

十二年國民基本教育社會領域和生活課程 綱要內容之前導研究

生活課程篇

撰稿人：吳璧純

國立臺北大學師資培育中心

研究團隊成員：吳璧純、秦葆琦、林正文、李佳穎

徐美玉、陳春秀、鄭淑慧

中華民國一〇二年十二月三十一日

中文摘要

本研究的主要目的在於探討現行生活課程教師課程實施的現況、心得，以及其所遭遇的問題，一方面得以對生活課程的發展軌跡與面貌有所掌握，另一方面則能蒐集 12 年國教新課程規劃的相關資料，特別是與課程總綱相關聯的部分。在此目的之下，本研究探究 4 個問題：1) 生活課程實施 10 年來現場教師對於生活課程的觀感，2) 生活課程與綜合活動部分課程內容重疊的問題如何解套？3) 教師對於音樂統整教學的誤解與如何增能的問題，以及 4) 生活課程實施時的各種配套措施的探討與規劃等問題。

本研究採用問卷調查、文件分析以及統整教案發展工作坊的方式，探究上述 4 個問題。問卷調查採取隨機邀請各縣市（連江縣除外）不同規模學校生活課程領域召集人或是生活課程教師參與線上問卷填答，總填答人數為 187 人。文件分析則在於分析綜合領域與生活課程綱要內容之異同，以及生活課程與綜合活動國小低年段教科書教學活動異同分析。統整教案工作坊則藉由兩次(天)研討，發展綜合活動融入生活課程之統整教案，以及聽覺藝術融入生活課程的統整教學方案。

本研究主要結果有：1) 統整課程是重要的，但是革命性的課程與教學概念改變。2) 教師統整教學的概念與策略能力仍有努力空間。3) 老師們最感困擾的前 5 項分別是：教音樂、教律動、多元評量、欠缺以學生為中心的教學能力以及統整教學的概念。4) 學校配課情形嚴重，導致統整課程單一教師授課比例偏低。5) 多元評量實施頗有成效，但教師的系統評量知能仍有加強空間。6) 綜合活動在低年段與生活課程的內容與主題重複頗多，可以融入生活課程。7) 生活課程綱要的內涵不需有太大的變動就能統合四個學習領域第一年段的課綱內容。8) 音樂統整入生活課程的困難多來自對統整課程的誤解與陌生。

本研究提出的建議有：1) 考量相關措施，確保生活課程達成能力培養、基礎性與銜接性課程的任務。2) 讓生活課程成為國小低年段含括自然、社會、藝術、以及綜合活動的統整課程，並參考各領域綱要內容制訂課程基本內容。3) 保全生活課程進行統整教學的立場，不要因為教師配課問題讓生活課程的教學變成分科課程的教學。4) 鼓勵校本課程或議題探究融入生活課程的主題教學，但確保生活課程的節數不被佔用。5) 提升教師統整課程與教學知能從職前教育與在職進修做起。6) 協助提升教科書商編輯的統整教案發展能力。

Abstract

The main purpose of the present study is to explore the current status of the elementary Life Curriculum, issues regarding the implementation, teachers' opinions, and problems encountered. Four related questions are proposed: 1) what are teachers' opinions regarding Life curriculum? 2) How to deal with the problem of overlap teaching materials or teaching units between Life Curriculum and Integrative Activities? 3) How to help teachers overcome the difficulties of the music activities infused into Life Curriculum? 4) How to manage the conditions which can facilitate the implementation work of the Life Curriculum?

The method employed by the present study included questionnaire investigation, documentary analysis, and development of the lesson projects. There are 187 Life Curriculum teachers participating in the questionnaire study. 8 Life Curriculum teachers and 4 Integrative Activities teachers are invited to develop lesson projects together.

The results found in this study are: 1) Integrated curriculum is important. 2) Teachers' professional knowledge and competencies regarding the Life Curriculum need to be promoted. 3) The most difficulties encountered by Life Curriculum teachers are: teaching music, teaching rhythm, various forms of assessment, student's centered instruction, and the concepts of the integrated curriculum. 4) The assortment of teaching schedules hinders the implementation of Life Curriculum as an integrated curriculum. 5) There are some valid outcomes of the various forms of assessment conducted in the Life Curriculum. However, teachers' professional knowledge needs to be facilitated. 6) There exist overlap teaching materials and teaching units between Life Curriculum and Integrative Activities. It is possible that the 1st and 2nd grade Integrative Activities are infused into Life Curriculum. 7) If the 1st and 2nd grade Integrative Activities are infused into Life Curriculum, the original Curriculum Guideline of the Life Curriculum need not to change much. 8) The difficulties encountered by teachers regarding the music activities infused into Life Curriculum comes most from misunderstanding and not have chance to contact the better lesson projects of the Life Curriculum.

Several suggestions regarding the results are proposed.

第一章 緒論

第一節 研究背景

十二年國民基本教育（12年國教）將於103學年度正式上路，行政院已於100年9月20日核定「十二年國民基本教育實施計畫」，其中重要工作之一乃在研擬課程體系發展指引，強化12年國教課程的縱向連貫及橫向統整。「十二年國民基本教育課程連貫統整發展指引」（教育部，2013）以「核心素養」為主軸，進行連貫及統整的課程體系發展規劃工作，以支援12年國教課程總綱能於103年7月完成，而各領域/科目綱要則能於105年2月完成。課程總綱的發展需能與各領域/科目綱要相互呼應，因此，從102年3月到103年12月各領域/科目將透過先導研究，完成12年國教課程體系之初步構想與內容要項，其間的102年3月到102年12月工作重點在於釐清相關問題、成因及其發展，以有助於課程總綱之建構與完成，以及各領域科目課綱之建構依據。生活課程做為國小一、二年級的基礎課程以及統整課程，也承載著這樣的任務。

以知識邏輯系統來架構課程，經常導致學生所學知識過於零碎與表面化，因此，以學生為學習主體或是某種形式的統整課程的實施，是目前世界各國教育的趨勢（Chabonneau, 1995）；特別是在國小低年段，一方面是學生認知與學習的特性，另一方面則為了承接幼兒園的主題教學，並讓學生更快適應國小生活，統整課程的實施有其必要性。生活課程以培養學生「生活能力」做為其統整的基本內涵，在現行的課程綱要架構下，是以「社會學習領域」、「自然與生活科技學習領域」、「藝術與人文學習領域」三者做為教學素材統整之範疇，向下連接幼兒園的主題課程，向上銜接三個領域中年段基本能力的學習。生活課程的理念與目標與12年國教所揭諸的基本素養（國家教育研究院，2013a），以及國家所期望的國民素養（國家教育研究院，2013b）是緊密關連與契合的，在國小一、二年級實施生活課程，是奠定中年段以上學生自學、互動與共好的基石。

97課程綱要實施以來，愈來愈多現場老師能體認生活課程做為一個統整課程的特性與重要性，但卻有為數不少的教師仍以分科拼湊的方式理解生活課程，或是仍然無法釐清生活課程與綜合活動領域的界線；且因為在各教育大學或一般大學小學學程的師資培育課程架構中，往往缺乏「生活課程分科教材教法」課程之設置，導致許多初任生活課程教師，從未接觸過生活課程的學習，根據102學年度生活課程課程與教學輔導群的調查，全台尚有12909位初任生活課程教師沒有接觸過生活課程的研習或進修活動。因此，新一代課程（12年國教）中的生活課程，無論在課程內涵與課程組織形式上並沒有很大的問題，主要需要關切的是教師的生活課程專業成長以及各項課程實施推動的配套措施之重新規劃。總的來說，生活課程在12年國教中主要要關切的問題有二，一是許多現場老師對於「統整課程」沒有正確的認知，對於三大領域統整後的教學取向、教學設計與教學策略無法有效掌握；第二則是教學實踐時所遭遇到的其他非關生活課程理念的問題，

例如生活課程與綜合活動領域內容重疊的問題、教師減鐘點後的配課問題等。

第二節 研究目的與問題

生活課程做為統整課程的定位，符合世界潮流，從各國實施統整課程的經驗得知，現場的老師大多需要很長的時間才能超越分科教學的觀念並具實踐能力 (Yeung & Lam, 2007)，因此本研究的主要目的在於探討目前生活課程教師課程實施的現況、心得，以及其所遭遇的問題，一方面得以對生活課程的發展軌跡與面貌有所掌握，另一方面則能蒐集新課程規劃的相關資料，特別是與課程總綱相關聯的部分。在此目的之下，本研究要探究的問題主要有四個，分別是：1)生活課程實施 10 年來現場教師對於生活課程的觀感，2)生活課程與綜合活動部分課程內容重疊的問題如何解套？3)教師對於音樂統整教學的誤解與如何增能的問題，以及 4)生活課程實施時的各種配套措施的探討與規劃等問題。

第二章 文獻探討

第一節 統整課程的世界趨勢與內涵

統整課程為美國1990年代以來為了解決學校課程諸多問題，例如教學內容破碎，所倡導的一種課程組織方式，或者更確切地說是一種課程運動，其理念就近代教育哲學思潮而言，可追溯至二十世紀20年代盛行的杜威進步主義教育哲學 (Gehrke, 1998; Kysilka, 1998)，而由於當代與未來知識量的爆炸、知識傳播的管道多元且快速，以及為了培養21世紀有能力、有競爭力的國民，目前世界各國因應全球化教育的來臨，紛紛主張統整課程在各教育階段的重要性

(Chabonneau, 1995; Hubball & Burt, 2004)，無論是北美、歐盟、紐西蘭、澳洲、以色列以及我們的亞洲鄰國的課程都主張，學校的課程應該以學生為學習的主體來架構與規劃，讓學生所學的知識能統整，而且能具備各種適應未來世界的素養與能力 (洪若烈主編, 2010; Klein, 2005)。美國國家教育協會 (NEA) 的 Partnership for 21st Century Skills計畫(2007)就明確指出，21世紀的教育要靠統整課程，讓學生透過教學、科技、資源等的共同運作，以核心學術科目的整合、主題式的科際課程與基礎技能的習得等來準備未來的生活。另外，在國民教育中，特別是國小的階段，許多國家或地區都有成套的統整課程實施計畫，例如加拿大、紐西蘭 (Parsons & Beauchamp, 2012; Hipkins, Cowie, Boyd, & McGee, 2008)。加拿大Alberta省的國小統整課程架構，特別指出，對於中低年級以下的學生而言，統整課程有以下五個好處 (Alberta Education, 2007)：1)容許教學彈性，2)建立在學生舊知識與經驗的基礎上，3)整合學生的學習，4)反應真實世界，5)切合學生大腦處理訊息的方式。從兒童認知發展的特性來看，對於年紀愈小的學生而言，統整課程有其必要性，美國幼兒教育協會所發表的「發展合宜實

務」立場聲明中所涵蓋的幼兒年紀是從3歲到8歲，也就是到國小二、三年級的階段（NAEYC, 2009）。

什麼是統整課程？它的英文是「integrated curriculum」，也經常以「interdisciplinary curriculum」、「transdisciplinary curriculum」、「thematic teaching」、以及「synergistic teaching」做為其代稱。Humphreys等人認為所謂統整的學習是指學生能針對他們生活環境中的特定面向進行不同但相關連科目知識的廣域探索（Humphreys, Post, and Ellis, 1981, p11）；Beane則從「課程統整」的歷史脈絡指出，「課程統整是一種課程設計，乃是在不受制於學科界限的情況下，由教育者和年輕人合作認定重要的問題與議題，以增強人和社會統整的可能性」（Beane, 1997; 周珮儀等譯，2006，頁4）。換句話說，課程統整在於解除學科知識邏輯架構的界限，將知識的學習放在與個人及社會相關的重要問題或事項的脈絡上重新定位，讓學生以他們的方式去組織、關聯或統合學習與經驗。雖然每一位學者對於統整課程的定義措辭不盡相同，但都同意統整課程將教育視為發展學生具備生活於21世紀能力的歷程，也是一種培養學生終身學習能力的教育取向（Lake, 1994）；不同於過去分隔與瑣碎化的學科知識學習，統整課程的最基本內涵在於協助學生探尋與深化對事物的意義，（Davis, 1997）。Kysilka曾植基於Dewey、Beane等幾位統整課程倡導者的理念觀點，提出統整課程的8個特性（1998，頁198）：1)真正的學習發生於學生從事有意義與有目的性的活動；2)最有意義的活動與學生的興趣與需求直接相關；3)真實世界的知識不是瑣碎的，而是統整的；4)學生個體需要知道如何學與如何思考，而不是一味地接收「事實」；5)學科材料是手段而非目的；6)老師與學生必須在教育歷程中共同工作以確保成功的學習；7)知識以指數成長的方式快速變化，不再是靜態的與可征服的；8)科技改變了訊息獲取的方式，挑戰學習歷程中既定的、連續的以及事先決定的步驟。因此，統整課程至少有三個層面的特性：1)學生中心導向（Beane, 1997; Clark, 1997; Hubball & Burt, 2004）；2)必須與學生的真實生活作連結（Klein, 1996）；3)多（跨、超）學科統合的課程取向（Drake, 1993）。生活課程之所以採用「生活」與「課程」作為名稱，正隱含了統整課程的這些最基本的特性。

學生中心導向的統整課程，視學生為學習的主體（Harris & Alexander, 1998; Kaufman & Brooks, 1996），是建構知識論與建構教學取向的（Gutek, 2004），能讓學生從自己的經驗與原有的知識基礎上進行有意義的學習（Bodner, 1986; Tobin & Tippins, 1993）。在統整課程中，「學生」才是統整課程的主角，老師則以學生的興趣、經驗和發展做為活動引導以及課程組織的依據。統整課程在於「提供學習機會，讓學生以他們的方式去組織、關聯或統合學習與經驗」（Beane, 1995），「統整為一種歷程，意指持續的、理解的、互動的調適，強調學習者在統整過程中的原始角色」（游家政，2000）。在統整課程的設計中，所有層面的考量應該以學生的自主學習為出發點，以學生能否自己統整知識做為最後的依歸。

除了重視學生為學習的主體外，統整課程也必須是與真實生活相關連的。提倡多元智能理論的Howard Gardner曾多次論及人類知識獲得是從真實生活的問題解決開始，然而學校的教育在分科教育下，讓學生雖然考試能得高分，卻無法在生活中實踐所學，甚至在認知的深層面，所擁有的都是迷思概念（陳瓊森與汪益譯，1995）；其它學者也不斷地指出，當今學校的正式教育無論在哪一個階段

的課程，都少與學生真實生活的問題有關連(例如，Brady, 1996)。因此，許多學生紛紛提出能與真實生活結合的統整課程(例如，Jackson, 2010; Simanu-Klutz, 1997)。Shoemaker(1989)對於統整課程的定義就直接涵蓋了真實生活的成分。

在知識快速成長以及流通管道多元的今日，科技文明對於人類生活與社會產生比過去更大的衝擊(Cheek, 1993)，也造成知識與生活之間更複雜的連結關係。當今學生的知識學習需要更深化的理解，才能因應瞬息萬變的複雜生活演化，傳統學校單領域組織為主的課程內容，顯然不足以因應，只有透過多領域或是跨領域、超領域的統整課程才能讓學生的所學與真實生活密切相關，並且所謂真實評量也才能運作有成(MacMath, Wallace, & Chi, 2009)。

另外，統整課程以「打破知識分科界限的統整知識」做為學習內容，著重將不同學科做連結，整合相關的概念原則以及抽取相通的知識學習技巧進行課程組織。由於課程學者在討論「打破知識分科界限」這件事情上的切入點、知識論觀點或者是執行面限制的考量不同，大家對於「知識」要如何統整的模式是多樣且分歧的，例如 Jacobs 的 6 種統整課程(Jacobs, 1989)、Glathorn & Foshay(1999)的 4 類統整方式、Fogarty(1991)的 3 類 10 項分類模式。然而其中有許多類型，事實上並無法滿足「解除學科界限」的精神，也就不能的算是統整課程了。統整課程必須顧及學生經驗、知識、以及社會等三方面的統整，然後以統整的組織模式來進行課程設計(Beane, 1997; 歐用生與林文生, 2002)。其組織模式多以「主題」或「議題」切入，稱做「主題式」課程統整設計模式。最常見的三種主題式統整課程設計分別是：多學科課程、科際課程與超學科課程(Drake, 1993; 周淑卿, 2001)。這三種主題式課程設計架構都是以一個主題為中心、經過連結與拓展之後形成學習的內容網絡。但是，由於其主題連結與拓展的方式不同而形成不同的課程面貌。

多學科課程以學科知識為主要的學習目的，設計時仍會考慮到學科各自的知識邏輯體系，並從其知識內涵中尋找與主題有關的概念或素材；多學科學習經常以一連串的活動形成一個主題單元，卻容易因為學科屬性範圍的顧慮而顯得零碎，且忽略核心的重要訊息，最後未能將主題內容作系統性的呈現(周淑卿, 2001)。Beane 認為多學科課程不能算是一種統整課程，因為學生的學習目的仍在精熟學科中的內容和技巧(周珮儀等譯, 2006)。至於科際課程的設計則以主題切入，連結到與主題相關的概念或可探究的問題之後，依所探究的知識內容劃分其所歸屬的學科領域；Erickson 認為科際學科與多學科課程設計的差異在於：科際學科在主題中安置了一個「概念透鏡」，相關的各學科得以使用這個透鏡整合事實或現象來探究主題(引自周淑卿, 2001, 頁 58)，「在此模式中，相關的學科對本身內涵的理解有其深度，而不同學科也結合起來探究一個共同的問題」。在現行的生活課程綱要規範下，生活課程教師，在思索生活課程的具體教學面貌以及發展課程活動時，為了讓主題內容的統整性較佳，經常呈現的是科際課程的統整生活課程，並且有不錯的創意與成果(例如，生活課程課程與教學輔導群主編, 2008-2013; 郭至和等, 2003)，但是有時仍然徬徨在學科分際的拿捏中。

