

國小國語文領域課程統整類型之分析

李 崗* 楊琇惠**

本文旨在重建國小國語文學習領域課程統整之分類架構，主要運用文件分析及概念分析兩種方法，結果發現其類型可以歸納為以下四種：領域內內容統整、跨領域內容統整、領域內能力統整、跨領域能力統整。此外，筆者亦設計出一種雷達圖，作為類型分析的研究工具，並提出實際的國小教學案例，藉以說明各種統整類型之間的差異，希望能夠有助於十二年國教的推動。

關鍵字：課程統整、國語文、類型分析、十二年國民基本教育

* 作者現職：國立東華大學課程設計與潛能開發學系副教授

** 作者現職：國立東華大學課程設計與潛能開發學系教育博士班研究生

通訊作者：楊琇惠，e-mail: sheep0180@yahoo.com.tw

壹、緒論

「課程統整」是九年一貫課程改革的重要議題，同時也是十二年國民教育的實施規準。自從民國八十三年民間團體「四一〇教改行動聯盟」提出教育改革的訴求以來，迄今已歷經二十年。當初行政院成立「教育改革審議委員會」，民國八十五年十二月完成〈教育改革總諮議報告書〉，其中建議：

「在課程與教學改革方面，宜以生活為中心進行整體課程規劃，掌握理想的教育目標，訂定課程綱要取代課程標準，強化課程的銜接與統整，減少學科數目和上課時數……希望加強培養學生學以致用的能力，可以手腦並用、解決問題、適應變遷、適性發展。」（行政院教育改革委員會，1996）

此乃臺灣推動九年一貫課程改革的歷史背景。

民國九十年教育部在〈國民中小學九年一貫課程暫行綱要〉中指出：「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則。」（教育部，2001，頁9）其實施要點之〈課程實施〉第四項闡明統整活動的實施方式：「在符合領域學習節數的原則下，學校得打破學習領域界限，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學。」（教育部，2001，頁15）然而，民國九十二年的〈國民中小學九年一貫課程綱要〉卻又更改為：「學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學。」（教育部，2003，頁9）此處必須注意的是，表面上看起來文字的出入不大，實際上教育部的立場已經做了相當程度的修正，關鍵在於「視學習內容之性質」這一句話。也就是說，九〇版本沒有任何但書，所有學習領域都應實施主題統整的教學活動；九二版本則已經間接宣告，有些學習內容並不需要進行協同教學。根據筆者的觀察，國小教師原本就是一個人同時負責眾多領域的教學工作，所以比較容易配合推動課程統整的教育改革，國中老師全都是分科教學，加上必須面對升學制度的分數競爭，自然比較難以接受打破學習領域的教學方式。同時，為了因應九年一貫課程改革所引起的各項爭議，教育部只好進行上述的政策修訂。直到今日，國中教師到底該如何推動課程統整，仍是一個沒有人說清楚講明白的灰色地帶。

職是之故，按照教育部的說法，「統整」不再是一種「原則」，而被界定為一種「精神」。筆者推敲其意：有原則就會有例外，原則是死的，精神是活的，學習領域的實施不一定需要進行協同教學。乍看之下，這個猜測似乎有說服力，可是仔細想想又不甚合理。原因在於，一般教育學者大都承認，「統整」

是課程組織的重要規準，當然可以作為一種原則，試問在什麼情形下課程要素可以不必加以統整？若從反面思考，一般人說「掌握精神」，有時是指「避免流於形式」的意思，旨在提醒中小學老師，不要將統整誤解為某種特定型態的教學。那麼，這種精神究竟所指為何呢？

根據課程綱要〈基本理念〉的說明，九年一貫課程應該培養具備統整能力的健全國民，其中統整能力的內涵被界定為「理性與感性之調和、知與行之合一、人文與科技之整合」（教育部，2003，頁3）。由此可見，這種統整概念，指涉的是一種教育理想，而非教育方法。前二項在任何單一學習領域內皆可完成，屬於人格的統整；最後一項則必須打破學習領域的界限方有可能，屬於知識的統整。也就是說，課綱中〈基本理念〉與〈實施要點〉兩節的統整概念其實並不相同，前者強調人的能力，後者強調教學的主題，分屬不同的範疇。繼續再追問下去，「理性」與「感性」、「知」與「行」、「人文」與「科技」，這些二元對立的概念，如果是需要被統整的「對象」，那麼具統整能力的「主體」又如何產生？按照語意來說，「統整的能力」是指一種特定的認知能力，「能力的統整」是指各種能力獲得整合的結果，上述三組概念若亦可視為不同面向的能力，則其合一應稱為「能力的統整」，而非「統整的能力」—由此可見教育部對於統整能力的界定並不恰當。此外，如果學生應該學習去統整所有學科知識，那麼學習領域的實施，該如何掌握統整的精神呢？所謂「統整之精神」，到底是「人格的統整」、「能力的統整」或「課程的統整」？所謂主題式教學或協同教學，真的可以培養出學生的統整能力嗎？這種教學活動能夠培養出何種的統整能力呢？這些疑惑若未釐清，「統整」將會淪為一個語意含糊的概念。

為了建立全國中小學老師的共識，教育部曾特別委託「中華民國課程與教學學會」編輯《課程統整手冊》，黃政傑、游家政在〈編者序〉中便表示：「課程為何要統整？因為傳統的課程中各學科彼此獨立且界線明顯，無法提供學生整全的知識觀，培養學生面對社會、處理生活的能力。」（中華民國課程與教學學會，2000，頁Ⅲ）由此可見，從學者對政策的詮釋來看，課程統整應該是「知識」與「能力」、「個人」與「社會」之間的統整。

然而，九年一貫課程正式實施之前，各界卻已經陸續出現批評的聲音，以及對於統整方式的懷疑。舉例而言，劉源俊（2001）便主張，鼓勵不同領域教師的合作是九年一貫課程的可取之處，但是對於七大學習領域應重新作合理的劃分，尤其各領域合科或分科之實施，顯然在國小與國中應作不同之考量。黃譯瑩（1999）也曾表示：七大學習領域之間能否統整？培育的師資與現職教師實施統整課程的訓練與專業素養是否足夠？統整課程是否傷害基礎教育與教學

品質？這些問題仍令多數人感到擔憂。林達森（1999）指出，統整性課程缺乏固定且一致的水平組織，將會破壞單一學科知識結構的完整性，對於一般家長、社會人士、習慣於分科課程的教師而言，都是一種威脅，容易造成抗拒。若是貿然實施，將會流於策略上的虛與委蛇，結果仍是維持傳統的分科教學，不易收到統整的效果。

再以國語文領域來說，語文學習領域〈基本理念〉中明確揭示：「期使學生具備良好的聽、說、讀、寫、作等基本能力」，「提昇欣賞文學作品的能力」，「培養學生自學的能力」（教育部，2003）。此外，〈分段能力指標〉以及〈實施要點〉有關「教材編寫」、「教學原則」、「學習評量」的部分，也都完全依照「聽說讀寫作」的基本架構加以敘寫，然後再將其與十大基本能力的內涵相對應。根據筆者對於小學現場的長期觀察，許多教師皆認為國語文領域實施課程統整，最大的問題就是：應該根據「十大基本能力」還是「傳統學科能力」進行統整？是否需要進行合科教學？為何教科書內課文內容與教學指引的編寫並沒有太大的改變？學者們提出許多的統整方法，看起來好像都有道理，但是小學生的國語程度卻愈來愈差，該怎麼辦？由此可知，政策面與執行面之間其實已產生嚴重的落差，如果上述問題無法獲得妥善的處理，那麼可以預見十二年國教的實施將會更是雪上加霜。

因此，本研究旨在重建國小國語文學習領域課程統整之分類架構，主要運用文件分析及概念分析兩種方法，企圖討論目前既有的相關論述與實際作法，同時設計一種雷達圖，作為類型分析的研究工具，並提出實際的國小教學案例，藉以說明各種統整類型之間的差異。為了達成上述目的，本研究蒐集資料的程序可以分成以下幾個面向加以說明：1. 蒐集教育部推動九年一貫課程改革之相關文件；2. 蒐集國內課程學者針對課程統整理念進行討論之學術著作；3. 蒐集國內國語文教育學者針對國語文領域如何進行課程統整之相關論述；4. 蒐集國內碩博士學位論文之相關實徵研究。在資料檢索的過程中，筆者主要乃是鍵入「課程」、「統整」、「國語」或「語文」等詞彙，分別運用標題、關鍵字、摘要三種方式，在〈全國圖書書目資訊網〉、〈臺灣期刊論文索引系統〉、〈臺灣博碩士論文系統〉這三個資料庫中加以搜尋，確認與本研究相關之程度，逐一取得紙本或電子全文。然後，一方面對於國內各家觀點形成初步的理解，先說明課程統整的意涵與既有的分類架構，再分析國語文領域相關實徵研究的成果；二方面運用韋伯的「理念類型」（idea type）作為研究工具，針對課程統整這個理念進行類型分析，在新的分類架構中，綜合文件分析與概念分析兩種方法，仔細釐清各種論述之間錯綜複雜的關係。

