

實施統整課程的歷程與困境 ～一個教學群之個案研究

王 嘉 陵

本文是關於一個國小教學群的個案研究，以參與觀察與深度訪談的研究方式呈現出教學群實施統整課程的經過與步驟，當中亦關注於教師對於統整課程概念的發展歷程，以及課程實施過程中所面臨的困境。從研究結果得知，透過賦與教師課程設計的權利，可以促進教師的教育專業成長，教育概念與方法也會因此而提升；而時間短缺、家長過於重視分數，以及行政方面要求繳交成果使得教學群面臨到不同以往的壓力，面對壓力，教學群發展出屬於自己解決問題的因應方式。至於統整課程未來的發展，教學群須努力的方向是內在的自我突破以及如何擺脫外界關注的眼光，尋找統整課程的真實意義。

關鍵字：教學群、個案研究、統整課程

本文作者為高師大教育系博士班研究生；學術專長為課程與教學、行動研究

壹、研究緣起與目的

最近關於統整課程的實施可以追溯至教育部民國八十七年通過的「發展小班教學精神計畫」，全省有多所學校申請經費試辦，統整課程與協同教學在這個時期已有老師開始在做實驗與嘗試。整個計畫的實施策略，是希望各小班教學班級教師透過年級間、班級間以及各科教學研討會，打破學科界限，統整教材內容，以使學生獲得完整的學習經驗（薛梨真，民88:41）。民國八十七年九月公布的〈國民教育階段九年一貫課程總綱綱要〉（教育部，民87）與八十九年四月公布的〈國民中小學暫行課程綱要（草案）〉（教育部，民89）中提到：「九年一貫課程的基本內涵是要發展具有統整能力之健全國民」還有「學習領域之實施應以統整、合科教學為原則」，於是，統整課程伴隨著九年一貫課程，已是教育部暨定於九十學年度之後要全面實施的政策。

既然是即將施行的政策，實驗學校的經驗與做法對於未來實施統整課程應具有相當大的參考價值。翻開過去的研究，學者對於統整課程的理論部分已多有探討，在此不一一列舉，其次關於介紹各實驗學校統整課程做法的文章，近來也出版了許多，但大多為教學成果的報導，較乏實施歷程的描述以及問題的提出；關於統整課程的實證研究方面，則多屬統整課程模式的探究（如林怡秀，民88；黃譯瑩，民87；Akey & Gilbert, 1990; Clark, 1986; Fogarty, 1991; Nagel, 1996），較少有學者從學校教師的觀點出發來觀照課程的實施，然而，教師這個角色在統整課程的實施上是相當關鍵的，本研究嘗試以實驗學校之教學群為研究對象，透過質性研究的方式，深入了解一個教學群實施統整課程的經過以及他們所面臨的問題與困境。基於此，本文所要探討的問題如下：

1. 教學群實施統整課程的經過與步驟。
 2. 教學群教師關於統整課程概念的發展歷程。
 3. 實施統整課程的過程中，教學群所遇到的難題及其因應方式。
- 最後再提出研究者個人的省思與看法。

貳、研究方法

一、研究方法與歷程

本研究是關於一個教學群實施統整課程的個案研究，採用質性研究的方法完成。蒐集資料的方式主要為訪問，通常採開放式的方法進行，有時在研究對象的同意之下會加以錄音；其次是直接觀察，參與學年內和課程有關的各項會議（如週六的全校教學研討會、學年會議、親師座談會等），再輔以各種文件及檔案資料（如會議記錄、學期行事曆以及教師的教學檔案）加以分析，當中亦視事件狀況，增加對校內其他教師、行政人員，以及家長的訪談，希望能以多元實在（multiple realities）的觀點（Stake, 1995:12），反映出田野中不同的聲音。

徵得校長同意之後，研究者自民國八十八年十月開始進入田野，固定每個禮拜週五及週六（非週休）的時間，整天留在研究對象所服務的東方國小（化名），進行田野資料的蒐集工作（直至目前為止，相關研究仍在進行當中，預計民國九十年五月結束），大多數時間用於觀察教師的日常生活以及和老師、行政人員進行非正式訪談，若有和課程相關的會議則盡量參與，不能參與的重要會議則請學校老師幫忙錄音。民國八十八年十二月至民國八十九年一月之間，研究者和教學群利用三次週六下午留在學校（每次約三個小時的時間），針對一年多來統整課程的實施經驗做一個整體性的回顧，回憶過去的課程發展脈絡並對照至當前的教學實施情況，這三次的談話內容是本研究的重要文本，也奠定了研究的初步發展方向。

