

九年一貫課程學習領域之統整

方 德 隆

民國八十七年九月三十日教育部頒布國民教育階段九年一貫課程綱要總綱，建構了一至九年級課程縱的垂直銜接之架構，以及以七個學習領域將原本科目本位的課程做橫的水平統整。自九年一貫課程綱要總綱公布後，各界爭議的焦點主要集中於「分科」或「合科」教學，這涉及課程統整的理論與實際，實有必要客觀的加以探討。以學習領域取代傳統科目的課程統整，實為國民教育階段九年一貫課程改革的核心議題。本文擬從課程統整的觀點，探討九年一貫課程學習領域的規劃與實施，首先說明課程統整的意義，其次敘述課程統整的理由，然後闡明課程統整的目的，再次分析課程統整的理論，接著論述課程統整的途徑，最後則探討九年一貫課程學習領域統整的問題，以作為學校實施新課程的參考。

本文認為課程統整本身不是目的，而是達成基本教育目的的手段。邁向新世紀的國民中小學課程改革如果要有樂觀的前景，則必須認真探討課程統整的問題：一、七大學習領域與十項國民基本能力的關係脫節；二、七大學習領域統整的理論基礎薄弱；三、七大學習領域間缺乏連繫與統整；四、七大學習領域與六項重大議題間統整困難；五、七大學習領域分割學校課程版圖，不利學校本位課程發展。學校本位課程發展應採用由下而上聯結的課程統整，取代由上而下的科層體制之課程統整模式。

關鍵詞：課程統整、統整課程

本文作者為國立高雄師範大學教育學系副教授；國立高雄師範大學教育研究所教育學博士；學術專長為課程與教學。

本文曾發表於1999年12月17日國立高雄師範大學教育系主辦「迎向千禧年——新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會。

壹、前言

我國教育改革始於民間教改團體像是四一〇教改聯盟、人本教育基金會等的奔走，民國八十四年二月教育部從善如流公布「中華民國教育報告書」（教育部，民84），副標題為「邁向二十一世紀的教育遠景」，提出了開放民間編輯教科書及加強鄉土教育的主張，以落實新課程標準的精神。上述所謂的新課程是指民國八十二年修訂的國民小學及八十三年修訂的國民中學課程標準，尚未明示九年一貫課程之政策。同年十一月，財團法人泰山文化基金會及國立台灣師範大學教育研究中心推出的「新世紀中小學教育改革建議書」中，建議加強國中、國小課程銜接，並將性質類似的課程予以統整；教科書儘速全面採審定制；強化學校各科教學研究會之功能；教科書內容應以培養國民基本能力為目的（王家通、方德隆、王朝茂，民84），已開始重視國中、國小課程銜接與統整的問題。直到民國八十五年十二月，行政院教育改革審議委員會完成「教育改革總諮議報告書」，在革新課程上則做了類似的建議，例如：「以課程綱要取代現行的課程標準，發展基本學力指標」，「積極統整課程，減少上課時數」（行政院教育改革審議委員，民85）。採統整的課程型態，重新修訂課程綱要的主張殆已確立。

民國八十七年九月三十日教育部頒布國民教育階段九年一貫課程綱要總綱（教育部，民87），建構了一至九年級課程縱的垂直銜接架構，以及以七個學習領域將原本科日本位的課程做橫的水平統整。原訂八十八年九月公布七個學習領域課程綱要，因故順延，將於最近循行政程序正式發布，課程設計的上游任務即已完成，接著則為中游的教科書編寫與審查業務，以及下游的學校本位課程發展工作。自九年一貫課程綱要總綱公布後，各界爭議的焦點主要集中於「分科」或「合科」教學，這涉及課程統整的理論與實際，實有必要客觀的加以探討。

九年一貫課程係採「課程發展」，而非修訂的觀點，認為課程是有機體，必須配合學生身心發展、社會的需要及學科知識的進展，重視各年級間課程縱的連貫與銜接，避免過多重疊與重覆；同時亦加強課程橫的統整與連繫，整合學科內容，修正「科目本位」使學科太過分化之弊，以調整課程之份量與難度。九年一貫課程提出十項基本能力，作為課程設計的依據；重視課程統整，將傳統的學科統整為七個學習領域，加強合科教學與協同教學；

重視學校本位的課程發展，賦予學校和教師許多彈性和自主，由各校成立課程發展委員會及各學習領域課程小組，於學期上課前整體規劃課程和教學內容，以便實施。九年一貫課程除了將小學六年、國中三年採直線式的設計外，最大的課題與挑戰即是如何改變目前科目本位的課程型態，而達到統整的課程。以學習領域取代傳統科目的課程統整，實為國民教育階段九年一貫課程改革的核心議題（方德隆，民87a，88a，88b）。

