

主題論文

課程研究

3 卷 1 期 2007 年 9 月 頁 1-28

「銜接」課程統整的理論與實踐：以臺灣九年 一貫改革下的教師觀點為例

歐用生*、黃騰**

摘要

課程理論和實踐往往產生落差，這是課程改革上的一大困境。臺灣許多研究都試著去分析社會統整課程理論與實踐產生落差的原因，不過在這些研究當中，「教師」的觀點似乎都不是其主要關心的對象，很少研究是以「教師」的實踐現場做為研究的基礎，很少從「教師」觀點探討統整課程理論和實踐間的落差。

在理性主義的課程理論中，「教師」扮演「執行者」的「角色」，其工作目的就是要完成國家課程改革所要求的任務。在這樣的情況下，「教師」不需思考理論的精神與內涵，只需技術上的完成任務，結果導致「理論」與「實踐」的疏離。若要教師將「課程統整」的「理論」與現場的「實踐」結合，落實到班級的教學過程中，一定要覺醒教師的「道德意義」，讓他們尋求課程理論和實踐的「銜接」。本研究利用臺灣山水中學（化名）社會統整課程實施的經驗來探討這些問題。

關鍵詞：課程統整、道德意義、理論與實踐

* 歐用生，大同大學通識教育中心講座教授。E-mail: ysou@ttu.edu.tw

** 黃騰，臺灣科技大學技術及職業教育研究所博士後研究員。E-mail: diinesh.tw@yahoo.com.tw

Journal of Curriculum Studies

Sep., 2007, Vol. 3 No. 1, pp. 1-28

Connect the Theory and Practice of Curriculum Intergration: From the Perspective of Teachers under Taiwan Grade 1-9 Curriculum Reform

Yung-Sheng Ou^{*}, Teng Huang^{**}

Abstract

Grade 1-9 curriculum reform has been implementing for 6 years in Taiwan, and Curriculum Intergration is the core project of the reform. The research originally hoped that we can have some “dialectics” between Curriculum Intergration theory and practice after we know the perspective of teacher. But after the research started, we found that teachers in school that never have the spirit of Curriculum Intergration in mind while they implemented. Therefore, we found the “dialectics” between Curriculum Intergration theory and practice in really difficult. Then we turned to think why there is a big gap between theory and practice, and how we can connect this gap. From the perspective of teacher, we find that “professional identity” is a very important fact and it involves deep reflexivity on moral meaning. Therefore, we think that the deep reflexivity on moral meaning could be the first step to connect Curriculum Intergration theory and practice.

Keywords: curriculum integration, moral meaning, theory and practice

^{*} Yung-Sheng Ou, Professor, General Education Center, Tatung University. E-mail: ysou@ttu.edu.tw

^{**} Teng Huang, Post Doctor, Graduate School of Technological Vocation Education, National Taiwan University of Science and Technology. E-mail: diinesh.tw@yahoo.com.tw

壹、研究動機與目的

「課程統整」向來是課程領域中非常重要的一個概念，其精神具體充分的展現著進步主義的理念。除此之外，不論是當代有關大腦學習的研究、後現代思想的啟發、或許多教育專業人員實際研究觀察的結果，也都支持課程統整的概念（歐用生，2000；Beane, 1997）。臺灣近來推動的九年一貫，正是以「課程統整」為核心的課程改革；因為九年一貫最主要的一個改變，就是希望能從「學科中心」的知識觀，轉向以「學生生活基本能力」為核心的知識觀，好讓學生能學到可以帶得走的能力，而非死記硬背的抽象學科知識（教育部，2000）。

不過，「課程統整」此一概念相當的複雜，在同樣的名詞底下，不同的學者總是有著不同的立場與解釋。同樣地，九年一貫的課程改革裡，不同的學者對「課程統整」一詞的解釋也有著不同的說法（歐用生，2000）。例如：有些學者就把「科際整合」（interdisciplinary）視為是「課程統整」的一種主要方式（林文生，2003）。但是就Beane（1997）的看法來說，「科際整合」仍是以「學科」（disciplinary）做為其主要課程內容組織的起點與終點，最終仍未脫離「學科」的概念限制。因此，在討論「課程統整」之前，一個明確而清楚的理論立場是需要的。本文所用的「課程統整」一詞，則是以進步主義取向的課程學者Beane的概念為主，它涵蓋著以下四個面向的統整：經驗的統整、知識的統整、社會的統整，以及課程設計形式的統整。

然而，光有Beane對「課程統整」一詞的理論說明是不夠的。顯然就臺灣的九年一貫改革來看，實務上的運作與理論上的精神相去甚遠（歐用生，2000，2003；莊明貞，2003；黃譯瑩，1999；甄曉蘭，2004）。「課程統整」的理念與精神在經過國家官僚機構的運作、學校文化結構的洗禮與教師實踐的結果以後，學生所經驗到的課程似乎已經不再如原本概念所強調的那麼「統整」了。究竟這其中發生了什麼問題呢？許多的研究都試著去指出這其中「理論」與「實踐」所產生落差的原因（丘愛鈴，2003；林佩璇，2002；歐用生，2000；莊明貞，2003；黃譯瑩，1999；劉怡欣，2005）。不過在這些研究當中，「教師」的觀點似乎不是主要關心的對象，很少研究是以探討「教師」觀點為主，企圖以「教師」的實踐現狀做為研究的基礎。

對此現象，我們是感到憂心的。因為「教師」向來在課程改革的過程中，扮演

的一直就是「執行者」的「角色」，其工作目的就是要完成國家課程改革所要求的任務。在這樣的情況下，「教師」不需思考理論的精神與內涵，只需技術上的完成任務，結果導致「理論」與「實踐」的疏離（黃騰，2005；Schwab, 1969）。換言之，若我們真心希望「課程統整」的「理論」能與教師現場的「實踐」結合，落實到班級的教學過程中，那麼教師在想些什麼、擔心些什麼，肯定是我們必須關注的焦點。而不是我們在理論上預想了一堆概念和名詞，然後再轉化成一些死板與技術化的要求來規範「教師」的行為。因此，本文在探討九年一貫課程統整「理論」與「實踐」的關係時，採用的就是「教師」在實踐時所感受的經驗與想法，希望借這些「教師」的觀點，來重新反思九年一貫中，「課程統整」的「理論」與「實踐」問題。

貳、研究對象、目的、與方法

一、研究對象

由於本研究主要是想從「教師」的觀點來了解課程統整的實務問題，故皆以「教師」為主要的採訪對象。這些對象是臺北縣一所綜合中學裡的社會領域教師，共十二位。該校是一所歷史悠久的學校，已有逾五十年以上的歷史，位處臺北市北邊，四周居住人口眾多。目前該校為綜合中學，同時有國中部和高中部。我們是以該校國中部的社會領域教師做為主要的研究對象。雖然該校國中部與高中部教師偶有借調的情況，但基本上仍然是獨立的師資。

二、研究目的與問題

根據一開始的說明，本研究主要鎖定在「教師」的實踐觀點。而為了能讓教師有更大的思考空間，所以，我們對教師的提問是一個比較開放性的問題：「影響九年一貫課程統整的因素」，以便讓教師有較自由的思考空間。簡言之，我們希望透過教師對「影響九年一貫課程統整的因素」此一問題的看法，來了解教師在進行九年一貫課程統整實踐的過程中，會用哪些觀點來思考與看待課程統整。故本研究的主要研究問題有以下幾點：

