

國語文領域統整概念之再思： 一個合作探究專業成長之歷程

徐靜嫻

本研究主要在透過研究者參與國小教師專業成長團體，輔導教師進行「國語文領域課程統整的發展與探究」的過程，探索兩個面向的課題。第一個面向涉及國小教師對「國語文領域課程統整」的相關概念之理解，包含教師對國語文領域統整的定義與作法之掌握、對國語文領域統整之目的與功能之闡釋、能力指標之解讀、教科書之定位，以及對國語文領域統整新概念與作法之建構等面向之探究。第二個面向則是牽涉到師資培育者以合作探究進入教師專業成長團隊運作的理解。研究者欲了解合作探究法在教師專業成長上的可能性與侷限性，以及師資培育者在合作探究中可能扮演的角色與運作模式。

關鍵字：合作探究、專業成長、國語文領域、課程統整

作者現職輔仁大學師資培育中心助理教授

*本研究為筆者國科會 94 年度「國語文領域統整課程發展與合作探究之探究」專案研究之部分成果。

壹、前言：

一、經驗性情境的反思

這幾年來，課程統整一直是我研究的興趣。隨著教改的腳步，在台東師院（目前的台東大學）開設統整課程設計及九年一貫課程發展實務等課程，使我有機會與洪文瓊等前輩有一個跨領域的統整課程對話。那時我一直是從統整課程的大概念來思維學科領域的定位，覺得只要有一個合理的邏輯架構，各科便可以統整在一起。然而洪文瓊老師提出許多學科本質性的疑問，特別是國語文領域的部分，我並沒有特別去思索他的問題，一直到洪老師發表的「國語文領域統整問題疑、議」(洪文瓊, 2003)一文後，突然激起我重新去思索國語文學科本質在課程統整中的問題。一方面是，我已在輔大這邊開設了兒童文學與國語科教材教法兩門課，使得我不得不去追問，究竟在統整課程中，領域內的統整是否有什麼特別應考慮的因素？他們應該是有差異的。也就是，究竟他們應該統整什麼？或者就如當時洪老師提到的，以每一領域（例如國語文）為主軸出發去看統整或與其他領域作統整，亦即從學科領域的層次去想統整，可能跟從統整課程的大概念去想領域的統整，會有其個別的特殊性吧。

循著這條脈絡走，我越來越覺得拋開領域本質不看，便會使得統整變得很稀釋。因為不管我們如何透過統整去融入各領域的知識、研究方法與技能，都會牽涉到每一個領域深層的部分，而這些深層的部分，其實涉及到各領域學習的本質性與理論基礎。因為好的統整，不應只是「聯絡」教學，好的統整，更需要對各領域有紮實的理解。否則就以國語文領域而言，在一般的統整活動中，有發表有討論就有語文統整，但是其符合語文學習的理論嗎？它完成語文領域應有的角色與目的嗎？

尤其當我教授兒童文學與國語科教材教法兩門課時，顯得越來越不安。就兒童文學來看，它使我深刻的去反省，文學的功能在哪？

尤其是「閱讀兒童文學的樂趣」(劉鳳芯譯, 2000)一書，更是開啓我對兒童文學了解的另一扇窗。那時我正在進行教育部多元文化跨校合作計畫，透過兒童文學喚醒意識型態的覺醒、啓發對多元文化的思維與反省，成爲了課程設計思考上的重心。課程實施的結果是讓所有的學生（師資生）都愛上了兒童文學。但挫折的是，一旦進到國語文領域教材教法時，所有的重心又回到了混合教學法，使得學生疑問在目前國小如此的教材結構中，我們的兒童文學究竟能在哪裡著力？好似兒童文學是喚起師資生被凝結已久的靈魂，卻又澆上冷水告訴他們，把這些喚醒的東西再度收起，回到無趣的語文教科書的教學吧。不只學生沮喪，我也沮喪，似乎有出路，卻又不知在哪？當我把語文領域、課程統整、多元文化等複雜的概念再度交互檢視，卻訝異背後應該有更多理論或議題被討論才對。

首先，我認爲對語文領域的課程目的與功能應再做檢驗。究竟在 21 世紀，我們應如何看待語文領域的目的與角色？特別是國小教師，經常扮演著孩子語文學習的啓蒙老師，他們是如何看待國語文的學習？因爲我相信一個教師對國語文學習的態度，影響與主導了孩子對語文世界的理解。其次，我了解與探究，有哪些語文學習理論與作法可以作爲語文領域統整的基礎？

二、找尋一個出路

歷年來擔任鄰近學校教師研習之講座，效果都有限。教師都是被動的來、被動的想、被動的說，最後，我著實也提不起勁。這兩年開始與鄰近的林林國小（化名）建立實習伙伴關係，溝通上比較容易，也爲了能對實習學校作一些回饋，加上該校正在推深耕閱讀，我想何不藉此將國語文領域統整的概念帶入。一方面可以透過研習的機會，初步了解老師們對語文領域統整相關概念的理解；另一方面，我想嘗試爲自己帶領教師研習的模式上找另一條出路，將合作探究的方式帶入運作團隊，看看是否能在雙方面都能有較積極的成長。

貳、文獻探討

一、國語文領域統整相關之理論論述

國內外有關語文領域統整概念的論述，主要是伴隨著「課程統整」概念對各學習領域的衝擊而產生的迴響。隨著論述角度切入之差異、援引理論內涵之不同，而呈現多元的觀點。表一乃筆者對國內外相關論述之整理。