二、研究對象

教學群所服務的東方國小於民國八十七年七月創校招生，創校之初即標榜以統整課程及協同教學做為學校的發展特色，八十七學年度加入「小班教學精神計劃」，八十八學年度成為「學校本位課程」的實驗學校，八十九學年度亦將參與「九年一貫課程」的試辦工作。教學群的四位老師皆在同一個學年（八十八學年度是三年級，升上去四年級），其中有一位老師是創校第一年即在此服務，可算是統整課程相當早期的實驗教師，另一位則是東方第二年調進來的新成員，四位老師全為女性，教學經驗最長是九年，最短是兩年。

三、研究者的角色

研究者本身是東方國小創校第一年的老師，原屬於教學群裡的成員，第二年留職停薪至研究所進修，開始著手進行本研究，角色是從「完全參與者」（complete participant）轉變成「參與的觀察者」（participant-as observer）（王文科，民88:359-360）。優點是對於一切人、事、物早已十分熟悉，這和許多民族誌學家剛進入田野時，那種陌生的感覺是截然不同的，不需要花太多時間和當事人建立關係，得到的資料也比較真實；但也有需要面臨的挑戰，例如必須學習用一種全新的眼光去觀察週遭日常生活中所發生的一切事件，或者時常在現場參與的主觀投入與離開現場的客觀分析之間來回擺盪、游移不定，角色的轉換使得研究者自身的反省（reflectivity）變得十分重要。

四、資料的檢核

本研究的資料檢核主要是以三角測量法（triangulation）為主。在研究方法上，研究者所採用的是多元的研究方法，如觀察、訪談、文件分析。在人員方面，研究者雖只有獨自一人，但所有訪談內容以及會議記錄，研究者運用電腦文書處理完畢之後，皆請教學群或其他受訪人員針對談話內容的記錄加以檢核，以盡量呈現出最真實的樣貌。關於資料的蒐集，也全力掌握不同的資料來源，例如不只參考教學群教師的意見，家長、行政人員的看法也會輔以參考；私底下以及公開場合的談話也都列入記錄。為避免過於主觀的判斷，研究者在每筆資料整理完之後，通常會加入自己的想法以及提出對於現象的疑惑，每個禮拜固定和指導教授討論，並隨時在研究方法以及研究倫理上不斷地進行自我反省。

五、資料的分析

所有的訪談內容、會議記錄以及觀察筆記，如果是事後回憶的部分，離開現場後就馬上輸入電腦；錄音帶的部分，初期是以逐字稿的方式慢慢整理，約半年有較確定的研究方向之後，便選擇重點記錄。所有文字資料皆按類別做初步的編碼，反覆閱讀之後，再做第二次的編碼，接著整理出重點，拉出幾個主軸，將一些具有因果關係的重要部分串聯起來，最後形成整個故事。

本文引用談話資料的編碼方式是前面為日期，第一個英文字母代表身份（T代表教師，A代表學校行政人員，P代表家長），第二個英文字母則是人名代號，例如：「89,01,01TK」是引用K老師在民國八十九年一月一日的談話。

