



## 壹 前言

當代臺灣推動中小學「課程統整」工作實際上已超過60年，但檢視相關發表、出版著作，大多集中於2000年前後「國民中小學九年一貫課程」推動之際；當時的理論引介、政策訂定、實務執行等卻仍存在不少侷限或落差，教育學界隨即展開各種解說和詮釋（黃春木，2016）。然而，這些解說和詮釋仍忽略了歷史演進與哲學理路，以致對於「課程統整」原初宗旨、變遷脈絡、發展的可能途徑或模式等未及慎思明辨或透徹瞭解及掌握。

本文將簡要回溯1949年之後關於「課程統整」的推動歷程，並重新針對其間得失、機會或限制展開探究。之所以必須再次探究「課程統整」，主要是隨著十二年國民基本教育（以下簡稱「十二年國教」）之推行，「課程統整」仍舊納為政策焦點之一，其意義儼然成為檢核政策成效的一項關鍵指標。然而，關於「課程統整」之規劃與執行，我們都準備好了嗎？以往的侷限、偏差或挫折，我們都知曉並克服了嗎？這正是本文試圖要重新思辨與處理的課題。

## 貳 臺灣推動「課程統整」簡史

中央政府遷臺之後三年，1952年教育部籌辦「生活中心教育」實驗，隔年於臺灣省立臺北成功中學初中部正式展開，這是戰後針對「課程統整」的首次嘗試。當時初中課程部定科目多達17科，此一實驗簡化合併為七科（國文、英語、數學、社會、自然、康樂活動、生產勞動），並以社會科為核心，其他科目配合統整。值得注意的是，「生活中心教育」課程著重「真實性」、「實用性」兩原則之把握，教學活動力求以學生為主體，師生共同參與，依學生的學習興趣和能力進行，注重生活經驗的充實與改造（沈亦珍，1979；單文經，2004、2014；潘振球，1983；薛光祖，2000；臺灣省立臺北成功中學，1960、1963）。

可惜的是，1961年政府推動「省辦高中、縣市辦初中」政策，成功中學配合結束初中部，生活中心教育實驗計畫因而結束。1973年時，臺灣省政府教育廳委託高雄師範教育學院輔導高雄市五福國民中學繼續進行生活中心教育實驗，到了1981年，因人事異動、經費短絀等影響而宣告結束（單文經，2004）。

兩次「生活中心教育實驗」都只是一校的努力，而且與少數熱心人士（尤其是沈亦珍、薛光祖）有密切關聯，實際影響極為有限。數十年間，中小學校現場學習科目繁多、學科本位濃厚、教材內容重疊、學習經驗與生活經驗脫節等問題，始終存在（黃春木，2016）。

此外，兩次「生活中心教育實驗」都只限定在初（國）中，關切的主要是課程的橫向統整問題。若從縱向統整（銜接、連貫）的要求來看，各個教育階段之間的「課程統整」情況也不盡理想。針對此問題之處理，可回溯至1950年，教育部指定臺灣省立師範學院附屬中學從事「四二制」的學制實驗（沈亦珍，1986）；「四二制」實驗的焦點也在中等教育階段，試圖解決兩個問題，一是初中和高中課程不相銜接或內容重複的現象，二是初、高中之間有高中入學考試，不免造成師生精力與時間浪費的問題。這項實驗前後歷經十餘年，1961年仍因政府全面實施「省辦高中，縣市辦初中」政策，附中配合政策停辦初中部，實驗

在最後一批初中生畢業後結束（黃春木，2016）。

1950年代主要是針對初中進行課程統整的實驗，可惜過程中所獲取的經驗和成果未能推廣，而課程分立、紛繁、重複等問題依舊；1960年代後期推動「九年國民教育」時，這便成為關注焦點之一。當時的改革主要仍是針對初中，維持三三制，政策焦點是依據國民教育精神進行課程的調整改進。

1968年1月27日總統令公布的《九年國民教育實施條例》第八條中即明確揭示：「國民教育之課程採九年一貫制，應以民族精神教育及生活教育為中心。國民中學繼續國民小學之基礎，兼顧就業及升學之需要，除文化陶冶之基本科目外，並加強職業科目及技藝訓練。」然而，依據這個宗旨來檢視，相關目標一直難以落實（黃春木，2014）。往後30年間歷次課程標準修訂，相關目標持續「宣示」，但消除學科本位，著重生活教育，使國民中小學課程得以連貫統整的理想始終落空。至於國民教育和後期中等教育之連貫銜接，也就更難以期待。

1990年代中期，新一波教育改革風潮湧現。「積極統整課程」、「減少學科之開設，……減少正式上課時數，減輕學生課業負擔」，成為教育改革重大工作之一（行政院教育改革審議委員會，1996）。1998年，教育部展開籌劃「國民教育九年一貫課程」，著手從體制上消除慣有的學科知識結構，整併統合為「語文」、「健康與體育」、「社會」、「藝術與人文」、「數學」、「自然與科技」、「綜合活動」七大學習領域，取代傳統的學科課程結構，並以十大基本能力作為課程和教學的目標，鼓勵學校自主發展課程、設計並實施統整課程（教育部，1998）。

隔年（1999學年度）起，九年一貫課程開始試辦，2001年則從一年級起正式推動，2002年進展至一、二、四、七年級，2004年全面實施。

歸納而言，九年一貫課程所進行的「課程統整」主要型態大致有二：一是採行科目整併，二是進行主題統整。然而，前者幾乎在實施之初便面臨挫折，所謂科目整併，通常只有併，沒有整，只是粗略使用一個語彙（如：「社會」、「自然與科技」）將數個科目框在一起，既無

概念上、更無組織上的關聯或整合；後者則是導致過多的主題統整，而且不少又是外加式的活動，只是為統整而統整，欠缺整體知識概念與課程組織的規劃設計（甄曉蘭，2004；歐用生，2003）。之所以出現這麼多問題，原因相當複雜，但有一個關鍵是十分根本的，那就是「課程統整」之設計與實施勢必對於教師的學科知識及課程實踐能力帶來高要求，硬要把沒有統整課程能力和知識的教師推上統整快車，他們的教學品質自然受到影響（林智中，2002）。

臺灣在二十一世紀之初如火如荼推行的九年一貫課程，十餘年來面臨許多困頓，隨著十二年國教的推動，似乎已將於2018年新課程上路之際無聲無息地結束。不過，九年一貫課程在課程統整工作上的挫折，已成為十二年國教必須克服的重要任務之一，因為「課程統整」之落實依舊是政策焦點。

國家教育研究院於2014年發布的《十二年國民基本教育課程發展建議書》（以下簡稱《建議書》），明確強調「課程統整」包括知識結構的統整、生活經驗與社會情境的統整，以及視學習階段或學習內容性質、教學策略不同的彈性統整，而且直言統整課程是要彌補、而非取代分科課程，統整可以合科形式為之，但合科並不是唯一的統整之道；為了更加釐訂發展方向，《建議書》中還特別提供四種課程統整模式作為參考（潘文忠等，2014）。教育部隨後公布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱《總綱》），「以生活為中心」的目標不再特別強調，轉而著重在「生活情境」中培養「核心素養」，使學生能具備適應現在生活及面對未來挑戰所需的知識、能力與態度（教育部，2014）。

