

第二章 文獻探討

本研究旨在析述國中國文教師課程統整實施的作法及經驗，故需對課程統整及國中國文課程統整的發展進行探究，因此本章首先敘述課程統整的概念，其次分析課程統整的要素與模式，再則論述國中國文科課程統整的發展，最後解析國內課程統整的相關研究。

第一節 課程統整的概念

自 90 年代開始，台灣興起了大規模的教育改革後，許多教育名詞、概念紛紛出籠，而其中以「課程統整」、「統整課程」此一名詞的概念影響尤大。事實上，在九年一貫課程所引起的課程統整風潮之前，已有學者們探討課程統整這個議題，陳伯璋（1995）曾發表「我國中小學課程統整與連貫問題之檢視」一文，建議國內課程重組以增強統整性和一貫性；而楊龍立（1995）也發表「國小社會與自然課程之統整」一文，從歷史發展及國際實況角度說明社會科與自然科可於國民小學低年級課程中統整為生活科，且也表明過去廢除常識科乃是一種錯誤的決定。自 1998 年以來，統整課程方面的文獻更是大量增加，許多學者紛紛為文介紹課程統整的理論、模式與設計（楊龍立、潘麗珠，2001）。在實際教育措施方面，台北市教育局於 80 學年度選定八所郊區小學，進行大單元式的「田園教學實驗」，即具有濃厚的課程統整精神，其後，部分縣市教育局相繼推展「開放教育」與「鄉土教育」，雖然大多未提及「統整」一詞，但在課程設計上卻力求課程教材與生活經驗的統整（游家政，2002）。

傳統學科傾向課程分立、強調知識的論理組織，而課程統整涉及對傳統學科分際及對教師協同合作可能性的挑戰，其訴求即是為了打破這傳統學科所存在的障蔽，並希望以生活當中的問題或學生的經驗為核心來組織課程，如此一來，此項課程將更為關注到學生的心理組織，使學生學習更有意義（單文經，2001a）。因此在對於傳統學科分際過明的挑

戰。國內學者引進美國跨學科課程統整的實例及教育部對於課程統整採以 Beane 的定義解說下，教師們多會認定唯有跨學科的科目整合教學才算得上是真正的「課程統整」，所以對原有的學科體制產生極大的挑戰，而引起的爭議也大。然而課程統整的意義與內涵是否僅限於我們對合科、跨學科教學的想像呢？以下首先探討課程統整的意涵，再析述課程統整的理論基礎。

壹、課程統整的意涵

由於現今課程統整相關著作推陳出新，學者們亦會因其學習背景及觀點的不同，而賦予課程統整不同的名稱，使得相關術語繁雜地出現在討論之中，例如統整課程（integrated curriculum）、主題教學（thematic instruction）、統整教育（holistic education）、多學科教學（multidisciplinary teaching）、科際整合課程（interdisciplinary curriculum）、科際整合主題教學（interdisciplinary thematic instruction）等。事實上，無論這些術語如何被運用，都指稱同一個事實，亦即將零碎分立的教材或教學活動加以關聯與整合（周淑卿，1999；單文經，1999；單文經，2001b：6；Beane，1997；Fogarty，1991；Roberts & Kellough，2000）。這種作法，與傳統分立的課程與教學，乃是相對的（單文經，2001b）。以下先探討課程統整概念的歷史變遷，再深究課程統整的意義與內涵。

一、「課程統整」概念的歷史變遷

Ward、Suttle 及 Otto（1960）等學者提出「課程統整」的研究是起源於「統整」逐漸成為一種教育觀的發展歷程，而黃譯瑩（2003）提及以「統整」做為一種教育觀的歷史追溯，正有助於試圖去瞭解課程統整在歷史脈絡中的發展。「課程統整」可追溯至 Spencer 的統攝精神下的基本法則，因其認為基本法則可以統攝一切現象的關聯且建構出一個相互關聯的學說體系，而稍後的 Pestalozzi 提出個體統整及社會統整的教育思想，關注課程與教學方法亦深的 Herbart 提出統覺論，發展以興趣為核心的橫向聯繫課程統整，最後 Froebel 更以和諧、健全的人格發展為

課程統整下一有意義的註腳（陳新轉，2000）。由此可知，「課程統整」概念發展由來已久，且在過往的歷史脈絡中，學者們即已重視完整、和諧的學習發展，更可知「課程統整」的重要性。

在二十世紀，「課程統整」有了更明確的落實，諸如 Meredith Smith 在 1921 年所推動的一項社區方案，更是證明了課程統整不僅是課程組織的方式或是學習成果的整合，更是學習者和環境互動的成長、發展與整合的歷程（陳新轉，2000：31）。

到了 1930 年代，因為進步主義的盛行，符應其教育需求的課程統整亦因此甚囂塵上。William Smith（1935）亦在此一時期，提出其對課程統整相關學習環境的觀點（引自陳新轉，2000：31）：

- （一）以年輕人密切相關的問題為發展核心；
- （二）關心年輕人的學習及生活等重要層面；
- （三）激發學習者的動態與創造行為。

我們在此可以發現課程統整的基本精神乃在於課程發展的主軸核心為學習者所關心的議題，是一種以學生為中心的課程發展趨向，而非以教師為課程論述的主體，所以從上述的歷史脈絡看來，可知課程統整是一種動態和創造的歷程。以 1930 年代此一歷史脈絡來說，「課程統整」所具備的涵義為（陳新轉，2000：32）：

- （一）以學習者為課程發展中心，並兼顧學校及社會的生活經驗；
- （二）非僅是強調課程組織模式、學習成果整合，更進一步透顯個體在民主社會中互動及成長的人格統整過程；
- （三）非僅從事學科互動的探究，更以社會脈絡、民主歷程做為從事課程統整的必要條件；
- （四）非僅止於形式上打破學科疆界，更著重學生應用教材探討課程核心，統整於學生身上。

至二次世界大戰後，課程統整又有了不同的體現（陳新轉，2000：

35-47):

- (一) 強調知識結構；
- (二) 注重認知與情意整合；
- (三) 加強關聯性與適切性；
- (四) 強調幼兒統整教育。

在以上課程統整概念的歷史發展脈絡中，可以發覺到課程統整有幾項值得關注的要點：

(一) 對於整體性的關注

無論是 Spencer 或是 Froebel 都強調一個整體的發展，而這也是課程統整的「統整」著重緣由。因為不論是體系、事物或個體，都是一整個「完整」的整體，我們無法單就某一部份去型構出完整的整體，就如同瞎子摸象的故事一般，光是「牆壁」、「水管」等的比喻，是無法型塑出一頭象的具體形體及內涵，因此對於整體性的關注，可以使我們對於事物、個體有具體的認知及瞭解，而這也是課程統整的重要來由。

(二) 強調課程內容的關聯性及適切性

以整體的概念而言，課程內容的設計與發展上自然就需有其關聯性及適切性強調的必要，因為這是成就「整體」的條件。

(三) 課程內容不脫離社會及生活

畢竟個體是生活於社會之中，因此對於個體而言，課程內容需與社會及生活有所連結，才會使得學習富有意義，因為這是關涉到個體的生存，所以課程內容不宜脫離社會及生活的論題，如此才能使學生學習更有意義、生存更有保障。

(四) 課程應以學生的興趣與需求為發展重心

課程是教師與學生互動發展而來的，但所符應的對象是學生，因為這是學生學習的內容與經驗，所以課程應以學生的興趣與需求為發展重

心（何縉琪，2000），如此學生才會覺得課程是實際貼近他的興趣及需求，那麼課程的設計才更有發展的意義及價值。

由以上的探討，可知課程統整歷史發展的豐富內涵脈絡，也探知了課程統整的主要精神及內涵。另一方面，也可得知由於真實世界的整體性，學生僅能在學習產生連結時，才有最佳的學習表現及發揮，而課程統整在其關注的特點之中，可以培養、給予學生統整的知識及技能，更能引導學生批判思考及解決問題的能力，讓學生真正體會自己及己身與世界的關聯性（何縉琪，2000：11-12），這是課程統整在人與生活、社會連結的關注點中最終極的一項表現。

二、課程統整的意義及內涵

由先前對於課程統整概念歷史發展的觀照，我們可以看出學者們對課程統整的意義及內涵解說是有所不同的，而解說的不同自然會造成實踐方式的不同，以下分別探討課程統整的意義及內涵。

（一）課程統整的意義

「課程統整」以文字結構來說，可說是一複合詞，為「課程」及「統整」的結合，另外如 William Smith（1935；引自陳新轉，2000：32）所提到的：「課程統整是一種動態和創造的歷程」，可知課程統整是一種歷程的發展，沒有絕對的固定內容，以下先探討「統整」的意義，再析述何謂「課程統整」。

1. 統整的意義

對於「統整」的定義，國、內外學者均有或廣或狹的詮釋，因此有必要就其原初之意及之後衍生之範疇做一論述，如此才能探討出「統整」的意涵。

(1)「統整」的源由

「統整 (integration)」一詞源自於拉丁文的「integrare」, 主要的意思即是「使其完全、圓滿」, 亦或是進一步地指涉「透過構成部分、要素的安排, 使其成為一種更完整、和諧、統合的存在或實體」, 而在西方早期教育中, 「統整」主要是神學家、哲學家、生物家所關注的話題, 其所談論到的「統整」是具有統一 (unity)、整體 (wholeness) 及和諧關係 (harmonious relationship) 的特質 (鍾惠娟, 2001; Ward, Suttle, & Otto, 1960)。由此可知「統整」的原初之意即是「完整、和諧」, 所以課程統整的原初理念及精神即從這統整的原初之意出發, 希望能夠成就完整的個人、促成和諧的人生。

(2)「統整」的範疇

過往神學家、哲學家及生物家雖曾探討統整的範疇, 但「統整」一詞的出現則始於 1912 年 Paul Monroe 所編輯的《教育百科全書》中, 書中出現了「學習的統整」一詞 (Beane, 1997), 而統整的範疇也正式與課程、教學有了密切的關係。

在課程發展方面, Jacobs 則是依據統整的程度, 在課程之上定義出六種項目, 而此分佈是由學科本位跨越到完全方案 (Beier, 1994; 引自鍾惠娟, 2001)。

在教學方面, Kilpatrick (1918) 以設計教學法 (project method) 來說明一種在分科中但非零碎性的教學課程, 而學生們能夠全心投入參與社會情境下的有目的活動。在其中即已表明知識的組織及統整是處於個人、社會(民主)學習以及問題中心方案形成的脈絡中(鍾惠娟, 2001)。Kundsén 則以完形學派心理學為基礎, 說明「統整」是一種「表達」, 即描述教育工作者提供機會促進學生自我統整及進一步使學生能夠適應社會的一種方式。Dressel 於 1958 年提出被動的統整 (integrated) 及主動的統整 (integrative) 兩個不同名詞, 以區分統整的經驗為他人提供或自己完成之事所促成 (Beier, 1994; 引自鍾惠娟, 2001)。

2.課程統整的意義

對於「課程統整」，學者們的看法也多有不同，以表 2-1 呈現學者們對「課程統整」的觀點：

表 2-1 不同學者對課程統整之定義

學 者	對「課程統整」之定義
Hopkins& Mendenhall (1937)	統整課程相對於學科課程而言，它是根據學習者基本及不變的興趣與經驗，加以組織成的課程。
Connole(1937)	統整課程著重學校與當代社會之關係，故在組織上與學科有別，另一方面，亦需將學生現在社會與自然環境之題材納入課程。
Good (1973)	統整課程為打破學科界線，以當代生活問題為核心，或聚集不同課程章節內容做有意義的組合，並使之成為廣泛學習領域的課程組織。
North Carolina Department of Public Instruction (1987)	統整課程為學校安排的一個學年之內或跨學年中的學科或技能範疇之關聯關係。
Jacobs (1989)	刻意應用不同學科的方法或語言，以驗證一項核心主題、議題、問題、單元或經驗。
Glatthorn 、 Foshay (1991)	將分割的學習內容做更具關聯性的課程設計。
Tchudi (1991)	統整課程是不顧學科界線，以各種角度、整體的觀點，找出議題、問題及課程內容。
Arieh Lewy (1991)	將學習計畫中分化出來的各個部分緊密地聯繫起來。
Brady (1992)	將許多學科知識結合起來，以成為較廣泛的探討範圍。

(續後頁)