- (一) 探討教師認為「影響九年一貫課程統整的因素」有哪些？
- (二) 進行課程統整「理論」與「實踐」之辯證。

三、研究方法

本研究主要是針對某綜合中學的國中部社會領域教師所進行的個案研究，而研究進行的方式主要是採「半結構式」的訪談法與教師進行訪談。此一半結構式的訪談綱要設計出來之前，我們先進行了一場初步的訪談，再透過訪談的結果找出哪些可能會被教師視為是「影響九年一貫課程統整的因素」。然後這些可能「影響九年一貫課程統整的因素」則被整理成一份半結構式的問卷，以便讓爾後受訪談的十二位教師在回答問題時能有初步的依據。此外，在這份半結構式的問卷後面，我們也會讓受訪談的十二位教師自由提出是否還有其他「影響九年一貫課程統整的因素」未被列入問卷中。

待全部訪談結束後，我們再根據我們的主要研究目的與問題，把這些訪談資料編碼、打成逐字稿；最後經過整理之後，我們依教師所提供的看法，依被提及的次數排列，找出六項教師最關心課程統整實踐的因素。

參、「影響九年一貫課程統整的因素」：教師觀點

在這些因素中，最常被教師提及的共有六項。這六項被視為「影響九年一貫課程統整的因素」分別為：「專業度」、「考試制度、學測」、「進修培訓與配套措施不足」、「教科書因素：沒有統整課程的教科書」、「時數不足」及「對政策質疑、沒有信心」。我們將先就這六個被提及的重要性和次數，依序介紹之。

一、專業度

最常被教師提及的有關課程統整的因素，莫過就是「專業度」了。不過，在「專業度」這個說法下，其實我們還可以再進一步區分兩大類。一類是因為教師對自己在知識上的專業感到不滿足所造成的，一類則是夾雜著其他因素所造成的，也就是說，教師「專業」上的壓力不是純粹因為知識層面的問題，而是受其他非知識專業因素的影響。以下分別介紹之。

(一) 來自「知識專業度」的影響

教師之所以會覺得自己「知識專業度」不足，首先必須放在「一個教師教三個科目」的脈絡下來理解。九年一貫雖提倡以「協同教學」來配合「課程統整」，但對現場的教師來說，其實並沒有進行「協同教學」。真正現場的實務狀況仍然是一

個教師負責教自己的課，唯一不同的是過去「一個教師只負責教一個學科」。九年一貫實施後，卻成為「一個教師教三個學科」（現場教師還稱之為「合科教師」）。換言之，對教師而言，九年一貫課程統整與先前學科中心的差別，就成了「一次教三科」和「一次教一科」的差別。可想而知，如果要教師從原本九年一貫以前的「一次教一科」轉變成後來的「一次教三科」，那麼教師在原本只有單科專業的培訓背景下，自然會覺得「一次教三科」是很大的專業問題。

教師：那時候很多人都誤會九年一貫的意思，比如說，我公民科要去教地理跟歷史，所以，那時候我們開始進入九年一貫的時候，我是真的什麼都教，那時候真的很痛苦，課程亂七八糟，整個編寫的課程內容都很亂很亂。

研究者：那時候是在其他學校？

教師：其他學校，我想應該別的學校也差不多吧？因為我聽這邊比較資深的老師，他們的情況也是這樣，他們也有經過全部都教的那種時期。

研究者：所以，以前他們認為的九年一貫課程統整就是一個老師教三個科目？

教師：對，很多都這樣子，以前在那個學校我們也是有爭論過到底是要自己教自己本科還是要全部都教，就有老師很理想化，就是要統整，所以，就要全部都教，後來發現根本行不通，因為你的本科跟你的專業就不在那邊。（b7-2）

教師：我們之前有做過合科教學，可是我們合科教學做了一年之後，我們後來又分科了，做一年就放棄了。

研究者：為什麼會放棄？

教師：因為大家都覺得教起來，就是像我剛才講的——不夠專業，教起來覺得還蠻心虛的。（b5-6）

在師大有開領域學分班，那時候我有去修，我修了地理跟公民，對我來講我覺得是充實我的知識，可是如果說要在那兩方面變成我的一個專門領域，我都覺得我還是不敢上，因為我覺得人家大學四年學的東西，我不太可能說在那幾個學分就把它都給修完，我覺得對學生上課來講好像會蠻不公平的。（b5-2）

我自己倒是知道蠻多東西的，我自己是有充實到，但學生還是很怕給她們上課，尤其像我那時候上公民，我覺得公民很難上，因為公民它的範圍很大，像從經濟

啊、政治啊，像我那時候教的是含政治跟法律，那個法律又很專業，每次上那個之前我都要花很多很多時間去背，但其實準備之後還是覺得很不充分，因為以前對法律那個部分沒有特別去涉略，那現在只是為了要上課去找一些資料，但是找的東西還是都有限，**我覺得我還是一個門外漢，所以，上那個部分我就覺得有點心虛**。上都可以上啊，其實趕鴨子上架都可以，但上不上的好又是另外一回事，所以，我還是覺得讓比較專業的老師來上比較好。(b5-3)

由上述可知，就知識層面的專業而言，教師由於必須一個人上三科。所以，以過去教師所習慣的「學科」知識專業來思考「課程統整」的話，就意味著某個學科專業的教師要去教不同學科專業的知識。因此，教師自然就覺得自己不夠專業了。

(二) 其他因素對「專業度」的影響

除了純粹的知識專業因素，教師的專業考量還是會受到其他因素的影響。下面這段話，突顯了教師專業是如何受到考試、學生和家長的影響。

研究者：考試會影響到分科或統整嗎？

教師：應該會吧，**因為考試，所以說我們學校學生考的好，要考的好就要教的清楚，教的精彩，那要教的清楚，教的精彩的話，就不能不是按照我的本行在教書**，如果這不是我的本行，例如：你叫我教地理，我一定是照著課本唸，這樣子我覺得學生的成績比較不能提升，學生會跟家長抱怨，老師教的我都不懂。

研究者：只要有考試就會影響到教學方式。

教師：其實人家是說國中課程很簡單，相信以我們大學畢業的學歷或是大部分都是碩士畢業的學歷，要準備歷史或地理都很簡單。

研究者：簡單是只看的懂但是要教是另一回事。

教師：我就說過對於來龍去脈、前因後果，你若要以淺顯的方式說出來，這其實是要花很多時間來準備的。(b6-1, b6-2)

這段話其實就很清楚地點出了教師在「專業」與「考試」之間關係的難捨難分。由於考試的壓力，以及學生與家長對考試分數的期待，所以，教師在教學上必須要有足夠的掌握能力，這樣比較能對學生和家長交待。

教師：分科的話老師會比較專業，比如說，以社會科來看，老師會比較專業，歷

史老師負責教歷史、地理老師負責教地理、公民老師就負責教公民，那這樣小孩子學的也比較踏實一點。(b1-2)

研究者：老師那你覺得學科專業化對合科或課程統整會不會因為自己教地理或歷史而著重某些部分的教學，會不會有這樣的影響。

教師：會，**像我教地理我就會比較偏重教地理**，這一定的，影響很大，所以，事實上一定要分科教學。(b1-7)

