

1750-61

肆、綜合類課程的相關學習內涵

在探究台灣歷年中小學綜合類課程的設置規劃，以及七個國家的綜合類課程設置情形與其內涵之後，可歸納綜合類課程的相關學習內涵為：綜合活動學習（團體活動、輔導活動、家政/工藝、童軍）、品德或宗教教育、環境教育、生涯發展教育、主題探究等五個面向；而後，針對上述五面向提出科目組合的可能性，以做為後續綜合類課程架構其學習內涵的參考。

臺灣歷年與各國綜合類課程的設置情形之整理歸納如表 11 所示：

表 11 臺灣歷年與各國綜合類課程的設置情形

學習內涵	相關內涵	臺灣歷年課程標準/ 綱要	各國近期國家課程	
綜合活動 學習	團體活動	<u>團體活動</u> 國小：民 51 年版～82 年版 國中：民 72 年版～83 年版 民 92 年、97 年課綱綜合活動領域	中國大陸：綜合實踐活動課程 日本：綜合學習	日本：特別活動
	輔導活動	<u>輔導活動</u> 國小：民 64 年版～82 年版 國中：民 57 年版～83 年版 民 92 年、97 年課綱綜合活動領域		芬蘭：教育與職業輔導
	家政/ 工藝	<u>家政/工藝</u> 國中：民 37 年版～83 年版 (民 92 年、97 年課綱綜合活動、自然與生活科技學習領域、重大議題) 高中：民 37 年版～97 年版		美國：家庭與消費 英國：設計與科技 芬蘭：家政、工藝 日本：技術·家庭 香港：家政科、科技與生活
	童軍	<u>童軍</u> 國中：民 37 年版～83 年版 民 92 年、97 年課綱綜合活動領域		香港：健康管理與社會關懷
品德或 宗教教育	品德或 宗教教育	<u>公民/道德</u> 國小：民 37 年版-公民～82 年版 國中：民 37 年版-公民～83 年版 高中：民 37 年版-公民～97 年課綱（公民與社會）	英國：宗教教育 中國大陸：品德與生活、 品德與社會、 思想品德、 思想政治 芬蘭：宗教或倫理道德 日本：道德、公民 香港：宗教教育、 倫理及宗教、	

表 11 臺灣歷年與各國綜合類課程的設置情形 (續)

學習內涵	相關內涵	臺灣歷年課程標準/ 綱要	各國近期國家課程
			德育及公民教育
環境教育	環境教育	環境教育 國中小：民 92 年、97 年課 綱列為重大議題、綜 合活動領域有相關核 心素養	
生涯發展 教育	生涯發展 教育	職業教育 國中：民 57 年版 生涯發展教育 國中小：民 92 年、97 年課 綱列為重大議題	美國：生涯發展與職業學習 芬蘭：教育與職業輔導 香港：旅遊及款待
主題探究	主題探究		中國大陸：綜合實踐活動課程 (研究性學習) 香港：小學常識科、 通識教育科 (獨立專題探究)

綜合類課程的相關學習內涵分述說明如下：

一、綜合活動學習

一個新學科的產生和發展與複雜社會、政治的歷程有關 (歐用生, 2009)。以綜合活動學習類似名稱做為正式課程規劃的, 在本研究中有臺灣、日本及中國大陸等, 歐美國家並無此類課程名稱, 乃從各科目的相互聯繫、體驗與實踐中去落實。

1998 年日本《學習指導要領》中增設「綜合學習時間」, 它是一種橫跨各科目的學習時間, 不像其他學科一樣明訂目標和內容, 具體名稱、實施方式等都由學校自行設計 (歐用生, 2009), 教育目標在於培養學童自行發現課題、主動學習與思考、主體性判斷, 藉以培養解決問題或進行探索活動時主動、有創意且合作之態度, 進而能夠思考自己的生存方式 (日本文部科學省, 2008a; 日本文部科學省, 2008b; 日本文部科學省, 2009)。2001 年中國大陸的義務教育與高中階段皆規定「綜合實踐活動」為必修課程, 自三年級開始設置, 它不同於其他學科有課程標準和教材, 只有指導綱要或實施指南, 是一門教師與學生共同開發實施的課程 (中華人民共和國, 無日期 d; 鍾啟泉、崔允瀾, 2008), 與其他類型課程的目標相比較, 綜合實踐活動課程更強調過程與方法、情感態度與價值觀等目標, 堅持學生自主選擇和主動參與的完整生活領域, 引導學生在活動過程中實現課程的

