

小學教師在藝術教育方面之學校本位 ——在職進修的經驗與反省

The Experience and Reflection on The School-Based In-Service
Education of Elementary Teachers in Art Education

陳錦田

台北縣信義國小 教師

摘 要

國民小學實施九年一貫課程對於教師領域專長不足的重要配套措施之一即為學校本位教師在職進修，這種進修需求以藝術與人文領域為最。除緣由於過去以學科領域專長為主的師資培育之歷史因素之外，本文由參與規劃藝術與人文領域教師專業成長課程的經驗，發現在職教師於一般藝術教育方面的進修，若僅止於一般藝術教育知能與實作，希望教師願意將所學運用於教學，讓學生受惠，其實只是一個不切實際的想法。

影響教師作為與不做為的因素著實複雜，藉由參與進修計畫發現教師對一般藝術教育的核心價值並未釐清，教師質疑於短期的、分散式的進修研習不能帶來成長，但面臨是否願意在進修後擔任一般藝術教育相關課程，而不會感到焦慮時，則一臉茫然，觸及到長久以來探討教師進修效益的根本問題。

最後，本文提出小學一般藝術教育教師在職進修的課程規劃層面與實踐層面的思考，做為小學推動九年一貫課程藝術與人文領域專長師資進修的參考。

關鍵詞：藝術教育、教師在職進修、學校本位課程

壹、緣起

一、一位專業老師的求去——相關科系與非相關科系係之爭

「工藝老師教物理」、「教藝術與人文的老師不敢去上課」等聳動的新聞標題，對於課程改革的負面效應很大。筆者過去任教的一所學校與上述情形完全相左，校內教師課務安排與職務調整，都是每年教務主任頭痛的問題，因此，依民主參與精神而設的委員會應運而生，擔負教師任教職務審查的責任。有趣的是在年資深淺作為主要考量的規則下，一般印象上比較「輕鬆」的學科，成為高績分者的「禁脔」。更荒謬者為科任教師兩年必須輪換教學職務的規定。您可以見到去年這位老師教孩子畫圖，今年他卻穿著運動服裝在操場奔馳。

爭議事件的導火線是委員會擴權，決定任教學科是否參照教師在師培機構的專業背景，「輕鬆」的學科又再度成為利益的競逐場，「美勞人人可教」「自然不需相關系組」，一場激烈的舌辯之後，一位醉心於教學研究的自然老師離職了，他對愚昧制度的控訴，並沒有帶來多大的反省，吊詭的是校內有七八位音樂專長的老師，卻年年鬧音樂教師荒。

過去學校的藝術教育以美勞與音樂兩科為主，搭配學校行事曆上的藝術活動如學生美展與學生音樂發表會等。美勞與音樂對於任課教師而言是獨立的教學科目，彼此之間很少交流。甚至在前述的氛圍下，毋寧說是存在著某些程度的矛盾。校內的師資現況是參差不齊的，音樂專長教師具備器樂演奏與音樂的基礎能力，但是他不願教音樂科。美勞專長教師想教卻礙於年資因素無法如願。美勞科無辜的成為酬庸與配課的犧牲品。這些問題看起來似乎應從學校行政措施諸如規定音樂專長必須擔任教學，美勞不應傷害專業的方面補強。但是，在民主的校園環境下，一兩位諤諤之士的諍言，實在無法提升「數人頭式」的決策品質。九年一貫課程藝術與人文領域強調的是整體的藝術教育，是不離生活脈絡的，它既挑戰原藝術領域相關學門教師的「潔癖」與「孤芳自賞」，也對企圖「含混」，「『教』點模糊」的教學舉動提出深層質疑。就學校本位課程而言，對於長期處於學科價值邊緣地位的藝術學科，必須重新思考藝術與人文領域的角色，重構任課教師的信念，激發任課教師的改革行動做起。所以，教師的成長居於關鍵地位。

二、在步步顛危中前進——一項新的挑戰

教師進修不是新名詞，從過去至今，他承載著正負的評價，在教師專業成長帶動教學品質提昇的假設下規劃，卻在以進修作為職務升遷薪給調整的配套下偏頗，「去教學化」與「跳板」成為其極欲洗刷的污名，「致力於進修升遷，無心教學改進」永遠是訾議者的口實。進修的成果怎樣反映於教師的教學實踐，學者專家描繪的學校本位進修功能與願景怎樣呈現，皆需要規劃與設計。