教師：她們還是喜歡分科，我們這邊的孩子很優秀喔，感覺還是要分科。

研究者：那她們為什麼覺得分科比較好？

教師：因為她們覺得歷史老師有歷史老師的專業素養，地理老師有地理老師的專業素養，公民老師有公民老師的專業素養，**小孩子一聽就知道，這是騙不了人的**。(b1-8)

所以，對教師而言，如果不夠專業，學生是能聽的出來的。那麼，當學生覺得教師不專業時會怎樣呢？

教師：如果你合科的話你可以搞的定學生的話，學生不要回去抱怨，我想家長也不會有意見，像現在就是怕你教的不好沒辦法擺平學生的問題，然後學生去跟家長抗議，家長才會有所反應。(b6-2)

因此，當教師表現不夠專業時，學生看的出來、並向家長抱怨時，那麼教師就會面臨直接來自家長的壓力。而家長關心的其實不是分科或統整的問題，他們關心的是學生的考試分數。

教師：家長他們沒意見，**他們只在乎分數**，管你是用統整上還是分科上。

研究者：反正只要分數考好就好，又是考試領導教學。

教師：對啊，我沒有聽到家長跟我說分科不好或是合科不好，如果你合科的話你可以搞的定學生的話，學生不要回去抱怨，我想家長也不會有意見，像現在就是怕你教的不好沒辦法擺平學生的問題，然後學生去跟家長抗議，家長才會有所反應。(b6-2)

所以，最後仍要回到「考試」上。由於家長對「考試」的期待，間接地也產生了教師必須在學生面前有足夠「專業」表現的壓力。否則，一旦學生回去向家長告狀，那教師就會面臨直接來自家長的壓力。因此，對教師而言，為了能在「合科教學」的「統整」方式下表現專業，他們就必須努力的備課，花更多的時間來準備，尤其是當備課的內容不是自己原來的學科專業時。

我再抓重點的時後是一版本，我會用好幾個版本去抓，因為我覺得單一版本我要抓他的重點我很難抓得住，所以，我會多看好幾個版本去列一些講義或筆記出來，**這個變成備課上是一個問題，因為那個不是專業的部分，你可能花的時間比較長**，學生問問題的時候你一時之間有的時候也是要想一下。(b4-4)

合科的好處我就講到這裡，可是分科有他的好處，分開來當然備課是我們專精的領域，我當然比較好去抓他的重點，**這個備課起來可能對我們壓力比較小**，我們相關再出考題我們比較不用擔心，**這個我們比較不會擔心說會發生太大的錯誤**，這是他的好處。(b4-5)

因此，如果能夠只針對自己專精的領域來教學，那麼不僅對教學上的表現來看會比較專業，對備課的準備過程來說，教師不僅較能掌握課程的重點，比較不會花太多時間，也比較不會有壓力。

教師：分科教學它的優點最直接，就是這一塊就是這一塊，但是缺點也會出現剛才那樣的問題。

研究者：可是這一塊跟哪一塊的優點是？

教師：我覺得說很清楚，在我們教學也會比較輕鬆，**真的輕鬆很多**，我今天只要顧好我的專業部分，那其他部分由另外的老師負責。

研究者：就比較不會擔心說這個部分教的不好或是怎樣。

教師：對，然後我自己只要顧好我自己領域的東西就好，超出我的部分就有另一位專門領域的老師負責。

研究者：比較專業。

教師：對，像歷史地理公民三科來講，其實專業領域分工是蠻清楚的，有時候硬要把這三科統整在一起，在某些層面上並不適合，像我們這樣上下來，我們之前

也有上過合科的狀態，我的想法就是它會有一些關鍵的核心點，我們就是抓不到，可能專業老師只要點一下就過了，可是我們那個點就一直抓不到，對整個教學上來講，影響的是學生，因為它也會被模糊的概念影響。(b8-8, b8-9)

二、考試制度、學測

上段中我們提到考試透過家長和學生的壓力，間接地影響到教師「專業」上的壓力，以致於要教師「合科教學／一人教三科」就顯得困難。但其實「考試」的影響不僅是間接透過家長，教師本身的教學也會受到「考試」內容的直接影響。甚至，這影響遠大於教師是否該選擇「分科」還是「統整」的衝突。換言之，不管選擇「分科」還是「統整」的理由為何，只要能把考試考好就好。

教師：我們現在是考試領導教學。

研究者：會影響到嗎？考試是如何領導到教學？

教師：學測有考的東西，比如說題目裡面臺灣史的比重比較多的話，我們就會花比較多的時間去教臺灣史，如果是本國史就多教本國史，就是看考試的時候它的方向哪個部分比較多我們就會往那個部分再著墨多一點，比較花多一點時間。

研究者：依考試內容來加強？

教師：要配合他的方向去走。

研究者：那這跟統整跟分科其實無關？

教師：就沒有關係。(b5-7)

研究者：現在教學方向是不是還是以考試為主，有考試領導教學的情形嗎？

教師：對啊，不然呢？

研究者：那是不是統整教學比較沒有系統，這會不會跟考試形式有關？

教師：那當然，因為升學率啊！(b3-5)

研究者：那基本學歷測驗呢？

教師：我到覺得沒有影響這麼多。

研究者：跟課程統整或分科比較沒有影響？

教師：因為從基本學力測驗的題目你還是看的出來這題是屬於公民的，這題是屬

於歷史的，只有少數幾題會跨領域，否則其他部分都還是看的清楚這是哪個學科的題目。

研究者：所以要不要統整其實沒差。

教師：對啊！（b7-6，b7-7）

從上述的幾段話中我們可以看到，對教師來說，統整或不統整其實不是重點，重點在於「考試考的好不好」。而在目前學測中，「考試」的題目也看得出來是屬於什麼「學科」。也因此，教師認為重點應該是把「學科」知識搞懂，因為學生只要把「學科」學好，自然就能把考試考好。或許如此，我們才會看到教師所關心的重點，仍然是有關「學科」知識的專業度。

同樣地，考試不僅決定教師的教學，考試也直接影響了「學生」與「教科書」，成了一切最基本的判斷準則。

如果不考這科的話，孩子心態就是這科不考她們就不會讀，她們也就不在乎啦。

（b2-6）

研究者：您對課程統整的定義，您會怎麼定義？什麼樣的東西可以突顯他的精神？

教師：如果他編的還不錯，這個課程的目的就有達到。

研究者：那要怎麼定義或判斷課程編得不錯？

教師：我們會以測驗的結果判斷，還是會受到測驗的影響，我要說句實話，其實還是有考試領導教學，還是有很大的影響。（b1-4）

三、進修培訓與配套措施不足

九年一貫想從「學科」中心分科課程走向「學生」中心的課程統整模式，這是一個極大的轉變。但是面對這麼大的轉變，政府卻沒有適切的規劃教師培訓課程和配套措施。

教師：我是覺得它準備功夫不足，教育部整個政策雜亂無章，因為他完全沒有配套措施，一開始就啪，就這樣，好我要實行就實行了，整個準備功夫根本做的就

不好，所以，我第一年教九年一貫的時候很痛苦……。甚至連教育部在課程規劃，比如你也沒有一個科系是社會科什麼都教，你沒有培育這樣的師資啊，所以，我是覺得一開始整個它的方向跟理念是好意啦，可是我是覺得他的整個配套不足。(b7-2)