從《九年一貫課程綱要》到《十二年國民基本教育綱要總綱》，最明顯的轉變是後期中等教育納為「國民基本教育」的一環，「課程統整」任務因此成為必須連貫銜接十二年教育內容的行動，而「高級中等教育」儼然成為課程改革的主角。換言之，1950年代以來主要針對「初（國）中」的教育改革雖迭遭困頓，諸多問題未解，但改革的行動並未停歇，當前課程統整的工作已正式延伸為以「十二年」課程為範圍。

關於後期中等教育階段課程統整的嘗試，在推行十二年國教之前，最值得關注的政策是「綜合中學制」（comprehensive school），從1960年代開始倡議，歷經多年的探討，到了1990年代教育改革風潮中，終於以「綜合高中」型態實現（黃春木，2008、2016）。

從政策原意來探究，1996年開始推動的綜合高中屬於實現十二年國教的一個關鍵，2001年之後教育部啟動「高中職社區化」方案，「統整後期中等教育」成為政策優先目標，綜合高中扮演「社區化」的核心角色，教育部也搭配制定「後期中等教育共同核心課程」總計48學分，屬於所有後期中等教育階段學校的共同必修課程，同時也藉以活絡尚未轉型為綜合高中之普通高中和高職之間課程銜轉的基礎（黃春木，2008）。在十二年國教規劃中，「共同核心課程」之統整依然保留。

關於「課程統整」相關政策發展的回顧，還有一個重要課題應該注意；九年一貫課程雖然沒能完全達成預定的目標，但這個政策卻為「課程統整」開展了一個新契機。這個在目前已成爲攸關課程統整品質和成效的契機，就是「學校本位課程發展」（school-based curriculum development）。

1990年代九年一貫課程綱要在規劃、研訂之初，已經把「學校本位課程發展」納爲落實改革的重點（林清江，1998；教育部，1998），這可視爲臺灣「學校本位課程發展」體制化的開始。「課程統整」與「學校本位」，正是教育部在1990年代推動課程改革的兩大核心（楊朝祥，2000）。

「學校本位課程發展」之所以與「課程統整」息息相關，關鍵在於開啓了一個活化、整合教師熱忱與行動的可能，得以直接針對學校特色、學生特質、社區環境等條件展開互動、對話及研討，進而匯聚相關的知識、經驗、議題、資源，研發符合在地學生需求的課程；同時，這樣的課程也比較能夠有效地打破課程發展和課程實施之間的隔閡，將課程從計畫、設計、執行到評鑑的流程緊密結合在一起。

經由「九年一貫課程」之執行而漸爲教學現場熟悉的「學校本位課程發展」，在十二年國教的推動中，隨著彈性學習課程、校訂必修與選

修課程等課程決定權力的下放而更加重要。從「學校本位課程發展」來理解十二年國教的目標，無論小學、國中或高中職，都是課程統整工作的主體，這不再是單一階段或類型學校的任務，而是整體教育體制與個別學校對話互動，並且經由個別學校進行轉化、創新與整合的教育行動。

以上針對「課程統整」所進行的歷史回顧，除瞭解「課程統整」各種可行途徑以及相關行動的得失之外，也發現主要的工作重點可歸納為「課程組織」（或「課程規劃」）和「課程發展」（或「課程設計」）兩大面向，但前者的主體晚近已逐漸從「政府」進而含括「學校」，後者的重心則出現由「政府」轉變至「學校」的趨勢。同時，「課程統整」工作已延伸至十二年為範圍，含括各教育階段、各類型學校。

這便構成了我們再探「課程統整」的視野，並在十二年國教推動的背景下，重新開啓一次與課程理論和實務的對話。

## 參 「課程統整」意涵的釐清

經由上述簡要的歷史回顧，產生一個必須在此緊接著探究的問題：何謂「課程統整」？要回答這個根本問題，自然得重新掌握關於「課程」內涵的多樣性。以下試以表1整理。

表1 不同課程定義下的「課程統整」

課程定義	課程統整的特徵
課程是學科和教材	每一領域、學科之教材都是完整自存的。一方面，課程具備了課程指引（課程綱要）、教科書、講義、學習單、教學媒體等套件；另一方面，課程內容所包括的各主題之間、各知識概念之間，以及前後不同學年度的單元和重點之間，都是互相連結的。
課程是經驗	學生是學習的中心，課程沒有必要區分為「正式課程」、「非正式課程」。學生以其需求、興趣或能力來選擇學習內容，從中探索、分析、歸納而統整不同領域、學科的學習。

(續上表)

課程定義	課程統整的特徵
課程是目標	關切的是「預期的學習終點為何?」。傳統上,這樣的目標或願景往往是政府由上而下指定或規範,但晚近來自於社會各界、教師團體、家長團體,乃至教學現場的教師或學生,也逐漸具備發言、參與決議的權力。但無論是由上而下或由下而上,理想的課程統整自然是含括認知、情意、技能三大目標領域的學習。
課程是計畫	課程是完整包含從計畫、執行到評鑑的系統。傳統上,全國性課程計畫最受矚目,但在「學校本位課程發展」廣受重視以來,全校性課程計畫的重要性與日俱增;至於從事課程計畫的主體,也從學科專家、課程專家,轉變為學校教師,促成課程(計畫)和教學(執行)、評鑑之間的更緊密整合。

說明：關於「課程」的四種定義，主要是依循黃政傑（1985）的分類。

雖然「課程」存在著四種定義，但是實務中，並不存在著必須四選一的限制，相對地，藉由四種定義的分頭提示，我們正可以反思自己的課程意識是否允當。

透過歷史回顧及表1的簡要分析，我們可以發現長期以來政府及學界所關注的「課程統整」，大致有兩個特性：

一、焦點大多集中於弱化、轉變「學科本位」的影響力，但實際的處理重點主要是針對內容重複、難易度及知識量等問題，「學科本位」屹立不搖。由於政府或學界所謂「課程」經常只限定在「課程是學科和教材」範圍，課程統整遂僅能觸及「知識統整」一個向度，至於「（學生）經驗統整」、「社會（議題）統整」兩向度或無暇顧及，或僅能外掛、附會，聊具一格；連帶地，針對「課程是經驗」（以學生生活經驗為中心）、「課程是目標」（認知、技能和情意目標之兼顧）、「課程是計畫」（完整課程計畫之研訂和落實）等面向的課程統整，長期處於知行難以合一的狀態。