超學科課程設計則以主題做為概念連結與拓展的起點及終點，不考慮主題的概念連結應在哪些學科領域範圍，也不必然確認概念的學科屬性；整個課程目標在探討中心主題，主題構築了相關學習內容的脈絡，是探索與解決問題導

向的，所以，主題所構築的學習脈絡是真實的生活脈絡。Beane 認為選擇主題時應該考慮學生的經驗如何進入整個主題學習的意義架構中 (Beane, 1995)，對 Beane 而言，超學科課程設計才是課程統整。

生活課程的課程組織原則是科際整合課程以及超學科課程為主，在課程的設計與實施面向上不但要符合以兒童為學習主體的原則，也要與兒童的真實生活密切連結，也要在不同學科之間尋找不同面向的聚合點從事科技整合的課程設計，符合 Lake 提出的統整課程實施通則：1)科目間的組合，2)強調專題探究，3)超越教科書所提供的資源，4)概念間必須有關連，5)以主題做為組織原則，6)彈性的上課安排，以及 7)彈性的學生分組。

第二節 統整課程的正面效益

統整課程從 1990 年代盛行以來，不但在各種教育階段實施，也被應用在不同的科別或領域 (Lake, 1994)，例如藝術、數學與閱讀，跨課程的寫作教學，歷史、科學以及數學，各種人文學科之間，社會科、健康以及藝術，科學、健康、社會科以及藝術等。許多研究指出，這些統整的課程無論在學生的知識學習或是態度情意方面都有正面的效益 (Bradbury, 2008; Lake, 1994; Parsons & Beauchamp, 2012)；而對於參與的教師而言，也有許多專業成長上的助益，Shoemaker 就曾提及：統整課程對於有能力與有經驗的老師來說，是一項恩典 (1991)。

Aschbacher (1991) 以跨領域主題教學方式進行高中的人文課程，結果顯示參與統整課程的學生比起傳統取向課程的學生無論在概念理解、寫作能力或是學習態度上都表現得比較優秀；Aprill (2010) 透過 CAPE (Chicago Arts Partnerships in Education) 模式執行統整的藝術教育的心得是：藝術總是跟其它的領域知識相結合，並且以不同的媒材來表現認同、歷史、科學以及語文的概念。Aprill 認為藝術的統整可以產生智能上的挑戰、創造與批判思考、發問、以及社區營造。Greene (1991) 的研究指出，透過科學、語文、社會科、數學以及藝術等領域的統整主題教學，學生的成績與態度以及老師的態度都有了改善。Godinho 和 Shrimpton (2008) 發現，統整課程的實施促進老師以及學生的熱情。Robertson (1996) 更指出，統整課程可以促進教師的協同教學、社群支持，並形成持續專業成長的力量。

由以上可知，統整課程的實施，無論在時代意義，或是在學生知識的深度學習、學習動機的提升，或是在教師教學專業的提升上都有正面的效益。Mathison & Freeman (1991) 曾根據已經出版的質性與量化研究的結果歸納出統整課程對於學生學習所可能帶來的正面教育成效：1)增進理解、保留以及通則的應用，2)整體的理解，伴隨多元觀點以及價值，3)增加判斷能力、批判思考、創造能力以及跨科統合的能力，4)提升解決新問題所需的確認問題、評估以及轉換資訊的能力，5)促進合作學習以及視自己為社區中有意義的成員，6)增進動機。

然而，統整課程的成功實施，必須有多方的條件配合，當條件不佳時，統整課程的成效也不如預期 (Applebee, Mary Adler, & Sheila Flihan, 2007)。因此，本研究在探討生活課程過去的實施成效時，將就配套措施做進一步的探究。

第三節 生活課程作為統整課程的特性與內涵

民國八十九年的國民中小學九年一貫課程綱要暫行綱要公布第一代的生活課程，符應九年一貫課程總綱綱要所揭諸的國民教育階段課程目標：「國民教育之學校目標在透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習的能力，培養身心充分發展之活潑樂觀、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、創造進取的健全國民與世界公民」，生活課程以統整課程的面貌作為統合國小一、二年級社會、藝術與人文、自然與生活科技學習的課程。然而，由於整個九年一貫課程欠缺課程發展的歷程且執行時間過於緊迫，生活課程綱要的形成不是發展生成的，是迫於形勢的，是將前述三個領域第一階段能力指標分列後再整合的結果（教育部，2000），而現場教師在課程實踐上仍多維持三個領域內容分離教授的樣態（吳璧純，2008）。

民國九十七年公布的國民中小學九年一貫課程綱要，其生活課程綱要新修訂的方向主要在於彰顯生活課程作為統整課程的屬性（教育部，2008），為了解決課程與教學實踐所遭遇的「統整卻分科」的問題，在課綱呈現方式以及課程精神特性上有五大訴求或作法（吳璧純，2008；吳璧純等人，2013）：1）以兒童為學習的主體，視生活為不可用知識系統分割的整體、2）以生活能力的發展與培養，奠定兒童繼續學習的基礎與能力、3）以共同層次的認知語言，連貫三個領域所要達成的能力指標、4）更強調歷程評量與多元評量、5）超越三個學習領域的範疇，拓展兒童對人、事、物的多面向意義。第二代生活課程的這些調整，讓生活課程的圖像能夠建構在三個軸面之上（吳璧純，2010）：兒童為學習的主體、培養學童的生活能力、以及拓展學童對事物的多面向意義。

一、以兒童為學習的主體

生活課程是統整課程，應該以學習者、以一、二年級的學童為主體，考量兒童的經驗、發展與學習特性，協助其主動探索、探究而建構知識。「生活」對兒童而言，是每天在環境中生活所生成的經驗與意義，不等同於由一套套有系統的學科知識所形成的網絡，「生活」不能被切割成數個學科領域。生活為不可用知識系統分割的整體生活為整體的觀念，將兒童視為社會人，與社會的脈動與進步密切相關。「以兒童為學習的主體」將統整課程的四個面向—經驗的統整、知識的統整、社會的統整以及課程設計的統整（Beane, 1997）串連起來，其所要表達的核心觀點呈現在生活課程課程綱要的理念中：

「兒童從生活中開展學習。他們在生活中遊戲、在生活中探索、在生活中觀察，而認識了世界的樣貌；他們在生活中與人互動，學習社會規約，在大人的照顧引領下，身心順利發展。對孩子們而言，生活不是學科知識的加總，而是發展各方面知能的源頭。生活課程以生活為主軸，視生活為整體。

兒童天生好奇，喜愛探索。他們從探索過程中獲得樂趣、遭逢問題並解決問題。對孩子們而言，生活從自發的活動開始，生活是孩子與社會文化、自然環境及他人互動後不斷調整與成長的過程。生活課程以兒童為主體，在真實的情境中，開啟他們對周遭人、事、物的好奇，引發學習的興趣與動機；生活課程時時感動孩子的心，讓他們發現周遭人、事、物的美好，進而喜愛探求未知；生活課程帶領孩子發現與探究問題，讓孩子嘗試以建設性的方法

解決問題、感受成功的經驗，並進而提升想法。

生活課程讓兒童繼續透過生活中的遊戲、探索和觀察來認識人、事、物的特性與關係；生活課程讓孩子經由體驗、操作與行動來探究問題、組織知識、學習做事的方法並提升美感經驗；生活課程讓孩子進行創造、感受美的形式，以擴展他們的想像；生活課程讓孩子在人群互動中，體察人與人、人與生態環境之間相互依存的重要性，發展關懷、尊重、互助合作的態度；生活課程讓孩子在生活中學習經營自己的生活。」

「以兒童為學習的主體」，視生活為不可用知識類別分割的整體的生活課程，在統整課程設計時，是超學科課程，以生活中兒童所感興趣的主題為起點，啟發兒童與主題相關的多向度意義，以拓展孩子的視野，以養成基本的生活能力。例如「吹泡泡」這個主題，就兒童的經驗與特性來看，可以連結兒童對美麗泡泡的觀察、人們在公園的歡樂休閒活動、吹泡泡比賽、創意泡泡遊戲、泡泡聯想世界、泡泡律動等，這些意義向度，有些孩子曾經經歷，有些孩子沒有，透過課程活動的巧妙設計，能引發兒童對於「吹泡泡」的多方認識以及深刻體會，而透過活動所學習的各種探究技能、知識與情意，也讓學童具備繼續探索的興趣與能力。

兒童的生活是由時間、空間、以及在其間的人、事與物互動架構而成，隨著生活中多向度意義的拓展，兒童自然且深刻的學習自然與生活科技、社會、藝術與人文的知識，在課綱理念的第三段可以看到這樣的精神。課程統整設計時，學科知識是根據學生可經驗的主題、問題與活動的情境進行安排的，這時候學科知識是由兒童的生活中產生意義，對兒童而言，就不會是抽象或是零碎的。統整課程並非反對學科知識或是與學科知識對立，而是反對以學科知識邏輯系統來進行的課程設計與教學活動安排；統整課程可以幫助兒童深化學科知識的意義 (Beane, 1995)，正如Beane所言，「經過統整，學科知識的合法性會更突顯」(周珮儀等譯，2006，頁7)，因為人類最初始的知識發展是為了要在生活環境中適應生存，而最有效的知識發展方式則是解決問題(Wu, 1993)。在生活課程中相同的能力(含知識)透過不同的素材或是表徵方式，不斷地累加發展，於是能力與事物的意義都能深化學習，例如同樣是要培養音樂中的節拍強弱或是節奏快慢的感知能力，透過對於雨聲、風力的探索，透過水的力量的體驗感受，會比只是說明強弱拍或是拍子時值意義的教學來得更具有學習的樂趣與意義。又如，在社區踏查時，孩子主動探查的人、事、物，老師引導的探查方法與技能，對於孩子認識這些人事物之間的關連性，乃至於關懷社區的情意面向的學習，都能更有助益。就生活課程所要統整的三個領域而言，主題統整的教學，讓各領域的知識、素材、探究方法、表徵語言等都能相互關連，能力累加成長。國內外有關主題統整的教學也指出，學生藉由不同素材的探究活動，可以加深不同相關領域的知識學習 (Dresden & Lee, 2007; Irwin, Reynolds, & Karen, 1995; Russell & Zembylas, 2007; Veblen & Elliott, 2000)，例如，Levitani(1991)的研究指出，將「文學為本」的語文課程轉化成「科學-文學為本」的課程，讓大部分六年級學生的語文成績都提升了；同樣地，Willett(1992)以87位五年級生為對象，進行數學與藝術的統整課程研究，結果學生的數學成績有顯著的進步；另外，Spiegel(1990)

的研究也發現，科學、社會科以及語文的統整課程對於學生三個領域的能力都有助益。

二、培養兒童的生活能力

生活課程是啟蒙的、是基礎的，目標在於培養兒童的生活能力，這些生活能力要能有助於兒童處理自己的生活、改善自己的生活，並做為日後繼續學習的基礎，在 97 生活課程綱要的課程理念第三段及以下所列的課程目標中，揭示了生活能力的內容：

- 「1.培養探索生活的興趣與熱忱，並具備主動學習的態度。
- 2.學習探究生活的方法，並養成良好的做事習慣。
- 3.覺知生活中人、我、物的特性，並瞭解彼此間的關係與其變化現象。
- 4.察覺生活中存在多元文化與各種美的形式，並養成欣賞的習慣。
- 5.察覺自己生活在各種相互依存的網絡中，能尊重並關懷他人與環境。」

由以上可知，生活能力包括生活的習慣、探究知識與做事的方法、主動學習的態度、欣賞美好事物的能力、尊重與關懷人與環境的能力。這些能力涵蓋個人自我、個人與社會環境、個人與自然環境的互動關係的處理，是在對兒童進行智育（真）、德育（善）、美育（美）的陶冶，也是在培養全人發展的兒童。生活課程對於德育的重視，正可以做為九年一貫課程中品格教育的重要內涵。「生活能力」指的不是特定的基本生活技能，如灑掃、進退等，而是包括繼續學習以及適應生活所必須具備的各項生活能力，包括知識、情意與技能三個面向的能力。從97生活課程綱要的能力主軸與指標的內容得知，生活能力有的是指心理歷程能力，例如在能力指標中所使用的「探索」、「體驗」、「體會」、「覺知」、「察覺」、「感受」、「欣賞」、「相信」、「關懷」、「喜歡」等事件；有些是行為歷程，如「練習」、「嘗試」、「養成」、「合作」、「溝通」；有些是知識「理解」或是學習結果的「表現」、「解決問題的方法」、「態度」與「情操」等。總的來說，生活能力包括：1)學習歷程中以及學習後學生所學會的做事方法、做事的習慣、和做事的態度(包括對自己與對團體)；2)探究事物後所獲得的知識；3)能依據所學的道理進行判斷與做決定（吳璧純，2009）。而這些能力包括21世紀公民所必須具備的素質，例如問題解決能力、創造力、批判思考能力、溝通能力、合作能力、關懷能力與做決定的能力等。

培養生活能力的課程，以「主題教學」(thematic teaching)做為其具體樣貌（教育部，2008），其主要教學取向植基於 Bruner 的探究本位教學（Bruner, 1977）。吳榕椒與張宇樑（2006）認為，主題教學鼓勵學生在實際的活動情境中進行自發性的研究與調查，它讓孩子有機會釐清存在的想法和概念之間的關係，它讓孩子有機會建立屬於自己的訊息背景。在生活課程中，學童被鼓勵嘗試錯誤與做必要的冒險，透過主題教學，學生能夠在多且廣的學習活動過程中，發展知識、做事的能力、較好的自我管理和獨立自主的能力。

主題教學的設計要考慮學生的興趣、能力、和需求，重視他們的個人文化

背景、家庭和生活經驗，尊重他們的能力發展和學習態度，並且允許他們在學習上反覆的自我思考。一個主題教學要達成重要能力（包括中心概念）且使其持續，其教學所需的時間比一般學科單元的教學要長，可能是幾天、一個星期、兩個月或甚至是持續一學期的教學活動。在主題教學中，教師自然而然地，使用多樣的方法和策略。

對於統整的生活課程而言，教學不只是知識傳授的歷程，學生是在教學活動中，從事體驗、探索、探究而習得知識、態度與能力，所以學習歷程中的表現與學習後的成果表現，在教學評量中都要被同等重視，而且因為教學活動的多樣與豐富性，其歷程與成果表現的向度與內容也是豐厚的，教師需要在教學活動歷程中，對學生的表現做更多的觀察，配合多元的評量方式，如檢核表、作業單、檔案、表演、報告...等，協助並鼓勵學生形成對事物的意義、調整探究事情的方法、養成積極負責的做事態度以及對人與環境尊重的情懷。生活課程這種更注重歷程評量與多元評量的精神，揭示在綱要的「實施要點」第五項中：

「五、教學評量：

- (1)教學評量的目的在於關懷與瞭解學生學習進展的情形，以協助學生克服困難或進一步引發其學習。因此，評量是教學的一部分，應與教學活動同步進行。
- (2)生活課程的評量在於瞭解學童如何理解問題、處理問題，評量可以根據學生探索與實作的表現，採用多元評量的方式實施，避免全部的學習歷程僅採紙筆測驗之形式。」

三、拓展學童對人、事、物的多面向意義

生活課程圖像三大支柱中所謂的「多面向意義」，包括多樣的表達能力以及對於單一事物的多種意義。而所謂的多樣的表達能力，指的是心智表徵能力，如語言、圖像、手勢或者物品（例如假扮遊戲中，將「掃把」當做「馬」來騎）等等。這些表徵能力是發展來的，出現在兩歲左右的幼兒（Ginsberg & Oppen, 1987）並成為人類的思考工具，成為我們組織知識及事物意義的載體。認知發展學家，無論是Piaget或是Vygotsky的認知發展理論，都主張心智表徵是個體與環境互動後發展與建構來的，是透過兒童主動投入社會與物理環境的活動中而發展的（Braswell, 2006）。對於幼兒想法與潛能有深切關注的義大利瑞吉歐·埃米利亞市(Reggio Emilia)幼兒教育取向以「各種語言」來指稱幼兒的「各種表徵形式」，並且指出「孩子的所有語言皆是與生俱來，並互相影響，孩子有探索和感知的能力，能組織所獲得的訊息和感覺，.....」(Malaguzzi et al., 1998, p23)。心智表徵本身會不斷精進，也會有認知階段的攀升；它的意義內容也愈來愈豐富，並且能夠抽取出原則知識（Ginsberg & Oppen, 1987）。另外，Vygotsky則進一步指出社會文化在表徵符號發展上扮演的重要角色

(Vygotsky, 1978)。人類是社會文化的產物，我們出生後即浸淫在社會文化的脈絡中，社會文化中充滿著各種陳載意義的符號去指稱實體、關係、概念原則、系統.....等，當個體人群互動，每個人都帶著文化裡的符號意義在進行交流與溝通，因此，事物在文化裡的意義得以傳承，個體的表徵符號能力得以發展（Braswell, 2006）。然而，儘管如此，個體的知識或對事物的意義仍然是個體

建構而來，因此當個體與環境互動時，個體使用各種心智表徵去代表他所知覺到的環境中的事物意義，去轉化事物意義的形式，而在與人進行互動時，還需使用不同的表徵符號方式將心中想的事物意義傳達出去，因此，對於個體而言，心智表徵符號也是一套溝通工具。在「個體-社會文化-他人」三者的表徵符號互動歷程中，人們「理解」他所知覺到的現象、建構想像的世界、進行想法的傳達與溝通，而在這些系統的交互作用的動態歷程中，外在的事物或現象不會只有一個明確的意義，而這個「意義」也不是靜態不變的，其表達的方式也可能是多樣的，也可能不同於個體最先所知覺的事物形式。

