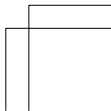
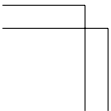
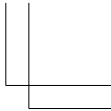
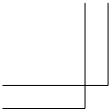


1

課程統整的理論與實際

蔡清田



壹、課程統整的意義

「課程統整」(curriculum integration)是什麼？為何重視課程統整？如何進行課程統整？這些是課程研究的理論與實務相關教育人員所關切的問題(黃光雄、蔡清田, 1999)。本文包括三部分，第一部分是探究課程統整的意義，旨在回答課程統整是什麼的問題；第二部分是探究課程統整的重要性，旨在回答為什麼重視課程統整的問題；第三部分是探究課程統整的設計，旨在回答如何進行課程統整的問題。

一、統整的意義

課程內容，如果沒有經過「統整」(integration)的努力歷程與教育成果，則課程內容將是支離破碎的、凌亂不堪的、不易學習、缺乏教育意義(黃光雄與蔡清田, 1999)。本書第一、二、三章將會詳細加以闡述課程統整的理念，並在第四至七章舉出教育實務工作者所實際進行課程統整的實例加以說明。

簡單地說，所謂統整是指構成整體的不同部分之間有其關聯性，而且可透過個別部分之間的連結，成為一個有意義的整體(黃炳煌, 1999)。統整並不是混合拼湊，因為統整後，各部分個體組合成為新的整體形式，有其獨特性與統一性，並非只是個別部分總和而已(蔡清田, 2002)。因此，本書第八章將會特別就課程統整與學校整體課程設計加以深論，以作為進一步進行課程統整與行動研究之理論與實務之參考。

二、課程統整的意義

「課程統整」，是指將兩個或兩個以上的概念、事物、現象等學習內容或經驗，組織結合成為一個有意義的整體課程(Beane, 1997; Drake, 1998; Jacobs, 1991)，它不只是一種課程設計的組織型態，更是一種教育理念(歐用生, 1999)。課程統整通常是指課程經驗「橫」

4 — 課程統整與行動研究

的聯繫之水平組織，是指課程內容或學習經驗相互之間的統整關係（Tyler, 1949）。例如，《國民中小學九年一貫課程綱要》的「語文」、「數學」、「社會」、「自然與生活科技」、「健康與體育」、「藝術與人文」、「綜合活動」等七大學習領域，便是一種課程統整的設計，其實應以統整、協同教學為原則（教育部，2000；陳伯璋，1999；蔡清田，2003）。但是，這並不因為學習領域具有課程統整傾向，就能保證其內容就必然統整（蔡清田等譯，2004）。課程設計，雖然可以透過學習領域，進行課程統整。但是，當許多科目混合或拼湊成為一個學習領域時，若不能連結組織成為一個有意義的整體，則此種組合可能是一種虛有其表的假統整（蔡清田，1999）。

三、課程統整與統整課程

課程統整的要素，包括概念、技能、價值、通則與主題，如同紡織品當中貫串組織架構的「經緯線」，把各種課程教材和教學活動銜接起來，成為有機的整體（黃政傑，1991；Tyler, 1949）。教師可以透過教育行動研究（蔡清田，2000；2004），和課程專家與學生共同商議，選擇課程統整的要素，透過協同合作的規劃、實做表現的知識、組織並運用知識、開創學習的社群、建立良好的關係、卓越的教學方法等進行課程統整的設計（Beane, 1997; Mallery, 2000）。

課程統整是課程設計的一種努力過程，「統整課程」則是課程設計的一種可能結果。「統整課程」是指經由課程統整的努力過程之後「被統整過的課程」或稱「統整的課程」（integrated curriculum）。上述七大學習領域，名義上是屬於「可統整的課程」，內容上卻不一定是「被統整過的課程」，必須透過學校課程統整的設計與實施，才能實際轉化成為「被統整的課程」，甚至落實成為統整的學生學習經驗（蔡清田，2001）。

「貳、課程統整的重要性」

課程可以是科目、計畫、目標、經驗（黃政傑，1999），也可以是學習領域、單元、主題等。若將課程窄化為科目，可能造成科目林立、壁壘分明、知識支離破碎、互不相干的獨立教學，將是令人不滿的（林清江、蔡清田，1997；黃光雄、蔡清田，1999；Ashcroft & Lee, 2000；Mallery, 2000）。

一、課程統整的功能

統整可以促成課程的意義化、內化、類化與簡化（黃炳煌，1999），課程統整的設計，正可彌補分科課程的不足。如果某一學科領域的事實原則能與其他學科領域的事實原則進行統整，特別是將某一門學科知識應用到不同學科領域，則學習將更為有效，更可以豐富學生的學習經驗，培養社會的所需人才，更可奠定教師的專業地位重要性（蔡清田，1999）。

二、課程統整的重要性

課程統整可以充分運用有限的教學時間，傳達與生活相關的新知，幫助學生對所學與生活之間得以融合，並讓學科間相關的主題集中在同時段教導，使學生獲得一整體架構（Jacobs, 1991）。因此「課程」之統整，應先於教師「教學」的統整與學生「學習」的統整，因為如果在課程設計上沒有先求統整，教師就不易察覺到教學統整之必要，學生就更不易察覺到學習統整的重要。可見課程統整有其重要性。

