

## 從課程統整的觀點看生活課程綱要中的藝術與人文課程

### **On the Integration of the Arts and Humanity Program In the Elementary School Life-Curriculum Guide : A Critical Review**

陳朝平 Chao-Ping Chen

國立屏東師範學院 美勞教育學系 退休教授  
Professor Retired / National Pingtung Teachers College

## 摘 要

本論文從課程統整的觀點，探討生活課程中的藝術與人文課程設計與實施問題。不論從課程總綱、生活課程基本理念或有關文獻看，藝術與人文、社會、自然與生活科技，皆宜打破原學習領域界限，組成統整、有意義而能夠培養在生活中學習之能力的課程。但生活課程綱要仍保留原學習領域課程系統，不適用於生活課程的統整設計與實施。故本論文也針對生活課程綱要的修訂，提供參考意見。

**關鍵字：**課程統整，生活課程，藝術與人文課程

## Abstract

In the present paper, the author discusses the issues and problems concerning the development and practice of the Arts and Humanity program within the elementary school Life-Curriculum in regard to curriculum integration. Theories, literature, as well as the rationale stated in the National Curriculum Guide suggests that the three curricular components should be further organized to make it more life-based. It is argued that the current National Curriculum Guide is not conducive to effective implementation. Suggestions are made for future revision of the Guide.

**Keywords: integrated curriculum, the Life-Curriculum, the Arts and  
Humanity Curriculum**

## 1. 緒言

臺灣自本(九十)學年度從國小一年級開始實施的國民中小學九年一貫課程，可說是一次劃時代的課程改革。其中藝術與人文學習領域也是變革巨大的課程之一。因為藝術與人文課程不但統合視覺藝術、音樂和表演藝術三類不同性質的藝術，其第一學習階段又與社會及自然與生活科技統合為「生活課程」。從國民中小學九年一貫課程暫行綱要(教育部，2001；以下簡稱九年一貫課程綱要)以及有關文獻中可見，新課程具有「學校本位課程」、(參高新建，1999；蔡清田，1999；薛梨真，1999；黃政傑，1999；歐用生，1999；楊志能，1999)「課程統整」、(參黃炳煌，1999；方德隆，1999；陳坤木，1999；黃志順、彭康益，1999；蔡宜君、高熏芳，1999)以及「生活中心課程」三個特色。

不論從課程形態與內容、兒童發展與學習心理、課程統整或生活中心課程的觀點看，小學一二年級設置生活課程是極為適宜，且具創意的設計。不過，從我國小學課程的發展史來看，難免令人對於藝術與人文教學產生憂慮。因為低年級社會與自然，在六十四年以前的課程標準，曾經統合為常識科，實施效果也頗佳。但是藝術與人文的視覺藝術(美勞)與音樂，在分科教學下，原本就未受到應有的重視。如今增加表演藝術，而且教學時間減少。方德隆(1999)曾經指出九年一貫課程七大學習領域統整的理論基礎薄弱，而且生活課程相當於「廣域課程」形態，課程的編製和教材的編寫較不容易，要統整實施比各學習領域更困難。

在這種困境下，藝術與人文第一學習階段的課程，要在生活課程中獲得預期的成效，唯一希望就是將三種藝術學習內容與社會及自然與生活科技等學習內容組成有意義的、統整的學習內容或經驗，以獲得「整體大於部份的總和」效果。但是要實施統整教學，須先在課程設計上力求統整(參黃炳煌，1999)。

但是，國民中小學九年一貫課程暫行綱要的生活課程綱要(教育部，2001，253-259)，除了基本理念外，課程目標似未完全整合。分段能力指標仍按三領域分軸。實施要點中僅提示教科書每學期合為一冊和教學時間最低比率，其餘都以原學習領域課程綱要為依據，而以附錄提供一個統整的課程計畫示例和兩個教學設計簡例。不但實質上未符合課程統整的原則，形式上也顯得殘缺不全。沒有統整的課程綱要而求統整的課程設計與教學實施，除非每一位教師本身都是課程專家，否則學校本位、課程統整、生活中心三個要求，都難以實現，實施效果自堪憂慮。

## 1.1. 本論文的主旨、探討問題與方法

本論文從課程統整的觀點，分析生活課程綱要中有關藝術與人文第一學習階段課程的規定或提示，以發現問題，加以評述，並提供參考意見。問題範圍如下：

(1) 關於課程地位的：即在生活課程中藝術與人文是原學習領域的第一階段課程，或是生活課程的內容成分(curricular component)？

(2) 關於課程目標的：即在生活課程中藝術與人文目標為何？宜如何與社會及自然與生活科技目標統合？

(3) 關於分段能力指標的：即生活課程中的藝術與人文分段能力指標為何？如何與社會及自然與生活科技分段能力指標統合？

(4) 關於實施要點的：即生活課程中的藝術與人文如何與社會及自然與生活科技統整實施？

因為生活課程實施不到一年，尙乏實証研究顯示其成效，本論文僅以生活課程及藝術與人文課程統整有關的理念與實施方法的論說為基礎，分析生活課程綱要的內容，包括基本理念、課程目標、分段能力指標、實施要點及附錄，以瞭解生活課程的特性及藝術與人文課程有關事項與相關問題，加以分析討論。

## 2. 小學低年級課程統整實施有關事項

### 2.1. 生活課程的涵義

在九年一貫課程中，生活課程為國小低年級的一門課程。其目的在於融合兒童自然的生活及遊戲活動，以發展生活中的各種互動與反省能力，奠定從生活中學習的基礎。故生活課程是包含社會、藝術與科學（依據分段能力指標分類）三種學習的「生活中心課程」。

