



臺灣百年來 學校藝術教育發展

100 Years of Arts Education in Taiwan

王麗雁 賴美鈴 張中燠 編輯
鄭明憲 總編輯



國立台灣藝術教育館
National Taiwan Arts Education Center



目錄

Contents

部長序	4
館長序	5
總編輯序	6
壹、前言	8
貳、視覺藝術教育領域	
1. Assessment of Student Learning in Visual Arts in Taiwan 臺灣視覺藝術學習成就評量之探討 Michael J. Parsons / 鄭明憲	22
2. The Topic of History in the Story of Art Education in Taiwan 臺灣藝術教育發展歷程中的歷史議題 Arthur Efland	38
3. 百年來臺灣小學視覺藝術師資養成教育之發展 Evolution of Elementary School Art Teachers' Pre-service Training Programs in Taiwan 黃冬富	48
4. 承繼與開來 -- 百年視覺藝術課程標準演變之歷史圖像 Inheritance and Evolution- Historical Images of a Century of Visual Arts Curriculum Standards 陳瓊花 / 丘永福	98
5. 以教師的觀點看臺灣戰後視覺藝術教育發展 The Development of Visual Art Education in Taiwan after Second World War from Teachers' Perspectives 王麗雁	132

參、音樂教育領域

1. Strategies for Successful Music Teaching: An American Perspective on Music Teaching in Taiwan
成功的音樂教學策略：一位美國教授對臺灣音樂教學的觀點 Keith P. Thompson / 莊敏仁 154
2. 戰後臺灣學校音樂教育的發展：以音樂課程標準的變革為中心
Development of the School Music Program in Taiwan after World War II: Revisions of National Music Curriculum Standards 賴美鈴 170
3. 臺灣音樂教育百年：從音樂師資培育方面談起
A Century of Music Education in Taiwan: Training of Music Teachers 徐麗紗 190
4. 藝術才能音樂班之回顧與展望
Arts-talented Music Classes: A Retrospection and Future Vision 陳曉雲 210

肆、表演藝術教育領域

1. 舞蹈在臺灣國民中小學教育發展之探究
Dance Development in Taiwan Compulsory Education 張中媛 232
2. 臺灣專業舞蹈教育之發展與現況
The Development and Current Situation of Vocational Dance Education in Taiwan 江映碧 248
3. 臺灣中小學戲劇教育教改政策配套措施之探討
A Survey on Correlated Measures to the Educational Innovation Policy of Drama and Theatre for Primary and High school in Taiwan 張曉華 282

部長序

我國自蔡元培先生擔任第一任教育總長起，即在教育理念中揭櫫「美育」為國民教育的主要核心素養。此一新式的自由主義教育觀念，歷經國家百年發展而不墜，於今 21 世紀美學經濟時代來臨，「美育」的公民素養，益顯其重要性。未來，教育部將在各級學校藝術教育投注更多的資源，並廣續在政策上大力推動，期培育均衡健全發展的學生，涵育具文化素養的公民。

今年適逢建國 100 年，為記錄百年來我國學校藝術教育的發展及成果，國立臺灣藝術教育館特別委託國立彰化師範大學藝術教育研究所組成跨校與跨領域之團隊，彙集視覺藝術、音樂與表演藝術教育界的菁英，針對臺灣百年來學校藝術教育發展的政策、主張、效能等進行深入研究，並舉辦研討會及發表專書。本研究呈現了百年來學校教育中藝術相關教學的耙犁、省思及探討，此乃以歷史為鏡，建立未來發展的肇始脈絡，廣泛而縱橫地研究學校藝術教育中的視覺藝術、音樂及表演藝術。

本研究各論文的主題，具體地呈現出藝術教學是受藝術活動與觀念的影響，進而反映各時代的人文思潮；但是另一方面亦可看出藝術活動與教育注入「在地化」的元素。因此，臺灣的藝術教育既涵蘊世界的脈動，也開創出我們自己獨有的特色。

論文所涵蓋的內容包括學校一般藝術教育的師資培育、課程發展與演變、教學策略的進展、藝術才能班的教學及藝術學習成就評量等，各項議題均是目前社會各界人士所關心及重視的，透過學者專家及教師們的腦力激盪，不斷的尋求進步與發展。今彙集所有論文出版成書，在行將付梓之際，特撰文為序，以茲紀念，並作為建國百年之獻禮，及未來學校藝術教育發展的基石。

教育部部長

吳清基 謹識

中華民國 100 年 11 月

館長序

學校藝術教育的使命主要是開發學生的自我潛能，培養學生美學之素養，奠定其富含品格與品味的人生基礎，並透過美感的薰陶，讓美學內化於我們的生活及環境中；換句話說，就是希望我們的學子未來都是具有豐富文化涵養的公民，這也是國立臺灣藝術教育館設立宗旨及持續努力的目標。

「臺灣百年來學校藝術教育發展」是本館為慶祝中華民國建國百年的諸項活動之一。以鑑往知來之心，更精進與理想地規劃和執行百年樹人的教育大業，對此一蘊涵審美經驗和理念、兼容並包理智與情感的學習領域進行跨學科、跨時間、跨國境與文化的匯聚和對話。

本書為期多方探討與廣徵各界建言，在探究的過程中，撰稿者方面除邀集國內各該領域的主要學者們進行撰寫外，也同時邀請曾多次造訪我國進行藝術教育學術交流與研究的外國學者，以不同的立場與視角來探討臺灣的藝術教育發展。另外，所有的文稿都以研討會的方式向國內藝術教育界的學者專家、研究人員和教師們公開發表，並以論壇的方式整合藝術與人文領域內所有教育學者，一同交互深入探討彼此的發展。冀望經過這樣既廣且深，整合不同學門的審視的研究成果，留作歷史紀錄；亦期待此一研究成果，未來能對臺灣學校藝術教育之學界、教學現場有所貢獻，並提供藝術教育之政策方向與啟示。

國立臺灣藝術教育館館長

鄭乃文 謹識

中華民國 100 年 11 月

總編輯序

每一次邀集國內藝術教育各領域學者專家，一起編撰關於我國藝術教育發展的研究時都讓我感動不已，因為我從這些專家們的研究過程中看到熱誠與奉獻，而大家所完成的文章也都再一次地彰顯我國藝術教育的豐富意涵與價值。此次探討臺灣百年來學校藝術教育的發展又再一次地擴大臺灣藝術教育的研究深度。這絕對不是劃下句號，而是一個階段的逗號而已。它可能是一篇臺灣藝術教育發展的起頭句而已。從所有的研究與文章中我領悟到的是：教育不是個人能竟其功的事業，而是一種接力賽的團體旅程所劃下的旅展。而臺灣學校的藝術教育能從過去那種困頓環境中，逐步地走出目前看來尚稱康莊的道路來，正是憑藉著這股眾志成城的承先啟後精神。此次的研究中，各篇文章的作者努力地探究我國藝術教育在大時代與環境的影響、世局與思潮的左右、藝術活動與成果的引領、以及各式人物和各層級的藝術教育工作者聲音裡的豐富色彩。

在進行本書的編撰之始，我們討論了既要呈現視覺藝術、音樂與表演藝術在臺灣學校藝術教育發展的各自特徵與內涵，同時也要兼顧在同一時空環境下的共有影響。最後並以都要涉及師資培育、課程與教學的發展以及涵蓋一般藝術教育與專業藝術教育等兩大學校藝術教育為內容。讀者將會發現，所有的作者都在這個範疇內，盡其可能地在所專精的研究主題上來觸及。有些文章也許是明確地來討論所規劃的發展議題，而有些則是隱晦地把這些發展的議題融在不同主題裡來討論。綜合而言，所有的領域都相當關注在課程的發展與師資培育上。例如黃冬富以深入淺出而鉅細靡遺地描述國小美勞（視覺藝術）教師的養成歷史與發展、徐麗紗的兼容討論中小學音樂師資的養成機構與內涵、以及張中煖以整體的舞蹈教育發展為舞臺兼而討論課程和師資的養成。課程標準與綱要的演變也是被大家所感興趣與討論的，在這個議題上它往往會涉及政策與當時代的教育思潮。大抵言之有陳瓊花與丘永福的借用西方美術史的名言「藝術史就是一部人類的視覺風格演變史」來觀察臺灣百年來的藝術課程發展演變、賴美鈴的以課程為骨幹旁徵博引地兼而討論政策對教育的影響，以及實施時的主客觀影響因素、最後是張曉華回顧戲劇教育正式列入學校教育十年來的教育理念與發展。而在借助於不同國度或教育發展的國家經驗，來檢視與討論我國藝術教育上則有兩篇視覺藝術教育和一篇音樂教育的討論。它們分別是由提出世人所知曉的藝術審美階段發展理論的Michael Parsons與鄭明憲共同執筆，從評量的層面來比較我國與美國的發展，以及由國際著名的美術教育史學者Arthur Efland討論臺灣與美國在學校藝術教育發展上的共同特徵，進而提醒我們在追求發展時要注意如何轉化與進行修正。另一篇則是由與我國音樂教育界交流頻繁的著名學者Keith Thompson以其五次進出臺灣的觀察經驗為基礎，分析歸納出對臺灣音樂教育在教學法與師資培育上的建言。多篇文章都是從大的與關鍵的議題來分析領域發展，而王麗雁的研究則以「微小敘事」的書寫方式，彙集視覺藝術教育領域重要參與者的聲音與建言，提供另一個以人為主體的思考面向。總而言之，這些文章相當程度地掌握了我國學校藝術教育的大脈動並建構了基礎思想。

最後，我要由衷地感謝教育部及國立臺灣藝術教育館在推展我國藝術教育上的努力與關心。尤其是國立臺灣藝術教育館在本案的執行上，規劃了比以往更恢宏與開展的格局，讓此次探究能海納百川的多元討

序 言

論藝術教育。這其中除了國立臺灣藝術教育館在行政上的支援與支持外，適時地參與研究過程中的所有活動讓執行過程更順暢都是使之完成的重要因素。此外，各領域的編撰召集人更是關鍵的靈魂人物。表演藝術的台北藝術大學張副校長中煖教授、音樂領域的臺灣師範大學賴美鈴教授、以及視覺藝術領域的彰化師範大學王麗雁教授不但身兼領域召集人同時也是本計劃協同主持人，從規劃就給與許多的建議，一直到撰稿學者的聯繫、協調、以及編校文稿等等繁複雜忙的工作都一路協助到完成為止。而全書的所有提供文稿的學者亦是催生本書的主要角色。撰稿者不僅要在本書所限定的框架中限制自己的研究專長，辛勤撰寫與艱辛地刪枝剪葉縮限文幅，同時也要在研討會的各論壇中和大家公開討論並容納修改意見來完成文章。我要在此對這些作者的付出致上最大的感恩。當然其餘負擔協助行政庶務的助理們，和從頭到尾協助與主導所有撰稿與研討會文宣設計與編輯的美編設計也是功不可沒。在此一併致上感謝之意！

國立彰化師範大學美術學系副教授

鄭明憲 謹識

中華民國 100 年 11 月



它可能是一篇臺灣藝術教育發展的起頭句而已。

這絕對不是劃下句號，而是一個階段的逗號而已。

經由本研究計畫案又再次擴大臺灣藝術教育的研究深度。

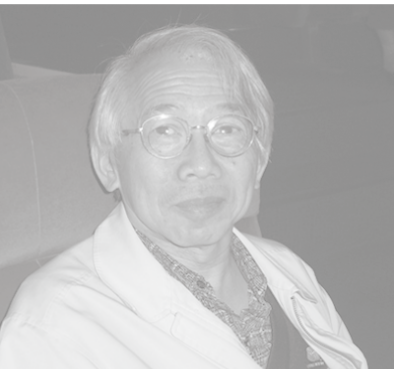
這些文章再再地彰顯了我國藝術教育的豐富意涵與價值。

因為，我從這些專家們的研究過程中看到熱誠與奉獻，

一起編撰關於我國藝術教育發展的研究時都讓我感動不已，

每一次邀集國內藝術教育各領域學者專家，

100 Years of **Arts**
Education
in Taiwan





01. 國立臺灣藝術教育館長鄭乃文館長(左)、國立彰化師範大學張惠博校長(中)、國立彰化師範大學美術學系林玉山主任主持開幕式。



02. 分組圓桌論壇報告：本案研究計劃主持人鄭明憲副教授(左二)與各領域召集人王麗雁副教授、賴美鈴教授、張中煥教授(由左至右)。



03. 國立彰化師範大學美術學系鄭明憲副教授與 Michael Parsons 教授發表研究論文。



04. 國立屏東教育大學副校長黃冬富教授發表研究論文。



05. 國立臺灣師範大學美術學系陳瓊花教授發表研究論文。



06. 國立彰化師範大學美術學系王麗雁副教授發表研究論文。



07. 呂燕卿教授（左二）主持論文發表、王麗雁副教授（左一）、陳瓊花教授（右二）與丘永福理事長（右一）發表論文。



08. 論文發表會：伍曼麗教授主持，國立台北藝術大學張中煖副校長、江映碧教授發表論文。



09. 大家座談關於視覺藝術教育領域之學校發展概況。



10. 趙惠玲教授主持論文發表，左側為發表者黃冬富教授。



11. 計畫協同主持人暨視覺藝術領域召集人王麗雁副教授與 Michael Parsons 教授。



12. 蘇振明教授於綜合座談時發言。



13. 國立東華大學徐秀菊教授於綜合座談會上發言。



14. 與會人員專注地聆聽每一位專家學者發表研究論文。



15. 林仁傑教授於視覺藝術教育論文發表時發言討論。



16. 研討會會議進行情況。



17. 視覺藝術教育座談時發言情形。



18. 國立嘉義大學副校長劉豐榮教授於視覺藝術教育論文發表時發言討論情形。



19. 高震峰教授於視覺藝術教育圓桌論壇時發言情形。



20. 徐秀菊教授於視覺藝術教育圓桌論壇時發言情形。



21. 視覺藝術教育論壇的專家學者與工作人員合影留念。



22. 國立臺灣師範大學音樂學系賴美鈴教授（左）發表研究論文，趙琴教授主持（左）。



23. 廖葵副教授（中）主持論文發表後與發表人陳曉霽副教授（左）、徐麗紗教授（右）合影。



24. 國立臺灣師範大學音樂學系暨音樂教育領域召集人賴美鈴教授主持圓桌論壇。



25. 音樂教育領域召集人賴美鈴教授主持圓桌論壇，與會者林小玉教授、吳舜文副教授、廖葵副教授、陳藝苑教授、趙琴教授（由左至右）參加討論。



26. 范儉民教授（中）於音樂教育圓桌論壇時發言，與會者邱垂堂副教授、莊敏仁副教授、郭美女教授、李友文副教授（由右至左）仔細聆聽。



27. 趙琴教授（中）主持論文發表後與發表人賴美鈴教授（右）、莊敏仁副教授（左）合影。



28. 發表人陳曉霽副教授（中）與國立臺灣師範大學音樂系研究生合影留念。



29. 音樂教育領域召集人賴美鈴教授（右三）、發表人陳曉霽副教授（右五）、圓桌論壇與談人謝苑玫教授（右七）與國立臺灣師範大學音樂系研究生合影留念。



30. 廖葵副教授（中）主持論文發表，發表人陳曉霽副教授（左）、徐麗紗教授（右）。



31. 黃素雲教授（左）與張麗珠教授（右）於表演藝術教育圓桌論壇時發言情形。



32. 表演藝術舞蹈教育組發表論文之情況。



33. 文化大學江映碧教授於表演藝術舞蹈教育組發表論文。



34. 國立台灣藝術大學張曉華教授於表演藝術戲劇教育組發表論文。



35. 表演藝術教育圓桌論壇情形。



36. 研討會與會人員於國立彰化師範大學白沙大樓前合影留念。

前言 preface

鄭明憲

本案研究計畫主持人／總編輯

藝術教育成為學校正式課程之一的近百餘年來，臺灣藝術教育發展受到領域內外各種因素的影響，在不同的時代呈現不同的樣貌。對此一狀況國立臺灣藝術教育館於二〇〇八年五月出版《臺灣藝術教育史》一書，針對視覺藝術、音樂與表演藝術在臺灣的發展脈絡提供一個具參考性的探究架構。若歷史是時間、地點與人群交互作用下的結果，則單一的論著想必無法全面涵蓋臺灣藝術教育史豐富多元的面貌，以及歷史變遷過程中隱含的各項議題。歷史的真相必然是曾存在過，但是歷史的意義是如同文化研究與藝術鑑賞般的動態地改變與具備被多重理解的可能性。

《臺灣百年來學校藝術教育發展》即是基與此一多元檢視的希冀，透過研討會的舉辦以及專書的發表，彙集視覺藝術、音樂與表演藝術教育界的研究成果，對臺灣百年來學校藝術教育（含各級學校一般藝術教育及學校專業藝術教育）發展的政策、主張、效能等進行更深入的論述與探究。本計畫因此邀請了幾位國外的專家學者參與發表論文；透過國內外學者交叉多元的敘述與對談，建立學校藝術教育發展研究的史料。藉由瞭解臺灣百年來學校藝術教育的發展，提供作為未來規劃及修正學校藝術教育政策的參考。

本書所有的文章所探討的時間主要涵蓋 1912-2011 年間臺灣視覺藝術、音樂、舞蹈與戲劇教育的發展，但並不以 1912 為絕對的起始點。基於本研究案的主旨是學校藝術教育的發展，雖學校不可能獨立於社會之外，但是由於社會藝術教育涵蓋的面相較為廣闊，為了聚焦與深入議題核心，各領域研究的焦點仍將規劃在學校藝術教育之範疇。

依據藝術教育法的分類，學校藝術教育可包含學校一般藝術教育以及學校專業藝術教育。學校一般藝術教育是「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」，涵蓋小學、國中、高中、高職、大專院校等各階段。

專業藝術教育是以「傳授藝術理論、技能，指導藝術研究、創作，培養多元的藝術專業人才等為目標」；並可包含大專院校藝術系（所）、科，藝術類科之大專院校、高級中等學校及其附設之國民中、小學部，以及高級中等學校及國民中、小學藝術才能班。

但為了避免內容過於龐雜，本書所有作者的篇章內容並非均涵蓋所有教育階段或類別。相反地是為使各作者都能充分地發揮研究的專精與關注的藝術教育議題，而使之各章節的撰寫者可以依照其領域特性、研究取向，針對特定教育階段、機構、班別等，擇定主題進行研究與討論。

本書最後經各領域專家學者審視與評述後，彙集了來自視覺藝術、音樂、以及舞蹈與戲劇藝術教育四個領域 15 位國內外學者所撰述的 12 篇文章。所有文章不但歷經公開的領域談論，也經過兩階段的專家審查及修正與刪補。這些文章所涉及的包含了師資養成的變革、教育政策與課程標準或教育目標的更迭、以及教學與評量的狀況等。各文章討論的內容有時間的回溯也有過程的檢討、有跨國的比較也有現

況的陳述、有過往的回視也有對未來的期許或盼望。

衡諸各文章的呈現，讀者們也許可以發現，臺灣在這一百年來學校所進行的藝術教學是從專門藝術培育到專業藝術教學地發展。這個現象也正反映或部份地和西方國家的藝術教育發展相當神似。若是過去有此一平行發展的特徵，那麼西方國家目前正面臨的問題以及所思考的解決之道也將可以是我們的警訊與借鏡之道。這一部份在此次的探討中並未有明確與具體共識形成，而留待本書的讀者在閱讀中進行討論，或是日後的研究繼續進行。



貳、視覺藝術教育領域

王麗雁

以教師的觀點看臺灣戰後視覺藝術教育發展

陳瓊花／丘永福

承繼與開來：百年視覺藝術課程標準演變之歷史圖像

黃冬富

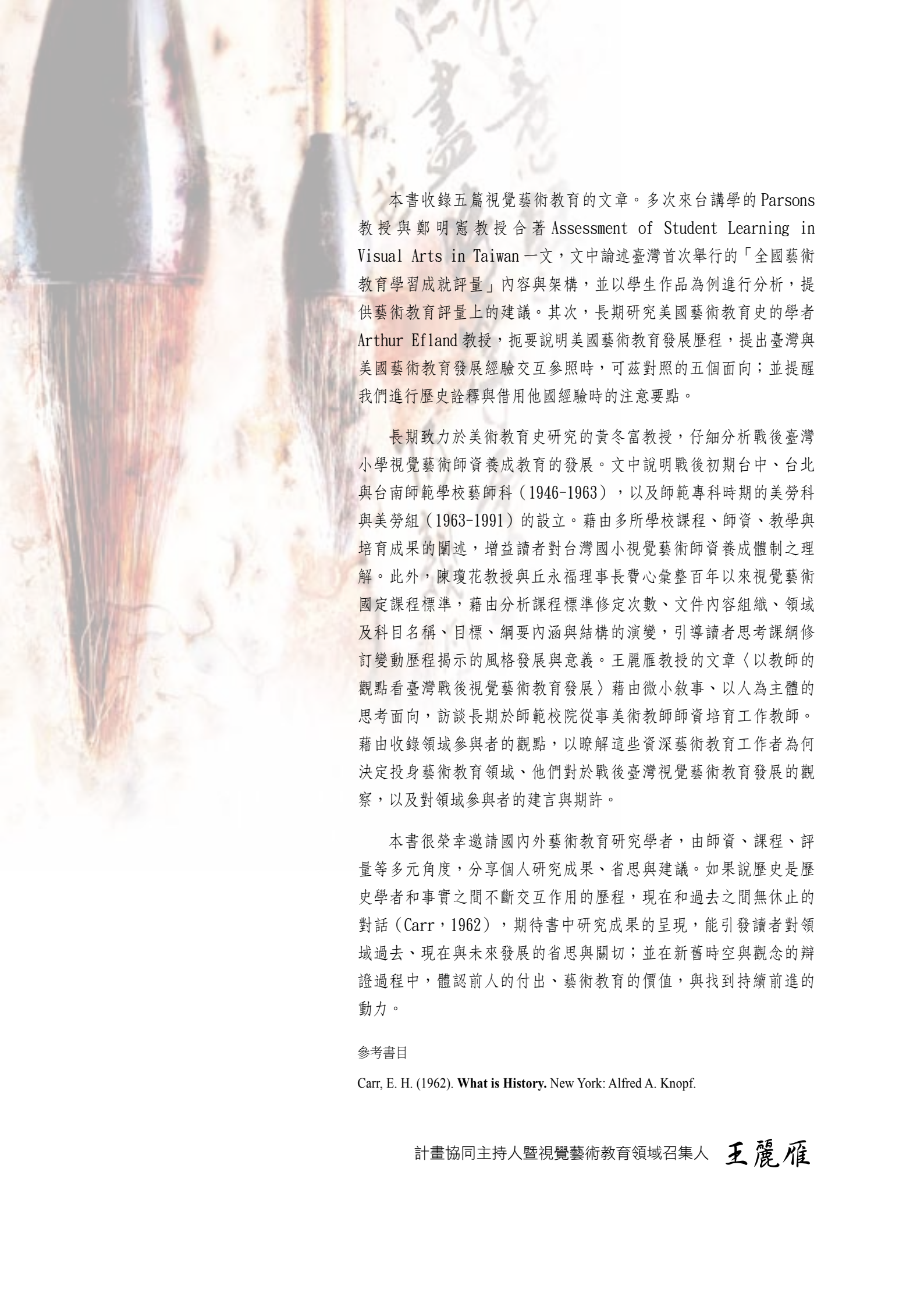
百年來臺灣小學視覺藝術師資養成教育之發展

Arthur Efland

The Topic of History in the Story of Art Education in Taiwan

Michael J. Parsons／鄭明憲

Assessment of Student Learning in the Visual Arts in Taiwan



本書收錄五篇視覺藝術教育的文章。多次來台講學的 Parsons 教授與鄭明憲教授合著 *Assessment of Student Learning in Visual Arts in Taiwan* 一文，文中論述臺灣首次舉行的「全國藝術教育學習成就評量」內容與架構，並以學生作品為例進行分析，提供藝術教育評量上的建議。其次，長期研究美國藝術教育史的學者 Arthur Efland 教授，扼要說明美國藝術教育發展歷程，提出臺灣與美國藝術教育發展經驗交互參照時，可茲對照的五個面向；並提醒我們進行歷史詮釋與借用他國經驗時的注意要點。

長期致力於美術教育史研究的黃冬富教授，仔細分析戰後臺灣小學視覺藝術師資養成教育的發展。文中說明戰後初期台中、台北與台南師範學校藝師科（1946-1963），以及師範專科時期的美勞科與美勞組（1963-1991）的設立。藉由多所學校課程、師資、教學與培育成果的闡述，增益讀者對台灣國小視覺藝術師資養成體制之理解。此外，陳瓊花教授與丘永福理事長費心彙整百年以來視覺藝術國定課程標準，藉由分析課程標準修定次數、文件內容組織、領域及科目名稱、目標、綱要內涵與結構的演變，引導讀者思考課綱修訂變動歷程揭示的風格發展與意義。王麗雁教授的文章〈以教師的觀點看臺灣戰後視覺藝術教育發展〉藉由微小敘事、以人為主體的思考面向，訪談長期於師範校院從事美術教師師資培育工作教師。藉由收錄領域參與者的觀點，以瞭解這些資深藝術教育工作者為何決定投身藝術教育領域、他們對於戰後臺灣視覺藝術教育發展的觀察，以及對領域參與者的建言與期許。

本書很榮幸邀請國內外藝術教育研究學者，由師資、課程、評量等多元角度，分享個人研究成果、省思與建議。如果說歷史是歷史學者和事實之間不斷交互作用的歷程，現在和過去之間無休止的對話（Carr, 1962），期待書中研究成果的呈現，能引發讀者對領域過去、現在與未來發展的省思與關切；並在新舊時空與觀念的辯證過程中，體認前人的付出、藝術教育的價值，與找到持續前進的動力。

參考書目

Carr, E. H. (1962). *What is History*. New York: Alfred A. Knopf.

計畫協同主持人暨視覺藝術教育領域召集人 **王麗雁**

Assessment of Student Learning in Visual Arts in Taiwan

臺灣視覺藝術學習成就評量之探討

Michael Parsons

Research Professor
University of Illinois, USA

鄭明憲

國立彰化師範大學美術學系副教授

摘要

本文主要在回顧並討論臺灣藝術教育上各種主要的評量活動，並試圖區分與討論高壓力與低壓力的測驗，以及大尺標評量與小尺標評量。本文的重心在於省視，2005 在臺灣藝術教育發展上首度舉行的，全國性藝術教育學習成就評量中視覺藝術教育部份。這是一次低風險大尺標的教育評量。我們從觀察者的角度，針對該次評量施測的過程進行回顧，並討論測驗的內容與架構。我們也以一些例子來討論測驗的結果。接著是從討論中省思在這樣的創舉後，臺灣的藝術教育界可以在教育與學習成就評量的內容與架構上學到哪些寶貴的經驗。此外，本文對於臺灣未來在藝術教育評量上可以有哪些持續的作為與研究，提出一些想法與建議。

Abstract

The chapter reviews the various uses of assessment in Taiwan, by a reflective review based on the experience from US, distinguishing between those that are “high stakes” and “low stakes” and those that are large-scale and small-scale. Most of the chapter is an account of the recent, and first, national assessment in the Visual Arts in 2005 in Taiwan (a low-stakes and large-scale assessment). The processes of its construction and administration are reviewed and its structure discussed. Some of the results are presented, with examples. A discussion follows about what was learned about both art education in Taiwan and about constructing such an assessment. A number of follow-up research topics are suggested.

On Assessment in Art Education

The large-scale assessment of student learning has become increasingly important in many countries. Visual Arts education has been slower to respond to this interest than other subjects in the school curriculum such as math and language. One reason is that it is harder to make objective judgments about art. But the interest has begun to grow and there have been a number of worthwhile attempts at it in various countries, including Taiwan. The conclusion from many projects is that it

certainly possible, though does it in a somewhat different way.

Different purposes for assessment

There are several standard purposes for assessment and they make a great difference to how the assessment is done. Two important distinctions are between “high stakes” and “low stakes” purposes and between small-scale and large-scale populations.

“High stakes” assessment is where the results are important to particular individuals or to institutions such as schools. One example of this is very familiar in the US today because of the “No Child Left Behind” legislation of George Bush. The legislation requires an examination in Math and English every year for every child in every public school; the results are used to make judgments about teachers and schools and to reward and punish those whose students do well and poorly. A significant number of schools have been labeled “failing schools” and have even been closed; and there are now proposals to fire teachers whose students do poorly. These are very “high stakes.” Fortunately, this purpose for assessment in art education does not exist in Taiwan. There are articles about “No Child Left Behind” in Taiwan but we cannot find any activities related to it in arts education in Taiwan.

Another kind of “high stakes” assessment does exist in Taiwan and it is quite traditional. It is the kind of exam used to select students for entrance to art programs, such as for entrance to university art schools or to special programs for gifted and talented students in elementary, middle, and high schools. This assessment is different from what happens in the US. For example, gifted and talented students in the arts, as in other disciplines, are evaluated by a high stakes assessment for study in specific programs or school classrooms here, but not usually in the US.

A familiar kind of “low stakes” assessment is the classroom exam that most teachers use to improve their own curriculum and pedagogy. The purpose is to inform teachers about their students’ learning so that they can adapt their teaching. It often also serves as the basis for end-of-year “report cards.” This kind of assessment is common in Taiwan. However, there is a need in Taiwan to use it for the purpose of improving the curriculum and classroom instruction, rather than just to label the student’s learning status. This argument is supported by the recently published new version of the national curriculum guidelines.

A further kind of “low stakes” exam is of more recent origin; it is a national assessment intended to inform the public and policy makers what and how well students are learning across the nation. It is like an annual medical check-up, designed to tell the general public about the health of the educational system and to identify problems (Eisner, 1999). It has no consequences for any individuals or schools but can be very useful over time for policy makers and the general public. An attempt of this kind was conducted for the first time in the arts in Taiwan in 2007 and much of this chapter is a description of that project and a reflection on what was learned in it.

In short, there are three basic purposes for assessment in the Visual Arts in Taiwan, two long-standing and the third quite new. They are:

1. to select individual students for entrance to art programs;
2. to improve classroom teaching and curriculum (as the national curriculum guidelines for 1-9

grades suggest);

3. to examine national educational progress over time.

Entrance exams

The use of entrance exams to make decisions about admitting individual students to special courses in art is traditional in many countries and there are many examples of it. It has long happened in Taiwan in the entry examinations for admission to university undergraduate art programs. It has also happened at the third, sixth, and ninth grade levels in the public schools where there are arts-intensive classes for “artistically gifted” students.

These entrance assessments in general take one or both of two forms. One is the production of drawings and paintings in a standardized situation, where the students respond to the same instructions for the same amount of time. The second is the use of portfolios of work produced over a longer time in a classroom context, with the same general parameters and instructions. In both, the judging, or scoring, of students’ work is relatively easy because the numbers involved are not large. The faculty of the admitting institution usually do this, working as a small group, defining their own criteria and discussing doubtful cases. This takes time, of course, but is possible because the numbers are not large. Usually the criteria have to do with skill of making, quality of design, and the realism and expression of the image. And historically in Taiwan, an “artistic aptitude test” was used to identify talented and gifted students. These tests varied with individual schools and from level to level and have been chosen by the institutions involved.

The well-known International Baccalaureate Program is another kind of case, where the decisions are about school-leaving certificates for students who specialized in advanced art classes. It employs a well-developed portfolio system, with instructions and criteria published two years in advance, and, because in this case the numbers are larger, it has a much more explicit set of instructions and well-developed criteria to judge the portfolios by. It also employs a team of trained professionals to make the decisions. In this case, the criteria include more than the production of artworks; they include the thoughtful use of works from the artworld and sustained reflection on the students’ own processes and products via a sketchbook or journal. It also includes an individual discussion of the portfolio with an examiner, often called an “oral exam”. The oral exam can be seen in the university level exam in Taiwan but not in the other levels. The process and criteria are different from school to school.

These assessments have been important and influential. But they have not affected the majority of students in schools: they are only for the “artistically gifted” and those who have a strong interest in art. Nor have they usually included writing appreciations of or responses to artworks or discussion of their relation to the culture in which they were made (with the exception of the IB exam).

Improvement of teaching and curriculum

Many art teachers today assess the work of the students in their classroom. This is both a constant informal activity, as a teacher helps students with their work, and a more formal assessment at the end of a project or a period, such as a term or year. The purposes are twofold. One is traditional: to enable the teacher to adjust the curriculum, to modify assignments or materials, or to change their pedagogy. It is usually done by individual teachers, sometimes by small teams of teachers in the same school.

The criteria used depend of the individual teacher, and, because the numbers are small, the judgments are relatively informal and sometimes are not spelled out at all. Teachers typically use their intuition stemming from their artistic study and experience to make holistic judgments. In spite of this, I have talked with many teachers in the US who say they don't do much assessment because it takes too much time from art making activities. In Taiwan, too, classroom assessment of student learning is not as important to many art teachers. It is found more often in secondary schools than elementary ones. We cannot say that many art teachers use it to improve their curriculum.

A second purpose for classroom assessment is to help students learn to assess their own work, set their own objectives and guide their own processes. This happens best when teachers make assessment a regular classroom activity with the students, discussing criteria and applying them to cases. It amounts to making assessment a part of the art curriculum and it fits well with an interest in teaching appreciation or art criticism in general. It also fits the desire to help students make more thoughtful artworks.

In Taiwan, the national curriculum guidelines for art education advocate at least the first of these purposes – the adjustment of curriculum and pedagogy in light of student performance. The curriculum guidelines have gone through three phases on the topic of classroom assessment. In the first, the 1975 guidelines said that teachers should use assessment to improve teaching and develop curriculum. It advocated that more than one method of assessment be used, without being specific. The second phase began with the 1993 curriculum guidelines for elementary schools. This document advocated the same purpose and added a detailed description of the dimensions, categories, and strategies of assessment. The last phase was part of the 2000 education reform, which was based on the idea of curriculum integration. Music, the visual arts, and the performance arts were to be integrated in the learning domain named “Arts and Humanities.” The strategies of assessment presented were much the same as in the previous stage but with more emphasis on qualitative judgments and the use of multiple assessments.

It is not clear that the national guidelines have much affected the actual practice of art education in many of the public schools. The traditional approach to classroom assessment - teacher judgments of final artwork, using the traditional criteria outlined above - has been, and still probably is, the dominant procedure in art classes. There are various reasons for the slow response to calls for more careful assessment of students' work in art classrooms. They include these facts:

1. most pre-service training programs do not stress assessment;
2. many art teachers think of assessment as not being a part of the curriculum but as an added requirement; it is (for them) quite distinct from art-making. This is often because they see art-learning a being more about skill, technique and perception than about ideas;
3. doubts that assessment can be objectively done in art, especially whether creativity can be assessed;
4. a traditional bias against assessment, inherited from the Expressive movement which regarded assessment as the imposition of adult judgments on children;
5. the purposes of assessment are not clear to art teachers from elementary to high school.

National assessment of student learning for policy guidance

The 2000 act “The Basics of Education” establishes the assessment of student achievement at the national level as a responsibility of government. This is a new responsibility. The announced purpose is to create a statistical data-base of student achievement in all learning areas, especially in language arts (both Chinese and English), mathematics, science and social studies. This would serve, in Eisner’s metaphor, as a kind of medical check up on the health of the schools. It is for public information and also to guide national policy decisions. Another purpose is to serve as a basis for further research on curriculum and pedagogy.

In 2004 the Taiwan Ministry of Education launched national assessment as a long-term project. It was called TASA (Taiwan Assessment of Student Achievement). It began with the language arts (Chinese and English), mathematics, science and social studies in 4G, 8G, and 11G and was to be conducted every year. In 2005 the Ministry of Education was persuaded to add the arts - visual arts, music, and performance art. But before that a pioneer research is required to explore how and what to do assessment in the domain of arts education. For arts educators there are several goals or impacts can be found from that research such as to explore whether the arts could in fact be assessed at the national level and what purpose of art learning should be achieved on local classroom from the investigation. Those intentions are recognized in taking into account of low stakes perspective but may not be acriticalfunction should take in Taiwan at the moment. In 2006 an experimental study was begun to explore the issues involved, to build and test assessment tools and to create a model for arts education assessment in the future. It was hoped that the project could be repeated every 3 years that we can trace the change of teaching and learning, particularly the practice of arts education in both levels of schooling. However, we cannot found any following up activities of arts education assessment related to the event as time past. We hope that the decision wills some day be reversed.

This was obviously not intended as a “high stakes” assessment. There were to be no consequences for the individual people involved (students, teachers, administrators) nor for particular programs or schools; and the results do not identify any individual person or school. But it is worth noticing that in the preparations for this first attempt, many art teachers were not convinced that it would carry no consequences and they were reluctant to participate. The fear that any external assessment will be “high stakes” is something that would need to be addressed in any future attempt.

NAEP

A similar project began in the US in the late 1960s. It is called the National Assessment of Educational Progress (NAEP) and has been repeated every five years or so. It too did not include the arts at first for the same reason: the arts are in many ways more difficult to assess than other subjects and there were doubts that it could be done. The first time NAEP included the arts was in 1987. This first attempt was not thought well of; it was seen as lacking in both substance and validity and it has had little influence. The arts educators tried again in 1997 – a significantly long preparation period. The second attempt was considered to be very successful, introducing several innovations that have been widely adapted to other situations. It has been repeated since. The Visual Art assessment in Taiwan was influenced by this 1997 version in several ways, some of which we will mention.

Large-scale versus Small-scale Assessment

The project differs from the assessments for entrance exams and those made by classroom teachers in that it covers a large number of students. This is important because it means that the criteria for judging student work must be very carefully articulated for use by both the judges and also the students. A number of judges must understand and apply the criteria in the same way by or the results will not be reliable. And the students must be told the criteria clearly enough or the test will not be valid. When the number of students to be assessed is relatively small, teachers can afford to make their judgments holistically and intuitively. They do not need to be very explicit with their criteria because they are the only judges using them. And the students often understand the criteria intuitively because they derive from the curriculum they have worked on. Moreover, the students have a sense of the expectations of their teacher because of the time they have spent together; and they can always ask questions when they are uncertain.

The same remarks apply to the instructions to students. In a classroom situation, the instructions can be brief and less articulated. In a large-scale exam, they must be written carefully so that students (and judges) understand them in the same way.

A related difference related to scale is that a classroom test is closely related to a curriculum that the students have worked on. Its purpose is to evaluate the actual curriculum; if the curriculum was about collage, the assessment will be about collage, and so on. On the other hand, large-scale assessments cannot focus on particular curricula because these vary between schools. The national curriculum and guidelines must allow for local and individual differences and so must a national assessment. It must focus on what is generally important to learn about the visual arts, looking to the discipline at large for guidance rather than to particular curriculum details.

All of these things mean that the examination items and exercises must be carefully constructed, the instructions for students must be clearly spelled out, and the criteria for judging the results must be articulated, all to a level of detail that teachers are not familiar with. Reaching a sufficient level of clarity and detail, and a common understanding and application, can take a long time. Although this first attempt was in general successful, we think that a major problem was that not enough time was available for these preparations.

The Design and Periods of the National Assessment.

The scope of the assessment

The assessment included music, the visual arts, and the performance arts. There were two parts. The first was a pencil-and paper test that covered all three disciplines. It lasted 1 hour and consisted of 35 multiple-choice items. There were 15 items for the performance arts and 10 items each for music and the visual arts.

The second part was a separate performance assessment for each discipline; it lasted forty minutes. In the visual arts this included responding to an artwork, making an artwork and reflecting on it. No student took both parts of the test or more than one of the separate performance items. This ensured “low stakes:” no individual could be identified in the complete assessment.

The population assessed

The population assessed was a national sample of 6G and 9G students in public elementary and secondary schools. A two-phase sampling was designed to take account of different population densities in different parts of the country. The first phase used cluster sampling to select schools according to both the population density in the region and the size of classes in the school. This phase selected more than one hundred elementary and about 10 secondary schools. The second phase used simple random sampling to select classes in the schools selected in the first phase. It selected about one hundred and fifty sixth grade classes and one hundred and twenty around ninth grade classes. The total number of student participating was less than ten thousand. Of these, about one hundred and twenty 6G students and one hundred and thirty 9G students took the art performance assessment.

Demographic data

A demographic questionnaire was developed for all participants to complete; it collected information such as students' personal background, family information, their arts teacher's teaching strategies, school policy, and so on. These data can be in the purpose to help answer questions about the factors that influence student learning in the arts. The results of this part still need to wait from the research for discussion in the future.

The periods of conducting assessment

Since the data is still in blocked and we cannot access or open it in detail. The discussions in the following paragraph are brief and only based on the resources collected from public sites and/or memory.

This project can be divided into several parts; the study began in July 2006 and ended in July 2007. There were 5 parts. They were: the initial development of items; review and revision of items; pilot testing and further review; administration of the assessment; and the scoring of the results. Many people were involved in these different periods, including art teachers from elementary and secondary schools and scholars of art education, psychology, statistics and educational assessment.

This is an initiative study in this country, there is no large scale assessment of arts education existed at all, which means that none material or process can be followed up or available for conducting such assessment or investigation. The first stage of this project is to develop items. Art teachers from both elementary and secondary school were team up as a committee crew to construct the assessment items. They had a workshop together to do this. The workshop provides as a platform for discussion of the purposes of the project and of the principles of making art assessment items. After the workshop, the teachers, divided into the two grade levels to create a first draft of the exam. This included the items themselves as representing important things to learn in the visual arts, the instructions to students, and the criteria and standards by which answers were to be judged.

The teachers had the national curriculum guidelines to consult, together with some textbooks and their own knowledge and experience of teaching art. It appears that, of these, the national guidelines were the least influential. The items developed reflected the classroom practice that teachers were used to more than the guidelines. For example, there was no attempt to ask students to relate the aesthetic features of artworks to their meaning, nor to the culture or historical time in which they were produced.

The performance part was constructed as a “block.” This is a structure first used in the 1997 NAEP assessment and has since become widely popular in assessments and also as a curriculum structure. A block consists of three parts. The first presents an artwork (a reproduction) and asks the students questions that lead them to examine and respond to it, both in detail and as a whole. Then it asks students to make a work that is related to the work they have just studied. The last part asks them to write an explanation of their own work. This is a way of using the responding items to enhance the quality of the students’ works and their reflections.

We cannot tell what is the official criteria for the performance test used for the scoring board. But, it is easy to infer that a well-known of art teachers and widespread in textbooks about process of art criticism: adequacy of description, analysis, explanation, and judgment, is the criteria. These criteria, it should be noted, derive from Feldman’s standard account of art criticism and are commonly quoted. To unfold the real situation of what happen in this phase is most important for art education in the future because, not knowing the criteria, the students did not judge (evaluate) any works and did not carefully address the other disciplines.

The official criteria for the artworks were not clear from the observation but it may relate to some popular topics such as: subject, form, media and technique. For the explanation of the artwork, they were the plausibility of the connection with one of the initial artworks. It is can be known that the intended to assess what the students were able to learn from the stimulus work and use in their own, according to the logic of the block design. It was a good idea. But how many students actually wrote about this is critical for this study, the answer may be rare, presumably because, again, the instructions did not ask them too. And quite sensibly the judges did not actually use this as their criterion. Instead they appear to have used their sense of the relevance of the writing to the detail of the work.

The results of the assessment

Here we will focus on the results of the performance test only because of shortage of space. It was the most interesting and experimental part of the assessment.

The 6th grade performance test

In the sixth grade, students were first shown a Chinese paint made by a Taiwanese artist. Then, students were asked to answer two questions about it in writing: what the artist intended to express and which parts of the composition were intentional. They were not told that artist is a Taiwanese artist, though this was one reason for selecting the work.

Here is an answer to the first question that was judged good (i.e., around 3 on a 4 point scale):

“I think the artist uses the goats to express his feeling for nature, because a goat is an animal. And, it is for friendships too. The goats represent friendship. I can see they are collaborative and they live with humans. Humans also need to work together with friends. I feel the artist wanted to express “friendships.””

You can see that this answer is imaginative – it goes beyond what is in the original work – and, of the four criteria (description, explanation, analysis and judgment) is mostly explanation, or what we would call interpretation. There is little description or analysis.

Here by contrast is an answer that was judged “needs work” (around 1 on the 4 point scale):

“Each goat has different characteristics or personality.”

This has no description, analysis or judgment at all.

Here’s an answer to the second question, which specifically called for analysis of the composition. The answer responds directly to the question and was scored good:

“The artist portrays the three goats in different ways. He paints one goat in a different color to represent the idea “taking care of.” I think this is done on purpose. This color makes the painting very vivid and vigorous. The viewer can see a feeling based on the color, an appreciation of “friendship.” He also painted a lifelike background to express the beauty of the field, of nature.”

And here is an example of a response judged “Need to Work”

“A goat is crying. The goat got lost, that is why the artist draws the goat crying, because he is missing his master.” This is an imaginative interpretation that does not respond to the question – it has no discussion of the composition.

The next part of the block asked the students to create a work of their own. The instructions explain the meaning of animals in the painting to metaphors as friendships to students who are required to make a drawing, using the material come together with test item with the title “My friends and I”. All of the students need to write some words to explain the idea of their painting on the back of their drawing.

Here is an example of a work that was scored “good”. The criteria for judging were: subject, form, media and technique; the average scores for this were about 3.5 in a scale system of 4.

The student wrote this about it:

“My favorite thing is to play hide-and-peek with my friends in the countryside and enjoy our wonderful time in the nature.”

Another sample scoring “good”

The student wrote this about the painting:

“It is me in the center of painting. I recall having a nice time with my friends. They are all my good friends although we argue with each other and feel sad sometimes.”

In both of these examples the students’ artwork scored much higher than their writing about it. This was the usual situation; students were much better at making than at responding (judgments about the writing, of course, were not about the quality of the writing but only about the content). In these writing examples we can see there is a general sense of the idea intended but nothing about the detail or composition of the painting and their relation to the idea.

When the art-making was poor, the writing tended to be worse. Here is an example of a work that scored poor.

The student did not write about this drawing. This was common for students who did not score well in making.

Overall, the judges thought that very few of the 6th grade participants produced a thoughtful statement about their work. There were no answers that were judged “excellent” to either question. This suggests, as do several other items in the assessment do, that most art teachers in elementary schools focus more on art-making skills and technique than on critical discussion of artworks in general or on talking about the artworks created by peers.

It is worth noting that the scoring of these items was not easy for the judges. They had one day to score all of the responses, the artworks, and the explanations of two hundred and fifty students, and the judgments of the responses. The artworks and the responses were based on four criteria. It was a busy schedule that allowed no time for reflection or for re-scoring difficult items.

The 9th grade performance test

The 9th grade participants were asked to compare and respond to these two works:

One is by a Taiwan artist, the other by a European, though again the students were not told this. Students were asked to respond to these instructions:

“Please take a look at the two paintings.

1. What are the similarities and differences of artistic form between them?
2. What feelings do you have when you look at them? Please write the similarities and differences of your feelings about them.”

The criteria for scoring the answers were the same as for the 6th grade: description, explanation, analysis, and judgment. The first question asks for description and analysis and the second comes close to asking for explanation.

Here’s an example of a response to question 1 that was scored good. The criteria for this question were description, analysis, and explanation

The student wrote:

Similarities:

Both have water; one has sea and the other has a river;
Both have the artist’s signature and the date in the right bottom corner.

Differences:

The first painting’s sky is murky grey and the sun is going down. The second one has a light blue sky and the sun is rising.

The subject of one is the sea and the other is about mountains and grasslands.”

Here’s an example of a “good” response to question 2: The criteria for this question were analysis-explanation-judgment

“Painting 1: the tone of this painting is dim light. Only the sunset is a little bit lighter. There is one boat and it makes me feel lonely. However, the red-orange of the sunset seems to represent a

light coming out of a lighthouse. This symbolizes a passion rising up from loneliness.

Painting 2's color is brighter than 1. There are mountains, water, and houses. It looks very quiet. It also gives me the feeling of loneliness. But the images of house, mountain, path, and water interweaving together actually are not that lonely. Both paintings have the same quality of simplification. They both have a meaning within a simplified drawing. There is an emotion of silence with a feeling of warmth. The difference between them to me is that one is soft and the other is majestic."

Then students were asked to make a poster, with these instructions:

"Now create a poster on the theme of environmental protection by referring to images (such as mountain, water, hillside, sunset, or rowboat etc.) in these two paintings. The poster can be in vertical or horizontal format. The content of your poster can be anything you want. When you have finished, please write down the idea of your poster on the back. Write no more than 50 words."

Here is a poster that was one of the very few works scored "excellent.". The criteria, again, were subject, form, media and technique

The student wrote this about it:

"I colored the area to emphasize that the meaning of "protection" is beyond words. The colorful PROTECT is to highlight the idea of protecting the environment which will return the essence of nature. Every single human being on earth should work together on finding peace with nature, defeating unwanted garbage and building a beautiful homeland. Environment protecting is everybody's responsibility."

This writing was not scored highly. The official criterion was the connection with the stimulus works and it does not mention them at all, even though connections can be seen in the work itself (mountains and water). But as before, it is likely that the judges actually looked for an explanation of the way the details and composition express the idea of the work. The only comment relevant to those criteria is the sentence that explains the coloring of the word 'protect.'

This is an example of a work rated "acceptable (around 2 on the 4 point scale)," a much more common score on this exercise:

There is not much about this that makes it look like a poster, except the two red 'No!' circles. The student wrote this about it:

"I want those people who polluted our environment to that know what they did will dirty the rivers and sicken the mountains, making us to live in murky air."

We found lots of students' works that were rated "poor". Here is one that scored only one point in a 4 point scale. This student drawing nothing image but one block of green in the top of the paper, a same size block of blue in the middle, and leave a blank area at the bottom of the paper.

The student wrote: "It is boring. I cannot feel anything. It is just a drawing with two colors." This may be less about the student's response to the painting and more about the response to the test. But, we may say this student responds nothing to his art making and has no idea of what he done both looking and conveying.

Over all, it seemed difficult for the 9th graders to create a poster, whether it was connected with the two stimulus paintings or not. It seemed hard for them to use the basic skills or to understand the principles of poster making, presumably because they had not studied poster making. By contrast, the 6th graders were asked to make crayon drawings, a medium that they were very used to.

The reason this particular task was invented was the desire to provoke the students into making more thoughtful and creative work. Posters are a different art form from the landscape and seascape oil paintings that were the stimuli and bridging that difference requires some critical thought. Posters differ from these paintings in that they typically use words, for instance, and are often intended to persuade the viewer about an issue. They need to use bolder colors and more striking elements than landscapes do. The task seems to be a good idea, in principle. Making this kind of adjustment could be a good challenge in an assessment because of the thought it requires. In this case, though, it seems to have been too difficult for most students.

There are two ways the teachers might have the task more manageable for 9th graders. One would be to choose stimulus works closer in content to the poster. They were about nature but were not about its pollution, especially not about protecting it from pollution. The other maneuver would be to write clearer instructions; for instance, advising the students that posters often use a few words and use the medium to direct for the viewer's attention to an issue.

In short, this was an interesting way to write a task that would address the ability of students to be thoughtful and creative. It also suggests interesting curriculum projects that would do this. But the difficulties that students experienced with it should have been picked up in the analysis of the pilot tests. Then the difficulty level could have been modified.

What Can We Learn from the First National Assessment?

There are two kinds of things we could learn from this first study attempting at national assessment. One is about what art teachers teach and students learn about art in Taiwan schools. The other is what we, as educators, can learn about doing this kind of large-scale but low stakes assessment.

One can make only some rather general statements about what students have learned about art from this assessment. One is that they have learned more about making works than about interpreting them or responding to them. A few of the students wrote perceptive comments about the artworks they were asked to respond to but the performance of the majority of students was rated below a good level. None of them was able to write a complete response and none was scored "excellent." This appears to be a reflection of what is taught in schools, in spite of what the national guidelines suggest and in spite of a marked tendency in recent years around the world to see art education as being about both interpretation and making.

Indeed, many art educators now see these two activities – responding and making - as mutually reinforcing. The idea is that when as students become more thoughtful and appreciative of the qualities of other artworks, they will become more thoughtful and creative in making their own. This combination of responding and making is a standard part of the contemporary artworld: artists usually study other works of art and use ideas from them in their own.

An important part of the trend in art education has been to emphasize the connection of art with culture, to help students understand some of the ways that artworks reflect the cultures in which they were created. The cross-cultural study of art has become a major influence on our understanding of artworks. However, there were no questions about in this first national assessment, in spite of the deliberate inclusion of two works for student response by current Taiwan artists. This presumably reflects the expectations of the teachers who wrote the items, which in turn reflect the common practices in schools.

In particular, one could note that there is little evidence that students are used to explaining their own artworks. They did better writing about the works of others than about their own, although they did neither very well. Explaining one's own artworks is an especially important part of learning in art because it helps students to see their own strengths and weaknesses and to identify ways in which their work can be improved or to get new ideas for making other works. And if teachers engage students' with the assessment of their works, explaining the criteria and discussing their application to works, the students will be still more enabled to make interesting work. This is the meaning of the common phrase that assessment is not something additional to the curriculum but is an important part of it.

On the other hand, the results suggest that most 6 grade students perform reasonably well in art making. Most can make drawings and paintings that have deliberate compositional structures and use color appropriately. In the sixth grade they generally reach adequate levels of skill. They are competent at all this, though not excellent. This presumably reflects the emphasis of the art curriculum.

There are many questions that could be answered only by examining the data in greater detail. It is unfortunate that the children's work has not been used for more detailed analysis and research purposes. For example, what is the range of ability at 6th or 9th grade to achieve expressiveness of feeling? What is the range of ability at either grade to connect the composition of a work with its meaning or to think about how the medium affects the qualities expressed? And do the students' scores on the four making criteria correlate with their scores on the explanation; that is, do children with better artwork also understand their art verbally? Do girls' works differ from boys' works in any systematic way? Does the quality of work vary with social class or region? And so on. All of these questions would be worth further research.

There is more to say about what we learned about making a national assessment. The first and most obvious thing is that the preparation of the assessment itself needs more time. This is especially true of the first and the last phase, the writing of the first draft of the assessment items and the scoring of the results. The difficulty level of the items needs to be more carefully monitored – I am referring to the poster-making exercise in ninth grade. It was based on a good idea and could have been very interesting if the pilot testing had brought about some adjustments. And certainly the criteria and the instructions all need to be written more clearly and completely to be closely related to each other. For example, it is opaque to score answers or works with criteria that students have not been informed about. The teachers need to work through all these issues in small groups in the first phase and in the pilot test phase. They could take several days with the pilot test results. Such an experience is for many teachers a powerful form of professional development because it requires articulating much that they otherwise find intuitive – and that they often change their mind about when they discuss them.

An interesting piece of research in this regard would be to interview the teachers who participated about what they learned from it and whether it changed their teaching. It would also be useful to ask them to re-score some of the same works to see whether they have changed their judgments significantly and how they explain them. How did they understand the criteria, which were very generally stated? And did they actually use them or sometimes follow their intuitions? And of course their opinions about how to improve the assessment would be useful. If there is to be another round of national assessment, it would be helpful to have a cadre of teachers who have thought about these issues carefully.

One could elaborate many more research questions. The overall conclusion is that this was a very useful and partially successful effort, better than the first attempt in 1977 in the US but one that could be improved if there were more time spent on its development. The data could be a source of considerable interest to researchers and the research could be helpful to art teachers throughout Taiwan. It could also be useful for national policy purposes. For example, it seems that the national guidelines are not always followed by teachers. Do the national guidelines need revision or do teachers need more in-service programs about them?

We hope that it will be possible one day to have a second round of this national assessment, and regular rounds after that. We believe that the basic purpose is very worthwhile: the establishment and maintenance of a data-base that tracks the changing health of art education in Taiwan. And the first experimental version shows how it can be done in Taiwan.

References

Eisner, E. W. (1999). The national assessment in the visual arts. *Arts Education Policy Review*, 100(6), 16-20.

內容大要

歷來視覺藝術教學評量在各國都一直存在著若干問題。本文從比較美國與我國在這些問題上所呈現的一些異同開始，以探討實施美術教育評量的本質與目的以及臺、美兩國在美術教育評量類型上的特徵。不同的評量目的會有不同的評量實施方式與略。一般而言在臺、美兩地的美術教育評量對照下，曾出現過的評量類型有高壓力與低壓力兩大類型。前者在臺灣最具傳統與代表的是各級學校或美術班的入學考試，後者則是班級教學中或結束時所實施的學習評量。臺灣與美國在這兩大類型的美術教育評量上並不盡然有相同的實施。在低壓力類型的評量中，臺灣剛完成一項美國也一直持續在進行的工作：全國性的學習成就評量。一般而言所有的美術教育評量的目的有三種：篩選入學特定美術課程的資格、改善課程發展和美術教學以及檢視一段時期內國家在美術教育上的進展狀況。

入學考試的評量是臺灣長期以來在美術教育上的一項傳統。從小學到大學都有不同的評量。不論其評量的內容或方式為何，所影響的並不是所有的學生而是具備美術天賦或是對學習美術有高度興趣的少數學生。在可以改善教學與課程發展的評量上則是以課堂內的評量為主，而且也是由個別的美術教師所主導與執行。它的特色是以教師個別的標準為主導、影響人數少、大都為非正式的評量活動。在美國因為這類評量會占據創作的時間因此老師們並不太常實施。至於臺灣則相對於其他學習領域而言，美術的學習評量是比較不被重視的。至於要改善學習的情況則需要教師在教學時有規則地安排學習活動、與學生討論評量標準並實際據以評量。這不但有助於改善教學也有助於學生創作更具思考的作品。雖然臺灣近年來所實施的課程改革中有明白列出此一概念，但並不能很明確地看出對實際的教學評量有何影響。傳統上用一般的評量標準以及以最後作品來評判學習仍然是臺灣最常見的方式。

歸咎其因約略有數項：職前訓練的課程不重視評量、不把評量視為課程的一部份、對美術學習與創造性評量的客觀性質疑、傳統上對評量的偏見、對評量目的的模糊、以及沒有適當的美術教育評量策略等。

臺灣在 2007 年所進行的，全國性中小學藝術與人文學習領域成就評量研究，是屬於第三種目的的評量。該評量的實施過程和結果是本文主要探討的焦點。該次評量在根源上是參照美國 NAEP 在 1998 年的架構與理論為基礎，並配合臺灣的課程規範及教育現況來進行。無論是實施過程、試題架構與題型、評分與資料分析等等都看到許多屬於臺灣的特殊情況。美國的 NAEP 藝術教育評量不但是長期的、有規劃的、與有系統進行的教育評量，在美術教育上雖然並非一次就達到完備的狀況與結果，但也都一直努力在研究、探討與改善中修正。因此臺灣有需要持續地實施這類型的評量。臺灣此次評量經過五個步驟的標準化後，在國小與國中都一樣地進行兩類題型的評量：選擇題型的美感反應測驗與結合鑑賞與創作的實作評量，但是施測的受試者不一樣。本文主要從實作評量的學生創作與其創作敘述來檢視與分析。整體而言該研究的顯現意義有兩項：中小學生的創作是優於其對本身作品的陳述；以及在未經指導下，受測者要從其他作品的閱讀與觀察中獲得創作的理念與想法似乎是困難的。這在某個程度上是反映出臺灣在小學與中學階段學習方向是著重在媒材與技法，而教學重點則忽略學生的思考與談論視覺學習經驗。最後從 NAEP 的經驗來分析，發現臺灣在這次的歷史創舉研究中所獲得的經驗有兩大重點：該評量反映出教室裡美術教師的教學與學生學習狀況，以及美術教育學者們在未來可以如何進行這類大尺標低壓力的美術教育評量。最後，也針對臺灣的美術教育發展從評量的層面提出可供思考的建議，以使該次評量能發揮更大的教育功能。

The Topic of History in the Story of Art Education in Taiwan

臺灣藝術教育發展歷程中的歷史議題

Arthur D. Efland

Professor Emeritus

The Department of Art Education

The Ohio State University, USA

摘 要

在這篇關於臺灣藝術教育的文章中，我並非要提供一個臺灣藝術教育發展的故事，而是想討論臺灣與美國的藝術教育發展上可能面臨哪些雷同的情況。這種平行的類似性質是從五個方向或特徵來進行比較：1. 外來文化的影響；2. 殖民主義；3. 文化挪用；4. 文化調適；以及5. 人口移居。本文也列舉了一些我們在嘗試詮釋歷史時必需相當注意與考量的面向或特性。此文的書寫是以我身為美國藝術教者的經驗以及美國藝術教育的特性，來進行陳述並提出：各個國家借用他國經驗時需要適當的轉化與修正，使其符合自身需求。

Abstract

The chapter reviews the various uses of assessment in Taiwan, distinguishing between those that are “high stakes” and “low stakes” and those that are large-scale and small-scale. Most of the chapter is an account of the recent, and first, national assessment in the Visual Arts in 2005 in Taiwan (a low-stakes and large-scale assessment). The processes of its construction and administration are reviewed and its structure discussed. Some of the results are presented, with examples. A discussion follows about what was learned about both art education in Taiwan and about constructing such an assessment. A number of follow-up research topics are suggested.

I am honored by the invitation to contribute to a volume dedicated to the history and philosophy of art education in Taiwan. I have one major difficulty with the request, namely that I know little or nothing about the subject. I have written about the history of art education in my own country, namely the United States, and even in this area where I have some expertise, there are many unanswered questions. In what follows I will say some things about the growth of art education in my country in the hope that you might see similarities or differences in the patterns of historical development. Let me start by listing some areas of comparison and contrast:

Outside cultural influences

Our countries were both influenced by cultural practices imported from outside of its borders while at the same time each of our countries retained certain native cultural practices from indigenous sources. American art education was imported largely from nineteenth century European sources

whereas Taiwan's early ideas about art and its teaching were influenced by the cultures of the Chinese mainland and Japan.

Colonialism

Our countries each went through a period of colonialism where we were under the control of other national powers. My country was once a series of thirteen colonies strung out along the Atlantic coast of the North American continent, ruled by the British monarchy whereas Taiwan was once ruled by Japan and in earlier times by the Emperor of China. Though colonial domination was oftentimes repressive it also established schooling patterns some of which have persisted into post-colonial times.

Cultural borrowing

A third similarity is found in a process I call cultural borrowing. In the 1830s my country began to recognize that it needed to establish schools. It needed schools that would educate people who came from many countries, giving them a common language. In addition, a number of Americans traveled to countries like Switzerland and Germany to learn about the practices of training teachers through the establishment of normal schools. Today, Taiwan sends young students abroad to the United States and Europe on similar missions.

Cultural adaptation

Though many of our educational practices were imported from other countries they had to undergo modification as they were applied to local needs. For example, in many European schools during the nineteenth century children learned to draw as a regular part of their schooling. The drawing methods were largely based on geometry using a method invented and made popular by the Swiss educator named Pestalozzi. For the most part North American public schools, did not introduce drawing in any serious way until the industrial revolution mandated the need for the subject, a process that became evident in the 1870s.

Migrations of people

Fifth, both of our countries have been influenced by migrations of people moving from one place of origin to another. The United States was mainly settled by European whites and African blacks whereas the history of modern Taiwan begins with the emigration of the Chiang Kai Shek government from the Chinese mainland when Taiwan was known as the island of Formosa.

Caveats Pertaining to Historical Interpretation

It is necessary to identify some of the errors that await us when we embark upon the interpretation of the past. The first is simply the difficulty in finding an objective interpretation of the past. While it might be the case that there is agreement on the existence of certain facts, what these facts may signify is likely to vary from one source to another. A second is what I will call the myth of progress while a third is the belief that the task of historical interpretation ends when we have uncovered the first time that something happens. For example, many school districts in the United States began to teach drawing before it was introduced into the schools of Boston, but the Boston example is historically of

great importance largely because other cities were influenced by the schooling practices that began in Boston.

The myth of historical objectivity

It is important to recognize that there is no such thing as an objective or unbiased account of the past. Any given particular historical account is likely to reflect the biases of the individual or the groups of individuals writing the history. In war it is the victor whose historical account is regarded as true. An example of this bias in American history is seen in the tendency to describe the origins of the nation with the Puritan settlers in New England when, in fact, Hispanic settlements antedated English settlements by more than a century in what is now the states of New Mexico, Arizona, California and Florida. As the story unfolded the English settlements assumed dominance and thus the major historical accounts were not only written in English but reflected the dominant influence of English culture and values. If Hispanic influence had been the dominant influence, the language of the United States would more than likely have been Spanish, or perhaps our linguistic practice would have become bilingual as in Canada where both French and English are spoken. Robert Hughes (1997) makes this point evident in the opening pages of his history of American Art.

The myth of the idea of progress

A second myth within history is that it is primarily a story of progress, that as each age is succeeded by another, we see a greater enlightenment in practice that this is brought about because we learn more about how children learn or how a curriculum could or should be organized. Of course there are times when this is true but often there are periods of relative stasis or decline. I recall how when I first attempted to interpret the teaching practices of the 1870s and 1880s, they seemed so backward as to be positively quaint when compared to the more advanced practices of the present. At a later time I began to see that each change in practice was not always for the better. What becomes clear is that in making sense of the past one has to look at the aims and practices in terms of the social context out of which those practices arose.

European Antecedants of Public Education in The United States

The American story is intended to be illustrative of the kinds of things that might appear in a history of art education but the story of art education in Taiwan will likely differ. What should become evident is the fact that educators in my country had to adapt the practices they found in use in other countries. Each country borrows from others but also adapts and modifies these lessons to fit its own needs.

In the United States Horace Mann is largely cited as the father of the common school movement. When he accepted the position of Secretary for the Massachusetts Board of Education in 1837, he felt that the common school was the mediating link between himself as a member of the small privileged minority that ruled Boston and the unlearned masses. He felt that the school, operating under the authority of the state was an instrument of universal enlightenment. To paraphrase his words the common school was the great balance wheel in the social machinery giving all persons an equal opportunity to achieve enlightenment. Mann was sometimes described as a crusader working to create a nation of literate and well-behaved citizens. But what sort of school was the common school? Mann

himself was educated in the Latin Grammar School of Boston, a school that was patterned after the English grammar schools that served the upper classes of England, but this was not the sort of school that Mann had in mind for the public schools.

Mann and his wife Mary traveled throughout Europe to learn first-hand of the methods used to advance common schooling methods quite at variance with the traditional means of the grammar and Latin schools used by the upper classes of England. He observed first hand the Prussian schools that he felt, could succeed in achieving a literate, moral, pious, industrial society.

Mann published a series of articles based on Peter Schmid's method of teaching drawing in his journal known as the Common School Journal. Other versions of drawing lessons influenced by Pestalozzi were brought to America by Joseph Neef and somewhat later by Hermann Krusi. These methods had one feature in common namely that drawing was seen as a way to improve the accuracy of perception and this accuracy relied upon a geometry comprised of straight and curved lines. Its advocates wanted to make it clear that drawing was not a form of artistic expression. For example, William Bentley Fowle called artistic drawing "fancy drawing" and in his view fancy drawing was not a subject that should be taught in the schools since it is "hardly subject to any fixed rules" (Efland, 1990, 74-89).

Industrial drawing and the British influence

With the coming of the Industrial Revolution the teaching of drawing began in earnest in the United States when the country went from being a rural handicraft economy largely dominated by agricultural production, to an industrial- urban one. In the era between the 1870s and the early 1900's the nation began to develop its heavy industries, but American exports faced stiff competition from European countries like France and England. This was particularly evident in the realm of textiles. American textiles could be produced more cheaply but they lacked the high fashion of French and English textile products. One way the challenge of international competition was met was through the introduction of the subject of drawing into the public schools. This occurred first in Massachusetts, a state where many textile mills were located. Massachusetts was the first state to mandate the teaching of drawing and to direct this process they appointed an English art master named Walter Smith. Smith devised a series of textbooks for use in public schools. He also served as the head of the first normal art school that was established to train art teachers. This art school had later become known as the Massachusetts College of Art.

Smith devised a system of drawing instruction for Massachusetts based on the copying of geometric forms as well as patterns based upon floral forms. He called it "industrial drawing" since the system was designed primarily for industrial application. Smith had a difficult time gaining acceptance for his ideas since his contemporaries saw this system as preparation "for employment in the constructive industries" (Efland, 1990, p. 113). In other words they saw it as a form of education designed for working class pupils. Schools were still thought to be the great equalizers in the social machinery as Mann had earlier described them, and so the idea of a school subject destined to place pupils in the working classes was met with resistance.

From Drawing to Art

The subject of drawing in its introductory phases was not thought of as art. In fact the idea that art could be taught was resisted either because it was deemed an educational luxury or because it was thought to require special in-born talents acquired at birth, talents that could not be acquired by learning. The story of the transition from the teaching of drawing to the teaching of art as a cultural study did not begin in the United States until there was a social class structure that would reproduce itself within educational practice.

American upper class culture was a social formation that took place in the latter decades of the nineteenth century when the economic largesse of numerous business men began to consolidate their social standing by founding museums, libraries and by the purchase of large private collections of art mostly from European sources. High culture was a commodity largely imported from Europe. By the 1890s the availability of art reproductions was also made possible by photo-mechanical means which enabled children to see the images of fine art that were previously available only in museums. As a result new practices arose in art education promoting schoolroom decoration and picture study so that American children could become exposed to images of high art bought and paid for by their social “betters” (Efland, 1990, pp. 145-146). The wealth of the period was often marked by ostentatious architectural display and for this reason was coined the “Gilded Age” by writers such as Mark Twain. This upper class opulence was also marked by the rise of philanthropy that endowed colleges, hospitals, museums, academies, schools, opera houses, libraries, and the like.

Progressivism

This so-called “Gilded Age” was also a time marked by political corruption and scandal. By contrast, the “Progressive Era” that followed in the years between the 1890s and the 1920s, was one committed to political reform. During this time a middle class had begun to develop in American life that was leery both of the business elite, sometimes called the “robber barons”, at one extreme and the populist political movements of farmers and blue collar laborers at the other. The progressives were avid modernizers. They believed in science, technology and especially education as the solution to society’s difficulties.

A movement known as Progressive Education arose in reaction to the prevalence of an educational formalism that had evolved in American schooling by the end of the nineteenth century. The dictionary definition of formalism is a “strict or excessive attention to or insistence on outward forms and customs as in art or religion.” (Websters New World Dictionary, 1964, p. 569). Though the movement had its antecedents in the educational activities of educational leaders such as Francis W. Parker and John Dewey, it was in the years following the First World War (1918 –1930) that the movement took root.

Middle class culture

By the 1920’s a new kind of culture arose in the United States, a largely urban culture of the middle class. It was a blend of such influences associated with modernism including Freudian ideas on the nature of repression as a factor in mental illness. A second was the appearance of expressionism as the dominant aesthetic in modern art. Expressionism appeared in the dance of Isadora Duncan and

Martha Graham, in the paintings of John Marin, and Georgia Okeefe. It also involved the rise of new forms of popular culture such as the cinema and jazz . Another was the rise of the artist as a cultural hero as opposed to the businessman. One sees reflections of these beliefs in Rugg & Shumaker's book *The Child-Centered School*:

To comprehend the significance of the child-centered schools, one would need indeed, to understand the attempts of the creative artist to break through the thick crust of imitation, superficiality and commercialism which bound the arts almost throughout the first three centuries of industrialism (Rugg & Shumaker, 1928, p.v.)

Creative Self-Expression

The child as artist

Embedded in the practices of creative self-expression was a group of ideas, one being that the child is an artist, a creative individual with a unique potential for development. The child as artist was adapted from modernist conceptions of individual artistry as a practice unrestrained by the rules and conventions of European art academies of the seventeenth and eighteenth centuries. Just as artists rebelled against the academic constraints placed upon their freedom in the nineteenth century, creative teachers began evolving new methods for teaching art early in the twentieth century, methods that would presumably allow the child's ideas to unfold freely, unfettered by demands for social conformity. They believed each child was born with special potentialities and that traditional schooling slowly crushed and destroyed these by rote learning and mechanical methods of teaching. The teaching of art was portrayed as one place in the school environment where the child would have the freedom to develop his or her individual talents and capacities for personal expression. When the teaching of art became synonymous with the teaching of self-expression the teaching of art became a strategy for the development of the middle class.

The idea of a developmental process

A second characteristic of creative self-expression is the idea that each child's development is a unique unfolding of innate tendencies. No two individuals are alike though they may share common attributes. Since no two individuals are alike the notion of an educational standard is a mathematical abstraction derived by a reductive process where the unique or idiosyncratic traits of individuals are systematically discounted in favor of standard traits. Creative self-expression began to appear in American schools during the 1920s when so called "scientific" techniques such as intelligence testing and cost-benefit management first made their appearance. Then, many progressive educators resisted the imposition of such mechanistic procedures in schooling and chose instead to emphasize the emotional, artistic, and creative aspects of human development -- what Margaret Naumberg in her book *The Child and the World* called "the most living and essential part of their natures".

The idea of expression

A third idea is that each individual's purpose is to express himself or herself, to realize his or her full individuality through creative work. "Every law, convention or rule of art that prevents self expression should be abolished" (Cowley, 1935, pp. 69-70). When self expression is thwarted either by a loss of

confidence or by the imposition of adult ideas, emotional or mental disturbance is likely to be the result (Efland, 1990, p. 235).

The middle class underwent expansion in American life in the years following World War I and again in the years following World War II. These periods of expansion were also ones accompanied by rapid economic growth. In both periods creative self-expression became a prominent doctrine in schools catering to the needs of this class. After World War I this occurred mainly in private schools that served the children of a well-educated middle class population, especially in the cities along the eastern seaboard.

In the era following World War II there was a second resurgence of interest in creative expression. This time it occurred mainly in the affluent suburbs surrounding the major cities rather than the cities themselves. It appeared in communities like Westport and New Canaan, Connecticut, in Evanston, Illinois, Shaker Heights, Ohio, and Pasadena, California. This time the prevailing influence on the practices of art education came from Lowenfeld and D'Amico. Lowenfeld's *Creative and Mental Growth* (1947) provided a psychology for the theory of creative expression while D'Amico's *Creative Teaching of Art* (1942) offered indications for practice.

The doctrines just mentioned that constituted creative self expression came into being when there was a major expansion in the size, educational level and influence of the middle class. A new consciousness began to develop that over time enabled large numbers of people to socially differentiate themselves from both genteel upper class culture, the culture of the Gilded Age, while also maintaining its separation from the working class. By contrast, schooling for the working class students stressed obedience to vested authority, punctuality, and cultural uniformity. The acquisition of subject matter competence was determined by standardized testing. Schools for middle class children stressed the development of individuality where each child was recognized for his or her unique abilities, interests and accomplishments. When these values prevailed the less formal procedures of creative self-expression began to meet with public acceptance as practices in schooling.

The Cold War Era

The affluence that followed in the wake of World War II came to an end as the Cold War intensified. I refer to the years between 1958 and 1965. Then the United States felt threatened by Soviet Russian space achievements (Efland, 1990, p. 237). It was not unusual to see many school districts cut their art and music programs and apply their resources to improve the teaching of science and math. The arts had to be defended if these fields were to continue to remain in the school. Two lines of argument made their appearance within art education.

The first was the art for creativity argument, the idea that art is important in the curriculum because it enables creative problem-solving skills to develop sooner than they might otherwise arise in subject fields where a considerable body of knowledge must first be present in one's thought before acts of creative activity might become evident. In the arts, so the argument went, creative activity could make its appearance at an early age since the mind can work directly with visual or auditory images without having to wait for the mastery of symbol systems. Once habits and dispositions of creative behavior have been acquired, these lessons might then transfer to other fields like the sciences. This was the

argument advanced by Viktor Lowenfeld who felt that the educational purpose for teaching art was to foster the development of creative abilities. He cited J. P. Guilford and others who, using psychometric measurements, noticed that the same creative traits seem to appear in all areas. (Lowenfeld, 1958).

The Cold War also precipitated a second reaction within art education. I will call this the discipline oriented argument that took the form of participation in a curriculum reform movement based on the structure of the disciplines. In his book *The Process of Education* (1960) Jerome Bruner contended that the heart of curriculum reform lies with the disciplines and that these can be represented in some intellectually honest form to students at all levels of instruction. Two years later Bruner's idea of the disciplines began having an impact on art education. Manuel Barkan began applying Bruner's idea of the disciplines to art. In his view "the key educational task is to give students an understanding of the fundamental structure of any subject we see fit to teach . . . [and that] when applied to the teaching of art this would mean that "there is a subject matter of the field of art, and it is important to teach it" (Barken, 1962, p. 13).

With these two arguments offered to defend the arts, a question that arises is why had the field of art education chosen to follow the path of the disciplines rather than the path to creativity? Why were Lowenfeld's ideas about creativity and self-expression not pursued more vigorously? Despite the fact that much of the doctoral research done under his guidance had focused on creativity, by 1965 the topic was virtually a dead issue . One answer might have been Lowenfeld's untimely death in the spring of 1960 but a second and more likely reason might have been the collapse of the Progressive Education Movement in the late 1950s which came about largely as a result of the Cold War and the fear of Soviet Communism.

Art and visual culture

In the last decades a new movement has appeared urging that the field of art education should lessen its traditional ties to drawing, painting, and the study of masterpieces and become instead the study of visual culture(Tavin, 2001; Duncum, 2002)¹ Visual culture refers to an all-encompassing category of cultural production that includes the various forms of popular culture, the folk traditions of art making, crafts, industrial, interior, package and graphic design, photography, commercial illustration, the entertainment media including cinema, television, and their electronic extensions via the computer and the internet. It includes the design of built environments in public spaces such as theme parks, mega-churches, fast food restaurants, shopping malls and electronic games. It also includes the processes and products of artists that comprise the art world. All of these serve as potent sources of visual imagery -- an aggregate of stuff that embodies a record of changes taking place within American society and culture. Knowledge of these changes and transformations will help individuals develop awareness of the social forces at work in their culture. In addition, visual cultural studies also place a strong emphasis on topics advocating social reform. This was seen in the theme of the 2010 NAEA annual conference in 2010 namely "Art Education and Social Justice".

¹ For opposing views on the topic of visual cultural studies see Dorn, C. (2003). *Sociology and the ends of arts education*. *Arts education policy review*, 104 (5), 3-13. and Smith, P.J. (2003). *Visual culture studies versus art education*. *Arts education policy review*, 104 (4), pp 3-8.

References

- Barkan, M. (1962). Transition in art education: Changing conceptions of curriculum and theory. *Art Education*, 15(7), 12-18.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cowley, M. (1935). *Exiles return*. New York: Viking Press.
- D'Amico, V. (1942). *Creative teaching of art*. Scranton PA. International Textbook Co.
- Duncum, P. (2002). "Theorizing everyday aesthetic experience with contemporary visual culture." *Visual Arts Research*, 28(2), 4-15.
- Efland, A. (1990). *A history of art education. Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Hughes, R. (1997). *American visions: The epic history of art in America*. New York: Alfred A. Knopf.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- Lowenfeld, V. (1958). *Current research on creativity*. NEA Journal, 47, 538-540.
- Naumberg, M. (1928). *The child and the world*. New York: Harcourt Brace & Co.
- Rugg, H. & Shumaker, A. (1928). *The child centered school*. New York: World Book Co.
- Tavin, K. (2001). Swimming up-stream in the jean pool: Developing a pedagogy towards critical citizenship in visual culture. *Journal of Social Theory in Art Education*, 21, 129-158.

內容大要

本文以作者長年對美國藝術教育發展的研究為基礎，對臺灣的藝術教育發展提出若干建言。臺灣與美國過去皆曾借用其他國家藝術教育領域的學理以發展自身的藝術教育。文章主要以 1. 外來文化的影響；2. 殖民主義；3. 文化挪用；4. 文化調適；以及 5. 人口移居。這五個層面進行比較，並得出為使外來觀念與理論能符合自身的情況與需求和教育目的，而進行理念的修正與轉化乃是必要的過程與必然的手段。

臺灣與美國第一個相似狀況是兩地均受到外來文化的影響。例如：臺灣的歷史發展深受中國大陸與日本殖民等不同文化的衝擊與影響。第二類似點是臺灣與美國都歷經一段受他國權力宰制的殖民時期。第三點則為文化挪用現象；這兩個國家在建立學校制度時均大量地或廣泛地吸取各國的典章、制度與經驗。例如，臺灣大量選送或是開放留學生到國外學習再回國服務就是一個類似的作法。另一個類似的發展過程則為文化調適。這是基於在地的需求而調整或修正學自他國的經驗。例如，歐洲的美術教學內容與方法比美國早期更為嚴謹而成為美國當時所借鏡的來源。美國要一直到工業革命後，基於實際的需求才在公立學校的課程中認真思考學習素描的必要性。此外，臺灣與美國也都曾受外來移民的影響。

凡是以歷史的角度看事情必然反映出特定群體的力量與影響力。從美國公立教育開始之前的歐洲美術教育與美國的歷史發展看，宰制的文化與價值觀是歷史中影響的主因。發展過程中如果有所變異，其後的整體社會與文化乃至於語言都將會有不一樣的面貌。因此，本文乃一路從 1837 年美國最早在麻薩諸塞州的教育局與學校裡教學素描，並指派來自英國的美術教師 Smith，開始檢視美國在學校美術教育上的發展。Smith 也負責後來成為麻州藝術學院的師範學校並培育美術教師。在此工業革命時期美國社會經濟由農產品轉化到工業城鎮的經濟。此一公立學校中教導素描乃是為了提升國家的國際競爭能力。之後的 [吉爾德](Gilded) 時代，代表上層社會文化的高級文化宰制了整個歐洲並輸入到美國。一些菁英文化的產業與社會行為涵蓋及於美術館及由攝影技術帶來的複製作品的印製，使得學生能一親往昔只存放於美術館的美術作品芳澤。這使得美國的學童能有更好的機會於教室裡觀賞與研究圖片。緊接著的進步主義時期是政治因素為主因的改革時代。因中產階級興起，其社會信念的不同連帶地對學校教育與美術教育有不同的主張。Parker 和 Dewey 的主張乃是此一時期的思想根源。美國因此也產生一股所謂的中產階級文化。其中把藝術家視為文化的英雄以及兒童是天生藝術家這兩個特徵，對學校藝術教育有深刻地影響。其於美術教育發展上的特質有：兒童是天生藝術家、內在天生特質的發展過程、個體的創作在於自我表現。上世紀 20 年代之後藝術教育充斥著創造性的自我表現主義，這乃是這股文化下的產物。

緊接著的是二次大戰後的冷戰時期。各個學校開始緊縮藝術與音樂的課程而努力改善科學與數學的教學。藝術因此呈現兩種聲音：藝術是為創造力以及藝術是一種學科來為保存於課程中而奮鬥。這導致一個質疑：為什麼我們要緊隨學科取向的途徑而不是創造力的想法而視美術為一種教育的領域？1965 年之後爭議逐漸消聲匿跡。

最近的數十年在美術教育所出現的思潮是，要以探討視覺文化取代減少對傳統上素描、繪畫等偉大作品的學習。經由對所有視覺意象的學習以認識理解影像中所涵融的社會文化變遷。學得這種改變的知識將有助於個體察覺到其文化中作品裡所具現的社會力量。當然社會改革的主題也在美術教育中被強力凸顯。

百年來臺灣小學視覺藝術師資養成教育之發展

Evolution of Elementary School Art Teachers' Pre-service Training Programs in Taiwan

黃冬富

國立屏東教育大學視覺藝術學系(所)教授

摘要

日治時期雖然開啟臺灣美術發展的新里程，而且從中小學以至師範學校都有圖畫和手工課程，但皆屬普通教育之性質；戰後臺灣的專業美勞教育，才由師範校院的美勞師資養成教育開其端緒。在小學師資養成部分，戰後初期臺灣省政府教育廳先後於臺中、臺北、臺南三所師範學校設立藝師科，開國民學校美勞師資養成之端緒。到了1960年代，全臺各師範學校先後改制為五年制師專國校師資科，於第四、五學年增加分組選修課程，其中設有美勞組，1970年新竹師專奉核定成立全臺惟一的師專美勞科，施行科班的國小美勞師資之養成教育。

1987年全臺九所師專同時改制為師範學院，各師院初等教育學系設有美勞組，重視博雅教育；其後各校陸續設立美勞教育學系，並因應師資培育多元化的時代變革而逐漸轉型。

本文針對近百年來臺灣國小美勞師資養成體制之流變，以及課程、師資、教學，以至於培育成果等層面進行梳理和析探。

Abstract

Japanese colonialism started a new era in the arts in Taiwan by establishing drawing and crafting curricula as a component of general education in elementary, secondary, and normal schools. However, professional art education was not started until after World War II, when normal schools established education programs to train art teachers. The education office of the Taiwan Provincial Government established the pre-service art teachers' training programs in the normal schools of Taichung, Taipei, and Tainan. In 1960s, normal schools in Taiwan were converted to five-year schools to train elementary school teachers. Those colleges provided selective programs for fourth- and fifth-year students. In 1970, Hsin-Chu Normal School was permitted to establish Taiwan's only arts and crafts department, intended to train elementary school teachers.

In 1987, all nine normal schools in Taiwan were converted to normal colleges. Every normal college established an arts and crafts program under its department of early education, based on the ideas of all-around education. Afterwards, those colleges started created departments of arts and crafts education.

This article analyzes the evolution of pre-service training programs for elementary schools' arts and crafts teachers in Taiwan since the era of Japanese colonialism, focusing on its curricula, faculty, teaching, and educational outcomes.

壹、前言

文化藝術的發展，宛如生命的延續。由古迄今，纂相傳承取捨，點點滴滴之匯聚，逐漸累積構成豐富壯觀的文化傳統基業。雖然各個時期都有微妙的變革差異，但是檢視其間各個環節，則又莫不呈現出因果相循、環環相扣的微妙關聯。歷史不但記載了先人創造文化的努力過程之前因後果，也提供後人不少的舊經驗之成敗借鑑。文化如此，藝術如此，藝術教育也同樣毫無例外。質言之，對於往昔歷史發展的理解，必有助於思索當前所面臨之問題，正所謂「鑑往知來」是也。

師資培育堪稱「教育之母」，蓋因沒有優質的師資，就沒有優質的教學。回顧中外教育史，自從學校教育蓬勃發展以來，各種教育新里程的展開，均以師資培育為主要著力點。從我國藝術教育史的層面而論，清末西藝思潮衝擊之下，新式圖畫、手工教育的肇始，也以南京的兩江優級師範學堂圖畫手工選科（1906-1910年）開其先河，臺灣的藝術教育史亦然。

臺灣的學校教育肇始於日治時期，臺灣的初等教育機構各時期之名稱頗不一致：日治時期在「日臺分學」的政策下，日籍子弟就學的初等教育機構為「小學校」，台籍子弟就學的則稱為「公學校」；戰後初期國民政府稱初等教育學校為國民學校（簡稱「國校」）；1968年全台開始施行九年國教以後，改稱為國民小學（簡稱「國小」）。為行文之方便起見，本文擬以「小學」統稱之。本文擬針對臺灣的小學視覺藝術師資之養成教育進行歷史回顧和梳理。

貳、日治時期的圖畫、手工課程與教學（1907～1945年）

臺灣實施學校一般美術教育，開始於日治時期的師範教育。1902（明治35）年七月，臺灣總督府修改國語學校規則，規定師範部設甲、乙兩科，甲科以培養日籍教諭為主旨，乙科則以培養台籍訓導為目的。其中甲、乙兩科之課程中都增列了習字圖畫科，教學內容分別是：甲科第一學年為楷、行、草及臨畫、寫生，第二學年為臨畫、寫生；乙科之課程內容為第一學年楷、行、草、臨畫、寫生，第二學年增加寫生畫，第三學年與第二學年同。教學時數方面：甲科第一學年每週二小時，第二學年則為一小時；乙科第一學年、第二學年分別為二小時，第三學年為一小時。故此時期的師範教育中已列有圖畫科，但並非單獨成立之科目，是與習字同為一學科。至1910（明治43）年，將習字圖畫科改為圖畫手工科，第一學期、第二學期每週上課時四小時，課程內容為黑板畫、手工理論及實習。公學師範部甲科之課程中也列入圖畫手工科，課程內容與小學師範部相同，但上課時數為第一學期每週三小時，第二學期每週四小時；乙科之課程則將圖畫與手工單獨成科，共四個學年，圖畫科每週上課一小時，手工科則自第三學年才開始，每週上課二小時，第四學年則為四小時，課程內容分別是圖畫科為圖畫、寫生及第四學年的黑板畫，手工科則是理論與實習（林曼麗，2000）。具體而言到了1910年師範學校的圖畫、手工課程才獨立成科。不過當時尚無有關「圖畫教授法」之相關內容。到了1919（大正8）年三月，總督府頒布的師範學校規則中第十二條，則明載圖畫課之要旨：

在圖畫方面，除了對物體要作精密觀察，培養正確及自由之繪圖能力外，尚需了解公學校的圖畫教授方法以及研究趨向，培養審美觀念。以上為圖畫要旨。其中，寫生畫為主要的，而臨畫及考察畫為基礎，另外學習幾何畫，並學習教授方法。
（引自楊孟哲，1999：52-53）

其中不但對圖畫課的培育目的有明確說明之外，也強調以「寫生」為主，而且還規範到「圖畫教授法」之部分，已然從師資培育的觀點來規劃圖畫教學的目的，讓臺灣的師範學校圖畫教育邁入新里程。

日治時期臺北、臺南、臺中、新竹和屏東等地先後設有師範學校。當時這些師範學校的圖畫、手工教師均為日籍，大部分出身於日本科班美術教育體系，素質甚高。如北師的森川清、石川欽一郎、安東豐作、江間常吉、田村美壽、小原整等，南師的山村伊作、山本磯一、名島貢、萬田淳等，中師的進藤常雄，竹中正義等，其中以兩度任教於北師的石川欽一郎最富盛名。

北師的石川欽一郎為台展洋畫部評審委員，擅長英國式並略帶日本南畫趣味的透明水彩，他除了正課認真教導素描和寫生之外，更常利用星期假日帶著學生到學校附近或臺北近郊寫生，一方面示範，另一方面也隨機指導學生作畫。他改變長久以來的臨仿教學，積極培養學生自然的觀察能力，學生們在他的指導，揹著畫具，走出戶外，用自己的眼睛捕捉自己鄉土的風物景緻，蔚為風氣¹。此外也指導學生組成「學生寫生會」（1924）「臺灣水彩畫會」（1924）等。北師學生在他的指導下，西畫人才輩出，如有名的陳澄波、廖繼春、郭柏川、陳植棋、李澤藩、王白淵、李梅樹、李石樵、葉火城、楊啟東等人都是他的學生，在日治時期台籍洋畫家裡面占有極為可觀之分量，而且也有不少日後成為日治末期以及戰後初期臺灣各級學校優質的美術教師。

在當時殖民政權的統治下，本島弟子的升學制度受到的限制很多，台民能與日人競爭而考取中、高等學校的極少，只有師範學校和職業學校以及醫學校等較無限制，故一般中下層子弟報考者極多。加以師範畢業之出路一律為公學校「訓導」，在正課能保持過關標準之餘，不少師範生也把多餘的時間轉注於音樂、美術等藝能科目之上，不但能夠習得一技之長而受到重視，也可藉以調劑身心，提升社會地位。職是之故，這些師範學校所實施的圖畫課程，雖非正規的科班訓練，然而許多日後的臺灣前輩藝術家，卻出身於師範學校。

日治時期雖然開啟臺灣美術發展之新里程，而且從中小學以至師範學校都有圖畫和手工課程，但是均屬一般美術教育性質，直到戰後初期才由師範學的美（藝）術師範科開啟臺灣的視覺藝術師資養成教育之專業教育的端緒。

依照臺灣各級學校之慣例，多以校友畢業時間點的民國紀年而稱其級別，如 1947 年入學而於 1950 年（民國 39 年）畢業的第一屆北師藝師科校友，稱之為 39 級。以下在提到各校畢業校友之級別時，擬採用如是之稱呼方式。

參、戰後初期的師範學校藝師科（1946～1963 年）

戰後初期國民政府於 1946 年在省立臺中師範學校（簡稱中師，國立臺中教育大學前身）成立全台最早的美術師範科，繼之則為 1947 年成立的臺灣省立師範學院（國立臺灣師範大學前身）四年制勞作圖畫專修科（在學三年，實習一年，合計四年），以及省立臺北師範學校藝術師範科（簡稱藝師科），再之則為 1950 年成立臺南師範學校（簡稱南師，國立臺南大學前身）的藝術師範科，堪稱臺灣最早期的專業美術教育兼師資養成教育。其中臺灣省立師範學院屬中等師資之培育，不在本文範圍之內，以下依成立時間

¹ 有關石川欽一郎之教學風格參見：林有得（1996）。石川欽一郎老師與母校之美術教育，滋蘭集—北師臺日週年紀念文集（50-56）。臺北：國立臺北師範學院。暨蕭瓊瑞等（2009）。臺灣美術史綱。臺北：藝術家出版社。

之先後，回顧臺中、臺北、臺南三所師範學校的藝師科的成立概況：

一、臺中、臺北和臺南師範藝師科之設立始末

（一）臺中師範美術師範科（1946～1949年）

1945年十二月，臺灣光復之初，臺中師範改為「省立臺中師範學校」，開辦三年制普通科，招收初中（國民中學之前身）、初職畢業生，並由臺灣省行政長官公署教育處（臺灣省政府教育廳之前身）派薛健吾先生為中師校長。翌年（1946）七月，於普通師範科裡面，各招收三年制音樂師範科及三年制美術師範科各一班。音樂科男女合班上課，美術科則清一色盡屬男生。普通師範科入學之學科考試共分國文、數學、社會科學、自然科學等四科，不過音樂師範科和美術師範科不考數學而加考術科：前者考視唱，後者考素描。據筆者訪談該屆美術師範科校友黃登堂先生，當年素描考題是用鉛筆現場畫自己的手²。通過筆試之後，必須再參加複試：先通過體格檢查和體力測驗，然後才參加口試。當時口試由薛校長親自主持，由於光復之初學生多聽不懂國語，因此往往需透過兩位年輕的校長室秘書協助翻譯（李園會，1996）。

1946年七月所招收的中師美術師範科，錄取四十人左右，報考人數大約三倍。到了剛升上二年級開學之初，尚有學生三十多人；不過修業三年屆滿畢業之際，卻僅剩黃登堂等23人（李園會等，1993）。其人數減少之真正原因，由於文獻不足，尚不得其解。尤其令人感到困惑的是，該美術師範科僅招生一屆之後隨即停招，與美術師範科同時設立的音樂師範科也同樣僅招收一屆。值得注意的是，在中師停招美術師範科和音樂師範科的1947年之同時，省立臺北師範卻增設藝術師範科和體育師範科，翌（1948）年更增設音樂師範科。

（二）臺北師範藝術師範科（1947～1963年）

依照1947年10月5日北師所編印的《臺灣省立臺北師範學校一覽表》的〈學籍編制〉欄所載，藝術師範科的入學資格為「初中畢業或具有同等學力」，三年制普通師範科則刪除「同等學力」一項，顯見藝術師科之報考資格比起三年制普通科較為放寬一些。不過依照該年入學的39級藝師科校友劉振源之回憶表示，實際上第一屆藝師科同學卻全部由職校畢業後所報考的：

我會報考藝術科的原因是校方不知根據什麼規定，由職業學校來的考生只能報考藝術科，不得報考普通科。普通科是專收由（初級）中學來報考的學生，所以我們這一屆的藝術科學生，全部都是由職校來的學生³。

上述之說法，經筆者電話訪談與劉氏同屆的李育亭也得到證實。不過第二年（1948）以後藝師科之報考資格則放寬至初中、初職以及同等學力者均可報考，不再有前述之限制。其次，在戰後初期，大家對於「藝術師範科」的宗旨和屬性並不清楚，因此第一屆招生也有不少想學音樂的考生前往報考，據劉振源回憶：

對藝術科的名稱，我班上發生一個插曲，雖然報名藝術科，但是究竟要學音樂或美術未弄清楚，於是我們班上（甲班）30個同學裡幾乎有一半是對音樂有興趣而進來的，後來遲一年後設立音樂科時，其中有幾位同學寧願慢一年而轉科去念音

2 據筆者2003年6月30日電話訪問及7月30日親自訪談當年中師美術師範科畢業校友黃登堂先生所言。

3 引自劉振源於2008年7月31日回覆筆者之信函。

樂科（例如〈三輪車跑得快〉的作者陳石松，及榮星合唱團指揮林福裕等）⁴。

比較特殊的是，第一屆的藝師科入學考試，初試除了國語文、數學、社會、自然等學科之外，並未加考術科⁵；複試則為口試。或許這也是導致考生對於藝師科屬性產生誤解的原因之一。從第二屆（1948）開始，藝師科招生考試才加考鉛筆素描。初期的鉛筆素描考試，多以圓柱、角錐、圓錐等石膏幾何模型為考題⁶，幾屆以後又加考水彩畫術科⁷。由於戰後初期學習美術並不熱門，因此藝師科之報考競爭，比起普師科較為容易。第一屆大約四比一的錄取比率，第二屆也大致如此⁸。這種情形，可能與當時小學升學主義下補習風氣之盛行，包辦國語和算術等升學考科的級任老師才有補習機會之功利價值觀有所關聯。

1948年臺灣省政府教育廳陳報教育部，以省立臺北師範學校為全省師範之示範學校⁹，此外戰後省立北師第一任校長唐守謙主張師範分科之積極態度（洪文彬，1985），或許與當年省立北師能取代中師而承辦藝師、音樂甚至體育等藝能專業教育之原因不無關聯。

北師藝師科雖比中師晚一年招生，但是第一屆即招收兩班，而且前後招收過十四屆，直到普師科改制為師範專科（簡稱師專）為止。在北師成立藝師科的三年之後，位於南臺灣的省立臺南師範也奉准成立藝師科。

（三）臺南師範藝術師範科（1950～1958年）

1950年7月，臺南師範奉臺灣省政府教育廳核定，於原有的三年制普通師範科裡面增設幼稚師範科、藝術師範科（簡稱「藝師科」）、體育師範科各一班，招收初中畢業生施以三年的美勞師資養成教育。

普通師範入學分成兩個階段，第一階段學科考試包括國文、數學、社會學科、自然學科等，此外藝師科還需要加考術科。基本上，藝師科的術科多考鉛筆素描，其中第一屆考題為靜物寫生（黃寤蘭，1998）；第三屆則以「走」為題，讓考生以鉛筆畫自由發揮¹⁰，顯然題型頗有變化。戰後初期台籍考生的國語普遍還不太靈光，由於「走」字與台語「跑」字的發音有些相近，因此也有考生畫成跑步狀，傳為當年入學考試之趣談。

通過第一階段測驗之後，必須再參加複試。複試包括體格檢查和口試。據南師42級（第一屆）藝師科校友黃火木之追憶，當時有二千餘人報考藝師科，但僅錄取了男生36人、女生8人，共44人（1953年畢業時只剩40人）（黃火木，2005）。如果報考人數以二千人計算，則錄取率為4.55%，入學競爭無疑非常激烈。然而，對於前述臺中、臺北兩所師範學校藝師科之招生錄取率，顯然落差甚大，筆者訪談南師藝師科第一屆校友林國治以及第三屆校友潘元石，據兩人之回憶，當年藝師科之錄取率，大約在3到4人之間錄取1人¹¹，因此二千餘人之說法，可能是指該屆報考臺南師範之總人數的誤植所致。南師藝師科前

4 同註3。

5 同註3。

6 據北師藝師科40級校友丁占鰲於2008年8月12日回覆筆者之信函所憶。並參考蔡敏雄（2007）。吳隆榮繪畫風格演變之研究。國立臺北教育大學藝術學系教學碩士論文。

7 1955年8月北師教務處所編《教務章則彙編》裡面已明訂藝師科入學之術科考素描畫（鉛筆畫）和水彩畫。但是1954年入學的黃照芳在入學考試時已考鉛筆素描和水彩畫。

8 前揭劉振源、丁占鰲之信函。

9 詳見省立臺北師範專科編（1985）。校史編年，載於省立臺北師範專科編，北師四十年（25）。臺北：省立臺北師範專科學校。

10 據筆者2007年元月2日電話訪問南師藝師科四四級第三屆畢業校友許懷賜時許氏之追憶。

11 筆者於2006年底訪談林國治於嘉義市林宅，2007年年初訪談潘元石於奇美博物館。

後共招生六屆，比起北師藝師科提早 5 年停招，卻開南臺灣的學校專業美術教育之先河。

二、課程之發展

(一) 師範學校時期

光復之初期由於對祖國文化回歸的考量，日治時期的臺灣經驗並未受到重視與延續。1946 年六月臺灣舉行第一屆「全省教育行政會議」，決議舉凡一切教育內容，「應一體遵行國民政府教育部於 1942 年十月所頒布的『第三次修訂課程標準』，以求兩地學生程度的一致」（王麗姿，1991：96）。是以光復初期臺灣的師範課程結構，主要參考 1942 年教育部所頒行之師範課程結構，再參照本省實際情形而修訂。然而中師美術師範科成立之際，教育部以及臺灣省長官公署教育處尚未正式明文頒布通用於臺灣省的「藝術師範科教學科目及每週教學時數表」，因此中師的美術師範科之課程應出自該校臨時草擬之後，陳報臺灣省教育處（廳）核定的急就章，因而顯得頗為粗糙又保守。以下依照戰後臺灣的師範學校時期藝師科課程之變革，分成四期進行分析。此外為求一目了然，特將從師範學校到師範專科時期的藝師科美勞專門課程彙整成表 1 以資參照。

1. 第一期（1946 年入學）

基本上中師美術師範科視覺藝術之相關必修專門科目只有「美術」和「農藝、工藝」兩科，三個學年之間，每學期各安排 2 小時/週，如再加上選修部分：第二學年美術上、下學期各 3 小時/週，第三學年上、下學期勞作（含農、工藝及家事）各 3 小時/週。合計美術和勞作（含農、工藝及家事）各 18 小時，總計 36 小時。雖然比起普通師範生（三年間美術 8 小時，農、工藝及實習 13 小時）多了一些時數¹²，但是以今日之觀點看來，似乎非常不像專業美術教育之課程。

就時數比例層面而論，中師美術師範科的美勞相關課程僅占總時數比例的 18.3%，而且科目也只有美術和勞作兩科而未作細分，其中也未包含美勞科教材教法在內，如是之課程設計，對於有志於美術領域之專精發展的甚至於希望在兒童美術教育方面有較高的指導素養的學生而言，顯然頗為不足。推其原因，或者基於光復初期教師編制不高，美術專任師資之需求有限，因而仍以兼顧其包班制能力之養成為優先考量所致。

據筆者訪談該班校友黃登堂先生時提到，當時中師的美術師範科之美術課係由廖繼春、林之助、陳夏雨三位老師輪流授課。雖然科目未作細分，但是美術課之教學內容則已涵蓋了素描、水彩、圖案、雕塑等各種材質表現之學習¹³。

雖然其課程結構之過於保守，限制了中師美術師範科學生在美術方面的深入學習之機會，然而其美術師資之優勢則卻為其他師範學校之所不及。

2. 第二期（1947～51 年入學）

教育部中教司雖然曾於 1947 年 9 月頒布「藝術師範科教學科目及各學期每週教學時數表」，然而由於戰後初期本省情形較為特殊，因此實際上並未遵照部頒之課程標準實施，檢視 1946 年成立的臺中師範藝師科以及 1947 年成立的臺北師範藝師科的初期課程，都與當時之部頒課程頗有出入。據教育部 1947 年

12 詳見黃冬富（2004）。臺灣最早的美術師範養成教育－臺中師範美術師範科（1946-1949）。美育，137，90-96。

13 同註 2。

9月20日所頒布的「藝術師範科教學科目及各學期每週教學時數表」所示，三年制藝術師範科美勞專門必修科目有勞作16小時（各學期每週教學時數合計），素描16小時，國畫8小時，水彩8小時，圖案3小時，透視學2小時，色彩學2小時，共計55小時，占總課程比例26%。不過，據1947年10月15日北師印製的〈臺灣省立臺北師範學校一覽表〉其中「教學科目及每週教學時數表」項目所顯示，北師藝師科創科之際，其美勞專門課程卻只有美術52小時和農工藝與實習34小時兩科，合計86小時，占總課程比例的36.6%（詳見表1）。

具體地說，北師藝師科初創之際，與早一年成立的中師美術師範科一樣，美勞專門課程雖然簡化成「美術」和「農工藝及實習」兩科，而不同於當時施行於內地師範學校三年制藝師科的七種細分科目之部頒課程，然而在美勞專門課程授課時數之合計卻為部頒課程的1.56倍之多。尤其「農工藝及實習」一科，超過部頒「勞作」時數之兩倍以上，該科基本上呼應1942年和1948年部頒國小美勞課程標準中勞作課包含工藝、農事、家事三個領域所作之規劃，其時數分量之重，與本島戰後初期經濟尚待復甦，在農業社會的生產結構下，以生活實用的生產教育之重視有關。其次，「美術」一科並未做細分，但是每一個星期7至12小時的美術課，實際授課內容卻包含了素描、水彩、圖案、藝術概論、國畫等類別¹⁴。推其原委，可能基於戰後初期中等以上學校美術師資之欠缺，因此在中師、北師藝師科創科之際，美勞教師之編制有限，在專門課程內容上給予任課教師較大彈性空間的一時權宜措施。

當時三年制普師科的二、三年級共有10學分選修科目，成分三組：「甲組」科目有「社會教育」、「教育輔導」、「地方行政」、「地方建設」，各科教學期限為一學期。「乙組」科目為「美術」（第二學年實施，每週2小時）、「勞作」（第三學年實施，每週3小時）；「丙組」科目為「音樂」、「體育」，各科教學期限為一年。各校可視地方情形設置選修科目一組或三組。學生必須選修一組科目，中途不得變更組別（臺灣省政府教育廳編，1987）。相形之下，藝師科則全部屬必修課程，完全沒有選修空間。這種缺乏自由選修的制式課程結構，基本上貫串於戰後初期各階段的師範藝師科課程結構之中，這種制式課程，多少限制了學校特色的發揮。

其次，相較於三年制普師科而論，三年制藝師科課程免修「數學」、「衛生」、「教育行政」、「測驗與統計」、「地方自治」、「農村經濟及合作」以及「選修科目」等，此外也減少大部分學科之時數。除了「美術」、「農工藝及實習」兩科專門課程時數大量增加之外，只有「教育通論」和「英文選修」時數略多於普師科。如是之課程規劃，顯然並未考慮到藝師科學生畢業之後不無可能會面臨到被分配為包班制級任老師之情形，也不太考慮到其將來參與學校行政之可能性，完全只著眼於有別於普師科的美勞專長之加強。此外，「國文國語」一科，普師科有36小時，占所有科目的第一位；藝師科有30小時，僅次於「美術」和「農工藝及實習」兩科而第三位，反映出戰後初期臺灣積極推行國語，實施祖國化教育之潮流趨勢。

3. 第三期（1952～54年入學）

1952年年底教育部重新修訂的三年制師範學校藝師科課程，其頒布之時間點在中央政府遷台的兩年以後，因此主要係針對北師、南師兩所藝師科而設計。其中美勞專門課程細分為：素描、國畫、水彩、圖案、

¹⁴ 據省立臺北師範1947年10月5日印行之《臺灣省立臺北師範學校一覽表》中「現任教職員一覽」欄所載，當時美術教師朱鳴岡擔任學科有西畫、藝術概論、美術，楊起煙任教圖案和工藝。此外筆者2008年3月30日以電話訪談第一屆北師藝師科校友李育亭，也證實如是說法。

美學、色彩學、美術史、透視學、工藝概論、藝術概論、圖畫教材教法、勞作教材教法、工藝（木、金、藤、土、紙、化工）、農藝、家事等 20 科，各學期每週教學時數合計 99 小時，占總時數的 48.5%。不但分科趨於精緻化，而且時數也為之大幅度增加。

在 20 個美勞相關科目當中，勞作領域有 30 小時，美術領域 69 小時，顯示出仍以美術為主流。勞作部分主軸擺在木、金、藤、土、紙、化工等各種不同材質生活技藝之實際操作的手工藝，至於農藝和家事則都縮減至各 2 小時。此外，美術領域以 28 小時的素描所占之分量為最重，其次則為 12 小時的水彩，至於國畫和圖案合佔 8 小時則並列為第三。這種重視素描、水彩之課程設計，是近代學校專業美術教育的基本導向。尤其難得的是，其中還包括圖畫教材教法、勞作教材教法等美勞教育課程，美術史、美學等重要專門學科，以及色彩學、透視學等實用基礎課程。尤其值得注意的是，北師教務處 1955 年第一學期的《教務章則》已明文規定，「藝術科教材教法」為藝術師範科畢業考必考科目之一¹⁵，更顯示出對於圖畫、勞作教材教法之重視。比起前期課程，以至於 1947 年之部頒課程，其精緻度和嚴謹度實不可同日而語，而且時數之數量也有明顯的增加。

4. 第四期（1955～60 年入學）

1955 年 8 月，教育部再度修訂頒布新的藝師科課程表，將圖畫、勞作兩科教材教法（原各 2 小時）統整為「美勞科教材教法」（6 小時），時數也有略增。從藝術教育之層面而論，這是更為積極的作法。不過卻刪除了美術史、美學、色彩學等重要科目，美勞專門課程總時數縮減為 79 小時，占全數時數的 36.6%，比第二期調降了 1/5 的時數，在專門課程的完整性方面不無缺憾，其原委究竟如何考量，實在令人費解。