表 2-1 不同學者對課程統整之定義（接前頁）

學 者	對「課程統整」之定義
Asbeck (1993)	課程統整提供學習機會，讓學生以他們的方式去組織、關聯或整合學習和經驗。
Drake (1993)	連結先前尚未連結的課程領域。
Roberts 、 Kellough (2000)	課程統整是一種教學的方式，亦是一種計畫與組織教學方案的方式，其目的在將零散分立的教材或活動加以關聯與整合，以便能符應學生的需求，並且促使其所學與其過去和現在的經驗取得聯結，因而達成有意義的學習。
顧 明 遠 等 (1990)	把學生在校內的學習同校外生活及其需要和興趣緊密結合的整體化課程。主要作法有二，保留學科的區分，擴大其範圍，並加強各科之間的聯繫；或取消學科區分，以問題或活動為中心組織課程。二十世紀 60 年代以來，上述兩者日趨結合。其類型有：相關課程、融合課程、廣域課程、核心課程以及無需事先設計的活動課程。
陳伯璋(1995、 2003)	課程統整旨在改善現有課程因學科的分化區隔，流於零碎而不能結合，並與生活嚴重脫節。課程統整也意指過去單打獨鬥的學科必須重新思索與其他學科的關係，以符合統整學習的原則，並達成課程的既定目標。 課程統整可分三大類型：學科知識間的統整、學科知識與生活的統整及資源的統整。
行政院教育改 革審議委員會 (1996)	積極統整課程，減少學科之開設，並避免過份強調系統嚴謹之知識架構，以落實生活教育與學生身心發展的整體性。

（續後頁）

表 2-1 不同學者對課程統整之定義（接前頁）

學 者	對「課程統整」之定義
黃政傑（1997）	課程成分的橫向聯繫或水平銜接，希望讓特定的課程內容能夠和其他的課程內容建立融合一致的關係，讓學生能夠把所學的各種課程貫串起來，瞭解不同課程彼此之間的關聯性，以增加學習的意義性、應用性和效率性。
黃譯瑩（1998）	其本質即是在連結中建立新的連結，而在一完整後化成連結，追求不斷更新的歷程。
黃炳煌（1999）	將兩種或兩種以上的學習內容或經驗，組成一種有意義的、統整的學習內容或經驗。
林怡秀（1999）	將課程分割的部分依其共通的特質，以對等、且有秩序的方式加以合併，形成另一種具整合性的課程型態。
歐用生（1999）	統整課程強調將知識應用到具有個人意義和社會意義的問題和關心上，在問題脈絡中知識被重新定位，學科領域的界線被消除，知識的範圍和順序均依師生合作擬定的主題和問題而定。強調參與的計畫、脈絡化的知識、真實的爭論以及統合的知識。
楊龍立（1999）	統整就是不同的部分有其關聯，因而使之整合成一新的整體，當各獨立之個體形成有意義的整體時即可視之為統整。因此統整不是混合或拼湊，因為新的整體應有其獨特的與統一的特性，當各組成部分為一些形式時，統整的作用就是創造新的形式。……今日人們所談之分科與合科，若分科教材能適當地融合應有之部分，亦可視之為統整。
葉連祺（2000）	課程統整主要藉由設計統整課程配合教學統整的規則，實施統整教學，並塑造統整型教室，使學生經由教師安排的統整學習，在知識、技能、情意等領域學習成果和個人生活經驗方面，能產生學習統整，進而形成動的統整學習。

（續後頁）

表 2-1 不同學者對課程統整之定義（接前頁）

學 者	對「課程統整」之定義
楊智穎（2000）	統整課程應視為一種集合性的名詞，凡是能更重視協助學生認識或創造他們的擁有之學習，而較少只關注學科本身之學習的課程型式，都可稱之為統整課程。
鄭明長（2000）	課程統整包含四個面向：（1）學生校內與校外學習內容的統整；（2）學生既有經驗與未來發展之間的統整；（3）不同學科專長的教師之間的統整；（4）教師與其他專家之間的統整。

資料來源：研究者自行整理。

綜上所述可知，課程統整的定義相當分歧，有的學者主張課程統整不只是一是要將學生的經驗加以統整，更要將學習和社會的實際應用加以密切的結合，進而將各種原來零碎的知識加以統整，而且只有打破學科界限，以主題或是組織中心來設計課程和教學，才是真正的課程統整。但是也有學者認為課程統整的意義不是絕對的，它應該是一個具有彈性的概念。楊龍立和潘麗珠（2001）更指出：不必認定統整課程一定是跨學科的課程，因為分科及學科課程，只要它能依據學習者的興趣與經驗，只要它能促進學校與社會的聯繫，只要它能培養統整的個體……等，即可視之為統整課程。於是判斷統整課程的方式，不宜侷限在學科的數量，其他知識的種類與性質、學校教育的時間安排、學生經驗的整合、學生興趣與需要的滿足、學校與社會的配合、課程本身的組織與設計……等，都成了判斷的依據。如果我們再加上統整課程的程度、範圍、層次與境界等品質的屬性，那麼整個狀況更形複雜且不一致，而此正是當前統整課程論述的具體寫照。

（二）課程統整的內涵

由於學者們對課程統整定義的分歧，所以對於課程統整內涵的看法亦有所不同。早在 1930 年代，統整一詞在西方學者的運用之下，即有相當多的定義，而 Ayer 在 1935 年就歸納出課程界運用統整的八種定

義，另有學者整理 1930 至 1950 年間的統整定義，且涉及課程之部分，Ingram 又歸納了 1960 及 1970 年代統整的觀點及用語，以下試列表 2-2 解析（引自楊龍立、潘麗珠，2001：44-45）：

表 2-2 課程統整意涵表

Ayer1935 年歸納之定義	1930 年至 1950 年之定義	Ingram1960 至 1970 年歸納之定義
1. 不同教授學科的相關； 2. 先前分離學科的融合； 3. 依非學科主題中心組織活動單元或特殊單元； 4. 依探索、指導和要求的系統，對學科集合、順序及選擇做的行政安排，確保每一學生擁有相關且統一的教育； 5. 某年級中數週或數月，圍繞控制的主題所展開活動的集中； 6. 特殊學生經驗及研討類型的組織，為了發展個體的健康、創造力、欣賞、合作、理念、活動類型、人格和統一性，藉以導致快樂、有效率、有秩序的生活；	1. 統整課程即是為了促進統整所出現的一種組織學習機會的課程樣式和方式。教育者企圖靠每一個主要課程樣式，來促進統整性過程。一個持續的問題是去決定設計一個統整課程。 2. 統整學程是學科的統一，從數個相關學科去形成更一般化的學科或統整學程。 3. 統整方案是一種完全統一、沒有學科區分的活動方案。 4. 統整運動反對形式化，並朝向真正生活的教育。 5. 行政統整是一種促進教師、行政人員及視導人員間有效互動的歷程。	1. 反映學校中權力樣式及社會中權威的改變 2. 行政上一種組織時間表的方式，目的是應付日增的知識。 3. 一種問題中心活動。 4. 一種兒童中心取向。 5. 學習初始階段的特徵。 6. 補充分化，如一種認知活動。 7. 一種理論實踐的方法。 8. 使教育有目的的方法。 9. 課程計畫的一種特性。 10. 一種結果式思考的面貌。 11. 使學科屈服於關係性理念。

（續後頁）

表 2-2 課程統整意涵表（接前頁）

Ayer1935 年歸納之定義	1930 年至 1950 年之定義	Ingram1960 至 1970 年歸納之定義
7.圍繞某些學科核心或種族經驗如近代問題或社會生活，將整個課程加以組織； 8.自己教室和特殊教室工作的統整。		12.使學科內容屈服於心智技巧。 13.由統一知識的信念中導出。 14.由它破碎的必然性中導出。 15.是某些學科的特徵，但非另一些學科。 16.是各學科存在的必需。

資料來源：研究者自行整理。

就以上國外學者們歸納的課程統整意涵，可知其多元的傾向，然而在其共通性而言，與 Beane 所提出的經驗統整、社會統整、知識統整及課程設計的統整似乎有其相互觀照之處。以下探討 Beane (1997: 4-9) 的課程統整內涵：

1.經驗的統整

人對於自己和世界的觀念，均是來自於經驗的建構，而這些經驗所建構出來的信念、價值等亦能成為人們面對與解決問題的方式及資源。然而這經驗的建構歷程中仍是需經過一定的統整，因為在生活之中，人們總是不斷在學習、產生新的經驗，而新經驗和既有經驗即需要一定的反思、統整的歷程，才能使人有更好的經驗基礎去面對、處理進一步的問題，而這亦是一種學習、成長的歷程。在此，Beane 即提到統整的方式有二種：一即是將新經驗統整到既有的意義系統中；二則是重新組織舊經驗以因應新的問題情境。在經驗統整的過程中，當以學習內容較為簡單、與生活情境及舊經驗較為接近的知識和技能較易統整。

2.社會的統整

Beane 在其《課程統整 (curriculum integration) 》的理念之中，一直強調民主教育學習的重要性，而民主是在人與人互動相處之中的社會裡體現的，且其教育的目的是提供不同背景、特性的學生共同的經驗。符應這社會統整需求的課程內容設計主要將焦點著重在個人和社會的議題上，使師生一同合作發展課程，這能使學生感受到知識的可親近性，亦可使學生在民主的教學環境中學習。

3.知識的統整

知識的統整可以指涉學科知識間的統整，亦可以是知識理論和實際的統整。知識對於個人或團體是一種解決問題的工具和力量，然而在真實世界之中，問題的解決常透過的是一種統整知識、技能的展現，因此除了在學校中學得學科知識，亦需將其應用於日常生活之中，如此才得有知識的統整，而學習對於個人或團體亦才更顯其真意。

4.課程設計的統整

Beane 認為統整也可以是一種課程設計，並提出統整的課程設計特點 (引自葉興華，2000：28)：

- (1) 課程主要關注在與個人、社會切身相關的問題上；
- (2) 學習內容以問題為中心，組織相關的學習經驗；
- (3) 知識的組織是為了解決問題；
- (4) 知識組織亦包含應用層次，有助於學生自行進行經驗統整及應用於日常生活之中。

由上述學者們對課程統整內涵的界定，可知其範圍不脫生活經驗、社會生活、學科知識及課程設計等面向。

貳、課程統整的理論基礎

就國內對課程統整的探究來看，可知對其理論基礎的探討主要是心理學、社會學、哲學及新近大腦研究等 (陳新轉，2000；鍾惠娟，2001)，

以下分別論述之：

一、心理學理論基礎

在課程統整的心理學理論基礎方面，主要可從認知學習理論、建構主義、人本主義心理學、多元智慧論及人腦研究等做一探討。

(一) 認知學習論

在認知學習論上，主要以 Piaget 的認知基模理論 (the schema theory of cognitive) 及 Bruner 的發現學習論 (discovery learning theory) 對課程統整的影響較大。

Piaget 從事兒童心理發展的研究，其認知發展論 (cognitive-development theory) 是二十世紀發展心理學上的權威理論。認知發展論是 Piaget 對其子女長期觀察的紀錄，並加以分析兒童們智能表現與其年齡關係的研究成果，而認知基模理論則是認知發展論中的重要成分。Piaget 認為人類出生後即主動運用天賦所具備的基本行為模式對環境中的事物做出反應，並從而獲取知識，這種以身體感官為基礎的基本行為模式，可說是個體用來瞭解、認識周圍世界的認知結構 (cognitive structure)，Piaget 將這認知結構稱之為基模 (schema, scheme)，是人類吸收知識的基本架構。當人類在吸收、獲取知識時，其中會經過一定的心理歷程。當原有的認知基模可以將外來的新知識、技能收納其中時，則會發生同化 (assimilation) 的效應；然而當原有基模無法直接同化新知識時，個體為了符合環境的要求，也會主動修改既有的基模，以達成目的，這心理歷程即是調適 (accommodation)。透過同化及調適兩種認知歷程運作，使個體吸納新知或調整原有的認知基模，並且能增進個體與環境中事物的互動，個體智力也會隨著生活經驗的擴大而有所成長 (張春興，2000：85-89)。

Bruner 認為教師必須啟發學生主動求取知識與組織知識，所以教師的主要任務即是教導學生如何思考。強調學生主動探求知識、從事物變

化中發現原理原則以構成學習主要條件的理念之下，Bruner 建構了發現學習論(discovery learning theory)。Bruner 的發現學習論有幾項特點(張春興，2000：215-218)：

- 1.教師教學必須配合學生身心發展，並教導學生如何思考及從求知活動中發現原則，加以整理，組織成屬於自己的知識經驗；
- 2.鼓勵學生以先備的知識經驗，主動考量問題，以獲得問題答案；
- 3.學習情境的結構性有助於學生理解教材、不易遺忘、學得原理原則以產生正向的學習遷移、培養學生從事獨立研究的能力；
- 4.學生自行探索中發現的正確和錯誤的答案都有回饋的價值。

