

## 第四章、「藝術與人文」學習領域之課程理念分析與探討



教育部先後在民國八十九年和九十三年公布了〈國民中小學九年一貫課程暫行綱要〉與〈國民中小學九年一貫課程綱要〉。按照教育部國教司台國字第 0920027631 號文，九十二年頒佈的正式課程綱要自九十三年學年度起生效實施。<sup>1</sup>因此本章所探討的對象基本上以〈國民中小學九年一貫課程綱要〉為主，必要時並參照〈國民中小學九年一貫課程暫行綱要〉。

九年一貫將課程規劃為語文、健康與體育、社會、藝術與人文、自然與生活科技、數學、以及綜合活動共七類學習領域。<sup>2</sup>在每一領域各自的課程綱要部分，都依序包含有基本理念、課程目標、分段能力指標、分段能力指標與十大基本能力之關係、以及實施要點等五個分節。本章將分節加以討論之。

### 第一節 「藝術與人文」基本理念之分析探討

#### 壹·領域名稱的由來與意涵

在剖析藝術與人文學習領域的基本理念前，本研究先行探討它的稱謂所代表的意義。九年一貫課程在藝術教育方面首先最引人注目的，除了將以往不同類型的藝術合併

---

<sup>1</sup> 國教專業社群網，<http://teach.eje.edu.tw/9CC/index.php>。

<sup>2</sup> 〈國民中小學九年一貫課程綱要——藝術與人文學習領域〉，9。

爲同一門學習領域明顯有別於既往之外，領域名稱訂定爲「藝術與人文」，特別加上「人文」詞樣——或者說特別強調「人文」一詞，這一點也十分顯眼。

何以在藝術與人文學習領域中特別強調「人文」？洪詠善的研究提到，多次參與總綱委員會的家長代表同時身兼藝術領域小組研修的委員，嘗數次公開發表闡述人文在現階段台灣教育的意義：『將美術、音樂與表演藝術統整爲藝術與人文領域，其主要理由爲：藝術本來植根於人文，只是長久以來殖民化的背景，個體人、家庭人、社會人的位格消失久矣，所談國家、民族徒爲虛幻概念，於此階段藝術與人文並談，是在喚起人存在與人所在的覺知。』<sup>3</sup>

研究者不敢說完全懂得這番話精確的含意，而且探討接受過國民教育的學生是否欠缺所謂『個體人、家庭人、社會人』的位格、所談國家民族徒爲虛幻概念，以及這些位格的消失與國族概念的淡漠是否導因於藝術教育未植根於人文、或是受到『長期殖民化背景』的影響，也都超出本研究所能討論的範圍。不過這番話最後一句『藝術與人文並談，是在喚起人存在與人所在的覺知』倒是可以供我們當作領域名由來的一條線索。所謂「人存在的覺知」，可以說就是「自覺」，或者「自我意識」；而「人所在的覺知」則不外乎對自然環境、社群、生活圈、地方，甚至還可以再往上談到國家、民族、世界、銀河、或宇宙等外在所處環境的認識。所以這一句話其實也就是說，領域名稱特別強調人文詞樣，目的就在於建立或提升學生對自我、以及廣義周遭環境的認識與察覺。

黃嘉雄認爲：藝術與人文之所以加上「人文」一詞，其中一個重要原因，是希望本

---

<sup>3</sup> 黃嘉雄，〈九年一貫課程改革的省思與實踐〉(台北市：心理出版社，2002)，18。

領域的課程能擺脫以往藝術類學科偏重於藝術的技術層面教學，而較缺乏更重要的人文素養之涵育的現象。<sup>4</sup>以往(九年一貫課程之前)的藝術類學科教學是否過度偏重藝術的技術層面教學，這一點不在本研究討論範圍內；至於藝術教育中，人文素養的涵育是否比純粹的藝術技術層面教學更重要，留待之後的章節再作探討；但研究者相信九年一貫的課程規劃強調藝術教育必須注重學生人文素養的提昇，此其為「藝術與人文」領域名稱的由來之一，應該是無庸置疑的。

## 貳·領域課程綱要之「基本理念」

在了解「藝術與人文」領域名稱的由來及其所隱喻的教育主張與意涵後，本研究接著開始討論本領域的「基本理念」。除去橫貫所有學習領域的「九年一貫課程基本理念與課程目標」不提，藝術與人文學習領域本身的「基本理念」既然置於領域課程綱要之首，那麼照理應該就是整個領域課程目的、長短期目標、課程內容與教材揀選組織、以及課程實施與評量評鑑的最高指導原則，同時也可能在一定程度上對以上項目的內容做出隱寓和預示。原篇章如下：

「藝術與人文」即為「藝術學習與人文素養，是經由藝術陶冶、涵育人文素養的藝術學習課程。」

本學習領域包含視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習，以培養學生藝術知能，鼓勵其積極參與藝文活動，提升藝術鑑賞能力，陶冶生活情趣，並以啟發藝術潛能與人格健全發展為目的。

藝術是人類文化的結晶，更是生活的重心之一和完整教育的根本。藝術以其專門的術語，傳達無可言喻的訊息，提供非語文的溝通形式，進而提升

---

<sup>4</sup> 黃嘉雄，〈九年一貫課程改革的省思與實踐〉，40。

人們的直覺、推理、聯想與想像的創意思考能力，使人們分享源自生活的思想與情感，並從中獲得知識，建立價值觀。所有的人都需要機會學習藝術的語言，以領會經驗和了解世界。

透過廣泛而全面的藝術教育，使兒童和青少年在參與音樂、舞蹈、戲劇演出、視覺藝術等活動中，學習創作和表達其觀念與情感，分析、了解、批評、反省其作品所涵蓋的感受與經驗所象徵的意義，進而認識藝術作品的文化背景與意涵。並使藝術學習能夠促進、聯結與整合其他領域的學習。現今的藝術教育已逐漸脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，而邁入以更自主、開放、彈性的全方位人文素養為內容的藝術學習。

藝術源於生活，也融入生活，生活是一切文化滋長的泉源，因此藝術教育應該提供學生機會探索生活環境中的人事與景物；觀賞與談論環境中各類藝術品、器物及自然景物；運用感官、知覺和情感，辨識藝術的特質，建構意義；訪問藝術工作者；了解時代、文化、社會、生活與藝術的關係；也要提供學生親身參與探究各類藝術的表現技巧，鼓勵他們依據個人經驗及想像，發展創作靈感，再加以推敲和練習，學習創作發表，豐富生活與心靈。

跨世紀教育改革的精神，在於重視人的生命自身，並以生活為中心，建立人我之間與環境之諧和發展，此正是均衡科技文明與藝術人文的全面、多元及統整的肇始。「藝術與人文」學習領域，能建立學生基本藝文素養，傳承與創新藝術，培養文明且有素養的國民，重視並發展值得尊敬的文明。<sup>5</sup>

### 參·「基本理念」之探討——學習目標與學習內容

這個篇章的頭一段透露出幾個重要的訊息：第一點，它敘明了在九年一貫課程的藝術類科教育中，其課程素材、內容與學習活動雖為「藝術學習」，但並不以養成藝術知

---

<sup>5</sup> <國民中小學九年一貫課程綱要——藝術與人文學習領域>，19。

能為最終目的，而是以達成「人文素養」為終點目標；第二點，「學習」一詞本身強調的是一段持續性的活動或歷程，而「素養」一詞強調的則是持續性的行為改變結果；因此將「藝術學習」與「人文素養」並列，顯然蘊含有視前者為學習歷程，後者為教育成果的寓意在內。第三點，藝術學習課程以涵育人文素養為目的，而其管道則是透過「藝術陶冶」，因此在教學歷程中首先必須注重使學生受到藝術陶冶，才能發揮涵育人文素養的功能。

第一段說藝術與人文是「藝術學習與人文素養」，第二段首句便定義所謂藝術學習，其內容包含有視覺藝術、音樂和表演藝術三大類。音樂方面直接沿用以往國中小課程的名稱，而其範圍也自成一格無須贅言解釋；視覺藝術不外乎線、形、色彩的配列組合，以其感覺器官首先依賴視覺而得名，也稱為造形藝術或空間藝術，<sup>6</sup>主要包括繪畫、雕塑、建築、攝影、工藝美術等，通稱為「美術」；<sup>7</sup>這個部分一般也已經取得共識較無疑義。表演藝術的原文是「performing arts」，以往在國民中小裡並未獨立成為學科，而在九年一貫課程中特別予以強調，與音樂和舊稱的美術鼎足而立共同負責藝術學習的內容。然而表演藝術的範圍究竟為何，尤其在九年一貫的課程架構中所稱的表演藝術其學習範圍如何，這一點卻較有爭議。

表演藝術的範圍涵蓋極廣，舉凡現場音樂表演、戲劇、舞蹈、歌舞劇、雜耍百戲、體操、溜冰、相聲、脫口秀、街頭表演都算在內。在民國九十一年十二月九日「台灣區

---

<sup>6</sup> 盧君質，〈藝術概論〉(台北市：黎明文化事業，1987)，46。

<sup>7</sup> 黃冬富、張麗昀、石光生，〈藝術教育史概述〉，摘自 藝術教育研究編輯委員會 編，〈藝術與人文教育(上)〉(台北縣：桂冠，2002)，11。

九十一學年度國民中小學音樂班教學暨觀摩研討會」的「表演藝術的教學方法與實作」講座上，李其昌教授主張『凡是演出者直接面對觀眾表演的藝術活動，都算是表演藝術。』可是，涵蓋面這麼廣泛、這麼多不同型態的表演藝術，都是「藝術與人文」所稱的表演藝術的學習內容嗎？

首先，既然「藝術與人文」領域將音樂、視覺藝術、表演藝術三者並列，在邏輯上就隱含有將這三種藝術區分為互不隸屬範疇的意思。再者音樂活動除卻「直接面對觀眾演出」的以外，還有許多顯然不能算是表演藝術的部分；因此即使現場音樂表演可以劃進表演藝術的範疇之中，研究者認為更好的理解方式也不是就此認為「現場音樂表演隸屬於表演藝術的一部份」，而是「音樂和表演藝術在現場演出的部分有所交集」。而且單以學習而論，「直接面對觀眾演出的音樂」與其歸類於表演藝術學習，也不如歸類到音樂學習中更為適當、更具連貫性與整體性。是故本研究認為在九年一貫的藝術學習範疇裡，表演藝術的學習大致上來說並不包含音樂學習在內。

石光生認為：『表演藝術包含戲劇、舞蹈、和音樂三大類別。但是當一提到「表演藝術」一詞時，我們通常會想到戲劇，於是表演藝術基本上即等同於戲劇。而在這樣的習慣下，藝術與人文領域所稱的表演藝術學習，顯然也是指以戲劇為主的學習活動。』

<sup>8</sup>本研究對這種說法存有高度的懷疑，而且其它探討藝術與人文課程的文獻書籍對這一點的說法也不一致，例如胡邦欣就以為表演藝術包含有舞蹈和戲劇。<sup>9</sup>

如果九年一貫所學的表演藝術學習就等同於戲劇學習，那麼就不該宣稱『本學習領

---

<sup>8</sup> 黃冬富、張麗昀、石光生，〈藝術教育史概述〉，48。

<sup>9</sup> 胡邦欣，〈藝術與人文學習領域輕鬆上手〉(高雄市：高雄復文，2002)，6。

域包含視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習』，倒是把「表演藝術」詞樣換成「戲劇」會更加精確、也不致引發誤解——起碼學生經歷學習過程後不會誤以為表演藝術「就是」戲劇。雖然音樂表演的學習劃歸到音樂的學習活動中，但儘管如此，表演藝術除了戲劇以外也還包含有舞蹈、相聲、雜耍百戲等等；難道這些藝術型態在九年一貫規劃的表演藝術學習裡都被摒棄在外嗎？研究者在「健康與體育」領域課程綱要的「附錄二、能力指標的補充說明」中找到幾條與舞蹈相關的項目：『配合音樂節奏表現身體律動』、『表現舞蹈、體操、國術、田徑等聯合性的基本動作』、『了解並保持適度的身體活動，如：快走、慢跑、自行車、游泳、舞蹈、有氧運動…等』；這幾條出自附錄的補充說明或許可以說明在健康與體育的學習活動中包含有舞蹈在內，但卻不足以證明在整體九年一貫的課程規劃內確實是將關於舞蹈的學習活動悉數歸於健康與體育領域之中。

實際上造成表演藝術的學習範圍令人感到比較模糊的理由，主要出自於原本該對此範圍做出較清晰界定的領域課程綱要，在這一點上似乎未臻理想。在領域實施要點的「教材編選」項目內，對表演藝術的「技能」學習範疇界定如下：『包含肢體與聲音的表達與藝術展演等範疇。』<sup>10</sup>如果我們把這一句解釋成其範疇包含「肢體與聲音的表達」和「藝術展演」兩件事，前半句「肢體與聲音的表達」固然可用來形容戲劇，但同樣也可以用做形容舞蹈，後半句「藝術展演」則似乎並未說明任何事。如果我們把這句話視作其範疇包含「肢體與聲音」的「表達與藝術展演」，就比較隱含有「不僅要求以肢體與聲音表達、還要求表達方式的藝術化」這一層意思；然而終究還是無法得知這指的到底

---

<sup>10</sup> <國民中小學九年一貫課程綱要——藝術與人文學習領域>，29。

是戲劇或舞蹈、或者二者皆是、又或者還包含其餘的相關表演。

領域基本理念的第四段有一句『使兒童和青少年在參與音樂、舞蹈、戲劇演出、視覺藝術等活動中，學習創作和表達其觀念與情感……』。在此可以看出領域課程綱要第一次間接但明顯地把表演藝術細分為舞蹈和戲劇。即使它不能說明舞蹈和戲劇在表演藝術教學中所佔的比重如何，也不見得能代表這兩者就是表演藝術學習的全部，但最少證明了舞蹈在表演藝術的教學活動中佔有一席之地，又以及，表演藝術的學習活動並不侷限於戲劇學習方面。

在藝術與人文課程綱要「基本理念」、「課程目標」、與「實施要點」的其餘部分，似乎無法尋獲關於界定表演藝術學習內容的進一步說明。最後在「分段能力指標」的字裡行間，研究者發現各能力指標在並列領域內不同類型的藝術學習活動時，幾乎都以「視覺、聽覺、動覺」詞樣敘述；在合共四十九條的分段能力指標中計有六條出現如此的敘述。「視覺」相對應的自然是視覺藝術，「聽覺」相對應的當然是音樂，那麼表演藝術所對應的就是「動覺」了。主要運用「動覺」的藝術活動自然包括戲劇，然而舞蹈不是更加純粹、更大部分地依賴肢體律動嗎？甚至其它一些民間雜耍或馬戲表演，所依靠的也是動覺知能。因此如果單看分段能力指標解讀的話，其所設定的表演藝術學習並不限於任一種藝術型態，只要其為運用動覺為主的皆可納入學習活動之列。

九年一貫課程綱要在制訂時或有其背後的思維，然而本研究無法探究這些思維究竟如何，而只能依循已化為定本的書面課程綱要來理解與討論。當然或許猶如要了解二程所說的每一句話，都必須以二程整體的學說為根底一般；若要充分理解九年一貫課程綱



要的意涵，可能也必須同時對九年一貫課程的制訂背景、制訂歷程與會議討論點等各方面進行深究才能鞭辟入裡。然而課程綱要畢竟不是哲學，它既然身為全國義務教育實施的最高指導原則，就理應如同律法一般在行文間力求清晰與精確、避免模糊與混淆，使人在解讀與引用時不致發生誤解或引喻失義的情形。因此總和前幾段所述，「基本理念」中透露出表演藝術學習應該包含戲劇和舞蹈的線索；「分段能力指標」和「實施要點」中所顯露的訊息只強調「動覺」及「肢體與聲音的表達與藝術展演」；除此之外就再沒有對表演藝術學習內容的更進一步解釋。是故若以課程綱要本身的文字敘述為根源，研究者或許只能說表演藝術的學習應包含舞蹈和戲劇，但也可能加入其它運用動覺的藝術型態。當然如果這種呈現出來的模糊是課程綱要制訂時刻意要採取的策略，那就又另當別論。

#### **肆·「基本理念」之探討——以人文素養為學習內容，跳脫精緻藝術與技術本位**

「基本理念」第四段之末有幾句特別值得注意，也很耐人尋味：『現今的藝術教育已逐漸脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，而邁入以更自主、開放、彈性的全方位人文素養為內容的藝術學習。』它直接點明了藝術與人文領域的幾個教學理念：一、認為藝術與人文領域的教學應該脫離技術本位。二、認為領域的學習素材與內容不應限於精緻藝術。三、主張領域的藝術學習應以「更自主、開放、彈性的全方位人文素養」為學習內容。除了這些明白宣示出的主張外，還可以從中找到一些隱含的思維邏輯：暫且不論這邊所謂「全方位人文素養」的內容如何，但既然還算是「藝術學習」，就不可能脫離藝術活動、藝術作品與藝術形式。同時，既然特別提出精緻藝術一詞，又

主張學習素材與內容應該跳脫其限制，便隱然認定全藝術集合中有與精緻藝術相對的「非精緻藝術」存在，而且學習歷程中應該開放援用這些非精緻藝術做為教材。另外既然將「技術本位」與「精緻藝術」並列，就代表著領域課程綱要視精緻藝術為技術本位導向的藝術型態，或者最起碼，技術本位是精緻藝術特有的一項重要特質；如果課程綱要展現出的認知思維認為「非精緻藝術」也同樣具有技術本位導向特質的話，就意味它必須連帶承認所有藝術集合都是技術本位導向。如此不但刻意強調技術本位與精緻藝術顯得毫無意義，而且連帶地也與其所強調的「使藝術教育脫離技術本位」的概念背道而馳。

「基本理念」既然要求藝術教育的取材範圍必須跳脫精緻藝術的限制，但藝術學習又不可能脫離藝術作品與藝術活動而成立，所以等同於主張在教材選取上應該將非精緻藝術納入候選範圍之中——換言之所有藝術集合都可以是藝術教育的素材。在課程綱要中並未對精緻藝術做出更清晰的界定與解釋，遑論非精緻藝術，本研究接著將試著加以申論之。

豪澤爾(Arnold Hauser, 1892-1978)將現代藝術分為民間藝術、通俗藝術、和精英藝術三類。民間藝術主要是鄉村居民的詩歌、音樂和視覺作品；他們總是既是藝術的創作者又是接受者。通俗藝術是一種滿足半文化的、常常沒有受過良好藝術教育的城市公眾需求的藝術或偽藝術；對通俗藝術來說，接受者是完全處於被動地位、沒有創作能力——或者說不參與創作——的公眾，其生產者則是能滿足變化著的需求的專業人員。<sup>11</sup>豪澤

---

<sup>11</sup> Arnold Hauser, <藝術社會學>, 184。

爾同時認為：對高雅藝術的充分理解是嚴峻的智力和道德考驗，而偉大的藝術很少是簡單明瞭的。如果內容難以把握或者複雜的表現手法不代表任何其它藝術價值的話，它們仍比簡單化的、毫不含蓄的、單向度的描寫更加符合客觀現實的需要。從文化史來看，藝術作品的發展從一開始就符合複雜化原則的。<sup>12</sup>由於這裡特別強調精英藝術的複雜化與技巧化特性，因此兩相比較歸納得知，「精英藝術」應該可以視同藝術與人文領域課程綱要所說的「精緻藝術」。如果這種推理沒有錯誤的話，那麼同時也可以說領域課程綱要表現出來的隱含概念「非精緻藝術」也就是這裡所謂的「民間藝術」與「通俗藝術」。

菁英藝術的品種比為下層社會服務的藝術產品要豐富得多。前者與後者的區別首先在於它們避免使用重複出現的結構，因為這些慣用的結構是機械的複製和陳腐的俗套。<sup>13</sup>與一般認知相左的是，以未受良好教育的廣大社會階層為對象的藝術反而比較程式化和古板，更加拘泥於習俗、時尚和流行的模式，而菁英藝術則更加尊重藝術本身的內在規律。<sup>14</sup>

