

教師文化與課程統整關係之個案研究初探：以一所國中的自然與生活科技領域之教師文化為例

陳志修

課程統整能否順利推行，關鍵往往並非技術層面的問題，而是教師文化是否能與之相容的問題。由於教師文化攸關課程統整之成敗，再加上兩者皆蘊藏深層的結構，因此，需深入且完整的描述與探究。基於此，本文嘗試以深入訪談、焦點團體及文件分析等方式，個案分析在同一所國中擔任自然與生活科技領域的四名教師所知覺的教師文化，及其與課程統整的關係。簡言之，本文希望從一個較整體的觀點來瞭解教師文化與課程統整的獨特及複雜的關係，因此，採取個案研究的方式來進行。本文的研究發現茲分述如下：第一，上有政策、下有對策的教師文化，使得課程統整教學只是一種假象；第二，非專業化傾向的教師文化，產生學教不符的現象；第三，升學主義作祟的教師文化，使得與升學較無關的學科被邊緣化；第四，應付檢查心態的教師文化，使得主題教學淪為一種文字遊戲。本研究也提出幾項建議以供參考：第一，破除「上有政策、下有對策」的教師文化，將「實事求是」的精神導入教師文化之中；第二，建立以領域為基礎的學習型組織，加強協同教學文化的建立；第三，主題教學貴在達成教育的實質意義而非淪為形式的文字遊戲。

關鍵詞：課程統整、教師文化、九年一貫課程

壹、前言

有關課程統整的爭議主要來自學科專家與國中教師的意見，尤其是身處教學第一線的國中老師。反對者質疑課程統整將打亂知識學科知識的系統性，妨礙國中學生對學科專精知識的學習，且造成各科教師授課的困擾問題。為什麼課程統整會讓國中教師感到授課困擾？研究者認為其中最關鍵的因素是因為課程統整涉及到傳統各分立學科的統整，因此，其在轉化成運作課程時，除了需破除既有「學科的界線」外，還需輔以「協同教學」的方式

來進行，方能達到真正的課程統整理念。換言之，課程統整與協同教學之間，具有互為主體與相輔相成的關係。既然課程統整必須輔以「協同教學」的方式來進行，那麼這對於習於服膺傳統「分科教學」與「教學孤立」典範的國中教師而言，無異是一項新的挑戰。

課程統整與協同教學的關係的確糾結不可分，形成一個並軸並且雙面螺旋一樣地環繞著學校教育發展的主軸，而其能緊密聯繫的重要因素，並不僅止於「技術性」的問題，而是在於「課程統整」所蘊藏的深層結構與「教師文化」的深層結構是否真的能相應合（周淑卿，2000）。換言之，課程統整在施行時是否具有成效需輔以協同教學的方式來進行配合，而這兩者的溝通橋樑是建築在「教師文化」是否契合之上。

由於教師文化攸關課程統整之成敗，再加上兩者皆蘊藏深層的結構（例如：教師的主體知覺、與他者的互動關係、情境脈絡等），因此，需深入且

陳志修，政治大學教育研究所博士候選人。

通訊作者：陳志修，116 臺北市文山區指南路二段64號，政治大學教育研究所。E-mail: chenzi1n@yahoo.com.tw

本文為2003年12月高雄師範大學教育學系舉辦之2003年研究生教育學術研討會所發表之論文修改而成。

完整的描述與探究。基於此，本文嘗試以深入訪談、焦點團體及文件分析等方式，個案分析一所國中擔任自然與生活科技領域的四名教師所知覺的教師文化，及其與課程統整的關係。簡言之，本文希望從一個較整體的觀點來瞭解教師文化與課程統整的獨特及複雜的關係，因此，採取個案研究的方式來進行。

具體言之，本文擬嘗試回答以下兩個問題：

- (一) 瞭解受訪教師所知覺的教師文化為何？
- (二) 探討教師文化與課程統整的關係為何？

貳、文獻探討

一、課程統整的意義

課程改革的鐘擺總是在學生需求、社會需求和學科專家的建議三者之間擺盪（Tyler, 1949），這也演變成課程統整與課程分化兩種課程形式。但是事實上這兩者的關係並非「非此即彼」的對立關係，而是其中統整與分化的程度有倚重與倚輕之別罷了。

Tyler（1949）是分科課程的典型代表，其提出四個課程發展的經典問題：確認目標、依據目標選擇、組織學習經驗、評鑑目標的達成程度。此稱為課程發展的「目標模式」，其旨在引導課程發展的結構化與程序化。又因將課程發展視為「輸入與輸出」的系統過程，宛如工廠生產作業流程，被稱為「工學模式」（周淑卿，2002；歐用生，1999）。Tyler 傳統下的系統課程理論視課程設計為專家的工作，教師只需忠實地執行原定計畫，而學生則是一個等待課程傳遞知識儲存體。課程發展的目的不是為了人發展，而是為了達成一套預設的課程目標。課程專家預設了一套次序井然的階梯式課程，等著不同程度的學生完成之後再透過測驗，檢核學生完成目標的程度（周淑卿，2002）。

