

# 課程統整與教師知識的轉化 ——以「藝術與人文」領域教師為例

陳皓薇 林逢祺 洪仁進

國立台灣師範大學教育系

九十一學年度九年一貫課程在國民中學正式上路，對傳統的教育生態，產生了前所未有的衝擊與挑戰。在九年一貫諸多的改革議題當中，「課程統整」可謂引起爭議及質疑的核心概念之一，特別在藝術課程領域，教師分科傾向強烈，課程統整更形困難。在抽絲剝繭尋求解答的過程當中，「教師」專業主體一再被彰顯；倘若我們肯定教師專業的必要，就不能不探索與其息息相關的「教師知識」內涵，及教育改革衝擊下轉化的過程。

據此，本文希冀探討課程統整與教師知識轉化間的關係，並集中在「藝術與人文」領域教師所需面對的問題。首先，釐清課程統整及藝術統整的理論基礎；其次，分析「藝術與人文」領域課程設計的統整精神及作法，並討論目前「藝術與人文」領域教師執行此一課程所面臨的困境；最後，則從藝術課程統整的角度，探討「藝術與人文」領域教師所需具備的知識與轉化。

**關鍵字：**課程統整、「藝術與人文」學習領域、教師知識

## 前 言

九十學年度由國民小學開始實施的「九年一貫」課程，九十一學年度亦在國民中學正式上路。國民小學包班制傳統已久，對於強調協同、互動、統整、合作概念的新課程，現階段遭遇的困難較少；然而國中階段的課程，一向以分科教學為主，各學科教師「教室自主」的觀念遭受極大衝擊，其產生的憂心與抗拒可想而知。

在九年一貫諸多的議題當中，「課程統整」可謂引起爭議及質疑的核心概念之一，特別是「藝術與人文」學習領域的範疇，學科專業分立具有悠久的歷史，課程統整實行上更是困難。而這層出不窮的混亂，在抽絲剝繭尋求解答的過程當中，「教師」的角色一再被彰顯。無疑的，課程改革的關鍵因素之一，在於基層教師是否能將學者專家編擬的「國家層級課程」，轉化為教室內實際執行的「教室層級課程」；畢竟，再多的政策理念宣導與配套措施，終究需落實到教師教

學與學生學習之中。倘若教師以不變應萬變，或誤解、扭曲了教育改革的內涵，甚者對政策採取敵意或對抗的態度，再多的改革也是枉然，因而教師專業的主體性在此次改革中，格外的彰顯。構成專業的條件當中，完整知識體系的建立十分重要；倘若我們肯定教師專業的重要性，就必須進一步探究教師專業的核心--「教師知識」的內涵，及其面對課程改革，所進行教學轉化的過程。

本文基於此一立場，希冀探討課程統整與教師知識轉化間的關係，並以「藝術與人文」領域教師所需面對的範疇為例。據此，本文採用理論分析法，分析理路如下：首先釐清「課程統整」及「藝術統整」的理論基礎，以確立「藝術課程統整」的根本學理；其次，分析「藝術與人文」領域課程設計的統整精神及作法，探究其與藝術課程統整理論之間是否相符，並討論目前「藝術與人文」領域教師執行課程統整所面臨的困境；

最後，則從課程統整的角度，探討「藝術與人文」領域教師所需具備的知識與轉化。

## 課程統整的理論基礎

整個「九年一貫」的課程改革，囊括了許多哲學思維以及核心理念，然而，「課程統整」此一概念卻成爲眾矢之的。這個名詞之所以受到多方的關注，一方面是因爲各學科教師將「課程統整」等同於「合科教學」，加上七大學習領域的公布，更讓教師及學科專家們憂心學科的發展及未來。

### 一、課程統整的意義

其實，課程統整，並不意味著合科教學，它僅是一種課程設計或課程組織的方式，強調將課程分割的部分，依某種原則加以組織、整合與合併。此外，亦著重在動態的教育觀下，教育經驗的連結，包括知識間的統整、學生經驗的統整、社會的統整及課程設計的統整，而這往往又會觸

及「現在與過去」、「學校與社會」、「學科與學科」間的關連（Schubert，1986；Marsh，1997；Beane，1997，2000；黃政傑，1994；林怡秀，1999；陳新轉，2000；游家政，2000；薛梨真，2000；鍾惠娟，2001）。總之，「課程統整」可以說是一種課程設計及組織的形式，強調課程中各種相關因素的連結。

在這樣的定義之下，「課程統整」的範圍顯得十分廣泛，其爲統整程度高低的光譜問題，而非單純的合科與否的顧慮。鍾惠娟（2001）嘗改編 Hartzler（2000）的統整模式矩陣圖，將學者主張的課程統整模式依統整程度高低加以分類，如下表一。

表一 統整模式矩陣表

| 低統整      | 林本、李祖壽 | Drake | Jacobs | Brazze | Fogarty | Schumacher | 加藤幸次     | 黃譯瑩   | Vars |
|----------|--------|-------|--------|--------|---------|------------|----------|-------|------|
| ↓<br>高統整 | 科目本位課程 |       | 學科本位   | 傳統課程   | 分立式     | 分立的        |          |       |      |
|          |        |       |        |        |         |            | 學科統整     | 單科統整  |      |
|          | 相關課程   |       |        | 多元學科   | 聯立式     | 平行的        | 學科/藝能/活動 | 複科統整  | 相互關連 |
|          |        |       |        |        | 窠巢式     |            | 科目統整     |       |      |
|          |        |       |        | 平行學科   | 並列式     |            |          |       |      |
|          | 融合課程   | 多元學科  | 多元學科   |        | 共有式     | 補充的        | 合科統整學習   | 多科統整  | 融合統整 |
|          | 廣域課程   | 跨學科   | 跨學科    | 跨學科    | 織網式     |            | 科際統整課程   | 科際統整  |      |
|          |        |       |        |        | 線串式     |            |          | 跨學科統整 |      |
|          | 核心課程   | 泛學科   | 統整日    | 被動式統整  | 整合式     | 織網的        |          |       | 核心課程 |
|          | 經驗本位   |       | 完全方案   | 主動式統整  | 沈浸式     | 統整主題       |          |       |      |
|          |        |       | 超越統整   | 超統整課程  |         |            |          |       |      |

資料來源：鍾惠娟（2001）：《教師對統整課程的認知與實踐統整課程問題知覺關係之研究》，未出版碩士論文，國立台南師範學院教育研究所，台南，頁 52。

上表一係以林本、李祖壽（1970）分類之現代學校課程六大類型爲依據，亦即從科目本位課程、相關課程、融合課程、廣域課程、核心課程

及經驗本位課程出發，將國內外學者提出的課程統整模式，依據統整程度的高低，進一步劃分爲矩陣圖表。由表中可知，各個學者提倡的課程統

整模式，並非斷裂的區分，而是在統整的程度上，有連續性的高低差異。

## 二、課程統整的理論基礎

由前文可知，「課程統整」為協助學生達成有意義學習，而進行統合的課程設計，近年來在生理學、心理學、知識論及社會學…等等各種理論的交互影響之下，課程統整增加了許多的理論基礎。以下分為四個方向闡釋之。

### （一）腦相容學習理論（brain-compatible learning theory）

G. Caine 和 R.Caine（1994）夫婦指出，人腦運作時，乃是藉由關連的產生來追求意義，透過統整組型（patterns）的形成，創造認知的價值；所以學生的學習要產生意義，新學習必須與舊經驗相連結，與學生生活經驗相關的統整課程，便有助於學習的遷移。再者，人腦能在同一時間處理部分和統整的事情，教師應當善用這種特質，從多樣的學習活動、多元的知識思維，增進學生學習的意義感。

