

中國大陸綜合課程¹本土實踐 與理論研究的反思

張爽* 林智中**

中國大陸的綜合課程本土實踐開始於二十世紀八十年代²。到 2001 年，全國性的新課程改革，倡導實施綜合課程，並設立綜合學科及高級綜合程度的綜合實踐活動。本文對於中國大陸的綜合課程本土實踐與理論研究進行檢討與反思，指出需要加強綜合課程的本土化建設，既要在實施中以理論指導實踐，又要以實地的微觀研究觀照宏觀的理論建設，提升本土的經驗，只有這樣才有可能促進課程的發展和完善。

關鍵字：中國大陸、綜合課程、理論研究、本土實踐

* 作者現職：香港教育學院課程與教學學系博士後研究員

**作者現職：香港教育學院課程與教學學系教授

¹ 在中國大陸，integrated curriculum 一詞譯為「綜合課程」，在香港與臺灣兩地譯為「統整課程」。在本文中，將綜合課程與統整課程視為同一詞語，在涉及到論述中國大陸的內容時，多用「綜合課程」，在論述西方或香港、臺灣的內容時，使用「統整課程」一詞，二者互換使用。

² 黃偉（2003）比較中美綜合課程歷史進程時指出中國大陸的綜合課程經歷了一條「師從美國，突然中斷到勃然興起，實現歷史跨越之路」（頁 1）之路。而「師從美國，突然中斷」指的是 20 世紀 30-40 年代，陶行知、陳鶴琴將杜威的思想介紹到中國並展開實驗的一段時間，但並沒有明確提出綜合課程的理論。而 1949 年後則採用完全的學科為本，本文論述的是 1949 年後綜合課程的歷史進程。

進入二十一世紀以來，世界各地都在進行教育改革（李子建，2002）。然而每個國家、地區的社會文化環境不同，研究者必須考慮是否能夠把一套在某一特定環境下建立起來的理論模式運用到其他地方。中國大陸的綜合課程研究與實踐從二十世紀八十年代開始到現在已有二十多年的時間，但是綜合課程的理論建設尚待完善。在 2001 年新課程改革開始後，實驗區開始試行綜合課程改革有基礎七年的時間。如何通過研究，總結和發現不同的現實情境下的問題，在本地經驗上產生新的學術觀點是非常重要的。因此本文對中國大陸綜合課程理論與實踐研究的現狀進行分析，從中可以看到需要加強綜合課程的本土化建設，既要在實施中以理論指導實踐，又要以微觀的研究觀照宏觀的理論建設，提升本土的經驗，只有這樣才能有學術的發展與理論的形成。

壹、中國文化脈絡下綜合課程本土化的必要性

任何課程的設計都要考慮到社會的需要、學生的特點、學科自身的發展（Lawton, 1996）。因此課程是一個特定社會文化脈絡下的產物，小到一個國家不同地區的課程，如一所城市小學的研究性學習的課程到農村的學校未必適用；大到一個國家的課程，如在新加坡成功的數學課程完全移植到美國卻可能會失敗。這種課程的「南橘北枳」現象說明任何課程都不是孤懸於社會文化脈絡之外的，不計背後理念與現實情境適用性的拿來主義，在新的社會文化脈絡下卻未必適用，反而會衍生出眾多的問題。因此課程的本土化問題是非常重要的。

一、中西方綜合課程不同的發展脈絡

綜合課程是從西方發展起來的，西方有進步主義的教育傳統，科學課程與社會課程早在 20 世紀 40、50 年代就開始實行。與西方統整課程較長的發展歷史與鐘擺狀的波動變化不同，中國大陸的綜合課程發展走的是一條「勃然興起，實現歷史性跨越之路」（黃偉，2003，頁 1）。自 1949 以來，除小學的「自然常識」科外，中小學實行的主要是分科課程，以學科為中心，強調課程的分科設置、分科教學與分科評價。雖然自 80 年代開始個別的地區與學校進行了一些實驗，但並沒有改變學科本位主導的局面。直到 2001 年的新課程改革，國家明確在政策文件《基礎教育課程改革綱要（試行）》（中國教育部，2001a）中提出改革課程結構，設立綜合課程。其中一項重要措施是在初中（7-9 年級）設置綜合性的自然科學與社會科學科，即「科學」與「歷史與社會」科，並從 2001 年開始在 38 個實驗區實施。同時設立高度整合的品德與生活（小學 1-2 年級）及綜合實踐活動課程。

