

初中校本課程統整：個案經驗的反思

Junior secondary school-based curriculum integration: reflections on case study experiences

李子建、林寶英、蘇芳美、陳秀賢、張麗娜

香港中文大學教育學院

摘要

本論文就一個學校課程統整經驗的個案提供反思的觀點，揭示行政怎樣對原來的課程統整項目造成影響和改變其本質。本文展示了由中層管理層自發性地推動的校本課程統整項目自開展以來的演變，與其後來成為由校方統籌的綜合學習周的一部分。本文亦對參與此課程統整項目的核心老師的動機進行分析，及展示這些不同的動機如何影響這些老師的熱心及課程統整的持續發展。

關鍵字

校本課程統整，教師協作，人際關係網絡

Abstract

This paper offers a reflective view on a case study school's curriculum integration experience. It reveals how the administration has affected the effectiveness of and brought a changing nature to the original curriculum integration project. It illustrates the evolution of a school-based curriculum project, initiated by the middle management, which is then gradually emerged into part of a central administrated interim week. This paper also analyses the different motives of key teachers in participating this curriculum integration project and shows how their different motives may have affected their sustainability and enthusiasm towards the project.

Keywords

school-based curriculum integration, teachers collaboration, human relations network

引言

本文主要探討的是一所學校進行初中課程統整經驗的反思，從個案學校1999年至2003年的校本課程統整的狀況分析中，檢視了教師和校方看待「綜合學習周」(Interim Week)的差異，並根據各不同科目教師參與課程統整的不同動機，梳理出了個案學校教師在課程統整過程中所形成的不同類別的合作關係網絡。

本文所提及的個案學校是一所具宗教背景的中學，具有頗長的歷史。資料的來源來自筆者之一的碩士論文。其他的資料則輔以對校本課程核心人物的補充性訪談及文件分析。

課程統整的歷史發展與概念分析

1. 課程統整的歷史發展

西方統整課程的起源可以追溯到1895年，Herbart提出的統覺論(doctrine of apperception)。統覺論認為心靈是一個統一體，首先提出了統整的概念(Beane, 1997; Wraga, 1996)。20世紀30年代進步主義盛行，統整課程有了飛速的發展，著名的八年研究(Eight Year Study)課程改革的一個重要方面就是突破學科界限，將學科本位課程轉變為幾個學科為主的核心理課程。40年代開始，保守主義開始對進步主義課程取向進行批評(Beane, 1997)。1957年，受蘇聯人造衛星發射成功的影響，課程改革注意力又重新轉向學科中心(Taba, 1962)。1962年布魯納《教育過程》(The Process of Education)的出版並廣為傳播，標誌著統整課程在60—70年代進入低潮。20世紀80與90年代，人們又重燃起對統整課程的興趣，科學——科技——社會(STS)課程和其他多學科整合的課程方案開始取得一些成就。許多課程理論

研究者(如Drake, 1998; Fogarty, 1991; Jacobs, 1989)開始從課程組織的角度來探討統整概念。而進入21世紀之後，整個北美洲致力於嚴密的標準化成就測驗，對學生學業成就的高期望，使得統整課程的高潮回落，似乎遭到了一些挫折(Vars, 2001)。

由此可以看出統整課程的發展軌迹是鐘擺式的反復迴盪，有學者認為統整課程的發展歷史反映了人們在課程的三個取向：兒童、社會與知識之間不斷尋求的一種平衡(張爽, 2006)。

香港方面，1992年，香港教育署課程發展處成立了學科綜合小組，「目的在協助學校發展一套方法，消弭科目間的硬性界限和割裂。希望透過綜合課程，給予學校更大的彈性，使跨科目的元素得以融入學校課程內，並從不同的科目取得知識，再揉合為整體，增加學習的切合性和趣味性。」(香港政府, 1997, 頁4)課程發展議會(2000)發表的《學會學習——課程發展路向》諮詢文件，指出：「我們向學校推介一些課程新措施，例如……目標為本的課程、通達學習和課程統整。所有這些都符合發展以學生為本的學習，以及教學、學習的有效性。」

在教統局與教育署未進行合併以前，教育署課程發展處轄下的跨學科課程組(Cross-curricular Studies Section)主要負責課程統整的推廣，它除了提供到校課程支援服務外，也為校長和教師舉辦研討會，同時設立了「課程統整」網頁，亦為參加「校本課程設計計劃」的學校，提供有關課程設計的專業意見。除了課程發展處外，有些學校透過大學——學校夥伴協作計劃所提供的專業支援，逐漸開展校本課程統整的工作(李子建、張翠敏、張月茜, 2002; 李子建, 2004)。