每一種富有意義和獨創性的藝術在風格上常是不尋常的，而且偉大的藝術作品也往往既不表現簡單的人、幼稚的常識、也不反映普遍流行的思想和趣味。正因為如此，所以精英藝術往往無法太流行。它只能取悅於一小部分人，但這絕不意味它不想取悅於人，或者不具娛樂性。一件偉大作品的娛樂因素跟它的嚴肅、嚴格和困難並不對立，娛樂性可寓於嚴肅性之中。真正的藝術必須運用一些傳統的形式，但這種表現形式又必須

---

<sup>12</sup> Arnold Hauser, <藝術社會學>, 190, 191。

<sup>13</sup> 同註 12, 190。

<sup>14</sup> 同註 14, 189。

具有獨創性，不致流於因襲、陳腐、呆板、與一成不變。<sup>15</sup>

民間藝術從誕生之日始就一直保留著原始的社區性藝術行為徵象，我們很難在藝術的生產和消費者之間畫一調界線。<sup>16</sup>不過儘管再怎麼群體色彩了無個性的作品也必然是許多「個人」累積創作與努力的結果，如同許多的個人「先後」而非「同時」地創作民歌一般，民間藝術是個人的創造、集體的財富，其獨特性主要在於創作者個人影響的微弱。<sup>17</sup>

民間藝術主要以菁英藝術為仿效對象。它的路子比較簡單、粗俗、和古樸，主要是以精英藝術作為樣版，並使其簡單化。<sup>18</sup>自覺的民間藝術，以及刻意為某種目的而創作的民間藝術，從來也不曾存在過。創作母題、風格運動、形式結構、情感和概念體系總是發端於較高的文化層次，爾後才成為民間藝術的財富。就藝術風格而言，民間藝術總是在菁英藝術的背後或近或遠地跟隨著。<sup>19</sup>

民間百姓對菁英藝術敬而遠之，這不僅因為他們用了不適合其性質的標準來評價它，而且因為它創造的是在受教育者的眼中才算藝術的藝術。民間藝術的創造者自己並不意識到他們正在製作已經超越了日常生活方式和需要的東西。他們不僅缺乏藝術的概念，也缺乏分辨藝術作品優劣的能力。<sup>20</sup>民間藝術的消費公眾既不能也不想把藝術看成

---

<sup>15</sup> Arnold Hauser，〈藝術社會學〉，191，192。

<sup>16</sup> 同註 15，194-195。

<sup>17</sup> 同註 15，198。

<sup>18</sup> 同註 15，194。

<sup>19</sup> 同註 15，200，201。

<sup>20</sup> 同註 15，201。

(純)藝術，並根據正式的標準來批評它。菁英藝術的受眾正好相反，他們把一部份作品看成是作者戰勝技術困難所取得的成功。<sup>21</sup>

「通俗藝術」以受過一半教育和未受教育的人們(亦即教育程度低下者)為消費對象，它是不停尋求刺激的城市生活方式的產物；這是一種虛偽的田園詩，刺激官能、麻醉意識的廉價的多愁善感，或者是一種發洩情感的喧囂，<sup>22</sup>其中最具代表性的或許就屬流行音樂。通俗藝術的欣賞比較類似於經濟消費的一類行為，其作品總是以某種方式被使用，使用完後就會當作無用的東西拋棄掉。當然，藝術的商品性幾乎對所有藝術生產都具有某種程度的重要性，並非通俗藝術所特有。其區別在於：市場和商業經濟的決定性作用在通俗藝術中特別明顯。<sup>23</sup>

以形式上來說，通俗藝術最顯著的特徵在於反覆運用因襲而容易處理的格式。格式化的東西本身並非反藝術，但通俗藝術對格式的運用往往流於機械化與公式化；它們總是機械地套用某些創作規則，某種手段一旦獲得成功，就百用不厭。純粹以消遣、娛樂為目的同時又市場經濟導向的通俗藝術很少會由於內在的原因而改變形式。<sup>24</sup>

經濟上和文化上沒有地位的社會階層無論對菁英藝術或者通俗藝術都沒有明確的態度，與民間藝術的情形類似，實際上他們多半是以非藝術的觀點來看待藝術作品的成就。他們對作品的美學價值——亦即藝術上的優劣——常無動於衷，關心的只是作品是

---

<sup>21</sup> Arnold Hauser, <藝術社會學>, 198。

<sup>22</sup> 同註 21, 210。

<sup>23</sup> 同註 21, 211, 212。

<sup>24</sup> 同註 21, 213-214。

否涉及他們的實際利益、是否反映他們的想法和目標。如果作品符合他們的需要和期待，那麼他們也無意貶低作品的美學價值。但對他們來說，重要的作品反而不易成功，因為他們未受過良好教育，沒有特殊的審美經驗。<sup>25</sup>

藉由豪澤爾對藝術的分類來闡述藝術與人文領域課程綱要論及的「精緻藝術」與隱含的「非精緻藝術」其範疇所屬以及其徵性與特質後，研究者認為，既然「基本理念」明言藝術教育應脫離以技術本位及精緻藝術主導的教學模式與限制，換言之就是必須在教學情境中導入非精緻藝術——也就是民間藝術和通俗藝術。此外由於它又述及藝術教育應以「更自主、開放、彈性的全方位人文素養」為學習內容，這裡就與基本理念的第一段「藉由藝術陶冶達成人文素養」的說法稍有不同。依照「基本理念」首段的說法，人文素養比較傾向是個目標，是經由一段時間教育訓練而持續展現出的行為改變結果，並未直接將「人文素養」明白列於領域學習內容之列；但在第四段之末，我們可以明顯看到課程規劃進一步強調應將「人文素養」納入學習內容中。其差異在於：既已清楚地宣示領域的藝術學習應以人文素養為內容，那也就意味人文素養不可能只被當作潛在課程或隱性課程來處理，換句話說，學生在學習歷程中可能會更加清晰地知覺(察覺)到他們正在學習人文素養。至於人文素養的意涵為何，以及「更自主、開放、彈性的全方位人文素養」指的又是什麼，留待後面的章節再單獨提出來探討。

#### 伍·「基本理念」之探討——學習領域應提供的學習經驗與活動

「基本理念」的第四段除了之前討論過的段末幾句以外，其餘部分則和第五段共同

---

<sup>25</sup> Arnold Hauser, <藝術社會學>, 212。

列舉了藝術教育——在此當然非藝術與人文領域教學莫屬——所應提供學生的學習經驗與活動。包括有：(一)學習創作和表達其觀念與情感；(二)分析、了解、批評、反省作品所涵蓋的感受與經驗所象徵的意義，進而認識藝術作品的文化背景與意涵；(三)探索生活環境中的人事與景物；(四)觀賞與談論環境中各類藝術品、器物及自然景物；(五)運用感官、知覺和情感，辨識藝術的特質，建構意義；(六)訪問藝術工作者；(七)了解時代、文化、社會、生活與藝術的關係；(八)提供學生親身參與探究各類藝術的表現技巧，鼓勵他們依據個人經驗及想像，發展創作靈感，再加以推敲和練習，學習創作發表。

在這些「基本理念」所列舉出來的學習經驗與活動中，有幾個特點很值得注意：首先，前段所述的第一點與第八點互相重複，但後者特別強調讓學生親身探究各類藝術的「表現技巧」，如此也就包含有「技術」的意涵在其中。其次，第二點的「分析、了解、批評、反省作品所涵蓋的感受與經驗所象徵的意義」：就語意上來說，所要分析了解批評反省的似乎是「作品所涵蓋的感受與經驗」所「象徵的意義」，而非「作品涵蓋的感受與經驗」本身。不過感受不可能跳脫經驗的範圍(我們能說自己感受到某件事物，或者感受到某某感受，但卻沒有經驗到它嗎?)，因此作品的感受其實也包括在作品所涵蓋的經驗之內；撇去分析，對作品便不可能有真切的了解，因此了解中必然包含分析在內；而批評也是反省的某一向度呈現，是故批評必以反省為基礎：所以這句話可以約簡為「了解並批評作品涵蓋的經驗所象徵的意義」。然而「作品涵蓋的經驗」所「象徵的意義」即使是最機械觀的拆解法，也無法單獨從「作品涵蓋的經驗」中抽離出來，要能了解批評作品經驗所象徵的意義，就不能不了解鑑別作品的經驗，甚至所象徵的意義

也可以視為藝術作品經驗的一部份。是故究其實，如果把這一句話除去層層包裝，庶幾就是「了解並批評作品」。但這邊下半句的邏輯有些奇怪，說是要『進而認識藝術作品的文化背景與意涵』。研究者認為與其藉著對作品的了解與批評而來認識其文化背景，不如說藉由文化背景的認識來了解並批評藝術作品。另外，對作品的了解與批評並非認識藝術品意涵的基石；「了解」作品的同時，難道還不懂得作品的「意涵」嗎？對作品的意涵認識不足時，能對作品進行批評嗎？如果把所謂意涵視同藝術品的「內容」，那麼不認識這些內容，真能了解作品嗎？所以這第二點的後半句以我們看來，似乎在次序上有些錯誤，也多少顯得蛇足。「認識藝術作品的意涵」根本無須強調，而就算要強調對藝術作品文化背景的認識，用「進而」兩字也不恰當，或許改成「並且」會更合適一些。

此外針對第五點『運用感官、知覺和情感，辨識藝術的特質，建構意義』：「辨識藝術的特質」可以有兩種可能的解釋，一種是辨識藝術品與其它存在、藝術活動與人類其它活動兩相比較所呈現出來的特質；另一種則是辨識各類型運用不同媒材的藝術所呈現出來的特質。「建構意義」研究者認為是使學生體會藝術有所意義，亦即使學生體會藝術是有意義、有價值的。如果後面對於「建構意義」的說法成立的話，那麼「辨識藝術的特質」採取方才列出來的第一種解釋，句義連接成「辨識藝術品與其它存在、藝術活動與人類其它活動兩相比較所呈現出來的特質，並體會藝術的價值與意義」似乎比較連貫。然而無論是辨識「藝術相對於它事物或活動的特質」或者「各類藝術各自呈現的特質」，都必須建立在對藝術有所了解、能夠欣賞的前提上。因此不論對於「辨識藝術的



特質」採取何種解釋，研究者認為特別提出「運用感官」一詞的用意都很難以理解。且別說藝術，試問有哪一件事物是不經由感官而能被我們覺知到的？「知覺」兩字似乎也無必要。面對個別事物時除非毫無意義的混沌的直覺，否則事物喚起任何構成意義的聯想，都算是「知覺」。沒有任何藝術欣賞可以在欣賞者感受不到意義的狀態下成立，甚至日常生活中所發生的知覺作用——非單指「知覺」——也很少單單出現無意義聯想的混沌的直覺。所以知覺既非某一類藝術的特質亦非藝術活動特出於其它諸活動者，它不過是人類的一種普泛的覺知作用而已。另外本研究在第二章也已然證實，藝術欣賞中或多或少都含有情感的涉入，所以甚至於「情感」兩字也無須贅言。當然在這裡列出「運用感官、知覺、和情感」似乎也沒有明顯的不妥之處，但一來既然列出這些項目卻遺漏了「辨識」此一認知行為必須倚賴的「概念」，殊不完整；二來也可能引發「存在著可運用其它組織或知覺行為而了解、並辨識其特質的藝術」之誤解。

### 陸·「基本理念」第三段與末段之探討

「基本理念」的第三段和末段比較沒有對領域教學與學習具有直接重要影響的說明與界定，不過還是可以在其中找到一些值得注意之處。第三段可視為闡述藝術教育必須實施的理由。其中一句『提供非語文的溝通形式』顯示出本領域所認定的藝術並不包含「文學」在內，那麼自然，藉由語文構成的溝通形式，也不會是本領域的教學所著墨的部分。另外一句『使人們分享源自生活的思想與情感，並從中獲得知識，建立價值觀』，可以看出課程綱要在擬定時為了呼應這一波教育改革思潮而特地強調「源自生活」字眼。畢竟這一句話去掉這個詞樣對語意並不會造成任何減損，而且類似前一段所提及的

理由，實際上人們所能分享的思想與情感廣義地說恐怕還沒有哪一樁可以號稱「不源自生活」的，特地加上「源自生活」一詞反而可能還會讓人誤以為有所謂不源自生活的思想和情感，甚至有所謂表現「不源自生活的思想與情感」的藝術。

末段略為呼應這十年來的教育改革，並設法為整篇「基本理念」做歸結。它首先列舉教育改革的精神所在，但對於其教改精神所在的敘述，也可以做成兩種解讀：一種是將教改精神解釋為「重視人的生命自身」和「以生活為中心，建立人我之間與環境之諧和發展」兩個項目；另一種則是前述的第一項不變，但把第二項拆成「以生活為中心」和「建立人我之間與環境之諧和發展」兩個彼此獨立的項目。在稍微解釋何謂跨世紀教改精神後，「基本理念」接著斷言此教改精神正是『均衡科技文明與藝術人文的全面、多元及統整的肇始』。這句話由於用了許多連鎖與並列修飾語，因此乍看之下似乎不是很容易理解。如果我們試著把「全面、多元及統整」視為「肇始」的修飾語，那這句話就可以約簡為「跨世紀教改精神，是均衡科技文明與藝術人文的肇始」，換言之均衡科技文明與藝術人文是由此教改精神開始的——而且此均衡的肇始是全面、多元而統整的。研究者不敢妄稱這種解釋必定正確，但特別提出這一點的首要目的倒還不在於解釋這個句子，而是因為藝術與人文領域課程綱要中實在出現許多——也許是太多——指涉模糊、定義難以精確界定的形容詞句，似非構成完整句義所必須的詞彙堆疊，以及會因為句讀之不同而引發相異解釋的行文。研究者不是很清楚這種帶有幾許莊子「卮言」色彩的行文其用意為何，或許華麗的辭藻與形容詞句可以讓課程綱要的內容在乍看之下更形豐富而充實，然而正如課程綱要不同於哲學一般，它也不是文學。研究者認為無論其

內容如何，其行文首要之務便是盡量避免使讀者產生任何混淆或誤解。以這一點來說，研究者認為藝術與人文的領域課程綱要尚未臻化境。

## 第二節 人文素養之意涵

在前一節的討論中可知：藝術與人文學習領域首先在領域名稱上就特別強調「人文」一詞，而且在「基本理念」中進一步主張要藉由藝術陶冶涵育人文素養，並要以「全方位人文素養」做為藝術學習的內容，其對於人文素養之重視可見一斑。不過遺憾的是，幾乎可視為本領域教學與學習最終目標的人文素養，在領域課程綱要內卻並未加以說明其內容或意涵為何。可能負責制訂課程綱要的委員咸認「人文」與「人文素養」如同常識一般毋須闡明，但研究者卻很懷疑第一線教師能對其意涵與指涉毫無疑惑，並且在真正把課程綱要轉為實際教學活動與學習情境時能夠清楚地知道如何將「人文素養」化為藝術學習內容，並藉著這些學習活動提升學生的人文素養。宗教文化史學家道森(C. Dawson)在〈基督教與人文主義傳統〉一文中說：『人文主義與民主，是近代學人最愛用的名詞，幾乎可以用它們指示任何事物。』<sup>26</sup>不過，如果一個辭語可以用來涵蓋、指涉諸多概念的話，反過來說它們也就幾乎不說明任何事物。因此研究者認為，還是有必要針對人文與人文素養的含意與範疇進行探究與說明。

廣義的人文包括經濟、法律、政治、社會等；狹義的人文涉及文、史、哲、藝術、

---

<sup>26</sup> 陳照雄，〈人文主義教育思想〉(高雄市：復文圖書，1988)，7。

道德、宗教等。抽象地說，人文是人生精神生活的範疇，泛指一種人生理想，或指中國特有的一種「思想型態」。<sup>27</sup>

人文教育一詞，不少學者稱為「人本教育」，都是指人文主義的教育(Humanistic education)。<sup>28</sup>人文教育的目的在於陶鑄人文精神，培育人文素養。<sup>29</sup>而人文教育所提供的人文素養，則建立起個人在人文主義哲學方面的認識與信念。「人文主義」是以「人」和「人類文化」為中心的世界觀，此正與以神為中心、或是以物為中心的世界觀相對。在教育上的意義係尊重作為一個人的人格與尊嚴，把人當作完整的個體看待；人文教育則建立人之所以為人之道，是陶冶人性的教育，使一個人更接近社會期許的完美人格；另一方面，人文教育又強調使人的功能充分發揮，而更能表現出人的價值。簡言之，人文教育主要係指以「人文主義」哲學基礎為教育信念的教育模式，而非僅止於人文學科的教學。<sup>30</sup>所以在探討人文素養之前，要先行探究何謂人文主義、人文精神、與人文教育。

## 壹·人文主義的意涵

人文精神代表一種無我無私的態度，一種社會關懷以及對生活目的與生命意義的意識。<sup>31</sup>人文主義哲學思潮，是以人的問題為核心的哲學流派的總稱，含括理性與非理性

---

<sup>27</sup> 黃季仁，〈人文、科技、教育整合觀研究的試探〉摘自 教育部人文及社會學科教育指導委員會 主編，李戈民 等著，〈人文及社會學科教育專題研究，第三輯〉(北市：三民書局，1993)，179。

<sup>28</sup> 郭為藩，〈人文主義的教育信念〉(北市：五南，1992)，1。

<sup>29</sup> 同註 28，2。

<sup>30</sup> 裘學賢，〈人文主義哲學及其在教育上的意義〉(高雄市：復文圖書，1998)，4。

<sup>31</sup> 同註 28，10。

的思維模式，如同一個完整的人，也包含理性與非理性兩部分的生活一般。在西方，「人文主義(humanism；人本主義)」一詞，雖然以其名正式被學者引用，是在十九世紀德國哲學家倪塔麥(Friedrich Immanuel Niethammer，1766-1848)〈當前教育思想學說中博愛主義與人文主義之爭〉一文中，但此一詞的字源義卻起源於中世紀義大利、佛羅倫斯(Florence)地區。<sup>32</sup>

歐洲中世紀末期，希臘學者在君士坦丁堡淪陷後，相率逃入義大利。其中，於佛羅倫斯地區的人文之士收集古籍原稿，特重希臘文與希伯來文之研究。此類與當時傳統古老大學(如波羅亞大學)教學與研究大異其趣的學問，當時被稱做「人文學科(Humanities)」。「Humanities」此詞源於文藝復興時期的「*litterae humaniores*」，後者原指偏於古希臘羅馬時期關於人的文學作品，而和中世紀教會哲學的神學作品有別。研究這類人文學問之人，即謂之「人文主義者(humanists)」，人文主義者重視文化傳統，主張以人文學科做為文藝與教化的內容，當時最常用的乃是古希臘拉丁文學，來陶冶人的心智能力。<sup>33</sup>他們同時也在古希臘羅馬的教育上尋得人文主義的根源：認為西方在希臘時期，一切教育設施、教育理想，甚至宗教生活，均充滿了人文主義的精神；以美育代宗教，從莊嚴的宗教儀式上培養公民人格道德。總之，希臘的教育是一種以「人」為中心的、現世的、廣博的教育。古羅馬教育亦是人文主義的教育，它把個人訓練、家庭教育和國家公民訓練融合在一起。而在宗教上，羅馬人崇尚實用，所以其教育亦是現世的、

---

<sup>32</sup> 裘學賢，〈人文主義哲學及其在教育上的意義〉，11。

<sup>33</sup> 同註 32，11-12。

富於人文主義教育的精神。<sup>34</sup>其後，人文主義的涵意從字源義衍生，逐漸涵攝「人性」、「人文」、「人的價值性」、「人的主體性」……等概念。在西方工業革命興起、科學文明抬頭、物質文明日漸主導人類社會演進後，學者鑑於人類行為與價值觀物化傾向嚴重，乃起而重申人文主義之重要。所以人文主義其內在涵意指涉簡略言之，是指以「人」和「人類文化」為中心的新世界觀，而與以神為中心、或是以物為中心的世界觀相對立。

