

國立政治大學教育學系碩士論文

指導教授：吳榕峯 博士

政治大學通識教育藝術領域

課程銜接性之個案研究

A Case Study of The Curriculum Articulation in General  
Education on Art Subjects in National Chengchi  
University

研究生：謝宛芸

中華民國 101 年 08 月

# 謝 詞

經過漫長的論文撰寫過程，終於邁向終點了！可喜可賀！在這段論文發展的過程中，最感謝的當然是指導教授吳榕峯校長，願意於繁忙的工作中抽空幫我指導論文，並且給予我許多研究方向與專業的協助，儘管學生我動作緩慢，仍願意指導我，最為感謝！

再來要感謝我的口試委員林梅琴教授與黃炳煌教授，林教授於口試中不厭其煩地點出我論文中誤之部分，並且提供了許多修改的方向，使我受益良多；黃教授主動詢問我是否需要幫助，且親切地告知我論文修改應注意的事項，使我得以掌握主題完成論文，萬分感謝！

更要感謝願意接受我訪問的教師與學生們！有您們的無私奉獻，方能成就我論文中重要的訪談內容，您們的經驗十足珍貴，讓我能從訪談中覓得相關研究的內容，且撰寫成文，十足感謝！

在碩士求學過程中，系上提供我工讀與研究助理的機會，使我能於半工半讀的過程中順利完成學業。其中，闕助教給了我最多的協助，熱心的指導我待人接物之道，使我學習到許多人際之間的道理與行政工作的內涵。而學長姐熱心的回答我問題，同學互相激勵打氣與學弟妹們的熱心鼓勵，政大附中秘書室秘書與幹事的無私協助，都成為我碩士求學過程中難忘的回憶，關於您們，永遠感謝！

最後要感謝一直支持我的家人、朋友和陪伴我的愛犬們，我不是最好的，但因為有你們，我會努力做到最好！

# 摘 要

本研究主要目的在於了解藝術領域通識課程在高中與大學階段的銜接性狀況，以政治大學學生做為個案。採用質性研究的觀點，訪談修習過高中與大學階段之學生與此兩階段的開課教師，共計 10 名。訪談後將錄音資料轉為逐字稿，佐以文獻分析而獲得結論並提出建議。

根據研究結果，可發現無論是高中或是大學藝術領域之教師，在規畫課程上皆未考量銜接性因素，主要原因是難以掌握上一階段的學生學習狀況以及本於有教無類的思維。面對未考量銜接性的課程，教師改採取調整課程設計的方式以符合不同學習背景的學生所需。除此之外，教師也會採用多元課程內容與評量方式，活化課程並增進學生對於課程學習的興趣。大學校方也能提供適合藝術學習的場域，引導學生於生活環境中進行藝術學習。

學生若本身具備藝術學習的熱誠，則自然能於高中與大學階段持續修習藝術課程，並且主動於課餘時間攝取藝術知能，延續藝術學習。雖然此兩階段的藝術課程並未考量銜接性，然學生能經過學習後明確感受課程深度的差異，符合課程銜接性中順序性的考量。因此授課教師若能於課程進行前針對學生先備知識的詢問，了解學生學習背景，將更有助於藝術課程的銜接性。

關鍵字：通識教育 藝術領域課程 課程銜接性

A Case Study of The Curriculum Articulation in General Education  
on Art Subjects in National Chengchi University

HSIEH, WAN-YUN

ABSTRACT

The purpose of this study was to understand the curriculum articulation status of general education on art subjects in National Chengchi University. The method of qualitative research was to interview college students and the teachers of the affiliated high school and university. The 10 members involved in the process were interviewed in depth. The interviews were recorded, transcribed, and then combined with document analyses. Finally, the conclusions and recommendations were drawn.

According to the findings, teachers of the arts in either high schools or university do not consider the curriculum articulation in the course of lesson planning. The reason is mainly that it is difficult for teachers to grasp the students' previous learning status and that teachers believe in the philosophy of teaching all comers without discrimination. Facing the curriculum without considering the articulation, the teachers adjust the course design so as to meet the students' different learning backgrounds. In addition, teachers adopt diverse course contents and assessments, which helps activate the curriculum and enhance students' interest in learning. The university authority can also provide a proper field for learning arts, guiding students to learn arts in the school environment.

Students who are enthusiastic about arts learning can naturally continue arts courses both in high school and in college and actively intake arts knowledge in their spare time, expanding arts learning. Although these arts courses during the two stages do not consider the articulation, students can still feel the differences in curriculum depth clearly, in line with the considerations of articulation in order. Therefore, if the teachers can know students' prior knowledge before class and understand the students' learning backgrounds, it will further contribute to the articulation of the arts curriculum.

Key words: general education, art curriculum, curriculum articulation.



# 目 錄

謝詞	i
摘要	ii
目錄	v
表目錄	vii
圖目錄	viii
<b>第一章 緒論</b>	<b>1</b>
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的	5
第三節 研究問題	5
第四節 名詞釋義	6
第五節 研究限制	7
<b>第二章 文獻探討</b>	<b>9</b>
第一節 通識教育課程之內涵	9
壹、通識教育之名稱	9
貳、通識教育之意涵	10
參、我國通識教育之發展脈絡	15
第二節 藝術領域通識教育之研究	19
壹、藝術教育之內涵與歷史	19
貳、藝術領域之課程內容	21
參、我國高級中學藝術領域課程綱要	23
肆、政治大學藝術領域通識課程之內涵	29
第三節 課程銜接性之研究	40
壹、課程銜接性之定義	40
貳、課程組織中銜接性之相關內涵	45
參、課程銜接性之相關研究	49
<b>第三章 研究設計與實施</b>	<b>53</b>
第一節 研究架構	53
第二節 研究方法與工具	54
第三節 研究對象	58
第四節 研究實施流程	60

<b>第四章</b>	<b>研究結果</b> .....	<b>65</b>
<b>第一節</b>	<b>大學生與藝術教師對於藝術領域通識課程銜接性之   繼續性的看法</b> .....	<b>65</b>
<b>壹</b>	<b>、藝術領域課程進行方式</b> .....	<b>66</b>
<b>貳</b>	<b>、藝術領域課程評量方式與先備知識</b> .....	<b>76</b>
<b>第二節</b>	<b>大學生與藝術教師對於藝術領域通識課程銜接性之   順序性的看法</b> .....	<b>84</b>
<b>壹</b>	<b>、藝術領域課程的學習目標與課程規劃</b> .....	<b>84</b>
<b>貳</b>	<b>、藝術領域課程學習的起點與終點</b> .....	<b>95</b>
<b>第三節</b>	<b>藝術領域通識課程開設審查與選擇對於課程銜接性之影   響</b> .....	<b>99</b>
<b>壹</b>	<b>、藝術領域課程於高中與大學階段之開設審查機制</b> .....	<b>99</b>
<b>貳</b>	<b>、大學生選擇藝術領域課程之原因</b> .....	<b>103</b>
<b>第五章</b>	<b>研究結論與建議</b> .....	<b>107</b>
<b>第一節</b>	<b>研究結論</b> .....	<b>107</b>
<b>第二節</b>	<b>研究建議</b> .....	<b>111</b>
<b>參考文獻</b> .....		<b>115</b>
<b>附錄</b> .....		<b>124</b>

# 表 目 錄

表 2-1 國內外學者對於通識教育之定義關鍵字分類表·····	14
表 2-2 1956 年東海大學通才課程內容表&1982 年臺灣大學通識課程開設 表·····	15
表 2-3 普通高級中學課程綱要科目及學分數表·····	24
表 2-4 高中藝術領域課程內涵表·····	26
表 2-5 政治大學通識課程人文學類規劃表-文學藝術領域·····	31
表 2-6 政治大學人文與藝術思維領域課程指標表·····	32
表 2-7 政治大學 98-99 學年度開設之藝術通識課程一覽表·····	33
表 2-8 政治大學通識課程架構表-人文學領域·····	36
表 2-9 政治大學五大公民素養-美學素養課程一覽表·····	37
表 2-10 政治大學 951 至 981 通識課程各領域開課科目數一覽表·····	39
表 2-11 課程銜接性涵義解釋表·····	42
表 3-1 受訪者資料與編碼一覽表·····	58
表 3-2 訪談問題:政治大學有修習過藝術通識課程之大學生·····	60
表 3-3 訪談問題:政治大學附屬高中藝術領域課程開課教師·····	61
表 3-4 訪談問題:政治大學藝術領域通識課程開課或規畫教師·····	62
表 4-1 政治大學教師暨研究人員新開授通識教育課程申請表-通識課程指 標勾選表·····	101



# 圖 目 錄

圖 2-1 藝術課程統整理念圖.....	23
圖 2-2 政治大學通識課程領域向度規劃圖.....	30
圖 2-3 以「藝術欣賞」為例之課程組織中銜接性之相關內涵.....	49
圖 3-1 研究架構圖.....	53



# 第一章 緒論

## 第一節 研究背景與動機

現今社會知識爆炸，由於對專業人才的需求，使得專業訓練越顯重要，然而卻造成知識過分專精化，使科系間壁壘分明，大學生知識面日漸窄化，因此有了提倡通識教育的呼聲（詹惠雪，2003）。通識教育能使莘莘學子具有統整的知識與學識，培養宏觀器識與人文素養，形成完整的人格（黃奏勝，1999）。通識教育為共同性與整理性的教育目標，可以彌補專業教育之缺失（沈君山、黃俊傑，1995），最能展現學生於專門教育外之多元才華與個性。

自 1984 年教育部頒布「大學通識教育選修科目實施要點」以來，國內各大學院校才開始在傳統共同必修科目之外，重視學生一般知識能力的培養，在各學系專業科目之外，要求學生修習其它學門基礎科目。我國各大學自 1985 年起全面實施通識教育課程選修制度，逐步透過通才知識的引導，使學生能夠以實踐「全人教育」做為學習目標，大學院校皆能肯定通識教育在大學教育的重要性（黃俊傑，2004）。因此，通識教育成為大學高等教育中不可或缺之一環，透過廣博的知識面向，使其於課程與活動設計上具備博雅精神，以補足專業課程之過於專精而對於完善的全人教育所造成之缺憾部份。

由於通識教育最重要的是實踐，不能只是理論（金耀基，2003），因此若欲使學生於主科的學習環境中同時具備通才的知能，通識教育課程及具備此一要務。而正因為大學前之學習階段所修習的通才教育上不足應付社會上所需，因此在大學階段再接受較為高深的通識教育有其必要（李長堅，1989）。然我國通識

教育發展自 2007 到 2010 年度通識教育中程綱要計劃中，即指出通識教育有課程零碎化與膚淺化的現象，使得通識與專業之間缺乏統整性連結。黃俊傑（1993）亦於其文中指出臺灣大學通識教育有社會日趨功利，使得學術基礎較弱不易使通識紮根，與各大學教育內容同質性大於異質性等結構性問題，以及對教育的心態與教育系統中形式主義等非結構性問題，在在阻礙通識教育之發展。

和通識教育培養全人目標相似，藝術教育的主要貢獻在於強調個人和自我創造的潛能，而其能和諧的統整成長過程中的一切，造就出身心健全的人（王德育譯，1986）。因此透過通識教育中藝術課程的施行，藉由培養學生藝術創造的本能與表現方式，並能將藝術融入日常生活，擴大對審美經驗的體會以賦予其文雅氣質和開闊的世界觀（李秀華，2003）。藝術教育不只於培養藝術的生產者，更藉由藝術鑑賞培養出多元的知能，裨益對於其他學科的探索，以致全人教育的養成（姚世澤等，2009）。

藝術的學習是有階段性的，而不同階段的發展各不相同（劉豐榮，1989）。然而由於傳統中小學分別訂定的課程標準缺少銜接和聯繫，形成重複或脫節，早已為人詬病。因此 2003 年教育部於國民中小學階段施行九年一貫課程綱要中，重視課程發展的繼續性、程序性和統整性，每一領域的課程均由一到九年級整體設計。除了重視科目間橫向的統整外，更強調國小與國中的銜接（歐用生，2000）。在九年一貫課程綱要中，將藝術課程中音樂、視覺藝術及表演藝術整合成爲藝術與人文領域，學習階段則可分爲四階段，前三階段於國小進行，第四階段則於國中於一至三年級完成，使藝術學習能夠於不同學習階段中延續。

然課程銜接問題並非只出現在九年一貫課程新舊銜接上（李坤崇，2002），國中至高中階段，以至於到大學藝術通識課程，皆應有相關值得研究討論之處。

2007 年高中藝術生活科課程暫行綱要意見調查報告中，明訂普通高級中學藝術生活學科的節數和教學要項，希望能有效銜接九年一貫「藝術與人文」課程（吳昌期、吳淑芳，2009），因此於 2009 年實施的普通高中課程大綱中增加「藝術生活」這一門新課程，內容包含視覺應用藝術、音樂應用藝術和表演藝術等三類藝術領域（徐麗紗，2008），使普通高中藝術領域課程共分為音樂、美術及藝術生活三科目，以將藝術教育確實落實在生活層面。

藝術課程在大學階段，除了專業藝術校院外，一般大學若無藝術相關系所，則可將藝術課程融入通識教育課程中。在藝術領域課程多於大學必修通識課程領域中，能否以其先備經驗與知識完成課程要求，關係著藝術教育從高中延續至大學之學習成效，而大學藝術通識課程的開設又能否滿足學生在此學習階段對於藝術領域的渴求，並且提供其實踐藝術學習成果之所在亦為未知數。通識教育聚焦於大學之餘，也要考慮與中學教育的銜接（林孝信，2011），因此在高中到大學階段，探討藝術課程的銜接性將影響著每一位莘莘學子對於藝術領域的體察與理解。

國內對於課程銜接性之研究，研究者總覽相關文件，發現有關課程銜接性研究多見於九年一貫課程領域，而有關通識教育課程銜接性研究則篇幅較少。若以本研究之「通識」一詞加入搜尋，則無相關之文獻或論文可茲參考。由於藝術課程能豐富美感經驗，在落實通識教育人文素養的培育上，自有極重要的地位（張浣芸，2001）。藝術教育的銜接性將有助於協助教師在推行藝術教育時更為有效地在不同學習階段中，皆能使藝術思維融入學生之生活中。因此研究者選定通識教育中藝術領域課程為題材，探討其銜接性內涵。並且以政治大學為個案做為研究目標，由於政治大學為從幼稚園到博士班完整一貫的國立教育體系，也是國內繼東海大學、慈濟大學後另一個完整且一貫性的教育體系。在此一貫的教育體

系氛圍中，學生隨著學制變化，一路從基本教育階段晉升至專業教育階段，學習自當產生基礎與進階順序，且於不同的學習階段皆有其對應之學習目標，是故於此教育環境中，課程銜接性更應備受研究與重視。



## 第二節 研究目的

基於上述的研究背景與動機，因此本研究之目的敘述如下：

- (一) 了解學生對於政治大學所提供藝術領域通識課程之學習狀況。
- (二) 分析政治大學藝術領域通識課程與高中藝術領域課程之銜接性。

## 第三節 研究問題

根據上述之研究目的，本研究主要探討下列問題：

- (一) 從訪談個案中了解政治大學提供之通識課程藝術領域內涵為何？
- (二) 與訪談個案討論政治大學師生通識課程藝術領域施行狀況為何？
- (三) 從政治大學教師、學生及高中教師分析藝術課程之銜接性中繼續性與順序性關係。

## 第四節 名詞釋義

### （一） 通識教育

通識教育是一種多元性的課程型態，沒有一個固定的形態，主要可從奠基學生之人格教育著手，使其於專業學習中能有廣博視野；而經由課程安排健全其基本教育內涵，並以培養並發展多元能力為目標，以為社會培育出更多全方位知能的人才，有利整體社會發展。

### （二） 藝術領域課程

藝術領域課程的內容可為以「藝術」作為課程施行之標的，除熟知的音樂及美術外，亦增加鑑賞、藝術相關歷史及操作部分，並能夠結合學生生活，透過系統性的課程及計畫安排，使學生從藝術領域課程中培養出豐富的藝術知能，對於藝術能夠有自己的見解，從而透過藝術豐富自己的人生。

### （三） 課程銜接性

課程銜接性意指課程之設計上需重視不同學習年段之學生需求，將課程內容與難易度隨年齡與課程種類作調整，並且能夠參酌前後該課程之發展，配合學生學習經驗，規劃一系列具有完整性與前瞻性之課程內涵，以使學生能結合新舊經驗，增加學習效能以達迅速有效學習之目標。而課程設計上有關銜接性之內涵有繼續性、順序性與統整性（黃炳煌，1984；黃光雄、楊龍立，2000）等。

本研究中所指稱之課程銜接性，係針對一般學生從普通高中階段升至綜合型大學之過程，故將重點鎖定探討課程銜接性中之繼續性、順序性概念與高中課程至大學課程垂直銜接之關係。

## 第五節 研究範圍與限制

本研究以半結構式訪談法進行，針對曾就讀於國立政治大學附屬高級中學之政治大學大學生，與該高中之藝術領域教師與政治大學藝術領域通識課程授課教師進行訪談研究，以了解藝術領域之銜接性從普通高中到一般綜合型大學之間的狀況。然而因時間與資源有限，本研究將有下列可能之研究限制：

### (一) 訪談時間有限，無法針對此一議題做全盤性完整的詢問

由於每位受訪談者之受訪時間有限，因此無法針對訪談問題做極為深入的詢問。因此訪談過程中僅能針對研究者預設問題做訪談，無法進行全盤性的分享其學習經驗。

### (二) 受訪談者可能會囿於個人經驗與口語表達能力，並非人人都能暢所欲言

受訪談者需要具備相當的經驗背景及有效率的口語表達能力，然而並非每位受訪談者都能具有此侃侃而談的特質，因此不同的經驗與口語表達能力將可能會影響訪談成效，因此需透過適度的引導使受訪談者能夠更為自在的說出自我求學經驗。





## 第二章 文獻探討

本章節針對研究目的及研究問題，逐次分析於下列文獻探討中，第一節為針對通識教育課程之內涵進行闡述；第二節則探討藝術領域通識教育之相關研究；第三節文獻將鎖定討論課程銜接性之相關理論。

### 第一節 通識教育課程之內涵

#### 壹、通識教育之名稱

通識教育（general education）之名稱有其豐富的樣貌，除英文可以 general education 或 liberal education 指稱，中文亦有博雅教育、文雅教育、通才教育、普通教育、一般教育等名稱（羅進福，1997）。而鮑恩（Bowen S. H.）則分析美國上百所大學之通識教育名稱後發現，使用 general 一詞做為通識教育課程名稱者最多，核心（core）、大學（university）與博雅（liberal）等名稱則亦有使用（Bowen, 2004）。因此在不同的歷史背景及教育空間與社會型態中，通識教育以其豐富的名稱類型相映其包羅萬象的教育內容，為教育帶來多元的樣貌。

一般而言，通識教育一詞是比較現代的名詞（黃炳煌，1996），其多元的名詞差異來自於英文之翻譯。而 liberal education 一般翻為通才教育或自由、博雅教育，此一詞源自於希臘三哲之亞里斯多德（Aristotle, BC.384-322）所著之《政治學》一書，他認為博雅教育是適合勞心者的教育。因此博雅教育應追求自我而受教育，而非追求外在的需要而受教育，故其教育目標是以訓練一個有思想文雅的人為目的（黃奏勝，1999）。爾後通才教育演變至二十世紀，由永恆主義代表學者前芝加哥大學校長赫欽斯（R. M. Hutchins, 1899-1977）推行發揚，其主張以經

典研讀做爲通識教育，企圖矯正專業教育的偏頗，要求課程體現自由化和人文文化，打破專業藩籬，並以經典而非概論性教材爲主要研修對象（蔡源林，2011）。在追求學術真理的同時，更應著眼於人性的陶冶，透過通才教育陶冶學生的心靈並獲得自由，使學生能具備全人發展的內涵。從教育史的角度來看，這樣的現象或可說明博雅教育的理念會隨著時代趨勢而有所調整的事實，亦可解釋今日教育哲學中，將通識教育視爲博雅教育的說法（但昭偉，2002）。

西方傳統的博雅教育和現在的通識教育之間，其主要差異在於實施的對象（受教者）與實施內容（教育的內容：課程與教材）；而兩者的相通點在於皆想以統一或統整的知識來培養和陶冶以塑造人格（彭國樑，2001）。學者布魯克爾 Brubacher 則分析通識教育內涵認爲，通識教育係與專業教育相提並論，而博雅教育則和職業教育相論之；前者是古時候勞心者的教育，而後者則在希臘羅馬時期係指勞力者子弟的教育（Brubacher, 1978，引自郭爲藩，2004）。然而無論是通識教育或是通才教育，皆指要成爲一位健全的人所應具備之知識、情意與技能，爲此所需內涵而開設之課程或學習內容（黃炳煌，1996）。

## 貳、 通識教育之意涵

既然通識教育之名稱有其多樣化面貌，通識教育之內涵更因其豐富之內涵而顯現出百家爭鳴之看法。研究者係整理中外學者對於通識教育之期許與定義如下：

楊國樞（1983）則認爲，通識教育是以「人」爲核心的統合教育，其內涵注重知識的統合、人格的統合及兩者之間的再統合。

傅佩榮（1985）則認爲通識教育在於培養心靈對知識與人生的態度，使學生

面對任一學科皆能自由進行思考人類傳統，並且能自我欣賞、體會及創造，使學生能拓展視野，開拓心胸與器識（引自徐秀菊、黃秀雯，2004）。

吳大猷（1986）則認為：通識教育的要義或理想，是使一個人有國家文化歷史的基本知識；有哲學、文學、藝術的修養；有科學之基本知識，它的發展、方法和精神的瞭解；對事物的客觀分析之習慣和審辨事物的能力，使一個人在從事「專精」研習之前，使其養成有對廣面求知的興趣態度與習慣，而能具有繼續成長發展的基礎。

黃炳煌（1996）則從談論高等教育內涵中，認為通識教育是培養一個健全的人，而所必備的各種基本知識、情意與技能，而提供的一種課程或活動與學習經驗。

黃俊傑（2002）則指出：通識教育可分為核心課程與一般課程，無論是前者或後者，都直接或間接與「建立人的主體性，以完成人之自我解放，並與人所生存之人文及自然環境建立互為主體性之關係」此項教育目標有關。因此所謂通識教育就是一種建立人的主體性並與客觀情境建立互為主體性關係的教育，也是一種完成「人之覺醒」的教育。

牟宗三（1986）則指出，通識教育具有以下之目標：使學生了解人之所以為人的道理和各種永恆的問題；認識所處時代的特性及其面臨的困境，進而對這個時代中人所共同迫切關心的問題有所了解。

陳伯璋（2002）則提出對於通識教育的看法：通識教育不是「純知識」的學科，也不單純的只是所謂的「人格陶冶」，應為與人類生活、社會、環境、發展

相結合落實於生活當中通達事理的統觀智慧（引自謝登旺，2002）。

中華民國通識教育學會於「我國大學校院通識教育評鑑理論與實施之研究」研究報告之內容將各學者對於通識教育之看法歸納如下：「通識教育」就個人而言是培養健全的人；就團體而言是培養共識，是一種對生命意義、歷史文化、政治素養和人類前途的共識。可以培養一個健全的人應有的知識、技能與情意—知識要具有廣博性，包含人文、社會與自然科學基本知識；技能則能具備表達、溝通、綜合、分析、了解與批判能力；情意則包含追求自我實現、尊重他人價值、熱心社會問題、珍視民族文化、善盡國民義務與關懷人類前途（引自吳姿萱，2006）。

在西方教育上，關於通識教育之定義亦有其發展。國外學者 19 世紀英國大主教 J.H.Newman（1852）則著書【一所大學的理念 The Idea of A University】則認為應以西方經典讀物之博雅教育作為大學教育之本體，通識教育的目標在於讓學生從受限制的教育環境中被解放，因此透過教育來培養並啟蒙人的心智，使其接近真理（鄒川雄，2006）。

R. M. Hutchins（1936）則提出通識教育能夠完成大學追求真理與學術研究的目的，擴充人的理性，使人琢磨和鍛鍊，使其明辨事理（黃坤錦，1995）。

Earl J. McGrath（1948）則從其著書【邁向通識教育】中認為通識教育乃是青年參與當代共同生活做準備，使之成為人格完整和志趣堅定的人，意即鼓勵學生尊重個人並包容差異，並使其了解社會中共同的目標、價值與標準（彭監汶，2002）。

Harvard Committee 認為通識教育需能以多樣化的風貌出現，且亦能同時體現出所有形式的共同知識與共同價值，並明確指出通識教育的目標在於培養學生四種能力：有效思考的能力、溝通的能力、從事相關判斷的能力及辨別價值的能力。（謝明珊譯，2010）

Conant（1946）則指出通識教育係與專業教育相提並論，其皆為學校教育之內涵。而學校教育的目標有：一、培養健全公民；二、準備美好的人生以及三、從事職業訓練，通識教育旨在達成前兩項目標，而專業教育則為職業訓練為預備。（引自羅進福，1997）

Gaff（1983）則將通識教育定義為其知識奠基於人文傳統，強調知識的廣博度與統整性，鼓勵人與人之間的互動與尊重，並能檢視當代的價值觀與社會問題，以產生共同的教育經驗，且為達成終身學習之目標，學生須精熟語文、邏輯與計算的能力。（引自黃淑華，2000）

Derek Bok（2008）則在通識課程改革中提及，大學教育應兼重生活之所需與均衡，而通識教育是一種為未來人生做準備的教育，而其教育目標有增進學生表達能力（寫作與口語溝通）；提升其對於問題思辨能力；面對問題的道德推理能力；能於社會中履行公民責任的能力；具備迎接多元化生活的能力；培養迎接全球化社會的能力；能對事物具有廣泛的興趣與畢業後的就業能力。（張善楠譯，2008）

根據上述諸位學者與協會之內涵，研究者統整其內容，擷取以下三種關鍵字：人格教育、健全基本教育及培養多元能力作為通識教育之定義分析，詳細分析請見下表：

表 2-1

國內外學者對於通識教育之定義關鍵字分類表

通識教育之定義關鍵字分類			
學者名稱	人格教育	健全基本教育	培養多元能力
楊國樞（1983）	✓		
黃炳煌（1985）		✓	
傅佩榮（1985）	✓		
牟宗三（1986）	✓		
吳大猷（1986）			✓
陳伯璋（2002）		✓	
黃俊傑（2002）	✓		
中華民國通識教育學會			✓
J.H.Newman（1852）	✓		
R. M. Hutchins(1936)		✓	
Harvard Committee(1945)			✓
Conant（1946）	✓		
Earl J. McGrath(1948)	✓		
Caff（1983）			✓
Derek Bok（2008）			✓

