

The Gift of the Translator: The Power of Revitalization in Languages

National Taitung University

Yao-Hung Huang 黃耀弘

Abstract

As globalization becomes an increasingly prominent and forceful trend throughout the world, translation between different languages is growing in scale and importance, since in various ways translation contributes to the expansion of mutual profiting and understanding by translating different cultures. Translation satisfies our desire to explore the unknown while stimulating revitalization in our worlds. In recent years, the rise of artificial intelligence has accelerated the spread of A. I. powered translation and improved the translation technique. Translation seems to be much more accessible and ubiquitous in our quotidian life. Nonetheless, translation without careful consideration and reflection may pose risks to both sides of the translation. Therefore, translation theory, and the study

of translation, need to be reconsidered in the process of translation. This study plan will focus on two main parts. The first part addresses the relationship of the translation to the original, highlighting the possibility of the translation to flow as a gift, without being restricted beneath the hierarchical order of the original. I will attempt to justify the position of the translation. Rather than a cheap copy of the original, translation is a creative work independent from the original so that the translation can become a gift to maximize its benefit to both languages. The second part explores how the translation can be a gift free from the obligations of reciprocity between texts, and how this fluidity enables the translation to have a revitalizing power.

Keywords: Walter Benjamin, Jacques Derrida, translation, gift

譯者的禮物：翻譯與重生的力量

國立臺東大學 黃耀弘

摘要

隨著全球化的趨勢，翻譯的重要性因其能嘉惠跨文化間的認識，甚或拓展全球商業投資、促進資金流通，因此更加彰顯。語言的翻譯開拓著探索未知領域的慾望，同時也刺激著對不同世界的理解，其手法更顛覆舊有的觀念，擷取新靈感。線上翻譯軟體隨著智慧型手機的普及、AI 人工智慧的興起而不斷進化其技巧、速度與準確度。雨後春筍般湧出的翻譯軟體使得翻譯在日常生活中幾乎不費吹灰之力即拓手可得。而跨文化譯文與訊息也快速流通且無所在。似乎人人皆可成為跨國譯者、處處都可透過翻譯軟體工具進行快速而方便的譯讀。

然而，若譯者缺乏翻譯理論及素養的奠基，無法深思熟慮的處理原文，譯者的譯文與訊息很容易就曲解或過譯原文，容易造成誤解。即便是透過人工智慧機器來翻譯，翻譯出來的文件仍有可能因缺乏情感或人性化的口吻而造成文化上的誤解、扭曲或誤植。至於人工譯者，在教育普及、語言學習工具與進修管道隨手可得的今天，不少譯者仍有可能因為自身文化、社會、政治、經濟等等不同的背景因素，影響了對原文的理解，進而造成解讀與翻譯的偏頗。因此，在人工智慧翻譯與譯者普及的今天，我們應該更重視翻譯的理論與研究，以期能如實翻譯出忠於原意又帶來創新力量的譯文。依此脈絡，本篇論文將分

兩部分探討翻譯理論。論文前半部會處理譯文跟原文之間的關係，強調翻譯如何以禮物概念方式流動。筆者會凸顯譯文與譯者並非只是複製原文的模仿者，他們對原文有舉足輕重的意義與重要性，譯文某種程度需要是獨立但又不完全脫離原文的創意文件，方能嘉惠原文。在論文後半部，筆者會探討翻譯是如何遵循一種禮物的概念，這種禮物概念是跳脫以利益為基礎的架構，讓翻譯變成一種沒有算計的禮物，並使翻譯的譯文能產生重生的力量。

關鍵字:班雅明、德希達、翻譯、禮物

As globalization becomes an increasingly prominent and forceful trend throughout the world, translation between different languages is growing in scale and importance, since in various ways translation contributes to the expansion of mutual profiting and understanding by translating different cultures. Translation satisfies our desire to explore the unknown, while also stimulating revitalization in our own worlds. In recent years, the rise of artificial intelligence has accelerated the spread and improved the technique of translation. Translation seems to be much more accessible and ubiquitous in our quotidian life. Nonetheless, translation without careful consideration and reflection may pose risks to both sides of the translation. Therefore, translation theory, and the study of translation, need to be reconsidered in the process of translation.

Concerning the potential risks of translation, Chao-yang Liao warns that translators could distort, rewrite, and dominate the original texts if the rules and authenticity of translating the original texts were not properly followed (19). Employing the Taiwanese writer's translation of a William Butler Yeats' poem, he accentuates the potential risks of recreating subjugation by the elite and upper class (Liao19). Citing Walter Benjamin's "The Task of the Translator," he stresses that translators are required to be scrupulous

in the process of translation. Indeed, it is the translators' duty to understand two separate languages, customs, and traditions. They have to meditate and cross the boundaries of different worlds. Contemplation in translation enables the responsible translators to constantly and diligently oscillate between the target and translated language (Chiu 35). This contemplation may decrease the risks of generating an oppressive order. As translators create new texts, their translated texts convey the effect of de-familiarization (Liu 235). The translated texts offer the original texts another life. This new life will expand the influence of the original texts. In view of this, translators inhabit a cardinal position. They should no longer be invisible; instead, translators play a pivotal role in presenting, transmitting, mediating, commenting on, communicating, and even subverting the relationship between power and politics (Shan 69). In the realm of postcolonial literature, translation may grant the oppressed subject a revolutionary power to reclaim its subjectivity (Chuang 101). Writers as cultural translators may contribute to smooth or decrease rifts and dissensions. A work of cultural translation, such as Maxine Hong Kingston's *Tripmaster Monkey*, dissolves binary oppositions between gender and culture (Lee 96). Literary works about translation serve as an invisible but vital element taking readers across the obstacles of misunderstanding to understanding another world.

To further underscore the significance of translation, I will dissect how we may place the translation as a gift given without reciprocity and independent from the original text. The discussion functions to endow the translation with the power to revitalize both languages. This paper consists of two main parts. The first part will deal with the relationship of the translation to the original, highlighting the possibility to flow as a gift, without being restricted beneath the hierarchical order of the original. I will attempt to justify the position of the translation as an independent work severed from the original so that the translation can become a gift to benefit both languages. The second part will explore how the translation can be a gift free from obligations of reciprocity between texts, and how this fluidity enables the translation to have a revitalizing power.

Regardless of the benefits brought by translation, Plato has warned us of the shortage of translation. Contrary to reaching the truth, translation merely carries messages further away from the original texts. Only the original possesses the power of real truth, and thus the imitation of the original may only be regarded as the “second remove from truth” (Cooper 1201). Predicated on Plato’s idea, we can only surmise that the translation will always be an inferior imitator of the original, producing exacerbating texts. Should Plato’s idea be solid, translation among miscellaneous

languages would not exist, since translation as a removal from the truth will only put readers further away from the original meaning. However, Plato's perception of the "original" and the "truth" could be problematic, since Plato proposes the absolute domination of the original which denies any translation. The spread of meaning via translation may for Plato be a process of diluting the significance of the original meaning. This may make some texts inaccessible to many readers. Different from Plato's thinking of translation, Derrida suggests that the translation can be a gift that may be presented to complement both languages. Plato insists on the primacy of the original, which impedes the dissemination of the gift since the dissemination can only be regarded as a distortion. Plato's insistence on the original suggests that Derrida's concept of seeing translation as a gift can only be a fraudulent copy of the preeminent original. To reverse Plato's accusation, I will proceed to employ Derrida's elucidation by showing that the translation is an independent creation separate from the original. In this way, the translation can be claimed as a possible gift.

Firstly, based on Plato's emphasis on the authority of the original text, Derrida pays attention to the un-translatability and translatability that have existed within the original. He employs the Tower of Babel as a metaphor to explicate the translatability and un-translatability inherent in language, which empowers language

with the liberating power to resist colonial violence as well as linguistic imperialism: “Inversely when God imposes and opposes his name, he ruptures the rational transparency but interrupts also the colonial violence or the linguistic imperialism” (Derrida, “Des Tours de Babel” 174). By employing this metaphor, Derrida suggests that God pre-destined linguistic contradiction at the very beginning of language creation. Derrida metaphorically points out how God made the law of translation both necessary and impossible (174). As it is impossible to translate everything, it becomes imperative for the original to be translated. The ceaseless translation will complement the never-ending process of translation. It is this very trait of incomplete translation of the original that is destined to lead to a doomed translation, which will in turn trigger a series of translations to supplement un-translatability. Due to the translatability and un-translatability inherent in both the original and in all texts, they all demand constant supplementary translation, which in turn brings the death of the original, yet also results in their continual “afterlife” (182). From this point, translation is not only Plato’s case of the “second” removal from the “truth” (Cooper 1201). Instead, the translation is the desire of the original to fill the gap within itself that ultimately brings both the death and afterlife of the original. Rather than being the authoritative ruler, “the original is the first debtor, the first petitioner” (Derrida, “Des Tours de Babel” 184).

Facing the insolvent debt of un-translatability, the translator's only solution is to translate unconditionally so that he can "redeem, absolve, resolve, in trying to absolve himself of his debt, which is at bottom the same - and bottomless" (188). In other words, the indebted original, similar to the indebted translation, can no longer retain its supreme status since it is itself indebted in un-translatability, too. The original has shown its inadequacy by requiring "translation even if no translator is there, fit to respond to this injunction, which is at the same time demand and desire in the very structure of the original" (182). Via the process of translation, the original can survive in circumstances where it is modified and "lives on in mutation" (183).

Apart from saving and supplementing the original, Paul de Man states that the translation is of equal value and worth as the original. He avers the uniqueness and independence of the translation: "The translation does not resemble the original the way the child resembles the parent . . ." ("The Resistance to Theory" 83). Since the emergence of the translation out of the original, it has had its independence as a unique creation. The translated texts are subject to no inferior position compared to the original because "the relationship of the translation to the original is the relationship between language and language . . ." (81). Furthermore, the original text itself is "not purely canonical" since "it demands translation"

(82). When the original text “can be translated,” writes de Man, “it cannot be definitive” (82). From this perspective, the purity and superiority of the original cannot hold. In addition to unfolding the non-canonical characteristic of the original, de Man also reveals that un-translatability inhabits every text, which results in the absolute impossibility of translating between languages: “. . . the un-translatability which it mentions about itself inhabits its texture and will inhabit anybody who in his turn will try to translate it” (86). Eventually, de Man avers that texts possess no wholeness or totality as “there was no vessel in the first place, or we have no knowledge of this vessel or no awareness, no access to it” (91). Once again dealing a blow that overthrows Plato’s idea, de Man’s notion subverts the supremacy of the original. He foregrounds the fluidity of the translation as a gift to other languages. Analogous to Derrida, de Man’s viewpoints suggest the impossibility of translating all that lies in texts, including the translation and original, and hence no text constructed by language can be enshrined as possessing absolute superiority over all others. Thus, all languages must be translated. Only by this recognition of the problematic original and the emancipation of the translation can we begin to see translation as a vessel flowing from one language to benefiting the other. In practice, it is the task, debt, and duty of the translator to receive the predecessor’s text and give its translation to others without

self-interested intention. With translation free of the original influence, I now attempt to explicate the meaning of the “gift” as defined by George Bataille and to determine why the translation should be presented as a gift to benefit both its receiver and the giver.

In his review of the problems of human economic structure, George Bataille emphasizes the necessity of the gift to be given without reciprocation, and he concludes that people should embrace the general economy. The idea of the general economy is to view society and the world as a whole, where each member is interrelated. When we, as Bataille insists, see the world as an interrelated whole, we together can share and benefit each other without calculative and productive purpose. This becomes the virtue of gift-giving without reciprocation. In his example of the American Marshall Plan, the U.S. government, with no intention of seeking reciprocity, rebuilt European economies suffering from the devastating consequences of World War II. The U.S. regarded the European countries as an interrelated part of the U.S. economy. The plan was a great success according to Bataille’s concept of the general economy. Contrary to the general economy, the restricted economy is based upon scarcity and the need for the accumulation of precious resources (Styhre 33). The limited perspective of the restricted economy merely leads humanity to self-destruction (33), since people have to calculate for

the purpose of accumulating and obtaining scarce resources. So, the gift in a restricted economy carries with it a certain accumulative purpose that benefits only the selfish giver by endangering others (Bataille 38-39). Only when humans approach the economy from a general perspective can we share in this luxury and avoid the threat of insufficiency.

Bataille calls on us to think within the framework of the concept of the general economy and to share the gift of luxurious resources without calculative and accumulative intention. Translators should deliver their translations without anticipating reciprocity. Translators, who see all languages as equal parts of “pure language” (Derrida, “Des Tours de Babel” 177), bring about a constructive end. They ensure the fluidity, afterlife, and revitalization of all languages. When translators view all languages equally as a whole, they may share in the fruitfulness caused by translatability with other languages. And resembling Bataille’s example, the generous gift-giving concept of translation without reciprocity will turn the translation into a true gift. Only when translators translate (give) the language (gift) without reciprocity, can the translation become a true gift to the prior text. Only then can the text flow freely from one language to the other and solve the crisis of incompleteness in both languages. From the general

viewpoint (Bataille 38), this translatability within the translation can be a superfluous expansion that continually enriches the translator. When the translator shares the powerful expansion either with the target language or his language, both parties are revitalized since the translator offers this as a generous gift. Finally, the gift-giving translation that creates the fluidity and revitalization of mutual languages will ultimately give rise to the “life at the moment when ‘sur-vival’ (spirit, history works) exceeds biological life and death” (Derrida, “Des Tours de Babel” 179). When translators forsake their productive control of the translation and translate the text based on a gift-giving method, they will contribute to the fluidity of translation. In the end, mutual revitalization will occur in both languages. When the translator’s mission to retain fluidity and revitalization is realized, the translation will endow the languages with new life “which gives more of life” (179). This gift-giving method of translation has to be an everlasting process because translators, the original texts, and their translations, are all indebted, and what the indebted translators can do is “render that which must have been given” (176). The indebtedness within the text and translators makes the translation flow as a gift. Naturally, for translators, “translation becomes [a] law, duty, and debt one can no longer discharge” (174). This will drive translators to present their

gift without proclaiming their ownership since they are all indebted to others.

The evidence presented thus far has shown that in the translation process the crucial influence of the gift has been built upon the general economy. I will now explore the significant mission of translators in liberating the language. In “The Task of the Translator,” Benjamin has foreseen the ascendancy of translators in translation, underscoring that “it is the task of the translator to release in his language that pure language which is under the spell of another, to liberate the language imprisoned in a work in his re-creation of that work” (80). But how can translators, as the bridge between two languages, really accomplish liberation? For Derrida, translators need to make their translation “promise a reconciliation among languages” (The Ear of the Other 123). Translators need to avoid placing one language above the other language. Both Benjamin and Derrida find it imperative for translators to avoid domination. And only through the pivotal role of translators can the language be excluded from possible domination.

Concerning translators, I would like to discuss them mainly from two perspectives: the basic position, and the strategy of enabling translators to be gift-givers. To make themselves gift-givers,

translators need to find themselves a marginal position between two languages. The marginal space allows translators to keep a critical distance from which they can view and adjudicate the original and their language. This critical distance enables translators to produce a translation that is also a gift based upon the idea of the general economy where languages are considered as a whole. In his discussion of Walter Benjamin's translation theory, Derrida asserts that "the best translation" is to translate neither the "king's body nor the core of the fruit" ("Des Tours de Babel" 194). On the contrary, "the best translation" resembles this "royal cape," (194) which "remains separate from the body to which it is nevertheless conjoined, wedding it, not wedded to it (194). The royal cape suggests both the marginal and minor position that translators should take. The royal cape's separateness from the body also underscores its inconspicuous part compared to the king's significant body. Translating from this basic position, translators can resist the dominating power of the king's royal body. In effect, the position of the royal cape is also a location where translators will be emancipated from the control of the dominating king. Eventually, the centrifugal positions of Derrida's royal cape guarantee mutual revitalization both of the king's body and the royal cape itself.

In addition to taking up the marginal position, translators still have to regard the translation of languages from a higher angle so

that the translation can enhance its emancipation from the original and generate the greatest benefit for both the original and the translated languages. Walter Benjamin provides suggestions regarding the higher angle in the marginal position. For Benjamin, the translation demonstrates the kinships between languages and signifies that “languages are not strangers to one another, but are, a priori and apart from all historical relationship, interrelated in what they want to express” (Benjamin “The Task of the Translator” 72). By unfolding the kinship of language, Benjamin draws our attention to a higher position, a shared background where languages are interrelated and reconciled, and where no historical influence can be inserted. Moreover, Benjamin points to the crucial significance of the higher position when he depicts a “Klee painting named *Angelus Novus* shows an angel looking as though he is about to move away from something he is fixedly contemplating. His eyes are staring, his mouth is open, and his wings are spread. This is how one pictures the angel of history” (“Theses on the Philosophy of History” 149). Benjamin suggests for translators a higher position like the one the angel takes. When translators take a position analogous to that of the angel, they can see not only the problem of history but also the kinship of languages. Benjamin’s ideal translation locates “on the outside facing the wooded ridge; it calls into it without entering, aiming at that single spot where the echo is able to give, in its own

language, the reverberation of the work in the alien one” (“The Task of the Translator” 76). Therefore, according to Benjamin, the translator accomplishes his translation from the outside in their own language. The outside position can enable the translation to find a balance different from the original. Also, the “calling into it without entering” brings again a critical distance to the translator when facing the original, and the echo made by translators in their own words can critically reflect and revitalize both languages. When examining the concept of “pure language,” Benjamin employs the simile of the “tangent” (80). His emphasis is on the touch, not a point in the marginal area of the tangent. This touching the original in the tangent indicates the crucial position of the translation when touching the original at the edge of the tangent (80). In this simile, Benjamin stresses the infinite possible results of contacting with the tangent from the outskirts, whereas the center can never be endowed with such potentially infinite multiplicity. For translators, the outskirt, despite being an insignificant part, takes up a vantage point where translators can find the centrifugal power of creativity to maximize the power of translation.

Though the meaning of the translation position bestowed by Derrida and Benjamin seems sufficient to turn the translation into a gift, the gift may nevertheless easily become implicated in a conspiracy with the original when the translator does not form his

strategy. In his article, "Border Crossings: Translating Theory," J. Hillis Miller embraces and encourages the deed of appropriating theories from different borders. He cites the example of Ruth in the Bible to support his idea of traveling theories, traveling from one border to the other as a revitalization of mutual borders. Although Miller does follow the position of the higher margin, Miller's border crossing never really takes him from his border to other domains since he, throughout his discussion, only stays within his border. His discussion of border crossing ultimately becomes Miller's colonization of other borders from a position of his own. In other words, when he talks about a border crossing from America to Taiwan, what he employs are merely examples from his own culture and language. The result of the traveling theory will not be the revitalization of Taiwan and America. When inserted into the Taiwanese academy, Miller's idea will serve to alienate us because his homogeneous idea will not allow dialogue different from his language after his border crossing. Instead, there will only be the border of America reproduced in Taiwan. Thus, when Miller as a translator fails to completely understand the other and seek mutual dialogue, a translation could become colonial violence: "The desire to translate is a desire to construct the primitive world, to represent it and to speak on its behalf" (Niranjana 70). For Niranjana, the Western translation is characterized by a "naturalizing,

de-historicizing, timeless, synchronically presented, self-contained” (80) tendency that establishes a “discursive game of academia” (84). To eschew this discursive game of academia without mutual dialogue, I would like to appropriate Gadamer’s hermeneutics as a way of finding a detour when facing the possible risks involved in translation. Gadamer’s hermeneutics aims to “bring the text out of the alienation” (Palmer 200). I thus employ Gadamer’s hermeneutics as illustrated by Palmer to solve Miller’s predicament. For Palmer, the translator resembles the Greek god Hermes, who “mediates between one world and another” (27). He sees the performance of translation as a way to shape one’s world from another.

Unlike Miller’s monologist perception of the world, Gadamer’s hermeneutics enables better translation and dialogue between languages. For Gadamer, language is employed by humans as a communicative medium and repository of cultural experience. Thus, the “encounter with another distinct horizon of understanding human existence” is always taken into account (31). It reveals that the hermeneutics in translation always pursue new understandings and encounters different from the translator’s understanding within his horizons. Hermeneutics engage in an eternal “give-and-take of dialogue” (199) so that “the encounter with the horizon of the transmitted text in reality lights up one’s horizon and leads to self-disclosure and self-understanding” (201). It is through dialogue

and encounters with the other's horizon that translators can revitalize their own culture instead of falling prey to the other's control. Yet, Miller's translation of traveling theory appears to be a monologist method, which does not facilitate the understanding of others as a prelude to a better interaction with the other. This dilemma can be ameliorated when we start from Gadamer's pursuit of the other's horizon. Be that as it may, translators should bear in mind that the hermeneutical encounter with the other's horizon brought about by dialogue will not ultimately lead to absolute truth since what translators understand is always delimited by their known languages. The limitations within our languages also exacerbate the problem of understanding from hermeneutical dialogue since the dialogue is erected on languages. We can only count on the limitation of the language to have dialogue with others and to encounter other horizons. With this restriction, translators are destined to be haunted by the impossibility of a complete understanding of the other. The translation ensures the eternal dialogue flowing within all languages.

In conclusion, the function of translation here in Taiwan as a gift given without reciprocity and the task of the translator requires our serious attention, especially when a myriad of theories and knowledge are rapidly traveling across boundaries. This knowledge and these ideas will not only change our present conception but also

shape our future. Many may proclaim that artificial intelligence translators will replace all human translators in a perfect, accurate, and objective way. However, I doubt if AI can incorporate all translation theories and put them into practice. After all, the translations produced by AI still require circumspect revision and discreet rewriting. Suffice it to say that with the help of AI and other emerging technologies, we will face a future where an abundance of cultural, political, and literary translations is destined to arrive. I hope that the study on translation theory will make translation between languages a gift, and ensure that the revitalizing power of translation is held by each language.

Bibliography



Bataille, George. *The Accursed Share*. New York: Zone Books, 1988.

Benjamin, Walter. "The Task of the Translator." *Illuminations*, ed. Hannah Arendt. New York: Schocken, 1969.

---. "Theses on the Philosophy of History." *Illuminations*, ed. Hannah Arendt, New York: Schocken, 1969.

Chiu, Hanping. "Contemplation and Translatability: A Study of Walter Benjamin's Translation Theory." *Chung Wai Literary Monthly*, vol. 29, no. 5, 2000, pp. 13-38.

Chuang, Kun-liang. "Translating the Postcolonial Subjectivity: A Reading of Chinua Achebe's *Things Fall Apart* and Salman Rushdie's *The Satanic Verses*." *Chung Wai Literary Monthly*, vol. 29, no. 5, 2000, pp. 73-104.

Cooper, John M. *Plato: Complete Works*. edited by John M. Cooper and D. S. Hutchinson, Hackett Publishing Co., 1997, p. 1201.

Derrida, Jacques. "Des Tours de Babel." *Difference in Translation*.
Translated and edited by Joseph F. Graham. Ithaca: Cornell UP,
1985.

---. *The Ear of the Other: Otobiography, Transference, Translation*.
Translated by Peggy Kamuf and edited by Christie V.
McDonald. New York: Schocken Books, 1985.

De Man, Paul. "The Resistance to Theory." *Theory and History of
Literature*, Manchester: Manchester University Press, 1996.

---. "'Conclusions' on Walter Benjamin's 'The Task of the
Translator'." *Yale French Studies*, no. 69, 1985, pp. 25-45

Lee, Ken-Fang. "Is a Translator a Traitor: A Reading of Maxine
Hong Kingston's *Tripmaster Monkey*." *Chung Wai Literary
Monthly*, vol. 29, no. 6, 2000, pp. 39-71.

