



國小教師對綜合活動領域課綱之 釋意研究

王為國

摘 要

研究目的

本研究的研究目的在於瞭解國小教師對於臺灣的綜合活動領域課綱的釋意內容、來源、脈絡與行動。

研究設計／方法／取徑

本研究藉由深度訪談來瞭解現職國小教師對於綜合活動領域課綱與實踐的內心世界與想法，進而建構出現職國小教師對於課綱解讀與實踐的釋意過程。本研究選取研究參與者為在J國民小學（化名）三年年資以上的教師，且擔任綜合活動具有三年經驗以上之教師六名。

研究發現或結論

教師在師資培育階段的學習、參與教學實務的活動、認同的教育理念等對釋意的影響較多，校內專業成長活動與同儕互動的影響較少。在教師擁有課程實施自主性及教師專業互動少的學校脈絡下，教師的似真性想法與行動較少獲得同儕的回饋。教師對於綜合活動領域課綱的釋意內容，大部分符合課綱的理念，少部分是似真性想

王為國，國立清華大學教育與學習科技學系副教授

電子郵件：kwang@mail.nd.nthu.edu.tw

投稿日期：2019年5月8日；修正日期：2019年7月16日；接受日期：2019年10月22日

法。學校活動及其他領域課程占用綜合活動上課時數的釋意行動，造成綜合活動領域主體性模糊的現象。

研究原創性／價值

過去研究對於國小教師如何詮釋綜合活動領域課綱並未有深入探討，因此本研究採用釋意理論，探究國小教師對於綜合活動領域課綱的釋意來源、脈絡、內容與行動。

教育政策建議或實務意涵

建議可強化教師在綜合活動領域的課程意識、反思與教學策略。安排研習前，事先調查教師們綜合活動領域所遇到的問題，然後據以安排研習內容與方式。另外，新課綱在推廣時，應該善用多元管道，包含研習、工作坊、網路課程、線上討論區、教師專業社群、校長與主任課程領導等。

關鍵詞：釋意、綜合活動領域、國小教師、課綱



SENSEMAKING OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN THE CURRICULUM GUIDELINES OF THE INTEGRATIVE ACTIVITIES LEARNING AREA

Wei-Kuo Wang

ABSTRACT

Purpose

This study investigated the content, sources, contexts, and actions pertaining to elementary school teachers' sensemaking for the learning area of integrative activities in curriculum guidelines in Taiwan.

Design/methodology/approach

In this study, in-depth interviews were conducted to procure elementary school teachers' perceptions regarding the curriculum guidelines of the integrative activities learning area and their interpretation of the curriculum guidelines during the curriculum implementation were analyzed. The participants were six teachers who worked at the J elementary school(pseudonym) for over 3 years, and also taught in the integrative activities learning area for 3 years or more.

Data were collected through interviews. Coding categories of the study were accomplished after repetitively reading interview transcripts. The study data were coded and analyzed, and the study conclusions were formed.

Findings/results

This research investigated learning in the teacher education stage, involved participation in teaching practices, and identified the educational concepts that have a high influence on teachers' sensemaking. Professional growth activities and peer interactions

Wei-Kuo Wang, Associate Professor, Department of Education and Learning Technology, National Tsing Hua University, Hsinchu City, Taiwan.

E-mail: wkwang@mail.nd.nthu.edu.tw

Manuscript received: May 8, 2019; Modified: July 16, 2019; Accepted: October 22, 2019

within a school had less influence on teachers' sensemaking. As a consequence of teachers' curriculum autonomy and limited professional interactions between teachers, peers could only provide little feedback pertaining to the teachers' actions and the ideas of plausibility. Most of the teachers' sensemaking content of the integrative activities learning area curriculum was in accordance with the curriculum guidelines, and a minor part of their sensemaking pertained to the ideas of plausibility. The school's activities and other curriculum-related tasks occupied the hours allocated for the integrative activities learning area. This sensemaking action led to ambiguity concerning the subjectivity of the curriculum.

Originality/value

Studies have not conducted detailed analyses regarding elementary school teachers' interpretations of the curriculum guidelines of integrative activities learning area. Therefore, this study applied the sensemaking theory to investigate the content, sources, contexts, and actions related to elementary school teachers' sensemaking for the curriculum guidelines of integrative activities learning area.

Suggestions/implications

To increase teachers' curriculum awareness, reflection, and teaching strategies in the integrative activities area, a seminar sponsor should analyze teachers' problems related to the integrative activities learning area before arranging the content and methods used in the seminar.

Schools and teachers' professional development seminar programs should use diversified channels, such as seminars, workshops, online courses, online forums, teachers' organizations, and school leadership to promote the curriculum.

Keywords: sensemaking, integrative activities learning area, elementary school teacher, curriculum guidelines

壹、前言

綜合活動領域¹成為國民小學的課程，首見於教育部2000年頒佈的《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》，而後於2003年及2008年作修訂。為了因應時代的需求，於2018年頒佈《十二年國民基本教育綜合活動領域課程綱要》，並於2019學年度之後實施。2008年的綜合活動領域課程總目標是培養學生具備生活實踐的能力，並設有四大主題軸：促進自我發展、落實生活經營、實踐社會參與、保護自我與環境等。目前在國民小學低、中、高年級實施，每周為2-4節。綜合活動領域的基本理念為：善用知識統整與協同教學，引導學習者透過體驗、省思與實踐，建構內化意義與涵養利他情懷，提昇自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境的生活實踐能力（教育部，2008）。綜合活動領域在學校已有超過18年的課程實施，替學生帶來在學科知識之外的體驗學習、省思、實踐活動，但學校教師對於課綱的詮釋，以及在何種脈絡下去落實課綱，這是本研究感到興趣的課題。綜合活動領域課綱乃Glatthorn、Boschee、Whitehead與Boschee（2012）及Goodlad（1979）所言之書面的課程與正式課程，而落實到現場歷經教師的釋意過程（sensemaking），到了學生端的經驗課程及習得的課程，當初課綱的理念產生了變化。而這種變化、詮釋、理解是如何形成的？是如何轉化的？這都值得研究者進一步加以探究。研究者有一次和一位國小教師談話，她說要帶學生到游泳池上課；研究者詢問她是運用健康與體育的課堂時間嗎？她說是運用綜合活動課，這引起研究者的好奇，為何教師要用綜合活動課安排游泳活動？教師是如何看待綜合活動領域的？

過去臺灣雖然有幾篇有關於綜合活動領域實施的研究（林彩雲、王為國，2013；周水珍，2004；丘愛鈴，2006a；丘愛鈴，2006b；黃譯瑩，2001），但都僅止於探討現況、困難與建議，對於國小教師如何詮釋綜合活動領域並未有深入探討。透過釋意理論，我們不但可看到綜合活動領域課程綱要從上而下的傳遞過程，更看到基層教師由下而上的詮釋與行動；

¹ 在九年一貫課程綱要中，稱為綜合活動學習領域，在十二年國教課程綱要中稱為綜合活動領域，在本研究中皆稱為綜合活動領域，並著重於探討課綱的基本理念、課程目標、核心素養、實施要點等。

在此過程之中，不同的教師對於課程綱要的理解有所不同，動機和意願也有不同。如同 Martinie、Kim 與 Abernathy (2016) 的研究發現：美國高中數學教師對於州共同核心標準有不同的動機及意願，有核心的採用者 (hardcore adopter)、焦慮的採用者 (anxious adopter)、謹慎的採用者 (cautious adopter) 和批評的採用者 (critical adopter) 等四種類型的教師。

釋意是人們「建構未知」(structure the unknown) 的過程 (Weick, 1995)，釋意理論具有揭露國小教師在面對、處理課程政策時的複雜心智過程之特性 (葉明政, 2017)，本研究採用釋意理論作為分析依據，這是先前的綜合活動領域研究所沒有的詮釋觀點，故而本研究的研究目的是：瞭解國小教師對於綜合活動領域課綱的釋意內容、來源、脈絡與行動。

