

課程統整和教師的專業發展： 香港小學個案研究

陳健生

香港教育學院課程與教學學系

本文旨在探討小學教師在實施課程統整時所遇到的衝擊，並其所經歷的專業發展。研究結果顯示教師在實施的過程中，對課程的取向和學生的需要較多的關注，但是，教師仍有不少的疑慮和不確定感，尤其是對學科內容的取捨感到疑惑。研究也發現教師的專業發展仍局限於學科課程，顯示課程統整在香港小學實施時，仍要面對學科壁壘的困難。

關鍵詞：課程統整、教師專業發展、小學課程

引言

課程發展議會（2001）發布的《學會學習》文件對香港學校課程有很大的影響，它倡議學校課程應採納較寬鬆的學習領域、重視共通能力的學習成果、鼓勵跨領域的全方位學習和專題研習作學生的學

習經驗、按課程的宗旨和校內的條件規劃校本課程，這些課程改革，意味著學校課程中的學科取向消滅，而綜合學科學習的統整課程設計卻有所增加。面對20世紀的課程改革，香港小學如何落實校本課程統整？教師又如何面對挑戰？本研究期望能對有關問題作深入的探討。

文獻評析

有關課程統整的設計理念和教師的專業發展，下文分別從課程統整的理念、教師專業、教師個人的專業發展和教師於社群中的專業發展等四方面，進行有關的文獻評析。

一、課程統整的理念與設計模式

課程統整在香港的課程發展來說，是一個嶄新的概念，在學校課程上，它用以處理現存的課程難題，如精簡冗贅的課程、打通同類型學科間的壁壘（教育統籌委員會，1990）、聯繫各科的共通學習元素、加強不同科目的教師之間的合作等（教育署課程發展處，1997）。但在理論方面來說，課程學者對課程統整的看法並不一致，因此，課程統整也沒有一致的定義，例如有些學者認為課程統整重視知識的整全性，並針對傳統學科課程的分科割裂現象，趨向知識的整體性學習（Clark, Jr., 1997; Drake, 1993; Glatthorn & Foshay, 1991; Ingram, 1979; Jacobs, 1989; Tanner, 1992）；另一些學者則援引大腦與學習原則的研究，以支持課程與統整學習的有關概念（Caine & Caine, 1994; Caine, Caine, & Crowell, 1999）；有些則認為統整課程與社會的進展有很大的關係，因此必須培養學生的思考和共通能力，使學生能夠參與、推動和發展社會（Beane, 1997; Brady, 1989）。這些不同的課程統整理念，對學校的課程取向有不同的啟示，對知識的統整模式也有不同的要求。

既然課程統整有各種不同的理念，其所發展出來的模式也有很大的差異，由學科分立的統整模式以至完全統整的模式都有，例如

Jacobs (1989) 的連續體，其中六種的統整模式，包括「學科本位設計」、「平衡學科設計」、「多學科設計」、「科際統整設計」、「統整日設計」、「完全統整設計」等（圖一），涵蓋多種不同形式和理念的課程統整方案，在意義和理念上賦予課程統整很大的彈性，也讓學校在落實課程統整時有更多的選擇。

圖一 Jacobs連續體的六種統整模式

學科本位設計	平衡學科設計	多學科設計	科際統整設計	統整日設計	完全統整設計

資料來源：Jacobs, 1989, p. 14

「學科本位設計」是指各學科處於獨立的運作狀態；「平衡學科設計」是指不同的學科仍然獨立運作的同時，會於相同的教學時段調動相關的課題，而學生便自行連繫有關的學習。「多學科設計」是不同的學科按共同的主題設計而成的統整單元，但學科之間仍保留清晰的界線。「科際統整設計」是將學校現行的多門學科綜合設計而為統整課程，重點在於運用不同學科的觀點來探索主題。「統整日設計」是從學生的生活世界中尋找探索的問題，在設計一整天的課程時，側重學生的興趣而非學校課程的內容。「完全統整設計」是最高層次的統整模式，學生從他們的生活中創造課程，他們的學習完全自由和自主。

對學校和教師而言，如何採用合適的統整模式是較重要的議題。由於課程統整重視學習與生活的連繫，Drake (1998) 的故事模式就協助教師從不同的視角——「個人」、「文化」、「全球」和「環宇」等去規劃統整課程，而聚焦點就在過去、現在與未來的故事，這些故事也就是學生自己的真實生活，以「多學科設計」、「科際設計」和「超學科設計」為主要的模式 (Drake, 1993)。從生活出發，以探索人生、社會為學習的目的，課程統整的倡議者冀望學習者可以有更高層次的探究，Beane (1997) 認為課程統整應以中心主題為起點，探索與主題相關的概念或觀念，再擴展設計適切的活動，

以達致學校與社會統整的目標。因此，除了「超學科設計」以外，他認為其他的統整模式並非真正的課程統整。從這一角度來看，課程統整不單止是統整的內容或如何統整的問題，反而是學校在社會中應扮演甚麼角色的價值反思。

