

國中綜合活動教師在教育情境中的行動選擇研究

張孟莉 張景然

摘 要

本研究旨在瞭解國中綜合活動教師們在教學現場，面對教改政策、學校體制、和角色變動的衝擊與困境，並探索教師們身處課程變遷的教育情境中的行動選擇。本研究採質性研究的訪談法，資料來源以訪談記錄為主，並以研究者日記、對話插曲、校園田野記錄作為輔助資料來源。

本研究發現九年一貫課程實施至今，在教育理論政策面與教學執行操作面上有諸多不一致之處，此落差之處即教師們兩難猶豫之點，茲將研究結果分述如下：

- (一) 在教學方式方面：理論政策上教育部倡導合科教學。執行操作上在校內師資普遍不足下，為求兼顧課程完整與專業自主，綜合活動教師通常選擇分科教學。
- (二) 在角色定位方面：理論政策上倡導跨領域統整教學。執行操作上受訪教師們通常依據自己對課程的個人解讀或偏好專長，選擇自我認定的教材教法。
- (三) 在秩序規範方面：理論政策上強調以學生為主體，希望提供學生從容自由的學習情境。執行操作上受訪教師們基於傳統管訓職責，或個人生活習性，多數教師在教學現場，仍慣性的擔任課堂秩序管理者的角色。

最後根據研究結果分別對學校行政單位、學校綜合活動教師，及未來相關研究提出具體建議，做為落實九年一貫課程之參考。

關鍵詞：行動選擇、教育情境、綜合活動

張孟莉 台中縣立大道國民中學

張景然 國立彰化師範大學輔導與諮商學系（通訊作者，cjchang@cc.ncue.edu.tw）

緒 論

曾明惠（2003）指出，九年一貫課程實施初期，綜合活動教師實施教學時，由於對綜合活動課程綱要內涵的不瞭解、對未來課程發展方向與架構的不確定性、對自己教學知能的不足，再加上領域教學團隊運作的不順暢，因此綜合活動教師們在教學歷程中，總是覺得自己是在一個「未知」的狀態下摸索，教學歷程中的心理感受是辛苦的、有壓力的、甚至覺得焦慮與緊張。也因為教育政策的搖擺不定，以及校內其它學習領域教師們和家長們對綜合活動課程的不信任態度，都使得綜合活動教師們在教育情境中承受不小的壓力。

而 Webb(1999)表示，教師是課程改革中最重要的實踐主體，即使在層層教育結構的限制下，教師們仍隨時主動採取某些因應策略，以滿足個人的目的性動機，或對抗來自外部的壓迫力量。因此教師們會依個人對事件的理解，或實際教學脈絡的需要，採取自認為有效的方式與環境進行互動，決定教學活動的實施，並建構出特殊的實踐知識。因此每位教師都有一套自己瞭解世界的方式與觀點，此種瞭解會主導教師建構經驗的形成，而影響教師選擇與教學情境的互動模式。

本研究旨在探討國中綜合活動教師們，在教育情境中常遭遇的困境與因應之行動選擇，並聚焦在以下三方面：一是瞭解國中綜合活動教師們對課程排課方式的選擇（合科教學或分科教學），並探討教師們面對排課過程中，綜合活動課程被配課給其他學科的態度。二是瞭解國中綜合活動教師們對課程的認知與教師角色定位，進而探討教師們的教材教法選擇，以及面對其他學科教師借課的抉擇。三是探討國中綜合活動教師關於綜合活動課堂規範與秩序的認定與管理選擇。

根據本研究的研究主題，以下針對分科教學與合科教學的相關文獻，教師對綜合活動課程的認知之相關文獻，與活動課程教學經營的

相關文獻三方面探討。

一、關於分科教學與合科教學之相關文獻探討

林達森（1999）指出在學校中，教師與行政管理者都是以分科課程的路線，來建立個人的專業身分與管理系統。因此九年一貫課程倡導以統整課程的合科教學為主，這對習慣於傳統分科教學的教師會形成一種威脅，並動搖他們的自我認同。因為經由社會化的過程，教師們對於自我身份的認同，不只是一位教師，更是一位輔導活動教師或是童軍教師...等，而相較於其他學科教師的校園地位也有他們主觀上與客觀上的區隔，並預期他們應得的評價與對待(Beane, 1997)。

分科教學似乎是鞏固教師專業身分的途徑，但林惠真（2002）指出了分科教學的限制，她認為在分科教學中，學生和老師是按規定去完成他人所決定的「課程」，他們是課程的接收者和實施者，教師們被剝奪了課程設計和發展的能力。教育變成了一種機械性的重複工作，教師生涯發展和教學專業自主都會變成一種空談，使得師資水準逐漸低落，直接影響了整體教育的品質。

而黃政傑（1991）認為我國活動課程編排科目過於零碎缺乏整合，童軍活動、輔導活動與團體活動，可合為「學生活動」。林清江和蔡清田（1998）也指出九年一貫課程基於新舊課程之間的相容性與排它性，鼓勵教師進行統整課程的合科教學，期盼由教師透過領域課程的實施，真正落實學習整合的成效。課程統整的合科教學是基於整體學習的觀點，認為學習者有必要看到一個完整的大圖像，而不是一些分割的學習內容(Brazee & Capelluti, 1995)。Blythe(1996)也提出課程統整是課程發展的方式，藉由如此的課程發展方式，進而延伸到學科間的聯結與跨領域的技巧（如思考、問題解決、學習策略等），以及非單一學科所能建構的主體。

國中師資的養成過程，是採分科培養的方式，而過去國中也一直沿用分科教學的模式來進行教學。而九年一貫課程強調課程統整、協同教學。黃譯瑩（2000）強調，統整不要過於牽強，不要為統整而統整。有時因為統整，不只把某一領域的特質破壞掉，也傷害到被統整的其他領域的學習特質，而使得學習支離破碎。

因此學者吳清山與林天佑（1999）認為，課程統整的合科教學可針對學生的學習內容，加以有效的組織與連貫，打破現有學科內容的界限，讓學生獲得較深入與完整的知識。而根據統整課程理念而設計的教材教法，有助於學習者達到「經驗的統整」、「學科知識的統整」、以及與人合作的「社會統整」（Beane, 1997）。

甄曉蘭（2001）指出課程統整的主要目的是希望教師透過與其他同仁合作，組成教學團隊，集結個人的智慧、專長及經驗，積極的溝通與互動，在某一單元或某一領域中共同安排教學計畫、遴選教材、設計教學活動與評量，經由各種不同的教學方式指導學生學習，以達成統整課程的教學目標。Nicholls 和 Nicholls(1978)也指出，課程發展是一個需要教師團體合作的歷程，但此一過程又有一些限

制：(1)時間難求。(2)教師不願看看其他的觀點。(3)不願與他人合作。(4)教育的狹隘觀點等。

最後引用 Shoemaker(1993)所提出分科教學和統整教育(integrative education)的差異觀點，以下表 1 分科教學與合科教學（統整教育）之比較說明之。

二、教師對綜合活動課程的認知之相關文獻探討

李惠鈴（2004）指出綜合活動教師對課程的評價，取決於個人的價值觀以及對綜合活動課程的瞭解。在教師個人價值觀影響課程認知方面，王瑞賢（1998）表示對於教改論述的反應或誤解，其實彰顯了教師在日常生活世界中所產生的習慣，其根源於學校每日實際生活的時空、師資培育養成的歷程，和在職進修過程中學習的教學方法和課程設計。范信賢（2002）也提出如果忽視教師實際生活世界的脈絡，那麼我們看見的只不過是在這些脈絡中不斷湧現的各種對策，而無法真正激發教師勝任課程改革所需的內在自生力量。

表 1 分科教學與合科教學（統整教育）之比較

	分科教學	統整教育
教學重點	專精性知能	整合知能和經驗
學生角色	偏重單項知能學習	多元智能學習
活動主導	教師主導	彼此互助
學習內容	共同知識	個別和共同知識（兼顧學生興趣）
知識觀點	知識即內容	知識即過程（重視培養能力）
學習酬賞	外在動機	內在動機
教學方式	零碎式教導和學習	整體式教導和學習
教學目標	共同性質（學習者）	獨特性質（學習者）
資源分配	差別式資源分配	平等式資源分配
教學評量	單項目標式評量	多元真實性評量

資料來源：Shoemaker, B. J. E. (1993). A comparison of traditional and integrative approaches. In R. Fogarty (Eds.), *Integrating the curricula: A collection* (pp. 5-7). Arlington Heights, IL: IRI / SkyLight.