二、模式往往是「整併」，且大多聚焦於單一教育階段；至於整併的根據或依歸，則從早期較為籠統、歧異的「生活中心／生活教育」，轉變為九年一貫課程籠統、抽象的十項「基本能力」。值得注意的是，1968年實施「九年國民教育」時，相當關注不同教育階段的縱

向統整，但仍欠缺周詳規劃，問題繼續延宕，得等到30年後，必須開宗明義，直接以「九年一貫」作為改革名號，而十項「基本能力」則成為據以同步落實橫向、縱向統整的核心。

由於1990年代開辦的「九年一貫課程」可視為課程統整歷史上的里程碑，而其具體論述與推動經驗又成為十二年國教檢核修改的基礎。以下將就前後兩大政策分別探究，藉以釐清臺灣實施「課程統整」的真實意涵。

### 一 九年一貫課程之「課程統整」：能力或知識的取舍

1998年教育部公布「九年一貫課程」時，最初十大基本能力僅條列名稱，社會各界普遍認為概念敘述過於抽象，缺乏具體內涵，教學現場也反應難以規劃，無法落實學校本位課程發展的理想。為增進社會各界對於九年一貫課程的瞭解，並且能夠在學校落實，教育部認為確有必要釐清十大基本能力之內涵，同時探究如何具體轉化為教學策略（楊思偉等，1999）。因此，國教司委託臺灣師大教育研究中心進行《國民中小學九年一貫課程基本能力實踐策略》研究，期程是1999年4月至10月。此一研究成果發布於教育部國教專業社群網，日後成為教育部解說「基本能力」的主要文件（教育部，2006）。就在這份研究報告中，研究小組直言十項基本能力制定的過程欠缺透明度，基本能力之間彼此區隔不清、相互重疊（楊思偉等，1999：1-2、6）。在這樣的「先天不良」之下，如何以「基本能力」為主軸，將徒具形式的「領域」、依舊分科取向的「學習內容」、紛繁多樣的「重大議題」全部整合起來？此一課程統整工作顯然相當艱鉅。

此外，值得注意的還有教育部為推動九年一貫課程而主導編纂的《課程統整手冊》（包含理論篇、分享篇、實例篇三冊），這是2000年出版、指引中小學課程設計與實施的文件，我們可以發現前後文存在著「課程為什麼需要統整」及「哪些課程是統整課程」之間的論述矛盾。在「課程為什麼需要統整」一節，批判了學科本位、分科教學的弊病，同時相當肯定統整課程足以提升學生學習興趣、回應社會生活需求，以及培養運用知識的能力和批判思考的能力。然而在「哪些課程是



統整課程」中，該文件則採取多樣、寬鬆的界定，其可能的課程類型包括：相關課程、融合課程、廣域課程、核心課程、生活中心課程、社會中心課程、活動課程、問題中心課程、跨學科課程、科際整合課程、多學科課程、複學科課程、超學科課程等。在這些類型中，有的僅是在課程內容上建立共同的關係，但仍維持分科型態；有的進一步調整學科界限，重新組織；有的則打破學科界限，並且改以主題、問題替代科目名稱。至於統整的內容，有的仍停留在學科知識範圍進行，有的則以學生興趣、生活問題或社會問題作為統整的範圍（中華民國課程與教學學會，2000）。

之所以出現這樣的矛盾，癥結就在於寬鬆彈性地處理「分科知識」或「學科本位」的態度，也可能淪為「模稜兩可」。就此而論，九年一貫課程推動之後，對於「分科知識」或「學科本位」的態度已有調整，並不像流傳的一般印象那般地對立或否定。

負責規劃編纂此手冊的學者們應該清楚教學現場的諸多限制，因此採取「務實」立場，然而「寬鬆彈性」和「模稜兩可」很可能僅是一線之隔，特別是對於「課程統整」並不清楚的教師們，很容易因此而望文生義，甚至捕風捉影。

若撇開現場教師的務實「策略」，編輯小組對於「學科知識」、「分科教學」的價值判斷究竟為何呢？該手冊指出，學科教學造成原本完整的知識體系顯得有些支離、破碎，加上各學科所顯現的面向不同，在不同的解釋觀點下，學生難以學到有系統的知識（中華民國課程與教學學會，2000：8）。

這一段針對「知識」的批判，很難具有說服力，而且隱含著威脅「課程統整」實施的思維。具體問題整理如下：

1. 何謂「完整的知識體系」？學科取向的課程與教學無法呈現嗎？
2. 何謂「有系統的知識」？這是由單一或多樣解釋觀點所促成嗎？每一學科僅能提供一種解釋觀點嗎？統整課程要讓學生學到有系統的知識，將只會提供一種解釋觀點嗎？

如果「課程統整」的界定包含表1的各種可能特徵，那麼，我們

確實該批判長久以來導致知識學習支離破碎的分科教材內容與教學方式，也正是因為此一形式的獨霸，壓縮或扭曲了「課程是學科和教材」、「課程是經驗」、「課程是目標」、「課程是計畫」等意義下的課程統整空間。

不過，相對於學習支離、破碎的分科教材內容與教學方式，我們依然應該肯定學科導向的課程與教學亦能「提升學生學習興趣、回應社會生活需求，以及培養運用知識的能力和批判思考的能力」。

無分理性主義或經驗主義的立場，知識形式的特質或邏輯是一個客觀的存在，而且是與人類心智或經驗世界結構環環相扣，至於「學科」的形成則是一個歷史事實，每一學科的建構歷程，無論是延續、變遷或斷裂，都自有其社會文化脈絡。不同「知識」形式可由不同學科所展現及運作，藉以探索心智、世界的真相或意義，但不同學科的關係並非互斥的，而個別或總體的「知識」形式是否已被不同學科所窮盡，真相或意義是否已完全揭曉，目前討論這些問題甚至仍言之過早。另一方面，所有的學科都需不斷回應社會發展與歷史變遷所發出的難題，各個學科知識其實一直處於動態歷程，而且彼此互動交流，不僅在內容觀點上，也在探究方法上日新月異，也因此，當代學科界線是流動的，而學科知識的典範亦難以迴避轉化或揚棄的可能。

所以，如果課程設計及實施的焦點是放在學科知識的這種發展脈絡、探究方式，以及與真實社會或歷史情境的關聯上，一旦學科導向的課程與教學強調「學生學習興趣、社會生活需求，以及運用知識的能力和批判思考的能力」，還是能夠自然而然地形成、並且提升其統整的範圍和層次。

換言之，我們應該批判的是傳統學科中心課程型態，或僵化的學科知識結構、科目內容，但這並不意味著學科知識導向的課程是沒有價值的，或者與基本能力、核心素養的培養毫無關聯。事實上，學科知識不但不是課程統整的敵人，更是有用而且必要的盟友（周珮儀，2000；歐用生，2003）。