Bruner 除堅持學校課程需具統整性及結構性的教學信念外，其發現學習論更是透顯出課程統整規劃需讓學習者有學習探索的機會，學習者才能獲得有意義的學習。

在認知學習論中，可得知課程統整是促使學習者及知識等各要素彼此結合形成的結構或基模的課程設計及教學，那麼課程統整即是知識的統整，亦是知識結構及學習者認知基模的整合。

(二) 建構主義

對於建構(construct)一詞，無論是哲學、心理學或教育學學者基於建構主義之下的探討，多是在論述其對於何謂知識及知識形成的特別主張。建構主義主張知識本質是建構、動態的，而由主要派典——社會建構主義(social constructivism)、情境建構主義(contextual constructivism)及極端建構主義(radical constructivism)——的觀點來看，更可知知識是人與環境作用的產物，因此知識的學習需透過情境脈絡、社會脈絡或個人主觀建構的意義中進行，尤其對於學習者來說，解決問題或探索未知事物的歷程，不應被限定在既有的學科體系內，教師應安排能夠促使學生主動學習、重組學科知識的機會，且在必要之時提供一定的協助(李咏吟，1998；陳新轉，2000；鍾惠娟，2001)。

教育上的建構主義可概括區分為個人的建構觀 (personal construct) 及社會的建構觀 (social construct)。個人建構的學習觀可由極端建構主義者 Glaserfeld 的主張進一步瞭解 (李咏吟, 1998: 53):

1. 知識或概念是由具備認知能力的個體主動建構的；
2. 認知是個人適應經驗世界的歷程；
3. 認知活動是個體以適應 (fit) 或靈活性 (viable) 組織其經驗世界；
4. 認知活動以個體的目標或意圖為根基，而個體知識建構的結果受到行動達到目標的影響。

從 Glaserfeld 的主張看來，可知個人建構的學習觀在於個體主動的學習及經驗歷程，因此真正的學習來自於個人的主動建構及創造，教師對於學生的認知體系亦需加以尊重。

另一方面，社會建構的學習觀也受到教育人士的注意，因為此派學者認為知識形成不僅是依賴個體內在理性、邏輯的思考，更進一步有社會、文化、生態等外在因素的影響，所以個體的認知活動是由所處的情境脈絡相關因素交互影響下建構而成的 (李咏吟, 1998)。此外，Berger 和 Luckmann (1966) 提出個體和重要他人分享共同生活世界的意義及社會觀點，更是促成學習的社會文化 (social cultural) 及社會情緒 (social emotional) 建構的重要性，並提升了語言在學習的關鍵程度，對於學習者之間互助、互動的知識建構亦有進一步的認定。因此社會建構的學習觀即點明學習是在複雜的情境脈絡相關因素中形成的，而學習者必須藉由個人與他人之間彼此的語言互動建立認知，所以個人認知的內涵包含個體主動的學習建構，也包含個體與已知該知識概念的他者互動建構，及他者與個人對該知識概念的符合程度 (李咏吟, 1998)。

在建構主義的觀點之中，可知課程統整展現了個人建構學習觀中個人主動建構知識的內涵，且課程統整亦展現出社會建構學習觀中人際互動、概念連結對於學習的重要性，所以建構主義是課程統整的重要基礎

之一。

（三）人本主義心理學

人本主義心理學是 20 世紀 50 年代興起於美國的西方心理學思潮和革新運動，主張研究人的本性、潛能、經驗、價值、創造力及自我實現，而其基本觀點如下（車文博，1996：536）：

1. 從人的經驗出發，強調人的整體性、獨特性和自主性；
2. 以機體潛能為基礎，強調人的未來發展的可能性及其樂觀前景；
3. 以人的價值和人格發展為重點，強調以自我實現、自我選擇和健康人格做為人生追求的目標；
4. 以廣泛社會問題為關注的內容，強調實施心理治療、教育改革、犯罪防治和社會改造。

在對於整體個人的關注、研究下，人本主義心理學認為人的心理是由知、情、意三種過程構成的功能主體，所以主張心理學應以統一的人做為研究對象。此外，在其對於教育改革的相關觀點影響之下，教育改革論也成為人本主義心理學思想的重要組成部分，尤以 Carl Ransom Rogers (1969)《學習的自由 (Freedom to learn: A view of what education might become)》一書闡述了人本主義教育改革的理想，其內涵包括：

1. 教育目標以培養能夠瞭解學習方法及適應社會變化的人為主；
2. 以學生為中心的教學，強調教學過程中的學習方式；
3. 主張學習是有意義的心理歷程，是學習者內在潛能的發揮，而學會如何進行學習對學習者才是最為有用的學習經驗；
4. 師生關係的良好培養來自於教師的態度，教師應相信學生能夠發展學習的潛能，並以真誠的態度對待學生，尊重學生的個人經驗，設身處地為學生著想。

從人本主義心理學者的基本主張及其對教育改革的理念中，可看出

其對於課程統整在以完整個人培育、學生為中心的教學理念、經驗學習的充實及良好師生互動關係的維持是進一步的肯定與維繫。因人本主義心理學重視「全人教育」的理想，所以十分強調學習者的尊嚴、價值、自我意義，因此課程目的主要為促使個體健全發展及自我實現，在人性化的學習環境中，使學習者在知識、情意及技能等課程內容統合方面有因應個別需求的發展，使學習者能獲得有意義的學習。

（四）多元智慧論

多元智慧論為 Howard Gardner 提出，其使人們發現檢視智慧、能力的多種向度，所以課程設計不應只有單一的學習方案，必須配合多元智慧，開啟多元學習之門，以因應學習者多元的學習風格，發展各種成功的學習之路。

Gardner 從 1983 年出版《心智的架構(Frames of mind)》一書以來，即引領出 1980、1990 年代探討多元智慧的風潮。Gardner 所發展的多元智慧論重視生物、文化及實用的價值，與早期重視心理計量學的智慧有所不同，並且相當容易與學校教育的目的、課程及方法結合，所以在力行教育革新的今日，許多學校教師嘗試進行多元智慧教學，以使學生能夠獲得更為完整而豐富的學習內涵（李咏吟，1998）。

對於多元智慧中的「智慧」意涵，Gardner（1993）認為是一種身心的潛力（biopsychological potential），而且所有的物種都具備一組可供運作的心理機制（intellectual faculties）。所以 Gardner 認為人類的智慧除了包括早期心理計量學所能指涉的智商（intelligence quotients）——如語文、數學的智慧——之外，還包含面對生活環境所需的自省、人際等智慧（李咏吟，1998），這些智慧是個體為了生活於這世界中所需使用的各項「能力」，其類型及特質可見表 2-3（李心瑩譯，2000：82-87；李平譯，1997：8-12；李咏吟，1998：81）：

表 2-3 多元智慧類型及特質表

智慧類型	特質
語文語言 linguistic intelligence	個體對聲音、結構、意義、文字及語言的敏感性，與運用口語及書寫文字的能力
邏輯數學 logical-mathematical intelligence	個體對邏輯或數字的敏感度，並能以邏輯和科學方法分析問題及實地操作數學演算的能力
視覺空間 spatial intelligence	個體能確認和操作空間方向與模式的能力
肢體動覺 bodilykinesthetic intelligence	個體能運用身體動作解決問題或創作作品的的能力
音樂韻律 musical intelligence	個體能欣賞節奏、音調、音色，或從事音樂創作等技能
人際 interpersonal intelligence	個體能適切了解他人的情緒、動機及期望，並能有適度的回應及依此與他人共事的能力
內省 intrapersonal intelligence	個體能清楚了解自己，並能有效處理自己的情緒和能力，且進一步依此調整自己生活的能力
自然探索 naturalist intelligence	個體能辨認及分類生活環境中各種物種的特長

資料來源：研究者自行整理。

在 Gardner 的多元智慧論中，個體可能有特定智慧的突出展現，但並非其他智慧就絕無存在的可能，所以不同的智慧在單一個體之中有或強或弱的表現。Gardner 為了避免如傳統講述教學一般僅有語文語言智慧優勢的學生得利，他提出了博物館學習模式（museums as learning model）並輔以多元的教學方法，讓學生可以在學習資源豐富的教學場域中探索各項知識內涵，使得具有不同智慧特質的學生以其認知優勢展現最佳的學習成果，這除了能使學生有更多元的學習機會外，也能夠促使學生對學習產生興趣且具有自信（李咏吟，1998）。

多元智慧論在課程統整的基礎展現，即是其對於學生多元智慧的發展與整合，讓學生能力有較為完整的發展機會，此外，其對於學生生活世界的關注亦藉由學習課題的產生及生活資源的運用而有所開展。所以多元智慧論對於課程統整而言，是相當重要的一項基礎。

（五）人腦研究

人腦研究主要有 Caine 夫婦歸納相關人腦研究所提出的學習原則，及 Hart 敘述大腦研究對於學校教育及課程組織的啟示，茲分述如後。

1. Caine 夫婦的歸納

Caine 夫婦曾閱覽晚近一些人腦研究，提出人腦研究在學習過程中的原則（引自單文經 1990：148-149）：

- （1）人腦在同一時間之中可以處理許多事情；
- （2）學習是心理的運作，亦是一種生理的經驗；
- （3）人腦需在先前經驗及意義的基礎之上組織新知；
- （4）統整經驗有益於內容涵義的決定；
- （5）人類情緒的狀態與學習之間有重要的關係；
- （6）人腦可以在同一時間之中，處理部分的事情及統整的事情；
- （7）人腦外表的刺激，可以由人腦以有意識及無意識的方式加以處理；
- （8）人類有一套空間的記憶系統，可以快速、輕易地喚起曾發生過的事情，亦可使人們想起完整的經歷、圖像；
- （9）對於在空間意義系統中無法保留深刻印象的事實及技能，需要經由較多的練習才得保有印象；
- （10）人腦可以對付挑戰，但在受到驚嚇時，效率會降低。

2. Hart 的啟示

Hart 亦有些關於人腦研究對於教育的啟示敘述（引自單文經 1990：149-150）：

- （1）學校課程應避免教授零碎、割裂的知識與技能，而力求統整的知識學習，以促進學習遷移，由此可試著設計應用範圍較大的「組

- 型概念 (pattern-concepts)」，作為貫串學校課程的依據；
- (2) 學習氣氛宜在不受威嚇、懲處的情形下營造；
 - (3) 基本知能的學習與應用，應能與真實事件、外在世界連結；
 - (4) 「投入 (input)」是知識獲得的主要關鍵，因此應給予學生約十倍於傳統教學的學習機會；
 - (5) 遵守精美自助餐式 (smorgasbord) 的原則，即能容許相當大的個別差異存在，並能適應廣泛範圍的學習型態；
 - (6) 以溝通為目的的說話和寫作語言，應可增加至百分之五百，甚至到百分之一千；
 - (7) 年幼的兒童特別需要操弄新事物，在其成長之後，具體實物的操弄仍是有助於學習的；
 - (8) 學生學習是不因時段改變而終止的；
 - (9) 從實際中獲取回饋，而非從權威中得到反應。

腦相容學習理論透過 Caine 夫婦、Hart 等多位學者發展，在人腦研究對於學校教育及課程教學方面提出相關建議，即是學習應強調合作而非競爭，整體而非零碎的記憶對學習有較佳的益處 (鍾惠娟，2001)，且在上述原則的介紹中，亦可發現學習環境及氣氛的營造是相當重要的，這點應是在學校教育中需加以重視的。

在上述幾項基於學者們的研究所奠立的基礎之下，可以發現人類的內部組成是彼此相互相賴的有機整體，而統整透過人腦自發性的運作，使得個體各部分心理、生理活動也都能有所連結，學習則由此而生 (Gwynn & Chase, 1969; Watson, 1937)。

二、社會學理論基礎

國內課程統整的社會學理論基礎多以 Berstein (1971) 提出分類 (classification) 與架構 (framing) 檢討課程內容之間及師生對課程內容的掌握程度來探討。以下先就分類與架構兩個概念作一解析 (有寶華，2002；黃嘉雄，1989)。

（一）分類

分類意指在範疇或類別間疆界的維持程度，它與類別的內容無涉，但與類別間的分化性質有關，如談及課程分類，指涉的是學科之間的區隔、分離情形。分類程度強，則代表各類別之間有極強的疆界區隔，也表示各類別彼此的關係是孤立、分離的。因此在極強的分類情況下，類別間的關係是封閉的，所以學科之間的分類程度若較強，學科的界限就會較為嚴明。

