*藝術教育研究*（2024），47，87-118。
DOI:10.6622/RAE.202405_(47).0003

# 從經驗教師解讀課綱之課程意識再思藝術素養導向課程統整

# Reflecting on Art Competency-Based Curriculum Integration From Experienced Teachers' Curriculum Ideologies When Interpreting the Curriculum Guidelines

*陳育祥　Yu-Hsiang Chen
*國立臺灣藝術大學藝術與人文教學研究所　助理教授
Assistant Professor / The Graduate School of Arts and Humanities Instruction, National Taiwan University of Arts

有關本文的意見，請聯繫通訊作者陳育祥
For correspondence concerning this paper, please contact Yu-Hsiang Chen
Email: edu4art@gmail.com

本文於2024年4月15日評審通過 

# 摘要

素養導向是近年臺灣課程綱要之重要精神與內涵，本研究探索經驗教師如何解讀藝術領域課綱核心素養學習表現並將學習內容統整與轉化爲課程統整意識。研究以 15 位高中經驗教師爲對象，先透過模糊德菲法（fuzzy Delphi method）與決策實驗室法（decision making trial and evaluation laboratory）分析，繼之透過半結構訪談其中 8 位教師。研究結果發現，在經驗教師之課程意識中，以學習者背景經驗與動機爲首要考量，藝術表現面向學習內容的重要性相對高。藝術鑑賞面向學習內容在經驗教師之課程統整意識中與創作表現具深度連結性，受到藝術表現的影響且被視爲其延伸之內容。藝術實踐面向學習內容則呈現跨領域連結與生活情境之統整。反思素養導向藝術課程統整，藝術學習宜對應學習者學習階段需求以及次世代所需之素養，在基礎藝術學習中延伸跨領域，並連結生活情境進行有意義之課程統整。本研究依據研究結果提供相關建議。


*關鍵詞*：素養導向、藝術素養、藝術教育、課程統整、課程意識


# Abstract

Art concerns the development of emotions, expressive, and artistic thinking of individuals' competencies. To discuss art competency-based curriculum, this research aims to explore experienced teachers' curriculum ideologies when interpreting the Arts Curriculum Guidelines. This study adopted a mixed-method design. In the first phase, the fuzzy Delphi method and decision-making trial and evaluation laboratory methods were adopted to survey 15 experienced high school teachers, to examine the weight and inter-relationships among these teachers when interpreting the Curriculum Guidelines art competencies. In the second phase, eight teachers were selected from these participants for in-depth interviews. The results reveal that when experienced teachers consider art learners' competencies, the learning contents of artistic expression present high value and influence, and have a strong relationship with other learning contents. The learning contents of the art appreciation are deeply associated with artistic expression, with art appreciation considered the content to be influenced and extended from artistic expression. The learning contents of art practice present interdisciplinary connections and integration in daily life. Experienced teachers also believe that the integration of arts curriculum should maintain diversity and flexibility, harnessing interdisciplinary characteristics based on subject learning. However, this integration needs to be based on teachers' teaching strategies or competencies of curriculum integration. Reflecting on curriculum ideologies of experienced teachers, the art learning should align with meaningful integration through differentiated learning based on the learners' stages and needs, bridging the boundaries of discipline and connecting to life. This study provides relevant suggestions based on the research results.


***Keywords***: competency-based, art competencies, art education, curriculum integration, curriculum ideologies

# 壹、緒論

近年來，素養導向已成爲臺灣課程綱要中一項重要的精神與內涵。素養不僅指知識與技能的獲得，更包括個體內在的知識、技術能力、態度與價值觀（Organisation for Economic Co-operation and Development，2018）。許多學者和組織都主張 21 世紀學習的重點應放在批判性思考、協作、溝通和創造力上（Jacobs，2010；Partnership for 21st Century Learning，2019）。因此，素養導向的教育不僅關注學生在學科知識上的表現，更注重培養他們的綜合能力，以應對未來複雜多變的社會需求。有鑑於藝術之多元形式作爲一種獨特的視角與理解的模式，能激發個人的興趣，使其能夠透過藝術感受多元的世界，並透過創造性的探究闡明他們所關心的問題（Greene，2007），藝術教育作爲個體素養教育之重要環節，諸多教育當局以學習者素養爲主軸將藝術納入教育之總體圖像，制定國家未來教育願景以及課程綱要（標準）之內涵，以促進個體情感、表現技能及多元思維之素養。以芬蘭教育體制爲例，英國*經濟學人*（*The Economist*）評比芬蘭教育體制在「全球未來教育指標」（Worldwide Educating for the Future Index，WEFFI）中居排名之首位（Economist Intelligence Unit，2019），其教育體制中不僅視藝術教育爲擴展個體之高層次思維，同時亦是個體表現的重要取徑（European Commission，n.d.）。對應國際教育趨勢，臺灣*十二年國民基本教育課程綱要*（以下簡稱十二年國教課綱）包含「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三構面與九項核心素養，並將藝術涵養與美感素養納入總綱三面九項之核心素養中，展現未來公民藝術素養之重要性。臺灣十二年國教課綱以學習者素養爲核心，在課綱之意涵中涉及個體整合知識、技能、態度、道德、行動與整體價值觀（教育部，2014），在總綱課程理念中，更強調素養導向教育之目標即是培養學習者具備適切的知識、技能與情意態度，以臻全人教育之理想。

Voogt、Roblin（2012）指出不同國家與類型的素養架構皆涉及一個關鍵問題，即是素養在學校課程中的定位、教師角色與課程實踐（practice）。面對素養導向之課程實踐，課程統整（curriculum integration）儼然再度成爲重要之教育議題（周淑卿、王郁雯，2019；Drake、Reid，2018；Marshall，2014）。課程統整是一種以學習者爲中心，強調將個人問題、課程主題與社會議題加以連結，將課程加以組織與設計（Beane，1997）。課程統整能夠鼓勵學習者批判性思考、解決問題和創造性思考技能，在課程統整的課程中學習者不僅學習事實，還能學習如何在各種環境中連結及應用（Parsons，2004；Russell、Zembylas，2007）。將課程統整視爲課程組織之觀點是爲了促進課程的縱向與橫向連繫，使學生的學習產生最大的積累效果，希冀特定課程內容與其他內容建立融合一致的關係（周淑卿、王郁雯，2019），因而課程統整之組織具有邏輯（logical）與心

理（psychological）兩面論點，前者強調學科知識邏輯化，重視概念關聯性與概念間的交互影響關係，後者則以學習者納入統整的基礎，強調衡酌學習者可具體觀察或感覺的學習經驗開始，由熟悉處著手再逐漸導向其不熟悉之處，而在此兩面之課程統整觀點上，亦需要以情境脈絡提供學習者持續關注與綜合理解。

在臺灣十二年國教課綱實踐理念中，課程統整持續是重要課程實踐策略，當中指出各學習階段宜透過統整性主題／專題，或跨領域／科目課程，強調課程統整和應用（教育部，2014）。爲了將素養導向課程理念落實於實踐層次，如何轉化與統整裨益學習者爲主體的學習亦是各方長期關注重點（張芬芬等，2010；黃政傑，2013）。不少學者倡議各種統整課程之策略，如透過課程地圖（curriculum mapping），建立學習目標與學習內容（Harden，2001；Jacobs，2004），將各種課程要素妥善加以統整，據以考量課程的內涵及所宜採取的教學活動統整與策略，俾利對學習者的學習效果產生最大的累積作用（黃政傑、吳俊憲，2014；甄曉蘭，2001）。然而，在統整課程的過程中，亦不能忽略一個深刻之要素，即在當中不斷運作之教師課程意識（curriculum ideologies）。

課程意識是一種信念體系（belief systems），它爲實踐性的教育事項提供了價值前提（value premises），幫助教師確定教學內容和教學方式（Eisner，1994）。Eisner（頁48）指出，課程意識影響教師教育實踐中被認爲是否會產生可議性的（problematic）事物，根據意識形態中的重要性來確定什麼在課程內容中是存在可議性的，這就是課程意識的一種角度。國家課程綱要之存在，某種程度提供了一個國家層級以及書面形式的課程意識。在某種程度上人們總是有一種渴望，一種對確定性的追求，那些依賴某種無形權威（invisible authority）來提供答案的人，與那些學會在容忍不確定與尚未實現的可能性中生存的人，兩者之間始終存在著緊張關係（Greene，2007），雖然許多利益關係人對課綱有不同的期待和想像，但從擘劃國家課程與教育願景之角度，國家層級素養導向教學的目標願景是從具體到抽象的學習表現、素養和核心素養層次累進發展的關係（吳璧純、詹志禹，2018；陳育祥，2018；陳伯璋，2010；陳瓊花，2017）。而對於執行課程實踐的教師而言，基於過去教學經驗與教學場域之考量，亦逐漸形成其課程發展與統整之意識形態。

研究者過去與藝術教師交流過程中，諸多教師抱持著正向關注課綱之態度，卻也不少教師反映素養導向之教學實踐不易，此種情形也反映教師課程意識與課程綱要理念交織之現實情境。鑑於教育理念與教學實務工作之隔閡情形，已成爲教育研究亙古常新之關注焦點，藝術教師之學科專業素養與課程意識，亦是藝術教育待深入探究之課題（趙惠玲，2014）。因此，瞭解教育現場經驗教師如何解讀藝術領域課綱核心素養學習表現，

將學習內容進而統整與轉化之課程意識，是本研究之目的。有鑑於此，本研究企圖探究之問題爲經驗教師解讀藝術領域課綱核心素養學習表現，決定學習內容重要性之課程意識爲何？以及經驗教師解讀藝術領域課綱核心素養學習表現，對於學習內容之課程內容統整意識又爲何？

# 貳、文獻探討

## 一、視覺藝術課程發展觀點與實踐策略

藝術教育理論與課程觀點受到社會情境、政治及不同文化脈絡影響，在源遠流長的歷時發展中，藝術課程發展的光譜呈現出多種不同的觀點和取向（王麗雁，2008；袁汝儀，1994；陳育祥，2024；陳朝平，2000；趙惠玲，2022）。基於這些觀點影響課程綱要與教師課程意識，以下茲簡要論述藝術教育不同理論取向。

在傳統手工與傳統圖畫創作表現爲重的藝術教育內涵中，教育重點是對媒材技法分類的認識與理解以及技術之熟練，再繼之進行藝術創作表現。在教學過程中藝術教師注重引導個體透過視覺觀察，以不同媒材再現或表現形式進行創作以表達藝術觀點。爲了透過組織與步驟以利藝術媒材與表現技術的教學，通常將容易操作的藝術媒材置於課程之前學習，較爲複雜的媒材與技法則再繼之逐步加深（莫大元，1968）。莫大元指出學習過程應以媒材和技法的掌握爲先導，審美面向之教材應至學習者高年級再增加學習，初步建立兩者之順序關係。又如造形與設計教育面向，日治時期之教育帶入了德國 Bauhaus 設計觀念與學校課程架構（袁汝儀，1994），透過引導學習者透過探索點、線、面、造形構成、色彩與質感等結構性之視覺元素，繼之學習以重複、比例、對比、平衡等形式原理組織，實驗與創作並建立創新形式與風格，整體課程皆強調以學習者興趣爲始之學習，認識基礎再逐漸延伸複雜學習內容。

