

976-85

陸、結論及綜合類課程結構調整之可能性

本章簡要回顧臺灣歷年課程標準、綱要與各國近期綜合類課程設置情形，從中歸納出綜合類課程的相關學習內涵、取向，以及當前實施時所遭遇的問題與困境，並提出下一階段課程綱要進行修訂時，綜合類課程結構調整可能性的建議，以做為未來課程規劃的參考。

一、臺灣歷年與各國綜合類課程的相關學習內涵

根據本研究所探討的臺灣自光復（1945）以後歷年課程標準、綱要，以及各國近期國家課程中有關綜合類課程設置的情形後，發現台灣歷年或各國多有綜合類相關課程的設置，其相關內涵包含團體活動、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。上述課程內涵，若以現行九年一貫課程的綜合活動學習領域做為參照，可歸納為五大主要學習內涵：綜合活動學習、品德或宗教教育、環境教育、生涯發展教育與主題探究。相關學習內涵簡述如下：

（一）綜合活動學習

台灣九年一貫課程列有「綜合活動」學習領域，民國 93 年的高中暫行課程綱要開始增設「綜合活動」課程，此外尚有中國大陸的「綜合實踐活動」與日本的「綜合學習時間」的設置。此面向跳脫學科知識之外，以活動為主要學習形式，期望成為學生將所學知識與生活相連結的橋樑。其相關課程內涵為：

1. 團體活動：我國於民國 51 年以後，在國小、國中階段所設置的團體活動，九年一貫課程中納入綜合活動領域；國際則有日本的「特別活動」。

2. 輔導活動：我國於民國 57 年以後於國中、國小階段所設置的「輔導活動」，九年一貫課程實施後歸為綜合活動領域；國際則有芬蘭的「教育與職業輔導」。

3. 家政/工藝：我國於民國 37 年在國小、國中、高中階段即開始設置的「家政/工藝」，九年一貫課程中，家政歸入綜合活動領域並設有重大議題，工藝納入自然與生活科技領域；國際則有美國的「家庭與消費」、英國的「設計與科技」、芬蘭的「家政」與「工藝」、日本的「技術·家庭」、香港的「家政科」、「生活與科技」。

4. 童軍：我國於民國 37 年以後在國中階段所設置的「童軍」，九年一貫課程實施後則整合入綜合活動領域；國際方面，由於生活管理與社會服務皆為童軍教

育的精神之一，故香港在科技領域中的「健康管理與社會關懷」可歸為與童軍相同之內涵。

（二）品德或宗教教育

此面向在我國歷年課程標準中是很重要的一環，民國 37 年以後，國小、國中、高中皆有「道德」等相關課程的設置，九年一貫課程實施以後，以融入各學習領域的方式期望教師能以身教來涵養學生的品德；國外則有英國將品德教育納入「宗教教育」；中國大陸的「品德與生活」、「品德與社會」、「思想品德」、「思想政治」；芬蘭的「宗教」或「倫理道德」；日本的「道德」；香港的「宗教教育」、「倫理及宗教」、「德育及公民教育」。

（三）環境教育

我國於民國 92 年、97 年國民中小學課程綱要中，將「環境教育」列為重大議題之一，期望學生能重視與自己生活息息相關的環境生態，加以保護使其永續，綜合活動學習領域中，四大主題軸之一的「保護自我與環境」可視為環境教育之一環。國際方面並未有明確列出環境教育之課程或科目，應已融入相關課程中來教授其內涵。

（四）生涯發展教育

此面向在我國於民國 57 年的國中階段曾有設置職業教育，九年一貫課程實施後，則列有「生涯發展教育」重大議題；國際則有美國的「生涯發展與職業學習」、芬蘭的「教育與職業輔導」、香港的「旅遊款待」，由於香港的旅遊款待課程主要目的在幫助學生銜接於未來的職場生活，故特別列入此面向。

（五）主題探究

主題探究在我國歷年課程標準或綱要中，並未列入正式課程而佔有時數或規範相關內容，然而，現今「主題探究」所重視的主題統整與自主學習逐漸被認可與推廣。另如中國大陸的綜合實踐活動課程，其中「研究性學習」為其內容範圍之一；香港的「小學常識科」以主題學習的方式、高中的通識科教育之「獨立專題探究」等，皆希望學生針對某一生活或社會議題形成問題意識，進一步主動探究與學習，以獲得整體可應用於生活的學習經驗。