學者對語文領域統整之理論論述雖看似分歧，然仔細檢視，大致不外於三個方向，一是普遍的學習原理（如基模理論、建構學習理論、合作探究學習的概念……等），二是語言學習的理論（如全語言的論述、兒童文學學習之觀點、語文知能學習結構的觀點……等），三是跨領域學習的觀點。然而在實務之運作上，則呈現之面貌則顯得更多彩多姿。筆者根據其課程與教學活動規劃所呈現之特點，大致可分為幾個大類：

(一)強調語文知能學習的統整

例如在國語文領域內聽說讀寫作能力的統整學習，強調特定語文要素或能力的學習（教育部編印，2003）。Chatton 和 Collins (1999) 則強調透過統整課程將閱讀與寫作活動整合來達到統整閱讀與寫作的經驗，但其出發點是跨出語文領域作論述的。

(二)學科間重要技能的統整

將焦點放在不同學科共同強調的重要技能，比方如合作學習、作研究、說故事等的技能（Drake, 1993; Fogarty, 1991）。

(三)主題式的語文課程與議題的融入

在國語文領域中選定一個主題，語文知能學習仍是主軸，其他領域與主題相關的內涵會融入以配合語文的教學。Pappas, Kiefer, & Levstik (1999) 則鼓勵以主題自然而然延伸出來的概念作為思考的主軸與探索的重點，在形式上是超越學科的，但在理念上則是強調語言學習的統整性。

(四)多元智能取向的語文學習

例如在《九年一貫課程與教學示例全集》(n.d.)以及《語文教育的新趨勢：國語課程實驗教學研討會論文集》(2000)有收錄相關的案例。一般的作法仍是以主題出發，然後規劃主題下強調每一種智能的學習活動。或者思考如何將一個或多個多元智能融入每課的學習活動中

(五)從兒童文學出發的統整課程

國內學者陳美如（國家教育研究院，n.d.）曾規劃以故事詩培養聽說讀寫的能力，並延伸相關概念至其他領域的學習。趙鏡中則是從兒童文學的文本出發，分析相關語詞、概念、各學科的概念，然後針對這些內涵分別設計教學活動。Bosma & Guth (Eds.) (1995)建議以兒童文學建構出統整學習的環境，強調使用各種文類在統整課程中的角色。Lauritzen 和 Jaeger (1997) 更是提出一套以兒童文學為主軸的敘事課程模式。

(六)探索為本的語文教學

乃是將語文作為探究的媒介與工具，可以從事件出發，連結各種語文活動達到探索的目的。也有從文學出發的探究課程，Short (Short, 1997; Short & Burke, 1996; Short, Harste & Burke, 1996)，文學提供了一個探究的內涵交織在整個探究的歷程中，語文成為孩子提出問題、建構理解與解決問題的工具。

歸納以上國內外有關語文領域統整之論述，不難發現主要討論的核心在兩個議題上。第一，是針對語文領域統整概念的釐清，以及對統整的層次與內涵的闡述，其所援引之理論主要來自語言學習的理論與一般的學習理論論述；第二，透過理論的思維作為基礎，呈現語文領域統整運作的方法或模式。整體而言，論述似乎多元而豐富，提供我們對語文領域統整的基本認識，然細觀之，實有不足之處：首先，不管是從統整的角度切入或者是從語文的角度切入，論述大多強調的是語文知能的學

