



<i>Presentation Title</i>	布置一個基層教師與教改愉快共舞的場地
<i>Format</i>	Paper Session [ 3.07 ]
<i>Sub-theme</i>	Policy and Social Context of Education

### 布置一個基層教師與教改愉快共舞的場地

## Arranging a Happy Platform for Grass-roots Teachers to Dance with Educational Reforms

陳延睿

國立東華大學國民教育研究所碩士研究生

### 摘要

自從教育出現以來，人類莫不深切期望透過教育創造更美好的生活，但是「世界上唯一不變的就是改變」，教育也不例外。每個時代在許多不同因素交互作用之下，各種教育思想輪番受到重視，也紛紛成為教育決策單位的施政主軸。而每次新的施政主軸，總是帶給教育界不同的改革方向。然而台灣歷經數十年大大小小的改革措施之後，教育改革總像一陣陣浪花，從浪起到消失，留下的只有國中、小學生明顯增長的壓力，這絕對不是教育改革的初衷！

本研究藉由探討各種教育改革文獻，從中分析台灣教育改革無法順利推動的關鍵所在。研究結果發現，任何源自中央或地方教育決策單位的政策，推動到廣大「沉默」的基層教師身上，總是「上有政策、下有對策」地出現許多積極或消極的抗拒。也正因為如此，大部分教育改革的理念，無法確實落實在學生身上；本文並針對推動改革的關鍵，提出數點建議。

**關鍵字：**基層教師、教育改革、教師主體性

**Keywords:** grass-roots teachers, educational reform, teachers' subjectivity

## 壹、前言

綜觀解嚴後台灣的教育發展，由解嚴初政府仍抱持主導心態與人民尚未關注教育，到近年教育事件三天兩頭成爲新聞頭條看來，教育已然成爲眾人關心的焦點，這其間的改變不可不謂劇烈。這麼多年來又以 1994 年 4 月 10 日由民間發起的「四一〇教改大遊行」，與同年 9 月政府爲回應其訴求而設立臨時編組的「教育改革審議委員會」爲台灣教育改革史上的兩件關鍵大事<sup>1</sup>。直至今日，台灣教育改革主軸還是依照當時「教育改革審議委員會」研議出的《教育改革總諮議報告書》持續進行著。

然而在十多年的教育改革期間，第一線基層教師似乎只是徒增其工作內容，多數學生的學習壓力並未因此而降低。連當初「教育改革審議委員會」的召集人李遠哲在 2005 年 10 月 13 日於立法院接受李敖的質詢時，也親口坦承：

「我做的事有些錯了，譬如紓解學生升學壓力沒做到，反而加深。」(林志成，2005)

李遠哲這句話不意外地引起許多關心教育的人表達自己的看法。10 月 15 日，一名來自台北縣中和市署名小學教師的王慧玲以「老師的熱忱 能有幾個十年？」爲題，投了一篇文章，文中透露出基層教師在教改推動時的真實感受及其是如何被對待的：

剛參加一場教育局辦的研習回到家，打開報紙一看斗大的標題「李遠哲為十年教改道歉」，心中一陣酸楚。回想數年前教改主張合科教學時，一句「現在老師不長進，每位老師都該有第二專長」，真是傷透了所有站在第一線的老師的心。經過十年摸索嘗試，李遠哲如今才承認教改有錯，試問：孩子一生中有幾個十年可回頭，老師的教育熱忱有幾個十年可以磨損。(王慧玲，2005)

然而，被視爲教改大將的史英很快在李遠哲道歉的幾個小時內發表了自己的想法，當天的聯合晚報這麼記錄著：

人民是健忘的，其實教改實施迄今，多少還是減少了學生的負擔，雖然很有限，但並沒有比以前更嚴重，就這部分來說，李遠哲並沒有錯……。史英認爲，李遠哲該道歉的是沒有考慮到教育現場的監督，只要求課程設計能夠更活潑豐富生動，且增加教師的專業自主，卻故意躲開了校園現實問題。(李樹人，2005)