發展價值（中華人民共和國教育部，無日期 d、無日期 e、無日期 f）。

在我國九年一貫課程綱要中，則將以往的團體活動、輔導活動、家政、童軍等整合入綜合活動學習領域（工藝則歸入自然與生活科技學習領域）。茲以上述內涵，整合國內外相關學習內涵說明如下：

（一）團體活動

此課程從民國 18 年起，在國小階段各學科之外列有「課外活動」項目，37 年將團體活動規定在「公民訓練」中實施，51 年，「團體活動」正式列為課程（教育部，1962a）。國中階段，此課程首先於 72 年列入教學時數表，將「班會」及「聯課活動」併為「團體活動」（教育部，1983a）。90 年的國民中小學九年一貫課程綱要，團體活動整合入綜合活動學習領域。

團體活動是在學校行政指導之下所進行的各種促進學生人格健全發展的活動，其目的在幫助學生探索性向、培養興趣以瞭解自我，進一步適應社會並學習社交生活之群己關係。在課程內容上，歷年規劃的主要內容包含班級活動、體育活動、康樂活動、學藝活動（美勞）、語文活動、科學活動、自治活動、社會活動、學校例行活動與社團活動等，重視學生的生活實踐學習之能力。

在各國國家課課程中，日本的「特別活動」課程之教學目的與其內涵，等同於我國的「團體活動」，教學目標著重於學生身心調和之發展與個性的發揮，以養成身為團體與社會中的一員之更美好生活與人際關係，同時深入思考自己的生存方式，並深化對人類生存方式的自覺，培養發揮自我的能力；其課程內容包含班級、課外學習活動、兒童（學生）會活動、學校例行活動、社團活動（日本文部科學省，2008a；日本文部科學省，2008b；日本文部科學省，2009）。

我國當前九年一貫課程綱要中，綜合活動學習領域 97 微調版本之四大主題軸中的「自我發展」、「生活經營」、「社會參與」，以及十二大核心素養中的「自我探索」、「自我管理」、「生活管理」、「生活適應與創新」、「人際互動」、「社會關懷與服務」與「戶外生活」（教育部，2008a）等，皆可看到「團體活動」所擔負培養學生從自我探索出發，而後融入團體，最後適應社會生活的教學任務。

（二）輔導活動

輔導活動國小階段首先於民國 64 年增列，國中階段則於 57 年設置，稱為「指導活動」，72 年為銜接國小課程而更名為「輔導活動」。90 年的國民中小學九年一

貫課程綱要，則將輔導活動整合入綜合活動學習領域。

輔導活動設置要旨為輔助兒童認識自己、適應環境，進一步由自我成長而達群性發展，並協助學生建立正確的生活習慣與學習態度，俾能促進其人格的正常發展（教育部，1975）。國中階段，除國小階段原有之生活與學習輔導任務之外，更加强學生在生涯與職業上的輔導。

在各國國家課課程中，美國紐約州的「生涯發展與職業學習」（Career Development and Occupational Studies）、德州的「職業性向」（非必修）、芬蘭的「教育與職業輔導」皆較著重於協助學生未來的生涯與職業規劃，並無如我國在小學、國中階段將生活輔導與學習輔導之內容列為正式課程授課。

我國當前九年一貫課程綱要中，綜合活動學習領域民國 97 年微調版本之四大主題軸：「自我發展」、「生活經營」，以及十二大核心素養：「自我探索」、「自我管理」、「尊重生命」、「生活管理」、「生活適應與創新」、「人際互動」、「社會關懷與服務」（教育部，2008a）等，皆符應「輔導活動」之理念與任務。