教育部從1998年至2003年間針對「十大基本能力」、「學習領域內容及重大議題」主導多次的調整修改，結果教學現場交錯著基本

能力、分段能力指標、主題軸、重大議題，以及「欲蓋彌彰」的科目（知識）內容等。「知識是否成爲盟友」的問題，只得留待十二年國教來回應。

## 二 十二年國教之「課程統整」：能力和知識的兼顧

九年一貫課程實施時，有意無意間導致「基本能力」和「學科知識」截然二分的偏執，這個偏執讓課程改革的目標與臺灣中小學當時所處的內外部情境、所有的主客觀條件差距太遠，這應該是限縮此一課程改革成效至爲根本的因素。即將於2018年實施的十二年國教課程，在推動過程中顯然記取教訓，因此免除了在「能力或知識」、「分科或合科」之類二選一的難題。《建議書》指出（潘文忠等，2014：15、20）：

二、素養導向在資訊網路發達及社會快速變遷下，「帶得走的能力」仍是學校教育需持續努力的方向，例如：(一)未來使用核心素養作爲課程綱要連貫與統整的主要組織核心，並關注其轉化的過程。……

目前國民中小學九年一貫課程綱要係以基本能力的培養爲主，而高級中等教育階段的課程綱要係以學科知識的學習或群科能力的培養爲主。在《十二年國民基本教育課程發展指引》中，研擬了「各領域／科目學習重點」要項，各領域／科目的學習重點需包含「學習表現向度」與「學習內容向度」，以兼顧能力導向學習與知識導向學習。……

關於「核心素養」，《總綱》則有具體的說明（教育部，2014：3）：

爲落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，茲以「核心素養」作爲課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫以及各

領域 / 科目間的統整。核心素養主要應用於國民小學、國民中學及高級中等學校的一般領域 / 科目，至於技術型、綜合型、單科型高級中等學校則依其專業特性及群科特性進行發展，核心素養可整合或彈性納入。

「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。「核心素養」強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。

依據以上兩份文件說明可知，十二年國教是要以「核心素養」及「學習重點」貫串國小、國中、高中十二年「一般領域 / 科目」課程，而這些「核心素養」及「學習重點」將是兼顧能力導向學習與知識導向學習。

此外，關於「分科或合科」的問題，十二年國教課程發展強調課程規劃的「彈性」，譬如在第四學習階段（七、八、九年級）的自然科學、社會、藝術、綜合活動、健康與體育等領域，除實施領域教學外，經學校課程發展委員會通過後，亦得實施分科教學，同時還可以在領域學習總節數維持的前提下，不同年級彈性修習不同科目，不必每個科目在每學期都修習，以減少每學期所修習的科目數量（教育部，2014：11）。

至於具體的課程統整模式，在《建議書》中有所規劃，也保有彈性，包括：跨領域或跨科的課程統整模式、議題融入模式、專題設計或專題製作模式，以及主題式課程統整模式等（潘文忠等，2014：24）。相對於2000年的《課程統整手冊》列舉13種設計型態（中華民國課程與教學學會，2000：8-12），顯得簡易許多。

歷史經驗是可以學習的。雖然「九年一貫課程」有許多未盡理想之處，但是當年積極試探規劃、執行的許多配套措施，以及賦予中小學由下而上課程研發的機會和支持，相對於先前數十年間多止於由上而下宣示的狀況，已經進步許多（單文經，2002；蔡清田，2008）。若比對目前十二年國教相關政策作為與配套措施，更可發現當年所累積的經驗與教

訓提供了高度的回饋，尤其在建構「核心素養」及「課程統整」時，許多的思維和策略源出九年一貫課程，但已有所調整、改變。

畢恩（James A. Beane）認為，一部「課程統整」的歷史，貼切地說是以「多學科」（multidisciplinary）、「科際整合」（interdisciplinary）、「跨學科」（cross-disciplinary）等「學科」基礎進行科目內容重新組合的過程；但他否定這些類型屬於「課程統整」。對畢恩而言，這些類型走的都僅是一種世俗之路，他採取的是更嚴格的標準，高度肯定「知識」在「課程統整」的重要性，但十分強調「知識」為「社會中心」、「學習者中心」所用，以及「教室層級」計畫在「課程統整」的必要性（單文經等譯，2000）。

從「九年一貫課程」到「十二年國教」，臺灣走的是「課程統整」的世俗之路，但已經重新表裡一致地接納「知識」成為盟友，而且致力於兼顧能力導向學習與知識導向學習進行課程的縱向和橫向統整，同時愈來愈倚賴「學校本位課程發展」和「教室層級」的教師專業自主實踐。

上述三個焦點構成了「課程統整」的真實圖像，以及認知、探索、規劃與設計的路徑，而且從「全國性」課程計畫與「全校性」課程計畫關係的調整，也確實為「課程統整」之實現增添一些機會；從理想面來看，「經驗統整」、「社會統整」可以在「全校性」課程計畫直接且具體地設定為校本的「預期的學習終點」，藉以構成課程（計畫）和教學（執行）、評鑑之間的更緊密整合。

上述從「九年一貫課程」過渡到「十二年國教」的「課程統整」新涵涵似乎不太艱澀、高妙，但實施之時可能面臨的挑戰卻還是不小。

## 肆 十二年國教的「課程統整」考驗：從「全國性」至「全校性」的落實

以批判角度言，在學校教師的課程意識與專業知能不足，以及整體教育和升學機制並未配合的狀態下，導致「九年一貫課程」之敗，何以

相同的「校本」、「專業」期待可能作為「十二年國教」之成？

如此提問並不是否定寄希望於「學校本位課程發展」或「教室層級」的教師專業自主實踐之重要性，相反的，從「課程統整」本質來看，統整課程的產生總是在真實的生活情境、引發師生關注的議題，以及師生彼此互動後才實現的，所以我們該關注的是：「來自上層或外部的機會與支持力道夠不夠」，以及「學校和教師的課程意識、專業知能夠不夠」這兩個問題，而比對20年間之變化，雖然《建議書》提供一幅清晰的藍圖，但我們的疑惑依舊，根本原因就出在「核心素養」。

檢閱《建議書》，讀者最為鮮明的發現應該就是「核心素養」所占據的樞紐地位，這是確保橫向組織（課程領域或學習內容之寬廣度）、縱向組織（學習進程之連貫、順序、加深加廣）目標得以實現的關鍵。具體而言，有別於九年一貫課程「基本能力vs.學科知識」的截然二分屬性，「核心素養」作為十二年國教課程組織的主軸，既涵蓋認知、技能與情意面向的培養，兼顧能力導向與知識導向的學習，同時也能達成課程、教學與評量之間的一致（潘文忠等，2014）。

但賦予「核心素養」如此周詳完美的地位，會不會淪為政策研訂時的修辭行動呢？依照《建議書》之規劃、各教育階段各領域綱要研訂的作業實務，以及國家教育研究院依據「課程轉化」原則刻正進行的各學習領域／學科教材及教學模組示例、課程手冊、多元評量及診斷工具等配套之研發等，再加上建立協作平臺、具體指引的四種課程統整模式，顯然在落實「核心素養」方面的努力，陸陸續續有了系統性的產出，或者說，已逐步為學校及教室層級的「課程設計」建構一個支持系統。