---

<sup>1</sup> 在周祝瑛(2003):《誰捉弄了台灣教改?》、黃光國(2003):《教改錯在哪裡?—我的陽謀》、吳清山(2008):《解讀台灣教育改革》等探討有關教改的書中皆有提到，而中華民國教育部部史的教育大事年表也有記載(請參見：<http://history.moe.gov.tw/milestone.asp?YearStart=81&YearEnd=90&page=2>)。

他並進一步指出：

儘管已經實施多年，但九年一貫精神還是沒有獲得基層教師共鳴，原因就在於部分老師心態保守，以致教育弊端層出不窮，例如校園性騷擾、遲交學費者罰寫悔過書等事件。（李樹人，2005）

筆者無從得知史英是怎麼看台灣全體第一線基層教師的，但認為他對九年一貫未獲得基層教師共鳴所歸咎的原因，一定傷透了那些無怨無悔、默默付出的教師的心。難道教改顯然還未成功的原因，只是因為老師心態保守嗎！？難道說只要換一批「開放」的教師，教改就會順利成功嗎？

## 貳、台灣解嚴後的教改歷程

回顧台灣教育改革歷史的幾個關鍵，應當可以了解後來教育改革推展不順利的原由。周祝瑛在著作《誰捉弄了台灣教改？》中將台灣解嚴之後到 2003 年的教育改革運動分為四個階段，整理如下表：

表 2-1 台灣解嚴後教改階段及其間的主要內容

教改階段	主 要 內 容
一、萌芽期 (1987-1988)	<p>(一) 民間教育改革團體成立：包括「振鐸學會籌備會」、「教師人權促進會」、「人本教育基金會」、「主婦聯盟」等，而由人本教育基金會與主婦聯盟等 32 個民間團體召開的「第一屆民間團體教育會議」可視為台灣解嚴後的第一波教育改革活動。</p> <p>(二) 第六次全國教育會議：本會議一連舉辦了五天，探討了幼兒教育、國民教育、高中教育、技職教育、高等教育、社會教育、體育發展與各級學校課程架構等八項議題；這次會議也成為後來教改的基礎。</p>
二、成長期 (1989-1993) (續)	<p>(一) 民間教改團體陸續成立：包括「大學教育改革促進會」與「台灣教授協會」。</p> <p>(二) 民間「森林小學」的開辦：從人本教育基金會建立的森林小學到毛毛蟲親子學院（後改名為種籽學苑）、森林學院、雅歌實驗小學等，都是以人本為訴求的森林實驗學校。</p> <p>(三) 第二屆民間教育會議：民間教改團體舉辦三場民間教育會議，內容包括小學課程、教育品質與教育評鑑。</p> <p>(四) 救救下一代行動聯盟：「婦女兒童安全保護協會」成立後便與人本教育基金會籌組「救救下一代行動聯盟」，針對一連串學生自殺與體罰事件提出請願，同時對教育改革及多元化分權提出呼籲。</p> <p>(五) 推動各類教育法案審查：此時正值大學法、師資培育法、教師法等法的審查，民間團體常派員進駐立法院，以遊說和抗爭的方式影響審查。</p> <p>(六) 民間教改的暖身：台大黃武雄教授發行一部探討台灣當前教育問題的錄影帶：「笑罷童年」，對「台灣升學窄門」與「集體管理威權主義」進行一連串批判。此事也為隔年民間「四一〇教改」的暖身運動。</p>

