

第一章 緒 論

本研究旨在探討國中社會學習領域教師實施課程統整教學的動力過程。因此本研究透過對台中市三位在社會領域中各具公民與道德、歷史、地理專長的教師來進行分析。本章共分四節，第一節說明研究背景與動機；第二節闡述研究目的與待答問題；第三節為研究的範圍與限制；第四節為名詞解釋。分別詳述如下：

第一節 研究背景與動機

『九年一貫課程』課程，這個自九十學年度起標榜『合科教學、協同教學』而導致社會各界沸沸揚揚爭議不斷的教改政策，至今將邁入第五個年頭。其間，政府除投入大筆心力宣揚理念外，也耗費鉅資試辦、宣傳與說明，雖一再強調『不會停辦、不走聯考的回頭路』，但也參酌各方意見逐年修正某些內涵，例如修改從原本白紙黑字宣導『合科教學』到刪除這類字眼。其中最引起各界評議的，莫如『實施合科統整教學』一項；專家們大罵『政策粗糙、草率開辦、配套措施不足』，家長、學子大喊吃不消，連站在第一線的教師也倍感壓力與困難（林達森，2003）。學者歐用生（2002）指出九年一貫課程課程改革有八個主要問題：時間延宕，準備匆促；配套措施，未能突破；由上而下，缺少參與；概念模糊，影響品質；實施策略，偏於技術；提供命令，缺乏菜單；措施零散，缺乏整體；政策搖擺，加深疑慮。因此，為了促進九年一貫課程課程的成功，許多專家學者都提出了不少政策性的建議，諸如加強新課程的宣導、在職教師的認同與調適、各種配套措施等（陳伯璋，1999；吳清山，1999）。

回顧九年一貫課程政策，教育部（1998）在「國民教育階段九年一貫課程課程總綱」中規定：「學習領域為學生學習之主要內容，而非學科名稱，除必修課程外，各學習領域，得依學生性向、社區需求及學校發展特色，彈性提供選修課程。學習領域之實施應以統整、合科教學為原則」。而在二千年頒佈的「國民中小學九年一貫課程課程暫行綱要」，則將末一句改為「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」。為了使新課程順利實施，教育部在八十八學

年度先行試辦九年一貫課程課程，其中三十七所國民中學選擇試辦社會學習領域，經過兩年的試辦之後，各校的成果報告顯示了實際執行革新課程所遭遇的問題及困難，但對未來如何實施社會學習領域課程，並無一定共識（陳黎珍，2001：5）。二〇〇三年公佈的「國民中小學九年一貫課程課程綱要」，在有關教學實施方面進一步改為「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」。在「社會學習領域實施要點」中進一步闡明「社會學習領域對統整的基本立場如下：1. 追求統整；2. 鼓勵合科。合科可能有助於統整，但合科不等於統整」。可見「統整精神」是九年一貫課程課程的堅持。

九年一貫課程課程之學習領域教學，起先強調「統整、合科教學」其後改為「統整、協同教學」，進而再改為「掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學」。可知，九年一貫課程課程各學習領域之教學不論合科或分科，均應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學。所以，合科、分科教學問題，應確實交由該校課程統整教學研究會或課程發展委員會研討後，視各校教師專業自主決定，教師有一共同之共識才實行，而非行政人員片面決定執行，忽略教師的感受（林純如、王愛君、韓菊美，2002）。林純如、王愛君（2004）研究高雄市九十二學年度國中社會學習領域教學現況發現，有 55.33% 的學校是由教師在教學研究會中決議而成，4.44% 是由學校行政人員決定，吊詭的是有 42.22% 的學校教師在填答此題時，同一學校內有老師認為是教師透過教學研究會決定，也有老師認為是由行政人員決定，但大體而言學校仍是尊重教師之決定。在政府不強制合科教學的情況下，教師選擇合科教學的原因為何？教學時又如何掌握九年一貫課程統整精神？此為研究動機一。

歐用生（1998）主張課程改革的目的之一，即是要讓學生能適應現代的社會，然而面臨多元、開放的未來社會，資訊的傳播無遠弗屆，人們不再需要大量累積的零碎知識，而是必需具備批判思考、價值判斷、解決問題和採取行動的能力，培養這些能力正是社會科教育的主要目標。此外，面對資訊爆炸的時代，教師及課本不再是唯一的知識來源，也不可能再負載傳授所有知識的責任或有能力將所有的知能一一過濾，從中挑選適合學生身心發展的部分再給學生。學子們獲得新舊知的來源廣且多，更需自我判斷如何取捨。為了解決上述問題，精簡課程以及教師角色的轉化，變得益形重要（李新民，2000），也正