不同的課程統整模式都有其背後的理念和實施條件，不同的學校會有不同的考慮。究竟香港小學在設計校本統整課程時會考慮甚麼因素？

二、教師專業

教師專業有兩層意義，一是從社會學的角度分析教師專業，當中涉及專業團體的權力競爭和分配，另一角度則分析教師的專業知識是如何組織和發展的（Carlgrén, 1996），後者在近年有關課程改革、學校重建、學校改進等的議題中特別受到關注，並形成為一項新的研究議題。Fullan & Hargreaves（1992, p. 5）在學校改革工程中特別關注教師的專業，提出教師發展應當關注四個重要的元素：

1. 教師個人的目的取向
2. 教師作為一個常人
3. 教師工作的真實世界環境
4. 教學的文化：教師與同儕在校內及校外的關係

教師有其個人的目的取向，而教師的價值判斷便是他們進行教學時的目的依據。可是，教師也會受他的工作社群影響，而教師的工作環境以至教學的文化，也實質地影響教師的專業發展，因為不同的地域、學校組織、場地、人員、學校的背景和文化等，會為教師的專業發展塑造一個學習和交流的平台，影響教師的專業成長。Fullan & Hargreaves（1992）的教師發展模式，其中值得注意的地方是：（一）教師的專業發展應從人本的發展角度出發，尊重個人的價值觀和取向，視教師發展為個人的發展歷程，這觀點和傳統教師的培訓模式，從新手到經驗教師的發展觀點有異（Berliner, 1986）；（二）教師個人的專業發展離不開其工作的環境；而教師的價值觀和學校文化是互相影響的。

三、教師個人的專業發展

文獻探討有關教師的知識基礎有兩方面，一是教師學科知識的教學基礎（Borko & Putnam, 1995; Shulman, 1986, 1987），包括教師對於學科所包含的概念、結構、方法等的認識，著重教師的「本科內容知識」和「教學的內容知識」探究（Anderson, 1989; Shulman, 1987）；另一方面，教師的「實踐的知識」（Elbaz, 1981; 1983）也是教師實務知識的來源，教師以其對學科、課程、教學、自我以及環境的了解形成實務知識的內容，並合成而為實務知識的取向，內化而成不同的知識架構，從而引領教師對未來的教學情境所採取的行動。教師的「實踐的知識」，和教師的工作環境脈絡有一定的連繫，而且是動態和可改變的。就本文而言，教師具備甚麼的專業知識？他們又如何以自己的知識實施課程統整？

四、教師於社群中的專業發展

教師在社群中的專業發展日益受到關注，長久以來，教師的工作就被視為「單打獨鬥」的職業，教師甚少有機會從同儕身上學習，而他們最重要的教學模仿對象是其作為學生時代所經歷的學習經驗（Lortie, 1975）。由於教師每天的教學任務主要是在課室中進行，而課室又是分隔的空間，教師每天和同儕的交流不多，只能憑自己的經驗和判斷去處理教學的工作，因而形成教師對其教學工作的「不確定感」（uncertainty）（Fullan, 2001）。愈來愈多的文獻顯示，教師的「同儕共享文化」能夠減少教師的「不確定感」，並提升教師的專業效能（Nias, Southworth, & Yeomans, 1989; Rosenholtz, 1991）。Hargreaves（1995）在分析教師文化時，以四種不同的教師文化分類，即「個人主義」（individualism）、「同儕合作」（collaboration）、「行政指令的合作」（contrived collegiality）和「巴爾幹的小圈子文化」（balkanization），各種文化的形成有其背景和成因。其他研究結果顯示，「同儕合作」的教師文化是高效能學校的特徵之一（Rosenholtz, 1991）。「同儕合作」的工作環境，對教師在社群中的專業發展有很大的幫助，Southworth（1994）認為這樣的工作環境

才能促進教師的合作和互相學習，成為不斷的學習者。

可是，「同儕合作」的學校文化並非一蹴而就，而教師的專業社群也非能於旦夕之間建立。香港小學教師在進行跨科合作的課程統整活動之中，會否增進同儕之間的合作機會，從而促進他們的專業學習？

研究方法

本研究採用質化的個案研究方法，探討兩所小學——仁愛小學和真理小學¹在校本課程統整的實工作，並探討教師在實施過程中的專業發展。兩所學校的選取標準主要有二：（一）學校課程已經採納課程統整的設計；（二）學校各自有不同的背景，如建校歷史、學生背景、所在地區、教師背景和學校文化等，這些不同的學校背景都會突顯個案及其所採納的統整課程的獨特性。

本研究的焦點問題有三：

1. 學校的課程統整設計模式為何？
2. 課程統整的工作如何實施？
3. 教師在參與課程統整的過程中有何專業發展？

個案研究採用了多種不同的方法收集資料，包括文件分析、觀察和訪談。文件分析包括學校的各種文件和刊物的分析，如校刊、通訊、教師小組工作會議紀錄等，從而探討研究的第一個問題——即個案學校的統整設計。觀察包括研究員在參與學校的不同活動中作不同層面的觀察，如教師會議和隨堂觀察等。訪談包括對校內多位教職員進行正式或非正式的訪談，由於研究重點在於校內教學人員實施的過程，本研究選取了一些重點人物作正式的訪談，包括兩所個案小學的領導人員如校長和課程主任，和在校內參與統整工作的團隊成員教師，總計人數共14人，每次訪談的時間約三十至四十分鐘。觀察和訪談的資料可以作問題二和三的資料證據。個案運用了不同的方法，除了能對研究問題作深入的探討之外，並利用各種不同的研究資料互相驗證。在資料搜集之後，經整理而成文字，並