以學習者爲中心之藝術教育課程觀，則發軔於兒童中心取向之藝術教育理論。兒童中心藝術教育課程觀基於個體「創意自我表現」（creative self-expression）是重要取徑，關切藝術學習內容對應個體不同發展階段。注重以彈性的原則依據學習者心理發展，強調從生活經驗開始的個體創意探索，或基於學生的興趣延伸藝術學習主旨（Lowenfeld、Brittain，1987）。兒童中心取向藝術教育以個體心理學角度，強調個人和自我創造的潛能，並認爲藝術能在個體成長之過程中，扮演統整與健全身心發展之角色，爲藝術教育價值建立了重要基礎。然而，鑑於個體持續發展之狀態中，藝術其他學科內容之學習除受到個體心理因素影響外，亦與文化累積之個體經驗息息相關。因此在藝術教育課程

觀點中，內容之界定與學習繼續性亦引起反思，逐漸有學者倡議個體若要進入下一階段之藝術學習，應延伸個體創造之藝術教育觀點，將個體奠基之藝術學習經驗持續建構（Greer，1993），藉助符號的形式進入高層次之藝術思維，拓展藝術知識的深度及廣度。

承接前述觀點，關注個體美感學習經驗之藝術教育觀逐漸在美國應運而生，60 年代至 80 年代釐定成形「學科本位藝術教育」（discipline-based art education，DBAE）。DBAE 認爲藝術教師之角色不僅在於提供材料與情感支持，而應重視藝術教育學習內容之實質（substance）與架構（structure）（Eisner，1984；Greer，1993）。在這個論述基礎上，藝術學習的內容必須根據學習者的個人經驗進行組織和規劃，透過循序漸進的過程，重要而基礎的學習內容能夠在不同的學習階段中反覆學習，有助於確保學生對藝術知識與技能的建構（郭禎祥、楊須美，1988；Eisner，1988；Greer，1993）。同時，針對藝術教育的學習內容，除了著重藝術創作表現，學習以質性方式創造協調及富表現力的視覺媒材（Johansen，1979）外，也應該包括與促進學習者的藝術鑑賞（appreciation）素養。透過藝術作品的觀賞和評析，學生能夠培養對藝術作品的理解與判斷能力，並進一步豐富其對藝術的感知和體驗。因而 DBAE 建立美學、藝術史、藝術批評等基本學習內容，以強化美術學習之架構性與均衡性。

當代藝術世界的多重變化、媒體節奏的加快、技術和視覺傳播方式的巨大變革，需要更多來自不同領域的素養和反思。視覺形式是概念與文化的混合體，立基於學習者感受投入藝術是作爲一種當下生活直接與積極的參與過程（Krug、Cohen-Evron，2000；Sylva，1993）。藝術教育在當代學習之基礎上，學習目的非基於學科的結構所施加的邊界，特別在主流價值之學習內容面向，學校藝術課程不僅是還原藝術理論原理，應該反映出藝術之實際複雜性，因此應該以過去的學科內容爲基礎對應社會需求與生活環境，藉由藝術關注與反思多元弱勢族群與社會議題的學習內容（Anderson，2003；Gude，2004；Wilson，2003），甚至讓藝術在不同學科間課程統整概念中扮演顯著的角色（significant role）（陳瓊花，2001；Krug、Cohen-Evron，2000）。在此脈絡下，藝術教育重心逐漸關注跨學科與社會議題之統整，不少學者主張藝術能夠作爲課程統整核心，超越對某一學術主題的解釋，探索和詮釋以生活爲中心的問題或超越學科界限的「大主題」（big ideas）（陳瓊花，2001；Krug、Cohen-Evron，2000；Parsons，2004）。各種術語如藝術統整（arts integration）、藝術注入課程（arts-infused curriculum）、以藝術爲中心的課程（arts-centered curriculum）和藝術跨域課程（arts-across-the-curriculum）等（Russell、Zembylas，2007），用於描述各種藝術課程統整的概念，並強調藝術作爲整個課程不可分割之部分。

對於當代社會環境的挑戰，許多藝術教育學者主張從學習者的視覺經驗與生活情境出發，也就是從視覺文化角度重新思考課程的統整方式。視覺文化藝術教育（visual culture art education）認爲打破精緻藝術與大眾文化之間的界限，有助於學生能夠透過藝術參與社會與政治情境，深入瞭解現實世界的複雜性，並體驗到藝術在社會變革中的重要作用（趙惠玲，2004；Efland，2005；Freedman，2003）。這種取向亦認爲藝術素養需要的是多元素養（multiliteracy）與多元模態（multimodality）（Duncum，2004），主張讓學生連結更多生活情境經驗，並強調採納多種學科視角與傳達溝通形式的概念來進行教學實踐。在藝術統整的觀點上，Marshall（2014，頁 105）也倡議採取藝術的多模式（multimodal）學習，讓藝術課程統整模式在擁抱藝術目標的同時，理解不同學科採用的方法以及他們看待世界的視角，學習者不僅能夠在藝術領域中培養創造力和藝術表達能力，加深對其他學科的理解和應用，同時透過藝術爲本（art-based）的創新教學取向，有利於全人素養學習。因此視覺文化藝術教育在學科本位之課程論點上進行批判反思，進而擴展藝術學習與多元學科內容融入課程統整，並視藝術教師與學習者爲具備批判性觀點之課程參與建構者。

綜析前述各面向藝術教育思考，若從學習者素養觀點加以檢視，各取向涵蓋了個體不同學習階段差異性與深化發展的層次。爲兼顧個體在不同階段之需求與素養，藝術教師進行教學時本就需兼顧調合多面向之統整策略。然而課程與教材之轉化實踐課題仍須思考如何因應時代需求與趨勢，關注以學習者藝術素養爲導向之課程統整。

## 二、十二年國教課綱藝術核心素養與課程統整

因應時代轉變，學習者所需要之素養也會有所變化。爲了因應當代學習者所需的全人素養，批判性思考、協作、溝通和創造力受到了眾多教育學者和組織的重視，這些被廣泛強調的核心素養可作爲滿足學習者高層次的學習需求，諸多國家亦透過制定國家課程指引或架構對應這些素養。Voogt、Roblin（2012）分析諸多國家的 21 世紀素養導向架構（21st century skills/competences frameworks），發現這些不同國家與類型的素養架構皆涉及合作、溝通、資通訊科技（information and communications technology，ICT）、社會與文化技能與公民素養（citizenship）。而要培養 21 世紀的學習者素養，Drake、Reid（2018）指出需要透過課程統整的途徑，主要是因爲包含批判性思考、創意思維、公民意識、品格發展與溝通等素養超越了特定學科之範疇，除了引導特定學科知識內容外，應強調不同學科之間的連繫和綜合性思維，幫助學生更好地理解知識與培養他們的綜合分析和解決問題的能力，此外當代數位媒體與新興科技亦需融入課程教學中，提升學習

動機及培養數位媒體素養（Drake、Reid，2018）。臺灣十二年國教課綱以「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三構面與九項核心構築學習者素養。藝術領域核心素養則對應總綱核心素養，擘劃學習者藝術學習與生活、文化的結合，藝術涵養與美感素養是指培育學生具備藝術感知、創作與鑑賞能力，體會藝術文化之美，透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人事物，進行賞析、建構與分享的態度與能力（教育部，2014；陳瓊花，2017）。在學習重點中，藝術素養透過「表現」、「鑑賞」與「實踐」三構面構築學生學習表現與學習內容。

藝術表現中，基於視覺爲個體認知發展與思考處理歷程中重要之感官（Ganis 等，2004；Wade、Swanston，2013），重點在於關注學習者能透過藝術學習擴展自我視覺觀察經驗，將媒材知能與表現技術運用於創作與展現並適切傳達思想或情感（教育部，2018；陳瓊花，2017）。課綱指出在藝術教學中應引導學習個體以視覺感受與覺知視覺元素與形式結構，並將之轉化爲自身情感、觀點與理念的表現素養，並以技法及媒材形式進行藝術創作展現（教育部，2018）。

藝術鑑賞構面之關鍵內涵爲「審美感知」與「審美理解」，在學習表現中指出希冀學習者能感受多元美感價值，並能表達自身的美感意識，並能覺察、理解並分析視覺符號與圖像（教育部，2018）。基於鑑賞是一個複雜的心理過程，探究學習者如何在學習中獲得鑑賞之外，過去學者研究藝術鑑賞與創作表現之間之關係，指出個體審美階段發展具備創作過程的概念可能形成審美印象的必要條件，學習鑑賞可以促進學習者之藝術創作品質（Parsons，1987；Stout，1990；Wilson，1986），而創作經驗又可能影響鑑賞之知覺與認知態度（Leder 等，2012）。此外，有鑑於學習者所知覺之藝術作品涉及情境脈絡之詮釋，當代藝術鑑賞之取徑，更重視透過現代主義視覺典範和視覺文化並存（譚祥安、劉仲嚴，2016），以開放性（open-ended）與議題融入等策略，鼓勵學生對藝術作品進一步詮釋。

實踐構面是臺灣九十年代後形成之藝術課綱學習構面。從藝術教育實踐觀點而言，不僅藝術學習本應幫助學習者理解學校外眞實情境的藝術知識和技能，以避免在藝術表現優異之學生失去學習信心與精進機會，並在生涯發展中做合適決定（江學瀅，2020；Ulbricht，2001）。不少學者更提出當代藝術實踐（art practice）應被視爲一種參與式的研究（Sullivan，2006），讓學習者理解當代藝術實踐創造性和批判性形式之性質（Dorn，2005；Downing，2005），並以藝術學習的多元性觀點及不同之角度發現眞實情境之問題。因此，對應於當代藝術思潮之變化，藝術教育不能夠只針對精緻藝術進行學習，而必須擴及情境脈絡與視覺文化相關產物，並讓學習者以批判之角度進行思考，並透過社會議

題促進藝術實踐。從學生概念主導學習的課程統整是跨領域的，可以從學習表層涵蓋內容到深入理解某個主題，帶來更深入的學習（陳佩英，2018），探究跨越科目與機構界限之教學，才能促進藝術知識並加以延伸。