而甚至也有人指出：「大學都已經統整不了了，養成機構都沒統整了，那你真的叫統整嗎？(c3-20)」言下之意，如果大學教授自己沒有辦法做到統整，那又怎麼可能教出具有統整觀念的師資呢？例如：有些教師提到他們當初去參加九年一貫培訓課程時，其實根本不是什麼「課程統整」的培訓，不過只是補修自己專業學科之外的其他兩個學科罷了。

教師：我們在進修課程與統整課程，我有去師大上，那時候剛開始要吵合科的時候有辦一個活動，就是老師她們利用晚上的時間，還有利用暑假的時間，他有去上社會科統整教學，我是地理的我去補修歷史跟公民。(b2-1)

教師：我是教公民的，他就有14個時數讓你去補修（其他學科）。……那根本是不可能的，我真的去聽那14小時，我就有其他歷史跟地理的知能嗎？。(b7-6)

所以，在這種培訓的過程中，教師根本不是接受了什麼「課程統整」的訓練，而只不過是補修了一些其他學科的專業知識。至於「課程統整」的精神是什麼？怎麼做？對教師而言，似乎是一片空白。而且教師多半也認為這些培訓課程都太學術化、理論性，無法應用到實務工作上。

教師：我覺得以前我在政大修學分的時候，上完那些課我都覺得沒什麼幫助，唯一後來有一堂課叫做教材教法的課，上那堂課看到學生的演繹然後知道那些同學怎麼去上課，那時候我們在演繹的時候，那個教授很嚴，教授是用高標準在要求，他覺得當老師的人應該標準要高一點，反而教授他講的那些話比較影響我，你說實際上其他安排的那些課程其實都是很理論的東西，那些東西說實在的，我在學校教書根本完全派不上用場，我反而覺得比較有用的是我來學校之後經驗的傳承，那些比較有經驗的老師他們的一些方法教過來反而比較受用，在學校學的一些比較理論的東西其實不太有用。(b5-9)

也因為這種過度理論化的師資培育方式，結果教師到了現場還是不知所措。例如：當時學校的教務主任還因為教師不知如何著手進行課程統整，因此，還請了一位陳教授來教老師如何進行課程統整（c3-5）。可見對教師來說，他們對「課程統整」實務上的做法是相當陌生的。而且在訪談過程中，我們發現教師除了會用一些「主題式」、「大單元」、「合科教學」這樣的簡單概念外，我們幾乎也聽不到教師對「課程統整」有其他更深入的說法。這些都說明了教師在面對課程統整時所具備的相關知識與做法都是嚴重不足的。

四、教科書因素：沒有統整課程的教科書

對教師而言，「教科書」也是影響課程統整的重要因素之一。

主任：九年一貫給老師最大的問題跟缺點，我覺得是我們沒有專門研究課程教材的專門委員，而是讓老師在這麼多的時數之下，再去做課程研發，鄉土教材是難的，尤其以鄉土教材來講，大部分是外地來的老師，如果他不認同這裡，不了解這裡的鄉土，他如何去創造這邊的鄉土教材，我們也辦了很多類似的請地方文史工作者、里長，針對比如一條老街一個點，就是領域時間出去研習，讓他們先認識之後再來開發教材，可是老師他們也會覺得很困擾，我課本內容已經那麼多都教不完，我怎麼去弄教材。

研究者：沒有時間做教材？專業的人才跟專業的教材都沒有？

主任：我覺得那個時間真的對老師來講，是很困難的，也許你們覺得老師就應該這樣做，可是確實是有困難的，而且我看到的老師，真的他們很認真，X中那時候的老師真的非常認真，帶班各方面，尤其最主要現在老師帶班比以前辛苦太多，學生的問題，家長大部分都是在工作，他們對孩子的照顧跟關心度不那麼夠，我覺得這是影響到老師在帶班上面，有很吃重的地方。（c3-2）

從這位當時的教務主任口中，她點出了教師工作上的負擔問題。如果教師原本的工作量就那麼大，那怎麼期待教師有時間進行課程統整的設計呢？所以，這位主任也提到，當時他們請校外一個陳教授來進行課程統整示範之後，教師們最直接的反應就是說：「根本沒有時間好好設計課程統整的教材！」也因此，這位主任說，在這種「沒有時間」的情況下所做出來的課程統整品質就是：「品質不好，沒有品質可言！（c3-18）」

而既然教師沒有時間設計課程統整的教案，那麼他們對教材的需求自然會轉向對「教科書」的需求。

教師：我們老師通常是拿到課本後按照它課本的章節順序來上課，你如果課本整個綱要整個目錄編的好，我們依照這個教案來上，都沒有問題，我們老師會想辦法找資料，各科互相找資源，可是怎樣把三科的內容編成一個課本，我覺得這是一個很大的工程……。（b9-2）

所以，對教師而言，「上課就是按照教科書教（b2-3）」。而我們知道，在臺灣，學校的教科書是需要經過教育部審定的。因此，在教師非常依賴教科書的情況下，有的教師就開始抱怨連教育部審定的教科書都做不好統整了，又有什麼立場來要求教師進行統整。

教師：剛開始我第一個版本是用康軒的，康軒也是這樣，老師看的出來這個部分是歷史，這個部分是地理，這個部分是公民，所以，實際上你要統整的話，你就應該要統整的毫無痕跡，那你既然還看的很清楚是歷史跟地理跟公民的話，那表示根本實際上沒有統整，所以，第一個是有難度，第二個是沒有必要，第三個你也做不出來。

研究者：所以，教科書本身也沒有辦法編到統整？

教師：對啊，他也編不出來。

研究者：那如果老師自己做又沒有做過。

教師：我就說這需要功力跟時間，要不然你就要合作啊，像就我知道，我剛就講說我同學是編寫教科書，她們就是歷史寫歷史的、地理寫地理的、公民寫公民的，她們從來沒有一起討論過，像綜合領域，她們也有寫，像她們寫的話也有三科一起討論，三科一定吵架，意見一定不合，有人偏這個有人偏這個，三個東西也是不一樣的，硬要湊在一起，湊不起來啊。

研究者：綜合活動最容易統整的課還是湊不起來？

教師：也是湊不太起來，因為她們在開會的時候還是會有很多意見相左的地方，更何況本身就是很獨立在進行的學科……

教師：我們是按照教科書教，所以，教科書也是一個很大的問題。

研究者：教科書沒辦法統整自然就沒辦法去教。

教師：對，除非你自己願意自己花時間去自編教材，否則沒有辦法，你自編教材也要學校行政的配合跟支持才行，所以，這牽連到很多問題，**教科書在編審也是你教育部的人在編審，你都沒有辦法要求他們做到這一點，你怎麼要求學校要進行統整。**（b7-5，b7-6）

五、授課時數不足

原本九年一貫政策是以爲併爲領域統整之後，授課內容會減少。因此，九年一貫課程綱要中，把「減少上課時數」做爲其主要改革方案之一，也希望能藉此減少學生的課程壓力。但其實現在真正的情況是：教師極度依賴教科書，且教科書又是以「分科」的方式編排爲主。於是對教師而言，就出現了很矛盾的情境，一方面教師的授課時數被縮短了，一方面課程內容卻沒有減少（因爲實際上教科書並沒有做到統整）。簡單來說，要教的內容沒少，但時數卻變少了！也因此，教師們趕課的情況反而更加嚴重：