生活課程在於協助學生發展與統整對生活中人、事、物的意義，同一個意義可以用不同方式來進行表達，例如對於「雨的感受與觀察」，學童可以用口語、畫圖、肢體或是樂器來表示其感知，因此對於同一件事情的感受、觀察與理解，透過不同的表徵符號的運作來進行與學習，將使學童的學習能疊加深化，各種表徵能力可以共同發展，不會只用到語文或是數學的符號，因此能養成 Howard Gardner 的多元智慧全人 (Gardner, 1983)。

另外，生活課程所謂拓展兒童對人事物多面向的意義還包括對於同一件事情透過課程統整可以讓學童同時獲得多種意義。在生活課程中，同一件事情可以透過不同的探索與調查工作，而得到不同意義的學習，例如，對於校園一棵樹的探索，學童不只可以學到植物的身體構造與特性，還可能學到校園的故事、影子、落葉美勞創作、愛護校園植物.....等等，但是如果放在單科、單領域的學習脈絡，兒童只能學到單一面向的意義，例如若是在自然領域中學習，兒童只可能探究校園植物的外型與特徵。

為了不讓生活課程的統整課程屬性再度落入單領域課程設計的窠臼，在 97 生活課程綱要中，三大領域分別羅列的第一年段重要概念與素材，以五個生活面向——「成長現象的觀察與省思」、「生活環境特性的認識」、「生活器物的探究」、「生活之美的體驗」以及「生活規矩與習慣的建立」來整合呈現，並置放於附錄，供教師設計教學活動與出版商編輯教材參考之用。把三個領域學科知識所構成的生活面向及教學素材放在附錄而非綱要的正文中，其用意宣示：1) 生活課程做為一個統整課程，不應該從學科知識切入去思考教學活動設計，活動的素材應該圍繞著主題去連結概念，所以活動設計所使用的素材或概念應該比附錄所羅列的要多得多。2) 設計生活課程時，其主題所連結的概念往往會涉及許多領域的知識，在學校課程實施的限制下，諸如不要與其他領域重複太多或是時間有限的情況下，教師可以參考附錄的教學活動設計素材，刪選主題要連結的概念再進行活動設計，如此一來，生活課程的實施成效較能與課程綱要的目標與能力指標相配合。

Lapp & Flood(1994)曾建議幾個主題教學設計的關鍵步驟：1) 選擇主題；2) 蒐集文獻及其他資料；3) 安排學生進入學習活動；4) 幫學生配組；5) 擴充主題的探索枝幹；6) 評量學生的成長。由以上生活課程所植基的課程設計三個軸面之探討可知，生活課程的教學發展與課程設計在生成主題與活動時必須同時考量學

童的經驗、興趣以及發展特性，以能力的培養而非僅只是知識的獲得來安排學習活動，因此需要鋪陳行動（探索與探究）脈絡，讓學生有機會感受、表達、創作、溝通與合作，並透過透定的情境與問題的覺察，學習方法與思考技能，老師在教學歷程中，不但要儘可能去關注學生主動提出的問題與想法，也要蒐集資料去安排活動讓學生得以拓展對人事物的不同面向之意義以及得以發展不同的符號表徵能力。生活課程的評量最主要目的在幫助學生進一步發展能力以及激發學習的動機，因此教學歷程中的形成性評量在於透過學生的各種活動表現觀察學生的學習狀況而給予適切的回饋，因為是伴隨著各種教學活動，所以評量形式是多元的。

第三節 生活課程的實施現況與所遭遇的問題

一、各國實施統整課程的困境

傳統學校中的課程與教學都採分科或是分領域來進行，統整課程涉及教師組織跨領域知識以及能力的教學專業，因此雖然各國主張統整課程的重要卻會遭逢許多困難，而且總要經歷十數年以上的時間，才能慢慢看到課程實施的整體效果（Yeung & Lam, 2007）。統整課程實施的困難可能來自政府的支援與宣導的不足、政府所實施的教學評量政策、教師的抗拒、教師的專業知識、學校的文化、教科書的樣貌、家長的期望與觀念等因素，而其中教師專業知識、是否願意花更多時間備課以及是否願意進行專業對話，是統整課程能否成功的關鍵因素（Kysilka, 1998; Yeung & Lam, 2007, Park, 2007）。Park(2007)研究韓國從1980年代陸續推動的統整課程運動，他以三個曾經實施統整課程的小學老師為對象，探究統整課程實施的阻礙，結果發現老師缺乏理論架構、實務上太重注技巧而忽略核心精神，以及非關課程本身的其它限制條件，例如缺乏設備、缺乏職前學習等是主要的阻礙因素，但是其中最重要的因素，還是來自教師對於課程的理解。同樣的情形也發生在香港，香港在1996年正式推行的一個統整課程是小學常識科，它整合了社會、科學及健康教育三科成為一個科際整合課程。Yeung和Lam(2007)指出，香港的常識科或追溯至更早的非正式統整課程推行20年以來，老師們對於統整課程的觀念仍然是一知半解，這是使得統整課程推行沒有成效的最重要原因。另外，Grant & Paige (2007) 觀察澳洲實施統整課程對職前教師所做的統整能力培訓的個案研究指出，透過職前課程老師進行統整課程的專業能力會有所提升，但卻仍然會遭逢許多問題，例如職前所進行的統整課程設計會因在職的教學環境不同而無法使用，或是因為需要許多的教師學習社群的協商與研討與成長，令許多老師望而卻步（Grant & Paige, 2007）。Shoham (1998) 透過對6個以色列實施統整課程的小學教師進行調查發現，老師們對於統整課程的主要觀念能掌握的並不多，且其認識多來自直觀經驗。Shoham進一步指出，大部分教師很難想像其專業以外的知識如何設計入教學活動中，也不願意探討統整課程的原則，因此教師社群真正在運作統整課程的時候就缺乏統整課程理論的引導。Shoham (1998) 認為政府可以從三個層次來協助教師提升統整課程運作的專業能力，分別是：師資教

育、教師在職教育以及教育系統以及預算的支援。

二、教師的統整課程專業知能提升

由以上可知，提升教師有關統整課程的專業知能與信念，對於統整課程的推展與功效是關鍵因素，Levin和Nevo(2009)以一個美國小學推展統整課程做為個案研究的對象，結果發現參與統整課程的教師們實踐了建構式、跨領域統整課程的教學三年，就能對課程與教學的觀點有革命性的改變。因此，透過教學實踐、社群對話以及課程調整等歷程是教師獲得統整課程專業能力提升相當有效的管道。日本在國小實施的統整課程也是透過教師教學實踐的歷程而有較好的成效（歐用生與林文生，2002）。日本在國小一、二年級階段，以科學與社會為統整內涵而設有生活課程，在三到六年級則有綜合學習的課程來統合學生的生活實踐能力（范信賢與李駱遜，2012），這些統整課程的規劃與實施都是先歷經教師多年的教學實驗，在教學現場發展、實踐與修正，老師統整課程與教學的專業被提升了，因此在課程正式推出時有較好的準備度。

三、生活課程做為統整課程

台灣第一代國中小九年一貫課程強調該課程特色是「統整」與「一貫」，並在順應世界教育潮流下，主張國小低年段設立一跨領域的統整課程，亦即「生活課程」。然而，因為此次課程的改革是延續1994年以來台灣政治解嚴與教育鬆綁的主軸，課程的推出理念與意識型態翻轉多於教育實踐累積的能量，因此，生活課程做為統整課程的基礎來自於觀念多於實踐成果的累積，教育實務界，無論是學校、教師或是教科書出版業都不知道這個將「社會科」、「自然與生活科技」以及「藝術與人文」合而為一的生活課程到底如何運作？而又因為生活課程在課程綱要上的能力指標直接採用已擬好的三個領第一年段的能力指標，而且分列並陳，因此教育現場很容易將生活課程分成三個領域來看，最好的狀況也只能把三個領域的教學素材拼湊在一起。生活課程這個台灣第一個「現代化」的統整課程在完全沒有準備度的情況下開展開來，因此在實施上出現了許多問題，像是：1)生活課程所涵蓋的三個學習領域的知識結構不明確，連貫不易（歐用生與林文生，2002）；2)生活課程雖是三個領域合成的，不同版本的教材編寫內容卻偏重某些領域（歐用生與林文生，2002；秦葆琦，2004）；3)藝術與人文領域的內容很難跟其他兩個領域統合（郭美女，2004；陳錫錄與劉英淑，2005）；4)生活課程三個領域的內容，無法與三、四年級之相對應領域內容銜接（吳俊憲與吳錦惠，2004；郭金水，2003）；5)教師沒有教授三個領域知識的專業能力（賴鈺麒，2003），特別是藝術與人文領域的專業（姚世澤，2005；陳錫錄與劉英淑，2005）；6)生活課程的內容與綜合活動以及健康與體育領域的重疊太多（李駱遜，2005；陳文典與黃茂在，2006；程仁慧，2003）；7)三個領域統整

的課程設計是非常困難的(歐用生與林文生,2002;張美茹,2003;郭美女,2004;郭至和等,2003;郭慧雅,2003)。

由第一線教師在實施生活課程後所遭逢的問題可知,老師們無法掌握生活課程作為一個統整課程的獨立屬性,因此大多以分領域整合的觀點來思考課程設計與實施的工作,於是衍生的問題都在各自領域本位的觀點中打轉,例如關心教材份量是否平均、教材是否承載各領域的概念、各領域的內容是否能與該領域三、四年級的內容銜接、教材如何能不跟外於三個領域的其他領域重複,以及師資素質如何符合各領域的專業要求等。問題如何提問,會影響解答的方向,以分領域整合的觀點來思考課程設計與實施所面對的問題,在解決問題的策略上,也大多會偏向「分家產後,各自持家」的觀念,例如,藝術與人文領域的學者,希望「藝術與人文」從生活領域中獨立出來(例如:陳錫錄與劉英淑,2005);而生活課程的老師們則有四成不贊成生活課程的設立(賴鈺麒,2003)。

民國95年教育部著手九年一貫課程綱要的調整,並於民國97年公布第二代的九年一貫課程(教育部,2008)。第二代九年一貫課程以「微調」為基調,在總綱不變的情形下,將各領域的課程綱要以更有利於教師解讀與使用的方向做微調。因此,生活課程有了重新調整課程綱要敘述的機會。微調的生活課程綱要最重要的任務是將原本生活課程的「統整」屬性彰顯出來,以「學生」統整學習為主軸切入進行課程目標的陳述與能力指標的重組。

四、生活課程的實施現況

教師的教學方案發展以及課程實踐是提升統整教學專業的利器,從第一代生活課程實施開始,透過課程與教學輔導團的運作,現場教師已經累積了一些成果,而第二代生活課程的統整樣貌有了定調之後,教師發展教學方案以實踐修正的動能大增,透過生活課程課程與教學輔導團以及各縣市生活課程輔導團的努力,現場教師對於主題教學與教科書如何轉化成統整課程的教學,有基本的認識以及作品產出(生活課程課程與教學輔導團主編,2009-2013),生活課程的理論架構也在與現場教師教學的相互修正中愈來愈成熟。雖然許多文獻指出教師因為實踐統整課程需要花更多心力有所抗拒,但是也有許多文獻指出教師實施統整課程的喜悅與成長。Hargreaves和Moore(2000)以29位7、8年級的老師做教室觀察,發現統整課程的實施雖然增加教師的負擔與挑戰,卻帶出教師們各種能力的增長。老師們只要願意參與,他對於統整課程認識的深入度會與實務練習的次數成正比(Min, Rashid, & Nazri, 2012);而且教學經驗也不是決定能否把統整課程的教學進行好的重要因素(Min, Rashid, & Nazri, 2012)。

生活課程實施以來,有許多教師透過在職進修以及輔導團的運作發展教學方案並熟悉課程的運作,以及獲得個人專業知能成長的夥伴對話、情感支持以及能量;但另一方面也遭受到教學現場的許多限制與挫折,因此本研究第一個主要任務便在於了解基層教師對於生活課程實施成效上的看法。

五、生活課程與綜合活動重疊問題

從中央輔導員所蒐集到的初任教師研習問卷以及各縣市輔導團的意見反應得知（各種增能研習或是工作檢討會議），目前現場教師對於生活課程做為統整課程的基本理念與特性多表同意，但在教學現場卻有生活課程與綜合活動教科書內容重疊頗多的問題，特別是在一年級上學期的課程，兩套課程都會處理認識學校環境、同學、家人等人際互動與適應生活的問題。在教學現場，生活課程與綜合活動領域在國小低年段若是由同一位老師教授，老師會自行刪併與統整，問題不大，但是若是分由不同老師來進行課程，則會有出現教材與教學活動重疊的問題，因此，本研究的第二個主要任務是：探討12年國教第一階段生活課程與綜合活動領域的關係，並解決部分教學或教材重疊的問題。

六、生活課程中的聽覺藝術教學

部分以「學科知識教學」的觀點看待生活課程的教師，仍有許多統整課程實施上的困擾。特別是對於認為音樂教學主要在「認識樂理」的老師而言，如果他們原來是音樂老師，會因為很難將目前主題教學中的音樂活動分離出來教授而認為音樂樂理部分教得太少，而如果任課教師為其他任課專長教師，則表現出害怕上生活課程的傾向，因為他們一方面覺得自己所懂有限，另一方面則也怕耽誤學生的樂理學習。事實上，就全人學習以及基礎教育的觀點，生活課程中的聽覺藝術（音樂）部分，是學生認知表徵系統學習的一部份，它的學習要從感受、探索、表現等方式來進行，而非從知識直接傳輸來進行，另一方面，從學習心理學的角度，兒童學習音樂的目標不在於成為音樂家，而是喚起音樂欣賞、感受與認識的能力，所以無論從哪一個角度看，在生活課程中，「樂理知識」的教學所佔比例極低，而且學生是透過律動與唱遊等活動來學習。國外也有許多研究支持藝術適合用統整課程的方式來運作，例如，Aprill(2010)透過CAPE(Chicago Arts Partnerships in Education)模式執行統整的藝術教育的心得是：藝術總是跟其它的領域知識相結合，並且以不同的媒材來表現認同、歷史、科學以及語文的概念。Aprill認為藝術的統整可以產生智能上的挑戰、創造與批判思考、發問、以及社區營造。

另外，觀乎亞洲鄰近國家所實施的統整教學，如日本、香港或是大陸並沒有將藝術歸入統整的範疇，因此也有學者對於藝術與人文是否應該放入生活課程有些遲疑（陳錫錄與劉英淑，2005）。但是世界各國對於統整課程的探討並沒有提出國小的統整課程只適合融入自然與社會，而反倒是各種科目或是領域都有其可能性，就多元智慧理論的觀點是如此(Fogarty & Stoehr, 1991)。就各國實施統整課程的經驗也是如此(Catterall, Dumais, and Hampden-Thompson, 2012; Upitis, 2011; Smithrim and Upitis, 2005; Walker, McFadden, Tabone, and Finkelstein, 2011)。

就生活課程實施的現場觀察，要消除多數生活課程教師對於生活課程中音樂教學的疑慮，方法之一就是發展出許多有音樂活動且易於掌握的統整課程方案，因此本研究的第三個主要任務在於透過生活課程統整教學方案的發展，探究怎樣的教案發展模式與教學活動內涵能讓現場教師易於掌握音樂統整教學的精神，並進而認識生活課程的統整課程特性與教學策略。

七、學校課程安排對生活課程統整教學的影響

因為教育部教師減授鐘點措施，生活課程的教學在 101 年開始，遭受極大的衝擊。教育部為了因應民國 101 年國中、小學教師課稅措施，於 100 年 9 月 20 日頒布「教育部補助國民中小學調整教師授課節數及導師費實施要點」（教育部，2011），此一措施實施後，原本大多由級任老師任課的生活課程，被安排給其他老師教授，而令人最不樂見的是，由好幾位老師分擔生活課程且各自進行課程。生活課程是主題課程，若拆由數位老師合上，可能完全喪失統整課程的精神。因此，本研究也希望進一步了解目前生活課程在各校配課的狀況，除此之外，生活課程執行至今，大多透過研習課程的問卷調查老師對於生活課程的理解以及實施困難；或是縣市輔導員實地訪適時所蒐集到的學校現場以及老師意見，並未系統性地蒐集老師們對於生活課程教學的安排與教學心得等意見。所以，本研究要探討的第四個主要任務是：系統性地了解現場教師實踐生活課程的現況與困難，以作為新課程綱要訂定的參考。

第三章 研究方法

第一節 研究規劃與設計

本研究要探究的問題主要有四個，分別是：1)生活課程實施 10 年來現場教師對於生活課程的觀感，2)生活課程與綜合活動部分課程內容重疊的問題如何解套？3)教師對於音樂統整教學的誤解與如何增能的問題，以及 4)生活課程實施時的各種配套措施的探討與規劃等問題。

為了回答上述四個問題，本研究採取問卷調查、文件分析，以及教學方案發展的方式來進行。問卷調查主要在於蒐集各縣市生活課程教師對於學校生活課程實施與配課的意見、自己的生活課程實施現況與心得、生活課程與綜合活動的異同關係、以及生活課程實施時所遭受的困難等。文件分析主要是針對生活課程與綜合活動現行課程綱要的目標、能力指標以及教科書相關單元進行異同比較。教學方案發展則是針對音樂素材進行統整課程之設計與發展。以下針對所規劃之各項研究工作的樣本、執程序、以及執行工具等相關面向進行說明。

第二節 問卷調查

一、研究樣本

在蒐集生活課程的實施現況資料方面，本研究為顧及樣本的代表性，每個縣市（連江縣之馬祖因為沒有成立輔導團且校數過少而未被納入，故實際縣市為 20 個）隨機抽取大、中、小型學校各兩所；大型學校一、二年級各 3 位生活課程老師，中小型學校一、二年級各以 1-2 位教師作答為原則來作為施測樣本，原先預估樣本約 300 人，最後實際作答人數為 187 人，其中正式教師 161（兼任行政工作 19 位），代理代課教師 26 位。