分科課程在實行多年後，產生了教師本位、知識導向、學科知識被切割的支離破碎、忽略真實生

活的運用、疏忽全人教育及未能激發自主學習等弊端。因此，直到 1990 年代，課程統整又重新被討論，並成為二十一世紀課程設計的主流（李坤崇、歐慧敏，2000；黃政傑，2000；Beane, 1998）。

依據相關研究（如表 1），課程統整的定義可簡明歸納如下：「課程統整的『統整程度』與『統整方式』並無劃歸同一之標準，但是大體而言，是以打破學科的界線，並以生活當中的問題或是學生的經驗為著眼點的課程組織」。

課程統整的界定與施行方式是隨著教育實務工作者而有所不同，因此，依其在學科中心與兒童中心兩者份量的不同，會出現不一樣的教材設計、實施方式與時間安排。Jacobs（1989）所提出的「課程計畫連續線」（如圖 1）正可說明此種情形。事實上，真正採取無學科界線式（完全方案式）的課程統整不多，大部分的課程統整都是採取折衷於學科本位與完全方案之間的方式來進行。所謂「真正無學科界線式」的課程統整，即 Beane 所主張的徹底擺脫以分立學科為基礎的課程組織，其是以真實生活議題或問題為主題，所進行的完全課程統整型態。然而，Beane 也很清楚，就連美國、加拿大、澳大利亞等英語系國家，整個學校採行完全課程統整的亦不多（單文經，2001；Beane, 1997）。以英國為例，英國即曾於 1967 年至 1972 年所施行的「人文課程方案」（The Humanities Curriculum Project）中，鼓勵教師進行課程統整的合科教學，著重在重要的人類的社會文化議題，同時處理跨越英文、歷史、地理、宗教教育與社會研究等各種不同的人文社會學科課程科目的人類各層面經驗（Elliott, 1998）。然而，由於施行成效未如預期，再加上國際競爭及市場化的脈絡下，英國遂於 1988 年的「國定課程」中，又恢復以學科為基礎的課程組織模式，並且對學習成效及教育品質的要求，有朝標準化與績效化模式而行的趨勢。首任「國定課程委員」主席 Graham & Tytler（1993）即指出，「國

表 1 課程統整的意義

學者	有關課程統整的主張	研究者評析
歐用生（1999）	課程統整強調知識連應用或關心到具有個人意義和社會意義的問題，在問題脈絡中知識被重新定位，學科領域的界線被消除，知識的範圍和順序均依師生合作擬定的主題和問題而定。	歐用生強調的課程統整傾向兒童本位，而且重視師生彼此之間的合作關係。
周淑卿（1999）	課程統整的出發點，可以是知識，亦可以是社會生活。	周淑卿所主張的課程具有折衷的性質，兼顧知識與社會生活。
Dewey(1966)	Dewey 主張教育即生活、學校即社會，因此，其非常強調兒童本身的社會活動，認為課程設計應以兒童的學習經驗的發展為核心，以各種活動培養互助合作的民主社會生活方式。	Dewey 可謂主張課程統整的先驅者，其所主張以兒童本身社會活動為中心的課程，被稱為「活動課程」，而其就是一種「課程統整」的形式。
Glatthorn & Foshay(1991)	相關課程、廣域課程、科際整合課程和超學科課程都是課程統整的方式。	Glatthorn 及 Foshay 所主張的課程統整，是將焦點放在跨科統整上面。
Berstein(1996)	課程之規劃應重新建構學科知識之間的關係，不是就形式上的建構而已，而是持續將新知納入其中。	Berstein 認為課程規劃應認清知識日新月異的事實，以持續不斷的更新課程規劃的內容。
Beane(1998)	課程統整就是要徹底擺脫以分立學科為考慮的一切課程組織，以真實生活世界中的議題或問題為主題，所進行的課程統整。	Beane 可謂徹底的課程統整者，真正按照其定義，科際整合或是多學科式的課程統整方式都稱不上真正的課程統整。
Young(1998)	未來的課程應連結學術課程與職業課程，同時讓學生學習經濟、政治、文化與社會領域的素養。	Young 認為課程規劃不應將學術課程與職業課程分開，此意謂課程規劃應讓學生將理論與實務結合起來，並培養解決日常生活問題的能力。

資料來源：作者整理

定課程」是採用「科目本位課程」之改革途徑。這些科目包含核心科目：英語、數學、科學，及基礎科目：歷史、地理、科技、音樂、藝術、體育與當代外語（引自蔡清田，1999）。

我國目前推行的九年一貫課程，即是在既有的學科基礎上，進行多學科式或是科際整合式的課程統整，而非完全課程統整。



圖 Jacobs 的課程計畫連續線

資料來源：Design options for an integrated curriculum, H. H. Jacobs, 1989, p.14.