要把一套在某一特定環境下建立起來的理論模式運用到其他地方，需要總結和發現不同的文化現實情境。統整課程具有進步主義的色彩，它所體現的知識觀、課程觀、哲學觀、教學觀與中國大陸傳統的教育文化有諸多的不同，面對的境況也不同。西方的理論對我們是一個借鑒，卻未必完全適用。

西方有進步主義教育傳統，統整的社會課程、科學課程在 20 世紀 40、50 年代就開始實行，統整課程與學科主義的矛盾一直仍是困擾西方統整的問題，而中國大陸長期實行分科課程，老師們也從來沒有實施過綜合課程的經驗。同時中國的學科主義與西方相比，更有其歷史與社會的特色。

近年西方的統整課程強調學校為本自下而上的課程設計與開發，美國統整課程的積極倡導者 Beane 更將統整課程視為一種根據民主社會價值觀進行課程設計的理論 (Beane, 1997)，因此西方面對著統整課程自下而上的設計模式與國家加強對課程控制的矛盾。這一點與大陸不同，初中設置的「科學」及「歷史與社會」課程是自上而下由中央統一頒布實施的國家課程，有統一的課程標準與教科書。

統整課程面對的評價問題在西方主要是如何進行多元評價的問題，而中國的綜合課程面對的評價境況則還要複雜得多。除了如何評價的問題，還有許多更為複雜的中國教育與社會所面對的獨特情況，特別是「科學」及「歷史與社會」科與中考緊密相連，在這種情況下如何有效地進行評價是一個值得研究的課題。

二、學科為本的文化：中國大陸綜合課程面對的獨特情境

中西方統整課程具有不同的發展脈絡，因此在考慮某一課程是否合宜的時候，不單需要理解教育理念與價值的改變；還要考慮當地的背景與文化，實施者所面對的處境。中國大陸的綜合課程又面對什麼獨特的情境呢？2001 年進行綜合課程改革前，中國傳統教育的理念與實踐呈現出一個重要的主題就是學科為本，這種學科為本成爲一種文化已經牢牢地作爲制度固定下來，同時也存在於學校的組織結構與日常的教學中，存在於人們的觀念中（如圖 1 所示）。整個國家的教育體制是以學科為本位的。表現在以科目為單位的行政的架構，師範教育培訓體系，以及學科為本的中考、高考制度。這種科目為本的文化不僅通過各種行政架構，師範教育固定下來，也牢牢地植根於學校教育的深層結構和人們的觀念中。幾乎所有學校的組織結構與編制都是針對科目中心來設計的，包括教學目標、教材、教師的專科專教，教學時間的安排、與分科教學相適應的中考、高考等等。這三個層面的傳統教育的特徵並不是互相獨立的，而是彼此互相影響，相互交織在一起形成了綜合課程改革前中國傳統教育的價值體系與體制的架構。