35

由此可看出，人文主義之出現與強調，從一方面來說可以視為神本主義與物化行為思想的反動，其內容與主張並非出自嚴格哲學上的理路與決定，而有相當多的成分來自於實際應用層面的歸納；也因此，諸典章書籍或學者對於人文主義的解釋也就眾說紛紜頗不一致。克伯萊(Ellwood Patterson Cubberley, 1886-1965)在所著〈西洋教育史(*The History of Education*)〉中認為，人文主義係從羅馬字「*humanitas*」而來，意為文化，且適用於所有其它國家的新學研究。<sup>36</sup>孟祿(Paul Monroe, 1869-1947)在所著教育史中，引用高利諾(Battista Guarino, 1434-1513)對人文主義一詞的說明云：『由於這種學習和訓練特別為著人，因此我們的祖先，稱這種學習和訓練為人文主義。即一切活動的追求，皆適應於人類。』<sup>37</sup>谷德(Carter Victor Good)在〈教育辭典(*Dictionary of Education*)〉中解釋：『人文主義指(一)強調人類在宇宙關係中之尊嚴、利益及重要性之任何哲學理論。(二)

---

<sup>34</sup> 楊亮功，〈人文主義與教育〉，摘自 陳立夫 等著，〈人文教育十二講〉(台北市：三民書局，1987)，35-36。

<sup>35</sup> 裘學賢，〈人文主義哲學及其在教育上的意義〉，12。

<sup>36</sup> 同註 34，33-34。

<sup>37</sup> 同註 34，34。

指十四、十五及十六世紀之一種教育哲學，強調研究羅馬希臘之語言、文學及文明與經院哲學(Scholasticism)相異，且雖然不為基督教宗教及形而上學所必須，仍為文藝復興之一部分。』<sup>38</sup> <藍頓書屋英語字典(*The Random House Dictionary of English Language*)>將人文主義解釋為『任何一種系統或形式的思想或行動，其中以人類的利益價值與尊嚴高於一切』。<sup>39</sup>哲學百科全書(*The Encyclopedia of Philosophy*)之編者愛德華(Paul Edwards, 1923-2004)亦指出所謂人文主義是指(一)一種哲學及文學之運動，起源於十四世紀中葉之義大利，後傳布於其它歐洲國家，構成現代文化因素之一；(二)人文主義也指任何承認人之價值或尊嚴之哲學，相信人為萬物尺度或包括凡討論有關人性、人之限度及其利益之理論；就前者之歷史意義來說，乃指文藝復興之一種運動，要求統整人在自然世界與歷史間的地位，而以此來解釋人類。<sup>40</sup>美國哲學家 Lloyd L. Morain & Mary Morain 在其<人文主義(*Humanism as the next step — An introduction for Liberal protestants, Catholics, and Jews*)>一書中歸納人文主義包含七項基本信念：(一)對生活充滿熱望，(二)關懷自然，(三)對人產生信心，(四)人人平等，(五)人人互相幫助，(六)重視事物之進化、發展，(七)經驗是我們指導之原則。<sup>41</sup>

本研究很想在這麼多對人文主義不完全相同的解釋與定義中歸納出一個最大公約數——亦即將它們互相重疊的部分特別提出來；也曾想嘗試將不同典籍所提及的所有概

---

<sup>38</sup> 陳照雄，〈人文主義教育思想〉，7。

<sup>39</sup> 楊亮功，〈人文主義與教育〉，34。

<sup>40</sup> 同註 38，7-8。

<sup>41</sup> 同註 38，8-9。

念都逐一列出；也想到或者以邏輯與論辯的方法整理出某一種說法當作本研究贊同的觀點。但研究者最後認為這三種方法都未必有助於真正了解人文主義。因為人文主義的思想內容並不是一套理路嚴謹、邏輯縝密的哲學演繹，而是已經既存的、已然被普汎應用到許多不同層面上的「應用義」與「引伸義」。而在不同年代、不同地域、不同應用者之下，其應用的層面也不盡相同——然而，它們卻仍都是人文主義。因此如果採取歸納法，就勢必要犧牲掉許多應用義；如果採取兼容並蓄法，在應用解釋上又不見得適合不同的年代、地域與應用層面。以邏輯與論辯導出某個思慮縝密的人文主義系統在技術上或許可行，然而這種東西一來似乎從未在歷史上佔有份量過，二來即使本研究釐出了一個思路最清晰、界說最分明的定義，那也不過是在諸多對人文主義的成堆解釋上再添上另一片磚瓦罷了。所以最好的方式或許就是將它們並存而不論，只要知道這些都是人文主義，但在不同地域、年代、群體及層面各有不同的適用意涵就是了。

## 貳・人文教育的意涵與目的

「人文主義」的意涵如此複雜不統一，那麼以人文主義哲學基礎為教育信念的「人文教育」，其內容、目的與實施方式自然而然也就會呈現出如同人文主義各家定義一般的博雜不一了。人文主義教育思想可說是針對主知主義及傾向實用之教育理論的一種反動。<sup>42</sup>黃季仁認為，「人文教育」就是通過人文學科「教」與「學」的運作與互動的歷程，促使學習者具有人文的修養；<sup>43</sup>但郭為藩則認為，人文教育並非人文學科的教學，而是人文主義教育，人文學科只是人文教育中的一項重要素材。人文學科(一般指哲學、

---

<sup>42</sup> 陳照雄，〈人文主義教育思想〉，85。

<sup>43</sup> 黃季仁，〈人文、科技、教育整合觀研究的試探〉，182。



文學、藝術、倫理學、宗教等)係在探討人的價值、觀念、存在意義、生活方式等等，有助於認識與陶冶人的本質，但它們只是人文教育的手段，不是人文教育的目的。<sup>44</sup>本研究認為：黃季仁的觀點或許可以代表狹義的人文教育，郭為藩的看法則可以代表廣義的人文教育。

裘學賢認為：人文主義哲學的精神，在教育上即是以「人」為中心的教育。這種以「人」為中心的教育，是指以人類的利益、價值與尊嚴高於一切，教育上的活動和追求，皆當以作為一個「人」的旨趣為依歸。教育的目的是人的發展，無論在學校的行政措施、或是教室中的教學，皆秉持「人只能作為目的，而不能當成工具或手段」。<sup>45</sup>陳照雄則主張：人文主義的教育，是指一種非專家之教育而是一種通才教育(*general education*)，是一種人性或人道之教育，而非獲致不同職業所實施之知識教育。<sup>46</sup>因此，人文教育，亦可以包含「通才」或「通識」教育的意味。

陳照雄在〈人文主義教育思想〉中多次論及人文主義教育的目的，不過他每一次的說法都不完全相同。為了避免遺漏，本研究將他所提及的人文主義教育目標悉列於後：

『人文主義教育之目的在使人認識人性之價值、人生之真理，教育目標在完成人的價值，發展人性而非物性，亦即人性的教育，並促進其自我實現。』<sup>47</sup>

『人文主義教育目的，在教人如何去思考、去感受、去體驗、從中發現人生的真理

---

<sup>44</sup> 郭為藩，〈人文主義的教育信念〉，2。

<sup>45</sup> 裘學賢，〈人文主義哲學及其在教育上的意義〉，21。

<sup>46</sup> 陳照雄，〈人文主義教育思想〉，27。

<sup>47</sup> 同註 46，62。

和價值，進而實現之。馬斯洛(Abraham Maslow, 1908-1970)指出人文主義教育在使人發現其自身為何人(the discovery of identity)，並發現其做人的任務(the discovery of vocation)。……這種人之所以為人道理的把握，以及從行動實踐中去表現人之所以為人，使其更像一個「人」正是人文主義教育的精髓所在。』<sup>48</sup>

『人文主義教育的目的，在於培育具有愛的能力，而非知識、技能，將受教者視為能思考、有感情、能行動、有目的指向，具有人性之統整個人，不斷地擴展其內在潛能，發揮其創造力，不斷地在自我教育之歷程，充實自己，完成自我實現。』<sup>49</sup>

『人文主義教育即是注重情感的、生活的、全人的教育，尤其強調人格的培育及內在潛能的發展，亦即培育自我實現之個人。所謂自我實現，通常是指個人內在潛能之實現，使自己成為真正自己所要成為的自己。』<sup>50</sup>

有關人文主義教育及其目標的相關文獻不再多加列舉，畢竟那或許除了再增加幾許雜亂以外也沒有其它具建設性的意義。研究者認為：人文主義教育可說是奠基於人文主義思想的教育，而其目標可以簡單地稱之為人文素養。這種說法似乎相當清晰明瞭，而且看來也符合各種關於人文主義教育的解釋；然而由於人文主義思想本身的博雜，以及人文素養涵蓋面的廣闊，這種說法實際上也沒有說明更多事情。

### 參·人文素養的意涵與內容

通過較長時期的學習與努力的歷程，使行為產生持續性的向上向善的改變，就是「修

---

<sup>48</sup> 陳照雄，〈人文主義教育思想〉，63。

<sup>49</sup> 同註 48，64。

<sup>50</sup> 同註 49。

養」。而通過較長時期的學習與努力的歷程，使行為產生人文性、持續向上向善的改變，就是「人文修養」。<sup>51</sup>人文精神和人文素養是一體的兩面，人文精神的落實與實踐即為人文素養。<sup>52</sup>人文精神代表一種無我無私的態度，一種社會關懷以及對生活目的與生命意義的意識。<sup>53</sup>而所謂的「素養」，指的則是一種態度，雖然也包括了知識的成分，卻不是一種純粹的知識，同時有情感及意願等因素。<sup>54</sup>因此人文素養包括兩個方向，一方面是態度的層面，另一方面是知識的層面。<sup>55</sup>在態度的層面是「生而不有，為而不恃，長而不宰」的生活態度，同時包括一種民胞物與、以天下為己任的社會關懷；而在知識的層面上就是器識與見識，不僅能明晰的推理與清楚的表達，而且有開闊的視野與一種時間透視力，這種發現與遠見，使人超越個人偏狹的本位主義與專業成見，放眼天下，洞察周遭環境變遷的深遠意義。<sup>56</sup>

李大偉與孟繼洛認為人文素養的涵意至少包括三方面的內涵：一、人文素養應包含相當程度的「人文知識」。此一人文知識，不僅是人文學科(如哲學、文學、藝術、宗教、倫理學等)的知識，而是對人性本質與發展、社會結構與演進相關的知識；因此首要之務就是使學生具備豐富的人文與社會知識，使其對人的本身及社會的發展有所認識。

二、人文素養應包含相當程度的人文態度，亦即一種對人與社會及人類前途的關懷；基

---

<sup>51</sup> 黃季仁，〈人文、科技、教育整合觀研究的試探〉，180-181。

<sup>52</sup> 呂燕卿，〈「生活課程」及「藝術與人文學習領域」之內涵〉，摘自 藝術教育研究編輯委員會 編，〈藝術與人文教育(上)〉(台北縣：桂冠圖書，2002)，387。

<sup>53</sup> 郭為藩，〈人文主義的教育信念〉，10。

<sup>54</sup> 同註 53，245。

<sup>55</sup> 同註 53，29。

<sup>56</sup> 同註 53，30-31。

於人文精神和人文關懷而產生的人文視野、胸襟和器識，就是人文態度。三、人文素養應包含相當程度的人文能力。此一人文能力乃由人文知識及人文態度的孕育而來。<sup>57</sup>

布蘭雪德(Blanshard)認為，人文素養使一個人表現出彬彬君子的風範，西方傳統上是從文藝、哲學、美學、雄辯術、以及射御競技的課程教材，進行英才的培育。這正與我國古代的倫理教育、六藝教育、和一般文人所重視的古典經籍、琴棋書畫與詩詞歌賦的文人生活，都同樣是涵泳人文素養的表徵。<sup>58</sup>

在美國通常不用「人文主義」一詞，而代之以「通才教育」。可以說是為切合美國民主政治理想及實用主義之知識觀，並消除文雅教育之形式主義，所實施的一種人文主義教育。提供所有學生一種核心課程，並融合學院教育。<sup>59</sup>例如哈佛大學藝術與科學學院的院長羅索夫斯基(Henry Rosovsky)便明敘所要培養的「有教養的人(an educated person)」必須具備五個條件：(一)能清晰而有效地思考並化為文句；(二)在某些知識領域中，具有廣博的學識基礎；(三)於其所學及應用的知識，能正確地批判並理解，並能對宇宙、社會、及其自身有所瞭解。熟悉文學與藝術的優美，從中獲得知性的經驗，也能從歷史明白人類事象的演進歷程及當前的重大問題；經由社會科學的學習，具有開闊的概念及分析的技巧；從生物及物理的學習，具備數學及實驗方法與技巧；(四)他熱切想要瞭解及思考道德與倫理問題，具有敏銳的判斷力以從事道德情境的抉擇；(五)他具

---

<sup>57</sup> 張惠雯，〈我國技職體系學生之人文素養內涵需求研究——以桃園縣工業類科為例〉(台北市：國立台灣師範大學工業教育研究所，1998)，28。

<sup>58</sup> 同註 57，29。

<sup>59</sup> 陳照雄，〈人文主義教育思想〉，38，39。

有豐富的生活經驗，對其它文化及時代深感興趣，努力去探討以求瞭解。<sup>60</sup>

郭為藩曾數度論及人文素養的內容，本研究將它歸納如下：(一)敏於觀察、勤於思考，具有問題意識；(二)能透過口頭或以文字條理清晰地表達思想與感受；(三)對精緻文化由衷的喜愛並懂得鑑賞；(四)關切當前人類生活的重大問題並具有通識；(五)對本國文化與歷史傳統具有起碼的瞭解；(六)對外國文化價值能適度的尊重；(七)懂得立身處世的道理，保持寧靜開朗的胸懷；(八)人文精神與器識。<sup>61</sup>

張惠雯歸納李大偉、孟繼洛合著之〈大學科技(人文)科系學生對人文(科技)知識之需求研究〉指出：人文素養的知識包含有語言、文學、歷史、藝術、哲學、心理、法律、社會、經濟、教育與政治共十一項。人文素養的態度包含有(一)積極的自我實現；(二)理性的自我反思；(三)適度的享受生活；(四)合宜的欣賞人生；(五)強烈的社會責任；(六)和諧的人際關係；(七)充分的文化關懷；(八)健全的道德意識。而人文素養的能力則包含文字表達、語言溝通、文學賞析、藝術賞析、歷史分析、文化比較、哲學思考、社會研究、行政領導、人際適應、生涯規劃、自我反省共十二項。<sup>62</sup>

#### 肆・學習領域所稱的人文素養內容

羅列了林林總總這許多關於人文素養的說明與解釋之後，研究者認為：技術上，本研究或許可以界定或選擇某一種關於人文或人文主義的定義，就著此定義而設想、檢驗表現此人文主義精神所將會體現出的行為，並且界定其為所謂「人文素養」。然而正如

---

<sup>60</sup> 郭為藩，〈人文主義的教育信念〉，13-14。

<sup>61</sup> 同註 50，10-11，29，266。

<sup>62</sup> 張惠雯，〈我國技職體系學生之人文素養內涵需求研究——以桃園縣工業類科為例〉，34-35。

本節業已說明過的理由一般，這種作法並沒有實質上的意義。不論是人文、人文主義、人文精神、人文教育、或者人文素養，它們都可以簡略地說是「以人為本、以人為尊」這種思想與概念的不同面相表現。不過追溯它們演變的歷史，可以發現它們從一開始就不同於邏輯上的歸納與演繹，也不是嚴密的哲學思想，而是藉由反非人本思想、非人本價值觀，遮詮而凸顯其自身的定位與意涵，並且不斷地收攝可以被吸納當作其內容的概念，而不停地擴充其所涵蓋的集合：所以它們在某一層面而言原本就更傾向於是「詞彙的應用與引伸」。正因如此，各種對於人文、人文主義、人文素養等的解釋與說明，都可以視為「人文」或其它相關詞彙在不同程度上的應用義或引伸義。除非是與「以人為本」這個大前提相抵觸，否則它們既無所謂真假，也沒有正確與否的區別，甚至也不需要精確的邏輯。亦由是故，欲憑藉哲學與邏輯的歸納與演繹法則而推求所謂「正確的」人文思想，在方法論上一開始就顯得不合適。或許採用社會學的現況調查，普遍蒐羅某一特定群體對於人文或其餘相關詞彙的應用範圍與涵蓋面，才比較可能了解該群體所認定的人文意涵所及的範圍疆界如何——然而這不僅在技術上來說困難重重，而且也遠超出本研究所能進行的範疇。

藝術與人文領域課程綱要只明確地指出兩件事：頭一件是主張要藉由藝術陶冶涵育人文素養，另一件則是強調要以「全方位人文素養」做為藝術學習的內容。本研究已然舉出所謂「人文素養」的意涵中西方各家學者與研究的解釋都不相同，而且也無法說明到底哪一種說法一定比其它的更加正確——這種情形在後面討論「課程統整」時還會再碰見一次，此外研究者也無法尋獲以現況調查法歸納台灣地區對於「人文素養」一詞適

用範圍的相關研究。研究者寧願相信領域課程綱要的制訂委員在擬稿時確實知道自己所謂的人文素養其指涉意涵如何，但單就課程綱要本身而言，卻很難斷言課程綱要宣稱的人文素養到底涵蓋哪些，或者比較接近哪一位學者、哪一部書籍的解釋。在這種情形下，或許將所有學者、所有典籍所提出的一切人文素養釋義盡數收納在內，可能會比較逼近其所謂「全方位人文素養」的含意；縱使極可能超出領域課程綱要制訂時原本設想的人文素養範疇，但起碼不至於發生有所疏漏、不夠「全方為」的狀況——當然，如果領域課程綱要在制訂時所設想的人文素養涵蓋面比本研究找到所有學者、典籍所提及的範圍總集合都還要來得廣泛的話，那又另當別論。

### 第三節 「藝術與人文」之課程目標與分段能力指標

藝術與人文領域課程綱要將教學目標明訂為三項「目標主軸」，其原篇章如下(段落與排版也按照原課程綱要之格式)：

- 1.探索與表現：使每位學生能自我探索，覺知環境與個人的關係，運用媒材與形式，從事藝術表現，以豐富生活與心靈。
- 2.審美與理解：使每位學生能透過審美及文化活動，體認各種藝術價值、風格及其文化脈絡，珍視藝術文物與作品，並熱忱參與多元文化的藝術活動。
- 3.實踐與應用：使每位學生能了解藝術與生活的關連，透過藝術活動增強對環境的知覺；認識藝術行業，擴展藝術的視野，尊

重與了解藝術創作，並能身體力行，實踐於生活中。<sup>63</sup>

藝術與人文領域教學將九年國民教育區分為四個學習階段，第一階段相當於國小一、二年級，第二階段為小學三、四年級，第三階段為小學五、六年級，第四階段則是國中三、個年級。在三項目標主軸下，按照不同學習階段而列舉出較具體、說明較詳細、類似於「行為目標」的「分段能力指標」共 49 條，並且悉以「a-b-c」的形式將這些能力指標予以編碼；「a」代表所屬的目標主軸序號，「b」代表所屬的學習階段，「c」則是該學習階段所有能力指標的總流水號。<sup>64</sup>列舉能力指標的原篇章研究者不預備移植到本研究正文之內，只附在附錄之處供讀者參考。

將這四十九條分段能力指標稍加歸納與整理，將內容相互重疊呈螺旋式學習、只是能力表現更為深化精進的能力指標交互歸併、且將原本同一條能力指標前後敘述句較無邏輯上必然連貫者分化獨立後，本研究得出「探索與表現」目標主軸實際上包含有九項教學目標與學習行為表現，「審美與理解」包含九項，「實踐與應用」也包含九項。這種歸納與分析所得到的結果並非一定，研究者只是嘗試藉由這種方法讓一眼望去林林總總的能力指標比較容易掌握而已。

