

# 國民小學綜合活動學習領域教學 困境之分析與展望

吳瓊洳、楊鈴絨

## 摘要

本研究以嘉義縣市地區擔任綜合活動學習領域教學之教師為對象，了解他們在教學目標、教材內容與設計、教學活動的實施過程、評量方式等方面所遇到的困境。

本研究首先探討綜合活動學習領域之相關內涵，其次介紹世界上主要先進國家實施活動課程的情形，以作為我國實施綜合活動學習領域之借鏡，最後則依據研究結果，分析國民小學實施綜合活動學習領域的一些困境。

研究結果發現，多數教師多能依據學生的經驗擬定教學目標、設計相關的課程與教材、進行多元的教學與評量。然而，教師卻也反映出不少教學上的共同困境。研究者歸納綜合活動學習領域的教學困境有：

- 一、綜合活動學習領域的目標太過理想化。
- 二、綜合活動學習領域與其他領域的內容重覆性太高。
- 三、綜合活動學習領域教學群之統整教學配合度不夠。
- 四、綜合活動學習領域的教學效果不易彰顯。
- 五、綜合活動學習領域的評量過程耗時費力，家長亦質疑教師評量的客觀性。
- 六、學校過於重視活動書面資料成果的累積。

本研究根據研究結果，提出相關建議如下：

- 一、思考綜合活動九年一貫課程的目標，重新定位綜合活動學習領域。
- 二、妥善運用協同教學法，共創綜合活動學習領域的新契機。
- 三、結合社區人士共同致力於綜合活動學習領域課程與教學的設計與發展。
- 四、建立多元評量的客觀性，確實評鑑學生的學習成效。
- 五、重視教師省思，落實統整性活動課程的課程評鑑。
- 六、積極參與進修研習與研究，提升教師課程與教學之專業知能。

關鍵詞：綜合活動學習領域、教學困境

吳瓊洳，國立嘉義大學師資培育中心助理教授

楊鈴絨，國立嘉義大學國民教育研究所碩士生

收件日期：2004年6月4日；接受日期：2004年8月27日

## **The Study of Instructional Dilemmas in the Area of Integrative Activities at Elementary Schools**

By  
**Wu, Chiung Ju & Yang, Ling Jung**

### **Abstract**

The main purpose of this study is to understand the teachers' instructional dilemmas with regards to teaching goals, curriculum design, methods of instruction, and assessments in the area of integrative activities. The methods of literature analysis, questionnaire survey, and interview are adopted.

First, the study explores the question of what the area of integrative activities encompasses. Secondly, the activity curriculums of many countries are introduced to enhance understanding, including those of America, England, China, and Japan. Last, the results of instructional dilemmas in the area of integrative activities are found. Some suggestions are offered to improve the curriculum according the results.

Key words: The area of integrative activities; Instructional dilemmas

## 壹、前言

長久以來，我們的社會大眾及教育界仍深深陷溺在升學主義、文憑主義及形式主義的窠臼中，考試、成績仍然是大家所關注的焦點，學校往往以考試引導教學，幾凡與考試無關之選修課程或活動課程常流於形式，更經常被挪來補課或挪作他用（陳伯璋，1995；歐用生，1999）。

九年一貫課程將原課程標準中戶外教學、參觀活動、團體活動、輔導活動及童軍教育等科目重新設置為一個新的學習領域—「綜合活動學習領域」(Learning area of Integrative Activities)，並明訂其教學時數不得少於總領域節數 10~15%，其設置的目的就是在避免活動時間被其他學習領域挪用，並使其能真正落實活動課程之教育意義(教育部，2003)。然而，綜合活動學習領域的設置是否真的能為活動課程帶來新的契機？抑或仍面臨以往活動課程的困境？欲了解此一重要問題，本研究以任教於嘉義縣市地區之公立國民小學，並參與九十二學年度「九年一貫綜合活動學習領域」教學之現職教師對象，作為本研究調查及訪問的研究範圍，以了解教育部實施九年一貫課程至今，國民小學綜合活動學習領域教師在教學目標、教材內容與設計、教學活動的實施過程、評量方式等方面遇到哪些困境？期能根據研究結果，提出改進綜合活動學習領域教學之建議方案。本研究首先從意義及範圍探討綜合活動學習領域之相關內涵，其次以世界上主要先進國家實施活動課程為例，以作為我國實施綜合活動學習領域之借鏡，最後則依據研究結果，分析國民小學實施綜合活動學習領域的一些困境。

## 貳、綜合活動學習領域之相關內涵

### 一、綜合活動學習領域之意義

綜合活動學習領域之目標主要在促使學生主動實踐體驗、提供學生省思個人意義的機會、擴展學生學習經驗，以及開展學生多元與尊重的精神(教育部，2003)。該領域以學生的興趣和需要為中心，具有「活動課程」的意義與特質，同時，也提供有組織、有系統的學科知識，含有「學科課程」的特質，並肩負

起統整六大學習領域、融入六大議題的統整性課程之任務（教育部，2003）。故綜合活動學習領域之意義，可分別從活動課程、學科課程等方面來說明。

### （一）活動課程（activity curriculum）

國內學者司琦（1997）將活動課程定義為一種以兒童為中心的課程，也是一種課程設計，是由師生共同合力完成的活動。Good（1959）在《教育辭典（Dictionary of Education）》中指出，活動課程之內容與生活息息相關，是為配合學生的需要和興趣以及充分利用社區自然資源與社會資源，來統整學校與社會生活的學習（黃顯華、李子建，1996）。活動課程的特色是以學習者為中心，使其能從活動內容與方式中，直接體驗經驗，其本身並不強調原有的學科界限與知識的系統性，而是以學生此時此刻的「做中學（Learning by doing）」為焦點，故活動課程又稱為經驗課程（experience curriculum），以著重學生直接經驗之課程（陳新轉，1999）。1920年代，最令人矚目的進步主義教育思潮，即是以活動課程為討論的議題（Tanner & Tanner, 1993）。