而在教師對綜合活動課程的瞭解而影響課程認知方面，曾明惠（2003）表示由於教師的背景不同，因應課程改革的心態也不同，因此教師對綜合活動課程的認知各有不同的解讀，也各有不同程度的瞭解。有些教師在教學歷程中的若干教學困境，追本溯源常是由於教師個人對課程基本理念的認識與瞭解不足，因此教師對課程理念的正確認知是落實綜合活動教學的根本。

綜觀「九年一貫課程綱要」中「綜合活動學習領域」的記載，與陳富雄（2004）、李惠鈴（2004）等諸多學者專家關於綜合活動學習領域之學術文獻，曾明惠（2003）整理歸納出眾多學者專家們對綜合活動課程的較佳認知如下：

（一）生活實踐體驗的學習

以往國中與活動課程相關的童軍課或家政課等，常因時間、空間、行政考量、和升學壓力等因素，學生的認知往往只是輕鬆好玩，可以紓解壓力而已，卻不知活動課程的教育意義為何？而綜合活動的課程精神，就是以學生為主體，以真實行動為基礎，藉由學生親身參與各類真實活動，獲得體驗和及時回饋，省思生活中的相關事情，並將學習落實於生活中，以培養生活實踐的能力。

（二）學科知識連結的學習

周水珍（2001）指出綜合活動課程是其他學習領域的延伸，是其他學習領域的統整，也是其他學習領域知識轉化的特性。整體而言，綜合活動課程的特色在提供學生經由對活動的實踐，並從過程中驗證與應用所知，建構自己對活動的意義。就學生而言，是培養一位具有生活實踐、主動思考、解決問題能力的國民。就教師而言，是激發反思批判的能力，提昇課程設計與發展的專業能力。就家長而言，是重新檢視教育的價值與意義，促進親師合作，共享終身學習的經驗。

（三）知識價值的重估

甚麼知識是有價值的？哪些知識該是學生學習的內容？這是課程改革需要不斷評估的課題。知識雖然具有永恆的內在價值，但是知識能成為學校課程的一部份，常是受到外在主觀的價值功能影響。課程革新的過程中，必定會納入新的知識體系，而這些新的知識是否能與舊知識相容，這就涉及到知識價值重估的問題，因此綜合活動教師須培養辨識並取捨新舊學科教材價值的能力，以嘉惠學子。

三、活動課程教學經營之相關文獻探討

Dewey(1977)表示上課秩序的管理固然重要，但一味的把眼光放在控制學童的外顯行為，容易忽略對兒童內在心智世界的觀察與理解，反而錯失一些真正能引起學生學習的契機。Dewey 說明學生的專注力可分為內在和外在，當學生乖乖的靜坐在教室，眼睛盯著黑板和老師，顯示他有外在專注力，但並不確保他們真正有所學習；當學生能將專注力放在學科本身，他們才能真正有所學習。

而想讓學生將學習的快樂與科目產生關聯，Yelon(1996)認為教師應該讓學生在充滿善意，毫無威脅的環境中，享受學習的樂趣，如此學生會因為能夠在學習過程中，獲得洞見、興趣、和成就感，而產生正向的感受。而正向感受是指尊重，富有同情心，並考慮學生的感受，如此學生將對學習內容更有興趣。

Holcomb-Mccoy(2004)也指出，教師與學生互動的型態會影響學生的看法、觀點和對課程的尊重，而這些互動型態藉由學校的教師傳遞給學生，包括語言表現、語言溝通、非語言溝通（包含臉部表情、手勢和姿勢、身體動作、空間關係、說話語調、音量等），這些互動訊息都是影響課程經營的重要因素。因此教師應培養自我覺察能力，並對自己在教學現場中的語言與非語言訊息進行自我檢視。

在互為主體性的教育對話關係裡，教師和學生各自從本身特定的觀點出發，經過經驗的分享、理解與詮釋，使得剛進行對話時各自抱

持的觀點有變化，而有機會獲得未曾預期的理解或洞見，這就是 Gadamer(1975)所稱「視域的融合」(the fusion of horizons)。經由視域融合產生的理解或洞見，是學習的一種高峰經驗，它是參與對話的教師和學生所共同尋求的，而不是其中任何一方能單獨決定的。因此師生共構一個互為主體性的教學對話關係，是良好課程經營的契機。

研究方法

本論文的研究方法是以質性研究的訪談法為主，瞭解受訪國中綜合活動教師們面對自身所處教育情境中的行動選擇。而針對受訪綜合活動教師們論述所及的議題，若研究者亦有親身經驗者，則輔以研究者自民國 90 年至民國 97 年，於中部某國中任職綜合活動教師期間，以質性研究觀察法所觀察記載的校園田野記錄作為輔助資料。包括研究者日記(researcher's diary)：研究者的生活記錄；對話插曲(episode)：研究者記載教學現場與導師或學生的對話插曲，或辦公室及校園中令我印象深刻的校園生活事件；以及校園田野記錄(field notes)：在學校課堂上或辦公室裡，讓研究者頗有感觸的觀察所得記錄，作為本研究輔助資料。

一、訪談的綜合活動教師們

研究者將四位受訪綜合活動教師依序化名為春美、夏美、秋美、冬美，在徵得受訪教師同意錄音，且選擇環境幽靜的訪談空間後(春美老師選擇在研究者家裡，夏美老師和秋美老師選擇自己任教的學校辦公室，冬美老師選擇自己家裡)，研究者的訪談重點聚焦在以下三方面：瞭解受訪教師面對校內綜合活動課程排課方式(合科或分科教學)的觀點與感受，瞭解受訪教師對綜合活動課程的認知與教材教法和角色定位，瞭解受訪教師對於綜合活動課程的課堂秩序管理與規範。

(一) 習慣說貼心話的春美老師

春美老師是研究者的同事，也是研究者輔導活動教學碩士班的學姊。社會工作學系畢業。春美老師喜歡對學生真誠揭露自我情緒與心情，也會適時表露貼心的讚美話，因此每天到班上都是開心的。春美老師是校內擁有輔導活動教師證，但目前被歸類於第二專長國文科的教師。邀請春美老師成為受訪教師的原因是，能以輔導活動和國文雙重專長的教師視野，提供本研究主題多元觀點。

(二) 珍惜上課機會的夏美老師

夏美老師是研究者輔導活動教學碩士班的同學，夏美老師畢業於社會工作學系，在擔任兩年國中綜合活動領域輔導活動專任教師後，因輔導專業背景被行政主管拔擢為輔導組長。夏美老師因為兼任行政職務，所以每週授課時數不多，因此更珍惜每一堂上課的機會。研究者邀請夏美老師擔任受訪綜合活動教師的原因是，希望夏美老師以輔導室行政職務的角色，表達對綜合活動相關議題的觀點。

(三) 堅持生活常規的秋美老師

秋美老師是縣國民教育輔導團綜合活動學習領域國中組專任輔導員，也是目前縣內綜合活動學習領域教師研習的主要承辦規劃者，這是研究者極力邀請她成為受訪對象的主要原因。秋美老師畢業於社會學系，曾經擔任三年國中導師，二年專任教師(兼任縣國民教育輔導團專任輔導員)。秋美老師自稱是個擇善固執、堅持到底的導師，也是個非常重視課堂規矩的綜合活動教師。

(四) 凡事以身作則的冬美老師

冬美老師是研究者參加此次縣內綜合活動學習領域教師研習的同組夥伴，開口邀請冬美老師當研究者的受訪綜合活動教師，是因為在有產出壓力的研習過程中，冬美老師腦中似乎有源源不絕的教案與活動，而在研習結束前的綜合討論時，也能在縣內行政長官面前表達自

己對綜合活動相關議題的看法。冬美老師在擔任三年導師，一年專任教師後，目前擔任校內

輔導組長並任教綜合活動課程。

表 2 受訪綜合活動教師們之背景資料

受訪教師	性別	年資	畢業系所	認證科目	教學科目
春美老師	女	二年國中輔導組長、二年國中班級導師。共計四年年資。	畢業於社會工作學系 輔修國文系	國民中學輔導活動教師 國文教師	國民中學國文
夏美老師	女	十個月國中資源式中途班輔導活動教師、兩年專任教師、三年輔導組長。年資五年十個月	畢業於社會工作學系	國民中學輔導活動教師	完全中學國中部分輔導活動
秋美老師	女	三年國中導師、二年專任教師（兼任縣國民教育輔導團專任輔導員）共計五年年資。	畢業於社會學系	國民中學輔導活動教師	國民中學輔導活動
冬美老師	女	三年國中導師、一年專任教師、一年輔導組長。共計五年年資。	畢業於輔導研究所	國民中學輔導活動教師	國民中學輔導活動

二、資料分析

（一）資料的來源

1. 研究者日記(researcher's diary)

研究者有塗鴉記錄的習慣，尤其在著手進行論文寫作之後，更督促自己提筆為文，隨時記載週遭人事物的個人感想。也因著書寫記錄與思考，明顯感受到自己思緒和視野上的改變，常會有事實之後、後見之明的頓悟。

2. 對話插曲(episode)

