國立臺灣師範大學美術系碩士班美術教育與美術行政組

碩士論文

臺灣九年一貫藝術與人文學習領域課程綱要之形塑脈絡與議題

The Contextual Formation and Issues of Arts and Humanities Curriculum Guidelines of Grade 1-9 in Taiwan

指導教授：趙惠玲博士

研 究 生 ： 劉 虹 君 撰

中 華 民 國 一〇四 年 二 月

謝　誌

生命的轉折真是不可思議。大學時期並未有一絲攻讀碩士學位想望的我，畢業後在一本書所促動的轉折下，興起我一探藝術教育究竟的念頭，順利展開藝術教育研究所的旅程。過程中，自信地可以如預期拿到碩士學位的我，又因一個既幸運又突然的轉折，使畢業之期在逾時一年後，終於將結束這趟漫長的研究所之旅。雖然過程漫長，然而研究所的生活誠屬我求學歷程中最豐富又甘之如飴的一段，其中有賴眾多願意傾囊相授、無私相助的人才得以豐富、完滿。

首先，最感謝的即是我敬愛的指導教授趙惠玲老師，猶記您在午間的一通電話開啟我探究此研究議題的動機，謝謝您總是在繁忙之際仍無私解答我研究上的疑惑，也非常感謝您體諒我突如其來接手教學事務時，給予我關心及研究上自由彈性的空間，同時您的鼓勵與指導亦穩定了我教師甄試準備時慌亂焦慮的心，真的萬般榮幸在研究所的生涯中成為您指導的學生。其次，我的研究得以順利完成，尚需感謝我的口試委員，師大教育系的黃純敏老師及彰師大美術系的王麗雁老師，總是鞭辟入裡的指出我研究上的問題並提供具體的建議，尤其是黃老師在研究方法上的指導使我受益良多，皆是使本研究更臻完善的重要關鍵。

再者，則是願意接受本研究訪談邀請的十七位受訪者，沒有您熱心協助我進行研究資料的蒐集，本研究即難以完成，同時亦感謝協助我逐字繕打訪談資料的椀婷、百盛、逸玫及馨瑤，以及金美國小同事們實質與精神上的幫助，真的減輕我在研究過程中不小的負擔。此外，感謝我的研究好夥伴，映緹，總是與我一起迎接研究上的挑戰，亦在忙裡偷閒時陪我放鬆。最後，感謝總是包容我無理要求、原諒我有時為了研究出爾反爾的百盛，謝謝你總是自以為幽默地為我加油打氣，以及嘴巴上不說，但總是尊重我的決定、付出具體行動關心我的家人們，你們的默默支持是我論文得以安心完成的最大動力，我將心懷感激地繼續帶著你們的鼓勵迎接接下來的另一段旅程。

虹君 謹誌 2015.02.26

摘　要

「藝術與人文學習領域」為臺灣百年來中小學藝術教育之創新，不論在課程理念、課程內涵及課程實施上均充滿新意，然而於課程綱要修訂期間亦引發許多討論，對本世紀臺灣藝術教育影響深遠。本研究之目的即在探討藝術與人文學習領域自八七總綱設置以來，歷經八九暫綱、九二課綱至九七課綱三次修訂中藝術與人文學習領域課程綱要之形塑過程，包含歷次修訂的形成脈絡與促成形成脈絡轉變之原因，與並探究於此過程中所浮現的議題。

為了達到上述研究目的，本研究採半結構式訪談及文件分析之研究方法。其中，訪談資料的蒐集由總綱決策者、領域課綱委員及重要涉入人士三類對象著手；文件資料的蒐集則由官方文件、新聞輿論及個人文件三類文件進行。透過訪談資料及文件資料的蒐集與整理，針對本研究之問題進行梳理與分析，進而歸納研究發現後提出研究結論與建議。

本研究獲致之結論如下：在藝術與人文學習領域課程綱要的形成脈絡方面，八七總綱應運於開放改革風中的體制外人文意識而生；八九暫綱定奪於體制外人文意識與體制內學科意識衝折之妥協；九二課綱折衷於體制內學科意識與現實磨合之修繕；九七課綱讓步於體制內學科意識與現實妥協之再修繕。在藝術與人文學習領域課程綱要形成脈絡之轉變原因方面，主要為課綱制定權的轉移、多方意識形態的角力及課程理想與課程現實的拉鋸三因素所促成。在藝術與人文學習領域課程綱要形塑脈絡之衍生議題方面，主要包含國家機器運作課綱決策之嚴謹度不足、決策權力結構影響課綱延展性、課綱為各方意識型態角力之場域及課綱決策理想與運作現實之危險平衡四層面。最後，則根據研究結論提出課綱決策、課綱實施及未來研究三方面的建議，以提供未來藝術類課程政策制定之參考。

關鍵詞：課程綱要、藝術與人文學習領域、藝術與人文學習領域課程綱要

Abstract

The Arts and Humanities Learning Areas is the innovative creation of art education of Grade 1-9 in Taiwan in decades. The belief, the content and the application of the curriculum are newly designed; whereas the Curriculum Guidelines are controversial during its establishing period which brought great impact toward the art education in Taiwan. The study aims to investigate the formation of Curriculum Guidelines of Arts and Humanities Learning Areas, during the modification of the 89 guidelines, the 92 guidelines and the 97 guidelines, since it's esteblished from the 87 general guidelines. Through the analysis of the transformation of the guidelines, the study is hoped to clarify the reasons of the contextual formation and the issues deriving from the process.

Semi-structured interviews and documentary analysis are taken as research method for this study. The interview data is collected from the guideline-establishers, the committee of Curriculum Guidelines and important participants. The documentary data includes official documents, public opinion and personal documents.

The results showed as the following: for the contextual formation of the guidelines, the 87 general guideline was born along with the humanity consciousness beyond the system during the revolution; the 89 guideline is the compromise of the confliction between humanity consciousness beyond the system and subject consciousness within the system; the 92 guideline strikes a medium between curriculum beliefs led by subject consciousness within the system and the reality; the 97 guideline made a concession to the re-modification between curriculum beliefs led by subject consciousness within the system and the compromise to the reality. The reasons leading to the transformation of Arts and Humanities Learning curriculum guidelines are resulted in three major elements: the rulemaking power shifiting of the guidelines, the struggling of multiple consciousnesses and the negotiation between ideal curriculum and actualized curriculum. Issues derived from the formation of Curriculum Guidelines of Arts and Humanities Learning Areas are listed as four: the

state apparatus lacked conscientiousness in formulating guidelines, the construction of decision making power affects the extensibility of the guidelines, the guidelines ended up as a field where multiple consciounesses battled, and the balance between the ideal policy making and actual reality's in jeopardy.

Last, the study provides suggestions for guideline policy making, guideline application and further research advice accordingly, as a reference for artistic curriculum policy making in the future.

Keywords：Arts and Humanities Learning Areas, Arts and Humanities, Curriculum Guidelines

目　次

第一章 緒論 1

第一節 研究背景與動機 1

第二節 研究目的與問題 7

第三節 研究範圍與限制 8

第四節 名詞釋義 10

第二章 文獻探討 13

第一節 九年一貫藝術與人文課程決策之背景 13

第二節 九年一貫藝術與人文課程綱要之遞嬗 25

第三節 顯性與隱性課程政策發展之相關探討 40

第四節 藝術與人文課程政策相關研究之探討 56

第三章 研究設計與實施 71

第一節 研究架構 71

第二節 研究方法 73

第三節 研究實施與流程 80

第四節 研究資料整理與分析 84

第五節 研究信實度 95

第六節 研究倫理 96

第四章 藝術與人文課程綱要之形成脈絡 99

第一節 八七總綱之藝術與人文形成的起承轉合 99

第二節 八九暫綱之藝術與人文修訂的起承轉合 118

第三節 九二課綱之藝術與人文修訂的起承轉合 171

第四節 九七課綱之藝術與人文修訂的起承轉合 185

第五節 藝術與人文課程綱要形成脈絡轉變之原因 198

第五章 藝術與人文課程綱要形塑脈絡之衍生議題 223

第一節 國家機器運作課程決策之衍生議題.....223
第二節 課程決策權力結構之衍生議題.....240
第三節 形塑過程意識型態角力之衍生議題.....249
第四節 決策理想性與現實性之衍生議題.....256
第六章 結論與建議 273
第一節 結論.....273
第二節 建議.....281
第三節 省思.....287
參考文獻.....289
附錄.....298
附錄一 九年一貫藝術與人文課程綱要相關參與者.....298
附錄二 訪談同意書.....304
附錄三 課程總綱決策者訪談提綱.....305
附錄四 領域課綱委員訪談提綱.....307
附錄五 重要涉人士訪談提綱.....309
附錄六 訪談時間記錄表.....311

表　次

表 2-2-1 九年一貫課程學習節數分配表.....29
表 2-2-2 歷次課程綱要「藝術」與「人文」之定義與共通性.....32
表 2-4-1 藝術與人文課程政策論述面向之國內學位論文.....59
表 2-4-2 九年一貫課程政策論述面向之國內學位論文.....64
表 2-4-3 藝術與人文課程政策實施面向之國內學位論文.....67
表 3-2-1 訪談對象之選取.....77
表 3-2-2 訪談提綱效度檢核之專家名單.....79
表 3-4-1 訪談對象之角色職務與代稱.....85
表 3-4-2 藝術與人文相關之官方文件（課程綱要）.....89
表 3-4-3 藝術與人文相關之官方文件（教育部公報）.....89
表 3-4-4 藝術與人文相關之會議資料與記錄.....90
表 3-4-5 藝術與人文相關之新聞輿論.....91
表 3-4-6 藝術與人文之個人文件.....93

圖　次

圖 2-1-1 九年一貫課程政策各階段修訂組織與時程.....21

圖 2-1-2 九年一貫課程綱要修訂審議作業流程圖.....24

圖 2-2-1 九年一貫課程綱要內涵關係圖.....28

圖 2-2-2 歷次藝術與人文學習領域綱要課程目標主軸之轉變.....34

圖 2-3-1 政策發展階段圖.....44

圖 2-3-2 課程政策發展歷程.....45

圖 3-1-1 研究架構圖.....72

圖 3-3-1 研究實施流程圖.....80

第一章 緒論

課程政策為臺灣中小學學校教育之重要指引，其規範了學科知識的組織型態、內涵、結構與實施，影響層面甚廣，重要性實不容置疑。課程政策的形成為動態的過程，過程中受到許多有形與無形因素所影響，牽引課程政策發展的方向。九年一貫藝術與人文課程綱要為我國歷來藝術類課程政策修訂中最大之變革，並隨歷次課程綱要修訂而產生數度轉向，決策與實施過程亦引發諸多爭議。是以，藉由對藝術與人文課程綱要形塑過程與過程中衍生之議題進行探究，將有助於瞭解課程實踐背後影響藝術與人文知識結構與內涵的潛在勢力，如此或許能提供未來課程政策訂定的可行參考。

第一節 研究背景與動機

本節第一部分為研究背景的說明，將由課程政策在臺灣中小學的地位及百年來臺灣藝術教育政策之演變出發，推演至藝術與人文課程綱要的設置成形、轉變與引發之議題，以梳理本研究之研究背景。第二部分將說明本研究之研究動機，先由研究者自身對於藝術與人文課程綱要的思考出發，再敘及研究議題的重要性，以下分別進行陳述。

壹、研究背景

國家層級的課程政策在臺灣學校教育中扮演領航之要角，規範地方層級、學校層級、教室層級之學科知識範疇與課程實施方向，甚至影響其他教育次領域及未來國家課程政策的走向，顯示課程政策之制定動見觀瞻，牽一髮而動全身。課程政策的形成實則充滿變動性，過程中受到許多有形與無形的中介因子所影響，除了較顯而易見的政治、經濟、文化等大時代脈絡因素外，隱而不現的潛在動因

亦左右著課程政策發展的方向。觀諸一世紀以來臺灣學校藝術類課程政策的發展，在國家走向、政治氛圍、經濟需求以及思潮遷移下屢有變革，其中藝術與人文課程綱要實屬歷來藝術類課程政策遞嬗中最大之轉變，不論在課程組織型態、課程內涵及實施方式上皆具有重大的突破，對臺灣本世紀藝術教育影響至為深遠，不僅重新定義臺灣中學小藝術教育的本質，亦牽動師資培育系統與藝術與人文教科書政策的發展，同時影響了教育現場中教師的意識與學生的學習經驗，甚至牽引國家未來藝術類課程政策之走向，擴及的層面既深亦廣，實不容小覷。

課程政策絕非中立，多元的意識型態往往在此發展過程中競逐。自二十世紀初日人將習字圖畫科及唱歌等納入學校教育體系即開啟臺灣學校一般藝術教育之先河（陳木子，1998），然檢視此百年來學校藝術課程政策的發展，雖歷經政權轉移而屢有更迭，但向與符應國家需求、政治意圖或經濟發展息息相關。日治時期在皇民化教育政策影響下，習字、圖畫、工作、音樂、裁縫等藝能科設置，乃希望培養效忠日本政府與支援戰事的忠順臣民。戰後，國民政府的教育改革方向為去除日本式的教育，代以中國化的教育，並進行學制上的改革，一改圖畫為美術，課程尤其增添透過藝術進行民族精神教育的色彩。1968 年九年國民義務教育正式於臺灣上路，在經濟導向及科技為先的國策引導下，衝擊著國民小學藝術課程政策的修訂，美術與勞作合科為美勞且教學時數縮減（王麗雁，2008）。在課程目標上亦反映時代趨勢與當道教育思潮，除維持民族教育的色彩，更呈現造形教育、美感教育、創造力教育、實用教育的思潮及以學生為中心的教育觀點。由此觀之，臺灣一般學校藝術課程自日治時期設置以來就從不中立，在課程政策具體化的文本形式中，課程標準內涵之一的課程目標，即充分反映選擇性的價值與知識。

1980 年代為臺灣近代發展史上的關鍵年代，經濟穩定成長，政治威權體制隨解嚴令的頒布而鬆動，社會氛圍趨向民主化與自由化，醞釀了 1990 年代教育史上急速變動的能量，短短十年間臺灣中小學課程政策即歷經兩次修訂，一為

1993 年與 1994 年頒定之國民小課程標準與國民中課程標準，另一則為 1998 年公布之九年一貫課程總綱綱要。1993 年與 1994 年所頒定的中小學美術與勞作課程標準，分別在 1996 年與 1997 年逐年實施，此次修訂之課程標準充分體現西方教育思潮的影響，展現學科取向藝術教育的精神，課程內涵具有結構性，含括表現領域、鑑賞領域及實踐領域三大範疇，其訂定方向對於臺灣藝術教育的發展，具有相當代表性之意義（趙惠玲，2012）。然而，此次課程標準的頒定，猶如曇花一現，實施時間為歷來藝術課程政策中最短暫的。早於此課程標準頒定前，潛伏於正式教育體制外的民間教育改革力量已蓄勢待發，在民間興學提倡下，已開始著手進行教育實驗與課程理想之散播。

臺灣教育體制長期積累的各種問題，如大學聯考之弊病、教科文預算長期不足、學校課程內容不合時宜等，在臺灣政治氛圍轉變、社會風氣自由及世界教育改革風起雲湧的潮流下漸受關注，各界有意人士試圖開啟這扇由國家機器掌控且封閉日久的教育大門。終於，1994 年在民間倡導教育改革人士的領導下，「四一○教改大遊行」於焉展開，提出「落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化、制定教育基本法」四大訴求，而後更成立「四一〇教育改造聯盟」（黃壬來，2002），埋下臺灣政府推動九年一貫課程之契機，行政院隨即成立教育改革審議委員會，進行教育改革與發展的研議並提出《教育改革總諮議報告書》（1996），指引著九年一貫課程的新方向。

「藝術與人文學習領域」於此波教育改革浪潮中應運而生。邁入新世紀之際，我國政府為因應社會之變遷及新世紀國民能力的需求，於 1998 年頒布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」（以下簡稱八七總綱），以課程綱要取代課程標準，以學習領域之合科教學取代歷時已久之分科教學，自此正式確立藝術與人文於臺灣中小學教育的定位與走向。隨後，教育部於 2000 年公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」（以下簡稱八九暫綱），再根據試辦之結果於 2003 年公布「國民中小學九年一貫課程綱要」（以下簡稱九二課綱）並在全國實施。九二課綱實

施數年後，根據各界及教育現場之反應，教育部復於 2008 年再次修訂公布「國民中小學九年一貫課程綱要」（以下簡稱九七課綱），藝術與人文課程綱要亦隨著歷次課程綱要的修訂而有數度轉向。其中較顯著者，如八九暫綱中，將課程目標訂為「探索與創作」、「審美與思辨」及「文化與理解」，然於九二課綱中，則修正為「探索與表現」、「審美與理解」及「實踐與應用」，並將分段能力指標一改分科羅列之方式而以內涵統整之精簡條目呈現（教育部，2001a， 2003a），又如九七課綱在微調原則下，將原屬課程政策核心之統整概念消解，並新增懸缺已久的教材內容（教育部，2008a），皆可見藝術與人文課程綱要的轉向。

在藝術與人文課程綱要強調人文精神的原則下，藝術教育肩負起涵育人文素養的使命，且顛覆既往藝術課程的學科結構、內涵及實施取向，打破長久以來藝術領域僅含括音樂、美術兩學科的傳統，為擴增學生學習經驗並符應《藝術教育法》（教育部，1997）之規定，新增表演藝術一科，並將美術改稱為視覺藝術。因此，藝術與人文課程綱要的實施，確實豐富了我國藝術教育固著已久的藝術教育內涵，並賦予了我國藝術教育新的使命與新的可能性。然而，藝術與人文課程綱要「意圖」與「行動」間的差距於新課程啟動後紛紛浮現。九年一貫課程改革為加速推動績效，原應歷時九年的教育改革，壓縮為四年的改革歷程，產生許多與原課程政策銜接的問題（李坤崇，2002），質疑聲浪四起，然此情況同可見於藝術與人文學習領域。藝術與人文課程綱要挑戰了既往的學科結構與內涵，其變化之大、變異之快乃前所未見，於課程綱要擬定與實施期間均引發許多討論，在諸多爭議中，以課程統整實施原則及表演藝術師資缺乏向受批評（徐秀菊、趙惠玲、蘇郁菁，2003；陳朝平，2001，2003；黃壬來，2003；蘇芳儀，2009 等）。因此，對於藝術與人文課程綱要實踐背後，影響課程知識結構與決策的潛在勢力進行探究實有必要，從中可瞭解藝術與人文課程綱要規劃之初的立意，並瞭解形成歷次課程政策轉向及轉向的因素，或許可以從中發現課程政策產製理念與實踐行動間斷裂的原因，並有助於提供未來中小學藝術課程政策修訂之參考。

貳、研究動機

大學時代就讀師範院校藝術相關科系的我，理應對藝術與人文課程綱要並不陌生，然而事實卻是僅止於懵懵懂懂，對其認識僅流於表象的文本閱讀。一直到了就讀研究所期間，因緣際會下擔任國科會研究助理的工作，於協助蒐集研究資料的過程中，漸漸瞭解課程政策的影響力，亦瞭解其形成不若自己以往天真地認為那般單純，僅是白紙黑字的簡單文本書寫，其形成需考量整體社會脈絡及知識價值，亦涉及各方參與者的意識型態與權力運作，實則擁有相當複雜的形貌，於是觸發我探求並釐清其面貌的慾望。以社會學的角度觀之，我曾經在眼前的樹打轉卻遺漏了一整片森林，誠如 Johnson（2006）所言，我們總是活在一個比我們自身更廣大的世界參與著社會生活，若僅是從個人的角度出發，往往無法清楚瞭解整件事情的來龍去脈，因此研究者希望由整體的社會脈絡及各方參與者的多元觀點出發，試圖勾勒出藝術與人文課程綱要形塑的樣貌，瞭解位於廣大社會結構之一環的藝術與人文課程綱要，受何方影響？又影響何方？

藝術與人文課程綱要為臺灣中小學藝術教育的重要指標，規範我國中小學藝術與人文學習領域的學科組織型態、課程內涵與實施取向。藝術與人文課程綱要的實施，需動員各界協助課程政策的執行，亦需各項配套措施輔助課程政策的落實。換言之，即需要投入相當的有形與無形資源來落實課程政策的目標，就長遠面而言，甚至有昂貴的沈澱成本需要考量（張嘉育，2011）。藝術與人文課程綱要實施以來，有形的影響力已浮現，其向上影響高中藝術生活課程政策，並擴及師資培育機制，同時連帶影響教科書的編撰、教師的課程意識及學生的學習經驗。然而，其無形的影響力更將深遠地影響臺灣未來藝術課程政策的走向，因為新的課程政策基於成本與創新的考量，通常是既有政策的延續與修正。由此可見，藝術與人文課程綱要制定確實動見觀瞻，是以對於藝術與人文課程綱要形塑面貌的解構更顯重要，當我們瞭解潛藏於此面貌下的各種影響勢力，將有助於下一次課程政策的發展。

臺灣的藝術教育主體性向來是臺灣藝術教育界所關注的議題。袁汝儀（1994）曾剖析戰後臺灣的五種視覺藝術教育趨勢，分別為由外觀入手、由結構入手、由個人發展入手、由管理入手及由社會文化入手的視覺藝術教育，而不論是哪一種視覺藝術教育趨勢皆可見歐美教育思潮對臺灣藝術教育的影響，顯示臺灣藝術教育主體性的薄弱。黃壬來（1995）提出發展本土化藝術教育理論的方式可以由兩種模式著手，包含引進模式與自生理論模式。當檢視九年一貫課程改革或許可稱為一項臺灣本土化下的產物，為受民間人士進行教育實驗影響或由國外返臺的藝術教育工作者引進理論，並配合本地教學環境而建立的課程（趙惠玲，2005）。因此，如以積極的角度看待藝術與人文學習領域的建構，其對於臺灣藝術教育主體樣貌的生成深具意涵，或許本研究於探究藝術與人文課程綱要形塑過程時，可以從中發現藝術與人文學習領域之內涵如何建構臺灣藝術教育的主體性，如何形成臺灣藝術教育自主的樣貌。

在臺灣 1990 年代政治威權體制鬆動後的教育改革浪潮中，課程政策成為最受關注的焦點，尤其是九年一貫課程政策的推出，興起課程政策熱烈討論的風潮，坊間九年一貫相關書籍之出版不勝枚舉，期刊之發表源源不絕，學術研討會之舉辦此起彼落，各大專院校以此為題之博碩士論文亦不可勝數，然而這些討論多著重於實施面，較少涉及九年一貫課程政策背後的假定與形塑過程（蘇麗春，2008）。當研究者檢視過往藝術與人文課程綱要之研究時，亦發現在藝術與人文課程綱要修訂十餘年間，相關研究多著重於課程政策的實施層面（參 丁金環，2002；王佩霖，2004；吳麗玲，2008；孫嘉妤，2006；蘇芳儀，2009 等），而探討藝術與人文課程綱要形成過程之研究卻相當少見，也因此使得藝術與人文課程綱要之討論無法深入直指問題的核心。是以，更加堅定研究者一窺究竟之動因。

一項課程政策的推出總具有應然面的肯定與實然面的質疑。藝術與人文課程綱要亦然，其以不同於傳統的嶄新面貌出現，不論在課程組織型態、課程內涵及實施方式上皆充滿新意，然於挑戰傳統之時亦引發諸多實施面的問題。甄曉蘭

（2004）認為，針對課程實踐背後影響課程知識結構與課程編訂政策的潛在勢力進行探討是必要的，如此或許才能依課程實踐的本質與社會情境的需求，訂定出較妥當可行的課程政策。而經由課程政策形塑過程之研究，確實可瞭解教育改革運作的實況及課程政策制定的利弊得失，可見針對課程政策形塑過程進行研究深具意義。而前事不忘，後事之師，時值我國九年一貫課程政策邁入十二年國民教育課程政策規劃之際，對於目前藝術與人文課程綱要形塑過程與衍生議題全貌之梳理實屬重要，期望透過本研究之探討能對未來臺灣藝術課程政策之修訂與實施有所貢獻。

第二節 研究目的與問題

根據上述之研究背景與研究動機，本研究之目的與問題如下：

壹、研究目的

自 1998 年我國政府頒布《國民教育階段九年一貫總綱綱要》並確立「藝術與人文學習領域」之設置後，旋即啟動藝術與人文學習領域課程綱要的研修，歷經八九暫綱、九二課綱及九七課綱，共三次修訂，工程浩大，影響深遠。本研究之目的即在探究我國九年一貫藝術與人文學習領域課程綱要的形塑過程，包含歷次修訂的形成脈絡與促成形成脈絡轉變之原因，並探究於此形塑脈絡中所浮現之議題。期望藉由本研究的探討，釐清藝術與人文學習領域課程綱要形塑脈絡之始末，提供未來臺灣藝術類課程政策修訂與實施之參考。

貳、研究問題

根據研究目的，本研究欲探究之研究問題如下：

一、九年一貫藝術與人文學習領域課程綱要於歷次修訂中之形成脈絡為何？

二、九年一貫藝術與人文學習領域課程綱要於歷次修訂中促成形成脈絡轉變之原因為何？

三、九年一貫藝術與人文學習領域綱要形塑脈絡中所浮現之衍生議題為何？

第三節 研究範圍與限制

依據本研究之研究目的與問題，設定本研究之研究範圍與研究限制。研究範圍的界定包含研究主題與研究資料蒐集兩部分，研究限制則包含研究者、訪談對象及文件資料的限制三方面。以下說明本研究之研究範圍與研究限制。

壹、研究範圍

以下就研究主題與研究資料蒐集兩部分，逐一說明本研究之範圍。

一、研究主題

本研究主要目的為探討臺灣中小學九年一貫「藝術與人文學習領域」於八七總綱設置，歷經八九暫綱、九二課綱至九七課綱要的修訂歷程中，藝術與人文課程綱要的形塑脈絡與衍生議題。於探討時，將針對八七總綱中的「藝術與人文學習領域」之形成，及八九暫綱、九二課綱及九七課綱中的藝術與人文學習領域課程綱要的三次修訂進行研究，探究其中的形塑脈絡、領域規劃理念、領域內涵及實施取向之轉變與轉變原因，及形塑過程中所浮現的議題。

二、研究資料蒐集

本研究欲探討九年一貫「藝術與人文學習領域」課程綱要的形塑過程，因此為顧及研究資料蒐集之廣度與深度，將由四方面進行本研究資料的蒐集，一為文

件資料，二為文獻資料，三為輿論資料，四為訪談資料。首先將藉由各類文件、文獻與輿論進行蒐集，包含相關法令、教育部公告、會議記錄、期刊、論文及報章輿論，以初步瞭解藝術與人文課程綱要的發展情形，並掌握其中的重要議題。此外，本研究將深入探討藝術與人文課程綱要形塑過程中，領域規劃理念、領域內涵、實施取向之轉變與轉變原因，因此將針對歷次涉及藝術與人文課程綱要發展之參與者進行訪談以蒐集訪談資料，訪談對象包含課程總綱決策者、領域課綱委員及重要涉入人士三類。

貳、研究限制

以下將就研究者、訪談對象及文件資料三方面逐一說明本研究之限制。

一、研究者學科專業之限制

陳向明（2002）指出，研究者看問題的視角與研究者的經驗會對研究造成影響。本研究旨在探究藝術與人文課程綱要的形塑過程，且將透過訪談法進行主要研究的蒐集。然藝術與人文學習領域是由視覺藝術、音樂與表演藝術所組成，但研究者之專長僅為視覺藝術一學科，因此在看待研究問題時可能會有前設，亦可能因個人對於視覺藝術的經驗而對研究結果分析產生影響。因此，研究者於研究過程中會時時警惕自己看問題的視角和前設，並於研究中不斷地鍛鍊自己的意識，盡量保有中立的立場，且於研究結果分析撰寫時，將透過多方參與者的觀點及豐富的研究資料互相交叉比對，將研究者自身之研究限制降到最低。此外，研究者的社會資本有限，因此在面對重要或不易接近的訪談對象時，將透過指導教授或其他相關參與者的引介，降低研究者因不易接近訪談對象或與訪談對象疏離，而造成無法進行訪談或訪談內容不夠深入之限制。

二、訪談對象之限制

藝術與人文課程綱要之修訂過程往往涉及價值判斷或敏感議題於其中，因此本研究可能面臨訪談對象拒絕參與訪談或訪談結束後撤銷訪談的可能，造成研究者於訪談資料蒐集上的限制。此外，在訪談執行過程中，因部分訪談內容為對於事件的回憶，因此難免受限訪談對象的個人經驗與記憶程度，且難免涉及訪談對象的主觀選擇與修飾的轉換過程，此為本研究於訪談資料蒐集上的另一限制。因此，本研究在訪談對象選取上，將以訪談對象的意願為首要考量，如遇到關鍵問題或事件待釐清時，便會尋找其他關鍵第三者或輔以文件資料進行檢證，將訪談對象帶給本研究的限制降到最低。

二、文件資料之限制

文件資料為本研究資料來源之一，然於官方文件蒐集上，由於九年一貫課程政策相關公告諸多以網站資料形式呈現，部分資料因年代久遠且網站疏於更新，受限於連結失效而已無法尋獲。此外，公聽會的會議記錄及研修小組的會議記錄，因當時教育部以專案委託方式進行課程之修訂，教育部、國家教育研究院等機構並無留存，加之年代上相隔較久，專案小組成員已解散，造成資料蒐集之困難。因此，本研究僅能透過受訪者的協助，繼續官方文件與會議記錄等資料的蒐集。

第四節 名詞釋義

壹、藝術與人文學習領域（Arts and Humanities Learning Areas）

本研究中，「藝術與人文」係指臺灣國民中小學階段九年一貫課程七大學習領域之一的藝術與人文學習領域。「藝術與人文學習領域」始出現於 1998 年教育部所頒布之《國民教育階段九年一貫總綱綱要》中，設置目的為陶冶學生藝文之興趣與嗜好，俾能積極參加藝文活動，以提升藝術能力與素養（教育部，1998），

隨後藝術與人文學習領域課綱歷經八九暫綱、九二課綱及九七課綱之修訂。此領域由視覺藝術、音樂及表演藝術三學科組織而成，劃分為四學習階段，一至二年級之第一學習階段融入生活課程，因此「藝術與人文學習領域」乃意指三至九年級之第二、三、四學習階段的藝術學習課程。於本研究中，除以「藝術與人文」通稱此一學習領域外，將視行文或脈絡之需要，標示修訂年代以呈現其時間軸。

貳、課程綱要（Curriculum Guidelines）

本研究中，課程綱要是指教育部所訂定之國民中小學九年一貫課程藝術與人文學習領域課程綱要，規範國民中小學藝術與人文學習領域內涵與實施之法令，包含民國八十九年首次頒布之暫行綱要，本研究以「八九暫綱」稱之。隨著八九暫綱之實施，教育部開始進行八九暫綱之修訂，於民國九十二年頒布正式課程綱要，本研究中以「九二課綱」稱之。於九二課綱實施後，教育部再於民國九十五年啟動九二課綱微調，並於民國九十七年頒布，本研究中以「九七課綱」稱之。本研究將對八九暫綱、九二課綱及九七課綱之藝術與人文學習領域進行形塑過程之探討。

第二章 文獻探討

本研究目的為探究九年一貫「藝術與人文學習領域」自八七總綱設置，歷經八九暫綱、九二課綱，至九七課綱的形塑過程，包含歷次修訂的形成脈絡與轉變原因，並探究於此過程中衍生的議題。根據研究目的，本研究之文獻探討將從由四方面著手，第一節為分析藝術與人文課程的決策背景；第二節為梳理九年一貫藝術與人文課程綱要的遞嬗；第三節為探討課程政策發展相關文獻；第四節則回顧藝術與人文課程綱要的相關研究。

第一節 九年一貫藝術與人文課程決策之背景

本節將針對九年一貫藝術與人文課程決策之背景進行分析，以作為本研究於梳理課程政策形塑過程的先備知識，主要由形成背景及課程決策兩方面著手，以下針對九年一貫藝術與人文課程綱要之形成背景及九年一貫藝術與人文課程決策之探討兩部分進行討論。

壹、九年一貫藝術與人文課程綱要之形成背景

課程是時代與社會的產物，時代之氛圍影響課程政策之制定，社會之變遷帶動課程政策之變革。是以，身為廣大教育體系一環的藝術教育政策，自然無法自外於當時的時空脈絡，且臺灣中小學藝術課程政策的發展，向是隨著總體課程政策之制訂而有所修定，黃壬來（2001）即指出，臺灣藝術教育的推展向來仰賴學校的正式課程，而學校藝術教育的實施，又有賴政府對於藝術教育法規的制定。因此，欲探求藝術與人文課程綱要之形成當分析九年一貫課程政策之形成背景。

九年一貫課程政策乃臺灣歷年來變革幅度最大，影響層面最廣之變革，根本

性地顛覆傳統課程的結構與精神，醞釀此股課程政策變革之溫床，林生傳（1999）從政治、經濟與文化三方面進行探討；廖春文（2001）從國外教育改革的衝擊、國內教育改革的催化、鉅觀環境及微觀環境四層面進行分析；吳怡萱（2002）提出九年一貫課程政策之形成背景包含符應社會國家的需求、國內教育改革的催生、社會大眾與家長意識的抬頭三部分；沈姍姍（2005）則從行政及立法兩院的壓力與要求、教育內部與外部權力之轉變、因應全球化下的能力需求三面向論述我國九年一貫課程出現之驅力。然而於眾多形成背景之中，可發現九年一貫課程政策形成之重要源頭乃 1987 年臺灣劃時代之政治解嚴，此政治結構之鬆動深深擴及社會各層面，並衝擊臺灣教育固有之生態。

國家整體課程政策之變革必然牽動藝術課程政策之修訂。然而，藝術教育課程政策的形成亦有其自身孕育的土壤，因此以下由國內威權政治體制之瓦解、國外教育改革之衝擊、國家發展與國民能力之需求及臺灣藝術教育氛圍之轉變四層面，分別探討九年一貫藝術與人文課程綱要之形成背景。

一、國內威權政治體制之瓦解

1987 年臺灣宣布解嚴，結束長達三十八年的政治威權統治，黨禁、報禁亦隨之廢除，原本單一封閉的社會繁花綻放，政黨政治興起，言論自由大幅提升，社會運動蓬勃發展，民間教育改革團體紛紛成立，如人本教育基金會、主婦聯盟等，教育鬆綁與開放之改革呼聲響徹雲霄，教育自由化後的民間興學刺激催化體制內部的改革，廖春文（2001）即指出九年一貫課程的推動，首先來自教育體制外的教育實驗之影響。因之，教育改革風潮蔚起，從政府至民間皆參與教育改革之行列，從行政機關到校園都有改革之呼聲，從行政人員、學者專家、教師、家長甚至學生都表達改革之看法，教育改革儼然成為全民參與之社會運動，沛然莫之能禦。

政策產生變革，可能是為因應外部環境之壓力，尤其是焦點事件出現及政黨發生輪替（張嘉育，2011）。解嚴後臺灣社會邁向政黨政治之途，在野黨得以施展制衡力量，透過教育的批判、改革與立法瓦解執政黨政治意識型態之灌輸（吳怡萱，2002），民間教育改革人士亦可藉由政治力介入教育立法（吳靖國，1995），1994 年由民間教育改革團體號召萬人發起的「四一○教改大遊行」為觸發九年一貫課程政策變革之焦點事件，反應了民間要求教育改革的強烈訴求，其提出「落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化、制定教育基本法」四大訴求，而後更成立「四一○教育改造聯盟」，此民間之力量加速九年一貫課程政策的推動，於同年官方為回應民間教育改革之訴求，教育部召開全國第七次教育會議，探討教育資源分配，革新課程發展等議題（行政院研究發展考核委員會，2011）；行政院成立教育改革審議委員會，由李遠哲擔任召集人，進行教育改革與發展的研議、諮詢與審議，並提出《教育改革總諮議報告書》（1996），包含教育鬆綁、帶好每一位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會五大方向，於課程與教學改革方面，建議應以生活為中心進行整體規劃，訂定課程目標取代課程標準，強化課程之銜接與統整，減少學科數目與教學時數，皆可見九年一貫課程政策之雛形。1997 年，在具有民意基礎的立法院附帶決議之經費凍結的時限壓力下，為促進九年一貫課程政策形成的關鍵因素（沈姍姍，2005；邱惠群，2001），加速九年一貫課程政策修訂工作的進行。

二、國外教育改革之衝擊

臺灣教育之發展深受國外教育思潮之影響，尤其是歐美先進資本主義國家的衝擊（廖春文，2001），而政治解嚴後，歐美自由民主思潮之刺激更得以暢行無阻地湧入，且資訊科技日新月異，更加速各種訊息的接收。美蘇冷戰時代告終，催化政治之民主化，經濟之自由化，科技發展一日千里，在在促動國際社會及價值的急遽變遷，面對二十一紀，世界各國皆在進行巨大的、全面的教育改革，希

望透過教育厚植國力以領先群倫，其中課程改革為最重要的一部分，各國相繼致力於課程方案之推陳出新。

1980 年代起，後現代社會呈現多元之景象，新經濟倫理產生新自我，資訊社會挑戰傳統生活，富裕社會將人性物化及新知識論解構鉅觀論述，乃是影響世界各國進行課程改革之因（歐用生，1998）。世界各國相繼提出各種教育改革方案，如 1988 年英國頒訂「國定課程」，揭示以提升所有國民的各種能力與水準為目標；1991 年美國發表的「邁向公元 2000 年美國教育策略」（American 2000: An Education Strategy），具體說明於 2000 年欲達成之教育目標；1992 年澳洲公布以適應未來生活為首之能力取向教育目標（楊益風，1999）。世界各國雖各自提出自家的教育改革方案，但於差異中仍可見共同之處，游家政（1999）即指出世界各國學校課程革新之策略包含訂定課程綱要、提出基本核心能力、統整學習領域及提供充實而寬裕的學生生活等，因而強調的是「能力」的教育，著重整體而非零碎片段的學習，這樣的國際教育改革情勢亦帶給我國教育極大之衝擊。

三、國家發展與國民能力之需求

二十一世紀的到來，全球社會的變化是九年一貫教育改革的原因之一（沈姍姍，2005）。新世紀首當其衝的即為資訊科技及全球化之影響，科技媒體的快速成長，資訊得以無遠弗屆地傳播，各國間的經濟、文化、社會、教育得以做緊密的連結，促使原本一元化的社會不得不邁向多元化價值發展，甚至邁向後工業、後現代及全球化的社會（行政院研究發展考核委員會，2011）。個體、社區及國家間的有形界線及無形圍牆日趨模糊，文化同質化的現象隨之而生（趙惠玲，2005），使今日世界之景觀大同小異，文化認同及多元文化之議題日顯重要。此外，面對資訊科技的迅速發展，知識的變遷與汰換更加迅速，知識整合與終身學習之議題開始受到關注。

面對國際化、資訊化與全球化社會的衝擊，臺灣社會勢必隨之改變以提升國

家競爭力及國民之素養，國家基礎教育在此扮演了重要的角色。因此，面對當下教育體制的僵化，學校課程及教材的不合時宜，社會各界及專家學者紛紛提出批判與質疑，然而新世紀除了共通的物質與科技發展外，對於人類社會行為的影響或世人思考之因應，則因個人理念及歷練差異而有多元的詮釋，因而反應在教育內容的改革訴求則有所不同（沈姍姍，2005），官方及民間藉由不同管道與方式進行新世紀教育理念之表述。但整體而言仍屬殊途同歸，皆希望培育出掌握競爭優勢的新世紀國民（廖春文，2001），能於二十一世紀以知識為導向的資訊網路社會，具備多元整合的知能，有效掌握未來的競爭力，並能在多元文化及全球化時代來臨之際，具備國際視野，瞭解我族及國際間的文化差異與認同。

四、臺灣藝術教育氛圍之轉變

九年一貫總體課程政策之形成背景必然影響藝術與人文課程綱要的產生。然而，藝術教育歷來即有其在國民教育中所扮演的角色與定位，隨著時代與社會的變遷，各界對於藝術教育亦有不同的角色期待。因此，藝術與人文課程綱要的形成實與臺灣藝術教育氛圍的轉變息息相關，以下就後現代藝術教育思潮的興起、藝術教育法規的完備、人文精神的調劑及民間的理想藝術教育圖像四部分探討臺灣藝術教育氛圍的轉變。

（一）後現代藝術教育思潮的興起

解嚴後，臺灣藝術教育呈現多元的發展，除早期引進的創造性取向藝術教育外，1980 年代後期首先被引進臺灣的重要藝術教育思潮為學科本位藝術教育（Discipline-based art education）（王麗雁，2008），重視學科之績效，強調藝術課程的結構性，藝術學習的系統性及本質性，藝術教學除了藝術創作外，尚包含藝術史、藝術批評及美學，具有單科統整之意涵。1990 年代後，十多位取得國外藝術教育博士學位之學者陸續返臺服務，因其個人所致力之研究主題不同，擴

展了臺灣藝術教育的範疇與思維，後現代藝術教育思潮如多元文化藝術教育、社區取向藝術教育、課程統整藝術教育、視覺文化藝術教育等多元論述豐沛了臺灣的藝術教育領域，教學上強調脈絡的理解、文化的溝通及與日常生活議題的結合等（王麗雁，2008），因此藝術教育之內容不應僅侷限於精緻藝術，也應擴及與學生日常生活相關的大眾藝術、流行文化產物的學習，引導學生體會後現代藝術創作的為生活而愉悅（趙惠玲，2005）。臺灣的藝術教育在後現代藝術教育思潮的影響下，其角色任務亦漸漸轉變，傳統的精緻藝術教育已無法滿足時代之需求，藝術教育轉而更應強調與學生日常經驗的連結。

（二）藝術教育法規的完備

1979 年政府修訂公布《國民教育法》，第一條即明示：「國民教育依中華民國憲法第一百五十八條之規定，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨」，美育正式列入國家法規之中（陳木子，1998）。1997 年歷時已久的《藝術教育法》終於公布，可謂藝術教育的根本大法，深具重要性與影響力，第一條明訂：「藝術教育以培養藝術人才，充實國民精神生活，提升文化水準為目的」，藝術教育之類別含括表演藝術教育、視覺藝術教育、音像藝術教育、藝術行政教育及其他有關之藝術教育；藝術教育之實施分為學校專業藝術教育、學校一般藝術教育及社會藝術教育，此三者具有明顯的目標差異，有助於釐清多年來專業與一般藝術教育含混不清的現象（王麗雁，2008），使得學校一般藝術教育有了清楚的目標與輪廓，國民教育階段之藝術教育即屬學校一般藝術教育的範疇，以培養學生藝術知能，提昇藝術鑑賞能力，陶冶生活情趣並啟發藝術潛能為目標，且明令規定學校應貫徹藝術科目之教學，開設有關藝術課程與藝術欣賞課程並強化教材教法（教育部，1997）。是以，《國民教育法》確立藝術教育在國民教育中的任務為美育的培養，《藝術教育法》則更清楚指引國民教育中藝術教育應有之類別與目標。

（三）人文精神的調劑

二十世紀末國際情勢呈現全球化、科技化及對抗與衝折之趨勢，影響臺灣社會的變遷，使臺灣朝資訊化、多元化、疏離化、高齡化及休閒化社會邁進（黃壬來，2002）。自七○年代以來，臺灣逐步走向工商業社會，物質文化迅速發展，但道德觀及理想意識層面的非物質文化卻發展緩慢，形成物質文化與非物質文化的失調，整體社會瀰漫著認同危機、生態污染、霸權主義、秩序紊亂、青少年犯罪率高等失調現象，社會除了成為爭逐名利的場所，亦形成冷漠無情與失落空虛的疏離感。此外，科技時代來勢洶洶，理性邏輯思維為人們所追求，科技便利生活並促進產業革新，但相對地亦宰制了人們的心靈與生活，同樣造成生活上的疏離冷淡，這些臺灣社會變遷所形成之現象，使人們瞭解面對功利化、科技化及疏離化社會，更需要的是心理的慰藉及人文精神的平衡，而藝術正是調劑的良方，具有舒緩壓力及孕育人文的功能，得從中找回日漸受忽視之人的主體性與價值。然而，理性與感性、科技與人文兼備的全人，需要五育之均衡發展，但作為五育環節的藝術教育，在臺灣長久的唯智主義及升學主義下已失衡，於學校體系中備受忽視已是不爭的事實（郭禎祥，1999）。面對社會變遷下的轉變，學校體系教育的失衡，人文精神喚起了藝術教育之價值，賦予學校一般藝術教教育更任重道遠的使命。

（四）民間的理想藝術教育圖像

臺灣政治威權體制之結束具有全面性的影響，擴及社會、文化、經濟、教育等各層面，並為國民中小學課程的自由化營造有利之環境，課程政策之形成必須擴及大眾參與以獲得正當性（周淑卿，1996），民間團體的形成開啟了社會參與的新頁，民間教改團體如主婦聯盟及人本教育基金會等，透過行動揭櫫臺灣教育之積弊並表達教育之理想。在我國國家經濟高度發展後，物質生活與精神生活的失衡，帶給社會各界對我國教育的批評，臺灣藝術教育存在已久的問題亦受到正

視，如課程過於重視技巧層面而缺乏情意面的學習、課程組織缺乏繼續性與統整性、課程內容與生活脫節、課程標準與教材大綱項目細密不利教科書編撰等（林曼麗，2000；袁汝儀，2001；郭禎祥，1999）。專業藝術教育體制外，民間透過自由派學者的領導，表達對於臺灣藝術教育的兩大期許，一為回應中國文化視藝術教育為「怡情養性」的傳統定位；另一則為臺灣當代社會以藝術啟發「人文關懷」（袁汝儀，2001），這兩大期許具有共同的特徵，皆表達藝術學習不在藝術知識與專業技能的精進，亦不在藝術創作與鑑賞活動的本身，而是希望透過藝術來超越眼前利害，培養具高遠性、理想性人文素質之藝術教育（袁汝儀，2001）。田光復（2002）表達技術非等同藝術之想法，並對技術之量化缺乏感性價值提出反思，認為藝術教育之目的在於由生活藝術的培育而從中體會人文之精神；陳文輝（1999）認為藝術教育絕非只是少數的「天才」教育，而是全人統整、地方統整及歷史文化統整的全人教育及生命教育。因此，一股由「非藝術教育界」發難的「非藝術」觀點之藝術教育思潮漸漸帶動我國中小學藝術課程政策之變革（張繼文，2003），呼籲藝術教育中應含有人文教育之精神。

以上針對國內威權政治體制之瓦解、國外教育改革之衝擊、國家發展與國民能力之需求及臺灣藝術教育氛圍之轉變四層面，探討九年一貫藝術與人文課程綱要之形成背景，可見政治、經濟、社會、文化等外部脈絡變遷影響國家內部政府、人民對於課程政策走向的期待，尤其在政治解嚴後，人民對於教育自由化的呼聲興起了全國上下課程改革的浪潮，九年一貫課程政策之變革乃應運而生，課程改革正式進入行政程序，藝術與人文課程綱要由此而生。

貳、九年一貫藝術與人文課程決策機制之探討

九年一貫藝術與人文之課程決策為九年一貫總體課程決策的環節之一，而九年一貫課程綱要的修訂，在組織與進程均與過去有極大的差異（吳家瑩、郭守芬，1999）。如 1983 年及 1984 年國民中小學課程標準之修訂，分別陸續成立國民小

學課程標準修訂委員會及國民中學課程修訂委員會、總綱修訂小組及各學科的修訂小組，進行課程標準之研擬（教育部，1983，1984），修訂組織龐大，組織人數甚至高達上百人，修訂時間亦長達四、五年。而九年一貫課程政策修訂之組織則較以往精簡，在研修時間上也較以往緊迫，由 1997 年發展至今共歷經四次修訂，分為六階段進行（教育部，2008a）。藝術與人文課程綱要於各階段中生成與演變，以下就各組織之任務與修訂之程序進行探討。

一、課程修訂組織之任務

九年一貫課程政策修訂之至今共分六階段進行，各階段之修訂組織與時程如圖 2-1-1 所示。

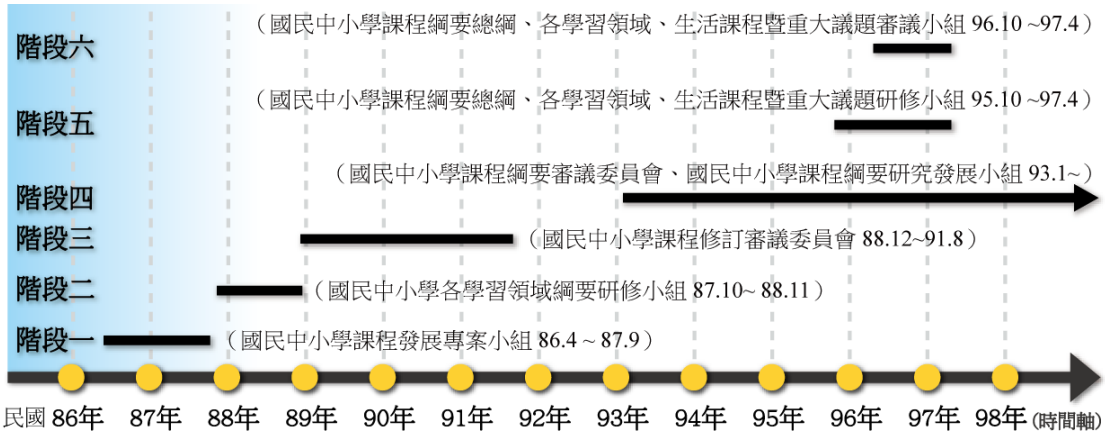

圖 2-1-1 九年一貫課程政策各階段修訂組織與時程

資料來源：整理自教育部（2001a，2003a，2008a）。

以下就各階段之組織任務進行說明：

1.第一階段：國民中小學課程發展專案小組

吳京擔任教育部長期間，為積極落實國民中小學九年一貫課程政策之構想，於民國八十六年四月成立「國民中小學課程發展專案小組」，由各相關單位暨省市教育廳局推薦專家學者、民意代表、企業界、婦女界、行政院教改會委員、相關業務人員、家長及學校代表，如校長、主任及教師等，並分為「國民中小學課

程發展供同原則小組」及「國民課程綱要小組」負責研訂九年一貫課程綱要（吳家瑩、郭守芬，1999）。課程專案小組之任務為研訂課程發展及修訂的共同原則、探討課程共同性的基本架構、研訂課程應有的學習領域及授課時數比例等課程結構，最後則完成八七總綱綱要之修訂，此階段確立藝術與人文學習領域之設置。

2.第二階段：國民中小學各學習領域課綱研修小組

八七總綱於九月底公布後，教育部旋即進行第二階段的任務，並於十月成立「國民教育各學習領域課綱研修小組」，其主要任務研訂「國民教育各學習領域課程綱要」，確定各學習領域之教學目標與能力指標及研訂各學習領域課程的實施原則。

3.第三階段：國民中小學課程修訂審議委員會

教育部於八九領域課綱草案完成後，隨即於民國八十八年成立「國民中小學課程修訂審議委員會」，其主要任務為審議並確認各學習領域課程綱要內容之適當性、公布格式及實施要點，研議並確認推動新課程之各項配套措施。

4.第四階段：國民中小學課程綱要審議委員會、國民中小學課程綱要研究發展小組

為六階段中唯有的常設性課程修訂機制。為檢討八九暫綱之試辦問題，教育部委託國家教育研究院籌備處負責修訂工作，針對八九暫綱進行全面檢視，調整部分學習領域之內容（行政院研究發展考核委員會，2011），並於九二課綱頒布後，隨即組成二層級的「國民中小學課程綱要審議委員會」、「國民中小學課程綱要研究發展小組」，採取演進式課程修訂模式，以隨時發現問題，即時進行評估研究或調整。

5.第五階段：國民中小學課程綱要總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題研修小組

於上階段兩層級之常設性課程修訂機制下，採任務編組之方式，成立「國民中小學課程綱要總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題研修小組」，主要任務

為訂定國民中小學課程綱要微調原則、進行總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題等課程綱要之研修微調工作及配合推動各課綱研修微調案發布後之相關配套措施。

6.第六階段：國民中小學課程綱要總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題審議小組

「國民中小學課程綱要審議委員會」為更深入審議各課綱微調草案，因而成立「國民中小學課程綱要總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題審議小組」，就各微調草案進行分組審查，審議並確認總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題課程綱要內容之適當性。

二、課程修訂之程序

課程綱要之修訂，首先由教育部國教司及國家教育研究院籌備處針對各界對於進行課程綱要修訂意見的蒐集，並進行意見的彙整，使各學習領域研修小組進行課程綱要草案的擬定，且除研修小組內部之會議外，亦需對外部舉辦說明會或公聽會等程序，廣徵各界對於草案的意見，研修小組才能進一步將所草擬之領域課綱草案送交國民中小學課程綱要研究發展小組、國民中小學課程綱要審議委員會，通過此兩層次課程修訂機制之演進式修訂，最終由國民中小學課程綱要總綱審議委員會進行最後把關，通過才得經由教育部正式公布，進行課程綱要之落實，九年一貫課課程綱要修訂之程序如圖 2-1-2 所示。

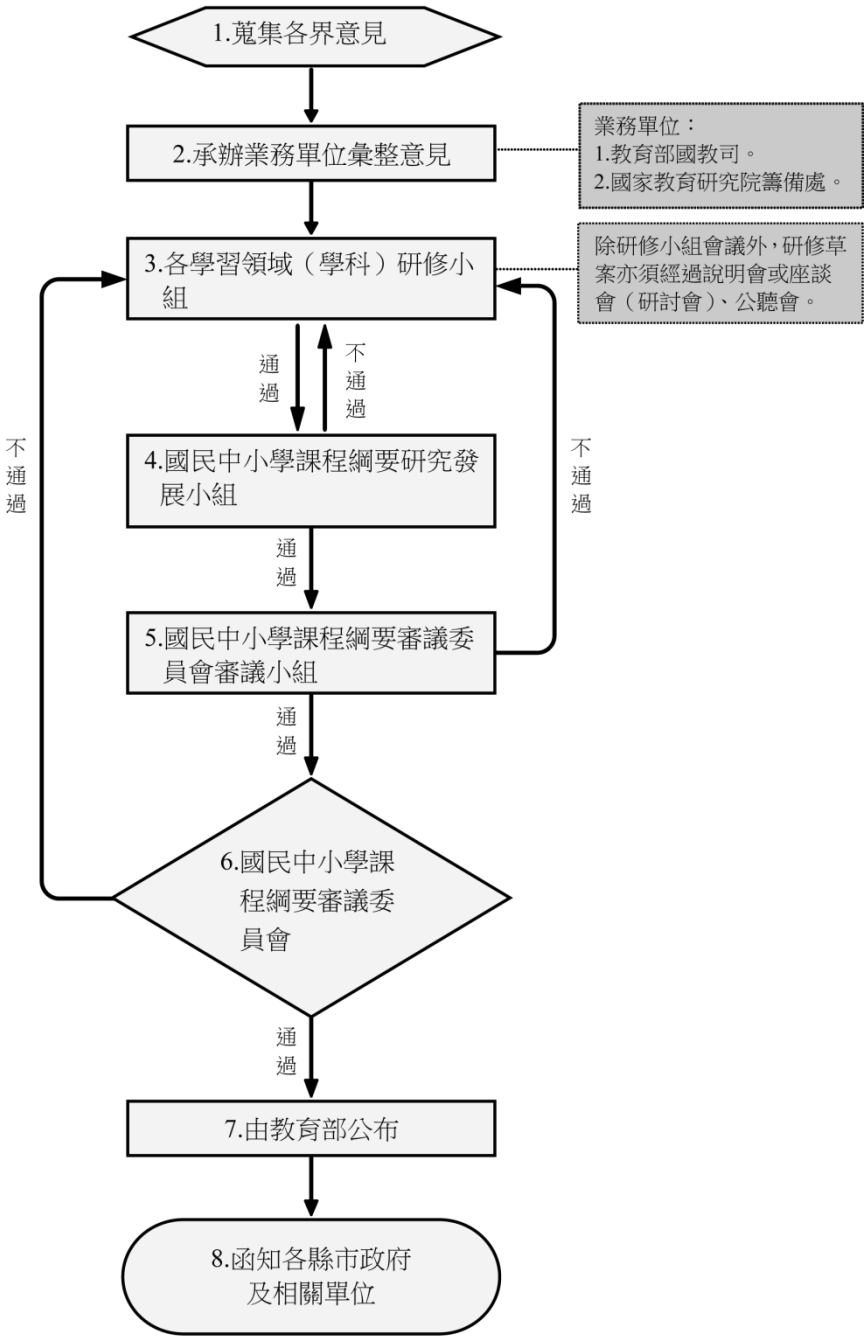

圖 2-1-2 九年一貫課程綱要修訂審議作業流程圖

資料來源：教育部（2008f）。

綜合上述，九年一貫課程形成背景與決策觀之，乃政治氛圍、經濟成長、社會變遷、教育思潮等大時代社會脈絡之轉變，促發民間教育改革運動之浪潮，進而向上影響國家層級之課程決策，經由國家層級行政模式之課程決定進行課程綱要的頒布，但於臺灣政治鬆綁後，國家機器之教育控制已逐漸步向決策開放之境，

邁入以學校為中心的決定模式，賦予學校更多課程決定的權責。國家層級之課程決策程序，並非閉門造車，亦需尊重各界意見，藉由舉辦公聽會、說明會等廣納各界建言，經過層層行政組織的修訂與審議，課程政策修訂之成果乃得由教育部頒布實施。因此，下節將就藝術與人文課程綱要歷次修訂之成果進行分析，探討歷次藝術與人文課程理念、課程內涵與實施取向之課程綱要內涵與遞嬗。

第二節 九年一貫藝術與人文課程綱要之遞嬗

基於歷次課程政策的頒布，乃意味多元論述合法化的結果，因此對於藝術與人文課程綱要形塑過程進行探究之際，實有必要瞭解其歷次論述合法化之產物的內涵與演變，以奠基藝術與人文學習領域的先備知識，作為日後探究藝術與人文課程綱要形塑的依據。而藝術與人文課程綱要乃隨九年一貫課程變革而生，因此本節將先探究九年一貫課程總綱的演變，繼之探究藝術與人文課程綱要的轉變。

壹、九年一貫課程總綱綱要之演變

二十世紀末，為回應國內外社會之種種轉變，並提升國家競爭力，教育部起而對舊有課程標準進行檢討，以回應《教育改革總諮議報告書》（1996）的建議，於民國八十二年及民國八十三年現行課程標準實施之際，即著手進行下一次課程改革的規劃（教育部，2001a）。1998 年教育部公布「國民教育階段九年一貫總綱綱要」，以「課程綱要」取代「課程標準」，揭示課程決策權的下放，且在課程結構、教學型態及評量方式產生重大的改變，自此確立七大學習領域名稱及課程架構。繼八七總綱之頒布，教育部再於 2000 年公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，復於 2003 年公布實施「國民中小學九年一貫課程綱要」，九二課綱實施數年後，鑑於社會各界及教育現場之反應，教育部於 2008 年再次修正公布

「國民中小學九年一貫課程綱要」。而九年一貫藝術與人文課程綱要隨著九年一貫課程政策之變革而生，對本世紀臺灣的藝術教育影響深遠，因此於探討藝術與人文課程綱要前實有必要對九年一貫課程綱要進行瞭解，以下分修訂理念、綱要內涵及學習節數三部分探討歷次課程綱要之演變。

一、九年一貫課程綱要之理念

八七總綱的頒布，揭示九年一貫課程之理念，顛覆傳統以來中小學課程結構、內涵與實施之精神。由綱要中，不論從目標、基本能力或是實施原則，皆可見重視統整課程、發展學校本位課程、強調能力本位教育、提出空白課程及重視績效責任之五大理念（陳伯璋，2000）。其中，學校本位課程乃宣示課程決定權的下放，試圖活化課程參與者的角色，並提升教師的專業能力；課程統整乃一改學科分化、破碎之劣勢，採大單元設計，進行相關學科知識的統整；空白課程為彈性教學之節數，可視實際教學需求彈性調整學習週數與節數；能力本位則強調學習與社會實際需求配合，以能力取代傳統知識的背誦；績效責任為強調對於課程評鑑的重視，以下分析歷次課程綱要之基本理念與演變。

歷次課程綱要揭示教育之本質乃開展學生潛能、培養學生適應與改善生活環境的學習歷程（教育部，2001a，2003a，2008a）。因此九年一貫課程的基本理念為培養學生成為二十一世紀之健全國民，基本內涵包括了「人本情懷」、「統整能力」、「民主素養」、「鄉土與國際意識」，以及能進行「終身學習」，其中人本情懷乃瞭解自我、欣賞與尊重異己，統整能力則包含了感性與理性之調和、人文與科技之整合，可見藝術教育於其中具有扮演本質性角色之使命。然此基本理念於歷次課程綱要修訂中並無太大的轉變，僅見於九二課綱與九七課綱間有些微差異，將「鄉土」改為「本土」（李坤崇，2008），期以較廣泛的「本土」取代較侷限的「鄉土」。

二、九年一貫課程綱要之內涵

國民教育之教育目的在透過人與自己、人與社會、人與自然三大面向來傳授基本知識，養成具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識以及能進行終身學習之內涵的健全國民，為實現國民教育之目的，乃規劃十大基本能力作為課程目標（教育部，2001a，2003a，2008a），並由七大學習領域來達到十大基本能力之課程目標，七大學習領域包含語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與科技及綜合活動。學習領域代表的是學生學習的主要內容而非學科名稱，透過統整相近學科之知識成為較大的學習領域，以改善學科知識日漸分化，學校學科數及教學時數日益增加之現象（陳伯璋，2000），使學生學習經驗除了九年一貫的縱向連結外，亦能有橫向的聯繫。

九年一貫課程綱要中的和核心理念、三大面向、十大基本能力及七大學習領域之內涵關係如圖 2-2-1 所示。而歷次課程綱要的修訂，此核心理念、三大面向、十大能力及七大學習領域之內涵、架構與其間的關係並未有改變。

根據圖 2-2-1 所示之九年一貫課程綱要內涵的關係，可發現七大學習領域之一的「藝術與人文學習領域」於九年一貫課程綱要中的定位。歷次課程綱要中，皆揭示藝術與人文學習領域的主要內涵為，包含視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習，陶冶學生藝文之興趣與嗜好，俾能積極參與藝文活動，以提升感受力、想像力、創造力等藝術能力與素養（教育部，1998，2001a，2003a，2008a）。換言之，藝術與人文學習領域於九年一貫課程中，扮演透過視覺藝術、音樂與表演藝術之藝術學習，由三大面向培養具備十大基本之二十一世紀國民的要角之一。

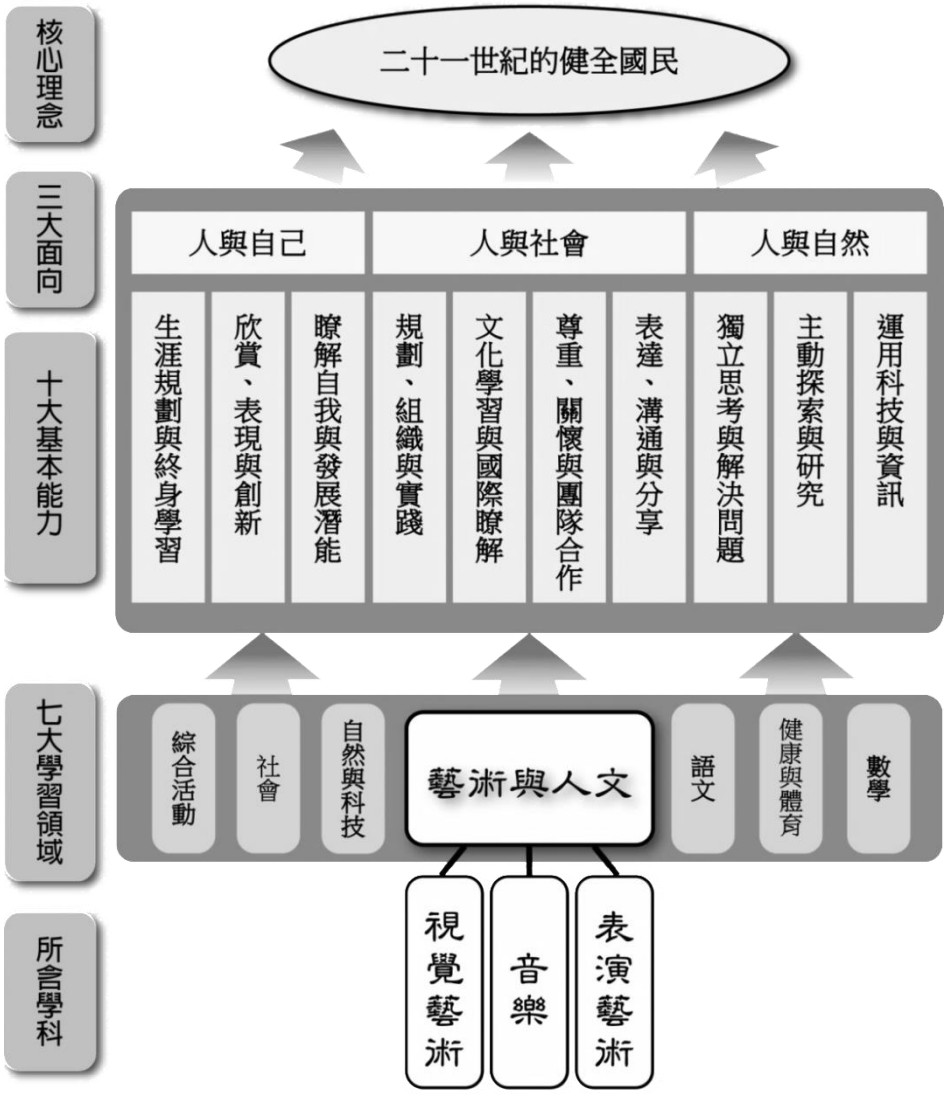

圖 2-2-1 九年一貫課程綱要內涵關係圖

歷次課程綱要在學習階段的劃分上，除八七總綱未敘及七大學習領域學習階段之劃分，八九暫綱、九二課綱及九七課綱均參照學習領域的知識結構及學習心理的發展原則劃分學習階段，且每一階段均有其相對應的能力指標，即分段能力指標，意涵學生本位之學習主體，習得該階段及該領域學習成就的能力指標，以「分階段」呈現，具「指標」性質，涵蓋該學習領域學科知識的基本學力，與展現生活等層面的基本能力，此指標具有三項作用，包括可有效協助教師設計課程及教學、可評估某一學習階段學生之學習成效及作為基礎性評量指標的依據（呂燕卿，2002）。

在九年一貫課程中，為養成學生體驗社會真實、關懷事件的能力，並培養學生現代生活知識轉化的能力（莊明貞，2008），九年一貫課程倡導將臺灣社會新興議題融入七大學習領域，於八九暫綱、九二課綱中倡導融入「資訊教育」、「環境教育」、「兩性教育」、「人權教育」、「家政教育」及「生涯發展教育」六大議題（教育部，2001b，2003b），九七課綱重大議題部分，因考量臺灣四面環海之地理環境，除原有之六大議題外，另新增「海洋教育」為一新興議題（教育部，2008b），成為第七大新興議題。

三、九年一貫課程綱要之學習節數

九年一貫課程綱要的理念之一為空白課程的規劃（陳伯璋，2000）。因此，九年一貫課程學習節數之分配，除「領域學習節數」，亦含括「彈性學習節數」，每年級各週教學時數分配如下表 2-2-1 所示，並特別針對藝術與人文之學習節數進行說明。

表 2-2-1

九年一貫課程學習節數分配表

節數 年級	領域 學習節數	藝術與人文 （10%~15%）	彈性 學習節數	學習 總節數
一	20	2-3 節	2-4	22-24
二	20	2-3 節	2-4	22-24
三	25	約 2-3 節	3-6	28-31
四	25	約 2-3 節	3-6	28-31
五	27	約 2-4 節	3-6	30-33
六	27	約 2-4 節	3-6	30-33
七	28	約 3-5 節	4-6	32-34

八	28	約 3-5 節	4-6	32-34
九	30	約 3-5 節	3-5	33-35

資料來源：修改自教育部（2003a，2008a）

表 2-2-1 為九二課綱及九七課綱之學習節數分配表，此兩次課綱修訂在學習節數分配上未有變動。八九暫綱的學習節數分配則與九二課綱及九七課綱略有不同，九年級的彈性學習節數較多，為五至七堂，因此學習總節數增加至三十五堂至三十七堂。然而歷次課綱之修訂，在領域學習節數上皆未有調整，且歷次藝術與人文學習領域之學習節數亦維持各佔學習領域的百分之十至百分之十五，因此不管是八九暫綱、九二課綱或九七課綱，藝術與人文學習領域每週之學習節數皆未有轉變，各學習階段每週之學習節數約二至五節不等。

透過以上對於歷次九年一貫總綱綱要之理念、內涵與學習節數之文獻整理，可以概略瞭解歷次課程綱要之內涵與演變，及藝術與人文學習領域於歷次課程綱要中的定位、關係、主要內涵與領域學習節數分配，有助於本研究對於藝術與人文課程綱要整體發展大方向之掌握。以下將針對與課程總綱綱要密切相關之藝術與人文學習領域課綱之內涵與遞嬗進行探討。

貳、九年一貫藝術與人文學習領域課綱之演變

九年一貫藝術與人文課程綱要隨著九年一貫課程變革而生，歷次課程總綱之修訂亦影響藝術與人文課程綱要的轉變。八七總綱之頒布，正式宣告臺灣藝術教育界前所未有之「藝術與人文學習領域」的誕生，在課程之組織、結構與實施上皆有別與傳統，為固著已久的臺灣藝術教育添增新意，對本世紀臺灣藝術教育影響至為深遠。繼八七總綱之頒布，藝術與人文課程綱要隨之歷經八九暫綱、九二課綱及九七課綱的修訂，歷次修訂皆可見藝術與人文課程綱要之轉向。以下就藝術與人文學習領域課綱於八九暫綱、九二課綱及九七課綱之修訂理念、內涵、課

程實施三部分進行探究，以瞭解歷次藝術與人文學習領域課綱之演變。

一、九年一貫藝術與人文學習領域課綱之理念

歷次藝術與人文領域課綱之架構立基於五大要項，分別為基本理念、課程目標、分段能力指標與十大基本能力之關係及實施要點。其中修訂理念顯露於領域課綱所陳述的「基本理念」中，此基本理念分為六段，各有其理念依據，闡釋臺灣藝術教育的目的與功能，希望於深度及廣度上實現藝術教育的本質價值（呂燕卿，2008）。第一段釐清「藝術」與「人文」並立的關係；第二段明示領域課綱為落實國民中小學一般教育的目的；第三段強調藝術本質教學內容與方法、藝術價值；第四段藝術與文化、生活、環境統整的層面；第五段提供學生藝術素養學習的大方針；第六段強化藝術改革的時代性意義（呂燕卿，2005）。從此每段鋪陳中可見，基本理念企圖完整表達藝術與人文學習領域之各項內涵與價值。

藝術與人文領域課綱之修訂，主要理念在於融入生活、文化的「藝術學習與人文素養」，強調藝術學習、人文素養及生活藝術的落實（呂燕卿，1999），培養國民中小學學生基本藝術素養之能力。八九暫綱揭示「藝術與人文」之定義為「藝術學習與人文素養，是以人文素養為核心內涵的藝術學習」（教育部，2001a），九二課綱修正「藝術與人文」之定義為「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」（教育部，2003a），九七課綱延續九二課綱之定義「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」(教育部，2008a)，字面上與九二課綱相較僅修正標點符號。

藝術與人文領域中「人文素養」所指即人文及藝術學科等的認知與知識，經由長時間的學習、內化過程，進入個體生命，影響並轉化個體之觀念、態度、習性、氣質與行為（呂燕卿，2000）。八九暫綱及九二課綱對「藝術與人文」之定義皆含括「藝術學習」與「人文素養」，但「藝術學習」與「人文素養」兩者間的關係卻有極大差異（陳朝平，2003）。八九暫綱中，藝術學習既是課程內容，

亦是設置課程的目的，人文素養是藝術學習的「核心內涵」，強調任何的藝術學習皆不偏離人文素養；九二課綱中，藝術學習同樣是課程內容，但卻不是課程目的，而是涵育人文素養的過程，涵育人文素養才是藝術學習的目的（陳朝平，2003），九七課綱亦延續九二課綱對於「藝術」與「人文」定義之走向。歷次課程綱要對於「藝術」與「人文」之定義與共通性，整理如下表 2-2-2。

表 2-2-2
歷次課程綱要「藝術」與「人文」之定義與共通性

綱要名稱	藝術與人文的定義	共通性
八九暫綱	藝術學習與人文素養，是以人文素養為核心內涵的藝術學習	皆含括藝術學習與人文素養，且藝術學習為課程內容
九二課綱	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	
九七課綱	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	

資料來源：教育部（2000a， 2003a，2008a）

藝術與人文領域課綱之修訂，實踐《藝術教育法》（1997）中國民中小學藝術教育之目的（呂燕卿，2007），由視覺藝術、音樂及表演藝術三學科所組成，打破我國藝術教育長期美術、音樂分科之學科知識傳統，並添增新興之「表演藝術」一科。藝術與人文教育之目的以培養學生藝術知能，啟發學生藝術潛能及健全人格發展為目的。此目的之達成建立於藝術所具備的本質性基礎上，藝術源於生活，是一種人類文化的結晶，是一種非語言的溝通及表達形式，具有不同於其他學科之學習價值，經由過廣泛而全面的藝術教育得以落實藝術教育之學習價值。藝術教育在現今漸漸走出技術本位及精緻藝術之學習範疇的象牙塔，而擴及日常生活層面，甚至融入於日常生活，讓學生從藝術學習中體會與瞭解藝術與自己、

社會及自然環境的關係、意義與價值，建立學生基本藝文素養，以扮演二十一世紀藝術傳承與創新的文化公民角色（教育部，2001a，2003a，2008a）。由此可見，藝術與人文學習領域課綱之理念符應九年一貫課程總綱綱要之走向。

二、九年一貫藝術與人文學習領域課綱之內涵

以下就九年一貫藝術與人文學習領域課綱之課程目標與分段能力指標內涵之演變進行探究，以作為日後於梳理藝術與人文課程綱要形塑過程之參考。

（一）課程目標

「藝術與人文」依據《藝術教育法》（1997）中藝術之類別，由視覺藝術、音樂及表演藝術等學科所組成。Eisner（1997）認為藝術教育在學校教育中存在之意義包含環境論（contextualist justification）與本質論（essentiailist justification），前者強調藝術教育所具備之工具性價值，有助於個體或社會的發展，後者強調藝術教育所獨有之價值，為其他學科所無法取代。呂燕卿（2008）指出，藝術與人文領域亦兼具本質論與非本質論之工具性價值，並透過不同課程目標與內涵彰顯此兩大價值。

八九領域綱要之課程目標包括「探索與創作」、「審美與思辨」及「文化與理解」三大目標主軸（教育部，2001a）。其中「探索與表現」之目標內涵為使學生能於自我探索及藝術創作中，覺知環境與個人的關係，豐富心靈與生活；「審美與思辨」之目標內涵為使學生透過審美活動，體認與珍視各種藝術的價值，提昇生活的素養；「文化與理解」之目標內涵為使學生瞭解藝術之文化脈絡及風格，參與多元文化之藝術活動，以拓展藝術視野，增進彼此的尊重與瞭解。

九二課綱將八九暫綱要之「探索與創作」修改為「探索與表現」，而為配合學校本位課程理念，應以生活為中心，於課程目標上新增目標主軸「實踐與應用」，並且將八九領域綱要之課程目標「審美與思辨」及「文化與理解」統整為「審美與理解」（呂燕卿，2005）。因此，九二課綱之課程目標主軸為「探索與表現」、「審

美與理解」及「實踐與應用」三大項，「探索與表現」之目標內涵維持八九暫綱之內涵並未做更動，但將藝術創作修改為藝術表現，較能廣泛地涵蓋所有藝術活動（陳朝平，2003）;「審美與理解」之目標內涵為使學生能透過審美及鑑賞活動，體認各種藝術的價值、風格及文化脈絡，並參與多元文化之藝術活動；「實踐與應用」之目標內涵為使學生理解藝術與生活之關連性，透過藝術活動增強對環境的知覺並於生活中力行、實踐（教育部，2003a）。

九七課綱秉持「課程目標、分段能力指標以不動為原則」之微調重點（呂燕卿，2008）。延續九二課綱之三大課程目標主軸，但於課程目標內涵部分，從審美與理解中可見更加重視鑑賞活動，且將原屬於審美與理解之珍視藝術文物的內涵挪至實踐與應用（教育部，2003a；教育部，2008a）。因此，藝術與人文課程目標主軸於八九暫綱及九二課綱中具較明顯的轉變，九七課綱則維持原課程目標主軸，但於目標內涵稍作調整。歷次課程綱要目標主軸之轉變如圖 2-2-2 所示。