而根據上述各家學者對於通識教育之見解內容，試統整提出通識教育的定義：通識教育是一種多元性的課程型態，沒有一個固定的形態，主要可從奠基學生之人格教育著手，使其於專業學習中能有廣博視野；而經由課程安排健全其基本教育內涵，並以培養並發展多元能力為目標，以為社會培育出更多全方位知能



的人才，有利整體社會發展。

### 參、我國通識教育之發展脈絡

從傳統的六藝觀念發展到多元文化背景下的通識教育內涵，通識教育發展至今已數十年，其理念與課程在我國如火如荼的展開，並被視為大學課程改革之重要一環（謝文英，2001）。然而早在教育部正式明文規定前，就已有東海大學及臺灣大學以通才教育等形式開始推動通識教育，致力於培養學子健全的發展。

1950年代初期美國與臺灣的基督教會合作籌設在台中的東海大學，1955年招收第一屆學生，並自1956年起實施「通才教育」，此項教育於大學一、二年級授以通識課程，三、四年級授以專門課程。此一理念與當時美國一般大學的教育理念一致（陳政宏，2010），因此東海大學之通才教育可被視為臺灣通識教育之開路先鋒。而臺灣大學於1982年擬定通識教育計畫，當年開設自然科學大意和社會科學大意兩門課程供學生選修，並擬訂開設十三門課程，分門別類呈現如下：

表 2-2

1956年東海大學通才課程內容表 & 1982年臺灣大學通識課程開設表

1956年東海大學通才課程內容表			1982年臺灣大學通識課程開設表	
一年級	國文	8學分	文學與藝術	中國古典文學名著欣賞
	英文	8學分		西洋文學名著欣賞
	中國史	8學分		藝術的接觸
	社會科學	8學分		
	自然科學	10學分		
	三民主義	2學分		
二年級	文學院－		歷史與比較	中國社會與文化
	國文	8學分	文化	現代世界的形成
	英文	8學分		
	西洋歷史文化	8學分		



心理學及倫理 8 學分	
理學院 –	<b>社會與哲學</b> 道德與人生哲學
國文 8 學分	分析 人格、社會與文化
英文 8 學分	法政導論
西洋歷史文化或社會科學 8 學分	<b>數學與自然</b> 數學方法與推理
	科學 物理學概論
	生命科學概論

資料來源：孫思照（1993）。**臺灣高等教育白皮書**（頁 175-176），時報文化，臺北市。

然而由於上述兩所學校所實施之通識教育與當代戒嚴時期之理念不合，故皆隨主事者異動而停止。1985 年教育部所頒佈之「大學共同必修科目」，此一規定使三民主義、國文、英文、國際組織與現勢、中國近代史，共合計 26 至 28 學分列為共同必修。歷經多次法令修訂後，自 1984 年起我國各大學全面實施「大學通識教育選修科目實施要點」，通令各大學實施通識教育，以文學與藝術、歷史與文化、社會與哲學、數學與邏輯、物理科學、生命科學與應用科學與技術等七大學術範疇，學生需選修不同領域之通識課程四至六學分。此大學共同科目必修學分表經過發布到修正，各大學由於欠缺師資與通識資源，難免產生爭議。

根據 1995 年大法官釋字第 380 條指出，由於大學課程應該要與大學教學與學術相關，係為大學自治之要務，因此原公佈之「大學共同必修科目」與憲法宗旨不符，逾越大學法，應以解釋公佈日起一年失效。教育部在 1996 年 5 月 27 日以通識教育（general education）課程取代「大學共同必修課程」，通識課程之主導權回歸各校，以保留各校發展特色（鄭美華，2005）。各大學因應廢除部訂共同科目，重新規劃相關通識課程，啟動大學院校通識教育的熱潮（柯金木、陳錦珊，2009）。

當通識教育進入隨各校內涵而得以自由發展之階段，我國之通識教育進入嶄新的發展狀態。為了解通識教育實行之成效，教育部擬定通識教育評鑑，以監督實施成效，並將其評鑑結果做為相關預算考核標準。1998年7月大學法施行細則將共同必修課程修正為「大學得依其發展特色規劃課程」，從而得以增加通識教育學分數比重。正由於通識教育蓬勃發展，亦須相關單位進行審查規範，故教育部為改善相關通識教育之問題，委託中華民國通識教育學會辦理大學通識教育評鑑，評估各大專院校通識教育實行狀況，且於1999年進行全國首次的大學通識教育評鑑，共有58所校院接受評鑑，其成果予以公佈其評鑑範疇與指標，以示公允（陳舜芬，2000）。

而教育部則在2004年7月1日起至2005年9月30日間，進行了全面性的「大學校務評鑑規劃與實施計畫」，評鑑對象包括一般大學校院、師範校院、體育學院，及軍警校院等七十六所大學校院。在「校務類」評鑑指標中，即包含有「通識教育」一項，評鑑結果有十六所大學獲評為「較佳」(教育部高教司，2005)。在這項全面性的大學評鑑工作推展之前，2003年7月1日起至2004年10月31日止，教育部也推動了第一期「大學通識教育評鑑先導計畫」，並於2004年4月1日起，針對中山大學等七所接受教育部「推動研究型大學整合計畫」補助之研究型大學的通識教育進行評鑑，而且第二期計畫（2004年7月1日起至2005年6月30日止）也已於2005年7月22日完成，公佈了對臺灣師範大學等九所師範、教育體系大學的評鑑報告（黃俊傑，2006）。教育部並於2007年執行「以通識教育為核心之全校課程革新計畫」，以「校」為單位將通識課程與專業課程之界線再次釐清，並著手規劃跨通識與專業課程之整合型課程。

從原先的大學法規定演變至各校自行編訂通識相關規定，通識目前的發展朝著重通識能力的積極培養，回歸「以人為本」，開發人的多元智能，培養能以

「知識」作為終身學習、創新知識的能力型知識（孫長祥，2009），以為全人教育做準備。經過評鑑洗禮後發現各校均依據評鑑報告進行通識教育制度改革，或者進行全校大規模通識課程結構革新（教育部，2010a）。隨著通識教育於大學教育場域之重視，各大專院校亦開始發展屬於各校之特色通識課程，伴隨通識中心之設立與行政組織獨立化以及相關通識師資的培育，透過各校舉辦各式通識論壇與講座，鼓勵大專院校師生進行通識知能的交流，以探索並開設出符合該校師生的通識課程。大學已是正規教育制度最後階段，因此通識教育應扮演更積極的承先啓後工作（黃榮村，2010），以提供學生更多元的學習面向。



## 第二節 藝術領域通識教育之研究

### 壹、藝術教育之內涵與歷史

「藝術」這名詞早期人類用來稱呼工匠技藝，所謂的藝術，可以指稱一種審美的過程，透過此過程將心靈中的物象表現於外，並呈現其獨特的思維與技巧，以型塑自我特色。因此，藉由外在的形式、材料或內容來表達，而所觸動人內在情感理性或非理性價值的活動，即為「藝術」(吳昌期、吳淑芳，2009)。故藝術是人類情感活動的產物，藝術的種類可說是千變萬化，舉凡繪畫、文學、音樂、舞蹈、戲劇等皆為藝術的產物。是故如何去體現藝術，與型塑美感即成為藝術教育所欲實踐的目標。

美國學者杜威曾說：「藝術是一種感情的經驗」，藝術是人類的文化起源之一，與我們的生活及社會文化息息相關，舉凡人類生活中的各層面，包含食、衣、住、行、育、樂等，日常生活與藝術之間是有其價值交流的(洪顯超，2003)。藝術無處不在，日常生活中所有令人產生美好感覺之人事物皆能成為藝術之發源地。藝術是表現美學與美感的一種形式，藝術作品是創作者生活的體驗與心靈感動的呈獻，而文化中的種種活動皆影響藝術的觀念及藝術家的創作表現，過去有數不清的偉大藝術作品，全都是人類文化的結晶以及歷史的記憶與時代風格的反映，藝術紀錄了人類真實的豐富面貌(葉紹國，2001)。

藝術教育的歷史源流，西方可溯源至希臘時期。西方希臘三哲之一柏拉圖認為美是獨立自存的實在，美的理念具有永恆性，所有的善均是美。而真正的藝術表達了理念世界的美，如和諧的樂章、對稱性的舞蹈、建築、雕刻及繪畫與文學作品，這些藝術可以提升人類的精神境界，並具有教化的功能(黃壬來，1996)。

因此古典希臘的教育，在基礎學校中的音樂學校和體育學校透過音樂、詩歌、戲劇、演說、科學及體育的教學，使受教育者的身體與心靈皆臻完美(楊深坑，1998)。

時至近代，德國哲學家康德透過哲學的思辯，他認為藝術是一種自由的、合目的性之人工創造物，體現了主體的審美理想，形成西方第一個有體系的美學思想(朱志榮，2011)。而美學家達達基茲(W. Tatakiewicz)在分析美的範疇史時，也曾區分古典之美(classic beauty)與浪漫之美(romantic beauty)。前者以古典主義(classicism)為代表，致力追求形式之美，講求比例、和諧、平衡等普遍性原則；後者以浪漫主義(romanticism)為代表，係以強而有力、震撼人心的效果為目標，主張倚賴感情、直覺、衝動、熱情和信仰，表現出激情、奇異、深刻、奧秘、震撼等之美(劉文潭，1987)。

而我國之藝術教育則可從先秦時期之儒家與道家之教育觀探索。最早則由莊子之《逍遙遊》與《天道》文中，透過形容外在美好的事物，展現其對於美的觀點，故學者馮滬祥將莊子的文章中所表現之美分為空靈逍遙之美、平等齊物之美與真誠樸素之美三種類型(馮滬祥，1990)。而儒家學者孔子在論語《八佾篇》中提及「子為韶：盡美矣，又盡善也。謂武：謂美矣，未盡善也。」即認為美好的藝術能激發良善人心，達到盡善盡美的功能。由於欣賞美是一種天性，故為了追求美的延續，教育中便有了「美」的存在。因此孔子認為「志於道，據於德，依於仁，游於藝」，將藝術訂為求學問的最高領域，故將抽象的「美」轉化為具體，使「美」成為一種學問，藝術教育儼然而生(王儷潔，2008)。

透過兩位儒道先哲，可從其文章著作中了解其對於美學之觀點。孔子強調人格及生活之美的觀點，與莊子提倡純樸自然美的觀點，可說均是藝術化的人生觀，這種人生觀需仰賴個人從生活中去實踐與體悟。因此孔子指出物我感應，強

調應先修己養性；而莊子則強調心齋坐忘，以求物我合一（黃壬來，1996）。藝術與美學對於傳統儒道學者而言，可視為是生活價值的實踐，從接觸美好事物而使本身散發出自然喜樂，達到融入觀通宇宙之境界，進而形塑完整的人生觀。

儘管中西方學者對於美的欣賞角度不盡相同，然而其對於藝術所能帶給人類生活之影響及改變皆抱持正面的態度。正由於藝術具備著潛移默化，改變人心的力量，愈加值得投注心力，透過教育的歷程使藝術的能量更具影響力，除能培養學子審美觀外，對於其內心之影響以及對於美好事物之觀感亦能有所突破，徹底發揮出藝術教育「美」的力量。

## 貳、藝術領域課程之內容

藝術能夠帶給人們生活上美的饗宴，透過教育的過程，更能使學子豐富對於藝術之美的探索。Goodlad 就曾指出：藝術不是教育的選修科目，而是基礎（黃素蘭，2003）。學者 Cortines 則認為藝術（Arts）應該與讀（Read）、寫（Writing）、算（Arithmetic）並列為基礎學習成分中的 4R（Cortines, 1997），因此教育中藝術課程有其存在的必然性與重要性。藝術教育之重要性在於藝術具有潛移默化的莫大教育功能，透過藝術作品，引領人類的心靈活動，啟發人們的美感經驗，進而吸收其深思哲理，從感動到淨化人心，達到真善美的教育目的（王立文，2005）。

關於藝術領域課程的內容，由於藝術的範圍甚廣，廣意的藝術包括了繪畫、雕刻、建築、音樂、文學、舞蹈、戲劇、電影和電腦多媒體等藝術，舉凡人類參與自己的活動和創造，又具有精益求精的企圖皆可稱之（林群英，1999）。也有學者認為藝術可分為四大領域：視覺藝術、表演藝術、影像藝術與文學四大領域（謝東山，2008）在廣泛的藝術領域中，藝術領域課程則可被視為有計劃地安排



選擇性、有教育價值的藝術經驗於一連串的程序與活動中，能透過學習使學生獲得藝術相關的經驗與價值（劉豐榮，1989）。

藝術教育法（2000年01月19日）第2條載明，關於藝術教育的類別，分為表演藝術教育、視覺藝術教育、音像藝術教育、藝術行政教育與其他有關之藝術教育，將此類別之內涵設計成為課程即為藝術課程。藝術課程的內容相當多元，郭禎祥（1992）認為藝術課程內容應涵蓋藝術創作、藝術史、美學和藝術批評等多個藝術領域，而要求嚴謹、具體且形諸於書面的課程，教學活動則應以藝術品為中心。法國教育學者艾斯納（Elliot. W. Eisner）則將藝術教育之課程分為四類：繪畫工作室取向型課程、藝術鑑賞取型式、問題中心取向課程與探討人文學科之藝術課程（Eisner, 1972）。

我國國民中小學九年一貫教育階段中，藝術領域課程置於藝術與人文學習領域，即為「藝術學習與人文素養，是經由藝術陶冶，涵育人文素養的藝術學習課程。」其範圍則包含視覺藝術、音樂、表演藝術與其他綜合型式等方面的學習，目的在於培養學生藝術知能，提升藝術鑑賞能力並且能陶冶生活情趣，進而啟發藝術潛能（教育部，2003）。而普通高級中學課程綱要則將藝術課程列為必修，分為音樂、美術及藝術生活三類，目的在於培養對各藝術課程之了解，且能培養審美觀及豐富生活（教育部，2010b）。

藝術領域課程來到大學階段，藝術課程除專門藝術系所外，多見於通識領域課程。根據石守謙（1996）研究指出藝術領域之通識課程的課程類型，分析我國各校所施行的視覺藝術教育課程可分成四種類型：欣賞型課程、藝術史類型課程、藝術概論型課程及「藝術與人生」類型課程，而洪莫愁（2002）則於上述四種類型中再加入藝術操作型課程。各種藝術課程類型的內容設計都有差異，所欲

傳遞之教育目標亦有所不同。

統整上述內容，藝術領域課程的內容可為以「藝術」作為課程施行之標的，除熟知的音樂及美術外，亦增加鑑賞、藝術相關歷史及操作部分，並能夠結合學生生活，透過系統性的課程及計畫安排，使學生從藝術領域課程中培養出豐富的藝術知能，對於藝術能夠有自己的見解，從而透過藝術豐富自己的人生。正由於藝術的範圍相當廣泛，其目標可以是具體的藝術品亦或是抽象的藝術欣賞能力，藝術課程的規劃皆應融入學生所處之文化與生活背景，增加學習的成效，其課程統整理念圖如下：

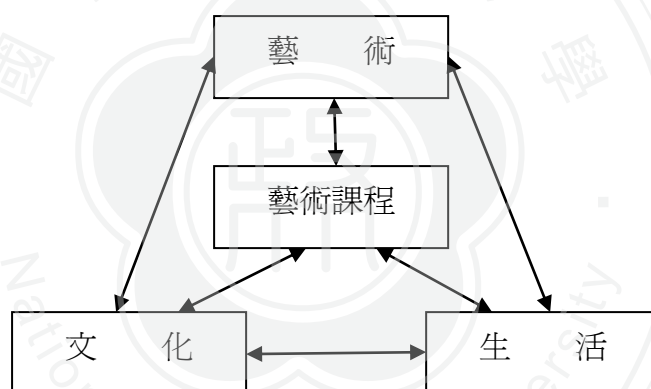


圖 2-1 藝術課程統整理念圖

資料來源：呂燕卿（2000）。國民教育階段藝術學習領域綱要之精神內涵。載於教育部臺灣省國民學校教師研習會（主編），九年一貫課程的教與學（173-183 頁）。臺北：教育部臺灣省國民學校教師研習會。

### 參、我國高級中學藝術領域課程綱要

根據藝術教育法（2000 年 01 月 19 日修正）條文中第一條即指出：藝術教育以培養藝術人才，充實國民精神生活，提昇文化水準為目的。而藝術教育之實施則分為：學校專業藝術教育、學校一般藝術教育與社會藝術教育三類。本研究



鎖定之研究內容為藝術教育中的學校一般藝術教育，針對高中藝術教育與大學之通識課程藝術領域。一般高級中學除藝能科學校外，其藝術領域課程皆屬學校一般藝術教育，其教學目標在於培養學生藝術知能，提昇藝術鑑賞能力，陶冶生活情趣並啓發藝術潛能為目標。

教育部 2005 年公布「藝術教育政策白皮書」，希望學子從九年一貫到十二年國教中，可加強美育與基礎藝術人文教育，透過藝術教育的落實，強化美力提升力（羅美蘭，2009）。我國高級中學課程綱要以 2008 年所公佈之「普通高級中學課程綱要總綱」為依歸，此綱要主要說明高中課程之架構與學分數安排，以及各科目之教學內涵。設計理念以銜接國中小九年一貫課程為目標，重視實用性與實作性，並且將新興議題納入，使學生能夠培養面對未來社會知能。其課程亦兼重地方特色，將各地民俗民情納入其中，使學生能夠紮根臺灣，放眼全球。根據以下課綱內容，可了解我國高中生在課程學習的科目與學分數之內容，如下表所示：

表 2-3

普通高級中學課程綱要科目及學分數表

類別	年級		一年級		二年級		三年級		備註
	學期		第一學期	第二學期	第一學期	第二學期	第一學期	第二學期	
	領域	科目							
必修	綜合活動		2*	2*	2*	2*	2*	2*	
	語文領域	國文	4	4	4	4	4	4	1.數學、英文、基礎物理於高二開始分為 A、B 兩版，且 A 包含於 B。
		英文	4	4	4	4	4	4	
	數學		4	4	4	4			
社會	歷史	2	2	2	2				

領域	地 理	2	2	2	2			2.社會領域歷史、地理、公民與社會等三科，學校得採取每學期 4 學分的排課方式。 3.自然領域含括基礎物理、基礎化學、基礎生物、基礎地球科學等四科，每一科目至少修習 2 學分。	
	公民與社會	2	2	2	2				
	自然領域	基礎物理	4	4	4	4			
		基礎化學							
		基礎生物							
		基礎地球科學							
	藝術領域	音 樂	2	2	2	2	2		(2)
		美 術							
		藝術生活							
	生活領域	家 政	2	2	2	2	(2)		2
生活科技									
資訊科技概論									
健康與體育	健康與護理								
體育	體 育	2	2	2	2	2	2		
	全民國防教育	1	1						
	必修學分數小計	29	29	28	28	12	12	138	
	/每週節數小計	/31	/31	/30	/30	/14	/14	/150	
選修	語 文 類	0-2	0-2	0-3	0-3	0-19	0-19	註：生涯規劃類、生命教育類在三年選修課程中至少各佔 1 學分。	
	數 學 類								
	社 會 學 科 類								
	自 然 科 學 類								
	第二外國語文類	2-4	2-4	2-5	2-5	2-21	2-21		
	藝術與人文類								
	生活、科技與資訊類								

健康與休閒類							
全民國防教育類							
生命教育類							
生涯規劃類							
其他類							
選修學分數上限							
小計	4	4	5	5	21	21	60
必選修學分數上限總計	33	33	33	33	33	33	198
/每週節數上限總計	35	35	35	35	35	35	210

資料來源：普通高級中學課程綱要總綱。2011年01月06日，取自高級中學課務發展工作圈

[http://web.ylsh.ilc.edu.tw/course//index.php?option=com\\_content&task=view&id=74&Itemid=42](http://web.ylsh.ilc.edu.tw/course//index.php?option=com_content&task=view&id=74&Itemid=42)

在高中課綱規劃上，藝術領域的課程可分為3個類別：音樂、美術及藝術生活，每科目至少需選修2學分，高一到高二每一個學期皆須要修習藝術領域的課程，高三下學期有彈性的修課選擇。而學校亦應秉持課綱要求，開設相關課程供學生修習。以下係整理藝術領域課程之內涵，說明其課程目標與核心能力如下表：

表 2-4

高中藝術領域課程內涵表

高中藝術領域課程內涵			
類別	音樂	美術	藝術生活
課程目標	一、建構音樂概念，增進音樂知能。	一、瞭解美術的意義、功能與價值及其與社	一、探索各類藝術及生活的關連。

二、培養唱奏能力，豐富生活體驗。	會文化的關係，以強化人文素養與生命的價值。	二、增進生活中的藝術知能。
三、運用媒材創作，激發創意思考。	二、培養創造力、文化	三、奠定各類藝術的應用基礎。
四、欣賞音樂作品，提升審美素養。	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	四、涵育藝術文化的素養。
五、瞭解世界音樂，尊重多元文化。	及其文化背景。	
	三、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。	

<b>核心能力</b>	一、能理解音樂基礎概念，運用藝術知能於日常生活中。	核心能力分為創作與鑑賞，共有三個階段。第一階段：了解美術意義並能體驗美術與生活的關係，並提升創作能力與鑑賞表現。	一、加強對生活中各類藝術型態觀察、探索及表達的能力。
	二、能與他人唱奏不同類型樂曲，分享音樂經驗。	第二階段：培養尊重各國各族群的美術與文化，進行有意義與內涵的創作，並增進創作與鑑賞能力。	二、培養對各類藝術型態感知及鑑賞的能力。
	三、認識及應用不同音樂素材或媒體，透過多樣的音樂創作活動啟發藝術創造力。	第三階段：培養對美術多方面的欣賞，運用多	三、理解各類藝術型態之創作原則、組合要素及表現方法。
	四、能欣賞國內外具代表性的音樂作品，拓展藝術視野，提升		四、參與藝術活動，啟發個人藝術創作潛能。
			五、瞭解藝術與社會、歷史及文化的關係。
		六、認識藝術資產，豐	

個人藝術品味。種媒材進行創作，提升富文化生活。

五、能瞭解各時代與 審美能力進而促進社

不同民族的音樂，體 會祥和。

認藝術與社會文化的 關係。

學分數	至少修習 2 學分	至少修習 2 學分	至少修習 2 學分
時間分配	音樂分為音樂 I、音樂 II、音樂 III 三階段，每階段各為二學分。音樂 I、音樂 II 為基礎課程，音樂 III 為進階課程。基礎課程宜安排在第一或第二學年。	美術分為第一、第二及第三階段，第一、二階段為基礎課程，第三階段為進階課程，基礎課程宜安排在第一或第二學年。每階段各為二學分。	每類課程開設二學分。各校可依學校之師資、設備及學生需求，在三類課程中任擇一至三類修習。
備註	「藝術生活」科包含視覺應用藝術、音樂應用藝術及表演藝術等三類生活應用課程。		

資料來源：普通高級中學必修藝術科目課程綱要。2011 年 01 月 10 日取自高級中學課務發展工作圈

[http://web.ylsh.ilc.edu.tw/course//index.php?option=com\\_cotent&task=view&id=74&Itemid=42](http://web.ylsh.ilc.edu.tw/course//index.php?option=com_cotent&task=view&id=74&Itemid=42)。

從高中藝術領域課程綱要之內涵觀之，音樂、美術與藝術生活此三類課程主要目標為探索了解藝術的意義、培養敏銳的鑑賞能力，進行相關藝術創作以使藝

術得以融入生活，且能增添對藝術的相關內涵與文化層面的理解。藝術領域課程在高中課程綱要上列為必修，足見藝術課程在學生學習過程之重要性；而課程內涵豐富多元，注重生活化與實用性，希冀透過結合學生生活經驗與文化背景，進行有系統化的藝術教學，使藝術課程的教學上更具成效。

#### 肆、政治大學藝術領域通識課程之內涵

藝術領域的課程在學習階段上是循序漸進的模式，各年段之藝術學習皆有其目標與內涵。大學通識教育可追溯自教育部於民國 47 年所頒布的「共同必修科目」，而藝術領域的課程則於民國 73 年教育部所頒佈「大學必修科目表實施要點」中公佈了「大學通識教育選修科目實施要點」(台 73 高字第 11986 號)，要求各大學校院在「文學與藝術」、「歷史與文化」、「社會與哲學」、「數學與邏輯」、「物理科學」、「生命科學」、「應用科學與技術」七大學術範疇內教授各科選修科目，並規定需修習四至六學分。此刻開始，藝術領域的通識課程正式受到定位。而民國 78 年公布「大學共同必修課目表」，將通識課程納入共同必修課程中，並且賦予各校寬廣的課程開設空間，皆有助於形塑藝術領域通識課程之豐富面向。

藝術教育是實施「全人教育」中相當重要的一環，透過藝術課程的講授而將藝術生活化，則是實施通識教育藝術課程的目標（洪莫愁，2002）。身為國內首屈一指之人文型研究大學，政治大學之通識課程以全人發展為目標，現階段將通識教育課程分成「基礎語文通識」與「一般通識」。「基礎語文通識」係培養本校學生基礎語文能力；「一般通識」以提供學生多元化學習之精神。兩種類型之通識課程皆有許多課程，以提供學子多元的選擇。

根據政治大學通識課程開課內涵來看，「基礎語文通識」包括「中國語文通識」（四～六學分）與「外國語文通識」（四～六學分）；「一般通識」包括「人文學通識」（四～十二學分）、「社會科學通識」（四～十二學分）與「自然科學通識」（四～十二學分），該校學生需修滿至少二十八學分，最多三十二學分，始能畢業。超過之學分數，視為各系之選修學分，並採計為畢業學分。而藝術領域之通識教育課程則在人文學通識領域之範疇內，透過規畫課程模組，可使學生更加了解通識課程之安排。其規畫圖如下：



圖 2-2 政治大學通識課程領域向度規劃圖

資料來源：政治大學通識教育中心網站-課程地圖建置計畫，2011年2月5日取自 [http://coursemap.nccu.edu.tw/CourseMap/CMFrontPage.aspx?iFrameSrc=ic\\_1.html](http://coursemap.nccu.edu.tw/CourseMap/CMFrontPage.aspx?iFrameSrc=ic_1.html)。