二、研究程序

研究採線上作答方式，於 102 年 9 月初設計好問卷，使用 Google Drive 雲端硬碟(GOOGLE DOCS)中的表單功能將原問卷轉化成網路問卷。接著請各縣市生活輔導團召集人或是專任輔導員，發信邀請各該縣市隨機抽取之學校生活課程領域召集老師或該校生活課程老師上網填答問卷。問卷採個別逐題填答方式，每份問卷填答時間約為 20 分鐘，線上開放填答時間從 9 月 7 日至 10 月 11 日截止。

三、研究工具

研究問卷為研究團隊模擬現場生活課程實施的狀況擬定的各式問題，以方便教師憑直覺就可以輕易作答為設計原則。問卷內容除了基本資料填答外，還包括填答者學校實施生活課程的配課情形、填答者教授生活課程的情形、填答者對於生活課程與綜合活動領域的意見、以及填答者對於生活課程整體滿意度的意見，共有 3 大題 30 小題左右，根據填答「是」「否」情況，每個人填答題目總數有所差異。完整紙本問卷題目見附錄一。

四、資料分析方式

本研究問卷填答者的資料可以於網路上直接進行整理與統計，採用 Excel 檔案羅列資料並進行描述統計，如次數總計、比率或是平均數等。

第三節 文件分析

一、文件範圍

為了分析與比對生活課程與綜合活動學習領域的異同，以兩個課程的課程綱要為基本資料，並選擇兩個課程一年級上學習某版本教科書（康軒出版社，2012）以及素材雷同的主題一個（有關社區）（南一出版社，2012），來進行教學活動分析。

二、進行方式

由撰稿者就兩個課程的理念、目標與能力指標來分析與比較其課程特性與課程內涵。由撰稿者隨機抽取教科書版本進行教科書教學活動分析。

第四節 統整教學方案發展

一、方案內容

教學方案發展共有兩大項，一為綜合活動融入生活課程的統整教案，另一為具有聽覺藝術成分的統整教案。教學方案的呈現有助於現場教師掌握課程綱要的精神以及教學的適切實施，因此對於現場教師困擾的綜合活動與生活課程教學活動重疊，以及音樂活動如何統整在生活課程中，本研究以發展主題教案的方式來做具體呈現。

二、進行方式

教案發展以工作坊的方式進行，兩種方案發展各有一次工作坊。綜合活動融入生活課程的工作坊於12月12日舉行，由撰稿研究者邀請4位綜合活動領域優秀教師：吳秀惠、湯正茂、黃美樺、劉淑惠，以及8位生活課程優秀教師：林正文、李佳穎、徐美玉、陳春秀、鄭淑慧、曾瓊慧、江建勳、陳惠美，花費一天的時間共同研討與發展出兩個教案。聽覺藝術融入生活課程的工作坊於12月6日舉行，共有林正文、陳春秀、鄭淑慧、曾國堅4為老師共同參與，其中曾老師為音樂專長教師。

第四章 結果與討論

第一節 生活課程的實施現況

一、教師對於生活課程的認識、觀感與困擾

生活課程實施10年來，現場老師對於生活課程有怎樣的認識與觀感呢？在問卷中我們調查老師的教學方式、教科書使用的情形、生活課程對教師與學生的好處以及對於生活課程的困擾。所得到的結果如下：

(一) 老師對於生活課程的教學掌握

在187位生活課程領域召集人中，有12位目前沒有教授生活課程，但都有教授過生活課程的經歷，這其中有156位使用教科書，31位則是自編教材或是與其他教師共同發展教學方案；換句話說，有83%的老師依賴教科書，17%的老師自己編輯教材。就生活課程的理念與精神特色來說，生活課程的教學以兒童為學習的主體，因此，完全依賴全國通用的教科書素材進行教學並不是很適切，雖然教科書的確在協助教師準備教學時扮演重要的角色。從教學現場來看，大部分生活課程教師還是依賴教科書，但是當我們進一步調查老師如何使用教科書時發現，雖然66%（總是8%+經常是58%）的老師經常會照著課本教，但是卻有80%的老師經常視情況轉化教科書的內容，讓教學更順暢、更能達到目標。從教師會轉化教科書內容或是採用自編教學方案這個情形來看，現場教師對於生活課程做為統整課程，應該採用在地化教材，並且依據學生的生活經驗進行教學活動的調整一事，已經有某種程度的掌握。另外，值得注意的是，40%的老師經常使用電子書，49%的老師偶爾使用，只有12%的老師從來不用電子書。這個現象透露出在教學現場書商提供的電子書愈來愈受到老師的重視，因此在生活課程當中與老師探討如何使用電子書才不會喪失統整教學的意義，成為生活課程發展必須關注的問題。

在實際教學方面，本研究調查了老師的教學：1)是否經常使用口頭問答、習作問題引導操作或是教室與校園的探究活動？2)是否會因為學生的學習狀況而調整既定的內容？以及3)否會因為學生提出來的疑惑，帶著學生進行別開生面的探究活動？就生活課程的理念與精神來說，生活課程的樣貌應該是主題式的、有生活脈絡的、學生中心的、探索、探究與行動導向的調查結果指出，因此老師不能僅只是依照課本問題討論舊經驗、或是直接提出席作問題來進行操作驗證，要貼近生活課程的精神，教師鋪陳情境，讓學童覺知問題、提出問題與探索、探究問題，並進而解決問題，是生活課程教學的主要流程，因此教學是互

動的，是彈性的，是依據學生學習狀況而調整的。本研究就前述 3 個問題調查老師的意見所得到的結果是：1) 73% 的老師會帶著孩子進行實地的探究活動，18% 的老師只進行口頭討論，9% 的老師以習作做為主要教材，讓孩子進行討論或是操作活動。2) 69% 的老師經常會因為學生學習的狀況改變既定的教學活動。3) 53% 的老師會因為學生所好奇的問題而進行一場不同於教科書活動的探究教學。由調查所得數據得知，超過半數的現場老師能夠理解生活課程教學的主要取向與策略，但在推廣工作上，仍有努力的空間。

(二) 老師對於生活課程的正向觀感

為了獲知現場老師是否對於生活課程做為統整教學的好處有所體會，本研究問卷中詢問教師兩個問題：「您覺得生活課程教學，最棒的事是？」以及「您覺得生活課程對學生最大的幫助是？」關於第一個問題，老師們總共提出 187 個意見，分類畫記的結果資料如表 1 所示。由表 1 的資料得到幾個發現：1) 生活課程讓師生都樂於學習與樂於生活。分類項目標號 1、6、7、8、9 的意見都在表明師生對於生活課程的喜愛，也因此充滿生活與學習的能量，這幾個項目加總起來，佔全數意見的 55% (103/187)，代表半數以上的老師對於生活課程所帶給自己以及學生在學習動機與主動學習上的成效是最為肯定的。2) 老師關注學生的成長，因為生活課程所帶給學生的成長而感到欣慰。分類項目標號 3、4、5、8、9、10、11 等項與學生的表現有關，這些項目加起來的次數佔總次數的 52.4% (98/187)，因此有一半的老師最重視看到學生因生活課程而成長。學生成長的面向包括探究主題相關的學科知識、生活技能與習慣、探究事物的方法與態度、溝通、合作、表達、關懷感恩以及整體品行的行為表現。3) 生活課程讓老師得已從制式的教學中解脫，並能妥善整合相關資源，為學生的真正學習發揮統整課程的專業。分類項目標號 1、6、7、9、10、12、13、14 等項與這個觀察有關，這些項目加起來的次數佔總次數的 60% (112/187)。由以上的結果得知，整體而言，教學現場的老師對於生活課程的正向觀感，都能與生活課程做為一個統整課程的特性相聚合。

表 1 老師覺得生活課程教學最棒的事

標號	1	2	3	4	5	6	7	總計
分類項目	帶領學生透過實作、探索(含戶外探索與體驗)、探究、遊戲、律動、創作、觀察、感受、玩藝術來進行學習	能跟學生一起快樂成長學習、一起玩課程、發現人事物奧妙	充滿驚喜與挑戰、看見學生的笑容	看見學生付出與成長多元表現、孩子無限的可能與令人驚異的表現	培養各種帶得走的生能力(知識、情意、技能方)	互動式的教學讓老師的專業更有發揮的空間	教學活動與素材多樣有趣	
次數	37 (含學生喜歡戶外探索 15)	23	8	18	13	5	10	114

標號	8	9	10	11	12	13	14	
分類項目	能以學生為主教學，學生會樂於學習、主動學習	課程生活化、活潑、教學中快樂生活	有彈性比較能注重到學生的個別差異	提升學生正向行為、有助於班級經營、樂於上學	沒有進度與紙筆測驗壓力	課程統整、自主性高、有價值讓學習更深入、更完整	能與校本課程結合	
次數	22	29	5	3	2	11	1	73
總計								187

至於有關生活課程對於學生最大的幫助是什麼，調查的結果如表 2 所示。

表 2 老師覺得生活課程對學生最大的幫助

編號	1	2	3	4	5	6	總計
分類項目	透過觀察探索體驗探究表現等各式學習各種生活能力（包含知識、情意與技能）解決問題、思考、關懷、感恩、觀察、探究、規劃、合作、思考、分享、溝通、行動	各種以學生為主的教學活動讓學生樂於學習、主動學習、提升動機與專注度、玩出能力	透過生活課程學生從做中學、拓展生活經驗、拓展學習心、拓展視野、更會過生活、更喜愛自己生活的土地、更會於生活中學習、更能統整各面向的知識與學習	提升自信心、自我認識、正向與自理行為、班級氣氛、適應學校生活、喜歡上學	多元智能展現、發揮潛能	有助於銜接三年級任何一個領域的課程、奠定未來學習的良好基礎	
	70	23	69	22	11	7	202

從表 2 的資料得知，現場老師對於生活課程對於學生最大的幫助，從次數最多到最少分別是：各種生活能力（含知識、技能與情意）的培養、拓展學生的生活學習力、提升學生的自主學習力與學習動機、提升學生自信心與品行、發展學生的多元智能以及各種潛力、奠定未來學習的良好基礎。曾經有現場的老師憂慮，生活課程如果重視能力的培養，會不會無法與三個領域的中年段學習銜接？事實上，生活課程的目標與能力指標已把三個領域的目標與能力指標

都涵蓋進來；而透過問卷調查也得知生活課程的教學帶出學生更廣、更深的學習，不但讓學生有魚吃，也會自己釣魚。

(三) 老師對於生活課程教學的困擾

除了了解現場教師對於生活課程的正面看法，本研究也同時探究生活課程教師所碰到的教學困擾。本問卷詢問教師，有關生活課程的教學最困擾的為何？原因為何？問卷列出的選項有：教音樂、教美勞、教律動、教自然探究、教社會調查、自然科的概念、社會科的概念、帶領學生進行探究活動、欠缺以學生為中心的教學能力、統整教學觀念、多元評量、其他。統計資料結果指出，現場老師對以上選項困擾的排序，從最困擾到最不困擾分別如表 3 所列，其中「其他」一項的內容包括：課本單元多無法深入、課程時間不足、課本不好用、教育政策規定多、雜事太多、學生進行探究活動時易分心、班上有特殊生導致教師人力不足、老師帶領學生探究問題的能力不足、綜合活動領域的課程內容常與生活課程的重疊。

表 3 教師對於生活課程教學困擾項目之排序

項目	困擾名次
[教音樂]	1
[教律動]	2
[多元評量]	3
[欠缺以學生為中心的教學能力]	4
[統整教學的概念]	5
[教社會調查]	6
[教美勞]	7
[自然科的概念]	8
[教自然探究]	9
[帶領孩子進行探究活動]	10
[社會科的概念]	11
其他	12

由表 3 得知，對於生活課程的教學工作而言，老師們最感困擾的前五項分別是：教音樂、教律動、多元評量、欠缺以學生為中心的教學能力以及統整教學的概念。從老師感到困擾的原因資料中可以得知為什麼老師有這些困擾。首先，就生活課程中教音樂這件事，老師所提到的困擾原因包括：要有音樂專業素養的老師才會教、自己非音樂專長、對樂理不熟、以及課本的藝術活動連結較不佳。相對於其他困擾的原因，老師對於在生活課程中教音樂的困擾最大，而其原因大多是自己不是音樂本科專長，而這個非本科專長的原因在美勞或是

自然科也偶而被提及，但不像音樂這麼頻繁，顯示音樂統整入生活課程沒有讓現場老師很安心。深入觀察目前生活課程的教科書以及小學音樂課的教學發現：1) 音樂課的主要教學方式是遊戲、唱遊以及教簡單樂理，而其主要目標都是讓學生學樂理，所以教學是很有結構性的。2) 不管哪一個版本的教科書都嘗試把生活課程所涵蓋的三個領域做統合(康軒、南一與翰林出版社，2012)，但顧及音樂的主要目標在讓學生學樂理，因此在呈現教材的時候，音樂符號與譜例都會出現。以上兩個現象，讓生活課程老師在教音樂相關的活動時非常不自在，因為如果自己音感不好，再加上不會看譜，就覺得自己無法掌握生活課程、愧對學生。然而，從本研究的文獻探討可以知道，音樂教學不但可以統整在其他學科的教學裡，音樂與其他學科之間的學習關係也能相輔相成，讓孩子的某種能力因為不能素材的探索而累加。例如，在吹泡泡的主題活動之後，學童若有進行如何吹泡泡較不會破的體驗活動，那麼接著吹笛子的教學，學童很容易明白「慢慢吹才能吹得好」的道理。不管哪一個領域的學習，在國小低年段，學童的學習都不是使用知識直接傳輸的方式，而是必須在兒童發展特性上，考慮孩子的經驗、對特定人事物的感知、表徵符號正在發展以及如何透過各種學習形式來促進發展等所展現的教學方式。在生活課程中，由於統整必須植基於兒童特性以及各領域的特性，如知識、表徵符號、知識獲得的方法以及情意面向等，因此當一個主題活動展開時，透過相同的概念、相同探究的方法、相同的核心能力，輔以不同領域的素材與表徵思考的方式，學童的能力自然發展與對於人事物的意義才能深化。因此，在生活課程裡教到音樂相關素材的時候，老師要關注的不是樂理，不是音樂知識，而是孩子的感受、欣賞與表達能力。例如，孩子要感受聲音的高低，不是直接以風琴或是CD音樂教授音階，而是讓孩子在主題中配合活動(例如，做玩具飛機的主題中，讓孩子透過模擬飛機起飛、下降感受上行音符與下行音符)自然而然接觸音樂的聽、唱、欣賞與律動表達。現場老師對於生活課程中的音樂素材或是如何掌握，需要更多在職進修的機會，也需要更多良好的教學方案來協助並轉化學科教學才是正確的觀念。本研究亦嘗試發展兩個可以較簡單操作的含音樂活動的統整教案。請見本章第三節。

有關教生活課程第二困擾的項目——教律動，因為律動與音樂的關係密切，所以其原因也與教師認為自己的音樂與肢體伸展的知能不足有關，另外也有1位老師提及教室空間的大小與安排不利律動課程的進行。要解決現場老師教律動的困擾，一方面要與教音樂的問題一起處理，另一方面，也可思考教室外的空間，或是提請學校課程委員會協助。

生活課程教學教師的第三個最困擾是「多元評量」。老師們所表達的困擾原因包括：學校定期考試無法與課程配合以及家長質疑多元評量分數等第的客觀性。生活課程綱要在實施要點上明確指出，生活課程重視學生學習歷程以及評量回饋的功能，因此，大多數時候老師都是在進行形成性評量，而因為生活課程的目標是能力養成，其總結性評量是要評量學生的能力表現。生活課程的評量是配合教學活動而來，教學活動的形式多元，教學活動中有許多學生表現能

力的機會，因此生活課程的評量形式是多元的。另外，從形成性到總結性評量的分數等第如何計算有其專業系統的考量，老師要能掌握其精神才能說服家長。簡言之，生活課程評量工作要訴諸老師的生活課程教學與評量的專業素養，學校的一統規定或是家長對於成績的分分計較都會干擾老師的專業執行。有關生活課程評量的學校作為與應為，將在下一項「生活課程實施現況的學校面向學校」中繼續探討。

有關老師無法掌握「生活課程以學生為中心的教學」精神，其困擾原因包括：太容易被孩子帶著走、老師的知識能力與準備度不足、教學時間拉太長、學生太興奮與秩序不佳、教學時間不足、學生常會天馬行空，教學沒有成效、學生的興致到了延伸活動時就不再持續，不知如何引導。生活課程的教學因為以孩子為學習的主體，因此牌裡通常在孩子身上。要在教學中將孩子視為學習的主體，隨著孩子的需求與提問來進行與調整課程，對許多習於傳統知識傳輸教學模式的老師來說，是觀念與做法的一大革命，需要專業知能的補充以及教學能量的支持。而在兩種教學派典轉換過程中，許多老師也會遭遇「過猶不及」的困境，但是透過一次又一次的教學實踐工作，老師將能逐漸掌握，當然提供實務進修機會與學校資源與支持是不可或缺的協助力量，這正是這幾年生活課程課程與教學輔導團努力的方向，並有所成就。

老師們的第五項生活課程教學困擾是「無法掌握統整教學的概念」。台灣的當代小學跨領域統整教學概念的推展，是從第一代九年一貫課程（2000年）才正式開始，因此對現場老師而言，什麼是統整課程與如何進行統整教學的概念都是模糊的。在問卷中老師提出來的困擾原因包括：統整課程之專業知能不足、活動面向太多，有些科別教得太少、無法給深入的知識、擔心活動之間的脈絡性與流暢性安排、學生的問題超出老師所知、怕教授內容的完整性不足。綜合這些原因，現場老師之所以對統整教學有所困擾，主要是：1) 仍以分科的觀念思考統整課程，因此怕自己知識教得不夠多、不夠完整。2) 統整課程之實際操作經驗不足，因此怕無法掌握統整課程的進行。統整課程的概念推動，往往需要時數年的時間（Yeung & Lam, 2007），持續帶領現場老師研討並減少造成統整教學實施困難的因素，是非常必要的。