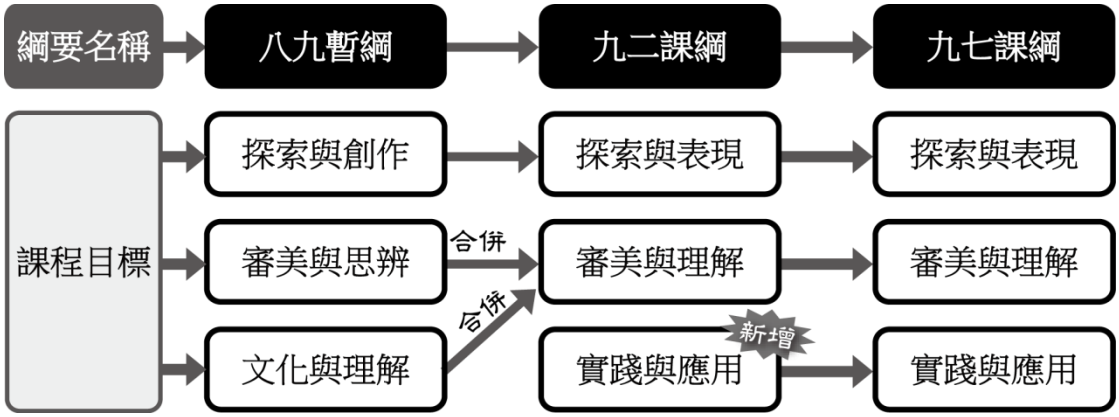

圖 2-2-2 歷次藝術與人文學習領域綱要課程目標主軸之轉變

資料來源：整理自教育部（2001a；2003a；2008a）。

由歷次藝術與人文之課程目標主軸的規劃，可發現「審美與理解」主要採本質論之課程目標取向，「探索與表現」及「實踐與應用」主要透過藝術表現與活動，來豐富生活與心靈，增強對環境的知覺，認識藝術個層面並實踐於生活中，

主張的是學校一般藝術教育的宗旨，是為了提供更廣泛的基礎教育經驗，以促進藝術生活化及全人之發展（教育部，2008e；呂燕卿，2008）。因此，主要是採工具論之課程目標取向。

（二）分段能力指標

分段能力指標是各學習階段的具體目標，每一指標包含學習活動、學習內容及預期學習結果，可說是課程目標內涵的細部設計（陳朝平，2003）。藝術與人文的學習階段規劃，參照學習領域之知識結構及學習心理之發展原則分為四個學習階段，第一階段為國小一、二年級，藝術課程內涵融入生活課程中實施，第二階段為國小三、四年級，第三階段為國小五、六年級，第四階段為國中一至三年級，於每一學習階段均有能力指標，分段能力指標由此而來。藝術與人文之分段能力指標是依藝術與人文之課程目標而發展，強調藝術之本質，以目標能力為導向，期望使學生於每一個學習階段，經分段能力指標之學習而擁有一定水準之能力。而於同一學習階段，對應三大課程目標主軸的分段能力指標各有其欲達到的目標；於不同學習階段，對應三大課程目標主軸的分段能力指標，則是由淺而入深（林公欽，2003），以求達到循序漸進之學習。

因八九暫綱及九二課綱於藝術與人文之定義及課程目標均有所修正，分段能力指標亦隨之有大幅度修訂（陳朝平，2003）。八九領域課綱中，分段能力指標是以視覺藝術、音樂及表演藝術之分科方式，各自依課程目標排序出各學習階段對應之能力指標，較為零碎且缺乏統整性。九二課綱的分段能力指標，希望回歸學生於課程綱要中的主體性，以落實各階段藝術學習之本質並培養藝術基本素養為導向，採條目精簡、內涵統整及轉化課程靈活之大方向為原則（呂燕卿，2005）。取消視覺藝術、音樂及表演藝術之分類而做整體性的呈現，依學習階段之次序排列相對應之課程目標主軸的分段能力指標，因而更具連貫性與統整性，不但符合九年一貫課程統整原則，而且顯示出藝術與人文在課程內容及學習活動上的統整

（陳朝平，2003）。而在視覺藝術、音樂及表演藝術三學科分段能力指標之統整下，九二課綱之分段能力指標項目大幅縮減，由原本第二至四階段的七十四條縮減為三十八條，提升在轉化及運用分段能力指標時的彈性及靈活性。九七課綱之微調秉持課程目標及分段能指標不動為原則，雖然目標主軸之內涵稍有調整，但分段能力指標部分，僅做文字修改，並配合九七課程綱要將「鄉土」改為「本土」。

九年一貫課程總目標為培養具備十大基本能力之二十一世紀健全國民，藝術與人文領域於其中扮演要角之一，因此其課程理念、課程目標及分段能力指標亦於十大基本能相連結，歷次領域課綱中皆列表明示分段能力指標與十大基本能力之關係，此具有兩項功能，一為證明藝術與人文課程能夠達成十大基本能力的任務，二為顯示藝術與人文所培養之主要的與相關的基本能力（陳朝平，2003）。然八九暫綱及九二課綱在分段能力指標之訂定上具有極大的差異，因此亦影響分段能力指標與十大基本能力之關係。

三、九年一貫藝術與人文學習領域課綱之課程實施

以下就課程設計、教材編選及教學評量三面向探討九年一貫藝術與人文學習領域課綱在課程實施上所呈現之內涵與演變，其中課程設計著重於學校本位課程發展及統整教學上之探討；教材編選著重於教材範圍與教材內容上之探討。

（一）課程設計

九年一貫課程政策之特色為改變傳統的中央－邊陲課程發展機制，而採去統一化的學校本位課程發展機制（黃壬來，2003），將課程決策權下放至學校，因此歷次領域課綱中皆指出學校應成立「藝術與人文領域課程研究小組」，依據藝術與人文之課程目標及分段能力指標，並考量學校條件、社會資源、家長條件及學生需求等研訂學年課程實施計畫（教育部，2001a，2003a，2008a），立下藝術與人文之課程設計能充分反應學校、社區需求與社區進行互動、連結之美意。

統整教學於八九暫綱及九二課綱佔有核心之地位，各校只要符合基本教學時數，得打破學習領域界線，實施大單元統整或主題式統整教學等（教育部，2001a，2003a）。九七課綱在微調原則下，為實現教育改革為每一位學生藝術增能之核心，落實藝術與人文課程之理念，檢討並改善自八七總綱以來臺灣藝術課程實施之困境，及評鑑藝術素養指標之急迫性，最具關鍵性的改變之一即「實施要點」之修訂，尤其是課程設計、教學方法及教學評量，課程設計之重大突破為採用模糊分科、保持彈性之文字說明，以符合統整原則（呂燕卿，2008；教育部，2008e），九七課綱即指出可依視覺藝術、音樂與表演藝術之「個別特質」設計教學，「或」以統整視覺藝術、音樂與表演藝術的學習為原則（教育部，2008a）。刪除八九暫綱及九二課綱之第一項第二款對於主題統整之規定（教育部，2008c，2008d），重視各項藝術形式本身的特質差異。

九七課綱在課程設計上除統整教學的差異外，亦更加重視藝術鑑賞及重大議題。九七課綱於課程目標內涵重視審美與鑑賞活動，課程設計上亦強調養成藝術欣賞與鑑賞能力，以幫助學生溝通觀念和表達情感，養成審美與展現藝術的能力（呂燕卿，2008；教育部，2008e）。而原本在八九暫綱及九二課綱中僅對重大議題之一的資訊教育較為重視，認為課程應鼓勵學生應用資訊科技之能力進行學習或表現（教育部，2001a，2003a）。九七課綱除維持原對資訊教育之重視外，提出藝術課程應適度融入海洋教育、本土教育、生命教育等各種議題（教育部，2008a），可見對於藝術課程與社會關係連結性增強之意圖。

（二）教材編選

八九暫綱的教材內容與範圍包含視覺藝術、音樂、表演藝術及其他綜合形式的藝術，分類說明各類藝術的教材範圍，其中視覺藝術包含繪畫、雕塑、建築、攝影等精緻與大眾藝術型態之欣賞作創作；音樂包含吹奏能力、樂器吹奏、歌唱、創作與鑑賞等；表演藝術包含聯想創意、即興創作、戲劇、皮影戲等；其他綜合

藝術，包括藝術與科技結合的各類創作表現與鑑賞，如電影等（教育部，2001a）。教材範圍缺乏各類藝術間的統整性，教材一一羅列較為零碎，鑑賞與創作混雜於其中，且無法涵蓋各種藝術的範圍。九二課綱之教材內容範圍仍包括視覺藝術、音樂、表演藝術及其他綜合形式的藝術，但先將類藝術教材範圍統整陳述，如鑑賞與創作，及其與歷史、文化的關係；評價、反思與價值觀的建立；實踐和應用生活藝術；聯絡其他學科範疇（教育部，2003a）。然技能部分則依視覺藝術、音樂、表演藝術及其他綜合形式之技能範疇進行說明。九七課綱基本上維持九二課綱之範圍，先將類藝術教材範圍統整陳述，但將原技能部分的說明修正為基本學習內容，並將要項依各類陳述。

而為了配合中小學九年一貫之課程體系、藝術素養指標、落實美育理念，並參考高中九八課程綱要之教材內容呈現方式，使分段能力指標更具體化，重視藝術與人文領域內橫向及縱向之整合，九七課綱在微調原則下另一關鍵性改變即為增列教材內容（呂燕卿，2008）。教材內容於八九暫綱及九二課綱未曾出現。增列教材內容之目的為協助全國擔任藝術與學習領域之教師、教材編輯者及教材審查者等實務工作者，在不同學習階段、不同分段能力指標及不同藝術屬性間進行課程設計或教學時，能有更具體的能力導向及教材指引（呂燕卿，2008；教育部，2008e），希望由此增進教學的成效。

教材內容分為「表現試探」、「基本概念」、「藝術與歷史文化」、「藝術與生活」四大面向，強調符合「繼續性」、「程序性」與「統合性」三者所組織之學習經驗原則（教育部，2008，2008e）。首要目的為促使「目標能力導向與教材內容指引」兩者間的密切配合，其次為橫向及縱向統整視覺藝術、音樂與表演藝術的教學，提供現場教師於不同階段、不同分段能力指標與不同藝術屬性間之課程統整方向並檢驗課程目標之落實成效，長期培育可銜接高中藝術階段學習之學生（呂燕卿，2008；教育部，2008e）。而在「表現試探」與「基本概念」兩面向上，雖以分科方式呈現，但各項內容仍具有統整性質，而非切割分類，在「藝術與歷史文化」

及「藝術與生活」兩面向上教材內容則直接以統整方式呈現。

（三）教學評量

在教學評量上，八九暫綱至九二課綱之修訂上並未有轉變，然至九七課綱時具有大幅度的轉變。呂燕卿（2008）指出，教學評量的完全更新是九七課綱微調中最具特色之處，強調凸顯藝術與人文領域的特質。在八九暫綱與九二課綱中，教學評量之內容由三方面進行陳述，包含評量目的、評量範圍與評量方法，評量目的為判斷教學活動是否達成目標，評量所得為教師加強補救教學的參考依據；評量範圍則由三部分進行規範，條目雖多但敘述精簡，含括學習成果、教學品質與課程設計之評量；評量方法上則「質」、「量」之評量皆可並用（教育部，2001a，2003a）。九七課綱之教學評量相較以往則精簡且具體，明確提供教師進行評量之方法與方向，評量內容包含評量原則、評量範圍及評量方法，評量原則強調依據能力指標及教材內容，採用多元評量方式；評量範圍由課程目標主軸出發，著重過程與結果，即探索與表現、審美與理解、實踐與應用之學習歷程及成果評量；評量方法則相當具體的分項說明，清楚陳述觀察法的使用、評量應涵蓋認知、動作技能、情意、社會責任等藝術行為，及評量歷程中量化形式資料與質化形式資料於評量上的運用（教育部，2008a，2008e）。由此可見，九七課綱在教學評量上確實具有明顯的轉變，更強調由藝術與人文領域自身之特質設計評量內容，並提供具體、明確的評量方法供現場的教師施行。

由以上文獻之探討，可以大致掌握歷次藝術與人文學習領域課綱之理念與內涵，及歷次課程綱要修訂中，在基本理念、課程目標、能力指標、課程實施等面向上較大的轉折之處，亦可發現九七課綱在基本理念變動幅度不大的情況下，卻在課程實施要點上有重大的轉折，如課程統整概念的消除、新增教材內容、教學評量對藝術與人文特質的凸顯等。這些對於藝術與人文的探討及初步瞭解，皆可作為往後研究中分析藝術與人文課程綱要形塑脈絡與轉變的重要基礎。

第三節 顯性與隱性課程政策發展之相關探討

課程政策既是靜態的文本，亦是動態的過程，具有豐富多元的意涵；課程政策發展的歷程，既是顯性可見的行政作業流程，亦是隱而不現的意識型態角逐過程，具有複雜曖昧的形貌。於課程政策發展歷程中，充滿各式有形、無形的中介因子，左右課程政策之最終走向，使課程政策於各種中介因子拉扯間，充滿變動與對立。是以，本節將針對課程政策之意涵、課程政策發展歷程與影響課程政策發展之因素進行相關理論的探究。

壹、課程政策之意涵

課程政策具有表層與深層之豐富意涵，於探究課程政策的表層意義時，實不可疏漏於潛藏於表層披風下的深層涵義。以下就課程政策的定義與課程政策的涵義兩部分進行課程政策意涵之探討。

一、課程政策之定義

課程政策之產生，源於主政者之意圖、實務現況之需求、為某政治意圖而擬定之改革策略或推動改革而凝聚形成的具體方案（張佳琳，2002）。課程政策為教育政策的環節之一，涉及教育內容的合法界定（周淑卿，2002），因此課程政策之定義可從兩大面向著手，一為內容面向，即規範課程知識之內容；另一則為過程面向，即規範課程知識形成之過程。

就內容面向而論，課程政策為課程知識之規範，Elmore 與 Skyes（1992）定義課程政策為一組關於學校應該教些什麼的法令或規定。Schubert（1986）定義課程政策是關於教育系統中，要求學生所應具備之知識與經驗的政策。張嘉育（2011）認為課程政策旨在規範教育內容與教學方法，包含各級教育之課程組織型態、內容取材、教學實施、課程評鑑的相關規定或建議。而就過程面向而論，

課程政策是關於課程知識形成程序之規定，即對課程決定權限的分配及課程制定程序的規範（張嘉育，2011）。周淑卿（2002）雖持課程政策難以完整界定之觀點，但其亦認為課程政策所處理的是關於學校教與學的內容及這些內容的形成過程。綜而言之，課程政策乃基於官方為解決教育問題或實現教育理想，所訂定之一組規範學校之課程知識內容與課程知識形成程序的法令規章。

而課程政策具體化之呈現形式相當多樣化，包含教育法規、課程綱要、課程計畫等教育主管機關所頒布之相關原則、辦法均屬之，具有課程行政與實務指引之作用（張嘉育，2011），使課程實踐具有方向性。而課程政策亦可能為課程改革的手段，課程改革需依賴政策之力量來推動落實（張佳琳，2002），才得以將課程改革之口號轉化為實踐的行動。

二、課程政策之涵義

課程政策為規範學校課程知識之內容與形成過程的具體化形式，然課程的決定本身即是一種政治的過程（周淑卿，2002）。因此，課程政策絕非僅是一張張靜態的文本，其同時亦是一種在不同時空之文化、政治、經濟等背景下，各方關係人的權力角逐過程。易言之，課程政策具有複雜的形貌與多元的意義，而非僅僅只是文本形式的再現，以下就課程政策之涵義進行探討。

（一）課程政策是理想與政治的共生

課程政策絕非憑空而生，張佳琳（2002）即指出，課程政策是政府為解決問題或實現理想，經由政治過程所產生之課程方針、策略與措施。課程政策是對公共議題的回應，目的在解決問題，使社會朝理想化之圖像邁進，因此課程政策是教育理想的具體反映（張嘉育，2011）。然而，課程政策因此亦為一種現實的政治活動（陳伯璋，1988），其於揭櫫理想的教育藍圖之同時，亦涉及利益與資源的重新分配，課程形成過程中，充滿各種價值判斷，各種權力交相行使，影響課程知識的內容與結構，衝突與協商相伴而生。

（二）課程政策是意圖與行動的展現

課程政策絕非中立，且需顧及制定面與實施面。Elmore 與 Skyes（1992）認為課程政策具有意圖之陳述(statements of intent)與行動之策略(policies of actions)兩種差異，前者為政府意圖之宣示，後者為政府之實際作為，為政策的實施運作。因此課程政策不僅僅只是隱含意圖文本的再現，亦是一種實際的行動，且此行動並非完全操之於政府的意圖，更會受其他涉入者所持觀點及所處立場影響，造成意向與行動間的差距。周淑卿(2002)亦言，政策理念的形成至政策文本的完成，再至政策執行的層層轉移過程中，政策之意圖與實際行動間不免有所出入。此外，課程政策具象徵性之意義（周淑卿，1995），象徵政府為與民意間的共同意向，即課程政策為官方與民間達成共識之象徵性產物，此象徵性大於實質行動。

（三）課程政策是知識與價值的宣示

課程政策呈現學校課程之內容，涉及於不同文化、政治及經濟背景下知識與價值之選擇與分配。就知識層面而言，課程政策透過法定程序決定學校教育中何種知識最有價值，並合法化某些知識的地位（張嘉育，2011），然此知識從何而來？誰的知識被納入？誰的知識被排除？必是各方關係人權力消長後的結果。就價值層面而言，課程政策所呈現之課程內容關係對於教育價值的界定，因此課程政策決定時，可能會面臨卓越、公平、效率、自由等價值之選擇，不同利益團體可透過行動對政策進行遊說，或以各種方式宣示其意識型態（周淑卿，2002）。因此，課程政策之決定乃是對於課程知識與價值選擇的結果，此結果為一種威權性宣示（Elmore & Skyes, 1992），宣示課程政策代表特定之知識與價值。

綜觀上述對於課程政策意涵的探討，可見課程政策除了是具有規範性的法令規章，以規範學校課程的知識內容與知識形成之程序外，更有許多深層的涵義存在。在課程政策展現對於教育理想追求的同時，實則是另一場政治活動的展開；在課程政策為政府意識型態或是特有意識型態之意圖展現時，實際行動的作為卻

在不同的課程決定層級傳遞中產生落差；在課程政策看似合理地進行課程知識與價值選擇的同時，實則是特定涉入者的知識與價值之宣示。以上這些課程政策意涵之探究，皆豐富本研究對於課程政策的進一步認識，以下將就課程政策發展歷程之相關理論進行探究。

貳、課程政策發展歷程之探討

以下將就課程政策發展歷程進行探討，以作為本研究於探討課程政策形塑過程之理論參考。為方便進行探討，在相關課程政策發展歷程的文獻中，本研究將之劃分為兩部分，一部分為顯性之課程政策發展歷程，即直線式的階段性課程政策發展之循環歷程，為課程政策發展過程中較明顯易見的行政流程；另一部分則為隱性之課程政策發展歷程，即課程政策發展歷程中意識型態與權力運作之動態競逐過程，如未經注意通常不易察覺，隱藏於顯性之課程政策發展歷程的各階段之中。

一、顯性之課程政策發展歷程

Dunn（1994）指出，政策發展為一循環的直線式過程，由議程設定開始，接著歷經政策形成、政策採用、政策執行，再至政策評估五階段，最後再回到議程設定，如圖 2-3-1 所示。張佳琳（2002）提出課程政策發展過程可一般可劃分為政策議程之擬定、政策規劃、政策合法化、政策執行及政策評鑑數個階段。

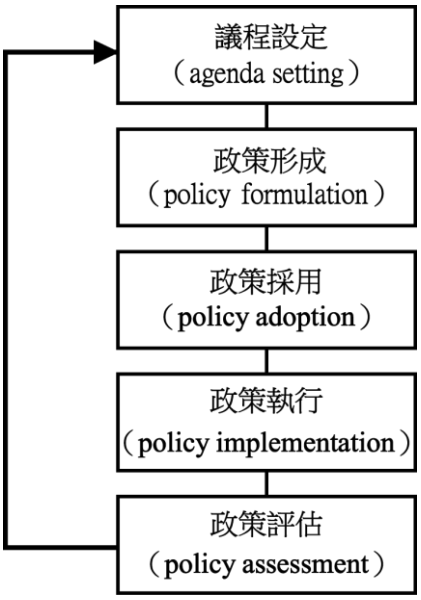

圖 2-3-1 政策發展階段圖

資料來源：修改自 Dunn（1994）。Public policy analysis: an introduction（2nd ed.）（17）。Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall。

張嘉育（2011）歸結國內外學者對於政策發展歷程之論點，將課程政策發展的歷程分為政策形塑、政策執行及政策評估三大階段，課程政策評估可能引發另一波的政策歷程，即課程政策的變革，再回到課程政策形塑的階段，此課程政策發展歷程如圖 2-3-2 所示。其中，就課程政策形塑階段進行細部劃分，可區分為公共問題的發生、政策議程的設定、政策方案的規劃、採納以及政策合法化等。因此，課程政策形塑過程為前述及之 Dunn（1994）與張佳琳（2002）所劃分之前三階段。

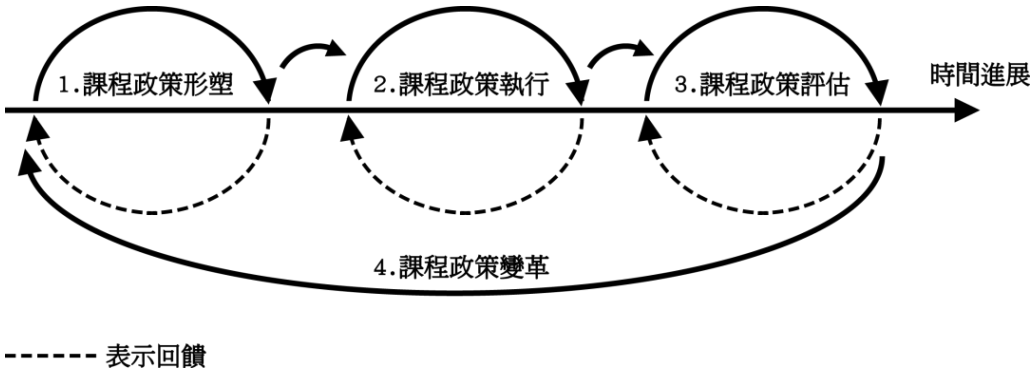

圖 2-3-2 課程政策發展歷程

資料來源：張嘉育（2011）。課程政策（41）。新北市：冠學文化。

綜合上述之國、內外學者之看法，可發現課程政策發展歷程中各階段乃環環相扣，對於政策的評估與檢討，有助於對於政策實施現況與問題之提出，可能預示了下一次課程政策變革的發生。以下乃就政策問題形成與議程設定、政策規劃、政策合法化、政策執行、政策評估五個相互關連之階段進行探討。

（一）政策問題形成與議程設定

課程政策的發展緣起於教育問題或課程問題的發生，但這些問題由發生至進入政策議程是相當漫長且不易的過程（張嘉育，2011），並非所有為所有問題皆會進入議程設定的階段（Dunn, 1994）。政策議程乃是政府機關之決策者所注意且列入慎重考慮的問題，以作為課程政策的議題並納入政策規劃之中（張佳琳，2002），而課程問題或教育問題得以進入政策議程設定之關鍵，關乎決策者、政策環境或重大事件的發生（張嘉育，2011），因為決策者的認知、能力與理念影響政策議程的輕重緩急，社會變遷下之政策環境反應不同的教育需求的，關鍵事件的發生亦能加速或阻滯原有之政策議程。

（二）政策規劃

當課程問題納入政策議程，一連串的政策規劃過程隨即開展，包含政策目標的確立、計畫方案的設計、執行策略的研議、法律議案的通過、實施程序的建立

等（張佳琳，2002）。通常為政策規劃乃依據納入政策議程之問題來建立政策目標，並組織決策社群針以團隊方式共同制定計畫方案（張佳琳，2002），政策社群除中央政府的行政權威外，尚可有學科專家、家長團體、教師團體等（卯靜儒、甄曉蘭、林永豐，2012），草擬完成之計畫方案接下來則進入政策審議，如以公聽會等方式舉行，並開始著手建立具體的實施程序、評鑑標準等。

（三）政策合法化

課程問題納入政策議程，並進入政策規劃而提出課程問題解決方案後，尚需經過政策的合法化過程才能成為正式的課程政策（張佳琳，2002）。Dunn（1994）所提出之政策採用即為政策合法化，政策採用乃是多數決議，獲經各機關間或法庭支持而取得合法性地位。而政策合法化之意涵除了國家行政機關依據法定程序或法定權限進入立法取得合法性外，也涉及正當性的取得（張佳琳，2002）。當政府基於教育行政職能，將課程理想藍圖具體化為國家法律時，課程政策變成為課程實施之指導原則，為具有穩定性、權威性與指示性之文本。

（四）政策執行

政策執行乃藉由政府單位投入人力、財力、物力資源進行合法化政策的實施（Dunn, 1994）。國家層級之課程政策經合法化之宣示後，確立執行專責機構之資源配置，促使課程政策落實至地方層級、學校層級及教室層級之課程運作，以達課程政策目標的過程。而課程政策的變異與課程政策的調適為課程政策執行階段的重要現象（張嘉育，2011），在課程政策的層層轉移中，課程政策的理想與課程實施的現實必然有所落差，因而有政策調適之產生，意指於政策執行階段對政策進行診斷，並提出補救方案或解決對策，以助於課程政策目標的實現。

（五）政策評估

政策評估為政府對於政策執行相關單位機構進行檢視，查驗政策之執行是否符合法定要求並達成政策目標（Dunn, 1994）。張嘉育（2011）將課程評估定義

為，對課程政策進行系統性的資料蒐集，對課程政策制定、執行與結果進行優劣判斷，以提供課程政策改善之資訊，或提供政策持續或政策終結之參考，可能造成下一次課程變革的產生。

事實上，實際的課程政策發展過程相當複雜多樣，無法完全由簡單的階段性劃分完全概括，以反映課程政策發展過程中的所有現象，而且實際的課程政策發展活動也未必具有明確的階段分野，常常是各階段間重疊出現（張嘉育，2011），各個課程政策發展階段皆可能受前一階段影響，彼此交互作用。因此，課程政策發展的軌跡並非僅僅只是直線式的過程，課程政策的形成是一個多元、漸進式與非系統的過程（卯靜儒等，2012）。但對課程政策發展歷程進行簡單的分段仍有必要，可作為本研究於探究課程政策形塑脈絡時的架構參考。

二、隱性之課程政策發展歷程－意識型態與權力作用

課程政策發展歷程為一種在特定歷史、社會脈絡中的動態辯證過程，潛藏著隱而不現的力量。因課程政策制定過程中，課程知識的理念構思、內涵規劃、推廣途徑、課程評鑑方式等，除關乎文化、社會之轉變，亦涉及利害關係人之意識型態的爭論與辯證。其會透過激烈抗辯、理性對話、表態支持或大加撻伐等方式表述其主張，而為了不讓自身利益受損或價值削減，各方利害關係人無不極力運作權力企圖鞏固原有或應有之優勢利益（游振鵬、王逸慧，2008），使其有會晉升為合法化意識型態。其中涉及了誰有權力決定、如何決定的權力合法性問題，以及課程論述如何形成並規範教師和學生之主體建構的微觀權力運作問題（吳裕聖、卯靜儒，2004）。是以，課程政策發展歷程中除了顯性的制度化程序外，同時隱含著於社會脈絡中利害關係人之意識型態競逐與權力運作。

（一）課程政策發展過程中的意識型態

意識型態是一種受到社會文化因素影響的觀念或價值系統，可作為人們思想

的準繩、信仰的規條和實踐行動的綱領（陳伯璋，1988）。其形成有其社會文化的根源，或為反映某群體或階級的利益、個人自我利益、烏托邦思想，或為反映生產模式、經濟結構、文化政治，且其影響可以指引個人和群體的思想、態度、價值或行動（黃政傑，1993；甄曉蘭，2004）。然各界對意識型態現象之看法仍有歧異，一方面是因為意識型態現象的「範圍」不同，一方面則是因為意識型態現象的「功能」不同。就範圍而言，意識型態現象至少可分為三類：（1）某些職業團體活動之理性化或正當化、（2）廣大的社會方案或社會運動、（3）綜合的世界觀或看法；就功能而言，此處指擁有意識型態者的實際作為，扭曲個人對社會實體的看法，也為社會中的當權階級服務，即虛假意識（false consciousness）的塑造（王麗雲譯，2002）。這些討論雖有分歧，然而各界對於意識型態的探討仍具有共性，即意識型態常處理合法化、權力衝突及特別的爭論形式。

國內學者陳伯璋（1988）歸納意識型態具有四種性質，包含「複合的概念」、「權力的形式」、「緊張的對立性」及「與知識互相滲透」。「複合的概念」乃指意識型態為歷史、社會和文化的深層結構、主體的主動意識及其與環境互相辯證之多樣態歷程下的結果，且意識型態不僅僅只是一種思想的體系，同時亦含括信仰的體系及實踐行動的策略，因此並非單純的概念；「權力的形式」乃指意識型態具有對自己、他人或社會的支配力，因此意識型態運作時為一種權力的遊戲；「緊張的對立性」乃指意識型態具有消極負向與積極正向間的緊張關係，因意識型態除可消極反映社會特殊階級的價值觀，亦可積極地展現超越統治階級或現實利益之思想，即一種使社會進步的推進力；「與知識互相滲透」所指乃意識型態與知識並非對立，只要意識型態能不斷地受到批判，亦能轉化為知識。

Apple 指出知識的選擇即使是無意識的，亦與意識型態有關（引自陳伯璋，1988：176），因此課程與意識型態息息相關。課程意識型態乃為一套學校該教什麼，為什麼目的及理由而教，背後所持的信念（Eisner, 1992）。每一種課程意識型態背後，其實含有其潛藏的教育價值概念，並且有助於促成某些特定教育實踐

或課程知識的合法化（甄曉蘭，2004）。課程本身並非價值中立，從課程目標的決定、課程內涵的選擇及課程實施的過程皆充滿價值判斷，且課程本質就是一種政治性的活動，於其形成過程中，往往包含許多利益、經濟與文化等價值的對立與衝突（陳伯璋，1988），課程政策發展過程中，課程組織的知識布局其實是在探討、釐清什麼知識與經驗是有價值的，什麼知識應該優先納入或排除於正式課程之外，於此過程中，除了受傳統學科知識概念的影響，也隱藏著課程意識型態的作用，甚至受到政治上國家政策所牽引（甄曉蘭，2004）。這些潛在的力量在在左右課程政策發展之走向。

在課程決策之知識選擇與價值取捨的過程中，除反應課程意識型態的問題，亦反映課程知識假設的問題，抱持不同哲學立場的課程理論學家，甚至其他與課程政策相關的利害關係人，對課程發展產生極大的影響，出現了旨趣歧異的課程意識型態，不同的知識論假設隱藏著不同的價值體系與意識型態，因而會衍生出不同的課程主張（甄曉蘭，2004）。然而，沒有一種課程意識型態具有完全的主宰性，任何知識或論述的建構，都在其特定的歷史與社會脈絡中，受階級權力關係、政府的政策、專業學術組織利益或主流文化團體所影響。因此，學校課程知識選擇之爭議或論辯，其實是一場永無止境的政治角力、權力運作與文化競爭，合法化意識型態為多種意識型態互相衝折妥協的結果。

綜而言之，課程政策發展歷程中，意識型態之運作實為一場奠基於歷史文化，在社會脈絡中的權力運作遊戲，各方利害關係人帶著各自的意識型態，如烏托邦式的教育理念、最具價值之課程知識假設或圖一己之利之訴求，透過各種權力運作策略試圖展現、鞏固其所擁護的意識型態，以求取晉身為合法化意識型態之地位，進而於課程地圖中展現，但仍需隨時面對時代環境及其他利害關係人的不斷挑戰，亦即合法化意識型態雖具合法性、規範性與權威性，但其仍具衝突性與動態性，處於不斷重塑與再合法化的辯證歷程中，課程政策因而成為多元意識型態不斷競逐的產物。

（二）意識型態的權力運作

基於不同層級利害關係人的信念、價值、利益的差異與衝突，課程政策發展歷程中總隱含著不同潛在勢力與權力的角逐。因此，探討課程政策發展歷程時，針對課程政策的實踐背後，影響課程知識結構與課程編訂政策的潛在勢力進行探討確實是必要的，如此或許則能依據課程實踐的本質與社會情境的需求，訂定出較妥當且可行的課程政策。然而，事實上，各種潛在勢力間的關係就是一種權力關係（吳裕聖、卯靜儒，2004；甄曉蘭，2004），意涵著社會脈絡下利害關係人意識型態的權力互動，且最終並非所有意識型態皆有機會彰顯而浮現於課程地圖之中，僅有某些價值與信念有機會合法化。然而，究竟利害關係人的意識型態是透過何種權力運作策略而彰顯，以下先由權力之類型與來源進行說明，繼而探究意識型態之權力運作策略。

1.權力的類型與來源

探究察社會學理論發展的過程，課程改革往往涉及兩種不同類型的權力運作，一種為接近新馬克思主義和韋伯主義的合法性、壓制性的權力，另一種為接近後結構主義的生產性、策略性的權力（卯靜儒，2004；吳裕聖、卯靜儒，2004）。前者所問的是「誰擁有權力？」、「誰的知識被視為合法化知識？」、「這樣的知識為誰服務？」等問題，亦即追溯權力的源頭，找出行使壓制權力的行動者，權力在此往往具有負面與壓制的作用。而後者所問的是「權力起了什麼作用？」、「權力如何被行使與運作？」的問題，於此所指的權力是無所不在的，滲透於一張互為相關網絡中，權力間彼此交互運作且具備生產性特質，為人們達到知識、利用知識來介入社會所展現的一種權力行使，且非由任何人所獨佔。

權力之來源有二種，Robbins（2001）認為一種為來自個人的權力，另一種為來自正式職位的權力。來自個人的權力是源於個人的特質或才能，並且受到他人的認同，包含個人的專門知能、人格特質、經驗資歷、口才儀容、價值觀念、

財富聲望及人際網絡。來自正式職位的權力是源於組織所賦予某特定職位之權力、責任與義務，由此職位而生的是任務指派權、獎懲控制權及訊息控制權。

2.意識型態之權力運作策略

意識型態與權力運作密不可分，存在某種意識型態之群體會藉由權力運作來鞏固自身利益（王麗雲譯，2002）。以下綜合各家提出之論點，將意識型態之權力運作策略歸納為接近、援引理論、運用法令及其他四類。

（1）接近：利害關係人為能於課程政策發展過程之關鍵時刻發揮意識型態的影響力，乃透過各種接近策略試圖使其意識型態正當化、合法化，此接近策略可分為兩大軸線，一為接近政府機關，二為接近社會大眾（張佳琳，2002；游振鵬、王逸慧，2008）。可接近的政府機關，包含立法機關、行政機關及監察機關，實際之具體行動策略包括立法、監督、關說、陳情、抗議、召開或參加公聽會等。接近社會大眾乃是藉由建立公眾形象，影響公眾視聽及獲得公眾支持，進而獲得更大的影響力。

（2）援引理論：任何課程改革活動，不管是由官方、學界或民間所發動，往往都會配合其需要選擇支撐其論點的學理以作為立論基礎（黃宗顯，2002）。甄曉蘭（2004）即指出課程知識結構與內涵的建立都有其知識假設，隱含課程意識型態於其中。Eisner（1992）針對美國課程發展史中潛藏的課程意識型態進行探究，發現其中隱含了宗教正統論、理性人本論、進步主義、批判理論、概念重建論及認知多元論等。而檢視我國九年一貫課程政策，其中亦呈現後現代主義、人文主義及知識社會學等知識假設（陳伯璋，2000）。因以，援引理論為建立課程發展合法性的基礎之一。

（3）運用法令：課程改革往往運用法令來賦予推動改革的合法性地位（吳裕聖、卯靜儒，2004；黃宗顯，2001）。課程政策的形成不能違反政府的法令規章，同時需藉由法令規定與頒布來執行，因此意識型態亦可透過法令的援引、制

定或頒布來彰顯，並以此作為重要的支撐。

（4）其他：除上所述，尚有許多意識型態之權利運作策略，如困窘策略，針對課程政策之不良或執行困境予以曝光，利用大眾傳媒與輿論壓力建立課程改革的合法性。資訊策略，提供政府課程規劃相關之有利計畫，以影響課程決策者的思維。協助執行策略，藉由協助政府機關共同推動課程改革，執行符合其意識型態之課程政策、方案或計畫。參與規劃策略，藉由加入課程政策規劃，以左右課程政策之決定（許秋萍，2005；游振鵬、王逸慧，2008）。據此，可見意識型態彰顯之策略相當多元，可以透過不同管道，以可見或不可見的方式來展現。

在課程政策發展歷程中，利害關係人為施展其理念或鞏固其利益，無不透過權力運作之策略，希望角逐合法化意識型態之列，使得課程政策發展之過程似乎成為意識型態與權力的迷陣。然而，在各方權力的角力過程中，當某些人享有較大權力與影響力時，勢必有些人就會失去一些權力與影響力，而也總有些人擁有較多持續參與決策的機會，得以做一些較重要的決定（Klein, 1991）。通常愈接近權力核心者，能施展的權力運作策略就愈加多元（廖翊君，2006），顯示了權力運作具有不對稱之性質，因而課程政策本身可以成為原有意識型態的再製，並強化既有的權力結構。然而，反對者仍會持續以不同的形式與強弱的聲音反覆出現（吳怡萱，2002）。就此而論，課程政策形塑歷程可以說是知識價值與意識型態的競技場，課程政策為多元意識型態競逐後的合法化產物，課程政策發展過程中雖然各方得以透過各種權力運作策略展現其價值與信念，然有權力者、愈接近權力中心者仍擁有較多的決定權，但此決定權並非是絕對的決定權，尚具有異聲的存在與之抗衡。

綜觀上述之課程政策發展歷程的探討，可發現課程政策發展歷程複雜多變，充斥許多有形與無形之影響力深深左右課程政策發展的動向，各方利害關係人無不試圖施展最佳的權力運作策略來彰顯其意識型態。然而，在顯性或隱性之課程

政策發展歷程中，其實具有一些獨特的現象存在，即課程政策發展的歷程特性。張嘉育（2011）指出課程政策發展之歷程特質包含五項特性，分別為政策彼此交互連鎖、政策參與為多元權力涉入、政策情境變動不居、決策時間短且決策資訊難以完備及政策的沈澱成本高昂。其中，政策彼此交互連鎖乃意指課程政策必然與其他領域教育次領域，如師資、學制等政策問題互相連動，且課程範疇本身的各項政策方案也彼此交互連鎖，學校各層級之課程政策或新舊課程方案間彼此會交互作用。政策的沈澱成本高昂，乃意指課程政策一旦確立後，通常會陸續投入有形與無形的資源以建構有利政策執行的情境，且既有的政策挹注亦將會框限未來的政策行動的選項。由此可見課程政策之制定，影響層面向相當廣闊且深遠。.

參、影響課程政策發展之因素

由課程政策發展的歷程中，可見課程政策形成過程充滿變動性，其中具有許多中介因子影響課程政策的規劃與實施。誠如張佳琳（2002）所言，課程改革不是孤立、封閉、真空的運作型態，而是一種有機、複雜、開放、不斷與環境互動及自我組織的一種辯證關係，周全的課程改革的分析必須兼顧外部與內部互動，而課程政策為課程改革權力運作的過程與結果，是以針對課程政策發展之分析亦須顧及外部與內部之影響因素。以下就專家學者所分析的課程改革及教育政策的影響因素為依據，探討影響課程政策發展的因素，並將之歸納為社會脈絡與參與者兩大面向。

一、社會脈絡面向

張佳琳（2002）提出影響課程改革之外部因素包括政治、經濟、科技及文化等，林純雯（2006）則認為教育政策之發展皆難自外於政治生態、社會文化、經濟情勢及世界潮流等背景而獨立生成。據此，以下乃就政治、經濟、文化三大因素說明影響課程政策發展的社會脈絡。

（一）政治

課程政策為一種政治的活動（陳伯璋，1988）。於任何時代，課程皆無法超脫特定的政治範疇，其必然體現某一時空下社會政治的理想與價值，課程政策的發展歷程往往為一種政治運作的歷程，而影響其發展之因素包含政府組織、政黨等（張佳琳，2002），左右課程政策產出的方向。而政治變遷的結果，亦會直接影響社會大眾對於課程政策發展的參與程度（林純雯，2006），如政治氛圍自由化得以提升社會大眾參與正式參與課程政策立法的程度，使得課程政策制定的參與者愈加多元。又如政黨的輪替，亦是影響課程政策發展之因素（張嘉育，2011），意味著參與者的重新組合與民意基礎的轉移將重新定義課程政策的發展。

（二）經濟

經濟的需求深深影響教育的走向，課程往往被視為促進經濟發展的最大動力，教育改革的推動常以振興經濟為口號（張佳琳，2002）。如美國著名的經濟學家 Bowles 與 Gintis 提出課程符應經濟的角色功能，授與經濟活動所需的技術與認知技能（引自林生傳，1982：85）。是以，課程成為符應經濟需求的工具。又如西方藝術教育史中，經濟大蕭條時期曾出現的奧瓦通那計畫（the Owatonna Art Education Project）（Efland, 1990）亦是對於當時經濟現況的回應。然而，除了經濟的需求影響課程政策發展的走向，社會經濟成長亦會刺激社會大眾對於教育品質的要求（林純雯，2006），使其透過各種管道表達對自身權益的看法，如平面媒體投書或參與政論性節目等，甚至組織利益團體，進行遊行等以引起決策者的注意。

（三）文化

文化環境的變遷，攸關課程政策的走向，後現代社會對於多元文化的重視，不僅表現在不同族群之間，亦表現在物質、精神、思維、意識型態或行為等各方

面，這些層面的轉變影響課程內涵的走向（張佳琳，2002）。甄曉蘭（2004）即言，教材內容之取捨必定受社會變遷與文化選擇的影響。且在課程政策發展過程中，往往涉及各方參與者的意識型態，實則容易反應參與者所屬文化的內涵，因為就如同 Brameld 所提出之觀點，所有的意識型態皆具有歷史性（引自甄曉蘭，2004：101）。是以，課程政策的發展難免受制於社會環境中文化因素的影響，反映出文化的結構與實踐的情況。

二、參與者面向

除了外部的社會脈絡因素影響課程政策的發展，課程政策的參與者亦是影響課程政策發展的關鍵因素。張佳琳（2002）指出影響課程改革內部因素的參與者，包括主管機關授權參與改革的人員，如學生、家長、教師或專家學者等，以及具有影響力的學術團體、專業組織及出版商等。Kingdon（1984）指出，影響教育政策發展之因素包含了政府內部及政府外部兩面向的參與者，政府內部參與政策制定者，又可分為外顯參與群及內隱參與群，外顯參與群為受到大眾傳播媒體以及公眾注意的政策參與者，包含總統、部長等，對政策發展具有直接的影響，亦是掌握決策的關鍵，內隱參與群則為行政幕僚、政府聘任之政策制定委員，如專家學者等，對於政策方案的內容有較大的影響力；政府外部之參與者包含利益團體、學術研究單位、政黨、媒體等。

在政策的擬定過程，往往充滿不同政策社群之利益角逐與意識型態衝突鬥爭，政策社群除了有中央政府的行政權威外，尚有學科專家、家長團體、教師團體等，各具不同形式的權威，利用記者會，或找具有影響力的人互相較勁影響政策走向（卯靜儒等，2012）。甄曉蘭（2004）亦指出各層級教育單位之課程決策，受到外在壓力團體和利益團體的影響，如教育對象、家長聯盟、評論者、教改團體、專業人員、教科書出版商、立法團體等，其經常透過國家運作機制、媒體或其他隱形勢力來影響課程的決策與運作。其中，媒體具有相當巨大之能量，常於政府

發表未來新課綱修訂方向之際，或為草案舉辦公聽會後，經由媒體的報導，通常會引起各方的意見衝突，社會壓力隨之而來，使得政策擬定的過程，往往成為政策讓步的過程（卯靜儒等，2012）。由此可見，在課程政策發展過程，具有許多擁有不同權力、處於不同層級、各據不同利益之多元參與者將影響課程政策制定的方向，而這些參與者甚至更透過不同策略試圖影響決策的運作，媒體實屬各種手段中不容小覷的策略之一。

綜覽本節對於課程政策意涵、顯性與隱性之課程政策發展歷程及影響課程政策發展因素等理論的探究，可發現課程政策除是具有規範性的法令規章，更有許多深層的涵義存在於其中，理想與政治的並存，意圖與行動的展現、價值與知識的宣示，均是課程政策潛藏於表象下的深意。在課程政策的發展歷程中，除了顯而易見的課程發展歷程，經由課程問題形成與議程設定、政策規劃、政策合法化、政策執行至政策評估之直線性的循環歷程，更有隱性的課程政策運作歷程深藏於此階段性的流程下，在涉及價值判斷與知識選擇的課程政策發展過程中，各方參與者試圖施展策略以彰顯其所持之意識型態，使的課程政策發展過程成為動態的多元意識型態競逐的競技場，課程政策的形成過程亦充滿變動性。而課程政策發展歷程中，亦有諸多中介因子影響課程政策的發展，含括社會之政治、經濟與文化等脈絡面向，及政府內、外部的多元參與者，皆會影響課程政策的走向。以上均可作為本研究於日後探討藝術與人文課程綱要形塑過程的重要理論參考，使本研究對於課程政策發展的過程有更深層的瞭解。

第四節 藝術與人文課程政策相關研究之探討

本節將針對藝術與人文課程政策之相關研究進行探討。於疏理本研究之相關研究時，將之分為兩大面向進行，其一為九年一貫課程政策之論述面向，其二為藝術與人文課程政策之實施面向，論述面向可作為本研究分析課程政策形塑過程

時的理論參考，實施面向則可作為疏理衍生議題的實務面參考。於疏理九年一貫課程政策之論述面向時，考量研究之相關程度，將之分為兩部分進行討論，第一部分優先探討與藝術與人文課程政策直接相關之研究，且因各層級的藝術教育政策間具有交互連鎖特性，亦將與國中小最密切聯繫的高中藝術教育課程政策列入探討範疇；第二部分則探討九年一貫課程政策相關研究，因藝術與人文課程政策乃九年一貫課程政策之一環，亦可作為本研究相關論述之參考。

壹、藝術與人文課程政策之相關研究

以下首先針對與藝術與人文課程政策最緊密聯繫之相關研究內涵進行探討，接著探討與九年一貫總體課程政策相關之研究內涵，以作為本研究分析藝術與人文領域課程綱要形塑脈絡時之理論參考。

一、藝術與人文課程政策之論述面向

本研究所蒐集的藝術與人文課程政策論述面向之相關研究共二篇，此二篇論文之研究面向、研究主題與研究焦點如表 2-4-1 所示。其中洪詠善（2000）的研究與本研究最密切相關，其以九年一貫總綱綱要的發展背景與決策經過之探討為主軸，並輔以藝術與人文課程綱要決策之探討，檢視領域課綱小組如何依據總綱精神發展領域課綱，過程所遭遇的困難、衝突及原因，實可提供本研究於八七總綱及八九暫綱形塑過程分析時的參考。然誠如張嘉育（2011）所提及之課程政策具交互連鎖關係，對於銜接中小學的高中藝術課程政策進行探討實有必要，檢視高中藝術課程政策相關研究時，僅楊孟蓉（2009）曾針對我國高中藝術生活課程政策之形塑脈絡與議題進行探究，且其所討論之方向與研究取徑與本研究相似，相當值得本研究參考，因此以下將針對此二篇論文之內涵進行探討與分析。

洪詠善（2000）透過文件分析法、訪談法及參與觀察法進行研究資料的蒐集，分析國民教育階段九年一貫總綱綱要及藝術與人文領域課綱之決策過程。研究發

現，在九年一貫總綱綱要決策方面，研訂時程的確立主要是由民間團體結合立法委員力量所促成，且教改總諮議報告書為重要參考指引；決策內容部分，「十項基本能力」是經文獻分析與討論後決定，但囿於時限，委員多著重於文字的潤飾，「七大學習領域」出於減輕學習負擔之構想，以統整為指導原則，參考國內外課程架構討論後決定，但在領域範圍與時數分配上引發極大爭議，從中可發現藝術與人文領域範圍劃分與領域名稱亦有所變動，由「藝能」、「藝術與人文素養」至八七總綱頒布之「藝術與人文」；決策組織部分，「國民中小學課程發展專案小組」刻意減少專家人數但增加基礎教師比例之安排產生兩極的看法；決策權力部分，普遍認為課程專家、民間教改成員擁有較大影響力，但於政策執行單位，教育部與召集人則擁有較大決策權。在藝術與人文領域課綱決策過程方面，則針對領域名稱、領域範圍、授課時數、決策組織架構及解讀總綱精神五部分進行討論，提供本研究於八七總綱及八九暫綱分析時之部分背景知識。在領域名稱方面，除於八七總綱修訂過程中屢有爭議，即使在總綱頒布後的八九暫綱修訂中仍有正名之呼聲；領域範圍劃分循藝術教育法之規定，但舞蹈未被納入表演藝術之一環引發爭議；授課時數方面，因授課時數縮減但學科數卻增加，因此無論在研究小組的會議中或是各地舉辦的公聽會、座談會均引發強烈反彈聲浪；決策組織方面，領域課綱是由教育部以專案委託方式發展，於八九暫綱的研擬過程中，人員組織歷經兩次更動，由體制外漸漸回歸體制內，才開始領域課綱正式之文字撰寫工作；解讀總綱精神方面，因總綱綱要內涵抽象，困擾著研修小組委員，因此耗費多時於總綱精神之澄清，以致延宕工作進度。

楊孟蓉（2009）採論述分析的研究觀點，由訪談法及文件分析法進行研究資料的蒐集，探究我國高中藝術生活課程政策之形塑脈絡與議題，研究範疇為自民國八十四年藝術生活設置、九十五年暫綱修訂，到九十八年課綱修訂歷程中，歷次課程政策形塑的過程、規劃理念與知識結構的轉變與轉變原因及呈現之議題。由其研究可發現，歷次藝術生活課程政策之形塑脈絡，受不同因素影響而有所轉

變，然大致可歸納為國家政策、教育政策、決策者、課綱召集人與壓力團體，即法令政策與利害關係人兩大面向，且當此兩大面向之互異因素不謀而和時，對於課程政策之形成與轉向具有加乘力量，如八四課程標準修訂主因是國家政策與決策者所促成，九八課綱修訂之轉變為教育政策與課綱召集人理念的謀合；課程內涵之形成與轉變則為決策者或課綱召集人與壓力團體間課程意識型態競逐與妥協的產物，但於九八課綱修訂過程中課綱召集人主導性強；規劃理念與學科知識結構歷次皆有所轉變，由綜合式的傳統藝術分類，轉為實用取向的六類課程，至九八課綱時則統整為三大類，造成轉變之主因乃為決策者的主導與壓力團體的抗爭和課程主軸概念的缺乏與人事的更迭；形塑歷程中所呈現之議題包含教育部的委託機制造成課程修訂的斷層、決策者與壓力團體的角力拉鋸、各界缺乏落實藝術生活課程的積極態度與共識三方面。當檢視楊孟蓉（2009）對於高中藝術生活課程政策形塑之研究時，可見藝術與人文課程綱要向上影響高中藝術課程的修訂，九八藝術生活為符應中小學體系參考指引及銜接九年一貫藝術與人文領域之理念，深受藝術與人文課程綱要理念與課程組織之統整概念影響。

表 2-4-1

藝術與人文課程政策論述面向之國內學位論文

時間	研究者/研究主題	研究焦點
2000	洪詠善/國民教育階段九年一貫課程總綱綱要決策過程之研究	探討國民教育階段九年一貫總綱綱要發展背景與決策過程，並以藝術與人文領域為例探討領域課綱之決策過程。
2009	楊孟蓉/我國高中藝術生活課程政策形塑脈絡與議題之研究	探討高中藝術生活科自民國八十四年設置、九十五年暫綱到至九十八年課綱修訂之形塑脈絡與議題，包含歷次課程政策形塑之過程、規劃理念與知識結構的轉變與因素及衍生議題。

二、九年一貫課程政策之論述面向

關於九年一貫課程政策論述面向的研究眾多，本研究目前選擇七篇與本研究相關程度較高的研究，並考量九年一貫課程決策的參與者較多元，因此除了選擇五篇關於決策理論與過程的研究，另選擇二篇探討民間參與教育改革及課程決策的研究，此七篇論文的研究面向、研究主題與研究焦點如表 2-4-1 所示，以下由教育政策合法化、九年一貫教育決策權力平衡、九年一貫教育政策規劃與評析、課程決策歷程比較，以及民間參與教育改革五部分進行探討。

教育政策合法化部分，林純雯（2006）首先透過文獻分析法，探討教育政策合法化的基本概念與實施歷程，並根據文獻分析之結果編制調查問卷與訪談大綱，針對制訂教育政策者、影響教育政策者及執行教育政策者進行調查與訪談，以瞭解我國教育政策合法化的現況。其研究獲致之主要結論為：（一）教育政策合法化是將教育政策完成法定程序，取得正當性，以獲取人民認可與支持的動態過程。（二）教育政策合法化應遵守實現教育目的、程序正義、立法從寬執法從嚴等原則；但實際上除延請專業人員的情況稍佳，其餘皆有待加強。（三）應該影響合法化的參與者有教育部、立法院、行政院人員等；而實際上最應提升其影響力的是教師與學生。（四）合法化過程中應該考慮的背景因素有教育、世界、社會等；在實際上最不足的是教育的本質，考慮太過的則是政治生態。（五）應該有效的合法化策略有訴諸媒體、遊說等，應該不太有效的有舉辦研討會、提交研究報告等；而實際運用最不足的是參與立法規劃，運用太多的是投書。（六）應產生影響的合法化程序有諮詢、提案、審核、審查等；但實際上除立院程序及其他委員會的聯合審查，其餘皆尚未完備。（七）合法化曾經遭遇的困難有人治色彩過重、政黨過份干預等，且普遍存在不合時宜、陳義過高等缺失。（八）改進合法化的對策中，可行的有公開過程與資訊、適時鬆綁法律等；在實際上最須加強的是提升人員的專業知能與素養。

九年一貫教育決策權力平衡部分，吳怡萱（2001）首先針對教育決策權力平

衡的理論進行探究，包括權力平衡之意涵、對於教育組織的影響，及促進教育決策權力平衡的策略。並依據教育決策權力平衡理論，採用文件分析及訪談法，檢視九年一貫課程決策權力平衡的意涵、決策過程權力運作及權力平衡現況、決策權力平衡現況對於教育組織的影響，最後提出有助九年一貫課程決策權力平衡的策略。其研究發現九年一貫課程決策：（一）決策權力運作現況為各界參與增加，但是代表性不足，公聽會流於形式。（二）決策權力平衡現況為利害關係人彰權益能情形有限，且彼此間對等與互信基礎不同，而決策過程雖具備程序正義，但未達社會正義。（三）決策權力平衡現況的影響，包含上有政策而下有對策、對話不足、利害關係人非理性的抗拒及由下而上的發起改革的訴求。最後吳怡萱（2001）提出促進教育決策權力平衡的策略，包含權力分享並由下而上的匯集意見、視教育組織為開放系統並尋求外界力量支援，以及瞭解決策的意義及實踐之道。

九年一貫教育政策規劃與評析部分，黃妙菁（2005）從制度的角度切入，採文獻分析和深度訪談法，分析九年一貫教育政策規劃過程，其歸結之結論為：（一）行政機制不夠尊重專業機制，教改措施受迫於立法院預算的刪減倉卒完成政策規劃。（二）規劃程序不夠嚴謹，規劃過程雖具合法性，但迫於時間壓力導致程序與會議流於形式。（三）規劃過程速成，原需長時間仔細琢磨之課程綱要及內容，在外界壓力下快速完成而使課程品質待議。（四）配套措施未能真正配合九年一貫教育政策的需要。（五）教育政策規劃缺乏實務教學經驗融合理論的機制。（六）由上而下的規劃機制缺乏民意。林奕瑩（2002）則透過文獻分析、訪談及意見調查針對九年一貫課程決策的理論基礎與過程進行評析，研究之主要結果為：（一）教育改革的目的與手段之間不相符。（二）多數教師尚不具備課程設計的專業能力。（三）九年一貫課程的實施可能造成學生的主體性與受教公平性遭到忽略。（四）課程政策制定過程中，資訊並未公開且溝通亦不充足。（五）政治力量對促進教育改革有其正面意義，但不應忽視教育專業的意見。（六）九年一貫課程在實施

上並未依適當程序進行。

課程決策歷程比較部分，徐愛婷（2003）採用文獻分析法，針對 82 年版與 89 年版課程總綱決策歷程進行比較，包含決策緣起、過程、結果之相似性與差異性，並探討三者之間的關聯性。徐愛婷（2003）歸結之研究發現為，在決策緣起方面，82 年版與 89 年課程總綱決策緣起之因，乃時代背景之條件皆相當成熟，且皆由教育部長決定展開修訂，但因課程基礎研究不足，導致兩次課程總綱決策議題納入制度議程的合理性不足。在決策過程方面，決策組織上，89 年版課程總綱依法應由常設的課程研究發展機構修訂，臨時編組的的決策組織不合乎法律規定；決策人員身分上，82 年版課程總綱以教育專家學者為主，89 年版課程總綱則以教師的人數居多，因此具有明顯差異；決策程序上，89 年版課程總綱決策程序較不嚴謹，缺乏納入教育專業人員意見；決策影響因素上，兩者皆受到政治力影響，皆未採用評鑑決策的工具，也同樣受到時間的壓力，並以 89 年版課程總綱較為嚴重。在決策結果方面，82 年版與 89 年課程總綱在理念與目標、科目與節數以及實施方法的部分具有許多相似處，但 89 年版課程總綱在課程實施上提供更多的彈性，且更強調課程評鑑。最後，在決策緣起、過程與結果之關聯性方面，從課程問題的角度分析，82 年版與 89 年課程總綱所面對的問題是相似的，但針對問題的改革幅度不一；從人員機關的角度分析，82 年版與 89 年課程總綱的發展情形，無論是從決策緣起或決策過程介入的人員機構，對於決策結果會形成莫大的影響。

民間參與教育改革部分，吳靖國（1995）採用文獻分析並輔以參與觀察，首先由文獻探討意識形態之相關概念，從中獲致「意識型態之內涵」及「意識型態的實踐」之兩個研究層面，依此探討民間教育改革意識型態的內涵與實踐。吳靖國（1995）獲致之研究結果為，民間教育改革意識型態之內涵包括：權利、解放、學習者主體意識、民主及實踐與投注等五項；民間教育改革意識型態之實踐包含：對民眾傳播、對教育行政影響及對教育法令增修等三個實踐層面；民間教育改革

的主要特徵包含十項，分別為視衝突與挑戰為改革中理所當然的行為、堅持自己的理想、教育主張具有激發民眾行動的特質、排斥師範教育與師範體系、強調實踐輕視理論、教育問題與社會問題相連結、強調結構性變革的重要性、對政權單位採不信任態度、期望較快的改革步調，以及逐漸走入體制內進行教育改革。許秋萍（2005）採個案研究法、文件分析法及深度訪談法，探討民間教育利益團體參與九年一貫課程政策制定過程的實際情形，並以主婦聯盟為例，分析政策形成與政策執行階段中主婦聯盟可資運用之資源、接近管道及參與策略等實際情形，許秋萍（2005）的研究發現，因主婦聯盟長期對教育議題的關切，使其在九年一貫課程政策制定過程中，容易利用組織資源、接近管道、參與策略等活動，直接或間接影響政府或社會大眾。其中，組織資源包含資金、人力與目標資源，尤其在資金與人力資源短絀下，組織目標的信念成為行動的最佳資源；接近管道方面，主要是接近政府機關之行政部門與立法部門；參與策略則相當多元，包含行政協助、出版刊物、召開座談會或參與研討會等為主要。

以上七篇九年一貫課程政策論述面向之相關研究，實可提供本研究於探究課程政策形塑過程時之相關理論基礎。關於教育政策合法化與教育決策權力平衡之探究，可提供本研究於課程政策合法化及課程決策過程中微觀權力運作與權力平衡之相關思考與理論參考；關於九年一貫教育政策規劃與評析研究之探討，使本研究進一步瞭解九年一貫課程政策之規劃程序、規劃過程中的重要影響因素、規劃過程疏漏之處及引發的討論，提供本研究對於與藝術與人文課程綱要息息相關的九年一貫課程總綱規劃的知識基礎；關於課程決策歷程比較的探究，除了使本研究瞭解九年一貫課程決策的歷程，更可提供本研究於梳理藝術與人文課程綱要形塑過程歷次修訂之異同及相關性時的分析方向；關於民間參與教育改革方面，提供本研究對於民間教育改革意識型態之內涵、實踐及特徵，以及民間教育利益團體參與決策過程的瞭解，奠基本研究對於不同課程政策參與者立場、理念及其參與決策之策略的瞭解。

表 2-4-2

九年一貫課程政策論述面向之國內學位論文

時間	研究者/研究主題	研究焦點
2005	林純雯/教育政策合法化理論建構與實際運作之研究	探討教育政策合法化的基本概念與實施歷程，以瞭解教育政策合法化的涵義、原則、影響因素、策略等，並調查我國教育政策合法化的現況。
2002	吳怡萱/教育決策權力平衡之研究－以九年一貫課程決策為例	探討教育決策權力平衡的內涵，並藉由教育決策權力平衡的理論檢視九年一貫課程決策。
2005	黃妙菁/九年一貫教育政策規劃過程之研究	探究九年一貫教育政策規劃過程，政府機關結構、特性、權責狀況、機關彼此關聯的安排、實際運作狀況等層面，及影響規劃過程的重要因素。
2002	林奕瑩/九年一貫課程政策決定之評析	針對九年一貫課程政策的理論基礎與制定過程，進行合理性與正當性的研究與評析。
2003	徐愛婷/82 年版與 89 年版課程總綱決策歷程之比較研究	探究 82 年版與 89 年版課程總綱決策歷程中決策緣起、過程、結果之相似性與差異性，及三者之間的關聯性。
1995	吳靖國/「民間教育改革」意識形態之研究	探究民間教育改革意識型態之內涵及民間教育改革意識型態的實踐。
2005	許秋萍/我國民間教育利益團體參與九年一貫課程政策制定過程之研究-以主婦聯盟為例	探討我國民間教育利益團體參與九年一貫課程政策形成與政策執行的實際情形，並以主婦聯盟為例。

貳、藝術與人文課程政策之實施面向

相對於國內藝術與人文課程政策論述面向關研究的匱乏，藝術與人文的課程政策實施面之研究則顯得充足，本研究共蒐集十三篇實施面向之研究，各篇的研究面向、研究主題與研究焦點如表 2-4-3 所示。在這些國內相關學位論文中，研究焦點多集中於八九暫綱之試辦及九二課綱正式啟動後，臺灣不同地區或縣市的九年一貫藝術與人文課程綱要實施現況及教師對於課程實施之反應，從中藝術與人文學習領域的各種實施問題似乎逐漸浮現，而九七課綱於 2011 年才正式上路，實施現況的相關研究尚未找到，因此九七課綱於實際現場實施的反應有待更進一步確認，以下就此十三篇相關研究所浮現的實施議題綜合析論之。

由實施面向的研究中，可以發現教師對於藝術與人文課程綱要之內涵、理念持正向的看法（丁金環，2002；江婉婷，2003；張育瑄，2003）。但亦更可見課程政策實施時所浮現的問題。陳致豪（2005）的研究中提出藝術與人文領域最基本的問題在於課程內涵的定義模糊，不管是八九領域課綱之「人文素養為藝術內涵」或九二課綱之「經由藝術學習培養人文素養」都顯得抽象空泛，所產生的問題包含人文或人文主義的意涵為何？藝術課程的內涵為何？經由藝術的學習涵育人文素養之方法為何？皆需廣泛徵詢各方專家學者的見解，凝聚課程綱要中「人文素養」意涵解釋的共識，列為課程發展與實施的重要理念依據。

「課程統整」為相關學位論文中所浮現之最大議題，不論是國小或國中階段，教師普遍對藝術與人文課程統整教學之理想與實際教學現場的斷裂感到困擾（丁金環，2002；王麗惠，2003；王佩霖，2004；江婉婷，2003；呂佳真，2003；吳麗玲，2008；倪明和，2003；孫嘉妤，2006；張美豔，2002；張育瑄，2003；蔡慧芳，2009；蘇芳儀，2009），導致困擾的原因為師資培育未能因應教師統整教學的需求，教師本身專業能力未臻成熟，且沒有足夠的時間盡心研發教材，此外，視覺藝術、音樂及表演藝術三學科之藝術本質與養成過程差異太大，造成統整不易，教師專業能力不易發揮，影響教師授課品質，丁金環（2002）、江婉婷（2003）、

吳麗玲（2008）、蔡慧芳（2009）及蘇芳儀（2009）的研究中均顯示現場教師仍採分科教學方式授課，因此教學現場統整之實與課程政策之理想是有相當落差的，王佩霖（2004）的研究亦顯示雖然教師對合科教學的認同度逐年提高，但協同教學的觀念與能力仍有待加強。

課程統整之實施，意味教師專業素養需再進一步提昇，以因應九年一貫課程理念的訴求與教學現場的需求，師資培育與教師進修研習之配套措施亦極為迫切（倪明和，2003），然而師資培育系統與結構無法配合教育改革的腳步，仍採分科方式培育師資（丁金環 2002；張育瑄，2003；孫嘉妤 2006），於國民小學階段，教學現場師資無法專才專用的情形相當普遍，多數藝術與人文課程多由導師兼任（王佩霖 2004；孫嘉妤 2006；蘇芳儀 2009），且不論在國小或國中階段，均呈現表演藝術師資嚴重缺乏的普遍現象（丁金環，2002；王佩霖，2004；江婉婷，2003；吳麗玲 2008；張美豔，2002；蔡慧芳 2009）。

江婉婷（2003）的研究中指出，教師研習雖非教師獲得藝術與人文領域相關資訊的主要管道，但是藉以提升本領域課程統整各方面能力的主要管道，然而研習需考量研習地點、時間且應顧及課務安排不易的困難（江婉婷，2003；吳麗玲，2008）。在研習內容上，多數縣市教師普遍表達研習內容未符合實際需求（呂佳真，2003；吳麗玲，2008；孫嘉妤，2006），吳麗玲（2008）的調查中即反應現場教師所需要的為實務性的教學法示範或教學觀摩而非著重於理論層面的探討，張育瑄（2003）的研究顯示教師雖普遍認為九年一貫藝術與人文領域研習對實際教學之幫助，然教師對藝術與人文領域所辦之研習規劃是完善且有效的認同度卻不高，研習內容缺乏縝密規劃，開辦時間亦太晚，此外，九年一貫推動試辦之初各單位爭相舉辦研習，然而隨著時間推移，研習活動卻越來越少，呈現不足的現象。

除統整課程於實施上的困境，藝術與人文領域授課時間不足亦是現場教師的普遍心聲（丁金環，2002；王麗惠，2003；王佩霖，2004；呂佳真，2003；蔡慧

芳，2009），藝術與人文統整視覺藝術、音樂及表演藝術三學科，學習範圍大大拓展，然而授課時數卻不增反減，教學內容無法深入，課程目標難以達成。然授課時數通常代表一門學科在學校中所佔有的地位，在領域時數縮減下，藝術與人文於學校之授課情形亦未獲得改善，丁金環（2002）與王麗惠（2003）的研究顯示，藝術與人文領域在小學生活課程中呈現邊緣化的現象，在國中階段，則受限於升學體制，藝術與人文課程的邊緣化感到憂心（蔡慧芳，2009）。

陳致豪（2005）於探討藝術與人文分段能力指標之問題時，提出九二課綱的分段能力指標，雖將視覺藝術、音樂及表演藝術之能力指標統整，固然符合九年一貫教育改革的統整精神，但分段能力指標的敘述不夠具體，呈現原則性的條文，無法在指標的文意中轉化成為具體教材，因此建議增訂教材綱要，作為分段能力指標的具體參照。江婉婷（2003）於調查澎湖縣國民小學課程設計之現況時，亦提出轉換分段能力指標轉的困難。

總體而言，由這些實施面向的相關研究中，可見政策實施現場教師對於藝術與人文課程綱要的理念抱持正向肯定的態度，但亦可發現藝術與人文課程於八九暫綱及九二課綱實施上所浮現的問題，包含教師普遍認為課程統整實施困難、師資培育系統未因應新課程而調整、研習內容不符合教師實際需求、表演藝術師資缺乏、藝術師資未專才專用、授課時數不足、藝術與人文地位邊緣化及分段能力指標轉化困難等。而上述之實施困境，可提供本研究於梳理課程綱要形塑過程及衍生議題的參考，同時也使本研究思考課程政策理想意圖與實際行動差距的原因，加深本研究探究藝術與人文課程綱要形塑過程的動因，以釐清課程綱要如何形成，形成過程中理想與實際之差距如何產生。

表 2-4-3
藝術與人文課程政策實施面向之國內學位論文

時間	研究者/研究主題	研究焦點
2002	張美豔/當前國民中小學	探討國民中小學藝術教育改革之法令規

	藝術教育改革主要議題之探討	章、國民教育藝術課程及師資培育三大議題之內涵及脈絡。
2002	丁金環/臺中縣國民小學藝術與人文領域實施情形之調查研究	探討臺中縣國小藝術與人文領域實施之情形，包括學校該領域研究小組運作之實施成效及遭遇的困難、教師參與相關活動之情形與看法。
2003	張育瑄/國民中學九年一貫藝術與人文領域實施現況調查研究	探討國民教育九年一貫課程政策之現況、理論的宣導及藝術與人文領域改革的推動情況，瞭解教師在新課程實施之初所遭遇到的問題和困難。
2003	江婉婷/澎湖縣國民中小學藝術與人文領域課程統整實施現況與意見調查之研究	探討澎湖縣中小學實施藝術與人文領域統整課程之教師，在課程認知情形、課程設計、課程實施、教學資源、研習進修各層面之現況、困境及意見。
2003	呂佳真/高雄縣國民小學藝術與人文學習領域實施現況調查與分析	探討高雄縣國小四年級藝術與人文學習領域實施之現況、藝術與人文教師對藝術與人文課程改革的整體意見及不同背景變項間的差異情形。
2003	王麗惠/彰化縣國民小學藝術與人文領域實施情形之調查研究	探討彰化縣國小藝術與人文實施情形，包括學校該領域研究小組運作、實施成效及遭遇的困擾，教師參與相關活動之情形及對領域教學的看法。
2003	倪明和/國民中學視覺藝術課程實施現況研究—以中部五縣市為例	探討國民中學視覺藝術課程實施現況及九年一貫課程藝術與人文學習領域規劃，並瞭解國民中學藝術教育課發展與趨勢。

2004	王佩霖/新竹縣國民小學藝術與人文領域教師教學調查研究-以九十一至九十三學年為例	探討新竹縣國民小學藝術與人文領域於以九十一至九十三學年之實施情形，並瞭解教師對於藝術與人文領域教學之看法及對該領域之建議。
2005	陳致豪/藝術與人文學習領域課程綱要的問題探討	探討藝術與人文學習領域課程綱要之課程意涵、課程統整實施及能力指標轉化之三大問題，並提出因應的對策。
2006	孫嘉妤/臺東縣國民小學藝術與人文學習領域課程實施現況之調查研究	調查臺東縣國民小學藝術與人文學習領域之課程與教學現況、不同背景教師實施課程與教學現況的差異、教師對現況的看法、態度與差異。
2008	吳麗玲/臺南縣國民小學藝術與人文學習領域實施現況之研究	探討臺南縣國民小學藝術與人文學習領域在行政運作、領域認知、課程設計、節數分配、教材選用、教學活動、教學評量、進修研習及實施成效等各層面實施之現況。
2009	蔡慧芳/九年一貫視覺藝術教師教學現況之調查研究：以嘉義市八所國民中學為例	探究嘉義市國民中學視覺藝術教師執行藝術與人文課程的教學現況，並探討教師實施藝術與人文課程視覺藝術教學時所面臨的困擾，以及教師對實施藝術與人文課程的認同度。
2009	蘇芳儀/臺中市國民小學藝術與人文領域視覺藝術教育教師教學現況調查研究	探討臺中市國小視覺藝術教師之教學現況，包含師資、教材編排、課程實施、教學成效及不同性別與畢業科系對於課程實施之影響。

本章分別針對藝術與人文課程的決策背景、課程政策的遞嬗、課程政策的發展理論及相關研究四部分進行本研究之文獻探討。首先，由國內威權政治體制的瓦解、國外教育改革的衝擊、國家發展與國民能力的需求及臺灣藝術教育氛圍的轉變四層面探討九年一貫藝術與人文課政策之形成背景。其中，在臺灣藝術教育氛圍的轉變上，可見後現代藝術教育思潮強調藝術生活化的影響，藝術教育法的完備提供臺灣中小學一般學校教育發展的方向，而在整體社會政治自由、經濟成長與資訊發展的變遷下，社會各界對於人文精神亦加重視並得以透過不同管道對此重視表示意見。在這些背景因素的影響下，使得臺灣藝術教育的問題與需求得以透過相關行政程序的審議與修訂，以新生之姿態的「藝術與人文學習領域」首度出現於臺灣藝術教育史中。而觀之藝術與人文課程綱要的遞嬗，由八七總綱的頒布，宣告藝術與人文的設置成形，含括視覺藝術、音樂及表演藝術三學科。隨後，在歷次課程綱要的轉變中，於八九暫綱至九二課綱部分，課程目標主軸與分段能力指標有較大的轉變，於九二課綱至九七課綱部分，在基本理念變動不大的情況下，卻在實施要點之課程統整、教材內容與教學評量上有大幅度轉變。

課程政策展發展理論探究的部份，提供本研究於分析課程政策形塑過程的重要理論參考，課程政策之意涵具有表象與深層的意義，課程發展歷程除了是顯性可見的直線循環式發展階段，更是一種動態、曖昧的發展歷程，意識型態與權力於其中競逐。其中，具有不同的影響因素左右課程政策的走向，除了社會脈絡之政治、經濟與文化層面等，不同身分地位的參與者亦是影響課程政策走向的關鍵。相關研究探討部分，論述面向與實施面向分別提供本研究分析課程政策形塑過程時的理論參考及疏理衍生議題的實務面參考。因此，此四部分之文獻探討，皆提供本研究未來於梳理藝術與人文課程綱要之重要先備知識與分析課程政策形塑過程的重要理論基礎。

第三章 研究設計與實施

本研究之目的為探究我國中小學藝術與人文課程綱要自 1998 年設置成形，歷經八九暫綱、九二課綱及九七課綱三次修訂之形塑過程，包含歷次修訂的形成脈絡與轉變原因，並探究於此過程中所衍生的議題，期望藉由本研究之梳理，釐清藝術與人文課程綱要形塑脈絡之始末，進而提供未來臺灣藝術課程政策修訂與實施之參考。為達到本研究之目的，研究設計與實施甚為關鍵，因此本章將對此進行說明，以下依研究架構、研究設計與資料來源、研究實施與流程、研究信實度及研究倫理等，逐節進行說明。

第一節 研究架構

本研究主要目的為探討我國中小學九年一貫藝術與人文課程綱要之形塑過程，以及形塑過程中所衍生的議題。於研究進行時，將由相關參與者之訪談資料、文件資料及輿論資料三方面進行研究資料的蒐集，以瞭解在社會脈絡下，多方參與者對於藝術與人文課程綱要之不同觀點與影響，並以多方檢證的態度對於此進行客觀詮釋，從而釐清藝術與人文課程綱要形塑之脈絡與衍生之議題，本研究之研究架構圖如圖 3-1-1 所示。