經過不同階段的澄清和整理，便進行分析的工作，以不同的編碼代入文本中出現的不同概念，從而整理而成不同的主題，匯集而成研究的結果。

研究結果

以下先描述兩所個案學校的背景，從而呈現其所採納的課程統整模式；再探討校內各人員，尤其是團隊內的教師之實工作；最後並探討教師在個人和學習社群兩方面的專業發展。

一、學校的背景和有關的統整課程設計

校本統整課程各有不同的設計，視乎學校的背景和環境脈絡的需要。

1. 仁愛小學

它是一所位於新市鎮的津貼小學，建校只有數年，學生多來自區內的家庭，背景差異頗大。和其他小學不同，仁愛小學的教與學組織並非以科系帶動，而是以「級本」組織教師的團隊工作，就是說，教師只教一個級別的班級和學科，而屬於同一級別的教師就是有機的團隊組織，全年需緊密地相互合作，共同策劃同級之內的教學工作。

仁愛小學在設計課程時，校長和教師本著「確信每位學生都有能力」、「學習是一種經驗，也是一種歷程」的目的來設計統整課程（學校文件/2002）。在本研究開始的學年，即2004年度，學校由小一至小六都實踐不同主題的統整課程，由同級的老師共同策劃，並按每級的學科領域知識選擇內容，編排學習活動。不同的級別有不同的主題，而本研究聚焦於小五的統整課程，有關的課程圖建構見圖二。整體的課程設計有共同的主題，並有三個副題，以問題的形式開展有關的探討（學校文件/2005）。

副題一：生命的探索

- 問題探討：生命的來源是怎樣的？為什麼要珍惜生命？
- 學科：中文、英文、常識、美術

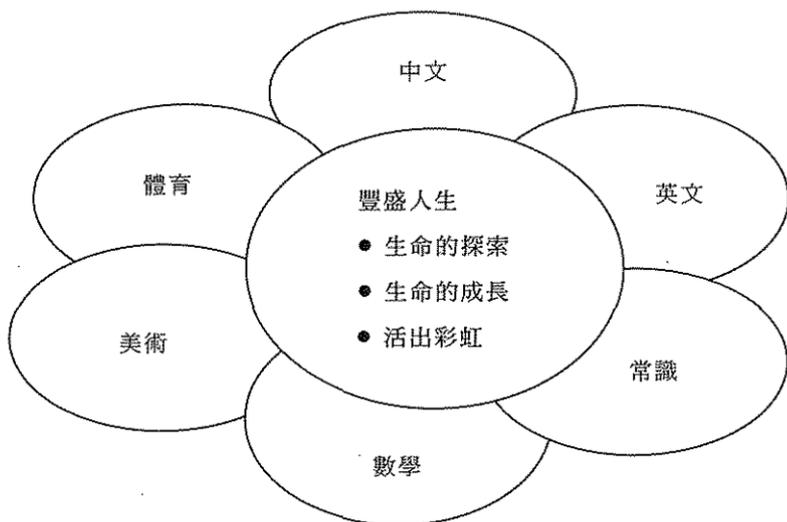
副題二：生命的成長

- 問題探討：進入青春期的時候，我在心理、生理上有何轉變？
我能怎樣與人和諧共處？我如何與他人建立良好的人際關係？
- 學科：中文、英文、常識、數學、美術、體育

副題三：活出彩虹

- 問題探討：甚麼是生命的意義？如何令生命更有意義？
- 學科：中文、英文、數學、美術、體育

圖二 仁愛小學的課程統整設計（小五）



仁愛小學的統整課程是「科際統整設計」的模式，其特點是以主題連繫學科的內容，結合學生的生活、設計問題讓學生探究（Drake, 1998; Jacobs, 1989）。由於「豐盛人生」有三個副題，各有不同的學習範疇，每道副題的內容有不同的學科組合，容許教師作彈性的安排和處理，課程最終的目的，是讓學生從不同的學科範疇中探討有關「豐盛人生」的問題，從而培養他們的思考和學習能力。

2. 真理小學

建校超過百年，學生成績出眾，是家長心目中的傳統名校。學校一向採用學科課程，教師各有其學科專長，家長背景屬中產階級，對子女有殷切的期望。由於區內人口開始老化，適齡學生人數減少，再加上真理小學屬津貼小學，需接受中央派位安排小一學生入讀，近年來入讀的學生不再純粹來自中上層家庭，學生的個別差異比以前大，校方認為學校的課程必須改革，才能有效地適應學生的個別差異。

