

美勞課程標準評議

黃 壬 來

“ 國立 ” 屏東師範學院

摘 要

本研究旨在評論一九九三年教育部所修訂的小學美勞課程標準，並據此提出調適與因應的方法；就研究本質而言，本文係屬見解性論文。研究者首先分析台灣社會變遷的趨勢，並由此導出視覺藝術教育的判準；依據此判準，就新修訂的美勞課程標準之目標、教材綱要、實施方法，進行評析，最後再就小學美勞教育，提出若干可行之取向。

新修訂美勞課程標準，根據 DBAE 式的視覺藝術教育結構，採行雙軌制與彈性的教材，且邏輯清晰，並有意整合工具論與本質論的理念；惟該標準仍有目標未具連貫性、教材內容分項未臻完整、部分教材過於理想化、忽略視覺藝術的不可預期性與個別性、學習評量之用語欠妥等問題。從美勞課程標準之內涵而言，顯現未經充分專業諮詢之憾。

依據台灣社會變遷趨勢及視覺藝術教育的判準，美勞教育宜以啟發“創意”與“美感”為課程重點，美勞課程發展宜以學校及社區為基礎；對於新修訂美勞課程標準，亦宜彈性解讀，並採行以人為本的教學方法，以引導兒童進入藝術領域，豐富其生活，並成就完整的個體。

美勞課程標準評議

緒 論

一、 視覺藝術教育的省思

前國際藝術教育協會（INSEA）理事長 John Steer，於一九九六年九月在新西蘭召開的大洋洲藝術教育者學術研討會（Australasian Art Educators

Conference), 發表一篇專題論文《未來美術與設計教育的十個問題》。Steer(1996) 的問題圍繞在：視覺藝術教育的內涵究係為何？視覺藝術教育的重要性與說服力何在？視覺藝術教育的主流是否不變？我們需要全國視覺藝術課程嗎？如何避免學科中的正統作為(orthodoxy)？如何進行視覺藝術課程與實施的研究？文中特別提及：在變動不居的現代社會，視覺藝術教育工作者，至今仍未能使一般人深信藝術教育的重要性，但各國又競相設立全國藝術課程；在英國有考試引導教學，為得高分的保守藝術教學，而崛起於美國的“學科本位的藝術教育”(Discipline-Based Art Education, 簡稱 DBAE) 主張，正受其贊助者(即 Getty Center for Education in the Arts)的資助，有意使美國所有學校皆施行 DBAE。Steer 於是提醒吾人深思：我們是寧願要有一種安全、保守、正確的藝術教育？還是希望具有自由、革命性、異質性，甚至徹底改變的藝術教育？

Steer 的疑問，可說是來自於西方多元文化背景之下的省思，但是以其多年對於各國藝術教育的觀察與了解，提出視覺藝術教育的功能不彰與受忽視的地位，以及欠缺基礎研究與理論支持的視覺藝術課程，實乃各國藝術教育的通病。Steer (1996, 第十五至十六頁) 於文末陳述個人對於視覺藝術教育的主張：我們需要一種清晰而精簡的陳述，說明藝術教育對於個人的貢獻，並根據研究與實證，解釋其何以重要；藝術教育旨在促進學生的視覺素養、智能與想像，並提供吾人一種特別且可延續一生的樂趣。

欲求視覺藝術教育的功效(設若可達成)，絕非僅規劃與訂定視覺藝術課程即可竟其功，其所涉及的因素，應如 Steer 所省思的理論基礎、研究、教育內容、教育方法、教學評量，以及教師素質、教學設備、教育決策等的密切與適當的配合。在這些因素當中，以規範形式與姿態呈現的視覺藝術課程，目前成為各國教育的趨勢，也成為視覺藝術界爭辯最激烈的議題。以同為多元開放社會的澳洲為例，基於經濟發展的理由，在一九九三年曾由“澳洲教育委員會”(Australian Education Council) 制定全國藝術課程綱要，旋即放棄於全國實施，惟目前仍有三個州(區)奉行此綱要。該課程綱要陳述對於“典型的”學生所預期的學習結果，且依其學習結果，自六歲起至十八歲，分為八個成就等級；課程綱要並明示視覺藝術包括美術、工藝及設計，與舞蹈、戲劇、媒體、音樂同為藝術課程的一環，且其學習內容，仿 DBAE 主張，包含：創作與展示、藝術批評與美學、過去與現在的脈絡(即藝術史)，而這三種學習內容皆分成八個成就等級，以提供全國

一致的視覺藝術教學與評量的準則 (Curriculum Corporation, 1994)。

此一視覺藝術課綱要，曾引起澳洲藝術教育界的辯論，並形成官方規定與實際教學間的齟齬。南澳大學教授 Doug Boughton 即斥之為神話，並批評全國課程：(1) 忽略學校教育中的自由主義精神，以及視覺藝術的未可預期與個別化表現，(2) 以能力本位的學科規範界定藝術學習的成果，造成課程中只呈現可用文字表達的學習成果，而限制複雜、精微、多元與個別性的藝術表現，(3) 劃分八個成就等級，缺乏研究證據的支持，(4) 制定過程欠缺民主與諮詢程序 (Boughton, 1995)。而另一澳洲學者 Neil Brown，亦指陳全國藝術課程將使藝術教育趨於一封閉系統，忽略學區的差異，限制藝術學習的範疇與可能性，反而不利藝術教育的發展 (Brown, 1994)。這種基於經濟發展的考量而設的全國課程，仍得到數州政府教育廳的支持，並且以課程綱要對於僅受過有限藝術訓練的教師之必要性，做為實施的基礎；但就實際考察得知，澳洲崇尚安逸與個人生活品味的文化，已在學校藝術教育中，顯現休閒與自我風格的特徵，從而造成官方所訂規範與實施之間相當大的落差 (參見黃壬來，一九九八年)。

澳洲的這一實例，凸顯出視覺藝術教育課程規定與實際環境未能配合的狀況，殊不論澳洲該實施何種視覺藝術教育，此一事實至少可提供台灣借鏡。這種藉由統一規範與預期結果的視覺藝術教育措施，事實上是績效教育的一大特徵。以社會重建論 (social reconstructivism) 的觀點加以批判，即是課程標準已違反了“藝術教育乃無定型的結構 (a fluid & amorphous construction)”之假定，更遑論課程標準未能配合社會變動的事實 (參見一九九四年五月)。西方國家在近年來，陸續訂定視覺藝術課程標準或課程綱要，且不一定配合其社會變遷趨勢；而台灣一向由中央訂頒課程標準，也不盡然符合社會變遷——以小學課程標準的訂頒為例，一九七五年頒佈至一九九三年修訂，即事隔十八年之久，實忽略社會變遷與教育思潮快速更迭的事實。

二、台灣社會變遷的趨勢

“藝術教育的實施須配合社會文化的變遷”之原則，基本上在於提示：藝術教育的目的、內容與方法，必須根據當時社會的發展趨勢，並引導社會的發展與變遷。因此，若欲檢視一個社會中藝術教育的適當性，可從其藝術教育理念、規

章與措施，是否配合與引導社會發展入手。台灣中、小學教育的實施，一向由教育部訂定課程標準，作為課程設計與實施的依據；而課程標準的本質，係屬中央法規，具有相當的規範性與權威性。從統一各校的作法與齊一國民素質的角度而言，透過政令以行中央集權作為，與中國傳統政治文化頗能契合；但是從學術批判角度而言，則課程標準可待探討與商酌之處，亦非全無。基本上，吾人當問：“我們處在何種時代？需要何種藝術教育？而這種藝術教育是否有助於我們邁向更美好的未來？”簡言之，藝術教育的課程設計是否掌握台灣社會變遷的趨勢？

