

幼稚園教師對主題統整課程的知覺研究

吳榕椒

國立嘉義大學幼兒教育學系副教授

張宇樑

明道大學課程與教學研究所助理教授

摘 要

統整課程是眾所周知的幼兒教育的課程架構，而今被世界上不同國家廣泛的倡導於其他階段的教育中，主題統整課程近年來在幼教界造成一股潮流，但許多學者卻發現，幼教師對主題課程之哲學理念與理論基礎有待落實。基於教師對課程的認知與了解是課程改革與實踐的重要關鍵，本研究聚焦於幼教師對主題統整課程的知覺的探究。本研究針對台中市一所強調統整教學特色且辦學歷史悠久的幼教機構進行質性研究。研究結果分別從幼教師對主題統整性課程的理念的（Why）、理論的（What）、和實務的（How）知覺三大面向討論。研究結論建議教師們該體認自己已不再僅是知識的傳達者，教師正向與正確的理念、理論、與實務的知覺才是成功的課程改革的要素。

關鍵字：主題課程、統整課程、幼教師知覺

壹、緒論

長久以來，舊課程為人詬病的最大問題在於課程內容呆板與實際生活脫節，各科獨立不相干的知識造成學生只會死背知識，卻不會統整地善用知識於生活中。美國著名教育學者 Beane (1997) 批判分科課程誤導學生相信學科知識的獲得是學習的最終目的，進而忽略知識的真實意義；社會大眾便順理成章的認為學校的目的在教學生收集片段的知識、技能、事實、與原則，而非運用知識。事實上，「人的生活經驗從未以單獨孤立的形態存在」(Lawler-Prince, Altieri, & Cramer, 1996)。Krogh和Slentz (2001) 論證了傳統的分科課程，在過分重視專門單一的知識下，會令一個正努力認識與學習真實世界的事物的小孩子困惑不已。對幼兒而言，課程是一切生活的總合；學習可以發生在家裡、遊戲場、隨時隨地。Lawler-Prince 等人 (1996) 也強力支持幼童的學習必須以其生活經驗為中心，同時他們強調當幼兒學習新知識與訊息時，學習是全面性的、無法被切割成單一科目的。事實上，近代大腦研究的最新發現也有諸多的證據顯示：人類大腦的功能是高度分化的，但在學習與訊息處理時卻是統整的、環環相扣的、不可分化的一個整體 (Armstrong, 1998; Caine & Caine, 1997; Sylwester, 1995)。這證明了：知識與知識間愈緊密且相關的連結愈能促進人類的學習。換句話說，分科的知識愈被統整，學習將更有意義、更有效率。再者，在美國，學前教育被視為極重要的教育關鍵期，其主要的教育任務在啟發幼兒與兒童的多方面能力，而非僅止於認知能力。眾所皆知的學前教育專家 William (1999) 所提出的「全人教育哲學」(whole-child philosophy) 就在強調有效的課程應統整地且均衡地啟發幼兒與兒童認知的、情緒的、及身體的全能力。另外，統整課程強調知識的延伸與擴展，內容取材於廣泛且生活化的議題，並以問題解決為中心，系統地銜接相關課程以節省上課時間，學生學到的知識是完整且有意義的 (Jacobs, 1989; Lake, 2002)。而主題式的課程統整是 Forgaty (1991) 所提的統整課程的一種重要模式，也是近年來最被廣為推行的幼教課程。

許多實徵研究顯示主題課程對孩子的學習、教師的教學、和課程的改革具有正面的影響力。胡美智、段慧瑩 (2003)，胡美智、楊筱珮、劉雨凡 (2004) 皆指出主題教學是以「幼兒為本位」、「經驗導向」的學習，主題教學有助於幼兒之讀寫萌發能力。周淑惠 (2006) 發現主題教學提供多元與長時間的學生自我探究與主動學習的機會。許芷靈 (2004) 之研究中也證實：主題教學提供豐富的機會讓幼兒自主探索、自我表達、同儕互動，教師也隨時採取積極的引導與鷹架行動，更提供幼兒絕對的安全感，有效促進幼兒造形能力發展與鼓勵其創意表現。Gamberg、Kwak、Hutchings 與 Altheim (1988) 解釋主題課程令學習者振奮的原因，是因為其課程的安排重視以兒童為中心的學習內容與評量方式，能讓所有孩子獲得成功與成就感，並容易達成具體的學習目的。再者，主題課程重視跨領域的學習的整合，可以避免分科教學時課程內容重

復與浪費教學時間的狀況。另外，主題課程鼓勵父母參與課程與教學，更強調建立學校與社區溝通橋樑，及幫助學生了解其生活的世界。因此，主題課程本著提供孩子主動學習與問題解決的學習情境，更能提升孩子思考及獨立學習的能力；透過強調與他人合作及處理人際關係的學習中，孩子更能展現負責任、自我管理、自信與自尊、與喜愛學習的特質(Meinback, Rothlein & Fredricks, 1995)。綜合以上文獻的評析與研究者實務的幼教現場經驗，研究者認為：課程統整不僅是一種講求跨學科界線的課程組織模式而已，更是以忠於人類「如何學習」的心理學為基礎、重視主動學習與全人教育的哲學觀、和重視多元教育理論對話的一種教育議題與行動；對於幼兒的學習而言，主題統整課程應傾向經驗主義取向的意識型態，強調課程即經驗、教育即生活，重視「做中學」和「問題解決」，學習是以幼兒為中心的、教師則是孩子學習的引導者與經驗的鷹架者。

主題課程是一個有中心論點的組織計畫活動，凝聚了核心課程之論點的概念與幼兒發展的理論基礎；大體而言，舉凡「全語文課程」、「萌發課程」、「方案課程」、「瑞吉歐課程」，皆是主題課程的不同風貌（周淑惠，2006）。近幾年，標榜以主題課程為教學模式的幼教園所已成為主流，雖然主題課程於近年來在幼教界造成一股潮流，但學者研究卻發現，幼教師於主題課程中缺乏理論的了解，對於其哲學理念的基礎亦有待落實（余安邦，2001；谷瑞勉，2001；廖鳳瑞，1998）。基於教師對課程的認知與了解是課程改革與實踐的重要關鍵，本研究聚焦於教師知覺的探討，參考認知心理學派（Michael & Mark, 2000）的定義，認為教師知覺是個體主動的認知歷程與主觀賦予事件意義的程序。教師知覺受教師的個人發展階段、背景知識、經驗等因素影響，可由教師的語言表達或行為表現之觀察得知，本研究旨在瞭解幼教師對主題統整課程的知覺。

貳、理論基礎

一、課程統整的歷史與要義

課程統整起源於「統整」，其起緣於十五世紀時期 Plato 於 1678 年所著作的理想國（The Republic）中談論到的教育計畫，是以人類學的觀點強調學生學習的課程應符合每位學習者的年齡與能力，以達成人類靈魂的合諧性（Snyder, Bolin, & Zumwalt, 1992）。在中世紀之後的年代中，陸續有學者提出了藝學課程（liberal arts）的重要性，強調學習需結合多元學科以達成知識、情意、與技能的完整學習。十七世紀學者 Comenius 則以自己就學經歷所遭遇的痛苦經驗，提出教育應效法自然，統整性地學習生活事物；並寫了世界第一本文字與圖畫並存的教材，同時為強調實物教學的主張做了最佳的註解（Armstrong, 2003；Erickson, 1998）。19 世紀

教育學者 Hopkins (1937) 則以心理學觀點，提出統整即是自我意識的統一性 (unity of self-consciousness) 之觀點，將「統整」架構為一種在社會演進過程裡，經驗事物、聚積或結合學習資訊的混合歷程。Hopkins 認為存在人類意識中的觀念，並非單純的接序式的排列，而是不同群的觀念間會形成統覺 (apperception)，因此在學習課程安排上，主張課程與課程間需具有相關性與集中性，而這樣的觀念即是統整的觀念。隨之，Smith、Stanley 與 Shores(1957) 除繼續發揚 Hopkins 所提出的統整觀，同時並以實用教育觀提出學校需提供生活實用的五種知識：強調與直接生存相關、自我生存間接相關、養育知識、參與社會政治經濟、休閒娛樂相關知識兼顧等知識，才能幫助學生適應實際生活的需要。

在二十世紀時美國與蘇俄兩國之太空工業的競爭之下，美國因此致力於課程改革，強調知識專門化、分科化，學校教育成了製造知識的單位；課程與教學形成知識導向、教師為中心、事實主軸、學科分化，知識被切割成支離破碎，全人化的學習被完全疏忽，教材間的重複與生活脫節的問題也非常嚴重。因此二十世紀末期便有許多學者開始強調知識的建構與整合，並將焦點轉向全人的教育觀，並強調學習是必須和生活經驗連結的統整學習。因此統整性課程逐漸成為課程的主流；其中，尤以 Dewey (1916) 所主張之經驗課程觀點為主，闡述人性並非與生俱來是非善即惡的絕對天性，而是隨環境、習慣、心智等因素相互活動的心智歷程。因此，學習與成長是由經驗不斷的累積而成、且教育與生活為不可區分的重要人生成長的任務，唯有當文字、概念還原到學習者的生活經驗之中，讓師生共同設計學習課程，教育價值才能彰顯 (Dewey, 1938)。此觀點之提出隨即引起當時課程改革的討論聲浪，其討論重點在於強調學校教育需結合學習者生活上的經驗，創造真實生活的學習情境，讓不同學習科領域的知識自然地連結、交互作用，進而讓學校學習到的知識都能運用在真實生活的問題解決上，學習便是一連串意義化的過程。在進步主義之後，人文主義心理學者 (Combs, 1981；Hopkins, 1937；Rogers, 1969) 提出經驗為一切學習發展的基礎，並延伸 Dewey 對民主進步之觀點，認為學校的功能應扮演刺激社會邁向更平等與民主的角色；學校教育應鼓勵學生對於社會問題進行反思與察覺，從小培養學習者敏銳的觀察力與自我探索、解決問題的能力，課程的內容也應掌握與人類生活息息相關的議題。Beane (1997) 便將統整課程歸類為經驗的統整、社會的統整、知識的統整、和課程的統整四個面向，並推崇統整課程為極佳的民主教育課程。迄今，課程統整仍為開放教育模式主要探討的課程組織方式，無論從以往到當代，在崇尚尊重人性與學習完整性的學者們的教育理念中，不難發現統整課程的教學精神。

關於課程統整研究很多，但對於這個名詞的界定卻相當分歧。以狹義而言，課程統整即是找出組織的中心，突破學科的界線，重新組織成有意義具統整的學習經驗；對學習而得的經驗進行垂直或水平向度的連結、組織，並運用主題或核心問題，強化整體學習。廣義而言，課程統整所涉及的範圍，舉凡經驗能力、社會互動、個人知識與課程設計等均為統整之目標；

課程統整的實施重在選擇一適當的核心，將重要的概念、通則與價值等課程要素，與個人經驗、能力和社會所關注的議題結合，提供學習者完整的學習經驗（李新轉，2003；周珮儀，2003；周淑惠，2004）。部分學者將課程統整界定為一種課程組織，是一動態的行動歷程；在過程中運用各種學科的方法或語言來說明某一中心的主題、爭議或經驗（Beane, 1986；Jacobs, 1997；Walker & Soltis, 1997）。另有學者認為，它不僅有重整學習計畫的組織型態，其涵義更涉及對於學校目的、學習本質、知識的組織運用等觀點（Beane, 1992；Vars, 1991）。Wolfinger 與 Stockhard（1997）以 Dewey 經驗觀為前提，主張教育為結合學生經驗與社會現象，認為課程統整是一種課程組織的途徑，旨在以概念或生活問題導向來消除各學習科目之間的區分現象。Tanner（1990）則將焦點放在學科本身的統整，主張以明確清楚的學習領域來釐清課程內容彼此的關聯性與連續性。Makiya 與 Rogers（1992）則強調打破學科之間的界線，並以兒童的學習需求為課程統整的設計原則；他們認為學習者所處的環境應是一個完整的全體，而非一堆孤立個體的聚集拼湊結果，學習的情境，應以統整學校學習內容與真實生活的教育觀點來進行適當的規劃。

二、 主題統整課程的內涵

（一）、以生活經驗為中心之「意義化」的課程

Dewey提出經驗完整性需建立於學習連續性、關聯性與學習活動需產生交互作用，這即是統整概念的精神（Brooke, Lu, Shannon, Rivian, & Kim, 1997；Dyson, 1990）。Dewey（1938）重視以生活為中心的教育理念，主張一切的教育均應來自學生的真實經驗，因此在課程規劃上提倡統整性的全人教育，讓學生時時以舊經驗的回顧與修正而學習，並提昇各項能力。杜威批判傳統教育的學校課程，常常與學生的真實經驗出現脫節，致使學習經驗與生活經驗出現斷層，不僅無法提供學生深層思考，也影響心靈的統合與完整性。衝擊下的人類經驗內容如果支離破碎，缺乏完整性，人格的完整性也將大受影響（Dewey, 1938）；尤其對學齡前的幼兒而言，適合的課程架構應屬於「未分化統合之課程」，主題的統整更應根據孩子的真實生活經驗、統整孩子的興趣、社會生活議題為要，才能創造有意義的學習（高浦勝義，1998）。在美國 NAEYC 的適性幼教課程中主題課程(thematic curriculum)在學前教育被視為「meaning-centered curriculum」（意義為中心的課程），強調學科與領域間學習內容的互相支援以增加學習概念的深與廣；重點在強調課程不應僅是知識的灌輸，學習不應只重視事實的表象，需考慮一個問題並非僅有唯一一個答案，且鼓勵孩子多思考事實的真相往往是多面向的且有脈絡關係的（Bredekamp，1987；Drake 1998）。另外，Bruner(1975)也強調學校教育若能提供與生活相關的學習議題，將能激發學生主動探索、解決問題的內在學習動機，並且將有助於促使學生持續

其學習興趣與動機，利於建立其獨立求知與研究之能力。同時，Vygotsky (1978)所強調的情境學習(situated learning)也影響學前教育的主題統整課程，Vygotsky認為真正的學習應發生於自然的真實情境之中。當個體與所處社會文化的真實世界產生了交互作用時，那一連串因解決問題而必需組織、詮釋和應用知識的過程，將能聯結相關的知識與理論；而在這種主動投入探究的過程中，個體自然會呈現有意義的教育成長。綜上所述，主題統整課程強調孩子的學習必須與其生活經驗相結合，並需要在真實情境的脈絡中去發展學習，且是因應環境互動、時機變動、孩子的需要與興趣交互作用而形成的一種動態的課程發展。

(二)、以「全人的教育哲學」與「多元智能」為方向的課程

美國 NAEYC 教育專家 William (1999)強調主題式的課程統整主張「全人教育哲學」(whole-child philosophy)，意指發展幼兒認知的(intellectual)，情緒的(emotional)，社會的(social)、與身體的(physical)全方位的能力；此與著名學者 Howard Gardner 所提的「多元智能論」；和我國教育一直以來所強調的「德、智、體、群、美五育均衡」等教育理念相同，皆主張幼兒成長需具多面向的均衡發展。由此可知，主題統整課程亦延續人本主義的精神，Beane(1997)指出人本主義心理學所強調之教育基礎來自於「人」，唯有以透過瞭解人的存在價值與真實需求前提下，教育目標才能達成之理念深深的影響課程統整的發展。另外，Rogers (1969)重視因材施教的教育成效，視每個人為獨立個體需獲得尊重與關注，因此在課程方面的安排，以完整性、統整性的全人教育理念來規劃教學計畫。Connelly 與 Clandinin (1998)則認為課程內容也需建立在學習者自我學習內在動機原則上，引發學生自由探索且符合生活經驗、關注興趣等學習議題。透過意義化的課程安排增進學生抉擇、思辨與學習負責態度；經由自由學習的課程，可讓學生達到知、情、意三者並重的全人教育宗旨。許多研究也指出主題課程是以「幼兒為本位」、「以幼兒經驗為導向」的學習，主題課程與教學有助於幼兒多元能力的發展(Mettetal, Jordan & Harper, 1997; Checkley, 1997；胡美智、段慧瑩，2003)。美國著名的光譜計畫(Project Spectrum)便是知名的統整性課程的例子，成功的運用主題式課程來發展孩子的多元智能，其在教育計畫的過程中特別重視透過課程實施找出孩子們的優勢智能，以及欣賞孩子們所擁有之不同領域的潛能，並試著以孩子的優勢智能為橋樑去幫助弱勢智能的發展與學習，以便豐富孩子們的早期成長經驗(Chen, 1993)。總而言之，主題課程視每個孩子是個獨一無二且完整的個體，強調課程需提供彈性且多元的規劃以符合個別需求與朝向「全人教育」和「多元智能」的方向而努力。

(三)、以「主動探索」、「概念化學習」為能力指標之課程

主題教學強調提供長時間的學生自我探究與主動學習的機會，突破傳統分科分時段的教學時間表。傳統的，人們認為幼兒的注意力時間短，常將課程活動時間切科成小片段(四十分鐘左右為一堂課)，但根據大腦研究得之：人類的注意力實際上是九十到一百二十分鐘為一個

循環(梁雲霞, 2004);也就是說當課程式被有意義化、趣味性的整合之後,幼兒會專心進行課程活動,而此時大時間區塊的時間安排(九十到一百二十分鐘為一節課)是較符合孩子大腦注意力循環的學習機制,也是較能刺激孩子展開一連串探索活動的安排。因此,實施主題課程的園所發現孩子從事主題的興趣與專注度越來越長,為了保持孩子學習的完整性與主題的發展性,許多園所紛紛改成大時間區塊的課程分配(早上九點到九點三十分吃點心,九點半到十一點或十一點半為主題時間)。另外,研究學習與認知發展的學者將學生視為意義的建構者(Bruner, 1990),發現學習理論亦廣為被運用在幼稚園的主題統整課程中,強調教師需營造學習情境,鼓勵孩子主動探索,並在學習過程中發現問題、與試著解決問題(Bruner, 1960)。Bruner (1975)以發現學習論點提出對教學設計原則之建議:首先,他認為保持學習情境的結構性為有效學習的必要條件;所謂結構(structure)則是指知識所組成的基本架構,其包含著某些彼此相關聯的認知概念(Bugental, 1997; Erickson, 1998)。例如:森林的認識,其中含括植物學、生態平衡、地區溫度與高度等,當這些知識連結起來,才能了解森林的全貌。反之,倘若教學資源缺乏結構性,未能提供給學生統整性資料,或是在缺乏深入評估學生認知結構的基礎知識程度之下,發現學習的成效則不可能產生。因此,學前教育在進行主題統整課程設計時非常重視事前蒐集主題相關資料與主題之概念網與活動網的計畫與繪製,其主要目的便在強調課程的統整性與結構性,透過這種上下文、前後關聯性的整體性學習,孩子更能統整經驗與理解資訊的脈絡,並容易內化學習內容、創造新的認知策略(吳楠椒、張宇樑, 2004)。同時,課程統整的學者也重視 Vygotsky 的理論的應用,蔡清田(1998)指出在 Vygotsky 的理論中近側發展區(Zone of Proximal Development, ZPD)之概念最受課程統整學者們所認同。ZPD 的理論突顯孩子的發展是一種動態發展的歷程,透過有能力同儕或成人給予協助後可以突破實際發展層次進入潛在發展層次。因此,統整課程重視考量孩子的學習差異性,不斷地引導幼兒向較高層次的心理功能發展(蔡清田, 1998; Seefeldt, 1996)。這種引導工作視為鷹架(scaffolding),教師隨時採取著積極的引導與鷹架行動,提供幼兒豐富的學習環境,利用多元教學策略,有效促進幼兒發展與表現。總而言之,主題教學重在潛移默化的培養幼兒自主探索、積極自我表達、同儕良好互動的能力。因此在主題教學的教室中,孩子經常被鼓勵親身經驗問題與解決問題、勇於發問討論,同時強調孩子在團體中建構學習。

叁、研究設計

一、研究方法

個案研究旨在探討個案在特定情境脈絡下的活動性質,以了解它的獨特性及複雜性(林

佩璇，2000）。爲了切合本研究之目的，強調持續時間的探究與運用豐富多元的資料蒐集，以增加對個案獨特性的了解與完整呈現研究之脈絡，本研究採用質性研究中個案研究的設計模式，進行資料的蒐集與分析。

二、 研究對象

本研究針對台中市一所強調統整課程特色又辦學歷史悠久的愛愛幼稚園進行個案研究。基於主題課程乃是愛愛幼稚園受人稱道的園所特色，且主題課程的專業成長與實際執行工作乃以全園爲單位，教師們對主題統整的知覺似乎具有一定的共識，之後又考量研究的三角驗證與觀察的重點需重視主題課程的完整脈絡的實施情形、和課程相關資料的多元蒐集。因此，本研究的第一個時期先透過訪談了解愛愛幼稚園全園教師實施主題統整課程的情形與其知覺；然後根據教師意願和研究者之訪談分析，挑選一個具課程代表性之班級：蟲蟲班，長期、深入的去觀察與分析蟲蟲班整個學期進行一個主題之一系列活動與課程相關資料。接受訪談的 11 教師皆具有幼稚園教師合格證，其中 3 位具有專科學歷、6 位具備大學學歷、1 位正修習幼教研究所、與 1 位是國外幼教相關研究所畢業。在教學年資方面：有 2 位在 7 年以上，3 位年資在 7-5 年之間，4 教師在 3-5 年之間，2 位教師在 3 年以下。前述有 6 位教師雖然在愛愛的年資不到 5 年，但多在別的園所任教過數年後才轉任愛愛幼稚園，11 位受訪教師皆有豐富的教學經驗。下學期在蟲蟲班的參與觀察爲 108 小時（每週約 3 小時），蟲蟲班共有 20 名幼兒，男生 9 名，女生 11 人。研究對象葳威老師（匿名、大學畢、擁有愛愛幼稚園 8 年教學經驗）、晴晴老師（匿名、大學畢、擁有愛愛幼稚園 4 年教學經驗）。兩位老師進行雙主教（不分主教、助教）的協同教學，蟲蟲班的孩子大部分都是舊生，與兩位老師合作主題統整性課程具一年的經驗。

三、 資料蒐集

本研究之資料將經由下列各項蒐集彙整而得：

- （一）文獻評析：研究者於研究中持續蒐集與分析主題統整性課程相關文獻，以作為研究中研究問題的聚焦與結果之分析。
- （二）半結構式訪談：第一學期進行對 11 位幼教師每人兩次的深度訪談，每次訪談時間約一至一個半小時。
- （三）參與式觀察：選定具代表性的蟲蟲班進行每週一次教室觀察。觀察要項爲：教室情境佈置、課程發展、教學策略等。

(四) 文件資料：蒐集蟲蟲班課程計畫、教師日誌、家長通知單、與教師省思記錄等文件。

參、研究發現與討論

本研究以 Miles 與 Huberman (1994) 提出之編碼層次：描述性編碼、詮釋性編碼、與主旨性編碼作為資料分析之依據；並運用 Crabtree 與 Miller (1992) 所提之質性研究分析策略類型中較不預先設立場的模式(融入式分析, immersion analysis) 進行資料分析。首先將不同方式所蒐集得到的資料先轉譯成文本資料，再將上述文本資料進行編碼，而後進行前述資料之譯碼工作，以進一步解析所得資訊；又運用備忘錄進行已譯碼資料之分析與整合，以發展主題與次主題，並透過搜尋反向對照或矛盾證據以評估所得結果之正確性。透過厚實描述與交叉詮釋過程，以連結前述主題並尋求關聯性，進行質化資料所得結果之敘述性討論。最後分析與歸納教師在主題統整上的知覺有：幼教師對主題統整性課程的哲學理念的知覺 (philosophy perception)、理論的知覺 (theoretical perception)、與實務的知覺 (practical perception) 等三大面向；哲學理念知覺是針對幼教師們教育信仰與理念來了解其為何使用主題統整性課程 (是 why 的概念)，理論知覺則是分析幼教師們闡述與應用哪些幼兒教育的理論在主題統整性課程 (是 what 的概念)，實務知覺則針對幼教師們如何實施主題統整性課程 (是 how 的概念)。因研究發現在三個主題之下的次主題眾多，本文之發現與討論以批判的角度，針對六個較具爭議與值得省思的發現，進行與文獻的交互討論。

一、幼教師對主題統整性課程的理念知覺

(一) 園方的教育理念主導教師對主題教學的信仰

根據蘇慧貞與簡楚瑛 (2004) 在對某幼稚園園長之領導個案中之研究結果指出：園長個人之經驗、能力、偏好和所有之資源對園所的課程與教學有極大之影響。愛愛幼稚園創辦人從事幼兒教育二十餘年，除了經營幼稚園之外，擔任某科技大學推廣部之幼教相關課程講師，經常赴海外進修幼教知識與分享台灣的幼教經驗，曾獲幼兒教育多項獎，熱衷貢獻推廣各類幼教活動。在訪談中當教師們被問及實施主題統整性課程的原因為何時，多數教師皆以園所強調的理念為依據，並表示贊同與追隨創辦人的理念，C 老師說：「創辦人很棒，他不斷地在求進步，每年都會出國參觀、研習，帶入新的教育理論，我們都很崇拜他」(訪師 C, 1013)。F 教師也表示：「愛愛的課程一直是幼教系、幼保系常談論和效法的模式，創辦人認為我們需要一直再創新，再更開放。像瑞吉歐的教學法是他最近一直希望大家參考的，嗯…因為他才又去義大利回來」(訪師 F, 1027)。除了對園長的理念的推崇之外，當教師被問及其自我的教

育信仰與理念時，教師們似乎較難陳述自我的想法「我相信什麼？…我沒特別思考過，進入職場後好像也沒時間釐清，不過這個學校跟我的理念很切合，也很符合以前學校中教授們說的幼教理念」（訪師 D，1015）由此可知，愛愛幼稚園教師們對主題教學的哲學理念的知覺深受園所的課程定位與園長的教育理念左右，似乎較少有自己的想法。值得深思的是私人辦學的幼稚園眾多，園所創辦人的專業背景亦多參差不齊，若擁有像愛愛幼稚園一樣具有正向又積極的教學信念的創辦人，則是帶領全園課程發展的主力，更是幼兒的福音。相反的，若是園所的領導者所具備的教育理念有所偏頗，而教師們又缺乏自我的哲學理念與信仰，所延伸的實務教學將是一連串令人擔憂的問題。

（二）強調開放教育及以幼兒為中心的理念

我們園最重視開放教育的精神，這是我們的教育宗旨與課程指標，我想真正的開放就是老師要有顆開放的心之外，尊重和欣賞孩子，每個孩子都不一樣…。還有就是環境佈置、教學策略也要盡量開放。（訪師 B，906）

陳淑琴等（2004）提到開放教育教師最重要的是必須掌握開放教育的精神：1 時間的開放，2 空間的開放，3 教具、玩具及資源的開放，4 學習對象的開放。觀察愛愛幼稚園可以發現愛愛幼稚園具備以下開放教育的特質：1 時間的開放：愛愛幼稚園採大區塊的上課時間，早上 9：00 至 11：30 分左右是主題時間，在這為時二到二個半小時的時間裡，除了孩子自由取用點心與上洗手間之外，主題活動不被切割成小時段（每 40 分鐘一堂課），孩子可以專心投入主題學習活動，學習注意力經常維持在極佳之狀態；在觀察中發現，孩子們常因專心於課程活動忘了吃點心，好幾次全班都因專注於課程的進行而延後午餐的時間。2 空間的開放：每個班教室之坪數均在 20 多坪以上，規劃 5 個學習區，學習區的規劃空間寬敞、動線良好，且有矮櫃適當的區隔、不互相干擾。3.教具、玩具及資源的開放教具教材多元且孩子取用方便，學校另闢有獨立之教具室定期增添教材教具以供教師更新教室內主題相關之教學資源。學習區學習活動有些是配合主題延伸的活動，有些則是保留學習區特性的教具操作，孩子們可以依自己的興趣進行學習區的選擇。

另外，「以幼兒為中心」的理念是教師們在訪談中最常提到的哲學理念，在教師的訪談中也可發現教師們非常重視孩子的主動學習「我們重視的是孩子的主動性和自主性，希望他們能當自己的學習的主人」（訪師 E，1012）；

「我多會以孩子的舊經驗為準，設計課程或找尋主題，因為孩子若沒有經驗，學習是抽象的、主題很難走下去…和他們生活有關係的主題也是孩子有興趣的，反正主題教學就是要和他們的生活和舊經驗為主，老師不能想教什麼就教什麼。」（訪師 G，1102）

大部分的教師在提及「以幼兒為中心」的理念時，皆聚焦於強調課程的發展主導權在幼兒，C老師說：「我們的主題都是孩子自己決定的，課程的發展也是跟著孩子的興趣走」（訪師

C, 927)。「我們非常重視幼兒的想法和決定，每天我們都會進行討論，利用團體討論讓孩子分享今天的課程和問他們對未來課程的想法」(訪師F, 1022)。綜合分析教師們的受訪結果可得知：教師們多認為主題課程即是以「幼兒的經驗為本位」及「適性導向」為課程基礎，強調以跨學科和領域的觀點來檢視課程目標、方法、內容與評量等，再運用讓孩子做中學的活動課程來進行脈絡化的學習建構和探索。「老師是一個引導者、從旁輔導者」(訪師F, 1022)；多數教師表示透過教師的適當引導，能逐步協助幼兒建構自我認知、自我創造與自我學習的完整經驗。因此，研究分析得知教師們對主題統整的哲學知覺是以開放教育為課程發展核心，強調學習活動以幼兒的興趣、發展、經驗為中心，而非由教師主導。Beane (1997)和Seabert (2002)以為，主題課程並非指一種教學方法或計畫，而是具有統合概念性的課程組織模式，也是開放教育與幼兒為中心的實踐歷程，舉凡主題選擇、教材設計、到活動規劃等，其參考基礎是由教師審慎評估幼兒興趣能力現況，提供幼兒一豐富探索的情境，讓其有計畫性的增進認知、情意與技能等生活基礎。

二、幼教主題統整課程的理論知覺

(一) 以杜威學說為基石、兒童發展理論為準則、且需加強近代教育相關理論

杜威的「做中學」是訪談過程中最常被教師們提及的，大部分的教師的想法與作法都如同J教師一般：「在實施主題教學時，我們根據杜威的做中學的理論設計了許多課程，希望孩子能從實作中體驗與學習」(訪師J, 1118)。雖然教師們對於杜威的學說僅能引述「做中學」的概念，但在實際的教學過程中時而發現教師提供真實性且連續性的學習情境，讓學生隨時能回顧知識基礎與察覺學習的需求。同時，課程設計也傾向以問題解決為導向的探究，引發幼兒對於議題的探討，傾向以蒐集資料、觀察、比較等實際行動，去形成孩子的有意義的經驗累積與改造。「我們強調學校不是孩子唯一學習的地方、孩子學習材料要與生活經驗相連接」(訪師C, 1011)，Dewey (1938)倡導符合真實生活經驗與統整的知識內涵，他稱之為實踐智慧 (practical intelligence)，重視以生活為中心的教育理念，主張一切的教育均應來自學生的真實經驗基礎，因此在課程規劃上提倡統整性的全人教育，他提出的連續性經驗哲學強調學習必須在生活實踐中獲取、改造、驗證的過程是無法在分科課程中進行的 (林秀珍, 2003；蔡清田, 2004)。由研究發現，愛愛幼稚園的教師知覺與課程發展非常符合杜威的學說，重視配合幼兒身心發展與融合真實生活的學習經驗，讓幼兒成為主動探究的學者習，而不是被動的知識接收器，學習便自然而然的成為有意義的體驗。

另外，在訪談的過程中，當教師被問及理論的知覺時，教師普遍覺得兒童發展的理論是主題課程最重要的理論基礎。「要先知道孩子的發展狀況才能設計課程、又要常檢查課程會不

會太難，超出孩子的發展」(訪師 A，916)。L 教師指出：「設計課程時會依據園所現有之兒童發展階段準則之評量表來了解孩子們的現況，然後以大部分的孩子的發展作為適當課程與教學設計的主要依據」(訪師 L，1216)。而愛愛幼稚園所採用之發展評量表乃是根據皮亞傑的認知發展理論，並參考我國課程標準所自行編製的評量表，且在園所以行之多年了。再者，除了強調皮亞傑的認知階段論的重要性之外，教師們也經常談到維高斯基的社會建構論：

我覺得孩子們之間的互動很重要，我經常使用小組活動，希望他們能互相截長補短、學習彼此的長處，有時候孩子之間的學習比老師教更有用，這應該就是社會學習的重要性吧！(訪師 I，1030)

M 師說：「...根據維高斯基的理論，老師的任務是協助孩子搭起其學習的鷹架...」(訪師 M，1216)。事實上，兒童發展理論確實是主題統整的重要理論基礎，Carbonneau 和 Reider (1995) 便指出：在設計統整性課程時，兒童發展與學習之理論可協助教師預測兒童將如何了解其自我成長與社會環境間的關連性、以及持續變動中之世界如何與其自身之發展產生互動。因此，教師對兒童發展理論的理解與認知將影響到其是否能夠掌握兒童發展之現況與未來趨向，並適時提供適切的課程與教學以引導與協助其發展。綜合研究的訪談發現：教師們多能提及兒童發展理論對課程設計的重要性，但可惜的是對皮亞傑與維高斯基的理論的論述多屬於大標題式的理解，對其詳細的理論內容與其如何應用於實務上之談論並不深入。

最後，研究發現教師們對近代興起的教育理論較缺乏了解與實務應用；首先，愛愛幼稚園大部分的教師以六大領域間的統整來進行活動之設計，訪談中有兩位老師也提期他們曾嘗試運用 Gardner (1983) 所提出之多元智慧 (MI) 之八大智能作為統整課程的依據。但當研究者進一步追問如何運用 MI 的理論在主題統整性課程時，多數老師皆含糊的解釋，並表示「只是曾考慮過將活動網中的六大領域改成八大智能，一樣是統整多方面的學習嗎！」(訪 B 師，920)。事實上，國外已有許多的學校結合了多元智能理論，成功地發展出適切的統整課程，如美國一個名為「Project Zero」的幼兒教育研究計畫便以 MI 理論為基礎設計了一系列的光譜 (spectrum) 課程，它成功地提升了孩子的學習動機，並透過統整的學習促進孩子各項智能的均衡發展，協助孩子發展其強勢智能，並提升其弱勢智能 (Chen, 1993)。Gardner 之 MI 理論的精神與實務提供一種整體性且符合人類學習的進階模式 (Wu, 2003)。因為 Gardner (1983) 認為智慧是解決問題的能力、亦是生成社會認為有價值之產物的能力；而多元智慧理論的提出能提供教育工作者一個從多元面向與領域來檢視課程的機會。但在本研究中發現幼教師對多元智能理論的了解似乎非常有限。此外，研究發現，教師們對於近代大腦與學習的相關研究對主題統整課程的影響非常有興趣，但卻缺乏知識性的來源與了解。教師 C 曾提及「我們邀請過洪蘭教授來演講，他提到孩子的學習好像是資訊統整的...這樣是不是說主題統整教學才是適合孩子的？」美國國家研究組織曾提醒教育工作者：當我們在放眼新世紀何謂適切的

教學與課程時，需回歸一個對的起始點--了解「人類如何學習(*How People Learn*)」(National Research Council, 2000)，唯有了解孩子大腦是如何學習的，才能選擇適合的教材、設計有效的課程。而課程統整與多元智能理論皆是基於大腦研究的科學證據而發展處的教育理論(Caine & Caine, 1997; Gardner, 1983)，是故促進教師們了解大腦如何學習的相關訊息與多元智能的理論也是刻不容緩的工作。

(二) 教師較不重視理論與實務轉換，教學實務重視經驗的累積與交流及技術性的行動

在教室觀察的過程中，研究者常好奇的追問教師們實際進行課程與教學中的理由，但許多時候教師們並不能清楚解釋。

研究者：我發現你與孩子們討論畫出的那張蛋的「網絡圖」很有意思，請問你為何使用這個策略？這和什麼理論有關嗎？

晴晴師：嗯…（思考約 20 秒）沒有什麼理論吧！只是見過一個老師這樣做，還有這和我們主題概念圖很像啊！可以幫助孩子思考和分類啊！

研究者：那老師為什麼要畫主題網？是從什麼理論而來的？

晴晴師：我也忘了是什麼時候學校開始這樣做的，只記得剛開始是畫活動網，為了檢查是否各個領域的活動都有設計到；後來又加了概念網，從什麼理論而來…不太清楚耶，不是大家都這麼做嗎？應該是課設計的理論吧！

研究者：那您聽過布魯納的認知理論嗎？

晴晴師：大學時聽過…是兒童發展的課吧

研究者：您現在的課程中是否運用布魯納的理論？如果有是如何運用？

晴晴師：好像沒有耶，或許有…（訪晴晴師，402）

由以上這段訪談可知，教師運用了大腦與教育理論中的「圖像學習」和布魯納的「概念化學習」的理論來進行教學，但教師似乎不清楚實務背後的理論依據；研究發現教師課程行動的最大的理由似乎不是來自對理論知覺的轉換，反而是同儕間的經驗交流才是影響教師實務知覺的原因。另外，當教師們論及兒童發展理論、杜威的進步主義時，對其理論皆缺乏較深入的了解，例如：教師們皆提到維高斯基的鷹架論與近側發展區的論點；然而，教師們對於如何透過課程與教學的設計協助孩子搭起鷹架以跨越其近側發展區等卻不甚理解。對杜威的理論，教師也僅止於「做中學」的引用，對於其他教育觀點的論述與課程之運用也缺乏明確的認知，這些現象皆顯示教師對理論的認知缺乏透徹的理解。另外，研究發現教師們多認為實務的教學歷練比理論的理解來得重要，「以前學校教的理論實際上都派不上用場，教學現場要求的要知道『怎麼做』，目前台灣也很少有主題教學相關的理論的書」（訪師 E，1012）「其實經驗很重要，自己多教了幾年或多吸收別人的經驗，久了就知道一些步驟、順序…」（訪晴晴師，402）。由此可知多數教師似乎仍將教學視為技術性工作。余安邦（2001）針對台灣三

所獲得辦學績優獎項的幼稚園所提倡的主題課程進行研究，批判三所幼稚園之教學者對「兒童為中心」的主張與訴求缺乏其課程理論基礎的了解，無法轉化或深化理論於課程架構與教學活動中，徒讓開放教育侷限在口號層次。由此可知，理論基礎應為幼教師在規劃課程之前所應具備的專業素養，進而才能將理論內涵轉換成現場教學並有效實行。McKeon（1952）曾提出課程理論與實務至少有四種不同關係存在之觀點，強調教學實務工作者應具備理論轉換實務經驗之專業能力（引自 Connelly, & Clandinin, 1998）。理論雖非解決實務問題的唯一解藥，卻是指引教師行動的方向；唯有教師主動進行理論與實務間的辯答釐清、反覆省思才能成就一份好的課程。因此，幼教師應加強相關教育理論的智識，加強理論與實務的連結，以發展出更適切的課程（周淑卿，2002；簡楚瑛，1999；Katz, 2002）。

三、統整課程的實務知覺

（一）強調以真實情境學習與真實融合的統整，培養孩子解決問題的能力

Makiya 與 Rogers（1992）同時強調統整課程之重點乃在消除學科之間界線，並以兒童的學習需求為課程統整的設計原則；幼兒所處的真實世界的是一個完整的全體，而非一堆資訊孤立的聚集或知識拼湊的結果，對於學習情境的規劃與教學內容的進行應儘可能與真實生活的情境相切合。「真實融合」（authentic inclusion）被認為是統整性課程的重要優勢；所謂真實融合，就是自然的統整並使用各種概念與技能（包括科學、數學、語言藝術、閱讀、社會研究、藝術、或音樂等）作為蒐集、呈現、或理解資訊的一種方式，這種方式將使孩子能更清楚地了解各學科領域間的知識與他們未來生活之間的關聯性及如何將其緊密地結合起來。正如在真實世界中，數學問題不應是單獨被孤立出來的計算過程；造句時不應僅限制在特定文法規則或標點符號的使用；化學公式也不僅是死背部分知識而已；這些知識的獲得與應用，都應與真實生活中的人事物緊密結合才是（吳楸椒、張宇樑，2004）。

小草班整學期的課程進行多次將學習環境跨出班級：期初的象棋比賽邀請各班參加、烹飪活動請家長參與、參觀賣蛋雜貨店、與麥當勞學習進入社區、期末蛋餐屋之試賣會是綜合性的學習活動。這種跨出班級、學校與社區的學習環境：以真實生活的情境融入課程的學習，讓孩子了解的學習不只是個人的事，而是一種結合個人與社會的需要去營造一個民主的過程（Beane, 1997; DeBoer, 1936）。教學中可發現教師運用兩個戶外教學：參觀「賣蛋雜貨店」、「參觀麥當勞」，來引領孩子將「蛋」的相關學習融入真實的生活情境之中，並善用「真實的融合」的理念來統整跨領域的學習。以參觀學校附近的「賣蛋雜貨店」為例，在出發前，孩子們必須先閱讀「蛋」的相關資料、以小組方式討論要訪問老闆的問題、選擇參觀當天觀察記錄的方式（拍照、錄音、與畫圖等方式）、及小組人員工作分配等準備工作。參觀完後，孩子們一

起聆聽參觀當天各組訪問老闆的實況錄音，並回顧與統整參觀的資料後讓孩子發表參觀心得。事後，相對於此次參觀的學習活動延伸在各個學習區，使學生能概念化各學科領域間的知識，更讓孩子了解學習與他們真實生活息息相關；並促使孩子了解學習是一連串解決問題的過程，在其過程中知識、情意與技能的關聯性與各領域知識的統整性是必須的。研究者將以上這段課程發展分析為「真實融合與問題解決的歷程」（見圖 1）。在這一連串的活動過程中，孩子多元理解資訊的方式，像 S4 為了擔任攝影師，必須先學會操作相機（觀、0419）、S10 調查雜貨店中的各式各樣的蛋後，畫了一張「蛋的分類圖」（觀、0421），S18 在積木區活動中發現需先參考參觀當天拍的照片畫設計圖後才能正確搭蓋「賣蛋雜貨店」（觀、0421）等…都是因為課程發展，孩子體驗到實際的問題，為了解決問題而延伸出運用多元資訊的能力。當教師們被問及在愛愛幼稚園的孩子所具備的能力為何？老師們都很有自信的表示：

「我們的孩子都很快樂的在學習，因為學習的東西都是他們喜歡的內容、和他們生活有關的、孩子要具備的是解決問題和生活的能力，不是死背的知識而已」（訪師 A，919）。

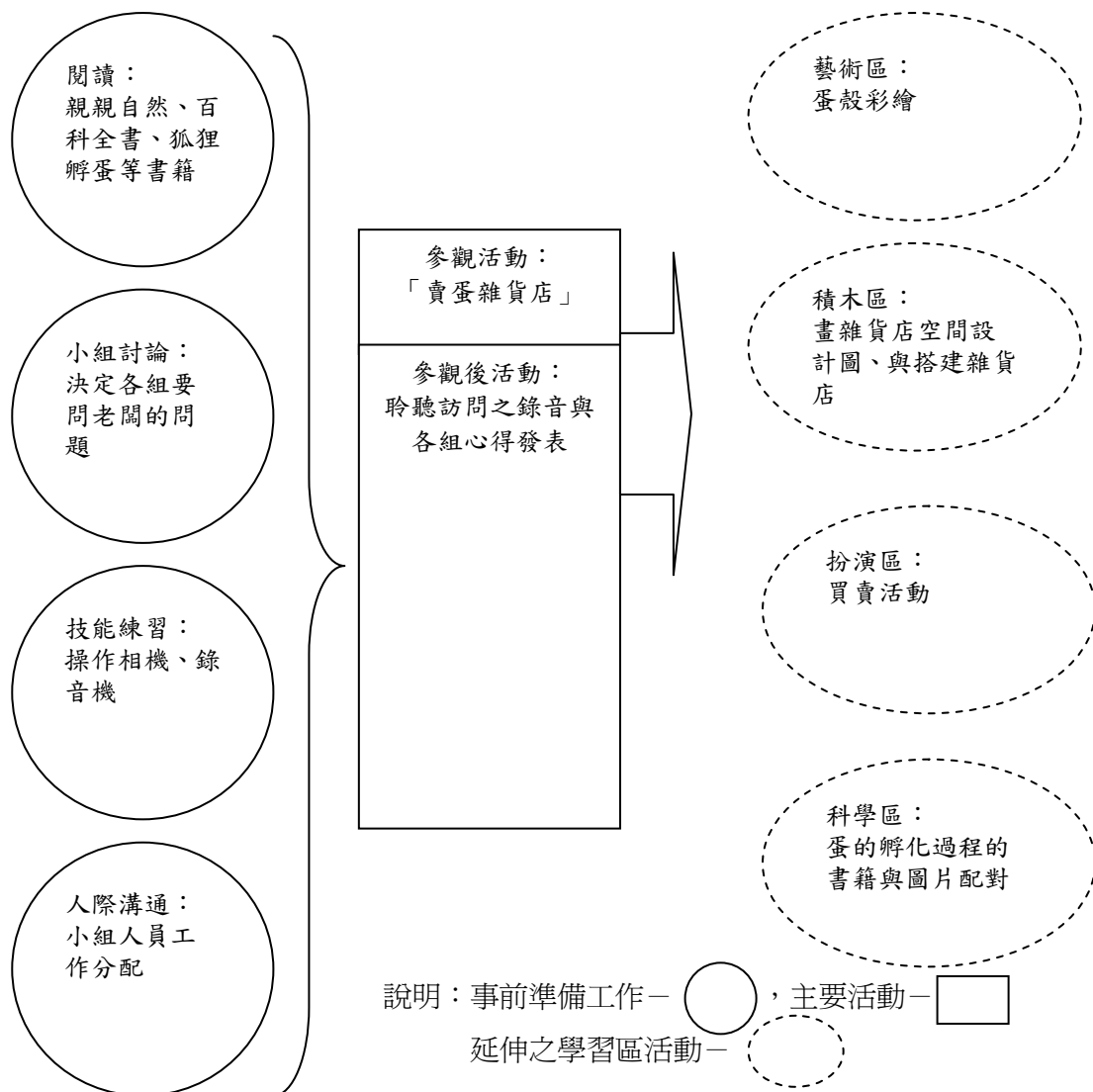


圖 1 真實的融合與解決問題的課程歷程

而對於幼小的課程銜接問題，教師們似乎也非常肯定解決問題的能力才是未來學習的重要基礎：

「家長們一開始都會擔心我們這裡出去的孩子會跟不上小學進度，事實證明：一開始或許在認知的東西上會跟不上… 像注音符號、加減法… 還有比較愛問問題！但不到一學期，我們的孩子都能變成班上的前幾名… 因為他們擁有的是別人沒有的『解決問題的能力』」（訪師 G，1104）。

本研究發現教師對於主題統整性課程的理念知覺的實務表現上特別重視提供與孩子生活情境相關的「經驗課程」和「活動課程」來統整各領域與知、情、技的學習。這結果呼應了美國幼兒教育協會（National Association for the Education of Young Children, NAEYC）提到統整性課程有助於整合幼兒學習經驗，建構幼兒認知基礎，培養解決問題能力（NAEYC, 1991）；更可以聯結義大利瑞吉歐幼兒學校對於主題式的課程模式之重視幼兒經驗的統整性、完整性、連續性以及學習領域的關聯性（Robson & Smedley, 1996；Seefeldt, 1996）的現象。

（二）需增加團體討論的效率、與善用直接教學法

簡楚瑛（2005）在觀察實施主題課程的幼稚園教室中發現老師常以互動討論的方式進行教學，然而卻常在討論中出現「焦點不斷轉移、師生間對話失焦、討論目的不明確等問題導致教學效能低落的現象。（p.64）」另外，簡楚瑛分析課堂上兩種討論的形式，一為老師發問與主導性強的討論，一則為教自由式的成員互動，最常出現的討論形式是「Initiation, Response, Evaluation（IRE）」（Wells, 1993），且是以老師為中心的問答。蔡敏玲（1996）研究所觀察的三個團體互動的情境中（一年級的國語課、幼稚園的日記圖時間、單元討論時段），其團體互動的情境中幾乎是一成不變的老師主導說話權與指定提問的互動方式；老師主控場面之角色固著認定。同時，蔡敏玲認為老師的行動是影響教室團討互動變奏與後續生命的關鍵，而學生的行動與意圖也是必要條件，這些條件交互作用影響班級文化或再塑的可能性。在本研究中觀察團體討論的過程中，也有類似的發現：兩位教師很少事先設計問題，也明顯缺乏發問的技巧。團體討論的時間則傾向教師為問問題而問問題，孩子們則需一個個回答問題；往往整個團體討論需要花上 45 分鐘到 1 小時，不是每個孩子都熱衷於回答問題，團討最後也經常沒有具體的結論，老師常常還需花時間管理秩序。老師的發問技巧深深影響團體討論的進行，下表 1 是一則團體討論之觀察記錄與分析。

表 1 團討觀察記錄與分析

觀察記錄 (93.11.10)	詮釋與分析
T:你們覺得我們來開什麼店好呢?	詢問孩子興趣決定課程將進行之活動
S1:麥當勞	
S2:賣衣服	
S3:百貨公司	
S4:嗯…… (沉默 8 秒)	S4 並不熱衷主題與討論
T:凱凱你覺得呢?	
Ss:老師,他不知道啦….	
T:好,我們讓他想一想,等一下再請他回答…	此時孩子們已經對討論失去興趣,注意力也逐漸被另一教師在佈置教室所吸引,老師仍努力問問題。
小明請你坐好,往後坐在線上,其他小朋友要安靜聽別人的意見。好,柔柔換你說。	
S5:賣衣服或賣蛋都可以啊,因為我們有去參觀蛋雜貨店呀。	孩子提出舊經驗,教師並未適時將新舊經驗結合發展更深入的問題。
T:(繼續問下一個孩子)致宇你想開什麼店?	
S6:我不要….	
T:每個人都要有意見,你在想一想我等一下再問你	堅持每個孩子都要回答問題
S8:媽媽昨天帶我去百貨公司玩很好玩…	
(共花費約 18 分鐘決定開蛋餐屋)	討論已經失焦

綜合以上分析,教師沒有事先規劃問題,又缺乏鋪陳問題脈絡以達到確立的團體討論目的的技巧,因此無法以較有效率的方式提出問題、並引導孩子回答問題。在教師的發問技巧方面,對於發問的策略、發問的步驟、注意事項與問題的類型等都仍有努力的必要與空間。Wassermann (1990) 強調教學過程中,重視教師提問策略的重要性,才能以其為原則而深入瞭解孩子發展特性並引發學生高層次心智活動,促進思考能力,是成功教學的基礎之一。而教師發問具有多樣化的功能性,教師需針對學生不同的個別化學習發展特性來進行適當地提出問題。在課堂開始時依據孩子能力進行探索前其所具備之舊經驗,引導孩子進入高層次的思考,了解孩子的學習困難和集中孩子的注意力,診斷學生的優缺點,幫助孩子發展認知概念或了解週遭事物連結關係,同時問題回顧或總結課程,與評估學生的理解和教學成果 (Ellsworth, 1997)。

除了教師的發問技巧影響團討效率之外,研究發現團討的形式、時間與時機也深深影響

討論的成效。蟲蟲班大部分都固定在一天中課程一開始的時間進行全班一起的團體討論，團體討論的目的則多是為了分享回顧之前的課程進度、討論課程的銜接，孩子習慣性的圍成圓弧形輪流的回答問題，每次討論時間維持 45 分鐘左右。根據觀察發現：這種固定座位、固定時間與固定發言權的團體討論效果不甚理想。反而是有幾次教師採分組方式任務型的討論，效果比全班一起討論來得好，且那些總是較少參與討論的學生也較願意參與。另外，觀察發現孩子團討的注意力最佳狀態平均時間約能維持在 25-30 分鐘左右，超過時間，教師則需花很多時間來掌控秩序。由此可知：團討最佳的時機應是目的取向的，為了培養幼兒的解決問題的能力與主動學習的精神，良好與熱絡的教室互動將能幫助主題的發展與相關問題的釐清。因此，團體討論不應拘泥於特定的形式，更不應變成例行的公式。

另外，研究發現教師很少用到直接教學的策略，「主題教學強調開放的教育，不應該有老師主導的教學」（訪藏藏師，405），在訪談中也發現關於開放教育等於拋棄直接教學法的迷思存在多數教師的認知中。多數教師皆強調自己的教學策略傾向討論式教學、活動式教學、小組合作式教學，卻不太贊同直接教學。事實上，學者們建議有效的教學應包含討論、直接教學、單獨或團體教學（簡楚瑛，2005；Bruner, 1990）。簡楚瑛（2005）在執行課室言談與課程結構相關研究中批判「討論，不應是唯一的教學法」（p.70）。尤其，當幼兒之先備知識不足又不善表達之下，只有討論而沒有配合直接教學等其他教學策略的狀況下是無法順利的切入課程的重點與有效的達成活動的目標的。事實的運用直接教學法最主要的目的，就是用直接了當、簡潔扼要且有效率的編排方式，傳達能滿足學生所需的知識。在統整性課程中直接講解法的運用是必須的，但不同於傳統課程的照本宣科的教法。直接教學法的運用取決於學生的需要，而非既定結構課程中的要求。如此一來，什麼時候需要使用直接教學法就是關鍵所在；它也可以配合運用合作教學法或是啟發式教學法（吳桐椒、張宇樑，2004）。Wolfinger 和 Stockard（1997）也提出直接教學的策略包含：（1）講解式教學：透過圖書、布偶、簡報、影片等講授與展示教學之概念；（2）啟發式教學法：運用歸納性啟發教學法與運用圖像組織（graphic organizer）來演繹或歸納學習的資訊。

伍、結論與建議

透過本研究之結果可以了解幼教師對於主題統整性課程的理念是正向的，但多隨著該園創辦人的教育信仰定位，也僅能展現對「以幼兒為中心」和「開放式教育」的想法，且較缺乏融合其他教育理念的思考與行動，更極需統整教師自我的教育理念以發展出不同的主題的教學特色。另外，幼教師應加強對於主題統整性課程的理論基礎的認知，並落實理論與實務的連結；如此才能跳脫「教學僅是實務導向」的迷失，真正使主題統整性教學成為「富哲理、

重實務」的典範。研究亦發現對於教學實務的知覺，幼教師能以孩子的生活經驗為主，統整各領域的學習；但對於教學策略的多元運用與教室團體討論的相關技巧，仍有許多專業成長的需求與空間。因此，本研究除了建議師資培育機構與教師在職進修等相關課程提供更完整與落實的主題統整性課程的專業智識之外，更鼓勵教師們該體認自己的角色已不再僅是知識的傳達者；在不斷往前進的時代巨輪中，教師不斷求新求變的熱忱與正向且正確的理念、理論、與實務的知覺，才是成功的課程改革的要素。

陸、參考文獻

一、中文部分

- 余安邦（2001）。哪株紅杏不出牆。**應用心理研究**，11，175-212。
- 谷瑞勉（2001）。初任幼兒教師。**屏師學報**，14，297-324。
- 林佩璇（2000）。**行動研究和學校本位課程評鑑**。台北：揚智。
- 林秀珍（2003）。J. Dewey 教育目的論的辨明與詮釋。**教育研究集刊**，49（3），93-111。
- 周珮儀（2003）。**課程統整**。高雄：復文。
- 周淑卿（2002）。誰在乎課程理論？-課程改革中的理論與實務問題。**國立台北師範學院學報**，15，1-16。
- 周淑惠（2004）。建構取向之幼兒自然科學教學之歷程性研究。**新竹師院學報**，19，61-88。
- 周淑惠（2006）。**幼兒園課程與教學—主題探究取向**。台北：心理。
- 吳楸椒、張宇樑（2004）。**課程統整 Follow Me：由美國經驗談起**。台北：學富。
- 胡美智、段慧瑩（2003）。幼兒園主題教學對幼兒讀寫萌發之影響探討。**慈濟技術學院學報**，5，187-208。
- 胡美智、楊筱珮、劉雨凡（2004）。「海洋世界」主題教學之行動省思-以一個「全語言」幼兒園大班為例。**慈濟技術學院學報**，6，247-276。
- 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。
- 梁雲霞譯（2004）。**大腦教與學**。台北：遠流。
- 陳淑琴、謝明昆、薛婷芳、林佳慧、謝瑩慧、戴文青、魏美惠（2004）。**幼兒活動課程設計-理論與實務**。台北：偉華書局。
- 陳新轉（2003）。「**課程統整**」理論與設計解說。台北：商鼎。
- 許芷靈（2004）。**幼兒在主題教學中造形能力表現之研究**。未出版之碩士論文，朝陽科技大學幼兒保育研究所，台中。

- 廖鳳瑞（1998）。幼教園所的開放式教育理念與執行研究。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，8（4），576-595。
- 蔡清田（1998）。九年一貫國民教育課程改革與實施策略。教師之友，39（4），1-9。
- 蔡清田（2004）。課程統整與行動研究。台北：五南。
- 蔡敏玲（1996）。眾聲喧譁中，看誰在說話？幼稚園及小學教室互動方式的節奏與變奏。教育資料及研究，12，2-19。
- 簡楚瑛（1999）。引導課程發展與教學方向的豈只是師生間的對話而已？國教世紀，187，24-27。
- 簡楚瑛（2005）。從課室言談與課程結夠看教育改革的契機。教育與心理研究，28（1），49-74。
- 蘇慧貞、簡楚瑛（2004）。幼稚園園長領導之個案研究。教育與心理研究，27（3），429-456。

二、英文部分

- Armstrong, T. (1998). *The unique brain: Evidence and implication*. Unpublished handouts: Brain Studies for Teachers. College of Education, University of Idaho, Moscow, ID, U.S.A.
- Armstrong, D. G. (2003). *Curriculum today*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration*. New York: Teachers College Press.
- Beane, J. A. (1992). *Creating an integrative curriculum: Making the connections*. NASSP Bulletin. New York: Teachers College Press.
- Bredekamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brooke, T., Lu, N. H., Shannon, J., Rivian, B., & Kim, H. (1997). *An integrated-thematic curriculum for gifted learners*. *Roeper Review*, 19(4), 196-199.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. New York: Vintage Books.
- Bruner, J. S. (1975). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bugental, J. F. T. (1997). *Challenges of humanistic psychology*. New York: McGraw-Hill Education.
- Caine, R., & Caine, G. (1997). *Education on the edge of possibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Checkley, K. (1997). The first seven and the eighth. *Educational Leadership*, 55(1), 8-13.
- Chen, J. D. (1993). *Building on children's strengths: Examinations of a project spectrum intervention program for students at risk for school failure*. Paper presented at the 60th

- Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Clark, L. H., & Starr, I. S. (1996). *Secondary and middle school teaching methods*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Combs, A. W. (1981). Humanistic education: Too tender for a tough world? *Phi Delta Kappan*, 62, 446-449.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1998). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- DeBoer, J. J. (1936). Integration: A return to first principles. *School and Society*, 43, 246-253.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: MacMillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: MacMillan.
- Dewey, J. (1965). The relationship of theory to practice. In M. Borrowman (Ed.), *Teacher education in America: A documentary history*, pp. 140-171. New York: Teachers College Press.
- Drake, S. M. (1998). *Creating integrated curriculum*. Los Angeles, CA: Corwin Press.
- Dyson, A. (1990). Special educational needs and the concept of change. *Oxford Review of Education*, 16 (1), 55-66.
- Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions*. New York: Columbia University Press.
- Erickson, H. L. (1998). *Concept-based curriculum and instruction: Teaching beyond the facts*. Los Angeles, CA: Corwin Press.
- Fogarty, R. (1991). *The mindful school: How to integrate the curricula*. Palatine, IL: Skylight Publishing.
- Gamberg, R., Kwak, W., Hutchings, M., & Altheim, J. (with Edwards, G.) (1988). *Learning and loving it: Theme studies in the classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Book.
- Hopkins, L. T. (1937). *Integration: Its meaning and application*. New York: D. Appleton-Centry.
- Jacob, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jacob, H. H. (1997). *Mapping the big picture: Integrating curriculum and assessment K-12*. Alexandria, VA: Associated for Supervision and Curriculum Development.
- Krogh, L. S., & Slentz, L. K. (2001). *The early childhood curriculum*. Philadelphia, PA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lake, K. (2002). *Integrated curriculum*. School Improvement Research Series [Online]. Retrieved on Sep. 10, 2004 from <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html>.

- Lawler-Prince, D., Altieri, L. J., & Cramer, M. (1996). *Moving toward an integrated curriculum in early childhood education*. Washington, DC: National Education Association of the United States.
- Makiya, H., & Rogers, M. (1992). *Design and technology in the primary school*. New York: Routledge.
- Meinback, A., Rothlein, L., & Fredricks, A. (1995). *The complete guide to thematic units: Creating the integrated curriculum*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Mettetal, G., Jordan, C. & Harper, S. (1997). Attitude toward a multiple intelligences curriculum, *Journal of Educational Research*, 91(2), 115-122.
- Michael, W. E., & Mark, T. K. (2000). *Cognitive psychology*. New York: Psychology Press.
- National Association for the Education of Young Children (1991). *Early childhood teacher education guidelines: Basic and advanced—Position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: Author.
- National Research Council (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. Washington, DC: National Academy Press.
- Robson, S., & Smedley, S. (1996). *Education in early childhood*. London: David Fulton.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Seabert, D. M. (2002). Looking at classroom teaching: A missing component in studies of school performance. *Curriculum and Teaching*, 17(1), 21-38.
- Seefeldt, C. (1996). *The early childhood curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*, pp.402-435. New York: Macmillan.
- Smith, B. O., Stanley, W. O., & Shores, J. H. (1957). *Fundamentals of curriculum development*. New York: World Book.
- Sylwester, R. (1995). *A celebration of neutrinos: An educator's guide to the human brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tanner, D. (1990). A brief historical perspective of the struggle for an integrative curriculum. *Educational Horizons*, Fall, 7-11.
- Vars, G. F. (1991). Integration curriculum in historical perspective. *Educational Leadership*, 49(1).14-16.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Walker, D. F., & Soltis, J. F. (1997). *Curriculum and aim*. New York: Teacher College Press.
- Wassermann, S. (1990). *Serious players: Empowering children in the primary classroom* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRE sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, 1-37.
- William, L. (1999). Determining the early childhood curriculum: The evolution of goals and strategies through consonance and controversy. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: Current findings in theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Wolfinger, D. M., & Stockard, J. W. (1997). *Elementary methods: An integrated curriculum*. White Plains, NY: Longman.
- Wu, S. C. (2003). *Taiwanese kindergarten and second grade teachers' knowledge, dispositions, and use of integrated curriculum*. Unpublished doctoral dissertation, University of Idaho, Moscow, ID, U.S.A.

投稿日期：2008 年 09 月 10 日

修正日期：2009 年 02 月 17 日

接受日期：2009 年 03 月 11 日

Kindergarten Teachers' Perceptions of Integrated Thematic Curriculum

Su-Chiao Wu

Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Chiayi University

Yu-Liang Chang

Assistant Professor, Institute of Curriculum and Instruction, MingDao University

Abstract

Integrated curriculum is a well-known early childhood curriculum model that recently has been advocated and implemented in other levels of education in different countries. However, several researchers found that kindergarten teachers' thematic curriculum understanding were insufficient. Based on the fact that teachers' perception of curriculum was a key factor of curriculum innovation, exploring kindergarten teachers' perceptions of integrated thematic curriculum became the core issue in this qualitative study. The whole process of participant observations and interviews was administered in an early childhood institution in Taichung, Taiwan, where integrated curriculum was implemented. The findings were reported and discussed in the following three topics: teachers' philosophical (why), theoretical (what), and practical (how) perceptions of integrated thematic curriculum. This study further recommended that roles of teacher were no longer to serve only as direct instruments for delivering knowledge. Rather, continuous ongoing innovations and positive perceptions of philosophy, theory, and practice were essentials of successful curriculum reforms.

Key words: Thematic Curriculum, Integrated Curriculum, Kindergarten Teacher's Perception