（二）架構

架構指涉的是在教學關係裡，師生對於所傳遞、接受的知識，在選擇、組織、步驟和時機上所能掌握的控制程度，然而其基本觀念也是如分類一般，意指疆界維繫的程度，並進一步關涉可教與不可教的疆界程度。在較強的架構下，學生對於自身所應接受的知識，於內容、方法和時機等方面的控制權較弱，然而教師在這些方面的控制權表現較強；但在較弱的架構情況下，學生的控制權就能增強，反之教師的控制權就會減弱。可說是師生對於教學知識的掌控權彼此間對立的情況展現。

Berstein 以分類的程度做為課程類型學的主要變項，所以當教育知識組織方式採強分類程度的，課程內容間則有較強的疆界區分，此課程類型稱為聚集型課程（collection type）；反之，若採弱勢分類的課程，其疆界程度較會減弱或模糊，這一類型的課程則稱為統整型課程（integrated type）。此外，Berstein 除了以分類和架構強度的變化做為課程分類的參照之外，也以這兩個觀點來解析教學類型，不過教學類型以架構為主要變項，弱分類及弱架構是隱式教學（invisible pedagogy）的特徵，而強分類及強架構則是顯式教學（visible pedagogy）的展現，但這兩種教學類型的不同主要在於教學關係中師生對於教學內容組織、順序和時機上的控制程度（有寶華，2002；黃嘉雄，1989）。

其實若將兩種課程類型與教學類型相互對照，可看出隱式教學與統整型課程特徵相似，而顯式教學則與聚集型課程特徵雷同，這其間的差

異僅是在主要變項的不同。所以在其交相檢視之下，可發現其內涵之呈現如表 2-4：

表 2-4 聚集型課程和統整型課程比較表

層 面	聚 集 型	統 整 型
課程內容	分化、獨立的學科	討論式活動
教學組織	嚴守課業規定	彈性課表
學生分組	同質性	異質性
學生選擇	限定的	自由的
評鑑	單一形式	多樣化
對學生的控制	階層中的角色	人際關係
教師角色	獨立自主	相互依賴

資料來源：陳伯璋（1999）。九年一貫課程的理論及理念分析，載於中華民國教材研究發展學會（主編），九年一貫課程系列研討會論文集上—邁向課程新紀元（頁 16），台北。

由上可知，課程統整即強調一種多元、自由的發展，且在此之中亦開放了師生間的互動關係。

三、哲學理論基礎

課程統整雖主要在二十世紀時為進步主義教育者所推動，然而對於哲學理念的相關探討，在二十世紀前有一些教育觀點的提出，如 Jean Jacques Rousseau、Johann Heinrich Pestalozzi、Friedrich Froebel、Johann Friedrich Herbart 等人，這些可說是課程統整哲學理論基礎的豐富來源。

（一）二十世紀前的學者觀點

在二十世紀前對於課程統整的探討，主要以自然主義、平民教育提倡者對於兒童個人價值及相關教育觀點的關注，進而引發出對於個人、經驗、生活及社會的統整思想。

以自然主義出發的 Rousseau 是改變教育發展趨向、真實發現兒童與成人的不同之處並加以關注兒童價值的學者，鼓吹自然主義，在教育上提倡消極教育原則，讓兒童能夠自然地發展。自然主義的教育理念包含了去除形式作風、消極教育、實物教育及尊重兒童價值等特點，這即是根源 Rousseau 自然教育的觀點（林玉体，1997；鍾啟泉，1991）。Rousseau 在《愛彌兒(Emile)》中表明自然教育是一種個體受之於自然，或受之於其他人事物的教育，所以要讓兒童依其該有的身心發展在真實的自然環境中接觸實物進行學習，而不以成人的觀點來訓練、栽培兒童，讓兒童自然而然地學習、成長，這也是尊重兒童自我價值的表徵。此外，Rousseau 的理念創造性地啟發兒童內部的自然性，讓教育也能夠關注兒童的本性及現實生活，並使其能夠遵循兒童的自我活動，採取適應兒童年齡發展階段的方法，開啟了現代教育自發活動原則、直觀原則、教育即生活原則的觀點（鍾啟泉，1991），更體現了課程統整對於學生個人及生活關注的精神。

對於致力於平民教育的 Pestalozzi 而言，其教育觀點包含基礎教養論、直觀教學論及生活教育。基礎教養論著重的是頭、心、手的和諧發展，展現了智育、德育及體育等三方面的均衡發展，促成人格的完整形成，培養和諧、統一的人性。直觀教學論是智育、德育及體育的具體表現，Pestalozzi 認為教學需先充分感受事物，同時亦必須實地運作、把握事物的本質，而事物的本質即包含數(number)、形(form)、字(word)等三個基本要素，透過對於具體事物本質的認識，將有助於學生對於事物的全面理解及掌握，也將有助於基礎教養的實踐。Pestalozzi 雖未使用過「生活教育」這一個詞語，但其在《天鵝之歌》及《李昂納與葛妹(Leonard and Gertude)》中即表現了「生活即教養」及「功課、勞作合一」等生活教育的理念與典型，而這種於生活之中教育、學習的想法將基礎教養、直觀教學融入其中，讓生活可成為教育的場所及手段，使得學生的智育、德育、體育在生活之中和諧地發展，且促成統一人格的形成（林玉体，1997；鍾啟泉，1991），這正是課程統整理想的真實體現。此外，Harnisch 和 Diesterweg 在受到 Pestalozzi 的教育思想洗禮後，也

有相應的教育理念呈現。Harnisch 認為真正的教育必須讓學生能夠在真實的環境中從事生活、學習，且其最為世人注目的是「世界科」的提出，世界科包括地理學、礦物學、物質學、動物學、人類學、民族學、國家學、歷史學等所有實科性內容，表現了一種綜合學科的主張。另一方面，Diesterweg 則著重各科教學論的建立及學科的系統教學，然而 Diesterweg 仍主張在實科教學中，所教授的知識不應是散亂無章的，而應歸結於統一的完整形象形成，在使學生認識外部世界此一總體目標之下，得以將所學習的知識融合、連結並加以內化，奠定世界觀的形成基礎。Harnisch 和 Diesterweg 雖在理念上承繼 Pestalozzi 想法並有不同的展現，然而卻也開創出現代教育的新觀點，更使得課程統整或以綜合性學科呈現，或以綜合性生活主義等方式開展（鍾啟泉，1991）。

Froebel 對於當代學校教學著重不生聯繫概念的記憶性教材十分反感，而提出教育的主要目的應是在強調萬物中永恆的統一性，且人性應是神靈的顯現，因此教育要讓人所具有的內在神性予以外在化，並使這教育的歷程與社會發展有所結合。此外，Froebel 相當重視和諧、統一的人格發展教育，並重視知識的相關性及學生經驗的統整（林玉体，1997；徐宗林，1988）。

Herbart 於教學方面提出統覺論（Theory of Apperception）以進一步探索 Pestalozzi 未充分討論從直觀到觀念以致思維的過渡階段。Herbart 依據心理學的理論將學習歷程加以系統化，而統覺論即是新知識建立於舊經驗上的觀點展現。學生在學習與既有經驗相類的知識時可產生興趣，而得以專心及致思於該學習內容上，使得所學習的各種觀念相結合、統一起來，並於 Herbart 所提出的明晰（clearness）、聯合（association）、系統（system）及方法（method）等步驟的系統教學法中循序掌握，且能夠獲得完整的觀念及學習內涵（林玉体，1997；鍾啟泉，1991）。

由上述幾位學者的觀點可知，在二十世紀前有關課程統整的哲學理

論基礎的論述不外有幾項特點：

1. 對於學生興趣、價值及人格教育的關注

在以自然主義為宗的 Rousseau 及關注兒童教育的 Pestalozzi、Froebel 等人發現兒童本身的價值及存在後，他們更進一步提出符應兒童學習興趣及身心發展的教育觀點，因此可以發現其對於學生興趣、價值的關注。另一方面，也相當重視學生和諧、統一的人格養成，使得學生得以成為完整的個人。

2. 重視現實生活、社會的成分

課程統整相當重視學生學習的知識、技能得以在生活中運用，Rousseau、Pestalozzi 及 Froebel 也相當重視此點，務以學生學得生活所需的知識及技能，讓學生學習得更有意義，此外，亦不使學生背離社會，而可以與社會環境接軌，真實體驗生活、感受社會及世界。

3. 強調知識概念的連結

Froebel 及 Herbart 強調知識概念的連結，讓學生學習的內容可以更為完整而豐富。此外，Herbart 提出新知識奠基於舊學習經驗的統覺論觀點，更透顯出知識、技能的互為補充及聯繫。在如此聯繫概念的觀點之下，讓學習可以更富意義且具備完整的內容及歷程。

（二）二十世紀進步主義教育者觀點

在課程統整的哲學理論基礎上，進步主義及經驗主義佔了絕大的影響力，且進一步來說，統整課程在十九世紀及二十世紀初期的發展多歸功於此兩派之學者。

Parker 可說是進步主義教育最早的倡導者，他整合了 Pestalozzi、Froebel、Herbart、Ziller 等人對於課程組織的想法及觀點，而發展了中心統合法，其觀點包含：教育應以兒童為中心發展、教學活動應尋求課程內容的相關性及一致性、學校課程應透過兒童實踐的活動進行組織並結

合學科內容、教學以相關報章雜誌及讀物來取代固定的教科書等，其課程統整的思想深深地影響 John Dewey（有寶華，2002）。

然而進步主義教育中影響力最大的仍是 Dewey，其教育思想在「課程統整」方面的展現如下（有寶華，2002；陳新轉，2001：92-97）：

1. 以民主精神為教育最高準則的教育思想

民主精神中的「平等、自由、尊重、溝通、互動」等原則，促使了學生能夠在不受權威影響下的民主情境中，發揚個人的主體性，並得以接受促進個體與社會統整為取向的課程。

2. 教育即生活，教育即「經驗」的改造

Dewey 在此即以經驗的交互作用及連續性以形成經驗的整體性著手，認為如此才得建立起各種事物聯結在一起的世界，且才能發展出完整的人格。

3. 實踐的知識，做中學

Dewey 所倡導的是一種活用、統整的知識觀，並且需與生活密切關聯，這即是所謂的「實踐智慧（practical intelligence）」。

4. 結合學校與社會、兒童與課程的課程觀

Dewey 在其著作《學校與社會 兒童與課程》一書中，即已表現出對課程統整的想法。Dewey 認為學校所發展的課程應以兒童為主，且學校應成為社會生活的雛形，學校的整體環境營造需達到校內與校外的整合。此外，透過職業活動課程，統整感官與思維、情感與邏輯、歷史或社會研究與自然科學的知識，使兒童能夠進入人性整體發展的理解之中。這亦是前述三項觀點的融合與具體體現。

Kilpatrick 則是在 1918 年時出版了《設計教學》一書，認為需透過設計教學組織課程內容，以便將學校課程與學生興趣及需求結合起來，

並促進學生自主學習的教學活動。這樣的設計教學脫離了學科範疇的設計，鼓勵學生以活動的方式進行自主的學習，而其設計階段包含確定行為目標、制訂行為計畫、實施及評量等四項。Kilpatrick 的設計教學活動主要由身體活動所組成，但也包含了智力和審美的活動，以其自身做為一種教學方法，將有助於活動課程的發展及實施，另一方面也體現了學校課程統整的基本要求（有寶華，2002）。

在 Parker 以兒童為中心的統整想法、Dewey 兼顧個人與民主社會的統整、Kilpatrick 的設計教學法等觀念的影響下，個人、社會、知識等即可在連續性、整體性中交互作用獲得發展。

第二節 課程統整的要素與模式

對於課程統整，因為有關學者的詮釋不同，因此落實的模式及實踐方式自然有異，以下先分析課程統整的要素，再針對幾位專家學者所提出的課程統整模式做一說明。

壹、 課程統整的要素

課程統整實施時，有幾項構成完整課程統整的重要要素是必須進一步關注的。國內陳伯璋（2003）提出課程統整的要素有主題（theme）、基本能力、探索的活動（或求知方法的訓練）、評量等四項，亦即課程統整若要成為有意義的學習，除主題的統整外，也必須注意基本能力、關鍵知識的掌握，並需包含學習方法的訓練，以及評量實施的配合，才是完善的課程統整實施。另一方面，國外許多致力於課程統整的專家、學者及教師團隊們，也曾自行發展課程統整計畫及方案，所以對於課程統整的重要元素或因素在界定及分類上亦有些差異。如 Pate、Homestead 和 McGinnis（1997）即提出他們曾經組過 McHome 團隊實施統整課程的經驗，從他們實施課程統整的經驗中，可知目標（goal）、民主班級（democratic classroom）、評量（assessment）、內容統整（content

integration) 教學法 (pedagogy) 溝通 (communication) 課程表與組織結構 (scheduling and organizational structures) 反思 (reflection) 等是其從事課程統整發展的重要因素。而 Shoemaker (1993) 整理 Berlak 夫婦在 1981 年確認多項哲學、心理和社會等層面在以學校為主的十六項實踐議題，並採用其中的八項層面來比較傳統教育與統整教育的不同，這其中八項層面—學生角色、教學參與、學習內容、知識觀點、學習酬賞、教學方式、教學目標、資源分配—可說是課程統整實施中不可或缺的要素。