Voogt、Roblin（2012）認爲素養在學校課程實踐核心問題之一，是如何定義這些素養在課程中的角色和位置，如何發展素養導向的課程及應強調什麼作爲其核心成果。臺灣自 1995 年藝術課程標準透過「表現」、「鑑賞」與「實踐」三面向架構發展教材內容（教育部，1995），在臺灣藝術領域課綱演進之脈絡中，「表現」、「鑑賞」與「實踐」持續厚積於臺灣藝術教育課程發展之變遷，新課綱藝術核心素養亦透過三面向架構發展學習表現與學習內容（教育部，2014）。基於素養導向教育理念，將學習者置於核心地位並將藝術學習內容脈絡化與進行教學實踐，是課程統整之關鍵要素，尤其藝術在課程統整中作爲藝術思維、過程和創造力引導的優勢角色，可以作爲課程統整之典範。然而，藝術統整如果要在塑造新的教育模式中發揮關鍵作用，教師必須瞭解其在整個課程中深化和轉變學習的潛力（Marshall，2014）。因此，課程統整很大程度上涉及教師的觀點及課程意識。學者 Apple（1993）指出國家層級的課綱將某些特定的知識定義爲合法知識，並規範實現相關學科主旨和內容呈現。然而基於教育中的意識形態可以處於一個連續體（continuum），從最明顯的、公開的、明確的目的、內容和基本原則的陳述，到最微妙的、私人的和潛在的觀點（latent view）（Eisner，1994）。我們不可否認在教育現場，藝術教師亦透過經驗的累積，對課程進行反思、探究、理解與詮釋，賦予意義並轉化爲教學活動（趙惠玲，2014）。有鑑於過去對課綱內容與教師課程意識之研究相對較爲稀缺，且藝術教師作爲課程之啓動者，爲素養導向課程實現之關鍵要素之一，經驗教師對於素養導向課程發展之意識中，對藝術素養之表現、鑑賞與實踐架構及課程統整觀點是有待探討之課題。因此，本研究希冀透過多方面深入取徑，瞭解實務面向之經驗教師如何對應藝術領域課綱核心素養導向，解讀學習內容進而統整與轉化之課程統整意識。

## 參、研究方法

在研究方法學面向，研究之形式有其意義性。Eisner（1991）指出範式（paradigmatic）試圖透過指稱來實現明確的目標，重視確定性與因果關係來驗證與定義意義，符號與其所指對象之間連繫的緊密性在科學語言中範式得到了最生動的體現，而敘事（narrative）重視隱喻與內涵，利用歧義來傳達它所暗示的意義而強調眞實與有效性，呈現意趣在藝術和人文學科中相得益彰。雖然範式與敘事立基於個別深入探究的取徑，然而近年興起之混合研究方法亦企圖調和兩種研究取向（宋曜廷、潘佩妤，2010；Ivankova 等，

2006），基於教育研究之終極目的在於梳理教育知識體系、解決實務的問題及提升未來教育應用的可行性（宋曜廷、潘佩妤，2010；Garrison，1999），透過多面向之資料蒐集並進行更綜合之分析，能更有利於深入實務面向之研究課題。

爲深入探討藝術教師對應藝術領域課綱核心素養學習表現之課程統整意識，本研究採取量質混合研究方法之解釋性序列設計（explanatory sequential design）（宋曜廷、潘佩妤，2010；Ivankova 等，2006）。在計量部分採用整合模糊理論及三角模糊數（triangular fuzzy numbers）之模糊德菲法（fuzzy Delphi method，FDM）（Ishikawa 等，1993）與決策實驗室法（decision making trial and evaluation laboratory，DEMATEL），此方法近年已被應用於探討課程內容要素之關係與關鍵要素（Huang 等，2017；Tzeng 等，2007），具有信實度。在質化部分則透過經驗教師半結構式深度訪談，釐清藝術教師教學實務觀點，深入探討其對應藝術領域課綱核心素養導向之課程意識，並就藝術教育課程統整觀點進行深入討論。

## 一、研究參與者

FDM 爲透過問卷調查方式徵詢特定領域專家之共同意見，學者指出樣本數建議爲 10–15 人爲佳（Khorramshahgol、Moustakis，1988）。本研究以具備高中教學之經驗教師爲對象，基於過去研究對於經驗教師定義多樣，因年資與特殊經歷皆可影響教師之經驗，本研究參與對象根據年資五年以上（許育齡，2008）與是否具特定藝術教育專業資歷作爲考量，選取 15 位參與者如表 1。後續訪談對象則自參與者中，透過最大變異抽樣策略（maximal variation sampling strategy）（Ivankova 等，2006），針對專長領域與特殊經歷等面向之變異，抽取 8 位對象透過半結構訪談（semi-structured interview）方式進行資料蒐集。

## 二、研究工具與步驟

本研究先初步透過藝術領域課綱高中階段學習內容共計 32 項，採模糊語意變數（fuzzy linguistic variable）五點量表形式建立藝術學習內容權重問卷。在填答問卷之前，先與參與者溝通確認藝術領域課綱核心素養與學習重點意涵，避免因誤解產生偏誤之情形。繼之請參與者以藝術領域課綱核心素養學習表現爲基準並考量教學實踐因素，評定學習內容要素相對重要程度。再同樣以前述基準透過相互影響度問卷，請研究參與者根據每個學習內容對於其他個別學習內容之影響程度給予數值。繼之爲瞭解藝術教師對應藝術課綱學習表現之學習內容課程統整意識，透過矩陣計算元素間的關係及因子之間相

表 1

研究參與對象代碼與背景資料表（$n = 15$）

| 代碼 | 所屬單位 | 職稱 | 專長領域 | 年資 | 特殊經歷 |
|---|---|---|---|---|---|
| A | 大學 | 教授 | 藝術教育、課程與教學 | 47 | 課綱委員、中央輔導團副召集人、高中教師 |
| **B** | **大學** | **助理教授** | **藝術教育、教材教法** | **11** | **高中教師、課綱委員、教科書審查委員** |
| **C** | **國家教育研究院** | **助理研究員** | **藝術教育、課程與教學** | **13** | **高中教師、國教院素養教材模組研發計畫** |
| D | 普通型高中 | 教務主任 | 藝術教育 | 22 | 藝術教科書主編、藝術教育貢獻獎 |
| **E** | **普通型高中** | **專任教師** | **藝術教育** | **26** | **藝術教科書主編** |
| **F** | **普通型高中** | **專任教師** | **藝術教育** | **11** | **教科書作者** |
| G | 普通型高中 | 專任教師 | 藝術教育、新媒體 | 10 | 高中美術學科中心研究教師 |
| H | 普通型高中 | 專任教師 | 藝術教育 | 7 | 縣市藝術領域輔導團員 |
| **I** | **普通型高中** | **專任教師** | **藝術教育、設計** | **17** | **高中美術學科中心研究教師、大學兼任講師** |
| J | 普通型高中 | 專任教師 | 藝術教育 | 10 | |
| **K** | **普通型高中** | **專任教師** | **藝術教育** | **19** | **教育部美感計畫社群教師** |
| **L** | **普通型高中** | **教務主任** | **藝術教育、生涯規劃** | **14** | **教育部杏壇芬芳獎** |
| M | 普通型高中 | 專任教師 | 藝術教育、水墨 | 28 | 教育部藝術教育貢獻獎 |
| **N** | **普通型高中** | **專任教師** | **藝術教育** | **24** | **縣市藝術領域輔導團召集人** |
| O | 普通型高中 | 專任教師 | 藝術教育 | 12 | |

註：訪談對象以粗體格式標註。

互影響程度，繪製「影響關係分布圖」（impact-relations map，IRM）（林文苑、李佳晏，2015；Lee 等，2013；Lin 等，2011；Tzeng 等，2007），理解經驗教師課程意識中學習內容之關係與相互影響性。

第二階段爲釐清藝術教師教學實務觀點深入探討其對應藝術領域課綱核心素養導向之課程統整意識。根據解釋性序列研究設計，以量化階段的分析結果爲質性資料蒐集制定半結構式訪談問題（宋曜廷、潘佩妤，2010；Ivankova 等，2006）。訪談題項包含：（1）請問您認爲對應藝術領域課綱核心素養學習表現，學習內容重要性之高低爲何？原因爲何？（2）請問您認爲對應藝術領域課綱核心素養學習表現，學習內容連結與影響度之高低爲何？原因爲何？（3）請問您認爲對應藝術領域課綱核心素養學習表現，表現、鑑賞與實踐構面學習內容之相互關係爲何？原因爲何？（4）請問您認爲以藝術領域課綱核心

素養導向觀點，學習內容應該如何統整？原因爲何？（5）請問在實務面向上，您有沒有藝術課程統整相關建議？以上半結構式訪綱在訪談過程中，以實際狀況彈性調整順序，或繼續追問以蒐集個別訪談者之深層觀點。

## 三、資料分析

### （一）問卷分析

問卷分析先將五等量表之「模糊權重語意變數」界定三角模糊數（林原宏，2002），如表 2 所示。

表 2
模糊權重語意變數表

| 三角模糊數 | 等第 | 對應評鑑語意變數 |
|---|---|---|
| (0.1, 0.1, 0.3) | 劣 | 非常不重要 |
| (0.1, 0.3, 0.5) | 差 | 不重要 |
| (0.3, 0.5, 0.7) | 可 | 普通 |
| (0.5, 0.7, 0.9) | 佳 | 重要 |
| (0.7, 0.9, 0.9) | 優 | 非常重要 |

透過 FDM 之 Max-Min 法，將各題項三角模糊數分別計算專家認同程度最大值 $F_1(x)$ 與認同程度最小值 $F_2(x)$ 之第一「四分位數」、「中位數」與第三「四分位數」，並將此兩隸屬函數 $F_1(C_1, M_1, D_1)$ 與 $F_2(C_2, M_2, D_2)$ 之 $C_1$ 與 $D_2$ 之算術平均數求出模糊地帶交錯點 $X^*$，透過設定共識門檻值決定保留或刪除（Ishikawa 等，1993）。決策實驗室分析法資料則透過建立直接關係矩陣（direct-relation matrix），標準化後建立總關係矩陣 $T$ 的逐列及逐行分別予以加總，得到影響其他因素程度之 $D$ 值，及被其他因素影響程度之 $R$ 值，將兩數值相加之（$D + R$）值爲中心度（prominence），相減之（$D – R$）值爲原因度（relation）（Tzeng 等，2007）。透過以（$D + R$）爲橫軸，（$D – R$）建立 IRM，並依據各象限之屬性分析學習內容。

### （二）訪談分析

教師訪談皆進行錄音與謄寫成逐字稿後，透過詳細的轉錄、編碼和分析，擷取概念並形成結果。訪談紀錄茲呈現編碼，資料第一碼爲教師代碼，第二碼爲訪談題項代碼，第三碼爲訪談日期代碼，即 C1_20220427 代表 C 教師題項 1 於 2022 年 4 月 27 日之訪談內容摘要。在訪談分析過程中，研究者邀請一位具備 20 年教學資歷與藝術輔導團召集人之高中現職教師協同分析，以確認訪談內容之意涵及減低研究者詮釋偏誤。

