

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：

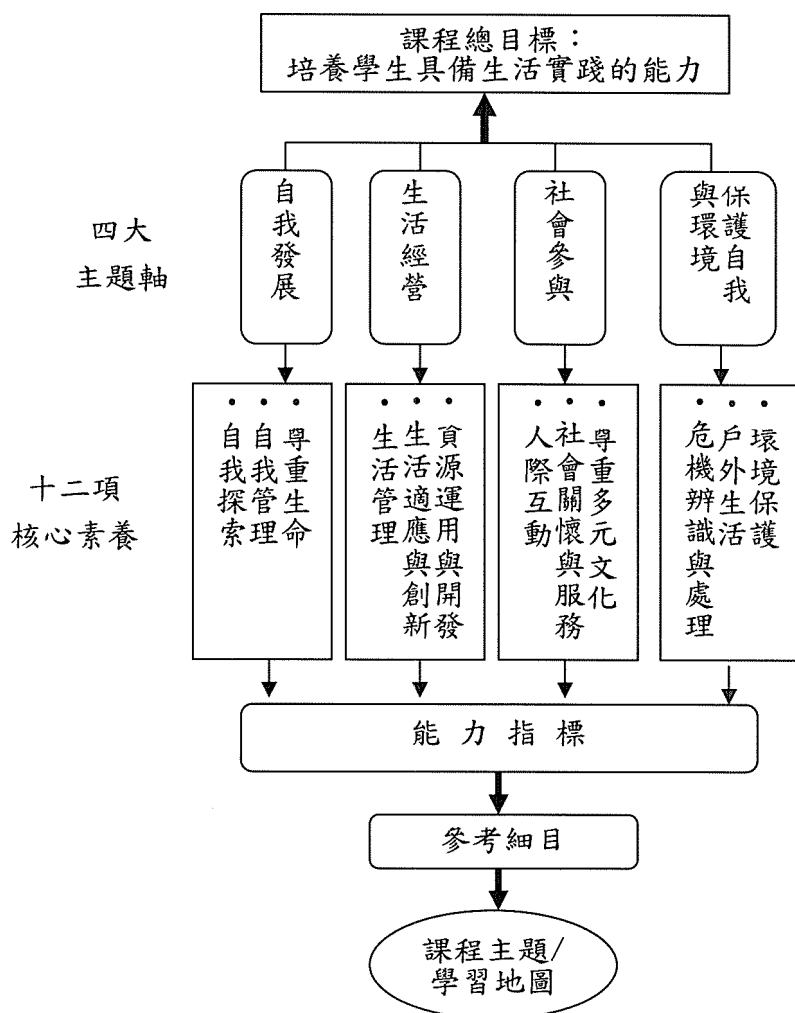


圖 5 綜合類課程基本架構圖

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：

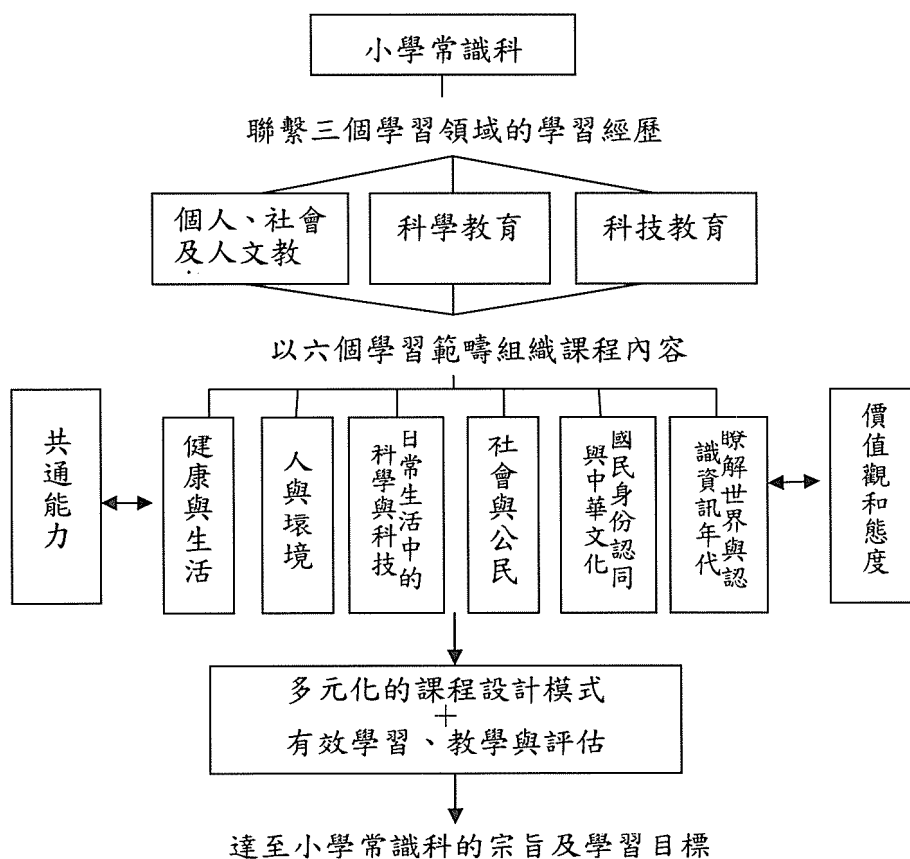


圖 6 香港中央課程小學常識科課程架構圖
(香港課程發展議會，2002b：11)

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：

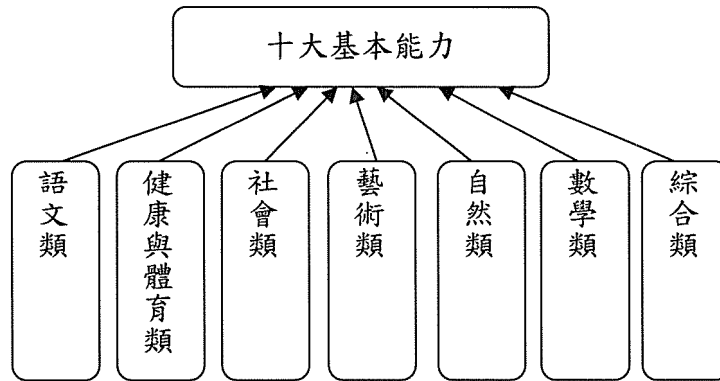