研究者擔任教職十七年來，尤其是轉任第二專長綜合活動教師七年來，在教學現場與導師或學生的對話插曲，或辦公室和校園中令自己印象深刻的校園生活事件，研究者都以事件描述的段落對話方式記載下來。

3. 校園田野記錄(field notes)

在學校課堂上或辦公室裡，常有讓研究者感觸頗深的觀察所得，或許感動、或許錯愕、也或許難過，這些校園生活記實都豐富了研究者的研究田野記錄。

4. 訪談(interview)記錄

為了避免自己主觀意識的偏頗，也有興趣聽聽其他綜合活動老師對課程的想法與教學經驗，研究者特別邀請四位不同經歷背景的現職國中綜合活動教師進行訪談。在徵得受訪教師同意後，錄音並轉謄成逐字稿文本，形成訪談對話記錄。

在資料分析的類別編碼過程中，研究者是以受訪綜合活動教師的訪談記錄為主，根據訪談記錄 I(interview)先進行資料分析的類別編碼，將受訪綜合活動教師談論主題的類別歸納後，再由其他三類資料來源：研究者日記、對話插曲、校園田野記錄中，搜尋與該類別相關的資料段落文本，引述為逐字稿佐證。所以本研究的資料來源是以訪談記錄 I(interview)為主，其它研究者日記 D(researcher's diary)、對話插曲 E(episode)、校園田野記錄 F(field notes)歸為輔助資料來源。請參閱圖 1 資料來源。

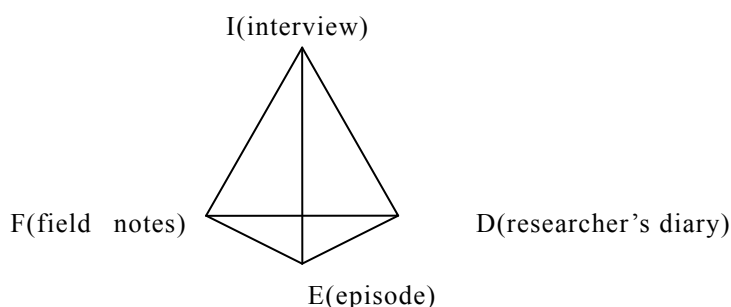


圖 1 資料來源

(二) 資料的分析

1. 資料文本分析

首先將研究者順著時間先後記載的教學札記分類，如果整頁文本內容，都是研究者的個人覺察反思，就歸類為第一類研究者日記(researcher's diary)。若整頁文本記載的是校園生活事件對話段落，就歸類為第二類對話插曲(episode)。而如果整頁文本記錄的是教學現場觀察所得，就歸類為第三類校園田野記錄(field notes)。但隨著研究者個人思緒飄移，經常有同一頁隨筆為文，摻雜了觀察、對話及反思的文本。在兼顧連續性且保留原意的原則下，研究者將其切割為有意義的段落文本，儘可能將原始資料來源區分為研究者日記(researcher's diary)、對話插曲(episode)、田野記錄(field notes)分別歸類，最後匯集統整。

第四類的訪談記錄 I(interview)，由研究者與受訪教師的訪談錄音檔轉謄逐字稿。並以春夏秋冬四季為名，依序化名為春美老師、夏美老師、秋美老師、冬美老師，形成四位受訪教師的訪談對話文本。訪談重點在於瞭解受訪教師對於綜合活動學習領域相關議題的個人觀點，與他們在教學現場中的行動抉擇。為了忠於受訪者原意，轉謄逐字稿後，邀請受訪教師們逐一閱讀檢核再修正。

2. 資料編碼過程

本研究的協同資料分析編碼員是輔導活動教學碩士班已畢業之研究生，也是本論文的受訪綜合活動教師之一，關於研究者與協同資料分析編碼員的協同編碼過程是，研究者在反覆閱讀文本之後，先將文本作有意義化的段落切割，接著以開放性編碼的原則編碼。這個階段開放性編碼，是由研究者先獨自完成後，列出編碼後文本，邀請協同資料分析編碼員閱讀，請其將有異議之處標示出，兩人再進行討論商議，直到可達共識方止。

第二階段的類別編碼，是由研究者與協同資料分析編碼員協同編碼，以主軸性的編碼原則一起進行類別編碼。我們從第一份訪談記錄開始，兩人各有一份文本，事先已彼此約定，討論前得先閱讀文本至少兩次以上。兩人輪流依序唸出文本內容，以口頭述說的方式歸類。若兩人意見一致，研究者就將此段文本以書面記錄的方式歸類。若兩人意見不一，就以口頭討論的方式，各自說明自己的看法，若有一方可以說服對方，就依其歸類方式歸類。若兩人無法達成共識，則將此段文本暫時列入「其它」那一類。依此類推，順利完成類別編碼後並歸納命名。

四類資料來源經資料分析後，先以英文字母首碼分門別類。例如：研究者日記

(researcher's diary, 首碼為 D), 對話插曲 (episode, 首碼為 E), 校園田野記錄 (field notes, 首碼為 F), 訪談紀錄 (interview, 首碼

為 I)。並分別以 T1、T2、T3、T4 代表春美、夏美、秋美、冬美。以下表 3 說明資料編碼意義：

表 3 資料編碼意義說明

資料來源	編碼方式	代表意義
研究者日記	D970427-01	研究者在 97 年 4 月 27 日記載的反省評論資料中，第一個段落文本資料。
對話插曲	E960319-02	發生在 96 年 3 月 19 日的校園對話插曲資料中，第二個段落文本資料。
校園田野記錄	F970305-03	發生在 97 年 3 月 5 日的校園田野記錄資料中，第三個段落文本資料。
訪談記錄	IT4-004	研究者與冬美的訪談記錄中，有關冬美回話部份中，第四個段落文本資料。

結果與討論

一、綜合活動學習領域的排課方式

根據教育部 (2003) 頒布的國民教育階段九年一貫課程總綱綱要中，清楚條列了國民教育的十大課程目標，和希望培養學生帶得走的十大基本能力，強調課程安排應予以統整，並以合科教學為原則。而有些學校的綜合活動教師們基於專業自主或任教課程的一致性，選擇輔導活動教師、童軍教師、家政教師各司其職的分科教學方式。而學校教務行政方面，由於校內綜合活動教師師資不足，或其他學科教師配課需求等因素，在綜合活動課程的安排上大多採用分科教學。

(一) 合科教學與分科教學的取捨

1. 完全合科、二一排課：較佳狀態

較佳的綜合活動排課方式為完全合科、二一排課，這種排課方式是由同一位綜合活動教師擔任每班每週三節的綜合活動課，而三節課中的前二節連堂，第三節安排在隔天或後天。如此教學時段安排的優點是，學生可以在每週

的前兩節連堂時，從容的進行課程活動，而隔天的第三節課，提供師生充分的反思討論時間。

「合科很好，沒錯！我也喜歡合科！每一個老師都希望一個班是三節課啊！如果你真的要變成綜合活動領域的話，那就乾脆給我合科！」(IT4-024、IT4-040)

「... 過去是分科，可能會比較注重技能的教授，那現在是（合科）綜合活動領域，... 可能可以加進一些體驗或省思的延伸活動... 讓活動更完整...」(IT3-034)

2. 部分合科、配課統一：守住底限

以研究者任職學校於 96 學年度的綜合活動課程安排為例：國一國二綜合活動課合科教學，每班每週三節課由同一位綜合活動教師授課。而國三的綜合活動課採部分合科，排課方式是家政課和童軍課部分合科，由同一位綜合活動教師授課，而國三的輔導活動課統一配課給該班的自然老師，用來加強自然科的教學，這就是部分合科、配課統一的排課方式。

「教務主任說：『自然老師們反應說自然課時間不足，綜合活動課再讓一節吧！』... 輔導組長直接了當的回覆：『國三可以，國一國二不行！』...」(F960518-1)

3.部分合科、配課不一：無奈退讓

有時校內綜合活動教師們希望合科教學，但學校行政爲了升學績效或是人情壓力，會隨著每個班級導師或其他學科任課教師的不同配課要求，而產生部分合科、配課不一的排課現象，而且越是年資較久的學校，這種配課情況越普遍。

「我們學校的合科，不是說很阿莎力的，你三節課就給你三節啊！他（教務處）就只給你兩科或一科！啊你同一個年級的課表就不一樣了！」（IT4-081）

「一個年級有十個班，我可能有兩個班是上童軍、家政；有兩個班上家政、輔導；啊另外呢？有六個班我可能上童軍、家政、輔導，等於說，那個課程是教務處隨便亂塞給你的！這種合科，其實也沒有比較好！」（IT4-051、IT4-052）