表一、國內外有關語文領域統整之論述

論述者	理論主要論述
許學仁 (2000)	語文領域統整的概念，「一則在語文知識架構下，循序完成文字而文學，由文學而文化的三層進階，實現語文潛在的多元智能。二在與其他領域互動，以建構 Gardner 的多元智能理想。」乃是以多元智能的實踐為理想以完成國語文領域已領域（前者）與跨領域（後者）的統整。
趙鏡中 (2001)	以「全語言的觀點」作為國語文領域統整之基礎，從語文的完整性、功能性與社會性來論述，認為學習語文與語文學習應是並進的。國語文統整教學的內涵應包含四點：統整聽說讀寫的教學、以語文能力來統整語文知識與技能、以語文統整生活與學習，以及以意義來統整教學活動。
馮永敏 (2003)	從「語文知能學習的觀點」來論述，認為語文領域課程統整在教材的編列、教學的指導、學習的評量上應以「語文知能體系的建構」為軸心。其內涵可分為三層，一是指語文基本知能的發展與訓練（例如在能力上有聽說讀寫思五個方向），二是教導學生「學習如何學習語文」，三則是將語文學習轉化為自我塑造與實踐的歷程。
洪文瓊 (2003)	以課程統整之大概念定義語文領域的統整，應包含已領域與跨領域的統整，已領域的統整是指國語文本身的統整，並不包含跨語系的統整。國語文已領域的統整，其內涵應以「文字符號系統、表達溝通系統與文化價值系統」等知識領域為統整對象。跨領域則涉及國語文領域與其他學科的連結。
徐靜嫻 (2003)	討論以「多元智能」作為語文領域統整的內涵，並根據 Gardner (1993) 多元智能的理論，揭示兩種將多元智能理論運用到語文領域的方法。一是指透過不同的智能來操作語文領域的活動，二是將語文智能應用至不同的學習領域。
Bosma & Guth (1995)	思維與呈現兒童文學在統整課程中的應用。認為統整的學習是在個人與人際脈絡下，將「語文發展與內容」跟「強調學科相互連結的概念與主題」之整合。兒童文學作為提供真實、有目的的閱讀，並自然地提供跨領域研究的途徑與方法。理論建構源自於 Caine and Caine (1991) 對大腦連結的研究、合作與探究課程的原理，以及透過兒童文學建構統整課程學習脈絡的觀點。
Lauritzen & Jaeger (1997)	以建構主義的學習理論、學校教育目標、以故事作為學習脈絡等三者的連結，建構出透過故事統整學習的「敘事課程模式」。也就是以兒童文學/敘事作品作為一個組織課程的方式，引出語文領域所需的理解與能力外，隨著故事本身延伸出來的問題而與其他領域產生自然而然的聯結與探究。
Short (1999)	回到語文學習的意義性去看語文學習的統整性，提出「統整的語文學習課程模式」，認為語文學習應包含學習語言、關於語言學習與透過語言學習三個層面。這三個層面應要兼顧以尋求一個平衡的語文課程，否則當某一層面被過度強調時，必定會犧牲掉其他面向。並強調統整的語文學習課程的本質與核心應是以探究作為基礎的。
Pappas, Kiefer & Levstik (1999)	提出「統整式語文觀」，是一種強調在教室實際使用真實語言的觀點。背後的理論架構，源自於語言學對口說與書寫文字學習的原理、語言學習的社會建構原理，以及基模理論的概念。提倡自然的語言情境佈置，透過對特定主題的探索，使學習變得系統化。從這樣的觀點來看，聽說讀寫應是統整的，因為在真實情境中本來就是統整的。
Chatton & Collins (1999)	將「閱讀與寫作」作為統整之核心概念，從語文領域跨出來由其他學科領域來思維語文教學。其所持的理論基礎來自於語文學習的遊戲情趣、後現代哲學思維對文學類型彈性表達的看法，以及跨學科學習的觀點。希望藉著跨領域對文學的閱讀與寫作的統整課程規劃，讓學生能輕易地轉換於閱讀與寫作的經驗，在文學寫作類型上更自由，並且能跨越領域以不同（寫作）方式呈現對世界的認知。

習，特別是聽說讀寫作能力之養成，而對語文教學的情感教育以及審美情趣之培養，是較缺乏的，這也凸顯了目前語文教育之偏頗。其次，缺乏從多元識讀的角度來立論語文教育的角色與目的。不論是否進行課程的統整，現今各種資訊、媒體與口說、書寫文字交織產生的複雜現象，已經使語文識讀自然而然產生跨領域的趨向。因此，語文教育必須重新思索未來公民的識讀能力究竟應如何養成以因應時代的需求。

二、合作探究與教師專業發展

Bloomington (2003) 歸納有關教師專業發展之文獻，指出有效的專業發展團體的運作，必須具備以下的特徵：它是以學校為基礎的、長期並持續的、鼓勵合作的、促進參與者對目標產生共識的、行政支持的，以及在材料取得、講師、代課安排上是有足夠資源的。這六點普遍地已獲大部分學者之肯定。然而，他同時也提出一個最近的觀點，即是在專業團體的運作中使用外部的促進人員，如學者專家的介入。許多學者認為外來學者理應對教師的專業團體有所助益，然而目前仍未有足夠的研究與文獻支持這種觀點。即使如此，已經有許多學者嘗試突破藩籬，主動投入教師專業發展的運作。例如 Short (Short & Burke, 1996; Short, Harste & Burke, 1996) 對語文領域統整課程的理論建構以及探索學習在統整課程中的應用，基本上都是在這樣的基礎上所建構出來的。藉著參與教師專業發展團體的運作，透過教師的實務經驗來反省、確認理論假設之合理性，然後再以此作為架構，發展出特定主題的理論論述。這種充滿「行動取向」的知識建構，主要的概念乃奠基於一個對教師實務知識的重要假設：實務的知識是可能轉化並建構為專業知識的基礎。越來越多的教育改革者承認，教師在課程計畫與教學實踐上的知識生產對教師的專業自主有積極的意義 (甄曉蘭, 2004; Giroux, 1988)。

持續引起關注的是，即使在少數的案例

裡，教師能透過專業團體的運作，生產特定主題的知識以改進他們的教學實務，然而在將其經驗轉化為以研究為本的知識以建構為可信的專業知識基礎，並能對其他教師提出指引上，仍有極大的侷限 (Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002)。關鍵在於，實務的知識 (craft knowledge) 與研究的知識 (research knowledge) 在訴求與特質上是不相同的。傳統研究的知識尋求知識的普遍性與類推性，而實務知識則具有脈絡的豐富性與具體性，如何跨越二者間的鴻溝以建立橋樑，使得在承認教師實務價值的同時，可以將教師個人的實務知識建構為可信的知識基礎，並得以在專業間分享，研究者作為仲介的角色，是可佔一席之地的。研究者可透過擔任教師專業團體的顧問或參與成員，提供不同的觀點，帶入他校經驗、協助找到相關資訊以修正團體之問題與假設，以及組織與再現實務知識以成為可信的專業知識。Yinger (1999) 提到，當教師的教學實務知識透過理論與實例的並列再現時，是最具有使用價值的。因為在這種「理論與實例的並列再現」的情況之下，理論成為專業知識的證明/印記 (hallmark)，而實例使得理論得以奠基於實務並揭示其意義。一般而言，雖然教師能提供實際案例，卻無法將之轉化為教學理論的論述，而參與的學者則可以協助團隊成員以一種較為抽象的，卻又保留其獨特形式的方式呈現出來。

