

綜合活動學習領域統整課程設計—多元智慧取向

劉唯玉／國立花蓮師範學院初等教育學系副教授

P.9-20

壹 綜合活動學習領域

根據教育部於民國九十年一月所印製之「國民中小學九年一貫課程暫行綱要—綜合活動學習領域」，綜合活動學習領域於現階段九年一貫新課程中的角色與必要性反映四項基本理念：

（一）提供反思訊息

綜合活動課程提供學習者獲得直接經驗的機會，使學習者檢證知識與體會意義，也將「學生是否能將所瞭解的、所感受的、所熟練的知能實踐於生活中」的信息，提供給教育系統作為反思的參考，使教育系統與學校能掌握學生「實踐」情況，以作為調整現有各領域課程綱要或學校課程計畫之參考，使之更趨近知行合一的理想教育目標。

（二）擴展學習經驗

綜合活動課程讓學生以多種感官協調行動，提供他們在學校中擁有一個更為開放的、多面的學習環境，使學生擴大了信息選擇的方式、範圍與內容，並增加建構個人意義與實踐知識的機會。

（三）推動整體關聯

綜合活動課程具有與其他六大學習領域同等份量的基本時數，提供學校統整語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技之認知、情意與技能等學習內容的機會。綜合活動課程不僅推動學校規劃各學習領域相互關聯課程，也協助學生瞭解與實踐整體性的重要。

(四) 鼓勵多元自主

「發展學校特色」係此次九年一貫課程規劃所欲達成的目標之一。因此，各校可依學校實際的需求，自行發展具有特色的綜合活動課程；此外，各校綜合活動課程可由其獨特設計中，提供學生發展個人興趣、專長、需求的學習機會，藉由活動的多樣性，提供學生多元自主的學習。

以多元智慧之觀點來看綜合活動學習領域的基本理念，可以發現：綜合活動學習領域重在檢證或連結「知識」與「實踐」、「理論」與「實踐」、「知」與「行」的關係，搭配著肢體動覺智慧之課程設計應符合此一理念之基本精神。而擴展學習經驗的理念中強調「以多種感官協調行動」，亦符合多元智慧強調人類至少有八種智慧，每一種智慧都能進行學習、理解、並能解決問題，創造該文化所重視之產品。由推動整體關聯之理念可知綜合活動學習領域是最有統整本質的領域，它甚至具有統整六大學習領域之任務。於此，多元智慧能提供統整架構以設計課程。而鼓勵多元自主之理念則充分說明綜合活動學習領域是結合社區、發展學校特色之學校本位課程設計之實踐領域。多元智慧能提供有用的架構檢視社區和學校所擁有的強勢與弱勢智慧資源，學校可據此設計課程，發展自己的特色。

綜合活動設置的理由在於 1. 避免活動時間被其他學習領域挪用，以及 2. 落實活動的教育意義。由此可知，「活動課程」(activity curriculum) 有其獨特的立論基點與積極的教育價值，而綜合活動學習領域此時在臺灣教育系統中的設置也有其教育使命，並非是一種為消化掉安排學科課程 (subject curriculum) 完後之剩下時間的課程 (黃譯瑩，民 89a)。

此外，基於實踐與統整的理念，綜合活動學習領域設定了四大目標，分別是：生活實踐、體驗意義、個別發展、以及學習統整。以多元智慧之課程設計而言，不同智慧焦點之社團活動、或是師徒制之學習計劃皆有助於個別發展與學習統整。

而綜合活動學習領域包含那些學習範圍呢？根據教育部所發行之綜合活動

學習領域暫行綱要，其範圍包括現行的課程，如國中小的輔導活動、童軍教育、團體活動等；另外凡跨領域、跨班級、跨校際的活動都在綜合活動學習領域的範圍之內。由此可知，本領域之學習內涵幾乎無所不包，更有進一步統整各領域活動之任務。