「每一個年級有不同的節數、不同的課程名稱，請問我要怎麼備課？有一節課的、二節課的、三節課的，每個班的進度都不一樣！我與其準備五套不同教材，我們最後寧願分科，只要準備兩套教材就好啦。」（IT4-053、IT4-080、IT4-087）

「我是輔導活動專長，我甚至拿到某個班的兩節課，叫做童軍和家政，一個班我只教童軍、家政，我沒有拿到半節輔導活動課！你怎麼上？」（IT4-077）

「當初他（教務處）叫我們分（科），我們就分了啊！免得到時候，我們的課表亂七八糟，就會去跟他抱怨或什麼的，那他就會覺得很煩。」（IT4-075）

4.善用師資、分科教學：人盡其才

這種排課方式的優點是專業分工，教學踏實，但相對的任教班級數較多，同樣的課程得重複講授很多遍。但由於課程熟悉、備課輕鬆，以及教師們能人盡其才、各展所長，分科教學是目前綜合活動課程排課方式之主流。

「...如果是分科教學的話，那就一年級都是給童軍老師教！...教務處就把二年級的輔導都給我啊！一年級的輔導，只好讓他配出去

啊！」（IT4-059、IT4-061）

「...我們（輔導）主任跟我說，如果我們兩個人可以把一年級的輔導活動課吃下來，我們覺得這樣就比較 ok 啊，就是先把國一這十個班顧好，至少我們國一想要推一些什麼方案的時候，我們是可以全面性的去推動。」（IT2-103、IT2-104）

5.挪用師資、恣意配課：名實不符

多數學校有挪用綜合活動師資的情況，雖然校內有綜合活動的專業師資，但基於基本學力測驗考科與非考科的階級排序，綜合活動師資經常被恣意挪用。

「雖然我們學校有三位童軍老師，但是他們都去上公民課，而學校有一位家政老師，但是他去上自然課，家政只有幾節而已，然後輔導，因為我現在來接行政，所以我的課變得很少，輔導活動課也都配掉了，我們（輔導）主任還有上電腦課，他的電腦課比輔導活動課還要多...所以我覺得現在學生很可憐啊，所有這些藝能科，全部被配課配走了啊！」（IT2-048、IT2-111、IT2-050）

在綜合活動課程合科教學與分科教學的行動抉擇之間，受訪綜合活動教師們在校園情境中的考量層面，比較傾向在學校教務行政與綜合活動教師間，取得共識與平衡，而決策執行的實質損益者是學生，但學生通常沒有太多發聲的空間，因此在課程改革與校園情境的平衡中，或許應將學生的實際需求視爲考量重點。

（二）綜合活動被配課的供需緣由

1.教務行政需求：以綜合活動課做爲校內師資調度的活棋

若由學校教務行政主動將綜合活動課配課給其它領域教師，通常是因爲校內綜合活動教師不足，而爲了預防少子化之後，校內總師資人數超額的危機，所以縱使校內綜合活動師資明顯不足，學校通常不會開缺，增聘合格的綜合活動教師，最常見的解決方式是由校內現有師資「跨領域」配課任教綜合活動課程。

(1)綜合活動師資無法補足

「當我們很積極的去捍衛自己的課的時候，在沒有增加師資的狀況下，他（教務處）整個已經從源頭那裡配出去了。因為你如果叫他不要配，但是你要有人（綜合活動師資）來上啊，但是我們沒有人（綜合活動教師）啊！」（IT2-101、IT2-103）

(2)校內現有師資「跨領域」或「轉領域」教學

「綜合活動領域會議時，教學組長說：『xx老師教英文時，與學生之間總是有狀況，我想下學期讓他過來教綜合活動，或許是一個解決的辦法』...」（F930522）

(3)爲了湊足教師的每週基本節數

「因為我們綜合活動教師每週要上 22 節課對不對？每班 3 節，22 節你怎麼除，都不可能整除 3 啊！所以 $3 \times 7 = 21$ ，最好的排法就是 21 節嘛！不足的一節只好分科配課啊！不然你就是會拿到殘缺不全的課表！」（IT4-082、IT4-083）

我們常常感慨學校行政總是無法同理我們綜合活動領域的弱勢，但如何在立足點不平等的校園場域中，適時的發聲與適度的斡旋，儘可能的將校內綜合活動領域教學正常化的比率提升，是持續不變的首要任務。

2.領域學科需求：學科階級作祟之下，綜合活動課顯得弱勢

其它學習領域在面對九年一貫新課程時，也會遭遇若干難題，例如：社會學習領域若採分科教學，歷史老師、地理老師、和公民老師，每班每週只有一節課，常有時間不足進度不夠的困境。此時綜合活動學習領域常成爲被配課的自由棋。

「教務主任說：『自然老師們反應說自然課時間不足，綜合活動課再讓一節吧！』，怎麼覺得這學期輪到我當召集人後特別辛苦，教務處總是一直要搶課？怎麼辦？難道綜合活動領域要在我手中淪陷？我得請個『槍手』...」（F960518-1）

3.教師個人需求：儘可能的降低任教班級數

最常見的要求配課的例子是導師以帶班需

要，主動要求教務處多配一些課，而配到綜合活動課的導師，通常將時間在學科教學與處理班務上自行彈性運用。

「如果是歷史老師帶班，他就會要求配課，因為他一週只有一節歷史課，再加一節班會課，...那通常可以配的課，就是綜合活動課！」（IT4-045、IT4-046）

「有些班級不管是導師或任課老師，就是要配課，他說他配的課就是要拿去做什麼。我以前那個學校的輔導課，幾乎都是配給導師的。」（IT4-069、IT1-140）

有時導師亦會以加強學科教學爲由，主動要求教務處配綜合活動課給他。如果配課是爲了將學生的學科教清楚、複習透徹，或許還能稍稍令人接受，但是不難發現有些教師要求配課，只是單純的滿足教師的個人需求，與帶班和教學無關。

「我刻意的查詢了接我課的導師的課表，哇塞！全校她只要顧兩個三年級的數學班耶！她的基本時數是 16 節，在自己導師班就有 10 節！因為數學、數學補救、家政、童軍、聯課活動、班會都是她耶！這是數學科包班制嗎？」（F970901-2）

以上述研究者的親身實例而言，如此的配課狀況已經難以釐清是導師的個人需求？或是教務主管的人際需求了！爲什麼這個班的數學時間比別班多這麼多節？或許是這位導師在教務處的配合下，儘可能的將自己任教班級數減至最低！

二、教師們對綜合活動課的認知與因應教材及角色定位

根據教育部對於綜合活動課程的規劃原意，綜合活動課是非常多元而彈性的，它是屬於知行融合、動靜並進的活動課程，重視的是學生能將日常所知所學加以驗證省思，並能身體力行、學以致用。因此綜合活動課的課程教材，理論上應該是取之於學生，綜合活動教師扮演中介的引導者，最後的體驗與實踐還是回到學生身上，但每位綜合活動教師對綜合活動

課程綱要的解釋不盡相同，而教育情境中的學校教師們（行政人員和班級導師們）對綜合活動課的認知也各自表述。

（一）教師們對綜合活動課的認知

1.課程基本知識的傳授

如果校內綜合活動學習領域採分科教學，各自專業領域教師對於分內課程基本知識的教導，比合科教學更為詳盡。例如：輔導活動教師重視生命教育、性別關係、人際關係、家庭互動...等。童軍教師強調小隊制度、榮譽制度、工程繩結、簡易包紮...等。家政教師注重基本手縫、烘焙烹調、居家收納、美容清潔...等。

「像兩性問題、學生之間的人際關係、烹飪、童軍技巧...這些都應該是在綜合活動課解決的...綜合活動課應該是很貼近學生的課程。」(IT1-099、IT1-181)

「...我們把教科書那些主題或課程，例如說：生命的課程、家庭的課程、性別的課程、野外求生，或是美食烹飪這些課程，如果我們都有按照這些主題去教授的話，那我相信，我們就已經將我們的知識做最好的傳遞了。」(IT3-192)

2.豐富學生的學校生活

研究者曾經詢問國三即將畢業的學生，三年來綜合活動課程中印象最深的是什麼？答案非常一致，家政煮火鍋和童軍烤肉。雖然這樣的回饋讓研究者覺得，努力經營的課程教材竟然敵不過一次歡樂聚會，但想想，整個過程的分組和籌劃細節也都是學習的歷程啦，間接的也證實了學生確實需要綜合活動課調劑身心。

「我覺得現在的小孩每天被補習和考試追著跑，...他們壓力很大...說要讓他們快樂，其實他們也很難快樂得起來...綜合活動課是一個他們可以喘息的機會，所以我就會很期待班上綜合活動課有什麼活動。」(IT1-049、IT1-051、IT1-052)

「孩子是需要不同的舞台的...綜合活動課可以有一些孩子們期待的不一樣的活動...讓他們有時間發揮天馬行空的創意和想法...」

(IT1-093、IT1-094、IT1-119)