# 肆、結果與討論

## 一、經驗教師之課程統整意識中整體學習內容少有類屬極低程度之重要性，而表現構面學習內容相對重要性高

透過 FDM 初步分析結果如表 3 所示，其中較高 $X^*$ 值之學習內容多數爲表現構面之學習內容，如色彩與造形應用、形式原理、平面與立體構成原理、視覺符號分析與詮釋、繪畫、立體、複合性媒材與表現技法等 $X^*$ 值都在 .8 以上。爲雲端策展與藝術行動共識門檻值未達標準故不計入後續分析，並透過教師深度訪談瞭解其原因。

針對經驗教師之課程統整意識中多數表現構面學習內容具有高度權重值，L 藝術教師在訪談中指出藝術的創作表現是學生經驗之重要部分，較易於引起學習者之學習動機：「創作表現是藝術教育重要的成分，只要你不是用很高技術的態度去要求，其實對學生來說，有機會用藝術創作去表現他們的想法，他們都會有興趣去做」（L1_20211207）。

藝術教師指出創作表現是藝術學習內容中基礎之部分，甚至是藝術有別於其他學科之重要資產。因此，創作表現學習內容具有高度之重要性。此外與學習者生活當下環境之學習內容，同樣具有一定程度重要性：「像臺灣美術與文化創意等，都是當下我們社會比較重視的東西，還有生活美學感覺都是學生蠻需要學習的藝術素養」（K1_20220215）。

整體而言，經驗教師之課程意識中，表現構面學習內容重要性相對高，反映即使藝術教育理念歷經多年遞嬗，藝術教師考量學習者經驗、學習動機與藝術學科特質，仍視藝術創作表現爲課程中相對重要之學習內容。此外，在 $X^*$ 之共識門檻值分析中，少有視覺藝術學習內容類屬極低程度之重要性，也顯示經驗教師認爲在對應藝術領域核心素養之藝術課程統整中，多數藝術學習內容皆具有多元價值，在課程意識中都難以割捨。不少經驗教師在訪談中也反覆強調課程統整必須考量課堂時數與時間限制，如「雲端策展」與「藝術行動」共識門檻值未達標準，經驗教師也表達可能是時間因素影響之結果。鑑於對應課綱藝術素養，表現、鑑賞與實踐具同等重要性，所涉及之學習內容皆有其多元價值，關鍵在於如何於眞實教學場域中尋求延續與深化學習內容之可能性。

## 二、對應藝術領域課綱核心素養學習表現之學習內容連結與影響關係分析

繼之爲瞭解藝術教師課程意識中學習內容連結與影響關係，各學習內容標註構面代碼（E 爲表現構面，A 爲鑑賞構面，P 爲實踐構面）。透過表 3 數據之（$D + R$）爲橫軸，（$D$

表 3

學習內容 FDM 及關聯度與原因度分析

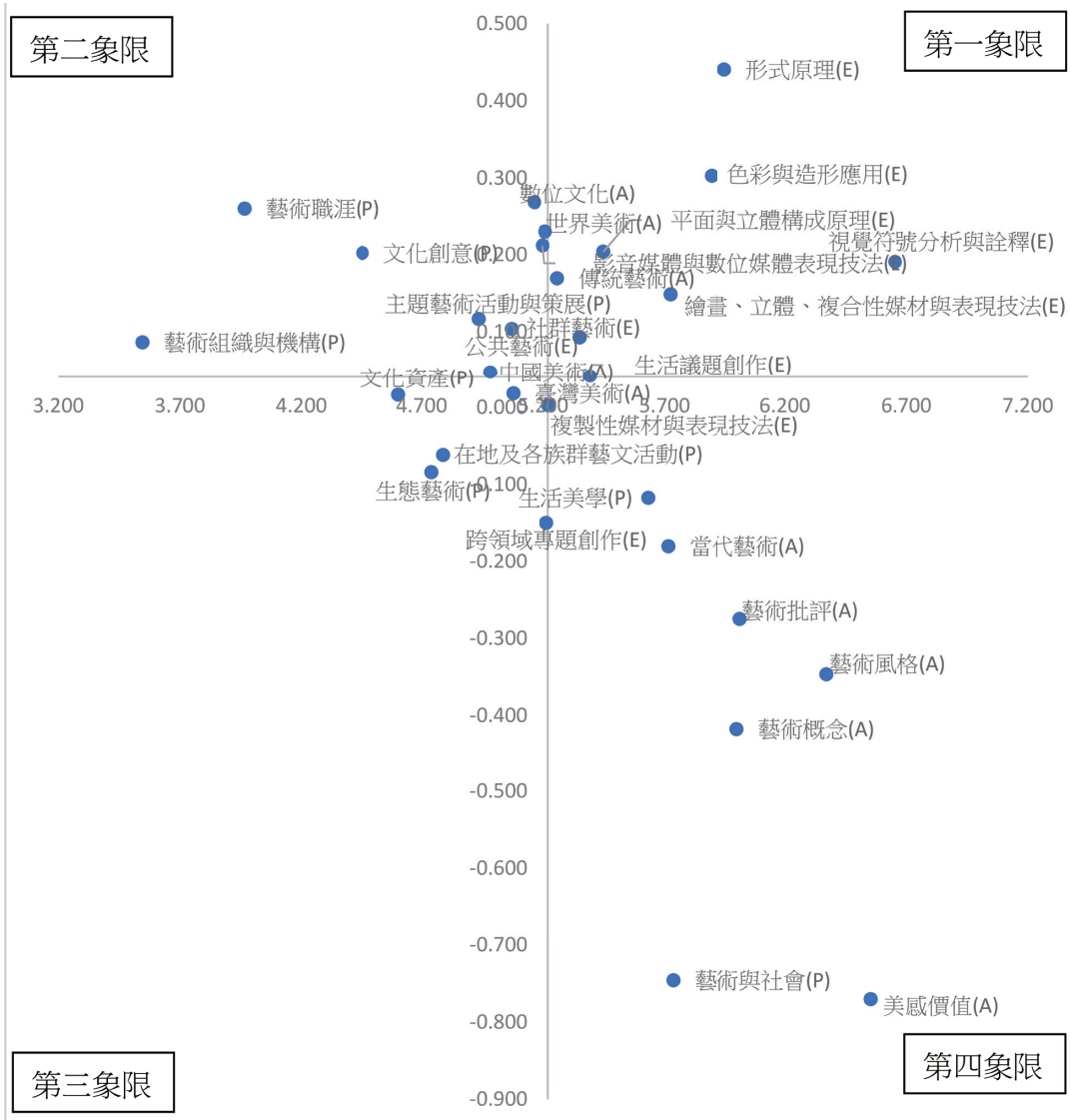
| 序號 | 構面 | 學習內容元素 | $C_1$ | $C_2$ | $D_1$ | $D_2$ | $X^*$ | $D$ | $R$ | $D+R$ | $D-R$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | 表現 | 色彩與造形應用 | .9 | .7 | .9 | .7 | .8 | 3.099 | 2.796 | 5.89 | .30 |
| 2. | | 形式原理 | .9 | .5 | .9 | .7 | .8 | 3.195 | 2.755 | 5.95 | .44 |
| 3. | | 平面與立體構成原理 | .9 | .5 | .9 | .7 | .8 | 2.826 | 2.622 | 5.45 | .20 |
| 4. | | 視覺符號分析與詮釋 | .9 | .5 | .9 | .7 | .8 | 3.422 | 3.232 | 6.65 | .19 |
| 5. | | 繪畫、立體、複合性媒材與表現技法 | .9 | .5 | .9 | .7 | .8 | 2.937 | 2.788 | 5.72 | .15 |
| 6. | | 複製性媒材與表現技法 | .9 | .5 | .9 | .5 | .7 | 2.612 | 2.610 | 5.22 | .00 |
| 7. | | 影音媒體與數位媒體表現技法 | .7 | .3 | .9 | .7 | .7 | 2.705 | 2.493 | 5.20 | .21 |
| 8. | | 公共藝術 | .7 | .3 | .9 | .5 | .6 | 2.722 | 2.630 | 5.35 | .09 |
| 9. | | 社群藝術 | .7 | .3 | .9 | .5 | .6 | 2.587 | 2.484 | 5.07 | .10 |
| 10. | | 生活議題創作 | .9 | .5 | .9 | .7 | .8 | 2.718 | 2.676 | 5.39 | .04 |
| 11. | | 跨領域專題創作 | .9 | .5 | .9 | .5 | .7 | 2.532 | 2.682 | 5.21 | -.15 |
| 12. | 鑑賞 | 藝術概念 | .7 | .3 | .9 | .7 | .7 | 2.792 | 3.210 | 6.00 | -.42 |
| 13. | | 藝術批評 | .7 | .3 | .9 | .5 | .6 | 2.870 | 3.145 | 6.01 | -.28 |
| 14. | | 美感價值 | .7 | .3 | .9 | .7 | .7 | 2.891 | 3.662 | 6.55 | -.77 |
| 15. | | 數位文化 | .7 | .3 | .9 | .5 | .6 | 2.716 | 2.448 | 5.16 | .27 |
| 16. | | 藝術風格 | .7 | .3 | .9 | .5 | .6 | 3.012 | 3.359 | 6.37 | -.35 |
| 17. | | 傳統藝術 | .7 | .3 | .9 | .5 | .6 | 2.714 | 2.545 | 5.26 | .17 |
| 18. | | 當代藝術 | .7 | .3 | .9 | .5 | .6 | 2.768 | 2.948 | 5.72 | -.18 |
| 19. | | 臺灣美術 | .9 | .5 | .9 | .7 | .8 | 2.548 | 2.530 | 5.08 | .02 |
| 20. | | 中國美術 | .7 | .3 | .9 | .5 | .6 | 2.514 | 2.468 | 4.98 | .05 |
| 21. | | 世界美術 | .7 | .3 | .9 | .5 | .6 | 2.719 | 2.489 | 5.21 | .23 |
| 22. | 實踐 | 藝術組織與機構 | .7 | .3 | .9 | .5 | .6 | 1.816 | 1.730 | 3.55 | .09 |
| 23. | | 文化資產 | .7 | .3 | .9 | .7 | .7 | 2.310 | 2.294 | 4.60 | .02 |
| 24. | | 在地及各族群藝文活動 | .7 | .3 | .9 | .5 | .6 | 2.363 | 2.425 | 4.79 | -.06 |
| 25. | | 主題藝術活動與策展 | .7 | .3 | .9 | .5 | .6 | 2.525 | 2.409 | 4.93 | .12 |
| 26. | | 雲端策展 | .5 | .1 | .9 | .5 | .5 | — | — | — | — |
| 27. | | 文化創意 | .9 | .5 | .9 | .7 | .8 | 2.328 | 2.126 | 4.45 | .20 |
| 28. | | 生活美學 | .9 | .5 | .9 | .7 | .8 | 2.758 | 2.875 | 5.63 | -.12 |
| 29. | | 藝術與社會 | .9 | .5 | .9 | .7 | .8 | 2.495 | 3.241 | 5.74 | -.75 |
| 30. | | 生態藝術 | .7 | .3 | .9 | .5 | .6 | 2.328 | 2.412 | 4.74 | -.08 |
| 31. | | 藝術行動 | .5 | .1 | .9 | .5 | .5 | — | — | — | — |
| 32. | | 藝術職涯 | .7 | .3 | .9 | .7 | .7 | 2.113 | 1.854 | 3.97 | .26 |