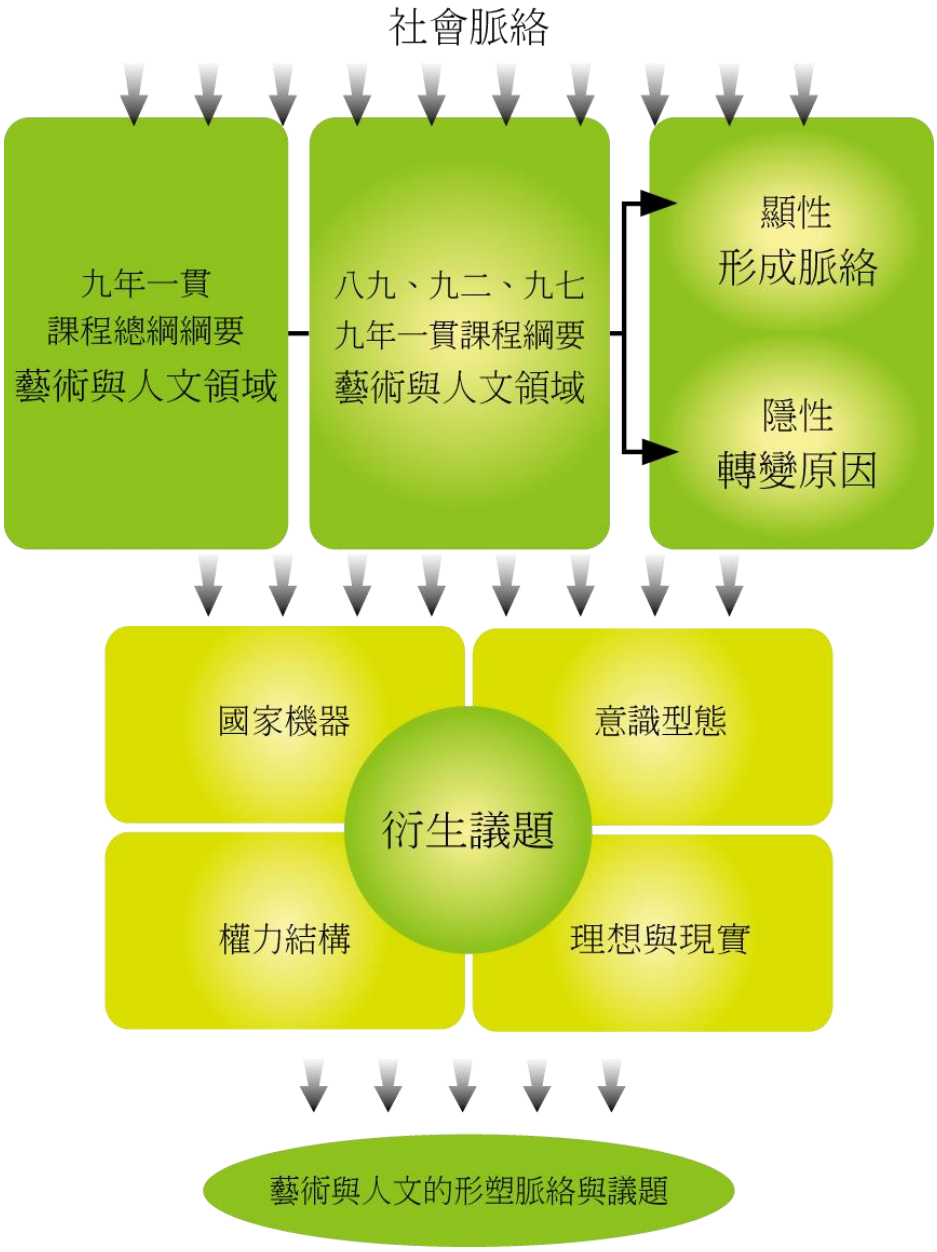

圖 3-1-1 研究架構圖

根據圖 3-1-1，本研究期望透過訪談資料、文件資料與輿論資料的蒐集，將研究資料置於廣大的社會脈絡中，釐清九年一貫課程總綱綱要所決策的藝術與人文學習領域，在八九暫綱、九二課綱及九七課綱三次領域課綱修訂的形塑過程。於梳理形塑過程時，將根據上一章對於課程政策發展歷程之文獻討論，探討藝術與人文課程形塑的顯性行政流程，及潛藏於其中促成形塑脈絡轉變的隱性原因，

並由藝術與人文課程綱要形塑過程的梳理探究其中衍生的議題，進而對未來藝術類課程政策的修訂提出策略方向之建議。

第二節 研究方法

為達到本研究之目的，以釐清藝術與人文課程綱要形塑之始末與引發之議題，本節將依序說明本研究之研究方法，其中包含為研究方法與資料來源、研究對象及研究工具三部分。

壹、研究方法與資料來源

Saran（1985）使用文件分析與訪談法進行課程決策過程研究後，建議社會生活是多元複雜的，不能用單一的研究方法進行研究（引自歐用生，1989：26）。因此，為求研究之周延性，本研究的研究方法將以半結構式訪談為主，並輔以文件分析，並由此研究方法之實施，進行研究資料的蒐集，以下針對半結構式訪談及文件分析逐項說明。

一、半結構式訪談

訪談是在一種情境的創造下，使研究者可以透過口語的雙向溝通，共構出社會現象的本質與行動的意義，進而透過詮釋的過程，將被研究的現象與行動還原再現（潘淑滿，2003）。基本上，質性研究之訪談為一種有目的的談話過程，研究者透過談話的過程，進一步瞭解受訪者對於問題或事件的認知、看法和感受（潘淑滿，2003），陳向明（2002）亦言，藉由訪談之進行，可瞭解受訪者的價值觀念、情感等，亦可瞭解受訪者過去的生活經歷、耳聞目睹之事件及他們對這些事件的意義與詮釋。然而，無論在研究前或訪談中，訪談者都必須將既存事實、既有偏見或過去經驗等存而不論，以免影響訪談（潘慧玲，2003），本研究亦將秉

持此態度進行研究。

訪談之類型依結構分類，可分為「結構式」、「無結構式」及「半結構式」（陳向明，2002；潘淑滿，2003）。本研究將採半結構式訪談，半結構式訪談是介於結構式訪談與非結構式訪談的一種資料蒐集的方式，研究者於訪談進行前，需依據研究目的與問題設計訪談大綱以作為指引，而在整個訪談過程中，訪談者可以依據實際的狀況對訪談問題作彈性的調整（潘淑滿，2003）。因此，半結構式訪談對於訪談的結構具有一定的控制作用（陳向明，2002），主要以訪談提綱作為訪談的指引方針，並視訪談的具體情況，對訪談的程序及內容進行靈活的調整。

而為求訪談的深入，本研究之訪談將以個別訪談的方式進行，由此受訪者可以得到較多訪談者之關注，並擁有較多的機會與訪談者交流，因此如在取得受訪者信任得前提下，可以對受訪者之內心世界進行比較深刻的挖掘（陳向明，2002）。此外，依據訪談者與受訪者接觸之方式，訪談可進一步分為直接訪談與間接訪談兩種類型（陳向明，2002），本研究之訪談將以面對面的直接訪談為主，以掌握受訪者之表情與動作，瞭解受訪者之情緒波動，並輔以間接訪談，如電話訪談或電子郵件。

綜合上述，本研究將採半結構式訪談，以訪談提綱作為訪談的指引，而為求訪談的深入程度，將以個別訪談的方式進行，並以直接訪談為主，間接訪談為輔，期望透過訪談之進行，瞭解受訪者對於藝術與人文課程綱要之問題或事件的價值觀念、認知、看法和感受等，蒐集藝術與人文課程綱要相關參與者之多方觀點的研究資料，並佐以文件資料分析，由此建構研究者詮釋之途徑，進一步將研究之現象釐清。

二、文件分析

以文件作為研究資料之來源，是立基於任何文件都是一定文化的產物，都是在一定情境下體現某些人對一定事物的看法（陳向明，2002）。文件為一種準觀

察工具，通常用以追蹤或試探性研究，能提供給研究者許多具有價值的資料及豐富的分析課題，以補充其他研究方法的不足（歐用生，1989）。就形式而言，通常將文件資料劃分為兩大類，即正式的官方類及非正式的個人類，前者記錄了文件類現實，亦多為公眾服務，因此較正式（陳向明，2002）。然而，文件雖有其價值性，其產生卻非中性，而是具有社會、政治之意涵，於使用時不可不慎（歐用生，1989），陳向明（2002）提醒，文件雖可為研究提供豐富的二手資料，然於蒐集資料過程中，應該特別留意報導人的角度、動機與興趣，且於考察文件資料的傾向性同時，也應審視自己研究的傾向性，因研究者對於文件之選取亦有自身的目的與需求。

由此可見，對於文件的檢核極為重要，藉由對文件進行，如內容如何？讀者是誰？撰寫目的為何？等問題的探究，能使研究者更系統性地查驗社會情境中的每一層面，更能構成事件的完整全貌（歐用生，1989）。此外，文件應與其他研究方法，如與訪談法等一同使用，且文件資料間亦應互相檢核，將有助於研究論點的深化（歐用生，1989），潘慧玲（2003）即言，文件的主要用途是查驗和增強其他來源的真實性，研究者必須針對文件或訪談等所得資料的矛盾之處，進一步探究檢證。

據此，本研究蒐集的文件資料包含教育部公告、課程綱要及會議記錄等官方文件，及公聽會記錄、報紙等輿論資料。蒐集文件之目的，一來為考量文件資料為文化產物及豐富二手資料之價值，得以充實研究者所需之先備知識，有助於研究者對藝術與人文領域課綱之內容與相關事件之發生有一定程度的掌握，瞭解相關參與者與事件之關連性，增加研究者對訪談提綱設計與訪談實施時的敏銳度；二來為考量文件資料之傾向性及具有補充其他研究方法不足的特性，因此除透過各類文件互相交叉檢核其真實性與客觀性，更希望由文件資料增強訪談資料之不足，透過訪談資料與文件資料的互相參照、查驗，深化本研究之論點，以釐清歷次藝術與人文課程綱要之複雜形貌。

貳、訪談對象

本研究之研究方法以半結構式訪談為主，文件分析為輔，因此訪談對象的選取對於研究結果的詮釋具有關鍵性影響。為達到本研究之目的並考量研究資料蒐集之豐富程度，本研究將採立意取樣選取訪談對象。

立意取樣乃是目的性地選擇資訊豐富的樣本，即所選取之對象可對重要事務提供大量的訊息且值得進行深度探究，樣本之數量則取決於研究目的及資源的考量（吳芝儀、李奉儒譯，2008）。本研究之目的，與課程綱要形成、決定、實施之相關事務的涉入者，乃是本研究重要資料的提供者。依據本研究蒐集之文件，將歷次藝術與人文課程綱要相關參與者進行整理，如附錄一所示。

為增加訪談對象選取範圍之明確性，針對藝術與人文課程綱要形塑過程進行探究時，將訪談對象分為下列三大類：（一）課程總綱決策者，包括參與八七總綱之召集人、委員。（二）領域課程綱要委員，包括歷次參與藝術與人文課程綱要研修小組之正副召集人、課綱委員、諮詢委員、研究員。（三）相關涉入人士：非教育部聘任之課綱委員，但具有藝術與人文課程綱要重要參與經驗之人士。

首先，課程總綱決策者之類別是考量八七總綱之修訂關係著藝術與人文的形成與規劃，因此針對八七總綱決策者進行訪談將有助於藝術與人文初始形成脈絡的梳理。次之，領域課綱委員之類別是考量其關係著藝術與人文於八九暫綱、九二課綱及九七課綱之發展與演變，因此針對歷次領域課綱參與者之訪談，將有助於歷次課程綱要形成脈絡與轉變原因之釐清。最後，相關涉入人士之類別為非教育部聘任之委員，是研究者在相關文獻及輿論文件的蒐集過程，發現其在藝術與人文發展過程中曾參與公聽會、會議之觀察，或透過輿論積極發表對於藝術與人文之看法，抑或曾參與藝術與人文相關研討會、教科書編輯等，因此將之納為訪談對象亦有助於本研究資料的蒐集。

在訪談對象的選取上，除了考量訪談對象對於歷次課綱涉入之深度外，亦考量藝術與人文含括三學科，因此在對象選取上會顧及三學科之參與者。其次，因

不同立場的參與者對於同一事件看法自不相同，所以對象選取上希望顧及召集人、學科專家、家長代表，及基層之校長、主任、教師等不同層級的立場。除此之外，訪談對象的選取除了與指導教授討論外，在與選定對象聯繫過程中，以受訪者意願為重，倘若對方不願意接受訪談，研究者雖會努力溝通但亦不勉強。最後，本研究所選取之三大類訪談對象如表 3-2-1 所示。

表 3-2-1
訪談對象之選取

類別	身分代碼	人數
課程總綱決策者	總 87/89-召	1 人
	總 87/89/92/97-基委 A、總 87/領 89-家委 B、總 87/領 89-家委 C	3 人
領域課程綱要委員	領 89/92/97-召	1 人
	總 87/領 89-家委 B、總 87/領 89-家委 C、領 89/92-副召、領 89/97-學委 D、領 89/97-學委 E、領 89/92/97-學委 F、領 89/92-學委 G、領 92/97-基委 H、領 92/97-基委 I、領 97/學委 J、領 97-基委 K	11 人
相關涉入人士	涉 87/89-觀察員 L、涉 92/97-專家 M、涉 89/92-專家 N	3 人
		共 17 人

根據表 3-2-1 所示，本研究之訪談對象共十七人。在課程總綱決策者的選取上共四人，包含八七總綱召集人一名、八七總綱委員三名；在領域課程綱要委員的選取上，包含領域召集人一名、領域課綱參與者十一名，其中包含學科專家、家長代表及基層教師；在相關涉入人士的選取上共三名，包含學科專家及觀察員。

而因所選取之訪談對象參與課綱修訂之歷程互異，在扣除總綱與領域課綱之重複參與者後，共計十七名。

參、研究工具

為達到本研究之目的，本研究之研究方法以半結構式訪談法為主，並輔以文件分析，因此訪談同意書及訪談提綱為本研究之重要研究工具，以下進行說明。

一、訪談同意書

本研究秉持知情同意原則，為顧及受訪者之自主性並遵守研究倫理，應先徵得受訪者接受訪談之意願後才得以進行訪談作業。於訪談進行前，會事先告知受訪者本研究之目的、訪談過程將進行全程錄音及各項受訪者享有之權利等細節，並將這些細節羅列於訪談同意書上，且於訪談進行前予以受訪者簽署以確保雙方之權益。是以，訪談同意書為本研究的輔助工具之一，本研究之訪談同意書請參見附錄二。

二、訪談提綱

本研究使用半結構訪談進行資料的蒐集，訪談提綱為研究問題具體化的方式之一，其如舞臺提示一般，於訪談中為一種提醒的作用，能避免受訪者於訪談過程中遺漏重要的內容，因而訪談者於使用訪談提綱時必須保持開放、靈活的態度，能針對不同事件、對象與情境做最佳的調整，不應局限於同一形式或程序，而應適時作彈性的修正，易言之，訪談提綱應具靈活性，允許訪談者依據訪談之具體情況進行修改（陳向明，2002）。據此，依研究之目的與問題，並與指導教授討論問題之深度、形式與適切性，本研究之訪談提綱分別依據訪談對象之類別規劃為三份，各份訪談提綱皆含括三大面向，依序為受訪者之參與過程、課程修訂或決定經過及衍生議題，並視受訪對象及訪談情境之需要進行靈活調整。因此，期

望於訪談過程中靈活運用此三份訪談提綱及三大面向之訪談內容，以蒐集具有豐富內涵的藝術與人文課程綱要形塑之相關研究資料。本研究之訪談提綱請參見附錄三、附錄四及附錄五。

為了使正式訪談的進行能夠明確順利，訪談的過程能夠聚焦於研究問題，以便於事後研究資料的整理與編碼，本研究之訪談提綱草擬後，即邀請具有教育、藝術教育及課綱涉入經驗之四位專家針對本研究之訪談提綱進行專家效度檢核，表 3-2-2 為本研究訪談提綱效度檢核之專家名單。

表 3-2-2
訪談提綱效度檢核之專家名單

專家代稱	學經歷	專長與背景
A 教授	臺師大美術系教授	藝術教育專家，具有長年藝術師資培育、藝術課程政策涉入經驗及藝術教科書審查經驗
B 教授	臺師大教育系教授	質性研究專家、課程與教學專家
C 教授	彰師大美術系教授	藝術教育專家
D 研究員	國家教育研究院研究員	藝術教育專家、課程與教學專家，具有課綱涉入經驗

本研究訪談提綱專家效度檢核之目的有二，首先為確認訪談架構，檢視訪談提綱之內容能對應研究問題，以提高訪談效度；次之為修正訪談提綱不足之處，潤飾、修整訪談提綱之文句。本研究之訪談提綱在經過專家效度檢核以彙整專家之建議後予以修正，並再次經過第二檢核，進行最後細部文句的修訂與潤飾，正式訪談提綱尚確立。

第三節 研究實施與流程

根據研究目的與研究架構，本研究之實施流程依序為準備階段、正式階段及完成階段。其中，準備階段為正式進入研究前的各項準備工作；正式階段為實際進入研究場域的資料蒐集與整理；完成階段為結束正式訪談、文獻與文件之補充蒐集與整理後，對於研究結果的撰寫階段。本研究之實施流程圖如圖 3-3-1 所示。

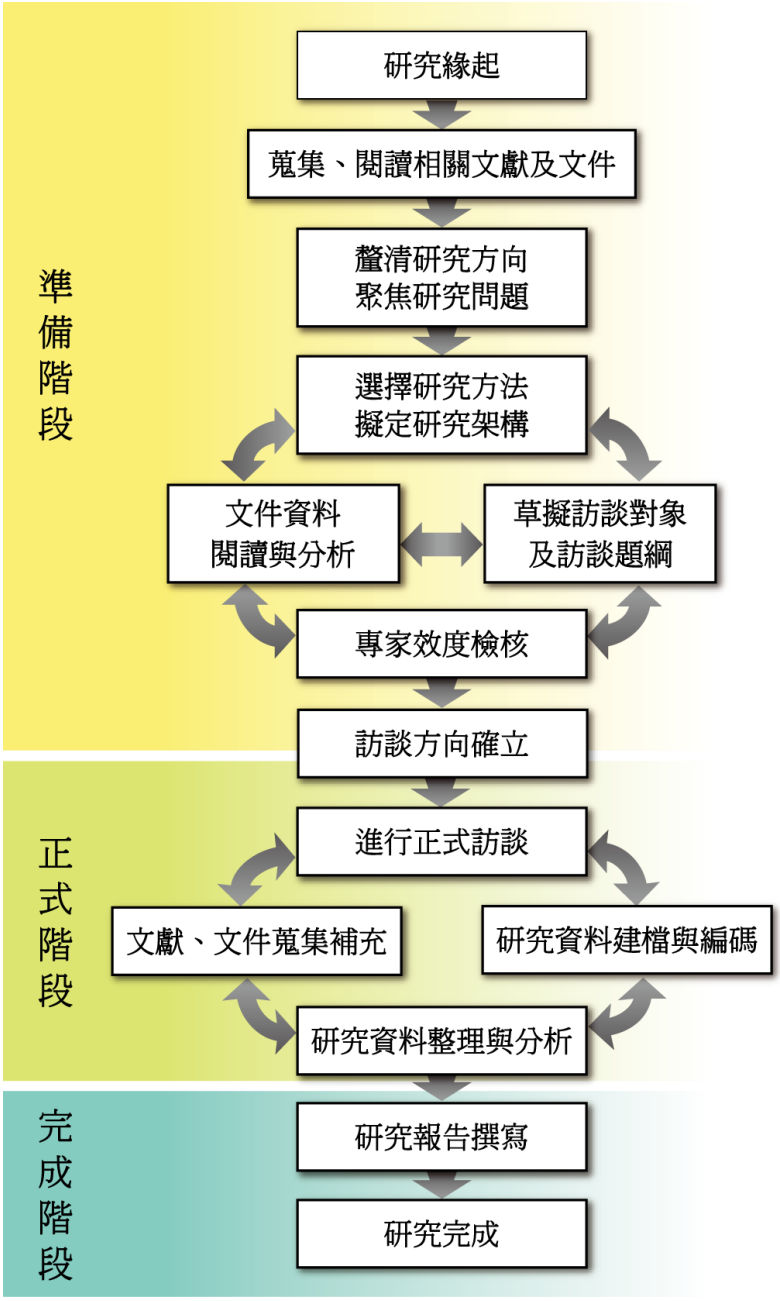

圖 3-3-1 研究實施流程圖

根據圖 3-3-1，本研究準備階段之開啟，緣起於研究者對於藝術與人文課程綱要形塑之研究動機，因此開始著手蒐集與本研究相關之各項資料，從中釐清研究方向，漸漸聚焦研究問題，進而著手本研究之設計，包含選定研究方法、草擬訪談對象與提綱，以及研究工具之專家效度檢核，最後確立訪談方向。訪談方向確立後即進入本研究之正式階段，此階段將進行正式的訪談工作，並逐步將所蒐集的訪談、文件等研究資料進行整理、編碼與分析。完成階段則就本研究所蒐集之各項研究資料，客觀詮釋研究結果，撰寫研究報告。以下將逐一說明本研究實施流程中各階段之規劃。

壹、準備階段

準備階段主要分為四部分，第一部分為文獻、文件資料之蒐集與閱讀，第二部分為研究問題聚焦，第三部分為訪談對象與訪談提綱之草擬，最後為訪談提綱修正與訪談方向確立，以下就此四部分進行說明。

一、文獻、文件資料之蒐集與閱讀

研究者於過去一年擔任國科會助理之際，漸漸地於協助蒐集研究資料過程中，對於藝術與人文課程綱要有重新的認識，並於決定以此為方向進行研究後，繼續深入相關文獻與文件資料之蒐集與閱讀，以豐厚自己對於藝術與人文課程綱要發展之先備知識與敏銳度。在文獻蒐集部分，主要針對課程政策，尤其是九年一貫課程政策，及藝術與人文學習領域之相關期刊及博碩士論文進行蒐集，透過短篇期刊之閱讀，有助於研究者快速瞭解課程政策與藝術與人文之議題與概況；而透過博碩士論文之蒐集與檢視，有助於研究者掌握此領域前人所做研究之程度、關心之議題及詮釋之角度，藉此作為本研究的指引與依據，奠基本研究的基礎。

在文件蒐集部分，包含藝術與人文課程綱要相關之官方文件及輿論資料。官方文件為教育部公告及課程綱要，有助於研究者瞭解藝術與人文課程綱要之內涵

與形成之行政程序；輿論文件蒐集部分，主要針對九年一貫課程政策醞釀階段及藝術與人文課程綱要相關之報紙進行蒐集，使研究者瞭解過去時空中，藝術與人文課程綱要之爭議焦點、相關討論及相關參與者之觀點與訴求。

透過文獻與研究資料之蒐集，使本研究之方向更加明確，亦本研究之問題更加聚焦。而透過輿論資料與其他相關文獻、文件不斷交叉比對，不僅充實研究者對時事件發生時情境氛圍及相關參與者之瞭解，亦提供研究者訪談提綱擬定之方向，深化研究者於日後進行訪談進行時的敏銳度。

二、訪談對象與訪談提綱之草擬

透過相關文獻、官方文件及輿論資料的蒐集，研究者從中掌握部分藝術與人文課程綱要發展之相關參與者，擬以此作為日後可進行訪談之對象，並初步將之劃分為課程總綱決策者、領域課綱委員及重要涉入人士三大類。而依據研究目的與研究問題，本研究目前已初步劃分之三大類的訪談對象分別進行訪談提綱的草擬，並與指導教授討論訪談問題之深度、形式與適切性，將各類訪談對象之問題規劃，受訪者之參與過程、課程修訂或決定經過及衍生議題三大面向。

三、訪談提綱修正與訪談方向確立

本研究草擬之訪談提綱，於正式訪談進行前，將先邀請具有教育、藝術教育相關背景之四位專家學者組成專家小組，針對訪談提綱進行專家效度檢核，並經由專家學者之建議，進行訪談提綱的重新檢視與修正、潤飾，由此確立本研究之正式訪談方向。

貳、正式階段

本研究之正式階段主要含括訪談提綱之確立、正式訪談之進行、文獻與文件資料之補充及研究資料整理與分析四個部分，以下就此四部分逐項進行說明。

一、訪談提綱之確立

本研究之訪談提綱經專家小組之效度檢核後，將依據專家學者之建議進行修正，確立正式的訪談提綱之內容。由於本研究採半結構式訪談，訪談提綱僅作為訪談方向之指引，於正式訪談進行前，研究者將依據訪談對象之角色差異與涉入程度等特性，再次調整與修正訪談提綱，期由此獲得深入、豐富之訪談資料。

二、正式訪談之實施

正式之訪談提綱確立後，研究者將著手進行訪談對象之聯繫，安排訪談之期程。於正式訪談進行時，本研究將依前導研究所規劃之訪談細節按部就班進行，在訪談進行前，皆採告知同意原則，事前提供訪談者訪談提綱及訪談同意書，說明本研究之目的及訪談進行之相關細節，如訪談時間及訪談將全程錄音等，以徵詢受訪者之意願，並簽署訪談同意書以保障雙方之權益。在訪談進行中，研究者將致力於與每位受訪者達成信賴關係，保持中立立場和同理心，專心傾聽受訪者之言說，瞭解其看問題之觀點，且捉住適當時機進行提問，不輕易打斷受訪者的談話，使受訪者得以對訪談問題進行充分的表達。

三、文獻與文件資料之補充

在正式訪談進行前後，本研究同時會留意藝術與人文課程綱要的變動與調整之新議題，以進行研究資料的更新，並於訪談資料分析過程中，持續補充不足之研究資料，期望使本研究的資料更臻完整，進而使研究結果的詮釋更加客觀。

四、研究資料整理與分析

於進行正式訪談之時，本研究亦會同步進行訪談資料的整理，將訪談錄音檔案轉化為文本資料，進行訪談省思與摘要，並對所蒐集之訪談資料進行編碼。於研究者記憶猶新之際，對訪談過程或不足之處進行反思，將有助於下一次訪談的

進行。與此同時，即時進行訪談資料的摘要與分析，以降低訪談資料整理之疏漏，並有利於編碼的進行，使日後研究結果的分析與撰寫能更加順利、完整地進行。

參、完成階段

於本階段，研究者依據準備階段與正式階段所蒐集之研究資料，進行研究結果的分析與論文的撰寫。在研究結果分析與撰寫過程中，研究者將針對各方參與者之訪談內容進行全盤統整，並輔以文件資料進行交叉檢視，以梳理藝術與人文課程綱要之形塑脈絡、理念、內涵與實施取向之轉變與轉變原因，並從中歸納出藝術與人文課程綱要形塑過程中所引發的重要討論與爭議，逐步釐清藝術與人文課程綱要形塑之始末，並完成研究結果之分析與撰寫。

第四節 研究資料整理與分析

本研究之主要研究資料包含訪談資料、官方文件與輿論文件等，且以訪談資料為主，文件資料為輔。資料整理與分析為密不可分的過程，在本研究於資料蒐集過程中，隨即同步展開研究資料之整理與分析工作，及相關文獻資料的閱讀，以隨時調整研究資料蒐集之方式與方向，且此工作將持續至研究資料來源飽和、研究結果撰寫完成。以下對本研究之研究資料整理與分析兩部分進行說明。

壹、研究資料的整理

本研究之資料來源包含訪談資料與文件資料兩部分，且以訪談資料為主，文件資料為輔，以下分別針對訪談與文件資料之整理進行說明。

一、訪談資料整理

本研究之訪談對象涵蓋課程總決策者四名、領域課綱委員十二名及相關涉入

人士三名，扣除總綱與領域課綱之重複參與者後，共十七名，訪談時間記錄如附件六所示。為了確保受訪者身分的隱密性，研究者在訪談資料的引用上，皆以身分代碼的方式呈現。受訪者身分代碼的處理，首先為依據訪談對象之類別進行劃分，課程總綱決策者以「總」表示，領域課程綱要委員以「領」表示，涉入人士以「涉」表示，如受訪者既參與總綱亦參與領域課綱的制定則以「總/領」表示，且所有身分代碼中皆加註受訪者參與之課綱年代。其次，為了瞭解不同參與者之立場，本研究進行受訪談者編碼時亦加註其身分別，其中召集人以「召」加註；副召集人以「副召」加註；家長代表以「家委」加註；學科專家如為委員以「學委」加註，如為涉入人士則以「專家」加註；基層之校長、主任、教師以「基委」加註；參與課綱觀察之涉入人士以「觀察員」加註。最後，為了於研究結果梳理上清晰呈現各受訪者的參與脈絡與觀點，除召集人外，其他受訪者於該編碼最尾端以英文字母 A 至 N 依序以代號稱之。

此外，由於本研究於資料分析上，希望瞭解不同立場的參與者對於課程綱要走向的觀點與影響，因此將受訪者在藝術與人文課程綱要修訂過程中所扮演的角色職務與身分背景逐一整理如表 3-4-1。在該表中「角色職務」為受訪者於藝術與人文課程綱要擬定過程中所扮演的角色；「身分背景」代表受訪者之立場與學術領域；「角色代稱」則是基於保密原則，於研究分析撰寫過程中所引用的訪談資料若有呈現受談者之姓名或行文中需要則以角色代稱表示。

表 3-4-1

訪談對象之角色職務與代稱

編號	身分代碼	角色職務	身分背景	角色代稱
1	總 87/89-召	總綱召集人	87 總綱修訂期間擔任國中校長	八七、八九總綱召集人
2	總 87/89/92/97-基	總綱委員	87 總綱期間訂期間擔	八七、八九、

	委 A		任國小教師，課綱修訂期間擔任主任、校長	九二、九七總綱委員 A
3	總 87/領 89-家委 B	總綱委員 課綱委員	87 總綱、89 暫綱修訂期間擔任某民間團體會長	八七、八九家長代表 B
4	總 87/領 89-家委 C	總綱委員 課綱委員	87 總綱、89 暫綱修訂期間擔任某民間團體委員	八七、八九家長代表 C
5	領 89/92/97-召	課綱召集人	89 暫綱、92 課綱、97 課綱期間任職於師範院校，專長視覺藝術	八九、九二、九七召集人
6	領 89/92-副召	課綱 副召集人	89 暫綱、92 課綱修訂期間任職師範校院，專長音樂	八九、九二副召集人
7	領 89/97-學委 D	研究員 課綱委員	89 暫綱、97 課綱修訂期間任職藝術大學，專長戲劇	八九研究員 D、九七委員 D
8	領 89/97-學委 E	研究員 課綱委員	89 暫綱、97 課綱修訂期間任職師範院校，專長音樂	八九研究員 E 九七委員 E
9	領 89/92/97-學委 F	諮詢委員	89 暫綱至 97 課綱修訂期間任職師範校院，專長音樂	八九、九二、九七委員 F
10	領 89/92-學委 G	研究員 諮詢委員	92 課綱修訂時任職師範校院，專長視覺藝術	八九研究員 G、九二委員 G

11	領 92/97-基委 H	課綱委員	92 課綱、97 課綱修訂期間擔任國小教師，專長表演藝術	九二、九七委員 H
12	領 92/97-基委 I	諮詢委員 課綱委員	92 課綱、97 課綱修訂期間擔任國小校長，專長視覺藝術	九二、九七委員 I
13	領 97/學委 J	課綱委員	97 課綱修訂期間任職某研究發展學會，專長視覺藝術	九七委員 J
14	領 97-基委 K	課綱委員	97 課綱修訂期間擔任國小主任，專長視覺藝術	九七委員 K
15	涉 87/89-觀察員 L	涉入人士	87 總綱、89 暫綱修訂期間以研究生身分觀察課綱修訂	八七、八九涉入人士 L
16	涉 92/97-專家 M	涉入人士	92 課綱、97 課綱期間參與相關研討會，擔任藝術與人文教科書審訂委員，長期觀察藝術課程政策之發展	九二、九七涉入人士 M
17	涉 89/92-專家 N	涉入人士	89 暫綱、92 課綱期間參與相關研討會，並接受課綱意見徵詢。	八九、九二涉入人士 N

本研究在訪談資料整理上，於每一次訪談結束後研究者記憶仍深刻之時，立

即展開逐字稿繕打的工作，並於繕打逐字稿過程中，不斷省思訪談之過程並記下訪談之要點，檢視訪談問題與過程是否有任何疏漏，有疑惑或不足之處會立即向受訪者查證並補充資料不足之處，如有需要亦會對關鍵受訪者進行二次訪談，而每一次訪談經驗的省思皆為下一次訪談之基石。本研究完成之逐字稿，亦以電子郵件方式寄予受訪者查驗是否清楚、正確且完整表達受訪者之原意，如有錯誤則再行與受訪者確認並進行修正，以確保研究結果詮釋時傳達受訪者的真實經驗與看法。

二、文件資料整理

文件資料為一定文化下的產物，得以補充其他研究資料的不足，並應與其他資料來源相互查證以檢驗其真實性。本研究中，文件資料扮演輔助訪談資料之要角，本研究中所蒐集之文件資料包含官方文件、輿論文件及個人文件三大類。官方文件為課程綱要、教育部公報及會議資料；輿論資料為新聞輿論；個人文件則為訪談過程中受訪者所提供之個人記錄與建議文件，文件資料整理時將依歷次課綱修訂之時間軸分類、排序，本研究所蒐集之文件如下。

（一）官方文件

本研究蒐集之官方文件包含課程綱要、教育部公報及會議資料三部分，然而會議資料與記錄因年代久遠，文件不易蒐集，因此為透過受訪者協助才得以蒐集部分會議記錄資料。以下針對本研究蒐集之課程綱要、教育部公告及會議資料，分別整理如下列數表。

表 3-4-2 為藝術與人文學習領域課程綱要相關之官方文件，包含八七總綱頒布前藝能領域課程綱要之研訂、歷次修訂之藝術與人文領域課綱、九二課綱、九七課綱對照表及九七課綱修訂說明。

表 3-4-2

藝術與人文相關之官方文件（課程綱要）

類別	代號	標題	發布時間
課程綱要	C-1	教育部委託專案研究之結案報告 國民教育九年一貫藝術與人文學習領域暫行綱要之研究	1999.12.30
	C-2	國民中小學九年一貫課程暫行綱要藝術與人文學習領域	2000.09.30
	C-3	國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域	2003.01.15
	C-4	國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域	2008.05.23
	C-5	國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域修正草案對照表	2008.05.23
	C-6	國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域修訂說明	2008.05.23

表 3-4-3 為藝術與人文相關之教育部公報，包含八七總綱、八九暫綱、九二課綱及九七課綱修正與實施之公布及相關配套措施之訂定。

表 3-4-3

藝術與人文相關之官方文件（教育部公報）

類別	代號	標題	發布時間
教育部公	O-1	積極規劃九年一貫課程，預定於 87 年 6 月完成課程綱要修訂工作，並接受送審	1997.04.11
	O-2	公布「國民教育九年一貫新課程綱要」草案	1998.09.30
	O-3	公布「國民中小學九年一貫課程（第一學習階段）	2000.03.30

報		暫行綱要	
	O-4	公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」	2000.09.30
	O-5	通過「九年一貫課程暫行綱要」	2000.10.31
	O-6	發布「國民中小學九年一貫課程--語文、健康與體育、社會、藝術與人文、綜合活動領域」綱要暨實施要點	2003.01.15
	O-7	九年一貫課程調整及補強配套策略	2003.02.28
	O-8	教育部令：修正「國民中小學九年一貫課程綱要」（總綱、閩南語以外之各學習領域、重大議題），自 100 年 8 月 1 日生效，由 1 年級、7 年級逐年向上實施	2008.05.23
	O-9	教育部令：「國民中小學九年一貫課程綱要」（總綱、閩南語以外之各學習領域、重大議題），自 100 學年度（中華民國 100 年 8 月 1 日）生效，由 1 年級、7 年級逐年向上實施。	2008 .07.21

表 3-4-4 為藝術與人文相關之會議資料與會議記錄，包含開會通知單、會議中討論之藝術與人文領域課程綱要（草案）及總綱、能力指標研討之會議記錄。

表 3-4-4

藝術與人文相關之會議資料與記錄

類別	代號	標題	時間
會議資	M-1	九年一貫自然科課程綱要研發計畫開會通知	1999.02.23
	M-2	九年一貫「藝術與人文領域」課程綱要研發計畫開會通知	1999.03.23

料	M-3	國立臺灣師範大學藝術學院討論國民教育階段九年一貫課程總綱會議紀錄	1999.04.03
	M-4	「藝術與人文」領域課程綱要（草案）	1999.04.11
	M-5	國民中小暫行課程綱要（草案）	1999.11.08
	M-6	「國民中小學課程修訂審議委員會」第六次會議記錄	2001.09.25
	M-7	教育部九十一學年度九年一貫課程實務研討會手冊	2002.09.13
	M-8	九年一貫課程綱要能力指標研討會－藝術與人文學習領域會議紀錄	2002.12.22

（二）新聞輿論

本研究之輿論資料整理分為八七總綱、八九暫綱、九二課綱及九七課綱為四個階段，有助於本研究梳理輿論資料與歷次課程綱要的關係。以下針對本研究目的所蒐集的輿論資料進行整理，分別以四階段分類，如下表 3-4-5 所示。

表 3-4-5
藝術與人文相關之新聞輿論

階段	編號	新聞標題	時間	出處
八七	N87-1	四一〇教育改造運動 昨萬人遊行	1994.04.11	聯合報
	N87-2	四一〇教改白皮書綱要公布	1996.04.22	聯合報
八九	N89-1	音樂、美術學科到底哪裡去了？	1999.04.01	中國時報
	N89-2	陳郁秀 美術 音樂 表演藝術統整教學傷害基礎美育	1999.04.04	聯合報
	N89-3	音樂美術師資代表質疑教部藝術與人文課程可行性	1999.04.04	中國時報

	N89-4	九年一貫課程 三所師大反彈	1999.04.18	聯合報
	N89-5	九年一貫制課程理念 遭藝術人文教授痛批	1999.04.24	中國時報
	N89-6	九年一貫制課程設計 草率行事？	1999.04.24	中國時報
	N89-7	九年一貫課程綱要藝術領域教師抨擊	1999.04.24	聯合報
	N89-8	九年一貫新制課程備受質疑 別拿三百萬孩子當白老鼠	1999.05.06	民生報
	N89-9	藝術與人文研討會落幕 學者砲轟「九年制」課程專案名單擅自作主	1999.05.07	中國時報
	N89-10	「藝術與人文領域」 引發學者反彈	1999.05.10	臺灣日報
	N89-11	藝術與人文領域的形成過程一	2000.05.01	臺灣日報
	N89-12	藝術與人文領域的形成過程二	2000.05.03	臺灣日報
	N89-13	藝術與人文領域的形成過程三	2000.05.08	臺灣日報
	N89-14	在科技社會中保持人的尊嚴上	2000.05.10	臺灣日報
	N89-15	在科技社會中保持人的尊嚴下	2000.05.11	臺灣日報
	N89-16	九年一貫制 藝術教育配套措施四月前定案	2001.03.14	聯合報
	N89-17	藝術與人文課程將培訓種子校長、教師	2001.05.24	聯合報
	N89-18	文化評論 表演藝術介入教育之際	2001.06.7	中國時報
	N89-19	九年一貫制「藝術與人文」統整課程 下月實務進階研習	2001.12.31	聯合報
	N89-20	為了藝術與人文 國中教師拼研習	2002.02.24	聯合報
	N89-21	《九年一貫課程》尚未統合就上路 合科教學 勝任者有幾人？	2002.09.18	聯合報
	N89-22	美術教師要教音樂 嚇得請長假	2002.09.19	聯合報

	N89-23	搶救藝術教育 走出荒煙蔓草	2002.10.02	聯合報
	N89-24	藝術與人文領域 九年一貫 放錄影帶放到心虛	2002.10.10	聯合報
	N89-25	統整教學 建議研究卻變成建議實施	2002.10.10	聯合報
	N89-26	藝術與人文 師資強化培訓	2002.11.20	中央日報
九二	N92-1	人文藝術學習資源庫 教育部上線	2003.03.17	中國時報
	N92-2	培養學生藝術素養 有指標	2005.07.09	聯合報
	N92-3	12 年教改 7 任部長 1 句道歉	2005.10.14	聯合晚報

根據表 3-4-5，本研究目前所蒐集之新聞輿論共三十八篇，含括各家報社之報導，多集中於八九暫綱擬定期間。然新聞輿論通常講究轟動效應，並隱含各家報社或報導人之意識型態，往往具有特定的導向性，因此研究者在進行輿論重點摘要時，亦時時警惕自己應秉持客觀之立場，進行分析時會查驗各家報社對同一事件之論述，並與本研究其他研究資料互相交叉比對以進行檢核。

（三）個人文件

本研究之所蒐集之個人文件為訪談過程中受訪者所提供之資料，為受訪者當時對於藝術與人文參與歷程之記錄、建議、辭呈，與民間所研發之課綱草案、當時對於美國教育核心課程綱要之說明。以下針對本研究目的所蒐集的個人文件進行整理，如下表 3-4-6 所示。

表 3-4-6
藝術與人文之個人文件

類別	代號	標題	時間
個	P-1	國民教育階段課程綱要草案（民間版）	1998.10.01

人文件	P-2	「藝術與人文」領域大事記	無
	P-3	藝術與人文領域的建議	1999.04.18
	P-4	九年一貫課程總綱「藝術與人文」領域民間參與的意義及建議	1999.04.25
	P-5	資優藝術教育與平凡人文素養	無
	P-6	辭呈	1999.04.27
	P-7	實施人文的藝術課程	無

貳、研究資料分析

於本研究中，研究資料的蒐集、整理與分析是同步進行，且三者之間具有密切相關性。如同陳向明（2002）所言，資料的分析是一個反覆循環互動的過程，本研究透過資料之蒐集、整理、分析的不斷循環，以求研究資料臻於飽和，使研究結果近於完善。在資料分析過程中，研究者將針對本研究所蒐集之訪談、文件與文獻資料反覆閱讀，將其提煉為一組具有相關性之資料，並將各項資料之相關性統整為具體化之概念，形成完整的分析編碼表。以下針對文本反覆閱讀、資料登錄與資料編碼三部分進行說明。

一、文本閱讀

本研究之資料分析的首要步驟為反覆、認真的閱讀文本，以熟悉研究資料的內容，琢磨各項資料間的意義與關連性。陳向明（2002）建議，對於研究之資料的閱讀應持「投降」的態度，意味著研究者必須將自己的前設與價值判斷懸置，使資料自己說話，然研究者於文本閱讀過程中，勢必會產生思考與情緒上的反應，因此亦需深切體會自己對研究資料產生的反應，才能掌握自己是如何對資料進行理解。資料的反覆閱讀過程亦是研究者尋找研究資料意義與關連性的過程，研究者將試著從不同的角度、觀點進行閱讀，以濃縮出研究資料的豐富意義。

二、資料登錄

尋找意義的工作主要是透過登錄來完成，而登錄是將所蒐集的資料打散，賦予概念與意義，再以新的方式重新組合在一起的操作化過程（陳向明，2002）。本研究資料之登錄，將依循本研究問題所提供之大方向，在研究資料的反覆與多角度閱讀過程中，尋找與研究問題相關之字詞與概念等具有意義之碼號，逐步進行並完成研究資料的登錄工作。

三、資料編碼

本研究之資料包含訪談資料與文件資料，在進行編碼前先將資料予以分類並設代碼。在訪談資料整理與分析時，則先將原始文本摘要及標示重點，並逐漸聚焦於研究問題，隨著歷次訪談之進展，漸對所蒐集之資料進行多方檢視，且依據研究問題發展出第一層編碼，並逐漸延伸第二層級及第三層編碼，以建構分析脈絡及結構，釐清資料之意義與關係，以利於研究資料詮釋與撰寫的進行。

第五節 研究信實度

本研究之目的為釐清藝術與人文課程綱要形塑之始末與衍生之議題，為增加研究結果的信實度，於研究過程中將採用多元策略，審慎處理各環節之研究信實度，本節將針對於本研究中將採行之策略進行說明。

壹、多方資料蒐集

多元的研究資料可以為研究提供豐富的證據，進而提高結論之信實度（陳向明，2002）。本研究將對於課程總綱決策者、領域課綱委員及重要涉入人士之三大類及不同身分別之參與者進行訪談，並輔以文件資料及輿論資料之分析，於研

究分析與詮釋過程中將互相交叉檢視不同來源之資料。是以，期望藉由多方觀點之訪談資料、文件資料、輿論資料及相關文獻之豐富資料來源，以提升本研究結果詮釋的客觀性，充實本研究結果的信實度。

貳、三角檢證法

三角檢證法為將同一結論以不同的方法、在不同的情境和時間裡，對樣本中的不同人進行檢驗，目的乃希望透過多元管道對目前已建立之結論進行檢驗，以求獲得結論之最大真實度（陳向明，2002）。本研究將透過多方資料來源、多方人員及多元方法進行研究結果之檢證，以提升研究結果的信實度，在多方資料來源部分，本研究將透過訪談資料、文件資料、輿論資料及文獻資料進行分析比較，且訪談資料包含不同立場與身分之參與者的多元觀點；多方人員部分，本研究將透過指導教授、學科專家及研究者自身進行研究結果之檢驗；多元方法部分，本研究將運用訪談法，文件分析之方法，充實研究結果之最大真實度。

參、參與者檢核

參與者檢核乃為向研究參與者徵求有關資料與結論之意見（潘淑滿，2003）。本研究與訪談結束後，會立即將訪談資料繕打成逐字稿讓受訪者進行檢核，以確保訪談記錄是否忠實呈現受訪者之原意。而於受訪者參與檢核過程中，有權對訪談記錄提出延伸的想法或推翻先前的說詞，研究者對此將採尊重之態度，於瞭解受訪者之原委後將做記錄與說明，並對原初之訪談進行修正，避免訪談資料之誤值，以提升本研究之信實度。

第六節 研究倫理

本研究之研究目的為探究九年一貫藝術與人文課程綱要之形塑過程與實施

議題，期望由多方參與者之多元觀點進行研究資料之蒐集與詮釋。因此，研究進行過程，將涉及不同背景、不同立場與不同意識型態之參與者，部分研究內容在詮釋上可能具有爭議性，是以研究倫理顯得至關重要，本節將說明於研究進行過程對於研究倫理議題之關注原則。

壹、告知同意原則

知情同意原則為尊重與保護受訪者之自主權（徐振邦等譯，2004）。本研究於正式進入研究現場前，會先告知受訪者本研究之目的、訪談對象選取之原則及訪談相關細節，並以電子郵件、傳真或郵寄等方式事先將訪談大綱及訪談同意書予以受訪者過目，展現最大誠意以徵詢受訪者接受訪談之意願。而知情同意亦隱含知情後拒絕（徐振邦等譯，2004），研究過程中，受訪者有權拒絕參與或退出本研究，研究者會與受訪者進行溝通，瞭解受訪者之原委，並持尊重的態度。

貳、保密原則

誠如 Frankfort-Nachmias 與 Nachmias 所言，保護研究者參與者的匿名性以及研究資料的機密性是一種永無止境的義務，除非事前已對參與者進行另一種安排（引自徐振邦等譯，2004：94）。匿名性之精隨在於無法經由受訪者所提供之資訊來揭露其身份，於本研究中，因部分研究資料涉及各方參與者之觀點與價值選擇，於研究結果呈現上可能引發爭議，因此為保護受訪者並尊重受訪者隱私，本研究將採匿名方式進行研究。除此之外，本研究對於受訪者所提供之各項資料，亦嚴加保管，絕不將受訪者所提供之任何資訊外流。

參、公正合理原則

公正合理原則乃研究者按照一定的道德原則，公正地對待被研究者與所蒐集

之研究資料，合理地處理自己與被研究者的關係以及研究的結果（陳向明，2002）。本研究於研究分析與撰寫之際，將整合不同立場與不同觀點之課程政策參與者之研究資料，對此研究者將秉持公正且客觀的態度，透過多方資料來源之檢證，合理且據實地呈現本研究之結果。

第四章 藝術與人文課程綱要之形成脈絡

「藝術與人文學習領域」始於八七總綱之策劃，並歷經八九暫綱之規劃，及九二課綱、九七課綱之修訂，發展至今已十六個年頭。隨著時間的推移，歷次藝術與人文課程綱要之發展，均有不同的顯性與潛在因子牽引、影響著課程綱要的動向，使得藝術與人文課程綱要於歷次形成脈絡中均展現不同的形貌。是以，本章將透過訪談資料與文件資料的梳理，勾勒出歷次藝術與人文課程綱要的顯性形成脈絡，並由形成脈絡的耙梳中，更進一步歸納、分析影響藝術與人文課程綱要形成脈絡轉變之隱性原因。而於梳理歷次形成脈絡時，將參考 Dunn（1994）及張嘉育（2011）的課程政策發展歷程，並考量藝術與人文課程綱要修訂之幅度進行分期，將八七總綱之藝術與人文及八九暫綱之形成脈絡劃分為形成期、規劃期及合法化期進行探討；九二課綱及九七課綱則因循著八九暫綱之架構進行修訂，因此劃分為形成期、修訂期與再合法化期進行探討。

第一節 八七總綱之藝術與人文形成的起承轉合

藝術與人文學習領域發軔於八七總綱之規劃，是以其於課綱形塑脈絡中扮演著承先啟後之關鍵角色，隨後尚有三次課程綱要修訂之開展與樣貌之演變。而於訪談資料與文件資料的分析中，研究者亦發現八七總綱中藝術與人文學習領域策劃之緣起與規劃之理念對於後續三次課綱修訂之走向具有舉足輕重的影響力，故本節將先梳理八七總綱中藝術與人文的形成脈絡，後續小節再接續探討八九暫綱、九二課綱及九七課綱三次修訂的形成脈絡。以下由形成期、規劃期及合法化期三期進行八七總綱中藝術與人文形成脈絡之探討。

壹、八七總綱藝術與人文學習領域之形成期

課程綱要的形成充滿變動性，社會環境與相關人士之互動深深牽引著課綱的

面貌。是故以下將由社會脈絡之面向探討八七總綱中藝術與人文學習領域之緣起，包含環境氛圍下社會對教育議題的關心、國家教育機器對於民意的響應及民間對於藝術教育的檢視三部分。

一、環境氛圍下社會對教育議題的關心

1987 年臺灣的政治解嚴後，民主化、自由化的氛圍擴及社會各層面，言論、出版、集會遊行及社會運動更加勃興，這些變動亦反映於教育之中。在正規的學校教育體制外，一群關心孩子的團體漸漸於民間醞釀，思量著臺灣教育長期累積之課程內容不合時宜、升學壓力、精英主義等積弊如何有改善的可能。1988 年，主婦聯盟站在母親的立場，成立教育委員會，隔年人本教育基金會成立，共同關心著臺灣多年來存在的教育問題，並著手進行各種體制外的教育實驗，衷心希望孩子能脫離固有的教育牢籠，在多元的學習中找到真正的自我。八七家長代表 C 曾於報導中敘及：

> 那時候媽媽們感覺到，孩子的學習上好像有很多的痛苦。由這個「媽媽們對孩子的痛苦感到心疼」的一點點苗開始，來關心我們的教育要如何有所改進。成立了以後，媽媽們開始討論。接著人本教育基金會在第二年也成立了。人本教育基金會是由黃武雄老師、史英老師他們提出來的。那時是由「人本」的探討，再延續到有一個實驗小學。…這是對孩子生命本身，一個關注、珍惜的教育方向。（N89-11-20000501）

家長起身關心教育之時，民間教育改革的力量一點一滴的累積。1994 年臺灣教育史上一個關鍵性的社會運動「四一〇教育改造」運動，在各地民間力量的支持下展開，反映了民間對於教育改革的訴求與決心，一篇輿論報導敘及：

> 臺灣教育史上最盛大的活動「四一〇教育改造」運動，昨天在各行各業、各地民間力量支持下，在台北市東區展開。上萬名民眾透過溫和的方式，表達對四十多年來教育政策的不滿，希望教育當局揚棄粗廉、集權管理及權威導

向的辦教育模式，並積極爭取政府停止干預，歸還人民應有的教育自主權。（N87-1-19940411）

此股由下而上希望教育改革開放的民間力量，加速了政府推動九年一貫課程改革的決心。隨後，由李遠哲擔任行政院教育改革審議委員會召集人，與民間各地有志於關心教育議題的熱心人士一同對臺灣教育進行探討與省思，下鄉至各地蒐集資料以凝聚改革的方向後，提出《教育改革總報告書》（1996）。八七家長代表 C 說明當時草根性改革的狀況與民間推動九年一貫課程改革的動力因：

教育改革的動力是來自於民間嘛！臺大數學系黃教授他領頭的，再加上李遠哲也回來了，就有一股力量那時候一直在民間裡運轉，運轉，然後呢？就落定要做九年一貫。剛開始在李遠哲的時代只是在凝聚一些教育改革的方向，所以他下鄉到每個地方去，叫做「冰果室」，大家去凝聚一些共識，他是一個非常、非常草根性的，很謙虛的在匯集各方面的資料，所以叫做「冰果室」，到每個地方去蒐集方向、資料，希望透過這樣全面性地大家凝聚共識以後再來做改革。（訪總 87/領 89-家委 C）

民間關心臺灣教育未來之時，世界各國也正為即將來臨的二十一世紀的國民能力做準備，如澳洲公布以適應未來生活為首的能力取向教育目標，提出七大關鍵能力；美國發表了「邁向公元 2000 年的美國教育策略」（American 2000: An Education Strategy）」，世界各國興起了一股以「能力」為導向的教育潮流，這股潮亦流至臺灣，使得教育改革審議委員會開始討論「能力」的議題，思考其對於臺灣教育的可能性。

「能力」這個名詞的提出，是源自澳洲的教育改革。在一九九三年的時候，他們為了國家的發展，為了廿一世紀的發展，有「七項能力」的提出。那麼這樣的一個方向，也吹到了美國——美國在一九九一年的時候也開始了。然後再到日本，再到臺灣的時候，…在教育改革審議委員會討論到末期的時候——正好接觸到「能力」的世界潮流。所以我們也開始了談「能力」。（N89-11-20000501）

而此股「能力」的潮流亦觸發了八七總綱委員開始思索藝術教育究竟可以培養學生何種能力。此外，臺灣在國際上較為孤立的政治立場也成為迎合此股能力潮流的考量之因，由於當時兩岸的政治局勢，使得臺灣於世界中未能被真正看見，因此希望在教育改革上隨著國際趨勢而有所作為，進而獲得國際認同，且此刻正是一個為了迎接新世紀而可以順勢而為的時間點。當時於體制內推動八二課程標準的八九召集人表示：

我心裡想我們八二年的都還沒做，為什麼要改？沒有藉著這個國際趨勢改的話，我們這個國家是不太被人家承認的，但是我們這個點也要改，那個點也要改，因為進入二十一世紀，大家都在準備，就利用這個時間剛好就進入下一個世紀，所以大家都趕著 2001 年要去做啊！…為什麼逼得是那個時候，是國際的局勢，國際大家都在迎接二十一世紀，大家希望不要沒有能力，所以全世界都推能力喔！推能力！（訪領 89/92/97-召-1）

體制外致力於投身教育改革的過程中，民間團體積極研究各國的課程政策，並集合民間各界的力量將其研究彙編成手冊，進而進行國際課程政策之比較。從世界各國課程政策的評析中，民間團體看到了臺灣教育的不足之處，曾致力於研究美國課程政策的八七家長代表 C 敘及當時由美國課程政策的彙整與反思中所發現的臺灣教育問題：

以美國為例的話，第一堂如果是數學，一到五都是數學；第二堂是語文的話，就通通都是語文…，每天都是這樣的節奏，非常清楚的節奏。但發現臺灣是凌亂的，每天都要改來改去。而我們所提出來的還有教科書的內容，內容也相差很多，他們的內容是一本教科書是這麼厚，而且一本教科書是可以延用的，這個年級用完就傳給下面的人，所以內容的寫書是很清楚、明瞭而且有深度，這兩件事情是我們看到的。（訪總 87/領 89-家委 C）

是以，在臺灣政治解嚴的開放社會風氣中，社會大眾對於臺灣的教育議題有了更進一步檢視與關切的機會，國際上各國的教育方針與作為亦提供了臺灣教育

改革參考之養分。

二、國家教育機器對於民意的響應

教育問題進入政策議程設定與否的關鍵之一即是決策者，張嘉育（2011）認為決策者之認知與理念影響了政策議程的輕重緩急，是以民間對於臺灣教育議題的關切、批判與實際行動仍須獲得政府機關的重視才有改革的可能。當時握有臺灣教育職掌大權的前教育部長吳京秉持「好事就快做」的積極態度，熱切地回應民間教改團體的訴求及立法院附帶決議的要求（M-5-19991108），因此民間才得以由下而上促發政府對臺灣教育進行大刀闊斧的革新，教育部持任務編組、多元參與之原則開始籌備成立國民中小學課程發展專案小組（M-5-19991108），進行八七總綱的研訂工作。

此課程發展專案小組之運作過程與過去課程標準的修訂有明顯的不同，修訂模式具有開放參與、由下而上、重視民意及整合研究四項特色（M-5-19991108）。由於對民意的重視，使得原先參與教育改革審議委員會之民間代表，因而有機會進入教育部成立的課程發展專案小組之中，憑藉著各自的專長、研究各國課程政策的經歷、藝術學習的經驗及擁有多元社會資源等條件，與政府共同為臺灣教育的未來努力，從中將自己心中理想的教育藍圖實踐於八七總綱中，同時扮演監督政府課程改革動向之要角，影響著臺灣未來藝術教育改革的發展。而民間熱衷於教育改革之人士，如何參與此場影響臺灣教育甚鉅的九年一貫課程改革？曾為行政院教育改革審議委員會一員的八七總召集人表示：

> 教育部先有一個專案，那時候很多人參與，包括天下雜誌社發行人，怎麼組成的？有蠻多是當時教改會下來的委員，比如說數學領域召集人啦！他在數學也發揮了很多，還有一些是關心教育的立法委員、市議員，也有當時在民間做教改，而對校園比較清楚的團體，像主婦聯盟。（訪總 87/89-召）

據此，課程發展專案小組的組成角色眾多，然而這些角色卻多有參與教育改

革審議委員會的經驗，因此自然會或多或少將《教育改革總諮議報告書》（1996）所提出之建議積極地落實於九年一貫課程改革中，如報告書中即提出帶好每一位學生的課程改革與教學建言：

在課程與教學改革方面宜以生活為中心進行整體課程規劃，掌握理想的教育目標，訂定課程綱要取代課程標準，強化課程的銜接與統整，減少學科數目和上課時數。（行政院教育改革審議委員會，1996）

這樣的課程改革方向，影響了未來以「領域」規劃藝術課程，強化統整的課程精神，亦影響著未來領域學習節數的規劃。

三、民間對於藝術教育的檢視

長年以來臺灣的學校藝術教育在升學主義壓力的籠罩下面臨邊緣化是不爭的事實，藝術學習往往淪為主流考試學科的附庸，因而產生五育學習失衡之現象。在部分家長心中，學校藝術教育過於偏重於技術層面的訓練，在僵化的學習歷程中未能培養出學生對藝術的興趣與人文的素養，八七家長代表 C 提出了多年來對臺灣藝術教育的觀察及感受：

臺灣藝術教育長年在政治陰影與升學主義掛帥下，淪為次等的地位，它與數學一樣，是學習者的負擔與恐懼之源。（P-4-19990425）

此外，專業藝術教育與一般藝術教育在學校教育中被混為一談是當時家長代表對於臺灣學校藝術教育的另一質疑，藝術教學資源分配是否恰當？專業藝術教育是否善盡培育社會所需藝術人才之責？或僅是一種升學管道、一種社會的資源的浪費？八七家長代表 C 表達了對於美術班、音樂班的批判：

美術班、音樂班是升學的另一種管道、學校向教育部申請經費的好名目，實質人才的培育並未發揮，美術班日久操練，學習疲憊，以致上大學後無思想能力。（P-4-19990425）

而八七家長代表 B 也曾提出其一個月以來調查各地區家長對於藝術教育之

看法的統計結果，其中不乏對當時學校藝術教育的負面觀感：

1.目前與二十年前藝術教育雷同，毫無改進。

2.藝術教育未能建立欣賞藝術的素養，甚為可悲。

3.對美術班、才藝班淪為升學班大為撻伐。

4.都在才藝班學到，希望學校亦能發揮功能。

5.在藝術、美術、音樂上，因只重技能表現要求，受教育的傷害很深。

6.很愛美術、音樂，但常被調課。（P-5）

這兩位八七家長代表皆站在家長的立場貶責臺灣學校藝術教育的缺失，並期望透過參與課程改革將自身的藝術教育理想進行散播，以導正其眼中所見的不足之處。而隨著社會的開放、多元，藝術的展演形式更加豐富，藝術創作的題材趨於解構美的範疇，除了美術館、音樂廳等藝術學習與欣賞的殿堂之外，除了關注主流的藝術價值及培養藝術專才之外，一般學校藝術教育課程內涵的生活化、實用性亦應受到重視。在後現代思潮的影響下，社會的價值觀產生了轉變，多元的教育論述不斷的湧入，使學校藝術教學內容過於精緻化、缺乏與學生生活經驗連結之議題開始受到了社會的關注，因此期望藝術教育之實施能顧及更多的受教者，並培養民眾對於藝術的喜愛與興趣。八七總召集人也敘及了臺灣藝術教育多年來存在的問題：

我們這麼多年的藝術推展最糟糕的就是培養彈鋼琴的人，卻沒有培養聽鋼琴的人。因為現在地方跟民間表演的團體之多，類別之多，學生你去隨便找幾個來問他們不知道有哪個地方可以看表演？他除了知道國家戲劇院那麼偉大的地方之外，牯嶺街的小劇場也是常常在表演。還有，學校在畢業典禮、學生會、英語話劇比賽等等，這時候它跟角色扮演的課程可不可以做結合？這些都沒有看見。（訪總 87/89-召）

由八七總召集人上述之言，可知觀眾的藝術鑑賞素養待提升是臺灣藝術教育待改進之處，且藝術教學應更生活化，著重於與學生自身生活及地方的連結。且

為了迎接新世紀的到來，培養具備多元藝術能力的未來公民成為要務之一，然而傳統的美術與音樂學科的學習內容，囿於升學主義的氛圍及教學現場實施現況的困境，已無法滿足此次課程改革的訴求——以能力為導向的課程內涵。八七總召集人即提出了如是的看法：

> 傳統的美術、音樂無法去傳達九年一貫課程的現代化，它這個傳統的學科如果沒有辦法將幾個能力跟生活作結合，譬如每天看報紙、打開 TV 的時候，你看到的不是藝術表演嗎？看到的是不是都是藝術表演？所以那時候是覺得藝術的部分是不夠的。（訪總 87/89-召）

是以，在社會整體外在環境的變動下，民間團體與人士得以以不同的角色定位表明其所察覺的學校藝術教育缺失並付諸實際行動，而當社會大眾對此議題關注之時，屬於廣大教育體系一環的藝術教育當無法置身事外，即使其對長久以來臺灣學校藝術教育弊病之檢視帶有個人的意識型態與藝術學習經驗的偏頗立場於其中。由民間自下而上發起教育改革聲浪，使政府當局需嚴加傾聽與檢討，亦撼動了體制內原歷時多年修訂與實驗的八二課程標準，九年一貫課程改革正式啟動，一波於臺灣教育史上變動幅度巨大的藝術與人文課程綱要隨著總體課程改革的步伐，也開始啟動初步的領域理念與內容規劃。

貳、八七藝術與人文學習領域之規劃期

於八七總綱藝術與人文學習領域的規劃過程中，誰握有參與權即能從中為自身的知識及意識型態發聲，進而左右課程綱要之走向。因此，研修委員的參與經過及其對於領域理念、架構、內涵的討論皆為形塑八七總綱中藝術與人文之關鍵。以下將由民間代表主導初始的藝術課程規劃、人文在藝術領域的價值宣示、表演藝術的精神性存有、學習節數的等值劃分及決策時間壓迫下對領域缺乏關注五部分進行探究。

一、民間代表主導初始的藝術課程規劃

此場由民間教育改革人士所撼動的九年一貫課程改革，總綱委員多延續先前教育改革審議委員會之成員，並考量此次課程改革能具有開放、自由的風氣之期望，以跳脫原有體制的僵化思維，使教育能有巨幅改變的可能，所以此次課程改革的參與者與以往的課程標準修訂有很大的差異，師範校院之學科專家參與有限。八七總綱委員 A 說明了這樣的狀況：

> ……當時九年一貫它有一個很特別的就是它的委員，它決定的人跟以往很不同的是你會發現裡面很少有師大的，很少有師範體系的，如果你去看那些委員的背景……，幾乎都沒有，為什麼？因為大家覺得如果是再回到以往的，它的改變可能性不大，但當時候整個臺灣社會是希望教育改變的，包括整個師資……，以往師資是有一個專職單位，後來整個開放。所以裡頭有一個很大的是社會的期待，教育要改變。（訪總 87/89/92/97-基委 A）

視覺藝術背景的九二委員 G 也提出了與上述看法相似之言，當時為了免除固有意識型態對課程改革造成衝擊，許多參與者的背景既非師範體系，亦非藝術教育專長，而民間參與者的力量則滲透於總綱的討論中。九二委員 G 提起這段改革歷史時表示：

> 大部分參與的人員許多是非藝術教育、非體系內的人。當時師師範校院的教師，幾乎都是被排除在外，排除的原因當然很多！其中一種說法是：「要免掉原有的意識形態對於新的課程改革可能造成衝擊。」九年一貫課程希望課程生活化，要盡量的多元、具人文精神，在推動九年一貫教育課程，當時就找了很多體制外的人士來參與，包括藝術與人文領域。（訪領 89/92-學委 G）

誠如九二委員 G 所言，八七總綱的研修過程中，除一位民間藝術教育工作者參與討論外，並無其他體制內的藝術領域專家學者共同參與討論總綱中藝術與人文的發展方向。在沒有專業藝術教育背景的包袱下，民間參與者得以以不同於專家學者的思維、立場，大膽地提出對於藝術教育的獨到看法；但相對的，也因

為其長期處於體制外，因此較缺乏對於課程在體制教育中實際運作之瞭解。

於八七總綱中，對於藝術於人文著力較深的共有三位民間代表，其中兩位為八七家長代表 B 及八七家長代表 C，另一位則為生活藝術協會會長，他們在八七總綱擬定期間，試著將民間對於九年一貫課程的理想藍圖描繪出，合力完成一份民間版的國民教育階段九年一貫課程綱要（P-1-19981001），希望以此提案向政府申請參與課程改革的機會。此份民間版課綱中，亦擬出了民間代表心中的藝術教育圖像，出現「藝術與人文素養」學科領域，且居於七大學科領域之首，可見民間代表認為透過此領域所培養的能力在未來生活中是重要的，也可見其對於人文素養的重視。八七總綱委員 A 亦表示「在那個時候，大家對於所謂藝術與人文應該要重新被重視，這個呼聲是高的。」（訪總 87/89/92/97-基委 A） 是以，總綱委員們對於藝術學科之本質及藝術與人文之價值是懷抱高度期望的。

二、「人文」在藝術領域的價值宣示

檢視歷年來之藝術類課程，藝術與人文不管在領域名稱或理念規劃上皆可謂臺灣中小學藝術教育之創新，亦在世界各國中別創新格。增添「人文」兩字的藝術領域，代表著社會賦予學校藝術教育更多的責任，也代表著藝術教育具有別於其他學科的價值。「人文」在八七總綱的形塑過程中，起源於兩位家長代表委員在當時的社會環境及脈絡氛圍中，對於「人」與藝術教育的相關探討。藝術與人文領域名稱的創始者八七家長代表 B 提到當時在領域名稱上的構思經過及藝術教育之於人的價值思考：

> 有一個下午，差不多是像現在夕陽，我在想一個領域，什麼領域？那時候我讀過 Gardener 的七項能力，後來我也看了古希臘自由人的七藝教育，那時候我大概知道在中國有六藝，就是禮、樂、射、御、書、數。中國六藝，古希臘七藝，對照一下，加上 Gardener 的七項能力，看看後，我大概就知道總之是這樣一回事，人就理性、感性，就把藝術加了人文，所以這個領域的

名字是我訂的。（訪總 87/領 89-家委 B）

人為什麼需要藝術教育？藝術教育的特質不是在學科教育，不是知識教育，這個特質上我要去揭示它，去揭示它的時候，它人文的這個特性是更需要揭示的，也就是說，人有感覺、有感動才是藝術發生的根本原因，有了這些藝術的技巧以後，如果殺滅了這些感動跟表現、表達的膽識的那種自在的空間，那到頭來一切就是只有倒果為因，就只有軀殼沒有靈魂，我一定要為這個作戰到底啊！（訪總 87/領 89-家委 B）。

是以，八七家長代表 B 由東西方的思想——美國學者 Gardener 的多元智能、古時希臘時期的七藝及中國的六藝融會貫通，提出其對於藝術與人文之見解，並試圖透過其所認定的藝術特質合理化人類對於藝術之需求。而另一位具有華德福教育背景的八七家長代表 C 則提到人文素養在現代社會中的重要性，因此他希望藉由參與此次課程改革的機會，揭示藝術的人性化特質，傳達由藝術中發現人的價值、涵養人的內心情感之理念，而非僅只是技術層面的僵化學習：

那時候我就提出來說藝術是要為人性而有作用，不是只有做那些美勞。我們的藝術教育到了小學以後，小孩子以前在幼稚園的時候我帶他們去畫圖都畫得很好，一到學校以後就通通都是很制式化的畫圖，那我就藉這個機會來使力，提出來藝術應該要有人性化的的這種特質。（訪總 87/領 89-家委 C）

上述八七家長代表 C 之言是有感於追求功利、汲汲營營的現代資本社會中，藝術教育的價值不應只著重於制式化的技巧學習，而應透過藝術去掘發人的感知。八七總綱委員 A 亦論及於總綱的研修過程中，委員們對長年來學校藝術教育中技法學習之反思：

……太多我們談的是所謂的技能、所謂的技法、所謂的媒材，可是屬於比較是孩子一種對於美的覺知、美的感受、美的表達、以及一種所謂有主體性的、個體化的，這樣一個美的涵養，這部份是我們長久在藝術課程裡頭忽略的，

那麼這樣一個反省同時在課綱裡頭也不斷地被提出來。（訪總 87/89/92/97-基委 A）

因此，八七家長代表 C 藉由參與八七總綱研修的機會，由他自身對華德福教育理念的接觸與認同中，找到了支持「人文」領域名稱之論述，希望由此論述合理化人文在藝術教育中的重要性。他闡釋了華德福教育的藝術精神：

華德福教育裡面很強調以藝術為主軸來做教學，所以那時候我就趁這個機會把華德福藝術教育的精神，「Art is not only for art, art is for humanity」，就是說藝術不是為了藝術，也是為人性的發展而存在的。（訪總 87/領 89-家委 C）

八七家長代表對於人文、藝術在社會所扮演之角色的相關思考，影響了九年一貫課程的基本理念，課綱中條列的教育目的之一即為培養人民的人文涵養（教育部，1998），因此七大學習領域皆肩負培育人民人文涵養之責。而究竟「人文」在八七總綱中應置於哪一個領域？來自各領域的總鋼委員幾乎贊同人文在教育中的價值，然而考量教育現場實際執行人文之可行性，及藝術異於其他學科之特質，人文最終落定於藝術領域。八七家長代表 C 描述了當時的討論經過：

那時候我們提出來說「人文」一定要，結果每一科的人都說每一科都要有，他們就說每一科都要有人文，不是只有藝術才有人文，我們當然認為每一科都要人文，可是要都在每一科裡面施行人文有困難，只有藝術來實行人文是最有可能的，所以我們就退到藝術這一科，把人文這兩個字加在裡面。（訪總 87/領 89-家委 C）

而人文理念亦可如同九年一貫的七大議題一般融入各領域進行教學，然而在七大學習領域中，將之置入藝術領域之學習內容的考量為何？八七總綱委員 A 表示了當時總綱委員考量之因：

當時組成分子很多來自不同的領域，大家都在想，自然、語文有沒有都跟人文有關？有！因為人文到最後是非常生命的情懷，你說它是生命的美學也好，

環境的美學也好，但是大家會覺得，以我們現場，如果你沒有讓它（人文）真正的在一個領域裡頭去生根，到最後大家會說有沒有人融入？有啊！像海洋教育，你說有沒有融入？有啊！唱我家門前有小河好像也融入了，或者是欣賞一首童詩也融入了。但是大家覺得如果人文是我們臺灣社會當時候所欠缺的，所謂的欠缺就是在經濟發展的時候，我們太忽略我們跟這塊土地的關係，在人所謂的功利那時候，股票萬點，每個人都是汲汲營營，可是當他汲汲營營的時候，他怎麼樣跟他自己的生命也發展一種共好的狀態？那時候覺得這東西太重要了，它必須要好好去教，但把它立為一科人文科也很奇怪，所以在當時的討論中，大家覺得藝術裡頭就有太多了，尤其是我們所謂的現代藝術，有太多的創作不像古典藝術一樣，所謂的純粹美學的概念，它其實是所有的藝術，是跟這個社會脈動在一起，是跟人在一起，是跟自然在一起，所以那時候覺得好像在藝術裡頭，人文是很濃厚的，所有就掛在一起了。（訪總 87/89/92/97-基委 A）

根據上述，在當時社會環境亟待涵育人民人文素養的思慮下，總綱委員希望能有一個領域能貫徹此理想，而藝術則因在現代社會發展之特質，使之一拍即合，成為委員心中再適合不過的選擇，是以此領域名稱之產生可謂一種「時代精神」（訪涉 87/89-觀察員 L）之展現。

藝術與人文在八七家長代表的人文思維的運作及其他總綱委員的認同下，沒有面臨太多阻力及反抗，幾近風平浪靜地於八七總綱的討論中成形，八七總委員表示研修過程：「沒有甚麼特別反對的意見」（訪總 87/89/92/97-基委 A）。甚至因為領域名稱的標新立異，喚起了人們對於學校藝術教育的新冀望。八七涉入人士 L 表示：

加個人文之後，大家就覺得突然醒了過來，藝術？人文？那到底是什麼東西？那這也是民間，像八七家長代表 B、八七家長代表 C 他們非常非常喜歡，非常非常贊同的一個部分。（訪涉 87/89-觀察員 L）

因此，八七總綱中對於領域名稱「人文」之價值形塑，在資本主義社會風氣的烘托下，及部分委員對於藝術特質之論述，委員們已達成將人文置於藝術領域的共識，且懷抱著此創新之領域名稱將使臺灣的藝術教育脫胎換骨之想望。

三、表演藝術的精神性存有

臺灣學校藝術教育的學習範疇向來僅有美術、音樂兩學科，九年一貫藝術與人文學習領域令人耳目一新的是擴增傳統既有的學科範圍，新增表演藝術，豐沛了藝術與人文的課程內涵。藝術與人文之表演藝術緣起於課綱參與者角色之多元，民間參與者由國外藝術教育的內省中，站在二十一世紀學生的需求上，看見了不同的藝術視野。

八七總綱家長代表早期於民間參與教改時曾經致力於國外課程政策之研究，吸收各國課程政策之養分。總綱小組在進行藝術與人文課程規劃時，參考澳洲、美國藝術課程內涵中的戲劇，但因考量戲劇的專業性較高，於是將之定位為表演藝術，然而卻未仔細斟酌於臺灣實際落實之困境。八九召集人的一段話說明表演藝術學科構想之形成：

> 最源頭是因為他們是從澳洲、美國那邊來的，認為要有戲劇，但是因為戲劇太專業，他們這些人就把它訂做表演，所以那時候呢？叫戲劇也好，表演也好，沒有固定時間，又混在我們這裡面，所以等於是有這個構想，但是沒房間給它、也沒時間給它。（訪領 89/92/97-召-1）

由八九召集人所言可知，當時對於表演藝術學科在八七總綱中的增設，總綱小組並未考量實際執行的細節與問題。然而在八七總綱的討論中，以學生為學習主體考量之理想性仍具有絕對優勢來戰勝執行的困境，因為在現在充斥各式影音的社會中，學生所接觸的多媒體包羅萬象，藝術的範疇也愈趨廣泛，是以學生所學不能再侷限於傳統認知中的音樂、美術。八七總綱委員 A 提到當時站在學生立場思慮表演藝術增設之考量：

九年一貫的時候，它其實擴大了給各個不同的角色的或更多元的人來參與。尤其在藝術與人文裡頭大家提到了，真正的藝術如果我們真正回歸到孩子，並不是只有學音樂跟所謂的美勞，那時候說美術也好，美勞也好，孩子接觸到的實在太多，包括偶戲，是孩子非常喜歡的，包括故事的展演，戲劇的部分也是孩子非常非常喜歡的，孩子有太多的經驗，他所接觸到的並不是那麼純音樂性或者純視覺的，所以那個時候大家覺得應該要回到孩子學習的需要，而且還必須要跟孩子真實的學習情境有所結合，所以就提出來屬於戲劇的這個部分，屬於肢體的這個部分，應該是孩子很重要的，我們對身體的覺知，我們對身體的一種表現應該涵蓋在這領域。（訪總 87/89/92/97-基委 A）

在八七總綱由民間及非體制內藝術類學科專家的委員組成下，研修過程中對於增設表演藝術一科中並無太大的爭議，討論過程中亦未深入去探知此學科的內涵，僅停留於日常生活中可見的戲劇演出，委員們的想法是認為學生應具有戲劇欣賞的能力。八七家長代表 B 說明了當時將表演藝術納入的提議狀況：

生活藝術協會會長把戲劇放進去，可是他們談的藝術好像是說戲劇教育，也就是在現場演，腦筋想的不是在戲劇教育進入校園，而是說劇團到各個學校去表演。（訪總 87/領 89-家委 B）

由八七家長代表 B 上述之言，可知八七總綱對於表演藝術的討論著重於巡迴戲劇之演出。且研修過程中，多數委員考量學生的需求對於表演藝術持樂見其成之態度，僅有一位家長代表因其對於表演藝術的刻板印象而提出增設的疑慮，其中並未有藝術學科專家握有總綱參與權得以在此提出異議以捍衛音樂、美術學科之勢力，因此表演藝術順利地成為八七總綱中藝術與人文的課程內涵之一，繼續於總綱中發展。八七家長代表 C 表答了自己當時對表演藝術的看法：

表演藝術是生活藝術協會會長建議的。那時候我對表演其實也有一種比較輕視的感覺，覺得那些演什麼？在我的印象中不是很好。他提出表演藝術，有的人說：「不錯喔！」那就繼續發展了。（訪總 87/領 89-家委 C）