然而，「核心素養」及上述支持系統能夠確保「課程統整」真正在學校及教室層級中扎根開展嗎？答案是：未必。

九年一貫課程推動時，針對十項基本能力是先逐項加以定義性的描述，之後再搭配轉化為各學習階段、各學習領域之學力指標，但經過層層轉化搭配之後，架構已相當龐雜繁複，十項基本能力本身反而變得模糊不清（劉蔚之、彭森明，2008）。十二年國教針對「核心素養」之推動模式並無不同，目前所見三面九項「核心素養」，每一項具體內

涵其實都不具體，不僅複雜而且高深，我們自然得期待經過各領域綱要、教科書，再到學校、教師，層層轉化，得以清晰、可行；然而，由於「核心素養」是兼顧能力導向與知識導向的，相關的轉化制定，難度自然比九年一貫課程時更高。簡言之，如何在各領域綱要、教科書、學校、教師中將知識與能力有效地相互轉化與結合，並且契合對應的「核心素養」項目內涵，是相當大的考驗。

關於三面九項「核心素養」內涵，以及在各教育階段發展的邏輯，相關反思、梳理及批判應由相關學科（譬如：哲學、政治學、社會學、心理學、人類學、科學教育、文學、音樂、藝術等）學者著手進行，本文目前的關注則是先從課程實踐的角度探究，讓「核心素養」之落實能出現更多積極性或制度化的條件。以下分從三個面向討論，並提供建議。

### 一 逆向式的課程設計：核心素養、學習表現與多元評量

「核心素養」其實就是十二年國教最為重要的「預期的學習終點」，從「課程是目標」的觀點來看，若能據以嚴謹周詳地涵蓋認知、技能、情意面向的學習，自然是相當重要的課程統整工作。更進一步言，相關「預期的學習終點」之設計發展，若能獲取課程、教學、評量之一致性，這便達成「課程是計畫」意義的課程統整。

要讓上述的理想有機會實現，關鍵在於和「核心素養」環環相扣的「各領域／科目學習重點」上。根據國家教育研究院的規劃，「學習重點」包含「學習表現」、「學習內容」，而兼顧能力導向與知識導向學習的「核心素養」在轉化為「各領域／科目之核心素養」時，自然要能夠在「學習表現」、「學習內容」上落實。顯然，「學習表現」、「學習內容」是達成課程、教學、評量一致性的所在。更進一步言，我們將如何知道課程與教學是否達成「學習表現」、「學習內容」，以及其更上層的「各領域／科目之核心素養」之學習呢？關鍵是「評量」。

從既有規劃來看，「評量」應該依循「學習表現」、「學習內容」

進行，但在目前各領域／科目綱要研修中，「學習內容」幾乎已直接等同於「科目內容」，於是我們將可能看到的是「被『科目內容』拖著走的『學習表現』」，「學科本位」及「分科知識」依舊強勢主導，針對「課程統整」而大費周章的種種努力便將毀於一旦。

其實，「學習表現」、「學習內容」怎能二分？「學習內容」本來就應該內含在「學習表現」中，如此二分，應是十二年國教規劃心心念念「兼顧」而產生的謬誤。

政府過往推動課程改革，基於務實考量，往往採行「寬鬆」（包括兼顧、彈性）原則，此一原則猶如「雙面刃」，教學現場多年施行的經驗是反而造成目標或概念上的混亂，極其容易淪為形式上的牽強附會，或比例上的高度壓縮，造成原來期待「先求有，再求好」，最後變成「只求有，不求好」。

本文主張，為避免領域／科目綱要研修、教科書編寫，特別是學校教師工作傾向於維護原先的「日常生活世界」而選擇「阻力最小的路」，同時也要確保各領域／科目能為「課程統整」保留機會，「各領域／科目學習重點」之設計應優先著眼於「學習表現」，亦即，先聚焦於何種「學習內容」之取捨編排適合何種「學習表現」，然後再和「各領域／科目之核心素養」比對、相互調整及確認。

本文以為，相較於「學習內容」，優先著眼於「學習表現」的原因是，這對於「課程統整」至關緊要：

1. 可順利地引導至認知、技能、情意目標之衡量與安排，這是屬於「課程是目標」面向的統整。
2. 有助於平衡「科目內容」（subject matter）及「探知」（ways of knowing）的關注，這可以提升「課程是學科和教材」的統整效果。
3. 表述的方式及內容比較容易與「核心素養」接合，亦有助於不同型態「評量」之轉化設計，這可以提升「課程是計畫」的統整效果。



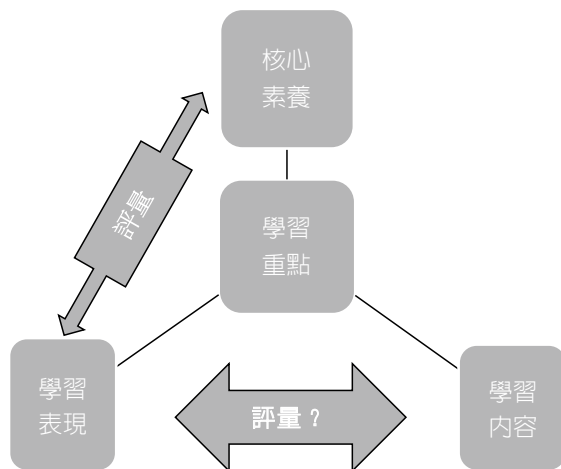


圖1 以「核心素養」為主軸的評量

關於「核心素養」的比對調整，無論是為了各領域／科目或各學校之轉化運用，均屬必然；面對原來內涵的複雜、高深，唯有經過重新理解、調整聚焦，方能具體可行。以下是一個「校本」示例。

表2 高中教育階段「A.自主行動」的校本核心素養示例

核心素養面向	核心素養項目	高級中等學校教育核心素養內涵	校本核心素養內涵
A. 自主行動	A1 身心素質與自我精進	U-A1提升各項身心健全發展素質，發展個人潛能，探索自我觀，肯定自我價值，有效規劃生涯，並透過自我精進與超越，追求至善與幸福人生。	A1-1具備良好的身心健康習慣
			A1-2具備規劃生涯發展的能力
	A2 系統思考與解決問題	U-A2具備系統思考、分析與探索的素養，深化後設思考，並積極面對挑戰以解決人生的各種問題。	A2-1具備邏輯或系統思考的能力
			A2-2具備推理批判、思辨反省、有效解決問題的能力
	A3 規劃執行與創新應變	U-A3具備規劃、實踐與檢討反省的素養，並以創新的態度與作為因應新的情境或問題。	A3-1具備規劃及執行計畫的能力
			A3-2具備因應新情境與問題，發展調適、變通的能力

