



## 第二章 文獻探討

### 第一節 教改運動裏發現的教育問題

自一九八零年代末期開始，以日、英、美等為首的先進國家，在因應二十一世紀全球競爭及教育內涵變遷的壓力下，紛紛提出了許多具體的教育改革方案。其中除了教育政策的討論外，更涉及教育系統、體制、目標、課程等議題的修正。加上近年來國內社會各界及教改團體對學校教育改革的期許頗殷切，因此必須積極進行教育改革，以激發個人之潛能，促進社會進步，並提高國家競爭力。另一方面，為使中小學課程符合時代變遷，適應青少年身心發展需求，跨世紀的國際意識，以及日後能進行終身學習之健全國民（教育部，民87）。

這樣的潮流和立法院壓力也促使我國再民國八十三年成立了行政院教育改革審議委員會，試圖替我國的教育在邁向下一個世紀前做好準備與檢討。行政院教育改革審議委員會由李遠哲先生擔任召集人，他回國時抱著很大的熱心及展望，他認為台灣的教育應該改革，所以委員會討論出下列幾項方針（行政院教審會，民84）：

- 促進中小學教育鬆綁
- 改革課程與教學
- 發展小班教學精神
- 培養學生具有基本學力
- 重視原住民教育
- 建立必要的推動機制
- 落實資訊、兩性、人權及環保教育
- 建立補救教學系統

- 提早學習英語
- 帶好每位學生

譬如我們要怎樣帶好每一個學生，不要放棄任何人，就是把每一個學生都帶上來；不過，我的教學一向都採取集體講授的方式，這種教學的方式，很容易形成過猶不及的學習情形，如依 IAEP 的測驗結果（楊榮祥 1994），我國的測驗成績在高分組的學生能力測驗上屬於排名較前的國家，而低分組的學生平均成績相較於其他國家竟也是敬陪末座。因此有輿論大聲疾呼目前我國的國中教育早已淪陷為成就三分之一前段的學生，但放棄剩下三分之二學生的教育。因此要落實常態分班，充分發揮每一位學生之潛能。例如，提早學英文，現在為什麼五年級就要開始學英文，因為，從國中學英文就已經定型了，加上傳統教學方式不當，程度即無法趕上如新加坡或菲律賓的孩子那樣。另外，有「基本能力」的重視，怎樣讓大學聯考鬆綁、讓高中聯考改革，這些都是為了要落實正常的課程與教學

## 第二節 新課程設計之基本精神

九年一貫課程的教育目標在強調透過學校本位課程發展的模式，從人與自己、人與社會、人與自然等生活面向出發，統整學科知識與學生生活經驗成為學習領域，以取代傳統的學科教學；提供學校發展課程更大的彈性與教學更多的專業自主空間；並加強學校教師的

績效責任，以培養現代國民具備「帶著走」的基本能力。

綜觀九年一貫課程綱要的內涵，可以看出與過去的課程標準確實有很大的差異，教師的角色、教學方法、教材呈現、評量方式，以及學生的學習角色、學習方式、和學習歷程等，也都和傳統教學截然不同。其課程綱要之主要特色，可由下列幾個面向說明之。

**(一)就改變知識結構而言：**

現行的課程標準偏重升學導向的學科知識內容，不僅規範了課程編制與教材編選，甚至規定學校教學科目、教學時數、教學進度與教學實施及評量。在此一導向下，學科之間有很嚴格的界限，彼此缺乏關聯性，使得學習變得不完整，學習內容也與未來生活脫節。加上知識的累積與逐漸專門化、分工化，以及新興議題的不斷出現，無疑地將造成學習超載。因此教育鬆綁的呼聲不絕於耳，企盼以課程綱要取代課程標準，進行國民中小學的課程改革。

九年一貫課程是從傳統以「學科本位」的知識結構轉向以「能力本位」為導向的課程設計。從「知識的認知 (knowing that)」到「能力獲得 (knowing how)」的轉化而言，「知識的認知」是以語言文字或符號的形式來了解；「能力的獲得」則是指技能的實際運作能力。由於每一種能力可能是許多種知識組合而成，學科知識的界限也因此被消弱甚至打破，而改以統整相近的學科知識成為較大的學習領域，以減少教學科目及教學時數，減輕學生的課業負擔，進而轉化出帶著走的「基本能力」。因此在課程組織方式上，九年一貫課程不再以知識的邏輯結構為主要依據，而以實用的內容或實用技能運作的方式來組合，重組學習經驗，重視學校知識與生活經驗的結合，完全合乎課程統整的趨勢，並將課程發展的權限下放至學校與教師身上，以進一