### （二）心理學的發展

人本主義重視「以人為本」的觀念，Rogers（1990，頁 338）指出，教師倘若接納學生，瞭解學生感受，有意義的學習便會產生。教育在此潮流衝擊下，強調學習者的個性、尊嚴、自我與價值，注重人性化的學習及個體全面而健全的發展，這種趨勢有助於課程設計應與學習者生命經驗密切相連的理念之發展。另一方面，建構論主張知識的本質不是靜態固定的，而是由動態的思維中，自主建構而成，因此社會、文化及情境脈絡十分重要，有意義的教學不應當從環境的脈絡中抽離，而是注重學生與環境間的互動及對話，並提供適切的「鷹架支持」。至於 H. Gardner（1995）提出的「多元智慧論」，則指出人類至少有八種智慧，每一種智力都有發展的潛能，而社會生活中的問題解決，有往往需混合了多種智慧才得以成功。因此，為因應多種智慧的發展，教育也應

當發展多種形式的組成，讓孩子透過多元而統整的方式，發展多樣的智慧。

總之，心理學上的人本主義、多元智慧、及建構論等理論中，人本主義關心學生經驗與社會及世界有意義的連結，促成課程統整概念的形。建構論則提出人與環境的關連、知識的主動建構與脈絡化的重要，促成學科界線的重整與連結。而多元智慧的思維下，多樣而統整的教育有助於八種智慧間的揉合，「解決問題的能力」備受重視，學習的焦點也由「知識」轉為「能力」，影響課程統整風潮的形成。

### （三）知識論的發展

教育哲學當中對於知識性質的討論，直接牽涉到課程統整的論題。早在赫爾巴特（J. F. Herbart, 1776-1841）提出「統覺論（theory of apperception）」的時期，便有「心靈乃是一個統一體」，和「新知識建立在舊經驗」的想法，強調知識的系統性，以及呈現給學生時的學習類化作用。而福祿貝爾（F. Froebel, 1782-1852）更從幼兒教育的角度出發，指出萬物統一性的概念，並著重經驗的統整與自我活動的重要。

邇後進步主義當道，杜威（John Dewey, 1859-1952）嘗提倡「教育即生活」、「學校即社會」，其（Dewey, 1916, p192）指出最佳的教學重視教材與日常生活的聯絡，並養成學生思考所學與生活間的互動關係，因而強調以社會生活為中心的教育。社會的生活本為多種知識的綜合，真實生活中的問題，並不存在學科式的整齊劃分，統整性的合科課程可以培養學生科際整合的知識，更適合學生面對生活周遭的事件。而赫斯特（P. H. Hirst, 1929-）除了承認不同學科知識的事實，提出七個知識形式，強調學科需依其中心概念、知識、規準、研究方法等統整成同一類的知識形式之外，更指出不同知識形式間，需在共通部分內整合與聯繫，並在同一主題概念下互相交流（Hirst, 1974, p44）。

### （四）社會學的發展

社會重建論關切社會面臨的種種危機，強調學校教育的改造力量，教育應喚起學生對社會議題的關注，以民主的方式，把社會問題當作教育內容，成為改造社會的契機。因此，學校的課程應將學生帶出教室，讓學生所學與社會連結，以社會議題為教學核心，設計統整的課程方案。而此一觀點，在批判理論強調「轉化型知識份子」的論點下，主張學校應該由「社會邊緣人」走向社會中心，使得課程與社會結合的色彩更為強烈。

此外，學校作為「再製工廠」的色彩，以及課程蘊含的意識型態與權力結構，受到論者一再地批評之下，知識社會學更指出，知識的分類、分配與社會的權力結構間的關係。Beane (1997, 2000) 曾經強調，分科的知識著重科目本身的主題，強調各學科專業、權威性的內容，反應少數學術菁英的興趣，以及上層文化社會的「文化資本」。而伯恩斯坦 (B. Bernstein) 則將課程分為「聚集型」與「統整型」。愈是傳統社會，知識的分配愈加集中、分化、抽象，知識結構疆域劃分強烈，課程分化明顯，形成「聚集型」的課程；而民主開放的社會，知識則較為世俗、多元，課程也會朝向學科劃分較不明顯的「統整型」發展 (Delamont, 1995)。至於後現代課程觀、多元文化論提出之後，課程更不再被視為是客觀、單一、固定而整齊的知識內涵，後現代課程強調去除中心化，重視多元、他者、動態、混沌、非連續的概念，這些主張使課程的設計具有彈性與發

展可能，新興的邊界教育學 (Border Pedagogy) 中，更強調跨越邊界，學習要橫跨不同文化、經驗領域，打破學科間的界線，以科際整合的模式，更寬廣的視野，將「文化研究」當作課程的主要內容。

### 三、小結

總之，從人的學習認知來看，腦部運作及認知模式，乃以統整、多樣的模式運作，從與旁人的互動中，解決真實世界的問題；另外學者分析知識形式的組成，強調動態、開放、主動建構及整體的知識觀，知識的統整性亦因而受到各方重視。而既然人的學習和知識的形式，都需朝向統整的方向開展，學校課程的設計，也應該摒除分割、零碎的知識堆砌，避免與學生思維相距甚遠的固定、單一的靜態教學，在後現代的課程觀下，走向更高的自由度與更整全的課程設計。

過去的學校教育，知識是抽象而遠離生活世界的存在，課程統整可以說是一場將知識「再脈絡化」的革命，強調在學校課程逐漸走向「分化」、「異化」之際，將課程再一次召回到學生的學習脈絡與社會文化之中。「藝術與人文」領域的教學亦受到此一風潮的影響，不再泥於單一學科的專精化路線，極力從學科、課程、個人、社會與世界的場域當中，尋求各種統整的觸角與出路。

## 藝術課程統整的理論基礎

由前文的探討，我們瞭解「課程統整」實有其奠基的「理由」，並在教育界逐漸發聲。而受到這股勢力的影響，藝術教育也開始有所省思與改革。以下首先針對新興的藝術思潮作一番介紹，再說明近年來藝術教育討論到「統整」的相關理論，期以對九年一貫「藝術與人文」領域的

課程統整做一番理論分析的工作。

### 一、新興藝術思潮的統整走向

二次大戰後，國際情勢對立緊張，然而，歷經六〇年代的衝突、競爭與解體，整個世界的分合重整之下，社會思潮也逐漸走向多元而紛雜的

道路。藝術是反應時代的產物，因此，當代藝術思潮依恃著當前的文化背景，也呈現出多元的表述方式，傳達全新的審美觀念與藝術價值，例如新達達（Neo-Dada）、普普藝術（Pop Art）、極限藝術（Minimal Art）、觀念藝術（Conceptual Art）、地景藝術（Land Art）、環境藝術（Environment Art）、身體藝術（Body Art）、貧窮藝術（Arte Povera）、裝置藝術（Installation）、錄影藝術（Video Art）、偶發藝術（Happening）、行動藝術（Action Art）、超前衛（Transavantgarde）、後現代主義（Postmodernism）、印象樂派、無調性音樂、噪音主義、電子音樂、殘酷戲劇（le theatre de la cruauté）、被壓迫者劇場（Theatre of the oppressed）、荒謬戲劇、教習劇場、實驗劇場…等等。這些藝術思潮關注的焦點不一，其中的意圖、訴求及發聲的角度，也有很大的差異，但是，卻反映了許多相同的概念，例如對傳統的反動、對現實的描述、兼容多元精神以及創造性的全新觀點，而「統整」這個概念，也在許多思潮當中，呈現出特有的性格。

以下首先針對當代藝術思潮中的「後現代藝術觀」加以討論，接著再論述當代眾多藝術思維下，「統整」概念的發展，對於藝術如何伸出觸角整合世界、人生，以及藝術如何納入多方元素，尋求本身的統整等兩方面，分別深入探討。

#### （一）後現代藝術觀的興起

在眾多當代藝術思潮當中，最具代表及重要性的，莫過於後現代主義對於藝術界的顛覆與影響。後現代主義起源於建築界，爾後在各個領域逐漸蔓延，其對於藝術的觀點，在於解構、重塑藝術本質的邏輯，強調自由、多元、拼貼、民主性、大眾化、不確定性、他者的關懷、衝突與接納、社會文化脈絡等精神（高宣揚，1999；Efland, Freeman & Stuhr, 1996）。後現代藝術觀這種著重社會文化脈絡，強調藝術家不脫離常人，以及多元視野的藝術角度，打破形式主義的拘限，超越精緻藝術的界限，借用、拼貼各樣的美學概念及素

