

## 第五章 結論與建議

### 第一節 結論

本研究係以三位不同專長科目但合科統整教學的國中社會學習領域教師為研究對象，經一學期的觀察記錄、訪談及多次類別編碼意見覆核，取得雙方對某類別編碼的共識，以探討三位不同專長的教師如何進行合科統整教學與成長。本章將結合文獻探討及研究發現與討論，提出本研究之結論與建議。

#### 一、課程統整教學動力過程

(一)課程統整教學意願決定於教師個人理念及態度，個人背景變項影響較小。

有二十年資深教學經驗的歷優老師直言「怕觸動老師間很敏感的東西」，所以「支持合科但不能太明顯」；雖然歷優老師求學時有公領系背景且教學初年曾教過地理，但她自承個性「勇於挑戰」才是影響主因。教學初年即協助協同、合科教學至今六年的地優老師，大學地理輔系畢業、已婚的她，任教於中型規模的綠地國中，她選擇課程統整教學的原因是「政策如此，早些適應有助於日後問題的處理」。同樣有六年教學年資的公優老師，未婚，本論文付梓前已自研究所在職班畢業，她認為教改在執行面是可行的且她也自認為自己做得到，因此從政策正式實施即課程統整教學五年。

本研究中的三位受訪教師在政策初年選擇課程統整教學的考量因素，並非校方強制要求或是如前人研究指稱，受到婚姻狀況、教學年資、年齡、學歷、學校規模等個人背景變項影響；而是基於對教改理念的支持與自我教學效能的肯定。可見得個人面對問題的態度、想法，應是影響外在因應方式更深層的內在因素。

(二)課程統整教學的教學知能來源及增進管道，較專長科目的教學專業知能來源少

教師教授自己專長科目的專業知能來源，大致可分為任教前的求學經驗、教學前的準備與社會資源的應用、教學時的實際回饋、自我導向的進修研習、教師同儕間的協同或經驗分享，與教學後的省思等四類十種。而進行統整教學

時，本研究在教師的教學知能來源方面獲得的結果，雖多於前人研究所得——「同儕間的經驗分享」一項，但仍不如教授專長科目時的管道多元；多數是靠自己課前的準備或以學生的回饋來做教學調整與省思。

歷優老師主要是依賴自己曾是公領系的學生與教學初年教過地理科的經驗；公優老師則是上圖書館找資料、自我看書進修、上網、應用高中習得的知識等，她們請益於人的頻率很少，更覺得大學、研究所、研習進修學到的東西，對合科教學幫助不大。地優老師除了找相關資料、看書外，協同該年的收穫與教學後的省思也是教學知能來源。

兩相比較，課程統整教學教師在教非專長科目時，其教學知能來源明顯較教授專長本科時少且有單一準備方式傾向。

### （三）傳統的教學評量方式，不符合九年一貫課程多元評量的要求

九年一貫課程評量強調採用多元化的方式、採用效標參照測驗的精神，因此不僅應該避免臨時組合人員、短期編制題目的「寫考卷」測量方式，更應將同儕自評互評、教師觀察、實作評量、情境測驗等真實性評量納入，評分標準決定於該生達成課程目標的程度（效標參照測驗），而不是與他人比較後的結果（常模參照測驗）。

但是三位教師評量方式仍是傳統的紙筆測驗（寫考卷）為主，作業/報告與上課態度為輔的傳統評量方式，明顯與九年一貫課程評量方式相背。因為注重考試成績，所以評分時一定是以考得最高分的學生成績為基礎，其他同學相對低分，這種常模參照測驗的評量方式，更違反效標參照測驗的精神；通常考試成績較好的學生，其上課態度與作業正確度也較高，所以這樣的評量採計方式，只是強化了常模參照測驗的結果，並不能做任何平衡的動作。公優老師雖然以分組報告代替作業成績，且著重異質性分組、做到自評互評與教師觀察，但她在受訪時也自承「評量方式的話一定是紙筆測驗最多啊」，可見此問題之嚴重。

被問及為何以紙筆測驗為主，三位教師都主張「時間不足」。研究者認為這是對九年一貫課程政策很大的反諷，因為該政策強調減少課程內容、賦予教師更多教材專業自主權，可是教師們並沒有因此受惠，反而深受趕課之苦；連

