

日本的統整課程政策與模式 及其對台灣實施統整課程的啓示

黃 琬 惠 游 靜 宜

嘉義大學教育學系助理教授

摘 要

本研究的目的是在於探究日本實施統整課程的情況，期望藉由瞭解其政策及模式，提供我國統整課程政策與設計的參考。研究發現日本提出的統整課程政策是具體而明確的。日本文部省明定「統整學習時間」納入各學校的教育課程，使「統整學習時間」成為小學必置的課程。並且，在「小學學習指導要領」揭示「統整學習時間」的主旨、目標、活動等。反觀國內的九年一貫課程暫行綱要並未揭示明確的統整課程目標、活動和節數。為了彰顯統整與分科的不同，統整課程政策應更明瞭以指導學校實施統整課程的方向。在統整課程的模式方面，日本學者專家強調的「學生中心的統整課程設計」的理念應受重視，視學生為學習的主體，提供學生實際參與設計的機會。

關鍵詞：統整課程、統整課程政策、統整課程模式

壹、緒論

近年來，統整課程的研究已成為國內課程改革的重要議題，由其種種理論基礎、模式與設計的探究，可知其在國內受重視的程度。統整課程之所以受到國內教育者的重視，應與現有課程出現的問題有所關聯。國內的課程與教材出現許多問題，其中包括課程零碎片段的組織、重複呈現、重視知識甚於能力以及課程未能與實際生活相互連貫等。這些問題的顯現使得課程統整、連貫與銜接、教材內容選擇與更新、課程組織基礎的轉變等問題成為當務之急的改革（陳伯璋，2000；鄭博真，1999；歐用生，2000）。再者，「學生中心」的觀念已漸為教育者接受，課程設計要適應學生的學習心理。為適應知識的快速累積和強調解決現實生活問題的能力，學生需要學習整合的知識與技能，及有系統、組織的統整運用，同時鼓勵學生以整體思考取代線性思考，並學習以整體的面向來了解並認清問題背後的真正原因（王思峰、周東權、杜強國，1998；黃炳煌，1999；齊若蘭譯，1999；歐用生，2000；簡良平，1999）。歐用生（2000）指出學問代表的是知識的結構，它並不反映學生了解的形式和程度，或學生能學得這些知識結構的過程。因此實施以興趣和探究為基礎的統整課程，較能適應學生的心理需求，使學生獲得完整的經驗。

此外，統整課程之所以能在基層教育界蓬勃發展確受九年一貫課程實施的影響。教育部為回應國家發展的需求與社會期待，公佈九年一貫課程綱要(2001a)，倡導統整課程，明訂：「跨世紀的九年一貫新課程應該培養具備人本情懷、統整能力---。」(p3)、「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」(p9)以及「在符合領域學習節數的原則下，學校得打破學習領域界線，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學」(p15)。九年一貫課程強調統整的重要與方式，鼓勵教師透過統整的機制，整合學科內容與概念以提高學習成效，並避免重複學習內容與活動。

然而，國內實施統整課程卻也面臨了許多問題。目前，採用統整課程的學校數不斷在增加，但許多來自專家學者、教師、學校行政人員、家長、學生的質疑聲音亦有增無減，而且實際上還有許多爭議和問題懸而未決，例如：綱要中的課程結構特別彰顯學科間的統整，相對地忽略了己課、己我、己世的統整課程（黃譯瑩，1999）；在實施的部分，未能適時提供教師充分的研習機會，使其具備正確的統整課程概念，而且研習的時間沒有延續性；其次，缺少課程、評量、制度、人心的整體改革，教師的統整課程易流於形式、表面化；此外，政府宣導工作不足、師資培育機構的科系界線分

明，小學缺乏共同願景（林達森，1999；陳伯璋，2000；鄭博真，1999；歐用生，2000）等都影響到統整課程實施的品質。

鑒於國內實施統整課程的問題，本研究的目的在於探究日本實施統整課程的情況，期望藉由瞭解其政策及模式，提供我國統整課程政策再調整時的參考，以及作為國內統整課程設計的參考模式。

貳、日本的統整課程定義

日本學者在定義統整課程時，皆稱為「総合的な学習」或「総合学習」，並未使用「統整」一詞。本文為何將「総合学習」視為台灣所稱的統整課程，而非「綜合活動學習領域」，理由有二，首先從定義而言，日本學者定義的「総合学習」包含兩個重點，建立學科連結的統整與重視學生中心為主的超越學科統整(敘述如下)，此點與目前探究的統整課程的定義相似(Drake, 1998/2000)。其次，學者所提的「総合学習」模式實為統整課程模式，例如，田中博之將「総合学習」分四類：合科教學、科際整合、統整活動和生活學習(詳敘在後)。因此，本研究將「総合学習」譯為「統整學習」。至於 curriculum integration 在日本稱為「カリキュラム統合」，interdisciplinary 則稱為「学際的」。在釐清中日譯語的混淆後，接下來要探討日本學者如何界定「統整學習」的意義。

高浦勝義（1997）在「総合学習の理論」一書中，指「総合する」為 integrating，除了尋求學習內容間相互關連外，更具有統合的意涵；新明解國語辭典（第四版）的定義亦顯示「総合」係指統合幾個有關係的事物成爲一個統一體。高浦勝義（1997）認爲「統整學習」是指改變過去分科課程及各學科間獨立教學的情況，而使學習內容相互連結、統整的一種新課程編制和教學方式。不同於高浦勝義的學科內容的統整定義，辰野千壽（2000）重視問題解決的統整模式，認爲「統整學習」是跨越學科界限，排除記憶中心的學習，而以問題爲中心，透過問題解決過程讓學生習得生活有用的學習能力。亦即不要分學科，全部都統整爲一部分，而且立基於學生的興趣與關心，透過自發活動與直接體驗，以培養實踐的能力。