材，以達到自由的創作與表現的觀點（郭禎祥，2002），無疑是一種「統整」概念的再現。特別是在與社會文化產生連結，重組美學的意義的訴求中，展現了「超越邊界」以及「尋求關連」的思維，衍生出衝突、差異、多元、解構的化學變化，在藝術自身統整與擴張可能性的同時，也造就了當代藝術的獨特性格，更進一步影響到藝術教育的轉變。接下來將從藝術統整人生，及統整多元藝術兩方面進一步討論之。

#### （二）藝術統整人生的觀點

當代藝術思潮中，十分強調藝術與人生的結合，「藝術」不僅只是「精緻藝術」或「純粹藝術」的代名詞，不只是囿於美術館、音樂廳、戲劇院當中，也不僅是傳達真理、永恆、美感的抽象概念，而是更貼近人類自身、社區、社會、世界的藝術形式。

舉例來說，像普普藝術強調大眾文化的描寫，關注人們日常生活中的事物，就是將整個菁英式的藝術，下放到大眾化的象徵，而這樣的過程當中，「藝術」與一般「日常生活」的結合，便顯得格外重要。而新達達藝術一方面反映達達藝術世俗化的表現，另一方面也將藝術的觸角延伸到政治、社會等等各個層面；至於地景藝術，則是著重藝術與自然間的結合，將藝術作品化為自然的一部份。而到了後現代主義的階段，更反對現代主義強調「為藝術而藝術」的思維，強調藝術不僅僅是純粹的藝術活動，藝術應當擴大到人個人生活、生命的層次。Featherstone 嘗提出「日常生活美學化（the aestheticization of everyday life）」的概念，強調打破生活與藝術間的界線，使生活與藝術之間，跨越界線互相滲透，不論是商品設計、公共藝術及生活風格，皆能反映出美的體驗及美的實踐，成為 Schulze「以美的生命作為志趣（das Project des schonen Lebens）」的美感社群（高宣揚，1999；劉維公，2001）。凡此種種，皆顯示藝術思潮邁向多元的同時，逐漸成為人們生活的一部份，不論是藝術與生活、藝術與社

會、藝術與自然，藝術嘗試從各方面去尋求關連，並得到與「人生」的交集，甚至成為大眾文化的一環，讓藝術能夠與人生統整在一起，實行了「藝術統整」的功能。

### （三）統整多元藝術的發展

此外，當代藝術思潮的還有一種趨勢，便是強調藝術表現的多樣化。像裝置藝術強調複合媒材的使用，身體藝術著重身體或身體表演為藝術的一種形式，綜合藝術提倡多種藝術的結合，表演藝術的整合發展。甚至在後現代主義中，強調藝術、生活與社會事件的多方面融合，藝術創作本來就是人的思想產物，思想既然是自由、不確定而含糊不清的，藝術的內容與型式亦當混雜多樣的媒材及形式，方能展現出多重意義的組合與解讀，而這種相互滲透也才能達到藝術的自我提升（高宣揚，1999，頁 408；郭禎祥，1999）。而這些不同的「藝術」皆提出某種「統整藝術」的概念，強調現今的藝術不再僅只是單一媒介的表現，而是打破媒體界線的藩籬。當代藝術中，除了戲劇、音樂、美術、舞蹈能互相融合之外，更能與各樣的科技媒體加以整合，例如電視、電影、行動藝術、電腦藝術…等等，皆為混合多種元素形成「統整藝術」的表現。隨著藝術型式的多元呈現，這樣的趨勢也逐漸蔓延至學校教育當中，二次世界大戰後，課堂教學的藝術媒介型式多元而豐富，甚至傳播科技、電子媒體亦應用於課堂教學，畢竟新一代的青少年的真實生活世界，建立於五花八門的新興視聽基礎之上（Efland, 2000a）。

在藝術思潮的演進之下，時序漸入後現代藝術觀的多元論述當中，當代藝術走向歧異的發展，打破過去分門別類的專家性格，強調更多的

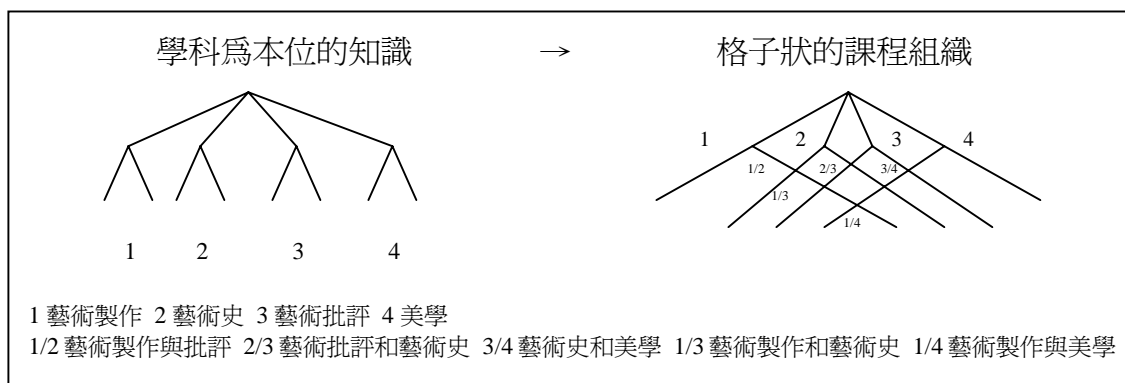
融合、統整、嘗試與可能，藝術領域的交互流動日益頻繁；加上許多新興科技的出現，混合各樣媒體的統整藝術形式層出不窮，藝術與其他領域學門的連結更加複雜。另外，藝術與個人、社區、社會，甚至整個世界的關連，也逐漸為人所重視，藝術不再只是象牙塔裡的花瓶，而是更著重與人生間的關連與統整。

## 二、當代藝術教育理論的轉變

在整個藝術思潮的變遷之下，當代藝術受到相當程度的影響，加上近代課程典範的轉移，藝術教育理論的紛雜可想而知。過去西方「兒童中心的藝術教育理論」和「學科本位的藝術教育（discipline-based art education，簡稱 DBAE）」<sup>1</sup>，曾經影響台灣藝術教育政策的制訂及教學的實施。「兒童中心」係指啟發、鼓勵兒童自我表現的教育觀，而 DBAE 則強調以美學、藝術批評、藝術史、藝術製作等四個方向，來全面的教導學生瞭解藝術。

「兒童中心」已為 DBAE 取代日久，然而 DBAE 的藝術教育理論實施多年後，亦發現許多方面的侷限，例如過度強調技術形式，著重正統、典範、單一價值等思維。Elfand（2000b）曾批評 DBAE 學科本位的專業領域，以及學術界使用已久的螺旋狀課程，皆將藝術教育劃分得過於精細，造成學生孤立而片面的學習，形成樹枝狀的分歧，他主張模糊學科邊界的劃分，利用格子狀（Lattice）的課程組織學習，統整成更彈性及豐富的課程。具體來說，以學科為本位的課程組織如同樹狀，其間分立而缺乏連結，但格子狀的課程組織卻能夠達成課程間的交通及重複，促使知識更加紮實，也幫助彼此間的轉換，詳見圖一（陳瓊花，2001）。

<sup>1</sup> 「兒童中心的藝術教育理論」為美國的羅恩菲爾（V. Lowenfeld）及英國的里德（H. Read）所主張，其強調藝術教育在啟發個人潛能，是自然成長的表徵，在教學上強調兒童自我創作表現，教育過程避免成人干預。此一理論在六〇年代受到質疑，論者以為藝術教育不應僅是放任兒童自由發展，藝術教育也不應僅窄化於藝術創作，這樣的批評，到了八〇年代，形成另一種「學科本位的藝術教育（DBAE）」的理論，相關代表學者包括艾斯納（E. W. Eisner）、吉利爾（W. D. Greer）等人，咸以為藝術教育是學習的結果，並應有良好的課程規劃與設計，教學應包括美學、藝術批評、藝術史及藝術製作四個部分（黃壬來，1994；張美艷，2002）。



圖一 Elford 的格子狀課程組織

資料來源：Efland, A. D. (1995) The spirit and the lattice: changes in cognitive learning theory with implications for art education. *Studies in Art Education*, 36(3), pp.151.