除了前面幾項困擾，老師在有關自然與社會科素材的教學活動方面大多面臨實地探索以及訪問踏查等教學的困擾，例如學生容易分心、探究問題不知如何形成、沒有人力注意學生安全等等。這些問題仍然涉及教師教學專業知能以及學校教學環境與資源安排的問題，需要有相關的配套措施來協助教師。

二、生活課程實施的學校面向

在了解生活課程實施現況的學校面向上，本研究以三個問題調查老師的意見：1) 生活課程由誰來任課？2) 如何配課？3) 是否實施定期評量？調查結果顯示，各校由級任老師全權教授生活課程的老師情形佔 34%，由級任老師負責大部分時數並分出特定科別給專任教師授課的佔 26%，級任老師加兼行政教師

授課的比例有 10%，其它少數比例是專任加兼行政、兼任行政老師分配、代理教師以及鐘點代課教師。而由級任老師與專科老師共同負擔課程的情形，這位專科老師是音樂教師的佔 18%，是美勞老師的佔 4%，但如果是藝術與人文老師則佔 15%。由這些數據可知，在教學現場應該由一位老師來進行統整教學的生活課程只有 34%的學校做到，大部分學校是分由其它教師上課，其中級任教師上部分課程仍然佔大多數，但是音樂或是藝術與人文分給專科老師上課佔多數的比例（藝術與人文加總為 33%），這個現象呼應上一項教師生活課程教學困擾的調查結果。未來生活課程的教師增能活動，導正教師對於音樂融入生活課程的觀念以及促進其實踐能力，成為第一要務。另外，生活課程非由一個教師授課的情形之所以增加，很重要的一個原因來自於教師課稅減課的政策，學校減了老師的課後，級任老師的授課時數減少，排完數學與國語課後，生活課程若排成 7 節課，通常級任老師的授課節數就會超過，所以得釋出部分生活課程的節數給其它老師教授。因此學校會就整體學校排課的考量，把課排給藝術與人文教師、兼行政教師，以及代理代課教師，甚至是鐘點代課教師。在問卷調查中，本研究也詢問共同授課老師是否一起討論課程計畫、一起備課？結果顯示 51%的老師不會一起討論課程計畫，68%的老師也不會共同備課。因此由數位教師合上生活課程的排課方式，使得統整課程的目標難以達成，老師也容易又流於分科教學。針對此現象與問題，生活課程與教學輔導團從 101 學年度開始進行生活課程初任教師的調訓研習工作，對於提升教師知能與教學成效有所注意，然而，這個問題需要有更多配套措施方可較圓滿解決，將於結論與建議中再提。

至於學校如何實施生活課程評量方面，調查結果顯示，沒有實施定期評量的學校佔 67%，這個現象顯示大多數縣市與學校對於生活課程的定期評量是鬆綁的，是遵照生活課程的精神在運作的。在實施定期評量的學校中，由授課老師自行命題的有 53%，但仍有 47%是學年老師輪流命題；且 84%的定期評量形式都是採用傳統的紙筆測驗，無怪乎在生活課程實施多元評量是老師的困擾之一。但是，從教學現場普遍都使用紙筆測驗的傳統來看，生活課程的評量在多元評量的實施方面，已經比其它學習領域小有成就了。實施定期考試的學校，通常是採用傳統只評量知識的紙筆測驗，且由同學年的老師輪流出題，這兩個現象都會造成生活課程老師評量工作上的困擾，因為老師在統整課程教學中，可能隨著學生的學習狀況而調整教學內容與方式，而且如果紙筆測驗不是使用實作評量題，也無法測得學生所習得的生活能力的全貌。因此，地方教育局或是學校應該在生活課程的評量上更回歸到每位教師的專業。老師們也要進一步研修統整課程多元評量的專業知能，以取得學校與家長的信任。

第二節 生活課程與綜合活動領域的關係

一、生活課程與綜合活動領域的異同

生活課程做為統整課程會與其它非三個學校領域的課程內容與素材重疊是很自然的事，但是從第一代九年一貫課程實施以來，一直有學者以及現場老師為文關注生活課程與綜合活動學習領域課程內容重疊的問題(李駱馴,2005)，生活課程與綜合活動是否高度重疊？是否有其本質上的不同？是否可以融合成一套課程？本研究特過問卷調查、課程綱要文件分析、教科書活動比對以及發展融合教案等方式來回答上述問題。

(一) 問卷調查結果

本研究問卷調查老師生活課程與綜合活動有關的問題有：是否同時教授兩種課程？是否有教授過綜合活動課程？其它學校活動是否佔用兩種課程的教學時數？以及生活課程與綜合活動的異同？在本研究的樣本教師中，有 38% 的老師同時教授兩種課程（多為兼任行政教師），而現在教授生活課程且過去曾經教過綜合活動的老師則佔 84%。

這些曾經教過生活課程與綜合活動課程的教師，對於學校課程安排所反映的意見如下：1) 學校校本課程的教學最常被融入的課程依序是綜合活動(30%)、彈性時間(28%)、生活課程(27%)。2) 學校重要議題的教學最常被融入的課程依序是：綜合活動(35%)、彈性時間(25%)、生活課程(22%)。3) 國語或語文教學時數不足，利用來上課的課程依序是：彈性時間(66%)、綜合活動(17%)、生活課程(12%)。4) 最能與班級經營結合的課程依序是：生活課程(32%)、彈性課程(25%)、綜合活動(21%)。以上的數據顯示，綜合活動與生活課程因為其統整課程的特性，很容易被拿來與校本課程及重點議題教學做結合，這也是影響低年段綜合與生活課程時間不足的重要因素，而綜合活動更可能因為節數少而被犧牲。這是課程總綱要保障學生正常學習，達成各課程目標需要正視的問題。另外，生活課程因為培養學生多樣生活能力，也被認為對於老師班級經營的成效有很大的助益。

在課程重疊的問題上，如果生活課程與綜合活動是由同一位老師教授，會自行調整課程，讓課程連結的更好，或是捨棄重疊太多的地方，但若是非由同一老師，且不同領域或課程之間的教師多半不會一起討論課程計畫或是共同備課，因此透過課程異同的分析，來思考生活課程未來分與合的問題就變得重要了。

本研究中教師所表示的生活課程與綜合活動異同的意見如表 4 所示。

從表 4 的統計資料得知，現場教師對於生活課程與綜合活動的認知是相同多於差異(183 vs. 116 人次)。老師們大多認為生活課程與綜合活動都是統整課程，都重視學生生活能力的養成，都是連結到學生的生活經驗，都是重視學生透過探索與體驗來養成能力，課程發展都是較彈性，教學以學生為學習主體，都採多元評量，不需要傳統紙筆測驗。但是老師們也都認為生活課程知識學習的成分多於綜合活動，三個領域相關探究方法或是表徵表達的方式在生活有綜合活動不一定有，同樣是以學生為學習的主體，生活課程以情境脈絡以及實地

探究切入來進行教學，綜合活動大多以能力指標思考設計活動；同樣進行多元評量，生活課程比綜合活動更少不了傳統的考試。生活課程與綜合活動有這麼多相似性，因此教學素材或是目標或有所雷同，特別是對於一年級剛入學的學童，兩個課程因為都重視問題解決與適應生活的能力，因此主題活動也就容易雷同，只是在教學取向與活動的重點會有所不同。生活課程在一個主題中涵蓋面向多，學習的能力也多，並在實地探索中隨著學生的發現引導學生進行探究，其能力發展的面向會涉及到三個學習領域的特定知能；綜合活動通常為小型活動，重視探索活動後的反思與能力實踐。

另外，有老師因為切入的觀點不同，有的主張生活課程可以涵蓋綜合活動（5人次），有的主張綜合活動可以涵蓋生活課程（2人次）。主張生活課程可以涵蓋綜合活動的老師多認為生活較廣且深入，能做到綜合活動所達不到的教學效果；主張綜合活動可以涵蓋生活課程者，大多說明綜合活動範圍廣，無所不包。但是大多數老師依據其教學經驗多主張，生活課程與綜合活動雖然相互交疊，生活偏向三個領域的範疇，綜合則是以自我發展、人際關係以及會參與為主，這兩個課程的目標是可以相互呼應、相輔相成的。

現場的老師雖然有課程實踐的基礎，但是對於兩個課程的掌握或有不精確的地方，因此，本研究透過兩個課綱的分析，進一步分析生活課程與綜合活動學習領域的不同。

表 4 現場教師對於生活課程與綜合活動學習領域異同的看法

標號 異同	相同	次數 (183)	相異	次數 (116)
1.	與學生的生活經驗作連結、多元資源整合、較彈性、都可自編教材	44	生活重科際整合（三大領域），綜合重自我概念、人際互動，較少特定領域探究 生活知識範疇較多，綜合偏向社會人文、自我發展與社會參與	54
2.	著重實作與體驗，強調探索、實踐、思與發表、活動化、適合分組學習	42	生活重多樣能力的培養，綜合重反思、實踐與情意培養	15
3.	統整課程、低年級部分主題與取材類似（特別是一年級）	30	生活課程較有知識學習的重點，綜合無所不包，有食衣住行、人際關係、生活經營與生命課題	10
4.	能力培養、問題解決、表現與應用、人際與情意（生活規範、安全教育、人際相處、自我認識）	25	綜合活動多與議題與校本課程結合，大多被挪用來做政策或縣府交	5

			辦活動	
5.	環境適應、剛入學的學校適應	7	生活由學生的想法與期待出發，綜合多由老師事先規劃協助孩子達成學習統整的目的	7
6.	兒童是學習主體教學	7	生活是課程(大而深入)，綜合是活動(小而特定)	11
7.	人與人、人與自然、人與社會為範疇	4	生活偏向實地探究，綜合偏討論	5
8.	大多無紙筆測驗	10	生活要考試，綜合不必	1
9.	學習目標相呼應	4	生活透過探索學習，綜合偏向應用已知	5
10.			生活目標與素材較明確，綜合較彈性	3

(二) 課程綱要文件分析的結果

依據 97 年生活課程與綜合活動學習領域的課程綱要(教育部, 2008a, b) 的分析, 兩個課程的內涵架構以及能力指標, 羅列如表 5 與表 6。透過研究者的分析比較, 羅列兩個課程的異同於表 7。

表 5 綜合活動學習領域內涵架構與第一年段的能力指標

綜合活動學習領域之內涵架構				
課程總目標：培養學生具備生活實踐的能力				
四大主題軸	自我發展	生活經營	社會參與	保護自我與環境
十二項核心素養	自我探索	生活管理	人際互動	危機辨識與處理
	自我管理	生活適應與創新	社會關懷與服務	戶外生活
	尊重生命	資源運用與開發	尊重多元文化	環境保護
能力指標				
主題軸	核心素養	第一階段能力指標 (1-2 年級)		
自我發展	自我探索	1-1-1 探索並分享對自己以及與自己相關人事物的感受。 1-1-2 區辨自己在班級與家庭中的行為表現。		
	自我管理	1-1-3 體會自己分內該做的事，並身體力行。		
	尊重生命	1-1-4 體會、分享生命降臨與成長的感受。		
生活經營	生活管理	2-1-1 經常保持個人的整潔，並維護班級與學校共同的秩序與整潔。		
	生活適應與創新	2-1-2 分享學前與入學後生活上的異同與想法。		
	資源運用與開發	2-1-3 覺察社區機構與資源及其與日常生活的關係。		
社會參與	人際互動	3-1-1 分享自己在團體中與他人相處的經驗。		
		3-1-2 體會團隊合作的意義，並能關懷團隊的成員。		

保護自我 與 環境	社會關懷與服務	3-1-3 分享參與班級服務的經驗，主動幫助他人。
	尊重多元文化	3-1-4 欣賞身邊不同文化背景的人。
	危機辨識與處理	4-1-1 辨識遊戲或活動中隱藏的危機，並能適切預防。 4-1-2 發現各種危險情境，並探索保護自己的方法。
	戶外生活	4-1-3 樂於參加班級、家庭的戶外活動。
	環境保護	4-1-4 體會環境保護與自己的關係，並主動實踐。

表 6 生活課程內涵架構與能力指標

生活課程之內涵架構					
課程總目標：從生活學習中培養學生繼續探究與學習的各種能力					
課程架構支柱	人與自我、人與社會、人與自然				
五大能力主軸	體驗與探索	理解與欣賞	表達與運用	溝通與合作	態度與情操
能力指標					
<p>1. 探索與體驗</p> <p>1-1 以五官知覺探索生活，察覺事物及環境的特性與變化。</p> <p>1-2 透過各種媒材進行探索活動，喚起豐富的想像力，並體驗學習的樂趣。</p> <p>1-3 探索生活中的人、事、物，並體會各種網絡之間的互賴與不可分離性。</p> <p>2. 理解與欣賞</p> <p>2-1 接觸生活中的人、事、物，理解文化、藝術與自然現象的豐富性。</p> <p>2-2 觀察生活中人、事、物的變化，覺知變化的可能因素。</p> <p>2-3 察覺不同人、不同生物、不同文化各具特色，理解並尊重其歧異性，欣賞其長處。</p> <p>3. 表現與運用</p> <p>3-1 嘗試運用各種生活素材，表現自己的感受與想法。</p> <p>3-2 練習並運用探究人、事、物的方法，解決生活的問題、美化生活的環境、增加生活的趣味。</p> <p>3-3 養成動手探究事物的習慣，並能正確、安全且有效地行動。</p> <p>4. 溝通與合作</p> <p>4-1 使用合適的語彙或方式，表達對人、事、物的觀察與意見。</p> <p>4-2 學習體會他人的立場、體諒別人，並與人和諧相處。</p> <p>4-3 能聽取團體成員的意見、遵守規則、一起工作，並完成任務。</p> <p>5. 態度與情操</p> <p>5-1 相信自己只要能真切的觀察、細心的體會，常可有新奇的發現。</p> <p>5-2 察覺自己對許多事務的想法與作法，有時也很管用。</p> <p>5-3 喜歡探討事情演變的原因，並養成對周邊訊息做適切反應的態度。</p> <p>5-4 養成參與、欣賞展示及演出時的基本禮儀與態度。</p> <p>5-5 產生愛護生活環境、尊重他人與關懷生命的情懷。</p>					

生活課程是統合三大學習領域的統整課程，它不只要涵蓋三個學習領域的素材、表徵方式、探究方法，也因為它將兒童視為不可知識系統分割的，因此會涵蓋兒童生活觸角所能延伸的範疇。

表 7 生活課程與綜合活動學習領域課程綱要異同分析

異同	項目	說明
相同	統整課程	跨學科或超學科主題教學
	學生為學習主體(學生中心)	1. 注重學生發展特性，2. 學生生活經驗，3. 學生自主能力
	能力本位	綜合 ：12 項核心素養（自我探索、自我管理、尊重生命、生活管理、生活適應與創新、資源用應用與開發、人際互動、社會關懷與服務、尊重多元文化、危機辨識與處理、戶外生活、環境保護） 生活 ：5 大能力主軸（體驗與探索、理解與欣賞、表達與運用、溝通與合作、態度與情操）
相異	總目標	綜合 ：培養學生具備生活實踐的能力 生活 ：從生活學習中培養學生繼續探究與學習的多樣能力（因此涵蓋實踐能力）
	統整課程中的知識學習與運用	綜合 ：偏向運用已學會的知識； 生活 ：在探索與探究中學習與運用知識(善用三大學習領域的探究方法與表徵符號系統)
	能力本位架構之支柱不同	綜合 ：四大主題軸（自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境） 生活 ：三大學習領域整合（人與自我、人與社會、人與自然）
	自我感覺與省思	綜合活動的教學做得比生活課程精緻
	探究人、事與物的特性與變化關係	生活課程做得比綜合活動深入

從表 8 可知，生活課程的總目標、課程支架以及能力指標都比綜合活動的來的上層，如果進一步分析兩個課程第一學期的能力指標內容，可以發現生活課程的綱要內容可以將綜合活動所主張的能力素養都包括進來，只是在生活能力應用與實踐方面，因為是綜合活動的總目標，而為生活課程的能力指標（表達與運用）之一，因此綜合活動在反思與實踐上的能力培養比生活課程來得精緻。

（三）教科書活動比對的結果

經過前面的探討可以知道，生活課程與綜合活動的教學活動主題可能在一年級「適應學校生活」以及在「自我成長」、「社會互動」中的同學關係、班級關係、家庭關係、社區認識等主題會較雷同。因此本研究隨機抽取生活課程與綜合活動同一家教科書版本一年級上學期的內容（見圖 1 與 2）以及另一個版本教科書有關「社區」的主題（見表 8）做比較。

比對兩個課程一年級上學期的主題單元，生活課程有兩個主題「開學了」、

「校園大發現」與新學校生活適應有關，其它四個主題則與各種生活探究問題有關，綜合活動則有四個主題「小小新鮮人」、「整潔與我」、「危險走開」、「有禮好心情」與新學校的適應有關，最後一個主題則探討自我成長的主題。但是若深究教學內容可以發現，生活課程的開學了與校園大發現都不只是認識校園的人與環境單位，而是藉由探索校園學會觀察與表達環境中特定的人事物特性與關係，而且在其它四個主題的教學活動中，也都藉由探索、體驗與探究活動在認識環境與適應環境。另一方面，也由所有主題活動進行中學會綜合活動「整潔與我」、「危險走開」、「有禮好心情」等主題單元所要培養的能力。例如，在「泡泡真有趣」的主題中，學童就會學習吹玩泡泡後保持教室整潔以及注意安全的能力；在「開學了」、「校園大發現」與「那是什麼聲音」的主題學童也會學到禮貌與安全的習慣與能力。綜合活動先設定能力目標後，設計小活動讓學童透過探索、討論、反思與實踐去養成這些能力；生活課程則在學習情境與活動中同時拓展出孩子多樣的能力與對人事物的意義，因此生活課程的主題的確是可以將綜合活動所要培養的能力含括進來。