參、研究結果與討論

一、教學群實施統整課程的步驟

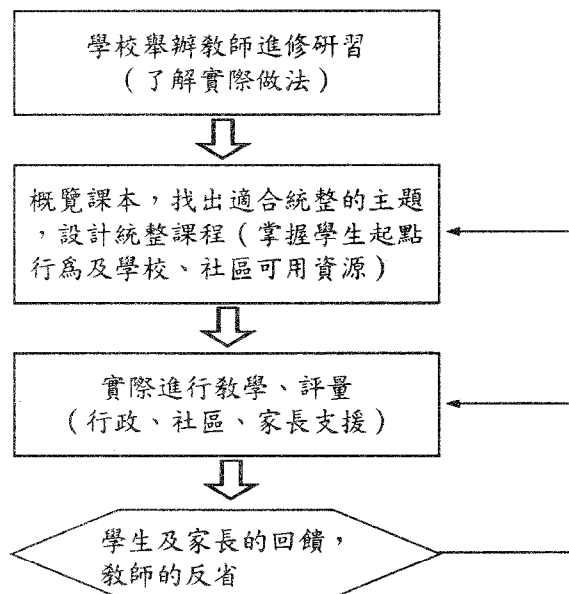


圖 1. 教學群實施統整課程的步驟

教學群實施統整課程的步驟整理如圖一，以下分各階段加以說明：

(一)藉由研習初步了解統整課程的設計方式

剛進東方時，大家對於統整課程的概念還是相當模糊的，當時學校就辦了三天有關統整課程的研習，請教授到校講解如何設計統整課程，並安排統整課程種子教師到校經驗分享，研習完之後，大家現學現賣，嘗試第

一次自己設計統整主題活動：

「我們當時有辦一個產出型的研習，五個學年的老師當時就一堆一堆在玩拼圖遊戲，把同一個顏色的色紙當成一個科目，之前老師已經把科目裡面的單元名稱都搞得很清楚了，就在上面寫上單元的名稱，然後剪成一條一條的，把相關的東西湊在一起，玩起拼圖遊戲，……。」
(89,3,31AC)」

這裡的拼圖遊戲和Beane所談的拼圖遊戲並不相同，教師群玩拼圖的目的只是為了應付當務之急，將統整主題設計出來，而非以「理想的兒童圖像」(游家政，民89:29)作為組合拼圖的指引。

(二)學年會議中討論統整主題活動設計

每學期的統整主題設計教學群都固定在開學前即討論完成。

「寒暑假的時候我們會先看完每一科課本的所有內容，參考課本內容、學期的重要節令，還有考量學生的狀況，找出可以做的統整主題，每個老師(含科任老師)分別設計一個主題單元，設計完之後再開學年會議相互討論。(89,5,20TW)」

以八十八學年度下學期開學前的學年課程研討會為例，教學群討論的內容大致包含各個統整單元的活動設計、這個學期的校外參觀地點、評量的方式以及各個活動中可利用的家長及社區資源等議題(89,02,01觀察筆記)。

除了開學前的課程研討，在每個統整主題單元正式教學之前，老師間還會不定期的針對活動內容及教學過程做細部探討，尤其是協同教學的部分，教學時間、工作分配以及所需的資源等，都要事先做詳細的規劃。

(三)實際進行統整課程的教學

學校教學的大部分時間是上原有分科課程的內容，有多餘的時間才能拿來做活動。教學群的統整課程設計是將部分的單元抓出來，再設計一些活動統整課本中的知識；某些主題則是純粹地針對節令而設計，通常這樣的主題都會配合學校行事活動來做，如母親節、元宵節的主題活動(參考課程設計檔案)。

在教學過程中，資源的運用是相當重要的，有時教學群會請家長到校參與教學活動，戶外參觀教學則多倚賴社區中的資源，例如以下是班親會時，教師對家長的談話：

「請家長多踴躍參與我們的戶外教學，我們的第一個計劃是『星星計

劃區跟月亮港的前世今生（化名）」，另外一個是比較近的健康醫院及快樂學校（化名），請家長能多一些人參加我們的活動，相信是不虛此行……」（89,3,10TK）」

評量也是教學過程中的一個重要部分：

「我們有評量向度的勾選單，因為以前改完之後，家長只會看分數，可是分數看不出他們哪裡會？哪裡不會？我們把每個他們要達到的目標勾起來，讓他們知道孩子哪裡不會？甚至還有情意方面的能力。」

「比如課文的朗讀、一些動態的操作，紙筆考不出來的我們都用闖關來評量。（89,03,31TG）」

（四）透過回饋檢討課程、教學與評量

課程設計完之後並非一成不變，某些部分教師會在適當的考量下，做一些適當的調整：

「上個學期學期末的家長會議有家長提出意見說考試只考兩次對於小孩的負擔會比較重，這個學期經過老師們討論過之後，我們決定對學生來說負擔比較重的科目我們改成三次的評量，過關評量仍然維持兩次……」（89,3,10TK）」

如果說課程是一個有待驗證的研究假設（curriculum as hypothesis），則學生的反應、家長的回饋以及教師本身的反省是考驗這個假設最好的方法，依據考驗的結果，再作為下一次課程設計、教學與評量的參考。