貳、文獻探討

一、國民小學綜合活動領域

本研究所指的綜合活動領域乃是教育部於 2008 年所修訂的國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動領域，其課程綱要包含四大主題軸與十二項核心素養 (教育部, 2008) (如表 1)。綜合活動領域強調知、行、思的實踐與統整，重視體驗學習，以學習者為主體，強調活動中的自我覺察，其學理基礎包含 Dewey 的進步主義、建構學習理論、多元智能理論、批判教育學與後現代主義等 (范信賢、李駱遜, 2012; 黃譯瑩, 2001)。在綜合活動領域中，強調教師宜掌握以下教學要領 (教育部, 2008)：(1) 實踐體驗所知；(2) 省思個人意義；(3) 擴展學習經驗；(4) 鼓勵多元與尊重。

表 1 2008 年課綱綜合活動領域內涵架構

課程總目標：培養學生具備生活實踐的能力				
四大主題軸	自我發展	生活經營	社會參與	保護自我與環境
十二項 核心素養	自我探索	生活管理	人際互動	危機辨識與處理
	自我管理	生活適應與創新	社會關懷與服務	戶外生活
	尊重生命	資源運用與開發	尊重多元文化	環境保護

資料來源：教育部 (2008)。國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動領域。臺北市：教育部。

近年來，有關於綜合活動學習領域的研究，其中涉及教師對綜合活動學習領域看法的文獻，有周水珍（2004）的研究發現綜合活動學習領域課程實施存有教師教學知識、教學實施、學校行政等問題。丘愛鈴（2006a）的研究發現教師綜合活動學習領域的專業知能仍需加強，此外林彩雲與王為國（2013）的研究發現教師對綜合活動學習領域的課綱、理念和精神不甚了解，而影響教學轉化的原因來自教師的教學信念、過去經驗及學生需要。由上述研究可知，綜合活動學習領域實施至今，教學現場中仍存在許多待解決的困境，包含教師不清楚課程綱要和能力指標、綜合活動學習領域課程被邊緣化、課程設計能力不足等，對於國小教師如何詮釋綜合活動學習領域課綱仍需再深入研究與探討。

二、釋意理論的內涵

在建構未知事物的歷程，人們將外在訊息放入參照架構，會促使他們理解、解釋、歸因、推斷（extrapolate）及預測（Weick, 1995）。也就是個人在面對不確定的狀況，會在所處的環境中尋找線索，並運用自己的信念、經驗來解釋與詮釋訊息。釋意是獲得訊息與架構訊息的認知行動，以及運用訊息去決定對個人有意義的行動和行為（Evans, 2007）。

釋意具有以下特質：1. 紮根於認同（identity）的建構；2. 源自於回顧性（retrospect）；3. 主動建構（enactment）可覺察的環境；4. 具有社會性（social）的過程；5. 是一個持續進行（ongoing）的活動；6. 聚焦於萃取的線索（extracted cues）；7. 被似真性（plausibility）而非正確性所驅使（Weick, 1995）。而釋意可隨著時間演變，可由初始的釋意（initial sensemaking）轉變為持續的釋意（ongoing sensemaking）（Hsiao, Wu & Hou, 2008）。依本研究的情境，教師在綜合活動領域的課程實施中，綜合活動領域課綱被引入教育現場，此乃「生態的改變」，教師會「主動建構」綜合活動領域課綱所傳達訊息，對於模糊不清的綜合活動領域課綱訊息，會有自己的解讀與認知，也會「回溯」過去的認知經驗或「抓取線索」，以「選擇」某些解釋在其所關注的課綱訊息，將這些詮釋的片段予以「保留」（retention），進一步提出「似真性推測」（plausible speculation），來「回饋」（feedback）自身對綜合活動領域課綱的認知及實際行動。此外，釋意歷程的要素包含脈絡、來源、內容與行動（葉明政，2017；Spillane，

Reiser & Gomez, 2006; Spillane, Reiser & Reimer, 2002; Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005), 脈絡是指在何種情境與條件之下詮釋, 來源是指影響個人詮釋的原因, 內容是指個人的想法, 行動是指個人曾經做過哪些事, 以實踐自己的想法。個人在釋意脈絡下, 釋意內容受到釋意來源的影響, 進而產生釋意行動, 而釋意行動所形成的個人經驗與實務, 成為下一循環的釋意來源。

本研究認為釋意是指人們對於經驗或訊息賦予意義的過程, 尤其當個人遇到一個複雜的狀況時, 經由個人所推演出來符合該事件結構或意義的詮釋過程; 人們的釋意會主觀地依其脈絡而產生不同意義, 產生豐富性的釋意內容。

三、影響教師釋意的因素

影響教師的釋意的因素, 分別由個人、學校及校外因素加以說明如下:

(一) 個人因素

個人的先前知識、經驗會影響個人在環境中, 注意哪些事物, 也會影響個人如何處理、編碼 (encoded)、組織及解釋這些受到注意的訊息 (Spillane et al., 2006)。教師會受到他們先前知識及實務而影響其對於訊息的釋意 (Coburn, 2005; Langton, 2014)。這些先前知識可能是教師在師資培育過程中接受到的教學知識或者學校教育中所學習的經驗, 而自己過去的教學實務所累積的經驗和信念也都影響了教師的釋意。此外個人對於教師身分的認同, 也是影響釋意的因素 (葉明政, 2014)。教師可能在解讀課程綱要時會依照自己先前的知識、信念、經驗、實務或認同, 並非被動地接受或者去理解它而已, 而是會加上自己個人的意見或想法。

(二) 學校因素

教師是一位主動的建構者, 會和其所處的環境產生互動交流, 進而產生其個人的意義。工作場所可型塑人們對新經驗與情境的釋意, 社會規範和組織結構是個人理解工作及理解政策重要的脈絡 (Spillane et al., 2002)。學校結構性條件是指學校的制度、人事安排等, 這些會影響教師對課程實施的詮釋。學校領導者和教師互動的過程對教師的釋意扮演重要的影響, 而學校領導者所擁有的學科教學知識也會影響教師的教學釋意

(Coburn, 2005)。因此，學校校長或主任對於教師在課程的指示、關懷、參與、意見表達、宣導、辦研習、鼓勵等等措施，可能會影響教師的釋意。Coburn (2001, 2005) 認為教師會受到同儕的社會互動而影響其對於改革訊息的釋意。學校教師實施教學活動時，其同學年或相同科目教師的訊息與作法，都有可能影響教師解釋和運用的釋意。

(三) 校外因素

Coburn (2004) 認為學校教室大門是有滲透性的 (permeable)，從環境所傳來的訊息，提供了建構的原始材料 (raw materials)，亦即校外傳來的訊息提供教師釋意的原料。此外與課程相關的政策群集 (policy ensembles)，會影響教師的釋意，如：教師對於重大議題課程的詮釋和行動，是融合閱讀運動、生命教育、品格教育等的混合體 (葉明政，2014)。媒體及社會媒體，如臉書，可增加個人參與教育政策議題的程度，這些媒體扮演著型塑教育人員對現行政策的釋意 (Woulfin, 2016)。

以上由文獻中歸結出影響教師的釋意因素可以分為個人、學校及校外因素，至於影響教師對於綜合活動領域的釋意因素，則有待本研究進一步探究。

四、釋意理論相關研究

在教育領域有關釋意相關研究，就研究主題有探討科學 (Allen & Penuel, 2015)、重大議題課程 (葉明政，2014)、數學 (Langton, 2014; Marz & Kelchtermans, 2013; Martinie et al., 2016; Walshaw & Anthony, 2007)、生物 (Heredia, 2015)、語文 (Null, 2010)、數位學習 (朱彩馨，2015)、資料運用 (潘慧玲、張淑涵，2014)、校長領導 (Coburn, 2005) 等，上述研究主題廣泛，研究者大都著重於探討教師對於學科領域的釋意，對於綜合活動領域的研究則是較為缺乏。

就研究方法而言，目前有關教師的釋意研究大都以質性研究為主 (朱彩馨，2015；葉明政，2014、2017；潘慧玲、張淑涵，2014；Allen et al., 2015；Coburn, 2005；Heredia, 2015；Langton, 2014；Marz & Kelchtermans, 2013；Null, 2010；Walshaw & Anthony, 2007)，可見此課題之探討仍應著重於深入探討參與者個人的思考、態度與變化歷程，採