值得注意的是，當時體師科課程裡面有「解剖生理」一科（開在二年級上、下學期每週各 2 小時），教的是人體解剖學，對於學習美術的基礎訓練本是非常重要的學科，藝師科卻無此課程。尤其北師當年生物標本陳列室中藏有一具日治時期由日本贈送的真體人的骨骼標本，以及另一具紙漿材質敷貼精緻的人體皮下肌、腱及器官的解剖模型，為國內大學院校之所罕見，頗有助於「解剖生理」之授課（陳紉秋，1996），講授「解剖生理」的陳紉秋老師甚至應邀至台師大藝術學系課授「人體解剖學」課。可惜的是當時由於師範藝師科屬制式課程而毫無自由選修空間的客觀限制所致，北師藝師科歷屆學生並無機會接受人體解剖之課程訓練，實在非常可惜。

三、師資與教學

日治時期臺灣各師範學校的圖畫和手工教師完全為日籍教師，如：北師的森川清、石川欽一郎、安東豐作、田村美壽、江間常吉、小原整等人；中師的近藤常雄、有川武夫等人；南師的山村伊作、山本磯一、名島貢、萬田淳等人。他們多出身於日本內地美術學校的科班養成教育。當時臺灣中等以上學校教職 95% 以上皆為日籍（何清欽，1980），台籍人士欲謀中等以上學校教職，實是難上加難。戰後初期日籍人士急速分批遣返日本，一時之間形成嚴重的師荒，國民政府於戰後初期接收北師、中師、南師等校以後，隨即積極遞補教職員。戰後初期本省的教育方針主要積極致力於去除日治時代的所謂「皇民化」而轉變到接駁中原文化的「祖國化」（臺灣省立行政長官公署教育處編，1946）。因此省教育處特別於福建、上海、北平等處設置據點，積極徵選遴聘教師來台任教；另一方面也在本省辦理台籍人士的中等學校教員徵選。此

15 詳見省立臺北師範學校教務處訂製：四十四學年度第一學期教務章則彙編，70。

外，也因應部份專門學科師資之特殊需求，而暫時徵用滯台日籍教員（如北師曾留用日籍美術教師立石鐵臣至 1947 年 6 月為止），不過臺中、臺北、臺南三所師範藝師科正式運作時，日籍教師已然全數退出。值得注意的是，臺灣教育行政當局在戰後初期也規定，師範學校教員除了須對所教學科確有研究之外，還應「精通國文」，熟諳教學法，而且其資格須經教育處（廳）檢定合格等條件（何清欽，1980）。由於戰後初期台籍人士多不擅國語，加以「祖國化」之時勢所趨，因而師範學校的師資結構以大陸來台人士為其大宗，台籍師資則占少數。為求一目了然，呈現三校藝師科之美勞師資結構特色，爰分別製成表 2、表 3、表 4 以示之。

（一）師資結構

從師資來源層面檢視之：其中僅臺中師範以臺灣省籍美術師資為其主軸，勞作師資則聘自大陸來台人士（表 2）；至於臺北、臺南兩所師範的美勞師資則幾乎完全以大陸來台師資為主。追蹤臺中師範幾位省籍美勞師資聘任之時間點，當時中師之校長為本省籍的洪炎秋（彰化縣鹿港鎮人，北京大學教育系畢業），是戰後初期惟一本省籍師範學校校長，他大膽地聘用「不擅國語」而藝術成就卓越的本省籍廖繼春、林之助、陳夏雨等幾位美術名師，日後諸人均已成為臺灣美術史中的不朽名家，顯見洪氏當年之遠見和膽識。

北師藝師科時期專任的美勞教師前後總計共有 14 位，其中除了陳承藩、廖德政 2 人為畢業於日本東京美術學校的本省籍教師之外，其餘 12 位皆屬大陸來台的美術專校或師專藝師科的畢業生。值得一提的是，陳、廖兩位老師於北師藝師科成立時雖仍在職，不過僅擔任普通科的一般美勞課程，卻始終未在藝師科授課¹⁶。其餘 12 位在北師藝師科授課的專任美勞教師當中，就省籍而論，其中福建省籍占 8 位，可能與戰後北師第一任校長唐守謙（1945 年 12 月至 1952 年 7 月）屬福建省籍有關。唐氏為福建省莆田人，美國哥倫比亞大學教育學院碩士。曾任安徽大學教授、上海市教育局科長、廈門大學教授，更擔任過福建省政府教育廳科長 11 年，再接掌過福建省立師專校長（首任）4 年，基於同鄉之誼甚至於師生之情誼（楊起煙、劉友璉、周瑛、陳望欣、宋友梅等人均畢業於福建省立師專），其間不無有所關聯；其次，也基於福建省最為鄰近臺灣的地利之便所導致。至於教師之學歷方面，則以畢業於福建省立師專與上海美專各占 5 位為最多。私立上海美專與國立北平藝專、國立杭州藝專是中國 20 世紀前半葉最有名的三所藝術專校，唐校長曾於上海市擔任教育局科長，對於上海美專之優點應該非常熟悉，加以上海是當時臺灣省政府教育廳向大陸徵聘教師的重要據點之一，才會形成如此特殊的師資結構，稱得上是當時北師藝師科的師資特色。此外，擅長美術的教師為了配合開課，大多兼授部分工藝或理論課。

至於南師藝師科的前後 12 位美勞專任教師當中（表 4），除了 1953 年聘林惠冠和邱素沁 2 人為本省籍師資之外，其餘 10 位教師則為大陸渡台人士，其籍貫和畢業學校則比較平均。

就師資之專長和素質而論，中師的美術師範科之師資陣容堪稱最為堅強。尤其廖繼春、林之助、陳夏雨三人為日治時期傑出前輩藝術家，自首屆全省美展起即已分別擔任洋畫、國畫和雕塑三大部門之評審委員，其輩份和成就遠非臺北和臺南兩所師範的藝師科師資所能及。此外陳夏傑（英傑，陳夏雨之胞弟）多次獲得省展大獎；勞作教師中，許志傑於任教一年之後，隨即轉赴北部任教，先後於臺北工專、臺灣師大藝術系任教，俟國立臺灣藝專（國立臺灣藝大前身）成立以後，再轉往任教並擔任過美工科主任；王影後來南下高雄師範學院（國立高雄師大前身）任教，也曾擔任過教授兼工教系系主任之職。因此就師資之素

16 參見蕭瓊瑞（2005）。戰後北師 50 年－臺灣現代美術與美術教育發展的一個斷代切面，載於吳望如主編，北師藝蓄百年風華（137-157）。臺北：國立臺北教育大學校友總會。此外筆者也向北師藝師科第一屆校友李育亭、劉振源證實過此事。

質而論，以臺中師範之水準為最高。甚至在中師美術師範科停招以後，仍有呂佛庭、鄭善禧等美術名師陸續到位，顯見出長久以來，中師在全台各師範學校中擁有最為堅強的美勞師資陣容之特質。

辦理時期最長的北師藝師科，雖然師資陣容不及中師，不過卻擁有孫立群和陳望欣兩位當時其他師範學校所少有的藝術教育專長師資，孫立群的美術科教材教法與陳望欣的勞作科教材教法，一直是當時北師藝師科的雙璧。他們不但是北師升格為師專以後「美術教學研究」和「勞作教學研究」課程的起草修訂者，也是北師課程研究小組的分組召集人。兩人長久以來多次應邀參與國民學校美勞課程標準之修訂，也發表過不少專文，編寫過不少高中、職以及國民中小學美勞教科書，在同時期的師範學校中，算得上是鑽研美勞教材教法較為積極的兩位美勞教師。相較於其他師範學校，這也是北師藝師科師資結構特色之一。

至於位處南臺灣的臺南師範藝師科，相形於臺中和臺北兩所藝師科而言，師資結構則顯得比較普通。正如第一屆（42級）南師藝師科校友鄭善禧所述：

（當年）南師好的老師是在文科和教育史地、生物、音樂等，要以美術論之，則汪文仲、張麟書、秦彥斌幾位老師可列，比之臺北、新竹、臺中三校遠遠遜之。¹⁷

（二）教學風格

藝師科的設立目的主要在於國民學校美勞師資的培育，因此美勞教材教法等藝術教育相關科目是藝師科之重要課程，中師美術師範科時期尚無美勞相關之教材教法課程，但筆者訪問過幾位北師和南師藝師科校友，迄今幾乎無人能確定這類科目之授課教師是何人，更遑論其教材以及授課內容了¹⁸。不過，北師藝師科擔任教材教法以及部分術科課程的孫立群老師，其教學理念及教學風格則頗讓學生們感到印象深刻。曾於臺灣省政府教育廳擔任美勞科輔導員兼組長的39級校友劉修吉曾於《百代美育》中撰文回憶說：

北師藝術（按：術）科時代的導師—孫立群老師，是一位對美術教育造詣很深的好老師。記得那時孫老師對我們說：「我希望你們將來做一個優秀的美術老師，而不希望你們做一個畫家。」我們在學生時代，大家都希望將來能做一個畫家，而不希望做一個教師。現在回想起來，才知道孫老師對美術教育之父齊澤克（按：Franz Cizek）教授所倡導之創造美術教育，已有了相當認識，所以才會跟齊澤克教授所主張的：「畫家已經太多了，我們現在所需要的是更多的美術教育家！」一樣，來勸導我們。難怪，孫老師教我們的國畫，是從寫生青菜、人物、樹木開始。然後才參考名畫家作品，這樣的一種特別的教學方法。同時孫老師有許多英文的書籍，這些都是有關美術教育的書籍，當時我們對兒童畫的認識還不夠，所以雖然看到孫老師有許多美術教育的書籍，也不會去請教老師有關美術教育的一些問題。（劉修吉，1974：6-7）

長久以來美術教育一直不被認為一種專業，一般人常以為教師教導美術，只要教導學生如何運用媒材如何完成作品的技藝傳授就是美術教育。依照這種邏輯演繹之下，能畫的人只要反芻一下繪製過程，自然就能夠教。檢視戰後初期不少有關美術教育之專文以至於專書，都不難看出這種過於簡單化的美術教育觀念之認知，孫立群老師不時提醒藝師科學生之責任，期許學生們當一個優秀的美術老師而不是畫家，顯

17 據南師藝師科42級校友鄭善禧教授於2011年2月12日回覆筆者之親筆信。

18 筆者曾於2006年間訪談過南師藝師科第一屆校友林國治、第二屆曾文忠、第三屆許懷賜、第五屆薛清茂、第六屆的沈欽銘等人，均已無法記得當時藝術科教材教法等科由哪位老師授課，也不記得當時該科採用的教材類型和授課內容。

見他對於美術教育之專業素養以及使命感，只不過在當時的時代思潮中，學生比較無法體會老師之用心，加以孫氏的水墨畫風，基本上仍以略帶寫生意趣的傳統花鳥畫為主，尚未發展出自己的一套寫生畫風。因此據劉修吉的其他同屆同學表示，孫老師的水墨寫生教學僅止於曇花一現，基本上其國畫課仍以傳統的示範臨仿為主¹⁹。據北師 42 級的吳隆榮回憶：

孫立群老師，教學嚴謹，治學認真。擔任我三年的導師，讓我培養成負責盡職的處世態度。當時孫老師為透視學的教師，這門課程內容艱難，老師的試題僅出兩題，學生能及格者不多，但也因難於過關，大夥兒更是卯足全勁的用功鑽研練習，班上的學風鼎盛。²⁰（吳隆榮，1996：100 - 101）

與吳隆榮同班的劉興欽也認為孫立群老師管教嚴格，碰到不用功的學生，劈頭就罵，而且罵得很凶，不給你留一點面子，同學都很怕他，上他的課大家都不敢馬虎。但對於用功的學生則特別鼓勵和照顧，還自掏腰包買水彩等美術用品獎賞，甚至師母煮了什麼好菜，往往招待用功的劉氏到他家吃飯，成為該班同學畢業後最為懷念的老師（張夢瑞，2005）。雖然孫立群老師並非創作成就卓越之明星教師，但其重視觀念之引導，以及教學之認真、嚴謹兼具愛心，堪稱教師之典範。

中師美術師範科堅強的術科師資陣容當中，在戰後臺灣膠彩畫壇最具影響力的林之助教授尤其受到中師學生的愛戴。據當年 38 級美術師範科學生黃登堂以及普師科 50 級校友曾得標之回憶：當年跟幾位對東洋畫（膠彩）有興趣的同學，常利用假日到柳川西路林之助老師家中作畫。林師不但不收學費義務指導之外，還常常招待飲食。膠彩之顏料昂貴，早期師範生家境多不甚佳，因而對於用功而有潛力的學生，林師甚至有時還常贈予顏料。這種溫馨而融洽的師生互動，雖然已事隔半個世紀以上，然當筆者訪談黃登堂、曾得標時，兩人對於當時之印象仍然十分清晰而深刻，而且感念之情溢於言表²¹。

在當時藝師科同學心目中，素描和水彩是術科的主科，北師藝師科擔任素描和水彩教學的周瑛老師被不少校友公認認真而嚴謹的好老師，當時他擅長延續自抗戰時期的寫實木刻版畫，但是題材方面則以描寫寶島之安和樂利景象為主。由於當年正課中沒有版畫課，因此他的版畫只有在課外活動中才指導學生。其上素描課要求非常嚴格，常常用碳筆在學生素描作業有問題之處畫個「」字記號，要求學生針對該處檢討改正，因此學生在背後幫周老師取個「周」的綽號²²。當時藝師科導師往往從一年級帶到三年級畢業，周瑛每間隔三年就會帶領一個新的班級，據校友表示，他對自己班上學生的要求特別嚴格，因此其班上學生往往人才輩出（張夢瑞，2005）。不過，基本上周瑛平時仍然常常提醒學生們要以當一個稱職的美術教師為職志，而不是以當畫家為目標（蕭瓊瑞，1991）。藝師科停招以後，周瑛逐漸將版畫創作轉型為現代表現形式，尤其 1980 年代以後，由「刻」轉變為「拓」的方式，更是風格獨具，曾於國際版畫展中獲獎，頗受畫壇重視，成為當年北師藝師科師資當中後續發展最具成就的一位。

南師藝師科第一屆（42 級）導師秦彥斌，除了包辦吃力不討好的理論科目之外，也兼授素描和水彩等術科，據該屆校友林國治之回憶：

所有藝術科的老師，最常於課堂後與之研討的老師就是秦彥斌，與老師之間的關

19 據筆者 2008 年 7 月下旬電話訪談北師藝師科 39 級校友劉振源、李育亭二人，均作如是說。

20 吳隆榮（1996）：青春心靈的藝術天空。載於滋蘭集（100-101）。臺北：國立臺北師範學院。

21 2003 年 7 月 30 日訪談中師美術科 38 級校友黃登堂於黃宅；2011 年 2 月 19 日訪談曾得標於曾宅。

22 據筆者 2008 年 7 月下旬電話訪談北師藝師科 46 級校友張淑美作如是之回憶。

係亦師亦友，鼓勵我們多從繪畫創作中有所領會。除了藝術科目，其他類科導師亦十分關心學生的學習成果。（林瓊玉，2006：75）

秦氏經師人師之風範，頗受同學們愛戴。目前林氏尚完整保存當年秦氏所授「工藝概論」、「美術史」、「藝術概論」等科之上課筆記，教師準備教材之用心，學生學習態度之認真，皆令人敬佩。此外，筆者在檢視同屆同學許懷國²³（已故）的當年學生時期習作時，發現一批「工藝概論」之作業，其中竟有頗為嚴謹的三視圖傢俱設計之圖稿，以當時教學環境和學習條件考量，如此之教學深度以及作業水平，確屬難能可貴。

在北師和南師的國畫老師當中，北師的吳承燕兼長創作和理論而且輩份為最高（抗戰年間曾任教重慶國立藝專），北師的陳雋甫在畫壇上之名氣最大，南師的汪文仲則兼長中、西繪畫而且溫文儒雅；此外北師的陳望欣，南師的劉慎、張雲駒等人，也都有相當專業之水墨畫造詣。然而前述諸人都屬文人畫家，雖然其作品也不乏運用傳統造形語彙以及筆墨技法所繪寫的水墨寫生作品，但是基本上諸人所講授之國畫課，仍以傳統的臨仿教學為主。

南師的張麟書老師是最早到校任教的美勞教師，擔任44級（第三屆）藝師科導師，並擔任該班的素描、圖案等課程。據44級的許懷賜之回憶，其素描訓練要求非常嚴格（許懷賜，2004）；正課之餘，對於學生的學習需求，也頗能配合融入授課內容之中。據同班的林智信回憶：

我在師範求學時，對於美術有著美好的理想。那時恩師張麟書先生在木刻上頗有造詣。由於興趣所趨，我請求張老師在上圖案課之餘特別指導木刻。有一次上課時，初見他的木刻作品〈搬〉，其構圖、人物刻劃、線條明暗、強烈的黑白對照美、顯著的立體感與樸實的鄉村氣息，都深深的感動了我。它也使我更珍惜自己孕育於鄉村的憨直性格。（林智信，1979：102-103）

林氏後來以版畫馳名海內外，當年張氏課堂上展示的那幅題目為〈搬〉的木刻版畫，甚至在經過26年以後，林氏接受《雄獅美術》訪問時，他喻之為生平「印象最深刻的作品」。對於一位藝術教育工作者而言，學生能做如是之深切認同，無疑是心靈莫大的回饋。

張麟書老師當年常為《中華日報》兒童版畫插圖，並運用圖案畫之專長為產業界設計布花紋飾；北師的黃啟龍老師也同樣是布花紋飾之高手，同樣地常與織布廠商合作，偶爾也會挑選學生較佳的圖案畫作品，送予廠商印製布花，或者代為寄送至《新生報》副刊插圖之發表²⁴，兩人堪稱當年美勞教師中「產學合作」的先行者。

（三）學生之學習

中師美術師範科辦理時期，中部美術協會尚未組成，全省美展也尚無巡迴展制度而僅於臺北市展出，臺中地區的文化資訊仍然不足，當時廖繼春和林之助老師曾帶領學生專程北上參觀省展，藉以拓展學生之視野。

比起臺中更南的南師藝師科，文化環境更不及北部和中部，學校圖書館藝術類之藏書也極為有限，造

23 南師藝師科第一屆校友許懷國為筆者內人之三叔，第三屆校友許懷賜為內人之四叔。

24 據筆者2008年7月19日電話訪談北師藝師科50級校友戴武光之回憶。

成學生學習之限制。據第一屆南師藝師科校友樊湘濱之回憶：

南師藝術科創設之初，設備簡陋，百事待舉，但是並沒有阻礙了大家學習的志趣。我們克服許多困難，更加認真努力。有幾件事印象深刻，現在記憶猶新。例如參考資料窮乏，想看些畫頁，搜遍南市大小舊書攤，偶得一二便高興的不得了；想畫人體，沒有模特兒，就跑到男生浴室去速寫，被人趕來趕去，也不以為意；為了學習，也無怨無悔。這種求知若渴的精神，真可謂：「少年不知愁滋味，終日浸淫書畫中。」在這段期間，我們真的獲得了不少，也奠定了堅實的繪畫基礎（樊湘濱，2001）。

與樊氏同班同學的鄭善禧也提到：

畢業時，臺北師範和南師畢業生做參觀旅行互訪，相互住在對方的宿舍，兩邊學生碰面時，我們只有聽他們滔滔不絕講的份，聽他們開口閉口潮流、畫風，我們聞所未聞，一問三不知，感覺他們很高明。其實沒有這些見識也不見得是壞事，反而藉此增加思考能力，從內省而感發，不做外在的抄襲模仿。既然沒有名畫可資摹寫，那就加強寫生的工夫，我悶著頭畫水彩、做速寫、寫大字，心裡想的雖是學習謀生的技能，無形中卻走上了正路，反觀後來的學生物資充裕了，於是依賴模仿人家的經驗，相形之下創意減少。（黃寤蘭，1998：52-53）

當時不少南師藝師科學生，在遠離臺北藝術思潮中心的學習環境下，能因勢利導，在素描上勤下功夫，多少對日後畫風之踏實穩健導向有所影響。在學期間，鄭善禧曾為體育科周鶴鳴主任畫一套「體育圖解」教材，為教體育的朱淳老師畫過插圖（樊湘濱，2001）；許懷賜曾為教工藝的胡一瑜老師畫工廠牆上懸掛的二、三十幅手握工具圖等（許懷賜，2004），他們都在沒有酬勞之情形下，心甘情願地接受任務，顯示出老師們對於學生素描造詣的信心，學生對師長之尊敬，以及師生互動之親近。

自1943年2月「南美會」成立以後，臺南地區的藝術活動漸趨活絡，每年「南美展」的展出，不但是南師藝師科學生重要的觀摩學習機會；也有部分同學將作品送南美展參與公募展部分，作為衡量自己藝術實力的指標；而且南美會不少成員往往也成為南師藝師科學生校外請益之對象。如第一屆的林國治常利用課餘向沈哲哉、張炳堂請益，沈榮聰常向沈哲哉請益；第三屆的潘元石曾隨張常華學習素描和油畫；第五屆的郭滿雄曾隨張常華學素描，隨陳英傑學雕塑；第六屆的沈欽銘常向謝國鏞、沈哲哉、郭柏川等人請益。與校外藝界的互動交流，對於在校學生的視野之拓展，以及社會化之層面，往往具有正面的積極意義，對當時藝師科學生之學習不無助益。

就地緣條件而論，臺北師範位於全台首善地區的臺北市區其地緣優勢始終為中、南、東部各師範學校所難及。平時除了各種美展活動密集，方便觀賞之外，重慶南路書店林立，牯嶺街的舊書攤區，以至於美國新聞處圖書室的外國藝術圖書等，都有助於北師藝師科學生之拓展藝術視野。

值得注意的是，由於藝師科的基本目標課程結構以至於教師的期許，都是朝向希望學生們成為一個稱職的美勞教師，有別於多數學生希望成為傑出畫家的想法；另一方面，當年北師藝師科不但西畫教師陣容不及國畫教師，也沒有留學外洋的西畫教師，由其缺乏當時畫壇最具指標性意義的全省美展的評審委員級或者得獎畫家的師資，地處藝術人才薈萃的臺北市區，更讓北師藝師科學生們有比較多的機會向校外名家

請益。當時畫室鄰近北師的有李石樵、張義雄、李仲生等人，其中李石樵是日治時期台、府展和日本帝展的健將，戰後省展西畫部評審委員；張義雄是省展多次獲大獎的明星級畫家；李仲生則經常在報章雜誌發表有關國外美術之相關探討專文，其視野開闊，見解新穎，受藝師科學生仰慕。因而上述三人皆成為北師藝師科學生校外請益之熱門對象。尤其當他們追隨校外名家學習之後，很快地獲致參賽之成果時，更增強校外請益學習之風氣。或許這也是促成北師藝師科相較於其他師範學校培育之藝術人才特多的主要因素之一。

在多數藝師科（包含北、中、南師）的學生心目中，術科（尤其是繪畫科目）才是最為重要的學習科目，不少同學幾乎將所有的時間和心力投注於最感興趣的一兩種術科之鑽研。然而，由於對於學科的過於輕忽，也導致若干的後遺症來。如北師藝師科 40 級的周福番（2001：163）就回憶道：「因本身初中讀的是農校，師範時讀藝術科，致英、數、理化等基本學科太差」。同班的謝達勳更回憶說：

回想在短短三年間僅受一些「技巧性」訓練，及一般科「理論」。其實更重要的「兒童繪畫、心理、特徵、科學」等等，都未學過，無法應用。畢業後靠自修去了解來應用，真是遺憾。（周福番彙編，2001：93-94）

這種「重術科而輕學科」，「重美而輕勞」之心態，顯然是當年各所師範藝師科之普遍現象。

（四）培育成果

1. 中師

臺中師範唯一的一屆美術師範科學生共有 24 人畢業，檢視 1948 年十月舉行的第三屆臺灣全省美展目錄，該班有黃登堂、羅阿龍、李懷義等三人以膠彩畫作品入選國畫部門，許奇塗、蕭錦川二人入選雕塑部門，共計有五人以僅相當於高三學齡的師範生三年級學生之身份入選於省展，在早期省展篩選頗嚴之情形下，當時中師美術師範科確實教學成效極為可觀，其中尤其黃登堂畢業之後仍持續創作，於省展累計獲獎七次而獲聘為膠彩畫部評審委員，成為當今頗具分量的傑出第二代膠彩畫家。此外，黃氏長期以來參與國民中小學美術教科書之編輯以及美勞教學之輔導，也是中部美術教育領域之傑出人才。然而該班學生畢業任教之後，唯獨黃登堂一人能於中師附小擔任美勞科任教師，其餘 22 人仍全部擔任包班制級任老師，因而很少有人能持續美術創作之鑽研。

2. 南師

雖然 1950 年代臺南的文化環境遠不如北、中部，南師藝師科也沒有參與國內大型美展評審委員之名師，但是學生在學期間已有不錯的校外參展成績。如 42 級的鄭善禧曾獲全省學生美展高中大專組圖案第 3 名（1952 年），44 級的潘元石獲同項展覽西畫組第 1 名（1955 年）等。部分校友，在畢業數年以後，很快地在全省性大展中獲獎。如 42 級的林國治於畢業 2 年後獲第四屆全省教員美展第 3 名，翌年更榮獲第 2 名；46 級郭滿雄於畢業之翌年，即以雕塑作品獲第十三屆全省美展教育會獎等，都顯示出培育績效之可觀。

從第一屆 42 級南師藝師科畢業生算起，迄至 47 級第六屆（最後一屆）為止，共計 250 名畢業校友，其中還不包括中途退（轉）學的部分校友（如 42 級的樊湘濱、游金玉、水田民等）。從當年畢業紀念冊上所載之聯絡住址顯示，90% 以上皆來自雲嘉以南的南臺灣地區；1997 年部分仍持續藝術創作的南師藝師科校友成立「南師藝聯會」，每年舉辦一次會員作品聯展，藉以相互觀摩、刺激創作，並收聯誼之效。其

會員成員也迭有變動，以第三屆作品集為例，會員計有 56 人（其中也有不少活躍於畫界的校友未參與），大約占畢業總人數 2 成以上，迄今南師藝聯會成員約有 8 成人數仍居住雲嘉以南一帶。因此，南師藝師科校友半個世紀以來，對於南臺灣地區美術教育以及地方美術發展之參與程度應該不容忽視。

檢視歷屆藝師科校友名單，更有不少持續其藝術志業而知名於國內藝界者。如書畫領域的鄭善禧、樊湘濱（42 級）；張添源（43 級）、劉牧石（癸丑，44 級）、黃昌惠（45 級）、薛清茂（46 級）等，都有相當成就。其中尤其以鄭善禧最為傑出。鄭氏早年兩度獲全省美展國畫第 1 名和一次第 2 名，四度教員美展國畫第 1 名之佳績，獲頒中國文藝協會文藝獎章國畫獎，1997 年榮獲具有終身成就意義的第一屆新制國家文藝獎，長期擔任全國和全省性重要美展之評審委員，其創作資歷之輝煌為南師校友中最为耀眼者。其畫風兼具時代性和本土性，強明有力而自成一格，對於當代水墨畫界之影響不小；長久以來，他任教於臺中師專和臺灣師大美術系，栽培的學生難以計算，被公認為南師藝師科最為傑出的校友。

西畫方面有林國治、羅清雲、沈榮聰（42 級）、曾文忠、陳泰元（43 級）、林瑞明、張育華、許懷賜、林智信、潘元石（44 級）、何昆泉、侯錦郎、陳俊州（順樞，45 級）、沈欽銘、楊淑貞（47 級）等人都很傑出。此外，47 級普師科校友劉文三，雖非藝師科，但其日後在西畫方面的成就亦頗為傑出。就西畫領域而論，尤其林智信在版畫方面成就格外突出。大多數比較有後續發展的南師藝師科校友，多少均有進入臺灣師大藝術系（或國訓班）進修之資歷，林氏則以純粹的南師學歷全心投入版畫藝術之鑽研，曾多次入選國際版畫大展，迭獲中華民國畫學會金爵獎、中國文藝協會文藝獎章、國立歷史博物館榮譽金章、北京版畫世界魯迅金獎等榮譽，並多次擔任國內重要大展之評審委員。其版畫風格亦以線條機能強明有力的本土風格為主，其中耗時數年而於 1990 年代初期完成的 396 尺長卷版畫《迎媽祖》，尤其廣受藝界之矚目。

至於雕塑方面惟獨郭滿雄 1 人較為特出，曾四度榮獲省展大獎以及北市美展之首獎，曾擔任省展等國內大展之評審委員。

就兒童美術教育方面而論，鄭善禧和樊湘濱（42 級）、張育華（44 級）、劉文三（47 級）等人，均曾任教於師專，長時期參與國教輔導，均有不少之相關論述發表和出版；至於服務中小學的林國治、林丁鳳、黃火木（42 級）、林智信、潘元石（44 級）、沈欽銘（47 級）等多人，參與省級或縣市地區的美術教育輔導，都有相當之貢獻。尤其 1947 年潘元石出版《怎樣指導兒童畫》（臺北：藝術圖書公司出版），以及劉文三出版《兒童繪畫指導》（臺灣省政府教育廳出版），格外具有教育推廣之意義。

就藝術行政方面，未曾至台師大進修的潘元石，從 1980 年代中期開始，參與臺南奇美博物館之籌備工作，並長期擔任奇美文化基金會執行長和顧問，對於臺灣文化藝術界之貢獻自不待言。其次，樊湘濱曾擔任新竹師專美勞科主任和新竹師院美教系主任，何昆泉擔任過國立臺灣藝專（國立臺灣藝大前身）美術科主任和教務主任等，也都相當具有代表性。

較為特殊的是，44 級的李登木，後來轉向企業界發展而有成，並曾擔任過高雄市副市長；與李登木同班的林福地，雖然沒有完成學業（於三年級時期辦理休學），但日後往影藝發展，成為知名導演；45 級的蔡秋來在中國藝術史領域之研究極為傑出，並曾擔任過中國文化大學副校長，臺北市立師院教務長和代理校長等職務；47 級的吳鐵雄後來轉向特殊教育之學術研究，曾擔任國立臺南師院校長以及教育部常務次長等要職。這些傑出校友，雖然後來的成就已然與藝師科所學較遠，然而透過其職務或專業，對於臺灣藝界發揮潛在的影響力，比起投入第一線藝術工作者而言，更應有過之而無不及。

3. 北師

從第一屆 39 級北師藝師科畢業生算起，迄至 63 級十四屆（最後一屆）為止，北師藝師科一共招收了十四屆十六個班（其中 39 級和 42 級皆招收兩班），其畢業校友共 608 人²⁵。以下先從兒童美勞教育之層面進行檢視。

（1）美勞教育之貢獻

戰後初期臺灣的兒童美術教育，在升學主義的惡補風氣下，被視為可有可無的點綴性課程。也由於特殊的時空因素所致，一時之間與日治時期兒童美術教育切斷了聯繫關係，也未能接駁上民初以來大陸兒童美術教育之發展進程。因而國民學校普遍充斥著臨仿教學以及用成人觀點教導的寫生畫。當時由北部一批具有教學熱誠的北師藝師科畢業校友，透過日治時期養成的日文能力，蒐尋研讀日文兒童美術教育書籍，依照兒童造形心理之發展和想像力來指導學童，不但激發了兒童的學畫興趣和創意，也獲致了優異的指導成果。遂於 1957 年由陳宗和（39 級）、張錦樹（40 級）、鄭明進（41 級）、張祥明（41 級）、黃植庭（43 級）等五人共同發起「今日兒童美術教育研究會」（周福番彙編，2001），為戰後臺灣第一個兒童美術的推廣研究社團，開啟以實驗和研究方式改革舊式刻板的臨仿、注入式的美術教學之風氣。未久，陸續加入了丁占鰲（40 級）、李寶鳳（40 級）、黃坤炎（40 級）、吳王承（42 級）、謝文林（42 級）、鄧兆銘（43 級）、林聯文（44 級）等北師藝師科校友，逐漸蔚成北臺灣一股改革兒童畫教學的源頭活水，進而參與兒童美術之評審工作，對於兒童畫的獎勵導向之轉變，發揮了一定程度之作用。尤其 1962 年舉辦「第一屆國際兒童畫展」，計有歐美以及日韓等九國 70 多件兒童作品，加上國內 200 餘件，不但促進了國際文化交流，也增進了社會對於兒童美術之認識。此外，39 級的劉修吉也在高雄市的大同國民小學創立「創美兒童畫會」，遙相呼應，共同為兒童美術教育而努力。

1959 年隸屬於教育廳的板橋國民學校教師研習會開始辦理有關美勞科之教師研習，北師藝師科 39 級校友呂桂生在研習會中擔任輔導員、助理研究員等職務，並負責這項業務長達 37 年，推動國民小學美勞科教材教法的實驗、改革和推廣，培訓的教師超過 2600 人以上²⁶，於臺灣兒童美術教育之貢獻自不待言。

1959 年臺灣省政府教育廳開始設置國教輔導團，並借調中小學各科領域專長教師擔任輔導員。北師藝師科校友霍學剛、劉修吉、游仲根等人先後擔任省輔導團美勞科輔導員；1965 年開始，各縣市也紛紛成立縣輔導團，北師藝師科校友自然成為北、中部各縣市美勞科輔導員之主幹。1966 年開始每年一度由國教輔導團主辦的「中華民國世界兒童畫展」以及 1968 年成立的「中華民國兒童美術教育學會」，北師藝師科校友均在其中扮演著舉足輕重的角色。就整體而論，這前後 14 屆的北師藝師科校友，知名於戰後臺灣第一線兒童美術教育界者有：39 級的劉振源、呂桂生、劉修吉、陳宗和，40 級的丁占鰲、張錦樹、黃坤炎、李寶鳳、賴傳祿，41 級的鄭明進、張祥銘、吳英聲，42 級的吳隆榮、霍學剛、吳王承、陳輝煌、謝文林，43 級的黃植庭、鄧兆銘，44 級的游仲根、何福祥、林聯文、傅麗華，45 級的姜添旺、何恭上，46 級的黃照芳、黃義永、曾華清，47 級的崔玉良、李錫奇，48 級的張禮，49 級的倪朝龍，52 級的郭掌從等人。其陣容之龐大遠非其他師範學校校友之所能及。

25 據國立臺北師院於 1996 年《北師壹世紀—慶祝創校壹佰週年校慶特刊》頁 131 所載〈歷屆畢業生人數分類統計表〉中，合計藝師科畢業人數為 578 人，不過其中 42 級僅列出乙組人數，卻漏計了甲組 32 人，且其他各屆之人數也略有出入。筆者依據《北師四十年》內所附〈歷屆校友名錄〉所載之歷屆藝師科人名統計共得 608 人。

26 詳見臺灣省國民學校教師研習會編（1986）。臺灣省國民學校教師研習會三十年紀念專刊。臺北：臺灣省國民學校教師研習三十年會慶專刊編輯委員會。

檢視教育部 1962 年以來的幾次國小美勞課程修訂委員之名單可以發現：1962 年國民學校低年級工作科以及中高年級美術、勞作課程標準之修訂，修訂委員有 8 人，其中有北師藝師科教師孫立群、陳望欣和校友何肇衢（41 級）共 3 人，參與人數為全國各校之冠；1968 年的課程標準修訂，中高年級美術科部分有 6 位委員，其中北師藝師科孫立群老師與校友呂桂生（39 級）、何政廣（47 級）3 人為修訂委員，占總委員人數之半；1975 年美勞課程修訂在 12 位委員之中，北師有孫立群、陳望欣老師和校友何肇衢、吳英聲（41 級）、吳隆榮（42 級）、游仲根（43 級）等 6 人，亦占總委員數之半。由此可以看出北師藝師科在 1960 年代初期到 1970 年代末期之間，對於臺灣的國民小學美勞課程標準修訂參與程度之深以及影響之大。此外，1968 年由國立編譯館主編的國民小學美術課本（全 8 冊），曾出版過十幾版，為全台各國小所普遍使用，編輯小組 3 人之中即包括北師藝師科的孫立群、何肇衢兩人；編輯委員 10 人之中，北師有孫立群、呂桂生、何肇衢、何政廣等 4 人。也同樣顯示出北師藝師科對當時國小美勞教育之影響程度。

相較於其他師範學校，北師藝師科校友在 1961 至 1980 年之間，在藝術教育論述之發表和出版方面，也遠為其他師範學校之所不及²⁷。其中較為突出者有：39 級的劉振源、劉修吉、呂桂生，40 級的丁占鰲，41 級的鄭明進、吳英聲，42 級的吳隆榮、吳長鵬、霍學剛、江漢東，46 級的張淑美，47 級的何政廣、吳仁芳，48 級的許信雄等人，對於戰後以來臺灣的兒童美術教育推廣方面誠然貢獻良多。

北師藝師科校友任教於大學校院擔任藝術相關課程的有：何財明（39 級）、傅佑武、李薦宏、何耀宗（41 級）、吳長鵬、鄒品梅（42 級）、蕭勤（43 級）、張淑美、朱守谷（46 級）、吳仁芳、鄭翼翔（47 級）、席慕容、許信雄（48 級）、賴武雄、倪朝龍、許和義（49 級）、江明賢、戴武光（50 級）、呂清夫（51 級）等，在專業藝術人才的培育以及其相關論述之發表或出版，對於藝術教育之貢獻實不言而喻。其中超過 1/3 以上曾擔任過系所主管，透過其行政兼職更能發揮其影響力。

此外，比較特殊的是何肇衢、何耀宗（均為 41 級）、何恭上（45 級）、何政廣（47 級）四兄弟均為北師藝師科校友，長兄何肇衢以油畫見長，為省展、台陽展和教員美展之常勝軍；何耀宗專長美術設計，曾任教於文化大學。何恭上主持藝術圖書公司，何政廣早年主編《雄獅美術》月刊，其後主持《藝術家》月刊以及藝術家出版社，長久以來出版藝術專書無數，而且上述兩種藝術刊物均為藝界普遍流行的必讀期刊，對於藝術界的貢獻自不待言。他們均早躋身北師藝師科的重要培育成果之一。

（2）美術創作的人才培育

據蕭瓊瑞（2005）之探討，北師藝師科校友大約仍有 100 人（1/6）持續保持創作者。基本上，戰後初期每年一度的全省美展和全省教員美展為臺灣藝界人士最為重要的發表園地。北師藝師科部分教師曾參加過這兩項展覽的最初幾屆，除了陳隽甫曾得過第一屆全省教員美展（1952）國畫部特選第二名之外，其餘教師僅止於入選。然而 1949 年的第三屆全省美展，即有 39 級的吳逐水、李育亭、張錦樹等多人以水彩畫作入選於西畫部；1952 年第一屆全省教員美展揭幕時，李育亭即獲西畫部特選第四名，接下來兩年，更連續獲得西畫部第二名和第三名的佳績，頗有青出於藍之勢。大約到了 1960 年左右，北師藝師科校友在全省美展和全省教員美展獲得前三名者漸趨頻繁，尤其以何肇衢（41 級）、汪汝同（44 級）、吳隆榮（42 級）、潘朝森（48 級）、詹益秀（41 級）、王守英（43 級）等人，堪稱這兩項大展之常勝軍。上述諸人除了汪汝同多以水墨畫作品獲獎之外，其他均以西畫得獎。後續之發展，也有人獲得中山文藝獎（何肇衢、鄭香

27 有關 1960-1980 年間臺灣美術教育論述與研究文獻總表，可參見袁汝儀（2005）。戰後臺灣美術教育學術性文獻初探：1930-1960 的自由畫（抽印本），「藝術教育研究的回顧與展望」研討會論文集（19-37）。屏東：屏東師院視覺藝術教育學系。

龍、賴武雄等）、國家文藝獎（吳隆榮、江明賢等）、吳三連文藝獎（吳隆榮等）、中華民國畫學會金爵獎（曾現澄、何肇衢、江漢東、王守英、張淑美、李錫奇、潘朝森、倪朝龍、曹俊彥、陳政宏等）、中國文藝協會文藝獎章（劉興欽、顏倉吉、何恭上、何政廣、李錫奇、席慕容、鄭香龍、賴武雄、江明賢等），巴西聖保羅雙年藝展榮譽獎（秦松、蕭明賢）、法國坎城美展國家榮譽獎（何肇衢、潘朝森）等。此外，李薦宏（39級）、馮騰慶、曾茂煌、劉同仁、魏坤松（42級）、呂義濱（43級）、汪汝同（44級）、黃照芳、簡新模、梁奕焚、黃義永（46級）、吳仁芳、簡滄榕（47級）、席慕容（48級）、劉曉燈（51級）、林美智（52級）等人，也多以西畫而知名於畫壇。甚至前述從事兒童美勞教育而成就卓越之藝師科校友，迄今多能持續創作而有成，類別方面也多以西畫為主。如是之現象，不但呼應了他們學生時期重視西畫的風氣和導向，而且也成為北師藝師科培育成果之一大特色。

北師雖有擅長版畫的周瑛老師，但是正課中並未安排版畫課，有興趣從事版畫鑽研的藝師科學生，僅能利用課餘時間向周瑛老師請教，因此藝師科校友擅長版畫的不多，但都相當傑出，如：秦松、江漢東（42級）、何政廣、李錫奇（47級）、倪朝龍（49級）等。1983年12月，由行政院文建會策劃主辦的「中華民國國際版畫展」，周瑛老師榮獲文建會主委獎，倪朝龍獲臺北市美術館獎，李錫奇獲韓國湖巖美術館長獎，師生三人同台領獎，傳為一時美談。

此外，在臺灣現代美術發展史上非常有名的「東方畫會」之成員有：霍學剛（42級）、蕭勤（43級）、李元佳（44級）、蕭明賢（45級），以及他們的支持者黃博鏞（42級），和創始發起「現代版畫會」的秦松、江漢東（42級）以及李錫奇（47級）等人，雖然並非政府公辦美展系統出身，但其藝術成就均已躋身臺灣現代美術發展過程中無法省略的一環。不過，他們的創作觀念上則受到校外名家李仲生較多的影響。

在書畫領域方面有傅佑武（41級）、吳長鵬（42級）、汪汝同（44級）、徐賓遠、楊偉剛（45級）、鄭翼翔（47級）、林煒鎮（49級）、江明賢、戴武光（50級）等，膠彩畫領域則有謝榮礪（42級），都具有相當成就。汪汝同兼長水墨和水彩畫，他僅以北師藝師科的學習背景，發展出風格獨具的寫生水墨山水畫風，於早期全省美展和全省教員美展國畫部中連獲大獎而備受藝壇矚目²⁸，在當時臺灣水墨畫壇極為保守的時空環境中，能有如此成就，實屬難能可貴，可惜英年早逝。江明賢日後於臺灣師大美術系進修，並繼續往海外深造，日後也發展出強明的自我風格，曾獲國家文藝獎、中國文藝協會文藝獎章等榮譽，擔任過臺灣師大美術學系主任，為目前相當具知名度的水墨畫家。

至於雕塑方面已47級的戴清村（竹谿）和49級的郭清治、許和義等人較為知名，郭清治曾入國立臺灣藝專進修，擁有全省美展、全國美展之首獎以及中山文藝獎之獲獎資歷，曾擔任過中國雕塑協會理事長，在臺灣雕塑界頗為活躍。

投入美術設計領域的有：李薦宏、何耀宗（41級）、朱守谷、連錦源（46級）、劉煥獻（47級）、馬英哲（48級）等人。投入插畫的有鄭明進（41級）、江義輝（46級）、簡滄榕、雷驥（47級）、曹俊彥（50級）等，曹俊彥曾擔任臺灣省教育廳兒童讀物編輯前後20年，其插畫曾獲中華民國畫學會金爵獎，也曾應郵政總局之邀繪製郵票圖案，在前述諸人之中特別活躍。至於漫畫方面，特別值得一提的是42級的劉興欽，曾繪製出版頗具童趣的《阿三哥與大嬸婆》、《丁老師》、《小聰明》等各種漫畫共200冊左右，於1950至1970年代之間風靡全台小學生，成為家喻戶曉的漫畫家，堪稱臺灣漫畫發展史中相當重要

28 《雄獅美術》月刊曾於1979年邀請百位美術家談「印象最深刻的作品」，分成兩期刊出，臺南水墨畫家楊智雄以汪汝同於第十五屆全省美展發表之〈奇萊初雪〉令他感動最深。詳見《雄獅美術》（1979，7月），101期，114。

的一員。攝影藝術方面，42 級的顏倉吉擅長捕捉兒童活動和運動的瞬間精采情狀，自成一格，曾獲全國美展和全省美展首獎，並迭獲國際攝影展之大獎，常應邀擔任國內各大攝影獎項之評審委員，在國內攝影界中頗為活躍。

1980 年代初期以來，47 級的李錫奇曾主持過「版畫家畫廊」，同屆的劉煥獻主持過「東之畫廊」，張金星主持過「阿波羅畫廊」，對藝術界的貢獻不小。同屬 47 級的雷驤在影視領域頗有成就。此外，41 級的許鳴曦曾任行政院僑委會副委員長，專司僑校教育。48 級的劉武雄以「七等生」之筆名知名於文學界等。他們的成就也都算得上是北師藝師科的培育成果。

肆、師範專科時期的美勞科與美勞組（1963～1991 年）

戰後初期臺灣的國民學校（國小）美勞師資養成教育，隨著師範學校改制為師範專科學校（簡稱師專）而告一段落。1960 年首先由臺中師範改制為三年制師專；繼之，臺北師範和臺南師範也接續於 1961 和 1962 年改制為三年制師專。招收高中、職畢業生和師範畢業生服務期滿者，其修業年限包括學科二年（亦即在校修課只有 2 年）和實習一年，總計三年。雖然 1962 年三月，臺灣省政府教育廳（簡稱教育廳）頒發的省立臺北師專和省立臺中師專兩校之組織規程裡面，都明文規定該校得設體育師範科、美術（藝術）師範科和音樂師範科等（臺灣省政府教育廳編，1987），然而檢視兩校之校史及歷年畢業紀念冊，都顯示出師專時期，北師和中師實際上始終都未曾設立藝師科。因此，在臺北師範 1960 年招收的第十四屆（最後一屆）藝師科學生於 1963 年六月畢業以後，藝師科的體制也隨之終止。

一、各師專美勞組的設立（1963～1991 年）

1963 年起至 1967 年止，全台其他所有師專陸續改制為五年制國校師資科（簡稱五年制師專），招收初中、職畢業生，在校修業五年，外加實習一年。五年制師專前三年修習基本學科（含語文、社會、數理、藝能以及體育、軍訓等學科）以及教育專業學科，到了第四、五學年增加分組選修課程，有語文、史地、數理、美勞、音樂、體育、幼教等組，學生依興趣選擇其中一組，修習 20 學分的專門課程，由各師專視該校之師資、設備以及國民學校（簡稱國校，1968 年實施九年國民教育以後稱為國小）師資需求等條件因素而開設分組選修組別，以加強學生專長知能訓練，並強化分科之教學能力，希冀藉以提高國校師資之素質。

五年制師專的分組選修科目及學分表，雖然歷經多次修正，如：最早從 1963 年 12 月教育部核准臺中師專暫試行一年課程中的 10 科計 20 學分，雖稱為「選修」，實則該組學生須全部必選；到了 1965 年 11 月部頒的〈師範專科學校五年制師資科暫行科目表〉中，美勞組共列出 8 科計 24 學分，但仍以修習 20 學分的基本門檻；1972 年調整為 11 科 32 學分；1978 年又調整為 12 科 32 學分（臺灣省政府教育廳編，1987）。然而課程標準裡面均始終明訂：分組選修由學生任選一組，經選定後至少應修習 20 學分（臺灣省政府教育廳編，1987：113），換句話說，歷次的師專課程修訂，在第四、五學年的分組選修部分，雖然朝向學生的選擇空間逐漸加大而發展，但是基本門檻，始終只有訂為 20 學分²⁹。不過這 20 學分的美勞組分組選修課程當中，除了美勞概論、色彩學、工藝與製圖設計等極少數科目之外，大多屬 1 學分 2 小時科目，因此換算起來專四和專五四個學期的美勞分組課程科目教學時數合計有 36 小時以上。如果再加上

29 臺灣省政府教育廳編（1987）。臺灣教育發展史料彙編（上）（98-122）。臺中：省立臺中圖書館。暨教育部技職司編（1987）。五年制師範專科學校普通、音樂、美勞、體育等四科課程標準暨科教學科設備標準。臺北：正中書局。

前三年普通科目美術和勞作各 12 學分（每學分 1 小時），總計一個師專美勞組學生在學五年期間修習的美勞相關課程（含普通、專業、專門課程）共 70 小時 /44 學分。

回顧師範藝師科時期美勞專門課程總時數為 79 小時（1955-60 年入學）或 99 小時（1952-54 年入學）（黃冬富，2009），相較之下，師專的美勞組顯然明顯地縮減了時數；而且師專美勞組將 70 小時專門課程分佈於 5 年修業期間內，比起師範藝師科 3 年之內修 79-99 小時的美勞專門課程而言，顯得密度為之大幅度稀釋了；此外，師專生到了三升四年級之際才依興趣選組，不同於師範藝師科於入學考試時加考術科以作為重要的篩選依據並及早明確其發展定向，顯見五年制師專美勞組之課程規劃，主要仍以包班制國小師資之養成為主，此外再增加美勞部分之專長素養之性質，比起師範時期藝師科之專業度方面有所不及。然而也由於各師專美勞組之相繼成立，隨著美勞專門課程之開課需求的增加，同時也帶動各校美勞師資編制的美勞教學和創作相關領域的專門人才，在當代臺灣美術教育史當中，仍扮有不可忽視之地位。到了 1970 年新竹師專設立五年制美術師資科（起初簡稱「美術科」，1978 年為配合國小美勞課程奉令改為「美勞科」³⁰）以後，臺灣的國小美勞師資養成教育方始邁入另一新的里程。

二、新竹師專美術（勞）科（1970～1991 年）

1968 年 8 月 1 日起，臺灣開始實施九年國教，以「省辦高中，縣市辦初中」為原則，全台初中更名為國民中學（簡稱國中），國民學校更名為國民小學（簡稱國小）。國小升學國中不必經過考試，全面改善了以往小學升學主義的惡補風氣，促進了國民中小學藝能科教學正常化，同時也帶動了藝能科師資培育之受到重視。1967 年首先由省立台東師專開辦體育師範科；繼之，翌年（1968）省立臺北師專開始招收音樂科；到了 1970 年才由省立新竹師專招收第一屆的美術科（1978 年以後改稱為「美勞科」）學生。此後二十多年間，竹師的美勞科與北師的音樂科和東師的體師科，都發展成為該校有別於其他師專之特色科系。

1970 年第一屆美術科入學考試之計分方式為：學科總平均占 60%，術科占 40%；術科共考 4 科，其中素描占術科總分的 40%，水彩和國畫各占 25%，書法占 10%。其術科之考科和計分方式與當時之大學聯招美術組相當接近。據第一屆（64 級）美術科校友徐素霞和范姜明華兩人之回憶，該屆入學考試術科素描是畫握圓柱的直立手臂石膏模型，考生除了兩三人用炭筆外，大多用鉛筆畫素描；水彩畫則考鳳梨和其他水果擺置的靜物畫；國畫則依據一小張簡要的線畫圖稿，來畫成構圖完整的水墨畫；書法則有固定詞句當場以大楷書寫。各種術科都是採用四開畫紙作畫³¹。第一屆美術科約有兩三百人報考，錄取一班 45 人。後來報考人數漸增，最多曾經有高至一千多人報考美術科之盛況³²。不過由於招生時一直沒有男女生保障名額之規劃，因此歷屆錄取藝術科者往往以女生占大多數。

（一）課程

竹師美勞（術）科前後招收十七屆，是師專時期全台唯一的美勞科，其課程隨著 1972 年和 1978 年的兩次教育部課程修正（實際上參與課程修訂委員均為竹師之美勞教師），而可區分成三個時期如表一，以下試作分析：

30 詳見新竹師範學院（1990）。竹師五十年（52）。新竹：省立新竹師範學院。

31 依據徐素霞於 2009 年元月彙整同班同學之回憶以答覆筆者之提問。

32 2008 年 12 月 19 日訪談樊湘濱教授於新竹樊宅。

1. 第一期（1970～1971年入學）

據首任竹師美術科主任樊湘濱教授之回憶，當年竹師奉教育廳核准，最初在不增經費以及員額編制之原則下成立美術師資科，科主任最初也未編列主管加級，只有減授4小時，美術科一切就校內原有之資源克難經營。最初美術科之專門課程，則由樊氏邀集校內美術教師林中行、劉河北、席慕蓉等人共同研訂，然後報部核定³³。此即1970年7月教育部所頒佈的〈修訂師範專科學校五年制國校美術師資科暫行科目表〉。

1970年由竹師規劃報部核定的第一屆美術科之美勞專業必修科目，有藝術概論、色彩學、美術史、素描、水彩、油畫、國畫、美術設計、書法、工藝、繪畫心理學、美學、圖案、透視學、解剖學、幾何學等，計86學分；如果加上教育專業科目的2學分美勞科教學研究與實習，以及外加8學分以上的美勞選修科目，則合計共98學分，占總課程比例的36.4%（詳見表1）。比起當時各師專五年制國校師資科美勞組，不但美勞相關科目時數增加一倍以上，而且科目也更加專業。尤其增加了透視學、解剖學等繪畫藝術重要基礎科目，美術史、美學等重要理論科目，以及油畫、美術設計等較為進階的專業術科。顯示出，竹師美術科之規劃，是期許學生們擁有遠比師專美勞組更為專業的美術創作能量。較諸1960年左右的三年制北師藝師科後期課程（黃冬富，2009），竹師美術科也顯得更加專業和嚴謹，尤其解剖學、油畫和美術設計，都是師範藝師科時期所未曾開過的專業科目。此外，對照當年臺灣師大美術學系的美術專業課程（黃冬富，2006），則顯得頗為相近，只是素描、水彩、國畫、油畫等術科之時數稍減而已。由於臺灣師大美術系在當時為國內大專專業美術教育之龍頭，而且又同為師資養成教育體系，加以負責籌備竹師美術科的樊湘濱主任也是臺灣師大藝術系校友之故，其課程結構參考自台師大再略作微調，也是順理成章之事。

然而值得一提的是，本期竹師美術科的專業必修科目中有「美術設計」8學分，為當時台師大美術系之所無。如加上與美術設計直接有關之色彩學、圖案、幾何學（幾何畫、用器畫）各2學分，以及與繪畫創作、美術設計均有關連的透視學2學分，合計共16學分，其分量實在不輕，顯示出對於設計教育之重視，也堪稱當時竹師美術科課程特色之一。如是之課程設計背景，基本上應該與1968年教育部修訂頒佈的國民小學課程標準裡面，將基本造形設計、裝飾設計、色彩和生活研究等層面納入其中的變革有關，旨在培育國小美勞師資的竹師美術科課程設計，自當與之相呼應。此外就整個大環境層面而言，1968年以來，一方面由於政府開辦九年國民義務教育，另一方面國內大型廣告公司紛紛設立，當時的經濟環境因素，需要大量的設計人員投入市場，也因而高職美工科或廣告設計科於1970年代後，如雨後春筍般地從南到北紛紛設立（賴見都，2002）。上述潮流對於1970年設立的竹師美術科重視設計課程之規劃導向，應該不無影響。

然而本期課程，與美術教育直接相關的學科只有美勞科教學研究與實習一科2學分，就國小美勞師資培育的課程規劃而論，顯得頗為單薄。

至於8學分以上的專業選修科目，雖然科目不少，但實際上往往依照教師之專長以及配課之需求而開課，據第一屆竹師美術科校友徐素霞之成績表所載，當年8學分的選修科目包括版畫、嵌畫各2學分，木工4學分³⁴，訪談徐氏以及多位竹師美術科不同屆校友，都表示當年完全沒有必修或選修之概念³⁵，凡是學

33 同註32。

34 詳見國立新竹教育大學註冊組保存之64級美術科校友徐素霞之歷年成績表。

35 筆者訪談過64級的徐素霞，65級的陳錫祿，74級的陳致豪，77級的徐秀菊等人均作如是說。

校開的課就修，亦即選修課全部都是「必選」，因此並無真正的「選修」之實。

2. 第二期（1972～1977年入學）

1972年11月教育部頒佈〈五年制國校美術師資科目表及實施要點〉（參見表一），當時新竹師專美術科為全國唯一適用此要點之學校科系。本期課程將第一期的透視學和幾何學（用器畫）整合成為基礎圖學（4學分）；也將比較不符合時代潮流的圖案課融入美術設計（6學分12小時）裡面；又將繪畫心理學調整成為視覺原理，以輔助美術設計和繪畫創作；此外，更將素描學分從原有之18學分大幅度調高至32學分。尤其特別的是，除了原有教育專業必修科目「美勞科教學研究」（2學分）之外，本期更增加了美勞專業必修的「美術教材研究」（4學分）以及選修科目「兒童繪畫研究」（4學分）等兩種美勞教育相關科目，明顯地呼應其美勞師資培育之創科宗旨。全部必修美勞相關學分共104學分（140小時），占總課程比例56%，較諸第一期顯然加重了美勞專業課程之份量。不過刪除了美學和解剖學兩門重要專業科目，對於美術創作之持續深入發展不無影響，則為美中不足。

1973年九月起，國立教育資料館辦理首屆「全國美術教育展覽」，並巡迴全台各地展出，翌年印行展覽專輯，當時竹師美術科主任樊湘濱撰寫一文介紹竹師美術科教育概況發表於專輯中，他對美術科課程作如是之分析：五年的修業期間，一二年級偏重於共同必修課程（普通課程）；三四年級則偏重美術專業訓練；五年級重點在教學實習（樊湘濱，1974：40-45）。檢視1970年入學的第一屆竹師美術科校友徐素霞之歷年修課成績表，基本上徐氏所修習一、二、五年級之美術相關課程仍有相當之比例，與樊氏所分析之年級課程重點規劃之情形雖然大致吻合，但並不完全正確。竹師美術科雖以國校美術師資培育為其主旨，然而可能基於國小以包班制為主，加以師專前三年有高中階段之意味，一般（普通）科目和教育專業科目之比例仍然偏重，無形之中，也加重了美勞科學生的學科負擔。

3. 第三期（1978～1987年入學）

本期課程僅根據上一期微調，變動幅度不大。必修科目方面，原「美術教材研究」（4學分）調整為「兒童美術研究」（2學分）；「藝術概論」改為「美勞概論」，學分不變；取消「視覺原理」為必修科目。其他科目名稱與上期一致，只是學分略作調整。此外，選修科目調至14學分以上，合計美勞相關科目100學分（122小時），占總課程47.8%。本期課程自1978年開始實施，以迄竹師美勞科最後一屆為止，前後適用十屆，為實施最久的一套課程。

1978年3月，教育部技職司正式編印《師範專科學校五年制普通、音樂、美勞、體育等四科課程標準暨教學科設備標準》一巨冊，計1422頁，由正中書局印行。其中在〈課程標準總綱〉裡頭，明訂師專美勞科的教育目標為（教育部技職司編，1987：6-7）：

師範專科學校，應遵照中華民國教育宗旨及其實施方針，以嚴格之身心陶冶及專業教育，培養國民小學之健全師資。為達成此項目的，五年制美勞科除培養學生具備一般基本修養及教學知能外，並應實施下列各項目標：

- （一）培養審美觀念，陶冶美的情操。
- （二）啟發創造精神，養成美勞創作能力。
- （三）充實美勞教學的知能。

(四) 培養應用美勞的能力。

(五) 涵育對我國傳統藝術特質的欣賞能力，增進對世界美勞發展的認識。

其中第一段是師範專科學校的基本教育目標，為普通、音樂、美勞、體育等各科所共同，顯見對於身心陶冶的品格教育之重視，是當時國小師資養成教育之主軸，也因此可以理解師專時期，不論美勞科、音樂科以至於體育科，其一般課程以及教育專業課程始終占有極大比重之原委。

值得討論的是，竹師美勞科學生，在五年修業期間，至少須修習 313 小時 /255 學分以上之課程。據第一屆的范光堃之回憶：「就讀後，因術科學分與時數關係（學科是一堂課一學分，術科兩堂課一學分）假日都要塞課，同學們疲於奔命！於是學習態度大打折扣！」³⁶。如此沈重之課業負擔，免不了會排擠到學生之沈澱思考以及創作練習的時間，此為其美中不足之處。

（二）師資與教學

當 1970 年竹師開始成立五年制美術科時，原有的五年制普通科美勞組仍然持續招生，迄於改制為師範學院之前一年（1986）招收最後一屆為止，由於同時並存著兩種班別的龐大專業課程需求所致，使得這段時期竹師的美勞專任教師編制遠多於其他師專，甚至兼任師資部分也是如此。就師資結構層面而論，最初成立的中師美師科（1946-1949）師資以接受日式教育之學習背景居多，大陸來台師資次之；繼之北師藝師科（1947-1963）和南師藝師科（1950-1958），則絕大部分為大陸來台師資；至於竹師美術科由於成立較晚之故，主要師資多屬戰後以來臺灣專業美術教育體制所培育而出之第二代以至第三代畫家，尤其以畢業於臺灣師大藝（美）術系者為最多。美術（勞）科時期共有 5 位竹師校友應聘專任教職，蔡長盛、呂燕卿是竹師普師科校友，林田壽畢業於美術科成立以前的師專美勞組，徐素霞和張全成更是美術科時期之校友。此外，與張全成同班的汪聞賓，則直待 90 年代的師院美勞教育學系時期才返系任教。而且年代愈晚，則愈多繼續在國內外進修高學位者。茲將這段時期的專任教師之相關背景資料整理成表五以示之。

在討論專任師資之前，兼任教師李澤藩（1907-1989，前中央研究院院長李遠哲之父）的繪畫造詣和教學風範尤其讓學生敬佩。李氏是日治時期石川欽一郎於臺北師範培育出有數的傑出水彩畫家之一，戰後初期即應聘任教於新竹師範，於全省美展以及全省教員美展多次獲獎，未久即擔任審查委員，並曾獲頒中華民國畫學會金爵獎等榮譽，曾應邀至臺灣師大美術系、中國文化學院美術系以及國立臺灣藝專美術科兼課。1964 年在竹師辦理退休，旋即應聘繼續兼課以至 1976 年為止。早期竹師校友每提到藝能課，往往對李澤藩老師表示高度的肯定。曾擔任過新竹師院校長的黃萬益（45 級）更指出：

教學美勞的李澤藩老師，每次教學的材料及技法，既多樣又新穎，再加上輕鬆愉快的學習氣氛，最能引人入勝，沉浸在濃郁的藝術世界裡，使得選修美勞組的人數多達七十餘人，同學們參與省展的作品入選甚多，且名列前茅。（黃萬益，1990：63）

第一屆竹師美術科校友徐素霞回憶李氏當年之教學情形：

李老師除了在教室讓我們學畫靜物、花卉和模特兒外，也常常帶我們到郊外寫生。面對著大自然，他的感情似乎特別的豐富，他會教我們觀察樹木的色彩、型態與孕（蘊）藏在裡面的生命力，然後仔細的把眼前的景物畫在速寫簿上或畫紙上。

36 依據徐素霞於 2009 年元月彙整同班同學之回憶以答覆筆者之提問。

看他示範寫生也是一件非常魔幻的事，他不以鉛筆做詳盡的草稿，而是直接用水彩筆沾上淡淡的色彩，以線條畫出大概的景物位置，然後再做天空的大片渲染，遠景的朦朧描繪，依次完成一幅生意盎然的風景畫來。（徐素霞，2005：28-29）

長久以來，不少人談到竹師美術科，往往就會直接聯想到李澤藩老師，他不但是最具份量的美術老師，也堪稱臺灣傑出的前輩水彩畫家之一。

在專任老師當中，自竹師美術科成立以來，持續擔任科主任長達 23 年的樊湘濱，始終是科裡的核心人物。樊氏於 1950 年考入第一屆臺南師範藝師科，與鄭善禧為同班同學；翌年旋即以大陸時期曾讀過高中之資歷而轉學考入臺灣師大藝術系，與陳景容、劉文煒、何文杞同窗。1967 年 9 月底應聘竹師任教。樊氏兼長書法、水墨和水彩，然而進入竹師以後，舉凡工藝、圖案、美術設計以至於美勞科教學研究等，當時一般人認為比較冷門之學科，他都欣然承接。從竹師美術科之籌備，以至主持 23 年科務期間，對科務之經營極為投入，並規劃設立美勞科教育資源中心，蒐集美勞教育資料，提供美勞教學資訊等，建樹頗多。其教學風格平實，在創作領域方面，他雖非藝界之明星，卻一直與美勞科之發展密切關連。

董金如是專任美勞教師中年齡最長者，早年畢業於北平藝專圖案科，大陸時期曾擔任北京師範學院工藝系之助教、講師，來台後曾於臺灣手工藝推廣中心擔任設計師。1970 年應聘任教竹師以後，也曾前往國立臺灣藝專美工科兼課。據 65 級的陳錫祿回憶，董氏個性溫文儒雅，平時很少說話，他任教工藝以木工為主，但也曾指導學生以碎布仿西方名畫作拼布鑲嵌，頗富趣味³⁷。此外，董氏尤長於印染以及剪紙藝術，1980 年曾以剪紙藝術之造詣及推廣貢獻榮獲中華民國畫學會金爵獎。可惜當時剪紙被視為非精緻文化的民俗手工藝，較不受藝術科系學生之重視，因此美術科學生追隨著董氏投入剪紙藝術之持續鑽研者極少。

林中行是輩份最高的國畫老師，他早年畢業於上海美專西畫系，但是渡台以來卻以水墨畫為主，他與夫人邵幼軒（張大千女弟子，任教於政戰學校藝術系）在國內水墨畫界均以花鳥畫知名，60-70 年代經常受邀參與國內的當代名家國畫展。早期美術科專任教師劉河北（溥心畬女弟子）、高小曼、趙明、呂燕卿、劉靜枝等人均以水墨畫見長，但是卻只有林氏主授國畫課，顯見其所受到之禮遇。林氏授課採傳統示範、臨仿的案頭國畫教學法。相形之下，早期從臺中師專受邀前來兼課的鄭善禧教授之上課方式則大不相同。鄭氏曾於全省美展和全省級教員美展多次榮獲國畫首獎，畫風生活化而且強而有力，其博古通今，學貫中西，上課講授旁徵博引，口若懸河；其指導水墨畫要求學生深入觀察，展現個性。尤其他認為以往文人畫家在桌上作畫不夠大氣，鼓勵學生們將畫紙鋪在地上蹲（趴）著作畫，甚至帶著美術科同學們在大禮堂內鋪地作畫，放手揮灑³⁸。其教學風格生動活潑，頗受學生歡迎。1977 年鄭氏轉赴臺灣師大美術系任教之後就很少前來兼課，適時由日本回國的李惠正老師接續其國畫課程。李氏水墨畫風以及創作觀與鄭氏相近，也識博見廣長於講授。他教水墨畫以山水（風景）為主，特別重視線條和墨韻方面的深入分析，常常運用幻燈片輔助講授，也常帶著學生現場寫生，與林中行之教學風格迥異，重視對於學生創作觀念之引導。學生們雖然日後持續水墨創作者極為有限，但不少校友認為李氏之觀念啟發，對他們轉換媒材之後，仍覺受益不少³⁹。

37 據筆者於 2009 年 5 月 15 日電話訪問 65 級美術科校友陳錫祿。

38 前揭 2009 年 5 月 15 日陳錫祿電話訪問稿。

39 2009 年 10 月 16 日電話訪談竹師美勞科 73 級校友李坤德。佐以 2009 年 11 月電話訪談竹師美勞科 74 級校友陳致豪、王振泰。

席慕蓉老師任教期間貫串整個美術（勞）科存在時期。她屬唯美主義而具浪漫優雅的氣質，很有型也非常感性。其油畫課不教技巧也很少示範，著重就學生作品的講評⁴⁰，她重視的是美感、感覺的層面⁴¹。64級的廖紅玫曾將她與李澤藩教學風格作對照，指出：

李老師要求我們按部就班，席老師則希望我們有跳躍式的表現。對剛入門的學生來說，按部就班比較能打好基礎，席老師則比較適合教有一點程度的學生。⁴²

席氏講授美學課，喜愛將她喜愛的許多文學性的東西融進去，鼓勵學生討論且發表自己的意見，給學生很大的空間，據後來也返回竹師任教的64級徐素霞之回憶：

記得她曾在黑板上寫過一首詩（不知是哪位作者）：「東邊一棵大柳樹，西邊一棵大柳樹，南邊一棵大柳樹，北邊一棵大柳樹，任它千絲萬縷，總繫不得郎舟住。」，這首詩給我印象特別深刻，至今都能背誦。我覺得這首詩寫法很有趣，用反覆的、簡單的詞句卻能營造出這麼美的意境。美學課是一學年，席老師給我的兩學期分數都是滿分一百分，大大的鼓舞我向藝術領域邁進⁴³。

與徐素霞同班的陳少貞表示：

她的油畫課及藝術概論的課是我渴望的課堂，我也力求表現，免得她失望，她喜歡發問和討論，給學生很大的空間。藝峰班（按：64級美術科之班名）舞台上的席老師也認真地適切地展現了她的個性，在她身上不但看到了她的畫，你也看到了詩、音樂及文學，對我而言，她是一個女性的典範，除了她的專業外，她擁有對人的大理解心和同情心，這是她最特別的地方⁴⁴。

1980年同時加入專任師資陣容的黃銘祝和張永村都是競賽型的水彩畫老師。其中張永村扣除服役之外只任教2年即離職，黃銘祝則持續任教以迄於今。黃氏從國校時期即以兒童畫獲獎，大三時期以整排並列的舊腳踏車特寫的《托售》一畫，獲光復書局主辦之全國青年畫展第三名，經《藝術家》雜誌刊載而頗受矚目。據73級的李坤德回憶：

黃銘祝老師重視畫面肌理的變化嘗試，指導同學們趁著水彩作品水份未乾時灑上細沙石，乾後再抹去沙石，以營造地面的斑漬肌理；也曾教同學們運用畫刀刮、塗、牽引等技法與水彩結合；甚至用沙石將紙面磨出斑點狀肌理。⁴⁵

黃氏於1987年出版《美勞科系學生水彩畫能力培養與國小兒童彩畫教學關係之研究》（黃銘祝，1987）一書，對於前述教材有系統和完整性之探討，對於80年代以後竹師美勞科水彩畫風有一定程度之影響。

早期專任師資主授「美術設計」課程的是樊湘濱，繼之則為蔡長盛；「基礎圖學」則多由趙明擔任，「色彩學」則有高小曼、劉靜枝等人授課。值得注意的是國立臺灣師大美術系雖然在1972年開始於三、

40 同註39。

41 2009年元月，徐素霞書面回覆筆者之訪問。

42 前揭註31，徐素霞彙整班上同學之回憶。

43 同註31，徐素霞彙整班上同學之回憶。

44 同註31，徐素霞彙整班上同學之回憶。

45 2009年10月16日電話訪問竹師美勞科73級校友李坤德。

四年級分國畫、設計、西畫三組教學（張德文，1986：12），然而在 1971 年以前專業必修課程裏面仍無「美術設計」一科。樊、蔡二師分別於 1956 和 1970 年畢業於尚未重視美術設計課程的台師大藝（美）術系，其純藝術的素養顯然優於美術設計專業。雖然也有校友認為，蔡長盛講課很生動，往往運用幻燈片輔助介紹國內外美術設計名作，指導學生將畫紙繃在木板上製作商標設計、海報設計以及卡片設計等⁴⁶。然而相應於當時竹師美勞科重視美術設計之課程結構而言，此一領域之專業師資以及設備方面仍然顯得不足。也有部分同學認為當年與設計相關之課程授課方式略顯保守，與業界落差過大，較不易誘發同學持續鑽研之動力，或許與此一領域日後人才培育數量之有限不無關連。

至於與師資培育宗旨直接相關的美術教育課程，主要由樊湘濱和呂燕卿二人授課，到了後期才有張全成加入。樊氏有關美術教育的學術論著雖然不多，但是自從竹師成立師專唯一的美術（勞）科以來，身為科主任的樊氏，自然受邀參與國內師專和國小的各種有關美勞之會議以及教材之編纂。尤其 1982 年由國立編譯館主編（1982）的師範專科學校整套的《美術》和《勞作》教科書各 6 冊，以及 1983 年出版的師範專科《美勞科教學研究》⁴⁷等書，樊氏皆擔任編輯小組的召集人，其主持竹師美勞科 23 年，以其職務之視野優勢來擔任美術教育之相關課程，自能勝任無礙。

呂燕卿一向以國小美術教育之相關研究為其學術專長，研究勤快而著述甚多，近年甚至榮膺教育部九年一貫藝術與人文領域課程輔導小組的召集人。此外，在術科方面，她主授版畫，當年呂氏雖非明星級版畫家，但為了充實教學能量，平時也積極參加國內各種版畫研習，用心蒐集各種教材，認真鑽研版畫創作，與學生共同成長，持之以恆。到了 90 年代後期，呂氏終以版畫藝術之成就和教育推廣之貢獻，陸續榮獲中華民國畫學會金爵獎和中華民國版畫協會金璽獎等榮譽，實為「教學相長」之良好典範。80 級的楊智欽回憶：

呂老師教學非常認真，也非常關心學生的生活作息，可稱為「媽媽型」，因此同學們背後都叫她「呂媽媽」。當年曾幫忙呂老師管理版畫教室一年，負責清理整潔。為此，呂師提供自己的研究室，讓我平時自由參閱裡面的資料，甚至在裡面作畫。⁴⁸

此外，兼任教師除了前述李澤藩、鄭善禧之外，何文杞、張杰、劉文煒的水彩畫課，戴武光的國畫課，許天治、顧獻樑、張俊傑的理論課，陳振輝的雕塑課以及李文珍（郁周）之書法課等，也都各具特色而對於當時之專任師資教學產生一定程度之互補作用。

早年竹師經費並不充裕，正如 1951-1964 年間擔任竹師校長的王宏志先生所云：

當年師範學校有四大四小之分：四大者即北師、北女師、中師、南師。四小者即屏師、東師、花師、竹師。全省師範學校如果要辦什麼活動或選派教師出國進修，四大均占盡優先，即每年經費分配亦是四大優先。殊不知四小先天不足，亟需政府財力支援以充實其設備，否則四小永遠敬陪末座！（王宏志，1990：20）

美勞科成立以前，只有一間美術教室，大型石膏像只有 4 尊，圖書資料極為有限⁴⁹。然而由於是當時

46 同註 45，李坤德訪談稿。

47 部編本教科書（1983）。師範專科學校美勞科教學研究。臺北：正中書局。

48 2009 年 5 月，電話訪談竹師 80 級美勞科校友楊智欽。

49 同註 32，樊湘濱訪談稿。

全台唯一的師專美勞科的緣故，因而陸續獲得校內外經費之挹注，軟硬體設備之成長極為快速。據樊湘濱主任於美術科成立之第三年下學期撰寫〈臺灣省立新竹師專美術科教育概況〉一文，發表於《全國美術教育展覽專輯》中，提到當時已有西畫教室三間，國畫、工藝教室各一間，美術教學準備室一間。且於民國60年（1971）特請師大趙雅博教授由義大利選購美術書籍四百餘冊，供師生參閱（樊湘濱，1974）。據65級的陳錫祿之回憶：當年美術科圖書室內有全套義大利進口的《世界名畫全集》可供學生借閱，對同學們視野之開拓，助益頗大⁵⁰。這套書應該即是趙雅博選購回來的畫冊之部分。

1979年5月頒布的國民教育法中，正式將「美育」納入「五育」之中，翌年4月，教育部更訂定「國民中小學加強美育教學實施要點」，使得美育在國民教育裡面獲得正式的法律地位，也使得美育的功能目標更趨於明確而且更顯其重要性。當時全台唯一擁有科班的國小美勞師資養成教育的竹師，也因緣際會，於1979年獲教育廳撥專款補助興建美術大樓，其後未久，又陸續獲得補助擴建工藝大樓與舊館銜接，其硬體教學設備以及軟體人力資源，皆由於美勞科之設置而得以迅速發展，甚至超越同時期其他師專之境地。

當時竹師學生晚上7時至9時之間是晚自習時間，美勞科同學如想至美術教室作畫，只要先登記，以備教官和中隊長點名即可；晚上10時熄燈就寢，不過，不少美勞科同學往往仍滯留美術教室作畫，輔導教官們往往也都睜一隻眼閉一隻眼地予以通融⁵¹。

其次，由於竹師美勞科為當時全台唯一的師專科班美勞師資養成教育之緣故，因而當時教育廳有關美勞教育之專案，多委託竹師承辦。如能力本位手冊之編擬，藝術鑑賞教育專書和影帶，以至於國民小學美勞科教材教法之相關叢書之編印等，都委由竹師主導。無形之中，逐漸營造出新竹師專為全部師專裡頭美勞教育重點學校之氣勢來。

（三）培育成果

從第一屆64級竹師美勞科畢業生算起，迄至80級的第十七屆（最後一屆）為止，竹師美勞科一共畢業了716位校友⁵²。由於美勞科之設置主旨在於培育臺灣的國民小學美勞師資，因此先從美術教育的層面進行檢視。

1. 美勞教育之人才培育

竹師美勞科成立的時間點，正逢國內剛開始施行九年國教，國小的藝能科教學趨於正常化，藝能科教師之需求相對增加；當時北師藝師科已經停招9年，竹師美勞科存在時期，又扮演著全台唯一的國小美勞師資養成科系之特殊角色，因而多數畢業校友能名實相符地在分發的國小擔任美勞科任教師以發揮所長⁵³。1980年代以後，各縣市紛紛設立國民中小學美術實驗班，竹師美勞科畢業後校友適時投入，逐漸成為國小美術實驗班之主要師資來源，而且國內國小的美勞科任教師，也以竹師美勞科校友占最大多數，對

50 同註37，陳錫祿電話訪問稿。

51 同註45，李坤德訪談稿。

52 依據1995年5月徐素霞主編校對，新竹師院美勞科系校友籌備會發行之《新竹師院美勞科校友通訊錄》所載資料計算而來。

53 部分早期北師藝師科校友表示：早年國小教師待遇微薄，在九年國教實施以前，國校升學風氣熾盛，普遍存在惡性補習。因此不少北師藝師科校友畢業分發國校以後，往往捨美勞科任而爭取擔任級任老師，以掌握惡性補習機會，增加收入；甚或離開教職，轉行實業機構者也不乏其人。詳見劉邦光（1973），漫談美育（上），百代美育，3，36-42。並參見周福番編（2001），《北師四十級藝術科同學畢業五十週年生涯簡錄》（未出版）。

於國內兒童美術教育之影響不小。

在國民中小學美勞教育以至於當前的藝術與人文領域方面，竹師美勞科校友表現較為突出者如：陳錫祿（65 級）、林婷婷（66 級）、傅璧玉（68 級）、洪瑾琪（71 級）、吳望如（72 級）、王國雄（73 級）、劉鳳儀（73 級）、李坤德（73 級）、林俐萍（74 級）、王振泰（74 級）、陳致豪（74 級）、胡毓正（76 級）、張簡麗芳（78 級）等。其中尤其北部的吳望如以及南部的陳致豪最具代表性。吳氏兼長版畫創作，曾擔任教育部九年一貫課程綱要研修委員，藝術與人文領域中央諮詢輔導員，目前兼任南一版藝術與人文領域教科書編輯委員的召集人，曾擔任教育部國民中小學九年一貫課程藝術與人文領域中央諮詢教師輔導群之副召集人，以及國民中小學藝術與人文課程綱要發展委員、南一版藝術與人文教科書主編等兼職。他們對於國內中小學藝術與人文領域的教學實務以及課程的推動方面都頗有貢獻。

至於藝術教育的學術研究以及師資培育之部分，則有徐素霞（64 級）、張全成（67 級）、汪聞賓（67 級）、楊玉女（73 級）、徐秀菊（77 級）等人。徐素霞用心於兒童繪本，曾多次獲國內外獎賞；張全成曾任新竹教育大學藝術與設計學系主任，近年致力於網路美術教學之研究頗具心得；汪聞賓擅長水墨畫創作及教學；徐秀菊為美國伊利諾大學香檳校區藝術教育博士，曾任花蓮教育大學（東華大學美崙校區前身）視覺藝術教育研究所所長、藝術學院院長等職務，在社區藝術教育方面頗具獨到之研究成果，於東臺灣地區藝術教育之輔導及推廣著力甚深；楊玉女為美國馬里蘭大學藝術教育博士，專長科技藝術教育，曾任教於嘉義大學，現定居美國。其次尚有 79 級的廖瑞芬和李明倫分別於中國醫藥大學和玄奘大學擔任專任教職。至於 78 級的蘇郁雯目前於台師大美術研究所攻讀藝術教育博士學位，其藝術教育的學術研究之潛力仍值得期待。

至於與兒童美術、文學教育有關的繪本之創作、研究以及教學推廣方面，徐素霞（64 級）、吳望如（72 級）、劉鳳儀（73 級）、徐秀菊（77 級）等人，均有相當之成果。其中徐素霞之兒童繪本及插畫曾多次獲國內外獎項，令人矚目。

2. 美術創作人才的培育

雖然竹師美勞科旨在培育國小美勞師資，但當時之課程結構以及大部分師生之觀念，仍以創作實務為主⁵⁴。細數歷屆竹師美勞科的美術創作人才培育，無疑以水彩畫最為突出。尤其最初兩屆，在求學時期已於全省美展（簡稱省展）以及全國美展（簡稱國展）中大放異彩。如第廿八屆省展（1973 年），陳錫祿（65 級）獲水彩類第 3 名；廿九屆省展（1974 年），陳少貞（64 級）獲水彩畫第 1 名，陳錫祿獲水彩畫第 3 名。此外，1974 年舉辦的第七屆國展，劉玉女（64 級）獲水彩畫第 2 名，陳錫祿獲水彩畫第 4 名。學生時期擁有如是之佳績，在當時不但為其他師專美勞組之所望塵莫及，甚至比起國立臺灣師大美術系、中國文化學院（文化大學前身）美術系以及國立臺灣藝專（國立臺灣藝大前身）美術科之學生表現，顯然亦未遑多讓。不過，到了第三屆以後，就很少人能於學生時期獲省展、國展之大獎，然而畢業後之後續努力，仍有不少在畫界嶄露頭角者。

竹師美勞科校友畢業以後參加省級以上的美術競賽，以臺灣省政府所舉辦的全省公教人員書畫展之成績最為亮眼。全省公教人員書畫展訂有連續三年獲得前 3 名者，得頒予永久免審查資格。2001 年省政府文

54 2009 年 9 月，電話訪問竹師美勞科 74 級校友陳致豪。及 2009 年 10 月，訪談 77 級美勞科校友徐秀菊。

教組曾策辦該項展覽的永久免審查作品回顧展，並編印作品集發行⁵⁵。檢視其中之歷年獲永久免審查資格者計有 32 人，其中畢業於師專時期的竹師美勞科者邱連恭（69 級）和李坤德（73 級）兩人都擁有水彩類和油畫類兩種永久免審查資格；黃秋月（75 級）和吳俊奇（80 級）兩人則為水彩類永久免審查，其中黃秋月尤其曾經分別榮獲省展水彩和油畫類首獎，參展資歷相當可觀。此外，檢視歷屆公教員美展之作品集，尚有粘信敏（75 級）多次獲得水彩類首獎，雖未連續三年前 3 名，但是累計成績則已超過三次前 3 名以上，而且粘氏亦曾獲省展水彩首獎，且連續三年以水彩於高市美展獲前三名而成為永久免審查，堪稱競賽型水彩健將。在在顯現出竹師美勞科西畫人才培育成果之豐碩。此外，徐素霞、陳少貞（64 級）、陳錫祿（65 級）、賴添明（66 級）、張全成（67 級）、洪天宇（68 級）、朱俊仁（71 級）、劉鳳儀（73 級）、程振文（74 級）、王振泰（74 級）、李明倫（79 級）、胡朝景（80 級）等人在西畫方面也都頗為傑出。

在版畫方面，吳望如（72 級）、王振泰、李秋麗（74 級）、張簡麗芳（78 級）、楊智欽（80 級）等人都頗有成績，其中王振泰獲獎資歷豐碩，吳望如則兼任臺灣藏書票協會秘書長，在推廣版畫方面相當熱心。

相較於西畫領域的人才輩出，竹師美勞科時期水墨畫人才培育，則顯得極為有限。在美勞科成立以前，竹師曾有袁金塔、邱定夫、林田壽等水墨畫傑出人才出現；然而令人感到困惑的是，前後 17 屆的竹師美勞科校友當中，迄今仍然持續水墨畫創作而有成者，僅有汪聞賓（67 級）較為知名而已，其原委之究竟，雖與這段時期，省展和國展之水墨畫畫為國立藝專美術科和國立臺灣師大美術系畫風占盡鋒頭，竹師當時無戰將型水墨專任師資，引導學生競賽得獎；水墨畫雖然工具簡單，但易學而難成，相較於其他媒材，成就感不易等因素有關。但相較於其他師專，竹師這段時期水墨畫人才之過少，顯得頗不尋常，其相關因素頗為複雜，值得再做進一步探討。此外，79 級的廖瑞芬畢業後曾赴日進修，後來以膠彩畫知名。

與國畫同樣占有相當課程比重的美術設計，受限於專業師資、設備以及學習風氣所致，學生畢業後之後續發展也相當有限：其中 71 級的蕭家賜成為專業建築師，曾為竹師母校設計音樂館，可惜英才早逝；72 級的吳秋敏在室內設計方面在南臺灣地區頗為活躍。

前幾期美勞科校友有不少人投入陶藝之鑽研而有成者，如王修亮（64 級）、蘇為忠（65 級）、趙惠玲（66 級）、陳國能（68 級，已故）、張文正（69 級）、沈東寧（69 級）、陳秋瑩（69 級）等，其中尤其陳國能和沈東寧最晚在 1995 年以前即已投入專業陶藝創作⁵⁶，在陶藝界頗為知名。

就藝術行政方面，68 級的李戊崑，曾任行政院文化建設委員會的第三處處長以及國立臺灣美術館館長，71 級的張書豹曾任職於國立臺灣藝術館，現職文建會簡任專門委員，他們對於國內文化藝術之貢獻，自不待言。

比較特殊的是 74 級的張芳慈，畢業後走向文學，現為知名的現代詩作家；77 級的李根政，原擅水彩畫和書法，但是後來辭去教職投入環保，曾任地球公民協會執行長，為環境生態之關懷維護奔走效力。

新竹師專美勞科開辦於九年國教啟動二年後的 1970 年；也正逢 1979 年國民教育法修定，將「美育」的目標正式納入；而且開辦之際，臺北師範藝師科已經停招 9 年。在當時竹師美勞科為全台唯一的國小美

55 臺灣省政府文教組策劃，南投縣美術協會編印（2001）。臺灣省公教人員書畫展覽永久免審查作品回顧展。南投：南投縣美術學會。

56 據徐素霞主編校對，1995 年 5 月印行的《新竹師範學院美勞教育學科校友通訊錄》（第 1~17 屆）裡面所記載。

勞師資培育的特殊角色等緣故，因而享有不少的發展優勢。九年國教帶動國小教學正常化，再加上「五育並重」的政策所致，讓竹師美勞科更具存在價值。而且培育的校友在國小美勞領域能有更好的發揮環境。長達 20 年左右位居全台唯一國小美勞師資培育學科之領域獨占，同時也招收美勞組，使得其師資員額以及教學設備遠優於其他師專，而且成為教育廳各種美勞教育專案的委託對象，讓竹師成為 1970 以來國小美勞師資培育的重點學校，營造出了可觀的發展能量。

三、師專美勞組概況舉隅

雖然師專時期，全台九所師專唯獨竹師有美勞科，其他師專則只有半科班性質的美勞組，然而其人才的培育卻也不可小覷。限於篇幅，謹舉筆者曾就讀的臺中師專以及任教的屏東師專為例以規視其概況。

(一) 臺中師專

全台最早改制為師專的臺中師專，延續師範時期的美勞師資之優勢，師專時期專任美勞教師當中，除了美術師範科時期的林之助之外，還有呂佛庭、沈國慶、張錫卿、鄭善禧、張俊聲、宋福民、張淑美、王育仁、簡嘉助、吳秋波、黃惠貞、林昌德、方挽華、陳浩正、程代勒、卓立正、黃嘉勝、林金聰等，師資陣容為全台九所師專中最優。其中林之助、呂佛庭、鄭善禧三人曾獲行政院文化獎以及國家文藝獎等殊榮，為國內藝界極具份量的大宗師。林之助為戰後全台膠彩畫之創作和推廣方面最具代表性的畫家，其教學習慣讓學生自由發揮，隨機再予指導；呂佛庭與鄭善禧均為書畫大家，呂氏教國畫重視筆墨和意境的基本功夫之鍛鍊，先深紮傳統根基之後再寫生以至於創作，講究循序而漸進；鄭氏則強調造形之訓練以及強明有力的畫風新意，偏重於觀念的啟發和引導⁵⁷。此外，雕塑和西畫兼長的日治時期前輩畫家張錫卿，早期全省教員美展國畫部多次獲獎的宋福民，其輩份和造詣也都為其他師專之所罕見；臺灣師大藝術系培育而出的簡嘉助、張淑美等人則為戰後臺灣西畫界的中堅畫家。他們指導學生多熱心又親和，因而學生之表現亮眼。

校友中於國內大專院校擔任專任教職者如杜忠誥（58 級，書法、文字學）、莊素娥（60 級，藝術史）、石瑞仁（63 級，藝術理論）、黃冬富（64 級，藝術史、水墨）、黃位政（64 級，西畫）、楊永源（67 級，藝術史）、侯禎塘（67 級，水墨、藝術治療）、鄭明憲（68 級，藝術教育）、莊明中（72 級，西畫）、楊貴美（73 級，藝術教育）、莊連東（75 級、水墨）等人，分別知名於國內學術界以及創作領域。其中黃冬富、黃位政、楊永源、侯禎塘、莊明中等人，曾擔任過系、所主管；杜忠誥（雖選語文組，但隨呂佛庭教授學習書畫，與美勞組同學互動密切）曾獲國家文藝獎、吳三連文藝獎、中山文藝獎等殊榮，為國內極受敬重的書法名家；石瑞仁目前擔任當代藝術館館長。

此外，57 級的郭掌從、陳弘行、鍾奇峰、陳輝煌（以上西畫），58 級的陳肆明（水墨）、陳美濃（書法），59 級的呂錦堂（西畫）、李福財（西畫），61 級的洪文黎（書法），62 級的黃義永（西畫）、許輝煌（西畫），63 級的陳騰堂（膠彩）、劉振興（書畫）、黃明勳（西畫），64 級的詹坤艸（書畫），65 級的莊彩琴（西畫）、呂美玲（西畫）、施純為（西畫），66 級的簡錦清（膠彩）、柯榮豐（西畫）、吳府廉（水墨）、藍本榮（書法）、蔡秋榮（書法），67 級的溫惠珍（西畫），68 級的陳豐澤（書法）、69 級的張中（水墨、西畫）、張鴻煜（西畫）、胡朝復（西畫），70 級的簡炳桂（西畫），71 級的陳聖政（西畫），72 級的蔡維祥（西畫）、史錦東（水墨）、陳子騰（水墨），73 級的江蘭如（西畫），74 級的劉家華（書法），

57 筆者為臺中師專美勞組校友，曾受教於呂、林、鄭三位老師。亦參見黃冬富（2003）。憶三十年前中師幾位美術名師的教學風格。載於國立臺中師院編，成長與蛻變—中師 80 年（頁 217-221）。臺中：臺中師院。

77 級的王美惠（西畫）、王大偉（西畫），78 級的詹益承（書法）、沈翠蓮（西畫），80 級的洪文雄（書法）等。這些美勞組校友不但畢業後仍持續於美術創作實務而有成，而且對於中小學美術教育方面也都各有一定程度投入和成果。其中尤其簡錦清和陳騰堂的膠彩畫，以連續三度省展前三名而獲永久免審查資格，吳府廉的水墨畫獲全省公教員美展的永久免審查，柯榮峰的油畫和劉家華的書法，也多次榮獲省展和省公教員美展前三名大獎，參展資歷尤其亮眼，在在顯見其人才培育成果之可觀。

（二）屏東師專

師範時期的屏師，曾孕育過不少重量級的藝術領域人才，如 41 級的王秀雄、52 級的黃光男等，1965 年改制為五年制師專以後，美勞專任教師先後有白雪痕、池振周、周豐凱、徐國器、陳朝平、高業榮、韓聖訓、劉愛梧、藍奉忠、王爾昌、黃光男、方建明、張道明、周炳成、邱輝來、陳英文、陳進益、鍾惠美、黃冬富、吳淑芬、黃壬來等人。就當時而言，雖無國家大獎級的美術師資，然而美勞組師生之互動親近而融洽，比起其他組別，往往又添加了一層近於技藝傳承的師徒制之微妙關係。其中以黃光男在畫壇最為活躍，帶領學生參與校外競賽和觀摩也最為積極。

雖然地處臺灣南端，欠缺文化刺激的地緣弱勢，然而屏師美勞組學生的後續發展也頗為亮眼。其中於大學校院專任教職的有 61 級孫良水（西畫、美學），65 級的盧福壽（水墨）、鄭英耀（水墨、教育行政），67 級的張繼文（水墨、藝術學），68 級的林泊佑（文化行政），72 級的廖新田（藝術史），75 級的黃智陽（書畫）等，其中曾擔任過系所主管的有盧福壽、鄭英耀、廖新田、黃智陽等人。比較特殊的是，鄭英耀日後走向教育行政，曾兩度擔任高雄市教育局局長，現任中山大學行政副校長；林泊佑曾任臺北縣文化局局長、國立臺灣藝術大學副校長等職；此外，68 級的蔡東源和黃國銘兩人，曾分別主持屏東縣立文化中心和高雄縣立文化中心，74 及謝忠武曾任高雄市國立科學工藝博物館館長。至於 62 級的溫雅惠則轉攻教育學，現任台東大學教育學系主任，71 級的陳美玉則現任屏東教育大學教育學系主任。相較於其他師專美勞組，屏師校友在文化、教育行政方面的人才顯得多些。至於畢業以後持續於創作實務而知名者，除了前述諸人之外，如 61 級的楊嚴囊（西畫），62 級的許宜家（書畫），63 級的蘇連陣（西畫）、邱山藤（水墨），64 級的蘇慶田（水墨）、李隆壽（水墨），65 級的徐永旭（陶藝）、李金環（水墨），66 級的林秀娘（陶藝），67 級的鄭勝揚（西畫）、蕭木川（西畫），70 級的曾永鴻（陶藝），75 級的朱正卿（西畫），76 級的楊錦堂（西畫）等。其中，楊嚴囊曾獲省展西畫部永久免審查，鄭勝揚也以西畫曾獲全省公教員美展永久免審查；徐永旭、林秀娘夫婦更以陶藝迭獲國外大獎，尤其受到藝壇矚目。

除此之外，知名藝術史學者林保堯為省北師 57 級美勞組校友，蕭瓊瑞為南師 65 級美勞組校友，藝術教育學者黃壬來為花師 64 級美勞組校友，在在都顯示出，長久以來半科班的師專美勞組人才培育之可觀及多元。

回顧戰後初期的師範學校藝師科之發展，從課程之規劃檢視：在 1951 年以前（中師和早期北師施行），顯然過於粗糙而且時數極為有限；1952 年（南師、北師）的課程修訂，顯然最為理想，不但美勞專門課程時數比例最高，而且涵蓋面最廣，甚至還包含了美術史、美學等有助於美術創作視野的廣度和深度之重要課程；可惜的是，1955 年課程再度修訂時，卻將美術史和美學等課程刪除，同時也調低了美勞專門課程之時數，雖然比 1951 年以前版本較佳，但卻不及 1952 年版本之理想。就師資部分觀之，顯然以中師之創作實務師資陣容最為堅強，次則北師，再次則為南師。值得注意的是，當時三所師範學校藝師科，都欠缺高度專業素養的理論課教師（甚至同時期的臺灣師大藝術系亦然），加以坊間亦欠缺美術史、美學等

專書，也無人使用幻燈片輔助教學，因此當年之時代環境裡，理論課之授課條件和教學品質相當有限。不過，北師在美勞教育和教材教法方面的師資優勢則為中、南兩所師範所不及。就地緣條件而言，北師位於全台首善的臺北市區，文化環境占盡優勢，非常有利於學生之學習；臺中和臺南則相對趨於地緣條件之弱勢，尤其臺南更甚，對於學生之學習成效不無影響。雖然師範學校藝師科之設立目標，旨在培育國民學校美勞教學之專門人才，然而絕大多數學生心目中，仍以創作實務之專精為其追求目標，因此培育的人才，則以繪畫創作實務之人才占其絕大多數（當然其中也包括部分的兒童美術教育人才）。就人才培育之面向檢視之，最早設立藝師科的中師，由於僅招收一屆，因而人才培育之數量最少，不過由於具備優質師資，因而藝師科停招以後，依然人才輩出；相較之下，北師藝師科之辦理期間最為長久，加以地緣條件之絕對優勢等因素所致，因而人才之培育，遠為臺中、臺南兩所師範所不及，尤其在兒童美術教育人才之培育，對臺灣兒童美術教育之貢獻格外顯著。整體而言，本期三所師範學校藝師科所培育之人才，目前健在者，年齡多在 70 歲以上至 80 多歲不等，其中不乏在戰後臺灣美術史和美術教育史當中扮演著中堅穩力之角色者，其貢獻和績效自不待言。可惜師範學校藝師科的體制隨著 1960 年代的改制為師範專科（簡稱「師專」）而劃上句號。

師範改制為師專以後，竹師接續師範時期藝術科體制而成立全台唯一的師專美勞科，因而享有比起其他師專較大之發展優勢，然而處於臺灣各大專校院美術相關科系之陸續成立的時空背景當中，其發揮之空間已不如師範藝術科時期。其他師專美勞組織體制和課程規劃，其專業度雖不及竹師美勞科，然而由於不少優質師資以及學風之帶動，因而培育之人才也頗為可觀，其中不少成為當前國內藝術相關領域的知名人士。說明師資、教學與學生的素質在美勞教育成果方面的重要關聯性。

此外，值得注意的是，1970 年代中期，臺灣省政府教育廳委託中華民國國際教育研究會，進行《師專生課業生活與志趣調查研究》，針對全台 9 所師專學生，運用調查問卷的量化分析，在志趣和課業方面，其研究結果有幾點值得檢討的發現：

在志趣方面：多數師專生不滿足於師專學歷或國小教師的職位，尤其以男生為然；音樂、美術、體育等師資科，一開始就學有專攻，比到四年級才開始分科的國校師資科更能吸引有志青年。

就課業方面：多數師專生認為每週授課時數太多（尤其前三年），教育專業課程則認為份量不足（年級越高越感不足）；在普通課程當中，藝能學科格外受到歡迎；「僅對少數老師滿意」者之數量，幾乎是「對大多數老師都滿意」者之兩倍，尤其年級愈高，滿意的比例愈低。顯見當時師專生普遍對於教師之素質與教學之滿意度不高（中華民國國際教育研究會，1977）。

師專實施分組選修，雖課程標準認為是在增進國小教師專長，以發展學生特殊潛能，但也有學者認為當初之用意或亦不能排除為師專學生轉任國中教師預作準備，或為學生未來進修插班大學作準備（賴清標，1985）。然而五專的學歷以及僅可服務國小的之限制，仍然讓不少師專生普遍存在自卑感⁵⁸。直到 1987 年全台九所師專同時改制為師範學院，以往學歷層面的自卑，方始得到紓解。

伍、師範學院初等教育學系美勞教育組時期（1987～1994）

1987 年 7 月 15 日蔣經國總統宣布解嚴，臺灣長達 38 年的軍事戒嚴終歸解除，對於臺灣的政治、社會、

58 筆者為中師專 64 級畢業校友，對於當年這種師專生自卑感之瀰漫頗能深刻感受得到。

文化以至於經濟層面都產生深遠的影響，到處都有追求自由化的大潮流。就教育層面而論，最直接的影響則在教育政策之開始鬆綁，大專校院之間，普遍瀰漫著一股「民主思潮」。值得注意的是，在宣布解嚴的半個月前，全台的師專同時改制為師範學院，也讓國小的視覺藝術師資養成教育邁入另一新的里程。

1987年7月，全台九所師專同時改制為省立師範學院（簡稱師院），改制之際，全台九所師院當中，除了新竹師院設有美勞教育學系之外，其餘師院皆在初等教育學系底下設有美勞教育組。以屏東師院為例，改制師院之初，設有初等教育（簡稱初教系）、數理教育、語文教育、社會科教育等四個學系；其中初等教育學系到了第三學年起分組修習該組之專門課程，共分成學校行政、輔導、特殊教育、音樂教育、美勞教育（簡稱美教系）、體育等六組，每人修習一組，其性質略近於師專時期之專四、五分組模式。

師院課程區分為普通（基礎）課程 74 學分、專業（教育）課程 44 學分以及專門課程 30 學分三大區塊，合計 148 學分。其中普通課程裡面有「藝術概論」一科 4 學分 4 小時，為各學系組必修；專業課程中有「藝能科教學研究」4 學分 4 小時，「美術」和「勞作」各 0 學分 4 小時也是必修。至於初教系美勞教育組專門課程，又區分成分組選修 20 學分與自由選修 10 學分⁵⁹（詳見表 6），專門課程佔總學分數約 20%。

台東師院第一任院（校）長李保玉，於改制師院之初期，以全台九所師院學生為研究對象，探討他們對於課程實施之評價，其研究結果顯示出，當時各師院學生對於教學品質以及課程安排方面的滿意度都極為偏低，尤其對於課程安排的滿意度方面，幾乎不到 10%（李保玉，1991）。比起師專時期還要低了許多，雖然與解嚴以後學生更敢直接表達自己的想法有些關聯，但也說明了本期的師院整體的課程規劃，與原先設定的理想目標之落差頗大之事實。

至於初教系美勞組部分，雖然 1993 年師範學院之課程曾作過調整，當時已有 3 所師院成立美勞教育學系之際，同時也中止初教學系美勞組之分組，其餘各師院在不久之後也陸續成立美教系，因此本文主要針對 1987 年版課程進行討論。

曾擔任屏師初教系主任以及第一位美教系主任的陳朝平教授，曾以屏師非美教系（含初等教育、語文教育、數理教育及社會科教育等學系）學生為對象，「美術」、「勞作」和「藝術概論」等課程的學習為範圍，國民小學級任教師所需美勞基本能力為基準，進行量化專題研究，於 1993 年發表，結果發現：

1. 學生對美術和勞作的興趣與成績表現的滿意度，在小學時最高，國中及高中時期逐漸降低，進入師院後似有回昇趨勢。說明師院美勞課程應用相當程度的貢獻。但除了美術興趣之外，其餘項目均未達顯著水準，平均程度仍低。
2. 學生對於國民小學美勞科六項教材（包括繪畫、雕塑、設計、工藝、家事、園藝等）的學習經驗，以繪畫較豐富，其他項目學習經驗較少；大部分學生認為自己的美勞技能程度相當低，初教系美勞組多數項技能程度高於非美勞組；初教系美勞組在繪畫、雕塑、設計、工藝等四項教學勝任程度皆高於美勞組，瞭解層面也略高於非美勞組。
3. 多數學生對於「美術」和「勞作」課程內容尚覺滿意，而對「藝術概論」的內容較不滿意。對於「藝術概論」之不滿意，主要基於當時授課內容偏重於美術領域，尤其是繪畫部分太過狹隘，學生認為應涵蓋八大藝術之範圍，而且以藝術欣賞為主；對於「美術」課程，學生所期望的，不但包含各類視覺藝術，也應包含兒童美術在內；對於「勞作」課程內容的期望，則以兒童工藝、紙

59 詳見省立屏東師院教務處於 1989 年三月印製《省立屏東師範學院課程與學習手冊》。

屬工藝、綜合工藝為主，木屬工藝和土屬工藝也頗為重視，認為應包括金屬工藝的最少（陳朝平，1993）。

陳氏之研究，一方面呈現了當時「美術」、「勞作」和「藝術概論」等全校共同必修課程之實施情形以及學生之反應意見；另一方面也顯示出初教系美勞組比起非美勞組之美勞專業度雖然較高，但是並未有懸殊差距之事實。

就 1987 年版初教系美勞組的課程結構而論，在 148 學分當中，普通課程佔總學分之 1/2，顯然著眼於培養「博雅教育」的師資人才為其主要目的⁶⁰。美勞專門課程僅 30 學分，佔總學分 1/5 強，雖然其中多數科目時數加倍，但是比例仍然偏低，而且全屬選修，讓各校依照教師之專長彈性開課，但基於人事經費的考量，實際上學生的選修空間頗為有限，科目的專深度和延續性也相當有限。值得注意的是，有關藝術教育領域之課程比起師專時期已有較為細膩的規劃，顯然其主要目的，仍然以包班制國小師資的養成以及全人教育為主。此外，兼培育具有美勞教育專長為其附帶目標。

為因應師專改制為師院之師資提昇，各師專自從 1985 年 11 月，行政院通過將臺灣省及臺北市共 9 所師專改制為師範學院定案之後，即積極延聘高學位師資，同時也鼓勵原有之專任教師進修更高學位。甚至在改制師院初期，教育廳也曾辦理專案公費選送師院教師赴國外攻讀博、碩士學位，因而各師院美勞師資結構在改制為師院以後有極為明顯的提昇。尤其在視覺藝術教育領域之高學位師資陸續投入國小師資培育的陣容，如省北師的袁汝儀、林曼麗，市北師的陸雅青，竹師的王鼎銘，中師的楊永源、鄭明憲，嘉師的劉豐榮，屏師的陳朝平、黃壬來等。大幅度提昇了師範學院的美勞教育之學術研究能量，也帶動了師院之學術研究風氣。此外，改制師院初期，正逢國內經濟蓬勃發展時期，臺灣省政府教育廳大量挹注經費提供各師院改善硬體空間設備以及辦理學術活動。

改制為師院以後，各校學術風氣的提昇是不爭的事實，各師院美勞教育組學生比起師專時期接受了更多的學術訓練，然而在術科的創作實務方面則顯然不及師專時期。

雖然師院的初教系美勞組時期，也與師專的美勞組同樣於入學考試未正式加考術科，美勞專門課程也同樣安排在最後兩個學年，學分也差距不大。然而不同的是，初教系美勞組在學時期美術術科的水平，以至於畢業之後之後續發展方面，則與師專時期頗有落差。其原因就筆者之看法可能有三：其一，師專生入學篩選極嚴，學生素質在同一年齡層裡面之排序甚為前端；到了師院初教系學生，在大學聯招的 PR 值排序遠不及師專生。其二，師院初教系不加考術科，不易招收到具有術科基礎以及對美術高度興趣和理想之學生。其三，前者修習美勞專門課程之學齡比起後者晚 2 年，從細膩的技術性操作之美術領域的學習而言，困難更是加倍，或許正如陳朝平所云「過時然後學，艱苦而難成」之道理。

陸、師資培育多元化以後的轉型發展（1994～）

當全台 9 所師專改制為師範學院之同時，新竹師院於 1987 年首先成立美勞教育學系。接著，臺北市立師院（1989）、臺中師院和屏東師院（1992）、花蓮師院（1993）、國立臺北師院（1994）、台東師院（1996）、嘉義師院（1997）、臺南師院（1998）也都相繼成立美勞教育學系（簡稱美教系）。各校在設立美教系之際，往往也隨即終止初教系美教組。美教系之招生，均加考術科，而且從大一開始即有美勞相

60 筆者於 1989.8-1991.7 年間擔任屏東師院課務組主任，頗能感受到當年臺灣省政府教育廳力推在師院中落實博雅教育之氣氛。

關之專門課程；設系之主旨則以培育國小美勞（視覺藝術）師資並協助學生在視覺藝術的專精發展為目標。師院的視覺藝術師資養成教育方始進入一個新的里程。

1991年7月1日，臺灣省八所省立師院同時改隸國立，1994年2月，〈師資培育法〉奉總統令頒布施行，打開了師資培育管道多元化的大門，不但其他各大學校院都可培育師資，而且相對的師範校院急速遞減公費生名額，而代之以自費生，經過10年左右全國各師院的公費生名額縮減到不及十分之一。然而最初幾年可能師資市場需求仍多，以及其他大學校院師資培育方始起步等因素，各師院自費生仍有不低的就業率，不過各師範校院逐年遞減其就業率則是普遍的趨勢。或許數十年來公費生保障系統的慣性思維以及就業率的窘境並未立即發生等因素所致，因而〈師資培育法〉頒布的最初幾年，屏東師院與國內其他師範校院一樣，並未之即激發危機意識，進而積極研議因應對策。2001年7月，國立臺灣藝術教育館舉辦「學府風雲—大學美術相關學系教育資料展」時，幾乎所有的師範校院之美術相關科系，仍強調「師資培育」為其主要功能（國立臺灣藝術教育館編印，2001），罕見針對教學職場以及外就業市場之調查，以及因應的非師培之課程設計著力研議。