2. 課程統整的概念分析

由於課程的概念頗為複雜（黃政杰，1994；李子建、黃顯華，1996；黃譯瑩，1998），不同學者對課程統整或統整課程的理解也不盡相同（如林佩璇等譯，2000）。就統整課程的性質來說，Beane（1997）認為課程統整包括經驗的統整、社會的統整和知識的統整。因此課程統整應該以兒童與社會議題作為組織的中心，完全突破學科的界限。游家政（2000）則指出統整課程是：（1）「被整合的」教育經驗；（2）「自我整合的」教育經驗；（3）基於「學習」的本質與「學習者」的需求；（4）學校本位的課程發展；（5）彌補而非取代分科課程；（6）要兼顧垂直組織與水平組織。歐用生（1999）指出課程統整包含四個層面：（1）經驗的統整——強調「有意義的學習要落實於情境中，與文化、背景、後設認知和個人經驗密切結合」（頁131）；（2）社會的統整——重視共同的價值，透過個人或社會議題的探究、師生合作將知識統整起來；（3）知識的統整——課程以個人的、社會的問題為核心，並引入流行文化和日常知識；（4）課程的統整——統整作為一重要而特定的課程設計方式。

就實施課程統整的類型來說，亦有很多學者提出了自己的統整課程連續體分類（Jacobs, 1989; Vars, 1991; Drake, 1993; Shoemaker, 1989; Fogarty, 1991等），如Marsh（1997, p.97）指出統整的連續體為：（1）多學科主題——強調兩科或以上科目在概念、技能和價值上的相互關係，但保持獨立科目的身份，例如平行學科設計；（2）廣域課程——減少科目的界限，例如社會教育科（social studies）、語文藝術、生態學等；

（3）跨學科、科際概念及課題——由教師與學生共同規劃，例如環繞技能或多元智能進行統整；（4）統整式學習——學生尋找自我，例如由學生啟動的專題研習、課程統整日或統合日（integrated day）。廖春文（2001）則指出常見的統整類型一般分為三項：（1）學科領域內部的統整；（2）學科領域之間的統整；（3）主題教學核心的統整。

教師參與校本課程統整的動機與教師合作的文獻簡析

影響校本課程統整實施的因素眾多（詳見本文第四部分），而其中「教師參與校本課程統整的動機」，以及「教師協作的文化」這兩個因素在眾多影響課程統整的因素中則顯得尤為重要。

有關教師參與課程統整的動機大致可以分為內在動機與外在動機兩類，馬殊等（Marsh et al., 1990）認為工作滿意度（job satisfaction）是關鍵動機之一，但是羅耀珍（Lo, 1999）認為工作滿意度不是香港教師參與課程統整的最主要動機，大多數的教師仍習慣追求穩定性和遵循慣例，只有當他們感到確實有需要改變的時候，才会有較高的動機加入到校本課程統整中去。

成功的統整課程需要教師精通許多科目的知識，傳統的分科教師往往較為缺乏相關學科領域的知識，無法注意到知識的內在聯繫，無法整合知識，因此真正的課程統整依賴於每一個教室或學校的每一個特定的教師與學生團體共同規劃（Beane, 1997），教師間的合作就成為問題的關鍵（Pamela, 1991）。很多學者論述了教師合作的好處和所存在的障礙（Shipman, 1974; Morris, 1998; Hargreaves, 1992; Inger, 1993; Blenkinsop & Baily, 1995），例如Inger（1993）認為教師合作存在的兩大主要障礙，即隱私的規範（Norms of Privacy）

和科目的從屬關係及部門的組織 (Subject Affiliation and Developmental Organization) 。Hargreaves等 (1994) 認為，教師沒有很強的動機進行合作，因為他們的合作行為往往得不到鼓勵和獎賞 (Bruno & Nottingham, 1976; cited in Foo, 1985) 。至於教師合作的優點，Blenkinsop等 (1995) 認為教師合作能夠分享正面和負面的經驗，互相協商消除顯著的差異，避免更多的矛盾，增加教師的反思能力，產生集體主義的責任感和成就感等等。因此學校宜促進教師間對推行課程統整的共識，多對課程改革背後的價值觀做深度的交流，例如教師可瞭解知識間具有連接的關係，不一定要堅守自己的學科身份認同 (周淑卿，2000) 。

也有學者對教師合作進行了總體的闡釋，指出多科教師合作是合作性教學的模式之一，教師合作教學可以採用教師共同體以及教育行動研究的模式 (田麗麗，2005) 。而合作更是建立在教師之間開放、平等和互相信任的基礎上的 (Blenkinsop & Baily, 1995; So, 2003) 。

個案學校課程統整的發展

1. 個案學校的初中校本課程的發展過程

本文主要探討該校由1999年2003年間校本課程統整的狀況。

首先1999-2000年，是實現教育理念，體驗校本管理的階段。在這個階段中，老師的想法中是沒有絲毫課程統整和課程融合的概念的。課程統整活動的構思是源於歷史科主任想突破學習空間限制，走出課室，實行戶外學習的概念。推動學生學習的理念是老師自發性地進行戶外學習的原動力。