二、綜合類課程的主要取向

在整理臺灣歷年與各國近期綜合類課程的相關面向與內涵後，可發現“生活實踐學習”為其課程的主要取向，其中涵括「體驗、省思與實踐的綜合活動」、「生活能力的培養」、「核心能力的建構」等性質。以下簡要說明：

（一）體驗、省思與實踐的綜合活動

「綜合活動」學習領域在九年一貫課程中，代表著將活動課程正式列入國家課程架構中，對於學校的課程實施、學生的學習，具有重建「實踐」、「體驗」於教育系統之重要意義。綜合活動課程即在營造一種情境，讓學生從中體驗、省思，進而實踐所學以解決問題、適應生活，歷程中內化價值觀，學得「帶著走的能力」。綜合活動課程之相關學理，包含重視生活經驗的進步主義、強調學習者主動建構與理解知識的建構主義、肯認每個學生的獨特性與開展性的多元認知論、解構既定知識並重新定位師生關係與經驗意義的批判教育學、引導多元對話以體驗世界豐富性的後現代論述等。這些學理呼應了「生活實踐學習」以學生為主體，進行體驗、省思和實踐之學習建構的主要取向。

（二）生活能力培養

「生活實踐學習」需要生活能力的培養做為基底。生活能力是指個體營造每日生活所必要的技能。藉由實地參與或情境營造，讓學生身臨其境去觸摸、感受、思考、尋找答案、解決問題，進而學得能在日常生活中經營成長與管理的本事。教學歷程可參考 Kolb 的四階段體驗學習圈（體驗→反思內省→歸納→應用）、美國 AAFCS 所公布的”Life Skills”課程架構，以及美國探索學習型外展學校(ELOB)所提倡的冒險體驗課程，以讓學生應用知識去探究生活中的實際問題。

（三）核心能力的建構

「生活實踐學習」強調是以「能力」建構為導向之教學，而非僅以「知識」習得為滿足。OECD 從 1998 年起進行為期三年 DeSeCo 研究，我國國科會洪裕宏教授團隊亦於民國 94-96 年進行「界定與選擇國民核心素養之研究」，主要皆在探究國民所需具備的核心素養。在 DeSeCo 研究中，認為核心能力必須是學習而來的，它是透過教學將能力加以開展，該研究提出國民所需關鍵能力的三大層面為：「使用工具溝通互動」、「能在社會異質群體裡互動」、「能獨立自主的行動」。我國國科會研究以「核心素養」來指稱 competence，認為核心素養應被瞭解成認知能

力或技能，其中也包含情感、情緒及價值判斷與選擇的能力，並修正 DeSeCo 的研究結果，新增第四維層面「展現人類的整體價值並建構文明的能力」，以彌補台灣歷史文化理性與現代性發展之不足。綜觀其所建構的核心能力（或素養）的內涵，與綜合類課程的生活實踐學習取向，頗多呼應之處，可做為參考借鏡。

三、後續綜合類課程架構調整之可能性

本總計畫下的區塊研究一之「現行中小學課程綱要實施評鑑及相關研究後設分析」項下，丘愛鈴教授（2008）曾主持子計畫四：「中小學綜合活動、健體領域課程綱要實施相關研究之後設分析」，整理出現階段綜合活動課程實施所遭遇的問題與困境。在課程綱要方面，他認為需要進行課程理念的釐清，界定綜合活動課程內涵，處理其他學習領域或議題內涵之重疊與整合（丘愛鈴，2008）。

本研究經過臺灣歷年課程發展經驗與各國綜合類課程設置之探討後，歸納而出的綜合類課程的相關學習內涵與主要取向，將有助於下一階段綜合類課程擬訂進行更多發展的可能性想像。以下將從其屬性的界定、課綱的架構方式，以及與其他學習領域或重大議題之間的關係調整等進行說明，做為後續課程綱要擬訂的參考。

