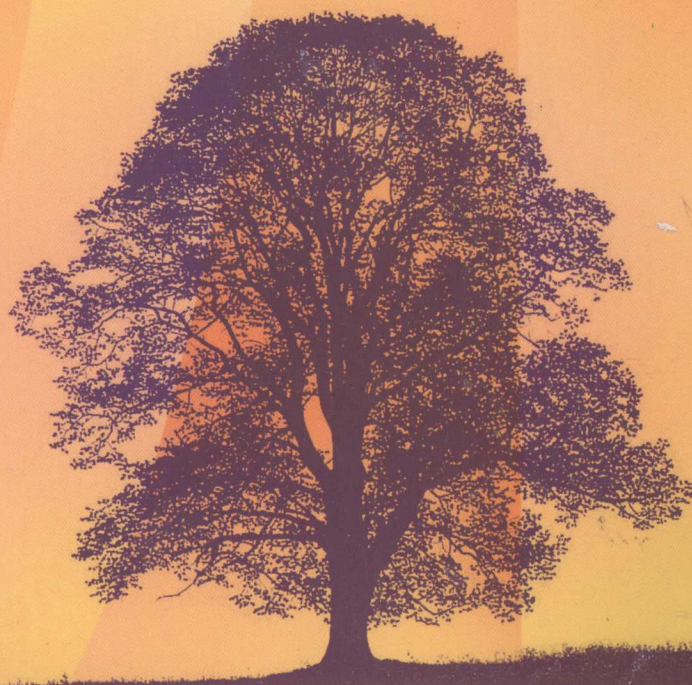


九年一貫課程研討會論文集

下

邁向課程新紀元



教育部補助

中華民國教材研究發展學會 編印



目

次

• 序	歐用生	4
• 新思維的天地	吳隆榮	6
• 九年一貫課程系列研討會（總表）		7
• 九年一貫課程系列研討會活動剪影		8

上 冊

G423/27

1 九年一貫課程的理論與理念

• 九年一貫課程的理念與理論分析	陳伯璋	10
• 九年一貫課程之「潛在課程」評析	歐用生	19
• 九年一貫課程的過去、現在及未來	萬家春	34

2 九年一貫課程與能力指標

• 跨世紀的測驗發展計畫		
【國民中學學生基本學力測驗發展計畫】	林世華	49
• 落實基本能力教育的一個實驗方案	成露茜	55
• 能力指標之建構與評量	余 霖	88

3 九年一貫課程與學習領域(一)

• 九年一貫課程的學習領域	游家政	99
• 課程綱要準則與學習領域劃分	田光復	112
• 學習領域的分割、構成、統整與教育文化現狀	田光復	123
• 從教學節數的配置構想		
【談九年一貫課程學習領域的實施問題與建議】	許銘欽	128



4

九年一貫課程與學習領域(二)——自然與科技

- 「自然與科技」學習領域課程 陳文典 139
- 管窺《國民教育階段九年一貫課程綱要》
「自然與科技」學習領域 熊召弟 147
- 談「九年一貫課程總綱綱要」與自然科課程教材的編寫
..... 王美芬、周錦鐘 157
- 對九年一貫課程的一些看法 高永遠 167

5

九年一貫課程與學習領域(三)——社會

- 邁向二十一世紀的臺灣社會科課程改革 黃炳煌 173
- 社會領域的課程規劃與內容 彭明輝 196
- 社會科七至九年級課程設計芻議【以日本為例】 吳文星 224
- 學校自主的課程設計
【談柑園國中、北政國中、曉明女中的教育實驗方案】 朱桂芳 231

下 冊

6

九年一貫課程與課程統整

- 談課程統整——以九年一貫社會科課程為例 黃炳煌 252
- 從課程統整的意義與模式探究九年一貫新課程之結構 黃譯瑩 258
- 國民小學主題統整課程設計初探 劉美娥、許翠華 275
- 跨世紀之夢——
柑園國中學校本位課程統整機制的營造歷程 王秀雲、李惠銘 287