2000年8月至2001年6月，首次獲得外

界基金的資助，課程統整活動是以戶外考察活動為經，以跨學科活動為緯，對象為中一學生，學生在老師的指導下，認識早期香港歷史，並往新界圍村進行考察，研究及製作學生作品。

2001年至2002年則把活動延展至中二，參與科目由2000年至2001年的4科 (中文科、歷史科、視覺藝術科¹、地理科) 增至2001-2002年度的7科 (中文科、歷史科、視覺藝術科、地理科、電腦科、普通話科及中史科) 。

2002-2003年度，個案學校第二次獲得外界基金的資助，在1999年跨學科課程統整的基礎上發展，參與活動的年級擴展至整個初中 (中一至中三級) 。除了延續過去之課程統整和考察活動外，還帶領學生進行專題研習活動。活動之目的在透過考察及專題研習之學習模式讓學生進行歷史、地理、美術、中文、經公、普通話、電腦等跨學科的學習，這年每級的專題研習及考察項目都綜合兩個或以上的學科，旨在使學生可以透過生活中的學習獲取知識，學會如何學習並發展自己的志趣。這一學年校方亦推出「綜合學習周」的全校性學習活動，對象是中一至中四及中六級學生，各項活動全部由校方中央統籌。學校推行「綜合學習周」的理念是把學習由單調、呆板的課室環境帶到實際、生動的環境中。自此，個案學校的課程統整活動，從而變身為「綜合學習周」各項活動中的一部分，規模和範圍明顯擴大了。然而，由於學校統籌組織的介入，由任課老師自發組織的跨學科課程統整活動，自此亦發生了很大的轉折。

「綜合學習周」通過一些香港本地或外地的實地考察和活動，參與者包括中一、中二、中三、中四及中六級的學生以及相關學

科的任教老師，具體實施包括：

(1) 專題研習工作坊

讓學生瞭解將要進行的專題研習，啟發他們的興趣，並讓他們預先學會一些必須的技巧，從而為後面的實地考察及專題研習在心理上和能力上作好準備。

(2) 實地考察及活動

- 香港本地
 - 中一：參觀錦田文物徑、屏山文物徑、香港海洋公園
 - 中二：考察灣仔區
 - 中三：參觀香港歷史博物館、香港電影資料館、香港文化博物館、香港藝術館、獅子會自然教育中心
 - 中四至中六：舉辦運動營、音樂營、天文地理營、歷奇訓練營等活動