#### 壹·「探索與表現」目標主軸所包含的具體教學目標與學習行為表現

目標主軸一「探索與表現」所包含的具體教學目標與學習行為表現共有九項，本研究將它們及其所涉及的分段能力指標編碼與相關說明條列如下：

---

<sup>63</sup> <國民中小學九年一貫課程綱要——藝術與人文學習領域>，20。

<sup>64</sup> 同註 63。



(一)「探索、嘗試並從事(有規劃的)藝術創作，隨著學習階段的提升從表現簡單的感受與想像進展至經設計的主題與內容。」對應能力指標 1-1-2、1-1-3、1-2-2、1-2-4、1-3-1、1-3-2、1-3-3、1-4-1、1-4-2、1-4-3。「探索」、「嘗試」兩個詞彙的出現或許呼應著這一波教育改革所強調的人文主義教育思想裡邊的建構主義與經驗取向，因為實際上並沒有任何藝術創作可以跳過探索和嘗試的階段。而既然較高學習階段的能力指標要求學生可以運用適當的媒體、技法、與形式，表現業經設計的主題與內容(例如指標 1-3-2、1-3-3、1-4-2)，這就隱喻著對於技術、形式與專業媒材知能的重視。

(二)「感受創作的喜樂與滿足。」對應能力指標 1-1-1。實際上任何成功——甚至只要是階段性成功——的創作歷程都可以使人感到成就、滿足與愉悅。能力指標 1-1-1 刻意提出的理由研究者認為一來可能在於強調非形式化與非技術層面操作，二來可能是強調低年級學生在創作教學上的情意導向。

(三)「正確、安全、有效地使用工具或道具，從事藝術創作或展演。」對應能力指標 1-1-4。既然提到「正確」和「有效」，就隱含有技術與熟練意味在內。

(四)「了解不同創作要素——包含媒材與形式——的效果與差異。」對應能力指標 1-2-1。這一項和前一相都可說是創作的準備，第三項強調的是「技巧」上的運用與掌握，第四項著重的則在於「認知」層面的認識與理解。這兩項所牽涉的概念其實可以說都已經包含在第一項之中；因為要能有效地以藝術創作表達感情想法、主題與內容，對於創作要素的理解與應用，以及工具、道具、技巧的熟練與掌握，都必然是不可或缺的。特別提出這些能力指標其用意可能在於強調。

(五)「以分工合作方式進行集體藝術創作。」對應能力指標 1-2-5，1-3-4。在這個項次中研究者發現幾個蘊含在內的意義：集體藝術創作的先決條件是群體中的眾人都必須具備某種程度的創作能力，換句話說，就是必須對前述第三第四項所提及的技巧與認知具有一定的水準。否則如果群體中創作能力參差不齊，或者程度落差太大，勢必造成創作活動最後集中在少數菁英身上、其餘學生無法介入參與的狀況。第二點，集體藝術創作有其適用範圍。以藝術與人文學習領域來說，音樂的展演、舞蹈展演、戲劇、壁報、教室佈置等活動比較適於從事集體的創作活動；但樂曲創作、書法、素描、寫生等活動恐怕就不適合以集體創作的方式為之。第三點，以豪澤爾藝術社會學對於藝術創作的分類來說，菁英藝術——尤其在第一度創作的狀態下——大多是個人的創作活動，通俗藝術與民間藝術則擁有較多集體創作的實例。所不同的是，通俗藝術是精密分工下、有所意識、自覺的集體創作，而民間藝術則傾向於自發性但未必自覺地集體創作。但實際上不管如何的集體創作，在靈感與形式創生並具體化之時，其實仍是個人的活動。研究者相信能力指標刻意提出「分工合作」與「集體創作」的詞樣，用意在於將合作教育理念納入藝術學習之中。

(六)「結合科技，開發新的創作經驗與方向，設計製作生活應用的作品。」對應能力指標 1-3-5，1-4-4。這一項一方面提到要將資訊教育、科技教育融入藝術教育之中，二來主張藝術教育融入日常生活應用之中，而後者則更傾向於符合「實踐與應用」的目標主軸。本項次很明顯地與九年一貫課程「六大議題」中的「資訊」議題直接相關。

(七)「了解藝術創作與社會文化的關係，表現獨立的思考能力。」對應能力指標

1-4-1。在了解「藝術創作」和「社會文化」的「關係」之前，首先必須分別對「藝術創作」與「社會文化」具備一定程度的理解與認識。社會文化的涵蓋面極其廣泛，其界定與範疇也如同所謂「人文」一般模糊，但研究者相信要理解社會文化必然不可能單單倚靠本領域的學習，也就是說這一項隱含有「跨領域」學習的意涵在內。

(八)「體察人群間各種情感的特質，設計關懷社會及自然環境的主題，發展獨特的表現」。對應能力指標 1-4-2。本項的前兩句可以說僅是簡單地強調藝術學習融合人群、社會、與自然關懷，藉此呼應教改「人與自己、人與社會、人與自然」的理念。至於最後一句則有兩種可能的解釋：其一是將『發展獨特的表現』視為前面兩句的附屬，表現的「獨特」主要在於「關懷社會與自然環境的主題」；其二則是賦予『發展獨特的表現』更多的獨立意味，其獨特不僅在於主題，也在於「藝術表現」的手法與風格上。然而單看能力指標的字面敘述，本研究並不能斷定究竟應該採取哪一種解釋。

(九)「探究傳統與非傳統藝術風格的差異。」對應能力指標 1-4-3。這一項能力字面上看來似乎並不直接關係創作學習，比較接近「審美與理解」目標主軸。

## 貳・「審美與理解」目標主軸包含的具體教學目標與學習行為表現

目標主軸二「審美與理解」包含九項教學目標與學習行為表現：

(一)「接觸外在事物，建立審美經驗；並能逐漸分析、描述、討論其特徵與要素，進而加以鑑賞並描述之。」對應能力指標 2-1-5、2-2-6、2-2-7、2-3-6、2-3-9、2-4-5、2-4-6。其中必須說明的是，能力指標 2-4-5 的後半句『分析其美感與文化特質』本研究不將它列入項次描述中；其理由在於，「鑑賞」本身就包含了這些概念，再置於其中對

於語意既無任何增加，也多少顯得蛇足。

(二)「體驗不同類型藝術品其構成要素與媒體之美感，表達其感受，能辨識、描述其特性，並且在第三學習階段後能運用視覺、聽覺、與動覺藝術用語，說明作品的特徵和價值。」對應能力指標 2-1-6、2-3-8、2-4-6。這一項與前項其實有所重複，其特殊性在於強調分別體驗並理解不同類型藝術的媒材與形式；而且既然要求學生能以術語加以描述，就意味著要求學生理解、掌握各種藝術的形式語法，並且在體驗藝術品時能以這些專業知識加以分析、評鑑。

(三)「參與社區藝術活動，認識生活圈中的藝術文化(及其內涵)，體會藝術與生活的關係。」對應能力指標 2-1-7、2-2-8。

(四)「認識、欣賞、尊重多元文化之藝術創作，並能比較與記錄。」對應能力指標 2-1-8、2-3-10。本項與前項主要都在於呼應九年一貫課程的全領域基本理念『鄉土與國際意識』。

(五)「欣賞同儕之藝術創作，並能描述個人感受與見解。」對應能力指標 2-2-7。這一項主要就在於呼應全領域基本理念『民主素養』的『與人溝通』與『人本情懷』中的『尊重與欣賞他人』，除此之外其餘則與項次一殊無二致。

(六)「蒐集生活周遭之鄉土文物、傳統藝術、生活藝術之資料，並嘗試解釋其特色及背景。」對應能力指標 2-2-9。

(七)「認識環境與生活的關係，思考環境對藝術表現的影響。」對應能力指標 2-3-7。

(八)「感受及識別古典藝術與當代藝術、精緻藝術與大眾藝術風格的差異，體會不

同時代、社會的藝術生活與價值觀。」對應能力指標 2-4-7。

(九)「運用資訊科技，蒐集中外藝術資料，了解當代藝術生活趨勢，增廣對藝術文化的認知範圍。」對應能力指標 2-4-8。

### 參·「實踐與應用」目標主軸包含的具體教學目標與學習行為表現

目標主軸三「實踐與應用」也包含九項教學目標與學習行為表現：

(一)「透過藝術創作，感覺自己與別人、自己與自然環境間的相互關係。」對應能力指標 3-1-9。這項能力指標在歸類上其實更接近「探索與表現」目標主軸。其「藝術創作」在一方面來說可能意指「學生親身從事的藝術創作活動」，另一方面來說也可能意指「既存的藝術創作品」。而研究者認為這兩種解釋都是可採納的。在強調感覺自己與別人及環境間關係方面，則頗有幾分黃譯瑩所謂「己世」課程的意味在內。<sup>65</sup>

(二)「養成觀賞藝術活動或展演時應有的秩序、禮貌、觀念與態度，並透過欣賞轉化個人情感。」對應能力指標 3-1-10、3-2-13、3-3-11。關於秩序和禮貌，應該較無疑義。不過至於何謂觀賞藝術活動與展演應有的「觀念」和「態度」，語意上就比較不精確；研究者不知道它指的是必須專注，或者指的是將展演視為藝術而非單純的娛樂來看待。此外『轉化個人的情感』一句，被轉化的是什麼樣的情感，該情感經過轉化之後又應該變成什麼，單看課程綱要也無由得知，這裡也頗有語焉不詳的毛病。此外由於這些能力指標全部集中在小學階段，這也就意味領域課程要求這些情意方面的能力與態度，必須在小學階段就確立達成。

---

<sup>65</sup> 關於「己世」課程請參閱本章第四節。

(三)「運用藝術知能與藝術創作形式、作品或活動，增加生活趣味，美化生活空間與個人心靈。」對應能力指標 3-1-11、3-2-11、3-3-13。本項次直接相關於——或者說呼應——六大議題內的「家政」議題。

(四)「認識社區內的生活藝術，並在生活中實行。」對應能力指標 3-2-10。

(五)「觀賞與討論本國藝術，尊重先人所締造的藝術成果。」對應能力指標 3-2-12。這一項能力指標也比較傾向於「審美與理解」目標主軸。

(六)「運用科技在內的各種方式蒐集藝文資訊並加以分類，且養成習慣。」對應能力指標 3-3-12。

(七)「使藝術成爲日常生活的愛好、興趣與習慣。」對應能力指標 3-3-14、3-4-9。

(八)「透過計畫性的集體創作與展演，表現團隊精神與態度。」對應能力指標 3-4-10。本項很明顯地是要呼應全領域基本理念中『民主素養方面』的『團隊合作』一項，而且既然明言「有計畫的」，就意味更加重視集體的工作分配、活動規劃與執行，也就是更加凸顯團隊分工合作的教學涵意。

(九)「選擇適性的藝術活動繼續學習。」對應能力指標 3-4-11。這一項是藝術與人文學習領域分段能力指標的最後一條，研究者相信其用意在於鼓勵學生在國民教育階段結束後持續從事藝術活動與藝術學習，然而列於第四學習階段的能力指標原條文在語意上卻有些不精確。原條文說：『選擇適合自己的性向、興趣與能力的藝術活動，繼續學習』<sup>66</sup>，可是在整個第四學習階段中，藝術教育與藝術學習原本就置於正規課程持續在

---

<sup>66</sup> <國民中小學九年一貫課程綱要——藝術與人文學習領域>，22。

進行中，並沒有暫停或終止，那麼以邏輯或時間點來說，如何可謂「繼續」？如果這一條原本要描述的意思是要求學生找尋適於自己的藝術活動，並利用課外時間自行深入學習，那麼原條文的敘述也委實令人覺得費解。

#### 肆・分段能力指標綜合探討

陳瓊花按照藝術與人文學習領域的目標主軸分類，將不同學習階段的分段能力指標約簡為數個其所謂「發展重點」，與本研究自行整理的前述「教學目標與學習行為表現」有別；詳列於後以資比較與參考：

表 4-1，藝術與人文領域三大目標主軸在各學習階段的發展重點

	第一階段	第二階段	第三階段	第四階段
探索與表現	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 想像力與樂趣</li> <li>* 形式表達</li> <li>* 工具使用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 創作的效果與差異</li> <li>* 想像與創作力</li> <li>* 創造自己的符號語彙</li> <li>* 協同合作</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 不同的創作方式表達</li> <li>* 構思主題與內容/慎選媒體與技法</li> <li>* 集體創作/協同合作</li> <li>* 結合科技</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 創作與社會文化的關係</li> <li>* 普遍性情感的特質</li> <li>* 關懷社會與自然環境的主題</li> <li>* 獨特性</li> <li>* 傳統與非傳統風格的差異</li> <li>* 結合科技</li> <li>* 生活應用</li> </ul>
審美與理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 各種物體與作品的接觸</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 自然/人造物/藝術品的差異</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 分析/描述/討論/判斷的方式</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 自然/人造物/藝術品的美感與</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 各種影像與美感的表達</li> <li>* 社區藝術活動與生活的關係</li> <li>* 生活與不同族群的創作</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 同儕作品</li> <li>* 社區/家鄉的藝術文化</li> <li>* 生活藝文資訊</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 自然/人造物/藝術品的特徵</li> <li>* 個人審美見解的建立</li> <li>* 不同文化的特色與背景</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>文化特質</li> <li>* 各種藝術作品的內容、形式與媒體特性</li> <li>* 古典/當代/精緻/大眾藝術的風格與價值觀</li> <li>* 科技藝文資訊</li> </ul>
實踐與應用	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 從創作感受自己/別人和自然/環境的關連</li> <li>* 觀賞的秩序與態度</li> <li>* 美化自己及有關的生活空間</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 生活藝術的方式</li> <li>* 美化生活環境與心靈</li> <li>* 本國藝術</li> <li>* 觀賞的禮貌與態度</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 正確的審美觀與態度</li> <li>* 科技等方法蒐集與整理藝術資訊</li> <li>* 美化或改造生活空間</li> <li>* 收藏藝術小品</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 生活藝術表現與鑑賞的興趣與習慣</li> <li>* 團隊的工作概念與態度</li> <li>* 擇取適性的藝術活動持續學習</li> </ul>

67

在三大目標主軸下各九項、合共二十七項的「具體教學目標與學習行為表現」中，隸屬於「探索與表現」、「審美與理解」的項目比較傾向於認知與能力的表現，而隸屬「實踐與應用」者則有多項比較傾向於態度、意願、與積習。在前一節討論過，藝術與人文領域的課程目標在於涵育人文素養，但課程綱要內並沒有直接說明其所謂人文素養的意涵與界定。然而既然課程綱要內已然明訂領域課程目標包含三大目標主軸、四十九條分

<sup>67</sup> 陳瓊花，〈藝術與人文領域課程綱要與國中階段視覺藝術教材之選取〉，摘自 高新建 主編，〈課程綱要實施檢討與展望(下)〉(台北市：師大書苑，2004)，708-709。



段能力指標，那麼在邏輯上就可以認為課程綱要的制訂委員必須承認這三大目標主軸四十九條分段能力指標也就等同於他們所謂的人文素養，否則「基本理念」與「課程目標」、「分段能力指標」所呈現出的思維前後就顯得不一致了。而如果本研究之前將所有能力指標歸納整合為二十七項「具體教學目標與學習行為表現」的方法論與過程無誤的話，同時也可以認定本領域所界定的人文素養亦即如此。

姚世澤老師在民國九十年五月二日國立台灣師範大學進修推廣部開設的「中等學校音樂資賦優異特殊教育學分班」授課時解釋，所謂基本能力指標是指『學生經過一段時間的學習所應獲得的最低限度但卻又完整的學習結果』。然而綜觀藝術與人文領域的分段能力指標原條文，研究者認為其中的許多敘述委實有欠明確。可能是為了統整或者規避技術本位色彩的理由，九十二年版課程綱要的分段能力指標內完全找不到任何一處敘述音樂、視覺藝術、與表演藝術在認知、情意、與技能方面實際上必須達成的具體學習結果與專門學習內容——這也是其與八十九年版暫行綱要異動與差距最鉅大之處。取而代之的是各種稍加深究便會發現其涵蓋能力深淺幅度可以容許極大落差的一般性敘述。舉例來說，指標 1-1-4『正確、安全、有效的使用工具或道具，以從事藝術創作及展演活動』一條，何謂正確、有效？要達到怎麼樣的程度才可以稱為正確或有效？大學音樂系主修鋼琴的學生還得常常修正自己的彈奏姿勢與動作，既然要「修正」，就必定有其「不正確」之處。而如果這種程度都還未必可稱正確，那麼在一般小學一二年級誰可以稱為正確？美術系學生也鎮日汲汲營營於運筆、色彩調配與掌握的訓練；既然還需要訓練，就代表還不夠「有效」；而如果這種程度還不足以稱「有效」，國小低年級又要

達到何種境界才配稱有效？再如指標 1-4-1 『了解藝術創作與社會文化的關係』一條，了解個皮毛、略懂個一分兩分也算擁有初步的了解，而能夠博學深入，具有一洞之見也是了解，那麼這邊所稱的了解指的究竟是到哪一種地步才算數？又如指標 2-3-8 『使用適當的視覺、聽覺、動覺藝術用語，說明自己和他人作品的特徵和價值』一條，僅僅能說出合唱、齊唱、重唱、獨唱的區別，或者指出台上演的是京劇或話劇，或者辨認水彩畫與鉛筆素描的差異，就字面上來說也已經符合本條指標的敘述；然而可以道出樂曲的結構、和聲、織體、主題與動機的發展，析論畫面的構圖與透視，比較中西劇種舞台擺設、演員走位、燈光效果的異同，這種高層評鑑表現也一樣不脫出本項指標的敘述範圍，那麼這項指標的要求又到哪裡為準？諸如此類的情形在四十九條分段能力指標內隨處可見。按照課程綱要「實施要點」規定：『各校應成立「藝術與人文學習領域課程研究小組」，依據藝術與人文學習領域分段能力指標，考量學校條件、社會資源、家長期望、學生需求等因素，研訂學年課程實施計畫。其內容包括：「目標、每週教學進度、教材、教學活動設計、評量、教學資源」等項目。』<sup>68</sup>換句話說，實際落實到教學情境與學習歷程的學習內容與教學活動設計，便是按照分段能力指標發展出來的。既然許多分段能力指標所要求的實際能力表現可以容許上下極大幅度的落差，那麼按照解讀的不同，實際發展出來的教學活動、學習歷程、以及學習評量自然也可能呈現大幅度的訓練深淺差距與評量標準差異。既然在邏輯上可以把分段能力指標的諸項要求視為「基本理念」所強調要涵育的人文素養，那麼按照這種推理，依據分段能力指標而發展、進行的，可能

---

<sup>68</sup> <國民中小學九年一貫課程綱要——藝術與人文學習領域>，29。

包容深淺度不一的教學與學習，勢必造就人文素養的大幅落差。或許就結果論而言，學生在人文素養上呈現落差的表現是必然的結果，但研究者認為釐定教育目標基準點時卻不應該坐視多重標準自行衍生，否則一來不但顯得國家的教育目標有失明確，二來『最低限度但卻又完整的學習結果』其「最低限度」本身也就失去意義了。

本節最後，研究者將「目標主軸」與「分段能力指標」表現出的特點歸結如下：(一)仍然注重技術與形式操作方面的學習。(二)學習內容融入六大議題。<sup>69</sup>(三)教學目標融入十大基本能力之培養。<sup>70</sup>(四)強調多元文化學習與本土、社區文化之接觸。(五)未提出任何具體的專門知能學習內容與結果。(六)提倡合作學習經驗。(七)強調對於人所在的關懷與覺知。(八)強調藝術與生活的結合。(九)許多能力指標的字面意涵可以容許極大幅度的實際知能落差。(十)部分敘述不夠清晰精確、少數有邏輯上的問題，另有一些能力指標在目標主軸歸屬上或有爭議。