許多學者也特別指出，一個專業團體成功運作最決定性的因素，在於其合作的特質。合作提供教師一個在認知與感情上的社會支持外，它確保團體所發現的事實與知識能在特定的團體脈絡下得以溝通。這種運作涉及「自然而然地迫使」參與者必須公開其知識，並使這些知識能在過程中為同儕所理解、討論、抗拒、修正或確認 (Snow, 2001)。Weinbaum, et, al., (2004) 強調這種合作的專業團體運作應是「探究」取向的，因此他稱其為「合作探究」的專業成長。合作探究乃是同儕以團體方式針對團體成員認定為重要的教學與學習相關的問題，一起進行 (pursue) 調查、研究、計畫

專論

等的過程。透過形成問題、確認可幫助理解的證據、分享對證據的觀點、反省隨時浮現的答案、藉著經驗與討論不斷修改問題等的過程來建立他們對特定議題的理解。透過如此合作探究的過程，教師對他們教室內的經驗產生意義，從這些經驗中學習，並透過同儕的觀點，提昇自己的教學與學生的學習（Bray, Lee, Smith & Yorks, 2000; Carini, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 1999）。

此外，合作探究式的教師專業團體在幫助教師轉變其角色成爲 Giroux 所說的「轉化型的知識份子」（1988）上極具潛力。Bloome & Harste（2001）很感嘆的提到，從過去公開的討論裡，很少提到教師作爲知識份子所應具備的特徵，社會大眾似乎覺得教師作爲知識份子是一個奢侈的特徵（Giroux, 1988; Giroux & Shannon, 1997）。對教師而言，作爲一個知識份子意味著參與這個世界並在此中行動，從我們周圍的事件以及人際的互動中反省與學習，隨時察覺教育的政治性並尋求社會的公平正義。倘若我們要如同知識分子般地生活，我們就必須在社群中成長。教師專業社群爲教師創造一個空間，使成員得以利用語言參與、批判、反省發生在我們周圍的人事物，以建構有意義的生活。

確實，不管從研究的角度或者是從教師專業發展的角度而言，學者與實務者的合作都應被鼓勵與支持。然而，學者在擺脫舊有「研究者」和「主導者」的角色，與教師建立一個能公平對待與合作參與的團隊時，究竟應如何思維與運作，則需要有更多研究的投入。因此，本研究在後文將針對整個合作探究的歷程，作進一步的討論。

參、研究設計

一、研究問題

本研究的主題在透過教師專業成長團體的研習，輔導與探究國小教師進行「國語文領域統整課程的發展與合作探究」，其主要目的

分爲兩個面向。第一個面向在探究以下之課題：

- （一）國小教師如何定義與運作國語文領域統整？
- （二）國小教師如何看待國語文領域統整的目的與功能？
- （三）國語文領域課程目標與能力指標在統整課程中如何被對待？
- （四）教師對國語文領域統整概念的理解受限於哪些因素？
- （五）新的理論與作法如何及爲何被選擇與應用到新的統整課程設計？

第一個面向工作的探究，將透過教師研習的三個階段來進行：

第一階段主要是透過訪談與引導教師對過去本身所設計的統整課程案例之分析與討論，剖析其對國語文領域統整概念之理解。第二階段著重在新概念的建立。透過其他國內外理論與案例之分享與討論，教師重新建構新的理解，並爲第三階段的課程設計儲備知能。第三階段爲課程之研發、實施與檢討。透過課程發展過程中持續的對話，將有助於了解教師在實際的國語文領域統整的課程設計上，受哪些因素影響與限制，以及新的理論與作法如何及爲何被選擇與應用到新的統整課程設計當中。

第二個面向，則是探究師資培育者以合作探究方式進入教師團體之可能性與侷限性。希冀透過輔導教師進行國語文領域統整課程的探究與發展中，研究者反省自己作爲師資培育者在教師專業成長團體中的角色、功能與行動：

1. 了解合作探究法在教師專業成長上的可能性與侷限性？
2. 了解師資培育者在合作探究可能扮演的角色、功能與運作模式？

二、研究對象

基於林林（化名）國小與輔仁大學為教育實習合作學校，研究者請求協助找尋有意願合作之教師。當初徵詢研究對象時，有幾個基本的考量：

1. 有設計實施統整課程經驗的教師：由於九年一貫課程實施各年級分批實施，低年級教師已有至少三年統整課程之經驗，研究者可以直接從教師過去的實作案例的討論與分析切入，以了解其基本的概念。
2. 有意願參與之教師：由於合作探究需要較長持續反省的時間，並鼓勵教師對他們思索或檢視的資料作主動與立即性的判斷，因此，需要教師對團體有相當程度的貢獻，而沒有意願的教師可能無法承諾長時間的投入以及對團體的貢獻。
3. 以班群教師為單位：為了有效地探究，教師必須公開反省自己的工作，質問自己的實務。所以，彼此的信任與團體既有的默契就顯得格外重要。班群教師彼此已經建立既有的合作模式，也有既定的感情基礎，可作為合作探究的基礎。