<p>三、熱絡期 (1994-1998)</p>	<p>(一) 四一〇教改遊行：由國內各個民間團體所推動並在國內掀起相當大的迴響。所提出的訴求很快獲得政府回應，為往後台灣教育改革奠定基礎。</p> <p>(二) 第七次全國教育會議：面對解嚴之後的政治、社會、經濟等方面的重大改變，教育部再度召開全國教育會議，討論了教育資源的分配、革新課程發展、改良師資培育、提升大專品質與兩岸學術交流等八大項目。</p> <p>(三) 地方政府實施開放教育：台北市首先開辦了田園教學，倡導回歸教育本質的教學，並試辦各種教學評量改進班。台北縣則緊接在後，由試辦到全縣同步實施。</p> <p>(四) 行政院「教育改革審議會」的成立：此乃因應民間的要求而成立，由李遠哲擔任召集人。1994-1996 兩年運作期間激起許多教育改革的討論，最後並提出五份教育改革諮議報告書，成為教改史上的重大依據。</p> <p>(五) 學校教師會的成立：教師法 1995 年 8 月公布後，正式授與學校教師成立教師會的權利，各校的教師會從此納入教育改革的行列。</p> <p>(六) 教育部公布各類教育報告書：如「中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景」、「中華民國身心障礙教育報告書—充分教學、適性發展」、「中華民國原住民教育報告書」與「邁向學習社會—推展終身學習、建立學習社會」教育白皮書等，可視為政府積極規劃教改的階段。此外，民間也紛紛提出教育建言書，提出對各級教改的重要建言。</p> <p>(七) 中華民國教育改革協會成立：各地方性及議題性的教改團體組織「中華民國教育改革協會」。自此，民間教育改革團體已逐漸走向整合化和組織化的道路。</p> <p>(八) 搶救教科文連線行動：此為針對國民大會凍結憲法的一百六十四條對教科文預算下限保障的抗議行動，由民間各教育機構及教改團體組成「搶救教科文連線」行動，展開全台罷課遊行，北、中、南近兩萬人參與，是繼四一〇教改之後最具規模的民間教改行動。(九) 確定「教育改革行動方案」：行政院根據行政院教改會提出的一些建議，決定在未來五年（1998-2003）挹注一千五百七十億七千餘萬元，推動十二項健全國民教育、普及幼兒教育等教改方案，是台灣有史以來最大的跨世紀教改工程。</p>
<p>四、批判與反思期 (1999-2003)</p>	<p>此時期，各個教育改革建議已逐漸納入教育政策中，其中以高中、大學廢除聯考，改以多元入學方案是史無前例的作法；九年一貫課程則以「領域」代替「分科教學」、以「統整」代替「單科學習」最受矚目；而教科書民營化則引發許多爭議，成為社會大眾關注、批評的議題。</p>

資料來源：研究者整理自周祝瑛《誰捉弄了台灣教改？》。(2003：5-12)

周祝瑛（2003：12-19）認為，解嚴之後針對教育改革訴求的回應，大概可以歸納為民間的訴求與政府的回應兩方面：

一、民間的訴求：民間教改在這一方面可說是不遺餘力，四一〇教改大遊行就是最佳的代表。此遊行提出的四大訴求<sup>2</sup>可以歸納成：推動教育現代化與推動教育自由化。對於「教育法規」、「各級教育的具體落實」也提出許多建議。

二、政府的回應：正面來說，這段期間教育逐漸走向民主、多元、開放的腳步，包括政府修正了一些不合時宜的法規、開始重視弱勢族群、本土教育也開始發展、家長與教師的增權賦能、中小學人數下降且學生受教權亦受到重視。但同時也出現了一些問題，諸如：

<sup>2</sup> 本次遊行提出的四項訴求為：一、落實小班小校；二、廣設高中大學；三、推動教育現代化；四、制訂教育基本法。(周祝瑛，2003：23)

- (一) 校園亂象橫生，尤其是校長遴選、教師會和家長會介入校務運作；
- (二) 由於許多政策下放到地方實施，加上民間參與教育機會大增，便出現政治干擾教育的情形；
- (三) 教育單位主管變動頻繁，產生政策的不連貫，更為教改製造不安定的因素。

2003年7月20日由黃光國等十八位發起人組織的「重建教育連線」，發表了〈重建教育宣言〉<sup>3</sup>，並召開記者會。這次可以說是自1994年民間四一〇教改大遊行、政府設立教育改革審議會並開始推動教改之後，上百位學界人士首次大陣仗站出來針對台灣的教改發出批判的聲音。儘管「重建教育連線」是針對教改已經引發的十三項問題提出四點訴求，但在經過幾天的觀察與省思之後，早先參與簽署的譚光鼎提出了他的憂心：

第一是疏離民意，教改成為社會菁英的機制；第二是第一線教育工作者的沈默應對，使教改缺乏主體性；第三是缺乏教育專業的參與，教改恐將陷入意識形態之爭。(譚光鼎，2003)

