

肆、課程統整與主題式教學設計

一、緣起

社會發展促使學科知識日益豐富，也使得學科領域越分越細，學校課程也因而分科越來越多，這也是造成今日學童課業負擔越來越重的原因之一。例如九年一貫課程實施前，國民小學課程標準所列出的科目包括國語、數學、社會、自然、道德與健康、音樂、美勞、體育、團體活動、輔導活動、鄉土教學活動等十一個（教育部國民小學課程標準編輯審查小組，民 83）；國民中學則分科更細，包括國文、英文、數學、認識台灣、公民與道德、歷史、地理、生物、理化、地球科學、健康教育、家政與生活科技、電腦、體育、音樂、美術、童軍、鄉土藝術活動、輔導活動、團體活動等（教育部國民中學課程標準編輯審查小組，民 84）。學科領域的細分，可使學科研究的分工越趨精密，學科的知識也越專精；但對中小學生而言，課程目標在於培養健全的國民，而非專精的學科知識；況且，學科分立無法幫助學生深思學科知識間的關聯性。此外，傳統學校課程採用分科教學，雖然符合各學科知識的邏輯結構，但是零碎的學科知識卻與學童的生活經驗脫節，無法發揮整體學習的效果（周淑卿，民 88；黃光雄及蔡清田，民 88）。針對以往中小學課程分科太細，容易造成學童負擔過重，且無法與生活經驗相結合等缺失，因此，整合學習領域與統整教學，即為九年一貫課程修訂的主要原則之一。

二、課程統整的理念

周淑卿（民 88）認為課程統整的理念來自於兩個面向，其一是依據知識的形式而統整，其二是依據社會生活經驗而統整。依據知識的形式統整的理念來自於‘教育的重要目標之一是讓學生認識各種形式的知識，而在知識形式的關係結構中成就心靈的整全發展。課程要

培養學生能在不同的知識形式中思考，即獲得思考的基本元素，心靈將因運作這些元素而成為統一體’（60-61 頁）。基於這種理念，學生面對形形色色的知識形式，將較難以獲得整體性的心靈發展，也就難以獲得整體性的知識。因此，將目前存在於學校教育中的各種不同的知識形式統整，才能達成教育目標。統整不同知識形式的方式有兩種，其一是將既有的學科依其中心概念、規準、研究方法等歸入某一知識形式中；其二是不同的知識形式間的統整。國民教育九年一貫課程將生物、理化、地球科學及生活科技等學科知識統整為自然與生活科技學習領域，或是將歷史、地理及公民等統整為社會學習領域，就是依據學科中心概念或研究方法等歸類，將現有學校課程中屬性相似的學科歸入同一知識形式，亦即同一學習領域。

第一種方式的統整，雖然是國民教育九年一貫課程七大學習領域統整的方式，但是仍受到許多質疑。陳伯璋（民 91）認為課程統整並不一定要打破學科知識的疆域，統合各學科知識成為一種新的學科形式；在教師專業知識能力仍未能適度提昇前，可以在合科的精神下，將相關的單元連結起來，透過分科教學的形式進行合科教學。第二種方式的統整，由於統整不同知識形式，缺乏同一知識形式間的邏輯關聯，因此，只有在必要時才能作不同形式的知識統整，不能為統整而統整（周淑卿，民 88）。

依據社會生活經驗而統整的理念來自於‘社會生活的內容即是教育的目的-----教育即生活，課程設計應依據當前社會生活的需要選擇適切的材料，作適當的組織。在教材選擇上，應將社會中最基礎的、最大多數人共享的經驗列為優先，其次才是代表專業團體的或技術上所追求的東西---’（62 頁，周淑卿，民 88）。根據這個理念，在課程設計上，應以生活經驗為優先，其次才是傳統的學校教育課程。薛梨

真(民88)也強調，課程統整的主要目的不僅是學科的統整，更重要的是強調生活與學習能力的統整。

綜合以上課程統整的理念，對照教育部公佈的國民教育九年一貫課程暫行綱要(教育部，民90)內涵，在課程暫行綱要內所作的統整，偏重於不同知識形式的統整，對於生活經驗的統整，則仍須透過教材編選及教學設計，注重學童生活經驗及學習需求，才能達成。李坤崇及歐慧敏(民89)綜合國內外現況彙整出「概念或學科主題統整模式」，在此模式下，以單一主題為中心，統整各相關學科、概念、活動等，這是一種偏重不同知識形式的課程統整。李隆盛(民88)認為主題式教學(thematic instruction)的設計須對應課程綱要的能力指標，充分反映學生的需求與興趣，並重視學生生活經驗的連結等。換言之，李氏的教學設計包含不同知識形式的統整及生活經驗的統整等兩種課程統整理念。

三、課程統整的途徑

課程統整的途徑，眾說紛紜，各學者對統整後的課程名稱也有相當大的出入。例如李坤崇及歐慧敏(民89)的「概念或學科主題統整模式」，Palmer(1991)的「課程聯結模式」，李隆盛(民88)的「主題式教學設計」等。

如果以統整的標的區分，則課程統整的途徑如下列：

(一)概念間的統整

以某一個概念為主，統整不同的次概念，這些次概念可能來自於同一學科或不同學科(圖1)。