□ 外地

考察上海、南京、蘇州、珠江三角洲等地

(3) 成果報告

撰寫報告、製作成品（繪畫、製作書籤、美術作品、相片等）

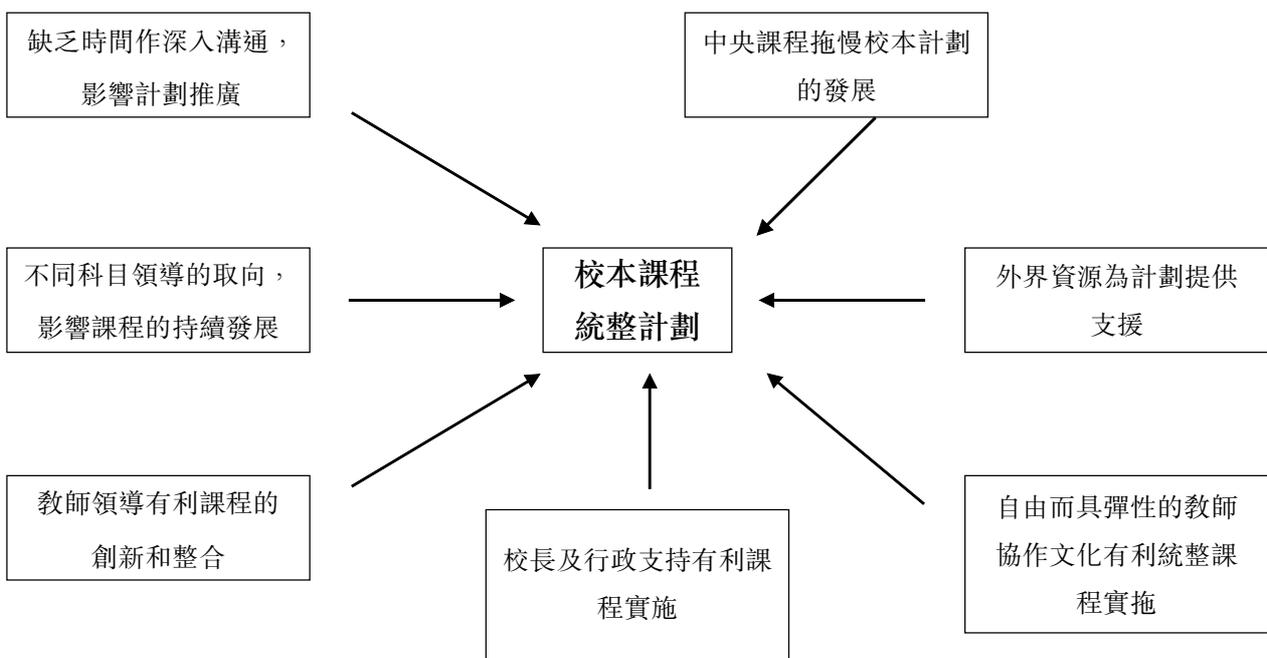
2. 影響校本課程統整的因素

蘇芳美 (So, 2003) 透過訪談 16 位教師的文件分析，大致將影響校本課程統整的因素分為有利因素和障礙因素兩類（如下圖一）。

(1) 有利因素

影響校本課程統整的有利因素包括「外界資源為計劃提供支援」、「教師領導有利課程的創新和整合」、「校長及行政的支持有利課程實施」、「自由彈性的教師協作文化有利於統整課程實施」。

圖一、影響個案學校校本課程的因素（修訂自 So Fong Mei, 2003, p.121）



整課程的實施」等等。就個案學校而言，在其課程統整實施過程中，外界基金提供了支援，校長和行政的支持使得校本課程的統整擴展為「綜合學習周」，課程統整的範圍和規模都有所擴大。而教師的聯合領導以及相互之間的協作更是貫穿在個案學校整個校本課程統整過程的始終。

(2) 障礙因素

而其中影響校本課程統整的障礙因素包括「缺乏時間作深入溝通，影響計劃的推廣」、「中央課程拖慢校本計劃的發展」以及「不同科組領導的取向影響課程的持續發展」等。就個案學校而言，在課程統整實施的過程中，教師們普遍覺得時間缺乏，難以進行更深入的溝通，而中央課程與校本課程本身在時間的分配上也存在一定的協調問題，不同的科組在聯合領導的過程中，也會因為取向的不同產生一定的矛盾。因此個案學校在校本課程統整實施過程中必須要努力克服這些障礙因素。

3. 教師和校方看待「綜合學習周」(Interim Week) 的差異

自綜合學習周推出之後，由於校方的正式介入，綜合學習周在規模和範圍上都比原先教師自發的跨學科課程統整活動有所擴大，不斷有新的團隊產生，並為日後專題研習的推行打下了一定的基礎。然而儘管如此，被訪者依舊認為從跨學科課程統整轉變為綜合學習周，從整體來說是一個倒退，因為推行的手段由教師個體間主動的相互協作，變為校方的中央力量推行，規模變得過於龐大，整合的結構過於複雜，不同的項目、水平和參與者，都給統籌工作帶來很大的困難，因此

導致綜合學習周的實施效果差強人意。但有趣的是，有關綜合學習周的評價方面，校方和以被訪者為代表的教師群體的觀點卻有著較為顯著的差異。我們可以從兩份文件的對比分析中，清楚地看到這種差別。

文件一：Report on the Interim Week 2002-2003，由負責統籌中一至中三校本課程統整計劃之老師負責撰寫；文件二：Minutes of Evaluation Meeting on Interim Week 2002-2003，由校方負責撰寫。兩份文件的內容差別如下：

(1) 規模和範圍

文件一所涉及的考察地只限於香港歷史博物館、香港電影資料館、香港文化博物館、香港藝術館、考察新界古蹟徑及灣仔區等地。文件二所述除了上述考察活動以外，還有考察上海、南京、蘇州、珠江三角洲等外地城市；在香港本地除增加了對科學博物館、獅子會自然教育中心、香港海洋公園等地的考察外，還增添了運動營、音樂營、天文地理營、歷奇訓練營等活動。顯然，校方在實施綜合學習周時在規模和範圍上都比參與老師所規劃的擴大了。

(2) 評估焦點

文件一著重在課程發展及擬定的目標（包括學生、老師雙方）方面評估該活動，而文件二著重在活動的安排、實施過程等方面對活動進行評估。這說明參與教師和學校的管理層對該活動的期望和側重點不一致，老師注重該活動的實施在課程發展和教學方面的成效，而校方較注重該活動所造成的影響力以及學生的反應。

(3) 發現問題

文件一和文件二提出了在活動中發現的問題，且所提的問題基本類似，不同的是文件一在提出問題的同時還給出解決方案。顯然，老師非常希望所遇到的問題能得到解決，以便按相同的方向在