然而表演藝術成形之初，課程綱要的內容僅有簡略的文字描述，卻仍有繼續發展的動力與機會，因為除了其他委員同意增設的共識外，八七總召集人的贊同無疑更加促成表演藝術在藝術與人文的發展。八七家長代表 B 表示了當時形之初表演藝術成的狀況：

表演藝術剛開始的時候只寫了一點點，可是在開會的時候他們都覺得這個是可以接受。召集人在旁邊聽，說：「啊！這個好啊！」基本上召集人也信任他（生活藝術協會會長），然後戲劇就放在這裡面了。（訪總 87/領 89-家委 B）

根據上述，可見八七總召集人對於生活藝術協會會長所提議的表演藝術持信任之態度，至於往後要如何發展？討論卻相當有限，未深入實質探討實施層面上的作法與應變之道，將來如何在學校藝術教育中落實仍是未知，因此八七總綱對於表演藝術的討論僅停留於理想的精神階段。八七家長代表 B 表示：「學校教育最重要的是要讓戲劇的精神進去」（訪總 87/領 89-家委 B），至於如何落實？他則表示：「當初事實上就是在抽象的層次上讓它存有，其他以後再說。」（訪總 87/領 89-家委 B）八七總綱委員 A 也談到當時對課表演藝術以落實的關鍵——表演藝術師資來源，並未能提出建設性的方案，他表示：

那個時候的確是在討論的時候有提到說師資怎麼辦？就是說裡面的委員大家不是所謂的執行業務單位，所以只能提出來說到時候就是要到位，可是怎麼到位？他是沒有辦法的。(訪總 87/89/92/97-基委 A)

是以，在此階段表演藝術的實際執行之道仍然是空泛之談。在臺灣當時的師培體制中，並未有培育中小學表演藝術師資的機構與管道，因此表演藝術師資是亟待進行養成的。生活藝術協會會長曾於八九暫綱初期的領域研修會議上表達其對於現階段表演藝術師資缺乏之觀點。根據 1999 年 4 月 27 日在教育部中央聯合辦公大樓會議之會議記錄記載：

表演藝術是我邀請進來的，其實它在幼教已經實施很久，的確我們沒有這個

師資，但並不表示這個內容不重要，怎麼能夠去改，是以後要做的事，並不能因為沒有就不改。（C-1-19991230）

由此可見生活藝術協會會長對於表演藝術增設之立場並未因師資問題而有所動搖。戲劇背景的八九研究員表示與生活藝術協會會長及八七家長代表 B 類似之觀點，其認為總綱僅需提供整體理念上的大方向，師資如何因應則留待未來再進行討論、再擬定辦法：

總綱並沒有講到實施細則的這些東西，那只是一個框架出來，說明有哪些學科？上多少課程？哪些領域學科是什麼樣的屬性？是總綱裡面的規範。然後課綱再根據總綱來訂出這個課程裡面的部分。課綱出來了以後，才依據這個課綱來訂師資嘛！（訪領 89/97-學委 D）

然而總綱僅提供框架，師資及實施細則留待後續再議之作法也為未來表演藝術於領域課綱研修中埋下爭議的導火線，甚至為表演藝術實施十多年來仍處於師資缺乏狀態留下困窘的伏筆。

四、學習節數等值劃分

八七總綱修訂過程中對於領域授課時數的討論結果為不因領域教學內涵多寡及學科性質做學習節數上的調整，除了語文領域因包含本國語及英語所佔學習節數百分比較多外，其他六大學習領域之學習節數百分比皆採平均分配原則，另訂定彈性學習節數以賦予學校及教師靈活應用課程的彈性。對此，八七總綱委員 A 提出各領域學習節數平均分配之時代脈絡因素：

在那個時候剛好是處於一個比較解構的，比較去中心化的，比較是邊陲化的，或者是說比較是所謂的去形式主義或者是去菁英主義，剛好是在那樣子的一個龐大的時代背景的脈絡或是說教育改革的脈絡下…。原則上領域之間節數的分配，在以往我們都知道尤其在小學的教育階段，比如語文、數學，也就是屬於比較所謂的主科，它其實占了一個很大的份量，那麼其他就是屬於副

科的部分，像藝術與人文就是以比較副科的形式存在，但如果我們不從它背後影響的一種哲學觀或者意識型態去看，會不太瞭解為什麼在當下所有的學科會拉到幾乎快同一個水平點，比如說藝術與人文三節課、自然三節課、社會三節課、數學三節課，它幾乎是一個齊頭式的平等。（訪總 87/89/92/97-基委 A）

根據八七總綱委員 A 的描述，在後現代思潮的影響下，領域學習節數的分配也採取去中心化之觀點，使學習節數的百分比在表面上看似公平。八七總召集人表示了當時「科科等值」之決策考量：

科科等值，沒有主科也沒有副科，所以藝術與人文為什麼不排四節要排三節？那是不對的，就是讓老師有權利以外，還要讓他知道領域是要被統整與關心的。另外，為什麼要以時數？沒有主科與副科，每科都是主科，這個觀念很重要。（訪總 87/89-召）

在八七總綱七大學習領域科科等值的決策思維下，表面上藝術與人文與其他領域之學習節數分配是持齊頭式平等之觀念，與其他學習領域受到同等重視，沒有所謂的主、副科之分，然而藝術與人文含括三學科，因此在領域內涵上各領域的立足點並不相同，是以也就此種下了後續授課時數產生紛爭的種子。

五、總綱決策時間壓力下對於藝術與人文缺乏關注

八七總綱研擬過程中，對於藝術與人文學習領域之名稱及表演藝術之納入，委員們多樂觀其成。八七總召集人表示：「總綱裡面沒有人反對，而且全力支持，很得意的認為這個課程是一個新的，是改革上的一個創意。」（訪總 87/89-召）而在草案研擬過程開放各界人士參與的公聽會中反彈聲浪亦不多。八七總召集人描述了當時公聽會的狀況：

反彈的聲音我們去公聽會的時候不強烈，大家都覺得不錯啊! 我在花蓮還是哪裡幾場都很好啊！大家內心裡頭都覺得不錯啊！（訪總 87/89-召）

此外，八七總召集人表示當時在八七總綱的討論過程中，因為各界主要的爭論焦點多集中在總體課程目標的十大基本能力上，因此在藝術與人文著墨的時間較少，基本上對於藝術與人文的規劃皆採公平原則。他敘述了當時在十大基本能力擬定上費心之情形：

基本上都公平的去談原則，因為你想想看，光基本能力就要搞多久？那時候吵了很久！後來變成十個基本能力，好像就是課程發展共同原則召集人說：「十全十美」，最後因為他大老啊！一講就定江山。（訪總 87/89-召）

因此，八七總綱的研修花費了許多心力於總體課程目標的論戰上，相對地對於藝術與人文領域的實際內涵與實施規劃則較無暇兼顧，無形中也增加了未來領域課綱修訂的挑戰。

參、八七總綱藝術與人文學習領域之合法化期

經過多次的研議與討論修正，國民中小學課程發展專案小組於民國八十七年九月三十日召開了第九次會議，通過國民中小學九年一貫課程總綱，「藝術與人文素養」學習領域就此合法化。據當時教育部公布課程總綱之草案，可一窺七大學習領域之一的藝術與人文當時的樣貌與理念：

藝術與人文素養：包含音樂、美術、表演藝術等的學習，陶冶學生對藝術作品的感受、想像與創造的人文素養、並積極參與藝文活動。（O-2-19980930）

由此可見，藝術與人文最初於總綱發布時領域名稱為「藝術與人文素養」，此領域名稱與當時民間版課綱所呈現的名稱一致，課程則含括音樂、美術、表演藝術，其中領域名稱及課程內涵之一的美術未來在八九暫綱的修訂中皆產生轉變。此外，配合九年一貫總體課程改革之方向及七大學習領域之設計，藝術與人文也將一改原本藝術學科分科教學之模式，改採合科協同教學，當時的教育部長亦曾於輿論上表達九年一貫課程對此的重視。根據輿論報導記載：

林清江表示，九年一貫課程特別強調的「活潑、合科統整與協同教學」，將

打破各科互不連貫的現象，各學習領域將有不同專長的教師合作教學，使學生學習具有邏輯性和連貫性。（N87-2-19981001）

綜而言之，藝術與人文學習領域在八七總綱的形成過程中，歷經了形成期、規劃期及合法化期，整體修訂過程尚平順，未有激烈的脣槍舌戰。於形成期，政治解嚴後臺灣社會風氣日趨自由、開放，民間有志於教育的人士開始關心社會的教育議題，檢視臺灣學校藝術教育的缺失。四一〇教育改造運動之醞釀，國際上新世紀來臨的能力取向教改氛圍之影響，最終在教育部長的傾力支持下，正式點燃了藝術與人文課程改革的火花。於規劃期，教育改革審議委員會委員延續民間教改精神及其教育理想，一同研擬、監督八七總綱的發展，因此八七總綱修訂過程中民間代表得以站在家長及民間藝術教育工作者之立場熱切關心藝術教育議題，從而由其自身對整體社會風氣的體悟及學校藝術教育的反省出發，主導藝術與人文的走向，提出藝術教育之於人及藝術有別於其他學科的價值，並針對傳統音樂、美術學科無法滿足新世紀國民所需能力之缺失增置表演藝術一科，不僅為國訂藝術課程添增新意，亦豐富藝術課程的內涵。隨著民國八十七年九月三十日總綱的定案，藝術與人文就此進入合法化期，八九暫綱的修訂也將隨之開展。

第二節 八九暫綱之藝術與人文修訂的起承轉合

伴隨八七總綱之頒布，藝術與人文學習領域課程綱要的修訂旋即啟動，由八七總召集人開始尋覓適當的領域召集人人選，漸漸地領域課綱修訂的參與者由原先總綱的民間委員擴及師範體制的專家學者，然而來自不同背景與價值體系之成員共同研擬課程綱要則容易產生意見紛紜的現象，因此相對於八七總綱藝術與人文形成過程之對新課程充滿願景的平順，八九暫綱藝術與人文的修訂則顯得陷入膠著狀態，產生由民間代表的課程決策端樂見此課程理念之落實，而攸關未來課程實施端的師範校院學者則憂心此課程實施之品質，因而展開了一段雙方理念由

互相接觸至磨合進而妥協的修訂過程。以下由形成期、規劃期及合法化期三時期進行八九暫綱藝術與人文領域綱要形成脈絡之探討。

壹、八九暫綱藝術與人文學習領域之形成期

在八九暫綱的形成期，歷經一段由民間代表發起至藝術界學科專家參與課綱研議的磨合及研修小組角色逐步確立的階段。以下由民間代表延續總綱參與理念至領域課綱、研修小組角色與主持權之確立及研修呈現幾近空轉之狀態三部分進行八九暫綱藝術與人文形成期的探討。

一、民間代表延續總綱參與理念至領域課綱

延續推動九年一貫課程改革之理念，八七總綱委員繼續參與各領域課程綱要之修訂，並分散至七大學習領域中，監督這場由民間所撼動轉而由國家接手之課程改革的進行。八九召集人表示了民間教改團體對於課綱修訂所施予的壓力：

> 教育部剛開始從下而上的時候，是來自於地方跟教改團體的壓力，那些壓力裡面，他們等於每一個領域都有他們教改團體分散的力量到這個地方去把持看你怎麼改，他不要讓師範體系的人佔太多，所以甚至他們很多都是政大的或是其他大學的那些教育系的人進來。（訪領 89/92/97-召-1）

因此，希望九年一貫課程改革具有顛覆以往的開放風氣下，以避免受到既有體制勢力之阻礙，參與八七總綱修訂的委員極少具有師範院校體系的專家學者。基本上，參與八七總綱修訂之委員通常依其學術專長進入相關領域進行八九暫綱的研修，然而原屬於八七總綱的民間代表則因其對於臺灣藝術教育的急切關心及參與其他學習領域課綱研修需具有深厚的學術背景尚能勝任的考量下，選擇了自己覺得較能著力的藝術與人文領域。一位數學專長背景的八七家長代表 B 即選擇了藝術與人文領域，並曾於一篇文章中表明自己對於藝術與人文的關心：

> 其實這幾年我最關心的不是數學不是後現代，而是「藝術與人文」怎麼發展

的問題，如何認知，如何實施的問題。（P-8）

由以下八七家長代表 B 及八七家長代表 C 的表述中，亦可知其參與八九暫綱藝術與人文修訂之原因：

反正我家長能夠提的是健康與體育跟藝術與人文，其他屬於學術領域，再怎麼樣做也是一樣的，教育改革能夠著墨的也就這兩個地方，其他學術領域方面，比如說數學教育，你交給民間，民間誰會呀，對不對？（訪總 87/領 89-家委 B）

那時候我我們本來是參與總綱。後來這些民間的人要把他擺到哪裡去？就擺到藝術這個領域，因為其他裡領域我們都不是專業，所以把我們擺到藝術去。包括連八七家長代表 B 也擺到藝術去，他本來是數學專業，可是數學那個時候有數學領域召集人主導，八七總召集人請他做主導，就把我們這一些人放到藝術領域來，我們也 ok 啊！因為我本來對藝術就很有興趣，而且我心中在想我可以使一點力氣，因為那時候我已經開始在接受華德福教育了！（訪總 87/領 89-家委 C）

經由上述，可知這兩位八七家長代表之所以參與藝術與人文的研修，一方面是基於對孩子、對臺灣藝術教育發展的關心，另一方面則似乎是存有參與藝術課程修訂不需具備太多藝術教育學術專業之思維。

在教育部以專案委託方式進行領域課綱研擬的機制下，這些在八七總綱中對藝術與人文著力甚深的民間代表，早已將其理想中的藝術與人文樣貌於民間版課程綱要（P-1-19981001）中做了初步的規劃，因此便推舉同樣屬於民間代表，但具有藝術專業背景的生活藝術協會會長來主持藝術與人文的研修計畫，而這份民間版課程綱要也影響了往後八九暫綱的發展方向。八九召集人即表示民間代表所撰寫的課程綱要對於八九暫綱修訂之影響：「原始本就是他們三個人寫出來的，原始本出來以後就是他要按照他們的原始本來訂這個課綱。」（訪領 89/92/97-

召-1）八九涉入人 L 也表達了類似的觀點，說明此次課程改革對於民意的重視及民間版課綱對於八九暫綱研修的影響：

民間他們當初所提出去的那個計畫，基本上他們在後來的討論過程都會去討論，因為那一波的改革民間本來就很受重視，所以生活藝術協會會長才能夠進去當這個計畫的主持人，其實他裡面所有的理念是有納入去討論的。（訪涉 87/89-觀察員 L）

除此之外，由八九研究員 E 的描述則可以從中得知民間代表為當時藝術與人文課程綱要的策動源頭及自己曾受邀參與課綱討論的經驗：

八七家長代表 B、生活藝術協會會長，還有八七家長代表 C，這三位就是代表民間團體的，最早在還沒有進行這個課綱的研修的時候，就是由他們發起的。…我們音樂老師和美術老師曾被邀請去參加他們幾次的討論。（訪領 89/97-學委 E）

民間代表於民間版課綱中展現了自身對於臺灣藝術教育的感觸、反思及心目中理想的藝術教育圖像，這樣的理想是由自身的經驗、感受及有感於國外藝術教育課程而交織的產物，認為藝術課程是多元的、非技術性的與開放的，因而取徑於國外的藝術教育經驗並投射於國內的藝術課程之中，但過程中卻未必仔細衡量臺灣整體現實的藝術教育環境與限制，因此於面臨研修困境後轉由國家來接手。八九研究員 E 表達了其對於民間版課綱的看法，並說明藝術與人文課綱的修訂最後轉由國家主導的原因：

民間團體也曾經提過一個民間版的課程，不過坦白講，這只是他們理想中的課程。我認為藝術本來就應該培養美感嘛！但是透過技能當然也是重要。但是民間團體強調的是美感，而且要多元，所以他們的理念呢？我的印象中，像八七家長代表B，他是臺大的老師，他的孩子曾經在國外就學；好像八七家長代表C也是一樣，他的孩子可能也曾經在國外就讀過？他們想像中，假如在美國的話，學校的藝術課程是用選修的，而且是多元的，對於美術方面

我自己涉略很少，但是以音樂來來講的話，美國學校課程含合唱團、樂團，樂器等都可以選修的，所以民間團體認為那個就是多元、多樣化的樂器。民間團體提出理想的音樂課，認為小孩子應該有機會學小提琴、應該有機會吹長笛，我認為民間團體就是以他們孩子的經驗為出發點，而且臺灣的孩子到美國去唸書，大部分都覺得上學很快樂、很自由，民間團體就想把那樣的印象移植到國內來。還有生活藝術協會會長，他自己開設一個畫室嘛！… 他是很有創意的老師，應該可以這麼講。兩位（八七家長代表）都是很有理想，可是他們想像中的教育，就是要完全的開放，但你想想看，要落實在全國的學校，怎麼可能每一個學校都是開放式的，一定要有設計一個架構，所以民間團體草擬了一份課綱，但是那份課綱後來就是做不下去了，才轉由教育部來主導。我們都知道這個九年一貫教改是從民間發起的，民間團體認為我們的課程太呆板。（訪領89/97-學委E）

因此，藝術與人文課程綱要首先在民間代表積極的投入下發起，接著由教育部接手主導後則開始邀集其他藝術領域的專家學者參與修訂，但民間版課綱的藝術教育理念已影響了日後八九暫綱的修訂方向。

二、研修小組角色與主持權之逐步確立

八七總綱頒布後，教育部規劃成立藝術與人文領域研修小組以進行八九暫綱的研訂，準備著手擬定領域基本理念、課程目標、分段能力指標及課程實施原則等（教育部，2001a）。此時，民間代表與專家學者之兩股勢力開始產生交會，兩方委員在所處的立場與所具備的學術專業互異下，對於同一事件之理念、認知亦相去甚遠，因此交會過程中產生了計畫主持權的隱性角力與主持權力轉移的現象。八九召集人由一份開會通知（M-1-19990223）的受文者為生活藝術協會會長證明了初始的計畫是由民間代表率先發起與主持，於教育部介入後主持權才漸漸轉回學術界。八九召集人表示了這樣的狀況：

…剛開始的時候我們這個領域裡面等於生活藝術協會會長是召集人，但是後來教育部聘我的時候，變成我是召集人，因為我們總會址是在他那邊，所以這個我只是要證明其實是我們是大家從下而上，是他們先開始，然後我們最後把它接過來以後，希望還是回到學術。（訪領 89/92/97-召-2）

進入八九暫綱正式研修階段前，首先由具有藝術背景的民間代表負責主持計畫，該主持人於民間版課綱的撰寫上投入了相當的心力，然而當國家轉而由上而下進行藝術課程改革時，卻面臨民間計畫主持人是否具備足夠的公信力、能力去盤整不同學科及不同體系委員意見之質疑，八九家長代表 B 及八九家長代表 C 皆敘及了當時的狀況：

因為他是搞藝術的，是能夠寫這些東西，但是他大概沒什麼能力去召集，還有開一個會。因為來開會的人，藝術界也那麼大，體制內的人那麼多，裡面也有師大藝術學院院長…這些都有官職，他只是民間的工作室而已，對不對？當時的人都來跟他挑戰，他怎麼應付的了。（訪總 87/領 89-家委 B）

那時候本來是請生活藝術協會會長出來做主持的，因為他是民間裡面算是學藝術的人，可是用來做國家的藝術教育改革，他的公信力是會被質疑的，因為那些教授們就不服氣…。（訪總 87/領 89-家委 C）

因此，民間計畫主持人於學科專家漸漸納入後開始面臨了學術壓力所帶來的公信力威脅。在計畫主持人外，教育部聘任召集人統籌領域課綱之規劃，執行教育部指派之任務。而八九領域課綱研修小組召集人由誰擔任？八七總綱召集人及委員握有決定權，但在總綱委員多為民間團體及非師範體系教育專家學者的情況下，較缺乏藝術學界的人脈，是以對於能勝任八九暫綱修訂的藝術界專家學者所知有限，經會議討論才決定適合的召集人人選。八七總召集人描述了尋找領域召集人及委員的過程：

當時幾個領域的負責人是由總綱當時的會議去找對於這類的課程比較有研

究的人來幫忙做主持人，因為能夠知道中小學課程的學者並不多，那怎麼找這些人？就是總綱委員有開會討論這個領域是由誰來當召集人，這個召集人再去找他底下的研究員，再去找其他人。（訪總 87/89-召）

會議當中，民間計畫主持人倡議由當時具有相當學術聲望的師大美術系教授擔任召集人，認為其威望足以帶領不同體系及不同學科的委員進行八九暫綱的修訂。八九家長代表 B 提到：

我記得好像是生活藝術協會會長提議師大美術系教授當召集人。那我們這個藝術與人文領域要誰當召集人？都已經寫得差不多，就請師大美術系教授，八七總召集人等人說他夠份量。（訪總 87/領 89-家委 B）

由此可見，在原本希望具有開放的課程改革風氣訴求下，藝術領域未有體制內的專家學者參與，八九暫綱修訂時則受限於當時具有美術、音樂學術專長的學者多任教於師範體系，因此不得不只能往此體系裡去尋找適合的召集人人選。而在領域召集人確定由師大美術系教授擔任後，其選擇具有八二課程標準修訂經驗的學生擔任副召集人，八九召集人說明其原本擔任副召集人的原因：

八七總召集人他找八七家長 B、八七家長 C，還有生活藝術協會會長這三個人，然後因為師大美術系教授他是召集人，老師（原八九召集人）那時候就找我當副召集人，最早的時候他去開完會，他就找我去，跟我說你來當副召集人，因為將來可能會實施啦！他這樣子講。（訪領 89/92/97-召-1）

然而，原八九召集人卻因為個人研究事務繁忙，參與第一次教育部長林清江主持的會議後，往後的會議便缺席，並指派副召集人代表出席會議，再三叮嚀副召集人：「我可以不去開會，但是你一定要去開會喔！因為將來是你們學校去實施的喔！」（訪領 89/92/97-召-1）因此於八九暫綱的形成期呈現召集人不在其位的狀態，由副召集人協助領域課綱會議的進行，代表召集人出席聯席會議。八九召集人描述了當時受於師命擔任副召集人的過程：

從八十七年老師（原八九召集人）開第一次會議，那個時候是教育部長林清

江主持的。他們開了這個會議以後呢？那個時候就是開放民間...，因為才在做草案，所以就有生活藝術協會會長，或者是八九家長代表 B。然後老師就請我去代替他開會，剛開始只有說代替他去開會，所以每次要開會，老師就找我去開會，我就變成副召集人，老師那時候在寫他的日本美術史，所以我就去開會。那我參與了什麼事呢？就是總綱要做什麼事，我就去參與開會。（訪領 89/92/97-召-1）

在原八九召集人一直缺席的情況下，使得領域召集人的角色尚未真正確立，也因而出現了研修計畫的主持一開始由民間計畫主持人主導，漸漸地轉為民間計畫主持人與教育部聘任的副召集人輪流主持，最後因原八九召集人請辭才轉由教育部聘任的副召集人正式接手的狀況，而由此會議主持權的逐漸轉移亦可發現研修主導權隱隱地在轉換之中。當時在會議中觀察的八九涉入人 L 說明當時的計畫主持的狀況：

因為當時我們剛開始開會的時候都是生活藝術協會會長他在主持，然後後來就變副召集人（八九召集人），中間有一度是兩個人一起。（訪涉 87/89-觀察員 L）

初始由民間計畫主持人主導計畫之原因，一方面為民間代表為此計畫的發起者，另一方面則與當時副召集人的經驗與心境有關。當時的副召集人除了甫初接觸九年一貫課程綱要修訂的人、事、物，所以尚處於熟悉階段，且因為是奉教師之命協助進行課程綱要的研修，因此在研修過程中對於事物的處理基本上是無法全權決定的，仍須考量其教師，即原八九召集人的看法。直至原八九召集人感受到教育部對於此次課程改革的堅定決心，需依教育部進度按時繳交領域課綱之內容，於是辭去召集人的職務，並由副召集人正式接下八九召集人的重任，八九暫綱的修訂由此才進入正式規劃階段。八九召集人描述了當時擔任副召集人的這段心理與實際參與修訂之歷程：

基本上我剛介入也不是很瞭解以外，因為我還要聽召集人的話，其實我那時

候心理上面是沒有辦法自主的，等於是我是替老師去開會，很多事情等一下老師要介入的話，他還是他自己啊！所以後來老師自己寫了一個辭呈，因為開始要交這些作業了，老師就寫了一個辭呈。…後來老師辭掉以後，我就變成召集人，然後一位師大音樂系教授就變成副召集人，這個召集跟副召集人確定的時候已經進到教育部。（訪領 89/92/97-召-1）

因此，在原八九召集人辭去召集人職務後，八九暫綱修訂的召集人及副召集人才正式確立。八九召集人為師範學院的視覺藝術學科專家擔任，在當時的學術界中所屬的輩份較小，而副召集人則由師大音樂系的學科專家擔任，這位音樂背景的副召集人當時所具有的輩份及威望，在未來八九暫綱正式的研修過程中具有平息民間代表爭議之作用，使得會議的進行較平順。八九召集人表示：

老師正式辭掉以後，我是擔任召集人，師大音樂系教授是副召集人，這位音樂系教授的話，他有一個最大的功能，就是大家就比較不敢吵了，因為我去參加的時候都比較客氣，人家講甚麼就會想到我是替老師來開會的，我總是這樣子想。（訪領 89/92/97-召-1）

在八九暫綱的形成期中，歷經了一段原八九召集人頻頻缺席，民間計畫主持人與學界的副召集人主持權更替的狀況，直至原八九召集人請辭，正式的八九召集人與副召集人角色尚確立，進入八九暫綱的正式規劃期，計畫主持權自此回到了學術界。

三、研修呈現幾近空轉之狀態

八九暫綱形成期的領域研修會議之進行，是在民間計畫主持人的生活藝術協會召開，當時僅有視覺藝術、音樂、表演藝術各一位專家學者代表與三位民間代表一同於此討論領域課綱的內容。然而，在學界與民間兩方立場互異之委員接觸之初，對於實質課綱內涵的討論是相當有限的，尚處於彼此觀念與藝術教育理念的碰撞與磨合狀態中。民間委員參與課綱修訂的代表性是這個時期爭議的焦點之

一，八九召集人即表達：「討論期唯一被質疑的就是這些人有沒有專業？這是最被人詬病的，寫的這些人有沒有代表性？」（訪領 89/92/97-召-1）八九家長代表 B 亦坦言此時期常常爭論的議題為民間代表是否具備足夠的能力來監督領域課綱的修訂，他表示：

> 當初在生活藝術協會會長那邊開會的時候，都是一個過程。就是說，總是都在吵，一點交集也都沒有，雖然有討論，都在討論什麼？像他們講，民間要來監督，那民間有那能力嗎？一定要專家才能監督。我就說，那陪審制度是怎麼回事？陪審制度就是選那些完全對案件毫無概念的人，讓那些不存定見的人，能夠憑著良知良能就可以判斷，這就是真正的民主價值。（訪總 87/領 89-家委 B）

除了民間委員參與課綱修訂代表性的爭議焦點之外，此時學界與民間代表雙方對於藝術教育的理念、看法缺乏交集是另一個導致課綱研修幾近停滯的原因。根據八九家長代表 C 對於當時藝術與人文參與之記錄，此時的討論著重於領域理念與內容的探討，如藝術應培養孩子什麼能力？人文精神如何在藝術中統整？（P-2）八九涉入人 L 則表示此時的研修未能進入實質的草案撰寫，多停留在理念的角逐與領域範圍的界定上。他描述了這樣的過程：

> 其實專案小組最重要的工作就是要寫出來，然後研修小組去幫忙研修、研議看看這些寫出來的東西怎麼樣，去修改。但是在這個過程中，就是大概也寫不出來，因為很多會議的討論時間很難去看到一個完整的草案版本，都還是停留在理念，或者是領域的界定，為什麼是這樣子呀？這樣的一個討論。（訪涉 87/89-觀察員 L）

民間代表所持之理念自始至終地堅持於藝術學習應著重情意面、非技術面上，同時提出對於課綱文本的簡易呈現及藝術評量的看法，希望孩子的藝術學習在廣泛多元的選擇下只需著重於少數技能的習得。八九召集人說明了當時民間代表堅持的論點：

他們吵的就是不要寫這麼多，要很簡單、要可以評鑑，他其實是用評量導因成內容，就是說一個人不必要畫很多畫，但是在國中到國小一定要學會一兩種就好了，用這個技術就可以了。（訪領 89/92/97-召-1）

他們主要是因為他們的孩子都在國外，在國外的時候呢？大概都是有一個很簡單的綱要，這麼簡單的綱要就可以把藝術變成每一個孩子的興趣，譬如說他只要會吹什麼？一個人在整個國中到國小，從廣泛裡面他一定要學會一樣就好。（訪領 89/92/97-召-1）

此時期於藝術生活協會所進行的領域會議，各方關係人尚處於急於表述、澄清各自理念的狀態中，民間代表與學科專家之間缺乏共識，因此在實際領域課綱的文字研擬作業上是具有困難的。面對這樣的困境，當時的副召集人內心另有盤算，其利用其他時間與音樂、表演藝術學科專家分工進行課綱文字的草擬作業。他表示：

因為在生活藝術協會那邊開，沒有辦法事先有資料什麼，大家都是一面弄一面講，所以都講一講、吵一吵。後來我們三個人，我、八九研究員 D、八九研究員 E，我們三個就覺得文字的主導不能在那邊了，他們寫的東西都不能當文字指導，因為他們寫得太簡單了，東抄西抄，沒有一個連續性，所以等於是我們另外再開會。另外再開會的話，就是八九研究員 D 他們另外再開，然後我們這邊我們再開，但是我要統整交作業，所以他們開完給我的時候我在我們學校再開會議去統整那些文字。（訪領 89/92/97-召-1）

八九暫綱藝術與人文之形成期，民間代表延續八七總綱階段所描繪的藝術教育理想藍圖，於此階段開始與具有藝術教育專業學術背景的專家進行對話。對話過程中，因彼此所處環境、經驗及立場差異甚大，在思考、認知、理念上自然大相逕庭，因此聚於一堂共同研擬領域課綱時，初期對於民間代表是否具有監督能力、領域內容界定、課綱呈現方式及學生所需具備的藝術能力有較為激烈的討論，

呈現各方爭相表述、捍衛自己觀點的局面。亦因如此，委員彼此間較缺乏理性溝通，使得領域課綱研修幾乎停滯，處於尚未進入實質撰寫的膠著狀態，再再壓縮了原已短暫的八九暫綱修訂期程，遲至民國八十八年三月八九召集人、副召集人正式確立，才開始進入實質課綱草案的研擬（P-2），展開密集的討論與規劃。

貳、八九暫綱藝術與人文學習領域之規劃期

在八九暫綱藝術與人文的規劃期中，正、副召集人角色正式確立，領域研修小組開始依據總綱精神與理念進行實質課綱的修訂。然而，此時期除了研修小組內部意識型態的角逐，外部亦面臨美術、音樂甚至一線教師之壓力團體對於學科捍衛所施予的壓力，利害關係人甚至尋求各式管道來支持各自的理念，最終在各方參與者不斷的磨合下，由學科專家針對妥協的結果進行顯性課綱的撰寫。以下對此進行分述：

一、總綱指引與限制領域課綱之研修方向

在原八九召集人辭去召集人之職務後，民間代表受限於是否具備公信力來勝任領域課綱修訂之質疑，使得民間計畫主持人起了辭職的念頭寫下一封辭呈（訪領 89/92/97-召-2），因此最終改由視覺藝術背景的八九副召集人於 1999 年三月正式以召集人身分在既有的計畫基礎上向教育部申請專案，並順利地成為八九召集人，開始依據總綱規劃之進度按部就班完成接下來的研究任務。八九召集人描述了正式接下教育部專案的經過：

> 我在 1999 年，就是 88 年 3 月 20 號，向教育部申請這個專案，所以在 88 年 3 月 20 號之前其實都在爭執，而現在是由我真的正式申請專案…。我要說的是，在這之前的一些事情已經做了，但是在這之後就進入正式研究了。…所有各領域都要有綱要架構，藝術與人文領域綱要有基本理念、領域目標、分段能力指標、十大基本能力等等，另外就是已經預定我們要做哪些事，我

們事前已經做了很多事了才有這個案子，已經寫得差不多了。（訪領 89/92/97-召-2）

進入八九暫綱藝術與人文的正式研擬階段後，領域課綱之規劃皆需依循八七總綱之精神與架構來進行各項理念、目標及能力指標的研修。曾受過八九暫綱諮詢的九二委員 G 說明了總綱所賦予領域課綱的架構：

因為「藝術與人文」就是希望以「統整」、「合科」的方式去開展整個藝術與人文課程，這樣的開展就是取代過去「獨立」、「分科」的藝術課程，以前是分科，現在合起來變成「藝術與人文」，裡頭有「視覺藝術」、「表演藝術」跟「音樂」，就是以「合科」、「統整」這個精神去建構藝術與人文課程。在建構這個課程當中，就在每一個階段設計能力指標，當時把它成四個階段。（訪領 89/92-學委 G）

然而，在八七總綱希望免除舊有勢力對於課程改革造成阻礙的可能性下，八九召集人及學科專家委員皆未曾參與八七總綱之修訂作業，因此對於總綱精神及修訂要點並未能夠即刻清楚、明確地掌握，八九召集人即表示其是透過相關會議的參與，逐步瞭解總綱的精神與架構，並於領域課綱修訂時去與總綱作銜接。他描述了自身對於總綱的瞭解過程及總綱與領域課綱的關係：

開始做總綱基本理念的部分，我們沒有參與，但是每一次開會的時候都會講到總綱的基本理念，延伸到我們各領域的基本理念，然後總綱的課程目標，延續到我們的課程目標，所以總綱等於是大帽子，我們是七個領域去承接的。（訪領 89/92/97-召-1）

根據八九召集人上述，在領域課綱修訂的過程中是需不斷的隨著總綱的基本理念及課程目標進行調整的。但研修小組的委員、研究員甚至八九召集人，多數人是在進入領域課綱研修後才開始對總綱有所瞭解，且對於總綱的解讀每位成員在認知上皆會產生落差，有時無法精準掌握總綱所傳達的精神或目標，因此需透過反覆的會議不斷地討論與修正領域課綱內容，八九召集人表示了如是的過程：

一直在都在盤整阿！因為我們一直在跟它（總綱）在配合啊！但是它這個弄完等到下次開會又有人這個地方有問題又要再提出討論啊！（訪領 89/92/97-召-1）

然而，總綱如根本大法，領域研修小組如於修訂過程中對於總綱決策之內容有所疑慮，較缺乏彈性調整的空間，基本上仍須維持總綱的決定。八九研究員 D 表示總綱仍具有相對的權威性：

我們課綱小組不能夠推翻總綱裡面所規定的一些內容啦！譬如說，藝術與人文「領域」，這個領域，當然就是在總綱裡面訂出來的。（訪領 89/97-學委 D）

因此，總綱對於領域課綱的研修既是一種指引亦是一種限制。此外，總綱修訂階段尚在進行領域類別的規劃，是以領域研修小組也受限於領域類別未訂而未能成立，因而造成領域課綱修訂時委員對於總綱所知有限，無法與總綱進行較有效的連結，使得修訂過程需不斷確認總綱之旨意，反覆地推敲、再修正。再者，面對外界對於領域名稱、領域學習節數、課程統整等在總綱階段已決策之內容，研修小組仍須於領域課綱修訂過程中與各界溝通與磨合這些決議，再再加深了領域課綱修訂的難度。

二、壓力團體對藝術與人文施以之阻力

因八七總綱決策期間缺乏與藝術界學科專家進行對話，在決議以「領域」減少眾多學科林立的立意下，八九暫綱規劃期間在音樂及美術學界掀起了軒然大波，質疑藝術與人文學習領域的形成過程。或許出於學科本位的立場，從專家學者至基層教師皆表達了不滿，藝術與人文在教學時數不增反減的情況下，為擴增學生學習經驗而新增表演藝術一科，並採統整方式實施課程，確實對長年以來學校教育美術、音樂學科分立的傳統造成極大的挑戰與威脅，使得壓力團體紛紛認為權益受到侵犯而發聲表達想法，八九研究員 E 表示了當時的反彈情況：

那個時候藝術與人文領域反彈聲浪很大！很多藝術界的老師都反對嘛！從大學教授到中小學老師都一致反對，尤其是音樂和美術老師，當然也可以講是本位主義啦，反正就是反彈聲浪很大。（訪領 89/97-學委 E）

這些反彈的聲音多數集中於師範體系，尤其以師大最為強烈。因為師範大學本身為國民中學師資培育的主要機構，在九年一貫課程改革以領域來劃分學習內容且臺灣從未有國民中學表演藝術師資培育機制的情況下，勢必需面臨資源的重整與再分配，因此由各大報皆可見當時師範體系對於藝術與人文設置的不滿，其中一篇輿論報導說明了師範大學當時所受到的衝擊與應對作法：

教育部宣布九十學年度將實施國中、小學九年一貫課程以來，三所師範大學受衝擊最深，因新課程以「領域」取代學科教學，相關科系教師的授課時數必須縮減，三校得配合重整系所或學程；由於因應不及出現反彈聲浪，醞釀經過連署後，於四月廿三日舉辦公聽會，表達師資培育機構的心聲。（N89-4-19990418）

因此，在八七總綱修訂期間缺乏與體制內藝術學科專家溝通的結果，使得八九暫綱修訂時產生了總綱課程決策端樂見藝術與人文課程之實施，而攸關未來課程實施端的師範校院學者則憂心藝術與人文課程實行之衝擊與品質。而由輿論報導推知，八七總綱修訂期間藝術與人文的設置並未有外部團體施予壓力，反彈聲浪直至八九暫綱修訂期間才排山倒海而來，且多集中於民國八十八年三月至六月之間，即八九暫綱規劃期之初至北、中、南、東四地公聽會之時，距領域研修小組修訂作業啟動已相隔數月，且此研究計畫亦將於十二月底結案（C-1-19991230）。其中，外部壓力團體的反彈集中於課綱修訂專業性的質疑、表演藝術的增置、課程統整的實施這些面向，企圖透過各種管道反制藝術與人文所帶來的壓力，設法維持原有的學科勢力，以下對於壓力團體所發出的反制力進行探究。

（一）專家學者對於課綱修訂專業性之疑慮

課程標準之修訂往往多由專家學者主導進行並且經過課程實驗再實施的嚴謹過程，面對八七總綱藝術與人文之修訂一改前例由民間代表主導，體制內的藝術學科專家並未獲邀參與表示見解，使得在八九暫綱規劃時學科專家雖然對總綱所揭示之課程理念表示認同，但對於課程實施的可行性則提出強烈質疑，一篇輿論中報導了一場於師大舉行的會議中與會學者所表達之觀點：

臺灣師範大學美術系主任指出，與會者並非反對九年一貫制總綱的教育理念；師大藝術學院院長也強調當中的教育理念「看起來很符合時代潮流，說不定真的很好。」但是，相關學者質疑的是它的可行性問題，尤其是各大學相關系所負責培訓中小學教員，但九年一貫制教育綱要制定過程中，相關學者或教育人員普遍未獲邀請參與，因此無法提供實施上的考量觀點。（N89-2-19990404）

於此場會議中，面對由體制內未能確實參與藝術與人文相關會議，當時的師大美術系系主任建議師範體系藝術學系及藝術教育相關學系之專家學者積極參與九年一貫相關會議，由此場會議記錄可見此位系主任之建議：

1.建議各師範院校術科學系，有關的藝術科系必須正式參與教育部的各種教改的會議或研討會等；2.建議各校可以推選具有藝術教育專業人員參與。（M-3-19990403）

由此會議記錄之言詞所示，建議「藝術教育專業人員」參與，似乎隱含著參者課綱修訂委員專業性不足之疑慮，一位師大美術系教授於一場公聽會中亦表達了對九年一貫課程設計人員的專業性與代表性的質疑，其發言同時獲得公聽會的其他參與者認同，報導中指出：

師大美術系謝教授則強烈質疑九年一貫制課程設計人員的專業能力和代表性，獲得大多數發言者的呼應。（N89-5-19990424）

面對藝術學界對於課程設計人員專業能力之質疑，諷刺地道出了九年一貫課

程總綱決策之過程雖言為開放、希望廣邀各界人士參與決策，但事實顯示在邀請總綱決策人士的過程似乎刻意排除某些人，忽略了在臺灣藝術教育界耕耘許久的學者，使得學界認為在此過程中並未獲尊重。在一場臺灣日報邀請課程規劃小組與藝術領域學者的座談會中，一位資深的藝術教育學者除了表達總綱決策中民間代表參與課綱修訂之疑問，同時也提出了學界專業性未獲尊重之觀點：

> 或許有人不瞭解為何我們學界會反彈，你想我們過去十幾年來默默在做的，也是在為教改盡心力啊，但是教育部好像都沒看見，完全不管現在第一線上的學院專家的努力，就找了另一批人蒙起頭來做，雖然這些人如八七家長代表 B 他們投入的精神很可佩，但是直到最近一個月才聽說他們做了這樣一件事，不知為何一開始就把師大體制內的人排除在外，讓我們覺得這件事情根本不尊重專家，只是交給一個小團體的人在做，至於為何找他們？他們為何而做？這些一點始終存在我們的心中。（N89-10-19990510）

藝術與人文決策過程對於藝術界不尊重之心聲亦存在於其他關係人之中。面對學科專家花費大量心力的修訂、教科書編審人員的投入及現場教師積極參與課程實施之八二課程標準，才甫剛上路卻面臨未經檢討即將採用另一套新課程之境，使得為八二課程標準付出時間與心力的參與者心理倍感不平衡。一位任教於師範學院的教授表達了這樣的想法：

> 現行課程（八十五年方實施）實施只進行到三年級（國小），上有四、五、六年級尚未實施。課程尚未進行檢討與任何修正，就面臨即將廢除的命運，對投入該次課程修訂、編審的專家及各階層工作學者老師所付出的時間與心血，都是很嚴重的打擊，也極不合理。（M-3-19990403）

除了對課程修訂人員專業性的質疑外，師大藝術學院院長曾提出世界各國及百年來臺灣藝術教育中美術、音樂多採分科型態之有力說詞，認為教育部應對於藝術與人文領域的劃分與課程內涵的實施提出令人信服的學理或研究報告，否則研修過程過於草率。於一篇輿論中刊載了師大藝術學院院長的看法：

師大藝術學院院長強調，放眼全世界教育界，很少有取消「音樂」或「美術」學科的案例。而音樂、美術課程，從一八九八年日本駐臺首任首任「學務部長」伊澤修二公布實施「臺灣公學校令」以來，就成為臺灣教育的必修科目，已經歷經一百年，如今卻被併入卻被併入「藝術與人文」領域，教育部並沒有提出任何具有說服力的評鑑或報告。師大藝術學院院長說：「我們也贊成學生該涉獵其他藝術，只是教育部的作法很粗糙。」（N89-1-19990401）

九年一貫課程設計所奠基之教育理論及對於八二版課程標準之評估為何？九年一貫課程之設計是否優於八二版之課程標準？這樣的疑問亦存在於專家學者的心中。師大藝術學院院長及歷史系主任皆表達的這樣的質疑：

師大藝術學院院長、師大歷史系系主任都表示，這些理想聽起來很棒，沒有人會反對，只不過九年一貫制課程設計究竟植基於何種教育理論？是否有充分的實例來證明這種設計比舊有的制度更棒？教育部必須提出完整的說明，否則無異把臺灣三百多萬國中小學生當成實驗室的白老鼠。

（N89-5-19990424）

因此，八九暫綱規劃期間，一再面臨師範校院專家學者對於總綱決策人員之代表性、學界專業性之尊重、九年一貫課程之可行性與課程理論之根基性的質疑，希望透過這些意見之傳達，使上位者在藝術與人文實施前能具有更審慎的決策與評估，進而讓未來的學生有更佳的藝術受教品質。

（二）美術、音樂團體對表演藝術增置施予之壓力

音樂、美術團體或許基於學科本位之立場，或許考量課程實施之可行性，在總綱域域等值的學習節數規劃下，造成音樂、美術學科原有的授課時數已壓縮，而藝術與人文基於讓學生有多元的藝術學習經驗之考量，增置表演藝術一科，卻也因而對授課時數產生分一杯羹的現象，使得音樂、美術團體起而對時數與授課權益進行捍衛。舞蹈背景的八九涉入人士M表示雖然表演藝術的增置能使學生的

藝術視野更廣闊，但亦面臨師資困難與教學時數的兩大衝擊，因為臺灣傳統以來藝術師資的培育向來以音樂及美術為兩大主軸，相對地中小學表演藝術藝術師資之培養是史無前例的，因此表演藝術學科的新增首要面臨的是師資培育的問題，再者其增置勢必瓜分了是視覺藝術、音樂既有的學習節數。他說明：

所有的改革就會有些人會獲利、有些人會權利受損嘛！對不對？怎麼說？因為長期以來，其實這不是只有臺灣，其實世界各國大概藝術類就是視覺藝術跟音樂會是兩個主流，他們常常是必修的科目。因為像以舞蹈來講，長期在國際上也是，即使在先進國家它都是先從體育裡面，它都鑲在體育裡面然後慢慢才發展成比較獨立的地位。那戲劇，其實戲劇有很多國家像英國最明顯，他們就是一直在文學裡頭，因為他們有莎士比亞很好的傳統…。整個藝術類科不斷的在教育方面的結合與轉變的時候，我舉例來講，像戲劇，他們有很多是教育劇場的概念，就是說他其實所採取的一個途徑是戲劇的方式，可是它要探討的可能是不同學科可以探討的一些議題跟主題，所以我基本上我會認為說，如果表演藝術他可以變成大家從小就有的經驗，然後看到有不同的這種方法的介入，而且有很多的東西讓學習的視野跟學習的經驗更豐富，我覺得不會是壞事。可是問題是卡在就是原來的長期來講就只有這兩個（音樂、視覺藝術），就是這方面的老師被培養了，所以要新增的時候，師資怎麼樣的可以進來這是一個很很大的工程；另外一個是它當然就會影響到原先視覺藝術跟音樂的教學時數，對不對？要怎樣去做一些配套的處理，它就還是會有一些影響。（訪涉89/92-專家N-20140814）

音樂背景的八九研究員E表示了與八九涉入人士M相同的看法，雖贊同多元的藝術課程，但亦認為表演藝術增置首當其衝的是合格師資的考驗，同時也更加壓縮了音樂、美術學科的授課時數：

那個時候，因為師大是培育中等學校的老師嘛！我想最重要的是大家認為表演藝術沒有師培單位啦！可是我個人是不反對變成多元的藝術課程，當然也

要考慮到合格師資的來源，但是那需要一段時間嘛！除了師資以外他們也認為音樂授課的時數本來就很有限，現在還再加上一種藝術，那不是就稀釋得更嚴重。我覺得這種想法是有點本位啦！坦白講起來，我們可以看到世界主要國家的藝術課程，他們真的是很多元，我認為臺灣的孩子也應該有機會接受多元的藝術，我們其實是希望有彈性，也希望多元，可是到最後變成規定得好像都很一致的樣子。假如說現在有三科，然後再加上第四科，而時數又不可能增加，當然每科的時數就越來越少啦！要不然就是變成分年選修，今年修這個、明年再修另外一個，各科的整體時數是減少的，但是學生還是有機會去接觸每一類的藝術。大家希望原來的科目和時數要保持，然後增加科目又沒有增加時間，這樣子當然沒辦法實施。所以課綱在修訂的時候，大家最關心的是到底音樂課程時數有沒有被刪減？或者是說藝術課程有沒有被刪減，大家所關心的只是這個，當然這也很重要，但是假如只是卡在時數和科目的角度的話，我覺得課程大概是永遠動不了啦！而且我們上課的時數是越來越少，上課的天數也越來越少。（訪領89/97-學委E）

由八九研究員E上述之看法確實可以發現，基於學科本位的立場，當時表演藝術的新增引起了音樂與美術團體相當憂心授課時數刪減而造成自身利益受損的狀況，因此透過反彈之聲積極爭取。如於一場於師大舉行的會議中，即有師範學院的教授建議應按八二課程標準的比例縮減授課時數，且對新增的學科另外再增時數：

如果教改要縮減上課時數，應參考現行課程各科所佔的時數，按比例縮減，另新增的科目如「表演藝術」則另增節數。（M-3-19990403）

授課時數多寡固然重要，然而如由八九研究員 E 所言，如果僅將焦點聚焦於授課時數的討論，課程的改革是具有困難的，因此也成為八九暫綱修訂的阻力之一。而相較於授課時數，師資來源才是表演藝術新增最大之困境與阻力，於會議中不乏有人提出關於表演藝術師資的質疑，甚至連當時為表演藝術背景出身的藝

術大學校長亦由劇本的選角來譬喻師資的狀況：

如果這是一本劇本的話，我不知道它要怎麼演？因為戲劇表演藝術與音樂、美術不一樣，表演藝術沒有師資培育機構呀！所有我們最好的理念都在這裡，但是我第一個就遇到這個問題，假如我們要寫劇本，有一個角色要在天空翻一百個跟斗，誰能演？它的師資管道有問題。（C-1-19991230）

面對臺灣長年來中小學表演藝術師資培育機構的缺乏，短時間內表演藝術師資要無中生有確實極其困難。一位師大美術系教授也提出了表演藝術師資缺乏的改善是當務之急，否則藝術與人文課程的推動將窒礙難行：

就目前國中師資儲備現況而言，未來「藝術與人文」領域中，表演藝術師資最缺乏。沒有健全的師資如何推展推展九年一貫教育制度中此一領域的教學？因此應先做好「藝術與人文」課程之師資培育工作。（M-3-19990403）

因此，在八七總綱小組基於擴增學生學習經驗的良善立意下，將表演藝術以精神性的方式存有，使得八九暫綱規劃期間，領域研修小組不但需面對音樂、美術團體對於表演藝術新增所造成的時數分食現象而引起反彈之壓力，更要面對首當其衝的表演藝術合格師資來源之質疑，甚至連受益的表演藝術專家學者皆有師資上的疑慮。然而，領域研修小組在總綱的指引下仍須於這樣的困境與壓力下設法突破重圍，找出表演藝術的可行之道與其存在的真實必要性。

（三）各界對於領域統整之反彈

九年一貫以七大學習領域整合既有的龐雜、分立之學科，採課程統整之精神，希望強化課程的縱向銜接及橫向聯繫，使學生的學習更有意義、更具整合性。但卻也嚴重衝擊了長期以來慣於分科、各自擁有學科體系與師培傳統之學科。這些受命整併為學習領域之學科，如社會領域、健康與體育領域，同時亦含括藝術與人文，對於教育部決策合併為學習領域之舉表達了相當大的反彈，一篇輿論中即顯示了由社會學科所掀起，並延燒至藝術學科之發難：

這是教育部決定實施九年一貫制課程以來，教育界的新一波反彈。由於新課程綱要中，歷史、地理都被模糊化，變成人與時間、人與空間一類的抽象名詞，讓教師無所適從。日前國立臺灣師範大學歷史系、地理系教師不但在系務會議上達成質疑的決議，幾天前還跑去找教育部長林清江，結果不得要領。新一波反彈則由藝術界發難，也在教育界形成話題。（N89-1-19990401）

面對受到領域統整威脅之學科所發的反彈聲響，教育部與民間教改團體亦有其所持的立場與觀點，其提出各學科教師的本位主義之由，認為各學科均具有各自所屬學科重要性的門戶之見，導致課程改革的成效有限。由一篇輿論中可見教育部與民間教改團體之看法：

但教育部和民間教改團體不認同。教育部指出，國小、國中課程一向揭示「九年一貫」的精神，但始終沒有實現，問題也是卡在各學科教師的「門戶之見」，每個人都認為所屬學科才是最重要的一部分，結果造成課程標準越修越厚，學生要學的東西越來越多。（N89-4-19990418）

以學習領域實施課程統整之道，教育部與民間教改團體確實具有良善的出發點，但也確實對師資培育系統與學校文化造成相當大的衝擊，而這樣的衝擊力在國中更勝於國小，因為國小教師歷來即具有包班之傳統，相對地國中所採行的為分科教學，因此國中端壓力團體所受的衝擊較大，反彈聲響勢必也較大。八九涉入人士 M 表示當時國中端相教於國小反彈是較大的：

基本上我認為他要這樣做一定有他的初衷，但是問題面臨到的情況是以領域這樣子來做規劃的時候，我舉例來講，像國小跟國中其實是很不一樣，因為國小長期因為我們的環境叫包班，他是比較容易推的，對不對？因為對老師來講，不同領域好多科都是同樣的老師在做教學，對不對？影響不大；可是國中，相對的他的影響就比較大，所以我印象中當時反彈比較大的可能是國中這一塊，因為比方說你把歷史跟地理，因為它是社會，整個都放在一起了嘛！對不對？然後讓他變得又比較強調統整教學，可他們原來就是很分科的，

或者是說健康與體育，健康跟體育其實原來是兩個很不同專長的老師在做教學，可是把他放在同一個領域的時候，他一定會產生排擠，對不對？所以我就是舉這個例子，那當然藝術與人文，同樣的道理，因為它現在又加新的表演藝術進來嘛！在小學，老師沒有真的非常清楚的分科的專長，可是國中是有的，音樂是音樂老師、美術是美術老師。（訪涉 89/92-專家 N）

而七大學習領域之劃分依據為何？實施課程統整之理論依據為何？是這些面臨學科合併之壓力團體最大的疑問，因此希望教育部能提出具體且具有說服力的論述。師大藝術學院院長代表全臺灣藝術相關科系提出了這樣的質疑，希望教育部能確實進行新課程之實驗再行實施：

師大藝術學院院長強調，他不單代表師院系統教師，而是根據全國二十五所設有音樂科系、十九所設有美術(美勞)科系的教師在月初開會在決議發言。他希望教育部能以書面的方式釐清，一貫制課程綱要將二十二學科歸類為七大學習領域的決策過程，同時希望教育部能舉出國外相類似的教改實例，並遴選學校進行實驗，免得貿然把三百萬名國民中小學生當成實驗品。(N89-7-19990424）

事實上，教育部雖然希望透過課程統整使學生的學習經驗具整合性，同時增加課程實施的可能性，然而其對於課程統整的定義與實施的方式卻於課程決策之初即未明確釐清，初始教育部所發布的訊息含有合科統整之意涵，因此造成學界及教育現場很大的反彈。八九研究員 E 說明了九年一貫課程統整政策之轉變：

我們原來是把藝術與人文定位為統整課程，但是大家對統整的定義其實是很不一致的，這是我想啦！但是我也確實在文獻上看過，開始教育部的意思也是認為，一個老師要能教音樂、能教美術、也能夠教表演，由一位老師統整不同的藝術，但是後來大家反彈，而且實際上要能落實在現場也有困難，所以教育部又有好幾次公告，強調並沒有強制音樂老師要去教美術、美術老師要會音樂。一直到九七課綱的時候，才在課程實施裡面加了，可以依各藝術

類別的特質來設計課程，要由專長教師來指導，到九七課綱的時候，把這一條寫上去了，避免大家混淆。（訪領 89/97-學委 E）

由八九研究員 E 所述，教育部初始政策之指令為合科統整，即藝術與人文教師除需善用自身所具備的藝術專長外，亦需對於其他兩門藝術學科有所涉獵，進而能發揮藝術的統整教學，漸漸地面對各界的反彈教育部才再澄清、宣導協同教學之概念。然而，面對統整概念的採行，各界除了質疑理論的根基性外，亦質疑師資培育系統中現行的師資培育方式達到課程統整的可行性，一位師範學院教授即於會議中表達課程統整實施對於準教師與現場教師的考驗：

可以預見未來的師資培育將出現很嚴重的失血現象，師資培育機構之教師都是走專精專業領域，如何擔起統整課程之師資培育是極大的考驗，現職教師的統整教學能力如何訓練，由哪個單位來負責培訓、成效會如何，讓人起疑。（M-3-19990403）

於此場會議中，另一位師範學院的教授也提出了實施課程統整將面臨的各種現實面考驗，除了師資培育外，尚包含教學時數縮減增加實施課程統整之難度及教學現場排課之問題。他說：

藝術人文領域由分科變合科，師資培育大有問題，統整之概念乃是要音樂美術表演三者都精通的教師。目前並無此種師資，容易流成尤其中一科教師擔任，而只教他所專長之一科，草率略過其他兩科之流弊。統整三種藝術，若能由學生靈活運用所學規劃統整的展演方式為最佳，但這種教學活動需投入大量時間精力，以時數減少的前提下，是不可能達到此種教學境界。藝術與人文領域教學時數減少，節數常有小數點現象出現，實際教學應如何實施，如要實施協同教學排課亦大有難度。是要上課到一半老師換教室，還是三科各上幾週，就學生學習觀點而言，學習不連貫會影響教學成效。（M-3-19990403）

在領域研修小組舉辦公聽會蒐集修訂建議的過程中，在中區公聽會時一位教

師會代表提出師資培育機構分科培育教師與九年一貫統整精神相牴觸的質疑，同時說明統整教學對國中教師產生的教學面衝擊，因此建議師培機構與師培課程進行調整與因應：

目前對九年一貫課程最反對的是師範體制像美術系、音樂系；我認為我們並沒有配套措施。師範院校仍然是分科系，但是在九年一貫我們採統整方式，然而師資培育機構仍未作調整，所以培養的師資待就業時缺乏統整能力，如此一來課程一定會產生問題。國小的比較沒問題，但國中的老師面臨合科或統整教學會無所適從，會造成教師就業前的信心危機，建議大學的課程要跟著改。（C-1-19991230）

關於課程統整實施面的問題一再有人提出，於基層服務多年，對於教學現場實施現況至為瞭解的九二委員 I 表示，當時曾經多次於公聽會中反映學校行政運作上排課的實際困境，尤其在規模愈小的學校將愈形困難。他說：

……再來，到底給誰上？因為國小老師有配課的問題，美勞老師假如一個班上一節，一個禮拜必需要上二十四個班，哪有那麼多班可以上？假如小學校的話更慘，為什麼？因為六班，他就上六節，其他那十八節怎麼辦？這些人他們不懂得學校的行政體制，我也反應了，但是主導的人回答的內容幾乎都是千篇一律的說：「喔！排課是你們學校的事情，這跟我們制訂課綱的人是無關的。」（訪領 92/97-基委 I）

然而，課程綱要的主事者給予九二委員 I 的回應皆為學校層級應自行找到解決之道，未提供具體的作法。而面對多數專家學者或一線教師再再提出的師資培育機構與現場教師於課程統整實施上的困境與挑戰，教育部所回應的說詞相當樂觀，態度亦顯得輕鬆。在一篇輿論中可見教育部對於課程統整所持之觀點與態度，似乎未嚴肅地考量統整實施將衝擊的各面向：

教育部表示，九年一貫新課程以學校為設計課程內容的核心，各校仍有足夠的空間針對地區和學生的需求，以因地制宜的方式教學；合科教學是要培養

學生的學習能力可以帶著走，師資培育機構不必過度憂慮。（N89-4-19990418）

而當藝術與人文所引起的統整爭議，面臨課程內涵新增表演藝術一科時則更受人非議。因為在學習節數縮減下，表演藝術一科的納入已再壓縮原有的教學時間，如又需同時顧及三學科的統整教學，將使音樂與美術的授課品質更受到影響。在當時的輿論中報導了師大藝術學院院長對於統整教學的憂慮與質疑：

師大藝術學院院長指出，九年國教課程綱要中「藝術與人文」，包括過去的美術和音樂課，再添加表演藝術，採統整式的教學法，授課時數將減少，讓人擔心這種混為一爐的授課方式，會傷害基礎美育的品質。…師大藝術學院院長同時質疑，未來國教採取統整教學的方式，可能影響教學品質。他舉例說，過去國小曾實施「唱遊課」，結果授課老師只挑自己會的東西教，把音樂、美術及表演藝術混在一起教的結果是：基本的東西都沒學到，變成在「混」！（N89-2-19990404）

因此，在總綱的統整精神指引下，研修小組於修訂過程中常常需面對這些爭議，然而亦無法做有效的回應，也因而形成八九暫綱修訂的壓力與阻力，除須盡量與外界溝通、澄清統整的概念，亦需設法解決在實施現場與師培機構分科傳統的限制下，如何讓統整精神更順利於教學現場中實踐。

（四）壓力團體採取各式反制藝術與人文之手段

八二課程標準於教學現場安靜地實施之際，藝術與人文在課程理念、結構與實施取向上的推陳出新，如投下震撼彈般對原有的體制產生強烈的挑戰與衝擊，因此引發了藝術界，尤其是音樂、美術之師範體系，展開了一連串的攻防戰，希望透過各種權力運作的手段將威脅降至最低。由當時的輿論可以發現，壓力團體以召開大型公聽會、研討會之方式來發揮其反制力：

繼去年匆促宣布「藝術生活」課程引起樂界反彈之後，教育部日前公布「國民教育階段九年一貫課程」綱要，再度引發藝文界的質疑。由於質疑聲浪不

斷高漲，國內各大專院校的音樂、美術（教育）系所的主任已經確定將於本月三日舉行一次大規模會議，研討因應對策，後續還有研討會。（N89-1-19990401）

同時，透過具有影響力的人士接見教育部長企圖溝通課程決策之方向，師大藝術學院院長表示：「目前他已經面見教育部長林清江，希望教育部三思，同樣未獲具體回應。」（N89-1－19990401）在未獲得教育部長的具體回應下，師大藝術學院院長面對全臺灣各大院校藝術相關科系的求援，由其擔任主席於民國八十八年四月三日召開九年一貫課程總綱會議，匯集全國北中南藝術界之專家學者共同討論九年一貫藝術與人文之議題。一篇輿論刊載了當時會議的踴躍參與狀況與所達成的共識：

針對教育部推出的國民教育九年一貫制綱要，國內各大專校院的音樂、美術系代表，昨天在臺灣師範大學舉行會議，出席相當踴躍。除了東吳大學、國立藝術學院沒有代表與會外，全國二十四個相關系所大都派員參加，對九年一貫制當中的「藝術與人文」課程表達質疑，並達成幾點共識：包括遴選北、中、南三地聯繫代表，彙整各系意見，為緊接著的立法院公聽會鋪路。（N89-3-19990404）

此會議討論之議題包含推動教改理念之務實性與可行性、達成課綱內涵與課程階段目標之實徵性、統整概念、課程主軸核心指標與實施配套措施的周延性及現行課程與新教改課程的分析比較，與會的專家學者踴躍地表達了對於藝術與人文之看法並提出具體建議（M-3-19990403）。由輿論可見會議當天出席者的發言狀況及提出質疑的部份：

由於出席者發言相當踴躍，昨天的會議原本預計進行兩小時，結果延長了一個多小時。與會者的發言火力，著重於「藝術與人文」的總授課時數減少及課程的可行性；對師資的培訓、教育目標等等，也紛紛提出質疑。（N89-3-19990404）

而當時的輿論也報導了會議主持人師大藝術學院院長所表達之觀點：

師大藝術學院院長強調，她認為國教九年一貫課程總綱綱要的立意頗佳，但是不見得能夠付諸實行，其理念也欠缺闡述和溝通，貿然制定綱要又匆匆實施的話，恐怕茲事體大。她說，教育部在制定新的國教課程綱要前，應該先與國中、小學校長及老師、培養美育教師的教育機構、藝術工作者和專業人士等溝通，不能單由教改團體決定。…在全面實施統整式教學以前，應該先在各縣市選出重點學校進行實驗，再慢慢修改，否則貿然實施，難保狀況百出。（N89-2-19990404）

報導中說明師大藝術學院院長認為藝術與人文雖然立意良善，但在新課程的立論基礎及理念執行的可行性方面則讓人感到質疑與憂心，希望總綱的決策方、專家學者及第一線的教師能充分溝通，並進行課程實驗，否則勢必影響學生的學習品質。繼九年一貫課程總綱會議針對全臺藝術界彙整關於藝術與人文的意見後，不久則有立法院公聽會於民國八十八年四月二十三日召開，由藝術界專家學者結合立法委員的力量對決策者施壓。輿論中描述了當天公聽會的參與盛況：

備受教育界矚目，由全臺音樂和美術相關系所結合立法委員范巽綠、朱惠良等人，針對教育部所提出的「九年一貫制課程」教育理念和計畫，昨天在立法院舉行公聽會，結果出席率驚人，立法院群賢樓第八會議室擠進上百位教育界人士和學生，公聽會過程也是炮聲隆隆，對教育部制定課程綱要的過程、可行性提出強烈質疑。（N89-6-19990424）

國民教育九年一貫課程總綱綱要引起教育界反彈，聲浪越來越大，立委范巽綠、朱惠良、陳景竣、翁金珠等人昨天在立法院召開公聽會，探討九年一貫課程綱要規劃情形與推動困境，由於滋事體大，昨天的公聽會先從藝術與人文組談起，偌大的會議室擠的水泄不通，還有人徘徊在門外找不到位置坐。（N89-4-19990424）

公聽會中，師大藝術學院院長代表藝術界進行發言，提出於九年一貫課程總綱會議中匯集之意見，並建議教育部先解決臺灣藝術教育既存之根本問題，而非再提出一套在實施面上有許多疑慮的新課程。一篇輿論記錄了當時師大藝術學院院長於會議中的發言：

師大藝術學院院長則提出一份書面資料，強調他的發言是統合了全台二十五所音樂系所以及十九所美術相關系所的意見。他指出，當前藝術教育的失敗，整個中小學教材編寫、師資乃至執行，樣樣都有關連，包括學校擅自把美術、音樂挪去上數學或英文，這些才是根本問題。如今教育部無法解決，卻又提出一套令人無法信服的課程設計，「貿然實施，我們全國中小學教師及學生都不會贊成。」（N89-6-19990424）

再繼立法院舉行之公聽會，另一場大型研討會「藝術與人文之全人教育研討會」不久後於師大舉行，參與人員相當廣泛，涵蓋專家學者、基層教師、立法委員、國教司副司長等，藝術與人文決策與實施之議題如同先前的會議、公聽會般，於此場研討會中再次被提出來討論。一篇報導描述了此場研討會的進行：

音樂與美術教育界五日起在臺灣師範大學一連舉行兩天的「藝術與人文之全人教育研討會」，許多藝術界重要人物，包括國策顧問許常惠、藝術學院院長丘坤良以及…等學者均應邀出席。會議昨天在一片炮聲隆隆當中落幕，絕大多數與會者都指責教育部九年一貫制課程綱要內容疏漏、草率以及缺乏可信的理論依據等等。（N89-9-19990507）

除了策動大型會議的召開、結合立法委員發揮政府監督的力量及透過新聞輿論的報導引起社會的關注，部分利害關係人亦由抵制參與課綱專家諮詢以強烈表達反對的立場，間接地也因而對召集人施予課綱研修的壓力。八九召集人因本身為師範體系之藝術背景出身，其說明自己當時在師範藝術學界與國家機器課程決策間的兩難之境：

那個時候連一位師大美術教授都在大型的會議裡罵我…，這又不是我要這樣，

國家都已經做到這一本了（八九暫綱草案），做出來才有公聽會，還沒做出來怎麼公聽會？你已經沒辦法了。因為每次開會請你們，有幾次請師大藝術學院院長，甚至到他辦公室去，「你在做什麼？你在替這個時代做什麼？」好像我做了什麼背叛的事情，好像說你是師大畢業的，你做的這件事就是背叛的事情，但是我跟他講這個教育改革是從教育部下來的，是民間已經反應到教育部它不改不行了，那教育部目前只是在做草案而已。（訪領 89/92/97-召-1）

然而，這些壓力團體所發動的種種反制皆難以使教育部放慢九年一貫課程改革的步伐，此場原本由下而上所促發的改革，在教育部決心接手啟動後，雖以草案修訂之說詞，但事實上已箭在弦上不得不發了，八九召集人表示：「…其實他們已經錯失了國家決定要改革的這個勢力已經大過學院，他們錯估了這個。」（訪領 89/92/97-召-1）是以八九暫綱仍持續發展著，但八九暫綱草案研擬時因多數師範體制學科專家的抵制心態，所以較缺乏他們的參與。

三、表演藝術學科勢力之鞏固

領域課綱的修訂過程中，由視覺藝術、音樂及表演藝術組成課程內涵的藝術與人文領域，當三學科委員均確實出席研修會議則可以充分表達該學科之立場並維護該學科之權利，以避免其他學科勢力過於龐大而犧牲自己的學科內涵。然而，音樂、美術早在日治時期即為臺灣學校藝術教育的科目，學科傳統根基深厚，較難以動搖。反觀表演藝術為臺灣中小學藝術教育之新興科目，在學科內容與實施上充滿不確定性，各界亦質疑表演藝術師資的來源，因此在八九暫綱的討論中，表演藝術的存在性、範疇、學科性質及師資來源成為委員們討論的焦點。

在八九暫綱的討論初期，因舞蹈委員的立場不夠堅定，對於表演藝術該劃分於語文、藝術與人文或健康與體育學習領域舉棋不定，認為只要能在此次的課程改革中成為七大領域之一即可。然而，在七大領域的聯席會議中，其他領域不接

納其成為領域內涵之一，因而考量視覺藝術與音樂皆是藝術範疇中的一部分，學科性質與表演藝術最為接近，是以將表演藝術歸之為藝術與人文的學習內容。八九召集人提到當時聯席會議中八九舞蹈委員對於表演藝術歸屬的回應及其他領域對於表演藝術歸屬的看法：

表演藝術是不是應該放在體育的部份，跟體育一塊？他（八九舞蹈委員）說也可以。然後人家問他放在藝術與人文的時候，他也說可以，反正沒有一個他是說不可以的，跟語文結合在一起他說也可以，跟綜合在一起他說也可以，好了！你的也可以最後就變成模糊了，模糊就歸到我們藝術與人文，因為我們那時候不稱為做美勞，我們回到藝術。（訪領89/92/97-召-1）

暫綱那時候，表演藝術應該歸到體育去的，體育那邊也不接受。然後變成戲劇，語文不是有戲劇嗎？他們也不要！…但它又是比較綜合的，那我們的音樂、美術本來就有基礎了！我們的課程裡面本來就有音樂、美術的體系，而且都有老師。（訪領89/92/97-召-1）

表演藝術在總綱的規範、其他領域施予的壓力及音樂、美術師資最能配合該課程的執行等眾多因素影響下，使得表演藝術最終落定於藝術與人文領域中繼續發展。而在八七總綱的決議中，雖然已明確將舞蹈納入健康與體育領域，然而於八九暫綱擬定期間，舞蹈專家學者希望能迎合時代潮流，充分彰顯舞蹈的藝術價值，因此積極希望將舞蹈納入藝術與人文，並曾於四月在教育部的會議中提案表演藝術應加入舞蹈（P-2），但最終仍面臨了總綱小組的拒絕，戲劇背景的八九研究員D即表示：「後來總綱小組那邊，說舞蹈不要放在藝術與人文領域裡面。」（訪領89/97-學委D）。隨著總綱小組對於舞蹈歸屬於藝術與人文的否決，舞蹈相關委員即淡出了領域課綱的修訂，八九研究員D回憶道：「後來他們覺得既然表演藝術沒有把舞蹈放進去，所以後來的會議他們就好像沒有再來參加了！」（訪領89/97-學委D）舞蹈界相關委員的退出，則默默地助長戲劇於表演藝術中發展

的正當性，雖然表面上該學科之名稱為表演藝術，但學科實質內容卻是偏向戲劇的。在舞蹈界退出後，八九暫綱中表演藝術僅剩一位戲劇教育背景的八九研究員D參與討論，在其戲劇教育專業的介入下，表演藝術的定位與走向已與原先總綱委員的立場不同。八九召集人說明了當時設置表演藝術的初衷：

表演藝術它本身來講雖然有它的專業，但是大部分應該是合科的一個策略啦！我們當時沒有解決這個問題是因為我們只有界定它叫做表演藝術，只是孩子的課程裡面要有藝術的涵養，但是是以表演的方式來呈現，所以表演的部份界定得很簡單。……在學生端、家長端的話，我學藝術時是分開學的，但我生活上其實是合在一起用的，變成我的能力了，這就是站在孩子的生活的人文的素養上面……。所以他認為的表演藝術本身就是讓視覺、音樂融在我的身體裡面，去展現出我是有這個能力。（訪領89/92/97-召-2）

由此來看，表演藝術當時的立意是將視覺藝術、音樂進行統整來實施課程，使學生能將音樂及美術靈活應用於生活中以達到涵育人文素養之目的。八九暫綱研修小組會議中亦曾討論:「戲劇不要太專業化，融入音樂、美術作為統整科目。」（P-2）然而當時在總綱中卻未明確針對表演藝術加以界定，使得表演藝術的學科性質模糊。因此，當表演藝術學科專家接手領域課程綱要修訂時，自然以其本位的學術專長來構思表演藝術的走向。八九召集人提到：

其實大家的共識是認為表演藝術只是讓學生更活起來而已，但是交給表演藝術老師去處理的時候，已經把它變成表演藝術其實是一種比較多元的戲劇，因為他們也希望我們能夠像美國一樣。為什麼大家能夠同意他呢？因為那時候的教改團體理念都是來自美國，他們認為藝術本來就是四個方面，是視覺藝術、音樂、戲劇，還有舞蹈。所以他認為，這是很好的事啊！那我們也應該可以做啊！（訪領 89/92/97-召-2）

根據八九召集人所言，影響表演藝術學習內涵導向戲劇教育的原因一部分是學科專家的使力，另外一部分則是藝術與人文的民間代表委員認同這樣的理念，

從而助長表演藝術的發展方向。然而，雖然領域課綱研修委員內部漸漸趨於認同表演藝術，外界對於表演藝術的撻伐聲浪則非同小可，而且這些反彈聲音多來自於藝術領域。八九研究員 D 表達了表演藝術反彈聲浪的來源：

本身來講，表演藝術的爭議都不大，為什麼？因為在這方面來講並沒有什麼人說表演藝術是沒有必要的，沒有必要的是誰說呢？沒有必要的可能是藝術領域裡面的其他老師會說沒有必要，他是從他的本位嘛！從本位他就說：「哎呀！要表演幹什麼？表演加進來佔我們老師的教學時數。」反而是外界沒有意見，外界就說：「多表演很好啊！因為我們社會上有那麼多表演，小孩子曉得有很多的這些表演不是很好嗎？」所以說凡是說表演藝術不重要、表演藝術沒有必要、表演藝術沒有師資、表演藝術沒有什麼，反而是我們自己藝術領域裡面的人講的。（訪領89/97-學委D）

據此，出現於藝術領域內部的反對聲音為本位思維運作下害怕利益被瓜分的憂慮。雖然表演藝術的納入確實可以使學生的學習更加多元，但實施層面上確實有困難之處，如未經詳細規劃即貿然實施將會影響深遠。首先，在學習節數減少的狀態下，音樂及美術的教學時間已縮減，再加上表演藝術一科，勢必更加稀釋原有的教學時間。再者，以培育中小學音樂、美術師資為主師範院校，學生未來的教學出路在學校聘任員額固定的狀態下，就職的機會相對會減少。最後，倡議與表演藝術進行統整教學，對於音樂、美術教育的學科本質亦會產生衝擊。而在八九暫綱由公聽會所蒐集的意見中，社會大眾對於表演藝術的反對則是出自於對表演藝術學科本質的誤解。八九研究員D表示了這樣的狀況：

我碰到那麼多公聽會，其實都沒什麼問題，我所聽到的反對意見是對這個學科性質的不瞭解，有人說小孩子從小演戲，演戲有什麼用呢？對阿！他的角度就是演戲將來要當演員或明星，學那個幹嘛？當然不是學那個。表演藝術的本質是要學習自己外表呈現的一種能力，而個人本身的外表，包括了我的身體、肢體，包括了語言的表達，這些是整合起來的。（訪領89/97-學委D）

是以，勿將表演藝術與演戲畫上等號是外界曲解了學習表演藝術之終極目的。然而，外界對於表演藝術增置的強烈質疑仍是最受關切的師資問題，為表演藝術倡議者且曾為八九計畫主持人的生活藝術學會會長曾在八九暫綱擬定期間對此進行回應，其表達目前八九暫綱尚處於草案修訂階段，因此表演藝術的發展尚有協商的空間。他透過輿論報導回應：

現階段的「九年一貫制課程綱要」，基本上是草案，還可以溝通協調。他也認為，教育部在民國九十年就要實施新課程，但編寫教材方面確實有相當難題；尤其師資的培訓，如果要達到理想的境界，估計需要九年時間，這些都需要相關學者繼續探討。（N89-3-19990404）

雖然藝術學界及公聽會上有不少對於表演藝術表示質疑及反對的聲響，但增不增設表演藝術已不是這些壓力團體的施壓即能嚇阻的，因為表演藝術在《藝術教育法》（教育部，1999）中找到了鞏固其在學校藝術教育中佔有一席之地的護身符，以藉此聲明其存在的必要性。八九研究員 D 即由法律及學科能力培養的角度提出兩點相當有力的表演藝術增設必要性之論點：