台灣在2003年教改的第二次高峰之後，政府仍繼續推動已執行多年的教改，而關心教改的學者則零星地投稿報章雜誌、或寫批判文章，其中僅少數出版專書再論教改。整體而言廣大人民、教師與學生對教育改革的公開表現趨於和緩，就如吳武典在周祝瑛2008年新書中的推薦序中寫了這麼一段話：

台灣教改問題吵的沸沸揚揚，近一、兩年似近趨平靜，但並不意味問題已經解決，可能是激動之後的暫時疲軟現象，更可能是人民對執政者的麻木不仁或胡作非為已經心灰意冷了，現在正好可以藉此好好冷靜思考今後教改的去從。(周祝瑛，2008：xiv)

是的，現在我們就來冷靜思考，為何當初被視為「由下而上」發起的教育改革，在執行多年之後，仍舊無法全面地順利推動的關鍵原因。

## 參、教改「由下而上」變成「由上而下」

台灣地區在戒嚴時期，國民黨政府一手包辦了國家的政治、經濟、教育與文化等各種面向，所有的事物都有最高指導原則存在。四十年的戒嚴影響台灣很深，解嚴的改變有些快、有些慢，複雜一點的或許得花費一樣長的時間慢慢地改造。因此，也就不難

<sup>3</sup> 原以「終結教改亂象，追求優質教育」為題的批判教改文章，或通稱〈教改萬言書〉。(黃光國，2003：20)

理解為何解嚴之後，僅政治面與經濟面快速地有根本的改變，但對教育領域而言，解嚴後八年民間基本上依舊缺乏參與決策的空間，相關政策仍是由政府主動設計與執行。直到 1994 年 4 月 10 日由台大教授黃武雄等人發起的「四一〇教改大遊行」，此時才象徵民間的力量首次爭取主動權，希望由結構面改造台灣教育，而非落入過去「政府施令，人民服從」的框架中來思考教育議題。(周祝瑛，2003：23)

四一〇教改聯盟提出的四點訴求都是針對過去台灣日積月累的各種教育問題所提出的：

表 3-1 四一〇教改聯盟訴求及其原因

訴 求	原 因
落實小班小校	大班大校的情況下，學校與班級都是以「管理」為前提，缺乏人性的教學環境，校園中因此充斥著體罰與密集考試。
廣設高中大學	為突破升學瓶頸，紓解升學壓力以及消除升學主義根源，提供各種學習管道，以解決升學主義的問題。
推動教育現代化	1.強調個別差異及尊重弱勢的主體性教育；2.提供機會，鼓勵國民自由選擇教育資源。設法突破為菁英階級把關的大學窄門。
制訂教育基本法	希望透過法令的訂定，擺脫過去政治戒嚴造成的威權主義，以立法監督行政當局，落實教育現代化的政策。

資料來源：研究者整理自周祝瑛《誰捉弄了台灣教改？》。(2003：25-26)

這場由 95 個關心教育的民間團體與 57 個民意代表的服務處聯合發起，動員了上萬名民眾的驚人遊行(吳清山，2008：27)，獲得了來自政府的正面回應，著實對台灣往後的教育發展產生了莫大的影響。當時的李登輝總統及副總統兼行政院長連戰都十分重視教育，隨即將教育改革列入當時政府四大改革議題之中，連戰並邀請甫回國出任中研院院長的李遠哲先生擔任教改召集人。(黃光國，2003：84)

然而現在回頭想想，這場民間發起、「由下而上」點燃的教改導火線，好似無意間打開了台灣教育的「潘朵拉盒子」<sup>4</sup>。再加上各方勢力角逐其中纏繞著此次教改<sup>5</sup>，使得教改落入一種不上不下的詭譎氣氛。

然而平心而論，1994 年以後政府從事教育改革，可謂不遺餘力，無論人力或經費的投入均屬相當可觀(吳清山，2008：34)。行政院為順應民間教改的強烈要求，而籌組的體制外「教育改革審議委員會」自 1994 年 9 月正式成立之後，前後邀請三十餘位學術、教育、行政、文化等各界代表擔任委員，希望透過討論以建立全民共識。兩年間總計共召開三十四次委員大會，平均三個星期開一次會；每半年出一本《教改諮議報告書》，提出我國未來教育改革的總綱領。為了確實彙集各方意見，在每周五下午，教改