Liao, Chao-yang. "Translatability and Elitism in Translation."
Chung Wai Literary Monthly, Vol. 31, no. 6, 2002, pp. 19-40.

Liu, Chien-Chi. "Dialogic Imagination: Translation, Yan-yi, and The
Rubaiyat." *Chung Wai Literary Monthly*, Vol. 29, no. 5, 2000,
pp. 226-237.

Miller, J. Hillis. "Border Crossing: Translating Theory."
EurAmerica, Vol. 21, no. 4, 1991, pp. 27-51.

Niranjana, Tejaswini. *Sitting Translation*. Berkeley and Los Angeles University of California Press, 1992.

Palmer, Richard E. *Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston: Northwestern University Press, 1969.

Shan, Te-hsing. "Representation Edward W. Said in Chinese- A Study of Four Chinese Translations of Orientalism." *Chung Wai Literary Monthly*, Vol. 29, no. 5, 2000, pp. 39-71.

Styhre, Alexander. "Information and Communication Technology and the Excess(es) of Information: An Introduction to Georges Bataille's General Economy." *Ephemera*, Vol. 2, no. 1, 2002, pp. 28-42.

從藝文領綱到藝術領綱的 中小學音樂課程修訂之分析

國立臺東大學音樂學系 何育真

摘要

本文主要聚焦在從九年一貫「藝術與人文領域」到十二年國民教育「藝術領域」的課程綱要，歷經 2000 年藝文暫綱、2003 年藝文領綱到 2018 年藝術領綱的修訂，分析探究中小學音樂課程改革從能力指標到和核心素養，在基本理念、課程目標、分段能力指標、核心素養、學習重點與實施要點的轉變意涵，以及影響中小學音樂課程改革的社會性建構歷程。本研究運用質化取向的內容分析法進行資料的蒐集與分析，研究目的為：一、分析從藝文暫綱、藝文領綱到藝術領綱，中小學音樂課程在基本理念、課程目標、分段能力指標、核心素養、學習重點與實施要點的論述內涵轉變情形；二、探討教育部從藝文暫綱、藝文領綱到藝術領綱修訂內容中，對中小學音樂課程改革產生優勢論述的轉變情形；三、探究從藝文暫綱、藝文領綱到藝術領綱修訂內容

中，影響中小學音樂課程改革的社會性建構歷程。透過另類效度以確保本研究效度並提出結論，最後依據分析結果，提供音樂教師教學、跨領域藝術課程設計及音樂課程研究之參考建議。

關鍵字：藝術領域、音樂課程、跨領域、課程綱要

Analysis of the Revision of Primary and Secondary school music curriculum from the “Arts and Humanities Learning Area” to the “Domain of Arts” Curriculum Guidelines

Department of Music, National Taitung University

Ho Yu Chen

Abstract

This article focuses on the curriculum guidelines from “The Arts and Humanities Learning Area” of Grade 1-9 Curriculum to the “The Domain of Arts” of 12 Year Basic Education, which have undergone revisions from the 2000 Provisional syllabus for Arts and Humanities, the 2003 Arts and Humanities Curriculum Guidelines to the 2018 Arts Curriculum Guideline. The reform of primary and secondary school music curriculum from competence indicators to core competencies, the implications of the change in fundamental beliefs, curriculum goals, competence indicators, core competencies, learning focus, and implementation directions, as well as the social construction process that affects the reform of primary and secondary school music

curriculum. This study takes content analysis to collect and analyze data. The purpose of the study is: (1) To analyze the changes in the content of the in fundamental beliefs, curriculum goals, competence indicators, core competencies, learning focus, and implementation directions of primary and secondary school music courses from the provisional syllabus for arts and humanities, the arts and humanities curriculum guidelines to the arts curriculum guideline; (2) To explore the transformation of the discourse on the advantages of music curriculum reform in primary and secondary schools, from the provisional syllabus for arts and humanities, the arts and humanities curriculum guidelines to the revised arts curriculum guideline; (3) To explore the social construction process that affects the reform of music curriculum in primary and secondary schools, from the provisional syllabus for arts and humanities, the arts and humanities curriculum guidelines to the revised arts curriculum guideline. Alternative validity was used to ensure the validity of this study and draw conclusions. Finally, based on the analysis results, reference suggestions are provided for music teachers' teaching, cross-disciplinary art curriculum design, and music curriculum research.

Keywords: the domain of arts, music curriculum, cross-curricular, curriculum guidelines

壹、緒論

一、研究動機

為回應臺灣政治與社會民主改革的變遷發展需求，有別於 1993 年公布的課程標準時期，教育部於 2000 年公布九年一貫藝術與人文領域暫行綱要（以下簡稱 2000 年藝文暫綱）和 2003 年藝術與人文領域課程綱要（以下簡稱 2003 年藝文領綱），中小學音樂學科則是進入以能力指標及學習領域規劃的課程綱要時期，在修訂內容上呈現出嶄新的基本理念、課程目標、課程統整、課程內容與教材類別和實施要點，並以美感教育詮釋「藝術與人文」呈現出回歸生活化、適性化與多元化的藝術教育，音樂則是推動美感教育的重要途徑（林小玉，2010；教育部，2001，2003；盧珮綺、羅美蘭，2019）。在課程綱要公布並揭橥新的學習領域為統整融合性課程設計之際，然而教學現場也因受限於以基本授課節數做排課的衝擊，及在職教師未能及時接受領域內非專長的統整課程設計之專業培訓，能否引導教師發展融入統整課程實施效果也受到質疑，以及徒具形式上的領域課程統整，卻無實質專長教師進行領域課程統整之課程設計與協同教學（郭榮瑞，2002）。同時音樂課堂中為落實推動與教學轉化過程中亦浮現不少問題，例如九年一貫藝術與人文領域課程綱要強調「能力指標」，課程實施較重視目標而忽略過程，使得指標內涵在教學轉化過程中，因其過度開放無法具體掌握課程內涵，而趨於空泛、抽象和詮釋範圍過大，讓音樂教師對統整課程設計不易

掌握，教學歷程與教材編選時須自我詮釋，且不易評估學生達成程度（賴美鈴，2016）。

隨著十二年國民教育政策的推動，教育部於 2018 年頒佈十二年國民基本教育藝術領域課程綱要（以下簡稱 2018 年藝術領綱），和前述九年一貫藝術與人文領域課程綱要（2000 年藝文暫綱、2003 年藝文領綱）的最大差異，則是將九年一貫的「藝術與人文領域」的名稱，修訂為「藝術領域」，並取代各學習階段的分段能力指標方式，改採強調以「核心素養」連貫統整藝術領域課程發展、學習構面與關鍵內涵，並做為組織藝術領綱的課程架構、藝術的生活應用與文化傳承與創新、跨領域統整，藝術領綱內涵期待學生透過「表現、鑑賞、實踐」三個學習構面，達成素養導向的音樂教學與學習目標，並能從了解 19 項重要議題與藝術領域的關聯性當中，培養學生跨領域的素養，以及具備運用藝術解決問題的行動能力（周淑卿、王郁雯，2019；洪詠善，2016；教育部，2018a；陳育祥，2024）。然而值得關注的問題是，為因應新課綱的修訂發展和來自學校課堂教學現場的課程實施狀況，例如檢視 2018 年藝術領綱所訂的課程目標、核心素養與跨領域素養教學等，皆具有高度的教育和課程設計的理想性，此課程政策的相關執行配套措施上，尤其是藝術領域強調的跨域美感教育，仍缺乏對職前師培生或是在職音樂教師，進行促進實質的跨域專業培訓與彌補城鄉教學資源的差距，造成藝術教育落差似有加大的趨勢（李其昌，2020；林小玉，2023）。

從檢視 2018 年藝術領綱的摘要整理中，可理解到音樂學科作為當前學校教育推動藝術教育的重要內涵：一、「基本理念」強調藝術的本質與特性，提示 21 世紀藝術教育的多元視野，重視以學生為學習主體，強調藝術課程的核心素養及跨領域/科目的多元藝術學習與美感經驗涵養；二、「課程目標」旨在培育學生具備藝術涵養與美感素養，面對未來開展不同生涯所需的終身學習素養；三、確立第二到第五學習階段於音樂、視覺藝術及表演藝術的時間分配及科目組合；四、核心素養的藝術學習不以知識及技能為限，更應關注藝術學習與生活、文化的結合，並透過「表現、鑑賞、實踐」學習構面，彰顯學習者的全人發展，且藝術領域的核心素養係結合藝術領域的基本理念與課程目標而成，並促成各學習階段間的連貫和領域間的統整；五、學習重點包含學習表現與學習內容，音樂學科則是透過三個學習構面及各自的關鍵內涵，以導引課程設計、教材研發、教科用書編審、教學與學習評量的實施；六、實施要點提出課程發展、教材編選、教學實施、教學資源和學習評量等實施注意要項，以及議題融入藝術領域的參考作法（洪詠善，2016；教育部，2018a）。

回顧臺灣從九年國民義務教育到十二年國民基本教育的政策沿革，中小學教育不僅在學制上做調整外，也反映出執政者為回應國家發展需求及世界教育趨勢發展，持續透過課程改革方式進而對學校教育整體的課程內容修訂、教學評量方式與教材內容等產生重大影響的轉變（吳清山，2018）。例如作為中小學的音樂教育發展軌跡，也呈現出與臺灣政治社會的變遷息息相關，音樂學科隨著歷年課程修

訂內容呈現的理念及課程目標，從過去的課程標準時期強調愛鄉愛國情操的國家政治意識形態培養，到課程綱要時期的音樂科的理念與教育目標，從學科本位邁向領域統整與培養學生藝術知能，鼓勵其積極參與藝文活動，提升藝術鑑賞能力，陶冶生活情趣，並彰顯啟發以學生為學習主體的藝術潛能與人格健全發展，作為新時代邁向以音樂美學培養生活美感，進而實踐學校藝術教育目的（吳昭瑤，2022；洪詠善，2016；賴美鈴，2016）。

然而關於執政者行使權力對學校教育改革內容的介入與修訂目的，Bazzul（2016）對論述（discourse）作為教育改革的研究觀點，便指出檢視教育發展過程中有關論述內容對「主體性」（subjectivity）的建構，學校教育內容不僅是透過不同論述內涵而產生的過程與條件，且教育內容所涉及的論述本身，是經由權力介入而產生的優勢論述，而論述內涵影響著主體性的社會建構歷程，同時這些論述的產生過程與條件，也隱含著權力者透過此論述來約束及給予學習者特定內容的選擇，並影響學習者的行為表現、信念、實踐與結果。因此，本研究藉由 Bazzul 針對權力運作而產生的優勢論述，以及論述內涵影響主體性之社會建構歷程的相關概念，探討教育部藉由其行政決策權力運作，修訂從 2000 年藝文暫綱、2003 年藝文領綱到 2018 年藝術領綱，所產生要求中小學校須遵照實施的課程綱要之優勢論述轉變情形，以及透過這些優勢論述內涵，和當時期相關法令及配套政策，影響中小學音樂課程改革的社會建構歷程。

綜上所述，2018 年藝術領綱將音樂學科作為課程綱要修訂中，與視覺藝術和表演藝術兩者統整為推動藝術教育的重要核心之一，並強化以核心素養進行課程統整及跨領域美感教育的實施，除彰顯音樂學科作為落實核心素養的「藝術涵養與美感教育」之重要價值外，就音樂學科分別在藝文領綱與藝術領綱不同時期，在學校推動藝術教育內容的定位和意涵而言，本研究認為仍有必要深入透過分析課綱修訂的文本當中，探討音樂課程內容修訂所呈現論述內涵的轉變情形？分析教育部經由課程綱要的修訂過程中，對中小學音樂課程改革產生優勢論述的運作情形？以及探究教育部透過公布哪些法令及相關配套政策和計畫，影響中小學音樂課程改革的社會建構歷程？基於上述的研究動機與問題意識，本研究目的分述如下：

二、研究目的

- （一）分析從藝文暫綱、藝文領綱到藝術領綱，中小學音樂課程在基本理念、課程目標、分段能力指標、核心素養、學習重點與實施要點的論述內涵轉變情形。
- （二）探討教育部從藝文暫綱、藝文領綱到藝術領綱修訂內容中，對中小學音樂課程改革產生優勢論述的轉變情形。
- （三）探究從藝文暫綱、藝文領綱到藝術領綱修訂內容中，影響中小學音樂課程改革的社會性建構歷程。

三、研究範圍與限制

本研究範圍是指基於前述研究動機與目的，聚焦在蒐集教育部已頒佈的相關文本，且考量文本皆為當時已完成之公開文件，本研究在進行的內容分析過程中，並無訪談曾參與中小學課程綱要修訂文本的相關參與者。因此本文主要進行的內容分析對象，係聚焦在當時已修訂完成並已公布的藝文領域暫行綱要及藝術領域的正式課程綱要內容，並蒐集當時期教育部公布的相關配套政策文本，以分析音樂課程修訂的論述內涵之轉變情形和探究影響其修訂內容的社會性建構因素。

其次，基於前述研究動機、目的及研究時間考量，本研究限制是指針對教育部已公布的九年一貫課程綱要（2000 年藝文暫綱、2003 年藝文領綱），以及十二年國教課程綱要（2018 年藝術領綱）修訂的文本進行蒐集，未包含教育部所公布的修正草案或公聽會等相關會議文件，並僅限於輔以和當時期教育部已公布推動的相關配套政策等文件資料，且分析過程無涉及各出版商出版的音樂教科書內容或藝術領域課程手冊等相關資料，在分析資料的蒐集廣度和研究的結果推論上有其限制。

貳、文獻探討

一、音樂學科做為推動藝術教育的本質內涵與實踐方式

基於哲學思辨能提供掌握問題核心的特性與思考解決方向，本研究探討音樂學科作為學校教育內容的發展沿革，以及對實踐美感教育的重要價值，嘗試從不同音樂教育哲學立論的重要學者，針對音樂做為學校教育的課程教學內容提出不同的音樂教育概念，以說明音樂做為推動藝術教育的本質內涵與實踐方式。1970 年代美國音樂教育哲學家 B. Reimer 提出「美感論」（Aestheticism），主張「音樂教育即美感教育」（Music Education as Aesthetic Education, MEAE），並說明其理論架構和實踐方式，其音樂教育哲學觀係以美感體驗為中心（林小玉，2010；Reimer, 1970, 1989, 2003）。美感論者主張應正視音樂的內在美感價值與本質，包含培養美感的「感受性」（sensitivity）、「察覺力」（awareness）、「素養」（literacy），作為「美感教育」的核心，也主張音樂教育的主要價值在提高聽眾的敏感性，以培養聆聽者對音樂的主觀性，以建立可與音樂藝術溝通的辨識力（Reimer, 1970, 1989, 2003）。美感論主張「美感教育」注重對藝術類作品內容的認知，藝術類作品產生的過程、原因與作品分析的能力，須在美感教育過程中被提供，如此才可達到美感教育的目的；學習音樂指的是於心理內在感受音樂作品所表徵的美感特性，所有的藝術形式是從美感的感受性之觀點被檢視（Reimer, 1992; Westerlund, 2003）；當音樂教師在課程中從事演唱/奏（performing）、聆聽（listening）、創作（composing）等教學活動時，可運用展示、模仿、比較、描述、討論、操作、分類、對比、整合、觀察、回憶等策略幫助學生體驗音樂中的美感（Reimer, 2003）；此外，Reimer（2003）指出音樂的內在層面雖重要，但音樂與社會情境脈絡的

關係及其社會功能也相當重要。綜上所述，美感論強調音樂教學的實施重點即為美感體驗，音樂教學內容包括節奏（Rhythm）、旋律（Melody）等音樂元素，以及重複（Repetition）、對比（Contrast）等美感原則；音樂教學活動可包括欣賞、演唱、演奏、即興與創作等活動，且所有音樂活動都應以聆聽、美感元素及美感原則分析為重心。美感論學者透過完整的美感課程模式建構、音樂教科書出版以及音樂教育研討會重要文獻之撰寫，將美感教育理念從理論探的討落實到學校一般音樂課程中，希望從中培養學生正確的美感判斷力與洞察力，其概念重視個人在音樂活動中的體驗及實踐歷程。視覺藝術教育學者 Eisner（2002）認為戲劇、交響樂或爵士樂，皆提供了一種情感體驗的領域，藝術家可運用各種媒材創造不同形式的藝術以感動群眾，不同的藝術形式可喚起聆賞者不同的反應，會使人的感受力更加敏銳化與深化。Reimer 的觀點和 Eisner 互為影響（Reimer, 1992；Thompson, 2003），Eisner 主張「以學科為本位」（Discipline-Based Art Education）的藝術教育理念，強調藝術對人類經驗與瞭解的獨特貢獻與其工具性價值，對藝術教育的課程規劃與設計有深遠的影響（引自劉立敏，2006：65），其觀點也呼應 Reimer 所注重的音樂美感體驗之過程及價值性。

1990 年代後「實踐論」（praxialism）的觀點被帶進音樂教育哲學領域中進行許多討論，由 Alperson（1991）率先提出「實踐」（praxial）的音樂教育觀點，指出要在特別文化之真實實踐中所顯示的不同意義與價值之觀點去理解音樂，之後 D. J. Elliott 提出「實踐論」（Praxialism）而受到音樂教育界注意，其主張音樂是一種行動，係一種「以行動為導向」的音樂教

育哲學觀點。從實用角度來談，Regelski（1997）認為聲音之所以「有音樂性」（musical），不僅是因為聲音，而是由於人們在特定的社會文化中賦予它們功能與價值；因此，音樂的價值和意義不是內在的，不是僅位於聲音形式中；教導音樂及學習音樂即是一種特別的行動形式，強調聆聽音樂也須同時動態地去參與各種音樂活動之重要性，這種行動的形式是有目的性的、位於情境中的（Cross & Tolbert, 2009; Elliott, 2012; Kramer, 1995; Regelski, 2006, 2009）。換言之，實踐論主張學生需在真實的生活情境中去進行音樂參與（music making）及音樂聆聽（music listening）；實踐論者主張音樂課程應提供最接近真實音樂文化脈絡的學習環境，並指出要達到音樂教育的目標，需發展學音樂的學生之「音樂素養」（musicianship）與「聆聽素養」（listenership），兩者都需經由參與音樂活動才能提升，包括「演奏和聆聽」、「指揮和聆聽」、「聽唱片與現場演奏」，這些都是音樂課程的重心（Elliott, 1995, 2012）。實踐論者指出音樂實踐是動態的（dynamic），需將老師於課程中給予的音樂挑戰與學生日漸增長的音樂素養相互配合，當音樂素養能配合音樂挑戰時，學生從中能達到自我實現的價值，並進入一種「心流」（flow experience）的愉悅狀態；據此，音樂課程的設計應提供最接近真實音樂文化脈絡的學習環境給學生，這即是其「音樂即實踐課程」（music curriculum-as-practicum）；音樂老師需依照各種教學情境、參與音樂活動的方式，與學生所要發展的音樂素養來決定其課程設計及教學活動，參與音樂活動的方式包括演唱/奏、即興、創作、編曲與指揮等形式（林小玉，2010；Elliott, 1995）。

綜上所述，實踐論者認為課程設計應以演唱/奏與即興為主軸，創作、編曲與指揮可彈性加入演唱/奏與即興這兩種主要的課程活動；而美感論最重視的音樂聆聽能力，由於是各種音樂活動所需之基本能力，也應融入以上五種音樂活動之中；此外，無論是交響樂、歌劇、爵士樂、非洲音樂、臺灣民謠等，也需被納入音樂課程中，但在教學活動中應避免只單獨進行音樂聆賞活動的教學，因此，實踐論較美感論更強調從文化與社會脈絡去理解與建構音樂的意義。

回顧臺灣教育部對於強化學校推動藝術教育的措施，自 2000 年正式推動國民中小學九年一貫課程改革以來，便期盼藉由「藝術與人文」學習領域的藝術學習過程，提升學生對於美的感受力、想像力與創造力等藝術能力與素養（教育部，2000）。後續對於藝術教育的重視與全面性的推廣，教育部於 2005 年公布《藝術教育政策白皮書》；2009 年成立藝術教育會；2011 年中華民國教育白皮書明訂「提升藝術與美感教育方案」為「發展多元現代公民素養」教育策略的五大行動方案之一；2012 年「現代公民美學素養教學推動計畫」；2013 年《美感教育中長期計畫第一期五年計畫》；2014 年訂為「美感教育年」；2014 年「教育部幼兒園美感及藝術教育扎根計畫」；2014 年國家教育研究院成立「亞太地區美感教育研究室」（洪詠善、邱鈺婷，2014）。教育部後續更推動一系列的美感教育計畫，例如 2018 年「教育部輔助各縣市高級中等以下學校校園美感環境再造計畫」；2018 年推動「藝起來尋美—教育部推動國民中小學辦理美感體驗教育計畫」；2018 年「美感教育中長期計畫第二期五年計畫」；2019 年「學美・美學-設計校園生活美感實踐

計畫」與 2020 年「跨領域美感教育卓越領航計畫」；2019 至 2021 年更持續推動「美感與設計課程創新計畫」，期待能完成各教育階段的校本美感課程地圖（教育部，2019）。

九年一貫「藝術與人文領域」課程綱要指出，音樂課程目標之一的「審美與理解」，即在培養學生「『鑑賞』藝術作品，分析其美感與文化特質」，課綱顯示其重視美感感受性、察覺力之教學理念；基本理念描述「藝術教育應提供學生機會探索生活環境中的人事與景物，瞭解時代、文化、社會、生活與藝術的關係」（教育部，2008）。2019 年實施十二年國民基本教育課程綱要，「藝術領域」課綱清楚揭示臺灣對於美感素養的重視，在課程目標方面，三大課程目標之一的「鑑賞」，旨在培養學生「透過參與審美活動培養感受力與理解力，體認藝術價值」；此外，藝術領綱中的「藝術涵養與美感素養」更是九大素養項目之一（教育部，2018a），「美感教育與生活」仍持續是新課綱關注的焦點。據此，無論是「藝術與人文領域」及「藝術領域」的課程目標，或是美感教育相關計畫實施，皆與 Reimer 的美感論中欲培養學生對美感的感受性、察覺力與素養之觀點一致。此外，Greene（2001）主張藝術教育是美感教育的第一步，美感教育雖不等同於藝術教育，卻與藝術教育的發展息息相關。然而美感的培養需藉由學校的藝術教育，將藝術素養深化至課程與教學中，才能達成全體國民美感生活教育水準，學習過程須透過美感的教育，培養學生知美、愛美、喜美、用美等內在需求與外在表現協調的能力（教育部，2015）。美感教育能與真實生活相重合，才能藉由符號與表徵溝通、情感交流，在表現、鑑賞與實踐中，圓滿美感體驗與文化價

值（何奕慧，2023）。無論是九年一貫「藝術與人文」領域或是十二年國教「藝術」領域皆強調藝術與生活結合，也呼應了 Elliott 實踐論之音樂脈絡價值觀。

綜上所述，音樂教育哲學係從哲學思考關注的不同層面去闡述音樂教育的方向，美感論提出了音樂教育即美感教育，促進音樂教育的專業化，培養學生具備更好的人文氣質與素養；實踐論則是主張音樂教育必須要在特定文化的實踐過程中，去理解音樂內容和成果的意義與價值，且社會文化脈絡也擴展了音樂教育內容的範圍；「學科本位」概念在現今跨領域課程中仍有其重要性，其強調藝術對人類經驗與瞭解的獨特貢獻與藝術的工具性價值等觀點，且藝術具備增進學生對美的內在感受性及提升美感素養之優勢。這些不同的音樂教育哲學主張提供了音樂做為推動美感教育重要的本質內涵及不同實踐方式，因此，本研究嘗試從探討音樂教育哲學不同的立論，指出音樂對於學校推動藝術教育的本質內涵與實踐方式，進而汲取其不同的哲學觀點提供做為音樂教育的本質及價值觀的解釋取向，以提供本研究後續分析論點之參照。