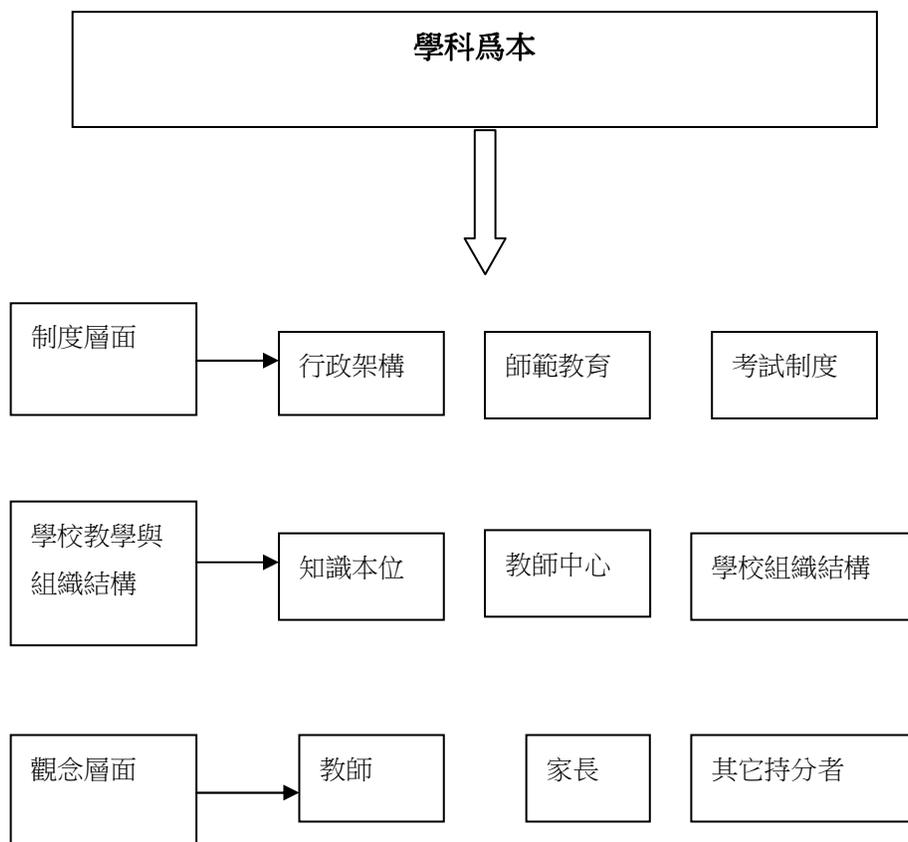


圖 1 學科為本深植於教育制度、學校組織結構及人們的觀念中

雖然從 80 年代中國大陸開始了綜合課程的實驗，但是學科為主的主導局面並沒有改變。在中國隨著整個社會向市場經濟的轉變，市場這個因素在進入經濟領域的同時，也介入到教育領域（操太聖、盧乃桂，2003）。而這種市場化的表現也存在於基礎教育當中，如學校之間的競爭，擇校的現象等等。分數成為商品，競爭與市場這些力量使得基於學科學習的考試分數變得非常重要。與科目本位相應的高風險的競爭性考試是使這種學科本位及其導致的過於強調知識現象不能改變的重要原因。其背後的主導因素是與整個國家的文化、經濟與社會發展相適應的。

在這種背景下，實施綜合課程並不只是學科合併，解決繁冗的科目設置這麼簡單，綜合課程背後的價值理念與傳統的教育價值是十分不同的。其蘊含的

知識觀、教學觀、學生觀也必須改革。綜合課程的理念和運作，跟以往教師一貫的做法，他們的價值取向、信念有著很大的不同。可見這項改革是頗為複雜的，牽動了整個課程目標、內容組織、教學策略、評估方法等互相依賴的各個方面，對於教師教什麼，怎麼教，作為一個好教師的期望與要求都發生了變化。國家政策中公開發出的綜合課程，與舊有的傳統的教學實踐與價值是一個根本的變革，旨在徹底改變沿襲已久的教學文化，這必然要求人的信念和行為方式的改變。但是傳統的思想觀念與行為方式用了很長時間才形成，一旦形成，要改變是很難的，這種改變也不是自上而下的變革所能達到的，人們需要時間去調整以適應一項變革所提出的要求。