是統整課程的目的。

此外，教學是一種雙向回饋的歷程，不僅是技能、知識、態度與價值觀的傳授，還涉及到師生之間的互動；而在教學問題的處理方面，教師也須面對各種複雜多變的教學問題，作立即而有效的判斷和決定（歐用生，1995：66；林進材，1999：45-46）。由教育部於一九九八年公布的「國民教育階段九年一貫課程課程總綱」得知，社會學習領域所涵蓋的學習範圍甚廣，但課程統整教學不單是課程內容照本宣科講的順即可，還得兼顧學生各種延伸性的教學問題，這對原本分別接受歷史、地理及公民與道德三科專門學科教學的老師而言，不啻為一大挑戰。再者，過去依『課程標準』設計出來的課本，常讓教師因趕課的壓力或是工作繁忙之故，使得講述法與問答教學法成為最常被使用的學法（杜美智，1997），現在『九年一貫課程課程綱要』的設計，讓學校多了彈性課程、空白課程並減少課程內容，賦予教師更多的專業自主權於教材的選擇或教學活動的設計上（許坤富，2002），但課程統整教學的第一線教師，在其教學省思日誌或研究中卻反應更有趕課壓力（吳美靜，2003、林純如、王愛君，2004）。因此，單一專長教師在實施課程統整教學時，除了要配合教學進度提供學生完整的知識外，並應培養其具備社會領域要求的批判思考、價值判斷、解決問題和採取行動等能力時，還要能處理學生的延伸性問題，是本研究的研究動機二。

學校課程之革新，成敗的關鍵往往在於革新課程的實施，課程學者 Fullan（1981）曾指出：很多改革失敗的原因之一，即在於低估及誤解了實施的任務（Fullan & Park，1981）。Posner（1995）亦指出：除非正式課程能轉換為教師的運作課程，否則它是毫無意義的。李玉珍（2004）比較台中縣清水國中社會學習領域教師採取協同、合科或分科三種教學方式發現，無論是學生的學業成績或學生對教師的教學滿意度，均呈現協同教學優於分科教學與合科教學，而合科教學敬陪末座的結果，可見合科教學對學生、對老師都是一項大改革，但合科教學真的一無是處嗎？唯有瞭解課程實施過程的真相，才能促成改革工作的落實與成功（黃惠珍，1998），尤其這波課程統整教學的改革目標「不只是課程形式的改變，也不只課程重新安排而已，倘若教師不能調整原有的分科課程與教學觀念，實不利於課程的實施」（陳新轉，2004），因此我們在探討課程革新之際，更應重視教學實務工作者落實革新方案的過程與其所衍生的

相關問題（陳黎珍，2002），瞭解第一線教師對實施課程統整的看法，及其是否有窄化、誤解而致排斥？這也正是本研究的研究動機三。

國內許多九年一貫課程課程統整教學的研究，多是以教師壓力、角色衝突、教師態度、認知與因應策略等為主（楊益風，2001；謝茂水，2002；顏進博，2002；莊秀鳳，2003；謝淑鈴，2003；林家任，2003；陳巧玲，2003；吳曉菁，2003；汪巧玲，2003；童師薇，2004；趙秋英，2004），或有針對國小體健領域與國中生活科技領域教師為主的相關研究（王國生，2002；汪巧玲，2003），但少有社會學習領域方面的，這可能是因為國小社會領域與國語、數學等科目都是由同一位老師包班教學的緣故；近年來，雖有針對國中社會學習領域合科教學的研究（陳黎珍，2002；吳美嬌，2003；李玉珍，2004），但吳美嬌（2003）是焦點在「協同教學」的行動研究，李玉珍（2004）是探討協同、分科與合科三種教學方法的成效，只有陳黎珍（2002）是研究合科的課程實施相關問題，但僅限以公民與道德專長教師一人做個案研究，並無擴及另外兩科專長的教師。且無論是否實施九年一貫課程，也無論社會領域是分科或課程統整教學，許多學校存在將「公民與道德」一科視為其他「主科」教師「配課」教學是存在多年的事實，這是否意味「公民與道德」一科最好教、最不重要？是否代表公民與道德專長的教師是社會科課程統整教學中最有壓力的一個？歷史、地理專長教師在課程統整教學中所面臨的一切迥異於公民與道德科教師？研究者本身任教國中公民與道德科近九年，恭逢經歷課程標準修訂前、修訂後（增加「認識台灣社會篇」一科）、九年一貫課程政策等三階段，也因種種因素從九年一貫課程政策正式實施即擔任課程統整教學至今。在課程統整教學的過程中，研究者從不知如何教學的生手到今日的游刃有餘；從憂慮七年級班導師與史、地教師會發現自己在這兩學科的知識極貧乏，到體會原來另兩科也有類似的憂慮。這樣的教學經驗，讓研究者想一探社會領域教師課程統整教學的過程、體驗、成長、展望等，是否有雷同或各自的喜憂？此乃本研究動機四也。