7 九年一貫課程與師資培育和進修

- 師資培育配合九年國教一貫課程實施之配套措施 張玉成 300
- 九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略 饒見維 305
- 新課程對教師施教以及教師進修、培育的影響 丁志仁 324
- 九年一貫課程與師資培育和進修 洪寶蓮 334

8 九年一貫課程與教學革新

- 九年一貫課程與教學革新 楊益風 347
- 九年一貫課程與教學創新 林生傳 368
- 建構九年一貫課程的教學策略 林奇佐 384

9 九年一貫課程的實施

- 九年一貫新課程之政策規劃與因應策略 林殿傑 394
- 九年一貫課程的實施：問題與展望 張煌熙 420
- 我的教學現場・教育的夢和孩子的未來
談學校如何實施「九年一貫課程」 潘慶輝 428

10 九年一貫課程的評鑑

- 九年一貫課程評鑑的行動途徑 蔡清田 453
- 評國民教育階段九年一貫課程
總綱綱要的課程評鑑規定 黃嘉雄 470
- 從九年一貫課程綱要談學校課程評鑑 陳順和・簡馨瑩 477
- 後記 莊梅枝 497
- 教研學會歷年來各類教育相關活動簡介 501



談課程統整

以九年一貫社會科課程為例

黃炳煌

今天非常高興來到這裡，面對面向各位報告社會科課程發展的情形。我常常覺得：第一線的老師研習、研討才是最重要的。以下我將把我對課程統整的一些看法，與現場諸多具有實務經驗的校長、老師們一同分享。

壹、理論部分

我暫且不對理論下一定義，但通常概括說來，理論的內涵包括：定義、特質、功能、目標、類型、模式等。今天限於時間關係，可能無法很有系統的談，先就統整的意義、功能、原則、類型等幾項加以討論：

一、統整的意義

什麼叫做統整？簡單的說，就是把兩個以上不相同，但卻相關的個別事物組成有意義的整體，就叫統整。今天，我們為什麼要談統整？我們的課程之多，我相信，在全世界又是第一了：我們在教改會時曾做過調查，我們的國中學生，需學習的學科科目竟達22科，人家美僑、日僑學校，你去訪問看看，大概只有十一至十三科。我們光社會科就有六科了：歷史、地理、公民與道德、認識台灣歷史篇、地理篇、社會篇；人家只有自然一科，我們卻有理化、地球科學及生物等，難怪學生負擔太重了。

二、功能

第二個要回答的是「統整有何功能？」統整有什麼必要？我們為什麼要統整？就我個人的經驗，我把它歸納成以下四個重要的功能：第一，統整可以使我們的學習變得有意義。很多東西如只加以個別的學習，個別看的話，看不出什麼意義，但是如果你把兩個不同，但卻相關的東西並排一起來看的



話，往往會發現：原來是這樣！我舉幾個例子：美國每年都在評鑑，哪一個地方的居住品質最好？如人口、交通、文化等各種條件，評鑑結果最好的地方幾乎年年都是西雅圖。西雅圖是一個地理名稱，而西雅圖這個名稱究竟從哪裡得來的呢？西雅圖這個名稱本來是一個印地安酋長的名字——歷史。為什麼變成市名呢？因為有一次，有一個很有錢的白人要向他買土地。換成一般人一定很樂意接受白人高價收買土地的提議。但是這個酋長回了一句話：「我認為，任何人都沒有權利把上帝賜給我們的寶貴的公共財產，私自賣給某一個人去獨享。」這又和環保的觀念結合在一起了。你看：歷史、地理、環保是如此緊密地結合在一起。如果我們不了解其淵源，而只是死背：西雅圖、西雅圖、西雅圖，你永遠不會知道為什麼它叫做西雅圖，又為什麼老被評為全美最佳居住地。

我再舉個例子：比方說日語和台語（閩南話），一般人總覺得日語是日語，閩南話是閩南話，二者相距三萬八千里！其實不然，二者看起來不相同，其實卻是相關的；不少國中老師告訴我，很多學生連二十六個英文字母都學不會，我不太相信國中學生的英文學習能力那麼差。我非常相信證嚴法師常講的一句話：「沒有不可教的學生，只有失職的老師和家長。」我學過三年的日語（到小學三年級），日語有五十個字母，如果各位會講台灣話的話，我敢保證，一個小時之內讓你認識三十個字母：五十音的「ク」其實是閩南話裡永久的「久」，「チ」其實是舌頭的「舌」；類似的例子太多了。所以第一個功能就是「內化」：經過統整，就會顯出意義，有意義就容易記住；沒有意義的話，剛學會不久，一考完就馬上還給老師了。如果有意義，就很容易儲存在你的概念或認知架構裡面，變成你整體的一部份，也就具備了林部長所講的「基本能力」。