二、音樂課程內容在課程綱要修訂中論述內涵的轉變

臺灣自 2000 年推動新課程綱要的課程改革以來，音樂學科原先在課程標準時期做為一門獨立學科的論述內涵，為因應重新設計的課程綱要及整合學科的學習領域出現後，在學科名稱及課程設計的重要論述內涵上產生了實質性的轉變；特別是過去在課程標準時期強調的「學科本位」

概念，音樂以單獨設立學科的課程設計，在歷經從九年一貫到十二年國教的學習階段調整和課程綱要內涵的逐步修訂完成後，已轉型為重視「課程統整」的概念，將視覺藝術、音樂及表演藝術三者融入整合為單一學習領域的課程設計型態（呂燕卿，1999；林小玉，2017；洪詠善，2016；賴美鈴，2017）。本研究主要聚焦在 2000 年藝文暫綱、2003 年藝文領綱及 2018 年藝術領綱的修訂文本，就「基本理念」及「課程目標」探討與本研究目的有關之音樂課程內容的論述內涵。九年一貫課程《藝術與人文領域暫行綱要》「基本理念」內容中，首度對「藝術與人文」下定義及闡述其論述內涵，並提出三項課程目標，摘要說明如下表 1：

表 1 2000 年九年一貫課程《藝術與人文領域暫行綱要》

基本理念	「藝術與人文」定義即為「藝術學習與人文素養，是以人文素養為核心內涵的藝術學習。本領域包含視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習。藝術教育能夠促進、聯結與整合其他領域的學習，現今的藝術教育已脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，將邁入以更自主、開放、彈性的全方位人文素養為內容的藝術學習。
課程目標	1. 探索與創作：使每位學生能自我探索，覺知環境與個人的關係，運用媒材與形式，從事藝術創作，以豐富生活與心靈。 2. 審美與思辨：使每位學生能透過審美活動，體認各種藝術的價值，珍視藝術文物與作品，提昇生活素養。 3. 文化與理解：使每位學生能瞭解藝術的文化脈絡及其風格，熱忱參與多元文化的藝術活動，擴展藝術的視野，增進彼此的尊重與瞭解。

資料來源：引自教育部（2000）

教育部在 2003 年將 2000 年九年一貫課程藝文暫綱，修訂為九年一貫課程《藝術與人文領域課程綱要》，除了名稱上從暫行綱要修訂為正式的課程綱要外，在「基本理念」內容中，對「藝術與人文」擴展其定義及闡述其論述內涵，以及對「課程目標」內容，做更進一步的修正，摘要說明如下表 2：

表 2 2003 年九年一貫課程《藝術與人文領域課程綱要》

基本理念	「藝術與人文」定義為「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」，本領域包含「視覺藝術、音樂、表演藝術」的學習。使藝術學習能夠促進、聯結與整合其他領域的學習，現今的藝術教育已逐漸脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，而邁入以更自主、開放、彈性的全方位人文素養為內容的藝術學習。
課程目標	1. 探索與表現：使每位學生能自我探索，覺知環境與個人的關係，運用媒材與形式，從事藝術表現，以豐富生活與心靈。 2. 審美與理解：使每位學生能透過審美及文化活動，體認各種藝術價值、風格及其文化脈絡，珍視藝術文物與作品，並熱忱參與多元文化的藝術活動。 3. 實踐與應用：使每位學生能了解藝術與生活的關連，透過藝術活動增強對環境的知覺；認識藝術行業，擴展藝術的視野，尊重與了解藝術創作，並能身體力行，實踐於生活中。

資料來源：引自教育部（2003）

教育部 2018 年公布十二年國民基本教育《藝術領域課程綱要》，強調奠基於「核心素養」，對藝術領綱的「基本理念」及「課程目標」的重要論述內涵，就本領域名稱及內容再次進行重新定義和改變整體論述

內涵，摘要說明如下表 3：

表 3 2018 年十二年國民基本教育《藝術領域課程綱要》

基本理念	「藝術源於生活，應用於生活，更是陶育美感素養及實施全人教育的主要途徑。」從表現、鑑賞與實踐的學習過程，體驗美感經驗，創造藝術價值。使藝術學習能夠促進、聯結與整合其他領域的學習，現今的藝術教育已逐漸脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，而邁入以更自主、開放、彈性的全方位人文素養為內容的藝術學習。藝術領域的課程發展，強調以核心素養來連貫、統整與發展國民小學、國民中學與普通型高級中等學校的課程與學習。課程內容適時連結各領域，並融入各項議題，結合藝術領域的基本素養與社會文化的關切。經由多元的藝術學習與美感經驗的累積，充實藝術涵養與美感素養。
課程目標	1. 增進對藝術領域及科目的相關知識與技能之覺察、探究、理解，以及表達的能力。 2. 發展善用多元媒介與形式，從事藝術與生活創作和展現的素養，以傳達思想與情感。 3. 提升對藝術與文化的審美感知、提升對藝術與文化的審美感知、理解、分析，以及判斷的能力，以增進美善生活。 4. 培養主動參加藝術與文化活動的興趣和習慣，體會生命與藝術文化的關係與價值 5. 傳承文化與創新藝術，增進人與自己、他人、環境之多元、同理關懷與永續發展。

資料來源：引自教育部（2018a）

綜上各表所摘要的說明，從教育部陸續公布的 2000 年藝文暫綱、2003 年藝文領綱到 2018 年藝術領綱，從「基本理念」和「課程目標」歷次修訂內容中，可理解從九年一貫到十二年國教課程的論述內涵，教育部對此領域在其定義內容及論述內涵上，對制定教育政策上經由被賦予的法定職權，在權力行使下主導課程綱要內容的修訂過程中產生優勢的論述，致使論述內涵產生了實質的轉變情形。最顯著的改變則是將此

學習領域名稱從「藝術與人文領域」更名為「藝術領域」，並在藝術領域的課程發展與設計，從「能力指標」轉型為「核心素養」導向；音樂學科也從過去課程標準時期的單一學科主體性論述，進展到強調課程統整的課程綱要時期，並正式和「視覺藝術、表演藝術」整合融入為一個學習領域當中，以引領改變學校教師的教學方式和影響學生學習的內容及成果（吳清山，2018；吳璧純、詹志禹，2018；陳育祥，2024）。

然而檢視人文社會科學研究中，關於教育實踐過程對主體性論述的建構影響，Bazzul（2016）便從論述與教育實踐的過程中對主體性建構的研究指出，論述不僅對個體產生約束且為個人提供某些選擇，允許某些觀點、信仰、實踐和存在方式，並且是透過教育機構、論述內容與實踐方式，對學生如何看待自己的身分認同（包含種族、性別、精神信仰、政治傾向及道德行為等），產生了不可或缺的合法化作用，且是經由學校教育實踐來進行社會性的建構和理解的。因此，檢視在課程綱要時期的歷次修訂中，教育部藉由主導教育政策決策的權力行使，促使藝術課綱的轉變修訂，就論述本身做為建構社會實體的工具觀點，正符應 Foucault（1980）對權力與知識互為建構觀，權力不僅提供社會實體在權力關係中被產生的條件，權力同時也 and 知識糾結在一起，使得權力與知識互為預設且相互建構。教育部對課程綱要內容進行修訂，並賦予重新定義及闡述新論述內涵的知識，此論述內涵本身即存在著權力運作現象，與論述內涵所產生的知識之間形成互為建構關係，對藝術教育新論述賦予合法化地位，且對學生的藝術教育與美感教育，在音樂課程內容上也產生新的論述內涵和導引作用。

因此，本文認為需要去分析經由執政者從藝文領綱到藝術領綱的修訂，中小學音樂課程在基本理念及課程目標修訂內容中，產生不同的新論述內涵，例如將音樂學科從過去的單獨設立學科，轉型為統整為包含「音樂、視覺藝術、表演藝術」的學習領域論述內涵。尤其是針對新的論述內涵進行批判其知識和權力的互為建構關係之際，Popkewitz（1991）便提醒當學校教育宣稱產生新的教育方案，是能夠增進教育的效率與效果之際，研究者及教學者應察覺課程中是存在著政治、經濟與文化的本質，必須要深入探討教育、知識與權力之間的互動關係。其次，從藝文領綱到藝術領綱的修訂內容中，最大的改變為教育部將領域名稱「藝術與人文」中的「人文」做刪除，領域名稱僅保留為「藝術」領域，並對此藝術領域課程綱要的論述內涵重新做大幅度的修訂，而這樣的調整和重新定義的過程，也正如研究 Popkewitz（2000）所主張的「社會認識論」（social epistemology）觀點，指出國家對學校教育的課程改革，行使權力來運作將其「納入」（inclusion）與「排除」（exclude）的選擇作用，並將課程置放於特定的歷史脈絡下，進行此兩種不同的選擇作用，這不僅顯現國家以權力來區分重要與不重要的類別，也彰顯出執政者為促使社會朝向，執政者合法定義為「常態化」（normalization）發展的一種控制作用。

綜合上述，從社會認識論觀點來看，雖然執政者對課程綱要修訂過程中，採取了「納入」和「排除」的選擇作用過程中，決定了誰的主流知識能被複製成為進入學校教育和課程教學內容中，並進而影響社會大眾接受所謂的普遍性或是常態化的社會認識和實踐方式。然而 Giroux

（1997）從批判社會學對知識與權力互動關係的解構研究指出，雖然知識與權力的支配強制關係是糾結的刻板印象，但教師身為「轉化型知識份子」（transformative intellectuals），對課程與教學仍是具有其關鍵的影響力，從肩負著社會轉化的責任觀點而言，教師的教學角色被期待為應可做為一個邊界的跨越者，在批判性教學過程中，經由知識是可以被重新繪製、重新分配、重新改寫成為對抗的文化政治方式，知識份子應更積極跨越且參與改變知識與權力之間的強制關係，並尋求跨越邊界（border crossing）的各種可能性，揭露教育的政治本質，並將學生從政治、經濟與文化等壓迫中解放出來。

三、從統整課程到跨領域的音樂課程修訂發展趨勢

2010 年聯合國教科文組織（UNESCO）於首爾舉辦的藝術教育世界研討會中，提出制定政策與佈署資源以發展永續性的學習進路，並將「藝術領域」視為是學生在學校所有階段的全人教育，而跨領域藝術的經驗，在校內外可包含數位媒體形式所賦予個別性的學習者共同體驗之經驗（李其昌，2020）。當前國際間藝術教育與其他領域的界線已逐漸模糊化，藝術學科不僅能影響其他各領域的知識體系，也影響藝術教師對於跨領域教學與課程統整的規劃，這也反映在十二年國教新課綱，鼓勵學校教師依照學校資源條件與學生特性，規劃跨領域／科目的統整性主題／專題／議題探究課程與教學；學生學習不應以知識與技能為限，應關注學習與生活的橫向跨領域統整，期望以「核心素養」為概念，達到跨領域與跨教育階段的整合式課程設計（教育部，2018a）。換言之，

108 新課綱提倡的跨領域特色，有別於 2000 年藝文暫綱及 2003 年藝文領綱，強調從學科分立進入到跨領域的統整課程設計，轉變為 2018 年藝術領綱，強調從融合生活經驗與議題，並結合不同領域或不同學科，來進行跨域的統整課程設計，促進藝術教育邁向以跨域的統整課程設計之重要發展趨勢。陳金木（1999）主張藝術教育並非壁壘分明的單一科目，而應是以跨領域統整的觀點、甚至融合生活經驗來實踐藝術。Greene 於紐約林肯中心與學校合作推展的跨域 SAS（社會／藝術／科學）美感教育統整模式，即運用藝術的美感特質，以生活中的議題為中心，跨越學科疆界，整合科學與社會的學習（引自洪詠善，2012）。

然而為有效促進落實跨領域的音樂教育，Barrett（2001）提出整合性的（comprehensive）藝術教育需包含有效的跨領域關係，而藝術領域中音樂學科在跨領域與其他學科做統整的內涵，是指音樂教育內涵中的概念的、哲學的、理論的、教學法等與其他學科領域知識做統整的結合，且理想的跨領域統整課程是指在課程實施之後，仍需要保留音樂學科其本身的完整性與有效性。換言之，藝術領域教師在進行跨領域和其他學科做課程統整之際，但仍需重視音樂學科本身的內涵與地位，而非消融或失去音樂推動藝術教育過程中音樂學科內涵所具有的本質性。事實上，早期從事音樂做為落實美感教育的研究學者，也提醒音樂其本身作為學科的特質和主體性，應在進行統整課程時予以審慎的掌握和設計，以免因為為了依附其他學科為了強做統整而統整，因而可能失去音樂學科本身的教學特色和重要音樂元素。例如美感論學者 C. Leonhard 與 R. W. House 以音樂的內在本質為基礎，提出不符合美感教育的課程具以下特點：

(一) 過分強調演奏的音樂課程；(二) 純粹娛樂學生的音樂課程；(三) 將目標設定為達成健康等非音樂目標的音樂課程；(四) 過度強調依附於其他學科之統整而失去自我主體性的音樂課程；(五) 過分追求大眾認可的音樂課程(林小玉, 2010: 10; Leonhard & House, 1959; McCarthy & Goble, 2002)。其後, Reimer (1989) 也提出「完整的課程模式」(a model of the total curriculum), 其中「期望層面」指的是社會上每一位與教育有關的成員, 包括父母、學生、教育專家, 都會為教育帶來其信念、價值與對它的需求, 因此對教育會抱有期待; 林小玉 (2010) 則堅定指出, 雖然音樂課程的社會期望會隨時代演進而有不同的主張, 但對於堅持音樂特色、追求學生導向、重視全面性、強調不依附於其他課程和重視實作與聆賞的呼籲, 則是歷久不變的。

然而值得探究關注的問題是, 在九年一貫課程改革之初強調課程統整課程設計, 是基於將知識活用且轉化為可帶著走的能力。檢視 2000 年藝文暫綱和 2003 年藝文領綱, 主張將音樂學科統整於一個領域的論述內涵, 可能會因為強求課程的統整, 而破壞了音樂學科做為單一領域本身學習的特質與屬性; 正如周淑卿與王郁雯 (2019) 指出, 在單一領域中進行主題式的課程統整設計, 不僅需要對不同學科的知識進行分析並整合為教學實施內容, 以幫助學習者的學習及生活能力做統整性的課程設計, 但須重視各學科本身的內容知識層面。郭榮瑞 (2002) 也指出學科知識或技能、與學習者的學習和實用生活的能力統整途徑應是互補融合的, 而不是取代的關係; 課程統整的意義並不是絕對的, 只是程度上的不同, 不應強求為統整而統整, 否則不只把某一領域本身的學習特

質破壞掉，也傷害到被統整的其他領域的學習特質，恐造成應有的經驗變得更為支離破碎。

事實上，從課程統整的相關立論來看，課程統整是與課程分立相對，無論統整或是分立，皆涉及課程組織的問題。傳統學科組織課程較傾向分立型，強調知識的論理組織，是以學科為中心觀點，而統整型則以生活當中的問題或是學生的經驗來組織課程，強調學生的心理組織，是以學生生活經驗為中心（單文經，2001）。Beane（1997）以學習者或其生活經驗為中心的觀點，主張課程統整是一種課程設計，以學習者為中心的觀點，則課程統整強調將個人問題、課程主題與社會議題加以連結，並提出應包含「經驗、知識、社會、課程」等四個面向的統整。就音樂學科從過去九年一貫強調將單一音樂學科，和視覺藝術與表演藝術相互融合為單一領域的課程統整設計，已逐漸進展到十二年國教強調和其他不同領域，進行跨域的課程統整設計；換言之，這意味著來自藝術領域的教師能透過跨不同領域進行藝術與美感課程設計，從探討學科知識的核心概念與藝術知能、藝術元素及美感原理原則的相關性，或藉著藝術領域教學的各種策略，來引導學生感受跨領域之間藝術及美感課程的知識整合，提升學生學習動機，以獲得學習經驗的統整，並促使藝術教育與美感教育的學習效能更為全面且完整。由於在學校推動跨領域及協助各領域教師進行課程整合時，也可透過學習共同體概念，在共同備課、觀課和議課過程中，促使各領域教師能更深入檢視自身學科的內涵，也可幫助教師彼此間的專業知能成長。此正如林小玉（2021）指出音樂於跨領域課程開發中的優勢，是容易統整認知、情意與技能等學習目標，以及表現、鑑賞與實踐等學習構面，而且有助於教

師專業社群的共備機制形成與運作；音樂作為藝術學門及學校教育的學科，若能掌握其特性，將可被精巧地融整入跨域課程中。這種跨領域美感課程則是以「藝術資源、藝術媒介、藝術概念與美感元素」等做為活化、輔助與融整其他學科學習的媒介、資源與策略及主軸，建構「以藝術為核心」的課程；學校在規劃跨領域美感教育課程有兩種可能發展：（一）藉由藝術領域輔助其他學科領域的學習；（二）檢視學科知識中與美感相連結的部分或媒介加以運用（趙惠玲，2016）。

Barry（2008）指出課程統整已成為許多學校改革措施中日益重要的課程設計，包括運用音樂強化其他領域內涵的「單向模式」（one-way model）統整課程，「雙向模式」（two-way model）統整課程的課程設計係同時包含音樂及其他學科領域，以提供學生更全面及綜合的學習體驗，亦可跨越文化界限和學生個別差異，為學習者帶來富有成效和激勵性的體驗，並可為教師們提供獨特的跨領域教學機會。事實上，由於藝術活動本身的開放性特質，在教育場域所有學科屬性中，最能包容不同學科領域的多元教學目標，藝術學習不但重視視覺、聽覺、動覺的感官知能，強調生活實踐的內涵成為協助搭建跨知識領域的橋梁，以發掘不同領域學科的美感共通性，跨領域美感課程藉由藝術領域特質為核心進行跨領域課程設計，不僅能彰顯各學科的個別差異化，也能帶出其共通多元的內涵（喻薈融，2017；趙惠玲，2016）。然而，當進行跨領域課程開發時，也應正視不同學科間的教師須耗費更多時間，面對溝通或磨合的問題和相互增能的需求，而課程開發也需教師們透過循環不斷地觀察、修正與評估實施成效，方能達到跨領域整合的最佳效益，引導學生建構出自身統整的知識結構，最終達到

與社會的統整，並培育創新思維和解決問題的能力（喻薈融等人，2015）。特別是當學校實施課程統整與跨領域課程設計之際，必須留意到許多的文獻研究指出，在學校藝術教育大部分已實施的統整課程中，幾乎看不到讓學生學習音樂元素概念內涵；而音樂這門學科若要在跨領域課程中幫助學生學習，音樂教師須在學習社群中討論統整課程時，適時提出一些音樂元素概念以符合整個統整課程的主題，例如樂曲中的風格為何？曲式和其他學科結構之間有何關係？音樂教師可在社群中發聲與做決定，以守住音樂學科的本質與內涵，才不至於在跨領域統整課程發展實施過程中，僅強調學科界線模糊化，卻讓重要的音樂元素及音樂美感原則被整併或消融（Barrett, 2001; Shuck, 2005; Snyder, 2001; Wiggins, 2001）。

參、研究方法

以下分別說明研究方法、研究架構以及研究信度和效度。

一、研究方法

內容分析法（content analysis）之目的在分析解釋所蒐集的文件或文本資料，於某個特定時間、某種現象的狀態，以及探討該現象的發展情形（王文科、王智弘，2024）。游美惠（2000：10）指出雖然定量的內容分析可協助研究者從資料中界定主要的概念，可對大量既存的經驗資料加以提綱挈領與濃縮要點，但並非每一個概念都可以量化，也非每件事物量化之後都會有意義存在。因此，本研究即採 Thompson（1999）提出的一種質化取向的內容分析法，研究者僅作定質性的內容

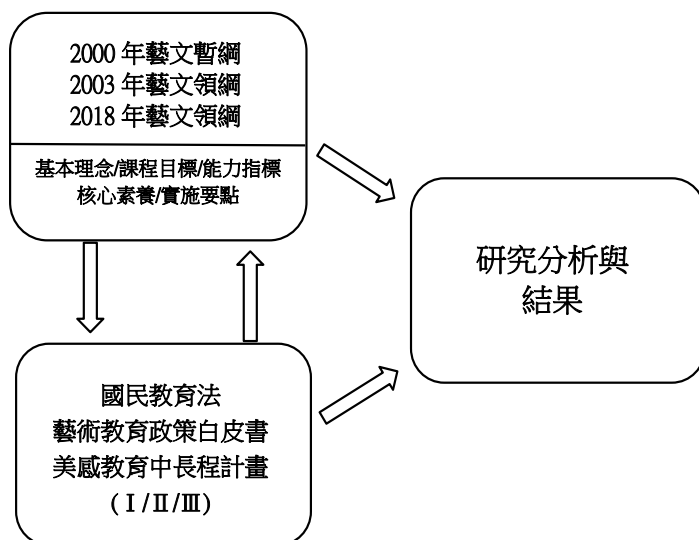
分析，不作定量的分析，根據研究目的針對一群文本（教育部公布的「2000 年藝文暫綱」、「2003 年藝文領綱」及「2018 年藝術領綱」等文本之修訂內容），運用 Saukko（2003）的「另類效度」（*alternative validities*），以系統化的步驟進行資料蒐集與分析；並且本研究將所有文本內容視為「一個具有意義的整體」，在分析過程中進行解讀與詮釋，由於意義是在對文本的詮釋的過程中產生的，因此研究者重視文本要素之間的結構關聯性與互動意涵，針對以下三個研究目的皆會舉證說明從事分析：一是「從藝文暫綱、藝文領綱到藝術領綱，中小學音樂課程在基本理念、課程目標、分段能力指標、核心素養、學習重點與實施要點的論述內涵轉變情形」，二是「從藝文暫綱、藝文領綱到藝術領綱修訂內容中，對中小學音樂課程改革產生優勢論述的轉變情形」，三是「從藝文暫綱、藝文領綱到藝術領綱修訂內容中，影響中小學音樂課程改革的社會性建構歷程」；並藉由「2000 年藝文暫綱」、「2003 年藝文領綱」及「2018 年藝術領綱」三個年代中的政策與計畫等論述內涵訊息來烘托，以推論出文本內容中的顯見性。

一般認為內容分析法雖可提供系統化的資料作為討論，但往往著重在文本的靜態面向而忽略要回到資料本身的現象脈絡去關照，Thompson（1999）指出質化的內容分析之優點是較有彈性，因為事先決定好的分類範疇於資料蒐集與分析過程中，仍可以再做修正與變動，因此不會有迫使敘事資料被化約成數字資料的限制產生。據此，研究者針對研究目的蒐集文本資料，不僅分析可見的、表面的顯性內容，亦探討溝通媒介背後深層意涵的潛在內容。

二、研究架構

本研究主要聚焦分析教育部公布 2000 年藝文暫綱、2003 年藝文領綱及 2018 年藝術領綱等文本的修訂內容，並分析其論述內涵的轉變，以及教育部行使其教育政策決策權力下產生的優勢論述及論述內容的轉變情形。也進一步分析影響中小學音樂課程內容的修訂，特別是針對音樂學科從教育部公布相關的《國民教育法》以及當時期相關的推動配套政策，例如《藝術教育政策白皮書》和《美感教育中長程計畫第一期、第二期及第三期》，探究中小學音樂課程在透過這些相關配政策輔助推動下的社會性建構歷程。本文研究架構如圖 1：

