

1062-175

伍、綜合類課程的主要取向—生活實踐學習

台灣的綜合活動學習領域經過幾年的努力與深耕，其重視體驗、省思與實踐的理念，已得到相當程度的認同，將是後續綜合類課程取向規畫的重要參考基礎。

此外，經過相關台灣及他國研究文獻、官方課程綱要資料的探討，本研究認同鍾啟泉(2005)、霍秉坤(2007)所言，綜合類課程具有跨學科學習、實踐學習、探究性學習及切合社會議題學習等取向。其中，實踐學習及社會議題學習主要屬於「生活實踐」的面向，而跨學科學習、探究性學習主要則是「學習」的途徑或取向，於此，再經過專家學者、現場教師的諮詢之後，本研究認為「生活實踐學習」可做為綜合類課程的主要取向。如何以九年一貫課程的綜合活動學習領域為基礎，從「生活實踐學習」的角度切入，融入生活技能(Life Skills)、導向能力建構教學等相關理念，以使綜合類課程有更清楚的屬性與圖像，將是接續的挑戰。

一、體驗、省思與實踐之活動課程

國民中小學九年一貫課程自 2001 年起正式實施，原來的分科課程統整為七大學習領域，其中「綜合活動」即為一新領域。黃譯瑩(2001a)說明，學校活動常被視為學科課程-核心課程-以外的「課外活動」或「以活動方式進行的學科課程」，因此，此次課程變革將活動課程正式列入七大學習領域之一，具有重整目前學校課程結構，以及重建「實踐」、「體驗」與「學生主動」於教育系統與思維系統之必要性的意義。換言之，台灣教育系統在九年一貫課程中公布了「綜合活動學習領域」，實具有重要的時代意義：1.突顯「實踐」、「體驗」與「學生主動」的教育價值；2.減少活動課程被挪用；3.強化以教育為導向的活動課程；4.整合而避免重複。

綜合活動課程包含著「活動課程」的概念，以下將概述其本質與原理，以及當前綜合活動學習領域的基本精神與學理基礎。

(一) 活動課程的本質與原理

綜合活動課程常讓人以為是原課程標準中的戶外教學參觀活動、團體活動、輔導活動再加上童軍教育等科目的混合體，然而，「活動課程」(activity curriculum)在教育系統中有其獨特立論與教育價值，因此「綜合活動學習領域」在臺灣教育系統中的設置也有其使命，並非僅是消化學科課程以外時間的課程(黃譯瑩，

2001a)。

廣義的「活動」是指所有主體與客體交互作用的過程，包含心智與行為上的活動；活動課程中的「活動」則應具有教育價值，其價值是在學習者「行、思、知」的統整過程而展現，其目的在提供學習者透過對活動的實踐，獲得直接體驗與即時反饋信息，並在過程中驗證與應用所知，建構自己對活動的意義，並藉此再次認識這個建構意義的主體，就是自己（黃譯瑩，2001b）。學科課程與活動課程的關係，司琦（1989）認為學科課程重視科目教材，活動課程重視學習者本身的發展，教材無一定年級順序，只是協助學生解決問題的工具。黃譯瑩（2001a）則進一步釐清：學科課程的目的在瞭解與傳承人類長期累積與建構的知識與文化，有些部份是以活動方式進行（如實驗、勞作），而活動課程也可以包含學科內容的實踐與體驗，兩者是相輔相成；然而，又因各自課程目的與進行方式之重心不同而自成體系，學科課程重視教師教學的結果與主導性，而活動課程重視學生學習經驗的過程與主動性。

黃譯瑩（2001a）從信息論、控制論、一般系統理論與耗散結構的觀點，說明活動課程的原理：

1. 建立信息反饋的調節機制：活動課程讓學習者在實地參與演練過程中獲得直接連結概念與經驗的機會，提供教育系統「學生是否能夠將所瞭解的、所感受的、所熟練的知能實踐於生活中」的及時反饋信息，以做為教育系統與學校調整現行課程綱要或學校課程計畫的參考依據。

2. 促成動態開放的學習環境：思維系統是耗散結構，學習或思維系統的運作是一種組織的動態過程，活動課程讓學生嘗試以多種感官協調行動並體會活動中的自己，使學生擴大訊息選擇的方式、範圍與內容，並增加其主動建構個人意義與實踐生活知能的機會。

3. 營造多元異質的演化契機：在系統運作的體系下，儲備為因應與挑戰多元與異質性的大環境所需之能量與資源，如此系統才能進步；在教育體系中，為了實踐活動課程多元與開放性的本質，不同學校將依本身與學生的需求來發展各自特色的活動課程，學生也有自主決定與發展的空間，營造出教育系統各層次子系統中的多樣性，促進演化與系統整體的進步。