二、教師文化的面向

教師文化是指由教師關係所構成的共同價值體系、行為規範與生活形態，是一種動態的複雜體系。教師文化是教師生活與工作中最重要的一部份，並為教師的專業發展與教學方式提供了重要的參照脈絡（陳奕安，2002；Hargreaves, 1994）。

Hargreaves 與 Macmillan（1995）認為中學的教師文化存在著一種「巴爾幹文化」（Balkan culture）的現象：在傳統、學術導向的學校裡，地位較低的學科有邊緣化的現象，隔離與彼此孤立的現象消解了教育改革的可能性，也限制教師社群間專業學習及改革，並使得學校內的衝突與分立持續著。簡言之，巴爾幹的文化是一種「彼此孤立的教師文化」，而這也正是傳統分科教學型態下的教師文化特質。簡良平、甄曉蘭（2001）在研究中指出，學校長期以來的教學型態養成教師獨立教學、不善與人合作的習慣，這種特質影響同仁間合作發展課程的進行。如果要去促成教師間的合作，行政人員需要花很多時間與智慧去折衝，以便促成教師間的溝通與協調。

「沈默的文化」亦是教師文化的特質之一。馮朝霖（1998）即指出，雖然表象上我們已經是開放民主的社會，但是除非關係到本身的權益利害時，許多人才會勇敢的站出來示威抗議。但若問題並非嚴重到「生死存亡」關頭的時候，大部分人仍會習慣的以「事不關己」的冷漠態度來面對，因此整體而言，我們的文化基本上是「沈默的文化」，而教

師文化是「沈默文化」的極致。

教師文化還存在一種「非專業化傾向」的特質，其意指許多教師多依賴既定的教條及本身當學生時的經驗，來形成他們自己的教學策略。教師很少討論彼此之的工作，不曾集體分析、反省其教學工作的價值、目的與方向。雖然有定期的教學研究會議，多半只是行禮如儀，很少有專業性的對話。再者，教師之間存在著忠於同仁、認同平庸化的文化現象。學校改革問題不在認同教改的教師人數多寡，而是這種教師文化阻礙學校課程的改革（周淑卿，2000）。

簡言之，中學的教師文化具有幾項特質：教學孤立、沈默與非專業化傾向的教師文化。

三、教師文化與課程統整關係

Bernstein（1975）認為要使統整成為一種學校教師文化，必須滿足四個條件：第一，成員對於統整觀念必須非常清楚，且要有高度的共識；第二，教師應接受統整的概念，瞭解知識間具有連結的關係，不再堅守自己的學科身份認同；第三，學校委員會的體系必須建立，以創造有意義的回饋系統；第四，建立多元評量規準。Bernstein之言，適足以描述教師文化與課程統整之間的關係。

教師是課程決定的主要成員，教師的動機、教師現有的能力、對創新途徑的興趣、教師的控制、責任與擁有感、教師的專業成長等，均影響學校課程的發展（簡良平、甄曉蘭，2001）。周淑卿

(2000)即指出，教師對教育改革具有無奈與抗拒的心態，以既有的教師文化特質，課程統整的實施並不易真正成功。若統整的大原則是必然趨勢，則教師文化必須調適以適應統整原則，應由分立朝向合作。換言之，教師文化對於九年一貫課程政策的推展將是最大的挑戰。單文經(2001)亦曾指出，即使是較寬鬆的多學科式或是科際整合式的課程統整，對於國內大多數的國中小教師而言，也是從未有過的經驗。

教師文化對課程統整的抗拒問題，亦曾發生於英國的「人文課程方案」(The Humanities Project)的課程革新實驗當中。Simons即指出：

「人文課程方案的課程計畫小組成員，雖然領悟到沒有一種課程發展是不需要透過學校教師專業發展的配合與補助，但是，課程計畫小組成員似乎未能體會到課程發展也需要學校正式組織的革新，作為課程改革的後盾的重要性。」(Simons, 1987: 24)

總之，課程統整是否能順利進行，其重要的關鍵因素往往非技術層面的問題，而是學校教師的教師文化能否與課程統整教學相容的問題，因此，唯有教師發展出積極正向的教師文化，課程統整才有在學校教育中落實的可能。

參、研究方法

一、研究對象

本文的研究對象為任教於臺北縣一所國中的四名教師。雖然在九十一學年度時，只有國中一年級採取九年一貫課程，但是個案學校為因應九年一貫課程的全面實施，因此，早已成立各個領域小組，並將全校教師依其專長背景分配到各個領域，而本