進一步觀察其分段能力指標，可知其由人與自己、人與社會、人與自然之關係出發，將本學習領域分為四項主題軸，分別是認識自我、生活經營、社會參與、以及保護自我與環境。這四項主題軸在四個學習階段中，合計有 51 項的分段能力指標。此外，本領域有十個指定單元，分別是學生自治活動、生命教育活動、社會服務活動、危機辨識與處理活動、野外休閒與探索活動、自我探索與瞭解活動、人際關係與溝通活動、環境教育活動、兩性的關係與互動、以及家庭生活活動。

總言之，綜合活動的學習可以囊括所有的內容，強調透過體驗學習，由實際動手參與中學習，可以提供學生反思之訊息、擴展學習經驗、推動整體關聯以及鼓勵多元自主。這樣的學習應能與學生的生命相連，是全人的、身體、心思、意志、情感與心靈都是統整協調的。由多元智慧的觀點而言，學生在綜合活動學習領域中能透過他們的強勢智慧學習、享受樂趣、產生成就感，亦有機會藉由他們的強勢智慧溶解弱勢智慧領域。

貳 活動課程

由綜合活動設置的理由可知綜合活動學習領域此時在臺灣教育系統中的設置有其特殊的教育使命，即落實「活動」的教育意義。因此「活動課程」(activity curriculum) 即為此領域之特色。

一、活動課程的本質

黃譯瑩(民 89a) 透過對「課程」的意義與「活動課程」發展歷史之探究，歸納「活動課程」的本質如下：

1. 「活動課程」以學生活動為核心，重視學習者的主動性，「活動課程」意義上的「活動」，其教育價值是通過學習者對活動的實踐產生體驗與省思、並建構個人對活動的意義之（行、思、知統整）過程而實現。

2. 「活動課程」的體現是由活動內容與活動方式交互運作而成，應彰顯「活」的多元性與開放性、「動」的參與性與實踐性、與「課程」結構的系統性與動態性。

3. 「活動課程」的目的在提供學習者不斷地獲得直接經驗與即時反饋信息，學習者通過活動獲得應用與驗證學習內容、建構自己對活動的意義、發展個人興趣、與豐富人生體驗的機會。而就課程本身的發展而言，「活動課程」也能協助教育系統驗證與調整現行的課程政策。

二、「活動課程」與「一般活動」、「學科課程」和「課外活動」之比較

「一般活動」可以廣義地指所有的主體與客體交互作用的過程，包括心智上與行為上的活動。一般活動的意義原則上包含「活動課程」中的活動；然而，「活動課程」意義上的活動是以學生為主體的學習活動、並具有教育價值；此與生意人進出貨、從政者參與國家政策的制定與修改、旅客出國、警察執勤等產生社會意義的活動不同。

「學科課程」的目的則在了解與傳承人類長期累積與建構的知識與文化，與「活動課程」一樣，兩者都注重課程的系統性，「學科課程」中有些部分是以活動方式進行（如實驗、勞作），而「活動課程」中也可以包含學科內容的實踐與體驗，可以說兩者是相輔相成、又因各自課程目的與進行方式之重心不同而自成體系。不過，「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。

「課外活動」則是在承認具邏輯性組織的「學科課程」之前提下，滿足學生的興趣與需要、或因應學校與社會的要求而發展的種種活動。這些活動可以包含以學生自主實踐與體驗為主、對學生發展具有重要價值的學習活動（屬於源於兒

童發展與兒童經驗研究的「活動課程」)；也可以包含以教師為主導的教學活動；甚至包含臨時安排的、短時間的、零散沒有系統性的、或目的純粹在幫助學生度過課餘時間的不需要被課程化的活動（黃譯瑩，民 89a）。

「活動課程」、「統整課程」與「綜合活動課程」之比較

在「活動課程」、「統整課程」與「綜合活動課程」的關係方面，以統整的層次而論，「統整課程」的內涵包括「學科統整課程」、「己課統整課程」、「己我統整課程」與「己世統整課程」（黃譯瑩，民 89a）。