4. 推動整體關連的交互作用：教育目標在培養德、智、體、群、美五育兼備的學生，然而系統整體的功能與表現並不等於各孤立部分功能之和，因此對於各

學科的認知、情意與技能之統整是教學必要的方法，活動課程無異提供了學科統整一個十分合適的、相輔相成的學習環境。

（二）綜合活動學習領域的基本精神

「綜合」二字，在日本的「『綜合』學習」時間是指「統整」(integration)。使用「綜合」二字加在「活動課程」前，對臺灣教育系統而言，任務有二：1.世界上任一活動均已自然地運作者、呼應著多種領域知識；2.促進六大學習領域之間更多對話機會，讓知識透過人的對話找到彼此更多的連結（黃譯瑩，2001b）。丘愛鈴（2006）認為設置綜合活動領域之緣由有二：1.突顯「實踐、體驗、省思與建構內化的意義」的教育理念：學生能表現出「成人良好價值」的「行為運作活動」，還要有「心智運作活動」，換言之，綜合活動學習領域是一種從 What 到 Why 的過程，需要實踐、體驗與省思之間的連結（黃譯瑩，2001b）；2.促進六大學習領域之對話，轉化知識、經驗為基本能力。

台灣教育一向以升學為導向，偏向於系統學科知識記憶教學，忽視了學生在真實生活中親身體驗、觀察、實做等活動的學習，並進一步應用所學以解決問題的能力。依據教育部於民國 92 年所公布的「國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域」之說明：「『綜合活動』學習領域之「綜合」是指萬事萬物中自然涵融的各類知識，『活動』是指兼具心智與行為運作的活動，一個人對所知的萬事萬物要產生更深入的認識，需透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義。本領域是為落實此一教育理念而設置的學習領域。」

民國 97 年經過微調公布，即將於 100 年實施的課程綱要，其基本理念：「綜合活動學習領域旨在善用知識統整與協同教學，引導學習者透過體驗、省思與實踐的心智及行為運作活動，建構內化意義與涵養利他情懷，提升其自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境的生活實踐能力。」由上述的論述，可知，綜合活動課程意在打破學科之間的界線，一反分科教學的窠臼，強調「知-思-行」合一的實踐、體驗學習，回歸學習者身上的學習，強調最終學習之目的乃為自我的發展、經營、參與與保護。

（三）綜合活動學習領域的學理基礎

綜合多位學者對於綜合活動課程的探討，以及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」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」對於綜合活動學習領域理論之探討，綜合活動學習領域的學理基礎可歸納為 Dewey 的進步主義、建構學習理論、多元智慧理論、批判教育學觀點與後現代論述等。以下將分別概述之。

1. Dewey 的進步主義

Dewey 主張「學校即社會」、「教育即生活」，強調「生活經驗是省思經驗的材料」、「省思的次級經驗」、「知識由人類的主要活動發展而成」、「回塑到自身的生活經驗來體驗」，也就是經驗不斷重組與改造的歷程（楊國賜，1988；歐慧敏，2005；丘愛鈴，2008）。在課程設計上，著重以兒童學習經驗的發展為核心，以各種「活動課程」培養互助合作的民主社會生活方式，以「做中學」的教學策略來培養行動智慧（丘愛鈴，2006）。

綜合活動課程含有「活動課程」的本質與內涵，基本理念強調「引導學習者透過體驗、省思與實踐的心智及行為運作活動，建構內化意義」（教育部，2008a）。在課程目標裡提及「藉由學習者參與多元的活動方式，讓其開展、發掘並分享屬於個人的意義，尊重他人的體驗，並鼓勵學習者參與社會、擔負起自己的責任。」（歐慧敏，2005）由上述可知，綜合活動的課程目標與基本理念等方面，都可看到與 Dewey 教育理念相通之處。

2. 建構主義

建構主義的認為學習者從內在建構理解與知識，知識的建構是透過學習者本身的「認知基模」（cognitive schema）在同化與調適之間的平衡作用而產生，那是一種個體不斷適應外界環境的過程（張春興，1996），所以學習活動需要先備經驗為基礎才可能產生有意義的學習。

綜合活動課程在課程綱要的「基本理念」即揭示，強調引領學習者主動參與學習，透過實踐、體驗與省思，建構內化的意義（教育部，2003、2008），明顯受到建構主義的影響。洪久賢、蔡長豔（2004）也認為綜合活動課程之內涵可透過批判性建構教學之辯證、對話、合理質疑、敏銳觀察、分析事理、比較、邏輯推理、冷靜思考、解決問題、創造、自我反省、臨危不亂等思考歷程，使學生從行動中瞭解活動中的自己，主動建構個人意義，培養實踐生活知能所重視的「帶著走的能力」。