在上述的教育/課程改革背景之下，邁向二十一世紀/新世紀的沉重呼聲，教育行政決策當局有時間的急迫感與使命感，頗有箭在弦上，不得不發之勢。各界對改革的方向大致上是贊同的，反對或批評的聲音被邁向二十一世紀及全世界的時空大環境所掩蓋，此時應是冷靜理性思考未來行動方針的重要時候。本文擬從課程統整的觀點，探討九年一貫課程學習領域的規劃與實施，首先說明課程統整的意義，其次敘述課程統整的理由，然後闡明課程統整的目的，再次分析課程統整的理論，接著論述課程統整的途徑，最後則探討九年一貫課程學習領域統整的問題，以作為學校實施新課程的參考。

貳、課程統整的意義

何謂統整，黃炳煌（民88）簡潔說道：「兩個以上，不相同，可是相關的個別事物組成有意義的整體，就叫統整」。所謂課程統整是尋求「現在與過去」、「學校與社會」、「學科與學科」的連結，而設計為一個特殊的整體的課程（周淑卿，民88；Beane，1997）。傳統上科目即課程的觀念導致學校「缺乏連結」的危機，例如：學生與自我、學生與學習、學科與學科、學生與世界、教學者與學習者之間產生「脫節」的現象，故課程統整不只是尋求學科統整，必須進一步考慮己課統整、己我統整與己世統整（黃譯瑩，民87），從探討人與世界的關係，擴展了課程統整的概念，課程統整不僅止於學科的合併或融合（合科），更要重視學習（者）的統整。

課程統整不僅只是組織學科內容的技術，或重新安排學習計畫的方法而已，它是一種課程設計的理論，包括對學校的目的、學習的本質、知識的組織和使用、教育經驗的意義等觀點。課程統整不可被簡化為以某一主題為中心，僅止於將有關學科領域的內容和技能關聯起來。課程統整是一種課程設計，打破學科限制，師生共同擬訂問題和議題，增加個人和社會的統整。在

主題文章

統整課程中，主題是學生經驗到的實際生活，藉此學生批判性地探討真正的議題，並採取社會行動。這種探究和行動，經由師生合作的計畫，體驗學校中民主的意義，重新界定教室中的權力關係（歐用生，民88a）。

綜上所述，課程統整有多重的意義，茲說明如下：

- 一、課程統整不但是一種課程的組織型態，也是一種教育理念：課程統整不只是組織學科內容的一項技術與方法，而是一套完整的進步主義教育哲學（Beane，1997），對教育目的、學校本質與知識功能的理念，課程統整必須使知識與生活結合、學校與社會聯結，讓學生體認到學習的意義（周淑卿，民88）。
- 二、課程統整的組織應該是有意義的整合：課程統整的不是湊合，例如現行國小的「道德與健康」、國中的「家政與生活科技」、「認識台灣」（歷史、地理、社會三篇）等科目，可謂勉強拼湊成的合科課程，無論就知識領域的畫分、課程內容的編排，乃至教師教學與評量的實施，在形式上與實際上皆傾向分科課程的型態。課程統整是考慮學生學習、教師教學、學科知識等因素，而作有機的整合，以促進有意義的學習。
- 三、課程統整的範圍是跨越時空的：課程統整不但具有回溯的歷史觀，也具有前瞻的未來學視野，同時也有立足本土、放眼天下的世界觀與多元文化的理念，以便將民主的生活方式帶入學校之中（Beane，1997）。課程統整即在尋求「現在與過去」（時間）、「學校與社會」（空間）、「學科與學科」（知識）的連結，構成整合的課程。
- 四、課程統整包括知識、經驗與社會的統整（黃政傑，民80；Beane，1997）：學科本身的組織與整合，以及學科與學科之間的聯繫，即為知識的統整，當我們在真實的問題情境中理解與運用知識時，此種知識是統整的，而非訴諸學校分門別類的學科知識；學生與自己、學生與世界的連結，即經驗的統整，統整是發生於個人，學生從經驗中而有感覺、形成信念與價值，進而獲得有關自己與世界的概念，使知識與學習者經驗結合；學生個人校內外學習經驗的整合，即社會統整，強調學校與社區生活的統整，採用問題中心的統整課程設計，才能使知識與社會生活相聯繫，培養學生適應生活與解決問題的能力，促進民主統整的社會理想。

若以上述的定義來看，目前教育改革「鬆綁」的趨勢下，開放教育、主題式課程設計、班群協同教學等措施，若以較嚴格的意義衡量之，離真正的課程統整之路仍甚遙遠。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要所陳述的課程目標三個層面：人與自己、人與社會環境、人與自然環境，亟欲擺脫傳統以

