

藝術教育的三 C 策略

黃壬來

台灣國立屏東師範學院

摘要

本文旨在呼應當前教育的改革趨勢，對於台灣藝術師資培育的課程、研究、教學，提出開拓性的取向——“三 C 策略”，以邁向藝術教育的遠景。此一開拓性取向係以“全人發展”為理論基礎，就藝術師資課程設計、藝術教育的研究、“藝術教育”的教學內容與方法，進行廣泛性（comprehensive）、批判性（critical）與創造性（creative）的規劃與探究。

就藝術師資的課程設計而言，除普通課程、專業課程以外，其專門課程須包含：藝術基礎領域、藝術教育領域、藝術理論領域、藝術相關領域、藝術創作領域的科目，以引導學生廣泛接觸各領域知能，並進行批判性探索，進而在藝術與藝術教育上，有專精與開創性的成就。就藝術教育研究而言，除了藝術教育的歷史研究與實徵研究以外，思辨式的哲學研究與協同式的教學研究，皆須經由廣博論證與批判反思，進而產生具開創性的研究成果。在“藝術教育”的教學內容與方法上，務求對於各種藝術教育理論與實務，從事廣博的認識與批判性反省，從而產生適切的藝術教育課程與教學。

本文曾就藝術師資培育課程、藝術教育的研究、“藝術教育”的教學內容與方法，各提出實例，以解析“三 C 策略”的應用。在教育工作專業化、師資培育多元化與教師進用競爭化的情境下，師範院校的藝術師資培育應及早變革，以因應時代變遷。

藝術教育的三 C 策略

黃 壬 來

壹、緒論

一、“國教”課程改革

一九九三年九月，教育部修正發佈《“國民”小學課程標準》，其實施要點第一條規定：各校應自一九九六學年度第一學期起實施國語、數學……美勞等八科，並自一年級起，分六年逐年實施，而團體活動與鄉土教學活動則自三年級起，分四年逐年實施（教育部，一九九七年：一）。一九九四年十月，教育部再修正發佈《“國民”中學課程標準》，並明訂：教科用書於一九九七學年度起逐年試用修訂，且自一九九八學年度起正式使用（教育部，一九九五年：一）。這兩項法令的公佈，可說是對於台灣“國民”教育改革的重要里程碑。小學或中學教育實施所依據的課程標準，皆為因應社會變遷及時代需要而修訂，

且以“培養二十一世紀的健全‘國民’”為最高理想目標，故其修訂係本“未來代”、“國際化”、“統整化”、“生活化”、“人性化”、“彈性化”之基本理念為之（教育部，一九九七年：三百四十八、三百四十九）。惟該項課程標準未及全面實施，即將為“‘國民’教育九年一貫新課程綱要”所取代。

教育部（一九九八年：四十五）為因應新世紀來臨，經過專案小組多次研議，於一九九八年九月通過《“國民”中小學九年一貫課程總綱》，預訂自二零零一學年度起開始實施。未來九年一貫新課程設計將以學生為主體，以生活經驗為重心，培養“國民”具備基本能力為核心主軸，包括：“了解自我與發展潛能；欣賞、表現與創新；生涯規劃與終身學習；表達、溝通與分享；尊重、關懷與團隊合作；文化學習與國際理解；規劃、組織與實踐；運用科技與資訊；主動探究與研究；獨立思考與解決問題”等十項基本能力。新課程綱要就個體發展、社會文化及自然環境等三個面向，提供“語文、健康與體能、社會、藝術與人文素養、數學、自然與科技、綜合活動”等七大學習領域。其中“藝術與人文素養”，係包含音樂、美術、表演藝術等的學習，陶冶學生對藝術作品的感受、想像與創造的人文素養、並積極參與藝文活動。

依據教育部的說明（同前註），學習領域主要在規範學生學習內容，而非學科名稱；除必修課程外，各學習領域得依學生性向、社區需求及學校發展特色，彈性提供選修課程。各學習領域實施時，應以統整、合科教學為原則。各校將組成“課程發展委員會”及各“學習領域課程小組”，於學期上課前整體規劃，設計教學主題，由教師依其專長進行教學。為配合本課程綱要之實施，新課程總節數將區分為“基本教學節數”（佔百分之八十）與“彈性教學節數”（佔百分之二十），後者係指各校針對地區特色及學生需求，自行運用之教學節數；整體而言，未來教學節數將較現行者大幅減少。