3.多元認知理論

所謂多元認知理論即指 Howard Gardner 於 1983 年提出的語文智慧、邏輯數學智慧、視覺空間智慧、肢體動覺智慧、音樂智慧、人際智慧、內省智慧，以及 1995 年提出的自然觀察智慧（張春興，1996）。多元認知理論尊重學生個別差異，肯定每位學生有其優勢智慧，教師要因應學生而有不同的教學方法，此主張與綜合活動課程所強調之「以學生為中心」理念相符；其中「內省智慧」包括心神專注、事事用心留意、評估自己的思考、能覺察及表達各種感受、能聯繫自己和別人的關係，以及能運用高層次的思考和推論等，正是綜合活動課程所強調的「省思」（丘愛鈴，2006）。此外，基本理念所闡述的實踐與體驗，與多元認知理論中的人際智慧、自然觀察智慧非常相近（歐慧敏，2005）。

4.批判教育學觀點

批判教育學可視為一種對抗權力的教育論述與實踐，以追求普遍的社會正義為目的，其核心理念「教師即轉化型知識份子」，主張透過「提問和對話教學」提昇師生「批判意識」的覺醒，開啟批判解放導向的課程視野，讓學生敢於批判教育和社會建構中的壓迫關係，重新建構人與人、人與世界之關係與意義（丘愛鈴，2006）。

綜合活動課程在真實生活中營造知、思、行的情境歷程，教師可從日常生活議題出發，探討存在學生生活中的各種社會相關議題，透過師生對話、省思、體驗與實踐，提昇學生對生活的批判意識與思考能力，從而達到綜合活動課程主張以學習者為中心出發，進而關懷世界、保護生活環境的理想目標。

5.後現代論述

後現代課程與教學典範強調多元反省與對話，其「課程即經驗」的觀點在解構傳統以來課程是學科、教科書、目標或計畫的單純說法，主張課程是動詞、行動、社會實踐；「課程即多元文本」的觀點，認為在對話和互動中產生多重意義的解釋、省思要返回自身的重新討論、超越教科書文本，關注學習經驗的教育聯繫與文化聯繫、不斷探索以尋求新的文本組合和解釋（丘愛鈴，2006）。Doll（1993，王紅宇譯，1999）提出了後現代課程具有四 R 的特質：（1）豐富性（richness）：指課程的深度、多種可能性或解釋；（2）循環性（recursion）：指個人透過與環境、他人、文化的交互作用中，不斷地進行反省思考；（3）關聯性（relations）：指課

程結構內在的聯繫，以及與文化脈絡的聯繫；(4) 嚴密性 (rigor)：指自覺地尋找自己與他人所持的這些假設，以及這些假設的協調通道，促使對話成為有意義的和轉變性的對話。

後現代主義觀點影響了九年一貫課程綱要的「鬆綁、下放、彈性、多元」等理念，也呼應了綜合活動課程「鼓勵多元與尊重」、「師生共創教育經驗」的理念目標，藉由多元對話，主動建構和反思人與自己、他人、社會和環境相互依存的關連性（歐慧敏，2005；丘愛鈴，2008）。在教學實踐上，教師可透過多元文本引導學生體驗世界的豐富性，營造與周圍環境、文化脈絡的關聯性，激發學習者不斷反思提問、質疑、挑戰複雜世界的循環性，嚴謹地尋找與他人間的對話假設、溝通管道，如此師生在互動與多向溝通中產生有意義的新觀點或行動。

二、生活能力的培養

美國「家庭與消費科學協會」（American Association of Family & Consumer Sciences，簡稱 AAFCS）提出”Life skills”的課程架構，以及美國近年推行探索學習型外展學校（Expeditionary Learning Schools Outward Bound，簡稱 ELOB）體驗課程模式，都強調了生活能力的重要及知行合一的理念，可對台灣綜合類課程的規畫，帶來更多創新、活化的空間。

（一）Life Skills 的教學理念

Dewey 提出教育即生活、教育是經驗不斷改造的歷程，讓學生擁有生活技能以適應多變的社會環境，豐富並改造生活經驗，確實是學校教育的重要任務之一。

林如萍（2005：4-5）綜觀相關文獻，認為「生活技能」是指：個體每日生活所必要的技能，其研究跨教育、心理與健康等領域，是一多面向之概念架構，生活技能突顯了各年齡層個體的發展任務，為個體自我成長、適應生活所必需學習的，亦能促使個體成功地經營生活。在我國九年一貫課程中，她以家政教育議題為例說明如何培養學生的 Life Skills：它是一實用又整合的課程，學生從活動中體驗實際生活，學習基本生活技能，以「飲食」為例，除安排學生動手進行烹調活動，這過程包括了物理、化學知識的應用，也引導學生反思飲食、營養與健康生活的關聯，進而實施於日常生活中，如此，學生藉由活動過程不只是學會「技能」，而是「生活技能」的實踐（林如萍，2005），學得整體可應用於生活的能力，達成「知、思、行」合一的教學目標。