次年做得更好，取得更好的成效，而校方則注重形式和影響，捨難取易，彼此的期望有所不同。

從下表我們可以清楚的看到，以綜合學習周為分水嶺，個案學校課程統整活動發生的轉變。

表一、個案學校課程統整活動

	8/2000 – 6/2001	8/2002 – 7/2003
目標	(1) 提升同學對學習的興趣和文化修養，使其體悟知識的共通性，掌握學習的竅門。 (2) 使教師教學方法更趨多元化，強化教師的團隊精神，提升學校的合作文化。	透過進行專題研習活動，讓學生主動建構知識，從認識香港的歷史文化中探究。
老師	中文科、歷史科、視覺藝術科及地理科。	中文科、歷史科、視覺藝術科、地理科、電腦科、中史科及普通話科。
對象	中一學生，約 294 人。	中一至中三學生，約 840 人。
活動過程模式	1. (9 – 11 月) 各科目老師按所擬定的課程綱要及教案在課堂講授。 2. (10 – 11 月) 安排講座予組員及學生。 3. 戶外考察活動。 4. 教師指導學生編寫研究報告。 5. 舉辦攝影或模型製作比賽。 6. 展覽 (優秀學生研究報告、活動花絮、錄像放映、比賽得獎作品等)。	1. 教師指導學生進行專題研習： (1) 引導學生認識專題研習及有關事項。 (2) 與學生討論計劃書。 (3) 與學生討論中期報告書。 (4) 學生進行口頭報告。 2. 教師帶領學生進行主題式課程統整：課堂施教、戶外考察。 3. 舉辦展覽及頒獎日。
產品成果	教材套 (學生指引及學生工作紙/教師指引)、資料夾、學生研究報告、學生心聲、錄像、VCD。	教材套 (I) — (中一至中三有關考察之教材套/教師版及學生版)。 教材套 (II) — (中一至中三有關專題研習之教材套/教師版及學生版)。 教具 (電腦簡報)、相片集、問卷及問卷調查報告等。 學生作品集 (包括跨學科專題研習報告、學生文集、美術作品、感想篇、電腦簡報等)。

2003 年之後，校方推行綜合學習周，範圍伸展至中一至中四及中六級。個案學校之課程統整活

動被撥歸為綜合學習周的各项活動之一，由校方中央統籌。綜合學習周的具體活動形式見表二：

表二、03 年之後的綜合活動周

年度	活動形式
2003-2004	<p>中一級：(中文科及視覺藝術科——考察新界古蹟文物)、(綜合科學科——參觀海洋公園)。</p> <p>中二級：(英文科、視覺藝術科、普通話科)被委派負責帶領學生在灣仔區不同地點進行用普通話訪問或搜集資料做專題習作等。</p> <p>中三級：歷史科被委派籌劃帶領學生分別參觀四個博物館。</p> <p>中四及中六級：分有留港或往中國內地考察。 留港者則參加運動營、藝術營或天文地理營等。</p> <p>中五及中七級：考試。</p>
2004-2005	<p>中一級：(中文科及視覺藝術科——考察新界古蹟文物)、(綜合科學科——參觀海洋公園)。</p> <p>中二級：由綜合人文科與普通話科負責。校方委任綜合人文科一位老師負責籌劃一項中二級的活動，各學生前往灣仔金紫荊廣場以普通話訪問遊客對香港的觀點。 綜合人文科老師於活動日前教學生應如何草擬問卷。 普通話科老師於活動日前教學生訪問時應有的禮儀。 活動周第一天學生回校練習，模擬以普通話訪問。 活動周第二天學生前往灣仔金紫荊廣場以普通話進行訪問。 活動周第三天學生回校完成問卷分析並進行一簡短之報告。</p> <p>中三級：校方委派不同老師帶領學生往各展覽館參觀。</p> <p>中四及中六級：同上年度。</p> <p>中五及中七級：考試。</p>
2005-2006	<p>中一級：(中文科及視覺藝術科——考察新界古蹟文物)、(綜合科學科——參觀海洋公園)。</p> <p>中二級：主題是(科學與生活)校方委派數學科主任負責帶學生參觀太空館及科學館。</p> <p>中三級：主題是「環境教育」(Environmental Education)。由視覺藝術科主任負責統籌。 活動周第一天學生回校聽簡介及聽講座，認識「環境教育」。 活動周第二天老師帶領中三級學生參觀嘉道理農場。 活動周第三天老師帶領中三級不同組別學生往不同地點參觀。 活動周第四天中三級學生回校完成一份簡單之報告。</p> <p>中四及中六級：同上年度。</p> <p>中五及中七級：考試。</p>
2006-2007	<p>中一級：主題是「認識香港」。(中文科及視覺藝術科負責帶領學生考察新界古蹟文物)、(綜合科學科負責帶領學生參觀海洋公園)。</p> <p>中二級：主題是「科學與生活」。校方委派數學科主任負責。</p> <p>中三級：主題是「創意」(Creativity)。視覺藝術科、學習策略發展組與英文科被委派合作籌劃。</p> <p>中四及中六級：同上年度。</p> <p>中五及中七級：考試。</p>