課程內容都來不及上完，遑論設計多元的評量。

針對這樣的情形，學者陳新轉（2001）做了最貼切的詮釋：Beane（1997，引自陳新轉，2001）主張經由課程統整所習得的知識是被發展出來詮釋或解決當下要探討的主題，而不是為了通過下一場測驗或升級之用，或是為了累積官方所臚列的各項知識與技能。「但我們未能跳脫升學主義魔障，因此也造成為了精熟學科知識而設計統整課程，這種本末倒置的作法，無怪乎第一線教師覺得課程統整是「『多、雜、累』」。

#### （四）班級經營為教師選擇合科教學的主要考量

即使是當七年級導師，綠地國中社會科教師仍可選擇分科或合科教學，不過受訪的歷優與地優老師都因「可增加與班上相處的時間」、「配另兩科與配人文課、藝術課，在帶班上有不同的意義」，而選擇課程統整教學；也就是說，若不是因為要當七年級導師，她們選擇課程統整教學的意願會減少許多。同樣的理由在訪問藍天國中公優老師時也得到印證，不過公優老師的考量原因尚有可減少行政勞務量（批改作業、班級多等）一項。

三位教師都認為「時間多」與「班級經營好」兩者間有相關，研究者並未就此觀點找尋相關研究佐證，畢竟影響班級經營效能的因素尚有帶班技巧、教師個人魅力等項，但各校訓導處在安排導師人選時多以「主科」、「與該班學生見面堂數多」為考量似也是不爭的事實；「藝能科」教師當導師的情形真的不多。可見得班級經營的好壞，與教師對該班所耗費的時間、精神間有某種關連。

## 二、課程統整教學對九年一貫課程統整精神之落實

### （一）三位不同專長的課程統整教學教師，對「課程統整」的觀念、理解均有偏誤與不足處

三位教師的教學雖名為「課程統整教學」，但實際上仍是遵循傳統的分科教學模式，既不是以主題設計為教學出發，更沒有回到主題、由學生建構統整的學習活動，沒有具現「統整教學」的真諦。但被問及「教學時如何落實課程統整時」，她們都主張有將他科類似的觀念或相關知識帶入教學中，意味著只要有在相關概念上帶入他科知識、技能，就是做到類化、簡化、意義化的統整，

就能夠幫助學生內化。殊不知這與真正的統整相差甚遠，而地優、歷優教師任教的綠地學校還是九年一貫課程政策社會學習領域的試辦學校，試辦該年，她們都還是協同教學小組的一員！連試辦學校的教師都對「統整教學」，有如此偏頗不足且草率概括的觀念，其他學校教師對統整教學真義有多大的不解與誤會，可想而知。

**(二) 三位教師的課程統整教學均未落實課程統整設計的原則或標準。其統整程度或可謂「學科內統整」、「學科並列」，但非 Beane 認定的「學科互動統整」或「超學科統整」。**

課程統整大師 Beane 早期也曾將「學科內統整」（教學時相關概念的相互引用、類化）、「學科並列」（以某科主題為主，其他科配合設計學習活動）模式列為統整教學的一種，但後來他認為這兩種模式僅能算是「多科並列」課程，而非課程統整。而由上述可知，三位教師的統整教學模式僅是學科內統整，雖然綠地國中社會學習領域每學期會針對各年級設計「學習週」活動，但也多是配合某科、他科延伸相關概念設計教學活動的學科並列方式，並不是真正的統整；再加上受訪教師並無透過協同教學的方式進行課程，因此連 Drake 所謂的多科並列式之課程統整都稱不上。

**(三) 公民專長教師進行課程統整教學時，在批判思考與情意能力方面，融入教學的頻率、深度，高於史、地專長教師**

分科教學時因為會「教學時間不足」，所以選擇「課程統整教學」以流用各科原本應有的授課節數，歷優、地優老師就坦承常拿公民課時間上歷史、地理。她們雖然也會融入批判思考與情意陶冶於教學中，但明顯是就單元內容、教學目標所為；而七年級的公民課程內容偏重個人、家庭、學校、社區間等較小範圍的單元，本應是培養學生關懷鄉土、關懷少數民族與弱勢族群的好機會，但卻被以「重點畫線」的方式草草結束，以爭取更多時間教授史、地兩科，在這兩種因素交互作用下，史、地專長教師教授公民科時，在批判思考與情意能力培養上，尤其未善盡該科應有的教學目標。公優老師則因學科訓練背景，所以對於史、地兩科能延伸出較多的批判思考，也帶動學生思考過程中的情意啟發，再加上她對教學時間掌握極為精準，沒有「趕進度」問題。所以研究者認

