

以鄉土教學活動爲核心之 統整教學方案

邱小萍、郭至和

課程統整的目的在解決現今學校課程零碎以及與學生生活脫節的情形。因此，本文首先經由文獻探討，分析課程統整的意義、功能、統整方式及相關研究等，了解目前國小課程統整的推行情形；再以多學科主題統整及多元智慧理論爲基礎之統整教學爲例，說明現階段課程以鄉土教學爲核心，如何結合並設計課程統整教學，加強教師在統整課程方面的設計能力；最後，並針對國小教師在目前或將來實施統整教學時，所可能產生的疑問，例如教師容易忽略鄉土教學活動及統整課程的精神與內涵、課程統整以學生生活經驗爲主等，提出觀念的溝通與可行之道。

關鍵字：主題式教學、鄉土教學活動、統整課程

郭至和，現任爲台中市建功國民小學教師、兼任台中市國民小學國民教育輔導團鄉土教學活動科輔導員；國立台中師範學院國民教育研究所博士班研究生
邱小萍，現任爲台中市松竹國民小學教師；國立台中師範學院國民教育研究所碩士

The Program of Integrated Curriculum Centered on the Homeland Education Activities

Chiu, Hsiao-Ping、Kuo, Chih-Ho

The purpose of curriculum integration is to solve current curriculum problems of fragmentation and separation from real life of students. This article is to probe into the meaning and modes of integrated curriculum. Then, based on the arguments, two field-based examples of integrated curriculum are presented that include the thematic integrated teaching of multidisciplinary and the multiple intelligences. The problems teachers meet with possible including: 1.The teachers not only usually neglect the spirit and meaning of the homeland education activities or integrated curriculum, but can not make systematic curriculum concepts. 2.The principles of curriculum integration are mainly life-related experience of students. Finally, the applications of the integrated teaching and several suggestions for the future teaching in elementary schools are offered.

Key words: Homeland Education Activities, Integrated Curriculum, Thematic Teaching

壹、前言

民國八十七年九月三十日教育部公布「國民教育階段課程總綱綱要」，預定九十學年度起，國民中小學課程將採九年一貫，以生活為中心，以七大學習領域取代現行的科目，以統整、合科教學為原則，顧及學生性向及社區需求，實施學校本位課程發展，發揮教師教育專業，以培養學生十項基本能力，成為「具備人文情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民」(教育部，1998)。

本世紀以來，許多國家的教育學者對於傳統分科教學所產生的問題，提出不少的質疑，例如：一、傳統課程標準科目林立，各科課程各自設計，結構鬆散，缺少縱的連貫和橫的銜接，產生教材重複、脫節或矛盾的現象，學習內容僵化而缺乏感性；二、知識被切割得支離破碎，學生學習偏重在瑣碎的記憶，僅獲得零碎的知識，無法達到統整的經驗；三、傳統分科課程已不能滿足學生的需求，課程的適切性也遭受許多批評，教材與現實生活的疏離，缺凡實用性，使得學生缺乏主動學習的熱忱與生命力。(周淑卿，1998；陳伯璋等，1995；游家政，1996；黃譯瑩，1998；盧美貴，1999；Beane, 1997；Brandt, 1991；Jacobs, 1898；Relan & Kimpston, 1991) 因此，許多學校紛紛打破傳統學科的框架，像德國的「合科教學」，美國的「廣域課程」及「核心課程」，英國的「非形式教育」(informal education)，日本在一九九八年提出的新課程方案中，雖然仍維持學科本位課程，但加入了綜合學習時間，用於統整教學(王前龍、張汝秀，1999；鄭玉卿，1999)。

課程統整不是九年一貫新課程的專利，「合科、統整、協同」在舊課程中仍然做的到(薛梨真，1999a)，因此，並不是只有到九十學年度九年一貫課程實施之後才進行主題統整式教學，以鄉土教學活動為例，台中市鄉土教材以能將鄉土語言、地理、歷史、自然與藝術等五大類逐漸統整(郭至和，2000)，不過這僅以單一學科內主題統整方式設計編輯，本文擬就課程統整的基本概念做初步的介紹，再以多學科主題統整及多元智慧理論為基礎之統整教學為例，說明現階段課程以鄉土教學為核心，如何結合並設計課程統整教學；最後，並針對

國小教師在目前或將來實施統整教學時，所可能產生的疑問，提出觀念的溝通與可行之道。

貳、課程統整基本概念的介紹

什麼是「課程統整」？為什麼九年一貫課程中強調課程統整的重要性？課程統整真能解決目前國內學校課程實施的問題嗎？筆者首先介紹課程統整的意義與功能，其次說明統整教學的模式有哪些，最後以國內目前有關課程統整的實證性研究加以討論。