因此，在這種獨特的文化脈絡下，綜合課程的本土化是非常重要的。從理論上講，在 2001 年提出的全國性的綜合課程改革政策應該要考慮到本土化的需要，立足於本土現象，深刻反思綜合課程本土化實驗中的各種資源與限制，那麼在現實中的情況如何呢？

貳、中國大陸綜合課程的本土實踐與理論研究：現狀與反思

一、新課程改革前，綜合課程的本土實踐

中國大陸綜合課程的實踐是在 20 世紀 80 年代《中華人民共和國義務教育法》頒布後開始實行的，主要是針對當時過於強調學科知識體系、導致內容艱、難、繁、深，學生負擔重的狀況而提出的。同時 STS 教育傳入中國，聯合國教科文組織也一直致力於在全球範圍內的中小學普及綜合理科課程，因而課程綜合化被提到研究探討的議程，在這種背景下開始在全國課程及地區課程體系中進行綜合課程的實驗。這些實驗主要有：

1986 年，東北師大附中開始「初中綜合課程設置和綜合教學的研究實驗」；

1987 年，中央教科所廣東省南海市召開了「中學綜合理科教育研討會」；

1988 年，上海市進行課程教材改革，開始倡導綜合課程，包括社會科與綜合理科；

1993 年，浙江省開始在全省初中階段開設綜合理科；

1996 年，上海市和廣東省開始在高中開展綜合課程的研究，設置綜合文科和綜合理科；

1998年，北京市開始在基礎教育階段（從小學到高中）開設上下銜接的綜合理科課程，同時人民教育出版社和浙江省開始合作編制初中綜合理科教材等等（張爽，2006）。

這些改革從一所學校的探索，發展到市級、省級的改革，從點到面成為全國性課程改革的先導。到2001年，國家頒布《基礎教育課程改革綱要（試行）》（以下簡稱《綱要》），提出綜合課程改革的具體措施。

二、新課程改革前，綜合課程本土研究的缺失

可見，在2001年《綱要》發布之前，有關綜合課程已開展了相應的實踐。但是我們也不能否認由於對綜合課程認識的偏差，在理論研究和實踐探索方面，還存在一些缺陷和誤區（代建軍、謝利民，2000）。正如一些學者所指出的，對綜合理科課程進行研究的力度還不够（謝利民、郭長江，2001）。綜合課程理論研究的問題主要表現在：

（一）新課程課改前，實踐中的經驗沒有很好的總結與提升

中國內地的綜合課程改革在八十年代曾在一些地區試行。但這一時期的經驗並沒有得到很好的總結與提升。雖然在實踐上進行了很多的探討，但除了一些純理論的闡述或宣傳之外（浙江省蕭山市教委教研室，1998a、1998b），尚缺乏令人信服的實驗效果及深度的實驗分析可以證明理論所描述的綜合課程的優越性及實施中的問題（徐玉珍，2002）。王秀紅（2007）發現這一時期改革經驗的缺失問題，對80年代東北師大附中及浙江省的綜合課程改革實驗進行了個案研究，瞭解當時改革所走過的歷程。王秀紅（2007）的研究發現了浙江省的改革最初參考了大量西方的理論及各國的綜合課程的教材，向西方學習的同時，也累積了豐富的本土的實踐經驗。到2001年全國課改前浙江省已堅持實驗了十年的時間，經歷了三次比較大的波折，其中遇到了各種困難與問題：如教師最初的反對，不適應；教材的不斷調適；政策的跟進與教師培訓策略的變化等。這十年的歷程中他們是如何堅持下來，他們的應對策略是西方的綜合課程落實在中國本土實踐中最寶貴的經驗。對這些經驗進行總結，了解在吸取國外理論的同時，如何致力於創立符合中國實際的課程模式是非常有意義的。然而恰恰是改革這十年間的研究缺失了。據統計，對於綜合科學課程的研究資料多集中1984-1991年，即在東北師大1986年開始先導實驗到浙江全省在1991年開始實驗這一段時間。如果以發表在《課程·教材·教法》³上的論文為例，在1986-1991年有47篇關於綜合科學的研究，39篇是介紹國外科學教育改革和科學課程的