圖 1 研究架構



三、研究信度和效度

關於質性研究信度，Bogdan 與 Biklen（2007）指出質性研究者關注的是蒐集資料來源的準確性（accuracy）和綜合性（comprehensiveness），並非是指跨不同觀察者而得到的一致性。本研究信度參照 Bogdan 與 Biklen 對蒐集課綱修訂的文本，就其準確性與綜合性的資料來源，整理如下表 4：

表 4 本研究的信度

蒐集資料的來源	信度規準的主要內涵	檢核面向說明
準確性	資料蒐集文本的準確性	教育部公布課程綱要： 2000 年藝文暫綱 2003 年藝文領綱 2018 年藝術領綱
綜合性	資料蒐集範圍的綜合性	資料綜合來源： 1. 國民教育法 2. 藝術教育政策白皮書 3. 美感教育中長程計畫 (第一期/第二期/第三期)

資料來源：修改自 Bogdan、Biklen（2007）

其次，關於質性研究效度，意指研究者蒐集得來的質性資料，能夠準確地判斷研究者想要評估的東西之程度，亦即關注研究發現的準確性和真實性（王文科、王智弘，2010）。面對人文社會現象研究的複雜面貌與對傳統單一效度概念的挑戰，本研究參照Saukko（2003）提出基於三種立論基礎的「另類效度」概念，進行資料蒐集及分析，包括：一、後結構的「解構效度」（deconstructive validity），重視如何揭露出社會論述

（文本）中的問題意識；二、詮釋的「對話效度」（dialogic validity），重視如何獲取他者生活實體的真實性；三、脈絡主義的「脈絡效度」（context validity），重視理解社會、經濟和政治脈絡，及研究現象的連結關係。而本研究另類效度規準的內涵與檢核面向，整理如下表 5：

表 5 本研究的另類效度規準

效度取向	應用另類效度規準的主要內涵		檢核面向
解構效度	解構的評論	揭露社會實體中隱藏的權力運作意涵	文本解構： 教育部公布 2000年藝文暫綱 2003年藝文領綱 2018年藝術領綱
對話效度	自我的反思性	研究者本身的論述需具有反思性	辯證的反思性： 研究者辯證論述立場的自我省思
脈絡效度	對社會脈絡的敏感度	分析事件本身所處歷史及社會脈絡之互動關係	社會脈絡互動關係： 國民教育法 藝術教育政策白皮書 美感教育中長程計畫 (第一期/第二期/第三期)

資料來源：整理自 Saukko（2003：17-23）

肆、研究分析與結果

參照圖 1 的分析架構，首先分析探討 2000 年藝文暫綱、2003年藝文綱要及 2018 年藝術領綱修訂的文本，中小學音樂課程內容的論述內涵轉變情形；其次，就音樂學科從藝文暫綱到藝術領綱的修訂內容中，分析探討中小學音樂課程改革中的優勢論述內涵轉變；最後從 1979 年《國民教育法》、2005 年《藝術教育政策白皮書》，和教育部自 2014

年起陸續公布《美感教育中長程計畫第一至第三期五年計畫》等相關配套的政策文本內容，進一步分析探究影響中小學音樂課程改革的社會性建構歷程。

一、中小學音樂課程內容的論述內涵轉變情形

做為學校推動藝術教育實施的中小學音樂課程，在進入到課程綱要時期，因統整了視覺藝術和表演藝術為學習領域的課程設計，致使其學科的論述內涵，從過去課程標準時期，首次產生了相當大的轉變，並使得單獨設立學科的主體性論述被融合在藝術與人文學習領域的整合性概念中，逐漸被消融在單一學習領域。

首先可以理解到在教育部 2000 年藝文暫綱的「基本理念」內容中，將「藝術與人文」明確定義為指兩個面向「藝術學習與人文素養」，其中並將「人文素養」視為是藝術學習的核心內涵，且此藝術與人文學習領域是包含「視覺藝術、音樂、表演藝術」等方面的學習。從分析「基本理念」中可理解到，其做為引導該領域的主要論述內涵，在九年一貫課程的 2000 年藝文暫綱中，不僅揭示以「人文素養」做為藝術學習的核心內涵，也影響了音樂課程的論述內涵，音樂被包含在全面的藝術教育當中，並主張透過藝術教育能夠促進、聯結與整合其他領域的學習，進而也產生聚焦在以「人文素養」的優勢論述內涵，宣告脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，轉向關注於邁入更自主、開放、彈性的全方位人文素養的藝術學習；在 2003 年藝文領綱，則是重新定義藝術與人文，最明顯的差異是，論述內涵轉向以「藝術陶冶來涵育人文素養」

的藝術學習課程，是有別於在 2000 年藝文暫綱中，僅以「人文素養」做為藝術學習的核心內涵。

2000 年藝文暫綱「基本理念」：

「藝術與人文」即為「藝術學習與人文素養，是以人文素養為核心內涵的藝術學習。」本領域包含視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習。並使藝術教育能夠促進、聯結與整合其他領域的學習，現今的藝術教育已脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，將邁入以更自主、開放、彈性的全方位人文素養為內容的藝術學習。（教育部，2000）

2003 年藝文領綱「基本理念」：

「藝術與人文」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。」本學習領域包含視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習。透過廣泛而全面的藝術教育，使兒童和青少年在參與音樂、舞蹈、戲劇演出、視覺藝術等活動中，並使藝術學習能夠促進、聯結與整合其他領域的學習。現今的藝術教育已逐漸脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，而邁入以更自主、開放、彈性的全方位人文素養為內容的藝術學習。（教育部，2003）

後續在 2018 年藝術領綱，進入十二年國教新課綱的修訂，「藝術與人文領域」正式更名為「藝術領域」，且進一步重新定義「藝術領域

的基本理念」，並圍繞在以「藝術及藝術教育」做為定義此領域的重要論述內涵，並重視藝術領域的課程發展，強調以核心素養來連貫、統整與發展國小、國中與普通型高中的課程與學習，以及呼應十二年國教課程綱要總綱的「基本理念：自發、互動、共好」，以引領發展後續新的課程目標、領域核心素養、學習重點與實施要點的論述內涵；同時也可以發現本領域的基本理念、課程目標、核心素養、學習重點與實施要點的內容安排方式，也都將音樂課程內容的相關論述內涵，都轉移至「首要的順位」來進行論述內涵的說明。

2018 年藝術領綱「基本理念」：

藝術源於生活，應用於生活，是人類文化的累積，更是陶育美感素養及實施全人教育的主要途徑。從表現、鑑賞與實踐的學習過程，體驗美感經驗，創造藝術價值，從而領悟生命及文化的意義。21 世紀的藝術教育具多元視野，學校應善用地人才、文化與空間及數位媒介等。學生能運用感官、知覺和情感，透過實作、實地參訪學習、參與操作、提升自主學習與探索能力，以辨識藝術的特質與意義。本藝術領域課程，包含國民中小學教育階段的音樂、視覺藝術與表演藝術，在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》「自發、互動、共好」的理念下，藝術領域課程可進一步建立人與自己、人與他人、人與環境之尊重多元、同理關懷、公平正義與永續發展。藝術領域的課程發展，強調以核心素養來連貫、統整與發展國民小學、國民中學與普通型高級中等學校的課程與學習。課程

內容適時連結各領域，並融入各項議題，結合藝術領域的基本素養與社會文化的關切。整體而言，經由多元的藝術學習與美感經驗的累積，培養以學生為中心的感知覺察、審美思考與創意表現能力，充實藝術涵養與美感素養。（教育部，2018a）

其次，課程目標的分析，則是首度在 2000 年藝文暫綱，提出包含藝術學習「探索與創作、審美與思辨、文化與理解」等三項課程目標及其論述內涵；而在 2003 年藝文領綱，則是修改為「探索與表現、審美與理解、實踐與應用」三項課程目標及其論述內涵。2003 年在課程目標的名稱和內涵都有做修訂，例如將第一個目標「從創作修正為表現」，第二個目標「從思辨修正為理解」，而第三個目標則是「將文化與理解，全部以實踐與應用來做取代」，且整個論述內涵也朝向促進藝術與生活的連結，並更加強調將藝術實踐於生活當中的應用性意義和價值。

2000 年藝文暫綱「課程目標」：

1. 探索與「創作」：使每位學生能自我探索，覺知環境與個人的關係，運用媒材與形式，從事藝術創作，以豐富生活與心靈。
2. 審美與「思辨」：使每位學生能透過審美活動，體認各種藝術的價值，珍視藝術文物與作品，提昇生活素養。
3. 「文化與理解」：使每位學生能瞭解藝術的文化脈絡及其風格，熱忱參與多元文化的藝術活動，擴展藝術的視野，增進彼此的尊重與瞭解。（教育部，2000）

2003 年藝文領綱「課程目標」：

1. 探索與「表現」：使每位學生能自我探索，覺知環境與個人的關係，運用媒材與形式，從事藝術表現，以豐富生活與心靈。
2. 審美與「理解」：使每位學生能透過審美及文化活動，體認各種藝術價值、風格及其文化脈絡，珍視藝術文物與作品，並熱忱參與多元文化的藝術活動。
3. 「實踐與應用」：使每位學生能了解藝術與生活的關連，透過藝術活動增強對環境的知覺；認識藝術行業，擴展藝術的視野，尊重與了解藝術創作，並能身體力行，實踐於生活中。（教育部，2003）

相較於 2000 年藝文暫綱和 2003 年藝文領綱的課程目標寫法，呈現上是以「條列標題：論述內涵的說明」方式來做敘寫。但在 2018 年藝術領綱的課程目標寫法，明顯可發現到主要是連結於十二年國教課程總綱基本理念的論述內涵，以及九項核心素養之一：「藝術涵養與美感素養」的論述內涵；「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。」。

此五項課程目標的敘寫方式，並沒有如同 2000 年和 2003 年的條列標題方式，而是直接做論述內涵，並特別強調藝術領域需要兼具相關的知識、技能與態度的方式，重新改寫其論述內涵及方式，並做為引導後續學

習重點的規劃，例如呼應藝術領域核心素養的具體內涵：國民小學「藝-E-B3 善用多元感官，察覺感知藝術與生活的關聯，以豐富美感經驗。」；國民中學「藝-J-B3 善用多元感官，探索理解藝術與生活的關聯，以展現美感意識。」。2018 年藝術領綱課程目標，這樣的敘寫方式及論述內涵，凸顯不僅是要和十二年國教「課程總綱的基本理念」論述內涵做呼應外，更是要強化與「藝術領域核心素養」做連結（教育部，2018a）。

2018 年藝術領綱「課程目標」：

- 藝術領域課程旨在培育學生具備「藝術涵養與美感素養」，以及面對未來、開展不同生涯所需終身學習的素養。其目標如下：
- 一、增進對藝術領域及科目的相關知識與技能之覺察、探究、理解，以及表達的能力。
 - 二、發展善用多元媒介與形式，從事藝術與生活創作和展現的素養，以傳達思想與情感。
 - 三、提升對藝術與文化的審美感知、理解、分析，以及判斷的能力，以增進美善生活。
 - 四、培養主動參加藝術與文化活動的興趣和習慣，體會生命與藝術文化的關係與價值。
 - 五、傳承文化與創新藝術，增進人與自己、他人、環境之多元、同理關懷與永續發展。（教育部，2018a）

綜合前述在基本理念與課程目標及其論述內涵的分析，可發現到由於九年一貫課程綱要強調學習是以「學生」為中心，取代了課程標準時期以「學科知識」為中心，且強調要培養帶著走的能力，並據此規劃在各學習階段，以「分段能力指標」做為學習與教學目標的依據，以促使學生將學習與其所處的環境做連結關係。而這些修正內容充分反映在

2000 年的藝文暫綱基本理念的論述內涵：「藝文的學習從自我探索開始，逐漸覺察與環境的關係，並透過參與藝文活動體認及提升生活素養，進而理解藝文的文化脈絡，參與多元文化活動及擴展藝術的視野。」

其次，教育部從 2000 年到 2003 年除了將「藝文暫綱」的名稱，正式修正為「藝文領綱」外，在「基本理念」內容的修訂結果，可理解到 2000 年藝文暫綱是將「藝術與人文」定義為「藝術學習與人文素養，是以『人文素養』為核心內涵的藝術學習」。而 2003 年藝文領綱則是將「藝術與人文」定義為「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」，兩者在論述內涵的轉變情形，乃強調藝術學習與人文素養，從以「人文素養為核心內涵」的藝術學習，轉變為補充「藝術陶冶」方面，修正為兼顧「經由藝術陶冶、涵育人文素養」兩者的藝術學習課程。在此階段兩者都有定義藝術教育的指涉範圍，包含了「文學、音樂、舞蹈、戲劇演出、視覺藝術等活動」，同時也指出「藝術教育能夠促進、聯結與整合其他領域的學習」，並點出「現今的藝術教育已脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，將邁入以更自主、開放、彈性的全方位人文素養為內容的藝術學習」。在「課程目標」內容上，則是從 2000 年藝文暫綱「1.探索與創作、2.審美與思辨、3.文化與理解」，修正為 2003 年藝文領綱的「1.探索與表現、2.審美與理解、3.實踐與應用」，可以理解到論述內涵的較大幅度改變，是逐步轉向重視藝術的「實踐與應用」層面。

檢視上述從 2003 年到 2018 年，教育部除了將「藝文暫綱」名稱，正

式修正為「藝術領綱」，把「人文」刪除外，在「基本理念」內容的修訂結果，可理解到 2003 年藝文領綱將「藝術與人文」定義為「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」，而 2018 年對藝術領綱的基本理念內容則是重新定義為「藝術源於生活，應用於生活，是人類文化的累積，更是陶育美感素養及實施全人教育的主要途徑。」

從 2003 年到 2018 年在論述內涵的轉變情形上，可以理解到 2018 年藝術領綱，主要是要彰顯出將「藝術與生活」兩者做更為緊密的結合關係，更為強調藝術乃源自於生活且應用於生活的重要意義，更點出「藝術」是作為陶育美感素養及實施全人教育的主要途徑。這樣的意涵轉變也彰顯出「生活」對於藝術教育的重要性與應用價值，並說明了藝術教育是做為陶冶培育美感素養的主要途徑。換言之，明確指出學校從事藝術教育，是做為實施美感教育的重要關鍵，而這也正呼應了學者 Greene（2001）所主張的藝術教育是美感教育的第一步，美感教育雖不同於藝術教育，卻與藝術教育的發展息息相關。

其次，在國民中小學教育階段，2018 年藝術領綱課程包含「音樂、視覺藝術與表演藝術」，於描述說明上，相較於 2003 年藝文領綱課程包含「視覺藝術、音樂、表演藝術」，則是明顯把「音樂」修正為擺在第一個順位做論述內涵的說明。在課程發展的論述內涵轉變上，也點出從 2003 年藝文領綱強調的分段能力指標，進展到 2018 年藝術領綱強調以「核心素養」來連貫、統整與發展國民小學、國民中學與普通型高級中等學校的課程與學習。換言之，2018 年藝術領綱強調的音樂課程，

是在藝術領域中經由多元的藝術學習與美感經驗的累積，培養以學生為中心的感知覺察、審美思考與創意表現能力，以充實核心素養所強調的藝術涵養與美感素養（教育部，2018a）。

現今十二年國教藝術領域由於更重視學習者能在生活中應用的行動力，正從九年一貫藝術與人文領域強調「跨文化理解」文本，邁向一種「跨領域實踐」文本的優勢論述內涵。換言之，藝術領域重視的跨領域實踐文本，強調學習者進行自主學習後，不僅只有「帶著走的能力」，更能夠在特定生活情境中表現出「反思、實踐與解決問題的能力」。盧秋珍（2014）便指出教師善用跨領域課程設計，可促進學生具備跨文化的理解能力與跨文化溝通實踐能力。換言之，音樂教師可與學校其他領域教師嘗試合作運用專題探究的方式，自主發展校本跨文化學習模式或跨領域美感教育方案，同時在教學過程中也可讓學生一起參與課程的設計與實踐，使學生的學習不僅具備跨文化理解能力，更具有跨領域實踐行動力。這也說明未來藝術領域的實施，音樂教師是能透過解釋音樂學科在課程中的重要性，促進音樂教育的專業化，在學校教育課程中凸顯出音樂學科的地位價值（McCarthy & Goble, 2002），並促進學生能成為主動且積極參與音樂學習的體驗、實作及創新音樂課程的行動者。

二、音樂課程從藝文領綱到藝術領綱修訂中產生的優勢論述內涵

前述 2000 年藝文暫綱與 2003 年藝文領綱的基本理念和課程目標，延伸出的重要論述內涵，做為導引出以三個課程目標：「目標主軸的分

段能力指標」的說明。其中在 2000 年藝文暫綱是以「視覺藝術、音樂與表演藝術」三個類別且仍維持學科名稱和屬性來分別做說明。例如以下呈現在國小第一階段，「音樂」的「目標主軸一『探索與創作』分段能力指標」之論述內涵：

2000 年藝文暫綱：「音樂」

【目標主軸一】「探索與創作」分段能力指標：

第一階段

- 1-1-1 透過人聲、身體樂器、樂器及周遭環境的聲音來體驗多樣化的音色。
- 1-1-2 在音樂活動中，使用人聲、肢體動作和簡易的樂器進行創作。
- 1-1-3 藉由語言、肢體動作、模仿音樂情境等方式，表現自己對樂曲的感受。（教育部，2000）

2003 年藝文領綱的分段能力指標說明，則是有別於 2000 年藝文暫綱說明方式，不再以「視覺藝術、音樂與表演藝術」三個類別做分別說明，而是聚焦回到「目標主軸」來做分段能力指標的論述內涵說明，並且模糊了「視覺藝術、音樂、表演藝術」三個學科的名稱和屬性的說明用詞，而改以「視覺、聽覺、動覺」的名稱來代替，並延伸做為其論述內涵的說明。然而必須關注的是，以「聽覺」這樣的名稱來取代「音樂」，就音樂學科本身的特質和屬性而言，在教師教學的課程設計上，易讓人誤解為，以「聽覺」等同於是音樂學科的全部學習和呈現方式。

2003 年藝文領綱：分段能力指標

【目標主軸一】「探索與表現」分段能力指標

目標主軸一「探索與創作」：

第一階段

- 1-1-4 嘗試各種媒體，喚起豐富的想像力，以從事「視覺、聽覺、動覺」的藝術活動，感受創作的喜樂與滿足。
- 1-1-5 運用「視覺、聽覺、動覺」的藝術創作形式，表達自己的感受和想法。
- 1-1-6 使用媒體與藝術形式的結合，進行藝術創作活動。
- 1-1-7 正確、安全、有效的使用工具或道具，從事藝術創作及展演活動。（教育部，2003）

事實上，音樂教育是聚焦在藝術的美感本質，包含培養美感的「感受性」、「察覺力」、「素養」，且從美感論主張音樂教育的主要價值在提高聽眾的敏感性，以培養出對音樂的主觀性，並建立可以與音樂藝術溝通的辨識力（林小玉，2010；Reimer, 1970, 1989, 2003）。音樂的學習過程與表現形式，不僅要培養學生的感受性、察覺力，更要提升學生的音樂素養，並非僅僅只是靠聽覺就能達成的，這也正如 Elliott（1995, 2012）指出，音樂實踐是動態的，音樂課程的設計應提供最接近真實音樂文化脈絡的學習環境給學生，應避免在教學活動中只單獨進行音樂聆聽活動的教學，音樂聆聽須融入演唱/奏、即興、創作、編曲與指揮等課程活動的設計中。

後續到 2018 年藝術領綱的修訂，重新界定其基本理念、課程目標的新論述內涵，並在此藝術領域中呈現出明確的「時間分配及科目組合」，在領域課程架構下，國民中小學藝術領域學習，內容應包含「音樂、視覺藝術、表演藝術」三科目共計三節課；同時也明確說明教學方式「國民小學以領域教學為原則，國民中學除實施領域教學外，亦得實施

分科教學」；2018 年藝術領域核心素養：「藝術領域『核心素養』強調藝術學習不以知識及技能為限，而應關注藝術學習與生活、文化的結合，透過表現、鑑賞與實踐，彰顯學習者的全人發展。」；2018 年藝術領綱也依循《總綱》各教育階段核心素養的具體內涵，並結合藝術領域課程綱要的基本理念與課程目標後，在藝術領域內做具體展現，並將藝術領域核心素養同時做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫，以及各領域/科目間的統整。」，並以「總綱核心素養面向、總綱核心素養項目、總綱核心素養項目說明、藝術領域核心素養具體內涵」的表格方式，呈現出核心素養的連貫與統整的特質，如下圖 2 所示：

圖 2 藝術領域「核心素養」具體內涵

總綱 核心素養 面向	總綱 核心素養 項目	總綱核心素養 項目說明	藝術領域核心素養具體內涵		
			國民小學教育 (E)	國民中學教育 (J)	普通型高級中等 學校教育(S-U)
A 自主 行動	A1 身心素質 與 自我精進	具備身心健全發展的素質，擁有合宜的人性觀與自我觀，同時透過選擇、分析與運用新知，有效規劃生涯發展，探尋生命意義，並不斷自我精進，追求至善。	藝-E-A1 參與藝術活動，探索生活美感。	藝-J-A1 參與藝術活動，增進美感知能。	藝S-U-A1 參與藝術活動，以提升生活美感及生命價值。
	A2 系統思考 與 解決問題	具備問題理解、思辨分析、推理批判的系統思考與後設思考素養，並能行動與反思，以有效處理及解決生活、生命問題。	藝-E-A2 認識設計思考，理解藝術實踐的意義。	藝-J-A2 嘗試設計思考，探索藝術實踐解決問題的途徑。	藝S-U-A2 運用設計與批判性思考，以藝術實踐解決問題。

資料來源：取自十二年國民教育藝術領域課程綱要（教育部，2018a）

其次在「學習重點」方面，分別以「說明及各教育階段領域內各科學習重點」做其論述內涵的說明，如下圖3所示：

一、說明：

(二)領域課程架構：以表現、鑑賞與實踐三個學習構面組織藝術領域的課程架構；依此架構建立本領域各科目的關鍵內涵，進而引導發展學習表現與學習內容。

二、各教育階段領域內各科學習重點（教育部，2018a）

圖3 藝術領域各教育階段內各科學習重點

(一) 國民小學				
學習階段	學習構面	關鍵內涵	學習表現	學習內容
第二學習階段： 三、四年級	表現	歌唱演奏	1-II-1 能透過聽唱、聽奏及讀譜，建立與展現歌唱及演奏的基本技巧。	音 E-II-1 多元形式歌曲，如：獨唱、齊唱等。基礎歌唱技巧，如：聲音探索、姿勢等。
		視覺探索	1-II-2 能探索視覺元素，並表達自我感受與想像。	音 E-II-2 簡易節奏樂器、曲調樂器的基礎演奏技巧。
		媒介技能	1-II-3 能試探媒材特性與技法，進行創作。	音 E-II-3 讀譜方式，如：五線譜、唱名法、拍號等。
		表演元素	1-II-4 能感知、探索與表現表演藝術的元素和形式。	音 E-II-4 音樂元素，如：節奏、力度、速度等。

(二) 國民中學				
1. 音樂				
學習階段	學習構面	關鍵內涵	學習表現	學習內容
第四學習階段： 七至九年級	表現	歌唱演奏	音 1-IV-1 能理解音樂符號並回應指揮，進行歌唱及演奏，展現音樂美感意識。	音 E-IV-1 多元形式歌曲。基礎歌唱技巧，如：發聲技巧、表情等。 音 E-IV-2 樂器的構造、發音原理、演奏技巧，以及不同的演奏形式。
		創作展現	音 1-IV-2 能融入傳統、當代或流行音樂的風格，改編樂曲，以表達觀點。	音 E-IV-3 音樂符號與術語、記譜法或簡易音樂軟體。 音 E-IV-4 音樂元素，如：音色、調式、和聲等。 音 E-IV-5 基礎指揮。