由於未來新課程特別強調“活潑、合科統整與協同教學”，將打破現行分科教學、各科互不連貫之現象；因此，教師即須不斷提升其教育專業素養與教學基本能力，方能藉由適性化教材、大單元或統整主題式的協同教學，以加強各學習領域之邏輯關係與連貫性。對於此一重大變革，教育部明言：未來“國民”中小學教師，應積極準備如何提升自我的專業水準與教學基本能力，透過“學校本位”課程設計理念，不斷發展校內的課程形態與教材內容，尤其對於藝術與人文素養的增進、資訊科技融入各科教學等多方面教學能力的需要，均應開始積極地準備與進修。

顯然地，《“國民”教育九年一貫新課程綱要》乃具有幾項重要的特徵，此即：

1. 以基本能力取代學科知識，注重生活實用性。
2. 重視學習領域的統整，打破各科互不連貫之現象。
3. 注重學校本位課程設計，以取代統一課程設計，學校、教師可主動發展課程與自編教材的機會。
4. 小學五年級起實施英語教學。
5. 完整結合課程、教學與評量。（同前註：四十六）

依據教育部（同前註）的陳述，二零零一學年度時中小學將全面採用審定本教科書，且未來教科

書不再成為教學唯一工具；未來課程專案小組，將持續進行各學習領域、分科教材綱要之研訂工作，預計於一九九九年九月底前完成並分佈實施。

二、師資培育多元化與專業成長

台灣近年來的教育改革，除了前述課程的改革以外，尚包括：班級學生數的降低、各項入學考試方式的更張、教師評審制度的推行，以及師資培育多元化的推展等。而這幾項變革，皆與師資的養成有著密切的關係。台灣師資培育一向由師範大學與師範學院負責，自一九九四年二月《師資培育法》公佈實施以後，這種由師範體系培養師資的制度，即面臨解體，代而為各大學皆可與師範體系同負培育師資的任務。

依據《師資培育法》第四條之規定：師資及其他教育專業人員之培育，由師範院校，設有教育院、系、所或教育學程之大學院校實施之；第七條、八條規定：修畢師資職前教育課程經初檢合格，取得實習教師資格，再經教育實習一年，成績及格，並經教師資格複檢合格者，取得合格教師資格；另第十一條規定：師資培育以自費為主，……公費生以就讀師資類科不足之學系或畢業後自願至偏遠或特殊地區學校服務學生為原則。又依一九九五年八月頒佈之《教師法》規定，教師之聘用須由各校之教師評審委員會，經一定程序評審通過後為之；因此，非但師資的來源已多元化，教職的取得亦已破除一元化的舊制。此二法案的公佈實施，已使台灣四十多所大學紛紛設立中學或小學教育學程，而師範院校積極尋求體制與課程之改變，以共同投入師資培育的新機制，並面臨競爭時代的來臨。

此一師資培育的新制，加上前述國教課程的變革，使得藝術教育勢必改弦更張。按《師資培育法》第十條規定：師資培育課程包括普通科目、教育專業科目及專門科目；其內容與教學方式，應著重道德品格之陶冶、民主法治之涵泳、專業精神及教學知能之培養。其中“教學知能”，以當前國教課程改革而言，即隱含著對所授課程內容、教學主題、教學活動、教學評量等項目的規劃與實施，且與不同學習領域相連貫與合作而言。未來新課程綱要公佈實施以後，各校係以統整的精神，成立課程發展委員會及各學習領域課程小組，於學期上課前整體規劃，設計教學主題與教學活動，再由教師依其專長進行教學。因此，新課程綱要制度的基本理念，除注重學校本位課程設計，其旨趣仍在於藉此提升教師的專業水準。一九九九年元月教育部研擬修訂《教育人員任用條例》，即將中小學教師的身份定位改採“分級制”（二至四級），以透過分級制度，提升教師專業成長（自由時報，一九九九年）。

三、師資培育的重要課題

筆者以為，不論是課程改革，抑或師資培育的多元化取向與教師評審制的推行，甚至整體教育的其他變革，仍繫於教師專業水準的提升與否；易言之，教師的專業水準仍是決定教育成敗的決定因素。教師的專業水準，係表現於其專業知能與專業道德兩個層面上。前者較易於培養與增進，而後者則不易於培養與增進。惟兩者之間又可相輔相成，即具備良好的專業知能，有助於專業道德的提升，反之，則