註：$D$ 值為因素影響性程度；$R$ 值為因素被影響性程度；$D+R$ 值為因素關聯性程度；$D-R$ 值為因素影響顯著性程度。

$-R$）建立 IRM 如圖 1，透過關聯度與原因度的中位數（分別爲 5.22 與 0.04）區隔爲四個象限（林文苑、李佳晏，2015；Lee 等，2013），依據各象限之屬性分析，並結合教師深度訪談資料綜合討論。

圖 1

學習內容 IRM




註：E 爲表現構面學習內容；A 爲鑑賞構面學習內容；P 爲實踐構面學習內容。

## （一）藝術表現內容在教師課程意識中具有高度關聯與影響力

因第一象限學習內容與其他學習內容關聯性高且影響性高，換言之藝術表現構面之「形式原理」、「色彩與造形應用」、「平面與立體構成原理」、「視覺符號分析與詮釋」等，都被經驗教師視爲與其他學習內容高度關聯，且具有強烈影響力。對此，透過訪談藝術教師 K 指出：「創作表現本就是藝術教學重要部分，我在教學時是會先考量學習者相關的經驗」（K1_20220215）。而藝術教師 C 則認爲會考量學習順序性，指出：「在比較低年級學習階段中，創作表現確實是重要的學習內容，如果往更高階段的學習內容就會需要創作與鑑賞彼此穿插學習」（C3_20220427）。經驗教師認爲基於藝術創作表現

在不同藝術學習階段中都是重要成分，爲了連結學習者過去學習經驗以及引起動機，課程統整中會優先考量創作表現之內容。

藝術教師 N 與 F 又再進一步指出視覺基本形式與原理，與其他學習內容密切相關：「色彩、造形與平面立體之形式與原理，是創作表現比較根本的藝術學習內容」（N1_20211215）。因此，透過經驗教師訪談可以發現，在其課程統整意識中表現面向之學習內容能夠關注學習者背景經驗，引起並維持學習者動機，並能夠以視覺元素的基本形式進而分析與詮釋視覺美感，因此在藝術課程統整觀點中視其爲基本的學習要素。

### （二）鑑賞與表現構面內容關聯性高，然教師視鑑賞為被影響之角色

由於分析圖之第四象限屬於與其他內容關聯度較高，且歸屬於被影響之角色。藝術鑑賞構面內容如「藝術風格」、「藝術批評」、「藝術概念」、「當代藝術」等內容占高比例之情形，顯示教師意識中鑑賞是被創作表現所影響之學習內容。L 藝術教師在訪談認爲要能夠維持學生學習動機，藝術鑑賞需要從表現學習內容中延伸：「鑑賞是從學生創作表現基礎消化後的認知過程，我的教學經驗是藝術創作最容易入門，鑑賞學習內容可以是繼續增加學習的部分」（L2_20211207）。

I 與 N 教師同樣亦表示：「應該是比重之差別，初始階段會以表現比重較重，之後就可以鑑賞面向之比重較高」（N3_20211215）。學習者在創作表現時就帶有部分之鑑賞過程，可以就比例之調配以視覺探索內容作爲基礎，再從學習者創作表現中延伸學習藝術鑑賞。值得一提的是在分析圖中「世界美術」在經驗教師之課程意識中影響性高於「中國美術」與「臺灣美術」。I 與 F 教師指出是因爲教師學習背景影響，可能也因爲考量學生過往精緻藝術學習經驗：「世界美術或西洋美術在過去老師養成階段都比較是主力，但我也在反思這個部分，臺灣美術雖然很大程度受到世界美術或中國美術之影響，但是還是要以學生的生活環境出發……」（I2_20211117）。

從教師在訪談中揭露鑑賞學習之優先性低於表現面向之學習內容，主要原因與教師背景及學生過往精緻藝術學習經驗相關，及源於教師企圖維持學習者動機之考量。雖然也是基於此點，然而同樣引人省思的是，衡酌學習者所在之文化環境連結，藝術鑑賞如何強化在地連結與生活經驗亦值得反思。

### （三）實踐構面學習在藝術教師課程意識中，主要連結跨領域學習內容與社會相關議題

不論是分析圖第三象限類屬低連結度與低原因度之「文化資產」、「生態藝術」及「在地及各族群藝文活動」，或是第二象限中低連結度與高原因度之「藝術職涯」、「藝

術組織與機構」與「文化創意」等，多數皆爲實踐構面之學習內容。顯示教師課程意識中，實踐構面之學習不管是影響其他學習內容或被其他內容所影響，與創作與鑑賞構面學習內容連結度並不高。訪談 N 教師指出因爲藝術實踐學習內容需要實際案例，需要帶入一些生活議題或跨領域延伸：「實踐構面作為藝術生活化的實踐策略內容，在表現與鑑賞面向當中不斷交錯之外。我在教學時會以傳統藝術或臺灣美術去帶入文化資產的部分，會發現實踐構面學習內容會趨向於生活，要舉一些案例去延伸這樣」（N3_20211215）。

對此 L 教師同樣認爲：「藝術實踐範疇其實很廣泛，課程應該多培養學生美感，或是跨領域的藝術知識」（L5_20211207）。因此在經驗教師之課程意識中，藝術實踐重點不僅在於廣泛連結各種學科內之學習內容，更需深化藝術在眞實場域之情境並加以跨領域發展。藝術教師 E 則認爲「美感價值」及「藝術與社會」涉及個體價值觀，並且與社會脈動息息相關：「美感價值是層次比較高的概念，覺得不是很好處理，像藝術與社會對我而言不只定義較廣泛，感覺要探討一些深層的議題……」（E4_20220106）。

經驗教師認爲美感價值概念是個體需要經過主客觀點形成價值涵養，需要長時間的薰陶，或視其爲多數學習內容所共同影響之延伸性學習內容。因爲實踐與創作及鑑賞同爲三大學習構面，在臺灣藝術課綱之地位亦突顯其對應素養導向之關鍵性。經驗教師之課程意識，也反思實踐構面之學習需要帶入社會所關注之議題或事件，將學習內容與學習對象的脈絡加以連結，並適時引導批判性的觀點。

### （四）數位文化與影音媒體高度影響其他學習內容

在分析圖中，鑑賞構面之「數位文化」與表現構面之「影音媒體與數位媒體表現技法」高度影響其他視覺藝術學習內容。F 教師亦在訪談中指出，學生已處於數位影像世代，從生活經驗引起動機與理解新媒體創作十分重要：「對我們來說藝術數位媒材的表現與實踐，會不斷需要更新與當下連結……不一定跟傳統媒材技法與表現形式有強烈關係，但是跟學生息息相關」（F5_20220127）。

數位與影音媒體學習內容處於高度原因性，源於經驗教師考量新媒體或數位文化對學習者而言是生活之一部分，需要在學習之起始階段加以考量。然而，屬於鑑賞構面之「當代藝術」並未具有「數位文化」及「影音媒體與數位媒體表現技法」之高影響屬性。深究教師之課程意識中，當代藝術鑑賞沒有同等之位置，揭露在藝術教師考量學生的學習動機，將數位文化與影音媒體之學習偏重在影像的創作表現與技術學習。然而，基於學習者所處之數位世代文化中的事實、理論、思想和意識形態環繞著我們並擁有形塑知能（informing）的可能性（Wilson，2003），我們也需要以此反思，鑑於不少國家教育方針亦考量未來學習者之素養而持續強化新興媒體相關賦能（Voogt、Roblin，2012），

新媒體與當代藝術鑑賞在藝術教師課程統整之思維中，尚須再依學習者學習階段與需求逐步深化與統整。

### （五）多元與彈性之藝術素養導向課程統整

受訪教師也針對素養導向之課程統整觀點提出一些看法，I 藝術教師指出爲了有助於學習者能夠具有持久之藝術素養。在進行課程統整的時候學習內容應循序漸進：「應該要有一個循序漸進的架構，否則一直重複學生可能會受到侷限，也容易厭倦」（I4_20211117）。B 教師則是認爲藝術課程統整應保持多元與彈性，因爲相對於其他學科來說，藝術可以更具有跨領域之彈性，但也需要立基於藝術教師本身教學實踐策略或是跨領域之素養：「課程架構與教學實踐互為體用，但執行上可以具有彈性。因為藝術學習可以有根基，粗壯而不細碎，以此填入更多豐富的藝術元素」（B4_20220428）。

因而經驗教師之課程意識中，素養課程統整是在學習者爲核心建構學科知識橋梁，學習者能夠在經驗之新舊連結獲得更多串聯與啓發，並思索與延伸藝術之多元特質。但是教師也不斷指出課程統整需要考量到教學對象以及有限之教學時數，因此，亦有賴於藝術教師實踐課程統整之經驗與智慧。

## 三、結果與省思

綜合資料分析與深度訪談之結果指出，在經驗教師之課程意識中，藝術表現內容在教師課程意識中具有高度關聯與基礎性，鑑賞與表現構面內容關聯性高，然在經驗教師課程意識中多視鑑賞是被創作表現所影響之學習內容。實踐構面學習內容在教師課程意識中，主要連結社會議題與跨領域學習內容影響。此外數位文化與影音媒體高度影響其他學習內容，且偏重在日常影像與大眾文化。在經驗教師之課程意識中亦認爲藝術課程統整應以學習者爲核心具有基礎架構，然應保持某種程度之多元與彈性。因爲相對於其他學科來說，藝術可以更有跨領域之特質與可能性，亦須立基於藝術教師本身教學實踐策略或是跨領域課程統整之素養。

整體而言，在經驗教師之課程意識中，從藝術學科之創作表現經驗出發，並在其中連結鑑賞經驗，或許有依憑過去的經歷與某種信念，然也評估當下學習者經驗與動機考量之思維。至於與生活實踐面向之藝術學習，經驗教師亦認爲社會持續變動，需要透過與眞實社會相關之案例，或是社會議題加以統整。以此反思，若以學習者藝術素養爲主軸，創作與鑑賞皆會相互影響藝術學習（Parsons，1987；Stout，1990；Wilson，1986），在引導藝術創作表現時宜重視個體不同階段需求與素養，將創作表現連結鑑賞進而與生活層面統整，因爲藝術作爲文化意義之承載體，可以傳達出與我們的文化、環