教師：授課時數實在太短，我們幾乎都在趕課，而且它的內容不斷地加深，所以，我們**趕課都來不及了，根本沒辦法作活動，我們給小孩子就只能夠給學科上面的知識。**（b7-7）

教師：我還是覺得基本上時數還是一個蠻大的問題，就好像我在上高中的課，因為我帶的那節課是第三類組的，第三類組她們一個禮拜只有一節歷史，社會組她們有三節歷史課，我今天就去跟她們高中部的一個歷史老師請教一些問題，她們就說她們可以上的很充裕，時間很夠，像我就是我的段考進度我就沒辦法上完，我就跟他說我的困難，那是因為說他們班就只有一節課，它跟其他的類組都要考一樣的範圍，所以，很明顯地，一堂課的那個班就不夠，**我都只能跟學生講說，上到哪就是哪邊，可是考試範圍到哪裡，你們其他沒有上到的部分就要自己去看，所以，我覺得時數這個部分真的是影響很大。**（b5-2）

教師：最大的困擾就是一個禮拜一堂課放假，放假就沒有任何的進度，這是分科的麻煩。（b4-5）

教師：其實社會科很直接面臨一個問題就是時數不足，因為跟之前比剩一半，可是內容沒有減，甚至內容幾乎還是一樣多，甚至有些還超過，因為為配合生活化很多講的東西其實比以往還要更多，那這樣我們的時數上是有點不足，然後變得只能點到為止，那有些概念性的東西是需要再談的，或是需要有一些活動去引發它的一些東西，那個時間點上會有一些限制。（b8-10）

因此，趕課的結果，反而使九年一貫原本強調的「學生生活經驗」更難被帶到課程當中。造成老師因為授課時數的限制，結果只能僅止於「知識」層面的傳授（而且還只能「點到為止」），無法提供更多的學習經驗。

教師：我記得以前兩節課的時候我還會讓學生辯論啦、座談啦，或是上臺報告，現在幾乎完全沒有辦法，所以，我是希望能不能增加一些社會科的授課時數……如果真的有心想做的老師，他可能就有**多一點的時間可以讓學生做一些課程以外的活動**，我覺得學生會比較有收穫，例如：以前講到國民禮儀，還會叫學生帶刀叉，他真的帶整組刀叉，就拿來這邊，還布置餐桌，我印象還很深刻，**我覺得讓學生自己去體驗會比上課講的口沫橫飛來的好吧。**（b7-7）

教師：我覺得那個指標對我來說一點意義都沒有，因為以我的觀念來看，我**如果能夠給小孩子更多我就給他更多**，而且我覺得時數不夠的地方是，其實上這個人文社會科，它不只在上一個課程，或是課本的內容，我覺得它應該還有很多**價值觀的呈現**，我覺得價值觀的呈現是有時候比如說從上課中跟同學以聊天的方式，其實你在聊天的時候你稍微傳達她們某種訊息，可是像現在整個這樣修整，我們不太可能有辦法說去聊太多那個部分，那變成他得到都是課本上面那些知識，我覺得像課本的那些知識，我是說對一些程度比較好的孩子他其實自己看都看得懂，反而很重要的價值判斷卻沒有，**可是現在受限於時間不夠，所以，你一定要先把課本上完，然後那個部分變成比較沒有時間去討論**，我覺得那個沒有辦法討論到的部分難度比較高。

研究者：那主要是因為時數縮減？

教師：對啊，因為時數縮減，像現在以正課來看的話，一個禮拜只剩下一節課，可是像以前我們在舊教材的時候還是兩節課，但現在整個內容都不變，內容我覺得都差不多。（b5-1）

所以，這裡我們又看一個與九年一貫原本期待有所出入的情況。明明九年一貫強調的是與「學生生活經驗」統整，照理來說，應該有更多的時間來進行活動體驗。但實際結果不然，真正的九年一貫結果是教師有更多的課要趕，時數不足，而學生的活動體驗就乾脆被犧牲了。反而在過去，雖然是分科，但是在時數充足的情況下，教師還能給學生更多的活動體驗。所以，結果又是相當諷刺的：**九年一貫雖然強調經驗的統整，但其實施結果反而比過去還缺乏經驗的統整。**

或許有人會質疑，那九年一貫不是有安排像是一些彈性課程和學校本位的統整課程嗎？所以，學生的體驗活動應該還是足夠的啊！但我們發現，正是因為學校面臨了「時數不足」的問題，因此，那些彈性課程和學校本位課程的時間也都被拿來「配課」了，也就是被拿來配給社會領域不足的時數。

時數不夠也是一個問題，其實是蠻趕的，還好我們學校有安排一些配課，所以，我們地理課時數是夠的，但歷史跟公民可能就不足，因為我們學校地理老師師資比較足，時數配的比較多這樣。(b2-5)

當初九年一貫不是說要有一些空白課程，可是那些空白課程就空在那裡然後拿來配課，我覺得他的立意可能很好，可是實際上學校的運作不是這樣啊，所以，那也要回歸現實面，**有幾個學校真的在好好善用空白課程的？沒有啊，包括像學校配的學校本位鄉土課程，也都是拿來配課啊。(b7-7)**

配課機率蠻高的，為什麼，如果是歷史只有一節課，上不完，我一定要配課，我記得，在我離開之前，我們曾經有這樣子，地理配公民、歷史配時事，就是彈性，那時候加一節，就變成社會領域是四節課，時事分析，因為後來學測有考時事，就歷史配時事，然後地理跟公民配。(c3-15)

六、對政策質疑、沒有信心

之前我們看到九年一貫的實施與其原本目標和意圖是出入極大的，而且有些九年一貫想要解決的問題，反而在實施九年一貫之後，問題變得比原本更嚴重。老師們則是現場執行的人，他們最直接體認和面對這些衝突，再加上我們在不到短短幾年間，又換了好幾次的教育部長。於是，這些也都進而直接反應和表現在他們對政

策上的信心匱乏。他們在談話中提出了種種的質疑：

立意是不錯啦，只是我覺得九年一貫很多的標準都是從國外copy而來的，但不一定符合我們的國情，而且有時候只是為了copy而copy，好像變的說並沒有真正適合我們，他的立意是好的，但是有時候難免過於理想化……因為九年一貫是copy美國的東西與美國的概念，其實我們也知道美國有很多的教育也在思考是不是適合。(b2-1)

主任：我是怕害了人，因為我們整個制度並不是那麼明確，很多模糊不定的東西，你叫我們說，行政主管這樣去推，坦白講，我會覺得說，萬一錯誤的政策，弄下去比貪污更可怕，那會禍害多少人，所以，很多東西我們會持比較保守的態度。(c3-12)

主任：我覺得是大家對於政策的質疑會蠻多的。

研究者：對政策的質疑？

主任：他們真的會做下去嗎？對政策的明確度與執行力啦，而且他們也評估這個可行性，甚至於其實很多人有質疑，包括有些教師的子女都送到私立學校去，他寧可送到私立學校去，他不要當白老鼠，這是我講坦白話，還有一些比較企業界的，這邊也蠻多做的不錯的老闆，他們都放到私立學校去，他們不要給你搞這些東西，累死了，去私立學校比較單純，私立學校就只有事沒有人的問題，而且他整個課程推動可以按照它，甚至他們可以到某一個階段送到國外去，他不用跟你搞這些，很多不明朗、不明確的東西。(c3-14)