資料來源：取自十二年國民教育藝術領域課程綱要（教育部，2018a）

然而在 2018 年藝術領綱「實施要點」的「各科目教材教材編選原則」之論述內涵，則是再度出現以「音樂學科」的名稱和屬性做說明，明確指出音樂教材的音樂概念、音樂元素、創作技法、各種樂曲與曲式、歌曲、歌詞和樂器等學科的特質與屬性。

（二）各科目教材之編選原則：「1.音樂」

- （1）音樂教材中之音樂概念編排，應依學習階段循序漸進、由淺入深，如音樂元素，包括：力度、速度、音色、節奏、曲調...等；創作技法，包括：模仿、反覆、對比...。
- （2）教材應含括各樂種與曲式、各時代與風格之代表作品，重視臺灣在地音樂與各族群音樂，並自學生生活經驗取材，與當代議題或跨領域/科目相結合。普通型高級中等學校教育階段選材。
- （3）歌曲之編選應配合單元主題或內容，歌詞（含譯詞與填詞）宜符合學生之身心發展，應選擇音域適合的歌曲，歌曲音域宜顧及個人聲音之差異、時期變化及適用性不同，並打破性別刻板印象。
- （4）樂器教學可依學生興趣、學校與地方特色選擇，提供多元學習與豐富美感經驗的機會；亦可配合簡易樂器之製作，建立學生對樂器與藝術文化的認識（教育部，2018a）。

綜上各分析過程，可發現在九年一貫 2000 年藝文暫綱中，分段能力指標在「探索與創作」、「審美與思辨」、「文化與理解」等三項課程目標下，其課程目標的論述內涵是各自依「視覺藝術、音樂、表演藝術」三方面分別做敘述，但仍舊是保留音樂學科的名稱及其學科的特質和屬性。然而在 2003 年藝文領綱，將課程目標改為「探索與表現」、「審美與理解」、「實踐與應用」，以此三項課程目標為目標主軸，但

卻已不再各自依此三方面細分做論述內涵。此階段藝文課綱修訂，展現出來的是以「能力指標」作為優勢的論述內涵，據此引導說明後續的「分段能力指標與十大基本能力之關係」、「實施要點的教材編選、教學方式及教學評量」。其次，在 2018 年藝術領綱時期，藝術領綱伴隨為因應十二年國教課程綱要的大幅度修正，藝術領綱修訂呈現出轉移到以「核心素養」做為其主要的優勢論述內涵，並據此用表格方式做引導說明：「總綱核心素養面向、總綱核心素養項目、總綱核心素養項目說明、藝術領域核心素養具體內涵」之間，在各個學習階段的整體互動關聯性，以及後續修正「實施要點的教材編選、教學方式及教學評量」。

換言之，可理解到從藝文領綱到藝術領綱的修訂過程，教育部藉由其擁有對課程政策決策的法定權力，進而透過產生優勢的論述內涵，引導且促使音樂課程內容的改革，以推動藝術教育與美感教育。課程綱要修訂過程中優勢的論述內涵，也從藝文領綱的「分段能力指標」，轉移至藝術領綱，以「核心素養」來做各學習階段的連貫與各學習領域的統整。值得注意的是在分析中，也呈現出音樂學科，在 2000 年藝文暫綱的分段能力指標時的論述內涵，仍保有其作為學科本身具有的名稱和學科的特質與屬性。但是在 2003 年的藝文綱要時，在分段能力指標的論述內涵，卻是轉變為以「聽覺」的名稱，來取代音樂做為學科的名稱和學科的特質和屬性。然而在 2018 年的藝術領綱，卻又是於各教育階段領域內的各科學習重點及各科目教材之編選原則，再度又回復到以音樂作為學科名稱和學科特質與屬性，並據此進行其論述內涵。事實上音樂學科在這樣的課綱修訂中，時而出現時而消融的擺盪過程，正突顯出

音樂學科在跨領域統整課程發展面臨的問題，亦即僅強調學科界線模糊化，卻可能讓重要的音樂元素及音樂美感原理原則被整併、消融、甚至是消失（Barrett, 2001; Shuck, 2005; Snyder, 2001; Wiggins, 2001）。

同時關於課程設計的概念和方式，從藝文領綱到藝術領綱的修訂過程，也可發現到其優勢的論述內涵，已從「跨學科」融入整合為單一領域概念的統整課程設計，逐漸轉移結合不同領域的「跨領域」統整課程設計。此發展也正如主張藝術教育應是跨越學科疆界，以跨領域統整觀點，融合生活經驗來實踐藝術，並運用藝術的美感特質，以生活中的議題為中心，整合其他學科的學習，提供學生更全面及綜合的學習體驗（洪詠善，2012；陳金木，1999；喻薈融，2017；趙惠玲，2016；Barry, 2008）。

此外，從2000年藝文暫綱、2003年藝文領綱到2018年藝術領綱的修訂文本，就音樂教材編選原則內容中，便產生出為了回應臺灣在地音樂與各族群音樂的「多元文化」之優勢論述內涵，以關照臺灣面對全球移動的多元族群互動及社會民主自由變遷需求，而這也意味者多元文化的優勢論述內涵，正促進藝術教育與美感教育的課程內容，朝向引領學生從社會情境中去理解音樂內涵及參與音樂活動方向前去規畫與設計。正如實踐論者 Elliott（1995, 2012）主張須從文化與社會脈絡去理解與建構音樂的意義，認為無論是古典音樂、爵士樂、非洲音樂、臺灣民謠等風格，都需被納入音樂課程中；而關於重視多元文化音樂議題的學習，也正如 Petersen（2005）指出多元文化音樂的學習，能讓學生認識世界其他族

群的音樂文化與本國不同族群的文化，因而培養出擁有世界觀和懂得尊重不同族群間平等性的公民。

三、影響中小學音樂課程改革的社會性建構歷程

本文蒐集及梳理前述分析中小學音樂課程在歷次課程綱要的修訂文本，以及回顧教育部要求學校全面推動藝術教育與美感教育的重要發展脈絡下，從過去課程標準跨入 2000 年九年一貫藝文暫綱、2003 藝文領綱，後續進展至 2018 年十二年國教藝術領綱，對照於前述文本修訂的重要法令與相關配套政策及計畫，本文聚焦分析 1979 年《國民教育法》、2005 年《藝術教育政策白皮書》及 2013 年至 2023 年《美感教育中長期計畫第一至第三期》，其政策與計畫等論述內涵的重要訊息，以探究影響中小學音樂課程的社會性建構歷程。

在教育部 1979 年公布《國民教育法》第 1 條，以強化國民中小學教育目標在培育德智體群美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民為目的，並揭櫫國民教育依憲法規定，「以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨」（教育部，1979）。從國民教育法的母法修法增列「美育」，不僅強調對「美育」賦予和「德智體群」同等地位及均衡發展的重視之外，後續更據此提倡音樂課程不僅能涵養學生審美能力，也可啟發兒童智慧和潛能發展的重要性，同時彰顯臺灣國民教育特色，是培養學生兼具「道德、智慧、體能、群性、美感」的多元目標，並據此產生優勢的論述內涵，以做為引導後續相關藝術教育與美感教育的政策制訂和發展實施。

《國民教育法》第 1 條

國民教育依中華民國憲法第一百五十八條之規定，以養成「德、智、體、群、美」五育均衡發展之健全國民為宗旨。（教育部，1979）

事實上，從上述的社會性建構歷程之一「法案的修訂」，提供後續做為學校推動藝術教育的法源依據，以及規劃資源配套整合的系統性支持基礎，使國民教育階段針對「美育」部分，在音樂課程目標歷次的修訂文本中，對音樂單獨設科或融入統整課程的教學的安排，提供其獲得充分的法理地位和優勢論述內涵，並引導出後續規劃出有關涵養審美能力的音樂課程目標。

此外，教育部 2005 年公布《藝術教育政策白皮書》，從基本理念五點做出發，規劃後續的政策目標與執行步驟，並提供各級教育行政機構有更清楚的藍圖，協調各級學校與社會教育的銜接與提升，正式勾勒出政府藝術教育政策的理念、目標與發展策略（教育部，2005）。此基本理念的論述內涵，是融合長期以來藝術教育的基本方針與當時期政府推動教育改革的方向，不僅重視國民美感教育的培養，及強調藝術與其他領域的整合，更點出結合產官學資源發展臺灣在地藝術特色。

換言之，此白皮書揭櫫教育部據此政策的論述內涵，做為主導統合臺灣整體社會產官學各界資源，對學校推動藝術教育與美感教育開展一系列的社會建構發展歷程，這也顯現出在當時是官方公布一個相當具有關鍵性的優勢論述內涵，並展現出執政者如何藉由權力運作與論述特定

的內涵，促使權力和知識產生出互為建構的關係，展現出執政者對課程改革的形式與方向，以及實質行使對社會實體的建構歷程和發展方向之控制權力。例如經由行使權力來規範：涵養現代國民應具備「美感品質與宏觀視野」、產官學與館校合作關係、強化藝術與其他領域的整合、並要結合產官學資源推動發揚臺灣在地藝術特色等。

《藝術教育政策白皮書》

藝術教育基本理念：

- 一、培育具美感競爭力的專業人才。
- 二、涵養具美感品質與宏觀視野的現代國民。
- 三、強化藝術與其他領域的互動應用。
- 四、發揚臺灣藝術的特色。
- 五、產官學與館校合作的推動。（教育部，2005）

接續前述《藝術教育政策白皮書》五點基本理念及其論述內涵，清楚定位藝術教育的基本理念目標及其相關的內容後，教育部於2013年公布《美感教育第一期五年計畫》（教育部，2013），將 2014 年定為「美感教育年」，正式確立了美感教育是延續前述推動藝術教育的關聯性。其次，從《美感教育中長期計畫第一期五年計畫》（103-107年）「臺灣·好美/美感從幼起、美力終身學」便明確指出，此計畫是在配合《十二年國民基本教育藝術領域課程綱要》，推動不同教育階段的美感課程計畫。

在第一年計畫的內容標題「強化學習者美感課程及體驗」及摘要內容，可看出美感教育課程，藉由結合「輔導團、學科中心」概念、提升教

育工作者課程與教學方案之研發、實地體驗、案例研討、共備互學美感知能等，凸顯出重視其學科/領域教師的課程教學專業能力，並以建構適齡、適性的美感教育課程，並強調「美感教育」可透過藝術或其他學科的教育形式來進行，是調和學科/領域界線的重要角色。這便如文獻指出「美感教育」與「跨領域課程」不僅在臺灣教育改革中扮演舉足輕重的角色，更是藝術領域教師未來所須面對的重要議題（教育部，2013；喻薈融，2017；楊敏昕，2019）；其後陸續在 2018 年公布《美感教育中長程計畫第二期五年計畫》(108-112 年)「美感即生活-從幼扎根 跨域創新 國際連結」，如圖 5 所示；以及後續在 2023 年公布《美感教育中長程計畫第三期五年計畫》(113-117 年)「美感即生活：從幼啟蒙 扎根生活/在地國際 永續實踐」，如圖 6 所示：

《美感教育第一期五年計畫》

一、強化學習者美感課程及體驗

（一）美感教育課程

結合輔導團、學(群)科中心，透過課程發展及教學設計，建構適齡適性且連貫銜接的美感教育課程體系，配合〈十二年國民基本教育藝術領域課程綱要〉，推動不同教育階段的美感課程推廣計畫，進行美感教育實驗課程。

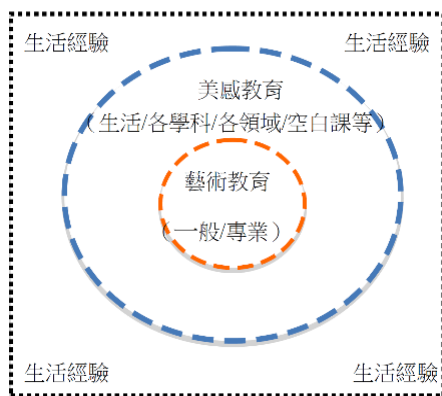
（二）推動各類藝文團體至中小學巡迴展演，規劃符合中小學藝文課綱之表演活動類型和展演方式。期增加學生參與藝文活動的機會，使藝術生活化，提升學生美學素養。

二、提升教育工作者美感知能

透過有系統課程與教學方案之研發、實地體驗、案例研討、共備互學、行動實作等方式，引入外界資源，以開拓教育工作者美感視野及實作能力。「推動教育人員參與藝術與美感知能研習」。（教育部，2013）

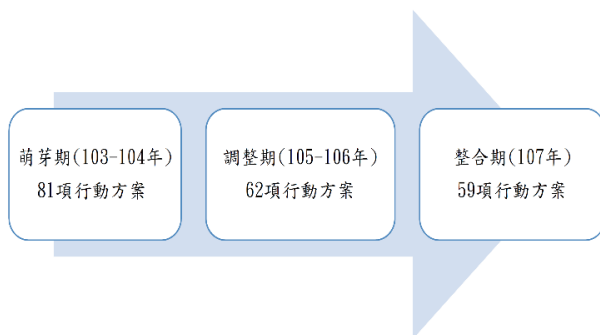
在第一期計畫中更明確的論述內涵為：「（二）藝術教育是美感教育的核心，美感教育與藝術教育密切相關，藝術教育是美感教育的核心，因為藝術教育的範疇，是人類美感經驗的凝聚，傳遞著我們所擁有的夢想、真實、情感、價值或信念，透過教育行為的詮釋、理解與實踐應用，使人的存在更為自由、自主與具意義；並以圖 4 說明美感教育與藝術教育的同心圓動態關係（教育部，2013）：

圖 4 美感教育與藝術教育的關係



資料來源：取自美感教育第一期五年計畫（教育部，2013，頁 15）

圖 5 美感教育第二期五年計畫執行階段暨方案調整圖

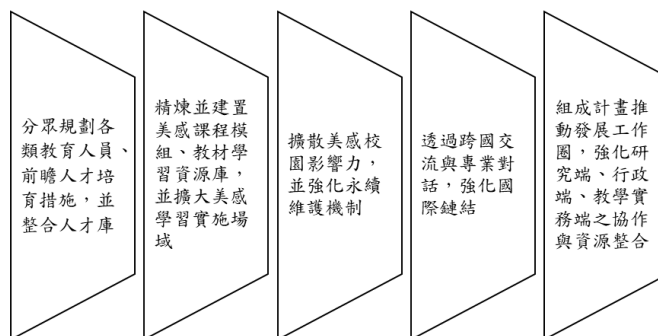


資料來源：取自美感教育第二期五年計畫（教育部，2018b，頁 4）

以下呈現美感教育第二期五年計畫各個執行階段的工作內容：

- A. 萌芽期(103-104年)：各司署於既有相關補助計畫內，鼓勵納入美感元素，並辦理美感教育專案計畫，喚醒師生民眾對美感的覺知。
- B. 調整期(105-106年)：透過各項方案與美感之關聯性分析，並聚焦於「以學校美感教育為推動核心」及「強化與縣市合作機制，擴大影響力」兩大原則，於106年起辦理「教育部補助直轄市及縣（市）政府辦理美感教育計畫」，期以由下而上的方式，擴大美感影響力。
- C. 整合期(107年)：62項中有2項計畫執行完畢，1項整併，調整為59項，並依據第一期執行影響力評估，規劃與整合第二期計畫。（教育部，2018b）

圖 6 美感教育第三期五年計畫執行階段暨方案調整圖



資料來源：取自美感教育第三期五年計畫（教育部，2023，頁 8）

事實上，從教育部上述陸續推出的各種相關配套政策及重要宣示來看，仍是意圖展現從中央層級制訂政策來行使其論述權力，透過整合中央與地方教育局處單位的人力、和民間社會機構展演資源辦理音樂教師增能活動，以提升音樂教師美感教育課程設計之能力，並逐步建構發展出「臺灣在地特色、國際交流鏈結、全球永續實踐」的優勢論述內涵；在教育部後續公布推動藝術教育與美感教育的各項政策中，都可以發現到重視各階段學生美感體驗之過程，更加強化了相關政策及計畫的配套作用，以做為在前述分析中有關音樂課程在藝文領綱和藝術綱要修訂中，產生的此優勢論述內涵運作下，正符應如 Foucault（1980）對權力與知識互為建構觀，以發揮做為推動藝術教育與美感教育的重要引導作用。

然而，在分析過程中也發現到，在前述的配套政策公布及引領或輔

助下，交互影響了 2000 年藝文暫綱、2003 年藝文領綱及 2018 年藝術領綱修訂的論述內涵轉移，使得音樂做為一門學科本身所具有的學科特質和屬性，在修訂過程中不僅在名稱時有修正外，也因為隨著課程設計典範的轉移，由單一學科進入課程統整及跨領域的觀念和方式改變，卻可能造成了音樂課程在修訂過程中，因為過度強調依附於其他學科之統整而失去音樂學科的主體性，正如 Leonhard 與 House（1959）指出，這樣的課程並不符合美感教育課程的特點，Barrett（2001）也主張在在跨領域課程中，音樂應保有學科其本身的完整性與有效性，才能確實達到美感教育之目標。而此修訂後在學校教學現場的執行落實，也正如 Bazzul（2016）提醒教師，仍然更應謹慎批判潛藏在這些新教育論述產生的背後，當權者是如何再製這些優勢論述內涵，以維繫其權力控制的運作。因此，研究者認為音樂教師需透過持續專業增能，以強化批判意識與反思能力，且在教學現場中扮演一位如同 Giroux（1997）主張的轉化型知識份子，積極跨越且參與改變知識與權力之間互為建構的關係；並且也能隨時反思在音樂課程中的教學信念和立場（林小玉，2010），在面對課程綱要持續強化以學生為學習為主體，以及強調跨領域學習的優勢論述內涵中，更應同時重視 McCarthy & Goble（2002）所提，須提升學生學習音樂的基礎能力；如此才有可能協助學生從音樂課程的本質內容和實踐方式中，實質地培養具備藝術涵養與美感素養的實踐行動力。

伍、結論與建議

綜上研究分析與結果，並針對研究目的，本研究結論與建議分述如下：

一、結論

(一) 中小學音樂課程內容的論述內涵轉變情形

1. 基本理念：從「人文素養」轉變為「藝術生活」

九年一貫課程綱要強調學習是以「學生」為中心，並將「視覺藝術、音樂與表演藝術」統整為單一的「藝術與人文學習領域」。在 2000 年藝文暫綱基本理念的論述內涵：「藝文的學習從自我探索開始，逐漸覺察與環境的關係，並透過參與藝文活動體認及提升生活素養，進而理解藝文的文化脈絡，參與多元文化活動及擴展藝術的視野。」

教育部從 2000 年到 2003 年除了將「藝文暫綱」名稱，正式修正為「藝文領綱」外，在「基本理念」內容的修訂結果，可理解到 2000 年藝文暫綱是將「藝術與人文」定義為「藝術學習與人文素養，並且是以『人文素養』為核心內涵的藝術學習」。2003 年藝文領綱論述內涵轉變為將「藝術與人文」定義為「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」，2000 年藝文暫綱與 2003 年藝文領綱兩者在論述內涵的轉變情形，雖然仍強調藝術學習與人文素養，但已經從以「人文素養為核心內涵」的藝術學習，轉變為補充「藝術陶冶」方面，

並修正為兼顧「經由藝術陶冶、涵育人文素養」的藝術學習課程。

在 2018 年藝術領綱的基本理念論述內涵轉變，則是名稱上將「人文」刪除，直接修正為「藝術領域」，同時也對「音樂」的論述內涵，從 2000 年和 2003 年藝文領綱「視覺藝術、音樂、表演藝術」，調整為在此領域的第一順位：「音樂、視覺藝術、表演藝術」，並重新定義藝術領域論述內涵為「藝術源於生活，應用於生活，更是陶冶美感素養的主要途徑」。而從 2003 年到 2018 年的轉變情形，主要是 2018 年藝術領綱將「藝術與生活」兩者做更為緊密的結合關係，更強調藝術乃源自於生活且應用於生活的重要意義，並點出「藝術」是作為陶冶美感素養的主要途徑，並強化生活對於藝術教育的重要性與應用價值，且清楚定位藝術教育是做為陶冶培育美感素養的主要途徑，是做為實施美感教育的第一步。

2. 課程目標：從「分段能力指標」轉變為「藝術核心素養」

課程目標論述內涵在 2000 年藝文暫綱「探索與創作、審美與思辨、文化與理解」，修正轉變為 2003 年藝文領綱「探索與表現、審美與理解、實踐與應用」。從 2000 年到 2003 年在課程目標的名稱和論述內涵，將第一個目標「從創作修正為表現」，第二個目標「從思辨修正為理解」，第三個目標文化與理解，全部以「實踐與應用」來做取代，且整個論述內涵也朝向促進藝術與生活的連結，並更加強調將藝術實踐於生活當中的應用性意義和價值，較大幅度改變，是逐步轉向重視藝術的「實踐與應用」層面。

在 2018 年藝術領綱的課程目標主要是連結十二年國教核心素養：「藝術涵養與美感素養」，並據此論述內涵改寫成新的五項課程目標，並特別強調藝術領域需要兼具相關的知識、技能與態度的方式，以做為引導後續學習重點的規劃，以及呼應連結藝術領域核心素養的具體內涵和十二年國教課程總綱的基本理念內涵。

3. 分段能力指標、核心素養與實施要點：從「分段能力」轉變為「素養連貫」

在 2000 年藝文暫綱與 2003 年藝文領綱，除了皆以分段能力指標做為各學習階段的學生學習目標與教師教學目標，也明確指出學生在各學習階段必須達成的能力目標；而 2018 年藝術領綱則是改以「核心素養」，做為連貫統整各學習階段的關鍵，並以素養是持續累加及連貫的概念，並以領域課程綱要和總綱課程綱要做連結呼應，修改過去分段能力指標和九年一貫課程總綱，未能做連結呼應關係，並強化符應各領域或各學習階段之間的連貫統整精神。從 2000 年、2003 年到 2018 年的課程綱要修訂過程，從分段能力強調應達成的能力目標，轉變為以核心素養做為強調連貫統整的論述內涵，此轉變也顯現在各實施要點的論述內涵當中。

例如在 2018 年藝術領綱的修訂，則是依循「基本理念、課程目標、時間分配及科目組合核心素養、學習重點（說明、各教育階段領域內各科學習重點、藝術領域學習重點架構表）」，做為明確規定高國中小的實施要點（課程發展、教材編選、教學實施、教學資源、學習評量），並

強化以「核心素養」連貫統整從國小到高中的藝術領域學習；同時也明確的回應來自教學現場，在師資專長結構和基本授課節數的實際問題，「國民小學以領域教學為原則，國民中學除實施領域教學外，亦得實施分科教學」。換言之，音樂學科不論是在藝文暫綱、藝文領綱及藝術領綱，從分段能力指標、核心素養及其實施要點修訂的論述內涵，已逐漸從「分段能力」轉變為「素養連貫」。在藝文暫綱與藝文領綱的「分段能力指標」，或是在藝術領綱的「各教育階段領域內各科學習重點」，皆各自強化音樂做為學校教育一門學科的特質和屬性，不論是以領域教學或是分科教學，從學科本位來看音樂課程的地位和價值，有逐漸被提升和重視，特別是當音樂被統整融合在全面的藝術教育當中，並主張透過藝術教育是能夠促進、聯結與整合其他領域的學習。