<sup>4</sup> 就像潘朵拉的盒子一樣，所有災難在打開的一瞬間降臨世界，但盒底仍留下一個「希望」。

<sup>5</sup> 不過，這並不是本文的想要探究的地方，有興趣深入的讀者請去看 2003 年黃光國寫的《教改錯在哪裡？我的陽謀》，可以從中看出一些端倪。

會邀請各界人士，共進行了二十場的「教育大家談」；此外，李遠哲並率領教改委員下鄉舉辦過二十八場「教改列車」座談會，直接跟民眾及基層教育工作者面對面溝通，探討教育問題並宣揚教改理念。（黃光國，2003：84-85）

如此看來，經由這種從教改人士眼中看來面面俱到的「民主程序」得來的《教改諮議報告書》應該可以充分反映時代的需求，也堪稱為當時台灣社會的共識。然而，由運作過程看起來充分廣納人民聲音的「教育大家談」與「教改列車」實際上卻缺乏了一個最關鍵的聲音，就是「基層教師」的參與！

這情況起因於當時社會的氛圍，師範體系的教育學者被視為「舊體制的支持者」，任何不贊同的聲音都是「既得利益者的反撲」；在教改推動的過程中，「師範體系」一直被視為支持「舊體制」的「保守勢力」，師範體系出身的各級學校教師，也被當成「改革的對象」（黃光國，2003：47）。再加上教改會成員在專長及留學國家方面都有相當高的同質性，導致政策形成的過程沒有充分考量台灣本土教育生態以及社會脈絡，完全忽略第一線「基層教師」無可比擬的重要性。其後果就如哲學家林安梧在2003年7月20日，由「重建教育連線」召開的記者會中所言：

前行政院教改會當初以「鬆綁」為改革起點，是缺乏哲學基礎之論。鬆綁是消極的，改革是積極的。教育改革若以積極的想法出發，就會瞭解教育改革的主体是老師，一定要先讓老師有公共論述的能力，教改才會成功。否則，不僅無法解決舊症，還會產生新病。（黃光國，2003：46）

幾天後譚光鼎也提到了相關的理念：

回顧十年前的教改，當時雖有強大的民意作基礎，但是教改組織似乎脫離不了疏離的宿命。一旦教改諮議委員會成立之後，就成為疏離的組織，和民意疏離，成為上層階級、知識菁英、都市民粹所宰制的機構（教改委員的背景與組合即為明證）。……，教改的主体性究竟在哪裡？

筆者認為，當前最需要的尚非技術面的改革，而是觀念上的改革；不是急於否定前一波的教改，而是推動教育改革的自我改革。回顧教改十年，前瞻未來發展，我們需要找回教師在教改中的主体性，樹立專業在教改中的定位。教改需要謙和的自我反省，以蒼生為念，更貼近於民之所欲。（譚光鼎，2003）

近兩個月之後由教育部主辦的「全國教育發展會議」粉墨登場，令人遺憾的是教育部表示：「二天的研討結論將做為未來擬定教育政策的基礎，並預期於年底前提出第二期教改執行計畫」（羅德水，2003）。國小教師劉國兆（2003）則認為：「兩天之中，必須做出『結論』以示成效，實在難脫備受批評的『政治妥協』、『欠缺理論依據』、『缺乏基層教師參與』等長久以來之缺失」。

此外，與會成員的組成也有很大的問題：

十類代表一共數百位與會者中，筆者努力的找尋來自第一線基層教師的身影，遺憾的是，除了九位教師會代表，在所謂的中小學校長及教師（五十二人）中，其實只有一位是基層教師……，就算把家長團體與學生代表一起算進來，親師生三類代表也只佔出席總人數的十分之一不到，這不得不讓人想起二年前的「教育改革檢討會議」，在滿是學者專家與政府官員的三六八位出席人士中，也是只有五位中小學教師、二位家長代表與會。（羅德水，2003）