境和時代事件的共鳴（Freedman，2003）。因此，課程統整需要強化學習者、藝術學習關鍵內容與生活情境之連結性，如透過媒體藝術與新興科技之融入，除能夠呼應各國教育當局所積極倡議之數位媒體素養（Drake、Reid，2018），亦可以再思考如何將藝術學習內容與其他跨領域內容進行有意義之連結（Marshall，2014），讓學習者在藝術創造力和藝術表達能力的培養中，深化他們跨領域的理解與應用，有助於以學習者爲主體加深學習統整。

# 伍、結論與建議

本研究探析經驗教師如何解讀藝術課綱核心素養學習表現，知覺學習內容統整與轉化之課程統整意識，依據結果提出結論與建議如下。

## 一、結論

### （一）在經驗教師之課程意識中，藝術表現面向學習內容的重要性相對高，除了以學習者背景經驗與動機為首要考量，亦希望彰顯藝術學科創作表現之特有性質

在經驗教師之課程意識中，創作表現被視爲相對重要與基礎之學習內容。教師考量學習者的藝術創作背景經驗，認爲創作表現是藝術相對其他學科最具特殊性之特色，可以透過創作表現引起動機，對應並精緻化這些學習經驗，因而多數藝術表現學習內容都有基礎性與重要性。

藝術教育理念歷經多年遞嬗，創作表現仍被經驗教師視爲相對重要學習內容，探入其原因是經驗教師已具有信念，即在教學現實場域中首要考量如何引發與維持學習者動機，並以學習者爲核心彰顯藝術學科之特有性質。反思此課程意識，近年素養導向課程趨勢，焦點除學科內容知識外，更包含溝通合作、批判思考與創造力素養。創作表現作爲藝術學習之特色，也經常作爲跨科領域課程統整之共通要素。因此，在經驗教師觀點中創作表現具有重要性，亦應思考藝術素養導向課程核心實非過度著重藝術技法之反覆訓練，而應強調其實踐面向，具有鑑賞批判性、創造性及跨領域之連結內涵。

研究亦發現，整體藝術表現、鑑賞與實踐構面之學習內容在教師課程意識中，少有極端低重要性學習內容，此顯示經驗教師普遍認爲學習內容具多元價值，即使是潛在認爲較爲次要的藝術學習內容，也能夠培養學生的藝術素養。因此，在經驗教師之課程意識中，關鍵是必須思索如何與學習者進行有意義的連結。有鑑於當藝術學習內容獨立於社會意義之外，並以學習者較難理解之方法被教授時，藝術與學習者的連結性就會受到

挑戰。對應藝術素養導向理念必須關照學習者當下之生活情境，重點在於如何連結學生經驗，並將藝術學習經驗進行跨域延伸，以深化藝術學習之意義。

### （二）經驗教師之課程統整意識是以學習者為核心，透過最基礎之藝術創作表現以及深化與鑑賞之意義連結後，再與生活與社會實踐統整之樣貌

在經驗教師之課程統整意識中，藝術表現學習內容幾乎與所有學習內容具高度關聯與基礎性。藝術鑑賞學習內容則依憑於表現構面內容，在經驗教師課程意識中多視其爲被創作表現所影響與延伸。藝術實踐學習內容在教師課程意識中，並非全然基於藝術創作與鑑賞之學習，而是需要連結社會議題以及跨領域學習所深化之內容。值得一提的是，經驗教師課程意識中數位文化與影音媒體亦高度影響其他學習內容，顯示數位世代之環境也成爲影響教師課程意識之因素，然主要偏重在學生所經驗之日常影像與大衆文化。整體觀之，經驗教師之課程統整意識根基於以學習者爲核心之信念，是透過學科本質之藝術創作表現，經深化與鑑賞之意義連結後，再與生活與社會實踐統整之樣貌。但在經驗教師之課程意識中，亦認爲藝術課程統整應保持多元與彈性以發揮跨學科與領域之特性，但需要立基於藝術教師本身教學實踐策略或是跨領域之素養。

反思經驗藝術教師之課程統整意識，有鑑於藝術素養對應學習者與連結於生活情境，藝術學習內容包括從多元感官的開發到強化知覺、知識以及社會溝通的知能。過去研究已指出藝術創作與鑑賞之學習皆會相互影響，課程統整除以學習者創作表現連結鑑賞知能外，對應素養導向課程發展趨勢，宜考量不同藝術學習階段之個體動機與學習階段需求，以差異化教學取徑連結具有高度可轉移性之生活經驗，並透過多元模態的學習以連接不同學科的視角，促進學習者持續性之藝術素養。當學習者位處於更高的藝術學習階段，若其已具備藝術表現與鑑賞知能，教學者亦須思考透過實踐層面將藝術連結生活情境，導入需要批判性思考之社會議題。如數位視覺文化已是學習者所處生活經驗之一環，藝術教師除偏向影像處理創作與大衆文化連結學習者學習動機外，也需要強化對視覺影像之反思，促進個體對於相關媒體訊息的自我覺察，透過當代媒體與科技之融入，關注學習者生活情境及培養數位媒體素養。

現今素養導向教育已被視爲一種教育理念與生活實踐的結合。當次世代學習者需要具備批判性思維、創造力與問題解決能力，強化藝術課程統整可以幫助學生全面發展這些素養，從學習者、學科素養與生活情境意義中互相整合，並適時透過跨領域連結，以符應藝術素養導向之精神，強化學習者恆久之藝術素養以應變未來的挑戰。

## 二、建議

### （一）課程統整可透過專題導向學習策略及不同層次之學校課程地圖規劃，統整與延伸藝術素養

對應當今世界各國素養導向之教育趨勢，藝術學習需要更針對創造力、批判思考、溝通與協作進行課程統整，若能夠透過專題導向學習策略，針對眞實世界中複雜與待解決之課題，以學習者爲中心之角度適切統整藝術與擴展不同學科之內容知識與實踐知能，不僅有利於促進藝術素養之擴展與延伸，亦能幫助學習者主動學習且加深學習之多元統整。此外，經驗教師反覆提及教學時間與資源之限制，因爲在課程統整教學實踐過程中，尙須在有限的教學時間以及內容之關係中權衡取捨，確實影響教師課程意識與課程統整之決定。針對部分內容亦有繼續深化之需求，以現行學校教育體制中，若藝術教師能透過學校課程地圖規劃，延伸藝術學習內容並以專題導向學習策略加以統整，有利於促進學習者探索更高層次之藝術素養。

### （二）藝術教師需具備跨領域課程統整素養，培育學習者面對次世代之環境挑戰

基於藝術素養已然涵蓋生活議題如文化、政治、性別、種族與不同社會階層之多元觀點。從素養導向藝術課程統整角度著眼，藝術表現、鑑賞與實踐面向宜統整生活情境、社會議題與跨領域之藝術學習內容，整合與創造更豐富之藝術意義。因此，當代藝術教育觀點中，藝術教師不僅需要具備藝術學科素養，亦需具備跨領域課程統整素養，如批判思考、新興媒體或跨領域整合之藝術實踐知能，以對應國內外素養導向教育與課程統整之趨勢。藝術教師具有這些素養，相信更能夠培育學習者面對次世代之環境挑戰。

本研究探究經驗教師對應藝術領域課綱核心素養導向之課程統整意識，然因對象主要聚焦在藝術領域課綱高中階段及經驗教師課程統整意識，其他藝術學習階段不包含在本研究範圍，宜斟酌相關推論。課程統整經常涉及教師、學生、學校環境、政策與其他課程實踐要素，因此，拓展更多藝術素養導向課程統整之教學案例有其必要性。建議未來能繼續針對藝術素養導向課程統整之教學案例進行更多實務探究，持續擴展宏觀論述與教學實踐之間的對話橋梁。

## 謝誌

本文承蒙匿名審查委員惠賜許多寶貴意見，受益良多，謹表由衷之謝忱。

# 引用文獻

## 中文部分：

王麗雁（2008）。視覺藝術教育篇——臺灣學校視覺藝術教育發展概述。載於鄭明憲（主編），*臺灣藝術教育史*（頁 105-161）。國立臺灣藝術教育館。

Wang, Li-Yan (2008). An overview of art education development in Taiwanese schools. In Ming-Hsien Cheng (Ed.), *Taiwan arts education history* (pp. 105-161). National Taiwan Arts Education Center.

江學瀅（2020）。視覺藝術精進專業者的職業生涯發展之因素探究。*藝術教育研究*，*39*，79-113。https://doi.org/10.6622/RAE.202005_(39).0003

Chiang, Shyue-Ying (2020). Research of factors affecting the career developments of advanced visual arts professionals. *Research in Arts Education*, *39*, 79-113. https://doi.org/10.6622/RAE.202005_(39).0003

吳璧純、詹志禹（2018）。從能力本位到素養導向教育的演進、發展及反思。*教育研究與發展期刊*，*14*（2），35-64。https://doi.org/10.3966/181665042018061402002

Wu, Pi-Chun, & Chan, Jason C. (2018). Reflecting on the perspective transformation of competency-based education. *Journal of Educational Research and Development*, *14*(2), 35-64. https://doi.org/10.3966/181665042018061402002

宋曜廷、潘佩妤（2010）。混合研究在教育研究的運用。*教育科學研究期刊*，*55*（4），97-130。https://doi.org/10.3966/2073753X2010125504004

Sung, Yao-Ting, & Pan, Pei-Yu (2010). Applications of mixed methods research in educational studies. *Journal of Research in Education Sciences*, *55*(4), 97-130. https://doi.org/10.3966/2073753X2010125504004

林文苑、李佳晏（2015）。大規模災害後社區產業復原重建因子之探討——以莫拉克風災後高雄市新開部落爲例。*災害防救科技與管理學刊*，*4*（1），1-29。https://doi.org/10.6149/JDM.2015.0401.01

Lin, Wen-Yen, & Li, Jia-Yan (2015). A study on community industry recovery factors after large-scale disaster—Using Xinkai tribal settlement at Xinfa village, Liouguei district, Kaohsiung city after typhoon Morakot as an example. *Journal of Disaster Management*, *4*(1), 1-29. https://doi.org/ 10.6149/JDM.2015.0401.01

林原宏（2002）。模糊語意量表的語意模糊數建構演算與實證分析。*調查研究*，*11*，31-71。https://doi.org/10.7014/TCYC.200204.0031

Lin, Yuan-Horng (2002). The construction of fuzzy linguistic numbers for questionnaire and its empirical study. *Survey Research*, *11*, 31-71. https://doi.org/10.7014/TCYC.200204.0031

周淑卿、王郁雯（2019）。從課程統整到跨領域課程：臺灣二十年的論述與問題。*教育學報*，*47*（2），41-59。

Chou, Shu-Ching, & Wang, Yu-Wen (2019). From curriculum integration to cross-disciplinary

curriculum: Twenty years of reform discourse and problems in Taiwan. *Education Journal*, *47*(2), 41-59.