三、學校本位在職進修的經驗

我們這一組

教務主任提出「分領域小組進修」的進修構想，在一片質疑聲中實施。「隱藏的領域召集人」，終於把各分領域小組兜在一起開會。筆者，一位音樂老師，在公開的秘密下，被「幸運」的「扶正」，成為名符其實的「著急人」與「遭擊人」。

「我們要做什麼？」「會輕鬆還是累？」「不要叫我做太多，我家有老母……」（札記—90/09/26）

問倒我了？我其實是帶著和大家一樣的問題加入藝術與人文領域這組的，勉力安撫大家的情緒後，說明小組進修計劃要大家共同研究後決定，也具有彈性。還是無法停止連珠炮式的問題。

「太好了，這下自由了」

「我們可以到校外去喔，我知道 xx 家的咖啡不錯！」（札記—90/09/26）

面對這種脫韁野馬式的想法，使我必須從他們的背景去認識這組的成員。六個人中，三位音樂老師 A 君，B 君，三位美勞老師 C 君，D 君，E 君。A 君師專音樂科，B 君大學音樂系代課老師，C 君師專美勞組，D 君非相關科系，E 君生教組長。

四、負面議題和「老師教學意願與動機」之間的拉鋸

「藝術與人文的教學時數這麼少，聽說全部合起來只有三節課，我的音樂課只有三分之一的時間，怎樣教好學生呢？」A 君質疑著。

D 君附和著「難怪教學品質愈來愈惡化！」（討論紀錄—90/09/26）

C 君不平的說：「大家都以為材料包發下去，我就沒事，很好上很輕鬆，以前四節課下來，學生能交作品打成績的就寥寥可數，現在這樣安排，簡直是『搵豆油』，學生沒成績是誰的責任。」

「我是想教藝術與人文啦，但是我大學學音樂，要我教視覺藝術與表演藝術，我不敢，除非讓我回去修學分。」B 君提出他的看法。（討論紀錄—90/10/17）

D 君說：「我教這麼久了，要我會教兩三種是不可能的，各教各的，就好了。」（訪談—90/10/03）

袁汝儀(民 88)指出台灣藝術教育的問題之一為，藝術內部再依專業分化，不利交流分享，學習內容切割零碎，缺乏整體性，和其他科目關聯互動不足，使藝術之學習孤立化。此種情形發生於師資養成階段也見諸於教師教學，小組成員之間對於藝術與人文領域的解讀，一致顯現出合科的焦慮，這種不確定性來自於長期以來藝術與人文專業領域界線分明。另一方面從歷次改革的角度看，藝術領域學門科目的分分合合，從來沒有一次是如此全面的徹底的整合。對教師的衝擊可想而知。

無論如何小組誕生了，經過說明後，大家確知進修計劃主要目標為藝術與人文領域本校協同教學方案的研究與領域教學計劃實作。我提出進修地點、進修主題與目標、進修方式、進修時間等安排構想後，亦經過大家一番討論。

A 君從其音樂教學觀點

「就我過去參加音樂教學研習經驗，在研習時，我很能投入並積極參與小組的實作練習。但是，一回到學校，不知道怎樣，我就自然收起研習的心情，因為實際的教學跟研習差太遠了。」

D 君也說「教師進修的修是休息的休，每一次學校安排的進修都是我養足精神的時候。」看到大家莞爾，他繼續補充說，「那些演講對教學一點用處都沒有。」

E 君從另一個角度看，他說，「也不是都沒有用處，只是不能現學現用而已。」

我向他進一步澄清，他說，「講師所說的太過理論，而且他來學校一次，

並不了解學校的情形，總是隔靴搔癢。」（討論紀錄—90/09/26）

教師在職進修必須建立「以學校為中心」「以學校為本位」。吳麗君(民89)指出學校本位進修涵義包括地點、課程內容、決定權三個層面。(1)以學校為基礎(school-based)的教師在職進修：以學校為地點，有助於教師將進修內容轉移或運用到日常的教學情境中。(2)以學校為導向(school-oriented)的教師在職進修，強調進修內容針對學校及教師需求，是跨學科跨領域。(3)學校控制(school-controlled)的教師在職進修，強調教師進修活動由學校來推動，鼓勵校內教師參與決定，並透過溝通而規劃適合的進修活動，不同於過去的行政決定模式或專家模式。而藝術與人文領域做為學校整體課程之一，因為其來自藝術領域的不同學門，領域內整合勢必比其他領域迫切。所以，學校本位進修計畫經過大家一番熱烈討論。