至2006-2007年度，個案學校推行綜合學習周已踏入第五個年頭。但大部分教師卻認為校方統籌人對綜合學習周的目標「活動」多於重「學習」，對學生的學習未夠重視。許多教師反映，綜合學習周活動之後，學生明顯地心散，很難快速地集中注意力於知識學習上，而各個年級實際的綜合學習周的實施情況也並不是特別樂觀。

個案學校的教師合作狀況分析

雖然整個統整課程從九九年至今是分成幾個階段進行，它由最初跨四學科的活動課程設計發展至後來跨七個學科的課程，姑勿論有多少個學科的老師參與，最重要的是從宏觀角度看，參與課程統整老師原因各異，老師參與的背後動機對日後他們參與統整課程的持久性（sustainability）和熱情（enthusiasm）起了關鍵的作用。他們參與的原因可以歸納成三類：教育理念主導、功利主導、友情主導。

在良好的合作經驗和提升學生學習的教育理念推動下，奠定了歷史科科主任積極參與整個課程統整。她提出及積極推動跨學科課程的主要動力是希望以走出課室教學的概念來推動學生學習，提升學生的學習動機及增加學生對不同學科的興趣。她認為歷史科其實是可以更活的手法去學習，進行實地考察便是一項好選擇。再加上從九七年開始，她累積了有關搞跨學科學習的寶貴經驗，從中除了實行戶外學習外，更難得的是同事們的融洽合作，這對日後推動更進一步的課程統整起了積極和正面的作用。

對她而言，籌劃活動的目的主要有二，其一為學生學習為主，其二為促進同儕關係及校內的合作文化，提升士氣；將不斷探索教學新方法的精神由歷史科至課程統籌的核心工作小組至全校各老師，不斷擴散開去，感染其他老師。何以會

有此想法？在她細細思量下，娓娓道來，主要原因可追溯至她自九十年代擔當學校周年紀念特刊及校刊主編。這份崗位的工作關係，一直使她深信學校是個大家庭，各成員應互相關懷，互相照顧。多年來她則一直致力於透過文字（校刊和學校通訊）去感染其他人，增加學校之凝聚力，締造和諧的氣氛。而她的處事作風（開放、願意接受不同意見等）一直以來深得歷史科科組內各同事之支持，各人都十分合作，常能互相提點。故使她相信能有力量感染其他同事。她深信，如果各人都能以學生之所學得的為依歸，必能提升校內的合作文化和教師的專業水平，這樣學生自然會對學校產生歸屬感，熱愛學校，努力求學，而學校的聲譽地位亦自然能有所提升。

中文科科主任是另一位熱心支持學校課程統整的老師。她對統整理念和歷史科科主任很接近，對教學也是懷著滿腔熱誠，期望課程統整能為學生帶來更大的學習動機，增加學科學習的趣味性。她認為經驗式的實地考察方式更能啟發學生的思緒和感情，如果能把中國語文的文化氣息帶給學生，非用經驗式的教學法不得。所以她是絕對贊同走出課室、進行學習的做法，認為這種學習方式能帶給學生最大的裨益。

視覺藝術科科主任和電腦科副主任參與統整的動機雖然沒有歷史科科主任和中文科科主任那麼強烈，但是他們對統整的支持也是從教育理念和增加學生對學習自己學科這兩方面出發。視覺藝術科科主任認為走出課室、從事實地考察的學習方式能夠刺激學生的思維和創造力。對視覺藝術科來說，考察地方為一個中、西文化文流的地方——香港，相信能刺激學生的創作靈感。而對電腦科來說，進行實地考察的整個過程可以令學生更廣泛應用電腦，增加了學生對資訊科技的認識和應用，對整體的藝術和電腦學習是積極和正面的。

地理科科主任對統整的參與是非常積極和支持的，可是他推行的動機卻可能和其他老師不同。他參與的目的相對其他老師而言是較功能性的。統整課程為地理科帶來了更多的資源共享。實際上，實地考察是學習地理的常用方法，但卻要用上龐大的資源。所以這次的跨學科統整課程恰好能為地理科帶來更多的發展空間，以前單一課程不能做的教學法，現在因為是跨學科的課程而能實行了。

學校於2003年開設第一年的綜合人文科，由於是科目課程還在發展中，所以該科的科主任未有定案。翌年九月，學校進行了一項重要的管理架構重組，重組後屬於學術領域下有八大範疇，個人、社會及人文教育（PSHE）是其中一個範疇，而中史、世史、地理、經濟、宗教以及新設的綜合人文科都是屬於這個範疇。在新的權力架構下，地理科科主任成為PSHE範疇的主管。而這位地理科科主任也是綜合人文科的科主任。所以，是次統整的實地考察學習恰好為日後綜合人文科課程設計鋪路，該次跨學科課程設計的經驗肯定對日後綜合人文科課程的推行會有幫助，而統整無形中也成為他爭取表現的機會。