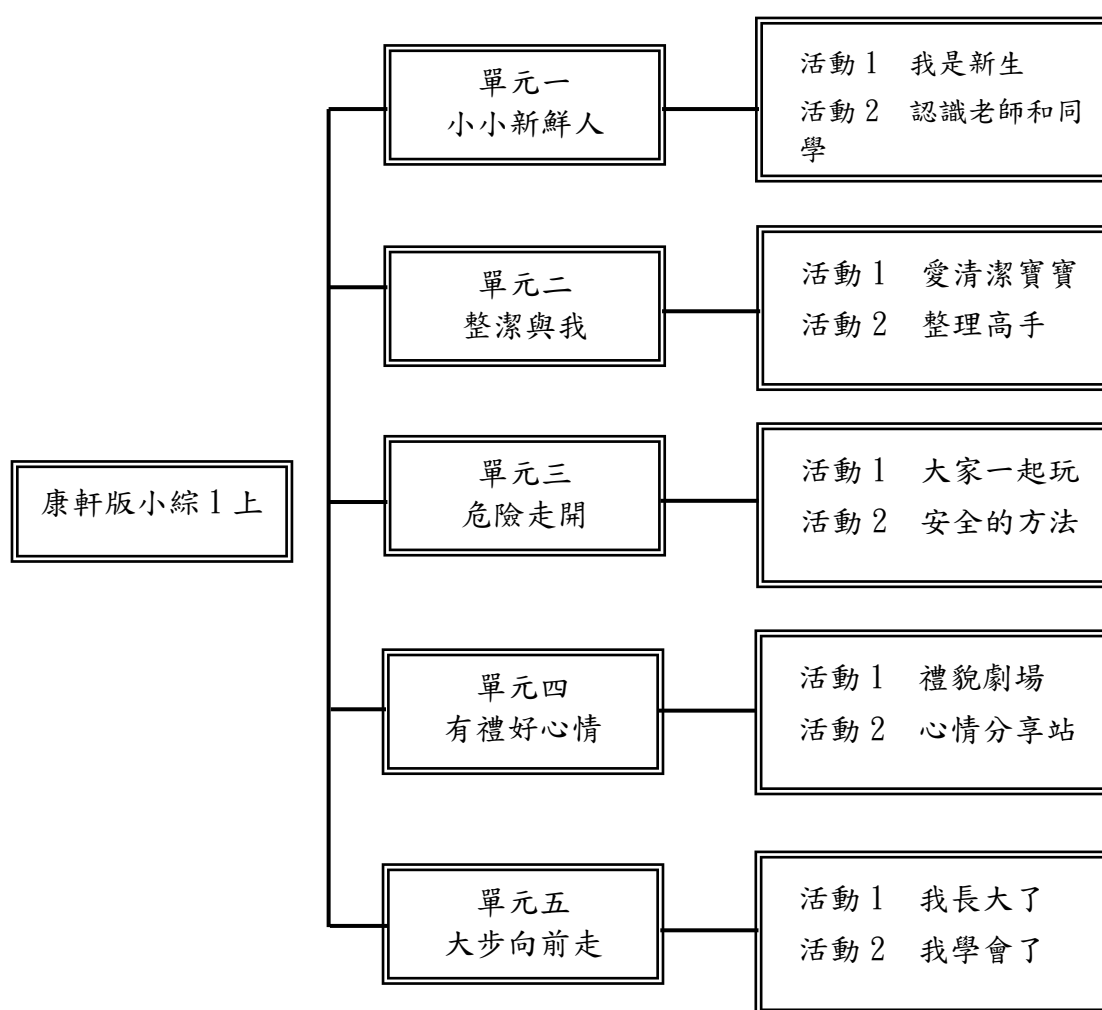


圖 1 康軒版綜合活動 1 上教科書主題單元

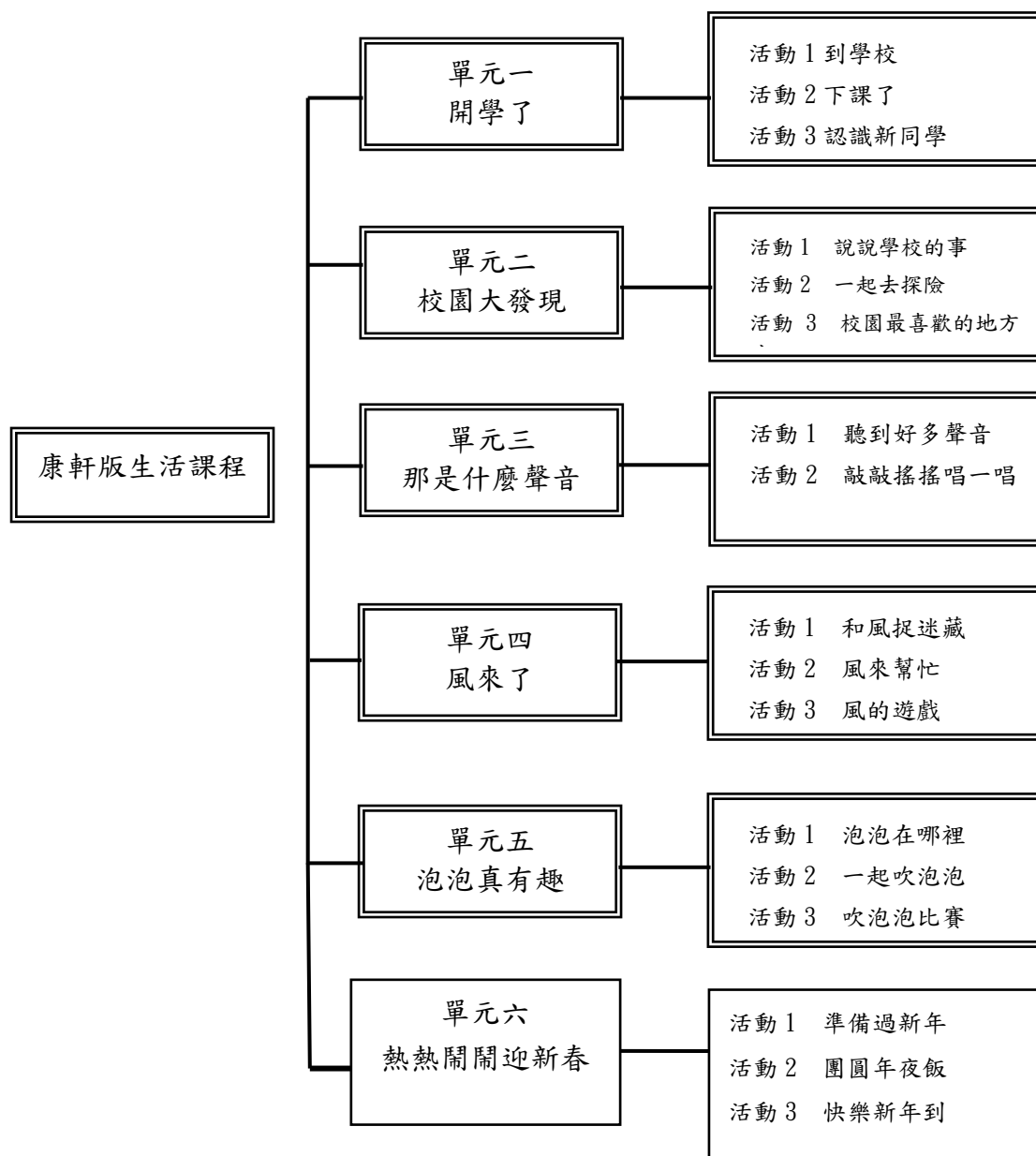


圖 2 康軒版生活課程 1 上教科書主題單元

同樣地，在有關社區的主題中，綜合活動課程圍繞在社區機構與資源的認識與使用，生活課程則強調在實地的社區踏查中對感興趣的人事物進行深入觀察，並培養學童規劃、訪問、整理資料、發表以及音樂表達與社區關懷的能力。生活課程與綜合活動相關主題的教學活動可以相輔相成，但也可以相銜接在一起。

表 8 南一版綜合活動與生活課程 2 上教科書有關社區的主題內容

南一綜合活動 2 上生活超連結	南一生活課程 2 上我們的社區
(一) 社區裡的好鄰居 1. 社區好鄰居	(一) 我生活的地方 1. 認識社區的類型

<ul style="list-style-type: none"> 1) 分享在生活中使用社區機構的舊經驗。 2) 認識社區裡的資源與機構裡的服務。 2. 我家社區的資源與運用 <ul style="list-style-type: none"> 1) 介紹與學童生活相關的各種資源。 2) 分享與家人運用社區機構與資源的經驗。 3. 比手畫腳猜一猜 <ul style="list-style-type: none"> 1) 利用比手畫腳的遊戲來熟悉社區環境。 4. 社區機構用途多 <ul style="list-style-type: none"> 1) 討論社區機構的多種功能。 5. 社區機構與資源大調查 <ul style="list-style-type: none"> 1) 調查住家附近的機構與資源，與全班分享。 (二) 生活超便利 <ul style="list-style-type: none"> 1. 生活小故事 <ul style="list-style-type: none"> 1. 以故事接龍的方式，將社區機構與資源融入生活故事中。 2. 社區護照 <ul style="list-style-type: none"> 1) 以完成學習單的方式，走訪社區機構與運用社區資源。 2) 集合全班完成的學習單，做成社區護照。 3. 社區機構與我 <ul style="list-style-type: none"> 1) 統整對社區機構與資源的認知，並學習運用於生活中。 4. 社區機構與我 <ul style="list-style-type: none"> 1) 歸納出在社區機構使用時應注意的事項。 	<ul style="list-style-type: none"> 1) 能說出與自己社區環境比較像的社區類型 2. 唱出社區生活環境的特性與美好 <ul style="list-style-type: none"> 1) 聽唱歌曲、改編歌詞 2) 認識音符的位置 3. 認識自己生活社區的特色 (二) 探索我們的社區 <ul style="list-style-type: none"> 1. 討論想探究的社區事物 <ul style="list-style-type: none"> 1) 討論社區最有趣的事物與想認識的地方 2. 探訪社區前的準備 <ul style="list-style-type: none"> 1) 探查社區的方法討論 2) 訪問工作的規劃 3. 實際探訪社區 <ul style="list-style-type: none"> 1) 進行社區探訪 2) 紀錄探訪所蒐集到的資料. 3) 紀錄探訪的收穫 (三) 我愛我的社區 <ul style="list-style-type: none"> 1. 整理探索社區後的資料 <ul style="list-style-type: none"> 1) 整理資料並思考分享呈現的方式(畫或寫) 2) 分析蒐集到的社區故事與特色 2. 社區探訪後的發表與分享 <ul style="list-style-type: none"> 1) 發表、聆聽、提問與回饋 3. 了解自己居住社區的美好 <ul style="list-style-type: none"> 1) 從探索社區中認識居住社區的好 2) 覺知藉由自己的力量可以關懷社區 3) (採取關懷行動)
---	---

二、綜合活動整合入生活課程的教學方案

由生活課程與綜合活動的教科書分析可以知道，國小一、二年級的綜合活動與生活課程若要融合在一起是有可能的，綜合活動做為一個學習領域將可以像其它三個學習領域一樣融入統整的生活課程中。四個學習領域統整的課程其樣貌的可能性更多、更豐富，並且能夠讓更領域的知能相輔相成，學生的能力可以深化。這樣的教學方案，其樣貌會如何呢？修改自兩個課程的教師所共同發展出來的教學方案之一，其內容如表 9 所列。

表 9 包括綜合活動在內的四個學習領域的統整生活課程

主題：服務學習愛動物			
單元名稱與預期培養的學生能力	教學目標	教學活動	評量
校園中有哪些動物？ 1-1 以五官知覺探索生活，察覺事物及環境的特性與變化。	能觀察與紀錄校園中動物的外型特性	1. 尋找校園裡的小動物 2. 觀察校園的小動物 3. 紀錄觀察到的校園小動物	紀錄中是否觀察到校園動物的地點與外型特性
校園動物秀 1-2 透過各種媒材進行探索活動，喚起豐富的想像力，並體驗學習的樂趣。	1. 能透過肢體展演校園動物的外型與運動姿態	1. 發表觀察到的校園動物 2. 練習不同動物外型肢體表現 3. 猜動物遊戲 4. 討論家庭寵物的生活經驗	1. 能否說出觀察到的動物特性。 2. 能否展演動

<p>3-1 嘗試運用各種生活素材，表現自己的感受與想法。</p> <p>5-4 養成參與、欣賞展示及演出時的基本禮儀與態度。</p>			<p>物的外型特性</p> <p>3. 是否能分享家庭寵物互動經驗</p>
<p>社區中的流浪狗</p> <p>1-3 探索生活中的人、事、物，並體會各種網絡之間的互賴與不可分離性。2-3 察覺不同人、不同生物、不同文化各具特色，理解並尊重其歧異性，欣賞其長處。</p> <p>5-5 產生愛護生活環境、尊重他人與關懷生命的情懷。</p>	<p>1. 能知道流浪動物與自己生活的關係</p> <p>2. 能蒐集流浪貓狗的意見與相關問題</p>	<p>1. 討論在社區看到的動物</p> <p>2. 提出有關流浪貓狗的生活經驗</p> <p>3. 利用繪本「我和我家附近的野狗們」進行問題討論</p> <p>4. 回家蒐集與觀察社區流浪動物的相關現象，例如：對社區造成的影響、流浪動物怎麼來的？以及可能的命運？</p>	<p>是否能進行分享與蒐集資料活動</p>
<p>流浪動物的問題</p> <p>2-3 察覺不同人、不同生物、不同文化各具特色，理解並尊重其歧異性，欣賞其長處。</p> <p>3-2 練習並運用探究人、事、物的方法，解決生活的問題、美化生活的環境、增加生活的趣味。</p> <p>4-1 使用合適的語彙或方式，表達對人、事、物的觀察與意見。</p>	<p>1. 能知道流浪動物造成的問題</p> <p>2. 能同理流浪動物所遭受的命運</p>	<p>1. 請學生分組討論並報告流動動物的觀察與問題</p> <p>2. 透過戲劇演出流浪狗被捕捉與安樂死的歷程</p> <p>3. 預告下次課程將請保護動物協會的大叔叔來說他的流浪動物故事</p> <p>4. 讓學生分組討論下次大叔叔說故事要提出的問題</p>	<p>1. 能否進行清楚的口頭報告</p> <p>2. 能否提出有意義的問題</p>
<p>流浪動物的故事</p> <p>3-2 練習並運用探究人、事、物的方法，解決生活的問題、美化生活的環境、增加生活的趣味。</p> <p>5-1 相信自己只要能真切的觀察、細心的體</p>	<p>能提出準備好的問題並安靜聆聽故事</p>	<p>1. 大叔叔先聽小朋友想提出的問題</p> <p>2. 大叔叔分享接觸以及照顧流浪動物的故事，以及目前正在推動的「以認養代替購買」的觀念</p>	<p>能否投入演講與提問</p>

<p>會，常可有新奇的發現。</p> <p>5-2 察覺自己對許多事務的想法與作法，有時也很管用。</p> <p>5-3 喜歡探討事情演變的原因，並養成對周邊訊息做適切反應的態度。</p>			
<p>我們可以做什麼？</p> <p>3-2 練習並運用探究人、事、物的方法，解決生活的問題、美化生活的環境、增加生活的趣味。</p> <p>5-1 相信自己只要能真切的觀察、細心的體會，常可有新奇的發現。</p> <p>5-2 察覺自己對許多事務的想法與作法，有時也很管用。</p>	<p>能討論並提出幫助保護動物協會照顧流浪狗的事情</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生發表聽過演講的感想 2. 學生討論可以用什麼方法幫助流浪動物協會的活動 3. 學生提出討論並決定分組到各班去募款的行動 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能否寫出並發表感想 2. 能否進行小組討論 3. 能否提出有意義且可行的方法
<p>募款行動怎麼做？</p> <p>3-2 練習並運用探究人、事、物的方法，解決生活的問題、美化生活的環境、增加生活的趣味。</p> <p>4-2 學習體會他人的立場、體諒別人，並與人和諧相處。</p> <p>4-3 能聽取團體成員的意見、遵守規則、一起工作，並完成任務。</p>	<p>能合作規劃與分配工作</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 討論到各班去募款要做的事：時間與分工 2. 各組要做的工作 <ol style="list-style-type: none"> 1) 製作海報（畫有可愛動物） 2) 練習到各班要說的話 3) 規劃記帳與收錢 4) 練習表演流浪狗短劇 3. 各組演練募款的行動表達 	<p>能否進行規劃、分配工作與合作</p>
<p>募款行動開鑼了</p> <p>4-2 學習體會他人的立場、體諒別人，並與人和諧相處。</p>	<p>能到各班進行募款</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 利用早自習時間到各班去募款，第一次行動後進行改進的討論 2. 結算募得款項並做發表 3. 老師解說如何將錢劃撥到保護動物協會以 	<p>能否順利採取表達行動</p>

4-3 能聽取團體成員的意見、遵守規則、一起工作，並完成任務。		及如何寄信 4. 老師請每位同學製作愛心卡片給流浪狗	
送愛到保護動物協會 3-1 嘗試運用各種生活素材，表現自己的感受與想法 4-1 使用合適的語彙或方式，表達對人、事、物的觀察與意見 5-2 察覺自己對許多事務的想法與作法，有時也很管用。	能自己進行劃撥與寄信	1. 老師帶領學生到郵局劃撥募得款項與寄信 2. 每組同學進行劃撥與寄信 3. 學生回家在習作畫下或寫下整個過程中最有意義或印象最深刻的時候	1. 能否劃撥與寄信 2. 能否反思行動的意義
分享服務中學習的心得 4-1 使用合適的語彙或方式，表達對人、事、物的觀察與意見 5-5 產生愛護生活環境、尊重他人與關懷生命的情懷。		1. 口頭發表並把學習單貼於黑板 2. 進行同儕互評，給回饋	1. 能否進行口頭發表 2. 能否給予同學適當的回饋