「讓他們（學生們）的國中生活，除了考試、作業之外，還可以有不一樣的期待、不一樣的生活，我覺得綜合活動課是佔一個很重要的主因。」(IT1-120)

3.協助學生的自我成長

春美老師、夏美老師、和冬美老師都認為應該善用綜合活動課程，教導學生正確的價值觀與做人做事的態度，無論在課程教材中呈現，或是在教學現場機會教育，四位受訪綜合活動教師均強調言教與身教並重的不二法則。

「價值觀是很抽象的東西，但可以藉由一個好的綜合活動老師帶領，讓它在同儕間內化...讓孩子們可以探索、摸索，更加的了解自己...」(IT1-374、IT1-375)

「在國中，輔導活動本來的意義是，藉由這樣一個團體活動的課程，讓學生學習到一些比較是自我調適的部份，或自我接納的一些行為。」(IT4-029)

「我覺得我教他們（學生們）怎麼樣做人，他們的想法、他們的態度...因為現在有很多學生就只會讀書，連最基本的禮貌，最基本的想法都沒有。」(IT2-025)

4.特殊學生或特殊班級情況的輔導

以國中生而言，導師是學校生活中最密切相關的人，但導師通常身負班級紀律規範的重責，有時難免無法兼顧個別學生的獨特性。而綜合活動教師在身負輔導素養的自我驅力，與班級導師和學生的期待下，通常綜合活動教師們會擔任任教班級課後或課間，特殊學生或特殊班級情況的協同輔導。

「...對孩子來說，綜合活動老師的說服力會比導師還強，因為他們認為：導師講的總是那一套！...綜合老師比較像是一個中介者...旁觀者清！」(IT1-196)

「...綜合活動老師應該跟導師有好一點的關係，或是比較多的聯繫，這樣他對班上的孩子可以有更多的了解，可以適時的幫助這個班級。」(IT1-192、IT1-193)

每一位教師在各自的教學生涯中，總會因

著自己目前的所知、所學、所感，對自己的教學方式或教材內容做些許調整，因此綜合活動教師們的認知是鬆動的，感覺是飄移的，但唯一不變的是對學生的那份關懷與責任。

（二）依循能力指標的主題性教材

1.校內綜合活動領域教師們自行選定一個版本為主要教材

國民教育法（1999）規定：教科書的選定，由學校校務會議訂定辦法擇定。明確將教科書的選擇權交給學校的教育人員。而目前各校大部分由各領域會議決定，所以每學年的期末綜合活動領域會議，通常會由綜合活動領域教師討論或投票決定，選用一個版本教科書，作為下學年綜合活動課的主要課程教材。

「...我們現在上課的方式，就是選定一個版本，這個版本的這個主題，我覺得就一定要去帶到它，不管用任何方式，我就會去帶到它，例如說：家庭的課，我就去講家庭的課程。」（IT3-188）

「...那些（各家版本）教科書的主編，在編主題的時候，應該已經都有扣緊那些（教育部訂定）能力指標了。如果我們都有按照（校內選定版本）這些主題去教授的話，那我相信，我們就已經將我們的知識做最好的傳遞了。」（IT3-192）

根據國立教育研究院籌備處助理研究員蘇進榮（2006）的研究指出，各版本的教科書理論上都是根據能力指標編輯而成的，但各家版本根據能力指標解讀而編出來的教材，彼此間不但差異很大，體系也不一樣，難度也不同。常常讓綜合活動教師們感覺銜接不易，因此多數的受訪綜合活動教師們都習慣自編教材。

2.綜合活動教師們自編補充教材或銜接課程

很多綜合活動教師都有自己自編的課程教材，有些取材自以前習慣教授的舊教材中的菁華篇，有些是教師本身累積多年教書經驗，所統整歸納的自編教材。有些綜合活動教師是以選定的教科書為架構，依據不同的主題再自行補充教材。

「...站在我輔導活動的立場，我覺得以前輔導在上的內容比較多，例如：我覺得這學期可以上自我發展、自我了解，情緒管理，生涯發展、生涯規劃、人際溝通、或是親子家庭...等，我可以每次抓一個主題來上。」（IT4-411、IT4-412）

「但是綜合活動課本，並沒有那麼多主題啊！綜合活動課本都只抓到一個點，但是這個點並不一定適合學生。例如：它就只有一個主題『家庭』在那裡，變成我們還要自己加很多教材進去。」（IT4-413、IT4-414）

「會形成另外一個問題就是：不環保！因為你要印很多東西，你要印學習單啊！每學習就一堆學習單！一堆講義！你不覺得很浪費嗎？」（IT4-415、IT4-416）

李坤崇（2008）提出，能力指標乃原則性規範，教師解讀未盡相同，但教師是課程銜接的主角，教材只是工具而非主角。因此綜合活動教師若能對輔導活動、童軍、家政的新舊教材融會貫通，理解課程間的關係，比較不會陷入零碎片斷的知識中，或許就不會受限於能力指標與各家版本教科書中了。

（三）敏察教室現場的立即性教學

1.緩和學生被上節任課教師責備而延續的負向情緒

(1)班級導師描述班級事件

「如果綜合活動老師跟導師談過，知道這個孩子不喜歡數學，跟數學老師之間曾經有一些不愉快，那剛好上一節課又是數學課，這個孩子又跟數學老師有一些衝突！班上這節綜合活動課，就是死氣沉沉的！如果綜合活動老師和導師曾經密切聯繫過，知道這個狀況，那他就可以做很多事了。」（IT1-194、IT1-195）

(2)班級導師建議綜合活動教師的處理模式：傾聽學生 → 同理數學老師

「...我們可以談談剛剛發生了什麼事，可能他們（學生）對數學老師有一些抱怨...或許孩子不成熟...但等他們抱怨完，情緒得到宣洩了，我們再帶著孩子看看，剛剛數學老師大發

雷霆是怎麼回事？是發生了什麼事？」
(IT1-187、IT1-188)

2.剛上課導師借幾分鐘訓話而引發的負向情緒

(1)受訪綜合活動教師之一描述個人親身經驗

「...有一次我要進教室時，他們導師在裡面講話...導師說借他五分鐘...我就在教室外面等...導師講完走了之後，我進去上課，學生就開始做鬼臉啊！學生就一直講講講，講個不停！把導師的壞話都講出來...」(IT4-464、IT4-465、IT4-466)

(2)受訪綜合活動教師的處理方式：傾聽事件→判斷對錯→同理學生→同理導師→教導學生接受現實→機會教育學生己所不欲，勿施於人

「...我就順著他們（學生）的話，去聽聽看事情是怎麼了？是誰對？誰錯啊？其實老師有不對！但是也要讓學生去看看他們有什麼不對的地方。也要讓學生去看看說，你不能改變一個人的時候，你就要先改變你自己。」
(IT4-469、IT4-470)

「其實你覺得你們導師機車，但是你從其他部分看看你們導師，也有好的部分嘛！你看到導師缺點的部份，你是不是應該引以為戒？既然你們不喜歡你們導師對待你們講話的方式，你自己是不是不能用這樣的方式去跟別人講話？不然你跟你們導師有什麼差別？其實是讓學生去看到這個點。」(IT4-471、IT4-472)

受訪綜合活動教師明白自己無力過問班級導師的個人管教風格，而在教育情境中想積極的依正常管道為學生爭取一些些尊嚴的實例，常被同事們以校園和諧為包裝之人情壓力的官官相護而削弱，在此兩難困境中綜合活動教師常常選擇消極的教導學生「己所不欲，勿施於人」，期盼如此的陋習透過體驗，不再延續之。

(3)研究者個人教學親身經驗札記

「我在教室外面等候，導師歇斯底里破口大罵走後，我進到氣氛死寂的教室...有個學生說：『真是機車！超不爽的！』...」(E960319-1)

(4)研究者當下的處理方式及後續問題：問題外化→引導抒發情緒的活動→時間點太靠近→學生負向情緒抒發了→隔牆有耳，導師誤會了

「...生命線研習時，講師教了一個活動，我想試看看能不能抒發學生的情緒！我說：『我們來玩一個遊戲！每一個人想一句，不能重複喔！題目是：學校像什麼？...』，甲生：『學校像監獄！』，乙生：『學校像母老虎！』...」
(E960319-2)

「...導師突然從後門現身問：『你們在幹什麼？』，哇！隔牆有耳...學生一片肅靜，我收拾起驚訝與不滿，還是選擇走到後面跟她解釋：『這是在生命線研習學到的活動，在班上進行看看！』，其實我相信不管我說什麼，她都以人身攻擊的現行犯看待我！」(E960319-4)

若以相對位置來描述研究者與導師和學生間的關係飄移，在這三角互動關係中，通常我選擇站在靠近導師，但面向學生的位置。在導師心目中，我的位置是偏向學生的。但學生們也清楚的知道，雖然綜合活動老師很顧學生，但是我不會正面反抗導師對學生的指令。這就是研究者在教學現場中權力同盟飄移！

