

從課綱至教學實踐：跨領域課程統整之實施與建議

洪麗卿

國立臺中教育大學教育學系助理教授

一、前言

課程統整立基於學習的本質與學習者的需求，著重學習與生活、學習者經驗緊密結合，使其產生有意義的關連與融合，讓學生獲得最好的理解和整體的學習（游家政，2000），可謂是對現場學習科目繁多、學科本位濃厚、教材內容重疊、學習與生活經驗脫節等問題的意識反動。108 課綱以核心素養為課程發展的主軸，關注學習與生活的整合，而生活情境關係著多元知識的運用，因此課程統整亦為新課綱課程發展的重點，注重整合學習內容與轉化知識、價值和技能的深度學習，以達培養學生核心素養之目的。

不過，從課綱至教育現場的課程實踐，對於跨科目/跨領域概念的重視，卻是存在著轉化落差和侷限。也許是過往臺灣教育體制的分科課程架構設計，以及長期教師分科教學文化，致使學科之間壁壘分明，並認為分科設計有利於學科知識的系統性學習。然而，此乃受學科知識本位觀點所侷限，欠缺從（學生）經驗統整、社會（議題）統整的考量，並且隱藏著抽象知識的層級高於具體知識、實作知識之知識階級化意識形態（陳伯璋，2005）。而隨著教育思潮的轉移，國內教育改革由過去的學科導向、能力導向到素養導向，對於學習不再僅是重視認知層次的學習遷移，更強調是學以致用和問題解決的素養，以及促進學習意義和學習者經驗整合為要，因此課程統整遂成為課程改革的重要議題。

二、跨領域課程統整之發展脈絡

臺灣推動中小學「課程統整」工作實際上已超過 60 年，但以往的實踐多為實驗計畫性質（劉蔚之、黃春木，2017）。值至 1998 年教育部籌劃《國民教育九年一貫課程》在體制上進行大幅度課程改革，一是採行科目整併，以七大學習領域取代傳統慣有的學科課程結構；另一則是採行主題統整，鼓勵學校自主發展統整課程（教育部，1998）。然而，九年一貫課程統整的實踐結果並不理想，常被詬病的理由之一為「領域」名稱虛設，僅是將數個學科放在一起，學科之間並無整併。其二為以主題統整課程，只是將各學科相關主題內容作形式上的平行並列，各學科之間欠缺整體性概念連貫及統整交集（甄曉蘭，2004），且此階段政策內容對於課程統整概念敘述多為抽象，缺乏具體內涵，以致教學現場難以規劃（劉蔚之、黃春木 2017）。

而《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（2014）（以下簡稱總綱），累積九年一貫之實施經驗，針對部定課程與校訂課程二大課程類型之課程統整實施，有

較明確的實施規劃：

（一）部定課程之課程統整實施

在符合教育部教學正常化及領域學習節數之原則下，學校得彈性調整或重組部定課程之領域學習節數，實施各種學習型式的跨領域統整課程：「跨領域統整課程最多佔領域學習課程總節數五分之一，……並可進行協同教學」（總綱，2014）。

（二）彈性學習課程之課程統整實施

學校可選擇統整性主題/專題/議題探究、社團活動與技藝課程、特殊需求領域課程或是其他類課程進行規劃。其中，學校本位課程發展與課程統整息息相關，強調教師、學生需求、以及環境之間的互動與溝通等，透過由學校自行規劃辦理全校性、全年級或班群的學習活動，以提升學生學習興趣、回應社會生活需求並鼓勵適性發展，落實學校本位及特色課程：「發展統整性主題/專題/議題探究課程，強化知能整合與生活運用能力」（總綱，2014）。

綜整上述，課程統整之實踐包含兩個面向，一為在分科教學進行，包括部定課程的領域內跨科統整，以及領域之間的跨域統整；另一為校訂課程，以學生經驗為主，將知識生活化、應用化，強調知識活用的涵養。值得注意的是，統整課程並非取代分科課程，而是一種相輔相成的平衡觀點，藉由以學生為中心、統整性、整全性及參與式的教學取向，用以平衡分科課程的不足。誠如張芬芬（2019）指出分科課程具有邏輯清晰的系統性學習優點，在十二年國教課程架構仍佔多數比例，既是奠定學生學習穩固基礎的有效方式，也是統整課程的基礎。