由於師院美教系係以培育國小師資為最主要之目標，同時也基於剛由師專改制師院不久，考量校內專任師資結構之配課需求，因而在課程之規劃上，仍顯保守，無法如同藝專、藝術學院、藝術大學以及其他綜合大學或科技大學的美術相關系，全然地以培育專業人才為主旨，是以設系之初的課程結構為：普通課程56學分，教育專業課程40學分，專門課程56學分，合計148學分。雖然專門課程從原先初教系美勞組的30學分提高到52學分，然而也僅佔總學分數的36.1%，相較於其他大學美術相關科系，比例仍顯偏低。以屏東為例：美教系的專門必修課程有12學分，包括：「美勞教育概論」2學分（2小時）、「美勞教學研究」2（2）、「基礎工藝」2（2）、「素描」3（6）、「基礎圖學」1（2）、「專題研究」2（4）。其中藝術教育領域有兩科是必修科目，再加上校專業必修課程1學分1小時的「美勞科教材教法」，以及修之專門課程仍有相關科目，顯示出對於美勞教學專門素養之重視。其中專題研究為校訂必修科目，安排在大四修習。學生可跟隨一位系上的指導教授，研訂研究主題（可以文字論述或採創作實務為主），進行為期一年的探研，並於大四下學期公開發表，以訓練學生創作思考之研究能力，也是學生四年學習成果的總結，其性質有如學士學位論文。此外，另有40學分的選修專門課程，分成三類：甲類為創作實務基礎科目，乙類為理論科目，丙類是創作和理論之進階科目。其中甲、乙兩類至少各須選修12學分，其餘16學分除了選修丙類科目之外，亦得經系主任許可後，酌予跨系組選修。值得注意的是，美教系初期的乙類科目裡面，已有「電腦繪圖」，丙類科目更有「電腦輔助設計」、「平面動畫製作與欣賞」、「電腦輔助教學」、「電腦影像處理」、「文書處理與排版系統」、「電腦簡報系統」、「多媒體製作與欣賞」、「立體動畫製作與欣賞」以及「雷射雕刻」等運用電腦科技之相關選修課程，雖然這類課程之開課數量仍然有限，但已顯現美教系初期比起初教系美勞組之課程，除了專門課程更具專業度以及涵蓋面更廣之外，也在一定程度上回應數位科技之時代脈動，無疑是向前跨出了一大步。

1996年6月，教育部發函全國各大學校院，取消部訂大學共同必修科目⁶¹，自此各大學校院之課程，只要在部訂大學修業總時數128學分之最低門檻以上，得依課程修訂程序自行規畫課程，給予各大學校院以至於各所系極大的課程自主空間。繼之，各大學校院所課程之調整遂趨頻繁，幾乎每經一、二年即進行一小修，三、五年後一大修，各師院的美教系也自不例外。

61 教育部於民國85（1996）年6月27日，台（85）高（四）字第85511056號函示。

2003 年左右，臺灣的少子化現象已然明顯地衝擊到中小學師資之缺額，造成師範校院畢業生開始產生教職就業率陡降之現象。教育部除了嚴格管控一般大學教育學程質與量之外，更明令各師範校院在 2007 年 8 月以前，達到師培學生縮減至全校半數之目標。自此各師範校院美勞相關科系均積極朝向非師培的轉型之課程規劃。

花蓮師院徐秀菊教授於 2004 年調查原全台 9 所師院（包含已改名的嘉義大學、臺南大學和台東大學）之美勞相關學系之課程架構表（如表 7），其中顯示出九十三學年度各國小師資培育之師範校院課程均已兼含師培和非師培兩種體系的雙軌制。非師培生除了市北師和台東大學仍須修習 20 或 24 學分的教育課程之外，其他各校僅須修習普通（通識）課程 20-32 學分，專門課程 76-100 學分，畢業總學分則僅須 128 學分。至於師培生除了屏師外加 52 學分，花蓮和台東外加 44 學分的教育專業課程之外，其各校則外加 40 學分之教育專業課程，師培生畢業總學分數除了國北和嘉大 168 學分之外，其餘各校則一律為 148 學分。此外，徐氏特別提到國北師和屏師課程推動學生適性發展，大一以修習共同科目（或通識）為主，大二則依學生個人興趣選擇課程分流。如國北師分成「藝術教育主修」、「藝術理論主修」、「藝術創作主修」、「工藝創作主修」四大專門發展方向；屏師則自大二開始專長選組，其領域包括美術創作領域（國畫、油畫、水彩、版畫、造形、設計）和勞作領域（陶藝、電腦藝術、木工、金工、藤竹工），學生在各組領域中選擇一項專長項目（徐秀菊，2005）。余按：到了九十五學年度以後，屏師視藝系進一步調整成為「造形組」和「數位組」兩組，更加凸顯對於數位化時代來臨之因應以及學系特色之強化。

此外，徐氏也指出，在各校專門課程之必修課中（參見表 8），課程較著重於藝術創作領域，次為藝術理論領域，相較下，除了國北師及屏東師院外，其他學校之藝術教育領域課程則比較不被必修科目重視，因許多學校的藝術教育領域課程多屬於選修課程，而必修課程多著重在藝術創作和藝術理論上。

2006 年下半年開始展開的大學系所評鑑，師範校院被排定為一批接受評鑑的對象，高教評鑑中心所頒布的各项評鑑指標也成為各校院系所自我檢驗以及近程努力的目標，對於各系的目標和特色，課程設計、師資結構、教學空間和設備、教師教學和學生學習品質，以至於學生之校內外表現以及畢業就業等層面作逐項之檢視，頗能鞭策系所更趨市場導向並與社會脈動更為貼近。使得各校視覺藝術相關系所之轉型腳步加快也更具方向感，邇來各校之視覺藝術相關系所已然逐漸發展出自己特色，其後續之發展，值得期待。

柒、結語

回顧臺灣近百年來國小師資養成教育之歷史發展，從日治時期師範學校圖畫和手工課程的開設之一般美術教育，到戰後初期師範學校藝師科開啟專業性的美勞師資養成教育之端緒，歷經師專美勞科、美勞組，師院初教系美勞教育組、美教系、視藝系等之發展及轉型，長久以來培育出臺灣美術界以及美術教育界極為可觀的優質人才，如果再將非專業美術教育的師範生計算在內，則其培育成果更是不容小覷。如果將師範生全部剔除，再重新檢視近百年來臺灣美術史的話，則將必然大為遜色。

雖然長久以來師範學校的視覺藝術師資養成教育之課程規劃略顯保守，而且畫壇上明星級的名師不多，但是師範校院的人文學風之長期潛移默化下，畢業校友多具備踏實穩健且具人文素養和抗壓韌性之特質。早期師範生篩選極為嚴格，學生素質極優，在公費制度的保障之下，在校時期並無就業壓力，學校課

業也並不繁重，因而不少師範生在正課保持過關之餘，往往把多餘的時間轉於美術、音樂等藝能科目之上，不但能夠習得一技之長而受到重視，而且也可以藉以調劑身心，提昇社會地位。甚至進而作更為深入的生涯發展之思考，或許這也是師範生藝術人才輩出而且多是抗壓之韌性的重要因素

晚近隨著大環境的遽變，師資培育多元化，及少子化嚴重衝擊中小學視覺藝術師資的就業機會，原有的師範體系之視覺藝術相關系所已難再擁有原有的師培優勢。如何抓住時代脈動並關照更為廣闊的文創市場；善加運用校內外資源，因勢利導，積極轉型，以凸顯特色，創新自我價值，再造往日之榮景，則是各校當前各校所面臨之重要課題。

表 1：戰後臺灣的師範藝師科與師專美勞科美勞專門課程名稱及時數發展簡表

學分 年代 科目	1946	1947	1952	1955	1970	1972	1978
	師範時期				師專時期		
美術	18	52	—	—	—	—	—
農工藝及實習(勞作)	18	34	—	—	—	—	—
工藝(木、金、藤、土、紙、化工)	—	—	22	18	8	4 (8小時)	14
農藝	—	—	2	2	—	—	—
家事	—	—	2	2	—	—	—
素描	—	—	28	22	18	32	22
國畫	—	—	8	8	8	9 (18小時)	8 (16小時)
水彩	—	—	12	8	10	9 (18小時)	8 (16小時)
美學	—	—	2	—	2	—	—
美術史	—	—	3	—	4	6	4
透視學	—	—	2	2	2	—	—
工藝概論	—	—	2	—	—	—	—
藝術概論	—	—	2	3	4	4	—
美勞概論	—	—	—	—	—	—	4
油畫	—	—	—	—	10	8 (16小時)	6 (12小時)
美術設計	—	—	—	—	8	6 (12小時)	10
圖案	—	—	8	8	2	—	—
色彩學	—	—	2	—	2	2	2
圖學基礎(基礎圖學)	—	—	—	—	—	4	2
視覺原理	—	—	—	—	—	4	—
書法	—	—	—	—	2	2	2
繪畫心理學	—	—	—	—	4	—	—
解剖學	—	—	—	—	2	—	—
幾何學	—	—	—	—	2	—	—
圖畫教材教法	—	—	2	—	—	—	—
勞作教材教法	—	—	2	—	—	—	—
美勞教材教法	—	—	—	6	—	—	—
美勞科教學研究與實習	—	—	—	—	2	—	—
美術教材研究	—	—	—	—	—	4	—
美勞科教學研究	—	—	—	—	—	2	2
兒童美術研究	—	—	—	—	—	—	2
選修科目	—	—	—	—	8	8	14
合計	36 小時	86 小時	99 小時	79 小時	98 學分	104 學分 (140 小時)	100 學分 (122 小時)
占總時數比例	18.3%	36.6%	48.5%	36.6%	36.4%	56%	47.8%
資料來源	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦

- ①李園會（1996），《光復後之台中師範學校》。台中：台中師範學校校友會印行，頁 153-154。
- ②省立台北師範於 1947 年 10 月 5 日印行之〈臺灣省立台北師範學校一覽表〉，之「教學科目與每週時數」項，「三年制藝術師範科」欄。
- ③ 1952.12 修正公布「藝術師範科教學科目及各學期每週教學時數表」（收入教育部 1957 年印行《第三次中國教育年鑑》，頁 295。）
- ④ 1955 年〈臺灣省立台北師範學校校務概況簡表〉，「教學科目及每週教學時數」項，「三年制藝術師範科」欄。
- ⑤ 1970.7 教育部頒布〈修訂師範專科學校五年制國校美術師資科暫行科目表〉。
- ⑥ 972.11 教育部頒布〈五年制國校美術師資科科目表及施行要點〉。
- ⑦ 1978.3 教育部頒布《師範專科學校五年制美勞科課程標準》。

表 2：戰後初期台中師範美術師範科之師資簡表（1946～1949）

姓名	性別	出生年	籍貫	學經歷	擔任課程	任教期間
廖繼春	男	1902	臺灣省 台中縣	日本東京美術學校圖畫師範科畢。 曾獲日本帝展入選多次。 曾獲日治時期台展特選多次。 第六、七、八屆台展評審委員。 第一屆省展開始擔任國畫部評審委員。	美術	1946.10 1947.7
林之助	男	1917	臺灣省 台中縣	日本帝國美術學校日本畫科畢業。 日本帝展、院展入選。 日治時期府展特選總督賞二次。 第一屆省展開始擔任國畫部評審委員。	美術	1946 1980
陳夏雨	男	1917	臺灣省 台中縣	村上公學校高等科畢，淡江中學肄業。 日治時期赴日研習雕塑，曾三度入選帝展，獲免審查榮銜。 第一屆省展開始擔任雕塑部評審委員。	美術	1946 1947
陳夏傑 (英傑)	男	1924	臺灣省 台中縣	日治時期台中私立工藝專修學校畢。 曾任台中私立工藝專修學校漆工科教員。 第一、二屆省展雕塑部入選、第三屆特選主席獎，第四屆文協獎。	美術	1946 1949
許志傑	男	1913	四川省 梁山縣	教育部特設中學勞作師資班畢。 曾任教於國立甘肅師範、省立酒泉師範、 國立勞作師範等校教師。	勞作	1946 1947
李烈夫	男	1917	四川省 南川縣	國立勞作師範特設二年制師資科畢。 曾作國立第十七中學教師，空軍幼校教官。	勞作	1948 1951
王影	男	1921	山東省 平原縣	國立勞作師範特設二年制師資科畢。 曾任國立貴州榕江師範學校及浙江蕭山縣 簡易師範教員。	勞作	1948 1962

表 3：戰後初期台北師範藝師科師資簡表（1947～1963）

姓名	性別	出生年	籍貫	學經歷	擔任課程	任教期間
陳承藩	男	1901	臺灣省 台北市	日本東京美術學校圖畫師範科畢（曾任日本沖繩縣立中學教師，上海日本第一女子專門學校、北平景山美術學校教師）	美術 工藝 音樂	1946.5 1949
廖德政	男	1920	臺灣省 台中縣	日本東京美術學校油畫科本科畢	美術	1946.8 1948.7
楊起煙	男	1921	福建 仙遊	福建省立師專藝術科畢	圖案 工藝	1947.2 1949.1
朱鳴崗	男	1915	安徽 鳳陽	蘇州美專國畫科畢	西畫 藝術概論 美術	1947.8 1948.12
劉友璉	女	1923	福建 福州	福建省立師專藝術科畢	工藝	1947.8 1949
周瑛 (亞南)	男	1922	福建 長汀	福建省立師專藝術科畢	素描 水彩	1948.8
黃啟龍 (亦蒼)	男	1924	福建 莆田	上海美專西畫組畢	圖案 素描 藝術概論	1949.2
陳望欣 (漳生)	男	1920	福建 龍溪	福建省立師專藝術科畢	工藝 國畫	1949.8
陳雋甫	男	1917	北平市	國立北平藝專國畫系畢	國畫	1949.8 1955
林高齡	男	1912	福建 莆田	上海美專藝術教育系畢	工藝	1949.8 1951.8
孫立群 (可人)	男	1912	福建 邵武	上海美專藝術教育系畢	素描 透視學 國畫 水彩	1949.8
宋友梅	女	1924	福建 林森	福建省立師專藝術科畢	家政 工藝	1949.8
吳承燕 (翼予)	男	1902	江西 寧岡	上海美專高等師範科畢（曾任教於重慶國立藝專）	國畫 工藝	1950.8
沈新民	男	1914	浙江 蕭山	上海美專西畫科畢	絹印 藝術概論	1956.2

表 4：戰後初期台南師範藝術科師資簡表（1950～1958）

姓名	性別	出生年	籍貫	學經歷	擔任課程	任教期間
張麟書	男	1921	福建省 上杭縣	福建省立師專藝術科畢。 曾任福建省立上杭中學美術教師。	圖案 素描 美術	1947.8-
秦彥斌	男	1921	山東省 滋陽縣	私立江蘇正則藝專繪畫勞作科畢。 曾任江蘇省立揚州中學美勞教師。	工藝·素描 水彩·美學 透視學 色彩學 工藝理論 藝術概論	1948.7- 1954.7
胡一瑜	男	1923	福建省 林森縣	江西省立勞作師專畢。	工藝	1948.8-
汪文仲	男	1919	四川省 開縣	國立中央大學藝術系畢。	國畫 素描 水彩	1949.1-
原孝怡	男	1924	福建省 福州	福建私立協和大學農藝系畢。	農藝	1949.8-
呂達	男	1901	湖南省 沅陵縣	北平師範大學畢。	工藝 勞作教材教法	1950.10-
張杰	男	1924	浙江省 定海縣	私立江蘇正則藝專繪畫勞作科畢。	水彩 工藝	1951.8- 1952.1
張雲駒	男	1918	福建省 龍岩縣	國立英士大學藝術專科畢。 曾任教於福建省立長汀師範、金門中學等。	國畫 工藝	1952.10-
周建侯	男	1906	江蘇省 鹽城縣	私立上海美專高師科圖音組畢。	藝術概論 水彩 工藝	1953.2-
劉慎	女	1925	江蘇省 吉安縣	私立上海美專國畫系畢。	國畫	1953.8-
林惠冠	女	1930	臺灣省 高雄市	臺灣省立師範學院藝術系畢。	水彩	1953.8- 1956.8
邱素沁	女	1927	臺灣省 台南縣	日本女子大學家政學部畢。	家事	1953.8-

附註：本表所列之師資係以曾擔任過南師藝師科美勞相關課程的專任教師為限。

表 5：省立新竹師專美勞科專任師資簡表（1970～1991 年）

姓 名	性 別	出生年	籍 貫	學 歷	擔任課程	任教期間
林中行	男	1919	浙江省 杭州市	上海美專 西畫系畢	國 畫 (花鳥)	1967 (3 月) 1987
劉河北	女	1928	山西省 徐溝縣	義大利羅馬 國立藝術學院畢	透視學 幾何畫 美術史 解剖學	1967 1974
樊湘濱	男	1929	山東省 惠民縣	省立臺灣師範大學藝術系畢	圖 案 美術設計 兒童美術研究 美勞科 教學研究	1967 1994
席慕蓉	女	1943	蒙古察 哈爾盟	比利時布魯塞爾皇家藝術學院碩士 國立臺灣師大藝術系畢	美 學 素 描 油 畫	1970 1995
董金如	男	1914	山東省 東平縣	國立北平藝專圖案科畢	工 藝	1970 1980
劉惠智	女	1941	臺灣省 新竹縣	省立臺灣師範大學藝術系畢	工 藝 家 政	1970 1978
高小曼	女	1945	安徽省 貴池縣	政工幹校藝術系畢	美勞概論 色彩學 素 描 幼兒教具製作	1971 2001
張柏舟	男	1943	臺灣省 彰化縣	國立臺灣師大美術系畢	藝術概論	1972 1973
趙 明	男	1940	浙江省 玉環縣	國立臺灣藝專畢	書 法 水 彩 基礎圖學	1972 2000
呂燕卿	女	1948	臺灣省 新竹市	國立臺灣師大美術研究所碩士 國立臺灣師大美術系畢	美勞概論 兒童美術研究 版 畫	1973
劉笑芬	女	1942	福建省 閩清縣	中國文化學院藝術研究所碩士 國立臺灣師大藝術系畢	美術史 素 描 國 畫	1972 (2 月) 1973
宋莉環	女	1947	河北省	中國文化學院藝術研究所碩士	素 描	1974 1976 (元月)

蔡長盛	男	1942	臺灣省 彰化縣	中國文化學院藝術研究所碩士 國立臺灣師大美術系畢	美術素材研究 美術設計 水彩 素描	1975 2006
李惠正	男	1941	臺灣省 台中市	日本大東文化大學碩士 國立臺灣師大美術系畢	美術史 素描 水彩 國畫 書法	1977 (2月) 1993
劉靜枝	女	1937	臺灣省 嘉義縣	日本早稻田大學美術史學研究科碩士 國立臺灣師大藝術系畢	色彩學 中國美術史 國畫	1976 2002
葉俊顯	男	1957	臺灣省 新竹縣	國立臺灣師大工業教育研究所碩士	勞作	1980
黃銘祝	男	1956	臺灣省 台南縣	國立臺灣師大美術系畢 (國立臺灣師大美術研究所結業)	素描 水彩	1980
張永村	男	1957	臺灣省 彰化縣	國立臺灣師大美術系畢	素描 水彩	1980 1984
樂亦萍	女	1951	浙江省 鎮海縣	國立臺灣師大美術系畢	美術	1980 1986
林麗貞	女	1955	臺灣省 新竹市	美國威斯康辛大學河瀑校區教育碩士	工藝(編織) 陶藝	1983 2006
林田壽	男	1953	臺灣省 苗栗縣	國立臺灣師大美術研究所碩士 國立臺灣師大美術系畢	國畫 美術鑑賞	1984
徐素霞	女	1954	臺灣省 苗栗縣	法國史特拉斯堡人文科學大學藝術博士 法國國家高等造形藝術表現文憑 竹師美術科畢	素描 水彩	1985 1990.7月 (公費留學法國) 1993.8月 返校任教
梁丹卉	女	1948	廣東省	美國中央華盛頓大學 M.F.A 國立臺灣師大美術系畢	水彩	1989
張全成	男	1958	臺灣省 嘉義縣	國立臺灣師大美術研究所碩士 國立臺灣師大美術系畢	素描 水彩 美勞概論 兒童美術研究	1989

表 6：師範學院美勞教育學系美勞相關課程一覽表

性 質		課 程	學分	時數	必選修	備註
普通課程		藝術概論	4	4	必	各系、組必修 合計 8 學分 16 小時
專業課程		藝能科教學研究	4	4	必	
		美 術	0	4	必	
		勞 作	0	4	必	
專 門 課 程	分組選修	色彩學 2、素描 6(12)、平面設計 2(4)、紙屬工藝 1.5(3)、土屬工藝 1.5(3)、木屬工藝 1.5(3)、金屬工藝 1.5(3)、水彩 4(8)、國畫 4(8)、國小美勞教學設計 2(4)	20	38-40	選	選修 20 學分
	自由選修	中國美術史 2、西洋美術史 2、版畫 2(4)、攝影 1(2)、陶藝 2(4)、兒童美術理論研究 2、油畫 2(4)、書法 1(2)、兒童美術評量 2、國畫創作與欣賞 2(4)、綜合工藝 2(4)、圖學 2(4)、雕塑 2(4)	10	10-20	選	選修 10 學分

資料來源：1989 年三月版《省立屏東師範學院課程與學習手冊》。

表 7：九十三學年度各師院美勞相關學系課程架構表

種類	課程類別	台北師範學院 藝術與藝術教育學系	台北市立師範學院 美勞教學學系	新竹師範學院 美勞教育學系	台中師範學院 美勞教育學系	屏東師範學院 視覺藝術教育學系	花蓮師範學院 美勞教育學系	嘉義大學 美術學系	台南大學 美術學系	台東大學 美勞教育學系
含國小教育學程	普通(通識)	22 (8)	28	20	28	20	28	30	32	28
	教育專業	40	40	40	40	52	44	40	40	44
	專門課程	98	80	78	80	76	76	98	76	76
	增能課程	—	—	10	—	—	—	—	—	—
	總計	168	148	148	148	148	148	168	148	148
不含國小教育學程	普通(通識)	22 (8)	28	20	28	30	28	30	32	28
	教育專業	98	80	108	100	98	100	98	96	76
	教育課程	—	20	—	—	—	—	—	—	24
	總計	128	128	128	128	128	128	128	128	128

資料來源：徐秀菊(2005)：〈藝術師資教育的政策與課程研究〉，頁 89。

表 8：九十三學年度各師院美勞相關學系專門必修課程

學 校	專門必修 課 程	藝術創作 必修課程	藝術理論 必修課程	藝術教育 必修課程	其他必修課程
台北師範學院 藝術與藝術教育學系	共同必修 20 學 分 + 各組之必修 學分	藝術創作組主修 40 學分，含必修課程 10 學分 (12 小時)	藝術理論組主修 40 學分，含必修課程 28 學分 (36 小時)	藝術教育組主修 40 學分，含必修課程 24 學分 (26 小時)	工藝創作組主修 40 學分，含必修課程 16 學分 (22 小時)
台北市立師範學院 美勞教育學系	26 學分 (38 小時)	最少 10 學分 (12-16 小時)	12 學分 (12 小時)	—	4 學分 (6 小時)
台中師範學院 美勞教育學系	40 學分 (64 小時)	24 學分 (48 小時)	14 學分 (14 小時)	2 學分 (2 小時)	—
新竹師範學院 美勞教育學系	36 學分 (56 小時)	18 學分 (36 小時)	12 學分 (12 小時)	6 學分 (8 小時)	—
屏東師範學院 視覺藝術教育學系	43 學分 (60 小時)	13 學分 (22 小時)	12 學分 (12 小時)	12 學分 (14 小時)	6 學分 (12 小時)
花蓮師範學院 美勞教育學系	40 學分 (48 小時)	26 學分 (34 小時)	6 學分 (6 小時)	6 學分 (6 小時)	2 學分 (2 小時)
嘉義大學 美術學系	50 學分 (74 小時)	24 學分 (48 小時)	24 學分 (24 小時)	—	2 學分 (2 小時)
台南大學 美術學系	26 學分 (40 小時)	12 學分 (24 小時)	12 學分 (12 小時)	—	2 學分 (4 小時)
台東大學 美勞教育學系	36 學分 (46 小時)	8 學分 (8 小時)	24 學分 (34 小時)	—	4 學分 (4 小時)

資料來源：徐秀菊(2005)：〈藝術師資教育的政策與課程研究〉，頁 90。

參考文獻

- 中華民國國際教育研究會（1977）。師專生課業生活與志趣－專案調查報告。臺中：臺灣省政府教育廳。
- 王宏志（1990）。回憶當年的竹師，新竹師範學院編，竹師五十年（50）。新竹：師範學院。
- 王秀雄（1981）。近三十年來我國的美術進展。國立教育資料館教育資料集刊，6，245-260。
- 王麗姿（1991）。我國小學美勞課程標準內涵演變之初探－光緒二十八年至民國八十年（96）。國立中山大學中山研究所碩士論文。
- 王麗雁（2008）。臺灣學校視覺藝術教育發展概述。鄭明憲編，臺灣藝術教育史（105-162）。臺北：國立臺灣藝術教育館。
- 何清欽（1980）。光復初期之臺灣教育（初版）。高雄：復文。
- 吳文星（1983）。日據時期臺灣師範教育之研究。臺北：國立臺灣師範大學歷史研究所。
- 吳國淳（1997）。戰後五十年來臺灣地區中小學美術教育研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。
- 吳國淳（1998）。戰後臺灣地區中小學教育政策特質研究。史博館學報，8，81-106。
- 吳隆榮（1996）。青春心靈的藝術天空，載於滋蘭集（100-101）。臺北：國立臺北師範學院。
- 李保玉（1991）。台東師院院生角色認同與自我期許研究報告。台東師院學期，5，1-59。
- 李園會（1996）。光復後之臺中師範學校。臺中：臺中師範學校校友會印行。
- 李園會等（1993）。國立臺中師範院校史初編。臺北：五南。
- 汪知亭（1978）。臺灣教育史料新編。臺北市：臺灣商務。
- 沈翠蓮（2004）。光復以來臺灣國小師資培育史。臺北：五南出版社。
- 周福番編（2001）。北師四十級藝術科同學畢業五十週年生涯簡錄（未出版），93-94，163。
- 林有得（1996）。石川欽一郎老師與母校之美術教育，滋蘭集 北師臺日週年紀念文集（50-56）。臺北：國立臺北師範學院。
- 林曼麗（2000）。臺灣視覺藝術教育研究。臺北：雄獅美術。
- 林智信（1979）。百位百美家談「印象最深刻的作品」（下），雄獅美術，101，102-103。
- 林瓊玉（2006）。林國治藝術教育與繪畫創作研究（75）。嘉義大學視覺藝術研究所碩士論文。
- 洪文彬（1985）。春樹暮雲話北師－懷人·記事·抒感。載於省立臺北師範專科編，北師四十年（87）。臺北：省立臺北師範專科學校。
- 省立臺北師範專科編（1985）。校史編年。載於省立臺北師範專科編，北師四十年。臺北：省立臺北師範專科學校。
- 省立屏東師院教務處（1989）。省立屏東師範學院課程與學習手冊。屏東：省立屏東師範學院。
- 省立新竹師範學院（1990）。竹師五十年。新竹：省立新竹師範學院
- 徐秀菊（2005）。藝術師資教育的政策與課程研究。國立屏東師院視覺藝術教育學系編，「藝術教育研究的回顧與展望」研討會論文集（72-103）。屏東：國立屏東師範學院。
- 徐素霞（2005）。追憶恩師－追求美好世界的李澤藩。福智之友，63，24-35。
- 徐素霞主編校對（1995）。新竹師範學院美勞教育學科校友通訊錄（第1~17屆）。
- 袁汝儀（2005）。戰後臺灣美術教育學術性文獻初探：1930-1960的自由畫（抽印本）。國立屏東師院視覺藝術教育學系編，「藝術教育研究的回顧與展望」研討會論文集（19-37）。屏東：國立屏東師範學院。

- 國立臺灣藝術教育館編（2001）。學府風雲—大專美術相關科系資料展專輯。臺北：國立臺灣藝術教育館。
- 國立編譯館編（1982）。師範專科學校美術（1~6冊）。臺北：正中書局。
- 國立編譯館編（1982）。勞作（1~6冊）。臺北：正中書局。
- 張夢瑞採訪撰述（2005）。吃點子的人—劉興欽傳（初版）。臺北：聯經。
- 張德文（1986）。近三十年來我國大學院校之美術教育，教育資料輯刊，第十一輯（抽印本）（12）。臺北：國立教育資料館。
- 教育部（1983）。師範專科學校美勞科教學研究。臺北：正中書局。
- 教育部中教司（1948）。師範學校教學科目表。臺北：教育部。
- 教育部技職司編（1987）。五年制師範專科學校普通、音樂、美勞、體育等四科課程標準暨科教學科設備標準。臺北：正中書局。
- 許懷賜（2004）。自序，許懷賜全集。嘉義：嘉義縣立忠和國中教育事務基金會。
- 陳幼秋（1996）。紅樓抒懷—生物教學四十年（1946-1985）。載於滋蘭集—北師壹百週年紀念文錄（20-25）。臺北：國立臺北師範學院。
- 陳朝平（1993）。國立屏東師範學院非美勞教育學系學生對美勞學習興能力的自我知覺及對於美勞學科課程改革之啟示。載於美勞師資培育學術研討會論文集（111-144）。屏東：國立屏東師院
- 陳瓊花等（2003）。臺灣地區高級中學暨大專院校一般藝術教育現況普查及問題分析。臺北市：國立臺灣藝術教育館。
- 黃火木（2005）。序，培苗藝集—南師四二級藝師校友書畫展。臺南：藝苗畫會。
- 黃冬富（2003）。憶三十年前中師幾位美術名師的教學風格，國立臺中師院編，成長與蛻變—中師80年（217-221）。臺中：國立臺中師院。
- 黃冬富（2004）。臺灣最早的美術師範養成教育—臺中師範美術師範科（1946-1949）。美育，137，90-96。
- 黃冬富（2005）。臺灣地區美術發展史全集：屏東地區。臺北：日創社文化事業有限公司。
- 黃冬富（2006）。從臺灣省立師院勞圖科到臺灣省立師大藝術系—戰後初期臺灣中等學校的美術師資養成教育（1947-1967年）。美育，151，68-77。
- 黃冬富（2008）。戰後初期的臺南師範藝術師範科（1950-1958年）。美育，161，50-59。
- 黃冬富（2009）。戰後初期的臺北師範藝術師範科（1947-1963年）。美育，168，75-89。
- 黃冬富（2010）。五年制師專時期的新竹師範美勞科（1970-1991）。美育，175，81-94。
- 黃萬益（1990）。欣逢校慶•感念師恩。竹師五十年（63）。新竹：省立新竹師範學院。
- 黃寤蘭（1998）。鄭善禧—畫壇老頑童（52-53）。臺北：時報文化。
- 黃銘祝（1987）。美勞科系學生水彩畫能力培養與國小兒童彩畫教學關係之研究。臺北：藝風堂出版社。
- 楊孟哲（1999）。日治時代（一八九五—一九二七）臺灣美術教育。臺北：前衛出版社。
- 教育部技職司編（1987）。五年制師範專科學校普通、音樂、美勞、體育等四科課程標準暨科教學科設備標準（6-7）。臺北：正中書局。
- 臺灣省行政長官公署教育處編（1946）。臺灣一年來之教育。臺灣省行政長官公署宣傳委員會發行。
- 臺灣省政府文教組策劃，南投縣美術協會編（2001）。臺灣省公教人員書畫展覽永久免審查作品回顧展。南投：南投縣美術協會。

- 臺灣省政府教育廳編（1987）。臺灣教育發展史料彙編（上）（98-122）。臺中：省立臺中圖書館。
- 臺灣省政府教育廳編印（1987）。臺灣教育發展史料彙編 師範教育篇（上）（下）。臺中：省立臺中圖書館。
- 劉邦光（1973）。漫談美育（上）。百代美育，3，36-42。
- 劉修吉（1974）。談兒童繪畫的評鑑與評審（上）。百代美育，9，6-15。
- 樊湘濱（1974）。臺灣省立新竹師專美術科教育概況，載於全國美術教育展覽專輯（40 - 45）。臺北：國立教育資料館。
- 樊湘濱（2001）。一個老而益壯，退而不休的藝術工作者。黃火木畫集。臺南：臺南縣文化局。
- 蔡敏雄（2007）。吳隆榮繪畫風格演變之研究。國立臺北教育大學藝術學系教學碩士論文。
- 蕭瓊瑞（1991）。五月與東方—中國美術現代畫運動在戰後臺灣之發展（1945-1970）（初版）。臺北：東大。
- 蕭瓊瑞（2005）。戰後北師 50 年—臺灣現代美術與美術教育發展的一個斷代切面，載於吳望如主編，北師藝薈·百年風華（137-157）。臺北：國立臺北教大校友總會。
- 蕭瓊瑞等（2009）。臺灣美術史綱。臺北：藝術家出版社。
- 賴見都（2002）。臺灣教育設計思潮與演進。臺北：龍辰。
- 賴清標（1985）。五年制師範專科學校普通科分組選修之研究。臺中：省立臺中師專。
- 蘇振明（2000）。二十世紀美術教育史的回顧與啟示—「藝術與人文」學習領域的相關思考。美育，117，84-92。

承繼與開來 -- 百年視覺藝術課程標準演變之歷史圖像

Inheritance and Evolution- Historical Images of a Century of Visual Arts Curriculum Standards

陳瓊花

國立臺灣師範大學美術學系（所）教授

丘永福

中華人文與藝術教育研究發展學會理事長

摘要

百年國家課程標準的歷史圖像，猶如一部藝術作品發展的風格史。本文依時序軸，以文件內容分析法梳理其形塑的時代脈絡與作品的特質，並從修訂次數、文件內容組織、領域及科目名稱、目標、綱要內涵與結構的演變節點，詮釋其風格的發展。

修訂是形塑國家課程標準風格演變的基礎，邁過啟蒙、初創、奠基、紮根、開拓到發展期的時代步履，百年小學階段總計十五次的修訂，初（國）中十七次，高中十四次。歷次課程標準的文件內容組織，以「目標」、「時數」、「教材」及「實施」為結組的主要元素。除1912年及1916年是鑲嵌在法規條文中，未具單獨的結構外，自1923年以後，便呈組織與條理性。依發展的時序，小學及中學分別以六種及四種模式建構。領域名稱的演變，小學及初（國）中是從「藝術」轉為「藝能」的概念再整合擴大為「藝術與人文」；高中則是從「藝術」轉為「藝能」再轉回「藝術」。近年從技術性「能」的強調，轉而對藝術與生活面向的增強，而「美術」的科目名稱，則是長期的共識使用。目標的設定是兼顧兒童、學科及社會中心的理念，各教育階段主要涵蓋四個面向：（1）為藝術學科本質性的學習，有關「創作」與「鑑賞」的知識、技能與情意；（2）為有關天性、興趣、品格或德性；（3）為生活的應用或環境的適應等；（4）為國家、社會、民族、文化傳承或國際交流相關的功能。其中，「藝術學科本質性的學習」貫穿所有標準的目標內容，「國家、社會、民族、文化傳承或國際交流相關的功能」則是1948年至1983年間所特有。教材綱要內容主軸構面以「創作」、「鑑賞」與「實踐」的學科學習及生活應用為核心，兼顧本質與環境論的價值，是百年歷經多次的修訂變動，所維持不變的知識內涵。

從「粗略到細緻」、從「技術到人文」、從「侷限到開放」、從「絕對到相對」的承繼與開來，共譜百年國家視覺藝術課程標準的風格發展史。

Abstract

The historical images of a century's National Visual Arts Curriculum Standards are like the developmental history of an artwork. This article uses content analysis to grasp the structure and characteristics of this artwork and makes further interpretation of its style of development.

The basis for the evolution and shaping of the national curriculum standards has been constant revision. After the initial period of the start-up of the national curriculum standards, there have been 15 revisions at the elementary level, 15, 17 at the junior high level and 14 at the high school level. Previous curriculum standards were organized in the categories of "target", "hours", "teaching materials" and "implementation". In general, the goals were for arts subjects to promote: 1. the knowledge, skills, and affective abilities of "creation" and "appreciation"; 2. to promote character and virtue; 3. of the use of art in life and the environment; 4. national, social, ethnic, cultural or international exchange-related functions.

Although across time there have been various foci, learning the nature and discipline of art has always been the core targeted content for all standards. "State, society, nation, culture or international exchange-related functions" is unique from 1948 to 1983. "Creation", "appreciation" and "practice" in learning and the application of art to life have been the unchanged idea of the core of the subject over a century's amendments.

The gradual change from "rough to detail", "technique to humanity", "limitations to openness", and "absolute to relative", are the developmental warp of the fine weaving of this historical artwork called the National Visual Arts Curriculum Standards.

壹、研究動機

藝術教育的發展必須透過許多的切面來瞭解，方能較為具體的掌握其發展的脈動。臺灣歷經不同時期的歷史生命旅程，成就她的獨特性。當美國於 1994 首度規劃頒布「全國性的藝術課程標準」，並明定學生在受完高中教育必須至少學習一種藝術學科時（陳瓊花，2004），我國遠在 1901 年（清光緒 27 年），已明定中學堂四年（15 歲到 19 歲）必須接受每周 8 小時的圖畫課（教育部，1972：344）。不同的政治體制，養成不同的視覺藝術教育思維與價值。由國家主導與地方主導，或是非政府組織主導的課程思維，在影響的格局上，必然有所差異，也必然存在各自的侷限。

國家課程標準（或綱要）是一種官方的政府文件，其內容所代表的是合法而理性的知識，展現的是集體的視覺藝術教育意識與理想。在應用上，是各級教育階段實施與興革的最高指導方針，舉凡教科書之編擬，或是教師進行課程的設計與研發，或是師資養成之素養培育等，莫不受制於此課程標準內容的相關規範，甚至，體制內、外有關藝術教育活動的推動，其合理性的規劃基礎，也都源於此課程標準結構的意識環流，它所影響的層面是巨大而宏觀。

當然，文件所代表的是客體的對象，國家課程標準（或綱要）的建構，其背後的動力，主要歸依的是政府的整體教育政策，以及所參與研擬內容的人之相關學養。如果，政府的整體教育政策及藝術教育的思潮是型塑國家課程標準的創作脈絡，參與研擬的委員們便是藝術家，而委員們所集體共創的國家視覺藝術課程標準，便是獨立自足的藝術作品，擁有其特殊屬性的客觀存有。雖然，文件、國家政策、及參與規劃的關鍵人物，這三者之間的關係與聯結，交織了百年來，視覺藝術教育課程的發展，但是要瞭解如同藝術作品般的「國家視覺藝術課程標準」之特質，唯有從史觀的角度檢視歷次修訂，以解構再建構歷史圖像的方式深入掌握，讓每一時期的國家視覺藝術課程標準「吐露真言」，方可能明確點滴的差異，以作為國家

視覺藝術課程標準再發展的基石。因此，如何「鑑古」以求「發展」？乃成為本研究所迫不及待破解的積極動機。

貳、研究目的與問題

本研究主要的目的為：

- 一、系統化視覺藝術教育課程標準形式與內容的結構及其演變的節奏
- 二、建構政府主導下視覺藝術課程發展的整體風格及其意義
- 三、提出未來政府推動課程政策、教學及研究的相關建議

基於以上之研究目的，本研究探討以下的研究問題：

- 一、百年以來，我國視覺藝術教育課程標準型塑的時代背景為何？
- 二、不同的修訂節點，各教育階段之視覺藝術教育課程標準的特質及演變為何？

(一) 形式方面：

1. 各經過多少次的修訂？
2. 文件內容組織結構的演變為何？

(二) 內容方面：

1. 領域及科目名稱的演變為何？
2. 目標的演變為何？
3. 教材內涵及其綱要結構的演變為何？

- 三、整體演變的歷史圖像特質為何？

參、研究範疇與限制

一、研究對象與範疇

本研究的研究對象為政府自1912年（民國1年）至2011年（民國100年）間所頒布的視覺藝術（即美術）課程標準（或綱要）的內容。一般將課程標準的修訂以1929年（民國18年）作為計算的起始點，但本研究認為，只要是依國家的高度所制定有關課程的規劃，皆應被認定且有其效力。自1912年（民國1年），政府所公布的〈小學校教則及課程表〉及〈中學校令施行規則〉，對於視覺藝術教育已有「圖畫要旨」及教學方向上的簡要指引。因此，本研究試圖掌握百年的完整性，乃將1929年（民國18年）以前的部份納入探討。

本研究的範圍橫跨百年有關歷次課程標準的內容與修訂，其中聚焦在修訂的次數，文件內容的組織結構，領域及科目名稱、目標、教材內涵及其綱要結構的演變。至於授課時數，因歷年來的演變受制於整體學科的時數分配，及文稿篇幅的限制，故在本研究中暫未列入梳理。至於，視覺藝術所聚焦是在美術、美勞或圖畫，在百年後期所衍生之「藝術生活」不在本研究深入探討的範疇。

二、研究限制

- (一) 耙理層面：課程發展的因素複雜而多元，雖盡力掌握重要的構面，恐仍有疏漏。
- (二) 資料收集：涉及百年的文獻收集與參用，其間必有研究者力所未逮與資料未能周全之處。

肆、研究方法

本研究主要以文件內容分析及詮釋法，從一主要的軸線及二條輔助線為研究的架構，來梳理民國 1 年至民國 100 年間，中等以下學校視覺藝術課程在結構與內涵上發展的脈絡，藉此脈絡系統來勾劃臺灣視覺藝術教育課程發展的歷史圖像。

主要的軸線是時間的歷史軸線，有關官方的文件，主要為教育部公布之課程標準或綱要；二條輔助軸線之一為教育部的相關政策與社會發展的脈動；其二為藝術教育思潮的發展脈絡。有關此三軸線相關資料的收集，其中包括教育部頒布之課程標準或綱要、中華民國教育部部史、藝術教育政策白皮書、及藝術教育館等相關的專案研究論述。

資料內容的分析與整理，是以歷次修訂的時間節點、整體教育政策思維之相關文獻、國家社會發展上的關鍵作為憑據，透過量化技巧與質的分析，以客觀和系統態度，對文件內容進行研究與分析，藉以瞭解該項文件內容的要素，及其意義（王文科、王智弘，2007）。

在詮釋方面，採用哲學家 Martin Heidegger (1889-1976) 本體論詮釋學的觀點，探討百年課程標準如何「在此存有」的展現「物自身」，並兼採 Hans-Georg Gadamer (1900-) 的歷史觀，強調理解的歷史性，視百年課程標準為一部由許多修訂的課程標準所共同組成的歷史圖像；此圖像的特質，是從如同藝術作品的形式與內容來剖析（形式所指的是「修訂的次數」與「文件內容的組織結構」，內容則指「領域名稱」、「科目名稱」，「目標」與「教材內涵及其綱要結構」的共組）。藉由藝術作品風格演變的概念，來瞭解這 100 年間，視覺藝術教育在政府的主導下，有關教育內容的發展節奏、內涵及其意義，並作為未來政府在推動課程發展時相關政策擬訂之參酌。

伍、文獻回顧

有關課程標準修訂的時代背景與藝術教育思潮，吳國淳（1997）研究臺灣戰後五十年來臺灣地區中小學美術教育，指出官方文化政策的意識影響美教的發展。林曼麗（2000）對於視覺藝術教育思潮、臺灣視覺藝術教育的之起源及其近代化過程、新趨勢與課程研發有深入的剖析，並將藝術教育思潮分為「技術主義、美術主義的美術教育」、「實用主義、造型主義的美術教育」、「創造主義、兒童中心主義的美術教育」、「美學、美感主義的美術教育」四個類型。Duncum（2000）在臺北市立師範學院所舉辦的「2000 視覺藝術國際學術研討會」提出藝術教育與視覺文化的理念。黃冬富（2002）在「藝術教育史概述」一文，建構近百年來國內國小美術教育思潮概況簡表，提出 1903 年至 1945 年為傳統美術教育思想，1948 年至 1962 年間為傳統，1962 年以後至 1975 年為兒童中心，1993 年至 2000 年為學科本位，2001 年之後為生活中心。如此的見解，有助本研究藝術教育思潮的耙梳。2004 年啟用之教育部「部史全球資訊網」，提供國家重要教育政策發展的概貌，是百年課程標準型塑的主要脈絡。鄭明憲主編（2008）《臺灣藝術教育史》，其中年表雖與「部史全球資訊網」的資料有部份重疊處，但提供有專屬視覺藝術教育的額外訊息。尤其，王麗雁（2008）的臺灣學校視覺藝術教育概述，更綜理較為近期與全面性的思潮發展，有助於建構本研究的思維藍圖。

有關課程標準議題的研究，國史館（1990）所出版的「中華民國史教育志（初稿）」，對於國民小學

及中等學校教育的沿革、歷年課程科目的發展有所整理，惟小學部份只進行到 1975 年，中學只到 1971 年，且是全面性學科科目的變化，並未就視覺藝術及其內容的深剖。陳瓊花（1998）發表「中學美術課程標準之評議與前瞻」，以文獻分析與比較法探討 1994 年國中課程標準及 1995 年高中課程標準在形成及內涵上的異同，並從與美國視覺藝術教育國家標準之比較中，呈現我國中學美術課程標準之特質，進而提出未來建議。其後陳瓊花並曾參與 2000 年、2003 年及 2008 年〈國民中小學暫行與正式課程標準〉、1998 年〈修正高級中學課程標準總綱之「教學科目及每周時數表」〉、〈普通高級中學暫行與正式課程標準〉之研擬與撰述，以及主持 2005 年公布的「藝術教育政策白皮書」及「國民中小學六年級、九年級藝術與人文素養指標」之研訂及其解說手冊的編擬。這些文本，都是本研究的基礎知識。此外，陳瓊花（2010）在「王秀雄教授八十之三記往——管理者／藝教者／學者三位一體的典範」一文，旁及 1962 年至 1985 年間課程標準的梳理，確認 1972 年與 1985 年國中課程標準及 1971 年與 1983 年高中課程標準在結構上的差異與演變趨勢，並指出關鍵關係人影響課程標準的型塑。

丘永福（1998）發表 1983 年及 1995 年的「高級中學美術標準之新舊比較」，文中並從「目標」及「教材綱要」列表探究討民國以來高級中學美術課程標準的演進，是本研究重要的參考。吳履平主編（2001）《20 世紀中國中小學課程標準、教學大綱彙編 - 音樂、美術、勞技卷》，其中收錄 1902 年至 2000 年的視覺藝術課程標準的內容，有關 1912 年至 1948 年之間的課程標準是本研究重要的史料。鄭嫻暉（2005）從 1962 年到 2001 年美勞教科書探討國小美勞教育之演進，其中，對這一時段的課程標準內容的演變有所著墨。其研究發現指出，教科書的編輯選材主要受到當時政治、社會及教育思想的影響而非課程標準。本研究並非對課程標準的詮釋應用，因此，儘參採該研究有關課程標準的析述部份。呂燕卿（2008）說明藝術與人文學習領域 97 課程綱要之新理念及其特色，有助九年一貫課綱精神的把握。

綜觀現有的研究，雖無法全然解決本研究的問題，但相關的研究結果及論述，是本研究得以順利進行的基石。

陸、分析與討論

一、視覺藝術課程標準形塑的時代背景

-- 教育政策、社會發展及藝術教育思潮的交織

課程標準常是為因應社會變遷及時代需要而修訂，是編制課程的準則，旨在確立各級學校之教育目標，規劃課程發展的方向，並訂定實施的方法（教育部，1993：337）。

百年課程標準的形塑，依政府重要的政策決策點及以 10 至 20 年的間距作為時代背景說明的節點，可以 1929 年（民國 18 年）國民政府公布〈中華民國教育宗旨及其實施方針〉、1948 年（民國 37 年）蔣介石先生就任第 1 任總統、1968 年（民國 57 年）九年國民義務教育實施、1987 年（民國 76 年）戒嚴令解除，國家安全法實施、以及 2000 年（民國 89 年）九年一貫教育的變革等 5 個節點作為分割，以瞭解相關的教育、社會及藝術教育思想的發展脈絡。

（一）國家課程標準形塑的啟蒙期

從 1912 年（民國 1 年）至 1928 年（民國 18 年）間，臨時政府成立，政府百廢待興，1919 年（民國 8 年），五四運動引發反思傳統，提倡民主與科學，興起強國的思想文化運動。當時，美國教育學者 John Dewey 分別於 1916 年及 1925 年出版《民主主義與教育（Democracy and Education）》及《經驗與自然（Experience and Nature）》，並曾於 1919 年至 1920 年間訪華，在其訪華的 1920 年，美國進步教育協會成立，鼓吹以兒童為中心的教育理論，帶動國際教育思潮。此外，瑞士心理及教育學家 J. Piaget 於 1923 年出版《兒童語言與思想 The Language and Thought of the Child》及 1924 年出版《兒童判斷力與推理（Judgment and Reasoning in Children）》的專著，更加強化以兒童為中心的教育思維。譬如，我國在 1923 年（民國 12 年）時，國民政府在全國教育會聯合會第 9 次會議中，議決了新制中學及師範宜試行以進步主義的理論為基石強調各學科的專家教育「道爾頓制」，推行教育心理測驗等案。從相關教育政策的制定不難瞭解，模仿歐美現代化及以兒童為中心，應是當時國內極為重要的教育思考。這段時間，小學部份先後於 1912 年頒布〈小學校教則及課程表〉、1916 年〈國民學校令施行細則〉及 1923 年〈新學制課程標準綱要〉；中學的部份為 1912 年〈中學校令施行規則〉、1913 年〈中學校課程標準〉及 1923 年〈新學制課程標準綱要〉。國家標準從「課程表」到「標準綱要」的形構，此一時期，可以說是國家課程標準形塑的啟蒙期。

（二）國家課程標準形塑的初創期

1929 年（民國 18 年）至 1947 年（民國 36 年），政府積極建立教育體制，公布〈中華民國教育宗旨及其實施方針〉作為推動各項教育政策的最高指導方針，並發起新生活運動，提昇國民的素養，期間歷經七七事變，對日抗戰，國家在動蕩之中推動教育。當時美術教育是延續環繞在「中體西用」之實用主義導向與關懷兒童中心之教育理念。這段時間，小學部份於 1929 年公布〈小學課程暫行標準〉、1932 年〈小學課程標準〉、1936 年〈修正小學課程標準〉及 1942 年〈小學課程修訂標準〉；中學部份於 1929 年公布〈中學課程暫行標準〉、1936 及 1940 年的〈修正中學課程標準〉。從整體教育政策發展的脈絡及國家標準從「暫行標準」到「修正課程標準」的調整，此一時期，可以說是國家課程標準形塑的初創期。

（三）國家課程標準形塑的奠基期

從 1948 年（民國 37 年）至 1967 年（民國 56 年），政府遷都來臺，推行三七五減租土地改革及交通建設，國家建設以政治及社會安定為前提，加強國語及中國文化認同的民族精神教育。1951 年（民國 40 年）美國給予軍事援助，翌年，中國青年反共救國團成立，教育部公布〈戡亂時期高中以上學校學生精神軍事體格及技能訓練綱要〉。1953 年（民國 42 年）西螺大橋完工通車實施，全省交通愈趨便捷。1955 年（民國 44 年）國立歷史文物美術館成立（後更名為國立歷史博物館），國立藝術學校成立（即國立臺灣藝術大學的前身）。接著，1957 年（民國 46 年）國立臺灣藝術館成立，於臺北辦理第四屆中華民國全國美術展覽會，藝術學習的環境在逐漸的建構與推動中。1962 年（民國 51 年）臺灣電視公司開播，臺灣進入電視時代。1966 年（民國 55 年）臺灣省政府教育廳於臺北縣新莊國小舉行第 1 屆世界兒童畫展。1967 年（民國 56 年）成立中華文化復興運動委員會，強調對中華文化的認同與對中共的文化作戰。當時，美術教育思想受到實用主義及兒童中心的影響（黃冬富，2002：36）。這段時間，小學部份於 1948 年公布〈小學課程第二次修訂標準〉及 1962 年〈國民學校修訂課程標準〉；中學部份則於 1948 年公布〈修正中學課程標準〉、1955 年〈修定中學教學科目及時數表〉及 1962 年〈中學課程標準〉。當國家標準從「第二次修訂」，經「修定教學科目及時數表」到「課程標準」的強化，此一時期，可以說是國家課程標準形塑的奠基期。

（四）國家課程標準形塑的紮根期

自 1968 年（民國 57 年）至 1986 年（民國 75 年），政府陸續推動各項建設，實施九年國民義務教育，強化三民主義政治思想、反共及維護中國傳統固有文化的文化與教育政策，建立推展文化建設之正式組織及相關的機構，加速國家文化建設，民主意識漸趨高漲。1968 年（民國 57 年）國民學校教師研習會力推具包浩斯精神的造型主義（鄭婊暉，2005：25），1973 年（民國 62 年）臺灣省政府教育廳出版 Sir Herbert Edward Read（1893-1968）的《透過藝術的教育（Education through Art）》（1954）中譯本（呂庭和譯），民間則於 1976 年（民國 65 年）出版 Viktor Lowenfeld（1903-1960）的《創性與心智的成長 Creative and Mental Growth》（1957）（王德育譯）。於 1979 年（民國 68 年）教育部公布〈國民教育法〉，第一條明定培養德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民，確立「美育」在整體教育中的價值。並於隔年頒〈國民中小學加強美育教學實施要點〉，成立「文化建設委員會」以強化文化建設。

可以瞭解，當時美術教育思想同時受到實用主義、兒童中心及學科本位的影響。這段時間，小學部份於 1968 年公布〈國民小學暫行課程標準〉及 1975 年〈國民小學課程標準〉；中學部份，國高中開始分離，於 1968 年公布〈國民中學暫行課程標準〉、1971 年公布〈高級中學課程標準〉、1972 年〈國民中學課程標準〉、1983 年〈國民中學課程標準〉及〈高級中學課程標準〉，以及 1985 年的〈國民中學課程標準〉。從「國小暫行」到「國高中分離之課程標準」的深植，此一時期，可以說是國家課程標準形塑的紮根期。

（五）國家課程標準形塑的開拓期

從 1987 年（民國 76 年）至 1999 年（民國 88 年），政治解嚴，臺灣民主化具體落實，現代、本土、多元及國際化是教育及文化政策擬定及推展的首要目標。1994 年（民國 83 年）4 月「四一〇教改行動聯盟」提出制定教育基本法、落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化四大訴求，喚起全民教改共識。美術教育思想受到留學歸國學者返臺執教的影響，帶動學科本位藝術教育的論述（黃冬富，2002：36；王麗雁，2008：142）。這段時間，小學部份於 1993 年公布〈國民小學課程標準〉；中學部份於 1995 年公布〈高級中學課程標準〉及 1998 年〈修正高級中學課程標準總綱之「教學科目及每周節數表」〉。從整體教育政策發展的脈絡及國家標準從「國小課程標準的大翻修」到「修正高中課程標準」的更新，此一時期，可以說是國家課程標準形塑的開拓期。

（六）國家課程標準形塑的發展期

2000 年（民國 89 年）以後，臺灣無論政治、經濟及社會均高度發展，二高、雪山隧道及高鐵的營運，更是影響人們生活與工作的型態。以建構主義思潮為理論基礎的建構數學實驗與教學，在社會上引起極大的爭議與討論。建構主義所強調學生能力的建構，成為九年一貫教育改革的核心思考。頂尖、教育卓越、生態環保、人權與性別平等各項競爭型計畫的推動，教育政策朝精緻、創新、公義與永續邁進。2005 年（民國 94 年）教育部公布首部「藝術教育政策白皮書」，規劃為期 4 年之國家藝術教育發展藍圖，培育具備美感競爭力的各類藝術專業人才及開發文化創意產業。美術教育思想受到多元文化及視覺文化的影響，強調藝術與人文的生活實踐，文化創意產業成為文化與經濟政策推動的新思維。這段時間，小學部份於 2000 年公布〈國民中小學九年一貫課程暫行綱要〉、2003 年及 2008 年〈國民中小學九年一貫課程綱要〉；中學的部份於 2004 及 2005 年公布〈普通高級中學暫行課程綱要〉、2008 年公布〈普通高級中學課程綱要〉。從整體教育政策發展的脈絡及國家標準從「九年一貫暫行到確立」及「高中課程標準之暫行到確立」的轉

變，此一時期，可以說是國家課程標準形塑的發展期。

歷經啟蒙、初創、奠基、紮根、開拓及發展的形塑，百年課程標準形式與內容的特質，因不同時代背景的修訂而產生變異的節奏，茲分別探討如下。

二、不同修訂節點，各教育階段之視覺藝術教育課程標準的特質

-- 形式與內容之演變

(一) 修訂的歷程與次數

百年之間，國家在國民小學階段視覺藝術課程標準的修訂，自 1912 年（民國元年）到 2008 年（民國 97 年）總計修訂 15 次，其中以 1975 年（民國 64 年）頒的〈國民小學課程標準〉使用時間長達 18 年，最為長久。至於中學階段，在 1962 年（民國 51 年）以前所共用課程標準之修訂，歷經 9 次；到 1968 年（民國 57 年）之後，開始區分國民中學及高級中學之課程標準，分別曾修訂 8 及 5 次。整體而言，中學階段初（國）中前後共修訂 17 次，高中 14 次，詳如下表。

表 1：中等以下學校視覺藝術課程標準修訂時間、次數及法令名稱一覽表

時 間			國民小學課程標準法令名稱	時 間			初級（國民）中學課程標準法令名稱	高級中學課程標準法令名稱
序號	西元	民國		序號	西元	民國		
1	1912	1	小學校教則及課程表	1	1912	1	中學校令施行規則	
-				-	1913	2	中學校課程標準（同前的內容）	
2	1916	5	國民學校令施行細則	-				
3	1923	12	新學制課程標準綱要	2	1923	12	新學制課程標準綱要	
4	1929	18	小學課程暫行標準	3	1929	18	中學課程暫行標準	
5	1932	21	小學課程標準	4	1932	21	中學課程標準	
6	1936	25	修正小學課程標準	5	1936	25	修正中學課程標準	
7	1942	31	小學課程修訂標準	6	1940	29	修正中學課程標準	
8	1948	37	小學課程第二次修訂標準	7	1948	37	修正中學課程標準	
				8	1955	44	修訂中學教學科目及時數表	
9	1962	51	國民學校修訂課程標準	9	1962	51	中學課程標準	
10	1968	57	國民小學暫行課程標準	10/-	1968	57	國民中學暫行課程標準	
				-/10	1971	60		高級中學課程標準
				11/-	1972	61	國民中學課程標準	
11	1975	64	國民小學課程標準	-				

-				-				
-				12/11	1983	72	國民中學課程標準	高級中學課程標準
-				13/-	1985	74	國民中學課程標準	
12	1993	82	國民小學課程標準					
				14/-	1994	83	國民中學課程標準	
-				-/12	1995	84		高級中學課程標準
13	2000	89	國民中小學九年一貫課程暫行綱要	15/-	2000	89	國民中小學九年一貫課程暫行綱要	
14	2003	92	國民中小學九年一貫課程綱要	16/-	2003	92	國民中小學九年一貫課程綱要	
-				-/13	2004	93		普通高級中學暫行課程綱要
15	2008	97	國民中小學九年一貫課程綱要	17/14	2008	97	國民中小學九年一貫課程綱要	普通高級中學課程綱要

註：1. 1952年（民國41年）〈國民學校國語社會二科修訂標準〉及〈局部修正中學課程標準〉，1964年（民國

53年）之〈高級中學數學及自然學科教材大綱〉因與視覺藝術無關，故未列入。

2. 右半表序號「/」，斜線左邊之年代表示「初級（國民）中學」、右邊之年代表示「高級中學」。

3. 整理自歷次課程標準；吳履平主編，2001：84-241；國史館編，1990：56-83）

（二）文件內容組織結構的演變

從歷次課程標準的內容組織，可以瞭解，雖然名稱的用法不全然一致，但大同小異以「目標」、「時數」、「教材」及「實施」作為結組的重要元素。除1912年（民國1年）及1916年（民國5年）是在法規條文中敘明，未具單獨的結構外，自1923年（民國12年）以後便具組織與條理性。

小學部份，依發展的時序，大致可以分為六種方式：一為「目的、程序、方法及畢業最低限度標準」，二為「目標、作業類別、各學年作業要點、教學要點」，三為「目標、教材大綱（或綱要）、教學要點（或以附則或省略）」，四為「目標、綱要、教學實施要點、預期學習結果、成績考查」，五為「目標、時間分配、教材綱要、實施方法」，六為「基本理念、課程目標、分段能力指標、分段能力指標與十大基本能力之關係、實施要點」。

中學部份，依發展的時序，大致可以分為四種方式：一為「目的、內容和方法、畢業最低限度標準」，二為「目標、作業要領、時間支配、教材大綱、教法要點、畢業最低限度」，三為「目標、時間分配、教材大綱（或教材綱要）、實施方法」，四為「目標、分段目標與核心能力、時間分配、教材綱要、實施方法（或實施要點）」。歷次課程標準內容之組織結構演變情形，詳如表2。

表 2：歷次課程標準內容組織結構演變一覽表

年 代		小 學		中 學	
西元	民國	組織方式	法規名稱	組織方式	法規名稱
1912	1	「教則」第 9 條（目標及教材） 17 及 18 條（教學時數）	小學校教條則 及課程表	第一章「學科及程度」第 1 條（科 目），11 條（目標及教材內容）， 17 條（教學時數）	中學校令施行 規則
1916	5	第一章「教科及編制」第 7 條 （目標及教材），12 條（教學 時數）	國民學校令施 行細則		
		第一章「教科及編制」第一節 「教則」第 2 條（目標及教材）， 10 條（時數及教學內容）	高等小學校令 施行細則		
1923	12	（一）目的（二）程序（三） 方法（四）畢業最低限度標準	新學制課程綱 要小學形象藝 術課程綱要	（一）目的（二）內容和方法 （三）畢業最低限度的標準	新學制課程綱 要初級中學圖 畫課程綱要
1929	18	第一目標，第二作業類別，第 三各學年作業要項，第四教學 方法要點，第五最低限度	小學課程暫行 標準小學美術	第一目標，第二作業要領，第三 時間支配，第四教材大綱，第五 教法要點，第六畢業最低限度	初級中學圖畫 暫行課程標準
1932	21	第一目標，第二作業類別，第 三各學年作業要項，第四教學 要點	小學課程標準 美術	第一目標，第二時間分配，第三 教材大綱，第四實施方法概要	初級中學圖畫 課程標準
				第一目標，第二時間分配，第三 教材大綱，第四實施方法概要	高級中學圖畫 課程標準
1936	25	第一目標，第二作業類別，第 三各學年作業要項，第四教學 要點	小學中高年級 美術課程標準	第一目標，第二時間分配，第三 教材大綱，第四實施方法概要	初級中學圖畫 課程標準
				第一目標，第二時間分配，第三 教材大綱，第四實施方法概要	高級中學圖畫 課程標準
1940	29			第一目標，第二時間分配，第三 教材大綱，第四實施方法概要	修正初級中學 圖畫課程標準
				第一目標，第二時間分配，第三 教材大綱，第四實施方法概要	正高級中學圖 畫課程標準
1942	31	第一目標，第二教材大綱， 第三教學要點	小學圖畫科課 程標準		
1948	37	第一目標，第二綱要	小學中高年級 美術課程標準	第一目標，第二時間分配，第三 教材大綱，第四實施方法	修訂初級中學 美術課程標準
				第一目標，第二時間分配，第三 教材大綱，第四實施方法	修訂高級中學 美術課程標準
1952	41	第一目標，第二綱要， （附錄）教學要點	小學中高年級 美術課程標準		
1962	51	第一目標，第二綱要，第三教 學實施要點，第四預期學習結 果，第五成績考查，（附錄） 單元舉例。	國民學校中高 年級美術課程 標準	第一目標，第二時間分配，第三 教材大綱，第四實施方法 壹.總 則，貳.第一學年，參.第二學年， 肆.第三學年。	初級中學美術 課程標準

1968	57			第一目標，第二時間分配，第三教材大綱，第四教學實施計畫，第五實施方法。	國民中學美術暫行課程標準
1971	60			第一目標，第二時間分配，第三教材大綱，第四實施方法-壹.教學要點，貳.成績考查。	高級中學美術課程標準
1972	61			第一目標，第二時間分配，第三教材大綱，第四實施方法。	國民中學美術課程標準
1975	64	第一目標 壹.總目標、貳.分段目標) 低中高年級)，第二時間分配 低、中高及各年級，第三教材綱要 壹.教材類別及要項，貳.分年教材綱要，第四實施方法 壹.教學實施要點，貳.教學評鑑，參.預期學習效果。	國民小學美勞課程標準		
1983 1985	72 74			第一目標，第二時間分配，第三教材綱要，第四實施方法 壹.教學原則，貳.教學過程，參.教學要點，肆.教學設備，伍.特殊學生之輔導，陸.教學評鑑，柒.教科書編輯原則及編輯要點，捌.各科聯繫與配合。	國民中學美術課程標準
1983	72			第一目標，第二時間分配，第三教材大綱 壹.教材分配，貳.教材內容，第四實施方法 壹.教學原則，貳.教學要點，參.成績考查。	高級中學美術課程標準
1993	82	第一目標-壹.總目標，貳.分段目標，第二時間分配 低、中高及各年級，第三教材綱要-(教材綱要說明)，第四實施方法 壹.教學實施要點，貳.教學評量。	國民小學美勞課程標準		
1994	83			第一目標 壹.總目標，貳.分段目標，第二時間分配，第三教材綱要 壹.教材綱要說明，貳.教材綱要內容，第四實施方法 壹.教材編選之要領，貳.教學方法：一.表現領域、二.鑑賞領域，參.教具及有關教學設備，肆.各科教材或單元間的聯繫與配合，伍.教科書編輯要點，陸、教學評量。	國民中學美術課程標準

1995	84			第一目標，第二時間分配，第三教材綱要 壹.教材綱要說明，貳.教材綱要內容，第四實施方法-壹.教材編選之要領，貳.教學方法，參.教具及有關教學設備，肆.各科教材或單元間的聯繫，伍.教科書編輯要點，陸.教學評量。	高級中學美術課程標準
2000	89	(一) 基本理念 (二) 課程目標 (三) 分段能力指標 (四) 分段能力指標與十大基本能力之關係 (五) 實施要點 1. 課程設計 2. 教材編選 3. 教學設計 4. 教學方法 5. 教學評量	國民中小學九年一貫課程暫行綱要「藝術與人文」學習領域	同左之小學組織部份	國民中小學九年一貫課程暫行綱要「藝術與人文」學習領域
2003	92	(一) 基本理念 (二) 課程目標 (三) 分段能力指標 (四) 分段能力指標與十大基本能力之關係 (五) 實施要點 1. 課程設計 2. 教材編選 3. 教學設計 4. 教學方法 5. 教學評量	國民中小學九年一貫課程綱要「藝術與人文」學習領域	同左之小學組織部份	國民中小學九年一貫課程綱要「藝術與人文」學習領域
2004	93			壹.目標，貳.分段目標與核心能力，參.時間分配，肆.教材綱要：一教材綱要說明、二教材綱要，伍.實施方法 一課程設計、二教材編選、三教學方法、四教學評量、五教學資源、六教學相關配合事項、七教科書編輯要點。	普通高級中學必修科目「美術」暫行課程綱要
2008	97	(一) 基本理念 (二) 課程目標 (三) 分段能力指標 (四) 分段能力指標與十大基本能力之關係 (五) 實施要點-1. 課程設計 2. 教材編選 3. 教學設計 4. 教學方法 5. 教學評量 (六) 附錄－教材內容。	國民中小學九年一貫課程綱要「藝術與人文」學習領域	同左之小學組織部份。	國民中小學九年一貫課程綱要「藝術與人文」學習領域
				壹. 課程目標：一、總目標二、分段目標，貳. 核心能力，參. 時間分配，肆. 教材綱要：一教材綱要說明，二教材綱要，伍. 實施要點：一課程設計、二教材編選、三教學方法、四教學評量、五教學資源、六教學相關配合事項、七教科書編輯要點。	普通高級中學必修科目「美術」課程綱要

(註：整理自歷次課程標準；吳履平主編，2001：184-241；國史館編，1990：56-83)

(三) 領域及科目名稱的演變

1. 領域名稱

領域名稱的出現，是在 1923 年（民國 12 年）時，所公布的新學制初級中學課程綱要，曾以「藝術科」概括「圖畫」與「手工」的科目，之後便消失；一直到 1968 年（民國 57 年）公布〈國民小學暫行課程標準〉及〈國民中學暫行課程標準〉後，才正式有「藝能學科」的名稱；此後，1983 年（民國 72 年）的〈高級中學課程標準〉總綱之教學科目及每週時數表亦採「藝能學科」的名稱概括「音樂」、「美術」、「工藝」及「家政」。此「藝能學科」便一直延用，至 2000 年（民國 89 年）所公布的〈國民中小學九年一貫課程（第一學習階段）暫行綱要〉乃改以「藝術與人文學習領域」至今；至於高級中學的部份，於 1995 年（民國 84 年）政府修正公布〈高級中學課程標準〉，當時以「藝術科」劃分學科領域，逮 2004 年（民國 93 年）之〈普通高級中學暫行課程綱要〉總綱之教學科目及每週時數表，則再改以「藝術領域」至今。

整體而言，領域名稱在國民中小學是從「藝術」轉為「藝能」的概念再整合擴大為「藝術與人文」；在高級中學的部分，是從「藝術」轉為「藝能」再轉回「藝術」，詳如表 3。從領域名稱的改變及其所概括科目的內容，可以發現，近年來，技術性「能」的強調在減弱之中，而人文生活的面向則相對的增強。

表 3：中等以下學校視覺藝術課程標準領域名稱演變一覽表

西元	頒布年月	課程標準名稱			領域名稱	備註
		小學	初中（國中）	高中		
1923	民 12		新學制初級中學綱要		藝術科	
1968	民 57	國民小學暫行課程標準			藝能學科	
			國民中學暫行課程標準		藝能學科	
1975	民 64	國民小學課程標準			藝能學科	
1983	民 72		國民中學課程標準		藝能學科	
				高級中學課程標準	藝能學科	
1995	民 84			高級中學課程標準	藝術科	
2000	民 89	國民中小學九年一貫課程暫行綱要			藝術與人文領域	
2004	民 93			普通高級中學暫行課程綱要	藝術領域	

（註：整理自歷次課程標準；教育大辭典編纂委員會，1991：282；吳履平主編，2001：184-241；國史館，1990：56-83）

2. 科目名稱

(1) 小學階段

自 1912 年（民國 1 年）至 1921 年（民國 10 年）間，美術課的名稱是以「圖畫」稱之；直到 1923 年（民國 12 年）改為「形象藝術」；1929 年（民國 18 年）改為「美術」；1936 年（民國 25 年）只有中高年級有「美術」；1942 年（民國 31 年）恢復名稱為「圖畫」；1948 年（民國 37 年）再度只有中高年級有「美術」；1975 年（民國 64 年）將「美術」與「勞作」合併為「美勞」；一直到 2000 年（民國 89 年）與國中的美術合併為「藝術與人文」，包括「視覺藝術」、「音樂」與「表演藝術」所使用的名稱為「視覺藝術」而非「美術」或「美勞」，且係自小學中高年級之後才有「藝術與人文」的科目，詳如 4。

整體而言，自「圖畫」（12 年的使用期）、「形象藝術」（6 年的使用期）、「美術」（13 年的使用期）、「圖畫」（6 年的使用期）、「美術」（27 年的使用期）、「美勞」（25 年的使用期）、以至於「藝術與人文」之「視覺藝術」（11 年的使用期）的演變。若從所使用的時間來看，「美術」最長（40 年的使用期），其次是「美勞」（25 年的使用期），再者是「圖畫」（18 年的使用期），然後是「藝術與人文」之「視覺藝術」（11 年的使用期），最後是「形象藝術」（6 年的使用期）。當時使用「形象藝術」最主要是要擴大教學的範圍，之後於 1929 年（民國 18 年）改稱「美術」在內容上除圖畫外，加入剪貼及塑造等藝術，尤其注重生活美化與環境美化等審美觀念的陶冶（教育部，1968：11）。顯然的，在修訂標準時，名稱的使用應代表著傳統與經驗共識的延續。

(2) 中學階段

從 1912 年（民國 1 年）到 1948 年（民國 37 年）之前，初級與高級中學都是以「圖畫」作為科目名稱，到 1948 年（民國 37 年）時改為「美術」，自此便一直沿用。逮 1995（民國 84 年），高級中學新增與美術極為相關的「藝術生活」，無形中亦分散美術科的授課時數；另到 2000 年（民國 89 年），國民中小學美術的課程合併為「藝術與人文」，其中有關美術的部份改為「視覺藝術」，高級中學仍稱為「美術」，之後，便一直沿用至今，請參閱表 4。

整體而言，中學的科目係自「圖畫」（36 年的使用期）而「美術」（初級 / 國民中學有 52 年的使用期，高級中學有 63 年的使用期）、以至於國民中學與高級中學的分流，國民中學改為「藝術與人文」（包括視覺藝術）（11 年的使用期）。若從所使用的時間來看，「美術」科目名仍是最頻繁，其次是「圖畫」，然後是「藝術與人文」之「視覺藝術」。

表 4：中等以下學校視覺藝術課程標準科目名稱演變一覽表

年 代		科 目 名 稱			備 註
		小學	中學		
1912	民國元年	圖畫	圖畫		
1923	民國 12 年	形象藝術	圖畫（初級中學）		
1929	民國 18 年	美術	圖畫（初級中學）		

1932	民國 21 年	美術	圖畫（初級中學）	圖畫（高級中學）	
1936	民國 25 年	美術（中高年級）	圖畫（初級中學）	圖畫（高級中學）	
1942	民國 31 年	圖畫	圖畫（初級中學）	圖畫（高級中學）	
1948	民國 37 年	美術（中高年級）	美術（初級中學）	美術（高級中學）	
1975	民國 64 年	美勞	美術（國民中學）	美術（高級中學）	
1995	民國 84 年	美勞	美術		
				美術（高級中學）（新增相關之「藝術生活」）	
2000	民國 89 年	藝術與人文 （視覺藝術 / 音樂 / 表演藝術）			
				美術（高級中學）	
2004	民國 93 年	藝術與人文 （小學低年級融入「生活課程」中高年級及國中分：視覺藝術 / 音樂 / 表演藝術）			
2004	民國 93 年			美術（高級中學） （「藝術生活」之基礎課程與美術相關）	
2005	民國 94 年	藝術與人文 （小學低年級融入「生活課程」中高年級及國中分：視覺藝術 / 音樂 / 表演藝術）			
				美術（「藝術生活」之視覺應用藝術與美術相關）	

（註：1. 整理自歷次課程標準；吳履平主編，2001：184-241；國史館編，1990：56-83。

2. 僅列在三教育階段有變化的部份，非全部的課程標準）

（四）目標之演變：

1. 小學階段

從 1912 年（民國 1 年）到 2008 年（民國 97 年）小學美術課程標準在目標的設定上，可以發現是兼顧兒童、學科及社會中心的理念。整體而言，主要涵蓋四個面向，一為藝術學科本質性的學習，有關「創作」與「鑑賞」的知識、技能與情意；其二為有關天性、興趣、品格或德性；其三為生活的應用或環境的適應等；其四為與國家、民族或文化傳承等相關的功能。

其中，有關「藝術學科本質性的學習」是貫穿所有標準的目標；其次，有關「天性、興趣、品格或德性」的部份，除 1912 年（民國元年）及 1993 年（民國 82 年）之後未提到外，「順應兒童愛美的天性或身

心發展歷程」是其中的重點；再者，有關「生活的應用或環境的適應」的部份，只有 1912、1923、1968 及 2001 年未述及；至於「與國家、民族或文化傳承相關的功能」，則是 1948 年（民國 37 年）到 1975 年（民國 64 年）間的重點，在 5 次的標準中，均特別強調對「我國固有藝術的認識和欣賞」，在 1968 年（民國 57 年）及 1975 年（民國 64 年）的標準中，更標示「激發或發展其宏揚民族文化的抱負」，是較具國家意識之政治性的考量。

此外，2001 年（民國 90 年）的綱要，雖然「文化與理解」是其中的子項目標，但主要是從藝術學科本質性的學習角度設定，較非屬於社會性功能的考量。因此，不難發現，自 1993 年（民國 82 年）之後的標準，是聚焦於「創作」和「鑑賞」之藝術學科本質性價值的學習，以及社會面向的「實踐與應用」，詳如表 5。

表 5：小學美術課程標準目標之內容

年 代		目 標 內 容	法規名稱
西元	民國		
1912/ 1916	1/5	在使兒童觀察物體，具摹寫之技能，兼以培養美感。	1912 年小學校教則及課程表； 1916 年國民學校令施行細則
1923	12	啟發兒童藝術的本性，增進美的欣賞和識別的程度；陶冶美的發表和創造的能力；並涵養感情，引起樂趣。	新學制課程綱要小學形象藝術課程綱要
1929/ 1932/ 1936	18/ 21/ 25	1. 順應愛好美術的本性，引起研究美術的興趣。 2. 增進美的欣賞和認識的程度，陶冶美的發表和創造的能力。 3. 引導對於美術原則的學習和應用，以求生活的美化。	1929 年小學課程暫行標準小學美術；1932 年小學課程標準；1936 年修正小學中高年級美術課程標準
1942	31	1. 培養兒童正確的認識，進而陶冶其對於美的欣賞和識別。 2. 利用兒童審美的觀念，以引起其學習繪圖的興趣。 3. 指導兒童了解繪畫的原則，並注意實際應用，以培養其發表和創造的能力。	小學圖畫科課程標準
1948/ 1952	37/ 41	1. 順應兒童愛美的天性，使有欣賞美術、學習美術的興趣。 2. 增進兒童審美的識力，使有美化環境、美化生活的知能。 3. 發展兒童關於美的發表力和創造力。 4. 指導兒童對於我國固有藝術的認識和欣賞。	1948 年及 1952 年小學中高年級美術課程標準
1962	51	1. 順應兒童愛美的天性，使有欣賞美術、學習美術的興趣。 2. 增進兒童的審美力，使有美化環境、美化生活的知能。 3. 發展兒童關於美表力和創造力。 4. 指導兒童對於我國固有藝術的認識、欣賞和發表。	國民學校中高年級美術課程標準
1968	57	1. 順應兒童身心發展的程序，輔導其造形活動，以滿足其慾望。 2. 培養兒童審美的興趣與能力，以陶冶其情操。 3. 透過造形活動，發展兒童創造性的思考和想像能力。 4. 指導兒童對於我國固有藝術的體認，以激發其發揚民族文化的抱負。	國民小學中高年級美術暫行課程標準

1975	64	<ol style="list-style-type: none"> 1. 順應兒童身心發展歷程，輔導其從事美術與勞作的活動，養成手腦並用、創造發表的能力。 2. 養成兒童審美的能力與學習的興趣，以陶冶其情操。 3. 透過造型的創作和鑑賞活動，以提高兒童想像，思考、計畫、及解決問題的能力。 4. 指導兒童體認勞動的樂趣，與分工合作、服務互助的意義，養成勤勞、自主、樂群等習性，增強其適應社會生活及參與社會生產的信心。 5. 指導兒童認識我國固有的藝術，發展其宏揚民族文化的抱負。 	國民小學美勞課程標準
1993	82	<ol style="list-style-type: none"> 1. 表現領域：運用造形媒材，體驗創作樂趣，培養表現能力。 2. 審美領域：經由審美活動，體認藝術價值，提昇審美素養。 3. 生活實踐領域：擴展應用藝術及結合生活科技知能，涵養美的情操，提昇生活品質。 	國民小學美勞課程標準
2000	89	<ol style="list-style-type: none"> 1. 探索與創作 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 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，提昇生活素養。 	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	89	<ol style="list-style-type: none"> 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。 	國民中小學九年一貫課程暫行綱要「藝術與人文」學習領域
2003	92	<ol style="list-style-type: none"> 1. 探索與表現： 使每位學生能自我探索，覺知環境與個人的關係，運用媒材形式，從事藝術表現，以豐富生活與心靈。 2. 審美與理解： 使每位學生能透過審美及文化活動，體認各種藝術價值、風格及其文化脈絡，珍視藝術文物與作品，並熱忱參與多元文化的藝術活動。 3. 實踐與應用： 使每位學生能了解藝術與生活的關連，透過藝術活動增強對環境的知覺；認識藝術行業，擴展藝術的視野，尊重與了解藝術創作，並能身體力行，實踐於生活中。 	國民中小學九年一貫課程綱要「藝術與人文」學習領域
2008	97	<ol style="list-style-type: none"> 1. 探索與表現： 使每位學生能自我探索，覺知環境與個人的關係，運用媒材與形式，從事藝術表現，以豐富生活與心靈。 2. 審美與理解： 使每位學生能透過審美與鑑賞活動，體認各種藝術價值、風格及其文化脈絡，並熱忱參與多元文化的藝術活動。 3. 實踐與應用： 使每位學生能理解藝術與生活的關連，透過藝術活動增強對環境的知覺，認識多元藝術行業、珍視藝術文物與作品、尊重與瞭解藝術創作，並能身體力行實踐於生活中。 	國民中小學九年一貫課程綱要「藝術與人文」學習領域

(註：整理自歷次課程標準；吳履平主編，2001：184-241；國史館編，1990：56-83)

2. 中學階段

從 1912 年（民國 1 年）到 2008 年（民國 97 年）中學美術課程標準在目標的設定上，可以發現和小學階段一樣，是兼顧兒童、學科及社會中心的理念，在社會中心的部份更曾強調國際文化交流的面向。整體而言，主要涵蓋四個面向，一為藝術學科本質性的學習，有關「創作」與「鑑賞」的知識、技能與情意；其二為有關天性、興趣、品格或德性；其三為生活的應用或環境的適應等；其四為與國家、社會、民族、文化傳承或國際交流相關的功能。

其中，有關「藝術學科本質性的學習」如同小學階段，是貫穿所有標準的目標；其次，有關「天性、興趣、品格或德性」的部份，從 1923 年（民國 12 年）到 1983 年（民國 72 年）之間，除 1962 年（民國 51 年）和 1971 年（民國 60 年）的高級中學美術課程標準未列入外，其餘都是目標的要項；再者，有關「生活的應用或環境的適應」的部份，只有 1912 年（民國 1 年）的〈中學校令施行細則〉、1940 年（民國 29 年）的〈修正高級中學圖畫課程標準〉及 2001 年（民國 90 年）〈國民中小學九年一貫課程暫行綱要「藝術與人文」學習領域〉未列入外，都是標準中的要項；至於「與國家、社會、民族、文化傳承或國際交流相關的功能」則是 1962 年（民國 51 年）至 1983 年（民國 72 年）間初（國）中及高級中學標準的要項，例如，1962 年（民國 51 年）〈初級中學美術課程標準〉中所列「.. 國家社會相關的重要性」、〈高級中學美術課程標準〉中所列「.. 加強國際文化交流之認識」，1971 年（民國 60 年）之〈高級中學美術課程標準〉中所列「.. 發揚復興中華文化之精神」等，是較具國家意識之政治性的考量。

自 1993 年（民國 82 年）之後的標準，和小學一般是聚焦於「創作」和「鑑賞」之藝術學科本質性價值的學習，以及社會面向的「實踐與應用」，詳如表 6。

表 6：中學美術課程標準目標之內容一覽表

年 代		目 標 內 容	法規名稱
西元	民國	國中（初中）與高中	
1912	1	圖畫要旨，在使詳審物體，能自由繪畫，兼練習意匠涵養美感。	中學校令施行規則
1923	12	1. 增進賞鑑知識，使能領略一切的美；並涵養精神上的慰安愉快，以表現高尚人格。 2. 練習製作技藝，使能發表美的本能。 3. 養成一種藝術，而為生活之助。	新學制課程綱要初級中學圖畫課程綱要
1929	18	1. 練習對於人物自然的正確觀察力和描寫力。 2. 善導審美的本能，養成領略美象的鑑賞力。 3. 增進自由發表思想感情的創作力。 4. 涵養美的態度，以為生活的指導。	初級中學圖畫暫行課程標準
1932 1936 1940	21 25 29	1. 啟發學生審美本能，涵養其性情，使學生了解美術與人生之關係，以增進其生活的意義。 2. 使學生練習對於人物自然形態之觀察力與描寫技能。 3. 灌輸學生藝術真理、常識、技術以養成其應用藝術應付環境之能力。	初級中學圖畫課程標準

1932 1936	21 25	<ol style="list-style-type: none"> 1. 繼續培養美的德行與興趣。 2. 增進關於應用藝術之制作能力。 3. 提高圖畫程度，為深造之預備。 4. 培養表現思想感情之創作能力，以促進新生活之實現。 	高級中學 圖畫課程標準
1940	29	<ol style="list-style-type: none"> 1. 繼續培養美的德性與興趣。 2. 增進關於藝術制作的能力。 3. 提高圖畫程度，培養表現思想感情之創作能力。 	修正高級中學 圖畫課程標準
1948	37	<ol style="list-style-type: none"> 1. 訓練繪畫及切合生活需要各項作圖之能力。 2. 灌輸美術常識使于人物自然形態有精確之觀察。 3. 指示欣賞各類美術作品使有愛美之興趣與習慣。 4. 鼓勵休閒時習作各種美術以涵養優良品性。 	修訂初級中學 美術課程標準
		<ol style="list-style-type: none"> 1. 訓練繪畫及切合生活需要各項作圖之能力並求其精進。 2. 灌輸美術理論使知美之構成因素。 3. 供給欣賞各項美術作品之機會提高愛美之興趣。 4. 使能於休閒時自動創作各種美術以涵養優良品格。 	修訂高級中學 美術課程標準
1962	51	<ol style="list-style-type: none"> 1. 灌輸審美知識，使瞭解自然美和人工美，以培養鑑賞力和愛好美術的情操。 2. 訓練繪畫和切合生活需要各項作圖的能力。 3. 增進日常生活有關物品的「美」「實用」「經濟」三者價值的正確見解。 4. 從家庭學校的生活美化中，體會美術和國家社會相關的重要性。 5. 指導鑑賞中西優秀美術作品，使能理解中西美術的特色。 	初級中學 美術課程標準
		<ol style="list-style-type: none"> 1. 灌輸美術理論，加深美與人生社會相互關係之理解。 2. 訓練繪畫及切合生活需要各項作圖之能力並求其精進。 3. 從美術之表現與鑑賞中增進美化生活之能力。 4. 理解我國美術傳統之精神，激起發揚光大我國固有文化之創造慾與責任感。 5. 瞭解中外美術史蹟，加強國際文化交流之認識。 	高級中學 美術課程標準
1968	57	<ol style="list-style-type: none"> 1. 順應學生身心發展，指導其各種造形活動。繼續發展其獨立思想與創造能力。 2. 適合學生程度與需要，授予各種造形與設計之基本知能。 3. 增進學生日常生活有關事物的「美」「實用」「經濟」三者價值的正確見解。 4. 透過美的創造與鑑賞以陶冶學生的情操。 5. 激勵並指導學生認識我國藝術之優良傳統，使其有發揚光大之志趣。 	國民中學美術 暫行課程標準
1971	60	<ol style="list-style-type: none"> 1. 灌輸美術理論，啟發思考能力，培養創造精神。 2. 訓練繪畫和切合生活需要各種作圖的能力並求其精進。 3. 從美術之表現與鑑賞中，加強美與人生社會相互關係之理解與能力。 4. 理解我國美術傳統之特質，發揚復興中華文化之精神。 5. 瞭解中外美術史蹟，加深國際文化交流之認識。 	高級中學 美術課程標準

1972	61	<ol style="list-style-type: none"> 1. 培養學生身心健全之發展，指導其各種美術活動，以發展其獨立思想與創造能力。 2. 配合學生程度與需要，授予各種美術之基本知能。 3. 就學生日常生活有關事物，透過美的創造與鑑賞，以陶冶學生的情操及美化生活的技能 4. 激勵並指導學生認識我國藝術之優良傳統，加強民族精神意識，使其有發揚光大之志氣 5. 促進學生德智體群合一，身心和諧的向上進取精神。 	國民中學 美術課程標準
1983 1985	72 74	<ol style="list-style-type: none"> 1. 順應學生身心發展，輔導其各種美術活動，以培養獨立思考與創造能力。 2. 透過美術教學活動，培養學生美的直觀、想向以及自我實踐的喜悅。 3. 就日常生活有關事物，透過美的創造與鑑賞，以陶冶學生的情操及美化生活的習慣。 4. 激勵並輔導學生認識我國藝術之優良傳統，以加強民族精神意識及自信心，增強其發揚光大之志趣。 5. 以美育涵泳德、智、體、群，促進學生身心平衡發展，使其有和諧、樂觀、奮發、進取的人生 	國民中學 美術課程標準
1983	72	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認識高中美術教育在「德智體群美」整體教育中所擔負之使命。 2. 發揮高中美術教育作為生活教育之功效。 3. 發揮高中美術教育作為情操教育之功效。 4. 認識我國美術傳統之特質與發展途徑。 5. 了解西方美術演進之過程與現代潮流。 6. 啟發學生對美感現象之感覺與領悟能力。 7. 培養學生對美術創造之興趣與表現技術。 8. 提高學生對純粹美術之修養與欣賞水準。 9. 加強學生對應用美術之認識與接受態度。 	高級中學 美術課程標準
1994	83	<ol style="list-style-type: none"> 1. 表現領域：藉由美術創作的經驗，熟悉表現媒材的特質，增進美術創造的能力，以抒發內心豐富的情感。 2. 鑑賞領域：透過美術鑑賞的活動，體認自然美和人工美，並領悟中國優良文化與世界多元文化的特質和價值，以培養審美的能力與情操。 3. 實踐領域：經由美術經驗的拓展，以美育涵泳德、智、體、群，提升生活的品質，促進人類和諧的關係。 	國民中學 美術課程標準
1995	84	<ol style="list-style-type: none"> 1. 創作領域：透過表現活動，拓展各類媒材與技法之運用，增進美術創作的能力。 2. 鑑賞領域：經由鑑賞活動，體認中外藝術以及本土藝術的特質與價值，培養美感態度，擴展審美的認知。 3. 實踐領域：應用美術的知識與經驗，了解藝術和生活環境、文化發展的關係，提昇生活品質，涵養美的情操。 	高級中學 美術課程標準

2000	89	<ol style="list-style-type: none"> 1. 探索與創作 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 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，提昇生活素養。 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。 	國民中小學九年一貫課程暫行綱要「藝術與人文」學習領域
2003	92	<ol style="list-style-type: none"> 1. 探索與表現： 使每位學生能自我探索，覺知環境與個人的關係，運用媒材形式，從事藝術表現，以豐富生活與心靈。 2. 審美與理解： 使每位學生能透過審美及文化活動，體認各種藝術價值、風格及其文化脈絡，珍視藝術文物與作品，並熱忱參與多元文化的藝術活動。 3. 實踐與應用： 使每位學生能了解藝術與生活的關連，透過藝術活動增強對環境的知覺；認識藝術行業，擴展藝術的視野，尊重與了解藝術創作，並能身體力行，實踐於生活中。 	國民中小學九年一貫課程綱要「藝術與人文」學習領域
2004	93	<ol style="list-style-type: none"> 1. 培養瞭解美術的意義、功能與價值及其與社會文化的關係。 2. 培養創作表現的想像、創造及鑑賞的知能。 3. 培育終身愛好美術的興趣，提升人文素養與生活品質。 4. 培養美感、尊重與鑑賞的情操，提升生命的品質與境界。 	普通高級中學必修科目「美術」暫行課程綱要
2008	97	<ol style="list-style-type: none"> 1. 探索與表現： 使每位學生能自我探索，覺知環境與個人的關係，運用媒材與形式，從事藝術表現，以豐富生活與心靈。 2. 審美與理解： 使每位學生能透過審美與鑑賞活動，體認各種藝術價值、風格及其文化脈絡，並熱忱參與多元文化的藝術活動。 3. 實踐與應用： 使每位學生能理解藝術與生活的關連，透過藝術活動增強對環境的知覺，認識多元藝術行業、珍視藝術文物與作品、尊重與瞭解藝術創作，並能身體力行實踐於生活中。 	國民中小學九年一貫課程綱要「藝術與人文」學習領域
2008	97	<ol style="list-style-type: none"> 1. 瞭解美術的意義、功能與價值及其與社會文化的關係，以強化人文素養與生命的價值。 2. 培養創造力、文化理解、批判思考與敏銳的感知能力，以豐富創作表現與鑑賞的內涵及其文化背景。 3. 透過校內外多元的藝術資源，培養審美能力，提升生活文化的品質與境界。 	普通高級中學必修科目「美術」課程綱要

(註：整理自歷次課程標準；吳履平主編，2001：184-241；國史館編，1990：56-83)

（五）教材內涵及其綱要結構的演變

1. 小學階段

有關課程標準中教材的規劃，1912年（民國元年）於〈小學校教則及課程表〉中訂定：「初等小學校，首宜授以單形，漸及簡單形體，並使臨摹實物或範本。高等小學校，首宜依前項教授，漸及諸種形體，並得酌授簡易幾何畫。教授圖畫，宜就他科目已授之物體及兒童所常見者，令摹寫之，並養其清潔縝密之習慣」（吳履平主編，2001：185）；以及1916年（民國5年）之〈國民學校令施行細則〉第一章「教科及編制」之第一節「教則」第七條明訂：圖畫要旨，在使兒童觀察物體，具摹寫之技能，兼以養其美感。首宜授以單形，漸及簡單形體，並使臨摹實物或範本。教授圖畫，宜就他科目已授之物體及兒童所常見者令摹寫之，並養其清潔縝密之習慣（吳履平主編，2001：190）。如此的規劃，談到形體的種類，學習的方法，以及習慣的養成等，係直接以條例似的方式敘寫。之後，便以較具系統性的類別化處理，如1923年（民國12年）及1929（民國18年）年是以「欣賞」、「製作」、「研究」三大構面來規劃，每一構面再針對不同的年級來循序規範教材的內容；其中「研究」的部份，係著重在設計應用方面的教學。

以1923年〈新學制課程綱要小學形象藝術課程綱要〉（吳履平主編，2001：192-195）為例：6個學年都包括「欣賞」、「制作」與「研究」，其中在方法上敘明「欣賞」的重要性，並要求學校多準備美術品，使兒童時常欣賞；而「研究」不宜單獨教學，宜與欣賞制作相輔相成，並強調在教室裡引導兒童自己比較研究；制作的方法分繪畫、剪貼、塑造三種，繪畫占十分之七，剪貼、塑造合占十分之三，注重創造想像與寫實，並敘明臨摹方法之流弊，以不用為宜。

另如1929年〈小學課程暫行標準小學美術〉中同樣訂定：6個學年都包括「欣賞」、「制作」與「研究」，「欣賞」包括自然美和藝術美的欣賞；「制作」分繪畫、剪貼、塑造三種，繪畫占十分之六，剪貼、塑造各占十分之二，「研究」分方法的研究與原則的研究；各學年「作業要領」的規劃，注意延續性的發展，「教學方法要點」極重視兒童的年齡、程度、能力與需要，強調要和工作自然社會等各種設計打成一片，及與食衣住行等方面的關係與運用，美術品的參觀與展覽，高年級的校外寫生等。

較為特別的是，1923年〈新學制課程綱要小學形象藝術課程綱要〉訂有畢業最低限度的標準，初級和高級都包括「欣賞」和「制作」二面向，初級的「欣賞」有7項指標，「制作」有6項指標，高級的「欣賞」有4項指標，「制作」則有6項指標。1929年同樣訂有畢業最低限度的標準，然較1923年有細微的調整，在評量的標準以「知識」和「技能」取代「欣賞」和「制作」二面向。初級的「知識」有6項指標，「技能」有6項指標，高級的「知識」有5項指標，「技能」則有7項指標。初級的部份減少欣賞（知識）1項：能說明光線和陰影的關係；高級的部份多增2項：明確增加要能明瞭中國與西洋美術的特點，以及從能指出同學作品的優缺點，轉為能批評同學作品的優缺點，並融入青天白日徽及宣傳畫的製作。除此1923年及1929年之外，有關畢業最低限度標準的制定（吳履平主編，2001：192-195；199-203），在之後的課程標準中便不曾再出現。

以「欣賞」、「制作」與「研究」為構面的處理，到1932年及1936年時改為「欣賞」、「發表」、「研究」，其中「發表」是雷同於之前的「制作」概念，至於「研究」在內涵上除延續設計應用外，並提出研究的方法與原則。以1932年〈小學課程標準〉為例：6個學年都包括「欣賞」、「發表」與「研究」，「欣賞」包括自然美和藝術美的欣賞；「發表」分繪畫、剪貼等，繪畫占十分之七，剪貼等約占十分之三，

「研究」分方法的研究與原則的研究。「教學要點」同樣極重視兒童的年齡、程度、能力與需要，強調要和工作自然社會等各種設計打成一片，及與食衣住行等方面的關係與運用，兒童作品量表的應用美術品的參觀與展覽，高年級的校外寫生等。1936年〈小學中高年級課程標準〉沿續1932年的作法（吳履平主編，2001：207-210，216-219）。

到1952年（民國41年）時再改為「欣賞」、「發表」、「研習」，其中「研習」的概念是如同之前的「研究」，強調設計、實踐與應用。在教學要點中還特別標舉：研習的目的，在增進欣賞和識別的程度，解決欣賞和發表時所遇到的困難問題。教學時要根據兒童的理解能力和需要，拿欣賞和製作的作業做出發點；並且要多多供給參考材料，避去抽象的講解（教育部，1952：156-161）。

1962年（民國51年）的課程標準之綱要仍採「欣賞」、「發表」、「研習」三構面，惟整體內容是更為周詳，其中新增「分段目標」、中高年級分列之「預期學生學習結果」、「成績考查」及「單元舉例」等項目。到1968年（民國57年）為配合九年國民教育的實施而進行修訂，教材綱要仍分為「欣賞」、「發表」、「研習」三構面，惟另訂學年之教學項目，包括「繪畫」、「美術設計」、「版畫」、「雕塑」、「欣賞」，且從第3學年至第6學年明確規範授課節數（1節為30分鐘）的比重，依序「繪畫」78節占53.4%，「美術設計」29節占19.8%，「版畫」16節占10.9%，「雕塑」13節占0.8%，「欣賞」10節占0.02%。

此課程標準實施7年之後，於1975年（民國64年）三大構面更為深入的規劃，成為「欣賞與觀察」、「發表與實習」、「研究與討論」。其中並針對每一構面的實施方式與教學時間的安排有明確的規範。譬如，「欣賞與觀察之教學，得視發表與實習教學之需要，隨時實施之」、「研究與討論教學，得視發表與實習教學之需要，隨時實施之」；至於「發表與實習」包括「繪畫」、「雕塑」、「設計」、「工藝」、「園藝」與「家事」，其中「繪畫」、「雕塑」、「設計」、「工藝」隨學年度而有不同授課時數上的規定，以總節數計，一位小學生畢業前會修習「繪畫」112節（每節40分鐘）占38.8%、其次依序「工藝」88節30.5%、「設計」52節18%、「雕塑」36節0.12%，至於「園藝」與「家事」係配合其他學科實施教學，並無規範時數。此外，在分年教材綱要的敘寫除標示教材的要項外，並明確指出學生在該項教材的指導下應學的能力，譬如在「欣賞與觀察」構面下教學要項之一：「觀察與欣賞生活環境中的造型物」，學生在第1學年要「能留意身邊各種色彩及形狀的美觀」（教育部，1975：309-330）；此時標準之教材綱要雖未明示學生能力指標，但已具備同樣的意旨。除此，「教學評鑑」及逐年「預期學習效果」的敘明，亦是課程標準內容的一大跨越。在「教學評鑑」方面指出：1. 評鑑目的：在瞭解學生表現，檢視教學目的，以評鑑結果作為教學改進之參考。2. 評鑑範圍：包括「創造力」、「欣賞力」、「知識技能」及「習慣能度」的評鑑。3. 評鑑要點，4. 評鑑方法等。

64年版的課程標準共使用18年，為百年中之最，一直到1993年（民國82年）方進行修訂。此時教材綱要的構面改為「表現」、「審美」與「生活實踐」，除「生活實踐」面向外，在「表現」、「審美」下分別說明教材的特徵，且另區分次構面，即「表現」分為「心象表現」及「機能表現」，而「審美」則分為「美感認知」及「欣賞與鑑賞」。在「心象表現」及「機能表現」又說明「範疇」、「媒材」與「技法」。這些區分橫跨各年級，但各構面並無授課時數上的規範，較具彈性，但極為系統化。這次的修訂強調是統合美感品質與創造性理念，將「美勞」界定在「視覺藝術」的廣義範疇，凸顯學科的特性（教育部，1993：389-391）。

為迎接 21 世紀、世界教育脈動及因應九年一貫義務教育之須求，教育部於 2000 年（民國 89 年）頒布〈國民中小學九年一貫課程暫行綱要總綱〉，隔年 2001 年發布「藝術與人文」學習領域課程綱要。此時教材綱要的三大構面轉為課程目標的構面，即「探索與創作」、「審美與思辨」與「文化與理解」，依此進而建立學生在各構面下的能力指標。之後於 2003 年修正發布〈國民中小學九年一貫課程綱要〉之「藝術與人文」學習領域時調整為「探索與表現」、「審美與理解」、「實踐與應用」，主要培養每一位學生藝術表現、審美與實踐學習之三主軸能力以豐富生活，發展繼續學習的藝術基本能力，鼓勵其積極參與藝文活動，提升藝術欣賞能力，陶冶生活情趣，並以啟發藝術潛能與人格理性與感性均衡健全發展，達成「學校一般藝術教育」的價值與目的（呂燕卿，2008），並延用至 2008 年（民國 97 年）所微調者。

「藝術與人文」學習領域課程綱要之撰寫方式較以往最大不同之處，在於由教材綱要規劃敘寫的角度，轉為以所擬培養學生的能力為基點。在配合總綱學生基本能力的架構下，訂定各分段能力指標，然後據以思考在不同階段所宜採用的教材內容，則隱身於「實施要點」中，或以附錄的方式呈現。譬如 2003 年藝術與人文學習領域之教材規範在「實施要點」中，談到藝文教育要涵蓋視覺藝術、音樂、表演藝術與其他綜合形式藝術等的鑑賞與創作，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；以及聯絡其他學科等範疇。其中視覺藝術的技能包含一媒體、技術與過程的了解與應用；造形要素、構成功能的使用知識等範疇（教育部，2003）。在 2008 年綱要所附錄之教材內容有著更為周詳的規劃，分別由「表現試探」、「基本概念」、「藝術與歷史文化」、「藝術與生活」四大面向，以結構性的方式組織各階段的教材內容（教育部，2008：34-41）。

隨著多元社會及思潮的發展，重大議題融入各學習領域是國民中小學九年一貫課程綱要實施之另一特色，自 2001 年的資訊教育、環境教育、性別平等教育、人權教育、生涯發展教育及家政教育外，2008 年的綱要再加入海洋教育、生命教育、本土教育等各項議題。

從課程標準綱要主軸構面的梳理，我們不難發現，縱使在語詞的運用上不盡相同，詳如下表，但共同的核心思考都離不開「創作」、「鑑賞」與「實踐」的藝術學科學習及社會生活應用的層面，請參閱表 7。

表 7：小學視覺藝術課程標準教材類別構面演變一覽表

年 代		小學美術課程標準教材類別	法規依據
西元	民國		
1912/ 1916	1/ 5	無	1912 年小學校教則及課程表；1916 年國民學校令施行細則
1923/ 1929	12/ 18	「欣賞」、「製作」、「研究」	1923 年新學制課程綱要小學形象藝術課程綱要之「程序」，1929 年小學課程暫行標準小學美術之「作業類別」；均訂有「畢業最低限度的標準」
1932/ 1936	21/ 25	「欣賞」、「發表」、「研究」	1932 年小學課程標準，1936 年小學中高年級美術課程標準之「作業類別」
1952/ 1962	41/ 51	「欣賞」、「發表」、「研習」	1952 年小學中高年級美術課程標準及 1962 年國民學校中高年級美術課程標準之「綱要」
1975	64	「欣賞與觀察」、「發表與實習」、「研究與討論」	國民小學美術課程標準之「教材綱要」

1993	82	「表現」、「審美」、「生活實踐」	國民小學美勞課程標準之「教材綱要」
2000	89	「探索與創作」、「審美與思辨」、「文化與理解」	國民中小學九年一貫課程暫行綱要「藝術與人文」學習領域之「分段能力指標」
2003/ 2008	92/ 97	「探索與表現」、「審美與理解」、「實踐與應用」	國民中小學九年一貫課程綱要「藝術與人文」學習領域之「分段能力指標」

（註：整理自歷次課程標準；吳履平主編，2001：184-241；國史館編，1990：56-83）

2. 中學階段

1912年（民國1年）〈中學校令施行規則〉明訂教學科目有14科，圖畫為其中之一。圖畫分自在畫、用器畫；自在畫以寫生為主，並授臨畫之法，又使自出意匠畫之，用器畫則授以幾何畫。1913年（民國2年）〈中學校課程標準〉中規定，教學內容包括：自在畫（臨畫，寫生畫和意匠畫）及用器畫（幾何畫）。1923年（民國12年）〈新學制課程綱要初級中學圖畫課程綱要〉分為「理論教授」（16項）、「實地觀察」（14項）、「實技練習」（13項）。訂有4項畢業最低限度的標準：須能以圖案自由發表意象、須能為合理畫的自由寫生、須能為簡單的幾何形體之投影畫、須能制散點圖案（單獨的組合）模樣圖案（二方及四方連續圖案）。

1929年（民國18年）〈初級中學圖畫暫行課程標準〉：分「觀察和欣賞」、「實習」及「考案」三部份，「觀察和欣賞」包括圖解、實物觀察、自然欣賞及名作欣賞；「實習」包括摹寫、寫實、記憶描寫及命題練習；「考案」則包括圖案制作、自由制作及圖式製作。在教材大綱特別注解：矯正向來美育養成技巧的誤見。另於教法要點中特別強調：矯正現行學校課程，使學生忽視繪畫的毛病，及對於現實生活隔膜的毛病。同樣的，訂有4項畢業最低限度的標準：1. 能辨別物體形色描寫之正確與否。2. 能為自在表情的簡單描寫。3. 對於普通作品的美惡能加以辨別。4. 能運用工作圖式，並應用圖案的裝飾。

1932年（民國21年）〈初級中學圖畫課程標準〉較1929年略有調整，其中「教材大綱」依學年區分，依序有七、五及三項的內容。譬如：第1學年為1. 形體描寫練習、位置、構圖初步等；2. 形體之明暗遠近等之關係；3. 室內外光線中明暗之歧異；4. 明暗及遠近，與色彩之關係，色彩之調和，及其配合法等；5. 平行透視畫法；6. 自然美之描寫練習；7. 美術之起源淺說。「作業要領」分「觀察和欣賞」及「實習」二部份。未訂有畢業最低限度的標準。〈高級中學圖畫課程標準〉「教材大綱」亦依學年而有別，基本上是初級中學的加深與加廣。作業要領分「研究和欣賞」及「實習」二部份。未訂有畢業最低限度的標準。

1936年（民國25年）〈初級中學圖畫課程標準〉與〈高級中學圖畫課程標準〉大致沿襲1932年的內容，但刪除理論性的內容如「美術之起源淺說」、「美術之真義」、「中西美術之特徵及沿革等淺說」、及「工作設計圖」、「初步機械制圖」等。

1940年（民國29年）〈修正初級中學圖畫課程標準〉之教材大綱較1936年的深入而周詳，譬如：第1學年：1. 基本形體之描寫練習（用白色反光之立體模型作素描）；2. 位置、輪廓、筆觸、投影、透視各種方法之講解與實習（先作簡易之講解，俾學生可得一概念，在講解方法後，即作實習以證明之）；3. 簡單靜物形體之描寫練習（取材宜選單色及光線少變化之器物）；4. 簡單風景之描寫練習（取景宜簡單，例如素描樹木及簡單建築物等）；5. 鉛筆素描及國畫毛筆白描練習。第2學年：1. 繼續形體描寫練習（靜物

取材，稍加繁複）；2. 鉛筆淡彩及水彩畫練習（鉛筆淡彩為水彩畫之準備練習）；3. 色彩簡明之講解與明暗遠近之關係，及色彩之調和與配合等方法之講解與實習；4. 構圖初步（如何調和形態與色彩）；5. 靜物風景描寫練習（素描、色彩相間練習）；6. 國畫水墨法練習；7. 簡單透視學之講解及畫法實習。第三學年：1. 寫生畫（包括西畫寫生和國畫寫生）；2. 自由畫（抗戰宣傳畫等）；3. 幾何畫；4. 圖案畫（簡單圖案，並注重實用圖案）。

1940年（民國29年）〈修正高級中學圖畫課程標準〉與1936年最大的改變在於從三學年的課程縮減為二學年，因此，在教材大綱的部份便有所整併與調整。第一學年：1. 對於靜物風景畫等基本畫法，繼續初中之修習，作精確之描寫練習；2. 國畫花卉人物寫生練習（注意用筆用墨法）；3. 石膏像描寫（木炭）；4. 圖案構成法；5. 藝術欣賞講話。第二學年：1. 石膏像靜物風景綜合描寫練習；2. 國畫山水及各種石塊、樹木寫生練習（注意用筆用墨法）；3. 投影畫理論與實習；4. 圖案製作；5. 本國及外國各時代及其重要作品之介紹。

1948年（民國37年）〈修訂初級中學美術課程標準〉如同1940年（民國29年），在教材綱要各學年的敘寫極為精簡。譬如，第1學年：1. 基本幾何形體之描寫練習；2. 簡單靜物形體的描寫練習；3. 位置輪廓、筆觸、投影、透視各種方法之講解及練習；4. 簡易單色圖案之講解及練習；5. 自由畫及想像畫。第2學年：1. 簡易石膏模型之描寫練習；2. 靜物及風景之描寫練習；3. 色彩構圖之講解；4. 簡易色彩構圖之講解及練習；5. 素描色彩及圖畫水墨法之練習。第3學年：1. 繼續中西畫之寫生練習；2. 實用圖案之講解及練習（簡易裝飾平面圖案）；3. 初步幾何畫之練習；4. 特產工藝之設計及改進；5. 美術淺說。

1948年（民國37年）〈修訂高級中學美術課程標準〉教材大綱較1940年（民國29年）的內容為多，第1學年由五項增為八項，第2學年由五項增為七項。第1學年將人物寫生刪除，強調可用生物標本之鳥獸寫生練習、商業圖案、美術欣賞、中國美術史概說、及命題或自由製作各項意匠畫；第2學年增人物速寫、工藝庭園建築之立體或平面設計、標本圖及統計圖之制作、以及持續命題或自由製作各項意匠畫。在實施方法中提及要「時常舉行師生習作畫展，相互欣賞及批評，提高學生欣賞能力」，以及「指導及介紹學生閱讀關於美術各項之圖畫雜誌」（吳履平主編，2001：241）是具批判性及生活應用的規劃。