為，史地專長教師在批判思考與情意培養能力不論在頻率或深度上，均不若公民專長教師廣博。

**(四) 面對學生詢問超出範圍且當下不會回答的非專長科目問題，「坦承不清楚、需再查資料」是共同作法**

無論是否教授專長科目，三位教師遇到學生詢問問題但不會時，都不會拒絕回答給予含糊不清的答案，而是明白的坦承不清楚、不會、需要查過資料後才能回答。雖然地優與公優老師會擔心若無法立即回答的次數太多，學生會不會質疑其教學內容，但還是認為誠實為上策、不會再回去查資料並不可恥。研究者認為這是一個很好的現象，因為教師不會為了塑造教師專業、權威的形象，間接傳遞錯誤答案、偏誤觀念給學生，影響日後學習時效果，或是拒絕回答抑制學生延伸學習的可能性。

### 三、課程統整教學的壓力與因應

**(一) 課程統整教學初年都有備課壓力，但不一定是主壓力源**

備課壓力與時間不足是前人相關研究所得，本研究中僅有地優、歷優教師認為「備課」是課程統整教學初年最大的壓力；公優老師從來不覺得時間或備課是壓力，認為最大的壓力來自於學生當場問問題卻無法有效回答，可見得不同專長教師對壓力的評估點不同。

**(二) 課程統整經驗的增加會降低壓力感受度**

三位課程統整教師都有多年的課程統整經驗，而經由時間、教學內容熟悉度增加的催化結果，三位教師都認同備課壓力減少許多，歷優、地優教師的教學主要壓力甚至轉變成教學進度掌握、處理學生延伸性問題及學生學習成就的表現；公優老師則還是認為學生問問題是最大壓力，因為她學得永遠無法知道學生會問多深、多廣。但大體上，她們都認為教學壓力減少許多。

### 四、課程統整教學的心得、建議與展望

**(一) 三位教師皆自課程統整過程中獲得「自我成長」**

課程統整教學雖然帶給老師壓力與挑戰，但也因此獲得成長與回饋。她們都覺得除了對其他兩科的教學內容更熟悉外，自己在教學過程中也得到很多常識或是找回遺忘許久的國高中知識；歷優老師，甚至將女兒會背（詩）書的能力，歸功於曾經教過國文的緣故。

## （二）課程統整經驗使教師們教學時能有效融合他科知識，多元舉例

這幾年的課程統整教學經驗，除了使教師們獲得自我成長外，她們也覺得自己在舉例時能更輕易的將他科相關知識或概念納入教學中，讓自己的教學內容更豐富、精彩。

## （三）「增加授課時數，回歸分科專業」是課程統整教師的共同想法

雖然課程統整教學多年確實使得教師們獲得諸多便益，例如有益於七年級當導師時的班級經營、自我成長、能將他科相關知識融入教學、拓展教學視野等，但三位教師咸認為如果政策已不要求合科，那最好還是分科教學。因為他科專業是無法輕易取代或速成的，唯有專業分工才能給學生更深廣的專業知識。地優覺得合科教學反而導致學生觀念薄弱的結果；公優老師則認為應該先讓學生分科學習打好基礎，九年級時學生才有能力自我統整、類化。

但回歸專業的前提是「增加授課時數」，否則史、地兩科會明顯感受到教學時間不足的壓力；公民科雖然在七年級時較無時間壓力，但是也會因一週只有一節而無法完整有效的進行整個教學活動，無法引起動機，必須直接切入課文重點。

## （四）「做好師資培育、在職進修」是課程統整教學教師的共同期盼

三位教師均不排斥在未來繼續選擇課程統整教學，但是對於九年一貫課程政策的未來性，認為應該建構在完整的師資配套措施上，包含準教師們的師資培育及現職教師的補修相關學分在職進修兩方面。