徵詢後，有九名低年級教師願意參與，都有三年設計與實施統整課程的經驗。除了一位只有兩年年資的新手教師外，年資最少都有八年的經驗，最資深者有二十一年的經驗。

三、資料蒐集與分析

本研究歷時一年，研究時程隨教師研習活動而展開，規劃每星期三小時一次的研習活動。在資料蒐集部分，包括

1. 半結構式的個別訪談：研習初訪談的主要目的在了解教師對研習之看法與期待、過去有關課程統整的經驗與想法。研習後的訪談嘗試探知對於國語文領域統整相關概念的轉變以及對研習內涵的想法。
2. 研習實錄的觀察與分析：每一次研習均由助

理錄影存檔並轉打成文字稿以便未來觀察與分析之用。

3. 研究者研究日誌：研究者於每次研習前後隨時記錄所觀所想所感，並嘗試對觀察到的現象做立即的回應與反省，同時作為調整研習內涵的主要依據。
4. 問卷：第一學期末將對教師進行問卷調查，內容主要包含對統整課程想法的改變、對研習內容與進行方式之評估與建議。
5. 文件資料：包含教師與學生兩部分。教師作品以過去與現在的統整教案與相關教學文件為主，可以比照研習前後統整課程設計上的差異。而學生部分則以本次課程實施下的作品為主，了解新設計之統整課程的相關成效與限制。

肆、研究結果與討論

一、國語文領域統整概念

(一)教師對國語文領域統整的普遍想法

原則上而言，教師並沒有對國語文領域統整的「特定」見解，大部分教師表示他們並沒有聽過這樣的名詞。透過個別訪談與研習過程中討論，大致上可以得知教師對於這個概念的理解與詮釋，幾乎是源自於對「統整」概念一般性的理解：

「我想，統整主題若是以語文為主，那就是國語文的統整，然後相關到其他學科。但原則是一定要跟其他學科有聯繫才算統整，若沒有合科就不算。只要是可連結生活的東西、可以延伸到其他領域的學習就應是了。」（T娟初訪 931104）

當然也有一些教師則是從過去對語文教學的經驗來理解，認為國語文領域的統整應思維「聽說讀寫作」等語文知能的整合，不過，對於「聽說讀寫作」等語文知能整合做為國語文領域統整的概念，是有前提規範的：

專論

「混合教學法好像不太算耶！因為傳統教學好像侷限在國語課的課文內容，並沒有針對那個階段聽說讀寫作的 ability 做一個整體的規劃。如果是統整的話，比方教春天，就應該涵蓋春天各項事物的呈現。包括春天去踏青，觀察春天的昆蟲、動物、認識春天自然界的影像與變化，回來之後發表就是語文歸納的能力，寫心得就是寫作的 ability，……。」(T 一初訪 931112)

可見，這種「聽說讀寫作」等語文知能的整合做為國語文領域的概念，對教師而言，是必須建基於一個主題統整的單元裡，倘若只強調某些語文知能的統整，是不足以稱為國語文領域的統整。對於以單項或多項語文知能為統整核心，教師們認為充其量只能稱為「重整」，算不上是「統整」。

(二)國語文領域統整應有的目的

教師們一致認為，國語文的重要性在於它是所有學科的基礎，是學習其他任何領域的主要工具，從大部分教師的敘述來看，相當程度地仍停留在對語文教育最粗淺的理解層次，反正「語文教育就是教會學生聽說讀寫作就對了」。值得注意的是 T 如老師所提出的看法，既深刻又發人深省，刺激整個團隊對這個議題的重視：

「第一，應該讓孩子知道，從字到詞到句到文章的結構，透過統整將語文的基本能力，依照其程度，規劃比較有循序漸進的教導，……。第二，可以透過不同文化背景的資料與文章，幫助孩子瞭解自己與他人的文化。……目前的語文課程，人文素養的培養真的很少，語文領域應有好的文學，訓練學生的思辨能力，並且能夠尊重多元，從小能夠辯證各種情境，……建立自我的概念。還要告訴孩子如何學習，為什麼學習語文。第三，讓孩子喜歡自己的語言，認同它。……主題並不是最重要的，概念才是。」(T 如初訪 931105)

他注意到語文本身學習的問題應包含學

習語言 (learning language) 以及有關語言的學習 (learning about language) 兩個層面，並指出目前語文課程的結構性問題。事實上，語文學習序列的不明，的確是一個迫切的問題，也正是馮永敏教授 (2003) 所呼籲亟需建立的。另外，他認為語文教學不只是聽書讀寫作等能力的提升而已，還牽涉到如何利用語文做思辨。其次，他還提到有關文學和人文素養以及個人自我概念建立的關係、對自己語言文化的認同，以及對多元文化理解等面向的關注。

(三)能力指標與教科書對統整概念的指引

對大部分教師而言，能力指標提供參考，「只是配合格式，寫教案時用的，實在不知道究竟應放哪，而且，我想要的 (認為應該有的) 它也沒有」(T 慧初訪 931111)。很明顯地，能力指標不僅對統整課程，甚至對學科的教學作用都不大，主要是教師並不重視。一方面可能是宣導的問題，教師反應教育部及相關的研習對這部分的分析很少，大多強調透過其他學校的案例說明實際上可以如何來做，導致教師以似是而非的概念來建構他們的 understanding，只要能做出來交差即可，對國語文領域的理念與能力指標的精神，也就不求甚解了。另外一個原因，則是牽涉到教科書的問題。國語科的教科書規劃好統整的單元，使得教師得以不假外求：