步提昇教師的專業地位。

## (二)就改變教學方法而言：

現行課程標準下的班級架構教學型態形成很明顯的「切割化」與「孤立化」。個別教師被置於單獨的班級教室內，此種單獨性將教師的整體性進行相當程度的切割，彼此被分置於孤立的教學空間中，因而大幅壓縮了彼此交流的機會與空間。許多研究指出，學校教師間的交流活動大都僅出現於休息室或辦公室，對話內容也多侷限於日常生活或是休閒娛樂性的話題，甚少涉及教育理論與理念的交流。在無法藉由觀摩、見習或是交談方式，從他人習得既有經驗、方法與策略的情境下，絕大部分的新進教師所憑藉的僅是以往在師資培育期間所學到的理論，或是回憶過往學生時代的老師的教學方式。因此，傳統的課程與教學，在缺乏既有經驗與外在支援下，教師的教學呈現高度的個人主義。

教學是極其複雜的專業性與藝術性活動，充滿了許多挑戰、不確定性與價值衝突情境，教師必須透過不斷地反省與探索，才能逐步提昇專業自主能力，發展出足以增進教學品質和教學效能的實務理論與實踐策略，營造出有利於學生學習的理想教學情境。在過去「由上而下」的課程發展模式下，教師的課程設計能力已逐漸喪失，教師只是扮演知識的傳遞者，將課程與教學內容原原本本地傳授給學生，師生溝通是單向的；九年一貫課程的實施，強調教師的角色要從課程的執行者，轉變成為課程的發展與設計者。透過學校本位課程發展，鼓勵教師扮演課程生產者的角色，揚棄傳統以教師為主的教學型態，改採協同合作的方式來規劃教學活動，並由教師、學生、家長、社區等共同參與各項教學活動。教師在教學歷程中，不再侷限於單一的教學理

論與方法，也不再侷限於固定的教學策略，能依學生興趣、能力及個別差異給予適當的教學方法，如以教學群團隊合作進行協同教學、鼓勵學生進行合作學習、實施建構教學、創造思考教學、對話教學、發現學習、情境學習、網路學習等，亦可使用適當的教學媒體、工具、資訊科技等，以更多元的方式指導學生進行主動學習。

學校教學活動的發展是結合教學團隊集體的智慧，師生溝通是雙向的，教師透過各學習領域的教學途徑，引導學生獲得更高品質的學習經驗與解決問題的能力。

### (三)就改變評量方法而言：

在教學過程中，評量方法深深影響著教師的教學型態與學生的學習態度。傳統以學科為中心的課程，從課程目標到評量，只要以學科知識為依歸就可以了，既明確、又方便。

學習評量是教學歷程中重要的一環，教師可以透過評量來了解學生的學習狀況、學習成效、診斷學習困難，並給予適當的補救教學與輔導。九年一貫課程的精神是尊重與鼓勵學生的多元智能、多元學習型態與思維的展現，培養生活應用的基本能力。因此在評量方面不應只以單一的紙筆測驗來診斷與評鑑學生的學習成果，而需採取更多元化的評量方式以深入了解學生學習的歷程與成效。

### (四)就改變教材呈現方式而言：

在以往課程標準下，全國學校皆採用國立編譯館發行的教科書，教師上課有教學指引，無須為準備教材教法而煩惱。教科書的文本權威(textual authority)深深地滲入整個教學過程，教學的流程即是在逐頁「涵蓋」課本內容，教師心中缺乏明確的課程圖像與意識，而是跟著教科書走，跟著套裝教材走，教室的教學活動在課本與黑板之間交替，學生具體的生活經驗必須轉換成合乎教科書的文本(text)形式，

才能參與學校的教學過程與評量機制。

這種統一式的學校課程與教材呈現方式一直為人所詬病，諸如教材太難與實際生活脫節、學生缺乏學習興趣與動機、學科分科太細缺乏統整、偏重智育考試等。九年一貫課程綱要中明訂「國民教育階段的課程設計應以學生為主體，以生活經驗為中心」，允許師生對教科書作協商的、批判的、互為文本的解讀。例如老師告訴學生所要討論的主題，讓學生將他們自己的相關照片、物品或經驗帶到教室中，教材的呈現方式是從「學生的故事」、「學生的生活經驗」、「它對我有什麼意義」出發，超越教科書的種種限制，以其他更有彈性的方式來組織教材、分配教學資源。九年一貫課程的教材呈現方式與來源是多元的、豐富的，有審定本的教科書、中央發展的補充教材、縣市發展的鄉土教材、學校本位發展的教材、網際網路教學資源、教師自編單元教材等等。教科書不再是教學的全部，教師可在依循課程綱要的原則下，自主的選擇、調移、補充及規劃教學活動，學校也可以採取彈性課表，讓學生有完整時間去探索學習主題，不必被制式化的上下課鐘聲打斷學習，凡此種種正啟動著教與學無限的創意與革新。