至於評量，則是依據相互對應的「學習表現」及「各領域／科目之核心素養」而設計，課程內容一樣是依據這個對應而安排，教學過程中提供給學生各種型態的學習機會或作業，在性質上即是為「多元評量」之進行所蒐集的「證據」；學生在教學過程中所參與的各種學習機會或作業，雖然屬於「教學」的一環，但學生個人或團體的表現成果，正是「多元評量」所需要的資料；透過「多元評量」過程而完成這些表現成果的分析評估，我們因此就能判斷學生離「預期的學習終點」還有什麼「質」或「量」的差距，這些資料就是評估「學」及「教」品質的寶貴證據。

這種「評量」規劃先於「教材教法」安排的逆向式設計（backward design）流程，以圖2表示。

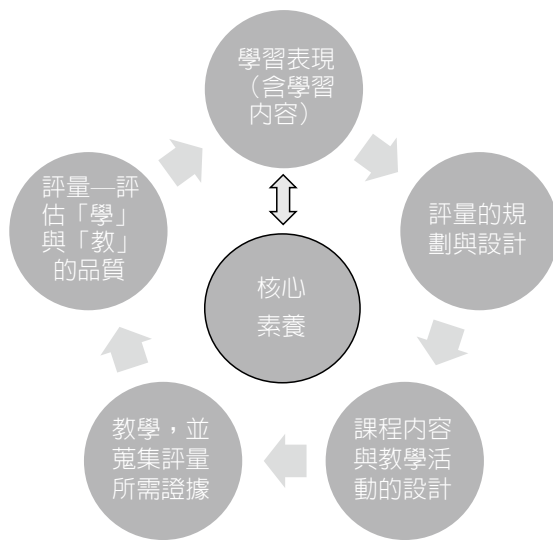


圖2 以「學習表現」前導的逆向式課程設計

從「課程統整」本質來看，這個工作流程只有在現場教師手中進行才具有真切的意義，但國家教育研究院必須確保整個流程的焦點及邏輯明晰，其優先工作應該是讓各領域／科目綱要研修「學習重點」時以「學習表現」作為前導，這其實也無礙於「兼顧」原則。

## 二 統整課程空間的擴大：課程組織與課程發展

要落實「課程統整」的關鍵有二，一在課程組織，一在課程發展；國家教育研究院目前所為屬於「正式課程」（formal curriculum）層次的課程組織，還待現場教師的「知覺課程」（perceived curriculum）轉化，但整個《總綱》所規劃的課程組織依然偏重學科本位導向，雖然我們可以整合核心素養、學習表現與評量進行逆向式的課程設計，但能夠進行「課程統整」轉化的空間總是受到侷限。因此，如何創造可能的空間，也是應該努力的方向。

傳統上，國中、高中的學科本位導向遠較國小明顯，而「普通型高級中等學校」的課程決定自主性比國中高，又是四種類型高中的主流，故以普通高中為例來探討，如表3。

表3 十二年國教「普通高中」各類課程比例

210 (學分、節)	118學分 (56.2%) 部定必修課程	81.0%
	52學分 (24.8%) 加深加廣選修	
	10學分 (4.7%) 校訂課程 (必修、多元選修)	19.0%
	30節 (14.3%) 團體活動、彈性學習	

說明：校訂必修、多元選修與加深加廣選修課程合計為62學分，目前較多學校傾向於以4、6、52學分配置。

根據表3，部定必修及加深加廣選修課程合計占有81%，這都屬於學科本位科目課程，在這樣的架構和內涵之下，教師能夠轉化而落實的課程統整，大概就只能設法打破81%部定必、選修課程中的學科藩籬，最低門檻是進行「議題融入」模式的統整，值得進一步爭取的則是偏向跨科目、多學科、跨學科、超學科（trans-disciplinary）等型態的課程設計和發展。從單一領域／學科內到跨領域／學科的統整，直到以學

習者興趣及專精領域為中心的經驗 / 知識統整，雖然得經過一定時間的磨合，不過相關概念和方法其實已有簡明可行的指引（單文經等譯，2003）。

此外，《建議書》指出：「為避免高級中等教育階段的課程內容與國中階段重複性太高，假如國中三年的課程內容是以領域 / 科目的知識結構與邏輯次序進行編排的話，則在發展高級中等教育階段課程內容時，可以用科目的重要主題概念作為編寫教材內容的形式。」（潘文忠等，2014：22）這個原則確實在部分領域綱要修訂的前導研究，或現行草案研修版本中所採行，如果有機會在正式版本中實現的話，包括不同教育階段的縱向統整，或者同一領域（field of inquiry）不同科目間共通的探究課題、方法與範疇之統整等，都能發揮效用。

至於劃歸學校可以全權規劃、發展的19%，屬於十二年國教課程規劃的一大突破，應是推動「學校本位課程發展」的重要配套，理想上這可以有效避免「九年一貫課程」時常見的外掛或附加模式。從學校角度來看，19%相當多，如果這個約五分之一的範圍真能落實比較理想的課程統整，應該是相當了不起的課程改革成果。

但實際上，最有機會實施統整課程的部分，應該只有校訂課程中的四學分必修課程、六學分多元選修課程，以及不在19%範圍內的部定四學分「探究與實作」必修課程。至於新增的「彈性學習時間」，《總綱》界定的實施方式為：「依據學校條件與學生需求，可作為學生自主學習、選手培訓、充實（增廣） / 補強性教學及學校特色活動等之運用。」可見其作為「課程統整」之可能性有限，或許有少數學校能創造一些空間，但多數學校應該難以實施。

如何在19%中創造出課程統整的可能空間呢？比較可行的做法有二。

首先是「團體活動時間」，雖然《總綱》有明確界定，但其規劃與實施的彈性仍大，足以設計與發展在必、選修課程中不易出現的「經驗統整」、「社會統整」課程。

其次，更創新的做法是就學校願景、學生圖像、社區條件、教師專長等設計與發展出某些跨領域 / 學科「學程」（program）。一個

「學程」（譬如：專題探究、經典人文、模擬聯合國、創造力、數學建模、生物科技與社會、能源科技與社會、世界的餐桌、未來的生活、伊斯蘭研究、貨幣與金融、戰爭與和平、視覺藝術設計、創客等）可以整合「多元選修」學分課程、利用「彈性學習時間」開設的「微型課程」（可以設計成6、9、12節課），加上一定時數或要求的課外活動、自主學習活動等，以便進行知識統整、經驗統整或社會統整的學習。達成「學程」學習規定的門檻，即由學校發給結業證明，認可其用心與努力，「學程」學習成果將是具有高價值的「學習歷程檔案」。至於學生要不要參與「學程」、參與何種「學程」、參與多少「學程」等，應由學生自主決定，老師可以從旁引導鼓勵。