³ 《課程·教材·教法》是中國大陸在課程與教學研究領域重要的核心期刊。

(王秀紅, 2007)。而在浙江省開始實驗後的近 10 年的時間, 卻少見對這些經驗進行總結。除了浙江省蕭山市對近十年的綜合理科改革進行了總結介紹外(浙江省蕭山市教委教研室, 1998a、1998b), 並沒有專門的機構與學者來就這十年的經驗與問題進行相關的研究。可以說綜合課程理論的研究是薄弱的, 特別是在課改前十多年的改革經驗並沒有得到很好的關注與研究。

(二)2001 年新課程改革前, 理論研究缺乏對西方與本地經驗的反思

對綜合課程理論研究比較集中的時期除了 1986-1991 年這一段時間, 就是在 2001 年新課程改革方案推出之前, 即 1996-2001 年這一段時間。在這一段時間裡學者們對於國外統整課程的概念、歷史發展、模式等進行了詳細與系統的介紹(如張華, 2001)。以 1996-2001 年的《課程·教材·教法》為例, 共有 53 篇研究, 但眾多的研究大多在介紹西方統整課程的歷史、模式、概念等, 探討實施綜合課程的意義, 對於西方統整課程各種概念與模式背後的理念, 實施中的問題及中國已有的經驗教訓則鮮有討論。西方的統整課程有一個很長的發展歷史, 呈現鐘擺式的波動; 統整課程具有進步主義的色彩, 它的優點的確是很吸引人, 然而我們從西方的研究中, 可以看出統整課程本身還是有很多問題的: 它的概念與形式分歧多義; 效果沒有證實; 實施中面對許多問題(張爽、林智中, 2004)。在中國大陸的理論研究中, 對於統整課程的概念與模式的分析並不清晰, 或彼此互相引證, 更多的是把統整課程作為一種課程組織的形式, 而各種模式背後的理念較少涉及, 尤其對於西方統整課程中出現的問題分析是不够的, 缺乏對於本地經驗的反思, 沒有及時指出可能在實施中出現的種種的問題。

三、新課程改革開始後: 政策與實施中的問題

(一)課程政策欠缺學理的清晰性

2001 年的新課程改革將綜合課程作為課程改革的重點突破內容(朱慕菊, 2002), 對許多學校與教師而言, 是一個富有「革命性」的變革(湯菊芬, 2003)。然而在 2001 年推出新的綜合課程政策前, 既「缺乏堅實的實踐基礎, 也缺乏厚實的理論基礎」(徐玉珍, 2002, 頁 22)。這也導致政策上欠缺學理的清晰性與最初實施中不可避免地出現諸多的問題。

在中國大陸的課程文件中, 將綜合課程分為綜合學科和高度整合的綜合課程(鍾啓泉、崔允潔、張華, 2001; 黃偉, 2003)。綜合學科指的是原有的物理、化學、生物、地理(自然地理部分)被整合為科學; 歷史、地理(人文地理部分)被整合為歷史與社會; 美術、音樂被整合為藝術。除了這三門綜合學科外, 品德與生活(小學 1-2 年級)、綜合實踐活動是一種高度整合的綜合課程。這種