用訪談或觀察等方式蒐集研究資料較為合適。

就研究對象而言，有以小學教師（葉明政，2014、2017；Langton，2014）、小學校長（Coburn, 2005）、中學教師（潘慧玲、張淑涵，2014；Allen et al.，2015；Null，2010；Heredia，2015；Marz & Kelchtermans，2013；Martinie et al.，2016；Walshaw & Anthony，2007）、大學教師（朱彩馨，2015）為對象。由此可見，釋意研究的研究對象遍及各教育階段。

就研究結果而言，教師的釋意受到個人（葉明政，2014；Marz & Kelchtermans，2013）、學校（Coburn, 2005; Null, 2010; Spillane et al., 2002）與校外（Coburn, 2004; Marz & Kelchtermans, 2013; Woulfin, 2016）等因素影響，此部分本文在前面已探討過。但有研究發現學校的社群也不能完全決定個別教師如何建構實務的理念（Walshaw & Anthony, 2007）；而Langton（2014）發現教師僅獲得少數及基本的訊息來幫助他們理解課綱。Allen 與 Penuel（2015）的研究顯示教師對於新課綱的教師專業發展活動釋意是教學目標的衝突、缺乏評量工具以及資源不足等。由此可見，教師釋意的內容受到多重來源或因素的影響，但個別教師所受到的影響因素卻因人而異。另有些研究者則將教師釋意的以類型來加以區分，可以更深刻地描繪釋意的全貌，如：Heredia（2015）認為教師教學實務的釋意有固定、一般、修正和新實務等類型；朱彩馨（2015）認為教師的釋意（sensemaking）有延用、中斷和再生等類型。

由以上研究可知，釋意理論可以提供研究者一個有用的架構可以去分析教師對於課綱或課程標準等訊息來源的反應。教師對學習領域之釋意，可從學校層次、個人層次、校外層次等加以探究，並且注重參與者的釋意行動歷程與釋意的結果。故而本研究希望能探究國小教師對於綜合活動領域的釋意歷程與內容，以深化綜合活動領域的研究及加強釋意理論的內涵。

參、研究方法

本研究想探究教師對於綜合活動領域的想法，研究者希望從實際的情境中瞭解成員對於綜合活動領域設計、實施，及課綱精神解讀與轉化的想法，由於這些想法較為內隱，不易為他人所察覺，適切的研究取向應該是讓研究參與者有充分的機會敘說及反省其行動的過程。因此研究者認為可以藉由深度訪談的方式，使研究者瞭解現職國小教師對於綜合活動領域課綱與實踐的內心世界、感受與想法，進而建構出現職國小教師對於課綱解讀與實踐的釋意過程。本研究選取的研究參與者為在J國民小學（化名）三年年資以上的教師，且擔任綜合活動領域教學具有三年經驗以上之教師，並考量教師的服務年資與任教年資的分布，研究者徵詢符合選擇標準的教師參與研究的意願，最後有6名教師參與本研究（如表2）。

表2 研究參與者

研究參與者	年資	任教年級
G 老師	19	中
S 老師	29	低
C 老師	16	高
W 老師	6	高
L 老師	31	中
M 老師	7	低

資料來源：研究者自行整理

本研究的資料蒐集方式是深度訪談法，每位教師均接受1-2次的訪談，訪談內容為詢問其對教育理念的看法，對於綜合活動領域課綱理念與主題軸的看法，以及形成這些理念的來源，也會了解教師的實踐情形等，本研究考量到尊重受訪者的內心世界及言談，訪談中順者受訪者之思路來決定問題順序，並且不刻意中斷受訪者的談話，但為能蒐集到和本研究相關的資料，會事先擬好訪談大綱（如附錄）作為訪談的依據，其餘訪談大綱將視實際情況及初步資料分析結果加以擬訂。此外，訪談學校的教務主任，以瞭解學校在綜合活動領域整體的推動情形，也可以和主要資訊提供者所蒐集到的資料作資料檢核。本研究將所有蒐集的資料閱讀數遍以後，

形成本研究的分類架構；接著將所有的資料予以編碼，然後加以分析歸納，形成研究結論。質性研究之蒐集與分析資料是同時進行的，由初步分析所得的暫時性結論，可形成下次進入現場的待答問題（Goetz & LeCompte, 1984）。Bogdan 與 Biklen（2007）指出質性研究中資料分析的方法有兩種：持續比較法（constant comparison method）、分析歸納法（analytic induction method）。本研究採用持續比較法，要將原始資料精鍊成有意義的概念，可透過編碼（coding）進展到分類（categorizing），然後進展到概念（concepts）（Lichtman, 2010）。研究者在現場訪談後，將所蒐集的訪談記錄轉錄成逐字稿，接著將逐字稿匯入質性研究分析軟體（Nvivo 11）中，反覆閱讀逐字稿之後，運用電腦軟體之編碼功能，先將資料進行開放性編碼，研究者將進一步分析這些編碼（節點）之間的關係，將性質與屬性相類似的編碼（節點），歸類成同一類別，形成樹狀的結構。之後將同類別的資料予以比較、對照以發現事件的連結與其結構；接下來，研究者將所發現的架構，配合訪談資料，撰寫成研究結果。並隨時回到原始資料中確信論證的依據。在撰寫研究報告的過程中，研究者仍不斷地調整分類的架構與概念，部分資料有缺漏或需再確認，研究者則與研究參與者經訪問再確認，以求資料的正確性。另本文在呈現研究結果時，會引用來自現場之原始資料，以代碼來標示資料來源，其格式為 IXYYYYMMDD，IX 代表受訪者代號，YYYY 為受訪時間的西元年代，MM 為受訪時間的月份，DD 為受訪時間的日期。

為增加本研究的信賴度（trustworthiness），本研究會說明研究的方法與程序，使讀者獲得研究完整的圖像，且可以依循研究方法去進行資料蒐集；資料處理時，運用圖表去濃縮、轉化與展示資料以助於找出資料的意義。另外，本研究使用質性研究輔助軟體 Nvivo 11 協助處理資料，將研究者進行編碼、搜尋、分類與模式建立過程，詳細地記載下來，以便日後稽查追蹤之用。

本研究為顧及研究倫理，採行的方式如下：在研究前，事先徵求研究參與者是否同意參與研究以及在訪談過程中錄音，在充分告知研究資訊下，研究參與者可以自行做出參與研究與否的決定，若同意參與則請其簽署知情同意書（informed consent）。為了讓研究參與者都能夠坦白地說出真話，研究者向研究參與者保證報告之撰寫將採化名的方式，不呈現真實

姓名，且保證錄音內容及轉譯的逐字稿不向他人透露。而撰寫報告時，秉持與研究參與者之間互為主體的同意，公開且公正地呈現研究結果的詮釋。

肆、研究發現

一、釋意脈絡

（一）學校的背景資料

釋意的產生會建構在特定的情境脈絡之下，本研究所在場域的J國小是北臺灣的都會區大型學校，班級數約60班，學生約1500人，教師約100人，超過100年的歷史，選取J國小的原因乃研究者因指導師資生進行實習，而和該校教師與行政人員熟識，且該校規模大足以選取到符合本研究條件的綜合活動領域教師，故以該校為研究場域。J國小的綜合活動領域教學，有的班級由導師授課，有的班級由科任教師授課，本研究除了M老師為低年級的綜合活動領域科任教師外，其餘皆是擔任導師並負責綜合活動領域的授課。

（二）學校行政人員的干涉少，支援也不多，教師具有課程實施的自主

J國小學校行政人員較少干涉教師的課程實施，會轉達研習或活動的訊息給教師（IL20170504），未給教師在實施綜合活動領域額外的資源（IS20151112），但學校提供自主空間讓教師可以實施課程，因而教師可以各自解讀綜合活動領域的理念，教師也大部份可以依照自己的理念來實施教學活動。

（三）教師專業互動少

J國小的教師雖安排領域會議，但針對綜合活動領域的專業討論較少，並未有深入和持續的互動（IG20151111、IC20151119、IC20160407、IW20170406、IL20170504、IM20170508）。