袁汝儀（1994）。由戰後臺灣的五種視覺藝術教育趨勢探討視覺藝術教師自主性之重要性與培養。*美育*，*54*，39-52。

Yuan, Ju-I (1994). You zhanhou Taiwan de wuzhong shijue yishu jiaoyu qushi tantao shijue yishu jiaoshi zizhuxing zhi zhongyaoxing yu peiyang. *Journal of Aesthetic Education*, *54*, 39-52.

莫大元（1968）。*美術科教材教法*。國民中學教師職前訓練班。

Mo, Da-Yuan (1968). *Meishuke jiaocai jiaofa*. Guomin Zhongxue Jiaoshi Zhiqian Xunlianban.

教育部（1995）。*國民中學課程標準*。作者。

Ministry of Education. (1995). *Guomin zhongxue kecheng biaozhun*. Author.

教育部（2014）。*十二年國民基本教育課程綱要總綱*。https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/ 十二年國教課程綱要總綱 .pdf

Ministry of Education. (2014). *General guidelines of the 12-year basic education curriculum: General guidelines*. https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/ 十二年國教課程綱要總綱 .pdf

教育部（2018）。*十二年國民基本教育課程綱要：國民中小學暨普通型高級中等學校——藝術領域*。https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/818/ 十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等校 - 藝術領域 .pdf

Ministry of Education. (2018). *Curriculum guidelines of 12-year basic education for elementary, junior high schools and general senior high schools—Arts*. https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/818/ 十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等校 - 藝術領域 .pdf

陳育祥（2018）。以素養導向觀點探討中等學校藝術師資培育教材教法課程現況與實踐。*教育科學研究期刊*，*63*（4），89-117。https://doi.org/10.6209/JORIES.201812_63(4).0004

Chen, Yu-Hsiang (2018). Discussion from a competence-oriented perspective on the status quo and practice of the secondary school teacher training "arts teaching material and methods" curriculum. *Journal of Research in Education Sciences*, *63*(4), 89-117. https://doi.org/10.6209/JORIES.201812_63(4).0004

陳育祥（2024）。以藝術教育脈絡光譜探討素養導向藝術課程發展取徑。載於林小玉（主編），*凝觀 · 揚帆：藝術教育研究之變遷與展望——第二屆藝術教育研究國際學術研討會論文集*（頁 183-203）。華藝學術出版部；藝術教育研究期刊顧問委員會。https://doi.org/10.978.986437/2133.ch_010

Chen, Yu-Hsiang (2024). Investigation of the competency-oriented art curriculum development based on the context and spectrum of art education. In Sheau-Yuh Lin (Ed.), *Proceedings of "Reflection and Navigation: The Past and Prospect of Arts Education Research"—The 2nd International Symposium on Research in Arts Education* (pp. 183-203). Ainosco Press; Advisory

Board of Research in Arts Education. https://doi.org/10.978.986437/2133.ch_010

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。

Chen, Po-Chang (2010). The relation between the core competences and elementary and secondary school curriculum development in Taiwan. *Journal of Curriculum Studies*, *5*(2), 1-25.

陳佩英（2018）。跨領域素養導向課程設計工作坊之構思與實踐。*課程研究*，*13*（2），21-42。https://doi.org/10.3966/181653382018091302002

Chen, Pei-Ying (2018). Ideation and practice of interdisciplinary competence-based curriculum workshop. *Journal of Curriculum Studies*, *13*(2), 21-42. https://doi.org/10.3966/181653382018091302002

陳朝平（2000）。臺灣美術教育思想的演變與跨世紀的思維。載於國立歷史博物館編輯委員會（編），*2000 年臺灣美術教育發展國際學術研討會論文集*（頁 190-215）。國立歷史博物館。

Chen, Chao-Ping (2000). Taiwan meishu jiaoyu sixiang de yanbian yu kuashiji de siwei. In Editorial Committee of National Museum of History (Ed.), *Proceedings for Symposium on the Development of Art Education in Taiwan* (pp. 190-215). National Museum of History.

陳瓊花（2001）。從美術教育的觀點探討課程統整設計之模式與案例。*視覺藝術*，*4*，97-126。https://doi.org/10.6960/VA.200105.0097

Chen, Jo Chiung-Hua (2001). Models and practices of designing integrated curriculum from art education perspective. *Visual Arts*, *4*, 97-126. https://doi.org/10.6960/VA.200105.0097

陳瓊花（2017）。美感素養導向教學之理論與實踐。*教育研究月刊*，*275*，18-33。https://doi.org/10.3966/168063602017030275002

Chen, Jo Chiung-Hua (2017). The teaching aesthetic literacy of theory and practice. *Journal of Education Research*, *275*, 18-33. https://doi.org/10.3966/168063602017030275002

許育齡（2008）。運用回饋協助經驗教師發展專業成長團體之研究。*教育理論與實踐學刊*，*17*，51-81。https://doi.org/10.7038/JETP.200805.0052

Hsu, Yu-Ling (2008). A study of using feedback to improve experienced teacher's professional group development. *Journal of Educational Theory and Practice*, *17*, 51-81. https://doi.org/10.7038/JETP.200805.0052

張芬芬、陳麗華、楊國揚（2010）。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。*教科書研究*，*3*（1），1-40。https://doi.org/10.6481/JTR.201006.0001

Chang, Feng-Feng, Chen, Li-Hua., & Yang, Kuo-Yang (2010). Transformational issues of grades 1-9 curriculum reform in Taiwan. *Journal of Textbook Research*, *3*(1), 1-40. https://doi.org/10.6481/JTR.201006.0001

郭禎祥、楊須美（1988）。以艾斯納（E. W. Eisner）「學術本位的美術教育」（DBAE）爲理論基礎探討現今我國國民美術教育。*師大學報：教育類*，*33*，575-593。

Kuo, Cheng-Shiang, & Yang, Shu-Mei (1988). Theory, practice and discipline-based art

education in public schools in Taiwan. *Journal of National Taiwan Normal University: Education*, *33*, 575-593.

黃政傑（2013）。課程轉化整合探究之概念架構研析。*課程與教學*，*16*（3），1-29。https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0001

Hwang, Jenq-Jye (2013). The exploration of an integrated investigation conceptual framework for curriculum transformation. *Curriculum & Instruction Quarterly*, *16*(3), 1-29. https://doi.org/10.6384/CIQ.201307_16(3).0001

黃政傑、吳俊憲（2014）。課程繪圖的理念、問題及展望。*課程與教學*，*17*（3），1-21。https://doi.org/10.6384/CIQ.201407_17(3).0001

Hwang, Jenq-Jye, & Wu, Chun-Hsien (2014). The concept, problem and prospect of curriculum mapping. *Curriculum & Instruction Quarterly*, *17*(3), 1-21. https://doi.org/10.6384/CIQ.201407_17(3).0001

趙惠玲（2004）。後現代藝術教育思潮：視覺文化藝術教育。*臺灣教育*，*628*，14-22。https://doi.org/10.6395/TER.200408.0014

Chao, Huei-Ling (2004). Houxiandai yishu jiaoyu sichao: Shijue wenhua yishu jiaoyu. *Taiwan Education Review*, *628*, 14-22. https://doi.org/10.6395/TER.200408.0014

趙惠玲（2014）。課程政策與教師課程意識：以藝術與人文學習領域爲例。*中等教育*，*65*（1），6-18。https://doi.org/10.6249/SE.2014.65.1.01

Chao, Huei-Ling (2014). Curriculum policy and teachers' awareness of curriculum: Example from art and humanities disciplines. *Secondary Education*, *65*(1), 6-18. https://doi.org/10.6249/SE.2014.65.1.01

趙惠玲（主編）（2022）。*藝教深耕啓萬世——中小學視覺藝術課程發展史*。國家教育研究院。

Chao, Huei-Ling (Ed.). (2022). *Cultivation and inspiration of art education in Taiwan: A history of visual arts curricula in elementary and secondary education*. National Academy for Educational Research.

甄曉蘭（2001）。從課程組織的觀點檢討統整課程的設計與實施。*課程與教學*，*4*（1），1-19。https://doi.org/10.6384/CIQ.200101.0001

Chen, Hsiao-Lan (2001). Examining the design and implementation of integrated curriculum from curriculum organization perspectives. *Curriculum & Instruction Quarterly*, *4*(1), 1-19. https://doi.org/10.6384/CIQ.200101.0001

譚祥安、劉仲嚴（2016）。2005 至 2015 藝術批評教育實證研究之評析。*藝術教育研究*，*32*，35-68。https://doi.org/10.6622/RAE.2016.32.02

Tam, Cheung-On, & Lau, Chung-Yim (2016). A review of empirical studies on art criticism education from 2005 to 2015. *Research in Arts Education*, *32*, 35-68. https://doi.org/10.6622/RAE.2016.32.02

## 外文部分：

Anderson, T. (2003). Roots, reasons, and structure: Framing visual culture art education. *International Journal of Arts Education*, *1*(3), 5-26.

Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, *95*(2), 222-241.

Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.

Dorn, C. M. (2005). The end of art in education. *Art Education*, *58*(6), 47-54. https://doi.org/10.1080/00043125.2005.11651569

Downing, D. (2005). School art—What's in it? *International Journal of Art & Design Education*, *24*(3), 269-276. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2005.00450.x

Drake, S. M., & Reid, J. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, *1*(1), 31-50. https://doi.org/10.30777/APJER.2018.1.1.03

Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, *45*(3), 252-264. https://doi.org/10.1080/00393541.2004.11651771

Economist Intelligence Unit. (2019). *Worldwide educating for the future index 2019: From policy to practice*. https://www.independentschoolsportal.org/uploads/5/0/2/1/50211243/worldwide-educating-for-the-future-index-2019.pdf

Efland, A. D. (2005). Problems confronting visual culture. *Art Education*, *58*(6), 35-40. https://doi.org/10.1080/00043125.2005.11651567

Eisner, E. W. (1984). Alternative approaches to curriculum development in art education. *Studies in Art Education*, *25*(4), 259-264. https://doi.org/10.2307/1320421

Eisner, E. W. (1988). Structure and magic in discipline-based art education. *Journal of Art & Design Education*, *7*(2), 185-196. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.1988.tb00436.x

Eisner, E. W. (1991). Rethinking literacy. *Educational Horizons*, *69*(3), 120-128.

Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Macmillan.

European Commission. (n.d.). *Finland—Teaching and learning in general upper secondary education.* https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education

Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press.