此外，藤岡秀樹（2000）及梶田叡一(2000)將「統整學習」的定義分成三種：

(1).以兒童的願望與需求爲中心，讓兒童從日常生活中發現問題，進而解決問題的主題探究學習過程，屬於狹義的定義。

(2).以重要課題或議題為主，現代課題如「國際理解」、「環境」、「資訊」及「人權」等領域，由教師事先判斷學習內容的價值與重要性，然後決定統整主題的學習，在設定主題時，由於不限定應學何種學科，因此此種統整學習較能跨越廣泛的領域內容。

(3).以學科為主，又稱爲「合科學習」，即將相互關連的各科內容結合起來，跨越學科界限。

相對於一般學者使用的「統整學習」名稱，兒島邦宏（2000）稱之爲「統整的學習」，主要是去除學科領域的界線，統整知識、技能、思考及學習方法據以編成的學習活動。他並試圖去釐清「統整學習」與「統整的學習」之間的差異，多了一個「的」意味著「間接」、「擬似」，而非原本真實、直接的統整。

簡言之，日本學者對統整學習的定義，主要立基於兩方面：一爲將重點置於學習內容（學科、課題、問題）的統整化，其二爲將重點置於學習主體（學生）的統整化，而如何去掌握學生的特質及學習課題以及學生如何去統整與實踐，可說是「統整學習」的重要核心（兒島邦宏，2000）。

參、日本的統整課程政策

日本的學校教育法賦予「統整學習時間」的法源依據，並明定其爲教育的必置課程，而且在「小學學習指導要領」的總則中，亦明白揭示「統整學習時間」的旨意、大方向目標、授課時數、注意事項等（文部省，1999a）。日本預定於2002年實施「小學學習指導要領」。

一、「統整學習時間」在整體課程上的位置

學校教育法施行規則第24條第一項：

「小學的教育課程是由國語、社會、算數、理科、生活、音樂、圖畫工作、家庭及體育各科，道德、特別活動及統整學習時間編制而成。」

由此可見，日本的新課程仍維持學科架構，增設的「統整學習時間」與其它各學科並列，成爲小學必置的教育課程。而且，總則中亦說明「統整學習時間」的主旨、目標、授課時數及實施時的相關配套措施，這些在教育課程中都佔有一席之地。不過，由於「統整學習時間」強調各校自由發揮創意、並超越學科界線，所以不能等同於有固定目標及內容的各學科，因此，在學習指導要領上，「統整學習時間」另闢一章節以

和其它學科區別。

二、名稱

不管是活動的編排或功課表上的名稱，有關統整活動的名稱交由各學校自行設定，各校可發揮創意來命名吸引兒童興趣的名稱。彈性命名的方式，確實賦予統整學習時間個別生命的意義，發展出學校的特色。

三、主旨

「統整學習時間」的主旨是各校須因應地區、學校、兒童的實際狀況，以橫貫、統整的學習和兒童的興趣與關心為基礎，來展開有創意的學習活動。

對此旨意，兒島邦宏（1999）在學習指導要領的解說中指出兩點：第一，從兒童的角度來看，自己要去接受、適應不斷變化的社會，並且從中學習以確立自己的生活方式，正因如此，學習不是他人給予的，所以依據兒童切身的問題所產生的興趣與關心來學習是「統整學習時間」的要件。第二，學校要找出現實生活所引發的統整學習與兒童的興趣、關心的共同事物，才能展開有意義的學習活動，而這端視學校是否發揮創意工夫。

四、目標

「統整學習時間」沒有硬性規定具體的目標，其大方向的目標是：

1. 培養兒童親自去尋找學習議題、主動學習、自我思考，及獨立判斷，並具有問題解決的能力和資質。
2. 協助兒童學會學習策略和思考能力，以培養主動從事創造性問題解決及探究的態度，並能思索自己的生活方式。
3. 賦予各校發揮創意、展開有學校特色的教育活動。

「統整學習時間」的目標總括一句就是培養「生存能力」（兒島邦宏，1999），即培養學生能夠自我導向學習及學習如何去學習，而非知識技能的背誦、記憶而已。另一方面，在培養學生能力與資質時，相對地也要重視學生態度的養成，才能達到主動追求、自我創造及確立自己生活方式的目標。

伍、學習活動

「統整學習時間」的學習活動是指掌握創設的主旨及目標，同時配合學校與地區

特色、兒童的實際狀態，由各校發揮創意所展開的活動。統整學習活動重視自然體驗、社會體驗、觀察、實驗、調查、製作、生產活動等的體驗學習及問題解決過程，其議題與主題可取材自三方面：(1)社會方面：不斷變化的現代社會議題，如「國際理解、資訊、環境、福祉、健康」。另外，兒島邦宏（1999）在總則解說中亦認為有關人權、生命、產業、經濟都可納入；(2)兒童方面：以兒童的興趣、關心為主軸的課題，如人際關係；(3)因應地區性及學校特色的課題，如「地區、鄉土、故鄉」等，這些都是社會的縮影，學生可從中展現真實的生活模式，並將自己和外在生活世界連結起來。除了參考上述所列的課題之外，只要符合創設的旨趣及目標，各校亦可採用其它的學習課題。

學習活動的設計還要考慮讓每位學生能設定自己想要探究的主題而全心投入，因此，雖然年度教學計畫是由學校教師設定，但教師應考慮學生的學習經驗，提供多樣化的學習主題與學習方法，讓學生依照自己的興趣、關心來選擇或設定。

此外，藉由公開發表、展現學生學習活動的過程和成果，以獲得地方人士的協助與回響是很重要的。如此一來，學生能真實感受到自己與社會的聯繫，而且透過學習活動亦可使地方人士或其它機關更了解學校，並提供進一步的協助，所以，學習活動應儘量與地方社會結合。