#### 第四節 藝術與人文領域的課程統整

「統整」是九年一貫課程非常重視、也非常顯眼的觀念。在九年一貫的課程架構下，國文和英文被統整為「語文」學習領域，地理歷史公民被統整為「社會」學習領域，音樂、視覺藝術、表演藝術的學習被統整成「藝術與人文」學習領域。粗略地說，各學習領域皆是將以往的眾多學科概念加以「統整」而生的產物。九年一貫課程綱要除了在課

---

<sup>69</sup> 有關六大議題的介紹請參閱本章第五節。

<sup>70</sup> 有關十大基本能力之介紹請參閱本章第五節。

程宗旨與目標與以往的課程標準有所歧異外，因為統整概念而導致的「課程架構」重大改變，則是使教學活動迥異於以往學科(分科)教學的主因。本研究接著將探討「課程統整」的意涵、實際操作的方式、及其優缺點。

## 壹・統整的概念與課程統整的理據

課程統整(curriculum integration)又名統整化課程、統合課程、或者統整課程(integrated curriculum)。<sup>71</sup>「統整」一詞其實在〈中文大辭典〉、〈重編國語辭典〉、〈大漢和辭典〉、〈辭源〉、〈遠東、漢語大字典〉、以及〈辭海〉中都遍尋不著，而「統合」一詞除了日本人編的〈大漢和辭典〉裡還有收錄以外，上述各大辭典也均未收編。<sup>72</sup>顯見「統整」一辭是個新近的外來語，而課程統整更是外國課程概念之移植，直接譯自西文的「curriculum integration」。「integrate」和「integration」兩字在當下台灣的教育界多譯為統整，中國大陸則譯為綜合，長期以來海峽兩岸也嘗有許多學者譯為整合或統合。<sup>73</sup>簡單地說，統整(integration)即是將兩個(含)以上不相關的知識概念、事物或現象組成一個有意義的整體。<sup>74</sup>而若是詳述的話，統整則包含有下列概念：(一)統整指將部分轉變成全體、不完全變完全、不完滿變完滿的動作、措施、歷程。(二)統整也意指全體、完全、及完滿的最終結果。(三)統整的概念預設了價值的提升。(四)統整所指示的發展方向及狀態的改變，如同中文般皆指分到合、偏到全、多到少、部分到全部、分裂

---

<sup>71</sup> 楊龍立、潘麗珠，〈統整課程的探討與設計〉(台北市：五南圖書，2001)，3。

<sup>72</sup> 同註 71，11。

<sup>73</sup> 同註 71，23。

<sup>74</sup> 林國平，〈藝術與人文學習領域之課程統整概念〉，摘自〈九年一貫課程的理念與實務——藝術與人文學習領域〉，5。

到合併、分散到集中、個別到整體、分化到統合等。(五)統整的原則與特徵經常是使部分之間有結構化、系統化、平衡、對稱、相同、一貫、融合等。(六)統整的方式與動作可以是連接、附著、結合、鍵連、融化、使隸屬、使有關聯等。(七)統整的目的和最終的結果，往往是減少零散、紛亂、不一致、不連貫、混淆、分崩離析、相互矛盾、相互抵觸、不和諧、不公道、不正義、不完美、不完全及不完滿，並發揮整體的、集體的、集合的、完全的、完滿的功效。<sup>75</sup>

周淑卿認為：課程統整的理論依據大抵有兩種取向，其一是不同的學科或知識由於具有共同的邏輯結構、方法或相近的中心概念，故而能藉此產生關聯而予以統整；這種取向以赫斯特(P. H. Hirst)的理論為代表。另一種則主張社會生活的實際經驗原本即是諸多相關知能的綜合，所以可以統合不同的學科、知識與技能以應對同一個問題或情境；這種取向則以杜威(John Dewey, 1859-1952)的觀點為代表。<sup>76</sup>

## 貳・課程統整的意涵——外國學者的見解

簡單介紹過「統整」的概念與課程統整的理據後，本研究接著要解釋「課程統整」的意涵——說得精確一點，其實是列舉諸學者對於課程統整意涵的解釋。Susan M. Drake認為：統整課程是一個演化而來的連續性課程概念，它從傳統的課程開始，歷經融合(fusion)、科目內統整(within one subject)、多學科(multidisciplinary；或譯為「多元學科」)、跨學科(interdisciplinary；或譯為「科際整合」)的階段，最後終底於橫貫學科

---

<sup>75</sup> 楊龍立、潘麗珠，〈統整課程的探討與設計〉，22-23。

<sup>76</sup> 周淑卿，〈課程政策與教育革新〉(台北市：師大書苑，2002)，82。

(transdisciplinary；或譯為「超科際」)的層次。<sup>77</sup>James A. Beane 主張在課程統整中，課程計畫始於中心主題，然後藉由確認與此主題或活動相關的大觀念或概念展開課程的計畫，無須考慮科目領域的界限。<sup>78</sup>對他來說，如果不以學生關心與提出的問題來組織課程，不管結合多少學科領域，都不是真正的統整課程。<sup>79</sup>本研究藉此認定他所承認的課程統整相當於 Drake 所謂的橫貫學科統整層次，國內有些學者則將他所稱的統整課程特稱為「概念統整課程」。Beane 認為多學科課程仍然啓使並止於學科本位的內容和技巧，而課程統整則始於和止於問題和議題的組織中心——<sup>80</sup>當然這裡是指他所認定的課程統整。他另外也提出課程統整包含經驗統整、社會統整、知識統整、和課程設計統整四個主要部分(向度)。<sup>81</sup>Marsh 認為『用圖表來表示課程統整的各種不同的術語是有用的方式，而學科為本(disciplinebased)則不在此圖之中』，<sup>82</sup>這種不承認學科的統整性之看法可以說與 Beane 頗為相近。Hopkins & Mendenhall 認為『統整課程相對於學科課程，是依據學習者基本及不變的興趣與經驗，而加以組織成的課程』。<sup>83</sup>這種見解的特點在於它不強調統整課程在「架構」上是否具有某些原則或特殊性質，而是依據教材與學習內容是否按照學生「基本及不變的興趣與經驗」來揀選而決定；這種說法同時也意味著認

---

<sup>77</sup> Susan M. Drake 著，黃光雄 譯，〈統整課程的設計——證實能增進學生學習的方法(*Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*)〉(高雄市：麗文文化，2001)，24。

<sup>78</sup> James A. Beane 著，林佩璇 等譯，〈課程統整(*Curriculum integration*)〉(台北市：學富文化，2000)，23。

<sup>79</sup> 同註 77，25。

<sup>80</sup> 同註 78，24。

<sup>81</sup> 同註 78，14。

<sup>82</sup> 楊龍立、潘麗珠，〈統整課程的探討與設計〉，38。

<sup>83</sup> 同註 82，37。

定學科課程的內容並非按照學生的興趣與經驗而組織的。R. Pring 認為『課程統整通常相對於知識的分割，即與傳統授課大綱之特性相左』。<sup>84</sup>D. Barnes 主張『學校中的統整有兩種觀念，一種是知識的組織，另一種關切時間的組織』。<sup>85</sup>P. F. Oliva 認為『課程工作者應關心學科內容統整的問題，統整可指學科的混合(blending)、融合(fusion)及統一(unification)。』<sup>86</sup>J. B. Ingram 則主張：『課程統整通常被視為與學科教導對立，甚至是學科教導的替代品，不過這種見解是非常不恰當的。』<sup>87</sup>

### 參·課程統整的意涵——我國學者的見解

看過國外幾個學者的諸多分歧見解後，接著來看看國內專家們對於課程統整的解釋。黃譯瑩認為課程統整的精神是『在連結中建立新連結，完整化連結，並不斷追求更新的过程』。歐用生主張課程統整是將兩個(含)以上相關的學習內容(知識)或經驗，組成或合併成一個有意義的整合之學習內容或經驗成分，以有意義的方式緊密連結成一個整體。<sup>88</sup>這兩位學者的主張都只是強調建立連結，將學習內容、知識或經驗組織成一整體，並未刻意提到多學科或跨學科的意涵。黃政傑提出『課程組織的統整性，旨在結合學生分割的學習狀態，讓各領域的學習得以關聯起來，以增加學習的效率；課程的水平組織必須能提供學習者統整所學的機會。』<sup>89</sup>陳伯璋認為：『課程統整旨在改善現在課程因

---

<sup>84</sup> 楊龍立、潘麗珠，〈統整課程的探討與設計〉，37。

<sup>85</sup> 同註 84，37-38。

<sup>86</sup> 同註 84，38。

<sup>87</sup> 同註 84。

<sup>88</sup> 林國平，〈藝術與人文學習領域之課程統整概念〉，5。

<sup>89</sup> 同註 84，35。

學科的分化區隔，流於零碎而不能結合，並與生活嚴重脫節。課程統整也意指過去單打獨鬥的學科必須重新思索與其它學科的關係，尋求建立統合的課程架構，並集中一切可資運用的學習資源，以符合統整學習的原則，並達成課程的既定目標。」<sup>90</sup>黃炳煌認為課程統整具有三項原則：一、課程之統整應先於教與學之統整；二、統整應是跨越時空的；三、統整是跨學科的，也是各學科教師的責任。<sup>91</sup>以上三位學者顯然認為課程統整的涵意必須是「多學科、跨學科、或者跨領域」的。楊龍立則認為：統整是不同的部分有其關聯，因而使之整合成一新的整體，當各獨立之個體形成有意義的整體時即可視為統整。因此統整不是混合或拼湊，而其實各自獨立的學科，若能適當融合應有的部分，仍屬統整課程的一種形式。<sup>92</sup>廣義地說，所有課程都是統整課程，因為課程本身必定都「統整」了一些原本互不關聯的部分，而且它也是所有課程都應符合的原則與理念。<sup>93</sup>

#### 肆・本研究對課程統整不同解釋的觀點

研究者發現各家學者對於課程統整意涵的認定與解釋頗有歧異。有些學者認為單一學科內容與教材的連貫與整合，就已然算是課程統整；有些則認為多學科、跨學科、跨領域的整合才是統整課程；有些人堅持課程除非按照某種特定方式發展而成，否則絕不能算是統整課程；有些人則認為所有課程都可算做廣義的統整課程；甚至於教育部自己出版的文件，在〈統整課程理論篇〉裡，先是在第八頁將學科課程排除於統整課程之

---

<sup>90</sup> 楊龍立、潘麗珠，〈統整課程的探討與設計〉，35-36。

<sup>91</sup> 同註 90，36。

<sup>92</sup> 同註 90，36，37。

<sup>93</sup> 同註 90，41。



外，但接著又在第十九頁提出單一學科式的統整。<sup>94</sup>周淑卿歸納指出，通常所謂的課程統整包括有七種不同的作法：(一)將各分立的學科相互聯結成一個整體；(二)將幾個學科融合為一個新的整體；(三)以某個非學科的主題為中心設計一個單元，兼涵數種學科內容；(四)將學科教材重新選擇、排序、分群；(五)在某一段時間裡以某個主題為中心，實施跨學科的整體性工作；(六)組織某些經驗及學習型態以發展個人的創造性、欣賞能力、合作能力等生活能力；(七)以某個學科或經驗為核心組織材料(類似核心課程)。<sup>95</sup>這種紛亂不一致的情形在本研究中介紹「人文」時也出現過。而且同樣糟糕的是，研究者仍然無法區別它們之間的是非對錯。楊龍立嘗試藉由探究中英文字源、詞源、釋意的方法界定「統整(integrate; integration)」的涵意，並以此為基準開展「課程統整」所應具有的意涵。這種作法邏輯清晰、條理分明，可能也適用於某些課程統整的範圍。然而現在台灣所稱的課程統整概念原本移植自歐美，而歐美學者對課程統整的概念本來就存有許多歧異，而且這些相異的課程統整概念有許多都曾付諸實現或教學實驗——換句話說它們泰半都不僅只是紙上談兵的架空立論，所以研究者很難找到理由斷定哪一種才夠資格掛名「真正的」課程統整。就如同先前介紹人文時所提過的理由一般，課程統整的概念本身一開始就不是邏輯下的產物，而是實際不同應用層面與作法的歸納，所以如果硬要界定出一個明確的範疇，便容易犯上「削足適履」的毛病。承認這許多概念都算課程統整，並且將它們集腋成裘的結果視為一個課程統整的概念集合，或許是本研究唯一能做的。

---

<sup>94</sup> 楊龍立、潘麗珠，〈統整課程的探討與設計〉，195。

<sup>95</sup> 周淑卿，〈課程政策與教育革新〉，85。

## 伍・統整課程的模式——外國學者的主張

當這些統整性的理念或原則運用於課程設計時，實際狀況的描述、或是理想狀況的指引，便是所謂的「模式」。<sup>96</sup>由於課程統整的概念可以包容許多不同的面相、層級與程度，是故實際發展出的統整課程模式(或方式)也就跟著十足多樣化。以 Drake 視統整課程為一連續性課程概念來說，最初階的傳統課程(traditional)意指單一學科教學，<sup>97</sup>這其實就等同於現在大家所熟知的各獨立學科。第二級的融合課程意指以特定的議題或技能融入不同的學科中教學，在此模式中所有涉及的學科彼此並不互相依附，台灣教育界以往通稱的「學科間的聯絡教學」與此頗為接近。<sup>98</sup>第三級的科目內統整意指在一個領域內統合次級學科(subdisciplines)，例如統整物理、化學和生物成為「科學」。<sup>99</sup>有鑑於此，研究者認為九年一貫課程的學習領域課程架構設計就十分類似這種「科目內整合」的規劃。第四級的多學科統整是指若干學科透過一個中心主題或議題加以連結，<sup>100</sup>但各學科本身的定位仍清晰可辨。第五級的跨學科統整是指若干學科之間以一個(含)以上的共同點產生聯結，例如主題、引導性問題、概念、基本的學習、標準或技能等；在此層級中課程的所有層面皆相互關聯，但學科的區隔與界線仍然顯而易見。<sup>101</sup>最高層級的橫貫學科是在課程規劃之初就不從學科觀念開始，而是從真實的生活情境出發，因此鮮有

---

<sup>96</sup> <國民教育「藝術與人文」學習領域課程設計手冊>，17。

<sup>97</sup> Susan M. Drake，<統整課程的設計——證實能增進學生學習的方法>，26。

<sup>98</sup> 同註 97，26，54。

<sup>99</sup> 同註 97。

<sup>100</sup> 同註 97。

<sup>101</sup> 同註 97，70。

學科的脈絡，這種模式強調的是學習者個人的成長以及社會責任。<sup>102</sup>國內周淑卿則認為在 Drake 的統整連續體中只有後面三個層級才算是統整課程。<sup>103</sup>

以 Beane 來說，課程統整的模式只有一種：以一個中心主題開始，然後藉由確認與此主題或活動相關的大觀念或概念，展開課程的計畫。此計畫旨在探討主題的本身，因此不需要考慮科目領域的界線。以教學活動而言，學生在一個活動或方案結束後移到另一個活動或方案，而每一個活動或方案都涵蓋不同來源的知識。<sup>104</sup>在這種模式下，學科或科目的色彩被降至最低，甚至往往無法清楚辨別科目的脈絡。而除此之外，其餘的各種類型統整課程皆被 Beane 視為「統整課程」一詞之誤用。

A. A. Glatthorn & A. W. Foshay 認為統整有四種方式：(一)關聯課程(correlated)：將兩個以上的學習領域聯結，於是當學生學習一個領域內容時，也同時增強或建立了另一領域的概念。(二)廣域課程(broad field)：以一個問題為核心，接續帶入不同子題，而引進不同學門中的材料。(三)跨科課程(interdisciplinary；科際課程)：由幾個學科合而為一，亦即通稱的「合科課程」。(四)橫貫學科課程(transdisciplinary；超學科課程)：忽視學科原有的界線，依學習經驗或社會問題設計課程。<sup>105</sup>

Robin Fogarty 認為統整課程包含十種模式，它們分別是屬於單一學科內統整的分立式(fragmented)、聯立式(connected)、窠巢式(nested)，屬於兩個(含)以上學科間統整的並

---

<sup>102</sup> Susan M. Drake，〈統整課程的設計——證實能增進學生學習的方法〉，27。

<sup>103</sup> 周淑卿，〈課程政策與教育革新〉，87。

<sup>104</sup> James A. Beane，〈課程統整〉，23，24。

<sup>105</sup> 同註 103，86-87。

列式(sequenced)、共有式(shared)、張網式(webbed)、線串式(threaded)、整合式(integrated)，以及屬於學習者本人或學習者之間的統整的沈浸式(immersed)與網絡式(networked)。<sup>106</sup>以單一學科統整而言：分立式的焦點只集中在單一學科上。聯立式著重在某一學科中的細節，焦點擺在其細緻與關連，而在某一科目領域中，課程內容使課題與課題、概念與概念、學年工作與學年工作之間互相聯繫。窠巢式強調觀照某一景觀、課題或單元的多重面貌；在每一科目領域中，教師側重多元技能、社會技能、思考技能與特定內容的技能。<sup>107</sup>以二個(含)以上學科間統整者而言：並列式以廣泛且相關的概念作框架，藉以聯繫內在不同的內容；學習的課題或單元重新組合然後並列，同時教導相似的觀念，仍然維持分科的型態，只是強調兩個學科間的概念介紹應注意順序性。共有式將兩學科間互相重疊的概念作為課程設計與教學的組織要素，類似聯絡教學。張網式以一個主題網羅課程內容與學科，科目運用主題抽取適當的概念、課題及觀念。線串式透過綜合課程的方式，將所有課程內容放大，並透過不同的學科串連思考技能、社會技能、多元智能、科技與學習技能。整合式運用每一學科的基本要素，發展新型態的課程設計；採用跨學科的方式，配合科目間重疊的課題與概念進行協同教學。<sup>108</sup>最後在學習者本身或學習者之間的統整方面：沈浸式強調個人的觀點，學科成為學習者專業知能中的一部份，學習者透過此專業知能透視並過濾所有的學習與課程內容。網絡式則指學習

---

<sup>106</sup> 楊龍立、潘麗珠，〈統整課程的探討與設計〉，226。

<sup>107</sup> Susan M. Drake，〈統整課程的設計——證實能增進學生學習的方法〉，71。

<sup>108</sup> 同註 107，71，72。

者透過專家的眼光過濾所有的學習，而且能做出內在的聯結，進而導向外在的網路。<sup>109</sup>

周淑卿認為，沈浸式與網絡式將統整的責任加諸學習者身上，因此嚴格說來，屬於統整課程設計的模式其實只有張網式、線串式、與整合式三種。<sup>110</sup>

G. F. Vars 認為統整課程包含有三種形式：(一)相關式(correlation)：不同學科的教師一起處理一個主題的不同層面設計。(二)融合式(fusion)：合併幾個學科成為新的課程架構。(三)核心式(core)：以學生生活中的問題、需求、關切的主題為中心，帶入不同學科的材料。<sup>111</sup>

#### 陸·統整課程的模式——我國學者的看法

黃譯瑩提出統整課程有四大類型的參考模式，第一種叫做「學科統整課程(subject-with-subject integrated curriculum)」，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、了解事件的多面性以拓展知識的學習效果，又可細分為「單科課程(disciplinary curriculum)」、「複科課程(pluridisciplinary curriculum)」、「多學科課程」、「跨學科課程」、以及「橫貫學科課程」。第二種叫做「己課統整課程(self-with-subject integrated curriculum)」，在於統整個人與學校課程，教師與學習者不僅要在學科之間建立聯結，自我本身也必須與之統整，建立對這些學習領域或學科除了認知以外，情、意上的連結，學校各學科教師首先必須了解任教科目或學習領域的知識內涵，尋找自己對所教授科目的感情與意義，並透過教學過程，使學生感受到教師與此學科的聯繫，藉以