一、課程統整的意義與功能

所謂「課程統整」就是以主題單元或議題等方式，打破各個學科知識分割的界線，藉此貫穿知識的領域，並串聯到日常生活中，將學生與抽象的學科知識世界以及真實的經驗世界加以連結，提供一種強調探索性質、反應真實情境的完整學習經驗，亦即統整學生的學習經驗與實際生活情境的課程。從前述針對過去分科課程所造成的問題，課程統整所欲達到的功能就在建構學科知識體系，使學生獲得完整、符合身心發展且有系統的知識；促進學科間的聯繫，避免教材內容過多的重複，採用有意義的和與生活有關的知識作為教學內容；精簡教學時間；實踐教育專業的途徑，採用各種教學方法以提昇教學效果，並可發展學校中心課程，以適應地方的個別需要（王真麗、李宗文，1999；胡應銘，1998）。而課程統整的理論基礎已在人類大腦方面的研究（如神經心理學、認知心理學）、進步主義的教育思想等獲得支持，此外，課程統整的興起背景在工商業工作環境的變遷過程中、克服知識的爆炸、應付多元社會的需求以及面對教育重建的訴求等，期望學生能達成完整的學習（李新民，1999；林佩璇等譯，2000；Beane, 1997）。

在美國，Arredondo 與 Rucinski（1996）調查 400 位中小學教師發現：教師獲得統整課程的經驗愈多，則運用愈自如；而教師實施統整課程較少依賴教科書及經常針對重要主題進行方案課程；在實施統整課程之後，重新喚醒師生

對學習的興趣；並且支持性的組織及時間是有效實施統整課程的重要因素（薛梨真，1999b）。不過 Bridges (2000)以英國課程統整的經驗指出：某些科目領域（特別是數學）比其他科目更不容易被統整為以主題為依據的課程統整學習方案，而且，從課程主題當中，不太容易建立個別學生學習進步的情形。藉由國外實施課程統整的經驗，在未來國內實施九年一貫課程統整教學中，我們必須掌握其功能與改進國外實施所產生的問題。

二、課程統整方式

課程統整的模式，Forgaty (1991)以單一學科、跨學科、科技整合及學習者本身或學習者之間的統整為指標，提出十種課程統整模式。Pizarro (1993)曾整理六種課程統整模式：(一) Jacobs 的科技整合單元模式(Jacobs's interdisciplinary units)；(二) Clark 的統整教育模式(Clark's integrative education model, 簡稱為 IEM)；(三) Palmer 課程聯結模式(Palmer's Curricular Connections)；(四) Drake 的故事模式(Drake's story model)；(五) Miller 的全人教育模式(Miller's holistic model)；(六) Kovalik 的統整主題教學模式(Kovaliks's integrated thematic intruction, 簡稱為 ITI)(許信雄, 1999; 薛梨真, 1999b)。另外，黃譯瑩(1998)將課程統整分為學科統整課程、己課統整課程、己我統整課程、己世統整課程，其分類架構頗具啓示作用。林達森(2000)綜合歸納國內外學者統整模式，將其區分為學科性統整性課程、統整性核心課程及活動課程三大類。在目前國內課程統整實施尚在試驗階段，由文獻中，大部分實施方式的實例主要有單一科目統整、合科統整、科技統整及重要主題統整，例如方慧琴等(1999)、李新民(1999)、金文淑(1999)、洪若烈(2000)、張麗雲(1999)、簡馨瑩(2000)等人所做的統整課程活動設計。

三、國內課程統整之相關研究

國外在課程統整方面的研究已有相當的成果，而國內相關的探討也正如火如荼的展開，筆者以目前國內有關課程統整之實證性研究為範圍，分析統整教學在國內進行的方向。林怡秀(1999)整合文獻資料，提出課程統整的模式類

別，分為單一學科、多元學科、科技整合、超學科主題式、超學科領域分析式及學生自主等六類，從訪談結果發現，學校實施課程統整的問題主要來自於環境的壓力及教師信心等兩個層面。葉興華（2000）分析政府遷台後，國內國民小學推行課程統整的情形，其中發現課程統整一直是國小教育努力的目標，只不過過去課程統整推行時未使用「課程統整」一詞，大都以「合科教學」、「大單元教學」、「聯科教學」等名稱出現，而且早期課程統整的發展常由專家居主導地位，近年來教師已能扮演較為積極的角色。

何蘊琪（2000）以四位國小二年級女教師為研究對象，分析國小教師設計主題統整教學的歷程，實施結果顯示：教學活動多元活潑，提昇學生學習的興趣；教學方式銜接經驗，增進認知、情意發展；學習單深入有變化，提供學生獨立思考；以及利用真實性評量增進學生的自我了解。林霓吟（2000）以兩位國小六年級教師為研究對象，分析教師在設計統整課程的歷程、思考層面及相關的影響因素，研究結果發現：(一)學校行政人員提供教師課程設計、評量等專業自主的彈性空間，並扮演支持性角色協助教師設計統整課程；只是在推行統整課程之初，統整課程的相關概念與資訊，以及協助教師反省統整課程方案的評鑑等配套措施，仍嫌不足。(二)教師採用主題統整模式來設計統整課程，但是主題與教材內容的整合方式，各有不同的考量。至於統整課程方案的設計與實施，有助於教師編擬教學計劃表、掌握教學進度，以及反省與評估整個統整方案的機會。然而級任教師與科任教師之間，針對統整概念、主題目標、主題與教材整合等事項，仍有待加強。(三)在影響教師統整課程設計因素中，教師意願可說是核心因素；而時間不充足，仍是關鍵因素。

陳芙蓉（2000）則探討一所國小之「主題活動」統整課程發展情形，在發展的過程中所遭遇的最大問題是關於「人」的問題，其他則是有關「課程設計」、「教師工作負擔」及「時間與人力資源」等方面的問題。黃慧仙（2000）以國小一年級一個班級的教師與全體小朋友為個案，探討課程統整的實施歷程，該班教師採取「單一學科內連接式」的統整課程模式，研究個案對統整課程本身影響因素的特徵之一——「清晰度」的掌握不明確，導致「主題活動」的實施出現了「以『教師』為主題與活動內容決定的主題」與「讓『主題』虛級化」