文的四名研究對象皆是自然與生活科技領域的成員。

二、蒐集資料方法

本文屬質性研究中的個案研究，研究者主要採取深度訪談、焦點團體法及文件分析三種方法蒐集資料。在深度訪談方面，採取一對一的訪談方式，訪談地點在受訪教師的教室內進行，訪談時間從5月5日自5月14日止，每位受訪者的訪談時間總共有二次，每次大約一個小時左右。訪談時採取半結構的訪談方式，研究者只以簡單的訪談大綱來導入訪談主題，除此之外，盡量採取開放與無預設的立場，來傾聽受訪對象的看法。訪談內容主要包含教師文化與課程統整的相關問題。

本研究亦採用焦點團體法，進行的方式是在教師休息室採取小型座談的方式。焦點團體法是運用詮釋學者Gadamer的「多元視野交融」的觀點，主張不同理論或經驗背景的人進行對話、溝通，經由多元的視野交融，形成更寬廣的視野(胡幼慧，2002)，基於此，本研究亦採用此法來增加研究內容的視野寬廣度。

在文件分析方面，研究者也收集受訪教師所設計或進行的主題教學計畫，及有關課程統整的相關文件，作為資料分析時的參考。

三、資料的分析

研究者所收集到的資料主要有二種：訪談資料與文件資料。在訪談資料方面，研究者先徵求訪談對象的同意後，以錄音筆記錄訪談資料，之後再將之轉換成文字。文字逐字謄錄後，再請受訪教師核對無誤後，然後，將訪談內容加以歸納、整理、分析成為研究的結果。在文件資料方面，此部分的資料包含主題教學計畫、總體課程計畫、各領域課程計畫、學習單等。上述文件資料作為訪談資料分析時的佐證資料，並可瞭解受訪教師在進行課程統整

教學時的具體計畫與作法。

四、資料的編碼

本研究的資料編碼如表2所示。編號I1920509代表I1教師在92年5月9日接受訪談的資料。

表2 四位受訪教師訪談資料編碼表

訪談對象編號	任教年資	學歷背景
I1	10年	臺灣師大物理系
I2	14年	高雄師大化學系
I3	17年	臺灣師大生物系
I4	7年	高雄師大工藝系

資料來源：作者整理

肆、研究結果與討論

一、課程統整教學只是假象：上有政策、下有對策

國內在推行教育改革時，常會遇到「上有政策、下有對策」之現象，其雖是一種「消極抵抗」教師文化，但是長期下來卻會使得教育改革的推行淪為一種表象或一種口號，也完全變了質。這種「上有政策、下有對策」的教師文化，就使得國中在進行課程統整時出現了「課程統整教學只是假象」的現象。

由於課程統整的教師文化未建立，使得國中教師的教學模式，仍是處於教學孤立的型態，這也使得真正在進行教學時，雖為同一領域的教師，卻仍是各行其是、各教各的，甚至學校的課程安排也是這種「上有政策、下有對策」文化的產物。

「我以前都專門教理化，現在九年一貫課程將理化、生物、地球科學、科技、工藝等合成自然與生活科技領域，說實在的還真的有點不習慣，不過上有政策、下有對策，我們學校現

在的排課是將生物老師或工藝老師排在一年級教自然與生活科技領域，因為一年級的理化內容較少。而我以後可能都固定排在二年級或三年級，因為這兩個年級的理化內容較多，我也比較專長。這樣排也有好處，就算以後連二、三年級的理化也變成自然與生活科技領域時，我們還是可以應付。」(I2920506)

「說實在的所謂的課程統整教學只是在課表上看得出來而已，其實我們雖是同一領域的老師，不過我們都各上各的，他們不會跟我討論理化的內容，我也不會主動與他們討論理化之外的內容，反正實際上跟以前沒什麼兩樣，唯一不同的是，以後等二年級的理化課也變成自然與生活科技領域時，就除了理化內容外，還要教一些生物、地球科學或者工藝的內容，想起來就覺得麻煩。」(小型座談，I1920514)

由此可知，雖同為自然與生活科技領域的教師，他們彼此之間的關係只僅於同一領域教師這層「表象」而已，實際上在進行教學時，教學孤立文化的現象仍是存在。

二、學教不符的現象：非專業化傾向

由自然與生活科技領域是在既有的學科基礎之上，進行的多學科式的課程統整，但是國中教師的師資養成卻是採分系的結構方式來培養，因此，並未考量課程統整時，教師需具有統整能力的事實。為補救國中教師缺乏課程統整素養的最佳方式，是教師之間應依其專長進行協同教學。但是實際上的情況卻並非如此，由於教學孤立的現象仍存在，再加上課表安排以「方便」或「應付」為考量，因此，無論是生物、物理、化學、工藝等背景的老師，無論其是否能勝任，一律都單獨教授自然與生