## 第二節 建議

根據上述的研究發現與討論，本研究針對教育主管機關、課程統整教學教師、後續研究提出相關建議。

### 一、對教育主管機關的建議

#### (一) 應責成師資培育機構增加修習另兩科的專業學分

高中九十五年度新增「公民與社會」課程，其內容與現行「高級中學課程標準」的內容差異頗大，因此教育部補助師資培育大學開辦高達三十六學分的「公民與社會」科第二專長學分班，讓公民科教師能取得此一相關科的教師資格。反觀實施九年一貫課程統整的國民中學，社會學習領域實施課程統整的教師對於另外兩科更有不夠專業、課程內容與專長科差異極大的問題，可是準教師們(指在師培體系修習學程的學生)對於知識體系截然不同的另兩科卻僅需各修習六學分，總計不過十二學分；即使是現職的社會學習領域教師，也僅需補修十六學分，即可加科登記成為社會學習領域教師，這其中的差異所為何來，令人不解？針對完全不相關的另外兩科專業，本研究認為至少應比照高中「公民與社會」科的標準，修習三十六學分以上，才足以應付單科專長教師進行三科的課程統整設計的教學需求。

此舉勢必會造成準教師們延畢情形嚴重，造成師資上的缺口，但為了使課程統整教學更具專業性，多修學分是「必要之惡」，因此本研究認為，教育主管單位還是應該增加社會科準教師們修習另兩科的學分數，而且可利用實習該年每週一天返校上課的方式修學分，讓社會科準教師們的工作權不致受影響。

#### (二) 重新設定社會學習領域統整教學的教學目標及方式，而後進行定期且持續的教師研習進修

研究者閱讀統整教學小組成員的專書後發現，自己及其他課程統整教師對「統整」的認知都是偏頗不足的，但是「上面」(指研習時與相關手冊)確實是這樣教的。面對這樣的認知落差，研究者認為政府應該重新設計統整教學的政策傳達模式，應先統一講師們的觀念，這樣研習時才不會又傳達錯誤的做法

與觀念。研習進修才能有效成為課程統整教學教師統整教學知能增進的管道之一，不致覺得九年一貫課程研習課程「浪費時間、沒收穫」。現在第一線教學教師有如是想法，證實政府在配套措施上的不完善，研習的課程內容與第一線教師實務上的需求，真的有所落差。研究者認為最好能請當初統整教學小組成員，先訓練一批專業講師，再由這些講師做全省巡迴式、定期式的研習，或是自己就是巡迴講師的固定成員，這樣才能確保官方與第一線教師的認知是一致無誤的；而後才是利用平面媒體、公文的方式做後續的補強。

### **(三) 增加「遠距教學」的方式推展第二、第三專長進修，彌補「定點、定時」進修之缺。**

研究指出許多課程統整教學教師擔心專業能力不足，政府因此在教師研習外，也責成師資培育機構開設教師第二、第三專長班作為因應。目前這些專長班多在暑期或夜間開班，且多集中在北部；中南部教師因此失去進修機會。研究者就有過師培機構以招生數不足為由停班的經驗，這對有心做好課程統整教學的教師而言，不啻是支持管道的縮減。但從本研究的訪問中，研究者也發現每位教師對於開班時段的需求確實存在極大的差異，因此本研究建議政府能開放「遠距教學」或「遠距視訊教學」的進修方式，讓教師能依自己的作息彈性選擇影響最小的學習時段，相信能增加教師進修的意願，且課程統整教師也可利用教學平台與專業教授進行對話、與同儕教師進行經驗分享，是一舉數得的作法。

另外，受訪教師也指出第二、三專長班只需修習各六個學分，對於教學實務幫助不大，但增加應修學分數又會讓教師們卻步，因此若能開放遠距教學，就能減少教師以時間、距離為理由拒絕進修，也能增加應修學分數。

### **(四) 考量第一線課程統整教學教師的經驗，增加社會學習領域各科授課時數**

從本研究得知，社會學習領域教師之所以選擇課程統整教學除了班級經營的考量外，還考慮到可爭取到一節彈性時數以補足史、地兩科教學時間不足的問題。第二個原因我們或可說是教師學科本位太重所致，但是本研究認為第一個理由是極為值得重視考量的。試想，若父母一週與子女相處的時間只有短短的幾小時，我們能期待這對父母的親職教育做的多好？何況是一個導師面對全



班三十五位學生？縱然導師每天可利用早自習、午餐時間與學生們相處，但這些時段都不適合拿來做情意教學的專有時間，因為情意的教學與評量應比認知的評量更重視自然化、長期化、多元化與質化的評量方式，才不會帶給老師不當的教學壓力，也才不至於扭曲學生的情意發展，若在早修、用餐時間刻意為之，就顯得做作、矯飾。但扣除掉這兩個時段，只剩一週一節的教學時間，班級經營、情意培養就顯得不足了。