「國語科的課程計畫蠻形式化的，用哪一出版社，他就會提供給你主題、統整的單元與教材、相對應的能力指標，老師就不太額外去發展，反正該有的都有了，頂多再補充一些問題或寫作的東西。」(T 燕初訪 931104)

看得出來教師對統整課程的規劃相當仰賴教科書的品質，若是教科書編的好，課程就會比較紮實，教材若編的不理想，老師與學生也就只好自求多福了，這也意味著在某種程度上，教材的優劣相對決定了統整課程的優劣。

(四)國語文領域統整概念之理解受限的因素

首先，在前文提到教師對於特定領域統整概念的理解，基本上是從統整的大概念而來的，語文是統整過程中必定使用的工具，至於語文領域的特質是不會被討論的，「國語文」領域的統整也不必特別拿出來談，這樣的思維容易使人陷入兩個困境，一個是容易以籠統的統整概念對待所有領域的統整，另一個困境則是領域的本質與目的將被稀釋與忽視。

先來談第一個困境。爲了解教師對統整的一般性概念，筆者與成員透過教師團隊所設計過的統整教案來剖析教師原先所持的概念，不難發現，「主題」、「合科」、「能力的養成」、以及「與生活連結」等概念主導其思維。但值得注意的是，即使在對普遍課程統整的理論概念有進一步釐清後，仍不容易建立對「特定領域的統整概念」。倘若我們希望教師能從學習領域的本質來理解統整課程，則還需要對特定領域的統整有進一步的探討，於是這就涉及到第二個困境，如何在國語文領域統整中看待國語文學習的本質與語文教學的概念。對教師而言，此部分概念的建立著實不容易，一來是國內有關的論述很少，二來即使教師本身有所體認（如 T 如），卻又往往求助無門，不知如何著手。三來國內國語教科書的統整形式主導了國語文領域統整的形式，並限制了教師主動探索國語文領域統整的可能性。嚴格而言，其突破實有賴更多學者與教師共同的探索與討論。

(五)有關國語文領域統整的新的理論與作法如何被選擇與應用

教師一般而言對國內外相關的國語文領域統整的論述與作法都能以開放的態度對待，然而新的理論與作法之所以能觸動教師願意嘗試的主要原因，還是源於其與教師的內在需求及與教師興趣之符合程度。McLaughlin & Talbert (2001) 指出，教師的專業發展最好是根植於教學與學生的學習，以及能與課程相關，

使得以建基於他們的問題，引出他們的知識與動機。就以本例子而言，生命教育議題的融入、以兒童文學來進行語文教學，改善學生的閱讀與寫作等，正是目前教師所關注的問題，因此很容易便使得新資訊的獲得與課程設計的訴求著眼在這些面向上。

當然，當新的理論與作法被介紹到團隊時，如何透過實例的呈現，以闡述新的觀點並揭示其可能性是必要的。特別當理論提供規劃好，可以清楚依循的模式對教師的幫助最大。從心理層面而言，他們認為有足夠的理由（理論論述）支持自己的作法，從實際運作的層面而言，教師不必天馬行空的規劃，減少許多摸索的時間。一旦當教師對模式熟悉之後，自然而然就能依實際教學狀況做必要的修正。

就本研究而言，教師對「國語文領域統整」此面向的理解與運作，研究者觀察到兩個特點：第一，「任務導向」的教師專業合作團體導致重實務而輕理論的現象。以課程發展而言，教師會著眼於如何做出方案，至於其背後的概念意涵很容易被輕忽。而教師對討論的議題非常受當下「主導性的論述」所影響，加上未能深刻探究，容易產生在概念與作法上一致化與類型化的現象，因此前文所舉學科間的統整與主題式的統整便成爲教師對此概念認識的基礎。第二，對語文學習的目的與角色的看法，主要停留在語文的認知與技能的學習，情意的陶養與美感經驗的培養較不受重視。同時，也欠缺從識讀教育的未來趨勢來思索語文教育的可能性。就此點而言，與前面文獻所呈現的偏頗與不足的現象是一致的。

二、合作探究運作歷程的成效與困境

(一)肯定合作探究的教師專業發展模式

從這次的經驗得知，合作探究不失爲未來師資培育與專家教授合作的可行方式，然其成功的運作必須仰賴幾個重要因素：

1. 建立合作探究之目的與進行脈絡

專論

雖然合作探究會隨不同的探究團體而在運作上有所差異，但為了使探究得以持續進行，我採取一些重要的步驟：

- (1) 目的的定義與再定義：即使探究之大方向已定，然而隨著探究過程，團體必須持續檢驗目的之正當性與手段（資訊、方法、進度等）之合理性。
- (2) 探究規範的確定：包含擬定探究的循環、建立結構性的對話，以及發展成員探究的姿態等。
- (3) 探究成果之公開與呈現：包含具體設計課程的書面教案與實際實施成果。

2. 掌握教師認知與情感需求及團體之動力

每一所學校裡的任何一個教師團隊，有其特殊的需求及運作模式，包括他們過去個別與共同經驗、目前正醞釀之課程方案、團體成員互動的方式等。對這些資訊的掌握可以使專家教授比較容易進入團隊，並建立合作的基礎，減少磨合階段之猜疑與衝突。因此，進入團隊之前，可以透過個別的接觸、行政人員的告知、甚至獲取先前團隊合作的成果（包含教學檔案、課程方案）建立未來合作的基礎。這樣的預備工作，會使團體成員感覺到自己的經驗與需求被尊重與滿足：