「學科統整課程」指的是針對已知各類知識的統整，目的在察覺知識的根源與相互關連性、並突顯知識與生活之間的聯繫；「己課統整課程」指的是個人與學習內容或學科領域之間建立除了「認知」以外、再加上「情」與「意」之間的連結；「己我統整課程」指的是個人在自己的注意力或意識及其本身於心理、生理上的變化之間建立連結，是一種深度的、隨時的自我察覺；「己世統整課程」指的是個人建立與其他人類組織、有機、無機的個體或系統之間的連結，發展出一種對世界運行原則或演化規律的瞭解與體會。

在比較「活動課程」、「統整課程」與「綜合活動課程」之統整層次後發現：「活動課程」的內容廣泛，並不一定在突顯學科的統整，但卻特別強調學習者行、思、知的統整以及對「在活動中的自己」之察覺，故具有「己課統整課程」與「己我統整課程」的特質；而「綜合活動課程」在九年一貫新課程中，因具有統整六大學習領域的時代任務，故除了具有與「活動課程」相同之「己課統整課程」與「己我統整課程」的特質外，還具有「學科統整課程」的特質。

參 多元智慧

1983 年迦納出版智力的架構（Frames of minds）一書，根據他所提的八大判準，指出人類應有語文、邏輯—數學、空間、肢體—動覺、音樂、人際、內省等

七種不同的智慧，其後更在 1995 年宣布第八種自然觀察者智慧的存在。迦納依據八大判準，竭力證明智慧是分離的，八大智慧分別分佈在腦中的不同部位，腦部受傷所引發的智慧分離現象是最佳證據，而專家奇才的存在也間接證明此論點（Gardner, 1999；莊安祺，民 87；李心瑩，民 89；李平，民 86）。

迦納認為智慧是「一種處理訊息的生理心理潛能，這種潛能在某種文化環境之下，會被引發去解決問題或是創作該文化所重視的作品。」（Gardner, 1999；李心瑩，民 89）。相對於傳統智力只認定語文和邏輯—數學智慧的觀點，多元智慧論有兩項基本特質：第一，多元智慧論是對人類認知豐富性的說明。迦納認為，受恩於進化過程，我們每一個人都具有語文、邏輯數學、視覺空間、音樂、肢體動覺、人際、內省、自然觀察者智慧等八種（或可能更多）智慧的潛能，我們可以依照各自的傾向或所處文化的偏好去動員或連結這些智慧。

第二，我們每一個人有各自獨特的智慧組合。八種不同的智慧，有多種不同的組合型式；而每一種智慧裡亦有多種表現智慧的方法。一個人可能不識字，但語言智慧很高，因為他能講生動的故事或語彙表達非常豐富。同樣的，一個人可能在操場上相當笨拙，然而她具有超群的肢體動覺智慧，因為她能織地毯或畫膠彩畫。

大多數人的智慧可以發展到充分勝任的水準。智慧是否能夠有機會發展取決於三個因素：1.天資：包括遺傳或基因因素，以及大腦在出生之前、之間和之後所受到的損害或損傷。2.個人成長史：包括與父母、老師、同伴、朋友及其他開啓或關閉智慧的人相處的經驗。3.文化和歷史背景：包括個人出生和成長的年代、地點，以及在各個面向上，文化或歷史發展的本質和狀態（李平，民 86）。

智慧發展有兩個主要過程，一個是明朗化經驗，另一個則是麻痺化經驗。明朗化經驗通常是正面的經驗，其能激發個人智慧的潛能，使該項智慧得到充分發展；麻痺化經驗則是負面的經驗，使個人「關閉」該項智慧的發展。而接近資源或良師的機會、歷史—文化因素、地理因素、家庭因素和境遇因素等即是決定個人的潛能智慧是否能得到明朗化經驗的關鍵（李平，民 86）。

根據上述，學校之課程設計與教師之教學設計如能具有多元智慧之特色，則學生之強勢智慧可以得到明朗化的經驗，進而發展該智慧；而其弱勢智慧領域之學習亦可能藉由其強勢智慧而得到學習與發展。多元智慧理論提供了「帶好每一位學生」的理論基礎，亦在課程與教學設計上提供了實踐的架構。