第一個，我講這是法律的規範，教育部不能夠違法，為什麼？第二條第一款，藝術教育實施的類別，第一個就是表演藝術，既然有這個法律，既然是課綱要訂，那就應該要把它訂出來，因為法裡面有講，各級學校應該要按照這個制定相關的課程標準、課程什麼來實施，法律裡面講得很清楚啊！教育部不能夠違法。那個時候有討論說：「唉呦！表演藝術不要啦！」，我提出的意見是第一個不能違法，第二個是說表演藝術的學習又不是叫你去當電影明星的，對不對？又不是讓你去當演員的，而是透過表演藝術學習到人格養成裡面所應該具備有的一種能力。（訪領89/97-學委D）

基於《藝術教育法》的規範，表演藝術找到了一個合法化存在的理由。但表演藝術在臺灣中小學藝術教育中畢竟仍屬新興學科，未有先前課程標準的基礎，導致在課綱擬訂上則容易出現學科規劃支離或受權力影響之現象，因此如該學科

之負責人能於課綱研修期間確實參與則能儘量避免此現象的發生。八九召集人即表示戲劇教育背景的八九研究員D自始至終皆參與課綱修訂之堅持：

戲劇背景的八九研究員他是一直都在的，他是一直都沒有退場的，他很怕他一次沒來…它（表演藝術）可能就不完整了。」（訪領89/92/97-召-1）

表演藝術在《藝術教育法》之法律撐腰下，不致於八九暫綱的修訂過程中消失，然而當時於總綱研修時，僅提出增設表演藝術的理想框架，對於未來的實施並沒有進一步規劃，因此也使得領域課綱研修委員於八九暫綱修訂時面臨了該如何將表演落實的困境。而首當其衝面臨的挑戰即是受人非議的師資議題，即教師是否具備適切的表演藝術教學能力？面對如是的質疑，八九研究員 D 認為不應僅以技術層面作為師資能力的判斷依據，亦應由認知、情意及與生活面來考量，因此他提出了以下對於表演藝術師資能力的見解：

我記得當時表演藝術要進來的時候，很多人會說我們的師資可能沒有這方面的能力，但是他們大部分都是從技術上的層面來講，老師會不會翻跟斗啦？有哪種技能上的表現啦？事實上，表演藝術教學基本上來講它是認識這樣的一個藝術，然後學習這樣藝術裡面的一些，不是純粹的只是技術層面的表演而已，在這個裡面還有它跟他未來生活可能的相關結合的部分，因為你在學校的學習要跟你未來的生活，甚至說要能夠與現在社會的這種狀況符合啦！（訪領89/97-學委D）

面對各界關切的師資的議題，值得思索的是究竟應先進行師資培育？抑或應先行訂定課綱再行決議師資養成？這確實是一個耐人尋味的議題。戲劇背景的八九研究員 D 提出了其對此的看法：

課綱擬定出來以後，師資辦法就要出來，師資辦法來培養師資，慢慢充實到學校裡頭去，對不對？第一個，沒有政策就沒有課程，沒有課程就沒有師資，沒有師資當然就沒有教學，對不對？現在不能夠倒因為果啊！因為沒有師資所以不要教這個課，因為沒有這個課所以就不要訂，不能是這樣。他的順序

是因為有政策，法律有了，那這個既然是一個法律，這個政策訂出來也有這個，有了這些以後當然就開始實施，要實施的話就要培養師資，師資慢慢補充進去，才能夠慢慢地實踐上面的理想，對不對？（訪領89/97-學委D）

依據八九研究員D的想法，應先有課程政策，再訂定師資培育辦法，循序漸進的充足師資，慢慢地實踐表演藝術在學校教育中的理想與價值。但是，九年一貫課程的實施迫在眉梢，預計於民國九十年度正式實施，因此未能等到專業表演藝術師資養成之時刻，在時間壓力的追趕下亟需一個短期內可以充實師資的辦法，八七總召集人表示：「在短時間裡就是從音樂、視覺藝術去談表演藝術嘛！」（訪總87/89-召）據此，短期內表演藝術師資的產生是由現有的美術、音樂師資去做因應。八九召集人亦具體說明當時八九暫綱針對表演藝術師資短缺設法採行的短期與長期配套措施：

……表演藝術當時的配套就是開一些課程讓音樂、美術的老師能先學會欣賞這些已經有的形式，然後融入基本的一些簡單的教法就可以了，這沒有那麼困難，所以就認證，認證的本身一定要是在職的音樂跟視覺藝術老師……。第二個配套就是請一個老師來遊走，他在這個學校就上比較重要的那幾堂課，有些老師自己可以上，有些專門的，譬如說拉邦就請那位遊走的老師來上，其他老師坐在旁邊，視覺藝術或音樂老師就跟著這樣子去帶動，帶動後慢慢的會了以後就不用你了……。另外還有一個是二六八八，就是真的請老師，但是不永遠給你喔！這個費用沒有了就沒有了！……然後八九研究員 D 他們還由學校來開課程，希望有接受過這些課程的老師，反過來由表演藝術去學一點音樂、學一點視覺藝術，然後呢？希望這些學生能夠代課，算是幫他們學生找出路啦！因為師範體系原先是反對的，所以到比較晚了以後才有像夏學理教授他們在師大開課。（訪領 89/92/97-召-2）

承上所述，表演藝術短期師資的增補辦法是由在職之美術、音樂老師透過學分認證的方式取得任教表演藝術的資格；或透過巡迴輔導教師的機制到校教學，

從中增進校內教師表演藝術的專業成長；或以兼任教師之方式來聘任表演藝術師資。長程的師資配套作法則是由修習表演藝術學分的方式去取得正式教師資格，並透過甄選管道進入學校任教。然而，始料未及的是這些當時所設想的表演藝術師資應變之道，於進入實際教學現場後仍面臨許多現實層面上的考驗，使得表演藝術師資的困境至今仍未解決，甚至亦連帶地影響美術與音樂師資的授課機會。

四、領域名稱「人文」去留之爭

審視世界各國的藝術類課程，藝術與人文學習領域之名稱可謂世界之首創。事實上，此別具一格的領域名稱由理念發想至修訂通過歷經了數次的轉折，八七總綱草案中教育部公布之領域名稱為「藝術與人文素養」（O-2-19980930），八九暫綱草案中為「藝術」（M4-19991108），八九暫綱中則為「藝術與人文」，領域名稱於此短短的一年多的修訂過程中反反覆覆地轉變著，八九召集人即表示在八九領域暫綱修訂過程中領域名稱屢屢更迭之狀況：

> 暫綱的時候其實還沒有加上那麼強烈的人文，但是已經有了，所以這個時候很曖昧啦！有時候叫做「藝術」，有時候叫做「藝術與人文」，有時候叫做「人文藝術」。（訪領 89/92/97-召-1）

起初在八七總綱草案頒布時，可見民間代表將人文理念定義為「人文素養」，八七家長代表 C 曾於報導中提及：「人文原先的意思為『人文素養』，原先提出來的人是八七家長代表 B。」（N89-11-20000501）當時八七家長代表 B 覺察臺灣在科技進步的同時卻產生了科技駕馭人性的現象，此量化的社會缺少了人與人之間的尊重，他在一篇報導中提到：

> 量化當然可能造成人的技術的緊密性，但是事實上人和人之間的尊嚴反而減少了，這是目前臺灣社會一個很嚴重的問題。（N89-14-20000510）

因此，於臺灣當時的社會氛圍中，培育個體人文素養從而使其體現人與人之間的關懷在民間代表的認知中是件相當重要且值得投入的事情，亦驅使民間代表

們在總綱研修會議中積極倡議人文素養。經幾次會議的討論，考量人文素養之名稱冗長，於是修正為「人文」。八七家長代表 C 表示此歷程：

本來提議的是「人文素養」，提出要有素養這個東西，後來他們認為太多了，因為只有人文沒有素養沒有用阿！要真的有那個特質出來，要有素養出來，才叫做有人文。所以我們剛開始提的時候是人文素養，後來在幾次開會討論以後，就把素養刪掉變成人文，「人文素養」這個字眼是非常好的，其實我們要的是人文素養。（訪總87/領89-家委C）

然而，人文到底應歸屬於哪一領域仍是八九暫綱階段爭議的焦點之一，在八七總綱缺席的藝術學界開始表態對於人文歸屬之看法。八九涉入人士 L 及曾為八九暫綱提供諮詢意見的九二委員 G 均提出了當時反方質疑人文歸至藝術領域之看法：

八九那時候，其實對於人文的闡述還是有很大的意見，因為大家都會覺得不是只有藝術才會有人文，很多領域都有人文嘛！（訪涉 87/89-觀察員 L）

「藝術與人文」這個名稱當時曾引起很多討論，因為其他的社會領域，還有其他的領域好像也包含有人文在內，不是只有藝術領域才有人文。（訪領 89/92-學委 G）

因此，反方均是站在其他領域亦含括人文之立場來論證，因而形成了贊成人文歸於藝術領域的民間代表及反對人文歸於藝術領域的學界兩股勢力，紛紛對此提出立論的根據。除此之外，人文理念是否必須透過領域名稱來彰顯則是這兩股正、反勢力爭議的另一個焦點，八九召集人表示在八九暫綱的起草階段曾有民間委員以較激烈的口語來堅持藝術與人文並置於領域名稱之必要：

……語言很激烈的話，其實是當時我們在剛開始起草的時候，像八九家長代表們阿！他們這些教改團體，他們一直覺得臺灣的分科分到最後都變成機器了啦！忘記了所學要造就我們人的那個涵養，但是因為「人文」本身的定位，

有些人定位在人文，有些人定位在人本，有的是在……，就是以人為本，所以「人」的這個部分就是指「每一個學生」這個個體。……他們這些人都要留著阿！生活藝術協會會長也要留著。（訪領 89/92/97-召-1）

而根據在師大所舉辦的九年一貫課程總綱會議記錄之記載，可以發現藝術界的專家學者對於領域名稱含括人文之看法截然不同於民間委員，與會學者提出之觀點與建議為「藝術即藝術，何須以『藝術與人文』，概念極為撲朔」、「建議將『藝術與人文』改為『藝術』領域」（M-3-19990403）因為在教學時數縮減下，此領域已涵蓋三學科之教學內容，如再加入人文的概念，無疑會更加模糊藝術學科的本質。除了學科專家外，站在教學第一現場的教師則表達了人文精神已融於藝術之觀點，沒有存在於領域名稱上的必要性，他解釋道：

為什麼我們還要加上人文？這是很多人不解的。也許專家學者有不同的解釋，從學術論述上、從他的關聯上，可是藝術家的表現創作難道就沒有注重到人文嗎？一定要加上人文兩個字嗎？請問米勒的拾穗圖，要加上它是藝術「人文」畫作嗎？這幅畫作裡面就詮釋了對於人的關懷，他的題材在選擇上就有這樣的思維。或是我們當下的裝置藝術，或者是公共藝術，很多都融入了對於環境、環保議題、時下衝擊的關懷面。尤其當代藝術，像是國美館每年的雙年展，來自各國的藝術家，各式各樣的表現形式，不管是影像的、陶藝的、或是裝置的.....各種媒材，你都可以從中感受到創作者對於那個民族、那個地區的人民的關心，那就已經涵蓋到人文，可是我們還要再加上人文兩個字，這麼拗口的名稱。（訪領 97-基委 K）

藝術與人文領域名稱「人文」存在的必要與否之爭論亦反映在八九暫綱階段教育部所舉辦的會議上，曾有委員數次提案討論去除領域名稱的人文字眼，甚至在草案即將發布前的一個月，仍有希望改回「藝術領域」之提案討論。由八九家長代表 B 對於當時會議重點的記錄即可知人文之爭仍持續進行著：

88 12 20 在教育部再度討論去除「人文」，理由是藝術與人文易被誤解為兩

個學科，若言人文的意義是人文素養則應放在每一科之上。反對者認為藝術只有植根於人文才能產生有生命力的、有尊嚴的人格特質，臺灣於工商業功利掛帥的此時此地，需要階段性的強調人文。（P-2）

根據此記錄得以瞭解贊成與反對雙方對於領域名稱所持之觀點，建議去除人文一方的考量是藝術與人文之名稱容易造成人們誤認為是藝術及人文兩個學科，且人文素養實則應含括於各領域之中，讓每個領域均背負起涵育學生人文素養之責；反對去除人文一方則仍秉持一貫的想法，認為在當時的臺灣社會亟需強調人文素養之培育。八九召集人亦表示，其也曾經向教育部提案希望領域名稱更名為「藝術領域」，因人文精神其實已無形地涵蓋於藝術之中，但遺憾的是其仍然無法改變最終的審議結果。他回憶道：

我記得我那個時候有寫理由，但是都沒有用，……其實主要的理由就是說明我們去掉「與人文」還是有人文啦！（訪領 89/92/97-召-1）

因為除了學界對於藝術與人文之領域名稱正名為藝術所付出的努力外，民間代表自提出此名稱開始即花費很長一段時間力圖展現對於保留「人文」於藝術領域的堅持，希望使人文精神於藝術領域生根。八九家長代表 C 描述了當時家長代表 B 對於領域名稱執意之堅決：

那時候在訂定的時候，曾經想要把「人文」這個字眼刪掉，他認為藝術本來就有人文，要刪掉，開會的那天八九家長代表 B 剛好有課沒有去，那時候他們也跟我溝通，結果我沒去，被八九家長代表 B 罵了一頓，他說這麼嚴重的事情！把人文刪掉，整個改革就幾乎就廢掉了，我們前面的努力跟在立法院所做的努力通通廢掉了，所以後來又用很大的力氣把「人文」這兩個字留下，什麼都可以刪，可是人文這兩個字不能刪，所以為什麼會有「藝術與人文」這個 title，就是這樣堅持下來的。（訪總 87/領 89-家委 C）

根據八九家長代表 C 上述，可知當時民間代表們花費了一番功夫希望透過各式管道積極地為藝術與人文正名。然而，領域名稱「人文」之去留除了代表藝

術學界與民間的領域研修小組委員具有影響力外，其他六大領域對人文置於藝術領域之看法也是重要的關鍵。八九召集人表示七大領域的聯席會議中其他領域召集人對於「人文」置於藝術領域是持贊成的觀點：

各領域其他那些大頭都認為藝術本來就要跟人文在一起，這是我們這一次的一個總精神。……人文的部份，事實上是每一個領域都要人文，國語也是人文，社會也是人文，每一個都要有人文，因為我們教的是六歲到十五歲的九年一貫的孩子，可是最後呢？回到學科的時候，他們大部分都認為先有人文才能夠有藝術，要有涵養人文的涵養，最終目的也是在涵養人文，所以吵了半天就是脫不掉人文。（訪領 89/92/97-召-1）

由八九召集人上述之內容可見其他六大領域對於人文應由藝術領域來彰顯立場之堅定，立論點在於可突顯九年一貫課程的教育目標，培養人文涵養，使學生具備人本情懷（教育部，2001a），且看重藝術得以涵育人文的工具性價值。如是的立論點矛盾的是，既然希望突顯九年一貫課程的總體目標，則各領域應當共同分擔朝人文目標邁進之則，這樣才能有更大的力量貫徹此總體精神。

而握有最終領域名稱「人文」去留關鍵的為國民中小學課程綱要審議委員會，此委員會負責審議並確認各學習領域課程綱要內容的適當性、公布格式及實施要點，審議通過即可由教育部正式公告課綱。但是，去除領域名稱「人文」一案並未通過課程綱要審議委員會的審查。八九召集人表示：

審議委員會的話才是要去去掉人文，要到這個地方去開才有效，就是去掉藝術「與人文」這三個字。...但是審議委員會又駁回來不能去掉。（訪領89/92/97-召-1）

課程綱要審議委員會駁回去除人文之提案的原因可能在於委員會成員之組成影響了審議的結果。因為該委員會是由各領域的部份委員及不同學科、教育專家所組成，其中亦涵蓋曾經參與教育改革委員會之成員，因此由他們的觀點出發多認為藝術是最能彰顯與實施人文課程的領域，且在這些對於人文存留於藝術領

域持贊同看法的委員心中多認為「人文」是此次課程改革的創新。

是以，藝術與「人文」之課程名稱就在藝術領域的專家學者與民間代表、非藝術領域專家學者中不斷擺盪、更迭，最終由掌握大權的課程綱要審議委員會將之駁回，因而至今藝術與人文的課程名稱仍存於現在的中小學的藝術教育中。但是，是否更改了課程的名稱藝術教育即能擺脫窠臼，達到涵育學生之人文素養之目的？這是值得省思的。

五、領域課程內涵名稱之討論

藝術學科的範疇廣泛，而藝術與人文則除了維持傳統既有的美術、音樂學科外，另擴增表演藝術一科，此領域範圍之界定是依據《藝術教育法》的規定，八九家長代表 C 於一篇輿論報導中說明：

> 因為藝術範圍很廣，那時候只根據藝術教育法，發展了 3 個項目來作為核心的課程：一個是視覺藝術，一個是音樂，一個是表演藝術。（N89-12-20000503）

而於藝術與人文所含括的三學科中，在課程名稱上具有最大轉變的可謂是「美術」更名為「視覺藝術」，因為臺灣中小學的藝術教育向以美術、音樂來為課程名稱命名，而在此次課程改革中音樂仍然維持慣有之名稱，僅有美術作了改變。事實上，美術更名為視覺藝術是歷經了各方的激烈表述後才做的決議，八九家長代表 C 於報導中提到了當時的討論過程：

> 「視覺藝術」本來的成員是說：「美術」就好了。可是經過劇烈的討論以後——我想這是為 21 世紀而設計的——還是堅持用視覺藝術。（N89-12-20000503）

至於課程名稱由美術轉變為視覺藝術的原因，一方面是參照西方之課程名稱，二方面是考量視覺藝術較具有大眾化之特質，再者則是民間代表對於此名稱的堅持。八九召集人解釋了當時更名為視覺藝術的前兩項原因：

> 當時為什麼把美術改成視覺藝術？因為要對照其他國家的那個英文（visual arts），翻譯的名詞是這樣。英文的話，他認為美術比較適合於高中以上的

人，因為它（美術）的範圍比較小，而且它（美術）是以西歐為主角所訂下來的，他們的標準不是我們的標準。我們現在的話，是只要能夠用視覺去思考、觀察的這類所形成的學科類別的這些方面的學習都是應該叫做視覺藝術，所以他認為這個（視覺藝術）比較寬，那這個（美術）的話要討論的比較學術、比較精緻，所以不適合國中小。（訪領89/92/97-召-1）

根據八九召集人上述，為了參照西方國家藝術課程之名稱，並考量藝術與人文的實施對象為一般學校藝術教育裡的中小學生，因此更應強調藝術的生活化以培養學生對於藝術的廣泛興趣，但相對於視覺藝術，美術一詞所涵蓋的藝術範圍較小，為精緻藝術之取向，所以以視覺藝術代之。而根據八九家長代表 B 在一所小學演講所記錄之文章中則可以發現其對於美術更名之堅持。文章上寫道：

現在美術一詞要改成視覺藝術。在辯論中我堅持美術若不改名的話（不管叫什麼名字），會讓人認為還是特權階級的課，仍然是以前的組織方式！（P-8）

因此，民間代表持著去菁英化之鮮明立場執意美術需更名為視覺藝術，如此課程才有脫胎換骨之可能。然而，如以《藝術教育法》為依據來看待三學科之課程名稱，其中則無音樂之類別，因於藝術教育法中已將音樂涵蓋於表演藝術之中，然而在當時八九暫綱各學科委員為了鞏固各自學科與利益的研修氛圍中，且並未有委員敢特意提出音樂或表演藝術彼此歸屬的問題。由八九家長代表B在一所小學演講所記錄之文章中可發現當時針對音樂的討論狀況，他寫道：

至於音樂，目前是一個妥協的結果；九年一貫七大領域中只有藝術教育有法律依據。因為有「藝術教育法」，該法明訂藝術分為視覺藝術、表演藝術以及藝術教育行政，其中表演藝術包含音樂、電影、戲劇、舞蹈，音樂包含在裡面，是其中之一而已，這同時也造成原本佔有大餅的音樂人士很不高興。……藝術教育如果按照「藝術教育法」來進行，是有課程標準的，全國各校必須按照相同的一個模式去做。可是音樂的人不說這些，因為他們擔心按照該法音樂只是表演藝術的一種，怕被吃掉，美術的人怕引起對抗，也不

提這一法律，演變成現在是按照「國民教育法」來處理，也就是說它有某種自然發展的空間。（P-7）

事實上，當時具有《藝術教育法》參與經驗的音樂背景八九委員F表示其的確有意識到表演藝術的範圍即涵蓋音樂，然而於研修過程中他卻未強烈提出質疑，因為顧慮提出後會冒犯表演藝術所佔據之勢力範圍，使人產生表演藝術一科增設無益之感。他表示：

其實當時我是藝術教育法的助理，我們在研修這個法規的時候其實表演藝術裡面就含有音樂，所以坦白來說，當時我覺得我也沒有很強烈地去提這個問題，因為其實對我們音樂來講，…我們本身就是一個表演藝術。當然表演藝術還有很多啦！反正是舞台上的都是，所以那時候我會覺得表演藝術其實也在音樂裡面，但是你去講的時候就會變成說，你自己都覺得不需要另外一個新科目。（訪領89/92/97-學委F）

因此，領域研修小組考量音樂在臺灣學校藝術教育中存在歷史悠久，已奠定學科發展之基礎，是以音樂課程名稱並未做變動，未受《音樂教育法》所規範，音樂及表演藝術仍屬於領域內分立的兩學科。此外，雖然就《藝術教育法》而言，舞蹈亦屬於表演藝術的範疇，但考量教學時間及舞蹈歷來在臺灣學校教育中的定位，領域研修小組仍依照八七總綱的決議將舞蹈劃分至健康與體育，因而在八九暫綱擬定過程中，將表演藝術以模糊的方式界定為戲劇。八九家長代表 C 於一篇報導中表示當時在音樂與舞蹈研修上的考量：

表演藝術其實含括了還有舞蹈。音樂其實也是在表演藝術裡面，不過因為他們認為音樂的發展現在才剛剛開始，不要把它消除掉，所以還是把音樂保留了下來。表演藝術就稱為戲劇，舞蹈很想進來，可是時間分配上實在有困難。（N89-12-20000503）

是以，在藝術與人文學科內涵的名稱變動上，參考《藝術教育法》之規定，並顧及三學科歷來在臺灣學校藝術教育之發展及互不侵犯彼此利益之考量下，僅

有美術進行更名為視覺藝術之變動。

六、學界勢力擴張使領域理念具有「藝術涵養」

在整體社會時勢氛圍的籠罩下，民間團體自下而上促發國家推動教育改革，並希望透過計畫案的撰寫以爭取參與九年一貫課程改革的機會，將自身的教育理念滲透於此次的課程改革中。於是在教改團體訴求自由開放的改革中，八七總綱修訂期間刻意排除了某些被認定為會阻礙此次課程改革推動的意識型態，連帶地對於藝術與人文之走向亦產生了深遠的影響。

延續八七總綱由民間代表策動藝術與人文的規劃，八九暫綱藝術與人文之修訂原本希望由民間計畫主持人向教育部申請計畫案，但在師範體系藝術學科專家開始受聘為召集人後，民間計畫主持人開始面對學界對其公信力質疑所帶來的壓力，漸漸感受到有志難伸之感，因此遞出辭呈（訪領 89/92/97-召-2），再加上原八九召集人因故辭職，使得該計畫改由原視覺藝術背景的八九副召集人提出申請，且於此同時在原八九召集人辭職後該副召集人亦受教育部之聘成為八九召集人，如此的研修角色轉換，使得藝術與人文修訂的主導勢力漸漸轉向藝術學界。

然而，在八九召集人接下該計畫展開八九暫綱草案的研擬之際，過程其實充滿挑戰，歷經了一段時間的協商才使各方理念勉強達成共識，亦經過一段時間的摩擦才漸漸取得藝術學界對於八九暫綱修訂的信任。然而，不管是面對民間委員對於理念的堅持，抑或是藝術學界對於協助課綱修訂的反彈，皆未使八九召集人動搖完成暫綱修訂的信念，究竟是什麼樣的動因驅使八九召集人立場如此堅毅？他表示：

> …他們當時說你可以不要參加啊！由外行人幫你撰寫，但是你必需要去實踐。這也就是老師（原八九召集人）一直叮嚀的，我可以不去開會，但是你一定要去開會喔！因為將來是你們學校去實施的喔！因為是師範體系的，那時候以後還要培育老師，所以是這樣。（訪領 89/92/97-召-1）

由此可知，八九召集人之動力因來自於謹記原八九召集人的叮嚀、個人的責任感及對學術堅持的使命感，使其於暫綱擬定期間未因為各種激辯或不諒解而退出修訂，才使得課程綱要的擬定得以有回到學術軌道的機會。八九研究員 D 亦提到了八九召集人在草擬暫綱過程中所展現的個人特質及對抱負的堅持，希望課程規劃顧及理想性的同時亦能兼顧實施的可行性。他表示：

…由召集人來負責整合，那八九召集人他在這個整合能力上也很強，而且他的韌性也很夠，不會說因為外在的一些批評就不幹了、不做了，不會！他還是有他的一個理想，他的理想就是我們要這個課綱盡量是給老師能夠在課堂裡面去實現的，就是說盡量能夠讓老師有自己發揮的空間，我們盡量少做規範和限制。（訪領 89/97-學委 D）

是以，八九召集人的個人特質與信念是讓八九暫綱的擬定漸漸有藝術學界專家參與的因素之一。但是，在八九暫綱領域研修小組的成員組織邁向穩定時，即召集人、副召集人、委員、研究員確定後，八九暫綱草案的初步架構、理念已早在民間主導之時成形，因此現階段僅能在既有的架構中繼續完善它。於是，延續著先前已有的架構及「生活藝術」、「人文素養」兩大主軸的領域基本理念，繼續發展八九暫綱課程綱草案。

在八九召集人正式接下召集人職務後，其有權力自行尋求諮詢委員來為課綱修訂提供專業上的建議。然而，臺灣的藝術領域專家學者多聚集於師範體系，因此所邀請的諮詢委員多來自於此，於是師範體系的專家學者漸漸地由原本抗拒參與暫綱修訂的心態，轉而態度逐漸軟化，開始一次、兩次的接受專家諮詢，無形地亦在既有的課綱理念架構下展開對於八九暫綱的形塑，且漸漸地有越來越多的學科專家針對八九暫綱給予建議，因此間接地也削弱了民間代表參與的力量。八九召集人說明了如是的轉變過程：

八七總召集人他們總綱團隊就一直認為我們師範體系是在保護我們的學生，所以他們就找另外一批政大教育系的，也是在各個國中、國小任教的校長，

所以那時候參加的都是政大的，就是也是學教育的，但不是我們師範體系的，然後慢慢他們請不到人了，為什麼？因為藝術沒有別人可以請，只有師大，所以到後來我們請的他就沒有話講，就全部，那八九家長代表他們等到正式八九年他們就沒有介入了，應該就沒有介入了。（訪領 89/92/97-召-1）

而在這些藝術學界委員漸漸參與所產生的研修態勢轉變下，使得原本藝術與人文的領域基本理念發展更具有藝術教育的本質性，在既有的「生活藝術」及「人文素養」兩大軸線之基本理念上，再新增「藝術涵養」，並將「藝術涵養」置於首位（M-4-19990411），亦即「藝術涵養」、「生活藝術」及「人文素養」三大主軸之領域基本理念。八九家長代表 C 於一篇報導中提及此領域基本理念新增之原因：

在這樣的討論過程中，因為這個工作小組的人較少，慢慢地人越來越多，後來藝術領域專業的老師也都進來了。他們覺得說：只有生活藝術和人文素養是不夠的，還需要加藝術的素養。所以從此以後的發展，都是由這三者——藝術涵養、生活藝術、人文素養——這 3 個架構來一向的發展。

（N89-12-20000503）

是以，在八九暫綱藝術與人文的規劃期中，藝術學界專家學者的參與度越來越高，越來越能為本在八七總綱中沉默無聲的藝術學界發聲，從而使藝術與人文之內涵得以更貼近藝術學科的本質。

七、民間代表尋求管道鞏固課程之理想性

在八九領域暫綱的研修過程中，存在著對於課綱理想性與可行性兩股勢力的拉扯。當專家學者漸漸藉由研修委員、諮詢委員之身分或透過公聽會、研討會等不同途徑參與課綱的討論後，民間代表與學科專家兩方所持之不同觀點即越來越需要在彼此的磨合中找到平衡點。站在八九召集人的立場，為了考量教育現場之實施及遵照教育部之指令，其希望課綱兼顧理想性的同時，更要能夠具體地落實

於教學當中；而就民間代表而言，其則秉持一貫的理想教育藍圖，希望課程能涵育學生的人文素養，並透過多元藝術之學習使學生從中培養未來於社會中應具備的能力。由八九召集人所述的兩段話，即可見雙方在課程觀上形而上與形而下的落差：

…每一個領域都有他們整個教改團體分散到這個地方去把持看你怎麼改。然後他們的想法比較開放，我們大部分都會想到怎麼實施，我們比較屬於實施端，他們比較理想端，而他們的理想端裡面又有一點在社會的時候展現的能力端，不太是在學校內的，他的理念是離開了學校他展現出什麼？才是真正的教育結果。（訪領 89/92/97-召-1）

其實他們要的只是我們的藝術教育將來能夠變成能力，不要犧牲任何一個人，然後我們的藝術教育不要變成教藝術家，不要都教技術。我們要關懷一下別人，所以他們要的其實是比較廣的一個理想性，但是我們要做的是可以落實的，而這些落實的是教育部他要的，但是他先開放讓大家參與。（訪領 89/92/97-召-1）

由上述中可以發現八九召集人與民間代表雙方觀念的差異。課程綱要確實應具理想性，以作為最高精神指標，但不可否認的，空有理想並無法免去現場實務操作上的挑戰。至於民間代表堅持高理想性之部分原因，可能在於其對教育現場的實務運作方式及經驗較為欠缺，因此無法深切體會實施上將面臨的困境，是以造成雙方在八九暫綱的擬定過程中不斷地在理想性與現實性中磨合。

然而，自從專家學者漸漸以各種方式納入八九暫綱的討論後，其為了顧及課程實施的可行性，即開始不斷的提出關於課綱在實務面上的質疑，使得民間代表漸漸感受到自身所持的課程理想性腹背受敵，自覺無法將改革理念真正傳達給八九召集人，因此試圖藉由輿論的管道來表述其對於課程的理想。八九家長代表 C 表示：

我們一直跟他討論藝術的性質，他 always 聽不懂，所以才會有那個立報。我們在立法院開公聽會開很多次，跟他對話了很多次，可是他都有聽沒有懂。（訪總 87/領 89-家委 C）

八九家長代表 C 亦表示與八九召集人溝通時的感受：「他跟你回應的都是在講他的話，完全沒有交集，讓我們覺得非常的灰心！」（訪總 87/領 89-家委 C）而從與召集人的溝通中，民間代表感受到教授的職業聲望使其握有較大的決策權，因此轉而尋求與自身理念契合的專家學者，希望能與之抗衡。於是，開始至藝術大學及師範院校求援，在輾轉的過程中終於找到了一位認同他們理念的教授。八九家長代表 C 表達當時自己對於教授頭銜的看法及應對之作法：

…一個在民間教藝術的人，雖然他有很好的理念，可是臺灣都是以教授作為一個發言的最後的結論點，一定要有教授這個 title，所以我們也跟著這樣去找一個師範學院的教授出來。（訪總 87/領 89-家委 C）

最終，八九暫綱之藝術與人文在民間與學界雙方理想性與現實性的不斷表述、磨合中找到了彼此的平衡，修訂結果呈現雖然不盡如人意但可以接受的狀態，八九家長代表 C 表示：「應該可以說後來有磨合到 ok！可以接受這樣子啦！」（訪總 87/領 89-家委 C）。然而，這樣的磨合並未消磨民間家長代表對於藝術教育所持的高理想性，八九家長代表 C 表示：「我們希望能夠貫徹我們的理念，所以就成立另外一個地下的藝術領域，全球藝術教育網。」（訪總 87/領 89-家委 C）。因此，民間家長代表仍繼續透過全球藝術教育網向民眾傳達自身的理想。

九、專家學者主導顯性課程綱要之具體化

課綱形塑過程中，各種理念及意識型態之消長，最終皆需化為文字來呈現。領域研修小組接受教育指派進行課綱研擬作業，需依據會議進度於不同階段完成教育部指派之任務，不管研修小組委員間理念磨合之程度，皆需於時限內依序完成基本理念、課程目標及能力指標等草案內容研擬，在聯席會議中與其他領域共

同討論，使九年一貫課程能夠如期實施。因此，即使藝術與人文領域會議中委員間彼此激烈論戰，召集人仍需將各委員所表達的立場、意見進行歸納，並透過公聽會、問卷蒐集建議，綜整各方意見後協助付諸於文字，於下次領域會議中提出討論，徵求諮詢委員之意見，並於聯席會議中再與其他領域共同商討，不斷反覆此過程，使課程綱要臻於完善。據此，八九召集人表示其擔任召集人之任務：

其實我主要的工作就是接受教育部的一個既定的議題，議題裡面呢？有一些是開放的討論，然後再聚焦變成文字的時候的那個過程，那個過程裡面參與的學者，基本上除了研修小組的委員以外，我們自己還可以再請自己認為的專家進來，所以我請的專家比較多是視覺的。音樂的部份的話，他們音樂自己把關它的內容，表演他自己有表演的內容，那除了這個音樂跟表演內容以外，誰來扣其他的細節阿？所以就是由我自己找人來扣細節，扣了細節以後再整個把它串上去……。（訪領 89/92/97-召-1）

因藝術與人文領域含括視覺藝術、音樂及表演藝術三學科，三個學科雖同為藝術領域，具有藝術的共通性，然而各學科亦有其既有的學科體系與專業，因此仍具有相當的差異性。於課綱草擬的過程中，雖然民間代表委員具有表達意見與建議之權力，並嘗試透過各種管道展現其意識型態，但將這些理念化為文字的卻是各學科專家，其依自身的學科專長將綱要內容草擬完成後交由八九召集人彙整。然而，八九召集人匯整意見過程中，並非單憑其一己之力，而是再邀集專家進行草案的諮詢。但是，限於八九召集人之學科背景，其所尋求的諮詢委員多偏向視覺藝術專長，因此也影響了八九暫綱藝術與人文形塑的樣貌。

在八九領域課綱草擬之初，因為委員彼此間多剛接觸，因此理念上的磨合較嚴重，且師大校院的學科專家對於八九暫綱的參與尚處於抗拒心態，因此草案的撰寫多由八九召集人任教學校之音樂、視覺藝術的學科專家協助文字的撰寫與修改。八九召集人描述了當時草案的文字形成過程：

開會的時候大部分都去爭取權利啦！然後就吵吵吵吵吵，但是下次要交稿子，

我們還是有一些智囊團去寫那些字啦！所以最早這個暫綱的時候，智囊團就是我們竹師的這些老師，像某教授阿！都是我們竹師的一些老師來幫忙寫，音樂的話就我們學校的某老師，因為要有一個草案給人家，然後由這個草案再來討論。（訪領 89/92/97-召-1）

而除了八九召集人任教學校之學科專家在旁協助八九暫綱的草擬，奠定八九召集人學科專業之教師亦是此課綱草案的重要諮詢對象，其提供了理念與實施上的建議。八九召集人說明當時尋求學術協助的經過：

開會都在吵架，要交功課可是真的白紙寫黑字，我就回到我們學術來。回到學術來以後，因為在師大的話，基本上那時候的藝術教育就是找老師，還有郭教授而已，他其實有參與。有問題就去問老師，老師覺得要可以實施才行，實施是千秋萬世的，將來白紙寫黑字，一定要可以實施，另外一個就是能夠轉換成學生的教學才行。（訪領 89/92/97-召-1）

因此，八九課綱歷經總綱、領域研修小組各方意見表達、理念陳述，及內部與外部的壓力下，再透過學科專家發揮學術專業進行文字的轉化，將課綱擬定過程中彼此意識型態運作與理念磨合的結果於課綱中呈現，而撰寫者之意識型態亦在撰寫過程中流露於課綱的字裡行間。

十、各方理念磨合影響教材內容之形成

推陳出新的藝術與人文，不管在理念規劃或課程實施上皆充滿新意。然而，究竟如何透過教材內容將此未曾於中小學藝術教育中實施過的課程真正地落實於校園中？使教材的編輯及教師的教學能有所依歸，進而以實踐課程改革的理想。但是，顯然地在八九暫綱的研擬中，並未將教材內容做妥切的規劃，八九涉入人士 L 即表示當時身兼一線教師的自己對於如何實踐人文理念亦感到困擾，因為八九暫綱中雖然具有教育理想但卻未有明確的課程實施內涵。他道：

課程的規劃要怎麼樣去把人文的內涵納進來？這個部分是對老師比較困擾

的。這個問題一直到 97 微調之後，教材大綱裡面才有再清楚去劃分出來，我覺得那個部分反而能夠更清楚地去說明，歷史文化對於整個藝術在教材編選，還有教學考量時的一些引導，這個部分其實有助於老師去理解，但很可惜，在八七、八九這部分是沒有的，空有理念，但是沒有內涵，也沒有操作上的策略。（訪涉 87/89-觀察員 L）

至於是什麼因素造成教材內容在八九暫綱藝術與人文的修訂中懸缺？一方面是起因於八九暫綱修訂期間學界與民間代表在課程理念與規劃上的歧異所產生的嚴重摩擦，導致暫綱的修訂缺乏足夠的時間去探討實施上的細節。九二涉入人士M回憶其曾針對教材內容懸缺一事詢問八九召集人當時釀成此事之原因：

我印象中，我們藝術與人文之所以沒有教材內容，當時我問過當時負責的這個課程的召集人，我記得他當時是說因為在八九暫綱那時候，藝術與人文這個領域裡面來自民間的代表或是說有一些修訂者，有一些委員，跟這個學科專家他們的意見是有很大的這個差異，所以他們每一次開會，他所用的一個字眼就是說每一次開會就在吵架，每一次開會就在吵架，然後就一直在吵人文啦！什麼的等等的部分，所以根本在修訂時間到了之後，藝術與人文領域都還沒有把這個教材內容修出來，所以我印象中它（教材內容）的懸缺，當然也會有不同的解釋，但他的懸缺應該不是刻意認為要這樣子，而是當時就是來不及。（訪涉 92/97-專家 M）

除了九二涉入人士M上述之研修委員間的磨合壓縮研擬教材內容的時間因素之外，八九召集人敘及了另一個因素為教育部並未強制領域研修小組進行教材內容的研究，他表示：

第一個是沒有時間；第二個不必交這個作業，我們就不會先做。因為那時候我們的教材內容都還用八二年的，弄得好好的，尤其是音樂的，音樂一直強調他八二年弄得太好了，只要能夠按照那樣做的話，他們音樂就很棒了！那我們（視覺藝術）也有課程標準嘛！我們也覺得我們那個也做還做得不錯，

根本還沒有實施好。（訪領 89/92/97-召-1）

根據八九召集人上述，導致當時教材內容懸缺的另一因素則是領域研修小組基於被動心態僅依據教育所指示之領域課綱架構進行暫綱草案的研擬，忽略了放眼未來課程實施所需具備的要素之一。此外，由八九召集人所言亦可推知，在當時的研修氛圍及教育現場仍使用八二年課程教材的狀況下，學界對於藝術與人文課程的實施也許疑信參半，尚沉浸在八二課程標準的修訂近乎完備之讚嘆中，亦期待此課程標準實施後的成果，是以導致了在教材內容規劃上的疏忽，卻也因而對往後課程的實施造成深遠的影響，需再投入更多的時間及經費對此進行改善。

三、八九暫綱藝術與人文學習領域之合法化期

伴隨著七大領域之試辦工作，藝術與人文領域暫行綱要之試辦由民國八十八年九月開始至民國九十年七月，為期兩年。接著，民國九十學年度一年級全面實施，九十一學年度一、二、四、七年級全面實施，至九十二年度一、二、三、四、五、七、八年級全面實施，藝術與人文課程綱要進入了合法化時期。八九召集人表示，暫綱的試辦是此次課程改革的創新之處，從中去實驗課程的可行性，他表示了試辦與先前課程標準之差異：

因為它有一個叫做暫綱時期，暫綱就是暫時性的，是來給人家實驗看看的，實驗的這個機制在以前課程標準是沒有的，課程標準以前是訂下來就找一個實驗學校教幾個單元，這樣可以就好啦！所這個倒是它很獨特的地方，那時候全國大家都來試辦兩年，我們到處去看到底可行不可行？美術、音樂跟表演能不能融合在一起？（訪領 89/92/97-召-1）

然而，不管八九暫綱的試辦結果如何，政府已決定要推動課程改革，因此隨著八九暫綱的實施，九二課綱的修訂即啟動。但是，在八九暫綱實施期間，教育現場的教師在仍習慣分科教學的傳統下，事實上課程統整的實施確實造成一線教師心理上的恐慌。當時亦為現場教師的八九涉入人士即表示：

現場不知道怎麼樣做課程統整，這個是最大的問題。那回到教學實務現場，其實我身為一個老師的身分，那時候我也是蠻惶恐的，因為我們可以很清楚的知道，譬如我自己是音樂出身的，你叫我去上視覺藝術的課，那我是上不來的，是完全沒辦法的，所以我是抱持著看那天方夜譚是怎麼上演的方式去看那一次整個領域綱要的研修。（訪涉 87/89-觀察員 L）

課程統整實施之初，在教育部協同教學理念的傳達未明晰下，多數教師對於課程統整的旨意並不瞭解，容易誤認為是由一位老師負責整個領域的教學，甚至在學校行政體系亦不清楚課程統整如何實施的情況下，更是對老師的教學造成影響，尤其在分科較細國中端造成的衝擊更甚於慣於包班的國小端。一份輿論即指出在學校行政對於課程統整實施的不合理要求下，造成教師教學上的卻步：

一位國中老師說，美術、音樂課整合在藝術與人文領域，因此有學校要求美術老師「統整」美術、音樂，也就是也要教音樂，結果這位老師因為不會教音樂，從開學就一直請假。（N89-22-20020910）

因此，在八九暫綱藝術與人文合法化期間，教育部師資相關配套措施未能與課程綱要的修訂進行同步銜接，且課程統整之作法未明確進行宣導下，造成了學校基層實施上的恐慌與傷害，然而九二課綱的修訂已展開。

第三節 九二課綱之藝術與人文修訂的起承轉合

承接八九暫綱藝術與人文的修訂結果，與試辦現場的反應，九二課綱的修訂於八九暫綱頒布後即啟動。此時在民間代表退場與學界參與心態的轉換下，由學科專家在有限的影響力下開始主導課程綱要的修訂方向，但同時仍需正視八九暫綱試辦後實施現場反映之問題。以下由形成期、修訂期與再合法化三時期進行九二課綱藝術與人文形成脈絡的梳理。

一、九二課綱藝術與人文學習領域之形成期

於九二課綱的形成期，開始根據八九暫綱的試辦結果進行修正，然而在此時期研修小組之委員有所轉換，民間代表委員退場而藝術學界的委員漸漸開始參與、壯大，以下分述之。

（一）試辦結果之修正

為了檢討八九暫綱試辦後實施現場的問題，教育部於民國九十年九月召開了第六次課程修訂審議委員會，確定了八九暫綱修訂的基本原則，並委託國家教育研究院籌備處負責修訂工作，調整部分學習領域之內容。根據會議議程，八九暫綱修訂之基本原則如下：

由於九十學年度國小一年級已正式實施，準此，暫行課程綱要不宜進行大幅度的變動(如更動學習領域名稱、學習節數之比例、學習總節數等等)，故擬建議進行「小幅度的文字概念修正、基本能力指標之排列、符號使用之標準化與指標內涵邏輯一貫性」等處理，希望預計 90 年 12 月底前或 91 年 1 月底前完成第一階段的修正工作，讓課程綱要內涵更符合教學實際；同時並配合學習階段的實施逐次捨掉「暫行」字眼。（M-6-20010925）

根據試辦結果，藝術與人文在教育現場實施後發現課綱中部分內涵的規劃未盡周詳，且因藝術與人文含括三學科，與其他六大領域相較下，在總綱中佔有的篇幅最多，同時亦未符合總綱統整精神的要求，在能力指標的呈現上各學科的性質仍然相當明顯。因此，根據試辦實驗結果發現的缺失，由國家教育研究院籌備處開始負責修訂作業。九二召集人表示當時九二課綱進行修正的原因與研修單位的轉換：

暫綱以後呢？去實驗兩年，很多人都去做，做完也發現不好用，不好用以後，我們（藝術與人文）所佔篇幅的最多，又最長，因為我們有三科，三科的性質都還很明確，因為我們上面有視覺藝術、音樂、表演，就惹得其他這些總

綱裡面的，他們認為我們要把它統整在一起，所以就不要給我這邊做了，就剛好課程這個地方併的時候我休假，就全部回到國教院那邊去做。（訪領 89/92/97-召-1）

而原本在八九暫綱研修過程中爭議不斷的領域名稱「人文」的捨棄或保留，於九二正綱修訂期間，在教育部頒布之八九暫綱修訂基本原則的限制下，未能做領域名稱之大幅度調整，因此在九二課綱研修過程中即未對「藝術與人文」的領域名稱再做討論，此名稱則一直延用至今。九二召集人表示：

一直到九二正綱，最後的審議就決定以後就不要再去談「人文」，也就是說每次都在講人文不要，這個議題就不要再談了，等於是說「藝術」跟「人文」是絕對和在一起的，不用再談了啦！（訪領 89/92/97-召-1）

是以，藝術與人文領域名稱之爭議至此已告一段落，在總綱的限制下已未能再更動原有的領域名稱，不再有調整的彈性。

（二）民間代表委員之退場

八九暫綱研修告一段落，進入課程的實施推廣階段後，民間代表委員即開始退出領域課綱的修訂，八九家長代表 B 表示：「暫綱發布以後，去宣導一遍，那是最後一次」。（訪總 87/領 89-家委 B）；另一位八九家長代表 C 也表示：「後來我們提出的這個藝術人文領域以後，他們就開始接手了，我們就邊緣化了。」（訪總 87/領 89-家委 C）。由上述八九家長代表 C 之言，可以感受當時民間代表並非由衷的退場。八七總召集人表示民間代表對於課程理論及學校實務參與經驗缺乏而漸漸力不從心的立場：

其實際上他們也很難提出很建設性的東西來，因為他們比較不知道課程的理論，不懂課程的理論，所以他們會覺得這個重要、這個重要，但是如果進入學校的時候要怎麼樣讓老師實施？因為學校課程是要注意到兒童發展， 那是有系統性的、有邏輯的，還有它有教學法，發展階段和教學法交叉，師生

的互動都不一樣。（訪總 87/89-召）

在學科專家參與修訂後，確實因其所賦有之學術專業相對地使民間代表感受到自身專業不足的威脅。九二召集人表示當時民間代表在會議上與基層教師討論時所言有限的狀況：

他們在九二課綱在訂委員的時候，雖然是有，但是因為我們這些慢慢就到教師研習會去了。然後跟這些國小老師、國中老師討論，他們講不出什麼了。（訪領89/92/97-召-1）

然而，民間代表最終淡出八九暫綱之原因並非僅為專業上貢獻有限，尚有其他因素考量。於八九暫綱修訂期間，八九家長代表曾撰寫一封辭呈呈教育部，提出了個人參與此次課程修訂之看法與建議：

4 個月來將個人看法提供和本小組討論，秉持民間參與的態度，廣尋各方賢達人士，期能理出國家未來藝術教育的方向。過程中有未能理想者，只能盡力而為。今悉教育部不能再增聘委員，故請辭留缺，於最後定稿時刻，聘專業人才參與研修，是民間所樂見的。

個人於 87 年初參與總綱修訂時，唯一的期待是，能讓第一線工作者有被教育部誠懇邀請，來同步思考的機會…。或謂此事耗日費時，人手不足，但為了過程的精緻化，撥出時間作這一件事是值得的。在本組研修初期，個人也很想這麼做，但是意見不一，只能儘量找一些藝術教育的先輩對話，但仍嫌不足。

所以建議：

1.在公佈之前公開徵求總綱及各科指標版本，上網討論辯證，目的是活化第一線工作者的動能。

2.為了讓過程落實，建議只先公佈這次教改的方向，總綱及領域的部分，各領域也只公佈綱要草案，撥出一段時間讓大家消化、咀嚼、辯證，然後再公佈實施。（P-6-19990427）

由此封辭呈可見，課程改革之進行已與八九家長代表參與時的初衷有所落差，原希望教育現場之實務工作者能共同參與修訂，亦希望教育部能於總綱與領域課綱草案公布後，留給社會大眾更多的討論機會，並讓能力指標的訂定透過各方對話而更完整，使決策過程更精緻化、透明化、專業化。然而，教育部已決心推動改革，這些建議於教育部的實際行動中皆未看見，可見影響課程改革確實非單憑個人之力或理想有所改變，其中尚有許多因素牽動著。

於八九暫綱修訂期間，民間代表委員秉持監督之責，尚有參與，然於八九暫綱試辦後，雖然官方之藝術與人文領域研修小組名單仍有民間參與者，但其實回到國教院籌備處修訂後，九二課綱的委員已有大幅度的調整，九二委員 H 表示：「事實上因為這一批人好像只有八九召集人留下，在改這個的時候換了很大批人。」（訪領 92/97-基委 H）因此，事實上民間代表並未參與九二課綱的修訂，但他們對於臺灣藝術教育的部分理想，確實已隨八九暫綱轉至九二課綱中。

（三）學界參與心態之轉換

民國八十八年六月教育部於臺北、臺中、高雄及花蓮舉辦四場八九暫綱草案公聽會，蒐集與溝通八九暫綱之意見。接著於年底公布此八九暫綱草案，引起了藝術領域相關教師、專家學者之關注，使得原本對於藝術與人文領域課綱抗拒的學界，在於國家總體課程勢在必行的推動壓力下，不得不正視即將實施的新課程。因此，開始化被動為主動，由矛盾心態轉向積極參與。九二召集人表示了當時學界不得不面對課程改革之境：

> 這本（八九暫綱草案）出來以後師範體系的人就開始著急了，他發現他不能夠再不參加了…。所以這個時間是很重要的一個時間，這個八十八年底，八十九年就要公布了嘛！那個時候大家就開始很緊張了，那個時候就是發現是真的要做了，大家沒有一個玩假的，人家已經都做出這樣了，之後變成做的人是你，別人訂好了綱要，叫你怎麼養孩子，養是你在養！所以他們就爭取

到最後那個正綱的時候，很多人都進去了。（訪領 89/92/97-召-1）

根據九二召集人所言，新課程的推動關乎著以培育師資為主的師範校院，關乎著未來教育現場的實施，在這樣的抗拒與接受的兩難困境中，學界還是仍需以大局為重，衡量其中的利害關係。九二召集人語重心長的表示：「已經知道勢不可擋了，退出來可以！但是我們就被犧牲了，而且我們犧牲後就會變成『選修』。」（訪領 89/92/97-召-2）因此，適逢民間代表委員漸漸淡出課程綱要的修訂，而越來越多的學者開始參與課綱相關事務。在八九暫綱至九二課綱參與者的轉換下，意味著修訂主導權的轉向。然而，八九暫綱已將藝術與人文的形貌繪出，接下來的研修只能在既有的基礎上繼續完善。

二、九二課綱藝術與人文學習領域之修訂期

在九二課綱的修訂期，學者專家在其有限的影響力下，左右課綱修訂的方向，使領域目標導向八二課程標準之取向，並針對分段能力指標進行統整修，而舞蹈在此時期亦積極爭取再次納入表演藝術之內涵，以下分述之。

（一）學者專家在有限影響下主導課綱之修訂

九二課綱的修訂，教育部委託國立教育研究院籌備處負責，此時參與課綱修訂的委員已有更迭，召集人未做更動，而民間代表委員已退出，加入了專家學者及國教輔導團的第一線教師協助課綱調整，其中專家學者多以諮詢委員的身分參與。參與此次課綱修訂的九二委員G認為，基於使課綱更臻完善，希望臺灣藝術教育未來能有更好的未來而決定參與，但為時已晚，只能在既定的八九暫綱的框架下做中下游的修正，受限於總綱的統整精神及領域綱要的基本理念、能力指標等，因此影響力相當有限。他表示了修訂的限制：

先有定見了，我們是八十九年後段才被找去補足的，我當時參與，是因為看到不能這樣粗略，但是無法改變那個大局，那個大局勢是沒法改變的，因為

九年一貫的總綱是透過總綱小組通過，後來各領域才根據總綱小組的決議，再去做中下游的工作，我們還是在中下游的工作時被找去補足的！可以影響的事確實有限。（訪領 89/92-學委 G）

因此，專家學者於此階段所能做的是在原有的綱要架構下，針對八九領域課綱現有的缺失去做補強，減少課程於教育現場中實施的困境，並增進課綱內涵的精緻程度、能力指標的合併，並協助解釋過於空泛的能力指標，使教科書商能在開放的指標中找到因循的方向，進而順利通過審查。九二委員 G 說明於九二課綱修訂過程中其所能盡的綿薄之力：

所以我們能做的，就是去把藝術與人文補強，譬如說，研擬能力指標，我們去幫忙規劃，甚至後來能力指標的意思是什麼？怎麼用？我記得我還幫忙寫了能力指標的解讀跟應用的補充說明，是給編輯教科書用的，因為教科書還是要經過國立編譯館編審，包括藝術人文。（訪領89/92-學委G）

然而，針對九二領域課綱進行修訂的作業，是否真的依據試辦結果進行修正？答案並非全然肯定。因為於試辦的過程並非針對課程政策本身或臺灣藝術教育不足之處去檢討，而僅是針對教育現場中部分的學校去實驗能力指標的使用及統整課程設計、實施是否能順利運行之應用研究，九二委員G表達了這樣的看法：

課綱設計是依賴後段那一批專家學者去做修潤，至於是否依據那些實驗或者研究的成果來做調整，我認為是很有限的，而且那些實驗學校也不是做基礎研究，是做應用研究，只是把課程理念、能力指標、十大能力如何實現？應該要怎麼「合科」？怎麼「統整」？大多在做這些事。（訪領89/92-學委G）

雖然是在八九領域課綱的基礎上去做加強，但仍須針對需不足的地方做修訂。而參與九二課綱藝術與人文研修小組織成員多為專家學者或第一線教師，彼此在專業上較有共識，且課綱內容大致抵定，因此修訂過程討論順暢，但仍有無能為力的無奈之處。九二委員 H 表示如是的討論過程：

九二修改的時候那個過程真的很 peace，因為其實大家會覺得要改，有些要

修正，但是有些我們真的沒有能力修正。（訪領 92/97-基委 H）

雖然過程順利，但這位九二委員也表示在發表意見的過程中「有時候教授講的話還是比較有份量。」（訪領 92/97-基委 H）因此，專家學者於此修訂過程仍有較大的權力決定九二課綱修訂的方向。

二、課程目標主軸趨於八二課程標準之取向

在九二課綱的研修過程中，領域課程目標主軸產生了較大的轉向，八九暫綱為「探索與創作」、「審美與思辨」及「文化與理解」三主軸，九二課綱則將八九暫綱之課程目標主軸合併並新增一主軸，轉變為「探索與表現」、「審美與理解」及「實踐與應用」，而形式上仍為三大主軸。

在公聽會蒐集意見的過程中，現場教師對於八九暫綱之課程目標「文化與理解」提出建言，認為應考量藝術教育現況中，在教材準備度上文化層面教材的缺乏與準備上的困難。此外，衡量八二課程標準的實施，實踐領域除了在生活上具有相當的實用性，亦有現成的教材可以使用，但這部份在九年一貫課綱中卻懸缺了。九二召集人說明了公聽會所蒐集的建議：

公聽會就開始了，在各個地方的公聽會裡面就認為這兩個，第一個是很多學校的老師要準備審美的教材，文化的教材也沒有，再加上他們才剛剛上完八二年的課程，八二年有生活實踐，怎麼布置家裡？…這些教材都還在，…都是很實用的。那些部分的教材突然在這個地方整個就沒有了。（訪領 89/92/97-召-1）

除了各地公聽會中現場教師的反應，於九二課綱初次的研修會議中，視覺藝術背景的學科專家九二委員 G 亦提出了八二國小課程標準中有生活實踐領域、八三國中課程標準中有實踐領域，然而八九暫綱中此實踐目標卻消失之疑問，而實踐是將所學的藝術應用於生活的能力，對學習者而言是重要的，因此也促使研修小組審視實踐領域的議題，思考在中小學藝術教育中實踐領域之重要性。九二

委員 H 描述當時會議的討論狀況：

視覺藝術背景的九二委員 G 提出我們之前有實踐，為什麼我們這次沒有？因為最早的課程標準裡面，有實踐。事實上，整個學習來講，還是要有實踐與應用，當時大家也認為有道理啊！不然其實大家看「文化與理解」真的是比較理想性的東西，那事實上需不需要？當然還是需要，課程目標還是需要，只是怎麼去達到？用創作的方式去達到文化與理解事實上還是可以呀！（訪領 92/97-基委 H）

於是在委員們對於八二課程標準實踐領域的認同下，九二課綱修訂的首次會議即確定採用八二課程標準實踐領域之目標，並由提出此建議的九二委員 G 負責草擬作業。九二委員 H 表示：

第一次就確定要實踐與應用，所以就請視覺藝術背景的九二委員 G 回去擬，接下來就是朝那個方向一直前進，一直 follow 下去。（訪領 92/97-基委 H）

對於領域課程目標主軸之一「實踐與應用」的修訂並沒有其他委員提出異議，所以是在理性和平的討論中決議的。九二委員 H 說明當時會議的情形：「在討論的時候其實就是因為沒有實踐，實踐應用很重要，尤其在中小學，很快就說服大家，並沒有激辯…。」（訪領 92/97-基委 H）由此可見委員肯定實踐目標之重要性，亦可見專家學者於會議中的提議具有說服力與影響力。

八九暫綱中的兩個目標主軸「審美與思辨」、「文化與理解」在九二課綱中的修訂，是另一位具有課程標準研修經驗的視覺藝術背景學科專家所提出的，其認為八九暫綱課程目標主軸所用的詞彙在概念上具有重疊性，「審美」、「思辨」兩者皆與「文化」的關係甚深，為由多元的文化脈絡及活動中去體認、珍視各種藝術的價值與風格，因此建議將之整併為「審美與理解」。九二召集人說明當時合併此兩大課程目標的原因：

至於說文化與思辨變成.....，因為原先是一位視覺藝術學科專家提出來的，他們會覺得審美也是跟文化有關係，思辨也是，這兩個重疊，然後又回到八

二。（訪領 89/92/97-召-1）

九二委員 H 則反應雖然表面上看似僅為課程目標主軸的合併，但事實上課程目標的意涵具有很大的改變，其亦表示對於九二課綱中課程目標主軸在文化面上的轉變與實踐面上的新增召集人表現出尊重，於修訂過程中僅做客觀陳述。九二委員 H 說明：

九二召集人很客氣…。那時候大家提出來的意見，他只是說明來龍去脈，大家說要改成「實踐與應用」就改了，那個改變其實是很大的，雖然是合併，但「文化與理解」幾乎不見了！（訪領92/97-基委H）

領域課程目標主軸文化與理解中「文化」的消失，及審美與思辨中「思辨」的捨去，代表著課程目標中對於文化層面及高層次的思考、批判力的削弱，將比較精神性的抽象思維抽離，代之以在生活中的可以具體應用與實踐的藝術，而這樣的改變似乎也更貼近基本理念的藝術涵養、人文素養及生活藝術三面向，也更符合一般學校藝術教育之宗旨。

因此，在其他委員沒有異議，召集人亦表示尊重的態度下，順利地即將領域課程目標主軸確定，九二課綱中領域課程目標主軸回到了八二課程標準的三個領域，分別對應「表現領域」、「審美領域」及「實踐領域」。由此可以推知八九暫綱原本的「探索與創作」於九二課綱中修訂為「探索與表現」，應是為了呼應「表現領域」。是以，在視覺藝術背景學科專家思維的運作下，及其他參與者的呼應下，九二課綱的課程目標主軸成形，潛在的反映了修訂委員心中對於八二的課程標準的認同感。

（三）舞蹈再次爭取納入表演藝術

舞蹈因為於總綱決策時已劃分至健康與體育領域，因此在八九暫綱中將表演藝術模糊地界定於戲劇。在八九召集人的指示下，表演藝術內容的不在舞蹈上著墨，因此八九領域課綱在能力指標、教材編選上皆偏向戲劇。於是在八九暫綱公

布後引發了舞蹈界極度的不滿，戲劇背景的八九研究員D表示了當時舞蹈界的反彈聲浪：

暫綱出來了以後，那麼我們這些舞蹈界的老師就「啊！表演藝術怎麼會沒有舞蹈？」因為一看起來好像都是戲劇嘛！是不是？那就把所有的這種，我不能講說是怨氣啦！就是至少他們會認為我是排斥舞蹈，所以才沒有把舞蹈排進去，因為我是戲劇的嘛！對不對？其實事實上並不是這樣。好啦！等到暫綱做完了以後，兩年以後要做正綱以後，那就吵得很兇呀！那既然舞蹈不列，那戲劇也不要列，至少也不要什麼戲劇、舞蹈啦！反正表演就寫表演嘛！那表演變什麼？表演變得不知道是什麼？表演就變成聲音與肢體的表現與及其展演，看不到舞蹈這個字眼、看不到戲劇這個字眼。（訪領89/97-學委D-2）

是以，於九二領域課綱修訂時，舞蹈界積極爭取將舞蹈納入表演藝術之中。而此時參與九二課綱修訂的多第一線教師，戲劇背景的八九研究員D於此階段並未參與，他表示於此階段其僅擔任諮詢委員，未參與實際的修訂：

九二的時候，那個時候是正綱的時候，最主要是以國中小的老師為主的那個團體，我是諮詢委員，並沒有實際參與…。有提供了一些我們當時在寫暫綱的一些內容。（訪領 89/97-學委 D）

因此，舞蹈於九二課綱爭取納入表演藝術之時，八九暫綱戲劇背景的研究員並未參與，由此推知，舞蹈界能減少利害關係人之阻力。於是，九二課綱修訂時設法以模糊的方式將舞蹈納入，在音樂委員同意以聽覺來呈現示音樂時，表演藝術即以「動覺」來概括戲劇與舞蹈。九二委員H說明了當時修訂的狀況：

其實是暫綱改成正綱的時候，那時候本來要把表演藝術都加成舞蹈與戲劇，但是後來音樂變成聽覺，視覺、聽覺、動覺，所以後來課綱是用動覺來解決，所以就沒有很清楚的字眼去提舞蹈與戲劇。（訪領92/97-基委H）

以「動覺」這樣模糊的詞彙來含括戲劇與舞蹈，連帶地也影響了能力指標的撰寫，八九研究員D表示：「到了九二的時候，課程的能力指標裡面也不要寫戲

劇，也不要寫舞蹈，反正就是含含糊糊的帶過…。」（訪領89/97-學委D）另外，也影響了表演藝術教材範圍的界定，修訂為「表演藝術：包含－肢體語聲音的表達與藝術展演等範疇。」（教育部，2003a）而舞蹈界積極爭取成為表演藝術的課程內涵時，雖提使舞蹈的藝術性質更加彰顯，但同時也加重了藝術與人文的課程內涵。

（四）分段能力指標的統整修正

八九暫綱經過試辦後，教學現場及教科書商皆反應分段能力指標解讀困難且使用不易。而經過總綱小組討論後，認為藝術與人文中視覺藝術、音樂及表演藝術學科性質明顯，統整性不足，所佔篇幅又最多，因此需進行修改。九二召集人說明了當時試辦結果與總綱小組對於藝術與人文領域能力指標的看法：

> …做完也發現不好用，不好用以後，我們（藝術與人文領域）所佔篇幅的最多，又最長，因為我們有三科，三科的性質都還很明確。…，就惹得其他這些總綱裡面的，他們認為我們要把它統整在一起…。（訪領 89/92/97-召-1）

於是，在試辦結果的考量下及總綱小組的壓力下，九二領域課綱的修訂，一改八九暫綱能力指標分科羅列的方式，各階段以三學科統整的方式呈現。然而，雖同為藝術領域，但三學科的如何從互異的學科性質中找到共通之處，且美術、音樂在臺灣中小學校藝術教育中發展已久，有各自的教材及教學傳統，分野明顯。最後，經過領域研修小組的討論，及音樂組的同意下，以感官方式的視覺、聽覺及動覺來呈現。表演藝術專長的九二委員H解釋了修正的原因：

> 視覺、聽覺、動覺那個其實改變還蠻大的，那為什麼大家會同意？就是音樂他都願意用聽覺，因為放音樂，視覺藝術跟表演藝術跟放視覺、聽覺、動覺，其實正綱的時候我們是希望讓統整可以更容易去達成，所以又把它放得更寬一點，在修改感官那時候，其實是希望更寬一點。（訪領92/97-基委H）

音樂背景的九二委員F反映在當時統整精神的要求下，及更符合一般學校藝

術教育之目標，九二課綱內容在書寫上需減少使用音樂、視覺藝術及表演藝術這些使學科界線清楚的專業性詞彙。他表示：

…甚至不能出現音樂、視覺藝術、表演藝術太多這樣單科的字眼。…可能當時有參與總綱的委員，還有我們在藝術與人文領域裡面的一些學者，他們是很強調不能看到太多單科的字眼，因為他們覺得這是普通教育，不能看到太專業的一個教育方向。（訪領89/92/97-學委F）

因此，藝術與人文領域以感官性質視覺、聽覺與動覺的統整詞彙來模糊三學科的性質。在第一線教師的協助下，進行能力指標的統整與潤飾，九二委員H表示了當時基層老師的協助：

那時候他們很多地方的輔導團，在那邊把一項一項一項做統整，因為他們這樣子看很難看，所以他們就換成那種樣式。（訪領 92/97-基委 H）

九二召集人亦表示當時基層教師對於能力指標的貢獻：

九二年的還要去修得更好，幾乎很多是他國教輔導團來修，找以前的那些省輔導團的來修，所以那些用詞什麼的就比較沒有像現在這個都是教授修的。（訪領 89/92/97-召-1）

此外，專家學者在既積極又具體的意見表達下，亦大力協助分段能力指標進行整併，完成後再經由會議與領域研修小組進行討論。九二委員H表示：

九二委員G那一次被找進來…。他提出具體的意見，所以那些能力指標後來就交由他去修擬，他修得最多，後來提出來討論。

（訪領92/97-基委H）

在總綱小組對於藝術與人文領域提出所佔篇幅太多的建議下，領域研修小組除了針對能力指標進行統整外，亦對能力指標的內容進行刪減，根據九二委員所言：「後來也刪掉好多條，因為後來條數變得比較少。」（訪領 92/97-基委 H）

九二課綱藝術與人文領域的修訂，已由教育部委託國家教育研究院籌備處負責，因此降低因專案委託而職責劃分不清、修訂品質不一的風險。此次修訂在學

科專家及第一線教師的討論過程中，已未像八九暫綱的形塑中充滿民間代表與學科專家意識型態的角力，亦因學界積極協助修訂，外在壓力團體的脅迫已漸失，然而在總綱限制及八九暫綱的架構下，九二課綱的變動幅度已較小。

三、再合法化期

隨著教育部於民國九十二年一月發佈國民中小學九年一貫藝術與人文課程綱要（O-6-20030115），九二課綱再次正式合法化。然而，九二課綱發布後，實施現場的反應已未如八九暫綱般紛紛擾擾，充滿對於課程實施上的反彈。由輿論資料檢視，可以發現九二課綱之頒布各界對於藝術與人文的的爭議已趨沉寂。九二涉入人士 M 說明了其曾與九二召集人討論教育現場如是轉變的原因：

> 大概應該是在 2002 年之前，我覺得就是我看到這個整個教育界，還有藝術教育界，應該對這個九年一貫、藝術與人文、還有統整是有很大的反彈，那教育界集中在統整，藝術教育除了統整之外當然還集中在這個人文、還有表演藝術的部分進來等等。但是後來大概在九二之後，就慢慢的這個整個的這種爭議喔！就慢慢的消彌下去、平緩下去，就沒有看到這麼多的一個爭執。我覺得喔！這個整個的平緩喔！它其實是很弔詭的，因為當時我曾經跟這個九年一貫一個非常重要的負責者，就課綱的這個負責者，我也曾經跟他討論過這個狀況，那他自己曾經非常悲歎的說，他看到全國都在作假，這是是他所說的話，全國都在作假。（訪涉 92/97-專家 M）

根據九二涉入人士 M 上述之「全國都在作假」的弔詭現象，反映了教育高層由上而下所推行的課程實施統整之道，或是基於希望藝術與人文得以落實的各種評鑑機制，實施現場皆以自己的方式進行消極的應對，產生了以上有政策，下有對策之情況。九二涉入人士 M 同時以「有機體」來說明教育現場對於藝術與人文課程實施的適應：

> 我覺得從這個八九到九二它慢慢地好像這些爭議似乎都慢慢平淡下來，我覺

得不是它不存在，而是教育界是很有機的，有機的一個這種有機體，所以教育它在裡面他們會各自進行演化，或是各自進行存活的方式，這個你要美術老師教音樂嗎？表演藝術嗎？ok 阿！上表演藝術就放個影帶，或叫學生上台，反正學生看個綜藝節目他就演出戲其實是不難的，不論裡面是什麼樣的成分，對不對？他就可以這個等等，就是變成上有政策、下有對策。（訪涉 92/97-專家 M）

據此，九二課綱的再合法化時期，實施現場對於藝術與人文課程的實施產生了寧靜的反抗、消極的應對，使得課程綱要在表象中落實，因而影響了課程實施的成效，而教育現場的這種演化，亦將遷動九七課綱修訂之方向。

第四節 九七課綱之藝術與人文修訂的起承轉合

隨著九二課綱的頒布實施，民國九十五年九二課綱微調啟動，再次展開藝術與人文課程綱要的修訂作業。然而，此次的課綱修訂雖然是利基於微調的大原則上，卻在課程綱要的實施要點產生了轉向，以下由形成期、修訂期與再合法化三時期進行九七課綱藝術與人文形成脈絡的梳理。

一、九七課綱藝術與人文學習領域之形成期

九七課綱藝術與人文之形成期，因課程綱要異於課程標準的性質，需隨著時間與社會的轉變進行課綱基本架構不動的小幅度調整，是故以下就與時俱進之調整及遵行微調原則之大方向兩部分分述九七課綱之形成期。

（一）與時俱進之調整

九年一貫課程政策以課程綱要取代課程標準，希望實踐課程鬆綁之教改主張，因此課程綱需隨著時間的演變、時代的進步進行調整。從八九暫綱於民國九十正

式在國小一年級開始實施，接著進行八九暫綱之修訂，民國九十二年發布九二課綱，至民國至九十三年正式全面實施九年一貫課程。實施多年後，教育部於民國九十五年十月公告進行九七課綱之微調，並於一百學年度起實施，因此整體課程政策的微調指令下亦牽動著藝術與人文領域的修訂。九七召集人表示微調是課程綱要的常態：

每五到十年就微調，是當時就這樣講的，所以他不要把它做成標準，標準就是一實施是十年到二十年，所以這次就是一直要微調，微調變常態，那就是所謂的比較開放，跟著時代進步。...到九七的時候，是因為我們開始覺得已經實施那麼多年了，總要微調，然後就開了會決定。（訪領 89/92/97-召-1）

隨著世界各國所興起的美感競爭力之氛圍，整體社會對於藝術及藝術相關產業的亦更加重視，社區總體營造的活絡，具有美感素養的美力人才培育亦顯得重要，期望藉由學校一般藝術教育來提升臺灣社會的美感競爭力，也成為此次九七課綱微調方向之思考，九七召集人表示：

九七年的話，就是因為要落實美力臺灣啦！其實已經想要讓臺灣變成也可以看得懂展覽，然後各種藝術的活潑，能夠進到各個美術館，我們也可以跟著過去，等於我們的氛圍，社造...，從小到大，就是產業也進去。（訪領 89/92/97-召-1）

且課程綱要僅是給予教育各界一個發展的遵行方向，但是適不適用於教育現場中實施還是需賴落實後才能進行檢討、反思。歷經藝術與人文課程多年的實施，各種藝術與人文課程政策的配套措施也陸續隨著九二課綱進入教學現場，因此對於九二領域課綱不適切之處進行調整、增減亦是需要的。九七召集人表示：

寫這些（課綱）等於是給大家有路可以走，有一條路可以指引，而且這個走是可以實質上達到的，但是適當不適當真的是要微調，因為十年下來，有些不適合就不要了。但是要有配套進來，譬如素養指標進來了、設備、藝術家駐校，然後深耕等，大概有十個項目進來了。（訪領89/92/97-召-1）

根據九七召集人上述，除了課程實施以來課綱對教育現場適用性的考量外，相關配套措施的實施亦使得課綱需隨現場之反應有所轉變。

（二）遵行微調原則之大方向

九七課綱所依據之微調原則，為考量未來十二年國教之修訂啟動在即，因此總綱小組決議在不更動大架構下，進行微幅的課綱調整。九七總綱委員 A 說明總綱小組決議九七課綱採行微調之原因：

> 九七的時候他是微調，這是基本，因為原則上那個同時在國立教育研究院也進行了相當多的基礎性的研究，所以原則上九七的課綱叫微調，微調就是他不去動大架構，緊接著就是基礎性研究完，也就是我們說十二年國教要啟動了，所以在那個請況下，原則上總綱小組的人會覺得，十年如果一個大的轉變，課程本來就要不斷往前滾動啊！在此時此刻就不宜再去動更大的架構。（訪總 87/89/92/97-基委 A）

因此，在總體課程微調的大原則下，藝術與人文並未有立場去做大幅度的更動，九七委員 E 如是表示：

> 因為那次是微調啦！微調也是教育部給的一個方向，微調當然就是不能更動太多，而且不是只有我們這個領域，其他的領域也都一樣，假如人家都不動，只有藝術與人文動很多，這樣子好像也不符合。（訪領 89/97-學委 E）

是以，在教育部微調原則的規範下，藝術與人文於九七課綱中著重於實施要點的調整，而基本理念、課程目標及能力指標以不動為原則。九七召集人表示開會決議之藝術與人文的微調原則：

> 那個原則是我去開會的，我去開會就確定我們的指標不動，我們的基本理念不動，我們的總綱不動，我們要動的只有實施要點，增加的教材內容，那個原則是我訂的。（訪領 89/92/97-召-1）

在課程綱要微調是常態的特質下，符應社會之脈動及藝術與人文配套措施之

實行，九七課程綱要的修訂正式啟動。

二、九七課綱藝術與人文學習領域之修訂期

在九七課綱的修訂期中，藝術與人文的精神理念產生了淡化的現象，同時為了因應實施現場的狀況，九七課綱在實施要點的課程統整與評量上皆有所修正，同時新增了懸缺已久的教材內容，以下分述之。

（一）人文精神之淡化

九七課綱在教育部頒布的微調原則規範下，課程目標以不動為原則，領域名稱亦未做修訂。然而，自八九暫綱研修以來，藝術與人文的領域名稱即引起廣大討論，強調學校藝術教育應涵化學生人文素養，因此在領域名稱上強調人文的重要性。八九暫綱修訂期間，「人文」爭議不斷，領域名稱時有更迭，但在最後的教育審議委員會決議下，「人文」兩字從此緊緊相繫於臺灣中小學藝術教育的領域名稱上，提醒著藝術教育應彰顯人文之精神。然而，領域名稱上對於人文的強調並未代表著於內涵上也是如此，在歷經十年的演變中，藝術與人文領域雖含括工具性與本質性之價值，但實質內涵愈來愈強調藝術教育的本質。九七召集人表示了藝術與人文領域課綱這十年來的改變：

> 這十年來的演進呢？八七年的課綱它其實是合科的，合科的意思就是音樂、美術…等等三個以上把它合在一起，…先用合科當一個大磁鐵把它先合在一起，在這樣的架構上去發展的…。然後八九，它強調的是人文為核心，以人本去統整，反正要統整一定要回到孩子那個人為核心。九二課綱的話，是強調要有計畫的去陶冶，…現在藝術開始了，回到本質了，只有透過藝術這個管道的陶冶，才能夠人文。到了九七以後，這個人文慢慢不見了，還是回到我們的學科本質，還是藝術陶冶跟美感生活，這個人文根本不看了。（訪領89/92/97-召-1）

經由八九召集人所述可瞭解對於人文精神於領域課綱中的轉變。他提到事實上經由美感教育的體驗，默默地人文即已蘊含於其中。而美感教育即是從藝術本身去提升美感素養，著重於藝術本質之教學即可達成，因此九七領域課綱回到了藝術教育的本質上，不再刻意強調人文。九七召集人說明了這樣的思考：

我們覺得是美感教育要去提升，而美感教育是立基於美感經驗，有很多的美感經驗，很多不是美感的經驗，你都會去分辨。要會分辨，首先就是要慢慢去沉思，心態要開放，要包容跟開放，就有人文啦！...這次微調課綱裡面，它就慢慢還是回到我們本質上了。（訪領 89/92/97-召-1）

人文精神在藝術與人文領域內涵中的削弱，代表著課綱參與者的轉變所帶來的主導權轉向。由此可見，於領域課綱的修訂過程中隱性的意識型態尚不斷的領域內涵的知識選擇中運作著，九七課綱表面上領域名稱雖未改變，但已回到不希望人文模糊藝術學科本質的立場，著重藝術教育的本質。