「這次的研習很不一樣，以前大部分都是人家給我們東西，不是我們想要的，這次感覺是我們跟老師（研究者）要東西，覺得有一個彈性，比方 T 儀想做兩性，我們就把東西丟給你，T 燕想做生命教育，也把它丟給你，然後一丟，大家一起找，然後老師又會帶來相關的東西與支援，慢慢地，我們就做出來了。」（T 玉末訪 940608）

因為合作探究的獨特性在於，同儕探究的是「他們」認為重要與關注的議題或問題，這使得教師「蠻有滿足感的，每次研習都覺得得到我本來就想知道與探索的東西」（T 儀末訪 940609）。專家教授要持續地以三個問題確認

整個研習的走向以符合教師探究的目的（Weinbaum, et, al., 2002）：

- (1) 這些問題與內涵對教師本身而言重要嗎？
- (2) 這些問題與內涵是否超越教師個人的教室層面？
- (3) 這些問題與內涵是否與學生的學習有關？

3. 彈性轉換輔導方式與角色

一般而言，專家進入教師研習團隊不容易於開始階段看到教師的主動性，因為教師大部分習慣性抱持「專家蒞臨指導」心態，感覺應由專家教授來主導。在這次的經驗裡，我感覺專家教授若有效促進團隊運作，對於團隊的脈動與氛圍應要有敏銳的察覺力，並視實際情況做合適的轉換。比方說，在反省舊經驗時，我經常擔任挑戰者的角色，在新概念的帶入時，則轉換為促進者與傳授者的姿態，待教師進行實際規劃時，則要著重在引導與鼓勵。而這樣的姿態，伙伴們認為：

「引導的很好，我們遇到困難的時候，你提醒我們卻沒有直接幫助我們，而且你都點的很恰巧，使我們很容易找到方向……。同時，像這樣讓我們的參與的很有信心，我們都有一些分工，比方 T 玫的長處在自然領域，T 如負責他最喜歡的內容深究，將生命教育交給最想克服生命教育的 T 燕，使大夥都能發揮效果。」（T 慧 940609）

所以，最重要的基準是，必須讓教師主動的探究得以進行，然後研究者再從教師的探究中進行研究的探究，團體自然能產生足夠與持續前進的動力。

(二)合作探究的困境與挑戰

專家教授是為外來者，外來者如何幫助教師確認問題並不容易，專家教授確實可以利用訪談與經驗分享與討論，幫助教師團隊找出方向，並隨時掌握團體探索的興趣。這一點對專家教授而言，事實上亦是一大挑戰，必須隨時

回應教師的需求並即時提供有用的資源以促進對話。

合作探究的另一個難點，在於要求教師克服將自身成品公開並接受同儕之質疑與批判，以達到反省與獲得嶄新觀點的可能性。Hibert, Gallinore & Stigler (2002) 引 Karl Popper 所描述三種知識的世界來描述教師的生活。他認為大部分教師生活在第一與第二種知識世界裡，在真實經驗的世界裡與學生、課程互動，在個人技能與知識的世界裡建構自己的知識。然而，要建立專業知識則需要教師投身於第三種知識的世界，亦即將教學的想法分享、公開、累積與儲存，方得以使這些知識一代一代相傳。但在過程中，教師透過對自己實務工作的審慎反省，並允許同儕的質疑與批判，其間必定會引起許多的不安與焦慮，這有賴引導者隨時給予肯定與鼓勵以減少抗拒，並在策略上可以採取兩種可行的方式：

首先，不妨以共同課程進入。共同課程提供了公開化知識的強而有力的理由，教師面對課程問題有著真實的目的，促進他們願意分享知識以尋求解決之道。其次，建立教師對教學實務與學生學習間關係連結的思維，特別是透過對新觀念的實際運作，感受其對學生學習的改變來催化其分享的意願。

伍、結語

研究顯示，教師對國語文領域統整相關概念的理解，例如其意義、本質、目的、作法等，極其受現階段教師對統整課程看法之限制，主要影響的因素包含：統整課程大概念籠統的看法、語文教學粗淺的理解、教科書統整的形

式，以及學校行政績效之要求。值得重視的是，教師對統整課程一般性概念的釐清並無法幫助教師建構對特定領域統整課程的重要理解。主要原因是大部分統整課程的論述，並不強調學習領域之本質，甚至有些論述刻意忽略或抹滅學科間的界線，以求達到與分科課程迥異的知識論論述。然而，現實狀況顯示，國語文學習領域在一般教師統整課程的實踐上，往往被稀釋掉，甚至在某種程度上可能導致學生語文學習成果欠佳，或者在另外一種狀況下，語文知能被片段的整合而無法從較深層的語文學習理論與深刻的語文教學來建立統整的學習。因此，對國語文領域統整課程，特定領域相關概念的探討有其必要性與迫切性，不僅可以幫助教師釐清學習領域的本質與學習原理，並能重新思索其在統整課程中的位置與目的。

其次，不管從專家教授或教師的立場而言，合作探究的價值都是可以肯定並值得嘗試的。專家教授與教師的合作探究模式，價值不僅在於幫助作為研究者的專家教授探知教師對特定實務的遭遇、經驗與知識，重新建立學術領域對「教師意象」的理解，在探究過程中亦可以幫助教師確認問題、提供觀點，並透過促進探究過程以解決實務的問題與建立教師的專業知識與技能。另外，從研究的立場而言，可以透過真實的驗證，確認或重新建構理論的假設，使理論的論述透過實務之歷練而得到修正的方向。但成功運作必須有賴於專家教授對教師認知與情感的需求與團體動力的掌握，並隨時彈性轉換其輔導方式以符合探究之脈動。

參考文獻

- 洪文瓊 (2003)。語文學習領域統整問題疑、議。國教天地，34，11-25。
- 徐靜嫻 (2003)。多元智慧統整與學科/領域教學。台東大學教育學報，14 (下)，1-22。

專論

- 許學仁 (2000)。生活處處皆語文，語文領域統整課程芻議。 **翰林文教雜誌**，12, 8-13。
- 馮永敏 (2003)。 **試論九年一貫本國語文單元統整教學**。收錄於教育部編印「國民中小學九年一貫課程：語文（國語文）學習領域研習手冊暨教學示例」（80-113）。教育部。
- 趙鏡中 (2001)。國語文統整教學的「統整」在哪裡？ **教育研究月刊**，87, 85-97。
- 國家教育研究院 (n.d.)。 **九年一貫課程與教學示例全集**。2004 年 10 月，取自 <http://www.near.edu.tw/announce/9teach-1/2.htm/>
- 國家教育研究院 (2000)。 **語文教育的新趨勢：國語課程實驗教學研討會論文集**。2004 年 10 月，取自 <http://www.near.edu.tw/study/chinese/tdrend/right.htm/>
- 教育部編印 (2003)。國民中小學九年一貫課程：語文（國語文）學習領域研習手冊暨教學示例。教育部。
- 甄曉蘭 (2004)。 **課程理論與實務：解構與重建**。台北：高等教育。
- 林佩蓉、蔡慧姿譯。Pappas, C., Kiefer, B., & Levstik, L. (1999/2003). *An integrated language perspective in the elementary school: an action approach*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc. 統整式語文教學的理論與實務：行動研究取向。台北：心理。
- 劉鳳芯譯。Nodelman, P. (1996/2001). *The pleasures of children's literature*. New York: Addison Wesley Longman Inc. 閱讀兒童文學的樂趣。台北：天衛。
- Bloome, D., & Harste, J. (2001). Teaching, learning, and growing as a member of a professional education community. *Language Arts*, 79(1), 38-39.
- Bloomington, V. (2003). The dilemmas of professional development. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 401-405.
- Bosma, B., & Guth, N. (Eds.). (1995). *Children's literature in an integrated curriculum: The authentic voice*. New York: Teachers College.
- Bray, J. N., Lee, J., Smith, L. L., & York, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice: Action, reflection, and meaning making*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Caine, R., & Caine, G. (1991). *Teaching and the human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carini, P. (2001). *Starting strong: A different look at children, schools, and standards*. New York: Teachers College Press.
- Chatton, B., & Collins, N. (1999). Blurring the edges: Integrated curriculum through writing and children's literature. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(8), 249-350.

- Drake, S. M. (1993). *Planning integrated curriculum: The call to adventure*. Alexandria, VA: ASCD.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrated curriculum. *Educational Leadership*, 49, 61-65.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: BasicBooks.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A., & Shannon, P. (Eds.). (1997). *Education and cultural studies: Toward a performative practice*. New York: Routledge.
- Hiebert, Gallimore, & Stigler (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15.
- Lauritzen, C., & Jaeger, M. (1997). *Integrating learning through story: The narrative curriculum*. Albany, NY: Delmer Publishers.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Short, K. G. (1997). Inquiring into inquiry. *Learning*, 25(6), 52, 56-57.
- Short, K. G. (1999). The search for “balance” in a literature-rich curriculum. *Theory and Practice*, 38(8), 130-137.
- Short, K., & Burke, D. (1996). Examining our beliefs and practices through inquiry. *Language Arts*, 73(2), 97-104.
- Short, K., Harste, J., & Burke, D. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Snow, C. E. (2001). Knowing what we know: Children, teachers, researchers. *Educational researcher*, 30(7), 3-9.
- Weinbaum, et al. (2004). *Teaching as inquiry: Asking hard questions to improve practice and student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Yinger, R. (1999). The role of standards in teaching and teacher education. In G. Griffin (Ed.), *The education of teachers: Ninety-eight yearbook of the National society for the Study of Education* (pp. 85-113). Chicago: University of Chicago Press.

Reconceptualize The Concepts of The Curriculum Integration in The Area of Chinese Language: A Cooperative Inquiry for Professional Development

Ching-Hsien Hsu

Through a cooperative inquiry about “the curriculum integration in the area of Chinese language” with a profession development group of the elementary school teachers, the researcher attempts to explore twofold questions. One involves the question about how elementary school teachers treat the general issue of “curriculum integration in the area of Chinese language”. The following aspects will be examined: the understanding of the definition and the practices, the explanation about the purpose, the curriculum goals and competence indicators, the attitude toward the textbook, the insight of language learning, and the construction of the new concepts which related to the curriculum integration in the area of Chinese language. The other question concerns of how the educators of teacher profession successfully function in the collaborative inquiry groups in the elementary schools.

Keywords : cooperative inquiry, professional development, the area in the Chinese language, curriculum integration

Assistant Professor, Center of Teacher Education, Fu Jen Catholic University