貳、文獻探討

一、課程統整的分類問題

所謂「統整」(integration)，係指「課程因素的橫的聯繫或水平」(黃政傑, 1991, 頁 292)，旨在「統合學生分割的學習狀態，讓各領域的學習得以關聯起來」(黃政傑, 1991, 頁 292)。也就是說，學習者所學到的概念、原理、原則，在科目與科目之間、理論與實際之間，必須成為有意義的整體，這樣學習才能產生最佳效果。一般來說，課程組織最基本的形態可以分為兩類：一是以系統知識為中心，包括統合知識與專門知識；二是以人類事務為中心，包括個人與社會。(黃政傑, 1991)美國課程學者畢恩 (James A. Beane) 明確指出，關於課程統整一詞，有人視為「重新安排現行的教學計畫」，或以為「會破壞知識學科的完整」，或以為「只能建立在分科的基礎之上」，或以為「只是一種技巧」，其實都是許多教育學者的誤解與偏見。究其原因，真正的課程統整，不應該被化約為只是環繞某些「與各學科領域的內容和技巧有關」的「主題」，或者是誤與「多學科」課程 (multidisciplinary curriculum) 相混淆。所謂多學科課程，其計畫始於辨認不同科目對於某個主題的貢獻，然後事先決定其內容與技巧的精熟程度，必須維持分科設計的結構。相形之下，課程統整的計畫始於一個中心主題，然後辨認與其相關的「大觀念」(big ideas)，以及可能用來探究這些觀念的活動，不需考慮學科領域的界限，而是根據與周遭問題的關聯，再決定探究各種知識的順序。因此，課程統整是一種「特殊類型」的「統一」(a special kind of unity)，必須由「年輕人」和「教育家」一起辨認有意義的問題，靈活運用「流行文化」和「精緻文化」的資源，並且在民主的情境中，共同學習「經驗」與「知識」的統整，「社區生活」與「學校生活」的統整，「自我利益」與「共同福祉」的統整，以促進「個人統整」與「社會統整」的可能性。(Beane, 1997, pp. x-xi, 5, 9-13, 35, 46, 47, 92; 周珮儀等合譯, 2000, 頁 2-8、22-34、59-66) 由此可見，黃政傑並未直接區分「課程統整」的類型，而是說明「課程組織」的類型，並且將統整視為一項普遍的基本原則。畢恩的定義則與其他教育學者的說法劃清界限，強調課程統整乃是一種特殊類型的組織方式，其歷史概念等同於「跨學科」(transdisciplinary)、「超學科」(supradisciplinary) 取向，不同於「科際整合」(interdisciplinary)、「多學科」(multidisciplinary)、「科目本位」(subject-based) 取向。

然而，佛加提 (Robin Fogarty) 卻有不同的主張，她提出十種統整課程的方法，主要分成三種類型：一是單一學科內的統整 (within single disciplines)，二是各學科之間的統整 (across several disciplines)，三是在學習者心中的統整 (inside the mind of the learner) (Fogarty, 2009)。前面兩大類都是由教師團隊

決定課程內容，第三類才是根據學生的興趣由師生共同規劃課程內容。（單文經主譯，2003）依據畢恩的定義，第二、三類仍屬於多學科課程而非課程統整。從類型學的角度來說，佛加提的判準並不一致，區分第一類和第二類的依據是「領域」，但是第三類的特徵轉移至「人」，這似乎意謂著前兩類的統整，純粹只是內容的統整，完全不涉及學習者的心智活動。若真是如此，第二類和第三類之間又該如何區分呢？學科之間的統整，不會發生在學習者的心中嗎？事實上，不管學什麼，必然經過人的認知歷程，所以「在心中」是一個語意含糊的概念，無法清楚標記一個類型的性質與特徵。

此外，柏日易（Edward N. Brazee）和凱布勒提（Jody Capelluti）（Brazee, Capelluti, & National Middle School Association, 1995）將課程視為一個連續體，並將其分成五種類型：一是傳統課程，指分科的中學課程；二是多學科／科際整合課程，指不同科目處理相同主題；三是被動統整課程（integrated curriculum），指由老師決定主題與活動的項目讓學生選擇；四是主動統整課程（integrative curriculum），指在平等的基礎上，教師先決定本身對於課程的期待，然後協助學生自行選擇研究主題；五是超越主動統整課程（beyond integrative curriculum），指學生進行自我導向學習，可以有機會從事大規模而長期的獨立研究，甚至走出校園，在真實的生活世界中實習或服務。顯而易見，區分上述五個類型的判準乃是學生選擇權的大小程度，尤其後面三種類型的提出，可以說是對於師生合作更為細緻的類型劃分，前面兩種則學生完全沒有選擇的機會。游家政（2000）也曾有過類似的思考，從人的角度，將課程統整分為專家設計、教師設計、師生共同設計、學生設計四種類型。這個分類架構算是清晰明確，可惜無法作為區分課程內容組織形態的實質判準，前兩種由成人主導，第四種由學生主導，容易造成緊張的師生關係，只有第三種才符合畢恩強調的民主精神。

再者，黃譯瑩（2003）從「系統」的角度，討論「統整」機制的運作，她將課程系統分為四大子系統，論證各系統的功能和彼此之間的協作：一是信息統整（information-with-information integration），指的是萬事萬物所說出的信息彼此間建立連結；二是知己統整（knowledge-with-self integration），指的是人類與所知的信息建立連結；三是己我統整（self-with-self integration），指的是人類與認識的主體即自我建立連結；四是我世統整（self-with-world integration），指的是人類與萬事萬物普遍運行之道建立連結。由此可見，所謂「課程」，乃是由人類系統與信息系統交互作用，所組成具有生命的複雜自組織系統，需要繼續存在與尋求更新。所謂「統整」，乃是在分化結果之間建立「連結」，「結」（node）是指動態有序地成形的信息體，「連」（connection）是指在「結」與「結」之間的動態有序地成形的關係、聯繫、意義或交互作用。

也就是說，分化是交互作用的減弱，統整是交互作用的加強。這種主張顯然是將信息體之間的交互作用皆視為統整，而且宇宙中萬事萬物皆為信息體，「人類」只是其中的一個子系統，人類未知的信息會自行連結，人類已知的信息即知識統整，未知奧秘與已知信息之間亦存在著交互作用。因此，「統整」不一定涉及人類的心智活動，而是各種生命滿足自身需求的過程與結果。根據此一定義，只要兩個信息體互相聯繫、形成特定的關係，就是統整。舉例來說，兩個人之間只要形成師生關係，無論是和諧或衝突，都可將其視為一個統整的過程。所以，無論課程內容如何組織，全部都可以說是信息統整的結果。如此一來，「課程統整」一詞，將不再能夠指涉任何特定的性質，因為「知識」、「人類」、「自我」、「世界」乃是不同的信息體，只要彼此相互連結，無論結果是否符合教育的規準，學生與學校之間的連結是否形成一種「抗拒」文化，學生與知識之間的連結是否形成一種「迷失」概念，通通都是統整。論者或許會提出以下的論據，用來反駁上述的質疑：黃譯瑩（2003，頁 191-192）明確指出，知己統整是人類建構自己認識萬事萬物的意義，己我統整是人類重新認識建構意義的自我，我世統整是自我認識並參與世界整體的演化，所以從課程系統發展出統整課程系統，正代表著各種有意義的方向。這個觀點，的確可以反映黃氏論述的核心思維，只不過問題在於，這段論證的前提乃是統整的定義是意義的建構，可是根據本文先前的引述可知，統整的定義是建立連結，而連結的定義是信息體之間交互作用的加強，並不必然指涉人類的心智活動，也不必然包括意義的建構。職是之故，筆者以為黃氏在論證過程中，犯了「語意歧義」的謬誤，因而導致其所建構的統整概念，雖然可以深化「課程」一詞的存有學意義，但是無法作為區分不同組織型態的有效判準。

最後，回到國語文領域的角度來說，目前學界對於「統整」的相關討論亦眾說紛紜。許學仁（2000）主張，課程統整是教師教學理念的澄清與重建，而非受限於統整教材的編制，應採能力導向作為課程的核心，無論分科教學或合科教學，皆可達成目標。趙鏡中（2001）表示，語文統整教學是以學生為中心的教學，同時包括學習語文和用語文學習，其內涵不只是聽說讀寫之語言形式的統整，更涉及知識與技能的統整、生活與學習的統整，所以這種學習型態，是以人為本，不是以學科知識內容為主，強調主動積極的態度。洪文瓊（2003）則指出，九年一貫課程暫行綱要有關統整的規範過於籠統，於是自行提出一個操作定義：統整為使兩個以上分立（離）的知識體，依循某一共性建立關係，並發展成為較完整化、高階化的新知識共體。徐靜嫻（2006）探討國語文領域統整之相關論述，發現其課程與教學規劃之特點，可歸納為六大類型：一是強調語文知能學習的統整，二是學科間重要技能的統整，三是主題式的語文課程與議題的融入，四是多元智能取向的語文學習，五是從兒童文學出發的統整課

程，六是探索為本的語文教學。同時，她對於國內語文教育之觀察，提出兩點評論：其一，缺乏多元識讀的觀點；其二，缺乏情感教育及審美情趣之培養。由此可見，就語文課程的「組織中心」言，許氏主張以能力為中心，趙氏主張以學生為中心，洪氏主張以知識為中心，三者的立場大不相同。徐氏的歸納頗具代表性，已清楚呈現出目前的樣貌，不過卻不適合作為一個分類架構，因為這些實際的作法或意見，其實混雜著不同範疇的思考。例如，兒童文學是一種「學科」，多元智能是一種「理論」，探索是一種「活動」，議題是一種「主題」，聽說讀寫或合作學習都是「能力」，審美情趣是一種「態度」。也就是說，如果依據這些作法加以分類，則必然會出現類型不勝枚舉的問題。