另外，Krug 與 Cohen-Evron (2000) 嘗提出四種藝術統整課程的模式，包括：將藝術做為其他學科資源、以藝術做為課程組織核心、透過藝術解釋其他學科概念、生活中心的統整課程。而 Wilson (2000) 則擷取後現代哲學的地下莖 (rhizome) 隱喻，以植物不斷複雜成長地下根莖的概念，強調藝術世界持續延伸的非結構層面。其指出藝術教育家很難迅速的回應當代藝術界的變動，藝術世界總是持續不斷伸展，因此藝術教育除了在樹枝狀、結構化的圖表 (diagram) 架構外，也應該提供這些非預期、非結構的「根莖」，更多發展的可能性。

這些在當代藝術思潮及教育理念影響下所產生的概念，促使藝術教育展開反思，特別是後現代藝術觀中，強調藝術教育應當秉持開放系統的觀念，著重在社會文化背景下，小巧而多元解讀的藝術教育觀。這是一個循環探究的學習歷程，同時也是以學習者為中心的概念，民主化與尊重差異的思維亦蘊含其中，強調整合型課程，以及課程間的相關性，這股思潮隱然成為主流 (郭禎祥，2002；許有志，2001)。在這樣典範的轉移中，促使美國藝術教育思潮，在 1980 年代後期，由傳統的「學科本位的藝術教育 (DBAE)」，加入新興的元素，重新被命名為「多元文化的 DBAE (Multicultural DBAE，簡稱

MBAE)」，「第二代 DBAE (Second Generation DBAE)」，「超越 DBAE (Beyond DBAE)」，「前 DBAE 之修正主義 (Pre-DBAE Revisionism)」，「後 DBAE (Post-DBAE)」，或是「新 DBAE (Neo-DBAE)」。新的 DBAE 已經煥然一新，雖然仍保有 DBAE 的基本元素，但是，卻更加強調課程的涵蓋性、統整性、本土性及多元、創發和學生中心的色彩；除了對於原始 DBAE 有所修正，更融入近年來教育改革、多元文化主義、女性主義、後現代主義的思維，藉由納入教師創發課程、整合課程、質化評量…等等方式 (Hamblen, 1997)，替 DBAE 增加了許多新的成分。

另外，近二十年來興起的社會取向的藝術教育理論，以及科技教育思潮，亦影響著主流藝術教育。社會取向的藝術教育，倡導「社區本位藝術教育 (community-based art education)」，「地方藝術教育 (art education of place)」及「社會重建的多元文化藝術教育 (socially reconstructed multicultural art education)」，強調適應社區文化、關心社會變遷、重視多元及批判思考的性格 (黃壬來，1994；張美艷，2002；劉豐榮，2001)。而科技教育思潮，雖然尚屬發展階段，但也已有許多完整的案例，期許學生在新科技工具的應用之下，成為超文本 (hypertext) 的創造者，給予他們更多的彈性，連結新的藝術教育形式 (Wilson,

2000)。此外，諸如藝術教育中的文化議題，包含視覺文化對於生活的經驗與衝擊，無論是資本主義下的大眾、流行與媒體文化的識讀(Duncum, 2000; Tavin & Anderson, 2003)，乃至於全球取向的藝術教育，不但顯示出現今藝術教育理論的多元紛呈，更讓人感受到藝術教育尋求更多思考與發展的契機。

以上我們從藝術界及藝術教育界的觀點探討了「統整」這個概念的發展，不論是在藝術思潮中，或是在藝術教育理論中，強調更加多元、融合及彈性的思維，都顯示了統整典範轉移的趨勢。以下將根據前述各節所探討的成果，反省台灣這一波教改下誕生的新興產物--「藝術與人文」學習領域。

## 九年一貫課程「藝術與人文」領域中的課程統整

民國八十七年九月教育部公布「國民中小學九年一貫課程總綱綱要」，八十九年公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」，其中「總綱」的基本理念明白指出，「統整能力」的培養為九年一貫課程的基本內涵之一，而這樣「統整」的概念落實在「藝術與人文」領域當中，又可以帶給我們怎麼樣的思考呢？

### 一、九年一貫課程統整的概念

此次九年一貫課程十分著重統整的概念，在「總綱」的「基本理念」中，即明確指出：「九年一貫課程應該培養具備人本情懷、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健全國民。」而統整能力係指「理性與感性之調和、知與行之合一，人文與科技之整合等。」而為了培養學生的統整能力，在課程設計上採用「領域本位的課程設計」，將九年國民教育課程區分七大領域，成為此次課程改革的特色之一（黃炳煌，2000）。

而依照這樣的理念，在此次課程「修訂原則」中的第二條，特別強調「以學習領域與統整教學為原則」，指出「統整知識概念並結合生活經驗」的訴求。此外，「總綱」中的「綱要特色」裡，第二條亦陳述「以統整學習領域的合科教學取代現行分科教學」為九年一貫課程的特色，條文中檢討過去學科本位的課程標準及教學模式，強調「應以統整及合科教學為原則」，才能讓「各個

教育階段課程的連貫和銜接，各個領域間的統整」得到實踐，培養學生獲得可以帶得走的基本能力。

從九年一貫的總綱中可知，此次課程改革當中，對於「統整」概念的著重與強調。總綱當中雖然指陳，課程統整需以「學生」為主體，「生活經驗」為重心，尋求人與自己、人與社會、人與自然的統整，以達到「現在與過去」、「學校與社會」、「學科與學科」間的連結（Beane, 1997, 2000）。然而，由於總綱當中一再提到「合科教學」此一名詞，促使教師們產生「統整」即為「合科」的誤解，引發了不必要的憂心與惶恐。須知總綱提及的「合科教學」，是為了達到統整知識、結合生活經驗及課程間連結的一種方式，此為原則性的聲明，落實在實際教學場域，仍須視課程的內涵，採取前述統整程度不一的課程統整方式。

### 二、九年一貫「藝術與人文」學習領域「統整」概念的再思

九年一貫課程當中，「藝術與人文」領域呈現複科統整（即音樂、美術、表演藝術統整）的形式，其內涵係指「音樂、美術、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，以提昇其感受力、想像力、創造力等藝術能力與素養（教育部，1998）」。而此一學習領域的訴求，在課程統整的理念上，特別



強調在相同美學概念上，利用單元及主題式的統整，並融合學生生活經驗及人文素養，以竟其領域之學習目標。

舉例來說，在民國八十九年的「國民中小學九年一貫暫行綱要」中，「實施要點」第一條「課程設計」第二項、第六項及第七項即明確指出，各校得打破學習領域界線，運用「相同的美學概念、共同的主題、相同的運作歷程、共同的目的、互補的關係、階段性過程」，聯結成有結構組織的學習單元，在實作上則可採取「大單元、方案、主題軸、行動研究、獨立研究式」的教學設計。至於在第二條「教材編選」的第七項中，亦強調以「主題整合教材」，以達課程統整之精神。另外，除了綱要內容具體提及課程統整的概念之外，此次課程改革中，對於統整的完整思維，絕不僅止於科目與科目之間的連結而已，更重要的是，整體教育對於學生經驗世界及人生的關連。落實到藝術教育當中，「藝術與人文」學習領域不但延續了此次課程對於學生生活經驗主體性的重視，更重要的是，「藝術與人文」學習領域還背負著對於「人文素養」的期許，從其「基本理念」當中，開宗明義提到「『藝術與人文』為藝術學習與人文素養，以人文素養為核心內涵的藝術學習」，便可以肯定明瞭。