不利於專業道德之提昇；同樣地，有良好的專業道德，卻缺乏專業知能，亦不能稱為有良好的專業水準。而所謂專業知能，係指教育工作者所持有的專業領域知識、判斷、創新與實行之能力。在當前急遽變遷的社會之下，以及教育改革風潮高漲之際，此專業知能實即對於所任教領域的廣博知識與技術、批判性反省，以及具有開創性的思維與作法。簡言之，教育專業知能的呈現，即是對於教育工作從事廣泛性（comprehensive）批判性（critical）與創造性（creative）的探究與實踐，簡稱“三C策略”。而欲期教育工作者能持有並善用“三C策略”，師資培育的課程與教學，即須相對應的運用此“三C策略”，使師資培育的課程、研究、教學，均具備此種特質；如此，教育改革的功效才能順利達成。

至於專業道德部分，乃牽涉到教育工作者的信念、理想、價值觀、行為方式等人格特質層面。雖然專業知能的提升有助於專業道德的形成，惟兩者間並無因果關係，亦難以僅依學術思維遂行道德勸說，而需長時間且以體驗方式養成；因此就師資養成教育而言，專業道德之培養，絕非一蹴可幾，且牽涉之變因亦甚複雜。本文擬先就專業知能之培養，進行剖析與事例之說明，至於專業道德部分，則留待日後再行探討。

貳、科際整合理念與三C策略

一、三C策略的內涵

因應社會變遷與教育改革趨勢，提升教育工作者的專業素養勢不可免。前文提及專業知能，乃在於對於教育工作，從事廣泛性、批判性與創造性的探究與實踐，分析言之，即是：

1. 師資培育的課程設計，應採科際整合原理，兼顧各相關學門或領域的知能之探討，亦即廣泛的教學內容，以引導學生多方探索、批判，進而統整與開創。
2. 師資培育機構所進行的研究，務必經由廣博論證與批判反思，進而產生具開創性的成果。其重點研究，在於課程與教學研究，該項研究宜採科際整合方式，以廣泛的多學門探討，批判並擷取可資應用之知能，以形成中學小學各領域及各科教材與教法。
3. 師資培育課程中有關各領域及各科教學研究之科目，宜指導學生先求廣泛攝取、運用批判思考、自行規劃課程與教學，並予以有效的實施。

這三個項目，實際上即是培育教育專業知能的原則，可適用於中小學師資培育。藝術教育屬於整體教育的一部分，藝術師資培育也可應用此原則。上述原則的基本精義，在於“科際整合”，以學習領域或學習科目的課程與教學為範圍，結合多學門之知能，經由認識、分析、批判、選擇、綜合，使該課程與教學，經由廣泛吸收、批判反思，再創新應用，以展現教育專業知能的具體成就。

二、“全人發展”的藝術教育理想

藝術教育的本質為科際整合的教育領域，不論是理論基礎、課程與教學、或教育研究，皆須從相關學門，從事廣泛的探討、批判式的引用，以至開創性的綜合應用。這種科際整合取向的教育，乃築基於以人為本的多學門探究，而以培養完整的人（全人）為其最終鵠的。筆者以為：以時間歷程而言，任何一個人的畢生歷程，可由許多的時間點連接成一生存系列；而在每一個時間點之上，個人必處於某一空間，從事某種活動，而且在繼起的時間點之上，其所處空間會或多或少有所變化，其活動內容也隨之產生變化。由於時空的變換，形塑不同活動內容，個體也因而處於動態中；這種動態的現象，即包括人與自我、人與人、人與其他生物、人與自然界等的互動關係。每一時空當中的這種互動關係又構成種種網路，環環相扣，形成人生的整體網路；而欲使個人在不同時空之下，不論是與自我、與他人、與其他生物或與自然界，皆能構成良好的網路，則必須有一套在時空位移下行事的準則。此行事的準則，即來自於生理學、心理學、哲學、佛學、社會學、人類學、科學、生態學、未來學等學門的研究；依據這些學門對於完整的人之詮釋，可得知全人的涵義與培育全人的方法，綜合歸納亦可知藝術教育的目的，以及達成全人發展的藝術教育內容與方法。

全人是多層面的概念，從教育學角度而言，係指五育均衡發展或適性發展；從社會學角度而言，是指有個性與群性，兼能傳承與創新文化；從美學角度而言，是指兼有審美態度、審美能力與審美品味；從藝術學角度而言，是指兼有遊心與赤子心；從生理學角度而言，是指生理機能順利發展；從心理學角度而言，是指適當滿足需求並能自我實現；從哲學角度而言，是兼有主體性與目的性；從佛學角度而言，是指具有善根與慧根；從人類學角度而言，指尊重與關懷多元文化；從生態學角度而言，是指能與環境和諧相處；從技學角度而言，是指能認知並善用科技；而從未來學角度而言，則能面向未來。