分類是按綜合的程度進行劃分的，與西方將統整課程視為一種連續體的課程組織相似。根據崔允漵、蔡培陽、沈蘭、林一鋼（2002）對科學教科教材的分析，這些課程多是採用主題設計的形式。如果以 Drake（1993）的分類，可以視為科際整合方式（interdisciplinary）。在《基礎教育課程改革綱要（試行）》中提倡的綜合實踐活動，主要包括：信息技術教育、研究性學習、社區服務與社會實踐及勞動與技術教育。文件中將綜合實踐活動界定為：基於學生的直接經驗、密切聯繫學生自身生活和社會生活、體現對知識的綜合運用的課程形態。其中研究性學習，注重與學生經驗和社會議題的結合，忽略了學科領域的界限，可以看到超學科（transdisciplinary）的影子。然而將信息技術教育、勞動技術教育、社區服務與其並列作為綜合實踐活動課程的內容，似乎與綜合實踐活動的課程本質規定不符，人們不禁要問：到底這是什麼類型的統整課程呢？政策制定者似乎將以往課程中除了主要科目如語文、數學之外的一切東西都放在了標籤為「綜合實踐活動」的課程裡，同時為了表明這些東西也很重要，要求從小學三年級起一直到高中每週三個學時的必修課。李臣之（2002）曾運用拖車的比喻，認為車的主體部分裝載著語文、數學、科學、社會等領域，其他需要強調而又難以納入的部分只能收留在拖車裡，拖車裝載的不是一個整體，而是混合物。由此可見這一政策本身欠缺學理的基礎與清晰性，對於綜合課程的概念是混淆的，也反映黃偉（2003）所指出的大陸對綜合課程的理論研究還比較薄弱的問題。

（二）實施中的困難重重

在 2001 年，全國性的綜合課程改革進入實施階段後，不可避免地遇到了很多的困難。學者們的研究也開始關注綜合課程實施中的問題，社會各界與媒體也參與進來。從學者的相關研究與媒體的報導來看，主要的問題表現在：

1. 課程設計

統整課程要打破學科的界限，統整的方式也很多，沒有一個放諸四海而皆準的模式可以依循。而習慣了分科教學的老師是十分依靠教科書的。劉宇（2002）指出綜合課程的教師對詳盡清楚的課程標準和教參仍有很強的依賴心理。不少學者和教師都指出目前的教材設計是拼盤式，科學科與社會科都存在這一問題，綜合的程度很低，學科的界限明顯。雖然新課程改革鼓勵教師「用教材教，而不是教教材」，但是教師如何設計綜合課程是一個倍受關注的問題。目前一項新的政策力圖通過在小學全部採用美國的科學教材來解決這一問題（孫風雷、章萍，2005 年 11 月 2 日）。

2. 教學模式

綜合課程強調培養科學素養與人文素養，強調探究式與體驗式的教學。然而如何在課堂中真正地實施，而不是只是作為前臺的表演，呈現在公開課比賽中，是綜合課程實施中的一個重要的問題。

3.綜合素質評價

在科學科與社會科的課程標準中都明確提出，綜合課程的評價要注重過程性評價，尊重學生的個性和特點，力圖滿足學生全面發展的需要，提倡學生、教師、家長等共同參與的評價方式（中國教育部，2001b、2001c）。因此實驗區在實施中多重視這種綜合素質評價，如採用檔案袋式的評價（portfolio evaluation）。但是這一評價方式在實施中卻出現很多問題。深圳特區報曾連續兩日專題報導中考時採用綜合素質評價在現實中出現的種種怪現狀。在綜合評價時，學生的自評互評變成了同學間的賄選拉票，家長的參與評價變成家長投訴學校與教師（阮燕、張舜，2006年5月15日；阮燕，2006年5月16日）。表面上看這只是一個評價是否公平的問題，究其背後的深層原因，卻是綜合課程這一理論在中國的現實情境脈絡下的種種生動的體現。

如果將其與浙江的經驗進行對比，會發現新的課改也面對著90年代浙江進入綜合課程實驗後所遇到的種種問題。如果能在課改前，對於十年的實踐進行了一個很好的研究與總結，對於各種綜合的理念與實施中可能出現的情況進行深入的分析，是否可以少走一些彎路，對教師多些切合實際的指導，使改革的實施更為順暢些呢？