---

<sup>109</sup> Susan M. Drake，〈統整課程的設計——證實能增進學生學習的方法〉，73。

<sup>110</sup> 周淑卿，〈課程政策與教育革新〉，88。

<sup>111</sup> 同註 110，87。

體會學科的本質與意義，以建構出學習者對該學科的情意。第三種叫做「己我統整課程 (self-with-self integrated curriculum)」，在於統整個人在學校與非學校教育時空下的自我，在個人的注意力或意識、及其本身於心理或生理上的變化之間，建立連結；其目的在於協助教師及學習者發現探索自我的必要性，以及能從認識自我的過程中，肯定與發展自我、進而自我超越。最後一種稱為「己世統整課程 (self-with-world integrated curriculum)」，在於統合個人與人類社會大小組織，以及進一步統整個人與世界整體，協助教師與學習者在發展本身的世界觀過程中，建構出與人類組織及整體世界之共生共存感。<sup>112</sup>

楊龍立將大部分常見的統整課程類型加以歸納，列舉出十一類常見的統整課程形式並加以簡單界定如下：(一)科目課程、分科課程或學科課程。亦即人們所熟悉的各種分科、科目或學科。(二)相關課程、平行學科。令不同的兩個學科彼此產生關係，例如同一時間(週)國文科教唐詩，而歷史科教唐朝史一般。(三)融合課程。有關的學科消除界線，合成一個大的學習領域，例如社會研究包含歷史、地理和公民。<sup>113</sup>(四)廣域課程。各融合課程間又產生關係，如自然領域與社會領域合成一個生活科。一些學者並不區分融合課程與廣域課程，人們習慣說的「合科」指的即是融合與廣域課程。(五)核心課程。以一學科或學習重點為核心，並使其它學科或經驗做適度的配合。(六)經驗課程。完全打破學科界線，以社會生活、事物、問題及學生經驗做為核心，統合各知識與經驗。(七)

---

<sup>112</sup> <國民教育「藝術與人文」學習領域課程設計手冊>，17。

<sup>113</sup> 楊龍立所謂的「融合課程」與 Drake 所宣稱的融合課程雖然中文稱謂(翻譯)相同，但其意涵卻不相同。將楊氏所謂的融合課程與 Drake 的統整連續體兩相比較，楊氏的融合課程模式比較類似於 Drake 的「科目內統整」層次。

多學科、多元學科。將不同學科知識納入同一單元中。(八)跨學科、科際整合。利用週期性的單元，將各學科全部納入課程中。也有學者認為是不同學科之相同主題但學科的分際依然存在。(九)橫貫學科、超科際。不同學科使用相同主題，但沒有學科的分際。(十)統整日。整日以學生生活主題和問題為主的規劃。(十一)完全方案。最極致的跨學科課程設計，課程與學生生活密切統合。<sup>114</sup>

按照不同的課程統整途徑與統整層級概念來將各個學者所提出的統整課程模式作比較整理，我們可以得到類似下表的結果：

表 4-2，各統整課程模式所屬統整層級與統整途徑對照表

	Glatthorn & Foshay	Vars	Drake	Fogarty	Beane	黃譯瑩	楊龍立
1.兩個以上學習領域或學科因重疊的內容而連結	關聯					複科課程	相關課程
2.在同一主題中接續引入不同領域概念，來介紹主題內容	廣域		融合課程				
3.數個學科融合為新的學習整體	跨學科 (合科)	融合式	科目內 統整				融合課程 廣域課程
4.以某個主題為核心，擷取各學科材料		核心式	多學科	張網式		多學科	核心課程 多學科

<sup>114</sup> 楊龍立、潘麗珠，〈統整課程的探討與設計〉，225-227。

5.以某些知識、能力貫串各學科學習內容			跨學科	線串式		跨學科	跨學科
6. 去除科目界線，完全以生活經驗或活動設計課程	橫貫學科		橫貫學科	整合式	統整課程	橫貫學科	經驗課程 橫貫學科 統整日 完全方案
7.不屬於統整的課程組織設計 <sup>115</sup>		相關式		分立式、聯立式、窠巢式、並列式、共有式、沈浸式、網絡式		單科課程 己課 己我 己世	科目課程 平行學科

116

### 柒・九年一貫課程架構所適用的統整課程模式

統整課程的類型與形式包羅萬象，但問題是，九年一貫課程所認定、預設的到底是其中哪一種，或者包含其中哪一些？最早，公布於民國八十七年、可視為九年一貫課程雛形的〈國民教育階段九年一貫課程總綱綱要〉這麼寫著：『學習領域之實施應以統整、合科教學為原則。』到了民國八十九年〈國民中小學九年一貫課程暫行綱要〉時，原來的句子變成『學習領域應以統整、協同教學為原則。』最後到民國九十二年〈國民中小學九年一貫課程綱要〉問世，再演變成『各學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學。』其中的敘述雖然數易，由統整而演變為「掌握

<sup>115</sup> 此處沿用周淑卿的觀念，認為學科內統整不算做統整課程。

<sup>116</sup> 改編自 周淑卿，〈課程政策與教育革新〉，89。



統整精神」；從合科教學而協同教學，以至於現在的「視學習內容性質實施協同教學」；但其中學習領域的設置則並無二致。研究者認為，九年一貫課程既然主要是實踐於課堂活動中的「學校課程」，那麼它在定位上就比較符合黃譯瑩所謂的「學科統整課程」，而與「己課」、「己我」或者「己世」統整課程較無交集。既然九年一貫的課程架構以「學習領域」取代了「學科」的設計，推得遠一點甚至可以說九年一貫課程中並不包含以往的學科觀念，因此其所主張的統整就絕對不會是單一學科、或者學科內部的統整。其次，雖然學科的概念已然模糊(這裡指的是在九年一貫的課程架構設計下)，但既然學習領域的架構十分明顯，而且領域與領域之間的界線依然涇渭分明，而且領域科目在實施運作上仍類似以往的學科呈線性軌跡進行，所以絕非 Beane 所宣稱的統整課程設計，也鮮有經驗課程、橫貫學科、統整日、或者完全方案的色彩。

將楊龍立所列舉的十一種常見的統整課程模式除去前一段所述不符合九年一貫課程架構設計者之後，剩下的模式包括相關課程(平行學科)、融合課程、廣域課程、核心課程、多學科模式、跨學科模式等六種。在這六種當中，研究者認為強調將有關的學科消除其界線合成一個學習領域的「融合課程」，大體上比較符合九年一貫課程的主要設計架構；而若是以 Drake 的統整連續體概念而言，則接近於第三級的「科目內統整(或者說統整次級學科)」。

### 捌·藝術與人文領域課程的統整課程模式

以藝術與人文學習領域而言，撇開領域名稱以及基本理念所隱含的統整概念外，領域課程綱要中，真正在行文的字面上提到「統整」的部分都出自「實施要點」內，包括

下列數處：

(一)「課程設計」項的第六條：『課程設計原則以「主題」統整視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習，及其它學習領域。統整之原則可運用諸如：相同的美學概念、共同的主題、相同的運作歷程、共同的目的、互補的關係、階段性過程之統整等，聯結成有結構組織的學習單元；另外「探索與表現、審美與理解、實踐與應用」也以統整為原則。』<sup>117</sup>

(二)「課程設計」項的第七條：『課程統整可採大單元教學設計、方案教學設計、主題軸教學設計、行動研究教學設計、獨立研究教學設計等。』<sup>118</sup>

(三)「教材編選」項第二條「教材編選原則」的第三款：『教材編選時應把握統整的原則，配合教學策略，讓學生能獲得統整的概念和系統化的訊息。』<sup>119</sup>

(四)「教材編選」項第二條「教材編選原則」的第七款：『教材編選宜秉持課程統整之精神，以主題整合教材，由各類藝術專長教師指導學生學習。』<sup>120</sup>

(五)「教學評量」項第二條「評量的範圍」的第三款「課程設計的評量」之「B」：『各單元內容、技法、觀念等之組織，是否具有順序性、連續性、統整性之評量。』<sup>121</sup>

在這五個實際提到「統整」字眼的部分，上列的第一、二點十分重要，它們直接敘明了藝術與人文領域在課程綱要擬定時所設想、所預設、甚至於聯繫著課程綱要其它部

---

<sup>117</sup> <國民中小學九年一貫課程綱要——藝術與人文學習領域>，29。

<sup>118</sup> 同註 117。

<sup>119</sup> 同註 117，30。

<sup>120</sup> 同註 119。

<sup>121</sup> 同註 117，31。

分並影響其開展的課程統整概念——雖然實際上這些說明委實少得可憐。第一點提到「原則上」以主題統整音樂、視覺藝術、表演藝術的學習，這句話直接規定了領域的課程設計大體上應採用主題統整的方式；而且既然稱為「原則」，就意味著若非主題統整不可行、或者某些其它的課程設計方式在計畫、執行、考核上要比它更合理、更流暢、更具可行性，否則便應當按照主題統整的模式運作。統整既是將兩個(含)以上原本不相關的概念、事物結合在一起，使其產生關聯；那麼「使其具有關聯」的必然是不同於原本事物或概念的另一個概念，我們大可視其為橋樑或樞紐——縱使這「另一個概念」也不能脫離原本事物概念而存在。「以主題統整」便說明了使不同藝術學習甚至其它領域學習產生連結的首要就在於「主題」。第一點的其餘部分便是在解釋可以運用諸如相同的美學概念、共同的主題、相同的運作歷程等觀念做為樞紐，使不同類型不同媒材形式、彼此之間原無內在必然關聯性的藝術產生(內外部)關聯。同時，由於這些關於如何產生關聯的解釋直接置於提出以主題統整為原則之後，因此研究者認為這些解釋應該是針對「主題統整」所做的解釋；換言之，亦即可以運用相同的美學概念或類似性質的內外部關聯使音樂、視覺藝術、表演藝術的學習內容產生聯繫，並且進而發展出主題統整課程。在此要特別提出說明的是，以「相同的主題」作為統整的樞紐觀念，其本身並不同於「主題統整」課程，甚至實際藝術作品的相同主題，也未必就會是主題統整課程的課程名稱。

上列的第一點既然言明了「原則上」本領域的課程以主題統整為設計導向，那同時也就隱喻著容許「例外」的出現。遇著某些教材、某些學習活動不適用於發展成主題統整課程，或者或有其它課程模式更能順利消融這些教材、更能使學習活動流暢有效的話，

堅守主題統整課程顯然是膠柱鼓瑟、刻舟求劍的不智之舉。上列的第二點列舉出含主題(主題軸)統整課程在內的五種統整課程模式，其作用或許有部分便在於提醒課程設計者也可以考慮除主題軸之外的其餘統整課程模式。如果這種推論無誤的話，本研究可以把上述的一、二點合併(統整)成一個完整的概念：藝術與人文學習領域的課程設計可採大單元教學設計、方案教學設計、主題軸教學設計、行動研究教學設計、獨立研究教學設計等統整課程模式，其中又以主題統整為原則；使音樂、視覺藝術、表演藝術的學習甚至其它領域學習活動產生關聯、達到統整的概念包括諸如：相同的美學概念、共同的主題、相同的運作歷程、共同的目的、互補的關係、階段性過程之統整等。

上列的第三、四點與一、二點相較可謂了無新意，它們只是再一次簡單地提到教材編選應秉持統整的精神或原則，再一次提出以主題整合教材的主張。至於第五點，不過是強調在課程設計或者發展的過程中與設計完成後，必須評量此課程的各單元各部分，是否統整，是否具有順序性、連續性而已。如果真要說在這一點的原條文內還能看出領域課程綱要對於統整之認知的端倪，那或許就是由於它同時並列了「統整」、「連續」、「順序」的概念，所以它比較重視統整在水平層面上的意涵，而較為忽略統整也具有垂直面相上的意義。因此，儘管在領域課程綱要內提到統整之處共有五處，但實際上真能稍微幫助我們了解領域所要求的課程設計方式的不過區區兩處。

### 玖・主題統整課程的模式與運作方式

既然藝術與人文領域的課程設計以主題統整為原則，那麼就該針對主題統整課程模式展開探討。徐秀菊認為在黃譯瑩所提的統整課程四大參考模式的「學科統整課程」中，

藝術統整課程包含有五種模式：(一)類 DBAE(discipline-based art education)之單科統整。此乃仿照 DBAE 的課程架構以藝術史、藝術批評、藝術創作、美學為核心或主題之單科統整模式，將音樂欣賞、音樂史、演唱、演奏、樂理、甚至音樂創作之教材聯結成為音樂統整之課程，<sup>122</sup>其它的不同藝術類別課程應該也類似如此。(二)以藝術共同屬性為核心之複科統整。這是以共同模式(shared model)進行統整，將兩種(含)以上個別學科帶入主題核心，使用重複的概念、觀念或技巧作統整要素，來增加具有共同知識屬性科目之間更多相互聯結與應用的機會。<sup>123</sup>在這種模式下，不同藝術學科互有交集的概念、知識、就成為形成關聯的樞紐，並發展成課程的主題。(三)透過藝術整合課程核心之多學科課程。Krug 及 Cohen-Evron 從藝術教育的立場，提出經由藝術來擴大統整課程的軸心，其方式是由不同領域的教師協同設計研發主題，並建構學科間的聯結，其中心主題則環繞著一個界定的藝術題材範圍或藝術學科。<sup>124</sup>(四)以藝術做為其它資源之跨學科課程。Krug 及 Cohen-Evron 建議，將藝術作為其它學科的資源，利用藝術作為課程說明或討論的範例，以強化授課的主題、題材或技巧。<sup>125</sup>(五)透過藝術詮釋相關題材之跨科統整課程。這裡指的跨科統整係指在兩種(含)以上的學科之間建立聯結，以其中一種學科的觀點來探究與連結相關學科，並協助轉化教師及學習者對於學科知識的思考典範或後設性狀況，使原來的學科經統整後產生新的意義，以及新的思考內容與方向。

---

<sup>122</sup> 徐秀菊，〈藝術統整課程設計原理與實務〉，摘自 藝術教育研究編輯委員會 編，〈藝術與人文教育(上)〉(台北縣：桂冠圖書，2002)，402-403。

<sup>123</sup> 同註 122，403。

<sup>124</sup> 同註 122，404。

<sup>125</sup> 同註 124。

<sup>126</sup>這五種藝術統整課程方式雖然並未提到「主題」統整之名，單看其文字敘述可能也無法完全明白其內容，但既然都包含著以「主題」作為連結課程的概念，研究者認為應該還是可以將其視為主題統整課程的一種敘述。

徐秀菊另外又提出自定義的『IC 方案』課程。「IC」一方面指統整課程(integrated curriculum)，另一方面意指電腦主機板的主要元件，象徵課程的主軸點；方案則意指「計畫畫(project)」。IC 方案課程是為達到一個主題性教學所規劃的統整課程記劃。主題式教學是 IC 方案的特色，它可以針對一個主題或論題做深入探討，從一個主題或論題延伸出相關聯的概念，再從每一個主題概念中發展相關的教學單元與活動的一種方案設計。它利用擴散性的課程系統模式，將所有教學設計統整在主題軸內，並將課程發展的概念與教學單元及活動作連結。IC 方案課程的內容以主題為核心，主題包含數個單元(概念)，每個單元則包含不同的教學活動。社會生活的主題或論題是 IC 方案的基礎教材。

<sup>127</sup>這種方案課程嘗試以 Beane 的概念統整課程為基礎，修改其完全反學科概念的理念，並在教學活動中適時融入學科統整或超學科統整的模式。<sup>128</sup>研究者不完全清楚她這裡所謂的「超學科」統整是否即是橫貫學科課程，若然如此，依照周淑卿的解釋，橫貫學科雖然還有著「學科」字眼，但卻根本就不存在學科的概念，而只有依附主題與之相關的知識或技能。所以牽涉到學科統整意涵(尚有學科色彩與界線)的教學活動就不可能同時也隸屬於超學科教學活動之列。換言之也就是在同一主題或論題中，一部份教學活動可

---

<sup>126</sup> 徐秀菊，〈藝術統整課程設計原理與實務〉，402-405。

<sup>127</sup> 徐秀菊，〈〔藝術與人文〕領域 IC 方案課程設計的理念與實務〉，摘自〈九年一貫課程的理念與實務——藝術與人文學習領域〉，44-45。

<sup>128</sup> 同註 126，408。

能屬於學科統整，另一部份則屬於橫貫學科課程。

H. H. Jacobs 提出科際整合單元模式，整合學校中所有學科觀點，以探究主題、問題為核心。科際整合課程的主題模式必須先問哪一個學科與主題相關、能否納入此主題教學、主題教學能否達成所納入學科的目標。由於課程內容均是學科內容，因此此模式以學科為起點，亦以學科為終點。<sup>129</sup>

李坤崇綜合 Fogarty & Stoehr、Jacobs、Smith & Johnson 的觀點，將設計主題統整課程的步驟分為腦力激盪各類主題、選擇適切主題、研擬主題課程目標與設計統整架構、發展教學活動、規劃教學評量、檢核統整課程等六個步驟。<sup>130</sup>Dorothy M. Campbell & Linda S. Harris 則提出發展主題教學的過程模式包含選擇主題焦點、定義概念與引導問題、摘要內容、發展實作評量、蒐集與發展資源、評鑑課程等六個歷程。<sup>131</sup>而在主題類別上，徐秀菊將其區分為概念性主題(conceptual themes)與論述性主題(thematic themes)兩大類。前者是由概念性知識或通則所形成的主題，並以明確的概念為核心，統整相關的事實，透過對其認知、記憶「事實」的學習，引導至對概念的理解進而產生通則等較高層次的思考；一般這些概念或通則是比較學術性或抽象性的，例如時間、空間、美學、多元文化等。後者則是學科屬性不明但涵意豐富廣泛或成因複雜之論題或事物，包含價值觀、環保、事件、地方、人物或某些議題等。<sup>132</sup>Dorothy M. Campbell & Linda S. Harris

---

<sup>129</sup> 李坤崇，〈主題統整課程之理念與設計〉，摘自 中華民國課程與教學學會 主編，〈課程統整與教學〉(台北市：揚智文化)，261-262。

<sup>130</sup> 同註 129，263。

<sup>131</sup> Dorothy M. Campbell & Linda Harris 著，徐愛婷 等譯，〈統整課程發展：協同合作取向 (Collaborative theme building: how teachers write integrated curriculum)〉(台北市：心理出版社，2002)，14。

則主張主題可以區分為文學主題、論題主題、抽象主題、事件主題、問題主題、立場主題等六類。<sup>133</sup>

課程統整本身是一個可以容許諸多不同層級、不同廣度、不同面相、不同實際運作狀況的應用語彙，而「主題統整」也是如此。單以周淑卿歸納的六種課程統整途徑(方式)來做檢視，研究者發現其中明白指出「主題」字樣的就包括有在同一主題中接續引入不同領域概念來介紹主題內容的廣域課程，以主題為核心擷取各學科材料的核心課程、多學科課程、張網式統整，完全以生活經驗或活動作為設計的橫貫學科、概念統整課程、與整合式統整。這些課程模式在統整課程的層級與運作方式上都大有歧異。更別提不在上述之列、但卻可以容納、擁有主題意涵的課程模式了。

實際上不管是哪一種課程模式，它們幾乎都在某種程度上包含有「主題」的意涵在。即使是以往的課程標準年代，每一單元、每一課，難道不也都是按照某些顯性或隱性主題來揀選並組織教材、或者可以從其內容歸納尋出若干主題的嗎？不管是任何形式的課程架構或組織，在組織教材內容時必定會經歷知識、技能、與概念的篩選。既然有揀選的動作，就必然有著進行選取的基準或規律，而所揀選的教材內容、知識、與技能也必定(理應)符合選取的條件與限制；換句話說這些被揀選出來組織到同一課程中的知識與技能，就是因為符合設計課程時所設定的教材選取條件而被組織、整合、連結在一起的。而使這些原本並無必然關連性的知識、技能、與概念產生關連，「統整」在同一課程內

---

<sup>132</sup> 徐秀菊，〈藝術統整課程設計原理與實務〉，412-413。

<sup>133</sup> Dorothy M. Campbell & Linda Harris，〈統整課程發展：協同合作取向(Collaborative theme building: how teachers write integrated curriculum)〉，22。