藝術領域之通識課程於政治大學規劃相關下，與哲學及文明歷史相關通識課程一同放置於人文學之分類中，其開設之課程內涵及向度之課程指標有如下表：



表 2-5

政治大學通識課程人文學類規劃表-文學藝術領域

---

國立政治大學通識課程人文學類課程規劃－文學藝術領域

---

中國文學導論	
文學與人生	臺灣歌謠欣賞
中國語文通論	臺灣當代戲劇選讀
中國文化與現代生活	臺灣傳統戲曲
中國古典情詩欣賞	戰後本土小說與臺灣新電影
臺灣當代旅行文學欣賞	中國戲曲欣賞
中國俗文學導論	中國民間遊藝概論
中國文學理論導讀	中國藝術欣賞
中國文學與佛學	現代藝術欣賞
臺灣民間文學	西洋戲劇賞析
臺灣同志小說	電影賞析
世界文學經典名著	音樂鑑賞
世界文學名家欣賞	西洋詩歌選讀
西洋小說選讀	
女性主義與臺灣文學	
女性主義專題	

---

資料來源：政治大學通識教育中心人文學類課程規畫。2011年1月25日取自

[http://aca.nccu.edu.tw/download/Gedu\\_File/2/human\\_general\\_list.pdf](http://aca.nccu.edu.tw/download/Gedu_File/2/human_general_list.pdf)。

而政治大學為因應其人文學領域及課程指標，根據其校內師資與資源開設相關藝術領域課程，以供學生學習所需。檢閱政治大學校園網站中通識中心於通識課程領域向度內涵及向度課程指標一覽表中對於人文學領域之向度的規劃（取



自：[http://aca.nccu.edu.tw/download/Gedu\\_File/2/human\\_general\\_standard.pdf](http://aca.nccu.edu.tw/download/Gedu_File/2/human_general_standard.pdf)），  
內涵則為如下：

各主題課程之內容應從美學、心理、歷史、科技、社會與政治經濟等面向，探討藝術的變遷過程，及其對人和社會的意義；並視藝術為人類認識世界的一種特殊感知途徑，使藝術課程成為學生尋找個人與集體間之關係的一種旅程。通過對該主題藝術之美學分析、歷史與哲學背景介紹、社會問題意識之展現，以及心理影響之探討期使學生能與藝術作品產生對話關係，領略藝術創作對生命意義的啟發，且培養學生終身愛好藝術的熱誠，厚實學生欣賞與創造藝術的涵養，鼓勵其以藝術書寫自我、述說生命；並將各主題藝術放置在宏觀的知識脈絡中，使學生能融合其個人之專業知識與藝術，從而培育有深刻藝術人文涵養的現代知識份子。

而針對此課程思維向度，其所對應之課程指標則為如下：

表 2-6

政治大學人文與藝術思維領域課程指標表

課程指標代碼	課程指標內容
A-1-1	發展感知、審美、想像、創造、思辨、批判與整合情意的能力。
A-1-2	培養閱讀與分析藝術作品的經驗與能力，增進對藝術、生活的享受與興趣。
A-1-3	開展對藝術的深度感知，體會藝術對社會的人文關懷與意識覺醒。

A-1-4 反向透過歷史、社會變遷、政治環境、生活情境的觀察，理解藝術在人們生活與文化中之位置，從而整合個人專業與藝術之間的聯繫。

A-1-5 透過個人創作工具或數位輔助設備，以各種藝術形式表達自我、紀錄家族，並以藝術形式進行生命述說或紀錄社群之集體記憶。

資料來源：政治大學通識教育中心人文學類課程規畫。2011年1月25日取自 [http://aca.nccu.edu.tw/download/Gedu\\_File/2/human\\_general\\_list.pdf](http://aca.nccu.edu.tw/download/Gedu_File/2/human_general_list.pdf)。

針對其所設計之人文學領域藝術與人文思維課程指標，政治大學於人文學類通識課程領域預計開設四大向度之課程，分別為文學藝術、哲學宗教、歷史文化及教育與資訊。根據政治大學通識教育中心所提出之課程規劃，其於 98-99 學期開設之藝術通識課程內容如下：

表 2-7

政治大學 98-99 學年度開設之藝術通識課程一覽表

學期 開課單位	99 學年	98 學年	98 學年
	第一學期	第二學期	第一學期
教務處通識教育中心	音樂鑑賞	音樂鑑賞	音樂鑑賞
	看的方法（記錄片）	做的方法（記錄片）	看的方法（記錄片）
	臺灣音樂的傳統與現代	臺灣音樂的傳統與現代	臺灣音樂的傳統與現代
	歌劇鑑賞	歌劇鑑賞	歌劇鑑賞
	當代視覺藝術鑑賞	當代視覺藝術鑑賞	

		圖像臺灣民間信仰	圖像臺灣民間信仰
		音樂戲劇與歌劇	音樂戲劇與歌劇
		電影配樂與管弦樂	電影配樂與管弦樂
		生活美學	
中文系		中國古典情詩欣賞	中國古典情詩欣賞
		當代臺灣旅行文學 欣賞	
英文系		科幻小說與視覺文 化	希臘歌劇 敘事、性別、文化： 閱讀現代/當代英國 小說與電影
		英美詩選：傳統與現 代	英美詩選：傳統與現 代
		旅行：文學與影像	黑道電影中的文化 與社會：從《無間道》 到《教父》
		後女性主義和當今 英美文學／文化	現代西方戲劇：自我 實現
韓文系		韓流與韓國文化創 意產業	
哲學系		尼采與藝術哲學	但丁的神曲
歷史系		中國藝術鑑賞	中國藝術鑑賞
			影像中的近代中國 與莎士比亞一起學 英國史
廣電系		藝術欣賞與創作－	藝術欣賞與創作－

	電影	音樂	戲劇
			藝術欣賞與創作— 電影
廣告系		繪畫賞析 色彩概論	
臺史所	電影大師與經典作 品	電影藝術	臺灣電影史：藝術、 文化、社會與政治
國發所	影像中的近代中國		
<b>開課總數統計</b>	<b>18 門 20 班</b>	<b>20 門 22 班</b>	<b>18 門 25 班</b>

資料來源：政治大學通識教育中心文件，研究者自行整理。

隨著時代的演進，政大通識中心體認到傳統的教育方式將無法培育出新時代的人才，惟有開發核心課程，將學生所應具備之知能做一統整性融通，才能教導出能順應時代潮流之學生。因此通識中心積極規劃各式通識課程，整合校內及校際資源，規劃藝術相關課程或學程，以培育政大學生具備足夠的美感軟實力。98-99 學年度規劃提出屬於政大學習氛圍的核心課程，以「寬口徑、厚基礎」做為規劃理念，參考國內外重點大學之設計，經過校內委員會達成共識，發展出跨領域整合的課程向度，且於 100 學年度正式付諸實行。由於藝術類通識課程屬於人文學領域，因此該領域所規劃之課程架構表如下：

表 2-8

政治大學通識課程架構表-人文學領域

領域類別	向度類別	核心課程名稱
人文學	藝術與人文思惟	藝術欣賞與創作
		西方文學經典與人文思惟
	生命價值與哲學思惟	生命價值與哲學思惟
		生命探索與宗教文化
	世界文明與歷史思惟	文明發展與歷史思惟
		語言與世界文明
		近代臺灣歷史與人物

資料來源：98-99 學年度政大核心課程計畫之規劃與執行情形成果報告，政治大學通識教育中心 <http://gebookstore.nccu.edu.tw/coreschool/Introductiona.aspx>。

而針對教育部所推行之現代公民核心能力養成中程個案計畫，其中學者普遍認為，現代公民核心能力包括倫理素養、民主素養、科學素養、媒體素養、美學素養等素養，並應將課程從「廣泛知識」轉變成為「核心能力」的培養（取自教育部顧問室人文社會科學教育計畫網，[http://hss.edu.tw/plan\\_detail.php?class\\_plan=176](http://hss.edu.tw/plan_detail.php?class_plan=176)）。因此政治大學通識中心亦將校內符合五大公民素養之相關課程（一般系所課程及通識課程）進行全面盤點與統計，其中符合「美學素養」之相關課程有以下內涵：

表 2-9

政治大學五大公民素養－美學素養課程一覽表

五大公民素養領域	類	別	課 程 名 稱	
美學素養	人文領域核心通識		藝術欣賞與創作	
			西方文學經典與人文思維	
			梅洛龐帝的現象學美學	
			杜夫蘭美學	
			歐洲藝術與美學專題	
			義大利文藝復興史	
		西方藝術		十五世紀前歐洲藝術史
				十五世紀後歐洲藝術史
				美國文學 1865 以後
				現代主義－藝術與文化專題
	藝術概論		藝術概論	
			現代藝術欣賞	
			文學批評	
			文學概論	
		中國藝術		中國文化史入門（一）
				中國文化史入門（二）
				中國藝術鑑賞
			中國現代散文選讀	
		中國現代文學史		
	視覺藝術		電影藝術	
		當代視覺藝術鑑賞		

(續下頁)

	科幻小說與視覺文化
	看的方法（記錄片）
	做的方法（記錄片）
	臺灣音樂的傳統與現代
	音樂鑑賞
音樂藝術	音樂概論
	音樂人類學
	數位音樂創作
	表演藝術
	表演學
	劇場藝術
表演藝術	俄國戲劇與劇場藝術
	空間營造與實踐
	廣場藝術秀展演活動之設計 與執行
	民族藝術
	繪畫創作
	藝術傳播與校園(社區)服務
	圖像臺灣民間信仰
領域藝術	生活美學
	文化創意產業與人力資源管 理
	文化工作者與創意產業
	戲劇概論

資料來源：政治大學通識教育中心文件，研究者自行整理。



而在科目開課術與修課人數的統計上，從通識中心取得 95 學年至 98 學年統計資料中，可得其各領域開課科目數統計表如下：

表 2-10

政治大學 951 至 981 通識課程各領域開課科目數一覽表

領域	學期	951	952	961	962	971	972	981
中文		76	73	71	72	79	78	73
外文		68	61	59	64	76	78	89
人文(含藝術領域)		39	41	43	46	37	37	49
社會		42	52	53	51	54	43	51
自然		27	23	30	28	31	40	40
跨領域		21	22	20	24	21	20	24
總計		273	272	276	285	311	296	326

資料來源：政治大學通識教育中心文件，研究者自行整理。

從上述資料中顯示，政治大學藝術領域之課程，無論是在通識課程或是一般系所開設之課程上，數量皆能有一定水平，每學期開課數量亦稱穩定，應可供給該校修課學生中有意願者選修藝術課程之所需。

### 第三節、課程銜接性之研究

#### 壹、課程銜接性之定義

課程一詞可被定義為「有計劃的學習經驗」，在透過學校提供的學科，達到所欲達成之知識、情意或技能性目標（歐用生，1985）。而在課程的發展與設計過程中，課程銜接性一直被視為重要的研究課題，其關係著整體課程實施之狀況與是否能達到預期的教育成效，以及課程應如何進行規劃。課程銜接一詞於課程之相關研究上，常見於課程設計或課程組織此兩部分，主要係研究課程應當如何設計與規劃後方能實踐最佳的教學目標。

從名詞探索上，銜接一詞在教育部重編國語辭典中，解釋為「互相連結」，而部分學者則以「繼續性」與「順序性」代稱之（游家政，1999）。而銜接一詞就字面解釋上可有以下之英文譯詞：links、liaison、articulation、transition、progressive、continuity 等，不同之英文字詞代表著不同之銜接涵義，在教育課程上，較常見的銜接性翻譯為 articulation、transition、continuity。Articulation 一詞在 Encarta 世界辭典中可解釋為「the connection of the different parts of something by joints, or the way the parts fit together」，意即是一種同一事物不同部分之經由連結，或以不同部分連接達到互相配合的狀態，亦可延伸至思想、意念或情感一致性表達；而 Transition 則解釋「to undergo a change of status or condition, or cause somebody or something to undergo a change」，指一種經過變遷、轉變與變化的過程使某人經歷轉變；Continuity 則解釋為「something that remains consistent or uninterrupted throughout」，指事物維持在相同之狀態，並且保持一致不被打斷的情形（吳麗君，2002）。而此三英文譯詞置於教育上，由於 Articulation 強調關節部分的連結，故常用於指不同教育方案間的關係，是一種質變的屬性，而 Transition 則指前後發

展上的銜接，至於 Continuity 則指教育狀態的連續性，並有加深加廣之意，是一種量變的屬性（蕭玉佳，2006）。

而關於課程銜接性之定義上，中外學者各有其見解，銜接性係指課程要素各方面的相互關係（劉玉玲，2003），在西方教育學者上，奧立佛將銜接性一詞當作水平銜接性或相關性的同義詞，意指同時發生的兩個因素間的關係（Albert, L. Oliver, 1977）；而學者翁斯坦與哈欽斯（Ornstein & Hunkins, 1988，引自黃政傑，1991）則將銜接性視為是課程個層面交互連結之意，其中的關係可分為垂直與水平兩個內涵，並把其認為概括順序性、繼續性與統整性的名詞；另外學者 Derricott 從英國教育脈絡出發，則將課程銜接分為四個內涵：轉承性、連結性、繼續性與結構性來銜接中小學課程（Derricott, 1985）。

在我國課程研究方面，黃炳煌則認為課程所謂之「銜接」並不止於頭尾的「相接」，而應是彼此之間有部份的重疊與掛勾，以學生為中心進行課程之發展（黃炳煌，1995）；而陳柏璋則認為銜接性是前後不同教育階段的課程做連貫，以達承先啓後避免落差之用（陳伯璋，1995）；歐用生則認為課程銜接是透過決定課程的範圍與順序，建立學科目標與內容的連貫，使學生能迅速有效的學習（歐用生，2001）；蔡春美則將學習階段轉換的角度做為銜接的主體，亦即從學生發展過程中從一較基礎的學習場所切換到另一個較高層的學習場所，即學習階段之間的連結（蔡春美，2001）；陳明印則將銜接涵義擴大至教育相關之事務與人員，使課程銜接呈現多元面向（陳明印，2002）；吳俊憲與吳錦惠則將銜接之涵義融合 Articulation 與 Continuity 之解釋，認為銜接需存在兩個以上主體，能各方產生連貫性、接續性或一致性的關係（吳俊憲、吳錦惠，2004）。整理上述學者對於課程銜接性之內涵與看法如下：

表 2-11

課程銜接性涵義解釋表

學者對於課程銜接性之見解

奧立佛 (Oliver, 1977)	水平銜接性或相關性的同義詞，意指同時發生的兩個因素間的關係。其銜接包含水平與垂直兩部分。以上下臂需靠肘關節連結為例說明銜接。並指出學校課程缺乏銜接性之原因有：科際之間的矛盾、理論與實用缺少銜接與學校與現實生活中亦缺乏聯接。
翁斯坦與哈欽斯 (Ornstein & Hunkins, 1988, 引自黃政傑, 1991)	銜接性視為是課程個層面交互連結之意，其中的關係可分為垂直與水平兩個內涵，並把銜接一詞認為是含括順序性、繼續性與統整性的名詞。垂直意指課程順序的安排，而水平則指同時發生的各課程因素安排。
Derricott (1985)	課程銜接分為四個內涵：轉承性、連結性、繼續性、結構性。轉承性係指一個階段過渡到另一個階段；連結性係指使轉承更為順利之機制；繼續性是指不受中斷；而結構性則指影響銜接性之內外部原因，如課程結構或學生身心狀況。
黃政傑 (1991、2002)	銜接性則是將孤立的課程連結起來，是一種對課程因素與學習先後次序的

	<p>安排。其包含經驗連結、詮釋連結、能力連結、關係連結、順序連結、重複連結與繼續連結。更具體說明課程綱要、教科書、教學與學習在不同年級之連結性，也包含學域、學科課程的內外聯結和不同教科書的聯結。</p>
黃炳煌（1995）	<p>課程所謂之「銜接」並不止於頭尾的「相接」，而應是彼此之間有部份的重疊與掛勾，以學生為中心進行課程之發展，使老師的教學和學校課程要去銜接學生的學習準備度。</p>
陳伯璋（1995）	<p>銜接性是前後不同教育階段的課程做連貫，以達承先啓後避免落差之用。透過課程教材的前後連貫與學習階段的平順銜接使學生迅速有效的學習。</p>
歐用生（2001）	<p>課程銜接是透過決定課程的範圍與順序，建立學科目標與內容難易度的連貫，使學生能迅速有效的學習。</p>
蔡春美（2001）	<p>學習階段轉換的角度做為銜接的主體，亦即從學生發展過程中從一較基礎的學習場所切換到另一個較高層的學習場所，即學習階段之間的連結。</p>
陳明印（2002）	<p>將銜接涵義擴大至教育相關之事務與人員，使課程銜接不只於課程層面，而呈現多元面向。</p>

---

吳俊憲、吳錦惠（2004）

銜接之涵義可融合 Articulation 與 Continuity 之解釋，認為銜接需存在兩個以上主體，內容上包含狀態、思想、意念或情感，能各方性產生連貫性、接續性或一致性的關係。

---

所謂「銜接」，本應如火車的結構，各連結車廂間，前後皆有掛鉤相扣，但車廂內各有各的乘客與活動，不互相干擾，卻又彼此牽動，並朝向同一個目標邁進。這樣的關係，正是課程組織中的「銜接性原則」（蕭玉佳，2006）。而綜合上述各學者之看法，課程銜接性意指課程之設計上需重視不同學習年段學生之需求，將課程內容與難易度隨年齡與課程種類作調整，並且能夠參酌前後該課程之發展，配合學生學習經驗，規劃一系列具有完整性與前瞻性之課程內涵，以使學生能結合新舊經驗，增加學習效能以達迅速有效學習之目標。

銜接的功能主要在促進兩個或兩個以上不同活動或不同環境間的容易調適（陳明印，2002），而我國推行之九年一貫課程，即為推行課程銜接性之實踐。「一貫」的課程實踐上不僅是知識上的連貫，同時也是課程形式與學習型式的延伸，避免不同年段在課程教學上產生脫節的現象（陳新轉，2004）。然課程銜接性不應僅止於義務教育階段，應當將其理念擴充至整體教育階段，使學習不會隨著年段的改變而產生斷層，從而影響學習成效。而通識教育在每個學習年段學生都應有所接觸，使學子能習得通才知能；優質的通識教育則須符合連貫性，使其於不預設學生已修讀過的前提下，藉由課程引導作用，逐步深入專業知識（黃俊傑，2004）。而藝術課程係每位學子皆應學習，故通識教育之藝術領域課程亦應重視銜接性的課程設計考量，以提升教學成效。



## 貳、 課程組織中銜接性之相關內涵

課程銜接性主要見於各類課程組織之相關研究中，其主要於探討課程組織在設計中所具備之繼續性、順序性、統整性與銜接性四個類型，其中銜接性又可分為垂直與水平之關係。而將課程銜接性解釋為課程之間的垂直組織間關係則係為狹義的銜接性解釋，而若將其範圍擴大至整體課程的縱向連貫與橫向關聯性則為廣義的銜接性解釋（許麗伶，2006）。因此課程銜接不僅指垂直組織的前後連貫，亦強調學生個體在學習活動中的經由經驗的有效連結使學習結果能獲得課程組織水平橫向之間的統整效果。因此銜接意指「上下」，即年段與年段間縱的連貫，亦需考慮課程內容的「左右」，即領域與領域間橫的統整（郭金水，2002）。

而 Tyler(1949)則指出，設計有效的課程組織需符合三效標：繼續性、程序性與統整性（黃炳煌，1984）。雖然 Tyler 並未在課程組織的原則中特別提及銜接性，但實際上其所主張的繼續性（對課程中的主要因素重複敘述）及程序性（每一繼起經驗需在前一經驗上做更深更廣泛處理）實已涵括銜接性的特質；奧立佛則認為課程組織應考量 ABC 三要點，意即銜接性、均衡性與繼續性（黃政傑，1991）；而黃光雄和楊龍立則認為課程組織要素除了論及繼續性、順序性和相關性，還指出若課程內容份量和難度不會擴充太快或太多，亦需顧及課程的銜接性（黃光雄、楊龍立，2000）。因此以下針對課程組織中與銜接性有關之三個內涵來說明如下：

### 一、 繼續性（Continuity）

繼續性係指課程中包含的因素在不同學習階段予以重複（黃政傑，1991）。Tyler 則認為其係指課程組織所包含的主要課程因素，應予以「直線式」的重複



敘述（黃炳煌譯，1984）。因此繼續性可稱為延續性，係將焦點置於後續的學習經驗與其先前經驗之間的關係，所以是一種垂直式的銜接，（王文科，2007）。其原則又可分為直進式（依課程內容之深度與難度分配於學習年線中）、循環式（課程內容以螺旋式進行）與折衷式（融合直進式與循環式）三種規畫方式（簡楚瑛，2010）。

繼續性在 Bruner 的螺旋式課程中最為明顯，其認為課程的組織必須根據學科基本概念的結構發展相互關係，以增加學生在課程學習的深度與廣度（方德隆譯，2004）。而艾斯納針對藝術課程規劃上，亦提出繼續性的重要（劉豐榮，1989），其認為透過練習與精鍊技巧的機會，使藝術課程得以繼續發展並且內化成為自身知識。因此在一段時間內提供學生學習、操作或練習某些知識技能的機會，將重點概念重複出現即可稱為繼續性（歐用生，1988）。

課程組織的繼續性在於能提供學生適當學習經驗的繼續機會，並根據學習內容的差異建立長期的累進學習效果（黃光雄、蔡清田，2000）。而繼續性原則用於課程設計之間，可分為三種方式：學科與學科領域的繼續、學校教育層級之間的繼續與個別學生經驗的繼續上（王文科，2007），使得繼續性原則能於不同的學習階層中受到關注，進而延續學習上各個面向的內涵。由於繼續性可用於不同類型的學習上，然學習經驗須透過課程設計人員事前規畫組織，才能促進學生心智反應的漸成熟（劉玉玲，2003）。

## 二、 順序性（Sequence）

順序性是指每一繼起的經驗，雖須建立於前一學習經驗之上，但應對同一素材更更廣泛更深的處理（黃炳煌，1984）。而順序性又可稱程序性，用以稱課程

的「深度」範圍之內的垂直組織規準（黃光雄，蔡清田，2000）。因此課程設計除應注意學習經驗的先後順序，使學生能具備先備行為外，更應著重於同一素材更高層次的處理，如此將使學習經驗有其先後順序性，並有效延續學習成效。

心理學者皮亞傑認知發展理論中，說明對學習者的期望將連結到我們對於不同認知階段學習的了解，因此課程可以根據皮亞傑的認知發展理論來安排順序（方德隆譯，2004）。而布魯納的螺旋式課程中亦可視為將繼續性與順序性結合的代表，其注重課程結構間基本觀念的交互關係，並認為課程組織應重覆基本觀念，並不斷加深加廣（黃政傑，1991）。而蓋聶亦針對影響教學的內容中提出學習階層，說明學習行為是由簡而繁，由基層到高層逐漸建立起來（張春興，2004）。

課程工作者面對設計課程內容的順序性時，可根據以下四個學習原則加以發揮：從簡單到複雜的學習、考量先備知識、整體到部分的學習以及按年代順序學習（方德隆譯，2004）。課程內容與學習經驗有必要加以組織成適當步驟，以促成學生主動的理解。學科知識自身有其邏輯結構，而學生處理知識上亦有其順序，故課程設計者在組織課程之際，也要能兼顧此兩者（黃政傑，1991）。現今課程設計上，不再區分此二者，傾向於學科的邏輯順序與學生心理順序的統一（施良方，2002）。從此可知是故課程在進行順序性的規畫時，除將重點放在課程的邏輯性外，亦應掌握學習者的經驗再現，使得學生有機會將課程內容與自身體驗做連結，增加學生學習成就感。

### 三、 統整性（Integration）

統整性係指課程經驗的橫向聯繫（黃炳煌，1984），學習本應具備統整性目標，然因課程領域的切割使得一個課程內容出現於不同的科目中，而出現科目支

離破碎、與生活脫節等狀況，因此知識的專門化與統整性，一直是課程組織設計上的兩難問題（黃光雄，蔡清田，2000）。爲了打破學科界限與既有知識體系，課程的設計應擺脫傳統結構，將課程內容與校外經驗相結合，使課程的重點放在知識的廣度而非深度，關心知識的應用而不僅只有形式的建立（施良方，2002）。

統整性可將課程當中的學習經驗與課程內容建立適當的關聯，以統合分科分割所造成的知識支離破碎的狀況，希冀能達到最大的學習累積效果（劉玉玲，2003）。統整性可用於科目與科目、理論與實際、校內活動與校外活動之間，也可用於認知、技能與情意之間（黃政傑，1991），增加彼此的融合性。在課程統整進行上，亦可使教師以通識者（generalist）的身分教授科目，或者教師以專家（specialist）的身分參與教學（李子建、黃顯華，1996），都能有助於課程的統整。

針對課程統整，麥克內爾（McNeil，1990）提出五種可行的課程安排方式：集中課程、使用相關性聯繫課程概念、工具學科的統整、學習範圍之建立與全面性的問題解決方式（引自李子建、黃顯華，1996）。當我們意識到知識係以動態呈現，既無法完全統整亦難完全分裂之，是故若要將不同領域的學科加以統整，就須透過完善的計畫與專業的努力方能達成。