C 老師：綜合領域會議基本上就是閒閒的，大家在講各自的班級經營內容，……，事實上大家因為參加的時候你會發現也不知道要討論什麼（IC20160407）。

（四）家長不重視綜合活動領域

J 國小的家長覺得國語與數學領域比綜合活動領域重要，這跟家長普遍較重視學業成績有關，綜合活動領域並非高中入學的主要依據科目，也不是學校月考要考的科目，因而受到家長關切與注意的程度較低（IS20151112、IC20151119、IW20170406）。

（五）綜合活動領域教科書提供的教學資源較少

目前因為教科書成本的考量，書商對於綜合活動領域教科書較少提供教學資源，而 J 國小的綜合活動領域教科書是採循環用書，亦即教科書乃是回收學生使用的課本，學生並未購置新的教科書，而是使用之前學生使用的課本，通常是有上到教科書內容時，才會發下去，否則教科書都是由教師統一保管（IG20151111）。教師在進行綜合活動領域教學時，較少使用教科書，大都是自行依照綜合活動領域教科書的單元搭配語文課、配合學校本位課程或自行設計教學活動，並不會完全照著教科書的內容來進行教學，因為綜合活動領域教科書的內容較少，較難提供學生豐富的學習內容，故而教師會尋找相關繪本、影片進行教學，也會自行增加一些教學活動（IG20151111）。

二、釋意內容

教師對於綜合活動領域課綱的釋意內容，可以分成符合課綱的想法與似真性的想法二者，以下分別說明。

（一）符合課綱的想法

1. 體驗是讓學生實際感受

教師將體驗視為感受活動，讓學生從實作中體會，方式包含：種菜、倒垃圾、作家事、整理書包、到公園掃地、到校外服務等（IS20151112、IG20160427、IW20170406、IL20170504、IM20170508）。以 G 老師為例，她認為體驗活動的具體作法是讓學生到安養中心去服務身心障礙人士，以

感受身心障礙人士的不便。

G 老師：我比較傾向是帶一些讓他們比較有同理心的活動比較多，……，
例如我曾經帶他們參加、參觀一個身心障礙的中心（IG20160427）。

但 C 老師認為若相關單位都能安排好解說、導覽、交通等事宜，教師就有意願將學生帶出去體驗。若是沒有相關資源投入，會降低帶學生校外體驗活動的意願（IC20160407）。

2. 體驗之後進行省思

教師引導學生進行省思，通常是在實際情境中發生某些事情或者體驗過某些活動後。教師透過引導，讓學生實際反省同學之間的衝突，或參觀安養中心引導學生能夠設身處地為他人著想，或者大隊接力比賽成績不理想時，引導學生進一步省思運動比賽的意義（IG20160427、IW20170406）。L 老師認為可讓學生將體驗活動後的感想寫下來或上臺發表（IL20170504）。學生的省思能力可靠引導與練習得來，過程中也要依學生的個別差異而做不同的引導方式（IC20160407、IL20170504、IM20170508）。

3. 實踐是將學到的內容運用在生活中

教師認為實踐是將學到的內容運用在生活中，有些要在教室中實踐，例如在教室學習打掃工作和節約用水（IS20151112、IM20170508）；有些要在家庭中運用與實踐，例如教師鼓勵學生幫忙做家事或者替家人搥背，將所學和家庭活動作結合（IC20160407、IG20160427、IL20170504）。

L 老師：例如說你要做家事、搥背、倒垃圾啊，然後就給他一周的時間去完成，如果有做到就請媽媽在上面簽名，有做到我就給你蓋一個蘋果章（IL20170504）。

4. 安排多元化的活動

教師認為多元化是指在教學活動安排時，有體驗、參訪、影片欣賞、閱讀等活動方式（IS20151112、IG20160427、IW20170421、IL20170504、IM20170508）。而多元也是指結合多元學科，例如 C 老師認為多元是從很多學科中拉出來相關的內容一起統整（IC20160407）。教師認為多樣化、多學科就是多元化，如此可以引起學生的學習興趣。

C 老師：這個內容多元就我們班來講是絕對沒問題，因為就是國語社會拉出來，就會拉很多出來（和綜合一起統整）（IC20160407）。

M 老師：透過一些多元的方式來上這個課，小朋友可能會比較能夠理解，也比較願意來上這門課這樣子（IM20170508）。

5. 多元的教學評量

綜合活動領域教學評量方面，教師們認為可以採用多元的方式，包含有口頭報告、書面報告、學習單、觀察、實作等（IG20151111、IS20151112、IC20151119、IW20170406、IL20170504、IM20170508）。評量人員除了由教師進行評量外，也可邀請家長（IG20151111）、學生本人（IW20170406）等。教師們認為評量結果的呈現可包含質化的文字描述（IS20151112）與量化的檢核表（IS20151112、IW20170406、IM20170508）等方式。

（二）似真性的想法

在釋意過程中，由於釋意者具有主體性，其對訊息的感知會加入個人主觀的意見，過程中會篩選或添加訊息，或者針對不完全的訊息做推測，所產生的釋意結果並非完全是正確的，故而稱為「似真性」，而這樣的推理過程為「似真推測」（葉明政，2014；Weick，1995）。以下分別說明教師似真性的想法。

1. 品德教育是屬於綜合活動領域

在 2008 年綜合微調課綱中並未出現品德或品格相關字詞，但教師將品德教育也納入綜合活動領域的範圍（IC20151119），其原因可能是綜合活動領域讓教師有內容包羅萬象的印象，所以教師將品德教育納入綜合活動領域的範圍了。

2. 綜合活動領域的評量分數不能為低分

教師對於綜合活動領域的評量持著不為難學生的心態，會給予學生比較高的分數，即使自己曾經因為某位學生不繳交作業而給學生較低的分數，但是在校長的關切下，改而以不為難學生，讓學生得到較高分數的評量心態，這樣既能回應校長的訊息又可避免家長有意見，因此教師所產生的似真性說法是「評量是不給學生低分」。

C 老師：因為說真的它（綜合活動領域）也不是主科了，其實說真的我也理解校長的用意，因為現在家長太有意見了（IC20160407）。

3. 綜合活動課是彈性運用的時間，可作為學校安排活動、班級安排游泳課的時間、或者補充其它學習領域不足的時間

大多數的教師都把綜合活動領域是作為可以彈性運用的時間，作為學校安排活動、班級安排游泳課的時間、補充其它學習領域不足的時間（IL20170504、IG20151111、IW20170406）。L 老師是一個比較傾向學科教學的教師，綜合活動課對她而言變成是一個補充學科時間不足的地方或者是交代回家功課的時間，其原因是國語課的時間不足，以綜合課來加以補足（IL20170504）。G 老師也認為綜合活動是靈活運用的課程：

G 老師：它有一個比較能夠靈活運用的一個課堂，比如說我們要做一個看板去辦園遊會，那這個時間點就讓孩子去進行這樣的活動（IG20151111）。

三、釋意來源

影響教師釋意的來源可以分成以下幾項：

（一）師資培育、認同及實務

教師在師資培育過程中所接受到教學知識，或者過去參與教學實務有關的活動或競賽，對於教師工作與教育的認同，累積的經驗和信念影響教師的釋意。例如：W 老師認同培養學生解決問題能力的教育理念，她在大學接受師資培育過程中，有作過地理實察的活動，這讓她實施綜合活動帶領戶外體驗活動時可加以參考（IW20170406）。G 老師認同培養學生學業和品格的成長的教育理念（IG20151111），她從參加志工團體活動中，學習到同理心、生命教育等活動的實施方式。這些志工團體所提的課程雖然非針對綜合活動領域課綱而設計，但 G 老師吸收這些訊息後，會遷移到綜合活動領域的教學中（IG20160427）。S 老師主要是透過參加教案比賽而研讀能力指標，進而了解綜合活動領域的精神（IS20151112）。M 老師認同教師身分是要彌補家庭教育的不足，故而影響他安排綜合活動領域內容時盡量讓學生有實際生活的體驗（IM20170508）。