由以上多位學者所提課程統整實施的相關論述，可以歸納出課程統整的要素不脫對教學目標、教學內容、教學活動、教學資源、教學評量及教學省思等項目的要求，以下即探討此課程統整的六大要素：

一、教學目標

教學目標是一般教學模式中的靈魂，其他如「預估」、「設計教學程序」及「實施教學評鑑」等工作的進行，均以「教學目標」的設計及達成的情形為依據。(高廣孚，1988：165)

在進行教學前，教師需要擬訂教學目標，而這對學生而言，亦是學生的學習目標。教學目標對於教師而言，有指引教師教學的方向，也具有指導學生學習及努力的目的(高廣孚，1988)，此外，對於教師從事課程發展的認知、理想也有一定的確認及檢視作用，究竟何種課程設計才是最適宜學生學習及符應教師教育理想的，這些都得經過教學目標的設定才能有進一步的確認及檢視。因此教師從事課程統整實施，亦需先擬訂相應的教學目標，這對於教師課程統整的想法及對於學生本質的認知也有進一步的確認，並避免為統整而統整(葉連祺，2000；Pate, Homestead & McGinnis, 1997)。在教學目標的訂立、指引之下，教師也才能夠進一步向課程統整實施的理想邁進。

二、教學內容

高廣孚（1988：171-204）認為課程和教材即是教學的內容，而教學內容是課程發展的重要核心，也是學生學習知識及技能的主要來源，因此對於教學內容中涉及課程編制、教材選擇、教材組織、教科書和補充教材等部分必須有相當的關注。在課程統整的理念下，教學內容必須考量到學生個人興趣及必備的一般知識能力等部分，而在課程統整設計中，知識被視為一種想法及概念連結的理解，並且鼓勵學生使用各種策略去解決問題，這種解決問題的歷程與成果是一樣重要的，所以教學內容可說是檢視教師對於知識學習的觀點，並試著去瞭解教師如何看待學生學習的歷程（Shoemaker, 1993）。因此對於課程統整中的教學內容部分，教師必須謹慎思考統整的重點、採用的焦點，及對學生的預期學習成果等方面是否合乎統整理念，而這亦是教師從事課程內容統整實際作法與流程的展現（葉連祺，2000；Pate, Homestead & McGinnis, 1997）。

三、教學活動

活動的設計常能使學生內在的興趣與外在的知識有進一步結合的可能，而探索性的學習活動也常能使知識成為不可或缺的部分（陳伯璋，2003），所以教學活動的規劃、安排是課程統整實施中極為關鍵的部分，因為它除了能夠引發學生的學習動機之外，對於學生體會課程、瞭解課程旨趣也有相當的助益，所以教師在從事課程統整時，必須試著選用多元教學方式（如參觀、角色扮演）及策略，並評估安排教學活動的合宜性、有效性及可行性。另一方面，因為在課程統整實施之中，著重整體的教學與學習、使用各種教學策略及主題方法，所以教師也必須嘗試以多元的教學方法輔助課程與教學的進行（葉連祺，2000；Shoemaker, 1993），而這對於學生整體能力的學習也有一定的效果。

四、教學資源

陳伯璋（2003：30）引用 Richard Rorty 的一句話：「知識不是通往真實世界的通行證，而是可被利用的資源」，以進一步說明教學資源的重要性，並認為取得較佳的教學資源，將能形成較利學生學習的環境，

並提升學習的效果。

一般教學資源是教師可利用來輔助課程與教學進行的重要資源，而其類型有社會資源、教學用具及教具等。社會資源是教師在教學時，為提高教學成效，利用學校當地或社區中的人力、物力、機構、活動等；而教學用具及教具則是在教師教學時必須使用的物品(高廣孚, 1988)。

在基本的教學用具及教具方面，一般教師已能有一定的掌握，然而廣泛社會資源則是教師必須努力經營、求取的部分，因為這將有助於課程與教學的順利進展，就如同陳伯璋(2003: 30)所言：「課程統整可以透過資源的流通、支援和整合，使知識不再孤立成為形式化的體系」，所以透過教師間彼此探討課程設計及教學活動、協同教學等方式，這都是教學資源的運用及開展，而課程統整也能因教學資源的整合有了進一步的落實。

五、教學評量

評量是採用科學方法及途徑，多方面蒐集適切事實性資料，並以合理的衡量標準，總結、瞭解學生學習成果的一種方式，另一方面也是進一步檢視教師教學的效率及效果，而對於一個完整的課程，更不應忽略評量的方式及實施的重要性。對於課程統整而言，必須更為關注評量帶來目標、知識、實施過程和資源統整的可能，所以教師應採用多元化的評量方法，如變通式評量、實作評量、動態評量、檔案評量等，並選擇能夠符合及有效達成統整理念的評量方式，從多種角度、層面去理解及詮釋學生的學習成果(陳伯璋, 2003; 葉連祺, 2000; 甄曉蘭, 2001; 簡茂發, 1984; Pate, Homestead & McGinnis, 1997)。

所以教學評量在課程統整實施方面，是為了檢視教師從事課程統整的評量觀點及效果，且在強調學生為中心的課程設計理念下，教師需有因應學生學習成就多方展現及詮釋的多元評量觀點與方法。

六、教學省思

教學省思是教師從事課程實施歷程中對於課程安排及教學進行的相關反省與思考，這能夠讓教師得以客觀檢視自己的課程規劃及教學活動的合宜性及成效。在課程統整實施中，教學省思能夠讓教師對其課程做全面檢視與省思(葉連祺, 2000; Pate, Homestead & McGinnis, 1997)，教師透過不斷的省思，能日益精進自己對課程統整的理解、態度和信念，也有助於往後課程統整的精緻、加強及開展，對於教師而言，亦是個人與課程統整實施間的重要連結。

貳、課程統整的模式

以下就國內學者所引進之國外學者的課程統整模式作一介紹，其中 Jacobs 和 Fogarty 兩位學者的課程統整模式是國內介紹課程統整模式的常見經典模式，可說是瞭解課程統整的基礎模式，而 Pizarro 所提出的課程統整模式則是著重歸納學者們的重要課程統整觀點，此外 Kysilka、Roberts 和 Kellough 的課程統整模式關注課程內容及師生互動等方面，開啟課程統整模式的新視野。

一、Jacobs 的課程統整模式

Jacobs(1989)提出了五種課程統整的模式，即平行統整課程(parallel disciplinary curriculum)、多科統整課程(complementary discipline units curriculum)、科際統整課程(interdisciplinary units curriculum)、統整日(integrated day)及完全統整(complete integration)等模式，並認為教師的教學讓學生產生有意義的學習是非常重要的，其課程統整模式如表 2-5。

表 2-5 Jacobs 的五種課程統整模式

課程統整類型	意義
平行統整課程 parallel disciplinary curriculum	將具有共同屬性、知識型態或是相關聯的科目加以統整，以減少學生重複學習共有的知識內容或技能。
多學科統整課程 complementary discipline units curriculum	將不同學科以主題、概念或議題為其核心組織起來，以教導相同的概念，其目的主要在於體認學科知識與日常生活的關聯性。
科際統整課程 interdisciplinary units curriculum	連結不同學科，並針對共同主題、事件、問題或經驗進行探討，著重學科之間的關係，但以主題和生活經驗的問題作為探討的焦點，以提供學生較適切且較無切割經驗的學習。
統整日 integrated day	規劃一天的時間讓學生可根據他本身的興趣、性向，選擇一個主題來從事一系列的探索活動。在與人互動的交流情境中，培養學生創造思考、解決問題、尊重他人及與人合作的能力。
完全統整 complete integration	學生自行決定學習的課程，而所有的科目完全配合學生的興趣。

資料來源：施惠真（2002）。**國中國文科課程統整的設計歷程與教學實踐結果之研究**（頁 15）。國立台灣師範大學心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。

從 Jacobs 的五種課程統整模式中，可見其對於課程組織及概念連結程度上不同的區別劃分，其統整的程度是由低至高如光譜般地呈現，以下進一步說明：

（一）平行統整課程的學科界限嚴明，著重各科互通概念的援引

平行統整課程強調的是將各學科之間通行、共有的知識概念及技能能夠加以整合、連結，不使學生浪費時間去學習已具備的知識及技能，

所以教師進行平行統整課程時，必須注意到學生學習的先備經驗及各學科之間的概念互通情形。

(二) 多學科統整課程即以不同學科豐富核心概念的知識內涵，並使學科知識與日常生活有進一步的連結

多學科統整課程著重以主題、概念為核心來連結不同的學科，而此核心概念會因各個學科的知識補充而呈現豐富多元的內涵。此外，多學科統整課程的內涵較關注於學科知識與生活之間的連結。

(三) 科際統整課程著重各學科間的合作發展關係

科際統整課程即如其名一般，重視的是各學科之間的合作關係，且常藉由主題和生活經驗的問題做為課程發展的主軸，雖亦有學科之別，但在課程統整的發展脈絡下，以主題所需為主，而非以學科做為區隔。

(四) 統整日開展學生學習與人良好互動、思考解決問題的能力

統整日的安排設計主要是規劃一天的時間讓學生自行選擇一個主題以進行個人的學習活動，並在與人互動的歷程中學習創造思考、問題解決、尊重他人及與人合作的能力。

(五) 完全統整是由學生自主決定課程的發展與學習

完全統整則是讓學生自主決定學習的課程，所有學科課程均需依照學生的興趣與需求發展，全然是學生本位課程的展現。

平行統整課程、多學科統整課程及科際統整課程等三種課程統整模式均仍有學科的分野，然以科際統整課程較不重學科分際，以關涉生活經驗的核心主題為課程發展的主軸，而統整日及完全統整則是讓學生成為課程發展的主體，強調的是學生興趣、需求的個人統整學習，對於課程的學科區隔則較不關注。因此在層次上，除有學科界限的區隔外，對於課程發展主體——學生——的關注程度亦有所不同。

二、Fogarty 的課程統整分類模式

Fogarty (1991b) 將課程統整的模式分為三類，即單一學科 (within single disciplines) 課程統整、跨學科 (across several disciplines) 課程統整及學習者 (within integrated model) 統整，並在其下又分十類。其相關模式及內涵如表 2-6 (施惠真, 2002; Fogarty, 1991b):

表 2-6 Fogarty 之課程統整觀點

課程統整類型		比 喻	意 義
單 一 學 科 課 程 統 整	分立式 Fragmented	就如潛望鏡一般，著眼於一個方向、視域，即是著眼於單一學科	每個科目均是獨立的實體，不涉及科目間聯結或整合，僅專注於單一學科。
	聯立式 Connected	就如觀戲的小型望遠鏡，能夠清楚了解單一學科內的細節，並著眼於其精妙、相互聯繫之處	重視各學科的內部細節，進行學科課程內容的聯結，將相似的主題、觀念、技能或態度加以聯結，但各學科仍保持分立狀態。
	窠巢式 Nested	如立體眼鏡一般，能以多元的面向觀看同一主題 單元	以多元角度檢視單一主題、現象或單元，學生不僅獲得學科內容知識、組織能力、社會技能或領域特定技能，亦習得思考能力。

(續後頁)

表 2-6 Fogarty 之課程統整觀點（接前頁）

課程統整類型		比 喻	意 義
跨 學 科 課 程 統 整	連續式 Sequenced	如眼鏡一般，能以較寬廣、相關聯的概念建構多元的內在內容	將數個分立的學科，經由共同架構來聯繫，並將學科內容次序加以調整，促使同一時段不同學科的教學內容具有共同性或類似性。
	共享式 Shared	如雙筒望遠鏡一般，共享兩學科重疊的觀點與技能	將兩個學科共同具備、相互重疊的概念、技能或態度部分聚焦，以聯合組成一個主題。
	張網式 Webbed	如單筒望遠鏡一般，以一個整全的觀點聯繫不同的要素	以較具普遍性及意義性的概念作為主題，各個學科以此主題為中心，演繹聯結成蜘蛛網般的統整結構，使其成為極富創造力的主題統整模式。
	線串式 Threaded	如放大鏡一般，以一個大概念來觀看各學科間的所有內容	將思考技能、社會技能、多元智慧或研究技能等重要概念依序演繹串連所有學科，使其成為後設課程取向的模式。
	整合式 Integrated	如萬花筒一般，是一種應用每一學科基礎要素的新樣式及設計	不同學科教師以各學科的基本元素（內容、技能、概念及態度）為基礎，並歸納基本元素共通點為主題或引線，使其成為科際整合課程取向模式。

（續後頁）

表 2-6 Fogarty 之課程統整觀點（接前頁）

課程統整類型		比 喻	意 義
學 習 者 統 整	沈浸式 Immersed	如顯微鏡一般，是一種極度個人觀點地讓所有的內容透過興趣及專門知識的鏡頭詮釋	各學科的聯結由學習者本身自行建構，教師僅需瞭解學習者並提供富思考及可進行教學的教學情境。
	網路式 Networked	如稜鏡一般，能夠建構出焦點的多元範圍及方向的觀點	學習者以某一興趣或專長領域為基礎，並與相關領域的研究者或專家進行不同探究和解釋的多面向網路式溝通及參與。

資料來源：Fogarty, R. (1991b). Ten ways to integrate curriculum. *Educational leadership*, 49(2), 61-65.