（一）綜合類課程的屬性

本研究認為「生活實踐學習」是綜合類課程的主要取向，也是綜合類課程的核心屬性。此種生活實踐學習，涵括體驗、實踐、省思的活動課程性質，融入生活技能培養，並強調以能力建構教學為導向，以使學習者從生命的主體出發，在與自我、他人及環境的真實互動中打開經驗世界，進而統整並轉化所學知識、態度及技能來建立有意義的連結，以開發生命潛能，經營生活，迎向社會變化。

（二）綜合類課程的架構方式

綜合類課程組成方式，建議可考慮以「科目」組合、「基本架構」建構、「學習主題」統整、訂定「指導原則」而由學校發展本位課程等四種路徑：

路徑一：「科目」組合

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。歸納結果如下：

1. 「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。
2. 「團體活動」：童軍教育已可包括團體活動中應融入綜合類課程的部分，而國中階段亦有獨立之社團活動及班會。
3. 「輔導活動」：有單獨設科的可議性。
4. 「生活科技/工藝」：建議與生活實踐學習有關的課程納入本領域，其他部分仍維持整合於自然領域。
5. 「品德教育」：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分。
6. 「專題探究」：係屬於一種學習方法，而非課程內容或專門領域知能，故應整合入各學科領域中。
7. 其他：整合規劃現階段環境教育議題、家政教育議題、小學低年級之「生活課程」三者與綜合活動課程學習內涵重疊的部分，其間的關係需再進一步釐清。

路徑二：「基本架構」之建構

民國 97 年所公布的綜合活動學習領域課綱微調，即採用基本架構的方式來發展其屬性與內涵。其基本架構為：課程總目標→核心架構（含主題軸、核心素養）→69 條能力指標→參考細目→補充說明。然而，如何從 69 條能力指標繪出學習地圖，以明確呈現所規劃能力之間的邏輯關係，將是下一階段綱要擬訂可繼續努力的方向（諮詢會議-4，20100107）。以基本架構的方式來擬訂綜合類課程綱要之內容，如圖 5 所示：