二、課程統整的實踐問題

根據 Vars 和 Drake 的觀點，1942 年 Aikin 的《八年研究計畫》顯示統整課程比分科課程好，中學階段就讀實驗學校的學生，在大學時的表現比一般學校的學生表現為佳。1997 年 Caine 和 Caine 也表示，他們在加州一所小學和一所中學進行課程改革，學生在閱讀測試、數學測驗的表現均有進步，學生投入學習的情況亦有改善，紀律問題也減少了。1998 年 Guthrie 等學者宣稱，有三所學校的老師，參與了一學年的課程實驗，實驗組學生在使用閱讀策略、概念性知識、概念轉移等方面，表現比控制組學生為佳。林智中（2002）在討論上述文獻時指出，這三個研究所推動的「新課程」，其實驗成效不能證明「課程統整比分科課程好」。因為整個研究設計乃是綜合課程、教學、行政等各項原則予以實施，並未特別驗證單一原則的效能，所以目前仍缺乏具體的科學數據，肯定科目整合必然會提昇教與學的效能。尤其課程統整對教師的學科知識和課程能力有很大的要求，如果強迫實施可能會影響教師的教學品質。這種論點顯然是將課程統整與分科課程，視為相同位階的組織原則，並且相信透過科學方法，可以比較何者為佳，同時作為課程改革的依據。然而，就教育學的學科屬性而言，往往涉及複雜的價值議題，如果缺乏教育倫理學的思考，在教育目的懸而未決之前，單憑實徵研究想要分辨何種方法最為適切，恐怕會將教育歷程過於簡化。從批判理論的角度來說，與其爭論何種組織型態最好，不如追問不同型態的課程設計，乃是各自反映出「誰的」教育理念。

例如，美國奧勒岡州（Oregon）Eugene 學區的課程統整推行經驗，便是緣起於 1985 年 Eugene Public School 督學 M. Nichols 所出版的《公元兩千年的教育：規劃我們的未來》。根據此報告之建議，Shoemaker 就和當地的教育人員準備開始推行統整課程。1989 年初，學區內初等課程委員會曾以強迫的方式選出十七位委員，包括家長、實業人員等。1989 年春、夏兩季進行學校層級的調查，目的在於產生主要核心技能、課程要素、課程主題和概念。1989 年秋天，

學區內的課程委員會，和自願參與實驗的九十位教師和行政人員進行開放式溝通，同時每一個教學計畫的代表包括家長、校長、老師，也都必須參加三個小時的課程指導。（葉興華，2000，頁 77-81）從以上的描述可知，這是一種由上而下的行政決策模式，主導改革的是課程委員會的成員，一般教師的角色是執行各校代表所設計之教學單元，學生只有選擇學習方案的權利，但是無法參與課程主題的決定。

相形之下，美國緬因洲（Maine）Solon 小學的推行經驗，更能實踐畢恩倡導課程統整所重視之民主精神。他們不像 Eugene 學區，由地方教育行政機關主導課程改革，而是由學校一手包辦整個課程發展的過程。在課程規劃之前，校方透過每兩年針對學生所舉辦的調查來蒐集資料，請師生提出自己所關心的問題和內容，進一步思考後，以問題的方式加以記錄。當所有團體決定了自己的主題後，全體成員進行投票將主題逐次縮減，從中選出一年內最想探索的三個主題，然後再決定順序，確認那些問題可以透過此主題加以探討。尤其重要的是，他們採取師生共同設計的方式，透過討論來決定課程的內容。（葉興華，2000，頁 82-86）由此可見，課程統整之實踐，需要充裕的時間尋求各方的共識，這種由下而上的決策模式，可以真正反映學生的學習需求，師生之間較容易形成平等的對話關係，行政人員只是協助教學工作的配角，而不是掌控教學內容的主角。

反觀我國九年一貫課程的實施，教育部一方面公告十大基本能力為課程目標，一方面又仔細列舉七大學習領域的各項分段能力指標，前者比較適合作為我國實施課程統整的核心主題，後者反映出學科知識結構的實質內容，強化了各領域之間的疆界，反而削弱了跨領域的可能性，不利於課程統整的實踐。吳毓瑩（2001）便主張，兩者各有其本質與特色，在同一教學時間內，很難同時兼顧能力的涵養及知識的深度。林佩璇（2002）亦表示，九年一貫課程統整的實施困境在於：「過度口號化，不了解真正的意義」；「無的放矢，缺少檢證的規準」。也就是說，我國教育行政人員所主導的課程統整，缺乏回歸教育本質的專業精神，所以無法客觀評鑑各校統整課程設計的利弊得失；而學校行政人員對於課程內容的規劃，常常既未以學生的需求為前提，也未說明統整的理由和依據，大多都是流於應付政策的書面作業。

就國小國語文領域而言，目前相關的實徵研究，也揭露出現場教師推行課程統整所面臨的困境。首先，有人認為：「學校中大部分老師對統整課程不了解，以致無法支持協助我的教學」，「準備的過程很累，且人手不足」，而且「學校資源不足，學生想研究的主題找不到資料」，「經費不足，大多是我自己出錢做教具，影印也是」。也有人覺得「唯一的困難是自己能力不足」。有

老師相信「學生學到的知識比傳統的效果還好」，也有家長反應「不希望擔誤孩子的功課及增加家長的負擔」。(薛梨真, 1999, 頁 195-199) 其次, 從語文課程的統整方向來看, 則有人批評: 偏重語文基礎訓練, 忽視文學賞析和文化涵養, 偏重字詞的形音義, 忽視「應用」的練習(羅華木、陳麗伎, 1998)。再者, 從一般國小教師的國語科教學信念來看, 51 歲以上的老師, 比 30 歲以下的老師, 更依賴教科書的使用; 而且愈相信應以教科書為中心的老師, 愈偏向採用「傳統取向」的教學策略。尤其值得關注的是, 無論小學老師是否參加相關研習, 並未對教學信念產生實質而顯著的影響。(黃繼仁、周立勳、甄曉蘭, 2001) 最後, 從課程統整的實施歷程來看, 有人主張九年一貫課程的最大問題是「時間不足」、「事務繁雜」(許育健, 2002、2003)。有人認為, 最常遭遇的困難是評量的公正性與家長的介入, 課後學生需要找資料或實地勘查, 有些家長無法協助, 有些家長又過度介入(陳靖雯, 2000)。也有人發現「班群教師專長不同、理念相異, 意見整合困難」, 「教師語文專業能力有落差」, 常常「以各領域教科書為統整的依據」, 導致「教師進行課程統整有時很牽強」(鄭淑真, 2004)。甚至有人表示「重行政輕教學的風格, 打擊教師工作士氣」, 「課程內容與生活經驗脫節」, 「課程內容無法充分反應統整主題」, 學生則是「上課不專心、不喜歡動腦筋、學生國語文程度差異大、缺乏強烈的學習動機、缺乏反思能力」(張美慧, 2004)。由此可見, 國語文領域實施課程統整的困境, 其實關鍵還是在於「如何統整」此一問題, 教師的教學信念、語文專業能力各不相同, 必然產生不同型態的統整課程設計, 與其歸咎教師對於「課程統整」沒有正確的認識, 不如提出一個清晰的分類架構, 發展一套適切的評估工具, 作為分辨課程設計是否恰當的有效判準, 應該更能正本清源作為當前困境的解決之道。

參、一種新的分類架構

就國語文領域之學科屬性來講, 聽說讀寫相關的語文知識和語文技能, 是語文學習的主要內涵; 語文同時也是溝通與學習的工具, 學生必須運用書面語言和說語言傳遞觀點, 並獲取所需資訊。前者將國語文領域知識視為一完整的知識結構者, 重視的是語文之本質性, 也就是國語文學科最基本的「本體」層面; 後者將國語文領域視為學習媒介及工具, 重視的是國語文之工具性, 也就是國語文作為其他知識取得途徑的「應用」層面。兩者形成國語文領域學科屬性之「體用」關係。

若以學生評量的角度來看，其學習屬性包括「知」與「行」兩個面向，重視「認知」層面者通常會注意到學生所學習到之知識內容面向的統整，重視「實作」層面者則往往注重學生能力面向的統整。兩者形成學生學習屬性之「知行」關係。

在本節中，筆者嘗試以國語文「學科屬性」與學生「學習屬性」之「體用」關係及「知行」關係兩大主軸，建構出不同的統整類型。

就國語文學科屬性來看，強調本質性之學習內容與強調工具性之能力養成，將國語文統整分成內容的統整和能力的統整兩大類，前者如主題式的語文課程和議題的融入、從兒童文學出發的統整課程，後者強調語文知能學習的統整、學科間重要技能的統整與多元智能取向的語文學習等，探討的是語文領域的學科能力，甚或是多元智能的發揮。