現在中國大陸綜合課程實驗已經開始七年了，如果從公開發表的論文來看，綜合課程的研究又開始離開了人們的視野。在2005年後，以《課程·教材·教法》為例，又很少有關綜合課程改革的文章，特別是實地的研究幾乎沒有，一些博士的論文也主要集中在理論研究上，在這種情況下，綜合課程的本土化研究狀況讓人擔憂。

叁、結論與建議

要把一套在某一特定環境下建立起來的理論模式運用到其他地方，需要總結和發現不同的文化現實情境。從當前的情況看，理論上建設不足，實施中的問題並沒有得到很好的關注。由於缺乏本土的實地研究，從八十年代開始的實踐經驗並沒有得到很好的提升與總結。導致綜合課程的政策更多基於西方國家綜合課程的理論與做法，力求以此解決中國課程學科為本，內容艱深等積弊，卻孤懸於本國的文化脈絡之外。這樣的情況事實上不只在中國大陸，在其它地

區也時有發生。如新加坡的數學教材，引入到美國後卻遇到水土不服的問題。再好的課程，沒有一個本土化的研究與實施過程，只是去脈絡化地簡單移植，很難避免會遇到重重的困難。兩岸三地都在實施綜合課程，相近的文化脈絡下，三地的課程實施中也面臨著許多共同的問題。在臺灣，學者們針對課程統整的設計與實施中的問題，進行了深入的反思（如歐用生，2000、2003），並開展了眾多的實地研究（如王嘉陵，2001；宋佩芬、周鳳美，2002），許多博士碩士論文也對此進行較為深入的個案研究，這對於總結本土統整課程設計與實施的經驗，尋求適合本土實際的課程模式是非常重要的。

每一個國家與地區有其特定的文化脈絡，移植的課程與理論能否促成教育理想的達成，必須真正觀照到本國的教育情境。統整課程各種模式及背後的理念並不一致，而統整課程的實施也不單只是技術性的一種工作，不考慮到背後的理念，拿來就用，在概念不清的情況下，只會出現表面化實施甚或是不倫不類的現象。因此真正地去了解各種理論及其適用情境並以其來指導實踐，而不是簡單地去脈絡化地加以移植是非常重要的。另外，本土的經驗與理論也是從實踐中來，沒有從實地中來的微觀理論的觀照是無法發展宏觀的理論的。教育理論宜先立足於本土現象，深刻反思本土的文化資源與限制，研究者要關注「在本地這一理論的應用出現了什麼問題」，「我們的問題需要用什麼策略來解決」，及時地總結與提升本土的經驗，只有這樣才有可能促進課程的發展和完善。

參考文獻

- 中國教育部（2001a）。**基礎教育課程改革綱要（試行）**。北京：作者。
- 中國教育部（2001b）。**全日制義務教育科學課程標準（7-9年級）（實驗稿）**。載於徐巧英主編（2003），**基礎教育課程改革通覽：學科部分二，中學卷**，頁770-829。北京：新華。
- 中國教育部（2001c）。**全日制義務教育歷史與社會課程標準（一）（實驗稿）**。載於徐巧英主編（2003）。**基礎教育課程改革通覽：學科部分二，中學卷**，頁569-597。北京：新華。
- 王秀紅（2007）。**我國初中綜合科學課程改革與發展的個案研究**。東北師範大學博士論文，未出版，長春。
- 王嘉陵（2001）。**實施統整課程的歷程與困境——一個教學群之個案研究**。**課程與教學季刊**，4(4)，77-92。