#### (五)就改變學習工具之應用而言：

建構論者認為知識是經由學生自我觀察外在事物後探索、體會、與省思等思考活動而建立的，強調以學生為中心的學習環境，老師所扮演的角色由知識的傳授者蛻變到知識建立的協助者。學生與老師的關係也由「從老師身上學」轉變成「和老師一起學」。正由於此種學習觀點的改變導致了現今學習科技的發展。

早期學習科技發展者注重如何利用科技建立一個學習環境，此環境提供一些教學資源，讓學生可從中獲得知識，此種提供教學資源的方式依然採用知識是被傳授的觀念，而非知識是自我建構的觀點，其

目的是要取代老師傳授知識的角色。然而受到建構論的影響，現今學習科技的發展注重如何把科技當作學習工具，學生利用這些工具發展知識，也就是學生將工具當作學習伙伴。學生與科技間的關係如同學生與老師間的關係，由「從科技學」轉變成「用科技學」。

近幾年來，資訊科技不斷地創新，已進步到足以影響教育的變革，尤其網際網路與多媒體技術的成熟，促使老師考慮運用電腦學習工具在教學上。老師如何運用電腦輔助教學的方法很多，如運用多媒體效果呈現多樣化的知識內容、設計一些教學活動讓學生上網蒐集資料並整合以完成作業、或利用模擬軟體將抽象化的學科知識以視覺化的方式表達出來等皆為其中的一些可行方式。每位教師都是「創新學習」的先驅者與領航者，需要靈活運用各類資源及學習工具以帶領學生成為「創新學習」的實踐者，創造出更高品質的教學過程與學習成果。九年一貫課程中的資訊融入教學正是企盼教師藉由資訊科技輔助教學的特色，達成有意義學習所強調之多元思考、統整學習、合作學習、問題解決等的教育目標；也期盼能因此增進教師資訊融入各科教學之技能與素養，達成課程改革與教學創新之目標理想。

### 第三節 教育部在推動課程改革裏所施的改革動力

#### (一) 增進行政人員課程領導、視導能力

1. 辦理 校長視導人員研習：在課程改革中，校長的課程領導能力影響全局。為強化校長課程領導知能及視導人員之課程視導能力，俾能提升教師教學設計之意願及品質。九十一年、九十

二年已陸續辦理進階性研習，期有關教師專長排課、如何排課等事宜，均能適時加以宣導。

2.強化縣市輔導團功能：以往縣市國教輔導團發揮極佳的教學視導功能，然因精省後，經費來源出現問題，故輔導團未產生預期功效，對於教師教學之支援工作影響極大。教育部於九十一年度起補助縣市重整輔導團，並調整以領域輔導方式運作。有關輔導員之研習、行動研究、教材編輯等經費均予以補助，期發揮帶領之功能，並能及時解決教學問題。

## (二) 強化教師教學專業知能

1.辦理教師在職進修研習：自八十九年起即持續補助縣市辦理在職教師九年一貫課程研習，九十一年、九十二年繼續補助，以符應新課程實施之需要。另為規範研習之品質，特訂定基礎性及進階性研習課程，有關多元評量、學校本位課程、課程設計等項目均臚列於其中。同時要求縣市應對參加研習之教師予以列冊，以避免發生重複研習，降低研習成效之情形。

2.遴選標竿一百績優團隊：於九十一年度辦理「標竿一百--九年一貫課程推手」活動，遴選出一百所推動九年一貫課程卓有績效之學校及教師團隊，所有獲獎團隊之教學資料均置於「教學創新--九年一貫課程網站」上，供各校參考，期藉此帶動各校



課程推動意願，發揮標竿作用。「標竿一百--九年一貫課程推手」獲獎學校、教師團隊及退休優秀教師均為深耕計畫之種子人員，已將之列入專業社群，並將藉其實貴經驗，使教學創新之概念，穩健的在校園中紮根、成長。九十二年度持續表彰本活動。