本節有關生活課程與綜合活動課程與教學關係的探討，包括：老師的意見蒐集、課程性質的比對、教科書分析以及統整教學方案發展。無論是老師的意見、課程性質的比較、或是教科書分析，都指出綜合活動雖然與生活課程有所不同，但是國小低年段的綜合活動學習領域融入生活課程中是被贊成的，也是可行的，這些結果與其它研究的結果也是聚合的。李駱遜(2005)的調查研究指出，約70%的教師表示「綜合活動」應與「生活」課程合併，23%的教師建議要保留，但刪除重複之處。另有7%的教師建議在低年段刪除「綜合活動」。透過本研究兩個課程老師合作所發展的教案，也說明兩個課程能夠進行很好的統合。

綜合活動學習領域未來在12年國教若是融入生活課程，其位階將等同於現行生活課程中所包含的三個學習領域。由於現行生活課程的綱要在理念、目標與能力指標所使用的語言都是比三個領域所使用的語言上層，且能夠涵蓋綜合活動的內容，因此未來生活課程課程綱要的敘述語言變動可能不會太大，但是上層的語言較抽象，未來可以藉助四個學習領域的階段能力指標訂定表現指標與基本內容。

另外，原本綜合活動在一、二年級是每週兩節課，生活課程則是6-7節，

課程合併後節數的處理需要深思，若是維持在 6-7 節，那麼必須規範學校不能把生活課程當作各項重點政策議題推展的附屬課程。

第三節 生活課程中聽覺藝術成分統整教學方案發展

一、聽覺藝術教師投入生活課程後的統整課程教學概念轉變

國外的文獻大多指出，教師對於統整課程概念的掌握，往往是統整課程是否能實施成功的重要因素，且要透過接觸與教學實踐的歷程，才能較快改變信念(Levin&Nevo, 2009)。本研究因此特別邀請新北市莒光國小的曾國堅音樂老師加入研究團隊進行統整教學方案的發展，並藉此了解其教學信念轉變的歷程。曾老師是藝術與人文音樂專長教師，在未與同校生活課程教師協同教學之前，他認為音樂教育就是透過結構性的課程、透過遊戲或是練習把音樂知識交給國小學生，但在接觸生活課程之後，他不但看到課程與教學如何能以兒童為學習的主體，且有很好的教學成效，並且逐漸體會到，兒童在有多方向的探索與體驗的經驗之後，可以把音樂學得更好，也可以藉由音樂的學習提升對許多事物感受的敏感性（口頭溝通，2013.12.6）。曾老師也提到，剛開始從一位音樂學科專家轉到認同統整教學的過程有許多掙扎，因為音樂家的養成教育中音樂結構知識是重要的，如果在教學中把學習權放給學生，真的比較好嗎？曾老師統整課程專業知能成長的心路歷程與體認，正是許多單領域專業教師邁向統整課程教學都可能面臨的，可以做為許多老師的借鏡。

另外，具體的統整教案的呈現，是協助現場的教師更容易掌握藝術與人文做為跨領域統整課程一部份的良好途徑，在生活課程的理念精神下，現場的老師多憑教學模式架構與經驗發展融合教案，有了曾老師的專業與點子的加入，一方面可以驗證過去生活團隊的老師雖然並不是音樂專業的老師，也可以設計出好的具有聽覺藝術成分的統整教案；另一方面，也讓教案的豐富性更高、更有趣。這也說明了統整課程的教學創意通常要來自教師社群的對話與協同。

二、教案成果

表 10 為研究團對與曾老師共同發展出來的具有聽覺藝術成分的統整教學方案。

表 10 具有聽覺藝術成分的生活課程統整教案

主題:種子發芽了 一下或二下 (配合春天,種子種植較易成功)			
單元名稱與預期培養的學生能力	教學目標	教學活動	評量(形成與總結)
種子在哪裡? 1-1 以五官知覺探索生活,覺察事物及環	1. 能到校園尋找「種子」 2. 能知道自己所尋找到 的「種子」,是不是「種	1. 校園哪裡有種子?走我們一起去找一找! 2. 你的種子在哪裡找到的?你找到的是種子 嗎?	能否找到種子,並知道手上的種子,是不是

境的特性與變化	子」。	3. 猜一猜，想一想，你的種子長大後可能會是什麼樣子呢？（可以用說的，也可以請學生先畫下來）	「種子」。
種子比一比 1-1 以五官知覺探索生活，覺察事物及環境的特性與變化	能透過五官，觀察種子的外型、大小、顏色等不同特徵。	1. 分組討論：小組找到的種子有什麼不同？請將這些種子分成兩堆。 2. 說說看，你們分成兩堆的理由？	能否說出分類的理由。
種子拼圖 3-1 嘗試運用各種生活素材，表現自己的感受與想法	能以觀察到的種子外型、大小、顏色為基礎，進行種子拼圖創作	1. 小朋友收集來種子，有不同的大小、顏色和形狀。 2. 想一想，我們可以利用這些不同的種子做出哪些圖案呢？	總結：能否運用種子的大小、顏色、形狀等特徵，進行種子拼圖創作。
種下希望的種子 3-3 養成動手探究事物的習慣，並能正確、安全且有效地行動 5-2 覺察自己只要能真切的觀察、細心的體會，常有新奇的發現	3. 能知道種種子需要的準備的事情，並能將需要的器材準備好。 4. 能知道種種子的方法	5. 除了拼圖外，你最想拿種子來做什麼？（種！） 6. 種種子需要準備什麼？ 7. 種子要怎麼種？ 8. 大家一起種種子囉！	能否知道種種子需要的器材與方法
觀察與等待 5-2 覺察自己只要能真切的觀察、細心的體會，常有新奇的發現 4-1 使用合適的語彙或方式，表達對人、事、物的觀察與意見	能細心的觀察種子每天的變化與發現的問題，並用自己的方式記錄觀察結果。	3. 平常要怎麼照顧種子，才能讓它們健康順利的長大？ 4. 怎麼知道種子長大了？ 5. 可以用什麼方法告訴別人你的種子長大了？種子不一樣了？ 6. 要記錄什麼？怎麼記錄？ 7. 觀察、記錄種子長大的歷程 8. 種植過程中，出現了什麼問題？這些問題要怎麼解決？	能否細心照顧、觀察與記錄種子。
種子的故事 4-1 使用合適的語彙或方式，表達對人、事、物的觀察與意見	能將種子生長的過程，用文字與圖像表徵方式加以記錄	1. 小種子長大，你覺得可以分成哪四個部分呢？請用四格小書，將種子成長的故事用文字與繪圖方式記錄。（例如，播種、發芽、長葉、長大…或開花、結果等） （備註：因為學生播種的種子不一定能觀察到「開花」、「結果」，只要能記錄「越長越高、或葉子越來越多」等「長大」的情況即可）	總結：能否以文字與圖畫方式完成「種子成長」的故事小書。

<p>做一首詩</p> <p>4-1 使用合適的語彙或方式，表達對人、事、物的觀察與意見</p>	<p>將觀察種子長大的過程，以新詩仿作方式，完成一首新詩。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 老師可以選擇現成選用的國語課本中的新詩文體，進行仿作。(例如，康軒一下國語的「吹泡泡」) 2. 老師也可以選擇現成的、簡單容易朗朗上口的經典歌曲，進行新詩仿作。例如周柏楊作詞、楊兆禎作曲的「種樹歌」。 	<p>總結：能否以新詩方式，記錄種子的經驗與發現</p>
<p>說白節奏</p> <p>3-1 嘗試運用各種生活素材，表現自己的感受與想法</p>	<p>能以新詩仿作後的小詩，進行說白節奏</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 新詩怎麼念才會好聽？自己先念看看！ 2. 念給同學聽。 3. 為什麼大家念出來的感覺會不一樣？(因為速度不同；有的地方會唸快一點，有的地方會唸慢一點) 4. 這首新詩要怎麼念，才會好聽？哪裡要快？哪裡要慢？全班一起討論看看。 	<p>能否用進行「小詩」的說白節奏</p>
<p>種子長大了</p> <p>3-1 嘗試運用各種生活素材，表現自己的感受與想法</p> <p>4-1 使用合適的語彙或方式，表達對人、事、物的觀察與意見</p>	<p>聆聽「葛利格」的「清晨」旋律，表現出種子長大的姿態。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 聆聽「清晨」曲子。第一段，你覺得種子在這裡發生什麼事？第二段呢？第三段呢？ 2. 一起跟著律動，將種子長大的過程用身體表現出來。 	<p>能否用身體，感受清晨的旋律，表現出「種子長大」的姿態</p>

在教案發展過程中，研究團隊教師們討論到：1)對於較年幼的孩子教授太多音樂知識，反而侷限他們的感受與創意，甚至可能因為學不會而導致學生討厭音樂；2)生活課程中音樂教學的目的不是在教音樂知識或是樂理，而是讓學生感受、表達與欣賞音樂，並且能夠把音樂的表徵當作學習其它事物的載體，例如以一組一組的音來代表不同的動物，透過故事配音樂來做展演，兒童可以在高度投入的情況下學習說故事、聽音以及表演。因此，音樂知識的教學在生活課程即使有也都是透過遊戲與不同生活素材的探究來完成。

研究團隊教師接著界定兩個經常在統整課程使用，且又容易掌握的音樂活動——說唱口白與肢體律動，並將之融入「種子發芽了」的統整教學方案中，使得這個教案除了拓展兒童對於種子發芽這件事的多面向意義外，更有機會提升兒童的音樂素養與學習音樂的樂趣。

第五章 結論與建議

第一節 結論

本研究透過文獻閱讀、問卷調查、文件分析以及教學方案發展來探討生活課程做為統整課程的適切性，以及現行生活課程實施上所遭逢的4個主要問題：1)生活課程實施10年來現場教師對於生活課程的觀感，2)生活課程與綜合活動部分課程內容重疊的問題如何解套？3)教師對於音樂統整教學的誤解與如何增能的問題，以及4)生活課程實施時的各種配套措施的探討與規劃等問題。研究結論如下：

一、統整課程是重要的：從國內外文獻分析得知，跨領域統整課程是當代世界教育的趨勢，與關鍵能力或是素養養成教育相聚合，且在小學特別受到重視。研究也指出，現場教師對於統整課程概念的掌握以及是否進行教師社群內的統整課程專業對話與教學實踐，是影響統整課程實施成功與否的重要因素。統整課程在任何一個已習於傳統分科教學的國家，其推廣速度都是緩慢的。

二、教師統整教學的概念與策略能力仍有努力空間：從調查問卷得知，超過半數的現場老師能夠理解生活課程教學的主要取向與策略，但在推廣工作上，仍有努力的空間。但從生活課程教師對於生活課程所持的正向觀點的理由看來，教學現場的老師對於生活課程的正向觀感，都能與生活課程做為一個統整課程的特性相聚合。也就是說大部分生活課程的教師都能明白與看到生活課程做為統整課程在學生身上的效益。

三、生活課程教學所面對的困擾：對於生活課程的教學工作而言，老師們最感困擾的前五項分別是：教音樂、教律動、多元評量、欠缺以學生為中心的教學能力以及統整教學的概念。也有部分老師提及所遭遇的困擾是：課本單元多，教學無法深入、課程時間不足、課本不好用、教育政策規定多、雜事太多、學生進行探究活動時易分心、班上有特殊生導致教師人力不足、老師帶領學生探究問題的能力不足、綜合活動領域的課程內容常與生活課程的重疊。

四、學校配課情形嚴重，導致統整課程單一教師授課比例偏低：在課程實施現況的學校面向，在教學現場應該由一位老師來進行統整教學的生活課程只有34%的學校做到，大部分學校是分由其它教師上課，其中級任教師上部分課程仍然佔大多數，但是音樂或是藝術與人文分給專科老師上課佔多數的比例（藝術與人文加總為33%）。未來生活課程的教師增能活動，導正教師對於音樂融入生活課程的觀念以及促進其實踐能力，成為第一要務。另外，老師共同授課的生活課程老師有51%的老師不會一起討論課程計畫，68%的老師也不會共同備課。因此由數位教師合上生活課程的排課方式，使得統整課程的目標難以達成，老師也容易又流於分科教學。導致現場老師會多人分授生活課程的另一重要原因為教師課稅減課。

五、多元評量實施頗有成效，但教師的系統評量知能仍有加強空間：至於學校如何實施生活課程評量方面，大多數縣市與學校對於生活課程的定期評量是

鬆綁的，是遵照生活課程的精神在運作的。在實施定期評量的學校中，由授課老師自行命題的有 53%，但仍有 47% 是學年老師輪流命題；且 84% 的定期評量形式都是採用傳統的紙筆測驗，無怪乎在生活課程中實施多元評量是老師的困擾之一。但是，從教學現場普遍都使用紙筆測驗的傳統來看，生活課程的評量在多元評量的實施方面，已經比其它學習領域小有成就了。未來可以積極透過研習來提升教師的統整課程多元評量知能。

六、綜合活動在低年段與生活課程的內容與主題重複頗多，可以融入生活課程：現場教師對於生活課程與綜合活動的認知是相同多於差異（183 vs. 116），7 成的以上的教師贊成綜合活動併入生活課程。透過文件與教科書教案分析結果，低年段的綜合活動可以融入生活課程讓生活課程的統整更容易、更豐富，學生學習更能拓展多面向的意義、更深化。惟兩個課程，特別是綜合活動經常被用來上議題或是上級交辦的重點政策課程，若將綜合融入生活課程，不另加教學時間給生活課程，生活課程的教學品質與成效會大打折扣，也失去統整課程的美意。

七、生活課程綱要的內涵不需有太大的變動：綜合活動領域融入生活課程後，與自然與生活科技、藝術與人文以及社會科在同一個位階上一起統整入生活課程中，現行生活課程綱要的所使用的語言可以涵蓋綜合活動領域的內涵，因此現行生活課程的理念、目標與能力指標變動性可以不大，但是未來可以連結四大領域的規劃，羅列生活課程的基本內容。

八、音樂統整入生活課程的困難多來自對統整課程的誤解與陌生：教師對於統整課程概念的掌握，往往是統整課程是否能實施成功的重要因素，且要透過接觸與教學實踐的歷程，才能較快改變信念。生活課程中音樂教學的目的不是在教音樂知識或是樂理，而是讓學生感受、表達與欣賞音樂，並且能夠把音樂的表徵當作學習其它事物的載體，對於較年幼的孩子教授太多音樂知識，反而侷限他們的感受與創意，甚至可能因為學不會而導致學生討厭音樂。

第二節 建議

根據本研究的結果與結論，為 12 年國教生活課程的規劃工作，提出以下建議：

一、考量相關措施，確保生活課程達成能力培養、基礎性與銜接性課程的任務：統整課程為當代世界教育趨勢，生活課程被定位為國小低年段的一個統整課程，具有能力培養、基礎性、以及銜接性的任務。就能力培養而言，生活課程比其它領域課程跟需要使用表現評量（實作評量）與多元評量，更需要使用形成性的評量關注學生能力發展的過程。因此，在未來課程的學習評量工作上，更需注意不要讓各縣市的紙筆定期評量，匡限了生活課程的教學或是破壞了評量原本應該具有的功能與意義。在生活課程做為一個基礎課程的意義上，未來的課程應該努力培養孩子繼續學習的知識、能力與好學的態度，提升教師的統整教學方案設計能力以及轉化教科書教學活動的能力，讓教師在教材編選上，

可以有更多空間結合學生在地的生活經驗，以使學生更愛學習，學得自己探究事物的態度與方法。在生活課程的銜接性面向上，未來生活課程的內容規劃需要更緊密與幼兒園的課程綱要，與自然、社會、藝術、以及綜合活動的中年段綱要的內涵聯繫與討論，在分綱小組會議上能夠有重疊的學者專家做為溝通與聯繫的橋樑。

二、讓生活課程成為國小低年段含括自然、社會、藝術、以及綜合活動的統整課程：綜合活動領域融入生活課程後，與自然與生活科技、藝術與人文以及社會科在同一個位階上一起統整入生活課程中，現行生活課程綱要的所使用的語言可以涵蓋綜合活動領域的內涵，因此現行生活課程的理念、目標與能力指標變動性可以不大，但是未來可以連結四大領域的規劃，羅列生活課程的基本內容。

三、保全生活課程進行統整教學的立場，不要因為教師配課問題讓生活課程的教學變成分科課程的教學：在總綱制訂各領域或課程時數時，對於生活課程的時數，能計算入現場級任教師的授課總節數內，但如果低於7節課時，請規範不能讓上及交辦的重點政策活動佔用生活課程的教學時數。

四、鼓勵校本課程或議題探究融入生活課程的主題教學，但確保生活課程的節數不被佔用：生活課程以主題進行教學，能輕易與適齡的各項重大議題以及校本課程的活動結合，但是應該是將議題或是校本特色課程隨機自然融入生活課程，而不是以特定議題或是校本課程為主軸來進行生活課程的教學。

五、提升教師統整課程與教學知能從職前教育與在職進修做起：統整課程的教學知能涉及教學概念的革命，從教學取向、策略、方法、到評量都有不同於傳統教學的作法，在師資培育階段就應該開設相關課程讓教師獲得基本觀念，並透過在職進修、教師社群研討，增進教學動能。特別是音樂融入生活課程這一個區塊，是生活課程教師最迫切需要成長的能力。