的現象，不過學生在學習興趣、親師合作協同教學方面，展現相當的成果。鄭淑慧（2000）以華山國小作為探究課程統整設計過程及影響設計的因素，華山國小採取主題統整設計與非主題統整設計並行的方式，教師為課程統整的主要設計者，沒有學者專家長期且定期在旁指導。薛梨真（1999b）曾對高雄市培訓統整課程種子教師進行問卷調查（有效問卷 48 份），結果發現：在職教師有能力規劃與實施統整課程教學；而實施統整課程的優點以增進親子關係、激勵教學研究與提高學習品質最被認同；至於實施統整課程亟待克服的問題，主要在觀念釐清，其次是行政支援。

從以上國內研究結果發現，課程統整在整合知識內容、提昇學生學習興趣及加強教師課程設計的能力等，均有正面且肯定的功能，不過在實施過程中，學校行政人員的支持與教師的意願是落實統整教學相當大的因素；其次，一般教師對課程統整的概念與做法仍嫌模糊，因此，加強教師對課程統整教學的明瞭與認同，實為未來實施成敗的一大要素。

參、設計以鄉土教學活動為核心之統整教學方案

課程統整不是九年一貫新課程才有的產物，目前課程當中仍可進行統整教學，筆者以多學科主題統整方式及多元智慧理論為基礎之統整教學為例，說明現階段以鄉土教學為核心，如何結合各學科相關概念，設計主題統整教學。

一、以多學科方式統整教學設計

目前課程雄科仍然分立，但我們選擇一個主題串聯各科相關知識，將相關的概念整合，類似 Fogarty（1991）所提出張網式（webbed）的統整方式，這也是國內目前採用較多的模式之一。以圖 1 為例，其中心主題為「台中市的農、工、商業」，教師可找出各科教材中的相關概念及單元，安排適當的教學時間與順序，從不同學科的角度進行探討，使學生具備相關的能力。

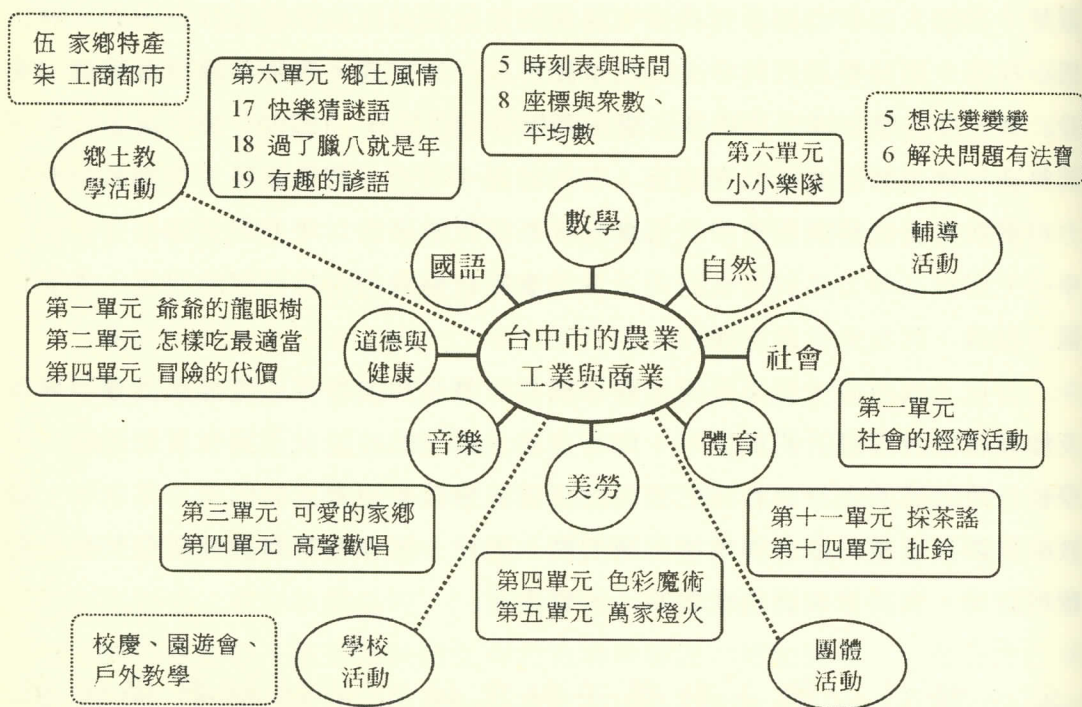


圖 1 以鄉土教學為主題之多學科統整概念圖

筆者就圖 1 之多學科課程統整概念圖，列出表 1 之教學活動內容，說明各學科單元名稱、主要概念、相關教學活動及達成哪些基本能力，因各科教科書版本眾多，筆者僅以各科挑選某一版本為例，希望教師在實際設計教學活動時，能針對各校的版本彈性運用。從國語科第六單元鄉土風情來看，其中謎語和諺語的教學，便可結合台中市鄉土教材農村俚諺部分，而從俚語和諺語的教學過程中，亦可發現許多有趣的謎語，一方面可達到母語教學的目的，另一方面可藉由這些俚語與諺語的涵意，介紹早期居民生活動型態。