觀諸於此三者與銜接性有所關連之課程設計要素，以教導藝術欣賞課程爲例，可以簡單分析爲下圖：

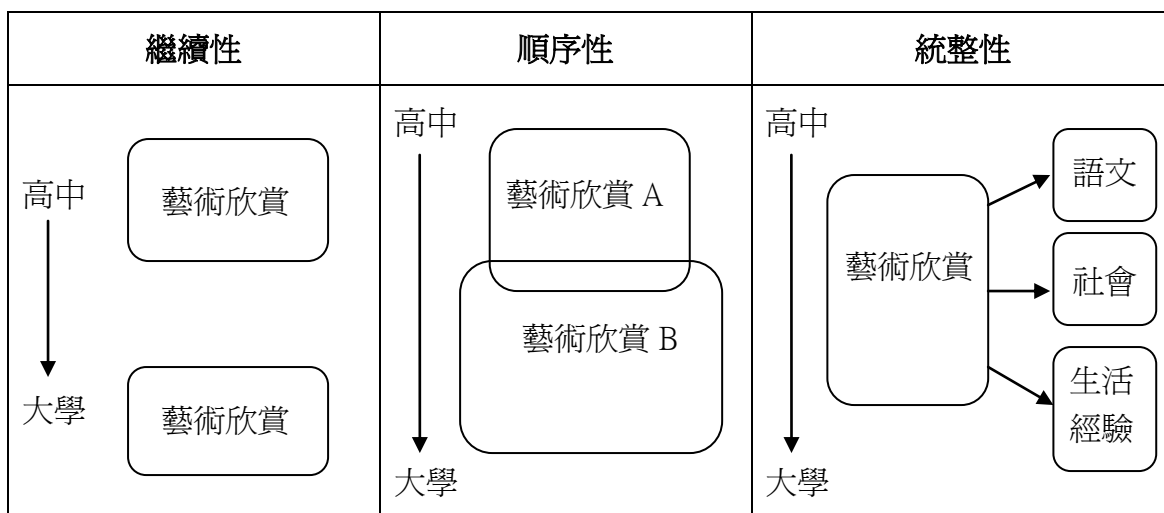


圖 2-3 以「藝術欣賞」為例之課程組織中銜接性之相關內涵

課程銜接本身是一個動詞，而非名詞的概念，因此參酌上述三種課程銜接性相關之內涵，即可了解課程組織於設計上需多方考量，並且能夠兼顧課程、學校與學生自身經驗等因素，在師生互動的過程將課程銜接予以發揮，以達到不同領域與學習年段之間課程的共容與共同性。而本研究係關注於藝術領域通識課程在不同年段之間的銜接性，主要研究著眼於通識課程於高中及大學階段之縱向聯結，因此將銜接性鎖定於課程的縱向連結中的繼續性與順序性。由於藝術課程的發展與能力之養成需要足夠的時間與課程規劃，因此可透過此研究審視當今藝術領域通識課程之規劃是否符合課程銜接性原則。

### 參、課程銜接性之相關研究

本研究係關注通識課程銜接性之內容，而為了解此主題之研究發展現況，研究者參酌學位論文、學術期刊等研究內容，以得知研究現況。研究者使用「課程銜接」為主要蒐尋字詞，透過網路進行關鍵字搜尋，於「全國博碩士論文資訊網」發現論文共 31 筆資料；於「教育論文線上資料庫 (EdD Online)」發現期刊論文共 92 筆資料，經過檢視後標題含有「課程銜接」二字者為 17 筆資料；於「國立

教育資料館」搜尋結果為 173 筆資料，經過檢視後標題含有「課程銜接」二字者為 96 筆資料。然而若將關鍵字加上「藝術」一詞，能搜尋到之內容銳減，於「全國博碩士論文資訊網」能找到 11 篇符合關鍵字之論文，於國立教育資料館」僅能找到兩篇文章，而「教育論文線上資料庫 (EdD Online)」則弗如。

由於課程銜接性為課程設計與課程結構中不可或缺之要素，因此研究者整理全國博碩士論文資訊網中自 1980 迄今有關於課程銜接性之研究（見附錄 3），並分析其內容顯示，關於研究課程銜接性之內容在幼小階段有 2 篇，而國小階段共計有 8 篇，國中小階段有 12 篇，國中階段有 3 篇，國高中階段有 6 篇，而研究者使用之研究方法有訪談研究法、問卷調查法、教科書分析法、內容分析法等。課程銜接性係為課程研究之主題之一，而課程銜接性則多針對課程設計中的中繼性、順序性與一致性等設計要點做研究，不同課程中亦可探究統整性之內涵，而銜接性此主題可以透過質化或量化等相關研究方法進行。

從相關博碩士論文中發現，有 4 篇論文以「教科書」內容做為銜接性主題，設定研究的時間多以九年一貫課程中國小到國中階段為主，研究方法多採用內容分析法，而研究結果可知教科書的銜接性狀況視各版本而定，各有所長，可能影響銜接性的原因有圖表安排、活動設計、課文識讀性等。另外曾榮華、秦昇平、陳采憶三人所著之「國民中小學社會學習領域教科書內容銜接情形之研究－以臺灣史『史前文化與原住民』為例」一文中，亦以教科書做為銜接性研究之目標，並使用內容分析法，研究結果則顯示國中教材大多能以國小所呈現過的內容為基礎，進一步加深並加廣，且圖片呈現儘量不重複，以符合課程組之的規準與原則（曾榮華、秦昇平、陳采憶，2009）。

於九年一貫課程尚未施行前，呂愛珍則於 1986 年著書「我國中學自然學科課程銜接之研究」中，透過內容分析與抽樣追蹤測驗，從教育目標及功能、課程結構、教材內容與教學活動分析後，了解國高中學生對自然科課程之銜接情形。其結果顯示，以課程結構觀之，國高中自然學科之銜接缺乏統整性與聯繫性；且教學活動缺乏動態性；師資培育無法配合實際需要與升學考試之不利影響，可能造成課程銜接不易達成。因此期望自然課程在縱向與橫向銜接上皆要發揮功能，教學應具活動性與師資養成的實際性（呂愛珍，1986）。

而我國國中小九年一貫課程在實施之初，教育當局為使民國 79 到 83 年次的學生皆能接受九年一貫課程，使得原本擬由 83 年次國小一年級學生逐年實施，歷時九年的教育改革階段，壓縮為四年的改革歷程。實施期程壓縮必然造成原先接受「國民中學課程標準」、「國民小學課程標準」的學生必須轉換「九年一貫課程」，新舊課程轉換可能出現教材、教學、評量等銜接問題（李坤崇，2002）。因此教育部針對各課程領域，分別提出相關銜接性研究，著眼於課程內容之推行、教材的新舊課程重複性與缺漏或增修與課程目標及理念的推動。如此一來使教師能在課程轉銜階段除了注意課程內容外，亦能考量學生個別學習差異，設計銜接教材予以補救教學。另外亦可透過加強各階段課程委員會成員之間的連繫，使成員的組成來源跨階段，並調整個階段第一年的課程結構以為銜接做準備。（陳伯璋，1995）

在九年一貫課程藝術與人文方面，銜接性研究主要針對該領域課程教材、教學與評量的銜接，而將研究關注於「小三升小四」與「小六升國一」二階段。從分析各版本教材內容比對該領域能力指標，了解新舊課程教材內容的銜接性。從分析中建議教師在設計教材時除應注意待銜接的能力指標或內涵外，更應掌握「藝術源於生活，也融入生活」的本質（李坤崇、歐慧敏，2002），以增加藝術



與生活的融合性，提升藝術學習的成效。而藝術學習課程從國小階段延伸至國中，將有可能面臨到師資與教學風格改變的問題，以美術課程為例，國小美術接受塗鴉畫法的作品，較不重視技法，因此使學生的多元化法受到肯定；然國中開始帶到作畫技法，使學生覺得可能技法不佳，無法畫出好作品，可能對於畫畫失去信心與興趣（丁志仁，2002）。因此可鼓勵國中與國小藝術教師之間透過會談或者教學觀摩進行溝通與認識，增進與協調彼此對於藝術教學的想法與做法。

時至國中升高中時期，關於課程銜接性之研究篇幅不若九年一貫學習年段為多，然由於十二年國民教育的推行勢在必行，因此國中與高中此兩階段學制的銜接亦屬重要。教育部十二年國民基本教育理念目標中提到五大理念，分別為：有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路與優質銜接，即已將銜接性納入課程規畫中（教育部，2012）。並於普通高級中學課程綱要令實施通則中即指出「普通高中課程設計應與國民中小學九年一貫課程銜接」，且「在為大學教育奠定基礎，課程設計除重視學生生涯發展外，並應注意銜接大學基礎教育課程」（教育部，2003）。然研究則指出，我國普通高中、綜合高中與職業學校間缺乏轉換機制，亦缺乏培養學生共同知識的能力（莊玉鈴、秦夢群，2010），與九年一貫之銜接有其挑戰性；且高中課程在課程施行上可能遇到銜接性的問題有：反對高一高二不分流與課程版圖的利益之爭（方德隆，2005），前者將可能導致課程選修的彈性不足，致使無法滿足每位學生通識素養的滋養；後者將可能導致課程規劃零碎，造成學習過程與教材銜接上的重複與疏離。因此可以透過召開會議，修訂課程綱要等方式來因應，使課程能兼顧縱向銜接與橫向聯繫的內涵（方德隆，2005）。



# 第三章、研究設計與實施

本章共分為：第一節為研究架構；第二節為研究方法與工具；第三節為研究對象；第四節為研究實施流程。

## 第一節、 研究架構

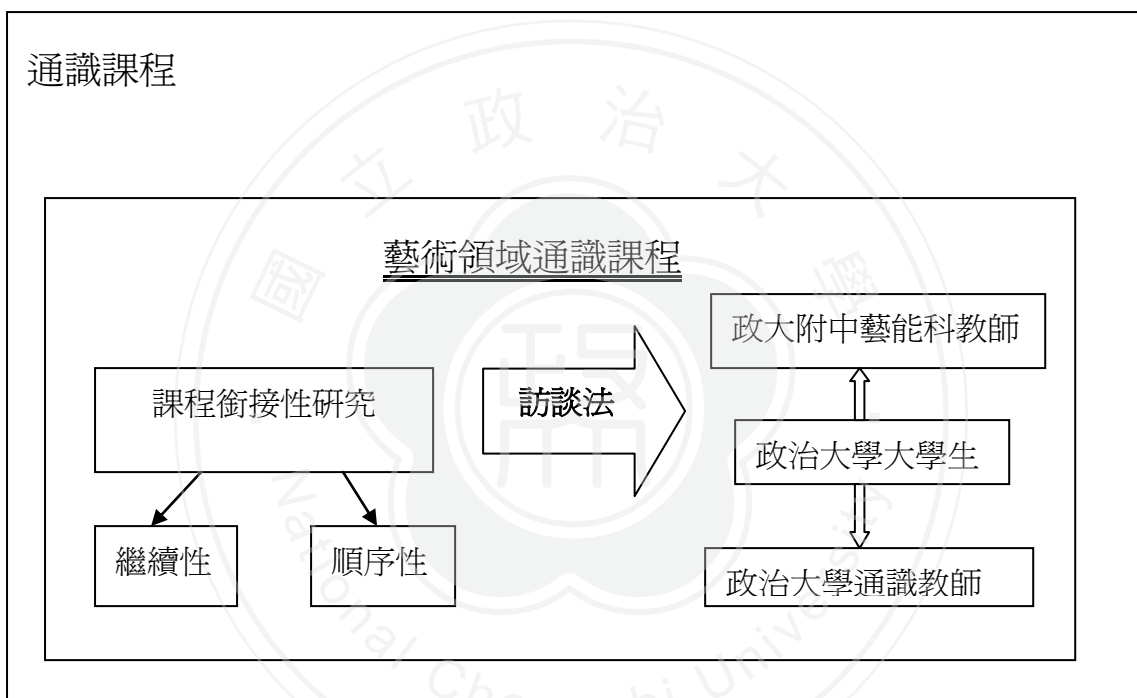


圖 3-1 研究架構圖

本研究的架構圖如圖所示，綜合第二章文獻探討中對於藝術通識課程與課程銜接性研究，透過訪談的方式，以政治大學大學部學生與擔任藝術領域通識課程之教師作為主要訪談對象，來探討藝術領域通識課程的銜接性問題，並將銜接性著眼於課程的繼續性與順序性。研究者從訪談教師與學生後收集其意見，再將訪談結果整理分析，以整理出具體之意見。最後研究者從訪談結果中整理其對於藝術領域通識教育課程的看法與建議，以完成此研究，與能提出結論與建議。

## 第二節、 研究方法與工具

教育研究資料的蒐集有主要兩個路徑：一為直接，二為間接。直接的方式如觀察、訪談、施測、問卷等方式進行，直接與研究對象接觸，以掌握能描述研究對象之資料；間接的方式則從現成資料著手進行研究，透過分析文件與檔案，取得關於研究的相關佐證（吳明清，2002）。為了解政治大學對於藝術領域通識課程銜接性的內涵，本研究採用直接性的資料蒐集方式，透過個案研究法佐以訪談法進行研究，加上三角檢證法了解研究問題並提出結論與建議。以下針對個案研究法、訪談法及三角檢證法進行說明：

### 壹、 個案研究法

個案研究的目的是在於找出問題的原因，提出解決問題的方法，提供預防措施，協助個案潛能充分發揮並提升組織機構的績效等（葉重新，2002）。而個案研究的對象也不限於個人，可針對特別的個人或團體。而個案研究住要是為了處理現象與情境脈絡間複雜的交互作用，重視情境脈絡而非特定變項，在乎發現什麼而非驗證什麼（潘慧玲，2004）。本研究希冀能透過個案研究法，了解通識課程藝術領域之銜接性內涵，經由選定曾教授或現仍教授藝術領域課程或通識課程之相關教師，與修習過高中藝術課程並於大學階段繼續選修藝術相關通識課程之大學生，透過訪談個案之教學與學習經驗，知曉其課程進行中的銜接性內涵，從而進行分析與探究，以發現政治大學通識課程在藝術領域銜接性的狀況。

## 貳、 訪談法

訪談法為質性研究中最重要的一種蒐集資料方式，訪談是一種研究者「尋訪」、「訪問」被研究者並且與其進行「交談」和「詢問」的活動。透過口頭談話的方是從被研究者方建構第一手資料的研究方法，是社會科學研究中常使用的研究方式（陳向明，2009）。由於想要了解學生與授課教師對於藝術課程銜接性的看法，因此選擇使用訪談的方式，經由面對面的詢問與傾聽，從對答中知悉其經驗與看法。有時候聲調的改變，表情的轉換也能夠表達受訪者真實的想法；由於此研究想要從受訪者的”經驗”中分析出其對於藝術課程在高中與大學銜接性的看法，因此問與答之間能夠蒐集到較多受訪者自我的看法，將更有助於分析訪談內容。

訪談法依據研究者對訪談結構的控制程度，可分為四種類型：封閉式、半開放式與開放式及回溯式（陳向明，2009）。本研究使用半開放式訪談結構，半開放式則指研究者亦先行設立訪談的內容與步驟，然受訪者能隨自身經驗於訪談過程中更動受訪談內容。故研究者事先即擬定問題之大綱，在訪談過程中適時引導訪談者回答問題，並且會根據受訪者之回答隨機更動訪談問題，以更貼近受訪者之真實狀況及經驗。而根據受訪者的人數，訪談亦可分為個別訪談與團體訪談兩種，個別訪談指訪談過程以受訪者與研究者兩人為主進行，本研究即使用個別訪談法，每次於每一個時段僅訪談一位受訪者，訪談場所保持僅受訪者與研究者二人，以確保訪談過程不受干擾，並能使受訪成員在保密的環境下暢所欲言。

由於本研究想欲了解學生在學習過程中之面對高中與大學階段藝術課程的學習銜接性狀況，與教師從事藝術領域通識課程之看法與建議，因此透過訪談之面對面接觸，以言語交流彼此之意見與看法，並能將之整理成逐字稿資料，從而

找出彼此經驗中的共通性與差異性，作為回應研究問題與發展研究結論之用。是故在找到訪談對象後，首先先經由電子郵件或是電話的方式取得聯繫，以確定訪談的時間。訪談當天，與受訪者初次見面後，先遞交訪談同意書，並口頭說明訪談目的與研究者身分，接著得到受訪者同意後開啓錄音筆，開始此次訪談。訪談結束後整理其錄音內容成為逐字稿，再以電子郵件方式寄給受訪者做再次確認，確認內容無誤並無誤解之處，始將此資料作為分析之用。

### 參、三角檢證法

從事質性研究之過程中，為了解並掌握真實研究過程的樣貌，研究者可採用三角檢證法作為檢測依據。在進行訪談的過程中，為避免偏頗某一方之研究對象，且為能多方探索資訊，故可以研究主題為中心，除分析相關文獻資料外，亦可訪談具有相互關係之對象，如學生與教師、子女與父母等，以更為廣闊地蒐集相關資訊。

三角檢證法 (triangulation) 利用多種方法來研究同一現象，是質化研究中不可缺乏的工具 (Robson, 1993)。經由運用多方的資料來源，讓研究者對研究內容更為了解，亦可為檢證資訊正確與否之方式。如果在檢證的過程中發覺文獻資料與訪談內容有所差異時，亦需修正先前之文獻資料整理。學者 Denzine 針對三角檢證法之內涵將其分為資料三角檢證、研究者三角檢證、理論三角檢證、及方法論三角檢證等四種 (吳芝儀、李奉儒譯，1995)。因此在進行訪談的過程中，經由訪談關係對象，以知悉並更為靠近真實的現象。

由於本研究係欲了解政治大學藝術領域通識課程的銜接性內容，故針對教授的藝術領域課程之教師與接受通識教育的學生進行訪談，教師又分為高中藝術教

師與大學藝術通識課程教師，希冀能從不同的學習角度（學生－高中藝術教師－大學藝術領域通識教師），三方面切入課程銜接性研究，分析了解其教學與學習之間面對課程銜接與否的想法，將有助於研究者掌握訪談內容並作進一步分析。



### 第三節、 研究對象

本研究以政治大學大學部學生與藝術領域通識課程教師作為研究訪談對象。國立政治大學素以人文科學研究著稱，學校總計由九個學院所組成，分別為文學院、社會科學學院、商學院、傳播學院、外國語文學院、法學院、理學院、國際事務學院與教育學院。由於限於研究時間與經費考量，研究者無法親自對所有學士班學生進行訪談，因此僅鎖定於政治大學附屬高級中學畢業並至政治大學就讀之學生，並需已於大學階段選修過一門以上藝術領域通識課程且順利修得該課程學分者方得以受訪。因受訪學生所屬系所背景之差異，加上具有共同高中教學氛圍之背景脈絡，預期將對於此研究主題將產生有差異性認知，有助於進行銜接性之訪談。

根據政治大學 99 學年度第 2 學期課程查詢內容可知，該學期開設人文學領域之通識課程共計 73 門，其中藝術領域通識課程共計 16 門。然而限於研究時間與人數考量，研究者亦無法針對開設藝術領域通識課程全部教師進行訪談。為求訪談內容之價值性與研究進行之可能性，研究者僅選擇訪談 3 位通識教師，加上高中藝術領域之 2 位授課教師，以使訪談之面向能更為多樣化。

本次研究總共受訪者為 10 位，分別為 5 位政治大學大學部學生與 2 位附屬高中藝術教師與 3 位政治大學藝術領域教師，其訪談背景與編碼如下：

表 3-1

受訪者資料與編碼一覽表

序號	編碼	受訪者身分	性別	訪談日期	訪談時間	訪談地點
1	S1	政治大學大學生	男	100 年 06 月 12 日	1 小時 6 分	研究大樓研究室
2	S2	政治大學大學生	男	100 年 06 月 13 日	1 小時 5 分	研究大樓研究室
3	S3	政治大學大學生	女	100 年 06 月 13 日	1 小時 23 分	研究大樓研究室
4	S4	政治大學大學生	男	100 年 06 月 15 日	58 分	研究大樓研究室
5	S5	政治大學大學生	男	100 年 09 月 24 日	1 小時	井塘樓研究室
6	T1	政治大學附屬高中 藝術教師	男	100 年 10 月 12 日	1 小時 11 分	教師辦公室
7	T2	政治大學附屬高中 藝術教師	女	100 年 10 月 13 日	52 分	教師辦公室
8	T3	政治大學藝術通識 教師	女	100 年 10 月 16 日	1 小時 15 分	教師指定場所
9	T4	政治大學通識教師	女	100 年 11 月 09 日	1 小時 19 分	教師辦公室
10	T5	政治大學藝術通識 教師	男	100 年 11 月 10 日	36 分	系館教師交誼廳

茲將訪談者身分編碼處理，以符合研究倫理與後續文章撰寫時引用需要，學生部分編碼以 S 開頭，教師則為 T，數字則為該組訪談者之受訪先後順序。則當第四章研究結果中須呈現訪談逐字稿資料出處時，則以（受訪者編碼-頁碼）呈現，如（T2-9）則為第 2 位受訪教師其訪談逐字稿中第 9 頁。此次訪談共計完成 10 份訪談逐字稿。



## 第四節 研究實施流程

本研究以「擬定研究計畫及架構」、「設計訪談研究問題」、「訪談研究進行」、「進行資料處理分析」與「撰寫研究論文」，各階段研究實施之流程內容描述如下：

### 壹、 擬定研究計畫及架構

從廣泛地進行文獻探討的過程中，研究者掌握課程銜接性之相關內涵，參酌本研究所欲研究之藝術領域通識課程主題，將此研究中課程銜接性的涵義加以定位於垂直性課程銜接為主，水平式課程銜接與擴充為輔，並且以繼續性與順序性此二原則加以訂定出所欲訪談之問題與目的，以具體確立研究架構。而研究架構則以回答研究問題為主軸，透過訪談的方式進行，從學生與授課教師之問答中知悉藝術通識課程之實施狀況與相關銜接性內涵。

### 貳、 設計訪談研究問題

針對研究主題，本研究設計之訪談研究問題如下：

表 3-2

訪談問題：政治大學有修習過藝術通識課程之大學生

銜接性原則	說明	訪談問題
繼續性	了解高中與大學藝術課程 此兩階段分別的學習狀況	<ul style="list-style-type: none"><li>■ 高中時後您上過哪些藝術類的課程？ 上課狀況如何？老師的教學狀況如何？ 課程有什麼樣的評量機制？ 從課程中的收穫為何？</li><li>■ 大學時修過哪些藝術類通識課程？</li></ul>

		上課狀況如何?老師的教學狀況如何? 課程有什麼樣的評量機制? 從課程中的收穫為何?
<b>順序性</b>	了解大學課程是否有運用到高中課程教授的部分	■ 您覺得能否運用高中所學的藝術課程知識於大學藝術通識課程呢?
<b>課程選擇相關</b>	可能影響學習成效之內涵	■ 選擇此課程的原因為何? ■ 除了此堂課,您是否還有於政大修習過或參與過相關藝術課程或活動? ■ 您所期望的藝術通識課程為何?

表 3-3

訪談問題：政治大學附屬高中藝術領域課程開課教師

銜接性原則	說明	訪談問題
<b>繼續性</b>	了解高中藝術課程到此階段的教學狀況	■ 請問您負責教授的藝術課程內容為何? ■ 該課程進行的狀況與學生學習狀況為何? ■ 依您所任教的科目,您覺得學生需要具備什麼樣的先備知識呢?
<b>順序性</b>	了解高中課程與國中及大學課程設計上可能考量部分	■ 課程規畫設計的依據為何? ■ 您在規畫課程時,是否會考量到學生未來升大學所需具備的能力? ■ 您覺得您的課程能否提供政大附中學生於就讀政治大學時所需的相關知識嗎? ■ 課程學習的目標為何?