教師也會透過自己的實務經驗與學習來詮釋課綱，S 老師因為自己本身擔任社會領域的輔導員，對於能力指標的轉化與運用較有概念以及經驗，故而對課綱中能力指標具有閱讀能力，在綜合活動領域方面的認知也是可透過自行閱讀來加以了解（IS20151112）。W 老師認為自己的資訊來源是網路，目前網路上有一些跟教學相關的網站，她可以從中獲取一些教學的理念和資訊（IW20170421）。另外，C 老師認為自己可以從字面來了解各核心素養的內容，不太需要進修，但她也不否認綜合活動領域的 36 小時研習對她是有幫助的，從中聽到一些教師分享的實務經驗，回校之後可立即運用（IC20151119）。

（二）參與教師專業成長活動

依據 2008 年微調課綱規定，擔任綜合活動領域之授課教師皆需參加綜合活動領域基礎研習至少 36 小時，教師從參加研習中，獲得綜合活動領域相關知能（IG20151111、IG20160427、IS20151112）。

S 老師：三十六小時其實他們都講得很清楚，然後他們還有發給我們本子，……，它上面其實講得很清楚（IS20151112）。

課綱的訊息可以在教師的專業成長活動中用圖片、圖表、文字與語言來傳達給教師（Langton, 2014）。教師從參與研習中學到綜合活動領域是要學生學會生活的能力，可以透過如訂車票、規劃旅行等活動來培養學生生活的能力（IC20151119）。綜合活動領域輔導員曾到校進行教學演示，而其演示的內容為金融教育，此乃「生活經營」主題軸項下之「生活管理」之「2-3-1 規劃個人運用時間、金錢，所需的策略與行動」（IG20151111），教師從觀摩教學演示活動中，學習綜合活動領域的教學活動方式。

（三）校長傳達的訊息

校長發揮權力和影響力，可影響教師的想法及作為，例如：C 老師對於學校要求的綜合評量分數要達到優等，初期不太理會，後來校長發現某位學生的綜合活動評量分數較低，就和 C 老師溝通，C 老師就不再堅持原先分數，而將學生的分數提高（IC20160407）。由此可知，校長發揮影響力，讓教師改變對綜合活動領域的評量觀念。

四、釋意行動

釋意行動是指教師曾經做過哪些事，以實踐自己對於綜合活動領域的想法，本研究發現有以下行動：

（一）依據主題軸內涵實施教學

首先，在自我發展主題軸，M老師提及他帶領低年級學生做心願樹的活動，透過此活動協助學生探索並分享對自己的期望（IM20170508）。C老師引導學生透過閱讀文章及觀賞影片，讓學生省思與接納自己（IC20160407）；L老師透過欣賞戲劇表演，讓學生欣賞並接納自己（IL20170504）；W老師透過學習單帶領學生作自我探索（IW20170421）；S老師透過低年級學生的掃地工作，體會自己份內該做的事（IS20151112）。這些行動符合課綱中自我發展主題軸的目標（教育部，2008）。

其次，生活經營主題軸，L老師教導學生作日常生活中的整理，讓學生學習生活中自理的技能（IL20170504）；G老師讓學生學習與家人相處，以及學習時間管理（IG20160427）；C老師認為生活經營的內容需要靠長期的培養與習慣，例如讓學生學習個人桌面的清潔管理（IC20151119）；M老師讓學生分享與家人相處的經驗（IM20170508）；W老師透過學生實際統計垃圾量的方式，讓學生理解維護班級整潔的重要性（IW20170406）；S老師教導學生摺衣服、打開水壺等個人生活基本技能（IS20151112）。這些行動符合課綱中生活經營主題軸的目標（教育部，2008）。

第三，社會參與主題軸，G老師安排學生到老人安養中心擔任志工，學習與長輩互動（IG20160427）；M老師透過角色扮演活動讓學生學習人際互動（IM20170508）；W老師則透過九宮格活動讓學生學習同儕互動（IW20170421）；L老師運用反省單引導學生改善人際關係（IL20170504）；C老師在高年級則透過閱讀文章及觀賞影片讓學生學習以合宜的態度與人相處（IC20160407）；S老師運用跳蚤市場活動，讓學生參與團體的活動（IS20151112）。這些行動符合課綱中社會參與主題軸的目標（教育部，2008）。

第四，保護自我與環境主題軸，G老師會引導學生探討校園生活

中潛藏危機的地方（IG20160427）；W 老師透過戶外活動引導學生學習危機的處理（IW20170421）；L 老師以案例分享生活周遭潛藏的危機（IL20170504）；C 老師則運用校樹解說課程，引導學生能珍惜生態環境與資源（IC20160407）；M 老師將環境保護內容和學生的生活經驗做結合（IM20170508）；S 老師邀請校外專家分享環境保護與生態環境的內容（IS20151112）。這些行動符合課綱中保護自我與環境主題軸目標（教育部，2008）。

（二）允許校外團體進入課堂教學

某些校外團體，具有教學上的口碑，且學校並不反對讓這些校外團體進入班級教學。在教師的認知裡，綜合活動領域內容廣泛，彈性很大，可接納校外團體進入教學。這些校外團體可以補充綜合活動領域在品德教育、環境教育等內容的教學實施，也可以給予學生較多元化的學習（IG20151111、IC20151119、IW20170421）。

G 老師：（校外團體）跟我的綜合課教材有一些關聯的話我會請他們進來，……，那我覺得民間有些資源可以帶進來給孩子，我覺得那是不錯（IG20151111）。

（三）游泳課和綜合活動課排在一起

上游泳課的時間要包含交通往返時間，一次要用兩節課，體育課無法連續排二節課，只好一節課排體育，接著安排一節課的綜合活動課，如此綜合課的時間就被佔用了（IG20151111）。

C 老師：（游泳課）很技巧性的排了兩節，後一節是綜合課，來讓孩子有緩衝時間的（IC20160407）。

游泳課因牽涉到要到校外游泳池上課，車程花費時間，再加上學生要換衣服，所以至少要運用兩節課以上的時間，游泳課無法一次排兩節，故而會占用到游泳課下一節課的時間，若接續安排月考的科目（例如：國語、數學），這樣會影響教學進度，安排導師自己所擔任的綜合活動課程，既能彈性運用時間又不影響進度，綜合活動領域課排在游泳課之後，是綜合課可以彈性運用、綜合課是活動、綜合課沒有考試壓力等思維下所產生的

行動。

（四）在綜合活動課安排生命教育、學校活動、宣導與演講

綜合活動領域的上課時間常被學校活動或者宣導所佔用，原因是綜合課的上課時間是整個年級都安排在相同時段，若有全學年共同的活動時就會考慮放在綜合活動課裡實施，至於是否能夠符合綜合活動課的精神，教師也不會去深究，畢竟綜合活動領域範圍大、彈性大，許多活動都能夠關聯。

G 老師：學校如果有活動會用綜合活動去安排，比如說學校必需有些宣導，然後講座會用綜合活動時間，因為全學年共同時間就是綜合課（IG20151111）。

L 老師：學校也會請一些知名人士或作家來演講，分享他們的故事（IL20170504）。

（五）較少使用教科書，採用自編教材

綜合活動領域的教科書，內容較為固定，教科書未能依照時事而調整，因此教師大都使用自編的教材。

W 老師：課本裡面的內容，有時候不這麼地 follow 那個時事，……，現在可能重視的議題，課本裡面沒有提到，所以老師們就會用補充的方式處理，把時事的部分直接拉進課程裡面（IW20170406）。

G 老師：在綜合的單元裡面大部分都必需要自己編的，就是配合它的能力指標，我可能就去找一些繪本、一些活動或者找一些影片（IG20151111）。

（六）和其他領域作統整

教師會將綜合活動領域和其他領域以統整的方式進行，例如：和國語課進行統整。至於整合的理由乃在於綜合活動領域可以提供情意學習或者活動式學習，以補充其他學習領域這方面的不足。

W 老師：綜合課滲透到每一個科目去做情感面的那個教學，……，情意部分比較缺乏的時候，我們透過綜合課去把它補強（IW20170421）。

W 老師：國語課本裡面有一些東西其實是可以跟綜合做結合的，但是因為時間上的壓縮，節數的不足，……，綜合活動課就是拿來補強這些（IW20170406）。

C 老師：像國語課本有一課 - 你是我的眼，它就是在講尊重生命，就可以拉出來跟綜合活動有關係（IC20160407）。

（七）舉辦戶外教學以豐富學生經驗

教師會將某些學習領域內需要戶外體驗的部份，結合綜合活動領域共同實施，例如：C 老師認為可結合社會領域的多元族群單元，帶學生到文化村從事體驗，以增加學生視野（IC20160407）。