Ganis, G., Thompson, W. L., & Kosslyn, S. M. (2004). Brain areas underlying visual mental imagery and visual perception: An fMRI study. *Cognitive Brain Research*, *20*(2), 226-241. https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2004.02.012

Garrison, J. (1999). John Dewey's theory of practical reasoning. *Educational Philosophy and Theory*, *31*(3), 291-312. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1999.tb00467.x

Greene, M. (2007). *Toward a pedagogy of thought and a pedagogy of imagination*. https://maxinegreene.org/uploads/library/toward_pt.pdf

Greer, W. D. (1993). Developments in discipline-based art education (DBAE): From art education toward arts education. *Studies in Art Education*, *34*(2), 91-101. https://doi.org/10.2307/1320446

Gude, O. (2004). Postmodern principles: In search of a 21st century art education. *Art Education*, *57*(1), 6-14. https://doi.org/10.1080/00043125.2004.11653528

Harden, R. M. (2001). AMEE guide No. 21: Curriculum mapping: A tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher*, *23*(2), 123-137. https://doi.org/10.1080/01421590120036547

Huang, C.-Y., Kao, Y.-S., Lu, H.-H., & Wu, M.-J. (2017). Curriculum development for enhancing the imagination in the technology commercialization process. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(9), 6249-6283. https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01062a

Ishikawa, A., Amagasa, M., Shiga, T., Tomizawa, G., Tatsuta, R., & Mieno, H. (1993). The max-min Delphi method and fuzzy Delphi method via fuzzy integration. *Fuzzy Sets and Systems*, *55*(3), 241-253. https://doi.org/10.1016/0165-0114(93)90251-C

Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, *18*(1), 3-20. https://doi.org/10.1177/1525822X05282260

Jacobs, H. H. (Ed.). (2004). *Getting results with curriculum mapping*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Jacobs, H. H. (Ed.). (2010). *Curriculum 21: Essential education for a changing world*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Johansen, P. (1979). An art appreciation teaching model for visual aesthetic education. *Studies in Art Education*, *20*(3), 4-14. https://doi.org/10.2307/1320168

Khorramshahgol, R., & Moustakis, V. S. (1988). Delphic hierarchy process (DHP): A methodology for priority setting derived from the Delphi method and analytical hierarchy process. *European Journal of Operational Research*, *37*(3), 347-354. https://doi.org/10.1016/0377-2217(88)90197-X

Krug, D. H., & Cohen-Evron, N. (2000). Curriculum integration positions and practices in art education. *Studies in Art Education*, *41*(3), 258-275. https://doi.org/10.2307/1320380

Leder, H., Bär, S., & Topolinski, S. (2012). Covert painting simulations influence aesthetic appreciation of artworks. *Psychological Science*, *23*(12), 1479-1481. https://doi.org/10.1177/0956797612452866

Lee, Y.-C., Hsieh, Y.-F., & Guo, Y.-B. (2013). Construct DTPB model by using DEMATEL: A study

of a university library website. *Program: Electronic Library and Information Systems*, *47*(2), 155-169. https://doi.org/10.1108/00330331311313744

Lin, Y.-T., Yang, Y.-H., Kang, J.-S., & Yu, H.-C. (2011). Using DEMATEL method to explore the core competences and causal effect of the IC design service company: An empirical case study. *Expert Systems with Applications*, *38*(5), 6262-6268. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2010.11.092

Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8th ed.). Macmillan.

Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and art integration: Toward a new understanding of art-based learning across the curriculum. *Studies in Art Education*, *55*(2), 104-127. https://doi.org/10.1080/00393541.2014.11518922

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. https://repository.canterbury.ac.uk/download/96f6c3f39ae6dcffa26e72cefe47684172da0c93db0a63d78668406e4f478ae8/3102592/E2030%20Position%20Paper%20%2805.04.2018%29.pdf

Parsons, M. (2004). Art and integrated curriculum. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 775-794). Lawrence Erlbaum Associates.

Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge University Press.

Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning*. https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21_Framework_Brief.pdf

Russell, J., & Zembylas, M. (2007). Arts Integration in the curriculum: A review of research and implications for teaching and learning. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 287-312). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-3052-9_18

Stout, C. J. (1990). Emphasis on expressive outcomes in teaching art appreciation. *Art Education*, *43*(5), 57-65. https://doi.org/10.2307/3193246

Sullivan, G. (2006). Research acts in art practice. *Studies in Art Education*, *48*(1), 19-35. https://doi.org/10.1080/00393541.2006.11650497

Sylva, R. (1993). Creation and re-creation in art education. *Art Education*, *46*(1), 7-11. https://doi.org/10.2307/3193414

Tzeng, G.-H., Chiang, C.-H., & Li, C.-W. (2007). Evaluating intertwined effects in e-learning programs: A novel hybrid MCDM model based on factor analysis and DEMATEL. *Expert Systems with Applications*, *32*(4), 1028-1044. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2006.02.004

Ulbricht, J. (2001). Helping students contemplate a career in art. *Art Education*, *54*(2), 40-44. https://doi.org/10.2307/3193945

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, *44*(3), 299-321. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938

Wade, N. J., & Swanston, M. T. (2013). *Visual perception: An introduction* (3rd ed.). Psychology

Press.

Wilson, B. (1986). An exposition on the purpose of art education: Re-creation versus creation. *Design for Arts in Education*, *87*(4), 24-28. https://doi.org/10.1080/07320973.1986.9937370

Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, *44*(3), 214-229. https://doi.org/10.1080/00393541.2003.11651740

*Research in Arts Education* (2024), 47, 87-118.
DOI:10.6622/RAE.202405_(47).0003

# Reflecting on Art Competency-Based Curriculum Integration From Experienced Teachers' Curriculum Ideologies When Interpreting the Curriculum Guidelines

Yu-Hsiang Chen[1]

## Summary

Researchers and organizations advocate for 21st-century learning that emphasizes competencies such as critical thinking, collaboration, communication, and creativity (Jacobs, 2010; Partnership for 21st Century Learning, 2019). Competency refers not only to the acquisition of knowledge and skills, but also to intrinsic knowledge, skills, attitudes, and values (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018). Within this educational context, art serves as a unique perspective and mode of understanding. Its diverse forms stimulate interests, which enables individuals to experience a diverse world through artwork and to elucidate the issues that rouse their concern through creative exploration (Greene, 2007).

In line with educational trends, the *Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education* (hereafter, Curriculum Guidelines) of Taiwan includes one of nine core competencies, namely, Artistic Appreciation and Aesthetic Literacy, which emphasizes art as a significant competency for future citizens. The core competencies of the arts in the Curriculum Guidelines also emphasize the life scenarios of learners as a basis for outlining the integration of the learners' artistic learning, life, and culture, which corresponds to the core competencies of the overall guidelines. Artistic Appreciation and Aesthetic Literacy refers to nurturing the competencies of students in artistic perception, creation, and appreciation, such that they can experience the beauty of art and culture. By reflecting on aesthetic life, aesthetic experiences are enriched, which cultivates an attitude and capability to appreciate and construct beauty, and share (Ministry of Education, 2014; J. C.-H. Chen, 2017). The learning performance and content of students in art competencies in

[1] Assistant Professor / The Graduate School of Arts and Humanities Instruction, National Taiwan University of Arts

 Paper accepted April 15, 2024

the Curriculum Guidelines are constructed through three dimensions: expression, appreciation, and practice. The Curriculum Guidelines provide national-level curriculum ideologies, but topics concerning experienced teachers' interpretation of the Curriculum Guidelines and their transformation of the guidelines into integrated curriculum awareness requires further exploration.

One profound factor of curriculum integration that cannot be ignored is the curriculum ideologies of teachers. Curriculum ideologies form a belief system that provides value premises for practical educational issues, which helps teachers determine teaching content and methods. Eisner (1994, p. 48) points out that curriculum ideologies influence aspects that are considered problematic or nonproblematic in teaching practices, which determines which topics of curriculum content are debatable based on the importance of such ideologies. To a certain extent, the existence of the Curriculum Guidelines provides a national-level form of curriculum ideologies. Greene (2007) states that people always desire or pursue certainty in varying levels. Tension always exists between those who rely on an invisible authority to provide answers, and those who learn to tolerate uncertainty and unrealized possibilities. Many stakeholders pose different expectations and imaginations for the Curriculum Guidelines. In planning the National Curriculum and educational visions, the vision of competency-based education pertains to the relationship of concrete and abstract learning performance with the progressive development of core competencies (J. C.-H. Chen, 2017; P.-C. Chen, 2010; Y.-H. Chen, 2018; Wu & Chan, 2018). However, for teachers who implement curriculum practices, teaching experiences and considerations in teaching environments gradually inform their ideologies in curriculum integration. Against this background, this study seeks answers to these questions: What are the curriculum ideologies of experienced teachers in determining the importance of learning content corresponding to learning performance in art competencies in the Curriculum Guidelines? In addition, what ideologies about of curriculum integration do experienced teachers have in correspondence to learning performance in the art competencies in the Curriculum Guidelines?

This study adopted a mixed-method design, which includes the fuzzy Delphi, decision-making trial and evaluation laboratory method, and in-depth interview methods. Experienced teachers were invited to evaluate the weight and interrelationships among the learning content of the Curriculum Guidelines corresponding to learning performance in art competencies, after which in-depth interviews among these art teachers were conducted. The results reveal that when the experienced teachers consider the competencies of art learners, the learning contents of artistic expression presented high value and influence, which exhibited a strong relationship with other learning contents. The learning contents of art appreciation are deeply associated with

artistic expression in which the former considers the content to be influenced by and extended from the latter. The learning contents of art practice present interdisciplinary connections and integration in daily life. The experienced teachers also believe that the integration of the arts curriculum should be diverse and flexible, which harnesses the interdisciplinary characteristics based on disciplinary competencies. However, this integration needs to be based on the strategies of teachers or competencies in curriculum integration. The research also found few extremely low-importance learning contents in all aspects of artistic expression, appreciation, and practice in the teachers' ideologies about curriculum. This finding indicates that the experienced teachers generally value the diversification in the contents of art learning. However, the learning contents of relatively lower significance can still cultivate the art competencies of students. Therefore, the key is making meaningful connections with learners. Reflecting on the curriculum ideologies of experienced teachers, the study posits that art learning of artistic expression, appreciation, and practice should align with meaningful integration through differentiated learning based on the learners' learning stages and needs. The study recommends art integration should transcend disciplinary boundaries and connect art with life, using arts learning to strengthen individual competencies, such as collaboration, critical thinking, and creativity.

This study proposes that the integration of the art curriculum should prioritize the cultivation of competencies across the learning stages of individuals. From the learner-centered perspective, art learning should not only consider motivation, time, and other curriculum factors, but should also deepen learning through meaningful integration. In consideration of the need for further enrichment and expansion, project-based learning strategies and different levels of curriculum mapping are also highlighted. Furthermore, given that contemporary art competencies cover societal issues, including politics, gender, race, and perspectives from various cultures, art teachers not only need to possess subject competencies in artistic expression and appreciation, but also require critical thinking, knowledge of emerging media, and the capability to integrate across disciplines in artistic practice to cultivate the required competencies for the learners of next generation.