依據這些學門所歸納的全人內涵，正代表教育的理想。由於全人並非一蹴可幾，而需要逐漸培養才能達成；因此，全人發展即具有漸進性、延續性與行動性，有賴從各學門中，再深究上述內涵及達成該項內涵的理論或方法，以作為規劃藝術教育目標、教育內容與教育方法的依據；然後經由教育的實施，達成全人的發展與實現。

依據此一理念，教育的最終目的在於培養全人，落實為藝術教育目的，即在於啟發學生的自發性、審美能力、創造能力、藝術創作、人格成長，這幾項目的與上述全人的詮釋有相通之處；而為達此目的，藝術教育內容應具多元化性質，且以學校及社區為課程組織的基礎，再以啟發式及人性化的方法實施藝術教育。以此種方式實施的藝術教育，可適用於一般性與鄉土性的藝術課程，也提供台灣藝術教育發展的另一取向（黃壬來，一九九六年；陳朝平、黃壬來，一九九六年）。

叁、藝術師資培育課程的改造

前述三 C 策略運用於藝術師資培育之上，即是在規劃藝術師資的課程，應具有廣博、批判與創造的特質。以下將以“國立”屏東師範學院美勞教育學系（以上簡稱屏師美教系）新修訂的課程，以及正籌設中的視覺藝術教育研究所課程為例，說明廣泛性、批判性、創造性原則的應用。

一、美勞教育學系的課程修訂

為因應師資培育多元化與教師評審的新制度，各師範學院有待轉型或從課程上改弦更張，以提升競爭力，屏師亦不例外。最近，屏師除了報請教育部核准改制普通大學以外（註：教育部已函覆緩議），各學系課程結構與教學科目，亦正進行修訂工作。依據師資培育法之規定，屏師各學系皆包括普通課程、專業課程、專門課程。目前，教務會議已決議，將普通課程與專業課程酌減，並增加專門課程，使大學部學生之畢業總學分數為至少一百二十八學分（不含輔系）；學生若欲任教者，則須修滿一百四十八學分，以符合小學教育學程須修滿四十學分的規定。屏師美教系即依此決議進行專門課程的修訂，至於普通課程及專業課程，則由各學系所組成之課程委員會與教務會議討論議決。新修訂的課程，將自一九九九年學年度起實施，屆時將與現行課程並行，三年後則全盤實施新課程。

屏師美教系新修訂的課程目標，在於培養優良的小學美勞教育師資，並協助學生在視覺藝術領域內從事專精的發展。在專門課程的設計上，除了符合程序性、繼續性與統整性以外，廣博的專門知能探索亦屬必要。在橫向的課程方面，分為美勞基礎領域、美勞教育領域、美術行政與推廣領域、美勞理論領域、美勞創作領域與專題研究等。縱向的課程係依理論與創作程度劃分：大一為全班必修之基礎領域，大二、大三依個人興趣增加選修空間，分別選修兩項以上的美勞創作領域，大四則再加個別化之學習課程。此外，普通課程即包括語文學科、社會學科、數理學科、藝能學科與通識學科，而專業課程則包含教育基礎學科、教育方法學科、教育實習及各科教材教法。

其次，專門課程的各個領域下的科目，除廣納各項知能以外，亦兼顧批判性的探索，進而在藝術與藝術教育上，引導學生有專精與開創性的成就，例如：“美勞教育研究法”、“美勞教學研究”、“專題研究”、“現代版畫(一)(二)”、“陶藝創作(一)(二)”、“綜合媒材創作”、“金工創作”等科目皆是（詳見附錄一）。

二、視覺藝術教育研究所的課程規劃

屏師奉准籌設視覺藝術教育研究所，並預訂一九九九年五月招收碩士班新生，成為台灣第二所藝術教育研究所。該研究所旨在培養視覺藝術教育的研究人才，提升台灣視覺藝術教育研究的水準，以促進台灣文化建設及藝術教育改革的成效。本領域屬科際整合學門，課程內容包括：藝術理論領域、藝術相關領域、藝術教育領域、藝術教育研究法領域、藝術創作領域及論文指導。這些課程內容係延續美勞教育學系大學部課程，進行專精化的研究。

除了廣博性質的課程以外，該所課程亦有批判性探索的科目，例如“視覺藝術教育理論批判”、“視覺藝術課程與教學研究”、“專題研討”、“鄉土美勞教育研究”等。而經由廣泛接觸各領域知能，充實學生在藝術理論、藝術創作之素養，再經由研究方法之訓練，以及藝術教育理論與實務之批判，以探討視覺藝術教育問題，進行深入的研究，產生具開創性的研究成果——學位論文（詳見附錄二）。