1962年（民國51年）還是初中的體制，這時課程標準〈初級中學美術課程標準〉的教材大綱是不具結構的「條列」敘述，其中，在第1學年包括十五項的條目，第2學年是十八條，第3學年是八條。其敘寫方式如：「第一學年，一、美術工具使用法及保管方法的講解。」等，既不分類別，也沒有教材內容與指導要領的區隔，更缺乏教學時間或時數上的分配。整體而言，屬概略性的陳述，較不具學科性質的系統規劃，若與1972年（民國61年）的課程標準相比，在內容結構上存在顯著性的差異（教育部，1962：163-173；教育部，1972：191-203）。

在〈高級中學美術課程標準〉的部份，如同之前1932年、1936年、1940年、1948年的作法，以學年、條例式來規劃教材大綱外，此時，開始有初步的結構面出現，第1學年以「繪畫」、「色彩」、「圖案」，第2學年以「圖法」、「美術概論」、「美術史」來規劃細節內容。在實施方法是更加的巨細靡遺，總計有二十五項的描述。

除1923年（民國12年）及1929年（民國18年）在教材大綱曾分別有過「理論教授」、「實地觀察」、「實技練習」及「觀察和欣賞」、「實習」、「考案」等構面的設計外，一直到1968年（民國57年），

中學課程標準開始二分為〈國民中學課程標準〉及〈高級中學課程標準〉之後，國中的教材大綱（或綱要）才又進入具有類別或要項構面的結構化的格局；而高中部份，在1962年（民國51年）開始具備結構的雛形，但要到1983年（民國72年）的課程標準才更具結構性的特質。

在國民中學部份，1968年（民國57年）分為「繪畫」、「美術設計」、「版畫」、「雕塑」、「美術史蹟」。1972年（民國61年）主要的結構分為：甲、「表現」與乙、「鑑賞」；然後依學年度再下分的細項有所細微的區隔，譬如在第1學年：甲、「表現」再下分1.「平面表現」、2.「立體表現」、3.「形與色的練習」乙、「鑑賞」則分為1.「人工美或自然美的欣賞」、2.「形態美及素材美的體會」。1983年（民國72年）及1985年（民國74年）時延用類似的模式，第1、2、3學年分「表現」、「鑑賞」；「表現」再分1.「平面」、2.「立體」；「平面」再細分式(1).「國畫」、(2).「水彩」、(3).「素描」、(4).「版畫」、(5).「設計」；「立體」則包括(6).「雕塑立體造形」；「鑑賞」依學年區分內容。到1994年（民國83年）教材綱要分「表現」、「鑑賞」、「實踐」；「表現」領域又分「心象表現」（純粹美術）與「機能表現」（應用美術）兩層面。每層面再分「範疇」、「媒材」與「技能」三項表現要素。「鑑賞」領域則分「美感認知」、「美感判斷」。並規範教材分配的比例，表現的領域由百分之六十至百分之四十，逐年遞減；鑑賞的領域，由百分之四十至百分之六十，逐年遞增。2001年（民國90年）之後與國民小學整合為九年一貫藝術與人文學習領域，其結構如前在小學部份所述。

高中部份，1971年（民國60年）教材大綱，第1學年分「繪畫」、「色彩」、「圖法」、設計」基本部份；第2學年「繪畫」、「雕塑」、「設計」應用部份、「美術概論」；相關內容則如早期以條列的概略方式規劃。到1983年（民國72年）轉向極具學科系統結構的組織，分為「美術概論17.2%」、「表現50%」（再分為「繪畫23.4%」、「雕塑6.3%」、「設計20.3%」）、「鑑賞32.8%」，成為劃時代性的改變。至於1995年（民國84年）的部份與1994年（民國83年）國中的教材內涵及結構類似，惟以「創作」代替「表現」。其中，創作的領域區隔為心象表現（純粹美術）與機能表現（應用美術）兩層面後未再細分。教材分配的比例，同國中，創作的領域由百分之六十至百分之四十，逐年遞減；鑑賞的領域，由百分之四十至百分之六十，逐年遞增。此種情形，是增補原課程標準中僅偏重美術知識教學，而忽略美術批評能力培育之不足（陳瓊花，2004：206）。顯然的，我國美術教育的發展趨勢，已由創造性取向而至於美感品質與學科本位的取向。

逮2004年（民國93年）及2008年（民國97年），因建構主義思潮影響，教材綱要的規劃，是依「核心能力」為基礎以研擬教材範疇，再據以組織教材內容。原以「課程標準」的法規名稱改為「課程綱要」是歷史性的改變，凸顯課程意識由「權威」轉向「原則規劃」，由「絕對」轉向「相對」的意涵。

2008年（民國97年）的綱要因整體高中學習時數的縮減，藝術領域被削減二小時，所以，教材綱要由四階段的規劃減為三階段。以2008年（民國97年）的綱要為例，分為「創作」與「鑑賞」二領域，教材範疇分第1階段：1.創作與過程的體驗（Ⅰ）、2.設計與生活、3.美術概念、4.美術批評、5.臺灣美術；第2階段：1.創作與過程的體驗（Ⅱ）、2.當代美術創作議題導論、3.中國美術、4.世界美術、5.不同族群的美術；第3階段：1.創作與過程的體驗（Ⅲ）、2.美術與其他藝術學科之創作與審美、3.當代美術創作特定議題探討、4.多面向理解美術與文化的關係、5.美感判斷。

如同小學的部份，若從課程標準綱要主軸構面的梳理（見表8），在高中部份，我們同樣可以發現，共同的核心思考都涵蓋「創作」、「鑑賞」與「實踐」的藝術學科學習及社會生活應用的層面。

表 8：中學視覺藝術課程標準教材類別構面演變一覽表

年 代		中學視覺藝術課程標準教材類別	法規依據
西元	民國		
1912/ 1916	1/5	無	中學校令施行規則；中學校課程標準
1923	12	「理論教授」、「實地觀察」、「實技練習」	新學制課程綱要初級中學圖畫課程綱要之「內容和方法」
1929	18	「觀察和欣賞」、「實習」、「考案」	初級中學圖畫暫行課程標準之「作業要領」
1932/ 1936/ 1940	21/ 25/	無	初級中學圖畫課程標準及修正初級中學圖畫課程標準之實施方法概要的「作業要項」中分「觀察和欣賞」、「實習」
	29	無	高級中學圖畫課程標準及修正高級中學圖畫課程標準之實施方法概要的「作業要項」中分「研究和欣賞」、「實習」
1948	37	無	修訂初級中學美術課程標準之實施方法提「觀察」、「描寫」、「設計」
		無	修訂高級中學美術課程標準
1962	51	無	初級中學美術課程標準
		第 1 學年「繪畫」、「色彩」、「圖案」 第 2 學年「圖法」、「美術概論」、「美術史」	高級中學美術課程標準之「教材大綱」
1968	57	「繪畫」、「美術設計」、「版畫」、「雕塑」、「美術史蹟」	國民中學美術暫行課程標準「教材大綱」
1971	60	第 1 學年「繪畫」、「色彩」、「圖法」、「設計」基本部份 第 2 學年「繪畫」、「雕塑」、「設計」應用部份、「美術概論」	高級中學美術課程標準「教材大綱」
1972	61	第 1 學年：甲、「表現」乙、「鑑賞」 甲、「表現」分 1.「平面表現」、2.「立體表現」、3.「形與色的練習」	國民中學美術課程標準「教材大綱」

1972	61	乙、「鑑賞」分1.「人工美或自然美的欣賞」、2.「形態美及素材美的體會」 第2學年甲、「表現」乙、「鑑賞」 甲、「表現」分1.「平面表現」、2.「立體表現」、3.「形與色的練習及設計」 乙、「鑑賞」為「中國美術之鑑賞」 第3學年甲、「表現」乙、「鑑賞」 甲、「表現」分1.「平面表現」、2.「立體表現」、3.「形與色的練習及設計」 乙、「鑑賞」為「中西美術之鑑賞」	國民中學美術課程標準「教材大綱」
1983/ 1985	72/ 74	第1、2、3學年：「表現」、「鑑賞」 「表現」分1.「平面」、2.「立體」：「平面」再分(1).「國畫」、(2).「水彩」、(3).「素描」、(4).「版畫」、(5).「設計」；「立體」包括(6).「雕塑立體造形」 「鑑賞」依學年區分內容。	國民中學美術課程標準「教材綱要」
1983	72	「美術概論 17.2%」、 「表現 50%」（分「繪畫 23.4%」、「雕塑 6.3%」、「設計 20.3%」）、 「鑑賞 32.8%」	高級中學美術課程標準「教材大綱」
1994	83	「表現」、「鑑賞」、「實踐」 「表現」領域：「心象表現」（純粹美術）與「機能表現」（應用美術）兩層面。每層面又分「範疇」、「媒材」與「技能」三項表現要素。 「鑑賞」領域：分「美感認知」、「美感判斷」「表現」領域由 60%-40% 逐年遞減，「鑑賞」領域由 40-60% 逐年遞增。	國民中學美術課程標準「教材綱要」
1995	84	「表現」、「鑑賞」、「實踐」 「表現」領域：「心象表現」（純粹美術）與「機能表現」（應用美術）兩層面。 「表現」領域由 60%-40% 逐年遞減， 「鑑賞」領域由 40-60% 逐年遞增。	高級中學美術課程標準「教材綱要內容」
2000	89	「探索與創作」、「審美與思辨」、「文化與理解」	國民中小學九年一貫課程暫行綱要「藝術與人文」學習領域之「分段能力指標」
2003/ 2008	92/ 97	「探索與表現」、「審美與理解」、「實踐與應用」	國民中小學九年一貫課程綱要「藝術與人文」學習領域之「分段能力指標」
2004	93	「創作」與「鑑賞」二領域：教材範疇分階段 第1階段： 1. 創作與過程的體驗（Ⅰ）、2. 設計與生活、3. 美術概念、4. 美術批評 第2階段： 1. 創作與過程的體驗（Ⅱ）、2. 美術基本方法、3. 臺灣美術、4. 中國美術	普通高級中學必修科目「美術」暫行課程綱要之「教材綱要」

2004	93	<p>第 3 階段：</p> <p>1. 創作與過程的體驗（Ⅲ）、2. 當代美術創作議題、3. 世界美術、4. 不同族群的美術</p> <p>第 4 階段：</p> <p>1. 創作與過程的體驗（Ⅳ）、2. 美術與其他藝術學科之創作與審美、3. 跨領域之專題研究、4. 多面向理解美術與文化的關係</p>	普通高級中學必修科目「美術」暫行課程綱要之「教材綱要」
2008	97	<p>「創作」與「鑑賞」二領域：教材範疇分階段</p> <p>第 1 階段：</p> <p>1. 創作與過程的體驗（Ⅰ）、2. 設計與生活、3. 美術概念、4. 美術批評、5. 臺灣美術</p> <p>第 2 階段：</p> <p>1. 創作與過程的體驗（Ⅱ）、2. 當代美術創作議題導論、3. 中國美術、4. 世界美術、5. 不同族群的美術</p> <p>第 3 階段：</p> <p>1. 創作與過程的體驗（Ⅲ）、2. 美術與其他藝術學科之創作與審美、3. 當代美術創作特定議題探討、4. 多面向理解美術與文化的關係、5. 美感判斷</p>	普通高級中學必修科目「美術」課程綱要之「教材綱要」

（註：整理自歷次課程標準；吳履平主編，2001：184-241；國史館編，1990：56-83）

除以上所討論者外，我們尚可發現，「欣賞」的概念出現在標準中，小學是始自於 1923 年（民國 12 年），之後便持續存在，到 1993 年（民國 82 年）時，則改以「審美」為課程目標的構面。中學的部份，在 1923 年（民國 12 年）的目標中雖提及「賞鑑」一詞，但是成為教材明示的內容，是始於 1929 年（民國 18 年）的標準，之後在目標、教材大綱或實施方法都是教學強調的重點。至於成為教材大綱的構面，則是在 1972 年（民國 61 年）的國中美術課程標準以「鑑賞」一詞。九年一貫之後，國中以「審美」，而高中延用「鑑賞」。

三、視覺藝術課程標準演變之歷史圖像特質

整部百年國家課程標準的歷史圖像，猶如一部藝術作品發展的風格史。歷次所修訂出來各教育階段的課程標準，誠如不同時期的藝術作品。依此詮釋，歷次的修訂，便是形塑國家課程標準風格演變的基礎，而「修訂的次數與時間點」、「文件內容組織方式」、「領域與科目名稱」、「目標」及「教材內涵及其綱要結構」則為檢視各次課程標準特質的要素。這些要素的變化，共構出課程標準的歷史圖像特質。

我國中等以下學校視覺藝術課程標準，邁過啟蒙、初創、奠基、紮根、開拓到發展期的時代步履，小學課程標準總計經過 15 次的修訂，其時間呈現「3-6-5-2-3-5-5-13-5-6-17-6-2-4」年的間隔；初（國）中學部份前後共經 17 次，時間呈現「10-5-2-3-3-7-6-6-5-3-10-1-8-5-2-4」年的間隔，而高中階段經 14 次，另呈現「10-5-2-3-3-7-6-6-8-11-11-8-3」年的間隔。顯然的，這些都是不規則的修訂節奏，也流露出不同教育階段之教材規劃，在前後銜接上可能造成的斷裂，同時也顯現教育長期規劃與定時檢視的闕如。其中，1975 年（民國 64 年）頒的〈國民小學課程標準〉使用時間長達 18 年，為史上最長，其影響力必然最久。1968 年（民國 57 年）九年國民義務教育之後，開始區分國民中學及高級中學之課程標準。

歷次課程標準的文件內容組織，以「目標」、「時數」、「教材」及「實施」為結組的主要元素。除 1912 年及 1916 年是鑲嵌在法規條文中，未具單獨的結構外，自 1923 年以後，便呈組織與條理性。依發展

的時序，小學及中學分別以六種及四種模式建構，但主要都思考到以「目標」、「時數」、「教材」及「實施」作為結組的重要元素。

領域名稱的演變，小學及初（國）中是從「藝術」轉為「藝能」的概念再整合擴大為「藝術與人文」；高中則是從「藝術」轉為「藝能」再轉回「藝術」。近年從技術性「能」的強調，轉而對藝術與生活面向的增強，而「美術」的科目名稱，則是中小學長期的共識使用。有關科目名稱使用的長短，應代表著教育及學術界對於藝術學習概念上的共識。依使用時間長短，小學部份，依序為「美術」、「美勞」、「圖畫」，然後是「藝術與人文」之「視覺藝術」，最後是「形象藝術」；初（國）中依序為「美術」、「圖畫」，然後是「藝術與人文」之「視覺藝術」；高級中學部份變化最小，僅「美術」與「圖畫」二種名稱的轉換。

目標的設定是兼顧兒童、學科及社會中心的理念，各教育階段主要涵蓋四個面向，1. 為藝術學科本質性的學習，有關「創作」與「鑑賞」的知識、技能與情意；2. 為有關天性、興趣、品格或德性；3. 為生活的應用或環境的適應等；4. 為國家、社會、民族、文化傳承或國際交流相關的功能。其中，1962年至1993年左右的期間，以「兒童的理解能力和需要」、「順應兒童愛美的天性或身心發展歷程」以及「配合學生程度與需要，授予各種美術之基本知能」等為重點，而「藝術學科本質性的學習」雖然貫穿所有標準的目標內容，但可以觀察到是1993年以後課程標準的主動脈。誠如黃冬富（2002）所提，1962年以後至1975年為兒童中心，1993年至2000年為學科本位。至於「國家、社會、民族、文化傳承或國際交流相關的功能」則是1948年至1983年間所特有，而這段時間，正是政府積極推動戰鬥文藝，強化人民對於國家、民族及文化認同，以及對中共進行文化作戰的重點時期（吳國淳，1997）。因此，更可以具體說明，國家課程標準的修訂是因應外在環境的須求。

有關教材綱要內容的安排，大體上是由粗略而精緻。教材綱要主軸構面，縱使有發展上的小變異，但無論小學或中學，大體上不離「創作」、「鑑賞」與「實踐」的學科學習及生活應用的核心概念，兼顧Elliot W. Eisner所謂本質與環境論的價值（郭禎祥譯，1991），雖然其間呈現重點的差異，但顯然是百年歷經多次的修訂變動，所維持不變的知識內涵。此外，藝術欣賞是長期經年累月不變的關注，並非只是當代的強調，甚至小學在1968年，國中在1968年及1993年，高中在1972年、1985年及1995年均曾有過教材比率上的規範，且逐年加重。

柒、結論與建議

一、結論

（一）在不規則的修訂節奏中，客觀的理性知識以普遍與差異性特質的同時存有，創造百年國家視覺藝術課程標準的歷史圖像。

承前的討論，一部國家百年視覺藝術課程標準，是在整體教育政策、社會發展及藝術教育思潮等外在環境的脈絡下產生，其中各個不同教育階段及時期的課程標準，各以其獨特結構的知識內容與法則而存在，彼此之間相繼依存，一系列的共同與差異結構，透過時間的串連，成就百年國家視覺藝術課程標準的本體生命，是藝術教育推動的發源中心。

（二）從「粗略到細緻」、從「技術到人文」、從「侷限到開放」、從「絕對到相對」的承繼與開來，

共譜百年國家視覺藝術課程標準的風格發展與意義。

風格的形成，來自共同與差異特質的並存。百年國家視覺藝術課程標準的歷史圖像是各個課程標準的集合體，差異創造各時期的特色，特色說明風格的發展。從以上課程標準形式與內容的討論，印証其從「粗略到細緻」、從「技術到人文」、從「侷限到開放」、從「絕對到相對」的整體「在場」(presence) 印象，並提示未來不斷轉化的無窮可能。

二、建議

(一) 政策擬訂

從目前所呈現百年修訂之不規律的時間間隔節奏，雖然充份顯示國家課程標準因應時代環境的變遷而作機動性的調整，但也因此流露出缺乏主動與前瞻性，且長期而定時性的宏觀企圖。今後各教育階段課程標準的修訂，若有較為一致及規律性的修訂節點，必能有助於前後課程銜接與橫向的關聯。尤其，十二年國教在 103 年即將實施，國家教育研究院已正式成立，國家整體性教育政策的擬定朝向精緻與永續的教育理想，必然是指日可待。

除此，從前述歷史的瞭解，早期標準中所具備「研究」的概念以及「畢業最低限度」的作法，在當前倡導「彰權賦能」的評量價值，強調學習者如何能主動學習，掌握自己的學習狀況，及教學者能有效教學與輔導之際，這些觀念便特別具有時代的重要性與價值，但在近期課程標準的編擬，並未受到特別的重視。雖然，教育部曾訂「藝術與人文學習領域六年級、九年級基本素養指標」並於 2005 年編印發行解說手冊，惟並非屬於課程標準中的文本，未來或可從此歷史傳統中開創新意。

(二) 教學運用

延續「國家課程標準」是「藝術作品」的概念，它不僅只是一個物質或知覺的對象，更重要的，它是一種借用從經驗裏汲取養份而來的符號與慣例之「公共表現形式 (a form of public expression)」的「美感的對象」(林逢祺譯, 2008: 140)。它對所有的觀者是開放的，如同後現代解構主義「差異性」與「離散性」的思想 (邱兆偉, 2003: 156)，讀者得以隨其所須，自由的存取，且可能依不同的工作情境而有不同的領會與啟發。

目前，對於課程標準的解讀，多為教科書的編輯者，或是教科書的審查委員，其實，教師們是更為重要的消費者，當直接面對作品，感受其中所提供的觀念、訊息與經驗時，便足以據為研發其教學場域所須與適切使用的教材。

(三) 研究待續

藝術作品的存在，與觀眾、藝術家之間是互為主體的關係。目前的研究較側重在「藝術作品」自身結構的剖析，尚未觸及創造者 (課程委員會的成員)、觀者 (如編輯教科書的成員或相關的應用者)，以及創作過程等三者之間的互動，未來宜就此關係網絡進行深耕與編織。

參考文獻

- 中華民國教育部部史全球資訊網。2011年4月10日，取自：<http://history.moe.gov.tw/>
- 王文科、王智弘（2007）。**教育研究法**。臺北市：五南。
- 王麗雁（2008）。臺灣學校視覺藝術教育概述。載於鄭明憲主編，**臺灣藝術教育史**（頁106-161）。臺北：國立藝術教育館。
- 丘永福（1998）。高級中學美術課程標準之新舊比較。**松高學報**，**1**，1-36。
- 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。**教育研究月刊**，**175**，35-44。
- 林曼麗（2000）。**臺灣視覺藝術教育研究**。臺北：雄獅圖書。
- 林逢祺（譯）（2008）。**美學概論**。（原作者：D. Townsend）。臺北：學富文化。
- 吳國淳（1997）。臺灣戰後五十年來臺灣地區中小學美術教育研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未發表。
- 吳履平主編（1999）。**20世紀中國中小學課程標準、教學大綱彙編 音樂、美術**（頁184-241）。北京：人民教育出版社。
- 邱兆偉（2003）。**當代教育哲學**。臺北：師大書院。
- 梁福鎮（2000）。詮釋學方法及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育學研究所主編，**質的研究方法**（頁221-238）。高雄：麗文文化。
- 黃冬富（2002）。藝術教育史概述。載於黃王來主編，**藝術與人文教育**（頁155-191）。臺北：桂冠圖書。
- 郭禎祥（譯）（1991）。**藝術視覺的教育**。（原作者：E. W. Eisner）。臺北：文景。
- 國史館（1990）。**中華民國史教育志**（初稿）。臺北：國史館。
- 教育部參事處編（1941）。**教育法令彙編第六輯 中學規程**（頁571~57）。南京：正中書局。
- 教育大辭典編纂委員會（1991）。**課程和各科教學**，**教育大辭典**。上海：教育出版社。
- 教育雜誌社（1911）。**教育雜誌**，**4**（**10**），100-103。
- 教育雜誌社（1913）。小學校教則及課程表。**教育雜誌**，**4**（**10**），45-52。
- 教育雜誌社（1915）。高等小學校令。**教育雜誌**，**7**（**8**），7-10。
- 教育雜誌社（1923）。新學制初級中學課程綱要草案。**教育雜誌**，**15**（**5**），1。
- 教育部（1952）。**國民學校課程標準**。臺北：臺灣商務印書館。
- 教育部（1962）。**中學課程標準**。臺北：正中書局。
- 教育部（1968）。**國民中學暫行課程標準**。臺北：正中書局。
- 教育部（1971）。**高級中學課程標準**。臺北：正中書局。
- 教育部（1972）。**國民中學課程標準**。臺北：正中書局。
- 教育部國民教育司（1975）。**國民小學課程標準**。臺北：正中書局。
- 教育部（1983）。**國民中學課程標準**。臺北：正中書局。
- 教育部（1983）。**高級中學課程標準**。臺北：正中書局。
- 教育部（1985）。**國民中學課程標準**。臺北：正中書局。
- 教育部（1993）。**國民小學課程標準**。臺北：臺捷國際文化。
- 教育部（1995）。**高級中學課程標準**。臺北：教育部。
- 教育部（1998）。修正「高級中學課程標準總綱之「教學科目及每週節數表」。修正函，教育部87.12.30.台（87）中（一）字第87145157號函。

- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。2011年3月12日，取自：
<http://arts.a-team.com.tw/artsnewweb/index.php>
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。2011年3月12日，取自：
<http://arts.a-team.com.tw/artsnewweb/index.php>
- 教育部（2005）。普通高級中學課程暫行綱要。2011年2月10日，取自：
<http://teach.eje.edu.tw/indexnolog.php>
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。2011年3月12日，取自：
<http://arts.a-team.com.tw/artsnewweb/index.php>
- 教育部（2008）。普通高級中學課程綱要。2011年2月10日取自：
<http://arts.a-team.com.tw/artsnewweb/index.php>
- 教育部（2005）。藝術教育政策白皮書。臺北：教育部。
- 教育部國教司主編（2005）。藝術與人文學習領域六年級、九年級基本素養指標解說手冊。臺北：教育部國教司。
- 臺北市立師範學院（2000）。藝術教育與視覺文化。2000年視覺藝術國際學術研討會議論文集。臺北。臺北市立師範學院。
- 陳瓊花（1998）。中學美術課程標準之評議與前瞻。載於國立屏東師範學院主編，1998 視覺藝術與美勞教育國際學術研討會論文集（頁 339- 360）。屏東。國立屏東師範學院。
- 陳瓊花（2004）。視覺藝術教育。臺北：三民書局。
- 陳瓊花（2010）。王秀雄教授八十之三記往 --- 管理者 / 藝教者 / 學者三位一體的典範。載於國立臺灣師範大學美術學系主辦之「典範與風華：王秀雄教授藝術教學與研究成就」國際學術研討會，臺北市。
- 鄭嫻暉（2005）。從 1962 年 -2001 年美勞教科書探討國小美勞教育演進之研究。國立新竹美勞教育研究所教學碩士班碩士論文，未發表。
- Duncum, P. (2000). Art education and visual culture. 載於臺北市立師範學院主編，藝術教育與視覺文化，2000 年視覺藝術國際學術研討會議論文集（頁 125-151）。臺北。臺北市立師範學院。

以教師的觀點看臺灣戰後視覺藝術教育發展

The Development of Visual Art Education in Taiwan after Second World War from Teachers' Perspectives

王麗雁

國立彰化師範大學美術學系副教授

摘要

無論教育思潮與政策如何變遷，影響各階段藝術教育成效的核心關鍵便是教師。臺灣早期，小學師資的培育工作透過師專、師院來進行，師範大學則從事中等教育師資培育工作。這些在師範院校從事美術教師師資培育工作的老師，除了透過教學分享他們的理念，還積極進行論著的發表、舉辦研討會與講座、參與課程標準的制訂、擔任教科書的編纂或審查工作等。整體而言，他們透過多元的方式，推動臺灣視覺藝術教育的發展。本文因此透過訪談資料的彙整，了解受訪師範院校資深藝術教師為何選擇進入藝術教育領域，他們對於第二次世界大戰後臺灣視覺藝術教育發展的觀察，以及對領域參與者的建言與期許。

Abstract

No matter how educational trends or policies evolve, teachers play a key role in arts teaching and learning. In Taiwan, teachers' colleges and normal universities are responsible for training elementary, middle school and high school art teachers. University faculty members who taught in these training programs share their ideas of art education through teaching, research, organizing conferences, participating in the national curriculum guideline revisions, and by editing or reviewing textbooks. These art educators have advanced the development of art education in Taiwan. By interviewing experienced art educators, the author discusses how these university faculty members decide to devote their work to art education, and analyzes teachers' perspectives on the development of art education in Taiwan after the Second World War. The author also explores experienced art educators' aspirations for and expectations of future art educators.

出國期間帶來的衝擊、其後擔任「藝術教育史」授課教師的契機、以及對現階段臺灣藝術教育史研究的一些觀察，啟發了筆者對此議題的研究興趣。自 2003 年回台任教起，身為大專院校教師並且肩負師資培育責任，更對於在臺灣視覺藝術教育領域深耕多年資深前輩的想法感到好奇。筆者認為：無論教育思潮與政策如何變遷，影響各階段藝術教育成效的核心關鍵便是教師。臺灣早期，小學師資的培育工作透過師專、師院來進行，師範大學則從事中等教育師資培育工作¹。這些在師範院校從事美術教師師資培育工作的老師，除了透過教學分享他們的理念，還積極進行論文的發表、舉辦研討會與講座、參與課程標準的制訂、擔任教科書的編纂或審查工作等。整體而言，他們透過多元的方式，推動臺灣視覺藝術教育的發展。

1 1994 年師資培育法的修改，改變僅由師範院校培育國民中小學師資的情況。

本文因此透過訪談資料的彙整，呈現這些領域重要參與者對二次世界大戰後臺灣視覺藝術教育發展的觀察與建議。

壹、研究動機

自 1990 年代後期以來，國內陸續有幾本有關臺灣視覺藝術教育的專書與論文發表²。多位學者長期投入資料整理，逐步描繪出臺灣藝術教育發展的大致發展脈絡。前人的努力奠定了好的基礎。由於視覺藝術教育成為學校課程中正式的一環已有逾百年的歷史，此一龐大的課題顯然仍有許多待考掘之處。王麗雁（2007）因此建議除了依照年代區分標記特色、參閱相關文獻資料，可以採用非線性敘事、專題式分析、考量臺灣視覺藝術教育發展如何與領域內外環境因素交互影響，開發更多元的研究主題，收錄參與者的觀點，透過多元的呈現方式，讓以往受忽視的史料得以展現，深化我們對臺灣視覺藝術教育發展脈絡的理解。

2005 年起，我開始透過訪談，收錄前輩藝術教育工作者的想法與聲音，希望能在文字資料之外，開拓之前較受忽略的藝術教育口述資料。每次的訪談，彷彿是一個特別的學習之旅；不同的訪談對象與觀點，卻有著對藝術教育相同的熱忱與執著。該如何將心中的感動化成文字，妥善的呈現這些前輩藝術教育工作者的觀察與建言，遂衍生成寫作時的難題，例如：該進一步收集資料進行個案與跨個案的描述分析？還是透過對話記錄，完整呈現訪談當時的互動情境？亦或針對特定議題，進行跨個案的主題性分析？該採用本名還是代稱？不同的抉擇與呈現方式顯然各有其利弊。隨著之後陸續參與數個藝術教育史研究專案與專書編纂工作³，先前累積的訪談資料與擬定進行的分析撰述工作，隨著忙碌的工作行程而延宕下來，成為不時掛在心中的懸念。

訪談資料經過一段時間的沉澱累積，時空情境也有了新的轉變：一些受訪者的觀察性預言逐漸發生，部分議題（例如九年一貫）衍生的爭議則顯得和緩許多。雖然時空情境已有些許改變，每次重讀訪談紀錄，仍然覺得許多受訪者對過往的觀察與對未來的建議，同樣發人深省。於是決定重新審視先前收集的訪談資料，書寫呈現師範院校資深視覺藝術教育工作者的觀點。彙集領域重要參與者的角度，觀察臺灣學校藝術教育在二次世界大戰以後的發展軌跡，並對視覺藝術教育的未來提出建議。

貳、研究問題、範圍與限制

一、研究問題

本文主要思考的問題包含：

- （一）受訪教師為何選擇進入藝術教育領域？
- （二）受訪教師對於二次戰後臺灣藝術教育發展的觀察為何？
- （三）受訪教師對藝術教育工作者的建言與期許為何？

2 例如：吳國淳（1997）；陳木子（1998）；林曼麗（2000）；陳朝平（2000）；林玉山（2002），黃冬富（2002；2004；2006；2010）；袁汝儀（2006）；王麗雁（2008）；楊孟哲（2010）。

3 例如：《2005 年臺灣藝術教育年鑑》（2006）、《臺灣藝術教育史》（2008）、《2007 年臺灣藝術教育年鑑》（2008）、《2008 年臺灣藝術教育年鑑》（2009）。

二、研究範圍與限制

廣義而言，現階段在臺灣各大專院校視覺藝術相關系所任職的教師皆是高等專業藝術教育工作重要的推廣者。不過現階段視覺藝術相關系所開授的課程涵蓋美術、設計、視覺傳達、空間設計、文化創意產業等豐富的內容。大專視覺藝術教師的專業領域自我定位可能包含「藝術創作」、「藝術史」、「設計」等多元的可能性。為了避免過於廣泛失焦，本研究採取狹義的定義，將訪談對象聚焦於在師範校院擔任國民中小學視覺藝術教育師資培育的資深藝術教育工作者。他們開授藝術教育專業課程⁴，其研究取向與工作參與層面也以學校視覺藝術教育的教學、研究與推廣為重點核心。受訪教師皆有25年以上藝術教育教學研究與服務的經歷。訪談當時，受訪者年齡層從五十到七十多歲皆有。

由於訪談的過程是訪談者與受訪者互動下的成果累積，受訪者的回應可能受到當時受訪情境的影響。此外，人們慣於重新評估或解釋過去，由於訪談日期迄今已有一段時間，隨著時間的變遷，對於同一個議題，個體也許會有些看法上的轉變。考量後參酌部分受訪者建議，本文決定採用匿名的方式，以利完整呈現受訪者當時的觀點，並降低因具名而衍生的爭議。文章長度與內容取向的限制，亦讓本文無法深入呈現受訪教師豐富的生命故事、思想論著內容，特殊貢獻與經歷；此為未來臺灣藝術教育研究可進一步深入探討的課題。

參、研究方法

在樣本的選擇上，透過研討會公開與私下徵求推薦受訪者名單，依照雪球式抽樣（snowball sampling）的原則，彙集推薦受訪名單，並根據目標抽樣的原則，選取深入了解臺灣視覺藝術教育課程、教學、政策沿革、學校制度與教育理念者，進行訪談。訪談採取半結構式、面對面的方式進行。筆者事先擬定大綱與基本問題，在訪談過程中以此為主軸提問，根據受訪者的回答進一步提出延續性的問題，邀請受訪者進一步地說明、澄清、與反思個人觀點。訪談的大綱主要可分為以下五個主題：

- 一、受訪者藝術教育學習歷程與個人基本背景。
- 二、教學過程中印象深刻的事件，對教學現場的描述與案例分享。
- 三、學校制度、藝術與教育思潮、政策走向、社會環境的變遷如何影響個人的教學。
- 四、對教學的省思與批判。
- 五、對臺灣視覺藝術教育工作者的期許與建言。

由於受訪者的經歷不盡相同，訪談前，預先對受訪者的背景與發表文章做充分的了解，並依此調整訪談問題。訪談過程中，則不拘逆於事前預設的問題，目標是要能適時發問、引導、「預留空間讓受訪者說出心理的話，而不是想辦法把受訪者的回答擠進預設的問題和思考模式裡」（王芝芝譯，1997：54）。研究的過程與步驟主要包含：

- 一、文獻彙整：尋求適當的資料，釐清二次戰後臺灣視覺藝術教育發展脈絡。參閱官方記錄與檔案資料，蒐集學校校史、刊物、論文集等。查閱相關主題的期刊與博碩士論文、搜尋網站與電子資料庫相關內容，並蒐集藝術教育專書、學校校史、研討會論文集以及受訪者背景資料並閱讀其所發

⁴ 例如：美術教材教法、美術課程設計與評量、藝術教育、藝術教育研究法、藝術教育史、藝術教育專題研究、當代藝術教育思潮、資優美術教育、博物館教育等。

表的論文。

二、訪談：進行訪談的工作。訪談過程首先依據受訪者個人背景，修訂訪談提問。確定訪談時間與地點，進行訪談。訪談後將檔案數位化，整理錄音檔為逐字稿。擷取具代表意義的部份引用文，根據研究問題與分類大綱做整理。

三、資料分析與受訪者的回應：將訪談逐字稿寄給受訪者，釐清口述訪談與所蒐集到的文獻不符合之處。確認訪談資料是否有需要修正的地方。

四、資料分析：交叉比對所蒐集到的相關文獻與訪談資料。進行資料的分析與文章初稿的撰述。

五、發表與修正：2011年4月23日於國立彰化師範大學舉辦之「臺灣百年學校藝術教育發展」研討會進行論文發表。根據論文修改建議，進一步蒐集所需文獻與訪談資料，進行文章的潤飾與修改。

訪談主要是從2005年9月到2011年5月之間進行，訪談對象除了大專院校專家學者亦包含國中、高中資深美術教師⁵。唯本文聚焦於訪問13位師範院校教授所得之口述資料。以下依據受訪者時間排序，並簡要說明受訪者經歷⁶：

表 1：受訪者代碼與其經歷簡述

代 號	訪談時間 與 地 點	經 歷 簡 述
A 老師	2005/10/06 受訪者學校	受訪時已有三十三年國小、國中、高中、大學教學經歷。教授藝術教育課程、指導實習生、參與教科書審查與大學術科考試籌辦等工作。
B 老師	2005/11/11 受訪者學校	受訪時有二十六年國民小學、師範學院與大學教學經歷。開授藝術教育課程，參與課程綱要修改、藝術與人文教科書審查以及多項教育部與文建會藝術教育專案。
C 老師	2005/11/15 2011/05/09 受訪者家中	三十四年師範教育及國民教育體系視覺藝術教育參與經歷。發表多本藝術教育專書著作，曾參與兩次課程標準的制定工作。1960年代起，常擔任「板橋研習教師會」全省美術教師輔導員訓練的講授人。退休後專心致力於藝術創作。
D 老師	2005/12/08 受訪者學校	退休前於某師範院校教授藝術教育相關課程，擔任系主任與所長。發表與主編藝術教育書籍，參與課程標準修定與多項藝術教育研究計畫。
E 老師	2005/12/08 受訪者家中	擔任過小學教師、地方教育指導員、其後出國進修取得碩博士學位，長期任教於某校美勞教育系並擔任系主任。發表多本藝術教育專著。
F 老師	2005/12/19 餐廳	退休前任教於師範大學，推動設立藝術教育研究所與期刊。透過翻譯、邀請外籍學者來台、舉辦國際研討會等方式積極促進國際交流。
G 老師	2006/02/15 受訪者辦公室	開授藝術教育課程。發表著述之餘，亦擔任重要行政工作，並主持多項全國性藝術教育研究專案。

5 訪談所需經費受國家科學委員會補助（NSC95-2411-H-018-009）。研究助理王鈺琴、洪雅琳、邱欣妮協助訪談進行與逐字稿整理。受訪教師百忙中撥冗接受訪談。由衷感謝！

6 為了保護受訪者身分，不詳列畢業與任職學校系所單位名稱，受訪者易被辨識的經歷亦刻意忽略或採用簡要方式敘述。

H 老師	2006/02/23 受訪者學校	任教之餘發表多本專著，推動設立藝術教育專業期刊、透過網路與定期聚會機制促進藝術教育工作者之間的交流。
I 老師	2006/06/22 受訪者學校	任教之餘，曾主動拜訪多位教育部長，提供建言。發表論著，編輯繪本，促進美術館對兒童觀眾的重視與相關展覽與設施的設立。
J 老師	2006/08/17 彰化師大	曾任某校視覺藝術系所系主任。教學研究之餘，推動設立「美術教育資源中心」與藝術教育數位資源網站。
K 老師	2006/09/01 受訪者辦公室	教學研究之餘，擔任系主任、院長、副校長等重要行政職務，發表論文、協助審查工作與多項藝術教育推動事宜。
L 老師	2008/01/03 受訪者家中	長期任教之餘，擔任多個美術教育相關學會組織理監事，曾任全國美展顧問，並兼任公立美術館諮詢與典藏委員。
M 老師	2011/05/14 受訪者家中	長期任教從事人才培育工作，並專心致力於研究與文章的撰寫。曾任系主任，參與課程標準的修訂、教科書審查與協助美術班的設立等工作。

肆、分析與討論

以下分析呈現受訪者的觀點，例如：他們為何走上藝術之路，並以推動藝術教育發展為其職志？受訪者對不同藝術教育思潮的評述以及對於美術班的看法為何？臺灣視覺藝術教育發展面臨什麼樣的困境，以及有哪些發展利基？受訪者對年輕一輩藝術教育工作者的建言為何？

一、為何走上藝術（教育）之路？

當問及為何選擇進入藝術領域，多位受訪者回憶起及小時候的家庭與學校生活經驗。C 老師表示她從事美術教育工作三十四年始終不悔的原因包含天性使然、母教影響與機遇。出身於書香世家的 K 老師，成長的家庭環境中掛滿水墨、書畫、以及民藝作品，「可能在這樣的環境裡面，自己耳濡目染就會覺得很有親和力；就會覺得從事這樣的工作：寫字、畫畫好像是很自然的事情」（訪 K20060901）。在鄉下成長的 J 老師，提到小時候自發性的塗鴉，配合學校老師的讚美與鼓勵，自然而然走向藝術之路。

反正這麼多學生、同學，可是老師就特別讚美我，每次都叫我代表去參加比賽，又都得獎，所以對自己自然而然就產生很多信心，然後慢慢的就越來越喜歡。你知道小孩子就是這樣、你有鼓勵又得獎，自己有成就感，我也不例外，所以就越接觸就越多。（訪 J20060817）

G 老師亦表示：「也許真的是性向就在這邊，我記得小時候抄筆記，老師很喜歡把我的筆記本拿給各班看，他覺得我的字寫得很漂亮。不知道跟這個是否有關聯」（訪 G20060215）。個人興趣傾向、童年成長經歷、教師的鼓勵、比賽得獎獲得的肯定是多位受訪者的共通經歷。興趣廣泛的 H 老師，則特別提到升大學時「純粹是專門找一個從此以後不會再受到考試、僵化制度給束縛的這樣一個地方」（訪 H20060223）。她表示：

在高中的時候，雖然功課是不錯，但是對整個考試、升學主義的教育非常非常反感，所以第一志願填美術系，就是準備不要讀書。這是我的小小的抗議。（訪 H20060223）

同樣畢業自同校美術系的 G 老師亦表示「以前美術系不用讀太多書」（訪 G20060215）。由上述幾個例子看來，個人的興趣、家庭背景的形塑、師長的鼓勵，美術系不需要念書的既定印象，促成個體親近藝術與進一步就讀美術相關科系。然而，相對於藝術家身分的明確性，藝術教育領域工作者的定位往往顯得模糊不清。尤其在早期視覺藝術教育相關論述與資源頗為缺乏的情況下，受訪者又因何原因，決定投入並長期推動藝術教育工作呢？

C 老師表示民國 48 年她於大學畢業的時候，還完全沒有兒童美術教育這個概念，「當時擔任我們課的老師都是一時之選，都是國畫、西畫領域的名畫家，例如廖繼春老師、國畫黃君璧老師、林玉山老師，他們都不談美術教育」（訪 C20051115）。C 老師觀察到其就讀大學期間雖然國畫、西畫等各類課程都要學，卻缺乏美術教育相關課程。畢業後分發到臺北女師⁷任教，學生非常優秀且認真；C 老師認為教師不能閉門造車，於是畢業後仍自發性的學習：「到新莊的製版場，到松江路的編藤所，到汐止的翻模廠，到處去學各種工藝技藝」（訪 C20051115），並在兩年內學會了做臘模、翻石膏像、雕刻、印染、製版畫等，此時期偏向工藝技藝教學，個人的美育理念尚未形成。1964 到 1979 年間，由於廣泛閱讀美術教育有關論著，並多次出國參觀研習進修，深受 Herbert Read、Viktor Lowenfeld、Elliot Eisner 理念感動。她掛念著該如何引導學生，培育能認識小朋友的造型發展心理，進行優質美術教學的師資，於是積極與當時有豐富兒童美術教學經驗的國民中小學與繪畫班教師互動交流。請教的對象從南到北，包含：劉修吉、鄭明進、劉振源、陳處世、夏勳、李英輔、黃植庭，吳王承、吳隆榮等。

我就把這些老師當我的實地老師，去請教他們的實地教學經驗將這些實地經驗配合國外論文專著的理論，統合成一套適合師範學校用的教材，並作為研究論文的佐證。（訪 C20051115）

C 老師積極閱讀藝術教育論著，例如：歐洲勞作教育思想史、蒙特梭利理論、Herbert Read 人本主義美育思想、Viktor Lowenfeld 創造性取向藝術教育、Elliot Eisner 相關著作，並多次出國參觀、研習、進修。自稱自己是以「土法煉鋼」的方式一步步建構相關知識的 C 老師，於此時期教授美術教學、兒童美術等相關課程，也因師專的輔導職務巡迴輔導於師專輔導區之國民小學，舉辦教師研習、教材製作等活動，她並發表多本專書，作為師範學校師資培育課程的參考教材。

就學階段注意到大學研究所階段藝術教育專業培育課程並不足夠的，並不僅只於 C 老師。M 老師亦提到就讀大學期間：「學科的老師最差，無論是教育科目還是美術史的科目都是一樣，那老師的著作、論文我都沒看過。所以這也促使我想將來想當學科的老師」（訪 M20110514）；此外出國期間他考量到念學科比起念術科所需經費來得少，基於經費與環境需求決定走向學術研究之路。I 老師就讀美術系時，亦認為所就讀科系「明訂為培養全國美術教師的大本營，卻成為培養美術創作者與美術競賽者的製造廠」，於是以畢業班班長身分帶頭革命，推動第一次的藝術公投，公投的題目是：「X 大的畢業展到底是美術教育成果展，或是美術創作發表會？」⁸（訪 I20060622）。1987 年自同校碩士班畢業的 J 老師，亦注意到師範院

7 臺北市立教育大學前身。

8 日、夜間部學生聯合公投的結果，六成五支持創作展。

校中專業藝術教育課程的缺乏以及不受重視；他認為可能原因之一是導因於：

在臺灣大部分早期的藝術家要靠出售藝術作品去養活自己可能比較不容易，所以一般說來在藝術上表現傑出的畫家常會被師範學校聘為學校的老師，因此具有兩者的身分，可是這些人並沒有對藝術教育的相關理論做那麼多的研究，他會用自己養成的方式去教育他的學生進行師資的培育。久了以後就會影響國內的教育體系，因此會比較偏重於藝術家創作的一個部分，也就是在技法的訓練、創作的部分的比重會比較高，因為師資的來源跟他的背景是這樣，所以相對的、那純粹研究藝術教育的老師就比較少。（訪 J20060817）

1980 年代以前，許多老師以較接近於傳統藝術師承的方式進行教學，藝術教學相關的專業課程並不多見。念碩士的時候，J 老師「希望能夠對自己本身的教學工作能夠做一些研究，所以才跳進來藝術教育這一領域」；畢業後任教於北部，從事小學師資培育工作，「更讓我覺得在這個區塊努力耕耘的必要性，這也是我責無旁貸應該要做的事情」（訪 J20060817）。

而號稱不想讀書卻顯然有著深切學習熱忱的 H 老師進入大學美術系之後，很快對「不深入閱讀，不做有系統的彙整，也不把知識當作求知、改變自己的重大任務」（訪 H20060223）在系所風氣感到失望。雖然也有很好的老師，以及具有啟發作用的課程，但對當時強調表現自己、探索自己卻封閉的不與社會互動的創作觀感到洩氣。學習上的不滿足，引發出國唸書的念頭，就讀國外美術創作研究所時卻發現不充實的感覺又出現了。因緣際會下，受到美國藝術教育學者 June King McFee 教授的鼓勵，踏入藝術教育研究領域。

碩士階段原本考量寫藝術教育方面論題卻因故作罷的 G 老師，同樣也在出國研讀博士學位階段才進一步接觸更多藝術教育專業課程。「就想知道藝術教育這門學科是在學什麼」（訪 G20060215）的單純動機，搭配國外緊湊豐富的課程與學習，讓她體會讀書與研究蘊含的樂趣，一改之前不太喜歡讀書的觀念。

出身於藝術世家的 F 老師則是在取得藝術創作碩士學位後，於小學與中學任教，並在過程中得到許多樂趣。「我覺得帶學生真是不錯」，於是進一步修習藝術教育博士學位；畢業後面對強烈的創作慾望，初期她仍不肯定未來要以藝術教育為職志，不過當她去國多年後回到臺灣，卻赫然發現「我丟了一個故鄉」（訪 F20051219）。她觀察：雖然經濟條件與生活水準相較之前提高很多，但是人的心靈卻是空虛的。印象中的美麗島嶼風情以及小時後親眼目睹文人雅士定期聚會的場面已不復見了。

有鑒於臺灣基層教育的、素養教育的不足，我真的就栽著頭進去，雖然我知道很辛苦，當時我辛苦就是希望我播的這一粒種子，是正確、對臺灣有用的。（訪 F20051219）

回國後面臨文化衝擊與不適應，F 老師仍積極投入藝術教育推廣工作，希望能彌補臺灣的不足，促成更多人對藝術對認識，讓大家「透過瞭解藝術家、藝術品，達到大家合和共存、和平尊重跟接納」（訪 F20051219）。

整體而言，無論是早先透過自學方式建構藝術教育相關知識，還是在國外接受完整的藝術教育博士訓練，領域內的資深藝術教育工作者，多在大學畢業後逐步吸收與累積藝術教育相關知識與經驗，自我的驅策力與使命感也讓他們認定藝術教育的重要性而積極投入。

二、對藝術教育思潮與美術班的觀察

訪談過程中，受訪者明確指出不同藝術與教育思維上的變化：例如蔡元培以美學代替宗教的觀念、杜威的教育思想、以學生為本位、創造性取向藝術教育思潮、學科本位藝術教育（DBAE）、後現代主義、視覺文化藝術教育、科技整合取向等論述。由於被提及的思潮有其共通性，大體描述由較為傳統的觀念走向創造性取向、學科本位、後現代、課程統整等藝術教育主張。這似乎顯示學界對於臺灣視覺藝術教育思潮的發展過程已形成共識。而上述思潮中，創造性取向藝術教育、學科本位藝術教育、以及九年一貫課程最常被受訪者主動提及與交互參照。關於美術班的議題也有幾位受訪者分享其見解與觀察。

（一）創造性取向藝術教育

創造性取向（Creative Self-Expression）與學生本位（Child-centered）藝術教育理念受到 Viktor Lowenfeld 與 Herbert Read 論著的闡揚，影響了許多國家的視覺藝術教育理論與實踐。該理念希望透過藝術啟發個體的潛能，促進兒童的創造性與人格的發展。成人在此過程中扮演啟發、鼓勵與支持的角色，不會過度的介入以免傷害兒童創作的自信心。透過多元媒材的體驗，希望讓兒童表達其生活經驗與所思所感。由於不同兒童的創作表現類型不盡相同，認為教師不應以成人的觀點作為評量的標準，而是透過作品與平日對學生的觀察，了解兒童情緒、智能、生理、知覺、社會性、審美與創造性等面向的成長情況。1960 與 1970 年代在臺灣早期藝術教育期刊如《百代美育》、《藝術教育》中，亦可看到日本與國內老師發表的論文中引述上述理念。故我原以為，日治時期山本鼎推崇的自由畫理念，配合戰後後續發表的譯著，使國外創造性取向、兒童中心理念在國內發揮其影響，並促成許多老師由傳統強調臨摹的教學方式，轉而給與學生更多自由創作空間。訪談過程中 E 老師提到 1950 到 1960 年代初期上課的情況，某程度顛覆我原有的預設立場：

E 老師：能夠按照課表排的時間上課就很了不起了。雖然有些人批評兒童美術只是兒童畫。實際上在課堂上所謂兒童畫大多是自由畫。反正一張圖畫紙發下去，拿蠟筆來畫一畫、塗一塗就完成了。

研究者：當時會流行自由畫的情況是因為教學教材資源不足？

E 老師：的確是教學資源不足，與現在比較，多數的學校可說根本沒有資源。

研究者：所以不見得是 Lowenfeld 的理念影響？

E 老師：當然不是。實際上大多數學校兒童連每個禮拜一張圖畫紙都負擔不起。我在小學服務期間（1952-61），不但有美術課，還有勞作課。勞作三個鐘頭，美術兩個鐘頭。沒有什麼材料可用。（訪 E20051208）

1950 到 1960 年代學校內的教學資源的不足，直接或間接促成自由畫課程的推廣，空白畫紙上的自由創作，甚至仍成為許多人記憶中的典型美術課程內容。E 老師進一步回憶當時教學資源上的缺乏，讓他常常帶著學生到校外找材料。他帶著學生到田裡挖泥土、玩泥巴、作雕塑，進行「玩土炮」遊戲，讓學生在玩泥土過程中學得鍊土、搓、揉、捏、壓、粘接、塑造等造形基礎方法。資源上的缺乏，讓教師們不得不由學校內外可取得的材料中發展課程內容。「因為沒有其他資源，教師大多把學生帶到教室外面畫畫，或叫學生把家裡的東西拿到學校做，不過學生家裡連廢紙都很少」；當督學或來賓來校參觀時，許多學校則會推出美勞教學，「不用課本而用社區的鄉土材料如稻草、樹葉、樹枝等材料，就叫做利用社區資源；亦即利用當地出產的美術或勞作材料」（訪 E20051208）。在圖畫紙上的自由繪畫，由於所需的材料簡單，成了許多老師選擇運用的上課方式。

E 老師並指出，1960 年代中期省輔導團美術科輔導員劉修吉從日本引進兒童畫的概念；屏東縣的張志銘也以自由畫為其推展重點，陳處世介紹日本的「視想畫」⁹。「因為輔導團的推展，特別是『不會畫畫的老師也可以教畫畫』一語的鼓勵，兒童『自由畫』開始風行」（訪 E20051208）。E 老師以自己的經驗為例，相關論著例如：賈馥茗（1968）《心理與創造的開展》、Kenneth Lansing（1969）所著 Art, Artist, and Art Education、呂廷和（1975）翻譯 Herbert Read 所著《透過藝術的教育》；王德育（1976）翻譯 Viktor Lowenfeld 所著《創性與心智之成長》，要等到 1970 年代以後，才有機會接觸。不過對於學生為中心、創造性取向的主張。D 老師則指出：

臺灣也沒有真的用到創造性取向的藝術教育，在我看來它是偏向一種技術取向，教學生怎麼用色、用材料構成一個美麗的畫面，比賽時可以得獎。他真正跟 Lowenfeld 觀點是有些衝突，倒是跟 DBAE 更貼近在一起。（訪 D20051208）

原本創造性取向藝術教育主張，大人不以其觀點過度介入，作品的評鑑目的則是為了促進教師對學生的了解，而非評斷作品高下。1960 年代起各項兒童畫展與繪畫比賽的舉辦，雖然正面促進各界對兒童繪畫的瞭解與認識，卻也浮現為了得獎而專注於畫面形式結構、媒材表現而非學生個體成長的現象。是否學生本位或創造性取向的主張在臺灣僅被片面移植，甚至誤用呢？雖然理念在不同國家與區域勢必與當地情境與既定觀念結合，有所轉化或修正似乎是很正常的現象，然而，兩位受訪者的觀點提醒了我們，必須重新思考本理論主張與在地實踐與之間的關連與矛盾性之差異。

尤其，假若真如 E 老師所言，許多老師因為受到「不會畫畫的老師也可以教畫畫」之下的鼓勵，去擔綱從事美術教學工作；在早期缺乏美術師資與資源的情況下，如此的主張或許有利於藝術教育領域在當時的發展。然而長此以往下來，當任何人皆可教美術的錯誤觀念深入人心，美術課程淪為酬庸性質，由缺乏相關背景與知識的老師擔任美術教學工作，甚或誤以為只需空白畫紙與顏料人人皆可進行教學，對本領域產生的負面影響，恐怕是當初推廣者始料未及的。

（二）學科本位藝術教育

1980 年代，學科本位或學科為中心的藝術教育（Discipline-based Art Education）概念在美國藝術教育界緊鑼密鼓的推展開來，多位留學外國的老師，例如：郭禎祥、王秀雄、陳朝平、袁汝儀、黃壬來教授在回國後，也透過論文的發表與教學，翻譯引進與詮釋 DBAE 理念。相對於創造性取向藝術教學觀點，DBAE 強調教學者更積極的介入與引導作用，希望能培養學生藝術創作、藝術批評、藝術史與美學等方面多元的能力。透過具結構組織的課程，循序漸進引導學生，使藝術本質與學科的重要性更為彰顯。

A 老師認為 Elliot Eisner 藝術教育思想的傳入，強調學科的重要性，改變藝術只有創作的既定觀念；DBAE 相關論述進一步擴充藝術教育的概念，推展過程中亦在領域內出現新舊觀點上的爭議。

有些聽到 DBAE 就反感。那可是在那推廣的過程當中，有些人認為或誤認為過於西化的這種教育方式其實一個正常的美術老師不管藝術教育思想、觀念怎麼改變，你的教學最重要的一個重點大概離不開藝術創作及理論的一些闡述。（訪 A20051006）

⁹ 讓學生先觀察、說明或討論繪畫的內容和方法，然後憑想像作畫。

A 老師認為當時質疑 DBAE 論述的人，有些並不完全了解 DBAE 的理念，而是對西化的理念與主張感到排斥。而無論課程標準如何變遷，A 老師認為大體脫離不了藝術創作與藝術鑑賞兩個層面；創造性取向的教學在小學階段相當重要，但到了國中高中之後，需要拓展學生的藝術視野與觀念。不同的理論與主張，各有所長與侷限，「很難說哪一個對哪一個不對」，因為它們都有貢獻；由於沒有一個理論是可以完全適用，所以「應該是按照不同年齡、階段、對象還有藝術本身的特質」各方面來配合，「才是一個正常藝術的教育方式」（訪 A20051006）。

D 老師則指出「DBAE 與臺灣藝術教育曾貼在一起過，只是後來九年一貫後，那一套開始崩解掉，要不然那一套在臺灣做的，比在國外做的更有光彩」（訪 D20051208）。D 老師認為傳統美術訓練的重點即在於培育藝術家，許多受過美術系訓練的學生，都以藝術家或藝術作品為核心去建構課程，「DBAE 侵蝕到創造性取向那部份，產生些許混亂，當然還有很多問題，九年一貫忽然出來讓大家措手不及，又產生若干衝突」（訪 D20051208）。雖然從理論發展的觀點而言，DBAE 的光環已逐漸被取代。D 老師認為：

它其實沒有過去，我一直也不覺得哪一個理論過去了，我覺得要看是什麼樣的需求與特質。可以在不同階段、領域吸納一些跟你相關的可以為你所用，這樣才是健康態度。而不是說，現在我們在提倡後現代主張，所有以前的都要拋棄掉，這樣有永遠追不完的目標，也永遠沒辦法有自我認同。（訪 D20051208）

所以看似「退流行」的主張，仍有其貢獻與價值，並成為教學時可茲參照的可能性之一。K 老師同樣指出「新的理論出來並不意味著舊的理論的一個消滅，因為舊的理論有它的時空、背景跟條件」（訪 K20060901），故他建議我們應該是站在舊的基礎上去瞭解新的東西，畢竟舊的理論在現在的時空或許仍有其適用之處。保持開放的態度吸取國外經驗與論述的同時，「我們必須思考在臺灣這塊土地到底需要的是什麼樣的藝術教育，才能脫離長期移植運用、詮釋的困境」（訪 D20051208）。

（三）對於九年一貫課程的看法分歧

訪談當時，九年一貫課程正式實施不到五年，雖然領域內已有相關專書文章及課程案例的發表，筆者當時仍普遍感受到學校內美術教師們對新課程的疑慮，受訪教師對九年一貫課程的看法也有分歧的現象。曾參與課程標準制定的 D 老師表示：

九年一貫課程是複雜的競技場，我們也是半途被找去參與的，各種意見相互交陳，可說非常矛盾。教育部的政策勢在必行，但整個課程結構卻有問題。當時堅持一定要這樣的架構，要有能力指標、十大領域等等，先想好架構再找人來規劃，有點背書的味道。（訪 D20051208）

受訪的 A 老師則認為課程需要隨著時代改變，故「九年一貫實施是必然的」（訪 A20051006）。七大學習領域、藝術與人文領域的概念也沒有什麼問題；只是理念之餘，須面對的是實際執行過程的諸多考量。

E 老師表示「藝術與人文課程的統整，有助於瞭解各類藝術」，正面來說九年一貫「課程內容增加，教學時間減少。還有比較注重趣味性活動」，而「把相關的藝術學習整合起來，本身是很好的，但是把它簡化，只取最簡單的來做當然就不好，會降低學習效果」（訪 E20051208）。而從總綱、暫行綱要到正式綱要的公布與實施，D 老師觀察課程綱要中課程統整的概念已作了很大的調整：

從一開始總綱中強調合科、統整、協同教學為原則；然後到暫行綱要，少了合科，而以協同教學為原則；九十三年正式綱要改變為各領域教學應掌握統整之精神，各校視教材跟學校情況實施協同教學¹⁰。（訪 D20051208）

D 老師認為當時制定政策的精緻度是不夠的，甚至顯得有點急躁，沒有經過適當的課程發展的程序，因為若能先做規劃、研究、試辦、修訂、再行推出，時間上絕對來得及，也不會導致後續的一些問題。其餘受訪者則表示：美術課程「時數太少了」（訪 K20060901），B 老師與 J 老師均提到師資培育仍採分科培育，影響統整課程的成效，造成各個學校執行差異頗大的現象。

除了上述的疑義，亦有受訪者對九年一貫課程改革抱持積極的肯定態度。例如 G 老師指出教師在教改過程中更知道什麼是「終身學習」以及如何善用科技，無形中培養老師們的教學自主性。H 老師則認為「藝術與人文真的是很妙的東西」，雖然實施的時間不長：

這也是我們臺灣第一次有自己版本的藝術教育，第一次不要說 DBAE，什麼 Lowenfeld 等，第一次不用打別人的旗子，一個完全自己創造出來的，從概念到實施的形式、方法，都是自己的跟自己發現的，也許不是非常的完善，沒有到滴水不漏的地步，可是我們如果能夠從這個地方 pick up 起來，往前進的話，我們是可以發展我們自己獨一無二的，現在國外根本看不見這個東西。（訪 H20060223）

對 H 老師來說九年一貫教育改革是基於臺灣教育上特殊需求而發展，由於實施的時間不長，而顯得「有點搖搖擺擺」，現階段如此大規模的統整課程的實施已引起他國藝術教育學者對臺灣經驗的關注；若能在此根基上繼續發展精進，促進轉型與修正，「這不是很棒嗎？」（訪 H20060223）。

整體而言，即使對不同理念與思潮存在著些許見解上的差異，受訪資深藝術教育工作者，普遍認為不同思潮拓展不同的思考面向，有其積極性價值。新的理念或多或少影響課程標準的制定，課程標準的修定又進而影響教科書的內容。雖然小學、國中、高中的美術教師不一定會完全依照教科書內容授課，但思維面向的擴展，尤其是近來更加強調鑑賞層面以及與生活的連結，是受訪教師們觀察到視覺藝術教育領域發展的普遍趨勢。

（四）對美術班的觀察

除了一般國民中小學中的美術課程之外，美術班的設立可以說是臺灣特殊的藝術教育現象。五位受訪者，分享了他們的個人觀察。G 老師指出，國外並沒有像臺灣這種美術班集中編班的制度，而且「我們很容易推個東西說好就一窩蜂變成上面怎麼說就怎麼做，不像在美國大家的獨立性比較足夠。這可能跟長久的教育有關係」（訪 G20060215）。雖然美術班的設置與實施包含一些問題，G 老師認為：但也有許多美術班是不錯的，故「關鍵在於老師如何去教這些孩子」（訪 G20060215）。

曾參與美術實驗班規劃與督導的 M 老師，提到當初設立美術班的目的，「並不是培養成為美術家」，而是希望能提供學生更多的美術課程與學習機會，「無論將來他們要走什麼行業，他們都還有一些美術的靈感、理想」，此外美術班的設立也能提高美術老師在學校內的地位（訪 M20110514）。早期只有少數學

10 新修定的九年一貫 97 課程綱要預定自 100 學年度開始實施。藝術與人文課程綱要實施要點中說明：「課程可依視覺藝術、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，2011：11）。

校設立，透過委員會進行審查與督導工作；隨後由於許多縣市紛紛要求設立美術班，便改由地方政府機關負責，「那麼讓地方政府自己負責的話就亂了」，原本的理念，並未受到地方人士尊重，辛苦建立的性向測驗題目與常模基準，受補習班破壞，亦使美術班的教育理想變質。

在國中美術班待過六年，高中美術班待過五年，從事美術教育輔導工作十幾年的 A 老師指出：許多美術班的畢業學生表現相當優異，他們即使後來選擇就讀其他系所，「但我想在他們的成長過程當中，在他們出社會之後，我相信對美術應該有很深刻的瞭解」（訪 A20051006）。雖然 A 老師反對美術班以升學輔導或資優班的形態進行運作，他肯定美術班的設立有助於「培養優秀美術人才」，「帶動這個學校甚至是這個社會」的風氣（訪 A20051006）。此外他指出美術班的課程內容不應該只講創作，或侷限於技巧的培訓，而是應該更廣博的培養學生藝術研究上的能力。

J 老師進一步指出美術班「牽涉到對學生的一個追蹤，對學校的整體影響，或國家資源的分配等等滿多元的方向，所以你要從不同的角度來看他的存廢問題會有不同的結果」（訪 J20060817）。雖然美術班存廢與否、鑑定與實施不時引起討論。J 老師認為：美術班的學生能力佳，課程更為專業，此點有助教學者專業形象認同；當老師針對學生的需求設計課程、進行研究、透過展覽與校園創作等方式，受益者不只包括美術班學生，還能將藝術的影響力擴及普通班學生。然而其中需注意的問題包含：坊間補習班盛行，性向測驗長期實施下來，準確度受到影響；對於實施狀況不佳的美術班，J 老師建議可透過淘汰機制，嚴謹把關。

E 老師表示「國民中小學藝術與人文課程宜加強審美教學，而以發展專業藝術教育來加強藝術特殊才能教育」，「我覺得把美術班取消就等於把藝術教育的根拔掉」（訪 E20051208）。他認為若要提昇藝術文化水準或發展創意文化產業，需要發掘有藝術性向和才能的兒童，及早加以培養，作為培養藝術家或藝術專業人員的準備。若能在中小學階段多多開設美術班，普通班具有藝術才能學生就能擁有更多機會透過此類班級，體驗更專業的藝術課程。即使學生在下一個學習階段並不持續就讀美術班，其「藝能基礎還在」；他同樣認為：美術班的設立，給與同校其他學生更多觀摩機會，可提升學校藝術風氣。至於若採用從小到大一貫制的美術班，「可能塑造一種專業技能，未必利於日後的發展，而才能被發現較晚的兒童可能就永遠沒有機會」（訪 E20051208）。

美術班的運作由於牽涉到篩選機制、法規、經費、師資、課程、評鑑等多元的面向，長期以來存在支持與反對美術班設立的正負面見解。本文無意對此作出最後的定論。因為如同 J 老師所言，觀察的面向不同，對美術班的正負面效益，常出現不同的結果與立場。而五位受訪教師除了說明需待改進與考量的面向，基本上皆肯定美術班有協助校內推廣藝文理念的積極性意義，並指出美術班的設立目標在中小學階段主要不在於培育專業藝術人才，而是提供學生廣博與多元接觸藝術的機會；日後學生即使決定朝其他領域發展，此階段所受的訓練也將成為重要的基礎。此外，美術班的設立有助提升美術教師的專業自主性與受重視的程度，亦為多位老師提及的面向。

三、臺灣視覺藝術教育面臨的困境與發展利基

無論思潮如何變遷，訪談過程中頗令我感到好奇的問題是：依受訪者的觀點而言，臺灣視覺藝術教育發展幾十年下來究竟是進步了？退步了？還是停滯不前呢？目前臺灣視覺藝術教育面臨的困境與發展的利基為何？資深藝術教育工作者對領域的未來又有何觀察與建議？以下分點描述呈現受訪者的看法：

（一）對領域進步與否的看法分歧

服務各層教育界三十多年的A老師認為藝術教育實際上可以說是進步的，而且「應該有很大的進展」（訪 A20051006）。例如：傳統美術教育「比較偏重美術創作，忽略其他藝術的知識、鑑賞教學」，隨著民國七十二課程標準的修訂、師大美術研究所成立、王秀雄、郭禎祥老師在師資培育上投注的心力、多位老師以及研究生陸續引進與評述國外藝術教育理論，A老師認為「藝術教育逐漸受到重視，課程標準的修訂，中小學的美術教材由原來偏向創作，轉變成創作跟鑑賞並重」（訪 A20051006）。隨著之後民國八十二、八十三、八十四這三年，中小學課程標準的修訂，擴充美術教育的內容；除了藝術創作以外，藝術史、美學、藝術批評成為藝術教育的主要內容，讓學校藝術教育越來越深越廣。「加上國際文化的交流或是一些專家學者引進西方的藝術教育新觀念和大眾對藝術教育觀點的改變，教學也比較正常化」（訪 A20051006）。雖然升學主義以及既定的價值觀，讓學校仍不能完全正常的授課¹¹，但A老師認為藝術教育比起之前已經有了一些不錯的進展。E老師同樣堅定的表示藝術教育相較之前更加進步與普及：

進步很多！也已經很普及。我看現在任何老師只要叫他做，都會做得比我們以前更好，更符合現在的藝術教育理念。現在有的小學生比我們那時的老師懂得更多。我們那時只會教學生如何畫得像。那時的教學觀摩會所研討的重點是教學生怎麼構圖、怎麼畫輪廓、怎麼塗顏色。沒有什麼理論的。但是也要看老師的性格，有的會按照畫冊畫給學生看，並讓學生按照著畫；也可能讓學生自己照著畫冊畫，但不要求畫得像。（訪 E20051208）

兩位在教育界服務三十多年的老師，對領域觀念上的進展以及師資的提升抱持肯定的態度。受訪B老師對領域發展與否的態度則相對保留。正面來說，B老師認為目前所培育出來的藝術教育研究生數量比之前更多；藝術教育法規的提出、師資培育法以及課程標準（綱要）歷經數次的改變；美術教育的活動與研究者比1970年代蓬勃許多。諸多改變之餘，卻也不乏令人憂慮且長期存在的問題：

我比較憂慮的是，我們這些年紀比較大的那也就算了，可是一些剛畢業的、剛投入美術教育職場的畢業生，這些新進老師，我看到並沒有隨著我看到的這種[思潮上的]改變而在作法上面有改變。（訪 B20051111）

B老師認為：學校的美術課程仍然以創作為主，強調自由表現與媒材的操作。許多思潮與觀念上的演進，是否仍停留在紙上談兵階段？因為教學內容與實踐並未與多元的藝術教育思潮相互輝映。I老師則認為美術館教育部分已有不錯的進步，例如：國內多所大型美術館都曾特別為兒童觀眾進行展覽設計與導覽規劃，甚至設置兒童美術館。文建會推動臺灣文史藝術、社區營造以及增進人民文化素養上的努力，讓社會藝術教育相較以往更為進步。然而學校藝術教育尤其在師資培育部分，I老師則認為有退步的現象。例如以往小學階段師資培育課程中，兒童美術教育、兒童美術教材教法列為必修課之一：

[在以前]有來上課的學生，基礎起碼還不會太離譜，但是現在連這樣的課都沒有了。這些即使唸大學的美術系，即使唸研究所的視覺藝術研究所，都未必修到藝術教育，更不見得會修到好的兒童美術教材課程指導法所以我覺得在師資培養這是一個大問號，這個問號是危機。（訪 I20060622）

11 例如：由國文、英語、數學等其他專長教師兼任美術課。或將美術課作為其他課程補課或考試之用。

F 老師則認為視覺藝術教育領域在 1980 到 1990 年代有向上爬的趨勢，但是 1990 年代末期開始，經濟政治上的起起伏伏，師資培育過盛使得大學與研究生對未來在學校就業機會的減少產生不確定感；相較鄰近國家對藝術教育投入許多資源與經費，她認為 1990 年代後期開始臺灣視覺藝術教育領域似有滑落的趨勢。

D 老師受訪時帶著些許無奈的表示：「理想跟現實之間一直有距離，這個距離是我們一直想去拉近的」（訪 D20051208）。雖然領域內的學者相當努力的提出一些主張，透過教學影響學生，於座談會、研討會發表論述，然而臺灣整個大環境對於美育與人文氣質的關懷有限，使得學者們努力的成果與建議並未受到廣泛的重視，亦未能影響決策的進行。政策制定過程往往忽略藝術教育的重要性更令人感覺惋惜，舉例來說，D 老師認為：唯有當藝術教育具體落實，才能在傳統文化或現有文化中加入新的元素，產生活力與創意，可惜決策者並未意識到文化創意產業與藝術教育的密切相關性。面對大環境的挑戰，D 老師甚至有點悲觀的預言未來的高等專業藝術教育的前景將更為艱困。

（二）高等專業藝術教育的萎縮將對領域造成負面影響

D 老師進一步表示：師資培育法公佈實施以後，許多大學紛紛提出教育學程，「供給量不斷增加，需求量不斷減少，造成相當的競爭」，教學甄試錄取率偏低，「反映政策未曾經過深思熟慮的後果」（訪 D20051208）。I 老師亦憂心的指出：

目前各師範院校都要把美勞教育系的「教育」拿掉，轉型到培養藝術創作者的美術系，這個問題影響未來專業藝術教師的養成¹²。畢竟藝術家是創作者；藝術教育家是藝術教育推廣服務者兩者之間各有其專長和任務。（訪 I20060622）

時任系主任的 J 老師亦提到：當原本美勞教育系所轉型，對系所教師將產生衝擊，系所的轉型絕非把課程改一改而已，同時專長的訓練必須要歷時很長的時間，故當務之急是要讓系所教師充分認識現況與未來趨勢，讓老師間產生共識，才能計畫未來願景。「比較要考慮的就是，國內這麼多的藝術相關科系，大家都走創作，市場到底有沒有那麼大？」（訪 J20060817），J 老師預見文化創意產業、數位媒體、學校體制外的藝術教育在未來有其發展潛能。

而教育改革過程中，師資培育體系被視為是需改革的對象，H 老師省思「師資培育目前就是被誤解的非常嚴重，誤解的原因我覺得也沒有太冤枉，因為師範體系呢，確實有很多專業形象沒有建立起來」（訪 H20060223）。她認為以往師資培育主要透過師範體系進行，「所以我們自己本身的立場是官方」，長期不發言、不批判政府的教育政策、缺乏跟非師範體系的交流，導致師範院校「沒有建立我們的專業形象」，缺乏在社會上的發言權，導致現今「被迫去承擔教育上的所有缺陷」（訪 H20060223）。

這是我們自找的，那這是應該要改變的部份，那會不會因為這樣子師資培育變得不重要？事實上師資培育變得越來越重要，尤其在知識經濟的時代，在全球化的時代，師資培育可以說是成功的基石，教育這個國家還有長遠的成功基石。

12 曾有的九所師範學院歷經校名、系名的更動或整併。曾有的「美勞教育系」在現今（2011 年）已不復存在，改為「藝術與造型設計學系」（國立臺北教育大學）、「視覺藝術學系」（臺北市立教育大學）、「藝術與設計學系」（新竹教育大學）、美術系（臺中教育大學）、視覺藝術系（嘉義大學）、美術學系（臺南大學）、視覺藝術學系（屏東教育大學）、美術產業學系（臺東大學）、藝術與設計學系（東華大學）。

過去的師範體系享受的優勢，不積極發言與半官方的立場，導致現今的窘境。D 老師提到同期藝術教育工作者皆有相同的感慨：「每一個人孤軍奮戰，每個人發揮極限，但對大環境的滲透力很有限」。他預言：

藝術教育的功能會逐漸在師範校院的校園裡面逐漸式微，式微到只剩一些選修課，學生可能選或不選，原來研究藝術教育的學者也因為培育機制的萎縮，逐漸失掉他的根據。（訪 D20051208）

當高等專業視覺藝術教育面臨系所整併與轉型的考驗，D 老師沉痛的指出：「藝術教育的式微或是消失，對我們來說真的是個遺憾，絕對是個非常大的遺憾」。

你們必須要去堅持與耕耘，整個大環境還是需要藝術教育，只是我們的決策與行政單位他們沒有看到癥結。我認為一定要有研究所、或者在系裡設組、或是有一些選修、必修課程，而這是底限，否則就回到早期美術系的時代。很可惜，臺灣是全世界唯一訂有藝術教育法的國家，但我們的藝術教育是這樣，不是很可惜嗎？甚至可悲。所以一定要據守北、中、東部的藝術教育研究機構。美術系跟美術教育系是很不一樣的，如果再撤守，就是回到八零年代以前的狀態。（訪 D20051208）

受訪者與重心長的呼籲讓人不由得心頭一驚。假若高等專業藝術教育逐漸式微，使得大專院校缺乏藝術教育相關理論與實務訓練課程，各級學校或校外藝文機構有心致力於藝術推廣與教學的工作者，是否得回到 1980 年代前的情況，透過「自學」以增進其藝術教育相關理論與專業能力？高等專業視覺藝術教育的萎縮，是否將導致讓更多有志從事此領域的學習者裹足不前？若臺灣視覺藝術教育領域缺乏持續參與理論建構、研究發表、政策規劃、教材資源開發的專業人才，國民中小學學生與其他熱愛藝術的學習者接受到的訊息與課程內容會不會因此欠缺深入與多元性，進而影響整體臺灣藝術產業的發展？高等專業藝術教育萎縮顯然將對其他教育階段產生連動性的負面影響。不過，有所疑慮之外，亦有受訪者對未來提出相對樂觀的見解。

（三）藝術教育領域與教學對象的拓展

G 老師認為「我們第一線的老師有些做得很不錯也很努力」；此外，「以前的觀念好像是美國比我們這邊要好很多」，不過由她參訪美國各校經驗來看，區域與校際差異很大，「且不見得每個學校都是我們理想中的 model」；就教學時數來看，由於視覺藝術課程在臺灣的國民中小學課程中為必修課，「體制上跟美國比起來是不差的」（訪 G20060215）。G 老師並表示藝術教育的「前途一片光明」，因為除了擔任學校教師，還有許多可以著力的地方（訪 G20060215）。若能透過設立國家級的藝術教育研究發展中心，一起腦力激盪以及適切的運用策略、培養頂尖藝術人才、增進國際視野與競爭力，將更能銜接藝術教育與社會的未來。

H 老師亦表示長期以來，國家規定一定的美術教學時數；從某方面來說，規定的時數窄化了我們對藝術教育的定義，但是規定的教學時數，也相對「保障藝術教育在教育體制的地位」（訪 H20060223）。此外，她認為比起很多鄰近國家，臺灣算是重視教育的。展望未來，她也預見：「藝術教育它一定會生存下來，因為它一定有需求，只要有藝術存在就一定有藝術教育，或是說只要有教育存在，就一定有藝術教育」（訪 H20060223）。

H 老師認為如果在一個農村生活以及很平順平靜的社會裡，藝術的需求還反而有限制，不過當整個社會多元性增加，貧富差距擴大以及生活壓力達到一個地步「藝術已經變成不是可有可無的，而是非要不可」；因為如果沒有藝術，人的生命不會圓滿，因為人對精神的健康跟愉悅的需求會越大，「到這種地步的時候，藝術就會大大的發達，藝術教育也不在話下，所以藝術教育的未來是好的很」（訪 H20060223）。相較從前的藝術教育主要存在學校、正規課程裡面，搭配校外的才藝教育；H 老師認為：現代與未來社會中，對藝術與藝術教育的需求大增，對象也更加多元。

老人也需要、病人也需要、精神狀態差的人也需要、為了創造力需要、為了培養創造力需要、為了消遣也需要、為了身心健康也需要、為了考試也有可能需要、為了產品的附加價值也有需要，所以它變得非常非常多樣性。（訪 H20060223）

換言之，當我們不侷限自己的眼光，狹隘的定義校內的藝術與人文課程才叫作藝術教育，藝術教育便有了許多新的可能，且包含許多現今尚未完全開發的對象與多彩多姿的能動性。

走筆至此，受訪者之間對領域的未來似乎有著極樂觀與悲觀的差異性見解。不過仔細觀之，一方預言的是高等專業藝術教育面臨的艱困挑戰，另一方則指出領域的重要性與持續性需求。校內校外場域如果能相輔相承，看似互異的預言也許並不互斥，反而隱含交互指涉的關鍵概念。除此之外，多位受訪者一致性的提出臺灣視覺藝術教育領域需建立均衡與自主的觀點。

（四）均衡與自主觀點的建立

D 老師認為：

我們長期以來一直受西方理論影響，我們一直有這樣的迷思：深怕追隨不上西方，為何不思考臺灣這塊土地需要的是什麼，它的特質在哪裡？試著建構一個適合的且大家有共識的藝術教育取向。（訪 D20051208）

對 D 老師來說，在臺灣談文化主體性的議題，已經有一段時間了，但是往往淪為一種口號。當我們思考文化主體性，這便牽涉到文化、生活、生命哲學的問題。

老實講我們有些學術研究不夠深入，我們迷思在西方理論的世界中，忘記這塊土地的空氣、水和養分，還有我們的教育沒有充分培養我們的批判思考。但是，從第三代¹³開始這個氛圍已經產生。（訪 D20051208）

D 老師建議「我們應該去想我們人生的意義為何？而不是只在於我要怎麼畫這張圖」，「全球化沒有辦法幫我們解決問題，我們很多社會現象跟全球化有關，但是我們要思考我們到底需要什麼樣的文化內涵，人家不會幫我們想好這個問題」（訪 D20051208）。B 老師亦認為「在地化是一定要的」，不過「並不是我讀外國的理論、用某一個人的觀點，然後拿國內的題材來做這就叫做在地化」，「而是要不斷、一系列的研究，然後很多人的觀察、參與之後，才能有一套東西」（訪 B20051111）。K 老師也認為要有新的觀點「最重要是找到自己的根，包括文化、生命的根」（訪 K20060901）：

13 D 老師將戰後藝術教育工作者區分為三個世代：例如：王秀雄、陳處世為第一代。1980 年代以後回國推動藝術教育的老師如黃王來、郭禎祥、袁汝儀、陳瓊花、劉豐榮等為第二代。更年輕一點的藝術教育工作者，如筆者，則為第三代。

我們也不需要去追求時髦跟時尚，但是我們必須要有新的腦筋，需要有創新的想法，面對新的這個情境，這需要敏感的去察覺現在的情形是什麼，至於我蠻建議我的學生要有未來觀，這未來觀來自於兩個方面，一個是我們在學理上的一個推斷，推論說未來可能會怎樣，我們應該怎麼樣；另一個是我們的直覺跟我們的觀察。（訪 K20060901）

透過教學、行政與人互動接觸等多方面的訓練，跨領域的學習以及對未來趨勢走向的掌握，都有助教育工作者判斷能力的增長。此外知識的來源不僅只來自於書本，有時是來自於人生的歷練過程中內省與人際間的智慧。「站在人文的立場去吸收其他學門的知識整合進來」，當我們能跨領域的吸收，了解新舊知識各自的優點與侷限，「我們就會形成一個比較恰當的智慧」，讓研究者思考的成果有助於政策制定，並提供老師與家長遵循參考方向（訪 K20060901）。

四、對未來的建言與期許

展望未來，領域究竟會走向令人失望的結局或是邁入另一個令人驚艷的新局面呢？答案或許取決於領域參與者抱持何種態度與採取什麼樣的行動。總結來說，資深視覺藝術教育工作者對新一輩的工作者，提出了相當多元的建議。

（一）更多人的投入與參與

H 老師認為視覺藝術教育在臺灣是很小的領域，很多地方都沒有人研究或照顧；「所以大家根本只要加入我們這一行，可以做的事情實在太多了，隨手捻來都有事可做，而且做你一輩子也做不完」（訪 H20060223）。領域的形貌正處於轉變階段，許多人因看不到生涯新的形貌而不願意投入；她認為在轉型之中的領域其實是最好的，因為它開放一大堆的機會（訪 H20060223）。

（二）對思潮進行完整詮釋並能與決策進行連結

D 老師觀察許多前輩藝術教育工作者努力孤軍奮戰，每個人發揮個人的極限，但對大環境的滲透力很有限。他於是建議「研究最好能跟決策有些關聯，或是影響決策，這才是真正的著力點」（訪 D20051208）。若要避免對理論的淺表性詮釋，D 老師建議面對新的思潮與理念時，應該「了解真正的精神所在，且應完整與清楚的詮釋」（訪 D20051208），配合大環境趨勢來定位藝術教育，並多多透過期刊、研討會等方式，將國內發展出來的想法與觀點與國外的學者分享交流。

（三）跨領域的整合

G 老師建議大家應該要多關心且多看不同的雜誌，像《天下雜誌》、《商業周刊》、《經濟學人》等，因為「從統整概念來講的話，藝術可以跨很多領域，也是一個中樞，問題在於有無能力把它視為一個中樞的概念來引導學生，那就牽扯到教學者的能力」；如果教師不接觸與瞭解外面或其他領域，「這樣如何培養學生有較寬廣的視野」（訪 G20060215）。D 老師同樣提到跨領域思維的重要性。他指出：

藝術教育具有科技整合的本質，並非只建立於美學或藝術學之上，過去的傳統是：美學與藝術學改變，就改變了藝術教育，但我發現應轉換為另一種思考：藝術教育的目的是什麼？藝術教育在培養一個完整的人，什麼叫做「完整」？從

各種不同角度去詮釋它。不僅是美學、藝術學，還有其他心理學、生態學、哲學等角度去詮釋完整，「完整」必須從不同學門，蒐集相關資料來建構內涵。（訪 D20051208）

藝術教育科技整合的特質，讓教師與學習者思考的面向不侷限於美學與藝術學，而是廣博的包含許多相關領域。D 老師認為藝術教育需要與生命教育相結合，而當我們思索個體生命意義，問題本身便已經涉及哲學、宗教領域，不再僅止於是美學或藝術學的論題。

（四）認識自我、發揮所長與多元學習

I 老師建議年輕的朋友去試圖定位自己的性格、潛能、優勢：

如果你是一個好的藝術創作者，就要去迎接你藝術創作的挑戰，好好為臺灣人民創作好的臺灣本土的藝術；如果你覺得你的性格，適合做藝術推廣，美的福音的傳播者，那麼你就要充實藝術教育的專業知識，透過多元教材教法提昇每個人藝術的潛能，不管是阿公阿嬤、不管是小孩、小小孩，在各行各業都能夠把它拉拔起來，貢獻你的心力。當然也有部分的人，既適合做創作者也適合做藝術教育工作者，我覺得這種人是最珍貴的，因為他真的有藝術創作的體驗，又有藝術教育的知能，本身人格特質又適合做教育服務的推廣，這種人才我覺得是最難得的。（訪 I20060622）

面對激烈的教甄競試，J 老師認為儲備教師們也無須悲觀以對：「為什麼？只要臺灣還在、只要有孩子在，他就需要藝術教師，只要藝術教師夠優秀，自然就有出路」（訪 J20060817）。故以往考上師資培育學校就可以當老師，現在則需提升自己的競爭力，讓自己能在一群想要當老師的人中間擠身在前面的位置，同時學校內外的場域還有許多值得開發的新可能，需要年輕有創意想法的老師積極投入，「把自己認清楚，然後找到對的事，去做對的事，其實我覺得一定可以走出一片天」（訪 J20060817）。

對於年輕一輩的學者，K 老師亦建議在其專業領域把握「精」與「廣」兩個面向。「學問在精，精就是要博學、審問、慎思、明辨、篤行跟實踐體驗」，廣則包含涉略跨領域的知識並評估其適用性，並透過「行政的參與、推廣、教學服務、輔導學生」增進人生的體驗與智慧；除了「有更廣博的知識還有一個適切的態度」，以達到「精」跟「廣」、「深」跟「廣」之間的一個均衡（訪 K20060901）。

（五）結合傳統與創新，掌握藝術教育核心價值

E 老師建議「要創新必須要有傳統底子才能顯示你的創新和別人不同」（訪 E20051208）。F 老師亦認為好的傳統需加以保持，不過新的發展趨勢亦不能忽略；她期待「我們有更大的眼光，更大的視野，做的比以前更好，不能墨守成規」，讓更多人體悟「全民教育跟專業教育一樣重要」（訪 F20051219）。H 老師則期許教師超越形式與技巧上的侷限，真切的引導學習者「去探觸他的靈魂、他的心、他的人文的那個層面，我希望因為這樣的緣故，他的生命更美好」（訪 H20060223）。

伍、結論與建議

平實的話語、輕鬆的交流。在訪問資深視覺藝術教師的過程中，微小的片刻往往留下大大的震撼。研究札記上我於是寫下：

近日發現我的研究生命彷彿走到另一個起點，之前的學習是向外國的老師、經驗、與理論學習，而這次，是與在臺灣默默耕耘多年的前輩、時間與經驗淬練出來的智慧學習。（札 20051212）

依然記得當 C 老師分享她早期在師範學校授課時的照片，以及她與其他教師交流藝術教育資訊的手寫信函。黑白相片中穿著旗袍授課的她，有著清秀亮麗的身形與專注投入的表情，對應穿著簡便褲裝上課的我，我們所處的世代是如此不同。標準信封簽上認真的字跡以及手寫的教材資源，亦點醒了習慣於強大網路資料搜尋模式與便利通訊的我，不應該以現今的價值觀去詮釋以往的思維與作法。

或許由於受訪教師跨越不同的世代，各自有著不同的成長背景與經歷，讓他們見解與立場不盡相同。對於藝術教育思潮的詮釋、課程的改革的方向，領域現況的評估，亦出現樂觀與悲觀的多元性答案。訪談初期我總執著於視覺藝術教育領域到底進步了，還是退步了的問題。進步很多，似乎沒有太大的變化、向上爬升後的滑落或部分進步部分退步多元的主張看似缺乏最終的共識，曾令我感到困惑。隨著時間的沉澱累積，逐漸明瞭受訪者觀點主張的不同，是導因於其個人經歷、著重要點、理念主張的不同。某種層面來說藝術教育領域在思潮的開拓、資訊的流通、人才的培育以及社會藝術教育場域的開發等面向都有了不錯的進展。然而隨著師資培育以及少子化帶來的挑戰，在高等專業藝術教育也逐漸面臨萎縮與嚴峻的轉型考驗。

重讀這些相似又互異的見解，逐漸發現許多問題的答案是開放多樣的。雖然藝術教育究竟是進步或退步了，無法用單一的曲線來描繪，受訪學者多元的觀點顯示了視覺藝術教育在臺灣發展仍是個充滿多樣變化與正發展中的鮮活場域。回顧過往，臺灣視覺藝術教育研究與教學，已經逐漸累積許多經驗與獨特性，隨著資訊取得管道更加便利，也逐漸脫離早期土法煉鋼或盲目追隨他人腳步的窘境。綜合上述受訪者的觀點：領域的發展需要更多人的投入與參與。面對大環境帶來的挑戰，若能清楚掌握趨勢與未來，仍有許多待開發的可能性。例如：吸納國內外新舊經驗與理論，掌握臺灣的特殊情境，提升領域與個體的自主性，並改善偏狹性的認知。此外，雖然對領域的成員來說，視覺藝術教育領域以及師資培育的重要性是毫無疑義的共識，不論主管機關、家長、或其他領域成員卻不見得分享以及同意此論點。

而從這些前輩藝術教育工作者身上，我逐漸體悟到那份持續感動我的力量，就是他們數十年來，兢兢業業在工作崗位上努力，透過多元方式，促成領域的發展，並在漫長過程中切切思索「我能做什麼？」的精神，以及長期投入堅持的態度、積極行動力與使命感。

參考書目

- 王芝芝譯（1997）。大家來做口述歷史。（**Doing oral History**）（Donald A. Ritchie 著）。臺北：遠流。
- 王麗雁（2007）。歷史學典範移轉及其對視覺藝術教育史研究的啟示。**藝術研究期刊**，**2**，1-20。
- 王麗雁（2008）。臺灣學校視覺藝術教育發展概述，鄭明憲 編，**臺灣藝術教育史**（105-162）。臺北：藝術教育館。
- 吳國淳（1998）。戰後臺灣地區中小學美術教育政策特質探究。**史博館學報**，**8**，81-106。
- 林玉山（2002）。近五十年來我國中等學校視覺藝術教育的改革與發展。**國際藝術教育學會 亞洲地區學術研討會暨第三屆海峽兩岸美術教育交流會研討會論文集**（457-476）。彰化：中華民國藝術教育研究發展學會。
- 林曼麗（2000）。臺灣視覺藝術教育研究。臺北：雄獅。
- 袁汝儀（2006）。1930-1960年間的自由畫：臺灣美術教育思想初探。**藝術教育研究**，**11**，1-33。
- 教育部（2011）。國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域。2011年4月15日參閱自國民教育司網站 http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326
- 陳木子（1998）。臺灣藝術教育發展史。臺北：寰宇。
- 陳朝平（2000）。臺灣美術教育思想的演變與跨世紀的思維。**2000年臺灣美術教育發展國際學術研討會論文集**（189-214）。臺北：國立歷史博物館。
- 黃冬富（2002）。視覺藝術教育發展概述。黃王來主編，**藝術與人文教育**。臺北：桂冠。
- 黃冬富（2004）。臺灣最早的美術師資養成教育—臺中師院美術師範科（1946-1949）。**美育**，**137**，90-96。
- 黃冬富（2006）。從臺灣省立師院勞圖科到臺灣省立師大藝術系（1947-1967）—戰後初期臺灣中等學校的美術師資養成教育。**美育**，**151**，68-77。
- 黃冬富（2010）。戰後臺灣國小美勞師資養成教育的新里程--五年制師專時期的竹師美勞科（1970~1991）。**美育**，**175**，279-286。
- 楊孟哲（2010）。殖民時期臺灣美術的開展。**臺灣美術**，**80**，26-47。
- 鄭明憲、徐麗紗、王麗雁、林玫君、盧昭惠（2008）。**臺灣藝術教育史**。臺北：國立臺灣藝術教育館。
- 鄭明憲主編（2006）。**2005年臺灣藝術教育年鑑**。臺北：國立臺灣藝術教育館。
- 鄭明憲等編（2008）。**2007年臺灣藝術教育年鑑**。臺北：國立臺灣藝術教育館。
- 鄭明憲等編（2009）。**2008年臺灣藝術教育年鑑**。臺北：國立臺灣藝術教育館。



參與音樂教育領域

陳曉雲

藝術才能音樂班之回顧與展望

徐麗紗

臺灣音樂教育百年：從音樂師資培育方面談起

賴美鈴

戰後臺灣學校音樂教育的發展：以音樂課程標準的變革為中心

KEITH P. THOMPSON / 莊敏仁

Strategies for Successful Music Teaching: An American Perspective on Music Teaching in Taiwan

音樂在臺灣學校教育中是不可或缺的一環，從日治時期於 1898 年設置六年制的公學校，將唱歌列入課程起算，則音樂在臺灣學校課程中已有超過百年的歷史。在這期間臺灣接受不同政權的統治，因而產生截然不同的教育政策與制度，學校音樂課程之發展也不相同。《臺灣百年來學校藝術教育發展》旨在回顧中華民國百年的藝術教育發展，做為未來藝術教育政策的參考。音樂教育領域以音樂教學的三個面向：學生、教師和教學為思考，分別邀請五位大學教授完成論文四篇。

美國賓州州立大學榮譽教授 Keith P. Thompson，曾經指導多位來自臺灣的留學生，並於 1995～2007 年間，五次訪問臺灣，對於臺灣音樂教育非常關切，且有深入的瞭解。首先邀請 Thompson 教授撰寫“Strategies for Successful Music Teaching: An American Perspective on Music Teaching in Taiwan”，提供美國學者對臺灣學校音樂教學的觀點，該文由 Thompson 教授的學生，莊敏仁副教授協助完稿及研討會的發表。第二篇〈戰後臺灣學校音樂教育的發展：以音樂課程標準的變革為中心〉由賴美鈴教授撰寫。課程標準在臺灣的教育體制中具有規範課程發展和導引教材內容設計的作用，且因應國家政策、社會變遷和時代需求，適時加以修訂，希望從音樂課程標準的修訂過程，可以瞭解臺灣學校音樂課程發展的脈絡。徐麗紗教授撰寫第三篇〈臺灣音樂教育百年：從音樂師資培育方面談起〉，依循臺灣歷史的發展階段討論中小學音樂師資的培育，最後並以「展望二十一世紀革新教育的音樂師資培育」為結語。與世界各國相比，臺灣的音樂資優教育可謂十分獨特，雖然自 1960 年代才開始發展，卻一直受到各界的矚目。陳曉雲副教授撰寫〈藝術才能音樂班之回顧與展望〉，著重音樂資優教育發展之各階段法規的演進和音樂班設立的情形，並探討音樂班的現況及問題，提出未來的展望。

本案之進行適逢中華民國建國百年，意義深遠。四篇音樂教育論文的初稿曾於 2011 年 4 月 23 日的「臺灣百年來學校藝術教育發展」研討會發表，完稿並經審查通過，在此感謝與會者和審查委員提供的修改建議。期盼四篇論文可以補充臺灣學校藝術教育研究的史料，研究結果可以提供未來藝術教育政策參考。

臺灣百年來
學校藝術教育發展

Strategies for Successful Music Teaching : An American Perspective on Music Teaching in Taiwan

成功的音樂教學策略：一位美國教授對臺灣音樂教學的觀點

Dr. Keith P. Thompson

Professor Emeritus
The Pennsylvania State University, USA

莊敏仁

國立臺中教育大學音樂學系副教授

摘 要

美國音樂教育學者 Thompson 博士於 1995 至 2007 年間五次訪問臺灣，觀察音樂教師於教學中所運用的教學策略。他將所見所聞區分為五大類別逐一敘述，分別為：團體教學、教學中的解釋與說明、認譜教學、培育音樂專業人才，以及以教學活動為導向之教學等。Thompson 肯定臺灣音樂教師之素質，與音樂教學策略的成功運用，同時針對每一類別的教學策略，提出替代方案，供教師作為日後教學之參考。建議音樂教學策略之研究宜持續性進行，並重視音樂教師為音樂教育研究的首要角色。

Abstract

Dr. Thompson describes teaching strategies he observed music teachers using in Taiwanese music classes he visited on five occasions between 1995 and 2007. He describes strategies and places them in one of the following categories: (1) Large Group, (2) Expository, (3) Note Teaching, (4) Professional Musician and (5) Activity-based. Although he found all of the strategies observed to be highly successful, he offers alternatives in each category for teachers to consider. The importance of research for developing future music teaching strategies is stressed; however, it is suggested that the profession re-consider what it is that is important for students to learn about music and how students of various ages most effectively develop that knowledge and skill. These factors are considered to be an essential foundation continuing research on teaching strategies. The opinion is offered that research in music education should be conducted in classroom laboratories with music teachers as the primary researchers.

Background and Introduction

I had the good fortune to visit Taiwan five times between 1995 and 2007. Although I was always treated as an honored guest, I was never “just a tourist”. I made it known to my hosts that I was interested in learning about music in Taiwan’s schools. They cordially accommodated me by arranging visits to many different schools located throughout your beautiful country. While I am well aware that one cannot develop a true understanding of a school, the content of the curriculum, the work of the teachers, or the responses of the students through casual visits, I feel that my visits gave me a rather good sense of what is occurring in the music classrooms of Taiwan. I did not collect data in any systematic way during my visits so I do not claim that I was doing “scientific research.” However, I believe my observations were “informed” as they were based on my many years of working with music teachers and in music classrooms in the USA. My observations were not structured, nor did I make any attempt to establish reliability for either my observations or conclusions. I simply offer my impressions of what I saw and heard in the music classrooms I visited and will use those as a basis for a broader consideration of music teaching strategies.



Figure 1 : Taipei Municipal Jian-Kang Elementary School, Taipei City (2007)

While I had many opportunities to discuss music education in Taiwan with classroom teachers, school principals, and music education faculty at several universities, my comments will be based primarily on what I saw and heard in classrooms. Of course, there is a serious limitation to this because I do not understand the Chinese language.

Surprisingly, there were very few occasions when I did not know what the teachers were doing. It seems that music and good teaching strategies transcend the language barrier. The teachers taught with musical models, with gesture, with music notation and what they were doing was consistently very clear. I never felt like a stranger in the music classrooms of Taiwan.

Because of this, I have decided to focus my remarks on teacher strategies. It is not possible to think about teacher strategies without making some inferences to curriculum, teaching materials, assessment, school structure and other matters that are all important, so I will touch on many of these things as well, but the focus of my remarks will be on teaching strategies.

I’m certain that you will agree that the teacher plays a critical role in every classroom. The teacher has strategies for organizing and managing the learning experience. The teacher establishes rapport with the students and motivates them to learn. The teacher develops strategies for teaching skills and imparting the knowledge that students are to acquire. I will talk about the many aspects of teaching strategies I observed and compare them with strategies that I have been used by music teachers in schools in the USA. I will also speculate about some trends in music education in the USA that have implications for teaching strategies for music teachers in both countries. In addition, I will conclude

with some thoughts about research that I think are needed to help us improve our music teaching in the future.

Clarifications

There are several points I want to clarify as I begin this presentation:

1. The labels I apply to the various teaching strategies are entirely arbitrary. The terms that I am using such as “Expository,” “Large Group,” “Co-operative,” “Rote-Teaching” are ones that have been used in the literature on teaching in the US, but they are not consistently used by all authors. I simply need a way to identify and talk about what teachers do, so I have selected and applied some labels. The strategies, the actions of the teachers in the classroom, are far more important than the words used to describe those strategies.
2. Teaching strategies are not dichotomous. I will talk about Co-operative and Competitive strategies and Note and Rote strategies and it will sound as though one strategy is in opposition to the other, or that one strategy is better than the other. That is not the case. It is easiest to talk about polar opposites, so I use opposing labels to describe the extremes. I think in most cases the strategies used by good teachers are somewhere in the middle and teachers at times may use strategies from either extreme.
3. Strategies are not mutually exclusive. Strategies used by most teachers will contain elements from a number of different categories. I label and talk about them as separate strategies, but in real classrooms they are intermixed.
4. I am not evaluating teaching strategies. I respect the professionalism of each teacher to select the strategy that will be most effective for a particular lesson in a particular class. As a visitor, I do not know the students, I do not know what occurred in previous classes, and I do not know what the teacher has planned for the next class. Without this information I cannot make judgments about the value of a particular strategy. I can only report what I observed.

My intent is to offer a somewhat objective description of what I observed on my many enjoyable visits to classrooms in Taiwan. Additionally, in doing so, I hope teachers, and those of you responsible for training new teachers, will think about music teaching strategies; about how you might most effectively select strategies for each teaching situation, and how you might develop new strategies that might be effective in your future music teaching.



Figure 2 : Hsin-Tien Senior High School, New Taipei City (2003)

Large Group Strategies

As music teachers believe that the most effective learning occurs when there is one student and one teacher. We have used this “private lesson” model for centuries and firmly believe that this is

the way music must be learned. Of course, one-on-one teaching is not practical in most schools, so teachers must devise different strategies. These can often be categorized as large group or small group teaching strategies. These strategies have nothing to do with the number of students in a class. They describe the way a teacher thinks about the class. When using large group strategies the teacher starts with the assumption that all students are the same; they have the same fundamental knowledge and skill, they have the same readiness to learn, they have the same motivation to learn, and they have the same learning needs. Everyone in the class sings the same song, claps the same rhythm, writes the same scale, listens to and answers the same questions about a recorded composition.

This is the kind of teaching I observed in many of the classrooms I visited in Taiwan. The teachers were using large group teaching strategies. Every student in the classroom was doing the same thing. They sang together, they played recorders together, and they clapped rhythms together. The teachers taught the group rather than individual students. Of course, we know that excellent teachers have some variation on large group strategies. They know that some students have more highly developed rhythm skill than others, so they give those students the challenge of playing the more complicated drum or tambourine part in the song accompaniment. Good teachers know that some students read notation better than others, so they challenge those students to play the descant on recorders while the rest of the class sings the song. These teachers find ways to individualize instruction while using large group strategies, but for the most part, they use large group strategies.

If you were to come to the USA and visit music classes you would find teachers using large group strategies most of the time. However, you would also find teachers using small group strategies on some occasions. Teachers realize that not all students are ready to learn the same thing at the same time so they divide the class into small groups. Sometimes a small group might be only two or three students, sometimes it might be eight or ten students (Tiberius, 1990). Each group is given a different task, based on the skill and knowledge of the students in the group. A common use of small group strategies occurs when students are involved in creating their own composition. The teacher divides the class into small groups and assigns specific tasks. One group might be expected to create a "Theme and Variations" on a familiar song, notating all of their variations. Another group may improvise a rhythm accompaniment for a poem. Still another group may have patterns notated on cards with the assignment to arrange those patterns to create a musical phrase. Students work in their groups as the teacher circulates among them offering encouragement and raising questions such as: "Does your composition have a strong ending?", "Would it be more interesting if you had dynamic variation?", "Does your piece have both repetition and contrast?" The students experiment, discuss, revise, resolve differences, and learn from one another. At the end of the class, each of the groups performs their composition for the others. Each group has done something different. They have learned at a level appropriate for their knowledge and experience. The teacher has used a small group teaching strategy (Hinckley & Shull, 1996).



Figure 3 : Yan-Feng Elementary School, Nantou County (2003)

I suspect that we rely on large group strategies so heavily in music because we have all been part of large ensembles. In bands, orchestras, and choirs, everyone is expected to do the same thing and the same time. As teachers we become conductors in our classrooms. In many situations, it works rather well. I merely point out that there are other ways to think about teaching. There are other ways to group students for learning so that everyone is not expected to learn the same thing at the same time. I think it is important that we consider how students learn, and adjust our strategies to meet their learning needs.

Expository Strategies

Another strategy that I saw teachers using in the music classes of Taiwan were what I call Expository Strategies. That is, the teacher was expounding on some aspect of music. In the simplest of terms, the teacher was modeling or lecturing about music. That does not mean that there was a lot of talking by the teacher (if that were the case I would have known what was going on in the classroom). Teachers can expound on music by demonstrating music, by modeling music, by “illustrating music” by pointing to notation in textbooks or on the chalkboard. Another way of thinking about expository teaching is that the teacher has the knowledge about music and exposes the students to that knowledge. I found this to be a very common teaching strategy in the music classes I visited.

I suspect that teachers around the world use this strategy and have used it throughout the ages. This strategy is based on the assumption that teachers have knowledge and that they can give it to students. Many of us believe that “teaching is telling” and assume that the role of a teacher is to expound on what he/she knows so that knowledge can be shared by students. Some educators think about the learning process in a different way. They believe that students must “construct” their own knowledge; that we cannot give it to them but that they must “make it” themselves (Vygotsky, 1978). Exposing students to music through performing for them, showing them notation, and talking to them about music is insufficient. Constructivists believe that students must work with the materials of music; that they must “get their hands (and ears) dirty in working with the materials of music and discover what it is for themselves.” Based on this theory, students must construct their own knowledge of music, rather than having it given to them by music teachers. Constructivist music teachers use very different strategies.

This is sometimes called “Discovery Learning” (Bruner, 1961). When using Discovery strategies the teacher provides materials, sets the stage, then carefully observes as the students interact with the material and one another, as well as carefully guiding them along the way. Here is an example. Let’s suppose a teacher would like students to learn something about the first movement of Beethoven Symphony #5. A teacher using discovery strategies would carefully structure the learning experience. She would provide a recording of the music and perhaps a full orchestral score. She would also provide a book with a biography of Beethoven, and program notes for the piece and perhaps a printed listening guide showing the exposition, development and recapitulation sections. She would also provide notation for the various themes and an instrument, such as a keyboard or a recorder on which it could be played. When students come into the classroom, the teacher sets up a problem for them to solve. In this case it might be: You want your friend to go with you to a concert where Beethoven Symphony #5 will be played. Your friend says “I won’t promise to go unless I know what I’m going to hear”. The task

for the class is to design something that will convince the friend to go to the concert. As with small group strategies, the teacher may assign students to groups for the various tasks, but then step back, watch and listen as the students work to DISCOVER what they can know about Beethoven and this famous symphony.

The students may not discover everything the teacher would have told them about Beethoven and the symphony, but they may also discover some things she would not have mentioned. We know that students do not remember everything we tell them. There is some evidence that they remember more of the things they discover for themselves. Teachers in both Taiwan and the USA know that Expository strategies work, and they are relatively easy to use, but I urge you to think about discovery strategies as alternatives to consider on some occasions.

Note Strategies

When I began my teaching career nearly 50 years ago, teaching strategies were classified as either “note” or “rote” (Nye, 1957). Note strategies were those in which students used musical notation in the process of learning to perform or in listening to music. Rote strategies were those in which students merely echoed the teacher. Note strategies were strongly preferred because music reading skill was considered extremely important. This situation has changed in the USA and I will discuss that in a few minutes.



Figure 4 : Taipei Municipal Long-An Elementary School,
Taipei City (2000)

The music teachers I observed in Taiwan were using note strategies. Reading music notation was a part of almost every class I visited. Teachers had systematic approaches to teaching note reading and students sang and played recorders from notation in textbooks or from the chalkboard. I saw teachers using Kodaly hand signs, using flash cards with notated pitch and rhythm patterns, and heard students singing sol-fa syllables; all internationally accepted strategies for teaching music reading. It appeared that students were rather successful note readers, so the music teachers of Taiwan should be applauded for their effectiveness in teaching note reading and for their use of note-teaching strategies. Very few music teachers in the USA have achieved this degree of success in teaching note reading.

I mentioned earlier that thinking about the exclusive value of note strategies is changing in the USA. This is occurring for several reasons. As we recognize the importance of teaching World Music we realize that the music of many cultures is not notated. For example, our Native Americans did not have a system for notating their music. Both songs and instrumental pieces were learned through an aural tradition and many of the pitch-bends and complex rhythms cannot be captured by Western notation. I suspect the same is true of the music of your Aboriginal People and it is my understanding that at least some of the traditional Chinese music was notated with a notational system quite different from that used in Western music. If we are to authentically teach the music of world cultures, we should use strategies that exist in the respective cultures. Forcing all music to fit within Western notation is

inappropriate (Campbell, 2004).

A similar line of thinking is emerging with regard to popular music in the schools of the USA. Music educators are concerned about the growing chasm between the kind of music students experience in their out-of-school lives and the music experienced in school. We wonder if we should continue to pretend that what we do in our bands, orchestras, and choirs, and the folk-song based repertoire of general music classes prepares students to be intelligent and sensitive “consumers” of music in their out-of-school experiences with Rock, Hip-Hop, Rap, and the rapidly changing styles of popular music. With this comes the realization that few popular music performers read music notation. They learn music by listening to one another and by listening to recordings. Very few of us who have learned music through “note reading strategies” can effectively reproduce what we hear. This process of hearing a musical pattern or phrase and repeating it is very similar to the process through which we learn language. Some music educators are exploring teaching strategies based on this process (Gordon, 2003; Rodriquez, 2003).