學科本位的課程設計理念，以人本的概念為中心，而非以學科或教師為中心，從學生個人與自己的學習為起點，擴展至社會與自然環境的學習，跨出課程統整的第一步。

九年一貫課程將相關的科目合併為七大學習領域，並鼓勵學校和教師實施統整主題的教學，或說「合科或分科教學，只要把握新課程的精神即可」，是否為典型的課程統整型態，無論就理論及實務而言，恐怕有極大的爭議。教育實務工作者，包括校長、學校行政人員及教師，如果對於課程統整的概念沒有清楚的認識，進而達成某種共識，將來正式全面實施新課程時，許多課程發展的問題必將一一浮現。

參、課程統整的理由

實施統整課程的理由始於對傳統科目本位課程的反省，旨在改善現行課程因學科的分化區隔，流於零碎而不能統合，並與生活嚴重脫節的弊病。我國中小學課程統整的主要問題為：科目林立且劃分零碎，有礙整體的學習；科目本位主義濃厚，教學時數的分配流於利益之爭；以及選修課程與團體活動流於形式，適性教育未能落實（陳伯璋，民84）。學校實施統整課程主要是針對上述問題而進行學科整合，其理由如下（Pizarro，1993）：

一、真實的世界是統整的

學生學習原本就是一種自然、統整的過程，只是學校以不同科目將無關的學習經驗在不同時段排入日課表中。儘管學校課程是學科本位的組織型態，學生常常運用日常生活的經驗與實做的學習取得關聯。

二、學習內容相關較易學習

學科分立的課程不易引起學生的動機與興趣，統整課程可以使學習變得有意義，也會學習更容易內化，使學生遭遇類似的情境可以舉一反三，而能類化，進而使學習簡化（黃炳煌，民88）。

三、學生應成為學習的中心

主題文章

學生應是教學的主體，學生是主動的學習者，在學習的過程中做決定及解決問題。統整課程的實施可矯正目前以科目本位及以教師為中心的教學型態之弊病。

四、統整課程可有效地運用教學的時間

由於知識的發展日新月異，新興的學科及原有學科知識的充實，學校的日課表愈來愈擁擠，教科書內容也愈來愈厚實，使得教師必須運用有限、寶貴的教學時間，教授日益增加的課程內容，頗有「生命有限，知識無涯」之憾。為化解傳統學科間爭取教學時數之問題及避免陷入學術版圖與地盤之爭，學校課程實有必要加以統整。

五、統整課程有助於探討正式課程外的議題

隨著時代的進步，社會趨向多元化的情況下，有價值或有必要學習的知識未必能納入學校課程。例如九年一貫課程的六項融入學習領域議題：環境教育、兩性教育、人權教育、資訊教育、家政教育、生涯發展教育，必須採主題教學，將重要的社會議題之知識予以統整，才能「融入」學校課程中。或許最有價值的知識陷落於傳統學科間之夾縫中（Brandt, 1991），惟有統整學業知識，才能提供學生均衡與廣博的課程。

國民教育階段九年一貫課程設計係以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的十項基本能力，進而以七大學習領域合科教學取代現行科目本位課程的分科教學，也頗符合上述實施統整課程的理由。七大學習領域是否足以整合現行科目本位課程，七大學習領域間如何進一步取得聯繫及整合，六項融入學習領域議題如何納入新課程架構中，均有待深入研議。

肆、課程統整的目的

在實施課程統整的學校中，師生所扮演的角色必須調整，從學科（教師）本位轉變為經驗（學生）本位的教學型態，以及從學科知識被動的學習轉化為師生運用學科知識主動的創造知識。以下茲列表比較傳統課程與統整課程在目的上的差異，以說明並彰顯課程統整的目的。

表一 傳統課程與統整課程之目的

	傳統課程	統整課程
知識的觀點	傳統累積的公共知識 由教師傳遞知識給學生	使學生獲得有意義的個人知識 協助學生從經驗建構自己的知識
課程設計焦點	教學：透過不同學科 傳授知識	學習：透過活動的安排使學生 體驗世界
教師角色	知識的擁有者與傳遞者	學習的促進者、引導者與共學者
學生角色	公共知識的接受者	透過經驗創造個人知識

資料來源：Young, J. (1992). Curriculum integration: Perceptions of pre-service teachers. *Action in Teacher Education*, 13(4), 9.