其次，就學習內容的範圍而言，可分為單純之語文知識和綜合性內容組織，即領域內和跨領域向度。

以內容、能力、領域內、跨領域細分，便可建構出「領域內內容統整」、「跨領域內容統整」、「領域內能力統整」和「跨領域能力統整」四大區塊，如表 1：

表 1 課程統整類型分析

	內 容	能 力
領域內	領域內內容統整	領域內能力統整
跨領域	跨領域內容統整	跨領域能力統整

筆者以為，這個架構較能清晰有效的區分課程統整的類型，茲分述如下。

首先，就「內容」面向而言：

根據我國教育大辭書的解釋，所謂課程內容的涵義有兩種不同的解釋。有些人把課程內容看成是組成課程的所有學科，這是一種鉅觀的看法；另有人把課程內容看成是包含於某一學科中的特定事實、觀念、原則與難題等，這是一種微觀的看法。就目前的課程文獻來看，微觀的看法有日益增多的趨勢。課程內容是達成教學目標的重要手段。不同的課程內容可以達成不同的教學目標；反過來說，不同的教學目標需要不同的課程內容來加以實現（鄭世仁，2000）。

而就我國的政策而言，目前教育部將中小學九年一貫學習內容劃分為七大領域，同時亦包含七大議題。因此，本文所謂的內容面向，乃是根據七大學習領域的架構，而加以區分為單一領域及跨領域兩種類型。就國語文學習領域而言，領域內學習內容便包含字詞句段篇章的語文知識架構，以及中文知識架構如語言學、章法、語法，文學表現形式、基本形式及內容等；而所謂跨領域的學習內容，即為跨越國語文領域界線，或橫跨七大學習領域中兩個領域以上，或分屬七大議題，成為和生活經驗、社會相關等的綜合性內容組織。

因此，所謂的課程統整，就內容面向而言，就分成「領域內之內容統整」及「跨領域之內容統整」兩種類型。

一、領域內內容統整

所謂領域內的內容統整，指的是統整學習素材之範圍不脫離國語文領域之相關學習內容，其教學目標或教學核心處理範圍不脫離單一國語文領域。

內容常常牽涉到「主題」，「主題」可能是統整課程的核心，即以「主題」貫穿所有課程內容的課程設計型態。倘若在學科內，教師將單元與單元、概念與概念放在一起，說明其間的關係、比較它們的異同、或聯結在一起闡明某個重要的主題，都可算是學科內的統整（黃譯瑩，1999）。

學科內的統整，主要是為了使科目的知識更有系統的呈現，減少其支離破碎的現象（黃譯瑩，1999），傳統的國語文分科課程中，多以「課」或「單元」作為課程編製的基本單位，但是「課」和「單元」都是一些較小的單位，在分科又分課或單元的情況下，容易將學習的內容切割為許多零碎的部分。

統整課程為了使零碎的知識能夠呈現整全的面貌，就把一些相關的「課」、「單元」組織在一個較大的「主題」之下，也就是以「主題」來代替「課」和「單元」。（中華民國課程與教學學會，2000，頁16）

在國語文領域內的內容統整，便常見以「主題」規劃與安排教材中「課」和「單元」，讓相關概念或相同屬性的教材內容，以不同形式，在各課之間、各課與單元之間、各課與整體之間、各單元與整體之間，前後聯繫，組成一個系統。教師可以依教學整體考量，重組教材原有單元內容，增刪替代單元相關教材，或按主題，合理而有計畫的重新安排、重新組合原有教材，進行內容的統整與教學。如羅華木（2001）指出，統整課程的設計共分為五個步驟：其中第一步驟即提出「蒐集及選擇適切的主題」，此時，師生以「主題、事件、議

題、問題」或學科領域內的「知識概念、能力指標」等作為焦點，共同激盪並蒐集相關資訊，深入探討，選取符合需要的題材，作為統整的重點課程。

二、跨領域內容統整

所謂跨領域的內容統整，指的是學習內容涵蓋兩個領域以上，教學目標亦因領域的差異而有各領域的教學核心。

林佩璇（2002）曾經引 Gehrke 論述指出，課程統整有兩種主要的類型，一種是以學科為中心，另一種是以問題或議題為中心的統整方式。但這樣劃分的問題是，以學科為中心的課程統整可能又可區分成兩種，一種是跨學科的統整，一種是單一學科的統整，後者即不在本類型的討論範圍內。此外，以問題或議題為中心的統整方式是超越學科領域疆界的，但是問題或議題中心的統整也可能出現在單一領域；其中，跨學科才符合本文的此種類型，所以我們採用的是他跨越學科疆界時的說法，單一領域的問題中心則不在此類型的討論範圍內。

跨領域的內容統整，除了單一領域的學科知識外，亦能將教育內容加以擴大，或兼顧各領域教學內容，或兼顧學生的學習經驗和差異。

一般最常見的跨領域的國語文課程統整方式，仍是以問題或議題為組織中心的課程統整，設計者依照選擇的主題，建構概念網絡、設計學習活動、評量學生學習等。此時的統整可以是由相近學科組成，特別是由某一個能夠涵蓋其他相關學科內容的學科出發，向外延伸、尋求關聯；此外，亦可始於中心議題本身，而不考慮科目領域的界線；組織中心的來源可能是社會問題或議題，可能是學習者本身關心的議題或事項，可能是有趣的論題或是單獨學科的主題；此類型中，由主題延伸出相關概念，進而教學活動，此時，各科內容變成活動的參考材料，而非唯一的材料。

如洪文瓊（2003）是以課程統整的大概念來定義語文領域的統整課程，認為應包含「己」領域的統整以及「跨」領域的統整；在跨領域統整的理念中，便涉及了國語文領域和其他領域的連結。國語文的文本便經常扮演著能夠涵蓋其他相關學科內容的學科，成為主題統整的起點。

普遍來說，教師可以在對內容有相當程度了解的狀態下，從國語文領域中衍生出主題，然後環繞這個主題，確認其他各學科針對這個主題，學生應該精熟哪些學科內容與技能。或者，依照教科書編列的主題為主，安排其他科目或領域的相關內容，此時，教師從國語科的角度出發，選取主題後，和其他的學科做連結，呈現多學科並列的樣態。

另外一種狀況是，教師有目的的選擇一個議題，尋找適合的國語文文本作為素材，另外再加入其他領域的相關內容、知識技能及觀點，讓學生透過學習活動去探索主題，形成科際統整的統整課程。如許學仁（2000）主張可跨領域統整，採配合十大基本能力，選定主題，由語文領域之統整，而合科統整，而科際統整，而領域統整的跨領域統整方式；此時強調的是在教材發展上，不論課程規劃、教材主題、活動設計、評量方式，均須融入統整精神。

問題或議題中心的統整方式，亦符合趙鏡中（2001）提出以語文統整生活和學習的看法，除以主題（包含概念、事件或問題）的形式作為學生探究的核心外，同時也以主題來聯繫其他領域的學習。這樣的統整方式，一方面可以擴展學生對主題的相關視野，一方面亦增加語文在各領域學科或不同情況下使用的機會，讓學生更充份的掌握語文的功能性與實用性。

除了問題或議題中心的統整方式外，亦可以文學作品作為跨領域內容統整方式。如徐靜嫻（2005）主張從故事或文學作品出發的語文領域統整，以故事帶出的議題為核心，以豐富故事內涵進行跨學科聯絡式統整教學設計；這樣的統整理念，旨在學習語文，亦進一步透過語言學習。

同樣以兒童文學為主題的跨學科統整課程設計，亦是一種跨領域主題統整的形式。如陳素燕（2002）提出以兒童文學作品為組織中心進行跨學科統整課程之設計與評鑑，依據決定主題、發展概念網路、設計學習活動、和同時考量並突顯可應對的十大能力指標及學習領域能力指標等設計程序，進行統整課程設計與教學活動。這樣的形式為統整課程主題提供另一種選擇。

其次，就「能力」面向而言：

就學理上來看，能力是指個人用來有效因應特定環境及情境的知識和技能。能力有遺傳的生理基礎，且經由後天在環境中訓練與學習而獲得。通常心理學中以外顯的行為表現作為評量能力的依據。能力在實際行為的有效表現，通稱成就。能力也指一個人在學習某些事物的潛在能力；這種潛在的能力稱為潛能或智力，也稱性向（鄭芬蘭，2000）。

能力通常也和智力有關，從智力角度來說，有主張 IQ 者，有主張智力三元論者，有主張基本能力者，或如 Gardner 提出多元智能論等；能力牽涉到技能、性向與智力，其實是相當複雜的，學理上的討論沒有定論；各有不同的理論、不同的說法，是一複雜的概念。雖然各種講法不一樣，但就內容來看有一個明顯的區別，內容強調的是教材，而能力的共同點在於不強調教材的內容，它可以被容許有一些選擇，差異處在於在訂定課程或教學目標時，強調的是行

為表現上產生怎樣的能力的結果。

就我國的政策而言，九年一貫課程綱要中已明確地訂出十大基本能力與分段能力指標兩個詞，從基本能力角度訂出十大基本能力，看得出來我國的教育方向是要培養學生之基本能力；之後並據此發展出各學習領域之分段能力指標，用以檢核學生基本能力達成狀況。

然而，十大基本能力是跨越領域範圍的，而分段能力指標是根據原來學科設計出來的，屬於領域內的能力向度，此兩者經常被混在一起；老師在進行課程設計時經常感到困擾，就學科來說，根據分段能力指標去做設計，是手段，經常是領域內的，整體的課程目標又是達成十大基本能力，兩者混雜；就邏輯上而言，我們應該根據十大基本能力，由上到下形成跨領域設計；然分段能力指標卻是領域內的向度，因此實務工作者經常陷在兩者的搖擺混亂中。實際狀況是，大部份教學活動設計是以領域內分段能力指標為主，再去轉化連結對應十大基本能力，如此一來，最後的課程核心目標是要達成十大基本能力還是分段能力？遑論理想上是要達成十大基本能力，實務上又是操作學科上的基本能力，這就是問題所在。