(四)兼顧人際與主權的借課抉擇

1.願意借課

「...別的老師來跟我借課，有時我覺得自己資淺，不好意思不借。」(IT2-021)

「...我也會看交情，如果剛好我是要上新的進度，是沒有連貫的，我覺得他（教師）跟我交情不錯，他真的趕不出時間來，我的課就會借他上課。」(IT2-033)

「...老師借課是因為他課上不完，他是站在關心學生的立場，怕課沒上完影響學生的受教權...他們（學生）有一個很重要的人生轉捩點，就是國三基學測！你不能讓他沒有上到課...只含糊的帶過去...他沒有學好學測就很吃虧。我能夠幫忙的地方，我當然盡量幫忙，所以我都願意借課！」(IT4-435、IT4-438、IT4-440)

2.視情況而借課

「...有時候是借課考試...變成我要監考，那我會問他（教師）說：你要多久的時間？...因為我有進度，我最多只能給你半節課，或是

最多二十分鐘或十五分鐘...如果這樣他說可以，那我就 ok，就是我濃縮我的課程...」(IT2-028、IT2-032)

「...有時候是看進度...如果我的課剛好到一個段落，或是說他們班的課不趕，我就會借課...有些班的課是連續放(假)掉的，他們的進度比較慢，我就比較不會借課...或是我覺得課程有連貫性時，我就會說不借。」(IT2-077、IT2-067)

「老師借課上課可以，因為老師真的是有苦衷啊！但是如果學生因為學校的運動會來跟我借課，我會考慮，因為我覺得說你們班大隊接力跑最後一名，或是沒得到精神總錦標，那會怎樣？不會呀！...」(IT4-441、IT4-446、IT4-447)

3. 不借課

夏美老師後來漸漸覺得被借課的關鍵因素是課程不被看重，所以爲了捍衛綜合活動課程的重要性，他逐漸選擇不借課。而秋美老師是堅持不借課的國中綜合活動學習領域專任輔導員，他認爲綜合活動教師們應該盡本分的，依據能力指標按表授課，自重而後人重，才能喚起大家對綜合活動學習領域的重視。

「...當我發現你們是覺得這個(綜合活動)課不重要，或是你讓我覺得我這個課很隨便沒關係，都來跟我借課的時候...漸漸的我不借了...因為他們認爲他們的課都很重要...可是對我來說，我覺得我的課也很重要啊。」(IT2-022、IT2-024)

「...我後來發現，有些導師覺得綜合活動課不重要...無形中也灌輸學生這個觀念，說這個考試不考，作業有交代就好...有學生就來跟我說：『我們導師說這個課不重要，叫我來借課。』，這時候我就會比較強勢的跟學生說，那我就是不借！因為我覺得我的課也很重要...」(IT2-087、IT2-088)

「我覺得說，我就是堅持我要有我的課，你不要隨便動我的課...因為我覺得綜合活動領域在我們學校太弱了，大家都覺得這個課，有也好，沒有也好...學生也覺得反正考試又不

考，隨便就好！我覺得這種態度不對！」(IT2-030、IT2-031)

綜上所述，受訪綜合活動教師們對綜合活動課的認知與教材選擇的關係是，如果綜合活動教師對課程的認知是傾向根據能力指標，將知識作較佳解說的，選擇的教材相對傾向規劃中的課程主題。而如果綜合活動教師對課程的認知是比較傾向生活化教學的，比較善於敏察教學現場氣氛，根據當下班級狀況，做現場立即性的教學。但並非一成不變，綜合活動教師們仍然會視現場情況而定。

而受訪綜合活動教師們對綜合活動課的認知與「是否答應借課」的關係是，如果綜合活動教師對課程的認知是傾向專業自主的，面對其他領域教師借課的要求時，比較傾向不答應借課，以捍衛綜合活動課程的重要性。而綜合活動教師若傾向將綜合活動課視爲與其他學習領域之間聯繫的橋樑時，比較容易答應借課。

三、綜合活動課的課堂規矩與秩序管理

課堂教學上的規則規範有其必要性，但由於綜合活動課的課程性質，兼具動態活動與靜態教學的多元性，例如：有時是室外操作的童軍工程繩結，有時是講授式的團體輔導課程，所以在配合教材內容的動靜合宜之間，比較不容易有一個固定的課堂秩序規範，因此綜合活動教師們在規範課堂規矩時，差異性也頗大。

(一) 綜合活動教師課堂教學的規矩

1. 學生上課說話的時機和音量規定

除了與一般學科類似，教師爲主的講授式教學之外，綜合活動課融入了學生分組討論與體驗活動的動態課程，所以受訪綜合活動教師們，爲了讓學生動靜分明，常會清楚規定學生上綜合活動課時可以說話的時機與音量。

(1) 學生上綜合活動課時可以說話的時機

「...我跟學生說，上課的時候，你只能跟我講話，不能跟旁邊的人講話，其實這就是尊重，我會讓你有講話的機會，如果你覺得你需要講話，一定要先舉手，而且我會要求他們手

要舉直，舉得最直的那一個，我一定會先叫他！」(IT3-087)

「我會跟學生說，該你講話的時候，我會把時間開放給你！其它時間當然不能講話啊！那該我講話的時間，你就要尊重我啊！不然老師在上面講話，學生在下面聊？雖然他聊的是老師上課的主題，但是他不應該啊！這是我一直強調的，你要尊重在台上講話的人！」(IT4-323、IT4-314)

如果學生在教師說話的當下觸類旁通，有所感而脫口發言時，身為教師的我們如果能做立即性的回應，其實就是一種鼓勵學生積極發言的無形酬賞。在自由聯想的獨立自主思考訓練，與遵守規範的尊重禮節培養間，如何取得適時適切的平衡，這是教學時得小心謹慎處理之處。

(2)學生上綜合活動課時分組討論的音量限制

「...討論的時候，音量不能太大！那什麼叫音量太大呢？就是我可以很清楚的聽到你某一句話，那就代表你音量太大。」(IT3-089)

「...我會很嚴格要求學生討論的內容和聲量...我用扣分的方式規範小組的秩序。反正扣多少分，就是你們這個小組這節的上課平時分數。」(IT4-299、IT4-302)

綜合活動教師在學生分組討論時，應扮演觀察者或適時的參與者，綜觀全場氛圍，適時旁聽或參與各組的討論。但顯然大部分綜合活動教師們花了較多心力，在擔任課堂秩序的維護者，或小組秩序競賽的評分者。如何在當下體認自己應站的位置與應有的舉動，著實考驗著綜合活動教師的靈活度與敏覺性。

2.學生上綜合活動課進教室的規矩

(1)比老師慢進教室的規矩

「...我如果進了教室，你（學生）只要比我還慢進來，你就要喊報告，我說ok了，你才可以進來。而且你要跟老師說明，你為什麼遲到。我說：這是禮貌，這是尊重。你要尊重已經坐在下面的人和台上的人」(IT2-132、IT2-136)

「...你（學生）有喊（報告），我沒有聽

到，我就會說：『我有說你可以進來嗎？』，他（學生）就說：『我有喊！』，我就說：『你有喊，但是你覺得我有聽到嗎？』，他們（學生）就會退回去（教室門口），重新再來一次...」(IT2-138)

(2)到綜合活動教室上課的規矩

「我們會到綜合活動教室上課，我會要求他們，上課前一定要（在綜合活動教室外面的走廊）排好隊、蹲下來...因為我們會分組競賽嘛，如果因為你（一個人），而你們小組慢了，那你的小組組員就必須等你來才能蹲下...」(IT3-090)

「...那些人（遲到的學生）來的時候，我就跟其它學生講說，我們就瞪大著眼睛看著他！因為你多下課幾分鐘，但是你的影響是全班...我們是一個生命共同體，我不能因為你個人而影響到全班。」(IT3-091)

這是老師對學生準時上課的要求，但如果是老師因為處理班務而慢了呢？

「...我下課都在我們班上（導師班）...我要求他們上課了就要念課文，通常我都會等任課老師來了，我才會離開，那可能我那一節是有課的，我就馬上衝到那一班去，所以我每次都遲到...我對我任教的班級，覺得很抱歉...」(IT3-059)

綜合活動課的課堂規範背後，似乎隱含著教師管教學生的無形階級。而且如果我們珍惜綜合活動課程，或許應該思考：將一節四十五分鐘的課，花了五到十分鐘來規範秩序，值不值得？但大多數綜合活動教師們認為先嚴後鬆，寧願在一開始，先花點時間建立學生的課堂規矩，以後就能習慣成自然，漸入佳境。