表 1 以「台中市的農、工、商業」為主題之統整教學活動內容

學科	單元名稱	主要相關概念	相關教學活動	基本能力
國語 (國編版)	第六單元 鄉土風情 17 快樂猜謎語 18 過了臘八就是年 19 有趣的諺語	※認識傳統文化中的生活習俗。 ※介紹謎語、年俗和諺語。	※介紹農村俚諺，結合母語教學與早期農村生活狀況。	※欣賞、表現與創新。 ※文化學習與國際理解。
數學 (國編版)	5 時刻表與時間 8 座標與眾數、平均數	※時刻表的認識與時間的計算。 ※座標與位置。	※學會使用火車或公車時刻表，計算時間的長短。 ※辨識地圖上的位置。	※運用科技與資訊。 ※主動探索與研究。
自然 (南一版)	第六單元 小小樂隊	※觀察聲音的變化。 ※探討樂器發聲的原理與構造。	※識日常生活常見樂器發生的原理。 ※自製簡單的樂器。	※主動探索與研究。
社會 (新學友版)	第一單元 社會的經濟活動	※了解社會中經濟活動的內涵。 ※了解個人在經濟活動中的具體做法。 ※培養關心社會經濟發展的態度。	※蒐集台中市經濟活動的報導。 ※建立個人良好消費的行為。 ※探討台中市產業活動的發展情形。	※了解自我與發展潛能。 ※尊重、關懷與團隊合作。 ※規劃、組織與實踐。
體育 (康軒版)	第十一單元 採茶謠 第十四單元 扯鈴	※明瞭「採茶謠」的歷史、地理背景和舞法。 ※學會扯鈴的運鈴、調鈴及基本的動作。	※進行「採茶謠」客家山歌欣賞與舞蹈。 ※學習運鈴、調鈴、金雞上架及金蟬脫殼。	※欣賞、表現與創新。 ※文化學習與國際理解。
美勞 (翰林版)	第四單元 色彩魔術 第五單元 萬家燈火	※能感受不同明度在作品上所呈現的美感。 ※運用滴蠟的技法，結合水彩、水墨完成作品。 ※欣賞夜景中，光點構成獨特之美。	※認識色彩明暗度的變化。 ※讓兒童觀察台中市商圈或夜市，比較白天和夜晚有何不同景觀。	※欣賞、表現與創新。 ※主動探索與研究。

以鄉土教學活動為核心之統整教學方案

<p>音樂 (翰林版)</p>	<p>第三單元 可愛的家鄉 第四單元 高聲歡唱</p>	<p>※學唱二部合唱曲「可愛的家鄉」。 ※口風琴二部合奏。 ※模仿名曲節奏創作新曲。</p>	<p>※藉由學生發表自己家鄉可愛的地方來引起動機。 ※認識及吹奏口風琴等樂器。</p>	<p>※欣賞、表現與創新。 ※表達、溝通與分享。</p>
<p>道德 (康軒版)</p>	<p>第一單元 爺爺的龍眼樹</p>	<p>※體念前人的努力。 ※珍愛我國優良的文化和傳統。</p>	<p>※請學生訪問家中或鄰居長者，比較過去和現在生活的不同。</p>	<p>※文化學習與國際理解。</p>
<p>健康 (南一版)</p>	<p>第二單元 怎樣吃最適當 第四單元 冒險的代價</p>	<p>※養成良好的飲食習慣。 ※建立個人對改善交通安全與秩序應有的觀念。</p>	<p>※讓學生討論在傳統市場、大型量販店、超市與夜市等，購物消費及飲食所注意的事項。 ※對於戶外教學，學生訂定周詳而安全的計劃</p>	<p>※了解自我與發展潛能。 ※獨立思考與解決問題。</p>
<p>輔導活動 (康軒版)</p>	<p>5 想法變變變 6 解決問題有法寶</p>	<p>※引導兒童辨識不合理的想法，輔導以客觀、合理的想法來看待事情。 ※鼓勵兒童能勇敢面對問題。 ※增進兒童解決問題的能力。</p>	<p>※分組討論班上活動中合理與不合理的想法 ※對於班上園遊會或戶外教學，運用解決問題步驟的流程，進行腦力激盪。</p>	<p>※生涯規劃與終身學習。 ※表達、溝通與分享。 ※尊重、關懷與團隊合作。</p>
<p>鄉土教學活動</p>	<p>第五單元 家鄉特產 第柒單元 工商都市</p>	<p>※認識台中市的農產品、名產及小吃。 ※認識台中市工商業發展與活動。</p>	<p>※請學生請教家中長輩俚諺的唸法與涵義。 ※運用電腦網路，蒐集台中市名產、小吃、商圈等相關資料。</p>	<p>※運用科技與資訊。 ※主動探索與研究。</p>
<p>學校活動</p>	<p>校慶、 園遊會、 戶外教學</p>	<p>※能夠培養學生熱烈參與、互助合作、組織歸納與問題解決的能力。</p>	<p>※請學生分組及全班共同討論班上活動事項 ※各組分配工作並時時檢討實踐的情形。</p>	<p>※表達、溝通與分享。 ※尊重、關懷與團隊合作。 ※規劃、組織與實踐。 ※獨立思考與解決問題。</p>