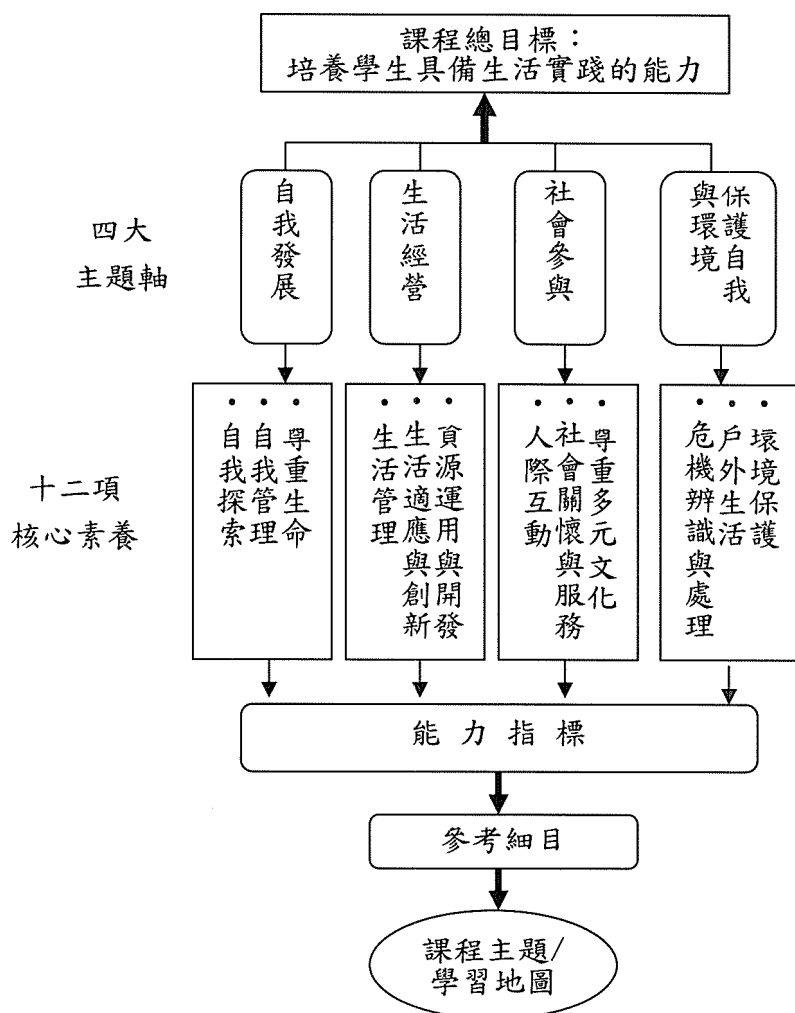


圖 5 綜合類課程基本架構圖

路徑三：以「學習主題」統整

由於「主題統整」是綜合類課程強調的教學模式，因此不從學習領域的科目知識著手，而以「主題」、「學習範疇」方式來架構綜合類課程綱要，亦是可能路徑之一。如香港的「小學常識科」的主題式教學，課程架構由「學科知識」、「共通能力」與「正面的價值觀和態度」三部分互相連結組合而成，以六大學習範疇組織課程內容，如圖 6 所示：

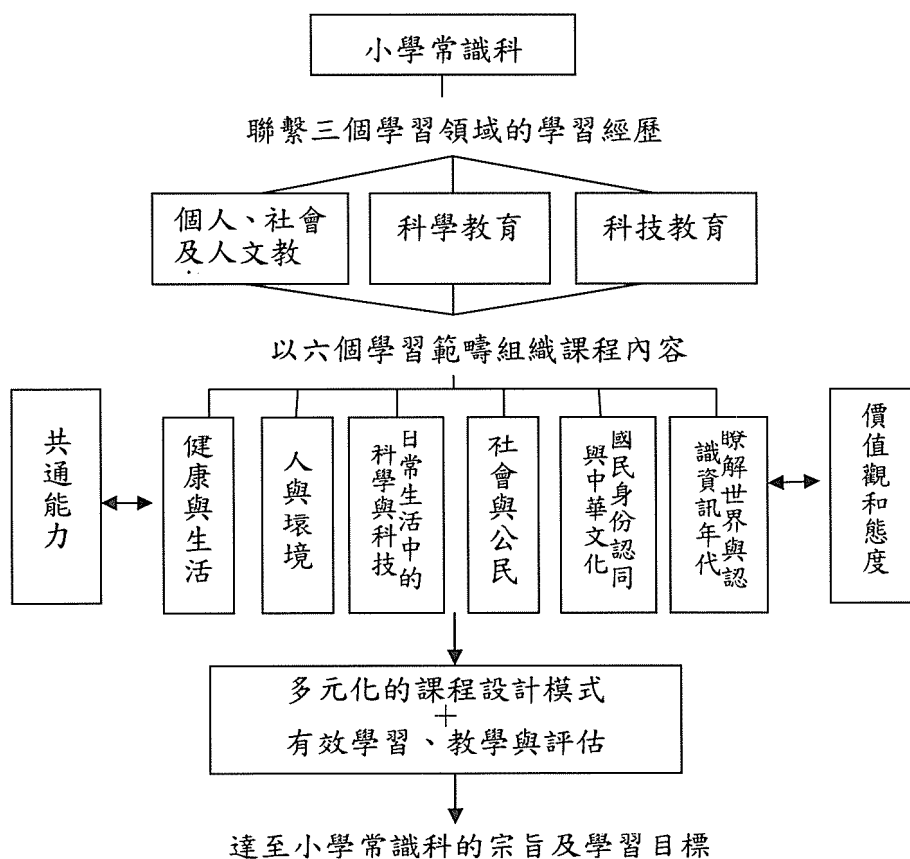


圖 6 香港中央課程小學常識科課程架構圖
(香港課程發展議會，2002b：11)

此外，香港高中的「通識教育科」亦重視在學習過程中聯繫各科的知識，藉此形成不同的課題，學習主題有三：

1. 「自我與個人成長」，處理與學生個人層面相關的議題；
2. 「社會與文化」，處理社會和文化的處境，人類所面對的境況；
3. 「科學、科技與環境」，探討物質世界、科技發展與社會發展的關係（香港課程發展議會，2007e）。