的條件、基準、或規律，亦即課程內容所有細部知識技能的關連點或發生交集之處，往往也就可以視為課程賴以組織發展成形的「主題」——不論它是顯性或隱性的主題。如果某一個課程設計無法找到其主題所在的話，亦即無法找到其教材間共有的概念或共通點，換言之幾乎就是鬆散、組織不良、導向性不明確的差勁課程設計。因此，任何課程都理應具有主題，差別只在於主題對於教材內容揀選組織的影響強度，還有是先決定主題再以此發展課程選取教材內容、或者事先決定某些知識技能具有教學價值並從中歸納互有關聯、交互共通的概念而聚斂出主題而已。如果將所有「擁有主題」的課程都視為「主題」式課程的話，其結果就是似乎所有課程都可以算做主題式課程。如果再加上楊龍立將所有(組織良好的)課程都視為統整課程的觀點，那麼「主題統整課程」幾乎也可以涵蓋一切的課程。而如同在介紹人文那一節所提過的，一個辭語若是可以用來涵蓋、指涉諸多概念的話，反過來說它們也就幾乎不說明任何事物。研究者並不想認為藝術與人文領域課程綱要所宣稱的主題統整課程可以容納近乎所有的課程模式，因為如果這般的話，領域課程綱要除了告訴我們課程設計要有主題之外，也就再沒有說明其它事情了(確實有部分學者認為「主題課程」除了表示課程要有主題外再無其它明確定義)；然而實際上研究者卻找不到充分的證據或闡論足可辯明並非擁有確定主題的統整課程就堪配上主題統整課程之名。

在各個學者的論述中均未見對於主題統整課程的明確界定，雖然參照他們所提出的主題統整課程發展方式與步驟看來，主題式課程除了必須具備明確的中心主題外，在發展歷程中比較傾向於優先決定主題以之作為發展課程的起點，爾後再按照主題挑選並組

織合適的教材；不過單單這樣，也還不足以說明事前預設部分教材，從中歸納聚斂出主題並且反過來做為教材內容組織與聯結之引導的課程設計方式就不能算做主題統整課程。畢竟徐秀菊所提出的以藝術共同屬性為核心的複科統整，就是利用不同藝術學科互有交集的概念與知識作為統整的樞紐，並發展出課程主題的。從領域課程綱要提到主題統整的條文看來，『課程設計原則以「主題」統整視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習，及其它學習領域』，『課程統整可採……主題軸教學設計……等』，以及『教材編選宜秉持課程統整之精神，以主題整合教材』三句，雖然都提出「以主題統整」或「以主題整合」的關鍵陳述，但嚴格說起來這兩處其實也只能解釋成「強調利用主題來作為統整的關鍵與樞紐」或者「利用主題使各方面的學習與教材產生連結與相關」，而無法解釋成「以主題為起點編選教材發展課程」；推得更遠一點，甚至無法確定領域課程綱要是否直接斷言援用主題式統整的課程模式。換言之不僅無法斷定主題式統整課程是否一定要以決定主題作為課程發展的最起點，而且即使承認這個假設，從領域課程綱要的原條文中，也無由確知領域課程發展非如此不可。或者反過來說，如果認定領域課程綱要所主張的「以主題統整(或整合)」所指的就是主題統整課程的話，那似乎就必須連帶承認由不同預設知識、技能、教材歸納聚斂出主題的方式在整個主題統整課程的集合中也佔有一席之地。

#### 拾·藝術與人文領域的主題式統整

回頭檢視藝術與人文領域課程綱要所述：『課程設計原則以「主題」統整視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習，及其它學習領域。統整之原則可運用諸如：相同的美學

概念、共同的主題、相同的運作歷程、共同的目的、互補的關係、階段性過程之統整等。』

這一段敘述提出兩種不同涵蓋層面的統整。「統整視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習」可以視為領域內部的統整，「及其它學習領域」一句則可以解釋成跨(多)領域的統整，而這兩種不同廣度的課程統整原則上皆是利用主題統整方式來達成的。由於其統整的廣度不得窄於領域範圍，所以不會是前述的「類 DBAE 單科統整」；但同時也因為領域的觀念十分清晰、領域的架構相當明顯，因此可以援用 Beane 完全摒棄學科或領域界線與色彩的概念統整課程之處想來也幾希。

在主題形成方面，「相同的主題」比較屬於論述性主題，而且其涵蓋層面可以輕易擴及其餘諸多領域，可以同時用來發展領域內部以及跨(多)領域的主題統整課程。「相同的美學概念」、「相同的運作歷程」、「共同的目的」、「互補的關係」等則偏向概念性主題，同時除了藝術活動的外部目的與非藝術活動之事物尚稱直接相關外，其餘各項統整概念點都不容易與藝術以外的事物或活動建立密切且直接的連結，勉強連結的話也很容易使其關連顯得牽強而欠缺必然性，因此比較適合發展僅限於藝術與人文領域內部的主題統整課程。這種以概念性主題發展的統整課程在性質與類別上十分接近徐秀菊所提出的「以藝術相同屬性為核心之複科統整」。此外這些概念性主題既然奠基於尋找音樂、視覺藝術、表演藝術之間諸如相同的美學概念、相同的運作歷程等由比較與歸納所得來的關係，而這些關係是不能脫離個別藝術活動與藝術作品而存在的，因此在邏輯上勢必要先預設某些現成的藝術作品、藝術活動列在候選教材之中。也就是說，起碼有部分的  
概念性主題是經由比較、歸納、與聚斂而得來的。

## 拾壹·領域其它統整課程模式——(一)大單元教學設計

領域課程綱要在談到統整的部分有一條寫道『課程統整可採大單元教學設計、方案教學設計、主題軸教學設計、行動研究教學設計、獨立研究教學設計等』，這說明了除了主題統整的方式外，領域統整課程設計還可以採用一些其餘的方式。本研究接著將逐項加以說明。

瞿述祖和童慶懋認為課程內容的組織方式普通有下列四種方法：(一)學科單元組織法。這是以若干有價值、學生覺得有趣的大題目為中心，以本學科的教材為範圍加以組織。(二)單元聯絡教材組織法。這種組織的方法學科的界線依然保留，只是先定一個中心主題，各科的教材都以此主題為依據，在各科教學時間內分別去進行教學，但是各學科在教材的組織上，盡量採取互相聯絡的方式。(三)合科單元組織法。這種方式將幾種學科合併起來為一科，而教學同一單元的教材。(四)大單元設計組織法。此方式完全打破學科的界線，以實際問題作為組織教材的中心。<sup>134</sup>

綜觀這四種單元組織法，研究者發現它們其實與先前介紹過的許多統整課程模式相當近似。「學科單元組織」由於其內容僅及單一學科，所以必然可以算作學科課程。「單元聯絡教材組織」以主題聯絡各學科教學，所以與 Drake 統整連續體中的融合課程，Fogarty 十項統整模式中的並列式、張網式，以及 Vars 所提出的相關式課程十分類似。「合科單元組織」將原本的複數學科合併為一大科，作法等同於 Drake 所謂的科目內統整(統整次級學科)，Vars 的融合式課程，以及 Glatthorn & Foshay 所界定的跨學科統整。

---

<sup>134</sup> 瞿述祖、童慶懋，〈單元教學法之理論與實務〉(台北市：國立教育資料館，1962)，10-11。

「大單元設計組織」從實際問題出發完全泯除學科概念與界線，這就與 Beane 的概念統整課程，Glatthorn & Foshay 和 Drake 的橫貫學科統整，以及 Fogarty 的整合式(統整式)模式頗為神似。

本研究不敢完全肯定領域課程綱要宣稱的「大單元教學設計」是否等同於「大單元設計組織」，不過由於這兩個名詞的關鍵語彙同樣都在於「大單元」，而且「教學」與「組織」是所有學校課程都共有的質性，不太可能被視為具有特殊意涵的形容或表述，因此以這種邏輯研究者認為這兩者指的應該是同一件事。如果這種推論不錯的話，大單元教學設計也就是 Beane 的概念統整課程，或者 Glatthorn & Foshay 和 Drake 的橫貫學科(超科際)統整，又或者 IC 方案設計中超學科的部分。同時由於這種課程設計是由核心主題發展而來，其實在學理上也算做主題統整課程或主題軸教學設計的其中一種型態，但在課程綱要中又特別將它獨立出來與「主題軸教學設計」並列，因此可以得知在領域課程綱要的規劃中，主題統整課程與大單元教學設計是各自獨立的概念，而且在提到主題統整(或其它類似詞彙)時就不包含大單元教學設計、概念統整課程、或者橫貫學科課程在其中。

簡楚瑛認為：單元、大單元和主題教學其本身只告訴我們課程設計和教學的範圍所在，是組織、統整課程的一種方式，但卻無法表達出其教學過程及教學基本理念。一旦訂出主題或單元名稱，可以讓課程設計和教學者在設計課程與教學時，以該主題或單元名稱為中心範圍，但它們並不是一種確定的課程設計或教學方式。不同教學理念或不同教學目的的老師可以用相同的單元或主題名稱發展出截然不同的課程設計與教學過

程，但其授課範圍則可能是接近的。<sup>135</sup>按照這種觀點，單元教學、大單元教學或主題教學設計除了要有一個主題或單元名稱為其界定外，其餘就再沒有任何定義——換言之它們可以是任何課程。從前文中對於主題統整或主題式教學的探討，研究者認為簡楚瑛對主題教學設計的理解具有一定程度的可信度；然而以大單元教學設計而言，雖然本研究無法從邏輯或歷史上證明簡楚瑛的認知有誤，但研究者寧可相信大單元教學設計如同大單元設計組織一般，是有明確所指的課程發展模式。否則如果以簡楚瑛的方式去理解課程綱要的話，「課程統整可採大單元教學設計」一句除了告訴我們要有單元名稱外就再沒有說明任何事情，而特意加在行文之中也就顯得用意不明了。

## 拾貳・領域其它統整課程模式——(二)方案教學設計

方案教學的原文是「project approach(or method)」，其出現與二十世紀初進步主義(prograssism)教育思潮和科學化的兒童研究運動(the child study movement)有關，反對課程組織以科目型態為本位。其倡始人克伯屈(William Heard Kilpatrick, 1871-1965)主張學校課程應以直接的、功能性(functional)的方式來組織，同時認為只有在行動中才能求得知識，知識唯有依賴行動方能完成，援用杜威所提倡的「問題解決法(problem solving)」，並擴及「從做中學(learning by doing)」的見解。換言之，方案教學是指讓學生採取一連串的「行動」以培養解決各種「問題」之能力的教學方式。<sup>136</sup>克伯屈另外又指出：方案教學是指在一個社會性的環境中，全神貫注地從事有目的的活動的過程。在

---

<sup>135</sup> 簡楚瑛，〈方案教學之理論與實務〉(台北市：文景書局，2001)，10。

<sup>136</sup> 同註 135，1-2。

活動中，學生為此項目的所驅策，而決定其活動的計畫、進行的步驟，學生有學習的動機。<sup>137</sup>簡楚瑛據此歸納認為，方案教學包含下列五項要素：(一)方案教學是目標導向的教學方式，其教育目的直接在於培養學生解決問題的能力。(二)強調步驟性的學習過程。(三)強調學習活動的過程與結果對學生的意義性、並強調學生主動參與學習。(四)強調實驗或執行等「做」的要素。(五)在每個步驟中強調思考的要素。<sup>138</sup>研究者認為，既然克伯屈強調在社會性的環境中實施，所以或許還可以再加上「強調群體學習」這個要素。

方案教學在課程設計流程上包含以下數個步驟：(一)選擇主題。(二)決定探究範圍。在這個步驟內常常引用製作主題網的方式，但並非絕對必要。(三)考慮探究方向。(四)決定課程規劃與流程。<sup>139</sup>雖然方案教學設計同樣也有中心主題，而且也以主題來決定教學範圍與內容，但與介紹大單元教學設計時所提出的理由等同，既然在領域課程綱要中將方案教學與主題課程並列，就意味著它們在領域課程規劃中是各自獨立的概念。此外，由於方案教學的出現原本就起於科目課程組織的反動，所以它應該與大單元教學設計、Beane 的概念統整同樣具有無學科色彩的性質；而其直接培養學生問題解決能力、強調學生主動參與學習以及學習活動對學生的意義性之主張也與 Beane 十分類似。差別在於方案教學特別強調「實做」與「思考」的要素。研究者認為，其它類似的統整課程模式或許也都包含有實做與思考的要素在，只是不若方案教學設計如斯強調而已。

---

<sup>137</sup> 簡楚瑛，〈方案教學之理論與實務〉，3-4。

<sup>138</sup> 同註 137，4-7。

<sup>139</sup> 同註 137，40-49。

### 拾參·領域其它統整課程模式——(三)行動研究教學設計

關於「行動研究(action research)」，蔡清田認為：行動研究顧名思義就是將行動與研究結合起來，由實務工作者在實際工作情境當中，根據自己實務活動上所遭遇的實際問題進行研究，研擬解決問題的途徑策略方法，並透過實際行動付諸實施執行，進而加以評鑑反省回饋修正，以解決實際問題。<sup>140</sup>John Elliot 則界定行動研究是從業者為改進其工作情境內部活動的品質所從事的研究，其目的在於尋求對於事件、情境、和問題的理解，進而增加他們解決實際問題的有效性。<sup>141</sup>林素卿認為，與其說行動研究是一種特定的研究方法，毋寧說是一種研究的態度；它是一種反省的過程，是對已知問題的探討，其目的在於解決問題或增進對問題的理解。<sup>142</sup>行動研究不只注意實務問題的解決與行動能力的培養，也重視批判思考能力的建立，以增進實務工作者的實踐智慧。<sup>143</sup>

行動研究提供解決實務問題的行動方案，具有井然有序的架構。它可以由個人進行，也可以經由小組進行，或者也容許大群體為之。雖然有些學者認為行動研究並沒有統一的模式，但歸納實際的行動研究方案我們仍然可以得出一些典型的階段與歷程，其程序包括：尋得研究起點、釐清情境、發展行動策略並付諸實行、以及公開知識等四大歷程。<sup>144</sup>尋得研究起點亦即發現問題。釐清情境包含澄清研究起點、蒐集資料、以及分

---

<sup>140</sup> 蔡清田，〈行動研究及其在教育研究上的應用〉，摘自 中正大學教育學研究所 主編，〈質的研究方法〉(高雄市：麗文文化，2000)，308-309。

<sup>141</sup> 林素卿，〈學校行動研究在九年一貫課程統整與實施上之應用〉，摘自 中華民國課程與教學學會 主編，〈行動研究與課程教學革新〉(台北市：揚智文化，2001)，52。

<sup>142</sup> 同註 141，53。

<sup>143</sup> 同註 140，309。

<sup>144</sup> 同註 140，317。



析資料三個部分。發展行動策略並付諸實現，就是提出可能的問題解決方案或改善方式，並且實際運作實施，檢核各方案的結果與績效；如果問題並未獲得改善或解決，就必須重新來過。公開知識一方面強調分享，另一方面也有助於研究者在公開所從事行動研究時加強對研究的各階段歷程之反省與檢核。<sup>145</sup>

國內外許多學者常常強調教師所從事的教育行動研究。這一類教育行動研究多半主張由最了解自身學校與社區文化的教師本人，針對該學校教育實施上的實際問題進行問題改善或解決的行動研究，這種觀點的價值與意義自然不容置喙。然而以藝術與人文領域而言，領域課程綱要是在「課程設計」的部分提出「課程統整可採……行動研究教學設計」；既然是課程設計部分下所提出，且又敘明「行動研究教學設計」，研究者認為這裡所指的就不應該視為由教師所進行的教育行動研究，而是經由設計、置於學校課程中、引導學生去從事進行、以行動研究為教學活動的課程。如果領域課程綱要所稱的行動研究教學設計指的是教師或學校行政人員所進行的教育行動研究，那麼一來與其把它置於「課程設計」項目內不如置於「教學評量」項目下；二來行動研究是針對「實際問題」而展開的問題改善或解決探究，而在課程設計階段，課程根本尚未實地實施，哪裡來的什麼實際問題？這在邏輯上也顯然說不通。

行動研究教學既然理應是引導學生從事行動研究的教學活動，那麼以藝術與人文領域來說，似乎就是引導學生在音樂、視覺藝術、表演藝術的創作、欣賞、評鑑時發現實際操作上的問題，並且進而按照行動研究的步驟設法改善、解決問題，最後公開知識；

---

<sup>145</sup> 林素卿，〈學校行動研究在九年一貫課程統整與實施上之應用〉，58-59。

此外還要加上行動研究法的介紹與指導，以及學生公開知識後的評鑑與說明。引導學生發現問題這個部分顯然比較可以按照預先設計的課程來實施，但是在那之後釐清情境、發展行動策略並付諸實施、以及公開知識的階段，除非教師介入的比例甚重或者研究範圍方法取樣材料限制很緊，否則若教師僅只從旁引導行動研究的技巧、方法與步驟，而不直接誘導學生的行動策略設定與最後得出的知識(僅在最後公開知識後做出評鑑與說明)，甚至也不干涉學生研究問題設定的話，那麼在整個行動研究教學設計中就只有尋得研究起點一項比較是內容範圍確定的結構性課程與教學，此階段的課程也比較能確知可以做何種形式的統整；而在後面幾個階段由於事先並不能精確預知會出現哪些內容，課程也因此呈現低結構性，甚至無法掌握到底統整或者沒有統整了哪些材料。

#### 拾肆·領域其它統整課程模式——(四)獨立研究教學設計

獨立研究的原文是「independence study」，指的是由學生自己發現問題，產生疑難，然後自行設計實驗，進行實驗，觀察記錄，最後再利用科學方法歸納、推論而得到新的知識。對於問題的解決層次上，學習者對所欲解決的問題、方法、步驟、和答案均係經由自己來設定和探究。<sup>146</sup>與行動研究不同的是，行動研究要解決改善的是實務上發現的困難與問題，但獨立研究則可以容許所有學生感興趣的主題都作為研究主題之用，在範圍上明顯可以比較廣泛。

Doherty & Evans 認為獨立研究是學生獨自(或以小組方式)進行某一研究之意，既是研究理所當然就比較講究方法，所以它是一種研究方法與態度的訓練。目的在使學生學

---

<sup>146</sup> 潘裕豐，〈網路遠距輔助學習模式對國中資優生獨立研究方案學習成效之研究〉(彰化縣：國立彰化師範大學特殊教育學系，2000)，10。

會自己尋求答案、自行解決自身的問題。這種研究是根據學習者的興趣與能力來進行的。<sup>147</sup>

郭靜姿認為，獨立研究教學的目的旨在培養學生獨力進行研究的能力，但並不是「學生獨立」的研究，在學習的過程中，教師應該適時提供引導。此外獨立研究有其先前應具備的條件，需以學科知識為基礎，找出感興趣的研究領域，充實必備的技能，始能勝任獨立研究。<sup>148</sup>

Doherty & Evans 提出獨立研究教學包含有三個階段：(一)教師引導階段。其內容包括①運用專題講座，提供學生學科知識。②運用資源教室的充實活動，提供一般探索機會。③協助學生尋找感興趣的研究領域與主題。④提供研究能力訓練。⑤提供資料搜尋的技能。(二)獨立研究階段。其內容包括選擇主題、擬定工作進度、草擬研究問題、尋找資源、記錄研究發現、擬定正式研究計畫與研究問題、進行師生討論、提出研究成果、評鑑等九項。(三)專題討論階段。包括提供過程研討的機會、提供特定主題的探討、以及計畫新的研究等三項。<sup>149</sup>郭靜姿認為獨立研究教學分為發現興趣、充實技能、進行研究三個階段。若是以教學過程而言，這三個階段可以相應於一般探索活動、分組或團隊能力訓練、以及個別(或小組)研究。而如果以教學內容而言，則分別相應於資源教室的充實活動、認知或技能訓練、以及獨立研究實做。<sup>150</sup>潘裕豐則認為按照主要工作項目的