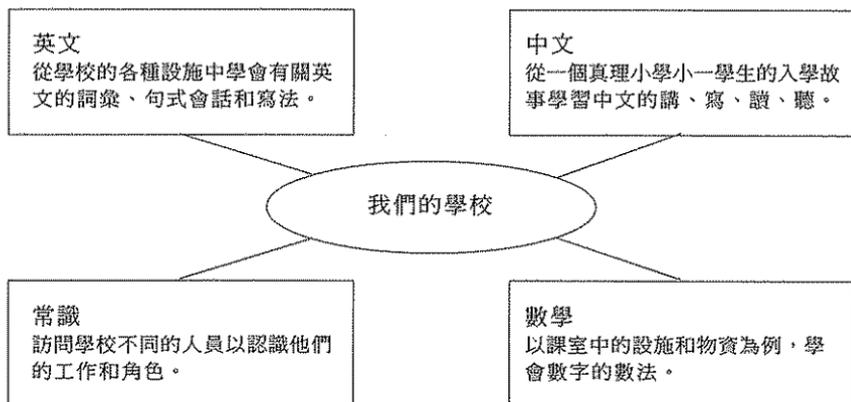
由於真理小學的學科課程在過去行之有效，所以未敢貿然作出全面的改革，計劃是從小一開始，逐漸開展校本統整課程。

課程統整的對象是小一學生，因為小一學生需要較多的課程適應，而主題教學的形式和幼稚園相似，希望有助學生適應小學的課程。統整課程的設計是以「我們的學校」為主題（圖三），在小一學生開學的第三個月，開始進行為期一個月的統整課程，學習範疇包括常識、中文、數學和英文，並設計相關的學習活動和評核工具。除了中文和常識科有自擬的教材之外，各科的學習範疇會按各自的教學內容和教科書材料篩選。

真理小學的設計模式是「多學科設計」，以「我們的學校」為主題，各學科都有各自的學習內容和教學策略，以跨學科的統整學習活動設計，使學生能活學活用（Drake, 1998; Jacobs, 1989），這設計模式對習慣以分科課程教學的學校人員來說，是頗大的突破。

兩所個案學校的設計有異同之處，由於兩者都是受香港政府資助的小學，都要跟隨中央課程的方向，因此課程統整的基礎，是建基於學科課程而進行不同程度的重整工作。另一方面，兩所小學的背景各不相同，課程設計也有明顯的差異。仁愛小學的學生在個別差異方面比真理小學較大，較傾向採用以生活問題為主的「科際統整設計」來引發學生的學習興趣；真理小學的學生較多來自中產家庭，師生都習慣傳統的學科教學，因此，它所採用的設計較偏向以學科為主的「多學科設計」模式，學習的內容則直接從學科的內容中取材和調整，並以活動的形式進行教與學。

圖三 真理小學的課程統整設計



二、校本統整課程的實施

校本統整課程如何能夠具體實施，有待校內各人員的配合，而教師更是不可或缺的主體。

1. 課程領導作為統整課程的啟動者

雖然兩所學校各有不同的建校歷史和課程發展，但同樣地得到校長和課程主任的支持和協助，發展統整課程。課程領導的啟動和帶領作用，對校內人員的工作動力起一定的積極作用（Blasé & Blasé, 2004）。

仁愛小學的課程主任相信能讓學生獲得愉快的學習經歷是重要的，在校長的支持下，她帶領同事一起去摸索有關課程統整的意念：

其實覺得甚麼是最重要的呢？〔就是〕小朋友學習。這樣就覺得他〔小朋友〕的經歷最重要……。我們亦覺得用教科書去限死所有的知識是不恰當的，反而想透過拆去不同的框架讓他們〔學生〕學習……。〔張老師，課程主任/仁愛小學/訪談〕

同樣地，課程領導的角色在真理小學的課程發展中亦顯得十分重要。課程統整的構思和策劃來自課程主任，而校長就全力支持。改革的意念來自社會和學生的需要：

因為社會不要這一套，社會需要人懂得溝通，以前〔學生〕只需要讀書，但我們發覺成績好的學生在參與活動時出現很多的問題……。統整是一個很好的機會讓兒童多點合作，他們可以從中學習，不是教師照著書教……。 (文老師，課程主任/真理小學/訪談)

有力的課程領導能讓學校在實施課程統整時不單有人力、物力的支援，在改革的目的及發展方面，也有清晰的路向。在開始的時候，中層領導往往需要擔任較吃重的統籌角色，如各項活動的統籌工作和教師之間的會議安排等，往後教師就擔任課堂教學的工作（仁愛小學/課堂觀察；真理小學/校內觀察）。

2. 教師的實施工作

兩所個案小學都有相似的推行策略，就是先組織教師團隊，再推行課程統整的實務工作。真理小學的團隊建基於教師的主動參與，而校長和課程主任就作大力的支援，如提供人員和場地等（仁愛小學/校內觀察；真理小學/校內觀察）。除了校長和課程主任的支援力量之外，最重要的，仍是教師的實施工作。