在三個學習主題下，再發展出大六單元進行教學（參見附錄 13）。

綜合類課程的重要任務在幫助學生建構生活實踐學習的核心能力，香港的小學常識科與通識教育科所規劃的主題式課程規畫將是可以參考的路徑之一。

路徑四：訂定指導原則，具體內容與方式由學校本位發展

中國大陸於小學三年級開始開設的「綜合實踐活動」，以活動為主要教學形式，雖然是一門獨立與各學科並列的課程，但它又不同於其他學科有訂定課程標準和教材，只有指導綱要或實施指南，在《綜合實踐活動指導綱要》中明確指出：

「綜合實踐活動是由國家設置、地方指導和學校根據實際開發與實施的課程」(中華人民共和國，無日期 e、f:7)。也就是國家訂定指導綱要，地方管理與提供專業支持，學校根據綱要所設定的基本框架規劃學生活動的類型、內容與具體活動方案。又如日本的「綜合學習時間」是一種橫跨各科目的學習時間，它不像其他學科一樣明定目標和內容，只說明設科意圖、目的，各校依據《學習指導要領》之總目標、設立原則與注意事項來訂定各學校的課程目標、內容，包含具體名稱、實施方式等。

在課程綱要中僅訂定指導原則，說明該課程設置的理念、意圖等，沒有明確規範課程範圍或教材類目，將課程實際設計與規劃的權力下放給各學校，使其有更多的自主權來根據學生興趣、需求、師資與地方特色以開設學校本位課程，此路徑亦是綜合類課程未來可能發展的方向之一。

綜析上述四種路徑：路徑一「科目」組合，可做為後續綜合類課程架構其學習內涵的參考，但不宜直接將綜合類課程變成為各種科目的組合拼湊而失去整體面貌與屬性。路徑二「基本架構」之建構，此為 97 綜合活動學習領域課程綱要微調採用的方式，後續如何根據其目標、主題軸、核心素養及能力指標，建構符合「生活實踐學習」取向的課程主題與學習地圖(可參考途徑三、四)，是後續努力的方向。路徑三以「學習主題」統整，偏重主題與學習內容的規畫，如何兼顧體驗、省思與實踐等學習歷程，並培養生活技能與建構核心能力，可做後續架構的努力。至於路徑四訂定指導原則而具體內容與方式由學校本位發展，台灣學校本位課程發展已推動近 10 年，如有良好的校本課程實踐經驗與成果做為基礎，配合學校特色推展，亦不失為可行途徑。

(三) 與其他領域之間的「關係」

「統整」將仍是下一階段綜合類課程所應秉持的教學模式，「統整」是將知識結構建立有意義的連結，讓學生從整體情境脈絡中體驗、選擇與實踐，從而學到技能，轉化情感、情緒，內化其價值觀。

綜合類課程與其他學習領域之間的關係，可以從下列三種方式來說明之。

1. 並列式—各領域為平行並列之課程

從臺灣歷年課程標準中的「科目」角度來看，九年一貫課程的綜合活動學習領域承接了家政教育、輔導活動、團體活動、童軍教育等科目，因此可說是與其他學習領域為平行並列的關係，七大類課程分別從其知識結構之教學實施中培養學生的十大基本能力，如圖 7 所示：