活科技領域，這也產生「學、教不符」的現象。

「在以前我主要教生物這一科目，而我也師大生物系畢業的，因此教起來得心應手，亦滿有成就感的。但是自從九年一貫課程實施以後，我主要教一年級的自然與生活科技領域，雖然內容不難，但是總覺得有些內容教得有些心虛，像一些有關理化的內容，由於本身在這方面的專業素養較不足，因此，教起來感覺不是那麼順暢，亦不夠深入，雖然這些內容可以請教具有理化背景的教師或協同教學，但是想起來會被認為不懂還敢教，我就不想問了……協同教學實在太麻煩了，每一個教師都有課，誰來跟你協同教學。……說真的，課程統整要求老師要具備教多學科的知能的要求真是痴人說夢，要專精一門科目有那麼簡單呢？如果只要會教那還不容易，但是我認為應該對所教的科目應能深入一點，而不是只是膚淺的認知而已，這樣才稱得上是在教學。」(I3920513)

由上述可知，國中教師對於課程統整教學感到困擾，亦有學教不符的感觸。單文經（2001）即指出，對大多數的國中教師而言，課程統整是從未有過的經驗，其牽涉到不僅只是教師專業知能有關的技術層面的因素，還牽涉到整個教師專業文化的轉型。

三、地位較低學科的邊緣化：升學主義仍存在

由於課程統整牽涉到原本學科內容的統整，因此，勢必在各學科的內容上有所增減，而且地位較低的學科常有被邊緣化的現象，而這種邊緣化的現象不僅反映在同一領域各學科內容的比例上，也反映在實際的教學與教師的地位上。以本研究的自然與生活科技領域為例，地位較高的是理化，地位最

低的是工藝，通常工藝所佔的內容最少，亦最不受學校及老師的重視，而造成此種現象的最大原因，是因為升學主義的心態仍存在。

原本教生物或工藝的老師現在被安排教一年級的自然與生活科技領域，而二、三年級的自然與生活科技領域則由原本教理化的老師擔任。這樣的分法的背後，其實隱藏著「學科地位高低」的權力結構，也以升學主義為實際教學時的考量。

「從我分發到這間學校開始，我主要負責工藝科的教學工作，這種現象直到九年一貫課程而有所改變。現在因為工藝科被併入自然與生活科技領域，因此，學校就排我上自然與生活科技領域。在自然與生活科技領域中，其實工藝科的內容仍是存在，只是份量佔的很少。……不過說實在的我也知道，因為二、三年級的理化內容較多，也攸關升學，因此，才會排我教一年級。」(I4920508)

除此之外，教授地位較低學科的教師，在學校中與同事之間的互動，亦常有被視為「邊緣人」的感覺，尤其是在升學主義掛帥的學校生態環境中，此種因「地位較低學科被邊緣化」而導致「人際危機」的情形更是明顯。在研究對象的四名教師之間，任教工藝科的教師，因為其所教的科目幾乎與聯考無關，因此，其在此方面的感受更為明顯。

「我因為教工藝科的原因，使得我常有一種不被重視的感覺。尤其學校非常重視所謂與聯考有關的主科教師，相對而言，我教的工藝還真的被邊緣化了。不僅學校校長、主任及一些其他教師不重視我教的科目，就連學生上課時也常常意興闌珊，要上不上的。我還記得有一

位成績很好的學生還曾直接告訴我說，反正工藝又不考，老師你就讓我們看別的書好了。……還有，每次到辦公室時，常常與別的教師搭不上話，因為他們常常談的的都是學生的升學的問題，而我教的科目因為與升學無關，因此，也沒有人會同我談這個話題，若有的話，也常是要向我借課來上數學、理化、英語等這些主科了……。」(I4920508)

四、主題教學淪為文字遊戲：應付檢查的心態

主題教學是課程統整的方式之一，其以主題為核心，融入相關學科內容或真實的社會生活及學生的生活經驗，其目的在使學生獲得整體的、統觀的知識，並能與學生的日常生活經驗產生連結，而形成有意義的學習。但是主題教學在國中實行時，卻完全變了調，其淪落成一種「文字遊戲」，完全失去「真實參與」、「主動建構」的精神。為什麼主題教學淪為一種「文字遊戲」？那是因為許多國中教師不願意也不認同所謂的課程統整，這也使得他們以應付的心態去施行主題教學。他們「捏造」了許多看似已經進行「主題教學」的文字資料，並在「文字上大做文章」，雖然有一大本厚厚的資料夾，實際上竟是花一、兩天「趕工」製造出來的成果。而如此做的原因，純粹只是為應付檢查之用。