E君「藝術與人文雖具有藝術屬性，但是他卻是環繞在人文的基礎上，我們要從這點上出發」。（討論紀錄—90/09/26）

B君「我覺得應該從我們的教學需求開始，我很想知道音樂怎樣和其他人統整。」

C君「現在講本土，有些本土藝術活動好像應該涉獵。」

A君：「生命教育重要，對了，別忘了還有六大議題。」

D君明顯的持保守的態度。他說「大家別好高騖遠，都拿去統整，那美術該教的呢？音樂該教的呢？藝術與人文領域還有表演藝術呢！」

他進一步澄清說「我覺得應該了解藝術與人文領域的內涵，到底三個面向之間關係是什麼？」

E君：「研究別人怎麼做應該也很重要。」（討論紀錄—90/10/17）

我提議每次討論的模式，除預定的活動外，再由一位就自己選定的主題作讀書報告，列出討論題綱供大家討論，獲得大家的同意後決議修改如表一。

表一 藝術與人文學校本位教師進修計畫

日期	活動內容
90/9/26	進修計畫決定；藝術與人文領域導讀與討論
90/10/03	藝術與人文領域教學觀摩
90/10/17	藝術與人文領域課程統整方案探究
90/10/24	藝術與人文領域教學觀摩
90/11/07	藝術與人文領域視覺藝術討論
90/11/28	藝術與人文領域教學觀摩
90/12/05	藝術與人文領域音樂藝術討論
90/12/12	研討協同教學方式
90/12/19	藝術與人文領域課程設計
90/12/26	藝術與人文領域課程實作
91/01/09	藝術與人文課程討論

上述的進修規劃主要由於小組經過討論之後認為藝術領域內的統整是最急迫的課題，藝術與人文課程設計的探究為小組進修計畫的首要工作，其次各藝術學門的合理空間是各任課教師關切的問題，因此重點為協同教學規劃構想，從原則策略的確立，到具體措施及內容設計與安排。針對問題主動研究，提出實作方案與檢討。

同時，小組進修也獲得一致共識為：1.藝術與人文領域所有教師要充分對話，避免批評。先從理念溝通，以各自的經驗與他人交流，再逐步嘗試整合，規劃合作方式。2.反對盲目統整，以免傷害原領域專業，而且必須以孩子為主體的角度考量。3.表演藝術範疇，因小組成員無相關專長教師，所以所有成員都有義務接納表演藝術於個別領域。

五、藝術與人文領域的解讀與詮釋

藝術與人文領域的特色強調課程統整—將美術、音樂、藝術表演成為合併為「藝術與人文」學習領域。教育部(民 89)在課程設計上重視學校本位課程發展，成立領域課程小組依據分段能力指標，考量學校條件、社會資源，家長期望、學生需求等因素研訂學年課程實施計畫。課程目標在 1. 「探索與創作」方面：使每位學生能自我探索，覺知環境與個人的關係，運用媒材與形式，從事藝術創作，以豐富生活與心靈。2. 「審美與思辨」方面：使每位學生能透過審美活動，體認各種藝術的價值，珍視藝術文物

與作品，提升生活素養。3.「文化與理解」：使每位學生能瞭解藝術的文化脈絡及其風格，熱忱參與多元文化的藝術活動，擴展藝術的視野增進彼此的尊重與瞭解。小組成員亦經過討論。

A君：「我覺得藝術與人文觀照的是人，學生怎樣從教學活動中了解人的意義，你看從能力觀點去看，蠻清楚的，藝術和人有緊密的聯繫。」（討論紀錄—90/11/07）

B君：「我教音樂時，總感覺到離學生很遠，有學鋼琴的孩子，比較喜歡上音樂課。你會看到學生發亮的眼神，但是大部分的學生，不容易教會他們樂理等基礎的東西。」（討論紀錄—90/12/05）