根據 Kohlberg(1981)的研究所提出的三期六階段道德發展理論，國中生屬於第二期的「道德循規期」(conventional level)，此時期孩童的道德發展又分為兩階段，第一階段是行為總是遵守成人訂定的「好孩子」標準規範的「尋求認可取向」(good-boy-nice-girl orientation)，第二階段是服從團體規範，尊重法律權威的「順從權威取向」(law and order orientation)。而依

據王煥琛與柯華葳（1999）對國內青少年道德發展的研究指出，我國青少年道德發展滯留在第三階段的「尋求認可」的好孩子階段。

可見在道德發展上，國內學生習慣依循教師或長輩規範的模範標準，期待師長的認同與讚美。因此綜合活動教師們，在訂定課堂規矩規範時，若能邀請學生共同訂定綜合活動課堂規範，或許能引導學生體驗道德規範的建構歷程，學習從行為動機、行為後果等角度來判斷行為的是非對錯。如此或許能將學生的道德發展由 Piaget 所說的他律期(heteronomous stage)進化到自律期(autonomous stage)。

結論與建議

一、研究結論

本研究試著以國中綜合活動教師的觀點，說明九年一貫國民教育的綜合活動學習領域，在教育部的理論政策面，與教學現場的執行操作面的差異，並歸納呈現目前國中綜合活動教師們，身處如此教育情境中關於教學的諸多行動選擇。

（一）綜合活動學習領域的排課方式

1.理論政策面：教育部倡導合科教學

教育部（2003）國民中小學九年一貫課程綱要總綱為：「各學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學」，希望學校在進行教學時，以統整及合科教學為原則。並落實各個教育階段課程間縱向的連貫與銜接，以及各個學習領域間橫向的課程知識的統整，而由綜合活動學習領域扮演串連統整的橫向連結角色。

2.執行操作面：大多數學校仍採分科教學

(1)學校教務行政將綜合活動課視為主要學科之配課。

(2)學校教務行政順從班級導師配綜合活動課之要求。

(3)綜合活動教師為了課程統一，無奈選擇分科

教學。

(4)綜合活動教師基於專業自主，選擇任教自己專長科目。

3.受訪綜合活動教師關於教學方式的行動選擇

在受限於校內綜合活動師資無法補足的窘境下，受訪綜合活動教師們基於學科專業堅持，也為了不讓自己的授課表淪為配課剩餘後的凌亂課表，多數學校的綜合活動教師選擇分科教學。而為了顧及學生的受教權益，有些綜合活動教師們會與校內教務行政溝通，規劃以學生為主體，分年級分科輪流正常教學的配課方式，以取得行政、教師和學生的三贏局面。

（二）綜合活動學習領域的角色定位

1.理論政策面：跨領域統整教學

教育部（2003）指出國民中小學九年一貫課程中，「綜合活動」學習領域之「綜合」是指萬事萬物中自然涵融的各類知識，「活動」是指兼具心智與行為運作的活動。所以綜合活動課程包含各項能夠引導學習者進行實踐、體驗省思，並能驗證和應用所知的活動，包括符合綜合活動理念之跨越學習領域之教學活動。

2.執行操作面：教師們認同多元化

(1)提供學生多元的發揮舞台，讓學生體驗學科之外不一樣的學習情境。

(2)建立學生正確的價值信念，並教導學生做人做事合宜的態度與想法。

(3)大多數綜合活動教師會花心力於現場班級情緒或負向氛圍的團體輔導。

(4)特殊學生（例：內向性的人際孤兒、外向性的行為偏差）的課餘輔導。

(5)班級活動或校內競賽的討論與演練（例：跳蚤市場拍賣、英文歌曲比賽）。

3.受訪綜合活動教師對於角色定位的行動選擇

多數綜合活動教師會依自己的認知與興趣來選擇自我角色定位。例如：綜合活動教師如果對運動蠻有興趣的，會比較樂意運用課程時間，帶著學生去練大隊接力。又如：綜合活動教師如果認同自己的輔導專業，與自己的角色介入，對某位特殊學生是有幫助的，就不介意

額外付出中午休息時間或課餘時間。

(三) 綜合活動教學課程的秩序規範

1. 理論政策面：以學生為主體

教育部(2003)指示「綜合活動」學習領域的教學原則，是讓學習者用自己有興趣的、自己選擇的方式，從容地表達並省思所知道、所感受、和所做到的。

2. 執行操作面：依授課教師規範

(1) 以不影響隔壁班教學為原則，並區分融入活動與秩序差之別。

(2) 綜合活動課學生進教室的規矩(例：喊「報告」、全班排隊蹲下等老師)。

(3) 綜合活動課學生分組討論的內容和音量規範嚴格。

3. 受訪綜合活動教師關於課堂秩序的行動選擇

多數受訪綜合活動教師們，對於教導學生、培養好習慣的教化功能期許，遠高於細心觀察、耐心紀錄學生進步狀況的陪伴功能。因此用心的規範綜合活動的課堂秩序與規矩，是多數受訪綜合活動教師們視為己任的教學附加職責。而且為了不干擾隔壁班級的教學品質，也避免讓學校行政或班級導師對綜合活動課有負面印象，大部分的受訪綜合活動教師們選擇對於學生的課堂行為有所限制。

二、研究建議

(一) 對國中綜合活動學習領域實務工作者的建議

1. 對縣市教育局與縣輔導團之建議

(1) 綜合活動領域教師研習的對象應包含配綜合活動課的教師

之前縣府全面推動九年一貫各學習領域教師研習時，都是在相同的日期和時間，請不同學校協助承辦七大學習領域的教師研習，所有國中教師們依據自己所屬的學習領域，到指定學校參加該領域的教師研習，以精進該學習領域的教學。

而綜合活動學習領域特殊之處是，在各校綜合活動師資普遍不足的情況下，校內配綜合

活動課程的其他學習領域教師們人數眾多，而這些配課教師們大都只參與自己專業學習領域的教師研習，對於綜合活動學習領域的教材是不熟悉的。

因此研究者認為應該將不同學習領域的教師研習時段錯開，讓配綜合活動課程的其他領域教師們，除了參加自己主要學習領域的教師研習之外，也應該參與綜合活動學習領域教師研習，以具備綜合活動學習領域教學的認知與能力，如此對於落實綜合活動課程教學正常化將有實質助益。

(2) 綜合活動學習領域教師研習的主題規劃宜多關注在綜合活動教師上

目前縣市政府教育局與縣市輔導團在規劃綜合活動教師研習主題時，一向著重在綜合活動課程的教材內容部份，例如：教案實作分享、體驗活動、創新教學、影片剪輯、多媒體教學...等。在九年一貫綜合活動學習領域剛設置之初，投入心力於綜合活動教材教法上是迫切需要的，而且符合當時綜合活動教師們的需求。

但九年一貫綜合活動學習領域在歷經六年宣導推展後，在理論政策面與實際操作面上的落差，除了校內行政主管的決策影響之外，根據本研究結論，綜合活動教師們的人格特質與認知素養，也是落實綜合活動課程精神的關鍵影響因素。

例如：多數的綜合活動教師在教學現場仍不自覺的負起教師教導教化的職責，而忽略了課程的主角是學生，希望學生能自由從容的體驗、感受、反思所知所學。

因此研究者建議縣市教育局與縣輔導團，在規劃綜合活動教師研習主題時，宜多關注在綜合活動教師身上，或許透過團體分享的教師研習方式，能增加綜合活動教師們的自我覺察能力，探索自己在綜合活動教學場域中的限制與優勢。

(3) 教師研習課程的規劃宜多注重教師因應教學現場的立即性教材

根據研究結論綜合活動教師經常得面對教學現場多變的機動情境，例如：行政主管或班

級導師介入管理課堂秩序，班級導師或任課教師引發學生負向情緒影響課堂氣氛...等等。因此研究者建議縣輔導團，在規劃教師研習方案上，除了依循能力指標的主題性教材之外，宜多注重綜合活動教學現場的立即性教材，讓教師能轉化突發困境，引為教材靈活運用，以因應教學現場的多變性或危機狀況。

2.對國中綜合活動教師的建議

(1)在專業知識與學養上宜多元進修，避免因個人偏好而造成課程偏食

根據研究結論多數綜合活動教師的教材教法或課程規劃，以及因應綜合活動課的相關問題（例如：是否答應借課...等）的抉擇因素，常取決於教師個人對課程的認知理念，或對相關活動的喜好程度而定。例如：輔導活動專長教師常感教科書中輔導相關教材，不夠深不夠廣，常自行補充增列教材；而喜愛運動的教師傾向答應學生借課，利用綜合活動課練習運動會的大隊接力...等。因此研究者建議教師們在輔導、童軍、家政的專業知識與學養上宜多元進修，盡量讓學生體驗到綜合活動課程的全貌，避免因教師個人專長或興趣，而造成學生的課程偏食。