課程開設相關	可能影響教學成效之內涵	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 貴校藝術領域的課程內容是怎麼去規劃設計?誰負責主導統籌?</li> </ul>
--------	-------------	--

表 3-4

訪談問題：政治大學藝術領域通識課程開課或規畫教師

銜接性原則	說明	訪談問題
繼續性	了解大學藝術課程在此階段的教學狀況	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 請問您負責教授的藝術課程內容為何?</li> <li>■ 該課程進行的狀況與學生學習狀況為何?</li> <li>■ 以您的任教經驗，學生是否能具備該課程所需之先備知識?若無，您會嘗試調整課程嗎?</li> </ul>
順序性	了解大學課程與高中課程設計上可能考量部分	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 課程規畫設計的依據為何?</li> <li>■ 課程學習的目標為何?</li> </ul>
課程開設相關	可能影響教學成效之內涵	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ 貴校藝術領域的課程內容是怎麼去規劃設計?誰負責主導統籌?</li> <li>■ 您是否會將課程銜接性納入課程規劃與設計中?為什麼?</li> </ul>

### 參、 訪談研究進行

研究者訪談之對象所處場域係為位於台北市文山區之國立政治大學，透過自願性招募的方式，尋找願意暢談其自身修習藝術領域通識教育課程看法之大學部學生，進行一對一面對訪談。訪談地點及時間即依照受訪者所願，故部分地點為校外場所或假日，大多則為校內場所。研究者根據本研究所訂定之主題與研究問

題，設計半開放式訪談結構，預先印製內容，以供訪談時備忘所用。訪談中提供紙筆與茶水，使受訪者能使用與放鬆心情，訪談開始前皆徵得受訪者同意後全程錄音，以蒐集最完善之談話內容。

訪談一開始先說明本研究所欲了解之問題為藝術領域通識課程銜接性究，再來說明銜接性於本研究中之定義，接著循序漸進地詢問受訪者國高中階段與大學階段所學習過的藝術課程與自身看法，再進行有關訪談者對於課程銜接性認知的提問，以了解受試者對於此議題之看法。訪談過程中隨時記錄重要內容，並針對受訪者談話中不清楚部分加以詢問，使受訪結果能更為完善。

#### 肆、 進行資料處理分析

將訪談結果轉成逐字稿文字檔後資料分析與處理，研究者採用質性研究中資料脈絡分析進行之。透過此一分析步驟，將有助於將受訪者所談論之內容整理並且重組成爲具體內涵，以呼應研究問題之設立。

完成訪談後，研究者將受訪者全部訪談錄音檔以逐字稿方式轉成文字資料，並標計完成訪談時間，並將逐字稿內容寄送給受訪者以供再次確定。確定逐字稿內容無誤後，再針對半開放式訪談結構中所詢問之內容，將各受訪者之回答加以整理，分門別類列出不同受訪者對於同一問題之看法與建議，將關鍵字標註出來，以供閱讀及分類之用。爾後將其資料分類整理，以了解不同受訪者對藝術領域通識課程銜接性的見解，作為研究結論。

## 伍、 撰寫研究論文

經過研究主題的擬定與文獻探討後，透過訪談將所欲探悉之問題分別詢問受訪者，從其訪談過程錄音檔中整理其回答內容後，即可著手完成研究結果與相關建議。而若其結果若與所設定之結果有落差，則需回頭修改文獻探討部分之內容，最後再將修改後的內容完成撰寫研究結果以及提出結論與建議，以供通識教育單位進行規劃課程時參考之用。



## 第四章、研究結果

本研究旨在探討政治大學大學部學生對於藝術領域通識課程之看法，並且透過訪談高中藝術教師與大學通識藝術課程教師進行三向檢核，經由分析其訪談內容所撰寫而成的逐字稿做為研究結果。

本章可分為三節，第一節分析大學生與藝術教師對於藝術領域通識課程銜接性之繼續性的看法，第二節了解受訪對象對於藝術領域通識課程銜接性之順序性的看法，第三節探討在藝術通識課程開設審查與學生選擇上對於銜接性之影響。

### 第一節

#### 大學生與藝術教師對於藝術領域通識課程銜接性之繼續性的看法

繼續性一詞意指相同的課程於不同學習階段重複出現，使學習能於不同階段延續下去。關於大學生對於藝術課程銜接性中繼續性的看法，由於訪談的主題主要放在高中與大學階段，因此自然須先從其高中求學生活談起，以了解此二階段在學習與教學上是否有相似之處。

因此此部分訪談內容分為高中與大學階段，研究者先從大學生的訪談內容中，說明此兩階段課程進行的方式，再分別說明受訪者於此二階段的所學所得，接著從學生與教師的觀點分析評分與對於先備知識的看法，以了解此兩學習階段中的藝術課程繼續性之發展狀況。

## 壹、 藝術領域課程進行方式

### 一、 高中階段：

一般學生從進入國民小學就讀開始，藝術領域一直以來都是必修的科目，從九年一貫課程綱要，到普通高級中學課程綱要中都可以看到藝術類課程的規劃與課程目標的要求。藝術類課程由於不列入升學考試的科目，致使可能會有課程節數少於一般應試科目，或該堂課程時間挪用至其他學科領域，此種狀況尤見於正處於劇烈升學壓力下的普通高中學生，這也是研究者的求學過程的經驗。由於藝術的學習應當能夠持續進行，使學生浸淫於此環境中而漸受影響，因此能夠於課程安排中使藝術課程穩定出現，將有助於學生對於藝術的學習。

訪談一開始詢問受訪學生於高中有上過哪些種類的藝術課程，五位皆提到有上過美術與音樂課，其中三位還提到生活科技課，家政課亦有兩位學生提及，雖然後兩者並未歸類於藝術課程中，但因這些課程都具備著實作性，基於對藝術課程皆具有「實作性」此一特質考量，部分學生在訪談過程中自然而然將生活科技與家政課收編進藝術領域的課程種類中。爲了聚焦研究內容，本研究僅將美術與音樂兩種課程納入藝術課程的討論中。

由於藝術領域課程在高中與大學理應呈現出不同的樣貌，因此受訪學生提及高中的藝術領域多半具有以下內容與印象，首先從高中美術課開始回憶起：

他[高中美術老師]一般如果說引導的話都是給我們實際上的作品，去讓我們認識別人怎麼去做這個材料。然後我們就自己開始設計，就開始做，就這樣(S2-2)。



它算是一般基本的藝術課程…他就是給我們一個框架，讓我們在這個框架盡量表現得很自由…某些特定的藝術家，跟我們分享。他也沒有要我們記，就是要我們去看，讓我們腦袋有一些存留那些影像，那再鼓勵我們做成作品（S5-1）。

因此高中美術課對於受訪談之學生來說，就具有以下樣貌：為具有實做性質的課程，教師會透過引導使學生能夠依循自主原則完成課程既定目標，而經過實做而得的作品往往是課程評量的依據之一。

至於有關音樂課的內容，受訪談之學生認為的普通高中音樂課的樣貌則為：如果最正常來說，音樂欣賞是一定要的嘛！那還會講一下音樂的緣起啊(S5-3)。和美術課的實做內容相比，高中音樂課對於學生即會呈現出不一樣的樣態：此類課程「欣賞」的比重較多，因此學生對此部分亦最有印象。欣賞的內容包括音樂史相關與各種音樂類型，除了是介紹一些有名的作曲家，音樂家；就是上課老師都會放一些他們的作品（S1-1）以外，也會從基礎的聆聽音樂進階到音樂鑑賞能力的培養，因此課堂上老師放了音樂問說「同學你們有什麼感想啊」（S5-3），恰好對應到教育部藝術課程音樂類別中「欣賞音樂作品，提升審美素養」之課程目標。

此外多媒體的操作是音樂課上常見的媒材，因為音樂的話他還蠻講究是要感官方面的直覺（S4-3）。課本中關於作曲家的文句介紹需要輔以真實的音樂欣賞，因此學生可透過相關視覺影音的媒材增添對音樂課程的了解。課本的教材有給教學影片，那就是先看一整部影片，然後再去教學影片中介紹戲這樣子；因為國中幾乎都是看影片，高中相比的話就是多了很多授課性質的東西（S3-6）。

音樂課程安排與學習經驗，皆對應著普通高中音樂課程所要求之目標，從使用多媒體進行教學，到培養出具備音樂素養的學子，都能夠符合課程綱要之要求。然而由於課堂上的鑑賞多為靜態的表現，因此學生會覺得音樂課感覺就比較不是實際在做[與美術課相比]（S2-1）即在所難免了。

除了音樂鑑賞之外，樂器的操作亦為其課程內容之一，代表著學生要能夠具備樂器的操作或者是歌唱的能力，隨之而來的音樂展演則為期使用的評鑑方式。此時研究者回想起國中小階段有關樂器的學習多以同一種樂器為主，國小為高音直笛，國中為中音直笛，然從學生對於展演的回憶中，發現所使用的樂器相當多元，且課程進行上也不再以同一種樂器做為學習的標的，且學生認為：國中感覺大部分是教直笛，高中的話其實老師就比較沒有那個限定（S4-2）因此詢問受訪教師對於高中階段之所以不和國中小一樣整班共同學習同一種樂器的原因，其認為可能如下：

學生到了高中他自主性變強，他不會想要像國中一樣全班的人在吹直笛，他到高中這樣做他自己會覺得會更加抗拒，他會覺得我長大了要學別種東西，要秀我更擅長的東西（T2-6）。

從此點可觀知，在高中此年段之學生，自主意識較國中小來得顯而易見，因此在設計課程上，就應當運用其對於自我意識而產生的自我期許與要求，設計出較高自主性的課程內容，而教師應該扮演誘導的角色，鼓勵學生在繁重的課業壓力中，透過藝術課程的學習漸漸浸淫於藝術的薰陶氛圍中，將藝術化身成為生活中不可或缺的調劑品。

最後詢問有關受訪談者對於高中時期藝術課程的感想，學生與授課教師皆有

其自己的定見，先從受訪談教師的說法來看：

他〔學生〕會覺得說他來我們藝能科就是來放鬆的（T2-2）。

藝能科相較於主科而言，並非升學考試的科目，且相對之下評量與學習帶給學生的壓力較小，訪談過程中教師也有提到有部分學生作品遲交的狀況，因此在忙碌的理論記憶與操作中，強調實作與鑑賞的藝術課程相對來說輕鬆。

有時候學生會覺得美術課啊…就是跟升學沒有關係，所以有時候難免他們會帶，比如說別的課的課本，或者是別的作業，甚至有時候學生會拿手機出來就是在那邊打這樣子…而且他們這個動作很明顯（T1-11）。

我們其實多少都還是會帶有一點讓學生調劑他們這種，在沉重的升學壓力，在整個時代大環境的狀況（T1-10）。

確實在現今教育體系下，藝術領域課程的學分在普通高中階段只有區區 6 學分，和三年的總學習時間相比，藝術領域較少的課程時數，真的可說得上是在升學壓力下”調劑身心”之用。然而在有限的時間中能將藝術引領進學生的視野與生活中，透過課程的進行使學生也能夠具備藝術的素養，在在考驗著藝術領域教師對於課程的安排與教授。

那麼學生又是如何去看待高中時修習過的藝術課程呢？他們認為：

像我這種對藝術沒有高度興趣的人也覺得有這樣的課程是還不錯的，也是生活中另外一種調劑（S4-10）。

訪談的過程中會發現，儘管這些受訪學生在大學階段依舊於通識課程的選修上繼續進行藝術相關的學習，但並非每一位對於藝術的學習皆有著充足的興趣。對學生來說，主科之餘能夠適度的接觸藝術課程，使其既能感受到藝術的薰陶，沾染一些藝術的氣息外，對於調劑繁重的考試壓力也有所助益。

而在這樣的課程中，學生又能得以下的收穫，大抵可分為實體與心靈上的收穫：

作品的話大概…有保留下來的。然後若是有什麼學習的話，我覺得像是版畫的技術，怎麼去刻一個版畫跟刻印章的技術，可能就是一般人比較不會接觸到的（S2-5）。

高中〔美術課〕接觸得到就真的很實用，例如 pop...〔音樂課的話〕要說比較知識性的東西就是關於樂器的介紹（S3-4）。

由於高中時期的藝術課程經過調整後，與生活做結合，因此學生能於課程中學到手工藝與相關理論上的知識，除此之外，陶冶身心！〔因為〕就高中升學…升學壓力…平常就是坐在教室中聽老師在上課，然後就比較枯燥…像這種美術藝術類課程就是上起來比較沒有壓力（S1-6）。正因為藝術課程非考試主科，學習上較無壓力，使得陶冶身心成為升學壓力下精神上的收穫，由於沒有將藝術課程隱沒於專業課程中，使得學生在學習主科中仍能擁有學習藝能科的權利。

除了正規課業上的藝術學習外，研究者亦詢問受訪學生在高中是否有參加藝術相關社團或是校內外活動，以於課程之餘進行藝術相關的培養。發現除了一

位學生回答沒有外，其他四位皆有相關的內容，例如曾參加相關的藝術類社團（S3-9）、（S4-5）、（S5-1），或者於高中時期參加語文實驗班中投入話劇相關的創作（S2-4），而主動去校外觀賞相關展覽（S5-4），或者本於興趣參與相關競賽（S3-8）。而這些課外之餘的藝術學習，對於學生來說也是有收穫的：

我們班後來自己作了一張 DVD，把我們高一的我們所有活動的成果保留下來這樣子（S2-5）。

我覺得它〔社團〕是有幫助我就是真的在表演藝術上面有多一點的技巧，譬如說真的在台上演戲…它的訓練就是會讓你感覺就是讓你表演出好像真的在做這件事情這樣，它也會有一些很特別的訓練（S4-5）。

總結來看，高中時期的藝術課程大約可分為美術與音樂兩種課程形式，美術較具實作性，而音樂的鑑賞部分較多；課程的安排上都以能夠貼近學生生活為主，會適度的調整課程內容，評鑑部分有實作性的作品或展演，以及靜態的紙筆測驗；除了正規藝術課程外，學生亦多會於課餘時間參加相關社團或校內外活動，以增加對於藝術知能的攝取。對於教師與學生而言，藝術課程於高中求學階段具備著放鬆與陶冶藝術內涵的意義所在，儘管是處於舒緩課業壓力的氛圍下，學生依舊能得到藝術學習上的收穫。

## 二、大學階段：

藝術類性質的課程，到了一般非以培養專門性藝術人才為主要目標的大學來說，則常以通識課程的方式出現。政治大學由於並未設有藝術相關科系，因此並沒有培養專門藝術性人才的課程，而係透過通識課程及系所相關課程，與學校活

動與相關境教涵養的規劃，將藝術帶進大學生的世界中。那麼大學階段的藝術類通識課程的樣貌又為何？先從任課教師端對於藝術通識課程的看法開始探究：

我們〔一堂藝術通識課〕就是一個大的資料庫在這裡，透過每一次主題的討論，引導學生去引用觸碰這些材料…只要能達到對這個〔藝術學習〕有興趣，未來他還會去追尋，那這就是我們課程的目標（T5-5）。

和普通高中較為不同的內容在於，大學的藝術領域通識課程在課程規劃上與教學內容深度上都較高中為之更為自由與開放，較強調學生的主動性思考，教師希望能透過課程，引導學生進行知識的探究。又正因為政治大學的藝術通識課程並非以培養藝術專業人才為目標，而是以能讓學生具有藝術涵養為主，因此藝術通識的教師希望開設讓學生能從這門課學完後，還能保有追尋藝術知能的興趣，讓學習的動能可以綿延不絕。

而對於受訪談的學生而言，大學修習的藝術領域通識課程之內涵則為：

每一周都會有一個主題，就搭配…比方說他最近這幾周都在介紹作曲家，放投影片，他會放影片，幾乎每堂課都會放影片（S1-8）。電影片在教學上具有表現動態、強迫學生注意力、紀錄與呈現一般不易觀察的事件與利用特殊技巧幫助學生理解（張霄亭、朱則剛，1998），因此使用影片做為教學媒材即成為許多教師的主要選項，不分學習年段皆適用，也深受學生們的喜愛。

他〔教師〕很詳細的去講攝影這一回事，就是你怎麼去架構一張照片，怎麼樣去設計你的攝影作品裡面的任何一個元素，怎麼樣去組合怎麼樣去選等等，有各式各樣的無論是概念性的或技術，概念性的像是你怎麼樣去表達你



的情緒，或者技術性的你怎麼樣去控制光線去控制景深，他都講的非常的詳細（T2-8）。

由於藝術的範圍寬廣，因此大學開設的藝術通識課程若非藝術概論型課程，則多半具備主題性，可能是某一個主題的探究，使得學生能透過此一主題的課程內涵，對單一主題的深度知識要素具有基礎性的認識。除了主題性以外，學生普遍覺得大學的藝術通識課程較有專業性：有一些很專業的電影知識，類似攝影機的術語還有一些走位的方式，對！（S3-7）在講解專業性的主題上，教師會採用每講一個東西就會加一個實例，就是像他講音樂的時候，就放了一段爛片的配樂，就是他會舉反例；有時候也會舉一些例子，就是他正反來對比讓大家看到某些元素在這個藝術當中重要性何在。他就是會加入一些實例讓同學去看，不然講理論其實很無聊，大家會睡著，所以他是理論案例兼具就是來補充這個部分（S5-8）。主題性與專業性可為一體兩面，由於僅針對一主題開設課程，自然能將課程時間皆投注於此，而經由舉例使專業性能夠在生活中得到驗證，刺激學生的思考，並且增添學習的興趣。

另外研究者亦詢問受訪學生於大學階段除了藝術通識課程外的藝術學習，會發現學生皆能主動於進行藝術相關的學習，如我自己現在找我大學同學幫我上鋼琴課（S2-14）、參與一門課叫做音樂製作與創作，所以就是每周六會來學校上課（S5-8），也會於課餘時間攝取藝術知能，如聽音樂會（S1-11）、欣賞歌舞劇（S4-8）、買書自學電腦繪圖（S3-14），甚至將藝術所學付諸實行：

我們在規畫音樂劇，然後我們自己就在準備，想要在這個暑假把劇本寫出來，然後明年一個學年把這個音樂劇的音樂歌詞寫好之後再下一個年我們可以去把它演出來，去把它演出來（S2-14）。



學生主動於大學藝術通識課程之外的場所進行學習，對於學生藝術知能的培養有著莫大的影響，由於動機來自於自身，更加增進學習的意願與成效，而政治大學亦能於學校環境中提供相關藝術學習的選項，如音樂會或歌舞劇，或是專業性的培訓課程，使學生能於學習環境中更有機會接觸藝術。

從上述內容將發現，大學階段藝術領域通識課程有幾個顯著的課程內容特色：專業性的講解、大量使用多媒體成爲教學媒材、課程主題較爲聚焦等。這類的課程多具備一個主題，與高中課本中的多元主題相比，在相同的課程時間中將能使課程更爲延續與深入，擺脫通識課程中專業性不足的束縛，以更爲豐富的方式傳遞藝術思維。此外由於大學課程中除了授課教師外，在大班級教學與經費補助下，課程助理亦同時扮演著教師輔助者的角色，TA 課就是助教會帶領我們去討論亞洲這個禮拜發生的那些事情；再來上課用投影片呈現，播放短片 (S4-7)。使學生除了課堂聽講外，亦能透過有經驗的課程助理引導下進行該課程之相關實做與討論。而學生除了課程外亦能本於自身興趣進行自主學習，學校亦能提供接觸藝術的管道，在在增加藝術學習的成效。

在大學的學習氛圍下，學生即可很明顯能自我查覺並省思到這高中與大學此兩不同時期的藝術通識課程對於學習成果上的影響是有差異性存在的。高中的課程會比較跳一點，大學的話你看他的課名選，它一整個學期就都在作這一個事情，所以他就會比較深入，真的會比較深入，然後比較專業比較技術性一點。那高中的話就比較淺比較概念性一點 (S2-11)，學生的學期成果有了不同的樣貌：

對於攝影家怎麼樣去創作有非常詳細的了解 (S2-10)。由於大學通識課程的專業性，透過通識課程能夠對於專業知識產生了解，進而能啓發學生進行相關的

創作。

就是認識很多台灣傳統音樂；就是老師介紹以後我才就知道說原來平常日常生活當中充滿了這類東西…〔以前〕覺得很吵。就比較不會欣賞（S1-10）。學生能查覺修習完課程後與過去的不同。

就是之前覺得自己很膚淺…其實背後都有他所要表達的形式，並不是說你想要這樣子表達…這樣子表達就可以流暢的表現出來，其實是需要經過很多知識的堆砌這樣子（S3-11）。了解藝術表達形式之下的知識層面內涵，不僅只如想像中簡單，而是需要時間與經驗的累積。

有ㄟ！就是看電影的方式會不一樣，因為過去看電影就是純粹是視覺享受跟聲光效果，但是經過他的講解，就是多少你會去注意一些細節（S5-7）。改變了既往的行為模式，使用課程學習到的知識運用於生活中。

因此在大學的藝術領域通識課程中，學生自覺這類型課程能夠學得更多相關知識，對於該主題的了解與學習也能更為深入，從而改變既有想法與心態，以更多元的角度去看待大學的通識課程，使學習的成果能夠具體展現。

從受訪談者所提出的高中與大學的藝術課程內容來看，會發現在教學方式上，因皆有使用多媒體設備，因此有部分雷同之處；在課程的實用性上，部分課程的內容亦與實際生活較接近，因此對學生而言會較為實用；儘管學生覺得大學時學的藝術通識課程較高中來得專業，但在此兩階段的學習上仍能皆有收穫，並且提升自我的藝術涵養。

## 貳、 藝術領域課程評量方式與先備知識

評量是爲了求得深度並了解學生從學習歷程中學到什麼，以及能用所學做什麼，最終爲了使評量結果能改進後續的學習（彭森明，2010）。藝術課程由於學習內容不似主科國語、數學般來的重視記憶，以活動與藝文相關知識做爲主體的課程內容中，如何有效評量出學生的所學成效，考驗著授課教師對於評量的了解與設計。

首先來看高中時期美術課程的評量方式，可分別從學生與教師的角度來看高中美術課程採用的方式，學生記憶中教師使用的評量方式爲：

他[教師]會在一開始就是告訴我們說他這一學期大概要做什麼，那他大概交代一下重要的一些事情，就是可能畫一些畫啊…要交那些功課啊！可能功課的話就是要…他就是每次的作品都會當作一次考核成績，就是都會講好（S4-3）。

大家都會有一個作品，那這個作品出來之後就是老師會依這個作品的完成度，那當然準不準時交這是一個評分的關鍵（S5-1）。

而教師則認爲美術課的評量應該是：作品本來就是一個評分的要件…我覺得最重要的是不要讓學生只是去記憶背誦什麼，而是他們要懂得思考跟判斷，所以我常常是在後面實做的時候要他們融入這個部分，那變成作品就是主要的評量（T1-3）。

除了上課的出缺勤與上課態度外，美術課程多半使用藝術創作所得之「作品」

做為評量分數的依據，除了作品的完成度外，能否於教師要求的時間準時交出作品亦成為評分的標準之一，而每次作品的誕生即成為學生課堂學習的成果。作品是一種最基本且公平的評量方式，不需使用紙筆測驗將課本的內容照本宣科，而是將作品靈活地融入課程中，從中了解學生學習狀況，使學生能有效透過藝術，將思考內容具體化呈現成作品，在藝術創作的過程中體現生命力釋放的快樂（蔣勳，2000）。

從訪談中也能發現，學生時至大學階段多半還保留部分高中所完成之美術作品，可能是畫作，或者是親手刻製的印章，足見自己動手做的物品，能保存更多學習的心得與感想，使其具備更多「被保存」的可能，從而亦加強對於美術學習的印象，且這些作品皆成為詢問學生學習成果時的主要「收穫」內涵。至於關於美術鑑賞的評量方式，教師的看法則為可以透過紙筆測驗，只是目前我還沒有使用這個方式對他們進行評量（T1-3）。主要原因在於希望學生是能夠將鑑賞能力融入生活中，而不是抽離出來成為紙筆考試中生硬的書本知識內容。

而在高中音樂課程的評量機制上，由於在此課程中音樂鑑賞的部分佔課程的比重較多，因此受訪談的高中音樂教師有這樣的想法與設計：

音樂的欣賞這個東西，在評量上比較沒有那麼容易，你沒有辦法量化學生到底聽進多少，他眼睛睜開到底有沒有在看，是在放空，這很難量化它很難去做評量（T2-2）。正因為內心的理解與否很難從表面上去衡量，不像語文或是數理能力一般能夠清楚可見，考驗著藝術教師規劃評量方式的能力。因此音樂教師決定採用以下的方式：

有紙筆測驗也有就是分組搶答的遊戲…我會設計一些小的考試，或者是聽很大量的音樂，看能不能夠分辨風格，那可能把他們分組之後做一些競賽，那

這樣我發現效果會更好。讓學生除了坐在那邊欣賞之外還能夠參與的這個部分 (T2-2)。

關於紙筆測驗，學生受訪時有提及對於此的看法：〔紙筆測驗〕針對該學期上過的主題做一些基礎知識性的內容，就是不會很難 (S3-4) 此處較特別的是教師使用紙筆測驗來評量學生鑑賞的能力，他認為學生「考習慣了」，因此對於紙筆測驗學生並不排斥，甚至還能樂在其中，覺得是一種可以展現所學的方式。紙本測驗並非全然依靠「背多分」來達成，透過教師的規劃，也可以成為評量音樂鑑賞能力與基礎樂理的工具。

除了靜態的測驗模式外，針對音樂課程中實際操作樂器的部分，為了區別國高中時期的差異，對於學生來說教師亦設計以下的評量內容：

像以往在評核音樂方面的成績都會用～國中幾乎都是吹直笛考試這樣子，高中的話就變成才藝表演。只要跟音樂相關的才藝表演都可以 (S4-2)。

學期的後半段就會比較偏重在實作上面，因為這學期我給他們的兩個作業，一個就是分辨風格的這個小考，後半段就是要做一個不插電的音樂表演 (T2-4)。

從這裡可看出高中音樂課程的評量機制較美術課程的作品形式為之多元，有靜態的紙筆測驗、團體競賽，也有動態的音樂展演，在音樂課程的實作方面，受訪談之音樂教師採用的是舉辦期末音樂展演，透過讓學生自我展現的方式來進行。此展演學生的印象亦不錯，在訪談過程中多半亦能回憶出當初展演的內容—大多以自身擅長的樂器或著音樂表達形式做為展演的內容，以及投入參與展演後

的感想。

對應著高中藝術課程豐富的評量型態，大學藝術通識課程由於課程形式多元，其課程評量方式亦具有多元樣貌。從訪談中學生提及的內容中有報告(S2-10) (S4-7)、紙筆測驗(S1-9) (S3-8) (S5-8)、期末展演(S3-8)等。評量的方式取決於課程的形式，若是比較偏理論性質的課程，報告與紙筆測驗則較常見，若為具有操作型意義的課程，期末修課學生之間共同創作的展演則可為評量的方式。

而受訪教師提及他使用的評量方式則為：期末的時候就會有教學成果，其實我會…我現在越來越把課程設計就是做兩階段的評估，期末的話我會希望是整學期的教學成果…那期中考的部分就是不一定是紙筆測驗啦…可能就是用一個報告或是叫學生自己做一個自我評估(T3-11)。從上述的內容發現，由於藝術課程的內涵豐富，且內在的鑑賞能力較難自外在顯現，因此大學通識課程的評量方式與高中類似的是皆會使用多元評量，諸如展演或紙筆測驗都為可能採用的形式。是故教師在多元的評量方式下驗收學習的成果，將能活化課程的學習成效，而學生能夠於多元的評量方式中找到自己適合的展現方式，各取所需。

至於先備知識的概念，意指學習者在進行學習之前即能具備的知識能力。此知識不僅是學科所需知識，還包括對事物的理解能力、學習模式與認知的建構方式等(莊育承，2007)。Dochy、Segers 及 Buehl (1999) 則認為，學習者的學習成效和先備知識兩者之間具有相當高的相關性。因此研究者在訪談過程中分別詢問高中藝術教師與大學藝術教師，首先是大學教師對於先備知識的看法：

為什麼[要考量高中的課程]? 老師也不知道…他怎麼知道他高中上什麼…



你問我他高中上過什麼課，他也不知道啊！你說今天經濟系的老師雖然學生在高中公民修過經濟學，可是只有那個經濟學老師是被納入九九課綱或九五課綱的規劃者他才知道，否則他怎麼知道？…這一堆老師他們怎麼知道高中美術上什麼？他又沒有一天當過高中老師（T5-15）。

受訪的教師認為，大學藝術通識的教師在規畫課程時，其實並不會去考量高中的課程，原因在於大學教師對於高中課程並無法完全了解，亦可能缺乏了解的管道，且一般大學學生來源背景多元，各高中職等校進行藝術教育的狀況亦不一，實在很難掌握每位學生的藝術先備知識的學習背景。此外還有通識課程的課程目標考量原因：

在教育行政管理中，也不容你挑學生，所以坦白說你無法預期。那麼高中對藝術學的訓練是什麼？那可不可以達到你在上這門課之前的一個基本理解訓練，那你這就必須要全盤吸收了。如果這個高中，我們的藝術教育是有問題的，那就是有問題，我們只好做補強的工作。那如果高中藝術教育有一些成果，那麼我們就在這個成果上面繼續去承繼（T4-2）。

在有教無類的原則下，因學生的先備知識從而挑選學生，一般藝術通識課程開設上是無法辦到的。因為藝術通識課程希望教導學生的是一個全盤性的概念性學習，並不是像部分專業課程班有辦法開設初階與進階班，且透過擋修制度確保學生具有一定的先備知識。因此藝術通識課程較難去要求學生具有相當的先備知識，僅可能於課程進行中針對學生的差異進行補強。由於大學藝術通識教師無法有效掌握高中課程開設的狀況下，課程開設時預先考量學生需具備什麼樣的先備知識就成爲：



這個不會是問題...通識課本來就是一個...我希望我的課就是不管你是從哪一個層度的起跑點進來，你都是可以接的。而且這個跟他們之前有上過什麼課應該是不會有太大的問題。因為就是深度跟廣度的問題。比如說他可能已經有看過什麼音樂劇，但是就算是看同樣一個音樂劇，我要帶給他們的...視野可能是不一樣的。所以我不會覺得這個是問題（T3-13）。