（三）家政/工藝教育與議題

「家政」之萌生，以「改善生活」為宗旨，以提昇個人及家庭之生活品質為其終極目的（林如萍，2007）；「工藝」教學則以協助學生適應生活的需要，兩課程對於學生生活技能的培養佔有舉足輕重的重要性。

民國 37 年的課程標準，對於家事課程闡述為：「家事為一門專門事業、繁重職務，其需要學識、能力、道德、體魄之素養，與機關學校之首領相等，家事的改善、家庭美滿皆為社會進步與國家建設的根本，所以家政教育的重要任務在於矯正一般女生卑棄家事的觀念，而重新引發其重視的心理。」（教育部，1948b：97）對於工藝課程的說明：「誘導並協助學生養成改良與創作之興趣，以及保管與修理工具之習慣。」（教育部，1948b：94）到了 93 年九年一貫的課程綱要中，對於家政教育理念的闡釋為：「家政教育關係著人們每天的生活，個人生活於家庭中，而家庭與整個環境相互影響，所以家政教育兼顧家庭的幸福與個人的發展，探討家庭與其成員所需具備的知識、態度與技能，以達改善家庭與其成員生活品質的目標。」（教育部，2004：660）。隨著時代、社會價值觀的變遷，家政教育的觀念不再置於修身、齊家、治國、平天下的前提下去教授，家政與工藝的教學是更貼近個人的發展與生活環境間的緊密關係，可知本課程已走向務實與生活化的趨勢。在高中階段，相關的生活科技則以必選修方式開授，主要目的地在幫助學生

適應現在與未來的科技社會。

在各國國家課程中，家政/工藝類課程有五個國家設置，包含英國的「設計與科技」，此課程在關鍵階段 1、2、3（即 1-9 年級，5-14 歲）為法定課程，期望學生藉由此課程能夠面對迅速改變的科技，並從中思考與創造以提升生活的品質，進一步對於產品具有識別力、訊息使用能力，並成為創新者。芬蘭的「家政」（7-9 年級）與「工藝」（1-9 年級）是芬蘭教育中最注重基本與實用的課程，學生不僅能從實作中完成工藝品，且學會打理生活與居住環境的真本領。日本的「技術・家庭」（小學 5-6 年級、中學 1-3 年級、高中 1-3 年級），期望透過有關食、衣、住等實踐、體驗活動，學習日常生活中必要的知識與技能，進一步在生活中運用巧思培養創造能力，並培養男女合作主動創造家庭與生活之實踐態度。香港的科技與生活（家政）在小學階段融入小學常識科，中學及高中階段則屬於科技教育學習領域的「家政科」與「科技與生活」，此課程旨在促進個人成長，以及個人在家庭及社會中的發展，在教學上透過探討與時下食物及衣飾有關的議題，學生從中習得知識、概念和技巧將有助日後追求優質生活，另一方面亦為升學或就業作好準備。美國的「家庭與消費科學協會」於 2000 年，由家政相關專業與學術團體著手建構「家庭與消費科學」的知識主體、界定基本概念，並思考政策、教育課程及實務之未來走向，是「家庭與消費科學」學術定位確立的重要歷程（林如萍，2007）。美國各州設置家政相關課程的有紐約州的「家庭與消費」、「家政教育」（非必修）。

由上述各國所開設的家政/工藝相關課程內涵中，可看出如林如萍（2007）所謂的「家庭管理」之教導，並非僅是家務工作技能的訓練，而是科學方法於生活中落實與應用，強調實地應用「做中學」，最終目的則是資源的發揮與生活品質的提升。因此，「工藝」或「生活科技」與「家政教育」是與生活息息相關的應用學科。我國的九年一貫課程，「生活科技」雖與「自然」結合，但實際上該課程以往的技能教學（如木工、沖床、製圖等）幾乎已難在課堂中出現。未來「工藝」應與「自然學習領域」繼續結合，或是回到「綜合活動學習」，將是下一階段課程規劃要思考的重點之一（諮詢會議-3，20091015）。