主任：這是社會大環境影響，你給教育部建議有什麼用，部長一年換一個，對不對，什麼時候換也不知道，而他又了解嗎？你去問他，他根本搞不清楚。(c3-27)

肆、「銜接」課程統整「理論」與「實踐」的落差

一、從「辯證」到「銜接」

其實本論文一開始是想探討九年一貫中，課程統整「理論」與「實踐」間的「辯證」。但諷刺的是，在本研究進行不到一個月的時候，我們就開始懷疑：究竟課程統整的「理論」與「實踐」之間，有沒有辦法「辯證」？

因為我們了解教師的觀點之後發現，在教師的想法中，幾乎沒有談到Beane所提的經驗統整、知識統整、社會統整和課程設計統整的四個層面。而且在教師的言談之中，我們也發現，其實在現場中的教師仍然多是以「學科」的角度來判斷他們自己的專業，例如：他們會以對特定學科內容的熟悉與否來判斷自己的專業。而且在學測考試的壓力下，教師關心的也不是什麼「統整」與「分科」的問題，只要能讓學生得到高分的課程與教科書，就是「好」的。更何況不只是教師如此，連教育部在安排培訓教師有關課程統整的時候，也只是把課程統整當成多學二個學科（例如：讓歷史老師補修公民與地理）來看待。因此，在這個號稱以「課程統整」為主角的九年一貫課程改革計畫裡，我們看不到教師對課程統整的精神與內涵有深入的理解與體驗，反倒是一堆掛「統整」之名而行「分科」的政策配套。

這不禁讓我們開始懷疑了起來，由於「理論」與「實踐」之間的落差是如此之大，那該如何進行「辯證」呢？如果要「辯證」，至少要有個共同的「主題」吧？但我們卻發現，「課程統整」理論根本就不是教師所關心的「主題」，教師只希望自己有能力掌握課程的內容、做為一個專業的人士、能讓學生考好試，給家長一個交代。至於那「課程統整」的理論，或許就如先前一位教師所言，太過抽象，在實際現場中根本用不上。但這是個挫敗，卻也是個挑戰！也正是因為「課程統整」的「理論」與「實踐」間的落差是如此巨大，以致於我們不得不更進一步思索如何來看待這之間的落差。於是，我們換了一個想法，如果「辯證」還不適用在目前臺灣教師對課程統整的實踐經驗上，那或許「銜接」會是個比較好的思考方向。

也就是說，在目前臺灣課程統整的實踐經驗上，談「辯證」或許是嫌太早了點。因為我們認為要談「辯證」的前提是：教師們都已經對「課程統整」的理論已有相當程度的熟悉程度，並且在某種程度上認同了「課程統整」背後所夾帶的整個課程理念與精神；然後才是藉由教師實際進行課程統整的經驗，再與「課程統整」的理論進行「辯證」。可是依當前臺灣九年一貫的狀況看來，教師在思考「課程統整」時，他們所關心的主要因素是「專業度」、「考試制度、學測」、「進修培訓與配套措施不足」、「教科書因素：沒有統整課程的教科書」、「時數不足」及

「對政策質疑、沒有信心」等六個主要因素。而這六項因素中，與Beane所談的「課程統整」理論的四個向度（知識的統整、經驗的統整、社會的統整、課程設計的統整）相去實在甚遠。原因如下所述。

以「知識統整」的向度來看，Beane（1997）所關心的知識統整是希望能把破碎支離的學科知識整合，原因是實際生活上所需應用的知識都是整合且依附於情境脈絡的。但學科知識對問題的思考與定義則通常受限於學科的範圍，導致我們所學的知识很難與實際生活情境中的問題結合，因此，才強調知識的統整。但是對臺灣九年一貫的教師而言，「統整」與「分科」其實並不重要，重要的是「考試」。只要能讓學生考試考好，家長不擔心的課程就是好課程。而且從教師對「知識專業度」上的考慮來看，教師在「知識層面」上真正關心的是自己是否「專業」。而這種「專業」指的是是否能夠像「學科」知識那樣地有系統有組織的「專業」。也就是說，教師仍然是從「學科」的角度來判斷自己在「課程統整」上是否專業，而非從Beane所談的「知識統整」觀點做為判準。因此，我們不認為教師已經理解或認同Beane在「知識統整」向度上的看法。

以「經驗統整」的向度來看，Beane（1997）指出這是為了讓學生的學習能「意義化」，好讓學生有能力解決情境中的問題。而在我們的訪談中，我們雖然也看到教師對學生經驗有所關注（例如：教師說過去授課時數較多的時候，他們會教學生相關的生活經驗），但仔細思考，這兩種對「經驗」的觀點卻是不同的。對教師而言，他們所談的生活經驗是「依附」在「學科知識」上的經驗。因為從實際上的教學來看，教師就算多麼重視學生的經驗統整，也必須先把大部分的時間花在「學科」知識的傳授。也就是說，他們所給的「經驗」只是希望讓學生更能體驗「學科」所傳遞的知識內容，使「學科」知識更能融入個人的經驗；或者是在「學科」知識的傳遞之餘，「補充」一些生活經驗。而不是Beane所強調的，目的是為了讓學生有能力解決生活情境中的問題，超越「學科」的界限，把問題解決的能力視為是最首要的基礎。

以「社會統整」的向度來看，Beane（1997）指出課程統整的方式則是以社會議題為核心，目標是希望學生在考慮到所有社會成員的共同利益，以及用彼此合作的方式，來解決社會的問題。Beane也提到，這樣的課程統整特別適用於民主社會的脈絡中。反觀九年一貫的課程統整，「社會議題」根本就不在課程的考慮範圍。一來是因為在教師非常依賴教科書的情況下，課程的內容早已被教科書給事先規劃，而教科書的內容則又是以「學科」為主，並非以反映社會議題為主。二來是因

為在授課時數不足的情況下，教師「趕進度」的狀況比過去是有過之而無不及。因此，要教師額外在教科書的內容外再加入其他的「社會議題」，幾乎也是不太可能。三來在學測的壓力下，教學的重點成了精熟這些「學科」的知識內容。因此，學習的重點不是「價值判斷」的能力，而是死背記誦的能力。而學生如果沒有「價值」判斷的能力，那麼學生又如何有能力看見不同社會成員利益間的衝突，又如何有能力去找出成員之間彼此的共同利益呢？

而一旦在九年一貫的課程統整中看不到經驗、知識與社會的統整，那麼空有 Beane 所談的第四個向度——「課程設計的統整」，似乎就沒有什麼意義了。歐用生（2000：89）曾對此現象有十分貼切的描述：

許多教師的課程統整，抓不到核心和重點，流於技術的操作，只依據文獻或研習資料上寫的步驟，按圖索驥，第一步做什麼，接下來做什麼，勉強「堆積」出一些東西。課程統整最重要的精神，如師生一起設計、知識的生產和使用、師生角色的改變、民主社區的形成等真義，反而被拋在腦後，工具理性的色彩極為明顯。

因此，我們認為臺灣在實施九年一貫課程六年之後，教師在課程實踐上與當初強調的「課程統整」已有相當大的落差，甚至我們可以說，其結果是相當失敗的。但我們不認為這表示在教師身上，我們就永遠看不到「課程統整」的實踐了。因為從教師對「影響九年一貫課程統整」的六個主要因素來看，我們認為原因出在「理論」與「實踐」之間沒有適當的「銜接」。假如有適當的「銜接」，我們認為在教師身上應該可以看到更多課程統整的實踐。為什麼呢？以下我們就試著來分析「理論」與「實踐」之間的「銜接」問題。