九年一貫課程實施後，我國國民教育發展將邁向新境界，以培養學生具備「帶著走的基本能力」，拋掉「背不動的書包和繁雜的知識教材」（林清江，民87），期使師生在教與學的過程中充滿快樂與活潑的氣氛。教育不是將知識灌輸給學生，而是要培養學生獲得知識的方法和解決問題的能力。課程統整的目的是培養國民基本能力，惟從傳統課程邁向統整課程，必須要有學理的依據以及具體的實施策略。

伍、課程統整的理論

課程統整涉及對知識的看法、社會生活的需要，以及學生的觀點，故必須就哲學知識論、知識社會學、認知發展論與課程理論等角度來探討。

一、哲學知識論

哲學知識論對知識分類的領域、類別或形式並未有共識，而知識的分類與學校課程亦非對應的關係。知識分類的探討，只關注知識之架構，忽視了作為「實質」的學科內容；強調明確具體知識，忽視了諳默的知識，即潛在課程。探討「何種知識最有價值」，則將知識視為是靜態的，外在於主體的，未進一步討論「誰的知識最有價值」，即知識與權力或意識型態的關係（方德隆，民87a，民88a）。永恆主義認為課程必須包括某些「恆久的學科」（permanent studies），例如：文法、閱讀、修辭、邏輯、數學，以及西方世界的偉大鉅著。而精萃主義則主張課程基本上應涵蓋以下的學習內容：人際溝通的主要領域（母語、文法、文學與寫作）、數學、科學、歷史與外國語。形式訓練的基本觀點認為訓練心智的最佳途徑，就是透過學科本位的學校課程。承襲這樣的概念，1960年代著重學科結構的課程改革，重新評估學科的價值，惟缺乏明確的學科規劃，亦未涉及在學科課程的架構下，學習活動的組織方式（Goodlad & Su，1992）。

二、知識社會學

知識社會學對學校知識社會學的研究，旨在探討社會優勢群體的利益如何轉化為社會價值，透過學校教育傳遞給學生，以維持並複製社會結構。這樣的分析不僅是對知識作分類，而是進一步探討學校知識或課程如何安排、組織、傳遞與權力運作的關係。柏恩斯坦致力於課程的分類型態之研究，課程大致可分為兩類：一是聚斂型（the collection type），課程內容間（各科目間）的界限壁壘分明，彼此不相逾越，教師以任教某一專門科目自居，教師教學採較正式的教學方法，以傳授專精知識為目的，學生獨立學習且視知識為私產，係教師中心之教學型態；二是統合型（the integrated type），課程內容間（各科目間）關係密切，界限不甚明確，任課教師需具備廣博的知識基礎方能勝任，教師教學採取較非正式的教學方法，以啟發學生知識為目的，鼓勵學生合作學習，學生自主性提昇，較偏向學生中心之教學型態。聚斂型課程可說是傾向學科本位的型態，而統合型課程則類似統整課程。

知識社會學為「新教育社會學」的主要研究問題，有系統地探討社會上知識的階層化與學校課程的關係。學校正式教育的目的表面上使未受教者透過啟蒙，脫離無知的狀況而獲得解放，但是學校教育卻是維持優勢階級利益

的工具 (Schrag, 1992)。對知識的看法反映在學校課程的分類，聚斂型與統合型課程大致上分別代表學科本位與進步主義的知識觀。而教育上對知識與學校課程的爭論也反映了廣大社會的衝突，惟社會學的研究並未提出理想且可實施的課程組織方案。

三、認知發展論

廣義的認知發展論 (cognitive-developmental approaches) 包括了發展論 (developmentalist)、認知結構論 (cognitive structuralist) 及認知科學論 (cognitive scientist) (Darling-Hammond & Snyder, 1992)，以下簡要分別敘述其對課程組織的應用。

- (一)發展論：發展論的知識建構觀與皮亞傑理論相近，但並不受限於發展階段決定論。人類發展階段論及預備狀態等概念重視兒童的發展特徵，作為課程的順序與教材的組織原則。發展論強調學習者主動與環境互動，故課程設計須包括學習環境的營造；重視學習者興趣，從經驗中學習、發現式學習，以及配合學習者身心發展的教學法。對學前教育的課程有重大影響，例如開放教育的活動課程設計，鼓勵學習者探索、發現及相互討論，思考、發問與概念的瞭解重於正確答案與零碎知識的傳遞。根據發展論所設計的彈性課程，重視物理與空間關係的邏輯思考，卻忽視社會文化知識的發展。
- (二)認知結構論：認知結構論結合行為主義與發展論的觀點，強調有意義學習的重要性，探討學習者內外的影響因素，以瞭解資訊如何接受、處理及作為獲得知識的基礎。教學上採發現式學習，鼓勵學習者與環境互動，以促進學習遷移及解決問題，空間的安排需能引起兒童學習興趣，例如教室中學習中心與學習角的規劃。在閱讀與寫作採取全語法，使新概念的學習建立在學習者先備知識經驗之基礎上；其他的學習重視模擬活動，使學生進行有系統的實驗與探索。多元文化課程也是根據此理論而提出，新舊學習經驗之聯結須建立於文化對知識結構的影響。課程發展的最大難題即是課程設計者如何將其外來的知識結構，聯結學習者內在的認知結構。
- (三)認知科學論：前述認知結構論重視學習內容的結構，認知科學論則進一步採資訊處理的觀點，主張學習者必須自己建構認知結構，探討學習者思考的歷程，以及心理歷程與學習結果的關係。認知科學論認為基本學