3.強化區域研習中心功能：對於教師研習，教育部向來強調在地化，因其較能掌握教師需求，設計出理想且具傳承性之課程。因此對於縣市教師研習中心或中心學校，教育部將之列為重點補助對象，並要求其應運用行動研究、示例典範、工作坊等實務導向研習方式，來提升教師研習效益。

4.加強各領域師資共同核心課程之研習培訓：在課務安排上，學校應依據「教師專長分工授課」之原則，而每位教師亦應修習共同核心課程，以掌握課程統整、協同教學之精神。短期內，將鼓勵所有教師均應修習同一領域內之共同核心課程，以建立基礎性通識概念；長期而言，可鼓勵教師視其需要赴師資培育機構修習第二專長班。

5.協調師資培育機構調整師資培育課程，在教育專業課程部分已修正發布「中等學校、國民小學教師教育學程科目及學分審核原則」，在專門課程部分已完成「國民中學九年一貫課程七大

學習領域任教專門科目認定參考原則及內涵」，未來將與各校持續處理課程調整事宜。

6.開設領域教學學分班：師資培育機構開設國中社會、藝術人文、自然與生活科技、健康與體育、綜合活動五大領域之「領域教學學分班」，以增進國中教師具備瞭解同領域內其他主修專長之基本知能，俾能配合九年一貫課程進行同領域內協同教學能力。

7.落實課程改善種子深耕計畫：基層教育人員最感迫切需要者為「直接的協助與輔導」，因此，九十二年度九年一貫課程推動的重心在培養「種子深耕團隊」。第一年已培訓五百名種子教師團隊和課程督學，第二年將再培訓二百五十名，第三年培訓二百五十名，總計一千名教師團隊，共同協助縣市推動新的課程改革。這些種子團隊教師受訓返回縣市後，必須擔負起返回縣市進一步培訓與帶領縣市國教輔導團員之責任與義務。而整個縣市國教輔導團則負責規劃帶動縣市學校之課程發展委員會團隊運作，協助學校教師課程發展、實施與評鑑。這種「人才由中央培訓」，但「人才在地方」、「人才在學校」的理念，讓縣市政府真正成為既有「權力」又有「能力」之國民教育的

主管機關，一步一步協助每個學校成為課程發展的基地，如此新課程的推動方有學校本位、由下而上、生根落實的一天。

### (三) 因應家長不瞭解九年一貫課程之處理方式

- 1.於九十年度委請教育電台製播「臺灣教育向前行」一系列節目，如：教育好夥伴、快樂上學去、教育新航線、教改e點靈等，向社會大眾宣導九年一貫課程。另補助縣市拍攝教學創新影像紀錄，並於九十一年元月十八日至二十日辦理「全國各縣市影像紀錄博覽會」，藉由平面媒體展示及動態教學示範，將各縣市九年一貫課程之優良成果向外界呈現。
- 2.目前常態性宣導九年一貫課程之管道為教育部九年一貫課程網站。該網站迄今上網人次達六百萬人次，對於網站資料之時效性、支援性、資源豐富性，均予以高度肯定。教育部將持續宣導本網站，以讓更多人獲得及時之資訊。
- 3.事實上家長詢問教育情形最快且最直接的管道為教師，惟因部分教師本身對於九年一貫課程認知尚待改善，當面對家長詢問時均回以不清楚，致造成家長憂慮。此點將透過加強教師研習、使教師接受九年一貫課程之方向著手。

- 4.與民間團體合作辦理家長宣導活動。通常由民間團體辦理之活動較能獲得民眾認同，教育部將結合家長團體的力量，加強宣導九年一貫課程，俾能獲得最大效益。教育部於九十年度結合台北市家長教育成長協會、人本教育基金會等十數個團體辦理「大手牽小手九年一貫課程開步走」主題活動。本活動分北、中、南、東四區辦理，活動內容包括親師暢談會、書展、教育影片播放、創新教學設計實作營等，家長反映極為熱烈。
- 5.編印家長手冊。教育部原已編印「大手牽小手--九年一貫開步走」、「小手拉大手--九年一貫歡樂行」家長貼心手冊，頗獲家長好評，已大量印製分送家長參考及國中小學參考。