施惠真（2002）**國中國文科統整課程的設計歷程與教學實施結果之研究**（頁 16-17）。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。

Fogarty 以比喻的方式呈現十種課程統整模式不同的面貌及關注焦點，從其課程統整模式可以單一學科課程統整、跨學科課程統整及學習者統整分述之：

（一）單一學科課程統整針對單一學科內的知識及概念有進一步的連結與整合

單一學科課程統整模式包含分立式、聯立式及窠巢式課程統整模式，這三種模式在單一學科課程組織的統整有不同的程度展現。單一學科課程統整是將課程統整的範疇集中於單一學科之中，關注於該學科的知識概念及內容的連結與整合，並試著讓學生以多元的角度去檢視、思考單一學科主題的觀點。在強調單一學科課程統整之下，學生對於該學科的知識及技能內涵會有較深入的學習與掌握。

（二）跨學科課程統整透過各學科概念的聯繫，豐富課程的內涵

跨學科課程統整模式在 Fogarty 的分析之下，有連續式、共享式、張網式、線串式及整合式等五種課程統整模式。跨學科課程統整即如其名一般，關注的是兩個學科以上在內容、技能、概念及態度等方面的連結。或在學科內容次序的調整，以使不同學科在同時段展現共同的概念教學；或以主題結合各學科間相同的內容；或以普遍、有意義之主題成為各學科課程統整發展的核心；或以各技能的概念連結所有學科發展課程；或是讓不同學科教師歸納各學科基本元素，發展科際統整課程。將各學科內容概念以跨越學科界線的方式整合，能使得課程組織更為多元，並加以充實、豐富課程的內容。

（三）學習者統整著重個人統整學習及多元的學習網路發展

學習者統整模式包含沉浸式及網路式課程統整模式，針對的是學習者個人的統整。沉浸式課程統整模式即是讓學習者自行建構各學科之間的連結，而教師僅是負責提供思考及合宜的教學情境，並適度作一些課程上的提點。網路式課程統整模式則是讓學習者以其興趣或專長發展學習的課程主題，並試著進一步與相關領域的研究者或專家進行多元的探討及溝通。因此學習者統整模式關注的即是學習者個人整合學習內容及自主多元的學習網路。

在 Fogarty 的課程統整模式之中，可以發現其將焦點關注於學科基本元素的整合及學習者個人統整學習，有助於教師在從事課程統整時運用可以掌握的資源，發展不同程度的統整課程，另一方面，對於學生身為課程主體的發展亦有進一步的發揮。

三、Pizarro 歸納的課程統整模式

Pizarro (1993) 則是將多位學者對課程統整模式的觀點做了歸納、整合，認為主要的課程統整模式有 Jacobs(1991) 的科際統整課程、Clark (1986) 的統整教育模式 (integrative)、Palmer (1991) 的課程聯結模式 (curricular connections)、Drake (1992) 的故事模式 (story model)。

Miller (1992) 的全人教育模式 (Holistic model)、Kovalic (1989) 的統整主題教學模式 (integrated thematic instruction), 其所歸納之課程統整模式內涵即如表 2-7。

表 2-7 Pizarro 的課程統整模式

課程統整模式類型	意 義
Jacobs 的科際整合模式	整合所有學科，以主題、問題探究為核心，並協助學生在探究歷程中覺知學科間的關係。
Clark 的統整教育模式	開發人類潛能，並將人類四項心智—思考 (thinking)、感覺 (feeling)、知覺 (senses) 及直覺 (intuition)—功能連結成四份圓形的統整架構。
Palmer 的課程聯結模式	運用「輪行設計」整合科際間的課程，設計分成四階段，並視學科多寡規劃，題材可依特殊需求改變，極富彈性。
Drake 的故事模式	強調故事是一種學習方式，主要是將古老故事結合現代故事發展出新故事，再將新故事結合到課程設計者本身的故事。此模式適用於各年齡層的主題學習，以探究不同的主題。
Miller 的全人教育模式	避免零碎課程，強調學科結合的統整性，才能真正落實全人教育。而在課程實施時，力求線性思考與直覺、身體與心靈、情感與知識、個人與社區、自我與本我間關係的平衡。
Kovalik 的統整主題教學模式	結合大腦研究、教學策略和課程發展三領域的研究成果。大腦研究著重討論學生的學習方式，教學策略則強調結合教學藝術與教學科學這兩層次，課程發展主張學校課程不應侷限於教科書範疇，教師應發展教室層級的課程。

資料來源：施惠真 (2002)。國中國文科課程統整的設計歷程與教學實踐結果之研究 (頁 18)。國立台灣師範大學心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北。

Pizarro 對於六位學者所提出的課程統整模式作一檢視、整理，挑選出他認為真正彰顯課程統整模式的部分，由其所挑選的模式，可以發現 Pizarro 對於課程統整的設定與條件，以下試解析之：

(一) 學科必須整合

以 Pizarro 所擇取的學者觀點來看，可知 Pizarro 相當重視學科整合的重要性，這在於 Jacobs 的科際整合模式、Palmer 的課程聯結模式及 Miller 的全人教育模式等人的課程統整模式中均可看到對於學科整合的要求，而學科整合將可帶來科際知識概念的結合，並使課程不會呈現零散、破碎的組織情況。

(二) 以主題探究為課程發展核心

以主題探究為核心的課程統整模式可在 Jacobs 的科際整合模式及 Drake 的故事模式展現，主題將使學生有機會探究在生活、社會及世界中相關的議題，也有利課程的組織及發展，並有助於概念的延伸及連結，使學生獲得與生活相關、有意義的學習。

(三) 強調個人心智的整合發展關係

對於個人心智整合發展的重視可在 Clark 的統整教育模式及 Miller 的全人教育模式中發現，著重心智整合的課程將可使學生在個人獲得完整的發展，對於問題的思考、人際的相處及身心的和諧都能有一定的掌握及發展。

此外，Pizarro 對於 Kovalik 的統整主題教學模式的論述將可使課程統整模式有涉及學生學習方式、教學策略及教室層級課程發展的機會，使得課程統整模式的發展更為多元而全面。

四、Kysilka 的課程統整模式

Kysilka (1998) 對課程統整亦有一些想法，認為課程需要透過一定的計畫及組織，讓課程對學生而言更具意義性，使學生能夠將學校中的

學習與真實生活情境中的知識及技能相互連結。因此統整是重新思考課程的設計、組織，並提供學生有意義的學習，所以必須進一步瞭解學科在課程組織中的角色，及教師和學生在課程發展中的地位。在此，Kysilka 以連續性的觀點說明課程統整的模式，如表 2-8，他認為課程統整並非全有或全無的絕對課程組織型態（引自何縉琪，2000）。

表 2-8 Kysilka 課程統整的連續模式

課程統整類型	內 容	時 間	教師角色	學生角色
單一學科 (separate disciplines)	獨立的 科目	區隔的 單元 / 節	個別的 / 指導者	接受者
學科本位 (disciplined-based)	系列的 關聯的概念 特定的主題 調整學習順序	區隔的 單元 / 節	個別的 / 指導者	接受者 / 操作者
科際統整 (interdisciplinary)	多向度的 廣泛的主題 處理技能主題 學生的興趣 新的學科	區塊的	群組教學 / 組織者	操作者 / 決策者 / 創造者
完全統整 (total integration)	學生興趣的 跨學科教學 統整日 師徒制	變化的	群組教學 / 催化者	決策者 / 創造者 / 獨立的 探究者

資料來源：何縉琪（2000）。**國小教師主題統整教學歷程之分析暨合作省思專業成長模式之建構**（頁 24）。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北。

Kysilka (1998) 在其課程統整的連續模式中，是一種從單一學科到學科基礎，逐步發展為科際課程統整至完全課程統整的類型，且其中課程內容及師生互動關係的變化，均有助於教師思考課程統整設計及因應之道。

五、Roberts 和 Kellough 的課程統整層次

Roberts 和 Kellough (2000) 認為，教師以學生的經驗為核心，並採取不同層次的課程統整作法，來安排、規劃學生的學習。依據 Roberts 和 Kellough 的說法，這些不同的作法之間，並無高下或好壞之分；做這樣的分類，只是要表明課程統整只有程度之不同，因為任何有關課程統整的努力，都有其各自的用意，亦各具其價值。茲將這五個層次簡述如下（引自單文經，2001b：7）：

層次一：維持原有學科的架構，教師依照原訂的課題次序進行教學。教師雖然未刻意貫串其教學，但學生可能學習到相關聯的課題。教師適時提醒學生這些關聯，將有助於學生進行統整的學習。

層次二：雖然教師在不同時段進行分科教學，但教師試圖以共同的主題，將相關聯的課題加以聯繫。

層次三：一位或若干位教師，以事先設計的共同主題，進行不同學科的教學；教師對這一主題有了共識之後，可以回到各自的班級，進行分科的教學；不過，這個層次的統整課程，通常會在同一個時段進行教學活動。因此，雖然學生接受不同教師的教學，但是所學得的內容卻是相關聯的。而且，在這個層次之中，教師在設計教學活動時，會要求學生提供意見。

層次四：教師之間以及師生之間協同合作，選取與決定教學的主題，設計教學活動，進行整合教學，因而時段與學科的界限不再存在。教師可以在各自的班級進行教學，也可以組成科際的教學團隊，進行協同的教

學。

層次五：這個層次的課程統整，具有師生協同、統整主題、學科整合、教學團隊、年級界線打破等特徵。

上述 Roberts 和 Kellough 的課程統整模式就如同其層次的規劃一般，對於統整的程度亦有不同的展現。層次一著重的是教師對於課程進行中能夠隨時提醒學生注意相關議題的連結，以幫助學生進行統整的學習；層次二則是關注於教師以共同的主題連結相關的概念；層次三則是讓不同學科的教師共同合作討論課程主題，以使得學生能夠在該時段的學習過程中學得相關的內容，此外，學生對於教師設計課程亦能有提供意見的機會；層次四著重教師之間及師生之間合作發展課程，課堂時段及學科界線不復存在，教師亦能團隊進行協同教學；層次五則在進行課程統整的發展歷程中，課程發展人員方面可有師生及教學團隊的協同組合，而在課程內容關注的焦點上則可有學科的整合及統整主題的發展，另一方面，在學習階段方面則打破年級的界線，可說是有不同角度的統整發展情況。所以 Roberts 和 Kellough 的課程統整模式除了有不同層次課程統整的發展外，對於參與人員、課程內容及學習階段等方面都有不同的關注。

第三節 國中國文課程統整的發展

由以上所述可知，在國外學者們的討論及國內研究者援用國外文獻的論述中，不難發現對於課程統整的敘述及應用，幾乎多是偏向著重合科、跨學科或多學科的課程統整。然而楊龍立和潘麗珠（2001）指出學者們對課程統整的意義詮釋是相當分歧的，故不需將課程統整限定於跨學科的課程，因為分科及學科課程若能依據學習者的興趣及經驗、促進學校及社會的聯繫、培養統整的個體等條件，那麼其實已落實了課程統整。以下首先探討國中國文教育的性質與內涵，其次再研析國中國文的課程統整設計。

壹、國中國文教育的性質與內涵

我國以國民中小學教育為基礎教育，並以此基礎教育作為提高國民素質的基礎工程，而現今國民中小學教育以語文、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、數學及綜合活動為學生學習的學習領域，但此之中，可以發現語文領域中的國語文教育為各領域學習之本，因為無論哪一個學習領域的學習都需要經由國語文的傳承及表達，才得讓師生有順暢的互動教學情形發生，這也是國語文其本身工具性的表現，所以國語文教育對於師生而言都是相當重要的（王更生，1998；馮永敏，2001）。