在「總綱」及「綱要」的相關綱目之中，統整的概念歷歷在目，內涵有其理想與願景，比諸近代教育及藝術思潮，亦絲毫不顯遜色。然而，蘊含了新興概念的九年一貫課程，為何不受教師們的歡迎，甚至加以猜疑、排斥？以下將分兩個方面討論之。

#### （一）藝術課程統整觀念的擺盪與模糊

過去藝術教育習慣以片段的單元來呈現，連完整的課程都稱不上，更自絕於環境之外，與生活脫節（林曼麗，1994），強調「媒材—技法」的技術課程，成爲一個個孤立的教學活動，受到各界詬病已久。然而，分析近代課程統整與藝術教育的相關理論，即令「統整」此一概念似乎受

各界認同，可是課程究竟該如何統整，才能真正有益於學生的學習？卻也難以拿捏出真確的標準。

前文的探討當中，課程統整的概念分爲兩個面向，一是強調學科領域間的聯繫；一則著重課程與學生間的相關。然而，兩者皆需面對相同的問題，即究竟如何聯繫與相關，才能符合理想的課程統整理念？如果統整的程度是輕微的，那麼論者也許會質疑此與過去的分科教學所差無幾，仍然是以學科中心進行專業化教育；倘若徹底拆除學科界線，以合科及學生中心的方式教學，卻也會衍生出種種問題。Hamblen（1997）便曾經指出，倘若吾人過度強調後現代主義多元或差異的價值，將會造成科目完整性的消失，導致課程本身的滅亡外，也將會犧牲藝術在教育中的獨特價值及影響力。即令其他領域學科費心開發「植基於藝術的課程（Arts-based Curriculum）」，將各個領域的學習藉由藝術的模式加以呈現，但若太強調藝術做爲其他學科的學習媒介，亦會忽略藝術本身獨特的本質，而使其成爲其他學科的學習工具（Eisner, 1998, pp8-12）。

這一連串的質疑讓我們省覺，「課程統整」是個詮釋空間很大的概念，而這個事實似乎象徵著課程並沒有絕對的統整標準。Pratt（1994）曾指出，課程統整是有關「統整程度」的問題，而非「統整形式」的問題；即令新 DBAE 的產生，亦未嘗放棄過去 DBAE 所強調的基本元素，只是在原有課程當中，參入更多統整的彈性與可能。然而，課程統整的程度需要仰賴教師的覺知與拿捏，在缺乏統整標準，又無統整的明確模式及範例，教師大多只會將課程統整的理想，視爲不合理的挑戰。面對九年一貫課程一再強調的統整精神，教師只會往「合科」方向來思考，爲統整而統整；而混亂的主題統整，亦形成另一種形式的知識分化（甄曉蘭，2002）；加上層出不窮的專有名詞，造成教師心理的困惑與恐慌可想而知。

## （二）藝術教師專業素養的困境與挑戰

而在統整概念的複雜之下，藝術教師的專業素養備受挑戰，課程改革需要教師的配合與落實，教師的專業素養左右著「藝術與人文」領域被完成的可能性。在這個現象下，可喜的是，教師的主體意識在教育改革過城中逐漸抬頭，概念的複雜性，伴隨著概念實踐者所具備的專業條件的嚴格挑戰；教師的專業素有爭議，倘若能夠倚靠此次改革協助教師重塑相關學養，提升教師的專業主體意志，不但有助於課程統整的實踐，更能夠為教師形象帶來正面的影響。

然而，這樣的期許是否能夠實踐，頗受質疑。除了藝術師資養成教育的專業素養大受爭議

之外，課程統整及領域課程設計，連專家學者都感到困惑，又如何能期待一般教師準確而有效率的落實「藝術與人文」領域的課程理想呢？再者，學科本位強烈的藝術師資養成過程，使得教師們認同自己是美術老師、音樂老師，而非是一個「藝術教師」，如此又怎麼能在心悅誠服的協同與互助，帶給學生完整的藝術經驗？最後，國內大學藝術師資訓練深受現代主義的影響，然而卻未必能達到成功現代主義藝術的標準，如果連現代主義藝術教育的基準都不穩固時，要如何發展兼顧現代與後現代之藝術教育（劉豐榮，2001），也是九年一貫需要面對的難題。

## 藝術課程統整下教師知識的轉化

在「課程統整」這個改革議題之下，改革的理想，歷歷在目，藝術課程統整的潮流，更有眾多理論政策的背書。課程統整成為台灣教育界的顯學，而藝術課程統整更有其學科上的立論基礎，在法令上更一再地宣示統整的標的。然而，在教學現場當中，老師們卻仍然遭受一次次的困境與挫敗。為什麼藝術教師無法執行課程統整的工作？課程改革的理想，需要教師們的實踐，而教師們所需面對的挑戰，以及課程改革下的期許，則有賴教師們專業素養下的知識轉化。在這樣的論辯及質疑當中，教師的不安顯現出教師專業能力的困境，而教師的抗拒的態度，也讓教師的聲音中被突顯出來，教師主體性的問題因而浮上台面。

課程改革不能忽略「教師」的角色，教師願不願意推動改革？教師能不能執行改革？成為改革成敗的關鍵。以下將由這兩個問題出發，在推動藝術課程統整的前提下，討論教師知識及教

師知識的轉化兩個課題。

### 一、教師知識的內涵

什麼是教師應當具備的知識？在近代研究典範的轉移之下，教師在教學過程中發揮的實踐知識，受到許多研究的肯定。但由於教師知識多是「自家產業（home made）」<sup>2</sup>，想瞭解教師如何建構與理解其教學場域，並掌握教師專業發展的理論基礎，便有其實質上的困難。倘若希冀教師專業能更有效的發展，專業的必要條件——完整的知識體系，必須被有效的建構，當教師專業的地位被肯定，教師也才能在專業自主的條件下，摒除被「殖民」的傾向，轉而更具權能感的覺知與行動。

許多學者嘗討論教師所需具備的知識（如表二），其中 Shulman（1987）指出，教師所需具備的知識基礎（Teacher Knowledge Base）包括：學科內容知識、一般教學知識、課程知識、學科教

<sup>2</sup> Gudmundsdottir（1995, p35）嘗以「自家產業（home made）」一詞，形容教師的教學內容知識，大多在個人實際的教學歷程當中，在不同的背景、脈絡、學生與文本之下，年復一年的潛移默化，方得以累積而成。其知識的內涵獨特且隱而不顯，若不經由系統的自我反省，較難以掌握其內容。

學知識、對學生及其特質的瞭解、對教育環境的瞭解以及對教育目的和價值及哲史基礎的瞭解等七項，可謂最具代表性的指稱。邇後發展多以 Shulman (1987) 所提出的七項知識為基礎，但在

教育哲史知識方面，特別著重教師「自我」的知識，包括外顯的一般博雅知識，以及內在個人教育態度的省察等等。

表二 教師知識的內涵比較

| Elbaz (1983) | Shulman (1987) | KBBT (1989)   | Tamir (1991)         | Grossman (1994) | 單文經 (1997) |
|--------------|----------------|---|----------------------|-----------------|------------|
| 1.學科知識       | 1.學科內容知識       | 1.任教學科知識  | 1.學科內容知識             | 1.內容知識          | 1.教材內容知識   |
| 2.教學知識       | 2.學科教學知識       | 2.學科教學知識  | 2.學科教學知識             |                 | 2.教材教法知識   |
|              | 3.一般教學知識       | 3.教室經營知識<br>4.評量知識  | 3.一般教學知識<br>4.教學專業基礎 | 2.一般教學知識        | 3.一般教學知識   |
| 3.課程發展知識     | 4.課程知識         | 5.課程知識  |                      | 3.課程知識          | 4.課程知識     |
|              | 5.學生特性知識       | 6.學生學習知識<br>7.特殊兒童知識  |                      | 4.學習者與學習知識      | 5.學生身心發展知識 |
| 4.教學情境知識     | 6.環境脈絡知識       | 8.教學環境知識  |                      | 5.情境脈絡知識        | 6.教育脈絡知識   |
| 5.自我的知識      | 7.教育哲史知識       | 9.教學理念知識<br>10.教學倫理知識<br>11.人際溝通協調合作知識<br>12.教師權利義務知識<br>13.閱讀寫作教學知識<br>14.數學教學知識 | 5.個人表現知識<br>6.一般博雅知識 | 6.自我的知識         | 7.教育目的知識   |