「有些東西不能只看表面，其實你看我這本厚厚的主題教學資料夾，看起來好像我很認真在做主題教學，實際上裡面的計畫、內容、活動設計、學習單等都是花一兩天時間從網路下載修改，不然就是自己在電腦前面打出來的……為什麼不真正做主題教學的原因是因為做那個有什麼意義？我覺得主題教學好像拼盤，五花八門、五顏六色、又很幼稚。」(I4920512；文件分析，I4920512提供)

I3教師亦提供一份其所整理的主題教學資料夾供筆者參考。這本資料夾的確看起來內容十分豐富，製作亦相當精美，在其中有設計完整的主題教學活動及多采多姿的學習單。但是I3教師就透露，以其中的一個名為「我的學校」的這個主題教學來說，若單從文件上看來，好像七大領域都融入於這個主題教學中，教學活動的規劃與設計亦十分完整，教師之間亦似乎在協同合作教學方面配合的十分良好。但是，事實上這卻只是「文字作業」下的「假象」，亦即只是做「表面功夫」而已，實質上卻可能連做都沒做。研究者在翻閱I3教師所指出的「我的學校」這個主題教學檔案時，的確誠如其所言，表面看來的確內容豐富、編排精美，其他七大領域亦皆融入其中，因此，若非I3教師願意主動透露詳情，我們實在很難發現這個主題教學原來只是為應付做檢查的假資料（文件分析，I3920513提供）。

除了以「文字遊戲」來呈現主題教學外，受訪教師在進行小型座談時，也幾乎砲口一致反對所謂的「主題教學」，並將其與「無意義」劃上等號，亦認為「主題教學」會影響到學生的升學成績表現。

「主題教學真的缺乏實質的意義，像辦什麼認識校樹的主題教學活動啦！說穿的，就是以那棵校樹為中心，然而拼盤式地將語文、數學、社會、自然與生活科技及藝術與人文等領域的教學強行加入。例如，語文就是寫一首歌誦校樹的詩；藝術與人文則畫一下那一棵樹；自然與生活科技則是查詢有關樹木的資料，如年輪、特色、用途等。真不知道，這樣「拼盤式」的學習有什麼意義？」（小型座談，I2920514）

「國中生要面對升學競爭的考試，這是很現實的。家長會要求學校要讓他們的孩子考上好的高中，否則談一切都是空的。我也知道主題教學活動有它的意義在，但是在升學優先的現實環境下，老師不得不面對現實。……空談一大堆教育理論，像什麼培養完整的人格，獲得統觀的知識等等，這些都很『好』沒錯，但是學生考不上好的學校，談什麼都是假的。因此，像這種會耽誤到學測成績的主題教學活動，你想老師還會真的照做？還有，它真的像那些學者講得那麼有意義？」（小型座談，I1920514）

伍、結論與建議

一、結論

「課程統整」如要落實於學校教育當中，就必須深入探求教師文化的脈絡問題，察覺其扞格或相容的可能性。如果沒有相應的教師文化，課程與教學的改革將化為表象或虛幻（周淑卿，2000），而這相應的教師文化即是「協同教學」的「合作文化」。當然合作文化不是建基於外在的表象上，而是植基於一種內在的普遍特質，此意指教師之間應建立互為主體的整體合作關係。

依據本文的研究發現，國中的教師文化的確呈現出幾項不利課程統整發展的因素：第一，「上有政策、下有對策」的教師文化使得課程編排表面看似以領域來教學，實際上仍是採取分科教學的型態，課程統整教學只是假象；第二，由於非專業化傾向教師文化的存在，使得課程統整教學文化無法建立，也導致了「學、教不符」的現象；第三，升學主義至上的教師文化，使得同一領域中與升學無關的科目處於被邊緣化的地步，此種現象也可從課務的安排上看出；第四，應付檢查的教師文化，使得主題教學淪為一種文字遊戲，亦可稱為「書面式」

的主題教學。

然而，本研究階段係在九年一貫課程甫推動不久時，因此本研究所得的結論，可能會隨著九年一貫推動時間的長短而出現不同的結果，此亦為今後本研究可繼續加以延伸研究之處。再者，自然與生活科技領域為比較結構嚴謹的領域，因此，其他領域是否也有類似的情況，則亦需稍加琢磨。換言之，有關語文、數學、社會、綜合、藝術與人文、健體領域中的教師文化與課程統整關係的研究亦須進一步加以探究，如此方能瞭解教師文化與課程統整關係的真實面貌與意義。