主題文章

習與記憶背誦的技能，對於課程知識的瞭解與解決問題是必要的，尤其是為學生提供特定的學科知識與經驗，以便將新資訊納入認知結構，建立組織知識的架構，協助學生運用學習方法，使先前的知識結構轉化為正式抽象概念的學習。強調多元智慧的概念，智力的發展是深受文化影響，故學校課程需要拓展其廣度。

認知發展論雖然至少有上述三種說法，但以學習及學習者為中心的看法則是一致的，課程上尋求知識、經驗與生活的統整也是顯而易見的。課程理論對於課程的組織有重大啟示，但未能直接影響實際的課程設計。

四、課程理論

如上所述，從哲學、社會學及心理學的觀點來說，對於知識的分類未有一致的看法，但自分科教學的方式在學校盛行後，學校課程的型態與知識的類別有密不可分的關係。不同的課程理論導致不同的課程內容與組織，表二簡單列出學者對課程理論的分類，大體上可分為三類：知識為中心（傳統論、知識傳統論、學術理性、科技）、社會為中心（概念論、社會行為論、社會重建、社會效率），以及學習者為中心（概念重建主義、經驗論、自我實現、認知過程、認知發展與人文主義）。儘管知識的統整、社會的統整及經驗的統整皆是統整課程的基本要素，但課程理論傾向以學習者為中心，而非以知識（學科）為中心，則課程的組織型態較傾向統整。

表二 課程理論的不同觀點

Pinar (1975)	Schubert (1986)	Eisner & Vallance (1974)	McNeil (1977)	Kliebard (1987)
傳統論	知識傳統論	自我實現	人文主義	人文主義
概念論	社會行為論	社會重建	社會重建	社會重建
概念重建論	經驗論	科技	科技	社會效率
		學術理性	學術	
		認知過程		認知發展

學校課程的實施通常都是採學科本位，即使採用廣域課程型態，就像是九年一貫課程的學習領域，也免不了在既有的課程架構中，作某種整合與區隔。故課程的分化與統整是課程組織或課程編製的兩個重要且對立的概念，課程隨著知識的爆發與專門化分工，導致課程的內容範圍愈廣、愈多，以及學科的增加與進一步的分化，不利於學習者的學習。於是學科的統整，無論是合併某些科目成爲合科課程，或根據知識分類的領域，對課程架構重新組織，希望能兼顧課程內容的價值(學科內容的邏輯)以及學習者的發展特性。

陸、課程統整的途徑

課程統整的途徑係從學科本位的課程型態出發，尋求局部或全面的整合。有關課程統整模式的文獻已相當豐富，本文僅作簡要歸納。課程統整的途徑大致有兩類，第一類是就基本的課程組織型態，尋求課程之統整，較具普遍性；第二類則是學者依其理念，提出的不同課程統整模式，較爲分歧。

一、基本的課程統整組織型態

從事課程設計必須要面對的兩難問題，就是如何切割學習的內容，以及確保這些分割的學習內容之間，維持密切的關係。課程統整就是試圖將這些彼此分離的學習內容，加以妥善地安排，以取得更密切的相關。課程可採用不同形式來作統整，例如：相關課程、融合課程、廣域課程、複科整合課程、多科整合課程、科際整合課程，以及跨科整合課程等型態（李子建、黃顯華，民85；黃譯瑩，民87；Glatthorn & Foshay，1991；Jacobs，1989）。

如果採取比較嚴謹地界定課程統整，上述課程的組織型態，大概只有跨科整合課程或「超學科整合」（supradisciplinary）課程（Brady，1995）堪稱典型的統整課程。學校實際的課程設計很難一下子從極端的分科課程型態，轉變到理想的、理論的課程組織型態。

二、學者主張的課程統整模式

學者最常引用的課程統整途徑是Fogarty的十種課程統整方式（陳伯璋，民84；黃永和，民87；Fogarty，1991），係按統整的程度，依序排列，首先

主題文章

是以單一學科間尋求聯繫（分立式、聯立式與窠巢式），其次是跨學科的聯結（並列式、共有式、張網式、線串式與統整式），然後是學習者間的統整（沉浸式），最後則為跨越學習者的網絡模式（網路式）。