圖 7 綜合類課程與其他領域為並列的平行關係

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。

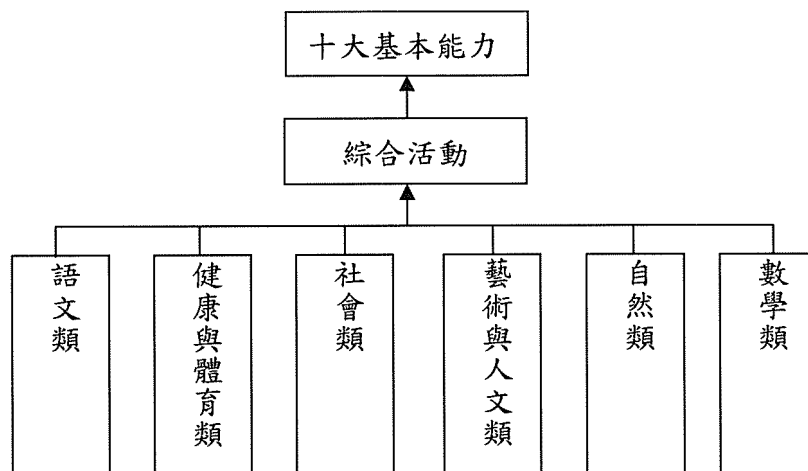


圖 8 綜合類課程居於其他領域之上位關係
（參考自蘇永明，2000：17）

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：

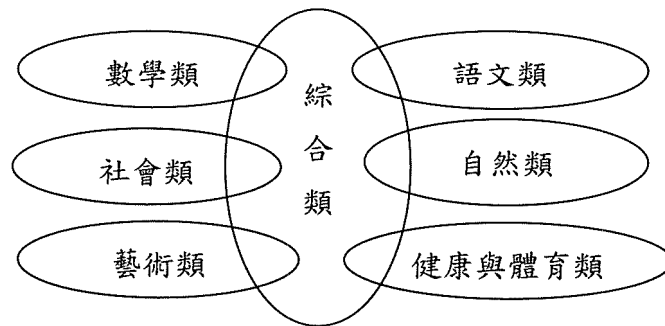


圖 9 綜合類課程與其他領域為相互涵括之合作關係

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。