圖一的步驟只是大致的歷程，不一定每次皆以直線方式進行，任何步驟都可以是起點，實際進行時，某些步驟也可以加以省略；學生、家長的反應與教師的反省不但可做為將來課程設計的參考，亦可對教學與評量的實施做一回饋，所以延伸出兩條回饋線。

二、教學群對於統整課程概念的發展歷程

在嘗試錯誤的歷程中，教師們對於統整課程的概念也因自我成長而有所轉變，其發展歷程是持續的，隨時間不斷地改變，以下所描述的是較明顯的轉折過程。

（一）為統整而統整

在這個階段，教學群只是被動地接受課程專家及行政人員的帶領，對於統整課程的概念模糊不清、甚至是錯誤的，而教學效果、學生的學習結果也無法有效的掌握：

「最麻煩的是，剛開始我們都錯了，我們一直在努力的製造學習單，我們覺得好像有學習單才叫統整。(88,12,04TG)」

「我開始的時候我以為……(停頓)，把活動做完，然後什麼都不用上了。(88,12,04TY)」

「剛開始做的時候很惶恐，又不知道做了之後會怎麼樣，面對家長的反應，學生的能力啦！其實那時候會很懷疑學生到底有沒有能力來做這樣的學習，像一些學習單，還有一些活動，都會覺得蠻擔心的。(88,12,04TS)」

這個時期教學群對於「統整」的詮釋比較狹隘，只把統整界定在學科關係的統整，並且重視形式甚於實質，至於像統整的經驗層面、社會層面、知識層面和課程設計層面(Beane,1997:4-9)該是何種面貌，則較少加以思考。

(二)可行的統整

漸漸的，教學群在行動中摸索與嘗試，從錯誤中逐漸釐清統整課程的概念，並不斷地修正做法，反省學生究竟在教學過程中學到了什麼？

「我覺得學習單的設計要朝著比孩子的能力高一點點就可以了，之前設計的學習單，還有看到別人設計的學習單，覺得內容已經超出孩子的能力太多！(88,12,04TS)」

「對！還有一個是有關數量的問題，像我們上學期弄了六個，那到最後發覺太多了！而且做得太累了……(88,12,04TW)」

一開始教學群做了太多統整主題，活動太多，結果每個人都感覺到非常的疲憊，效果也不見得好，後來修正為每個學期三個到四個主題，大家覺得這樣的做法比較適切。

做法雖可行，但或許只是足夠應付現實狀況而已，並不能因此保證可以在教學中掌握統整課程的理想與真實意義，要達到教學目標，還是需要不斷地嘗試、反省與批判。

(三)與真實世界聯結的統整

經歷做中學的歷程之後，教學群更有能力掌握學生的學習狀況以及適應環境的要求，以此為基礎進一步擬定未來的課程行動計劃。

「我的感覺，統整真正的目的應該不是科目啦！應該是兒童生活經驗的統整，其他的各科應該只是我們現有狀況之下的妥協，照理來講，統整應該是以生活為中心……。(88,12,04TS)」

「……我現在發現，其實我在教國語科的時候，生字跟生字，其實都可以統整的，可是我並不需要設計單元或什麼！而且我相信哦！必須要告訴其他老師的是，統整這個東西，平時在教學就存在了，譬如說我教星球的『星』這個字，然後又可以講到，『星星』、『星球』，那就等於是把他們的生活經驗再擴充出去，老師在課堂上就可以用嘴巴來做統整。（88,12,04TG）」

很多最近有關統整課程的研究都和兩個教育觀點有關：1.教育工作者發現學校課程和真實生活世界有極大的距離；2.學校中的技能學習很少能適用於真實世界（Nagel 1996:5）。教師是否能體認到學校的教學內容和真實世界脫離的問題，並在實際的教學情境中將兩者加以整合，是實施統整課程成敗與否的最重要關鍵，在不斷的教學、實驗過程中，教學群也體認到統整不是一大堆的學習單和教學檔案，亦非琳瑯滿目的教室佈置和熱鬧的活動，「統整是一種觀念，你要怎樣應用它比較重要。（89,6,3TI）」，重點是教師能否協助學生尋找自我和社會意義，並幫助學生和真實世界做一個良好的聯結（Beane, 1992:51）；活動的價值也是在於目標的達成，以最有效的活動方式達成每個主題的主要目標（Brophy & Alleman, 1991:66），而不是純粹爲了活動而活動。