二、建議

針對本文的研究發現，研究者提出以下幾點建議：

（一）為破除「上有政策、下有對策」的教師文化，應將「實事求是」的精神導入教師文化之中。

依據本研究的研究發現，可知個案學校的自然與生活科技領域的教師們之間，存在著「上有政策、下有對策」的教學文化，此使得課程統整教學只是一種假象，因為表面看來，雖有自然與生活科技領域之名，實際上則是各教各的，充其量只是將一本自然與生活科技課本分割成好幾個孤立的部分，而不同背景的教師則負責教自己專長的部分而已。所謂課程統整及相配套的協同教學仍只是一種孤懸的理想，並未真正深入到教師的文化當中。

研究者認為，為了破除課程統整教學時的「上有政策、下有對策」之教師文化，那麼學校的教師文化即應破除此種虛應的文化，而是應明瞭所有課程都只是有待在教室情境當中，進一步考驗的「研究假設」，亦即以「實事求是」的態度來進行課程教學，而非只是在「表面」下功夫而已。若能如此，課程改革才能產生持久的效應及實質上的改變，而不是如 McDonald（1971）所宣稱的「沒有

帶來實質變革的革新」。

研究者亦認為，爲使課程統整教學能真正紮根於教師的文化當中，那麼校長及主任則需轉化成以輔導代替監督及以教學領導代替行政領導的角色，如此方能以身作則的將實事求是的風氣帶入教師文化當中，而帶領全校教師能朝著課程統整教學之路邁進，使得課程統整教學獲得實質變革的成效，而非僅是「上有政策、下有對策」的虛應文化產物。

(二) 建立以領域爲基礎的學習組織，加強協同教學文化的建立。

在自然與生活科技領域的教師群當中，包含具有物理、化學、生物、地球科學、工藝及資訊科學背景等的老師，這些教師在傳統教育之時，彼此在教學時常呈現出分立而各不隸屬的教學孤立狀態，而且亦因聯考制度的關係，而出現主科與邊緣科目之別。然而，九年一貫課程強調課程統整教學，其用意即在打破這種教學孤立與知識割裂的弊端。換言之，爲了因應課程統整教學的需求，一個擔任自然與生活科技領域的教師，已不能如往昔般僅要熟悉自己的教學科目而已，而是應具有統觀知識及統整各個相關學科領域的能力。

研究者認為，爲了獲得上述統觀知識及統整各個相關學科領域的能力，那麼擔任自然與生活科技領域的教師，即需走出自己的知識象牙塔中，並能摒除所謂主流知識與邊緣知識之別，而與他人的知識領域交融相長，如此方能使自己能透過個人建構與社會建構的歷程，不斷地吸收新知及改善教學方法。換言之，自然與生活科技教師之間應形成一種「專業型的學習組織」，以加強協同教學文化的建立，如此方能使彼此之間能透過此專業型的學習型組織，不斷地獲得經驗重組與改造的機會，而使自己能成爲一個轉型型的知識份子。

(三) 主題教學貴在達成教育的實質意義而非淪爲形式的文字遊戲。

主題教學的主要目的，係在透過主題教學活動，將分立的知識領域相連結，使得學生能獲得活

用的、統觀的與較符合真實生活情境的知識。然而，主題教學畢竟只是一種教育手段而非教育的實質目的，因此，當教師在進行主題教學時，應是基於教學上的真正需求，多方面考量學生的興趣與真實需要，而非爲僅是了統整而統整，或淪爲爲了應付檢查的文字遊戲。換言之，主題教學只是一種達成有效學習的教育手段，因此，其貴在達成教育的實質意義，而非本末倒置的淪爲形式的文字遊戲。

參考文獻

- 李坤崇、歐慧美 (2000)。統整課程理念與實務。臺北：心理出版社。
- 周淑卿 (1999)。論九年一貫的統整問題。載於中華民國課程與教學學會 (主編)，九年一貫課程的展望 (頁 53-78)。臺北：揚智。
- 周淑卿 (2000)。面對統整課程與教學的教師文化。載於中華民國課程與教學學會 (主編)，九年一貫課程的展望 (頁 233-251)。臺北：揚智。
- 周淑卿 (2001)。課程決定的賦權迷思：集中化與離中化的探討。教育研究集刊，47，91-106。
- 周淑卿 (2002)。教師與學生在課程發展歷程中的處境：系統理論與概念重建論的觀點。教育研究集刊，48，133-151。
- 胡幼慧 (2002)。焦點團體法。載於胡幼慧 (主編)，質性研究：理論、方法級本土女性研究實例 (頁 223-237)。臺北：巨流。
- 陳奕安 (2002)。基隆市國民中小學教師文化與教師專業成長態度之研究。臺北市立師範學院國民教育研究碩士論文，未出版，臺北。
- 單文經 (2001)。解析 Beane 對課程統整理論與實際的主張。教育研究集刊，47，57-89。
- 馮朝霖 (1998)。教師文化的轉化。社教雙月刊，87，5-7。
- 黃政傑 (2000)。序文。載於中華民國課程與教學學會 (主編)，課程統整與教學 (頁 3-4)。臺北：揚智。
- 歐用生 (1988)。課程與教學：概念、理論與實際。臺北：文景。
- 歐用生 (1999)。從「課程統整」的概念評九年一貫課程。教育研究資訊，7 (1)，22-32。
- 蔡清田 (1999)。從歷史學科課程評析英國國定課程改革之理論與實際。教育研究集刊，42，51-77。
- 蔡清田 (2001)。課程改革實驗——以研究發展爲根據的課程改革。臺北：五南。
- 簡良平、甄曉蘭 (2001)。學校自主地發展課程的因素分