台灣位處西太平洋，地理位置險要，毗鄰大陸，自一九五零年以來，一直與對岸處於緊張對峙的關係；且近幾年來之互動，愈為複雜而撲朔迷離，充滿不確定感。二千一百多萬人口，居住於僅佔全島面積十分之三的平地或丘陵地，地底下幾無工業發展所需之原料，經濟發展主要依賴外貿；由於人口大都集中於都市，每天約有一千萬機動車輛奔馳其間，生存競爭可見一斑，而環保問題亦如夢魘一般，無日止息。在一九八七年當局宣佈解嚴，而一九九一年終止動員戡亂之後，台灣社會加速變遷，目前可見之變遷趨勢大致有五：

1. 講究腦力資源開發的資訊化取向

台灣自光復初期的農業勞動生產，逐漸進入工業生產，近年來又繼先進國家之後，邁入資訊社會，而服務業（如電腦程式設計、系統分析、金融保險等）的增加，成為該階段的產業特徵。資訊化社會所必須面臨的兩大課題，即是“創新”與“快速”——以永不歇止的創意，保持走在時代的前端；就台灣這個地狹人稠，且無工業資源的海島而言，藉由教育與市場機制，激發台灣民眾的創意，以求生存與發展，實為刻不容緩的課題。

2. 多元價值體系與族群並存取向

台灣自農業社會步入工業社會後，即面臨傳統文化與現代文化的對立，以及本土文化與外來文化的衝突。解嚴之後，社會上連帶興起台灣主體性與創造台灣新文化的運動，此時組成台灣文化的四個系統（原住民文化、福佬系文化、客家系文化、大陸系文化）與其他的文化系統（歐、美、日思潮與作為），各以其鮮明色彩呈現不同樣貌，並且逐漸蔚為“文化相對論”（culture relativism）的兼容並蓄情勢。

台灣復因民主制度的廣泛實施，使得整體價值體系分化而多元；再因資訊事業的發展，使得人際交往與文化交流愈形繁複。其影響於教育者，除了傳統

保守式權威遭到挑戰之外，在入學管道、教育內容、教育方法等，無一不朝多元開放的方向發展；晚近甚至有許多為多元化而多元的趨向。此一趨勢銳不可當，亦不歇止，正喚醒社會與教育從業人員，正視當前多元理念的現象，並從中思索屬於自己的核心文化之內涵與傳承問題。

3. 物質文化與非物質文化發展失調的疏離取向

台灣多年來在各項物質建設上，著力甚大，目前在物質文化的發展上，已具有相當基礎；惟因物質文化急速發展，道德、價值觀、理想層面的非物質文化發展卻相當遲緩，形成物質文化與非物質文化之間的失調，這種失調現象的表徵，即包括：認同危機、霸權主義、生態污染、秩序紊亂、金錢遊戲、犯罪率升高等。無可諱言地，近年來台灣社會一度成為爭逐名利的場所，在這種場合中，個人非但易於迷失與無助，也易於形成冷漠空虛的社會現象。

這種疏離化的社會發展特徵，確實讓有識之士及關懷台灣未來發展的台灣人，頗為憂心。近年來，有關道德重整與心靈改造的社會與宗教活動，正方興未艾；而各項教育的改革措施亦陸續地展開，以促使台灣人培養富於美感的心靈，以面對自己的生涯與社會生活。惟不論心靈改造或教育改革，其立足點皆在於使每個人有豐富而美好的生活品質，以及追求其生命價值，且使得每個人的精神與物質層面的需求與發展，得以均衡；而當每個人的精神與物質層面得以協調與均衡，整個社會也得以調和。

4. 生活忙碌與壓力下的高休閒取向

台灣由於工業化的結果，造成生產力的提高；生產力提高後，個人財富跟著增加，造成消費力的提高及休閒時間的增加。另一方面，由於社會快速變遷，生存競爭甚為激烈，且生活忙碌，一般人在都市日常工作或求學生涯之外，企求緊張後的鬆弛與休閒需求，也日漸增加。於是，休閒生活的品質與社交活動休閒化，成為台灣現代社會中不可避免的課題。

在這種情況之下，不僅社會須提供充分而有品質的休閒設施與活動，學校教育的部分課程，亦須成為探討休閒或提供休閒的教學歷程。以藝術課程而言，至少有部分時間或部分活動，須以休閒為主，且使學生彼此分享與同樂，從中學習如何休閒，成為無負擔、無壓力的活動。

5. 老年人口逐漸增加的高齡化取向

在一九九四年初，台灣社會的六十五歲人口，已逾總人數的百分之七，而

邁入高齡化社會，且人口老化現象將與日俱增，直追西方先進國家。高齡化社會趨勢，促使政府重視社會福利措施，以及終生學習的觀念與制度；他方面也提示學校藝術教育的設計與實施，亟須注意其延續性，以及在終生學習歷程中的地位與內容，易言之，即學校藝術教育所學，當成為離校後從事藝術活動的基礎。

綜合言之，台灣社會變遷的趨勢，正邁向以變動、競爭與創新為特徵的資訊社會；而價值體系趨於多元，多元文化相對崛起；但是，實際文化與規範文化失調，且物質文化與非物質文化失衡；再者，因經濟發展與生活步調的壓力，造成休閒的增加，且邁入高齡化社會，有待規劃終生學習。這些變遷趨勢正提供藝術教育省思的機會。

三、 視覺藝術教育的判準

台灣社會如同其他社會一樣，亟欲追尋安和樂利與長治久安，而每一個人亦企求美好的生活。欲求社會安和，非教育即能竟其功，而有待各項措施的整體配合；但是，藉由教育歷程，畢竟能發揮相當的功效，而且藉由教育歷程，培養完整的個人，在相當程度內，亦可望美好社會的實現。從以上對於台灣社會變遷趨勢的分析，培養具有創意、美感、自我風格與健全人格的個人，使其順應社會變遷，並引導社會變遷，可說是教育的主要課題；視覺藝術教育既是教育的一環，自應涉及此一課題。具體而言，配合社會發展趨勢的視覺藝術教育，應具有以下幾項特徵：

1. 全人發展觀的視覺藝術教育目的

視覺藝術教育的目的在於培育全人—完整而均衡發展的人；分析言之，即在於培養有創意、有審美品味、能自我表現、能自我抉擇、存心善良、尊重環境與他人的個體。從此一觀點而言，視覺藝術教育的目的應兼含工具論（instrumentalism）與本質論（essentialism）兩種理念，一方面可培養一般知能與健全人格，另一方面也可陶冶視覺素養與藝術創作。此一觀點亦整合“透過藝術的教育”（education through art）與“學習藝術”（learning in art）的立場。

2. 多元化的視覺藝術教材

台灣已是一個多元開放的社會，除了傳統與現代、本土與外來、地域與全台灣、官方與民間、宗教與非宗教等藝術的存在，更面臨與日俱增的各種藝術資訊往來與影響之現象。藝術教育界曾倡導的兒童中心、學科本位、社會取向的藝術教育理論，以及晚近興起的科技教育思潮，在這種時代無一能涵蓋與提供藝術教育之所需，目前亟須提倡以自己的核心文化為基礎，並廣納各種藝術素材，以達成傳承與發揚核心文化，且能適當吸收其他文化之優點。此多元化的藝術教材，即以核心文化為本，且包含多元的審美規準、多元的創作題材與形式、多元的作品賞析、常見的社會議題、環境設計與未來問題解決等內涵。

3. 以學校及社區為基礎的視覺藝術課程設計

前文提及台灣已是多元開放的社會，且多元價值體系與多元族群並立；既是多元開放與多元價值並立，應以台灣地區之核心文化為主體，進行其藝術教學，另外在核心文化以外，兼納其他文化之藝術教學。這種藝術教育的實施，若以社區中的學校為基礎，且以該社區文化、物材、景觀為基礎，進行該社區（鄉土）文化之傳承、創新或其他表現，並擴及以其他社區文化、物材、景觀，進行與該社區有關或其他的表現，則易於推展。易言之，各校依據其所在社區與其他社區的藝術資源為內涵，進行課程之設計，非但能與生活相結合，易於實施，且亦有助多元文化社會中的互動與交流。