從發展歷程中我們可以看到，教師們是從「不知而行」開始，不斷地「行中求知」，也能從「行而後知」再做到「知而後行」，是「行」使得教學群能夠從「不知」到「知」，過程中，也可看出更少形式，以及更多的實質。

三、實施統整課程所遭遇的壓力與難題

在實施統整課程的過程中，教學群面臨了許多有待克服的難題，從談話的記錄中，大致整理爲下列三點：

(一)時間短缺

W：「像我們二年級那時候，那時候就很好，每天中午大家就吃飯啊聊天啊！」

K：「我們就可以中午開始講講講，講到下午。」

G：「其實這並不表示說二年級工作量比較少，只是說現在共同時間不夠多。……排的共同時間我們只夠拿來做共同課程，可是那個共同討論時間根本就找不出來啊！」

S：「我們不要說做課程，還要做行政。（89,01,15）」

W：「學習，哦！課程分量！分量！」

S：「這個討論過了，這個問題就是老問題啊！」

K：「時間不夠了。」

S：「對呀！時間不夠啊！課上不完啊！」

W：「學校的主題活動太多。」

S：「然後……這樣的話就變成蜻蜓點水啊！（89,01,15）」

教學群的問題在於共同討論時間不夠以及教學時間不足。升上三年級之後，由於每個老師的課都相當分散，即使學校行政方面安排每週都有幾節學年共同討論時間（級任老師同時沒有課），但許多年級性的事務仍無法有充足的討論時間，再加上兩位老師還同時兼任組長，時間自然更加不足，無法像二年級大家可以利用下午沒課的時間做充份的討論；教學時間不足的原因是在現行課程標準的分科架構下，課程的內容與份量過多，再加上統整課程本身又有許多班級、年級以及校內活動，造成教師的雙重負擔。

根據一些有關學校本位課程發展的研究，教師的時間不足是一個很大的問題，對多數教師而言，佔據大部分時間的教學活動與行政工作，幾乎使教師沒有額外的時間從事課程發展工作；甚至表示，為求取教學、行政與個人生活間平衡，會造成教師過度疲倦與壓力，這些壓力與疲倦有時回頭影響他們的教學品質（張嘉育 民87:35-36）。教學時間不足以及教師的事務太過繁忙造成了一些問題，這些問題有可能來自於學生或是教師的家庭因素，並對教師的教學造成困擾：

「你很少有時間去照顧特殊的小孩，你沒有時間在他身上下多少功夫。……G老師上次就問我，她認為自己都那麼累，懷疑我們這些結婚的該怎麼辦？有時候你會在家庭和學校之間做某些程度的抉擇……。（89,03,17TH）」

(二)成績至上

在不同以往的教學方式下，家長對於學生課業及成績感到擔憂：

「我覺得我女兒的功課是還好，但是自從進東方之後，我發覺他愈來愈不會主動去唸書，我們很多鄰居也都說，孩子進來東方之後，都變得不喜歡唸書，我認為我們的評量次數應該要再多一點，常考試小孩子才會想要唸書。（89,6,30PJ）」

教師在這種情形下，承受極大的壓力：

W：「他們會覺得妳這樣做（教學方式）很好，但是他們還是會問，那成績呢？」

Y：「對啊！學生的媽媽就跟我說，叫我多考試啦！」（88,12,18）「該受教育的是家長，不是學生，也不是老師，他們都不了解我們的教學重點、評量內容到底在哪裡？他們只看到考試卷的分數……」（89,04,15TK）」

從過去的實證研究中也可以發現，社會環境（家長）的主流價值觀（傳統評鑑）會對實行統整課程的學校造成壓力（林怡秀，民88:193）。即使推動開放式的教育，教師仍然無法擺脫分數的壓力，家長的主智意識型態來自於社會，老師實行不同以往的教學等於是和整個社會的意識型態相抗衡，過程中自然會遭遇極大的壓力，也需要極大的勇氣。