There are some real dangers in moving away from note strategies that Taiwanese music teachers use very effectively. We have precious little time to teach music. Introducing rote teaching strategies will reduce that amount to time available for teaching note-reading skills and students will be less proficient readers. We must carefully think about whether we want to do that or not. Some important questions that we must consider are: “Have we come to a point in history where note reading is less essential for students in public schools?” Given the availability and ease of access to recorded music, is music reading a necessary skill, especially for people who are not professional or performing musicians? Will note reading skill be important and valuable in the lives of our students 10, 20 and 30 years from now? Would being able to hear and reproduce a musical phrase be a more important than music reading for a musically engaged adult in our society?

Ideally, it should not be a matter of note versus rote strategies. It would be nice to say that we can teach students to both read notation and reproduce music that they hear; to “play by ear”, but there are very few of us that can do that. There are very few musicians anywhere who read Western notation fluently and also learn to play by ear. Perhaps the real challenge for all music educators in the future is to find ways to effectively combine these strategies.

Professional Musician Strategies

I find that it is sometimes difficult to distinguish between curriculum and teaching strategy. What we teach often influences how we teach. Content and method certainly become intertwined in the next strategy I will discuss. In an effort to improve math and science in the schools of the USA in the 1960's, educators believed that we should teach children to engage with the subject in the same way as professionals in the field (Bruner, 1977). Music educators adopted idea and decided that professional musicians perform, compose, and analyze music and concluded that these were the things that students should do in schools. Most of the professional musicians we know are performers, typically in large ensembles, so music teachers began to treat music classes as performing ensembles. A teaching strategy was to “rehearse” the class preparing for a performance, which was typically for an audience of parents. Most music teachers in the USA do not personally know composers, and if we do, we do not

know how they work. (No one ever goes to “watch” a composer working) so there was a strong tendency to ignore that aspect of both content and method. Musicologists, music critics, and other professionals who analyze music begin their work by listening, so music teachers developed a variety of listening strategies. Thus performing and listening became important strategies for teaching music.

I saw similar strategies in music classes I visited in Taiwan. Music teachers engaged students as “professional musicians” rehearsing the class as though preparing for performance. In some instances they used the occasion of my visit for their performance and I could tell that much time had been spent rehearsing. I also frequently observed teachers leading students through an analysis of music as they listened to a masterpiece of music literature: Beethoven seemed to be a favorite. As their USA counterparts, Taiwanese music teachers seemed to largely ignore composition. I found that surprising because it seemed to me that music composition is a more visible activity in Taiwan than in the USA. There were active composers on the faculty of every university I visited and a number of music students reported that they were composition majors. I wonder why composing was not a more common teaching strategy of teachers in Taiwan.

In recent years, I have had several opportunities to rethink Professional Strategies for teaching music in public schools and I seriously question their appropriateness. Music teachers in the USA get very excited when a student shows promise of becoming an outstanding musician. I suspect this is also true of music teachers in Taiwan. We would all like to discover the next Mozart. At the very least, we all want to clone ourselves. Music is very meaningful, satisfying, and important to us, so we act as though we want everyone to become professional musicians like us, so they can enjoy the “good life” that we have. If that were to happen, we would face unbearable competition for our jobs. Do we really need more professional musicians in our society?

I recently worked with a doctoral student who was investigating what he called “The Musically Engaged Adult” (Thornton, 2010). A scientist who had a very large collection of recordings, a psychology professor who played in a Bluegrass Band, and a housewife who sang in a church choir were his examples of “Musically Engaged Adults. It seems to be that these are the models we should be considering for our students. What is it that the banker, the corporate vice-president, the grocery store owner, or the taxi driver does with music? What skills and knowledge do they need to make music a significant force in their lives? What teaching strategies can we use to help our students become “Musically Engaged Adults”? In my opinion, these would be more important teaching strategies for us. Perhaps our goal should be for our students to become “Musically Engaged Adults” rather than Professional Musicians. Should we continue using Professional Musician Strategies?

Music Activities Strategies

When I began teaching many years ago, general music was based on five activities: singing, playing instruments, moving, creating, and listening (Nye, 1957). The teacher was an activity-leader, planning and leading these activities in the music classroom. This approach was based on the assumption that students learn through involvement with music in these ways. In one sense, music teachers in Taiwan were also activity leaders. The most widely and consistently used activity was singing. I do not think I was in a music classroom in which students did not sing. Playing instruments,

especially recorders, was also quite common. I saw occasional use of classroom percussion instruments and on one occasion the use of Orff-type instruments. Listening to music was also a consistent activity. However, listening was often relegated to the last 10 minutes of a class period and hardly even the central focus of a music class. Moving to music was less common. I remember a fourth grade class in which students moved to music in what I assumed was a folk-game. In Nantou County a teacher had made an elaborate lion that students used as a prop as students moved to the rhythm of a song. In addition, in Kaohsiung I saw a teacher led the class in modern dance steps to a popular song. In this instance I was told the teacher was integrating the arts of music and dance. I did not see any classes in which students created or improvised music.



Figure 5 : Kuang-Rong Elementary School, Nantou County (2003)

Activity-leading strategies remain quite common among music teachers in the USA. In fact, some of our National Standards that provide the basis for curriculum promote the idea of activity-based teaching (MENC, 1994). Certainly we agree that students learn by doing, so leading music activities are important strategies for music teachers. The problem with activity-based teaching is that often the activity becomes the reason for the class. Students sing a song because it is an interesting and enjoyable song to sing; they play instruments because playing instruments is fun to do. In many cases, there is little thought giving to what students are learning as a result of the activity. Certainly, students can learn about minor mode or triple meter by singing songs with these features. They can learn about syncopated rhythms by playing syncopated patterns on percussion instruments. They can learn about form by moving in different ways to each phrase of a song. Unless the activities are carefully selected with specific goals in mind, and unless they are planned in a thoughtful sequence so students continually progress to more and more advanced understandings of music, activity-leading strategies can result in enjoyable experiences, but ones without much learning.

Teaching Strategies for the Future

My visits to music classrooms in Taiwan led me to conclude that Taiwanese music teachers are very successful. The teaching strategies that they were using worked quite effectively. As you celebrate this important anniversary for your country you should all take pride in the accomplishments of your dedicated music teachers and the rich music learning experiences they are providing for Taiwanese students.

But we all know the world is ever changing. The next 100 years will not be like the century past. Teaching strategies that have been effective in the past may not be so effective in the future. What must be done to insure that the young people of Taiwan will continue to realize the value and joy of music? What must be done to insure that all of the important things that music contributes to a great society, to the culture of a nation, and to the growth and development of individuals will continue through the next 100 years in Taiwan?

Most business and industries are constantly engaged in research to improve their products and to develop new ones. I believe that research is vital to music education as well. If we are going to effectively serve students 10, 40, or 100 years into the future, we must be engaged in research right now to improve the learning experiences we provide. While some of our research should investigate teaching strategies, I do not think that is the place we should begin. I suggest three broad questions to guide future research in music education. I am convinced that these are the important questions for music education research in the United States. I suspect they are equally relevant to music educations in Taiwan.

The first question we must investigate is “What is important for all people to know about music? This is really a curriculum question. “What should we teach? In the past we have assumed that our students should know what we know about music. They should be able to convert printed notation to sound, they should be able to construct scales and chords, they should be able to manipulate some sound-producing instrument, and that often is the human voice to reproduce music accurately and expressively. We believed it is important for our students to be able to shape a phrase, to perform one part while hearing another, and to articulate expressively. Our past and present curriculum is based on the assumption that all of our students are, and will continue to be music performers. That assumption was probably valid 100 years ago because at that time the easiest way to access music was to perform it. That is not true today, and it certainly will not be true 100 years into the future. The least expensive iPod on MP3 player can hold more music that most of us will ever perform. Technology gives each of us instant access to most of the music that has ever been created or performed anywhere in the world. Are the skills that we learned to become music performers necessary for people whose primary involvement with music will be as listeners?

Data on the sales of audio equipment, audio recordings, and concert tickets provides a strong indication that our fellow citizens highly value music. We know very little about how they approach the music listening experience, what motivates them to listen, what they get out of it, or what knowledge and skills would make the experience better for them. We need research that will tell us what our neighbors, our community leaders, what our scientist, government officials, bankers, and merchants are doing with music and what knowledge and skills will make those experiences richer, deeper and more meaningful. Such research would help us determine what it is about music that is important to teach.

I point out that the typical music teacher has only about 20 hours each year to teach whatever it is students should learn about music. That is very little time. We certainly cannot teach everything we have learned in a lifetime of involvement with music. We must decide what is truly important and teach that as efficiently and as effectively as we can in that 20 hours. We cannot afford to continue guessing what students need to learn. We need research that will identify what future citizens need to know about music.

How do we begin to answer the question “What is important for people to learn about music?” I think we identify “ordinary people” (not musicians) in our communities who value music, who make music a special part of their lives. We carefully and systematically observe as they interact with music. We listen to them talk about music, what it means to them, and how it comes to play the role in their lives that it does. We analyze what they say and what they do and determine what knowledge and

skill they need to be able to do the things they do with music. And that becomes the basis for our curriculum. When I look at the research that we have in music education, I find very little that addresses the question “What should we teach?” I think research that strives to answer that question will be very important as we think about music education in the coming years.

The second question that I think is important for future research is “How Do Children Learn What They Need to Learn in Music?” We have done a little better in research on this topic. There have been some investigations on how children learn. However, most of these are based on the old assumptions that everyone needs to learn to perform music, to read music notation, and to be a performing musician. I think that when we really examine what future citizens need to know about music, we will find it is something quite different than what we are now teaching. Therefore, we will have to figure out how children can learn what is specified by those new objectives. Some, perhaps many of the things we know about learning will continue to apply. For example, we know that children learn by imitating adults, we know that they learn by doing things for themselves, as well as we know that they learn through trial and error. However, I suspect that there are many things that we do not know about how children learn, especially when it comes to learning music. Neurologists tell us that a child’s brain (even a teenager’s brain) is not quite like a fully developed adult brain (Levitin, 2006; Strickland, 2001). We must carefully avoid making the assumption that our students learn in the same way that we learn. We need systematic research to investigate how they learn what they need to know and be able to do in music.

I want to point out what I consider to be a major problem with our research in music education, especially the research related to how children learn. At least in the United States, most research is carried out by university professors. I consider myself a university professor and many of my friends are university professors. I think university professors are all very good, honest and sincere people. However, we have only a vague notion of what really goes on in a music classroom. It is the music teachers who are in the classroom day after day that really know how students learn music. As a casual visitor I cannot see learning occurring nor know how it takes place. The teachers in the music classrooms are the ones that must do the research on how students learn music. We must find ways to help them formulate good questions that can provide the foundation for research, we must give them skills and tools that will enable them to collect data about music learning, and we might be able to help them interpret the data they collect. Research on how students learn music is going to be critical to everything we do in the future. It is important that we recognize that the music classrooms are our research laboratories, and that music teachers in those classrooms are the only ones that can conduct the research we need to answer the vital question “How do students learn music?” We must find ways to give music teachers time and support necessary to do the kind of research than can only be done in their classroom laboratories.

The third question for future research returns me to the topic with which I began: “What Strategies can teachers use help students learn what they need to learn in music?” The strategies that I observed teachers using during my visits to music classes in Taiwan were very effecting. They got results. The students sang, played recorders, and read music notation very well. Therefore, one might ask “Why do we need more research on teaching strategies if the ones we have are working so well?” I certainly do not dispute the effectiveness of the teaching that I observed here in Taiwan. But I offer the opinion

that the strategies that music teachers both in Taiwan and the USA are currently using are based on two faulty assumptions. The first is that all students need to learn to be music performers. The second is that students learn in the same way that we as adults learn. I suspect that when we examine these assumptions, we will find that we need different teaching strategies to reach our goals, and that we will need classroom-based research to develop and validate those new teaching strategies. I continue to believe that teaching strategies are extremely important. They are what pre-service and in-service music teacher training is all about. Good teachers are constantly striving to refine and strengthen their teaching strategies and to find new and more effective ones. In a very real sense, that is research on teaching strategies. We need to be certain that the teachers engaged in that research have the support they need to do it effectively and systematically.

Closing Comments

1. Preparing this talk for this celebration of education in Taiwan has given me an excuse to relive the enjoyable and exciting visits I had in music classrooms throughout your country. I thank you for inviting me and welcoming me in those classrooms, and I thank you for this opportunity to re-visit them in preparing this presentation.
2. I want to be very clear in stating my opinion that the music teachers of Taiwan are highly effective in what they do. They are dedicated to children and passionate about music and they use teaching strategies that effectively bring children and music together in meaningful ways. I heard good music in the classrooms, I saw real learning taking place. I saw very effective teaching. You indeed have something to celebrate. Music education in Taiwan is very successful.
3. Teaching Strategies are extremely important. They are the “heart and soul” of the teaching process. Although I consider the teaching strategies I observed in Taiwan’s music classrooms to be highly effective, we cannot become complacent and assume that what we are doing now is the best we can do, nor that it will continue to serve us into the future. As teachers, we all need to constantly re-evaluate our teaching strategies to determine if there is a “better way” to do what we do.
4. We need to develop and give high priority to well supported programs of research. While I firmly believe developing new teaching strategies should be one of the goals of such research, I also believe that we must re-examine some of the foundations of our profession. We need to re-consider what students really need to learn about music. What do they need to know and be able to do to become musically engaged adults in our society? When we have some notions of what students need to learn, we need to carefully examine how students of various ages learn those things that they need to learn. Then, based on that new knowledge, it can begin to develop teaching strategies that will serve us into the future.

References

- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally, experiencing music, expressing culture*. New York: Oxford University Press.
- Gordon, E. (2003). *Learning sequences in music: Skill, content, and patterns: A music learning theory*. Chicago: GIA.
- Hinckley, J. M. & Shull, S. M. (1996). *Strategies for teaching middle-level general music*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Levitin, D. J. (2007). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. New York: Penguin Group.
- Nye, R. E. (1957). *Music in the elementary school: An activities approach to music methods and materials*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- MENC (1994). *The school music program: A new vision*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Rodriguez, C. X. (2003). *Bridging the gap: Popular music and music education*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Strickland, J. S. (2001). Music and the brain in childhood development. *Childhood Education*, 78, 100–103.
- Thornton, D. (2011). *Adult music engagement: Perspectives from three musically engaged cases*. (Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University 2011). *Dissertation Abstracts International*, 72(04), [UMI No. AAT3442897].
- Tiberius, R. G. (1989). *Small group teaching: A trouble-shooting guide*. Toronto: OISE Press.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., & Scribner, S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

內容大要

美國音樂教育學者 Thompson 博士描述他於 1995 至 2007 年間，五次訪問臺灣所觀察到音樂教師於教學中所運用的教學策略。將之區分為五類別，並逐一敘述：（一）應用於團體教學之教學策略；（二）教學上用於解釋與說明之教學策略；（三）認譜教學之教學策略；（四）培育音樂專業人才之教學策略；（五）以教學活動為導向之教學策略。雖然所觀察到的教學策略極為成功，可以肯定臺灣音樂教師的優秀表現，音樂教育也是非常成功。

當回顧臺灣百年音樂教育之時，須思考未來的百年可能不同於過去的百年。隨著時代的進步，需要思考未來的一百年，臺灣音樂教育需要努力的方向包括：（一）對一般人而言，什麼是可以幫助他們認識音樂的重要內容？教師應該教的內容為何？（二）教師應該瞭解兒童如何學習？兒童在音樂課需要學習的內容為何？（三）教師可以用什麼策略幫助學生學習音樂課的內容？

Thompson 強調探究與發展未來音樂教學策略之重要性；也建議音樂教育專業需要再次思考：學生音樂學習所需要也是重要的內容，以及不同年齡層之學生最有效地發展那些知識與技能之學習方式，這些都需視為繼續地探究教學策略的重要基礎。Thompson 建議音樂教育研究需與教學實踐現場中的音樂教師共同進行，透過他們實際的教學經驗，才能真正開發有效的教學策略，解決教學現場上的問題。

適切教學策略是成功音樂教學的重要關鍵，也是教學過程中的重心與靈魂。雖然所觀察的教學策略在臺灣的音樂教學中具有高度的效能，不能因此而感到自滿，需要假設目前所做的並非是所表現最佳，也不能認為將是繼續使用到未來的教學。教師需要持續地評價自我教學策略，以判定是否具有較優之方式，可以提升音樂教學品質。需要高度重視教學策略的研究，堅定相信開發新的教學策略則為音樂教育研究的重要目標之一。

再次檢測音樂教育專業上的基礎，我們需要再思考學生真正需要學習的內容，什麼內容可以幫助他們將來在社會上樂於參與音樂活動？當知道學生所需要學習的內容時，需要細心地檢測不同年齡層學生學習那些他們所需要學習的內容。基於這些新的知識，則可開始發展能應用於未來教學之教學策略。

臺灣的音樂教師所使用的教學策略是相當有效地可行。你們應該感到自豪，你們提供給臺灣的學生豐富的音樂學習經驗。但是世界是一直在改變，下一個一百年將不會像過去的一百年。在過去是有效的教學策略，在未來，可能不會也是有效。為確認臺灣的年輕人將會繼續瞭解音樂的價值與喜悅，什麼是必須做到的？為確認音樂能夠貢獻於社會、國家的文化，以及個體的成長與發展，什麼是必須完成的？哪些重要的事情，將繼續在臺灣的下一個一百年？假使我們要有效地幫助學生學習，十年、四十年、一百年或是到未來，我們現在必須進行研究，來提升我們所要提供給學生的學習經驗。

在參訪學校中，我觀察到音樂教師使用的那些教學策略是非常有效。學生歌唱、演奏直笛、以及讀譜的表現都非常好。我當然不辯駁我所觀察到教學的效能，但是我提出一些看法，在臺灣與美國兩地的音樂教師，近期所使用的教學策略是基於兩個不完善的假設。第一個是所有學生是因為需要學習音樂而成為音樂的表演者。第二是學生用相同於我們成人所學習的方式來學習音樂。當檢測這些假設，將會發現我們需要運用不同的教學策略來達到我們的目標，我們也需要以班級為本的研究，來開發與有效地檢測那些新的教學策略。我相信教學策略是非常的重要。優質教師是不斷要努力來淬鍊與強化他們的教學策略，並且來

尋找一些新與更加有效的教學策略。

教學策略是教學過程中的「心與靈魂」。雖然在臺灣，我所觀察到的音樂教師的教學策略是高度的有效，但是不能因此感到自滿，而要假設：那些所正在使用的教學策略，不是自己能力內的最佳表現。而那些所正在使用的教學策略，也不能持續有助於未來教學。教師需要不斷地評鑑自己的教學策略，以提升教學效能。

音樂教師需要開發新的教學策略，並且再次檢測音樂教育專業的基礎。需要再次思考一些關於音樂教育的問題，什麼是學生真正地需要學習？什麼是學生需要知道與能夠做，將來才會成為在社會中參與音樂的人士？當獲得一些什麼是學生需要學習的想法時，需要仔細地檢測不同年齡的學生如何學習那些他們所需要學習的事情。然後，基於那些的新知識，就可以開始開發未來能有助於教學的教學策略。

Music

Strategies for Successful Music Teaching:
An American Perspective on Music Teaching in Taiwan

音樂教育領域

戰後臺灣學校音樂教育的發展：以音樂課程標準的變革為中心

Development of the School Music Program in Taiwan after World War II: Revisions of National Music Curriculum Standards

賴美鈴

國立臺灣師範大學音樂學系教授

摘要

本文旨在探討戰後臺灣學校音樂教育的發展，以中小學音樂課程標準／綱要的變革為中心。課程標準／綱要在我國的教育體制中具有規範課程發展和引導教材內容設計的功能，因此本文針對各時期的中小學音樂課程分別從三個面向探討：(1) 教育政策對課程標準／綱要的變革有何影響？(2) 音樂課程標準／綱要的主要架構和內容為何？(3) 學校如何落實音樂課程標準／綱要？研究範圍是戰後臺灣教育的發展，考量戰前臺灣被日本統治，中華民國政府的教育政策在戰後對臺灣才有實質的影響，因此戰前的學校音樂課程以日治初等教育(1895-1945)之回顧為主，同時追溯至國民政府在南京頒布的課程標準(1927-1949)，以勾勒出臺灣學校音樂課程發展的全貌。國民政府遷臺後，積極進行教育改革，使臺灣教育得以蓬勃發展，音樂教育也有獨特的發展和豐碩的成果。在建國百年之際，回顧及檢視臺灣學校音樂課程的發展，並提出音樂教育改革的建議，作為學校音樂課程修訂的參考。

Abstract

This paper reports on the development of the music curriculum at the primary and secondary school levels in Taiwan after World War II, according to revisions of the national curriculum standards since 1945. National curriculum standards authorize the school curriculum and course contents, and have been revised and updated periodically. Taiwanese were first educated under the Japanese colonial education plan and then the education system switched to a Chinese system after World War II. This discussion of the music curriculum focuses on the development and reform of education after World War II. It contains a brief introduction of music education during the Japanese rule (1895-1945) and the national curriculum standards established by the Chinese Central Government in Nanjing (1927-1949) to provide a complete history of school music education in Taiwan. Specific research questions were: How did the educational policies influence the reform of curriculum standards? What was the content of the music curriculum? How were the music curriculum standards implemented in schools? The development and reform of music education in Taiwan actually started after the Chinese Central Government moved in 1949, and since then the school music program has changed and grown rapidly. This report provides insights into the development of music education in Taiwan during this very special time of the centennial anniversary of the Republic of China. Recommendations are also made for further development of music curriculum.

壹、引言

音樂教育正式成為臺灣學校課程的一環已有百餘年的歷史。在這期間臺灣接受不同政權的統治，因而產生截然不同的教育政策與制度，學校音樂課程之發展也不相同。本文收錄於《臺灣百年來藝術教育發展》，旨在回顧中華民國百年的藝術教育發展，做為未來藝術教育政策的參考，本案之進行適逢中華民國建國百年，意義深遠。筆者選擇從中小學音樂課程標準的演變，討論臺灣音樂教育的發展，因為課程標準在臺灣的教育體制中具有規範課程發展和導引教材內容設計的作用，且因應國家政策、社會變遷和時代需求，適時加以修訂，因此從歷年音樂課程標準的修訂可瞭解臺灣學校音樂課程的發展脈絡。我國中小學的課程標準由教育部頒布，內容含課程目標、授課時數、教材大綱、實施辦法、成績評量等，自 2000 年頒布的九年一貫課程，教材大綱以能力指標取代，課程內容具有很大的彈性，自此以「課程綱要」取代「課程標準」，本文討論的文件既有「課程標準」時期，也有「課程綱要」時期，所以呈現時，採用課程標準 / 綱要。

國民政府遷臺前，臺灣是接受日本殖民地教育，中華民國政府的法令在戰後對臺灣教育才有實質的影響，因此本文首先簡要敘述日治初等教育之唱歌教育的內容，讓讀者瞭解戰前臺灣殖民地的音樂教育。其次追溯國民政府在南京頒布的課程標準，因為戰後臺灣首次採用的課程標準就是國民政府在南京時期頒布的。筆者將國民政府遷臺後中小學音樂課程的變革劃分為：戰後教育重整時期（1945~1967）、實施九年國教時期（1968~1986）、解嚴後教育鬆綁時期（1987~1999）、新世紀教育革新時期（2000 迄今）等四個階段，以說明學校音樂教育的發展。

本文旨在探討戰後臺灣學校音樂教育的發展，以中小學音樂課程標準 / 綱要的變革為中心。筆者依（1）教育政策對課程標準 / 綱要的變革的影響；（2）音樂課程標準 / 綱要的主要架構和內容；（3）學校如何落實音樂課程標準 / 綱要等三個面向討論各時期之音樂課程發展。

戰後臺灣的音樂教育以 1945 年中華民國接收臺灣為起點，期間國家所頒布的中學（高中、初中 / 國中）課程標準和小學課程標準為分析及討論的主要文件，至於日治時期的公學校教育令和國民政府在南京的課程標準則不在本研究的範圍。但是基於課程的發展具有延續性、系統性，筆者乃簡要說明日治時期的唱歌教育和國民政府在南京的音樂教育兩部分。臺灣人接受日本教育和中華民國政府在南京頒布課程標準的時間重疊，礙於本研究的範圍和篇幅，國民政府在南京時期（1927-1949）本文僅敘述 1948 年修訂頒布之課程標準，因為該次之修訂內容成為戰後臺灣中小學校第一套課程標準。1948 年之前的三次修訂時間，僅列在各階段音樂課程標準修訂一覽表中，不納入本研究的範圍。

研究方法以文獻分析為主，分析的文件包括歷年教育部頒布的課程標準 / 綱要，音樂教科書及相關專書和論文，並輔以個人參與之課程修訂經歷和完成的相關研究報告。本研究分析的官方文件主要取自國家教育研究院教科書圖書館之文本及數位文庫，國民政府在大陸頒布的音樂課程標準主要參考吳履平主編的《20 世紀中國中小學課程標準·教學大綱彙編：音樂·美術·勞技卷》。筆者首先蒐集資料，進行文獻閱讀和整理，將戰後各時期修訂之課程標準 / 綱要依教育政策的演變分成四個時期：戰後教育重整時期、實施九年國教時期、解嚴後教育鬆綁時期、新世紀教育革新時期。並將課程標準 / 綱要依法令名稱、頒布時間、課程名稱、授課時數、教材類別和備註等六欄製作圖表。各時期音樂課程的變遷分別從教育政策、音樂課程的架構和內容、學校落實音樂課程的情況三個面向討論。期盼梳理戰後臺灣學校音樂課

程的脈絡，有助於瞭解臺灣音樂教育的發展。

貳、日治時期的唱歌教育

日本統治的五十年間（1895~1945），開啟了近代臺灣西式教育制度。日本殖民地教育的構想源自臺灣總督府第一任學務部長伊澤修二。伊澤認為教化新領土最急迫的工作是講求語言的溝通，因而建立日語學習的管道，讓臺灣人和日本人互相學習彼此的語言。為了同化臺灣人，也需考慮長遠的教育事業（許佩賢，2005）。不過，日治初期的教育政策並不明確，只是採取隨機應變的漸進主義原則與方法，法令修訂十分頻繁。初等教育分成小學校、公學校、蕃人公學校三個等級的差別教育，其中小學校是為在臺灣的日籍子弟所設，制度及授課內容與日本內地小學校相同；公學校是臺灣人子弟就讀的學校，師資、教科書和設備都異於小學校。臺灣總督府於1941年修正《臺灣教育令》，實施日台共學，將小學校和公學校改為國民學校，不過仍然將學校分成課程第一、二、三號表國民學校，實際上課表內容並不相同。日治時期的教育以初等教育為範圍，殖民地教育政策以同化主義為原則，以普及日語及涵養日本國民性格為目的（賴美鈴，2002；徐麗紗，2008）。

總督府於1898年7月公佈《臺灣公學校令》，以地方經費設置六年制的公學校取代國語傳習所，而「唱歌」就是公學校課程表（表1）的必修科。1904年公學校規則修正，將「唱歌」從必修科改為選修科，直到1921年的法令才恢復必修科。日治時期的唱歌教育目的「以能夠培養美感、涵養德行為首要」（公學校規則第三十一條），而《公學校各科教授法》一書強調「唱歌科和國語科相互配合之下的教育成果，具有重大的意義」，都直接影響日治時期唱歌教科書之內容（賴美鈴，2002）。「唱歌」在歷次修訂的公學校課程表中，有時單獨設科，有時「唱歌」和「體操」合科，甚至有「唱歌」、「體操」、「圖畫」合科的時期，不過「唱歌」科的平均上課時數都能維持每週1-2小時。1941年改制國民學校，課程分成五類科目：國民科、實業科、理數科、體鍊科和藝能科，「唱歌」科改稱「音樂」科。雖然「音樂」科屬藝能科，「體操」科屬體鍊科，但是在國民學校第一、二學年，「體操」和「音樂」兩科仍然是合科，每週授課4小時，自第三學年才改為音樂每週兩小時（李園會，1981）。

唱歌科的教學內容是名符其實的唱歌，以單音唱歌為主要內容（表1），使用單旋律的歌曲。直到1922年公布的唱歌課程表中，第五、六學年的教學內容才包括簡單的複音唱歌。至於唱歌課程包含唱歌以外的教材，則是到國民學校時期的課程表（表2）才出現，此時科目名稱改為音樂，內容不僅是唱歌，也首次包含欣賞和基本練習，顯示音樂課程的內容漸趨完整（賴美鈴，2002）。

日治初期唱歌科沒有統一的唱歌教科書，教材十分缺乏。不過，公學校成立初期，教師以日人居多，這些教師都是在日本內地完成師範教育。因此，來臺任教的日籍教師，很自然地使用日本的唱歌教材教授學生，所以唱歌科盛行採用日本的唱歌教材。臺灣總督府在1915年才版第一套唱歌教科書《公學校唱歌集》，二十年後出版第二套《公學校唱歌》（1935年、1936年），這兩套教科書在公學校的使用率不可考。但是就教科書內容的編輯而言，兩套教科書已經注意到教材的難度和份量應隨學童年齡和能力增加、以五線譜記譜、加註表情記號和呼吸記號、標示拍節機的速度等，因此就教材的水準而言，兩套教科書已具有相當好的品質（賴美鈴，2002）。值得一提的是，臺灣在1943年開始實施義務教育（同年就學率已達71.3%）（徐南號，1999），奠定臺灣義務教育的基礎，不過「皇民化」政治策略卻深深影響音樂教育。

參、國民政府在南京的音樂教育

中華民國建國後，以模仿日本的學制為主，1912年首先頒布新學制，稱「壬子學制」，即4-4-4制。1913年頒布各種學校規程與課程標準，以補充並修訂新學制。1927年4月南京國民政府成立後，曾設置「中華民國大學院」，但是隔年（1928年）隨即取消大學院，重新恢復教育部。教育部在學制上持續實施「壬戌學制」（1922年），即6-3-3制，並陸續修訂各項教育法規，包括各級學校的課程標準。國民政府成立後，即處於內憂外患，自1925年起，接連面對軍閥、共產黨及日本等三大勢力，耗費不少國家資源，但是政府並沒有放棄建設現代化中國的目標，其中教育就是國家建設的基本（吳家瑩，1990）。南京政府於1929年首次公告中小學暫行課程標準，雖然因918事變而擱置，並沒有因此中斷課程標準的修訂工作。中、小學課程標準分別於1932年、1936年、1940年（中學）、1942年（小學）和1948年進行四次修訂（見表3、表4、表5），可知中學課程標準和小學課程標準大都同步修訂。1948年修訂的課程綱要也因中央政府撤退而無法在大陸實施，最後在臺灣全面落實，成為臺灣中小學校第一套課程標準。

初期的小學音樂課程內容就是唱歌，後來增加了樂理，教學方法也在中高年級強調視唱法（吳履平主編，1999）。1948年公布的《小學音樂課程標準》中，教材綱要類別包含欣賞（演奏、故事）、基本練習（聽音和發音、指揮法）和演習（樂理、歌曲表演和歌劇）。中學課程分初中和高中兩部份，初期音樂課程也以唱歌為主，後來增加樂理和樂器，其中樂器是課外選修項目。至1948年初中和高中音樂課程都包含樂理（讀譜、音樂常識）、唱歌（基本練習、歌曲）和欣賞三項類別。

南京時期國民政府訂頒的音樂課程標準受到戰爭影響，無法全面實施。不過音樂在激勵民心發揮很大的作用，使音樂教育在抗戰時期格外受重視。教育部為了發揮樂教的功能，曾頒布一系列利用音樂戲劇進行抗戰宣傳的法規文件，如：在《改進中小學音樂科事項》的文件（1940年）中指定增列音樂經費，並規定各級學校提倡課外音樂活動，促使抗戰期間歌詠團和戲劇隊蓬勃發展（伍雍誼，2002）。抗戰時期的音樂活動，成為許多大陸來臺的音樂老師之寶貴經驗，抗戰歌曲也被納入戰後臺灣的音樂課本。

音樂課使用的教材，雖然參照部頒的課程標準，但是內容與標準大多不一致，適用的教科書不多。教育部因而於1933年成立「中、小學音樂教材編訂委員會」，次年又成立「音樂教育委員會」，共同編訂統一的教材。於1936年出版了《中學音樂教材初級》一冊及《小學音樂教材初級》高、中、低各一冊。教材出版後，因為抗戰的影響而中斷（趙廣暉，1986）。抗戰勝利後，由當時上海「音樂教育協進會」的錢仁康等完成增訂實驗《中學音樂教材》三冊和《小學音樂教材》十冊，內容均包含「樂理」、「唱歌」、「欣賞」。教育部於1936年10月通令全國各學校採用由上海「音樂教育協進會」編訂的音樂教科書（趙廣暉，1986），當屬首次公告音樂教材統一版本。這些教科書雖然沒有在臺灣使用，但是成為早期大陸來臺的音樂教師編輯教材的主要參考內容。

肆、戰後教育重整時期（1945～1967）

1945年8月15日，日本無條件投降，並於10月25日在臺北公會堂舉行受降典禮，由國民政府接收臺灣，臺灣復歸中華民國。接收前，臺灣省行政長官公署已在四川成立，積極從事臺灣之軍事、政治、經濟、教育、文化風俗等研究，並擬定接管計畫。國民政府派陳儀為臺灣省行政長官，接收臺灣後，即正式展開工作。

一、教育政策

戰後初期，臺灣教育制度需要重整以奠定的基礎。行政長官公署秉持著「行政不中斷、工廠不停工、學校不停課」三個原則，一面進行接收，一面繼續工作。當時的施政方針是要建設三民主義的新臺灣，因此在教育方面，必須先清除日本皇民化的教育內容，實施三民主義的教育，以達成任務。行政長官公署教育處公佈的五大教育方針是：(1) 闡揚三民主義；(2) 培養民族文化；(3) 適合國家與本省需要；(4) 獎勵學術研究；(5) 實施教育機會均等。首先取消日治時期國民學校原有的第一、二、三號課表的區別，更改成為相同的課程，以達到教育機會均等的目的。1946年首先參照南京頒布的《小學課程標準》（1942年）訂頒「臺灣省國民學校暫行教學科目及教學時間表」，將課程適度的改革。同年6月本省第一次教育行政會議時，決議採用國民政府在南京頒布的課程標準，可以加速台省與大陸程度趨於一致（引自徐南號，1999），因而廢除暫行科目表，採用1942年教育部頒布之課程標準。後來為適應抗戰勝利及行憲的需要，1948年在南京再度修訂課程標準，臺灣同時採用。1949年大陸淪陷，中央政府遷臺，1948年新修訂課程標準最後在臺灣全面落實，成為臺灣中小學校第一套課程標準。有鑑於大陸失敗的原因在教育，而教育失敗的原因就是未能實現三民主義的教育政策，因此教育政策以「反共抗俄」為最高國策，以「復國建國」為中心任務，教育部於1950年6月頒訂「戡亂建國教育實施綱要」以促進教育之功能（賴美鈴，1997，1998）。戰後教育重整時期結束前，臺灣的教育在質和量，都有顯著改善，主要歸功於政府的努力、社會人士的支持，加上外援的配合。其中國民教育的目標，是希望達到全部學齡兒童都能就學，提高師資素質，改善多部制上課的情況；至於初級中學則是希望逐漸普及以做為九年國教的準備。1962年修訂《中學課程標準》時具體規定初中和高中的教育目標，做為實施九年國教的準備。

二、音樂課程標準的內容

音樂課程標準的修訂在此時期只有兩次，其中1952年是國民政府在臺灣首次修訂頒布的課程標準，主要是加強有關「反共抗俄」的教材，以配合國策，並未更改音樂課程內容。此階段的小學課程低年級為唱遊，中高年級為音樂，上課時數未調整。教材綱要類別也未調整，維持欣賞、基本練習、演習三類。《中學課程標準》包含初中和高中兩階段，1955年配合「減輕中小學學生課業負擔實施方案」的課程標準修訂，只有初中音樂受影響，將初二和初三的授課時數刪減為每週一小時以配合方案，其他內容未動（見表4）。1962年的課程標準才針對課程內容進行修訂，也可說首次由臺灣的專家學者修訂完成的。此次修訂對於課程目標的敘述較為清晰、初中音樂教材綱要類別從樂理、唱歌、欣賞三類修訂為樂理、歌曲、基本練習和欣賞四類，強化音樂基礎訓練。值得一提的器樂教學首次納入教材綱要，雖然僅限於「在鍵盤樂器上（或其他旋律樂器上）彈出曲調來」（教育部中等教育司，1962）。高中的教材綱要類別為音樂知識、歌曲、基本練習和欣賞，有簡化音樂理論的傾向。

三、音樂課程的實施情況

戰後的臺灣，各級學校的課程都安排音樂課，可說十分幸運，不過音樂師資短缺的問題，始終存在。日治時期以推動初等教育為主，雖有師範學校培育小學教師，但是臺籍學生數量有限，加上沒有設置音樂專門學校，有志從事音樂專業的臺灣人必須赴日本內地學習，因而臺籍音樂教師儲備極為有限。國民政府來臺初期，所需的師資數量很多，且初期大陸的教育人士來臺也不多，因而造成嚴重的教師荒。筆者的調查顯示學校音樂課程雖有教育部的規定，但是各校能否依課程標準排課或上課，則因教師和學校有所不同，這種現象一直存在，直到後來教育環境逐漸好轉，音樂課程教學的情況也逐漸改善（賴美鈴，1997，1998）。

戰後初期的音樂課沒有正式的教科書可用，大部分是由教師自編，甚至自己譜曲。1949年中央政府遷臺後，大陸來臺的音樂教師引進大陸的音樂課本，開始依大陸課本的模式編纂音樂課本，課本的內容大都採用大陸民歌再加上一些臺灣本地的民謠。1952年由臺灣省教育會發行的「新選歌謠」共九十九期，是臺灣第一本創作歌謠集，也是當時音樂教師的作品發表園地，「新選歌謠」成為當時極受歡迎的音樂教材。被刊登在「新選歌謠」的歌曲，有多數後來被編選於第一套統編本音樂教科書（賴美鈴，1997，1998）。1960年之後，音樂教科書的出版社猶如雨後春筍一般的成立，這些課本必須送教育部審定後才能發行，送審的書局非常踴躍。以國小音樂課本為例，國立編譯館有案可查者計22家（張統星，1987）。音樂課本版本雖多，但使用情況卻一直不可考，品質也是良莠不齊。此時期的音樂課本內容已脫離歌曲集的模式，雖然仍以歌曲為中心，但是每一單元都會附加一兩項基本練習和樂理，份量不多，樂器的教學仍未涉及，但已包含欣賞教材。歌曲內容常出現教科書主編個人的創作歌曲，愛國歌曲是此時期的課本不可缺少的曲目，歌詞中常出現反共、殺敵，效忠領袖，愛我中華，我們都是中國人，復興祖國，建設新中國等，以配合此階段的國家教育政策（賴美鈴，1997，1998）。

伍、實施九年國教時期（1968～1986）

一、教育政策

1967年先總統蔣公指示我國義務教育應由六年延長為九年，自此我國國民教育進入新的里程碑。1968年1月公告《九年國民教育實施條例》，將「國民學校」改為「國民小學」、「初級中學」改為「國民中學」。國民教育之課程採九年一貫制，應以民族精神教育及生活教育為中心。國民中學繼續國民小學之基礎，兼顧就業及升學之需要，除文化陶冶之基本科目之外，並加強職業科目及技藝訓練（教育部中等教育司，1972）。不過《九年國民教育實施條例》屬臨時性質，至1979年公布《國民教育法》使國民教育法令趨於完整。其中第一條揭示國民教育的宗旨除了德、智、體、群四育之外，增加「美育」，使我國的國民教育宗旨涵蓋德、智、體、群、美五育，藝能科目的學習目標得以強調藝術目標，如1983年《國中課程標準》首見美育一項於教育目標中，音樂課程目標五「涵養審美能力，陶冶生活情趣」，美育的目標清楚呈現（賴宜玟，2007）。

二、音樂課程標準的內容

為使中小學課程的施行更趨於統一，1968年首先頒布《國民中學暫行課程標準》和《國民小學暫行課程標準》，這兩套暫行課程標準的修訂期大約四個月，是歷年課程標準修訂最倉促的一次。暫行課程標準頒布後，隨即著手編輯教科書，並指定國中72所、國小96所進行實驗研究，實驗報告做為修訂1972年《國民中學課程標準》和1975年《國民小學課程標準》之參考。正式課程綱要頒布後，國小音樂授課時數維持不變，國中音樂授課時數則修改為國一至國三每週一小時，暫行課程標準原定國一音樂每週2小時。不過，正式課程綱要增列音樂選修課程綱要。國中和高中音樂課程於1983年修訂時，將教材綱要類別從四項擴充為六項，增加樂器和創作項目，以達成音樂課程目標中「培養學生演奏樂器之技能，及創作音樂之興趣」（教育部，1983）。樂器和創作的教學內容先出現於1971年《高中音樂課程標準》和1972年《國中音樂課程標準》，教材綱要的樂器和創作項目則是1983年修訂時才增列，使音樂的「表現」學習更趨完善。

此階段修訂的音樂課程標準均配合國家教育政策，加強民族音樂的學習（如：國中增加南胡習奏），演唱教材並規定加編共同歌曲若干首，由國立編譯館編選。編選的歌曲具有政治意識，每冊課本大約五至六首愛國歌曲，如：第一套國中和國小的音樂教科書採用六首相同的共同歌曲，含〈國歌〉、〈國旗歌〉、〈國慶歌〉、〈國父紀念歌〉、〈領袖歌〉和〈反共復國歌〉，這六首歌曲置於每冊教科書的最前面幾頁，後來陸續出版的第二、第三套音樂教科書之共同歌曲雖有變動，但是調整極微。筆者沒有找到共同歌曲編選的相關文獻，曾經訪問音樂教科書編審委員，也未獲得答案，只知教育部的規定。此階段的教材綱要中，「演唱」（或「歌曲」）項目包含共同歌曲和一般歌曲；共同歌曲的習唱也能配合課程目標所示：注重民族文化，培養忠勇愛國之情操（賴美鈴，2004），顯示共同歌曲等同愛國歌曲的學習。

三、音樂課程的實施情況

教科書制度依據先總統 蔣公「革新教育注意事項」的訓詞：「今日我國各級學校，不論小學、初中、高中之課程教材與教法，希根據倫理、民主、科學之精神，重新整理，統一編印」（引自張統星，1987）。教育部決定將國民中小學教科書一律交由國立編譯館主編，實施精編精印。於是音樂教科書制度從「審定制」走入長達二十年的「統編制」。音樂教科書的編撰依據「國立編譯館中小學各科教科用書編審委員會設置要點」成立編審委員會，負責研究、編輯及審查音樂教科用書。編審委員會的成員以師範院校的教授為主，中小學音樂教科用書之編審委員常身兼兩階段之委員，無論是師範院校的教授或是中小學之現職音樂教師，都是音樂教育界一時之選。高中音樂教科書保留審定本，中小學藝能科的教科書至 1989 年才逐步開放，此階段國立編譯館完成三套國小音樂教科書。

第一套音樂教科書是依照 1968 年公布的《國民小學中高年級音樂暫行課程標準》編輯，包含課本八冊，每學期一冊，另編教學指引八冊供教師使用。第二套音樂教科書是依據 1975 年公布的《國民小學中高年級音樂課程標準》編輯而成，第二套教科書於 1977 年 9 月全面試用一年後，經修訂，於 1978 年起供應各校使用。第三套音樂教科書於 1985 年自第一冊課本開始修訂，由於國小課程標準沒有重新修訂，因此第三套教科書所依據的課程標準和第二套一樣，課本的內容和份量大致與第二套相近，僅將補充歌曲增至十二首。國立編譯館也完成三套國中音樂教科書，第一套音樂教科書是依據民國 1968 年公布的《國民中學暫行課程標準》編輯，全套包含六冊，每學期一冊，每冊含八課。第二套教科書是依據 1972 年公布的《國民中學音樂課程標準》編輯，全套共三冊，每學年一冊，每冊含十四課。第三套教科書是根據 1983 年公布的《國民中學音樂課程標準》編輯，全套共三冊，每學年一冊，此套國中音樂教科書並首次提供教學指引，供教師參考。此時的國中音樂課程標準已包含音樂選修教材大綱，國立編譯館也曾組編審委員會編輯選修音樂教科書，可惜選修在各校無法落實。統編本音樂教科書的內容完整，選材嚴謹，為音樂教科書提供了完整的音樂課本模式，對於提升臺灣音樂教科書的品質功不可沒（賴美鈴，2004）。

陸、解嚴後教育鬆綁時期（1987～1999）

一、教育政策

1987 年 7 月解除戒嚴後，社會變遷十分迅速，一連串的政治改革，使得社會更開放，文化更多元化，思想也更自由，其中教育改革的聲浪，尤其殷切。因為解嚴之前的教育狀況，舉凡經費編列、入學方式、學校體制、課程規劃、教科書編輯等事項，都由中央政府統籌管理，地方一體施行，少有彈性。解嚴之

後，體制外的團體對於教育的政策法令、學校的行政運作、課程中的意識型態，以及國定教科書制度等，大肆抨擊，要求改革。此階段對中小學教育影響最大的當屬 1994 年的「四一〇教改大遊行」，學者結合民間關心教育的大眾，在聲明書提出「落實小班小校」、「廣設高中大學」、「推動教育現代化」及「制定教育基本法」等四大訴求，帶給政府必須推動教育改革的強大壓力（國立臺灣師範大學，2003）。在進行大規模的教改之前，教育部因應解嚴，於 1988 年開始進行各級學校的課程修訂工作。修訂的過程十分嚴謹，分為總綱草擬及各學科課程標準起草兩個程序，以「培養二十一世紀的健全國民」為目標，兼顧未來化、國際化、統整化、生活化、人性化、彈性的理念，自此我國的教育進入了改革時期，雖然第三階段各級學校的課程標準僅修訂一次，但是變動和影響很大。此次課程標準修訂的特色含加強生活教育與品德教育、重視民主法治教育與公民教育、落實鄉土教育之實施、充實藝術教育之內涵等（吳清基、林淑貞，1995）。

二、音樂課程標準的內容

新課程自 1993 年起，逐年公佈國小、國中和高中的課程標準。此套新課程修訂的幅度是歷年來最大的，音樂課程目標首次出現「從直觀的美感經驗」（國中音樂課程目標五）（教育部，1994）、「啟發兒童智慧、涵養審美能力」（國小音樂課程總目標三）（教育部，1993），顯示透過音樂課程，可以達到美育的目標。朱容德（1998）認為本次國小音樂課程標的特色包括：一至六年級的課程一貫與完整；音樂教學法理念的融入；注重民族及本土化教材，改善教材偏重西洋音樂的現象；欣賞教學以樂曲為主，捨棄音樂史料的故事等。國中音樂課程增加了簡譜教學，樂器教學的部份以中音直笛取代了吉他和南胡。授課時數變動也值得一提，如：國小音樂自一年級起採分科教學是自 1948 年來首次調整；國一恢復每週授課 2 小時是自 1972 年來首次調整；高二的音樂改為選修，也是前所未有的。相較下，教材綱要類別的變動較少，只有國小音樂從原來的三大類別「基本練習」、「表現」、「欣賞」調整為和國中、高中連貫的六項類別。此外音樂學習的內容也出現在新增設的課程，如：國一的「鄉土藝術活動」、國小三年級至六年級的「鄉土教學活動」，高二的「藝術生活」，這些新課程的教材主要提供學生學習方言、認識鄉土文化及藝術。雖然課程實施時，教師的安排和教學內容各校作法不一，不過整體而言，藝術科目在國小和國中階段授課時數和內容大幅增加（朱容德，1998；賴宜玟，2007），新設的鄉土藝術課程和高中藝術生活，都包含音樂的內容，使得音樂師資的需求增加，堪稱戰後臺灣學校音樂課程最大的變動。

三、音樂課程的實施情況

新課程尚未修訂前，國小和國中的音樂教科書已逐步開放。有一段時期是統編本與審定本並行使用，隨著新課程的公布，音樂教科書全面開放民間編輯。教科書市場競爭激烈，不僅講求包裝，資本雄厚的出版社，不但提供豐富的教學媒體，甚至自辦教師研習活動，作為行銷策略。在新課程和審定本制度的影響下，教科書的教材編選、教學理念和策略都能展現新風貌。歌曲最大的改變當屬共同歌曲，不再編選政治意識的歌曲，而是以國人創作曲和鄉土歌謠取代，各學年編選不同的共同歌曲。選材漸趨生活化，樂器教材的加入，及教材份量逐漸加重是明顯的改變，也能反映社會的變遷及時代的需求（賴美鈴，2001）。1993 年剛開始公布各級學校新課程時，四一〇教改聲浪就迎面撲來，當時中小學新編教科書的工作尚未完成，而九年一貫課程的實驗卻已經啟動，使得這套經過嚴謹修訂過程的課程標準很快地被淘汰。特殊的現象是實施藝術與人文課程時，1993 年《國小音樂課程標準》和 1994 年《國中音樂課程標準》反而成為音樂教師和教科書編輯的重要參考。

柒、新世紀教育革新時期（2000 迄今）

一、教育政策

為迎接二十一世紀的來臨與世界各國之教改脈動，教育部在前一階段，解嚴後教育鬆綁期，即開始進行大規模的教育改革，國民中小學九年一貫課程即是具體呈現的教改成果之一。《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》將原有的國小課程 11 科和國中課程 23 科整合成七大學習領域，並於各領域融入性別、環境、資訊、家政、人權和生涯發展等議題。新課程以課程綱要取代課程標準，強調統整課程、協同教學、學校本位課程，讓學校有發展課程的自主權。於 2001 年 9 月自國小一年級、四年級開始實施，經過四年全面取代舊課程。2003 年元月公布正式《國民中小學九年一貫課程綱要》，2008 年再進行課程綱要的微調，今年 9 月（100 學年度）將全面實施。高中課程綱要的修訂，除因銜接九年一貫課程的畢業生之外，根據 1999 年修訂公布的《高級中學法》，高中類型可分為普通高中、綜合高中、單類科高中和實驗高中等四類，比傳統更為多樣化。此階段的高中教育從菁英教育走向大眾教育，不再侷限於傳統大學的準備教育，而以延續普通教育及培養健全國民為目標，因而修訂高中課程的目標和內容，於 2004 年公布《普通高級中學課程暫行綱要》（賴美鈴，2006），2007 年經過修訂公告正式綱要。現階段的藝術與人文學習領域和高中音樂課程的目標已經不再以配合國家教育政策為限，同時從藝術本質出發，配合各階段的教育目標，培養學生的基本能力。

二、藝術領域的內容

九年一貫課程實施之後，音樂不再單獨設科，與視覺藝術和表演藝術統整為藝術與人文學習領域，嚴格說來，依據現行課程綱要，筆者無法繼續討論中小學音樂課程的發展，因為在藝術與人文學習領域中，沒有明確指出音樂學習的目標和內容，而是以能力指標敘寫各階段應達成的藝術能力，高中音樂課程仍然維持，不過在藝術領域中音樂的基本學分數也已減少。藝術與人文的課程目標含探索與表現、審美與理解、實踐與應用，配合能力指標，成為課程綱要的內容，音樂教師必須要把能力指標轉換成音樂教學內容，才能編寫教案和設計評量，對教師而言是新挑戰。高中的藝術領域共計十學分，包括音樂、美術和藝術生活三科，每一科目至少修習二學分，藝術領域是屬學校自主課程之一，三科的組合有多種可能性，自此，藝術生活成為必修科目，雖然課程內容與師資仍然是爭議的問題。

新世紀的課程修訂腳步也比以往快速，從國中課程標準修訂一覽表（表 4）可知九年一貫課程已經修訂三次，各學習領域修訂的幅度不一。高中課程綱要則有兩次修訂（表 5），這是高中課程修訂時間相隔最短的一次。藝術與人文課程綱要 2008 年修訂版增列的教材內容，有助於音樂教學和教材的選擇；微調後的課程綱要，強調音樂、視覺藝術、表演藝術的個別特質，主張藝術學習的重點是建立學生的基本能力，並重視學習評量，以符合時代的潮流。對於現職教師而言，實施九年一貫課程最大的挑戰，莫過於統整課程和合科教學，過去十年來，經教育主管當局不斷地宣導與輔導，從認識、理解、到設計統整課程，讓教師具備統整能力。高中雖然是分科教學，但是統整課程的設計也落實在藝術領域課程中。

三、藝術課程的實施情況

藝術與人文教科書依據課程綱要的教材編選提示，「秉持課程統整之精神，以主題整合教材」（教育部，2000）。因此藝術與人文教科書通常以三至五個主題統整音樂、視覺藝術與表演藝術三類藝術教

材，主題的選擇和教材內容非以藝術要素或藝術概念為考量，捨棄藝術學習的順序性、連貫性等原則，因而不易達到藝術學習目標。現今的藝術與人文仍以分科教學為主，筆者分析國中教科書選曲，發現傳統歌謠減少了，經典作品少見了，反之流行音樂在音樂教材佔有相當份量。流行音樂是一種大眾文化，加上商業化的運作，受到學生的喜好。不過教科書選用的流行音樂和國中生所熟悉的音樂有落差！現行教科書選用三〇～四〇年代閩南語流行歌曲（如：望春風、雨夜花）或是七〇年代的校園民歌，甚至大部分的音樂劇或抒情流行歌曲都不是學生熟悉的流行音樂，而是編輯（含現職教師）所認定的流行音樂！教科書評鑑結果對於各版教科書之統整設計的理念，能力指標的配合，以及教材的生活化大都予以肯定，但也發現音樂、視覺藝術與表演藝術三方面內容無法平衡，教材內容有普遍淺化的現象；同時發現音樂教材內容較偏重欣賞教學，無法兼顧各類音樂學習項目（呂燕卿等，2007）。藝術與人文教科書包含三類藝術教材，因此份量很多；教材無法兼顧藝術學習的順序性、連貫性等原則，促使教師自編或重整教材，學校也可選擇教師自編教材，捨棄審定本教科書，也有學校實施藝術與人文課本共用制，不要求學生購買教科書，這些都是教育革新的一些現象。高中音樂課本也因新課程的學分規定，份量增加很多；一冊教科書可能使用一學期（二學分）或一學年（上下學期各一學分）。整體而言，第四階段修訂的課程綱要，所規定的授課時數和教材內容，已具有有彈性，並非一致，賦予學校和教師更多的自主空間，這些變革充分反映於藝術課程的教學和教科書。

捌、結論與建議

綜觀百年來臺灣的教育，經歷不同的政權統治及政黨輪替，每一階段的學校教育在質與量都有長足進步，雖然音樂課程的變革不是學校教育的重大事件，但是對臺灣音樂教育有相當的影響。筆者從三個面向討論臺灣音樂教育的發展，整理戰後臺灣學校音樂課程的結論分述如后。

一、教育政策對課程標準 / 綱要變革的影響

無論日治時期或國民政府在臺灣的課程修訂，都是配合國家教育政策，包含學制的改變或教材的特殊內容。臺灣在戒嚴解除之前，日治時期的唱歌教育和戰後初期的音樂課程都是受軍國民教育思潮的影響，強調樂教可以振奮人心、培養愛國情操，雖然政治立場不同，但是推動樂教的方法和思維卻有許多相似處，不過戰後消除了日本的同化政策和不平等教育。政治的束縛在戒嚴解除之後，終於鬆綁，由民間發起的教育改革（由下而上）始自新世紀，不過意識型態並未完全消除。導致課程標準修訂等重大教育事件，往往和藝術教育沒有直接關連，因此有時課程標準重新修訂，而音樂課程卻是微調或完全沒有更動。我國的課程標準 / 綱要修訂的時間並不規律，對於中小學課程綱要的擬定，較缺乏系統性規劃，或缺少證據導向的結論為依據。以往各階段課程標準的修訂，都是分別進行，內容不易銜接，直到九年一貫課程綱要修訂時，才有所改善，不過，高中課程仍是分開修訂。課程綱要是否應定期修訂？依據什麼修訂？此外歷年的音樂課程修訂委員會都是由音樂科系系主任領導，直到新世紀教育革新時期才改變作法，可見先行政主管領導的重要性，也顯示早期音樂教育不被視為專業領域，缺乏音樂教育專門人才。課程是音樂教育重要的研究範圍，現階段的音樂（藝術）課程修訂委員以音樂（藝術）教育專長為主，有別於過去，音樂教育被視為專業領域。

二、音樂課程標準 / 綱要的主要架構和內容

初期的音樂教育都是從唱歌教育開始，歌曲是主要的教材。接著加入欣賞，而樂器教學和創作教學是最後才加入的教材類別，不過樂器教學和創作教學尚未列為單一類別前，也被提及，只是教材份量有限。早期的樂理教材非常艱深，近似專業音樂理論課程，爾後每次修訂都減輕難度，強調樂理的學習內容應配合習唱的歌曲、演奏曲或欣賞曲，這是正確的方向，不過教材的編選未能完全落實。音樂教材類別在歷次課程標準的修訂中，時而精簡，時而細分，沒有超出音樂學習的主要內容：知識（音樂基礎、樂理）、表現（演唱、演奏、創作）和欣賞，獨缺音樂的回應，顯示我國的音樂教學不重視學習者的感知和反應，缺少批判思考的教學。現今以學生為中心的課程設計受到重視，以學生為中心的教學仍待加強。新世紀教育革新時期的課程綱要重視音樂和文化、歷史和其他學科的聯結，強調統整課程的設計，課程綱要對教材內容的提示，不再鉅細靡遺，賦予教師彈性的空間，顯示教師也要具備專業的教學能力。音樂課程綱要的架構為何？修訂的理念為何？應由音樂教育專家、學者和第一線教師定期檢視、共同研商，而不是等待下一波課程綱要的修訂。

三、學校如何落實音樂課程標準 / 綱要

臺灣的面積不大，教育政策屬中央集權，但是教育的落實仍存有城鄉差距和資源分配不均等問題，音樂教師長期短缺，配課情形普遍，也因此影響音樂課程實施。加上音樂課程的調查研究不足，全國性的調查尤其少，無法全面瞭解臺灣學校音樂課程實施情況。筆者發現教科書的內容可以呈現各階段音樂課程標準 / 綱要的內容和精神，因為我國的藝能科或藝術科教科書除了實施九年國教時期採統編制，其他時期都是審定制，限制教科書由民間書局依據課程標準編輯，經國立編譯館審查合格後發行，因此，教科書可以忠實地呈現課程標準內容。教材的類別隨著課程標準的教材綱要類別而調整；教科書的選曲從含政治意識的共同歌曲、改編民謠、傳統歌謠至鄉土歌謠的加入，現在藝術與人文教科書更以流行音樂份量為重，可以發現音樂課程綱要對教材編選的影響很大。哪些選曲是經典、必要的？哪些是具有時效性的？值得音樂教育學者共同討論。我國的課程標準 / 綱要對於教學方法或策略著墨甚少，顯示國人不重視音樂教師的教學，各階段的學習能力指標能否達成，也沒有具體的評量工具，這些都將影響音樂教育的成效，亟待改進。

從結論中可知戰後學校音樂課程，經過歷次課程標準的修訂，已能穩定的成長和進步。筆者雖然慶幸音樂是臺灣中小學課程的一環，卻也憂心學生從小一至高一、高二的十至十一年的課程中，習得什麼音樂能力？具備哪些音樂素養？在現今競爭激烈的教育體制和多元的藝術課程中，音樂課程和教學要如何突破和進步？音樂課程發展中所產生的問題如何解決？回顧戰後臺灣學校音樂教育的發展，提出下列幾項改革的建議，作為學校音樂課程修訂的參考。

（一）音樂課程綱要應定期修訂

國家教育研究院的成立使得「中小學課程發展之相關基礎性研究」計畫得以進行（陳伯璋，2010），對於我國未來課程發展和課程實施的品質非常重要。不過藝術課程的研究情形如何？筆者尚未得知任何訊息。在此建議音樂課程綱要的修訂和音樂課程發展應借助具音樂教育專長之專家學者，除配合國家政策、社會變遷和時代需求，更重要的是配合音樂教育思潮，訂定音樂（藝術）本質為出發點的課程目標，培養學生音樂能力、藝術素養和主動參與的態度。音樂課程綱要要定期檢視或修訂，內容應由音樂教育

專業團體主動提出，而非被動的等待著下一波國家教育政策或改革。現在正啟動十二年國教的準備階段，未來修訂課程綱要時，應規劃十二年一貫的課程，更應強調音樂教師的教學能力，並設計具體的評量工具，檢視並瞭解學生的學習能力表現水準。

（二）音樂課程的發展應有學理依據

課程的架構應以音樂要素或音樂概念為基礎，規劃知識（音樂基礎、樂理）、表現（演唱、演奏、創作）、欣賞、音樂回應等均衡的學習內容和教學活動。音樂教育工作者要時常反思為什麼臺灣的中小學要設置音樂課程？它的哲學基礎為何？因時空的轉變，早期推動的樂教功能，現已不復存在；二十一世紀的藝術教育講求多元智能、全人教育、藝術素養等功能，強調藝術課程應以美育為重，提供學生美感經驗，培養審美能力，落實藝術於生活之中。因此思考臺灣本土的音樂教育哲學，發展兼顧本土化與國際化的音樂課程內容，乃是當務之急。課程綱要的擬定，除了學理依據之外，還需要大量的實證研究支持，才能確保課程改革的品質和可行性。唯有紮實的理論基礎配合研究結果佐證，才能使臺灣的學校音樂課程永續發展。

（三）音樂課程的落實需要音樂專長教師

學校音樂教學需要專長音樂教師的投入，才可能落實課程內容。早期音樂師資缺乏，現今則是合格師資沒有教職，這些都影響音樂課程的落實。現今的課程綱要賦予音樂教師相當大的發揮空間，教學時數和課程設計都有彈性。若是學校無法讓教師專才專用，或是教師的音樂專業能力或素養不足，就無法依據綱要設計適切的音樂課程內容和循序漸進的學習活動。國內的音樂教師仍然依賴教科書，因此教科書的編排和份量，需要檢討和斟酌，筆者建議選材應在經典和流行，傳統和創新的作品中取得平衡。此外，師資培育機構應加強音樂教師的課程理論基礎和教學實務經驗，並充實有關音樂多元教學的內涵與實務，強化未來教師的專業能力。

表 1：公學校唱歌課程表（1898 年）

學 年	教 科 目	時 數	教 學 內 容
第一學年	唱 歌	—	單音唱歌
第二學年		—	同 上
第三學年		—	同 上
第四學年		—	同 上
第五學年		—	同 上
第六學年		—	同 上

資料來源：臺灣教育會編（1939）。《臺灣教育沿革誌》，237。

表 2：國民學校第二號音樂課程表（1941 年）

學 年	教 科 目	時 數	課 程 內 容
第一學年	音 樂	四	唱歌、鑑賞、基礎練習
	體 操		體操、遊戲、衛生
第二學年	同 上		
第三學年	音 樂	二	唱歌、鑑賞、基礎練習
第四學年	同 上		
第五學年	同 上		
第六學年	同 上		

資料來源：李園會（1981）。《日本統治下における臺灣初等教育の研究》，1910-1911。

表 3：國小（小學）課程標準修訂一覽表

分 期	法 令 名 稱	頒 布 年 / 月	科 目 名 稱	授 課 時 數 或 節 數	音 樂 教 材 類 別	備 註
南京政府時期	小學課程 暫行標準	1929.08	音 樂	低年級 120 分鐘 / 週	欣 賞 演 習 研 究	
				中、高年級 90 分鐘 / 週		
	小學課程標準	1932.10	音 樂	一～六學年 90 分鐘 / 週	欣 賞 演 習 研 究	
	小學課程標準	1936.07	唱遊	低年級 180 分鐘 / 週	欣 賞 演 習 研 究	
音 樂			中年級 90 分鐘 / 週 高年級 60 分鐘 / 週			
小學課程標準	1942.10	音 樂	低年級 60 分鐘 / 週 中、高年級 90 分鐘 / 週	欣 賞 基 礎 訓 練 歌 曲 表 演	起草人：音樂教育委員會、胡叔異	

戰後教育重整時期	小學課程標準	1948.09	唱遊	低年級 180 分鐘 / 週	欣賞 基本練習 演習	起草人：吳伯超、薛天漢
			音樂	中、高年級 90 分鐘 / 週		
	國民學校課程標準	1952.11	唱遊	低年級 180 分鐘 / 週	欣賞 基本練習 演習	僅修訂「國語」、「社會」兩科；依「國民學校法」改稱「國民學校課程標準」
			音樂	中、高年級 90 分鐘 / 週		
	國民學校課程標準	1962.07	唱遊	低年級 180 分鐘 / 週	基本練習 表現 欣賞	召集人：鄧昌國 全面性修訂，建立音樂課標準之架構
			音樂	中、高年級 90 分鐘 / 週		
實施九年國教時期	國民小學暫行課程標準	1968.01	藝能科：唱遊	低年級 180 分鐘 / 週	基本練習 表現 欣賞	召集人：張錦鴻 實施九年國民義務教；音樂教科書改為統編本
			藝能科：音樂	中、高年級 90 分鐘 / 週		
	國民小學課程標準	1975.08	藝能科：唱遊	低年級 160 分鐘 / 週	基本練習 表現 欣賞	召集人：張錦鴻
			藝能科：音樂	中、高年級 80 分鐘 / 週		
解嚴最後教育鬆綁時期	國民小學課程標準	1993.09	藝能科：音樂	一～六學年 2 節 / 週	音感 認譜 演奏 演創 欣賞	召集人：毛連塢 音樂教科書至 80 學年度改為統編本和審定本併行；85 學年度起全面開放。
新世紀教育革新時期	國民中小學九年一貫課程暫行綱要	2000.09	藝術與人文學習領域	第一～第三階段 3-4 節 / 週 (佔總節數之 10% ~15%)	探索與創作 審美與思辯 文化與理解	召集人：呂燕卿 藝術與人文學習領域含音樂、視覺藝術、表演藝術。
	國民中小學九年一貫課程綱要	2003.01	藝術與人文學習領域	第一～第三階段 3-4 節 / 週 (佔總節數之 10% ~15%)	探索與表現 審美與理解 實踐與應用	召集人：呂燕卿
	國民中小學九年一貫課程綱要	2008.05	藝術與人文學習領域	第一～第三階段 3-4 節 / 週 (佔總節數之 10% ~15%)	探索與表現 審美與理解 實踐與應用	召集人：呂燕卿 增加附錄：教材內容；100 學年度起實施

資料來源：整理自歷次課程標準(綱要)

表 4：國中（中學、初中）課程標準修訂一覽表

分期	法令名稱	頒布年/月	課程名稱	授課時數或節數	音樂教材類別	備註
南京政府時期	中學課程暫行標準	1929.10	音樂 (初級中學)	一～三學年 2 小時 / 週	唱歌 樂器	每學期一學分，共六學分
	中學課程標準	1932.10	音樂 (初級中學)	初一 2 小時 / 週 初二、初三 1 小時 / 週	樂理 唱歌	初三加入「樂器」但是註明為課外教學
	中學課程標準	1936.04	音樂 (初級中學)	初一～初三 1 小時 / 週	樂理 唱歌	
	初高級中學課程標準	1940.02	音樂 (初級中學)	初一～初三 2 小時 / 週	樂理 唱歌 欣賞	
戰後教育重整時期	修訂中學課程標準	1948.12	音樂 (初級中學)	初一～初三 2 小時 / 週	樂理 唱歌 欣賞	參與者：國立音樂院、楊仲子、王宗虞
	中學課程標準	1952.11	音樂 (初級中學)	初一～初三 2 小時 / 週	樂理 唱歌 欣賞	僅修訂「公民」、「國文」、「歷史」、「地理」四科內容
	中學課程標準	1955.05	音樂 (初級中學)	初一 2 小時 / 週 初二、初三 1 小時 / 週	樂理 唱歌 欣賞	配合「減輕中小學學生課業負擔實施方案」減少音樂時數
	中學課程標準	1962.07	音樂 (初級中學)	初一 2 小時 / 週 初二、初三 1 小時 / 週	樂理 歌曲 基本練習 欣賞	召集人：戴粹倫
實施九年國教時期	國民中學暫行課程標準	1968.01	藝能科：音樂	國一 2 節 / 週、 國二、國三 1 節 / 週	樂理 歌曲 基本練習 欣賞	召集人：戴粹倫 實施九年國民義務教育；音樂教科書改為統編本；增加附錄：國三選修音樂教材大綱
	國民中學課程標準	1972.10	藝能科：音樂	國一～國三 1 小時 / 週	樂理 歌曲 基本練習 欣賞	召集人：戴粹倫
			音樂選修	國三 2-3 小時 / 週		
	國民中學課程標準	1983.07	藝能科：音樂	國一～國三 1 小時 / 週	樂理 基本練習 歌曲 樂器 創作 欣賞	召集人：張大勝
			音樂選修	國二 2 小時 / 週 國三 3 小時 / 週		

分期	法令名稱	頒布年/月	課程名稱	授課時數或節數	音樂教材類別	備註
解嚴後教育鬆綁時期	國民中學課程標準	1994.10	藝能科：音樂	國一 2 節 / 週； 國二、國三 1 節 / 週	樂理 基本練習 歌曲 樂器 創作 欣賞	召集人：許常惠 86 學年度起實施； 音樂教科書至 78 學年度改為統編本和審定本併行
			音樂選修	國二、國三 1~2 節 / 週		
新世紀教育革新時期	國民中小學九年一貫課程暫行綱要	2000.09	藝術與人文學習領域	第四階段 3 節 / 週 (佔總節數之 10%~15%)	探索與創作 審美與思辯 文化與理解	召集人：呂燕卿 藝術與人文學習領域含音樂、視覺藝術、表演藝術
	國民中小學九年一貫課程綱要	2003.01	藝術與人文學習領域	第四階段 3 節 / 週 (佔總節數之 10%~15%)	探索與表現 審美與理解 實踐與應用	召集人：呂燕卿
	國民中小學九年一貫課程綱要	2008.05	藝術與人文學習領域	第四階段 3 節 / 週 (佔總節數之 10%~15%)	探索與表現 審美與理解 實踐與應用	召集人：呂燕卿 增加附錄：教材內容；100 學年度起實施

資料來源：整理自歷次課程標準(綱要)

表 5：高中（中學）課程標準修訂一覽表

分期	法令名稱	頒布年 / 月	課程名稱	授課時數或節數	音樂教材類別	備 註
南京政府時期	中學課程暫行標準	1929.10	無			
	中學課程標準	1932.10	音樂 (高級中學)	高一~高三 1小時/週	聲 樂 理 論	
	中學課程標準	1936.04	音樂 (高級中學)	高一~高三 1小時/隔週	聲 樂 欣 賞	與圖畫隔週輪流教學一次，得以圖畫改習音樂
	初高級中學課程標準	1940.02	音樂 (高級中學)	高一、高二 1小時/週	聲 樂 欣 賞	
戰後教育重整時期	修訂中學課程標準	1948.12	音樂 (高級中學)	高一、高二 1小時/週	聲 樂 欣 賞	參與者：國立音樂院、楊仲子、王宗虞
	中學課程標準	1952.11	音樂 (高級中學)	高一、高二 1小時/週	聲 樂 欣 賞	僅修訂「公民」、「國文」、「歷史」、「地理」四科
	中學課程標準	1955.05	音樂 (高級中學)	高一、高二 1小時/週	聲 樂 欣 賞	僅調整初中音樂時數
	中學課程標準	1962.07	音樂 (高級中學)	高一、高二 1小時/週	音樂知識 歌 曲 基本練習 欣 賞	召集人：戴粹倫 預備實施九年義務教育；初中和高中教育目標分別列出
實施九年國教時期	高級中學課程標準	1971.02	音樂	高一、高二 1小時/週	音樂知識 歌 曲 基本練習 欣 賞	召集人：戴粹倫 配合首屆國民中學畢業生升學而修訂；增列共同歌曲
			選修科目： 音樂			
	高級中學課程標準	1983.07	藝能科：音樂	高一、高二 1節/週	基本練習 歌 曲 樂 器 音樂知識 創 作 欣 賞	召集人：曾道雄 選修科目音樂包含音樂理論、合唱、國樂合奏、音樂欣賞、音樂個別指導、音樂基礎訓練、樂器合奏、音樂創作、其他。
			選修科目： 音樂	高二 2 節 / 週 高三 2~4 節 / 週		
解嚴後教育鬆綁時期	高級中學課程標準	1995.10	藝術科：音樂	高一、高二 1 節 / 週	基本練習 歌 曲 樂 器 音樂知識 創 作 欣 賞	召集人：許常惠 選修科目音樂之項目同上；88 學年度起實施。
			藝術類選修科目：音樂	高二 2 節 / 週 高三 2~4 節 / 週		

新世紀教育革新時期	普通高級中學課程暫行綱要	2004.08	藝術領域： 音樂	高一～高三每學期修習二學分，包括音樂、美術、藝術生活三科，每一科目至少修習二學分。	音樂基礎訓練與音樂知識 歌唱與樂器演奏 即興與音樂創作 審美與音樂欣賞	召集人：賴美鈴 「藝術領域」共 12 學分；音樂課程分四階段（Ⅰ～Ⅳ）、音樂Ⅲ和Ⅳ為分組課程；95 學年度起實施。
	普通高級中學課程綱要	2007.12	藝術領域： 音樂	高一～高三每學期修習二學分，包括音樂、美術、藝術生活三科，每一科目至少修習二學分。	審美與欣賞 歌唱與演奏 即興與創作 音樂知識與練習	召集人：賴美鈴 「藝術領域」共 10 學分；音樂課程分三階段（Ⅰ～Ⅲ）、音樂Ⅲ為分組課程；99 學年度起實施。

資料來源：整理自歷次課程標準（綱要）

參考文獻

中文部分

- 朱容德（1998）。光復後我國國民小學音樂課程標準演變之探究。私立中國文化大學藝術研究所音樂組碩士論文，未出版，臺北。
- 伍雍誼（主編）（2002）。中國近現代學校音樂教育（1840-1949）。上海：上海教育出版社。
- 吳家瑩（1990）。中華民國教育政策發展史：國民政府時期（1925-1940）。臺北：五南。
- 吳清基、林淑貞（1995）。我國中小學課程標準修訂的理念與作法。載於臺灣省國民學校教師研習會（編），國民小學新課程標準的精神與特色（1-32）。臺北：省國教研習會。
- 吳履平（主編）（1999）。20世紀中國中小學課程標準·教學大綱匯編：音樂·美術·勞技卷。北京：人民教育出版社。
- 呂燕卿等（2007）。藝術與人文教科書評鑑報告。載於中華民國課程與教學學會，九年一貫課程之教科書總體評鑑報告：設計理念、能力指標與統整性。臺北：教育部。
- 徐南號（主編）（1999）。台灣教育史。臺北：師大書苑。
- 徐麗紗（2008）。臺灣近現代音樂教育綜觀。載於鄭明憲（編），臺灣藝術教育史（2-103）。臺北：國立臺灣藝術教育館。
- 國立臺灣師範大學（2003）。教育發展的新方向：為教改開處方。臺北：心理。
- 張統星（1987）。近四十年來我國國民小學之音樂教育。教育資料集刊，12，405-464。
- 陳伯璋（2010）。臺灣國民核心素養與中小學課程發展之關係。課程研究，5(2)，1-25。
- 教育部（1948）。小學課程標準。臺北：教育部。
- 教育部（1948）。修訂中學課程標準。南京：民生印書館。
- 教育部（1952）。國民學校課程標準。臺北：商務印書館。
- 教育部（1956）。中學課程標準。臺北：教育部。
- 教育部中等教育司（1962）。中學課程標準。臺北：正中。
- 教育部國民教育司（1962）。國民學校課程標準。臺北：教育部。
- 教育部國民教育司（1968）。國民小學暫行課程標準。臺北：正中。
- 教育部中等教育司（1968）。國民中學暫行課程標準。臺北：正中。
- 教育部中等教育司（1971）。高級中學課程標準。臺北：正中。
- 教育部中等教育司（1972）。國民中學課程標準。臺北：正中。
- 教育部國民教育司（1976）。國民小學課程標準。臺北：正中。
- 教育部國民教育司（1983）。國民中學課程標準。臺北：正中。
- 教育部中等教育司（1983）。高級中學課程標準。臺北：正中。
- 教育部國民教育司（1986）。國民中學課程標準。臺北：正中。
- 教育部（1993）。國民小學課程標準。臺北：台捷國際文化。
- 教育部（1995）。國民中學課程標準。臺北：教育部。
- 教育部（1996）。高級中學課程標準。臺北：教育部。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北：教育部。

- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：教育部。
- 教育部（2005）。普通高級中學課程暫行綱要。臺北：教育部。
- 教育部（2007）。普通高級中學課程綱要。臺北：教育部。
- 許佩賢（2005）。殖民地臺灣的近代學校。臺北：遠流。
- 趙廣暉（編著）（1986）。現代中國音樂史綱。臺北：樂韻。
- 賴宜玟（2007）。臺灣前期中等教育音樂課程之內涵與修訂過程。國立臺灣師範大學音樂學系碩士論文，未出版，臺北。
- 賴美鈴（1997）。臺灣音樂教育史研究（1945-1995）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC86-2415-H-003-003）。臺北：國立臺灣師範大學音樂學系。
- 賴美鈴（1998）。光復後我國中小學音樂教育的發展。載於國立屏東師範學院主辦之「中小學音樂師資培育與音樂資訊應用發展國際學術研討會」論文集（65-101），屏東市。
- 賴美鈴（2000）。戰後初期臺灣國民學校之音樂教育：以教科書的分析為中心。載於國立臺灣師範大學歷史系主辦之「臺灣社會文化變遷學術研討會」論文集（367-392），臺北。
- 賴美鈴（2001）。從教科書制度談國中音樂教科書的演進。載於國立臺灣師範大學音樂系主辦之「音樂教育學術研討會—音樂教學的理論與實際」論文集（109-118），臺北。
- 賴美鈴（2002）。日治時期臺灣音樂教科書研究。藝術教育研究，3，35-56。
- 賴美鈴（2004）。戰後臺灣音樂教科書分析研究—統編本教科書的演變（1968-1987）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC93-2411-H-003-034）。臺北：國立臺灣師範大學音樂學系。
- 賴美鈴（2006）。高中音樂課程暫行綱要之修訂及教材意涵探討。載於賴美鈴（主編），高中藝術領域課程輔助教學參考手冊 2. 音樂（7-24）。臺北：國立臺灣藝術教育館。

日文部分

- 李園會（1981）。日本統治下における臺灣初等教育の研究。臺中：自印。
- 臺灣教育會編（1995）。臺灣教育沿革誌。臺北：財團法人台灣教育會，1939，臺北：南天。

臺灣音樂教育百年：從音樂師資培育方面談起

A Century of Music Education in Taiwan: Training of Music Teachers

徐麗紗

國立臺中教育大學音樂學系教授

摘要

日本殖民政權自 1895 年起開始統治臺灣，並設立近現代西式學校。首先，為普及公學校教育，而成立師範學校，以培養基礎教育師資。由於，師範學校採包班制全科教育，其畢業生均具備彈奏風琴及演唱之教學知能，而成為臺灣最早的音樂師資主要來源。日本殖民政權統治時期，並未在臺灣設立音樂專門學校，因此有志深造音樂之臺灣人乃負笈日本專研音樂，而成了中學音樂師資的主要來源。1945 年終戰後，國民政府在臺灣的小學音樂師資養成教育，主要依循日治時期的模式。另外，還在師範學校內設立音樂師範科，或在後來之師專（師範學院）設立音樂科系及音樂選組，以培育更專業的音樂師資。1949 年起，除了由中國大陸移居來臺的音樂科系畢業生擔任中學音樂師資之外，另增設師範大學音樂系或其他大專音樂科系以培育中學音樂師資。進入二十一世紀以後，臺灣進行課程革新，將音樂課程、美術課程以及表演課程合而為一，成為九年一貫「藝術與人文」領域課程。從此，音樂師資必須兼備視覺藝術及表演藝術等多元知能。同時，由於師範院校不再實施公費制度，因此其畢業生的就業不再具有保障性，導致原師範體系的音樂教育系紛紛轉型為一般音樂系，音樂師資培育僅成為音樂系的一個教育管道而已。今後，臺灣的音樂師資養成培育何去何從，仍有待觀察。

Abstract

The modern westernized schools were first established in 1895 during the Japanese Occupation. Among them were the teachers' normal schools, established as a fundamental effort to train teachers and to promote public education. The graduates of the normal schools required to teach almost all the subjects, were able to play the organs and teach their students how to sing. They were considered the primary source of early music teachers. Since no music school was set up by the Japanese government, Taiwanese who went to Japan to study music became secondary music teachers upon their returning. Post WWII (1945), the Nationalist government retained this system of its Japanese predecessors and in addition, established the music major programs in the normal schools to increase music professionals. In 1949, music graduates from China migrated with the Nationalist government to Taiwan and joined force with high school music teachers. Meanwhile music departments were established in many normal universities and general universities for preparing music teachers. In the beginning of the 21st century, the educational reform integrated music, visual art, and performing art into a new domain, Arts and Humanities Learning Area of Grade 1-9 Curriculum. Music teachers have to be trained in visual art and performing art ever since. Moreover, since bursaries are no longer offered at the normal

universities, making the educational career less promising, the music education department under normal universities system has been transformed into regular music department. As a result, music teacher education becomes just a portion in the music major programs, which needs a close observation in the future.

壹、引言

相對於傳統音樂之以民間自主傳播的方式來進行傳承教學，西方音樂引進臺灣後係以兩種方式來進行傳播：一為隨著基督教之傳教而撒播；另一係隨著日本人在臺灣設立之近現代化西式學校而普及。西方音樂由基督教傳入臺灣的時間，雖然可以上溯至荷西時期，但主要還是在第二次鴉片戰爭後。1858年（清·咸豐8年）6月，戰敗的清廷分別與俄國、美國、英國、法國等西方列強簽訂「天津條約」（Treaty of Tientsin），除開放包括臺灣（臺南安平）、淡水、雞籠、打狗等在內的臺灣通商口岸之外，還允許西方傳教士入境傳教、建立教堂及興辦教會學校。1895年日清甲午戰爭後，戰敗的清廷與日本簽訂「馬關條約」，將臺灣割讓予日本。日本殖民政權來臺後，在臺灣設立近現代化西式學校，並在其中實施音樂課程，讓西方音樂開始普遍發展。上述兩種傳播方式，促使西方音樂逐漸在臺灣成為強勢的音樂文化。

1865年，首先進入臺灣傳教的基督教長老教會，以大甲溪為界，分為南、北兩個系統，展開在臺灣的傳教工作。南部由英國長老教會負責傳教工作，北部則屬加拿大長老教會的責任區。其間，隨夫來臺宣教的吳威廉牧師娘、彰化基督教醫院蘭大衛院長夫人連瑪玉及英國籍滿雄才牧師娘等基督教會人士扮演「音樂傳道士」，分別在北、中、南部培育出無數臺灣早期音樂師資人才。曾在臺中、臺南等地擔任中學音樂教師，並積極從事鋼琴教學的陳信貞，即是出身教會學校的臺灣前輩音樂教師之一。

日本殖民政權於1895年日本開始治臺後，即循其在明治維新時期引進西方音樂教育的模式，在臺灣擘畫、興建近現代化西式學校，繼在學校教育中引進「唱歌」課程，以教導民眾認識西方音樂，而對臺灣的音樂教育具有普及意義和影響性。透過學校唱歌教育之啟蒙，開啟了臺灣民眾學習西方音樂的風氣，進而深入瞭解西方音樂內涵、演奏西方樂器，甚至舉行音樂演奏會。日本殖民政權從未在臺灣設立音樂專門學校，培育音樂師資的重責大任主要是由師範學校承擔。因此，臺灣各師範學校在音樂課程方面之實施，較一般學校還要來得扎實。師範生不僅要會唱歌、瞭解樂理，同時還要學習彈琴以及音樂科教學法。但是，師範學校旨在培養小學師資，中學校的音樂師資人才來源，主要依靠來自日本各地的日籍音樂教師。例如臺中師範的日籍音樂教師磯江清，同時還兼任臺中一中音樂教師；執教於彰化高女的周遜寬則係少數的臺籍中學音樂教師之一。

1945年，二次世界大戰終戰後，臺灣的音樂師資人才開始由專業音樂師資培育機構來負責。1946年，臺灣省立師範學院成立四年制音樂專修科，1948年再轉型為五年制音樂系（即現國立臺灣師範大學音樂系前身），以培育中等學校音樂師資人才。迄今，這個臺灣第一所音樂高等學府，仍是國內最大的中學音樂師資人才庫，也是臺灣音樂家的重要搖籃地。現今，臺灣的中學音樂師資培育學校，除歷史最悠久的臺灣師範大學音樂系之外，還包括高雄師範大學音樂系以及各藝術大學、綜合大學等校之音樂系學生

修習中學師資培育學程者。在省立師範學院音樂專修科成立的同一年，省立臺中師範學校設置高中程度的三年制音樂師範科，可惜因二二八事件，導致時局動盪不安，僅辦理一屆即停招。1948年，教育當局再於省立臺北師範學校成立音樂師範科，直至1963年因學校升格而暫停，總計招收十三屆具有高中程度的音樂師資人才。1968年，升格後的臺北師範專科學校再恢復設立音樂師資科。臺北師範學校音樂科畢業生人數甚多，對於臺灣基層音樂教育的貢獻亦甚大。如今，小學音樂師資的主要教育機構仍由各師範專科學校轉型的師範學院、教育大學之音樂系所負責，另有部分師資則係師範大學音樂系畢業生轉任；中學音樂師資的培育則由南北兩所師範大學之音樂系負責；部分設有中、小學師資培育學程之綜合大學或藝術大學音樂系學生，亦可以轉任中、小學音樂師資。至於學前教育之幼稚教育音樂課程，通常由各師範學院幼稚教育系畢業生擔任，或採產學合作方式與音樂補習班合作。

由於少子化影響，臺灣各中小學音樂師資人才需求量逐年遞減。為因應此種危機，各師範學院音樂教育系不再以培育音樂師資人才做為主訴求，而紛紛改弦易轍，轉型為一般音樂系。其折衷措施係分流為兩個教學管道，其一仍保有師資培育課程，另一則朝向全方位音樂人才培育方面發展。以上，顯然可見百年來臺灣音樂師資人才培育之多元面向。筆者忝任中小學音樂教師多年，亦在培育音樂師資的師範學院（現教育大學）音樂系任教多年，還曾參與中小學音樂相關教科書之審訂工作，以及受邀參與音樂教育相關論文和專書的撰寫工作。本文即以筆者之親身經驗及論述做為撰寫基礎，試述臺灣百年來中小學音樂師資之培育場域（field）。全文依循臺灣各個歷史發展階段來討論，在引言之後，分為「日本殖民政權下的音樂師資培育」、「戒嚴時期的音樂師資培育」和「解嚴之後的音樂師資培育」等三個範疇敘說，以概觀百年來臺灣音樂師資培育的各個發展層面。最後以「展望二十一世紀革新教育的音樂師資培育」做為結語。

貳、日本殖民政權下的音樂師資培育

西方音樂之大量傳入臺灣並具有決定性影響，應溯自十九世紀後半葉。檢視西方音樂在臺灣傳入及發展的情況，其主要的傳播系統可分為基督教會以及近現代化學校教育等兩方面。茲分述如下：

一、基督教之傳進與建立教會學校

十七世紀荷蘭人及西班牙人分別在1624、1626年佔領臺灣，並在臺灣從事佈教和教化工作。隨著西方基督教會的設立，西方音樂在此時亦曾傳入臺灣，最後又隨著荷、西人之撤離而銷聲匿跡。因此，十七世紀是為西方音樂在臺灣的乍現時期。經過兩百餘年之後，清廷在第二次鴉片戰爭首輪戰敗之後，於1858年6月分別與俄國、美國、英國和法國等西方列強簽訂「天津條約」，而開放臺灣的臺南安平、雞籠、淡水和打狗等通商口岸為條約港，准許外國人來臺傳教、居住，西方音樂乃再度傳進臺灣（徐麗紗、邱宜玲、馬上雲，1999）。

西方音樂再度由基督教傳進臺灣，主要的推動者為基督長老教會系統。1865年，英國長老教會首先派遣馬雅各醫生（Dr. James L. Maxwell, 1936-1921）以「臺灣府」（即現臺南、高雄一帶）做為臺灣宣教的起點與中心，進來臺灣南部傳教。除先後設立教會外，並陸續設立神學校（1876年設立，現臺南神學院）、長老教會中學（1885年設立，現長榮中學）、長老教會女學校（1887年設立，後改稱長榮女中，現已與長榮中學合併）等校，「音樂」是這些教會學校的重要課程之一。1871年，加拿大長老教會派遣傳教士

偕叡理（馬偕）牧師（George Leslie Mackay, 1844-1901）到臺灣北部傳教，他在臺北的淡水創設了「牛津學堂」（1882年設立的神學校，又稱「理學堂大書院」，現「臺灣神學院」），另又創辦了「淡水女學堂」（1884年設立，後改為純德女中，繼併入淡江中學）和「淡水中學校」（1914年設立，即現淡江中學），北部教會學校亦將音樂列為主要科目之一。上述幾所基督教會所設立的學校，是為臺灣近現代化教育的先河，其教學內容不再是傳統漢學仔（私塾）所傳授的四書五經，而是地理學、植物學、聖經史地、教義問答、唱歌（音樂）等科目。在教會學校中，傳教士也引進了西方的風琴、鋼琴等樂器，教導學生西方音樂的記譜及歌唱方法。西方傳教士是當時音樂師資的主要來源，例如：曾同時任教於淡水女學校、中學校和神學校的吳威廉牧師娘（Margaret A. Gauld, 1867-1960），是臺灣音樂史上第一位將西方音樂系統地引進此地的教會人士，因此被尊稱為「北部教會音樂之母」；原臺南長老教會女學校音樂老師、彰化基督教醫院蘭大衛院長夫人連瑪玉（Mrs. Marjorie Landsborough, 1884-1984），與蘭大衛結婚後即定居彰化，並積極在中部地區傳播西方音樂，是中部地區第一位教授風琴和聲樂的音樂教師；滿雄才牧師娘（Mrs. W.E. Montgomery, 1882-1968）則致力於臺灣南部的音樂教育，曾在長榮中學、長榮女中和臺南神學院等校任教長達四十年。在南北兩大長老教會系統的推動下，培育了臺灣早期的音樂家如林秋錦（1909-2000）、陳信貞（1910-1999）、陳泗治（1911-1992）、高慈美（1914-2004）等。他（她）們均曾擔任教會學校的音樂教師，戰後並活躍於臺灣音樂教育界（徐麗紗、邱宜玲、馬上雲，1999）。

誠然，基督教會學校在課程內早已將西方音樂引進臺灣，卻因教友及學生人數有限，並無法將西方音樂普遍傳播。直到1895年日本佔領臺灣之後，開始在這個殖民地上實施近現代化學校教育體制，將音樂課程納為教學科目之一後，情況方有所改善。

二、日本殖民政權下的學校教育

日本帝國在1895年依據「日清戰爭」（又稱「甲午戰爭」）後所簽訂的合約，開始統治臺灣及澎湖，是為日本帝國的第一個殖民地。此後，成為日本統治地的臺灣社會，在「殖民主義」（Colonialism）及「現代化」（Modernization）等新主張引進後，雖似面臨衝擊，實際上二者卻有相輔相成的作用（許極燉，1996）。日本帝國以軍事手段佔領臺灣，首先剷平此地的反抗勢力，繼又積極推行現代化工程。短程能顯而易見者，即是鐵路、郵政、自來水、下水道、電力及都市計劃等；而較長程的計畫則為教育制度，依事情的輕重緩急再分為「應急事業」和「永久事業」等兩方面。日本帝國希望藉由近現代化教育的引進，改變臺灣民眾的視野及思維，最重要的是要深化「國語」（日語）教育，此即為「應急事業」之重要措施。因此，臺灣總督府在首任學務部長伊澤修二（1851-1917）的主導下，於1896年6月22日公佈「國語傳習所規定」（府令第十五號），並從七月起在臺灣各地設立了十四處「國語傳習所」，積極培養通曉日語的人才，意圖讓臺灣真正成為日本帝國的殖民地（伊澤修二，1912）。「唱歌」一科亦被引進臺灣的學校教育中，最重要的推動者即是伊澤修二。他在留美期間，曾追隨美國音樂教育家梅森（Luther Whiting Mason, 1818-1896）學習歌唱，並深刻體會其對於身心均衡發展之重要性，返國後即在日本積極推動「唱歌」課程。¹

¹ 伊澤修二出身日本長野縣，曾任愛知師範學校校長，於1875年赴美國麻州（Massachusetts）普里基華特（Bridgewater）師範學校留學，留美期間曾跟隨美籍音樂教育家梅森學習歌唱。1878年歸國後即積極推動西洋音樂教育，在文部省內成立「音樂取調掛」，負責音樂事宜，繼再改制為東京音樂學校。同時，他又延聘梅森赴日共同規畫唱歌課程，並編纂日本第一套唱歌教材《小學唱歌集》（1882-1884）。伊澤修二於1895-1897年就任總督府學務部長期間，對臺灣教育體系之建立貢獻頗大。

根據「國語傳習所規定」第一條，明確指出：「國語傳習所主旨有二，第一是教授本島人國語，使其能在日常生活中運用，第二則是本國精神的養成。」並在規定中將「國語傳習所」分為甲、乙二科。甲科學生為年紀在十五歲以上至三十歲者，在學時間僅有半年，主要教導國語（日語），使其能具備基本的讀書及作文能力；乙科學生為年紀在八歲以上至十五歲者，在學時間為四年，除了國語（日語）課程外，並得以教授地理、歷史、唱歌及體操等課程，若有女學生在學時，還增加裁縫一科（佐藤源治，1943）。「國語傳習所」教授的課程並非全數是由臺灣總督府指定，大都可依據現實狀況自訂，因此也有部份「國語傳習所」向臺灣總督府學務部申請教授「唱歌」科目，但這僅是少數。²由於，當時的「國語傳習所」並非義務教育，學生人數並不多。因此，西方音樂教育在臺灣的普及，應在「永久事業」方面的國語學校、師範學校及公學校開辦之後。

1898年8月臺灣總督府頒布「臺灣公學校令」，明定以地方經費開辦公學校，取代應急性質之國語傳習所。因原有日籍師資已不敷公學校需要，總督府乃在培育日籍師資的「國語學校」外，又於1899年4月在臺北、臺中、臺南等縣設立師範學校，以雙管道來培育日、臺籍師資。當時日本殖民政權在伊澤修二主導下，提倡「德育的音樂觀」（高橋二三四，1900）。在此音樂教育觀為宗旨之前提下，上述新設立的現代化學校中，為達成培養美感、涵養德行之教學目標，開始教授西方音樂，「唱歌」課程乃成為必修科目。由於公學校之發展未如預期，師資量供過於求，日本殖民政權於1902年起曾停辦上述三所師範學校，原有師範生併入國語學校師範部上課。國語學校的音樂課程分三學年實施，每週二小時，內容包括唱歌、樂理和樂器使用法等。國語學校的畢業生如張福興（1888-1954）、柯丁丑（後改名為柯政和，1890-1973）和李金土（1901-1972）等人，經過學校課程的音樂啟蒙之後，進而以公費生身份保送到日本東京音樂學校深造，返臺後均曾擔任母校音樂教師。

1919年前後，由於文化啟蒙運動之影響，臺灣民眾體會上學追求知識的重要性，而造成公學校入學人數激增，師資需求更為急迫。於是，總督府再將原北、中、南等三所師範學校復校，並將國語學校改制為師範學校。直至太平洋戰爭爆發為止，是為師範學校發展的黃金時期。音樂課程在師範教育中被視為有用學術且嚴格施教，因而績效顯著。³以當時師範學校之正科班「本科」、「演習科」為例，在校就學期間長達六至七年，所接受的音樂訓練時間長且扎實，畢業後均能勝任公學校音樂課程，甚至還在樂壇獨領風騷，如以〈四季紅〉、〈月夜愁〉、〈望春風〉和〈雨夜花〉等創作歌曲聞名的鄧雨賢（1906-1944），畢業於臺北師範學校本科；戰後初期臺灣最優秀的男高音、著名文學家呂赫若（1914-1951），則畢業於臺中師範學校演習科。筆者曾訪談多位日治時期曾在公學校受教者，發現雖經歷漫久的歲月，卻幾乎能記得當年學校所教授的歌曲，甚至還能隨口唱出這些陳年老歌（徐麗紗、邱宜玲、馬上雲，2002）。因此，可見日治時期唱歌教育之顯著教學績效。而當時公學校唱歌課程之主要施教者，均是師範學校訓練出來的師資。

在中學音樂師資方面，由於日本殖民政權並未在臺設立中等教師培育機構及音樂專門學校，因此除了前述之外國傳教士及臺籍教會人士外，主要執行教學者乃是日籍音樂教師以及留日臺籍音樂家，如臺

2 臺灣總督府檔案，《嘉義（元臺南縣）國語傳習所乙科教科目漢文唱歌/二科目追加申請》（第9759冊第10號）（臺北：臺灣總督府，1895-1945）。現存於南投縣國史館臺灣文獻館。

3 據汪知亭：「日據時代，各師範學校有關音樂、美術、勞作、書法、體育、家事諸科的設備都頗為齊全。此類科目上課的時數雖不多，但是對於此類科目的訓練卻相當嚴格。所以，日據時代師範學校的畢業生，大體上皆能談、能唱、能畫、能寫、能舞。」見汪知亭，《臺灣教育史料新編》（臺北市：臺灣商務，1978），頁111。

北國語學校的高橋二三四、臺北師範學校的一條慎三郎、臺南師範的南能衛、臺中師範的磯江清等日籍音樂教師，臺籍師資則有臺北國語學校的張福興、柯丁丑、李金土，以及臺北第三高女的陳招治⁴、彰化高女的周遜寬（1920-2002）等少數臺籍留日音樂家。根據周遜寬之回憶，她所就讀的日本武藏野音樂學校師範科，雖以培育音樂師資為主，也頗重視術科的課程。所修習的課程大致為：日文、英文、德文、合唱、視唱聽寫、音樂史、修身、體操等（徐淑玲，2003）。再根據筆者訪問李君重（1920-2009）之紀錄顯示，當年他就讀臺中二中時，並無音樂課，僅在上軍訓課時教唱日本軍歌。就讀臺中一中的呂泉生（1916-2008）則指出，學校雖然安排音樂課，但效果並不佳，甚至還有不會彈琴的老師僅用兩指來敲琴（徐麗紗、邱宜玲、馬上雲，1999）。以上之訪談紀錄雖屬個案，從中亦能見微知著而瞭解當時中學的音樂課並不如小學來得重視，甚至有聊備一格的情形出現。

參、戒嚴時期的音樂師資培育

1945年8月15日，太平洋戰爭結束，日本戰敗後接受波茨坦宣言無條件投降。從此，臺灣結束了日本殖民政權時代。接著，歷經1947年的二二八事變、1949年中華人民共和國建國及中華民國中央政府由大陸遷臺等重大事件後，臺灣成為反共復國根據地。基於國防安全之特別需要，自1949年5月20日起，後殖民時期的臺灣民眾又被戒嚴時期的戰時氛圍所籠罩。從此，臺灣民眾的言論、集會、請願等基本人權開始受到戒嚴法約束，直至1987年7月15日方解除。在軍政勢力強力帶動下，「反共抗俄」成為戒嚴時期所有政策執行時的共同語彙，教育、文化自不例外。包括音樂文化在內的臺灣藝文領域，幾乎成了反共文藝的天下。在1950年代臺海軍事緊繃時期，中央政府更是藉由文學藝術界發起的「文化清潔運動」來淨化國民思想、帶動民心。

終戰後，臺灣的政經環境丕變，教育方面亦有不同的變貌。據汪知亭《臺灣教育史料新編》，將此時期的臺灣教育發展狀況，分為三個時期：

一、光復初期：指1945年至1955年之十年間，係屬臺灣教育的「除舊佈新」時期此時期極力祛除教育方面的日本色彩，建立中國化的教育（葉憲峻，1993）。小學教育方面則全面實施國民義務教育，並廣泛設置師範學校培訓師資以配合之。

二、發展時期：指1956至1966年之十年間，此時外援增加，可以進一步發展各級學校教育。因此，開始實施強迫學齡兒童入學辦法，使全國人民皆具有一定的教育程度，以消滅文盲。為順應時代潮流，1961年起逐年將師範學校升格為專科學校，以提高小學師資水準。

三、革新時期：1966年以後，此時期正值臺灣的經濟大幅成長，國民年收入提高，生活品質漸臻歐美已開發國家之水準。國民素質亦因義務教育於1968年由六年延伸至九年，而大為提升。教育當局並積極發展特殊教育，音樂資賦優異教育即係其中之一項重要措施。1987年，國內九所師專同時改制為學院，亦是一項重要教育革新工作。

檢視戰後迄此階段國內中小學課程之實施狀況，音樂課程在上述三個時期皆受到重視，亦有不同的教學要求。戰後初期，國民學校主要係依據1942年8月部頒小學課程修訂標準來實施音樂教學。據此，

4 陳招治是第一位赴日習樂的臺籍女性師範生，戰後曾擔任臺北市立女子中學校長。

臺灣的小學音樂課程在低年級每週教學 60 分鐘，中高年級每週 90 分鐘，低年級的唱遊課分開為音樂與體育兩科。此項措施與日治時期不同者為，將日治時期公學校「唱歌」課程改稱為「音樂」，教學時數則大致相同。1948 年 9 月修訂的課程標準，將小學低年級音樂與體育合併為「唱遊」課程，中高年級仍實施「音樂」課程，教學時數不變。1945 年至 1955 年之發展期間內，國內小學課程標準於 1962 年 7 月進行全面性修訂，音樂課程原則大致不變，惟開始重視創作教學。革新期內頗重視民族性之音樂教材，依據 1968 年之課程修訂標準規定，國小音樂教材必須納入民族音樂，其比例不少於百分之五十。再據 1975 年之課程修訂標準，因應小學每節上課時數由 45 分鐘降為 40 分鐘，故每週音樂教學總時數亦由 90 分鐘降為 80 分鐘。初級中學階段首先依據 1948 年部頒「修正中學課程標準」，每學年每週教學二小時。高級中學階段在戰後初期，依照 1941 年教育部在中國大陸所頒行的課程標準，曾將高中每週授課時間改為半小時，並與美術輪流上課。之後依據 1948 年頒行「修正中學課程標準」，在高一、高二年段實施，每週授課一小時。中學課程標準雖於 1948 年、1952 年、1955 年、1962 年、1968 年、1972 年和 1983 年等年度數次更迭，更改頻率約十二年一次，但是「音樂」均是必修課程（賴美鈴，1998）。1970 年代，國內開始辦理資賦優異教育，音樂班是其中一項計劃。音樂班的陸續設立，更為臺灣的中小學音樂教育開啟了一番新的局面。

戰後初期，國民政府將原有之臺灣總督府臺北一師和二師、臺中和臺南等四所師範學校更名為省立臺北女子師範學校、省立臺北師範學校、臺中師範學校以及臺南師範學校。並根據中國大陸之學制，將日治末期已具專科程度之師範學校降格為高中程度之普通師範，其招生對象為國內初中畢業生。1946 年 8 月，臺中師範新竹分校、臺南師範屏東分校均單獨設校。同年，增設臺東、花蓮兩所師範學校。1954 年 8 月，再增設省立嘉義師範學校。相較於日治時期，光復後臺灣的師範學校在量的方面顯然成長不少，由此可見國民政府對師範教育之重視。1961 年，各師範學校陸續升格為師範專科學校。為配合國民小學音樂課程之實施，國內各師範學校在培育小學音樂師資方面，亦有各項因應措施。至於中學音樂師資方面，由於中學課程採分科教學，音樂科教師多出身師範學院音樂科系或相關資格者。以下分為師範學校、師範專科、師範學院音樂系等三方面說明：

一、師範學校方面

延續日治時期的傳統，各師範學校仍以培育小學全科教學師資為主，音樂教學能力亦是其中之一。以三年制普通師範科為例，該科學生在校三年期間內，每學年每週應修習音樂課程一至二小時（一年級為二小時，二、三年級均一小時）；第二學年開始可依興趣加修科目，選修組別有甲、乙、丙、丁等四組，甲組為藝能科，包括體育、音樂、唱遊等課程，音樂課程在第二學年實施，每週上課 3 小時（教育部，1955）。為充實師範生之教學能力，教育部曾於 1958 年頒布「師範學校學生訓練標準」，明文規定師範生應具有之基本知能，關於音樂知能的規定如下（教育部，1958）：

- （一）會指導音樂的節拍、會指導鼓笛隊。
- （二）能歌唱並會表演兒童歌曲五十首。
- （三）熟練兩種以上樂器（風琴、口琴、鼓笛等）的演奏能力。

以上，大致可以窺見師範學校普師科學生應具備音樂能力之門檻標準。

戰後初期，在小學音樂師資培育方面之突破性措施，即是開始設置音樂師範科，以培育國小音樂科

專業師資。首先於 1946 年在臺中師範學校成音樂師範科，惜因政局尚不安定，招收一屆學生，僅畢業 19 人，旋即於 1949 年停辦，授課教師包括張彩湘、廖朝墩、周遜寬、陳信貞、陳朝陽、蘇泰肇等人，均是當時國內音樂人才一時之選。1948 年，教育當局再於臺北師範學校成立音樂師範科，至 1961 年因學校升格而暫停辦理時，前後計招收十三屆，畢業生共三百四十一名，對於臺灣音樂教育發展具有相當的影響力。最初任教北師音樂科的前輩音樂家，包括沈炳光、廖蔚、康謳、曾寅育和吳華清等人，均畢業於大陸時期的音樂專門學校，如福建音專、國立音樂院、上海美專、杭州藝專等校。該科畢業生如林福裕、顏勇儀、廖年賦、蕭璧珠、顏丁科、許雲卿、楊元豐、張邦彥、侯俊慶、游昌發、杜黑等，皆在國內樂壇頗為活躍。根據三年制音樂師範科之課程標準，該科學生在校三年期間，須修習音樂史、作曲法、指揮法、音樂概論、視唱練耳、齊唱、合唱、聲樂、鍵盤樂、國樂、和聲學、普通樂學、音樂教材教法等必修專門課程，合計六十八學分（張統星，1997）。

二、師範專科學校方面

1960 年代開始，臺灣的教育發展無論在質或量的方面均有大幅的成長。1961 年起各師範學校逐年改制為專科學校，招生對象分別有高中畢業之三年制專科和初（國）中畢業之五年制專科。在五年制音樂專科未成立前，主要培育國小音樂師資之教育單位為各師專國校師資科音樂組。音樂組之外的師專生，其音樂方面之課程為：三年制專科生未修習音樂課程，僅修習含音樂、美術、體育和唱遊等科目之「藝能科教材教法研究」，每學年授課三小時；五年制學生前三學年每週修習音樂二小時，第四學年每週修習音樂科教學研究二小時。根據師專課程標準規定：

師專課程分為必修科目及選修科目，必修科目包括一般科目及專業科目，旨在培養國小教師所需之基本知能；選修科目旨在增進國小教師某類專長，以發展學生特殊潛能。

綜上，可以瞭解師專之教育宗旨仍在培養國小全科師資，但學生可依專長選修，以培養小學各科之專業素養，此乃為改制後師專教育之特色。

三年制師專音樂組曾有三種分組方式，其修習之專業課程分別為：

- (一) 音體組：和聲及作曲、聲樂、鍵盤樂、指揮法、國樂、體操遊戲、韻律活動、運動裁判與指導和術科，共計二十學分。
- (二) 音樂組：樂理、鍵盤樂、聲樂、視唱練耳、和聲及作曲、音樂欣賞、指揮法和器樂合奏，共計二十學分。
- (三) 藝能組：藝術概論、美術、工藝、和聲及作曲、聲樂、鍵盤樂、體育概論、運動裁判與指導和術科，共計二十學分。

五年制師專音樂組修習專業課程則為：視唱及聽寫、管絃樂、聲樂、鍵盤樂、國樂、音樂欣賞、曲體及作臨、唱遊、指揮法、合唱、兒童樂隊、音樂概論、和聲學、器樂合奏、音樂科教學研究與實習。比較三年制及五年制音樂組之專業課程，五年制的課程因修業年限長，修習課程顯然更為豐富多元。

1968 年臺北師專恢復招收音樂科學生，翌年臺北市立女子師專亦跟進之。據教育部於 1978 年修訂的五年制音樂科課程標準，音樂科學生應修習之專業科目，必修科目包括：普通樂理、音樂史、視唱與聽寫、

聲樂、鋼琴、管絃樂、和聲學、曲體與作曲、音樂欣賞、國樂、指揮法、合唱、器樂合奏、音樂科教學研究等，合計 90 學分。1970 年，再增加修習「對位法」四學分。選修科目包括：管絃樂、兒童樂器演奏、鍵盤和聲學、配器法、歌詞作法、兒童歌謠研究、唱遊科教學研究等。五年制音樂科必修音樂專業科目達一百一十六學分以上。相對於過去三年制普師音樂科課程，亦增加甚多修習課程。自升格後，臺北師專音樂科始訂定教學目標，即：

- (一) 養成學生對於一般樂曲有視唱視奏之知識及技能。
- (二) 訓練學生之音感及節奏感，以奠定音樂之基本能力。
- (三) 灌輸音樂之基本知識及音樂教學方法，使能勝任國民學校之音樂教學及指導兒童之各種音樂活動。
- (四) 涵養學生和諧、優美、堅毅、沈著之情操，並發揮忠勇、仁愛、和平、公正、團結、合作之民族精神與愛國思想。