因為能力牽涉到很多概念，因此，我們在本文中所述的能力就不是政策上所稱的能力，而是學理上的廣泛的總論的能力。同樣的，從能力面向來講，所謂課程統整可以分成領域內及跨領域，以下我們還是從領域內和跨領域的角度來處理能力的統整，領域內的能力統整指的就是聚焦在國語文領域內的聽說讀寫作的基本能力，而不侷限在聽說讀寫作能力的就是跨領域的能力統整，例如最有代表性的多元智能理論，便是典型的跨領域統整的說法。

三、領域內能力統整

所謂領域內的能力統整，指的是學生在國語文領域內必須達成的聽說讀寫作之基本能力。國語文學習領域的首要目標在於培養學生正確理解和靈活應用本國語言文字的能力，務使學生具備良好的「聽說讀寫作」的基本能力，並進一步使用語文，充分表情達意，陶冶性情，啟發心智，解決問題。

以語文知能學習的觀點進行國語文領域統整，必須從知識點上字詞句段篇五個方向，以及能力點上聽說讀寫作五個方向開始；語文能力的統整，必須進一步注意到的是語文能力的進階性安排，重視各階段語文能力的序列性。如馮永敏（2003）即是從比較語文知能學習的觀點來論述語文統整課程，暗示語文領域課程統整在教材的編列、教學的指導、乃至於評量上，應以「語文知能體系的建構」為軸心，教學指導應注重語文知能的發展與訓練。

九年一貫國民中小學課程綱要特別強調基本能力，尤其領域內的基本能力指的是學生在該領域內必須達成的基本學習要求；為了建構語文能力學習體系的系統性，領域內能力取向的統整模式更應重視基本能力及能力指標的指引功能，將國語文學習領域知識作為統整範圍，先列出基本能力及本學習領域所條列的課程目標和分段能力指標，然後思考建構統整課程的目標與架構；如此才能從知識點和能力點同時著力，培養學生真正帶得走的語文基本能力。

而許學仁（2000）認為，九年一貫的「一貫」理念，在課程統整時，一在領域知識體系的學力指標一貫，循序學習，階段與階段間銜接無礙，又有明確的進階方向；一在避免零碎的知識記憶，學力項目的相互統整，語文知識的融會貫通。因此，我們要重視學力指標的統整，將學力指標、階段能力、語文功能、目標理念等層面加以統整，以聚斂語文的基本學力，讓學生具備靈活應用語文、獨立自學的能力。這樣的理念強調的是分段能力系統的完整性，重視的是語文學力指標的一貫性，是本類型的最佳例證。

但以基本能力思考課程統整的學者，多重視語文學習的功能性，如趙鏡中（2001）分析目前語文教學的現況發現，語文教學的內容著重於語文知識、技能的練習，所採行的多半是拆解式、分部式的學習，重點在學生能熟記這些語文知識、技能。雖然聽、說、讀、寫相關的語文知識、技能確實是語文教學的重要內涵之一，然而須注意的是，這些知識、技能並非是獨立存在的，而是有它的使用情境與意義，如果忽略這些情境與意義，只是孤立的學習語文知識與技能，事實上並不能真正培養出學生使用語文的能力。除教導學生學習語文之外，更重要的是如何學習語文，則是將語文學習轉化為自我塑造、自我實踐的歷程。

四、跨領域能力統整

所謂跨領域的能力統整，指的是學生必須培養出橫跨七大領域所具備的基本能力，這些能力通常可適用於不同領域，而非單一領域特定能力，如批判識讀、思考力、學習技巧與策略、多元智能等，都屬於跨領域的能力統整。在很多種可能性中，跨領域的能力統整模式可能產生兩種情形，一則以語文能力為核心，進一步組織、引發其他智力發展，或結合其他不同的能力如思考、推理等；另外一種則不以語文能力為核心，例如同時注重八種多元智能的均衡發展。

就第一種情形，以語文為核心來說，以趙鏡中（2001）的主張為例，新世紀語文教學的取向應是以培養語文能力為中心的教與學，而且，語文能力不只是知識與技能，而是在知識學習和技能培養的基礎上，能進一步組織、運用並發展智力的能力。語文對其他學科是可提供幫助的，如提供學習資源、豐富學

科內容、引發學習興趣、深化學習效果等屬閱讀層面的助益；又如借助語文來呈現思想、表述知識內容等說、寫層面的效果，也就是說，學習語文和用語文學習是一體的兩面，個人語文能力的發展正是因為藉助語文與社會發生關聯，藉助語文學習新知的過程，一步一步建立起對語文有效運用的能力，語文能力已勢必成為跨領域的一種統整能力。

語文必須進行跨學科的統整教學，此時，語文本身工具性（溝通）、文學性（美感）、文化性（內涵價值）等三個層面讓學習語文和用語文學習密不可分，這樣的統整方式是以人為主的，而不以學科知識內容為主，能涵蓋較完整的學習領域。而學生在參與建構、組織學習的內容時，知識、技能的獲得可以被教授，也可以是社會互動產生的，知識、技能可以活用。更重要的是，語文學習是透過有目的的探究活動，經由實際的操作，逐漸建構出語文的相關知識與運用能力。語文也是學習的媒介與工具，透過語文的資助讓學習內容更豐富，也讓語言的表徵更多元，社會的溝通更順暢（趙鏡中，2001）。本類型將語文視為一種探究的工具，語文的專業性要求降低了，但相對的，語文的應用性將更被密切注意。

就第二種情形，不以語文教育為核心，以多元智能為例，「多元智能」是美國哈佛大學教授 Gardner 提出的一個理論，用來界定人類所擁有的能力的寬廣範圍；他把這些能力分為八項總括性的種類，或稱之為「智能」（李平譯，2003，頁 32）。Gardner 所提出的「多元智能理論」（the Theory of Multiple Intelligence）指出每個人至少都具有八種智能，並對智能採廣義的定義，認為「智能是一種處理訊息的生理心理潛能，在某種文化情境中，可被激發用以解決問題，或是創造對該文化有價值的產品」。

八種智能包括語文、邏輯數學、視覺空間、肢體動覺、音樂、人際、內省及自然觀察者智能等，八種智能其實也是八種人類認知的方式，因此在教學上，教師必須了解學生的心智特性，採取多元化的智能管道來教學，提供各種不同的智慧表現機會，運用學生的優勢智能作為教學切入點來促進學生學習；也可運用其優勢智能來促進弱勢智能的學習。

多元智能取向的教學策略，旨在設計各類智能多樣化的學習活動，使具有不同心智特性的學生都能接受到個別化及適性化的發展（張新仁，2002）。這樣的理念促使學者或教學實踐者發展出各種以多元智能為思考方向的課程統整，形成跨領域的能力統整模式。例如，讓學生學習科學時，能從舊經驗中提取與科學有關的語文素材，或善用語文能力學習科學知識與技能；在學習音樂時，能了解音值與數學之關聯；各領域教學和八大智能結合，讓學生兼顧八大

智能之發展。

國內另外有學者提出和學科領域互動的討論，如許學仁（2000）提出雙層次的多元智能與語文領域的統整理念，認為語文領域的統整必須具備領域本質應達到的學習目標，扮演觸媒角色，其與生活及學習是緊密相關的，與智能的多元化發展更是正向呼應。依此理念，一則在語文知識架構下，循序完成由文字而文學，由文學而文化的三層進階；二在與其他領域互動，以建構加德納的多元智能理想。

徐靜嫻（2005）則提到用多元智能進行學科課程統整的概念，一類是透過不同的智能來操作學科或領域的活動，以某一種學科或領域作為統整的主軸，確認其可以訓練學生每一項特定智能的教學策略，融入教學活動中；例如將八大智能融入國語文領域的統整活動。另外一類是將某一特定的智能應用到不同的學科或領域，此時統整的主軸便是特定的智能，例如以語文智能為主軸，或者以其他七大智能為主軸，都是可能發生的狀況。

綜上所述，以語文為核心之跨領域能力統整，可以許學仁的主張為代表，而徐靜嫻所提之概念，可能會以語文為統整核心，亦有可能以七大智能為統整主軸；但就本文定義來說，因各類都牽涉到不同學科，故均歸類於跨領域之智能統整。

整體而言，本研究從「學科屬性」與「學習屬性」兩大關係軸出發，建構了領域內內容統整、跨領域內容統整、領域內能力統整、跨領域能力統整四種課程統整類型，其關係可綜合如圖 1 所示。

肆、一個國語文領域的實例

為了分析上節之不同統整類型的差異，筆者以〈賞鯨記〉為文本，並以雷達圖作為工具，嘗試將教學與四個課程統整類型的關係加以舉例說明。

〈賞鯨記〉一文曾收錄於國小國語文翰林版第 11 冊課文，為記敘文體，內容敘述一家人利用假日登船賞鯨的過程；文中除包含對鯨魚相關知識的介紹外，更利用摹寫之技巧，對鯨魚進行動態的描繪，詳細內容請參見附錄一。