（三）行政干擾

小班教學精神計劃、九年一貫課程是教育行政單位由上而下在要求各校執行，致使學校感受到繳交成果的壓力，進而要求教師生產出許多可供評鑑的資料，增加教師負擔。

「其實我們從頭來尾都沒有覺得統整課程不好，我們也沒有覺得我們現在這樣子小班教學精神不好，反而是一些很枝節的那種事情讓我們覺得很煩。對呀！比如說做檔案，沒有錯啦！我是覺得做檔案應該挑重點做啦！但是現在變成，我們變成是一個那種……」（89,01,15TS）」

「什麼東西都要書面的東西，一個小活動都還有要計畫！」（89,01,15TG）」

學校本位課程的發展順序應是由下而上，其背後的意識型態和台灣偏向中央集權的教育行政制度與由上而下的課程推動方式中所隱含的意識型態是相互矛盾、衝突的，雖說是發展學校本位課程，但就教師的觀點而言，統整課程其實並非「學校本位」，而是「國家政策本位」。

四、教學群面對困難的解決方式

當面臨困難之際，教學群一直在思考如何以更好的解決方式去克服，以下是她們的因應之道：

（一）節省時間的方式

1. 自我經驗的增長

創校第一年大家都覺得相當地緊張與忙碌，到了第二年，這樣快速的步調已有些緩和（「我們現在第二年和第一年比較起來其實已經輕鬆

很多了，但是那些新進來的老師還是覺得很受不了，他們很難想像我們第一年底到底忙成什麼樣子！（89,5,19TM）」），除了校務已上軌道之外，在實施統整課程方面的經驗增長也是一大因素，省去了許多剛開始的摸索時間，例如第二年全校許多同仁一同參加一個學校本位課程設計的產出型研習，在研討的過程中只花幾個小時時間就設計出下學期統整課程的大概內容：

「活動到了下午四點鐘的時候，六個學年老師已經把他們自己的教學設計全部完成了，所以校長當時很自豪的說，到了第二年我們學校老師把一個學期的課程通通給抓出來了，而且只花了五個小時……（89,03,31TC）」

同樣地，隨著教學經驗的增長也可以節省許多時間：

「我們以前過關要花一個早上，現在兩節課就可以了！（89,03,31TG）」

2. 教師間的協同合作

與傳統課程設計相較，統整性課程涉及了多學科間的整合，其複雜性與難度自然較高，已非單一教師所能獨立完成（黃永和1999:251），教師間的協同就顯得相當地重要。教學群的互動情形相當的良好，大家都非常願意分享、討論且相互合作，除了平常可以互吐苦水之外，也可以減輕教學的壓力和負擔。

「我覺得啦！就教學而言哦！協同教學對老師的教學的一個最大幫助就是說，妳老師可以吸取多樣化的學習方式之外，從我們的協同教學模式當中，老師可以減輕教學負擔。（89,01,15TK）」

「就是在那種協同教學模式之下（大班教學）的時候，學生也真的受益，老師也覺得省力、省時。（89,01,15TK）」

3. 親師合作

東方的老師平時就致力於親師合作，以教學群為例，每一班在早上的晨光時間都有邀請家長到校指導學生讀經或吹直笛……等等；協同教學、戶外參觀教學或過關評量也會請家長到校幫忙協助老師，透過親師合作的方式可以減輕老師的負擔，也可以促進家長的成長：

「我覺得家長真的成長的空間很大，像我們班X媽媽，她本來二年級剛開始時候，只是幫我們班拖地，每個禮拜三下午來幫忙拖地，那這樣拖了一個學期，我覺得這樣太浪費了，浪費家長的資源，然後我就跟她提說：其實不用她，不用她來幫忙拖地。然後這個讓孩子來做就可以了，但是她很熱心想要再幫我別的忙，那時候剛好要換教室佈置，我就

問她可不可以幫這個忙，那剛開始她還覺得說，她從來沒有做過這樣的事情，她不認為她有能力可以做，但是我就借書給他，借那個教室佈置的書給她，現在她已經是一個專業人士了。（88,12,18TS）」

當家長投入班級教學時，老師除了要培養溝通能力之外，尚得學習如何管理家長資源使其發揮最大的效用，這也是在實行親師合作的過程中，教學所需面臨的挑戰：

「當家長投入的時候，老師必須去學一樣科學——『行政管理』……對！人力資源的管理，……我怎麼樣讓家長去投入我這樣的教學，事實上投入之後，老師是最大的受益者，學生也是最大的受益者……。（89,04,15AP）」