家政教育在臺灣當前的九年一貫課程中，乃整合入「綜合活動學習領域」，97 年微調版本之四大主題軸：「生活經營」、「保護自我與環境」，以及十二大核心素養：「生活管理」、「生活適應與創新」、「資源運用與開發」、「危機辨識與處理」（教

育部，2008a) 等，可看到「家政教育」中所強調改善生活的教育宗旨。此外，另以議題融入各領域的方式實施，主要內涵包括「飲食」、「衣著」、「生活管理」、「家庭」四大範疇(教育部，2008c)，兩者之差異為：「家政教育議題」著重於認知與技能，很大部份與健康體育領域重疊(營養)，綜合活動學習領域中的「家政」則強調後端的情意與技能，重視學生生活經營的能力(諮詢會議-3，20091015)，兩者在為來課程規劃上的分與合是一思考點。在高中階段，家政教育則以必選修方式設置，期待家政科課程跳脫縫紉與烹飪模式等刻板印象，培養學生正確的家庭觀與持家的態度、知識與技能，以應用在當前與未來個人、家庭之生活實踐上，達到改善生活品質之目標(教育部，2004)。家政教育法規也通過每學年4個小時的節數，但在現實狀況下，國中階段在升學環境下的確是很難達成(諮詢會議-3，20091015)。

(四) 童軍

本課程設置於國中階段，民國37年的課程標準稱為「童子軍訓練」，61年的修訂版本稱為「童軍訓練」，直到72年改稱「童軍教育」。

童軍教育的基本四大教學目標為：品格、健康、服務、手工藝(諮詢會議-3，20091015)。其教學任務在於培養學生樂於行善服務、野外求生的知識與能力、修己善群與負責盡職的生活態度，以達德、智、體、群、美五育兼備的國民。

在各國國家課程中，並無如我國童軍課程所強調之童軍精神、技能的教學規劃，但有相關道德、工藝、健康課程的設置，在此不贅述。

我國當前九年一貫課程綱要中，綜合活動學習領域97年微調版本之四大主題軸：「自我發展」、「生活經營」、「社會參與」、「保護自我與環境」，以及十二大核心素養：「自我管理」、「尊重生命」、「生活管理」、「生活適應與創新」、「資源運用與開發」、「人際互動」、「社會關懷與服務」、「危機辨識與處理」、「戶外生活」與「環境保護」(教育部，2008a)等，皆能達到「童軍」之課程目標，尤其對環境保護、危機辨識與處理的部份，更是童軍課程的體現。

二、品德或宗教教育

綜觀我國國民中小學課程標準，品德相關課程歷年多有設置，而宗教教育在我國國民教育階段一直是不被碰觸的議題。在各國課程中，許多國家會將品德教育的內涵融入宗教教育中，藉由宗教課程來培養學生的品格素養。

(一) 品德教育

學者林天祐與吳清山(2005:150)界定品德教育為：「係指人品與德行的教育，亦即學校教師運用適切教育內容與方法，建立學生良好道德行為、生活習慣與反省能力，以培養學生成為有教養的公民。」國民中小學九年一貫課程的實施，使得品德教育不再單獨設科教學，故而道德教育在變革中被解讀為「缺」德或是「由顯而隱」，接下來引發社會、學界與校園中一連串對學校品德教育之隱憂的大幅度關注，形塑出一波臺灣當代的「品德教育運動」(李琪明，2009)。品德教育開始以融入各科或校園生活中的樣態，或是轉化與整合為其他名稱加以推動，例如生命教育、人權教育、公民教育、法治教育、情感教育、性別教育、友善校園，以及教訓輔三合一政策等(李琪明，2007)。

在我國國民中小學歷年課程標準中，國小階段於民國 51 年為了加強「道德教育」的實施，將原列入社會的「公民知識」與「公民訓練」合併，改稱「公民與道德」；57 年、64 年時曾更名為「生活與倫理」，包括「基本道德」和「生活規範」兩部分；82 年更與健康課程合併稱為「道德與健康」。國中及高中階段的道德課程歷年來並未獨立授課，其課程內涵皆隱含於「公民」課程中。國民中小學九年一貫課程改革將過去的「生活與倫理」、「公民與道德」等融入七大學習領域，希望透過各學習領域的教學或學校本位課程的設計來實施品德教育，而 93 年、97 年普通高級中學課程綱要的道德課程則包含於社會領域之「公民與社會」中。