（一）統整不同的知識

課程統整的設計，可以協助學生進行以主題與相關關注焦點的學習，進而統整四種知識（Beane, 1997）。第一種是個人的知識：著重在自我關注與認知自我的方式。第二種是社會的知識：著重在社會與

6 ● 課程統整與行動研究

世界的議題，包括從同儕關係到全球關係，以及這些關係的批判考驗。第三種是說明的知識：著重在命名、描述、說明、詮釋等的內容，涵蓋涉及不同知識學科與常識。第四種是技術的知識：著重在調查、溝通、分析與表達的方式，涵蓋學校倡導的許多技能。

(二) 統整不同的面向

課程設計者可以進行不同面向的統整，尋求「現在與過去」、「學校與社會」、「學科與學科」的連結，考慮己課統整、己我統整與己世統整（黃譯瑩，1998），不僅包括個人經驗的統整、社會的統整與知識的統整，以及諸如民主教育等的理念（Beane, 1997）。例如，運用個人的關注事項，作為組織主題的主題來源，可以增進個人統整的可能性；運用社會議題作為課程設計的另一種來源，可以提供一種脈絡，鼓勵進行社會統整，並開放這些社會議題，以供進行批判與民主考驗。運用連結個人與社會議題的主題，可以促進個人與社會旨趣的統整，並可以作為增進民主社會中承擔責任的標準；這些主題，也可提供一種個人與社會的重要脈絡，以便進行知識的統整。例如，英國課程學者 John Elliott 也曾建議將影響人類生活的環境、健康、文化的社會生活或跨越科目的主題等，作為學習焦點（Elliott, 1998）。透過主題或關注的議題，進行課程統整，是一般教師比較熟悉的課程統整，也是一種統整知識與經驗的務實做法（Beane, 1997）。

三、課程統整的途徑

學校應該配合教育部《國民中小學九年一貫課程綱要》，成立「課程發展委員會」，針對語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技、及綜合活動等七大學習領域課程小組，進行課程統整設計（教育部，2000；蔡清田，2003）。

課程統整，包括分立式、聯立式、窠巢式、並列式、共有式、張網式、串聯式、整合式、沈浸式與網路式等十種形式（Fogarty, 1991），也可分為單一科目的統整、跨科目的統整、科際融合統整、

與超科目的統整（Jacobs, 1991）。

從許多不同的角度進行課程統整：第一種途徑是「學科內容的統整」，是指科目內部的微觀統整，提綱契領地將孤立的事實、概念、通則等課程要素加以統整（Erickson, 1998; Mallery, 2000）。

第二種途徑是「學科關係的統整」，強調課程中不同學科領域之間水平關係的聯絡或科際整合，以消除學科分立的界限。例如，數學與科學的邏輯關係統整，數學觀念與歷史時期的科際關聯統整，歷史因果與社區動態生活的鄉土課程統整（Mallery, 2000）。

第三種途徑是「學生個人經驗的統整」，統整可以界定在學生個體之內所發生的經驗層面。其所關心的是學生個人的統整歷程，協助學生個人努力去組織課程，使原本不相關的知識與經驗，成為相關而有意義的學習經驗。換言之，兼顧學生個體間與個體內不同結構面向與功能的個別差異，重視其興趣、動機、態度與目的，協助學生獲得統整的學習經驗（Erickson, 1998）。

第四種途徑是「學校科目與活動的統整」，依據學生的興趣，將校內正式課程的領域科目課程與非正式課程的聯課活動、社團活動、分組活動等加以統整，並將課程理論與教學實務加以整合（Ashcroft & Lee, 2000）。

第五種途徑是「校內與校外領域的統整」，將學校課程與校外社會生活加以統整。例如，安排學生到校外參觀訪問或表演，或參與國家慶典或擴大升旗典禮。因為學校課程只提供學生整體學習經驗的一部分，如果學生是準備要獲得興趣、態度、知識、技能、習慣，使學生能夠去建設性地參與社會生活，以充分地發展才能，以貢獻社會並達成自我實現，則今日教育系統需要的，是比學校範圍更寬廣的參與。學校可以正式或非正式的提供機會，給學生去反映他們現在所擁有的重要校外經驗，經由討論釐清他們行為的結果，形成有意義的標準以引導學習（Erickson, 1998）。

第六種途徑是「課程設計人員的統整」。傳統上，課程是由校外非直接教學的特定人員加以設計，但是，由校外課程設計人員所建議

的由上而下的課程，很少如願的澈底實施，全國性的課程設計成品更是難達預期效果。因此，若要有效實施課程，則需要校內所有的教師、學生、家長與行政人員，特別是也應該包括社會賢達與地方人士參與，這些課程的所有利害關係人瞭解課程設計的過程後，將有助於課程實施（Tyler, 1980）。

參、課程統整設計的理論與實際

課程包括了個別科目課程、相關課程、融合課程、廣域課程、核心課程與活動課程或經驗課程等六種類型（林本、李祖壽，1970）。這些類型可歸納為科目課程、核心課程與活動課程（黃光雄、蔡清田，1999）。這些分類方式，可以提供進行課程統整之參考。