儘管上述方式可以解決若干教師實施統整課程時時間不足的窘境，但整體來說，「時間」這個問題是一直存在著的，研究者曾經請三位實習老師為班上老師做一天的生活記錄，從資料上大致可以看出，教師們在學校一整天，似乎沒有什麼可以閒下來的時間。

(二)兼重學生的「基本能力」與「基本學力」

面對統整課程的實施以及家長重視成績的心態，教學群的做法是：一方面在課程中培養學生於生活情境中解決問題的能力與態度，一方面加強學生的學科能力以平息家長的憂慮，這樣的教學方式多少也顯示出一些成果。

S：「……我的同學，他在高雄縣教書，然後他有來這邊的安親班上自然課，他跟我反應是說，才寒假過後沒多久，他就覺得說，一樣是附近學區，有大校小校的哦！都有，當他在上自然的時候，他覺得我們學校的學生比較敢發言，然後對於一些意見，比較敢發表，即使可能內容不是百分之百正確，會有一些錯誤，但是我們學校的學生，發表的慾望、能力，還有膽子，都比較大。」

G：「這真是讓我感到欣慰，因為這表示什麼妳知道嗎？這表示說，我們真正的教學是要培養孩子的一個態度……（88,12,04）」

S：「其實哦！如果基本學力測驗驗出來，妳們對妳們自己、我們現在教的學生，妳們有沒有信心？應該是有吧！」

G：「基本學力我根本不擔心它會輸給別人！」（88,12,04）」

透過教學群的努力，的確減輕不少家長的憂慮，大部分家長也都給予肯定的態度，但在這個過程中，教學群得兼顧學生傳統測驗上的得分以及統整課程的設計、教學活動，事實上是相當辛苦的，和一般傳統學校的老師比較起來，多了許多負擔：

K：「請問東方有哪一個老師的哪一個時段是不忙的？」

S：「我的教室後面還堆著一堆簿子。……連簿子都改不完，還有什麼話好說的呢？（89,3,3）」

肆、未來有待突破的困境

一、內在困境

這裡引用教學群老師所發生的事件為例：

「我們去研習的時候，有實作的活動嘛！教授叫我們把數學科和體育科合起來做統整，我和其他兩個老師一起討論，但是我發覺我們討論的結果還是無法脫離我們以前所做的模式，都在那邊打轉，我們看到別的學校老師設計出來的東西，就覺得很不一樣！（89,05,05TY）」

實施統整課程的初衷是爲了要跳脫傳統教育的框架、尋求更多元的自主空間，但是教學群走到目前爲止，最初的課程設計模式已隨著時間逐漸地固定，這會不會又形成另一種變換型式的框架？只不過是從傳統的束縛跳到另外一個自己設定的框框。解放不一定意味著真正的自由，而是一種變相的捆綁（龍應台，民88:20），如果以一個動態的發展歷程來看課程的話，太多固定的模式對於課程的創新可能是一種阻礙，就以Hall&Loucks所提出的課程實施層次而言，「例行化」、「精緻化」以及「統整」之後，尚須邁向「更新」的階段（蔡清田，民88:235），這也是教學群一直以來還有待突破的地方。

二、外在困境

目前小學教育的問題是教師人力資源的不足、上課時數過長，就教學群實施統整課程的經驗來說，「時間不足」及「教師的工作量過大」是必須解決的問題，身爲實驗學校的老師，更是肩負著各界的關注：

L：「爲什麼我們的教育實施一兩年之後就要看出什麼成果？教育是一種很久才能看出成果的東西，起碼也要五六年，怎麼可能一下子就能看出什麼成果？這好像是一種速食的文化，就是什麼東西都要很快，弄了馬上就可以拿來吃，也不管到底吃了什麼東西，有沒有營養，他們只要看到吃完之後的那種虛胖。……」