基本能力就是隨時可以拿來用的，是一種類化、應用的能力。類化就是可以舉一反三，就好像日語的五十音，學起來彷彿很困難，但是只要我一說明它和台灣話很類似，有些共通的原則，你學起來就快了。什麼原則呢？閩南話減掉鼻音「ㄢ」（ ηg ）就是日本話：比如說「死亡」、「利用」、「成



功」、「宋美齡」等等，日本話就是你把閩南話的鼻音拿掉，就是日本話了。下次如果你遇到日本話不會唸，你就可以依照這個原則那就通了。這就是統整的第三個功能：容易類化。

最後一個功能：簡化作用；目前課程內容裡面，有很多重疊，小學講了、中學也講；這科講了、那科也講。比如說，認識台灣的二二八，社會篇講，歷史篇也講。又為了1895-1945年這段期間一個叫「日據時期」，一個叫「日治時代」吵半天，有什麼可吵的？對不對？

所以我們可以看到，統整的功能至少有四個：第一個，它使我們的學習意義化，第二個，它使我們的學習很容易內化；第三個，它讓我們以後碰到類似的情境，可以舉一反三。最後它使你的學習簡化。我們現在很多學校有很多活動，各個學校為了辦活動，什麼預防犯罪教育、反毒教育；每個活動都有一大堆表要填。我曾經告訴我一個博士班的學生（服務於教育部訓委會），如果來個統整，一個表格就夠了。比如說我們現在一再強調兩性教育、原住民教育、法治教育，好像看起來名目很多。其實，在我看來，其核心就是人權。人權做得好，其他的兩性教育、法治教育也就不差了。法治的主要目的不在處罰壞人，而是在保護人權，所以人權應是核心。

三、原則

(一)「課程」之統整應先於「教」與「學」之統整

學生雖有可能（但卻未必都會）自行統整；教師也有可能（但卻未必都會）自行統整。因此，應先在課程設計上力求統整，以協助後二者。統整有幾個原則：第一，當我們在處理教學主題時，主題就要先統整。很多人批評九年一貫：「老師都不會統整，如何教學生統整？」但是如果在主題上、課程設計上沒有先求統整，那裡來會統整的老師？如果我們的教改會沒有建議，國小五六年級設英語課程，那裡來國小英語老師呢？要先設有課程，才有該科的老師，所以我要提的第一個原則即是：課程設計，跟教、學要統整在一起。課程要先統整，之後，老師在教學上才能展現統整的能力，學生也才能學習到統整的內容。今天社會科最重要的，是要培養學生解決問題的能



力，而這些解決問題的能力，不是單學地理或經濟個別的科目就可以學習到的。很多問題，心如說二二八的發生，你可以說它是由於經濟問題，也可以說是因文化問題而發生的。很多東西需要多角度的考慮才能解決問題。所以如果我們課程設計沒有統整，老師的教學就沒有辦法統整，學生的學習也沒有辦法進行統整，考試考完以後就還給老師了。

(二) 統整應是跨越時空的

1. 從「過去」帶到「現在」，再指向「未來」：當我們在學歷史時，常常把它劃分為這是過去的、現在的、未來的，其實三者是有連續性的。我們之所以學習過去是為了瞭解現在，從而更能適應未來。所以我們在處理時空時，不能只談過去，現在、未來都不知道，統整應是跨時間的，也是跨空間的。比如說現在國小的課程設計，一二年級是談「家」，然後「社區」、「台灣」、「世界」，我一直覺得這種設計不要變成一二年級只能講「家」，不能講「世界」。比如說，某生的嫂嫂是日本人，姨丈可能是德國人，談「家」也有世界啊，他的家族就是一個小聯合國啊！
2. 可以從「個人」跳到「世界」，也可以從「世界」回到「個人」。比如說談國際人權問題，魏京生跑到美國去，是世界問題也是個人問題。所以在課程設計中，應該是世界中有個人、個人中有世界，只是比重不同而已。