綜合活動學習領域源自於活動課程，具有活動課程的意義與特質，即以學生為中心的觀點，依據其發展、需求與興趣為原則，統整學生日常生活經驗，並透過做中學，提供學生直接體驗學習的機會，以擴展學生學習經驗，並以自己的方式建構、內化及省思對活動的意義。

### （二）學科課程（subject curriculum）

課程組織的型式主要有四方面：（一）學科（subject disciplines）；（二）學生的興趣和發展；（三）主要社會問題（social issues），以及（四）混合的組織形式（hybrid organization patter），其中「學科」組織形式，包括「單一學科」、「相關學科」、「融合課程」及「廣域課程」等（Goodlad & Su, 1992）。換言之，學科課程又可分為二類，第一類是採個別科目為中心來設計，包含許多獨立的教學科目；第二類是統合有關科目的設計，以力求找出科目之間的關係，使相關的科目相互聯絡或是融合，以減少教學科目的數量，例如：統整課程（integrated curriculum）（黃政傑，1991）。

「統整」是把兩個以上相關卻不相同的個別事物組成有意義的整體，而統整課程是藉由統整方式來設計學校課程，而非以分科理念作課程設計，藉以促

使學生在學習的過程中，打破學科的分割，提昇其學習興趣，以有效的方式學習完整的經驗，使其應用在日常生活中，並適應社會生存（高新建，2000）。

研究者歸納出綜合活動學習領域具統整課程之若干特質如下：

（一）綜合活動學習領域本身而言：

綜合活動學習領域是統整童軍教育、團體活動、輔導活動等活動課程設置成一新學習領域，並融入十大指定內涵，以師生共同參與討論，結合實際生活、打破學科界限，落實課程統整。

（二）以「綜合活動」連結其它學習領域：

綜合活動學習領域雖是以學科課程形式為基礎，但又以跨學科學習的方式把兩個以上的學科融合為某一領域的學習，為學生提供一種更適切、較少分割和刺激學習的經驗，以得到較統整的知識和概念。

（三）以綜合活動學習領域統整學生生活與經驗：

綜合活動學習領域即是把學生生活與經驗相結合成一種統整性、綜合性的課程設計，以達到學生學習能力的統整與對外在世界的統整能力。

（四）以綜合活動學習領域統整社會環境：

綜合活動學習領域強調統整與連結社會環境、社區文化，使學習者能和社會產生互動、應用社會資源，認同社區文化，發展適應社會生活的能力。

綜合上述可知，我國綜合活動學習領域不僅源自於活動課程，具活動課程的意義與特質—「以學習者為中心，使其能從活動內容與方式中，直接體驗經驗並獲得即時反饋」，更是依據「學科課程」組織型態發展而成的，以有計劃、有組織的學科課程設計，減少教材分化與重複，旨在促使學習者學習有組織的體系，掌握有意義的知識，以統整學科知識間的關聯性。

## 二、綜合活動學習領域之範圍

依據九年一貫課程綱要規定，綜合活動學習領域之範圍可歸納以下六項說明（教育部，2003）：

（一）現行活動課程

將國中小原有的輔導活動、童軍活動、團體活動等，包含在綜合活動學習領域，作實質性的課程整合，以師生共同參與討論、結合實

際生活，具教育意義的統整學習活動，以協助學生之認知能力、自我概念、人群關係與生涯發展方面的學習與成長。

### 1. 童軍活動

綜合活動學習領域即是擷取童軍教育之「活動教育」的理念，強調藉由「活動」促使學生自我成長的學習機會，期許學生從活動、遊戲中不斷學習與成長之精神，並打破學生侷限於教室中勤於背誦、書寫之課程，發揮學生冒險、探索的學習天性。

### 2. 輔導活動

輔導活動課程與綜合活動學習領域之理念本出一家，皆強調「全人發展」的統整學習，重視學生「主體性」發展，以生活為中心，協助學生發展最佳的身心狀態，進行身心投入式的統整學習。

### 3. 團體活動

綜合活動學習領域藉由「團體活動」之特質，善用活動或事件提升學生學習興趣或提供大單元教學，在考量學生興趣與需求之中，配合學校特色與社區資源等因素，整合學校整體教育資源，以強化各學習領域活動、整合學科教學，來幫助學生認識另一層的課程與教材。

## (二) 跨越學習領域

凡是跨越兩個學習領域以上，可由綜合活動學習領域利用聯絡教學的活動來統整規劃，成為大單元或主題的教學活動，旨在統合學生分科的學習，增加學習的意義、應用性和效率，使學生瞭解統整與實踐的重要性。

## (三) 跨越班級或校際間之活動

由綜合活動學習領域來統籌規劃校園內或社區中的資源，以聯絡教學的活動，設計跨越校內班級、學校與社區或校際間聯合舉辦之相關活動。

## (四) 發展四大主題軸及二十項主題內涵

綜合活動學習領域以呼應九年一貫課程總綱的精神，確立其課程目標「生活實踐」、「體驗意義」、「個別發展」、「學習統整」等四項，發展出四大主題軸及二十項主題軸內涵，說明如下：

1. 認識自己：包括探索自我潛能與肯定自我價值；尊重生命並珍惜自己與他人的生命；尋求自己在家庭與社區中的定位；尋求自己在文化與

- 歷史中的定位；發展興趣、專長與終生學習的體認等五項。
- 2.生活經營：注重日常生活衛生和營養，養成保健習慣；均衡工作、情感與休閒生活；重視家庭生活，發展與家人的親密關係；體驗大自然及培養野外生存技能；認識與規畫個人生涯。
  - 3.社會參與：團體自治、負責與尊重紀律；發展人際關係並學習有效的人際溝通；發揮社會關懷，養成服務態度，實踐服務活動；認識社會資源，並能有效運用；尊重多元文化，建立國際觀。
  - 4.保護自我與環境：辨識情境，學習自我保護；妥善運用空間，減低危險發生；抗拒誘惑、因應危機與解決問題；保護或改善環境，推動環境的永續發展；發揮互助精神，主動協助需要幫助的人、事、物。
  - 5.培養十大指定內涵