肆、藝術教育研究的取向

藝術教育研究與其他領域的教育研究一樣，大致上可包括：歷史研究、實徵研究、哲學研究與教學研究。不論何種研究，基本上除了一般研究的理則以外，皆須運用廣博論證與批判思考，進而產生具開創性的研究成果。以筆者近年所從事的研究，大致上即掌握此原則，茲臚列如下，以說明此項原則之應用。

一、西方藝術教育理論的批判

(一)美術評量規準批判

一九九三年筆者曾發表“兒童美術作品評量規準之批判”一文。該論文旨在評述兩種主要的兒童美術作品評量規準之理論基礎、內涵與應用，並規劃以“全人發展”為著眼點的兒童美術作品評量規準，作為兒童美術教育的參考。作者採取文獻分析方法，詮釋與評論羅恩菲爾（V. Lowenfeld）與里德（H. Read）所提倡的兒童美術教育理論（工具論），以及艾斯納（E. Eisner）與古利爾（W. Greer）所提倡的兒童美術教育理論（本質論），並批判工具論所持的“診斷性”作品評量規準及本質論所持的“規範性”作品評量規準。根據批判結果，筆者提出以全人發展為著眼點的兒童美術作品評量規及其應用，以利兒童自發性、審美能力、創造能力、美術創作及人格的成長。

依據筆者的研究（黃壬來，一九九三年），“診斷性”的兒童美術作品評量規準具有幾項特質：(1)診斷性評量規準具人本主義色彩，有助於兒童人格的健全發展；(2)兒童自發性表現與創造有別，診斷性評量規準僅適用於自我表現的結果；(3)部分評量規準語意不清，不易應用，且其評量表在一般普通班級不易實施。而“規範性”的兒童美術作品評量規準亦具有以下特質：(1)規範性評量規準明確而具體，有助於了解兒童學習美術知能的結果；(2)規範性評量規準具精粹主義色彩，易於忽略自發性、創造與情意的表現；(3)規範性評量規準易於限制兒童美術活動的範疇，並扭曲兒童美術的本質。依據這些批判分析，筆者整合工具論與本質論的有利主張，並參酌的兒童美術的本質，提出質的分析——即採取檢核方式進行分析，再將分析結果以口語方式呈現給兒童；且發展評量規準，以施用於作品本身與作品完成前的行為，其應用範疇較

工具論或本質論之評量為廣，且可避免診斷性或規範性評量規準應用之問題。

(二) 審美反應發展研究

其次，就藝術教育所憑藉的基礎理論而言，亦頗值得探討，例如帕森斯（M. Parsons）的審美發展研究，曾就審美反應與認知進行關係探討。帕森斯所從事的審美發展研究，主題為美感認知，偏重理性思維，也就是以認知結構的改變來說明美感認知的發展。帕森斯的研究係以八幅西洋著名畫家的作品，對三百名包括學前兒童到藝術學教授的樣本，進行半結構式的晤談，其晤談所採問題包括：(1)描述這幅畫給我聽；(2)這幅畫的主題是什麼？這個主題好嗎？(3)你看這幅畫有什麼感覺？(4)這幅畫的顏色如何？顏色配得好不好？(5)這幅畫的形式如何？畫面的組織如何？(6)這幅畫難畫嗎？難在那兒？什麼是最難的呢？(7)這是一幅好畫嗎？為什麼？其中第(1)、(2)兩個問題屬“題材”（subject matter），第(3)個問題為“表現”（expression），第(4)、(5)、(6)三個問題屬“媒材、形式、風格”（medium, form, style），第(7)個問題為“判斷”（judgement）（Parsons, 1987：19-29）。

依據上述晤談的結果作分析後，發現不同年齡和程度的受試者，會以不同的項目為他最主要的反應方式，因此可分成五個明顯的發展階段（同前註：22-26）：

1. 第一階段：主觀偏好（favoritism）。

這個階段的兒童看畫有幾項特徵，分別為：

- (1)對自己所欣賞的畫產生直覺的愉悅（intuitive delight）。
- (2)會被色彩強烈的吸引。
- (3)對繪畫主題產生自由聯想（a free wheeling associative response to subject matter）。

2. 第二階段：美與寫實（beauty and realism）。

這個階段的兒童看畫時有下列幾項特徵：

- (1)開始能區分“與繪畫有關的美感經驗”及“與繪畫無關的經驗”，以客觀觀察取代主觀偏好。
- (2)認為繪畫可以表現現實的事物。
- (3)特意尊崇細心與有耐心的繪畫技巧。