二、以多元智慧理論為基礎之統整教學設計

哈佛大學教授 Haward Gardner (1993, 1995) 提出多元智慧理論，他認為人類至少擁有八種不同的智慧，包括語言智慧(linguistic intelligence)、邏輯數學智慧(logical-mathematical intelligence)、空間智慧(spatial intelligence)、肢體運作智慧(bodily-kinesthetic intelligence)、音樂智慧(musical intelligence)、人際智慧(interpersonal intelligence)、內省智慧(intrapersonal intelligence)及自然探索智慧(naturalist intelligence)。針對某一個主題，運用多元智慧理論設計不同活動策略，使班上有不同學習風格的學生，能夠多元並豐富教學的內涵，亦可達成課程統整的目標。

以圖 2 為例，筆者以台中市五年級鄉土教學活動教材之「工商都市」為主題，每一項智慧均能配合主題設計相關的教學活動，在語言智慧方面，可以請學生訪問家中長輩，輪流到校講述家鄉工商業發展的情形，或進行分組討論及辯論，探討台中市工商業發展的利與弊，運用想像力，發表如何讓台中市更美好。在邏輯數學智慧方面，可設計請學生蒐集台中市工業區或住家附近任何一家工廠，其主要出產品及員工數為何，再統計進行分類；另外，可以就某一商品，計算、比較在傳統市場、超級市場、夜市及大型量販店等，價格有何差異。在空間智慧方面，可請學生繪製學區內傳統市場、超級市場、夜市及大型量販店的位置圖。在肢體運作智慧方面，可請學生進行角色扮演，了解各行各業不同產業活動的型態；或戶外教學實地進行正確的消費行為。在音樂智慧方面，可以教唱家鄉的歌謠，或配合遊戲的唸謠，自行錄製歌唱或樂器演奏的錄音帶，帶至學校共同分享。在人際智慧方面，可進行分組合作學習，完成小組活動，並鼓勵學生參與社區相關活動，如社區跳蚤市場、參與節慶廟會活動等。在內省智慧方面，可設計學習計劃表或學習成果活動單，讓學生能夠事先規劃及時時檢討自己的學習狀況。在自然探索智慧方面，可安排戶外教學參觀（如科博館、筏子溪），實際體會工商業發展與自然生態之間的衝突與解決之道。