十大指定內涵是綜合活動學習領域中最基本的能力培養，內涵包括學生自治活動、生命教育活動、社會服務活動、危機辨職與處理活動、野外休閒與探索活動、自我探索與瞭解活動、人際關係與溝通活動、環境教育活動、兩性的關係與互動、家庭生活活動。

綜上可知，綜合活動學習領域之範圍包含原本國中小學的輔導活動、童軍活動、團體活動等活動課程，並基於「實踐」與「統整」的理念，設置四大目標——「實踐體驗所知」、「省思個人意義」、「擴展學習經驗」及「鼓勵多元與尊重」，發展四大主題軸——「認識自己」、「生活經營」、「社會參與」及「保護自我與環境」，協助學生統整六大領域及十大指定內涵之學習機會，故綜合活動學習領域應視學生學習的需要與興趣、學校或社區的資源以及教師教學背景以進行彈性教學，引導學習者進行實踐、體驗與省思，並能驗證與應用所知的活動。

## 參、他國活動課程實施狀況

自 Dewey 活動課程的概念提出之後，在不同國家或不同時期相繼出現了與其概念相同或相似的課程，例如美國之「課外活動」、「活動計畫」、「輔助課程活動」；英國之「跨聯活動」、「主題活動」；中國之「綜合課程」；日本之「綜合學習時間」、「特別活動」等等，可知世界各國莫不在教育上尋求突破，所謂：「他山之石，可以攻錯。」本節旨在引用美、英、中、日等四國之相關活動課程，

作為我綜合活動學習領域之借鏡。

## 一、美國

「活動課程」在美國各州的課程綱要中，並無特別的規定或有目的、系統性的規劃，同時由於美國教育系統對於地方政府與個別學校的課程計畫發展，給予相當大的自主權，所以，活動課程在學校課程中所佔的比例也依各校的目標和特色的不同而有所差別。美國一般的活動課程可分為兩種，第一，屬於源於課外活動研究的活動課程以及以活動方式進行的學科課程，也就是「課外活動」(Extra-curricular Activities)，例如：童軍活動、社團活動、旅遊(trips)、戲劇(drama)等等；第二，是以主題作為統整的單元活動(黃譯瑩，2001)。

雖然美國教育未將活動課程正式設置於課程中，但仍強調融入於課堂中之統整性學習；同時，又充份利用課外活動的時間加強所學的知識與實際生活結合，重視學生學習「如何學習」的態度與技巧。整體而言，美國教育仍是十分重視學生的活動課程，不僅利用融入學科中的統整學習方式，亦利用一些課外的活動課程，來強調學生的知能應用，並兼顧學生身心不同層面的學習。

## 二、英國

英國於1998年頒佈教育改革法案，強調學校應統整課程設計理念，在各科之教學、活動及措施中應整體配合，其目標為達成健全的個人、社會與世界的公民。然而，英國小學課程仍無「活動課程」之有目性或系統性的規劃，一般學校的活動是以「課外活動研究的活動課程」與「以活動方式進行的學科課程」的方式進行，包括宗教教育、跨聯課程(cross curriculum)及各學科課程中的主題探討活動(黃譯瑩，2001)。在教學上，可說是統整許多科目進行主題式的綜合課程。

## 三、中國大陸

為順應當前世界各國課程改革的潮流，中國大陸在課程改革九年一貫整體設置義務教育階段的課程上，構建了分科課程與綜合課程相結合的課程結構，小學階段以綜合課程為主，初中階段綜合與分科並行，供地方和學校自主選擇。

「綜合課程」又稱廣域課程、統合課程或合成課程，其根本目的是克服學科課程分科過細的缺點。綜合課程是遵循課程綜合化思想或原則設計的課程，



強調各個學科領域之間的聯繫和一致性，避免過早或過分地強調各個領域的區別和界限，防止各個領域之間彼此孤立、相互重複或脫離的隔離狀態的課程，因此，判斷一門課程是否為真正的「綜合課程」，就是這門課程中是否存在著綜合性的學習(或跨學科的學習)，即以各學科領域相互聯繫的方式開展的學習(高峽、康健、叢立新、高洪源，1997)。

#### 四、日本

日本「綜合學習時間」於一九八八年十二月將中小學的學習指導要領規劃完整地公布出來，並於2002年在國中小學中逐年實施(兒島邦宏，1998)。日本小學學習指導要領規定，「綜合學習時間」從小學三年級開始設置，一、二年級則是以生活課程為主。綜合學習時間的實施相當彈性，一般採融入整體課程中，不限某一時段或領域，而其時間、名稱和內容，全靠各校的創意與安排。

日本「綜合學習時間」是屬於非學科性質的學習活動，故沒有特定的教科書或統一性的教學手冊，其宗旨在於使教師能利用靈活彈性的教學，配合實際生活，設計多元活潑的學習活動(自然體驗、社會體驗、觀察、實驗、參觀、訪問、調查、發表和討論)，並重視學生解決問題與實踐體驗的學習歷程，建立學生積極主動的學習態度(高浦勝義，1998)。

由上可知，世界主要先進國家對活動課程方面的重視，有日漸增多的趨勢。研究者分析世界各國的活動課程，發現各國因背景的不同而有不同的實施方式，但是卻很強調經驗的結合。此外，各國活動課程有一共同之特質，亦即注重課程的彈性化，以便讓教師和學生有更多自主教與學之機會，例如歐美之「彈性學制」與「彈性課表」均給予教師適當地教材教學設計之空間，而日本「綜合學習時間」亦由學校及教師自行決定學習課題的方式、學習時間的方式，由教師靈活彈性應用教學時間。反觀我國之綜合活動學習領域規劃，雖已明訂最低的學習節數，但朝會、週會、班會.....等共同活動並未列入教學時間表內，如此一來可能會面臨一些問題，包括：如何安排有彈性的學習時間？一週要安排多少學習節數？如何區隔其它學習領域？如何活絡教學，以達到完整而連續性的教學目標？.....等。本研究即以實證方式，實際了解目前國民小學綜合活動學習領域實際的教學現狀以及相關的困境。