六、協助提升教科書商編輯的統整教案發展能力：現場的教師大半依賴教科書進行教學，也有許多教師唸著電子書教學，這些教學媒材的良窳，與教師教學的品質息息相關，也會影響教師的專業成長，因此教科書商編輯擁有統整教學觀念與能力是重要的，建議未來可以訂定辦法規範教科書編輯的統整教學與方案發展的資歷；另外，協助教科書商編輯擁有較佳的統整課程教學方案發展能力也是重要的，政府可以考慮與民間合辦教學方案發展之研習活動，或為書商編輯進行教科書審查規準之研習活動。

參考文獻

一、中文部分

- 生活課程課程與教學輔導群主編，2009-2013。生活課程年度研討會教學方案彙編。臺北：國家教育研究院。
- 李駱遜，2005。「綜合活動」低年段課程綱要適切性之研究。國家教育研究院籌備處 93 年度研究成果研討會。
- 吳璧純，2008。找回統整的生活課程：九年一貫生活課程研修及 97 生活課綱的特色。教育研究月刊，175，22-34。
- 吳璧純，2009。注重並增進學童心理歷程能力的生活課程多元評量。教育研究與發展期刊，5 (4)，129-157。
- 吳璧純，2010。生活課程的圖像。看見孩子的世界—悠遊生活課程。教育部國民中小學九年一貫課程綱要微調生活課程教學研討會論文集，國家教育研究院籌備處。
- 吳璧純，2013。從三種評量類型看多元評量的意義。新北市教育季刊，8，20-24。
- 吳璧純、王玉程、董蕙萍、鄧婷尹，2013。當生活課程遇到融合教育——一個國小二年級生活課程探究。教育實踐與研究。(審稿中)
- 吳楸椒、張宇樑 (2006)。統整課程中的主題教學對幼兒教育的啟示。Asian Journal of Management and Humanity Sciences，1(1)，131-146。
- 吳俊憲與吳錦惠，2004。生活課程與社會學習領域的課程銜接設計及其問題之研究。教育學誌，17，121-142。
- 周珮儀等合譯，2006。J. A. Beane 原著，課程統整。臺北：學富。
- 周淑卿，2001。「主題式」課程統整的設計模式解析。載於反省與前瞻—課程改革向前跑，頁 55-66。邁向課程新紀元(十)，中華民國教材研究發展學會。
- 洪若烈主編，2010。各國近期中小學課程內涵與取向研析。國家教育研究院編印。
- 范信賢與李駱遜，2012。綜合。載於洪若烈主編，國民中小學各類課程內涵與取向研析，257-293。國家教育研究院編印。
- 姚世澤，2005。「藝術與人文」學習領域之綱要、教科書、師資結構及教學實施成效之評估改進方案。國家教育研究院專案研究報告。
- 秦葆琦，2004。生活課程教科書評鑑報告，載於九年一貫課程教科書評鑑報告(下冊)，頁 1-36。中華民國課程與教學學會。
- 陳文典與黃茂在，2006。國民小學一、二年級課程推行現況之調查及調適策略之研究。國家教育研究院研究報告，計畫編號：NAER-94-06-A-2-01-00-2-06。
- 陳錫錄與劉英淑，2005。藝術與人文領域併在生活課程適切性之調查研究。國教學報，17，69-99。
- 教育部，2000。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。
- 教育部，2006。國民中小學課程綱要微調原則。
- 教育部，2008a。國民中小學九年一貫課程綱要總綱，97 年國民中小學九年一貫

課程綱要。

- 教育部，2008b。生活課程綱要，97年國民中小學九年一貫課程綱要。
- 教育部(2011)。教育部補助國民中小學調整教師授課節數及導師費實施要點。教育部，中華民國 100 年 9 月 20 日臺國(四)字第 1000153034C 號函。
- 國家教育研究院，2013a。十二年國民基本教育課程發展指引。
- 國家教育研究院，2013b。提升國民素養實施方案。
- 郭至和等人，2003。彩色世界真奇妙——一個生活課程統整方案規劃與實施之協同行動研究。台中市國教輔導團 91 學年度教師行動研究論文集，頁 296-319。
- 郭美女，2004。九年一貫生活課程所衍生問題之探究：以「藝術與人文」實施現況為例。台東大學教育學報，15，97-126。
- 郭慧雅，2001。國小低年級生活課程的藝術與人文教學實施之探討。屏東教育大學視覺藝術研究所碩士論文。
- 游家政，2000。學校課程的統整及其教學。課程與教學，3，19-38。
- 陳瓊森與汪益譯，Gardner, H. 原著，1995。超越教化的心靈。臺北：遠流。
- 張美茹，2002。國小低年級教師對生活課程實施現況之調查。屏東教育大學數理教育研究所碩士論文。
- 程仁慧，2002。國民小學綜合活動實施現況之調查研究。屏東教育大學國民教育研究所碩士論文。
- 歐用生與林文生，2002。生活課程研究。邁向課程新紀元(十二)，中華民國教材研究發展學會。
- 賴鈺麒，2003。國民小學一年級生活教科書之內容分析。嘉義大學國民教育研究所碩士論文。

二、外文部分

- Alberta Education (2007). Primary Programs Framework - Curriculum Integration: Making Connections. Canada.
- Applebee, M. A., Adler, M., & Flihan, S. (2007). Interdisciplinary Curricula in Middle and High School Classrooms: Case Studies of Approaches to Curriculum and Instruction. *American Educational Research Journal*, 44(4), 1002-1039.
- Aprill, A. (2010). Direct instruction vs. arts integration: A false dichotomy. *Teaching Artist Journal*, 8(1), 6 - 15.
- Aschbacher, P. "Humanitas: A Thematic Curriculum." *Educational Leadership* 49/2 (1991): 16-19.
- Beane, J. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 616-622.
- Beane, J. (1997). Curriculum integration: Designing the core of democratic education. New York: Teachers' College Press, Columbia University.

- Bradbury, K. (2008). The positive attributes of integrated thematic curriculum for primary grades.
- Brady, M. (1996, Spring). Educating for life as it is lived. *The Educational Forum*, 60 (3), 249-255.
- Bruner, J. (1977). The process of education. Cambridge, Mass.:Harvard University Press.
- Chabonneau, M. P.(1995). The integrated elementary classroom: A developmental model of education for the twenty-first century. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Cheek, D. W.(1992.) *Thinking constructively about science, technology, and society education*. New York: State University of New York Press.
- Clark, Jr., E. T. (1997). Designing and implementing an integrated curriculum: A student-centered approach. Brandon, VT: Holistic Education Press.
- Newell, W. H., & Klein, J. T. (1996). Interdisciplinary studies into the 21st century. *The Journal of Education*, 45 (1).
- Janna Dresden Kyunghwa Lee (2007)The Effects of Project Work in a First-Grade Classroom: A Little Goes a Long Way. *Early childhood Research & Practice*, 9(1)1-14.
- Drake, S. (1993). *Planning integrated curriculum: The call to adventure*. Alexandria,VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fogarty, R. (1991).Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 47 (2), 61-5.
- From Fogarty, R., and Stoehr, J. (1991). *Integrating Curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes, and Threads*. Palatine, IL: Skylight Publishing, Inc. Teacher applies this view in Math, Science, Social Studies, Language arts OR Sciences, Humanities, Fine and Practical Arts.
- Gehrke, N. J.(1998). A look at curriculum integration from the bridge. *The Curriculum Journal*, 9(2), 247-260.
- Ginsburg, H. P. & Opper,S. (1987). Piaget's theory of intellectual development. Upper Saddle River, NJ.: Pearson Education Inc.
- Glathorn, A.,Foshay, A.W. (1999). Integrated Curriculum. V: Lewy, A. (ur.), *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, New York: Pergamon Press.
- Godinho, S., & Shrimpton, B. (2008). Interdisciplinary curriculum: A sustainable future or an unattainable vision in a changing educational climate? Retrieved from [Http://www.aare.edu.au/08pap/god08708.pdf](http://www.aare.edu.au/08pap/god08708.pdf)

- Grant, p. & Paige, K. (2007). Curriculum Integration: A Trial. Australian Journal of Teacher Education, 32(4), 1-13.
- Greene, L. "Science-Centered Curriculum in Elementary School." Educational Leadership 49/2 (1991): 48- 51.
- Gutek, G. (2004). Philosophical and ideological voices in education. Boston: Pearson Education.
- Harris, K. R., & Alexander, P. A. (1998). Integrated, constructivist education: Challenge and reality. Educational Psychology Review, 10(2), 115-127.
- Harry Hubball and Helen Burt (2004). An Integrated Approach to Developing and Implementing Learning-centred Curricula. International Journal for Academic Development, Vol 9, No. 1, pp. 51 - 65
- Hargreaves, A., & Moore, S. (2000). Curriculum integration and classroom relevance: A study of teachers practice. Journal of Curriculum and Supervision, 15(2), 89-112.
- Hipkins, R., Cowie, B., Boyd, S., & McGee, C. (2008). Themes from the curriculum implementation case studies. Milestone Report, New Zealand Council for Educational Research.
- Humphreys, A. ; Post, T. ; and Ellis, A. (1981). *Interdisciplinary Methods: A Thematic Approach*. Santa Monica, CA: Goodyear Publishing Company.
- Irwin, R. L. Reynolds, J. K. (1995) Integration as a strategy for teaching the arts as disciplines. Arts Education Policy Review, 96(4), 13-20.
- Jackson, N. J. (2010) 'From a curriculum that integrates work to a curriculum that integrates life: changing a university's conceptions of curriculum', Higher Education Research & Development, Work Integrated Learning Special Issue 29(5), 491 — 505
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Klein J. T. 2005. Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. *Peer Review*, 7(4). Association of American Colleges and Universities.
- Kysilka, M. L. (1998). Understanding integrated curriculum. The Curriculum Journal, 9(2), 197-209.
- Lake, K. (1994). Integrated Curriculum. Northwest Regional Education Laboratory: School Improvement Research Series . Retrieved July 16, 2008, from <http://www.nwrel.org>.
- Levin, T. & Nevo, Y. (2009): Exploring teachers' views on learning and teaching in the context of a trans-disciplinary curriculum, Journal

- of Curriculum Studies, 41:4, 439-465.
- Levitan, C. "The Effects of Enriching Science by Changing Language Arts from a Literature Base to a Science Literature Base on Below Average 6th Grade Readers." *Journal of High School Science Research* 2/2 (1991): 20-25.
- MacMath, S., Wallace, J., & Chi, X. (2009). Curriculum integration: Opportunities to maximize assessment as, of, and for learning. *McGill Journal of Education*, 44(3), 451 - 465.
- Mathison, S., & Freeman, M. (1997). The logic of interdisciplinary studies. Report Series 2. 33. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, March 24 - 28, 1997).
- NAEYC(2009). Position statement:Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8.
- Park, M. (2008). Implementing Curriculum Integration: The Experiences of Korean Elementary Teachers. *Asia Pacific Education Review* ,9(3), 308-319.
- Parsons, J., & Beauchamp, L. (2012). From knowledge to action: Shaping the future of curriculum development in Alberta. Alberta Education, Alberta, Canada.
- Partnership for 21st Century Skills. (2007). 21st century curriculum and instruction. Retrieved from http://www.p21.org/documents/21st_century_skills_curriculum_and_instruction.pdf
- Robertson, S. (1996). Teachers' work, restructuring and postfordism: Constructing the new professionalism. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 28 - 55). Bristol, PA: Falmer Press.
- Russell, J., & Zembylas, M. (2007). Arts integration in the curriculum: A review of research and implications for teaching and learning. In Bresler, (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Shoemaker, B. J. E. (1989). Integrative education: A curriculum for the twenty-first century. *Oregon School Study Council (OSSC) Bulletin*, 33(2), 1-57.
- Shoemaker, B. J. E. (1991). Education 2000 integrated curriculum. *Phi Delta Kappan*, 72, 793-797.
- Shoham, E. 1998. From policy to practice: integrated curriculum planning

- and teacher professionalism in Israeli elementary schools. *Teacher Development*, 2(3), 405-417.
- Simanu-Klutz, L. (1997). Integrated Curriculum: A Reflection of Life Itself. Pacific resources for Education and Learning, November, 1-6.
WEBSITE: <http://www.prel.hawaii.edu>
- Spiegel, D. "Materials for Integrating Science and Social Studies with the Language Arts." *The Reading Teacher* 44/2 (1990): 162-166.
- Veblen, K., & Elliott, D. J. (2000). Integration: For or against? *General Music Today*, 14(1), 4-12.
- Willett, L. (1992). The Efficacy of Using the Visual Arts to Teach Math and Reading Concepts. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ED 348171)
- Yeung, S., & Lam, C. C. (2007). Teachers' conception of curriculum integration: A problem hindering its implementation in Hong Kong. *Educational Journal*, 35(2), 109-144.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wu, P. (1993). The rationality model and students' misconceptions. Doctoral dissertation: University of Texas at Austin.

附錄一：問卷題目

生活課程教學實施現況調查

敬愛的老師，您好！

本問卷在於蒐集有關生活課程教學實施現況的資訊，以利 12 年國民基本教育生活課程之規劃。請根據您自己的實際教學或學校工作經驗，在以下的題目中填寫意見或是勾選符合您想法的選項。您所提供的訊息只供研究使用，不會影響到您工作上的任何實質權益，請放心作答。

衷心感謝您的協助，敬祝教學愉快！

生活課程課程與教學輔導群 敬上

2013.09.04

一、基本資料

(一) 職稱：正式老師 代課老師 兼任行政工作，職稱_____

(二) 任教縣市：_____

(三) 學校班級數：12 班以下 12-24 班 24 班以上

二、對生活課程教學實施現況的意見

(一) 現在在貴校，生活課程--

1. 由誰來上課？

級任老師 級任+專任老師 級任+兼行政老師 專任老師 專任+兼行政老師 兼行政老師 代理代課老師 鐘點代課老師 其他

2. 如何配課？

- 級任老師一個人全權負責
- 級任老師教自然與社會+專任(兼行政)老師教藝術與人文
- 級任教自然、社會、美勞(含律動)+專任(兼行政)老師教音樂(含律動)
- 級任教自然、社會、音樂(含律動)+專任(兼行政)老師教美勞(含律動)
- 專任老師或兼行政老師一個人全權負責
- 專任+兼行政老師彈性分配
- 其他_____

3. 是否實施定期評量？ 是 否

有的話，(1)誰負責出題？授課老師 整個年級的老師共同出題或輪流出題

(2)是否為紙筆測驗？是 否

(3)是否包括其他形式的評量？是，例如：_____ 否

(二) 有關您的生活課程教學--

1. 您是級任老師？ 是 否 如果是，

(1) 您知道貴校校本課程的主軸：_____

(2) 您會在什麼課程融入校本課程的教學？

綜合活動 彈性時間 生活課程 其他_____

(3) 您會在什麼課程融入重要議題的教學？

綜合活動 彈性時間 生活課程 其他_____

(4) 您會在什麼課程融入級任老師的班級經營活動？

綜合活動 彈性時間 生活課程 其他_____

(5) 如果時間不足的情況下，您會在什麼課程融入國語或數學的教學？

綜合活動 彈性時間 生活課程 其他_____

(6) 您負責生活課程的教學嗎？ 是 否

如果是，請回答以下問題：

(a) 有部分生活課程是由其他老師授課的？ 是 否

是的話，(i) 共同授課老師是否一起討論課程計畫？是 否

(ii) 共同授課老師是否一起備課？是 否

(b) 除了生活課程，您也負責綜合活動的教學？ 是 否

2. 您是專任（兼行政）老師？ 是 否

如果是，您負責生活課程的教學嗎？ 是 否

如果是，請回答以下問題：

(1) 有部分生活課程是由其他老師授課？ 是 否

是的話，(a) 共同授課老師是否一起討論課程計畫？是 否

(b) 共同授課老師是否一起備課？是 否

(2) 除了生活課程，您也負責綜合活動的教學？ 是 否

如果是，在綜合活動的教學中，你是否納入學校所要求的其他課程或活動？ 是 否

是的話，納入什麼？國語 數學 英語 校本課程 重要議題
其他_____

3. 您是否教過綜合活動？ 是 否

如果是，您覺得生活課程與綜合活動有些什麼異同？(憑直覺寫即可)

相同：_____

相異：_____

4. 您是否使用坊間的生活課程教科書？是 否

如果是，使用的方式是--

(1) 照著課本教 總是 經常是 偶爾是 從來不是

(2) 參考課本，轉化教學內容總是 經常是 偶爾是 從來不是

(3) 使用書商電子書上課 總是 經常是 偶爾是 從來不是

如果否，你的教學是--

- (1) 自己編教材 總是 經常是 偶爾是 從來不是
 (2) 與其他老師一起發展教案 總是 經常是 偶爾是 從來不是

5. 您是否教生活課程？ 是 否

是的話，(1) 您認為生活課程的教學，經常是？

- 拿著課本上的問題與孩子做口頭討論
以習作的問題為主，讓學生進行討論或是探究活動
帶著孩子在教室或校園內外，進行探索或探究活動

(2) 您會因為學生的學習狀況而改變既定的教學活動？

- 總是 經常是 偶爾是 從來不是

(3) 您會因為孩子所好奇的問題而進行一場別開生面的探究式教學？

- 總是 經常是 偶爾是 從來不是

(三) 對於生活課程的整體意見

1. 有關生活課程的教學：

a. 請問讓您最困擾的事是？
 (請依照困擾程度選擇1-10分，例如：最困擾為10分)

	1分 (最不困擾)	2分	3分	4分	5分	6分	7分	8分	9分	10分 (最困擾)
教音樂	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
教美術	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
教律動	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
教自然探究	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
教社會調查	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
自然科的概念	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
社會科的概念	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
帶領孩子進行探究活動	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
欠缺以學生為中心的教學能力	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
統整教學的概念	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
多元評量	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

a-1. 其他：請說明
 *如果有其他讓您困擾的事，請填寫

a-2. 請回答a-1其他讓您困擾的事的程度
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

b. 您覺得生活課程的教學，最棒的事是？

c. 您覺得生活課程對學生最大的幫助是？