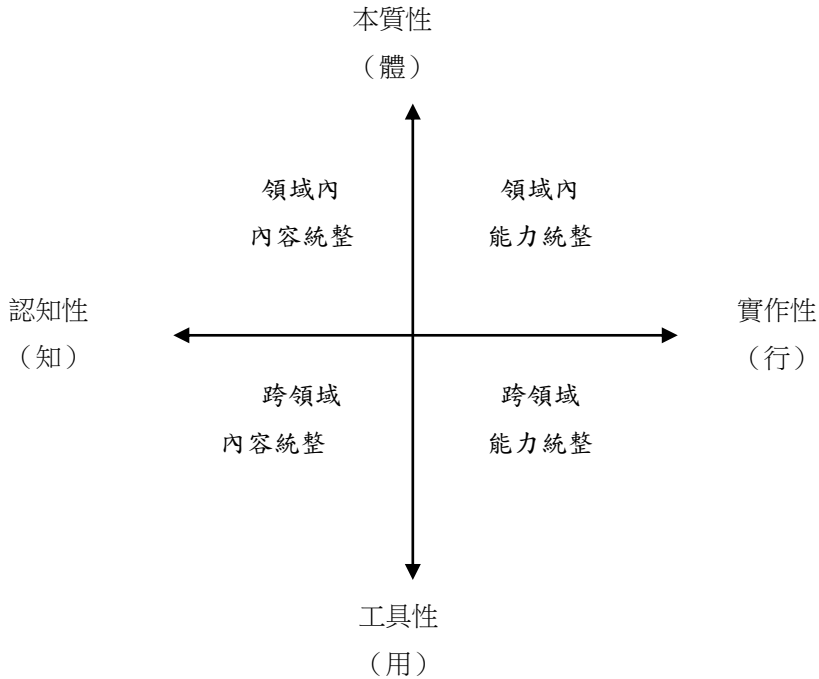


圖 1 課程統整類型關係圖

考量文本的特色，教學者可以進行以下幾種教學活動設計：

- A.針對文本進行閱讀理解教學。(40 分鐘)
- B.針對文本內容進行內容深究及形式深究。(40 分鐘)
- C.針對鯨魚相關的自然知識進行探究。(40 分鐘)
- D.對海洋議題如賞鯨、捕鯨進行批判思考與討論。(40 分鐘)
- E.教導學生歸納本文作者動態之摹寫技巧。(40 分鐘)
- F.進行排比、修譬喻等修辭教學。(40 分鐘)
- G.以仿作方式進行寫作練習，或輔以口頭發表。(40 分鐘)
- H.讓學生參與賞鯨之旅的行程規劃，如交通、航次、住宿等之安排。(80 分鐘)

假設要以本文進行課程統整，我們可以從教材內容比例及學習活動時間比重來考量「體用」與「知行」關係，並進行選擇，藉以說明四種統整類型的差異。

一、以領域內內容統整為主

假設教師希望將統整重心置於文本內容的理解，輔以對鯨魚的相關知識進行探究，因而選擇上述 A、B 與 C 教學活動進行統整教學。若以各活動時間所占總教學時間的比例來計算，語文學科知識的學習佔了 2/3 的比例，針對文本進行理解的教學目標則多設定在認知的層面，如表 2 所示：

表 2 以 A、B 與 C 教學活動進行統整教學

教學活動	體用關係		知行關係		
	教材內容	教材比例	學習目標	活動時間	時間比例
A. 針對文本進行閱讀理解教學。	語文學科知識	33%	認知	40 分鐘	33%
B. 針對文本內容進行內容深究及形式深究。	語文學科知識	33%	認知	40 分鐘	33%
C. 針對鯨魚相關的自然知識進行探究。	自科科學知識	33%	應用	40 分鐘	33%

就體用關係來看，領域內之語文學科知識的學習將占教材比例之 67%，文本內之自然科學知識僅占 33%；就知行關係來看，學習目標的設定偏重語文學科知識理解之認知層面，約占教學時間比例之 67%，對於跨領域資料蒐集之應用，約占教學時間比例之 33%。整體而言，此類的統整形式將偏向領域內內容統整，而此統整類型對本質性的要求將大於工具性，認知性重於實作性，如圖 2。

二、以跨領域內容統整為主

假設教師希望將統整重心置於跨領域知識的學習或相關議題的討論，因而選擇上述 A、C 與 D 教學活動進行統整教學。若以各活動時間所占總教學時間的比例來計算，跨領域知識的學習佔了 2/3 的比例，針對文本內容、自然知識探究的教學目標則多設定在認知的層面，如表 3 所示：

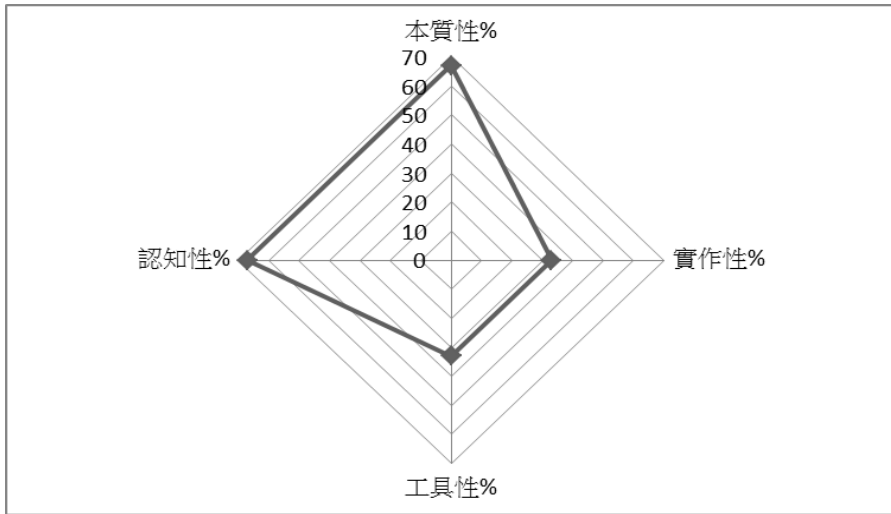


圖 2 針對內容之閱讀理解教學

表 3 以 A、C 與 D 教學活動進行統整教學

教學活動	體用關係		知行關係		
	教材內容	教材比例	學習目標	活動時間	時間比例
A. 針對文本進行閱讀理解教學。	語文學科知識	33%	認知	40 分鐘	33%
C. 針對鯨魚相關的自然知識進行探究。	自科科學知識	33%	應用	40 分鐘	33%
D. 對海洋議題如賞鯨、捕鯨進行批判思考與討論。	相關議題探討	33%	認知	40 分鐘	33%

就體用關係來看，領域內之語文學科知識的學習將僅僅占教材比例之 33%，文本內之自然科學知識的探究、各相關議題的探討，重視的是跨學科內容之蒐集與學習，教材比例相對提高至 67%；就知行關係來看，學習目標設定在認知理解層面占整體學習時間之 67%，而應用層面之教學占整體學習時間之 33%。整體而言，此類的統整形式將偏向跨領域內容統整，而此統整類型對工具性的要求將大於本質性，認知性重於實作性，如圖 3。

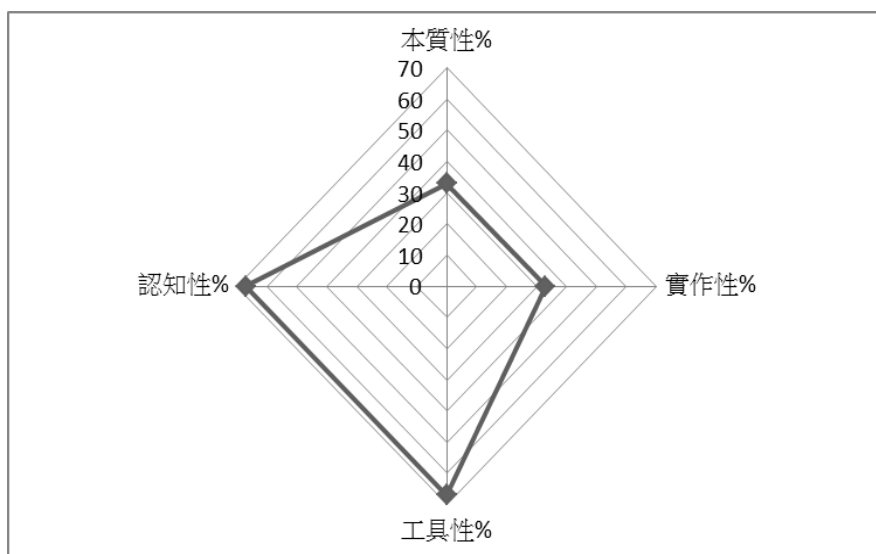


圖 3 針對鯨魚議題之探究活動

三、以領域內能力統整為主

假設教師希望將統整重心置於領域內相關語文能力的養成，輔以相關自然知識的探究，因而選擇上述 A、C、E、F 與 G 教學活動進行統整教學。若以各活動時間所占總教學時間的比例來計算，領域內教材內容運用佔了 4/5 的比例，針對語文能力養成的教學目標則多設定在應用的層面，如表 4 所示：

就體用關係來看，領域內之語文學科知識的學習將占教材比例之 80%，文本內之自然科學知識僅占 20%；就知行關係來看，學習目標的設定較偏重學科能力的養成，並能實際應用，學習時間比重約占整體之 80%，而語文知識理解之認知層面僅占整體之 20%。整體而言，此類的統整形式將偏向領域內能力統整，而此統整類型對本質性的要求將大於工具性，實作性重於認知性，如圖 4。