全國教育發展會議廣納十類代表，而身為教改政策第一線之基層教師卻只有個位數名額，在滿場數百名之代表中，究竟能否找出教改理想與執行落差的真正問題所在，實在令人懷疑。（劉國兆，2003）

看到這份名單之後，時任台北市教師會總幹事羅德水失望的表示：

事實上，早從十年前行政院的「教育改革審議委員會」成立以來，這樣只有學者專家沒有基層教師，只重理論不談實務的會議不知已經開過幾千幾百場，……，如果教育改革的發言權與主導權只是由一批學者換到另一批學者，就是無法回到校園觀照教學現場、聆聽教師心聲，那所謂的教改終究注定只是夢幻一場。

回到教學現場，聆聽教師心聲吧！與其耗費大量人力物力召開這樣沒有效率的大型會議，倒不如認真思考，如何建立持續性地教育問題控管與執行的討論平台，開一場以基層中小學教師為主體的教育會議，聽聽真正來自第一線教育工作者對於教改的意見與聲音吧！（羅德水，2003）

而劉國兆（2003）也認為：「有必要召開一個以基層教師為主的會議，聽聽真正來自基層對於教改的意見與聲音吧！」

不論場外基層教師怎麼吶喊，兩天的「全國教育發展會議」順利結束，對外號稱已達成 115 項共識。但是缺乏教育主體：基層教師、學生與家長的聲音，接下來的教改仍令人感到不安。台灣的教育改革終究還是政府與學者說了算，而高高在上的掌權者距離人民與基層教師是多麼地遙遠啊！廣大基層教師繼續扮演沉默的角色，可以想見的是少了最了解教育實務的基層教師參與討論，政策的推動勢必將被各式各樣的困境所阻。

## 肆、當「由上而下」的教改到了基層教師身上

多數人會同意，能獲得廣大基層教師長期配合的才是經得起時代考驗的教育改

革。儘管如此，台灣「由上而下」發起的教育改革仍跨越時間、地點不斷出現。

自從 2003 年「重建教育連線」出現之後，許多有識之士都認為要重視最貼近教育現況基層教師的聲音，因為只有擁有多年實務教學經驗的教師才知道「上面」的教改政策到了學校、班級會遇到什麼阻礙，又需要哪些配套措施。

直到現在學者與政府仍視教師為忠實執行政策的人偶，而忽略基層教師的聲音，也可能是政府單位不想觸及 M 型社會下的教育難題<sup>6</sup>，畢竟社會大眾普遍認為「因材施教」是教師份內的工作，殊不知教室裡的真實情況。這種情況下，教師不但找不到支持改革的理由，還會下意識抗拒「由上而下」的教育改革。

為何會下意識就抗拒呢？原因可以分成兩大類，一類是起因於教師自己，留待下段敘述；另一類則是起因於官僚體制的思維、做法：

一、不重視基層教師：近乎百分之百的政策都不是從基層教師的角度出發，或廣泛徵詢過基層教師的意見。只把基層教師當作「不會思考且忠實地執行政策」的工具，甚或認為基層教師是被「改革的對象」。

二、心態過於急躁：「十年樹木、百年樹人」是教育界常聽到的一句話，這句話指出教育是需要時間的，可是一直以來掌權者卻要求一、兩年內（甚或更短）便要看到成效，一旦沒有達到預期目標，就換別的政策。如此短視的作法實在與教育性質不合！

三、政策研習的弊病：雖然教育行政單位不太對外公佈，但仔細觀察研習議程安排，或研習內容，甚至是簽到領證的制度就可以知道大多數行政單位只是把研習當作消化預算的方式，而不是為了推廣政策或提升教師能力。況且只要研習個十天半個月就可以有充分的能力！？這未免把教師當作「超人」。

四、思維不夠系統化：教育問題常常不只是在學校教育的範圍，事實上教育絕非獨立存在的實體，它涉及政治（意識形態、權力運作）、經濟（人力資源、國家競爭力）、社會（機會結構、公平正義）、文化（價值體系、深層心態）種種考量，甚至哲學（生命意義、思想潮流）的思辨（邱天助，2003）。而缺乏系統性的思考，也會造成加法式的教育改革<sup>7</sup>。