（二）課程統整精神之弱化

課程統整在九年一貫課程改革推動後，成為廣被討論的教育名詞，各界褒貶不一。在八七總綱統整教學與合科教學幾乎被畫上等號時，在八九暫綱修訂初期對於統整精神未全面瞭解時，引發了學界及教育現場的教師相當的反彈，於藝術領域亦是砲火連連。課程統整確實具有理想性，然而歷經多年來的實施，在實務的運作上也充滿考驗。首先，是教材編輯上所面臨的問題，具有教科書編輯經驗的九七委員 H 表示：「課本編出來大家覺得好像沒有辦法做很有效的統整。」（訪領 92/97-基委 H）

而臺灣一直以來皆實施分科教育以來，面對突如其來的課程統整衝擊，也使得原本分科的音樂、美術於藝術與人文領域中重新調整原有的課程體系，思考統整的可行教學方式，試著以人文精神、藝術的共通性、主題等進行課程統整。然而課程統整實施日久後，仍面臨了實施現場彈性疲乏的挑戰，九七委員 H 提到：

統整熱潮過了以後，大家慢慢又回到自己的本科！大概一開始的時候，八九、九十到九一、九二，教學大家都在做統整，然後之後大家又覺得真的有一些難處，而且不好統整…。（訪領 92/97-基委 H）

八九暫綱，在教育部的積極倡導下，與統整相關的研習、課程設計比賽等活動確實相當活絡，然而九二課綱的合法化時期已產生實施現場表象服從課程統整的現象。因此，經過努力嘗試課程統整後，亦產生實際面的難題，使大家趨於回到自己熟悉的學科。具有多年藝術教學經驗的九七委員 H 反映：

真的要統整，還是真的要對視覺、音樂、表演真的都很熟悉，才能去做真正的統整。今天譬如你視覺、我表演、他音樂，我們都在做一個表面上的主題，所以到最後主題統整怎麼做？喔！母親節！演母親節、唱母親節的歌、畫母親節，這真的叫統整嗎？因為我們後來都可以知道，到最後其實就是主題統整最容易，然而概念的統整的才是最重要的，但是概念統整這部份真的很難切進去，也是因為這樣的發展以後，大家也發覺真的不要再下去了…。所以九七的時候，也因為大家的反應，九七課綱慢慢回歸到可以分科教學。（訪領 92/97-基委 H）

根據這位九七委員 H 的課程實施經驗，發現了主題統整易行而概念統整難行的問題，其認為除了進行簡單的主題統整外，尚需有深層的概念統整，這才是最重要的部分，但概念統整必需具有相當的學科專業性才能確實達成。九七委員 J 亦表達了相似的見解：

因為行不通嘛！因為完全要統整的話有它的問題，就好像說音樂的樂器的學習，不是每個老師都能教的，對不對？視覺藝術老師也不可能教音樂的鍵盤樂啊！雖然我會彈，但是我還是不專業，而且還牽涉很多樂器，就好像音樂老師來教視覺藝術也一樣啊！有很多媒材他沒有弄過他怎麼懂，本質的部分是沒有辦法取代的，但是共同美感的共通性是可以融合的，所以才會說可以分科，當然也可以用統整。（訪領 97/學委 J）

九七委員J表示在藝術的共通性上進行統整是可以在教學現場順利運作的，然而藝術學習不可能僅止於認知、情意上，在技術上、在藝術的本質亦需兼顧，因此課程統整的實施應更具彈性。

在課程統整多年後，經過現場調查，統整在教育現場有名無實，雖然課程政策倡議在課程實施型態上進行轉變，但第一現場的學校行政體系、教師在觀念上仍根深著分科的概念，九七委員 E 提到了課程統整的現況：

現場的調查，我們發現將近百分之八十甚至超過八十的學校都是進行分科教學。而且他們在聘用老師的時候，也是一樣認為一定要聘表演藝術的老師，因為學校原來就有美術，也有音樂，就是沒有表演藝術，所以大家對於分科的概念還是根深蒂固。因此，也可以說為了讓這個現況能夠合理化，所以修訂委員就調整了這個部分。（訪領 89/97-學委 E）

根據九七委員 E 的描述，顯示了課程改革理念與課程實施現場的斷層，因此九七課綱修訂時反過來適應教學現況，使教學現況能夠合理化。此外，九七委員 E 亦提到了臺灣教育界對於評量的概念日趨強調，為了使評量能順利進行，需仰賴藝術教師對於各學科的專業，由此也需突顯了各學科的本質，如刻意強調統整較無法做到有效評量。他描述了此狀況：

我負責九七課綱修訂的時候，我有一種感覺啦，那個時候所謂「評量」的概念已經慢慢地強化。假如要求學校做評量的話，勢必是要專長老師才能夠評量，譬如說要訂一個評量規準，你要我音樂老師去訂視覺藝術的評量規準，我真的是沒有把握，但是假如我只要帶領學生進行一個鑑賞活動，或者是簡單的技術性學習活動，也許我還可以模仿，或者是學會怎麼來帶這個活動，可是若要求我進行評量的時候，我沒有專業能力，就無法判斷這個學生的能力到底表現到什麼程度。（訪領 89/97-學委 E）

由教育部於 2005 年公布的藝術與人文素養指標中，亦可見藝術教育界對於評量的重視，為了使課程更具體化以提供教育現場進行評量，素養指標根據藝術

與人文的領域目標與能力指標以分科及綜合性的方式來訂定指標，從中可印證完全利用統整方式進行評量確實具有難度。

在教科書編輯、統整實施現況、課程評量等方面因統整原則而面臨困境，使得九七課綱研修小組於修訂過程討論關於課程統整的議題，討論過程中大家紛紛表達對於統整概念的看法，成為贊成修改與維持原課程設計原則的兩股勢力，視覺藝術背景的九七委員 I 說明了當時的會議狀況：

每一個人都講出想法，分成兩邊的人嘛！有幾位是比較支持照原來這樣，不要做太大的修改，那我跟蘇老師跟陳老師還有王老師，我們都比較傾向就是希望更開放的空間，那我們提的其實都很接近，只是再加強這樣，在語言裡面做加強。（訪領 92/97-基委 I）

九七委員 I 從教師統整能力的自主權及教科書編輯的觀點出發，認為現場教師於師培養成過程中均是分科學習，未必所有教師皆具有課程統整的能力，因此建議教科書應將個學科分立，讓教師彈性使用，根據需要自行進行統整，他曾給予九七召集人建議：

是不是可以在字面上可以做一個修正？我認為要把它合成一個課本沒有關係，但是單元應該獨立，音樂是音樂的單元，美術是美術的單元，表演是表演的單元，老師要不要統整，這是老師的事情，有能力的去統整，沒能力的就按照這樣上。（訪領 92/97-基委 I）

九七委員 I 也表示研修小組為了調整課綱上原有的統整原則字眼，歷經了一段討論過程：「為了那一句話，爭論多久你知道嗎？開了好幾次會。」（訪領 92/97-基委 I）而九七召集人提到在統整原則修訂過程中，一位視覺藝術背景委員的想法亦是促成的統整精神轉變的因素，九七召集人描述了這位委員的想法：

不要統整了，他認為將來一定要分科的。…那時候有一批他的子弟兵，他們覺得他們在國中很難實施，而我當召集人的時候，我都是在國小，所以國中這個部分的現實面我比較沒辦法考慮到。（訪領 89/92/97-召-1）

由此可知，此位視覺藝術背景的委員是影響統整精神在九七課綱中消融的重要關鍵。從上述中，也發現領域召集人因對國中階段的藝術教育生態較不瞭解，所以在八九暫綱、九二課綱修訂時未能顧及全面去考量國中實施課程統整的難度，因此於課程修訂上召集人需具有更廣的視野考量國小與國中課程實施的差異，並多與國中、國小的一線教師溝通。因此，課程統整在各種實務面的挑戰下，及視覺藝術背景委員的分科思維下，最終於九七課綱中以非常彈性的字眼「依個別藝術特質」，模糊的說明了可以用分科或統整的方式進行教學，將八七總綱以來一直強調的統整精神彈性化了，意含著可恢復至八二課程標準的分科教學。

（三）教材內容之形成

九年一貫課程為了賦予教師及教材編輯者更大的的彈性，在教材內容上並未做限制，希望能夠透過能力指標讓教師及教材編輯者更自由、充分地在課程設計上做發揮，因此取消了一直以來課程標準所具有的教材綱要，然而在教育現場的考驗下卻發現不如預期中理想，多年來臺灣的教師已習慣受制於編輯好的教科書、教材。九二委員G說明了這樣的問題：

> 當時它的思維是以能力指標去解讀，從能力指標裡面去延伸教材，不要給大家太多限制，但是不給限制反而造成老師無所適從…。（訪領89/92-學委G）

九七委員E亦表達了與九二委員G一樣的觀點，藝術教學的內容、材料廣泛，第一線教師在課綱未具體說明教學內容的狀況下，在沒有任何參考可依據的情況下，難以進行教材設計。此外，九七委員E他還提到了教科書編輯的內容也因為過於彈性而不夠切合理想。他陳述：

> 最明顯的是教科書的內容方面大家覺得很不理想，然後是老師的教學，因為現在都要自己設計課程，因此也發現老師對於教學的內容還有教學的方法，就是沒有概念，這是從音樂的角度來看，視覺藝術修訂委員也有同感，表演藝術修訂委員更是沒有頭緒，委員們覺得沒有給一個guideline的話，學校的

老師根本不知道要怎麼教。因為範圍那麼大，又綜合了舞蹈和表演，其實後來舞蹈就進來了，雖然還是稱為表演藝術，起初表演藝術幾乎等同於戲劇，但後來舞蹈也被接納了，只是我們沒有說明表演藝術分成戲劇和舞蹈，有的學校實施舞蹈教學，有的實施創造性戲劇，好像都被認同了，所以表演藝術修訂委員也認為應該要提供一個內容的架構。（訪訪領89/97-學委E）

基於現場教師及教科書編輯之需求，九七課綱小組於修訂過程中討論了教材內容自九年一貫課程實施以來懸缺所產生的問題。原本希望賦予教師自主及教師書編輯彈性的良善立意下，卻反而造成教師及教科書編輯者在課程設計尚未盡理想，因此決定在九七領域課綱中增設教材內容。

在九七領域課綱教材內容的修訂過程中，可分為研修小組與視覺藝術、音樂、表演藝術之起草小組，每個學科的起草小組均有一位召集人負責整合各學科所草擬的教材內容，並交至研修小組共同討論教材內容草擬的適切性，最後再由召集人向各領域做報告，九七召集人表示了他的角色任務：

其實我的任務都是把各個專業、各路人馬統整成一個比較邏輯，然後上面可以跟其他領域來交差，下面又可以考慮到至少可以實施。（訪領 89/92/97-召-1）

在分組草擬的過程中，音樂組依其學科教材擬出了「音感與認譜」、「即興與創作」、「演唱與演奏」及「感受與欣賞」四個面向。表演藝術則是由小組召集人召集相關學者及第一線教師進行撰寫。視覺藝術組則因於會議中，有起草委員提出美國的教材架構，因此朝美國教材的方向進行簡化並歸納出「表現試探」、「基本概念」、「藝術與歷史文化」及「藝術與生活」四個面向，且九七召集人表示：「這四個層面是來扣緊我們課綱實施要點裡面的基本內容。」（訪領89/92/97-召-1）九七委員J描述了當時視覺藝術組草擬教材內容的過程：

原來起草小組最先說要怎麼寫？當時我拿了美國的教材架構，總共八個向度還是九個向度。然後我提出來之後...，說這個考慮的向度非常清楚，後來好

像是由林俐萍跟傅斌輝…他們去簡化，才出來那四個向度。（訪領97/學委J）

在研修小組的討論過程中，視覺藝術組所提出的教材內容四個向度很快的得到了表演藝術組的認同，使原考量此四個向度不適音樂教材內容劃分的音樂組，在壓倒性的局面下僅能勉強接受視藝術組所提出的架構，音樂背景的九七委員 E 表示：「我個人當時是不太滿意視覺藝術組所提的架構，但是表演藝術也贊成他們，所以我們就輸了。」（訪訪領 89/97-學委 E）因此，在九七召集人指示需有統整的架構下，音樂組最終只能妥協將其小組所擬定的教材內容分別分配至視覺藝術組所提出的四個向度中，音樂背景的九七委員 E 描述了當時的教材內容架構於會議中產生的過程：

我覺得是依照視覺藝術的陳老師的建議，我印象中是視覺藝術修訂委員提出來的，其實那個架構對音樂來講並不合適，因為既然是教材內容，我們當然要用音樂老師看得懂的教材內容嘛！但是後來等於是妥協了，因為那時候主持人認為，我們還是要有一個統整的架構，音樂已經弄出來的內容就分別把它套進來。當時音樂的教材內容是分成音感與認譜、即興與創作、演唱與演奏、感受與欣賞四項架構，因為是教材的內容嘛！所以教材通常是用這種類別來劃分，但是後來就把它打散，我們整理的原稿還是以音樂的四類來劃分，然後再把它套到視覺藝術組提出來的架構。…坦白講張曉華老師好像都還蠻依著視覺藝術組來走，他好像比較沒有很堅持的意見，我也不是堅持，只是說明我們音樂一般的做法。（訪訪領 89/97-學委 E）

教材內容在表演藝術組的贊同下，及音樂組沒有極力堅持到底的阻力下終於產生。然而，研修小組此次對於教材內容之增設相當重視，亦希望對教師及教科書編輯者有實質的幫助，因此非常希望在九七領域課綱中於正文中呈現。然而，在教育部微調原則的限制下，為了不影響領域課綱原有的內容，因此僅能以附錄的方式附加。九七委員 E 說明了對於教材內容應放置何處的考量：

我覺得比較大的一個討論，應該是我們的教材內容到底是要放在課綱裡面？

還是要把它放在附錄？就是因為這次九七課綱是定位在微調，所以教育部要求我們要把它放在附錄，在附錄的話就不會影響到正文的整體性。附錄就是後來附加上去，就像我們寫論文，附錄不會影響到我們的正文。當時修訂小組認為只有放在正文，大家才會知道這是很重要的，而且會依著去做，如果放在附錄，有的人根本不會翻到後面去，當然也沒看到。（訪訪領89/97-學委E）

於是，集結視覺藝術、音樂及表演藝術各起草小組的教材內容研究與智慧，並參考美國的教材內容架構、音樂組的妥協及微調原則的規範，懸缺已久的教材內容終於在九七領域課綱中以附錄的方式呈現，代表著經過課程實施的考驗後，仍需回到八二課程標準中的教材綱要去迎合教育現場的需求。

（四）評量貼近藝術之本質

教育部於2005年公布藝術與人文素養指標，彰顯了對於藝術教育評量的重視，也間接顯示藝術與人文能力指標應用於評量的困難性，希望藉由藝術與人文素養指標去補足藝術與人文評量上的缺失。根據一篇報導指出：

教育部國教司官員指出，九年一貫課程實施後，國中小學藝術與人文學習領域的能力指標要如何達成，讓基層老師頗感困擾，教育部已完成藝術與人文學習領域素養指標架構...，亦即評量國小六年與國中三年的學生在完成學習後，應該具備的藝術與人文領域基本素養。（N92-2-20050709）

藝術與人文素養指標公布後，隔年九七課綱微調即啟動，因此這樣對於評量重視的趨勢，也影響了藝術與人文領域課綱的修訂。於九七課綱修訂過程中，研修小組在召集人的指示下，著重於評量的修訂，以使教學現場的能夠確實落實藝術教育的評量，九七委員E表示：

其實九七課綱之前的評量就寫了要用多元評量的方法.....，可是掛在那裡，大家好像都沒有去注意啊！我印象中，主持人有講，修訂新課綱時，希望大家

加強評量，在教學裡面落實評量。那時候還沒有推動學習成就評量，只是希望能落實，所以在宣導九七課綱的時候，我也講了好幾場怎麼樣應用多元評量。反而是別的領域在評量的方法上，他們在舊版寫了很多，可是到九七課綱的時候，反而是簡化了，因為他們覺得大家都已經知道了!多元評量是什麼？我們領域的修訂委員都知道，可是那個時候堅持還是要擺，就是因為發現藝術與人文的老師仍然不瞭解什麼是評量。所以在評量的部分，我們是得到一個訊息，就是要加強評量，要運用多元評量，因此在後來的宣導和研習，我們也增加了一些評量的課程，就是這樣子。（訪訪領89/97-學委E）

八九暫綱及九二課綱中，藝術與人文領域實施細則中的評量描述與一般教育的評量無異，未突顯藝術教育與其他學科評量的本質性差異。於八九暫綱修定期間，短短的一年多內研修小組需將領域基本理念、課程目標、能力指標及各項實施細則研擬並修訂完成確實時間有限，且八九領域課綱研修初期，研修小組成員角色確定已晚，再歷經各委員間理念的磨合，更壓縮了修訂的期程。因此，當時無暇顧及評量的層面，僅將八七總綱小組所擬定的評量細則修改後即交由審議小組審訂。九七召集人描述了九七領域課綱評量修訂的原因：

後來我們就改評量，其實到後來這是改最多的，因為這些都是教育的，教育勝過藝術，所以整個最後全部都改了…。因為這教育太多了、教育太大了，大過於我們的學科本位太多了。其實一看全部都是抄的啦！因為他給我們一個範本，那我們就把它轉換幾個就交差了事了，所以暫綱其實當時就是用這些。（訪領89/92/97-召-1）

九七領域課綱的修訂距離八九暫綱已多年，使得召集人及研修小組有更多的時間沈澱、檢視藝術與人文評量的不足之處。而課程實施愈久，評量就越顯重要，因為由各種評量去瞭解學生在藝術於人文學習的實際狀況，才能從中檢視教學進而提升學生學習的成效，並能在未來藝術與人文領域綱要修訂時對症下藥。然而，從九七召集人的描述中也可發現八九暫綱修訂時於受限時間壓力，修訂過程較為

草率，且審議小組由於人員組成以教育專家居多，對於藝術教育評量瞭解有限，因此在把關上亦出現問題。

雖然九七課綱是站在微調的立場，然而藝術與人文領域卻在評量上大力著墨，不同於其他六大領域相對地是將評量簡化。這樣強化評量的用意是因為發現教育現場的教師對於多元評量概念的認知有限，因此研修小組希望在這部份做補強。九七委員E說明強化九七領域課綱評量的原因：

> 當時別的領域在評量的方法上，他們是在舊版寫了很多，可是到九七的時候，他們反而是很簡化了，因為覺得說大家都知道了...。可是我們那個時候堅持還是要擺，就是因為我們發現藝術與人文的老師還是不瞭解什麼是評量。所以評量的部分，我們是有得到一個訊息，就是要加評量，要運用多元評量，然後在後來的宣導和研習的期間，我們也增加了一些評量的課程。（訪領89/97-學委E）

九七領域課綱對於評量修訂的影響可歸因於人、課綱本身及教育現況三因素。從上述中，可發現教育部及召集人對於評量的重視，且經過時間沈澱對於原有領域課綱中評量的重新檢視，及教育現場中教師的對於藝術教育評量的認知不足，皆是影響九七領域課綱修正評量的動因。

三、再合法化期

隨著教育部頒布九七課程綱要，並宣示自一百學年度生效（O-9-20080721），九七課綱藝術與人文再次合法化，藝術與人文課程綱要的整體形成脈絡已漸浮現。然而，在顯性的形成脈絡中，亦有潛在的隱性因子左右著藝術與人文課程綱要的走向，以下將承上啟下，分析影響促成整體形成脈絡轉變的隱性原因。

第五節 藝術與人文課程綱要形成脈絡轉變之原因

透過對於歷次藝術與人文課程綱要形成脈絡的探究，能較完整地掌握藝術與

人文整體的形成樣貌，然而在歷次藝術與人文課程綱要顯性的發展分期中，同時亦具有隱而不現的潛在力量影響其形成與轉變。是故本小節將由歷次藝術與人文課程綱要形成脈絡的梳理，並輔以訪談資料及文件資料，從國家機器政治意識型態之運作、利害關係人意識型態之競逐、研修委員更迭下權力之轉移、理想課程與運作課程碰撞之妥協分別探究促成藝術與人文課程綱要形成與轉變之原因。

壹、政黨政治下國家教育機器政治意識型態之運作

1987 年臺灣政治解嚴後，一黨獨大的政治獨攬漸漸步入歷史，政黨政治隨之興起，執政黨與在野黨彼此之間互相監督與制衡，且各政黨在提高民眾政治認同的需求下成為了表達和整合民意的管道，而臺灣的政治意識型態也進而滲透至國家教育之中，影響了課程改革的走向。九年一貫課程改革在民間團體與在野黨倡議教育開放的訴求下，掌有國家教育行使大權的執政黨不得不對民意有所回應，由行政院成立教育改革審議委員會並提出教育改革之建言，教育部在非師範教育系統出身的教育部長吳京「好事就快做」的思維與態度下，及回應民間教改團體及立法院預算審查附帶決議之要求（M-5-19991108），引發了九年一貫課程改革的推動，也使得歷來中小學藝術類課程政策最大之變革的藝術與人文由此而生。九七委員 J 即提到當時教育部長出身背景的傾向性與民間教改團體訴求的理念不謀而合，使得九年一貫課程改革的進行更加順利：

> 在九年一貫之前是教改，李遠哲他們的教改政策白皮書，他們擬出來之後，教改團體、家長團體壓力很大，都完全他們主導。那時候部長也是傾向那邊的，因為部長不是教育體系出來的，當時吳京、毛高文啊，他們都是科技人，不是課程的，以前的教育部長都是教育體系的，就比較按部就班啊。（訪領 97/學委 J）

音樂、美術壓力團體面對執政黨八七總綱與八九暫綱決策之藝術與人文，因為此學習領域對現有體制與藝術學科本身產生巨大衝擊，是以發出了強烈的不平

之鳴，提出各種實施面的疑慮，透過權力運作手段反制國家機器對於藝術與人文的實施，手段之一即結合在野黨立法委員的力量來審視九年一貫的決策過程。一則輿論記載了藝術界結合立法委員在立法院舉行的公聽會中，立法委員由場中藝術界專家學者之發言推斷教育部課程綱要的制定過程嚴謹度不足，進而提出將透過持續關切以監督教育部對於課綱的決策與實施。

立法委員陳○○、范○○都表示，與會者發言顯示，教育部制定課程綱要的過程顯然「草率」，事先沒有充分諮詢，事後也沒有溝通，因此他們將持續關切此案，計畫舉行一連串公聽會，要求教育部提出完整的實施依據和措施。（N89-6-19990424）

而執政黨面對壓力團體所施予的壓力與在野黨的監督，在已對全民開出教育支票後似乎只有兌現之途，因此執意推對九年一貫課程來展現其教育政績，任何暫緩課程改革之呼聲皆無法改變國家機器進行此次改革的決心。

教育改革的時程不宜太急、太草率，程序也不該由上而下，而應該多方徵詢充分溝通後，經過試驗後再行實施。民國 90 年的確太早了，只佔百分之十的「藝術與人文」領域比重也太輕了。如此輕率、粗糙的決策，其過程為何？誰該負責？如何補救？都是教育主管當局應該提出說明的。（M-3-19990403）

上述僅是眾多暫緩九年一貫課程改革的呼聲之一，但這樣的聲音在八九暫綱擬定期間不乏有人發出。同時也有師範體系的專家學者提出教育部不應為了在施政上有所作為，僅片面傾聽民間教改團體之聲而強行為教改而教改。一份會議記錄記載著：

教改之理念應當無時間性，是一種持續不斷進行之工作，其中心思想應當是不斷對現行課程及教學循序漸進式的改善，而不是為教改而教改。目前教育部似乎為展示有作為，及呼應民間所謂教改團體而強行而作的盲目政策。（M-3-19990403）

在壓力團體對於國家機器執行九年一貫課程改革的不斷抵制、監督下，教育

部仍於民國八十九年三月發布八九暫綱第一階段。然而，距離發布後才一個多月，五月即歷經臺灣政治史上首次的政黨輪替，新政府面對先前作為在野黨所提出的教育改革開放訴求更沒有推托與遲疑的餘地，延續舊執政黨的所研修的八七總綱、八九暫綱及教育改革審議委員會的建議，繼續推動九年一貫課程政策。由一篇輿論可以印證當時在民間教改團體促動下而成立的教育改革審議委員會，其中的部分委員於 2000 年新政府上任後接任了行政院長、教育部長之官職：

當年行政院成立跨部會的教改委員會，是在民間團體發動四一〇大遊行、十萬人上街頭的壓力下，由行政院長敦請李遠哲領軍。當年的教改委員之一游錫堃，後來當了行政院長；林清江、黃榮村也先後當了教育部長。(N92-3-20051014)

面對國家政權的轉換，原本呼籲推動九年一貫課程改革的聲勢更順當地有了發展的機會，且原本負責監督國家課程改革的在野黨立法委員轉而身為執政黨立法委員，因此先前在舊執政時高呼教育部課程決策應公開透明化的聲音也從而漸失，矛盾地轉向認同新政府在教育施政上的作為，減少了課程改革與實施的阻力。八九召集人提到政權轉換後，新執政黨面對舊政權研修之課程綱要的情形：

那時候黨派也開始分得很清楚，所以立委是站在哪一派？站在哪一派？就分得很清楚，到了後來他們執政了，這可是他們要做的，所以我剛才有提到政治的因素阿！後來他們要做的，變成國民黨修好了是他們要做的，就開始緊張，但最後還是做完，現在又換國民黨還是要做啊！（訪領 89/92/97-召-1）

是臺灣政黨政治型態下對於民意的傾聽，抑或新政府執政後急於在教育上大有作為，在其甫上臺約半月後的課程修訂審議委員會第五次會議即確定九年一貫課程實施以四年逐年加速為期程（M-7-20020913），於九十三學年度全面實施，著實加快了九年一貫課程實施的步伐。九二涉入人 M 表示在臺灣政黨輪替後的政治氛圍中，新政府由上而下強行推動九年一貫課程政策的決心：

…因為當時九年一貫是用一種政府政策，尤其是這個綠色執政，可能是不是

就把九年一貫的這個政策就視為是他們執政之後的一個重要的里程碑，如果當時不是這樣一個有政治氛圍的話，也不曉得九年一貫會怎麼樣演化，所以當時九年一貫是被用一種一定要執行的狀態，我覺得這個也是很有趣，九年一貫號稱是由下而上，但是這是在初期，那當它從下而上，這我自己的解讀啦！因為我也沒有去做這個實際上的觀察或研究，可是我自己的解讀是，然後當它一旦被跟國家的政治的這種政權的移轉綁在一起的時候，它就突然又上而下，而且這個由上而下是非常絕對的一定要！非要不可！（訪涉 92/97-專家 M）

由輿論也可以發現八九暫綱規劃時，在音樂、美術團體對於藝術與人文極力反彈而策動召開的大型會議中，一同參與會議並發言要監督教育部提出九年一貫課程決策依據的立法委員之一，在新政府上任後成為協助教育部推動九年一貫課程政策的教育部政務次長，並兼任九年一貫制新課程藝術教育委員會召集人，積極徵詢關於藝術與人文課程實施面的意見，以提供擬定相關配套措施之參考。報紙刊載了當時教育部政務次長之發言與徵詢專家學者意見之作為：

國民中小學九年一貫制藝術教育課程，將於今年九月實施，教育部政務次長范○○昨天說，教育部最遲在四月，將擬定相關配套措施，針對種子教師設計相關課程，同時建立藝術教育人文資源網，…。（N89-16-20010314）。

今年九月即將實施的九年一貫教育新制課程中，整合現有音樂、美術，並加上表演藝術課程的「藝術與人文」課程，是一項革命性的教改計畫；為因應實施後將面對的執行面問題，教育部政務次長范○○昨晚再度徵詢藝術界專家學者意見，並擬定時間表，從培訓種子校長和教師做起。（N89-17-20010524）

雖然九年一貫課程政策源於民間由下而上所促動的改革，然而在國家教育機器接手後，藝術與人文歷次課程綱要皆為受教育部由上而下之令而修訂與實施，九二課綱及九七課綱在教育部發布之修訂與微調原則的限制下，領域名稱及課綱

架構皆未能做更動。此外，統整原則在課程實施時國家教育機器透過大量研習的舉辦、宣導進而希望教育現場能夠貫徹執行，甚至也影響了藝術與人文教科書內容的編撰形式。九二涉入人 M 表達了國家教育機器對於課程統整政策在口號式的宣導與實施上的執著之看法，由此而生的是對教育現場的強烈衝擊：

> 我對於怎麼樣把音樂、美術這兩個東西用有說服力的方式去統整在一起，我自己覺得它是有可行之處，但是並不能夠把統整變無限上綱，一定要去這麼做。因為當時就是除了在學校老師很徬徨，這個報紙登出來啦！就是這個美術老師被要求要教音樂，然後他就認為要退休啦！要辭職！為什麼會有這種狀況？也因為這個當時喔！統整剛要被拋出來的時候，可能這個拋出來的教育單位或是什麼樣的一個團體，他們是有點是類似像口號式的拋出，那這拋出呢？好像當時提出來的人也並不認為這是一個一定要如此去做，只是認為它是可以試試看，可是在教育推展的這個國家機器或是教育機制或是任何一個強勢的團體它就好像是抓住這一點，變成一個比較重要的口號，那這樣子這種口號變成它原來只是課程統整，可是當被這樣叫出來的時候，好像是變成在這個實務面變成教學統整，也就是它原來可能是說老師們，不同的老師在他的領域裡面用課程的方式去進行議題，或者教學內涵，或是任何一個部份的統整，然後接下來再分化到各自的教學的教室裡面去進行教學。可是在剛開始的時候很多人會認為它就是在教室裡面，一個美術老師要去把音樂的東西抓來教或表演藝術抓來教，那就是教學統整，因為這樣導致統整在剛開始的時候是接受到很大的一個質疑，很大的反彈的聲浪，那個聲浪不只是一線的老師，還有包含校長、行政人員，還有包含學科的專家、教育的專家，大家都有非常大的一個反抗力量，可是問題當時在推展的教育單位，國家的這種教育的單位，它是用那種一意孤行，非做不可的方式去實施。（訪涉 92/97-專家 M）

在一則輿論中可以印證九二涉入人 M 上述之看法，從此則輿論中可以瞭解

統整政策在層層的建議中傳達上產生了嚴重的誤解，然而教育部面對當時各界對於課程統整之反彈與質疑卻未放慢改革的腳步，反而是加速課程推動的期程，因而造成了實施上相當大的阻力與傷害。此篇輿論刊載之內容提到：

> 一位台大化學系教授說，三年多前，教育部積極推銷九年一貫統整教學的概念時，他曾在多次公開表示反對，教育官員聲稱，統整教學是行政院教改報告書決議，他追本溯源調查，發現行政院教改會同時出版的第四期教改諮詢報告書及總諮詢報告書說法不一。第四期報告書只是建議成立國家級教研院，「研究」統整教學，但總諮詢報告書卻已具體建議，統整課程、減少學科。他說，統整教學若經過深入研究及試辦，證明教學效果比分科好，實施無可厚非；但未經研究就決定採用，就太冒險，果然九年一貫實施以來幾乎是一片撻伐。（N89-25-20021010）

在臺灣政黨政治的運作型態下，不管是執政黨或在野黨對於能獲取政治認同的民意勢必需加以傾聽並有所回應，而執政黨在藉由教育政績彰顯其執政效能的政治意識型態運作下，使得九年一貫課程政策強勢地轉變為由國家教育機器至上而下的進行修訂，並透過其所能運用的各種資源強力進行課程推動，因而影響了藝術與人文課程綱要的形成與實施上的轉變。

貳、利害關係人意識型態之競逐

藝術與人文課程綱要之形塑除了受到國家機器政治意識型態運作的影響外，此次課程修訂中參與決策人員之組成相較過去較為多元，主要包含民間代表、學科專家與基層教師，也使得藝術與人文課程綱要之形塑過程有更多元的意識型態於其中角逐，對課程綱要的走向產生了深遠的影響，這些意識型態大致可歸納為人文意識型態與學科本位意識型態兩大類。

一、人文意識型態之運作

面對民間教改團體由下而上所引發的九年一貫課程改革，在國家機器由上而下的決策過程中，教育體制外的意見成為影響決策的重要根源，也因此使得學者專家的意見不再是課程修訂的唯一聲音（M-5-19991108）。因此，在藝術與人文課程綱要的形塑過程中，尤其是在八七總綱延續至八九暫綱修訂的這段期間，民間代表的意識型態深深影響了藝術與人文的走向。八九涉入人士 L 即表示：「納入多元聲音的代表，我覺得是對於藝術與人文領域是一個蠻關鍵的影響作用。」（訪涉 87/89-觀察員 L）

由於解嚴後臺灣社會各層面的轉變，開始有人關注社會治安與居住環境美感的欠佳，也體認科技化衝擊下人在感知與互相關懷上的缺乏，究其原因則為社會上普遍缺乏人文素養之因。是以在八七總綱的決策過程中籠罩著一股強調人文素養的氛圍，希望提升人的自我意識。民間代表提出藝術有別於其他學科知識學習之特質，在人文素養的培養上能發揮更大的可能性，使得藝術為涵育人文素養之最佳處方的意識型態從而被塑造。「藝術與人文」領域名稱的發想者八七家長代表B在一篇輿論中提到：

> 除開藝術領域，其他的學科其實很難產生人文素養的功能，因為再怎樣其他領域都主要是一種知識的學習。但是在「藝術」這個領域，重要的是他可以培養一個人對環境的感覺。他可以做個表達，做個勾勒。（N89-15-20000511）

八七涉入人士L則提到了民間代表強烈想在臺灣教育中強調人文素養，在非理性的思維過程中藝術成為合法化其人文意識型態的最佳領域：

> 雖然這個過程中，誠如我所講的，可能不是很理性的過程，因為從來也沒有一個理論或長期的研究告訴你藝術應該要叫做「藝術與人文」，它就純粹是一種我要強化人文，但是我又不知道要放哪邊，所以就找一個地方來放，那就是藝術。（訪涉87/89-觀察員L）

民間代表希望強調人文精神在教育中的重要性，認為藝術最具有刺激人文素

養、豐富人類感知的可能性，但也從中反省、批判臺灣長年以來藝術教育的不足之處。八七總綱委員A提到當時總綱決策過程中對於臺灣藝術教學過於強調技術層面的反省，希望藝術教育能改善長久以來所忽略的美感認知層面，並使學生從藝術探索中找到主體性：

過往的藝術裡頭，太多我們談的是所謂的技能、所謂的技法、所謂的媒材，可是屬於比較是孩子一種對於美的覺知、美的感受、美的表達、以及一種所謂有主體性的、個體化的這樣一個美的涵養，這個部份是我們長久在藝術課程裡頭忽略的，那麼這樣一個反省同時在課綱裡頭也不斷地被提出來。（訪總87/89/92/97-基委A）

由上述中可以瞭解總綱決策過程對於臺灣藝術教育的檢討，而這樣的檢討也包含了藝術教育過於專業化、精緻化，忽略了生活層面、與大眾連結的層面，因此藝術教育在情意層面之作用更應當被提出來強調，八七總綱委員A表示：

真正是大家都覺得說在臺灣的藝術教育裡頭，在那個時代裡頭大家都覺得臺灣教育裡頭缺少一種美的氛圍，那那個美的氛圍變得很高尚，你要有非常大的專業，專業的語言、專業的人士，甚至你到最後是跟經濟掛鉤的，他是屬於一個所謂的社經地位高、高消費，你才有辦法去消費得起的，所以在那樣的反省裡頭大家會覺得它必須跟普普眾生在一起的，真正的美、真正的藝術是要跟普普眾生共生在一起的，所以我說那個反省也是說如果美的純粹性，我們所謂的藝術純粹性，當他必需要回到生活中去實踐的時候，藝術變一種語言，他不是就通過藝術在連結你的自身跟他者嗎？你不就是連結你的自身跟整個大環境嗎？所以我覺得原則上當然你說自然不也就這樣嗎？語文不都也這樣嗎？都是啊！都是啊！但是很有趣的是在當時候大家會覺得人文在藝術這個地方顯得名正言順了許多。（訪總87/89/92/97-基委A）

在八七總綱開放改革而尊重民意、排除師範勢力的決策過程中，透過藝術培育人文素養之意識型態在民間代表提出後透過總綱的討論過程反覆地被形塑，也

因而使得八七總綱小組更加認同這樣的意識，而臺灣藝術教育長期以來過於強調技術性、精緻化，缺乏生活化與美感認知之意識型態則更強化了臺灣藝術教育對於人文的需要，也因而使得人文意識型態的運作更具合理性。上述也符應九二涉入人士M觀察人文在藝術領域中生成而提出之看法：

我的看法是人文之所以被強加進來，我覺得就是在某個點上有某一些持某一種觀念的人，然後他因為在那個點上他有了某一種權力，所以就因緣際會就把這個人文這樣的一個包袱放到藝術上面了。（訪涉92/97-專家M）

因此在八七總綱「民之所欲」的決策過程中（M-5-19991108），民間代表所持之人文意識型態得以順利運作著，然而於八九暫綱修訂期間則強烈地面臨藝術界專家學者學科意識型態的挑戰，提出「藝術與人文」領域名稱的八七家長代表B在一篇文章中提到了此領域名稱所受到的反對力量：

「藝術與人文」領域打從一開始加進了「人文」兩字，就在打這一場戰爭。藝術一定要加上人文嗎，師院、師大美術系、藝術系的教授出場都反對，但我們一直都堅持，經過許多的辯論，現在人文沒有被刪掉，它以模糊的狀態保留著。（P-7）

根據上述，雖然面對藝術學界的反彈，但人文意識型態顯然於八九暫綱的角逐過程中略勝一籌，並透過領域名稱與基本理念來彰顯此意識型態。在八九暫綱的研修過程中民間代表說明：「藝術要達到的境界是人文精神，強調人文是為了與技術做區別。」（P-2）八九研究員E也表示在八九暫綱修訂過程中民間代表提出藝術應強化人文之觀點與其自身對於領域名稱含有人文雖不贊同但無可奈何的心情：

我個人覺得藝術就是藝術，我所瞭解之所以加上人文，其實是好像也不是藝術領域的老師提出來的，而是其他領域的老師認為我們藝術教學太偏重於技巧的訓練，完全把人文的部分拿掉。這個想法，我印象中在最初民間團體討論時就提到的想法，比如說民間團體認為音樂課教樂理，然後就唱歌。其實

唱歌也是技巧之一，可是民間團體的想法覺得為什麼不拉小提琴？為什麼不吹長笛？為什麼不吹 bassoon？我認為他們的觀念並不正確，但是他們就以此舉例，民間團體認為音樂課教的都是古典音樂，巴哈，然後貝多芬，沒有教本土的音樂，這些經典的作品到底跟孩子的生活有什麼直接相關？。…民間團體認為我們是以專家的角度來訓練孩子，對於本土、人文還有社會的關懷都不夠，所以建議我們修改成藝術與人文，這樣可以隨時提醒音樂老師，還有當我們在設計課程的時候，能夠注意到人文的部分。其實人文所包含的課程很多，社會是人文，語言也是人文，會有點混淆，所以這個名稱我是不贊成，但是也沒有能力反駁他們。（訪領 89/97-學委 E）

民間代表在某一層面上確實提點了臺灣藝術教育在精緻化與技術化上待改進之處，但其所持之理念亦非完全正確，部分含有對臺灣藝術教育的偏見。但是事實上，九年一貫課程改革對於民意的重視，使得在八七總綱中民間代表所持有之人文意識型態能夠延續至八九暫綱的研修中，而且雖然在八九暫綱有反對的學科意識型態與之抗衡，但民間家長代表因在八七總綱對於人文著力甚深，所以他們所持的意識型態在八九暫綱中仍具有相當的影響力。八九涉入人士L即表示：

其實為什麼說那時民間的聲音很受重視，其實最主要的就是在那一場討論中，學界除了視覺、音樂，還有表演，後來舞蹈的教授也進來之外，其實有兩個很重要的社會人士代表，一個是八九家長代表 B、一個是八九家長代表 C，他們兩個在整個會議當中其實也扮演相當重要的角色。對於人文，就是對將藝術跟人文合在一起，他們是持比較正面的看法。（訪涉 87/89-觀察員 L）

此外，民間代表面對八九暫綱中學科意識型態之阻力，亦透過各式的權力運作手段試圖於八九暫綱彰顯其人文意識型態，除了親自參與八九暫綱研修會議以繼續穩固其人文意識外，亦透過積極參與公聽會對外界說明與澄清人文之理念、動用輿論力量發表關於藝術與人文之看法、尋求藝術界學者專家背書人文之理想，甚至面對缺乏學理基礎的質疑時透過與哲學背景專家討論後獲得「沒有教育哲學

也可以改革」（N89-12-20000503）之鼓勵，皆使得人文意識更加合理化。最後，在屬於權力上層結構的總綱綱要支撐下，且課程綱要審議委員會中具有與民間代表持相同理念之總綱委員的人文意識型態運作著，因此在八九暫綱中人文之意識型態成功鞏固其合法化的地位，對藝術與人文的基本理念、領域內涵、實施取向及未來課綱的修訂皆產生了影響。

二、學科本位意識型態之運作

多由民間代表所持之人文意識型態在八七總綱與八九暫綱中具有相當的影響力，八九暫綱中學科專家、一線教師漸漸開始參與，使得學科本位意識型態得以在課綱研修中開始運行，並在九二課綱、九七課綱中持續發揮影響力，而其學科本位意識型態主要展現在領域課程內涵的鞏固、藝術學科本質的擁護及對於八二課程標準的傾向三部分，以下進行探究。

（一）學科專家對於領域課程內涵之鞏固

藝術與人文挑戰了臺灣百年來藝術教育之學科結構，以學習領域將藝術學科進行整併，除了傳統的音樂、美術學科，再新增表演藝術。因此八九暫綱的形塑過程中，在充斥民間代表與學科專家意識型態的角力中，其中因藝術與人文含括三學科，甚至表演藝術中尚包括戲劇與舞蹈，所以各學科之參與者基於學科本位主義，亦有各自的學科意識型態在形塑過程中運作。

九年一貫採「學習領域」的統整原則下，產生了領域學習內容納入與排除之爭議，八九涉入人 L 表示：「光是領域的形成大家就有意見了，這領域內哪些要納入？哪些要排除？大家也是有意見。」（訪涉 87/89-觀察員 L）然而，在臺灣學校一般藝術教育中，音樂與美術學科自日治時代至今已有很長時間的發展軌跡，因此在中小學教育中不管在課程基礎、學科體系或師資培育上美術與音樂相較於表演藝術均深厚、完整很多，所以在傳統的奠基下美術、音樂學科勢力較為龐大、難以撼動；反觀表演藝術則為新興學科，先前未有任何的發展基礎，學科

勢力較為單薄。因此在八九暫綱的形塑之初，音樂、美術壓力團體面對表演藝術新增而產生教學時數、領域資源瓜分的壓力，基於學科本位意識型態，透過輿論、會議不斷揭露其師資與實務執行之困境的權力運作策略，或是透過音樂即具有演藝術性質來動搖表演藝術設置之必要性，試圖將之排除。

面對音樂、美術壓力團體學科本位意識型態之權力運作，表演藝術學科專家亦不甘示弱，透過研修會議的積極參與來捍衛其表演藝術的學科意識型態。九二委員 H 表示戲劇背景八九研究員 D 對於表演藝術學科的堅持態度：

那時候其實我們都知道，因為戲劇背景的八九研究員D不斷的堅持，表演藝術才留下來，不然那時候其實視覺藝術跟音樂的老師一直想把表演藝術再踢出去，因為這事關權力的分配啊！今天當它列入到課綱裡面，雖然現在執行得並不是很完全，但是基本上只要列入，他就有某一部份的份量。尤其是當時有一些音樂的老師就覺得說：「表演藝術我們音樂就可以cover了！為什麼要獨立列一個表演藝術？」所以我們這些人才覺得說，因為戲劇背景的八九研究員D的堅持，所以藝術與人文才會有視覺、音樂和表演藝術。（訪領92/97-基委H）

戲劇背景八九研究員 D 透過對於八九暫綱研修的積極參與而能充分運作其學科本位之意識型態，再加上民間代表對於表演藝術亦表示認同更加乘了表演藝術學科意識型態運作之力量，最終面對音樂、美術團體之所施予之生存壓力，八九研究員 D 透過援引《藝術教育法》之權力運作手段來合法化其意識型態，正式穩固表演藝術在藝術與人文中的學科地位。

八九涉入人士 L 即表示其在八九暫綱研修過程所觀察到的現象，面對各藝術學科間對於領域課程內涵存在性之論戰，為了展現該學科存在的必要性，通常會透過援引法令的權力運作策略以試圖合法化其意識型態。他說明：

新加入的表演藝術八九研究員 D、新古典表演藝術基金會董事長，他們都算是新被納入或是想進來的。那我覺得挺有趣的是，因為一個是被新納入的，

新納入的 that's fine，他已經安全了，但是後來要加入的時候，大家就會持有不同的一個…我不能說是攻防戰，而但必須要回到藝術的本身去看，所以他們都會引用藝術教育法的法條內容。（訪涉 87/89-觀察員 L）

然而，因為在八七總綱的決策過程中並未將表演藝術的範疇做明確的界定，因此八九暫綱形塑過程中表演藝術應含括哪些內涵也引起了爭論，戲劇與舞蹈兩學科之意識型態產生了角力。八九暫綱的研修過程中，由於舞蹈背景研修委員對於其學科的學習領域歸屬立場並不堅定，再加上舞蹈在臺灣歷來中小學的教育中向屬於體育學科，因此考量領域授課時間，舞蹈依總綱小總裁示劃歸為健康與體育領域，並以戲劇為發展主軸，自此舞蹈背景之研修委員及諮詢委員即退場。戲劇背景的八九研究員 D 表示了這段過程：

當時我們參加的表演藝術的這個小組裡頭其實也有舞蹈的老師，像新古典表演藝術基金會董事長、一位竹師幼教系教授，當時我們都有參加會議的，那後來教育部就說舞蹈的部分健體領域裡面已經有了，表演藝術就看是不是不要把舞蹈放進去，他們兩位老師聽了不曉得是不是真的生氣啦！反正後來就沒有來參加課綱小組了，那就變成我在負責這方面的取材啊！召集啊！我們這個表演小組的一些相關的事情。（訪領 89/97-學委 D-2）

舞蹈背景學科專家未參加八九暫綱研修會議後，由戲劇背景八九研究員 D 主要負責表演藝術小組的研修，基於總綱小組之指示及八九研究員 D 之學術專長，表演藝術的相關課綱內涵偏向了戲劇取向。因此在八九暫綱發布後，引起了舞蹈界很大的反彈，舞蹈背景的八九涉入人士 N 表示當時的狀況：

後來我們發現說，怎麼搞的？表演藝術只有戲劇的時候，其實所有的舞蹈的人都有發出聲音，那時候也包括新古典表演藝術基金會董事長啦！一位體育學院舞蹈系教授啦！然後包括還透過台藝的老師。（訪涉 89/92-專家 N）

因此在九二課綱的形塑過程中，舞蹈界透過群起的發聲希望彰顯其意識型態。九二委員也表示：「那時候在暫綱要改成正綱的時候，平教授（藝術學院舞蹈教

授）很堅持，就是要把舞蹈的資源加進去。」（訪領 92/97-基委 H）於是在舞蹈背景學科專加的爭取下，舞蹈亦正式納入藝術與人文之中，使藝術與人文的課程內涵表面上看似僅有三個學科，實際上自在九二課綱起已涵蓋四個學科。

（二）學科專家對於藝術學科本質性之擁護

不同於過往的藝術課程，藝術與人文在課程理念上著重人文精神，在實施取向強調統整原則，然而隨著歷次課程的形塑過程，人文精神與統整原則也產生了了轉變，九七課綱中人文精神弱化了，課程統整原則亦消融了，這樣的轉變原因除了受到課程實施現實面的考驗外，部分原因是起於藝術與人文課程實施日久後，學科專家對於藝術學科本質漸失之擔憂，因此透過參與課綱研修的機會以施展其學科本位思維，策略性地將藝術與人文課程綱要中的藝術學科本質提升。

對臺灣藝術教育有長年投入與觀察的八九涉入人士M即表達了對於九年一貫課程實施後藝術學科本質性逐漸弱化的憂心，在其教科書審查的經驗中，將藝術與人文課程綱要作為最高編輯指標的教科書，因課綱對人文精神與統整原則的強調，導致藝術與人文教科書在內容編輯上容易偏向社會學科而疏忽了藝術學科的知識體系，因此在審查過程中需留意這之間的平衡。此外，他也表示確實因為對於人文精神的強調，使得課程實施後藝術學科的本質性產生式微的現象（訪涉92/97-專家M），由此可以發現藝術學科與社會學科間界線的模糊，使得臺灣中小學的藝術教育產生了質變。面對中小學實施藝術與人文後所產生的人文精神對於藝術學科本質的衝擊，在九七課綱的研修過程中部分學科專家提出了質疑與建議，九七召集人表示：

> 有些教授他提出來，這樣子做下去，它的可行性跟它有沒有偏離我們的本質？所以還是回到本質上比較多一點，要不然會被人文牽著走，會被社會學科牽著走，會被其他的綜合領域牽著走。（訪領89/92/97-召-1）

面對學科專家提出人文造成藝術學科本質產生偏離的建議，九七課綱研修過

程中因學科專家具有相當的主導權而較能施展其學科本位意識型態，所以雖然在總綱限制下領域名稱未做更動，然而於實際內涵上人文精神是弱化、未被強調的。九七召集人表示：

> 因為我們有主導權了，我們在白紙黑字上的這個人文去也去不掉，我們就乾脆在內涵上慢慢讓它消失。…現在慢慢地其實藝術與人文領域是在行藝術的本質啦！人文的部分本來就在裡面，我們也就不再管這個名字了啦！比較管實質了啦！（訪領89/92/97-召-1）

課程統整的實施是學科專家認為藝術學科本質漸失的重要原因。在刻意強調統整教學的實踐下，音樂、視覺藝術與表演藝術間的界線模糊，甚至需與其他六大領域產生連結，且為了便於課程實施，多採主題式統整，使得藝術的學習未能深入，易流於蜻蜓點水的表象學習。再者藝術學習除了認知、情意外，技能的學習同樣不容忽視，然而藝術與人文的三學科在技能面的統整上確實難以達成。握有影響課綱走向之權的九七召集人說明了藝術與人文的統整困境，並強烈表示不希望課程為統整而統整，卻模糊了藝術學科重要的本質：

> 我們的藝術與人文可以在審美與理解那裡融在一起，還可以有統整，但是在學科本質上面，還是不能統整的，因為他要永遠的學習下去，一統整的話，模糊了學科就是不行。（訪領89/92/97-召-1）

在九七課綱的研修中，九年一貫課程已實施一段時間，學科專家可以經由多年觀察來發現臺灣中小學藝術教育所產生的質變，也覺知造成此質變之因。因此，透過參與課綱的研修提出對此質變之看法，發揮其學科專業的影響力來捍衛藝術學科的本質性。

（三）學界與教育基層對於八二課程標準之傾向性

過往學科專家在課程標準修訂上具有舉足輕重的影響力，亦投注相當的心力與學術專業在課程標準的研究上，換言之課程標準也可謂是專家學者的嘔心瀝血

之作。然而，面對九年一貫課程改革浪潮的襲來，八二或八三課程標準遭遇了未審先判，實施成效未經檢討即走入臺灣藝術中小藝術教育的歷史。對於教改潮流的突如其來，使得許多對於新課程標準有期待專家學者或一線教師覺得未獲尊重之餘，亦對這樣的改變充滿質疑。八九召集人即言：「反對的人其實是因為不是反對課綱，是反對為什麼要改阿？這個好好的事情都還在做，為什麼要改阿？」（訪領 89/92/97-召-1）

因此音樂、美術學科專家在八九暫綱規劃之初對於藝術與人文的修訂產生一股反制力，卻仍舊抵擋不了由民間教改團體點燃再由國家教育機器由上而下推動的巨大勢力。然而即使新課程標準曇花一現後成為歷史，但其所具備之優點卻深藏於多數專家學者與一線教師的意識型態之中。具有豐富課程實施與教科書編輯經驗的九二委員 I 表示八二課程標準具有值得肯定的藝術教育理論與實驗基礎：

> 八二年版的課程非常棒，因為那個課程有經過實驗，而且他還滿能夠把 Eisner DBAE 的精神融在裡面，那當然也帶有 Lowenfeld 還有 Herbert Read 他們的概念都有在裡面。（訪領 92/97-基委 I）

曾參與藝術與人文課程推動小組並長期在藝術教育現場深耕的九七委員 K 也提出八二課程標準在教學時數、課程內涵及藝術教育本質之優勢，並表示教育現場多數教師對於八二課程標準的認同：

> 我們很多第一線的老師認為，新課程標準才是真正落實藝術課程，不管是授課的時數或是課程的內容，才符合藝術教學的本質，事實上我們都很認同那一部分。但是，為什麼會這麼倉促的改革，這牽涉到課程思維與決策者的權力。（訪領 97-基委 K）

由九七委員上述之言也可見藝術與人文課程於教學現場長年實施後的成效並未真的獲得現場教師的肯定。而學科專家與教育基層透過對於課綱的參與，可以將八二課程標準的優越意識型態於藝術與人文課綱中施展，於九二課綱的形塑脈絡中，視覺藝術背景的學科專家藉由研修會議的提議獲得其他課綱參與者的認

同，將原本由學科專家所修訂之新課程標準的「表現領域」、「審美領域」及「實踐領域」以相似的形式與意涵在九二課綱的課程目標主軸中具體彰顯。具有課程標準修訂經驗的九七委員 J 表示了新課程標準對於九二課綱的影響：

> 國中八十三年的課程標準，當時王教授是召集人，我、郭教授還有趙教授三個負責起草。…那時候國中是郭教授他提鑑賞、創作、實踐三個領域，國中的美術還有國小美勞就是用鑑賞領域、創作領域跟實踐領域三個領域，所以九年一貫課綱一定有受到課程標準的影響，格式一樣。如果看八九課綱當時訂這三個到後來九二課綱改成這三個，第一個是把創作改成表現，第二個是把文化與理解融合到審美裡面，然後加實踐應用，這一定有受到前面八二、八三年國中、國小課程標準的影響。（訪領 97/學委 J）

在九二課綱多由學科專家及基層教師所參與的研修過程中，持有八二課程標準優越意識型態之課綱參與者順利地將其意識型態合法化，並於九二課綱中體現。且九七課綱中人文精神與課程統整的消融也趨於回到八二課程標準課程內涵與實施之型態。

參、研修委員更迭下權力之轉移

九年一貫課程改革在民間教改團體長期醞釀而促動下，藝術與人文從八七總綱成形至八九暫綱的研修中，民間代表具有相當的影響力，其中又以在八七總綱中最具主導權，直至八九暫綱學科專家漸漸納入，九二課綱民間代表退出，主導權漸漸轉換至學科專家手上，在各方主導權力大小的影響下意識型態的彰顯程度因而有所差異，對於歷次藝術與人文課綱形塑的影響力亦不相同。

在八七總綱充滿體制外的開放氛圍中，民間代表的人文意識型態得以透過參與總綱決策而充分運作，並透過繼續參與八九暫綱的研修，將其人文意識型態一脈相承地延續至八九暫綱中，當時於會議一旁觀察的八九涉入人士 L 覺察了民間代表的課綱參與情形：

從總綱的基本精神理念一直延續到領綱，我覺得他們兩個（八七家長代表B、八七家長代表C）在抓的時候那個脈絡抓得很緊。其實那時候總綱本來就有很多體制外的聲音在裡頭的，所以我覺得他們倒是可以一直從總綱到領綱，這脈絡的梳理都是吾道一以貫之這樣去參與大家的討論。（訪涉87/89-觀察員L）

於研修過程中各委員均能為自己的理念與見解發聲，民間代表亦因擁有課綱參與權而能發表己見，然而其所提之意見需被加以重視、採納才能成為合法化的意識型態納入課綱之中。於會議一旁觀察的八九涉入人士 L 說明了當時民間代表的權力運作狀況：

這裡面就牽涉到誰有權利？每次的會議就是大家會拋意見，但是通常你會知道誰的發言是能夠被接納的，就我們藝術與人文領域當中，我覺得蠻特別的是民間參與的那兩位人士（八七家長代表B、八七家長代表C），他們的意見真的是蠻重要的，因為他們的意見是有被採納、被重視的。（訪涉87/89-觀察員L）

而雖然在八九暫綱中學科專家開始擁有課綱的參與權，然而因為八七總綱決策的氛圍，藝術學科專家並未有參與總綱決策的機會，民間代表則透過其參與權已先將其意識型態在八七總綱中合法化。就權力位階而言領域課綱仍在總綱之下，因此即使學科專家在八九暫綱階段發出反制仍需面臨總綱權力框架的限制，因而可見民間代表在八九暫綱形塑過程中即使面臨學科專家的意識型態與之角力，其仍具有總綱作為後盾，最終在各方磨合、妥協後仍能將其部分理念在八九暫綱中彰顯。此外，再加上八九暫綱研修之初，學界的參與權並未能夠完全於課綱的形塑中集結，因為研修小組內部雖然有少數學科專家但仍須面臨外部音樂、美術學科專家基於學科本位立場而對藝術與人文產生的反彈，在反彈之下自然而然的是對於參與課綱研修諮詢的抵制，使得藝術學界在八九暫綱關鍵的規劃中對於課綱能施展的影響力產生了分散的現象，民間代表的權力相對地即更有發揮的空間。

八九暫綱藝術學界內部與外部抗衡的現象直至八九暫綱草案發布，學界感受到國家教育機器推動九年一貫課程改革的決心後才漸漸軟化，由被動參與轉換為主動投入之心態，但在此時課綱的架構及理念已大致確定，因此所能發揮的影響已有限。直至九二課綱，教育部委由國家教育研究院籌備處負責，藝術與人文研修小組委員組成產生了大幅的調整，在學界召集人及副召集人未更動下，民間代表釋放出課綱研修的參與權，研修委員及諮詢委員多由學科專家及第一線教師擔任，且研修過程學科專家仍較具有主導權，因此學界於此時實質握有研修的權力，並將這樣的權力延續至九七課綱中。八九召集人的一段話說明了研修權力與學界參與態度之轉化：

> 我們藝術界的這些大老喔！大家那時候的不安全感，因為每一個既得利益者真的是很不安全，怕被犧牲掉，但是到最後我們會發現，大老就是大老，師大還是師大，他一定要在同一關，所以我是覺得現在也不能夠說不參與，不主動參與主導權到別人了以後，再微調回來的時候要花多少時間去做？所以我們的困難，八十七年開始一直到八十九年到正式公布正綱，就是因為剛開始是由民間團體，不是專家進來，我們才要這麼辛苦，再加上師範體系當時是被排擠的，然後呢？政府為了要更有國際觀，所以很多的教育部長等長官都保護不了師範體系，因為他本來就是兼裁判，他就是那裡出來的啊！所以在這樣的情況之下，藝術與人文又要整合三個部分就特別辛苦。（訪領89/92/97-召-1）

在九二課綱研修主導權回到學界後則因為課綱架構與內涵已確定，且先前決策之課綱已造成衝擊，因此在不違背教育部所發布的修訂原則及總綱精神下，學科專家只能在條件限制下充分施展其課綱研修權力，亦必需再花更多時間修訂以盡量讓課綱在教育現場中實施的阻力降至最低，在藝術與人文的領域名稱下將課綱內涵慢慢導向學科專家妥協下的理想。

在研修委員更迭導致研修權力由民間代表回到學科專家後，因藝術與人文由

三個學科所組成，各學科間在課綱形塑過程中所發揮的影響力仍有所差異。自八九暫綱至九七課綱的修訂召集人皆由視覺藝術學科專家擔任，因此相對於音樂與表演藝術，視覺藝術的學科專家較能掌握課綱的發展，透過召集人的社會資本對於視覺藝術學科專家或基層教師進行號召，有較多的機會可以藉由研究資料的彙整或課綱研修意見的綜整來對課綱形塑產生影響力，八九研究員 E 表示了這樣的現象：

> 其實九七課綱的召集人是視覺藝術專長的老師嘛！所以他所找的工作團隊也都是視覺藝術專長的老師，也許是他的學生，或者說，幾位是他曾經指導過的研究生或者是以前的工作夥伴，像那位校長九七委員 I 啊！有幾位比較年輕的老師（委員），他們會把九七召集人的資料，整個很迅速的把它整理出來，或去搜尋什麼的這樣。（訪領 89/97-學委 E）

由八七總綱至八九暫綱的形塑過程中，整體的決策氛圍由國家教育機器對於民意的重視轉化為對於學術專業的尊重，民間代表的研修權力由參與八七總綱決策的機會延續至八九暫綱的修訂中，學科專家則於八九暫綱開始漸漸發揮後續的研修影響力，並在九二課綱民間代表正式退場、學界正式進場後慢慢掌握實質的研修主導權，在研修小組由同質性較高的學科專家與基層教師所組成下，沒有特別強烈差異的意識型態於其中運作，使得學科專家的修訂權力更能發揮，其中又以視覺藝術學科專家較具影響力。

肆、理想課程與運作課程碰撞之妥協

在八七總綱決策的過程中，具有藝術教育專業與課程標準研修經驗的師範體系學科專家皆未參與，基層教師的實際參與亦有限，因此對於八七總綱的決策無法提供專業上與實務上的具體建議，八七總綱則趨於循著民間代表的理想發展。且八九暫綱的研修過程中，許多專家學者與教育基層或許基於學科本位主義，但仍具體提出許多課程實踐上的困難與課綱研修上的建議，然而國家教育高層並未

完全接納，亦未放慢課程實施的步伐。一位在公聽會曾多次提出課程統整實施對學校行政排課上的實際困難卻獲得公聽會主持人回應學校自理的九二委員 I，其表示了對於教育部課綱修訂與藝術與人文課程實施後之看法：

你要制定一個可以讓基層能夠推得動的課綱，推不動就可以預測是失敗的，結果跟我當時預測到的是一樣的，為什麼？因為學校他可能會排美勞老師跟音樂老師來上這個課，那怎麼上？美術老師上兩節，音樂老師上一節，或者是下個學期換過來，音樂老師上兩節，美勞老師上一節，更慘的是級任老師自己上三節，級任老師會上什麼？他只會上美術，因為他認為把一張紙發下去就 OK 了！所以整整有將近十年的時間，藝術教育在國小是烏鴉鴉一片。（訪領 92/97-基委 I）

根據上述，也許九二委員 I 提出藝術與人文實施後對教育現場產生負面影響這樣的看法有偏頗之處，但藝術與人文課程實施多年後確實面臨了許多現實面的挑戰，使得九二課綱與九七課綱修訂時針對實務面所遭遇的問題進行修正，甚至九七課綱在微調原則下仍在實施要點有較大幅度的修訂，如消融課程統整原則、新增教材內容、調整課程評量等，即可發現課綱修訂與課程實施結果妥協的現象。長年參與課綱修訂的總綱委員 A 表達了對於九七課綱實施要點修正之看法：

九年一貫它確實拉了一個好理想的狀態出來，但是終究還是要回到人間。…我覺得它就在反映說：「承認吧！我們的現況就是這樣。」（訪總 87/89/92/97-基委 A）

臺灣歷來美術、音樂在學校教育中皆實施分科教學，師培體制亦循此方式培育教育人才。因此當面臨統整課程實施經過試辦階段及八九暫綱、九二課綱初期國家積極推廣的熱潮過後，漸漸地教育現場發現在教學時間有限、行政體系未能全力配合、統整教學實施困難及其模糊藝術學科本質等問題漸漸浮現時，教師開始退回慣有的分科教學型態。且相較於國小，國中階段在升學壓力的箝制下統整教學的執行更是困難，藝術與人文教科書內容亦因統整原則而受單元合科編輯限

制導致未盡理想，這些實施現場面臨的課程統整困境使得藝術與人文課程綱要與現實產生了拉鋸。

而教育現場除了慣於分科教學的課程實施型態，亦慣於課程標準的鉅細靡遺，相較於九年一貫的分段能力指標，八二課程標準提供了詳細的教材綱要，使得現場教師在教學設計上能有相當具體的參考。具有豐富教學經驗的九二委員 H 提到分段能力指標甫於現場使用時一線教師的反應：

我們以前很習慣課程標準，課程標準裡面很詳細的告訴我們要教什麼，教學上只要照著這個標準的細目，九年一貫只有列出能力指標，要教什麼？（訪領 92/97-基委 H）

現場教師對於分段能力指標的無所適從亦反映了教科書編輯者的心聲，在九二課綱發布不久前，亦有教科書出版商在研討會上表示能力指標過於空泛導致教科書的編輯未以能力指標作為主要依據的現象，此位教科書商在研討會上的發言記錄如下：

以目前教科書編、審運作的實際狀況，事實上可以發現並沒有把「能力指標」做為主要依據，這種情形的主要原因則在綱要條文內涵及理念詮釋上的敘述不夠周延，是亟待解決的問題。（M-8-20021222）

總綱小組規劃分段能力指標之立意在於希望賦予學校、教師更大的專業自主權，使得教材編選與教學設計可以依據學校或教師本身所擁有的資源去做彈性應用，然而分段能力指標帶給實施現場的衝擊似乎遠大於其規劃之初的美意，使得九七課綱針對能力指標的實施困境增置教材內容。具有豐富課綱參與及實務現場經驗的總綱委員 A 說明了分段能力指標的理想性與實際面臨的問題：

原本在九年一貫裡頭很希望解構，所謂解構就是把所謂的專業自主權還給老師，但是我們老師太多太多還是仰賴著教科書，不僅仰賴教科書，還仰賴教材包，這是我覺得最需要改變的地方。那一樣的角力也在這裡，對於學科內涵的部分，很多教科書的書商也好，或者是說很多人會覺得如果你不把它明

訂，很多老師他一來你跟他說你可以自由，他也不知道我要教什麼？第二個如果你不把他明訂，好像教科書書商也覺得編書很麻煩，再來也覺得說，有些好像老師解放了，或者是實際該教的也不教。（訪總 87/89/92/97-基委 A）

實施現場對藝術與人文課程實施之反映與困境，對於藝術與人文課程綱要之形塑發揮了影響力。藝術與人文課程綱要雖然希望以學生學習為本，但仍難免陷於國家教育機器的政治意識型態、民間代表的人文意識型態、學科專家與基層教師的學科意識型態的角力，各方透過權力運作手段以爭取合法化意識型態之列並於顯性的課綱中彰顯。然而，在各方意識型態角力下所形成的理想課程與教育現場實施的運作課程實際上並未能切合，甚至具有極大的落差，因此於藝術與人文課程綱要的形塑過程中產生了一股拉近理想課程與運作課程距離之隱性力量，以合理化國家機器所頒布的課程綱要。

第五章 藝術與人文課程綱要形塑脈絡之衍生議題

透過對於歷次藝術與人文課程綱要形塑脈絡之梳理，已能大致掌握其形成與轉變之整體概貌。然而，為了洞見藝術與人文課程綱要形塑過程中問題形成之癥結，以更進一步分析其中的利弊得失，本章將探究歷次藝術與人文課程綱要形塑脈絡中所衍生之議題，且於探究時將延續上章對於課綱形成脈絡之討論，並輔以訪談資料及文件資料的分析。首先，將先探討作為國家課程決策最高機制之教育機關運作課綱修訂時所產生的議題；次之，將探討課綱形塑過程中總綱與領域課綱及各利害關係人間決策權力結構差異所呈現之議題；再者，則探討於課綱形塑過程中各方意識型態角力所引發之問題；最後，則針對藝術與人文課綱決策理想與課程實施現實間平衡性之議題進行討論，以下逐節進行分述。

第一節 國家機器運作課程決策之衍生議題

雖然九年一貫課程改革是由民間教改團體由下而上所促動，然而在國家決定接手轉動此場課程改革的巨輪後，即由國家所屬最高教育機制之教育部由上而下展開課程的修訂，確立引領中小學藝術課程實施指標的藝術與人文課程綱要。然而，在國家機器運行藝術與人文的決策時，是否顧及研修過程、委員組織及政策決議之公平性、合理性及審慎性，以下進行探討。

壹、藝術與人文決策過程納入多元聲音之質疑

教育部於進行九年一貫課程總綱決策時，開放各界參與，並且相當重視民意，透過由下的上的意見蒐集，進行由上而下的課程改革。由教育部所公布的八七總

綱課程發展專案小組的名單中觀之，組成成員涵蓋層面廣泛，包含教育部代表、立法委員、學科專家、家長代表、民間企業代表、校長、主任及教師。然而，這些陳列於名單中的委員，實質參與總綱修訂會議並表達意見的則有限，八七總召集人即言：「但是我們開會的時候沒有這麼多人，我們開會的時候研究小組比較少人。」（訪總 87/89-召）而且，這些委員的組成雖具有教育背景的學科專家，但卻多非來自負責培育中小學師資的師範院校。除此之外，各學科專家委員的代表性亦不足，其中即缺乏藝術教育背景專家學者的參與，導致總綱修訂的觀照面有所偏頗。直至八九暫綱草案修訂期間藝術界的學科專家尚由輿論呼籲：

教育部在制定新的國教課程綱要前，應該先與國中、小學校長及老師、培養美育教師的教育機構、藝術工作者和專業人士等溝通，不能單由教改團體決定。（N89-2-19990404）

由藝術學界發起以針對總綱決策內容進行討論的會議中亦有不少學者提出類似的看法：

九年一貫教改課程應廣徵各方人士意見，集思廣義，才能周全、落實，而不能只是少數教改人士就可以做決定的。（M-3-19990403）

總綱決策結果關乎領域課綱未來的發展，而總綱決策結果則關乎決策人員的組成，決策人員組成則關乎召集人的權力與選擇，亦即召集人的意識型態影響了總綱小組的組成，進而影響了領域綱要的發展。當召集人意識中存有「師範教育長久以來就是只會在自己的領域發展，而不知道社會有很多資源是可以一起來談」、「這些人在民間而不在師範體系裡面」（訪總 87/89-召）的思維時，則容易強化體制外的聲音而忽略體制內的立場，因此在總綱決策過程中民間代表委員即具有相當的影響力，主導八七總綱中藝術與人文的發展方向。

然而，民間代表委員雖然對臺灣藝術教育的未來懷有憧憬，並付出具體行動去實踐，善用各界資源以尋求相關協助，但仍舊面臨學科專業上的瓶頸，八七總召集人即言：「這些人問題就是說，參與的時候也無力啦！一走到專業他們也沒

辦法。」（訪總 87/89-召）雖然如此，總綱卻已成形，未來的領域課綱發展則必須循著民間代表委員於八七總綱中所描繪的理想去研修，專家學者儼然成為領域課綱的中下游修繕師。如此事關重大的課程決策，如能於總綱階段納入民間的意見，並傾聽藝術教育背景之專家學者及一線教師的建議，則能提升學界及教師對於藝術與人文的認同度而由衷投入，進而降低課綱推行的阻力，使課程政策的理想與實施間的鴻溝縮小。九二委員 G 即表示：

其實這個改變應該是說，你真正邀集這些臺灣藝術教育的研究者跟實際在培育師資的工作者來談，談出一個端倪出來，由這個端倪開始去發想，應該是這樣。但是我們這個改變其實是從上往下的，一開始的整個理念、走向，表面上看是希望寬鬆、要有彈性，但是事實上它有很多堅持跟定見，譬如說要合科、統整，要能力指標，一個一個的限制，一開始教育體系的所有教授們未參與，在中途突然把你找進來，去幫忙修飾，這個機制有些怪了。（訪領 89/92-學委G）

課綱決策過程對於多元聲音的傾聽亦包含了藝術教育專家學者所發表的相關研究或評論。然而，在總綱決策委員缺乏藝術教育專家學者的情況下，事實上這些與藝術教育改革相關的研究即很難被看見，使得總綱決策更缺乏全面性的考量。九二委員 G 即反映：

課程改革的力量主要都是由上往下，我們從事藝術教育研究或評論，對臺灣的藝術教育或未來的藝術教育提出一些見解，或者是從國際與國內的觀點去討論我們怎麼走可能會比較好？我們常的提出改革的研究或者是建議，但是這些力量無法滲透到整個教育決策體制。（訪 A92-1-1030217）

是以，召集人在總綱決策中扮演關鍵性的角色，不僅影響總綱小組的組成，甚至連帶影響領域課綱的發展。因此，總綱修訂階段除了尊重民間代表委員對於臺灣藝術教育發展的見解，亦應尊重從事藝術教育的學科專家、教師，從中促成彼此對話的機會，並參考相關研究之建議，以使課程決策結果更為周延，避免因

總綱規劃未盡完善而造成內部領域課綱研修的困難及外部學界的反彈、教師的恐慌，徒增課綱發展與實施的不必要阻力。

貳、藝術與人文決策權責歸屬之透明化

九年一貫課程政策在八九暫綱發布後引起軒然大波，尤其以師大為代表的音樂、美術專家學者紛紛提出對於八七總綱決策過程的質疑。根據報導所述，師大藝術學院院長在「藝術與人文之全人教育研討會」中提出對於八七總綱決策之疑問：「九年一貫課程將原來的二十二學科改成七大領域究竟是誰決定的？有沒有會議記錄？」（N89-8-19990506）而全程一同參與此研討會的教育部國教司副司長卻無法做出具體的回應，報導指出：

> 教育部國教司副司長陳○○昨天全程參與會議，但是對於許多專家學者和老師所提出的質疑沒有明確回應，表示當初研修九年一貫課程的小組已經解散，無法請人來答覆大家的疑問。（N89-8-19990506）

根據當時教育部國教司副司長上述之回應，顯現教育部對於九年一貫課程之重大決策缺乏責任與關心，亦顯示總綱決策過程過於輕率且不夠透明化。而在此場研討會舉辦不久前的立法院公聽會中，參與八七總綱制定的家長代表B曾在立法院針對各界對於七大領域劃分之質疑提出說明，報導中他的表示：

> 國教一貫課程中的七大學習領域是根據天下雜誌、宏碁電腦負責人施振榮等人所提出的終身學習十大能力的概念制定而來。（N89-6-19990424）

然而，八七家長代表 B 如是之說法顯然無法說服各界，才會有後續研討會中的質疑。八九副召集人也曾表達對於總綱決策過程的質疑，他表示：「教育部一直不提供原始參與總綱的名單，將之列為機密。」（訪領 89/92-副召）此外，協助八九暫綱藝術與人文學習領域專案研究的八九涉入人士 L 亦表示：

> 過去總綱是誰訂？我們也不知道，反正訂出來了，不要有疑義，不要推翻前面的，推翻前面的前面又要改，所以就變成這樣一路這樣走下來了。（訪領

89/97-學委D）

根據上述，再再顯示八七總綱的決策過程撲朔迷離。而於研究者蒐集相關研究資料的過程中，亦發現八七總綱相關會議資料、記錄隨著專案小組的解散而難以尋獲，且在教育部所頒布的八九暫綱中並未附上藝術與人文研修小組之名單，研究者是經由教育部委託專案研究的結案報告「國民教育九年一貫藝術與人文學習領域課程暫行綱要之研究」（C-1-19991230）才輾轉確認所參與的研修委員與教育部發布的九二課綱中所列之研修委員相同。此外，此份教育部委託專案研究之研究結果事實上與八九暫綱的內容幾近一致，且研究員於此案中扮演了重要的起草角色，亦一同參與領域研修會議的討論，但是教育部同樣未於八九暫綱頒布時提及這些在背後辛苦付出的研究員，清楚說明其職責劃分。八九研究員 E 即表示當時身為研究員的自己並未被列於教育部八九暫綱所昭告的委員名單中：

> 我們那個時候都被列做研究員，就像你現在的角色一樣，就是我是這個研修案的工作人員。我印象中，當時第一次公告以後，可能也是結集成像以前的課程綱要那樣，所有領域都包含在厚厚的一本當中，那厚厚的一本後面，我想應該是會列出修訂委員，但是我的暫行綱要後面沒有名單。我手邊有一本叫做暫行綱要研究，這是個「研究」，並不是暫行綱要喔！那研究裡面，我發現後來在研究案的委員都被列在正式綱要的名單，但是我們擔任研究人員的都沒有被列入，雖然實際起草的是我們研究人員。（訪領89/97-學委E）

甚至，教育部頒布之九二課綱中所載的研修委員名單與本研究受訪者的陳述交叉查驗後亦發現有所出入，且相關研究員及諮詢委員均未被列出，由此可見教育部未能充分掌握領域綱要研修小組的實際運作，遲至九七課綱相關參與者之名單才確切列出，九七召集人亦透過期刊的發表說明領域研修組織的大致運作，尚使得研修經過更加明朗化。然而，課程政策制定的結果影響層面既廣泛又深遠，後續亦需為草率的決策過程付出昂貴的沈澱沉本。因此，在民主化的社會中，教育部不管在課程決策的前或後，皆需鄭重地與各界進行充分溝通，亦應明示決策

委員名單之權責劃分並公布相關會議記錄以使決策過程更加公開化，以示為決策結果的負責。涉入人士 N 表示了教育部公開會議記錄之作用：

照理說是這樣，它其實是委託案，可是這過程是一個連續的，其實都是部裡要主導的嘛！我覺得他應該要把每一次開會，誰參與了？有些什麼發言？他們其實要做清清楚楚的紀錄，因為這樣大家才不會各說各話，我覺得應該要有那些的文字的記錄，然後大家很認真的做每個階段。(訪舞蹈老師)