二、理論與實踐的銜接點：「意義」的追尋

許多探討「課程統整」實際現況的研究皆指出，「結構制度」（如授課時數不足、考試制度、行政配課無法配合）上的問題是造成課程統整改革失敗的主要原因（丘愛鈴，2003；林靜芳，2000；宋佩芬，2004；黃嘉倫，2001；陳黎珍，2002）。的確，在本研究中也發現，教師所關心的六項「影響九年一貫課程統整的因素」中，諸如授課時數不足、學測壓力、進修培訓與配套制度的設計……，皆是重要的影響因素。不過我們好奇的是在這些因素當中，「結構制度」雖然是佔了大

多數，但教師其實最關心的是「專業」的問題，也就是教師對自己，及家長與學生對自己「專業」上的期待。而如果教師把「專業」的問題視為是最重要的影響因素，那麼我們是不是該思考，這其中是否有什麼是值得我們進一步關心與探討的呢？因此，本文將把焦點鎖定在「專業」這個因素，而非從「結構制度」因素著手。

當然我們也理解，「專業」與「結構制度」不能視為是兩種截然不同的因素。就像我們在討論教師對「專業」的看法時，其實在學測這樣的「結構制度」下，也會直接影響到家長和學生對教師「專業」的期待。所以，對教師而言，「專業」與「結構制度」的因素是彼此交織的。雖然如此，我們還是希望能從「專業」的角度來切入課程統整的問題。原因有二：第一，我們認為若把焦點放在「結構制度」的問題，那麼課程統整的問題似乎也沒有辦法得到適當的處理。例如：我們知道「時數不足」會影響到「課程統整」的實踐，但我們不能反推說，若有足夠的時數，教師就能成功的進行「課程統整」。若有足夠的時數，教師也有可能把時間花在傳遞學生更多的學科知識上。同理，我們也不能因為考試制度影響「課程統整」的實踐，就反推在沒有學測考試制度的時候，教師就一定會採用「課程統整」。因此，我們認為，這些「結構制度」的因素只提供了外在情境的協助，要產生真正的改變，似乎得另尋它路。第二，在Cuban（1993）研究美國近百年來的教育變革中，其實就提到教師的「專業認同」一直是影響教育改革成功的重要因素之一。除此之外，Connelly與Clandinin（1999）也認為教師認同是教育改革失敗的重要因素。而我們的想法則是，如果「專業認同」是如此地重要，那麼我們在進行「課程統整」的教育改革時，教師心中持的又是怎樣的「專業認同」呢？而我們又該如何重建教師的「專業認同」，好讓改革能成功呢？於是我們打算把焦點放在教師的「專業認同」問題上，或許它就是我們想尋找的另一條思考的道路。因此，以下我們就將從教師「專業認同」的角度切入，來思考可能銜接理論與實踐的交接點。

在訪談過程中我們發現，形成教師「專業認同」的因素相當複雜。這除了教師對自己在「知識層面」的看法之外（教師以「學科」專業的角度來判斷自己的知識專業），也涉及了「非知識層面」的因素（如來自學生、考試與家長的壓力）。而我們知道，「自我認同」其實是在社會世界與他人之間互動的歷程中所不斷建構與變化的（Elliott, 2001; Giddens, 1991）。因此，雖然「專業認同」是教師自己對「專業認同」的判斷，但這種判斷卻和教師周遭的他人與社會環境有關。在訪談中確實也發現，教師從過去師資培育的「專業養成」過程和進入九年一貫前所進行的

培訓過程，皆是以「學科」為其架構基礎。而當教師進到現場與學生及家長相處時，教師又感受到家長關心的其實是學測的成績，而學測的考題又明顯地以「學科」劃分，這也難怪教師的「專業認同」會難以跳脫「學科」的思考。此外，這也涉及到國家對整個教育體制的控制、大學中學科專家對自身權力的捍衛，以及全球自由主義思潮下所帶動的標準化測驗趨勢所造成的影響（黃騰，2005，2006；Beane, 1997; Goodson, 1997; Hamilton & Weiner, 2004）。簡言之，教師對自我的專業認同其實涉及了整個全球社會、國家體制、學校環境種種面向。所以，雖然這個改革表面上看起來只是有關課程理念與設計方式的改變，但實質上卻牽涉著整個龐大社會體系的運作。但是在九年一貫「課程統整」改革的理念與配套措施中，卻幾乎沒有關心到這些面向。這也難怪九年一貫的「課程統整」改革會如此失敗。

雖然影響教師專業認同的因素繁雜，甚至涉及到整個全球與國家層次的運作，但這不表示沒有改變的可能。當今著名的社會學家Giddens（1991）就直言，在這個個人認同與全球社會結構之間不斷抽離與嵌入的時代中，個人的「反思」正是「改變」社會結構的契機。也就是說，即使影響教師專業認同的因素那麼繁雜，但是只要教師個人能有所「反思」，那麼改變教師本身的「專業認同」，甚至是整個全球或國家層面的教育結構，那都是可能的。因此，這又把我們帶到另一個問題：那教師該又如何才能有所「反思」呢？

首先就「認知」的角度來談「反思」，Giddens（1991）認為當今的社會和過去相較，人們對多元專業知識的接觸及對專業知識可能產生風險的認識已經比過去高了許多。這表示教師對「專業認同」有著比過去更多元的看法，也比較能認識到「學科」課程的風險。例如：在整個九年一貫的推廣過程中，相信教師對「課程統整」也一定比過去沒有推動時還有更多的了解。如訪談中，我們若請教師比較「分科」與「合科」的優缺點時，我們還是可以聽到：

有個主題或是某個事件我可以從各個面向去分析，我可能從社會現象或者是從我可能去講歷史源由或是講當時可能涉及地理條件有關的，就我而言我統整的情況之下我會用這樣的方式去進行，我會用單一事件或是主題或某個現象來談。（b8-3）

分科是比較有系統，……而缺點就是各個知識都獨立，學生沒有融會貫通。（b3-2）

課程統整的定義就是把這三科分開，把它的內容打散再重新組合，來做統整性的上課，不要分開上。(b9-5)

這表示對教師而言，他們還是多少對「分科」與「合科」的優缺點比過去有較多的認識。於是我們接著要問的是，既然在「認知的層面」上，教師也已了解到課程統整可能具備的優點，那為什麼教師還是沒有改變呢？我們認為重點在於：「意義」。對Giddens (1991)來說，自我的「反思」不僅只是「認知」層面的認識而已，它還包括涉及了「道德」的面向，Giddens稱之為「自我的反思計畫」(reflexive project of the self)。那為什麼要特別強調「道德」呢？原因是他認為當代人類面臨最重要的困境，正在於存在的「無意義感」(meaninglessness)(Giddens, 1991: 201)。因為人們當今生活的環境正是由現代性發展出來的種種「結構制度」所建構而成，而當初發展這些結構制度的原因是希望能「控制」住人類生活中的各種不確定因素。可是在現代性過度的「控制」下，這些制度卻讓人們的生活遠離了某些「道德判斷」的機會。例如：國家為了維持與再製其主權的合法性，於是透過對教育系統本質的控制來進行(Giddens, 1984)。而其結果就是讓我們對國家所控制的教育系統會逐漸感到習慣，而忘了對它做出「道德的判斷」。所以，Giddens才會說，要「反思」當代社會的問題，就要對社會結構制度的運作做出「道德的判斷」，否則我們將受到制度的控制，並使存在淪為「無意義」。因此，Giddens (1991: 72)提到，自我認同就是一種「意義」的重建，它涉及個人「情感」與「道德」的面向。也就是說，要讓一個人產生自我認同的改變，就必須讓他體悟到改變的「意義」。