4. 啟發式與人性化的視覺藝術教學法

在資訊化、多元化、疏離化、休閒化與高齡化的社會變遷趨之下，視覺藝術教育即旨在培養完整的人，惟實施多元文化的教材，仍有賴於能激發學生潛能與情意的啟發式教學；亦即以激發創意與動機、審美判斷與規準，以及鼓勵自我表現與肯定自我的方式，進行視覺藝術的教學。再者，教學的實施可允以學生有不同的目標、進程與成果；而教師亦可根據教學單元與目標，採行多元化評量及自我比較法，且兼重歷程與結果的評鑑，使學生獲得成就感與潛能的啟發。

以上四點是根據台灣社會變遷的趨勢而訂，可做為判斷與實施視覺藝術教育的依據；事實上，這四個特徵可成為具規範性的藝術教育法規，也可成為每位視覺藝術教育工作者的教學準則，更可做為判斷視覺藝術教育規劃與實施的規準。在判斷視覺藝術教育的規劃與實施上，除了這四個規準以外，其“邏輯一致性”與“課程組織原則”亦為不可或缺之規準。此二者皆可施用於判斷視覺藝術教育

的課程設計，前者可檢視課程設計中目標、內容與實施方法之間的邏輯關連性，據以發現其一致性或矛盾之關係；而後者則在於探究課程是否依據預設或研究支持的原則來設計，通常係以課程組織原則——程序性（sequence）、繼續性（continuity）及統整性（integration）為依據（參見 Tyler，一九七零年）。

“邏輯一致性”可說是任何教育規章、教科書、教學單元設計等文書的必要條件。而“課程組織原則”中的程序性係指課程活動之組織，必須使每一繼起之經驗，能一貫地建立於前一經驗，同時能對同一素材或概念，作更廣泛、更深一層的處理及認識，且隨學生活動之進行，而逐步增加其複雜程度，此即在已有的知能上漸次加深與加廣。至於繼續性，則是指同一知能在同一時間上繼續練習，使學生再運用以前所獲知能，且因而得以熟練。而統整性則指課程經驗橫向聯繫，其目的在於使學生將學習活動所獲得的概念、技能、態度，有效地應用於日常生活的不同情境上，使其學習經驗趨於完整性；並且藉科際整合，使各種學習活動間互有關聯，增加學習的意義與效率。

以下將以這些判準，評議一九九三年教育部修訂公佈的小學美勞課程標準（以下簡稱美勞課程標準），並根據評議結果，說明調適與應用的方法。此項評議可說是筆者對於美勞課程標準的解讀、闡釋、評論與引申，其出發點為學術性批判，並兼論小學美勞教育實施的有效性。

美勞課程標準的內涵與特色

一、 引言

小學課程標準，於一九九三年九月二十日修正公佈，各校自一九九六年學年度第一學期（一九九六年八月）起實施；美勞科亦自一年級起，分六年逐年實施，目前已實施至小學二年級下學期。本次課程標準的修訂，距離一九七五年公佈的小學課程標準甚久。其修訂係基於自一九八七年解除戒嚴以後，各種社會現象丕變，為因應社會變遷與教育發展需要，教育部即於一九八八年底，著手擬定修訂計畫及各項籌備事宜，一九八九年一月成立“國民”小學課程標準修訂委員會，

並召開會議，討論本次小學課程標準修訂的重點與方向，其後成立“國民”小學課程標準總綱修訂小組及各科課程標準修訂小組，進行總綱及各科課程修訂工作（教育部，一九九三年，第三百七十頁）。

依據教育部（一九九三年，第三百七十二——三百七十三頁）的說明，本次小學課程標準修訂公佈後，所實施的對象為即將邁向二十一世紀的新生代；因此；課程標準修訂，係以“培養世紀的健全‘國民’”為最高理想目標，其修訂之基本理念為：（1）未來化——應具前瞻導向，（2）國際化——應有世界胸懷，（3）統整化——應求周延有效，（4）生活化——應符合生活需求，（5）人性化——應以學生為中心，及（6）彈性化——應重師生自主。而各科課程標準修訂委員原則上為十五人，其組成比例分別為：學科專家佔百分之四十，小學教師佔百分之四十，教育、心理及課程學者佔百分之十三，教育行政人員佔百分之七；修訂小組先行召開修訂小組委員會議，以蒐集相關資料、問卷調查、舉辦座談、研擬各科課程標準草案（含課程目標、教材綱要、實施方法），再就草案內容舉辦座談會，以徵詢意見，然後再召開各科修訂委員會議及相關會議，而後編輯成《‘國民’小學課程標準》，並公佈實施（同前註，第三百七十八——三百八十頁）。

二、 美勞課程標準的主要內涵

（一）目標

一九九三年修訂的美勞課程標準，係針對六四年公佈的美勞課程標準（教育部，民而設，其撰述體例與六四年之課程標準相同，皆包括：目標、時間分配、教材綱要、實施方法四個項目。在“目標”項下，依舊設有“總目標”與“分段目標”，其總目標為：（教育部，一九九三年，第二百四十五頁）

1. 表現領域：運用造形媒材，體驗創作樂趣，培養表現能力。
2. 審美領域：經由審美活動，體認藝術價值，提昇審美素養。
3. 生活實踐領域：擴展應用藝術及結合生活科技知能，涵養美的情操，提昇生活品質。

在總目標以下，再分述低年級、中年級、高年級目標各三項，每一項皆接續總目標而來，而包括表現、審美、生活實踐領域的三項目標。從此一總目標的設計而言，美勞課程的本質，乃是“視覺藝術”，亦即透過視覺的造形與感知活動；

其基本立足點即在於造形與審美，並藉由視覺藝術活動，達成具有生活素養的現代人。

（二）時間分配

一九九三年修訂的美勞課程標準，仍訂定低年級每周授課時間為八十分鐘，分為二節上課；而中、高級每周授課時間為一百二十分鐘，分為三節上課；並說明視實際需要，可分堂或連排（同前註，第二百四十六——二百四十七頁）。此一規定與一九七五年美勞課程標準無異，仍為美勞課程在小學教育中，爭得一席之地（註：美勞課佔十二個學期總節數的百分之八點五）；在小學課程日趨統整與精簡的改革聲中，能提供兒童每周二至三節的視覺藝術活動，實屬不易。

（三）教材綱要

一九九三年修訂的美勞課程標準，對於教材綱要的設計形式，大異於一九七五年的課程標準，惟其本質則相同。原教材類別為“欣賞與觀察”、“發表與實習”、“研究與討論”，而在每一類別下，再就數個要項，分別列舉每一年級的指導要項，以“發表與實習”為例，其教材要項分為：繪畫、雕塑、設計、工藝、園藝、家事；在繪畫項目下，又包括線畫、彩畫、貼畫、版畫、水墨畫等的寫意或寫生發表，且從一至六年級，依層次分列以行為目標表示的指導要項，例如：“能自由自在地將自己所想到、所看到、所感覺到的、所知道的身邊事物表現出來。”（一年級）、“能依照主題，明確地表現出想要表現的事物”（二年級）、“能考慮畫面的構圖與內容的處理”（三年級）、“能表現自我中心以外的社會生活之事物”（四年級）、“能注意到空間與明暗的處理”（五年級）、“能表現自己特有的構想與個性”（六年級）。至於“欣賞與觀察”則包括：發展階段相近的中外兒童作品、生活環境中的造形物、自然景物及社區生活、古今中外的藝術作品四個要項，再依年級劃分指導要項；而“研究與討論”即包括：色彩、構圖、表現技法、材料運用、工具使用、其他有關知識六個要項，並依序指導。（教育部，一九七六年，第三百十三——三百二十四頁）