在真理小學，各學科教師先作小組工作，再進行跨科的工作會議（真理小學/校內觀察）。不同的學科，在參與統整課程的過程中，也有深淺不同的程度，例如中文科的教師就打破教科書的局限，齊心合力自行製作一個以學生真實生活為本的故事，自編工作紙配合主題（真理小學/校內觀察）；常識科教師也因應統整的主題去篩選合適的教材，配合不同的活動，以進行有效的學習（真理小學/校內觀察）。另一方面，英文和數學科經過商議後，決定仍沿用原來的教科書，只是將教科書內的課題前後調動，各科不同程度的參與，在小組會議中曾引起同事間的一些意見（真理小學/校內觀察）。對於課程和教科書的關係，參與課程的教師也有點迷失：

很多時候我們都可能習慣了香港的傳統〔教學〕模式……雖然說〔統整活動〕走出課室，亦已不斷的改，但是怎麼改呢？走幾遠呢？大家都有個關注，我覺得我們是讓課本局限的，我覺得如果真

是理想的統整呢，我會覺得應是無教科書，大家去思考個主題，大家一起去談，但如果我們真的放不開教科書時，變了真的是有難度的。（鍾老師/真理小學/訪談）

仁愛小學的教師團隊以「級本」組織帶動，在組織統整課程時非常方便，也不需額外組織課程統整的團隊工作（仁愛小學/校內觀察）。由於沒有科系的組織和限制，仁愛小學的團隊教師可以較靈活地以學科內容配合統整課程，但是，他們仍然不能擺脫學科內容的桎梏，尤其以較重視學科內容的教師為然，他們認為專科專教較統整課程為優：

我想專科專教是有它的優點的，因為老師不用應付這麼多科，可以很專門地去教……。（李老師/仁愛小學/訪談）

不同的學科教師，對本科知識能否配合統整的主題有不同的看法，學術味較濃的學科如英文、數學等，有關學科的教師心中已有一套學科知識的系統，亦認為把自己學科的知識配合統整主題是一件頗困難的事。

三、教師的專業發展

傳統的學科課程往往要求學生對學科內容有較齊一的掌握，由於學生的個別差異，教師往往對學科課程的教學成果產生無力感。相對來說，統整課程能讓教師採用合適的課程，在設計和實施的過程中，教師對課程的取向和學生的學習要有較多的關注；在參與課程的同時，教師也面對不同性質、形式的知識衝擊，更要與不同學科的同儕合作，這些都是過往教師所未曾經歷過的。

1. 教師對課程的取向和學生的需要要有較多的關注

在參與課程統整的工作過程中，教師經歷共同策劃和檢視的工作，對主題的決定、內容的取捨、教學活動和評核活動的選取等，都有集體的決定，這些決定令教師對課程的取向有較多的關注，他們對課程的參與感較大，尤其是當他們感到統整課程能讓學生作有

效的學習時，他們的教學動力便愈強。

其實〔課程統整〕是可行的，因為看到小朋友都很enjoy，雖然老師的工作量是大了……但是，老師〔看到學生的成果〕，都好enjoy……。 (張老師，課程主任/仁愛小學/訪談)

縱然學科之間的統整過程有不同程度的落實和參與，也曾引起教師一些的關注，當教師看到學生的學習成果，都有所觸動。

看到小朋友的學習……他現在真的是learning by doing，真的摸過、真的做過、印象深很多，同我只是講是不同的……。 (胡老師/真理小學/訪談)

學生的學習成果是教師的滿足感來源，由於學生在課程統整的學習活動中感到有趣和表現較強的學習動機，教師普遍都感到欣慰，而有關的學習成果亦觸動教師多考慮學生的需要，對課程的目的和取向有更多的關注：

在這所學校裏，撒的種子是要讓學生去喜愛學習、讓他有成功的經驗……他喜歡讀書、喜歡學習，他已找到自己的學習方向…。這正正是我們選擇學習的共通能力〔為學習目標〕，我希望〔學生能學到〕批判性思維、協作溝通、解難……的能力。 (梁老師/仁愛小學/訪談)

校本課程統整在一定程度上能讓教師思考課程的取向，從學生的需要規劃課程，這種感覺，對教師在課程的取向、目的和成果方面，都較以往有較多的關注。

2. 教師以個人已有的知識詮釋課程統整

在專業培訓以至學校經驗方面，教師在其學科方面有不少的教學知識，當他們接觸新的知識時，就會以他們所持有的知識觀點，在概念、系統、具體運作等不同的層面詮釋新的知識，如教師會從他們較熟悉的學科課程出發，視課程統整為刪減學科內容的過程，

使現行課程更精緻化、更具效能感。例如余老師認為課程統整具以下的概念：

我的理解就是說，科目與科目之間有重疊的地方，如果能夠統整各科的知識合為一起的話，你可以節省一些時間。（余老師/真理小學/訪談）

教師對其任教的學科課程有一套理念和實踐的方法，這些想法伴隨教師的專業成長，是根深蒂固的，因此不能接受其本科教學知識與統整的知識混為一談：

我是教數學科的，在本科的範疇內，〔數學〕又特別有層級性的〔知識〕分野……所以，在統整的位置上，其實是不容易的。
（高老師/真理小學/訪談）

教師有時也會把不同的課程改革項目，化作簡單易明的具體運作，如許教師曾經歷「小學活動教學」的改革，便把自己的有關「小學活動教學」的實踐性知識，套用到新的統整課程上去：