《總綱》所提供的課程統整空間是有限的，因此，如何在學校本位的範疇進行課程組織與課程發展，以便擴大課程統整空間，考驗著學校經營者與教師們的專業智慧。

### 三 社群及生涯導向的制度面支持：教師課程實踐知能

無論就政府的期待或課程統整的本質來看，能在「學校」落實的課程組織或課程設計與發展終將成爲關鍵。爲何我們得如此重視「教學現場／教室層級」呢？因爲上層、外部所組織或規劃設計的學習內容或學習表現，即便是最理想的統整課程，也難以「忠實觀」（*fidelity perspective*）來執行，統整課程之設計與實施，在屬性上幾乎都會偏向於「創制觀」（*enactment perspective*），或至少是「批判的相互調適觀」（*critical mutual adaptation*）。換言之，實質的統整課程必須出於學校教師之手，在「學校本位課程發展」脈絡中，自有其從「理想課程」（*ideal curriculum*）、「正式課程」至「知覺課程」、「運作課程」（*operational curriculum*）的理路。

我們千萬不可因爲「統整」一詞，而將「課程統整」理解爲一致、單一、線性的，恰恰好相反，統整的課程往往是在地的、情境的、差異的、難以複製的，也因此，「課程統整」在縱向銜接連貫上的挑戰是很難的。受限於這樣的屬性，國家課程綱要針對「課程統整」的關注、規劃與提供相關配套等努力，幾乎僅能是「必要條件」而已。關鍵還是教

師的課程意識、教學實踐知能（甄曉蘭，2004），以及學校組織能否提供制度面的支持。缺乏這些條件，十二年國教的「課程統整」目標至多僅能形式達成，所謂課程改革僅止於「修辭」之訾議，可能難以迴避。

如何促進教師的課程意識、教學實踐知能呢？有太多的經驗告訴我們，各種形式的宣導、研習、獎勵或補助、種子教師培訓、評鑑等，效果都是有限的。如果不能針對學校進行組織改造，創造教師「行以致知」的動能，以及轉變其課程意識、提升教學實踐知能的有利環境等，一切努力都將事倍功半。

這層道理極為簡單。在歷經多年的課程改革、學校本位課程發展試驗之後，中小學已不再只是課程實施的機構，也同時是課程研發與實驗的機構，教師的專業角色和任務已與早年大不相同，現行法規的人力編制及職責要求都已不合時宜。教學現場專業能力不足、人力吃緊的狀況，政府其實是清楚的，但因應之道總是辦研習、培訓種子教師、提供獎補助等，簡要地說就是：「給錢（資源），不給人。」

其實，「給人」才是符合現況以及促進未來發展的關鍵。但是「給人」不是「量」的問題，目前學校的困境並非「人手不夠」這麼簡單，其實更是「人力配置不符需求」，根本上是質的問題，而非量的問題，如果不明就裡，只是單純加人，極可能毫無效用。

要讓「人力配置符合需求」，就必須依據目前與未來學校本位課程發展的要求進行教師任務、職責分析，而不是僵化的用「班級數」為基準來計算，那種將教師職責只定位在「教學」及「班級經營」的時代早已經過去了。因此，教師專業工作的再制度化，才是確保課程改革展現成效的關鍵。

在《建議書》中，我們已經看到值得期待的發展，例如：第67至70頁。歸納而言，政府承認學校歷經多次課程改革，課程與教學研究發展的行政事務相當繁瑣，因此必須規劃學校設置「課程與教學研究專責單位」，發揮統籌、規劃、協調與溝通等功能。同時，國家教育研究院應研發中小學各層級課程與教學領導人才核心能力指標，包括校長、行政人員與領域召集人等，並進行培訓。為強化學校教師社群協作

實務導向的專業發展，應建置隨著實務經驗累積與專業提升的教師生涯進階規劃，並同步規劃每一生涯階段角色的專業內涵與認證制度。最後則是規劃學校應提供適當的社群運作時間與相關資源，支持教師專業學習社群的經營，進行以促進學生學習之課程實施與教學精進為核心的專業發展（潘文忠等，2014）。

為了凸顯上述內容的重要性，以下藉由《總綱》針對「專題與跨領域課程」一項立意良善的規劃來討論（教育部，2014：18）：

- A. 各校開設跨領域／科目專題類課程，其專題小組人數及每位教師配置小組組數所需經費及相關規定由各該主管機關訂定之。
- B. 教師進行跨領域／科目統整課程之協同教學，經學校課程發展委員會通過後，其協同教學節數可採計為教師教學節數，所需經費及相關規定由各該主管機關訂定之。

要引導學校教師逐漸從「分科知識」走向「統整課程」教學，透過降低師生比、採計協同教學節數當然是必要的，但這只是從執行面來思考，針對統整課程如何研發的歷程與品質管控，似乎不在關注之內。《建議書》補足了這個缺漏，並且提供制度面的積極性支持和引導。

當然，既稱為《建議書》，就還在「規劃」狀態而已。來自國家教育研究院、教育部或地方教育局處的支持，實際上絕大多數都屬於零件式、附加型、示範性的，於是長期造成「不想做的可以不必做」、「想做的一定累得半死」、「非得做不可就輪流做或菜鳥做」等怪現象。若要消除這些問題，根本之道就是必須在學校組織上重新建構，依據「社群運作」、「生涯發展」兩大面向將教師專業工作重新制度化（黃春木、劉蔚之，2012；劉蔚之、黃春木，2014）。

《建議書》已經明確地涉入「教師專業工作再制度化」的議題，從「社群」、「生涯」著手也掌握了關鍵，只是關於「教師生涯進階」之規劃，若實施「教師分級制」，將會面臨家長依照職級名稱判別教師的優劣、職級內涵與升黜標準訂定及執行的困難、競爭導致夥伴關係變

質等風險。相對的，實施「教師分工制」著眼的是「職務／職責」，而非「職級／職位」，將比較有機會讓有意願、有能力的教師自主地從「課堂教學」、「班級經營」中釋放出來，投入課程研究、社群經營、課程研發、同儕教練等課程領導或教學領導工作（劉蔚之、黃春木，2014）。這些教師專業工作的制度面支持，正是推動「課程統整」的堅強後盾。

## 伍 結語

回顧臺灣推動「課程統整」，尤其是從「九年一貫課程」到「十二年國教」，走的是「課程統整」的世俗之路，但已經重新表裡一致地接納「知識」成爲盟友，而且致力於兼顧能力導向學習與知識導向學習，進行課程的縱向和橫向統整，同時愈來愈倚賴「學校本位課程發展」和「教室層級」的教師專業自主實踐。這正是我們當前「課程統整」的圖像，以及實踐路徑。