## 肆、研究設計與實施

研究者自 2003 年 8 月起，開始蒐集有關活動課程、九年一貫課程及教學方面的各項文獻與資料並加以閱讀，並就所蒐集到的文獻資料及所欲研究之主題加以彙整後，開始編製問卷初稿。初稿編製完成後，研究者除委請在職教師校稿之外，並商請相關領域之專家學者加以審視與修正，再行編成預試問卷。試題編製完成後，以隨機抽樣方式選取 130 位任教於綜合活動學習領域的教師進行預試。

研究者以預試問卷之各層面之總分為分組標準，由高而低分數排列，以前後 27% 進行 t 考驗，以臨界比 (Critical ratio, 即 CR 值) 大於 3.0, 且達顯著水準 ( $p > .01$ ) 為篩題之主要原則，再以 SPSS/PC+ 套裝軟體進行項目分析及信度分析。在信度考驗方面，以 Cronbach  $\alpha$  係數考驗預試問卷各向度與總量之內部一致性，以檢驗問卷之內部一致性。結果顯示，總量表信度為 .9435, 各層面分量表之  $\alpha$  係數則各為 .5315、.8899、.8442 及 .7905, 皆達  $> .50$  以上；另外亦求出各題的校正後總相關及刪題後的係數  $\alpha$ , 以作為考驗信度的參考。

Glaser (1962) 的一般教學模式指出，教學歷程分為四步驟：設定目標、認識學生起點行為以設計教材、選擇方法進行教學、成績評量。本研究係參考其教學模式，將正式問卷內容分為教學目標、教材設計與編選、教學活動、評量方式等四方面，共計 39 題，題目採四點量表與問答題，主要目的在於了解受試者在綜合活動學習領域之教學現況。採用四點量尺形式作答，填答方式以選項「非常符合」、「大致符合」、「大致不符」、「非常不符」等四個等級，而依次給予 4 分、3 分、2 分、1 分；另外三題問答題是用來了解受試者對於綜合活動學習領域設置意義之認知、教學相關困境以及所提供的教學意見與建議。

本研究以嘉義縣市所有教授綜合活動學習領域之教師為母群體，以學校為單位採分層叢集隨機抽樣 (stratified cluster random sampling), 共計抽取 54 所學校，研究者依各校任教綜合活動學習領域的教師額分別寄發問卷，總計共 615 份，回收 507 份問卷，其中填答不完全者 19 份，總計有效回收率為 79.4%。問卷回收之後，研究者將回收之問卷整理、歸類，然後套用 SPSS10.0 進行統計與分析，除了製成表格予以說明之外，並就相關研究結果進行分析、比較。其中，三題開放性問答題部份，則以問卷之編碼代號登錄之。

問卷調查的主要目的係在瞭解多數教師在從事綜合活動學習領域教學時，所感受到的一般性或普遍性問題，其所獲得的量化資料並未能深入解釋產生困境的原因。因此，研究者於正式問卷回收分析後，從問卷調查的樣本中以立意取樣的方式，依照學歷、教學年資、擔任職務、相關經驗及研習與進修時數的不同選取六位教師（本研究以 T1 ~ T6 代表六位受談教師之編碼代號）作為深入訪談的對象，以深入瞭解綜合活動學習領域的教學實施困境。受訪教師之基本資料如下表 1：

表 1 受訪教師之基本資料

代號	學歷	教學年資	擔任職務	指導經驗或 相關背景	綜合活動學習領域之 研習與進修時數
T1	師大院校	5 年	科任教師	童軍社團 指導經驗	18 小時
T2	師大院校	10 年	三年級導師 (領域召集人)	輔導系	31 小時以上
T3	一般大學	4 年	五年級導師	認輔教師	9 小時
T4	研究所	11 年	二年級導師 (學年主任)	輔導系(輔系)	31 小時以上
T5	師大院校	7 年	科任教師	社團活動 指導經驗	31 小時以上
T6	師專	14 年	四年級導師 (教學組長)	認輔教師	6 小時

## 伍、綜合活動學習領域的教學困境分析

### 一、綜合活動學習領域的目標太過理想化

由下表 2 可知，大多數的教師在教學前多能先理解其教學理念及相關內涵並針對學生的興趣及需求設定統整性的教學目標。

表 2 綜合活動學習領域教師在「教學目標」之教學層面的表現情形

教學層面	問卷題號	題目內容	平均數	標準差
教學目標	1	先理解其教學理念及相關內涵	3.16	.37
	2	擬定該學習領域統整課程的教學目標	3.06	.24
	3	針對學生的興趣及需求設定教學目標	3.11	.45
	4	使學生清楚地知道學習目標	3.47	.63

註：平均數 3 分表示「大致符合」；4 分代表「非常符合」。

雖然有不少教師對綜合活動學習領域的設置持肯定、正向的態度，認為該領域的設置不僅可以增進學生的生活經驗，藉由相關活動的實施亦可引導學生進行日常生活的省思，培養學生團隊合作的精神，對其人格、生活態度、技能的增進具有相當的重要性。然而，另一方面卻也有教師對綜合活動學習領域的設置持質疑的態度：

◎我覺得綜合活動學習領域規劃的理想訂得太崇高了，與其說它是一門獨立的學科，還不如說是一個跨領域的活動策劃小組，這樣的學科屬性大多會被質疑教學目標到底在哪裡？(T1、T6)。

雖然教育部早已清楚指出，綜合活動學習領域之設置係依據「實踐」與「統整」的理念，其目標旨在促使學生主動實踐體驗、提供學生省思個人意義的機會、擴展學生學習經驗、開展學生多元與尊重的精神。這些目標表面上看起來似乎十分理想且美好，然而這些注重學生「全人」發展的目標卻也太過抽象且含糊，教師並不易掌握。

若從社會變遷與課程發展的因應來分析，此次的九年一貫課程改革乃反映了反「集權」、反「知識本位」、反「精英」導向的世紀末精神(陳伯璋, 1999)。在這樣的時代背景下，學校教育不再只獨尊學生的智育成績，而是更關注學生多元智慧的發展，期望學生將學校的知識與社會經驗相結合。面對教學目標這樣的轉變，學校教師內心固然十分贊同且肯定，但其在角色扮演以及教學、輔導上卻一時無從遵循。此外，從世界各主要國家的經驗來看，由於活動課程範圍十分廣域，課程也十分彈性化，因此目標的難以掌握與設置，正是活動課程