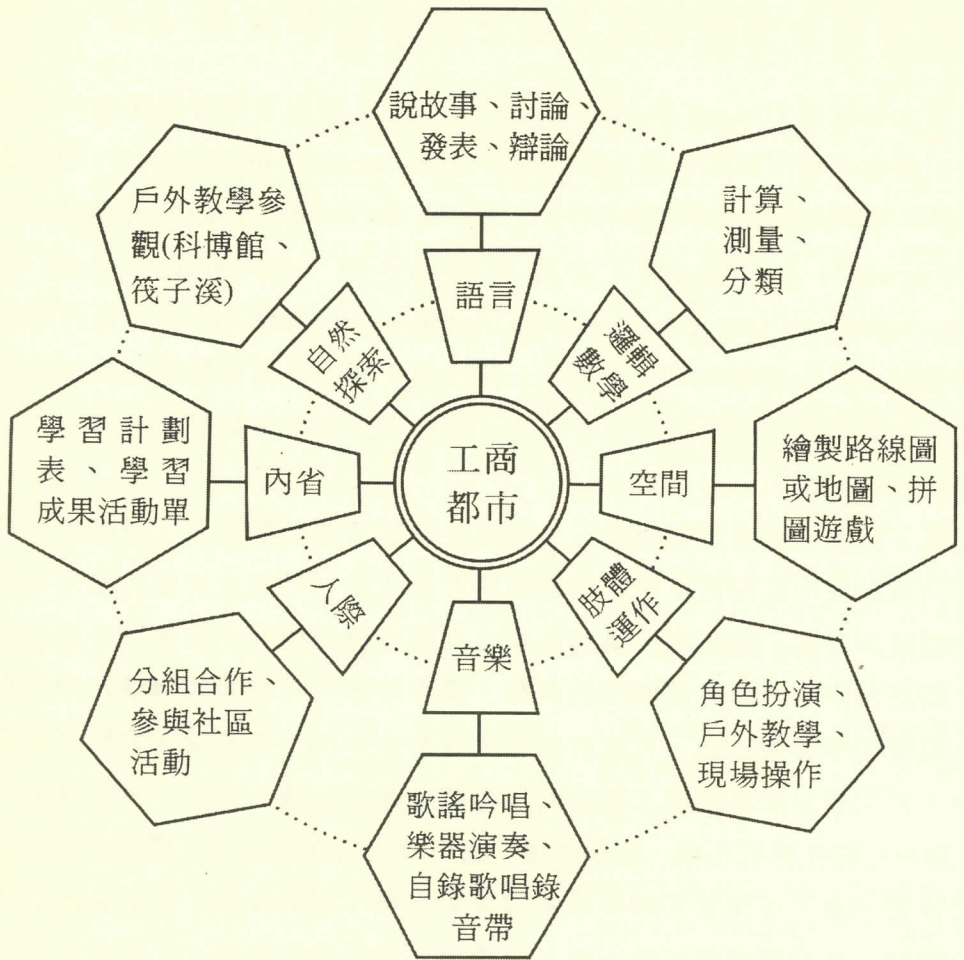


圖 2 以多元智慧理論為基礎之統整教學

肆、實施課程統整教學時，可能所面臨的 疑惑與釋疑

針對國小教師在目前或將來實施統整教學時，所可能產生的疑問，筆者提出幾點觀念的澄清與可行之道，茲分別敘述如下：

一、目前所實施的鄉土教學活動屬於活動課程，可採取主題統整方式進行教學

鄉土教學活動的設立，依據該課程標準的內容（1994）及精神，應屬於活動課程（activity curriculum）。所謂活動課程就是打破學科邏輯組織的界限，以學生的興趣、需要和能力為基礎，透過學生自己組織一系列活動而實施的課程（施良方，1997），表 2 可明顯看出活動課程和分科課程的差異。鄉土教學活動原本強調學校本位課程的發展，各校依其地區特性、學生需求及學校特色，編選適合自己的教材或學習單，並採鄉土語言、地理、歷史、自然與藝術五大類主題式單元統整編輯，並以學生為主體，強調學生的生活經驗。只不過許多教師仍將鄉土教學活動當作一門「學科」授課，喪失其活動課程的精神與美意。

鄉土教學活動除了在該授課時間進行多元化的教學活動之外，另外可與其他科目作聯絡教學，已達統整學習之效果，例如鄉土地理、鄉土歷史可與社會科結合，鄉土自然可與自然科配合，鄉土藝術可與音樂、美勞科配合，進行加深加廣的教學。

表 2 分科課程與活動課程兩者之間的差異

	分科課程	活動課程
認識論	知識本位	經驗本位
方法論	分析	綜合
教育觀念	社會本位論 「教育為生活做準備」	個人本位論 「教育即生活」
知識的傳遞方式	間接經驗	直接經驗
知識的性質	學術性知識	現實有用的經驗性知識
課程的排列	邏輯順序	心理順序
課程的實施	重學習結果	重學習過程
教學組織形式上	班級授課制	靈活多樣
學習的結果上	掌握「基礎知識、 基本技能」	培養社會生活能力、 態度等

資料來源：施良方(1997：335)

二、課程統整的教學活動設計應強化「主題—概念—活動」之間的聯結

無論是過去推動開放教育及小班精神教學，或者目前正在推動的課程統整教學方案，參與的教師無不花費心思設計多元活潑的教學活動與學習單，在教學內容、作業型態、評量方式等均顯現出愈來愈多樣化，例如上課可以玩類似大富翁的搶答遊戲、分組闖關活動等，因此，有教師會私底下認為：我設計的教學活動愈來愈活潑，學生學習的興趣是提高了，但在學生"玩"完各個活動之後，他們究竟學到了什麼？

學生學習的興趣是要注意與提昇，可是教學活動進行時，教師必須隨時反省，目前所進行的教學活動和內容，學生所要達到的教學目標及所欲學習到的概念是哪些？由圖3課程統整網絡概要圖可看出，課程統整的計劃是開始於一個中心主題，然後藉由確認與此一主題活動的大觀念或概念，再藉由各項活動的進行達成各概念的學習（Beane, 1997）。

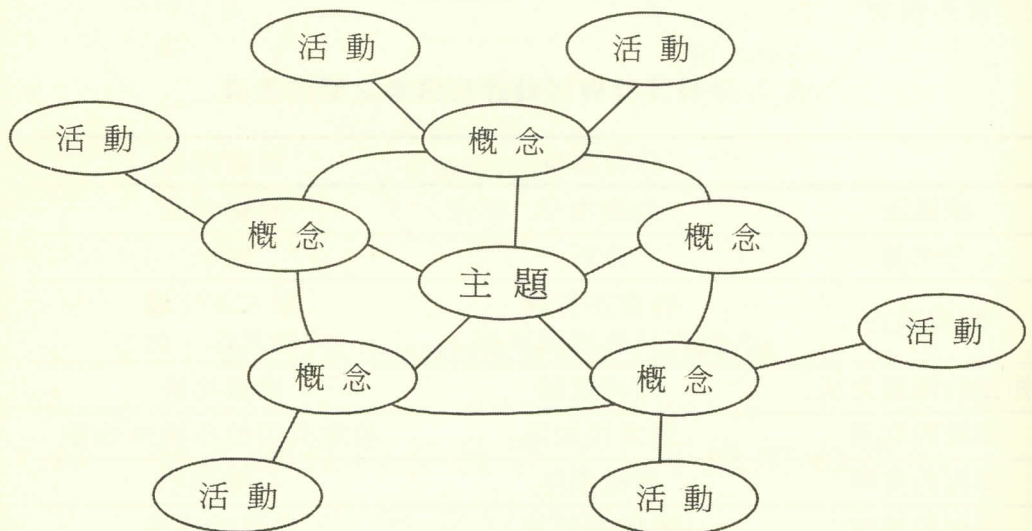


圖3 課程統整網絡概要圖

資料來源：Beane(1997: 11)

目前最常遭遇到的問題是許多教學活動是為多元活潑設計而設計的，無論是各項活動或是學習單，當學生完成之後，是否我們必須更深一層思考：學生所欲學習的概念是否獲得？教師的教學目標是否達成？教師若能把握此原則，就不會擔心學生一個活動接著一個活動的進行之後，懷疑學生究竟學到了什麼。