新修訂的美勞課程標準，其教材綱要依課程目標，而設“表現”、“審美”、“生活實踐”三類。在“表現”教材下，分為“心象表現”與“機能（目的）表現”兩種項目；“審美”教材下，分成“美感認知”與“欣賞與鑑賞”兩種項目；“生活實踐”教材則未分項（教育部，一九九三年，第二百四十七——二百四十九頁）。教材綱要以每一年級為撰寫單位，而每一年級皆有三個領域的教材；表

現領域的教材，先敘述教材特徵，再依“心象表現”與“機能表現”，分述其範疇、媒材、技法三項；審美領域的教材，亦先敘述教材特徵，再依“美感認知”與“欣賞與鑑賞”，分述其教材項目。教材綱要的敘述，亦採行為目標方式撰述，以一年級為例，其教材綱要如下：（同前註）

表一 一年級教材綱要

類別	項 目		年	級	
一 年 級					
表 現	教材特徵		1. 重視實際生活體驗，從遊戲化過程中，親近日常生活中各種自然、人工媒材，引發豐富之聯想，並進行有趣之造形活動。 2. 表現技法和媒材，以未分化為原則。 3. 製作喜愛的、遊戲的、想像的各種物品。		
	心象表現	範 疇	1. 以肢體遊戲方式為主，使其親近日常生活中各種自然、人工之媒材，從事各種有趣的綜合表現。 2. 將其想像的、所知道的、所感受到的、所看到的，自由自在的從事各種綜合表現。		
		媒 材	1. 各種自然物(如：山、川、樹、石、木、竹、土、沙、黏土、花、草..等)。 2. 各種人工媒材(如：色鉛筆、蠟筆、粉蠟筆、人工土、色紙、紙箱、紙盒..等)。 3. 可適切利用生活周遭容易取得或有鄉土文化特性之媒材。		
		技 法	1. 各種技法（如：描、繪、排列、組合、構成、捺印、撕、貼、摺、捏、搓、揉、接..等）。 2. 繪畫表現以線條描繪為主。		
	機能（目的）表現	範 疇	製作日常生活中喜愛的、遊戲的、想像的各種物品。		
		媒 材	以紙為主，並可適切利用生活周遭容易取得，或有鄉土文化特性之媒材。		
		技 法	充分練習紙摺法、剪刀剪法、漿糊黏合、接合....等。		
	審 美	教材特徵		1. 以遊戲的方式，觀察感受日常生活中自然物或人造物之形、色、材質之美。 2. 樂意欣賞他人之作品，並重視自己的作品。	
		美感知		1. 感受日常生活中色彩、線條、形狀、材質的變化及其趣味性。 2. 認識喜愛的色彩。	
欣賞與鑑賞		1. 樂意欣賞他人或自己的作品。 2. 感受日常生活中各種喜愛之人造物、自然物之美。			
生活實踐	選用自已喜愛之玩具或用品。				

此一教材綱要標示出該年級的教材特徵、教材範疇、媒材、技法等項目，予人清晰之指引；且於媒材項目下，設計以“可”字起頭的項目，提示教材選擇之彈性（二年級以上尚且在技法項目下，設計以“可”字起頭的項目），惟在彈性之外，即屬課程中的必要教材。此外，此一教材綱要，亦有意涵括“統一性”與“鄉土性”教材，前者為一般性、較普遍性之表現媒材或審美素材，後者即為文中所述“可適切利用生活周遭容易取得，或有鄉土文化特性之媒材”。

此教材綱要的設計，頗富於邏輯關係，而具有程序性與繼續性，以心象表現的範疇、媒材與技法兩項為例，即可見其端倪：（同前註，第二百四十七—二百六十頁）

表二 一至六年級的心象表現教材綱要

一年級心象表現	範疇	1.以肢體遊戲方式為主，使其親近日常生活中各種自然、人工之媒材，從事各種有趣的綜合表現。 2.將其想像的、所知道的、所感受到的、所看到的，自由自在的從事各種綜合表現。
	媒材	1.各種自然物(如：山、川、樹、石、木、竹、土、沙、黏土、花、草……等)。 2.各種人工媒材(如：色鉛筆、蠟筆、粉蠟筆、人工土、色紙、紙箱、紙盒..等)。 3.可適切利用生活周遭容易取得或有鄉土文化特性之媒材。
	技法	1.各種技法(如：描、繪、排列、組合、構成、捺印、撕、貼、摺、捏、搓、揉、接等)。 2.繪畫表現以線條描繪為主。
二年級心象表現	範疇	1.以遊戲的方式為主，引發兒童對日常生活中各種自然、人工媒材之豐富想像，進而從事較有計畫性之創造、表現活動。 2.將其所想像的、所知道的、所感受到的、所看到的，自由自在的以較有計畫之技法表現。
	媒材	1.可增添水彩、水墨、紙凸版....等之媒材。 2.各種自然、人工媒材、並可適切利用生活周遭容易取得，或有鄉土文化特性之媒材。
	技法	1.可練習色鉛筆、蠟筆、粉蠟筆....等混色、重疊色之方法表現。 2.可嘗試水彩、水墨之技法遊戲。 3.可練習壓印、捺印之技法。
三年級心象表現	範疇	1.探討表現之動機與內涵，並觀察、感受對象之位置、大小、形、色……等，以繪畫或版畫表現。 2.探討表現之動機與內涵，並觀察正面、側面、上、下、左、右等各個角度，感受其特徵，以黏土或其他媒材表現。
	媒材	1.可增添各種紙板等媒材。 2.各種自然、人工媒材，並可適切利用生活周遭容易取得，或有鄉土文化特性之媒材。

	技法	1. 練習水彩或水墨之技法。 2. 了解黏土之特性、技法（如：雕、塑、接合等），及其工具之使用。 3. 可嘗試各種紙版之製作及印刷方法。
四年級心象表現	範疇	1. 深入探討表現之動機與內涵，並觀察、感受對象特徵，構思畫面之表現方法。 2. 探討表現之動機與內涵，並從各種角度，觀察、感受對象之結構、造形之特徵與美感，構思立體的表現方法。
	媒材	1. 可增添木板、陶土等之媒材。 2. 各種自然、人工媒材，並可適切利用生活周遭容易取得，或有鄉土文化特性之媒材。
	技法	1. 熟練水彩、水墨之技法。 2. 可嘗試簡易木板之製作、印刷。 3. 練習陶土成形之指導及素燒之技法。 4. 練習表面處理之各種技法。
五年級心象表現	範疇	1. 深入構思其所欲表現之主題與內涵，並觀察對象之遠近、比例、空間、明暗、色彩之變化....等要素，構思畫面之表現方法。 2. 掌握對象之結構、造形特徵與美感，研擬表現方法，充分表現所欲表現之主題與內涵。
	媒材	1. 可增添塊材（如木材、木塊、石塊）、線材（如鐵絲、竹篾 ...等）之媒材。 2. 各種自然、人工媒材，並可適切利用生活周遭容易取得，或有鄉土文化特性之媒材。 3. 可嘗試增添科技媒材（如攝影、錄影、電腦繪圖 ..等）之應用，並瞭解其對人類生活的影響。
	技法	1. 研究、發展水彩、水墨、粉彩、蠟筆....等技法。 2. 可嘗試木版或其他版畫的製作或印刷。 3. 練習木刻、石雕....等之技法。 4. 拉坯成形之練習與指導。
六年級心象表現	範疇	深入構思其所欲表現之主題與內涵，掌握形、色、結構、材質之特徵及其美感，並推敲構成作品的各種表現方法。
	媒材	1. 可增添金屬或其他化學材質之媒材。 2. 各種自然、人工媒材，並可適切利用生活周遭容易取得，或有鄉土文化特性之媒材。 3. 可嘗試增添科技媒材（如攝影、錄影、電腦繪圖....等）之應用。
	技法	1. 發揮水彩、水墨、蠟筆之技法特性，並研擬各種統合技法。 2. 練習各種金屬材質之結合方法。 3. 拉坯成形之練習與指導。