(二) 中小學音樂課程改革產生優勢論述的轉變：從「跨科統整」邁向「跨域實踐」

在九年一貫課程綱要階段，2000年藝文暫綱與2003年藝文領綱，皆是從跨不同學科進行領域內課程統整概念，定義藝術教育範圍，包含「文學、音樂、舞蹈、戲劇演出、視覺藝術等活動」，也指出「藝術教育能夠促進、聯結與整合其他領域的學習」，並點出「現今的藝術教育已脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，邁入以更自主、開放、彈性的全方位人文素養為內容的藝術學習」。「課程目標」則是從 2000 年藝文暫綱：「1.探索與創作、2.審美與思辨、3.文化與理解」，修正為 2003 年藝文領綱：「1.探索與表現、2.審美與理解、3.實

踐與應用」，可理解到論述內涵已產生較大幅度改變，並且從「文化與理解」的認知、情意態度，逐步轉向更為重視藝術學習的「實踐與應用」之行動力。

進入十二年國教課綱階段，2018 年藝術領綱接續 2003 年藝文領綱修正的「實踐與應用」課程目標，更重視學習者能在生活中應用的實踐行動力。這也意謂者九年一貫藝人領域藉由不同學科間的跨科統整所強調「跨文化理解」論述內涵，轉變邁向另一種跨不同領域之間的「跨領域實踐」的優勢論述內涵。在 2018 年藝術領域重視跨領域實踐的新論述內涵，強調學習者進行自主學習後，不僅僅是具備九年一貫藝文領綱的「帶著走的能力」之外，在十二年國教藝術領綱則更強調能夠在特定生活情境中，表現出「反思、實踐與解決問題的能力」。換言之，2018 年藝術領綱鼓勵音樂教師，應重視其音樂本身的學科本位價值，並積極參與學校其他領域教師或跨校際之間，嘗試合作運用主題/專題/議題探究方式，自主發展校本跨文化學習模式或跨領域美感教育方案，提升學生的藝術學習，不僅具備「跨科統整」的跨文化理解能力，更具有「跨領域實踐」的應用行動力。

(三) 影響中小學音樂課程改革的社會性建構歷程

雖然教育部從 2000 年藝文暫綱、2003 年藝文領綱到 2018 年藝術領綱，持續進行音樂課程內容的修訂，但這些綱要文本的修訂結果，僅僅是做為規範及引導學校推動藝術教育和美感教育的課程教學之依據。然而各項新教育政策的推動，若是徒有課綱文本內容的教育法令宣示，卻

無其他搭配的具體可行計畫，或實質的經費補助計畫與方案等，是無法讓課程綱要自行推動實施的。

因此，徒法不足以自行，需要有相關配套政策與實施要點或細則，做輔助支持和發揮引導作用的一種社會性建構歷程。例如前述分析中指出，對照呼應1979年《國民教育法》重視和提升美育在學校教育的重要意義和價值；連結於2005年《藝術教育政策白皮書》揭櫫藝術教育為美感教育的核心；2013年至2023年《美感教育中長程計畫第一至第三期》具體規劃從中央到地方資源整合、公私協力同行的運作架構。這些都充分反映出法令及後續政策與計畫等，在同時期提供了中小學音樂課程改革重要論述內涵的社會建構歷程：「從結合中央與地方資源做起，開啟以『資源整合、成果共享』方式，引導產官學與館際之間，建立跨界合作的關係模式，並持續促進和提升學校教師的音樂專業知能」。

事實上，可理解到此社會建構歷程也營造出系統且關鍵性的支持環境，幫助學校在音樂課程做為推動藝術教育與美感教育的核心之一，能具體落實中小學音樂課程內容改革和提升學生音樂的學習品質。換言之，在中央執政者藉由行使政策立法權責的權力運作機制下，地方政府縣市教育局處據此規劃行動策略實施，但同時間也必須要藉由中央進行整合搭建公立協力同行的互補合作架構，朝向「資源整合、成果共享」的產官學與館際之間的良性互助關係，讓整體的社會性建構歷程，能持續促進學校實現「藝術教育與美感教育」的全人教育目標。

二、建議

本研究針對音樂教師教學、跨領域藝術課程設計及跨領域藝術課程研究，提出相關建議如下：

（一）重視音樂課程發展邁向「跨域實踐的生活應用」層面

從九年一貫2000年藝文暫綱、2003年藝文領綱，到十二年國教2018年藝術領綱的修訂，皆持續強化重視以學生為學習主體的概念，並從「跨科統整」的領域課程設計，逐步邁向更重視「跨域實踐的生活應用」之行動力。

檢視前述從藝文領域到藝術領域的課綱研修意涵，中小學音樂課程在學校教育的推動關鍵，已儼然從國家發需求展轉向藝術教育與美感教育強調重視學習者生活應用實踐層面。未來音樂課程發展不僅是需要關注以學習者為中心，注重學生個別差異、考量學生身心發展及學習風格需要，施以適性化教學，同時也必須據此做為規劃並兼顧音樂本身做為其學科本位強調對音樂學習的重要特質與屬性。例如培養學生對音樂的喜好、感性和創造力，從中培養學生能自主從事音樂創作與表演、藉由藝術課程提高學生的美感素養，並適時引導學生主動參與或關注音樂課程的學習過程中，涉及到全球化、環境變遷或社會正義等議題，成為參與全球社會文化脈絡中，能跨域實踐且生活應用的藝術公民。

（二）強化音樂教師參與「共備協同與跨域實踐」藝術教育的實作增能活動

在強調藝術教育與美感教育的跨領域融合運用之際，藝術領域以其特別的創作、聆賞、表現等機制，並能促進不同領域間實踐多元思維與作法的學習。音樂教師除了與時俱進將自己藝術領域中的音樂課程認真教學外，若能運用音樂元素以及美感原則，積極參與和其他領域教師一起共備藝術教育的課程教學實作增能活動，並在實際的協同教學過程中，導入其他學科或領域的學習，並提供音樂專長的知能協作，將有助於提升學生更有可能具備不同領域的素養，以及運用藝術解決問題的行動能力。

音樂教師在音樂做為學科本位的培育過程中，察覺音樂視為是一門獨立的藝術，但基於音樂教育中美感本質論，仍需先協助學生對於音樂元素的內在認知與技巧，認知學會各種音樂元素的概念與內涵。其次從音樂教育的實踐立論而言，音樂教師應持續參與藝術教育的實作增能活動或工作坊，從共備協同中進行跨域實踐的專業學習社群對話，促進培養跨文化實踐的藝術教學專業知能。特別是在教材編選擇須結合學生所處的社會生活情境脈絡，以及音樂教學方式要重視讓學生具備跨領域的素養，並且要幫助學生發展藝術實踐的學習策略、學習任務和行動力，關注於音樂在社會實踐面向的行動力，以達成美感教育強調能夠將藝術實踐於生活當中，綜合展現出解決問題與學習表現的素養能力。

（三）持續深化音樂課程在「跨域實踐」的藝術教育課程研究

面對全球移動加速多元文化的衝擊與接觸，以及新媒體應用和學校

推動藝術教育與美感教育的趨勢發展需求。音樂課程改革在十二年國教藝術領綱，強調跨域實踐的藝術課程教學趨勢下，相關的音樂課程或藝術教育課程研究，則可嘗試從音樂教育哲學的本質論和實踐論，在深化探究運用藝術來解決生活問題，和融入培養不同領域素養而進行的跨域實踐之際，反思在教學現場的音樂教師或學生，可能會遭遇到那些問題或困境，以持續擴展音樂課程與藝術教育的研究層面。

參考書目

一、中文部分

- 王文科、王智弘（2010）。質的研究的信度和效度。**彰化師大教育學報**，17，29-50。<https://doi.org/10.6769/JENCUE.201006.0029>
- 王文科、王智弘（2024）。**教育研究法**（增訂第二十版）。五南。
- 何奕慧（2023）。STEА 教育與美感教育跨域契機的探討。**國際藝術教育學刊**，21(2)，175-217。
<https://tpl.ncl.edu.tw/NclService/JournalContentDetail?SysId=A2024000989>
- 李其昌（2020）。小學階段美感教育從師培起：藝術領域教材教法課程設立歷程。**臺灣教育評論月刊**，9(11)，11-19。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20130114001-202011-202011040007-202011040007-11-19>
- 吳清山（2018）。近 50 年來國民教育發展之研究：九年國民教育與十二年國民基本教育政策之分析。**教育研究集刊**，64(4)，1-36。
<https://doi.org/10.3966/102887082018126404001>
- 吳昭瑤（2022）。音樂美學的教學反思與跨學科課程。**臺灣教育評論月刊**，11(4)，頁149-155。<http://www.ater.org.tw/journal/article/11-4/topic/22.pdf>
- 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>
- 呂燕卿（1999）。藝術與人文學習領域綱要與統整性互融性課程設計之觀念。**國教世紀**，185，98-106。
[https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/645_%E7%AC%AC106%E6%9C%9F029038\(%E8%97%9D%E8%A1%93%E8%88%87%E4%BA%BA%E6%96%87%E5%AD%B8%E7%BF%92%E9%A0%98%E5%9F%9F%E7%9A%84%E7%B6%B1%E8%A6%81\).pdf](https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/645_%E7%AC%AC106%E6%9C%9F029038(%E8%97%9D%E8%A1%93%E8%88%87%E4%BA%BA%E6%96%87%E5%AD%B8%E7%BF%92%E9%A0%98%E5%9F%9F%E7%9A%84%E7%B6%B1%E8%A6%81).pdf)
- 林小玉（2010）。音樂教育哲學之範疇與議題--音樂教師面對的挑戰。**美育**，174，4-15。https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/2475_p4-p15.pdf
- 林小玉（2017，12月2日）。**意義追尋～談音樂跨領域課程開發的理論與實**

- 踐〔專題演講〕。2017 音樂教育學術研討會-十二年國教音樂教學的新展望，臺北市，臺灣。
- 林小玉（2021）。跨領域美感教育課程之分析歸納與音樂之融整實施。載於趙惠玲（編），萃藝成美－跨領域美感課程精選集（32-37 頁）。教育部。<https://online.fliphtml5.com/abyob/qhpd/#p=32>
- 林小玉（2023）。108 課綱成效與問題：藝術領域的觀點。臺灣教育評論月刊，12（3），45-50。<http://www.ater.org.tw/journal/article/12-3/topic/07.pdf>
- 洪詠善（2012）。跨域 SAS（社會／藝術／科學）美感教育的課程發展。教育人力與專業發展，29（1），55-60。
https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=655&mp=teric_b&xItem=2052636
- 洪詠善（2016）。從十二年國教課程綱要探討音樂教學之特色與實踐。國教新知，63（2），3-18。[https://doi.org/10.6701/TEEJ.201606_63\(2\).0001](https://doi.org/10.6701/TEEJ.201606_63(2).0001)
- 洪詠善、邱鈺婷（2014）。國家教育研究院正式成立「亞太地區美感教育研究室」。教育研究院電子報，87。
https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=3&edm_no=87&content_no=2181
- 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。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20181015001-201912-202001310016-202001310016-41-59>
- 教育部（1979）。國民教育法。載於教育部國教司（編），國民教育法令彙編（11-14 頁）。教育部。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。教育部。
- 教育部（2001）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要藝術與人文學習領域。教育部。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域。教育部。
- 教育部（2005）。藝術教育政策白皮書。教育部。
https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/trust/128_%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8%E5%85%A8%E6%96%872-1.pdf
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域。

- [https://www.k12ea.gov.tw/files/97_sid17/%E8%97%9D%E8%A1%93%E8%88%87%E4%BA%BA%E6%96%87%E5%AD%B8%E7%BF%92%E9%A0%98%E5%9F%9F%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E4%BF%AE%E8%A8%82\(%E5%88%86%E5%86%8A\).pdf](https://www.k12ea.gov.tw/files/97_sid17/%E8%97%9D%E8%A1%93%E8%88%87%E4%BA%BA%E6%96%87%E5%AD%B8%E7%BF%92%E9%A0%98%E5%9F%9F%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E4%BF%AE%E8%A8%82(%E5%88%86%E5%86%8A).pdf)
- 教育部（2013）。教育部美感教育中長程計畫：第一期五年計畫（103 年至107 年）。教育部。<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/>
- 教育部（2018a）。十二年國民基本教育藝術領域課程綱要-國民中小學暨普通型高級中等學校。教育部。
<https://www.rootlaw.com.tw/Attach/L-Doc/A040080081018500-1071023-1000-001.pdf>
- 教育部（2018b）。教育部美感教育中長程計畫第二期五年計畫（108 年至 112 年）美感即生活-從幼扎根・跨域創新・國際連結。教育部。
<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/0/2073/ac90bd65-ac29-4fe0-b3ea-77fe0085d3ff.pdf>
- 教育部（2019）。美感・生活 教育部美感教育成果發表會。教育部全球資訊網即時新聞。
https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=297B41858C83F761
- 教育部（2023）。教育部美感教育中長程計畫 第三期五年計畫（113-117 年）美感即生活：從幼啟蒙・扎根生活 在地國際・永續實踐。教育部。
<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43D13DF97D68D9C06F5B345C7C4D6E4DC31F877BE4A5C65F0C1C7D441A8C095B87F3929A2617B9BCCAD6F1098CD6D8443EA6F37A6CD2F3C752F&n=3CB25541D953517BBCAF5C91DCA418D18AF20E832411CF884D051A8848C57303A53456BB113523A33646C74954FB97E70718142C69672903D91159A207B8D125&icon=..pdf>
- 單文經（2001）。解析 Beane 對課程統整理論與實際的主張。教育研究集刊，47，57-89。[https://doi.org/10.6910/BER.200107_\(47\).0004](https://doi.org/10.6910/BER.200107_(47).0004)
- 陳木金（1999）。美感教育的理念與詮釋之研究。載於 1999 國立臺灣藝術學院教育學程中心主辦之「全人教育與美感教育詮釋與對話」學術研討會論文集（36-51 頁）。國立臺灣藝術學院教育學程中心。
<https://www3.nccu.edu.tw/~mujinc/conference/4-4.pdf>

- 陳育祥（2024）。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。《藝術教育研究》，47，87-118。
[https://doi.org/10.6622/RAE.202405_\(47\).0003](https://doi.org/10.6622/RAE.202405_(47).0003)
- 郭榮瑞（2002）。談藝術與人文課程統整。《國教新知－藝術與人文教育專題》，2(49)，1-15。https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/790_9112.pdf
- 游美惠（2000）。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。《調查研究》，8，5-42。
https://www.rchss.sinica.edu.tw/pdfjs/full?file=/10/archives/83bd6c40ae9f5158?SRMA_08-01_You.pdf#zoom=115&pagemode=thumbs
- 楊敏昕（2019）。高中美術教師跨領域美感教育計畫之參與動機與課程經驗〔未出版之碩士論文〕。國立彰化師範大學。
- 劉立敏（2006）。創意美術理論融入大學通識課程的探索。《臺中教育大學學報：人文藝術類》，20(2)，61-74。<https://ir.nptu.edu.tw/retrieve/11309/1.pdf>
- 盧嫻綺、羅美蘭（2019）。從九年國民教育到十二年國民基本教育美術課綱的變革分析。《臺中教育大學學報：人文藝術類》，33(2)，85-108。
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=18176429-201912-202001160017-202001160017-85-108>
- 賴美鈴（2016）。走過一甲子的台灣音樂教育：課程標準/綱要和教科書的演變。《美育》，211，32-42。
https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/3526_%E7%BE%8E%E8%82%B2211%E6%9C%9F_%E8%B3%B4%E7%BE%8E%E9%88%B4.pdf
- 賴美鈴（2017，12月2日）。十二年國教藝術領域音樂課程綱要解析與實施準備〔專題演講〕。2017 音樂教育學術研討會-十二年國教音樂教學的新展望，臺北市，臺灣。
- 盧秋珍（2014）。跨文化溝通與理解教育的意義。《國家教育研究院電子報》，83。
https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=2&edm_no=83&content_no=2070
- 喻薈融（2017）。中等學校跨領域美感課程教學案例之研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺灣師範大學。
- 喻薈融、趙惠玲、林小玉、李其昌（2015）。美力跨界：跨領域美感教育之課程理論與實務初探。《國家教育研究院教育脈動電子期刊》，2，67-77。

<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20160218002-201505-201602180004-201602180004-e1-11>

Thompson, K. (2003, 12月8日)。 *Reimer and Elliott-philosophy of music education* [專題演講]。2003 國立臺灣師範大學音樂研究所客座演講，臺北市，臺灣。

二、外文部分

- Alpers, P. A. (1991). What should one expect from a philosophy of music education? *Journal of Aesthetic Education*, 25 (3), 215-242.
<https://doi.org/10.2307/3333004>
- Barrett, J. R. (2001). Interdisciplinary work and musical integrity. *Music Educators Journal*, 87(5), 27-31. <https://doi.org/10.2307/3399705>
- Barry, N. H. (2008). The Role of Integrated Curriculum in Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*, 18(1).
<https://doi.org/10.1177/1057083708323139>
- Bazzul, J. (2016). *Ethics and science education: How subjectivity matters*. Springer.
https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/Ethics_and_Science_Education_How_Subjectivity_Matt.pdf
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Teachers College Press.
<https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/4-%20Curriculum%20Integration%20Designing%20the%20Core%20of%20Democratic%20Education.pdf>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Allyn and Bacon.
https://www.researchgate.net/publication/307981818_Qualitative_research_for_education_An_introduction_to_theories_and_methods
- Cross, I., & Tolbert, E. (2009). Music and meaning. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 24-34). Oxford University Press.
<http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0003>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters- A new philosophy of music education*. Oxford University Press.

- Elliott, D. J. (2012). Music Education Philosophy. In G. E. McPherson & G. F. Welch (eds), *The Oxford Handbook of Music Education*, 1(pp. 63-86). Oxford Handbooks
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0005> update 001
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge : Selected interviews & other writings 1972-1977*. (edited by Gordon Colin). Pantheon Books.
https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_Power_Knowledge_Selected_Interviews_and_Other_Writings_1972-1977.pdf
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429498428>
- Greene, M. (2001). Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education. Teachers College Press.
- Kramer, L. (1995). *Classical music and postmodern knowledge*. University of California Press. <https://www.jstor.org/stable/899716>
- Leonhard, C., & House. (1959). *Foundations and principles of music education*. McGraw-Hill.
- McCarthy, M., & Goble, J. S. (2002). Music education philosophy: Changing times. *Music Educators Journal*, 89(1), 19-26. <https://doi.org/10.2307/3399880>
- Petersen G. A. Jr. (2005). *Factors contributing to Arizona elementary general music teachers' attit* (Publication No. 3164762 [Doctoral dissertation, University of Arizon]). ProQuest Dissertations and Theses A & I.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/Knowledge in teaching, teacher education, and research*. Teacher College Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349818.pdf>
- Popkewitz, T. S. (2000). Rethinking decentralization and the state/civil society distinction: the state as a problematic of governing. In T. S. Popkewitz, (Ed.), *Educational knowledge* (pp.173-199). State University of New York press.
- Regelski, T. (2006). Music appreciation as praxis. *Music Education Research*, 8(2), 81–310. <http://dx.doi.org/10.1080/14613800600779584>
- Regelski, T. (2009). Curriculum reform: Reclaiming “music” as social praxis. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(1).
http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski8_1.pdf.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.

- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Reimer, B. (1992). What knowledge is of most worth in the arts? In B. Reimer & R. A. Smith(Eds.), *The arts, education, and aesthetic knowing*(pp. 20-50). National Society for the Study of Education. The University of Chicago Press.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Reimer, B. (1992). Bennett Reimer. In B. Reimer & J. E. Wright (Eds.). *On the nature of musical experience* (pp. 152-161). University Press of Colorado.
- Saukko, P. (2003). *Doing research in cultural studies: An introduction to classical and new methodological approaches*. Sage.
https://www.researchgate.net/publication/31763612_Doing_Research_in_Cultural_Studies_An_Introduction_to_Classical_and_New_Methodological_Approaches_P_Saukko
- Shuck, C. M. (2005). *Music integration: Educators' perceptions of implementation and student achievement in public school elementary education*. USF Tampa Graduate Theses and Dissertations.
<https://digitalcommons.usf.edu/etd/863>
- Snyder, S. (2001). Connection, correlation, and integration. *Music Educators Journal*, 87(5), 32-39. <https://doi.org/10.2307/3399706>
- Thompson, I. (1999). Women and Feminism in technical communication. *Journal of Business and Technical Communication* 13(2), 154-179.
<http://dx.doi.org/10.2190/4JUC-8RAC-73H6-N57U>
- Westerlund, H. (2003). Reconsidering aesthetic experience in praxial music education. *Philosophy of Music Education Review*, 11(1), 45-62.
<http://dx.doi.org/10.1353/pme.2003.0008>
- Wiggins, R. A. (2001). Interdisciplinary curriculum: Music educator concerns. *Music Educators Journal*, 87(5), 40-44. <https://doi.org/10.2307/3399707>

藥酒做爲一種療癒的飲品： 荖葉琴酒研發的多重意涵¹

國立臺東大學公事系 張育銓

摘要

酒的製作伴隨著生態智慧，從生活環境中辨識出特定植物的特性，更加入不同植物產生風味上的變化。在酒製作的基礎上，透過對藥用植物的在地知識，進一步製作出具有療效的藥酒。本文從藥酒的角度出發，透過藥酒的分類，釐清對藥酒的認知與飲用量，並以荖葉琴酒為例，分析酒做為療癒飲品的歷程。藥酒既是酒也是藥，有可能提供更多配合療程的意願。然而，提倡藥酒並不是鼓勵喝酒，而是依症狀需求飲酒，有時間與份量的要求與限制，才能達到寓醫於食的效果，同時有可能達到降低酒的攝取。

關鍵字：藥酒、荖葉、琴酒

¹ 本文為國科會計畫「走出黑網：荖葉的去汙名化與除魅的公共人類學實作」研究成果。

Medicinal Wine as a Healing Drink: The Multiple Implications of the Research and Development of Piper Betel Gin

Department of Public and Cultural Affairs, National Taitung University

Chang Yu-chuan

Abstract

Medicinal wine is both wine and medicine, providing more willingness to try dietary therapy. However, advocating medicinal wine is not to encourage drinking, but to drink according to symptom needs. Only by limiting the time and quantity can the effect of combining medicine with food be achieved, and at the same time, the effect of reducing alcohol intake can be achieved.

The production of alcohol is accompanied by ecological wisdom, identifying the characteristics of specific plants from the living environment, and adding different plants to produce changes in flavor. On the basis of alcohol production, medicinal wine is further produced through the knowledge of medicinal plants. This article starts from the perspective of medicinal wine, especially taking the case of piper betel Gin to analyze the history of wine as a healing drink.