三、學校及教師可針對各校不同的教學情境，採取適當的統整模式

課程統整的模式相當地多，Fogarty(1991)就曾提出十種課程統整的方式，而以目前的仍處分科課程教學的環境，又要如何實施課程統整教學呢？教師可就單一學科內的教材加以分析，分別就不同的主題或概念進行連接；其次，可聯合其他教師進行協同教學，將不同學科內，具有相同及重疊的概念或教學活動，聯合組成一個新的主題，或另外訂定一個主題，進行跨學科課程統整，如本文筆者所設計的以鄉土教學為主題之多學科統整方案，如果學校時間足夠，可以安排統整日(integrated day)的方式。

不過 Beane(1997)明確分辨多學科式課程與課程統整兩者的不同，前者課程計劃開始於不同學科的背景及學科內所要精熟的主要內容和技巧，其知識仍固定於事前決定的順序；「課程統整」不應只是學科間的聯結，更包括經驗的統整、社會的統整、知識的統整及課程的統整，課程計劃的主題來源必須來自學生本身所遭遇的問題或所關注的焦點，完全打破學科的界線。或許國內要達成 Beane 所謂的課程統整目標上有一段距離，Roberts 與 Kellough(2000)就表示，不同課程統整模式或層次的做法，並無優劣好壞的分別，教師必須以學生的經驗為核心，採取不同層次的課程統整方案。因此，若有教師希望學生能達到 Beane 所提經驗的統整，由師生共同設計或學生自行設計主題，但在學校教學時間有限的情況下，教師可利用寒暑假作業的活動，以小組或學生個人為單位，使學生成為學習的中心。

四、實施統整教學時，要注意學生的經驗統整歷程，讓學生有參與課程設計的機會

教育不只是在教學生知識，更在培養學生的能力，知識的內容是訊息萬變，更有可能是昨是今非，唯有能力是不變的，有了能力才足以應付未來的需要和挑戰。在九年一貫課程總綱綱要中強調「以學生為主體」、「以生活經驗為中心」，但身為學習主體者的學生，在這一波課程的改革中有扮演什麼角色；課程統整除了知識學科的統整外，亦包含學生經驗與社會的統整（方德隆，2000；黃政傑，1991；歐用生，1999；謝小苓、范信賢，1999；Beane, 1997）因此，課程統整除了考量單元間、學科間的統整外，尚需考量學習者本身興趣專長與學習者之間的合作，並透過課程來統整學生的思考與學習技巧，應注重統整學習者生活經驗的經驗本位或概念導向統整，甚至社會統整和世界統整，較之分科課程其更加地強調探索導向、親手實作以及和真實世界之聯繫（林達森，2000；黃譯瑩，1998；Mathison & Freeman, 1998；McNaughton, K. A., Browne, N. J., Copper, E. N. & Maers, M., 1998）。

不過 Bridges(2000)指出，從兒童中心的觀點而論，目前主題統整的課程，並未能滿足配合個別學習者探究的方式，從個別學習者的觀點而言，課程主題也是一種事前預定的課程，與傳統的科目課程一樣是一種武斷的決定，與學生的理解根本缺乏關聯。難怪亦有人認為國內的九年一貫課程或課程統整只是「成人世界的大拼盤、大人眼中的大雜燴」，並質疑真的是以孩子為主體、為中心嗎？（余安邦，1999；謝小苓、范信賢，1999）因此，教師在設計統整教學方案時，能夠讓學生直接參與，透過師生彼此間不斷地對話，由學生本身所關心的問題與生活經驗出發，讓學生建構自己直接經驗的統整，產生有意義的學習。

伍、結論

課程統整概念的提出，對國內課程的改革與設計有了另一番的反省機會，課程統整不是僅在九年一貫課程才可實施，以目前的課程結構和內容，我們仍可努力做到。鄉土教學活動的實施已能展現主題式教學統整初步的模型，目前鄉土教學活動雖然單獨設科教學，但許多教師認為每週一節課（或者每隔週週六才有一節）教學時間不足，教材內容與社會科重疊太多，課目愈來愈多，學生學習的負擔好像沒有減輕，鄉土教學活動單獨設科似乎太瑣碎（郭至和，1999），其中部分原因是教師沒有掌握該科的精神與目標，使鄉土教學活動淪為教師在教室內講授鄉土知識而已。筆者以鄉土教學活動為核心，舉例說明目前課程可以實施統整教學的方案，最後針對目前國內正在實施相關的統整教學所遭遇到的一些疑問，提出觀念的釐清。

課程實施的影響因素不僅在教師與學生兩個層面，在未來九年一貫課程實施過程中，除了教育人員理念與作法的真正認識之外，在課程評鑑制度的建立、社區資源的利用、家長的充分支持、社會凝聚的共識及完整的配套措施等，均必須巨細靡遺的加以規劃，使學生真正能快樂而豐富的學習。