針對先備知識的具備與否，教師有提出一個方式來解決：先驗知識的部分我會在期中考之前完成〔問卷〕...就是評估他們先備知識到底夠不夠去承載那個期末的展演成果(T3)。儘管授課教師可以透過一些課程剛開始的問卷，或是經由口頭詢問問題的方式來了解學生的先備知識與學習經驗，但對於學生於高中階段所接收之藝術課程的規劃與設計仍無法詳細了解。因此在不考慮高中藝術課程的先備知識下，大學藝術通識課程教師應該規劃課程來符合大學生的學習需求，比如對於專業藝術上的攝取，而無法顧及每位學生的學習狀況，上課程形式上則不同於高中課程之固定課綱的上課模式。如此一來才能在提升課程深度及廣度下使學生得到不同於高中課程的感受，產生學習的動力與吸引力，否則若是在大學繼續使用高中這種教育部制訂之部編課本、部定課綱的課程進行教學，將可能較難以持續吸引學生的目光。

那從訪談的內容中，可看出高中藝術教師關於學生具備先備知識的看法則為：

無論什麼樣的知識背景，他們〔學生〕都能夠在進到我們學校之後重新開始。因為我發現不一定說他國中的老師，即便說國小國中都有音樂課，而且它音樂課如果按照課本來走的話應該是很扎實的，至少一定會讀五線譜，至少知道音程、調性等基礎的樂理，但是不見得是這樣。就我們的學生來自各個學

校，那有可能他們音樂課不是很正常上課，或是他之前對這個東西就沒有興趣，然後就沒有學好這樣子（T2-2）。

高中教師從教學現場發現，並不是每位學生皆能具備基礎的音樂知識，部分學校可能在升學壓力下輕忽了藝術方面的課程。也像大學藝術通識教師一樣面臨到學生來源廣泛，無法一一掌握的狀況。然而這並不影響高中教師在教學現場的發揮，因為教師可以藉由音樂課本裡面有關於樂理和看譜的知識它都有做複習，所以我們在上課的時候會帶一些帶一些這樣（T2-3）來進行調整，以期每位學生皆能跟上課程的腳步。

而美術課程設計中，美術教師是這樣看待學生的先備知識：其實從政府有意願要規劃十二年國教之後，國中的課綱在一百年的時候有稍微調過，對。然後高中當然是現在的九九課綱，所以他在意圖上已經做了一些連結，就是它在課程上串聯沒什麼問題，只是深度上面難度上面會有不同（T1-9）。也就是說，由於十二年國教的推動，國中與高中在課程上已有相當的串聯，即使可能是上同一個主題，如文藝復興，在國中與高中課程上即有深度的差異。因此美術教師認為只要學生能夠於國中時完成藝術的基礎學習，到了高中即能跟上課程的內容。

綜上所述，高中與大學教師在進行藝術課程的評量上，會依照課程內容進行多元評量，儘管是藝能方面的學習，設計為測量鑑賞能力的紙筆測驗依舊存在；而對於學生是否需要於藝術學習前先具有相關之先備知識，從訪談中大學教師與高中教師皆有相似的看法：大多認為由於學生的來源與背景多元，且站在有教無類之立場，對於掌握學生先備知識的具備與否將有其施行上之難度。是故考量學生的先備知識成為一般教學上較難達到的任務。因此教師改透過調整課程內容，將課程由易到難做規劃，使課程的內涵在進行上能盡量符合每位不同學習背景的

學生需求，此舉將有助於藝術課程的進行，且能彌補無法兼顧學生個別學習差異的問題。



## 第二節

### 大學生與藝術教師對於藝術領域通識課程銜接性中之順序性的看法

順序性意指相似的課程能於不同的階段重複出現，且為之加深與加廣。由於本研究著眼於高中與大學階段，可將此兩階段視為是一種起點與終點的行為。在進行起點與終點的思考中，若能於統一的課程綱要中找尋課程規劃的彈性，將可以活化課程內容，進而延伸學習興趣。因此高中是藝術學習的起點亦或是終點，決定在於學生在大學求學階段是否願意繼續保持著藝術課程的學習興趣，使得在高中學習到的藝術知能能夠延續到大學還能繼續進行。且由於具有學習的興趣，高中學習過的藝術課程在大學才可繼續以更為深入的方式進行。

因此本節先了解藝術課程的學習目標與課程規劃之間的關聯，再從學習目標中看學生在高中與大學階段間起點與終點界定與看法。

#### 壹、藝術領域課程的學習目標與課程規劃

關於藝術課程的學習目標，可先從學生對於藝術課程學習目標的想法開始討論。若站在「藝術即生活」的思維來看，藝術領域的通識課程所能涵括的面向甚廣，從廣義的文學到所謂的八大藝術範疇中的繪畫、雕塑、建築、音樂、舞蹈、戲劇、電影，內容可說得上是包羅萬象。而從受訪學生的回答中，可以知曉學生對於藝術通識課程的學習目標：

就是真的可以陶冶身心之餘也真的可以學到東西。比方說：他會常帶你到外面真的去看一些，比如說他課程開的是戲劇，然後就蠻常帶你去看戲啊！

恩！可能多點討論也還不錯（S1-15）。

通識課程有時會予以學生產生「營養學分」的錯誤觀念（劉金源，2006），變成學生湊學分與耗時間的修業場所。然而此訪談學生則有不同的看法，他希望通識課程能夠既放鬆主科壓力又能學習新知，並且可在課程中增加部分活動與討論的部分。

我會覺得學校如果可以的話可以去開一些像我們高中時候那種英文話劇那種，就是你來上一個課，就跟美術攝影專題很像你可以是期末報告就是策一個展…你用一些時間去引導你作興趣的發展，然後在期末的時候同學們麻煩呈現一齣戲劇出來，而不是上了一堆的戲劇理論…然後我覺得音樂類的在政大說真的蠻少的，可能在視覺藝術上面可能有廣電系可能有傳院的關係比較多，可是在音樂類的話真的蠻少的（S2-13）。

此學生知覺政治大學缺乏音樂型的藝術通識課程，此點亦為該生的學習興趣，因此他提出來做討論。此外他希望課程的內容在評量方面可以使用與高中音樂課相似的展演，使學習的成果能夠更為具體的呈現，而不會僅限於書本知識上的學習。

我還希望蠻希望有實作類的，不僅僅是吸收知識，然後也可以就是自己下去去實踐那課程的意義，對啊！然後繪畫相關的也還蠻想要的，繪畫相關的藝術課程，也是需要就是自己下去畫的那種課程（S3-13）。

該生與 S2 學生相似的點在於皆提出想要有實作性質的課程或者評量方式，並且皆依各人專長而希冀學校能開設相關的課程，使其能於通識課程的選擇上滿足自身需求。

因為它(通識課程)本來就是一個額外的多元能力學習，你如果有興趣的話它就變成是一種興趣上面的培養(S4-12)。

該生由於自身對於藝術的學習較無興趣，因此對於通識課程的學習目標即是為是一種多元能力的學習。且他提出藝術課程其實不一定要在學校修習，若真的對相關藝術內容有學習興趣，校外坊間亦有許多學習的管道與途徑。

我覺得如果通識課程有這類型…如果通識課程可以跟…如果可以跟學校的活動做結合互動的話，通識課程是會蠻活的。就是希望可以多一些藝術相關類型的課…理論性的藝術課程其實也是很喜歡，就是覺得說目前有一些相關的啦！像是音樂鑑賞我有聽說就是會講到一些基礎，但是數量好像還是沒有到那麼多。只要是跟音樂藝術相關，無論他是理論或實作都是還蠻欣賞的，還蠻希望可以上這些課程的(S5-11)。

該生與前述之S2與S3生一樣，對於藝術學習具有較高的熱忱，因此提出可以增加與校內活動做連結的藝術課程(此點受訪談教師中已有開設類似內容)。且對於理論與實務課程皆充滿興趣，並希望能夠獲得較多的課程選擇機會。

綜合上述經過訪談學生，學生發表出來對於藝術型通識課程的期望，可以歸納出以下重點：

- 一、實做性課程：動手做的樂趣永遠高於枯坐在教室聆聽課程，尤其是藝術類課程，除了理論的講述之餘，亦有許多課程內涵可以透過實際動手操作來學習，藝術的欣賞比創作更難以評量與斷定學習成果，因此學生希望能夠



增加具有實做性質的藝術課程，既可以增加學習意願亦可有助於展現學習成果。

二、不排斥理論性課程：從訪談中學生對於藝術領域的理論亦能具備學習的意願，不因其可能較為需要背誦或靜態而排斥。此點可能緣於臺灣的學生在受教過程中多是處於被動的接受者，而理論的傳遞即需要透過講解與聆聽，此正符合學生一貫的受教類型；而藝術的理論有助於提供實做的能量，因此想要有好的實做表現在理論面上是不可或缺的。

三、活動性課程：Dale的經驗金字塔中提及教學媒體所能提供的具體學習經驗來看，直接學習（如展覽、參觀旅行或示範）最具體，學習效果最佳，記憶保留較持久（沈中偉，2005）。藝術課程除了理論與實做之餘，應該還可以帶領學生從生活去體驗藝術，例如與學校的活動做結合，或著從事表演或是參觀，使藝術的學習打破教室的藩籬限制，確確實實的在生活周遭中落實。

然而由於有的學生喜歡輕鬆學習，有的學生想要課程能與學校活動做結合，也有些學生想要課程能符合自己對於藝術的學習需求，站在學校開課單位的立場，是無法開設出完全符應每個學生的需求之課程，然而其可以針對大部分學子可能需求之藝術涵養來訂定課程，以追求最大多數人的滿意。

瞭解了學生的學習目標後，再從受訪之高中藝術教師內容中，其所設定與期望的藝術課程學習目標可為以下內容：

我覺得比較重要的應該是讓學生懂得去思考懂得去了解，就是在高中這一段



他所學到的這些知識或者是這一些做研究或討論的方法。所以當他有這樣子的能力的時候，他大學無論學美術或是其他數理方面的通識的課程，我覺得是會有它相通的地方（T1-9）。

能夠將學習美術的能力擴及到其他科目的學習，可視為學習能力的遷移。布魯納在發現學習論中則有提及學習遷移，他認為透過適當安排，可使學生的知識經驗前後銜接，從而產生正向學習遷移（張春興，2004）。因此美術教師希望帶給學生的不僅只是美術相關的學習，而是能將之化為一種有效的學習態度，進而擴展到其他學門。

我認為不是所有的小孩都有辦法可以唱歌，唱歌，就是要把一個樂器練好或是把唱歌唱好，它需要某些天份。因為我們在課程當中一定會遇到比較沒自信，或是他實際上講白一點就是五音不全的小孩，可是他很願意欣賞音樂，很喜歡欣賞，那會去聽音樂他有辨別的能力，他可以用文字敘述，他可能沒辦法口頭講很好，可是他可以用文字敘述寫出他對聽某一段音樂他的感覺，寫得很好這樣子。但是要他上來表演他就做不到，或是他很想要學彈鋼琴，但是手指就是沒辦法很靈活。對！所以我覺得欣賞音樂是任何人都可以做得到的，只是要有老師去給他引導他，跟他說明哪些音樂可能可以在哪裡找（T2-9）。

音樂教師則認為，與學習樂器的能力比起來，學習如何鑑賞音樂更為容易上手。且鑑賞可以透過不同的形式來表達，因此學習起來更為重要。從上述訪談內容中，可看出高中教師希望使學生將藝術融入生活，培養出基本的藝術鑑賞能力，以及對於藝術的興趣，且能夠將藝術學習的方式應用在其他科目中，透過融會貫通使學習更為得心應手。而大學通識課程的訪談教師，他們對於學生學習目

標的看法則為如下：

保持對每一個主題的興趣。我們有非常多的課程學生充滿好奇跟興趣來修完之後，可能就對那個主題失去了興趣。那這樣的教學無論它多麼豐富如何的努力可能都不是一個成功的教學。大一的學生進來如果對音樂非常有興趣，我希望他修完這堂課後對音樂更有興趣…藝術是很抽象的東西，但是簡單來說藝術就是生活，讓一個學生在聽完這個課之後，在他未來有可能的旅行裡頭他會對這個部分會開始去探尋（T5-3）。

我覺得這個基本的藝術欣賞鑑賞能力要提升，這個是如果政大開藝術課，其實是朝這個方向的…應該說藝術教育，或是藝術鑑賞能力的提升。我會定位目標會放在這裡，那當然還有一個部分就是政大也比較有潛力發展就是生活美學的部分（T4-11）。

我們希望就是說，可以帶入一些創作的課，就是說在我的課裡面可以有一些實做的東西出來，就是在這個通識裡面（T3-5）。

至於三位大學通識教師對於學生學習的目標，基本上除了有教師提及想要推行創作的課程外，依然是培養學生鑑賞與鼓勵學生進行學習遷移的能力，此課程目標也可以回應政治大學的學習氛圍中，由於缺乏藝術專業系所，故較不適合以培養藝術實做能力為課程目標。相較於實作能力，藝術鑑賞能力是比較容易可以於課程進行中達成的，而保有學習的興趣也是教學的目標之一，在心理學上學者卡芬頓就有提出自我價值論，他認為學生的學習動機隨年級的升高而降低，最主要就是來自於失敗經驗的累積（張春興，2004）。因此希望學生能夠在經過激烈的升學壓力競爭下，於大學藝術通識課程中仍舊保有對於藝術學習的興趣與喜

好，而不是隨著分數的塵埃落定後一切又仿若未曾出現過一般。因此藝術學習應是可從課程中汲取對藝術的好奇，在生活中繼續進行探索與學習，以延長藝術學習的壽命，從而豐富自己的人生。

通識課程可以三通名之，即建立「共通」的基礎、「旁通」的廣博與「貫通」的融合（朱建民，2012），而非僅只於此一領域的學習，應能擴散到其他知識或生活經驗的學習。因此綜合來看這五位教師對於藝術通識課程的課程目標，會發現都希望學生能從學習過程中擴散所知所學；從一個附屬高中的教學氛圍到缺乏藝術專業科系的綜合型大學，教師對於學生亦有著類似的期許：不是希望培養學生成為一流的音樂家，也不是培養出下一位畢卡索，而是希望透過藝術課程，能讓凡事唯分數是圖的學子保有一些藝術的氣息，而不再用考試與否自行去判斷該科目是否該學，而是能夠攝取更多的藝術鑑賞知能，未來能在走進美術館或畫廊參觀時，不再是霧裡看花，而能夠有基礎的理解及鑑賞能力。

既然高中藝術領域教師與大學藝術領域通識教師對於學生的學習有著相似學習目標，從前述探討先備知識，即發現時大學通識教師較不會去考量高中的所學狀況，那此在設計課程時，高中教師是否會考量到未來（大學時）的課程需求呢？高中的藝術領域教師是這麼認為的：

在高中美術教育裡，課程裡面那個銜接[大學]的部分，說實在的不是我們可以去干預或者是去思考那麼多，畢竟我們有依據那個課綱的準則，課程的綱要必須要去配合去執行，安排那個授課內容這樣…所以內容的部分銜接不是重點，不是主要的考量，應該是在他那個學習的態度、學習的精神跟研究的方法，應該是這個部份（T1-3）。

我沒有考量大學這部分，我想的是比較遠的，就像我在考他們要能夠分辨音樂的風格這一點，就是希望假設他們到了三十歲的時候，他們轉到廣播剛好聽到古典音樂臺的時候，他們可以聽得出來這是什麼風格，或是說他以後還想要進去音樂廳去聽音樂會，或是他以後當了爸爸媽媽他希望能夠讓孩子可以學，我希望培養的是讓音樂成為他可以帶的走的習慣跟嗜好（T2-5）。

高中藝術領域教師認為在設計課程時，並不會去考量學生未來升上大學後會修習到的藝術通識課程內容，可能的原因有如下：大學學術性質各異，理工型大學、綜合型大學與師範大學或是技職大學，校與校之間課程具有差異性，進而可能影響課程的規劃，且藝術領域通識課程的開設範圍甚廣，無法像高中一般僅有二到三種課程形態；而學生的未來也不僅止於大學階段，應該著眼於更遙遠的一輩子，使其能夠學到一生皆受用無窮的藝術知識與技能。因此在設計課程時僅會參考教育部制訂之課程綱要與內容，而不會將大學的課程背景與課程目標納入設計之中。

若不考量前後時期的學習銜接性，藝術課程在規畫時，應配合學生程度與學生興趣等原則（劉豐榮，1989），因此教師在規畫課程時從課綱裡面就是提到相關的議題，然後就看目前比如說：這個時候可能跟我們生活周遭有什麼相關的新聞，或是跟藝術視覺藝術、美術相關的議題，然後看課綱裡面有什麼，就是有連結的來上，那這樣子上的話其實有一個好處，就是學生不會覺得我們上的美術是跟他們生活脫節的（T1-2）因此訪談者的高中教師在課程規畫上除解說課本之理論外，可能會跳脫課本內容，轉而將學習的主題放在學生的創作與生活經驗上，延長學習的範圍。九年一貫課中強調藝術源於生活，也融入生活，因此引導學生在生活中接受藝術的陶冶，將有助於落實「藝術生活」的大方向（吳淑玲，2009）。在這樣的設計下，學生感受到的美術課則為：

這個課程其實還蠻自由發揮的，老師給我們一個樣式，那我們就可以不管有什麼形式上面自由的使用藝術的形式去表現它；就是給你們[學生]一個題目，你們就要按照老師給的題目來做這個作品；就是老師先 sample 一次，讓你們自己去看，然後再進行實作 (S3-2)。

正因教師於課程規畫上能跳脫課本，因此「自由」成爲受訪學生對於高中美術課的印象之一。正由於藝術教育的目的，在於培養自由的美感能力 (劉千美，2000)，此點可看出受訪者的高中美術課程在課程進行上採取較多學生本位，透過讓學生自由發揮創意與創作，提升課程的影響力。而從學生學習後的經驗，亦可窺知其課程符合普通高中課程綱要中所提及之藝術類課程的課程目標：在普通高級中學必修課目「美術」中，希冀透過美術課達成的目標有了解美術的意義、功能與價值，並且可培養出創造力與創作表現，且須結合校內外藝術資源培養審美能力，從學生的訪談過中可知，此五位學生在高中階段皆有接受到美術教育的培育，儘管現已就讀大學，仍然能夠回答出美術課程上課的部分內容，足見其對學生的生命經驗中已留下痕跡，這也許亦爲美術課實際操作下會留下較深刻的印象或保留作品所帶來的效應。

至於音樂課程，受訪談之高中音樂教師是這樣去規劃課程的：

高中的話就是依照當年選定的課本的課程在走…搭配…歌唱，搭配期末的音樂表演部分的是分組展演的型態…課本搭配欣賞的片段，都比較能跟他們生活上面引起共鳴 (T2-2)。

從兩位藝術教師的訪談中得知，普通高中必修的藝術課程：音樂與美術，課



程的開設都需要於開課之前一學期中，將該學期課程所欲實行之內容送該校課程委員會進行審理，主要課程內容係依照教育部所訂頒之普通高級中學課程綱要所設定之要求，訂定該科之教學內容後，再根據課本內容與該時段相關時事微調課程安排。音樂課程規畫上與美術課程相比，同樣以能夠與學生生活做結合，從引起學生興趣為出發點，拉近藝術課程與學生實際生活的距離，使學生可以既能從課本學藝術，又能從生活中加深對於藝術的認知及喜好。

至於大學藝術通識課程的開課狀況，不同於高中以教育局規定之課程綱要做為規劃，大學階段採取廣博的藝術領域進行開課，針對政大最近推行之核心課程，藝術領域教師則有這樣的說明：

藝術…人文藝術啦！那以課程來講就是這樣，就是這兩門課，所以大概也是占十分之一。那就是十分之一的同學必定會選這門課（T4-3）。政治大學將藝術領域的課程規畫納入核心課程的規劃設計中，並且開設兩門課程：藝術欣賞與創作與西方文學經典與人文思惟，做為核心課程中必修的選項之一。

而在藝術課程的開課數上，受訪談之通識教師提及：以 991〔99 學年度第 1 學期〕來講，22 班，2300 除以 22 班，全部的人都給我修，都想要有一門，我們這樣有 22 門，我們乘以每班…好啦！不要說一百位，我們都六十位同學，就可以滿足一千三百二十位同學，想要修真正藝術類的課都修得到…這已經一半的大一學生都修到一門藝術類的課，這量應該算是非常多了！（T4-13）

從文獻探討中通識中心的統計表格中亦可看出，每學期藝術通識課程皆能固定開設，以提供學生進行藝術課程的修習。也許無法每堂課皆符合學生的需求，但至少具有足夠的選擇性，使學生只要有修課的意願，都能於政治大學中找到對應的藝術通識課程。

學生並非帶著空白腦袋來上課，他們或許不了解專業術語，然而他們經常也有相同的概念產生(蔡清田、魏宗信、許朝信、吳宗雄、李光榮、柯禧慧譯，2004)。因此從上述訪談的過程中，可以發現高中或大學藝術通識課程在規畫時，則較不會直接考量高中或是大學的上課狀況與先備知識，反而會透過課程的規劃與設計來滿足不同學習背景的學生。此亦即說明高中階段至大學階段藝術課程銜接性不在其課程規劃考量中。在不考量學生先備經驗的藝術課程規畫下，研究者詢問受訪談學生自行比較高中與大學藝術課程，產生了以下的學習感觸：

幾乎沒有(相似的地方)ㄟ！因為領域上就差很多…大學比較專案式的，就一個一個去報告，或者是一個一個專題去把它完成；高中就比較像是在考試，大學比較不像在考試。但高中的美術課也不像在考試啊！但音樂課就是像在考試(S2-11)。

高中音樂課和美術課教過的東西好像都比較偏向在日常生活中，然後比較沒有思考性質，比較沒有知識性質的。可是大學就很專注於要我們去透徹理解，要我們去使用自己的方法表現這樣子(S3-12)。

學生在學習的過程中，可以感受到高中與大學在藝術通識課程教導上的差異，可能是課程的進行方式，或者是課程的評量。當然課程目標的差異也會使課程的教授與感受各異，構成了多種樣貌的藝術通識課程。此種差異並無好壞之分，而全由學生對於學習的收穫而定。不考量前後時期學習經驗的藝術課程，並不代表就會使課程的進行與課程的學習有所偏頗，反而能夠透過一視同仁的教授方式，使學生無論何種背景皆能在大學的藝術通識課程中從頭學起，透過加深加廣的主題式教學，能夠增加學習的豐富性，有助於弭平學子在先前學習經驗上的



缺漏。

因為〔大學藝術通識課程〕你只要知道老師教的東西，你會背，然後你做報告的時候你有去翻一些書，引用一些文章的資料，就可以蠻高分的；高中音樂課比較不會叫你做那麼多文字書面方面，就比較鬆（S1-14）。

然而由於部分鑑賞或是記憶的內容需要使用紙筆測驗，學生心中就會產生「考試」、「背多分」的感覺，對於課程的內容的實際了解較易停留於記憶層面，也較難去思考其中的內涵所在。學生能夠明確感知高中與藝術課程進行上的差異，然而面對紙筆測驗依舊使用相同的考試策略去面對，可能容易失去更廣泛學習的機會。

## 貳、藝術領域課程學習的起點與終點

學習的過程是一個從起點過渡到終點的進行式，學習主科是這樣，學習藝術領域亦可是如此。若以本研究所聚焦的課程銜接時期來看，起點行為應該是從學生高中學習藝術課程後所具備之藝術相關知能開始，而學生帶著這樣的能力，進入政治大學進行學業上的求取，在經過政大藝術通識課程的培養下，能夠在終點，也就是大學階段，表現出豐富或者仍待補充的藝術素養，則正為本研究所欲得知的內涵。那麼，高中的藝術領域求學過程對於一位進入【並非以培養藝術人才為目標】大學之學生來說，是一個起點還是終點令人玩味。如果說是起點，意即代表著在高中之前的藝術學習僅是萌芽階段，而高中階段時值自我意識的提升，加上教師彈性規畫課程上，使其對於藝術的學習較能有自我的想法與目標，因此有訪談學生提出同樣的論點：

我覺得…高中是我音樂的起點，所以我覺得高中算是培養了我基本的能力，像是我如何去欣賞一個音樂，如何去欣賞不同的演奏方式（S5-9）。

雖然一般學生於高中時期仍壟罩於升學主義之下，但因為高中時期藝術課程不需納入聯考科目，使其在課程規劃具備較大的彈性。從前述訪談中也可發現教師皆會彈性調整課程，以更加符應學生的興趣；此外校方亦規畫彈性的學習課程，使對於藝術有興趣之學生能於此時間自主進行相關的學習。故若能在高中埋下學生藝術的啓蒙種子，使其在身心漸趨成熟的時期順應各人喜好發展，將有助於使藝術融入學生的生活中，在大學自由得學習氛圍中開花結果。

因為像我高中就開始彈吉他，那我等於有樂器就會去思考其他的樂器、其他的樂手怎麼去表演，那我高中算是把這個基礎建立（S5-9）。這位受訪學生由於從高中開始接觸音樂，而高中的藝術領域教師亦能供給他很多教學上的資源與提攜，使他能夠具備基礎且充足的音樂知能進入大學就讀，繼續發展相關藝術知能。然而高中的藝術教師對於「高中是藝術學習起點」的看法則有所差異，他們不約而同的認為：

高中這個階段以我來講，算是他〔學生〕最後一次有機會進行系統化的學習（T2-3）。

我都會有點感傷得跟他們說，其實這〔高中三年級〕可能是你一生裡面在學校，或者是正式接受的美術課程的最後一個學期。然後我會跟他們說，其實你們除非上大學是選美術相關科系，否則就是…要不然就是自己選通識的課程，否則就很少有機會再上到跟藝術相關的這些課（T1-6）。

兩位受訪的高中藝術科教師，不約而同的認為高中的藝術課程應該是學生在學校教育下學習藝術課程的「終點」，其原因在於高中的藝術課程是必修的，教育部有於課綱中規定學習的學分數，因此無論學生對於藝術課程展現天賦或缺乏興趣，學習藝術課程皆是高中必經的求學過程。而大學並沒有硬性規定選修相關的藝術課程，雖有通識課程，也多只有規劃藝術領域，並沒有強制要求一定要選哪一門課程，因此能夠接觸到藝術課程與否完全取自於學生興趣與修課的取向，加上大學藝術課程漸趨專精，並非每一位大學生都有意願修習藝術相關的課程，所以學生藝術素養的培育，當以高級中學為終點（陳朝平、陳仁富，2009）。故高中藝術科教師才會認為若想要接受系統性學習藝術課程，應該要把握高中的學習，錯過就不再了。