六、授課節數

在學校教育法施行規則的修定要點中，各學年的一年總授課節數伴隨著學校五日制的實施而縮減，大約比以前一學年少了 70 節（第一學年約 68 節），換算成一週約削減了 2 節課（一節課為 45 分鐘）。

2002 年的日本小學課程架構與全年授課總節數，如表 1 所示，其中透露幾個訊息：

- （一） 新舊的課程架構變動不大，只是多增設「統整學習時間」，不過「統整學習時間」的節數主要來自於各科的削減（道德及低年級的生活科仍維持原節數）。
- （二） 學校教育法施行規則第 24 條之 2 規定「統整學習時間」在三、四年級的一學年為 105 節，五、六年級一學年則分配到 110 節（如表 1），而低年級則以「生活科」代替，其節數與「統整學習時間」差不多。原則上一年的授課週數共 35 週，不過「統整學習時間」不一定每週要分配 3 節課，必要時可將課程集中在特定的期間來進行。各校一方面確保一年的授課節數，另一方面可依地區性、學校及兒童的實際狀況，配合各學科的學習活動，來發揮創意彈性運用及編製時間表。

(三) 「統整學習時間」的節數僅次於國語與算術科，可見日本亦相當重視統整課程。

(四) 值得注意的是「特別活動」的定位。「特別活動」包含班級活動、兒童會活動、社團活動及學校活動，和「道德」同屬於學科外教育，以與學科教育區別。為配合新課程的目標，「特別活動」有部分功能與「統整學習時間」重疊，例如充實體驗學習與問題解決學習、及因應各校及區域特色展開有特色的教育活動等（月岡英人，2000）。不過，「特別活動」仍有其不可取代的存在功能，即以團體活動為主軸，讓學生透過各自的角色，透過團體生活及民主討論程序，培養學生具有豐富的人性與社會性及合群合作的精神。因此，日本還是很重視特別活動對培養學生民主社會意識的意義。

另外，在全面實施新學習指導要領的過渡期內，各校可斟酌、適當地規定一節課有多長，而且統整活動的時間也可從特別活動中抽取一部分的時數，或是彈性運用各學科的時數，或者和學校行事及兒童會活動一樣，利用標準授課時數外的時間當作是統整學習的時間（月岡英人，2000）。

表 1

日本小學的課程架構與全年授課總節數（2002 年）

區分	各科的授課節數								道德的授課節數	特別活動的授課節數	統整學習時間的授課節數	總授課節數	
	語文	社會	算術	理科	生活	音樂	圖畫工作	家庭					體育
第 1 學年	272	/	114	/	102	68	68	/	90	34	34	/	782
第 2 學年	280	/	155	/	105	70	70	/	90	35	35	/	840
第 3 學年	235	70	150	70	/	60	60	/	90	35	35	105	910
第 4 學年	235	85	150	90	/	60	60	/	90	35	35	105	945
第 5 學年	180	90	150	95	/	50	50	60	90	35	35	110	945
第 6 學年	175	100	150	95	/	50	50	55	90	35	35	110	945

（資料引自文部省，1999a, p6）

七、進行統整學習活動時應注意的事項

(一)、要積極採用體驗學習、問題解決的學習：「統整學習時間」重視學生的自然體驗或自願活動，如社會體驗、觀察、實驗、見學、調查、發表討論、動手做等，藉由活動的體驗和實踐，學生可從中獲得探究及問題解決能力。

(二)、靈活運用學習團體：例如彈性利用合作學習、異年齡小組、地方義工人士的協助指導、教師協同教學等學習資源。另外，也可考慮多樣化的教材來源，如地區的素材或活用當地的學習環境。

(三)、在「國際理解」部分，外語會話的學習是其中一環，學校應該設計適合小學階段的體驗活動，讓兒童在接觸外語的同時，也能夠熟悉外國的生活與文化。

綜合歸納上述統整課程政策得知，1998年日本文部省對「學校教育法施行規則」的部分要點已進行修改，明定「統整學習時間」納入各學校的教育課程，使「統整學習時間」與其它各學科並列，成為小學必置的教育課程，因此整個課程架構包含分科與統整課程。雖然文部省將統整課程設定為「統整學習時間」而非「學科或領域」，但亦規定基本授課節數以確保各校都實施。同時，又修訂公布「小學校學習指導要領」，在其「總則編」中明定「統整學習時間」的主旨、目標、活動等，其主旨為各校須因應地區、學校、兒童的實際狀況，以橫貫與統整的學習和兒童的興趣與關心為基礎，來展開有創意的學習活動，而學習活動可取材自現代重要的社會議題、鄉土教育、兒童的興趣與關心等。若從該國學者對統整課程的定義來看，政策中「統整學習時間」屬於「以課題或議題中心的統整學習」及「以兒童為中心的統整學習」，因此可看出日本在制定統整課程政策時能與學者的看法相互參酌及應用。

肆、日本的統整課程模式

一、田中博之的模式

田中博之於1986年以縱軸「教師決定」、「學習者決定」和橫軸的「明確目標和評量」、「不受目標約束的評量」作為架構，將統整課程分四類：I為「合科教學」；II是「科際整合」；III是「統整活動」；IV為「生活學習」，如下圖1所示。縱軸「教師

決定」和「學習者決定」指學習主體性的對象歸屬，而橫軸的兩個極端，其中一個是「明確目標和評量」，強調學習應該按部就班進行，以傳統的學科來組織課程。至於另一極端的課程則不重視順序性，而且也沒有固定的方向目標，前進方向端視活動進行的狀況而定（YAME31 授業ぷらん研究所，1999）。