C君：「美勞最難的是要讓學生做出作品，常常欣賞也做了，方法也教了，學生磨磨蹭蹭的，一個擦布擦了又擦，非常沒有自信。」（討論紀錄—90/11/07）

D君：「我常覺得教學完畢學生交來作品之後，總是好像少了什麼東西。作品打完分數，教室的垃圾桶裡，塞滿學生的作品。這些東西，不是學生做出來的嗎？怎麼會跟學生一點關係都沒有？」（討論紀錄—90/10/17）

課程設計時老師要怎樣引起學生的共鳴？我鼓勵大家不妨從這個角度思考藝術與人文教學的問題，因為教師最關心的是教的如何？學生有沒有學到東西？

B君「我不知道，我總覺得課程統整太過理想，學生要先學會基本的東西吧，要叫他表演，拍子總要先學會打吧？」（討論紀錄—90/12/12）

停一會兒，他接著說，「我想學生沒興趣，恐怕是我的教法太枯燥吧！」

E君「我們學校可以教音樂的老師不少，每年音樂老師都會『難產』，我很了解音樂老師的心聲，他們不想教是因為每年的校際音樂比賽，是他們最大的壓力來源。」「我自己常在想，教育局為什麼要辦這種明顯違反『教學正常化』的活動，老師辛苦，學生累。」（討論紀錄—90/12/19）

B君「對啊！不是學校本位課程嗎？這種事情應該是教學與教育的問題，比賽實在不適合。」

C君「我一直覺得普遍的公平受教機會才是最重要的。要比賽要觀摩不如人人有機會參與。」

A君「對對對，讓學生多元的參與，將他所學的東西，利用教學安排

展演出來。」

B君「展覽或演出一定要是課程的一部分。」

E君「我比較關心的是我們討論的課程規劃會不會限制學生自由的思考，我總覺得設計與實施之間有一段差距？老師設計會不會太一廂情願。」

（討論紀錄—90/12/26）

D君「其實這要看教師心中能不能拿捏這種彈性，有時候放手反而走的更穩，學生的表現更好。」

六、課程設計的初步嘗試

隨著一次一次的討論與分享，規劃的課程逐漸有了輪廓，一個教學想法正在醞釀，小組的成員對於多元的教學嘗試都表示認同，但是對於上課方式與教學安排則有不同意見。

D君「我們學校這麼大，學生上音樂課美勞課來來去去，要做到細步的協同，先不要說我們幾個願意將課程整合，以協同教學實施教學，教務處都不會同意，現在一班一班，上課教室安排，代課都很困難。更別說他們要掌握我們協同教學進度。」（討論紀錄—90/12/26）

D君「大家不要忘了，中部某校校長為了協同教學還將教室裡教師的桌子搬到走廊上呢？」（討論紀錄—90/12/12）

E君「我覺得不如我們先想一些要上的主題，再來試試看，音樂美勞可以怎麼做，大家也不要忘了，表演藝術也必須要納入。」

C君「如果這個主題，我美勞無法配合怎麼辦？」

A君「前面已經說過，想想看可以怎麼做，不必太緊張。」

E君「安排一個音樂表演會的教學成果發表，不拘形式，不用太正式，美勞可以用在服裝道具舞台佈景」（討論紀錄—90/12/26）

B君「那我們會不會都在準備那些東西，忘記要原先該教的東西」

A君「所以，我們仍然先要規劃各自要上的東西，再加上最後這一個綜合的東西作為貫串。」

「各自要上的東西要配合綜合的部分，比如說我們想要來一個音樂劇，我會先找出相關的音樂，從裡面分析出教音樂該教的東西，有層次性，按部就班，循序漸進。」

C君「對啊，美勞我們也可以就相關的，像是海報設計，道具製作等等，一步一步規劃。到時候，學生就會感覺到，他們的作品有用武之地。」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。