資料來源：作者自行整理。

甄曉蘭 (2003) 嘗歸納各家學者界定，由「教師對專業知識的覺知」、「教師對自我的覺知」及「教師對環境的覺知」三個層面，探討教師意識覺醒的表現。茲以其分類為基礎，進一步分析教師知識的內涵包括：

#### (一) 教育專業知識

教育專業知識包含學科內容知識、一般教學知識、課程知識、學科教學知識、對學生的瞭解方面的知識。其中，學科內容知識係指學科內容專門知識，包括實質學科知識、學科語法與形式結構；一般教學知識則包含教學的原則策略、班級經營、教學計畫及活動組織；課程知識則指課程方案、發展與設計概念的理解；學科教學知識則融合內容知識與一般教學知識；對學生瞭解方

面的知識，則指學生學習過程中認知思考及身心發展的瞭解。

#### (二) 教育環境知識

教育環境知識係指教師對於影響教學環境中，各種環境脈絡及文化情境的覺知。小至教室情境、空間環境、班級的組成，以至於整個學校的體制文化，或是社區家長的背景資源，甚至於整個國家的教育政策，世界教育的潮流脈動，舉凡政治、經濟、社會的脈動皆含括其中。

#### (三) 教師自我知識

教師自我知識係指教師的自我的價值觀、個人特質、教學信念以及教學認知等等，具體如教師對其權利義務的認知，或是抽象的教學態度、信念、意識、倫理等等覺察。此一層面易左右教

師課程思考及教學實踐，更能影響教師對教學內容的選擇、對學生的想法及教法的使用。

而在這樣教師知識的基礎之下，根據前文對教師知識及藝術統整課程發展之探討，「藝術與人文」領域教師，在因應藝術課程統整的潮流，所需具備的教師知識應該有以下幾個方面：

(一) 教育專業知識：

1. 課程統整的清晰概念：包括課程統整的意義、範圍及方式的釐清，以及課程統整理論基礎的掌握，如腦相容理論、人本主義心理學的全人教育觀、建構論的知識建構概念、多元智慧的教育觀、知識型式的理論、教育社會學的知識批判理論觀。
2. 藝術教育的多元覺知：包括後現代藝術觀的思潮、藝術與人生間的關連、綜合藝術的可能、多元文化理論的應用、社會取向藝術的覺知、科技應用藝術教育的發展。

(二) 教育環境知識：包括相關法令的透徹認識，例如「國民中小學九年一貫課程總綱綱要」及「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」的理解、專有名詞的釐清及確認、相關論述的熟悉、藝術教育環境轉變的覺知。

(三) 教師自我知識：包括自我教學信念、藝術理解、課程觀的反省，以及在職進修、自我專業成長的體認。

## 二、藝術課程統整下教師知識的轉化

當教師懷抱著某些信念，希冀透過教學的過程傳達給學生，便需要妥善的運用教師知識，以合理可行的教學過程加以轉化傳遞。面對課程改革的挑戰，教師展現出專業自主的主體意識，然而要解決實際教學場域的困境，仍有待教師們善用其教師知識，將課程改革的內涵及精神加以適度調整，以轉化為實際有效的教學實踐依據。因為認知主體需要在面對現實生活，回應現實的轉化行動，以及持續探究和批判反省中，展現「知

的過程與內涵。所以教師的知識，亦需轉化為回應教學情境脈絡的行動與實踐，才算「知道」這些知識，並具有展現行動力的「權能」（甄曉蘭，2003；Freire, 1973）。

教學可以說是一個持續推理及創造的過程，透過敘述性的反省、對話與詮釋，經驗才能被轉化成教學內容知識，其具有理性及意向性，從理解、轉化、教學、評鑑、反省，到新的理解，包含詮釋與重新詮釋，是一連串循環的活動（Shulman, 1987; udmundsdottir, 1995）。而教師知識的教學轉化，在因應課程的變動及改革之時，便顯得格外重要。而以藝術領域教師為例，在藝術課程趨向統整的潮流之下，其中的發展可分三個層次探討之。

(一) 教師課程意識的覺醒

任何一個「改革」活動當中，必然伴隨著改革活動的主體，在精神上和認知上的革新。就教改而言，除非教改主體－教師徹底認識教育癥結，省察自我既有觀念的困境，否則將難以有效投入「改革」行列。人的觀念固著難改，因著教師工作高度脈絡化、個殊性及直覺經驗的色彩，改革的困難度則相形增高。教育改革對教師而言，不僅象徵教師專業生活的重組，也需要教師課程意識及教學行為的重新理解，而不只是單純教育理念的接納與應用；倘若教師無法對於自身信念、價值及行為徹底覺知，將無法積極投入課程與教學的更新，學校的課程將無法產生實質性的改變（陳美玉，2001；甄曉蘭，2003）。一言以蔽之，教師課程意識能否覺醒，決定了教改的成敗。既然課程統整為此次教改的重點，對於一位藝術教師而言，他必須體認「課程統整」並不僅只是單純的教學模式，更重要的是其中蘊含的種種哲學預設，以及合理性命題的思維，倘若教師未能覺知到教育思潮的脈動，無法具備不斷更新的教育環境知識，而用過去的思考去理解「課程統整」的概念，只會將「課程統整」等同為「合科教學」，不但無法發揮其理想價值，並造成更

多的誤解以及混亂。

過去教師身為課程執行者的角色，教師的個人知識、專業主體性完全被研究者的理論及知識取代，教師的主體性被有意無意的剝奪，成為站在「教育第一線」卻沈默的「教育邊緣人」。傅柯（M. Foucault, 1990）從微觀權力中，談到自我覺醒、自我控制及自我實踐的重要；而德勒茲（D. Deleuze, 1925-）則從精神分析的觀點，探討伊底帕思情結下的大眾，傾向沈默的現象（石計生，2001）。倘若教師們不希望受到內在的殖民（interior colonization），臣服於壓抑式的傳統或他人強加的思想，便需要勇於面對自我覺醒下可能產生的精神分裂，從崩潰當中重新組織，從反抗當中尋求自我，並透過分析、釐清、重建的歷程，樹立健全合宜的課程意識。國內課程學者甄曉蘭（2003）嘗由 Freire（1972; 1973）和 Greene（1973; 1974）提倡的「意識覺醒」（consciousness-awaken）討論，強調教師設身處地的覺知，並質疑、挑戰「習以為常」的作法、現象、限制和權力結構，反省「習焉不察」的價值、信念、潛力和知識體系，方能敏銳到教學現場潛在的問題及改革的需求。凡此種種，皆指出一般教師自我覺察、自我反省、與自我啓蒙的重要性，而藝術教師在學科特質充滿著多元與快速的變遷，及層出不窮的新興型式，加上後現代藝術容納的不穩定性，以及藝術與人生間的關連，和藝術多方尋求觸角的舉動下，更需要教師具有高度的自我主體意識，方能省覺更新課程意識的內涵。而在「課程統整」的風潮下，倘若教師對其無法切實的覺知與自省，未嘗醒覺生理學、心理學、知識論、社會學的更迭，尋找不到價值、壓抑、宰制的來源，也無法理解施行課程統整的「理由」，將無法完成課程統整的改革。更不用說要求教師成為「轉化型的知識份子」，讓學生所學與社會連結，帶動社會改革，或設計統整的課程行動方案了。