根據涉入人士 N 之言，教育部主導課程決策的過程中，會議記錄之參與者發言的紀實可以具有監督的功效，督促參與者於課程決策時發言之審慎性，並為其發言結果負責。除此之外，會議記錄事實上亦可供作後續課程政策檢討或研究的參考文件之一，因此確實應將之詳實記載並公開化。

參、國家級課程修訂專屬單位與研究編制之重要性

藝術與人文早於八七總綱中成形，並於八九暫綱進行基本理念與實施要點之研修，然而遲至九二課綱尚委由國家教育研究院籌備處負責修訂，此時藝術與人文的更動空間已有限。在九二課綱以前，我國並未有專屬的課綱常設研修機構，教育部是透過專案委託的方式進行課程綱要的修訂，此機制則存在一定的委員組織風險，影響了課綱修訂的品質，以下進行討論。

一、教育部委託專案研究機制之風險

在民間團體由下而上積極呼籲推動課程改革的壓力下，政府開始著手成立課程發展專案小組，委由專案小組進行九年一貫總體課程的規劃。八七涉入人士 L 說明了教育部採行如是作法的原因：

因為當時教育部並沒有一個專責研發課程綱要的單位、組織，所以他必須用一個研究案的方式委託出去。（訪涉 87/89-觀察員 L）

然而，課程發展專案小組成員之組成召集人實則握有相當的主導權，透過召

集人人脈所邀請的委員容易受召集人個人意識型態的影響，偏向其自身的專業、立場或背景，導致總綱的決策過程有所偏頗，難以顧及參與委員的普遍性、代表性與專業性。此外，因為研修委員皆由教育部臨聘，匆促成軍下難以對課程進行深入研究，導致八九暫綱修訂期間藝術學界質疑藝術與人文領域設置的根據，指出總綱決策過程未徹底瞭解藝術教育現況且未對現有課程實施成效進行審慎評估。當時一位在藝術教育界耕耘多年的學科專家於報導中對此表達了不滿：

> 不可否認，現今的音樂、美術執行並不完善，但是問題到底出在哪裡？現行的課程缺失何在？有哪些部分需要改善？教育部國教司有沒有做過相關的調查評鑑？如果沒有，為什麼要捨棄八十五年才開始實施、執行不到三年的新課程？何況這還是學界花了五年以上訂定的。（N89-10-19990510）

於此同時，這位學科專家亦提出了暫緩課程改革步伐的建言，說明國外的藝術教育課程修訂是透過多年研究後才進行草案研擬的審慎過程，因此希望教育部暫緩改革，先進行相關的研究調查及評估。報導中刊載之建議為：

> 希望教育部先暫緩這套新課程的實施，先重新瞭解現況，對目前實施中的課程做一調查、評估。如我所瞭解的，美國做兩千年的藝術教育調查，是交給全美藝術教育協會做了八年的研究，才擬出一套草案，而我們研究的時間卻只有短短去年到今年，畢竟這樣重大的改革，是不容許馬虎了事的。
> （N89-10-19990510）

但是，這樣的建議顯然未被接受，八九暫綱中各領域課綱的研擬仍然透過專案委託方式由計畫主持人進行申請，委員亦以臨聘方式聘請，八七總召集人即言：「每個人都是兼職的，不是專職，所以這是比較糟糕的。」（訪總 87/89-召）在委員皆是兼職的情況下，大家各有其原有的職務，因此對於課綱的投入程度即是自由心證，甚至在委員聘請員額已滿的情況下，只能請諮詢委員協助，造成委員在課綱修訂過程中來來去去，僅能針對自己的專業為課綱著力，八九召集人表示：

就是我們這些老師合在一起，然後我們領專門的錢，因為我們都是領開會的出席費啊！那就是我沒課我才來，有課就沒有來。…但是以一些教授來講，他怎麼可能全部都參與呢？所以剛才才會講討論不同主題的時候，他使的力是偏向他專業的領域。（訪領 89/92/97-召-1）

甚至因藝術與人文含括三個學科，要找到對此三學科之教育皆博通的委員根本難尋，是以研擬完成的課綱儼如大拼盤般，是由各學科的民間代表、專家學者、及教師所持之理念、知識與意識型態互相拉鋸後拼湊而成。而召集人要協助彙整如此的大拼盤亦耗費了一番功夫，修訂過程中透過不斷的會議討論修改再修改，除了聯席會議、領域研修小組會議外，尚需自行再找專家開會，甚至再請諮詢委員確認草案內容。八九召集人描述了八九暫綱草案研擬的經過：

教育部有教育的會，然後我可能要跟同領域的這些人開會，然後這些開會都罵來罵去講來講去，然後我回到學校就在學校開會，因為我下次要開會的時我必須提出一個案子，寫出文字來。（訪領 89/92/97-召-1）

然而，在八九暫綱如此短暫的修訂時間中要顧及全面非常困難，即使召集人、民間代表及專家學者已盡心投入課綱的修訂，但仍容易忽略現場教師的想法，因此在教育部專案委託的機制中委員的選擇成為關鍵之一。當時在教育現場任教的九七委員K提出了自己對於研修委員選取的看法：

尋找的對象、成員是很嚴謹的一個事情，要有所謂的自己人遴選及推薦。遴選如果都只有自己遴選的話，就會有所偏頗，當然你會說，這就是一個脈絡嘛！可是不要用脈絡來解決實務的問題，完全用脈絡來解決實務的問題，就會有所謂的博士自博，應該要回歸到實務上的執行面…。可是推薦呢？地方就會知道實質上有哪些人是在做這些事情的，對不對？這樣的交錯才會有不同觀念的表達啊！否則都是這票人。（訪領 97-基委 K）

因此，不管在總綱或領域課綱階段，專案委託機制下委員的選擇成為非常重要的議題，應盡量避免僅由召集人透過其社會資本來主導研修委員的應聘，使得

委員的組成未能面面俱到而成為爭議的焦點，如此原本希望開放各界參與的課綱修訂，則容易變向成為特定委員閉門造車之成果。

二、國內學生基礎研究參照之缺乏

藝術與人文於臺灣藝術教育中竄起對於藝術界的學科專家及一線教師而言誠屬突然，在當時國內缺乏常設的藝術課程專屬研究機制下，尚未有一個完整的研究資料庫匯集臺灣歷來或各國的藝術課程研究，且當時八二課程標準之實施尚未滿三年，亦尚未對此課程實施成效進行評估，驟然地進行大幅度的課程改革確實造成學科專家及一線教師對於藝術與人文可行性的憂慮，尤其關切其設置的學理依據為何，雖然主導此課程設置成形的民間代表未能以具體有力的說明說服各界，然而藝術與人文仍依教育部的原訂計畫繼續修訂。

事實上不管在臺灣抑或世界各國中，藝術與人文皆可謂新興課程，所以得以參照的研究相對有限，且要在短暫的八九暫綱修訂期間完成研究並擬定相關課程細節更是一大挑戰。對於強調學生能力導向的藝術與人文而言，學生的能力如何界定成為學界關心的問題。在八九暫綱藝術與人文的研修會議上，即有視覺藝術背景的學科專家提出該疑問並建議：

> 另外，我非常不清楚的是今年強調的學生能力做考量，但是卻未對學生能力做評估。美國有藝術標準，以分科進行，在做這些之前有做全國性測驗評估以參考。我們如何界定能力，技職教育是以工作能力做指標，我們可以找專家學者、教師從學生發展歷程考量不同階段應該達成的指標。（C-1）

然而，在修訂期程的時限下，藝術與人文能力指標的研擬是參照國外的作法，並未以國內學生為樣本進行各學習階段學生藝術基本能力之基礎研究，因此容易產生高估學生能力的現象。九二委員 G 表達了他對能力指標修訂看法：

> 各領域在寫各個階段的能力指標，似乎沒有參照兒童或者國中生的基礎研究，也就是以臺灣學生為樣本的視覺藝術、音樂、表演藝術之基礎研究，例如孩

童在哪個階段學什麼最適合？很可惜我們各個領域大概都沒有做這件事情，而且會拉高標準，恨不得孩子低年級就學會中、高年級的東西。（訪領 89/92-學委 G）

除了能力指標外，九七課綱新增的教材內容四面向，劃分的依據亦是參考美國的教材架構，如是的作法會造成什麼影響呢？在現場具有多年教學經驗的九二委員 H 針對教材內容分析的結果為過於專業化，他表示：

九七增加教材內容，那些內容我後來分析，我如果那些東西都學了都有藝術大學的程度了，真的！如果他希望我們達到，藝術大學不過是學那些而已，所以我們也經常很納悶，就是說如果不學那些就是遊戲，所以這確實也是兩難。（訪領 92/97-基委 H）

據此，九年一貫課程的實施雖然是希望以學生為主體，然而藝術與人文課綱的修訂不管在能力指標的訂定或是教材內容的編選上似乎皆因時限而過於輕率，除了未對前一階段課程標準的實施結果進行評估，更缺乏以臺灣學生為樣本之研究結果作為課程修訂的依據。雖然課程的研修取徑於國外的成功經驗未必不佳，但是各國學生在生活環境及文化刺激上皆有所差異，所展現的能力亦不相同，因此如能再參酌國內相關基礎研究，彼此互相驗證，則更能使學生於學習過程中受惠，亦更能突顯臺灣藝術教育的主體性。

肆、表演藝術作為國訂藝術課程之審慎性

在八七總綱的決策中，藝術與人文希望以學生為學習主體拓展其多元的藝術視野與藝術體驗，因而增置表演藝術一科。然而，在未周詳衡量臺灣歷來中小學藝術教育發展與師資培育資源的情況下，理想性地認為總綱僅需精神性地宣示表演藝術在學校教育中的重要性，而該課程未來如何實踐的問題於領域課綱的研修階段必能解決。八七總綱委員 A 說明表演藝術對於增進學生肢體感受的重要性，但在以往中小學藝術教育中其均呈懸缺狀態，因此唯有透過課程增置才能讓表演

藝術在學校藝術教育中有發芽並生根的可能：

如果我們說整個藝術他是一種感知，感知自我、感知外在，如果藝術最為一個橋樑，那個橋樑是把你外在和內在的世界作為一個連結，那肢體這個部分當然是重要的，所以這是我的看法。但是我覺得當然以目前來講，過往也就是因為我們在肢體教育這個部分非常非常欠缺，所以你怎麼期待？你怎麼期待到時我們要做的時候就一切可以到位？在當年懂得肢體的人不懂得教育，對不對？如果我們從一些表演藝術學院，我們從一些學舞蹈的，他懂教育嗎？他懂兒童心理嗎？他懂這樣的課程對孩子不管是在認知的、在肢體上的、在情意上所代表的意涵是什麼嗎？所以他需要一段時間、一段時間，但是如果我們不做什麼時候會到位？你永遠等不到那天的，對不對？如果我們都沒有開始，什麼時候到位？不會到位，因為那一塊就是從小到大一直被忽略一直被忽略。（訪總 87/89/92/97-基委 A）

基於本位主義及對表演藝術教育價值的瞭解，就表演藝術學科專家而言表演藝術在中小學藝術教育中的增置確實合理，然而其前提為任課師資為適任的表演藝術教師。舞蹈背景的涉入人士 N 表示：

表演藝術對我來說其實它本來就是最容易吸引學生的，所以實際上現在看到的學生都是喜歡上表演藝術課的，因為表演藝術是用身體做媒介，從小你怎麼樣 present 你自己、呈現出自己的自信，我覺得它的真的太重要了。…從我的背景我當然覺得表演藝術放進去是合理的，但是它的前提我還是再強調，我覺得表演藝術放進去合理，可是我應該是要找適合老師去教。（訪涉 89/92-專家 N）

根據涉入人士 N 上述，表演藝術在中小學藝術教育雖然具有相當重要性，然而由適任師資進行授課更是重要。尤其在八九暫綱期間，表演藝術師資來源是音樂與美術壓力團體捍衛自身學科本位意識型態最具合理性的權力運作策略，因此教授該科教師的專業性是表演藝術與其他藝術學科專家所關心的議題。是以，

如果表演藝術在學校教育中的重要性是總綱決策小組與各界所認同，其作為國訂藝術課程之一，則應對於表演藝術師資的專業性加以重視。涉入人士 M 即表示表演藝術作為國訂、必修的藝術課程，如果對於授課師資的品質未加以要求，該門學科成為必修的絕對性則待考驗：

> 因為音樂、美術在臺灣長期以來它有很長的一個藝術教育的發展脈絡的建構，包含實務面、理論的論述面等等都是相較起來當然是完整而健全。那在這段過程裡面呢？也因為就是對表演藝術它從開始的整個這個脈絡有所認識，發現表演藝術的形成其實是有它的一個問題。那我自己的理念是這樣子，我覺得一個科目如果在學校裡面它是一個法定的，然後學生必須要學的，因為我們談的是義務教育，那這個科目它勢必必需要有專業的師資；反過來，如果這個科目它並不要求專業師資來教的話，那我覺得這個科目它就必需要去考驗它在學校裡面成為一個必修科目的必要性。（訪涉 92/97-專家 M）

在臺灣歷來均無中小學表演藝術師資培育的前例下，表演藝術成為藝術與人文學習內涵之一時首當其衝的即是師資匱乏的困境，初期表演藝術師資的應急配套措施為透過現場在職的音樂與美術教師修習第二專長以學分認證的方式取得表演藝術的授課資格。然而任何一門藝術師資的培育，教師均需要經過長時間的養成期才有能具備足夠的專業去勝任該課程。九二委員 I 即批判了短時間內速成表演藝術師資作法的不適切性：

> 我反映的另外一個問題是老師不會上表演藝術，主事者說：「把他們送來調訓啊！研習個四十個小時、三十個小時或幾十個小時他們就會了。」我說這是鬼扯嘛！今天你學美術是什麼時候開始學的？小時候，對不對？你今天學音樂是不是也是從小時候二、三年級開始？舞蹈也是一樣啊！他一直到了大學畢業之後，有這麼長一段時間在培養他的專業能力，哪是把他送出去研習個四十小時就會變成專家。…表演藝術絕對不是把教師送去訓練個幾十個小時或半個學期，或訓練個一年他就會變成專家，不可能。今天我懂美術教育，

我花了多少年？三十年，前面我還花了十幾年去儲備能量、去學習那個歷程，所以我覺得提這些把老師送去講習就好的人，我覺得這些人是不負責任的。（訪領 92/97-基委 I）

教師或許可以透過短期師資培訓初步瞭解表演藝術教育之知識與價值，但完整的藝術學習在認知、情意、技能面均不可或缺，因此部分學科本質的學成仍難於短時間內達到，需經由時間來深化。面對短期內大量表演藝術師資由教師以第二專長採認來補足之配套措施，涉入人士 M 表示如以此作法行之則該學科存在的必要性值得商榷：

我自己是曾經在這個教科書審查場域，聽到表演藝術重要的教育的負責者他有提到，他認為其實不用太擔心表演藝術的師資，因為它事實上是可以透過有興趣的老師經過第二專長的修習然後去任教。那對我個人來說，我覺得當一個科目可以用這樣的方式，而且是很大量老師的師資，並不是少部分老師缺額，是大部分的老師都可以用這樣的方式替代的話，我就會比較覺得那這個科目它的必要性是不是又必須要去驗證。（訪涉 92/97-專家 M）

短期內由音樂、美術教師透過學分採證取得表演藝術授課資格進而於現場任教之配套，雖然不乏有在職教師具有培訓的意願，但消極、抗拒者亦有之。除此之外，即使教師透過此方式而能進行表演藝術教學，其中真正具備該學科教學專業者又佔了多少比例？由此可能導致的狀況即是教師應付了事的表面教學，因而影響學生受教的品質，難以達到表演藝術教育的真諦。涉入人士 M 表示了現場實施的狀況及其對此的看法：

表演本身因為沒有專業的師資，所以他這個授課的師資其實是很成問題，那又因為它是被劃進這個藝術的領域，所以很多的美術老師，我所認識的學生或是當時可能還有一些我以前的同學、認識的朋友，他們都必須要去修習大量的表演藝術的課程、學分，然後才能夠去任教表演藝術的課程，因為在學校裡面沒有表演藝術師資的情況之下，其實校方很可能就把這個課程交給音

樂老師或者美術老師去出任，那我就聽到很多老師，不乏有老師說這個是很有趣的，他也很樂意接受如何如何，但是我聽到很多老師覺得很徬徨，因為他們覺得這不是他們專業，那雖然有些倡導者就覺得你只要修習一些學分然後理解一些什麼，其實你是可以去進行這樣專業的教學，但是我也聽到很多現場老師認為其實這個東西是專業，包含這個戲劇本身或包含甚至歌仔戲或歌劇，所有這些被劃到表演藝術裡面的任何一個小部分，不論是哪一種戲劇，東西方皆然，或者是哪一種舞蹈，東西方皆然，那都是很專業的東西，所以導致就當時看到很大量的老師，就是上課就放教學錄影帶，然後教科書公司就是出那種配套的教學的那種影帶阿！雲門舞集啦！卓別林啦！…等等，那對我來說，當時這樣的一個狀況它是不健全、也不正確的。（訪涉 92/97-專家 M）

涉入人士 M 上述所提的表演藝術教學不健全之現象確實需要加以檢視，亦值得省思如是課程的適當性。而舞蹈背景的涉入人士 N 亦表示，如果一門課程其未經妥切的方式進行教授或僅是形式上的存有，也許其即不需要有存在的價值。他道：

我還是覺得就我來說舞蹈有佔多少其實都不是我真的在乎的，因為有時候在談這種全國的課程要跳開本位，應該是我覺得這個東西重要，那它重要在哪裡？那它應該要有。如果它要有的話，我覺得如果只是一個形式上的放在那裡，或者是找很不適任的老師教，那我就真的反而寧可它沒有。（訪涉 89/92-專家 N）

表演藝術初始以第二專長學分採認之配套所進行的師資應變，對於授課品質造成的衝擊至今仍然存在。且由此衍生的是表演藝術教學真實授課的比例問題，當音樂與美術教師接受第二專長認證進行教學時，如遇到教學困境時則勢必會退回自己的專長學科中進行教授，因此學生是否真的在表演藝術上有實質的學習則是不言自明。舞蹈背景的涉入人士 N 表示如是的授課情況：

到今天為止還是有同樣的事情發生，就是說實際上就是教得很糟嘛！就是不適任。我覺得我們要分清楚幾個概念，假如說我是舞蹈主修，都不代表我可以當好的舞蹈老師，何況我的教學對象還不一樣；那你原來的主修都還不是舞蹈，然後就是急就章的，我不知道那真的效果是什麼？這一定會有這個狀況，所以真的到實際現場的場域的時候，如果我是個老師我覺得我不會這樣教舞蹈，我一定還是教我自己的專長，因為那是比較有信心的、也比較保險嘛！而且我覺得也是對的啊！如果隨便亂教，反而是有點在害人。（訪舞蹈老師）

尤其當九七課綱採彈性的統整原則，各藝術學科可以依個別藝術性質進行授課時，音樂、美術教師自然會選擇回到自己的專業領域進行授課，而在教學現場因少子化現象實質表演藝術專長教師相當有限的情況加乘下，更加深了現場虛有表演藝術課程的景況。在國小教育現場長期擔任表演藝術教師的九七委員 H 表達了這樣的看法：

九七課綱慢慢回歸到可以分科教學。那分科教學我們表演藝術就死掉了，因為幾年下來都沒有老師啊！在這過程中，視覺、音樂老師還可以勉強去做教學，所以他們痛苦就是因為他們要勉強去教學，那回過來的時候，既然可以分科，人很自然的還是回到自己領域啊！對視覺我可以很 easy 的去運作，我今天多一節表演藝術、多教一點表演藝術，我需要花多少時間？所以慢慢的其實在退回去了，而且本來就沒有表演藝術老師阿！(訪領 92/97-基委 H)

而教育現場表演藝術課程虛有化的現象，在臺灣學校傳統教學制度的影響下，國小階段未如預期地較國中嚴重許多，九七委員 D 解釋此制度面的影響因素：

小學老師都是包班，照理講說小學老師是最具有統整性的，可是呢？問題是在這裡啦！老師在表演藝術這方面來講，有專長的老師很少啊！所以一般來講藝術與人文領域這方面的教學大部分還是由老師包班來教，所以大部分學校他教的內容就跟教科書裡面所呈現出來的內容會有很大的差異啊！因為

基本上來講，要能夠教到像教科書裡面的那種內容的話，老師還是要有他的專業先備知識他才能很確實去執行，但是我們現在國民小學部分並沒有啊！並沒有情況之下，而且小學老師又沒有分科這樣的制度，所以呢？真的有些縣市會徵具有表演藝術專長的老師，但因為它的師資培育裡面沒有表演藝術這科，所以學校所請的老師、所徵求的老師呢？也就是具有表演藝術背景科系畢業的，然後有修小學學程的，可是這個員額少到簡直萬分之一都沒有，據我所知道高雄啦！還是有幾個老師這樣子。…所以說表演藝術教學很難真的落實在小學教育裡面，我們本來認為小學教育是最統整，表演藝術是最容易在小學教育裡面去統整，結果後來我們所發現的是在小學教育裡面，事實上它有列跟沒列差異都不大。倒是國中非常清楚，因為是分科，那麼既然有表藝，我們就有專門的表藝老師，我們的師資培育計畫裡面就有表演藝術專長的教師證，所以這些老師進入到國中以後，反而使我們表演藝術的教學在國中的部分落實的程度比小學高很多。（訪領89/97-學委D）

根據九七委員 D 所述，因為國中小教師包班教學與分科教學之制度差異，表演藝術落實與否所造成的課程虛有化現象在國小更甚於國中。事實上，藝術教育在學校教育中邊緣化是不爭的事實，尤其在升學壓力的影響下，音樂、美術課程適時、適才適任的問題也仍舊存在於藝術教育現場，但相較於表演藝術，音樂、美術因歷來的師資培育及學科結構較為穩固，因此情況未如表演藝術嚴重。然而，表演藝術自九年一貫實施以來已成為國訂藝術課程的一環，亦已發展十多年，表演藝術師資由無至音樂、美術教師第二專長採認，再至表演藝術專長教師培育，但卻面臨少子化社會現象及九七課綱統整概念消融等一連串引發的表演藝術課程虛有化之現象，似乎嚴重考驗著國家最初設置表演藝術的立意，因此教育當局應嚴格檢視此議題才有改善的可能。

伍、課程綱要作為國訂藝術課程最高指標之方向性

藝術與人文課程綱要為臺灣中小學藝術教育之最高指引，其中尤以顛覆既往課程標準的人文理念與課程統整實施原則為兩大指標，此兩大指標於課綱研修與實施期間廣受討論，甚至在課程統整原則上，國家機器花費大量的人力、物力資源在課程的研究與推廣上，然而已實施十年的兩大指標卻於九七課綱中產生轉變，顯示出國家機器對於課綱發展方向上的搖擺，亦矛盾地隱含對先前課程理想性的否定意味，而如此的轉變將再度連動其他課綱實施之環節，浮現了對於配合課程綱要進行教材研擬之教科書編輯、教師教學與學生學習等的尊重性議題。涉入人士 M 表達了九七課綱在微調原則下卻消融了藝術與人文的人文理念與課程統整兩大課綱指標之看法：

> 我個人並不能接受統整的這種式微，我所謂的不能接受並不是說我贊同統整與否，而是我覺得在寫同樣的一份課程綱要理念，之前費了那麼大的勁要去落實的統整，居然在九七可以把它翻轉過來，而且這個推動者說的話，我覺得是還蠻還蠻政治的，就是說因為推展一段時間啦！老師們對於人文已經變得習慣啦！或老師們已經有統整的概念了！所以我們現在不要再來推統整，你如果怎麼樣你也可以怎麼樣，分科教也是ok的！什麼等等，教科書也可以分不同的分冊去編，我覺得九七它真的只是把在教育現場發現的九年一貫的人文或統整根本就是在藝術教育的場域其實已經是名存實早亡的這樣的狀況，它只是因應這樣的狀況去做所謂的微調，那我覺得這個調整根本不是微調，因為一個是人文、一個是統整，這是九年一貫藝術與人文課程政策的大特色，如果這個東西有所支解的話，你怎麼能夠叫微調呢？所以這是我自己覺得不合理的。我記得我自己當時在看這個調出來的結果的時候，我忽然覺得九年一貫藝術與人文這樣的一個狀態，真的是對不起國家，對不起藝術教育界，也很對不起學生，我覺得這簡直是執政者，不論這個執政者是指教育行政機制或者是誰，我覺得等於是公家的公部門或者是這個國家的機器吧！

我覺得真的是扯蠻天大的謊、不負責任的一種態度。（訪涉92/97-專家M）

根據上述涉入人士 M 之言，九七課綱在人文精神與課程實施統整原則上的式微並非單純僅是課程理念與實施作法上的微調，而是為了符應教育現場的實施現況，但如是的微調結果卻衝擊了對於課綱唯唯諾諾的各界，展現出對於藝術教育界、教師及學生的不尊重。課程綱要作為課程實施的最高指標，如果國家未經慎重決策，只是由上而下一聲令下的施行，最終可能造成人民無所適從之果。對此，總綱委員 A 表示：

…如果不是的，每次都是上面一個好大一個政策要你照著做，今天說這樣子，過幾天又說這樣子，再過幾年又說那樣子，所有老師就放棄了，他不再思考，他會等著被發號司令，說一動做一動，不說就不做，甚至當你說了之後也不見得有人要做，所以我覺得是在這裡是。（訪總 87/89/92/97-基委 A）

因此，國家機器在課程綱要理念精神與實施策略上的方向應明確且一致。藝術與人文課程綱要從八七總綱形成之初即應對其未來實施之可行性做審慎評估，即使國家機器將此事關重大的課程修訂以專案委託方式委由研修小組負責，然而教育部該盡的監督之責更是責無旁貸，才不致於花費大量資源所投入的課程改革，在不敵教學現場現實的考驗下而產生課綱指標上的轉向，徒增學界、教師及學生對於課綱莫衷一是的質疑，而導致各界對於課綱信任感減損之現象。

第二節 課程決策權力結構之衍生議題

藝術與人文課程決策權力結構可以由不同的層面觀之，由本研究所蒐集的研究資料分析歸納後大致可分為三層面。首先，為修訂審議作業流程上各組織的權力位階；次之，為課程綱要本身的權力結構，即總綱綱要及領域課綱所屬的權力位階；最後，則為各研修角色間的權力結構，以下由此三層面之決策權力結構分別探討於藝術與人文課綱形塑過程中所衍生之議題。

壹、審議委員會審議結果之客觀性

國民中小學課程綱要審議委員會為教育部公布課綱前的把關窗口，在修訂審議的作業機制中位於權力結構的上端，因此握有一定的決策權來影響課綱修訂的結果。此外，當領域研修小組對於總綱內容有異議時審議委員會是一個申訴的窗口，但同時也是審查領域課綱內容適當性的組織。

至於審議委員會委員的組成，部分成員是由總綱小組及領域研修小組之委員組成，並納入其他專家學者。八九召集人言：「審議小組裡面有非常多人是學教育的」（訪領 89/92/97-召-1）因此，相對地在其中所佔的藝術教育學科專家人數有限，以九二課綱為例，審議委員共四十七名，而藝術教育專家學者卻僅有九二召集人一名。是以在審議過程中，當領域召集人對總綱決策結果進行申訴時，在多數教育背景委員對藝術教育實施現況與困境瞭解有限，且對藝術教育學科本質所知亦有限的情況下，較無法站在領域召集人提出的立場去做適當判斷，因此容易造成後續領域研修委員及教師在課程修訂與實施上的困難。

八九召集人曾表示：「我要在審議小組提出最多的就是藝術跟人文，我覺得要把人文去掉，因為我們剛開始就是寫藝術。」（訪領 89/92/97-召-1），但對於八九召集人提出的刪去領域名稱人文字眼的建議，審議委員會的審查結果卻是未通過，關鍵原因即是審議委員站在教育學科專家的立場並以總綱為依歸，但當時八七總綱的修訂是處於未有藝術教育學科專家介入的情況下，總綱委員多認同人文在藝術中發展。由此也造成現在課程雖名為「藝術與人文」，而實際課程內涵卻是藝術的諷刺現象。

至於課程綱要審議委員會的運作，八七總召集人則表示事實上是「形式多於實質」（訪總 87/89-召），因此在課綱審議的把關上未必夠確實。八七總召集人解釋：

審議制度一直不好，而且裡面又太多的行政倫理，再來就是這裡面的人有時候只是來開會，就是說有開會的形式，卻沒有去瞭解整個picture。（訪總87/89-

召）

審議委員會的委員來自各領域、各階層，然而兼職的審議委員事實上仍有本身的工作，因此未必能確實參與歷次會議，如此可能產生的情況即是積極參與審議會議者則握有實際決策權，得以在審議機制的運作中適時展現權力。此外，審議委員如僅是以應付的態度進行課綱審查，對於整體課程綱的精神與發展無法確切掌握，則容易流於對課綱表面的形式、格式是否符合之討論，但對於課綱的實質內涵卻能未好好把關，如此由位於審議作業權力結構上端所決議的審查結果則容易讓人無法信服，影響後續對於領域課綱修訂與實施之成效。

貳、總綱框架下影響領域課綱之發展性

學習領域課程綱要之研修受九年一貫課程總綱綱要所規範，因此如就課綱而言，總綱綱要的權力位階遠高於學習領域課程綱要，因而影響了領域課綱的發展性。是以，藝術與人文課綱的規劃受制於九年一貫的總體課程政策，而主導九年一貫總體課程政策者的思維則影響了總綱綱要之發展朝向以能力為導向、以統整學習領域的合科教學取代歷來的分科教學。九二委員 G 即言：

> 真正啟動九年一貫課程，還是「由上往下」，只是一開始參與的人都是非教育體制的人，如果一開始有定見，接下來會發生的事情就可以預見了，就可以知道他會朝哪個方向走，要強調「統整」、「合科」、「能力指標」。（訪 A92-1-1030217）

在總整課程政策的指引下，藝術與人文學習領域除了背負藝術得以啟發人文素養的使命，尚需將領域內涵的修訂導向本次改革所強調的「合科」、「統整」、「能力指標」等教育概念之中。但是，在未有先前課程研究與實施經驗的參考下，藝術與人文只能在未來的實驗與實施的發展中不斷修正，透過各藝術學科專家、教師、民間代表的有形、無形互動，一步一步循著總綱的理想去完善領域課綱。八九涉入人 L 表示了如是的現象：

學習領域的綱要它就是總是在不同的人闡述的意見當中循著既定的方向去微調，所以我們套句現在講的，它是滾動式的，慢慢去完善它的內容，可是它的內容基本上還是在這條路上去走，為什麼？因為總綱就已經告訴我們這條路了，就是方向是這樣，那我覺得學科專家他能夠再做多一點的是讓這個理念能夠在你的學習領域當中去寫得更完善、更容易被大家理解跟接受。（訪涉 87/89-觀察員 L）

甚至在藝術與人文依循總綱所訂定的方向前進下，亦容易將總綱對藝術教育實況及藝術學科本質所缺乏的充分考量延續至領域課綱，影響領域課綱修訂的彈性。除此之外，學科專家在此過程中對於臺灣藝術教育的建議亦未受到重視，但基於藝術教育的未來與學生的學習，學科專家也只能盡量去完善領域課綱的不足。九二委員 G 即無奈表示：「我們被邀請，是去做課程設計的中、下游的部份。」（訪領 89/92-學委 G）顯現了學科專家對於課綱的修訂想盡力，卻無從由具有決策影響力的總綱源頭提供建議之遺憾。

位於權力結構上層的總綱對於領域課綱發展的影響，值得思考之處尚包含了領域課程內容與學習節數的分配。在總綱決策中，各領域所涵蓋的課程內涵不一，然而除了語文領域，其他六大領域為域域等值的分配，表現上看似公平，卻未考量各領域的實際內涵。八九涉入人 L 說明了在領域內涵與學習節數間的思考：

到底我們是先決定時數再來看領域內容？還是先看領域內容再來看時數？那當時候很重要的一個困難，我覺得它是一個錯誤的地方，是在總綱的時候就已經把時數先決定了，所以這麼多的時數，就是給你的空間只有這麼多，是縮減的。之後再給領綱去看，本來要塞這麼多都塞不進去了，現在又再加表演藝術進來，就會造成小廟要容很多很多的和尚，就是說它沒有辦法去消化這麼龐大的內容，我覺得這真的是蠻嚴重的問題。（訪涉 87/89-觀察員 L）

據八九涉入人 L 所言，藝術與人文實際上含括三個學科，但是學習節數卻早在總綱階段即已決議，因此導致領域課綱修訂在考量實際的實施面時遭遇豐富

的課程內涵卻未有足夠的教學時間進行消化的困擾，影響的即是學生學習的品質與其能力建構的程度。是以，總綱的決策與領域課綱的修訂間如何彈性地取得平衡才能使真正的學習主體受惠是值得探討的議題。

參、總綱小組與領域研修小組決策運作之連貫性

八九暫綱藝術與人文之研修是在八七總綱專案小組將總綱精神、七大領域、課程內涵、授課節數等決策完成後尚啟動，繼而分配總綱中的部分委員至各領域進行領域課綱的研修。然而，在八九暫綱藝術與人文的研修小組中，實際上曾參與總綱決策的委員僅有三位，包含一位民間藝術教育工作者及兩位家長代表，而在領域研修運作上扮演重要角色的領域召集人卻未參與總綱決策，更遑論副召集人及其他學科專家，導致在有限的領域課綱研修時間內多數委員需花費許多時間釐清總綱精神與內涵，況且每個人對於同一文本或總綱召集人所傳達的訊息會因個人脈絡背景的不同而產生差異，使得釐清時將更加耗時，再再壓縮了研擬課綱的時間。但是，總綱小組與領域研修小組如何在課綱決策上做有效的銜接確實是兩難的議題，八九涉入人士 M 說明了當時所觀察到的現象：

> 所以有參與總綱的那位，他還要回去做領綱，還要花好長的時間去闡釋、去講。那也因為總綱設計的時候，委員的代表組就有限制了，人數也有限制，各方面有限制。但話又說回來，總綱都還沒有決定是哪些領域的時候，我們怎麼知道要邀請誰呢？所以基本上，總綱研發時也會遇到兩難。理想上是總綱階段領綱的人就要進來，這樣才可以做一個連貫。可是總綱遇到困難的是，我都還不確定到底是六大領域、七大領域還是幾個領域？我怎麼知道要邀請哪些人進來，而且領域到底包含哪些學科？…這都是總綱在邀請委員時候的困難。（訪涉 87/89-觀察員 L）

根據八九涉入人士 M 所述，在總綱修訂階段因各大領域及領域課程內涵均未確定，因此造成了該邀請哪些課綱委員參與決策的難題。雖然如此，總綱決策

時亦應審慎地顧及決策委員的廣度，或應主動諮詢相關專家的意見。但顯然的，總綱階段未確切做到此方面的考量，是以產生的矛盾現象即是在總綱決策未有藝術教育學科專家的情況下，關乎臺灣中小學生藝術學習的藝術與人文即形成了，遲至八九暫綱階段才由具有豐厚學術背景的學科專家協助闡述藝術與人文之理念。八九涉入人士 M 表示：

他們進來是在整個總綱比較確定了之後，要開始成立領綱的時候才叫他們過來，然後一起開聯席會議，可是我覺得那時候都已經太晚了！為什麼太晚了？因為他們沒有參與到決策啊！如果他們參與決策的話，他們可能就會強烈反對「藝術與人文」啊！可是完全沒有，而是必須要去幫總綱闡釋為什麼是藝術與人文領域，很辛苦啊！（訪涉 87/89-觀察員 L）

八九涉入人士 M 亦提及在當時領域研修小組未全員參與總綱重要決策的情況下，通常研修之初委員容易對總綱決策的內容產生質疑，接著再進一步釐清總綱內涵，彼此凝聚共識。他道：

領域小組他們並不是所有人都有去參加總綱啊！他們會先批評一下嘛！這是搞什麼？他們一定會先去釐清為什麼總綱會提出這樣的一個看法。（訪涉 87/89-觀察員 L）

因此，八九暫綱藝術與人文研修小組在釐清總綱、理念磨合及成員角色確定上耗費了大段時日，使得原已短暫的一年半修訂期程中，實際研擬暫綱草案至草案發布的時間僅短短十個月，且草案發布三個月後教育部即正式頒布八九暫綱第一階段。在如此匆促的研修過程中需完成所有總綱規範的領域內涵，同時也衍生了總綱小組與領域研修小組之間對話、理念溝通有限的問題。八七總召集人回憶當時的經過並表示：

很少在這個過程當中有足夠的時間再回到總綱對話，很少！好像委託出去以後就蠻相信他，到總綱來，只是開聯席會議，就是跟幾個領域之間做一個聯席會議而已，那都很難對它課程的內容做實質的討論，因此比較少做實質的

討論。（訪總 87/89-召）

據此，領域研修小組與總綱小組之間缺乏對話的情況下，即可能產生領域研修小組自行研擬的課綱內涵與總綱精神、理念產生銜接上斷層，抑或造成領域研修小組對於總綱精神、理念有疑義卻無法充分溝通以取得共識。是以，如總綱與領域課綱研修小組不滿彼此的研修結果時，則容易導致彼此推諉責任的狀況。

綜而言之，不管在八七總綱或八九暫綱階段，總綱與領域研修小組間的溝通明顯不足造成彼此銜接上的斷層。因此，如何在總綱與領域課綱間做到連貫並凝聚最大的共識，或是如何在總綱階段即適切地安排領域課綱的委員代表是待思考的，如此才能使藝術與人文課綱的修訂達到最理想的狀態。

肆、研修角色權力運作之平衡

觀之藝術與人文課程綱要的形成脈絡，可以發現歷次藝術與人文課綱研修主導權的轉變，然而越早參與課綱決策之委員實則影響課綱的走向越深。在研修主導權的轉移過程中，值得思考的是由何人、何種觀點來修訂才能使藝術與人文課綱的研修在各方權力運作下達到最大的平衡，讓各界皆能對課綱產生信服。

以往課程標準的修訂均是由學科專家主持，然而九年一貫課程綱要的制定一改前例，在時代氛圍重視民意的影響下，八七總綱階段即由民間代表主導著藝術與人文的整體走向，並將這樣的研修主導權延續至八九暫綱修訂之初。在民間代表的主導下，這些委員希望將其所見的臺灣藝術教育缺失導正，並施展其所想之藝術教育藍圖。然而，如僅由民間的觀點出發，課程綱要的研擬則可能會產生偏頗。八九研究員 E 即表達了其對於民間藝術教育理念的肯定，但卻仍認為如此的課程理念無法適用於整體，他道：

民間團體都是很熱心的家長啦，他們剛開始應該都是從家長的角度來出發，覺得孩子應該要接受更好的藝術教育，生活藝術協會會長他有自己的畫室嘛！他曾經在討論會中，說明他是用什麼方式來引導他的學生，他也帶孩子去關

懷社區，我印象中那時候他present幾個他設計的教案。……你看我們九年一貫課程的主題，在過去是不可能會變成課程的內容嘛！對不對？現在都是用一個議題或是什麼，你光是看他的教學理念還有他想要傳遞的，當然是很生動。假如是我是家長，我覺得我也願意花錢培養小孩子，我認為他的活動並不是每一堂課都是這樣子，而且孩子是要繳費到他的畫室去上那些課，費用全部都是讓孩子家長來負擔。當然他是一位很有創意的老師，我是覺得他的設計是可以拿來當作一個model，但是絕對不是每一個老師都要照那樣做，或每一個老師都可以這樣做。（訪領89/97-學委E）

九二涉入人士 M 亦回憶在與家長代表 B 共同參與藝術與人文相關會議的過程中，由家長代表 B 在會議上的發言感受到他對於臺灣藝術教育的偏見，因為也許他真的看見臺灣藝術教育待改進之處，但如僅是由其眼中所見的部分來投射整體藝術教育的大環境則有失公允。他表示：

……不過他很清楚的說，因為他是臺灣的首府臺大的老師，他說他看到臺大的學生根本就一點都沒有藝術素養，沒有人文涵養，他們以前國高中的美術課都被借掉、音樂課都被借掉，那他這樣的美術課到底上了要幹什麼？就諸如此類，我的看法是我覺得這些人他們可能的確看到一些不是很好的這個藝術課程的樣貌，但是他們不太應該把自己以為的樣貌，然後套到這個全貌上，我覺得這是一種對藝術教育的一種誤解、誤釋，或者是一種不尊重。（訪涉92/97-專家 M）

雖然八九研究員 E 及九二涉入人士 M 亦是由其自身觀點提出對於民間代表參與課綱修訂的看法，但確實如果在課綱修訂過程中只有民間單方的意識型態在運作，課綱的修訂即不夠客觀。事實上，八九涉入人士 L 也提到了對於民間代表藝術教育理想之認同，但亦表示其如僅是具有課程理念卻缺乏實務運作經驗則仍然無法實踐理想。他道：

我認為生活藝術協會會長在整個過程當中他是有理念、有熱情、有想法的。

也因為他不是在整個藝術教育的「體制」內，因為只要貫上體制兩個字，就有層層的，依他的組織、結構、運作法則在裡面貫穿著。所以空有理念的時候，他沒有辦法去分辨或去看到龐大的執行，從師培一直到現場老師的層層關係。（訪涉 87/89-觀察員 L）

在八七總綱至八九暫綱期間民間代表確實在課綱修訂過程中具有相當的影響力。然而，由八九暫綱開始課綱研修的主導權漸漸轉移至學界，甚至九二、九七課綱皆由學科專家主掌。然而當課綱研修主導權轉向學界時，民間代表亦不服「一定要有教授這個 title」（訪總 87/領 89-家委 C）之課程修訂觀，使人重新思考臺灣歷來藝術課程政策制定之作法，課綱的研修是否真的只能由具有學術聲望的學科專家來運作，如是同樣容易忽略不同的觀點。

事實上，在八九暫綱修訂期間儼然僅有民間代表及學科專家兩股勢力於課程研修過程中進行各自的權力運作。至於教學第一現場的教師之聲呢？八九涉入人士 L 表示在此修訂過程中其實較沒有感受到教師的聲音。他表示：

關鍵影響其實他的意見是被納入的嘛！其實就差不多了！反正就是總綱決策的這些人，還有學界的代表、民間的代表。現場的老師？反而藝術與人文領域現場的老師那時候有聲音，但是我覺得還好，所以我所聽到、感覺到的，最主要可以把意見納入、寫入這裡頭的大致上就是那些人。（訪涉 87/89-觀察員 L）

因此，當課程研修主導權一方獨大時即會產生決策失衡，容易忽略與自己觀點互異的眼光，因而造成修訂結果上的疏漏。是以最理想的課程研修狀態理應當是在各方權力充分運作下去取得最大的平衡，但是課綱決策權究竟應如何分配才能既以學生為主體考量，又能讓各利害關係人滿意課綱修訂的結果，實在是考驗著過程中大家的智慧。

第三節 形塑過程意識型態角力之衍生議題

藝術與人文的形成脈絡中充斥著各式的意識型態，其中八七總綱發展之初以民間為代表的人文意識型態即開始醞釀，直至學科專家於八九暫綱參與課綱修訂學科本位意識型態尚慢慢浮現，此兩股意識型態開始試圖透過不同的權力運作策影響藝術與人文的樣貌。是以，以下分別由人文意識型態對於藝術學科本質的影響、學科本位意識型態對於課綱呈現的影響及各種意識型態競逐下對於藝術與人文的衝擊三方面，分別探討藝術與人文形塑過程中意識型態角力所衍生的議題。

壹、人文意識型態影響藝術學科本質發展之可能性

設置藝術與人文之立意是希望透過藝術涵養學生的人文素養，導正學校藝術教育過於僵化的技術學習。強調以藝術培育人文素養的八九家長代表 B 在輿論中表達了其對於以往藝術教育的負面觀感：

> 傳統藝術教育一向偏重音樂、美術的技巧訓練，淪為升學的工具，並未培養學生如何欣賞或透過藝術抒發情感、領略真善美等，久而久之便形成了學習的挫折，何況有些家長會抱怨這些資源過度集中於少數。（N89-10-19990510）

八九家長代表 B 站在家長的立場為孩子發聲之用意固然良善，然而這些聲音是多數或少數家長發出的？接受僵化藝術教學的學生又佔了多少比例？事實上，藝術教育品質之優劣牽涉的環節廣大，尚關乎整體社會的氛圍、教育現場的運作及行政決策者的思維，是以藝術背景的學科專家亦於輿論中回應了八九家長代表 B 對於藝術教育的負面觀感。當時的師大藝術學院院長於報導中澄清：

> 現行藝術教育的失敗或不周延，是教材有問題嗎？恐怕未必，據我近期前往一些中小學進行瞭解，倒發現是師資浮濫的問題比較嚴重，很多學校都是導師或兼課老師在教音樂、美勞…，因為專任老師的位子就是那麼有限。（N89-10-19990510）

一位在藝術教育界耕耘多年的視覺藝術教授亦於輿論報導中說明現行藝術教育之缺失在於行政決策者對於藝術教育的看法：

現行教育缺失，就出在教師無法專才專用、適才適任，國小科任老師的比例不到百分之二十，國中也在百分之三十至四十之間而已，大部分行政決策者，對文化素養的缺乏，使他們認為美術課最好教，誰都可以教、誰都可以「借課」，因此孩童就被剝奪了起碼的接受藝術教育的機會，久而久之當然會造成藝術文化的斷層。（N89-10-19990510）

因此，藝術教育中人文精神的缺乏，責任歸屬不全在藝術教師及藝術教育體制上，亦受行政決策者的思維、教育體制之員額聘任制度、整體社會瀰漫升學主義氛圍及社會大眾對於藝術教育重視程度的影響，如將焦點僅放在體制內藝術教學的僵化，可能有一竿子打翻整艘船之慮。八九領域召集人表示：

那個時候他是要帳面上去強調一個人形式上要有禮貌、要做什麼，但是這些部分的這個人文、人本是有一個假想敵，假想敵是認為我們那個時候的孩子大家都不夠人文啦！體制內的人都教不好嘛！（訪領 89/92/97-召-1）

根據八九召集人上述，民間代表所持之人文意識或許是出自於自身對當時教育的不滿。然而，如將其個人的人文意識型態透過參與課綱或輿論等權力運作策略強化，將影響各界對於藝術教育的觀感，甚至左右課程決策的結果，對於臺灣的藝術教育即影響深遠。事實上，藝術確實具有提升人文精神的力量，但是不可否認的是其他學科亦具有培育人文之作用，如過度強調人文在藝術教育中的重要性，將藝術與人文並置，可能產生的影響是侷限了藝術教育課程內容的涵蓋範圍。九二涉入人士 M 站在學科專家的立場解釋：

藝術一定要綁人文，這個對於藝術領域的學科專家來說是並不能接受的事情，因為當你說 A 和 B，就表示 C、D、E、F 都不在裡面，但在藝術不是只有人文，其實藝術可以跟很多的部分，跟社會中很多的面向可以產生連接，科技嗎？可以啊！資訊嗎？可以啊！或者其他等等的議題，環境啊！生態啊！

都可以，所以當他強把人文加上去的時候，從某種角度來講也等於是限制這個藝術裡面教材的處理。（訪涉 92/97-專家 M）

而過於強化人文的意識型態，除了對於藝術教育之課程內涵產生限制外，甚至容易忽略藝術教育的真正本質，使藝術課程發展的方向模糊。九二涉入人士 M 亦提到了在自己審查藝術與人文教科書的經驗中清楚地感受到人文對於教科書內容的衝擊，他表示：

國小中高級或到了國中雖然有藝術與人文教科書，但當它一旦要人文這樣的狀況的話，會發現教科書的內容非常的社會課本化，然後當時我印象中在做教科書審查的時候，我們就常常要做這種平衡的調整，我自己是戲稱它為危險的平衡，因為你往任何一邊一偏都不行，也就是說當這個教學單元，我們看到它完全沒有去談社會性的、人文的議題的時候，我們就要跟他說你必須要加入這個部分，因為九年一貫精神。可是當這個教科書它呈現大量那個部分卻忽略了學科的知識體系，讓學科的知識式微的時候，我們又必須要跟他說你不能只注意那個，因為這還是一個藝術與人文的課本，裡面的視覺藝術的學科要素或音樂或表演藝術的學科要素是要存在的。…當時我覺得就是常常在做這種調整工作，也因為這個人文放到藝術裡面就是導致藝術本身的這種學科的本質它真的在九年一貫之後我們看到這種式微的這種狀況。（訪涉 92/97-專家 M）

根據上述，人文意識型態的影響同時擴及了課綱實施端的藝術與人文教科書，使教科書的審定作業處於人文議題與藝術學科知識體系的危險平衡中。事實上，連帶地也影響了教育現場藝術教師的教學活動，九二涉入人士 M 即提到現場教師與他分享的藝術與人文教學經驗：

有老師他認為這個東西(人文)就是讓他們感覺美術課就好像有點變成公民、社會類的課程，因為你就要先談社會脈絡、要先談社會議題、社會現況，然後才帶到藝術的部分這樣子，我覺得對現場老師喔！他們如果要把人文放進

去他不會覺得那麼的難，我覺得他們會感到困擾、感到疑惑，但是不至於會覺得不知道怎麼？不是難做，而是他會覺得困惑、疑惑為什麼要這樣做。（訪涉 92/97-專家 M）

因此，藝術與人文課程綱要形塑過程中人文意識型態的運作使其成為課綱中的合法化意識型態之一，如此固然可以警惕藝術教育之方向，卻也連帶牽涉了以課綱為實施指標的各環節，產生藝術學科本質模糊化之衝擊，導致藝術教育課程內容的限制、教科書編輯的內容平衡危機及藝術教師教學上的迷惘等問題。

貳、學科本位意識型態影響課綱呈現之方向性

在九年一貫重視學科統整精神的情況下，藝術與人文課程綱要在視覺藝術、音樂及表演藝術三學科的草擬上，各學科研修委員理應通力合作領域理念、目標、能力指標及實施細則等討論並將之轉化為文字呈現於靜態的文本中。但事實卻不然，各學科委員在闡述基本理念及分科完成該學科負責的能力指標草擬後，其他實施細節等研擬則產生了責任推諉的情況，因此在實施細則上多由八九召集人獨力尋求學科專家協助擬定。八九召集人即表示各學科專家多只願意負責各自學科草擬的狀況：

我們都是視覺的喔！我要找音樂來，他們都只有講跟音樂有關的，其他都不要寫。表演也只有寫表演跟有關的，其他都不要寫，然後這裡面呢？所有這些東西他都不要寫，所以怎麼辦？後來就借助黃○○教授還有劉○○教授，因為他們這些都有教育背景。（訪領 89/92/97-召-1）

因此雖然強調課程統整的精神，但在課綱研修均是由臨聘委員所組成下，即諷刺地產生了各學科專家僅希望負責自己學術專業的學科本位現象。而因領域召集人為視覺藝術專長，理所當然其所握有的社會資源即偏向視覺藝術，且容易在研修過程中展現其視覺藝術學科本位意識型態，是以使得領域召集人在尋求統整與潤飾課綱文字的修訂對象時多偏向視覺藝術的學科專家，因而造成視覺藝術學

科本位意識型態對課綱內文用語的影響。八九召集人表示：

我們整個真的是犧牲了視覺藝術，但是我們課綱的條文是最視覺藝術的。…我們課綱裡面其實蠻視覺藝術的，他們很多音樂來看不太容易看得懂，但是視覺藝術的人看了會比較懂，因為最後定稿的時候，刪改那些文字的都是落在視覺藝術的人身上，他喜歡寫字。（訪領89/92/97-召-1）

音樂背景的八九委員 F 也表示藝術與人文課綱內文的視覺藝術化，但其同時表示如勉強將之套用在音樂教育上來詮釋亦尚可接受。他描述如是的狀況：

我記得因為那時候召集人那邊他都做得滿完整的…。所以我們好像沒有太多可以去被修改的地方，即便我們當時會認為說有些像能力指標的描述，好像比較適用在美術，但是我們也覺得說，真的我們要在音樂上來詮釋也是 ok 的啦！（訪領 89/92/97-學委 F）

此外，學科本位意識型態對於藝術與人文課程綱要產生的影響尚有課綱內容逐漸趨向八二課程標準的方向，由最初八九暫綱著重人文理念、統整精神及課程目標「探索與創作」、「審美與思辨」、「文化與理解」三主軸，在歷經九二課綱及九七課綱修訂後，轉向人文精神淡化、統整概念消融及課程目標呼應八二課程標準的「表現領域」、「審美領域」與「實踐領域」之現象，其關鍵即在學科專家及現場教師對於學科專家所研擬的八二課程標準之認同。然而，在學科本位意識型態牽引課綱內容呈現的方向下，讓人反思的是如果學科專家及教師能放下傾向八二課程標準的學科本位意識型態，能否以更為開闊的心胸去看見藝術與人文課綱的其他可能性，與民間代表攜手激發出更為超脫八二課程標準的課綱。

參、利害關係人意識型態角力下影響課程綱要之周延性

在藝術與人文課綱的形塑過程中，充斥著國家、總綱委員及領域課綱的民間代表、學科專家與現場教師之意識型態，在各方意識型態角力後課綱文本的產出即容易與各利害關係人心中的樣貌大異其趣。九七委員 E 描述了如是的狀況：

我想每一次修訂，計畫主持人都是最重要的，因為召集人他會聽到不同的聲音，最後就是由他要把它整理出來，或者說他自己有一個比較強烈的想法，那麼他也會設法來影響其他委員。倒不是只有九七課綱，我想前面也都是一樣，印象中最早的暫行綱要也是一樣。通常會議中大家七嘴八舌、亂七八糟，什麼聲音都有，到最後卻冒出來一個好像不是你的也不是我的。（訪領 89/97-學委 E）

然而各利害關係人在課程形塑過程中意識型態的競逐事實上是壓迫了本以短暫的研修期程，直接影響的即是課綱產出的品質，因此在藝術與人文課綱的領域基本理念、課程內涵及實施層面上皆產生了定義含糊的現象。

首先，就領域基本理念之人文素養而言，在歷次的藝術與人文課綱中均以一種模糊的方式存在，未做相當明確的說明與界定，然而這樣定義模糊的情況事實上可以追溯至八七總綱階段民間對於領域名稱的定義。八七涉入人士L說明了當時民間代表於總綱階段對於領域名稱之闡釋狀況：

民間的話他就必須要去負責闡述為什麼？就是總綱的理念，為什麼是「藝術與人文領域」這件事情？所以我覺得那個氛圍很有意思，因為學科專家他有強大的學科背景，但是民間的專家他扮演的是一種詮釋、闡釋藝術與人文這個新東西的理念，所以這個過程當中，只要是遇到困難問題的時候通常民間就會用他們超然的角度，四兩撥千金大概講一下。雖然不可接受啦，但是基本上還是很平順的這樣子走下去，所以是「藝術與人文」。（訪涉 87/89-觀察員 L）

根據上述，民間代表在自身有限的藝術教育學理基礎下並無法在總綱中將人文概念做明確的闡釋，但藝術與人文卻仍在八七總綱中決策通過。然而，即使至八九暫綱由學科專家八九召集人接手後也還是未對人文理念做清楚的交代，因為當時學界均反對領域名稱上人文與藝術並置，堅持領域名稱為藝術即可，只是最終在總綱的規範下需勉為其難的為民間代表所堅持的人文意識型態背書，是以學

科專家對於領域名稱其實是表面上的屈就，如此產生的現象即是雖然領域名稱上含括人文，但事實上領域內涵還是藝術範疇的矛盾狀況。八九研究員D表示：

藝術與人文領域事實上我們的內容喔！其實大部分還是藝術啦！「與人文」這個部分，可能我們自己也很難把它界定清楚「人文」到底在藝術裡面要把它容納進去的話是要做什麼？…但是事實上，在藝術與人文領域始終沒有對人文做一個清楚的範圍界定，不管是暫綱也好，九二正綱也好，九七修訂的課綱也好，其實對人文的部分都沒有什麼界定性的一些敘述，因為藝術與人文的敘述裡面講的教材內容…等等這些，還是都是藝術啦！（訪領89/97-學委D）

因此，在研修委員彼此人文意識型態與學科意識型態的角力下，皆未將課綱中的人文理念具體化，如此課綱文本中的人文即模糊的定義著，如同文字遊戲一般需經反覆推敲，由此則衍生了現場教師對於人文融入教學的疑惑。當時亦為教育現場音樂教師的八九涉入人士 L 即表示自己在教學上的困擾：

因為當時我自己也是老師，我認為你強化人文，但是沒有告訴我們課程的規劃要怎麼樣去把人文的內涵納進來？這個部分是對老師比較困擾的。（訪涉87/89-觀察員L）

藝術與人文課綱中除了對於人文的定義不明確外，再者則是對於新增之課程內涵表演藝術的部份未清楚明示，其學科範疇之界定究竟是戲劇或舞蹈？八九暫綱中的表演藝術模糊的定義為戲劇，而九二課綱則在舞蹈界的爭取下才以「動覺」一詞含糊地概括戲劇及舞蹈。此外，在備受爭議的表演藝術師資來源部分，在當時課綱修訂各學科專家急於捍衛各藝術學科之意識型態的氛圍下，則互不侵犯其他學科之權益，因而未對表演藝術師資培育做明確的規範。八九召集人說明了當時課綱修訂的情勢對於表演藝術師資界定上的影響：

課綱的時候，基本上那時候八九總綱召集人是希望解決表演藝術的問題，那時候沒有把這個列進去，是因為當時有當時的氛圍阿！列什麼呢？音樂與視

覺老師必須接受第二專長，他會表演，不用再另外選人。…因為視覺藝術老師覺得時數都不夠了，音樂老師認為我在教合唱的那些就等於是表演的其中一種，但是表演藝術的老師認為那兩種都不是，一定要專業的人才是真的表演。（訪領89/92/97-召-2）

最後，各利害關係人意識型態之角逐亦使藝術與人文課綱在短暫的修訂時間中未能顧及實施層面的教材內容及課程評量，此缺失直至九七課綱的微調才進行彌補，因為九七課綱修訂時各利害關係人已有一段長時間的沈澱期，各自的理念在八九暫綱、九二課綱的磨合下已較能凝聚共識，因此有較多的時間針對前一次課綱的實施現況進行檢討、調查，甚至透過輔導團親臨教育現場瞭解實況，所以有更多關照實務面的機會。而經由上述利害關係人意識型態角力導致課綱周延性不足之影響，需要正視的議題是如何能使課綱修訂在各方意識型態的權力運作下仍顧及課程綱要的完整性及實施細節，以使課程主體的學生成為最大的受益者。

第四節 決策理想性與現實性之衍生議題

觀之藝術與人文課程綱要的形成脈絡，往往在課綱理念追求理想的同時需面臨課程實施各層級、各環節的考驗，是以本章將探討藝術與人文課程綱要在決策上的理想性與實踐上的現實性間所產生的差距而衍生的議題，包含課程決策與實施銜接的連貫、理想課程與運作課程的平衡、藝術與人文師資遭遇的危機、藝術教師專業精神的發展及課綱實踐後學校藝術教育的成效五部分，以下分述之。

壹、課程決策與課程實施銜接之連貫性

藝術與人文課程綱要的落實需賴政府在政策頒布時，擬定相關的配套措施協助課程推動，使課程得以落實至地方層級、學校層級及教室層級。然而，八九召集人表示九年一貫課程政策在實施時卻發生地方教育局對於課程綱要決策內容

不瞭解的狀況，因而產生了課程政策決策端與課程實施端的斷層，影響了後續課程政策的推動。他描述了政策理念與政策實施的銜接困境：

運作裡面出了什麼狀況的話，我是覺得真正實施的是教育局，他應該要第一步先來參與，這是我覺得。他們也跟師大一樣看著辦，所以造成後來沒辦法落實的一個很重要的環節，因為基本上是教育部在那邊弄這個綱要，但教育局還在實施八二年的課程標準，他們還是有課本，還是在上阿！輔導還是輔導八二年，你現在在做的這個部分，等於還不關我的事，然後等到要推的時候，他們就不太清楚，課綱跟總綱有什麼不一樣？課程標準跟課程綱要有什麼不一樣？（訪領 89/92/97-召-1）

如此的銜接斷層，導因於教育部與地方政府間缺乏對於新課程政策的溝通與對話，彼此在同時間各處於平行線的兩端各自處理新、舊課程的事物，因而未產生交集，處於上層決策端的教育部埋頭擬定新課程政策，處於下層實施端的地方教育局則仍繼續推動八二年及八三年的舊課程標準。因此，在領域課綱研修的過程中即應適度邀請教育局未來推行課綱的相關人員參與或舉辦課綱說明會對地方政府進行理念宣導，以利於課程在學校層級及教室層級的落實，降低課程政策理想與現實的差距。

貳、理想課程與運作課程之平衡

藝術與人文課程綱要至上而下的層層推動過程中，課程政策的理想性與現場實施的現實性間事實上是呈現一種拉鋸，甚至妥協於現實的狀態。如為了配合九年一貫總體課程政策，八九暫綱藝術與人文之突破在於領域內涵中以能力指標取代教材綱要、課綱實施上以課程統整取代分科教學，希望賦予教師教學上的自主性並使課程設計符合學生的需求，然而這些由國家機器、研修小組所擬定的理想課程在教學現場的實際運作下均面臨挑戰。

首先，就能力指標而言，其規劃之用意雖著重於培養學生能力之導向，希望

賦予學校及教師更多的專業自主權，然而在歷經八九暫綱試辦的檢討後，九二課綱已針對能力指標之敘述進行簡化及統整，使其條列更加精簡，但現場教師及教科書編輯者仍舊反映能力指標過於複雜、抽象，造成在使用上各自解讀的歧異。九二委員G即說明能力指標於解讀時容易出現的問題：

大家可能會覺得能力指標太深奧了，意涵不容易延伸，而且包含了三科，就會有解讀的歧異及衍生出一些問題。（訪領89/92-學委G）

然而能力指標在敘述上既複雜卻又空泛之原因為何？九二委員G提出了能力指標陳義過高之見解，因為課程綱要的制定往往由上而下進行，研修過程尚需考量既有的規範與限制，導致研修小組在研擬能力指標的的過程中，容易忽略教育現場的實際運作，因而產生過於理想化的狀況。他表示：

我們的課程是剛性的，我們有時候也會陳義太高，為什麼會這樣？就是因為由上往下，通常都要很嚴肅，可能忽略了學校實際的狀況，課程實施希望發展十大能力、還要指標跟十大能力要串聯起來，其實在做一堂美勞課可以是很輕鬆，但是可以很有收穫的，不見得是必須與十大能力相關呀！（訪領89/92-學委G）

根據上述，能力指標雖為學生能力展現的依據，但在總綱的限制下，藝術與人文的能力指標尚需與十大基本能力進行配對，使得能力指標的呈現更加複雜化。然而，既然能力指標的設計是希望由學生的學習出發，實則應考量的是學生的實際學習能力，及現場教師能否簡單、清楚且具體地掌握其意涵，並將之實踐於課程中，否則即使再嚴謹的指標也將形同虛設，甚至造成昂貴的沈澱成本。尤其當在藝術與人文課程發展上既要顧及能力指標，亦要兼顧課程統整時，更是所費不貲，九二委員G表示如是的狀況：「當時使用能力指標去發展課程，而且還要合科，還要統整，花了不少經費與人力」（訪領89/92-學委G）。

再者，則是藝術與人文課程統整的實施理念，此理想自八七總綱提出以來亦引發了許多爭議及課程實施上的困難。一開始在八七總綱階段，課綱委員對於合

科、統整之教育概念掌握不足，造成課綱公布後合科與統整的觀念相混淆，使得各界產生誤解。九二委員G即表示：

很多理念應該在一開端的時候先釐清，譬如「統整」這個概念，一開始就是有問題，把「合科」等於「統整」就有問題了。（訪領89/92-學委G）

而在合科與統整的概念未釐清下，尚衍生了後續課程實施的問題，導致在八九暫綱、九二課綱強調課程統整的實施概念下，需投入許多的時間與花費進行課程統整的澄清與宣導，並著手藝術與人文課程統整設計之方案。一篇輿論指出在八九暫綱的試辦過程中，仍然發現部分學校對於統整概念的誤解：

部分學校對統整的誤解包括：以為將課程分為三分之一，由三位教師輪流上課，但教師間無交集，讓學生自己去統整。有的學校以為在課程中設主題舉辦活動，把美術或音樂、表演藝術融入就算統整課程，但這只是表象，而非深入理解。（N89-19-20011231）

除了教育現場對於統整概念的疑惑與誤解，課程統整更是面臨了實施現場的現實面考驗。在藝術與人文課程推動小組實際走訪校園進行課程統整宣導的過程中，其發現此理念雖然能促進藝術教師的互動、活絡教學，然而現場教師未必能主動彼此交流，甚至教學時間不足更是造成課程難以運作。曾擔任藝術與人文推動小組的一線教師九七委員K表示如是的狀況：

八九年之後我們到三峽教育研究院擔任藝術與人文推動小組的成員的時候，陳老師帶著我們一票人，北、中、南都有，有音樂老師、有表演藝術老師、有視覺藝術老師，都是第一線老師，我們開始去推動的時候，在整合主題課程統整的時候，我們三位不同的老師就會一起坐下來一起做課程討論，這個倒是很好的機制。可是這個很好的機制只限於我們當時是被臨聘的委員做這樣的事情，但是在學校裡面，有些學校是可以運作，有些學校是很難運作的，甚至於沒有時間運作，這是現實面的問題。（訪領97-基委K）

是以，課程統整要確切落實在於藝術教師需花費相當時間討論課程的設計與

整合，且該課程於教學現場實施時亦需有充分的時間安排，但是在學校文化互異、教學時間有限的現實下課程統整的實施並非易事。此外，擔任第一線教師多年的九七委員 H 反映學校於推行課程統整的過程中並亦未能依照課程實施的需求放寬排課彈性。他表示：

九年一貫課綱開始實施的時候，大家還是回到周課表的排法，九年一貫跟周課表基本上是一個不相容的，排課沒有彈性就不要去講統整。所以不是只有課綱，而是課綱改了，概念改了，整個教學現場能不能跟著改？（訪領 92/97-基委 H）

然而，除了學校體制內的教師文化、教學時間限制、排課缺乏彈性使課程統整實施面臨考驗外，九七委員H也點出了課程政策推動成功與否的關鍵點在於教育相關人員對於課程政策的認同度，如此才能身體力行以促進教育現場的改變。否則，在課程統整的實施熱潮過後，教育現場的困境仍舊存在，甚至在歷經時間沉澱後，教師開始反思課程統整對於藝術學科本質的限制，漸漸趨於回到自己熟悉的教材與分科教學方式。

經由上述對於能力指標與課程統整在規劃上的理想與實施後的現實考驗之探討，可以發現事實上藝術與人文課程綱要在理想性與現實性間一開始是處於失衡的狀態，即理想性過高，漸漸地於九七課綱中產生了對現實面的妥協，如消融統整概念、新增教材內容，才逐漸在與現實的調和中找回平衡點。其中值得思考的是課程綱要的訂定固然需具有理想，但究竟其所高舉的理想性應至何種程度尚能與課綱的落實度取得最大的平衡？總綱委員A對此提出其想法與建議：

總綱它代表著一種精神的宣示，如果說這是現場，總綱必須比現實更高一點的位階，然後現實追上來的時候，總綱要再提一個位階，於是它會這樣往上，它會有一個往上的力量。往上的力量不是說要怎麼樣大的績效，是更回歸到一種我們所謂的教育精緻性、教育的本質性、以及教育對孩子的支持性。統整的一個概念其實是也提醒所有現場的老師，不要忘記了，我們不是孤單存

在的，而是對孩子而言他的學習終究要回到更大整體裡頭去思考，我們單一的學科對於孩子支持在哪裡？所以的確是我覺得原則上就是說你如果目標定很高，聽起來很有道理，但現場完全追不上，於是現場就放棄了，他就是你上有政策，我下有對策，所以在這裡頭怎麼樣找到一種平衡，那種平衡是我知道在現場裡頭有困境，但是我並不是就拘泥於現場而完全沒有改變的可能性了，但是這樣的往上提，要提多少？我覺得的確是非常考驗著在裡頭有決定權的每個人的大智慧。（訪總 87/89/92/97-基委 A）

據此，課程綱要的訂定在理想性與現實性間平衡點的拿捏端賴國家及課綱決策者的智慧，而如何能不拘泥於現況亦能實踐教育理想，其中重要的是課綱決策時需要回到教育本質與學習主體去做思考。

參、藝術與人文師資遭遇之危機

藝術與人文學習領域設置之立意是希望課程能統整視覺藝術、音樂及表演藝術，以帶給學生多元且生活化的藝術學習。如此的課程理念實則對於既有的藝術師資培育結構產生嚴重的考驗，因為臺灣歷來皆以分科的方式培育音樂及美術師資，且從未有培育中小學表演藝術師資之機制，因此藝術與人文在師資部分亟需進行因應的即是藝術教師統整能力的養成及表演藝術師資的培育。

在藝術教師課程統整能力的養成方面，教育部採取的因應措施是透過相關研習或修習學分的方式為藝術教師增能，然而如此作法之適當性則是待商議的，因為要教師在短時間內速成統整三門藝術學科之教學能力事實上是困難的，更何況藝術教學上除了著重情意面外，認知與技能面亦不可或缺。在八九暫綱藝術與人文的公聽會中，其實已曾有學者提出對於藝術師資統整能力培育的看法：

九年一貫課程的改革基本的出發點是為下一代好是值得肯定的。在藝術人文領域方面可能在國小會有困難，因為它牽涉到藝術專業的素養，也就是教師無法經由修一點學分或參加講習會就能勝任愉快，一個藝術教師的培養是要

經過長期的培養，像學生入學都是要術科考試。不可能音樂系的學生在大學兼修美術輔系就能符合教學需要。…因此第一個問題是藝術人才的培養絕非一蹴可幾，須長時間的訓練，知識認知可以，但技能不行。（C-1-19991230）

九二涉入人士 M 亦提及教育部採取修習學分方式培育藝術教師統整能力之配套措施事實上僅具有形式上的意義，因為如實際去查看學分修習的課程內容，則可以發現其對於教師藝術統整能力的養成是有限的，反倒是成為一種資源的浪費。九二涉入人士 M 解釋：

當時就是這個學校裡面呢？就開始有很多一系列的配套措施，包含了就是在學校裡面呢？原來是美術職前師資的學生，他就要必須去修這個兩個學分的音樂、兩個學分的表演藝術 in order to 統整，但是這是很好笑的啦！因為當這個兩個學分的音樂、兩個學分的表演藝術能學到什麼？然後同樣的，職前的音樂老師或說如果存在的職前的表演藝術老師，其實根本不存在，這些人他學了兩個學分的這個美術，它能夠統整什麼？然後還要再來看看那兩個學分是什麼？誰上？如果說今天這兩個學分的這個美術課，為這些其他的這個藝術領域的表演藝術啦！或者是音樂開的這個兩學分，如果是水墨老師上他可能就是上點水墨；素描老師上他可能就上點素描吧，這又是能幹什麼？那種形式的意義喔！真的是遠大於表面上看到的配套措施好像有道理，但是你實際上去看裡面，我覺得那就是真的是浪費資源，浪費學習者資源、浪費國家資源，我覺得很消耗教育工作者的心力。（訪涉 92/97-專家 M）

據此，在職教師透過研習或師資生藉由修習學分養成藝術統整能力之效能事實上是待加強的，甚至可能造成教師心理層面的負擔。再者，則是備受爭議的表演藝術師資培育議題，藝術與人文課程實施之初是處於表演藝術師資極度匱乏的情況，因此表演藝術師資的養成是亟待解決的課題，教育部對此採取的短程對策是由在職的音樂、美術教師以學分認證方式進行增能；長程配套則是由藝術大學或其他師培機構開設表演藝術教育學程以培養專長教師。就短程配套措施而言，

大量以第二專長增能來培育表演藝術教師的方式雖然快速，卻可能造本章第一節所述及的師資品質及教師意願之問題。而就長程配套措施而言，雖然能改善表演藝術專長教師缺乏的狀況，卻衍生後續專長教師無法正式進入教學現場授課的問題。八九涉入人士 L 表示如是的狀況：

在初期的時候，大家會覺得表演藝術師資不夠，大家就開始開班了以後，這種問題就會慢慢地減少，但慢慢的到現在就會有專長授課，像他有這樣的專長可是卻教不到課的問題。（訪涉 87/89-觀察員 L）

因為當表演藝術專長師資漸漸補足後，社會上的少子化現象也開始對校園的師資員額數產生衝擊，使得具有專長的藝術教師未必進得了校園施展長才。戲劇背景的八九研究員 D 解釋：

最大的困難不是課綱的問題，最大的困難是少子化影響到學校教師聘任的問題，因為少子化嘛！老師的需求量就大幅降低，大幅降低以後，那即使有表演藝術進來，要新聘老師這樣的一個員額，似乎也沒能夠增加，所以說教學師資不是問題，主要的問題是少子化、少班，你想要聘新的老師沒辦法進來（訪 A89/97-1/2013/8/12）

根據上述，社會少子化現象引發學校學生人數遞減之情況，導致學校班級數亦隨之減少，影響的即是學校人事上正式員額編制的縮減，因此再增聘之教師有限。況且在臺灣的教育體制中，藝術向來是被邊緣化的學科，未被加以重視，即便是音樂、美術課程長年來亦是處於專長教師不足或非專長教師授課之境，因而使得表演藝術專長教師之聘任名額更加受限。九二涉入人士 M 由其長期對於臺灣美術教育師資狀況的觀察說明表演藝術師資匱乏之問題：

我有參與那時候花蓮教育大學一位徐秀菊院長他受藝術教育館委託做的一個研究，那時候九年一貫開始實施了，那個研究是去調查全臺灣應該是高中以下的藝術師資教學現況還有師資，那當時就發現喔！其實音樂、美術也並不是一個足額的狀況。其實這個長期以來，從我自己進入教學界、藝術教育

領域，每一次有類似的調查總是會發現美術老師其實是不足的，很多的學校的美術老師其實是已經用非專任的老師去擔任，到九年一貫呢？這樣的問題長期以來是沒有解決，結果到了九年一貫推展之後，表演藝術的這種師資呢？就更不要講了，因為完全沒有這樣的一個科目的職前老師的培訓，然後就突然要實施，所以那個研究做完之後，發現表演藝術的師資是極度缺乏，那這種缺乏到現在為止一直如此。（訪涉 92/97-專家 M）

是以長期既存的藝術專長師資不足、非專長教師教師授課之情況，與社會少子化現象引發學校教師員額編制縮減的加乘下，表演藝術師資缺乏的困境仍然存在，對此學校採取的應變措施即是以約聘方式或由級任導師授課。九二委員 G 表示表演藝術師資聘任的實際狀況：

想要進來的表演藝術專長老師進不來嘛！為什麼？沒辦法開那麼多缺，我把你聘來，可以沒有那麼多課給你，怎麼辦？最後勢必變成以二六八八來聘老師，或者級任老師來兼吧！甚至有人就把它強加解釋：「喔！這個就是表演藝術」，譬如看影片，看人家表演嘛！是不是表演藝術？從寬解釋阿！你也可以說那是視覺藝術啊！（訪領 89/92-學委 G）

學校採取臨聘或由級任老師授課的表演藝術師資應變之道，將直接影響學生的受教品質，亦可能助長藝術教學不正常化的風氣。是以，藝術與人文課程推動至今已十多年，表演藝術專長師資缺乏之狀況在藝術課程邊緣化及社會少子化衝擊的交織下仍舊存在，甚至在九七課綱微調賦予課程得以分科實施的彈性後，更使得表演藝術專長教師於學校中的存在性受到威脅。九二委員 H 即表示：

以表演藝術來說，目前還是一樣啊！師資缺乏，沒有師資，沒有師資怎麼辦？當分科以後，當然慢慢的又更沒有了，因為大家不教了，所以這整個改變可以看到，的確啦！都在設法解決某一些問題，但是同樣的另外的問題還是問題。（訪領 92/97-基委 H）

綜合上述，教育部對於表演藝術師資最初實質上缺乏的因應，其實是造成後

續更多表演藝術師資問題的開端，是以目前即存在著現場缺乏表演藝術授課師資，但社會上表演藝術專長師資卻過剩的矛盾現象，從中得以使人反思的為師資培育資源浪費的議題。此外，原本藝術與人文新增表演藝術的初衷是希望學生能接觸多元的藝術形式，然而卻接二連三的引發了表演藝術師資缺乏之困境，導致表演藝術在學校層級的落實程度並不理想，因此多數學生真的有因為接觸表演藝術課程而使藝術學習更豐富、視野更加廣闊嗎？答案是不言自明的。甚至也因為表演藝術師資的增聘，更加壓縮了音樂、視覺藝術專長教師於教學現場任教的機會，造成學生在各類藝術的學習上難以均質的狀況。