學者主張的課程統整模式係根據基本的課程統整組織型態，且在實際的課程設計情境曾試用與推廣，可行性較高，頗具參考價值。惟任何一種課程統整模式如果未能於實際狀況中實施，充其量也僅止於理論層次。九年一貫課程的七大學習領域在形式上採廣域課程，在學校本位的課程發展上可能維持傳統學科課程、或尋求單一學科的統整、或重視學科間的聯繫、或強調學習者經驗的整合方式。

柒、九年一貫課程學習領域統整的問題

九年一貫課程的特色為：以十項國民基本能力取代學科知識；以學習領域合科教學取代分科教學；以學校本位的課程設計，提供彈性教學自主空間；降低上課時數，減輕學生負擔；完整結合課程改革、教學革新與基本學力測驗。九年一貫課程除了將小學六年、國中三年採直線式的設計，尋求課程垂直縱的銜接外，最大的挑戰即是如何改變目前科目本位的課程型態，而達到水平橫的課程統整。

以下指出九年一貫課程學習領域統整的問題，並予以討論。

一、七大學習領域與十項基本能力的關係脫節

從邏輯上來說，如果九年一貫課程以培養現代國民所需的基本能力為課程設計的核心架構，則應從十項國民基本能力出發，來思考所要提供的學習內容，但目前的規劃是七大學習領域都應具有培養十項基本能力的功能，很難推斷七大學習領域是源自十項基本能力。反而是以七大學習領域一一去對應十項基本能力，在以七大學習領域為橫軸與以十項基本能力為縱軸所構成的矩陣中陳述其「指標」。例如：「健康與體育」學習領域較符合「人與自己」的三項基本能力；「社會」領域偏重「人與社會環境」的三項基本能力；「自然與科技」領域則強調「人與自然環境」的四項基本能力；而「語文」領域首在培養表達、溝通與分享的基本能力，不一定要勉強敘述「應用語言文字發展自我」這樣的指標，以完成了解自我與發展潛能的基本能力。

由理論上看，十項基本能力的規劃傾向行為主義，主張能力導向的目標模式，而學校本位課程發展，採取七大學習領域進行課程統整，則具有進步主義的色彩，兩者所隱含的基本假設幾乎南轅北轍（歐用生，民88b）。七大學習領域與十項基本能力各基於不同的哲學觀與教育立場，在實務上是否可行，實有待進一步評估與探討。

二、七大學習領域統整的理論基礎薄弱

九年一貫課程採學習領域而不用傳統的學科，其意在統整實不言而喻，但學習領域並未呈現其課程組織形式，與教學科目的關係應澄清（游家政，民88）。為什麼是七大學習領域，若以哲學的知識論而言，學者在知識的分類上並無共識，而且知識的分類不等於課程內容的分類，焦點應擺在學習領域是否已充分整合傳統的學科課程（方德隆，民87a）。雖然九年一貫課程總綱綱要載明：「學習領域為學生學習的主要內容，而非學科名稱」（教育部，民87：6），但七大學習領域之中的「數學」是與傳統學科在名稱及內涵上相同，是唯一不與其他學科融合的領域，其實「自然與科技」可單純列出「自然」，一則對應「社會」，亦可涵蓋善用科技，此外，「藝術與人文」可簡化為「藝術」領域，因為在其他領域亦可達成人文教育的理想，而「健康與體育」的融合是否比目前國小「道德與健康」一科更合理，也值深思。如果不一定限於七大學習領域，「健康與體育」可分開，科技從「自然與科技」中獨立，涵蓋家政及資訊科技。

九年一貫課程的學習領域比國小的合科課程（融合課程）在範圍上更廣泛，似乎相當於廣域課程的型態，其目的在使學生獲得統整的知識，切合其實際生活，然而在課程的編製與教材的編寫較不易，教師必須具備較佳的課程設計能力，才能勝任教學。國小低年級甚至將「社會」、「藝術與人文」、「自然與科技」三項學習領域統整為「生活」，顯然比早年國小低年級將「社會」、「自然」合為「常識」較為廣泛，因為「生活」亦包括藝能學科領域，統整的難度更高（方德隆，民88b）。

三、七大學習領域間缺乏連繫與統整

假設七大學習領域已包括學生應學習的範圍，而學習領域間缺乏連繫與統整，則學習領域充其量也只是範圍較廣的「學科」而已。各學習領域的學

主題文章

力指標階段的劃分不一，有些分三階段，也有些分四階段，而分段的年級也不相同，足見七大學習領域間缺乏橫向溝通。以英國十一年（五至十六歲）一貫的國定課程為例，學生必修十個核心與基礎科目，分四個重要階段（key stages），擬定每一階段每一科目所應達到的能力指標，在重要階段結束時（七、十一、十四、十六歲），配合實施四次基本能力測驗。九年一貫課程各學習領域的學力指標階段的劃分不一致，足見七大學習領域間缺乏連繫，遑論學習領域間的統整。上述國小低年級甚至將「社會」、「藝術與人文」、「自然與科技」三項學習領域統整為「生活」的整合方式，實有待商榷，因為課程統整的組織應該是有機的、意義的整合，而不是湊合。