D君「其實，我們也可以讓學生嘗試大的作品，看看用組合式的或是分工式的，把大佈景做出來。」

E君「我們以學生為主角，跟他們的生活息息相關。教學活動就比較有趣。」

大家其實蠻有 sense 的，在這種團體下，不批評，一個 idea 出來引發另一個想法，大家逐漸具有信心了。

七、教學規劃討論

在整個過程中，我們一直留意藝術與人文領域教學規劃影響課程設計方式，對於這點，我們也就個人感受討論兩種不同設計模式的比較，如表二。

表二 不同設計模式的比較簡表

主題	音樂	視覺藝術	表演藝術
秋天	秋姑娘	秋天葉子的設計	體驗秋天的變化
新三隻小豬	改編或創作詞曲	佈景服裝道具製作	劇本編演

秋天的主題讓小組成員盡情想像可能的教學，以下是他們的思考。

D君「『秋天』讓人想到落葉、衰老，風呼呼的颳著，拉高衣領低頭疾走的人。」（討論紀錄—91/12/19）

C君「我不是這樣想，我想到月餅、柚子與團圓。」

E君「我想到收割收穫，辛勤的播種，歡呼收割。」

B君「我想到秋高氣爽好郊遊。」

E君「表演藝術可以將秋天的感受用肢體動作表演出來。」

D君「我想讓學生收集秋天的葉子或是拓印秋天的葉子作秋天的圖案設計。」

A君「我想用教孩子聽聽秋天的聲音，只是我想捕捉秋天葉子掉落地上的聲音，好像有一點難。」

E君「配合圖像會比較好。」

新三隻小豬故事劇也有精采深入的對話，大家依照計畫嘗試共同設計三隻小豬的故事。

E君「三隻小豬，好耶，小朋友很熟悉。」（討論紀錄—90/12/26）

D君「也可以加點變化，來一個結局大改寫。」

主題和方向，快速的醞釀出來。

「我想先要有故事劇本吧。」（討論紀錄—90/12/26）

於是大家集思廣益構情節。在劇本決定後，大家開始思考。

B君「故事劇需要音樂，唔…，我會想讓孩子配合劇情改寫。熟悉歌曲創作歌詞。」（討論紀錄—90/12/26）

E君「我會讓孩子設計表演舞台佈景與道具，當然故事角色的裝扮也不可少。」

D君「少了動作與戲劇指導，這是我們這一組最弱的一環喔！」

C君「凡是起頭難，沒關係，這樣蠻有趣的，大家一起籌畫與分工，期待演出那一刻，反而讓我有一種辦喜事的感覺。」

A君「對啊！前面幾個設計，我還是覺得只是單打獨鬥，甚至於當看到大家對秋天不同的解讀的時候，我就在想，大家丟一堆有關秋天的東西給學生，學生真的就了解秋天嗎？」

B君「我想這兩種設計不同之處在於前者是以『秋天』這個概念來貫串三個範疇的教學設計，進入單一範疇裡面時，我們要教的秋天，會變成指稱秋天的東西，秋天的概念反而慢慢減弱。『新三隻小豬』就不同，他是綜合性的，在單一範疇裡面，他非常明確，而且越到後來，他的輪廓越清楚。」

A君「我補充一下，我覺得這是規劃目標重點的不同而已，秋天，我們並未朝綜合表現規劃，強調原範疇的特性。」

E君「我也這樣覺得，一學期中，兩種規劃都要有，穿插出現。」

A君「或者，像我們先前討論的，最後目標視綜合表現，各個範疇，依據綜合表現的功能需求設計學生該學到什麼樣的基本能力，並讓這些能力在綜合表現中展現出來。」

貳、尾聲

D君「開始我不看好能有什麼成果，但是這一段時間之後，我比較有信心。」（討論紀錄—91/01/09）

B君「以前我也想過音樂劇，或是故事劇的東西，但是，繼而一想，自己一個人，撐起這麼大的場面，怎麼可能，加上美術不是我的專長，所以只是想想而已，現在跟大家東想想西想想，真的有不少的東西。」

E君「表演藝術的部分我們雖然用融入的方式，總是覺得著力不夠。」

D君「民間資源可以用啊！」

A君「我倒認為他們可以做一些示範觀摩，但是教學的東西還是要有老師才好。」

C君「唔…我也有同感。就像B君所說，必須再進修研習。」

E君「而且這種研習我們應該小組一起去，對我們的教學才有用。」

一、成長後再啓帆

經過一學期的互動，大家對自己的收穫表示肯定，也覺得還有許多地方需要努力，像是表演藝術的進修、將進修所得落實於教學甚至是藝術與人文領域的評量方式的探討，都是在繼續研究進修成長的課題。進修的尾聲，讓人嗅出一種積極的氣氛，果然是一個再出發的起點，任何改革必須建立在行動的基礎上，改革的技能與個人既有能力的差異，光是個人覺知是不夠的，同樣的，進修亦不能帶來確實的改革行動力量，關鍵在於個人依附於小組，小組的目標與個人既有能力的差異會刺激成員內發的進修需求，同時，以這種協同成長團體的模式，小組成員從心理的安全到覺知自己被小組需要，願意為改進現狀而嘗試，小組的共同目標成為實踐的行動源，最後，我們稱呼自己為「xx 國小藝術與人文教師成長團」，願為藝術與人文領域繼續努力。