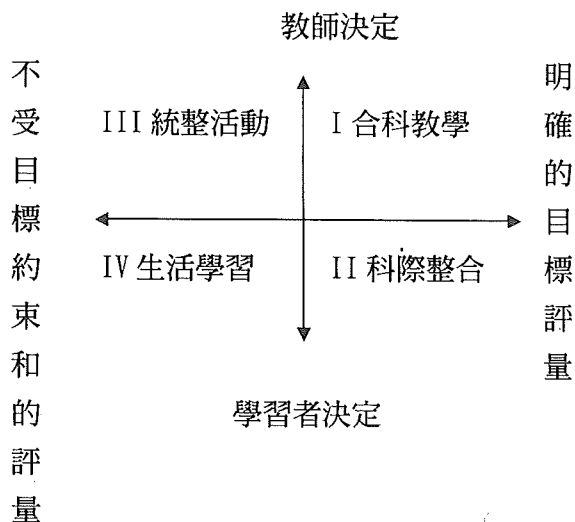


圖 1 田中博之對統整課程的四種類型
(資料引自 YAME31 授業ぷらん研究所，1999)

二、山本幸夫的模式

山本幸夫於 1997 年將統整課程分成四種類型 (ABCD)，縱軸的指標是「學習的主體性」，教師主體和兒童主體分居左右兩邊；橫軸代表「時間範圍」，即統整課程在什麼時間內展開 (YAME31 授業ぷらん研究所，1999)。如下圖 2 所示：

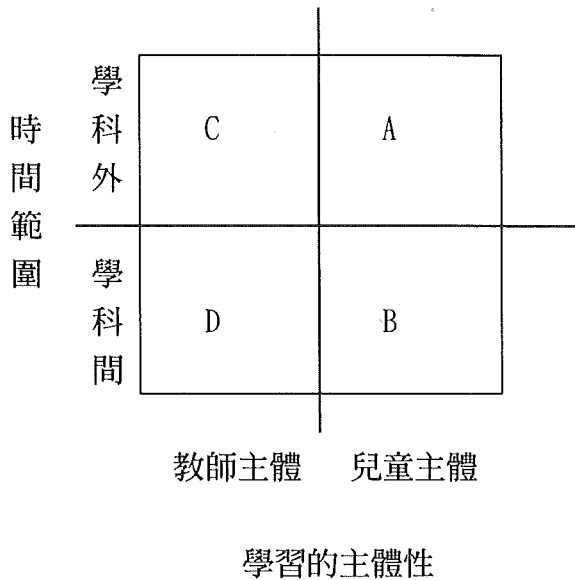


圖 2 山本幸夫對統整課程的分類
(資料引自 YAME31 授業ぷらん研究所, 1999)

(一)、A 類的統整課程：「學科外」/「兒童主體」型

此類型的學習內容和學習活動都是以兒童為主體，由兒童依照自己的興趣及關心所決定的學習材料也是無意間發現的，且大都未經過系統整理。活動的時間是在學科學習時間以外，另外設置一個「統整學習」的時間。實踐學校有筑波大學附屬小學，愛知縣岡崎市立矢作小學。

(二)、B 類的統整課程：「學科間」/「兒童主體」型

不管是學習內容或活動的決定都很重視兒童的主體性，而活動的時間則在既有的學科間進行。以概念及主題為基本，尋求各學科間的連結，實際實施時會隨時調整指導計畫和授課時數。實踐學校有神奈川縣横浜市立日枝小學。

(三)、C 類的統整課程：「學科外」/「教師主體」型

學習內容由教師來決定，主題大都關於人類生活方式的現代課題。時間範圍和 A 類一樣，在學科外另設置一個統整學習的時間。

(四)、D 類的統整課程：「學科間」·「教師主體」型

和 B 類一樣，在既有的學科時間內實施，且針對某個主題或課題尋求和其它學科連結，視情況隨時調整教學計畫和授課時數。實踐學校有佐賀大學教育學院附屬小學。

三、加藤幸次的模式

加藤幸次於 1997 年將統整課程分成「學科」、「合科」、「科際整合」、「主題式」、「兒童興趣、關心」等類型。後來又加以擴充，依據「教師-兒童」及「學科-統整」兩大基軸，將統整課程分爲七種，如下圖 3 所示（加藤幸次、奈須正裕，2000）。

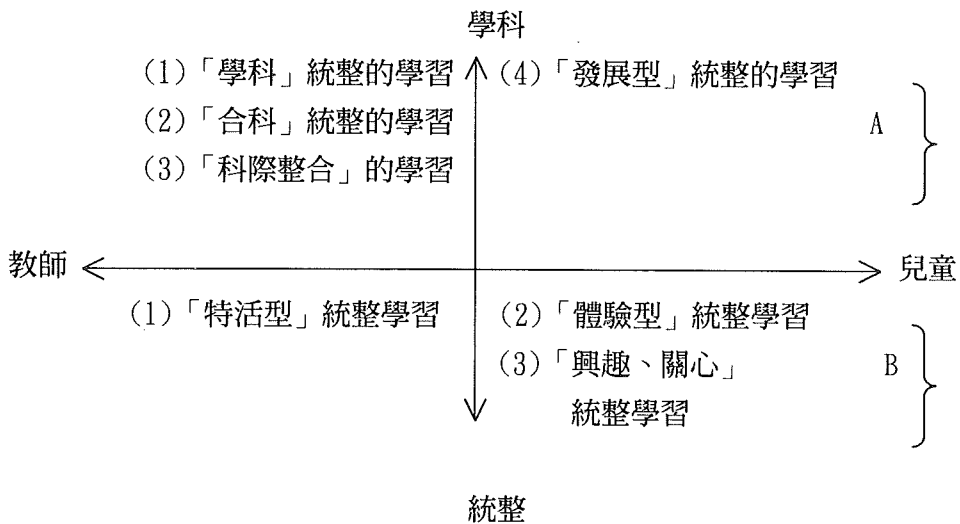


圖3 加藤幸次對統整課程的分類
(資料引自加藤幸次、奈須正裕，2000, p35)