經公科科主任的參與主要是興趣主導的。她希望統整能夠為經公科帶來新刺激，更加希望能把經公科的元素加入新的統整課程中。相對於經公科來說，中史科科主任和普通話科科主任對統整課程支持側重是友誼的考慮（或說是多年同事的情誼）。因為跨學科、考察式的學習對這兩科的學習作用不大，相反對於個人的專業發展卻有某程度的裨益。

各科教師不同的參與動機，使得個案學校教師在課程統整過程中自然形成了不同類別的人際合作關係網絡。各參與教師當中只有電腦科科主任和其他人的關係網絡顯得較為疏離，其他教

師之間的人際網絡關係分佈大概可以分成三類：

友情聯繫的關係網絡：根據中史科科主任指出，她與歷史科科主任和普通話科科主任份屬好友，私交甚篤。她們工餘和空堂時都會一起談天說地，相處的時間也較多，所以對彼此間的想法和脾性較熟悉。大家的關係由同事變成朋友，所以每當朋友需要幫忙時，彼此都會義不容辭，多加支持。所以，雖然統整課程的內容及主題未必和中史科及普通話科拉上直接的關係，但是因為友人——歷史科科主任邀請，少了一份功利的考慮，多了一份友情的支持，再加上計劃本身包含的教育意義，很容易便能拉攏普通話科等科主任的支持。

共同理想的關係網絡：在這所學校的教師圈子裏，中文科科主任、視覺藝術科科主任和歷史科科主任是相對表現得對教育充滿理想和熱誠的。他們每一位老師在學校都有十年以上的教學年資，而歷史科科主任更在這裏擁有近二十年的教學經驗，所以對統整課程絕不是三分鐘熱度的參與，而是為自己的教育抱負實踐的行動。正如歷史科科主任常常強調這是老師自發性的行動，是對於長期不滿課室教學的反抗。訪問當日，歷史科科主任常常提及統整課程的背後理念是「走出課室，提升學生對學習的興趣」。而且她更多次重複自己的教育理想和中文科科主任十分相似，所以一談到如何提升學生學習時大家的想法非常一致，再加上中文科和歷史科的教學內容是最接近的，戶外學習模式能打破傳統以來對兩科沉悶的形象，她們均相信經驗式學習更能刺激學生的學習意欲和記憶。對於視覺藝術科科主任的參與，雖然參加目標沒有中文科科主任那麼強烈和鮮明，但是對教育理想的堅持方面是與中文科和歷史科一致的。歷史科科主任曾指出視覺藝術科科主任覺得「走出課室，提升學生對學習的興

趣」有助藝術創作，郊外景觀能刺激視覺神經，給與學生更多的創作靈感，無論如何都會比困在單一景觀的課室好，所以視覺藝術科科主任的支持絕對是以教學為主要考慮因素的。

功利主導的關係網絡：在眾多的人際關係網絡中，均是以歷史科科主任為核心而擴展開去，地理科科主任的參與和歷史科科主任的聯繫無關，其參與是緊貼著個人利益。地理科科主任在這所學校的教學年資較其他老師少，平日又非積極主動推動課程發展之士，但是他在課程統整上的參與卻一洗他沉默的作風而扮演著積極和熱切的角色，其參與程度絕不遜於為理想而戰的中文科科主任和歷史科科主任。在統整的會議中，地理科科主任給予很多意見，而且處處以地理科的發展著想。從客觀的成本效益的考慮而言，地理科重要的教學法應該是用實地考察，課室教學只是因為資源有限之故。所以在課程統整的資源共用下，地理科得益最大。

由此可以看出，個案學校中各科老師參與校本課程統整的個人原因各異，從而形成的教師合作關係網絡也有不同的類別，而不同類別的教師合作關係網絡也必定對課程統整的進行和發展有不同的影響。

註釋

¹ 美術科現已改為視覺藝術科，本文統一稱為視覺藝術科。

參考書目

- 田麗麗 (2005)。〈國外教師合作概況〉。《集美大學學報》，2005 年第 6 卷第 2 期。
- 李子建 (2004)。〈香港學校課程統整的理念與實施：檢討與展望〉。《優質學校教育學報》，2004 年第 3 期，頁 9 - 26。
- 李子建，張翠敏，張月茜 (2002)。《課程統整：校本課程發展》。香港：香港中文大學與學校夥伴協作中心。
- 李子建、黃顯華 (1996)。《課程：范式、取向和設計》(第二版)。香港/臺灣：中文大學出版社/五南圖書。
- 周淑卿 (2000)。〈面對統整課程與教學的教師合作文化〉。載課程與教學學會主編《課程統整與教學》。臺灣：揚智文化事業股份有限公司。