(四) 實施方法

一九九三年美勞課程標準的實施方法，分為“教學實施要點”與“教學評量”兩項。在“教學實施要點”中，又分別陳述“教材編選及組織”、“教學方法”、“教具及有關教學設備”、“各領域教材或單元間的聯繫”之要點；而“教學評量”項目下，則分述評量目標、評量範圍、評量方式、評量方法之要點。兩種項目下的提示要點，皆較六四年美勞課程標準所訂定者為完備。綜合而言，在實施方法上大致有下列要點：（同前註，第二百六十一——二百七十四頁）

1. 教材之選擇與編排

應依據課程標準、教育政策，並參酌台灣內外美術教育發展趨勢，其原則為：

- (1)順應兒童心智成長及兼顧兒童造形發展，選擇適合兒童能力、興趣、需要和生活經驗。
- (2)教材應從日常生活中選取，劃分各學期的教學重點及技能學習，充分運用學校設備、社會資源。
- (3)教材編選內容宜能反映社會變遷的事實，以及未來生活品質，激發兒童與環境相互關係之自覺。
- (4)教材....。排列要盡可能配合時令季節、社會環境及學校行事。
- (5)教材的組織，應以兒童的生活經驗為經，以材料、技法及工具使用難易先後為緯，並顧及學前教育及中學階段相關課程的銜接。
- (6).....。低、中年級心象與機能（目的）表現宜保持均衡。高年級應增加機能（目的）表現之教材。
- (7)....。每一個教學單元必納入有組織、有系統的教學計畫內。
- (8)表現與審美的教材編排，宜相互呼應....。
- (9)審美教學教材之編選，應參考下列原則：
 - ②選擇蒐集的範圍，應包含台灣、外國、古代到現代的不同文化、地域、時間的傳統及現代藝術，尤其不可忽視現代藝術。
 - ③選擇內容時，應考慮配合兒童的感性立場、心智成長、造形心理特徵及文化水準為主。例如低年級兒童喜歡有彩色、單純構圖，可描述層面的；而高年級..喜歡空間關係交代清楚，層次分明，內容較複雜的層面。

2. 教學方法

(1) 表現領域

- ①教師應熟悉全學期教學活動計畫，尤其針對每個單元中“美勞教學重點”，要確實的教會兒童；要自由表現的地方，盡量讓兒童自由創作。

：

- ⑤低年級美勞教學，宜寓造形於遊戲，注重讓兒童滿足活動中每一個過程，珍視兒童的體驗、發現及樂趣，不必過分要求作品完美性。

：

- ⑧教學方法須多元化而有彈性選擇表現方法的機會，如同一題材，可用貼畫、或用版畫、或用立體等不同形式的表現。

(2) 審美領域

- ①審美教學.....，教學方法宜富變化性及刺激性。
- ②審美教學，除了教導“看”之外，還要“討論”所見的，並教導兒童提出對“內容、形式、感情、技術”四項進行討論。
- ③審美教學方法，以採用直觀比較法為主.....。利用擴散教學原則，給予學生自由討論自己的美感觀點，教師提出多種不同的觀念，進行比較。
- ④審美教學過程：描述、分析、解釋、價值判斷。

3. 教具及有關教學設備

在此一項目中，係按繪畫、版畫、雕塑、設計類，列舉機器、工具與材料，並簡列描畫技法、水墨畫技法、版畫技法、雕塑技法、設計技法、工藝技法及審美教材之視聽媒體項目。

4. 各領域教材或單元間的聯繫

此一項目中的要點，主要在於陳述教材的組織，與前述教材編選及組織頗類似，似可歸併。惟該要點提示課程組織的三原則：程序性、繼續性與統整性，可作為課程標準所示各領域教材或單元聯繫的依據。

5. 教學評量

- (1)教學評量之範圍包括：學習效果之評量、教學品質之評量、美勞課程設計

之評量。

①學習效果之評量：分表現能力、審美能力、生活實踐三方面（由授課教師評量或兒童自我評量）。

②教學品質之評量：包括教學前、教學中及教學後之評量（由教育行政單位或教師自我評量）。

③美勞課程設計之評量：亦由教育行政單位或教師自我評量。

(2)評量方式包含：總結性評量、形成性評量、自我評量、集體共同評量、各種測驗之取得、非強制性方法之取得（觀察）。

(3)評量方法：美勞教學評量得採用觀察法、晤談法、評定法、軼事記錄法、測驗法、討論法、效標評量法、問卷調查、報告法、比較法（含並立比較法、順位比較法、類別比較法）、問答法、視覺鑑定法（鑑定作者、風格、類型）、態度測量法、美感判斷法。

三、 美勞課程標準的特色

從前述八二年修訂的美勞課程標準之內涵，詳加分析，可得此課程標準的特色如下：

（一）DBAE 式的視覺藝術教育結構

本次美勞課程標準的目標部分，以結合美感品質與創造性理念為目標取向，且將“美勞”界定在“視覺藝術”的廣義範疇上，期能凸顯課程特性，發揮“學科”功能（同前註，第四百十三頁）。基於此種理念，其課程目標即呈現將工具論與本質論統合的設計。再就教材綱要而言，其表現領域即藝術創作；而審美領域的美感認知、欣賞與鑑賞，即屬美學、藝術批評、藝術史的範疇，例如：五年級的“美感認知”教材有“比較各種色彩、造形之結構、材質之特性，及其美感感受與文化特質”，而其“欣賞與鑑賞”教材則有“鑑賞並比較生活環境中之人造物、自然物、藝術品之風格及其文化特質之差異”（同前註，第二百五十七至二百五十八頁），即隱含這些範疇的教學內容。而涵括藝術創作、美學、藝術批評、藝術史這四項範疇的藝術教育，即美國倡行的“學科本位的藝術教育”（DBAE）之內容。

DBAE 的立論基礎，在於這四個領域的內涵及其內涵的崇高性與價值；而代表

這種學習內涵的崇高性與價值者，即是各領域的專家。因此，成人藝術作品成為研究藝術的核心，也可為統整藝術四領域學習的焦點；兒童則以這四個領域的專家為學習典範（Clark, Day, & Greer, 1987）。由於兒童的藝術能力須藉由學習而來，因此，兒童不論在那一學習領域，都是被界定為缺乏該領域知能的人，而藝術課程即是引導兒童從生疏到熟悉，從初習到精練的歷程（Clark & Zimmerman, 1984）。此藝術創作為例，即應學習事先設計的題材、技法、概念，從事判斷，並製作具個人風格的作品（Clark & Zimmerman, 1984；Eisner, 1972）；易言之，兒童即應學習已有的各種創作知能及成人藝術觀念，而教師的主要職責，即在於教導兒童藝術知能，並評量兒童的學習成果。此次修訂後的課程目標、教材綱要、實施方法與教學評量，即依據 DBAE 的這種主張來設計，而顯現出“學科”的結構與形式。

（二）彈性化教材

此次修訂的教材綱要之設計，未依一九七五年教材綱要的“發表與實習”項目下之媒材分類形式，而以兒童做為教材內容架構敘述之主體；在各項目中，本著彈性化之原則，只提示最低限之標準，而書寫方式採概括性語法，並應用“可”之敘述語，其目的應在於給予教師有較大之自主性，依據教師、兒童、學校、地域等因素，設計具個別性之教學單元，並予教學。