1979 年，隨著九年國民教育之實施，國民學校更名為國民小學，該科名稱亦由「國校音樂師資科」更名為「音樂科」，上述目標再調整為以下五項（張統星，1997）：

- (一) 建立正確的人生觀。
- (二) 充實音樂教學的知能。
- (三) 培養應用音樂創作能力。
- (四) 啟發創造精神，養成音樂創作能力。
- (五) 涵育對我國傳統音樂特質的欣賞能力，增進對世界音樂發展的認識。

以前一階段第四點之強調忠貞愛國的宗旨而言，顯然相當符應當時的戒嚴時空背景。而後五項目標，則相當能夠呼應逐漸興起之立足本土、放眼國際的時代觀點。

基於一般科之師範畢業生無法充分勝任國民小學的音樂課程，臺灣省教育廳於 1982 年起曾極力推行師專生能力本位教育（Competency-Based Teacher Education）（省立臺北師專，1982）。此能力本位之內容主要由臺北師專音樂科研訂，為此並數度召開相關研討會，各師專亦開始舉辦全國性之師專生校際琴法抽測。此革新方案強調師專生應具備的音樂科基本能力，包括：樂理、視唱、聽寫、發聲法及歌曲習唱、風琴的奏法及修理、音樂欣賞、器樂、創作、單元教學活動設計等。各項基本能力並有其相應之學習目標。以「樂理」為例，應具備之知能有：視讀樂譜的能力、明瞭大小調音階之構成、明瞭半音階及中國調式、辨認各種音程之完全名稱、視讀各種裝飾音、瞭解重要的音樂專用術語、瞭解音樂常用記號及簡略記號和認識轉調及移調之方法。其內容涵括了樂理方面的各個知識層面，亦可窺見整個方案構想的周延，若能嚴格執行之，確能對師專生幫助頗大。可惜這項良法美意，自各師專改制升格為學院後，即不了了之。⁵

三、師範學院音樂系方面

此時期中學音樂師資來源，多出身師範學院音樂科系或相關資格者。戰後初期，在中等學校執教的音樂師資來源多方，包括：臺籍留日音樂家，如屏東女中的李志傳、臺北一女中的呂赫若、長樂女中的周慶

5 筆者於 1987 年開始執教於師範學院時，並未見此能力本位教育方案之推展。

淵、臺中師範學校的廖朝墩、臺東女中的林進生、淡江中學的陳泗治、靜修女中的呂泉生、精誠中學的李君重等；部分則是由中國大陸來臺的音樂科系畢業生，如彰化女中的朱永鎮、臺北一女中的謝雪如、新竹中學的蘇森墉、臺中女中的李明訓、豐原商職的蓬靜宸、成功中學的鄧漢錦等⁶；其他如臺中女中的陳信貞（出身淡水女學堂）、南投中學的陳煙梯（日治後期臺中師範本科畢業）、花蓮中學的郭子究（以音樂專長獲聘代課，再通過中等教師資格檢定，方取得正式資格）。自 1946 年臺灣省立師範學院音樂專修科及 1948 年音樂系等分別成立後，始有畢業生陸續加入音樂教學行列，如臺中家職的劉錫霖、臺中二中的林朝陽、嘉義中學的詹興東、嘉義女中的林美蕉等，另有部分師資係出身藝專音樂科和綜合大學音樂系。此外，因應戰後至 1960 年代中學音樂師資缺乏之窘況，而曾實施中等教師資格檢定辦法（賴美鈴，1998）。如原任臺中師範附小音樂教師的蕭璧珠，先後通過初中及高中之音樂科中等教師檢定後，即轉任臺中一中音樂教師，並指導該校合唱團榮獲全國音樂比賽高中組第一名。據她表示，中等教師檢定考試的考科，包括：聽寫、和聲學、教育心理學、彈奏、視唱、聲樂、教學法及三民主義等（徐麗紗、邱宜玲、馬上雲，2002）。僅有屏東東港公學校畢業學歷的郭子究，於 1946 年進入花蓮中學代課，1950 年通過初中音樂科教師資格檢定，1956 年再通過高中音樂科教師資格檢定，始成為合格中學音樂教師（郭宗愷、陳黎、邱上林，2004）。

基於中等學校師資的缺乏與培養健全師資的需要，臺灣省政府乃於 1946 年創立臺灣省立師範學院（現國立臺灣師範大學），創校之同時即成立四年制音樂專修科（含實習一年），畢業生計有劉錫霖等二十二名，是臺灣最高音樂學府。1948 年，該科再轉型為授有學士學位的五年制音樂系（亦含實習一年），首屆畢業生計有史惟亮等十九名，另有吳漪曼因赴國外深造而中斷學業。創科及創系主任蕭而化（1906-1985），曾任福建音專教務主任和校長，初期師資包括李濱蓀、羅憲君、葉葆懿、張彩湘等，之後陸續有李敏芳、蔡江霖、李九仙、李金土、周遜寬、高慈美、劉韻章、張錦鴻、戴粹倫、賴孫德芳等人加入教學行列。所開授之專門課程，除聲樂及鋼琴外，另有樂理、和聲學、對位法、曲式學、指揮法、音樂史、視唱與聽寫以及詩歌等課程（簡巧珍，2003）。1955 年，臺灣省立師範學院改制為「省立臺灣師範大學」，翌年因地方教育擴大的需要曾短暫恢復三年制音樂專修科，招收三屆學生後於 1960 年停招，依 1958 年公布之必修科目增加高級和聲學、曲體與作曲、樂器學、合唱、音樂教材教法、畢業演奏⁷；1967 年，再改制為「國立臺灣師範大學」，1972 年增加主副修、音樂概論、音樂欣賞、國樂概論、第二外國語、樂隊樂器⁸；為提升音樂學術水準而於 1980 年成立國內第一所音樂研究所招收碩士班學生。以 1986 年出版的師大音樂系概況所載，該系學生在主、副修專長之外，必須修習音樂基礎訓練、和聲學、對位法、曲體與作曲、音樂史、指揮法與實習、合唱、合奏、中國音樂概論、中國傳統樂器等必修課程，另可選修音樂概論、基礎節奏、曲式學、樂器學、室內樂、歌劇指導、鍵盤和聲、伴奏、電子琴、大鍵琴、音樂美學、音樂欣賞、樂曲分析、中學教學樂器、音響學、爵士樂研究、義大利文、法文、德文和配器法等多

6 在中國大陸時期為擴充中學音樂師資之來源，除在南京國民政府初期曾由普通大學教育學院或教育系代為負責培養中學音樂師資外，之後即戮力設置高等師範學院或在音樂院內設置師範科系以培養中學音樂教師。如著名作曲家黃友棣（1912-2010）在國立中山大學教育系畢業後，即應聘擔任廣東南海縣立第一中學音樂教師；國立臺灣交響樂團創辦人蔡繼琨（1912-2004）繼 1937 年設立福建省「音樂專科教員訓練班」之後，繼於 1940 年創辦省立福建音專，內置有本科（演奏為主）、師範專修科和選科（副修）等科別，其畢業生多數成為臺灣中學音樂師資之中堅，如謝雪如、蘇森墉、鄧漢錦等人皆畢業於該校。

7 臺灣師範大學音樂系必修科目表（1958），載於《師大概況》（臺灣省立師範大學，1958 年 6 月），頁 25。

8 臺灣師範大學音樂系必修科目表（1972），載於《師大概況》（臺灣省立師範大學，1972 年 6 月），頁 69-70。

門選修課程，總計畢業總學分數為一百五十四學分⁹。自創立迄今，國立臺灣師範大學音樂系始終是臺灣最主要的中學音樂師資人才庫，也是音樂家的重要搖籃地。統計此一時期，自41年班的第一屆至76年班第三十六屆的臺灣師大音樂系計有一千二百六十六名畢業生¹⁰。除了擔任中學或專上以上學校音樂教師之外，有部分畢業生留學國外，並成為臺灣傑出音樂家，如史惟亮、李淑德、孫少茹、許常惠、劉塞雲、盧炎、趙琴、曾道雄等（韓國鎮，2002）。

檢視1983年7月部頒之高級中學音樂課程標準，開宗明義即在強調陶冶忠勇愛國之高尚情操、激發人類博愛和平之優良德性，接著才強調發展音樂知性學習，以提高音樂能力，而相當程度地反映了戒嚴之大環境本質。另外，在此課程標準中教學目標第三點明訂：「加強體認我國傳統的與創新的民族音樂」，顯然此時期開始重視鄉土音樂教學。同一年頒佈的國民中學音樂課程標準，亦強調樂群合作、忠勇愛國情操之培育，並輔導學生體認傳統及創新的民族音樂。以國立臺灣師範大學音樂系課程觀之，因此安排了中國音樂概論、中國傳統樂器等之學習，而能相當呼應民族音樂學習之教學需要。

此階段，除師大音樂系之外，分別成立的音樂科系尚有：1957年成立的國立藝術專科學校音樂科、1963年成立的中國文化學院音樂系、1969年成立的實踐家專音樂科、1971年成立的東海大學音樂系、1972年成立的東吳大學音樂系、1982年成立的國立藝術學院音樂系、1983年成立的輔仁大學音樂系等，各校部分畢業生也加入中等學校音樂教育行列。

肆、解嚴之後的音樂師資培育

1949年5月20日，時任臺灣省主席陳誠頒佈「戒嚴令」。經過三十八年的漫長時光，1987年7月15日依據總統令：「准立法院中華民國七十六年七月八日（76）臺院議字第1641號咨，宣告臺灣地區自七十六年七月十五日零時起解嚴。」全世界最長的戒嚴令終告解除，軍事管制的重重限制亦逐步結束了。解嚴之後，臺灣在科技、工商業等方面急速成長，躍昇為已開發國家，並向能容忍多元聲音的民主社會邁步前進。其中對音樂教育的發展有深刻影響的，應屬教育基本法通過以及九年一貫教育改革等教育新主張的提出與實踐。在教改之後，原是一元單調的臺灣教育體系，開始朝向多元發展。在此大環境氛圍中，臺灣的現代音樂教育發展腳步愈趨緊湊，內涵愈為豐富、活潑。此時已將培育國小師資的師專全數升格為大學，因此以下分師範學院音樂教育系、師範大學音樂系等二層面來討論解嚴之後的音樂師資培育：

一、師範學院音樂教育系方面

根據1993年9月修訂之國小新課程標準，有許多革新措施，如自國小一年級開始單獨實施音樂課程、傳統音樂成為小學音樂課之必要內涵、國小音樂課本開放民間版本。課程內容變得更為先進，師資條件亦必須隨之調整，而將小學教師任用資格提升至大學畢業學歷。1987年7月，國內九所師範專科同時升格為「師範學院」。升格後的師範學院旨在培育健全的國小師資，因此培育小學全科師資仍是師範學院之基礎目標。然而，具有真才實學的小學各學科專業人才，更將使師範學院畢業生具有未來與前瞻性。有鑑於此，師範學院一方面雖然規定所有科系學生均須接受通才教育，藉以培養其全科教學能力；另一

9 見1986年4月15日臺灣師範大學音樂系出版的《臺灣師範大學音樂研究所暨音樂系概況》，本文宣刊物係筆者於研究所就讀期間奉時任系主任陳茂萱教授之指示所執行編撰的。

10 根據1992年6月臺灣師範大學音樂系出版的《臺灣師範大學音樂系概況》所附之名錄統計而成。

方面，又依據國內各國民小學之不同課程設置各種科系，以訓練各學科之專業人才。省立臺北師範學院和臺北市立師範學院等校率先於升格之同時設立音樂教育系，其餘七所師範學院則於之後陸續成立（徐麗紗，2008）。

在各師範學院未普遍成立音樂系之前，均共同規劃必修音樂課程和音樂系（組）等之選組。為培育學生能勝任國民小學音樂科教學基本能力，師範學院在改制後仍規定各系學生必修音樂課程。其音樂課程內涵包括「音樂」和「鍵盤樂」兩方面，「音樂」課程安排在大學一年級階段實施，每週上課二小時，教學內容包括音樂理論、音樂技能和欣賞等；「鍵盤樂」則在大學二年級至四年級階段實施，教學時間為大學二年級每週二小時，三、四年級每週上課一小時。以上之課程亦可彈性調整，部分學校係將音樂課程安排在大學一、二年級實施，每週上課一小時；鍵盤樂則安排在大學一至四年級，每學年每週上課一小時。各師範學院延續師專能力本位教育之評量方式，將鍵盤樂能力採取「琴法抽測」的比賽方式進行考察。然而一種制度實施有年後，難免流於形式，且大學部學生入學時已屆成年，身心發育已趨定型，較不利於教授需要高度技巧性之鍵盤樂演奏。已見之多篇師院生琴法能力抽測成效的研究報告，所得之結論亦均認為效果不彰（謝苑玫，1993；尤文中，1996）。

師範學院改制之初，仍保留師專時期分組選修的教學方式，然僅在初等教育系內實施，並未擴及全校其他科系。根據臺灣省教育廳於1987年公布之「省（市）立師範學院音樂教育學系（組）課程規劃」，規定各師範學院音樂組之教學目標在於培育具有國民小學音樂教育專門知能，並具備國民小學音樂教學能力、研究音樂學術的能力、發揚傳統音樂進而面對世界音樂發展有所認識等之師資（臺灣省教育廳，1987）。據此，各師範學院初等教育系音樂組學生，應修習音樂專業課程為：

- （一）必修課程：鋼琴、聲樂、音樂基礎訓練、合唱、和聲學、合唱指揮法，以上共計十八學分。
- （二）選修課程：音樂美學、音樂欣賞、音樂史、鍵盤和聲、對位法、樂隊指揮法、曲體與作曲、樂器學、配器法、唱遊、兒童樂隊、詩詞欣賞、管絃樂、國樂、專題研究、各國小學音樂教學研究、兒歌創作、音樂概論，以上應修滿十二學分。

各師範學院初等教育系音樂組之術科課程，如鋼琴、聲樂等係採取個別教學方式授課，並有明文規定之。術科以個別教學方式實施，已較師專時期採取小組教學有了突破。如此，確可提高學生的演奏能力，相對地也增加了頗多的教學成本。自從大學法及師資培育法陸續公布實施之後，教育部對於師範學院的課程規劃鬆綁，師範學院各科系均自行規劃適當之課程，各科系的一般音樂課程減少許多，現僅剩修習教育學程者可選修音樂課程，每週上課二小時。由此可以想見，此項措施頗有將小學音樂師資的培育工作回歸專門科系之考量。爾今，各師範學院及改制後之教育大學已將原有之初等教育系音樂組的設置辦法，改由「輔系」之選修制度代替，以符合新大學法培養各學系學生具備第二專長之立法精神。同時，各系學生並未強制規定必修音樂和鍵盤樂課程，倒是將音樂性質課程置於通識課程內，成為營養學分。

另外，各師範學院的音樂專業科系之課程，係依據「省（市）立師範學院音樂教育學系（組）課程規劃」辦理，據此辦法之規定，各師範學院音樂教育系學生應修習之音樂專門課程為：

- （一）必修課程：音樂基礎訓練、和聲學、對位法、曲體與作曲、指揮法、音樂史、合唱、主修、副修（二項樂器）。

(二) 選修課程：音樂欣賞、音感訓練、高級和聲學、樂器學、配器法、兒童樂隊、兒歌創作、樂隊指揮、國樂、室內樂、樂曲分析、專題研究、各國小學音樂教育研究、音響學、電腦在音樂教育上的應用、義大利文、德文、法文，以上應選修至少十六學分。

師範學院音樂教育系學生之主、副修項目，可從鋼琴、聲樂、管樂、絃樂、理論作曲、指揮學、傳統樂器和敲擊樂器等八項中任選之，但聲樂和鋼琴為必修之項目。「音樂科教學研究」這門課程係置放在「教育專業課程」項目中實施，教學時間每週一小時，授課期間為一學期。現為配合九年一貫領域課程之實施，音樂科教學研究乃更改為「藝術與人文教學研究」，由美術及音樂方面之教師共同教學。

比較師專與師範學院兩個時期的音樂專業課程設計，在必修課程方面大致相同，可見對於音樂專業師資的基本培育目標已達成一定的共識。選修課程方面，後者顯然較前者豐富，此方面呈現師範學院學生在課程方面已具有更多的選擇性。師資培育法於 1994 年公布後，我國師資培育的方向更具多元化，允許非師範體系學校開設師資培育課程。在此種政策衝激下，各個師範學院為呈現學校特色，課程規劃回歸自主。在凸顯各個師範學院的不同風格下，國內各個師範學院音樂系的專業課程設計不盡相同，但大致仍以前述之課程規劃為依歸。自 1960 年代末期以來，當代著名的音樂教學系統如 Dalcroze、Orff、Kodály 等教學體系，紛紛引入臺灣，對我國小學音樂教學有相當的影響。且自 2001 年起，國民小學全面實施九年一貫革新課程。因應此種變局，師範學院音樂系的課程設計方面亦做了相對的考量（徐麗紗，2008）。

現今，培育小學師資之師範學院再轉型升格為教育大學，其中嘉義、臺南和臺東等師範學院分別於 2000 年、2005 年改制為綜合性大學，其餘各師範學院則於 2006 年 8 月同時升格為教育大學。升格後之各師校音樂教育系，隨即轉型為一般音樂系，隸屬於各校人文藝術學院，培育音樂師資已不再是各系之唯一教育宗旨，而分流成多元之教學管道，分別培育各類音樂人才。根據教育部之規劃，未來各教育大學必須與鄰近綜合大學進行整併，也許在不久的將來，施行已逾百年的臺灣師範學制將會消失而成為歷史名詞。

二、師範大學音樂系方面

為因應解嚴之後的現實環境，教育部於 1994 年 10 月新頒「國民中學課程標準」（1997 年度實施），規定國中一年級每週上音樂課二小時、國中二和三年級縮減為每週上課一小時，但可於二、三年級選修音樂一至二小時。教科書並自 1989 年起鬆綁，出現民間出版的審訂本與部編統編本並行使用。高級中學課程標準則於 1995 年 12 月修訂（1999 年度實施），高中一年級每週上課一小時，高二和高三與美術、藝術生活並列為選修課程，每週選修一至二小時。為確實銜接與整合九年一貫課程，並為了確實落實選修課程，以及因應世界教育潮流之改變。至 99 學年度起，高級中學將全面實施新課程綱要，有部分應用性之音樂課程放在藝術與生活中實施。上述新課程標準之制訂，均建構在人性化、生活化、樂趣化、統整化、彈性化與個別化之理念上。

中學音樂師資的培育方面，在此時期已不再是僅由國立臺灣師範大學音樂系為主要培育機構。因應中學課程標準之修訂，臺灣師範大學音樂系之課程隨著調整，必修課程為：主副修、音樂基礎訓練、和聲學、高級和聲學、對位法、高級對位法、曲體與作曲、西洋音樂史、指揮法、合唱、合奏、中國音樂史；選修課程則更為琳瑯滿目，包括：國樂器指導、管弦樂法、音樂學概論、曲式學、樂器學、室內樂、

歌劇指導、鍵盤和聲、伴奏、電子琴、大鍵琴、音樂美學、音樂欣賞、樂曲分析、鋼琴教學研究、鋼琴音樂研究、中學教學樂器、義大利文、法文、德文、中國近代音樂史、西洋近代音樂史、中國歌曲詮釋、德國藝術歌曲詮釋、現代音樂、音樂教育與音樂行為、音樂概論¹¹。以上，可見新課程頗為重視本國音樂之傳授，而有中國音樂史與西洋音樂史、中國近代史與西洋近代音樂史等之分別教學。現階段，更可在國立臺灣師範大學音樂系的網站上發現，為配合新課程之實施，增加了應用音樂、世界音樂概論、南北管音樂導論、爵士音樂研究與演奏、MIDI 與編曲軟體的教學應用、藝術概論、美學、導演與實務、舞蹈創作等各式各樣的相關選修課程。同時，其設系之宗旨更為多元，已顯示採分流培育之不同管道。是以訓練音樂專業人才及培育中等學校音樂師資為目標，課程之設計乃以一流大學所必備之高層次知性教育為宗旨，著重訓練個人之獨立思考能力，對學生未來就業、深造或從事其他音樂工作均能奠定良好基礎¹²。

解嚴之後，國立高雄師範大學音樂系於 1994 年成立，而與臺灣師範大學分峙南北，成為第二所以培育中學音樂師資為目標之師範體系學校。除此之外，尚有國立中山大學於 1989 年成立音樂系，國立藝術學院（現國立臺北藝術大學）於 1995 年成立傳統音樂系。這些學校也開設中學學程，以培育中學音樂師資。

伍、結語：展望二十一世紀革新教育時期的音樂師資培育

將進入本世紀之際，全世界各國即已磨刀霍霍地預做各種準備，以面向新世紀的各種教育革新。例如美國聯邦政府早於 1993 年即宣佈將進行《2000 年目標：美國教育法》(Goals 2000: Educate America Act) 的教育改革計畫，以面對新世紀的挑戰。在這項教育革新法案中，美國政府不僅將基礎教育中的音樂、視覺藝術、戲劇和舞蹈等術科課程之位階提高，而與語文、數學、科學、歷史等學科同列為核心學科。更在此新法案中擴大音樂課程的學習內容，分為理解世界音樂、歌唱、演奏、即興與作曲、視譜、欣賞、分析、判斷、認識各種聯繫、理解西方音樂等多元項目。尤其，將理解世界音樂 (Understanding World Musics) 列為首要學習項目，以彰顯未來新世紀之以多元文化音樂教育為重點的政策走向。

以多元音樂文化做為新世紀的音樂教育主流思潮，當與電腦科技的高度成長有莫大的關係。隨著通訊衛星等科技之日益發展，網際網絡之連結迅速便捷，世界已然形成無國界之「地球村」的景況。因此，國家與國家間的相互依存關係更是密切，而彼此之間的互相尊重、互相理解和互相認同亦顯得重要且具意義。對於美國多元文化音樂教育哲學影響極為深刻的民族音樂學者 Charles Seeger (1886-1979) 曾經說過：

在音樂教育中立足本國自己的音樂是必須的，但還不夠。音樂教育要補充的一個目標是，個體應在全球視野 (world view) 中立足本國，在互不損失的前提下，在各民族人民之間展開自由的交往和交流。

顯然，對世界上一切存在的音樂文化之認同，以及對構成本土音樂文化的全部組成部分予以全面地反映，是實施多元文化音樂教育的兩個施教重點。至於在臺灣的音樂教育中，真正對於世界多元文化教育

11 國立臺灣師範大學音樂系編印，《國立臺灣師範大學音樂系概況》（1992 年 6 月），頁 4。

12 國立臺灣師範大學音樂系大學部專業必選修科目表，2011 年 4 月 13 日，取自：http://www.music.ntnu.edu.tw/casper/Courses_download/94under_class.doc

育新潮流有積極具體的呼應措施，則應屬本世紀上場的國民中小學九年一貫「藝術與人文」領域課程以及高級中學的「音樂」科和「藝術生活」等新課程。從此，臺灣一元性單調的教育體系開始轉型朝向多元性發展。在此一革新教育潮流之前提下，以下將分三方面來檢視與討論，俾以展望未來臺灣音樂師資培育之走向，並做為本文之總結：

一、在多元音樂文化教育中的全方位新音樂師資

依據行政院核定之「教育改革行動方案」，教育部為展開國民教育階段之課程與教學的革新計畫，將現行國民中小學課程標準重新審視，並融入新世紀教育思維與實踐，以創造學校教育的新境界。首先於1998年9月30日公佈「國民教育九年一貫課程總綱」草案，繼成立「國民中小學各學習領域綱要研修小組」和「國民中小學課程修訂審議委員會」，而完成《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》，並於2001年9月開始的九十學年度全面實施。自2003年九年國民教育各領域正式綱要公布後，係採以演進式課程修訂模式，隨時發現問題即進行評估調整。如2006年10月起，著手進行該課程綱要之微調工作，以因應時代趨勢，並完成中小學課程之橫向統整與縱貫聯繫之具體可行方案，於2008年5月公布實施。相較於自十九、二十世紀以來，行之已久的音樂教育情況而言，其改革幅度之大，可說是超出眾人想像之外。尤其，大家習慣已久的「音樂」一詞竟然消失了，且什麼叫做「領域課程」也將音樂教師困住了。

從九年一貫革新課程的制度面來看，頗能充分反映時代變遷因素、呼應世界各國教育改革、涵育國民的人文與民主素養，由此可見立法者的良善與用心。而其執行層面，則因教學管理或執行單位對法案所持的詮釋角度以及配套措施之編配等有所落差，而出現顯著的差異。同時，在眾所熟悉的「音樂」課程名稱不見之後，教學時數被分割或縮短、教學份量被減少、在領域中所佔的地位變輕等等問題逐漸浮現，往往使得教學者無所適從。以最常見之將音樂、美術等二課程融合為一而言，多是由一位音樂教師或美術教師單獨擔任教學，卻衍生出不知如何教或兩者都教不好的問題。尤其，「藝術與人文」領域課程設置之當初，係以視覺領域的美術學者為主導，因此其領域課程目標明顯偏向視覺藝術範疇，音樂教學領域顯然較被疏忽甚至被擠壓。

根據1998年9月教育部公布的《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》：「學習領域之實施應以統整、合科教學為原則」（教育部，1998：6），2000年9月公布的《國民教育階段九年一貫課程暫行綱要》則已修改為：「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」（教育部，2000：9）。結果包括全國的音樂教育學者及基層的音樂教師在內的相關人士，皆將其解讀為九年一貫領域課程的實施，在原則上應採跨領域的課程統整型態，或是將統整的重點置於各種科目課程間的水平整合。易言之，即是將藝術類的課程教學合而為一實施。實際上，教育部已在2001年所頒佈的《國民中小學九年一貫課程綱要》（草案，2003年頒佈定案，2008年之修訂案亦同）中，將前述的語句修正為：「學習領域之實施，應掌握統整之精神並視學習內容之性質，實施協同教學」（教育部，2001）。因此，九年一貫領域課程之統整與協同的教學觀念實應釐清為：掌握統整精神及視情況所需實施協同教學，亦即領域中的各學科之教學並未強制規定為合科教學，而是應重視在分科教學中的統整內涵。準此之意，顯然在九年一貫領域課程中，音樂、美術等舊有課程是被允許分科教學的，但是必須融入統整教學觀念，而實施全方位教學。

二、有效運用高科技文明精進教學的新音樂師資

回顧百年來臺灣的教育演進，由中小學基礎教育的音樂師資以師範學校通才教育培育為主，進步至

現今之以專業音樂教育培育為基礎，甚至由音樂專科、音樂學士推進至須具備音樂碩士或博士之高教育水準。然則，高教育水準與高教學能力不見得是等同的。在現實之教學環境中，吾人可以發現，在九年一貫之「藝術與人文」領域課程實施近十年後，音樂教師在學校中的地位卻變成可有可無。例如，由於有些學校以教科書商提供之電子白板進行藝術與人文領域課程教學，而此項新科技教學輔助工具之出現，本是讓教師能將其教學先行設計，並讓學生能有效率地進行學習，而具革新教學之意義。然則，在實際教學現場卻發現各教師在上藝術與人文領域之音樂課程時，並未就各自的教學理念先行設計白板內容，往往僅因循地播放廠商所提供的現成資料進行教學，學生則隨著所播放的內容跟唱，或回答問題。於是，音樂課變成不一定要教師彈琴、範唱、教授樂理、進行音樂欣賞時，相對地學校方面乃不一定要派任真正具有音樂專長的教師，甚至以此用來填補兼職行政教師之授課時數。

然則，二十一世紀革新課程乃是讓受教學生的學習樂趣及層面更為擴大。因此，所有從事此革新課程之教學者，更應具備十八般教學「武藝」，不但要學貫東西，且要精通中外，而非讓新世代教師把上課的方式簡化成僅依賴教科書出版廠商提供的現成教材即可簡易施教，卻不去思考諸如科技白板發明者之真正用心與用意。簡言之，即應讓從事教學的第一線教師能設法將爆發的知識化為可用的教學資訊，如此方能貼近「知識經濟」之時代觀點。綜此，新時代的音樂師資必須能夠適當、精確地掌握日益發達的高科技文明，以精進教學活動之進行。但應注意的是，不能讓受教者誤以為音樂教學僅是降下一塊電子白板即可便宜了事，以致讓教學權利睡覺，甚至讓音樂教師變沒有。

三、少子化趨勢下的新音樂師資生存之道

現階段，各教育大學或師範大學音樂系已不再提供公費學生名額，而使得所培育出來的音樂師資並無固定飯碗可捧。再加上少子化情況愈來愈嚴重之狀況下，學校年年實施減班，科任教師的存在更非絕對之必要，於是音樂師資的需求量自然減少。高級中學部分，也將因實施 99 新課綱，選修課程項目變多，而無法連上二年的音樂課，同樣地也將減少音樂師資之需求量。面對種種不利的情況，音樂教師若再不努力把握有限的教學機會時，則其在二十一世紀的革新課程中的地位將可能變得微不足道。

回想筆者初入國小唸書時，僅有普通師範程度的唱遊老師，卻可以努力編製一齣齣完整的歌舞劇，讓筆者從小即有機會演出又唱又跳的歌舞劇。而以現今的課程看來，這豈不是一種「藝術與人文」課程之展現。少小時期，筆者參加合唱比賽時，音樂教師每日必定嚴格實施合唱訓練，務必讓學生有優異的成績表現。再觀當年在合唱比賽指導方面赫赫有名之音樂名師，如呂泉生、蘇森墉、蓬靜宸、林福裕、蕭璧珠等前輩音樂教師，不一定曾接受合唱相關課程的相當訓練，但他（她）們從做中學，卻也能訓練出一支支優秀的團隊。當筆者曾教授過的音樂系畢業生抱怨在學時未能獲得完全的教學資訊時，筆者即想到前輩們之傑出教學表現。畢竟，學校教育並非萬靈丹，也無須做「頭痛醫頭、腳痛醫腳」之應急式特效、短獲利教學。因此，在此新世紀中，當音樂教師的工作不再是鐵飯碗時，音樂師資培育工作之有效對策，實應在於提供學生一把釣竿將更勝於幫學生把漁獲均準備好。總之，無論新世紀教育進行何種程度的轉型，強調素質教育之音樂藝術教育應是永不褪流行的。奠定新世紀音樂師資更扎實的基礎學科知識，並讓他們能與時俱進地隨時吸收新知識，而能更有效、有策略地運用教學新技法，以教導出更優良、更有素質的下一代師資人才，方是所有從事音樂師資培育工作者未來更應期待的教學走向！

參考文獻

中文部分

- 尤文中（1996）。師範學院基本能力抽測的需求性。新竹師院國民教育研究所論文集，第2集，35-54。新竹市：國立新竹師範學院。
- 汪知亭（1978）。臺灣教育史料新編。臺北市：臺灣商務印書館。
- 吳清山（2006）。臺灣教育改革的檢討與策進：1994-2006年。教育資料集刊第三十二輯 教育變革與發展，1-21。
- 吳清基、林淑貞（1995）。我國中小學課程標準修訂的理念與作法。載於臺灣省國民學校教師研習會（編），國民小學新課程標準的精神與特色（1-32）。臺北：省國教研習會。
- 徐淑玲策劃（2003）。嘎然而止的音符：緬懷樂人周遜寬教授。臺北縣：藝軒圖書出版社。
- 徐麗紗（1998a）。百年來臺灣小學音樂師資制度之回顧與思考。音樂研究學報，7，131-152。
- 徐麗紗（1998b）。師範教育體系對臺灣早期西式音樂發展之貢獻。國立臺中師範學院學報，12，575-598。
- 徐麗紗（1998c）。從世界音樂教育發展趨勢看九年一貫音樂課程走向。中華民國音樂教育學會1998年會訊，第3版。臺北市：中華民國音樂教育學會。
- 徐麗紗（1998d）。鄉土音樂及其教學策略。載於杜裕明（主編），鄉土藝術教育論談（113-132）。臺北市：國立臺灣藝術教育館。
- 徐麗紗、邱宜玲、馬上雲（1999）。臺中市音樂發展史：西方音樂篇。臺中市：臺中市立文化中心。
- 徐麗紗（2002）。藝德雙馨：蔡繼琨。宜蘭縣：國立傳統藝術中心。
- 徐麗紗（2007）。多元文化音樂教育的最初實踐—科爾曼的音樂創造教學及其應用。美育，156，4-13。
- 徐麗紗（2008）。臺灣近現代音樂教育綜觀。載於鄭明憲（編），臺灣藝術教育史（2-103）。臺北市：國立臺灣藝術教育館。
- 徐麗紗（2011）。臺灣音樂教育百年：西化、本土與全球性。美育，180，16-27。
- 馬達（2002）。二十世紀中國學校音樂教育。上海市：上海教育出版社。
- 孫芝君（1997）。日治時期臺灣師範學校音樂教育之研究。國立臺灣師範大學音樂研究所碩士論文，臺北市。未出版。
- 梁啟超（1987）。飲冰室專集（五）。臺北市：臺灣中華書局。
- 許佩賢（2005）。殖民地臺灣的近代學校。臺北市：遠流。
- 許極燉（1996）。臺灣近代發展史。臺北市：前衛。
- 郭宗愷、陳黎、邱上林（2004）。洄瀾的草生使徒：郭子究。宜蘭縣：國立傳統藝術中心。
- 張統星（編著）（1997）。臺灣光復後北師音樂教育發展史。臺北市：樂韻。
- 教育部（1955）。師範學校普通師範科教學科目及週教學時數總表。
- 黃嘉雄（2002）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱篇修訂要點及其意涵。載於教育部主辦之「國民中小學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手冊」（6-17）。臺北市：國立編譯館。
- 華鈴（2001）。「討論九年一貫藝術與人文」的意見。2007年12月2日：取自全球藝術教育網討論區：http://gnae.ntue.edu.tw/arted/forum_dtlist.jsp?fid=4&title=%A4E%A6~%A4@%B3e%C3%C0%B3N%

- BBP%A4H%A4%E5%BB%E2%B0%EC。
- 楊孟哲（1990）。日據時代臺灣美術教育的演進。國民教育，31（3、4），40-44。
- 楊肇嘉（1955）。漫談臺灣音樂運動。臺北文物，4（2），8-12。
- 遠流臺灣世紀回味編輯組（編著）（2005）。認識臺灣，回味 1895-2000。臺北市：遠流。
- 管建華（2005）。音樂教育的國際化發展—南京 2004 年世界多元文化音樂教育國際研討會。中國音樂學季刊，79，137-141。
- 臺北師專（1982）。音樂唱遊科能力本位教育實施要點，教師手冊、學生手冊。臺北市：省立臺北師範專科學校出版。
- 臺灣省立師範大學（1958）。師大概況。臺北市：臺灣省立師範大學。
- 臺灣省立師範大學（1972）。師大概況。臺北市：臺灣省立師範大學。
- 臺灣省教育廳（1987）。省（市）立師範學院課程總綱、各學系課程表。
- 葉憲峻（1993）。二次世界大戰後初期臺灣之中國化教育。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，臺北市，未出版。
- 劉沛（2004）。音樂教育的實踐與理論研究。上海市：上海音樂出版社。
- 賴美鈴（1998）。光復後我國中小學音樂教育的發展。載於國立屏東師範學院主辦之「中小學音樂師資培育與音樂資訊應用發展國際學術研討會」論文集（65-101），屏東市。
- 賴美鈴（2000）。戰後初期臺灣國民學校之音樂教育—以教科書的分析為中心。載於國立臺灣師範大學學史系主辦之「臺灣社會文化變遷學術研討會」論文集（367-392），臺北市。
- 賴美鈴（2002）。日治時期臺灣音樂教科書研究。藝術教育研究，3，35-56。
- 賴美鈴（2004）。臺灣高中音樂課程的新趨勢。載於國立臺灣師範大學主辦之「2004 音樂教育國際學術研討會 音樂教育的趨勢與展望」論文集（61-75），臺北市。
- 賴美鈴（2005）。戰後初期日本對臺灣小學音樂教材的影響，載於第五屆中日音樂比較國際學術研討會論文集（462-476）。上海市：上海音樂學院。
- 簡巧珍（2003）。孤芳眾賞一樂人：蕭而化。宜蘭縣：國立傳統藝術中心。
- 鄭方靖（2003）。從柯大宜音樂教學法探討臺灣音樂教育本土化之實踐方向。高雄市：復文。
- 國立臺灣師範大學音樂系編印（1986）。國立臺灣師範大學音樂研究所暨音樂系概況。
- 國立臺灣師範大學音樂系編印（1992）。國立臺灣師範大學音樂系概況。
- 國立臺灣師範大學音樂系編印（1992）。國立臺灣師範大學音樂研究所概況。
- 國立臺灣師範大學音樂系。大學部專業必選修科目表。2011 年 4 月 13 日，取自 http://www.music.ntnu.edu.tw/casper/Courses_download/94under_class.doc
- 韓國鑽（2002）。耕耘一畝樂田：戴粹倫。宜蘭縣：國立傳統藝術中心。
- 謝苑玫（1993）。師院鍵盤樂教學狀況之調查研究。臺南師院學報，26，297-311。

日文部分

- 山住正己（1967）。唱歌教育成立過程の研究。東京：東京大學出版會。
- 伊澤修二還曆祝賀會（1912）。樂石自傳教界周遊前記。東京，伊澤修二還曆祝賀會。
- 佐藤源治（1943）。臺灣教育の進展。臺北市：臺灣出版文化株式會社。

供田武嘉津（1996）。日本音樂教育史。東京：音樂之友社。（日文本）

岡本要八郎、三屋靜（1902年8月）。公學校の唱歌教授に就て。臺灣教育會雜誌，6，24-37。臺北：臺灣教育會。

高橋二三四（1900）。唱歌の教材選擇に就て。臺灣總督府國語學校校友會雜誌，5，18-20。

臺灣總督府檔案（1895-1945）。嘉義（元臺南縣）國語傳習所乙科教科目ニ漢文唱歌/二科目ヲ加ル申請。南投縣：國史館臺灣文獻館。第9759冊第10號。

臺灣總督府（1915）。小學校唱歌教授書。臺北：臺灣總督府。

Music

臺灣音樂教育百年：從音樂師資培育方面談起

音樂教育領域

藝術才能音樂班之回顧與展望

Arts-talented Music Classes: A Retrospection and Future Vision

陳曉霽

國立臺灣師範大學音樂學系副教授

摘要

本文旨在回顧藝術才能音樂班之設立概況，首先依據法規與時代演變分階段敘述臺灣音樂資優教育的發展，並以2009年「特教法」事件後「藝術才能」與「藝術才能資優」分流之現象，說明音樂班「現階段」之情形。在現況方面，以設立概況、入學鑑定、師資、課程、空間與設備、評鑑等進行探討；進而就定位、鑑定、課程、評鑑等檢討音樂班之相關問題，最後提出對音樂班未來之建議。近五十年來，藝術才能音樂班之成果斐然，不僅為臺灣的專業音樂教育奠下穩固的基石，亦間接提升學校與社會音樂教育的水準。在建國百年之際，就藝術才能音樂班進行探討有助於彰顯臺灣音樂教育的顯著性。

Abstract

This paper provides a retrospection of the establishment of arts-talented music classes in Taiwan. First, the paper describes the development of music-gifted education in Taiwan according to the evolution of regulations and history by stages, followed by an explanation of the present situation with the co-existence of arts-talented and arts-gifted classes since the revision of the Special Education Act in 2009. A review and investigation of the establishment, admission examination, faculty, curriculum, space and facilities, and evaluation provides an overview of its status. Furthermore, the paper examines problems regarding its defined position, examination, curriculum, and evaluation, and offers suggestions for its future development. During the past 50 years, arts-talented music classes have made beneficial accomplishments that have formed a solid foundation for professional music education and have elevated the standard of music in school and society. In the R. O. C. centennial, a study on arts-talented music classes would reveal the significance of music education in Taiwan.

壹、引言

國內資賦優異兒童教育的發展，源於1962年第四次全國教育會議與會學者專家們對重視優秀兒童教育問題的呼籲，臺北市福星國小和陽明國小即率先於1963年開辦「優秀兒童教育實驗班」，臺北市光仁小學亦於同年開始音樂實驗教學，開啟了中小學設立音樂班的先河，也讓音樂在各類特殊才能班級中有了最早的發展。資優教育之法令依據，首見於《九年國民教育實施條例》（1968）第十條：「對於體能殘缺、

智能不足及天才兒童，應施以特殊教育，或予以適當就學機會。」自此，特殊教育的基礎逐漸穩固，資優教育也展開長足的進步（國立教育資料館）。

臺灣音樂資優教育是學校專業藝術教育中重要的一環，主要以「集中式」班級形態實施，依法規與時代演變分為萌芽、實驗、特殊教育法、藝術教育法等四個時期（陳郁秀，1999）：1. 1962年以《藝術科目資賦優異學生申請出國辦法》辦理音樂、美術資優學生申請出國進修及甄試；2. 在1963年私立光仁小學設立音樂班後，公立學校相繼設立「音樂實驗班」，使得音樂資賦優異教育在公立學校中得以銜接，惟因欠缺適當之法源而以「實驗」稱之；3. 1984年《特殊教育法》公布，音樂班因係屬特殊才能優異而納入特殊教育體系，改稱「音樂資賦優異班」；4. 1997年《藝術教育法》公布，藝術教育範疇界定，音樂資優教育得以在學校專業藝術教育的體系下實現其一貫制的理想，「音樂資賦優異班」改稱「藝術才能音樂班」。

自《特殊教育法》時期以來，音樂資優教育進入法規階段，各級學校音樂班如雨後春筍般成立，並在《藝術教育法》時期達到巔峰。根據《99年度特殊教育統計年報》（教育部，2010），全國各縣市共計設置公私立國小、國中及高中藝術才能音樂班各203、187、93班，總學生人數為11,267人。然而，藝術才能音樂班的成果雖然可觀，其所引發的問題亦不斷遭致批評。2009年，立法院三讀通過《特殊教育法修正案》，藝術資優改採分散式成班而引起軒然大波，教育部遂於2010年2月11日通過修正《高級中等以下學校藝術才能班設立標準》，維持藝術才能班集中編班之形態。然經過此次擦槍走火，藝術才能音樂班長久以來所隱藏的問題已是顯而易見，也是現階段所面臨的嚴峻考驗。

與世界各國相較，臺灣音樂資優教育可謂十分獨特，歷經數十年的耕耘，造就出許多在世界樂壇頭角崢嶸的人才，堪稱藝術教育中的綠洲（曾道雄，2010），在建國百年之際，有必要探討國內藝術才能音樂班之發展及其未來的展望。本文在音樂資優教育的回顧中，著重各階段法規之演進及音樂班之成立情形，進而以設立概況、入學鑑定、師資、課程、空間與設備、評鑑等進行現況探討，筆者認為定位、鑑定、課程、評鑑等問題亟待檢討，成立藝術專責單位則是刻不容緩。

本文所指之「藝術才能音樂班」，係指依據教育部1997年公布、2000年修正之《藝術教育法》第8條所訂定之《高級中等以下學校藝術才能班設立標準》（1999, 2002, 2007, 2008, 2010）中所指音樂類藝術才能班，並以現階段「藝術才能音樂班」通稱沿革中各階段所採用之名稱：音樂班、音樂實驗班、音樂資賦優異班、音樂才能班等。

貳、音樂資優教育回顧

以下依法規與時代演變將臺灣音樂資優教育分為萌芽、實驗、特殊教育法、藝術教育法與現階段等五個時期進行探討。

一、萌芽時期（1948～1962）

1960年代，時值政府積極推行九年國民教育，唯體制中尚無一所音樂學校，當時國內的音樂專業師資及設備明顯不足，藝術科目資優學生如有出國進修的需求，礙於無法令依據，往往以特案處理。有名的個案是現已躍登國際樂壇的陳必先女士，當時年僅九歲的她獲德國科隆音樂院專函邀請入學，在教育部長張其昀先生特准之下，才得以天才兒童的身分出國深造。1962年，教育部頒布《藝術科目資賦優異學生申請

出國辦法》，上述情形始獲改善（蔡永文，1987）。1962年至1973年間，音樂資優生依據此法經甄試合格出國進修者共70人¹，是政府重視資優教育的開始，陳郁秀（1999）將此時期上溯至1948~1955年淡江中學純德女中音樂班時期²，稱為音樂資優教育之萌芽時期。

二、實驗時期（1963～1984）

在學校教育體制中附設音樂班是臺灣有系統培育音樂人才的開始，也為專業音樂教育的發展奠下基礎。1963年，省立臺北師範專科學校（今臺北教育大學前身）奉令於臺北市福星國小和陽明國小開辦「優秀兒童教育實驗班」，臺北市私立光仁國小亦於同年設立「音樂幼教班」，招收小學一年級學生，以發掘音樂資賦優異兒童，施予有系統之音樂教育，並提供其發展潛能的機會。1963~1968年，教育部發展「資優兒童五年實驗計畫」，1968年，臺灣省教育廳指定新竹、臺中及臺南三所師範專科學校（今新竹教育大學、臺中教育大學、臺南大學前身）試辦特殊才能兒童輔導工作，輔導對象為美術、音樂兩科之國小天才兒童，利用課餘、週末及假日進行輔導，為期五年（簡嘉助，1973，引自賴美鈴，2003）。

1972年，教育部成立「資優兒童教育實驗委員會」，並公布「國民小學資優兒童教育實驗計畫」，時間從六十二學年（1973~1974）到六十七學年（1978~1979），計畫中特別提及特殊才能兒童的發掘方式及其教學，決議在國內實施音樂教育成績優的學校附設音樂班，藝術資賦優異教育由「被動輔導」轉為「積極發掘」（陳郁秀，1999），三階段的國民中小學資賦優異教育實驗自此有計畫地展開。首先，1973年在臺北市及臺中市選定國中和國小試辦「音樂資賦優異兒童教育實驗班」，臺北方面由臺北市立交響樂團於臺北市立福星國小成立音樂實驗班，招收三年級的學生，臺中方面則由臺灣省立交響樂團協助於雙十國中及光復國小籌設音樂實驗班，而教育部亦於1976年指定國立臺灣師範大學規劃一貫系統之音樂資優兒童教育實驗，以長期培育音樂資優兒童（黃姿蓉，2007）；1979年，教育部訂定「國民中小學資賦優異學生教育研究第二階段實驗計畫」，時間從六十八學年（1979~1980）至七十學年（1981~1982），同時，1980年，在藝術界人士的爭取之下，教育部再度頒布《藝術科（音樂、美術）資賦優異學生出國進修辦法》³，1981年，教育部發布「國民中小學教育實驗班實施計畫」，奠定日後藝術才能資優教育的基礎（陳瓊花，2008）；1982年，教育部訂定「國民中小學資賦優異學生教育研究第三階段實驗計畫」，從七十一學年（1982~1983）到七十六學年（1987~1988）實施，教育部進而於1984年公布「國民中小學音樂教育研究實驗班實施計畫」，隨著中小學音樂班學生升學銜接的需要，公立學校開始設立音樂班並且向上延伸，1977年的南門國中與1980年的師大附中是公立國高中音樂實驗班的先驅。截至1984年，全臺計有九所國小、十一所國中及五所高中設有音樂實驗班（見表1），音樂實驗班向下扎根及有計畫的設置，可謂臺灣培育音樂人才的搖籃（徐麗紗，2008）。1984年12月《特殊教育法》公布，將各類藝術資優教育納入特殊才能優異之教育，使得音樂實驗班的設立在資賦優異教育的體系中有了法源依據。

1 以鋼琴佔多數，後因考量出國留學所造成學生身心發展的問題及當時之時代背景所衍生的弊端，教育部遂於1973年廢除此辦法。

2 由淡江中學女子部改制而成的純德女子中學於1948年設立「純德女中音樂科」，是臺灣最早的音樂班，1955年與淡江中學合併後宣告解散，1994年再度恢復設立音樂班。

3 1994年因兵役公平問題而廢止。

表 1：1963～1984 年音樂實驗班成立時間一覽表⁴

年度	縣 市 國小名稱	縣 市 國中名稱	縣 市 高中名稱
1963	臺北市 光仁小學*		
1969		臺北市 光仁中學*	
1972			臺北市 光仁中學*
1973	臺中市 光復國小 臺北市 福星國小		
1974		臺中市 雙十國中 臺中市 曉明女中 ⁵ *	臺中市 曉明女中*
1977		臺北市 南門國中	
1978	臺南市 永福國小		
1979	臺北市 古亭國小 高雄市 鹽埕國小		
1980			臺北市 師大附中
1981	臺北縣 秀山國小	臺南市 大成國中 臺北縣 崇光女中*	
1982	桃園縣 西門國小		
1983	臺北市 敦化國小	臺北市 師大附中 ⁶ 高雄市 大同國中 彰化縣 新興國中	臺中市 臺中二中
1984		臺北縣 漳和國中 屏東縣 中正國中	臺南市 臺南女中
總計	9	11	5

註：*表示私立學校。

資料來源：徐麗紗（2008）；陳郁秀（2008）；廖于萱（2011）。

三、特殊教育法時期（1985～1996）

《特殊教育法》涵蓋「身心障礙」及「資賦優異」二範疇，雖以「身心障礙」為主要訴求，但亦是臺

4 為求縣市名稱及統計數據前後連貫，本文在探討歷史發展時採用 2010 年新五都行政規劃前之縣市別。

5 因面臨學生來源等問題，擬自 101 學年度停止招收國高中音樂班。

6 1994 年以前曾採分散式教學。

灣早期實施藝術資優教育的重要依據（吳舜文，2003）。早期資賦優異教育包含一般能力、學術性向和特殊才能三類，其對於臺灣學校專業藝術教育的重要性即在於其對「藝術資優」的認定，音樂資優學生有接受適性教育之權利，以充分發展其身心潛能，培養健全人格，增進服務社會的能力。據此，音樂班納入正規教育體制。

教育部為輔導對音樂具有潛能且表現優異之學生，並依其專長甄選保送至高中或大專院校相關科系就讀，於1984年訂定《中學音樂資賦優異學生輔導升學要點》，開辦中學音樂資優保送升學甄試；1987年頒布《特殊教育法施行細則》，規定特殊教育校（班）的設立、變更及停辦，及資賦優異學生的鑑定、就學等；1988年，教育部公布《國民中小學設置音樂班實施要點》⁷，資優教育實驗工作正式告一段落，「音樂實驗班」改稱「音樂資賦優異班」，簡稱「音樂資優班」，甚至更簡化為「音樂班」（陳瓊花，2008），該要點對於音樂班之施教重點、實施要點、教學時數與課程內容、教學設備與評鑑等均有詳細規範，其設班目標如下（國立彰化師範大學藝術教育研究所），現今藝術才能音樂班之設班仍保有其基本理念：

- （一）早期發掘具有音樂才能之學生，施予有系統之音樂教育，充分發展其潛能，以培植音樂優秀人才。
- （二）透過音樂認知、鑑賞及演奏活動，涵養學生之美感情操及健全人格。
- （三）培養國民中小學音樂才能優異之學生，以奠定我國文化建設所需人才之基礎。

此時期各縣市音樂班蓬勃發展，計有十八所國小、十七所國中及十一所高中設有音樂實驗班（見表2）。

表2：1985～1996年音樂班成立時間一覽表

年度	縣市 國小名稱	縣市 國中名稱	縣市 高中名稱
1985	彰化縣 民生國小 高雄縣 鳳山國小	臺北市 仁愛國中	
1986	雲林縣 鎮西國小 彰化縣 員林國小		臺北市 中正高中 高雄縣 樂育高中*
1987	屏東縣 仁愛國小	桃園縣 中興國中	
1988	高雄市 前金國小		
1990	基隆市 成功國小 臺北縣 碧華國小 臺中縣 清水國小 澎湖縣 馬公國小 苗栗縣 公館國小	雲林縣 正心中學*	
1991		高雄市 前金國中	桃園縣 武陵高中
1992	臺北縣 後埔國小 苗栗縣 竹南國小	桃園縣 新明國中 高雄市 道明中學*	
1993		基隆市 成功國中 高雄縣 樂育高中*	屏東縣 屏東女中 雲林縣 正心中學*

7 於1993年與美術、舞蹈教育實驗班實施計畫（1981）整併為《國民中小學音樂、美術、舞蹈班設置要點》。

1994	臺中縣 大雅國小	臺北縣 碧華國中 ⁸ 澎湖縣 馬公國中 嘉義市 嘉義國中 苗栗縣 公館國中	臺北縣 淡江高中*
1995	桃園縣 新勢國小 花蓮縣 明義國小	臺北縣 重慶國中 苗栗縣 竹南國中 新竹市 建華國中	高雄市 新莊高中 高雄縣 鳳新高中
1996	臺北縣 厚德國小 桃園縣 大成國小	臺北縣 三和國中 南投縣 草屯國中	臺北縣 新店高中 桃園縣 中壢高中 彰化縣 彰化高中
總計	18	17	11

註：*表示私立學校。

資料來源：徐麗紗（2008）；廖于萱（2011）。

四、藝術教育法時期（1997～2009）

音樂班與資賦優異教育之結合，使得音樂班的設立在法制面上得以立足。1997年3月《藝術教育法》公布，隔年公布《藝術教育法施行細則》，堪稱臺灣藝術界的大事，對音樂資優教育而言，亦是一重要的里程碑，因為它不僅昭示了藝術教育的地位，訂定實施藝術教育之三大體系：學校專業藝術教育、學校一般藝術教育及社會藝術教育，而音樂資優教育也在學校專業藝術教育的體系下，由各級學校音樂班、藝術中小學到大專院校音樂系所，甚至專業的音樂學校來實現其一貫制教學的理想（陳郁秀，1999）；而隨著資優概念之多元化，《特殊教育法》（教育部，1997）亦在此時將資優教育的對象擴充為六類，包括一般智能、學術性向、藝術才能、創造能力、領導才能及其他特殊才能，音樂資優係屬在藝術才能具有卓越潛能或傑出表現者。依據《藝術教育法》，高級中等學校及國民中、小學，經報請主管教育行政機關核准後，得設立藝術才能班，就具藝術才能學生之能力、性向及興趣，輔導其適當發展，據此，「音樂資賦優異班」改稱「藝術才能音樂班」（「音樂才能班」）。

1999年6月，《高級中等以下學校藝術才能班設立標準》公布，指出藝術才能班以音樂、美術、舞蹈三類為主，並明訂設班之目標，顯現藝術才能班「早期發掘」、「施以系統化教育」及「培養多元人才與能力」等設班目標：

- （一）早期發掘具有藝術資賦優異之學生，施以計劃、系統性教育，充分發揮其潛能，以培植多元之藝術專業人才。
- （二）增進具有藝術資賦優異之學生對藝術認知、展演、創作及鑑賞之能力，以涵養學生美感情操，發展其健全人格。

《藝術教育法》公布之後，藝術才能音樂班維持明顯的成長，計有十所國小、三十所國中及十四所高中設有音樂實驗班（見表3），數量可觀，創下設立音樂班之巔峰期。

⁸ 於2005年停止招生。

表 3：1997～2009 年藝術才能音樂班成立時間一覽表

年度	縣市 國小名稱	縣市 國中名稱	縣市 高中名稱
1997	臺南縣 新民國小 宜蘭縣 南屏國小	高雄縣 忠孝國中 宜蘭縣 國華國中 宜蘭縣 復興國中	臺北市 復興高中 臺北縣 三重高中 澎湖縣 馬公高中 嘉義市 嘉義高中
1998			新竹市 新竹高中
1999	嘉義市 崇文國小	雲林縣 雲林國中 臺中縣 清水國中 臺東縣 新生國中 花蓮縣 花崗國中	桃園縣 啟英高中 臺中市 新民高中*
2000	宜蘭縣 北成國小	臺中市 新民高中 ⁹ *	基隆市 基隆高中 宜蘭縣 羅東高中 南投縣 南投高中
2001	新竹市 東門國小 新竹市 新竹國小	彰化縣 彰化國中 臺南縣 南新國中	桃園縣 南崁高中
2002			臺中縣 清水高中 花蓮縣 花蓮高中
2003	南投縣 草屯國小	桃園縣 大成國中	
2004		臺中市 安和國中 高雄市 明義國中 臺東縣 卑南國中	
2005	臺中縣 東勢國小 高雄縣 林園國小 臺東縣 馬蘭國小	臺北縣 中平國中 高雄市 大仁國中 高雄市 大義國中 臺中縣 大雅國中 臺中縣 大道國中 臺中縣 神岡國中 臺中縣 溪南國中 臺中縣 豐原國中 臺中縣 霧峰國中 臺中縣 東勢國中 臺中縣 順天國中	
2006		雲林縣 東南中學 屏東縣 東港國中 屏東縣 萬新國中	
2007		屏東縣 大同高中 屏東縣 長治國中	彰化縣 彰化藝術高中

9 於 2008 年暫停招生。

2009	臺北縣 中信國小		
總計	10	30	14

註：*表示私立學校。

資料來源：徐麗紗（2008）；廖于萱（2011）。

五、現階段（2010～）

自《藝術教育法》時期以來，社會變遷致使藝術才能音樂班面臨多重考驗，例如：設班浮濫及少子化的趨勢導致招生不滿，音樂就業市場供需失調影響學子就讀音樂班的意願，國內以升學為導向的教育環境造成藝術才能音樂班成為變相的能力分班，音樂資優與音樂才能之界定不明衍生入班鑑定與安置等相關問題等，使得藝術才能音樂班長久以來的隱憂在現階段引發廣泛的討論。2009年10月，立法院三讀通過《特殊教育法修正案》，以提升特殊教育學生受教品質、學習競爭力，並保障其受教權益，具體實踐「充分就學、適性揚才」之特質為目的（教育部全球資訊網，1999）。然而，新法規定國民教育階段的資賦優異教育，將採分散式資源班、巡迴輔導班及特殊教育方案辦理，導致藝術才能班由「得採集中式特殊教育班」改為「分散式資源班」。由於此次修法對音樂資賦優異學生之受教權影響甚鉅，音樂資優教育歷經數十年的心血結晶亦可能遭致摧毀，繼而引發廣大輿論的壓力及對推展專業音樂教育需求的呼聲。所幸，教育部於2010年2月11日通過修正《高級中等以下學校藝術才能班設立標準》，回歸《藝術教育法》之精神，維持藝術才能班集中編班之形態。

上述的修法顯示對音樂才能班進行整體檢驗已是迫在眉睫，長久以來，音樂資優教育占用了龐大的教育資源，社會對其評價常是「正常教育體系中貴族化的產物」（陳惠文，1998），故屢有討論其存廢的不平之鳴。曾道雄（2010）認為諸多弊病應以嚴謹的評鑑加以遏止，而並非因噎廢食地將藝術資優教育摧毀，他指出藝術專才應與特教脫鉤，盡速成立專屬的藝術小組和藝術教育司乃當務之急，藝教界人士亦鄭重地提出下列五項訴求（自由時報，2010）：

- （一）藝術教育決策須依中華民國「專業藝術教育」的弘旨發展。
- （二）強力籲請教育部實踐並貫徹2009年11月9日記者會發表的承諾：依據《藝術教育法》，維持集中成班教學。
- （三）避免草率實施新法損及學生才能與權益，教育部藝術才能班「雙軌制」應立即暫緩同步實施。
- （四）2010年優先完成國內全數「專業藝術才能班」依據《藝術教育法》集中式成班。
- （五）2011年得規劃成立分散式「特教法」資優藝術才能班。

2010年，藝術才能班與藝術資優班分流發展，即依據《藝術教育法》所設立之「藝術才能班」（集中式）與《特殊教育法》所設立之「藝術才能資賦優異班」（分散式）並存，教育部也因此修訂《高級中等以下學校藝術才能班設立標準》（2010），99學年度全國各縣市國民教育階段之藝術才能班之入班鑑定遂廢除性向測驗；而「藝術才能資賦優異班」係屬特殊教育，則維持原有《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》第十六條參酌性向測驗成績等之規定，其中，經鑑定為音樂資優者，其學習輔導方式應就同一類藝術才能班或特殊教育方案擇一辦理，不得重複，而國中七年級學生經鑑定通過者，採特殊教育方案辦理，即學生

安置於原學區學校就讀普通班，由學校及家長研訂個別輔導計畫，再向教育局申請經費補助¹⁰（臺北市 99 學年度國民中學藝術才能音樂資賦優異學生鑑定工作委員會編印，2010），99 學年度僅臺北縣市與臺南市辦理藝術才能音樂資賦優異學生鑑定¹¹。

目前全國各縣市的國中小學藝術才能資優班，幾乎全數轉型為依《藝術教育法》設置的「藝術才能班」，維持以往集中成班的模式。為了解除因「特教法」事件所引起的疑慮與恐慌，臺北市教育局曾召開「國中小學藝術才能班」轉型說明會，確定臺北市原設有音樂班的學校，九十九學年度都會設置藝術才能班，教育資源亦力求維持現狀（國語日報，2010）。

參、藝術才能音樂班現況

音樂資優教育相關法規隨著時代及社會需求經過數次修訂，其特色是範圍持續擴大，條文內容和也漸趨周全（賴美鈴，2003）。除了《特殊教育法》及《藝術教育法》之外，《國民中小學設置音樂、美術、舞蹈班設置要點》（1993）明文規定音樂班的施教重點、實施要點、教學時數及課程內容、評鑑、經費及設備標準等要項，是早期設立音樂班之主要依據；取而代之的《高級中等以下學校藝術才能班設立標準》（1999, 2002, 2007, 2008, 2010）明訂藝術才能班應有之設班計畫、入學鑑定、教學方式、施教重點、師資員額、課程時數、評鑑等之必備基準。歷經制度及規範之變革，藝術才能音樂班之設班形式與數量，在國際間十分罕見，是臺灣音樂教育一個重要的篇章。以下就設立概況、入學鑑定、師資、課程、空間與設備、評鑑等說明其現況。

一、設立概況

圖 1 以每五年為一單位，進行歷年來各級學校藝術才能音樂班成立校數的統計。其中，1996 年至 2000 年間是藝術才能班平均設班數量最高的階段，且各級學校均衡發展，應是受到 1997 年《藝術教育法》公布的影響，高中部分至此也呈現穩定的成長；而國中部分在幾個年段間有明顯的成長（1981~1985, 1991~1995, 2001~2005），尤以 2001~2005 的增加顯得頗不尋常，對照表 3，僅是 2005 年便有 11 所國中成立音樂班，其中有 8 所位於臺中縣；2006~2010 除了國小部分略有成長之外，國高中似已趨近飽和。

99 年度全國各縣市共計設置公私立國小、國中及高中藝術才能音樂班各有 203、187、93 班，總學生人數為 11,267 人（教育部，2010），各階段設置藝術才能班的校數統計如表 4，得知臺灣的音樂班校數分布以北部地區為最多，各階段的校數也較為接近，銜接上呈現較為平衡的情形，東部地區的音樂班校數在四個地區中則顯得非常懸殊。

10 校內各類藝術才能資優學生人數達十位以上者，每校每年補助經費至多新臺幣六萬元整；校內各類資優學生數未達十位者，每人每年補助新臺幣五千元整。

11 臺北縣國民教育階段報名人數共 11 人；臺北市國中、小分別實施鑑定，國中階段 6 名考生通過 5 名，國小階段三年級考生 2 名全數通過、四年級 10 名通過 6 名、五年級 15 名通過 8 名；臺南市則將藝術才能與藝術資優合併辦理。

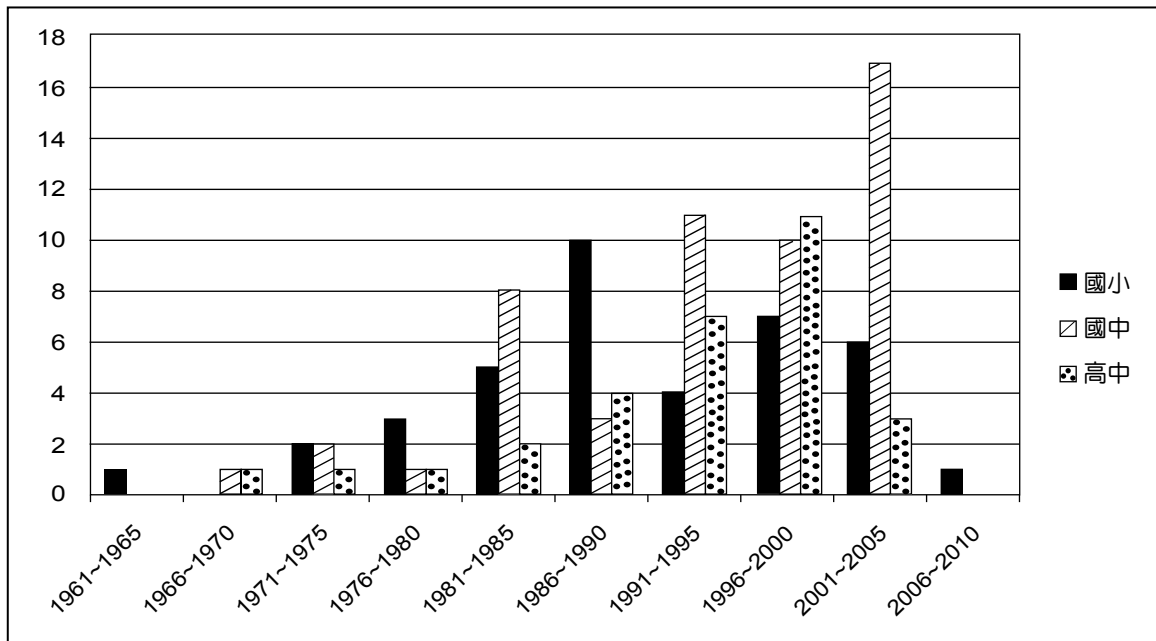


圖 1 音樂班歷年成立校數圖

資料來源：教育部（2010）

表 4：99 學年度各地區音樂班校數統計表

地 區 階 段	北 部	中 部	南 部	東 部	總校數
國 小	17	10	11	2	40
國 中	14	16	15	2	47
高 中	13	7	8	1	29
共 計	44	33	34	5	116
百分比	38	28.4	29.3	4.3	100%

註：北部：臺北市、新北市、基隆、桃園、新竹、宜蘭

中部：臺中、苗栗、彰化、南投、雲林

南部：嘉義、臺南、高雄、屏東、澎湖、金門

東部：花蓮、臺東

資料來源：教育部特殊教育通報網（<http://www.set.edu.tw/default.asp>）

二、入學鑑定

（一）多元鑑定

入學鑑定之規範隨著法源依據而有較為顯著的改變，其中，《國民中小學設置音樂班實施要點》（1988）之鑑定方式，包括：1. 智力測驗：團體與個別智力測驗之結果在平均數以上；2. 性向測驗：其結

果在平均數正二個標準差以上；3. 術科測驗：包括主、副修、音樂常識、音樂基本能力測驗（包括音感測驗、聽寫記憶、視唱能力等），《國民中小學設置音樂、美術、舞蹈班設置要點》（1993）指出音樂班的鑑定方式包括智力、性向與術科測驗，而《高級中等以下學校藝術才能班學生入學鑑定參考原則》（2001）明訂藝術才能班學生入學鑑定以專業知能測驗為主，學科測驗則改由各校視實際需要辦理之¹²，《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》（2002, 2006）強調入學鑑定應依觀察、推薦、初審、初選、複選及綜合研判之程序辦理，並以標準化評量工具，採多元及多階段方式進行評量，在在顯示資賦優異教育對入學標準與鑑別方式的重視。

有鑑於部分學校因升學導向而偏離培育藝術專才的初衷，以及資優考試所引起之諸多爭議，教育部遂於2007年修訂《高級中等以下學校藝術才能班設立標準》，規定藝術才能班入班之學生須同時符合《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》（2006）第二條及第十六條之規定，亦即資賦優異學生之鑑定，應以標準化評量工具，採多元及多階段之評量方式進行，以有效鑑別藝術才能優異的學生。其經鑑定後應符合下列各款規定標準之一：1. 前述任一領域藝術性向測驗得分在平均數正二個標準差或百分等級九十七以上¹³，或術科測驗表現優異，並經專家學者、指導教師或家長觀察推薦，及檢附藝術才能特質與表現卓越或傑出等之具體資料；2. 參加政府機關或學術研究機構舉辦之國際性或全國性各該類科競賽表現特別優異，獲前三等獎項。其中，性向分數門檻的提高無疑是為了落實《特殊教育法》，確保學生具備資賦優異的潛能，並解決「音樂班」、「才能班」或「才藝班」模糊地帶的問題，但從教育目的而言，卻一直呈現如此的社會期待：為何音樂教育一定要與資優並提而無法普及成班等問題（葉譯聯，2007）。

現階段藝術才能班係依據《藝術教育法》（2000）及《高級中等以下學校藝術才能班設立標準》（2010）辦理入學鑑定，具有藝術才能學生，應符合下列各款項之一：1. 各該藝術類科術科測驗表現優異，並具有藝術才能傑出表現之具體資料；2. 參加政府機關（構）舉辦之國際性或全國性各該藝術類科競賽表現優異，獲前三等獎項。前項學生之鑑定，於國中小階段不得施以學科成就測驗，亦取消上述參酌性向測驗的標準；而依《特殊教育法》鑑定的「藝術才能資優學生」則維持原有《身心障礙及資賦優異學生鑑定標準》第十六條之規定。

（二）術科測驗

在上述多元鑑定的方式中，術科測驗仍是鑑定音樂能力的主要方式，國中（含）以下學校由各直轄市、縣（市）政府特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會負責相關事宜，高中階段在全臺灣分北中南三區在相同日期舉辦考試（另有澎湖區），於每年四至六月間辦理完畢。術科測驗包括音樂能力測驗與樂器演奏能力測驗，依據《高級中等以下學校藝術才能班學生入學鑑定參考原則》（1999），各級學校藝術才能班入學考試之內容大致包含：國小部分為音樂基本能力測驗（視唱、音感、節奏、聽音記憶）、樂器演奏；國中部分為音樂基本能力測驗（視唱、聽寫、樂理常識）、主修及副修；高中部分包含樂理（含音樂常識、基礎和聲）、聽寫、視唱、主修及副修。樂器演奏能力測驗除了國小入學考試僅需選擇一種樂器之外，國中及高中都必須包含主修與副修，主副修其中一科必須為鋼琴。主修樂器演奏能力測驗內容包含音階、指定曲及自選曲（國小部分為抽選曲）；副修科目僅需演奏一首自選曲，樂器演奏約佔入學成績的60~70%。

12 該法已於2002年廢除。

13 原（2002）為某領域藝術性向測驗得分在平均數正一點五個標準差，或百分等級九十三以上者。

三、師資

藝術才能音樂班每班之教師員額與編制較一般班級多，在國、高中每班應置教師至少 3 人，國小學每班應置教師至少 2 人。由於藝術才能班屬於資賦優異的範疇，因此學校在遴聘藝術才能班教師時，得優先聘任兼具資賦優異教育之合格教師，以提供適性的教學與輔導。其中，班級導師應以資賦優異類合格教師擔任為原則，每班教師員額半數亦應為資賦優異類合格教師。對音樂班而言，聘足不同專長的音樂資優教師並不容易，目前多數音樂班專任老師並未具備特殊教育專業背景。

學校大都以校內專任教師擔任音樂班導師或音樂共同課程之授課，而專任教師多得兼任行政工作，另得外聘兼任教師擔任多數專業課程（尤其是個別課）的授課。由於個別指導、樂器種類、學生選填志願與兼任教師授課鐘點限制等因素，通常需要大量具該項主修專長之教師，因此一所設置三班音樂班的學校，其外聘兼任教師常達 70 位以上，這些兼任教師包括國內各大學音樂系教授以及學有專精之演奏家，多擁有碩士以上之學歷，但鮮少受過教育或特殊教育的專門訓練（姚世澤，2003；郭長揚，1996），亦有四處兼課的情形。

四、課程

藝術才能音樂班之課程以專業為重點（指開設與理論、技能、創作、研究等有關之科目），根據《高級中等以下學校藝術才能班設立標準》（教育部，2010），藝術才能班的施教重點包含加強藝術專業之知能、強化藝術表現之技能、增進藝術鑑賞及創作之能力、重視傳統藝術之研習及創新；而國中、小藝術與人文領域學習節數以每週 6~10 節為原則，高中藝術專業課程以每週 6~12 節為原則，得由課綱所列之各領域或各類科教學時數中調整，或以其他適當時間補足之。

音樂班的課程除了參酌各級學校之課程標準外，《國民中小學音樂班的教材大綱》（試用本，教育部，1989）、由師大附中與臺南女中共擬之《高級中學音樂教育實驗班課程標準草案》，及《高級中等以下學校藝術才能班各年級教學科目及授課內容參考原則》（教育部，1999）為實施的主要準則。目前各級學校所設課程包含一般學科課程與音樂專業課程，音樂專業課程又分為共同課程與個別課程（如表 5 所示）：

表 5：音樂班專業課程一覽表

學校類型	課程類別	課 程 內 容
國 小	共同課程	合奏、合唱、視唱聽寫、音樂欣賞、音樂常識、節奏訓練
	個別課程	主修 (1)、副修 (0.5~1)
國 中	共同課程	西樂 (國樂) 合奏、合唱、視唱聽寫、音樂欣賞、樂理 (含和聲學、樂曲創作)、曲式與分析
	個別課程	主修 (1)、副修 (0.5~1)
高 中	共同課程	西樂 (國樂) 合奏、合唱、音樂基礎訓練、音樂欣賞、和聲學、曲式與分析
	個別課程	主修 (1)、副修 (0.5~1)

資料來源：黃姿蓉（2007）；賴美鈴（2003）。

其中，主副修樂器包括鋼琴、管樂（木管、銅管）、弦樂（小提琴、中提琴、大提琴、低音提琴、豎琴）、國樂、敲擊樂、理論作曲及聲樂，個別指導與樂器種類眾多是音樂班之一大特色。近年由於學校較

有自主權，各校對於課程的安排也有彈性的處理，國中小多以藝術與人文、彈性課程或課後輔導等時間進行音樂專業課程之授課，大部分都以 10 至 12 節為基準施行音樂專業訓練（賴美鈴，2003）。

五、空間與設備

藝術才能音樂班之教學空間與設備分為基本空間設備（空間、教具、樂器、圖書設備及樂譜唱片類、個人樂器）及各科空間設備兩項，申請學校須檢附各教室面積、數量及平面使用圖，所需經費由學校編列預算支應之外，並得報主管教育行政機關編列經費補助之，而面對部分音樂班名不副實的問題，教育單位遂從空間設備方面予以遏止。2008 年，教育部修訂《高級中等以下學校藝術才能班設立標準》，將教學空間、設備及經費等各項之基準，由原各該主管教育行政機關定之規定，改由中央主管教育行政機關定之。此外，教育部為執行高級中等以下學校藝術才能班設立標準第五條：「設立藝術才能班之學校，除應符合各級各類公立學校（班）設立之規定外，應具備可提供各該類科教學之適當空間、設備及經費」之規定，作為學校申請設立藝術才能班及主管教育行政機關審核之依據，修正《高級中等以下學校藝術才能班師資及空間設備經費設立基準》，並將名稱修正為《高級中等以下學校藝術才能班空間設備及經費設立基準》（2010），自發布後（2010 年 3 月 15 日）逐步實施，規定國民小學應於 2011 年 8 月、國民中學及高級中等學校應於 2010 年 8 月達到要求，並附《音樂班空間及設備基準》對空間、教具樂器、圖書設備 / 樂譜唱片類、個人樂器等類別訂定第一年開辦時應有之數量基準，及之後逐年應增設之數量。

為了矯正近年來由地方政府自訂基準後所產生的亂象，並杜絕藝術才能班變成以升學為目的所設立的專班，教育部將藝術才能班的設班基準收歸中央，並訂定退場機制，不符合規定的藝術才能班，限期改善，否則將面臨停招或停辦，已對部分縣市的音樂班造成衝擊。

六、評鑑

為了支持特殊教育的發展，《特殊教育法施行細則》第 21 條明訂各教育階段特殊教育之評鑑，應至少每兩年辦理一次，而根據《高級中等以下學校藝術才能班設立標準》及《高級中等以下學校藝術才能班師資及空間設備經費設立基準》，必需聘請專家學者以瞭解各級學校藝術才能音樂班之運作情形，並確認師資狀況、空間設備、經費運用及課程等是否符合設立標準，進而對藝術才能音樂班提供指導及定期評鑑。評鑑成績優良者給予獎勵，未達標準者必須督促改善並追蹤輔導，前文提及 2008 年曾修訂相關法令，嚴格執行對空間、設備、經費之要求。

教育部的評鑑項目大致分成行政與管理、經費與設備、師資與研究、課程與教學、成果與特色五大項，藉由各校之自我評鑑及評鑑委員之實地訪視，瞭解音樂班的現況，以期提升音樂班之教學功能。

肆、未來與展望

一、問題與討論

臺灣推展資優教育已將近五十年，法令制度漸趨完備，成果堪稱豐碩。1984 年《特殊教育法》的制定，讓音樂資優教育有了法源依據，卻也因為依附在一般學校的體制下而衍生許多問題。1995 年臺灣省教育廳舉辦「臺灣省音樂資賦優異班評鑑」，與會學者指出音樂才能教育實施以來所產生的特殊現象，例如：部分學校未依相關法規設立音樂班、音樂班淪為升學班預備班、眾多「假性」資優生等問題，甚至指出音樂

班已漸漸失去當初設班之宗旨與意義；此外，1998年教育部委託國立臺灣師範大學藝術學院進行「全國中小學音樂資優班評鑑」，其結論報告指出目前特殊才能班已淪為「才藝班」，多個縣市屢屢招生不足，且僅有少數具有資優傾向，或因個別差異過大而帶來教學困擾等弊端（黃姿蓉，2007）。文獻中對藝術才能音樂班的問題多有探討，筆者擬就下列問題進行討論：

（一）定位

《藝術教育法》雖然確立了藝術教育的重要性，但也模糊了藝術資優與藝術才能之間的差異，造成學校辦學方向以及教育觀念上的混亂現象（陳郁秀，1999；葉譯聯，2007）。早年的智力測驗或性向測驗，不外乎是要篩選出真正具備資優或音樂資優天賦者，但隨著入學鑑定的方式與標準改變，音樂班之學生是否是「真資優」令人感到質疑，音樂班也幾乎淪為「才藝班」（陳郁秀），「音樂資優班」與「音樂才能班」的定位受到廣泛討論。目前對於資賦優異的界定採多元化的解釋，吳武典（1996）指出一般人對「資優」的詮釋並不一致，且資優教育的根源在於「拔擢」而非「培育」；郭靜姿（1986）認為資賦優異（giftedness）與特殊才能（talent）常為一般人混用，也少有文獻將兩者作明確區隔（引自郭文青，2000）；毛連塢（1996）認為廣義的資賦優異統攝特殊才能，狹義的資賦優異卻與特殊才能有所區別。藝術才能音樂班秉持資賦優異教育之精神成班，以集中式教學方式培育具有音樂才能之學生，不難想見兩者之間可能存在的歧見，後者甚至有將「才能」與「才藝」混用的情形；再者，一般人對音樂才能的認定亦未能一致，例如有些人認為應該著重演奏、歌唱和作曲能力，有些人認為應該包括欣賞音樂的能力，另有些人認為應指天生的音樂稟賦，而不應該與演奏或演唱等習得的才能混為一談（葉譯聯）；而在升學主義掛帥的臺灣，藝術才能音樂班更成了「超級升學班」，導致音樂資賦優異班變質，扭曲了設班的本意與精神。音樂資優教育與音樂才能教育之間在定位形成角力，不但動搖了音樂「資優」教育的地位，也阻礙了音樂班設班目標之達成（李佳霓，2004，引自黃姿蓉，2007）。音樂班在《特殊教育法》公布前即已存在，而偏重身心障礙之《特殊教育法》並未特別考慮到音樂班的特殊性，於是衍生出許多問題（姚世澤，2003）；《藝術教育法》又欠缺完善的配套措施，例如第十條對設立藝術才能班之所需經費採取「補助」而非「編列」，造成逐年經費來源之不確定性；至於不斷引起爭議的性向測驗，也形成音樂教育與特殊教育的另一種角力。

在臺灣的教育改革中，相較於特殊教育的另一範疇——身心障礙教育，資優教育並未受到相當程度的重視（吳武典，1997），現階段音樂班在特殊教育或是藝術教育的歸屬中更需要明確的定位與權責單位，才能在半世紀以來所奠定的基礎上為國家培育更多的人才。

（二）鑑定

如何鑑別需要接受特殊教育服務的學生是資優教育的首要課題（郭靜姿，1996），資優教育向來重視對藝術才能潛能或表現的鑑定，不論是性向測驗、術科比賽或測驗之表現，或是藝術才能之特質與表現之評定，旨在發掘資優學生之潛能與特質，因此賦予入學鑑定相當的彈性。然而，《藝術教育法》時期以來，並未明訂鑑定的項目，專業知能以外的測驗亦授權各校自行辦理，由於各校音樂班條件不甚相同，因此鑑別的方式與原則亦不盡相同（郭長揚，1996），參與鑑定的人員亦可能因個人角度與判斷產生不同的鑑定結果（郭靜姿），鑑定人員之專業性不足與缺乏客觀有效的鑑定模式等導致音樂資優鑑定的執行不盡確實（郭文青，2000）。據瞭解，測驗內容在各縣市施行方式有明顯的落差，例如：有些縣市考性向測驗及術科測驗，有些縣市考智力測驗及術科測驗，也有些縣市考創造力測驗及術科測驗，有些縣市僅考術科測驗

(郭靜姿、吳淑敏、侯雅齡、蔡桂芳, 2006)。上述得知, 「測驗」仍是鑑別資優生的主要方式, 而這些測驗工具本身由於使用多年或保密不周, 或部份家長「望子成龍」之心理而安排補習, 即會造成所謂「假性資優生」之出現(吳武典, 1997)。

藝術才能班的設置因受制於《特殊教育法》「資賦優異」的約束, 性向測驗成了重要的鑑別項目, 2007年入班門檻中性向測驗成績的提高, 使得符合資格進入才能班就讀的學生減少, 集中式教學成為行政部門的負擔, 所連帶產生的便是對鑑定標準的不滿, 以及性向測驗鑑別度的質疑(陳瓊花, 2008)。此外, 地方政府在招生時也常因草率的作業程序而遭致廣大的批評, 例如以性向測驗的高標準導致術科表現優異的學生喪失術科應試資格及學校不足額錄取的窘境, 因樂器名額限制造成術科高分學生落榜, 舉辦音樂性向測驗卻考智力測驗的內容, 考題設計粗糙牽涉個人的主觀意識, 以及施測時的播放系統不佳影響考生判斷等(高雄市議會, 2008)。基於上述, 應由中央責成相關單位研發有效的鑑別工具, 並由專屬的鑑別機構實施之(賴美鈴, 2003)。

(三) 課程

由於各級學校音樂班缺乏適用之課程綱要, 因此各校各自為政的情形層出不窮, 教材方面也多由任課教師憑藉個人專長或經驗自訂, 往往有內容重疊或是教材難易度不一的現象(姚世澤, 1993; 蔡永文, 1987)。根據教育部《八十七學年度國民小學音樂班評鑑報告》(國立臺灣師範大學藝術學院編印, 1999), 在31所公私立國小中課程與教學表現正常的比例並不到一半(48%), 可供改進之處包括課程應有常態及系統性的規劃, 提供教學參考資料及綱要等, 以避免課程鬆散、教材老舊或進度紊亂等情形。因此, 科目與時數是否配置合宜, 教材是否有重複或脫節的現象, 實有通盤檢討的必要(張大勝、范儉民、鍾萬梅, 1996), 賴美鈴(2003)指出藝術才能班應訂定適用之課程綱要, 明訂課程目標、時數、教材內容及實施要點, 以作為各級學校之參考。

國內各級學校音樂班的課程均以傳統的音樂專業課程為主, 鮮少在課程中反映音樂的新趨勢, 加上國內的升學問題一向嚴重, 為了升學考試, 經常得增加音樂專業課程而減授其他課程, 扼殺了藝術才能班學生學習其他科目的權利; 而學生為了應付每一階段的升學考試, 也得兼顧音樂專業科目及一般課程, 學習的進度常因準備考試而受影響(賴美鈴, 2003)。就專業藝術教育的發展願景而言, 課程與教材的編訂應具有系統性、連貫性、全面性與發展性(張大勝等, 1996), 提供學生充分發揮音樂潛能的機會。

(四) 評鑑

1995年臺灣省教育廳舉辦「臺灣省音樂資賦優異班評鑑」, 評鑑委員指出許多怪異的現象, 甚至以「變調」形容之, 其中又以「設班」相關問題最為常見, 例如未依規定設班、淪為升學班、作為增班的手段、因民代涉入而設班等(姚世澤, 2003)。雖然因為教育環境與社會價值觀的改變, 以及少子化的影響, 使得音樂班的招生日益困難, 但另一方面來說, 音樂班獨特的招生方式與資源, 亦可能導致其成為變相的能力分班。葉譯聯(2007)指出, 在國中小常態編班的前提下, 《特殊教育法》中的資優教育成了一種解套的管道, 例如九十四學年起臺南市音樂才能班迅速成長, 不禁令人質疑音樂資優生的人數是否過多, 抑或是學校試圖逃避常態編班之下的產物? 確實, 自從藝術才能班的設立條件基準隨著《高級中等以下學校藝術才能班設立標準》(1999)由地方政府自訂後, 出現了許多亂象, 部分成為「掛羊頭賣狗肉」、以升

學為目的而設立的專班，教育部特教小組在實地訪視時，甚至發現部分音樂班根本沒有專門的琴房或演奏廳。因此，自 2008 年起，教育部將設立條件基準收歸中央訂定，對於達不到標準的才藝班限期改善，並訂定退場機制（聯合新聞網，2008）。

音樂才能班自成立以來就採集中式編班，因此所需經費相當可觀，也產生師資結構不健全或各校設備落差很大的情形（賴美鈴，2003）。目前音樂才能班的數量已呈飽和，應以嚴格的評鑑遏止弊病的產生，並且寧缺勿濫（姚世澤，2003）。定期的藝術才能班評鑑，應能改善上述變相能力分班的問題，亦能確保教育品質和學生權益，而對於辦理成績不良之藝術才能班，可逐步以淘汰、轉型、合併或資源回歸全校共享來處理（賴美鈴）。

二、結論與建議

數十年來，音樂班的設立不僅造就許多專業的音樂人才，在國際樂壇中為國爭光，也間接提升了全體國民學習音樂的風氣與水準，其豐碩成果不容忽視，值得決策單位的肯定與重視。音樂資優教育施行至今，在制度等方面歷經多次變革，現階段「資優方案」與原有藝術才能班之實施方式大相逕庭，亦是臺灣藝術教育史上前所未見的作法，從其空洞的規範及有限的資源來看，實施成效堪慮。音樂才能班之相關問題雖然紛擾不斷，但多數學生與家長的意見仍偏向肯定，對學校而言，音樂才能班可以發展學校特色，提升學校辦學之意願與成效，也為音樂教育開闢了一個新的場域。因此，不論從教育或是藝術教育的角度來看，音樂才能班的存在有其正向意義（葉譚聯，2007）。值此轉型之際，音樂教育者應正視當前所面臨的問題，規劃藝術才能音樂班的長遠發展。

（一）成立專責藝術單位

藝術教育涵蓋範疇與內容繁複，亟需藝術專責單位統籌各級藝術教育之實施，讓藝術教育免於在夾縫中求生存；而面對快速發展的社會潮流，在現有行政架構中管理與推展藝術教育，必為不足，成立「藝術教育司」勢在必行（李建興、陳文章，1989）。2009 年立法院將國中小藝術資優班改採分散式資源班的決議，雖因輿論壓力而暫時「止血救急」（曾道雄，2010），但長期以來欠缺法源依據的配套措施，資源分配常是捉襟見肘，倉促修法更導致 2011 年藝術才能班無以為繼的窘境。因此，唯有成立專責的藝術單位，推動教育部成立「藝術教育司」，增加挹注於藝術教育的經費，修訂《藝術教育法》，確定其業務範圍及藝術教育之固定經費，釐清《藝術教育法》及《特殊教育法》藝術才能與資賦優異之相關條文，俾使藝術才能音樂班在法規、制度、配套及資源等方面得以穩固立足。

（二）建立一貫制升學管道

國內的入學考試讓音樂班學生長期在爭取學術科成就中掙扎，也妨礙了資優教育的發展。因此，應免除升學制度的桎梏，讓音樂資賦優異的學生能專心向學，發揮秉賦，及早為專業發展奠定基礎。《藝術教育法》昭示一貫制音樂專業學校制度的理想，然而，成立音樂高中及附設國中小部學校的理想（張大勝等，1996），至今並未實現。2010 年「特教法事件」從音樂班的編班顯現體制的問題，事實上，若能克服行政與經費的困難，不妨以大學音樂系為主體向下建構「一貫制」體系，將現有各級學校音樂班配對、銜接，實施一貫制教學，應可提高學校專業音樂教育的效能（李瑄，2010）¹⁴。音樂資優教育不應僅是一般教育

14 目前臺南藝術大學與私立臺南科技大學設有七年一貫制，招收高一的學生入學。

的附屬品，一貫而暢通的升學管道，配合多元的鑑定與保送制度，才能使專業人才的培育有長遠的願景。

（三）確立資優班與藝才班之範疇與功能

歷經法規與時代之多方變革，現階段分散式「資賦優異班」與集中式「藝術才能班」已是分道揚鑣，各唱各的調。目前教育部正著手推動國中、小藝術才能班優質與長遠的發展，以期在既有的基礎上進行改善，確保藝術才能班之水準，其主要目的包括研訂藝術才能班之核心課程基準，進而透過定期訪視建構各縣市藝術才能班之評鑑機制。如此，藝術才能班應能貼近當今社會的期待（有較多藝術的考量而非特教的要求）（陳瓊花，2008），在國民教育特定之藝術教育中發掘與培育具有藝術才能的學生，並施予適性及系統化之專業藝術教育。反觀分散式資優班的發展則是非常受限，且難以符合音樂教學的特殊需求，其實施成效與發展性令人憂心；而現有鑑定、安置及輔導的方式，諸如性向測驗工具的研發、國際性或全國性競賽表現的界定與採採用等，均尚待檢討（陳瓊花）。筆者認為在進行分流發展時應各自檢視當前所面臨的問題，釐清二者目標之差異，修訂相關的法令規範，確定主管單位與經費來源，研訂配套措施，以求在整體規劃方面得以貫徹實行。

（四）重視完整的音樂教育

音樂資優的教學相當重視認知與技能的學習，對於情意的教學與涵養則顯不足，因音樂技巧的磨鍊應與情意相融並進（郭長揚，1996；張大勝等，1996）。音樂人才的培育並非只是製造音樂考試或比賽的常勝軍，音樂班學生在鑽研演奏技藝之餘，經常有身心適應或人際關係等問題，值得教學與輔導方面的重視。當前教育與就業環境改變，社會及文化價值重塑，在關注現階段音樂才能與音樂資賦優異學生的發展之際，亦應提供完整、不偏頗的音樂教育，加強課程的廣度與深度，使教學符合基礎及專業教育的需求，讓學生有充分發展潛能的機會。

參考文獻

- 毛連塏（1996）。資優教育的基本理念。*教育資料集刊*，**21**，1-11。
- 吳武典（1996）。我國資優教育政策分析與調查研究。*特殊教育研究學刊*，**14**，179-206。
- 吳武典（1997）。教育改革與資優教育。*資優教育季刊*，**63**，1-7。
- 吳舜文（2003）。藝術資優法規之分析暨其對藝術專業人才培育之影響。載於陳曉霽（編），*兩岸專業音樂教育學術研討會論文集*（頁 65-84）。臺北市：國立臺灣師範大學音樂學系。
- 吳舜文（2008）。音樂資賦優異教育。載於呂鈺秀、徐玫玲、陳麗琦、溫秋菊、顏綠芬（編），*臺灣音樂百科辭書*（頁 798-799）。臺北市：遠流。
- 李建興、陳文章（1989）。改進我國藝術教育之規劃研究。*教育資料文摘*，**23(5)**，102-139。
- 李瑄（2010）。一貫制 ---- 音樂班的另一條路。2010年8月23日，取自 <http://www.wretch.cc/blog/violintony/7579951>

- 法務部全國法規資料庫。2010年11月14日，取自 <http://law.moj.gov.tw/>
- 姚世澤（1993）。音樂教育論述集。臺北市：偉文。
- 姚世澤（2003）。現代音樂教育學新論。臺北市：師大書苑。
- 徐麗紗（2008）。臺灣近現代音樂教育綜觀。載於鄭明憲（編），臺灣藝術教育史（頁2-103）。臺北市：國立臺灣藝術教育館。
- 高雄市議會（2008）。市政總質詢。2011年3月10日，取自 http://www.kcc.gov.tw/ch/magazine/2008_06/part26.htm
- 國立教育資料館。特殊教育沿革與現況。2011年3月10日，取自 http://3d.nioerar.edu.tw/2d/special/outline/outline_0302.asp
- 國立彰化師範大學藝術教育研究所。藝術教育相關政策。2011年3月10日，取自 http://artgrad.ncue.edu.tw/ae_web/policy_1_13.htm
- 國立臺灣師範大學藝術學院編印（1999）。八十七學年度國民小學音樂班評鑑報告。臺北市：作者。
- 國語日報（2010，4月15日）。藝術資優班99學年全部轉型藝能班。2011年4月1日，取自 http://www.mdnkids.com/info/news/content.asp?Serial_NO=66619
- 教育部（2010）。99年度特殊教育統計年報。臺北市：教育部。
- 教育部特殊教育通報網。各級學校音樂班。2011年3月10日，取自（<http://www.set.edu.tw/default.asp>）
- 教育部全球資訊網（1999）。立法院於10月23日三讀通過特殊教育法修正草案。2010年11月14日，取自 http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=2827
- 郭文青（2000）。國小音樂才能班新生入學鑑定方式之探究。國立臺灣師範大學音樂學系碩士班論文，未出版，臺北市。
- 郭長揚（1996）。音樂資優教育的回顧與展望。國民教育，36(4)，4-8。
- 郭靜姿（1996）。資賦優異學生的鑑定與教育安置。教育資料集刊，21，27-51。
- 郭靜姿、吳淑敏、侯雅齡、蔡桂芳（2006）。鑑定與安置引言報告。載於教育部（主編），全國資優教育發展研討會手冊（頁5-20）。臺北市：教育部。
- 陳郁秀（1999）。臺灣音樂教育之回顧與前瞻。教師天地，100，28-39。
- 陳郁秀（2008）。音樂班。載於呂鈺秀、徐玫玲、陳麗琦、溫秋菊、顏綠芬（編），臺灣音樂百科辭書（頁799-801）。臺北市：遠流。
- 陳惠文（1998）。「中小學廣設才能班」之我見。國教世紀，183，36-39。
- 陳瓊花（2008）。非資優國民中小學藝術才能班研究。教育部研究報告（970012143）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 張大勝、范儉民、鍾萬梅（1996）。我國音樂資優教育。教育資料集刊，21，201-219。
- 黃姿蓉（2007）。國民小學音樂才能班教師對音樂才能教學現況之看法與其專業承諾之相關研究。國立屏東教育大學音樂學系碩士論文，未出版，屏東市。
- 曾道雄（2010，2月3日）。藝術資優教育面臨危機。自由時報。
- 葉譯聯（2007）。音樂才能班學生學習狀況之研究----以臺南市94-95學年度新設國中音樂才能班為例。國立臺南大學音樂學系碩士論文，未出版，臺南市。
- 廖于萱（2011）。雲林縣國高中藝術才能音樂班學生學習滿意度之調查研究。國立臺灣師範大學音樂學

系在職進修教學碩士班論文，未出版，臺北市。

臺北市 99 學年度國民中學藝術才能音樂資賦優異學生鑑定工作委員會編印（2010）。臺北市 99 學年度國民中學藝術才能音樂資賦優異學生鑑定計畫。2010 年 11 月 19 日，取自 <http://www.edunet.taipei.gov.tw/public/public.asp?SEL=57>

蔡永文（1987）。我國音樂資賦優異教育。教育資料集刊，12，89-115。

賴美鈴（2003）。臺灣中小學音樂資優教育的現況與展望。載於陳曉霽（編），兩岸專業音樂教育學術研討會論文集（頁 21-36）。臺北市：國立臺灣師範大學音樂學系。

聯合新聞網（2008，2 月 21 日）。中小學才藝班七、八月訪視。2011 年 3 月 10 日，取自 http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_MAIN_ID=11&f_SUB_ID=23&f_ART_ID=111691



肆、表演藝術教育領域

張曉華

臺灣中小學戲劇教育教改政策配套措施之探討

江映碧

臺灣專業舞蹈教育之發展與現況

張中煖

舞蹈在臺灣國民中小學教育發展之探究

表演藝術包括舞蹈與戲劇兩大類，雖然已經聚焦於學校教育，但原先擬定之舞蹈、戲劇各兩篇，篇幅有限，又必須涵蓋百年發展，實在很難面面俱到。四位撰寫者在經過討論後，舞蹈領域決定從一般學校體制內的舞蹈教育和舞蹈專業教育作區分，戲劇則以學校教育中有關戲劇教育政策實施背景、配套措施、戲劇教育理論與實務分享，以及戲劇師資培育為兩篇的探討重點。可惜戲劇其中一篇以「教學藝術家」的思維來檢視我國中小學戲劇師資培育問題之論文，雖然在舉辦的研討會中引起關注與討論，但在歷經外審委員審查之後，審查者認為作者雖提出一個新觀點，但目前台灣現況所能得到的文獻資料尚不足以驗證，其與本書企圖從歷史發展敘述角度切入之目標也較不相符，故最終未能納入，成為遺珠之憾。這也使得表演藝術領域的戲劇只剩下一篇，在篇幅已經有限的情況下，更顯單薄。然而，相較於音樂、視覺藝術百年來在學校教育的發展，表演藝術起步晚，在全書中仍應算是占有一定的比例與分量的。

本書所包括的表演藝術領域文章分別為：張中煖的〈舞蹈在台灣國民中小學教育發展之探究〉，著重在國民中小學階段舞蹈課程的歸屬定位與發展，同時涉及此階段舞蹈班的發展概況；江映碧的〈台灣專業舞蹈教育之發展與現況〉，則涵蓋高中到研究所階段，並針對現有舞蹈系所之六個校院發展有較多著墨和介紹，以及張曉華的〈中小學戲劇教育政策配套措施之探討〉，內容累積了作者多年參與不同推動方案、教學、師資培訓和研究計畫之實務經驗與成果。

歷史是我們的老師，透過對歷史的瞭解與對話，可以達到溫故知新與以古鑑今的功效。希望藉由上述三篇論文，可以讓讀者有機會回看舞蹈和戲劇教育在台灣曾經走過的地步與展現的身影，並對於百年來台灣舞蹈和戲劇在學校教育的發展，特別是在時代背景、課程演變、政策配套與師資培育方面有較清楚的脈絡，進而能夠引發對現況的省思與對未來的期許。至於因篇幅有限或是特殊考量，以致未能顧及和再深入探討之處，也請讀者多多包涵，並不吝給予指教。

表演藝術教育領域召集人 **張中煖**



舞蹈在臺灣國民中小學教育發展之探究

Dance Development in Taiwan Compulsory Education

張中煖

國立臺北藝術大學舞蹈學院教授

摘要

本論文主要透過文獻彙整，回顧並探討百年來舞蹈在臺灣國民中小學階段的發展情形，時間軸上涵蓋臺灣在日治時期與中華民國在臺灣時期，並在國民政府遷臺後，以九年國教之前、九年國教之後和九年一貫課程啟動三個階段再作時間上的區隔。內容則以長期附屬於體育的舞蹈課程標準及類項，1980年代設置的國民中小學舞蹈資優班，以及二十一世紀全面實施的九年一貫「藝術與人文」和「健康與體育」學習領域中的舞蹈課程為探討重點，並兼論舞蹈師資培育的現況與所面臨的相關問題。最後在結論部分歸納分析個人對於國民中小學舞蹈教育發展趨勢和演變的看法，同時從課程、師資與政策三個面向提出建議供參，希望藉由本文能夠發揮拋磚引玉之功效，在檢視過往之後，更有助於策勵未來。

Abstract

This study aims to explore dance development in Taiwan at the elementary school and junior high school levels. Within the framework of the research project "One Hundred Years of Arts Education in Taiwan", this paper traces dance development in school settings as far back as the Japanese colonization period when dance was not an independent subject but considered part of the physical education curriculum or a physical education activity. Using such historical evidence, we can reexamine and explore the relationship of school physical education and dance, placing it in much needed historical contexts.

Mainly through literature review, the study covers both physical education and dance fields including developments before, during and after the nine-year compulsory education period starting in 1968. Further, the study looks at what has occurred in the Nine-Year Integrated Curriculum from the beginning of the year 2000 until now. In addition, the so-called Dance Talented Class is introduced for its place in general school settings since the 1980s. Teachers' education is a focus of discussion because it is a key factor for enhancing the quality of dance education.

By reviewing historical evidence, the author points out developmental trends in dance identity, student cultivation, curriculum reform, and teacher's education, and offers some sensible suggestions for improving dance education in Taiwan.