(三) 統整是跨越學科的，而統整應是各學科教師之責任

剛剛我已經講過了西雅圖的例子，現在再舉一個例子：比如說，學生問你：老師，為什麼北港在南部而南港在北部？若僅從地理上去思考很難回答。但是你若了解台灣的開發史，這個問題就很容易回答了。我再舉一個例子：曾經有一度我到台電參加座談會，和台電總經理有對話的機會，我當時指出：台電最先是“pioneer”的拓荒精神，如到高山架設鐵塔。現階段卻是講「效益」。我告訴他們下一階段應是文化階段，要提高到「美感」的階段。換句話說，以後錄取的台電員工要有美感。核能跟美術其實也有關係，如果當年台電人員有美的觀念，就不會把核能電廠建在蘭嶼——一個風景最漂亮的地方。現在這樣誰敢去觀光呢？再舉一個例子：某校在推薦甄選時，



老師問學生：「你是學藝術的，為什麼要考醫科呢？」學生答：「我要學整形外科啊！」老師也很聰明馬上接著說：「好，現在請你來個素描。」結果學生畫得很好，當場就被錄取了。整形外科醫師的確也需要美感，所以學科間其實是可以統整的。

(四)統整的內容應涵蓋知識、技能、信念、價值、態度與行動（此發生在各學科之內）。

(五)解決問題應為統整之最高目的，或最主要之重點。

四、類型

統整的類型有很多，限於時間的關係無法一一列舉，僅以投影片的方式帶過。

貳、實務部分

一、七大領域

前面說過，目前國中課程有二十幾科，現在將之統整成七大領域，這就是統整。

二、九個主題軸

社會領域本來有六科，社會科研究小組現在卻用九大主題軸把它們統整起來，九大主題軸包括：

(一)時間：比較偏向歷史。

(二)人與空間：跟地理比較有關。

(三)演化與不變：跟自然、歷史、人類學有關。

(四)意義與價值：包含道德、哲學、宗教等。

(五)自我、人際與群己：「自我」中理性與感性要統整，IQ跟EQ要統整。人際關係則跟心理學、社會學有關。

(六)權力、規則與人權：跟政治與法律有關。

(七)生產、分配與消費：和經濟學有關。



(八)科學、技術和社會：這是跨科際的。現在有複製羊、複製牛的科技、代理孕母等，這些科技對我們將來人類倫理觀念都將造成很大的衝擊，我們不得不談。今天我們為什麼要打破學科之間的劃分？因為有許多新興議題：如環保問題、生命之意義與價值的問題、青少年問題等，重大問題並沒有受到應有的重視，這些都會在「科學、技術與社會」中詳加討論。

(九)全球關連：經濟、生態都是全球關連的；又如文化，也是全球關連的。最近美國偵測到西部的煙霧污染，一查之下，竟發現來自大陸。又如大氣臭氧層的破壞，也是全球關連的問題，不分區域的；經濟也是一樣，一個地方經濟動盪，其他國家也會受到影響。文化也是一樣，美國文化太強勢了，法國很緊張，而日本的電視節目充斥臺灣，也令很多人擔心，稱之為「日本文化的侵略」。所以我們在社會科中，就用這九大主題跨科去統整。

三、七組的聯席會議

這次的課程規劃我覺得比以前進步。以前總綱小組完成初步工作之後即分成各科，由各科分頭開始發展教材大綱。這次我們雖然分成七大領域，但是最近我們幾乎每兩個禮拜召開一次聯席會議，彼此互相學習，力求統整。

四、新興議題

社會科研修小組經常邀請民間團體或專家學者，尤其是新興議題方面：如環保、兩性、人權、資訊等，到我們研究小組提供寶貴意見。所以統整不但在理論上站得住腳，實務上，我們也切實努力實行。

五、結語

最後我要提的是：種子學苑的李雅卿小姐（她也在進行課程統整的實驗）講過一句話，我覺得非常好。她說：「今天我們的中小學老師所缺的不是能力，而是機會與支持。」在臺灣至少是中上人才才能當老師（像我們在民國39年，前三名都保送到師範院校），我們的老師缺的不是能力，而是機會與支持。過去老師沒有機會，不能自己發展教材，現在有機會了。只要我們大家一起努力，並獲得上位者以及家長的支持，我們的課程改革一定有希望，一定會成功。謝謝各位！



從課程統整的意義與模式

探究九年一貫新課程之結構



黃譯瑩

壹、緒論

一九九八年九月三十日教育部公佈「國民教育階段九年一貫課程總綱」，正式為臺灣二十世紀前規模最大的一次教育改革豎立了里程碑，此次改革反映了五項重要的教育理念：(1)學校本位，(2)課程統整，(3)空白課程，(4)能力本位，(5)績效責任；其目的在以學校為中心，發展具學校特色與意義的課程；以統整的學習領域彌補現行的分科教學；以提供更多彈性時間及空間推動教師專業自主、發展學校與班級課程；以培養現代公民基本能力為課程設計之核心；並以學力指標的訂定加強學校與教師的績效責任(陳伯璋，1999)。

無疑地，「課程統整」是此次九年一貫新課程政策中最為直接被彰顯的教育理念，這從教育部對「七大學習領域」的規劃與推動的過程可以清楚地知道。早從柏拉圖開始，再由赫爾巴特，斯賓塞爾，Charles DeGarmo，Francis Parker，Thomas Hopkins到杜威，「統整」一直是哲學家與教育家追求與實踐的方向；過程中雖然受到工業革命促進專業化與分工，以及在1960年代蘇俄發射了人類有史以來第一顆人造衛星、而造成美國與世界各地紛紛以傳遞分門別類與基礎知能為培育國民首要目標的影響，但自1970年代系統理論於自然與社會科學領域中嶄露頭角後，「統整」與「整體關連性」又很快地被大眾與各學科學者覺知、成為討論與研究的焦點。尤其近來出現：(1)學生與自我、(2)學生與學習內容、(3)學科與學科、(4)學生與世界、(5)教師與教學內容之間連結薄弱的教育現象，課程統整更成為教育革新的標的。



然而，自九年一貫課程總綱公佈至今，課程統整的理念已經在不同場合中(例如研討會、座談會、公聽會、焦點訪談小組)，遭到許多聲音的存疑，基層教師與行政人員則多採觀望的態度，當然，課程統整的理念也不乏支持與推動者。但就整體而言，(1)相關學科合併成為一大學習領域是否合理；(2)七大學習領域之間能否統整；(3)培育的師資與現職教師實施統整課程的訓練與專業素養是否足夠(余霖，1999)；(4)統整課程是否傷害基礎教育與教學品質(例如「把音樂、美術及表演藝術混在一起教的結果是：基本的東西都沒學到，變成在『混』」)(聯合報，1999)等問題仍令多數人感到擔憂。

本文以為對課程統整相關教育問題的擔憂，其根本原因來自對課程統整之意義與模式的不同解釋與理解；有鑑於此，本文首先說明課程統整的意義與模式，再從中探究九年一貫新課程的結構，以期提供面對上述問題、以及推動九年一貫新課程與課程統整理念時一些省思的參考。

貳、「課程統整」的五大意義與中心精神

「課程統整」是連(connections；已知的或正在形成的關係、聯繫或交互作用)與結(nodes；關係兩端已知的或正在形成的知識體或重要觀念)的一種動態、運作或行動，而「統整課程」可以說是這種動態、運作或行動所呈現的各種連結之結構、層次或圖像。以下列舉課程統整的五大意義，不過，更重要的是從中分析出來的一貫精神：

一、從心理學的角度來看

早在1937年，心理學家Watson就描述人類是一個本身內在與其個體彼此之間相互關連、相互依賴與統整的有機體；而至1991年，Caine與Caine也支持此論點，他們相信人腦以尋求組型(pattern)與相互關連(interconnection)為本身「製造」意義的方式，也就是唯有透過連結的建立，學習才能產生意義。「統整」意指孩童在活動中完成生長並完整人格的一種發展或合一。在此有機個體之中的任何一部份不管發生了什麼變化，通常也會為個體的其他部份帶來相關的改變，可以說是一種個體自身所發生的過程，並且透過這個過



程，個體使各部份相互關連、建立關係、類化與合成。而「課程」是指一個人自生命開始，所有本身能領悟的現象與內容。「課程統整」是指個人本身所發生的有意義的學習。

二、從教育學的角度來看

教育必須讓學生能以統整的反應而非被分割到個別課堂中的學科單元來面對每日的生活，然而，如果沒有教師的協助與引導，學生通常較難自行發現學科與學科之間、及知識與生活之間的連結(Jacobs, 1989; Miller, Cassie & Drake, 1990; Drake, 1993)。教育工作者應重新評估基礎知能的組成內容，並且減少教學上與學習上內容與技能的重複所造成的浪費，讓學生研習更多元的內容與更深入的層次。「統整」指的是對於教學活動與學習內容的綜合設計；「課程」是指學校規定的學科科目。「課程統整」是指由教師或課程專家所指導的教學活動、以及對學習者學習內容之規劃，在這些活動與規劃中，不同科目之間將會被聯繫起來，安排成許多學習單元或問題解決的情境。

三、從社會學的角度來看

每一個人類有機體必須在一種早在自己出生之前就存在的文化中發展，這一個個體為了要能正常地生長，不僅要繼續自身的統整，也要積極地去與現行文化統整，換言之，每一個個體皆須體驗如何「接受」與「給予」影響力，並發展出與物質的、社會的、與審美的權威和諧共存的各種方式(Hopkins, 1937)。「統整」指的是個人與他人、個人與組織、及組織與組織之間的一種互動與聯繫；「課程」指的是所有的有機與無機的個體之間的關係，以及所有有機與無機的組織之間必然存有的差異。「課程統整」是指一個人與他人及組織互動、也參與組織與組織之間的互動，而使彼此的必然差異能被相互瞭解、同化或調整，個人在此過程中將發展出自我適應的感受與其相關的能力。



四、從知識論的角度來看

知識的擴展應是一種祝福而非負擔，但訊息的未經整理與訊息獲得之快速與突然，卻造成了人類對於大量資料的感到不知所措、以及對於資訊之知識型態與相互關連性視而不見的危機。Levit(1971)主張所有的知識皆是相互依賴的，是在與相關的客體互動之中產生的，不過，他也聲明並非每一事物都可以任一可能方式與其本身以外的其它任一事物相關連，Hirst(1974)與Chambers(1989)則強調當知識被「獲得」之時，都是在某一種知識結構之下發生，隸屬於純數學、科學、心靈、道德、藝術、宗教與哲學等七類知識原始型態之中的其中一類。「統整」指的是具有相同知識結構及研究方法的知識之相互連結，「課程」則是已經被公認的知識領域(如歷史、地理)、其研究方法、以及與此知識領域相關連的觀念或事物。「課程統整」即一群知識體以其共同的研究方法來統整、或某一知識體回溯其知識原始型態的運作。

五、從一般哲學的角度來看

Brooks(1942)相信生活應該是具體的、整體的、和諧的、互助合作的；每一個人在每天必須作許多價值判斷，並在環環相扣的組織倫理中為其行動下決策，Harris(1937)認為在價值判斷與決策之前，每個人還必須和諧化不同的理念與組織文化，以使自己正在進行著的體驗，在一個從人的眼光看起來充滿中斷、衝突、緊張與不同期望的世界之中持續地統整。由此可見，維持心靈的統整以及提升心靈統整的層次，即是生命之於自我與世界的意義。「統整」指的是一種信念或價值，以基本情感為環扣而扣在一起，是「參與」與「成長」的一種型態，同時也是思考的一種趨勢，它是一種「強調」而非一種「表現」；「課程」指的是一個人其行為與思想領域之所有內容。「課程統整」即指對於不斷地將社會、個人、所有事物、各種形式的運作、以及物質與精神生活上的各種情境相互碰撞在一起、以幫助思考及行為準則演化至具有更高整合層次的一種重視。



六、中心精神

心理、教育、社會、知識論與一般哲學領域各自反映了課程統整看起來不同的意義，但從「自組織系統」的本質及其運行原則的觀點來看(Jantsch, 1980)，這些不同的聲音卻是相同的：課程統整的中心精神就是「在連結中建立新連結、完整化連結、並追求不斷更新」。這種在連結中之建立連結、再完整化連結、或更新的動態，是同時存在的，是同時進行的，也是可消長的，課程統整不是連與結單純的加減、聚集或堆積，而是一種有趣的渾沌與秩序不斷交錯的運作。

參、統整課程的參考模式

從課程統整的意義來看可以發展出四大類統整課程的參考模式：學科統整課程、已課統整課程、己我統整課程、與己世統整課程。

一、學科統整課程

這一類課程模式(圖1)旨在統整已知的各類知識，其目的在減少學校教材分化或重複的機會、突顯學科知識於生活中之價值、瞭解事件的多面性、以及拓展知識領域。學科統整課程是目前現有文獻中「統整課程模式」的研究重點，又可歸納為以下四種型態。

(一) 複科統整課程

複科統整課程就是一種將具有共同學科屬性、原始知識型態或結構、或者多少相互關連的科目加以統整的課程架構(圖2)，目的在於復原知識的原始面貌，提供教師與學習者一個知識體較為統整的教學與學習環境，減少某些學習內容或技能重複教學的可能性，並且增加具有共同知識屬性的科目之間更多相互連結與應用的機會。

(二) 多科統整課程

多科統整課程以解決生活上的問題為建立連結的出發點或中心，統整有助於解決問題的各學科領域、或表面看起來無直接相關的科目，目的在協助



教師與學習者體認學科知識與日常生活的連結(圖3)。

(三) 科際統整課程

科際統整課程連結不同學科的研究方法、語言與觀點，針對共同主題、事件、問題或經驗進行檢察與探討(圖4)，目的在讓教師與學習者學習處理及統整對於一個主題來自不同角度的訊息與看法，經由更深入與更寬廣的瞭解，提升其思考層次及範圍，以期能更宏觀地、更客觀地判斷與解釋此一主題的本質與意義、關鍵問題、相關現象、改善策略、及未來發展的趨勢。

(四) 跨科統整課程

跨科統整課程在兩種、或兩種以上的研究領域之間建立並更新連結，以其中一種學科的研究方法、語言及觀點來探究、描述及解釋連結的學科，並賦予那(些)連結的學科此學科之中心精神及知識型態(圖5)，目的在於轉化教師及學習者對於學科知識的思考典範或後設性境況，以使原來的學科經統整後產生更新的意義、以及變通的思考內容、方式與方向。

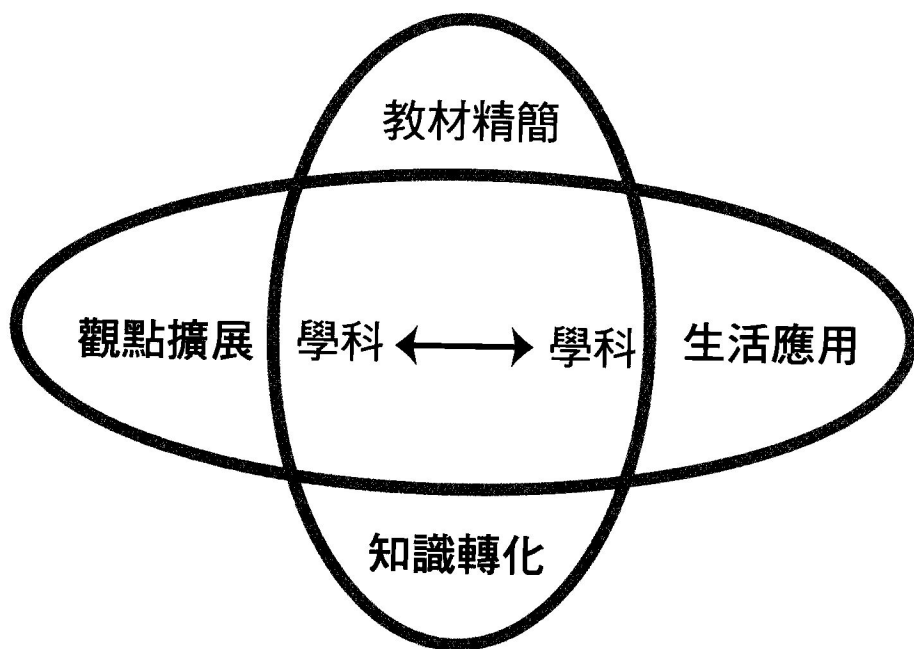


圖1：學科統整課程(Subject-With -Subject Integrated Curriculum)

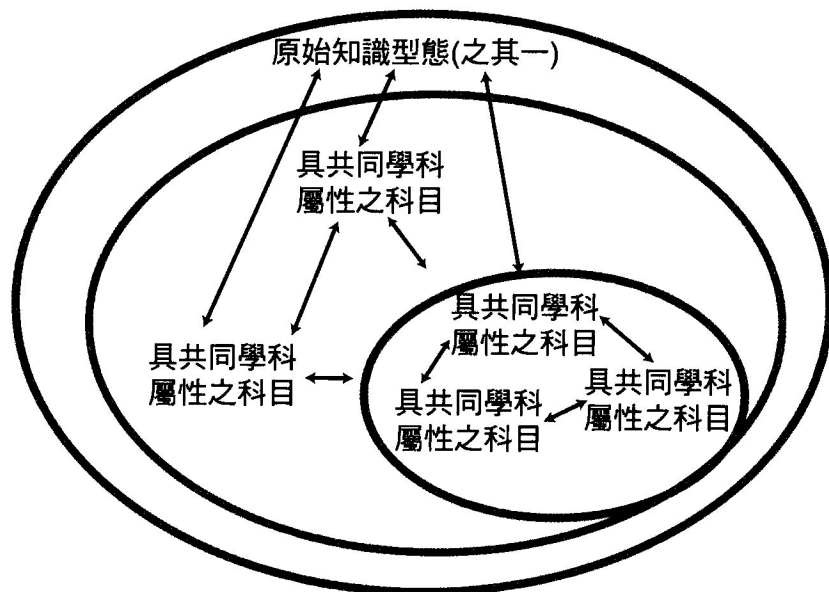


圖2：複科統整課程(Pluridisciplinary Curriculum)

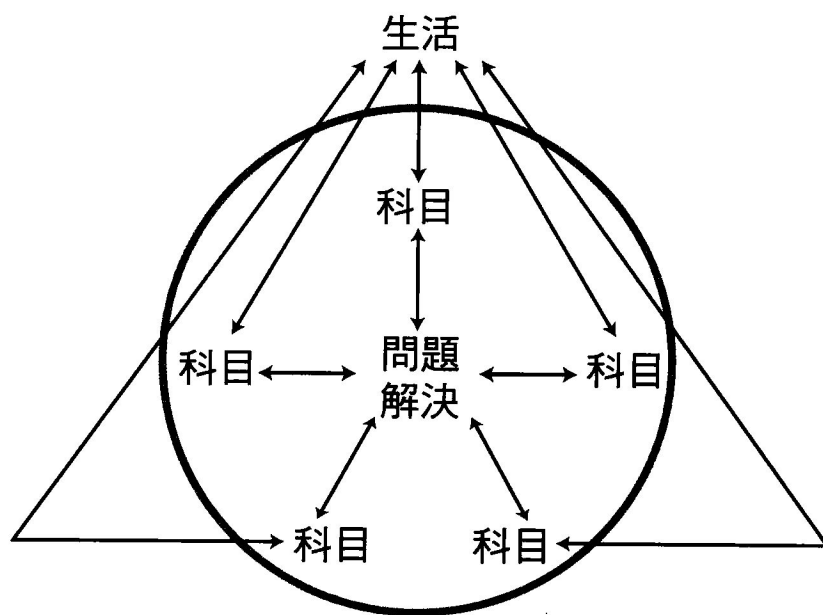


圖3：多科統整課程(Multidisciplinary Curriculum)