Keywords : medicinal wine, piper betel, Gin

壹、酒在污名化與罪惡化之餘

人類學者對於酒的喜好程度似乎是跟隨著這個學科一起成長，在田野工作中，酒是開啟許多傳統智慧口語表達的媒介，酒更是建立各式友誼的傳遞物，也是開啟物質文化的載體。Dwight Heath(1987)、Michael Dietler(2006)、Linda Bennett(2013)三篇人類學與酒的研究，除了指出人類學酒研究涉及到政治、經濟、社會、文化、歷史和當代發展外，更呈現人類學在日常生活中以及在田野中與酒的緊密連結，尤其考古學復刻出遺址中的酒。在這樣的脈絡下，酒和學術研究具有相互增強的意義。有趣的是，三篇文獻都指出一個共同現象，人類學在酒與健康的議題上，傾向站在文化主體的角度給予支持，並且指出政治與經濟建構的勞動體制與階級制度才是酒最大的勁敵。

不同文化中酒的製作，伴隨著生態智慧，尤其是從生活周遭環境中，辨識出並實驗出特定的植物具有酵素特性，更加入特定植物產生風味的變化。在製作酒麴時，有的使用植物直接萃取，有的將植物熬煮，再加入穀類中發菌。因此，酒製作的前提是對生活周邊的植物觀察與使用，再從這些植物中選擇適合製酒的植物。

早期以具有主食與祭儀神聖性的穀類搭配植物酒麴釀造，使得酒製作的發酵成敗、酒飲用的分配、酒與超自然的關係，提供

酒與文化規範有相當多的緊密關連。然而，隨著製酒技術從釀製到蒸餾，將酒的度數從 3~12%，跳升到 35~60%，透過再度蒸餾甚至可以到達 100%，也隨著蒸餾的原料使用不具有主食與神聖性的雜糧，導致飲酒與製酒的文化規範逐漸受到衝擊，尤其工業化大量生產低成本的酒，取得方便、價格便宜的情況下，許多維繫在酒的飲用規範便很難持續發揮作用，使得酒過度飲用成為常見的現象。

隨著酒過度飲用產生的酒精性疾病（肝硬化、脂肪肝、痛風）、酒後駕駛肇事、酒後失序行為、提供酒場所引發各種影響社會秩序等，讓酒從神聖性轉變成為疾病與犯罪的促成者，公部門基於健康因素、社會秩序、交通安全等因素，對酒產生肅殺與嚴禁的各種法規與警示標誌，不斷告誡與形塑著酒的負面形象。這也使得長期站在文化主體角度支持酒使用的人類學家陷入一種扭捏的狀況，可以私下歌頌與讚揚酒文化，卻很難在政治正確的壓力下，公開支持酒使用，例如無法為酒使用的年齡限制發聲，無法現身支持飲酒過量是宗教文學藝術的共生體。當酒被困在污名化與罪惡化時，人類學家的酒研究數量也隨之減少。

由公共衛生帶領的主流論述，面對酒引發的健康與社會秩序，提倡戒酒就最根本之道，然而，認為戒酒就可以解決問題的思維，只是不斷將酒污名化與罪惡化。身為一位從事飲食文化與醫療文化的研究者，透過本文嚴肅地探究，過去可以透過生態與文化因素節制飲酒，當代是否仍有可能透過文化約束飲酒。在酒

的類型中，藥酒是同時具有飲食文化與醫療文化的性質，有沒有可能透過藥酒做為一種療癒飲品的角度，發揮酒最佳適飲量的可能，做為酒去污名化與去罪惡化的開端。

貳、研發荖葉琴酒的多重意涵²

做為一位荖葉研究者，不斷呈現與延展荖葉的多元應用，在發展荖葉料理與荖葉生化產品之餘，為何還要研發荖葉琴酒，除了從醫療層面以藥酒產生對痛風發作的抑制之外，從公衛層面以飲酒來減少酒攝取更是研發的旨趣。荖葉是胡椒科的藤類植物，原產地越南、馬來西亞、印尼、菲律賓、印度、斯里蘭卡及馬達加斯加，台灣有人工栽培，部份野生於陰涼潮濕的山坡地、雜木林邊、潮濕岩壁。葉闊卵形，長約 7~15 公分，寬約 5~11 公分，葉可供嚼食，有辛辣味。

一、荖葉琴酒做為一種藥酒

²本文寫作來自研究者實作荖葉琴酒的經驗，透過觀察與訪談飲用狀況，因為並未進行符合學術研究的抽樣、追蹤、抽血檢驗等實驗程序，因此，暫不呈現有關實作與療效的描述，主要在於呈現藥酒的論述。

藥酒就是把各種藥效的藥材，包括植物、動物、礦物等用酒浸漬，一段時間後，萃取出藥物中的有效成分，過濾殘渣所得的液體，供內服用。中醫稱為酒劑，古稱「醴」或「醪」，主要用於防治疾病或強壯身體，可廣泛地用於內、外、婦、傷科等病症，為中醫藥上具相當特色的藥劑型之一（林南海，2021；高雄市立中醫醫院，2024）。藥酒具有悠久歷史，在中醫學上也是治療疾病的常用劑型，尤其在補養劑及治風濕關節方面，於臨床上有其獨特的醫療功效（高雄市立中醫醫院，2024）。藥酒更是先民與疾病對抗的過程中使用的獨特醫療方式。酒與藥的結合，化解藥物的苦味（呂萬安、邱信傑，2011：12-13），提高對藥物的接受度。現代醫學研究指出，適量飲用藥酒可促進人體胃腸液分泌幫助消化吸收，增強血液循環，促進新陳代謝，增加人體活力，兼具養生效果（呂萬安，2012：43）。

茗葉琴酒的組成包括茗葉和琴酒兩種主要成分，兩者有許多的共通點；在歷史上出現不同時代背景下，有非常極端的正面與負面的兩極評價，在社會上都曾遭遇到莫須有的污名化，在醫療上都具有抑制痛風發作的功能³。

³ 茗葉琴酒研發的技術面與實際的痛風案例，請參見張育銓（即將出版），當西方琴酒遇到台灣茗葉的社會與醫療新路徑。

琴酒是一種中性烈酒為基底的蒸餾酒，通常是以玉米、黑麥、大麥或小麥等穀物作為原料，經發酵與蒸餾，再加入以烈酒浸泡的杜松子，經過再次蒸餾獲取杜松子氣味製造。自古以來，杜松子便是許多族群的藥用植物，其中對痛風與關節炎的療效是研發出琴酒的動機之一。在歐洲風行好幾個世紀，尤其是邀國皇家海軍的多位軍醫推廣，以及隨著蒸餾技術普及降低售價之後，成為普羅階級最受歡迎的酒類型。

隨著類固醇的發明可以快速抑制痛風，琴酒的治療脈絡逐漸消失，新的喝法出現，成為調酒的基酒，具有簡單、酒精濃度高、色澤透明、香味等特色，著名的酒款包括：琴通寧(Gin & Tonic)、琴費士(Gin Fizz)、湯姆柯林斯(Tom Collins)、馬丁尼(Martini)、吉普森(Gibson)、琴蕾(Gimlet)、薇絲朋(Vesper)、內格羅尼(Negroni)等，成為吧台中不可或缺的品項。

荖葉是一種很無辜的植物，主要是因為荖葉經常伴隨檳榔而存在，因此被俗稱為檳榔葉，在日常語彙使用中，逐漸喪失自己的名稱。檳榔的英文 betel nut（直譯是荖葉的果實）是來自荖葉的英文 piper betel，也就是說，檳榔是因為有荖葉才具有其名稱與使用意義。因此，某個層面上來講，荖葉要和檳榔脫離才能好好的重新認識荖葉，擺脫因為檳榔而來的污名。

荖葉在許多古文明的醫療中便是一種多用途的藥用植物與祭典植物，痛風是其中一種療效範圍。如阿育吠陀醫學也提到，荖葉可用於緩和痛風(Shrunkala, 2013)。此外，咀嚼荖葉可以產生幸福感，提高警覺性、心率增加、出汗、流涎、熱感和精力充沛的感覺，還可以長時間提高身體和心理功能的運動能力(Chu, 2001; Kumar, Garg, Rajput, Chandel, Muwaalia, Bala and Singh, 2010; Mazumder, Roychowdhury, and Banerjee, 2016)。

許多當代的實驗室研究發現，荖葉具有抗氧化、抗利尿、抗炎、免疫調節(Kushagra, Mukesh, Amit, Tekeshwar, Dhansay, and Hemant, 2011)，有利於抑制痛風發作。在所有的萃取方式中，透過乙醇（酒精）最能萃取出具有抗菌、抗氧化、抗致癌的療效（Kathirvel, 2016）。印度傳統醫療中便有以荖葉為酒麴植物做為發酵媒介，在台灣的阿美族，尤其是花蓮光復、台東長濱、台東池上，也有採用荖葉加入酒麴中，揉合毛柿和大葉田香，讓圓糯米產生獨特芳香以及療效，都是透過乙醇萃取的例子。

目前慣行農法的荖葉因為政府尚未訂出合法的農藥殘留量以及相關的農藥使用輔導，導致普遍農藥殘留令人擔心，在無毒與友善農法的荖葉在市場普及前，建議可以先使用野生荖葉。除了西部的離島之外，全台各地皆有野生荖葉的蹤跡，取得相對方便與容易。

荖葉和琴酒個別都具有抑制痛風發作的效果，因此，將荖葉和琴酒揉捻為荖葉琴酒做為一種藥酒最直接對應的就是痛風，這項研發是針對過去對痛風的研究指出，飲酒對人體健康的隨著飲酒頻率越高、飲酒量越高、對身體的健康威脅也越高，尤其是痛風，痛風的發作與每日的飲酒量有關（張德明，2006；陳怡如，2007；Chou and Lai, 1998；Zhang et al., 2006）。但是，據觀察有痛風的人，尤其是年輕一輩有痛風的人的服藥遵從性很低，如果把喝酒當成一種治療方法，是否有可能產生更高的醫療配合度。尤其，荖葉琴酒除了抑制痛風發作之外，更重要的是產生節制飲酒的新可能。

二、荖葉琴酒在痛風之外能做什麼

葛應欽、劉碧華、謝淑芬（1994）指出，原住民的主要死因，如事故傷害、慢性肝病及肝硬化、心臟疾病、痛風、心血管疾病及婦女生產胎兒疾病等，均與民眾過度飲酒有關。葉美玉、胡海國、林淑梅、李選（2000）也發現，酒癮上癮者，容易損害身體健康。賴力行、龍紀萱、李依霽（2013）更指出，在原住民的疾病史方面，痛風、憂鬱症及胃出血，與患有酒癮達統計上顯著性差異。從這些文獻來看，會導致身體疾病與事故傷害的是與過度

飲酒和酒癮有關。照理來說，公部門要宣導的是節制飲酒或者理性飲酒。

然而，目前推動社區的健康促進計畫、社區與部落健康營造都推出無菸檳酒的宣導，有的以一條街為範圍，成立無菸煙檳酒街；有的以社區為單位，成為無菸檳酒社區。這樣的衛教方式並不是節制飲酒或者理性飲酒，而是禁酒。回顧人類歷史，除了宗教信仰的禁酒之外，以法律與政策推動的禁酒，沒有任何國家與地區成功過，人們總是可以找到提供酒的管道。為何我們要接收與執行這種做不到的宣誓呢。有人說，是給一個目標大家共同努力，就像此處請勿停車、請勿亂丟垃圾、禁止戲水的標語一樣，用來證明公部門有在努力推動，然而，如果只停留在這種道德勸說的層次，衛教的意義與效果真的不大。

對於酒的防制，經常出現的詞彙是酒鬼或酒癮（Alcoholism），癮的稱呼涉及到疾病化，尤其是精神疾病的認定。事實上成癮很難界定，反而比較容易成為污名化與道德譴責化的根據。目前精神疾病診斷最重要的依據是《精神疾病診斷與統計手冊》（The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM）。然而，本文並不打算評論 DSM 改版的問題，因為 DSM 幾次改版最明顯的是在診斷時，判定是否具有符合診斷的各種精神狀態的持續時間的容忍度持續下降，更急於將人推向確診與治療的方向。例如，著名的精神科醫師和醫療人類學

Author Kleinman (2012) 指出，在重鬱症的排除條款中，DSM-3 給人兩年的時間處理至親離去的悲傷，DSM-4 只給一年的時間，DSM-5 則將排除條款完全刪除，喪親者只要持續兩周符合重鬱發作的診斷準則，就會被 DSM-5 冠上重鬱症的診斷。

儘管備受批評的 DSM-4 在 2013 年改版為 DSM-5 之後還是爭議不斷，但是，在不同版本中，酒的相關診斷依據依然採取 1 年為單位，並未改變。對於酒的診斷標準並沒有什麼明顯改變，如表 1，只有增減 1 個項目。改版增加精神異常強度的描述，分為輕、中和重度，乃根據不同心理異常的特質而有不同的分類；例如酒精使用異常是根據其「合乎診斷標準的數目」(APA, 2013)。

酒癮在 1994 年 DSM-4 界定為酒精依賴 (Alcohol dependence)，個體呈現對酒發生身體依賴或心理依賴。診斷是依據在 12 個月之內，個體對表 1 所列 7 項衡量中至少有 3 項成立的話，就被認為符合酒精依賴的診斷。DSM-4 也界定酒精濫用 (Alcohol abuse) 診斷一樣是在 12 個月之內，符合表 1 的 1 項，就被認為符合酒精濫用的診斷。2013 年 DSM-5 將酒精依賴和酒精濫用歸類為酒精使用疾患 (Alcohol Use Disorder, AUD)，診斷是依據在 12 個月之內，符合表 1 中的 2-3 項指標為輕度、符合 4-5 項為中度、符合 6 項以上為重度。不論有多嚴重，皆可透過行為療法、互助團體和/或藥物組成的實證治療，能幫助患者達成

並維持康復狀態（National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, 2021）。

相對於 Kress, Eriksen, Rayle and Ford（2005）指出，DSM 缺乏文化敏感度，將精神疾病類別化為跨文化普同的診斷。然而，對於酒的態度似乎依然採取跨文化的認定標準，例如 DSM-5 將 DSM-4 中「物質有關的異常」，更名為「物質有關和成癮異常」（substance-related and addictive disorders），相關的物質仍保留酒的類別，顯見對於酒的觀點並沒有調整與改變。

表 1：DSM-4 與 DSM-5 有關酒精的診斷指標

	DSM-4	DSM-5	
酒	酒精耐受性	必須飲用遠超過您以往的飲酒量，才能達到您想要的效果或發現您平常的飲酒量所達到的效果比以往少很多	酒
精	發生戒斷症狀或達到臨床定義的酒精戒斷症候群	發現您在酒精作用消退時出現戒斷症狀，例如睡眠障礙、顫抖、躁動、噁心、	

依 賴		出汗、心跳加速或癲癇發作或察覺到不存在的事物	精
	攝取量比預期的更多，或是攝取時間比預期的更長	曾有最後喝下比您預期還多的酒或飲酒時間超過預期的經驗	
	不斷有減少攝取酒精的念頭，或曾做過不成功的嘗試	不止一次想要減少或停止飲酒，或曾做出嘗試，但卻無法做到	
	花費時間尋求酒精，或從酒精的影響中恢復	花很多時間在飲酒上或是花很多時間在經歷宿醉或從宿醉中恢復過來	使 用
	由於飲酒而把社交、工作、和娛樂活動放棄，或是減少	曾為了喝酒，放棄或減少從事對您重要、有趣、或是讓您感到高興的活動	
	明知酒精會產生身心傷害，仍繼續攝取	即使讓您感到憂鬱或焦慮，或使其他健康問題加重，您仍繼續飲酒或曾發生記憶空白後仍繼續飲酒	
酒	發現飲酒（或因飲酒而宿醉）經常干擾您對家庭或	發現飲酒（或因飲酒而宿醉）經常干擾您對家庭或	

精 濫 用	家人的照顧？或造成工作上的困擾？或學業上的問題？	家人的照顧？或造成工作上的困擾？或學業上的問題	疾 患
	有不止一次在喝酒期間或喝酒後，陷入讓您受傷機率提高的處境（例如開車、游泳、使用機械、在危險區域中行走，或發生無保護措施的性行為）	有不止一次在喝酒期間或喝酒後，陷入讓您受傷機率提高的處境（例如開車、游泳、使用機械、在危險區域中行走，或發生無保護措施的性行為）	
	即使對您的家人或朋友造成困擾，您仍繼續飲酒？	即使對您的家人或朋友造成困擾，您仍繼續飲酒	
	不止一次被逮捕，被留在警察局，或因您的飲酒導致其他法律問題？（DSM-5 無此項）		
		想喝酒到無法想到其他任何事情（DSM-4 無此項）	

無論使用癮或濫用或者直接稱為疾患的方式，將飲用酒者做為防治對象時，便是一種疾病化的現象，這類的模式認為個人去從事不利健康的行為，常和個人缺乏正確的態度、知識或是自我

效能等問題有關，卻很少去質疑是否社會制度、體系、權力關係或是一些模型假設出了問題（Daykin and Naidoo, 1995:60-64; Cockerham, Rutten and Abel, 1997:334-335），過分專注於個人自由意志、個人人格特質、個人的技能與自我效能的問題，以致忽略社會文化面向的複雜性（Daykin, 1993:96），以及社會文化如何形塑、建構個人的主體性與需求（Airhihenbuwa, 1995:1-7）進一步將社會因素與結構壓力加諸在個人身上（郭淑珍、丁志音，2006：149），不得不思考將飲酒者定下疾病的污名，是否有助於所要傳遞的預設效果。個人是否有權力和能動力去實踐這些健康資訊與進行改變（郭淑珍、丁志音，2006：156-157）。有些採實務取向的公衛推動者已經不再以戒酒為目標，而是以降低酒攝取為目標。但是，如果沒有貼近酒飲用者的生活脈絡與飲食習慣的具體策略，單純從同理與道德勸說，效果仍然有限。如何超越傳統由專家單向將衛生教育訊息移轉給常民的模式，而能朝向專家與常民之間更有用與適當的訊息交換、對話，以便未來能發展與常民實際生活經驗內含有關的衛生教育策略（郭淑珍、丁志音，2006：149）。

參、老葉琴酒藥酒化面對的挑戰

要透過把荖葉琴酒藥酒化，減少痛風患者對酒精的攝取，必須面臨兩個挑戰：藥酒的機能飲料化、建構藥酒的分類概念。

一、藥酒的機能飲料化

一般民眾對於藥酒的認識來自於中醫藥與民俗醫學的概念，諸如：有病治病沒病強身、是酒三分毒是藥也三分毒、外用藥酒不可食等認知，至於飲用量部分，大致上如高雄市立中醫醫院（2024）和出版《自己做藥酒》的陳潮宗醫師（2011）對藥酒服用法的建議：一日 1~2 次，每次 20 毫升，早晚或睡前服用。儘管民眾對於藥酒有使用時機和飲量用的概念，但是，一旦藥酒被過度宣稱療效或者視為機能飲料時，使用上就已經脫離藥酒的概念。藥酒既然是酒，必須注意到飲用禁忌，兒童、孕婦、體質虛寒者不宜。藥酒既然是藥，必須注意到對症下藥，不能當成一般保健養生飲料，更不是提神飲料，不能和其他藥物同時服用，需間隔兩小時以上。

藥酒依法規隸屬在成藥類別，成藥分為甲類成藥和乙類成藥。乙類成藥因安全性較高，依照「成藥及固有成方製劑管理辦法」，可以在百貨店、雜貨店及餐旅服務商販售。甲類成藥的藥酒，如保力達 B 與維士比成分包含中藥萃取物、維他命、胺基酸、高濃度的咖啡因以及酒精 8~10%(v/v)，只能在藥局、藥房購買。

乙類成藥的藥酒，如參茸酒、五加皮酒、養命酒等（鄭婉汝、鄭雅文，2012：523；黃秋惠，2005：93）。衛福部食藥署（2015）提醒，保力達 B、維士比不是一般的提神飲料，而是含酒精內服液劑，是屬於藥事法規定的「指示用藥」，必須在有藥師或藥劑生駐店的藥局或藥房販售。實際上，一般的購置管道主要來自檳榔攤或雜貨店，依規定違反規定觸犯藥事法（衛福部食藥署，2015）。儘管，偶爾有查緝檳榔攤的新聞做為嚇阻，檳榔攤大多將保力達 B、維士比放到屋子裡的冰箱而不是檳榔攤的冰箱，避免被臨檢。幾位受訪者提到不在藥房買的原因，包括買香菸檳榔順道買不用跑兩個地方、藥房沒有免下車服務、去藥房感覺是去買藥、藥房的沒有放在冰箱不會冰、你喜歡看西施還是藥師。

保力達 B 和維士比普遍被定位為機能飲料，經常加入椰奶、奶茶、紅茶、綠茶、咖啡、啤酒、米酒、蠻牛、紅牛、維他露 P、維大力、可樂、沙士等混用，除了增加口味之外，更有提升機能的效果。在基層勞動界，米酒常摻加保力達 P 或維士比等提神飲料，作為提振精神的絕佳飲品（蘇恆安，2015：20）。長久以來，業者的廣告並沒有將之定位為「藥品」，反而以「保健食品」方式促銷，不斷強調其保健強身功能，間接鼓勵大量飲用，保力達 B 與維士比混合高濃度咖啡因與酒精的歷史長達 40 年以上（鄭婉汝、鄭雅文，2012：58、529）。賴力行（2008）和張瑋倫（2010）針對中部某原住民部落、花蓮某部落的飲酒研究都提到維士比、保力達 B 的飲用相當普遍，也調其他飲料一起飲用。葉錦瑩、林

宜長、陳叡瑜、蘇千田（2006）研究發現維士比和保力達 B 的咖啡因總量約佔 1/4 瓶，咖啡因拮抗酒精的效果可能更明顯，常與其他飲料混合飲用，如咖啡、米酒等，提高攝取的酒精與咖啡因總量。衛福部食藥署（2015）提醒，含酒精內服液應儘量避免其他飲料調味，導致因忽略酒精含量而造成過量服用。混合米酒一起服用，酒精濃度將倍增，加入咖啡服用更容易成癮(朱育嫻，2022)。衛福部食藥署（2015）提醒，保力達 B 與維士比每次服用不超過 30~40 毫升。但是，公部門這種提醒與勸說能夠產生的效果非常有限，本文認為要解決把藥酒當提神飲料喝的方式就是回歸對藥酒的理解，依症狀喝。

二、建構藥酒的分類概念

分類是認識事物的基礎，但是，要對藥酒分類並不是一件容易的事情，古代藥典與各種民間驗方儘管有收錄不少藥酒配方，大多建立在藥效的基礎上，卻沒有依科別或者製作方式分類。從原料的角度來看，種類多樣，涉及中藥、草藥、蔬果、野生動物等。從酒精泡製角度來看，有的使用 20 度左右的米酒，有的使用 58 度高粱，有的使用 14 度的黃酒，有的是使用先使用高粱後再用米酒調整度數，有的甚至使用 100 度的米酒等。不同的智慧累

積出許多藥酒款項，例如從日治到國民政府的菸酒專賣制度中，生產的藥酒非常多款，其中較經典的酒款及其所含原料（如表 2），可以呈現出藥酒多樣的面貌。

表 2：菸酒專賣制度中經典藥酒

酒名	主要原料
參茸酒	鹿茸、黨參、杜仲、枸杞子等
虎骨酒	虎脛骨、羚羊角、芍藥等
烏雞酒	烏骨雞、熟地、當歸、黨參、黃耆、肉桂等
周公百歲酒	黨參、白朮、麥門冬、山茱萸、枸杞子、陳皮、川芎、防風、龜版膠、黃耆、生地、熟地、當歸、茯神、五味子羌活桂枝、大棗等
益壽藥酒	阿膠、龜版膠、鹿角膠、紫河車、蛤蚧、海馬、女貞子、黃精、熟地、鎖陽、鹿茸、當歸、人參等
竹葉青酒	砂仁、紫檀、當歸、陳皮、公丁香、零香、廣木香等
雙鹿五加皮	五加皮、肉桂、當歸、紅麴、黨蔘、川芎等

五加皮酒	五加皮、當歸、砂仁、梔子、玉竹等
百子千歲酒	菟絲子、蛇床子、高麗參、天門冬、何首烏、當歸等
黃龍藥酒	茯神、龍眼肉、遠志、續斷、紅花、黨參、肉蓯蓉、蛇床子、熟地、黃精、淫羊藿、鎖陽、補骨脂、當歸、菟絲子等
當歸酒	當歸、枸杞、紅棗等
風濕藥酒	山藥、牛膝、羌活、獨活、前胡、何首烏、桂枝、走馬胎、續斷、威靈仙、千年健、防風、秦艽、杜仲等
海芙蓉藥酒	海芙蓉、川牛膝、蠶砂、蒼耳子、威靈仙、續斷、秦艽、杜仲、當歸、桑寄生、防己等
甘露藥酒	枸杞、黃精、甘草等
玫瑰露酒	玫瑰花、桃花、紅參、枸杞子、白芷、生地、干姜等
菊花酒	菊花、糯米等
桂圓酒	桂圓、山楂、紅棗等
荔枝酒	荔枝、蜂蜜等