引言

由於本篇論文是《臺灣百年來學校藝術教育發展》專案計畫之表演藝術區塊的一篇，故雖然限縮在國民中小學階段，但在時間軸上會遠推至日治時期舞蹈在當時學校教育的發展情形，最近則延伸到新世紀九年一貫課程「藝術與人文」及「健康與體育」學習領域中的舞蹈課程。同時，從 1980 年開始在我國中小學起步發展的舞蹈班，也因屬於本研究範疇，將會一併討論。

壹、日治時期

一、時代背景

因為清廷敗給日本，致使臺灣在 1895 年（光緒 21 年）雙方所簽訂的馬關條約中割讓予日本，成為日本殖民地。日本的戰勝，得歸功於 1868 年起的日本明治維新運動（1868～1912）。有鑑於十九世紀中葉，西方列強藉由船堅砲利的優勢，迫使當時的中國和日本打開通商門戶，因此日本展開西化運動的推行，強調西化、現代化。而當日本成為臺灣的宗主國後，這項以西方為師的革新運動成果，就順理成章地搬上了臺灣的舞台。其中，取法近現代西方教育制度的改革做法，也促成了臺灣開始建立西式的教育學制。蔡禎雄（1995）認為臺灣初等學校教育的制度化之確立，可推至 1898 年（清光緒 24 年，日本明治 31 年）時，臺灣總督府所公布的《臺灣公學校令》及《臺灣公學校規則》。

日本在台統治五十年，歷經明治（1895～1912）、大正（1912～1926）及昭和（1926～1945）三個天皇時期，從在台統治者背景分析大約可分為三個階段：第一階段前期武官總督時期（1895～1918）、第二階段文官總督時期（1919～1936）和第三階段後期武官總督時期（1937～1945），其正可反映在教育推動策略上懷柔、同化與皇民化的三個步驟。

在第一階段教育的奠基，臺灣總督府首任學務部部長伊澤修二（Izawa Shuji, 1851～1917）是關鍵人物。他著手規畫臺灣學制系統，提出臺灣教育意見書，推動臺灣學校教育的現代化。由於伊澤修二的留美與重視音樂教育的背景，使得他將歐美音樂教育制度及作法引進日本，也帶入臺灣。此階段日人在台推動的教育政績包括設置日治時期臺灣最初的教育機構「芝山巖學堂」，推展國（日）語傳習所計畫；設立師範學校培養初等教育師資；普設公學校以促成日語的普及；在學校課程內設置「唱歌」課，發展出「學藝會」等等。此外，在這階段的最後（1912 年）修正了《臺灣公學校令》，以便於在日語教育外，納入農業、商業職業必修科目，推動產業開發，重視勤勞教育（蔡禎雄，1995），為日本殖民同化臺灣做更萬全的配套。

第二階段始於首任文官總督田健治郎（1855～1930），此時為了強化殖民地的控制，積極推動教育變革，繼 1919 年《臺灣教育法》頒布後，又於 1922 年頒布《新臺灣教育令》，推動台日共學制，形式上消彌台人念公學校，日人念小學校的差別待遇，使居住在臺灣者已無種族區隔，青少年都可接受初、中、高等教育，並增設師範及職業學校，以為殖民經濟和皇民教育奠基鋪路。

第三階段中日戰爭、太平洋戰爭相繼爆發，日本展開全面同化、皇民化運動，企圖轉台人為日人，具體做法包括廢除公學校漢文科、廢除漢人的私塾學堂「書房」，頒布《國民學校令》，在臺灣的小學校與公學校全部改稱國民學校，且從 1943 年起實行義務教育，以積極消除台人漢民族意識等等（張威克，2009；蔡禎雄，1995；鄭明憲總編輯，2008）。

二、學校中的舞蹈教育

舞蹈在國民中小學長期以來附屬於體育科目之內，未若音樂、美術成為獨立的藝術科目之現象，中外皆然。故若論及日治時期學校中的舞蹈教育，就必須從體育入手。體育科目在臺灣學校體制的確立與發展，亦是隨著日本佔領臺灣開始的（蔡禎雄，1995）。然而或許因為日本所受到的是十九世紀歐美體育、動作教育觀念和制式體操的影響，加以原在滿清軍事學堂中即有「體操」一詞，所以當時有關身體教育的教學科目，就以日文中的漢字「體操」稱之，此乃張威克（2009）在探討體育概念演進中所謂的「平行輸入」，其意涵包括屬於衛生學層面的身體養護，以及屬於身體教育、運動層面的健身活動。

日治初期有關體操課程之實施並無課程標準予以明確規範，僅在各科目空檔中實施姿勢矯正、隊伍整理與步伐練習等內容，予人兵式行進操練的意象聯想，不受臺灣人民歡迎，甚至影響入學意願。之後，因遊戲活動包括臺灣傳統民俗運動如踢毬子的加入，較具樂趣性，獲得兒童喜愛，加以運動賽會的舉辦，體操課程為台人的接受程度才提高。1913年日本政府公布《學校體操要目》，即我們所謂的課程標準，才連帶促發臺灣總督府於1917年制定《臺灣公學校體操要目》，將教材內容、時間分配和設備需求等予以規範，並附有詳細說明。而當1941年（日本昭和16年）太平洋戰爭爆發後，日本將初等學校名稱統一為「國民學校」，臺灣亦隨之改變，《臺灣教育令》再度修正，體操科改為體鍊科，日式柔道、劍道列為教學內容。這一字之差，卻更加說明了統治者對殖民地人民身體形塑與約束的強制性（金湘斌，2009；張威克，2009；蔡禎雄，1995；謝仕淵，2002）。

綜觀日治時期體操科的實施，充分顯示日本對身體質素的重視，並企圖藉由身體的教育來改造臺灣人的體質、思想與精神。在尚未有舞蹈為名之學習科目或內容時，體操科包含兵式操練、競技與遊戲等之內容，以及當時學校學藝會、運動會或慶典時所表演的大會操、大會舞，應該可視為追溯臺灣學校舞蹈教育的開端。然而，就當時體操科實施的目的和內容而言，即使有具表現力、較舞蹈化的體操內容，唱跳模仿遊戲、舞蹈小品，甚至國際流行之舞步如波卡、馬祖卡、華爾滋等，有助於兒童對舞蹈的體驗與審美經驗（鄭明憲總編輯，2008），嚴格來說，在以身體做為媒介，跳脫制式化操練，而趨向藝術美感經驗層次與自由創造的培育方面，並未有明確舞蹈教材內容之規劃和較有系統地組織安排，與舞蹈教育的理想仍有明顯落差。筆者認為臺灣國民中小學體制內舞蹈「教育」的實施，與體育的進展相關，一直要到二十世紀後半九年義務教育實施後，才開始真正出現生機，紮根發芽。

相對於舞蹈在學校的發展情形，民間卻因為日本豐富的舞蹈傳統，並藉由日本接受西方文化，包括芭蕾舞和現代舞的引進，以及1930年代日本舞蹈家石井漠、韓裔日籍舞蹈家崔承喜訪台演出造成風潮，的確啟迪了不少臺灣前輩舞蹈家如林明德、許清誥、康嘉福、蔡瑞月、李彩娥、李淑芬等人對舞蹈的熱愛，並紛紛至日本學習，並在戰後回台開設私人舞蹈社，投入舞蹈的教學與演出，成為臺灣舞蹈的先驅。由於本論文強調國民中小學的舞蹈教育發展，有關民間舞蹈發展情況就不多予討論。

貳、國民政府遷臺

1945年日本戰敗投降，臺灣脫離日本統治，直到1964年中國文化學院（今之中國文化大學）成立第一個舞蹈科之前，這段時期無論是民間或學校的舞蹈教育，主要是憑靠著留日返台和自大陸遷臺的舞蹈家之辛勤耕耘和推動。1964年中國文化學院成立五年制舞蹈專修科，自此臺灣舞蹈逐漸邁向專業化，無論是

學校或社會教育層面，都歷經萌芽、茁壯到成熟期（張中媛，2010，2011）。若聚焦於本論文的標題所指之國民中小學，明顯是指 1968 年實施九年國民義務教育之後的情形。但歷史發展脈絡實不宜切割處理，故以下雖然主要是以二十世紀九年義務教育實施之後，以及二十一世紀全面啟動的九年一貫課程做為時間軸上的分野，從舞蹈地位、歸屬、課程、師資等不同面向進一步探討，但也會針對九年國教之前的狀況簡略敘述和交代。

一、九年國教之前（1945～1968）

九年國教之前的國小畢業生須經過考試才能進入初中。那時舞蹈的地位除了因為 1949 年國民黨政府來臺，意圖透過 1950 年代民族舞蹈推行委員會舉辦的中華民族舞蹈比賽，彰顯自我繼承的正統地位，積極推動舞蹈比賽，也造就民間舞蹈社團和學校的舞蹈風潮之外，舞蹈其實在學校體制內正式課程中，是非常弱勢的，且是附屬於體育科目之內，因此必須從小學和初中課程標準中的體育入手來進行瞭解。

（一）體育的正名

1932 年中華民國第一次正式訂定，由教育部公布的《小學課程標準》中，體育科已名列其中。因此，當臺灣光復國民政府遷臺後，學校教育主要目標自然是要根除日本帝國主義殖民殘留的文化滲透，體鍊科也就順理成章地改為國民政府使用的體育科。1948 年又根據 1942 年的課程標準修訂《小學課程標準》，改為臺灣省國民學校的課程標準。此課程標準中的體育內容，無論年級或性別皆有整隊和走步活動，且在小學低、中年級特別重視這方面的練習，至此也完成了體育的正名（張威克，2009）。而值得一提的是，1942 年國民政府遷臺以前的課程標準中，國小低年級的體育與音樂、圖畫、勞作等科是採分科教學的，1948 年遷臺後再次修訂的課程標準才又比照國民政府教育部 1936 年修正公布的《小學課程標準》，減少教學時數，採合科課程型態，將音樂與體育合併為唱遊科（林俊賢，2001）。

（二）舞蹈的定位

舞蹈當時在國小低年級的唱遊與中年級之後的體育課程中實施，每節 30 分鐘，低年級每週六節，中年級四節，高年級五節。唱遊內容包含簡易名歌名曲表演、簡易律動、簡易唱歌遊戲組曲、土風舞、兒童樂隊等等（鄭明憲總編輯，2008）。體育課程除舞蹈外，還有遊戲、整隊與行進、田徑、球類運動、體操等，基本上是延續國民政府在大陸的舊制（張妙瑛等著，2009）。

在初中階段體育課每週二小時，分為必授教材與選授教材，各占 70% 和 30%，舞蹈與遊戲、田徑、球類、體操五項為主授教材。其中舞蹈內容的實施，土風舞應該是重點項目，張麗珠（2006）指出，1957 年美國土風舞專家 Rickey Holden 來臺，曾掀起學習熱潮，也為土風舞成為日後學校體育課中之舞蹈教材奠下基礎。

由於各級學校被鼓勵參加舞蹈比賽，留日返國之舞蹈家如蔡瑞月、李彩娥、李淑芬，以及大陸來臺之舞蹈家如高棧、劉鳳學、李天民等人都藉由參與舞蹈比賽，投入編創與教學工作，帶動學校的舞蹈風潮。當時學校既定課程中教授舞蹈的教師來源，在國小主要來自師範專科學校，初中則由臺灣省立師範學院（今之臺灣師範大學）負責培訓，其體育系提供了舞蹈必修課，高棧、李淑芬、劉鳳學都曾專職授課，教授民族舞、芭蕾舞、現代舞等，以培育舞蹈師資，此可視為臺灣培育舞蹈專業教育師資的開端（張麗珠，2006）。其中，劉鳳學更長期在師大播種超過 30 年，培育出張麗珠、蔡麗華和黃素雪三位舞蹈專業科系

的主管人才。即便如此，筆者以為舞蹈教育要朝向更專業化，就必須在師資培育管道與課程規畫實施方面脫離附屬體育的架構，才有可能促使國民中小學舞蹈普及化及教學正常化。

二、九年國教之後（1968～2000）

1968年我國開始實施九年義務教育，同年紅葉少棒隊擊敗日本，開啟了棒球熱潮，也是促成體育的推動與發展之關鍵時刻。徐元民就認為1968年政府實施九年國教，是體育軍事化與教育化思想的分水嶺（張威克，2009），此時也可謂是注意到學童身心發展的重要性與價值之始。而根據《中華民國藝術教育概覽》（1988）之資料顯示，我國國民中小學的舞蹈課是附屬於體育課的範圍，由教育部國民教育司掌管。在新世紀九年一貫課程實施之前，舞蹈在九年國民教育的發展，可從以下三個面向來探討：

（一）思想觀念的改變

九年國教推動後，無論是唱遊或體育課，都強調兒童身心健全生長與均衡發展。有趣的是從教材實施比例觀之，舞蹈是男女有別，以1975年《國小課程標準》（教育部，1975）為例，女生占20%～25%，男生占5%～10%，差距可高達15%，可見舞蹈被認為是較適合女性的活動，自教育最高當局以降已有觀念的偏差。所幸，後來1993年的課程標準（教育部，1993）予以改正，未再出現教學時數比例表。

1987年政治解嚴後，社會更為開放、多元，體育界所提出的「樂趣化」與「健康體適能」兩種價值受到重視。當參與體育課成為一種愉悅有趣的經驗，就凸顯了美感的意義與創新的可能（張威克，2009）。筆者發現體育「樂趣化」思潮是另一波影響到體育課中舞蹈實施的因素，因為其強調以學習者為中心，創造思考、生活化，與著重情意目標的教學，使得透過遊戲探索肢體活動、創作舞蹈等較啟發式之教學，自然成為體育課程的內容，從許多學者專家所提到有關樂趣化體育教學的意義、方法與課程和教材設計可得到驗證（莊美玲，1994；許義雄、莊美玲，1993）。至於體適能的提倡，則為休閒舞蹈的發展奠下基礎，也為之後九年一貫課程「健康與體育」學習領域的整合預作鋪路。

（二）課程內容的演變

1. 國民小學

根據1968年教育部公布《國民小學暫行課程標準》及《國民小學暫行課程標準實施辦法》，小學低年級的唱遊課程內容包括聽音、發聲、歌唱、欣賞、表演、韻律及遊戲活動等，每週授課六節，每節以30分鐘為原則。韻律活動則有基本的走、跑、跳、滑、跑跳等步伐；模仿動作、富有表情及故事意義的律動；簡易的節奏樂器及簡易的舞蹈。遊戲活動則含有各種簡易的室內外遊戲，以及遊戲器械的使用等等。中高年級的體育課每週120分鐘，授課程內容分必授與選授教材，必授教材比例為85%，選授教材為15%，舞蹈與體操、國術、遊戲、田徑運動和球類運動同為必授項目（林俊賢，2001；范春源，1992，2000）。

1975年修正公布的《國民小學課程標準》，更為強調貫徹國民教育九年一貫精神，加強民族精神教育，減輕兒童負擔，調整教學時間，並將教學通則改為實施通則，體育內容與之前1968年版本無太大差異（林俊賢，2001），舞蹈教材比例分配，男女有別，誠如之前所言揭示了舞蹈與性別關係上價值觀念偏差問題。

1993年的《國小課程標準》修訂時，將國小低年級的唱遊課，以音樂和體育兩項取代，使得舞蹈從一到六年級完全歸屬於體育之中，且無必授和選授教材之區別，取消了各類教材及男女教材的百分比。在低

年級階段以遊戲切入，包括徒手遊戲、器械遊戲、球類遊戲與舞蹈遊戲。舞蹈又分為唱和跳、模仿遊戲兩項。唱和跳的內容則包括簡易兒歌、遊戲歌曲等唱跳遊戲；模仿遊戲包括人物、動植物、交通工具、遊樂設備等周遭事物的模仿遊戲（張中煖，1997a；教育部，1993）。筆者認為唱和跳基本上維持了原本唱遊的形態，模仿遊戲雖名為模仿，但畢竟是需要透過身體造形、動作的探索及轉化，故其實給了孩童模擬創造的空間。

國小中高年級舞蹈和體操、田徑、球類等等同列為體育類項。中年級階段舞蹈分為土風舞和創作舞兩項，前者讓孩童學習中外土風舞；後者引導他們以動植物、機器、節慶、工作等為題材，從事舞蹈創作活動。高年級則仍維持土風舞和創作舞兩項，但創作舞是以學校或民俗形式、自然現象、機械、環保等為題材。而所謂的創作舞都強調要把握所給予題材之特徵重點，藉由簡單動作予以表達。高年級部分還要求舞蹈創作要有包括開始、進行、結束一連串有起伏變化的內容與動作（張中煖，1997a；教育部，1993）。

2. 國民中學

1968年《國民中學暫行課程標準》與舊的課標相同，體育課仍為每週兩小時，也分為必授與選授教材，但必授教材占全部教材比例提升為80%，原來初中的課程內容在舞蹈與遊戲、田徑、球類、體操五項外，又多加了國術一項。1972年《國民中學課程標準》體育就是包括體操、遊戲、田徑運動、球類運動、舞蹈和國術六類教材，男生5%—10%的教材要項有基本動作、基本步法、基本姿勢及土風舞；女生20%—25%則有基本動作、基本步法、基本姿勢及舞蹈。舞蹈除了男女都有的土風舞、中國民族舞蹈的規範外，還出現體操舞、器械舞（如干戈舞、啞鈴舞）特殊名詞，以及針對女生所列的練習舞、創作舞、現代舞、古典舞等種類，且都以「種」為單位，如創作舞一種、現代舞一種、體操舞男女各一種等（教育部，1980）。

1994年修正公布的《國民中學課程標準》（教育部，1995），舞蹈與體操、田徑、球類、國術、體育知識等等同列為體育類項，因體育有必修與選修教材之不同，故舞蹈在必、選修中亦稍微不同。必修舞蹈類教材內容為土風舞、中國舞蹈及創作舞蹈三項，必授十節節數，選修則再增加爵士舞項目。除創作舞蹈鼓勵學生探索舞蹈要素如時間、空間、力量等來表演呈現、相互欣賞之外，其他具體的舞蹈類型則著重舞步與組合動作的學習、表演與欣賞（張中煖，1997a；教育部，1995）。

就所提國民中小學課程標準內容觀之，文字敘述清晰，但徒留形式，關鍵問題即在未能落實於教學中。一方面因為智育掛帥，考試領導教學，體育本身不被重視，恐怕已未能正常教學，何況體育類項又多，要兼顧到舞蹈非常困難。因此，學生若在低年級時能有唱遊經驗，之後曾經學過中外土風舞已經很不錯了。另一方面，實在是因為欠缺完善的舞蹈專業師資培育管道，教師在舞蹈技巧訓練與認知皆不足的情況下，舞蹈教學很容易被犧牲排除，更別提需要教師設計引導的創作舞了。也難怪曾在不同師範院校體育系任教之教師如廖幼茹、廖幼芽、陳勝美等雖都強力推動創作舞的教學，但廖幼芽(1983)以台北縣市、桃園、基隆、宜蘭五縣市四十三所國小五、六年級體育教師為對象，藉由問卷調查來進行瞭解他們實施舞蹈教學之研究，結果顯示創作舞實施的機率偏低。體育專長教師對舞蹈教學已經是力有未逮，更遑論一般教師了！

（三）師培管道的開放

在1994年師資培育法政策改變前，國民中小學的師資來源是仰賴師範校院的培育。但由於舞蹈並非獨立科目，因此除了師範院校體育科系提供未來的師資舞蹈課程外，如前所提並未有舞蹈師資培育的管

道。當師資培育標榜從一元化、計畫性與分發制走向多元化、儲備性與甄選制，並傾向市場導向後，師範校院不再獨攬師資培育任務，一般大專校院都可提出計畫申請，並在獲得教育部許可之後，透過教育學程、師資培育中心來培育未來的師資，舞蹈專業背景者就有機會進入一般中小學體制內任教。以筆者所服務的國立臺北藝術大學為例，本校於 1999 年獲得教育部通過中等教育師資的申請，2000 年開始教育學程課程（2004 年後改為師資培育中心），使得學生在校內通過師培中心的考試甄選，修習過規定之專業和教育相關課程，完成實習期限要求，未來再通過師資認證考試，就具有準教師資格，一旦有適合的職缺，甄選過關，即可成為正式師資。近幾年，在國中階段，已經有許多本校舞蹈系所畢業生進入國中擔任藝術與人文領域之教師。

參、舞蹈班的設置

一、發展沿革

舞蹈班的實施最早是始於教育部國教司依行政院所頒《加強文化建設及育樂活動》之有關方案，於 1980 年完成了設置「國民中、小學藝術教育特殊班」之規劃。自此，舞蹈有機會脫離體育的附屬地位，與音樂、美術同以培養藝術特殊才能學生之需，在國民教育體制內設班，為我國現代國民學校教育開創了史無前例的舞蹈教育新模式（張中煖，1997b）。

自國小三年級起設置的舞蹈班，目的是希望早期發現具有舞蹈才能的學生，給予有系統的教學。而因原來由教育部主導的權限下放到地方政府，設立條件把關不若以前嚴謹，如今在國民中小學的舞蹈班已擴增至全國 18 縣市（以五都未合併前之縣市名稱計算），且截至 2011 年 5 月，已經有 21 所國小和 23 所國中設有舞蹈班（見所附一覽表）。而原先須先以智力測驗篩選，並重視包含肌耐力、平衡感、空間感和柔軟度等之體能相關測試的情形也有所變革，但在課程內容方面則尚未見興革與突破。

二、課程內容

1981 年初辦舞蹈班時，課程內容在國小部分有民族舞蹈、土風舞、現代舞、芭蕾舞和即興創作，運用體育課、聯課活動、美術、音樂或自習的時間，每週八節課，每節 40 分鐘，由各校自行彈性調配。1987 年修訂教材大綱將土風舞取消，其餘內容沿用至今。民族舞蹈、現代舞、芭蕾舞和即興創作則一直是國中舞蹈班的課程內容，有關舞蹈與節奏、舞蹈常識及鑑賞方面之教材，由各校自行納入施教（張中煖，1997b；教育部國民教育司，1990）。九年一貫課程啟動後，原來分科教學轉為學習領域統整教學，舞蹈課程就運用「藝術與人文」、「健康與體育」和彈性課程的時間實施。

三、問題與挑戰

筆者曾因多次參與過舞蹈班的甄選及評鑑，故針對舞蹈班的定位、甄別方法、課程與教材、師資與教學、學生輔導和行政等各方面問題，發表看法並提出建議如下（張中煖，1997b）：

- (一) 明確定位，擬定目標
- (二) 認清舞蹈資優本質，改善甄別方法
- (三) 建立課程標準，整體規畫課程

- (四) 提供師資管道，強化教學品質
- (五) 重視輔導工作，深入追蹤研究
- (六) 落實行政措施，提昇運作功能

十多年來，班級數量的增加卻未能看到明顯在品質方面的配套與提升，換言之，之前的問題仍舊存在，所提建議依然適用，且現今為了年度成果展演和競爭舞蹈比賽，對落實正常教學和行政運作所造成之影響，更勝以往，相當可惜，亦有違當初設班之宗旨和理想。

近年更因面臨少子化趨勢，舞蹈班發展不似以往蓬勃，有些學校報名人數甚至不足錄取的 30 名人數。而原先依循特殊教育法設置的舞蹈班，也在藝術教育法通過後，必須重新再思考舞蹈才能班的定位、依規、學生和師資來源、條件需求與未來發展等相關問題。尤其 2009 年 10 月 23 日特殊教育法在立法院三讀通過國民中小學資優班採分散式教學後，對原先依特教法設置之國民中小學舞蹈資優班的未來造成嚴重衝擊，前景堪慮。而教育部 2009 年 11 月 9 日之新聞稿說明現有藝術才能班仍採集中式教學，但所指的似乎是依據藝術教育法而設的班級，因而造成目前國民中小學同一學校內的舞蹈班為了能夠集中教學，有分屬特教法、藝教法不同法源之現象，且將後者以非資優藝術才能班稱之，非常奇怪，也令人不解。當初所稱資優的藝術才能班的資優項目不就是藝術才能嗎？難道是給其他資優生提供藝術才能滋養課程？而依藝教法設班所謂的藝術才能與特教法的藝術才能究竟有何不同？只是在有無一般資優的檢測嗎？到底如何區隔？又如何與高中資優藝術才能班接軌？實在是定位不明，相關配套也不周延，在經費來源補助方面也面臨問題，且所謂的非資優藝術才能班若無完善配套及把關機制，極容易成為各校輕易設置的才藝班，真的完全違反設立初衷。

2010 年 8 月起，國民中小學藝術才能班的相關業務已由教育部國教司來負責，將針對實施多年且面臨轉變關鍵的藝術才能班之各類問題，包括定位、設班標準、核心課程基準、師資來源及條件、學生甄選方式，甚至是收費準則等等，經由諮詢討論與研究，一一予以解決。筆者和幾位藝術教育前輩如朱宗慶校長、陳瓊花教授都認為首要任務應將特殊教育法有關藝術才能篇章直接註明見藝術教育法，以避免疊床架屋、權責不清，也讓藝術教育法及其施行細則確實發揮規範指導之功能。

肆、九年一貫新課程

九年一貫新課程於 2001 年開始全面啟動，這項教育改革至今仍引起專家學者的熱烈討論，其中又以領域取代分科教學最為爭論焦點。而與舊課程最大的不同點還包括課程標準已轉為課程綱要之思維，賦予學校更多自主發揮特色的空間；教科書也由部訂統一版本轉為民間審定之多種版本。支持九年一貫課程的學者專家們認為這代表政府中央權力的下放，學校自主權的提升，可以學童、學校為中心發展課程，使課程更為有趣、多元，反映生活經驗。

筆者以為九年一貫的實施的確面臨共識不足、準備不及與配套不周等問題，尤其在 1993 國小課標和 1994 國中課標甫修訂公布，有著大幅度變革之九年一貫課程就緊迫上路，時間間隔實在短而急。然從舞蹈教育的角度觀之，筆者認為舞蹈因原隸屬於體育而在「健康與體育」學習領域占有一席之地，也在國小低年級的「生活」領域可有所發揮之外，從三年級起，更堂堂進入「藝術與人文」學習領域，與戲劇合併為表演藝術類項，造就了舞蹈在國民中小學教育發展的新契機（張中媛，2007）。

一、舞蹈在雙領域的發展

在「健康與體育」學習領域中，因為其所彰顯的培養健全國民應具備的身體、情緒、社會、精神、文化五種適能狀態，以及人與人、人與自然、人與社會、人與文化的互動關係，使得以身體為媒介的舞蹈，在健康體能較偏向身體運動層面，以及社會文化較偏向精神藝術層面，都可透過課程設計，擔負起培育身心健康、休閒樂活及終身學習的世界公民之角色，此亦絕對非常符合九年一貫所標榜的十大基本能力與分段能力指標。而在此學習領域中，由政府推動的具體課程「新式健身操」，曾經形成一股風潮，師範校院的學生為了因應未來教學需要，在學校體育課必須學習，甚至通過測試。國民中小學學生除在學校課程身體力行外，還參與校外比賽，且比賽類項擴展到創意健身操。或許因為又是由政府主導推動的學習內容，如今呈現式微情景，此種短期速成的「運動」現象和結果，頗值得我們警惕，而相對的，我們是否應該透過國民義務教育形塑共有的身體記憶？又該如何形塑？也值得我們深思。

在「藝術與人文」學習領域中，標列出三大主軸目標，由暫綱草案時期的「探索與創作」、「審美與思辯」、「文化與理解」到最後確立之「探索與表現」、「審美與理解」、「實踐與應用」（教育部，1998，2000，2003），儘管文字不同，皆無外乎要強調學習者對藝術技能的自我探索與創造表達；對藝術知能的欣賞領悟與文化涵養，以及對藝術環境的敏銳覺察與生活美化。

至於教材內容與範圍則強調應涵蓋視覺藝術、音樂、表演藝術與其他綜合形式藝術等的鑑賞與創作、歷史文化脈絡的發展關係、對藝術評價、反思與價值觀的建立、實踐和應用生活藝術，以及跨領域學習等範疇。同時明列出視覺藝術、音樂和舞蹈的技能範疇，而在表演藝術技能方面又包含肢體與聲音的表達與藝術展演等範疇。此外，因不再有教育部所訂定的統一版本教材，教師可自編或慎選教材及規劃教學，故提供教材編選原則，說明需依據課程綱要總綱之精神理念，課程目標、分段能力指標編選教材，並應考慮學生能力、需求、興趣與生活經驗，學校人力、物力資源及文化特色等條件。且教材編選宜秉持課程統整之精神，以主題整合教材，由各類藝術專長教師指導學生學習（教育部，2003）。

二、問題與挑戰

目前舞蹈實施所面臨的最大關鍵問題應該是師資，因為師資專業背景會決定課程內容與教學，以及學生是否真的有機會接觸舞蹈並有所收穫。然而，根據徐秀菊、張德勝所主持的調查研究報告（2001）顯示，國民中小學具有表演藝術專業背景的專任教師比例低，且藝術教師們認為如何彰顯九年一貫教改之核心，在課程設計和教學上適當統整難度高。

「藝術與人文」領域從小學三年級起實施，學習階段區分為小一至小二（與社會、自然與科技共同融入生活領域）、小三至小四、小五至小六及國中七至九年級四階段，有別於傳統國小與國中的分段與換校，各領域課程分段及教學實務操作間的銜接呼應關係，都有待商榷及檢驗。

在師資培育方面，九年一貫分屬小教（小學）與中教（國中、高中、高職）兩大階段之師資培育，在小學階段是包班制，具有國中藝術與人文領域認證師資，無法到小學成為正式專任教師，此問題影響甚大，有待尋求解決方案，包括加強推動現有國小師資藝術第二專長認證，或是可以思考既然為九年一貫體制之設計，在師資培育及認證方面如何讓具藝術專長者，可以跨越國小和國中分階段的限制，確實達到九年一貫的精神。此外，在師培課程內容方面，都是以一般教育學門課程為主，輔以藝術專長認定及教材教法之

學分要求，缺乏將藝術教育視為一門專業的思考，且在師培過程中就未提供跨域統整的養分與能力，如何期待未來統整教學之實施？而此種領域劃分現象也必然妨礙了舞蹈師資加入「健康與體育」領域，從事舞蹈相關教學的可能性。

另外，針對舞蹈課程內容的規畫設計，在國民教育階段，應該重視知識廣度與多元經驗，以學習者為中心，強調從做中學，藉由引導方式，喚醒他們對身體的覺知，對舞蹈的認知和對動作探索與組合發展的興趣，達成每個學子都能在國民教育洗禮中，享受快樂舞動的教育目標。舞蹈師資的專業背景與培育歷程如何能夠符應上述目標的設定和需求，也是必須面對的挑戰。

伍、結論與建議

一、結論

舞蹈在臺灣國民中小學教育的發展，歷經日治時期，國民黨、民進黨政府統治時期，並從二十世紀跨越至二十一世紀，可看出幾個重要的轉變：

（一）學科定位從體育轉向藝術

舞蹈在一般學校體制內列為體育科目的學習內容，有很長的歷史，世界上許多國家皆然，時至今日，像英國如此先進民主國家，在其國定課程中，舞蹈仍歸屬於體育課程。反觀我國，九年一貫課程能夠將舞蹈與戲劇合稱為表演藝術，歸列於「藝術與人文」學習領域，彰顯舞蹈不僅是身體的活動，更是一種藝術的形式，這好像讓擁有「藝術之母」美稱的舞蹈，稍微得到了平反的機會，這也證明了我們對舞蹈越趨重視。且體育概念本身也歷經許多演變過程，在與健康合併於同一學習領域之後，就更以學習者為中心，藉由寓教於樂的教學方式，達到培育身心健康、擁有終身運動的國民之目的。因此，舞蹈即使在附屬於「健康與體育」學習領域的情況下，也是往精神、心靈愉悅層次偏移的，以更提升個人滿足感及成就感。

（二）人才培育兼顧一般生與資優生

1980年代開始在國民中小學設置的舞蹈班，1984年有了特殊教育法為依歸，能夠針對舞蹈、音樂和美術三項藝術特殊才能學生，在一般學校體制內，打破學區限制，集中施教，此做法在全世界可能都是創舉。舞蹈因牽涉到身體條件、素質與能力，必須要從小培育，舞蹈班人才培育的成果，成為高等教育舞蹈系所的學生來源，有助於舞蹈專業技藝水準之整體提升。是以，我國國民教育階段多年來已經具備體制內雙軌並行的做法，值得我們進一步思考舞蹈「專」才及舞蹈「通」才培育目標、方向與策略等問題。

（三）舞蹈師資來自舞蹈系所

1994年師資培育法促成舞蹈專業系所學生透過大專校院師資培育中心的養成教育，有機會成為一般學校體制內的正式專任師資，教授舞蹈課程，以彌補師範校院欠缺專門培育舞蹈師資的缺口。舞蹈師資的背景和來源明顯地需要與舞蹈專業素養的關係更為密切，才足以勝任。然這也促使舞蹈系所必須把握機會培育師資人才，並省思如何修正長期以來較注重舞蹈技藝、輕忽人文素養的現象，以強化舞蹈未來師資的知能。

（四）課程標準被課程綱要取代

照理說，課程標準是由教育部訂頒，具有相當的約束力，而且內容詳細從大綱到細目、目標、內容、教材選擇、教學方法、教學時數、教學評量等都列在規定之中，有著一定程度的限制與規範，容易予人由上而下、權威式主導的印象。事實上，若檢視數次課程標準的修定，不難發現除了有些性別差異考量偏差，或是教材選擇過於理想、不夠務實，例如：體育教材列出冰上運動，又或是在舞蹈方面的認知與表述如器械舞、體操舞、創作舞，並以「種」來計算衡量，頗令人費解之外，所有經過委員們精心設計規劃所定之課程標準，仍是值得肯定的。遺憾的是，課程標準從體育、舞蹈的角度觀之，無論在教學類項、教材實施甚或教學時數等各面向，從未真正達到「標準」。九年一貫課程不以課程標準，而以「課程綱要」取代，僅就課程目標、學習領域的概念架構、基本能力提供方向、重點與原則，給予學校、教師較多的自主規劃及彈性運用的空間，這種從下啟動，尊重從事現場教學者的做法，對於學校與教師乃至教科書編纂都能建立自我特色，應該有更大發揮的機會與動力。

透過舞蹈的探索，學習者的創造力與獨特性將被引導與激發出來，舞蹈的欣賞與創作沒有對與錯，追求「標準化」絕非舞蹈課程實施的目的，因此課程綱要使得舞蹈教師更可以不受教材內容的限制，根據學校、社區文化特色，針對教學對象，分段能力指標，參考教科書，審慎規劃設計自己的舞蹈課程並施予教學。

（五）科際與科內學習內容整合的趨勢

從課程標準發展到課程綱要的科目內容觀之，無論是分科或合科形式在過去的歷史都有前例可循。最新的九年一貫課程打破了以往分科教學，跨越了學科間的界線，統整成七大學習領域，使學習內容呈現一種連結開放的關係。雖然因此勢必會影響到傳統分科知識系統的累積與強度，且要看到學習整合後立竿見影的效果又是非常不容易的，但無疑地，跨領域科際整合目前可說是全球化趨勢下的顯學，知識整合創新能力也成為人才培育的關鍵核心能力，故就國民中小學的學童而言，學習內容與生活經驗的整合相關，使他們能夠從學習中不斷累積新的經驗，連結新舊經驗，產生新收穫，創造意義，是非常重要的且符合現代教育趨勢的。

二、建議

（一）課程的思維與規劃

舞蹈藝術的呈現本就具有與音樂、視覺藝術、戲劇各類藝術高度統整的特質；以創意方式引導學習者探索舞蹈要素，其過程也很容易與不同學習科目產生連結整合的功效，筆者多年來鼓吹的創造性舞蹈可作為印證，提供參考。有鑑於此，建議國民教育階段舞蹈課程的思維與規劃一定要包含親身體驗的跳舞、發揮想像的編舞，以及開拓視野的觀舞三類經驗，讓「做中學」的教育理念藉由舞蹈發酵；讓舞蹈不僅是肢體表現活動，更是動腦創意的展現；也讓多元文化、美感經驗與認知、覺知的學習內容同時挹注於舞蹈課程之中（張中媛，1997a, 2007）。如此，才能更達到九年一貫「藝術與人文」學習領域三大目標主軸的期待。

至於舞蹈班的課程思維與規劃更要跳脫「技術」鍛鍊的傳統窠臼，強化人文底蘊的紮實度，才能造就更多未來的舞蹈藝術家。舞蹈專業雖以身體為媒介的確需要從小培養，但舞蹈班設立是以培育舞蹈特殊才能之優質人才為前提，他們對舞蹈的認識應該更為深入，故在以訓練身體為主要目標的同時，一定要瞭解

舞蹈作為一個知識主體，有自己的文化傳統與發展脈絡，有必要將舞蹈歷史、美學等科內統整的觀念帶入課程中實施。當然，以臺灣的土地面積與人口數量考量，舞蹈專業人口數不宜過度膨脹，畢竟天才仍是少數。故建議對舞蹈班的設置與發展要嚴格審核、把關，並鼓勵各校發展培育重點、建立特色。筆者以為全國過於「標準化」的舞蹈特殊才能班之存在，就是對強調創發能力的藝術專業教育的一大諷刺。此外，舞蹈班就是要發掘具舞蹈天賦者，給予機會受教，不受因經濟環境與條件的限制而影響學習者潛能的發展。因此，強烈建議國民義務教育階段，一定要由政府完全協助與補助就學，以免埋沒人才。

（二）師資的來源與聘任

舞蹈要在國民中小學普及、落實，就必須確保所有學校都有可教授舞蹈的師資，而師資的來源與聘任也要有合理的機制及配套作法。建議教育部應該調查、瞭解各校在表演藝術教師聘任與授課情形，必要時予以協助、輔導和追蹤績效。在師資培育課程規畫方面，建議認清藝術教育本身就是一門專業的事實，拋開藝術加上教育等於藝術教育的觀念。換言之，舞蹈教師的養成，絕不是舞蹈專業者修習了教育相關課程即可。試想：一般教育專業師資若不懂舞蹈，如何判斷舞蹈課程設計與教學的優劣？又如何能在課堂上提供必要的指導與協助？筆者想大膽的建議教育部可以考量讓藝術（舞蹈）教育主修畢業的研究生，得以跳過師培管道，直接接受各級學校的甄試，過關後即可任教。

另一方面，目前各大專校院所設立的師培中心應針對師資培育未來所面對的教學階段與對象審慎規劃設計課程，並嚴謹考核實習歷程，以利培養優質的藝術教師。以國民中小學九年一貫統整課程為例，建議應該在師資培育階段提供統整學習的機會，以及能夠自我開發設計新課程的能力。

再者，筆者以為若師資本身專業主修學習過程就缺乏統整概念、思維及做法，師培中心所提供的課程也是分科教材教法的觀念與施行，要想推動科際統整是非常困難的。何況以表演藝術為例，本就包含舞蹈及戲劇兩門藝術類科，要能落實整合可能，恐怕只有從教育出發的創造性舞蹈或教育戲劇最適合。

（三）政府的整合與推動

論及藝術教育的落實與提升，政府相關部門也必須整合，特別是負責教育和文化的部門與機構。《藝術與人文學習領域六年級、九年素養指標解說手冊》（教育部，2005a）標明了國小和國中畢業前須達到的音樂、視覺藝術、表演藝術及綜合性四面向之素養指標內容。2010年文化創意發展法已通過公布，第十四條明列「為培養藝文消費習慣，並振興文化創意產業，中央主管機關得編列預算補助學生觀賞藝文展演，並得發放藝文體驗券」。在九年國民義務教育階段正是可以善加運用體驗券來達成素養指標的藝術教育紮根階段，建議政府相關部門應提早規劃，提出具體可行策略，使我國藝術教育能夠蓬勃發展，國民整體藝術涵養能夠大幅提升。同時，也期盼2005年《藝術教育白皮書》（教育部，2005b）所提出的推動目標、發展策略與行動方案，也能在政府部門相互配合支援下，持續推動、一一落實，早日實踐「創藝臺灣·美力國民」的願景。

參考文獻

- 王朝安（執編）（1988）。中華民國藝術教育概覽。臺北：國立臺灣藝術教育館。
- 平珩（主編）（1995）。舞蹈欣賞。臺北市：三民。
- 行政院文化建設委員會（1995）。一九九五臺灣舞蹈史研討會專文集。台北市：行政院文化建設委員會。
- 伍曼麗（主編）（1999）。舞蹈欣賞。臺北市：五南。
- 范春源（1992）。國民政府遷臺前後國民學校中高年級體育課程標準之比較研究。體育學報，14，93-106。
- 范春源（2000）。九年國民教育政策與小學體育科教域發展之研究（1967～1978）。台東師院學報，11（上），207-246。
- 林俊賢（2001）。九年一貫健康與體育領域國小的體育課程內容探討。台東師院學報，12（下），19-36。
- 金湘斌（2009）。運動慶典的形成—日治初期臺灣公學校運動會（1895～1911）。運動文化研究，9，109-150。
- 徐秀菊、張德勝（2001）。臺灣地區國民中小學一般藝術教育現況普查及問題分析。臺北市：國立臺灣藝術教育館，未出版專題研究報告。
- 莊美玲（1994）。樂趣化體育教學。國民體育季刊，23（3），12-21。
- 張中媛（1997a）。舞蹈統整課程之研究。臺北：財團法人雲門舞集文教基金會。
- 張中媛（1997b）。舞蹈班現況與問題之研究。藝術評論，8，77-93。
- 張中媛（2007）。創造性舞蹈寶典：打通九年一貫舞蹈教學之經脈。臺北：國立臺北藝術大學。
- 張中媛（2010）。臺灣大百科全書—臺灣舞蹈總論。
<http://taiwanpedia.culture.tw/web/content?ID=20836&Keyword=張中媛>
- 張中媛（2011）。手舞足蹈：臺灣舞蹈躍動百年。美育，180，36-43。
- 張妙瑛等著（2009）。臺灣體育史。臺北市：五南。
- 張威克（2009）。臺灣本土體育概念演進的系譜。運動文化研究，10，81-128。
- 張麗珠（2006）。臺灣的舞蹈教育—甲子掠影（1945-2005）。美育，155，33-34。
- 國立教育資料館（2006）。體育單項系列教學影音光碟。臺北市：國立教育資料館。
- 教育部（1975）。國民小學課程標準。臺北市：正中書局。
- 教育部（1980）。國民中學課程標準（八版）。臺北市：正中書局。
- 教育部（1993）。國民小學課程標準。臺北市：教育部。
- 教育部（1995）。國民中學課程標準。臺北市：教育部。
- 教育部（1998）。國民教育階段九年一貫課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：教育部。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：教育部。
- 教育部（2005a）。藝術與人文學習領域六年級、九年素養指標解說手冊。臺北市：教育部。
- 教育部（2005b）。藝術教育政策白皮書。臺北市：教育部。
- 教育部國民教育司（1990）。七十八學年度國民中小學舞蹈教育班評鑑報告書。未出版。

- 許義雄、莊美玲（1993）。樂趣化體育教學意義及其方法。樂趣化體育教材編纂。臺灣省教育廳。
- 游鑑明（2000）。日治時期臺灣學校女子體育的發展。中央研究院近代史研究所集刊，33，1-75。
- 廖幼芽（1983）。國民小學舞蹈教學現況之調查研究。台北師專學報，10，207-221。
- 趙郁玲（2007）。凝視與回眸：臺灣舞蹈書寫。臺北：五南圖書。
- 蔡禎雄（1995）。日據時代臺灣初等學校體育發展史。臺北：師大書苑。
- 鄭明憲（總編輯）（2008）。臺灣藝術教育史。臺北市：藝術館。
- 謝仕淵（2002）。殖民主義與體育：日治前期（1895-1922）臺灣公學校體操科之研究。未出版碩士論文，
國立中央大學歷史研究所，桃園。
- 網路劇院網站 <http://www.cyberstage.com.tw/>

舞蹈班一覽表（至 2011 年 5 月 18 日）

地 區	國小（共 21 所）	成立時間	國中（共 23 所）	成立時間	高中（共 9 所）	成立時間
台北市	永樂國小	民 74	北安國中	民 70	中正高中	民 74
	東門國小	民 70	雙園國中	民 87	復興高中	民 86
台北縣 （新北市）	埔墘國小	民 72	江翠國中	民 70		
	新埔國小	民 79	新埔國中	民 83		
基隆市	仁愛國小	民 80	建德國中	民 84		
桃園縣	復旦國小（平鎮市）	民 85	中興國中（桃園市）	民 79	桃園高中（桃園市）	民 82
	南門國小（桃園市）	民 74	東興國中（中壢市）	民 89		
新竹市	民富國小	民 74	育賢國中	民 75		
新竹縣			六家國中*（不計算）		竹北高中	民 83
苗栗縣	建功國小（苗栗市）	民 74	苗栗國中	民 93		
	僑善國小（頭份鎮）	民 79				
台中市	篤行國小	民 70	光明國中	民 74	文華高中	民 80
台中縣			東勢國中	民 70		
			豐陽國中	民 98		
南投縣						
彰化縣	平和國小（彰化市）	民 71	彰安國中（彰化市）	民 76		
雲林縣						
嘉義市	崇文國小	民 70	嘉義國中	民 74	嘉義女中	民 80
嘉義縣	水上國小	民 98	中埔國中	民 99		
台南市	進學國小	民 77	中山國中	民 97	家齊女中	民 79
台南縣	復興國小	民 74	永仁高中國中部	民 91		
高雄市	中正國小	民 70	苓雅國中	民 70	左營高中	民 73
			鼎金國中	民 99		
高雄縣	五福國小（鳳山市）	民 99				
宜蘭縣	公正國小（羅東鎮）	民 74	羅東國中（羅東鎮）	民 78	蘭陽女中（宜蘭市）	民 78
屏東縣	信義國小（屏東市）	民 95	明正國中（屏東市）	民 70		
			枋寮高中國中部	民 95		
台東縣						
花蓮縣						
澎湖縣	馬公國小	民 96	文光國中	民 100		

* 六家國中舞蹈班 2010 年因人數不足而停招，預計明年度繼續招生。（電洽六家國中教務處結果）

註 1: 主要資料來源：

- (1) 各縣市舞蹈資優班及成立時間：教育部特殊教育通報網。縣市設置特教班查詢。檢自：<http://www.set.edu.tw/static/clslist.asp>
- (2) 各縣市國民中小學藝術才能班 99 年招生簡章及高中舞蹈班（科）南北區聯合甄選簡章。

註 2: 縣市按我國地方行政區域劃分（所列資料統計至民國 99 年 5 月）。檢自：http://www.moi.gov.tw/dca/02place_001.aspx（內政部）

（一覽表資料由陳巧欣協助彙整）

Performing Arts

舞蹈在臺灣國民中小學教育發展之探究

表演藝術教育領域

臺灣專業舞蹈教育之發展與現況

The Development and Current Situation of Vocational Dance Education in Taiwan

江映碧

文化大學舞蹈系副教授

摘要

臺灣舞蹈專業教育起始於1964年文化大學的舞蹈音樂專修科，從歷史回顧專業舞蹈教育的發展過程，大致可分為四個時期。（一）醞釀時期—從1940年代至1960年代—舞蹈專業教育隱約潛存於民間、學校與軍中，民間藝陣、民族舞蹈比賽、舞蹈補習班、各級學校的課程與活動中，但是尚未達到專業藝術的水準；（二）開拓時期—從1970年代至1980年代—舞蹈科系初創階段，以培養專業舞蹈表演人才，建立專業舞蹈教育體系和復興中華舞蹈文化為主要目標，學校舞蹈團經常代表國家參加國際文化交流演出；（三）發展時期—從1980年代至1990年代為止，配合民間專業與半專業舞蹈團的相繼成立，國際交流演出的頻繁，歐美客座教席的增多，芭蕾舞、現代舞成為各校發展的主流，舞蹈藝術的精緻度提升；（四）興盛時期—從2000年代至2010年代為止，專業舞蹈教育提升至學術研究的層次，研究所相繼成立，四十幾位舞蹈碩博士從歐美各國相繼學成歸國，成為臺灣專業舞蹈教育與研究的生力軍，從此舞蹈學術研究的風氣興起，舞蹈學術研討會未曾停歇。

在豐碩的教育成果背後，臺灣專業舞蹈教育所面臨的問題與挑戰如下：一、仍須深入研究與傳播舞蹈教育的本質，透過深入淺出的溝通期望獲得藝術界、學術界與社會人士的認同；二、從專業舞蹈教育的位階去關照與研究：「高中以下學校舞蹈專業舞蹈教育」與「一般學校舞蹈教育」的教育課題；三、加強各級學校之舞蹈教育目標與課程內容的聯結與呼應，各校在學術研究上須有更明確的方向，組織研究網絡，作有系統、有計畫、有遠見的整體研究企劃，創立具有自我特色的舞蹈創作、舞蹈教育領域、與學術範疇；四、作有計畫的師資培育、鼓勵在職進修並且開拓舞者第二專長的學程；五、加強發展各校在地化與國際化的行動，並且拓展跨界、跨領域與跨文化的創新風潮。

Abstract

The vocational dance education in Taiwan started in 1964th while the first dance department was established in the Chinese Culture University. The historical contexture of the development of dance education could be divided into four phases. Firstly, conceiving stage (1940th -1960th) - in this period the dance education was hidden in private dance schools, conventional dance groups, the dance groups of military institution and the PE classes in compulsory schools. These reflected by that time the dance performances and education bath were in amateur level.

Secondly, the embedding stage (1970th -1980th)- several dance departments were established in higher education sectors, and aimed for cultivating dancers, choreographers and dance teachers. Meanwhile Chinese dances were revived and developed by the most dance choreographers. Two school dance companies were founded in colleges. Their performances were very popular both in Taiwan and international festivals. Thirdly, The developing stage (1980th -1990th)- there were some professional and semi-professional dance companies were founded. For instance Cloud Gate was the most influential dance company in creating modern Chinese dances. Some dance companies consociated by young choreographers. They promoted their dance works into the use of multi-media, technology, spatial experimental and complexity dance forms. Moreover, there were some guest teachers were invited from oversea. They thought ballet, contemporary dance and compositional skills in schools and companies. Under this situation the vocational dance education was growing and improving. Fourthly, the flourishing stage (2000th -2010th)- in the last decade more than forty dance scholars who teach in dance departments with MA or PHD degrees. As the result dance studies were risen up from practical training into theoretical approach. We could find that the dance researches, performances and academic conferences were accommodated in higher educational sectors recently.

The current dance education in Taiwan is plentiful. But we still confront with some challenges, such as: 1. to promote public understanding including pupils, parents, teachers, governors and employers they should be aware that the essence, function and achievement of dance learning, teaching and researches. 2. To develop appropriate curricula through which both the general and vocational dance education in compulsory schools could be strengthened. 3. To promote coherence in dance studies. The faculty of each dance department may organize their studies in a systematic planning, then their educational characteristics and specialty could be developed. 4. To provide legal licenses for retired dancers or dance workers, so that the second career could be opened to them. 5. To encourage holistic development both the localization and globalization in dance activities. Moreover, every dance department may promote their choreographic works through the coherence of different cultures, fields, races and technologies.

壹、前言

近一百年臺灣的專業舞蹈教育的起跑點，若專指大專院校之專業舞蹈教育，應是起始於 1964 年—中國文化學院創立之五年制舞蹈音樂專修科，此時為臺灣光復後第十九年，適逢臺灣經濟起飛的年代（1961-1971 年），一方面臺灣的藝文界經歷二十年的奮鬥與自省，一直奮力於尋求本土文化藝術的生命力和根源，舞蹈界人士更期盼有專業舞者與專業舞團的產生。另一方面在政治的氛圍中，國共政府在國際間的外交戰火正日趨激烈，因此培養一支具專業水準的舞蹈團隊似乎是刻不容緩的任務。在此之前國民政府對於舞蹈教育的重視與推展傾向體育的、唱遊的、民俗的、文化的承傳與政治宣傳的目的，但此時為培養一支美麗的舞蹈團隊，作為「代表中華民國的舞蹈使者」，已是教育當局急切的任務。於是文化大學與國立臺灣藝術專科學校於 1964 年與 1974 年相繼成立舞蹈科。爾後由於九年國民教育的開辦，專業舞團與半專業舞團的相繼成立，國民中小學舞蹈班的創立，舞蹈藝術潮流的改變，舞蹈研究風氣的興起與近年教育改革所推

行的「九年一貫課程等方案」等等，這些因素都一而再、再而三地衝擊與影響臺灣專業舞蹈教育的發展、轉變、成長與改革。直至 2010 年為止四十六年間，臺灣的大專院校中舞蹈學系已增為六所，其中臺北藝術大學、文化大學、臺灣體育學院、臺北體育學院與臺灣藝術大學等五所學校，皆已先後設立舞蹈研究所。這些舞蹈科系的教育理念、目標與課程隨著藝術生態、社會需求與教育政策而改變，本文將透過文獻分析、觀察、訪談與親身經驗，探討在狀似枝葉繁茂的背後，臺灣專業舞蹈教育所面臨的問題與挑戰，希望透過歷史的回顧與現況分析能夠：

- 一、與臺灣的舞蹈教師與教育家們，共同省視臺灣專業舞蹈教育的發展歷程與教育的成果。
- 二、透過教育目標與課程改革的因果關係，發掘臺灣專業舞蹈教育的現況與問題。
- 三、以歷史的回顧為基石，擴展臺灣專業舞蹈教育的新視野。

貳、專業舞蹈教育歷史背景之探討

一、光復後民間的舞蹈教育

1945 年臺灣光復，早期的舞蹈家大多數是旅日歸國的年輕舞者，他們相繼返台個個幾乎都是「十項目全能」的舞蹈家，他們的創作範圍廣涉中國古典舞、西洋古典舞、現代芭蕾舞、中國芭蕾舞、原住民舞蹈、客家舞蹈與娛樂舞蹈，其中只有少數專注於芭蕾舞或現代舞，例如：黃秀峯與許清浩專注於芭蕾舞教學與演出，林明德則只鍾情於現代舞的創作。其他比較知名的舞蹈家為林香芸、李彩娥、蔡瑞月、李淑芬、辜雅琴等，由於、藝術背景、省籍與學歷的限制，光復之後幾乎都以開創私人的舞蹈研究所¹，作為自我表演、創作與授徒的基地，並且經常舉行個人的作品發表會。

1949 年國民政府撤退來臺，由大陸遷臺的舞蹈家大多數任職於教育機構，他們帶進民族舞蹈、各國土風舞、現代舞與芭蕾，並且積極的提倡中國聯歡舞。其間李天民任教屏東師範學校和政工幹校；劉鳳學任教師範大學；高棧任教新竹師範學校。他們都擅長各種舞蹈，且曾上山採集原住民的歌舞，且日後皆成為高等舞蹈教育機構的舞蹈系主任，將臺灣的舞蹈專業教育從業餘轉向專業，由民間的社團轉向高等教育機構。（江映碧，2004）

1960 年代國民政府為團結民心士氣，建立「反共抗俄」的政治意識，提倡「復興中華文藝」運動，企圖透過文藝工作包括：詩歌、散文、小說、音樂、舞蹈、戲曲、話劇、電影、美術等等，有效地建立大中華生命共同體的正統性，以對抗中共的政治宣傳。這些復興中華文化的藝文活動遍及全國上下包括：軍中、學校、劇場、戲院、民間活動以及社會各階層

二、全省民族舞蹈比賽對臺灣舞蹈發展的影響

對臺灣舞蹈界衝擊力最大的全省民族舞蹈比賽，起始於 1957 年。「民族舞蹈推行委員會」成立於 1953 年 3 月 28 日，1957 年委員會的成員由各界的菁英組成，何志浩將軍擔任主任委員。李天民與余國芳在他們的著作《臺灣舞蹈史》（李天民、余國芳，2005）中提及：

一年一度的民族舞蹈大競賽，促進了臺灣舞蹈的大普及、大交流、大融合，改變了舞蹈處境之荒漠，

1 舞蹈研究所光復後臺灣民間私人的舞蹈教室，現在稱為舞蹈補習班。

及人們對舞蹈之偏見、卑視的觀念，普遍提昇了國民公眾的舞蹈興趣。

李天民認為不管後人對於「民族舞蹈比賽」的藝術價值、社會功能、政治意圖等等，有褒貶不一的評價，但是從 1953 年起，政府年復一年地舉辦全國性舞蹈競賽活動，延續至今已超過五十年（現已改名為「全國學生舞蹈比賽」），這些活動不只活絡了民間的習舞風氣，也左右了臺灣舞蹈發展的趨向，尤其是舞蹈的類型、形式與內容，雖然初創時會偏向政治意識的操控例如：戰鬥舞、聯歡舞、中國現代舞等，但爾後以中華文化為基礎而增設的古典舞、民俗舞；以及與現代人生活相聯的現代舞、兒童唱遊等舞蹈類型，隨著政治情勢的改變逐漸地開放舞蹈主題、服飾、音樂與演出的型態亦日益改變，至於「民族舞蹈比賽」對於臺灣專業舞蹈教育的影響是正面還是負面，無法一語判之，但其影響應是一劍兩刃，在普及的情況充滿政治意圖，在創新的情況下受制於文化認同，但較為可慮的是舞蹈家的自由意識長期地受限於比賽的規範與準繩之下，難免有無法掙脫的舊習。

參、臺灣專業舞蹈教育的發展

若狹義地定義之：近百年臺灣之「專業舞蹈教育」應是專指大專院校中之舞蹈科、組、系、所，但是廣義的定義之，其範圍包括：培養任何以舞蹈為工作的人才，例如：各級學校的舞蹈 / 體育教師、舞蹈補習班的教師、舞蹈演藝人員、軍中的康樂隊員、社區舞蹈教師、專業編舞者、舞者等等。但是自從 1964 年中國文化大學創立第一個五年制舞蹈專修科後，「專業舞蹈教育」似乎被定位為：「正式的教育機構中設立之舞蹈科系」。從民國五十三年迄今為止四十七年，在公私立大專院校相繼成立的舞蹈系所有六個學校依序為：私立中國文化大學（1964 年設立）；國立臺灣藝術大學（1970 年設立）；私立臺南應用科技大學（1971 年設立）；國立臺北藝術大學（1982 年設立）；國立臺灣體育學院（1991 年設立），暨臺北市立體育學院（1998 年設立）。

數十年間這些學校大都由學院晉升為大學並設立研究所，每個科、系也都經歷改制與轉型的過程，隨著這些改變各個學校的設立宗旨、教育目標、課程內容與教育理念也都有或多或少的變遷，就如黃政傑所強調在教育改革的洪流中，教育理念需要一再被重建與檢驗，其途徑是探討過去執行的價值觀，以及執行的各面向，最重要的是教育目標的檢討與落實，以及課程的改革與實施。（黃政傑，1997）

四十七年的專業舞蹈教育史大致可以分為兩大階段：第一階段—前二十七年是從 1964 年文化創立第一所舞蹈科至 1991 年臺北藝術大學創立第一所舞蹈研究所為止（1964 年～1991 年）；第二階段為近二十年從一所舞蹈研究所增加至六所舞蹈研究所為止（1992 年—迄今），其發展過程分別論述於下。

一、臺灣專業舞蹈教育前二十七年的發展過程（1964 年～1991 年）

臺灣專業舞蹈教育創始於 1970 年代，從五年制專修科、夜間部三專、體育系舞蹈組、夜間部舞蹈系至獨立成系的發展過程，對每一所科系都備感艱辛，表面上中國文化大學五年制舞蹈科設立於 1964 年，國立臺灣藝術大學夜間部三專舞蹈科設立於 1970 年，國立臺北藝術大學五年制舞蹈系設立於 1982 年，但這三所舞蹈系分別於 1990 年代，才正式改制為四年制舞蹈學系，此三校的教育宗旨、目的與課程發展過程如下：

（一）文化大學舞蹈系舞蹈學系之簡史

1964年五年制舞蹈專修科創立於中國文化學院，創科主任為高棎教授²。目標為：「培養舞蹈專門人才，俾能從事於復興我國樂舞之研究發展，從而發揚我國固有文化。」（文化學院五年舞蹈科及體育校舞蹈組概況，1979）

1966年秋奉教育部核准改為舞蹈音樂專修科。1969年奉教育部核准改為「舞蹈組」與「國樂組」。由高棎教授兼任舞蹈音樂專修科與「舞蹈組」主任；莊本立任「國樂組」主任。1973年文化學院興學屆滿十八年，經教育部核准改為中國文化大學，1974年舞蹈音樂專修科停招，改制為大學部體育系舞蹈組，前三年高中課程改由華岡藝校舞蹈科承接。

1964年舞蹈科創立之初，教學目標與課程較偏向於培養舞蹈專業表演者人才，尤其著重中華文化與傳統舞蹈藝術的研究和傳承。但1967年蔣介石總統在國父紀念月會上聲明，為提升全民的知識水準，將加速推行九年國民義務教育的計畫，1968年秋九年國民義務就開始實施。此時五年制舞蹈專修科已辦學五年，為因應國中體育與音樂教師的缺乏，舞蹈科的課程就加入一些體育與教育的科目。其課程內容雖與初創時有些微的改變，但大體上還是保留初創時的精神與課程結構，其課程內容與結構與特色請參見附件一。

1982年文化大學正式改制為大學部舞蹈學系以訓練舞蹈專門人才和培養舞蹈師資為教育目標。授予舞蹈學士學位（B.A）。畢業需修習學分128學分，包含專業必修科目74學分，專業選科目42學分。（課程內容請參見附件二）

（二）臺灣藝術大學舞蹈系舞蹈學系之簡史

「國立臺灣藝術專科學校舞蹈科」創立於1970年，李天民³教授為創系主任，其創立宗旨為培養舞蹈藝術創作人才，專業表演人才與中學舞蹈教育人才。其教學目標是承傳中華文化之道統，集中外舞蹈之精華，來承襲、管理、研究發展，弘揚我國固有傳統之舞蹈，吸收新知識，及今日世界新的理論學說，來融合、涵化，研究創造新興的舞蹈藝術。以多元化的教學，提供和規劃國內舞蹈表演藝術人才的需求及其發展。並提供舞蹈藝術理論與表演藝術在國際舞台之地位。其改制過程為1973年正式設立夜間部三專部舞蹈科。1977年日間部五專部正式招生，招收國中畢業具有舞蹈專長的學子。

1995年因應學校升格，夜間部舞蹈科改制為夜間部舞蹈系，日間部仍維持五專體制至1997年，舞蹈學系由學院夜間部轉型為日間部。正式授予舞蹈學士學位（B.A），專畢業需修習學分128學分，必修科目60學分（包括專業必修科目46學分與系定必修科目14學分），專業選科目56學分。（課程內容請參見附件三）

2 高棎（1906-2001）舞蹈家，舞蹈教育家。1963年受中國文化學院創辦人張曉峯之託，籌創臺灣第一所舞蹈科，帶領「華岡舞蹈團」作國際交流演出數十次，皆戴響而歸，奉獻半世紀於舞蹈教育，被譽為「臺灣舞蹈教育之母」。著作包括：《韻律操》、《中國民族舞蹈》、《怎樣教唱遊》、《中國舞蹈概論》、《七十年來的我國舞蹈》。

3 李天民（1925-2007）1964年編排電影《黑森林》中的原住民舞蹈場面，榮獲第11屆亞洲影展最佳舞蹈獎。同年應聘於文化學院（今中國文化大學）舞蹈音樂專修科，1970年在臺灣藝術專科學校（今臺灣藝術大學）創設舞蹈科。任職舞蹈科主任與教授達二十五年。歷任多屆中華民國舞蹈學會理事長、並獲榮譽理事長一職。與其妻余國芳合著：《舞蹈藝術論》、《中國舞譜》、《中國舞蹈集》、《中國聯歡舞集》、《世界古代舞蹈之研究》、《山地舞蹈專集》、《臺灣原住民舞蹈集成》、《世界舞蹈史》、《臺灣傳統舞蹈》、《中國舞蹈史》、《臺灣舞蹈史》等書。

（三）臺北藝術大學舞蹈系舞蹈學系之簡史

臺北藝術大學之前身為「國立藝術學院」，1980年規畫委員會廣邀藝術界教育界人士草擬建校原則，初步確定以加強人文學科，著重專業藝能，推動系際交流、學術整合為教學原則，1983年舞蹈學系成立為五年制之舞蹈學系林懷民⁴教授為創系主任，其教育目標為培養研究、創作、表演人才。教育宗旨為「以中華藝術文化為根基，培育舞蹈藝術專業人才，以整理、融匯、發揚並開創中國舞蹈藝術」。

課程設計以中國傳統舞蹈及文學為根基，理論與實踐並重，並著重發揮學生創作能力，實施全盤性的舞蹈藝術教育。其專業術科（國劇、現代舞、芭蕾舞基本動作）採能力分班，分為初、中、高級，學生至少須通過此三級才能畢業。臺北藝術大學舞蹈學系畢業學分為158學分，專業必修科目105學分（包括專業必修科目與增設必修科目），專業選科目42學分，正式授予舞蹈學士學位（B.A）。（課程內容請參見附件四）

（四）三所舞蹈學系設立宗旨、教育目標與課程內容之相同處

1. 「教育宗旨」皆以發揚我國固有文化，復興中國樂舞之研究。並且強調舞蹈之社會功能，發展全民共賞舞蹈、娛樂與健身的理想亦是創立宗旨之一。教育目標皆相同為培養專業舞蹈人才，包括：舞者、編舞者。
2. 課程設計理想皆主張一兼習中、西方舞蹈技巧，採取相互截長補短、融匯中西美學，發展具中華文華特色的舞蹈藝術。在課程方面中國舞蹈、國術、拳術、國劇等，學分的總數，與其他類科相較比率最高，這充分顯示出受主流意識的影響，中國舞蹈是較受重視。
3. 芭蕾舞、國劇武功身段與現代舞皆成為舞者技巧訓練的主要科目，無論哪個年級都有排課，且術科所占的時數超過總時數的一半以上。（參見附件二、三、四）
4. 中、西舞蹈史，動作分析、舞譜、舞台藝術、舞蹈與音樂、舞蹈即興、舞蹈創作等科目皆為必修科目。（參見附件二、三、四）

由於我國的大學制度，長期以來是具有由上而下的「大一統」觀念和文化金字塔形的集權化結構，因此三校的教育宗旨、目標與課程內容，似乎都很相近。為了掙脫這個束縛，各校都使出渾身解數，尋找自我的出路。

（五）各舞蹈學系發展的相異處

面對改制的問題三所學校都因不同的動機、問題與困難而作了一些蛻變。

1. 中國文化大學

1974年因為教育部的政策改變，為了方便管理，大學內部不得設立五年制專科，權宜之計就是將五專前三年安置在華岡藝校，後兩年放置於體育系之下，稱為體育系舞蹈組，怎料全系上下都無法適應過多體

4 林懷民（1947年）雲門舞集創辦人兼藝術總監。1973年，創辦「雲門舞集」，帶動了臺灣現代表演藝術的發展。1983年，應邀創辦國立藝術學院（現為臺北藝術大學）舞蹈系，曾出任系主任、研究所所長。林懷民曾獲許多獎項和榮銜：包括臺灣十大傑出青年、國家文藝獎、吳三連文藝獎、世界十大傑出青年獎等等。2004年，國際舞蹈聯盟特別舉辦「榮典」，肯定林懷民對臺灣及世界舞壇的貢獻與成就。2005年，林懷民獲頒美國喬伊斯基基金會文化藝術獎，這是該獎項第一次頒給美國以外人士。

育的科目，如「體育概論」、「人體運動力學」、「中外體育史」、「體操與運動技巧」、「人體生理學」、「田徑」、「球類」等課程，（參見附件五之一）直到 1982 年獨立成系才脫離此夢魘，但得到一個負面的結果是畢業生無法再成為合格的體育教師。

2. 臺灣藝術大學

創系主任李天民提及舞蹈科初創時（1973 年）在校內無法獲得他系師生的認同，連續申請兩年都無法獲准，因舞蹈與國家建設無關，無法獲徵得行政院會計處同意提撥設科預算，第三年經過力爭才獲編制，其課程設計是依教育目標而定，但是其教育目標與文化大學非常相近，五專時期課程以發展學生表演能力主要內容並且所有的科目皆為必修，1977 年夜間部大學部設立後才增設選修課，同時新增舞譜、身體療法、舞蹈評論、民俗技藝、舞劇欣賞等課程。（參見附件四）

在課程發展中比較具特色的是設立術科的分級教材與考試制度，在劉鳳學教授擔任主任期間，率領全系教師研究發展出一套適合該校學生程度的分級教材，使芭蕾、現代舞與中國民族舞蹈的教材有較明確的內容與標準。

3. 臺北藝術大學

臺北藝術大學舞蹈學系設立於 1983 年一開始即直接進入為五年制大學，1998 年改為七年一貫制，創系主任林懷民是雲門舞集的創辦人兼藝術總監，很自然的培訓職業舞團的舞者與編舞者是舞蹈系最積極的教育目標，由於有訓練雲門舞者的經驗與信念，他認為：

- (1) 多元的技巧學習是好舞者的基本條件，每天按表操課是舞者的職責，從太極、太極導引、打坐、武功、身段、芭蕾到各種派別的現代舞。
- (2) 舞者每天超過十二小時的工作時間是很正常的事，無論古今、中西的舞蹈技巧都要精通與融會貫通。
- (3) 能文能舞才是好舞者一除了有好的舞藝，舞者必須是個文化人，要多讀書，對於其他相關藝術也須有全面的學習。

為了實踐這些教育理念，舞蹈系先以五年的課程來實施如此繁重的課業，為了學、術兼顧常常有必選的情況。（江映碧，2005）一直到 1998 年改為七年一貫制，分為先修班三年以及大學部四年，大學部課程才具有選修的彈性，讓學生自由選修。

肆、近二十年臺灣專業舞蹈教育的發展（1992 年～迄今）

近二十年臺灣專業舞蹈教育最大的轉變有三：其一是臺北體育學院與臺灣體育學院都增設舞蹈學系；其二是自 1992 年臺北藝術大學後，五所舞蹈學系相繼成立舞蹈研究所。因此截至 2010 年為止，臺灣的大專院校中舞蹈學系已增為六所，它們包括：文化大學、臺灣藝術大學、臺南應用科技大學、臺北藝術大學、臺灣體育學院與臺北體育學院等。二十年間除了臺南應用科技大學外，其它五所學校皆已先後設立舞蹈研究所。其三最大的改變是 1998 年臺北藝術大學舞蹈學系改制為七年一貫制；1999 年臺南應用科技大學亦改制為七年一貫制，兩校皆招收國中畢業生。在創立系、所與改制的過程中，各校都有不同的變異因素，

最大的推力是解嚴之後教育政策的逐漸鬆綁（1986~1993年），教育部不像解嚴前（1972-1985年）對高等教育作嚴格的限制與管控，尤其2002年之後各大學之間進入「春秋戰國」階段，多元競爭成為各校生存之道。但基本上尋求生存之道，就是建立自我特有的教育宗旨與發展目標，並且依據各學系不同的教育理念，制定具有特色的課程、發展自我的學術研究與舞蹈創作，分別論述於下。

一、私立中國文化大學之發展與現況

1964年文化創立五年制舞蹈專修科，1974年改制為大學部體育系舞蹈組、終於在1982年在大學部獨立設立舞蹈學系，經過了十七年的經營，1999年夏設立舞蹈研究所，在系所合一的情況下由伍曼麗擔任主任，其系所之課程目標、結構、特色與學系展望由於篇幅有限請參見中國文化大學舞蹈學系網站：<http://www2.pccu.edu.tw/CRMSPD/chinese/graduate-classintro.htm>

二、國立臺灣藝術大學之發展與現況

國立臺灣藝術大學舞蹈學系之前身為「國立臺灣藝術專科學校舞蹈科」，於1970年設立創設夜間部三專音樂科舞蹈組，1973年改為夜間部三專部舞蹈科。1977年日間部五專部正式招生，招收國中畢業具有舞蹈專長的學子。1994年因應學校升格，夜間部舞蹈科改制為夜間部舞蹈系，日間部仍維持五專體制。1996年推廣進修部正式招生，分大學部與在職進修部。1997年由學院夜間部轉型為日間部，學院舞蹈系正式成立。1998年停止招收五專部，原有五專部學生由國立臺灣藝術學院代管。2001年該校升格為大學，舞蹈系隸屬表演藝術學院，同年亦成立進修學士班。2006年招收碩士班。2007年招收碩士在職專班。其教育宗旨為以培養專業舞蹈表演人才，教授各項專業舞蹈的知識，例如中國傳統舞蹈、臺灣本土舞蹈、西方舞蹈及世界舞蹈之相關課程。其系所之課程目標、結構、特色與學系展望由於篇幅有限請參見臺灣藝術大學舞蹈學系所網站 <http://portal2.ntua.edu.tw/~dance/>

三、私立臺南應用科技大學舞蹈學系之發展與現況

原隸屬「台南女子技術專科學校」音樂科舞蹈組，成立於1971年。1991年獨立成科，設立了專科部五年制及二年制；1997年學校改制為「台南女子技術學院」，2000年舞蹈科奉准改制為舞蹈系，設立了大學部七年一貫制，招收國中畢業生；2001年開始招收大學部四年制、二年制學生；2004年設立進修部在職專班；2006年學校升格為「台南科技大學」，2010年為避免與「南台科技大學」混淆又改名「台南應用科技大學」。

目前該系學制只保留大學部七年一貫制及大學部四年制。四年制則以培育舞蹈教育人才為目標。其教育目標、課程設計理念、結構特色與學系展望詳見該系網站。七年一貫制以「兒童舞蹈教育」為發展重點；其教育目標、課程設計理念、結構與特色，詳見臺南應用科技大學舞蹈學系網站：<http://www.tut.edu.tw/webmaster/wwwdan/>

四、臺北藝術大學舞蹈學系之發展與現況

創立於1983年，經過革新演變，1998年升格為舞蹈學院包含舞蹈學系七年一貫制、舞蹈表演創作研究所及舞蹈理論研究所。秉持該校創校宗旨及教育方針，融合東方與西方，跨越古典傳統與現代，兼顧學術與實務。舞蹈學院以培育文、史、哲、美兼修的「全人」教育為目標。挾全校音樂、戲劇、美術、文化資源學院之藝術資源，成為十分豐厚的學習資源。以國際化、專業化、跨界化為佐，得以建立獨特的身體語彙、表演創作風格，以及傑出的教育體系和學術文化風貌，期許以當代臺灣舞蹈新風貌，展現國際引領

之地位。七年一貫制、舞蹈表演創作研究所及舞蹈理論研究所之教育目標、課程設計理念、結構特色與學系展望，詳見臺北藝術大學舞蹈學系所網站：<http://dance.tnua.edu.tw/2009/>

五、臺北市立體育學院舞蹈學系之發展與現況

舞蹈系成立於 1998 年，2003 年設立研究所。秉持體育學院校風強調運動競技、運動科學與藝術人文並重之教育宗旨，舞蹈系特色為強調舞蹈專業理論與實務應用並重。以培養多元化舞蹈身心教育、藝術與人文、舞蹈科學研究之專業人才為教育目標。課程發展特色強調理論與實務應用並重，著重職場專業能力培養，落實產學建教合作與實習。強調開創師生國際視野及推動國際學術、舞蹈交流。積極參與國內外國際舞蹈營及展演。舞蹈系所之教育目標、課程設計理念、結構與特色與未來展望，詳見臺北市立體育學院舞蹈學系網站：<http://www.tpec.edu.tw/onweb.jsp?webno=3333333300>

六、國立臺灣體育學院舞蹈學系之發展與現況

1994 年設立「體育舞蹈科」，民國 1996 年學校改制學院成立「體育舞蹈學系」，該校於 2001 年在體育研究所初設「舞蹈教育組」，2004 年整合體育研究所舞蹈教育組，於體育舞蹈學系成立「體育舞蹈學系碩士班」，朝向舞蹈相關學術研究發展，以舞蹈教育及表演藝術為研究重點。並結合跨領域之體育休閒產業為相關研究，擴展學生更寬廣之就業平台，培育二十一世紀之新世代人才，以舞蹈專業學科、術科為基礎，整合人文藝術課程之教學，透過創作與展演課程，培養舞蹈技能與人文素養兼容之人才，加入體育專業學院之優勢朝跨系所合作開設體育相關課程，朝向專業化教學、教育目標多元化導向、跨領域整合之設系目標。大學部舞蹈系所之教育目標、課程設計理念、結構與特色與未來展望，詳見臺灣體育學院舞蹈學系網站：<http://dancing.ntcpe.edu.tw/>

伍、臺灣專業舞蹈教育之現況分析

每一個舞蹈學系的成長與改變都可能受到來自於校內外的推力與壓力，臺灣專業舞蹈教育的前半段，由於受到大中華傳統文化，與西方學院派教育觀念的影響，所以呈現以復興傳統文化和以課程為中心的教育宗旨。它的分水嶺在於解嚴之後，各系所轉型與進階的原動力，一方面源自校內教師長期累積的教學經驗與學術耕耘；另一方面源自教育政策的鬆綁與受歐美當代舞蹈教育的影響。這些改變讓各學系思考到為學生增能與增權的全人教育；累積長期學術研究的成員後就發展一些新課程如中西舞蹈比較、臺灣舞蹈發展史、雅樂舞等；加上 2000 年之後從歐美留學歸國的碩博士超過二十位也助長舞蹈教育的轉型。尋求進步、精進與優質正是現階段各系所努力的目標，因為面對少子化的問題，新舞蹈潮流跨界與多元媒體的衝擊，以及舞蹈學術研究國際化的挑戰：每個系所都卯上全力為舞蹈專業教育找出路，一方面希望吸引更多的學子；另一方面則是繼續開拓舞蹈學術研究與創作的新局面。

一、學制與教育目標之現況

（一）四年制大學

至 2010 學年度為止臺灣共有五個學系設有四年制大學，包括：文化大學、臺灣藝術大學、臺南應用科技大學、臺北體育學院與臺灣體育學院，他們相同的教育目標是「培養專業舞蹈人才」，即是培養舞者與編舞者。相異的教育目標為：文化大學著重於培養舞蹈教師；臺灣藝術大學著重於培養舞蹈藝術理論

與創作人才；臺南應用科技大學以培育舞蹈教育人才為目標；臺北體育學院以培養各級學校教師、鄉土舞蹈教師和休閒舞蹈教師為教育目標，臺灣體育學院則提出培養跨領域身體動作教育人才與跨領域之體育行政教育人才的教育目標。在少子化的情況下，全臺舞蹈學系每年應試的考生總數約為三百位，而舞蹈學系大學部共有七所（四年制大學五所、七年一貫制二所）每所平均招收三十名新生，相較之下錄取比率約70%，所以各系所在僧多糜少的情況下，所提出的教育目標要兼具滿足大眾與小眾應考生的需求；就舞蹈系的學生而言，舞蹈專業的技藝、理論與演出，應是大多數人所期待的學習標的，但就各校師長的觀點而言，從就業、升學與舞蹈研究的趨勢考量之，則兒童舞蹈教學、社區舞蹈、創造性舞蹈、各級學校舞蹈、藝術與人文、特殊舞蹈教育與舞蹈史論研究等，都是不能放棄的學習領域，因此多元化的教育目標，已成為所有舞蹈學系共同的教育政策。

（二）大學部七年一貫制

臺北藝術大學舞蹈學系 1998 年成立大學部七年一貫制，臺南應用科技大學舞蹈學系 2000 年設立了大學部七年一貫制，招收國中畢業生；前者是秉持該校創校宗旨及教育方針，為培養舞蹈表演與創作精英而改制，希望降低學生受訓的年齡而高度發展其身體潛能，並且有足夠時間可加強其舞蹈創作、史論、人文、行政、藝術等的智能。後者則是以「兒童舞蹈教育」為發展重點，是屬教育目標的轉移與聚焦，主要目的有三：其一是依據就業市場的需求讓學生畢業後能容易獲得工作的機會；其二是雖然招收進來的學生舞蹈基礎較不足，但提前入學年齡，增長學習年限都可改善此問題；其三是可見減緩南部舞蹈人才留置臺北的現象，但尚未有顯著的改變。兩系雖各自擁有改制的原由，但其一貫制課程的專業化、系統化、實務化，與知識技藝的跨越和統整，對培育專業舞者、編舞者、劇場工作者、舞蹈教師是較具有效能的。

（三）研究所

多元化的目標教育是全臺六所舞蹈研究所的特色。設立於五個學系內六所舞蹈研究所，依序為 1992 年臺北藝術大學創立舞蹈表演創作研究所，1999 年文化大學設立舞蹈研究所，2001 年臺灣體育學院設立體育舞蹈學系碩士班，2003 年臺北體育學院設立舞蹈研究所，2006 年臺灣藝術大學的舞蹈學系碩士班，最新成立的研究所為成立於 2009 年的臺北藝術大學舞蹈理論研究所。

這六所研究所的教育理念除了承繼自各系傳統的教育哲學、學術風氣與藝術成就外。經過長期的孕育與累積後，更衍生出各自的教育目標與研究方向。其中有三個所是分組的：臺北藝術大學的舞蹈表演創作研究所分表演及創作兩組。提供紮實學術研究基礎及創作、表演機會。臺北藝術大學的舞蹈理論研究所分教育與評論兩項主修，其教育目標為健全國內舞蹈專業教育體系，提升國內舞蹈學術水準。第三個分組的研究所是臺北體育學院的舞蹈研究，分為「舞蹈教育」與「舞蹈科學」兩組，其教育目標為培養「舞蹈教育」學術研究人才、「藝術與人文」研究人才和「舞蹈科學」研究人才。另外三個研究所則擁有各自的教育方針：文化大學舞蹈研究所以培育舞蹈教育和研究人才為目標，以發展專業舞蹈教育理論、本土舞蹈史研究和舞蹈研究與科技之應用為主軸；臺灣體育學院的體育舞蹈學系碩士班雖未分組，但其教育目標是多元的包括：培養舞蹈教育及推廣人才、舞蹈表演及創作專業人才、舞蹈學術研究人才、舞蹈行政管理人才、跨領域之體育行政教育人才，以舞蹈教育及表演藝術為研究重點，朝向舞蹈相關學術研究發展。最新成立的臺灣藝術大學的舞蹈學系碩士班，其教育目標亦是非常多元；包括培養舞蹈編創、表演、教育的複合型舞蹈專業人才與具舞蹈專業與人文素養之菁英，以達成專業與產業結合之應用之人才。

綜合上述我們可以發現除了培養創作與表演人才之外，各校開始注重舞蹈教育人才的培養，且每校都依據各自的教育資源與承傳發展不同的教育領域，例如：文化大學著重專業舞蹈教育理論的研究；臺北體育學院著重培養「舞蹈教育」與「藝術與人文」研究人才；臺灣體育學院著重培育舞蹈教育及推廣人才；臺南應用科技大學四年制是以培育舞蹈教育人才為目標，七年一貫制則是以培訓「兒童舞蹈教育」人才為發展重點；臺北藝術大學的教育目標是較多元的，以健全國內舞蹈專業教育體系，提升國內舞蹈學術水準為主軸；臺灣藝術大學亦呈現多元的教育目標，旨在培育舞蹈編創、表演、教育的複合型舞蹈專業人才。另一個極具共識的教育目標就是培養舞蹈學術研究人才，包括：舞蹈教育、藝術理論、藝術行政、人類學、社會學、現象學等等，雖然是各校皆重視的發展目標，但是似乎較受限於研究基礎能力的不足。

二、課程設計理念的調整

1960~1990 年代臺灣專業舞蹈教育以發揚傳統中華舞蹈文化為主，培養舞蹈創作與表演人為輔。所以舞蹈科系之經營，頗有歐洲學院派藝術教育的特質⁵。雖然臺北藝術大學成立後，長期的聘請歐美各大舞團的舞者駐校任教，確實將學生的技藝提昇近國際專業舞者的水準，但以課程為中心的教育教理念似乎仍潛藏於各校的領導階層。直至 2000 年代發展平衡的個人，全人教育的觀念才由歐美留學歸國，與接受過教育學程洗禮的舞蹈教師們提出，以學生為中心的教育理念—創造性舞蹈教學理論頓時受重視。二十一世紀受到後現代藝術與教育觀的影響，不只大學教育進入春秋戰國時期，舞蹈藝術教育亦進入多元、分殊、科技的紀元，各校的教育理念可能是單一聚焦，也可以是多元跨界，或者以學科為中心、以學生為中心、以教師為中心三者兼容並蓄。

（一）課程內容與特色

1. 大學部課程內容與特色

（1）舞蹈基本技巧

從六所舞蹈學系大學部的課程可看到芭蕾舞、現代舞、平劇武功與身段與中國舞蹈是所有學校的基本技巧科目，甚至在主修的、輔修與選修科目中，這四種技巧課，皆占極大的比率。芭蕾舞的授課內容隨中外教師的舞蹈背景而決定其派別；現代舞則是涵蓋瑪莎葛蘭姆技巧、荷西李蒙技巧、摩斯康寧漢技巧、崔莎布朗技巧以及傳自歐洲的當代舞蹈。早期自美歸國的現代舞者以學習瑪莎葛蘭姆技巧者居多例如游好彥、林懷民、崔蓉蓉、原文秀等，所以瑪莎葛蘭姆技巧在各舞蹈學系中堪稱主流，1980 年代後荷西李蒙技巧、摩斯康寧漢技巧漸次傳入臺灣，2000 年代後自歐美歸國的新秀們，即將歐洲的新舞蹈、舞蹈劇場與美國具後現代風格的崔莎布朗技巧、接觸即興技巧等注入現行的課程中，但事實上風格純粹的舞蹈技巧似乎已漸消失，目前大部分的現代舞技巧，都是隨著教師的個人習舞背景集大成後，轉變極具個人風格的現代舞。

中國舞蹈長久以來都是以平劇的武功與身段作為基礎訓練，以戲曲舞蹈、中國少數民族舞蹈為教學內容，逐漸地國術、原住民舞蹈與臺灣本土舞蹈都涵蓋在課程中，比較特殊的是早期臺北藝術大學的學生每天早上六點就要到校打太極拳，在舞蹈專業教育中是最受重視的課程。值得一提的是臺北藝術大學七年一貫制之技巧科目，由傳統的科目名稱改變為「西方舞蹈」與「東方舞蹈」，「西方舞蹈」包括：芭蕾舞、現代舞與當代舞蹈，「東方舞蹈」包括：基本功、毯子功、武術、太極導引等。兩岸開放交流之後來自於中

⁵ 學院派藝術教育等同於歐洲的藝術學院之系統，以培育專業表演者與編創者為設校的主要目的，以芭蕾舞學校為例，學生的入學年齡為 8-12 歲，且分六至九級的專業課程，完全以芭蕾相關課程作為教學內容。

國大陸的舞蹈教師相繼應邀來臺任教，重新挑戰民族舞蹈的分類與定義，在基本動作的訓練上已不復保留早期平劇名師所傳授的本土國劇武功與身段，京芭體⁶的教材與教學法確實衝擊民族舞蹈的教學。

（2）專業舞蹈科目

專業舞蹈科目廣義的是指所有在術科教室進行的舞蹈課程，狹義的定義是指各類的舞蹈課程，例如：中國舞、民間舞、古典芭蕾、西班牙舞、踢踏舞、原住民舞蹈、臺灣民間舞蹈等。另外「名作實習」或「舞蹈排練」、「舞蹈製作」、「舞蹈編製」等這些科目，其教學內容可依實際情況而改變與調整，這兩門科目幾乎是每一個學系的必修課程，其教學內容可以是任何舞蹈作品。各國土風舞與民族舞蹈近年來較少出現於專業舞蹈教育的課表中，倒是將教育目標的轉移至培養社區、休閒、兒童舞蹈教師的系所—臺灣體育學院、臺北體育學院和臺南應用科技大學，就開發一些較大眾化的舞蹈課程，例如：皮拉提斯、太極導引、佛朗明哥舞、運動舞蹈、有氧舞蹈、踢踏舞、瑜珈、流行熱舞、老人舞蹈、當代新潮舞蹈等等，但幾乎都是選修科目所占的學分微乎其微。

（3）學術科兼具的科目

理論與實務同時並存兼具理性與感性的統合學習，是近二十年來新興的課程例如：舞蹈身心學、肢體調整、肢體動作開發、體適能指導法、創造性動作、舞譜名作實習、拉邦動作分析、舞蹈技巧理論與運用等，這些科目都是從不同的理論基礎去認識、學習、發展與開發動作能力或舞蹈技藝。「身體教育」是舞蹈教育的精髓，依據不同的理論基礎—生理學的、心理學、舞蹈學的、符號學的...來理解、經驗、探索、調整、開發與創造身體動作，「身體教育」研究是二十一世紀的新課題。

（4）即興與創作科目

每一個系所為了發展學生的肢體語彙與創作能力；舞蹈即興、舞蹈創作、即興創作、創作性動作、接觸即興、肢體開發等科目，這些科目幾乎皆屬必修課程，其中「接觸即興」是1992年由臺北藝大學術古名伸副教授自美引進的新課程，肢體開發亦是該校新設的科目，旨在探索與發展新的肢體語彙但以人體的接觸互動為出發點。

（5）學科

各學系的學科大致可類分為：舞蹈史論課群、舞蹈教育課群、相關藝術課群、休閒舞蹈課群、與兒童教學課群這些課群以舞蹈史論課群為首選幾乎是各系的必修課程；舞蹈教育課群次之但是為顧及專業與就業的需要也是必修的課程之一；相關藝術課群一直都存在於專業舞蹈科系的課程中，隨著藝術潮流的改變，電腦編舞、電腦舞譜與多媒體運用是目前最夯的科目；至於休閒舞蹈課群則出現在注重培育一般舞蹈教育人才的學校例如臺北體院與臺灣體院；臺南應用科技大學的七年一貫制則非常強調兒童教學課群，因為該校是以培養兒童舞蹈教師為主，但呈現一個現象是休閒舞蹈課群與兒童教學課群幾乎都是選修科目。以上五類課群之科目內容如下：

- A. 舞蹈史論課群：舞蹈概論、藝術導論、藝術概論、中國舞蹈史、西洋舞蹈史、當代舞蹈發展史、藝術史、舞蹈與文化、舞蹈評論、中西舞蹈研究與比較、舞蹈評論、詩選等。

⁶ 京芭體大陸北京舞蹈學院，以芭蕾之性格舞蹈（character dance）之課程架構和舞步為藍本，將京劇之基本動作融合其中，稱之京芭體。

- B. 舞蹈教育課群：人體解剖學、舞蹈傷害、舞蹈身心學、舞蹈教學、舞蹈教材教法、舞蹈課程設計、舞蹈與遊戲、舞蹈力學與動作原理、肢體調整、營養學、舞蹈運動肌能學、舞蹈治療等。
- C. 相關藝術課群：舞蹈與科技、科技舞蹈、劇場管理、舞台化妝、音樂與舞蹈、中國器物藝術、舞台技術及實習、藝術行政、國劇唱腔、民族音樂學、西洋音樂史等。
- D. 休閒舞蹈課群：武術、有氧舞蹈、踢踏舞、運動舞蹈、當代新潮舞蹈、爵士舞、休閒舞蹈行政管理等。
- E. 兒童教學課群：芭蕾舞教學、現代舞教學、中華民族舞教學、舞蹈課程設計、休閒遊憩概論、節奏訓練、肢體調整等。

2. 研究所之課程內容與特色

高等教育的本質就是培養不同專長的人才，因此各研究所依據自我的教育哲學、理念、目標與理想，可設計與發展各自的課程內容與特色。但是研究方法，中外舞蹈歷史與本土舞蹈研究幾乎存在於每所舞蹈研究所的課程中，另外各校在累積多年的藝術創作與學術研究的成就後，亦發展出各具特色新課程，除了臺北藝術大學的創作表演所外，舞蹈教育與學術研究課程為各所相同的教育目標，因此在課程上皆明顯的加重舞蹈史論、人文與教育理論的科目比重，加上所頒授之學位類別與分組與否的差異，都在在影響其課程的結構與內容。六所研究所當中有文化大學與臺灣體育學院與臺灣藝術大學三所沒有分組，其餘三所研究所皆有主修或分組的情況，分別論述於下：

（1）文化大學舞蹈研究所

以培育舞蹈教育和研究人才為目標，以發展專業舞蹈教育理論、本土舞蹈史研究和舞蹈研究與科技之應用為主軸；授予藝術碩士學位（M.A.）。課程設計理念強調發展專業舞蹈教育理論、發展一般舞蹈教育理論、發展本土舞蹈史研究與發展舞蹈研究與科技之應用。畢業需修習 32 學分（不含論文書寫）：專業必修 12 學分，旨在建立學生之研究基礎能力與達到本所主要之教育目標。選修科目 24 學分可依學生興趣、教育新知識、舞蹈新潮流、研究新方向等等，做機動性調整。承認外所 4 學分鼓勵學生擴展知識視野。課程規劃為四大類別：社會人文學科、舞蹈專業科目與實務運用科目與專題研究。（參見附件五之三）

文化的研究所之課程特色有三：其一、強調舞譜與科技、舞蹈與科技的理論與實務之學習，加上與大學部的課程舞譜和動作分析的相輔相成，建立學生如何將科技應用於舞蹈記錄、分析、編創與教學的基礎理論與實務操作能力；其二、聚焦於臺灣本土舞蹈之研究，以質性研究方法為基礎，整合中西舞蹈比較、東西舞蹈研究、臺灣舞蹈發展史、雅樂舞等課程，而這些科目分別由任教該校的教師李維、廖抱一、陳玉秀等，所發展研究出來的科目，所以極具特色；其三、著重於舞蹈教育的研究包括：舞蹈教育心理學、生理學、課程研究、教學法、教育研究法等，除了教育科目外，專題研究的多樣化主題是可因應學生的需求而改變。

（2）臺灣體育學院

體育舞蹈學系碩士班雖未分組，但其教育目標是多元包括：培養舞蹈教育及推廣人才、舞蹈表演及創

作專業人才、舞蹈學術研究人才、舞蹈行政管理人才、跨領域之體育行政教育人才等。授予舞蹈碩士學位（M.A.）學分包含：畢業學分 28 學分，校共同必修科目 6 學分、所必修科目 6 學分、專業選修科目 16 學分，並完成學位論文後。以舞蹈教育及表演藝術為研究重點，朝向舞蹈相關學術研究發展。課群有：校共同必修科目、所必修科目以及系訂專業選修科目強調舞蹈專業理論與實務應用並重。加強舞蹈教育之課程研究、教育理論與實務課。加強表演藝術教育之扎根發展「藝術與人文」之相關課程。（參見臺灣體育學院網站 <http://dancing.ntcpe.edu.tw/>）

這是唯一冠上「體育」的舞蹈研究所，校共同必修科目 6 學分，包括：高等研究法、高等應用統計學、體育運動科學講座等科目，很明顯的是針對體育之量化研究而設，所必修科目 6 學分，包括：舞蹈專題研究、舞蹈研究方法論、論文提綱等三門課，則是為奠定舞蹈研究的基礎而設。除了必修科目 12 學分外，選修科目則涵蓋甚廣，包括：舞蹈教育五門課、舞蹈人文近十門課、舞蹈藝術理論近十門課與舞蹈史專題研究五門課⁷；加上術科選修科目：舞蹈編創、當代舞蹈研究與實踐、專業技巧選修、舞蹈表演製作與舞蹈技巧五門課，多元的課程確實反映多元化的教育目標。身心學、舞譜與科技，舞蹈治療、運動生理學、心理學等領域，皆是從身體教育（physical education）觀念所發展出來的科目，更加突顯體育舞蹈研究所的特色。唯獨 16 個選修學分要配置於近三、四十門的選修科目可能會面臨執行面上的困難。

（3）臺灣藝術大學

舞蹈學系碩士班，雖未分組其教育目標亦是非常多元，包括：培育舞蹈教育學術研究人才；舞蹈教育應用推廣人才；培養舞蹈培育舞蹈編創、表演、教育的複合型舞蹈專業人才與具舞蹈專業與人文素養之菁英。類分為兩種學位：藝術碩士學位（M.F.A.），與在職專班藝術碩士學位（M.A.）。

藝術碩士學位（M.F.A.）畢業學分 45 學分，包括：碩院選修 3 學分、跨院選修 3 學分、專業必修科目 12 學分、畢業製作 6 學分；專業選修科目 21 學分；碩院選修 3 學分是從藝術策略與行銷、表演藝術跨領域、表演藝術專題、美學理論專題學院等課擇一選之，跨院選修 3 學分是自由選修的課程，專業必修科目 12 學分，包括：舞蹈技巧研究、舞蹈創作研究、舞蹈與教育、舞蹈表演理論與實踐。專業選修科目 21 學分，包括：西方舞蹈史專題講座、東方舞蹈史專題講座、研究方法、舞蹈人類學、舞蹈身心學、舞蹈動作探索、舞蹈教學法、舞蹈技巧應用、舞蹈音樂專題、舞蹈創作、舞蹈與多媒體、藝術行政管理等二十多科目。在職專班藝術碩士學位（M.A.）畢業總學分 36 學分，包括專業必修 6 學分，專業選修 18 學分，碩士論文 6 學分，院選修 3 學分與跨（校、院、所）3 學分。由於 M.F.A 學位所以修習的學分比 M.A. 學位約多出 10 學分，兩所皆鼓勵院選修 3 學分與跨校、院、所選修 3 學分，且選修學分為必修學分的三倍，呼應其兼顧理論與實務、藝術與學術、教育與表演、培育複合型舞蹈專業人才的教育理念，透過多元化的課程內容以及各種的實務應用科目，讓學生可依照自己的興趣與專長，選擇課程與畢業論文的主題。

（4）臺北藝術大學舞蹈表演創作研究所

⁷ 臺北體育學院舞蹈研究所—校共同必修科目 6 學分：高等研究法、高等應用統計學、體育運動科學講座。所必修科目 6 學分：舞蹈專題研究、舞蹈研究方法論、論文提綱。系訂專業選修科目 16 學分—學科選修科目：舞蹈教學法研究、現代教育思潮與趨勢分析、教育心理學、舞蹈教育專題研究、舞蹈課程設計研究、舞蹈與文化理論研究、舞蹈史料編撰與分析研究、舞蹈與人類學、身體與表述、舞蹈文獻選讀、獨立研究、田野調查、舞蹈評論與詮釋學、研究舞蹈與人格特質專題研究、藝術行政管理與領導、現代性與臺灣當代舞蹈、臺灣舞蹈史專題研究、世界舞蹈專題研究、舞蹈美學專題研究、舞譜研究、表演製作寫作、表演形式與風格、舞蹈與動作分析研究、舞蹈與科技專題研究。術科選修科目：舞蹈編創、當代舞蹈研究與實踐、專業技巧選修、舞蹈表演製作。

分表演及創作兩組—提供紮實學術研究基礎及創作、表演機會。授予：藝術碩士學位（MFA），畢業學分 38 學分；共同必修 8 學分；分組必修 10 學分；選修至少 18 學分，並完成畢業製作與報告。課程規劃除了專業舞蹈術科、表演或創作等實務課程外，尚包括「專業技術深造」、「風格技巧解析」、「人文理論研究」等三大領域選修課程。

共同必修科目 8 學分，著重於建立研究方法的基礎與中、外舞蹈史的研究，課程有：研究方法與寫作、研究指導、西方舞蹈史研究、臺灣舞蹈史研究、關渡講座。表演組主修必修科目 10 學分，包括：舞蹈表演、舞蹈技巧。創作組主修必修科目 10 學分，包括：舞蹈技巧、舞蹈創作研習與舞蹈創作實務。選修科目 18 學分，包括：專業技術深造課群—舞蹈技巧、舞蹈名作研習、即興舞蹈、接觸即興探索、舞蹈創作工作坊、舞蹈與科技、劇場創意與實務；風格技巧解析課群—動作分析研究、身體察覺研究、表演形式與風格研究、中國表演美學探索；人文理論研究課群—當代舞蹈史研究、舞蹈人類學、舞蹈研究理論與議題、舞蹈與社會、動作分析與評論寫作、「形式、風格與美學文化：跨領域舞蹈研究」、表意的文化：理論與實踐、跨文化表演研究等，主修與必修科目完全反映該所的教育理念，主修注重表演、創作與研究三大學習範疇，選修強調藝術理論、人文與跨界藝術三大學習領域。

（5）臺北藝術大學的舞蹈理論研究所

分為教育與評論兩項主修，其教育目標為健全國內舞蹈專業教育體系，提升國內舞蹈學術水準。授予舞蹈碩士學位（M.A），分教育研究主修、文化研究與評論主修兩組；畢業學分 36 學分；教育研究主修最低必修 17 學分，文化研究與評論主修必修 15 學分；所內必選學分 24 學分，並完成學位論文。

為奠定基本研究能力兩組之共同必修科目，包括：舞蹈研究理論與議題、動作分析研究、研究指導與關渡講座。為提升舞蹈學術研究水準，發展屬於該校特有的舞蹈理論體系，以多樣化的學理拓展學生的研究領域，因此文化研究與評論主修組必修科目為：舞蹈研究方法論與舞蹈史研究，選修科目以「美學與評論」和「舞蹈史與文化研究」兩大課群為主⁸。為健全舞蹈專業教育體系，培育舞蹈教育人才，教育研究主修組之必修科目為舞蹈教學研究—創作性舞蹈、舞蹈教學研究—技巧性舞蹈、質性研究方法與方法論與量性研究方法與方法論；選修課程以「身體與動作」和「教育與教學」兩大課群為主⁹。這是一所剛成立專研教育、文化研究與評論的研究所，其教育目標與課程內容頗明確具體。

（6）臺北體育學院的舞蹈研究所

分為舞蹈教育與舞蹈科學兩組，其教育目標為培養舞蹈教育學術研究人才、藝術與人文研究人才和舞蹈科學研究人才。從授予學位—舞蹈教育碩士（Master of Dance Education），就可斷定「舞蹈教育」是該所鎖定的目標，且加上以「舞蹈科學」作為舞蹈教學與研究的工具，因此分為「舞蹈教育」與「舞蹈科學」兩組，畢業學分為 32 學分（不含畢業論文 4 學分）；共同必修科目 11 學分：研究法、身心學導論、臺灣舞蹈發展研究、專題研討、碩士論文。舞蹈教育組必修科目 6 學分：中西舞蹈專題、舞蹈教育研究。舞蹈科學組必修科目 6 學分：舞譜研究、表演心生理學。

8 「美學與評論課群」—舞蹈分析與評論、舞蹈評論議題、中國表演美學探索、形式風格與美學文化：跨領域舞蹈研究等。「舞蹈史與文化研究課群」—舞蹈與社會、動作分析與評論寫作、舞蹈與文化、表意的文化：理論與實踐、舞蹈與性別研究、舞蹈與全球化研究、跨文化表演研究、舞蹈人類學、舞蹈民族誌、當代舞蹈史研究、當代舞蹈研究、臺灣舞蹈史研究。

9 身體與動作課群—動作探索 I、動作探索 II、身體察覺研究、身心學。「教育與教學課群」—舞蹈課程研究、教材教法研究、身心教育、行動研究、編創教學法、舞蹈技巧教學等。

專業選修 15 學分一

- A. 術科學群：身體療法、太極導引、瑜珈、身心技法、技巧術科、臺灣舞蹈。
- B. 舞蹈科學學群：藝術管理與行銷、舞蹈分析研究、動作與身體結構論、健康心理學、舞蹈治療、營養與身體組成、舞蹈科技。
- C. 藝術與人文學群：舞蹈哲學與美學、身體文化研究、人類學與田野調查、舞蹈評論、當代舞蹈研究等。

綜合上述我們可以發現各研究所的課程與特色，皆反映出其單一或多元的教育目標，「質性、量化與舞蹈研究方法」、「舞蹈歷史、人文、科技與教育理論」幾乎都是每一所研究所都重視的學習範疇，除了著重培養創作與表演人才外，各校開始注重培養舞蹈教育與學術研究人才，且各校都依據各自的教育資源與承傳發展不同的教育與學術領域，例如：文化大學著重「舞蹈教育理論」、「本土舞蹈的研究」與「舞譜與科技」的研究；臺北藝術大學理論研究所強調「美學與評論」、「舞蹈史與文化」、「身體與動作」、「教育與教學」之研究；臺北體育學院著重培養「體育舞蹈教育」、「藝術與人文」與「舞蹈與科技」之研究。臺灣體育學院著重於「身體教育」、「舞蹈人文學科」、「舞蹈藝術理論」、「舞蹈歷史」之研究。

三、學術研究

自從 2000 年代各校研究所相繼成立後，2010 年為止舞蹈碩士論文已超過 150 篇，與 2004 年張中煖所作的研究報告相較，碩士論文成長了五倍。各校皆要求研究生積極參與學術研討會，以及公開發表論文一至兩篇後才能畢業。除了推動研究生的學術研究行動外，各校每學期在教師評鑑中也將學術研究視為重點，因此具有嚴謹評鑑制度的研討會、學術期刊、各大學校院之研究學報等，就成為舞蹈學系師生發表學術論文的主要場域；另一方面，由張中煖博士與全臺舞蹈學者合組的「臺灣舞蹈研究學會」，已於 2001 年成立，學會每年定期舉辦國際舞蹈學術研討會，與全國研究生的研討會，並出版「臺灣舞蹈研究」期刊，另外學會為鼓勵優質的舞蹈研究 2005 年開始設置碩士論文獎。2004 年全臺舞蹈學系曾經與五個歐美知名的舞蹈 / 身體研究學會 WDA、ICKL、CORD、DNB、PPE，共同舉辦「二〇〇四臺灣國際舞蹈論壇」，不久的未來 2012 年也將再度與 WDA、daCi 聯合舉辦 "Dance, young people and change"，由此可見舞蹈研究正處於蓄勢待發的情況。

四、舞蹈系所之未來展望

（一）教育目標

整合人文藝術教育，強調跨領域學術研究、培育多元性人才，是各系所共同的教育願景。目前培育舞蹈表演與創作、舞蹈教育、舞蹈研究等專業人才是當前各舞蹈系所共同的教育目標。至於培養舞譜、傳統舞蹈、休閒舞蹈、藝術與人文之教學人才，則是部分系所已提出的教育目標。提供學生更大的就業視野，培養兼顧藝術創作、舞蹈人文素養、結合多元的科技實務的人才，因應時代的新潮流，則是各系所對未來舞蹈教育的共同目標。另外開設相關課程及輔導學生考取證照，例如：拉邦舞譜認證、拉邦舞譜教師認證、身心技法認證、舞蹈治療師認證；成立「舞蹈資優特殊教育學程」與「藝術與人文教育學分班」，幫助學生取得教師資格，則是各舞蹈系所未來發展理想。

對於尚未設立舞蹈研究所的臺南應用科技大學，在不遠的將來藉由提升師資、充實教學設備，成立舞蹈研究所，期望為南臺灣的舞蹈學術發展貢獻心力，則是師生熱切的願望。對於已設立兩所研究所的臺北藝術大學，則期許以舞蹈評論與舞蹈教育為研究重點，將教學方針將朝舞蹈相關研究發展，配合院內教師轉型、建構教材等多管齊下成立博士班。

（二）師資

延攬優秀舞蹈學術師資是各系所共同的願望，目的在於提升教學品質、擴展學術領域、開拓藝術知識視野、應付評鑑與為籌辦碩博班作準備，另一方面配合新的教育目標，提供現任教師進修管道，全方面強化人文素養、舞蹈基礎及應用理論、舞蹈教育理論、舞蹈歷史與美學研究、特殊舞蹈教育理論之研究

客席教授的延聘似乎是各系所最渴望的事項之一，但由於經費難籌，客席教授不可能做長期的授課，端短期的授課與演講提供最先進的舞蹈知識與訊息的捷徑，這早已是各系所努力的目標。但是權宜之計有些系所以跨校選修，和交換國際學生相互承認學分的方式，達成文化、藝術與學術的國際交流，例如：臺北藝術大學已實施此方案。

（三）課程發展

文化大學期望在大學部的課程發展上可結合相關藝術，延伸出新課程，例如：舞蹈伴奏、舞蹈服裝設計、舞台燈光設計、聲音與舞蹈等。在研究所的課程上，可發展至一般藝術教育與特殊藝術教育的舞蹈教育理論與課程內容。

（四）教學資源

教學資源的改善可分為硬體設施與軟體設施：硬體設施方面教學空間是各系所共同期待改進的問題，例如舞蹈教室數量不夠多、空間不夠，缺少專屬的「舞蹈館」無法進行正式的整排或彩排，缺少科技與舞蹈之電腦設備與教室，缺少「肢體調整室」，以及「皮拉提斯」(Pilates) 相關之訓練器材及復健設備等等，相較於國際知名舞蹈學校我們是望塵莫及。

在軟體方面：普遍地缺少舞蹈伴奏教師，尤其中華民族舞及即興創作之伴奏人才更加難尋，另一方面有些學校並未配置伴奏教師員額，所以學生必需分擔伴奏教師之鐘點費，實為舞蹈科系之大缺點。

（五）藝術表現

舞團與舞蹈學系的存在，一直是無法分離，例如：臺藝大的大觀舞集、文化的華岡舞蹈團、北藝大的焦點舞團、臺北體院的臺北體院舞蹈團、臺灣體院的國立臺灣體育學院舞團，它們以學生舞團的型態在國內、外作巡迴演出。有些學校雖沒有成立舞團但是年度公演、畢業公演、舞劇展演等，各校都未曾間斷過。節目內容涵蓋傳統與創新的舞作、臺灣本土名家與歐美名家的經典舞作，是在校師生發揮精湛舞藝的主要平臺，也是各校展現舞蹈藝術水平的管道。

（六）學術研究

每一系所在穩定經營之後各有其學術研究的發展目標：

文化大學一期望深入探討舞蹈知識理論的發展；從專業舞蹈教學、心理學、生理學為起始點，鼓勵師

生部分將舞蹈教學由專業轉向特殊舞蹈教育、社區舞蹈教育與兒童舞蹈教育。

臺北市立體育學院－希望推展跨系合作，與體育健康學系、休閒運動管理學系共同成立國際健康休閒藝術中心，將舞蹈藝術休閒化、休閒活動藝術化作為研究宗旨。

臺北藝術大學－冀望架構屬於我國自己的舞蹈理論體系，透過舞蹈理論研究者，能夠結合文化、藝術和學術，作有系統、有效率且具深度的紀錄、教學研究、詮釋與評論工作，找到屬於自己的發展脈絡及獨特的研究範疇，為臺灣舞蹈研究在國際上「發聲」。

（七）學生素質

以學生為中心的教育理念在近二十年日漸受重視，尤其舞蹈研究所廣設之後更加明顯，故在創作方面：發展獨立思考能力，啟發個人潛能與原創性，鼓勵創造多元豐碩的新舞風，另外學術方面：發展學生的研究能力，加強學生藝術人文素養、建立舞蹈分析、評論與研究之基礎能力，做為日後繼續升學與學術研究之基石是各校共同的願望。

（八）舞蹈教育在地化與國際觀

三個位處臺中與臺南的舞蹈系所，皆存有發展在地舞蹈學術研究，活絡當地藝文展演活動，善盡人文藝術教育的社會責任，以人文藝術建設與回饋鄉里的共同願景。但立足臺灣放眼世界的胸懷，卻是每一個舞蹈系所的共同心志，凡舉透過簽訂校際姐妹交換學生、師資；參與國際學院藝術節、民俗祭、學術研討會、研習營等，皆期許臺灣之舞蹈學術理論與表演藝術達到國際水平，尤其冀望臺灣的研究生所編創之舞蹈作品、表演呈現、論文發表經常見於各國之學術與展演活動，並且出類拔粹呈現蓬勃發展的創意。

陸、結論與建議

一、結論

從歷史回顧臺灣專業舞蹈教育，歷經蘊釀、開拓、發展與興盛四個時期：

（一）蘊釀時期－從 1940 年代至 1960 年代－舞蹈專業教育若隱若現的潛存於民間、學校與軍中，民間藝陣、民族舞蹈比賽、舞蹈補習班、各級學校的體育、唱遊、音樂、課外活動中、軍中藝工隊、國家慶典等，都可看到各種舞蹈活動的存在，但是尚未達到專業藝術的水準；

（二）開拓時期－從 1970 年代至 1980 年代為止－舞蹈科系初創階段，以培養專業舞蹈表演者，建立專業舞蹈教育體系和復興中華樂舞文化為主要目標，學校舞蹈經常代表國家參加國際文化交流演出；

（三）發展時期－從 1980 年代至 1990 年代為止，配合民間專業與半專業舞蹈團的相繼成立，國際交流演出的頻繁，歐美客座教席的增多，芭蕾舞、現代舞成為各校發展的主流，舞蹈藝術的精緻度提升，各校舞團成為各劇場的常客；

（四）興盛時期－從 2000 年代至 2010 年代為止，專業舞蹈教育提升至學術研究的層次，研究所相繼成立，三十幾位舞蹈碩士、十四位舞蹈博士從歐美各國相繼學成歸國，成為臺灣專業舞蹈教育的生力軍，舞蹈學術研究的風氣從此興起，舞蹈學術研討會自此未曾停歇腳步。

二、建議

四十七年的專業舞蹈教育史其演變、成就與不足錯綜複雜，從歷史回顧與分析各校的未來展望後可發現一些端倪，為顯示臺灣專業舞蹈教育的問題與弱點，將提出以下的建議，作為研究者、舞蹈教育夥伴與主管當局共同努力與改進之處。

（一）舞蹈之學術研究需實際地與教育、治療和文化相依存，透過深入淺出的溝通期望獲得藝術界、學術界與社會人士的認同：

1. 深究與傳播舞蹈教育的本質

舞蹈教育的本質的在於發展個體之身體觀、創造力與藝術欣賞能力的最佳科目，無論專業、一般或特殊舞蹈教育都具有這些教育功能，透過舞蹈研究驗證舞蹈教育的本質與功能是極重要的。

2. 分辨舞蹈治療與舞蹈治療的教育功能

舞蹈治療除了可應用於專業醫學中，作心理或生理障礙的治療外，更重要的是所有的舞蹈活動都具有治療舞蹈的功能，在於淨化情緒、舒解壓力與實踐自我；在美國與英國都有舞蹈治療研究所的設立，並且通過考驗後頒授治療師證照，臺灣的舞蹈系所尚缺乏這方面的課程與師資。

3. 舞蹈絕對是文化的重要產物

舞蹈反映文化的特色、內涵與歷史，因此舞蹈歷史、社會學、人類學、美學之研究就顯得格外重要，是值得推進與重視，但目前的舞蹈文化尚處單打獨鬥的狀態，未見具規模的研究團隊（team work）。

（二）從專業舞蹈教育的位階去關照與研究：「高中以下學校舞蹈專業舞蹈教育」與「學校一般舞蹈教育」的教育課題。

1. 關照與研究高中以下學校舞蹈專業舞蹈教育的議題

教育部於 1993 年正式公布「國民中小學音樂、美術、舞蹈班設置要點」，1999 年公布「高級中等以下學校藝術才能班設置要點」，二十年間，舞蹈才能班的教育目標、課程內容、上課時數、師資培植、教學資源等等，就未曾有全面的審視與修訂，2010 年除了高中舞蹈才能班外，國中、小舞蹈才能班已從資賦優異教育，回歸藝術教育法中的藝術才能班，如今高、國中、小三個階段的舞蹈班，正面臨高等專業舞蹈教育進入精進發展的新紀元，應該重新調整、改革與制訂其設立法規、教育目標、課程內容、上課時數、教師資格、課程評鑑、教學法等。才能減少教學不落實、教育目標不明確、課程無法聯貫、城鄉教育資源不均等問題；尤其是任教於舞蹈班的教師們，須重新調整其教育理念，一心培養專業舞蹈與創作者的觀念必須被修正，隨著高等舞蹈教育的擴展，舞蹈教育與學術研究已成為未來高等舞蹈教育的主要教育目標之一，因此為改革專業舞蹈教育的體質，提升學生的素質，處於下游的各級學校舞蹈班因應教育生態的轉移，作課程變革是當務之急。

2. 關照與研究一般學校舞蹈教育的議題

一般學校舞蹈教育與社會舞蹈教育是息息相關的每位國民只有在義務教育期間，才能普遍地接受藝

術、美學欣賞的基礎教育。當大部分的舞蹈系所都將心力投注於培育專業舞蹈人才與學者時，往往忽視一般學校舞蹈教育與社會舞蹈教育的重要性，雖然有些學校鼓勵某些研究生，以藝術與人文的課程設計和教學行動研究做為研究主題，有些學校也開設「藝術與人文學習領域表演藝術主修專長」的教育學程，但未見各校之舞蹈教育專家對「藝術與人文」做全面性有計劃的研究。至於高中職之「藝術生活-表演藝術」課程也是同樣受忽視。

（三）加強教育目標與課程內容的相呼應

各校在學術研究上須有更明確的方向，組織研究網絡，作有系統、有計畫、有遠見的整體研究企劃，創立具有自我特色舞蹈藝術、舞蹈教育領域、與學術範疇。

經過三、四十年的成長與變革，每一個舞蹈學系都建立其自我的教育體系，但是為了減少招生的壓力，大部分的系所其教育目標常常是過於多元，或者其教育目標與課程內容並不相契合，甚至開出過多的選修科目，礙於師資、選修學分、時術、人數的限制，這種不確實的作風，往往只成為紙上談兵的策略之一；另一方雖然有些系所已將教育目標由培養專業舞者轉向舞蹈教學與學術研究，但其明顯課程、潛在課程與師資仍傾向於術科科目、舞蹈排練與演出，形成言行不一的現象，更務實的改革教學正常化才能使各系所發展出自我獨特的教育成果。

在各系所的課程中發現很多吸引人的科目，但在學術研討會與專書發表中，從未見過相關的文章，例如：身心學研究、中國舞蹈形象史、舞蹈與多媒體、舞蹈生態學、舞蹈哲學等，這些在在的都反映出我們的學術研究還有很長的路要走，教育轉型仍在起步的階段尚須努力。

（四）作有計畫的師資培育、鼓勵在職進修並且開拓舞者第二專長的學程

早期從舞蹈科系畢業的專業舞者與各級舞蹈教師，其專業訓練較偏向於舞蹈技巧、展演與創作，他們都在四十歲左右，身體機能已日漸衰退，但累積的舞蹈經驗堪稱豐厚，如果是舞團的舞者更需有轉換跑道的準備，在大陸或歐美可發現很多舞蹈學者都曾經是一流的舞蹈家，為了不浪費智慧資源，為了落實教育目標的轉型，在大專院校教術科的資深教師們，更應該發展自己的第二專長，為舞蹈教育或學術研究供貢獻心力。至於各舞團的退休舞者，可為他們設計一些認證的學程，例如：藝術教師、舞譜記錄與重建師、舞譜教師、動作治療師、舞蹈治療師等，甚至在社會舞蹈教育的區塊，發展適合臺灣本土的舞蹈檢定考試制度。由此觀之臺灣的專業舞蹈教育似乎還有多發展空間，到底誰會成為那隻推動的手？應該是各校的學院、研究所與科系主管，以及所有資深具有影響力的教授們，因為舞蹈人若自己沒有正視此問題，教育當局與社會大眾也無能為力。

（五）加強發展各校在地化與國際化的行動，並且拓展跨界、跨領域與跨文化的創新風潮

在地化與國際化是所有舞蹈系所發展的共同目標，關照社會的需要與提升國際學術地位的使命，是各舞蹈系所努力與奮鬥的原動力之一。立足臺灣放眼世界的胸懷，也是所有舞蹈系所的共同心志，讓臺灣的舞蹈藝術與學術研究在國際的舞蹈學院藝術節、民俗祭、舞蹈比賽、學術研討會、研習營中揚眉吐氣，確實各舞蹈系所都朝著此方向作努力，但先將臺灣之舞蹈學術理論與表演藝術的水準，提升至國際水準，甚至超越與各自擁有獨特的原創性，是比較實際的行動。同時在全球化的潮流中，人與人、社群與社群、文

化與文化之間的界限，似乎越來越模糊，全世界任何行業都流行跨界、跨領域與跨文化的創新風潮，這現象是否有利於舞蹈生態的發展呢？是值得我們探究的議題。

參考文獻 / Reference

- 李天民、余國芳（2005a）。*臺灣舞蹈史（上）*。臺北市：大卷文化有限公司。
- 李天民、余國芳（2005b）。*臺灣舞蹈史（下）*。臺北市：大卷文化有限公司。
- 李天民（1999）。*舞蹈欣賞*。臺北市：五南圖書出版公司。
- 李德高（1996）。*資賦優異教育*。臺北市：五南圖書出版公司。
- 伍湘芝（2004）。*李天民－舞蹈荒原的墾拓者*。臺北市：行政院文化建設委員會
- 伍曼麗（主編）（1999）。*舞蹈欣賞*。臺北市：五南圖書出版公司。
- 江映碧（2005）。*林懷民對臺灣舞蹈教育的影響*。臺北市：行政院文化建設委員會。
- 江映碧（2004）。*高棧－舞動春風一甲子*。臺北市：行政院文化建設委員會
- 江映碧（1995）。*劇場舞蹈絕處逢生、社會舞蹈峰迴路轉*。*中華民國八十四年表演藝術年鑑*，64-85。
臺北市：國立中正文化中心。
- 高棧（1984）。*中國舞蹈概論*。臺北市：維新書局。
- 黃政傑（1997）。*課程改革的理念與實踐*。臺北市：漢文書店。
- 趙郁玲（2007）。*臺灣舞蹈素描*。臺北市：五南圖書出版公司。
- 蔡禎雄（1995）。*日治時期臺灣的女子教〈體〉育*。載於臺灣舞蹈研學會舉辦之「舞在太陽旗下」國際學術研討會論文集（1-13）。臺北市。
- 中國文化學院（1979）。*中國文化學院五年制舞蹈科、體育系舞蹈組概況*。臺北市：中國文化學院。
- 國立臺灣藝術學院（1995）。*課程綱要*。臺北市：國立臺灣藝術學院。
- 教育部研教會（1997）。*藝術教育法施行細則*。臺北市：教育部。
- 教育部研教會（2005）。*藝術教育政策白皮書*。臺北市：教育部。
- 中華民國課程與教學學會（主編）（1999）。*九年一貫課程之展望*。臺北市：揚智文化事業有限公司。
- Brinson, Peter. (1991). *Dance as Education Towards a National Dance Culture*. London: The Falmer Presss.
- Crowson, Robert L. & Boyd, William Lowe & Mawhinney, Hanne B.(Ed.). (1996). *The Politics of Education and the New Institutionalism—Reinventing the American School*. London: The Falmer Presss.
- Dalton, Thomas H. (1988). *The Challenge of Curriculum Innovation—A Study of Ideology and Pracy*. London: The Falmer Presss.
- Fullan, Michael G. & Stiegelbauer, Suzanne. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassel Educational Limited.
- Stenhouse, Lawrence. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Education.
- Calousre Gulbenkian Foundation. (1980). *Dance Education and Train in Brotain*. London: Calousre Gulbenkian Foundation.