G 老師則帶學生到收容身心障礙人士的安養中心，讓學生理解他人的感受。

G 老師：（學生）去到安養中心的時候，才能比較理解那邊的孩子是怎樣的感覺（IG20160427）。

五、討論

（一）綜合活動領域教師的釋意歷程包含脈絡、來源、內容與行動

本研究發現教師對於綜合活動領域課綱的釋意歷程，包含了釋意脈絡、釋意來源、釋意內容、釋意行動等，同樣地葉明政（2017）、Spillane 等人（2006）、Spillane 等人（2002）、Weick 等人（2005）也有類似的說法。從圖 1 可知，本研究發現教師在釋意脈絡下，綜合活動領域的釋意內容受到釋意來源的影響，進而產生釋意行動，而釋意行動所形成的教師經驗與實務，成為下一循環的釋意來源。釋意脈絡是指教師在何種情境與條件之下詮釋綜合活動領域的內涵，J 國民小學行政人員的干涉少，支援也不多，教師擁有課程實施的自主，家長不重視綜合活動領域，綜合活動領域教科書提供的教學資源較少，同儕在綜合活動領域的專業互動較少，教師對於

綜合活動領域課綱的釋意及教學行動，如：綜合活動課是彈性運用時間的釋意或將游泳課占用綜合活動課時間的作法，教師較少得到同儕的回饋。

釋意來源是指影響教師詮釋綜合活動領域內涵的因素，本研究發現有參與教師專業成長活動、師資培育、認同與實務、校長傳達的訊息等；這些因素影響教師對於綜合活動領域進行建構及詮釋，產生了符合課綱的想法（體驗是讓學生實際感受、體驗之後進行省思、實踐是將學到的內容運用在生活中、安排多元化的活動、多元的教學評量），以及似真性想法（品德教育是屬於綜合活動領域、綜合活動領域的評量分數不能為低分、綜合活動課是彈性運用的時間）。

釋意行動是指教師曾經做過哪些事，以實踐自己對於綜合活動領域的想法，本研究發現教師的行動有：依據主題軸內涵實施教學、允許校外團體進入課堂教學，游泳課和綜合活動課排在一起，在綜合活動課安排生命教育、學校活動、宣導與演講，較少使用教科書，採用自編教材，和其他領域作統整，舉辦戶外教學以豐富學生經驗等，此乃在特定的脈絡下，教師產生釋意內容，進而形成因應的行動。

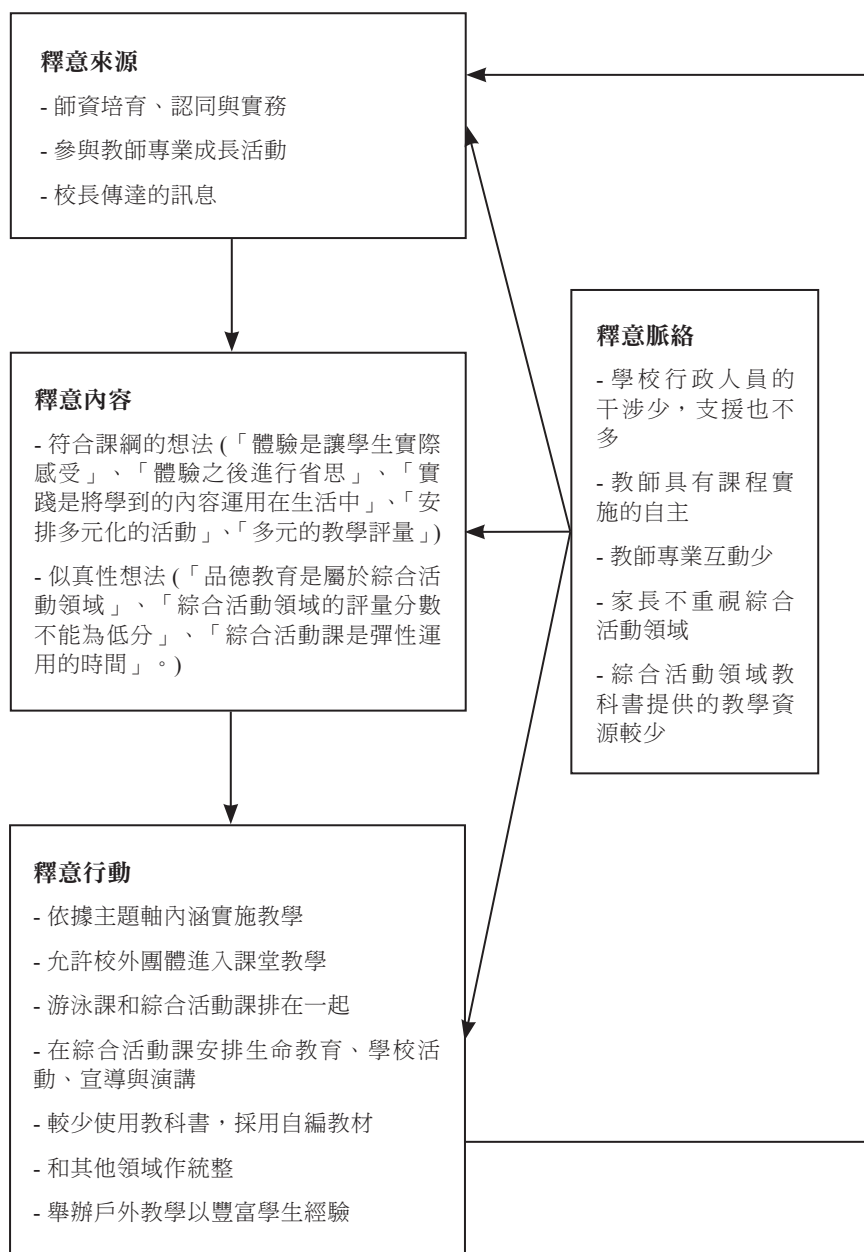


圖 1 綜合活動領域教師的釋意歷程

資料來源：研究者自行整理

(二) 綜合活動領域教師的釋意來源多元，包含「師資培育、認同及實務」、「參與教師專業成長活動」和「校長傳達的訊息」

教師在師資培育過程中所接受到教學知識，或者過去參與教學實務有關的活動或競賽，對於教師工作與教育理念的認同，累積的經驗和信念影響了教師的釋意（IG20151111、IG20160427、IW20170406、IS20151112、IW20170421、IM20170508）。教師已經擁有自己的教學信念、認知、想法，對於綜合活動領域的課程綱要理念不見得照單全收，甚至會因為自己對於課程的重新理解，而導致課程的實施會和原本的理想課程不相符，例如L老師雖認為綜合活動領域可提供學生活動式的課程，但她也認為其他領域上課節數不足時，可挪到綜合課來實施，這是一個可以彈性調整與運用的科目（IL20170504）。本研究發現綜合領域教師的釋意來源為：「師資培育、認同及實務」、「參與教師專業成長活動」和「校長傳達的訊息」等，同樣地一些研究認為教師的釋意受個人的經驗、信念、知識、認同和態度（葉明政，2014；Langton，2014；Spillane et al.，2006；Coburn，2005；Weick，1995）、學校脈絡（葉明政，2014；Bertrand & Marsh，2015；Coburn，2001，2005；Spillane et al.，2002）等因素的影響。但本研究未發現教師的釋意明顯受到如Langton（2014）所言改革訊息的呈現之影響，可能是九年一貫課綱實施已超過十年，現場教師對於課綱的訊息已經透過研習加以接收，故而最近幾年課綱的訊息並未帶給教師較多的衝擊。