## （二）教師直覺歷程的描述

當教師課程意識覺醒，感受到環境的變遷，以及課程統整的必要之後，下一步便需檢視自我對課程統整抱持的認知與概念。近代研究者的目光轉移到教師身為「行動研究者」及「課程創制者」的角色，從教師的實踐當中，挖掘教學場域的實踐知識，教師的個人經驗與實踐知識被理論化，而教師的專業知覺及主體意識，亦不斷被強調與提倡。當前的教師被期待從過去被動接受的角色，轉而成為積極實踐的專業主體。

「課程統整」關注的焦點不在於統整的模式，而是統整的「程度」與「層次」問題，需要的不是一個「課程執行者」，而是「課程創制者」。單科、多科或是跨學科皆可貫徹統整的理念，單看統整的「程度」與「層次」為何，如果僅只認為主題統整才是課程統整，為統整而統整，林立的主題將會形成另一種的知識分化。所以，為了避免統整概念的混淆，或是知識概念切割的復辟，教師主動檢視其教育專業知識的結構及概念，便顯得格外重要。不論是學科內容知識、一般教學知識、課程知識、學科教學知識或對學生的瞭解方面的知識，都能夠反映出教師是否以統整的藝術課程觀，來實踐其教學過程。但是教師個人所持有的教學知識，在結構上往往顯得鬆散，概念與概念間缺乏嚴密的邏輯關係，內涵十分隱晦，甚至依靠「體質性記號」（somatic markers），或是「教育性的直覺」（educated intuition），其中存有個人經驗以及價值觀的變數，不易被系統化、結構化，需要透過敘述性（narrative）的方式，使教師表達出其持有的觀念、認同的意義，以及其建構意義的過程，也讓經驗轉化成具體的輪廓，從其中發現內涵，運用故事、自傳、傳記、隱喻的工具，將教師的實踐知識，加以組織與分析，從其中得到較為深刻的意義（陳美玉，2001；Grossman, 1994；Gudmundsdottir, 1995；Brown & Coles, 2000；Berg, 2002）。此一敘述的過程，將有助於教師釐清其教學專業知識中的統整程度與層次，幫助教師在

自省中得到反思，有助於課程統整的釐清，亦對課程統整的實踐有實質性的影響。況且藝術本身便是一種尋找自我，以及展現自我的過程；對藝術教師而言，自我的回溯往往伴隨著藝術的生命、歷程、個性與風格的反思；倘若能夠深刻檢視自我的藝術教育觀，把教學當作藝術品來審視玩味，利用藝術鑑賞與教育批評的方式（Esiner, 1983），將有助於其教學發展的可能。

### （三）教師理性空間的形塑

當教師們能深切體認與反省自身的課程觀，並加以釐清之後，如何協助教師在「知」而後能「行」，達成真正的專業成長？Freire(1972)嘗倡導藉由「對話」來達成解放的可能，透過合理的言談情境，發展出合作的關係，去除意識型態，建立覺知、行動及新的文化。事實上，教師們也可藉由與他人的對話（不論是與學生、同儕、家長、行政人員、或者研究者間的溝通），來促成自我反省、批判思考、行動的達成，建立哈伯瑪斯（J. Habermas, 1989, 2002）所謂理想的公共空間（public sphere）。

然而藝術教育專業色彩向來濃厚，藝術家們在專業訓練的過程當中，需經歷個別化的教育過程；雖然有助其創造出具鮮明個性，獨一無二的作品，但往往在此教育過程中，會戟害與他人交流、互動與合作態度之養成。許多藝術家處在汲汲營營，尋找「與別人不一樣」的競爭世界當中；但是藝術家追尋唯一的同時，卻也不能忽略與自

我的溝通、與他人的對話、與生活及其他藝術的接觸，而當「藝術家」變成一位「藝術教師」，更需意識到教師專業實踐知識建構的過程當中，同儕及專家互為主體的對話、詮釋與批判，有其重要性存在。這不但有助於自我教學意識的覺知，更能增進個人藝術的流通性、分享性與累積性，讓藝術教師從合作的專業文化當中，打破孤立的個人主義，去除心理物質環境的藩籬，增加協同與互動的可能，也可以從統整式的教學當中教學相長（甄曉蘭，2003；陳美玉，2001），不但為個人藝術生命帶來更多的刺激，亦在藝術教學當中，給予學生完整而統整的美學經驗。

而這樣的公共論述（public discourse）空間的建立，有兩個要點需要注意。一是這樣的對話及討論，必須要有理性對談的成分，而並非單純感性的抒發。當然，感性的空間對壓力繁重的教師們來說，十分重要，然而，倘若教師的對談僅只流於感性的發洩，理性、求進步的空間將被壓縮於無形。因此，除了感性的抒發之外，亦需建立起理性討論的風氣，讓學校成爲一個開放的公共領域，使教育問題成爲同儕們建設性對話的焦點公共議題。再者，這種空間的營造，需要學校給予老師更多制度上的鼓勵，以及物質上的支持。學校不僅應提供教師們更多討論理性課題的機會，並應積極規劃及設置教師協同教學、互動交誼的理想空間，如此才能真正有助於校園理性對話及專業互助成長空間的成形。

## 結論

九年一貫「藝術與人文」領域的出現，強調藝術與人生之間的關連，藝術教育不再是高高在上，只爲特定團體而服務，而是落實在所有學生的生活世界，試圖增進學生「探索與創作、審美與思辯、實踐與應用」的能力。這樣的再出發，或許能夠創造台灣藝術教育光明的契機，但也面臨無數的挑戰。本文從「課程統整」的角度，尋

找「藝術與人文」領域存在的意義，並且指出，課程改革不僅只是理念的宣告，更重要的是第一線教育工作者能夠真切地在覺知與行動的過程當中，逐漸充實完美執行此一領域教學所需的知識。

課程改革並非一蹴可及，而課程統整的概念也非隻字片語所能道盡。在此次教育改革當中，

政府當局以及諸多專家學者耗費心力，期待一個更優質的教育環境，但他們忽略了教師身為第一線的基礎角色，也遺忘了教師所需的覺醒與成長。缺乏教師的改革理念是空的，缺乏改革理念的教師是盲的。透過本文初步性的探討，期待藝術教師能夠在覺醒、反省與實踐的確實瞭解下，省察到課程統整的需要與必要，如此課程統整才能立基於堅固的磐石之上，而有落實的可能。當

然我們也不能忽視教師們承擔的壓力，如教學時數過高、學生人數眾多、專科教室闕如、行政負荷繁重及進修管道不足等實際問題，所以在提倡教師更新其課程知識，並在行動中力行的同時，實不能忽略理想教學環境的提供，以及理性專業對話空間的創造，乃是教育及學校行政工作者責無旁貸的責任。