Calousre Gulbenkian Foundation. (1989). *The Arts in Schools—Principles, practice and provision*. London:

Calousre Gulbenkian Foundation.

網路資料／DOI

PDF eBooks

張中媛(2004)。臺灣舞蹈教育研究主題之回顧與探討：以1994-2004碩博士論文為例。2011年2月11日，

取自 <http://html-pdf-converter.com/en/>

中國文化大學

藝術學院(2011)。舞蹈學系所簡介。2011年2月12日，取自 [http://www2.pccu.edu.tw/CRMSPD/](http://www2.pccu.edu.tw/CRMSPD/chinese/graduate-classintro.htm)

[chinese/graduate-classintro.htm](http://www2.pccu.edu.tw/CRMSPD/chinese/graduate-classintro.htm)

臺北藝術大學

舞蹈學院(2011)。舞蹈學系所簡介。2011年2月12日，取自 <http://dance.tnua.edu.tw/2009/>

臺灣藝術大學

藝術學院(2011)。舞蹈學系所簡介。2011年2月12日，取自 <http://portal2.ntua.edu.tw/~dance/>

臺灣體育學院(2011)

舞蹈學系簡介。2011年2月12日，取自 <http://dancing.ntcpe.edu.tw/>

臺北市立體育學院(2011)

舞蹈學系簡介。2011年2月12日，取自 <http://www.tpec.edu.tw/onweb.jsp?webno=3333333300>

臺南應用科技大學

藝術學院(2011)。舞蹈學系簡介。2011年2月12日，取自 <http://www.tut.edu.tw/webmaster/wwwdan/>

附件一

中國文化學院五年制舞蹈專修科課程配當表

教育目標為培養舞蹈專門人才，俾能從事於復興我國樂舞之研究發展，從而發揚我國固有文化。所有的科目都是「必修」，畢業學分 243 學分。（摘自文化學院五年舞蹈科及體育校舞蹈組概況，1979）

私立中國文化學院舞蹈音樂專修科舞蹈組必修科目表草案

科 目	學 分 數	授 課 時 數	第一學年				第二學年				第三學年				第四學年				第五學年				備 考
			上		下		上		下		上		下		上		下		上		下		
			學 分	時 數	學 分	時 數	學 分	時 數	學 分	時 數	學 分	時 數	學 分	時 數	學 分	時 數	學 分	時 數	學 分	時 數	學 分	時 數	
國 文	38	38	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	
英 文	32	32	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4						
公 民	4	4	2	2	2	2																	
中國歷史	4	4					2	2	2	2													
中國地理	4	4									2	2	2	2									
國父思想	4	4													2	2	2	2					
中國文化概論	4	4																	2	2	2	2	
禮 儀	4	4									2	2	2	2									
素 描	1	2	0	0	1	2																	
大體美學	2	2													2	2	0	0					
色彩與設計	4	4													0	0	2	2					
表演與裝化	4	4													2	2	2	2					
舞台設計	2	4																	1	2	1	2	
導演學	4	4																	2	2	2	2	
運動裁判法	2	4																	1	2	1	2	
音樂概論	4	8	1	2	1	2	1	2	1	2													
合 唱	4	8									1	2	1	2	1	2	1	2					
視 唱 與 聽 寫	4	8	1	2	1	2	1	2	1	2													
音樂欣賞	4	8									1	2	1	2	1	2	1	2					

附件二

中國文化大學舞蹈學系課程配當表（1984 年）

教育目標為發揚中華舞蹈藝術，兼習西方舞蹈技巧，取長補短，融匯中西。由學、術兩途培養從事舞蹈理論之探討，與舞蹈藝術之創作的舞蹈專門人才。授予舞蹈學士學位 (B.A)，畢業需修習學分 128 學分，包含專業必修科目 74 學分，專業選科目 42 學分。

	必修科目名稱	學分	選修科目名稱	學分
專業科目	舞蹈排演	4	中國民族舞	8
	演出實習	3	現代舞	6
	芭蕾	8	芭蕾	8
	現代舞	4	國劇基本動作	8
	中華民族舞	8	中華民族舞	6
	舞蹈創作	4	各國土風舞	4
	舞蹈教材教法	3	踢踏舞	2
	動作分析	2		
	國劇基本動作	6		
	舞蹈力學與動作原理	2		
	解剖學	2		
	舞蹈傷害與醫療	2		
	舞蹈概論	2		
	藝術概論	2		
	音樂概論	2		
	中國舞蹈史	2		
	西洋舞蹈史	2		
	舞蹈與音樂	2		
	節奏訓練	2		
	舞蹈排演	4		
專業科目	舞蹈即興	2		
	生活禮儀	2		
	中西舞蹈研究與比較	2		
	生活與科技	4		
總計		74		42

附件三

臺灣藝術大學舞蹈系舞蹈學系日間部課程配當表（1995 年）

教學目標是承傳中華文化之道統，集中外舞蹈之精華，來承襲、管理、研究發展，弘揚我國固有傳統之舞蹈，吸收新知識，及今日世界新的理論學說，來融合、涵化，研究創造新興的舞蹈藝術，培養舞蹈藝術創作人才，專業表演人才、中學舞蹈教育人才。授予舞蹈學士學位 (B.A)，專畢業需修習學分 128 學分，必修科目 60 學分（包括專業必修科目 46 學分與系定必修科目 14 學分），專業選科目 56 學分。

	必修科目名稱	學分	選修科目名稱	學分
專業科目	中國舞蹈	12	舞蹈名著選讀	2
	畢業製作	4	表演藝術	2
	芭蕾	10	舞蹈評論	2
	現代舞	10	即興	4
	舞蹈創作	4	舞譜	4
	舞蹈解剖學	2	舞劇研究	4
	舞蹈概論	2	民俗技藝	4
	劇場實務	2	服裝設計與實習	4
	舞台藝術	2	舞譜	4
	舞蹈與音樂	4	舞蹈與音樂	4
	中國舞蹈史	2	中華民族舞	4
	世界舞蹈史	2	現代舞技巧	4
	演出製作與實習	2	芭蕾技巧	4
	運動傷害	2	世界各國舞蹈舞蹈	4
			身體療法	6
總計		60		56

附件四

臺北藝術大學舞蹈學系五年制大學之課程配當表（1983年）

臺北藝術大學舞蹈系舞蹈學系，正式授予舞蹈學士學位(B.A)。畢業學分為158學分，專業必修科目105學分（包括專業必修科目與增設必修科目），專業選科目42學分。

專業科目	必修科目名稱	學分	選修科目名稱	學分
	演出實習ⅠⅡ	3	文學名作選讀	4
	國劇基本動作ⅠⅡ	8	舞者醫療	2
	芭蕾舞基本動作ⅠⅡ	8	詩選	4
	現代舞基本動作ⅠⅡ	8	舞蹈與音樂ⅡⅢ	8
	中國民族舞蹈Ⅰ	8	民族音樂學	2
	舞蹈創作ⅠⅡ	4	中國器物藝術	2
	解剖學	4	西洋音樂史	4
	動作分析ⅠⅡ	4	國劇唱腔	1
	舞蹈即興	2	國劇基本動作ⅢⅣⅤ	4-12
	舞蹈力學與動作原理	2	芭蕾舞基本動作ⅢⅣⅤ	4-12
	解剖學	4	現代舞基本動作ⅢⅣⅤ	4-12
	舞蹈導論	2	中國民族舞蹈ⅡⅢ	2-4
	藝術導論	2	舞蹈評論	2
	藝術史Ⅰ	4	演出實習ⅢⅣ	2-4
	中國舞蹈史	2	名作實習ⅢⅣ	2-4
	西洋舞蹈史	2	舞蹈與音樂ⅡⅢ	2-4
	舞蹈與音樂Ⅰ	4	舞蹈創作ⅢⅣ	2-4
	藝術行政	2	舞譜	2

增設 必修 科目	三 選 一	國劇基本動作 III IV V	12	舞台技術及實習	2
		芭蕾舞基本動作 III IV V	12		
		現代舞基本動作 III IV V	12		
	中國拳術 I II	4			
	名作實習 I II	4			
	舞蹈創作 II	4			
	藝術史 I I	4			
畢業製作或論文	4				
總計		80		87	

附件五之一

中國文化大學體育系舞蹈組課程配當表（1974年）

（摘自文化學院五年舞蹈科及體育校舞蹈組概況，1979）

文化學院體育系舞蹈組必修及選修科目表

科 目	修 別	規 定 學 分	第一學年				第二學年				第三學年				第四學年				備 註
			上		下		上		下		上		下		上		下		
			學 分	時 數	學 分	時 數	學 分	時 數	學 分	時 數	學 分	時 數	學 分	時 數	學 分	時 數	學 分	時 數	
國 文	必	8	4	4	4	4													
英 文		8	4	4	4	4													
國 父 思 想		4	2	2	2	2													
中 國 通 史		4	2	2	2	2													
國 際 關 係		2	0	0	2	2													
中 國 現 代 史		2	0	0	2	2													
體 育 概 論		1	1	1	0	0													
人 體 解 剖 學		3	0	0	3	3													
運 動 生 理 學		3								3	3	0	0						
運 動 裁 判 法		2								2	2	0	0						
舞 蹈 概 論		1					1	1	0	0									
音 樂 概 論		2					2	2	0	0									
中 國 舞 蹈 史		1	1	1	0	0													
西 洋 舞 蹈 史		2	2	2	0	0													
舞 蹈 研 究 與 編 舞		2								0	0	2	2						
舞 台 與 色 彩 設 計		2								2	2	0	0						
中 國 舞 曲 欣 賞 與 研 究		2					0	0	2	2									
西 洋 舞 曲 欣 賞 與 研 究		2					0	0	2	2									
生 活 禮 儀		2								2	2	2	2						
教 學 實 習		2												2	4	0	0		
芭 蕾		12	1	2	1	2	1	2	1	2	2	4	2	4	2	4	2	4	
中 華 民 族 舞		8	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
現 代 舞		8	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	

國劇身段		8	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
國劇武功		8	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
舞蹈教材教法		3								0	0	3	3					
人體生理學	選	3					3	3	0	0								
人體運動力學		3								0	0	3	3					
中外體育史		3												0	0	3	3	
動作與音樂研究		2								2	2	0	0					
踢踏舞		2					1	2	1	2								
形意舞		2					1	2	1	2								
各國土風舞		4					1	2	1	2	1	2	1	2				
國樂樂器	選	2					1	2	1	2								
體操與運動技巧		2	1	2	1	2												
田徑	選	2					1	2	1	2								
球類	選	4					1	2	1	2	1	2	1	2				
水上		2												1	2	1	2	
語文實習	必	4	1	2	1	2	1	2	1	2								

註：學分限制：

四年級不得低於 9 多於 18

三年級同二年級

二年級不得低於 16 多於 22

一年級不得低於 16 多於 22

插班生二年級最低需修 82 學分，三年級 50 學分才能畢業務

二年級抵免 50 學分，三年級抵免 94 學分

附件五之二

中國文化大學舞蹈系大學部之教育目標、課程結構特色、未來展望與課程配當表 (2010 年)

1. 教育目標：培育舞者、編舞家、舞蹈教師。
2. 課程設計理念：著重舞蹈藝術理論與實務之學習，擴展科技與相關藝術之認知與技能。開拓舞蹈教育之視野，加強教學理論與實務之探討。
3. 課程結構與特色：
 - (1) 以培育舞蹈表演、創作人才為目標，並將其學習範圍擴大至相關專業技能。如：芭蕾舞、現代舞、中國舞、休閒舞蹈、中國民族舞、舞蹈製作、表演、舞蹈創作、舞蹈即興、舞蹈排演等。
 - (2) 培育舞蹈師資，如：舞蹈教學、教材教法、舞譜、動作分析、主修技巧、解剖學、運動傷害。
 - (3) 培養審美與鑑賞素養，提高藝術表演水準，鼓勵學生選修相關藝術課程，如：舞台化妝、舞蹈概論、藝術概論、中西舞蹈研究與比較、音樂與舞蹈。
 - (4) 提昇人文素養與研究及終生學習的能力，鼓勵學生跨院修課。如：當代舞蹈發展史、舞蹈與文化、中國舞蹈史、西洋舞蹈史。
4. 舞蹈系所之未來展望
 - (1) 依據教育目標設定學生應具備之核心能力、專業技藝與個人就業志向，將課程分類為專業必修、選修與主修。主修課程有三門－芭蕾舞、現代舞與民族舞蹈，讓學生依自我之志趣選擇，作為日後升學或就業的專長。
 - (2) 為達到專業水準並加強其創作與教學的能力，開設有關舞蹈創作理論與動作理論的課程，以學術科混合的型式進行，例如：動作分析、舞譜、即興創作、舞蹈創作、音樂與舞蹈。
 - (3) 學科方面則著重於中、西舞蹈的人文科學培訓；俾使學生奠定良好的學習基礎與涵養藝術鑑賞能力。藉由藝術理論、藝術人文歷史與動作研究之課程，可建立舞蹈分析、評論與學術研究之基礎能力，做為日後繼續升學與學術研究之基石。
 - (4) 注重舞蹈教學理論；以舞蹈教育生理學、心理學為起始點，豐富學生之學養與見識，鼓勵學生將舞蹈教學由專業轉向特殊舞蹈、社區舞蹈、兒童律動、休閒舞蹈與舞蹈檢定考試等，以擴展學生就業的機會，滿足未來社會與市場的需求。

中國文化大學舞蹈系課程配當表（2010年）

授予學位：舞蹈學士，舞蹈學系畢業需修習 128 學分包含：校定必修 32 學分、專業必修 60 學分，其餘學分為本系與跨院系選修課程。

專業科目	必修科目名稱	學分	選修科目名稱	學分
	舞蹈排演	2	中國民族舞	2
	舞蹈製作	4	舞譜	4
	芭蕾舞	8	現代舞	2
	現代舞	8	芭蕾舞	4
	中國舞蹈	8	即興創作	4
	舞蹈創作	2	舞台化妝	1
	專業科目	舞蹈教材教法	2	戲曲舞蹈
動作分析		2	休閒舞蹈	2
主修技巧：芭蕾舞、現代、中國舞蹈		8	中西舞蹈研究與比較	2
音樂與舞蹈		2	舞蹈排演	2-4
解剖學		2	當代舞蹈發展史	2
運動傷害		2		
舞蹈概論		2		
藝術概論		2		
中國舞蹈史		2		
西洋舞蹈史		2		
舞蹈與文化		2		
		60		

附件五之三

中國文化大學舞蹈學系研究所之教育目標、課程結構、特色與課程配當表 (2010 年)

1. 教育目標：培育舞蹈教育人才、培育舞蹈研究人才、發展舞蹈與科技之應用和研究。
2. 課程設計理念：發展專業舞蹈教育理論、發展一般舞蹈教育理論、發展本土舞蹈史研究、發展舞蹈研究與科技之應用。
3. 研究所之課程結構與特色：
 - (1) 社會人文類：舞蹈美學與評論、東西舞蹈研究、臺灣舞蹈發展史、雅樂舞等。
 - (2) 舞蹈專業科目：舞蹈教育概論、舞蹈教學、舞蹈分析、舞蹈課程研究、舞蹈技巧理論與運用等。
 - (3) 實務運用：舞蹈技巧、舞譜與科技、舞蹈與科技、舞蹈創作、教學實習、基本研究方法等。
 - (4) 專題研究：針對不同主題聘請專家學者做機動性授課，例如：東西舞蹈研究、特殊舞蹈教育研究、臺灣本土舞蹈研究、身心學研究等。

授予學位：舞蹈碩士 (M.A.)，畢業需修習 32 學分 (不含論文書寫)：必修 12 學分、選修 24 學分，承認外所 4 學分。

中國文化大學舞蹈學系研究所之課程配當表 (2010 年)

必修類別	科目名稱	規定學分	一年級		二年級		備註
			上	下	上	下	
必修科目	舞蹈教學	4	2	2			
	基本研究法	2	2				
	專題討論	2	2				
	舞蹈課程研究	2	2				
	教學實習	2			2		
選修科目	舞蹈創作	2	2				
	舞蹈技巧	2	2				
	舞蹈技巧 (二)	2				2	
	舞蹈技巧 (三)	2				2	
	舞蹈與科技	2			2		
	舞譜與科技	2		2			
	舞蹈教育概論	2	2				

選修科目	研究方法	2		2			
	舞蹈分析	2				2	
	舞蹈美學與評論	2			2		
	雅樂舞	2				2	
	東西舞蹈發展史	2		2			
	臺灣舞蹈史	2				2	
最低畢業學分數		32 學分	1. 承認外所學分數 4 學分 2. 畢業前需通過：英文檢定考試、論文發表一篇、預口試合格				

臺灣中小學戲劇教育教改政策配套措施之探討

A Survey on Correlated Measures to the Educational Innovation Policy of Drama and Theatre for Primary and High School in Taiwan

張曉華

國立臺灣藝術大學戲劇系教授

摘要

我國最早的學校戲劇教育是 1899 年在上海的中學生英語戲劇演出。臺灣光復後的學校戲劇教育只是零星少數的學童舞台劇演出與兒童劇展活動。首次將戲劇課程列入學校一般教育中實施，是依教育部暫行課程綱要之公布，逐年分階段在 2000 年國民中小學九年一貫「藝術與人文」學習領域，與 2006 年於高中藝術生活科的教學中展開。

現行學制內的戲劇教學是依《藝術教育法》(1997)，在教育部《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》(1998)、《國民教育階段九年一貫課程綱要》(2003)中，正式納入於國民教育「藝術與人文」學習領域之內，高級中學(含高職)則在《普通高級中學藝術生活科課程綱要》(2008)，在「藝術生活」科內的「表演藝術」。這些法令確立了戲劇課程為新增的一門通識藝術教育，並在臺灣一般學制內全面實施並逐步落實、拓展與成長之中。

由於表演藝術戲劇教學已屬學制內的一項學門。目前，教育部如何有效持續地落實在學校教育的相關配套措施，成了臺灣戲劇教育政策發展重要的觀察指標。因此，近年來的相關的配套措施，如：教科書、師資、宣導、獎勵、競賽、評量等方面的作法就備受關注了。

作者曾擔任教育部九年一貫「藝術與人文」領域表演藝術，與高中「藝術生活」科與高職藝術領域課程綱要召集人，也參與多項配套措施推動等工作迄今。撰述本文之目的在釐清臺灣戲劇教育體制內發展的現況、分析相關規範的配套措施，及對表演藝術戲劇教學發展之影響，並提出建議。

Abstract

The earliest drama/theatre education was the performing of English play productions in the primary school, Shanghai. After World War II, Taiwan was restored, the drama education just fragmentary children's theatre productions performed by the kids, and the competition activities on children's play exhibition. By the temporary guideline documents from Ministry of Education, actually, the drama/theatre curriculum of performing arts for the primary and junior high schools was first enacted in the domain study of Arts and Humanities, Public Education Grade 1-9 Curriculum since 2000, and for the public high schools (including vocational) started in the course of Performing Arts in Arts and Living from 2006.

According to the law of Arts Education Act (1997) and the document of Public Education

Grade 1-9 Curriculum Union Guideline (1998), Ministry of Education issued Public Primary and Junior High School 1-9 Curriculum Guideline (2003) and Public High School Curriculum Guideline (2008). These government documents made the drama/theatre becoming a newly established formal curriculum in general arts education, and systematically practiced, developed in all public schools, Taiwan.

Although the drama/theatre curriculum has been brought into the educational system, it is still needed Ministry of Education progressively correlated complete workable measures for the schools. Therefore, some government issues will be concerned as the direction of policy in advance, such as: text book, qualified teachers, exposit the policy, reward, competition and assessment etc.

As a convener of curriculum guideline committee for Performing Arts, and studying the Grade 1-9 Curriculum Guideline of Arts and Humanities and High School Curriculum Guideline of Arts and Living, and joined many government measure works, I am trying to express and clarify the conceptions of the educational policy, survey the government documents and development of current practice to analyze the influence of the related measures to the drama/theatre curriculum, and then present my suggestions.

壹、前言

我國最早的學生演劇出現於上海演出英語戲劇。臺灣光復後的學校戲劇教育仍只是零星少數的學童演出活動。國民教育「表演藝術」之正式的戲劇教育首見於《藝術教育法》法律令（1997.3）。其後在教育部所頒之《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》（1998.9. 簡稱：總綱綱要）中，始確立與音樂、視覺藝術共同納入於「藝術與人文」學習領域之內。有關表演藝術教學戲劇課程實施之規範與實施細則，則見於教育部所陸續公布的《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》（2001.1. 簡稱：暫行綱要）、《國民中小學九年一貫課程綱要》2003.1. 簡稱：課程綱要）之中，表演藝術之戲劇教育自 2000 年起逐年分階段正式在國民中小學學制內課程實施，至今已有十年。高中戲劇課程則見於教育部公布《普通高級中學課程暫行課程綱要》（2004.8）與《普通高級中學課程綱要》（2008.1）的「藝術生活」科中。自 2006 年正式實施也有四年餘。目前表演藝術戲劇教學已在持續在臺灣中小學學制內實施，並逐步拓展、成長與落實。

此項教育政策，使戲劇教育能夠納入一般教育學制之內並推展，探究其原因，主要是應歸功於法令與規範的公布實施，才能使戲劇教育從社團活動的形式中脫穎而出，正式納入於一般學校教育課程中，成為全人教育中的一部份。臺灣的這項教育政策是繼世界教改潮流的快速發展所增列的一項教學，就世界各國的國家課程發展來看，首見於英國 1992 年 10 月英國政府公布國會通過之《教育改革法案》(Education Reform Act)，所訂定的國家課程(National Curriculum)之內。美國隨後在 1994 年元月，國會通過《教育美國法案》(Educate American Act) 訂定了聯邦《藝術方面學生所應認識與作到者》(what every young American should know and be able to do in the arts)（陳瓊花譯，1998）等規範。就亞洲而言，臺灣算是首屈一指緊隨英國與美國之後，讓戲劇教育於 2000 正式列於國家課程之內。當時，戲劇課程的建立，不但國內驚動了藝術教育界，

也讓其他地區與國家（包括香港、日本、韓國與中國大陸）戲劇教育界所欽羨。因為，即使在自認戲劇教育十分發達的加拿大、澳洲，其學制內的戲劇教學也僅見於部分的省級教育法規之中。因此，臺灣戲劇教育後續實施的可能性、持續性與普及性，更成為國內外戲劇教育界關注的焦點。

我等深知戲劇教育在國民教育一般學制內的實施，不是僅依賴政府的作為便可達到普及化的目的。但一個教育法規的落實，若沒有相關的配套措施，持續的施行與制度化建立，事實上也難以達到普及化的目的。事實上要能讓學校教師能在教學上的落實，主要的推動力量還是有賴政府的行政措施與學校教學的整體配合。從這十年來的戲劇教育推展情況看來，政府的配套措施是否周全？學校教學是否願意？是否能夠配合？都是重要的考量。

作者參與臺灣學制內的一般戲劇教育十餘年，推展一般戲劇教育教學，如：教育戲劇、教育劇場、創作性戲劇與戲劇治療等之理論研究與教材教法開發之外，亦有幸擔任教育部九年一貫「藝術與人文」領域表演藝術召集委員，與高中「藝術生活」科與高職藝術領域課程綱要召集人，也曾參與多項政策配套措施推動等工作迄今。但由於所參與之藝術教育政策工作仍屬有限，撰述本文係僅就戲劇教育納入國民教育課程，所參與相關的配套措施作介紹，來釐清臺灣教育體制內發展的現況、分析配套措施對表演藝術戲劇教學發展之影響，並提出建議。

貳、中小學戲劇教育政策實施的背景

一、初創時期的戲劇教育

我國最早的學生演劇出現於上海。1899年，上海聖約翰書院中學生利用每逢耶穌誕辰都要演出英語戲劇。小學生的演劇活動開始出現則可溯源至「五四」前夕，一些新式小學堂的老師們在現代教學思想和愛國學生運動的倡導下常常組織教學演出，在學校裡則經常安排同學會、遊藝會、家長會等活動。臺灣兒童戲劇日據時代則約始於1925年的各種小學排練演出，以兒童們來組織劇團的演出。（陳晞如，2010：48-57）。臺灣光復後百廢待舉，學校的兒童戲劇教育仍只是零星少數的學童演出活動而已，戲劇教育始終未列於國家教育政策中。相關兒童戲劇之推行，是由於李曼瑰教授所發展才開始，在1969年在中國藝術中心下的兒童戲劇推行委員會，作一些兒童劇本的寫作研習與甄選工作。

戲劇教育則是直到1968年，在教育部公布的《國民小學課程暫行標準》中，始納於學校的康樂活動中（教育部國民教育司，1968：302）。後來在1976年，正式實施的《國民小學課程標準》之內（教育部國民教育司，1976：337）才確立戲劇教學是屬於團體活動課程「分組活動」康樂類的一項。早期的戲劇教學是以社團型態在教師指導下的學習的活動，以兒童興趣較濃之活動優先實施。如：球隊、劇團、合唱團等。

社團活動的兒童戲劇，讓教育部及地方縣市教育局舉辦了許多年度性的國民中、小學「兒童劇展」，以展示社團之學習成果。1976年教育部國教司頒佈「國中國小兒童劇展實施要點」通令全省實施。然而，全國各縣市反應並不熱烈，遂由臺北市於1977年率先實施第一屆兒童劇展（吳若、賈亦隸，1985：289）。由於第一屆成功的舉辦，兒童劇展從此連續共舉辦了十一屆兒童戲劇比賽。在中央與地方政府大力推動下，在1977年至1987年共舉辦了十一屆的兒童劇展，每年主辦與協辦單位增至五個，參加學校共計155所，產生劇本共55齣，成績斐然，真可說是光輝燦爛的一頁歷史（司徒芝萍，2000：176）。可算

是臺灣教育史上，國民中小學之劇展最大規模的一時風潮了。

由於兒童戲劇的展演是採競賽的方式，許多學校為了爭取獎項，違背了一些教育原則，也造成了不少負面的批評。惟此種活動，因此讓不少的老師與學生得以認識戲劇也有相當成功的一面。當時曾投身與此活動有相當貢獻之名學者專家很多，但由於劇場專業性的演出對一般非專業職業性的學校來說，多感到困難重重而導致一些學校退出這種劇展活動，終至連大專院校之社團性的「青年劇展」也結束了校際劇展的競賽。究其原因，是因當時所舉辦之劇展活動，許多企圖心強的學校不惜投下高成本的舞台製作經費，將挑選後的演員採密集的訓練，其目的只是為了爭取獎項，以致違背了一些教育原則，也造成了不少負面的批評。但此種活動也有相當成功的一面，它確實能使不少老師與學生認識戲劇藝術，對凝聚學校的向心力與活力也甚有助益。但由於劇場專業性的演出，對一般非專業職業性的一般學校來說，多感到困難而導致許多學校退出劇展活動，結束了校際競賽。

教學性質在教室內進行的創作性戲劇（creative drama）最早是由李曼瑰教授於 1974 年引介至臺灣（張曉華，1996：8）。參與劇展的一些教師們也嘗試著運用於課堂上，以一些戲劇活動領導兒童並分享相關教學經驗（白明華，1988：115-120）。唯當時只認為創作性戲劇是由教師帶兒童的活動，並無教學的環境與課程，也無系統的教學方法，所以也未能長期具體的實施教學。

二、戲劇教育理論與實務的發展

1986 年臺灣戒嚴時期結束，隨著小劇場運動的興起，臺灣兒童劇場以成人演給兒童觀賞的劇團紛紛成立，如：魔奇、杯子、鞋子、一元布偶等兒童劇團並獲得相當好的票房。相較之下，學校劇展的活動顯然沈寂許多，劇本創作與戲劇展演的教學相關活動亦未受重視。但在 1990 年代也蘊釀著戲劇教育理論與實務的發展。臺灣學者鑑於國外戲劇教育之蓬勃發展，紛紛引入相關之教學法與工作坊。相關圖書的出版，如：《戲劇與行為表現力》（胡寶林，1988），《創造性肢體活動》（江惠蓮譯，1992）《創作性戲劇原理與實作》（張曉華，1996），《創作性兒童戲劇入門》（林玫君編譯，1998）《劇場遊戲指導手冊》（區曼玲譯，1998）等書，這些出版書籍，讓國內一般中小學教師們開始接觸與瞭解一般戲劇教育的相關教學法並予以應用。

戲劇教學工作坊研習方面有：中華戲劇學會於 1992 年引進「教育劇場研習營」。邀請美國紐約大學 Nancy 及 Lowell Swortzell 主持工作坊，1995 年「戲劇治療創作研習營」邀請 Robert Landy 主持。台南人劇團於 1998 年則邀請英國格林威治青少年劇團（Greenwich and Lewisham's Young People Theatre）來臺做「教習劇場」之研習。成長基金會於 1999 年邀請藍妮·麥凱瑟琳（Nellie McCaslin）來臺主持藝術橋樑創作性戲劇工作坊。1990 年代，各級學校老師已開始接觸到一般教育方面的戲劇教學方法與相關的知識，戲劇教學的需要也隨之與日遽增。

1990 年代發展的學校戲劇教學活動，隨著學校的教學需要、活潑多元教學在臺北地區也掀起了一陣研習熱潮與教學上的運用。因為有不少教師懼怕戲劇的專業，辦理戲劇教學工作坊，不以明顯的戲劇教學法稱之，而改採用其他名詞：「活潑多元教學」（Creative Active Teaching，簡稱 CAT）取代（蘇治華，1990：3-8）以避免重蹈過去兒童劇展操作模式再現的疑慮。

1999 年，成功大學辦理「一九九九臺灣現代劇場研討會」含括專業劇場、社區劇場與兒童劇場三大領域。其中兒童劇場部分之論文多與教學有關，在總結的座談中主持人司徒芝萍提出了一項重要的討論課題：

不論兒童戲劇，或是兒童教育，在現今的臺灣，都必須進入學校才能生根，所以如何在正常學校去落實戲劇教育是很大的課題。（廖美玉主編 1999：311）

可見戲劇教育落實到學制內確有時代的重要性與需要的迫切性。同時，隨著相關學術與活動的推展，教師對教育戲劇的本質認知與方法運用的需要也隨之與日俱增。儘管一般學校劇展的活動雖進入較為沈寂的年代，但臺灣學者鑑於國外戲劇教育之發展紛紛引入相關之教學法，並推動教師工作坊的研習，隨著九年一貫國民教育的實施，也建立起戲劇教育理論、實務與法規的發展。

事實上，戲劇教育的概念應在於全人教育，從英美等國的發展看來也是經由過去的舞台展演與競賽，開始轉為一般藝術教育課程的取向，其呈現之形式與本質，是參與者在不同的面向學習成長（Jendyk, M. F. 1985），如：

- （一）在美學方面：呈現出（或訓練）傳統的劇場藝術與技術。
- （二）在表現方面：發展個人資源，尤其是創造力。
- （三）在社會方面：發展社會認知、政治性良知，團體信任與人際關係。
- （四）在教育學方面：課程主題教學，包括世界性教育概念，如洞察力、同理心，及個人之充實（或界定為有趣味）

戲劇教育的目標上已開始轉為在學習者的技能、情意與理解方面發展，在學習上有四個層面（American Alliance for Theatre and Education, 1987），如：

- （一）個人資源內在與外在之發展。
- （二）以藝術上的合作來創作戲劇。
- （三）戲劇劇場和社會的關聯。
- （四）建立審美上的判斷能力。

全人教育的概念結合戲劇教學的創作性戲劇、教育劇場、教育戲劇與戲劇療育等方法，除藝術課程外，事實上還可作關聯的多領域連結課程，如：語文、社會、自然與生活科技、健康與體育與綜合活動等；並將之與重大議題連結，如：資訊、環境、性別、生涯、海洋與人權等作為核心的課程設計。

所以，真正的建立學理上的明確與制度上的施行則在《藝術教育法》法律令（1997.3）。其後在教育部所頒之《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》（1998）與《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》（2001.1.）與其後的配套措施的推展了。

參、戲劇教育法源與實施規範建立

臺灣中小學的戲劇教學的法源與相關規範的依據，可見於《藝術教育法》、《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》、《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》、《國民中小學九年一貫課程綱要》、《普通高級中學課程暫行課程綱要》與《普通高級中學課程綱要》的「藝術生活」科中。這些法規是戲劇教育的主要依據，茲將其主要內涵說明如下：

一、《藝術教育法》（1997.3 公布）：

第 2 條：藝術教育之類別如左：

- 一、表演藝術教育。
- 二、視覺藝術教育。
- 三、音像藝術教育。
- 四、藝術行政教育。
- 五、其他有關之藝術教育。

第 4 條：藝術教育之實施分為：

- 一、學校專業藝術教育。
- 二、學校一般藝術教育。
- 三、社會藝術教育。

前項教育依其性質，由學校、社會教育機構，其他有關文教機構及社會團體實施。

第 15 條：學校一般藝術教育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。

第 16 條：各級學校應貫徹藝術科目之教學，開設有關於藝術課程及有關藝術欣賞課程並強化教材教法。

前項之藝術欣賞課程應列為高級中等以下學校共同必修；並由教育部統一訂定課程標準，使其具一貫性。

本法最大的特色在於學校一般教育性質與專業及社會藝術教育的界定與釐清，顯然目前學校的教育，不論在一般國民中小學，或是師資培育方面，均須因應《藝術教育法》學校一般藝術方面的教學規範做適度的教學調整。在「表演藝術」成為國民中小學的必備教學類別之一的同時，教師亦必須依法規，以學校一般教育中之知能、鑑賞、陶冶、啟發作為教學目標。

二、《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》（教育部，1998.9）

總綱綱要的重要性是指出國民教育的目標與主要內涵，確立九年一貫教育的方向與性質。

課程目標：

透過人與自己、人與社會、人與自然等人性化、生活化、適性化、統整化與現代化之學習領域教育活動，傳授基本知識，養成終身學習能力，培養充分發展之活潑、樂觀、合群互助、探索反思、恢宏前瞻、創造進取的健全國民與世界公民。

學習領域主要內涵：

藝術與人文：包括音樂、美術、表演藝術學方面的學習、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。

「總綱綱要」承續藝術教育法的一般藝術教育概念，指出：教育重點不在於培養專業理論、技能、研

究與創作人才，而是在培養一個人格健全的國民與世界公民。表演藝術自然不是在培養專業演員，而在表演藝術的參與者。使學生都能成為表演藝術的參與者（其中包括了：創作者、傳播者、消費者等），以適應生活與社會的需要，奠定未來終生學習與事業發展的基礎。



圖1 《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》
新增的表演藝術，列入學制內一般藝術教學。

三、《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》（教育部 2001. 1）

本暫行綱要之重要性是在於戲劇教育首次列入學制課程與教材之內容，並奠定戲劇教育發展的方向。《九年一貫課程暫行綱要》以學生學齡成長與心智發展能力逐步提高訂定戲劇教學在表演藝術方面的能力指標，共分為四個階段：第一階段為一、二年級（融入生活課）；第二階段為三、四年級；第三階段為五、六年級；第四階段則為七、八、九年級。各階段所訂定的學習能力指標，在是期使學生能逐步拓展深化廣化的生活藝術樂趣，提高藝術欣賞、表達與對話能力。在課程暫行綱要中表演藝術的三個目標主軸能力指標。（教育部，2001, 1. pp.322-326，見附錄一）



暫行綱要提供了戲劇教學的學習內容：包括觀察、想像、模仿、創意等肢體與聲音的表達，聯想創意（編寫劇情，即興創作，角色扮演，綜合表現）、戲劇（話劇、兒童歌舞、皮影戲、鄉土戲曲、說故事劇場）、欣賞等。（教育部，2001.1. p.331）

暫行綱要規範了戲劇教育的性質、內容與每週教學時數。顯示了戲劇教育的一般教育目標，在開發全體接受國民義務教育之國民皆能成為戲劇藝術的參與者。

圖2 《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》的頒佈使
戲劇教學首次進入一般學制的國民中、小學藝術課程。

四、《國民中小學九年一貫課程綱要，藝術與人文學習領域》（教育部 2003. 1, 2008. 5 修訂）

國民中小學九年一貫課程綱要，藝術與人文學習領域的公布從目標、教材編選與教材內容，確立了戲劇教育的教學性質，它不是專業的訓練課程，而是藉由藝術的學習來建立人文的素養：

課程目標：探索與表現、審美與理解、實踐與應用。

教材編選：

- ① 視覺藝術：包含一視覺審美知識、媒材、技術與過程的了解與應用；造形要素、構成功能的使用知識等範疇。

- ② 音樂：包含一音樂知識、音感、認譜、歌唱、樂器演奏、創作、欣賞等範疇。
- ③ 表演藝術：包含一表演知識、聲音與肢體的表達、創作、展演與賞析等範疇。
- ④ 其他綜合形式藝術之鑑賞基本知能等。

課程綱要的教材內容是在附錄部分。在一至四階段的學習中，分別就表現試探、基本概念、藝術與歷史文化、藝術與生活四個面向列出教學的參考內容（見附錄二）。



圖3 《國民中小學九年一貫課程綱要，藝術與人文學習領域》的公布，確立表演藝術與音樂、視覺藝術並列為三大學習課程之一。

從課程綱要的規範中可知，表演藝術的教學和其他學門的教學相同，都是由教師在學校的課程中來實施，與音樂、視覺藝術相同，有共同的基本理念與教學目標，並在一不同學門中，做適當的課程設計、教材編選與教學設計。戲劇教學在表演藝術中有其自身的課程特性，因此，在共同的理念與目標之下，亦有其自身的教學特質與不同面向的教學。修訂後的課綱本文雖僅只作了微調，但增加了的「附錄」部分，將教學內容列舉出來，其中的表演藝術教學內容是提出供教科書編撰與教師教學參考之用，對教師備課與自編教材而言，相當實際與明確。

五、《普通高級中學課程暫行課程綱要》（教育部，2004.8）。

高中「藝術生活」科共設計六類不同的課程，基礎課程、環境藝術、應用藝術、音像藝術、表演藝術、應用音樂。表演藝術之教材綱要分為戲劇與舞蹈兩大部分。（見附錄三）

表演藝術首次列入高中的學習課程。由於，高中「藝術生活」科在暫行綱要中共設計六類不同的課程，學習類別過於龐大與專精，而表演藝術，只是其中之一，被選修習的機率相對較低。內容分戲劇與舞蹈兩部分，僅以學生的戲劇與舞蹈動作基本練習與學校的展演技術為主的學習，缺乏與整體生活、社會的關連性，也導致正綱訂定時的修正。

六、《普通高級中學課程綱要》（教育部，2008.01）

正式課程綱要係依普通高級中學課程發展委員會決議所通過之規範，《普通高級中學課程綱要總綱科目與學分數》（教育部，2007.03）藝術領域必修十學分中，至少有二學分至六學分的授課。

《普通高級中學必修科目「藝術生活」課程綱要》包含視覺應用藝術、音樂應用藝術及表演藝術等三類生活應用課程，課程目標在：

1. 探索各類藝術及生活的關連。
2. 增進生活中的藝術知能。
3. 奠定各類藝術的應用基礎。

4. 涵育藝術文化的素養。

表演藝術類的核心能力為：

1. 開發表演藝術創作與應用的能力。
2. 展現表演藝術在劇場與各種場域演出的應用。
3. 理解表演藝術於媒體、社會與文化的應用。

表演藝術類的教材綱是以表演能力的開發、表演的製作實務、表演與應用媒體與表演與社會文化四個面向的學習（見附錄四）。學習範圍由基礎展演擴大到與社會文化的連結。

普通高級中學藝術生活科課程綱要課程目標為強化銜接九年一貫課程「藝術與人文」，培養學生具備生活實踐能力的總目標。教材綱要除了有其學科學習的本質以外，也明確指出強化落實於生活的發展脈絡。

從上述的教育政策看來，在整體國民教育的十二年，是有其一貫的脈絡與連結。戲劇在整體教育中適時的進入了教育體制之內，可謂得來不易。戲劇教育搭上了教育「總綱」整體課程的列車，配套措施，亦可順理成章的亦按序完成。



圖4 《普通高級中學課程綱要》的公布，確立了表演藝術在高中階段藝術生活科的學習。

肆、 戲劇教育政策宣導推動措施

教育政策的實施，基本上是需要政府推動的，隨著教育體系內的各項措施，臺灣推動戲劇教育在政策宣導也隨之展開。由於表演藝術戲劇課程納入教育體制之內，隨著中小學教育體制內的推展，亦在藝術學習領域的政策推動宣導中，讓各級教育行政人員、教師與教科書出版界以及各界人士瞭解課程的實施內容與範圍。這些措施都歷經研究、公聽會、諮詢會議等始公布，以下就重要之指標性措施介紹如下：

一、《國民中小學九年一貫課程綱要補充說明》（教育部：何福田、張玉成 主編，2003.10）

「補充說明」是因見到有教育人員反應暫行綱要與綱要的部分內容可能有些爭議、抽象、不明確或實踐上有困難或誤解者，而邀集學者專家撰寫，以期使教師能掌握綱要內涵。原則上補充說明的用意是要能清晰易懂、簡要明確、力求正確、不實質變更綱要規定（何福田、張玉成 主編，2003.10）。補充說明的確作了許多觀念與作法上的澄清。就實施要點之教材內容與範圍方面：「表演藝術包含一肢體與聲音的表達與藝術展演等範疇。」在補充說明中的敘述關於表演藝術教學內容可以思考的方向如下：

1. 身體的動作元素和技巧：時間、空間、能量、身體的組合和造型、音樂節拍動作、裝扮遊戲。
2. 表演的原則過程和結構：創作順序（開始、中間、結束），即興創作，表演語彙（時間、空間能量的變化），劇本撰寫，角色創造（模仿、引導、跟隨、反映），在教室表演。
3. 瞭解表演是一種創造和傳達意義的方式：表達人的生活 and 動作，視覺設計和環境編排，表演訊息（人、事件、時間、地點），表演計劃，解釋與反應和意義的討論。

4. 透過表演展現批判和創造性思考：問題探索、發現和多元解答，身體和聲音表達的相似與差異，同一主題的多種變化，人生議題的探索。
5. 展現和瞭解各種不同的文化和歷史時期的戲劇和舞蹈表演：民族舞蹈和戲劇特色，社區文化描述和歷史背景，特殊文化的特殊表演。
6. 表演和生活的關係：表演如何表現生活的現實。其他戲劇性媒體的比較和連接藝術形（電視、影片、電子媒體）。
7. 表演連結其他學科：把表演當成一種教學技巧，以表演的方式顯示從其他學科得來的一種觀念或思想，能用其他的藝術形式來反應表演，（例如：音樂、繪畫、詩歌等）（何福田、張玉成 主編 2003.10：46-47）。

在補充說明中，將表演藝術從比較廣泛的綱要性敘述，作了一些範圍與作法上的陳述，結合了課程「暫行綱要」、「教科書審查規範」及「課程綱要」的主要項目。對觀念的澄清，實作的方向皆有所助益。

二、《普通高級中學藝術生活科課程綱要補充說明》（教育部：2008.8）

高中課程課綱補充說明是讓教師們瞭解正式綱要內容是融入了「藝術生活」課程暫行綱要的實質內涵，參照了總綱科目與學分數，以及《藝術教育法》、九年一貫課程藝術與人文領域課綱、中小學課程體系參考指引、與師資培育機構的專門科目學分，並融合教學現場與各界的意見，以嚴謹的研究態度與歷程之後所完成。補充說明修訂表演藝術所掌握的原則是：

表演藝術類：

在表演能力的開發創作與應用上，能理解表演在媒體與社會文化中的應用。「藝術生活」科課綱在上述原則之下，已經建立了與生活連結並應用於生活的學科特性。

兼具各類別課程相互統整的教材內容，表演藝術與視覺應用藝術、音樂應用藝術有關的，如：「整合語言文字、聲音、影像、肢體及視覺媒體等設計，進行練習或排演」、「以戲劇或舞蹈輔以音效、景觀在各種場域進行教育性的呈演」、「認識多媒體形式及呈現，應用於表演活動」、「認識電影與電視節目的製作類型、風格、文化背景、表演角色及其影響」等內容。

「藝術生活」課程綱要可能無法盡如各方的理想。期望能融入更好的意見，以利後續研擬的相關配套措施或實施細節能有更多的補正與助益。新訂課程綱要不可能涵蓋所有藝術生活的教學內容，其實行也仍然須要一段時間的推展。

三、《藝術與人文學習領域六年級、九年素養指標解說手冊》（教育部，2005）

素養指標是國民中小學藝術與人文學習領域素養指標所應具備的基本素養。六年級和九年級的素養指標主要內容，分別就音樂、視覺藝術、表演藝術基本素養分列其中（見附錄五）。其中，小學六年級表演藝術的素養指標為：

- 3.1 能透過角色的觀察與扮演，培養主動思考的習慣。
- 3.2 能透過創意的肢體、聲音、語言及道具等，表達自我情感與想法，並與他人溝通合作。

國民中學九年級的素養指標為：

- 3.1 能透過表演活動，培養觀察及解決問題的能力。
- 3.2 能透過特定表演形式，以肢體、聲音、語言及道具等，表達自我情感與想法，增進群己關係。

教育部針對素養指標訂定，在行政管理、師資與專業成長、課程與教學以及成果與特色四個面向評選規，於 2008 與 2010 年實施落實藝術與人文素養指標績優標竿學校全台的選拔，並以宣示並鼓勵性質的表揚實施藝術與人文教學之績優學校，頒予獎金與獎牌，以獎勵藝術教育落實在課程教學之中。獲獎學校多數是能將音樂、視覺藝術與表演藝術均衡並重的教學。創作性的戲劇展演活動多見於得獎學校。此項評選未來仍將持續性的辦理，以期更多的中小學落實藝術教育。

四、《中小學一貫課程體系參考指引》（教育部，2006）

有鑑於歷年來政府所公布之《國民中小學九年一貫課程綱要》，《普通高級中學課程暫行綱要》與《綜合高級中學暫行課程綱要》，《職業學校群科課程暫行綱要》。九年一貫課程強調以學生為主體、並著重國中小課程縱向連貫與橫向統整，為延續此理念到後期中等學校，且為提升國家競爭力，教育部公布「中小學一貫課程體系參考指引」，其中戲劇基本能力含一般能力與領域（學科）能力，並依不同年齡發展階段，劃分為 12 歲、15 歲、18 歲三個階段（見附錄六），表演藝術的戲劇教學可見諸於下列條例：

12 歲：

6. 透過創意的肢體、聲音、語言及道具等，表達自我情感與想法，並與他人溝通合作。
7. 樂於參與及觀賞至少三場各類型的藝術展演活動，並說出感受和心得。

15 歲：

5. 透過表演活動，具備觀察、創造及解決問題的能力。
6. 透過特定表演形式，以肢體、聲音、語言及道具等，表達自我情感與想法，並增進群己關係。

18 歲：

6. 對肢體、聲音、語言與情感等運用，有更深入的了解與控制，並藉以強化表達與溝通。
7. 探究藝術與文化產品的內涵、創作歷程及其與社會文化脈絡的關聯。

從其中各階段內容顯示中可知，現行的教育從國民小學起到高中階段之教學應連貫與延續，以期建構中小學一貫課程體系，供發展中的課程綱要與各級教師在教學上參考，也是為未來十二年國教提供教育體系一項重要的建構性指標。表演藝術戲劇課程，亦隨之被建構起來。

五、《藝術教育政策白皮書》（教育部，2005.12）

《藝術教育政策白皮書》是鑑於全球化藝術教育思潮的演變、各國藝術教育的發展與臺灣藝術教育的發展，教育部為推展培養具美感品質與宏觀視野的現代國民，強化藝術與其他領域的互動應用以發揚臺灣藝術教育特色的理念，以 6 億 6900 萬預算分五年推動（教育部，2005.12:43-51）。尤其以一般藝術教育為重，其發展策略與行動方案以四個面向進行，包括：

1. 行政體系與政策：健全藝術教育行政與產學支援體系。

2. 師資培育與證照：堅實藝教師資人力素養，加強藝術領航人才培育。
3. 課程教學與評量：發展優質藝術學習環境。
4. 經費設備與資源：促進藝術教育資源合理分配運用。(教育部，2005.12：53)



圖 5 《藝術教育政策白皮書》讓戲劇教育搭上政策推動的順風車，獲得了具體的資源。

《藝術教育政策白皮書》的推動至 2010 年屆滿，戲劇師資培育、教材、學習時數、經費、設備、與資源應用因而獲益甚大。戲劇類教育獲得相當大的補助、獎勵與發展。此項政策的推動，高級中等以下學校戲劇教師的需求增加、教學時數降低、各項輔導示範性教育劇場工作坊讓師生有了很多的成果發表園地、偏遠地區共聘師資，戲劇教學亦成為一般學校教育評鑑的重要指標。

伍、教科書編輯與審查

臺灣的教科書出版為一網多本的自由市場，只要按教育部的課程綱要的規範，任何出版商皆可出版。為使教科書之書商能掌握出版原則，教育部也公布相關的配套措施，供各界參考如下：

一、《國民小學及國民中學教科圖書審訂辦法及相關規範彙編》（教育部國教司，2000）

在《國民小學及國民中學教科圖書審訂辦法及相關規範彙編》中，就教科書教材之統整說明指出（教育部國教司，2000：29）：

表演藝術宜提供各種創作、活動、欣賞與基本知識。課程項目中宜包含：肢體動作、身心放鬆、戲劇性遊戲、想像練習、角色扮演、默劇、即興表演、說故事活動、偶劇、面具、戲劇扮演、展演欣賞等。在主題選取上，宜包含任何課程之題材，以使學生能掌握自我，透過肢體、語言來傳達思想、感情並發展創意，藉以瞭解藝術內涵，促進學生發揮想像力，養成合作精神，進而透過此能力探討學生之內在與外在的世界。

「審查規範」中亦於第四與第五項指出（教育部國教司，2000：30）：

教材主題要能達成「視覺藝術」、「音樂」、「表演藝術」等方面學習的統整，並保有各藝術形式之本質。

從「教科圖書審訂辦法及相關規範」中可知，教材的學科本質、統整性、及多元化是同時並重的。學科本質應只表演學之內涵，統整性是指學科本質的相關性連結，是指從學科本質出發的多元化、多樣性表現形式。

二、《國民小學及國民中學教科書評鑑指標》（教育部，2004.4）

政策上雖然教育部鼓勵教師自編教材，惟教科書仍是教師教學重要的資源。臺灣教師大多也採用由教育部審定合格的教科書為主。如何協助教師、家長與大眾評鑑各種不同版本的教科書？如何選擇優良教科書？如何引導教師或出版商編輯更優質的教科書？便需要有政府的一些相關指標，以供參考。《國民小學及國民中學教科書評鑑指標》按出版特性、課程目標、學習內容、教學實施、輔助措施擬出了參考指標。其中重要的指標是（教育部，2004.4：38-39）：

- 3-1 所選擇之視覺藝術、音樂、表演藝術和其他綜合藝術題材，能有效達成課程目標及其相應的能力指標。
- 3-2 學習內容兼顧視覺藝術、音樂、表演藝術和其他綜合藝術的重要事實、概念、技能和審美態度。
- 5-2 教學設計能提供兒童參與探索機會，並參與文化的藝術活動，進而理解多元文化的內涵。
- 5-5 能讓學生有機會表達和應用習得的視覺藝術、音樂、表演藝術等知識和技能。

評鑑指標在表演藝術戲劇學習，是期望學生能朝向以培養戲劇的藝術知能，鼓勵積極參與藝文活動，希望藉一個好的教科書能提升學生戲劇的鑑賞能力，來陶冶性情，並啟發戲劇藝術的潛能，與人格健全之發展。

三、《九年一貫課程之教科書總評鑑》（教育部 2007.9）

教科書雖已設有國立編譯館的審查機制予以把關，但該審查基本上是以合格標準來判斷教科書通過與否，所具有的品質仍有高下之別。換言之，審查機制並不能完全發揮評鑑的功能，審查通過的各版本勢必仍需要更為精細的評鑑研究，以判斷其優劣得失，乃公布評鑑結果。

由於一般選用教科書的教師們對課程原理的認識可能不深，因此大部分教師多以教科書的物理屬性及相關服務，作為選用的主要依據。因此，教育部為提昇教科書品質，供學校人員選用教科書時更深入的參考資訊，做出了教科書之總評鑑。其中藝術與人文領域教科書評鑑如下（教育部 2007.9：52）：

各版本大致符合能力指標的「探索與表現」、「審美與理解」、「實踐與應用」三大藝術能力主軸：仁林版重視從觀察周遭生活美的元素，以培養學生藝術知識、陶冶生活情趣及啟發藝術潛能。南一版重視人本情懷，具有嚴謹的統整架構；以培養感性進入生活化的藝術學習，加深加廣藝術學習的內涵，表演藝術與視覺藝術的連結頗為適切；音樂較未注意學科基礎能力的邏輯性，教材內容與主題的連結可再強化。康軒版重視以科際統整進行音樂、視覺藝術與表演藝術，能以學科基本能力為出發點，運用多元的學習活動，培養學生的藝術基本知能與涵養。音樂及視覺藝術能融合表演藝術，視覺藝術與音樂在概念統整下，亦能呈現藝術本質的關連性。翰林版重視表現綜合藝術的層面，在「人文」主題統整下，部分教材內容與主題的連結可再強化。

國民中小學藝術類教科書之出版一共有五家出版社，市場佔有率並不能代表教科書的品質。評鑑結果顯示，表演藝術是能與視覺藝術、音樂並立無礙，有其一席之地。

陸、師資培育與進修

表演藝術是新增的學科，戲劇教學師資培育有兩個管道進行，一為新進教師，一為現職教師第二專長進修，相關進修辦法以取得教師證，是近期由教育部所訂定。

一、大學系所之師資培育

國立臺灣藝術大學戲劇學系與國立臺南大學戲劇創作與應用學系，是臺灣設置一般戲劇教育課程較早的戲劇系（所），除了這兩所大學設有戲劇教育課程與教育學程之外，由於表演藝術師資需求殷切，也讓許多相關的專業戲劇系（所）大學向教育部申請，並獲准設置中等教育學程班或藝術生活科表演藝術類教育學程班，如：國立臺灣大學、國立臺北藝術大學、國立中山大學、中國文化大學等，對中、小學戲劇教學師資的需求有相當的投入。

這些師資培育系所藉由國內現有相關資源並引進國外之專家學者研討與講座，以提供當前發展戲劇教育、中等教育與九年一貫課程師資與研究。戲劇一般教學的專業發展之重點如下：

- （一）開設一般教育之戲劇／劇場教學課程，培養教學師資與研究人員。
- （二）建立正確的學制內一般戲劇教育理念並能推廣於各級學校之教師進修。
- （三）提供發展、教學原理與同等課程等專業教育課程，研發九年一貫相關之課程與教材。
- （四）研究如何以戲劇活動統整中小學課程及幼教、特效等相關領域。
- （五）提供人文、本土與多元化之研究課程，鼓勵進興本土及多元文化與戲劇教育結合之相關研究。
- （六）提供家庭、學校與社區連結式研究課程，結合家長、學校行政與社區地方的資源，進行推廣與研究室工作。
- （七）整合地區劇場之相關人力物力，提供劇場藝術家進修管道。
- （八）舉辦戲劇教育國際性研討會，協助國內研究社群的國際化。

臺灣藝術大學戲劇系更與師資培育機構合作，開設表演藝術在職進修學分班課程，又於 2009 年起開設現職教師的表演藝術教學在職進修碩士班，讓一般教育之戲劇教學，在戲劇與劇場之核心基礎上，使高等教育及師資培育，在臺灣日益成長而茁壯。

二、教育學程之師資培育

教育學程之師資培育在臺灣分為小學、國中與高中三部分。小學為包班制沒有科任老師，教師多為配課教學。

國中之教師則因分科的保障，已有許多戲劇專業背景的表演專任教師進入國中任教。要取得表演藝術教師任教資格，基本修習學分為 26 學分，另需修習領域核心課程 4 學分，及其他二主修專長專門課程各 4 學分 共需 34 學分。藝術與人文領域教師修習科目（教育部，2002），其中戲劇方面需修習：戲劇與劇場史、創作性戲劇、編劇方法。劇場方面：表演方法、導演與實務、兒童劇場、舞台技術、排演。舞蹈方面為：中西舞蹈史、音樂與舞蹈、舞蹈技巧、舞蹈創作（見附錄七），戲劇教師要三方面兼備，才能通過國中表演藝術教師認證的最低門檻。

高中表演藝術戲劇教師任教情況亦與國中相同，「藝術生活-表演藝術」教師證照需在專門課程方面取得必備科目：表演心理學、表演史、表演導論、表演創作、表演文化等至少 10 學分，在選備科目：青少年劇場、教育劇場、表演方法、芭蕾舞、現代舞、排演、劇場技術基礎、中國舞蹈、舞蹈專題等課程中選修 16 學分（見附錄八，臺灣藝術大學，2009.07）。

從教師修習科目中可知，表演藝術戲劇教學是以戲劇與劇場藝術學習與一般藝術教學法為主，使教師能具備國中與高中戲劇教學之能力。由於臺灣近年來生育率下降，中學減班情況嚴重，新任老師員額銳減，惟教育部仍以合格教師任用為原則，目前師資需求十分殷切，可謂供不應求。因此，表演藝術教學師資班鼓勵在職教師作第二專長進修，以取得教師證擔任教學。

三、現職教師進修

對現職的老師教育部訂定相關辦法鼓勵參與研習與進修並多有專款補助，諸如：

- (一) 辦理教師在職進修回流教育，設戲劇教學研習班，由學者專家指導習作教學方法。
- (二) 各級學校在各年度中，辦理表演藝術課程之教學觀摩，延請戲劇教育學者專家指導正確的教育觀念與方法。
- (三) 出版或推薦有關表演藝術類書籍至各國中小學教師，如：表演藝術、戲劇或劇場教學、創作性戲劇等類書刊。
- (四) 各級學校舉辦表演藝術教學內容之說明會，建立表演藝術課程為人格教育及活潑教學之正確概念，以期獲得各級教師與家長之認同與支持。
- (五) 各級學校就現有與擬聘師資彈性調整運用課程資源，並訂定鼓勵措施，如：記點、加分、晉級、抵免進修學分等辦法，讓在職教師利用寒、暑假時間參加學分班進修專攻戲劇教育之相關學分或學位。



圖 6 戲劇教學教師工作坊已成為年度例行的研習活動。
(嘉義市教師輔導團提供)



圖 7 政策的推動使得教師研習深入到各級學校。
(高雄市五全國小的戲劇研習)

目前臺灣主要擔任在職教師進修的教學與研習機構是教育部所屬的教育研究院。北高兩市則設有教師研習會。有關課程的教學輔導，校務工作的各項研習，多由這些機構承辦。

柒、輔導與評鑑

藝術教育之推廣需有持續的配套措施，才能讓藝術教育不斷受到重視而推廣。教育部運用組織系統化的推動藝術教育，從輔導、比賽、藝術深耕、素養指標績優學校選拔等措施，使戲劇教育因此而獲益，得以不斷成長。

一、課程與教學輔導諮詢教師團隊

九年一貫國民教育，教育部在中央設「中央輔導團」有教育部主管並聘請資深教授擔任召集人，並聘請視覺藝術、音樂與表演藝術學者與教師到各縣市教師團進行教學輔導，其重要工作項目如下（教育部，2008.5.19）：

1. 宣導本部課程及教學相關政策，輔導縣市落實辦理。
2. 協助本部相關組織之運作，作為理論及實務之對話平台。
3. 協助本部推動縣市課程發展、實施及評鑑。
4. 結合本部國民中小學九年一貫課程推動工作課程與教學輔導組各學習領域輔導群（以下簡稱輔導群），強化縣市輔導團之運作及輔導策略之提升。
5. 結合或統籌所屬學習領域輔導資源，成為支援教師教學及專業發展之有效系統。
6. 結合本部組織，建置教學資源網站，進行課程設計及教材教法研究，提供教師教學資源、經驗分享、教學諮詢及意見交流之平台。

中央設有輔導團，各縣市亦設立縣市教師輔導團，由縣市教育處（局）指定學校校長擔任召集人，推動相關教學輔導工作。高中之教學輔導在中央設有各學科中心，負責推廣研習與教學輔導。中央與縣市輔導團每年均撥有經費，召集優秀種籽教師參與教材研發、專題講座、到校輔導等推展工作。表演藝術戲劇教學，透過此體系推動，教師研習與教學改善成效尚佳，也普獲好評。

二、學生學習成就評量

教育部於 2006 年起，舉辦全台「藝術與人文領域」之學生學習成就評量。這種學習成就評量程序十分嚴謹。先建立試題樣本，進行試測。然後依此準則修正，建立題庫，然後，分別在各縣市抽出大、中、小型之國民中小學各一所，做問卷與測驗。

學生學習成就評量雖屬保密性質，僅供教育當局做政策參考之用。但就一般觀察而言，從學生在表演藝術上的學習表現上看，其結果尚差強人意，可以接受。但也因教育部有此項措施，使各級學校與縣市教育督導單位更重視表演藝術的戲劇教學，也算是一項重大收穫。

三、藝術與人文素養指標績優學校選拔

教育部每兩年實施一次全台的「落實藝術與人文素養指標績優學校選拔」，以鼓勵性質表揚實施藝術與人文教學之績優學校，並頒予獎金與獎牌。素養指標是教育部在 2005 年公布的《藝術與人文學習領域六年級、九年素養指標解說手冊》國民中小學藝術與人文學習領域素養指標所應具備的基本素養。六年級和九年級的素養指標內容。

在落實與推廣計畫之推行中，從獲獎的績優標竿國民中、小學在校實施的成效（包括：總體績優、課程與教學績優）來看，多是落實平時正常教學之學校，而不是比賽獲獎者。由於素養指標的建立是長期的，絕非短期的訓練一蹴可及的。可見，落實正常教學是最被重視的成績。戲劇教學的確也因績優學校的選拔，在學校實施並受到了某種程度的重視。



圖 8 藝術與人文素養指標績優學校選拔，頒獎表揚並出版專輯介紹，旨在鼓勵與推廣藝術教育，讓更多學校從觀摩學習中，增進教學成效。

四、「藝教於樂」藝術教學設計競賽選拔

教育部委託臺灣藝術教育館自 2004 年開始舉辦藝術教育教案徵選，鼓勵教師研發教材，增進創意教學之技巧與實務。藝術教育教學設計競賽選拔分高中、國中與小學三組，得獎作品除在台分北、中、南、東四區有展覽、發表、座談之外，並將全文編輯成書，分送各圖書館與高級中學以下學校，供藝術教學之參考。相關電子檔亦置於臺灣藝術教育館網站（<http://ed.arted.gov.tw>）之教材教案資料庫中，免費供教師參考下載。

五、補助國民中小學藝術與人文教學深耕實施（教育部，2008.8）

教育部自 2008 年起實施《補助國民中小學藝術與人文教學深耕實施要點》。此為落實執行國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域，所訂定之要點。其目的在結合藝術家或專業藝文團體資源與學校藝文師資，深化學校本位藝術與人文課程推展，提升藝術與人文教學品質。強化藝術欣賞與創作體驗教學，增進學生藝術欣賞及創作能力，進而涵養藝術人口，豐富其生活與心靈。補助對象為直轄市及縣（市）政府所屬國民中小學。補助範圍包括：視覺藝術類、音樂類與表演藝術類。其中有關戲劇教育者為：

觀察、想像、模仿與創意等肢體及聲音之表達，包括舞蹈（現代舞、古典舞、創作性舞蹈、兒童歌舞等）、戲劇（中外劇作、傳統戲劇、鄉土戲曲、即興創作、角色扮演、話劇、默劇等）及民俗雜技等。

這個補助，在結合藝術家或專業藝文團體之專長及學校藝文師資教學優勢，共同推展，以提升藝文教學品質。並以普遍務實原則為主，來結合課程及教學務實推展，使全體學生普遍受惠為原則，並避免華而不實之大型活動，以落實課程之教學為主。近年來，更多的戲劇與劇場的展演團體、藝術家、學者與活動進入了校園，並與教學結合。

上述藝術教育配套措施需有持續的長期作為才能賦予教學與實施貫徹的動能，而這些措施也仍在進行中。可見教育主管機關推動的力量，是具有相當大的決定性影響。

捌、相關政府機構的教育推廣

教育部所屬相關機構，如：教育資料館、藝術教育館、電算中心等，配合藝術教育政策，建立網路學

習系統，持續舉辦理工作坊，出版相關書刊與影音教材與參考資料。

一、國立臺灣藝術教育館

國立臺灣藝術教育館為主要藝術教育推廣專責機關。負責藝術行政資訊系統、相關刊物發行、成果發表活動、獎勵藝術教學、活化研訂教材、產官學合作等工作。近年來，戲劇教學之輔助教材，在藝術教學的出版中，不斷的發行，期刊類有：《國際藝術教育論文集》、《美育》等。教學參考手冊，如：《國民教育藝術與人文學習領域課程設計手冊》、《九年一貫藝術與人文學習領域教學策略及其應用模式》、《國民中小學戲劇教育國際學術研討會論文集》、《高中藝術教學叢書》。同時，臺灣藝術教育館網站各種學習諮詢、教材等有豐富的資訊外，其他如：藝術教材的徵選、偶戲比賽、戲劇教學研習營活動的舉辦等，對藝術教育推廣與應用貢獻很大。



圖 9 國立臺灣藝術教育館的出版，引導了表演藝術戲劇教學的各方的研習與研究風潮。

二、國立教育資料館

教育資料館主要在出版與各學科教育的相關資料。戲劇教育在《九年一貫藝術與人文學習領域》教學光碟自 2004 年起已連續三年出版了三套。同時也在網路教學系統之建立了戲劇教學的內容並持續積極推展。



圖 10 表演藝術的戲劇教學的歷程皆在臺灣教育資料館出版的 DVD 光碟中完整呈現，給人印象深刻的教學實況紀錄。

三、國立編譯館

國立編譯館近年來在各級教育圖書出版業務方面已大量減少。取而代之的是審查教科書的各項工作。依照課程綱要、部頒審查規範也訂定相關的審查程序與規範。同時與教科書出版業的溝通、教科書的相關研究也是重點。戲劇教育在教科書審查的制度與規範之下，保障了與視覺藝術、音樂或其他藝術同等地位，在教學內容上有均衡的編輯與同等的品質。

四、教育部電算中心

教育部電算中心配合行政院「挑戰 2008 國家發展重點計畫—建構數位化學習內容」於 2002 年開始規劃架構生命教育、自然生態、科學教育、健康醫學、歷史文化，以及人文藝術等「六大學習網」。2004 年正式啟用了「人文藝術學習網」<http://arts.edu.tw>，戲劇教育隨著網路教育展開了。

「人文藝術網」內容包含了文學、音樂、視覺藝術與表演藝術，表演藝術網中其主要內容是以戲劇教育為主。基本概念方面，包括：肢體開發、聲音表情探索口語／肢體表達與團隊訓練、表演情境或故事能力試探、運動傷害與劇場安全守則、表演（戲劇／舞蹈）形態認知、團體於表演元素的組合、中西劇場認

識、劇場舞台介紹、表演藝術欣賞禮儀與資訊蒐集、表演藝術家暨作品導讀、表演藝術與媒體關係、表演作品的誕生。在教學策略上，包括：創造性舞蹈、技術性舞蹈、創作性戲劇、教育戲劇、發展性戲劇、讀者劇場、教育劇場、故事劇場、論壇劇場、偶劇等。

在知識樹的建立上，人文藝術的戲劇教學，以網路無遠弗屆的特性推廣戲劇教育。為使教師、學生及大眾瞭解網路中之教學，教育部電算中心每年均配合教學內容在各地辦理工作坊，以深化網路教學。

從上述之政府相關支配套措施看來，事實上近年來，確實已投相當的人力物力於其中，戲劇教學能搭上九年一貫教改的順風車納入一般學制的教學體系，隨著相關的教師培育與督導考評措施逐漸落實，雖不致完美，但也足以讓人欣慰。

玖、結論與建議

一般藝術之戲劇教育經過多年的努力與實施，逐漸為教育界肯定，正式成為學制內的戲劇課程教學。這些年來看到政府配套措施不斷的推出持續迄今。令人感到欣慰的是，教育戲劇從無到有，一路走來到今天，逐步溝通推廣，終於能夠看到臺灣的戲劇教育已與其他藝術教育受到同等待遇。國家政策採取有效的配套措施之作法，除了將戲劇學建立於國家課程之內，其教學實施還是要倚賴政府的配套措施逐步落實。綜合歸納臺灣戲劇教育作法，將研究結論與建議分述如下：

一、結論

綜觀政府在政策配套措施作為上看，由於受到政府之重視，與其持續性之措施，大家都確定戲劇教育的實施是必然發展，使原本觀望者開始以更認真與積極的態度來看戲劇教育，並配合這項教育政策，歸納其原因如下：

（一）法令制度建立與持續政策宣導能夠配合

法規上最重要的是《藝術教育法》的建立，使其後的相關規範得以建立，包括：《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》、《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》、《國民中小學九年一貫課程綱要》、《普通高級中學課程暫行課程綱要》與《普通高級中學課程綱要》的建立。但若無其後政策宣導的配套措施，如：課程綱要實施公聽會、課程綱要補充說明、素養指標解說、藝術教育政策白皮書等。亦難以逐步拓展共識，獲得支持。



圖 11 政策的推動讓戲劇教育進入了教室。
(臺北縣自強國小課堂教學活動)



圖 12 兒童短劇比賽可看出學生學習的樂趣與成效。
(臺北市東門國小的表演)

（二）教科書的開放與評鑑，資訊透明易獲認同

教科書是教師教學重要的教學參考與資源。臺灣開放市場競爭期望有更好的教科書。九年一貫國民教育的實施以後，教科書已由民間編輯出版，由教育部審定。相關措施提供了教科圖書明確的資訊。《國民小學及國民中學教科圖書審訂辦法及相關規範彙編》、《國民小學及國民中學教科書評鑑指標》、《九年一貫課程之教科書總評鑑》協助出版界、教師、家長與大眾瞭解各種不同版本的教科書，如何編輯與選擇優良的教科書，讓大家有更優質的教科書使用。

（三）師資培育與進修能符合教學現場的教學需求

相關配套措施諸如：大學新增的應用課程與科系設立，國立臺灣藝術大學戲劇學系與臺南大學戲劇創作與應用學系，設置了戲劇教育課程與教學發展之學程，影響所及，目前更多的大學亦加入此學程的行列，如：臺灣大學戲劇系、臺北藝術大學戲劇系。同時，由於教育學程表演藝術的戲劇教師培育師資班、現職教師的第二專長增能班的設置等，皆按相當嚴謹的審查制度所通過而進行，以就職的表演藝術教師在各級學校多受好評與重視。

（四）輔導與評鑑交互配合能鼓勵並檢視教學成效

教育部各項的評量與獎勵措施的配套有持續性，才讓藝術教育不斷受到重視而推廣。課程與教學輔導諮詢教師團隊、學生學習成就評量落實、藝術與人文素養指標績優學校選拔、「藝教於樂」藝術教學設計競賽選拔、補助國民中小學藝術與人文教學深耕實施等措施，以普遍務實原則為主，來結合課程及教學務實推展，使全體學生普遍受惠，避免華而不實之展演，以落實課程之教學為主，才能讓更多的戲劇與劇場的展演團體、藝術家、學者與教育結合。政府教育主管機關有此認識來推動，才是戲劇教育成敗的重要因素。

（五）相關政府機構的推廣，有助戲劇教學之認同與擴展

教育部所屬教育資料館、藝術教育館、電算中心等相關機構，在配合藝術教育政策，建立網路學習系統，持續舉辦理工作坊，出版相關書刊與影音教材與參考資料，都有助於表演藝術戲劇教學的快速成長。

近幾年相關的立法在教育部、各級主管機關、以及教師們共同努力與貢獻的結果。戲劇教學是人人皆有貢獻與表現之機會的習學，絕非個人主義、明星式教學。現在的教學觀念則已改變為和生活需要結合的普及化教育，戲劇課程也因走向教育目標，而獲得了多數民眾與教育界人士的認同與支持。

二、建議

就現行戲劇教育落實的配套措施建議方面而言，當然並不是皆都滿意，面臨臺灣少子化的衝擊，減班問題嚴重，一般師資過剩，也衝擊到戲劇教師的需求，相關的配套措施，就未來戲劇教育的推展仍有多項努力之處：

（一）法令制度建立與執行應能視情況制度化的修正

《藝術教育法》、《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》、《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》、《國民中小學九年一貫課程綱要》、《普通高級中學課程暫行課程綱要》與《普通高級中學課程綱要》應

視實施情況作調整。例如：高中藝術生活科的表演藝術，應成為獨立學科，以與九年一貫的表演藝術相連結，以達到真正的十二年一貫國民教育作準備。

（二）教科書審查機制宜更具彈性

教科書雖由民間編輯出版，由教育部審定。但審查作業相關程序的作業規範，有時亦過於樂觀看實質問題。審查與編輯的目的是要有更優質的教科書使用，但執行時發現，編者可修，審者卻不能改變審查意見。技術上的問題，應可在作較有彈性的處理。

（三）師資培育表演藝術教師員額不足應加強補足

教育部應重視目前國民中小學表演藝術教師員額不足現象。戲劇為新增科目，現行的師資培育應是師資供不應求是，但由於小學是包班制，加上少子化的影響，表演藝術師資的缺額問題始終難以補足。建議表演藝術教學應直接增聘師資而非借調其他專長領域的教師。

（四）各縣市輔導團職責一致，落實獎勵制度

由於擔任各縣市輔導團的教師工作繁重，但減課時數卻各縣市有差異。臺北、高雄、彰化的輔導教師可以免課，而有部分縣市卻只減四節課，以致工作過重，常常辭聘。因此、教育部需建立明確制度，強化各縣市輔導團職責與實質獎勵制度，加強並落實各地輔導團功能，建立專職輔導員之制度與獎勵措施，成立專屬的辦公室，提供教學資源、教學研究與師資進修研習等輔導功能的機制。

（五）設置高級學位之課程

戲劇教育學程在一般大學院校方面，只有到碩士學位。目前應可設置博士班學程課程，以提高一般戲劇教學與研究層級與專業相關知識之推展。

（六）教育部所屬相關機構，應與學校建立更密切之聯繫

教育部所屬相關機構，在配合藝術教育政策，建立許多的參考資料，對表演藝術戲劇教學的快速成長大有助益。但這些機構與學校行政體系的連結卻仍然不足，以致有些資訊，未明確傳達到學校，而錯失應用的機會。建議多與學校、縣市教育處局建立更暢通的管道，確實將可運用的資訊傳達給學校。

臺灣戲劇教育若沒有政策，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。整體而言，是有了政策才使戲劇教育搭上了政策的列車，隨著行政體系的各項配套措施推動了起來，可謂是受到幸運之神的眷顧。有了政策與相隨而來的配套措施，讓我們對臺灣一般學制內的戲劇教育一直抱持著樂觀的期望。相信未來的推展，戲劇教育將會愈來愈普及，而逐漸與音樂、視覺藝術並駕齊驅，成為藝術教育中必要又重要的一環。事實上，戲劇教學在臺灣中小學學制之內仍處於起步階段，如何能繼續發揚擴展，則還有一段漫長之路有待努力。

參考資料

- 白明華（1988）。創造性的戲劇教學活動。載於林淑英（主編）*兒童文學研究—戲劇專集*。臺北：臺北市國語實驗小學。
- 司徒芝萍（2000）。臺灣兒童劇場的演變與現況：反映九年一貫教改。載於張曉華（主編）*國民中小學戲劇教育國際學術研討會論文集*。臺北：國立臺灣藝術教育館。
- 何福田、張玉成（主編）（2003.10）。*國民中小學九年一貫課程綱要補充說明*。臺北：教育部。
- 吳若、賈亦隸（1985）。*中國話劇史*。臺北：行政院文化建設委員會。
- 凌嵩郎（1989）。*藝術概論*。臺北：國立空中大學。
- 教育部國教司（1968.9）。*國民小學課程暫行標準*。臺北：正中書局。
- 教育部國教司（1976.5）。*國民小學課程標準*。臺北：正中書局。
- 教育部（1980）。*改進我國戲劇教育之研究報告*。臺北：教育部研究委員會。
- 教育部（1993.9）。*國民小學課程標準*。臺北：教育部。
- 教育部（1994.10）。*國民中學課程標準*。臺北：教育部。
- 教育部（1996.6）。*高級中學課程標準*。臺北：教育部。
- 教育部，陳瓊花譯（1998.6）。*美國藝術教育國家標準*。臺北：教育部
- 教育部（1998.9）。*國民教育階段九年一貫課程總綱綱要*。臺北：教育部。
- 教育部國立編譯館（2000.1）*國民中學及國民小學教科圖書審訂辦法及相關規範彙編*。臺北：國立編譯館。
- 教育部國教司（2000.6）。*國民小學及國民中學教科圖書審訂辦法及相關規範彙編*。臺北：教育部。
- 教育部（2001.1）。*國民中小學九年一貫課程暫行綱要*。臺北：教育部，台（89）國字第 89122368 號令公佈。
- 教育部（2002）。*國民中學九年一貫課程藝術與人文領域任教專門科目認定參考原則及內涵*。臺北：教育部。
- 教育部（2003.1）。*國民中小學九年一貫課程綱要，藝術與人文領域*。臺北：教育部，台國字第 092006026 號。
- 教育部（2004.8）。*普通高級中學必修科目「藝術生活」課程綱要。普通高級課程暫行綱要*。臺北：教育部，台中（一）字第 0930112130 號令。
- 教育部國教司（2005.8）。*藝術與人文學習領域六年級、九年素養指標解說手冊*。臺北：教育部國民教育司。
- 教育部（2005.12）。*藝術教育政策白皮書*。臺北：教育部。
- 教育部（2006.10）。*中小學一貫課程體系參考指引*。臺北：教育部，台中（一）字第 0950158737 號函
- 教育部（2007.03）。*普通高級中學課程綱要總綱科目與學分數*。臺北：教育部，普通高級中學課程發展委員會。
- 教育部（2008.5.19）。*教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點*。臺北：教育部
- 教育部（2008.01.24）。*普通高級中學課程綱要*。臺北：教育部，台中（一）字第 0970011604B 號函
- 教育部（2008.05.23）。*國民中小學九年一貫課程綱要*。臺北：教育部，台國字第 970082874C 號。
- 教育部（2008.05.23）。*國民中小學九年一貫課程綱要、藝術與人文領域*。臺北：教育部，台國（二）字第 970082874B 號。

- 教育部 (2008.8)。普通高級中學藝術生活科課程綱要補充說明。臺北：教育部。
- 教育部 (2008.8)。補助國民中小學藝術與人文教學深耕實施要點。臺北：教育部。2008.8.22 訂定。
2008.6.8 台國 (二) 字第 0980077158C 號令修正。
- 陳瓊花譯 (1998)。美國藝術教育國家標準：在藝術方面學生所應認識與作到 (**National Standards for Arts Education, What Every Young American Should Know and Be Able to Do in the Arts, 1994.**)。臺北：教育部
- 陳晞如 (2010)。臺灣兒童戲劇發展史論。臺東大學博士論文，未發表，臺東。
- 張曉華 (1996)。創作性戲劇教學原理與實作。臺北：黎明。
- 張曉華 (2004)。教育戲劇理論與發展。臺北：心理。
- 蘇治華、劉素顛 (編輯) (1990)。誰在改變世界。臺北：臺北市教育局。
- 總統公佈法律令 (1997 / 3)。藝術法案。華總 (一) 義字 860060070 號。
- American Alliance for Theatre & Education (1987). *National Theatre Education Project, A Model Drama/Theatre Curriculum Philosophy, Goals and Objectives*. New Orleans: Anchorage Press.
- Consortium of National Arts Education Association (1995). *Opportunity-to-Learn Standards for Arts Education*. Reston, VA: CNAEA
- Jendyk, M.F. (1986). *Creative Drama – Improvisation – Theatre, Children and Drama*, ed. by Nellie McCaslin, Lanham: University Press of America. p-16.
- McCaslin, N. (1984). *Creative drama in the classroom (4th ed.)* New York :Longman.
- Siks, G. B. (1985). Drama in education- a changing scene. *Children and Drama (2nd ed.)* by Nellie McCaslin Lanham: University Press of America.
- Somers, John (1994). *Drama in the curriculum*, London: Cassell Educational.
- Swortzell, Lowell (1990). *International guide to children's theatre and education*. Connecticut: Greenwoods.
- Way, Brian (1967). *Development through drama*. New York: Longmans, Green and Co.

附 錄

附錄一：《國民中小學九年一貫課程暫行綱要藝術領域能力指標》

目標主軸 一、「探索與創作」分級能力指標

第一階段	在共同參與戲劇表演活動中，觀察、合作並運用語言、肢體動作，模仿情境。利用藝術創作的方式，與他人搭配不同之角色分工，完成以圖式、歌唱、表演等方式所表現之團隊任務。
第二階段	參與表演藝術之活動，以感知來探索某種事件，並自信的表現角色。在群體藝術活動中，能用寬容、友愛的肢體或圖像語言，並與同學合作規劃群體展演活動。
第三階段	在表演戲劇活動中，表現積極合作態度，並表達自己的才藝潛能。透過藝術集體創作方式，表達對社區、自然環境之尊重、關懷與愛護。
第四階段	以肢體表現或文字編寫共同創作出表演的故事，並表達出不同的情感、思想與創意。覺察人群間的各種情感特質，透過藝術的手法，選擇核心議題或主題，表現自我的價值觀。與同學針對特定主題，規劃群體藝術展演活動，表達對社會、自然環境與弱勢族群的尊重、關懷與愛護，澄清價值判斷，並發展思考能力。

目標主軸 二、「審美與思辨」分級能力指標

第一階段	對各類型的兒童表演活動產生興趣，並描述個人的想法。培養觀賞藝術活動時，表現出應有的秩序與態度。
第二階段	欣賞並分辨不同的兒童戲劇表演方式，並表達自己的觀點。觀賞藝術展演活動時，能表現應有的禮貌與態度，並領會他人的表現與成就。
第三階段	使用適當的表演藝術專門術語，描述自己的觀點。以正確的觀念與態度，欣賞各類型的藝術展演活動。
第四階段	欣賞展演活動或戲劇作品，並能提出自己的美感經驗、價值觀與建設性意見。尊重與讚美別人的意見與感受，願意將自己的創意配合別人的想法作修正與結合。

目標主軸 三、「文化與理解」分級能力指標

第一階段	透過表演，體認自我與社會、自然環境之間的互動關係。正確、安全、有效的使用道具，從事表演活動。
第二階段	透過戲劇性的表演活動，認識多元文化，社會角色，並產生同理心，能與人溝通與分享。樂於參與地方性藝文活動，瞭解自己社區、家鄉的文化內涵。
第三階段	透過戲劇性的表演活動，模倣不同文化、社會之特色，並尊重他人與團體倫理的概念。樂於持續參與各類型藝文活動，並養成以記錄或報告方式呈現自己的觀點和心得。分組選擇主題，探索藝術與文化活動相關的課題。
第四階段	融合不同文化的表演藝術，以集體合作的方式，整合成戲劇表演。整合各種相關的科技與藝文資訊，輔助藝術領域的學習與創作。透過綜合性展演活動，認識並尊重臺灣各種藝術職業及其工作內涵，並理解藝術創作與環保、兩性、政治、社會議題之關係。

附錄二：《國民中小學九年一貫課程綱要，藝術與人文學習領域》教材內容

第一階段（1～2年級）

表現試探：

1. 五官的感知及想像能力的開發，如：視、聽、嗅、味、觸等感知能力。
2. 聲音、肢體動作的模仿、探索與表現。
3. 戲劇或舞蹈元素，如：空間、時間、力量、音樂的運用，進行遊戲性質的即興創作。

基本概念：

1. 即興的戲劇或舞蹈組合展現。
2. 角色扮演與情境模擬，如：以圖書、童謠、故事為題材。
3. 團體合作的表演活動（二人以上的小組進行創造性的表現）。
4. 表演活動的安全守則，如：人員、動作、空間、道具、設備的安全。

藝術與歷史文化：

從各類作品中瞭解藝術與歷史文化的關係，如：欣賞介紹民歌、創作歌謠等不同族群的樂曲，介紹兒童戲劇與舞蹈的表演藝術基礎類型與在地文化的關係、認識與欣賞社區或家鄉的藝術工作者、發現生活環境中各類的藝術展演。

藝術與生活：

1. 從色彩、款式來看喜愛的玩具及衣物、文具等生活。
2. 蒐集身邊美的事物，如：以圖片、器物等佈置生活的空間。
3. 人物裝扮與情境佈置的應用（運用生活中人、事、地、物等常見的素材）。
4. 模仿、聆聽風聲、叫賣聲等自然界與生活中的聲響，進而欣賞具描繪性質的音樂。
5. 透過藝術創作與生活美感經驗的關連性，表達個人想像或感受，培養表達自我的信心。
6. 樂意將自己的作品介紹給同學、朋友、家人。

第二階段（3～4年級）

表現試探：

1. 聲音與肢體動作在空間、時間、力量等元素的探索。
2. 聲音與肢體表達的語彙。
3. 即興與創作的的方法（呈現具開始、過程與結束的情境，並表現出生活周遭人物的動作與對話）。
4. 故事或情境的建構或改編。
5. 各種道具應用的表演形式，如：戲偶、面具、器物、布料、玩具等。

基本概念：

1. 一段完整情境的表演（運用何人、何事、何地的元素及開始、過程與結束的結構）。
2. 一段具變化性的連貫動作組合（空間、時間、力量等的變化）。
3. 故事表演（以人物扮演或投射性扮演，如：光影、戲偶、面具、器物、玩具、布料等）。

藝術與歷史文化：

1. 表演藝術演出特質與美感的分辨與欣賞，如：兒童劇場、默劇、偶戲、影戲、土風舞、民族舞等。
2. 國內表演藝術的重要人物與團體介紹，如：劇團、舞團，影視、薪傳獎等得獎者。

藝術與生活：

1. 表演藝術活動的規劃，分享自己與他人的想法與創意。
2. 社區表演活動的實際參與，瞭解社區相關藝文活動的特質。
3. 生活週遭的表演藝術活動相關資料蒐集與應用。
4. 表演藝術學習的成果與經驗，在實際生活中的實踐。

第三階段（5～6年級）**表現試探：**

1. 肢體動作的靜態意象傳達，如：畫面、情境、現象、事件等。
2. 肢體動作的動態表達，如：以默劇、聲音、語言等，模仿一段有情節的事件、歷程或故事。
3. 各種道具應用的表演形式，如：戲偶、面具、器物、布料、玩具等。
4. 即興與創作表演（主題觀念、圖像、動畫、漫畫、聲音、劇場遊戲、肢體律動等素材，發展出一段完整情節的表演）。
5. 說故事劇場，如：讀者、故事、室內等劇場形式。

基本概念：

1. 媒體製作與表演的基本概念，如：電視、電影、廣播、多媒體等。
2. 表演藝術作品描述與分析的術語應用。
3. 劇場藝術與其他藝術間的關係，如：音樂、美術、建築、文學等統整創作。

藝術與歷史文化：

1. 歷史上重要的表演藝術類型簡介。
2. 國內、外表演藝術的重要人物、團體與獎項介紹。
3. 表演藝術與多元文化的關係，如：祭典、儀式、宗教、傳說、故事、神話等。

藝術與生活：

1. 表演形式與生活相關議題的連結，如：環境、性別、人權等。

2. 表演藝術的創作與生活美感經驗的關連性，如：服飾、裝扮、飲食、生活空間佈置等。
3. 劇場規範，如：守時、自制、專注、尊重、評論等。
4. 表演藝術資源蒐集，如：網路、資料中心、圖書館、報章、雜誌等。

第四階段（7～9年級）

表現試探：

1. 表演藝術的創作（有明確情節、主題內容的戲劇、舞蹈、傳播媒體等）。
2. 聲音、肢體動作與道具在表演藝術上準確性的表現（人物、職業、心理、情緒、道德、事件、物品、環境等）。
3. 傳統與非傳統表演藝術特色的分析、模仿與創新，如：傳統舞蹈身段、地方戲曲、民俗曲藝、兒童劇場、歌舞劇、現代戲劇、流行舞蹈等。
4. 即興與創作表演（以情境表達、肢體模仿、身體控制、造型呈現等，表演一段完整故事）。

基本概念：

1. 表演藝術的排練與展演（以集體創作的方式，製作有計畫的小型舞台展演）
2. 表演藝術的編導與劇場技術的應用。
3. 劇場藝術與其他藝術間的聯結與應用，如：戲劇、舞蹈、音樂、美術、建築、雕塑、文學等統整展演。
4. 媒體製作與表演藝術的應用，如：多媒體、錄影、攝影、電腦設備、科技、語音錄製、網路傳輸等。

藝術與歷史文化：

1. 各類表演藝術的賞析，如：兒童劇、掌中劇、京劇、話劇、歌舞劇、默劇、歌仔戲、臺灣民俗藝陣、原住民舞蹈、中國古典舞、民俗舞、世界民俗舞蹈、芭蕾舞、現代舞、舞蹈劇場等。
2. 臺灣表演藝術簡史。
3. 代表性的東、西方表演藝術團體、人物、作品等介紹。
4. 表演藝術與多元文化的分析。

藝術與生活：

1. 劇場的社會功能與工作的專業職掌。
2. 表演藝術創作與生活美感經驗的分析與分享。
3. 劇場實務規範，如：設備的使用、操作的安全、環境的維護等。
4. 表演藝術資源的運用，如：社區、學校、政府機構、演藝團體等。

附錄三：《高中藝術生活科暫行綱要》表演藝術課程教材綱要內容

五、表演藝術	1. 戲劇	1-1 戲劇呈現的歷程	透過主題資料的收集，觀察、分享、討論、模仿、角色扮演、對話等不同的創作的方式，對主題有深入的認知，讓學生內心世界與外在社會相連接	6
		1-2 展演實務	以戲劇藝術之呈現為主體，使學生能夠整合語言文字、聲音影像、肢體與空間環境，透過展演呈現的方式，學習社會議題、和藝術的本質	6
		1-3 戲劇賞析	介紹戲劇之簡史與美學原則，舉例討論戲劇的內容與過程，養成學生分析判斷的基本能力	6
	2. 舞蹈	2-1 舞蹈概說	透過各種舞蹈作品與呈現，來瞭解舞蹈的本質、內涵及其在不同社會文化脈絡下的發展面貌	6
		2-2 舞蹈實作	不同舞蹈形式及動作語彙的探索學習，可包括原住民舞、芭蕾舞、現代舞、民族舞、社交舞等	6
		2-3 舞蹈即興與創作	激發學生探索舞蹈要素，開創並運用可能的肢體語彙，發展組織成舞句、舞蹈的片段或小品，來表達自我的意念和想法	6

附錄四：《普通高級中學必修科目「藝術生活」課程綱要》表演藝術教材綱要

主要內容	說明	備註
1. 表演能力的開發	1-1 肢體開發	探索表演的基本要素，開創與運用多樣的肢體語彙，以肢體動作及創造性舞蹈表達意念。
	1-2 多元能力開發	開發表演歷程中的專注力、感受力、想像力、表達力（包括：語言、肢體、情緒、思考）及創造力等資源，增進自我的表達能力。
2. 表演的製作實務	2-1 展演創作	整合語言文字、聲音、影像、肢體及視覺媒體等設計，進行練習或排演，以歷史、地理、人文、海洋等為內容，學習劇場藝術的創作。
	2-2 劇場呈現	以戲劇或舞蹈輔以音效、景觀在各種場域進行教育性的呈演。
	2-3 觀摩與賞析	積極參與各類表演藝術活動，並以討論、紀錄、撰述或分析等方式，表達感受及想法。
3. 表演與應用媒體	3-1 表演與影視傳播	認識電影與電視節目的製作類型、風格、文化背景、表演角色及其影響。
	3-2 表演與多媒體	認識多媒體形式及呈現，應用於表演活動。
4. 表演與社會文化	4-1 傳統戲曲與民俗技藝	瞭解在社區或社群的各類民間表演活動，並理解自然、地理、海洋等環境與其之關係。
	4-2 臺灣當代劇場	認識臺灣當代的舞蹈、戲劇、劇場及表演團體。
	4-3 表演藝術的文化產業	瞭解表演藝術的文化資產、產業經營與現況發展。
	4-4 表演藝術的運用	認識表演藝術在學校、社區、治療的運用。

附錄五：《藝術與人文學習領域六年級、九年素養指標解說手冊》之素養指標內容

六年級素養指標內容：

類別	素 養 指 標
1 音 樂	1.1 能運用一種樂器，能表現個人唱奏能力並能主動參與音樂活動。 1.2 能配合音樂，創作不同的肢體律動。
2 視覺藝術	2.1 能說出視覺藝術的形式要素。 2.2 能使用平面、立體或綜合媒材等，表達自我的情感與想法。
3 表演藝術	3.1 能透過角色的觀察與扮演，培養主動思考的習慣。 3.2 能透過創意的肢體、聲音、語言及道具等，表達自我情感與想法，並與他人溝通合作。
4 綜 合 性	4.1 能樂於參與及觀賞至少三場各類型的藝術展演活動，並說出感受和心得。 4.2 能認識並描述三個國內外音樂家、視覺藝術家、表演藝術家或展演團體，及其相關的人、事、物。 4.3 能了解藝文展演場所應有的基本禮儀，並至少參訪過一個藝文展演場所。 4.4 能樂於美化生活。 4.5 能表現對鄉土的尊重與關懷。

九年級素養指標內容：

類別	素 養 指 標
1 音 樂	1.1 能熟悉一種樂器，能個別或與他人唱奏樂曲。 1.2 能主動探索並樂於分享個人對音樂的觀點。
2 視覺藝術	2.1 能理解視覺藝術的元素與形式原則，並運用於鑑賞與創作上。 2.2 能熟悉並應用至少一種視覺藝術的表現媒材。
3 表演藝術	3.1 能透過表演活動，培養觀察及解決問題的能力。 3.2 能透過特定表演形式，以肢體、聲音、語言及道具等，表達自我情感與想法，增進群己關係。
4 綜 合 性	4.1 能運用藝術批評的方法，辨識及欣賞不同類型的藝術，理解藝術在不同文化脈絡的特色。 4.2 能至少觀賞三場不同類型的藝術展演，多元了解作品的意義，並提出心得與別人分享。 4.3 能熟悉並說明至少三個國內外音樂家、視覺藝術家、表演藝術家或展演團體之特色，及其相關的人、事、物。 4.4 能在觀賞藝術展演活動時，展現應有的基本禮儀。 4.5 能主動美化家庭、學校及社區環境。 4.6 能表現對藝術文化的認同、尊重與關懷。

附錄六：《中小學一貫課程體系參考指引》藝術與人文與藝術生活內容

領域	學科	12 歲	15 歲	18 歲	
				高中	職業學校
藝術與人文 (國中小)	藝術與人文 (國中小)	1. 運用一種樂器，能表現個人唱奏能力並能主動參與音樂活動。	1. 熟悉一種樂器，能個別或與他人唱奏樂曲。	1. 熟練一種樂器，並與他人唱奏不同類型的樂曲。	1. 熟練一種樂器，並與他人唱奏不同類型的樂曲。
		2. 配合音樂情境，創作聲音與肢體律動。	2. 主動探索並樂於分享個人對音樂的觀點。	2. 主動賞析及解說對音樂的觀點。	2. 主動賞析及解說對音樂的觀點。
藝術與人文 (國中小)	音樂	3. 說出視覺藝術的形式要素。	3. 理解視覺藝術的元素與形式原則，並運用於鑑賞與創作上。	3. 認識不同的音樂科技與媒體，並應用於音樂活動。	3. 認識不同的音樂科技與媒體，並應用於音樂活動。
		4. 使用平面、立體或綜合媒材等，表達自我的情感與想法。	4. 熟悉並應用至少一種視覺藝術的表現媒材。	4. 運用藝術的元素、形式原則與特定的媒材創作於生活中。	4. 運用藝術的元素、形式原則與特定的媒材創作於生活中。
藝術與人文 (國中小)	美術	5. 透過角色的觀察與扮演，具備主動思考的習慣。	5. 透過表演活動，具備觀察、創造及解決問題的能力。	5. 探索、感知與判斷生活週遭藝術相關的事物。	5. 探索、感知與判斷生活週遭藝術相關的事物。
		6. 透過創意的肢體、聲音、語言及道具等，表達自我情感與想法，並與他人溝通合作。	6. 透過特定表演形式，以肢體、聲音、語言及道具等，表達自我情感與想法，並增進群己關係。	6. 對肢體、聲音、語言與情感等運用，有更深入的了解與控制，並藉以強化表達與溝通。	6. 對肢體、聲音、語言與情感等運用，有更深入的了解與控制，並藉以強化表達與溝通。
藝術與人文 (國中小)	藝術生活 (高中、職業學校)	7. 樂於參與及觀賞至少三場各類型的藝術展演活動，並說出感受和心得。	7. 運用藝術批評的方法，辨識及欣賞不同類型的藝術，理解不同文化脈絡的藝術特色。	7. 探究藝術與文化產品的內涵、創作歷程及其與社會文化脈絡的關聯。	7. 探究藝術與文化產品的內涵、創作歷程及其與社會文化脈絡的關聯。
		8. 認識並描述三個國內外音樂家、視覺藝術家、表演藝術家或展演團體，及其相關的人事、物。	8. 至少觀賞、比較三場不同類型的藝術展演，多元了解作品的意義，並提出心得與別人分享。	8. 了解各類藝術的演變，辨別其風格的差異。	8. 了解各類藝術的演變，辨別其風格的差異。
藝術與人文 (國中小)	藝術生活 (高中、職業學校)	9. 了解參與藝文展演活動應有的基本禮儀，並至少參訪過一個藝文展演場所。	9. 熟悉並說明至少三個國內外音樂家、視覺藝術家、表演藝術家或展演團體之特色，及其相關的人、事、物。	9. 熟悉並探索各類至少三個國內外音樂家、視覺藝術家、建築家、表演藝術家或藝術展演團體之特色，及其相關的人、事、物。	9. 熟悉並探索各類至少三個國內外音樂家、視覺藝術家、建築家、表演藝術家或藝術展演團體之特色，及其相關的人、事、物。
		10. 樂於美化生活。	10. 在觀賞藝術展演活動時，展現應有的基本禮儀，並認識展演空間	10. 主動接觸各類型展演空間，實際參與藝術展演活動，展現應有的禮儀及合作和尊重的精神與態度。	10. 主動接觸各類型展演空間，實際參與藝術展演活動，展現應有的禮儀及合作和尊重的精神與態度。
藝術與人文 (國中小)	藝術生活 (高中、職業學校)	11. 表現對鄉土的尊重與關懷。	11. 主動美化家庭、學校及社區環境。	11. 運用藝術知能於日常生活中，並重視環境的美感。	11. 運用藝術知能於日常生活中，並重視環境的美感。
			12. 表現對藝術文化的認同、尊重與關懷。	12. 展現對不同藝術文化的認同與關懷，尊重藝術工作者，並能了解與肯定其價值。	12. 展現對不同藝術文化的認同與關懷，尊重藝術工作者，並能了解與肯定其價值。
藝術與人文 (國中小)	藝術生活 (高中、職業學校)			13. 了解當代藝術與生活趨勢，運用資訊科技蒐集藝術資料，增廣藝術與生活的知能。	13. 了解當代藝術與生活趨勢，運用資訊科技蒐集藝術資料，增廣藝術與生活的知能。

附錄七：《國民中學九年一貫課程藝術與人文領域任教專門科目認定參考原則及內涵科目》

類別	科目名稱	學分數	應修學分數	備註	
領核課域心程	美學	2	4	左列二科必修	
	藝術概論	2			
專門課程	視 覺 藝 術	素描	2-4	26	修習本主修專長者，宜就左列專門課程或相關課程至少修習 26 學分，另應修習本領域核心課程 4 學分，及其他二主修專長專門課程各 4 學分
		繪畫	2-4		
		色彩學	2		
		設計	2		
		雕塑	2		
		電腦繪圖	2		
		美術史	2-4		
		藝術教育	2		
	音 樂 藝 術	音樂學導論	2	26	修習本主修專長者，宜就左列專門課程或相關課程至少修習 26 學分，另應修習本領域核心課程 4 學分，及其他二主修專長專門課程各 4 學分
		傳統音樂概論	2		
		音樂與人文	2		
		音樂史	2-4		
		世界音樂	2		
		流行音樂	2		
		藝術鑑賞：音樂	2		
		歌劇鑑賞	2		
	表 演 藝 術	戲劇與劇場史	2	26	修習本主修專長者，宜就左列專門課程或相關課程至少修習 26 學分，另應修習本領域核心課程 4 學分，及其他二主修專長專門課程各 4 學分
		中西舞蹈史	2		
		音樂與舞蹈	2		
		兒童劇場	2		
		表演方法	4		
		編劇方法	2		
		導演與實務	2		
		舞蹈技巧	2		
		舞蹈創作	2		
		創作性戲劇	2		
舞台技術	2				
排演	4				
藝術與人文領域主修專長總學分數		38-58			

附錄八：《高級中等學校師資職前教育專門課程「藝術生活 - 表演藝術」科目及學分一覽表》

科目名稱		藝術生活 - 表演藝術			
要求總學分數	26	必備學分數	10	選備學分數	16
適合培育之相關學系、研究所（含輔系）		戲劇與劇場應用學系（所）、舞蹈學系（所）、表演藝術研究所、戲劇學系（所）、劇本創作研究所、劇場藝術研究所、劇場設計學系（所）、舞蹈表演研究所、舞蹈創作研究所、舞蹈理論研究所			
類型	科目名稱	相似科目名稱		學分數	備註
必備科目	表演心理學	戲劇治療、戲劇治療理論與實務、戲劇治療概論、舞蹈治療		2-4	就左列必備科目至少修習 10 學分
	表演史	中國戲劇與劇場史、西洋戲劇與劇場史、中國舞蹈史、西洋舞蹈史、戲劇史、舞蹈史、戲劇與劇場發展史、臺灣劇場發展史、當代戲劇、臺灣劇場專題		2-4	
	表演導論	戲劇與劇場導論、中國名劇導讀、西洋名劇導讀、戲劇原理、讀者劇場、應用戲劇與劇場、戲劇原理與批評		2-4	
	表演鑑賞	中外戲劇比較、戲劇鑑賞與批評、劇本分析、劇作家專題、劇本導讀、傳統戲曲賞析、臺灣名劇賞析、舞蹈形式與風格、舞蹈賞析、舞蹈名著選讀、中國舞蹈風格研究、舞蹈鑑賞		2-4	
	表演創作	互動劇場、舞蹈編制、舞蹈創作、即興創作、創造性舞蹈、舞蹈即興、創作性戲劇、即興表演		2-4	
	表演文化	社區劇場、傳統戲曲專題研究、影視表演、表演與媒體、臺灣當代劇場		2-4	
選備科目	青少年劇場	兒童劇場		2-4	
	教育劇場	社區劇場		2-4	
	表演方法	表演基礎、表演學、表演（一）、表演（二）、音樂劇表演、表演進階		2-4	
	排演	劇場藝術、畢業製作、演出實習、舞蹈與服飾、排演（一）、排演（二）、演出實務、舞蹈排練、演出製作		2-4	
	劇場技術基礎	佈景技術與製作、燈光技術與實作、音效設計與實作、燈光設計、劇場行政、劇場行政管理、舞台設計繪畫基礎、佈景設計、舞台藝術電腦輔助設計、佈景設計與實作、劇場多媒體應用、音效、藝術行政		2-4	
	中國舞蹈	名作研討、中國舞名作實習、國劇技巧基本動作、中國舞蹈技巧		2-4	
	芭蕾	芭蕾名作實習、舞蹈技巧		2-4	
	現代舞	現代舞技巧、世界舞蹈、世界舞蹈、現代舞名作實習、現代舞蹈技巧		2-4	
舞蹈專題	動作分析、舞蹈傷害預防與治療、舞蹈生理解剖學、舞蹈解剖學、舞蹈與音樂、舞蹈醫療、舞蹈體適能		2-4		

南海藝教叢書 100

臺灣百年來學校藝術教育發展

100 Years of Arts Education in Taiwan

出版機關 國立臺灣藝術教育館

出版者 鄭乃文

審查委員 伍曼麗、呂燕卿、林公欽、曾道雄、鍾明德(按姓氏筆劃排列)

總編輯 鄭明憲

編輯委員 王麗雁(視覺藝術教育)

賴美鈴(音樂教育)

張中煖(表演藝術教育)

編輯助理 視覺藝術教育：陳玉珠

音樂教育：梁譯云

表演藝術教育：顧芝菁

行政助理 柯恩筑

封面設計 陳美香

版面構成 陳美香

出版機關 國立臺灣藝術教育館

館址 100 臺北市南海路 47 號 (47 Nanhai Road, Taipei, 100 Taiwan)

網址 <http://www.arte.gov.tw/>

電話 886-(0)2-2311-0574

傳真 886-(0)2-2312-2555

出版年月 中華民國 100 年 11 月

展售處 五南文化廣場：臺中總店 臺中市中山路 6 號 (04) 2226-0330

臺北分店 臺北市銅山街 1 號 (02) 3322-4985

網路書店：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市：104 臺北市松江路 209 號 1 樓 (02)2518-0207 (代表號)

網路書店：<http://www.govbooks.com.tw/>

定價 新台幣 NT\$350 元整

版權所有 翻印必究

ISBN 978-986-03-0003-1 (光碟片)

GPN 4310003559