如果舊版〔活動教學〕呢，以前我有做過，但新版〔課程統整〕就第一次，新版只是時興幾年……舊版以前是AA〔活動教學〕，但我覺得它們是類似的。（許老師/真理小學/訪談）

由於教師已掌握一套實踐的知識，當這套知識又和新的課程統整知識並不相符，甚至出現矛盾時，教師會採取折衷可行的方法解決問題：

假如語文科要教學生標點，與我這一科〔數學〕是無關的……我就似乎不會強行去進行統整。（梁老師/仁愛小學/訪談）

由於教師在小學課程都習慣了學科課程的教學與評核方法，而他們亦都各自發展了一套可行實踐的知識，因此，教師在面對新的知識時，會以已有的知識詮釋，並會嘗試以此知識化解新舊知識所生的矛盾，使新知識納入其原有的知識體系之內。

3. 教師之間的同儕合作

由於教師習慣了每天在課室中進行學科教學，彼此的專業交流較少，也受時間和空間所限，教師不容易有專業的對話（Denscombe, 1980; Lortie, 1975）。這現象在真理小學的教員室尤見普遍，因為具百年歷史的傳統名校習慣了學科課程的教授，教師各自有自己的學科堡壘，要改動這種各自經營的學科教學文化，轉而為課程統整的跨科合作，不少教師都感到其中的壓力：

今年我們自己〔統整課程小組〕討論的時候，初期比較困難，就是說，中文科、常識科都不用教科書，這樣我們的彈性就會大一些，但是英文科和數學科就主張用書，這樣的配合就好像困難一點。
（周老師/真理小學/訪談）

在觀察的過程中，教師都傾向利用共同備課的時間開會解決跨科統整工作所出現的技術性問題，如工作紙的安排和編印等，因為時間有限，教師都會先討論急需解決的問題，如場地的應用、出外參觀的人手安排、電腦軟件的運作、家長的通知等事宜（真理小學/校內觀察），教師之間的合作主要在於尋求一致的決定，並減少無謂的紛爭，對於不同意見的爭辯，教師會感到是負面的情緒反應：

〔同事間〕基本上無甚麼大的分歧……為〔爭〕「拗」而「拗」的就暫時未見過……很多時大家都講了自己的觀點，第三位同事就會綜合前兩者的意見，這樣的「共識」就漸漸走出來……。〔爭〕「拗」就可能是情緒上不是太穩定。（曾老師/仁愛小學/訪談）

校本課程統整會令教師有較多的機會接觸其他學科的教師，也讓他們能交流彼此的看法（真理小學/校內觀察；仁愛小學/校內觀察），但由於平時學科課程各自有不同的運作，教師明白學科之間的做法有根本的差異，也不容易解決，求同存異是教師學會解決課程統整出現的科際合作難題：

〔同事間的合作〕其實都大的，至少我們常常都要開會，大家一定要坐下來，要去「傾」〔交流彼此的看法〕。當然大家的意見不

同，或看法有異，可能大家有一些分歧，但大家都只是想盡力去做好件事的時候，大家都可能會作出一些讓步，大家去做好它！

（鍾老師/真理小學/訪談）

由於兩所個案小學所採用的「多學科設計」和「科際統整設計」都是跨學科的統整模式，在客觀環境上，理應可以為任教不同學科的教師提供接觸和合作的機會，討論不同的學習範疇和教學方法，讓同儕之間可以互相學習。但是，由於學科的教學內容壁壘分明，教師會按各自的分工在自己的學科範疇內工作，一般都不會踏進他人的學科範疇，跨科的合作便多集中於討論跨學科的大型活動的組織和安排等細節事宜，專業知識的交流和學習相對地少。

從教師的發展模式看來，本文的個案正好回應Fullan & Hargreaves (1992)教師發展的主要向度：教師有其個人的目的和取向，而個案中的教師都按自己已有的知識和經驗去進行課程統整的工作；教師與其工作環境中的人與事是互動的關係，正如個案中的學校情況，教師在不同的環境脈絡下，和周遭的人與事互動，從而不斷地形塑他們自己的知識和價值觀。

討論

從學科課程走向統整課程，教師要面對很大的挑戰。在現實的學科課程中，在中央課程的規劃之下，教師對課程的取向、目的和成果都沒有太大的自主權和擁有感，因為當局以「工具性」（technical perspective)的實施策略發展課程，教師只是課堂的實施工具而已（Morris, Lo, & Adamson, 2000）。本研究發現校本課程統整在一定程度上能讓教師設計和規劃課程，也給予教師機會以思考課程的取向，並從學生的需要規劃課程，結果顯示，教師對學校課程的參與感和擁有感比前較大。