三、目前跨領域課程統整之實施困境

強化跨領域或跨科目的課程統整雖說是《總綱》（2014）課程改革的焦點之一；教育部（2017）也推出「國民中學及國民小學實施跨領域或跨科目協同教學參考原則」，希冀教師以協作團隊，形塑共學之文化，運作跨領域或跨科目協同教學。但是，實際上從課綱轉化至教科書文本課程，再至教師教學，可見的是跨科目概念從主角變成配角。就教科書編輯而言，以國中社會教科書跨科活動為例，各教科書版本均以外加課程的形式，有些版本雖有跨科目統整設計，但偏向多學科統整模式，跨科活動僅以同一主題為中心，用以組織和關聯各學科，但歷史、地理、公民教學活動各自獨立，甚至有些版本只是形式性的存在，淪為聊備一格的課程設計（洪麗卿、劉美慧、陳麗華，2020）。Vars（1991）指出採多學科的課程統整，內容上雖然相關，但實際上卻傾向各自平行鋪陳，這樣侷限於學科本位

的課程意識，易使學習與現實生活之間存在斷層。

從甄曉蘭（2020）「素養導向教科書編/審的挑戰」論壇之對話可發現，目前教科書編輯未回歸《總綱》的基本理念，亦即強調探究與實作、議題融入、生活應用、跨科跨領域，具誘發問題意識和學習歷程，且受到出版頁數和定價限制，又無法全然走向整體性與脈絡化的內容導向之學習教材，使課程內容呈現單點連結、單線的片段發展的窘境。

再者，就教師教學文化而言，從實務面來看，在升學制度導向下目前大多數學校現場的領域內的課程架構仍是採分科教學，任課教師多以自身教授的學科為重心，評量考試也是採取分科出題，學科之間缺乏適當的互動交集。王郁雯（2016）指出雖然新一波高中課程改革理念由強調升學漸轉為與生活和在地社會相結合、知識統整、學科內容連結社會議題、重視實作及實用等「普通教育」特質，但對部分教師來說，高中教育作為升大學預備教育意涵重大，以致課程改革與教師專業訴求對現場教師專業認同產生矛盾，因此建議透過教師積極與外在專業論述及教師本身建構的專業角色進行協商、辯證，藉由不斷型塑和發展成個人所界定的專業教師，才是課程改革落實的關鍵。

換言之，目前十二年國教教育改革從素養導向理想教材樣貌，轉化為現實應用存在其困境，打破學科界線的統整課程發展仍有待期待。

四、跨學科課程統整之多元形式

根據國家教育研究院（2020）《2018 教學與學習國際調查臺灣報告：國民中學》可發現，臺灣依教師們自覺該專業發展範疇具高度需求的排序第一即為「教導跨學科學習的技能」佔 26.1%，可見教師對跨領域增能的迫切性。

有鑑於統整課程成敗關鍵是教師是否具完整知識架構、統觀與統整能力，以下筆者綜整 Jensenius（2012）、Roberts 及 Kellough（2006）有關跨領域型態和跨學科發展歷程，以五種課程統整的發展形式供教師參考與應用：

1. 單科內課程統整（intradisciplinary）

意指在單一學科領域中進行課程統整，課程設計者以促進學生學科內的學習統整為要，是一種學科內學習經驗銜接的作法。

2. 多學科課程統整（multidisciplinary）

先設計單科課程內容，之後再進行相關主題統整，較少牽涉到單科課程架構

的調整。

3. 跨學科課程統整（crossdisciplinary）

與多學科連結課程的差別在於統整步驟置於課程內容發展之先後問題。在課程內容設計之前，先決定統整主題，再各自從自己學科觀點進行分科設計，較多涉及到單科課程架構的調整。強調兩個學科有互動與連結，從一個學科觀點出發，同時亦帶入另一個學科的知識觀點。課程統整方向以內容目標為主，知識內容具有不同學科的觀點，屬於內容為本位的課程發展。

4. 科際整合課程統整（interdisciplinary）

即運用綜合性的策略，整合不同的領域的知識與方法。依統整重點和深度可能發展為多重學科或是跨學科課程組織，而差異之處在於跨學科課程除了知識內容整合之外，還包括跨學科概念分析及多元探究方法的整合，兼具過程與目標本位的統整，因此各單科課程之實施順序有互動與關連影響。

5. 超學科課程統整（transdisciplinary）

以真實世界或學生興趣為發展基礎，課程為一個超越學科觀點的統合性知識結構，打破年級和學科界線之特徵來進行發展課程，各學科知識更接近整合重疊。而當各個學科接近完整的整合狀態之後，將形成一個嶄新的單科課程狀態，且持續展開再一次的跨科發展歷程。

從上述五種跨學科課程統整模式可知，自跨學科開始之課程統整形式才真正涉及調整課程架構，且層次愈高，學科界線愈模糊；從原本學科邊界壁壘分明的關係，逐漸至以共享的主題、概念和技能方式，產生共有交集的形式。而從上述五種跨學科課程統整模式分析臺灣課程，單科內課程統整模式目前已普遍被接受，重視各學習階段的垂直連貫與銜接，但是其他課程統整發展形式則仍待開展。