最被教師質疑之處。

## 二、綜合活動學習領域與其他領域的內容重覆性太高

本研究發現，有不少教師表示綜合活動學習領域和一些學習領域的內容有相當高的重覆性，例如：低年級的生活學習領域、社會學習領域以及健康與體育學習領域等等。

◎綜合活動課程等同於生活與倫理，沒有設置的必要。(179)

◎不少綜合活動課程的內容，學生在日常生活中早已經學會了，所以不一定要設置成一門課程，我覺得適當融入其他學習領域應該就可以了。

(T3)

◎其他學習領域的課程內容已具統整性的設計，而綜合活動課程本身的教材重覆性又太高，不如將綜合活動課程取消，將這些時間分配給目前上課時數太少的科目。(36)

◎低年級比較不需要綜合活動學習領域，因為低年級還有生活領域，所以二者之間的重疊性太多了。(T1)

◎綜合活動領域的課程內容和健康與體育領域及生活領域有許多類似課程內容，例如：如何上廁所、如何洗手、使用遊樂器材等。(T4)

九年一貫課程改革十分重視課程的統整性，然而過度強調課程統整的結果卻可能導致課程之間的重複。以國小一、二年級的生活領域教材而言，其主要目標在以生活為中心，統整人與自己、人與社會、人與自然的關係，發展生活中的各種互動與反省能力，奠定從生活中學習的基礎。仔細比較這樣的理念，事實上是與綜合活動領域的教學目標幾乎是相同的。難怪低年級的教師常常大喊這兩個領域教材內容太過相似，課程往往無法進行。面臨這樣的情形，甚至有些老師認為綜合活動學習領域與生活領域實有加以重新思考的必要。

除了生活領域之外，其他像健康與體育、社會領域也都有這樣的情形。研究者認為，由於綜合活動領域本是一種統整性課程，而教育部更深切期望各校能以「綜合活動」學習領域連結其它學習領域做教學，因此，自然有可能發生與他科教材重複的現象。

### 三、綜合活動學習領域教學群之統整教學配合度不夠

綜合活動學習領域之範圍包括現行活動課程中的輔導活動、童軍活動、團體活動、以及凡是跨越兩個學習領域以上、跨越班級或校際間之活動都屬於綜合活動學習領域的內涵。因此，此一學習領域的教學有賴教師揚棄傳統教師教學獨當一面的孤立心態，透過同儕間的協同教學，互助分享、省思檢討，使教學能力更勝一籌。然而，協同教學在實際落實方面，仍存有不少的問題。

從下表 3 可發現，教師和該學習領域的教師共同討論統整課程的情形並不普遍（平均數僅有 2.85），而要求綜合活動學習領域教師結合其他學習領域教師共同設計教材或進行課程統整，則更顯困難了（平均數僅有 2.66 及 2.72）。

**表 3 綜合活動學習領域教師在「教材設計與編選」之教學層面的表現情形**

教學層面	問卷題號	題目內容	平均數	標準差
教材設計與編選	5	妥善規畫教學計畫	3.01	.33
	6	善用各種教學媒材，以提昇教學品質	3.01	.64
	7	設計不同性質的學習單	3.13	.67
	8	依學生的興趣設計教材	3.12	.59
	9	考量本身專業能力設計教材	2.95	.61
	10	結合其他學習領域來設計教材	2.66	.47
	11	融入六大議題來設計教材	3.08	.64
	12	蒐集並應用社會重要議題作為補充教材	2.99	.56
	13	依十大指定內涵設計教材內容	2.90	.58
	14	因應學校或社區特性，融入該領域課程設計	2.93	.26
	15	因應學校或社區資源，彈性規劃該學習領域的教學時間	2.94	.55
	16	和該學習領域的教師共同討論統整課程	2.85	.65
	17	結合其他學習領域進行課程統整	2.72	.73

註：平均數 2 分代表「大致不符」；3 分表示「大致符合」；4 分代表「非常符合」。

有些教師甚至明確地提到，「由於學校地處偏遠，教師員額編制較少，大多數的教師僅能單打獨鬥，缺乏教學討論的機會」（74）。或者「受限於教師的時間和精力的問題，教師就算願意協同教學，也不易配合」（T3）。由此可知，儘管學者專家指出協

同教學有許多的優點和功能 (Clark & Clark, 1994)，但在實際的教學情境中，協同教學不免有其現實層面的兩難和拉鋸。因此，許多教師對實施協同教學多半持保留的態度，認為協同教學造成太多溝通協商、時間分配、責任分擔上的困擾。當然，學校行政等相關配套措施的問題更是造成教師不易實施協同教學的主因。

#### 四、綜合活動學習領域的教學效果不易彰顯

由下表 4 可知，大多數的教師多能在綜合活動學習領域中應用多元的教學方法和策略，如繪畫、表演、演講、遊戲、蒐集網路資訊等方法，並結合日常生活中的經驗進行教學活動，以提供學生多元發展學習機會。然而，在另一方面教師卻也坦言，雖然九年一貫課程改革致力於建立學校與社區家長之間的連結與合作，然而教學的主體畢竟還是學校的師生，教師平時較少結合社區人士共同來從事教學活動。

表 4 綜合活動學習領域教師在「教學方法」之教學層面的表現情形

教學層面	問卷題號	題目內容	平均數	標準差
教學方法	18	提供多元發展學習機會	2.99	.51
	19	瞭解學生的學習方式以進行教學	3.04	.20
	20	應用多元的教學方法和策略	3.03	.36
	21	結合日常生活中的經驗進行教學活動	3.08	.42
	22	提供學生實地操作或體驗的學習機會	3.40	.49
	23	撰寫教學札記或製作教學檔案	3.00	.66
	24	設計活動記錄簿以記載課程進行及學生學習情形	2.82	.80
	25	帶領學生思考活動或遊戲中所包含的意義	3.30	.67
	26	引導學生蒐集網路資訊或收集其它資料	3.15	.60
	27	引導學生利用繪畫、表演、演講等多元的創意報告	3.01	.70
	28	結合校內外資源，充分統整學習領域之教學	3.05	.44
	29	融入鄉土教學活動	2.96	.64
	30	結合社區人士，建立人力資源網絡	2.68	.56