- 代建軍、謝利民(2000)。綜合課程的再認識：關係、形態、目的和結構。**課程·教材·教法**，10，34-37。
- 朱慕菊(2002)。走進新課程—與課程實施者的對話。北京：北京師範大學。
- 宋佩芬、周鳳美(2002)。教師應對九年一貫課程改革的態度與原因：試辦階段的觀察。**課程與教學季刊**，6(1)，95-112。
- 李子建(2002)。課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展。香港：中文大學。
- 李臣之(2002)。綜合實踐活動課程實施：現實複雜性及其取向。**課程·教材·教法**，11，2-6。
- 阮燕(2006年5月16日)。認為考評不公可向教育部門投訴。**深圳特區報**，B1版。
- 阮燕、張舜(2006年5月15日)。為了考評得個A，初三學生拉票忙。**深圳特區報**，B1版。
- 孫風雷、章葦(2005年11月2日)。深圳北京等地10所小學試用美科學教材。**深圳特區報**，A08版。
- 徐玉珍(2002)。從學校的層面看課程整合。**課程·教材·教法**，4，21-27。
- 浙江省蕭山市教委教研室(1998a)。初中綜合理科教學的實踐與研究(上)。**課程·教材·教法**，11，3-6。
- 浙江省蕭山市教委教研室(1998b)。初中綜合理科教學的實踐與研究(下)。**課程·教材·教法**，12，5-10。
- 崔允漭、蔡培陽、沈蘭、林一鋼(2002)。從兩套科學教材看中國大陸的課程統整。載於林智中等編，**課程統整：第四屆「兩岸三地課程理論研討會」論文集**(頁141-150)。香港：香港中文大學教育學院。
- 張爽(2006)。中國大陸統整課程的教師信念：兩所學校的個案研究。香港中文大學博士論文，未出版，香港。
- 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：香港中文大學教育研究所。
- 張華(2001)。關於綜合課程的若干理論問題。**教育理論與實踐**，6，35-40。

專論

湯菊芬 (2003)。科學課程實施中的問題及對策。杭州醫學高等專科學校學報，**24**(6)，281-285。

黃偉 (2003)。我國基礎教育課程綜合化追求的特徵及問題—中美綜合課程歷史進程之比較。比較教育研究，**11**，1-6。

劉宇 (2002)。初中綜合課程實施現狀及策略研究。課程·教材·教法，**11**，7-10。

歐用生 (2000)。課程改革。臺北：師大書苑。

歐用生 (2003)。課程典範再建構。高雄：麗文文化。

操太聖、盧乃桂 (2003)。抗拒與合作：課程改革情境下的教師改變。課程·教材·教法，**1**，71-75。

謝利民、郭長江 (2001)。綜合理科課程發展的歷史、現狀與建議。課程·教材·教法，**1**，67-70。

鍾啓泉、崔允瀾、張華 (2001)。爲了中華民族的復興，爲了每位學生的發展—基礎教育課程改革綱要（試行）解讀。上海：華東師範大學。

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.

Drake, S. (1993). *Planning integrated curriculum: The call to adventure*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lawton, D. (1996). *Beyond the national curriculum: Teacher professionalism & empowerment*. London: Hodder & Stoughton.

A Reflection of the Development of Curriculum Integration and its Related Research Work in Mainland China

Shuang Zhang* Chi-Chung Lam**

From the 1980s to present, education authorities and schools in mainland China have been trying to develop and implement integrated curriculum. New integrated subjects like 'science' and 'history and society' and highly integrated curriculum such as 'character and life education' and 'integrated practice activities' were introduced and implemented. Despite these efforts, there has not been significant theoretical development of curriculum integration in mainland China. In this paper, the researchers attempted to point out that curriculum theorists have not generated theories from the small-scale innovations of integrated curriculum in various parts of mainland China. To improve the situation, we must learn from the experience of curriculum integration changes by conducting serious academic studies on the changes in the context of mainland China. With the theories generated from the local cultural context, curriculum developers and implementers are in a much better position to plan and implement integrated curriculum in the future.

Keywords: Mainland China, integrated curriculum, theoretical development, curriculum development

* Shuang Zhang, Post-Doctoral Fellow, Department of Curriculum and Instruction, The Hong Kong Institute of Education

** Chi-Chung Lam, Professor, Department of Curriculum and Instruction, The Hong Kong Institute of Education