在世界各國中，日本及中國大陸從基礎教育到高中階段，道德課程都是不可缺少的一部份，中國大陸的「品德與生活」、「品德與社會」、「思想品德」與「思想政治」，可知品德教育所規劃的內容是隨著學生心智成長而注入不同層次的元素並有其不同的關注點。日本在小學及中學有道德課程的設置，道德教育是日本每次課程改革最受矚目與引發討論的科目，不僅有時數上的課程規定，也期望透過其他學科活動的內化過程去培養學生深層的道德觀念。此外，李佩環老師(2008)在教育部的出國專題研究中，參訪紐西蘭的一所教會學校，發現品德教育和我國現況相同是以課程融入的方式，而非單獨設科教學。除了教師的身教與言教以外，更透過學校與教室情境的營造、戶外教學方式等傳達品德教育的實踐精神，例如在戶外教學的小組合作中學會彼此尊重與協助，學生更從中學會以開闊的心胸面

對與欣賞多元的文化。

臺灣在升學主義的教育體制下，週休二日的上課日數還要兼顧品德教育的融入教學實在是不容易。反觀日本，各學校設有「道德教育推行教師」專門負責規劃、設計感動教材與教學活動，並在社區與家長合作下推展「知行合一」的道德教育；事實上，道德教育到底是否該設科曾引起日本學者廣泛討論，大部分學者皆認為不設科只有融入教學無法提升國民道德心，因此，日本文部科學省認為道德教育仍有單獨設科的必要性（林明煌，2009）。

對於我國當前與未來學校品德教育的發展，李琪明（2009）指出品德教育需落實於生活中，但並非理所當然的常規習慣，更重要的是具深廣意涵的道德判斷與實踐，以建立在批判思考、同情理解、自由意志且知行合一的基礎上；此外，關於我國中小學傳統品德教育模式的「中心德目」，社會各界對其核心價值的重新拾回充滿認同感，然而，其德目的強調宜彰顯特點有四：

1. 需兼重理性、情感與行動的層面，並期知行合一；
2. 強調自由與關懷，以中庸之道達到具卓越品質之全人；
3. 強調修德過程並在實踐智慧中逐步養成習慣；

4. 德行係多元共識之社會建構，亦是內在善展現。因此，品德教育絕非傳統中心德目的復興或口號標語的宣示，更需重視理念與實踐的解構與重建。

可知，品德教育是品格與道德的教育，現今品德教學不再僅是過去對道德知識的灌輸，教學上不能再以講述的方式進行，應強調德行的養成，道德議題更要重視體驗、省思與實踐的過程。總而言之，臺灣的九年一貫課程以各領域融入的方式實施品德教育，要重視其實踐性，並形諸行動中養成生活習慣，如此才能內化為個人人格特質的一部分，讓學生能夠從日常生活中知善、行善和樂善。此理念與綜合活動的理念相近，將道德議題透過體驗帶出意義，因此，綜合類課程可在品德教育中扮演重要角色。至於法律的層面，應由公民社會的部分去加強，亦即由社會學習領域或人權議題來討論之。

（二）宗教教育

綜觀七個國家的道德課程，許多國家從宗教教育課程中去落實道德教育，例如英國、芬蘭和香港皆有宗教教育的設置，此乃歐州的課程傳統。英國的宗教課

程讓學生藉由對自己的信仰、教義、信念、倫理、價值觀與生命觀的反省與思慮，從而培養為有自信與隸屬感的個體，積極貢獻社會成為多元與全球性社會的公民（QCAb, 2004；QCA, 2007）。

芬蘭從小一開始修「宗教」或「倫理」課，兩者二擇一，不只是狹義的介紹倫理或宗教，而是廣泛探討、認識各類宗教的核心價值和人類的心靈需要，更從課程中建立寬廣的視野與良好的社會道德（陳之華，2008）。