因此本研究建議教育主管單位，應該重視第一線教師對增加社會科每週節數的需求，不應一味認定是教師學科本位太重所致。

## 二、對教師教學的建議

### (一) 善用自我導向學習，更正對課程統整教學的錯誤認知與作法

研究者忝為社會科學習領域教師，自己進行課程統整教學前、後也參加過長達七十小時的研習，但是在進行文獻閱讀過程中，才發現自己有許多偏頗的觀念與認知。三位受訪教師也是如此，想必其他社會科教師也有類似問題。這源自於教師們習於「聽說」，而不是自己深入研究所致。因此，教師應該不斷的多元涉獵相關專書，擺脫演講、專論這種片面式的資訊來源，才能獲致完整且正確的觀念，不致對統整教學有以偏蓋全、誤會日深的情形。

### (二) 積極參與進修研習，掌握最新資訊

在有限的進修時間下，教師研習常以專論、演講方式進行，如此雖能在短時間內獲得新知、作法，但也容易因為短時間速成而導致偏頗、誤會。因此此處的進修研習是指奠基於教育主管單位「統一口徑」下的研習，而不是為了推行政策，草率找幾位自稱很瞭解統整內涵的教授、講師來舉辦幾場說明會、進階研修會就算數。最好是能請當初統整教學小組成員做全省巡迴式、定期式的研習，才能確保官方與第一線教師的認知是一致無誤的。

### (三) 積極配合另兩科學分補修課程，拓展課程統整教學知能來源

社會學習領域教師基於「班級經營」的理由選擇課程統整教學，但在教學過程中又擔心不能廣博的教授另兩科會誤人子弟，因此教師補修另外兩科學分

以增進教學知能應是刻不容緩的事。學校行政單位及課程統整教學教師應該積極配合進修機會，而不是以影響正常教學、沒時間、地點時間不對等藉口規避，這樣才算是對得起這份良心事業。

#### **（四）設計「小而精、少而足」的主題教學，跳脫舊制課程思維下時間不足問題**

社會領域教師在九年一貫課程後，常抱怨教學進度受限於時間太少而嚴重落後，研究者也常聽到教授八、九年級的社會科教師，在一週一節的情況下，常需向導師要自主學習等課來補足進度，受訪教師對此的反應是「以前一週有兩節耶」，可見得教師們受舊有的課程架構影響頗深，覺得「以前講這麼多，現在也該講這麼多」，也難怪面臨教學進度的壓力問題。因此教師們應跳脫學科本位，不應認為應該補充到怎樣的程度才算足夠，而是應該給予學生基本觀念後，輔以跨科式的主題統整教學，讓學生自己去建構完整的知識面，進而啟發其自我深度研究的興趣。

### **三、對後續研究的建議**

#### **（一）研究地區方面**

本研究受制於時間、人力問題，僅能針對台中市課程統整教學教師進行研究，若能擴及台中市以外縣市地區，相信更能增進質性研究在可轉換性（外在效度）上的要求，也能更豐富教師統整教學歷程之內涵。

#### **（二）研究對象方面**

由於台中市課程統整教學的社會科教師不多，因此在個案教師選取上，無法採取更嚴格的條件設定，或是擴及全國統整教學的社會科教師；例如同是歷史專長教師但性別、教學年資、課程統整教學資歷、年齡、婚姻狀況、學歷等個人背景變項均不同，以探求是否個人背景變項真的不會影響課程統整意願，以及相同專長教師在課程統整準備過程中使用的方式、成長等有無不同。研究者認為第一線課程統整教師的想法、作法應更值得相關單位重視，因此不妨朝此方面深入研究。

### (三) 研究方法方面

本研究為個案教學觀察、訪談的質性研究方式，雖經三角測定檢核等方式取得研究的可靠度（信度），但還是僅能探知個案教師課程統整教學歷程下的思維，研究的可轉換性仍受限。若能在研究後，將研究所得轉換成封閉式的問卷調查，針對全國社會科統整教學教師做一普查，取得對訪談問題的共識。質性與量化研究彼此循環相生且演進發展的歷程，將對統整教學在實務上的理論建構有莫大貢獻。