早在民國七十九年國中課程標準重新修訂時，一群與會學者提出將國一的地理、歷史、公民與道德三科合併為社會科，以達到課程統整的目的，但引發許多紛爭與質疑（王仲孚，1991；李緒武，1991；施添福，1991；鄭勇智，1993；李彥龍等五人，1993），修訂後仍維持分科教學。民國 83 年教育部決議以「認

識台灣」為核心，將社會科課程分為認識台灣社會、歷史、地理三篇進行統整。然而，由傳統的分科課程轉變為統整課程，其所涉及的層面非常複雜，尤其是以分科為主的國中課程，統整課程的發展更屬不易，認識台灣的新課程推行之後，在教學上仍採分科教學的方式，而三科的內容也各成一個系統，甚至還有觀點不一的狀況，結果並未達到課程統整的目的（林靜芳，2000：2）。十年前認為不可行的政策，為何十年後又重提且鼓勵合科？這也許是環境轉變、時勢所趨，但針對目前多數人仍不看好課程統整教學的前景甚至一開始即堅持分科教學的情況，選擇課程統整教學且實施多年的學校教師的實務經驗因而顯得難能可貴，研究者認為他們更是對此政策成效最有說服力的見證者，也就更值得記錄以對歷史有所交代，此為本研究動機五。

第二節 研究目的與待答問題

一、研究目的

本研究主要是透過個案研究的方式，探討國民中學社會學習領域教師在實施課程統整的動力過程，瞭解教學所遭遇的問題、因應之道與收穫，以及未來對課程統整教學的態度與建議。因此，本研究的研究目的如下：

- (一) 瞭解不同專長的教師在社會學習領域課程統整教學的動力過程（含求學背景與教學經驗、選擇合科的考量原因、準備方式、評量方法）。
- (二) 瞭解不同專長的教師在社會學習領域課程統整時，如何落實九年一貫課程統整精神。
- (三) 分析不同專長的教師在進行社會學習領域課程統整時，所體驗的壓力及因應之道。
- (四) 瞭解社會學習領域課程統整教師的心得、建議與展望。

二、待答問題

- (一) 不同專長的社會學習領域教師在實施課程統整的動力過程有何不同？
- (二) 不同專長的社會學習領域教師在實施課程統整教學時，如何落實九年一貫課程統整精神？
- (三) 不同專長的教師在進行社會學習領域課程統整時，所體驗的壓力及因應之道為何？
- (四) 不同專長的社會學習領域教師課程統整教學的心得、建議與展望為何？

第三節 研究方法、範圍與限制

一、研究方法

為達成研究目的，本研究先針對九年一貫課程社會學習領域、課程統整兩名詞所涉及的相關概念與研究，以文獻分析的方式加以整理歸納、分析探討做深入的瞭解與釐清外，並採用紮根理論的研究法精神進行參與觀察與深度訪談，最後輔以分析受訪者提供或研究者收集到的相關文件，印證觀察及訪談所得，並據以做成研究發現、結論與建議。

所謂紮根理論研究法，簡言之，即在參與觀察、深度訪談與文件分析的過程中，研究者需不斷的分析所得資料，並將之編碼、歸納，並根據研究編碼所得將之演繹成類別，而當某一類別不因參與觀察、深度訪談的時間、次數的增加而有變異時，此類別即達到「理論性飽和」(theoretical saturation)，則該現象資料之蒐集即告完整。

本研究之參與觀察類型由於受限觀察時間、地點間無法完全配合，因此係採「參與者觀察」，即研究者參與部分活動，且被觀察情境中的人員事先知悉研究者的存在。深度訪談是指研究者與三位受訪教師間的正式訪談，而後根據訪談不足處或參與觀察疑問處做非正式訪談的補充。