析。教育研究集刊，46，53-79。

- Beane, J. A. (1998). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Toward a theory of educational transmissions*. London: RKP.
- Berstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment*. Buckingham: Open University Press.
- Glatthorn, A. A., & Foshay, A. W. (1991). Integrated curriculum. In A. Lewy. (Ed.), *The integrated encyclopedia of curriculum* (pp.160-162). Pergamon Press.
- Graham, D., & Tylter, D. (1993). *A lesson for us all: The making of the nation curriculum*. London: Routledge.
- Hargreaves, A., & Macmillan, R. (1995). The Balkanization of secondary school teaching. In L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.) *The subjects in question* (pp. 141-171). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Jacobs, H. H. (1989). Design options for an integrated curriculum. In H. H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (pp. 13-24). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MacDonald, B. (1971). The evaluation of the humanities curriculum project: A holistic approach. *Theory into Practice*, 11, 163-167.
- Simons, H. (1987). *Getting to know schools in a democracy: The politics and process of evaluation*. London: The Falmer Press.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago.
- Wolfinger, D. M., & Stockhard, J. W. (1997). *Elementary methods: An integrated curriculum*. N. Y.: Longman.
- Young, M. (1998). *The curriculum of the future: From the new sociology of education to critical theory of learning*. London: Falmer Press.

附錄 訪談大綱

- 一、請問您的學經歷背景為何？就您的知覺而言，在自然與生活科技領域中，您的以往所學能因應課程統整教學的需求？有學教不符的情況？
- 二、請問您對自然與生活科技領域的課程統整教學的瞭解程度與看法？
- 三、請問在實際進行自然與生活科技領域教學時，您的知覺經驗為何？
- 四、在進行自然與生活科技領域教學時，請問您與其他同領域教師之間的協同教學情況如何？您的感受如何？學校行政支援的情況如何？
- 五、請問您如何進行主題教學？與其他教師的合作經驗為何？
- 六、請問您對傳統分科教學及九年一貫課程統整教學的整體看法？
- 七、為了因應自然與生活科技領域課程統整教學的需求，您覺得學習型組織的建立有其必要性？若您覺得有其必要性，那麼請問您對學習型組織的看法與期許？
- 八、教師之間似乎存在著一種「上有政策、下有對策」的文化。請問就您的知覺而言，您覺得自然與生活科技領域的課程統整教學中亦有此種文化現象？若有的話，何以產生此種文化？又其影響如何？

初稿收件：民國 93 年 5 月 10 日

完成修正：民國 94 年 5 月 4 日

正式接受：民國 94 年 5 月 10 日 ■

A Preliminary Exploration on the Relations between Teachers' Culture and Curriculum Integration: A Case Study of Teachers' Culture in the Fields of Natural Science and Life Technology in a Junior High School

Zhi-Xiu Chen

Whether the curriculum integration can be implemented successfully or not based not on the technical skills but on the compatibility of the teacher's culture and curriculum. Since the teachers' culture has the significant impact on the successful implementation of the curriculum integration, and the relations between teachers' culture and curriculum integration are so complicated, it is necessary to do some researches on this aspect. This study intends to analyze four teachers who are in the fields of natural science and life technology in a junior high school on the aspect of their awareness of the relations between teachers' culture and curriculum integration. The findings of this study are as follows: 1. The temporized policy of teachers' culture makes the curriculum integration only an illusion; 2. The nonprofessional tendency of teachers' culture creates the incompatibility of learning and teaching; 3. The strong competitive schooling of teachers' culture marginalized those subjects unrelated to the competitive schooling; 4. The perfunctory attitude of teachers' culture makes the theme teaching only play of words. This study also tries to give some suggestions as follows: 1. To eliminate the temporized policy of teachers' culture so as to promote the matter-of-fact spirit in the teachers' culture; 2. To establish the learning organizations based on various fields to strengthen the establishment of coordination teaching culture; 3. Theme teaching is valued only in the significant meaning in education but not in the play of words.

Keywords: curriculum integration, teachers' culture, 1-9 integrated curriculum