(一)、「學科」統整的學習(A1)

國語和社會科都是富有綜合、統整意味的學科。戰後，社會科一度被稱爲「綜合社會科」，當時小學六年級的社會科上到奈良時代時，還要利用見習旅行的機會來展開學習活動，這就稱爲「學科」的統整課程。雖然此統整形式學科意識強烈，不過也有超越教科書來進行學習活動的情況。

(二)、「合科」統整的學習(A2)

即連結兩種學科，使之融合的意思。此類型起源於 1992 年香川大學附屬坂出中學利用選修時間將兩科合在一起，稱「合科型自由學習」的統整課程，其在 1995 學年度的合科自由研究主題如：「支撐瀨戶大橋的力」，結合數學與理科；「來一趟世界語言和音樂之旅吧」，結合了英語與音樂…。

(三)、「科際整合」(A3)

日本的統整課程政策與模式及其對台灣實施統整課程的啓示

係指不同科目老師針對同一個主題一起討論，各自從所擔任的學科角度來探索主題，學科界線還是存在，例如，學到關於中國的人口問題，可以統整其它各科，像是國語、社會、理科、數學老師集合起來以「人口問題」為主題，進行網狀式教學，如圖4所示（加藤幸次，1997）。

科際整合即使在試辦期間，仍然到處可見，不過，在現行的教育課程底下，科際整合大都取材自學科。小學所實施的科際整合大部分屬於「融合」(fusion)型，教師不受限於自己所教的學科，而且打破空間限制，由好幾個老師協同教學。

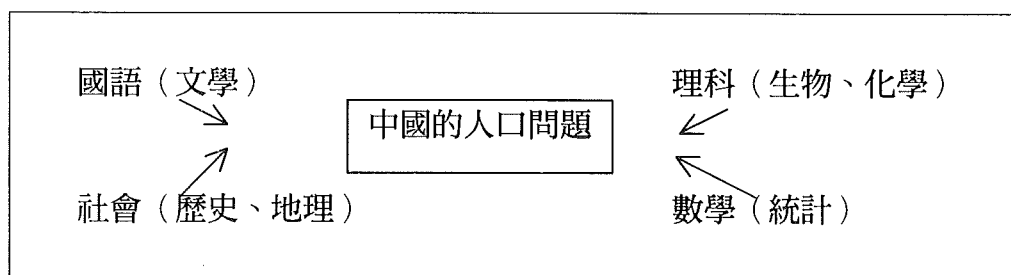


圖4 加藤幸次的科際整合模式
(資料引自加藤幸次, 1997, p11)

(四)、「發展型」統整的學習(A4)

在某一學科的單元學習後，進行統整的學習將所學組織起來。例如，六年級社會科在「繩文時代的生活」單元學習後，可以教學生燒窯製作黏土容器。

(伍)、「特活型」統整學習(B1)

相對於上述「學科」「合科」「科際整合」都是以學科為基礎來進行統整活動，「特活型」去除了「的」，不再具有強烈的學科意識。目前很多學校將特別活動視為「統整學習化」即是一例。其它也有小學五年級利用夏令營的機會，帶領小朋友賞鳥、觀星，以環境教育為主軸來進行統整活動。

(六)、「體驗型」統整學習(B2)

小學的統整課程最初大都由「體驗活動」開始，因為小朋友喜好活動，於是考量兒童的心理，就構成了體驗型的統整學習，其目標和內容都是從學習活動中產生的。

(七)、「興趣、關心」統整學習(B3)

以兒童的興趣、關心為出發點，來引發兒童的好奇心。若是團體共同感到興趣，

可以「小組專題報告」來進行，若是個人的興趣，亦可以「個人專題報告」來統整學習。

四、村川雅弘的模式

村川雅弘亦參考許多學校實施的現況而作分類，其構想有部分來自於田中博之。

關於橫軸「學習內容決定的範圍」部分，愈往右邊走，就愈不受限於現有學科的束縛，而能致力開發新的學習內容；中間部分則儘量與現有學科連結、融合。至於縱軸「課題設定」部分，愈往上走，教師決定學習課題和活動的程度就愈強烈，愈往下走則相反；在中間部分，雖然是教師來設定課題，但學生可從中自由選擇（水越敏行、村川雅弘，1998）。茲將村川雅弘的分類以下表 2 表示。

表 2

村川雅弘的統整課程分類

學習內容的範圍 課題設定	單一學科 ←	多科的關聯與融合	→ 新課題
教師決定	A 以單一學科的內容為依據，學生跟隨教師決定的課題和活動來學習。	B 教師從多科的內容中找出關連性，學生在教師所設定的課程和活動中學習。	C 教師不受既有學科內容的限制，自行設定新的課題和活動來指導學生學習。
學習者選擇	D 以單一學科的內容為依據，教師決定課題，而由學生從中選擇、自主學習。	E 教師從多科內容中找出有關聯的課題，而由學生從中選擇、自主學習。	F 學生選擇教師突破既有學科界線所發展出的新課題，展開自主學習。
學習者決定	G 以單一學科的內容為依據，學生自行設定課題，展開主體性的學習。	H 從跨學科的內容中，學習者自行找出連結，並且設定課題，展開主體性的學習。	I 不受既有學科的限制，學習者自己設定課題，主動學習。

(資料引自水越敏行、村川雅弘，1998, p16)