二、研究範圍

分析研究動機、目的與待答問題，本研究之研究範圍為：

- (一) 就研究內容言：包含：課程統整教學的動機、如何準備、壓力來源、因應調適、成長與展望等。
- (二) 就研究地區言：台中市綠地與藍天兩所公立國中。
- (三) 就研究對象言：以三位具有歷史、地理、公民與道德科專長且正在實施課程統整教學之社會學習領域教師。
- (四) 就研究方法言：個案深度訪談研究、參與觀察、訪談間的觀察、文件分析等。

三、研究限制

本研究因人力、時間、研究方法等因素有如下限制：

- (一) 就研究地區言：只限台中市綠地與藍天兩所公立國中，無法擴及台中市或全國國中。
- (二) 就研究對象言：訪談對象無法擴及全國社會學習領域課程統整教學之教師。
- (三) 就研究方法言：本研究採深度訪談、觀察記錄與文件分析，雖經三角測定法提高信效度，但仍賴研究者的敏覺度與陳述能力，無法測知受訪者真正的內心機轉，且受訪者人數有限，因此在客觀度上不若量化研究。
- (四) 時間的限制：因研究者與三位受訪教師並非同在一所學校服務，且基於論文撰寫的時間限制，因此無法以整學年的時間觀察參與班級與教師在每一堂社會課的互動情形，僅能就研究參與期間所見、所聞，佐以訪談資料與相關文獻，難免有缺漏之憾。

第四節 名詞解釋

為使研究工作更為具體，研究結果利於敘述和說明，茲將本研究的重要名詞定義如下：

一、社會學習領域

本研究所謂社會學習領域是指統整自我、人與人、人與環境間互動關係所產生的知識領域（教育部，1998）。廣義而言，人的環境含：1. 自然的物理環境(如山、川、平原等)；2. 人造的物質環境(如漁獵、游牧和農耕所使用的工具，商業用的貨幣，工業用的機器設備，交通用的車子、輪船等)；3. 人造的社會環境(如家庭、學校、社區、國家等組織以及政治、法律、教育等制度)；4. 自我(如反省與表達)與超自然的精神環境(如哲學、宗教、道德、藝術等)。整體而言，社會學習領域是指一涵蓋社會科學、人文學科、部分自然科學的知識內涵。

二、國民中學社會學習領域教師

本研究所指「國民中學社會學習領域教師」是指台灣地區公私立國民中學及完全中學國中部，任教歷史、地理、公民與道德任一科之專長教師，而上述教師依教育部民國八十七年公佈實施的九年一貫課程政策之主張，合稱社會學習領域教師。

三、課程統整

本研究之課程統整係指課程設計及發展的歷程，藉著師生共同參與，找出重要的課程要素（概念、通則、技能、價值……等），結合個人及社會關注的課題（論題、社會問題或議題……等），作為課程組織核心，打破學科界限，期能提供具備脈絡性、連慣性、適切性、適應性、意義性的課程內容，同時安排建構性的學習活動以及真實性的評量方式，讓學生在學習過程中獲得完整的學習，以促成個體、知識與社會三者之整合的課程設計方法與理論。

本研究所謂課程統整，其操作性定義可由四項檢驗指標來看：1. 課程主題

與學習內容是否具備統攝與關聯條件；2. 教學時能否放下「學科本位」、跨越學科界限；3. 是否以精熟課程主題為目標；4. 是否為安排「回到主題」，由學生建構（統整）的學習活動。

若一教學過程符合上述課程統整檢驗標，本研究稱其為課程統整教學。

四、合科教學

簡妙娟將 Vars (1993) 的「interdisciplinary teaching」譯成「合科教學」，意指整合各特定領域的「學科」與「學科」之間的一種教學方式。此一教學方法強調在不同領域知識間的「關聯」(connection) 和「相互關係」(inter-relation)，目的在幫助學生能了解、透視生活的全部，始之能整合其經驗，且能在學校和真實的廣大世界中，發揮作用。但陳新轉 (2001:53) 主張 interdisciplinary 僅有「學科之間」或「學科互動」的意思，並沒有整合為一的意思，故將「interdisciplinary curriculum」譯為學科互動課程。

而國內目前課程統整教學實況，是指由同一位教師進行七年級（國一）的社會學習領域（含歷史、地理、公民與道德三科）之課程教學與評鑑。學者方德隆針對此情形，曾提出「包領域」一詞（陳黎珍，2002；方德隆，2003:512），但並未獲得普遍使用。目前國內學者多直接以「合科教學」一詞指稱「課程統整」，雖然課程統整與合科教學二詞之定義內涵不甚相符，但為顧及文獻引用之忠實性與立論者意思一致性，本研究將同時並用二詞。