鳳梨酒	鳳梨
烏梅酒	梅子、李子、烏龍茶等

從表二來看，除了公賣局生產以中藥材製成的藥酒之外，也將民間果釀的酒進行藥酒化，使得藥酒的類型與範圍更加複雜，因此，透過適當的藥酒分類有其需要。

林南海（2021）將市面上的藥酒分為三類：1、中藥酒劑：把中藥材依處方比例浸漬於原料基酒一段時間的濾液。這類藥酒具有功效的特性，用來治療疾病，有明確的適應症及功能、禁忌、用法用量等。2、保健酒：是非藥品含有酒的飲料，不具有藥品屬性，不以治療為目的，適用於不特定人群食用，能調節機體功能。3、藥食同源酒：可以當食品飲用或有機能性的飲品，把中藥材和食材或天然鮮品以不等比例的組合，做成可飲用的保健養生酒。林南海的前兩種分類主要依據是不是具有藥品的性質以及飲用對象，但是，第三種分類則是與前兩者有很大的重疊，導致不是很清楚這樣的分法依據是什麼，不容易透過這樣的分類做為進一步說明或推論藥酒的性質與使用。當然，更無法透過藥酒的推動來減少飲酒量。

筆者透過觀察、訪談與實作經驗，將藥酒分為四種：1、藥廠藥酒：透過既有的方劑，各藥廠依各自調製的比例進行大量生產的藥酒，通常以主要藥物和廣效性的保養作為命名，以蒸餾和泡製萃取有效成分，例如蔘茸酒、五加皮酒、龍鳳酒等。2、勞動藥酒：以增加體力的配方以及調味，提供低酒精、好入喉的藥酒，以泡製萃取有效成分，例如保力達 B、維士比、普力康等。3、藥房藥酒：以經驗方為基礎在藥房小量生產的藥酒，通常以主要原料作為命名，以泡製萃取有效成分，例如鹿茸酒、五毒酒、虎鞭酒等。4、民間藥酒：以盛產的水果或採集的物種，有時會加入中藥材或草藥，以泡製萃取有效成分，例如樹葡萄酒、楊桃酒、虎頭蜂酒等。這四類藥酒製作的技術性以及使用藥物的標準化具有遞減的性質，如從具有 GMP 認證的藥廠或食品廠以 SOP 生產流程製作，到藥房以回收玻璃罐融入傳統智慧製作，民間則使用各種回收的醬瓜玻璃罐或透明塑膠桶當容器使用。

儘管從製作成分以及酒的特性，上述提及的都是藥酒，在飲用時不見得會遵守藥酒的建議飲用量。根據在不同場合的觀察與訪談，對於一般人而言，賦予藥酒的特性越高越能遵守少量飲用的建議。因此，藥酒概念與認知的建立相對重要。在幾次帶領實作的經驗中發現，如果參與者從動手採集、加工、製酒、等待熟成的歷程，幾乎都可以將製作的酒定位為藥酒，並且遵守飲用量的建議。也就是說，越接近民間的製作脈絡，越是費時等待的熟

成過程，越能定位在藥酒，也因此，可以在各大超商通路隨時買到的藥酒，則容易被定位為有藥味的酒或者用來提神的酒。

透過幾次帶領實作萆葉琴酒的經驗，在製作過程清楚交代對於痛風的抑制效果，根據後續的觀察發現，設定在單一症狀別為訴求的藥酒，有助於使用者定位為藥酒，進而願意遵守少量飲用。回顧過去公賣局的藥酒中，風濕藥酒是針對單一症狀，目前聽到有較多人會採用少量飲用的喝法。本文所聚焦的萆葉琴酒便是定位在第四種藥酒的類型，期待透過民間自己動手採集萆葉自己泡製出萆葉琴酒，透過等待至少 3-4 個星期的熟成期，成為降低酒精攝取量的調適期，再透過少量飲用，達成透過藥酒降低酒精攝取與療效。再者，定位在藥酒可減少文化規範與禁忌，成為非糧食類、非祭儀類的酒精。

肆、藥酒化也是一種食療策略

Bennett (2013: 179) 認為 2000 年後的人類學酒研究，將酒視為藥品的一種，跟菸草、大麻、可樂、咖啡因並列在精神活性物質 (psychoactive substances)。Bennett (2013) 使用藥物食品 (drug foods) 的概念，認為酒主要在於提高勞動力績效、增強勞動力、提高勞動生產率，有助於殖民國的經濟。隨著工業資本主義的發展，尼古丁和咖啡因等興奮劑變得優於酒作為殖民國家推

廣的藥物食品。本文並未將酒定位為精神活性物質，而是更進一步以藥食同源角度討論藥酒，與過往人類學的酒研究做出區別。

在琴酒發展的歷史上，杜松子本身帶有草本風味，加入異國的香料植物是各家酒廠調製獨特配方的方式，常被加入的以具有香氣的藥用植物為主，如杏仁、當歸、茴香、肉桂、香菜、茴香、檸檬馬鞭草、薄荷、鼠尾草、迷迭香、甘菊、金絲桃、荳蔻、八角、百合、薑、檸檬皮、苦橙皮、柑橘皮等，各具特色的琴酒除了提供不同味道的喜愛者之外，也提供調酒時可以產生相當不同的風味，在酒吧經常可見多種琴酒，呈現琴酒的多樣化。

這幾年在推崇食農與食物碳足跡的風潮下，地酒成為酒精市場另一個研發取向，地酒就是使用在地農作物和在地水，配合當地氣候風土做的酒，並且是小批量生產的酒，如沖繩泡盛、熊本米燒酎、山形吟釀都是日本的知名地酒。有的透過在地文化特色的加持，地酒在酒類市場上闖出一番名號，不少人前往旅遊時，還會特地調查有哪些地方美酒值得品嚐與搜購。

在各國的琴酒發展中，有不少酒款捨棄異國香料植物，改用在地的植物入酒，研發出屬於在地的琴酒風味，例如：

一、蘇格蘭艾雷島植物學家琴酒(The Botanist)：艾雷島自然條件孕育出種類繁多的野生草本植物。2007 年邀請植物學家手工

採摘 40 款草本植物，再由首席釀酒師挑選出 22 款極具風味的植物，與 9 種琴酒專用植物混和緩慢蒸餾萃取精華。瓶上印有「22」代表該由艾雷島的 22 種植物釀製，並在玻璃瓶身以浮雕刻印出 22 種植物的拉丁名。The Botanist 於 2010 年上市即造成轟動。

二、日本沖繩琴酒（Okinawa Gin）：透過沖繩傳統泡盛釀酒純熟的技術結合在地元素，以長米混合黑麴菌發酵，再將橘皮、豆蔻、肉桂、甘草混入沖繩苦檬、蕃石榴葉、長胡椒、洛神花和沖繩苦瓜，蒸餾後加水稀釋到酒精濃度 47%，達到完美的濃醇並且呈現獨特的沖繩風味，尾韻綿延甘苦並帶有辛香料的刺激感。

三、日本大阪六琴酒（ROKU）：使用 8 種琴酒材料與櫻花、櫻花葉、柚子皮、煎茶、玉露、日本山椒，這些植物都是順應四季時序，在植物最盛開的時候採收並擷取其中的精華及香氣，經過浸製、分批蒸餾、最後調和而成。瓶身以六角形狀呈現，也將植物的樣貌以浮雕的形式呈現在 6 個面上，瓶標則以漢字「六」印製，在傳統和紙上，細緻地加上燙金六角戳章。

四、日本京都琴酒（Ki No Bi Kyoto Gin）：日本京都季之美採用與京都產的 11 種芳香植物製作。首開先例使用米酒做為基酒。芳香植物採用杜松子、鳶尾花、日本扁柏、紅紫蘇、綠山椒、黃柚、檸檬、檜、薑、細竹葉、樹芽、檸檬玉露綠茶等材料。分

為 6 種風味個別獨立蒸餾，最後才將 6 種季之美的蒸餾液與京都最著名的伏見之水做調和，讓草本原料的芬芳取得最完美的平衡。

在地酒的風潮中，荖葉做為臺東的特色農作物，與琴酒融合出在地特色。荖葉是 1970 年代從彰化縣永靖鄉大量轉移到台東種植，歷經適應氣候因素與改良田間管理後，荖葉含較多精油、香氣芬芳、葉片纖維厚有嚼勁、較耐貯存，品質為全台最佳。台東的荖葉種植面積與產量都佔全台的 80% 以上。2016 年的尼伯特颱風後仍佔 70% 以上（農業部農糧署，2019）。

荖葉琴酒便是在上述的地酒精神下，採用台東在地的野生荖葉入酒，為了降低技術性的要求，建議採用市售的琴酒直接泡製荖葉，可以減少蒸餾設備與技術的門檻。至於選擇哪一種琴酒則依個人口味和預算而定，對於抑制痛風發作上並沒有太大差別，只是口味和酒精濃度（37%-47%）的差異。

採集野生荖葉除了有地酒的意涵，也具有食農的意涵，可以重新對環境的認識，認識到荖葉的生存環境和伴隨的生態系統，理解環境中多種的可食植物，尤其可以多元運用的藥用植物可以發展食療，實踐寓醫於食。根據幾次採集野生荖葉的經驗，常伴隨出現的可食植物至少包括：山棕、龍葵、咸豐草、黃麻、構樹、蓬草、山芙蓉、海金沙、黃荊、桑樹、各種鳳尾蕨、各種鐵角蕨、毛葉腎蕨、過溝菜蕨、澤蘭等。當環境的認識理解增加時，更可

以採集幾種提升療癒和增味的草藥加入在茛葉琴酒中，更加實踐食療。例如，前述的黃荊花、澤蘭葉除了可以添增氣味之外，更可以提升茛葉琴酒消炎、抗菌的功效。當然，採集野生茛葉也可以提高到戶外運動的機會與時間，如前述透過對藥酒製作歷程的體力與時間付出，更可以將茛葉琴酒定位為藥酒。

伍、結論：探索降低飲酒的策略

如何降低酒攝取是衛教長期推動的議題，長久以來可以收到的成效有限，反而是透過交通安全法規對酒駕的罰則產生降低酒攝取的效果。然而，酒難道是無法被正面接受的飲品嗎？本文從藥酒的角度釐清藥酒的飲用性質，再透過藥酒的分類方式，探索如何增加民眾對藥酒的認知，透過自己動手製作的歷程賦予藥酒的定位，進而遵守睡前少量服用的建議，除了達到醫療效果，也可能降低酒的攝取。

藥酒是酒的特殊型態，更是藥物的特殊型態，既是藥也是酒，喝酒就可以產生心理上與生理上的療癒，這應該是很多人願意嘗試的食療取向。但是，藥酒不是鼓勵喝酒，而是依症狀需求飲酒，有飲酒時間與飲酒份量的限制，才能達到寓醫於食的效果，

同時也達到降低酒攝取的效果。如果藥酒不僅可以提升醫療上的功效，提升治療配合意願，對症狀可以達成緩和和不發作的效果，同時，可以降低對酒的攝取量，是一個可以扭轉一般人對酒負面形象的契機。

參考書目

- 呂萬安，〈中藥酒的功效與臨床運用〉，《中醫藥研究論叢》15 卷 1 期：42-60（2012）。
- 呂萬安、邱信傑，〈中藥酒之實用性與發展性〉，《北市醫學雜誌》8 卷 4 期：12-20（2011）。
- 行政院農業部農糧署，《農情報告資訊網》。網路資源，
http://agr.afa.gov.tw/afa/afa_frame.jsp（2019.5.1）。
- 林南海，《臺灣中藥酒基準方圖鑑》。（台北：五南出版社，2021）。
- 高雄市立中醫醫院，〈藥酒養生 DIY：中醫養生藥酒介紹〉。來源，<https://orgws.kcg.gov.tw/001/KcgOrgUploadFiles//UserFiles/養生藥酒.pdf>。（2024.7.4）。
- 黃秋惠，〈醫情報〉，《慈濟醫療人文月刊》15 期：91-93（2005）。
- 郭淑珍、丁志音，〈茶行裡的檳榔客：嚼食檳榔的社會脈絡初探〉，《台灣社會研究季刊》63 期：143-208（2006）。

陳怡如，〈高尿酸血症與痛風〉，《基層醫學》22 期：9-16（2007）。

陳潮宗，《自己做藥酒》。（台北：星辰出版社，2011）。

張德明，〈酒與痛風〉，《健康世界》248 期：13-16（2006）。

張瑋倫，《保力達 B、維士比和補力康等飲用者之看法與經驗及酒精與藥物併用的情形：以花蓮某部落居民為例》。（花蓮：慈濟大學公共衛生研究所碩士論文，2010）。

葉美玉、胡海國、林淑梅、李選，〈酒癮患者憂鬱之研究〉，《護理研究》8 卷 2 期：241-248（2000）。

葉錦瑩、林宜長、陳叡瑜、蘇千田，《飲用含酒精之內服液劑與勞工職業災害之相關性研究暨衛教宣導研究報告》。行政院衛生署九十五年補(捐)助科技發展計畫。（台北：行政院衛生署，2006）。

葛應欽、劉碧華、謝淑芬，〈台灣地區原住民的健康問題〉，《高醫醫誌》10 期：337-351（1994）。

賴力行，《原住民酒癮相關因子之探討：以台灣中部某原住民部落為例》。（台中：中國醫藥大學醫務管理學研究所碩士論文，2008）。

賴力行、龍紀萱、李依霽，〈酒酣耳熱與酬酢：原住民酒癮相關因子之探討〉，《中華輔導與諮商學報》36 期：155-182（2013）。

鄭婉汝、鄭雅文，〈含酒精提神飲料的職業安全健康危害：現況問題與政策因應〉，《台灣公共衛生雜誌》31 卷 6 期：523-534（2012）。

蘇恆安，〈米酒、美味地景、臺灣味〉，中國飲食文化 11（2）：3-39（2015）。

衛福部食藥署，〈保力達 B、維士比是飲料嗎？為何藥局才可購買呢？〉網路資源，
<https://www.fda.gov.tw/TC/newsContent.aspx?id=19297&chk=5aa64ff4-f96e-4c2d-8801-334c688040a0>。(2015.7.4)。

Airhihenbuwa, Collins. Health and Culture: Beyond the Western Paradigm. Atlanta: Georgia State University(1995).

American Psychiatric Association. The diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author(2013).

Bennett, A. Linda. "Alcohol Studies and Anthropology: Broadening the Venture." Reviews in Anthropology, 42:179-201(2013).

- Chou, C. T., and Lai, J. S..“The Epidemiology of Hyperuricaemia and Gout in Taiwan Aborigines.”British Journal of Rheumatology, 37: 258-262(1998).
- Chu N.S.“Effects of Betel Chewing on the Central and Autonomic Nervous Systems.”Journal of Biomedical Science 8: 229-236(2001).
- Cockerham, William, Alfred Rutten,and Thomas Abel.“Conceptualizing Contemporary Health Lifestyles: Moving beyond Weber.”The Sociological Quarterly 38(2):321-342(1997).
- Daykin, Norma. Young Women and Smoking: Towards a Sociological Account.”Health Promotion International 8(5):95-102(1993).
- Daykin, Norma, and Jennie Naidoo. Feminist Critiques of Health Promotion.The Sociology of Health Promotion: Critical Analysis of Consumption.”Lifestyle and Risk 56-69(1995).
- Dietler, Michael. “Alcohol: Anthropological/Archaeological Perspectives.”Annual Review of Anthropology, 2006; 35:229-249(2006).

- Heath, B. Dwight. "Anthropology and Alcohol Studies: Current Issues." *Annual Review of Anthropology*, 6:99-120(1987).
- Zhang, Y., Woods, R., Chaisson, C. E., Neogi, T., Niu, J., McAlindon, T. E., and Hunter, D. "Alcohol Consumption as a Trigger of Recurrent Gout Attacks." *The American Journal of Medicine*, 119(9):800.e 13-18(2006).
- Kathirvel, Nagar. Cost and Returns of Betel Leaf Cultivation in Tamil Nadu with Special Reference to Karur District." *Asia Pacific International Journal of Engineering Science*, 2(1): 20-27(2016).
- Kleinman, Author. Culture, Bereavement, and Psychiatry." *The Lancet*, 379(9816): 608-609(2012).
- Kress, V. E. W., Eriksen, K. P., Rayle, A. D., and Ford, S. J. W. "The DSM-IV-TR and culture: Considerations for counselors." *Journal of Counseling and Development*, 83(1): 97-104(2005).
- Kumar A, Garg BR, Rajput G, Chandel D, Muwaalia A, Bala I, Singh S. "Antibacterial Activity and Quantitative Determination of Protein from Leaf of Datura Stramonium and Piper Betle Plants." *Pharmacophore* 1(3):184-195(2010).

Mazumder, Saikat, Aditi Roychowdhury, Soumitra

Banerjee. "An Overview Of Betel Leaf (*Piper Betle* L.): A Review." *Annals of Food Science and Technology* 17(2):367-376(2016).

National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism.

Electronic document,

https://www.niaaa.nih.gov/sites/default/files/publications/Alcohol-Use-Disorder_Traditional-Chinese.pdf.

Accessed 2021.July 30.

Kushagra Nagori, Mukesh Kumar Singh, Amit Alexander, Tekeshwar Kumar, Dhansay Dewangan, Hemant Badwaik, D.K. Tripathi. "Piper Betle L.: A Review on its Ethnobotany, Phytochemistry, Pharmacological Profile and Profiling by New Hyphenated Technique DART-MS (Direct Analysis in Real Time Mass Spectrometry)." *Journal of Pharmacy Research* 4(9): 2991-2997(2011).

Shrunkala, Srujana. *Storage Studies on Betel Leaves(Piper betel)*. Department of Agricultural Engineering, University of Agricultural Sciences, Bengaluru. Master of Technology(2013).

《臺東大學人文學報》撰稿格式

一、分節標題方式

- (一) 中文標題以「壹、一、(一) 1. (1) a. (a)」為序。
- (二) 英文標題以「I. A. (A) 1. (1) a. (a)」為序。

二、引語用例

- (一) 直接引語，用冒號（：）時
【格式】中文加單引號「」，英文加雙引號“ ”
- (二) 直接引語，不用冒號（：）時
【格式】中文加單引號「」，英文加雙引號“ ”
- (三) 直接引語，但另起一段
【格式】不用引號，字體改為標楷體，左右縮排
- (四) 引語中復有引語，或特殊引用時
【格式】中文加單引號「」在外，雙引號『』在內，英文加雙引號“ ”在外，單引號‘ ’在內

三、附加原文專有名詞用例

中文稿引用外國機構名稱、著作、專有名詞時，應譯成中文，並於「第一次」出現時以「括號附加原文全名」。

- (一) 一般用語
【格式】括弧、小寫、正體

(二) 專有名詞

【格式】括弧、首字大寫、正體

四、注釋用例

(一) 文中註明出處的註釋

【格式】(作者、年代：頁數)

(二) 文中已有作者姓名時

【格式】(作者、年代：頁數)

(三) 若有必要以附註說明行文涵義時，請用腳註

【格式】於標點符號後，以插入註腳方式自動產生於右上
上角

五、圖片

(一) 必須在正文有所陳述。

(二) 配合正文加以編號，如「圖 1」、「圖 2」……，並將編號分別至於圖版下方。

(三) 說明置於圖版編號之後。

六、表格

(一) 必須在正文中有所陳述，並補助文意時使用。

(二) 表格配合正文加以編號，如「表 1」、「表 2」，並將編號分別至於表上方。

(三) 說明置於表格編號之後。

七、參考資料

(一) 在正文撰述過程所徵引的所有參考文獻資料，均需一一

編列於參考書目，另起一頁置於正文之後。

(二) 內容首分中、西文；中文在前，西文在後，並按姓氏筆畫或字母順序編列。

(三) 引用之參考文獻格式如下例：

1. 專書

(1) 葉石濤，《臺灣文學史綱》（高雄：文學界雜誌社，1996.02）。

(2) 下村作次郎，邱振瑞譯，《從文學讀臺灣》（臺北：前衛出版社，1999.01）。

2. 論文

(1) 期刊論文

邱貴芬，〈「發現臺灣」：建構臺灣後殖民論述〉，《中外文學》21 卷 2 期（1992.02）。

(2) 學位論文

柳書琴，〈戰爭與文壇——日據末期臺灣的文學活動（1937.7-1945.8）〉（臺北：臺灣大學歷史研究所碩士論文，1994）。

(3) 研討會論文

陳芳明，〈臺灣現代文學與五〇年代自由主義傳統的關係：以《文學雜誌》為中心〉，政治大學「現代主義與臺灣文學學術研討會」論文，2001.06。

3. 報紙文章

丁樹南，〈歐坦生不是藍明谷－讀范泉遺作〈哭臺灣作家藍明谷〉〉，《聯合報》，2000.06.13，第 10 版。

4. 電子媒體

呂美親，〈「多音交響」與「族群共榮」的實踐〉，

（來源：

<http://ws.twl.ncku.edu.tw/hak-chia/l/li-bi-chhin/to-im-sit-chian.htm>.2004.10.31）

八、附錄

凡屬大量數據、或其他冗長備考之資料，不便刊載於正文者，如作者生平、作家作品目錄、訪問紀錄等，均可分別另起一頁，編於附錄，置於正文之後，參考資料之前。

九、其他注意事項

- （一）參考文獻之排列，先列中文文獻，以作者姓氏筆劃依序排列，再列西文文獻，以英文字母順序依序排列。
- （二）一作者有多項參考文獻時，請依年代先後順序排列。
- （三）一作者同一年代有多項參考文獻時，請依序在年代後面加 a b c 等符號。

《臺東大學人文學報》徵稿啟事

一、分節標題方式

- 1.本學報為半年期學術性期刊，歡迎人文領域之研究論文及書評。
- 2.本學報接受中、英文稿件，撰稿格式請參考本學報撰稿體例。每篇文稿以中文一萬五仟字、英文八仟字（含附錄及注釋）為原則，摘要三百至五百字為限。
- 3.投稿時請繳交文稿一式三份，以及以word格式儲存的電子檔光碟一片。論文需檢附：中文英文題目、中文英文摘要、關鍵詞、姓名與職稱。
- 4.來稿以未曾發表於任何正式發行之刊物者為限，如發生抄襲、侵犯他人著作權等情事，文責由作者自負。

二、審查方式

本學報採雙匿名制度，若兩審意見相左，則送第三審，但文稿刊登與否，概由編委會參考審查意見決定。

三、刊登、授權

- 1.來稿無論採用與否，均不予退件，作者請自留底稿。
- 2.獲得刊登之文稿，致贈當期學報二本及作者論文抽印本十本，不另奉稿酬。
- 3.經本學報刊登之稿件，作者簽署授權同意書，授權本學報提

供其他資料庫業者，酌作格式之修改，進行重製，以透過網路服務，授權用戶瀏覽、下載，以及列印。

四、截稿日期

本學報常年徵稿：6 月及 12 月出刊。

五、投稿方式

來稿請寄至：

1. 電子郵件請寄至 coh@nttu.edu.tw 電子信箱。
2. 或以掛號寄至 95092 臺東市大學路二段 369 號國立臺東大學人文學院《臺東大學人文學報》編審委員會收。

六、聯絡方式

本學報編審委員會聯絡電話為 089-517631。

電子信箱：coh@nttu.edu.tw