（三）雙軌制教材

此次修訂的教材綱要，不論在表現領域或審美領域，皆設有“統一教材”與“鄉土教材”。前者以可行諸各小學之理念，於“媒材”、“技法”、“美感認知”、“欣賞與鑑賞”項目中敘述，例如：各種紙板等之媒材、練習水彩或水墨技法、認識色彩之變化、認識各種美的原則等；而後者則以“可適切利用生活周遭容易取得或有鄉土文化特性之媒材”、“感受日常生活中色彩、線條、形狀、材質的變化及其趣味性”、“認識本地民俗色彩之特色”、“認識並欣賞生活環境中之人造物、自然物之美”、“參觀學校附近文化古蹟”等語，於“媒材”、“美感認知”、“欣賞與鑑賞”項目中呈現（教育部，一九九三年，第二百四十八，二百五十二，二百五十三頁）。此一設計即在於涵括一般教材與鄉土教材於小學美勞課程。

鄉土教材在此的意義，係指社區與生活環境中的文化、物材與景觀而言，包含表現與審美兩領域的教學內容，且與生活產生密切關連。此即課程標準所述：

“教材內容，以生活為原點，重視自我與環境間之相互關係；表現、欣賞之動機與對象，多數取之於生活，再將其結果回歸於生活之中，應用於生活之中，並強調生活周遭之鄉土、民俗、社區之特質，和發展地域之特性。”（同前註，第四百十四頁）

（四）層次清晰

此次修訂的教材綱要，其教材組織應用“程序性”、“繼續性”、“統整性”原則，使得美勞知能、美勞創作、美勞欣賞與鑑賞，循序漸進，加深加廣，並且與生活產生關聯。以表現領域而言，前述心象表現中的“範疇”、“媒材”、“技法”三個項目下的教材，即呈現階層分明、由淺入深、由簡入繁的關係（參見表二）。就審美領域而言，其低、中、高年級的教材特徵，亦有明顯的層次關係：

低年級（同前註，第二百四十八頁）

1. 以遊戲的方式，觀察感受日常生活中自然物或人造物之形、色、材質之美。
2. 樂意欣賞他人之作品，並重視自己的作品。

中年級（同前註，第二百五十二頁）

1. 欣賞並比較生活環境中之藝術品、自然物及物體的美感感受，及其與自然、
2. 人文環境之關連，並將之運用於生活之中。

高年級（同前註，第二百五十七頁）

1. 從生活環境中之自然物、人造物裏，體認、分辨各種視覺要素、美的法則及各種材質之特性。
2. 鑑賞並描述生活環境中之藝術品、自然物及物體的美感感受、文化特質，提昇個人與社會之自覺意識。
3. 瞭解、體認本國文化、藝術的風格，並認識世界上不同文化之藝術。

至於審美領域的“感認知”與“欣賞與鑑賞”項目下之教材組織，亦以概念的複雜度、所涉及的心智活動、審美對象的特質等，從事具階層式的教材體系設計，與表現領域依題材、媒材、工具與技法，所做之區隔與階層相似。

美勞課程標準的問題

新修訂的美勞課程標準，以無比的企圖心，期望開展台灣小學美勞教育的前景，以達成美勞教育的本質性與工具性目的。從前述美勞課程標準的內涵分析，可知其設計與一九七五年美勞課程標準，實有所差異，且亦具特色。惟若從前述社會變遷趨勢與視覺藝術教育的判準，以剖析此課程標準，實有數端亟待斟酌：

一、目標區隔

美勞課程標準依據表現、審美、生活實踐領域，訂定三則總目標，並再依低、中、高年級，分別訂定分段目標如下：（同前註，第二百四十五至二百四十六頁）

1. 低年級目標

- (1)能藉由各種媒材引發豐富的想像，主動參與視覺藝術活動，感受創作的喜悅。
- (2)能從觀察與欣賞活動中，重視自己及他人的作品，表達自己的想法並尊重他人的意見。
- (3)能覺知日常生活中人造物和自然物的美，並能選用自己喜愛的東西。

2. 中年級目標

- (1)能體認各種媒材的特質，應用適切技法表現不同的意念，以發展創造的能力。
- (2)能辨認自然物與人造物的視覺要素，瞭解各種美的原則，培養敏銳的知覺與美感能力。
- (3)能珍惜藝術文物，愛護自然景觀，以豐富生活情境。

3. 高年級目標

- (1)能探討視覺要素與原則，構思表現的主題與內涵，選擇適當的媒材與技法，以增進表現能力。
- (2)能從審美活動中，體認人類文化中各種藝術的價值，提高鑑賞能力。
- (3)能將視覺藝術習得之知能，應用於日常生活，提昇生活品味。

從這年段目標的設計，與其總目標對照，係依表現、審美、生活實踐領域，從事 DBAE 式的結構性規劃，而具階層的關係。惟若從社會變遷的趨勢、藝術創作的本質、與兒童造形心理發展而言，實有斟酌之必要。以社會變遷而言，追求自

我肯定與自我價值之需求日增，藝術創作貴於自發性的表現，且兒童造形心理在中、高年級處於批判意識升高，而自發性降低，亟待激發創作動機與享受創作的喜悅；因此，低年級的表現目標，應亦為中、高年級的目標之一。至於審美領域的目標，低年級所列示者亦應為中、高年級的目標之一。綜言之，即低年級的目標應成為各年段的共同目標，以達成美勞教育的工具性與本質性的目標。

二、內容分項

美勞課程標準中的教材綱要，係依表現、審美、生活實踐三種領域分列教材，而表現領域又分心象表現與機能表現。按《教材綱要說明》所述，“心象表現”意指：兒童透過各種感官、生活的經驗與體驗，經過內在化的過程，發揮其想像力，從事平面（如：繪畫、版畫...）、立體（如：雕塑、造形）或綜合媒材的表現活動；“機能表現”意指：製作兒童生活中具有合乎目的性（如：實用的、玩賞的.....）的物品為主，重視其“設計性”與“機能性”，不分平面或立體，是設計與工藝的統合表現（同前註，第二百六零至二百六十一頁）；而在教材綱要中，又分列表現領域的教材特徵，以及心象表現與機能表現的範疇、媒材、技法。此種分類方法，基本上與六四年的教材綱要之分類，並無實質上的差異，仍難以規範所有視覺藝術的範疇，並易以導致誤解與詮釋之差異。

以心象表現而言，意指繪畫、版畫、雕塑等類創作，而機能表現指則設計、工藝等類創作；惟現今諸多藝術創作，難以依繪畫、版畫、設計、工藝之分類方法，加以界定，例如：風箏之創作，可包含繪畫、版畫、設計、工藝之媒材與技法，亦即風箏之創作，可包含心象表現與機能表現（自由彩繪或拓印版畫於風箏紙面上），而陶藝之創作，亦可包含繪畫、設計、工藝之媒材與技法，且包含心象表現與機能表現。其餘創作亦多統合性的媒材與技法，或綜合心象與機能兩種表現；因此，若將教材分為心象表現與機能表現，有必要再另列綜合心象表現與機能表現的項目，以符藝術創作的本質與美勞教育實施的現況。

三、課程聯繫

此次修訂的教材綱要，採行程序性、繼續性、統整性的課程組織原則，在表現領域的教材特徵、範疇、媒材、技法項目，以及審美領域的教材特徵、美感認知、欣賞與鑑賞項目之下，依序設計。此種設計固然是為組織教材，使其符合邏輯關連性，以呈現“學科”的知能結構，惟審視其各項目下的教材之關係，不免出現理想與現實之間的差距，以及與小學教育之後的課程銜接問題。以前述心象表現的技法為例，一至六年級的水彩、水墨技法，即有如下之設計：