肆 多元智慧課程設計

學者在推動多元智慧的教學時，常提出「Teaching about, through, for Multiple Intelligence」的論點。Teaching about 是教導有關多元智慧的理論；Teaching through 是藉由多元智慧之方法達成其他之教育目的；Teaching for 則是以發展智能本身為教育目的之教學。迦納認為多元智慧在促成兩種教育目標上有特別的功用：第一是幫助學生達到某種有價值的成人角色狀態。第二個目標則是幫助學生精通某些課程上或學科內的學習材料（Gardner, 1999；李心瑩，民 89）。

迦納主張教育應以深度理解為目的，並且認為多元智慧的論點至少可以在三方面增進瞭解的深度。一、提供生動的切入點。迦納指出從靈活而不失獨創性的方式運用多元智慧理論，至少可以找出七個有力的切入點，由此開啓通向各種觀念的瞭解之門。這七個切入點分別是：敘述性切入點—包括生動活潑的引言、默劇和電影；數字化切入點；邏輯切入點、存在性／基礎性切入點；美學切入點；實際經驗切入點；人際關係切入點等。

二、提出恰當的類比和比喻。類比是借用來自另一個領域的經驗，學生對這個領域的熟悉度，比主題所屬領域要高；比喻（和暗喻）同樣也是用比較熟悉的說法，解釋不熟悉的觀念。

三、用不同的方式呈現核心概念。不同的模式語言捕捉一個觀念不同的層面。幾何可以呈現形狀，電影呈現動作，邏輯分析因果關係。每種模式語言都有其優點，每種模式語言都適用於特定目的，而比較不適用於其他目的。能夠瞭解不同模式語言的個別特性，並且能靈活運用的人，就能獲得多元化、有彈性、正確的瞭解。

雖然多元之切入點、比喻和核心概念有助於學生學習的理解，但進行主題討

論時，我們沒有必要用七個（或十個）切入點、七個（或三個）意象或類比、七個（或二十二個）模式語言或多元化呈現。亦不是所有的切入點、類比或模式語言，適合介紹所有的觀念。多元智慧理論創造了一個智性的環境，讓人得以自然而積極的探討不同的切入點、類比、意象、多元呈現和模式語言。多元化是關鍵所在。但是如果認為特定的切入點、類比或模式語言，和特定的智能有直接關係，那就有所曲解了。迦納指出，特定的切入點、類比或模式語言，和特定的智能的關係只屬於暗示性質。舉例來說，敘述縱然與語言智能有關，但同時也和邏輯、個人與存在這三方面的智能密不可分；基於同樣道理，空間智能和視覺呈現有關，而後者可以包括圖表形、照片、電影、到多媒體呈現（Gardner, 1999；李心瑩，民 89）。

多元智慧理論如何應用於學校的課程與教學設計上？Armstrong 提出發展多元智慧課程設計之七個步驟（李平，民 86）。

1. 集中在某個特定的目的或主題上。如國語文之讀寫。
2. 提出各項智慧的主要問題。回答下列問題：「我如何使用口頭或文字語言來教學？我如何將數字、計算、邏輯、分等或批判思維等認知技能引進課程？我如何運用視覺輔助教材、想像、色彩、藝術或比喻？我如何引進音樂、環境音響或把教學重點放在有節奏或有旋律的架構內？我如何運用整個身體或動手實驗來教學？我如何幫助學生從事同伴分享、合作學習、或團體模擬活動？我如何喚起個人感覺、記憶或給學生選擇的空間？」
3. 考慮所有的可能性：考慮所有可能的教學方法與教學資源。
4. 腦力激盪：以多元智慧架構表儘可能地列出各項智慧的教學方法。
5. 選擇適當的活動：從完成的規劃表中，選擇在目前之教學環境中最可能實施的教學活動。
6. 制定一個連續性的計畫：將可實施的教學活動編排為有組織連續的教學計畫。
7. 執行計畫：執行教學計畫，並根據執行過程中的變化和需要更改授課計畫。由於迦納認為每一個學生的天資、文化背景、個人生長過程以及他們個別的經驗都有所不同，因此多元智慧允許對課程做不同的詮釋。實踐多元智慧理論並沒有