註：平均數 2 分代表「大致不符」；3 分表示「大致符合」；4 分代表「非常符合」。

然而，綜合活動學習領域的教學目標重視學生實踐於生活中的能力，讓學生參與、瞭解及體驗實際的活動，並在活動中省思、建構出對活動的意義，最後能結合生活、實踐在日常生活中。這些目標對很多教師而言，不僅無法完全地掌握，課程與教學實施之後，學生的學習成效究竟如何？其實教師也很難得知。即使學生能理解教師所教授的內容，也能省思活動的意義，但學生會不會去實踐？又是另一個問題。

此外，如何正確、有效地引導學生省思，是許多教師在教學上共同的心聲。教師反應：

◎在「敦親睦鄰」這個單元，我舉個實際的例子讓他們了解與鄰居互動的重要性，但是有時覺得讓低年級的小朋友去思考這個好像有點困難？

(T1)

◎有時學生思考半天也思考不出來，而一節課的時間很有限，可能就大都由老師來直接告訴他們，但道理說出來到底是老師的？還是學生的？

(T5)

◎如何設計活動讓孩子去省思這個活動的背後意義，的確有些困難。(T2)

由上述的訪談內容發現，要擔任綜合活動領域的教師設計啟發性的教學方法來引導小學生思考、反省，這似乎是一件不容易的事，且多數的教師都覺得十分的困難。仔細探究綜合活動學習領域的學習內涵，與其說該領域重視內容性的知識學習，還不如說更重視方法性知識，使學生學習如何學習的方法 (learning how to learn)。因此，教師在實施綜合活動領域教學時，與其採用傳統灌輸式的教學方法，還不如調整教師的角色，嘗試設計不同的活動方式與活動內容，以協助學生發展學習興趣與能力，或者利用「體驗觀察」的活動，透過發問、討論、親自操作等方式，讓學生去探索、發現問題並學習如何解決問題的過程 (Achilles & Hoover, 1996)。

## 五、綜合活動學習領域的評量過程耗時費力，家長亦質疑教師評量的客觀性

教育部(2003)指出，綜合活動學習領域之評量應把握整體及多元的觀點、避免造成學生壓力、過程導向為原則，以開放式變通性評量 (Alternative assessments) 為主要評量方式，例如：動態評量 (Dynamic assessment)、實作評量 (Performance Assessment)、真實評量 (Authentic Assessment)、檔案評量



(Portfolio Assessment)、日誌 (Daily logs)、問卷 (Questionnaires)、面談 (Interviews)、教師觀察 (Observation by the Teacher)。另外，更應加入學童自評、同儕或小組互評、家長評量等方式。

然而，由問卷調查的結果 (如下表 5) 可知，綜合活動學習領域教師運用多元評量的方式卻不甚普遍 (平均數僅有 2.95)，而受限於同儕討論文化的不盛行，欲要求綜合活動領域教師協同其他教師進行評量則更加困難 (平均數僅有 2.64)。另一方面，教師似乎也都認為評量應由教師主導，因此較少讓學生或家長參與評量。

表 5 綜合活動學習領域教師在「評量方式」之教學層面的表現情形

教學層面	問卷題號	題目內容	平均數	標準差
評量方式	31	依據教學目標擬定評量的方法	2.91	.53
	32	應用多元評量瞭解學生的學習成效	2.97	.55
	33	根據評量結果來改進教學及課程之依據	3.13	.51
	34	強調學生個人進步情形	3.22	.42
	35	運用文字、口語來描述學習者表現	3.33	.47
	36	在不同的學習時機進行評量	3.04	.59
	37	協同其他教師進行評量	2.64	.76
	38	讓學生參與評量 (含自評、互評)	2.93	.63
	39	讓學生家長參與評量	2.35	.77

註：平均數 2 分代表「大致不符」；3 分表示「大致符合」；4 分代表「非常符合」。

在教育部積極鼓勵教師實施多元評量之時，為何綜合活動領域教師在實際教學時卻對多元評量方式裹足不前？從訪談中發現，有不少教師認為多元評量的方式雖然用意良好，但在評量的過程中卻多繁瑣且費時、費力，其中客觀性的問題是多數教師及家長所關注的問題。

◎綜合活動課程重視與學生的日常生活結合，所以可以提高學生的學習興趣，但教師在評量上，就會比較辛苦，也比較會有客不客觀的問題。(T6)

◎綜合活動課程因為是要與學生的生活經驗結合，所以學生所學都很實用，但是在評量設計上，就比較不容易評分。(T1)

由於綜合活動學習領域所涵蓋的範圍十分廣泛，除了知識技能外，尚包括態度、方法、興趣、人際關係、品格等知能，而傳統的紙筆測驗並無法完全測試出學生複雜的學習歷程，而多元評量的方式則能更正確地了解學生綜合活動學習領域各方面的學習成效。

雖然多元評量可以彌補單一紙筆測驗的缺失，也具備了許多的優點 (Wadlington & Partridge, 2000)，但從上述之訪談與問卷內容分析可知，多元評量實施起來仍是有不少的困擾，不僅評量較費時，教師往往也不易掌握評分與評量的重點，因此有些家長往往會質疑教師評量的客觀性。事實上，多元評量耗時費力這是觀念偏差所造成的。研究者認為綜合活動學習領域強調以多元評量的方式來評斷學生的學習，其並不是要教師用很多種方式評量某一個活動的進行，而是指要教師採用適當的評量方式評量某一個活動。因此，當進行新課程改革時，教師對改革真正內涵的認知是十分重要的，因為錯誤的認知可能是抗拒改革的重要原因之一。