(2)在綜合活動教師的角色定位與課程功能上，保持彈性、適時飄移

根據本研究結論，校內同事們對於綜合活動教師的角色定位與課程功能是有諸多期待的，例如：特殊學生的課餘關懷輔導、班級活動的支援、班級規範的配合...等，有些是綜合活動教師們樂於接受的，也有些是教師們無法認同的。因此綜合活動教師，在九年一貫綜合活動學習領域課程綱要，與任職學校教學實務現場，和綜合活動教師自我觀點，與校園同事人際互動間，經常陷入左右為難的困境中。研究者建議教師們開啓對話視窗，與自己的內心對話、與學生對話、更須與相關同事對話，透過互動交流，因時、因地、因事而適時飄移，試著在每一次的兩難抉擇間，為自己找到一個平衡的安適點，這是重要且必要的職場修練功課。

(3)在課堂管理上宜同理學生們的感受

根據研究結論多數綜合活動教師基於教師管教職責或個人性格使然，對於教學現場的秩序規範常有所要求，而忽略了綜合活動課程的特殊性。研究中列舉了很多受訪教師在班級經營上的堅持，或許無所謂對錯，但若仔細思索：我們對學生的規範，是停留在外在規範還是真的內化了？身為教師的我們如何確定，怎樣要求學生對學生是好的？當我們常常站在老師是對的立場思考問題時，有沒有可能其實是老師錯了？因此研究者建議教師們在課堂管理上，試著更細膩地同理學生們的真實感受，若能反觀諸己，細心思量，或許可以更清楚的覺察自己性格上的限制，這對綜合活動教師而言，是相當珍貴的經歷。因為綜合活動教師的課程角色功能之一是引導學生們反思，如果教師平時就能培養內觀自覺的慣性思維，對於教學現場的催化與引導，是有幫助的，對於學生的學習與成長也會更具效能。

（二）對未來研究的建議

1.在受訪對象上可增加童軍專長和家政專長的綜合活動學習領域教師

本研究的受訪綜合活動教師們，都是輔導活動專長教師，若有機會邀請童軍專長或家政專長的綜合活動教師訪談，或許可以分析比較不同專長的綜合活動教師，所持的見解與觀點是否相同？若有差異，其差異內涵為何？藉由增加受訪綜合活動教師的異質性，或許可以更清楚的了解綜合活動學習領域的整體現況與走向，以及不同專長的綜合活動教師，在看待綜合活動教學時，有何相同或相異點。

2.在研究方向上改以學生的需求為主，進而比較教師與學生需求上的差異

本研究方向是以綜合活動教師為主，探討受訪綜合活動教師們關於領域課程的想法與做法，並瞭解受訪綜合活動教師們在教育情境中的行動選擇。但有關學生們對於綜合活動課程的觀點與需求，相關的研究資料是缺乏的。所以建議在未來研究方向上，若能以學生為主

體，探討學生們對於綜合活動課程的感受與期待。藉由瞭解學生們對於綜合活動課程真實的感覺與想法，並將綜合活動教師的觀點與學生們的觀點作一比較分析，將更清楚目前綜合活動課程，在教與學之間的需求差異。如此對於綜合活動課程的落實與推展，將可提供更多元的面向。

3.在研究主題上可深入探討身兼導師與綜合活動教師雙重角色之困境

依據本研究結論，綜合活動教學現場中，綜合活動教師常常得面對班級導師的介入，無論是借綜合活動課挪為它用，或是嚴格要求綜合活動課堂秩序等，都是影響綜合活動教學順暢的一大阻力。而目前大多數國中導師是由全校教師輪流兼任，因此綜合活動教師難免得面臨兼任班級導師與綜合活動教師的雙重角色。

在這兩種角色的轉換上，本研究中雖然有受訪綜合活動教師認為自己角色轉換順暢，但也有受訪綜合活動教師指出，綜合活動教師教師們自認角色轉換容易，但學生是否也可以清楚區分？而本研究中亦有受訪綜合活動教師，認為自己班級管理的若干堅持都是因為擔任導師之故，而且自己擔任導師之後，常常無法將以前所學的輔導理論落實於班級經營上。因此綜合活動教師兼任導師的雙重關係是否應該避免？這是研究者想進一步深究之議題，提供未來相關研究參考。

收稿日期：99.3.9

稿件通過日期：99.10.1

參考文獻

- 王煥琛、柯華葳（1999）。**青少年心理學**。台北：心理。
- 王瑞賢（1998）。**組織中的情感關係初探：情感經驗內容與情感關係的形成歷程**。輔仁大學應用心理學系碩士論文，未出版，台北。
- 李坤崇（2008）。**國民中小學新舊課程銜接理**

念。取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/link/basic.php>。

- 李惠鈴（2004）。**國民中學綜合活動學習領域課程實施相關問題之研究—以台北縣教師觀點**。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士論文，未出版，台北。
- 周水珍（2001）。綜合活動學習領域的內涵與實踐。**花師院刊**，38，5-11。
- 吳清山、林天佑（1999）。教育名詞課程領導。**教育資料與研究**，36，50。
- 林清江、蔡清田（1998）。**國民中小學課程發展共同原則之研究**。嘉義：中正大學教育學程中心。
- 林惠真（2002）。從學校觀點談走出教育改革的困境。載於九年一貫向前行系列 1-5 冊。台北：聯經。
- 林達森（1999）。論析統整性課程及其對九年一貫課程的啓示。**教育研究資訊**，7，4。
- 范信賢（2002）。**課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向**。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 國民教育法（1999年6月17日）。
- 黃政傑（1991）。**課程教學之變革**。台北：師大書苑。
- 黃譯瑩（2000）。從系統理論觀點探究活動課程與九年一貫綜合活動課程：本質、原理與展望。**應用心理研究**，9，215-251。
- 陳富雄（2004）。**高雄市國民中學教師對綜合活動學習領域實施內涵之調查研究**。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 教育部（2003）。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要**。台北：作者。
- 曾明惠（2003）。**國民中學綜合活動學習領域教師教學歷程分析之行動研究—以臺北市兩所國中教師為例**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導碩士論文，未出版，台北。
- 甄曉蘭（2001）。從課程組織的觀點檢討統整課程的設計與實施。**課程與教學研究**，4(1)，1-20。

蘇進榮 (2006)。九年一貫「一綱多本」教科書政策衍生問題與因應策略。教育研究與發展期刊，2(3)，63-91。

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York, NY: Teachers College.

Blythe, M. (1996). *Research, development, and validation of a training handbook for developing integrated units of study through a systematic approach*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas.

Brazee, E., & Capelluti, J. (1995). *Dissolving boundaries: Toward an integrative curriculum*. Columbus, OH: National Middle School Association.

Dewey, J. (1977). The relation of theory to practice in education. In J. A. Boydston (Eds.), *John Dewey, the middle works 1899-1924: Vol. 3. 1903-1906, Essays* (pp. 249-272). Carbondale, IL: Southern Illinois University.

Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. New York, NY: Continuum Publishing.

Holcomb-Mccoy, C. (2004). Assessing the multicultural competence of school counselors: A checklist. *Professional School Counsel-*

ing, 7(3), 178-183.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.

Nicholls, A., & Nicholls, S. H. (1978). *Developing a curriculum: A practical guide* (2nd ed.). London: George Allen & Unwin.

Shoemaker, B. J. E. (1993). A comparison of traditional and integrative approaches. In R. Fogarty (Eds.), *Integrating the curricula: A collection* (pp. 5-7). Arlington Heights, IL: IRI / SkyLight.

Webb, J. (1999). *Those unschooled minds: Home educated children grow up*. Retrieved from ERIC database. (ED459507)

Yelon, S. L. (1996). *Powerful principles of instruction*. White Plains, NY: Longman.

A Study of Junior High School Integrated Activities Teachers' Action Decisions in Educational Situation

Chang, Meng-Li Chang, Ching-Jan

Abstract

This research aimed to examine the implementation decision Integrated Activity Teachers (I.A. teachers) in junior high schools. Using qualitative research methods, data was collected using interviews, researcher diary, field notes and episodes in educational situations. The major findings are as follow :

- (1)Course arrangemnt : Due to limited I. A. teachers, classes are allocated to non-I. A. teachers. Concerning about completing their courses and maintaining professional autonomy, teachers preferred teaching their course subject.
- (2)Role identification of I.A. teachers : Teachers interpreted the curriculum based on their own understanding or preferences, and used their own methods of instruction.
- (3)Classroom management : Most teachers were unconsciously influenced by traditional thinking or their individual personality and focused on classroom discipline.

Keywords: action decisions, education situation, integrated activities

Chang, Meng-Li Ta-Tau Junior High School, Taichung City

Chang, Ching-Jan Department of Guidance and Counseling, National Changhua University of Education
(cjchang@cc.ncue.edu.tw)