此時“美、寫實與技巧”為進行美感判斷的客觀基礎。

3. 第三階段：表現性（expressiveness）。

這個階段的欣賞者能透過作品領會創作者所欲表達的經驗，而具有下列行為特徵：

- (1)作品的表現性重於作品的題材。
- (2)風格和技巧上的寫實並非藝術的目的，能深刻表達的內涵才是藝術的目的。
- (3)創造性（creativity）、獨特性（originality）和感情的強度（depth of feeling），才是判斷

作品優劣的主要依據。

(4)注重以個人主觀的感情來欣賞藝術。

4. 第四階段：形式和風格 (form and style)

此一階段行為特徵如下：

(1)減低主觀感情的作用，欣賞時注意作品本身的客觀因素，例如配色、結構、形式、空間、關係。

(2)由歷史傳統去了解藝術作品的社會與文化層面，視藝術為社會文化的產物。

(3)進行形式和結構的分析，用理性和客觀的角度進行美感判斷。

5. 第五階段：自律 (autonomy)

此一階段的欣賞者能以開放的心態，採取相對觀點的判斷規準，能分別欣賞各種藝術的特徵並肯定其價值。欣賞者能建立個人的美感判斷規準，而又隨時透過理性的思辨加以修正。

帕森斯的研究涉及審美活動中的知覺、推想與判斷，而非僅美感判斷而已，惟其研究結果尚有幾處有待商榷：

1. 審美反應除了知覺、推想、判斷以外，尚有感情層面，一般審美反應的研究多忽略感情層面的探討，並將之抽離，而為理性的認知反應；此種研究設計可能忽略事實上所發生的審美反應（靜觀、整體感受、遐想、喜樂憎惡等），因此，研究結果所反映的只是部分的審美反應，這種科學性的審美研究，未能說明審美反應的整體狀況與本質。

2. 帕森斯的五個發展階段，在於建立審美發展的階層說，其中第一、第二及第五階段之劃分與闡釋，學界大致上可同意該主張，但是，第三、第四階段究竟應屬先後關係或互涉關係，則頗值深究。換言之，當個人從事審美活動時，究竟是能作內在詮釋與感受體驗較為成熟，抑或能作形式及風格的分析較為成熟？表現性與形式風格是否同屬一個階層，而無需為了建立階層而強加劃分？此類問題牽涉到研究者的美學觀點與研究旨趣，可能人言言殊。以筆者之見解，此二階層的內涵，係與審美有關的兩種心理活動，其出現並無必然程序，且無難易差異，若將其視為階層關係，恐將有因名害實之憾。

二、課程標準評議

(一)美勞課程標準

一九九三年教育部修訂的“國民”小學美勞課程標準，目前已實施至小學三年級的學生，且將隨著九十學年度起實施的“國民教育九年一貫新課程綱要”，而劃下休止符。現行小學美勞課程標準，係根據 DBAE (Discipline-Based Art Education, 學科本位的藝術教育) 形式的視覺藝術教育結構，採行統一性與鄉土性的雙軌制教材，邏輯可稱清晰，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，以及學習評量之用語欠妥等問題，易言之，該標準之內涵有未經充分專業諮詢之缺憾（詳見黃壬來，一九九八年）。

依據台灣社會變遷趨勢及視覺藝術教育的判準，筆者乃提議：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，而對於美勞課程標準，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。

(二)鄉土教學活動課程標準

至於教育部所公佈的《“國民”小學鄉土教學活動課程標準》，係新訂課程標準，其總目標規定：

- 1.增進對鄉土歷史、地理、自然、語言和藝術等的認識，並培養保存、傳遞及創新的觀念。
- 2.培養對鄉土活動的興趣以及欣賞的能力，激發愛鄉情操。
- 3.養成對鄉土問題主動觀察、探究、思考及解決的能力。
- 4.培養對各族群文化的尊重，以開闊胸襟與視野，並增進社會和諧。（教育部，一九九七年：三百三十七）從時間與空間的觀點而論，鄉土教育係指對於社區的生活現象及其相關因素，從事認識、分析、批判、認同、傳承與創新的教育。在教育目標與內容的規劃上，應是從過去、現在（當下），以至未來，而社區的生活亦由最小的生活圈開始，逐漸擴增，以至整個台灣地區。課程標準所訂總目標的訂定，已能掌握此種理念；惟該標準仍有幾項問題尚待斟酌：