香港則受到英國統治時期的影響，也一直有宗教教育的規劃，更以四項關鍵能力與其他學習經歷再次的強調道德教育。宗教教育在我國國民教育階段一直是未被碰觸的議題，更在《教育基本法》中重申教育中立，不得為特定宗教信仰從事宣傳（立法院，2006）。然而，台灣已是個宗教多元發展的社會，對於未來宗教課程納入國民教育的可能性，本研究建議另以研究專案深入探討之（諮詢會議-3，20091015）。

三、環境教育

環境教育相關課程在我國歷年課程標準中，並未列入正式課程授課。92年綜合活動學習領域課程綱要附錄中，列出四大主題軸之一：「保護自我與環境」，到了97年微調課綱版本，「保護自我與環境」之主題軸正式列入正文，成為綜合活動學習領域課程內涵的一部分，其涵蓋的核心素養包含「危機辨識與處理」、「戶外生活」與「環境保護」。此外，九年一貫課程的七大議題之一的「環境教育」議題，其課程目標乃希望引發學生對環境的覺知與敏感度，充實學生環境永續相關的知識，以及建立對人與環境的互動有正確之價值觀，進一步在面對地區或全球性環境議題時，能具備改善或解決環境問題的認知與技能，以建立學習者的環境行動經驗，使之成為一具有環境素養之公民（教育部，2008d）。

在各國國家課程中，芬蘭有「環境與自然」之課程在基礎教育階段的一至四年級開設，其課程目標與核心內容除了涵蓋我國的自然與生活科技學習領域中對大自然環境生態的生成原理之瞭解與探索，亦包含對環境中存在的危機與自我保護觀念的教導，以及與環境共存的永續概念（FNBE, 2004）。

我國九年一貫課程綜合活動領域主題軸之一「保護自我與環境」，以及「環境教育」重大議題，其課程之內涵皆關注學生與環境之間的緊密互動關係，包含欣賞自然環境之美、人類如何與環境和諧相處，共創永續發展的雙贏境地，建議未

來環境教育課程之規劃，實有整合兩者課程理念與目標，融入綜合類課程之必要。

四、生涯發展教育

我國在民國 57 年國民中學課程標準中規劃「職業簡介」為必修課程，此課程規劃是為了配合學生就業準備之需要，使其在完成國民義務教育之後能適應社會的職業環境，並培養其職業的預備知識與能力；61 年以後則改以職業科目選修。此外，國中階段的輔導活動課程，「職業輔導」一直是核心內容之一，其課程目標在於幫助學生適應社會變遷中的人際關係，以建立正確的人生觀與應有的職業觀念，進一步試探其職業興趣與性向，以期學生對未來職業作正確的選擇與適當的準備。90 年的九年一貫課程綱要，則有「生涯發展教育」議題融入各學習領域來承接此任務，97 年微調課綱的版本，說明其精神在使學生注重自我覺察、生涯覺察及生涯探索與進路選擇（教育部，2008e）。高中階段在 93 年課程綱要中有「生涯規劃」的選修課程。

在各國國家課程中，美國紐約州有「生涯發展與職業學習」，其目的是為了幫助學生探索生涯選擇、個人技能與興趣，以及更寬廣的職業決定能力（New York State Education Department, 2009b）。此外，美國的綜合中學提供範圍廣泛的課程，包括：學術課程、職業教育、強化課程、特殊教育課程，其中職業教育課程主要目的就是為了銜接學生日後的職業市場（劉博允，2004）。芬蘭有「教育與職業輔導」課程的設置，開設於基礎教育 1-9 年級與後期中學 1-3 年級，基礎教育階段之教學任務在於支援學生的成長，以及發展其在生涯規劃中所需要的知識、學習能力與社會技能；後期中學階段之教學任務在於確保學生有足夠的技能和知識升學，或者投入職業生涯（FNBE, 2004；FNBE, 2003）。