學校建立促進教師理解政策的協作和反思時間，可正向影響教師對於政策訊息釋意（Coburn，2001，2005；Spillane et al.，2002），可惜的是本研究的J國民小學在教師專業發展卻少見有實施，反倒是校外的專業成長研習彌補了這個空缺。Allen與Penuel（2015）認為學校的教學管理實務在型塑教師的釋意時扮演重要的角色，但本研究大多數的教師並未明顯感受學校行政對於他們的影響，除了C老師有感受行政人員的關注外，其餘教師並未明顯感受學校的課程與教學領導。J國小的校長原本是關切學生學期成績低落的情形，經瞭解是學生不交作業，導致分數低，校長提出協助之道，希望學生能到校長室完成作業，學生也因而將作業完成，教師而後將其分數提高。綜合活動領域課程綱要中（教育部，2008），有關評量結果的等第分布情形並未明確規範，校長希望教師盡量給予學生優等的訊息，僅僅憑藉其「給學生鼓勵」的想法。而教師也不想違背校長的訊息，

以免因抵抗領導者對於評量的要求而產生壓力。學校領導者應尊重教師教學評量的專業自主，若教師在評量學生分數時與課綱或評量準則相違背，可與教師對話，共同找出改進方法。

本研究的教師會對綜合活動領域進行討論，方式有學年會議、領域會議或兩人之間的談話，但是僅只於分享、交換意見或詢問意見，並未有專業、深入及持續的對話（IG20151111、IC20151119、IW20170406、IL20170504、IM20170508），故而未出現如同 Coburn（2001, 2005）認為教師會受到同儕互動而影響其對於改革訊息的釋意；這可能是該校教師尚未建立綜合活動領域專業對話的文化，故而同儕互動對於教師的釋意影響較小。

（三）教師對綜合活動領域教學的釋意情形

首先，在引導實踐與體驗方面，本研究的教師安排體驗活動，讓學生從實作中感受，方式包含：倒垃圾、作家事、整理書包、掃公園、校外服務等，這些活動讓學生把學到的內容運用在生活中。此符合綜合活動領域課綱教學要領：引領學習者透過活動中的實踐，獲得直接體驗（教育部，2008）。其次，在引導學生省思方面，本研究的教師在引導學生體驗活動後，進一步帶領學生進行省思。例如：讓學生實際反省同儕間的衝突；或透過參觀安養中心，引導學生設身處地為他人著想。此種教學活動，符合綜合活動領域課綱教學要領：鼓勵其以多元的方式，從容地表達自己的體驗與省思，建構個人意義（教育部，2008）。第三，在多元化的活動方面，教師安排綜合活動領域教學活動時，具有體驗、參訪、影片欣賞、閱讀等活動方式，此種安排符合綜合活動課綱教學要領：激勵學習者以多種感官來體驗世界，提供開放多樣的學習環境（教育部，2008）。本研究的教師大都呈現對於課綱有相當程度的理解，不會有太離譜的解讀狀況，這和林彩雲、王為國（2013）及周水珍（2004）的研究不同，他們都認為教師對於綜合活動課綱理念有不太清楚的情況。這有可能是近年來教師參與過綜合活動領域教師關鍵能力研習所導致，再加上這些教師有三年以上的綜合活動教學經驗。

（四）教師對綜合活動領域產生「彈性運用時間」的似真性想法，引導教師主體性模糊及彈性運用的行動

雖然本研究的個案教師大都呈現對於課綱有相當程度的理解，但也會產生如 Weick (1995) 所言的似真性想法。例如：教師認為綜合活動領域並不是一個獨立的課，而是和其他領域有關連，而且可以作為其他領域的補充 (IW20170406)。在 2008 年微調綜合活動領域課綱中認為本領域旨在善用知識統整與協同教學，引導學習者透過體驗、省思與實踐的心智及行為運作活動，建構內化意義與涵養利他情懷，提升其自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境的生活實踐能力 (教育部，2008)。此外 2008 年微調綜合活動領域課綱中也提出教材可視活動內容與其他學習領域適切統整 (教育部，2008)，故而教師這些想法並未違背課綱中的原意。教師增添的想法是綜合活動領域是彈性運用時間，教師認為綜合活動領域是彈性的、範圍大的，所以許多活動都可以「塞進」綜合活動領域，這些活動比較欠缺系統性規劃，並非事先規劃好綜合活動領域課程，然後才去安排這些活動，而是先接受這些活動的安排，剩餘的時間才是綜合活動領域的時間，這種情形在高年級綜合活動課由級任導師授課的情況下，比較容易發生，低年級由於是科任教師上，比較能夠維持綜合活動領域的主體，不被其他活動挪用。就像是 C 老師認為綜合活動課是其他領域課程在生活方面的實踐應用，若是屬於活動性質的內容，原學習領域上課時間不足者，可以將活動課程移到綜合活動領域中實施 (IC20160407)，此種觀點是以其他領域為統整核心，綜合活動領域是其他領域的延伸 (周水珍，2004) 的看法。本研究發現校外團體使用綜合活動課堂進行教學，游泳課占用綜合活動課時間，此乃教師認為綜合活動領域是可彈性運用的想法，將外加性課程、學校活動也納進來，把綜合活動課當作是彈性學習時間，教師的彈性運用可能來自於教師擁有課程的自主性、學校課程督導較鬆散、教師未有意識堅持與抗拒、家長認為不重要、教師對被借課無感等因素。就課綱本身的規範性及學理而言，此舉並未維持綜合活動的主體性，若要維持綜合活動領域的主體性，研究者認為綜合活動領域應該是統整課程的核心，如楊思偉與葉天喜 (2010) 所言活動課程應經過綜合活動領域理念的檢核篩選，才能成為本領域的課程內涵。

伍、結論與建議

一、結論

本研究的研究目的在於瞭解國小教師對於綜合活動領域課綱的釋意脈絡、來源、內容與行動。以下為本研究的結論：

- (一) 教師在師資培育階段的學習、參與教學實務的活動、認同的教育理念等對釋意的影響較多，校內專業成長活動與同儕互動的影響較少。

本研究發現 J 國小的教師的釋意來源呈現多面向，包含師資培育階段給予教師的啟發，教師認同的教育理念與實務，參與校外教師專業成長活動獲得的專業知能，以及校長傳達的訊息等。師資培育階段的學習、參與教學實務的活動、認同的教育理念等對釋意的影響較多，校內專業成長活動與同儕互動的影響較少。

- (二) 在教師擁有課程實施自主性及教師專業互動少的學校脈絡下，教師的似真性想法與行動較少獲得同儕的回饋。

本研究發現 J 國小的教師擁有綜合活動領域課程實施的自主性，較少受到學校的干涉，教師雖有參與綜合活動領域的相關會議，但互動內容偏向班級經營，對於綜合領域課程的專業互動較少，教師所持有的似真性想法，以及綜合活動領域的釋意行動，較難以從同儕的互動中獲得回饋意見。

- (三) 教師對於綜合活動領域課綱的釋意內容，大部分符合課綱的理念，少部分是似真性想法。

本研究發現 J 國小教師的釋意內容，大部分是符合課綱的理念，如：體驗是讓學生實際感受、體驗之後進行省思、實踐是將學到的內容運用在生活中、安排多元化的活動、多元的教學評量、依據主題軸內涵實施教學等。另外，有少部分是似真性想法，如：品德教育是屬於綜合活動領域、綜合活動領域的評量分數不能為低分、綜合活動課是彈性運用的時間等。

- (四) 學校活動及其他領域課程占用綜合活動上課時數的釋意行動，造成綜合活動領域主體性模糊的現象。

本研究發現 J 國小的教師認為運用綜合活動的課堂時間安排學校宣導

活動，或者成為其他領域的延伸教學時間，這些都是可行的方式，但這也造成綜合活動領域包羅萬象、具有彈性的運用，未掌握以綜合活動領域為主的教學設計，造成綜合活動領域主體性模糊的現象。