## 六、學校過於重視活動書面資料成果的累積

由於綜合活動學習領域的教師往往需負責學校一些跨領域或跨年級的活動設計與進行，有不少教師反應，活動進行結束之後，其實學校並沒有做嚴格的課程或教學評鑑，反而十分重視活動成果的呈現，或要製作成果輯或要教師製作教學檔案，雖然原本的立意良好，旨在教師能在教學上能夠進行交流與觀摩學習，但也有不少教師反應，花費許多的精力和時間在製作書面資料，反而造成原本教學工作的負擔，況且，僅為書面製作而製作的教學報告，也易使得書面資料淪為形式。教師反應：

◎學校常會要求教師繳交一些教學成果報告，有時教師會疲於無關緊要的材料，花費許多時間在打報告，反而減少精力改進教學品質。(553)

◎教師應多重視學生的實質學習，不應花太多時間在不合教學需求的檔案製作。(461)

◎學校有時太重視書面資料的蒐集，反而造成許多太過形式的書面資料準備，佔據教師太多時間。(T1)

雖然，學校中跨領域或跨年級的活動設計與進行，理論上應由綜合活動學

習領域教師來負責規劃，然而九年一貫課程原本就十分重視學校本位課程的規劃。因此，研究者認為，跨領域或跨年級的活動設計與進行應由全校或班群教師一起協同進行，如此一來不僅符合學校的教育願景，而且由全校教師班群教師所一同討論的課程也較能兼顧課程的統整性。

此外，一味地要求綜合活動學習領域教師以檔案方式呈現教學成果，不僅會讓該領域教師承擔過多的壓力與負擔，也容易曲解課程評鑑的真義。

## 陸、建議

綜合活動學習領域雖是一新設的學習領域，然而實施至今，該領域似乎仍面臨著過去活動課程的許多困境。雖然研究結果發現，多數教師多能依據學生的經驗擬定教學目標、設計相關的課程與教材、進行多元的教學與評量。然而，本研究仍根據研究發現與文獻分析的結果提出建議，期能讓綜合活動學習領域的實施更臻於完善。

### 一、思考九年一貫課程目標，重新定位綜合活動學習領域

仔細探究綜合活動學習領域的教學目標之後，研究者發現這些教學目標其實與九年一貫課程十大基本能力的核心內涵十分相似。換言之，這些基本能力所涉及的是學生的生活知識與技能，應是國民教育階段每一個學習領域所應達成的核心目標。然而，真正屬於綜合活動學習領域的目標究竟為何？倘若目標未加以釐清，自然容易產生與其他領域內容重複的現象。因此，研究者認為應仔細對綜合活動、生活、健康與體育、社會等相關領域的能力指標加以檢核，以重新定位綜合活動學習領域。

從世界主要先進國家實施活動課程的情況來看，無論是中、美、英、日，這些國家活動課程的實施多是利用綜合彈性時間，由全校教師共同彈性規劃、運用。因此，研究者認為綜合活動的學習亦可仿照日本綜合活動學習時間的設置，日本所訂的綜合學習時間係由各校彈性自訂，不限某時段，其上課的型態是以融入整體課程之中，並不侷限在特定某一領域之中，當然學生的學習亦不受制於固定教科書內容的學習，如此一來學生的學習將更加多元且具統整性。

## 二、妥善運用協同教學法，共創綜合活動學習領域的新契機

由上述之研究結果發現，由於綜合活動學習領域內容與其他領域之內容重複性太高，為了解決現階段的這項困境，不少教師只好自行設計其他相關的課程活動來彌補原有課程的不足。事實上，九年一貫課程改革原本就期許教師能研發課程，成為課程的研究者與設計者而非執行者。然而，就現實面而言，教師要在有限時間內，進行課程研發、製作教材教具、統整教材、編擬活動及進行班群討論，造成教師不少的工作負擔及壓力。

為解決這種負擔與壓力，協同討論與教學無疑是一項值得重視且推廣的方式。此外，由於綜合活動學習領域的教學實施重在引導學生進行省思、探索與體驗，因此，教師能否具有這方面的專長與知能則顯得格外重要，而協同討論的教學方式即可以促進教師的專業對話。即使協同教學有諸多的優點與功能，然而，不少教師長久以來以包班制的方式來教學，使教師本位主義的迷思，無法有效進行相互溝通及協調。多數的教師也認為，礙於時間與精力的問題，使得教學團隊並未確實落實，形成名存實亡的教學團隊。

研究者認為，為了落實綜合活動學習領域統整課程的理念，學校除應加強行政支援系統（如校長的課程領導、相關與激勵措施）之外，更應積極培養教師合作的觀念與意願，建立教師教學團隊的運作模式（Crow & Pounder, 2000），並提昇教學團隊的運作效能。另一方面，協同教學法的運用並不是要完全取代傳統的教學方法，教師應根據綜合活動學習領域課程內容的屬性與特質，決定採取何種教學方法，若只為協同教學而協同教學，則不僅無法促進學生的學習成效，教師則可能因負擔過大，反而影響了其原本的教學成效。

## 三、結合社區人士共同致力於綜合活動學習領域課程與教學的設計與發展

由於綜合活動學習領域的教學目標旨在培養學生實踐於生活中的能力，讓學生參與、瞭解及體驗實際的活動，並在活動中省思、建構出對活動的意義，最後能結合生活、實踐在日常生活中。對於這樣的教學目標很多教師反應無法達成。研究者認為，為了要達到這樣的教學成效，教師除了應學習對活動課程發展與設計的技巧外，更應熟習各種不同的教學、評量方法，讓學生運用五官及身體去體驗在虛擬或實際情境的真實感受，建構有意義的學習。

此外，教師也可妥善運用社區中有意願且有能力的人士來協助其教學。根據本研究發現，教師在從事課程設計與教學時，鮮少尋求社區或校外相關專業人士的協助，導致在綜合活動學習領域教學中，擴展學生經驗的學習較受侷限。研究者建議，教師在教學時不應侷限於校內的資源，而是應積極結合社區人士及家長的專才，善用相關的資源，使學生能透過體驗的方式積極參與社會工作，讓綜合活動學習領域的課程與教學成爲一門真正可以把學生經驗、社會生活連結起來的重要科目。此外，適時地讓家長、社區人士參與設計規劃相關活動亦可以讓他們了解學校的運作與教學狀況，進而建立社區型的教學資源系統。