同樣地，之前的討論我們也指出，教師的專業認同其實涉及了整個全球資本主義制度、國家體制、學校環境的種種面向。而這些面向其實就如Giddens所談的「社會結構」，其實背後的设计是與「控制」脫離不了關係的。而Beane (1997)在談到「課程統整」所必須面臨的實際問題時也提到，「課程統整」首先第一個要面對的現況就是國家長久以來對教育專斷控制的歷史。因此，我們不禁要說，其實要實踐「課程統整」之前，我們必須要做的是尋回教育本身的「道德意義」，重新思考我們傳統「學科」為主的教育是如何的「控制」著我們，使我們失去道德判斷的能力。如果我們只是把「課程統整」當成另一種國家「控制」的方式，那麼這樣的「課程統整」又如何能讓教師喚起「道德意義」的判斷呢？對教師來說，這不過只是另外一種結構制度的「控制」罷了。

而在我們的訪談當中，的確也發現在臺灣九年一貫的「課程統整」改革下，對教師而言也不過是另一套「結構制度」的控制，根本談不上喚起什麼「道德意義」的反思。例如：在訪談中有教師這樣說道：

反正上面叫我做什麼就做什麼……光弄那個（課程統整）計畫就好了，影響到我們準備課程的一些時間，因為我們有要投注心力準備，其實這種東西叫打字員打一打就好了，花那麼多紙上作業，我是覺得不需要太多紙上作業，對教學不一定有幫助。（b1-7）

老實說我根本沒有按照這個（計畫）教，我根本沒有按照它（計畫）的內容，我自己用我自己的方法，所以，我開會常常這樣講，幹嘛寫這些東西，教的人跟寫的人不同，我到時候我看他寫這些東西我根本就不願意講，哪些學生會去聽你這些歷史，**根本沒有意義**，比如說介紹這一個這叫臥虎藏龍這一班，我用我的方法來，我根本跟他的方法不一樣，完全跟他們不一樣的，你看他設計的方法，那是他想要的，可是我不一定這樣想，這一本也是參考啦，或是應付人家檢查，評鑑用啦，老實說，我上課完全沒有按照這個。（c1-9）

那時候大家都做的面黃肌瘦，很憔悴啊，真的我們每一次為了這些都加班到很晚，都覺得我們到底在做些什麼，**覺得好沒有意義**，然後老師們就痛恨行政人員，一天到晚要開會，然後行政人員又覺得很無奈，就一年換一個啊，老師做一年就不做了，然後教務處的幾乎是組長一年換一個，有的一學期就換一個。（c3-17）

由此我們可以看到，教師對「課程統整」感到「沒有意義」，是因為目前的改革方式在進入到實際的現場之後，教師根本就沒有感受到真正課程統整的精神。對教師而言，所謂的「課程統整」不過就是寫寫紙上作業、虛應上頭行政的檢查與評鑑，這樣的改革，自然不可能產生什麼「意義」。

因此我們認為，若要成功的進行「課程統整」的改革，首先就必須先從教師的「專業認同」做起，而這涉及了教師的「自我反思計畫」。只有當教師能意識到其「專業認同」是受到整個社會結構制度的影響，而背後又涉及著「控制」的本質，進而透過道德的再判斷來改變自我的專業認同，這樣「課程統整」改革才有可能成

功。Richardson與Placier（2001）在觀察過許多成功與失敗的教師改變例子之後就曾指出，教師若要改變，就必須要涉及到內在信念深層反省的歷程，使這樣的改變對其工作產生「意義」。所以，不論是從我們實際訪談的結果、教育改革與教師改變的研究、或是社會學家對當代社會的觀察來看，「道德意義」的反思是非常重要的改變基礎。沒有這個層面的反思，那麼恐怕所有的教育改革對教師來說，都只是另外一種形式的制度「控制」罷了。

伍、結論

在「理論」與「實踐」能好好進行「辯證」之前，恐怕我們需要先做的是讓教師對「課程統整」背後涉及的「道德意義」有所了解，否則教師可能無法好好的將課程統整的理論「銜接」到現場的實踐上。根據之前的討論來看，要深層地反思課程中的「道德意義」也不能只是談論「課程統整」的精神理念，而是必須先意識到其實我們整個教育結構制度背後涉及到從現代性發展出來的一些重要制度（如民族國家、資本主義）和精神（控制的本質），以及其間複雜的種種關係。這對長期受到國家控制的教育體系下所培育出來的教師而言，當然不是短時間就能達成的。就如我們所言，這涉及教師內在信念與意義的改變，以及這種改變所產生的專業認同。但也唯有如此，課程統整的理論才能對教師產生意義，使課程統整的「理論」與「實踐」之間有機會產生「辯證」。

參考文獻

- 丘愛玲（2003）。中小學教師實施課程統整之問題評析與解決之道。中等教育，54（4），110-121。
- 宋佩芬（2004）。九年一貫課程改革的變與不變——國中階段社會學習領域的個案研究。淡江人文社會學刊，18，101-127。
- 林文生（2003）。課程理論與實踐之交互辯證。臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 林佩璇（2002）。課程統整在九年一貫課程革新中的理念與實踐。教育研究資訊，10（4），99-119。
- 林靜芳（2000）。國中社會科統整課程的設計與發展。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 莊明貞（2003）。九年一貫課程中有關學校課程統整與實施問題之分析。現代教育論壇，8，340-357。
- 陳黎珍（2002）。國民中學社會學習領域課程實施之個案研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃騰（2005）。從「角色」到「自我」——論教師改變的歷史困境與可能。教育研究集刊，51（4），89-116。
- 黃騰（2006）。國民教育課程之省思：Bauman、Beck及Giddens的全球風險社會觀點。國立臺北教育大學學報，19（1），63-88。
- 黃譯瑩（1999）。九年一貫課程中課程統整相關問題研究。教育研究資訊，7（5），60-81。
- 黃嘉倫（2001）。國民中小學實施統整課程的難題與解決對策之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北：教育部。
- 歐用生（2000）。課程改革。臺北：師大書苑。
- 歐用生（2003）。課程典範再建構。臺北：麗文。
- 潘道仁（2003）。國民中學九年一貫課程實施現況調查研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 劉怡欣（2005）。國民中學社會學習領域課程統整之評估研究——現職老師與行政人員的

- 觀點。東海大學公共行政學系碩士論文，未出版，臺北。
- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務。臺北：高等教育。
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. NY: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. NY: Teachers College Press.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1880-1990*. NY: Teachers College Press.
- Elliott, A. (2001). *Concepts of the self*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. CA: Stanford University Press.
- Goodson, I. F. (1997). *The changing curriculum: Studies in social construction*. New York: Peter Lang.
- Hamilton, D., & Weiner, G. (2004). Subjects, not subjects: Curriculum pathways, pedagogies and practices in the united kingdom. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 623-636). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.) (pp. 905-944). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78, 1-23.