二、建議

- (一) 本研究發現教師對綜合活動領域的釋意有主體性模糊的現象以及彈性運用的行動，故而要加強教師對於綜合活動領域主體性的認識，強化綜合活動領域教學必要性，主張領域內涵的主導性，避免被邊緣化，同時思考綜合活動領域和其他領域統整的可能性與作法，讓現場教師進行跨領域教學時，能掌握綜合活動領域的理念。
- (二) 本研究發現正式的課綱乃透過教師專業成長活動而影響教師的釋意。建議安排教師研習或專業成長活動，事先瞭解教師們綜合活動領域所遇到的問題與需求，然後據以安排專業成長活動，以釐清教師疑惑與促進專業成長。
- (三) 本研究發現教師釋意來源多元，建議課綱在推廣時，應該善用多元管道，包含研習、工作坊、網路課程、線上討論區、教師專業社群、校長與主任課程領導等。
- (四) 本研究僅探討教師對於九年一貫課程綜合活動領域的釋意，未來研究可進一步探討教師對於十二年國民基本教育課程綜合活動領域的釋意，或者「部定課程」與「校訂課程」的釋意。

參考文獻

- 丘愛鈴（2006a）。臺灣綜合活動領域研究的回顧與展望。高雄師大學報，20，21-44。
- [Chiu, A. L. (2006a). Retrospect and prospect: Researches of integrated activity in Taiwan. *Kaohsiung Normal University Journal*, 20, 21-44.]
- 丘愛鈴（2006b）。國小高年級綜合活動教科書之評鑑。課程與教學，9（3），121-138。
- [Chiu, A. L. (2006b). The evaluation of integrated activity textbooks for fifth and sixth grades of elementary schools. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 9(3), 121-138.]
- 朱彩馨（2015）。溫故不知新：半新科技的意會調適。中山管理評論，23（1），137-183。
- [Chu, T. H. (2015). Restudying the old impede learning the new: Sensemaking adaptation of semi-new innovation. *Sun Yat-Sen Management Review*, 23(1), 137-183.]
- 周水珍（2004）。國小綜合活動領域的實施困境與改進策略之研究。花蓮師院學報，19，61-84。
- [Chou, S. J. (2004). The difficulties in implementing the integrative activities learning areas in elementary schools and the ways to improve its practice. *Journal of National Hualien Teachers College*, 19, 61-84.]
- 林彩雲、王為國（2013）。國小教師綜合活動領域課程實踐之探究。教育研究月刊，234，121-138。
- [Lin, T. Y., & Wang, W. K. (2013). Elementary school teacher's curriculum practice of integrated activities learning area. *Journal of Education Research*, 234, 121-138.]
- 范信賢、李駱遜（2012）。國民中小學綜合活動領域內涵與取向研析。載於洪若烈主編，國民中小學各類課程內涵與取向研析（頁 259-293）。新北市：國家教育研究院。
- [Fan, H. H., & Lee, L. H. (2012). Connotation and orientation of the integrative activities learning area in elementary and junior high school education. In R. L. Hong(Ed.), *Connotation and orientation of the curricula for elementary and junior high school education*(pp. 259-293). New Taipei: National Academy for Educational Research.]
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動領域。臺北市：教育部。
- [Ministry of Education (2008). *Curriculum guidelines of grades 1-9 curriculum for elementary and junior high school education: Integrative activities learning area*. Taipei: Ministry of Education.]

- 黃譚瑩 (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。
- [Huang, Y. Y. (2001). Probing activity curriculum and integrated activity curriculum from system-theory viewpoints: Essence, rationale and prospect. *Research in Applied Psychology*, 9, 215-251.]
- 楊思偉、葉天喜 (2010)。綜合活動學習領域的理念與內涵。載於楊思偉總策劃，**綜合活動教材教法** (頁3-17)。臺北市：五南。
- [Yang, S. W., & Yeh, T. H. (2010). Philosophy and connotation of the integrative activities learning area. In S. W. Yang (Ed.), *Instructional materials and methods for the integrative activities learning area* (pp. 3-17). Taipei: Wu-Nan Book Inc.]
- 葉明政 (2014)。國小教師對重大議題課程政策實施之個人釋意分析。**課程與教學**，17 (4)，173-205。
- [Yeh, M. C. (2014). Implementing the curriculum policy of crucial issues: An analysis of an elementary teacher's individual sense-making. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 17(4), 173-205.]
- 葉明政 (2017)。釋意理論及其在課程政策實施研究之應用。載於白亦方主編，**課程改革 2016 回顧與展望** (頁283-312)。臺北市：五南。
- [Yeh, M. C. (2017). The sensemaking theory and its application in curriculum policies. In Y. F. Bai (Ed.), *Curriculum reform 2016: Retrospect and prospect* (pp. 283-312). Taipei: Wu-Nan Book Inc.]
- 潘慧玲、張淑涵 (2014)。策劃學校發展的資料運用：一所高中個案研究。**教育科學研究期刊**，59 (1)，171-195。
- [Pan, H. L., & Chang, S. H. (2014). Data use in school development planning: A high school case study. *Journal of Research in Education Sciences*, 59(1), 171-195.]
- Allen, C. D., & Penuel, W. R. (2015). Studying teachers' sensemaking to investigate teachers' responses to professional development focused on new standards. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 136-149.
- Bertrand, M., & Marsh, J. A. (2015). Teachers' sensemaking of data and implications for equity. *American Educational Research Journal*, 52(5), 861-893.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education (5th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Coburn, C. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.
- Coburn, C. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244.
- Coburn, C. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509.

- Evans, A. (2007). School leaders and their sensemaking about race and demographic change. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 159-188.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2012). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*(3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York, NY: Academic Press.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw Hill.
- Heredia, S. C. (2015). *Dilemmas of reform: An exploration of science teachers' collective sensemaking of formative assessment practices* (Unpublished doctoral dissertation). University of Colorado, Boulder, Colorado.
- Hsiao, R. L., Wu, S. H., & Hou, S. T. (2008). Sensitive cabbies: Ongoing sense-making within technology structuring. *Information and Organization*, 18(4), 251-279.
- Langton, T. (2014). *A case study of sense-making of the common core state standards for mathematics by elementary generalists* (Unpublished doctoral dissertation). Northeastern University, Boston, Massachusetts.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide*. Los Angeles, CA: Sage.
- Martinie, S. L., Kim, J. H., & Abernathy, D. (2016). Better to be a pessimist: A narrative inquiry into mathematics teachers' experience of the transition to the Common Core. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 658-665.
- Marz, V., & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform: A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24.
- Null, S. Y. (2010). *Continued variation amid standardization: The effects of school program improvement status and of participation in the south coast writing project (SCWriP) on teachers' curricular sensemaking and enactment* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Santa Barbara, California.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Gomez, L. M. (2006). Policy implementation and cognition: The role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation. In M. I. Honig (Ed.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp.47-64). Albany, NY: The State University of New York Press.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Walshaw, M., & Anthony, G. (2007). Policy implementation: Integrating the personal and the social. *Mathematics Teacher Education and Development*, 8, 5-22.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.

Woulfin, S. L. (2016). Vehicles of logics: The role of policy documents and instructional materials in reform. *Educational Research for Policy and Practice*, 15(3), 175-188.

附錄

訪談大綱

- 一、能否談談您的教育背景，以及如何進入教師這個行業？
- 二、您所抱持的教育理念為何？
- 三、您希望教學中能對學生產生哪些幫助？
- 四、您曾做哪些教學活動來實踐自己的想法？
- 五、您覺得設置綜合活動領域的用意為何？
- 六、您從何種管道、哪種方式得知綜合活動領域的理念和精神？
- 七、您認為中央或地方政府或學校，如何向教師說明綜合活動領域？
- 八、您會如何描述綜合活動領域？
- 九、您認為其他學習領域比綜合活動學習領域重要嗎？為什麼？
- 十、實施綜合活動領域後，和過去的經驗比較起來，您的想法與感受為何？有何改變？
- 十一、您覺得校長、主任或組長對於您在綜合活動學習領域的實施上提供那些支援或幫助？
- 十二、曾經和其他教師談論過那些綜合活動的內容？彼此交換過那些意見？意見相同嗎？若有不同意見如何面對？
- 十三、您個人認為綜合活動領域在「體驗、省思、實踐、多元」的精神中，您是如何解讀的？
- 十四、在綜合活動領域中的主題軸中「自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境」，您個人的想法是甚麼？您曾經如何實施？
- 十五、在綜合活動領域中的核心素養中，您個人的想法是甚麼？您曾經如何實施？
- 十六、您覺得您個人的綜合活動領域的理念是來自哪裡？
- 十七、您還有需要補充的嗎？