前面曾經提到，大部分教師排斥改變的一部份原因在自己，但筆者並不認為這種排斥是教師的過錯，反倒是過去教改未注意到的另一個關鍵。就如 Maginn 所言：「一項改革從宣佈到落實的期間，所有員工不論資歷深淺，都會經歷某種程度的混亂、壓力和失落」（許晉福譯，2005：129）。而 Baum 也指出，每個人通常具有三種抗拒改變的驅動力，分別是對未知的恐懼、對外在環境的期望以及不安（陳琇玲譯，2001：25-27）。他並提到，這些為數眾多的人一旦遇到改變，反應不外乎兩種：不是挺身激辯，那就是

<sup>6</sup> 即「城鄉差距」與「學生在入學前受到的文化刺激」等。

<sup>7</sup> 「加法式的教育改革」就是不斷累加基層教師的工作項目，最後只把教師累個半死而以。是陳伯璋在 2009 年 10 月 26 日於東華大學花師教育學院的院慶講座中提到的概念。筆者舉例：鄉土語言重要嗎？重要，所以老師要教；生命教育重要嗎？重要，所以老師要教……。另一方面卻不會有被剔除的項目。

落荒而逃。「挺身激辯」者，具體表現為，當聽到改革計畫之後，會發出憤恨不平的聲音，也許是在大範圍的區域公開抱怨，也可能是在封閉區域少數人之中開始醞釀，差別只在於公開的程度；「落荒而逃」者，具體表現是面臨改革時，不是告老還鄉回家養老、離開公司另謀高就，就是消極抵抗變革的過程<sup>8</sup>。（陳琇玲譯，2001：21-23）

台灣的教師挺身激辯是很少出現的，猶如水面上的冰山一角，但是隱而不現的廣大教師群並非沒有自主意識的木偶，當無聲的影響浮上檯面時，也就是「教改失敗」，虛耗社會資源的時候了。

由此看來，我們必須要了解到：改革造成教師出現抗拒現象，是屬於自然而然的現象，也是一定會發生的行為，教育行政單位在計畫之初，就應該了解教改主體是基層教師，以基層教師的回應為基礎做好配套措施，當政策制定者可以這樣問自己：「如果我是教師，我對這個政策會有什麼想法？又如何才能接受？」，教育改革政策才可能真正經由教師順利落實到學生身上。

## 伍、建議與結語

首先，讓我們回歸教改的核心問題：教育改革為何而改？又應該如何改？個人認為以下是必須謹守在心的：

- 1.教改必須是爲了孩子、爲了全體民眾未來的美好生活而實施；
- 2.無論要推動什麼政策，實行與否的關鍵因素操之在第一線的基層教師！

以上述兩項認知為基礎的教改政策，才能藉由尊重教師的主體性，鼓勵教師在學校與班級中推動新的理念與作法。

接著，我將分別針對教師以及教育行政單位給予數項建議：

### 一、給基層教師的建議：

（一）調整自身心態：以專業成長杜絕他人的質疑，同時，也不要怕被其他人誤解，勇敢站出來要求政府擴編學校行政體系，減輕教師繁雜的行政工作，唯有如此，教師才可能有多餘的心力專注在學生身、心的發展上。

（二）肯定自我主體性：對於學校校務、縣市或國家教育政策，都勇敢提出自己的看法，藉以認同教改也是「自己的事」。尤其現在網路資訊發達，這不需要花費太多時間。

（三）修改不合時宜的認知與做法：可與同儕討論哪些已不合時宜，從巨觀、前瞻的角度來思考教育的樣貌。突破既有框架之後，重新回來檢視自己的教學生涯。

（四）讓學生愛上學習：雖然大部分學生沒辦法具體的表達出自己的想法，但若是長期關心學生還是可以了解學生的興趣。儘管興趣不一定對學生的將來有幫助，但是讓學生

<sup>8</sup> 就如推動九年一貫時教師的集體退休潮，或所謂的「不適任教師」。

喜歡上學、熱愛學習，就是終身學習的第一步，也比只關注眼前的成就還要對學生有益。

## 二、給往後教改推動者的建議：

(一) 廣納意見：利用假日到各鄉鎮辦理教育公聽會，或給予教師公假出席，相信只要掌權者確實表現誠意，必定可以獲得教師的迴響。有了教師的參與，教改才有順利實施的可能。