五、平野朝久的模式

平野朝久（1998）以統整課程實踐之根本立場的差異，將統整課程分為兩大類。

(一) 兒童主動追求探究的統整學習

1. 源流：可追溯到大正時代，由木下竹次所指導的奈良女子高等師範學校附屬小學的合科學習，及由淀川茂重所指導的長野縣師範學校附屬小學研究班級的統整活動。
2. 基本假設：兒童天生具有好奇心，是主動的學習者。兒童主動去探究知識才是真正的學習。
3. 題材（主題）：是根據兒童的需要決定的，如此學習源於兒童的內在需求，因此學習過程不斷修正調整，是一個循環的過程。而且，當兒童主動學習時，實際上就會不知不覺地跨越學科界限，自動地將所學統整起來，這和教師事先將課程統整，再讓學生學習的意涵是不同的。
4. 對兒童而言：因為可依照自己的喜好來從事活動，所以兒童較主動、獨立且積極，也較充分發揮潛能。
5. 對教師而言：對自己的課程與教學觀、評量觀、兒童觀都要作一番調整。
6. 學習的主體是兒童，但教師作為學習的支援中心，需要事前擬定指導計畫，以了解

兒童所需及提供適當的支援。不過，具體學習計畫的展開、修正與完成，不能單靠教師一己之力，也要讓兒童參與，否則兒童會對活動產生「前途莫測」的恐慌。

(二)綜合各學科單元的統整學習

此和上述類型根本上的不同在於主題及內容都是由教師事先決定的，而且，主題是從學科中找出的，兒童在整個活動過程中按照教師鋪好的路線走，並完成教師指定的任務。大部分實施統整課程的學校都是屬於此類型。

1. 教育方法：重視兒童的直接體驗學習，教師準備學習環境，並提供較具控制性的支援。
2. 目的：協助學生習得統整的知識及綜合判斷的能力，並確保體驗活動的機會和回應社會變遷。

以何者為主題及納入哪些擬探究的內容及如何連結，都是由學校自行設計指導。

日本學者所提的統整課程模式大都依據學校實施的方式，還參考日本國內已實施學校的經驗，並非注重統整模式的理論層面。此外，這些模式與日本學者的定義頗類似，可由兩個問題來探討，由誰來主導統整課程的設計及應包含哪些學習內容？首先，關於學習內容，日本學者依據統整層次而提出單科、合科、多科、課題及問題等學校採用的統整方法。與加拿大著名的學者 Drake (1998/2000) 所提的統整課程層次有些不同，Drake 將統整分為學科、合科、多科、科際與超學科的統整，然而，日本學者卻將多科與科際視為同層次，而未加以區分，例如，加藤幸次的科際整合模式與村川雅弘的多科統整課程具有雷同的意義。

其次，日本學者亦透過教師與學生的角度詳細地探究應由誰來設計統整。一般而言，大都以教師中心及學生中心兩個面向分析。教師中心的設計意謂由教師根據學科內容設計課程，教師握有學習內容與方式的主導權。學生中心則強調學習的主題、方式是依據學生的興趣和關心的事件而設計，亦或由學生自行設計，充分展現學習者為主體的理念。通常，教師設計可說是初步實施統整的方式，一旦教師熟悉如何設計統整課程，學生亦瞭解統整的意義與方法，便可由學生自行設計統整課程，而由教師以協助者的角色加以引導，培養學生各種學習能力，讓學生養成自我導向的學習，以利日後的終生學習。最後，日本學者所提之模式強調學生中心的統整概念亦符合日本的統整課程政策的主旨與活動設計。其主旨為各校須因應地區、學校、兒童的實際狀況，以橫貫的、統整的學習和兒童的興趣與關心為基礎，來展開有創意的學習活動。

伍、對台灣統整課程實施的啓示

本研究藉由檢驗日本文部省的統整課程政策與學者專家提供的統整模式等兩個層面，來探究日本實施統整課程實施的情況，以提供台灣統整課程政策與設計的參考。茲就上述的兩個面向—統整課程的政策與模式，簡述台灣與日本的差異，並就其對台灣統整課程實施的貢獻，說明如下：

一、統整課程的政策

(一)、統整課程在整體課程上的位置

日本文部省在「學校教育法施行規則」，明白揭示「小學的教育課程是由國語、社會、算數、理科、生活、音樂、圖畫工作、家庭、體育、道德、特別活動及統整學習時間等科目編制而成。」由此可知，增設的「統整學習時間」與其它學科並列，成爲小學必置的教育課程。顯然，日本傾向漸進式的實施統整課程，現階段的做法是同時具有分科與統整的課程，一方面保留傳統的分科架構，確保基礎學科的學習，另一方面想藉由「統整學習時間」來進行分科教學難以達到的目標，例如提供學生進行獨立研究與解決問題的自由探索機會，並強調由學校發揮創意來設計統整活動等。

而台灣方面，則強調七大學習領域皆能以統整方式呈現，全面以統整取代分科課程，明訂：「學習領域之實施應以統整、協同教學爲原則」以及「在符合領域學習節數的原則下，學校得打破學習領域界線，彈性調整學科及教學節數，實施大單元或統整主題式的教學」(教育部，2001，p9，p15)。同時，七大學習領域與生活課程(社會、藝術與人文、自然與生活科技的統整)整合了國小 11 科與國中 23 科，領域本身亦清楚顯示出領域內統整的特質。因此，七大學習領域教學皆可實施統整課程，這或許可證明統整課程是此次教改的核心，亦可見台灣對課程改革之破斧沈舟的決心。然而，全面式的改革似乎缺少漸進式中的改進機會，也難在短時間內受到接受；日本漸進的方式可能較能得到正面肯定。

(二)、統整課程的目標

日本的「小學學習指導要領」指示「統整學習時間」的主旨、目標、授課時數、注意事項等。「統整學習時間」的主旨是各校須因應地區、學校、兒童的實際狀況，以橫貫、統整的學習和兒童的興趣與關心爲基礎，來展開有創意的學習活動。「統整學習時間」的目標在於增進兒童的「生存能力」，激發主動學習與研究的精神，培養獨立判斷與問題解決的能力。