#### (四) 學習階段寬鬆、銜接問題之補強措施

目前實施中的九年一貫課程，其重要特色在於以學習階段規範學生應學習之能力，並訂有能力指標，惟此作法，當學生轉學或學校換版本時，會因使用版本不同而有銜接之疑慮。教育部研處之補強措施如下：

- 1.鑒於九年一貫課程採學習階段制，請各縣市學校研議在同一階段採用同版本教科書之可行性。期間若換版本，學校必須做好銜接準備並對家長充分說明，包含原因及後續銜接作法。

2.此外，各縣市學校必須依規定程序選出前三順位之版本，俾利議價單位作業，縣市層級應有整體銜接教學之準備。發生狀況時，得由各縣市學校依規定用第二順位版本，並應視二種版本之差異，做好銜接準備，另行對學生補充教授新版本之不足。

#### 四、妥善處理教科書問題，解決教師與家長疑慮

##### (一) 版本銜接事宜

目前實施中的九年一貫課程，其重要特色在於以學習階段規範學生應學習之能力，並訂有能力指標，惟此作法，當學校換版本或學生轉學時，因使用版本不同而有銜接之疑慮。為此，教育部已訂定「數學」能力指標分年細目、「自然與生活科技」分年教材大綱建議表，以一學年為教學單位，而非以二至三年的學習階段作為教科書編輯之參據，讓版本間雖存有編輯特色的差異但不至有內涵之重大落差，以解決版本銜接問題。

##### (二) 教科書內容把關邁向零缺點

為有效解決教科書內容錯誤之情況，並確實掌握教科書品質，教育部除已邀集各教科書送審業者舉行座談，檢討教科書編審作業缺失外，並就教科書審查機制擬定相關措施如次：

##### 1. 建立與出版業者間之溝通機制

2. 審查過程增設校閱機制
3. 審定後設置檢視機制
4. 強化編輯效能，設置教科書抓錯獎勵制度
5. 設置教科書討論平台，各界共同參與監督

### (三) 國中基本學力測驗考多種版本之交集

為消弭一綱多本之疑慮，並減輕考試壓力，將持續釐清教科書、能力指標與國中基測之間的關聯性。而國中基測亦可仿大考中心之作法，持續公布題型，其考試範圍限定在多本交集的共同部分。

## 第四節 學校內部組織再造

### (一) 組織人力方面

1. 彈性調節組織運作：依據國民教育法施行細則第十七條，進行「組」層級組織調整，彈性因應學校本位課程發展需求。
2. 善用法令與經費重整人力：結合國民教育法第十一條所規範之教學支援人員及二六八八專案員額經費，進行人力重整，既解決教師時間不足問題，也引進專業人力。
3. 引進教學輔導人員：邀請教育局國民教育輔導團或實施經驗豐富的優秀教師，進行教學輔導、同儕視導與經驗交流。

4.組織「學校課程發展委員會」。發展學校本位課程，首先要成立「學校課程發展委員會」，由校長、各處室主任和組長、學習領域教師代表、家長、諮詢人員等組成。由校長擔任召集人，教務主任擔任執行秘書。主要任務為學校總體課程方案的規劃、設計、管理與評鑑，並提供必要的諮詢與支援。

## (二) 課程教學方面

1.建置課程教學專櫃：在校內建立九年一貫課程參考資料學習專櫃，以利教師、家長查閱。建立校際間的教學資源交流系統，各校分工合作、共享資源。

2.建立同學習領域教師之研究與對話機制：

(1) 討論教材及教科書內容，並區分領域教學專長與形成教學群。

(2) 討論各教科書版本之差異。

(3) 了解國中學生在小學與該領域有關的教科書與先備能力(學習起點)。

(4) 評量如何進行並探討命題與能力指標如何結合。

3.強化領域教學與教學現場課務編排：

(1) 教育部公文已宣示視學習領域性質決定教學方式，此

話並非走回頭路，而是領域性質不盡相同，以及師資結構的因校制宜，請務必透過全校教師研究討論再定案，但請以「學習者為考量」而非「教師與排課的方便性」。

(2) 基層教師反應部份學習領域分開教學，導致一位教師有可能必須教相當多班的學生，建議學校宜加強學生常規與學習態度著手，另外亦可引導教師使其具備第二專長與第二主修專長。

(3) 部分領域的教師因教學節數減少，不得不配其他課，此問題其實在九年一貫課程實施前即已存在，惟學校及教師仍有責任予以克服，除應用前述各項作法外，務必加強備課時間與內涵。