K：「進入東方的人三天研習，生出一個學期的教學設計，再來四個月之內就有幾百個場次的人來參觀了！」

L：「還有幾百本的檔案資料！」

S：「什麼叫做成果？看到書面的東西就叫做成果嗎？學生的能力有沒有進步呢？」（89,3,3）

一般人常會以看得到的成果來判斷統整課程的教學成效，教師的著眼點卻是在於學生，觀點的衝突與差異的確造成了教師教學上的困擾。統整課程的實施是爲了培養學生具備「帶著走的基本能力」（林清江，民87），從教師的質疑中也讓我們反省到當我們在評鑑統整課程的實施成果時，所依據的標準究竟是什麼？是檔案的多寡？活動的熱鬧與否？還是學生基本能力的提升程度？

伍、田野的省思

教師的潛力是無窮的，藉由教學群的故事，可以肯定的是，只要給予適當的環境和機會，教師專業成長是可以預期的。另外，實施統整課程的出發點是要呼應行政院教改會所提出的「帶好每個學生」，但是將學習內容去結構化之後，從個案中發現，時間仍然不夠，教師還是沒有多餘時間針對低成就學生進行補救教學，真的能解決低成就學生學習不利的事實嗎？這一點頗值得懷疑！實施統整課程的目的之一是要減少學科及教學時數，避免課程太多、太雜，進而減輕學生課業負擔（陳伯璋，民88），但是教學群實施統整課程的結果顯示，學生的負擔並沒有減輕的跡象，學生和老師一樣，在必須同時兼顧學科成績以及統整的教學型態之下，負擔只會增加，不會減少，統整課程的未來該怎麼走？恐怕是需要大家再重新思考！

參考文獻

- 王文科（民88）：教育研究法。台北市：五南圖書出版公司。
林怡秀（民88）：國民小學課程統整模式之研究。花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文（未出版）。
林清江（民87）：國民教育九年一貫課程規劃專案報告（無日期）。取自：民

專 論

- 87,11,20 <<http://www.moe.gov.tw/minister/tch9plc/9yc.htm>>。
- 張嘉育 (民87)：認識學校本位課程發展。載於中華民國課程與教學學會主編：學校本位課程與教學創新 (25-47頁)。台北市：揚智文化。
- 教育部 (民87年9月30日)：國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。取自：民89,1,4 <<http://class.eje.isst.edu.tw/9yera/9year-summ.htm>>。
- 教育部 (民89年4月7日)：國民中小學暫行課程綱要 (草案)。取自：民89,4,7 <<http://teach.eje.edu.tw/E-rule/E-mail-frame.htm>>。
- 陳伯璋 (民87)：九年一貫課程的理念、內涵與評析 (無日期)。取自：民89.3.23 <<http://www.nknu.edu.tw/~edu/item2-article7.htm>>。
- 游家政 (民89)：學校課程的統整及其教學。課程與教學，三卷一期，19-38頁。
- 黃永和 (民88)：課程統整的理論與方式之探討。新竹師院學報，十二期，231-260頁。
- 黃譯瑩 (民87)：從課程統整的意義與模式探究九年一貫新課程之結構。載於邁向課程新紀元——九年一貫課程研討會論文集 (下) (258-274頁)。台北縣：中華民國教材研究發展學會。
- 蔡清田 (民88)：課程設計——理論與實際。台北市：五南圖書。
- 龍應台 (民88)：百年思索。台北市：時報文化。
- 薛梨真 (民88)：國小統整課程教學實務。公教資訊，三卷二期，38-45頁。
- Akey, J. M. and Gilbert, J. C. (1990). *The Essentials Approach: An Integrated Curriculum Model for Rethinking the Curriculum of the Future*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 339519)
- Beane, J. A. (1992). Creating an Integrative Curriculum: Making the Connections. *NASSP Bulletin*, 76 (547), 46-54.
- Beane, J. A. (1998). *Curriculum Integration-Designing the Core of Democratic Education*. N. Y.: Teachers College Press.
- Brophy, J. and Alleman, J. (1991). A Caveat: Curriculum Integration Isn't Always a Good Idea. *Educational Leadership*, 48(3), 66.
- Clark, B (1986) *Optimizing Learning: The Integrative Education Model in the Classroom*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Fogarty, R. (1991). Ten Ways to Integrate Curriculum. *Educational Leadership*, 49 (2), 61-65.
- Nagel N.G. (1996). *Learning through Real-Word Problem Solving: The Power of Integrative Teaching*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED. 394948)
- Stake, E. R. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: SAGE Publications.

(收稿日期：89.9.2；修改完成日期：89.10.30)