台灣的九年一貫課程綱要並未具體擬出統整課程目標。而日本周全且大綱式地說明統整課程的實施要點，予人一個清楚明確的輪廓，並突顯統整課程的主旨和目標。學生在學習統整課程之後的預期目標應該明確闡述，便於提供學校統整課程的方向，以求設計適當活動來達成目標。

(三)、統整課程的學習活動

日本的「統整學習時間」的學習活動是指掌握創設的主旨及目標，同時配合學校與地區特色、兒童的實際狀況，由各校發揮創意所展開的活動。統整學習活動重視自然體驗、社會體驗、觀察、實驗、調查、製作、生產活動等的體驗學習及問題解決過程。

統整課程的學習活動說明並未出現於台灣的課程綱要。不明確的統整課程學習活動使得學校在安排學習內容與方法時，常將重點放在各學科的教學，而未顧慮到問題解決、研究、體驗等學習方式。例如，許多學校雖然採用協同教學，教師在共同擬定主題之後，進行各科分科教學，教學內容往往變成教科書的某課教學(如傅瓊惠，1998、九年一貫課程，2001)，往往容易忽視統整課程的進步主義精神，並未提供學生主動學習、探索、問題解決的學習機會。

(四)、統整課程的授課節數

台灣在九年一貫課程的實施要點中只規定領域學習節數與彈性學習節數，並未清楚說明統整課程的學習節數；而日本爲了確保各校都能實施統整課程，於是規定一學年的基本授課節數，並且說明每週不一定要平均分配三節，可視學校及兒童實際狀況彈性調整於某一特定的期間進行。比起日本，台灣在這方面的確欠缺明確與具體的說明，雖然強調領域內或領域間的統整課程，但在實際上是否所有小學都能徹底實施呢？

(五)、台灣的綜合活動學習領域的統整課程

日本學者對統整課程皆以「綜合學習」稱之，其新課程中亦採用「綜合學習時間」，一致的用法，清楚不易混淆。台灣的綜合活動學習領域若由參考日本的「綜合學習時間」而來，如果改爲大家熟悉的「統整活動學習領域」，大眾更能瞭解。但台灣的綜合活動學習領域的「綜合活動」，似乎是各種活動的結合。

綜合活動學習領域與日本的「統整學習時間」都使用「integrate」這個字，但兩個課程的內容並不相似。黃譯瑩(2001)認爲綜合活動學習領域可由「綜合」與「活動課程」兩個層面分析，「綜合」(integrated)具有統整六大學習領域的任務，而「活動課程」(activity curriculum)則提供學習者實踐、體驗的機會。但是，綜合活動設立的理由，卻只強調活動課程的重要，未見統整課程的部分。其設立理由在於突顯活動課程與其他領域同等

重要以及落實活動的教育意義(教育部, 2001b)。此外, 綜合活動學習領域的十項指定內涵又偏向輔導活動、童軍教育、團體活動、家庭教育等現行的學校課程, 例如, 學生自治活動、生命教育活動、自我探索與了解的活動、人際關係與溝通活動、兩性關係與互動等屬於輔導活動和團體活動(教育部, 2001 a)。由上述分析, 綜合活動學習領域試圖涵括統整課程、活動課程、輔導活動、童軍教育、團體活動、家庭教育等, 內容豐富又能符合現實需要, 卻也可能忽視各課程的特質。

二、統整課程的模式

日本學者對統整課程的模式, 主要是由兩方面來探討: 統整者(who)及學習內容(what)。統整者方面探討由誰主導統整課程, 教師、學生或共同設計? 山本性夫、加藤幸次及平野朝久皆將統整者分為教師或學生, 而村川雅弘則加入「教師學生共同設計」的方式, 由教師決定課程, 學生再由課程中選擇並自主學習。在學習內容方面, 田中博之、加藤幸次、村川雅弘及平野朝久提出各種不同的模式, 若依據統整層次來分析他們所創作的模式, 大概可分為單科、合科、科際(村川雅弘稱之多科統整)、超學科(例如田中博之的生活學習、加藤幸次的體驗型及村川雅弘的新課題)。

國內的統整課程模式, 除了黃譯瑩(1999)的己課、己我、己世的廣義統整模式, 教育部(2001b)針對學校的統整課程設計而分為單科、跨科、融合、科際及超學科的統整。單科內的統整, 如全語文的說聽讀寫; 跨科統整是指兩個以上的學科因學習內容相關而相互統合; 融合課程是將相近的學科整合為一個新科目或領域; 科際統整是以主題為學習目標, 從各學科共同探討主題; 超學科意指經由探討故事或問題解決的方式進行統整。這些模式只由學習內容來探討其模式, 並未經由統整者的角度探討統整, 忽視學生扮演課程設計的角色, 讓學生在統整課程的設計過程中, 失去實際參與的機會。學生是課程設計參與者的觀念需要受到重視(黃琬惠, 2001), 學生是學習的主體, 學校應該提供學生選擇學習機會的能力, 讓學生擁有更多自主權, 決定學習內容及過程, 而非由教師完全控制。此外, 知識累積快速且多元, 學生不可能深究每一學習內容, 但學生可以決定自己要學什麼及如何學, 以求整合自己的學習, 使學習更具有個人意義(Delisle, 1997)。