一年級 繪畫表現以線條描繪為主。（第二百四十八頁）

二年級 可嘗試水彩、水墨之技法遊戲。（第二百五十頁）

三年級 練習水彩或水墨之技法。（第二百五十二頁）

四年級 熟練水彩、水墨之技法。（第二百五十四頁）

五年級 研究、發展水彩、水墨、粉彩、臘筆等技法。（第二百五十六頁）

六年級 發揮水彩、水墨、臘筆之技法特性，並研擬各種統合技法。（第二百五十九頁）

此一設計頗具邏輯關係，惟與中學美術課程標準中一年級心象表現的技能第一項規定：“加強體認各種媒材之基本技法特性（以素描、水彩畫為主，國畫、版畫為副）”（教育部，一九九五年，第三百七十六頁），頗有前後錯置之感。且以小學四年級兒童即欲其熟練水彩、水墨之技法，並進而在高年級，能有如專家式的在熟練之基礎上，活用水彩、水墨技法，頗有過於理想化之憾。再者，表現領域的若干媒材或技法之設計，亦有待斟酌，例如：五年級的技法中有“練習木刻、石雕等之技法”與“拉坯成形之練習與指導”（教育部，一九九三年，第二百五十六頁），且屬統一教材，似未考慮實際美勞教學資源與實施成效。

此外，高年級審美領域的教材特徵中，曾述及：“瞭解、體認本國文化、藝術的風格，並認識世界上不同文化之藝術”（同前註，第二百五十七頁）；惟中學美術課程標準一年級之鑑賞領域教材特徵第三項為：“了解、體認中國美術的特質”（教育部，一九九五年，第三百七十七頁），而二、三年級教材特徵第二項“藉由鑑賞中國與外國藝術品，認識不同時代、民族與鄉土等藝術作品之特質”（同前註，第三百八十頁）。詳加對照之後，其間課程之銜接關係，亦有錯置之虞；而且對小學高年級兒童，其審美學習之成就，定位於此高水準，其適當性亦頗值得深究。

四、規範與限制

美勞課程標準不論在目標、教材綱要、實施方法皆做明確規劃，且以文字清晰表示，作為實施美勞教育之依據。就其目標與教材綱要而言，雖具有一定之邏輯關係，且亦符合課程組織的原則，惟如此清晰的明文規定，亦可能限制視覺藝術的範疇，以及限制視覺藝術創作的不可預期性及個別性本質，且所規定者乃可觀察的行為，也有礙於美勞教育的開放性。

教材綱要的審美領域中，曾多次提及“人造物、自然物之美”、“形式之美”、“材質之美”、“文化特質之美”、“作品風格之美”、“美感感受”（參見教育部，一九九三年，第二百四十七至二百六十頁），惟並未對“美”，有概念之詮釋。若能適當地於《教材綱要說明》中，加以詮釋或分析，似有助於課程的實施，例如：“美係指滿意、滿足、愉悅或心弦觸動的感覺，其起因於審美對象所具的特性，如和諧、比例、韻律、奇異、純樸、空靈..等，經個人感受而生；“美”可說是人類特有的心理反應，惟因不同時空與文化背景，其產生原因與形成歷程，亦有所不同，而基於人類經驗原即具有某些共通性，因而審美時即有一些規準可循。”此種概念的詮釋，似有助於美勞教育概念的釐清，在結構性強的課程標準中甚為重要。

另外，在實施方法中的教學方法，表現領域僅做原則性提示，而審美領域則引用 Feldman（1981）的“藝術批評程序”之主張，以描述、分析、解釋、價值判斷四個步驟，做為審美教學的過程（教育部，一九九三年，第二百六十五頁）：

描述：先對作品直接審視，看成一個整體，直覺地把握作品特質，將所見的——敘述出來。

分析：進而分析作品中美感形式、色彩等要素，注意部分與全體、或部分之間的特殊關係。

解釋：再進一步說明作品產生的背景，及特殊經驗等。

價值判斷：最後再強調作品的完整性，對技巧、美感表現及創造力，發展較客觀的獨立判斷能力。

此種審美教學過程，雖為提供教科書編輯與教學方便之用，惟與審美學說與實際有所不符。按視覺藝術領域的欣賞或鑑賞，不外乎知覺、認知、想像、判斷與感情等心理活動，且此心理歷程甚為多元（參見陳朝平、黃壬來，一九九五年，

第一百十四至一百十八頁)；因此，在教學方法提示這審美教學過程，宜加註其彈性，並增添想像與靜觀過程，以豐富審美歷程，且與表現領域的教學方法須多元化之提示(教育部，一九九三年，第二百六十四頁)相一致。

五、教學評量

美勞課程標準中的教學評量規定，可稱完備，惟其“評量範圍”中有關“學習效果之評量”部分，仍有待斟酌之處。“學效果之評量”分表現能力、審美能力、生活實踐三方面。表現能力之評量，係包含心象表現與機能(目的)表現及材料工具使用能力；另審美能力之評量，則包括(1)美感認知之評量：美感知識、視覺語彙、文化認知，(2)美感態度之評量：美感品味、習慣態度、美感行為，及(3)學習毅力之評量：學習準備程度、注意力持續程度及作品完成；而生活實踐評量，則指日常生活中實踐美育的行為(同前註，第二百七十至二百七十一頁)。將此規定與前述目標對照，顯然有不一致現象：即表現領域的學習評量拘限於能力表現，而未涵括目標中所隱含的情意成長；且其用語之概念亦待修訂：審美能力如何包含美感態度與學習毅力？因此，若將表現能力與審美能力的評量，改為表現領域與審美領域的評量，且在表現領域下再增列情意之評量，應較具邏輯一致性，亦較符合當前美勞教育的本質。

六、規定與實施

美勞課程標準中的教材綱要，可說是該標準的主體。其陳述採表列方式，在三種學習領域之下，從事詳盡且彈性的規定，而具有“統一教材”與“鄉土教材”；且其表現與審美教材內容，強調以生活為原點，重視自我與環境間之相互關係，因而表現與審美對象，多數取之於生活，再將其結果應用於生活之中。美勞教育內容生活化，原為當前美勞教育的應有特徵，惟教材綱要中的“統一教材”與“鄉土教材”，應如何整合與實施，仍為一重要課題。

目前各小學大部分採用坊間出版的美勞教科書，而各種版本編輯，幾乎採行同一模式，且以統一教材為教科書之主要內容，較少運用具鄉土文化特性之媒材的表現領域單元，亦少有欣賞學校所屬社區環境中各種造形之教學設計。此固然

為教科書編輯的限制，惟易形成偏重統一教材，而忽略鄉土教材的情形。（註：此處所謂鄉土教材，係指利用學校所在地的鄉、鎮、市、區之文化、物材與景觀，進行欣賞與創作而言，在小學此範圍可擴及至整個縣／市與鄰近縣／市。）此一情形實已悖離課程標準所採雙軌制精神，並易使美勞課程標準與實施之間，呈現一大落差，實為當初制定者始未料及之處；此一情形亦可見課程標準制定者，與教科書編製者，在規定與實施間的一項矛盾問題。於今之計，似乎只有訴諸小學美勞教育工作者的智慧，以適當調配一般與鄉土美勞教材。

調適與應用——代結論

一九九三年修訂的美勞課程標準，係教育部所主導的課程標準修訂之一環，經籌劃準備、蒐集資料、問卷調查、舉辦座談、研擬草案，再經徵詢與召開會議研商後，才修正公佈；自一九九六年八月起，至今已實施近兩年，距全面實施尚有四年多的時間。審諸台灣政治體制與教育政策，由中央訂定教育準則，頒行於全台灣，再由部廳局編列預算，置備小學課程標程標準，使每位教師人手一冊，並辦理各科新課程教材教法研習、製作及配發相關教具與媒體、購置設備及參考圖書，實為台灣教育特色之一（參見前註，第二頁）。