## 第五節 教學文化對課程改革的影響

所謂教學文化(culture of teaching)，是指從事教學工作的人士，特別是教師，所形成的價值、觀念和規範。舉凡其共有的想法，心智運用的習慣，以及人際互動的組型等，都是教學文化的具體項目(Feiman-Namser & Floden, 1986)。一般而言，教學的文化較趨於保守，較不易接受改革；對於來自外在壓力而形成的改革要求，往往不



樂意接受。奇怪的是，許多對於學校改革的要求，都是來自於外在的壓力。此次九年一貫的課程改革，即是由近十多年來，來自一連串的外來壓力所造成的。

教學文化所具有的孤立、保守、懼變等特性，對於課程改革而言，具有障礙與拒斥的作用(Feiman-Namser & Floden, 1986; 黃政傑，民80)。首先，先論孤立性。Hargreaves(1972)稱之為「教室自主」。教師處於整個教學專業的最基層，獨立自主地處理其教學的事務，很少人能過問其形式的方式，教師與教師之間也很少相互干涉，然而這種「自主」的代價，就是不可避免的孤立性(Cohen, 1990; Lortie, 1972; Waller, 1932)。一般中小學建築所呈現的「蜂巢式的結構」(Lortie, 1975)，再加上像「裝雞蛋的條板箱」(Lortie, 1975) 似的教室，更助長了教師長期處於孤立的情境。久而久之，這種孤立狀態成為習慣，甚至成為理所當然，即形成了以「個人主義」與「互不干涉」(Feiman-Namser & Floden, 1986, )的教學文化；既不願意觀察別人的教學，也不願意被別人觀察；不願影響別人，也不願被別人影響。這種文化對於強調共同設計課程、協同合作實施教學的統整課程與合科教學，具有相當負面的影響。

其次，保守性。一般而言，教學工作的待遇並不優厚，教師的地位也不高，其職業聲望也處於中等的狀態。Lortie(1975)更指出，教學

是個「無晉階」「無生涯」的工作。但是，誠如 Cohen (1973)及 Lortie (1975)等人所指出的，教學工作只不過是接受少數幾年專業訓練，一但獲得長聘的資格之後，即可以「四十年如一日」，做同樣的工作，所不同的只是學生一批一批地更換而已。教學工作所具有的這項平穩而少變化的性質，使得教學的文化呈現了「保守性太濃厚，而前瞻性不足」(Lortie, 1975,)的特性。此一特性使得大部分的中小學教師，對於課程改革缺乏接受與面對挑戰的意願。Hargreaves (1972)亦直指教師的文化形成了「平凡的規範」，一切只圖穩定、平凡，而不企求改革與試驗。這樣的保守性格，使得一般教師實施課程改革的意願普遍不高。

再其次，懼變性。許多中小學教師對於改革，往往會採取懼怕的態度，因而我們常聽到的說詞是：愈改愈亂、了無新意、勞民傷財，因而採取「以不變應萬變」的應付態度。這種說法，即是基於「維持現狀最好」的假定，因而排斥了任何改革的作法。之所以會有這樣的心態，原因之一是任何的改革，都會打破其安定的現狀，而帶來不安定感。就課程改革而言，無論是課程內容的增刪或調整，或是教學方式的改變，都會使得教師原有的教學知能受到挑戰。增加的課程使得原有的教學知能不足，而必須花費心力重新學習；刪除的課程使其原有的教學知能，由有用變為無用(黃政傑，民 80)。此次課程改革對於

國民中學的教學衝擊比較大，就是因為要求原本接受分科師資養成教育的教師，將來擔任合科課程的教學，因為懼怕無法勝任教學而惴惴不安。改變教學方式，則更如同改變一個人的行事風格；比如說，此次課程改革要求教師以協同的教學方式，實現合科統整的教學效果，對於許多一向習慣獨立教學的教師而言，即是一項難以適應的鉅大的變革。又，如果因為課程的改革，而調整授課時數造成鐘點費的減少，甚至因為專長的調整而使其必須變動服務的學校，則其日常的生活也會受到波及，則更為一般教師所不樂見。(單文經，2000)

結語：

台灣這個教育環境底下，會形成一些特質(教學方式、學習心態、評量標準、對師生角色的扮演、教與學的分工.....)，我們稱之為教學文化；久而久之自然會形成習慣，稱為教育文化慣性。在經常工作上就形成穩定性。倒過來說，當我們做一些教育改革，穩定性就變成是一種阻礙、包袱，這就要看改革動力是否足夠去改變教學文化慣性。