## 參考書目

- 石計生 (2001): 都市與現代生活。當代, 168, 40-53。
- 邢莉、常寧生 (譯) (2000a): Efland, A. D. 著。西方藝術教育史。成都: 四川人民出版社。
- 宋文里 (譯) (1990): Rogers, C. R. 著。成爲一個人, 台北: 桂冠。
- 林本、李祖壽 (1970): 課程與教材, 載於雲五社會科學大辭典。台北: 商務。
- 林怡秀 (1999): 國民小學課程統整模式之研究。未出版碩士論文, 國立花蓮師範學院國民教育研究所, 花蓮。
- 林曼麗 (1994): 初探二十一世紀台灣視覺藝術教育新趨勢—兼介北新國小課程開發事例, 載於國立台灣藝術教育館 (主編), 一九九四亞洲藝術教育國際學術研討會 (頁 114-167), 台北: 國立台灣藝術教育館。
- 周珮儀、林佩璇、陳美如、王秀玲、游家政、蔡清田、游進年 (譯) (1997, 2000): Beane, J. A. 著, 課程統整, 台北: 學富。
- 尚衡 (譯) (1990): Foucault, M. 著。性意識史, 台北: 桂冠。
- 高宣揚 (1999): 後現代論, 台北: 五南。
- 張美艷 (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, 國立屏東師範學院視覺藝術教育研究所, 屏東。
- 教育部 (1998): 國民中小學九年一貫課程綱要, 台北: 教育部。
- 許有志 (2001): 後現代藝術教育本質之研究, 未出版碩士論文, 國立台灣師範大學美術研究所, 台北。
- 郭禎祥 (1999): 描繪新世紀藝術教育藍圖。美育, 1-9。
- 郭禎祥 (2002): 新世紀藝術教育的變動, 載於國立台灣藝術教育館 (主編), 二零零二新世紀藝術教育理論與實際 (頁 33-47), 台北: 國立台灣藝術教育館。
- 陳美玉 (2001): 教師個人的知識管理—專業實踐理論的建構與應用, 中等教育, 52 卷, 第 1 期, 88-102。
- 陳新轉 (2000): 課程統整之理論性研究及其對九年一貫社會領域課程綱要之啓示。未出版博士論文, 國立政治大學教育學系, 台北。
- 陳瓊花 (2001): 從美術教育的觀點探討課程統整設計之模式與案例, 視覺藝術, 4, 97-126。
- 曹衛東 (譯) (1989, 2002): Habermas, J. 著。公共領域的結構轉型, 台北: 聯經。
- 單文經、李咏吟 (1997): 教學原理, 台北: 遠流。
- 游家政 (2000): 學校課程的統整及其教學, 課程與教學季刊, 3 (1), 19-38。
- 黃壬來 (1994): 邁向二十一世紀美勞教育發展途徑, 載於 1994 亞洲藝術教育國際學術研討會論文集, 台北: 國立台灣藝術教育館。
- 黃政傑 (1994): 課程設計, 台北: 東華。
- 黃炳煌 (2000): 課程統整—以國民教育九年一貫課程爲例。載於國立中正大學教育學院 (主編), 新世紀的教育展望, (頁 305-316), 高雄: 麗文。
- 甄曉蘭 (2002): 中小學課程改革與教學革新, 台北: 高等教育。
- 甄曉蘭 (2003): 教師的課程意識與教學實踐, 教育研究集刊, 49 (1), 63-94。
- 劉維公 (2001): 何謂生活風格, 當代, 168, 26-39。
- 劉豐榮 (2001): 當代藝術教育論題之評析, 視覺藝術, 4, 59-96。
- 薛梨真 (2000): 國小教師統整課程實施成效之評估, 高雄: 復文。
- 鍾惠娟 (2001): 教師對統整課程的認知與實踐統整課程問題知覺關係之研究。未出版碩士論文, 國立台南師範學院教育研究所, 台南。
- 錢撲 (譯) (1995): Delamont, S. 著。博學的女人, 台北: 桂冠。



- Beridges, D. (2000). Curriculum Integration: reflections on the English experience. 載於國立中正大學教育學院 (主編), *新世紀的教育展望* (頁 1-49), 高雄: 麗文。
- Brown, L. & Coles, A. (2000). Complex decision making in the classroom: The teacher as an intuitive practitioner: on the value of not always knowing what one is doing. In T. Atkison & G. Claxton (Eds.) *The intuitive practitioner*, (pp.165-181) Great Britain: Open University Press.
- Caine, R., & Caine, G. (1994). *Making connections — teaching and the human brain*. New York: Addison-Wesley.
- Duncum, P. (2000). *Art education and visual culture*. Paper presented at 2000 International Visual Arts Conference, Taipei, Taiwan.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. NY: Macmillan.
- Efland, A. D. (1995) The spirit and the lattice: changes in cognitive learning theory with implications for art education. *Studies in Art Education*, 36(3), pp.134-153.
- Efland, A. D., Freeman, K., & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston, VA: The National Art Education Association.
- Efland, A. D. (2000b). The city as metaphor for integrated learning in the arts. *Studies in Art Education*, 41(3), 276-295.
- Eisner, E. W. (1983). Educational connoisseurship and criticism: their form and functions in educational evaluation. In G. F. Madaus & M. S. Scriven & D. L. Stuffleam (eds.) *Evaluation models* (pp.335-346). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Eisner, E. W. (1998). Dose Experience in the Arts Boost Academic Achievement? *Art Education*, January, 7-12.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Translated by M. B. Ramos. New York: Herder and Herder.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Gardner, H. (1995). Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages. *Phi Delta Kappan*, 77, 3, 200-203, 206-209.
- Grossman, P. L. (1994). Teachers' Knowledge. In Husen & Postlethwaite (Eds.) *The international encyclopedia of education*, (pp.6117-6122) Oxford: Pergamon Press.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge. In H. McEwan and K. Egan (eds.), *Perspectives on narrative and teaching*. New York: Teachers College Press, 24-38.
- Hamblen, K. (1997). The emergence of Neo-DBAE. In J. Hutchens & M. Suggs (Eds.) *Art education: Content and practice in a postmodern era* (pp.40-46). Reston, VA: National Art Education Association.
- Hirst, P. (1974). *Knowledge and the curriculum*. London: RKP.
- Krug, K. H., & Cohen-Evron, N. (2000). Curriculum integration positions and practices in art education. *Studies in Art Education*, 41(3), 259-272.
- Marsh, C. J. (1997). *Planning, management and ideology: Key concepts for understanding curriculum* (2<sup>nd</sup> ed.). London York: Falmer. (pp.56-58)
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Berg, R. van den (2002). Teacher's meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 74, 4, 577-612.
- Schubert (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. In NY: Macmillan company.
- Schulm, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Tavin, K. M. & Anderson, D. (2003). Teaching (Popular) visual culture: deconstructing Disney in the elementary art classroom. *Art Education*, 56(3), 21-35.
- Wilson, B. (2000). OF Diagrams and Rhizomes: Appreciation Education under the Impacts of an Information Society. 載於台北市立師範學院 (主編), *2000年藝術教育與視覺文化國際研討會論文集* (頁 41-51), 台北: 台北市立師範學院。

## 作者簡介

陳皓薇，國立台灣師範大學教育系碩士班研究生

Hao Wei Chen is a graduate student in the Department of Education, National Taiwan Normal University  
e-mail:howway@tp.edu.tw

林逢祺，國立台灣師範大學教育系副教授

Feng Chyi Lin is an Associate Professor in the Department of Education at National Taiwan Normal University  
e-mail:t04037@cc.ntnu.edu.tw

洪仁進，國立台灣師範大學教育系

Zen Jin Hong is an Associate Professor in the Department of Education at National Taiwan Normal University  
e-mail:renjin@cc.ntnu.edu.tw

收稿日期：92 年 05 月 05 日

修正日期：92 年 08 月 22 日

接受日期：92 年 09 月 08 日

# Curriculum Integration and the Transformation of Teachers' Professional Knowledge :the Case of Arts Teachers

Hao Wei Chen      Ferng Chyi Lin      Zen Jin Hong

Department of Education, National Taiwan Normal University

## Abstract

The implementation of a nine-year, one-cohesive-line curriculum at the junior high school level has brought unprecedented and difficult challenges to the traditional educational system in Taiwan. Among the hotly debated issues, the ideal of "curriculum integration" has proven most controversial. In the field of arts education, traditional teaching relies heavily on a subject-based model. Therefore, the newly-established "curriculum integration" program which advocates the integration of different art subject areas in each lesson has proved difficult and frustrating to arts teachers. However, teachers' knowledge and competence remains a crucial factor in the search for solutions to educational problems the teachers' professional level is considered crucial; implementation of the new reforms can hardly be separated from the issue of advancing or transforming art teachers' professional skills.

Therefore this research project is an analysis of the close connection between the implementation of the curriculum integration policy and the transformation of teachers' professional knowledge. Firstly, we have tried to clarify the theoretical basis for arts subject area and curriculum integration. Secondly, we have attempted to delineate the spirit and the methods of curriculum integration put forth by the nine-year, one-cohesive-line curriculum, and to discuss the problems teachers have had in putting this curriculum into practice. Finally, we have investigated the academic and pedagogical "transformations" an arts teacher must undergo in order to advance her/his professionalism and meet with the new demands of arts curriculum integration.

**Keywords:** curriculum integration, teachers' knowledge, teachers' transformation