一、國中國文課程目標解析

既然國語文教育對師生而言都是相當重要的，故為了提昇國語文教育的品質及有效性，教育部亦訂立了一套國語文教育的課程目標，研究者將民國 83 年及 89 年教育部公布的國中國文課程目標列如表 2-9。

表 2-9 國中國文課程目標比較表

民國 83 年版	民國 89 年版
一、體認中華文化，厚植民族精神，培養倫理、民主、科學觀念，激發愛鄉愛國思想。	一、應用語言文字，激發個人潛能，發展學習空間。
二、培養積極創造之思考能力及民胞物與之開闊胸襟。	二、培養語文創作之興趣，並提昇欣賞評價文學作品之能力。
三、繼續學習標準國語，加強聽、說及討論之能力，養成負責之觀念及良好風度。	三、具備語文學習的自學能力，奠定終身學習之基礎。
四、明瞭我國語文之特質，增進閱讀、寫作之能力，及欣賞文學作品之興趣。	四、應用語言文字表情達意，分享經驗，溝通見解。
	五、透過語文互動，因應環境，適當應對進退。

（續後頁）

表 2-9 國中國文課程目標比較表（接前頁）

民國 83 年版	民國 89 年版
<p>五、明瞭國字之結構，正確使用毛筆及硬筆書寫楷書或行書，並培養欣賞碑帖之能力，陶冶高尚之情操。</p>	<p>六、透過語文學習，體認中華文化，並認識不同族群及外國之文化習俗。</p> <p>七、應用語言文字研擬計畫，及有效執行。</p> <p>八、結合語文與科技資訊，提昇學習效果，擴充學習領域。</p> <p>九、培養探索語文的興趣，並養成主動學習語文的態度。</p> <p>十、應用語文獨立思考，解決問題。</p>

資料來源：左表—教育部（1995）。國民中學國文課程標準。載於教育

部編，**國民中學課程標準**（頁 15）。台北：教育部。

右表—教育部（2000）。語文學習領域。2002 年 7 月 19 日，取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/fields2.htm>

以民國 83 年及 89 年的國中國文課程目標相互觀照來看，可以發現幾項特點（陳添球，無日期）：

（一）以「基本能力指標」取代「目標」

教育部於民國 83 年修訂的是 **國民中學國文課程標準**，而在民國 89 年時九年一貫課程中的本國語文所採用的是分段能力指標，以國中階段來看，則屬七至九年級，即採用第三階段能力指標。在此變遷之中，已改採基本能力指標了。

（二）訂定一至九年級之「能力指標項目」為六項

民國 83 年的 **國民中學國文課程標準** 雖無分項，可是在目標中出現對聽、說、討論、閱讀、寫作、毛筆及硬筆書寫的關注，而在民國

89 年的九年一貫課程中本國語文「能力指標項目」則明確分為注音符號應用能力、聆聽能力、說話能力、閱讀能力、寫作能力、識字與寫字能力等六項，並在各項目中詳列三階段能力指標。

（三）目標或能力指標建構的「演繹過程」不同

民國 83 年 國民中學國文課程標準 中的目標是歸納國語文學科知識而來，但民國 89 年的九年一貫課程本國語文基本能力指標是由總綱的十大基本能力演繹成本國語文十大基本能力，然後再發展成六項的分段能力指標。

（四）本國語文課程之基本理念的呈現；「能力指標」的數目比以往的「目標」之數目為多

在十大基本能力的指引之下，民國 89 年的九年一貫課程本國語文即先敘述其基本理念，且其理念內涵除包含了以往課程標準中所發揚的語文精神外，更注入了十大基本能力的精神，且更進一步的反映在能力指標上，故能力指標條目（35 條）也較民國 83 年的 國民中學國文課程標準 條目（5 條）為多。

（五）教學時間分配

民國 83 年的 國民中學國文課程標準 規定國文教育三學年六學期每學期每週五節，而民國 89 年的九年一貫課程則是規劃語文領域學習時數為領域學習時數（每週 28 節至 30 節）的百分之二十至三十，以這改變來看，在教學時間的分配上較具彈性。

（六）在教材編選原則中鬆綁教材綱要，改以能力指標和學習評量來規範教材編選方向

民國 83 年的 國民中學國文課程標準 訂有明確的綱要，且包括教材編選的要領、教材的配置等項目，而民國 89 年的九年一貫課程本國語文部分則是有較彈性之規劃，並無硬性規定教材配置的比例，但仍訂立了教材編選的要領，且在教材編選時亦需考量與其他領域統整，並

將六大議題適度融入課程之中。

(七) 關於聆聽、說話、閱讀、作文、識字與評量等項目之規劃

民國 89 年的九年一貫課程本國語文即較民國 83 年 國民中學國文課程標準 在國語文的知識與技能上有明確之項目規劃，且在其能力的學習上亦有較多之明確達成目標，此外，另一項特點即是為因應時代科技的變遷，資訊融入國文教育之中亦有其明顯的展現，如增加了電腦寫作、電腦排版等能力規劃。

(八) 關於評量方面之規劃

民國 83 年 國民中學國文課程標準 訂有範文、作文、閱讀、書法等四項的教學評量及內容，而民國 89 年九年一貫課程本國語文則規劃了「學習評量」，此其意義即在以學生為中心的強調。

(九) 各項教材應事先宜作通盤設計規劃，由淺入深，系統安排，分派各冊各單元中，各冊教材編輯要旨宜檢附規畫架構表

此項規劃是民國 89 年九年一貫課程本國語文與民國 83 年 國民中學國文課程標準 較為不同之處，而在此項的規劃進行下，教師、學生及家長即能對教師教學內容及學生學習內容能夠有較明確的瞭解。

二、國中國文教育的性質

以對語文較為廣義的詮釋，即是將語文之意包含口頭語言及書面文字、文章、文學，如此語文學科則有以下特性（何三本，2002：3-4）：

(一) 工具性

這乃是針對語文學科的基本屬性而言，因為舉凡聽、說、讀、寫、表情達意，及在工作、生活之中，吸收知識、研究學問都需要語文的輔助（歐陽教、陳滿銘、李琪明，1998；謝雲飛，1989），這即是語文學科的工具性表現。

（二）基礎性

語文學科的基礎性從教育的學習類科即有明顯的展現，如同小學、國中及高中教育，語文教育始終存在，而不能否認的，學生確實也需透過語言文字的學習，才得對以文字表達知識內涵的數學、歷史、地理等類科有進一步的認識及瞭解。

（三）知識性

由語文學科的範圍來看，從字、詞、句、章、篇至其所構成的文學作品等，不論是詩、詞、曲、劇、小說等，其中都蘊含深沈的人生、社會、生活等智慧及知識，這即是語文學科的知識性展現。

（四）交際性

人與人互動接觸，本來就少不了語言的理解及表達，因此聽、說、讀、寫才成為語文教育的核心，所以其也成為教導學生掌握語文交際的工具及手段了。

（五）思想性

因為每篇語言文字、作品均是作者思想的呈現及表達，更遑論那些經過長久時間考驗流傳下來的作品，因為那多是經歷過嚴酷歷史考驗的，所以其思想性更臻顯著。

（六）文學性

因為語文教材主以文學作品為核心，而文學又以語言為第一要素，舉凡詩歌、戲劇、散文等，無一不是文學作品。

（七）藝術性

因為文學作品均是運用語言文字來表達，乃是一種語文的藝術表現，其可能具有真、善、美的本質以外，更能實際反映人生，充滿了藝術感染力及吸引力。

因為國語文是語文類別中的一種，故其亦具有以上論述之工具性、基礎性、知識性、交際性、思想性、文學性及藝術性，亦即國中國文教育即含有這些性質。

三、國中國文教育的內涵

語文教育是個綜合系統，所以其構成語文教育系統的因素亦相當複雜，基本因素有知識教育因素、智能教育因素、思想教育因素、文學教育因素、審美教育因素及文化教育因素（何三本，2001；歐陽教、陳滿銘、李琪明，1998），如此亦可知身為語文教育之一的國中國文教育亦含有這些基本因素所構成之內涵，以下進一步探討這些內涵因素。

（一）知識教育因素

何三本（2001）在此種因素中特別探討語文基礎知識、閱讀及小學語文教育質與量的問題。在語文基礎知識方面，即是要能夠掌握語音、文字、詞彙、語法等方面的基礎知識學習及認知，而這也是人們能夠應用語文的重要基礎奠立；在閱讀方面，何三本（2001）則是提出了視覺型態的閱讀及聽覺型態的閱讀，認為人們可以藉由眼睛及耳朵等器官來進行不同方式的閱讀學習；至於在小學語文教育質與量的問題方面，何三本（2001）認為在質、量上難有一定的觀點及見解，因此在現今九年一貫課程的推動下，他認為建立語文知識的量表及語文能力的量表對於學生學習才得以有一定的規劃及評量，而這也是語文教育體系中常被忽略的一環。

（二）智能教育因素

在 Gardner 的多元智能中，語文能力亦是相當重要的一環，何三本（2001）更是進一步提出：一個人的語文知識與一個人的智能發展是成正比關係的。因為語文知識及能力即包含聽、說、讀、寫四大範疇，而人類的智慧結晶常是透過這聽、說、讀、寫四大表現方式以與他人互動的，所以在這四大範疇表現優良的人，其智能常是出現優秀的景況的。

何三本（2001：7）亦說明能力是建立在一定智慧的基礎之上的，而這些智能是透過語文教育過程來培養的，其進一步提出智能即是觀察力、注意力、記憶力、想像力及思維力的總和。

在觀察力方面，因為此能力是一種有目的、計畫及準備性的知覺活動能力，所以能夠使人們更進一步體會事物、學習的意義性及價值性，因此培養學生具備敏銳的觀察力是語文教育重要的任務之一；在注意力方面，因為它是一種對一定事物的指向及集中能力，對於活動及事物的學習有良好的效果；在記憶力方面，因為此種能力為保持及回憶過去經驗與概念的能力，因有記憶力，人們才能記憶及學會各種知識能力，且提升記憶力將有助於新、舊學習經驗的融會貫通，如此將使學習者的學習更有效果；在想像力方面，因為想像力乃奠基於過往感知的基礎之上，創造出新事物型態的能力，且其能夠使人們的瞭解與學習超越時空等具體條件的限制，並豐富人們的精神內涵，所以想像力的培養及訓練，將有助於增進學生的學習空間及豐富學生的精神內涵；在思維力方面，因為這種能力是人腦對客觀事物的本質及規律反映的能力，而語言是思維的直接表徵，思維靠語言來組織，因此訓練思維能力將有助於語言能力的良好表現及傳達（何三本，2001）。

（三） 思想教育因素

何三本（2001：8）提到語文教育的思想教育至少含有兩種層次，一即是文章內在思想成分的吸收，二即是藉由課堂中語文教學來訓練學生思考、推理歸納的能力。語文教育教材的思想性一向比其他教材來得鮮明和突出，其文章的根本價值即是思想，而語文教育的目標即是指導學生追尋及探討文章的寫作技巧、旨意、結構、主體等，其最終目標為吸收文章的思想菁華，達成語文思考訓練和思想教育的結合（何三本，2001；歐陽教、陳滿銘、李琪明，1998）。

（四） 文學教育因素

文學是語文藝術性的展性，語文教育的教材常是以文學作品來做為

範本的，尤其是越高教育階段的更是如此。語文教育常是透過語文課程的教學，使學生獲得對文學作品一定的理解及欣賞能力，更希望能夠透過文學的因素，陶冶學生的思想及情感，以潛移默化學生的人格、個性的發展（何三本，2001；歐用生，1992）。

（五） 審美教育因素

何三本（2001）認為成功的文學作品，其本身即是一件藝術，而在語文教育中所提供師生學習的文學作品，其通常是成功的文學作品，而在此即能帶給學生美的感受且並提供學生一定的審美教育。

薰陶學生、提供學生審美教育的語文教育中，其具體的文學美表現則在於獨具風格的文字美、動人的音樂美、栩栩如生的形象美、和諧多姿的結構美及情境交融的意境美。文字美的顯著之因則在於中國文字的形、音、義三者兼備一字的特色，使得中國文字格外有其文字的美感；音樂美則在於中國文字包含了聲母、韻母及聲調三因素所構成的單音節表現，且其在詩、詞、曲中有更為顯著之美的表現；形象美則是因能透過各項的文學描寫方式通過形象反映生活，並有對聲、色的具體描寫，以使人物、景物等躍然紙上；結構美則是因結構為文章之重要骨骼，所以比例、變化、關係及呼應等都是文學家們重視的重要因素；意境美則是透過文字的表述及脈絡的鋪成所呈現出來的，而這亦是語文教育中相當精華且難以傳達的重要部分，所以此意境美的傳授並不容易（何三本，2001）。