而從此點中，也可以了解為何大學教師在規畫藝術通識課程時，不會將高中課程的學習內涵納入課程規劃的考量中，因為高中可說是學生最後完整學習到藝術知能的時期，然而並不是每位學生皆能受到完整的學習，因此若錯過了高中時期的藝術學習，到了大學階段又選修到藝術相關課程時，教師自需微調課程內容以符合學生的學習背景，自然無暇將其學習的先備知識考量進去。

那經過高中與大學的藝術學習，學生是否能於大學的學習過程中運用高中所學的知能，以解決課程修習上面臨到的問題？當問到這個問題時，學生的看法則為：

〔因為學習內容的差異使得〕考試技巧比較不一樣（S1-13）。

美術課的課程型態比較像大學的藝術類課程的型態，就是一個題目或一個專題你去把它完成，不過大學的課程畢竟會比較精細，會說我這一個學

期都是攝影，不會說我上半個學期在刻版畫，下半學期我們就來畫一張廣告插圖這樣子（S2-11）。

首先發現兩時期的課程有明顯差異，使得無法用高中學習的方法來進行大學藝術通識課程的學習。

我覺得〔課程〕相關性沒有很大。是專注的點不太一樣吧（S3-12）！

受訪談之大學生能夠從學習的經驗中體察出高中與大學在藝術學習上的差異，諸如上課主題、表現方式與目標等皆有所不同。正因為存在著這些差異，使得兩者課程上較難以運用高中學習的方式與所得來面對大學的藝術通識課程，反而需要用較專業且顧及完整性的方式來作考量。

### 第三節

#### 藝術領域通識課程開設審查與選擇對於課程銜接性之影響

藝術通識課程的開設，無論在高中或大學階段，皆須通過特定的課程審查方能進行；而學生選擇這些經過審查的課程修習，其選擇的主因為何？是否會以考量與高中課程做銜接做為選擇依據？這些選擇的原因與通識課程的開課審查機制是否有關聯，即從本節進行分析。

##### 壹、藝術領域通識課程於高中與大學階段之開設審查機制

學校開設一門藝術通識課程，自然需要經過審查機制，才能確保課程開設的品質。從前兩節的內容中發現，教師在規畫課程時並不會將課程的銜接性納入其中，那麼學校單位在審查課程時考量了哪些內容，以及是否會將課程的銜接性納入其中，就從訪談過程中來解讀。

首先是高中藝術課程，從訪談的過程中得知，高中在設計藝術領域通識課程則可從這些內容來進行審查：

我覺得就是藝術的課程，我們會第一個當然是要照課綱走，可是實際上課綱他要求的內容，它沒有寫死，但是我們一個禮拜一節課這樣的情形來上，你要上鑑賞的部分，又要上創作的部分，那實際上時間是不夠的，我們只能夠從課綱裡面就是提到相關的議題…所以課綱還是最高的〔課程審查〕指導原則（T1-2）。

在高中藝術課程的審查上，由於有教育部所訂定之普通高中課程綱要做為施

行標準，因此課程之規畫按照著課綱的要求與目標是必要的。而課綱只規定課程時數、目標、能力指標等，因此課程的細部微調仍然屬於授課教師的權限所在，意即可以在不違背課綱的原則下進行相關活動以與生活接軌，使課程更有活力。而音樂課程的審查，授課教師的說法為：

高中的話就是依照當年選定的課本的課程在走，然後我們的課本一本是學年本，一本是要用一整年（T2-1）。

受訪教師提及，由於使用部定課本，因此不需要經過課程發展委員會討論，也就是任課教師以當年選定的課本進行授課，無須經過審查。

高中課程有教育部訂定的課綱，但是大學的通識課程並無全國統一之課程施行綱要，其執行與審查內容的權限亦交由大學中通識開課單位所進行之。那在一般大學設計藝術領域通識課程又是從哪些內容來進行課程的審查標準？此研究從政治大學通識中心對於藝術領域通識課程審查的規劃為主，來了解藝術課程審查的內容。

從訪談政治大學通識課程開課老師可得知，每位欲開設通識課程的教師，都需要經過必要的審查程序開課單位則分為系所開設與通識中心開設兩種類型，通識課程有一定審查程序及要求，以確保通識精神的維護與課程之品質。每位開課教師開課前皆須填寫課程申請表，表格中詳列課程相關的內容與屬性，諸如學分數、修課規定、課程屬性、與符合通識課程之指標勾選。其中人文領域中的藝術與人文思維向度總共有五個課程指標：



表4-1

政治大學教師暨研究人員新開授通識教育課程申請表－通識課程指標勾選表(節選藝術與人文思維部分)

向	度	課	程	指	標
□A-1藝術與人文思維	□A-1-1	發展感知、審美、想像、創造、思辨、批判與整合情意的能力			
	□A-1-2	培養閱讀與分析藝術作品的經驗與能力，增進對藝術、生活的享受與樂趣。			
	□A-1-3	開展對藝術的深度感知，體會藝術對社會的人文關懷與意識覺醒。			
	□A-1-4	反向透過歷史、社會變遷、政治環境、生活情境的觀察，理解藝術在人們生活與文化中之位置，從而整合個人專業與藝術之間的聯繫。			
	□A-1-5	透過個人創作工具或數位輔助設備，以各種藝術形式表達自我、記錄家族，以藝術形式進行生命述說或記錄社群之集體記憶。			

資料來源：政治大學教務處網站，2011年10月09日取自

[http://aca.nccu.edu.tw/p1-link\\_download.asp](http://aca.nccu.edu.tw/p1-link_download.asp)，研究者自行整理。

如果通識教師開設藝術課程，上述申請表中五個課程指標至少須勾選兩個課程指標，若為核心通識則須滿足四個以上指標，因此授課教師針對課程指標進行勾選與否是課程審查的第一步，比如他一個老師他勾了這裡的a1，也勾了這裡的b1，那這是人文與社會的，那我們就要把這門課，第一個我們先做形式審查，他有沒有勾兩個了？有勾兩個～如果你是核心課程你要勾四個（T4-4）。



勾選課程指標是大學審查通識課程的初步行動，而分析校方所規劃之課程指標，可看出這是五個通識課程指標的向度，其中四個指標著眼於發展藝術的鑑賞能力，一個為探討藝術的實做能力，從這裡就可以看得出來，大學藝術通識課程在藝術鑑賞能力與實做能力的培養上，較為偏向鑑賞能力的養成，這和學生在探討理想中的藝術通識課程與教師的教學目標是符合的，因為政治大學在沒有專業藝術系所下，較缺少藝術實做發展的空間，因此學生會希望多增加實做的部分於課程中，使藝術課程能夠有更多元的樣貌。

勾選為課程指標後，通識課程即進入校方的實質審查階段：藝術通識課程的目標基本上由授課教師訂定之，學校方面提供培育目標的大方向，詳細課程目標仍有待教師自行參酌設計。大學的藝術通識課程在開設上，須經由以下數個層級之審查單位：第一個叫做領域會議。然後送通識大會…那通識大會所有的會議都要經教務會議核備，有重大的會議再單獨拿出來（T4-5）。

因此每一堂通識課程從一開始的紙本課程申請表中需要進行課程指標的勾選，再來送交該領域之課程委員會去做審查，接著進入通識大會進行再一進步審查，最後經由教務會議核備後才准予開課。審查的委員多半由系所主任與校外人士共同負責，審查的重點則為從課綱中檢核課程是否符合通識的精神，以通識來講我希望專業不要占滿，其實委員是有好幾次都否定，否決掉某些老師開的純藝術的部分，比如說他十八週都講色彩，十八週都講美術（T4-14）因此在審查中會著重於避免通識課程進行得過於理論或是分化，或者偏離通識課程的意涵；也需注意課程開課量，使學生都有機會修習到藝術領域的課程。

因此透過三級三審通識課程審查機制，每個一般通識課程的開設皆經由一定的審查流程，以確保課程品質。而近兩年政治大學所提倡的核心課程，通識中心

方面亦做了相關審查規劃，根據外院同學的需求，根據我們對大學生的基本涵養的期望，所以就在原來專業性的內容調整到比較接近一般大學生藝術涵養的方向做調整，課綱，課程教材、內容都重新做調整修正後，然後”依照”通識中心的規定，然後逐級的送相關的審查（T5-1）。因此核心課程的審查方面，會著重於授課教師不會設計出過於偏專業性的課程，〔通識中心〕是強制要求老師，你不能把你專業課程丟出來（T4-15）。如此一來，才能符合核心課程希望提供給學生更多元且跨領域的學習。

雖然審查過程中，並未將學生的需求與課程銜接性納入審查指標中，但校方針對課程是否符合通識精神，以及課程在專業性與通識性之間的拿捏，訂定課程指標以供審查委員之用，在課程開始之始即做好把關，避免通識課程的過量開設且與通識精神相背，進而提高課程的素質。

## 貳、 大學生選擇藝術領域通識課程之原因

高中時期的藝術課程，由於為教育部所規定之內涵，所以每位學生皆需修課。然而到了大學，自由的選課風氣使得修課變得更具自主性。研究者針對受訪談的學生，詢問其為何選修這門藝術通識課程，得到的答案有：

原因是因為我本來就對電影配樂特別有興趣，尤其是在音樂上對電影配樂最有趣，然後所以我想要去…更…怎麼講，知識性的去認識電影配樂這麼領域，而不是只是單純在興趣層面（S2-6）。

因為對文藝性質的片還蠻有興趣的（S3-7）。

修這堂課是因為我一直對電影就是蠻有興趣 (S5-5)。

從這三位學生的回答內容中，可以看得出來若能夠自由選擇課程，「興趣」將會是選擇課程時的首要考量要素。由於大學藝術通識課程較高中課程比起來，較為聚焦於部分特定主題上，如電影、戲劇等內涵。因此若此主題與學生生活經驗或者是自我興趣相吻合，或者是之前有修習過相關內涵，對於修習藝術領域通識課程的意願就會大增。除了興趣以外，其他學生選擇此堂藝術通識課的原因還有受外在因素影響的「因為[課程]評價很高 (S4-6)」與較為被動性的「其實是因為遞補上的 (S1-7)」等原因。

而從學生回答之想要修習的通識課程的原因來分析，對於藝術性質的課程具有較多學習興趣者，主動選擇該類課程的機率則變高，亦即因為學生自身有興趣，自會依興趣進行課程學習；若本身對於藝術課程的學習興趣不高，則可能會因為同學耳語之間的「好課程」來選擇，而非依自我興趣；或者成為隨波逐流之人，課程選擇系統填好後即靜待選課結果的公佈，有選上就去聽，無則免的心態。因此有較高學習興趣者，即較能於大學階段主動進行藝術的學習，使學習的過程有所銜接與延續。

由於教師認為藝術通識課應該是就是讓學生不要因為進入比較專精然後或是比較狹隘的領域裡面的時候，廢棄了其他的學科。所以〔藝術〕通識的課程應該是說讓學生可以普遍的了解一些其他學科領域的知識，或者是有那方面的鑑賞，或者是一些思維 (T1-9)。因此無論具備較高或較低的藝術學習意願，藝術通識課程皆能帶給學生於專業學習之餘不同的面向，正由於生活處處可見藝術的蹤跡，故使其在學習過程中能增添上藝術的相關知能，將可提升學習的多元豐富性。

總和而論，藝術課程的開設與審查，無論於高中或大學階段，皆未將課程的銜接性原則納入其中。高中審查的重點在於是否符合課程綱要規範，大學藝術通識課程審查的要點在於能否實踐通識教育與核心課程的精隨。至於學生修習藝術通識課程的原因，由於大學階段的藝術通識課程較為專精，因此學生可依自身修業興趣進行選擇，自我興趣強者修課意願即增加；若無自身興趣，則可能考慮從眾跟隨他人的想法來進行選課，否則就是聽天由命，選到哪門讀哪門課！





## 第五章、研究結論與建議

本研究旨在透過訪談研究，來探究政治大學學生在藝術領域通識課程的銜接性內涵。雖然受限於訪談樣本數之多寡，致使無法訪談到全校的學生與通識開課教師，但從有限的訪談內容中，已經可以了解學生與教師對於藝術領域通識課程銜接性的看法。

### 第一節、研究結論

本研究從 10 位訪談者的訪談內容，佐以文獻探討之內涵，可以得到以下研究結論：

#### 壹、藝術課程在課程設計規畫與審查上，皆未將課程銜接性內涵納入其中

就課程設計的理論上來談，每種課程設計上皆應該考量到課程的銜接性內涵，亦即新課程應當去了解舊課程的起點行為，方有助於課程的銜接與延續。然而從訪談中得知，藝術領域課程的銜接性若要以確切的內容來分析其是否需經考量，它具備著不易達成的原因在於：首先藝術的鑑賞學習方面較難定義出何謂初階與進階的鑑賞能力，且培養學生藝術鑑賞的能力為高中與大學階段藝術學習的目標之一，其為一種內在能力，無法客觀地從外在形式去衡量；而藝術的範疇與生活是緊密結合的，藝術的學習亦不僅只於學校，生活處處是學問，故實在很難分辨何時方為真正學習的起點行為；最後秉持有教無類的教學原則，教師並無法依學習背景挑選學生，自然無法將不同學習階段的課程銜接狀況納入考量中。

此外大學藝術通識教師對於高中之相關課程並無了解與接觸的管道，僅能針對該校通識教育中心所規劃之課程內涵來進行設計。而大學與高中的課程評鑑會議或者課程發展委員會中亦未將課程銜接性之意涵納入其中，使得藝術領域通識教師在規畫課程時並不會去課程銜接性之因。

## 貳、 課程銜接性雖未置於課程設計中，但學生仍能明顯覺知高中與大學藝術課程在課程順序性的差異

課程銜接性上討論課程的繼續性與順序性，其中順序性意指同一類型的課程於不同時期重複出現，且在課程的深度上加深加廣。從訪談的過程中發現，雖然高中教師與大學藝術領域通識教師皆未考量課程的銜接性，然受訪學生在接受此兩時期的藝術教學後，不約而同地能夠明確的察知此兩時期的課程差異。

從訪談內容中發現，學生感覺的差異在於課程的深度與專業性與否。學生能夠覺知大學藝術通識課程多以專題方式進行，因此能夠聚焦於同一個研究主題，與高中時期寬廣的課程設計相比，課程的深度立現。因此此兩時期的藝術課程在設計上雖未考慮課程順序性，然學生仍能從加深及主題性的的大學藝術通識課程內涵中學到更多的藝術知能。

## 參、 大學藝術課程教師透過課程設計克服學生先備知識的差距

從訪談教師中發現，教師並不認為不了解藝術教育在不同教學年段上的前後關係將會對於藝術課程的推動產生不良的影響，反而認為應該站在公平教育的基準點上，不去考量任何一個學生的起點行為，使用廣博且核心式的教學，提供學生適當的課程形式，使學生在不設限的起點上自由發揮，擴大學習的可能性在課



程資源上各取所需，各別發展出想欲學習的目標。如此一來學生將不會因為高中的學習背景差異而阻礙他於大學進行藝術方面的學習，高中沒學過的內容在大學學習中一樣可行！

而不考量銜接性的藝術課程在大學施行狀況依舊良好，學生能在大學所開設的各種藝術性課程中優游，各取所需，想學音樂的可找尋到音樂相關的教導，對於表演有興趣者亦如是，若課程無法提供也可從社團或自學等管道習得相關知識。而透過訪談可發現學生在大學的藝術通識課程皆能夠有所得，無論是知識面或是情感面上的內涵皆有之，因此不考量銜接性的高中與大學藝術課程，並不會影響學生在大學的學習狀況。

#### **肆、 多元的課程內容與評量方式有助於增加學生藝術學習的興趣**

針對藝術課程的教學，教師多採用豐富的課程內容，可與生活經驗相結合，或者主題式旁徵博引的教學，使得學生能在廣博的學習範疇中，覓得自身有興趣的部分，而教師針對豐富的課程內容，亦採用多元的評量方式，動態的展演與靜態的紙筆測驗皆有，以更為掌握學生的學習成效。

學生經過了高中與大學的藝術課程學習，亦希望藝術課程在規畫上能夠多元發展，諸如實作性質或者是活動性質的藝術課程皆是學生的期望，而能夠透過理論運用使課程聚焦，將有助於學習的目標更為明確，增加學生藝術學習的興趣與熱忱。

## 伍、 學生若能於藝術學習的過程中產生興趣，即有動力持續於不同學習階段進行藝術方面的學習

從訪談過程中發現一個有趣的現象，受訪學生皆具備著課程以外的藝術學習興趣，諸如樂器的學習或是繪畫的專長，且皆是利用課餘時間進行學習，且這些興趣多半從高中即開始培養，大學時層次則更上一層樓。而具有藝術興趣的學生也會利用課餘時間自動自發進行藝術的探索，如參觀藝廊或是找尋相關課程來進修。從這點就可以發現，學校的課程對於藝術知能的培養可以說得上只是入門磚，一旦學生能夠從課程中獲得學習的興趣，引發他學習的因子，學生則會求知若渴般的主動去學習，不再只是被動的等待學校開設有興趣的課程，而是主動前往其他學習機構或是社團進行學習。

儘管課程內容沒有銜接，然學習興趣能使其於生活中延續，因此與其開設越來越多的藝術相關課程，倒不如增進課程對於學生的吸引力，使學生在修課後自然而然對於藝術產生好奇與興趣，能夠願意持續進行藝術知能的探索，教師再給予適當的途徑與鼓勵，就能夠引導學生自發學習，將學習藝術知能變成一種終生不倦的嗜好。

## 第二節 研究建議

透過上述的研究結果，研究者針對高中至大學階段藝術領域通識課程的銜接性，提出 5 點研究建議如下：

### 壹、 大學教師在藝術領域課程設計時，可考量學生前一學習年段之學習內涵

由於在普通高中及大學階段藝術教育的主要學習目標為鑑賞能力的培養，因此現階段藝術領域通識教師在課程設計時皆沒有直接將課程銜接性考量進去其中，使得高中的藝術課程與大學之間產生教學設計上會產生差異：高中藝術課程偏生活化，而大學的藝術通識課程又具深度，使得學生產生學習的差異感。從訪談中會發現，教師無法將課程銜接性納入課程設計中，其中之一的原因則為對彼此課程內容的不熟稔。而大學與高中屬於不同的學習層級，彼此較無進行課程互動與交流的機會。使得大學教師較難掌握高中課程的內涵，高中教師對於大學通識課程亦了解不深。

因此在未來課程規劃上，大學藝術領域通識課程教師可考慮詢問該學期學生的藝術學習先備經驗，事先知曉其先前學習的狀況，調整課程的目標與授課方式，使得大學學生，尤其是剛進大學之大一新生不會由於課程形式上的差異產生學習落差，進而影響藝術課程的推行。而若考量學生之前的學習經驗，可以使教師先行調整課程內涵，減少學生對於課程深度與廣度增加下學習的調適歷程。而教師亦可從學生的學習經驗中了解該班學生之組成背景，因材施教地給予其需要的課程內容，增進其對於藝術學習的興趣。因此倘若能針對彼此皆有開設的相關課程，召開交流互動座談會，請高中與大學教師針對相同的課程內容各抒己見，相信將有助於彼此的了解。而政治大學開設幼稚園到博士班，屬於一貫性的教育

體系，應可於此體系中設定延續性的學習目標，有助於學生於不同學習階段上的銜接。

## **貳、 藝術領域課程設計時可考量課程銜接性中順序性的內涵，將有助於加深加廣課程內涵**

從訪談中發現，學生能夠感受高中與大學階段藝術學習上的差異，且學生亦普遍感知大學課程較高中時期為之專業深化。儘管大學通識教師規畫藝術課程上並未考量銜接高中時期，然課程安排上仍具有銜接性中順序性的意涵。而這樣的順序性能使學生學習更為深化，亦能從學習過程中獲得更多知識。

因此藝術課程規劃上，可將銜接性中之順序性納入考量，教師先行掌握前一學習階段的學習內涵，將之納入目前的學習過程中，並使其能延伸擴散，達到藝術領域中的螺旋性課程設計目標。如此學生將能秉持前一階段的學習知能以為下一階段所用，將使學習知能得以延續至大學，以收統整學習之效。

## **參、 教師可透過課前問卷、前導測驗，或於課程綱要中加註學生課前須具備的能力，來增加對於學生先備知識的了解**

由於授課教師本持「有教無類」精神，儘管無法掌握每位學生之學習背景與先備知識，亦能透過課程設計使課程得以於不同學習程度的學生中順利進行。從訪談中教師亦希望能對於學生的背景更為了解，以提早修改課程內容。因此教師可以透過課程開課初期的不穩定選修狀況（大學開學後兩週時間多為加退選階段），進行發放課前問卷，以了解掌握學生於前一個學習階段的學習狀況；或者提出不計分的前導測驗，知曉學生學習進度。

除此之外，教師亦可於課程綱要中事先註明修習此類課程需具備的先備知識，或者表列相關書籍供學生於修課前可先行閱讀。由於大學的選課時間皆在寒暑假中，課綱亦多於放寒、暑假前即可於網站上查詢得知，因此學生有充分時間準備課程先備內容。透過這些掌握先備知識的作為，將有助於教師了解學生的學習潛能，而學生亦能事先了解教師的要求，教師以規劃學生能力與興趣所即之課程，而學生亦能本持學習興趣進行學習，從而提高學習的成效。

#### **肆、 藝術課程施行中可多採用多元課程與評量，增加學生學習興趣**

現代的教學面貌已無法僅止於三板教師式（黑板、天花板、地板）的教法，而講述式的課程若無妥善規劃，將可能淪於填鴨式的知識灌輸，無助於知識的革新。而藝術本於生活，是一種廣泛式的學習內涵，是故教師應活化藝術課程內容，於講述式的課程型態中增添更為多元的內容與評量方式，將有助於吸引學生學習目光，提升學習成效。

多元的藝術學習方式有許多種樣貌，如增加活動的比例、將教學場域延伸至教室外、提高課程中實做性的可能，從訪談中顯示，學生相當喜歡實作性的課程，一方面能夠得到實際的學習成果，另一方面親手操作也能夠得到對於課程的掌握性，增添了學習的意願與參與感。而評量的多元亦可為課程規劃考量重點，高中與大學階段藝術的學習重點在鑑賞能力的培養，因此如何考驗出此一內在能力則須仰賴多元評量。訪談學生對於評量的多元性接受度高，也能樂在評量中，因此可為藝術教師規劃評量時參考。

## 伍、 大學可建置藝術學習的場域，透過環境教育與社團活動使藝術學習無所不在

學習不應該僅止於某一個學習年段，藝術學習也不應只停於高中甚至大學階段，因此如何延續學生對於該課程的學習興趣是相當重要的。一位學生能夠具備學習的熱忱與興趣，將能夠驅使其在課程結束後仍能針對此一主題進行探索與接觸，從而發展成爲終生的興趣。由於現代學生囿於升學主義的壓榨之下，對於學習的興趣只能持續到考試前，考完後即全然拋棄，打死不相往來，益發凸顯課程中延伸學習興趣之重要性。

由於大學通識課程具備著核心的課程目標，在課程設計上能夠以統整性進行規劃，加上藝術課程亦非升學科目，因此透過建置適當的藝術學習氛圍，如增加藝術中心的活動、多舉辦藝文相關巡演，或者鼓勵學生認證藝術學習經驗，並且廣設藝術相關社團，皆能夠鼓勵學生自主性的進行藝術相關知能的學習，且無需受限於分數的限制。是故在藝術課程規劃時，宜增加與學生校園生活或學習經驗相關之議題，如政治大學舉辦的文化盃新生合唱比賽或金旋獎等，使學生能於透過環境教學將藝術融入生活場域中，增添其參與感與認同感，從而使學生能夠自發地延續課程內容的學習，使藝術學習成爲自然不過的舉止。



## 參 考 文 獻

### 中文部分

- 丁志仁（2002）。國民小學三、四年級及國小六年級、國中一年級之新舊課程銜接研究報告。臺北：教育部。
- 王文科（2007）。課程與教學論。臺北：五南。
- 王立文（2005）。通識教育文史哲課程對話錄。中壢：元智大學通識教學部。
- 王德育譯（1986）。創造與心智的成長—透過藝術談兒童教育（原作者：Viktor Lowenfeld）。臺北市：文泉。
- 王儷潔（2008）。另類學校教師在教育美學的開展—以慈心華德福學校為例之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 方德隆譯（2004）。課程發展與設計（原作者：Ornstein.& Hunkins.）。臺北：高等教育。
- 方德隆（2005）。課程理論與實務。高雄：麗文。
- 石守謙（1996）。國內藝術通識課程實施的現狀與通病。通識教育季刊，3（4），171-182。
- 牟宗三（1986）。通識教育與知識份子，載於吳自甦（主編），人文思想與人文教育。臺北：水牛。
- 朱志榮（2011）。康德美學思想研究。臺北市：秀威。
- 朱建民（2012）。通識教育的理念定位。載於羅曉南主編：高等教育理想與目標反思研討會論文集（頁 183-194）。臺北市：世新大學。
- 沈中偉（2005）。科技與學習理論與實務。臺北市：心理。
- 沈君山、黃俊傑（1995）。邁向二十一世界的大學通識教育。通識教育季刊，2，（1），1-5。
- 呂愛珍（1986）。我國中學自然學科課程銜接之研究。臺北：教育文物出版社。
- 呂燕卿（2000）。國民教育階段藝術學習領域綱要之精神內涵。載於教育部臺灣