表 4 以 A、C、E、F 與 G 教學活動進行統整教學

教學活動	體用關係		知行關係		
	教材內容	教材比例	學習目標	活動時間	時間比例
A.針對文本進行閱讀理解教學。	語文學科知識	20%	認知	40 分鐘	20%
C.針對鯨魚相關的自然知識進行探究。	自科科學知識	20%	應用	40 分鐘	20%
E.教導學生歸納本文作者動態之摹寫技巧。	語文學科知識	20%	應用	40 分鐘	20%
F.進行排比、修譬喻等修辭教學。	語文學科知識	20%	應用	40 分鐘	20%
G.以仿作方式進行寫作練習，或輔以口頭發表。	語文學科知識	20%	應用	40 分鐘	20%

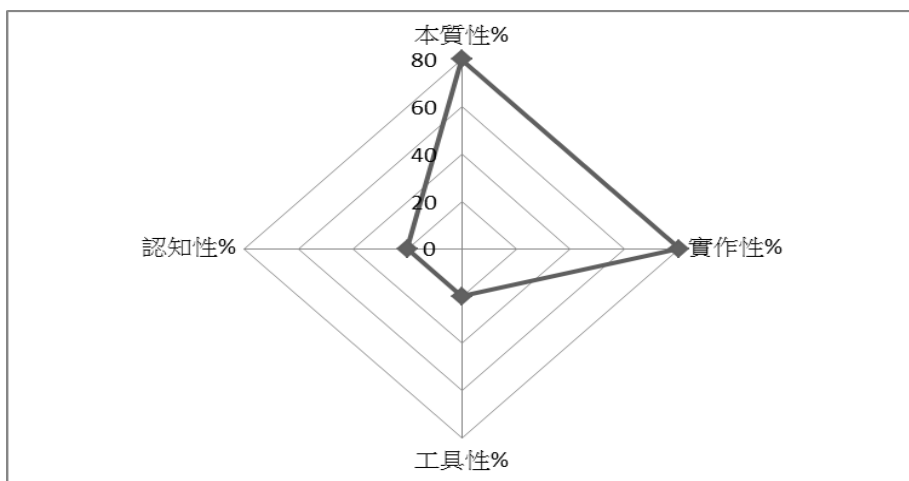


圖 4 針對寫作技巧之仿作練習

四、以跨領域能力統整為主

假設教師希望將統整重心置於領域內相關語文能力的養成，輔以相關自然知識的探究，因而選擇上述 A、C 與 H 教學活動進行統整教學。若以各活動時間所占總教學時間的比例來計算，跨領域教材內容運用佔了 2/3 的比例，針對跨領域能力養成的教學目標則多設定在應用的層面，如表 5 所示：

表 5 以 A、C 與 H 教學活動進行統整教學

教學活動	體用關係		知行關係		
	教材內容	教材比例	學習目標	活動時間	時間比例
A. 針對文本進行閱讀理解教學。	語文學科知識	33%	認知	40 分鐘	25%
C. 針對鯨魚相關的自然知識進行探究。	自科科學知識	33%	應用	40 分鐘	25%
H. 讓學生參與賞鯨之旅的行程規劃，如交通、航次、住宿等之安排。	生活知識	33%	應用	80 分鐘	50%

就體用關係來看，領域內之語文學科知識的學習將僅僅占教材比例之 33%，文本內之自然科學知識的探究，甚或超越文本之生活知識內容比例，占整體教材比例約 67%；就知行關係來看，學習目標的設定較偏重跨越領域疆界之生活應用層面，約占整體學習時間之 75%，語文學科知識之認知層面，約占整體學習時間之 25%。整體而言，此類的統整形式將偏向跨領域能力統整，而此統整類型對工具性的要求將大於本質性，實作性重於認知性，如圖 5。

回到體用、知行兩大軸線比較，認知性對應的是知識統整，有較強的知識架構體系；實作性對應的是生活統整，不論在個人或社會，重視的是互動、溝通與行動；但不論是知識統整或生活統整，均強調脈絡與社會情境。

其次，再回到本質性與工具性來看，本質性和工具性是完整的國語文領域即具備的特性，前者指的是國語文領域內的知識架構或學科本身的核心能力，工具性作為學習其他領域的工具，認知性和實作性指出語文應用程度的差別，此兩者是國語文課程統整可依據的兩大主軸，重視本質性，將可深入國語文領

域知識架構，但相對來說，學習範圍將過於窄化；重視工具性，則可加廣學習範圍，但學習深度不夠，容易淪為表面。

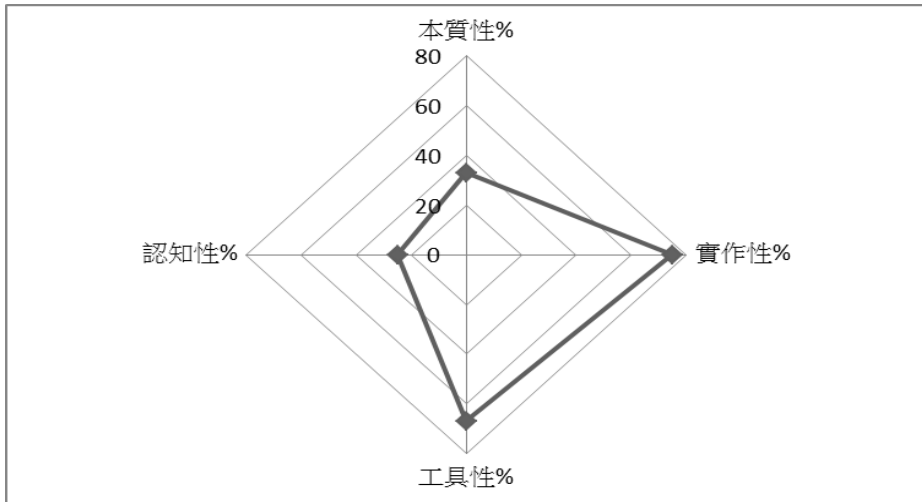


圖 5 針對賞鯨行程之規劃活動

因此，在國語文的課程統整上，我們可以努力嘗試，創造豐富多元的語文學習情境，並且朝著讓學習語文與應用語文同時並進的目標努力，視語文能力是一整體性能力，把語文學習回歸到語文的功能性、社會性上，統整聽、說、讀、寫的教學；在教學上應創造豐富多元的語文使用機會，一方面從實際操作的活動中，豐厚學習者對聽、說、讀、寫的能力，另一方面則藉以培養學習者靈活選擇語文表現形式的的能力，以有效的達成溝通或解決問題的目的，從而幫助學生發展整體的語文能力。

而課程統整如何分出好壞，端看知行與體用否兼顧，是否能達成平衡，或為比例上的分配，或因課程設計之向度與強度不同，將形成不同之課程架構，或許在短時間及小單元教學設計上來看，課程統整類型可能有所偏頗，但若以完整性和長期性來考量，則較容易看出四種類型分布的狀態。另外，在實施時，要重視的是學生的個別差異。本文所提統整的四種類型，有其各類的使用時機，就目前教育的現況而言，不論是從教師的角度（如教師本身的能力、備課時間、教學資歷）、學生的狀況（如起點行為、背景變項）或從資源的角度（如空間、設備、制度等）來看，這些變項會決定統整的方向，彼此若產生衝突，就要視目的之優先順序來決定統整類型。

惟本雷達圖工具仍屬於理念建構階段，實際操作是否適用，或者可否遷移到其他文體、其他領域，仍待進一步研究驗證。

伍、結論

在今日的教學現場中，要實施國語文領域課程統整，往往會因為教師的教學信念、語文專業能力等因素，產生不同型態的課程統整設計，以及不知如何統整的問題。為了重建國小國語文學習領域課程統整之分類架構，本研究從目前既有的相關論述與實際作法中加以討論，並以「學科屬性」與「學習屬性」兩大關係軸出發，歸納出領域內內容統整、跨領域內容統整、領域內能力統整、跨領域能力統整等四種統整類型；同時設計一種雷達圖，作為類型分析的研究工具，以便於評估並分辨課程設計是否恰當有效；最後更提出實際的國小教學案例，藉以說明各種統整類型之間的差異。

本文所建構的統整類型與方式可提供課程設計者作為參考方向；另外，亦可提供教育工作者以知行與體用的角度，重新檢視學校本位課程設計之適當性。但課程統整並沒有一成不變的模式，反倒經常因為目的不同，而衍生出不同的統整方式；藉由本文，筆者要進一步提醒教學者，在進行課程統整前，先想想幾個關鍵性問題，再選定統整的立場。如先考量的是各類型的優缺、利弊得失為何？無論是領域內的統整、跨領域的統整，或是內容面向的統整、能力面向的統整，都有其優點和限制所在；教學者要思考的是統整的目的為何？必須先釐清課程目的再來決定統整的方式。

至於本研究所歸納之類型是否可適用於其他領域，是研究限制所在，待進一步研究與討論。而未來的統整要如何做？方向為何？如何排除實務上的困難，如時數、教材、政策等問題，或者課程目標、比例、方向等共識之建立，亦是值得持續關注的方向。

致謝

感謝匿名審查委員提供許多寶貴的修正意見。本文是由行政院國家科學委員會補助之研究計畫（NSC102-2410-H-051-MY2）的部分研究成果修改而成，在此一併敬致謝忱。