結語

Hargreaves 等 (2001) 的研究表明，大部分的教師都認為學校的管理層是校本課程統整的關鍵人物，他們能為校本課程統整的整個變革過程提供一個支持性的環境，進行以學校為主體的整體校本課程統整規劃。Brady (1987) 也指出，組織的良好工作氣氛，校本課程統整過程中各方面關係的協調，各項活動的成功組織都有賴於管理層的支持。

由此可以看出，個案學校的課程統整是花費了一定心力並有所收穫的，例如課程統整的規模和體系漸趨擴大和完善，教師的協作文化已經基本建立，並形成了不同的合作關係網絡。但是學校層面的課程領導者應該進一步更多地瞭解和傾聽課程統整的主體——教師們的意見和看法，加強學校層面和教師層面的協作意識，並根據學校現已形成的教師合作關係網絡，引導教師們參與課程統整的動機由外在的、短暫的動機儘量轉變為內在的、持久的動機，從而更加有助於學校校本統整課程的發展。例如，在個案學校校本課程統整實施的過程中，對於掌握基礎知識與統整活動之間的時間分配問題，教師們與學校管理層的意見並不統一，學校管理層面應徵詢教師們的意見，發揮教師們的主動性，增強教師參與課程統整的動機，利用集體的智慧，較為妥善地解決問題。

- 林佩璇、陳美如等譯。黃光雄、單文經校閱，James A.Beane 原著 (2000)。《課程統整》。臺北市：學富文化。
- 香港政府 (1997)。《課程統整：實踐與理論》。香港：教育署課程發展處。
- 張爽 (2006)。《中國大陸統整課程的教師信念：兩所學校的個案研究》。香港中文大學教育學院博士論文。
- 游家政 (2000)。〈學校課程的統整及其教學〉。《課程與教學季刊》3 (1)，頁 19 - 38。
- 黃政杰 (1994)。《課程設計》。臺北：東華。
- 黃譯瑩 (1998)。〈課程統整之意義探究與模式建構〉。《國家科學委員會研究會刊：人文及社會科學》，8- (4)。
- 廖春文 (2001)。《九年一貫統整課程—理念與設計實例》。臺北：五南圖書。
- 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 (2)，頁 128 - 138。
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Blenkinsop, S., Bailey, P. (1995). *An Inquiry into Collaboration and Subject Area integration in Teacher Education*. Paper presented at the AERA Annual Meeting. San Francisco, April 18-22, 1995.
- Brady, L. (1987). Explaining School-based Curriculum Satisfaction: A Case Study. *Curriculum Studies*, 19 (4): 375-378.
- Drake, S. (1998). *Creating integrated curriculum: proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49 (2).
- Foo, D. (1985). *Teacher Collaboration in Seven-Day Adventist Asian Secondary Schools*. Ann Arbor, Mich: University Microfilms International.
- Hargreaves, A. (1992). *Cultures of Teaching: A focus for Change*. In A. Hargreaves and M.Fullen (Eds.), *Understanding Teacher Development* (pp. 216-240). New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell.
- Hargreaves, A., Earl, L. and Moore, S. and Manning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., Earl, L. and Ryan, J. (1996). *Schooling for Change: Reinventing Education for Early Adolescents*. London: The Falmer Press.
- Inger, M. (1993). *Teacher Collaboration in Secondary Schools*. ED364 733.
- Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: design and implementation*. Alexandria, VA: Association of Secondary School Principals, Virginia.
- Lo, Y. C. (1999). School-based Curriculum Development: The Hong Kong Experience. *The Curriculum Journal*, 10(3): 419-442.
- Marsh, C. J. (1997). *Planning, management and ideology: key concepts for understanding curriculum*. London: Falmer Press.
- Marsh, C.; Day, C.; Hannay, L. and McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based Curriculum Development*. London: The Falmer Press.
- Morris. P. (1998). *The Hong Kong School Curriculum: Development. Issues and Policies*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pamela R. Aschbacher (1991). Humanitas: A Thematic Curriculum. *Educational Leadership*, Oct. 1991.
- Shipman, M.D. (1974). *Inside A Curriculum Project*. London: Methuen & Co Ltd.
- Shoemaker, B.J.E. (1989). *Integrative education: A curriculum for the twenty-first century*. OSSC Bulletin, Oregon School Study Council, 33(2), 5.
- So F. M. (2003). *The development of a school-based curriculum project in a secondary school*. Master of Education Dissertation. The University of Hong Kong.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development :Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Vars, G. F. (2001). Can curriculum integration survive in an era of high-stakes testing? *Middle school journal*, November.
- Wraga, W.G. (1996). A century of interdisciplinary curricula in American schools. In P.S. Hlebowitsh & W.G. Wraga (Eds.), *Annual review of research for school leaders*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals & Scholastic Publishing Company.