- 省國民學校教師研習會（主編），**九年一貫課程的教與學**（173-183 頁）。臺北：教育部臺灣省國民學校教師研習會。
- 李子建、黃顯華（1996）。**課程－範式、取向和設計**。臺北：五南。
- 李長堅（1989）。談大學通才教育課程架構。載於教育部人文及社會學科&教育部指導委員會（主編），**課程架構研究**（182-206 頁）。臺北：五南。
- 李秀華（2003）。通識教育藝術領域「書法藝術與創作」教學行動研究。載於徐秀菊（主編）**藝術領域的行動與省思**（49-102 頁）。花蓮：國立花蓮師範學院。
- 李坤崇（2002）。國民中小學新舊課程銜接理念。載於**新舊課程銜接手冊--藝術與人文學習領域**（1-27 頁）。臺北：教育部。
- 李坤崇、歐慧敏（2002）。各領域新舊課程教材銜接內涵之綜合分析。載於**新舊課程銜接手冊--藝術與人文學習領域**（28-41 頁）。臺北：教育部。
- 但昭偉（2002）。傳統教育哲學(一)—西方博雅教育及其思想。載於黃藹、但昭偉主編：**教育哲學**（147-177 頁）。臺北：國立空中大學。
- 吳大猷（1986）。**教育問題**。臺北：遠流。
- 吳芝儀、李奉儒譯（1995）。**質的評鑑與研究**（原作者：Michael Quinn Patton）。臺北：桂冠圖書公司。
- 吳明清（2002）。**教育研究－基本觀念與方法之分析**。臺北：五南。
- 吳昌期、吳淑芳（2009）。**大學生必修的 14 堂課－談教育與生活**。臺北：心理。
- 吳俊憲、吳錦惠（2004）。生活課程與社會學習領域的課程銜接設計及其問題之研究。**教育學誌**，17，121-142。
- 吳姿萱（2006）。**全人成長通識課程之學習經驗研究**（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園縣。
- 吳淑玲（2009）。藝術與人文第二階段音樂教學設計基本概念。載於吳淑玲、張玉梅、溫金埕、郭香妹、陳富仁、陳朝平主編：**藝術與人文第二階段教學參**

- 考手冊（頁 116-120）。臺北：國立臺灣藝術教育館。
- 吳麗君（2002）。中小學課程銜接的個案研究。載於國立嘉義大學（主編）：**九十一學年度師範院教育學術論文發表會論文集**（813-839 頁）。嘉義市：國立嘉義大學。
- 金耀基（2003）。**大學的理念**。臺北：時報。
- 林孝信（2011）。通識在線第 37 期編輯報告。**通識在線**，37，2。
- 林群英（1999）。**藝術概論**。台北市：全華。
- 姚世澤、蘇振明、蘇郁惠、吳舜文、郭武雄、顧如君（2009）。**我國國民中、小學藝術鑑賞能力評估研究**。教育部教育研究委員會委託研究報告。臺北市，教育部。
- 施良方（2002）。**課程理論**。高雄：麗文。
- 柯金木、陳錦珊（2009）。以區域整合開啓技職校院通識教育發展新契機。載於林從一（主編）：**通識教育與大學發展學術研討會**，國立政治大學。
- 洪莫愁（2002）。通識教育藝術領域視覺藝術課程之評析。載於徐秀菊（主編）：**藝術領域的探索與思維**（51-64 頁）。花蓮：國立花蓮師範學院。
- 洪顯超（2003）。從「人、生活與環境」探討九年一貫「藝術與人文」課程之研發。載於國立台南師範學院實習輔導處（主編）：**九年一貫課程教與學—藝術與人文學習領域**（11-19 頁）。臺南：國立臺南師範學院實習輔導處。
- 徐秀菊、黃秀雯（2004）。理想與現實：通識教育理念與學生在認知上的差異。**花師通識教育年刊**，2，1-43。
- 徐麗紗（2008）。臺灣近現代音樂教育綜觀。載於鄭明憲（主編）：**臺灣藝術教育史**（2-103 頁）臺北：國立臺灣藝術教育館。
- 黃壬來（1996）。美勞教育的理論基礎與啓示。載於臺灣省國民學校教師研習會（主編）：**兒童美術教育理論與實務探討**（1-18 頁）。臺北：臺灣省國民學校教師研習會。

- 黃光雄、楊龍立（2000）。**課程設計：理念與實作**。臺北：師大書苑。
- 黃光雄、蔡清田（2000）。**課程設計－理論與實際**。臺北：五南。
- 黃坤錦（1995）。**美國大學的通識教育－美國心靈的攀登**。臺北：師大書苑。
- 黃炳煌譯（1984）。**課程與教學的基本原理**（原作者：Ralph W. Tyler）。臺北：桂冠。（原著出版年：1949）
- 黃炳煌（1995）。談課程發展的一些概念。**教改通訊**，(11)，41-43。
- 黃炳煌（1996）。**教育改革－理念、策略與措施**。臺北：心理出版社。
- 黃俊傑（1993）。**戰後臺灣的教育與思想**。臺北：東大圖書公司。
- 黃俊傑（2002）。**大學通識教育探索：台灣經驗與啓示**。高雄：中華民國通識教育學會。
- 黃俊傑（2004）。**全球化時代大學通識教育的新挑戰**。高雄：中華民國通識教育學會。
- 黃俊傑（2006）。臺灣各大學院校通識教育實施現況。**通識學刊：理念與實務**，1（1），183-224。
- 黃政傑（1991）。**課程設計**。臺北：東華書局。
- 黃政傑（2002）。重建教科書的概念與實務。**課程與教學季刊**，6（1），1-12。
- 黃奏勝（1999）。通識教育的理念與實踐。**教育資料與研究**，26，48
- 黃素蘭（2003）。美術協作計劃的推展：思考過程與創新方向。載於古鼎儀、胡少偉和李小鵬主編：**教育發展與課程革新：兩岸四地的視域和經驗**(92-108頁)。香港，港澳兒童教育國際協會。
- 黃淑華（2000）。**從我國通識教育政策探討師範學院的通識課程之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 黃榮村（2010）。推動大學通識教育的舊困難與新課題。**教育研究月刊**，196，5-12。
- 孫長祥（2009）。通識與專業教育的概念－大學知識觀全球在地化的省思。載於

- 王立文主編：全球在地文化探討－通識觀天下（頁 35-52）。桃園：元智大學通識教學部。
- 孫思照（1993）。臺灣高等教育白皮書。臺北：時報文化。
- 秦夢群、莊玉鈴（2010）。十二年基本國民教育政策之分析與建議。臺灣教育，662，2-10。
- 莊育承（2007）。先備知識對合作學習成效之影響（未出版之碩士論文）。國立中山大學，高雄。
- 教育部高教司（2005）。大學校務評鑑規劃與實施計畫評鑑結果彙整表。2011.3.14，取自  
<http://www.yzu.edu.tw/admin/so/files/%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E8%A9%95%E9%91%91/01.pdf>
- 教育部（2003）。97 年國民中小學九年一貫課程綱要。台北市，教育部國民教育司。
- 教育部（2010a）。通識教育中程綱要計畫成果報告。教育部顧問室成果報告，2012,01,15，取自  
[http://hss.edu.tw/doc\\_detail.php?doc\\_id=2021&plan\\_title=通識教育中綱計畫&class\\_plan=163](http://hss.edu.tw/doc_detail.php?doc_id=2021&plan_title=通識教育中綱計畫&class_plan=163)
- 教育部（2010b）。普通高級中學課程綱要。台北市，教育部中等教育司。
- 教育部（2012）。教育部十二年國民基本教育理念目標。教育部十二年國民基本教育網站，2012,07,02 取自 [http://12basic.edu.tw/about03\\_goal.php](http://12basic.edu.tw/about03_goal.php)
- 陳向明（2009）。社會科學質的研究。臺北：五南。
- 陳伯璋（1995）。我國中小學課程連貫與課程統整問題之檢視。臺灣教育，540，11-15。
- 陳明印（2002）。九年一貫課程銜接的調適與因應。國民教育，43（2），10-19。
- 陳政宏（2010）。大學課程之重新分類：擺脫通識與專業課程二分法的問題。教育研究與發展期刊，6，257-288。

- 陳舜芬（2000）。臺灣地區 GE 的檢討與展望。載於國立中正大學教育學院（主編）**新世紀教育的理論與實踐**（657-676 頁）。高雄：麗文文化公司。
- 陳新轉（2004）。九年一貫社會學習領域課程發展：從課程綱要與能力指標出發。臺北：心理。
- 陳朝平、陳仁富（2009）。藝術與人文第二階段課程設計與教學實務。載於吳淑玲、張玉梅、溫金埕、郭香妹、陳富仁、陳朝平主編：**藝術與人文第二階段教學參考手冊**（19-46 頁）。臺北：國立臺灣藝術教育館。
- 郭金水（2002）。從生活課程到社會學習領域－九年一貫課程銜接觀點與教學設計的關係。**國民教育**，43（2），41-48。
- 郭為藩（2004）。**轉變中的大學－傳統、議題與前景**。臺北：高等教育。
- 郭禎祥（1992）。**中美兩國藝術教育－鑑賞領域實施現況之比較**。臺北：文景書局。
- 游家政（1999）。九年一貫課程－學校課程銜接與統整的推動與落實。**臺灣教育**（581），37-42。
- 張浣芸（2001）。大學藝術通識教育－從通識教育的發展談藝術通識課程。**藝術學報**，67，109-121。
- 張春興（2004）。**教育心理學－三化取向的理論與實踐**。臺北：東華。
- 張善楠譯（2008）。**大學教了沒？前哈佛校長提出的八門課**（原作者：Derek Bok）。臺北：天下文化。
- 張霄亭、朱則剛（1998）。**教學媒體**。臺北：五南。
- 許麗伶（2006）。國中小課程銜接之探討與實踐－以平溪鄉為例。**北縣教育**，56，46-49。
- 彭國樑（2001）。儒家通識教育理念的歷史觀察。載於黃德祥（主編）。**教育改革與教育發展**。臺北：五南。
- 彭堅汶（2002）。環境人權在通識教育上之探討。載於**人文價值與生命關懷通識**



- 課程實施研討會（頁 225-255）。高雄市：樹德科技大學通識教育學院。
- 彭森明（2010）。**大學生學習成果評量－理論、實務與應用**。臺北：高等教育。
- 馮滬祥（1990）。**中國古代美學思想**。臺北：臺灣學生書局。
- 葉紹國（2001）。**通識教育中的藝術課程：理念、設計與實施**。香港：天馬圖書有限公司。
- 葉重新（2002）。**教育研究法**。臺北：心理。
- 曾榮華、秦昇平、陳采憶（2009）。國民中小學社會學習領域教科書內容銜接情形之研究－以臺灣史「史前文化與原住民」為例。**教科書研究**，2(2)，53-86。
- 鄒川雄（2006）。**通識教育與經典詮釋－一個教育社會學的反省**。嘉義縣：南華教研所。
- 楊國樞（1983）。**評論通識教育內含及其可能面臨的一些問題**。大學通識教育研究討論會論文集。新竹：清華大學人文社會學院。
- 楊深坑（1998）。美育與實踐智慧。**通識教育季刊**，5（1），123-136。
- 詹惠雪（2003）。**我國大學通識課程之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 劉千美（2000）。**藝術與美感**。臺北：臺灣書店。
- 劉文潭（1987）。**現代美學**。臺北：商務印書館。
- 劉玉玲（2003）。**課程發展與設計**。臺北：桂冠。
- 劉金源（2006）。我國大學通識教育的問題、現況與對策。**通識學刊－理論與實務**，1，1-30。
- 劉豐榮（1989）。**艾斯納藝術教育思想研究**。臺北：水牛。
- 鄭美華（2005）。實踐大學通識課程之規劃設計與改善方案之研究。**通識研究集刊**，7，197-236。
- 蔣勳（2000）。**藝術概論**。臺北：東華。
- 蔡春美（1993）。幼稚園與小學銜接問題之調查研究。**台北師院學報**，6，665-730。
- 蔡清田、魏宗信、許朝信、吳宗雄、李光榮、柯禧慧譯（2004）。**學習領域的課**

- 程設計（原作者：George J. Posner&Alan N. Rudnitsky）。臺北：五南。（原著出版年：2001）
- 蔡源林（2011）。從「大學的理念」看宗教與通識的關係。**通識在線**，35，6-8。
- 潘慧玲（2004）。**教育研究的取徑：概念與應用**。臺北，高等教育。
- 歐用生（1985）。**課程發展模式探討**。高雄：復文。
- 歐用生（1988）。**課程發展的基本原理**。高雄：復文。
- 歐用生（2000）。國民中小學九年一貫課程的內涵與特色。載於**邁向課程新紀元**（二）（8-17頁）。臺北：中華民國教材研究發展學會。
- 歐用生（2001）。國民中小學課程的銜接與統整。載於中華民國教材研究發展協會（主編）：**九年一貫課程學習領域研討會論文集**（29-41頁）。臺北：中華民國教材研究發展協會。
- 謝文英（2001）。**通識教育－理論與實務**。臺北：五南。
- 謝東山（2008）。**藝術概論**。臺北：華郁文化。
- 謝明珊譯（2010）。**自由社會的通識教育**（原作者：James Bryant Conant）。台北：韋伯文化國際出版有限公司。（原著出版年：1945）
- 謝登旺（2002）。大學通識教育的理念與實踐：兼論元智大學的案例。**通識教育集刊**，2，27-54。
- 簡楚瑛（2010）。**課程發展理論與實務**。臺北：心理。
- 蕭玉佳（2006）。從課程銜接性原則析論－幼小銜接階段之現況與相關研究。**研習資訊**，23（8），97-104。
- 羅美蘭（2009）。**視覺藝術教育的理論建構與實踐：審美關懷教學行動研究**。臺北：國立編譯館。
- 羅進福（1997）。**通識教育的成效評鑑－以中原大學為例**（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園縣。



## 外文部分

- Albert, L. Oliver.(1977). *Curriculum improvement: A guide to problems, principles, and process*, (2nd ed), N. Y.: Harper & Row.
- Bowen, S. H.(2004). What' s in a name? The persistence of “general education.” *Pear Review*, 7(1),30-31.
- Cortines, R. (1997). *Gaining the arts advantage: Introduction*. In GAA [On-lined].  
Available: [www.org.educatorindex.htm](http://www.org.educatorindex.htm)
- Derricott, R. (1985). Curriculum continuity: Some key concepts. In R. Derricott, (Ed.), *Curriculum continuity: Primary to secondary* , 12-22. Oxford.
- Dochy, F., Segers, M., & Buehl, M. M. (1999). The relation between assessment practices and outcomes of studies: The case of research on prior knowledge. *Review of Educational Research*, 69(2), 145-186.
- Eisner, E. W.(1972). *Educating artistic vision*. NYC NewYork:Harper&Row.
- Hutchins,R. M.(1936). *The Higher Learning in America*,New Haven:Yale University.
- Robson, C.(1993). *Real World Research:A resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford:blackwell.

## 附 錄

### 附錄一、學生版訪談同意書

## 訪 談 同 意 書

您好！我是政治大學教育學系碩士班的學生謝宛芸，論文內容為研究藝術領域通識教育的銜接性。為了解大學生的學習藝術通識課程之狀況，故須進行此次訪談研究，此訪談為個別性訪談，每次訪談的時間約為1 小時到 1.5 小時，訪談過程將全程錄音紀錄。此訪談紀錄僅用於個人論文著作與相關研究發表上。您可以於訪談過程中提出任何問題以了解訪談內容，若您對訪談過程、資料運用及其他事項有疑問，均可要求研究生提供詳盡說明。

訪談逐字稿會將您的姓名、系級等會顯示您個人資訊之內容做隱藏處理，您完全不需擔心個人資料會外洩。完成訪談後將致贈 XXX 元訪談費，感謝您的參與及協助。

受訪者姓名：

系級：

聯絡電話：

政治大學教育學系碩士班研究生 謝宛芸敬上

連絡電話：09XX-XXX-XXX

指導教授：吳榕峯 教授

中 華 民 國 一 百 年 月 日

## 附錄二、教師版訪談同意書

# 訪 談 同 意 書

\_\_\_\_\_ 老師：

您好！非常感謝您願意接受本研究的訪談，您的參與將是研究者莫大的榮幸！本研究係欲了解藝術領域通識教育的銜接性，研究方式以訪談研究進行。在進行訪談之前，有以下幾點說明，若您願意接受，我們才開始進行：

1. 此訪談為個別性訪談，每次訪談的時間約為 1 小時到 1.5 小時，訪談過程將全程錄音紀錄，以利後續資料整理及逐字稿騰打分析之用。
  2. 此訪談紀錄僅用於個人論文著作與相關研究發表上，不另做他用。如有額外用途，將另行徵求同意。
  3. 您可以於訪談過程中提出任何問題以了解訪談內容，若您對訪談過程、資料運用及其他事項有疑問，均可要求研究者提供詳盡說明。
- 以上，盼望獲得您的同意。

受訪者簽名：

政治大學教育學系碩士班研究生 謝宛芸敬上  
連絡電話：09XX-XXX-XXX  
指導教授：吳榕峯 教授

中 華 民 國 一 百 年 月 日

附錄三、以課程銜接為題目或主題之研究整理表

研究屬性	題 目	作 者	年代	研究結果摘要	研究方式	銜接性探討
技職教育	我國二年制工業專科學校與高級工業職業學校機電課程銜接問題之研究	陳裕昌	1980	<p>1.二年制工專附設高工，則可互相配合成一體系，且較分別設立為經濟。</p> <p>2.對於設備不合標準而又不力求改善的學校，應限制其招生名額，並促其限期改進。</p> <p>3.增加二年制工專之選修課程。</p>	問卷調查、訪問調查	繼續性
九年一貫-國小階段	自然與生活科技學習領域四年級新舊課程銜接問題與教師因應策略研究	林天誠	2003	<p>一、各版本即有且不同的銜接問題。</p> <p>二、國小四年級各版本教科書無嚴重待銜接問題。</p> <p>三、各版本教科書呈現大量概念重覆學習的情形，而概念銜接不上的情形極少。</p> <p>四、大部份的國小四年級自然教師均認為課程銜接的問題在教科書的更換。</p> <p>五、六成的教師會處理課程銜接</p>	文獻分析、問卷調查	繼續性、順序性

				問題。 六、七成五的教師在面對課程銜接問題時持正面的態度。		
九年一貫- 國小階段	國小三、四年級社會學習領域課程銜接之行動研究	張香莉	2004	九年一貫課程暫行綱要的四年級社會學習領域與八十二年課程標準的三年級社會科，其教材內容確實有重複問題。	行動研究	順序性
九年一貫- 國中小階段	創意教材應用於國中小數學課程銜接教學	劉明裕	2004	其內容強調以動畫效果呈現互動、及時回饋的教材，並搭配聲音引導學習者，沒有時間、地點的限制，將有助於學習。	使用教學軟體查看學生學習成效。	統整性
教育領導	國中校長課程領導之行動研究—以大穆降國中九年一貫數學課程銜接教學為例	沈水柱	2004	在九年一貫課程發展中如何進行課程領導數學課程銜接教學。	學校課程之行動研究 (學校課程委員會相關會議、觀摩座談等)	統整性
教師認知	國小教師對新舊課程銜接的認知現況之研究	吳淑惠	2004	國小教師對新舊課程銜接的認知有高估現象。	問卷調查、訪談調查	繼續性、順序性
九年一貫- 幼小階段	幼小銜接中課程與教學的問	孫扶志	2004	現階段九年一貫課程的實施下，幼小銜接問題仍	文獻蒐集、訪談、教學歷程觀察、	順序性、繼續性

	題與因應策略效果之研究			然存在。	文件分析法、問卷、實驗研究法	
九年一貫-國小階段	數學課程銜接之研究—以九十二年學年度小學四年級康軒版教材為例	賴季伶	2004	九年一貫數學暫行課程綱要與八十二年數學課程標準之間在評量方面並無關鍵性問題，主要的課程銜接問題乃在課程目標、教材內涵、教學實施原則三個面向。	文件分析法、測驗法、訪談法	順序性、一致性
九年一貫-國中小階段	適用於九年一貫英語銜接補救教學課程之學習編序研究	林巧穗	2005	本研究參考 SCORM2004 SN (Sequencing and Navigation)設計四種不同的編序課程，讓學習者能從中學習。	使學生透過前測分組，再觀察其學習成果	一致性
九年一貫-國中小階段	九年一貫國民中小學英語課程銜接問題與因應策略之研究	林幸誼	2005	大部分國中英語教師贊同國中小英語課程與教學在書面課程、運作課程以及學習經驗課程方面遇到銜接問題。	問卷調查法、訪談研究法	繼續性、順序性
九年一貫-國中小階段	國小教師在數學學習領域課程銜接的合作行動研究	楊文達	2005	使教師對於數學領域銜接課程能更為了解。	與教師合作行動研究（討論、觀察、訪談）	繼續性
九年一貫-幼小階段	教師參與「幼稚園暨國小課程銜接與師資合流	葉乃華	2005	了解「幼稚園暨國小課程銜接與師資合流教育研究計畫」此一歷程中教師之成長	自然情境觀察法、訪談法	繼續性

	教育研究計畫」實施歷程之分析研究－以臺北市萬芳國小為例			與遭遇之困難。		
九年一貫-國小階段	資訊融入國中小英語銜接課程之研究	林美伶	2005	了解資訊融入國中小英語銜接課程之成效。	問卷調查、紙筆測驗、訪談、課室研究	順序性
九年一貫-國中小階段	國中小英語教師對九年一貫英語課程銜接之認知探討－以台南地區為例	鄭明惠	2006	英語教師意識到課程銜接的重要性，並指出程度差異為最困難的部份，並針對課程銜接的回應情況，而教師背景因素對其課程銜接的意識有顯著影響。	問卷調查、訪談研究	繼續性、順序性
九年一貫-國高中階段	國高中數學課程銜接問題及因應策略之研究	龍盈江	2006	國高中數學課程銜接問題之現況與因應策略提出解決之道。	深度訪談法、文件分析法	繼續性、順序性
九年一貫-國高中階段	國中自然與生活科技課程和高一基礎物理課程銜接問題之研究	林宗義	2006	國中自然與生活科技教科書主要無法銜接高一基礎物理「現代科技簡介」及「近代物理觀」的概念及所需的物理先備知識。	教科書分析	統整性
九年一貫-國中小階段	國民中小學數學課程銜接之研究－以	陳昭吟	2006	教師需知覺課程銜接角色的重要性並提出相關改進策略。	問卷法、訪談研究法	繼續性、順序性



	桃園縣為例					
九年一貫-國中階段	複式評量應用在國一生數學銜接課程學習成效之研究	樊銀華	2006	過半的實驗組學生喜歡銜接課程中使用複式評量為評量工具	準實驗研究法	順序性
九年一貫-國中小階段	屏東縣國中小英語銜接課程實施現況及其遭遇問題之研究	蔡曉文	2006	銜接課程實施的效果，的確能幫助國一新生更適應國中的英語課程	訪談法（教師）、問卷調查法（學生）	順序性
九年一貫-國中階段	以有效教學策略促進課程銜接之個案研究—以七年級英語科為例	王柏雄	2006	國中小英語教學在制度面與教科書上缺乏有效課程銜接的機制	個案研究—訪談法、觀察、文件資料	順序性、一致性
九年一貫-國小階段	生活課程與藝術與人文學習領域審定本教科書中音樂課程銜接之研究	黃煌道	2007	各版本並沒有完全達到課程銜接的特性，教材的統整性及連結性都較為缺乏	教科書研究	統整性
九年一貫-國中小階段	視覺藝術教師對國中小課程銜接之教學信念研究	楊永芳	2007	相異的銜接教學信念部分，是因國中小教師所銜接教學的階段不同而來，且大多呈現具連貫性、階段性與層次性的相異銜接教學	訪談法、參與觀察法、教師文件分析	順序性、一致性

				信念上的銜接結果。		
九年一貫-國小階段	新舊課程銜接補強教學之行動研究—以改善教科書中分數除法的教學為例	周成美	2007	九十五學年度小學六年級連續使用康軒版教材的學生，並無分數的關鍵性課程銜接問題	教科書分析、學生晤談	一致性、順序性
九年一貫-國小階段	國小英語教師對小一英語課程與教學銜接看法之調查研究	趙淑君	2007	學生的英語程度差異太大為造成小一英語課程與教學銜接問題與困境的主要原因。	文獻分析、問卷調查法	一致性
九年一貫-國小階段	從生活課程到社會學習領域課程銜接之研究	李而雅	2007	了解國小生活課程與社會學習領域運作課程的銜接狀況	訪談法、內容分析法	一致性、統整性
九年一貫-國高中階段	國中社會學習領域公民課程與高中公民與社會課程銜接之研究—以法律部分為例	吳嫩菱	2008	宜正視國、高中公民法律課程銜接問題。	訪談法、文件分析法	一致性、繼續性
九年一貫-國中小階段	臺北市國中小英語課程銜接之研究	陳秋紅	2008	書面課程銜接最重要，其次是運作課程銜接，再其次是學習經驗銜接，而就學習經驗銜接的層面分析，了解國一	問卷調查法	一致性

				新生的英語學習背景是其中關鍵。		
九年一貫-國高中階段	國高中英語課程銜接問題及因應策略之研究－以台中縣市為例	丁瑞碧	2008	高中英語教師目前所遭遇的困境，包括教學時數不足，課程銜接成效有限；國小國中高中英語課程綱要無法連貫；國中課程簡化，國高中教材落差大；國高中英語教師之間無交流；高中升學考試鑑別度不足；學生學習經驗落差大；班級人數太大，影響教學品質；暑期銜接課程缺乏評鑑，未達預期成效；學生學習英語動機低落。	訪談研究法	一致性
九年一貫-國高中階段	國高中公民科教科書課程銜接之研究－以政治部分為例	楊玲悅	2009	國、高中公民科政治課程的銜接狀況尚有不完整之處，需進一步改進。	分析教科書、評分員信度檢定	繼續性
九年一貫-國中階段	國民中學英語教科書課文適讀性及其銜接性之分析	丘智愛	2009	各版本各有差異	電腦軟體甘寧法克指數	繼續性、順序性
九年一貫-國中小階段	九年一貫自然與生	杜美芬	2009	各版本的內容差異性影響師生選	內容分析法	繼續性、順序性

段	活科技教科書分析: 光學教材的內容與 銜接性研究			擇性		
九年一貫- 國高中階段	九年一貫 數學教科書之順序 性、繼續性及銜接性 分析:以統計與機率 主題為例	王馨梅	2010	教科書在順序性 及繼續性的表現 上,與銜接性的 表現沒有直接的 相關。	內容分析法	順序性、繼續 性、銜接性
九年一貫- 國中小階段	國中小教 科書內容 銜接性之 研究—以 新竹縣某 學區為例	吳儵娟	2011	從字彙、句型、 教學活動設計三 個向度發現各版 本各有其優劣之 處	文獻分析、 內容分析法	順序性
九年一貫- 國中小階段	九年一貫 數學領域 課程六年 級和七年 級代數教 材銜接之 研究	陳秀聞	2011	臺灣教科書中三 版本主要以順序 性銜接為主,繼 續性銜接為輔。	教科書內容 分析法	順序性、繼續 性