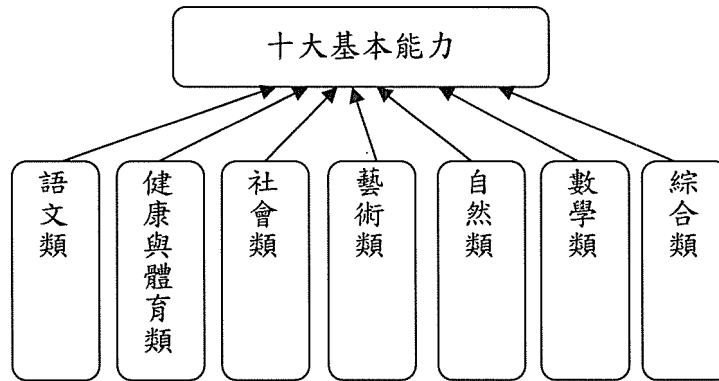


圖 7 綜合類課程與其他領域為並列的平行關係

2. 上位式—跨領域主題之統整

蘇永明（2000）於九年一貫課程改革實施時，對於綜合活動課程的定位提出「轉化」的觀點，認為綜合活動的位階應該比其他六大學習領域還要高，因為它是負責整合各領域，使所學從知識、技能轉化成學生在學習、生活或工作上的十大基本能力，強調學習者的轉化（transformation）能力。黃譯瑩（2001a）認為，「活動」課程被賦予了「綜合」的功能，若從綜合活動學習領域對於其他六大學習領域進行「學科統整」的目標來看，其角色與目標即超越了原有的平行關係。與其他領域的關係如圖 8。

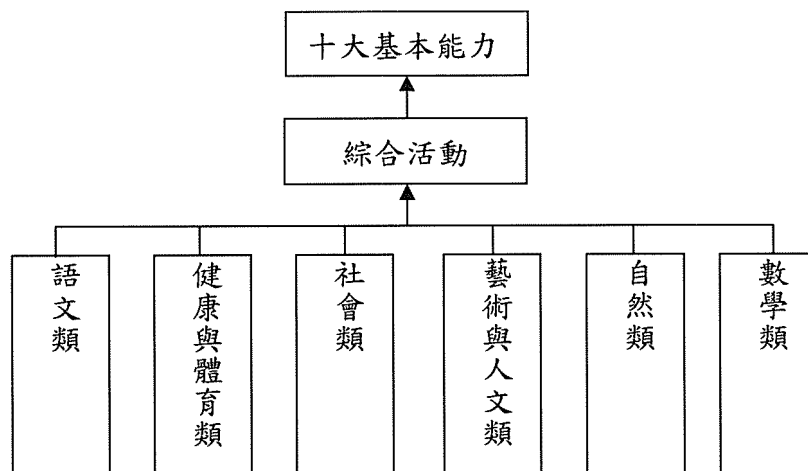


圖 8 綜合類課程居於其他領域之上位關係
（參考自蘇永明，2000：17）

3.互相涵括式—具獨特內涵並與其他領域跨領域統整

生活實踐學習、能力教學及統整教學既為綜合類課程的重要屬性，綜合類課程與其他學習領域的關係，除上列兩種圖示外，經本研究進行幾次諮詢會議後，張景媛委員（諮詢會議-4，20100107）提出互相涵括式之合作關係。意即綜合類課程必須明確訂出其理念與屬性，有清楚的學習領域身分定位；然而又需與其他學習領域部分交集以進行主題統整教學，以期學生在整體生活脈絡中學得實用知識。其關係如圖 9 所示：

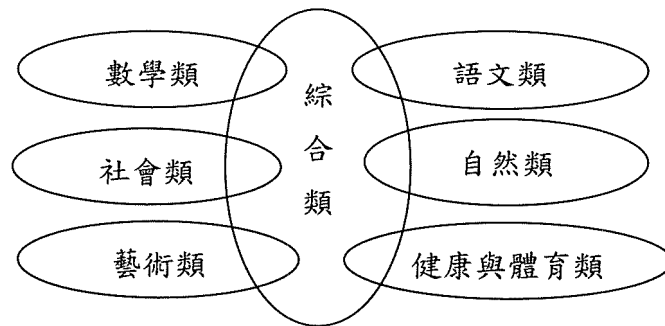


圖 9 綜合類課程與其他領域為相互涵括之合作關係

綜而言之，綜合類課程在臺灣歷年課程標準、綱要，以及各國近期國家課程中多有相關課程的設置，其學習內涵包含「綜合活動學習」(團體活動、輔導活動、家政、童軍)、「品德或宗教教育」、「環境教育」、「生涯發展教育」與「主題探究」等，而其主要取向及屬性則為透過體驗、省思與實踐等活動歷程，培養生活能力與建構核心能力的一種「生活實踐學習」。後續綜合類課程的擬訂，可從「科目組合」、「基本架構建置」、「學習主題統整」或「訂定指導原則而由學校本位發展具體內容」等不同路徑著手，並考慮其與其他學習領域的關係，使綜合類課程除具有明確課程身分之外，亦能進行跨領域的主題統整教學。