肆、藝術教師專業精神之發展性

九年一貫課程改革的期望之一即是希望教師能夠成為轉化型知識份子，不再囿於傳統教科書及既有教學型態的框架中，以發揮專業自主的教師精神。然而，課程統整、協同教學、能力指標這些新興的教育概念所賦予教師的使命與彈性，事實上確實促使現場藝術教師的專業發展產生了正向積極的轉變，但是消極、守舊的教師亦不乏有之。

九七涉入人士 M 表達了在九年一貫藝術與人文實施以來，其確實看見了部分積極的藝術教師在規劃、設計教材上專業性及主體性的展現，成功的成為轉化型知識份子。他表示：

> 剛開始那段時期喔！這樣的一個沒有教材內容的一個課程綱要，的確給現場老師還有教科書編撰者一個很大的一個挑戰喔！我覺得平心而論，在九年一貫藝術教育的這個領域喔！它因為有很大的這個顛覆啊！或者說它有一些像是只有能力指標然後沒有教材內容，我覺得它某種程度來講也刺激了藝術領域老師的主體性，就是對於教材規劃，或者是設計課程這樣的主體性的發展，所以我覺得好像在九年一貫推展之後，也許不是全部，但是我覺得原來就頗具專業能力的一些藝術老師的確是在教學的素養或教學專業能力有了

很鮮活的展現。（訪涉 92/97-專家 M）

然而，雖然九年一貫的課程理想成功地刺激部分藝術教師專業性的成長，但同時亦讓長久以來慣於課程標準、安於現狀的教師受到極大的衝擊與挑戰，甚至在無法適應課程改革所帶來的新挑戰下，即本能性地選擇以自己的方式來應付。當時亦在教學現場任教的八九涉入人士 L 即坦言：

理念很好，但是在實作上面就會有一些困難，其實老師遇到困難，就像我自己遇到困難的方式，就是我看不懂的時候我就先擱置，然後用我自己的方法來做、來教，大致上是這樣子的。（訪涉 87/89-觀察員 L）

尤其在八九暫綱實施之初表演藝術師資極為匱乏的情況下，大量在職的音樂、美術教師需接受第二專長的培訓來充足現場所需的表演藝術師資，同時亦需面對課程統整所帶來的全新挑戰，因而使得習慣傳統分科教學模式的教師，對於表演藝術師資認證或藝術領域統整、協同教學產生了消極的抗拒。八九召集人表示當時部分國小藝術教師對於新課程帶來的挑戰所採取的逃避手段：

有很多的學校老師，其實在九年一貫之前，音樂是音樂、美術是美術，分得好好的啊！現在一到了九年一貫以後，他也不會教表演啦！但是時間是要有表演，所以有很多人就乾脆去當導師啦！那視覺藝術的逃兵最多。（訪領 89/92/97-召-1）

據八九召集人所言，部分專任藝術教師逃避藝術與人文課程挑戰的方式即是轉戰導師之職務，以免除對於課程統整、表演藝術教學的恐懼。甚至即使在社會少子化現象外力的脅迫下，驅使一些被動的教師不得不進修表演藝術第二專長以提升自身的專業成長，然而這些教師仍然在遭遇表演藝術教學困境後，最終消極地選擇回到自己的專長科目中任教。戲劇教育背景的八九研究員 D 表示了如是的現象：

可是現在碰到少子化問題的時候，你要超額出去喔？他就緊張了，趕快修第二專長，對不對？小學老師又沒有所謂的分科，所以拼了，老師去參加研習…。

但他可能教學還是有困難，因為他又不是系統化的學習，他如何能夠去教這個課程，對不對？所以就東一點、西一點，教了這個沒那個，教了那個又不會這個，反正有一點就教一點嘛！教不來乾脆就不教了！變這樣子。（訪A89/97-1/2013/8/12）

其實，仍然有積極的教師願意嘗試表演藝術教學，但畢竟表演藝術非自身的專長，在短時間內速成表演藝術相關教學知識的情況下，教學過程中在所不免會遭遇表演藝術學科本質掌握之困難，尤其在評量上，因此教學的無力感仍然會產生。報導上刊載了一位美術老師對於表演藝術教學的無奈：

…美術畢業的汪老師表示，教美術她在行，但是她沒辦法教跳舞、表演，只好囫圇吞棗，現學現賣。因為自己不夠專業，無從評定學生的表現，只好分成歌劇、口白、話劇、舞蹈、民俗藝術舞蹈教學內容，學生只要有勇氣秀，每一部分占廿分，剛好一百分。已經有廿三年年資的她，打算兩年後滿五十歲就退休。她說：「不是我不接受挑戰，實在教不下去。」（N89-31-20021010）

上述報導中刊載的美術教師面對藝術與人文中表演藝術所帶來的衝擊其實是願意接受挑戰讓自身專業有所成長，但畢竟藝術學科各有其專業性，在教學上仍有自己難以突破之處，因此已做好退休的打算。是以，面對藝術與人文第二專長表演藝術的養成，部分教師採消極拒絕之態度，部分教師積極嘗試後仍感到灰心，整體而言積極度並不高。

事實上，多數藝術教師在面對課程統整的教學時亦是如此，由於課程政策的推動是由上而下發號施令，使得現場教師不得不被動的去嘗試新的教學模式，因此在課程統整的教學上藝術教師間多缺乏討論，仍是各司其職。八九領域召集人反映了藝術教師對於統整教學所持的消極心態：

原先老師們是被動的，那當他要做統整的時候，事實上是試辦的老師，他怎麼做比較快呢？模仿，模仿串一個粽子，那我們一串粽子的話，音樂、表演、視覺藝術學科就模糊了，串粽子的頭呢？他們就去模仿其他的社會科、語文

科，人家本來就有一個模式，所以借套他的公式…。套也就沒關係，現在教的這三位老師要開會阿！還是各教各的，所以後來就會變成這個問題。（訪領 89/92/97-召-1）

根據八九領域召集人上述，即使教師被動地接受課程統整，由其他學科的主題式統整中去模仿教學仍能在專業成長上有所獲，嚴重的是教師持守舊的態度。因為藝術教師不管在教學或師資培育上，長期以來皆採分科的方式，甚至各校教師文化互異、教學時間有限，容易導致藝術教師間彼此對於課程的討論不足，最終仍安於自己的專長科目授課。然而，即使面對外在環境或體制的限制，教師專業精神與態度之堅持仍然是課程得以成功落實的關鍵，八九領域召集人即表示教師是課程改革成敗的重要環節：

我覺得其實任何一個教學，它的環節都在老師，真的！這些都是形式上。但是這些老師有沒有想要把自己教的知識轉化成一點一滴變成學生的成就（訪領 89/92/97-召-1）

在藝術與人文課程的實施過中，確實可以看到實踐課綱理想之教師成功地於教學中展現專業自主的精神，但亦有積極挑戰課綱理想卻心生無力之教師，或是仍抱持退避心態不願接受轉化之教師。然而，教師是藝術與人文課程綱要理想得以落實的重要環節，但在此課綱實踐的過程中卻有教師教學信心受挫，甚至消極以對，如此可以思考的是在藝術與人文課綱修訂時如何使多數教師由衷身體力行課綱之理念，其實這是需要站在同理一線教師的角度，考量現場教師的普遍需求與實踐能力，透過相關配套措施的輔助一步一步地協助教師發展教學專業，而非在快速且大舉變動的課程政策下要教師一蹴可幾，如此即容易使教師失去發展藝術教學專業的動力。

伍、課綱實踐下學校藝術教育之改善程度

有感於社會科技化、功利化下缺乏對於人的關懷與尊重，及學校藝術教育過

於僵化缺乏人性化與生活化的課程內容，藝術與人文學習領域的出現是希望藉由多元化的藝術教育啟發臺灣社會的人文關懷，改善學校藝術教育僵化的學習體制。然而，面對如此新興的領域及人文素養、能力指標、課程統整等新穎的教育理念，教育部為了能徹底落實該課程投入了相當多的資源，亦擬定許多的配套措施協助藝術與人文的推動，涉入人士 M 以「周邊商品」來形容之：

九年一貫之後的確看到因為這個九年一貫藝術與人文課程的實施，然後藝術教育的實務界上就產生很多現象，就好像在做一個什麼事情的周邊商品一樣，我覺得九年一貫藝術與人文也是產生很多周邊商品。（訪涉 92/97-專家 M）

這些藝術與人文課程推動上的「周邊商品」如相關研習與研討會的舉辦、人文藝術學習資源庫的建置、藝術與人文素養指標及素養指標績優標竿學校的評選、藝術與人文教學深耕計畫……等因應現場實施的措施。但是，九二委員G反映在藝術與人文課綱的實踐過程中，由上而下所帶來的課綱研修限制，導致即使在過程中花費許多心思以各種方式協助課程推動，但現場實際的教學成效仍然有限，他道出了這樣的無奈：

中小學的教育制度跟課程實施，其實不夠活潑，藝術與人文希望帶進活水，可是我們相對的做了很多關卡，反而把我們自己弄得很難過。這一次我對藝術與人文的總評是什麼？雖然我們試圖想做很多事情，讓這個制度好推，像編書、期刊……有各種不同的協助，但後來我發現，效果有限，真的非常有限！（訪領89/92-學委G）

雖然課程的改革無法有立竿見影的成效，但藝術與人文在實施十多年的過程中已投入大量的人力、物力、經費等進行宣導與落實，那麼學生的人文素養與能力是否真的提升了？臺灣藝術教育的根本問題是否改善了？事實上多數的專家學者與一線教師的答案其實是否定的。在國小教育現場擔多年藝術教師的九七委員 K 即表達藝術與人文教學成效不增反減之看法：：

run 這麼多年以來，我們都認為是不好的，如果你問第一線的老師，十個老

師裡面大概會有八個老師會這麼認為，它的課程綱要結構跟內涵事實上是與現實脫節，教學成效其實是只有下降、沒有提升。（訪領 97-基委 K）

在國中階段，亦有長期任教美術學科的教師反映學生在藝術與人文課程實施後藝術的學科能力事實上是降低的，然而人文素養方面是否有所提升則無從驗證。九七涉入人士 M 表達在藝術與人文教科書審查會議中國中美術教師之反映：

有些老師會覺得九年一貫實施之後，學生美術的學科能力是降低了，因為在教科書審查的時候也碰到在國中長期擔任美術老師的這個老師，他曾經說九年一貫之後就發現他們在國中接到的學生，美術的能力是降低了，但是也說不上來說這些學生是不是真的在另外一方面的人文素養是不是就真的提升了？因為這東西就沒有什麼量化的一個標準去看它。（訪涉 92/97-專家 M）

藝術與人文強調課程的生活化，相較於歷來學校藝術教育中僅有的美術與音樂其增置了表演藝術，因此學生能接觸更多元的藝術形式，且在課程統整、協同教學等不同的課程實施型態下亦使得教學更加活潑化，然而藝術課程在精緻化與活潑化之間如何取得平衡以提升學生的藝術涵養是需要斟酌的。九七委員 E 即質疑藝術與人文在課程活潑化的同時學生的藝術素養其實並未提升：

我覺得基本上當然不是只有課程的改變，整個社會風氣也都有影響嘛！所以學生是有機會接觸比較多元的，而且比較生活化的藝術課程，但是學生他們的素養或者他們的鑑賞能力有沒有提高呢？這個我倒是有點質疑，好像就是熱熱鬧鬧的這樣子，玩一下，然後就過去了，所以我覺得可能要提供活潑、生活化之外，還是要有一個比較長遠的計畫，怎麼樣建立他們的品味，提高他們真正的藝術的素養，這個我覺得好像很難兼顧。（訪領 89/97-學委 E）

是以，藝術與人文長期實施以來也許課程表面上看似生活化、活潑化，但課程結構的規劃其實不夠穩固，因此學生的藝術素養無法達到有效的提升。除此之外，影響藝術與人文課程教學成效不彰之原因亦在於臺灣藝術教育長久以來存在的教學不正常化、非專長教師授課之根本問題並未改善，整體社會對於藝術教學

感觀的共犯結構，使得藝術教育邊緣化，藝術教師的專業性未受到社會的普遍肯定，因此不管課程政策如何改變，學生的藝術素養仍難以提升。九二委員 G 對此表達其看法：

我們的整個思維，從以前到現在一直認為，這件事情，特別是視覺藝術，是不需要有特別的專業深度，每一個老師都可以cover，所以我們沒有真正去改變藝術教育的內涵，我們只是延續過去的方式，以簡單的方法去做事阿！還是繼續延續。所有這些改變，我看起來是比較表層的，文字上的，沒有真正深入。（訪領89/92-學委G）

根據九二委員 G 所言，如此課程綱要的修訂則流於表面的文字形式，臺灣藝術教育的景況並未有深層的改變。甚至在既有的藝術教育問題未改善的情況下，再加上藝術與人文實施後所浮現的成效不彰之問題，反而使得臺灣藝術教育的困境不斷累加。九二委員 G 憂心的表達其疑慮：

至於藝術教育在談的什麼創造力、多元性、人文……等等這些，其實都有待瞭解其成效，這是我們臺灣藝術教育從以前到現今面臨的問題，沒有因為這一次的九年一貫有長足的改變，反而碰到更多的問題，這可以說是我的疑慮。（訪領89/92-學委G）

然而，如果在各方面投入如此多的資源進行課程的推動，藝術與人文實施的成效卻有限，無形中則造成國家資源的浪費。涉入人士 M 表示如是的看法：

在整個九年一貫的過程，太多太多這類的研討會，為了要推統整、為了要讓老師們去學會如何教表演藝術、為了要什麼，我覺得真的是太浪費國家的資源的一次的教育的改革，更不要說其他領域，我們藝術與人文起碼就是這樣。（訪涉 92/97-專家 M）

綜而言之，藝術與人文之實施在一線教師及專家學者眼中普遍認為學生藝術學習成效不彰，至於學生人文素養是否提升則讓人質疑。甚至在臺灣學校藝術教育的根本問題，如藝術教學不正常化、非專長教師授課未改善下，藝術與人文實

施後所衍生的問題反而更增重臺灣藝術教育的負擔，也形成了一種國家資源的浪費。是以，臺灣學校藝術教育要有深層的改革，需先設法改善原有的問題，提升社會對於藝術教育專業性的尊重與重視，豐富藝術課程的內涵及結構，否則學生的學習將淪為表面的形式操作，藝術素養則難有所成長。

第六章 結論與建議

由積極面觀之藝術與人文學習領域的發展，臺灣中小學藝術教育之主體性漸漸在藝術與人文課程綱要歷次修訂與實施的反覆循環中建構，下一階段藝術課程政策之研修亦隨十二年國教總體課程政策之修訂展開。是以時值十二年國教「藝術領域」課程綱要啟動研修之際，釐清藝術與人文課程綱要之形塑脈絡，並進一步探知此形塑脈絡中浮現之議題，將可鑑往知來以提供未來藝術類課程政策制定之參考。以下將根據本研究第四章及第五章針對歷次藝術與人文課程綱要形塑脈絡的梳理與衍生議題的探究，提出本研究之結論與建議。

第一節 結論

本研究期望藉由藝術與人文課程綱要之相關文件資料與訪談資料，釐清九年一貫藝術與人文自民國八十七年設置，歷經八九暫綱、九二課綱至九七課綱修訂之形塑脈絡，與此形塑脈絡中所衍生之議題。藝術與人文誠屬臺灣歷來中小學學校藝術教育中變動幅度巨大之改革，形成之初震懾了長期以來投入藝術教育相關研究的學科專家，也驚醒了慣於依賴課程標準的一線教師，從其發軔至今的十六年當中，隨著歷次的修訂與實施，國家決策機制、課綱參與者與實施各環節不斷的碰撞與磨合下，形貌已在各方漸漸習慣與妥協下趨於穩定。本節將延續第四章與第五章之探討，歸結出本研究之結論。

壹、藝術與人文學習領域課程綱要之形塑脈絡

藝術與人文課程綱要的形塑過程猶如鐘擺效應，首先在體制外人文意識型態的運作下展開劇烈擺盪，並開始與體制內的學科意識或是實施現實的作用力產生碰撞、拉扯與妥協，在歷次的滾動式修正產生有機的轉變，最終在與實施現實的

調和下擺盪趨於平穩，樣貌於此過程中逐漸形塑，以下歸結歷次藝術與人文課程綱要之形塑脈絡。

一、八七總綱藝術與人文應運於開放改革風中的體制外人文意識而生

藝術與人文學習領域應運於臺灣政治解嚴後自由開放的教育改革氛圍，國外教育思潮如急流般湧來，體制外的民間教改團體積極展開各項教育實驗，檢視歷來臺灣教育政策之弊端，進而站在家長的立場提出整體社會趨向功利化、科技化而欠缺人文素養的教育反思，抨擊臺灣學校藝術教育過於僵化的教學及藝術教育資源為少數人獨擁的不平現象，因此家長代表於八七總綱決策中發出正義之鳴。

在強調人文情懷的總綱理念下，決策者普遍認為藝術所具備之特質為最適合融入人文理念，人文素養在此決策氛圍中順當的置入藝術領域之中，成為決策者贊同的改革亮點。在參考國外藝術教育課程規劃下，決策者檢討傳統以來的美術、音樂學科對於培養未來學習主體能力之不足，媒體資訊時代中表演藝術正是統整音樂及美術的一帖良方，在總召集人的支持下，無疑更加催生表演藝術學科之增置，精神性地成為領域課程內涵之一。是以，藝術與人文之理念與課程內涵自此確立，隨著八七總綱之頒布正式合法化，然而決策者的一片美意卻撼動了正積極推廣八二年課程標準的體制內教育，在壓力團體間掀起軒然大波，由此展開了八九暫綱各方利害關係人之權益捍衛戰。

二、八九暫綱藝術與人文定奪於體制外人文意識與體制內學科意識衝折之妥協

隨著八七總綱的合法化，八九暫綱藝術與人文之修訂旋即啟動。於形成伊始，在研修小組內部，民間代表與學科專家在課程理念上針鋒相對；在研修小組外部，體制內音樂、美術壓力團體的反彈聲浪排山倒海而來，因此藝術與人文的走向在體制內、外利害關係人的衝折間擺盪。

此時期，由於學科專家甫接手研修要務尚待釐清課綱方向，民間代表得以順

利延續八七總綱之規劃理念主導藝術與人文之走勢，但仍無法免除利害關係人對其學術專業與公信力質疑之紛擾，研修進度幾近停滯。待領域召集人正式確定由視覺藝術學科專家接任後，情勢則有所轉換，學界開始與民間代表抗衡，實質研修啟動。然而於此同時，體制內的音樂、美術團體亦警覺權益受到侵擾之危機，透過接見教育部長、發表輿論及策動研討會等手段表達總綱決策作業粗糙及對藝術學界輕蔑之看法，同時亦表達各種實施層面的疑慮，企圖捍衛傳統美術、音樂分立的學科勢力，阻斷藝術與人文之發展。

但是，國家推動此波課呈改革之決心堅定，改革步伐仍舊未停歇，研修小組內部之修訂作業繼續顛簸進行，於基本理念、課程內涵上不斷磨合，領域名稱「人文」之爭至課綱草案發布前不久才在高層決策機制駁回下落定，表演藝術面臨壓力團體質疑的危急存亡之秋則透過法律援引順利合法化，然而在各方理念與課程內涵的不斷磨合下亦再再壓縮本已短暫的規劃時間，藝術與人文課程綱要最終在體制內、外利害關係人的妥協下出爐，雖然形式完備但內容實則不盡完善，並隨著八九暫綱的發布正式在臺灣學校藝術教育中生根，民間代表捍衛人文精神之階段性任務隨之完成並退場。然而隨著試辦作業的啟動，現實面的實施挑戰接踵而來，埋下了往後課綱在實施取向上修訂的伏筆。

三、九二課綱藝術與人文折衷於體制內學科意識與現實磨合之修繕

根據八九暫綱於教育現場試辦之反應，九二課綱在高層教育機制宣布未能更動領域名稱的大原則下展開修訂作業，人文理念在顯性領域名稱中彰顯之爭至此停息，體制外的民間代表在此階段已退場，是以體制內學科專家不需要再與民間代表抗衡，進行課綱修訂之阻力與磨合相對減少，甚至因見國家機制對於九年一貫課程實施堅決之勢，八九暫綱音樂、美術壓力之反制力於半推半就下在此已轉為助力，學科專家之力量更得以凝聚。在視覺藝術學者專家握有召集人之權下，此階段尤以視覺藝術學科專家最具有影響力，開啟領域課程目標研修議題之討論，

順利在既有的課程目標基礎上將之導向八二課程標準之取向，使隱性的學科意識型態在領域課程目標中彰顯，從中可見學科本位藝術教育思潮及後現代藝術教育思潮之跡。

儘管體制內學科專家得勢，教育現場的實施反應亦開始與以學科專家及基層教師為主的領域研修小組產生拉鋸。在實施現場尚在適應課程統整的衝擊下，產生了對於分段能力指標呈現上既分科又複雜之批駁，上層總綱小組亦施予牴觸統整原則之修改壓力，各學科專家潛在的分科意識在能力指標的修正上被迫統合，然而視覺藝術、音樂及表演藝術三學科在彼此分立的學科性質上進行統整勢必產生磨合與妥協，在視覺藝術學科專家主導的走勢下，能力指標產生了視覺藝術化的現象。藝術與人文在九二課程頒布後再次合法化，然而課程實施的現實衝擊餘波盪漾，將於下一波的課綱修訂繼續發揮作用。

四、九七課綱藝術與人文讓步於體制內學科意識與現實妥協之再修繕

在國家教育高層頒布課程架構未能更動的微調原則下，藝術與人文課程綱要的修訂再次啟動，並延續前一波教育現場實施現況與體制內學科專家及基層教師所組成的領域研修小組產生拉鋸之態勢，課程綱要的理想對於實施現場的衝擊繼續延燒，甚至不敵實施現實，使得此階段在微調原則下卻矛盾的在課綱實施取向上產生幅度不小的讓步現象。

藝術與人文課程實施的有形重要指標——課程統整與分段能力指標，在實施現場困境的挑戰下與學科專家對於藝術學科本質的捍衛下產生轉向。首先，針對課程統整實施多年來在教育現場有名無實存在之狀況，甚至對教科書的編撰、藝術教育的本質造成傷害，在研修小組贊成與反對的兩股勢力僵持下最終將統整精神消融，意含著得以進行分科教學，甚至在課程統整爭議下備受忽視的課程評量，亦產生貼近藝術學科性質之調整。其次，實施現場對於分段能力指標過於空泛的反映，在此次課綱中亦進行修正，在上層總綱小組與學科專家的協商下，以附錄

方式呈現將能力指標具象化的教材內容。此外，藝術與人文課程實施的無形精神指標——人文理念，在學科專家基於保護藝術學科本質的意識下，受到邊緣化。至此，藝術與人文之樣貌在各方的衝折、磨合與妥協下已趨於抵定。

貳、藝術與人文學習領域課程綱要形塑脈絡轉變之原因

檢視藝術與人文課程綱要的形塑過程後，發現其中具有隱性力量促成課程綱要樣貌之轉變。其中，握有課綱制定權者得以藉由其參與影響課程綱要的大方向，而各方利害關係人則可以透過各自意識型態的權力運作手段影響課程綱要的理念與內涵，然而制定方的理想課程最終仍需於實施時與現實拉鋸進而影響下一階段課程綱要的修訂，以下歸結藝術與人文課程綱要形塑脈絡轉變之原因。

一、課綱制定權的轉移促成領域理念之轉變

省視歷次藝術與人文課程綱要的形塑脈絡，可以發現課程理念互異之課綱制定者於其中更迭，產生了制定權由民間轉移自學界的現象，是以領域理念逐漸產生轉向。八七總綱在國家政治氛圍民意導向的情勢下，由接近國家課程決策權力中心的民間代表率先掌握課綱制定權，在少有課綱決策反制力的阻礙下，藝術與人文之人文素養理念得以快速且順利地於總綱中塑造。直至領域課綱修訂階段由學科專家擔任正、副召集人後逐漸掌握課綱制定之主導權，開始與民間代表抗衡，甚至在民間團體退場後，皆轉由學科專家與基層教師進行課綱的修訂，因此得以順當的在民間代表所建立的課程理念上發揮參與課綱制定之權力，從而影響基本理念之走向導向學科本位，使之更具有藝術學科的本質。其中可以發現的是，藝術與人文課程綱要制定之「初使效應」，即越早握有課綱制定權者即能對課綱產生既快速又深遠的影響力，往後的課綱制定者僅能在其所決策的理念上花費長時間進行轉化，是以對課綱所能發揮的影響力則相對較小。

二、多方意識形態的角力促成領域理念與內涵之轉變

檢視藝術與人文課程綱要的形塑過程，可以發現利害關係人皆試圖透過權力運作策略鞏固其意識型態，以影響藝術與人文之領域理念與內涵，使課程理念、課程內涵及課程目標在歷次修訂中漸次轉變。觀之藝術與人文課程綱要的形塑，外部美術、音樂壓力團體透過策動大型研討會、結合立法委員之政治力量或透過輿論報導、公聽會發言等管道質疑課程統整之可行性、師資之準備度及表演藝術學科增置之合理性，施予藝術與人文各式反制力，充分運作捍衛學科之本位意識型態；內部研修小組間則處於民間代表之人文意識型態與學科專家之學科意識型態的傾軋中，民間代表透過積極參與課綱制定、尋求學科專家、發表輿論等權力運作手段捍衛人文意識型態，而學科專家亦透過持續參與課綱制定、質疑民間代表之公信力、援引法令、拉攏學科專家共同參與及顯性課綱之撰寫以運作學科本位意識型態。此外，課程綱要實施後，實施現場的重要環節——教師，事實上亦以其施教權隱約操控運作課程之走向，因而對課程綱要之實施成效產生影響，間接對下一階段課程綱要的修訂發揮作用。然而，這些外部壓力團體、領域課綱研修小組及課綱實施環節之意識型態角力，事實上皆是在上層權力結構的國家政治意識型態強勢運作下尚產生頻繁的競逐，在政黨政治為了獲取民眾政治認同之需求下藉由教育作為彰顯其執政效能，進而觸動下層權力結構意識型態之角力，最終在各方意識型態的交織、妥協下形成九七課綱藝術與人文之樣貌。

三、課程理想與課程現實的拉鋸促成實施取向之轉變

觀之藝術與人文課程綱要之形塑過程，由初始民間代表高舉之藝術與人文的理想性、精神性至八九暫綱階段各利害關係人意識型態角力下而妥協的藝術與人文課程綱要，並未經過審慎評估，亦未歷經課程實驗，而是直接以試辦的方式行之，是以在制定者心中的理想課程於教育現場實施時造成急遽的衝擊，使得教師的運作課程與學生的經驗課程實際上與制定者的理想課程產生了巨大的斷層，即

使與實施現場磨合多年後，九年一貫當初高舉之課程統整、能力指標之新興方針仍舊使現場教師及教科書編撰者難以適應，甚至即採取消極漠視之作法，如在學校教育中教師透過自身的課程運作權力依然採取分科教學，造成課程統整有名無實的存在。又如能力指標的空泛，讓現場教師與教科書編撰者在教材設計上無所適從，造成能力指標各自解讀的混亂現象，是以在與教育現場實質運作現況拉鋸下，課綱制定方表面上以解決實施現場困境之美稱自圓其說，實則是藉此將課綱理想與課程實施現實的斷層盡量弭平，使課綱更加合理化，是以九七課綱在課程設計的統整原則上放寬可分科之彈性，並增加教材內容將能力指標具體，產生了實施取向上的轉變。

參、藝術與人文學習領域課程綱要形塑脈絡之衍生議題

從藝術與人文課程綱要形塑脈絡的研究分析中，可歸結所浮現之議題包含國家課程決策機制之運作、決策權力結構之影響、各方意識型態之角力及決策理想與現實之平衡四個層面，以下針對此四層面逐一說明。

一、國家機器運作藝術與人文決策之嚴謹度不足

臺灣課程政策之制定取決於國家教育機制，未設立國家教育研究院之常設研究機構前，課程綱要的修訂多以專案委託的方式完成。在九年一貫課程改革尊重民意的政治氛圍中，專案小組成員之組成與意識型態之運作即操控總體課程的走向，國家於其中卻未確實盡嚴格的監督之責，決策人員的身分代表性與專業產生偏差，決策者之權責劃分未確實公告，決策過程亦未審慎進行基礎研究與評估，以致關乎全國中小學課程實施之總體課綱決策有閉門造車的現象，造成領域課程綱要修訂期間引發壓力團體的反彈，質疑課綱理念的根據與課程實施的可行性。然而即使面對各種反制力，在權力結構上層的國家教育機制仍舊執意推動九年一貫課程綱要，且在課程綱要實施成效不佳的情況下，再次藉由課程綱要的修訂將

實施現況不理想處予以合理化，朝令夕改下考驗的是各界對於課程綱要的信任度，及缺乏對於遵循課程綱要各環節的尊重。

二、決策權力結構影響藝術與人文之延展性

課程綱要的決策機制中存在著隱性的權力結構於其中，不管在各研修組織抑或各研修角色間均存在不同的權力位階，經由利害關係人各自握有的權力去彰顯自身所擁戴的知識與價值，左右了課程綱要樣貌的形成。事實上，在藝術與人文課程綱要的形塑過程中存在著絕對的權力位階，即上層總綱綱要與下層領域課程綱要的絕對關係。是以，即使在總綱綱要決策的過程中，決策方未與未來的領域課綱修訂方甚至課程實施方進行充分溝通而貿然決議總綱的內涵，因而造成彼此間銜接上的斷裂，領域課綱的修訂仍缺乏更動的彈性，尚需受總綱所框限，因為得以申訴的組織仍是位於上層的權力位階，導致領域課綱的研修需在總綱未審慎決斷的不合理基礎上繼續完善、領域課綱制定者成為總綱不合理處之背書者的弔詭現象，無形中增加領域課程綱要修訂的阻力與難度，藝術與人文的延展性也因而受限，甚至往後需不斷的投入資源、擬定配套措施來彌補預見的危機，形成一種資源的浪費。

三、藝術與人文課程綱要為各方意識型態角力之場域

藝術與人文課程綱要的形塑過程中充斥著教育行政官員、總綱決策者、領域課綱委員、學科專家及現場教師等利害關係人之意識型態。總綱決策者懷抱著總綱理想得以實踐之想望、家長代表秉持以藝術涵育人文素養之理想、專家學者希望鞏固各自藝術學科之地位，學校教師則希望基層工作者之反映能受關注，各方利害關係人均是站在自己的立場中去爭取權益，期待課程綱要的修訂可以回應其需求，於是運用各種權力運作策略希望於課綱修訂過程中合法化自身的意識型態，深怕自己成為其中的犧牲者，因此藝術與人文課程綱要即成為各利害關係人意識

型態角力的場域，卻也導致課程綱要制定的周延性受到影響，教育的本質與學生的主體性容易在各方意識型態的競逐下被忽視。

四、藝術與人文決策理想與運作現實之危險平衡

藝術與人文課程綱要修訂之初在理想性與現實性間形成斷裂，課程綱要的修訂衝擊著尚傾力於實踐課程標準的地方教育局、師資培育機制、現場教師等與之連動的實施環節，導致藝術與人文課程綱要在理想性與現實性間產生嚴重的失衡。修訂時，即引發各界對於課綱理念、實施取向、師資培育的撻伐聲浪；實施時，亦造成實施現場相當辛苦地追隨課程綱要理想的步伐，甚至因恐慌而喪失追隨的動力，因而降低藝術教育的成效。是以，藝術與人文課程綱要不斷地在滾動中的進行修正，儼如實驗品般，頒布即是實驗之時，修訂則是針對於現實場域實驗之結果進行妥協，是以領域理念與實施取向乃逐漸轉向，以求取與教育現實面達到危險的平衡。

第二節 建議

經由梳理藝術與人文自八七總綱形成以來歷經三次課程綱要修訂的形塑過程與衍生議題之省思，可發現藝術與人文在決策運作與課程實施上得以更臻完善之處。有鑑於藝術課程政策之制定動見觀瞻，未來仍會受各種中介因子之影響持續轉變，且適逢十二年國教「藝術領域」研修之際，研究者衷心希望臺灣藝術教育之發展盡善盡美，因此以下根據研究結果提出課程決策、課程實施及未來研究三方面的建議，期望能對往後藝術類課程政策與相關研究之發展有所助益。

壹、課程綱要決策面之建議

屬於國家層級的藝術與人文課程綱要決策，影響面擴及地方、學校及教室等各層級，甚至影響臺灣未來藝術類課程政策之發展，實應審慎行之。是故，以下

針對國家運行課綱決策提出七點建議：

一、傾聽專業建議並由根本著眼

藝術與人文學習領域設置之初衷是希望體現藝術教育的人文價值，改善學校藝術教育僵化、缺乏與學生生活經驗連結之缺失，然而事實上成效有限，究其原因在於未先行處理臺灣藝術教育的根本問題。在歷來學科專家所發表的文章中曾有對於臺灣藝術教育問題之討論與建議，甚至在藝術與人文修訂之初，亦曾有學科專家透過輿論發表臺灣藝術教育的根本問題在於教學不正常化、非專長教師授課等，建議藝術教育改革應先從根本問題著眼，否則貿然實施後果將不堪設想。事實則印證專家學者所言，在藝術與人文的滾動式修正中，可以發現藝術教育的問題在既有的癥結上繼續延伸，是以建議國家教育高層在進行課綱決策時應適時傾聽、採納專家學者的建議，並從藝術教育根本問題的改善做起。

二、設立課程研究與制定之專責單位

根據藝術與人文課程綱要形塑脈絡的探討，可以發現課程綱要修訂之初是由臨時性編制的組織負責，修訂過程中缺乏針對上一次課程標準實施的相關調查評鑑，亦缺乏針對學習主體進行的基礎研究。事實上，若我國能設立長期的課程研發單位，則能夠在專職人員的協助下逐步累積藝術教育相關之研究資料，此外亦能夠透過此課程研發單位來對課綱執行的成效進行調查評鑑，從中瞭解課程綱要在實施層面上的利弊得失，甚至長期追蹤臺灣藝術教育實施的成效，以作為未來藝術課程決策的依據。如此，即使未來物換星移導致藝術課程政策需面臨轉變，政策制定者則仍能參考歷來累積的研究資料，使得藝術教育發展的目標更趨於一致，因此藝術課程政策的發展即能更具有延續性。

三、強化課綱決策組織間的銜接性

觀之藝術與人文的形成過程，可以發現位於權力結構上層的總綱決策者於決策之初與下層的領域課綱制定者、實施者銜接上幾近斷裂，且在後續領域課綱修訂時總綱決策小組與領域課綱研修小組間亦缺乏充分溝通。事實上，在總綱決策階段初步規劃領域類別後，即應有一定程度的領域課綱制定者納入總綱決策，且參與決策的領域課綱制定者應盡量含括各藝術學科之專家、基層人士，如此才能在總綱決策結果出爐前充分與未來領域課綱制定者討論、評估課綱的理論面與實施的現實面，降低總綱決策結果對於領域課綱修訂的限制，並減少未來課綱實施與課綱理想的差距，亦可免除領域課綱修訂階段對於總綱內涵的摸索，因而可以將更多心力專注於領域課綱的制定上。此外，領域研修小組於課綱制定時亦仍應適度與總綱決策小組對話，以確保充分傳達總綱的精神。是以，在國家進行課程決策時應促進位於不同權力階層之研修組織彼此溝通、銜接。

四、顧及課綱決策者身分之平衡

在藝術與人文課程綱要決策過程中可發現課綱決策者身分失衡之現象，初期重視體制外民意的過程中，決策者多民間代表及一般大學教育專家，漸漸的在體制內藝術學科專家主導課程走向下民意則逐漸低落，且其中基層的聲音則相對較小。然而，為了減少課程理想性與現實性間的差距，課綱決策時應顧及教育專業、民間立場、藝術教育專業及基層間意見之平衡，如此才能彼此互補，避免在多為教育專家與民間代表決策者的情況下忽略從臺灣藝術教育現況、相關研究及國際藝術教育趨勢的視角去看待藝術課程的改革，亦可免除學科專家僅在自身的學術象牙塔進行課程論辯的情況。是以，在課綱決策過程中應顧及各方人士間的平衡，如民間代表、學科專家及基層教師等，充分增進彼此間的互動。

五、漸進式調整課程改革之幅度

藝術與人文課程改革幅度為歷來之最，由課程綱要的形塑過程中可發現研修之初招致壓力團體的嚴重反彈，質疑該課程之理念如何落實。究其原因在於藝術與人文不管在課程理念、內涵與實施取向上皆屬創新，然而短時間內在各項配套措施未確實就緒下即要各實施環節到位，必然引發實施現場的恐慌，甚至在實施時因課程理想過於高遠反而使人心生消極之感，導致實施成效不佳。是以，藝術課程的改革理應審慎的分階段規劃，明訂近程、中程、遠程之目標，漸進的分期評估、實施。

六、回歸教育本質進行課程決策之思考

根據研究結果可發現藝術與人文課程綱要的形塑過程充滿各方意識型態的角力，或許各方最初之立意均是出自於對於學生需求的關心，然而角力過程則難以免除在自我意識型態的運作下疏忽了學習的主體，理所當然的由自身的角度看待課程綱要的修訂，甚至在各方課程理念的碰撞與磨合下壓縮課程決策的時間，造成決策的結果未盡理想。是以，亟待在課程決策的過程中，決策者於角力的當下仍能時時警惕自身不忘學習主體的重要性，於課綱擬定時能回到教育的本質去看待課程的發展。

七、強化課程綱要精神指標的一貫性

課程政策擴及的層面深遠，國家進行課程政策宣示後即對課程實施的各層面產生效力，影響學生的學習、教師的教學、教科書的編撰及師資培育的機制等，是以課程政策頒布前應謹慎調查評估，課程政策實施後更應謹慎進行修正，避免在花費大量人力、物力資源進行課程政策推廣後，為了因應實施現場的狀況而大幅調整課綱重要指標的出爾反爾作法，從中突顯國家在課程決策上的粗糙，亦影響各界對於國家決策及課綱的看法。因此，國家課程決策機制決策時應慎重為之，強化課程綱要精神指標的一貫性。

貳、課程綱要實施面之建議

課程綱要的精神理念得以貫徹端賴課綱實施端的配合與落實，尤其是課程實施重要環節的教師。是故，以下針對課程綱要實施層面提出兩點建議：

一、提升課綱實施各環節之準備度

藝術與人文課程綱要之實施匆促，在相關實施環節未充分準備下即展開，造成課綱理想與課程實施間的偌大斷層。一項課程政策的成效與落實度關乎各項實施層面的準備度，包含地方教育機關對於課程政策的掌握、師資培育機制的調整與基層教師的專業成長等，需在國家於課綱實施前即進行完善的配套規劃，並在充裕的時間中著手實踐，如決策之際即充分與地方政府溝通、傳達課綱精神及實施之道，同時擬定合理的師資養成辦法進行師資培育，並針對基層教師舉辦相關座談、研習以凝聚教師對於課程改革的共識，而非待課程決策落定才啟動各項配套措施的研擬並希望在短時間內急就章，如此課程實施之成效將大打折扣，甚至造成昂貴的沈澱成本。是以，在課程決策的同時即應設想並著手課程實施上的相關規劃，提升各實施環節的準備度。

二、堅持藝術教師之專業精神

由藝術與人文課程綱要的形塑過程中，可以發現藝術與人文在改革上的創新確實帶給現場教師不小的挑戰，部分既專業又積極的教師對此得以迎刃而解，充分於教學中展現主體性，但亦有為數不少的教師無所適從，甚至心生退避。然而，儘管課程政策的變動幅度巨大，教師仍是課程實施成敗的關鍵角色，擁有權力左右課程的實質走向，並透過所持之權力以專業去轉化課程，是以面對課程政策轉變所帶來的挑戰，教師皆應自詡為課程的轉化者，積極進修成長，成為理想課程與學生知覺課程的中介橋樑，在變動的教育環境中充分展現教育專業知能，堅持將課程理念盡力詮釋並實踐於教學中，使學生成為真正的學習主體與受惠者。

參、未來研究之建議

本研究已大致描繪出藝術與人文課程綱要形塑的整體樣貌，但從研究過程中亦發現力有未逮之處，因此以下根據研究的發現及未來藝術課程政策的走向，提供未來研究者三點研究建議。

一、十二年國教「藝術領域」課程綱要形塑過程之探討

隨著十二年國教課程改革的啟動，目前教育部已頒布十二年國教總綱草案，原本飽受爭議的藝術與人文學習領域之名稱在新課綱草案中已調整為「藝術領域」，並隨之展開藝術領域課綱的研修。因目前十二年國藝術領域課程綱要仍持續發展中，未來得以繼續探究十二年國教藝術領域課綱的形塑過程，分析其在課程理念、內涵與實施取向上的形塑與轉變，並探究其如何銜接九七課綱、如何解決藝術與人文之爭議、如何修正九七課綱實施之困境及如何向上銜接高中藝術課程，並瞭解其中所呈現之議題。此外，因本研究進行時歷次藝術與人文課程綱要皆已頒布、實施，因此只能透過訪談資料、文件資料及輿論資料回溯過去，而十二年國藝術領域課程綱要為正在發展中的課程政策，因此建議可以透過現場觀察、公聽會等蒐集第一手研究資料，以更多元的資料進行研究問題的梳理。

二、評析九年一貫藝術與人文領域與十二年國教藝術領域課綱決策機制之優劣

九年一貫藝術與人文在八七總綱決策與八九暫綱修訂的過程中，國家尚未有常設的課綱研究與決策單位，因此教育部是以專案委託的機制委由臨時性的組織去完成課程綱要的制定，制定時間較短，其中委員的組成雖由教育部聘任但皆為兼職，課綱實質修訂的好壞端視委員的責任、使命而定，課綱制定完成即可退場。而反觀目前十二年國教藝術領域課綱的修訂，教育部委由常設的國家教育研究院負責，由其統籌課程發展之相關規劃、發展與決策等事項，研究與制定時間較長，在課程決策前亦進行相關的基礎研究。是以，建議未來研究可以針對九年一貫藝

術與人文領域與十二年國教藝術領域課綱的決策機制進行評析，透過訪談及文件資料分析，探討此兩種決策機制之運作與利弊得失。

三、探討藝術與人文學習領域實施之配套機制

本研究著重於探究藝術與人文課程綱要的形塑過程，是以對於課程綱要的實施面探討有限，然而於探究歷次藝術與人文課綱的形塑過程時發現歷次課綱往往是針對前一次課綱在實施現場不足之處進行滾動式的修正，過程中教育部亦投入許多資源推行配套機制來輔助課程政策與實施現場的銜接，或是協助解決實施現場所發生的困境，希望藉此來提升課程實施的成效，如教育部藝術與人文學習領域輔導群、藝術與人文教學深耕等。是以未來研究進行時可以藉由訪談資料、官方文件資料或輿論資料的蒐集，廣泛的梳理八九暫綱至九七課綱修訂期間教育部啟動哪些配套機制來協助的課程推動與落實，或是深入針對其中一項配套機制進行探討，分析藝術與人文配套機制的運作、效益與利弊得失。

第三節 省思

藝術與人文學習領域從發軔至今已歷經十六年的發展，在這段長時間的課程綱要發展軌跡中，研究者要在相對短暫的研究期程中完成研究確實仍有未盡完備之處。首先，在研究資料蒐集上，研究者之遺憾為藝術與人文剛發端的研究資料蒐集甚為重要，然而此部份資料的蒐集有限，甚至因事發久遠，資料多已喪失、受訪者記憶已模糊，或多或少影響了研究結果的分析。次之，在研究資料梳理與研究結果的撰寫上，研究者力有未逮之處則是面對如此龐雜的研究資料，及立場與背景互異之多位受訪者的觀點，要使陷入研究立場轉換糾結的自己，在其中保持客觀中立的視角確實是一項戰戰兢兢的考驗，過程中仍難免於無形地將自身的本位意識型態運作於其中。儘管如此，本研究結果得以順利呈現，端賴各受訪者

在訪談資料，甚至文件資料上的傾力分享，使我得以在最大的研究資料蒐集範圍內將研究結果盡量客觀的撰寫，其中如有未關照或疏忽之處，懇請包涵。

經由對九年一貫藝術與人文課程綱要形塑脈絡的研究，在多方訪談資料、文件資料及輿論資料的反覆蒐集、整理與分析中，終於一則以喜，一則以憂的揭開了藝術與人文課程綱要的整體形成樣貌。喜的是，在走走停停的兩年多研究期程中，終於勉強如願完成早想完成的研究，從研究中看見了藝術與人文增權賦能予教師後，部分積極的教師有了一座主體性展現的舞台，學生因而受惠成為真正的學習主體，而此刻身於教學場域的自己，亦感受到部分藝術與人文課程政策的實施，使偏鄉的學生有更多機會接觸藝術展演，是以其確實在某些層面為臺灣的藝術教育帶來改變；憂的是，從研究中同時看見影響層面廣大的藝術與人文課程綱要的制定並未如自己想像中嚴謹，其中充斥著各種角力，甚至在根本藝術教育問題未改善的不穩固基礎上要大幅興革卻匆促急就章，於是衍生更多待解決的問題，導致一路總在滾動中不斷投入資源、不斷修正，卻仍未真正正視既有的問題癥結。然而，仍舊希望藉由本研究結果的提出，能夠觸動部分關心藝術教育的人士，共同反思臺灣藝術教育發展的軌跡，使未來藝術課程政策的決策思維能稍有改變。

此外，身為廣大藝術教育體系的一份子，深知臺灣藝術教育之困境何在，仍希望各界能以「新」的眼光重新審視藝術教育，雖然瞭解自己身在其中的渺小，然而唯有實踐才有改變的可能。由藝術與人文課程綱要形塑脈絡的探討中，研究者實際親身接觸了十七位受訪者，事實上從這些受訪者身上，亦看見了每位受訪者均希望臺灣藝術教育的發展能夠蛻變、成長，但各方於此同時仍難免站在自身的立場與觀點來投入心力以求臺灣藝術教育有所進展，成效相對有限。甚至既現實又感慨的是，在國家權力的運作下，臺灣課程決策機制由國家掌權，看似尊重民意，然而只要上層權力結構一聲命下，整體藝術教育的結構即得隨之翻動，於其中載浮載沉。從中，使研究者省思與警惕自身從事藝術教育工作的立場，亦勉勵自己由積極面觀之，課程的實質權力及信念仍是在己之手。

參考文獻

中文部分：

丁金環（2002）。**臺中縣國民小學藝術與人文領域實施情形之調查研究**。未出版碩士論文，國立新竹師範學院美勞教學碩士班，新竹市。

王麗雁（2008）。視覺藝術教育篇－臺灣學校視覺藝術教育發展概述。**臺灣藝術教育史**，鄭明憲主編（頁 105 -161）。臺北市：國立臺灣藝術教育館。

王佩霖（2004）。**新竹縣國民小學藝術與人文領域教師教學調查研究-以九十一至九十三學年為例**。未出版碩士論文，國立新竹教育大學美勞教育學系，新竹市。

王麗惠（2003）。**彰化縣國民小學藝術與人文領域實施情形之調查研究**。未出版碩士論文，國立新竹師範學院美勞教學碩士班，新竹市。

王麗雲（譯）（2002）。**意識型態與課程**（原作者：M. W. Apple）。臺北市：桂冠。（原著出版年：1979）

田光復（2002）。人文與藝術之教育探討。**現代教育論壇（六）**，國立教育資料館（頁 243-247）。臺北市：國立教育資料館。

卯靜儒（2004）。從新馬克思主義到後結構主義－課程社會學研究的再概念化。**教育研究集刊，50（1）**，頁 119-142。

卯靜儒主編（2009）。**課程改革－研究議題與取徑**。臺北市：學富文化。

丘昌泰（2005）。**公共政策：基礎篇**。臺北市：巨流。

行政院研究發展考核委員會（2011）。**九年一貫課程實施現況之評估**。臺北市，行政院研究發展考核委員會。

行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書** 。臺北市：行政院。

成令方、林鶴玲、吳嘉苓（譯）（2006）。**見樹又見林**（原作者：A. G. Johnson）。臺北市：群學。（原著出版年：1997）

江婉婷（2003）。**澎湖縣國民中小學藝術與人文領域課程統整實施現況與意見調查之研究**。未出版碩士論文，臺南大學國民教育研究所，臺南市。

沈姍姍（2005）。國民中小學九年一貫課程改革之探討：從社會脈絡與國際發展觀點分析。**教育資料與研究，65**，頁 17-34。

吳家瑩、郭守芬（1999）。「國民教育階段九年一貫課程綱要」－訂定之源起與過程。**臺灣教育，581**，頁 48-57。

吳怡萱（2001）。**教育決策權力平衡之研究－以九年一貫課程決策為例**。未出版碩士論文，國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。

吳靖國（1995）。**「民間教育改革」意識形態之研究**。未出版碩士論文，國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。

吳裕聖、卯靜儒（2004）。權力與課程改革：權力社會學的分析觀點。**課程與教學研究之發展與前瞻**，中華民國課程與教學學會主編（頁 1-10），。臺北市：高等教育。

吳麗玲（2008）。**臺南縣國民小學藝術與人文學習領域實施現況之研究**。未出版碩士論文，國立嘉義大學視覺藝術研究所，嘉義市。

李坤崇（2002）。國民中小學新舊課程銜接理念。**新舊課程銜接手冊**，教育部主編（頁 1-21）。臺北市：教育部。

李坤崇（2008）。九年一貫課程的總綱四次變革及展望。**教育研究，175**，頁 5-21。

呂燕卿（1999）。簡介九年一貫「藝術與人文」課程綱要之理念與特色。**北縣教育，29**，頁 6-10。

呂燕卿（2000）。如何落實九年一貫「藝術與人文」學習領域之課程。**國立編譯館通訊，13（3）**，頁 2-9。

呂燕卿（2002）。**「生活課程」及「藝術與人文學習領域」之內涵**。藝術與人文教育（上），黃壬來主編（頁 367-399）。新北市：桂冠。

呂燕卿（2005）。由藝術與人文課程綱要省思學生的藝術基本素養。**教育研究，**

130，頁 119-128。

呂燕卿(2008)。藝術與人文學習領域 97 課程綱要之新理念及其特色。**教育研究，175**，頁 35-44。

呂佳真（2003）。**高雄縣國民小學藝術與人文學習領域實施現況調查與分析**。未出版碩士論文，屏東師範學院音樂教育學系碩士班，屏東市。

林曼麗（2000）。**臺灣視覺藝術教育研究**。臺北市：雄獅。

林生傳（1982）。**教育社會學**。高雄市：復文。

林純雯(2005)。**教育政策合法化理論建構與實際運作之研究**。未出版博士論文，國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。

林公欽（2003）。分段能力指標在九年一貫課程所代表之意涵－以藝術與人文學習領域為例。**美育，131**，頁 43-44。

林奕瑩（2002）。**九年一貫課程政策決定之評析**。未出版碩士論文，臺中師範學院國民教育研究所，臺中市。

林玉英(2008)。**屏東縣國民中學「藝術與人文學習領域課程」實施現況之研究**。屏東科技大學技術及職業教育研究所，屏東縣。

吳芝儀、李奉儒（譯）(2008)。**質性研究與評鑑**（原作者：M. Q. Patton）。嘉義市：濤石文化。(原著出版年：2001)

邱惠群（2001）。評九年一貫課程總綱綱要的制定過程與基本理念。**研習資訊，18（1）**，頁 63-68。

周淑卿（1995）。課程政策的象徵性。**今日教育雜誌，60**，頁 78-82。

周淑卿(1996)。**我國國民中小學課程自由化政策趨向之研究**。未出版博士論文，國立臺灣師範大學教育研究所。

周淑卿（2002）。**課程政策與教育革新**。臺北市：師大書苑。

洪詠善（2000）。**國民教育階段九年一貫課程總綱綱要決策過程之研究**。未出版碩士論文，國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，臺北市。

徐振邦、梁文蓁、吳曉青、陳儒晰（譯）（2004）。**教育研究法**（原作者：L. Cohen、L. Manion、K. Morrison）。臺北市：韋伯。（原著出版年：2000）

倪明和（2003）。**國民中學視覺藝術課程實施現況研究─以中部五縣市為例**。未出版碩士論文，彰化師範大學藝術教育研究所，彰化市。

袁汝儀（1994）。由戰後臺灣的五種視覺對藝術教育趨勢探討視覺藝術教師自主性之重要性與培養。**美育，54**，頁 39-52。

袁汝儀（2001）。國民教育階段「藝術與人文」領域的思考。**國教天地，143**，頁 32-40。

徐秀菊、趙惠玲、蘇郁菁（2003）。臺灣中小學藝術教師教學現況調查之研究。**藝術教育研究，5**，頁 83-127。

徐愛婷（2003）。**82 年版與 89 年版課程總綱決策歷程之比較研究**。未出版碩士論文，臺北市立師範學院課程與教學研究所，臺北市。

孫嘉妤（2006）。**臺東縣國民小學藝術與人文學習領域課程實施現況之調查研究**。未出版碩士論文，國立屏東教育大學視覺藝術教育學系碩士班，屏東市。

黃壬來（1995）。**國小美勞科教材教法**。臺北市：五南。

黃壬來（2001）。**臺灣當前藝術教育改革的動向**。載於配合九年一貫課程「藝術與人文領域」國小師資培育課程調整規劃研討會論文集。屏東：國立屏東師範學院。

黃壬來（2002）。全球情勢與臺灣藝術教育的改革。**藝術與人文教育（上）**，黃壬來主編（65-98）。新北市：桂冠。

黃壬來（2003）。「藝術與人文」主要理念解析與評議。**美育，134**，頁 44-45。

黃宗顯（2001）。「真理政權」與教育改革：權力社會學的分析觀點。**九年一貫課程與教育改革議題－教育社會學取向的分析**，財團法人國立臺南師範學院校務發展文教基金會、臺灣教育社會學學會主編（頁 21-36）。高雄市：復文。

黃政傑（1993）。社會變遷、意識型態與學校課程。**文化變遷與教育發展**，國立

中正大學成人教育中心主編（頁 81-119）。嘉義縣：國立中正大學成人教育中心。

黃政傑（1985）。**課程改革**。臺北市：漢文。

黃妙菁（2005）。**九年一貫教育政策規劃過程之研究**。未出版碩士論文，臺北市立師範學院社會科教育研究所，臺北市。

陳伯璋（1988）。**意識型態與教育**。臺北市：師大書苑。

陳伯璋（1999）。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵。**教育研究資訊 7（1）**，頁 1-13。

陳伯璋（2000）。九年一貫課程的理念與理論分析。**九年一貫課程革新論文集**，載於高華強主編（頁 29-41）。臺北市：師大。

陳木子（1998）。**臺灣藝術教育發展史**。臺北市：寰宇。

陳朝平（2001）。從九年一貫課程「藝術與人文」領域暫行綱要看藝術教育的趨向。**國教天地，143**，頁 24-31。

陳朝平（2003）。藝術與人文課程理念與目標析論。**美育，131**，頁 76-80。

陳文輝（1999）。藝術與人文學習領域之統整概念與研修發展歷程。**教育研究資訊，7（4）**，頁 48-78。

陳致豪（2005）。**藝術與人文學習領域課程綱要的問題探討**。未出版碩士論文，屏東師範學院視覺藝術教育研究所，屏東市。

陳向明（2002）。**社會科學質的研究**。臺北市：五南。

張嘉育（2011）。**課程政策**。新北市：冠學文化。

郭禎祥（1999）。21 世紀藝術教育的展望。**一九九九藝術教育國際學術研討會：廿一世紀藝術教育新藍圖論文集**（頁 248-262）。南投市：行政院文建會中部辦公室。

教育部（1979）。**國民教育法**。臺北市：教育部。

教育部（1997）。**藝術教育法**。臺北市：教育部。

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（2001a）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要藝術與人文學習領域**。臺北市：教育部。

教育部（2001b）。**國民中小學九年一貫課程暫行綱要六大議題**。臺北市：教育部。

教育部（2003a）。**國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域**。臺北市：教育部。

教育部（2003b）。**國民中小學九年一貫藝術與人文課程綱要六大議題**。臺北市：教育部。

教育部（2005）。**藝術教育政策白皮書**。臺北市：教育部。

教育部（2008a）。**國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域**。臺北市：教育部。

教育部（2008b）。**國民中小學九年一貫課程綱要七大議題**。臺北市：教育部。

教育部（2008c）。**國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域修正草案對照表**。臺北市：教育部，取自 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php。

教育部（2008d）。**國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域修訂 Q&A**。臺北市：教育部，取自 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php。

教育部（2008e）。**國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域修訂說明**。臺北市：教育部，取自 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php。

教育部（2008f）。**九年一貫課程綱要微調案 本部尊重專業及委員會共識**。臺北市：教育部，取自 http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=2025。

莊明貞（2008）。九年一貫課程重大議題研修變革之探析。**教育研究，175**，頁 75-82。

張佳琳（2002）。**課程改革：政治社會學取向**。臺北市：師大書苑。

張繼文（2003）。文化之心與藝術之眼：視覺文化教學在藝術與人文學習領域之統整學習。**屏東師院學報，19**，頁 295-334。

許秋萍（2005）。**我國民間教育利益團體參與九年一貫課程政策制定過程之研究－以主婦聯盟為例**。未出版碩士論文，淡江大學教育政策與領導研究所，臺北縣。

張美豔（2002）。**當前國民中小學藝術教育改革主要議題之探討**。未出版碩士論文，屏東師範學院視覺藝術教育研究所，屏東市。

張育瑄（2003）。**國民中學九年一貫藝術與人文領域實施現況調查研究**。未出版碩士論文，彰化師範大學藝術教育研究所，彰化市。

游家政（1999）。再造「國民教育九年一貫課程」的圖像－課程綱要的規劃構想與可能問題。**教育資料與研究，26**，頁 4-18。

游振鵬、王逸慧（2008）。教育利益團體之意識型態及其在九年一貫課程政策制訂過程的權力運作。**教育理論與實踐學刊，18**，頁 123-143。

甄曉蘭（2001）。**中小學課程改革與教學革新**。臺北市：元照。

甄曉蘭（2004）。**課程理論與實務－解構與重建**。臺北市：高等教育。

楊益風（1999）。世紀末國民中小學的衝擊與新生。**教育研究資訊，7（1）**，頁 49-56。

楊孟蓉（2009）。**我國高中藝術生活課程政策形塑脈絡與議題之研究**。未出版碩士論文，國立臺灣師範大學美術研究所，臺北市。

廖翊君（2006）。**教育政策發展之論述分析－以九五高中新課程為例**。未出版碩士論文，國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。

廖春文（2001）。影響九年一貫課程改革的時代背景。**國教輔導，40（3）**，頁 52-61。

趙惠玲（2005）。**視覺文化與藝術教育**。臺北市：師大書苑。

趙惠玲（2012）。臺灣藝術教育百年薪傳。**臺灣教育，674** ，頁 61-67。

蔡慧芳（2009）。**後九年一貫視覺藝術教師教學現況之調查研究：以嘉義市八所國民中學為例**。未出版碩士論文，國立臺灣師範大學美術學系在職進修碩士班，臺北市。

歐用生（1989）。**質的研究**。臺北市：師大書苑。

歐用生（1998）。後現代社會的課程改革。**國民教育，38（5）**，頁 3-11。

潘慧玲（2003）。**教育研究的取徑：概念與應用**。臺北市：高等教育。

潘淑滿（2003）。**質性研究－理論與應用**。臺北市：心理。

蘇麗春（2008）。**九年一貫課程政策合理性之研究**。未出版博士論文，國立花蓮教育大學國民教育研究所，花蓮縣。

蘇芳儀（2009）。**臺中市國民小學藝術與人文領域視覺藝術教育教師教學現況調查研究**。未出版碩士論文，大葉大學設計暨藝術學院碩士在職專班，彰化縣。

外文部分：

Dunn, W. N. (1994). *Public policy analysis: an introduction* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Efland, A. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual art*. New York, NY: Teacher College.

Eisner, E. W. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 302-326). New York, NY: Macmillan.

Eisner, E. W. (1997). *Educating artistic vision*. New York, NY: Macmillan.

Elmore, R., & Sykes, G. (1992). Curriculum policy. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 185-215). New York, NY: Macmillan.

Klein, M.F. (1991). A conceptual framework for curriculum decision making. In M.F. Klein (Ed.), *The politics of curriculum decision-making: Issues in centralizing the Curriculum* (pp. 24-41). New York, NY: SUNY Press.

Kingdon, J. W. (1984). *Agendas, alternatives, and public policy*. New York, NY: Harper Collins Publisher.

Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior* (9th ed.). Englewood Cliffs, NJ:

Prentice-Hall.

Schubert, W. H.(1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York, NY: Macmillan.

附錄

附錄一　　九年一貫藝術與人文課程綱要相關參與者

	姓名	當時職務
八七總綱相關參與者	藝能領域課綱「研修小組」（八十七年一月）	
	李隆盛	國立臺灣師範大學工業科技系教授
	張嘉育	國立臺灣師範大學教育研究中心助理研究員
	張幼群	國立臺灣師範大學工業科技系助教
	藝能領域課綱「諮詢小組」（八十七年一月）	
	方崇雄	國立臺灣師範大學工業科技系副教授
	袁汝儀	國立臺北師範學院美勞教育系教授
	許美瑞	國立臺灣師範大學家政系教授
	許義雄	國立臺灣師範大學體育系教授
	賴美鈴	國立臺灣師範大學音樂系教授
	國民中小學課程發展專案小組	
	林清江	考試院委員，課程發展共同原則召集人
	陳伯璋	國立花蓮師範學院校長，課程綱要召集人
	周麗玉	臺北市萬芳國中校長，課程綱要召集人
	楊國樞	中央研究院副院長，課程發展共同原則委員
	陳永興	立法委員，課程發展共同原則委員
	殷允芃	天下雜誌社發行人，課程發展共同原則委員
	陳昭地	國立臺灣師範大學理學院院長，課程發展共同原則委員
	王三慶	國立成功大學中文系教授，課程發展共同原則委員
	曾志朗	國立陽明大學副校長，課程發展共同原則、綱要委員

	沈清松	國立政治大學哲學系教授，課程發展共同原則委員
	黃武鎮	臺灣省政府教育廳副廳長，課程發展共同原則委員
	陳益興	臺北市政府教育局副局長，課程發展共同原則委員
	黃孝棪	高雄市政府教育局副局長，課程發展共同原則委員
	李　珀	臺北市私立復興中小學校長，課程發展共同原則委員
	楊益風	臺北市三玉國小教師，課程發展共同原則、綱要委員
	包崇敏	臺北市仁愛國小家長會會長，課程發展共同原則、綱要委員
	劉奕權	教育部教研會執行秘書，課程發展共同原則委員
	卓英豪	教育部中教司司長，課程發展共同原則委員
	藍順德	教育部國教司司長，課程發展共同原則、綱要委員
	詹仁道	泰山企業股份有限公司董事長，課程綱要委員
	陳思玎	新竹市龍山國小教師，課程綱要委員
	黃政傑	教育部技職司司長，課程綱要委員
	林惠雯	臺中縣長億國中教師，課程綱要委員
	李侶萩	高雄市陽明國中教師，課程綱要委員
	呂淑屏	高雄市莒光國小教師，課程綱要委員
	吳明錦	臺北縣私立及人國小教師，課程綱要委員
	廖木泉	雲林縣私立東南國中教師，課程綱要委員
	葉秀湮	新竹縣二重國中教師，課程綱要委員
	王可非	花蓮縣明廉國小校長，課程綱要委員
	李麗卿	臺中縣東山國小主任，課程綱要委員
	林昭賢	教育部常務次長
	張玉成	教育部中教司司長（接任卓英豪）
	單小琳	教育部國教司司長（接任藍順德）

八九暫綱相關參與者	召集人	
	呂燕卿	國立新竹師範學院美教系教授，專長美術教育
	副召集人	
	姚世澤	國立臺灣師範大學音樂系教授，專長音樂
	委員	
	王秀雄	私立東海大學美術研究所教授，專長美術
	吳明錦	臺北縣私立及人國小美勞教師，原專案小組委員
	黃光男	國立歷史博物館館長，專長美術
	陳文輝	中華民國生活藝術協會會長，專長美術
	林來發	教育部前任參事、國教司司長，專長音樂教育
	劉鳳學	新古典表演藝術基金會董事長，專長舞蹈
	劉雲英	主婦聯盟教育委員會委員，專長教育、生活藝術
	田光復	臺北市家長協會會長，專長教育事宜
	歐陽教	國立臺灣師範大學教授，專長哲學
	包崇敏	臺北市仁愛國小家長會會長，原專案小組委員
	李麗卿	臺中縣東山國小主任，原專案小組委員
	林昭賢	教育部次長，原專案小組委員
	殷允芃	天下雜誌社發行人，原專案小組委員
	陳益興	臺北市教育局副局長，原專案小組委員
	黃武鎮	臺灣省政府教育廳副廳長，原專案小組委員
九二課綱相關參與者(同八九暫綱)		
	「研修小組」召集人	
	呂燕卿	國立新竹教育大學藝術與設計學系教授

九七課綱相關參與者	「研修小組」委員	
	林世華	國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教授
	陳瓊花	國立臺灣師範大學副校長
	賴美鈴	國立臺灣師範大學音樂系教授
	張曉華	國立臺灣藝術大學戲劇與劇場應用學系
	徐秀菊	國立花蓮教育大學藝術學院院長
	蘇振明	臺北市立教育大學視覺藝術研究所教授
	陳錫祿	國立教育研究院籌備處助理研究員
	吳望如	臺北縣米倉國小校長
	陳致豪	高雄市七賢國小教師
	「起草小組」	
	視覺藝術組召集人	
	陳瓊花	國立臺灣師範大學副校長
	視覺藝術組委員	
	丘永福	中華人文與藝術教育研究發展學會理事長
	傅斌暉	臺北市立中山女子高級中學教師
	林俐萍	臺北市立東湖國民中學教師
	林明助	臺北市立建安國民小學學務主任
	潘惠雯	新竹市立建功高中國中部教師
	曾仰賢	臺中縣大里市大元國小訓導主任
	黃志超	國立臺灣師範大學美術研究所研究生
	吳望如	臺北縣米倉國小校長
	陳致豪	高雄市七賢國小教師
	音樂組召集人	
	賴美鈴	國立臺灣師範大學音樂系教授

音樂組委員	
陳曉雰	國立臺灣師範大學音樂系副教授
吳舜文	國立臺灣師範大學音樂系副教授
潘宇文	國立臺灣師範大學音樂系助理教授
林小玉	臺北市立教育大學音樂教育學系副教授
莊敏仁	國立臺中教育大學音樂學系助理教授
謝苑玫	國立臺南大學音樂學系副教授
蘇郁惠	國立新竹教育大學音樂學系教授
李昭瑢	高雄市國教輔導團輔導員
林　韻	臺北市立景美國中教師
表演藝術組召集人	
張曉華	國立臺灣藝術大學戲劇與劇場應用學系
表演藝術組委員	
陳仁富	國立屏東教育大學副教授兼幼教系主任
張麗珠	國立臺北體育學院舞蹈系兼任教授
吳素芬	國立臺灣藝術大學舞蹈學系副教授
紀家琳	國立臺灣藝術大學戲劇與劇場應用學系講師
廖順約	臺北市立教育大學附屬小學教師
陳筠安	成長文教基金會鞋子兒童劇團執行長
蔡惠鳳	基隆市中正國中教師
郭香妹	臺南縣永信國小教師
夏淑琴	臺北縣昌平國小教師
粘珮瑩	苗栗縣竹南國中教師
黎煥鵬	苗栗維真國中教師

相關涉入者	洪詠善	國立臺北師範學院課程與教學研究所研究生，碩士論文研究主題為九年一貫課程總綱綱要決策過程，曾參與聯席會議、公聽會及藝術與人文綱要研究小組會議
	鄭黛瓊	教育部委託專案研究之國民教育階段九年一貫「藝術與人文」領域課程暫行綱要研究小組，表演藝術組研究員、教育部委託專案研究之國民教育九年一貫「藝術與人文領域」教科用書審查規範及編輯指引任，表演藝術組研究員
	范巽綠	立法委員、教育部政務次長
	平　珩	表演藝術聯盟理事長，於 88.4.23 立法院公聽會中代表舞蹈界發言。教育部次長范巽綠徵詢藝術與人文領域意見之對象，就此課程面對的基本問題和執行面提出看法。
	陳郁秀	國立臺灣師範大學藝術學院院長，八七總綱頒布後，由輿論見其對藝術與人文之看法
	邱坤良	為教育部次長范巽綠徵詢藝術與人文領域意見之對象，就此課程面對的基本問題和執行面提出看法。
	林曼麗	為教育部次長范巽綠徵詢藝術與人文領域意見之對象，就此課程面對的基本問題和執行面提出看法。
	張中煖	為教育部次長范巽綠徵詢藝術與人文領域意見之對象，就此課程面對的基本問題和執行面提出看法。
	黃建業	為教育部次長范巽綠徵詢藝術與人文領域意見之對象，就此課程面對的基本問題和執行面提出看法。

附錄二

訪談同意書

敬愛的參與者您好：

我是臺灣師範大學美術研究所的研究生。首先，非常感謝您願意參與本研究的訪談！本研究是關於九年一貫「藝術與人文學習領域」課程綱要發展之研究，您專業上對於課程綱要相關事務參與經驗的寶貴分享，將使本研究更臻完善。每次的訪談時間約一至一個半小時，參與訪談的注意事項如下：

1. **為了加強資料的確實性、完整性與真實性，希望您同意於訪談進行的過程全程予以錄音。**
2. **訪談資料均以匿名方式呈現，以保障您的權益。**
3. **於本研究期間，您都保有退出本研究之權利，並依據您的要求歸還或銷毀您所提供之資料。**
4. **訪談之資料僅供學術研究分析之用，絕不外流。**

若您詳讀上述注意事項並同意參與本研究之訪談，請在下方簽名。本訪談同意書一式兩份，一份由您持有，另一份由研究者持有，若您對本研究有任何意見或疑問，歡迎隨時與研究者聯繫（hongjyun@gmail.com）。

最後，衷心感謝您對本研究的支持與鼓勵，勞時費神之處，敬請海涵，並再申謝忱。

耑此　敬祝

教安

✐ 受訪者簽名：_____

✐ 日期：民國_____年_____月_____日

訪談者：_____敬上

附錄三

課程總綱決策者訪談提綱

一、參與過程

1.「國民中小學課程發展專案小組」的成立經過及運作方式？

2.參與「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」制定的原因及經過？

3.於「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」制定過程中所扮演的角色？被交付哪些任務？

二、課程決策經過

（一）理念規劃

1.「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」決定過程中，「藝術與人文領域」的產生緣由及制定經過？

2.在「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」決定過程中，「藝術與人文領域」的理念規劃與經過？

3.對於「藝術與人文領域」規劃理念的看法？

（二）實施規劃

1.在「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」決定過程中，「藝術與人文領域」的學習節數規劃與經過？

2.對於「藝術與人文領域」學習節數規劃的看法？

3.在「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」決定過程中，「藝術與人文領域」的課程實施規劃與經過？

4.對於「藝術與人文領域」課程實施規劃的看法？

（三）重要討論

1.在「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」決定過程中，曾有哪些關於「藝術與人文領域」的重要的意見或討論？

2.在「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」決定過程中，曾有哪些關於「藝術

與人文領域」的關鍵性影響的人物、團體或事件？

3.在「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」決定過程中，「藝術與人文領域」的制定曾遭遇哪些困難？

4.在「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」決定過程中，關於「藝術與人文學習領域」的部分，專案小組如何進行意見的整合？

三、議題

1.「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」公布後，「藝術與人文領域」曾引發各界（如學界、教師、家長、輿論界等）哪些意見或討論？

2.「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」的決定過程中，曾有哪些人物或團體表達對「藝術與人文領域」不同的意見？

3.請「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」公布後，專案小組如何處理「藝術與人文領域」所引發的爭議？

4.對「藝術與人文領域」的決定過程還有哪些想表達的看法？

附錄四

領域課綱委員訪談提綱

一、參與過程

1.「國民中小學九年一貫課程綱要總綱」公布後，89/92/97「藝術與人文領域課綱研修小組」的成立經過及運作方式？

2.參與 89/92/97 年藝術與人文領域課綱決定的原因及經過？

3.在「藝術與人文領域課綱研修小組」中所扮演的角色？被交付哪些任務？

二、課程修訂經過

（一）領域理念

1.89/92/97 年的領域課綱中，「藝術與人文」的基本理念構思與修訂經過？

2.89/92/97 年的領域課綱中，「藝術與人文」的基本理念有何轉變？原因為何？

3.對 89/92/97 年的領域課綱中，「藝術與人文」基本理念與轉變的看法？

（二）領域內涵

1.89/92/97 年的領域課綱中，「藝術與人文」領域內涵（課程目標/分段能力指標）的構思與修訂經過？

2.89/92/97 年的領域課綱中，「藝術與人文」的領域內涵（課程目標/分段能力指標）有何轉變？原因為何？

3.對 89/92/97 年的領域課綱中，「藝術與人文」領域內涵（課程目標/分段能力指標）與轉變的看法？

（三）課程實施

1.89/92/97 年的領域課綱中，「藝術與人文」課程實施取向（課程設計/教材編選/課程評量）的規劃與修訂經過？

2.89/92/97 年的領域課綱中，「藝術與人文」的課程實施取向（課程設計/教材編選/課程評量）有何轉變？原因為何？

3.對 89/92/97 年的領域課綱中，「藝術與人文」課程實施取向（課程設計/教材

編選/課程評量）與轉變的看法？

（四）重要討論

1.89/92/97 年藝術與人文領域課綱的修訂過程中，曾有哪些重要的意見或討論？

2.89/92/97 年藝術與人文領域課綱的修訂過程中，研修小組如何進行意見的整合？

3.「藝術與人文領域課綱研修小組」於修訂及推動領域課綱時，曾遭遇什麼困難？

4.89/92/97 年藝術與人文領域課綱的修訂過程中，曾有哪些具有關鍵性影響的人物、團體或事件？

三、議題

1.89/92/97 年藝術與人文領域課綱的修訂過程中，曾引發各界（如學界、教師、家長、輿論界等）哪些意見或討論？

2.89/92/97 年藝術與人文領域課綱的修訂過程中，曾有哪些人物或團體表達不同的意見？

3.89/92/97 年藝術與人文領域課綱的修訂過程中，研修小組如何處理各界的不同意見？

4.對 89/92/97 年領域課綱中，關於「藝術與人文」的修訂與實施還有哪些想表達的看法？

附錄五

重要涉人士訪談提綱

一、參與過程

1.參與 87/89/92/97 年藝術與人文領域相關事務的原因及經過？

2.參與 87/89/92/97 年藝術與人文領域相關事務過程中，曾扮演哪些角色？被交付哪些任務？

二、課程修訂經過

（一）領域規劃

1.對於「藝術與人文領域」規劃理念的看法？

2.對 87/89/92/97 年的領域課綱中，「藝術與人文」基本理念與轉變的看法？

3.對 87/89/92/97 年的領域課綱中，「藝術與人文」領域內涵（課程目標/分段能力指標）與轉變的看法？

4.對 87/89/92/97 年的領域課綱中，「藝術與人文」課程實施取向（課程設計/教材編選/課程評量）與轉變的看法？

（二）重要討論

1.參與 87/89/92/97 年藝術與人文領域相關事務的過程中，曾有哪些重要的意見或討論？

2.參與 87/89/92/97 年藝術與人文領域相關事務的過程中，曾有哪些具有關鍵性影響的人物、團體或事件？

3.參與 87/89/92/97 年藝術與人文領域相關事務的過程中，曾遭遇哪些困難？如何因應？

三、議題

1.參與 87/89/92/97 年藝術與人文領域相關事務的過程中，曾引發各界（如學界、教師、家長、輿論界等）哪些意見或討論？

2.參與 87/89/92/97 年藝術與人文領域相關事務的過程中，曾有哪些人物或團體表達不同的意見？

3.參與 87/89/92/97 年藝術與人文領域相關事務的過程中，關於「藝術與人文領域」的規劃與實施還有哪些想表達的看法？

附錄六

訪談時間記錄表

編號	身分代碼	訪談時間	
1	總 87/89-召	2013/05/28	14:00~15:30
2	總 87/89/92/97-基委 A	2014/08/04	13:30~14:30
3	總 87/領 89-家委 B	2013/08/13	14:00~16:30
4	總 87/領 89-家委 C	2013/08/13	11:00~12:00
5	領 89/92/97-召	2013/06/17	14:00~17:00
		2013/06/18	10:30~12:00
6	領 89/92-副召	2014/03/22	11:00~12:00
7	領 89/97-學委 D	2013/08/12	18:00~19:00
		2014/08/15	17:30~18:00
8	領 89/97-學委 E	2014/04/07	15:00~16:00
9	領 89/92/97-學委 F	2014/05/27	15:00~16:00
10	領 89/92-學委 G	2014/02/17	14:00~15:00
11	領 92/97-基委 H	2013/05/23	12:30~15:00
12	領 92/97-基委 I	2013/07/25	20:00~21:30
13	領 97/學委 J	2013/05/08	17:30~19:00
14	領 97-基委 K	2013/05/29	10:00~12:00
15	涉 87/89-專家 L	2013/05/21	12:00~13:30
16	涉 92/97-專家 M	2014/08/03	14:00~15:00
17	涉 89/92-專家 N	2014/08/14	11:00~12:00