（六） 文化教育因素

如前所述的國民中學國文課程目標，可以發現無論是民國 83 年版或是民國 89 年版，其中均會強調體認中華文化此一項目，可知文化教育是國中國文教育中不可缺乏的一重要因素。因為語言是思想的外殼、文化薪傳的媒體，透過國文課程的教授，傳達民族文化的精神與意涵，使得國語文具有提振國家精神及發揚民族文化的重要功能（歐用生，1992；歐陽教、陳滿銘、李琪明，1998）。

由先前的論述可知，國文教育的內涵十分豐富，且其對於學生的人格、智能、生活及思想開展有相當大的影響。

四、國中國文教學的原則

因為教學是一種藝術，所以並沒有固定不變的模式，然而在實施教學之時，有些原理原則仍是需遵守的，對於國中國文教師而言，其國文教學原則如下（張學波，1993：13-20）：

（一）教學必須具有啟發的作用

對學生而言，一個優良的教師並不是給予他豐富知識的人，而是能夠開導、啟發他的人，如同胡適的名言：「給孩子魚，倒不如給他一根釣竿」開啟、指導學生學習的管道，對於學生而言將是莫大的助益，畢竟學習是一輩子的事情，所以讓孩子獲得、熟習學習的方法是最可行的方式，因此教學必須具有啟發學生學習的作用，讓學生得以將這知識的學習透過老師的啟發、引導，真正自我吸收、內化，讓這學習的印記深深烙印在學生的心裡。

（二）教學必須合乎類化的原則

在教學時，教師應關注教學內容中是否有與學生學習的先備經驗有所關連的部分，如此就可以將這其間互通的部分連結起來，讓學生能夠對這內容、概念有加深、加廣的學習及印象，將現有學習的知識與過往的學習經驗結合，以充實自己的知識庫。所以國文教學若能夠充分運用類化的原則，將可使學生溫習舊有的學習內容，且同時能夠使學生由就知識、經驗中瞭解新的學習內容，這將有溫故知新、事半功倍之效。

（三）教學必須引發學習的興趣

學生學習興趣的引發是教學實施成功的第一步，莫怪乎許多課程設計、教學單元安排都會格外注重引起動機的部分，因此教學必須能夠引發學生的學習興趣及動機。在國文教學中，適時地以作者軼事、趣聞及相關資料檔案來引發學生的學習動機是相當常見的，所以國文教師們可

以利用此種方式來增進學生的學習興趣。

以上所述國文教學的原則對於國中國文的課程統整實施有相當大的影響，在教學的啟發方面，有助於學生學習方法的奠立；在教學的類化方面，則是有助於學生加深、加廣的學習，在實質上更有統整的意味存在；在學習興趣的引發方面，則是讓教師關注到學生的興趣所在，對於課程發展的定位亦能多考量學生的需求，這對於課程統整精神的發展更有進一步實質的發揚。因此從國文教學原則的內涵可見國文課程統整的實質存在。

貳、國中國文的課程統整設計

在論述國中國文的性質與內涵後，對照到課程統整的內涵及設計模式，再觀照到課程組織的垂直發展及水平發展模式，可知國中國文的課程統整設計除了在其垂直面上需有對學生學習階段三年知識內容及技能的觀照，更在水平面上需有因應生活需求而與其他學習領域概念相互交流的景況，所以其課程統整設計的方式可以是相當多元發展的。潘麗珠（2001b）提出可試著從主題式的多元教學方式、「聽、說、讀、寫、作」各領域統整的教學方式，或是「輻射式」的統整教學等做法，以從事國語文學科內的課程統整發展。就現今課程統整的主要發展模式及國文教育的內涵、特色，可進行之國文課程統整設計如下：

一、主題式課程統整設計

這是現今課程統整設計經常會採行的一種設計方式，因為它常能就一些觀點或概念做連結性的開展及發揮，如國立編譯館版本的國中國文教科書內容選編，常就一些生活主題做集結相關範文的統整設計。潘麗珠（2001）提及國語文學科內有許多有趣且相當有意義的主題，非常適合做為課程統整設計的選題及材料，如友誼、親情、送別等，這些主題亦相當符合課程統整追求與生活經驗結合的精神，因此教師可從生活中所發掘的概念、特點進行主題式課程統整的設計，這對教師教學、學生學習而言都是相當有趣且富意義性的。

二、語文教育概念、特色之統整設計

(一) 文類

潘麗珠(2001b)提出古典文學大致可分為「詩歌」、「散文」及「駢文」,所以可試著就相同的文類或不同的文類嘗試做統整。在相同文類的統整設計中,教師可從中汲取題材的同質性、手法承襲性或是發展的淵源性做一課程統整的設計,如此學生亦會對此文類的寫法、技巧有較為深入且全面的瞭解,而教師亦可就此多介紹學生閱讀相關的文類篇章;在不同文類的統整設計中,教師可透過不同文類的對照、介紹,使學生能夠分辨其不同之特點,或是思考其適用的時機,可使學生有不同之文類學習經驗。

潘麗珠(2001b)也進一步提出教師在從事相同文類或不同文類的課程教學時,其選擇篇章、問題設計即是進行了學科內的統整工作,而這也不似以往按部就班的國文教學一般,教師是經過一定的思考、選擇、組織及設計,才發展出統整課程,所以其對教師教學和課程設計的能力是有所增進並具一定之意義性的,而對學生的學習自然亦越有助益了。

(二) 結合聲情表現

潘麗珠(2001b:34)認為結合聲情表現之統整教學主要的著眼點是在國語文「讀、聽、說」三個領域的統整,所謂的「聲情」即是以聲音來表達詩文的情意,且通常是藉由「讀、誦、吟、唱、弦、舞」等這六種具音樂性而層次不同的表現方式。這種結合聲情表現的統整教學,能夠使學生運用聽覺以加強記憶,並藉由體會詩文的韻律之美來陶冶性靈、轉化氣質,確實在精神、心靈層次上具有輔助效用。

(三) 結合寫作訓練

相對於結合聲情表現的統整教學,潘麗珠(2001b)認為結合寫作訓練的統整教學主要是在「讀、寫、作」領域的統整。學生可藉由閱讀相關文章,透過仿寫、接寫等寫作方式,以訓練自己觀察、想像的能力,

更配合對閱讀文章的學習，使自己在表情達意的能力上有所增進，也能夠訓練自己對文字的敏感度及運用能力，這即是結合寫作訓練統整教學對學生的助益。

第四節 相關研究

自從教育部提出九年一貫課程方案後，「課程統整」的相關研究即如雨後春筍般地湧現，研究者查詢國家圖書館 1998 年至 2002 年的博碩士論文資料庫，以課程統整或統整課程為關鍵字搜尋時總能發現三十多筆的資料，而坊間為因應課程統整理念探討及教師從事課程統整需求所出版的相關參考書籍、學校或教師團隊及個人從事課程統整的相關心得書籍，更是不勝枚舉。本節首先解析國內課程統整的相關研究，其次再指出本研究可進一步探討的問題。

壹、國內課程統整相關研究解析

就國內博碩士論文而言，有關課程統整的研究不少，研究者將其列表整理如附錄一，至於所發現的幾項特點，則論述如下：

一、質性研究居多

從研究取向、方法來看，可知在課程統整相關研究中，國內以從事質性研究者居多，且多採行個案研究及行動研究取向，例如何縉琪（2000：10）認為課程統整是指教師或課程專家在規劃學習內容時，將不同學科聯繫起來，安排成學習單元或解決問題的情境，而這在關注學校、教師課程統整設計及解決問題上能有較直接的效用。

二、對課程統整的理論及模式上的探討多，且表現研究者的觀點亦多

由於多位研究者多是從事課程統整設計的探討，所以對於國內外課程統整的理論及模式的探討亦多（李勝雄，2002；洪越瓊，2002；孫嘉姘，2001；莊佩瑩，2001；黃坤謨，2001；廖經華，2001；鄭淑慧，2000），如此可有助於對課程統整概念的理解及釐清，且對於從事課程統整設計

時的考量也有所助益。此外，研究者們不盡然全盤接受國外課程統整研究者的觀點，多會在從事研究時，針對國內課程發展、學校、教師、行政人員及家長等情況提出從事課程統整時的相關建議，因此表現之觀點亦多。

三、研究課程方案主要是針對跨學科或主題式課程統整設計發展

國內論文研究多是傾向跨學科或主題式課程統整設計發展（李勝雄，2002；林琇慧，2002；邱玉萍，2001；陳亞苹，2001；黃慧仙，2000），這對於九年一貫課程的基本訴求有了直接的回應，且對於學校、教師而言，如此的設計在原有的學校課程發展架構上較無太大之影響，所以較易於採行。對研究者而言，則較能專對單一或較少數的課程統整單元做瞭解及成效評定，研究時程亦不會太長。

四、協同教學在課程統整中的可能展現情景，及研究者與實務者合作、交流情形亦多

雖然現今已不再強調協同教學此項訴求的必要性了，但因人非通才，而在課程統整的理念之下，適度的協同教學亦是一項可嘗試的目標，許多研究曾就教師團隊或其與研究者相互合作的可能性做一挑戰、嘗試，研究成果確實也相當不錯，且在研究者與實務者合作、交流情形也給予正面、肯定的回應（邱玉萍，2001；施惠真，2002；楊貞瑋，2002；廖經華，2001）。

五、探討單一學科課程統整的可能性

基於師資培育的學科傾向及現有學校課程架構的條件下，研究者試著從學科本位的單一學科課程統整著手（施惠真，2002；廖經華，2001），試圖在協同教學、師資培育等條件不足下，提供單一學科課程統整的可行方式，然而在研究中亦不得忽略其他領域的相關概念融入，如此才使得課程統整的精神真正顯現。

六、九年一貫課程議題的融入

由於九年一貫課程的六大議題乃針對時代、學生需求所提出，但又不能以開創新學科教授議題觀點、概念，故藉由課程統整方式融入學習領域之中亦是可行之方式（謝美蓉，2002）。

七、研究中的課程統整單元多是階段式的課程設計或自編教材

國內研究中所討論的課程統整單元常是教科書中某一部份的課程內容（施惠真，2001），或是教師團隊自行編制的教材（林百泓，2002），如此能就特定部分的課程內容進行設計及實施評估，在原有課程內容上不會有太多的調整，且在因應孩子們的特定需求及教師理念上亦能有直接的回應，所以這也是課程設計研究上較易採行的方式。

貳、本研究可進一步探討的問題

在審視過國內課程統整相關研究後，研究者提出本研究可進一步探討的問題如下：

一、課程統整理念及模式的再探討

國內研究實已探討許多國外課程統整學說及國內學者對課程統整的相關論述（鍾惠娟，2001），然而不能否認的，每位研究者其研究的需求取向不同，極易造就其對課程統整觀感的詮釋差異，當然這也顯現研究者個人的價值觀及對教育理論、實務的想法或從事取向，這都是難能可貴的觀點呈現！所以本研究對課程統整理念及模式的再探討，除了如其他課程統整研究者一般能夠理解、檢視屬於研究者自身的課程統整想法，亦能提供日後從事教育實務的良好方法。

二、單一學科課程統整設計的再探討

就如前所述，國內研究對於課程統整仍是傾向跨學科的課程統整設計，然而就師資培育及學校原有課程體制均無法將跨學科課程統整設計當做一種課程的常態設計，因此在現有的資源之下，以單一學科課程統整較能符應現今教育的需求，所以對單一學科課程統整的瞭解及探討是

相當有其必要的。

三、國中國文教育的探討

在現今國內課程統整研究中，並無針對國中國文此一學科的內涵及性質探討，而施惠真（2002）所從事的《國中國文科統整課程的設計歷程與教學實施結果之研究》亦僅就課程統整此一主題作論述，沒有針對國中國文做一介紹、討論。然而就單一學科課程統整而言，應先瞭解其學科的本質及內涵，才能針對其特點進行課程統整的設計，因此本研究在此即有解析國中國文教育本質在課程統整設計展現的重大任務及使命。

四、教師長年課程設計及教學信念的檢視

由於本研究採用的主要研究資料蒐集方法，乃是訪談教學多年且極具豐富經驗的教師，因此在教師長年課程設計及教學信念的檢視上有相當大的助益，且對於國中國文教師的課程統整觀點及相應教學實務作為亦有較為深入之觀照與解析，所以對於國內課程統整研究而言，亦有相當的補充功能。

總之，雖然國內課程統整相關研究頗多，然而就國中國文課程統整之研究而言則稍嫌薄弱，且對於國中國文教師的課程統整理念及教學實務的深入探討亦呈現缺乏景況，所以對於本研究而言，這是值得進一步研究的方向。