一般來說，在小學的學習環境中實施課程統整會較易（Ingram, 1979），可是，本研究發現在香港小學實施課程統整並非易事。香

港小學課程一向採取學科課程為基本架構，就是新的課程改革如《學會學習》文件（課程發展議會，2001），所倡議的八大學習領域中，只有「個人、社會及人文教育」、「科學教育」及「科技教育」有跨學科的涵義。事實上，從小學課程架構來看，「個人、社會及人文教育」、「科學教育」的學習領域又往往是指常識科，加上常識科往往被視為一門學科，在學校與制度化的考試評核需要情況下，香港小學的課程與教學實際上已偏向分科學習，因此，要在香港小學實施課程統整，正如西方文獻中所描述的有關學科壁壘的困難（Little, 1995; Siskin, 1991; Siskin & Little, 1995），實際上，本文個案小學所碰到的，並不見得比中學所碰到的學科壁壘的困難少。

首先，教師所擁有的知識是學科內容的知識，他們對學科的課程、教學方法、評核形式等都有一定的掌握，對學生的學科學習過程也有一定程度的熟悉（Gudmundsdottir & Shulman, 1989; Shulman, 1987），在新的統整課程的運作過程中，教師會以過往的實踐的經驗和知識引領其對新課程的運作（Elbaz, 1981, 1983; Leinhardt, 1988），如本研究的個案顯示不同的學科會因應教科書的內容作不同程度的剪裁與施教，回應文獻中的教師知識發展，是教師以其熟悉的學科內容知識和實務知識指導其對新教學環境的運作（Munby, Russell, & Martin, 2001），而本研究的教師，在個人知識方面的發展，仍局限於學科知識內容的範疇之內。

其次，教師對課程統整的概念和具體運作普遍存有「不確定感」（Fullan, 2001），反映同校教師對其校訂立的統整課程並不清晰。由於教師對課程統整的目的和運作有不同的理解，他們對自己和同儕的課堂運作產生不少的疑惑，這些疑慮和不確定感，反映在本研究的個案教師在教學內容的取捨、教材於課堂的應用、課堂和主題以至其他學科內容的連繫等。不少文獻指出這些「不確定感」不會因教師參加多少次數的研討會而有所改善，反而要有同儕之間的深入交流和商討才能減少（Little, 1993; Rosenholtz, 1991）。

其三，課程統整的實施過程有賴教師之間的合作和專業對話，本研究的結果顯示教師同儕的合作只限於技術性問題的商討，教師

之間未有專業對話，跨科合作也未見有深層的交流，顯示課程統整雖然為跨科的合作提供一定的合作條件，但未必是教師專業社群形成的主要條件。這種情況，反映專業社群的形成尚待其他的要素如教師的自發性學習、可供教師學習的時間和空間、開放的學校文化等（蔡進雄，2004；Nias, Southworth, & Yeomans, 1989; Southworth, 1994）。

最後，課程統整和學科課程在教育理念、取向、教學法和評核等方面有根本的差異和分野，學科課程對學校來說是行之有效和易於運作的，而課程統整等屬於以學生為本理念的課程卻缺乏學校實例或可信的實徵研究支持（張爽、林智中，2004；Goodlad & Su, 1996），本研究的個案以學科課程為主，從中抽取部分的學科內容，在學期的某時段進行課程統整，從實施的客觀條件來說，如實施的時間、資源的調配、教學的場地與設置、評核的配套等方面，學科課程往往比統整課程佔較大的優勢，這些差異實在有待調適，才能讓不同取向的課程有發展的空間，讓教師在實踐的過程中開拓個人的知識，也讓教師的學習文化不再局限於學科的山頭主義。

總結及建議

在校本課程統整的規劃之下，香港小學教師對課程的參與和擁有感比中央課程為大，但是教師在課程統整的實施過程中仍有不少的疑慮和不確定感，反映香港小學的學科課程與統整課程存在著根本的矛盾，而教師在實施課程統整時的專業發展仍局限在學科範疇之內。

從課程統整的設計而言，個案中的小學都按各自的獨特背景選取不同的統整模式來設計課程，真理小學的「多學科設計」，特點在於它仍保留學科的系統內容和特性，因此較易融入其原來的學科課程系統，但弱點仍局限於學科內容的教學層次，如課程統整學者所言，未能從學生的生活和經驗出發，達致課程統整的效果（Beane, 1997）。仁愛小學的「科際統整設計」能從學生的生活和經驗出發，讓學生從互通的學科知識探索主題，設計的優點是課程能貼近學生

的生活和經驗，提升學生的學習興趣和動機，使他們能成為主動的學習者，但弱點在於它和現行的學科課程有較大的差距，教師在知識、信念和實踐方面未有充足的準備。

本文因而提出三點建議：（一）由於個案中的小學課程是以學科為主，統整設計課程為副，後者要能成功地實施，並不容易，要突破此一局限，小學課程的設計不應側重於學科課程的發展，應在學科和統整課程之間取得平衡發展，使小學生的知識和生活連繫，從而在學科知識和共通能力之間取得均衡的發展；（二）由於個案中的小學比較側重學科課程，在教學時間、課程組織、評核和各種資源投放方面，學科課程有較大的優勢。若要取得均衡的課程發展，學校的資源、組織結構、課程與評核的配合等方面應有長遠的考慮和調配，使統整課程和學科課程有和諧的融合；（三）基於學校的教學文化、教師學科知識的專長、學科壁壘等因素，個案中的統整課程發展有很大的限制，要改善這種情況，學校的環境脈絡應有適當的改進，如讓教師有較大的學習空間、形塑坦誠開放的交流場域、建立學習社群等，才有機會使小學教師的教育理念和專業知識得以拓展。

註釋

1. 仁愛小學和真理小學都是假的學校名字，除此之外，個案的其他資料都是真實的。

參考文獻

- 課程發展議會(2001)。《學會學習：課程發展路向》。香港：政府印務局。
- 張爽、林智中(2004)。《課程統整效能的研究：批判性的文獻回顧》(教育政策研討系列之52)。香港：香港中文大學教育學院，香港教育研究所。
- 教育統籌委員會(1990)。《教育統籌委員會第四號報告書：課程與學生校內行為問題》。香港：政府印務局。

- 教育署課程發展處(1997)。《課程統整：實踐與理論》。香港：政府印務局。
- 蔡進雄(2004)。〈九年一貫課程實施下國民中學教師學習社之研究〉。載中國教育學會、中華民國師範教育學會合編，《教師專業成長問題研究》(頁167-192)。台北：學富文化事業。
- Anderson, L. M. (1989). Implementing instructional programs to promote meaningful, self-regulated learning. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Volume 1. Teaching for meaningful understanding and self-regulated learning* (pp. 311-343). Greenwich, CT: JAI Press.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How successful principals promote teaching and learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 35-65). New York: Teachers College, Columbia University.
- Brady, M. (1989). *What's worth teaching? Selecting, organizing and integrating knowledge*. New York: State University of New York.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1994). *Making connections: Teaching and the human brain*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing.
- Caine, G., Caine, R. N., & Crowell, S. (1999). *Mind shifts: A brain-compatible process for professional development and the renewal of education*. Tucson, AZ: Zephyr Press.
- Carlgen, I. (1996). Professionalism and teachers as designers. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 20-32). London: RoutledgeFalmer.
- Clark, Jr., E. T. (1997). *Designing and implementing an integrated curriculum: A student-centered approach*. Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Denscombe, M. (1980). 'Keeping'em quiet': The significance of noise for the

- practical activity of teaching. In P. Woods, (Ed.), *Teacher strategies: Explorations in the sociology of the school* (pp. 61–83). London: Croom Helm.
- Drake, S. M. (1993). *Planning integrated curriculum: The call to adventure*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Elbaz, F. (1981). "Practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43–72.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 1–9). London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Glatthorn, A. A., & Foshay, A. W. (1991). Integrated curriculum. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 160–162). New York: Pergamon Press.
- Goodlad, J., & Su, Z. (1996). Organization of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 268–301). New York: Macmillan.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. S. (1989). Pedagogical knowledge in social studies. In J. Lowyck & C. M. Clark (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (pp. 23–34). Leuven, Belgium: Leuven University.
- Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Ingram, J. B. (1979). *Curriculum integration and lifelong education: A contribution to the improvement of school curricula*. Oxford: Pergamon Press.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: The Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 146–168). Lewes, U. K.: Falmer.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129–151.

- Little, J. W. (1995). Subject affiliation in high schools that restructure. In L. S. Siskin & J. W. Little (Eds.), *The Subject in question: Departmental organization and the high school* (pp. 172–200). New York: Teachers College, Columbia College.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Morris, P., Lo, M. L., & Adamson, B. (2000). Improving schools in Hong Kong — Lessons from the past. In A. Adamson, T. Kwan, & K. K. Chan (Eds.), *Changing the curriculum: The impact of reform on primary schooling in Hong Kong* (pp. 245–262). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877–904). Washington: American Educational Research Association.
- Nias, J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school: A study of organizational cultures*. London: Cassell.
- Rosenholtz, S. (1991). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1–23.
- Siskin, L. S. (1991). Departments as different worlds: Subject subcultures in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 134–160.
- Siskin, L. S., & Little, J. W. (1995). The subject department: Continuities and critiques. In L. S. Siskin & J. W. Little, (Eds.), *The subjects in question: Departmental organization and the high school* (pp. 1–22). New York: Teachers College.
- Southworth, G. (1994). The learning school. In P. Robin & E. Burrige (Eds.). *Improving education: Promoting quality in schools* (pp. 52–73). London: Cassell.
- Tanner, D. (1992). Synthesis versus fragmentation: The way out of curriculum confusion. In J. M. Jenkins & D. Tanner (Eds.), *Restructuring for an interdisciplinary curriculum* (pp. 1–14). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Curriculum Integration and Teachers' Professional Development: The Case Studies of Hong Kong Primary Schools

Jacqueline Kin-Sang Chan

Abstract

This paper aims to explore what challenges teachers had met and how they developed themselves professionally as they implemented curriculum integration in their own schools. The results of the study illustrate that teachers had become more concerned about the orientations of the school curriculum and their students' needs. However, teachers had worries and uncertainties during the process, especially in the decision of selecting teaching contents. It is also found that teachers' professional development was restricted within the area of subject teaching given the prevalence of subject curriculum in schools. If curriculum integration is to be implemented in the primary school contexts in Hong Kong, the problem of subject barricades should not be neglected.