我國九年一貫課程綜合活動領域主題軸：「自我發展」、「生活經營」與「社會參與」，以及核心素養：自我探索、生活適應與創新、人際互動等，可以看到生涯發展課程中，對於自我能力與興趣的探究，以及增益社會互動的人際能力以進一步適應社會生活。兩者重疊部分，建議在下一階段課程綱要的規劃上可做適當的整合。

五、主題探究

「主題探究」在我國歷年課程標準或課程綱要中，並沒有獨設課程或列入正式課程授課，僅有相關理念在教學現場推行。在各國國家或地區課程中，可看到

香港高中「通識教育」、中國大陸國小三年級至高中的「綜合實踐活動」等，有規劃主題探究之相關學習內涵。

中國大陸小三至高三的「綜合實踐活動」，其內容範圍包含「研究性學習」，學生以自身興趣為基礎，在教師指導下，從生活中選擇研究專題，進行應用知識、解決問題的學習活動，在實踐歷程中增強探究和意識，發展綜合運用知識的能力，進而形成一種自主合作探究的學習模式（中華人民共和國，無日期 d、無日期 e、無日期 f）。香港 2009 年的新高中課程有「通識教育」科的設置，課程結構包含「獨立專題研討」，目的是讓學生能聯繫不同的知識，從不同角度看事物，擴展學生的知識領域，加強學生對社會的觸覺，並透過對議題和問題的探究性研究，幫助學生發展高階思考能力和溝通能力（香港課程發展議會，2009a；香港課程發展議會，2007e）。

我國當前九年一貫課程綱要中，並沒有明確指出專題探究的教學內涵，未來，建議可將專題探究的理念及方式融入綜合活動課程，讓學生從生活體驗實踐活動中，發現問題、整合與應用所學知識，探究與形成問題解決策略，從而培養學生帶著走能力，體現綜合活動學習領域的跨領域主題統整的精神。

六、綜合類課程相關學習內涵之「科目」組合的可能性

本研究探討臺灣歷年相關課程及各國近期綜合類課程設置後，發現除了「團體活動」、「輔導活動」、「童軍」、「家政」等課程內涵外，「生活科技/工藝」、「品德教育」、「專題探究」、「生涯發展」、「環境教育」等亦有結合或融入的可能性。本研究曾邀請綜合活動學習領域中央課程與教學輔導團教師，從「科目」重組的方式進行撰述與分析「綜合類課程結構調整可能性之分析論述」，爾後再與學者專家共同進行諮詢會議，討論結果可做為後續綜合類課程架構其學習內涵的參考，簡述如下：

- (一)「童軍」、「家政」、「生涯發展」、「環境教育」教育融入綜合類課程有高度的認同。
- (二)「團體活動」融入：
 - 1.較無明確屬性；
 - 2.國中階段已有獨立之社團活動及班會；
 - 3.童軍教育可含括團體活動中應融入綜合類課程的部份。

(三)「輔導活動」融入：

- 1.有單獨設科的可議性，如此才能落實對學生的輔導；
- 2.行政輔導與教學輔導內涵並不完全相同，兩者應有所區隔。

(四)「生活科技/工藝」融入：

- 1.與生活實踐學習有關的課程納入本領域，其他部份仍維持整合於自然領域；
- 2.若融入，原屬於生活科技之時數需併入綜合類課程。

(五)「品德教育」融入：

- 1.應融入各學習領域，所有教師應具備「品德」教學的基本素養與知能；
- 2.童軍教育本就以品格、健康、手工藝、服務為其四大目標，可在教學活動中補足現今課程缺乏的品德教育在生活中的實踐部份。

(六)「專題探究」融入：

- 1.屬於一種學習方法，而非課程內容或專門領域知能；
- 2.應整合入各學科領域中，各領域皆可使用此教學方法。

(七)其他：

- 1.民國 97 年微調課綱，綜合活動四大主軸之一的「保護自我與環境」與環境教育議題現階段內涵重疊，建議整合規劃；
- 2.家政教育議題與綜合活動課程中的「家政」內涵應做整合規劃；
- 3.微調課綱後，小學低年級之「生活課程」與綜合活動課程內涵大幅度重疊，二者關係需再釐清，或綜合活動至小三才開始設置。