一、科目課程的課程統整設計

個別科目課程、相關課程、融合課程、廣域課程都是屬於科目課程。個別科目課程，是一種常見的傳統課程類型，課程設計者可以就單一科目當中的知識、技能、情意等內容加以統整（Glatthorn, 1997）。設計者更可聯合關係密切的個別科目課程，將其轉化為比較方便管理的相關課程或聯絡課程，使個別學科內容產生一致性，增進各科目間水平關係，但各科間的原有界線仍舊存在。更可以進一步合併兩個或兩個以上範圍較窄的科目，或將課程內容重新組織，增強其間關係，聯合成為關係密切的合科課程或融合課程或廣域課程。例如，以寬廣領域的語文科課程，取代文法、作文、文學等彼此關係密切的科目課程，或將地理、歷史等科目課程合併為「社會研究」的合科課程或融合課程。

透過融合課程與廣域課程的設計，可以將零碎的教學時間加以統整合併為較大單位的教學時間，以防止學習時間遭到不當分割，避免學科知識的支離破碎（黃光雄、蔡清田，1999；蔡清田等譯，2004）。但是，不管是合科課程或相關科目之統整，實際上，往往是一種行政

措施，將兩個科目放入同一時段，其假定以為授課教師會自行建構學科間關係，其結果並不十分成功，原因是每一科目皆遵循不同的組織架構，如歷史的年代順序、文學的語文形式。如果沒有發展出適合此兩個科目的新課程組織核心，則某一科目往往淪為另一科目的附庸。例如，以語文與歷史作相關，並以歷史年代順序教學，則語文學科技能常常只是根據歷史內容主題所發展的要求進行教學。

(一)課程立場

科目課程的設計，往往偏重傳統的學術精華之注入，將學科知識的學術文化遺產傳遞給下一代，這是一種傳統「精粹主義」的課程立場（Tyler, 1949），重視「課程即科目」的課程意義，強調學科知識的重要性。就課程選擇而言，學科知識比社會需求和學生需求更為重要。課程組織以學科知識為中心，重視學科知識的邏輯與結構，認為知識可以切割為不同領域來學習。課程評鑑層面包括課程內容及課程材料，要求課程內容材料應該反應學科知識本質，以協助學生獲得學科知識，逐步邁向學術社區，成為學術社區的一份子。

(二)教育慎思構想

教育的目的旨在傳遞學術文化遺產，特別是代表傳統文化精華的學科知識。學校的主要功能在於強化學生對學科知識的認知與心智成長，學校應發展人類的學術理性，以人類學術理性批判考驗人生，並引導生命的理性發展。這種課程理論，以教科書為中心，安排主題順序，選擇活動與練習，教師只是教科書的跟班，教科書扮演學科主角，指引教學內容（黃政傑，1991）。學科專家對學科知識最有研究，是學科知識的研究人員與探究開拓先鋒，更是學科知識的捍衛者與守護神，他們是最有資格的學科課程設計人員。

(三)課程設計的方法

以學科專家的建議，作為教育目標的主要來源，以科目為本位，

發展以教科書為中心的課程設計方法（Tyler, 1949）。包括三個主要觀點：第一是依照學術研究領域分類規劃課程內容；第二是教科書的編輯完全委託諸學科專家，教師只能從幾種教科書中採擇一種或數種內容；第三是依據預先規定的論理系統，組織課程教材內容，要求教師依一定順序，忠實進行課程實施以教導學生。

（四）課程設計的批判

科目取向課程設計，至少有兩項優點。一方面，由學科專家設計教科書，論理組織嚴謹、內容較真實可靠、不致違反學科知識真理；另一方面，家長、教師、學生與社會人士較能信賴，甚至對能力較差、缺乏創造力的教師有一定的課程規範，不致造成嚴重錯誤。但是，學科課程的實施，迄今已發生許多問題（黃政傑，1991），造成師生依賴教科書內容，缺乏活潑的教學創意。

科目理論取向觀點，不僅使課程窄化為學科，甚至窄化為教科書；教學被窄化為教書，並淪為灌輸知識而不是啟發學生思考；學習被窄化為教科書內容的記憶；知識也被扭曲為商品化的產物，使得學生個人的主體性與知識實體世界逐漸異化，甚至誤將教科書內容當成是真實的生活世界。

二、核心課程的課程統整設計

學科的結合，並非統整的唯一方法，然而經由強調各學科間共同分享的廣泛概念，可以幫助學生發展概念架構，以理解這些學科概念。核心課程可進一步透過最具重要價值的課程核心，以某些廣泛問題或概念為中心，並將某些領域的知識概念加以組合，是目前課程統整較成功的設計（Ashcroft & Lee, 2000）。

核心課程，不僅可以使某課程單元主題或科目加以簡化或減少到一種可以管理控制的大小，而且可以根據規準，選擇適切的課程元素，作為設計核心。一般而言，單元架構的核心包括三種：第一種是「觀念架構」，以大範圍的觀念為課程設計的焦點（Erickson, 1998）。