五、結語

跨域統整是一種教學方法，是一種學習取向，也是一種課程意識，代表學習是自由與無邊界範疇之意涵（洪麗卿、劉美慧、陳麗華，2020）。臺灣課程在歷經九年一貫和十二年國教的課程改革，雖重視學生經驗與生活的結合，但徒課綱無以自行，需有賴教學落實。針對跨領域課程統整運作之建議有三：

1. 以概念為本進行課程發展與設計

基於素養導向的課程發展難以脫離課程統整的思考，因此建議以概念和通則作為課程組織要素，既能翻轉既定的學科框架思維，又能培養學生深度的認知、

價值、態度和技能，達到提升學生素養之目的。Erickson、Lanning 和 French(2017) 在《概念為本的課程與教學》一書指出統整不只涉及我們如何將主題組織在課程單元中，更是代表一種認知的歷程。其主張學習宜逐年由少而多、由淺入深來學習學科重要的概念與通則，以培養專家級的學科深度；並在個別學科深度的基礎上，藉由概念作為含攝作用之核心，用以整合學習經驗、結合生活、社會、學科的組織焦點，連結到相關學科領域，進而產生學習遷移以處理真實世界中兼具廣度與深度性的議題。

2. 透過學校本位課程發展促進教師跨域專業增能

學校本位課程發展的意義，非僅是聚焦在課程本身，更是以學生為主體、為學校整體發展制定學習方案的過程，將課程置於社會文化架構中，視課程為有機整體，經由教師、社區家長、外界共同參與，以建立符合學生需求與務實致用之課程，並修正部定課程過於強調學科標準化目標而缺乏彈性之缺陷，可謂是多元、創新、跨域、自主思潮下之行動體現。而教師藉由統整性主題/專題/議題探究的課程與教學實踐歷程，學習在連結真實脈絡與情境下，統整不同領域學科知識，設計建構出具體的學習行動，可促進教師專業自主的實踐能力，並開展跨域教學實踐的經驗與視野。

3. 結合專業社群的運作與課程共備的研修

揆諸現實，教師最大侷限可能在於跨學科知識不足。因此，建議學校教師可藉由結合跨領域專業社群的運作和課程共備的研修，從而促進跨科溝通與對話，共創合作經驗，進而打破多科分工的教學文化，發展跨科能力，讓課程逐漸邁向多重課程、跨科課程、超學科課程統整等多面向發展，以達成以學生為本位、去結構化、去學科藩籬的統整課程意涵。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。
- 王郁雯（2016）。高中課程改革下的教師專業認同。《教育學報》，44(2)，165-182。
- 洪麗卿、劉美慧、陳麗華（2020）。國中社會領域教科書跨科活動之分析—素養導向教材設計觀點。《教科書研究》，13(3)，1-32。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。
- 國家教育研究院（2020）。2018教學與學習國際調查臺灣報告：國民中學。

取自<https://talis.naer.edu.tw/news>

- 張芬芬（2019）。十二年國教的統整課程與分科課程：對立？取代？互補？**臺灣教育評論月刊**，8(1)，195-200。
- 教育部（2017）。國民中學及國民小學實施跨領域或跨科目協同教學參考原則。
- 陳伯璋（2005）。從課程改革省思課程研究典範的新取向。**當代教育研究**，13(1)，1-34。
- 游家政（2000）。學校課程的統整及其教學。**課程與教學季刊**，3(1)，19-38。
- 甄曉蘭（2004）。**課程理論與實務：解構與重建**。臺北市：高等教育。
- 甄曉蘭（2020）。素養導向教科書編/審的挑戰。**教科書研究**，13(2)，119-150。
- 劉育瑄（2018）。高中教師教學文化對課程改革的影響：以高中教師觀察為例。**臺灣教育評論月刊**，7(5)，139-144。
- 劉蔚之、黃春木（2017）。十二年國教「課程統整」之道。載於白亦方主編，**課程改革2016回顧與展望**（頁165-191）。臺北市：五南。
- Erickson, H. L., Lanning, L., Rachel, F. (2017). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom* (2nd ed.). New York, NY: Sage publishing.
- Jensenius, A. R. (2012). *Disciplinarity: Intra, cross, multi, inter, trans*. Retrieved from <http://www.arj.no/2012/03/12/disciplinarity-2/>
- Roberts, P. L., & Kellough, R. D. (2006). *A guide for developing interdisciplinary thematic units* (4th ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Vars, G. F. (1991). Integrated curriculum in historical perspective. *Educational Leadership*, 49(2), 14-15.