- i. 總目標包含保存、傳遞及創新項目，惟活動內容綱要中偏向傳統藝術之介紹與傳承，例如：鄉土藝術皆以家鄉的傳統戲曲、家鄉的傳統音樂、家鄉的傳統舞蹈、家鄉的傳統美術，而忽略當下時空的社區藝術。
- ii. 鄉土教育的實施宜以生活圈為範圍，再依次擴增；該課程標準中規定中年級以“本鄉、鎮、市、區”為範疇，高年級以“本縣、市”為範疇，以致忽略跨鄉、鎮、市、區或跨縣、市的共同生活圈之現象。
- iii. 鄉土教育的教學評量，仍侷限於對於學生學習成果的評量，而忽略對於課程設計與教學品質的評量。

三、美勞教學研究

藝術教育的重要課題，乃在於透過教學情境，發展適切的藝術課程、教材與教法，亦即進行教學研究。教學研究須先經廣泛的資料收集，亦即採取科際整合的原理，將各相關學門的知能，從事分析與批判，再擷取適當的資料，成為初步課程；此初步課程，經實際教學情境的試驗及各項教學評估，以探討其適用性或發展新的教材教法。這種程序的施用，一方面是教學，另一方面也是研

究。

一般而言，教育工作者應該也是教學研究者，以確保教育專業水準；教學研究也是教育專業知能的典型表現。近年來，課程發展機構或師資培育機構，常以協同方式與中學小學教師從事教學研究，這種方式的研究，一方面可驗證理論或初步課程，另一方則可教學相長，並累積研究經驗。筆者曾主持之“創意美勞”教學研究，即應用協同方式，以探討“創意美勞”的實施方案之可行性，並透過教學研究，修訂原設計方案（黃壬來，一九九六年）。此外，教育部委託屏師美教系的“鄉土美勞教材教法研究”計畫，亦採協同方式，以分析鄉土美勞教學的理念、教材內容與教學方法，並探討鄉土教材的編選與教學實施的模式，做為小學教學之參考（陳朝平、黃壬來，一九九六年）。

伍、“藝術教育”的教學

“三C策略”係指師資培育能兼顧廣泛、批判與創造三種原則，而進行廣泛性、批判性、創造性的規劃與探究。在師資培育課程中的“藝術教育”科目之實施，即可應用“三C策略”，在教學內容與方法上，務求對於各種藝術教育理論與實務，從事廣博的認識與批判性反省，進而產生適切的藝術教育課程與教學。以下將以屏師所開授的“美勞科教材教法”為例，說明其教學內容與教學方法。

一、“美勞科教材教法”的教學內容

目前屏師的教育專業課程中，設有“美勞科教材教法”科目，為各學系之必修科目。該科目僅一學分，且每週授課一小時。屏師美教系目前則尚有“美勞教育概論”、“美勞教學研究”，各為二學分二小時之必修科目，除此，尚有多種美勞教育的選修科目，皆為二學分二小時。新修訂的屏師美教系專門課程，則更為廣泛與專精，而各學系新修訂的專業課程中，仍列有該科目供選修（與音樂科、體育科教材教法三科擇二修習）。

就教育專業課程中的“美勞科教材教法”，目前大都採陳朝平與黃壬來（1995）所著《“國小”美勞科教材教法》為讀本，所授內容包含：

1. 緒論
2. 美勞教育的理論基礎
3. 兒童美勞學習心理的發展
4. “國民”小學美勞課程的內涵（含評議）
5. 美勞教學設計的原理與實例
6. 表現領域的教材與教學研究
7. 審美領域的教材與教學研究

8. 生活實踐領域的教材與教學研究
9. 美勞教學評量的實施
10. 鄉土美勞教材與教學
11. 美勞教育的研究與發展

其中，“美勞教育的理論基礎”與“兒童美勞學習心理的發展”，乃提供學生具備廣博的美勞教育理論基礎與兒童發展心理知識。而“‘國民’小學美勞課程的內涵”，即是在於引導學生認識現行“國民”小學美勞課程內涵，並予以適切批判。至於“教學設計的原理與實例”各個領域的“教材與教學研究”，在於探討學生了解各領域之教學，並學習如何設計美勞教學，以呈現學生的創意。

二、《美勞科教材教法》的教學方法

由於《美勞科教材教法》的教學內容相當廣泛，因此，在教學方法上，屏師的教學者一般除了講授法以外，尚應用討論法與實作法，以引導學生了解美勞教育理論、原理、實務之目的，並善加評議，然後規劃與設計美勞課程、教材與教法。討論法可適用於上述各教學內容，以指導學生廣博認識與批判性反省，從而產生適切的藝術教育課程與教學。至於實作法，則是透過美勞素材與教學過程的體驗及教學設計，以有效達成《美勞科教材教法》的教學目標。最近出版的《後現代美術教育》（post-modern art education）一書，即列為本科目的參考書籍，在《美勞教育的理論基礎》中，即予以講述、研討（批判）與實作。例如後現代藝術的特徵：民主化、合作、折衷主義、影像再應用、不協調的美感、多元解讀、雙重規範等特徵且該特徵，已經轉化為教學設計——以後現代藝術的觀念為核心，從事教學活動（Efland, Freedman & Stuhr, 一九九六年）；此一理念與作法，課堂上即予講述與討論方式，引導學生充分理解並探討其於小學實施的可行性、優劣及限制。