若以主題為核心的課程統整設計，則不限於七大學習領域所呈現的統整方式，但七大學習領域的學科整合方式，只能就所包含的學科知能作關聯，限制了跨不同學科領域間統整的可能性（周淑卿，民88），反而限制了其他可行的統整模式。七大學習領域間進一步再統整，一方面可以減少領域間內容與主題重疊之處，另一方面也開放更多不同的學科統整方式。

四、七大學習領域與六項重大議題間統整困難

顯然七大學習領域未能涵蓋學生應學習的範圍，於是必須提出六項融入學習領域議題：環境教育、兩性教育、人權教育、資訊教育、家政教育、生涯發展教育。除了家政教育，其他五項議題皆可視為新興課程領域，頗值大力開拓。

六項重大議題頗像英國國定課程為彌補分科課程的缺失，提出了跨聯課程（cross-curriculum）的概念，實施六大主題課程：健康教育、環境教育、經濟與企業教育、公民責任、生涯教育與輔導、資訊科技（方德隆，民87b）。但七大學習領域與六項重大議題間似乎有「主」、「從」的關係，學校教師忙於七大學習領域的教學，恐怕會忽略六項重大議題的實施，六項重大議題只能在七大學習領域與彈性教學節數的夾縫中求統整，「融入」學習領域的六項重大議題則可能被「稀釋」，甚至「邊緣化」，即形式上存在，實質上被排擠出學校正式課程的範圍。

五、七大學習領域分割學校課程版圖，不利學校本位課程發展

七大學習領域將傳統的科目合併，以及教學節數的分配，只是重新畫定學校課程版圖的疆界。七大學習領域中，「語文」領域佔基本教學節數的20%-30%，後來又主張國小國語至少應佔30%，必須要在彈性教學節數中加以安排（國語日報，88.07.27.），其他六大學習領域則佔基本教學節數的10-15%。學習領域的教學時間如果按上述比例安排，則各學習領域並不平均，傳統的「主科」、「副科」的區別也可能重現，陷入學科本位課程的弊病。而課程統整在基本教學節數中的自由度有限，當七大學習領域進度太慢、或教學時間不足、或擬作跨學習領域的課程統整，則勢必佔用彈性教學節數加強基本學科。然而彈性教學節數的設計是要留給學校行事節數及班級彈性教學節數，近來又將彈性教學節數外加，使總教學節數增加（國語日報，88年11月9日），此舉雖然可以擴展課程統整的範圍，但是違背了「降低各年級上課時數，減輕學生負擔」的課程設計大前提。

七大學習領域重新分割學校課程版圖，學校可以自行發展課程的範圍似乎僅有在彈性教學節數中，限制了學校本位課程發展的自主性。七大學習領域教學節數的分配，雖然在規定的百分比中有些微的彈性，各學習領域間恐又陷入傳統上教學節數之爭，不利於課程在學習領域之內與學習領域之間的統整。

捌、結 論

課程統整不只是組織學科內容的技術，或重新安排學習計畫的方法而已，它是一種課程設計的理論，包括對學校的目的、學習的本質、知識的組織和使用、教育經驗的意義等觀點。課程統整不僅是以某一主題為中心，將有關學科領域的內容和技能關聯起來，像目前某些學校實施或實驗所謂的開放教育、主題式課程設計及班群協同教學等，如果以嚴格的課程統整概念來衡量，仍然未達課程統整的理想，但總是好的開始。本學年度將有許多學校參加九年一貫課程的試辦，課程的設計多半是由上而下的科層體制之統整

主題文章

(bureaucratic integration)，形式上是統整，實際上仍因循學科本位的課程模式，真正的學校本位課程發展是尋求聯結的課程統整(connective integration)，持較廣泛的課程目的觀，由個別的學校徵詢家長及社區人士，依其所欲培養的學生能力，訂定課程目的，規劃課程時再思考如何達成國家課程綱要的規定(Young, 1998)。

邁向二十一世紀/新世紀、迎向千禧年的沉重呼聲，課程的改革勢在必行，「戒急用忍」緩不濟急，粗率躁進則事倍功半，穩健踏實乃為上策。然而九年一貫課程學習領域之統整在理論上缺乏嚴謹的探究，實務上則未有明確的程序，多數學校仍在摸索適應中。九年一貫課程不僅重視國小、國中課程縱的銜接，而且還要注意課程橫的連繫，整合學科內容，加強課程統整，導正目前學科本位課程之弊。九年一貫課程設計的核心理念是「統整」，而實際上面臨的傳統課程型態之概念為「分化」。惟有在課程上整合，教師在實施教學時使學習內容與學生的生活經驗取得聯繫，透過師生互動與共同設計課程，體會民主的學習方式，學生才能學得統整的經驗與知識。