參考書目

- 方德隆（2000）。九年一貫課程學習領域之統整。《課程與教學季刊》，3（1），1-18。
- 方慧琴等（1999）。以校園為主題的統整教學活動設計。台北：台北市立師範學院附設實驗國民小學。
- 王前龍、張秀汝（1999）。台灣與日本新世紀中小學階段課程改革趨勢之分析比較。論文發表於「1999年亞太地區課程改革國際學術研討會」。
- 王真麗、李宗文（1999）。為什麼要實施統整課程？。《國教天地》，136，30-34。
- 何蘊琪（2000）。國小教師主題統整教學歷程之分析暨合作省思專業成長模式之建構。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文（未出版）。
- 余安邦（1999）。夢中情人—九年一貫課程。《教育資料與研究》，26，19-22。
- 李新民（1999）。統整課程簡介。《教育研究》，7，83-99。

以鄉土教學活動為核心之統整教學方案

- 周淑卿(1999)。論九年一貫課程「統整」的問題。載於中華民國課程與教學學會主編：**九年一貫課程之展望**，53-78。台北：揚智。
- 林佩璇等譯(J. A. Beane 著)(2000)。**課程統整**。台北：學富文化。(原著為1997版)
- 林怡秀(1999)。**國民小學課程統整模式之研究**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 林達森(1999)。論析統整性課程及其對九年一貫課程的啓示。**教育研究資訊**，7(4)，97-116。
- 林霓吟(2000)。**國民小學教師設計統整課程之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 金文淑(1999)。統整課程活動設計。**班級經營**，4(1)，14-29。
- 施良方(1997)。**課程理論**。高雄：麗文文化。
- 洪若烈(2000)。課程統整途徑初探：以社會學習領域為例。**研習資訊**，17(1)，20-27。
- 胡應銘(1998)。課程統統初探。**教師天地**，93，41-44。
- 張麗雲(1999)。實施統整課程後「學生教學團」--經驗分享。**班級經營**，4(1)，53-60。
- 教育部(1994)。**國民小學鄉土教學活動課程標準**。**台灣省政府公報**，73，4-11。
- 教育部(1998)。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要**。台北：編印者。
- 許信雄(1999)。課程統整的基本認識。**教師天地**，100，58-65。
- 郭至和(1999)。**台中市國小鄉土教學活動課程實施之研究**。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文(未出版)。
- 郭至和(2000)。從鄉土教學活動到九年一貫課程。**國教輔導**，39(4)，11-17。
- 陳伯璋等(1995)。**學前至高中階段課程與教材的主要問題之研究**。行政院教育改革審議委員會委託研究報告。花蓮：國立花蓮師範學院。
- 陳芙蓉(2000)。**愛教國小「主題活動」統整課程發展之研究**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文(未出版)。
- 游家政(1996)。**國民小學課程的問題及其改進**。載於國立花蓮師範學院教務處學習服務處編印：**國立花蓮師院八十四學年度學術論文集**(p.65-108)。花蓮：編印者。
- 黃政傑(1991)。**課程設計**。台北：東華。
- 黃慧仙(2000)。**天藍國小「主題活動」的成長足跡：一個統整課程實施之個案研究**。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文(未出版)。
- 黃譯瑩(1998)。**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。
- 葉興華(2000)。**我國國小推行課程統整之研究**。國立台灣師範大學教育研究所博士論文(未出版)。
- 歐用生(1999)。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。

- 鄭玉卿 (1999)。教師進行課程統整設計的先備工作—知識統整探究。《國教新知》，46 (1)，27-34。
- 鄭淑慧 (2000)。國民小學課程統整設計之個案研究—以華山國小為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文 (未出版)。
- 盧美貴 (1999)。學習千遍、也不厭倦—談教學活化的課程統整。《教師天地》，102，4-12。
- 薛梨真 (1999a)。國小課程統整的理念與實務。高雄：復文。
- 薛梨真 (1999b)。國小實施統整課程的可行性研究。《初等教育學報》，12，125-167。
- 謝小芩、范信賢 (1999)。九年一貫課程中的學生主體性。載於中華民國課程與教學學會主編：九年一貫課程之展望 (p.125-144)。台北：揚智。
- 簡馨瑩 (2000)。再談課程「統整」--從孩子的學習出發。《教育研究》，70，77-86。
- Arredondo, D. E. & Rucinski, T. T. (1996). *Principals' epistemological belief and their support of integration curriculum*. (ERIC Document Reproduction Service. NO. ED 402674)
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press.
- Brandt, R. (1991). On interdisciplinary curriculum: A conversation with Heidi Hayes Jacobs. *Educational Leadership*, 49(2), 24-26.
- Bridges, P. D. (2000). Curriculum integration: reflections on the English experience.載於中正大學教育學院主編：新世紀的教育展望 (p.1-27)。高雄：麗文文化。
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligence* (2nd ed) . New York: Basic Book.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200-209.
- Jacobs, H. H. (Ed.). (1989). *Interdisciplinary curriculum: design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mathison, S. & Freeman, M. (1998). *The logic of interdisciplinary studies*. [online]. Available: <http://cela.albany.edu/logic/logic.html>.
- McNaughton, K. A., Browne, N. J. Copper, E. N. & Maeers, M. (1998). Moving toward conceptual integration. *Action in Teacher Education*, 21(3), 80-89.
- 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)
- Relan, A. & Kimpston, R. (1991). *Curriculum integration: a critical analysis of the practical and conceptual issues*.(ERIC Document Reproduction Service. NO. ED 334677)

以鄉土教學活動為核心之統整教學方案

Roberts, P. L., & Kellough, R. D. (2000). *A guide for developing interdisciplinary thematic units* (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill.