

导 论

我对课程统整(curriculum integration)这个观念产生兴趣是在 1967 年,我的指导教授 Conrad Toepfer 建议我阅读由 L. Thomas Hopkins 所著的书:《统整——它的意义、应用和互动:民主的过程(*Integration—Its Meaning and Application and Interaction: The Democratic Process*)》,以及一些有关“核心课程”(core curriculum)运动的作品。这些“老”作品源自 1930 年代、40 年代以及 50 年代进步主义教育的努力。我当时还是一位年轻的教师,被这些著作所吸引并尝试去试验这些观念,诸如问题中心教学法、设计教学法(project method)以及教师—学生共同计划。这些观念是以讨论课程统整、民主学校以及“核心”课程闻名。然而在 1970 年代以及 1980 年代,这些课程设计的观点,无论在公众或专业的教育讨论中,或是在课程研究领域本身,都处在边际地带。的确,虽然有些超越分科课程的工作在学前教育、全语文运动和在一些中学、大学的“科际整合”课程方案中持续地进行着,但它绝不是教育趋势中的主流。

这也无需惊讶,因为在保守主义运动的浪潮中,课程“改革”采取了一个相当不同的方向。能力本位教育、“回归基础学科”目标管理、增加毕业要求,以及一些古典课程的规划都在此列(就某种程度而言,目

前仍旧如此)。同时,课程的研究也逐渐移进文化政治学的领域中,这就如同先前保守主义的复辟一般。但这些课程设计和组织经常关联到课程史的课题,尤其当学者花费时间、精力在讨论早期设计理论者的动机时,更是如此。

在 1980 年代后期,当‘课程统整’一词出现在专业文献和研讨会的议程上时,你们可以想象到我惊讶的情景。伴着亮丽的进步主义本质,这种作法如何能在一时之间由相当坚定的保守势力和进步主义教育学者的注意之下,突然出现了一个大转弯?当我们将此一问题说明白时,也许就不必如此惊讶了。20 世纪早期课程统整观念的产生与一些观点有关如社会统整、民主班级、整全学习理论和知识统整。到了 20 世纪末,这些又化为一些由不同科目领域的主题为中心的内容和技巧。如此的定义应是很安全的——即使对保守主义的复辟而言,同时环绕着它而萌长的课程单元和方案也是很令人兴奋及吸引人的。更何况,多数进步主义理论学者似乎也没有表示反对意见。

然而,这些并非我所了解的‘课程统整’的真义,如此狭隘(和不正确)的定义,会使得达成真正的进步主义理想之前的一些对话因而打消。这是一个重新定义进步主义,却又想要不费力地满足学校以及社会中保守主义传统的一个例子。我必须承认,对此我感到很生气。这多不公平啊!早期进步主义者努力为他们诸如课程统整的想法取得一席之地,且在早期右派势力的冲击下,为他们的观点付出了很多专业的代价,如此重要的历史何以轻易地被抹煞了呢?

基于三点理由,我终于决定撰写此书。第一,1990 年我写的一本书:《一个中等学校的课程:从理论到实际》(*A Middle School Curriculum: From Rhetoric to Reality*)是以课程统整理论为基调撰写而成的。但我并未很明显地处理理论本身和它在一般学校教育中的地位。第二,在目前对课程统整的误解下,此时正应对此概念的‘传记’作一铺陈,以便确切地了解它的真义。第三,我要运用过去 30 余年来从教室内外课程的设计工作中习得的一些观念,来扩展延伸课程统整的理论。

目前,在对课程统整意义混淆的情境下,可能有些读者希望能在读完这本书后,了解到学校里各种不同学科中的重叠和关联性,并熟悉设计统整主题单元的技巧。这也没什么好惊讶的,因为“课程统整”一词经常被解释为:重新安排现行的教学计划。这是很不幸的,因为自1920年代起,课程统整的意义远大于此。课程统整是一种课程设计,乃是在不受制于学科界限的情况下,由教育者和年轻人合作认定重要的问题和议题,进而环绕着这些主题来形成课程组织,以增强人和社会统整的可能性。

在课程统整中,组织的主题(organizing themes)是来自现有的生活和经验。借着应用这些主题,允许年轻人批判地探究实际的议题,并因而实践他们认为需要的社会行动。这种课程统整的作法强调师生合作计划课程的探究和行动,能加强学校中的民主意义。如此的合作也打开了一条道路,让我们重新定义教室中的权力关系,同时,也对“重要的知识只能靠学科专家和行政人员所指定和认可”的观念提出了挑战。

课程统整也包含了应把知识应用到与社会和个人相关的重要问题和关注事项之上。因而,不同学科间的界限得以解除,而知识也能在这些问题和关注事项的脉络中重新定位。于是,知识的范围和顺序是由师生依据这些问题和关怀加以协同合作计划的,也因为知识被推及至问题解决的层次,以及其他的应用形式,年轻人更得以经常有机会将其所习得的知识以报告或社会行动的方式,实际表现出来。因强调知识确实的利用,当年轻人面临更具挑战性的技巧与内容形式时,必然会朝向更高标准而努力。而此种知识的再定位,亟须仰赖来自通俗和精致文化资源之灵活运用。

最后,因课程统整强调参与计划、脉络知识、真实生活议题以及统合组织,而让不同的年轻人有更广泛地接触知识的机会,也因此开启一条更成功的道路。相同的道理,它也提供大部分年轻人认为值得投入时间、精力和注意力的课程。这也难怪,有许多教师、家长和年轻人对这个大家常常谈论但很少经验到,而能提供更具有挑战性的内容,具有

更高标准和国际水平的教育作法感到兴趣。

一些未曾在学校服务或未参与课程改革的人士或许会问,如果上述的描述有误,或是有人反对时,应怎么办。但那些在学校服务的人深知,对传统的精致文化、学科中心等作法而言,无论如何完美的变通方案均很难在课程中找到一个适切的地位。校内外两方面总会有所批评。即使关起教室的大门,也没有任何一种教学法特别容易实行,更何况是进步主义的形式。因此不管过去 70 多年来,有过多少成功的经验,对于课程统整仍然争论不休。然而,有更多教师表达他们对此观点的兴趣,而许多班级中应用的实例,也出现在各种书籍和期刊中。

本书的前三章着重于课程统整的“观念”。第一章探讨课程统整的理论,包括四个主题的解释:经验统整、社会统整、知识统整和课程设计的统整。同时也讨论课程统整和其他作法之不同,统整课程如何超越传统的科目课程,并解释组织中心(organizing center)和课程统整主题的来源。

第二章探讨课程统整的历史。我知道有些人或许觉得历史叙述很无聊。但是,在此我们找到了一些论述,让我们有信心超越反历史(ahistorical)和现行专业圈中被扭曲的课程统整之定义,为课程统整的界定作一番澄清。在第三章,我举了一个课程统整中最具争议的主题,那就是,科目界限解除后学科知识的命运。在此我希望大家能了解,一旦课程统整之后,学科知识并不会就此消失。事实上,我认为课程经过统整,学科知识的合法性会更突显。认为课程统整与学科知识相互矛盾与冲突的想法,乃是不正确的。

后面两章着重探讨从事课程统整的作法。首先,第四章来自我个人在教室中与教师共同应用课程统整的经验,以及他们告诉我的或他们所写的心得。特别是,我探讨一些教师和学生在使用此一作法时最常谈论到的主题:合作计划、表现知识、知识的组织及应用、形成共同学习的社群以及建立良好的关系。我也提出一些我感受到教师的各种信念:对年轻人、对学习、对知识以及对教育目的等等的信念。在第四

章,我讨论了一些课程统整中从教室、学校内扩及至学术、科层体制和文化政治学领域的争议。

第六章,我再回到课程统整观念以外所显现的更大问题:在民主社会中,学校应提供哪些通识教育(*general education*)。我认为通识教育的组织应环绕主要的社会议题,应让年轻人能基于此议题批判地运用知识于工作上,也应涵盖师生的协同合作计划。基于此,我希望从哲学和教育的观点,再次说明现行有关‘全国性’课程所面临的问题,并且再度指出课程统整的真义。

在末章,我讨论了一些支持课程统整者所面临的两项主要困境。第一,在此年代中,当有权势的利益团体诉诸全国性课程的权威时,课程统整的支持者却缺乏来自科层结构的支持;第二,课程统整的基本价值与现行社会中优势团体的价值信念有所冲突。然而,同时我也要说明,课程统整能平安走过,多赖支持者的全心投入。就学术的观点而言,我也试图在本书中尽量汇集课程统整的参考书目。因此,有意找寻一些该领域重要著作的读者会发现,参考书目中列出的文献,不一定都在正文中被引用。

最后,再次重申,对那些认为课程统整即是依据若干科目,绕着某些主题而重新安排内容的读者而言,当他们发现课程统整观念远超过此种想法时,本书可能会带给他们一些冲击。如同我在其他地方所说的,课程统整不仅是行事方法的不同而已,更是做一些非常不同的事。我希望那些人不要因此而吓跑了,而应该更能鼓起勇气多方尝试。若读者能因此书而对课程统整有更多的认识,特别是对那些正在实际运用课程统整的教师们,我最衷心的期盼是希望他们会认为我将他们的所作所为说得够好也够精确。

林佩璇译

第一章

课程统整的理论

假设我们准备与学生探讨有关‘环境议题’的单元,单元中包含了环境保护、污染、政治和经济等主要概念或‘大的观念’;我们所要考虑的是哪些经验最能协助年轻人面对这些议题。例如,研究环保问题,学生可能会参与学校或社区的资源回收计划,或者在学习垃圾分类后提出资源保护的建议,也可能以多样化的活动协助学校及社区的环保及资源回收方案。也许学生在探究政策和环境概念时,会调查学校及社区对资源回收、土地使用的情形,或利用展览来展示一些不同的观点和随着时间变迁所产生的环境议题。当他们探讨污染的概念时,可以测量附近土壤与水质,调查工商业为减少污染所做的努力,并且举办展览来呈现不同的污染情况。

完成该单元后,假设下一个是与科技、生活空间、健康等概念有关的‘未来的生活’单元,则学生可以调查同伴的看法,将结果列成表格,与其他预测作比较,并提出研究报告。学生也可以仔细研究科学、休闲、娱乐或社会趋势,并且对这些领域中的某一个或某几个领域作未来的预测或描述。或者他们也可以提出对当地社区污染、健康、休闲、交通与环保等措施的建议,或者研究老化对脸部特征的影响,想象他们年老时的长相。

我们只要随意举几个例子,就可以了解到,在这样的教学活动中,学生所学到的知识,乃是不可限量的:其中有资讯的获得、价值的形成,当然也包括了各个学科领域所要求的内容和技能。

即使我们通过描述活动的过程来探讨不同的概念,也很难以科目领域将之归类。相反的,这些知识可以统整在‘环境’以及‘未来’的主题及其活动的脉络中。在此脉络下,知识有其即刻的重要性的目的。因此要告知年轻人的是,知识并非‘为未来作准备’,而是随时随地要去完成的。

上述有关教室内的描述有一些重要的特征,课程是以重要问题为组织中心,并与学校课程及外在社会相关联,亦即,组织中心提供了知识统整的脉络。回转过来,知识也有助于应用和扩展组织中心。在如此有系统的组织下,课程与知识更易获得,不仅对学生有意义且也能拓展他们的世界观。当然,所有的课程设计都宣称要和过去、社会以及其他科目取得联系。但是,在此所指的课程设计希望能以全方位和整体的考量来做连结,因此才可称之为课程统整。

哲学家和教育学者长期以来一直关心‘统整’的问题。统整其实也隐含了部分与整体的种种对立关系。1800年代统整的概念着重在以学校负起社会统一或‘社会统整’的责任,特别是在普及的、公立的学校获得重视时犹然。1800年代后期,德国教育学者 Johann Herbart 的追随者提出了学科关联的理念,或可称之为“学习的统整”(integration of studies)。至1920年代中期,格式塔心理学派提出人格统整的概念,并认为人们会试图寻求行为、价值间,自我与环境间等等的统合,于是‘统整’产生了新的有机意义。1927年 Meredith Smith 的论文对‘统整’提出一重要问题:某些特定的课程组织和作法,是否有助于年轻人个人与社会的统整?对此问题有三种回应。

第一种反应认为统整的过程应以儿童中心课程为主,并以儿童的兴趣、经验和‘发展’作为引导及组织的依据。设计‘活动课程’(activity curriculum)鼓励儿童从观察、试验等活动中学习作结论(Kilpatrick,

1934),即是其中一个例子。另外,也可以设计“经验课程”(experience curriculum),借由师生协同合作计划的活动,从真实情境中出发以学习概念和技能(Hopkins, 1941)。支持者宣称这些作法可借由学生用自己的方式来组织观念和经验,以增加统整的可能性。

这些看法坚持统整必须通过学生自我学习才能获得。因此,他们认为不是成人将学校科目重整就是统整。不过,另一种回应来自于对跨越若干学科而建立关联有兴趣的教育学者,他们认为此种关联便是统整课程(integrated curriculum)。因此他们建议打破分科界线以组织通则概念,如此更有助于学生的学习。其作法有如:由两个科目组成的“广域课程”(broad-fields approach),如人文学科即是跨越科学与数学两科来增强一些技巧;或可由一个学科的各个部分融合成一更大的科目,如社会科即是(Hopkins, 1941)。

另有进步主义者,将兴趣的焦点置于社会议题和社会统整的概念上。这些教育工作者也支持个人的统整以及创造的个性等概念,但将之视为民主社会的一层面而非目的本身。因此他们怀疑,如果只将焦点置于个人而忽略社会统整的过程,此种完全以儿童为中心的统整是否能真正落实统整的理念。毕竟,一般的论点是:学校应关心社会改进和人类的共同利益。而且,课程中所涵盖的“真实生活”也应包含个人及社会的关怀(DeBoer, 1936)。支持此论点者将焦点集中在社会议题而架构了“民主统整过程”的概念。而所谓民主统整过程是在社会情境和议题下,通过个人与团体组织形成经验和知识的过程(Cary, 1937)。因此,“统整”这个名词连结了心理和知识的组织,是民主教育运动的一部分,包含了流行的问题中心的“核心”课程(Rugg, 1936, 1939; Hopkins, 1941; Macdonald, 1971)。

尽管在最近的文献演说和工作坊中,常有人谈到课程统整,但是许多人对此一历史的描述仍然感到诧异。因目前所谈论的课程统整几乎都未对其历史作较周详的分析,误以为课程统整根源于 1960 年代的

改革,或为 1980 年代后期的时兴。甚至,将课程统整指为学科领域重叠部分的重新安排。此种观点不仅不正确,并且限制课程统整的讨论,且影响学校中应用的范围。

第一节 课程统整的向度

课程统整包含四个主要部分 经验统整、社会统整、知识统整和课程设计统整。深入探讨每一方面,我们才会明白如何进行统整。以综合的课程统整理论来讨论,应较目前误将‘课程安排’当作统整的观点来讨论,更重要也更具前瞻性。

经验统整

人们对于自己和其世界的观念,诸如觉知、信念、价值等都来自经验的建构。我们从经验反省中所习得的观念,成为未来面对问题、议题和情境的资源。而那些经验以及我们所建构的意义系统在我们心灵中并非静止的。相反地,它是流动与动态的意义,可能在甲议题上以此方式组织,但在乙议题上又以另一种方式呈现。此种学习包含建设性及反省性的经验,不仅扩展及加深目前对自己及其世界的理解,更能应付于新的情境中 (Dressel, 1958)。总之,统整学习已成为学生生活一部分的经验——无法忘怀的学习经验。此种学习以下列两种方式进行统整 第一,新的经验‘统整到’意义的系统中 第二,组织或‘统整’过去的经验,以协助我们面对新的问题情境。

当然,这个理论最重要的议题是如何组织课程经验和知识,以协助年轻人能将这些经验和知识很容易地统整于他们原有的意义系统中,然后再加以应用。Iran-Nejad, McKeachie, 以及 Berliner (1990) 认为有太多的教育学者以为提供小块片段的简化知识是最容易获得的。但许多新近的研究显示,最易于获得的知识是统整琐碎的细节成为一整体的观念。他们认为:

当一事件愈具有意义,愈深入或愈精致地处理,愈能置于情境脉络,愈植基于文化、背景、后设认知以及个人的知识中,便愈容易理解、学习和记忆。(p.511)

然而有太多例子显示,学校所要促进的学习观点迥异于此。学校不去寻求知识与经验的意义统整,而将之视为一种‘资本’的累积和文化的装饰品。我们要摒除知识是为未来使用而储存的观念,不论是为了回答考试问题或其他的特别情境。如此说明可能太含糊了,一旦年轻人问:“为什么我们要学这些?我们要如何回答呢?”他们的老师会回答“考试上用得到”或者“为了明年”;为了大学、高中、初中、工作上,可能都用得到。Dewey(1938)将统整理论的经验和教育概念说明如下:

几乎每个人都有机会去回顾自己的学校生活,并思忖在学校中累积了哪些知识,……然而这些知识竟是如此孤立,与其他经验无法作连结。因此,在真实的生活情境中也无用武之地。(p.48)

社会统整

在民主社会中,学校的重要目的在于向不同特质和背景的年轻人提供共同和可分享的教育经验。如此的经验,长久以来被连结到统整的概念上。统整的概念则是通过强调课程来增进共同价值或共同利益的(Smith,1927; Childs & Dewey, 1933; Rugg,1936; Hopkins,1941 ; Hanna,1946; Beane,1980)。此种以社会统整为目的的学校方案,通常被视为不需考虑年轻学生背景和抱负的‘通识教育’。通识教育所考虑的问题乃是,哪些是所有学生所应习得的,或者哪些是所有年轻人所应‘知道’的。

当大多数人认为通识教育是必要科目的聚集时,有些倡导社会改革的教育学者和行动家却要求其他的安排形式。最明显的是,主张课

程应环绕着个人和社会的议题加以组织,并由师生协同合作计划和实施,而投入于知识的统整。如此的安排不仅让年轻人更易于接近知识,且更有助于制造一个民主的教室环境,以作为社会统整的情境。

例如,问题中心的课程的作法,是为了要体现“在民主生活方式之下,人们必须在面对共同的社会议题时能协同合作”的理念。让年轻人参与课程的计划,是为了要他们体验以参与和协同合作的方式,进行管理以及作出决定。涵盖了个人和社会的议题,是为了要将年轻人的个人和社会兴趣统整在民主的理念之下。而如同我们很快就会了解的,知识统整的用意乃是要让年轻人能民主地运用知识,并且以其作为明智地解决问题的工具(B. Smith, Stanley & Shores, 1950)。

有人会认为社会统整观念是 20 世纪末,反对分享教育经验之认同运动(identity movements)下的一种不合时宜的看法。姑且不论通识教育进步观点承认个人会从共同经验中获取不同的意义,然而如此的看法却也暗示着试图将社会统整和民主学校的相关观念连结至更大的范畴中,而终究却变成毫无相干。令人难过的是,长期以来,社会统整和民主实践都被抽离于学校之外。更糟的是,学校及传统课程组织常是造成整个社会不平等及‘不统整’的原因。

不过,我们可以从行动中来确认现在及过去民主学校的例子。毋庸置疑,这些考虑总是包含了一些概念,如社会统整(尤以尝试发展‘班级社群’的方式),学校和社区生活的统整,问题中心的统整课程设计的运用(例如 Apple & Beane, 1995; Wood, 1992; Zapf, 1959)。我们认为最有力的课程统整作用,乃是应用于民主社会统整的脉络中。事实上,我们对于现在大家很少论及课程统整也不必觉得太诧异,原因在于这些讨论很少提及历史的背景,而且在民主社会统整中并非单纯地包含事先包装好的‘统整单元’,反而涉入更复杂更危险的政治议题。

知识统整

当‘统整’用于课程时,也意指知识组织与运用的理论。假想我们

在生活中面临一些问题和困惑的情境，我们如何处理？我们是否会停下来问自己哪部分的情境是语文、音乐、数学、历史或是艺术？我不这么认为。相反地，我们不会去考虑学科界限，而会应用一些适合的或相关的知识来处理问题或情境。如果问题和情境对我们够重要，我们也要急着想要去找出我们并未具有的必要知识，如此一来，我们所了解和应用的知识并不是在学校中界定的不同区隔的知识，而是统整在真实问题和议题的情境中的知识。

孤立片断的知识是学校教育深度结构的一部分。这常见于中学里特定科目的课程文件、行事历和其他的措施，以及许多小学班级的分科课表中。后者提到的部分是很重要的，因我们太常以为小学不像初中和高中有明确的科目界限。然而，如同初中高中的‘科际整合群’的结构，包班制的小学班级结构也时常隐含着第一节上语文课，第二节上数学课，第三节上其他课等等的行事安排。

在学校中提倡知识统整，通常论及的立场是将知识带离分科的间隔，而让知识置于情境脉络中，以便使年轻人更易接近和更易感受到它的意义。正如我们所了解的，许多研究证实知识的脉络化使年轻人更易于接近，当这些脉络能连结到年轻人的生活经验中，尤其能发挥效用。然而重要的是，在课程组织的知识统整上，这并非惟一的主张。

知识是一项动态的工具，以便让个人或群体应用，以接近生活中的议题。基于此一观点，知识是一种权力，因为它能提供人们控制自己生活的策略。如果知识只是很简单地被认为是由分科的知识中片断零碎资讯和技巧的累积，那么知识的应用和权力即会被限定在他们的领域内而消减。例如，对问题的定义和强调问题的方法，便会被限定在特定科目或学科的知识和问题范围中。如果我们了解知识是统整的，我们便能自由自在地在真实生活中广泛地界定问题，并应用更宽广的知识范围来强调它。

除此之外，稍后我会再作详尽的讨论，对分科作法的批评之一，乃是它涵盖的知识多反映高层文化社会及学术菁英的兴趣。因为分科的

知识多专注于科目本身的主题,其他的议题和知识则尽可能避免进入已计划的课程中(Bernstein, 1975)。相反,一旦课程环绕着个人和社会议题进行组织,而且知识也能和这些议题产生关联,成为日常生活的一部分,即会将通称的通俗文化纳入课程中。新增的日常和通俗知识,不仅会对课程带来新的意义,且能更新我们的视野,因它较诸学校科目更能反映广泛的社会兴趣和理解。

当有价值的知识被限制在学科专家所倡导的学科及其他的主流文化,以有利于学科分立的方式组织课程,并且成为未来‘资产’的累积和文化装饰品时,就会产生两种现象 第一,易导致年轻人相信重要的知识是抽象的,是远离他们生活的 第二,剥夺了他们的学习机会,使他们无法将知识组织和运用于他们所关心的议题中。因此,教育工作者所关心的教育,不仅变得窄化与不完整,更被陷于不符合伦理的原则。

将知识的统整及其运用作为解决真实问题的工具,是课程统整观念背后的深层意义。亦即,它可能协助将民主带入学校生活中 (Bellack & Kliebard, 1971; Apple & Beane, 1995)。民主学校的观点常被单纯地视为参与决定的应用。但它的延展意义应包含处理更大的民主社会所面对的议题、问题及关注点。民主生活方式包含人们个别或集体寻求明智的问题解决所涵盖的权利、义务和权力关系。基于此一目的,知识统整应当是适切的。

统整即课程设计

第四种统整指的是特定种类的课程设计。如前所述,定名为‘课程统整’应包含一些特点 第一,课程以问题和议题加以组织,而这些问题和议题在真实世界中对个人及社会具有重要意义 第二,规划与组织中心相关的学习经验,俾在组织中心的脉络下,统整适切的知识 第三,知识的发展和应用应强调现行学习的组织中心,而非为未来考试或升级作准备 第四,强调实际方案和行动以涵括知识的实际应用,以增加年轻人统整课程经验到意义系统中的可能性,并亲身经验问题解决的民

主过程。

此外,我要提出与课程统整概念有关的另一特点,那就是,学生应参与课程规划(例如 Hopkins, 1941)。如果统整学习是一个严肃的话题,那么了解年轻人如何架构议题及关注点以组织课程,以及了解哪些经验可以帮助他们学习,是很重要的。如果成人不给年轻人提供咨询意见,我们很难想象年轻人将如何来看待这些事情。课程统整连结到民主教育中更大的概念时,学生参与规划的个人经验终究会成为设计的一个重要层面。

将课程统整定义为课程设计,可能会让许多教育工作者觉得惊讶,尤其那些曾在工作坊或文献中运用此名词来说明超越严格分科课程的人士更为诧异。很不幸的,自 1930 年代始,术语上的混淆一直困扰着统整的概念,直至今日。

第二节 统整与分科的不同

最近对课程统整的兴趣,有两个议题不仅混淆了它的意义,而且也威胁到学校中的应用。第一是误用“统整”一词为“多学科式”(multidisciplinary)课程,第二是混淆课程统整中所使用的组织中心或主题的来源。

多学科式的课程及其他作法

课程统整很明显地不同于长久以来主导学校中的分科作法。就某种程度而言,它也不同于超越严格分科作法的安排和设计。例如,这个名词常被用于重新汇整零碎片断的学科知识,例如,在历史和地理之外研发一个社会科,或在零碎的语文科中研创全语文课程。它也常被应用来指称跨越不同科目领域的思考、写作和评价的东西。就语意上来看,“统整”一词在这些情境中,在技术上可以接受,但从历史角度来分析,很明显地,它并非真正的课程统整。

另外,课程统整也被用于“统整日”(integrated day)中。自 1960 年代始应用于某些英国小学的一种方法 (Jacobs, 1989),在此情况中,学生在校期间以事件的顺序安排一天的活动,并钻研于其中。然而,正如 Paul Hirst(1974)所指陈的:

由学童自行计划专注于某事时间的长短以及他们所作事情的顺序,这样的作法特别适用于具有高度科目结构的课程。一个统整日或许可能,也或许不可能包含一项统整的课程。(p.133)

此外,还有一种非常不同的课程设计被误标为“课程统整”,但更精确地说,应称之为“多学科式”或“多科目式”(multisubject)课程。一种区分两者不同的方法乃是,去比较他们的计划方式。在课程统整中,计划始于一中心主题,然后借由确认与此一主题或活动相关的大观念或概念,展开课程的计划(如图 1.1)。如此计划,目的在探讨主题本身,因此不需要考虑科目领域的界限。在多学科式或多科目式的作法中,计划始于了解不同学科的背景以及学科所要精熟的主要内容和技巧。因此借由认识每个科目对此主题能有什么贡献,主题才能加以确定和处理(如图 1.2)。在此方式中,不同学科之本身在内容的选择中仍得以维持,而且,在各个学科的内容和技能与主题相关联的情况之下,学生仍然是逡巡在不同学科之间。甚且,经由相关于此主题的科目教学,整体的目的仍在精熟学科中的内容和技巧。如此一来,主题仍然是第二个关心的重点。

就课程而言,多学科式的作法并非真的远离了分科的方式。而且,即使当计划环绕着组织中心进行时,不同分科科目领域仍然维持着(J. H. Young, 1991, 1992)。又当多学科式的单元付诸实施时,教师虽试图连接科目领域至组织中心,但学生仍经历了分科科目的洗礼。这种方式不同于课程统整,学生由一个活动或方案移至另一个活动或方案,而



图 1.1 课程统整网络概要图

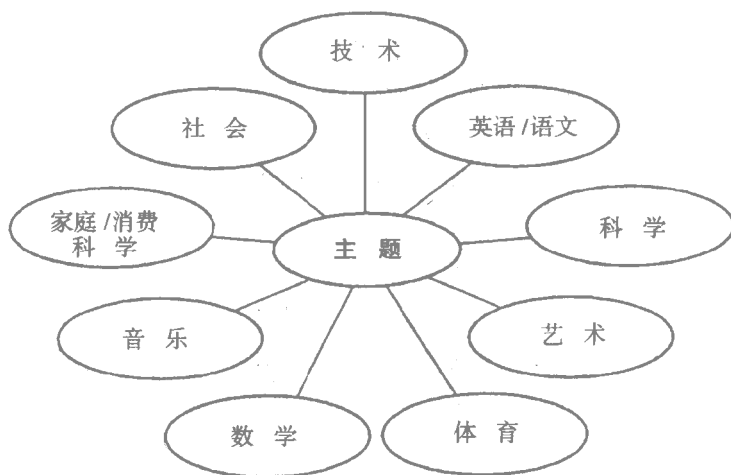


图 1.2 多学科式/多科目式课程网络概要图

每一个活动和方案皆涵盖不同来源的知识。而且,这两种途径,多学科式和统整的深层意义也不同。如同分科的作法,多学科式仍然起于和止于学科本位的内容和技巧;而课程统整则始于和止于问题和议题的组织中心(Bellack & Kliebard, 1971)。依此,这些组织中心也会把知识

加以脉络化，并且赋以重要的意义。因为多学科式的作法始于内容和技巧，知识被固定于事前决定的顺序，而统整的作法则确认外在知识，然后依周遭的问题而安排其顺序。

课程统整和多学科式课程的区分，不只是语意上的游戏，事实上，更有其实际上的理由。因为超越分科作法的课程统整设计，对大多数人包括大部分的教师而言仍是相当陌生的，所以了解此一变通作法的整体范围是很重要的。如果多学科式的设计被误认为是“课程统整”，那么，在了解真正的课程统整之前，或许可以停止对此变通作法的讨论。当我们继续讨论课程组织时，区分多学科式和课程统整的可靠方法之一，即是去检视“学科”(discipline)的字根。此字根意指科目所代表的不同知识类别。此字根用于多学科式课程、科际整合课程(inter-disciplinary)和跨越学科课程(cross-disciplinary)等辞时，通常是指现行科目的重新组合，因而有别于课程统整。

我不想在此贬抑多学科式作法对课程的贡献。事实上，它已被许多学校采用，且带来很大的进步。当教师实施多学科式单元教学时，他们会更倾向于使用方案式的高峰活动(culminating activities)，将不同学科领域的知识加以汇集。在计划这样的单元时，不同科目的教师通常会发现学科间涵盖了共同技巧和概念，这常使教师同时教导这些科目的技巧和概念，并设计共同作业让学生了解科目间的关联。如此的关联性对学生会有某种程度的帮助，因此学习跨越不同科目的多学科式讨论，乃是非常重要的。在初中及高中，不同科目的教师间彼此认识有限，如此的讨论应该会有很大的效果(Siskin & Little, 1995; National Association of Secondary Principals, 1996)。

值得注意的是，信守科目本位的教师，对于多学科式课程的设计之反感，反而多于将知识作一番真正的统整。这可能是因为多学科设计继续维持科目的界限，而其内容范围和顺序则维持不变。在排除科目界限后，真正统整的知识即会减少对刻意安排知识的需要。诚如Dewey (1900, 1951)所提出的忠告：