陸、結論

教育工作專業化、師資培育多元化與教師競爭化，均對於師範院校的固有任務與作法，產生相當程度的衝擊，因而使師範院校的規模、課程、教學、研究，陸續進行各種規劃與變革。屏師為師範院校的一員，自不能避免此一衝擊，並且正積極因應，以面對急遽變遷的社會情勢。藝術教育屬師範院校的一環，包括藝術師資培育課程、藝術教育研究，以及“藝術教育”科目的教學等，也應面對此專業化、多元化、競爭化的教育工作情境。

筆者提出“藝術教育的三C策略”，旨在根據藝術教育的科際整合特質，以培育“全人”為最終目的，而“全人”之理念，依多學門的探討，可解析其完整而廣泛的涵義，並探索藝術教育的內容與方法。

“三C策略”的內涵，即是藝術師資培育課程、藝術教育研究、“藝術教育”的教學內容與方法，應有廣泛性、批判性、創造性的規劃與探索。

分析言之，藝術師資培育課程應提供廣博知能、引導批判思考，並激發創意表現的科目，使學生具備廣博、批判與創造的藝術教育專業能力。在課程規劃上，以屏師美教系為例，除普通課程、專業課程以外，其專門課程應包含：美勞基礎領域、美勞教育領域、美術行政與推廣領域、美勞理論領域、美勞創作領域與專題研究。其中亦設有引導批判性思考及創造性思考之科目。此課程設計亦延續至視覺藝術教育研究所，該所的課程規劃亦兼顧廣博、批判、創意特質，以養成藝術教育的研究人才，並深化藝術教師的專業素養。

就藝術教育研究的取向而言，歷史研究、實徵研究、哲學研究與教學研究，皆須廣博論證與批判，進而產生開創性的研究成果。當前亟須進行對於各種藝術教育理論與實務的探討，對於台灣課程標準的評議，以及進行藝術教學研究。其中，藝術教學研究可採協同研究方式，經由廣泛的資料收集，將各學門相關的知能，從事分析與批判，擷取適當的資料，形成初步課程，再經教學實驗，以試驗理論、發展教材教法，並建立具開創性的藝術教育理論。

再就“藝術教育”科目的教學而言，其教學內容與教學方法，務必對於各種藝術教育理論與實務，從事廣博的認識與批判，從而了解發展藝術課程與教學的原則與方法。以《美勞科教材教法》科目為例，其所涉及的教學大綱應具廣博性

，在教學內容中，可提供批判思考與創意思考之機會，且包含規劃美勞課程與教學之內容；而本科目的教學方法，亦應兼用講授、討論與實作，以利教學目標之達成。

“三C策略”提供藝術師資培育的思考方向，對於藝術師資培育機構的課程、研究與教學之未來取向，可望具有參考與應用價值。在思索台灣的藝術教育改革當中，藝術師資培育的理念與實作，實在是最重要的一環，如能及早做各種適切的因應，將可加速藝術教育目的的順利達成。

參 考 文 獻

教育部（一九九五年），《“國民”中學課程標準》。台北：教育部。

教育部（一九九七年），《“國民”小學課程標準》（修訂版）。台北：教育部。

教育部（一九九八年），公佈《“國民”教育九年一貫新課程綱要》，《教育部公報》，286期，44-45。

陳朝平、黃壬來（一九九五年）《國小美勞科教材教法》。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（一九九三年），兒童美術作品評量規準之批判。載於《美勞師資培育學術研討會專輯》（169-199）。
屏東：屏東師範學院。

黃壬來（一九九六年），《創意美勞》。台北：台灣書店。

黃壬來（一九九八年），《美勞課程標準評議》。載於《視覺藝術與美勞教育國際學術會專輯》（311-338）。
屏東：屏東師範學院。

話題新聞。（一九九九年，一月十七日），《自由時報》，第九版。

Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). Postmodern art education : An approach to curriculum. Reston,
Virginia : The National Art Education Association.

Parsons , M. J. (1987) . How we understand art. London : Cambridge University Press