#### 四、建立多元評量的客觀性，確實評鑑學生的學習成效

評量在教學中扮演著重要的角色，長久以來，學校的評量以紙筆測驗作爲學習評量的主要方式，深深地影響教師的教學實施及學生的學習習慣。九年一貫課程改革之後，多元評量方式逐漸被教育界重視。儘管多元評量的優點很多，但就教師實務方面來說，卻也的確造成了不少缺失，也引起家長的質疑。

針對這些缺失，研究者認爲，由於綜合活動的教學目標屬於需要長時間孕育的人文素養、生活態度與實踐智慧。因此，在從事綜合活動學習領域之評量時，教師應秉持著整體、多元的觀點來了解學生各方面的進步狀況，盡量以文字的評量代替分數或等第的排序。當然，爲了要能取信家長，教師除了要時時與家長溝通觀念外，更應充實自我的評量與測驗方面的專業知能，盡力將其抽象的教學目標轉化成階段性的學習評估，並建立一套客觀的評量標準，以具體的數據來了解學生的學習成果。

此外，傳統的紙筆測驗與多元評量並非完全衝突，教師也不需要無謂地抗拒紙筆測驗的實施。

#### 五、重視教師省思，落實統整性活動課程的課程評鑑

綜合活動學習領域的教學實施，大多由統整活動取代知識的學習，因此教師往往需要實施戶外教學、表演活動、探索活動、資料的蒐集、討論、發表等活動，常造成教師的工作負擔與壓力，也讓人質疑這些學習活動是否達成既定的課程目標。

爲了能確實反省綜合活動學習領域的實施成效，學校或教師應對這些活動的實施進行系統的評鑑，而非只是表面上的認爲學生學得很快樂，就認爲已經達成課程目標。所謂系統性的評鑑係包括課程準備、課程設計、課程實施、課程成效的評鑑。一般而言，評鑑的報告並沒有特定的程序，不一定要形式上呈現厚厚的一本教學檔案，教師也可以將自己的教學經驗以各種形式記錄下來，如反省日記、教學事件記錄及生活札記等方式，以便隨時省視自身的教學。

此外，活動課程應是屬於全校性課程規劃的一部分，其責任不應全部由綜合活動領域教師來承擔，如此方不至於帶給該領域教師過多的壓力，而且由全校教師或班群教師所共同規劃出來的課程也較能符合統整課程。再者，統整性課程或活動課程的評鑑應由學校以學校整體的教育願景爲依歸，並訂定明確的指標，如此方能正確評估統整性活動課程的實施成效。

## 六、積極參與進修研習與研究，提升教師課程與教學之專業知能

由於綜合活動學習領域是九年一貫課程中一新設的學習領域，多數教師對此一領域的認知比較陌生。此外，由研究結果顯示，綜合活動學習領域仍然存有傳統實施活動課程的一些困境，如教師不知如何設計相關的教學方法來引導學生、學習效果不知如何評量……等問題。研究者認爲，綜合活動學習領域之教學理念若要確實落實，首先是教師應充分瞭解該學習領域的意涵與概念，否則，就可能流於形式化的課程與教學方案，流失綜合活動學習領域精神之美意。其次，加強教師在該領域的教學方法設計以及客觀多元的評量方法也是十分重要。因此，研究者認爲相關單位可針對教學目標的擬定、教材內容的選擇、教學方法的實施以及教學評量的運用等幾個層面，結合理論與實務面，妥善規劃一套綜合活動學習領域課程與教學，以加強該學習領域教師相關的知能。如此，當在遭遇問題與困境時，教師也才能在實際的情境中尋求解決之道，而不只是抱怨問題。

## 柒、參考書目

- 司琦 (1997)。課程導論。台北市：五南。
- 兒島邦宏 (1998)。「小學校學習指導要領」解說。日本：時事通訊社。

- 高浦勝義 (1998)。綜合性學習的理論、實踐與評量。東京都：黎明書房。
- 高峽、康健、叢立新、高洪源 (1997)。活動課程的理論與實踐。上海：科技教育。
- 高新建 (2000)。發展以基本能力及能力指標為本的統整課程。載於中華民國課程與教學學會 (主編)，課程統整與教學 (頁 91-117)。台北市：揚智。
- 陳伯璋 (1995)。我國中小學課程統整與連貫問題之檢視。國教天地，540，11-15。
- 陳伯璋 (1999)。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。教育研究資訊，7(1)，1-13。
- 陳新轉 (1999)。課程統整之理論性研究及其對九年一貫社會領域課程綱要(草案)之啓示。國立政治大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：教育部。
- 黃政傑 (1991)。課程設計。台北市：東華。
- 黃顯華、李子建 (1996)。課程：範式、取向和設計。台北市：五南。
- 黃譯瑩 (2001)。從系統理論觀點探究活動課程與九年一貫綜合活動課程：本質、原理與展望。應用心理研究，9，215-251。
- 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。
- Achilles, C. M., & Hoover, S. P. (1996). *Transforming administrative praxis: The potential of problem-based learning as a school-improvement vehicle for middle and high schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 471)
- Clark, S. N., & Clark, D. C. (1994). *Reconstructing the middle level school*. State University of New York Press.
- Crow, G. M., & Pounder, D. G. (2000). Interdisciplinary teacher teams: Context, designs, process. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 216-254.
- Glaser, R. (1962). Psychology and instructional technology. In R. Glaser (Ed.), *Training research and education* (pp. 1-30). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Good, C. V. (1959). *Dictionary of education*. N. Y.: McGraw-Hill.
- Goodlad, J. I., & Su, Z. (1992). Organization of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 327-344). New York: Macmillan.

Tanner, D., & Tanner, L. N. (1993). *Curriculum development: Theory into practice* (3<sup>rd</sup> ed.). N. Y.: Macmillan.

Wadlington, E., & Partridge, M. E. (2000). Alternative assessment: Practicing what we reach. *Childhood Education*, 76(3), 160.