新訂美勞課程標準有意革新小學美勞教育，以 DBAE 式的視覺藝術教育結構、彈性化教材選擇原則、統一與鄉土並置的雙軌制教材內容、邏輯清晰的組織脈絡，且以兒童生活為重心，欲透過表現與審美歷程，充實其生活。惟新訂美勞課程標準的區隔式目標，未符合社會變遷趨勢與兒童造形心理；教材綱要之分類，亦未符合藝術創作的本質；其教材組織雖符合程序性、繼續性、統整性原則，惟部分教材過於理想化，且未與中學美術適當銜接；而其規範性的規定，限於可觀察之行為，忽略不可預期及個別性的視覺藝術本質；部分概念未予分析或釐清，審美教學過程未臻周全，亦乏彈性與啟發性；且易形成理想與現實之矛盾現象。一則原欲統合兒童中心、學科本位、社會取向的美勞教育準則，以促進台灣當前及未來的美勞教育之發展，仍可從其特色與缺憾之中，依據台灣社會變遷趨勢與視覺藝術教育的判準，朝下列方向努力：

第一、小學美勞教育工作者宜以培養“創意”與“美感”為課程重點，使兒童適應社會變遷，進而引導社會變遷。

美勞教育活動的主體為創作與欣賞，而創作或欣賞皆與創意及美感的運作有關，且常以創意與美感為核心。所謂創意係指對於特定問題，產生新穎或多元的解決觀念或方法；就創作而言，就是具有個人風格或新穎的表現方式；就欣賞而言，乃是能從事推測與想像，並獲得啟發。具體言之，當創作者將創作主題視同開放性問題，進行想像、構思、計畫、製作，以至表現具個人風格或新穎的作品；在此歷程中，創作者可能在材料、技法、內容或形式上異於他人，也可能在這四者之中，有數項與他人不同，總之皆須運用創意，方易達成。

至於美感，係屬人類特有的滿意、滿足或愉悅感，肇因於審美客體（對象）所具特性（即美的質素），經由審美主體的心理感應而生；美的質素之範疇甚廣，且無絕對限域。在社會急遽變遷之際，建立台灣民眾的審美規準，而對於造形世界，能做適當的批判、選擇與應用，可說甚為重要。這些審美規準，可採儒家所主張的中庸、和諧、文質統一，以及道家所倡導的空靈之美、自然之美與樸素之美，且可從傳統文化中“華麗”、“吉祥”、“繁複”、“精緻”等價值觀，就現代社會狀況做適當傳承，並兼容其他文化背景中之價值觀，俾建立“以核心文化為基礎的多元審美規準”。

此一立論與新訂美勞課程標準的精神，並無衝突，而是依據台灣社會變遷的趨勢與美勞教育的本質，凸顯當前美勞教育的重點課題，並促使美勞教育工作者，能正視此重點課題，並適切的實施。

第二、美勞課程設計回歸以學校為本位，且以學校所屬社區的文化、物材、景觀為教學資源之基礎，並與其他教學資源，組成整體美勞課程。

以學校為本位的美勞教育，乃賦予學校教師最大的自主權，就美勞教學目標、教學內容與教學方法，根據學校所在地的社區資源、學生素質、學校設備、教師陣容，妥為規劃與實施。此舉若能配合前述美勞教育之重點，理當最能適應學區特性，且易於付諸實施。此種課程設計的精神，即是以鄉土教材的設計與實施為基礎，並配合一般教材的設計與實施；而兩者之分量與實施時機，則由學校決定與處理。

美勞課程設計回歸學校本位的觀念，實與新訂美勞課程標準，並無實質上之衝突。因為課程標準仍強調生活為出發點，並以生活為依歸；只是以學校與社區為課程發展之基礎，乃易於落實以生活為本的美勞教育，且亦有助於學校彈性應用審定的教科書，以達成美勞教育的目標。從前述以配合社會發展趨勢的視覺藝

術教育特徵而言，這種以學校與社區為本的美勞課程，即是以學校狀況及學校所屬社區的文化、物材、景觀為基礎，從事欣賞與創作，且亦兼顧以其他社區的文化、物材、景觀，從事欣賞與創作（參見陳朝平、黃壬來，一九九六年）。

第三、美勞教育工作者對於新訂美勞課程標準的諸多規定，宜彈性解讀，以啟發創意與美感為重點課題，並透過學校與社區為基礎的課程發展，達成美勞教育目標。

新訂美勞課程標準，雖符合邏輯一致性與課程組織原則；惟如前面之分析，仍存在過度理想化與格律化，以及概念陳述與藝術本質、兒童造形心理不符之現象，此一問題與缺乏美勞教育的基礎研究及教學研究，頗有關連。因此，美勞教育工作者在運用此規定時，宜彈性解讀其中規定，使其符合各校狀況，以啟發兒童創意與美感為要務，且使兒童運用創意與美感於生活之中。

以表現領域的心象表現為例，原技法層次的設計，係由練習、熟練、研究與發展，以至發揮水彩、水墨技法；為實際推展之便，可解讀為練習與熟練一、二種基本技法，並加以運用。另審美領域的教材中有“了解、體認本國文化、藝術的風格，並認識世界上不同文化之藝術”，亦可簡化為簡易、基本且重要的藝術現象或藝術家之介紹；而審美教學過程的四個步驟，亦可根據審美對象及兒童發展，酌予應用，或彈性調整其步驟及步驟中的探討內涵。其他多項規定，亦可比照此方式，彈性解讀之。

第四、美勞教學為美勞教育目標與兒童完整發展的中介歷程，採行以人為本的美勞教學方法，正是以藝術的手法，引導兒童進入藝術領域，豐富其生活，並成就完整的個體。

美勞教育的品質，取決於美勞教學方法的良窳。而良好的美勞教學方法，乃在於強調啟發兒童潛能與健全人格的歷程，且以引導與尊重兒童的方式，亦即以人為本的教學方法，進行教學。以人為本的教學，即以提升兒童的生活品質為依歸，而允許兒童以不同目標、不同進程、不同方式進展，且每位兒童的表現與欣賞結果，皆值得重視；其教學活動須以趣味化、啟發式的方式來進行，而美勞教學有如藝術活動一般，使每位兒童樂於其中。

美勞教育雖無關生存，卻可豐富生活；僅知生存，卻無豐富生活者，其人生必屬空乏。美勞教育的成敗，繫於美勞教育工作者的智慧與其教學品質；當吾人面對美勞教育的規章、材料與對象時，其教育成敗，實存乎一己求美之心而已。

參 考 文 獻

- 教育部（一九七六年），國民小學課程標準。台北：正中。
- 教育部（一九九三年），國民小學課程標準。台北：教育部。
- 教育部（一九九五年），國民中學課程標準。台北：教育部。
- 陳朝平、黃壬來（一九九五年），小學美勞科教材教法。台北：五南。
- 陳朝平、黃壬來（一九九六年），鄉土美勞教材與教法研究。教育部委託人文社會科學教育改進計畫成果報告，屏東師範學院。（編號 85-1-M-047）。
- 黃壬來（一九九八年），澳洲視覺藝術教育現況之研究。國科會專題研究計畫成果報告。（編號 NSC 86-2412-H-153-001-F12）
- Boughton, D. (1995). Six myths of national curriculum reforms in art education. *Journal of Art and Design Education*, 14(2), 139-152.
- Brown, N. (1994). The unacceptable terms of the National Curriculum in the Arts. *Curriculum Perspectives*, 14(3), 57-63.
- Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1984). Educating artistically talented student. Syracuse, NY: Syracuse University.
- Clark, G. A., Day, M. D., & Greer, W. D. (1987). Discipline-based art education : Becoming students of art. *The Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 1-82.
- Curriculum Corporation (1994). The arts-A curriculum profile for Australian schools. Carlton, VIC: Curriculum Corporation.
- Eisner, E.W. (1972). *Educating artistic vision*. NYC: Harper & Row.
- Feldman, E. B. (1981). *Varieties of visual experience* (2nd ed.). NYC : Harry N. Abrams.
- May, W.T. (1994). The tie that binds : Reconstructing ourselves in institutional contexts. *Studies in Art Education*, 35(3), 135-148.
- Steer, J. (1996). Ten questions about the future of art and design education. Paper presented at the Australasian Art Education Conference, Dunedin, New Zealand, September 15-19.
- Tyler, R.W. (1970). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.