唯一的、正確的方法，教育工作者得根據他們對學生的認知與對多元智慧理論的理解，設計適合學生的課程。

伍 綜合活動學習領域與多元智慧

多元智慧理論以及它在教育上的應用廣泛吸引各地及各階段教育的教學者及教育行政人員。世界各地亦有許多老師和學校開始採用這個智慧模式。綜而言之，多元智慧理論為當今教育改革提供幾項重要方案（邱連煌，民 87）：

1. 能力範圍：

傳統的學校課程向來僅偏重語言與邏輯—數學智慧，擁有語言與邏輯—數學智慧才算有能力學習。根據多元智慧理論的說法，其他六種智慧也應受到同等重視，並且每一個學生都有其強勢智慧，都有能力學習。

2. 學習環境：

目前我們的教學過程太過依賴語言及邏輯—數學符號系統。多元智慧理論主張教學環境條件應加以擴充，推及到其他智慧領域。

3. 評量方法：

現行教學評量工具所倚重者為標準測驗。這些靠機器計分，以選擇題為主所構成的測驗，在本質上乃是透過語言和邏輯—數學智慧而運作的評量方法，實無可能測量超出此兩類智慧範圍以外的智慧。多元智慧理論呼籲每種智慧的表現，要在該種智慧真實使用的情況下，才能予以評量。

4. 對學習者的看法：

目前最常見的教學方式是讓全班學生一齊同時使用同一材料，遵循同一步驟，以同一方法學習同一事務。如此一來，即抹殺並忽略了學生的獨特性，使學生獨特的潛能無法獲得發展。多元智慧理論倡言個人的智慧組合型式是獨特的，因此其學習方法也必與別人不同。為了適應這種智慧上的個別差異，教學要注重個人化，因材施教。例如，對擅長空間智慧的學生而言，學習某一時代的歷史，最好是藉當時的藝術、建築、與地理來引進。同理，人際關係能力強的學生，利用演戲的方法或角色扮演，則為較佳的學習途徑。

依據上述可知，多元智慧理論對於教學實務最大的影響應在於此理論對於學習者能力範圍的看法。綜合活動學習領域所能以及所需提供之豐富多元的學習環境與多元智慧理論對於學習環境與學生能力範圍之看法完全相符，因此以多元智慧理論來作綜合活動學習領域之統整課程設計在理念與實行上都是非常適當的。

陸 綜合活動學習領域統整課程設計—多元智慧取向

綜合活動學習領域課程之設計應能協助學生進行實踐、統整、體驗與省思。因此，探索「如何實踐」、「如何體驗」與「如何省思」，以及激發其產生之方法乃發展「綜合活動課程」首要之事。黃譯瑩（民 89b）以為在發展「綜合活動課程」的同時，於實踐方面，需從蒐集活動進行的各種方式、掌握各類活動之辦理要領、以及研究多元智慧開始；於體驗方面，需推動五種感官與直覺的共同運用；於省思方面，則需瞭解回顧式省思（retrospection）、慎思熟慮式省思（deliberation）、行動中省思（reflection in action）、解放式省思（emancipation）、與察覺意識式省思（conscious awareness）、以及其它省思的方法。限於本文之主題與篇幅，以下僅初探多元智慧應用於綜合活動學習領域統整課程設計之幾種可能的方向。

1. 搭配肢體動覺智慧並強調內省智慧之統整課程設計

綜合活動學習領域重視學生學習經驗的過程與主動性，強調其自主實踐與體驗的特質。以肢體動覺智慧搭配之主題統整課程設計較可能具有實踐之本質；而在學生「實踐」的同時，強調內省智慧，能在課程設計與教學時幫助學生自我察覺，並統整其知、情、意、行。