(二) 重視教育特性：教育主管機關不要再短視、粗糙地執行各種政策，這樣的行為不只對教師是一種傷害，對學生也有不好的影響，因為教育是需要時間慢慢累積的。

(三) 系統性思考：全面地考慮台灣本土文化與城、鄉教育環境，教育政策不只要具有前瞻性，還要能夠貼近現實、具體可行。

(四) 確實輔助：教改不是提出建議就沒事了，推行時才是關鍵，決策團隊在政策推出前先培養足夠的輔助員，下鄉協助基層教師了解以落實政策，同時也將困難彙整後回報。

(五) 自我反省：教改掌權者應秉持知識份子的最大特點，時時自我反省，若出於己身的教改政策已證實不可行時，應該立即重新檢討並提出解決之道，這樣才是人民之福。

筆者也曾對使得學生越改越累的教改與執意推行的教育行政單位失望過，嚴重時一提到教改就狂嘆氣、猛搖頭，絕望之心境溢於言表。教改令人又愛又恨，愛—因為現在教育現況仍不夠好，應該要再改、恨—過去改革花費許多錢、澆熄教師的熱情，學生壓力卻只是有增無減。若教改再踏上過去的覆轍，豈只十年後一句道歉能解決！

但所幸大學上課時老師曾說：「教改一定要改，但關鍵在怎麼改？」這句話給了我思考的方向，既然我關心教育，我就該努力去思考，嘗試去找出當下最佳的方法，讓教育改革能真正落實在學生身上。

最後要提醒的是，教育不只是政府、學者與基層教師的事，每一位家長的付出是孩子學習的另一個關鍵；教育改革需要家長的支持，改革方向也需要全體國民共同監督。但受篇幅影響本文僅著重在過去教改沉默的關鍵：「基層教師」身上，未盡之處請多包涵。

## 參考文獻

- 王慧玲 (2005, 10 月 15 日)。老師的熱忱 能有幾個十年? **聯合報**, A15 版。
- 吳清山 (2008)。解讀台灣教育改革。台北市: 心理。
- 李樹人 (2005, 10 月 13 日)。史英: 李遠哲沒錯那麼多。 **聯合晚報**, 3 版。
- 周祝瑛 (2003)。誰捉弄了台灣教改? 台北市: 心理。
- 周祝瑛 (2008)。台灣教育怎麼辦? 台北市: 心理。
- 林志成 (2005, 10 月 14 日)。李敖尖銳質詢教改 未解升學壓力 李遠哲道歉。 **中國時報**, A5 版。
- 邱天助 (2003, 9 月 9 日)。教改反教改 只是「誰有發言權」? **聯合報**, A15 版。
- 許晉福 (譯) (2005)。Michael D. Maginn 著。經理人變革管理手冊 (Managing in times of change : 24 tools for managers, individuals, and teams)。台北: 麥格羅希爾。
- 陳琇玲 (譯) (2001)。David Baum 著。瓶中閃電 (Lightning in a bottle : Proven lessons for leading change)。台北: 經典傳訊文化。
- 黃光國 (2003)。教改錯在哪裡?—我的陽謀。台北縣: INK 印刻。
- 劉得兆 (2003, 9 月 13 日)。沒有方向的列車 從不問駕駛需要什麼。 **聯合報**, A15 版。
- 羅德水 (2003, 9 月 13 日)。沒有方向的列車 從不問駕駛需要什麼。 **聯合報**, A15 版。
- 譚光鼎 (2003, 7 月 25 日)。教改、新教改...教師在哪裡? **聯合報**, A15 版。

## 作者

陳延睿

碩士研究生

國立東華大學國民教育研究所 97 級碩士班

台灣花蓮市華西路 123 號-國民教育研究所

03-8235891 / 03-8232228

tp6u06bjo4@hotmail.com