二、學校本位在職進修的反省

(一) 小組進修成長是否真正能成為改革實踐的關鍵

學校本位教師進修是對過去由上而下強調行政觀點規劃模式的反動，

張清濱(民 85)分析以學校為中心的教師進修，具有下列特點：(1)校內進修更能促進教師態度的改變。(2)教師參與校內進修，較有「參與感」。(3)校內進修著重教師的自我教學，加重教師的成就感。(4)校內進修較能適應教師的個別差異。(5)校內進修教師處於主動的角色，而非被動的狀態。(6)校內進修，教師可以立即獲得回饋。(7)校內進修，教師可以互相協助分享經驗。(8)校內進修是學校整體工作的一環。(9)校內進修教師可以自選目標與活動。(10)校內進修不會影響教學或行政工作，不必調課或請人代課。

在上述特點中我們發現學校本位進修強大的教師個人適應功能，強調主觀的感受，除了強調進修情境身心的安全舒適，它更重視草根的實踐。

高強華(民 87)指出過去教師進修內涵反映功利實用觀點，基於預測控制的典範或知識觀，以致於從師資養成教育到在職進修教育流行的是秩序的追求，控制的講究和確定性的掌握。這種進修無法讓教師適應巨大且複雜的教學情境，在教學現場中教師時時感到理論無法解決實務的無力感，學校本位進修顯然提供解決之道，然而，我們更應省覺在這種進修模式下，對於真實教育情境之中，我們是否選擇性的面對某些表面的暫時性的問題，而有意或無意中忽略或迴避一直存在的深層的問題。

(二) 小組進修成長是否真正能為教師帶來改變解決藝術人文問題

教師身心安適尋求自我實現，進修中獲得知性的成長，校外的種子教師研習或學校本位進修都能達到，然而知與行之間，後續實踐的推進與督促力量，非以小組行動莫屬，小組除了消極的責任分攤功能外，經由長期互動積累的同儕默契與經由此產生積極的團體氣氛，保持了持續行動的力量。

藝術教育範疇的課程與師資相同，在過去學校整體課程中算是少數民族，九年一貫課程藝術與人文領域的規劃，涵納較多的內容，在外觀上，在授課節數比例上已經拉近與其他六個領域間的差距，以領域角度看，已經改變了過去佔課程比重少的劣勢，但是現實的問題是，九年一貫課程實施，教學者仍然是過去藝術學科分科教學的老師，想要透過學校本位進修提供教師專業知識與發展課程方案並實際行動的能力，必須考慮教師其專業知識背景、經歷以及其對藝術與人文領域的信念。

分科教師與藝術人文領域之間，兩者的基本上具有相衝突的關係，來自於分科教師和領域課程結構的差異，教學內容變動衝擊一向穩定的教學方式，其中引發的不安，必須正視。諸如，保衛既有的教學習慣，抵制他科對本科的涉入；侵略性的合併他科擴大版圖，主要原因在於分科教師與藝術與人文領域不同，檯面下的衝突從未被細緻的看待，其中隱含矛盾與對立而假設分科教師與藝術與人文領域價值觀相同的預設是錯誤的。雖然在行動層次未見這種露骨的作為，但是在教師互動中，一直見到這種信念產生的氣氛。

小組合作競爭所產生的積極氣氛掩蓋消極的抵制，幸運的走向小組既定的目標，在藝術與人文的表演藝術範疇也受到音樂與視覺藝術的關照，但是，這並非學校本位教師進修的理想常軌。對於學校缺乏的表演藝術師資所產生的課程問題，應該以時時自我檢視與反省表演藝術專業知能是否足以發展表演藝術方面的課程。