2. 以八大智慧為架構之統整課程設計

綜合活動學習領域在實踐時強調「多種感官協調行動」，此領域除了本身即具有強烈的統整特質，並負有統整其他六大學習領域之使命。因此無論由本領域所統合之領域智慧特質而言；或使各種不同強勢智慧的學生都能各得其所，提供不同切入點之觀點；以八大智慧為架構來設計綜合活動學習領域皆是非常合適

的。

3.提供架構檢視學校之社團活動。

社團活動為綜合活動學習領域很重要的一部分。多元智慧之架構能幫助學校人員檢視學校現有社團之智慧特質，從而得知學校在社團活動層面是否兼顧了不同智慧特質之社團，以提供各種強勢智慧學生都有各得其所的機會。

4.提供架構檢視學校所舉辦之各項活動或競賽

國民小學之各處室常會隨著季節或節日，或因著學生學習的需要，舉辦各項活動，如運動會、園遊會、開學典禮、畢業典禮、遠足旅行、遊藝晚會、國語文競賽等等，這些活動如果設計合宜，均能充分發揮綜合活動學習領域之學習成效。在規劃這些活動或決定要舉辦那些競賽時，多元智慧提供了有用的架構，能幫助所有的學生都能有表現的舞台，從而成為一個有自尊與自信的人。

除了上述四個方向，多元智慧亦提供了檢視學校與社區資源智慧特質之架構，幫助學校結合社區與學生特質，發展與學生生活經驗緊密相連之課程。這樣的課程因為結合學生的日常生活實踐，因此能協助學生更個人化地體驗與省思，自然形成學校本位課程，發展學校特色。

茲以綜合活動學習領域之指定內涵為例，學生自治活動如班會、學生議會；生命教育活動，如參觀嬰兒房、育幼院、癌症病房、安養院、殯儀館或急診室；社會服務活動，如勞動服務教育、社區大掃除、義賣活動、二手市場、服務性社團社會服務；自然體驗活動如戶外探索教育活動—自然觀察徒步旅行、野外採集與炊事旅行、三天二夜野外露營；危機辨識與處理活動，如小紅帽與大野狼、小偵探—柯南、防火逃生演習、危機辨識與處理；自我探索與瞭解活動，如我會做的事有哪些、我和我的家人、我最喜歡的活動、我是我；人際關係與溝通活動，如大家一起來遊戲、你好我好他也好、真心誠意、問題解決、雙贏的人際關係；環境教育活動，如校園探索與體驗活、自然體驗與探索活動、社區探索與體驗活動、河川環境價值教學活動；兩性的關係與互動，如認識性別角色、兩性的互動、破除性別角色刻板化、責任與義務；家庭生活活動，如吃的健康，認識穿著的重

要性、製備簡餐，改善穿衣習慣、均衡飲食，衣物管理，明智消費，美化家庭、飲食設計，衣物的選擇與搭配，家庭和諧，生活資源管理等。均可作搭配肢體動覺智慧並強調內省智慧之統整課程設計，或以八大智慧為架構之統整課程設計。

參考書目

一 中文部分

- 李平譯（民 86）：經營多元智慧：開展以學生為中心的教學（Multiple Intelligence in the Classroom by Armstrong, T.）。台北：遠流。
- 李心瑩譯（民 89）：再建多元智慧（Intelligence reframed by Gardner, H.）。台北：遠流。
- 邱連煌（民 87）：多元智能學校的組織、課程與教學。資優教育教師專業知能研討會—多元智能與成功智能的理論與實務發表論文。台北：國立台灣師範大學。
- 莊安祺（民 87）：7 種 IQ（Frames of Minds by Howard Gardner）。台北：時報。
- 教育部（民 90）：國民中小學九年一貫課程暫行綱要—綜合活動學習領域。教育部。
- 黃譯瑩（民 89a）：「綜合活動課程」的本質與內涵：從「活動課程」談起。新講臺雜誌，1，34—38 頁。
- 黃譯瑩（民 89b）：綜合活動課程教科書編寫模式與審查基準之探究。國立編譯館通訊，13:3，10—19 頁。

二 西文部分

Gardner H. (1999). *Intelligence reframed*. NY: Basic Books