陸、結 論

藉由探究日本的統整課程政策與模式，本研究提供意見作為台灣實施統整課程的改進參考，使國內的統整課程實施能更趨於完善。研究發現日本提出的統整課程政策是具體而明確的。日本文部省明定「統整學習時間」納入各學校的教育課程，使「統整學習時間」成為小學必置的課程，突顯統整課程與其他課程同等重要的立場。並且，在「小學學習指導要領」揭示「統整學習時間」的主旨、目標、活動等。反觀，國內的九年一貫課程暫行綱要並未揭示明確的統整課程目標、活動、節數。暫行綱要重視各領域內及領域間的統整學習；「綜合活動」學習領域亦強調需提供跨領域間的統整學習；「彈性學習節數」亦可實施統整課程。由此可知，九年一貫課程綱要規劃的「學習領域節數」與「彈性學習節數」皆可用來進行統整課程，似乎，統整課程具有彈性、全面的特質。但是，綱要既已規定統整為課程的組織型式，那麼應努力在課程、教學與評量各方面彰顯統整與分科的不同。模糊、不明確的統整課程政策，缺少確切的方向，會使統整課程在實施時遭遇較多的問題。

在統整課程模式方面，教育部(2001b)提供的統整課程模式 ---單科、跨科、融合、科際及超學科的統整課程，是由學習內容來探討其模式，並未經由學習者的角度探討統整，因此，國內的統整課程大都由教師設計，學生處於被動的課程接受者。日本學者專家強調的「學生中心的統整課程設計」的理念應受重視，依據學生的興趣、所關心的事件設計活動，進而讓學生主導統整課程的設計，以利於培養各種學習能力，養成自我導向的學習。

參 考 文 獻

九年一貫課程 (2001)。親子放風箏主題統整教學教案設計。

http://home.8d8d.com/Life/campus/jxm2.ks.tw.to/new_page_4.htm.

王思峰、周東權及杜強國 (1998)。系統思考與組織學習理論在教育上的應用。《教育研究》，60，4-19。

林達森 (1999)。論析統整性課程及其對九年一貫課程的啓示。《教育研究資訊》，7(4)，

97-116。

- 教育部 (2001a)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：作者。
- 教育部 (2001b)。教學創新九年一貫課程問題與解答。台北：作者。
- 陳伯璋 (2000)。九年一貫課程的理念、內涵與評析。國立嘉義大學講演稿。
- 齊若蘭譯 (1999)。第五項修練II 實踐篇 (上)。台北：天下文化。
- 黃炳煌 (1999)。談統整課程---以九年一貫社會科課程為例。邁向課程新紀元：九年一貫課程研討會論文集。
- 黃譯瑩 (1999)。從統整課程的意義與模式探究九年一貫新課程之結構。邁向課程新紀元：九年一貫課程研討會論文集。
- 黃譯瑩 (2001)。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, 13(3), 10-19。
- 黃 惠 (2001)。新世紀學習方向-問題本位學習。師友, 410, 31-36。
- 傅瓊惠 (1998)。主題式大單元教學活動設計示例。教師天地, 93, 50-53。台北：。
- 湯梅英 (2001)。綜合活動領域之精神與特色。教育研究, 74, 51-60。
- 歐用生 (2000)。統整課程實施的檢討。國民教育, 40(5), 2-10。鄭博真 (民 88)。從社會學觀點論九年一貫課程改革。國民教育研究集刊, 7, 109-125。
- 簡良平 (1999)。科際整合之「問題—解決」教學策略可行性探究。課程與教學季刊, 2(3), 103-116。
- 月岡英人 (2000) 新小学校教育課程移行措置の解説。東京都：ぎょうせい。
- 文部省 (1999a) 小学校学習指導要領解説 (総則編)。東京都：東京書籍株式会社。
- 水越敏行、村川雅弘 (1998) 小学校総合的学習の新展開。東京都：明治図書。
- 平野朝久 (1998) 子どもの「学ぶ力」が育つ総合学習。東京都：ぎょうせい。
- 加藤幸次 (1997) 総合学習の実践。名古屋市：黎明書房。
- 加藤幸次、奈須正裕 (2000) 実践：総合的な学習の運営 (小学校編) — 実際例で示す完成への道筋一。東京都：図書文化社。
- 児島邦宏 (1999) 小学校学習指導要領 (解説)。東京都：時事通信社。
- 児島邦宏 (2000) 教育の流れを変える総合的学習。東京都：ぎょうせい。
- 辰野千壽 (2000) 総合的な学習の評価。教育実践講座。
- URL http://www.sing.co.jp/koza/index_d.htm.
- 高浦勝義 (1997) 総合学習の理論。名古屋市：黎明書房。
- 梶田叡一 (2000) 総合的な学習とは何か。

黃 淑 惠 游 靜 宜

URL_ <http://camellia.fukuyama.hiroshima-u.ac.jp/user/groups/home/sogo/zisenkosatu/101kajita.htm>

藤岡秀樹 (2000) 小学校における総合学習についての研究—実践校の分析を中心に—。URL_ <http://www1.coralnet.op.jp/k-sasa/kenkyu/ronbun/sogogakusyuu.htm>.

YAME31 授業ふらん研究所 (2001) 総合学習を語る。URL_ <http://plaza28.mbn.or.jp/~yame31/sogo/top.htm>.

Drake, S. M. (2000)。統整課程的設計(黃光雄譯)。高雄：麗文文化有限公司。(原著出版日期：1998)。

The Policy and Models of Integrated Curriculum in Japan and Their Contribution to the Implementation of Integrated Curriculum in Taiwan

Shuhuei Huang Ching-Yi Yu

Abstract

The purpose of this study is to examine the policy and models of integrated curriculum in Japan and their contribution to the implementation of integrated curriculum in Taiwan. This study reveals that Japanese Government set specific integrated curriculum policy, including its goals, objectives, activities and learning hours. In addition, the models for integrated curriculum in Japan were designed with the “what” and “who” concepts. The “what” idea, learning content, comprises of fusion, multidisciplinary, interdisciplinary and transdisciplinary models. The “who” idea includes teacher-centered and student-centered models. The findings, further, suggest that the Ministry of Education at Taiwan may need to provide more specific and detailed policy and emphasize the student-centered models in the design of integrated curriculum.

Key words: integrated curriculum, integrated curriculum policy, integrated curriculum model