---

<sup>147</sup> 潘裕豐，〈網路遠距輔助學習模式對國中資優生獨立研究方案學習成效之研究〉，29。

<sup>148</sup> 同註 147，29-30。

<sup>149</sup> 同註 147，33-34。

<sup>150</sup> 同註 147，32。

不同來區別，獨立研究教學可以分爲訂定主題與文獻探究、擬定研究計畫、研究進行與成果撰寫、以及研究成果展示等四個主要階段。<sup>151</sup>

當獨立研究教學置入藝術與人文領域時，研究者發現：由於獨立研究的各研究主題是由學生自訂的，因此在課程設計上充其量只能界定學生研究的主題範圍，而不能預先設置主題。而且當學生擬定主題進行研究後，資料蒐集與整理的工作也由學生自行嘗試，學習經驗的內容與範圍很難預測清楚。所以只有前置準備階段所提供的學科知識、充實活動、以及針對資料蒐尋與研究能力所設的訓練，可以呈現較結構化的課程設計。換言之，雖然在獨立研究的過程與研究結果確立時必然含有各研究所涉入知識的統整，但那時的統整比較像是學習者本身的統整，而不是在課程設計上已然將各學習內容做成統整。以「課程設計」本身而言，可以確知教學內容與材料並做出統整的，就比較限囿於準備與充實階段。此外，徵諸國內外學者主張獨立研究需以學科知識爲基礎、以及教師引導階段應運用專題講座提供學科知識等觀點，縱使不應該擴大解釋他們指的一定是分門別類的「獨立學科」，但顯然也不能排除這種意涵。換句話說，獨立研究教學設計能在課程設計時確保各教學材料與內容達成統整的僅及前置準備階段，但卻也不一定非採用學科以外的統整方式不可。

## 第五節 協同教學、十大基本能力、與六大議題

---

<sup>151</sup> 潘裕豐，〈網路遠距輔助學習模式對國中資優生獨立研究方案學習成效之研究〉，34。

九年一貫課程綱要在介紹所設置課程(亦即七大學習領域)、學習領域結構、各學習領域內涵的篇章內寫道：『學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學。』<sup>152</sup>雖然在藝術與人文領域本身的課程綱要部分並未提及「協同教學」字眼，但在「實施要點」中，「教材編選」項第二條「教材編選原則」的第七款提及：『教材編選宜秉持課程統整之精神，以主題整合教材，由各類藝術專長教師指導學生學習』；在「教學方法」項的第二條也提到：『要能提供良好的示範供學生觀摩』；<sup>153</sup>這兩處可以說也都隱喻有協同教學的意涵在。

#### 壹·協同教學的意涵——外國學者的解釋

協同教學的英文是「team teaching」，Dean & Witherspoon 指出：「協同教學的核心概念不在結構和組織的細節，其根本精神在於合作計畫、持續合作、緊密的一致性、無抑制的溝通和真誠的分享。它反應的不是結合個人在一起的團體，而是在單一的、統一的小組。」<sup>154</sup>

J. T. Shaplin 認為：協同教學是一種教學的組織形式，包括教學人員及分配給他們的學生，在其中兩位(含)以上的教師被賦予責任一起工作，爲了相同學生團體，全部或重要部分的教學。<sup>155</sup>他另外也指出協同教學具有下列特徵：(一)教師在同樣學生群組的共同學習中，具有緊密的協同關係。(二)是由兩位(含)以上教師所構成的。(三)學生、時

---

<sup>152</sup> <國民中小學九年一貫課程綱要——藝術與人文學習領域>，9。

<sup>153</sup> 同註 152，30。

<sup>154</sup> 鄭博真，<協同教學基本概念、實務與研究>(高雄市：高雄復文，2002)，14。

<sup>155</sup> 同註 154。

間、分組、或空間的分配都是多樣性、多變化的。<sup>156</sup>

Firester 認為協同教學包含下列諸要點：(一)一個團體的教師為一個小組，負責一個原先年級、或幾個年級結合的學生團體的教學，超過一個學期或一年。(二)以小組成員不同責任的特定分配，清楚建立的組織。(三)清楚地界定小組領導人的責任。(四)清楚地陳述一般安排小組成員合作計畫和評鑑計畫所需的策略。(五)為了合作教學清楚的正式組織安排，而非小組成員一時興趣或喜好。換言之，『協同教學是一種學校組織的類型，在其中幾個教師被一個確認的領導人領導，共同負責合作計畫、實施與評鑑，分派作為一個小組組織單位的所有學生的全部教學計畫。』<sup>157</sup>

I. J. Singer 認為協同教學的意涵為：兩位(含)以上的教師，在一個適當的教學場所和既定的時間長度，合作計畫、教學和評鑑一個或多個班級團體的一種安排，如此可以使小組成員發揮特殊的能力。<sup>158</sup>

Olson 認為協同教學是一種教學情境，其中兩個(含)以上擁有互補教學技巧的教師合作計畫，對一群學生實施教學，使用彈性分組來符合學生的特別需求。<sup>159</sup>

Trump & Miller 認為協同教學是兩位(含)以上的教師和助理，採取個別能力的優點，在一個或多個學科領域計畫、教學和評鑑，規模相當兩個(含)以上傳統班級的一群小學或中學學生，使用各種教學媒體，透過大組教學、小組討論和獨立學習來教學和學

---

<sup>156</sup> 張德銳 等，〈協同教學——理論與實務〉(台北市：五南，2002)，6。

<sup>157</sup> 鄭博真，〈協同教學基本概念、實務與研究〉，14-15。

<sup>158</sup> 同註 157，15。

<sup>159</sup> 同註 158。

習，而且上述條件缺一不可。<sup>160</sup>

Rich 將協同教學定義為兩位(含)以上教師合作計畫、教學與評鑑，打破每班一位教師的教學安排，其教學對向是二到五個傳統班級規模的學生。此種教學安排必須具備有小組成員合作工作的能力，以及對目標的共事和分派責任。<sup>161</sup>

F. J. Buckley 認為協同教學是：包含一組教學人員有目的的工作，合作協助一組學生學習。在一個團隊，教師一起設定課程目標、設計課程表、準備個人的課程計畫、真正一起教導學生和評鑑結果，他們分享觀點、彼此辯論，甚至挑戰學生何者正確。<sup>162</sup>

## 貳·協同教學的意涵——我國學者的解釋

鄭博真認為，所謂協同教學係指兩位(含)以上的教育人員組成教學小組，共同負責一個學生團體，在一個或幾個學科(學習領域)的全部或部分，共同合作計畫、教學、評量學生或評鑑教學。<sup>163</sup>

喻子喻認為協同教學的意涵在於：教師、實習教師、視聽人員、圖書館員或助手組成一個教學團，集合各位教師的智慧特長及經驗，共同設計某一學年或某一學科的教學計畫，分工合作、發展所長、補救所短；一面加強原有班級的共同教學，一面加強對班級中兒童的個別指導，藉以增進教學效果，培養互助合作習性。<sup>164</sup>

---

<sup>160</sup> 鄭博真，〈協同教學基本概念、實務與研究〉，15。

<sup>161</sup> 同註 160。

<sup>162</sup> 同註 160，16。

<sup>163</sup> 同註 160，7。

<sup>164</sup> 同註 162。

錢濤認為：協同教學是由不同才能的教師組成教學團，依據教師特殊專長，適應學生個別差異，共同擬定大班教學、小組討論及個別研究等方式，作有計畫且彈性而實施協同合作的教學活動。理想的協同教學，是把教師組成教學團，集合眾人的智慧，發揮個人的專長，共同設計，共同實施及共同評鑑，以期分工合作地輔導學生進行集體教學、分組討論及各自研究等各種學習活動，俾適應學生個別的發展。<sup>165</sup>

李坤崇認為協同教學乃是由兩個(含)以上的教師和助理人員，建立目標導向的專業關係，在一個或幾個學科(學習)領域，整合與發揮個人專長，善用各種教具與教材，指導一個團體的學生，應用各種不同的教學方式，來實施合作計畫、合作教學和評鑑，達成適應個別差異與適性教育的目標；以及以教學團或教師群來實施教學，以突破以往教師單打獨鬥的教學型態。<sup>166</sup>

黃光雄認為，協同教學是由二位(含)以上的教師和若干助理人員，共同組成一個教學團，發揮個人的才能，共同計畫，在一個或數個學科中，應用各種教學媒體，進行合作教學，並經由各種不同的方式，去指導學生學習，然後加以評鑑學生的學習效果及教師的協同情形。<sup>167</sup>

林進材認為協同教學是一種打破以教師為主的教學法。教學活動的進行是由數個專長不同的教學人員，組成教學群，由教師發揮個人在不同領域的專長，負責教學計畫的擬定、教學活動的設計、實際施教、以及教學評量：是一種集合數個教師，共同完成教

---

<sup>165</sup> 鄭博真，〈協同教學基本概念、實務與研究〉，16。

<sup>166</sup> 同註 165，17。

<sup>167</sup> 張德銳 等，〈協同教學——理論與實務〉，5。



學活動的教學方法。教學群的組成通常包括學校主任、資深教師、普通教師、實習教師、視聽專長人員、圖書館人員及助理等。<sup>168</sup>

張清濱認為協同教學乃是一群教育人員，以一種專業的關係組成教學群，共同計畫、合作，完成某一單元或某一領域的教學活動。教學群的組成份子通常包括資深教師、一般教師、實習教師、視聽人員、圖書館人員及助手等。<sup>169</sup>

黃正傑認為協同教學係由數個專長不同的教師和若干助理人員共同組成一個教學群，在一個或幾個學科領域中，發揮各教師的專長，應用各種教學媒體、設備與器材，經由各種不同的方式，指導二個或更多傳統班級的學生學習，並加以評鑑的教學方法。其過程包含計畫、教學與評鑑。<sup>170</sup>

### 參·藝術與人文領域的協同教學

不同的專家學者對於協同教學的意涵都自有一套說法，而且它們可能也都是對的，差別只在於適用的範圍與場合並不一致。然而本研究的重點並不在於找出它們究竟適用於解釋哪些實際的教學境況，而是要尋出在九年一貫課程綱要的文字敘述、以及現行學校行政配課體制下，哪一些協同教學的觀念可以付諸實行；又或者，哪一些協同教學的觀念才是在課程綱要以及學校行政下所能認可、容許、吸納、並實踐的觀念。

首先，雖然不同的專家學者對於協同教學的解釋與說明不盡相同，但它們同時都提到「多數的(二個含以上)教育人員組成教學小組(或教學團)」的概念，所以我們可以把

---

<sup>168</sup> 張德銳 等，〈協同教學——理論與實務〉，5。

<sup>169</sup> 同註 168。

<sup>170</sup> 同註 168。

這一項觀念視為協同教學的必要元素；差別只在於，這個教學小組成員如何產生、小組如何構成、如何運作、構成與運作的起始點與結束點如何而已。九年一貫課程綱要的原條文寫道：『學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學。』既然提到「學習領域的實施」，研究者認為其所主張協同教學的施行廣度主要就應與學習領域的界線十分雷同。換言之，也就是涉及某一學習領域教學的教師組成教學小組，共同負責該學習領域的教學工作。藝術與人文領域課程綱要所提到的『由各類藝術專長教師指導學生學習』以及『提供良好的示範供學生觀摩』，實際上落實到領域教學活動上，也就是從事不同類型藝術學習活動時，分別由音樂專長、視覺藝術專長、與表演藝術專長的教師示範並指導，「協同」完成藝術與人文領域的教學活動。

鄭博真對協同教學的解釋本研究認為大抵上並無問題，不過他所提到『在一個或幾個學科(學習領域)』一句之中，「幾個學習領域」的部分就不適用於領域的協同教學。

Dean & Witherspoon 對協同教學的解釋鮮少提到實際運作的層面，只強調緊密而持續的合作、以及充分的溝通與分享；這種說法自然無可置疑，不過它實際上也無助於我們了解協同教學實務操作上的情形。

Firester 認為協同教學包含有五項要素，另外也強調教學小組必須負責所分派所有學生的全部教學計畫。由於強調「全部」的教學計畫，就不可能僅限某某學科或領域，而是必須涵蓋學生在學校的一切科目(或領域)學習，以這一方面來說，就超出九年一貫課程綱要所設定的協同教學實施範疇。此外 Firester 所強調的小組領導人及其確定責任、小組成員的清晰責任分配，雖然在我國現行國民中小學體制下實施亦未嘗不可，但

似乎並非九年一貫課程所強調的要項。

Trump & Miller 提出協同教學必定包含某些要素，而且這些要素缺一不可。然而一來在現行人力編組下，國民中小學各學習領域、各教學小組不見得能獲得助理人員協助，二來其所強調協同教學服務對象為兩個(含)以上傳統班級規模的學生群體，因此研究者認為 Trump & Miller 對協同教學的解釋並不適用於藝術與人文領域。

Rich 認為協同教學的對象是二到五個傳統班級規模的學生。既然提出「傳統班級」以及「規模」字眼，其所主張教學施行就不是以現行的班級為單位。因此 Rich 的解釋可說也同樣不能適用。

有些學者主張協同教學的實施單位——亦即教學小組，以主任、資深教師、一般教師、實習教師、視聽人員、圖書館人員及助理人員組成。在藝術與人文領域課程綱要「實施要點」的「課程設計」項第一條寫道：『各校應成立「藝術與人文學習領域課程研究小組」，依據藝術與人文學習領域分段能力指標，考量學校條件、社會資源、家長期望、學生需求等因素，研訂學年課程實施計畫。』既然是藝術與人文領域的學年課程制訂，音樂、視覺藝術、表演藝術專長的教師論理必然是此課程研究小組的當然成員甚至核心成員。研究者並不清楚現行各學校的藝術與人文學習領域課程研究小組是否都包括了前述諸如主任、視聽人員等的所有組成份子，不過單以課程設計的階段而言，要求領域課程研究小組的成員必須包含協同教學理想狀態下的所有組成份子，或許還尚稱可行。然而即使可行，一來在各國民中小學人事編成上並不見得擁有實習教師、視聽人員、圖書館人員及助理人員；二來單就領域課程綱要的敘述看來，也並未強調課程研究小組的成

員必須包含哪些份子；三則在實際的教學活動中，領域課程綱要提到以複數的教師進行教學活動的敘述不過就是『由各類藝術專長教師指導學生學習』，以及『要能提供良好的示範供學生觀摩』兩句，而這兩句所指的都是專業的藝術專門教師，而沒有包含學校內的其它執掌人員；同時即使以邏輯上而言沒有寫出的並不代表不能包含在內，但起碼也代表著重要性的低微；甚至推得極端一點，就算是把非藝術專長的人員也算在教學小組中，他們在實際的藝術學習活動中，也庶幾無法起教學上的作用——如此一來就和從未把他們納入教學小組中無甚區別了。所以本研究認為在藝術與人文領域內實施協同教學，除非認可協同教學的小組成員在諸如課程設計、課程實施、課程評鑑等不同階段時可以有不同的編成，否則就必然從頭至尾僅以藝術專長教師為其編成。而且不管教學小組內是否包含有非藝術專長教師，其運作也以藝術專長教師為中心。

將上面幾段的討論綜合歸納可以得知，學習領域的實施應視學習的內容而實施協同教學。而藝術與人文領域的協同教學，大抵而言就應是：以各類藝術專長教師(及其他相關人員)組成課程研究小組，共同研訂領域課程計畫；並以音樂、視覺藝術、表演藝術專長教師組成教學小組，分別指導學生學習不同類型藝術，共同完成藝術與人文領域之藝術學習活動；最後並以藝術專長教師(及其餘有關人員)共同進行課程評鑑。

#### **肆·十大基本能力**

在本章最後，本研究概略地介紹兩項雖然未必是藝術與人文學習領域本身所強調，但卻是全九年一貫課程所強調必須融入的議題、與必須達成的課程目標：亦即通稱的六大議題與十大基本能力。

九年一貫課程在全領域課程綱要部分，提出了十項全領域共同、必須培養學生達成的十項「基本能力」。敘述這些基本能力的原條文詳列如下(字型及字體悉如原出處)：

### **一、了解自我與發展潛能**

充分了解自己的身體、能力、情緒、需求與個性，愛護自我，養成自省、自律的習慣、樂觀進取的態度及良好的品德；並能表現個人特質，積極開發自己的潛能，形成正確的價值觀。

### **二、欣賞、表現與創新**

培養感受、想像、鑑賞、審美、表現與創造的能力，具有積極創新的精神，表現自我特質，提升日常生活的品質。

### **三、生涯規劃與終身學習**

積極運用社會資源與個人潛能，使其適性發展，建立人生方向，並因應社會與環境變遷，培養終身學習的能力。

### **四、表達、溝通與分享**

有效利用各種符號(例如語言、文字、聲音、動作、圖像或藝術等)和工具(例如各種媒體、科技等)，表達個人的思想或觀念、情感，善於傾聽與他人溝通，並能與他人分享不同的見解或資訊。

### **五、尊重、關懷與團隊合作**

具有民主素養，包容不同意見，平等對待他人與各族群；尊重生命，積極主動關懷社會、環境與自然，並遵守法治與團體規範，發揮團隊合作的精神。

### **六、文化學習與國際了解**

認識並尊重不同族群文化，了解與欣賞本國及世界各地歷史文化，並體認世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀。

### **七、規劃、組織與實踐**

具備規劃、組織的能力，且能在日常生活中實踐，增強手腦並用、群策群力的做事方法，與積極服務人群與國家。

### **八、運用科技與資訊**

正確、安全和有效地利用科技，蒐集、分析、研判、整合與運用資訊，提升學習效率與生活品質。

## 九、主動探索與研究

激發好奇心及觀察力，主動探索和發現問題，並積極運用所學的知能於生活中。

## 十、獨立思考與解決問題

養成獨立思考及反省的能力與習慣，有系統地研判問題，並能有效解決問題和衝突。<sup>171</sup>

除了全領域課程綱要提出這十項基本能力外，每一學習領域課程綱要中，也都有一部份單獨以表列方式詳列各領域分段能力指標與此十大基本能力之對應關係。以藝術與人文領域來說，領域課程綱要的第四部分即是「分段能力指標與十大基本能力之關係」的對照一覽表，其中列出了各學習階段(一至四)各能力指標所對應發展的基本能力。原篇章頗為冗長，研究者在此並不列於論文正文之內，只將它置於附錄之處。這個總表的內容本研究並不一一詳談，因為那不過是列出在哪個學習階段，可以一一或者說應該一一藉著某一分段能力指標的達成來培養某一對應基本能力罷了，似無贅言討論的價值。研究者認為此一列表真正隱含的重要意味在於，它直接把培養十大基本能力的概念植入了藝術與人文領域之中，直接道出了就是要利用藝術與人文領域的實施培養這十大基本能力。至於這個含意有何影響，留待第五章再做討論。

## 伍·六大議題

除了全領域都被要求共同培養的十大基本能力之外，九年一貫課程另外也提出了要融入各領域課程教學的所謂「六大議題」。這六大議題分別是兩性、環境、資訊、家政、人權、以及生涯發展；部分學者認為與其稱之為「議題」，不如改稱為「課題」比較不

---

<sup>171</sup> <國民中小學九年一貫課程綱要——藝術與人文學習領域>，7-8。

易引發誤解。每一項議題都如同一個學習領域一般，自有單獨的課程綱要；其課程綱要也類似學習領域的形式，包含有各自的「基本理念」、「課程目標」、「分段能力指標」、「實施要點」，以及「主要內容」、「各議題融入七大學習領域與十大基本能力的對應表」等部分。礙於篇幅以及研究時間所限，本研究無法一一深究每一議題的課程綱要內容；但既然七大學習領域都必須各自融入六大議題進行教學，藝術與人文領域亦不可免。換言之，藝術與人文領域的教學實施也必須涉及這六大議題的內容。