參考文獻

- 方德隆(民87a)。課程分化與統整：九年一貫課程之理論與實際。論文發表於高雄市教育學會八十七學年度「教育新世代的變革與因應研討會」。
- 方德隆(民87b)。國民中小學多元文化教育課程設計模式。國立高雄師範大學學報，9，187-205。
- 方德隆(民88a, 3)。九年一貫課程之理論基礎。論文發表於國立交通大學教育學程中心主辦「中等學校之教學與學習」地方教育輔導學術研討會。
- 方德隆(民88b, 4)。九年一貫課程基本理念與內涵。論文發表於國立高雄師範大學實習輔導處及教育系主辦「國民中小學課程教學研討會」。載於高雄市政府人力資源發展中心出版，**公教資訊**，3(2)，1-18。
- 王家通、方德隆、王朝茂(民84)。國民中學教育改革。載於**開放與前瞻：新世紀中小學教育改革建議書**(77-101)。台北：漢文。
- 行政院教育改革審議會(民85)。教育改革總諮詢報告書。台北：作者。
- 李子建、黃顯華(民85)。課程：範式、取向和設計。台北：五南。
- 周淑卿(民88)。論九年一貫課程的「統整」問題。載於中華民國課程與教學學會編，**九年一貫課程之展望**(53-78)。台北：揚智。

- 林清江 (民87)。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。網址：<http://www.moe.gov.tw/minister/tch9plc/9yc.htm>。
- 陳伯璋 (民84)。我國中小學課程統整與連貫問題之檢視。臺灣教育，540，11-15。
- 教育部 (民84)。中華民國教育報告書：邁向二十一世紀的教育遠景。台北：作者。
- 教育部 (民87)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北：作者。
- 游家政 (民88)。九年一貫課程的學習領域。網址：<http://edu.nt1.isst.edu.tw/item8.htm>。
- 黃永和 (民87)。Fogarty的十種課程統整方式。教師之友，39(4)，10-21。
- 黃炳煌 (民88)。談課程統整：以九年一貫社會科課程為例。論文發表於國立台北師範學院課程與教學研究所主辦「九年一貫課程研討會」。網址：<http://s2.ntptc.edu.tw/>。
- 黃政傑 (民80)。課程設計。台北：東華。
- 黃譯瑩 (民87)。課程統整之意義探究與模式建構。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會學科，8(4)，616-633。
- 歐用生 (民88a)。從「課程統整」的概念評九年一貫課程。教育研究資訊，7(1)，22-32。
- 歐用生 (民88b)。九年一貫課程之「潛在課程」評析。網址：<http://edu.nt1.isst.edu.tw/item8.htm>。
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Brady, M. (1995). A supradisciplinary curriculum. In J. A. Beane (Ed.). *Toward a coherent curriculum, 1995 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (pp. 26-33). Alexandria, VA: ASCD.
- Brandt, R. (1991). On interdisciplinary curriculum: A conversation with Heidi Hayes Jacobs. *Educational Leadership*, 49(2), 24-26.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (1992). Curriculum studies and the traditions of inquiry: The scientific tradition. In P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 41-78). New York: Macmillan.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (Eds.). (1974). *Conflicting conceptions of the curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2)

主題文章

- , 61-65.
- Glatthorn, A. A., & Foshay, A. W. (1991). Integrated curriculum. In A. Lewy (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum* (pp. 160-162). Oxford: Pergamon.
- Goodlad, J. I., & Su, Z. (1992). Organization of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 327-344). New York: Macmillan.
- Jacobs, H. H. (Ed.). (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kliebard, H. M. (1987). *The struggle for the American curriculum 1893-1958*. London: Routledge and Kegan Paul.
- McNeil, J. D. (1977). *Curriculum: A comprehensive introduction*. Boston: Little, Brown.
- Pinar, W. F. (Ed.). (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pizarro, R. A. E. (1993). *Exploring integrative curriculum for more effective learning by primary students in Costa Rica*. (ERIC Document reproduction service No. ED 363420)
- Schrag, F. (1992). Conceptions of knowledge. In P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 268-301). New York: Macmillan.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Young, D., & Gehrke, N. (1993). Curricular integration for transcendence: A critical review of recent books on curriculum integration. *Curriculum Inquiry*, 23(4), 445-454.
- Young, J. (1992). Curriculum integration: Perceptions of pre-service teachers. *Action in Teacher Education*, 13(4), 1-9.
- Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Falmer.

(收稿日期：88.12.10；修改完成日期：88.12.24)