參照多年的探索與發展，以及十二年國教所設定「學校本位」爲主的課程設計與發展，歸納前文所論，今後中小學實施課程統整的可能方式如下：

1. 針對學科本位的部定必修、選修課程，設計「議題融入」模式，這應是實施「課程統整」最低門檻。
2. 轉化學科本位的部定必修、選修課程，削減學科藩籬，進行跨科目、多學科、跨學科、超學科等型態的課程設計。
3. 在校訂必修課程、多元選修課程，或部定高中「探究與實作」必修課程中，全面進行「知識統整」、「經驗統整」或「社會統整」課程。
4. 運用「團體活動時間」，設計與發展在必、選修課程中不易出現的「經驗統整」、「社會統整」課程。
5. 在高中教育階段，依照一般科目的重要主題概念編寫教材，藉以進行與國中教育階段的縱向統整，或者在同一領域內不同科目共通的探究課題、方法與範疇之統整等。



6. 整合「多元選修」學分課程、「彈性學習時間」開設的「微型課程」，加上一定時數或要求的課外活動、自主學習活動等，發展「學程」式課程統整。
7. 整合核心素養、學習表現與多元評量，就部定、校訂所有課程進行逆向式設計，兼顧認知、技能、情意目標的學習，並提升課程、教學與評量的一致性。

基本上，無論選擇何種方式、設定什麼議題或主題，課程統整的首要目的應在於藉由專題、任務或作業的設計安排，促使學生的學習活動能夠連結豐富寬廣的「真實脈絡」(authentic context)，以及合作學習的情境，統整不同領域學科知識，建構出具體的學習行動，經由一連串的主動探索，獲得多元智能的開展機會，以及問題解決的知能、知識活用的能力。

在這樣的認知下，進行課程設計及發展的教師們應該牢記在心的重點只有一個：學生是活在真實世界中，而非活在課本或考卷裡。

「課程統整」存在諸多限制或挑戰，不是萬靈丹，難以標準化，也不可能再課程組織中定於一尊。在臺灣的教育現實中推動，需要的是審時度勢、循序漸進。針對攸關課程統整品質良窳的教師課程實踐知能，唯有正視「學校已是一個課程發展機構」這樣的真實脈絡，並據以重新建置教師專業工作職責與對應的專業生涯進路，才足以提升教師課程實踐知能，創造出「課程統整」的價值。

每一個社會、每一個教育體系在推行「課程統整」時，都是一次獨特的實踐歷程。「學科本位」目前在多數國家，特別是在高中階段，依然占有十分顯要的地位，倡議「課程統整」最基本的價值是在提醒「學科本位」的缺失弊病，促發課程反思及改革的動能，而這樣的提醒乃至警示之所以必要，是因為世界的快速變遷，人類社會與所處的環境關聯的知識、能力與內在意義也正經歷挑戰。

如果各學科內、跨學科間或超學科等類型的課程設計能做到「提升學生學習興趣、回應社會生活需求，或培養運用知識的能力和批判思考的能力」，甚至促成「教師或學生」、「知識或生活」種種對壘之跨越，任何型態的「課程統整」都是深富價值的。

## 參考文獻

- 中華民國課程與教學學會（2000）。課程統整手冊1：理念篇。臺北市：教育部。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。2015年1月26日取自 <http://b1.rimg.tw/floratien/0b7ed745.pdf>。
- 沈亦珍（1979）。教育論叢。臺北市：復興。
- 沈亦珍（1986）。我的一生。未出版，臺北市。
- 周珮儀（2000）。論課程統整與學科知識。研習資訊，17(1)，33-40。
- 林清江（1998）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。2015年2月27日取自 <http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/九年一貫/9class.htm>。
- 林智中（2002）。課程統整真的比分科課程好嗎？課程與教學季刊，5(4)，141-154。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。臺北市：教育部。
- 教育部（2006）。國民中小學九年一貫課程綱要。2006年12月26日取自教育部國教專業社群網 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/basic/basic1.php>。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 單文經（2002）。畢思課程統整論解析與省思。載於單文經，課程與教學（頁101-135）。臺北市：師大書苑。
- 單文經（2004）。論革新課程實驗之難成。教育研究集刊，50(1)，1-32。
- 單文經（2014）。課程統整改革20年：杜威會怎麼看？載於中國教育學會編，教改20年：回顧與前瞻（頁155-202）。臺北市：學富文化。
- 單文經等譯（2000）。James A. Beane原著。課程統整（*Curriculum Integration*）。臺北市：學富文化。
- 單文經等譯（2003）。Robin Fogarty原著。課程統整的十種方法（*How to Integrate the Curricula*）。臺北市：學富文化。
- 黃政傑（1985）。課程改革。臺北市：漢文。
- 黃春木（2008）。臺灣社會升學主義的發展與解決對策（1945-2007）。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版，臺北市。
- 黃春木（2014）。蔣中正與九年國民教育。載於周恩文主編，蔣中正與臺灣教育文化發展（頁83-157）。臺北市：國立中正紀念堂管理處。
- 黃春木（2016）。臺師大與臺灣中等教育發展。載於周恩文主編，師大與臺灣教育（頁17-56）。臺北市：國立臺灣師範大學出版中心。
- 黃春木、劉蔚之（2012）。十二年國教高中校本特色課程規劃與實施的制度面探究。

- 載於黃政傑主編，十二年國教課程教學改革：理念與方向的期許（頁43-61）。  
臺北市：五南。
- 楊思偉等（1999）。國民中小學九年一貫課程基本能力實踐策略（教育部國民教育司委託專題研究報告）。臺北市：國立臺灣師範大學教育研究中心。
- 楊朝祥（2000）。部長序。載於中華民國課程與教學學會編，學校本位課程發展手冊（頁I-III）。臺北市：教育部。
- 甄曉蘭（2004）。課程理論與實務：解構與重建。臺北市：高等教育。
- 臺灣省立臺北成功中學編（1960）。生活中心教育的理論與實施。臺北市：教育部中等教育司。
- 臺灣省立臺北成功中學編（1963）。十一年來的生活中心教育實驗：初級中學發展之途徑。臺北市：編者。
- 劉蔚之、彭森明（2008）。歐盟「關鍵能力」教育方案及其社會文化意涵分析。課程與教學季刊，11(2)，51-78。
- 劉蔚之、黃春木（2014）。「學校本位」教師生涯進路的規劃。載於吳清基、黃嘉莉主編，面對十二年國民基本教育的師資培育挑戰（頁163-194）。臺北市：中華民國師範教育學會。
- 歐用生（2003）。課程典範再建構。高雄市：麗文文化。
- 潘文忠等（2014）。十二年國民基本教育課程發展建議書。新北市：國家教育研究院。
- 潘振球（1983）。潘序。載於郭為藩等，當代教育理論與實際：孫邦正教授七秩大慶紀念論文集（頁13-17）。臺北市：五南。
- 蔡清田（2008）。臺灣政治解嚴以來中小學課程的變革。載於蘇永明、方永泉主編，解嚴以來臺灣教育改革的省思（頁161-193）。臺北市：學富文化。
- 薛光祖（2000）。記生活中心教育實驗以慰沈亦珍先生在天之靈。載於編輯小組，沈亦珍教授百齡冥誕紀念集（頁110-115）。臺北市：三民。