參考文獻

- 中華民國課程與教學學會主編（2000）。**課程統整：理論篇**。臺北：教育部。
- 行政院教育改革委員會（1996）。**總諮議報告書**。取自 <http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/>。
- 吳毓瑩（2001）。九年一貫課程之基本能力與學習領域的關係—交會合一或相互對話。**課程與教學**，4（3），103-124。
- 李平譯（2003）。**經營多元智慧：開展以學生為中心的教學**（增訂版）（Thomas Armstrong 原著，2000年出版）。臺北：遠流。
- 林佩璇（2002）。課程統整在九年一貫課程革新中的理念與實踐。**教育研究資訊**，10（4），99-120。
- 周珮儀、林佩璇、陳美如、王秀玲、游家政、蔡清田、游進年合譯（2000）。**課程統整**（James A. Beane原著，1997年出版）。臺北：學富文化。
- 林達森（1999）。論析統整性課程及其對九年一貫課程的啟示。**教育研究資訊**，7（4），97-116。
- 林智中（2002）。課程統整真的比分科課程好嗎？**課程與教學**，5（4），141-154。
- 洪文瓊（2003）。語文學習領域統整問題疑、議。**國教天地**，34，11-25。
- 徐靜嫻（2005）。「國語文領域統整問題疑、議」再議。**國立新竹師範學院學報**，20，109-130。
- 徐靜嫻（2006）。多元識讀與動畫敘事課程在國語文領域統整中的應用—一個國語文領域統整課程發展之經驗分享。**師大學報：人文與社會類**，51（1、2），55-77。
- 張美慧（2004）。**國小四年級國語文課程統整之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立中正大學課程研究所，嘉義。
- 張新仁（2002）。當代教學統整新趨勢：建構多元而適配的整體學習環境。**國立高雄師範大學教育學系教育學刊**，18，43-64。
- 教育部（2001）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要**。臺北：教育部。

專論

- 教育部(2003)。**國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域**。臺北：教育部。
- 許育健(2002)。語文領域課程實施相關問題初探。**教師之友**，**43**(4)，8-14。
- 許育健(2003)。九年一貫課程語文領域的困境與解決之道--單元統整教學設計。**教育資料與研究**，**52**，68-74。
- 許學仁(2000)。生活處處皆語文—語文領域統整課程芻議。**翰林文教雜誌**，**12**，8-13。
- 陳素燕(2002)。以兒童文學進行跨學科統整課程之設計與評鑑。**課程與教學**，**6**(1)，113-132。
- 陳靖雯(2000)。國小實施課程統整的實務經驗。**國教之友**，**52**(1)，52-57。
- 單文經主譯(2003)。**課程統整的十種方法**(第二版)(Robin Fogarty 著，2002年出版)。臺北：學富文化。
- 馮永敏(2003)。試論九年一貫本國語文單元統整教學。載於教育部主編，**國語文學習領域研習手冊暨教學示例**(頁80-113)。臺北：教育部。
- 黃政傑(1991)。**課程設計**。臺北：東華。
- 黃繼仁、周立勳、甄曉蘭(2001)。國小教師國語教學信念及相關因素之調查研究。**教育研究集刊**，**47**，107-132。
- 黃譯瑩(1999)。九年一貫課程中課程統整相關問題研究。**教育研究資訊**，**7**(5)，60-81。
- 黃譯瑩(2003)。**統整課程系統**。臺北：巨流。
- 游家政(2000)。學校課程的統整及其教學。**國教之聲**，**5**(1)，19-38。
- 葉興華(2000)。**我國國小推行課程統整之研究**(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北。
- 趙鏡中(2001)。國語文統整教學的「統整」在哪裡？。**教育研究**，**87**，85-97。
- 劉源俊(2001，7月27日)。剖析國教九年一貫課程。**中央日報**，2版。2013年12月13日，取自 http://vschool.scu.edu.tw/Class02/Content.asp?Data_Code=150

- 鄭世仁(2000)。課程內容。載於賈馥茗等編著，**教育大辭書第九冊**(頁 836-837)。臺北：國立編譯館。
- 鄭芬蘭(2000)。能力。載於賈馥茗等編著，**教育大辭書第六冊**(頁 124)。臺北：國立編譯館。
- 鄭淑真(2004)。語文領域課程統整教師的專業自主與困境之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院國民教育研究所國小教師在職進修語文教育教學碩士班，臺中。
- 薛梨真(1999)。從實作型研習探討國小統整課程的實施。**臺南師院學報**，**32**，175-208。
- 羅華木(2001)。語文學習領域課程統整的規劃與實施。**翰林文教雜誌**，**19**，39-49。
- 羅華木、陳麗伎(1998)。「國語科課程統整」初探—簡介臺北市實踐國小試辦概況。**教師天地**，**93**，45-49。
- Braze, E. N., Capelluti, J., & National Middle School Association, C. H. (1995). *Dissolving boundaries: Toward an integrative curriculum*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397982.pdf>
- Fogarty, R. (2009). *How to integrate the curricula* (3rd ed.). London: Sage.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.

附錄一：賞鯨記

前幾天，爸爸下班回來，還未踏進家門，就在外面高聲大喊著：「告訴你們一個天大的好消息，星期天我們可以坐船到海上去看鯨魚！」

鯨魚，我從書本上只知道牠是世界上最大的哺乳類動物，生活在大海中，但因為是用肺來呼吸，所以常要浮出水面換氣。在圖片上、電影、電視裡，牠那雄壯又優美的姿態，總令我心儀，更希望有朝一日能親眼目睹牠的身影。

到了星期日，天還未亮，我們一家人就坐上爸爸的車子出門。經過二、三個小時的長途跋涉，我們終於來到石梯坪，這是一個小小的漁港，船不多，人也不多，看起來很平常。爸爸帶著我們登上一艘叫做海鯨號的船。這是一艘儀器和安全設備齊全的賞鯨船。我好奇的四處張望，發現船上的人不少，差不多有三十人，全都帶著相機或望遠鏡，有的戴著大草帽，有的戴上墨鏡，大家七嘴八舌的討論有關鯨豚的事，好不熱鬧！

海鯨號出發了！廣大無邊的海洋，在陽光照射下，呈現亮麗的藍。船頭切開水面，翻起朵朵浪花，船身隨著海浪上升又下降，下降又上升。

「左舷！左舷有魚！」

忽然聽到一聲驚喜的大叫，我們馬上衝到左邊，張大眼睛在海面上尋找。遠處海水湧動厲害，浪花四濺。海鯨號緩緩滑向前方，然後停了下來，我看見有東西跳出水面。

是海豚！一大群海豚！一支率先躍出水面，身體在空中彎成一道美麗的弧形，然後在優雅的滑入水裡。第一支還沒入水，第二、三、四之又連續上場，有的飛躍，有的旋轉，有的連翻了好幾個筋斗！就像在跳芭蕾舞，姿態豐富多變。前面這小隊還沒停止，後面又來了一小隊。隊隊相連，鼓動著千千萬萬的水花，牠們好像要合力把海水搬到空中一樣！

船上的人驚叫連連，舉起相機「喀嚓----喀嚓----」的獵取鏡頭。「這些海豚不但是跳水專家，甚至可以算是特技演員了！」媽媽驚嘆的說。

海豚離開後，海面恢復平靜，海鯨號繼續向前行，我們仍持續的睜大眼睛，想再發現奇蹟。看了好久，除了海水和天空，好像只剩下我們這艘船了。

不久，有人指著船的正前方，大升高喊：「啊！噴氣了！噴氣了！」

哇！就像電視影片一樣。喔！不，這是真的，比電視上的還精彩，我看見

牠從海面升起，噴出一道水霧，粒粒晶瑩的水珠，從光滑黑亮的皮膚上溜下來。

「是虎鯨！有三隻虎鯨。」爸爸驚呼道。

我的眼睛盯著牠們，張開嘴巴，卻發不出聲音來！牠們露出背鰭繞圈，牠們翻身躍出水面，牠們……。直到三隻鯨魚從水面消失後，我才發現，大家都沒有出聲！

回程的賞鯨船上，大家談的都是海豚和鯨魚的話題。太陽慢慢偏斜，我仍意猶未盡，努力的搜尋牠們的蹤跡。

An Analytic Study of Curriculum Integration in the Area of Chinese Language in Elementary Schools

Kang Lee* Hsiu-Hui Yang**

The study aims to construct a new conceptual framework of “curriculum integration” in order to clear up this idea in Taiwan. Therefore, two methods are employed in this research: document analysis and concept analysis. The scope of the study is limited in the learning area of Chinese language in elementary schools, so the result may not apply to other areas.

The conclusions of this study are summarized as the following: First, deciding the way of curriculum integration in the learning area of Chinese language involves two main issues. One is “within” or “beyond” the area, and the other is the integration of “content” or “ability”. Hence, there are four types of integration are suggested: content/within the area, content/beyond the area, ability/within the area, ability/beyond the area. Consequently, this new classification system can be used by curriculum designers to decide the integration type according to their own goals, and by educational researchers to evaluate and compare the advantages and disadvantages of various programs.

Keywords: curriculum integration, Chinese language, type analysis, 12-year Basic Education

* Kang Lee, Associate Professor, Department of Curriculum Design & Human Potential Development, National Dong Hua University

** Corresponding Author: Hsiu-Hui Yang, Education doctoral student, Department of Curriculum Design & Human Potential Development, National Dong Hua University