雖然實際的統整情況，是在複雜的政治脈絡中進行。也因為藝術與人文領域內各自努力的情況，產生實力消長，影響整體資源分配的公平性。但是如果讓藝術與人文領域遷就學校現實，繼續單打獨鬥，領域中各次領域本身的問題被個別化，被邊緣化，面臨要和總體課程合作時，個別的問題不是被忽視，就是被以個別的方式解決，缺乏持續的交流機會，結果只是複製了傳統的現存的封閉保守的關係，藝術與人文領域將會失去成長的空間與土壤。

因此藝術人文領域內的整合外，有賴於更大範圍的領域聯盟，拋棄領域版圖的爭奪心態，強調藝術與人文領域課程規劃，包容原有藝術學門的地位與屬性。才能在學校整體課程發展的願景中，擁有既定的一席之地。

(三) 學校特有文化對改革的迎拒

學校本位課程脫離不了學校特有文化，本校音樂專長教師「避教音樂」與美勞課「人盡可教」的情形，應不是特例。學校日常生活運作之下，成員以自己的角度解讀與詮釋生活事件，影響所及成爲一種模式。

教師個別的工作任務，在不同的脈絡中界定，並無規範性劃分，但是，當分科教師之間價值觀與工作目標，不能做有效溝通，產生適當的搭配時，

彼此權利義務的分際就成為衝突的來源，音樂專長教師視教音樂為畏途，在於音樂團隊的訓練，必須和學生原班級教師周旋，(按：一般教師多不願學生離開班級，脫離班級運作。)音樂團隊參賽又是每年例行工作，長期以來學校行政人員無法解決音樂教師的困境，音樂教師認為自己的地位被矮化，抱怨學校，只聽教育行政上級機關的指令或只求一時解決問題的心態。美勞課程的情形則恰巧相反，是年資排序與行政酬庸的犧牲品，一般認為美勞教學為學生作品製作的時間，教師不需付出太多心力，解讀為「好教」的科目。致使美勞專長師資長期閒置，等於浪費了資源。

九年一貫課程實施，激化原本平靜的校園，行政任何舉措都被視為不必要，行政則認為教師不了解改革的需求和走向，雙方存在認知甚或是信念的差距。部分認同改革並採取行動的教師則被視為「包工程者」，或新興的劫奪改革利益的「投機勢力」。到底我們是面臨課程規劃的理論與工具不足？還是需強化對這方面經驗的相互傳遞，抑或是根本的信仰差異？

參、結語

九年一貫課程綱要的研修不足，教師以個人視野闡視領域內涵時，沒有一個團體可供互動提供豐富的觀點，對領域精神與實務獲得全面認識，教師一直停留在等待與被動下，長久的封閉的教室文化，難以了解課程改變的機制。

課程綱要中明確指出(教育部，民 89)藝術與人文課程設計原則以學習「主題」統整視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習，及其他學習領域；統整之原則可運用諸如：相同的美學概念、共同的主題、相同的運作歷程、共同的目的、互補的關係、階段性過程之統整等，聯結成有結構組織的學習單元；另外「探索與創作、審美與思辨、文化與理解」也以統整為原則。而統整方式可採大單元教學設計、方案教學設計、主題軸教學設計、行動研究教學設計、獨立研究教學設計等。

上述這些原則與方法的提供是學校實際規劃藝術與人文學校本位課程的基礎，其具體的實踐端賴學校本位進修的運作，才有機會化解課程的抗拒。而學校本位在職進修模式保有彈性與適應，才能使改革議題有初步實踐的可能性。

參考文獻

- 吳麗君(民 89)。以學校為中心的教師在職進修之意涵及其重要模式初探。
載於國立台北師範學院主編，台灣第一屆教育學術論文發表會論文集
(pp.173-187)。台北：國立台北師範學院。
- 高強華(民 87)。迎接教師參與的教改新世紀。教育資料與研究，22，26-29。
- 袁汝儀(民 88)。國民教育階段「藝術與人文」領域的思考。藝術與人文，
現代教育論壇研討會。台北：國立教育資料館。
- 教育部(民 89)。國民教育階段九年一貫課程暫行綱要。
- 張清濱(民 85)。教師進修——邁向專業化的途徑。研習資訊，13(6)，
2-9。