生活中心課程理念，源自杜威的「教育即生活」(Dewey, 1916)。二十世紀初美國進步主義的活動課程或經驗課程，為生活中心課程的典型，和著重社會需求與生活準備的「社會中心課程」相對立（參孫邦正，1964，197-200）。不過當前社會，知識暴漲，學科知識內容豐富，自成系統，而且社會變遷急遽。教育不但要滿足兒童當前生活需要，也要適應社會發展與變遷的需求。故重視統整學習能力的培養與學習方法的指導，使每位學生能在生活中學習，且能從事終身學習。因此，除了學科的整合、課程內容不斷更新外，也重視課程內容與生活的結合。學前教育與小學低年級課程，也以實際生活的情境與廣闊的概念為基礎（參 Short, Schroeder, Laird，

et al, 1996, 19-22)。

目前九年一貫課程各學習領域課程之設計，大多以「主題」統整本學習領域學科的知識與技能。從兒童發展與學習心理看，活動課程或經驗課程的型態，仍不失為生活課程的可行型態。因為兒童概念的發展，剛進入具體操作期，藝術與技術尚未分化。雖然早期的活動課程或經驗課程，實施效果並不理想，但近年來不斷的修正與調適，其操作、經驗、建構與戲劇化的主動學習方式，對課程設計已有深遠的影響（參 Nacino-Brown, Oke & Brown, 1982, 24-32）。

## 2.2. 生活課程的統整問題

如與過去的低年級課程相比較，生活課程可說是社會、視覺藝術、音樂、表演藝術、自然、生活科技六個學科的整合，課程設計自然較為困難。

克拉克(Clark, 1997, 44-54)認為統整的課程應具長遠而且與現實世界關聯的教育觀，著重功能性學識(functional literacy)，使學生能從較少的資訊，獲得更多的知識，並在需要時，知道如何學習。課程內容應包括生活系統的知識與終身學習所需的基本能力。所謂生活系統知識，包括整體的生活系統知識、支配各種生活系統的原理與概念的知識、直覺的知識、以及脈絡關係的知識等。終身學習所需的能力，則包含讀、寫、算、電腦等基本技能，自我思考與省察的意識，溝通、合作、解決衝突、專注、與自我表現等能力，以及對生活負責的能力等。

依照上述觀點，生活課程應包含認識與適應個人、社會、自然三個生活系統的基礎學識與能力。社會學習重在社會環境與人已關係的認知與實踐。自然與生活科技學習重在自然環境與物質生活的認知與應用。藝術與人文學習重在感性的認知、表現與溝通。三類生活知能的分別增長與交互作用，共同促進兒童身心發展與生活能力的成長。整體大於個別的總和的先決條件，是個體之間的關係能夠產生互補與相長的效果。千萬棵大樹必須集結成爲森林，才有其他生機；三五支木材只要蓋成涼亭，就能供人休憩。

可見，課程統整的真義，不在於將不同系統的知識與技能，合併在同一時間內教學，而是要組成有意義的整體。例如數學是系統性最高的學科，但數學與文學的結合(mathematics-literature connection)可使學習更有意義，因而已成爲小學數學教育的努力方向（參 Schiro, 1997）。社會、藝術與人文、自然與生活科技三種學習，組成有意義的整體，讓兒童從做中學、學中用、用中做，不斷的循環、交互，相輔相成，奠定從生活中學習的基礎，才能適應當前課程改革的要求。

依據上述觀點，生活課程似宜脫離原三大學習領域課程系統的羈絆，將視覺藝術、音樂、表演藝術看做三種學習內容與活動，同時或分別與相關的社會及自然與生活科技學習結合，設計能夠發揮「從生活中學習的功能」之課程。

### 2.3. 生活課程中的藝術與人文課程統整問題

在九年一貫課程中，藝術與人文學習領域課程的統整，有兩方面的意義。一是領域中視覺藝術、音樂、表演藝術三種藝術教材的統整；一是探索與創作、審美與思辨、文化與理解三種學習活動的統整，含同一藝術的「縱」的結合及三類藝術間的「橫」的聯繫。由於視覺藝術、音樂與表演藝術都是表現取向的學習活動。尤其視覺藝術與音樂是兩種迥然不同的藝術。無論表現技能的性質、審美特性、文化內涵，都有明顯的差異。而且技法的難易，所要建構的藝術概念，有其順序性（參教育部，2001，331-332）。故宜由專長教師協同教學。如果在生活課程打破原學習領域的界限，可能無法顧及三類藝術教材的順序性。

這兩項顧慮，可從下列三方面來考量。

(1) 從教材的順序性看：生活課程的統整，只要將社會、藝術與科學三類教材重新組織。原學習領域課程既已分段設計，當已顧及兒童程度、教材難度與學習順序等問題。故同一階段課程的重新組織，應不再有教材難易與順序的顧慮。反之，在生活課程中如果仍然維持原學習領域界限，則藝術與人文必因課程內容增加，教學時間減少，肯定無法達到預期效果。

(2) 從兒童發展程度看：國小低年級兒童年齡在六至八歲之間，在認知發展上，正由運思前期（2-7 歲）進入具體運思期（7-11 歲）(Piaget, 1976)。繪畫表現方面，正由前圖式期（4-7 歲）進入圖式期（7-9 歲）(Lowenfeid & Brittain, 1975)。音樂與表演藝術則以模仿與遊戲的表現為主。審美能力也正由符號認知與主觀偏好的解釋，進入寫實形象的辨識與客觀的認知階段(Gardner, 1981)。故藝術與非藝術的認知、思考、表現、審美與理解上，並無明顯的差別，藝術與技術也未分化。統整的課程對於認知、技能與情意的學習，以及自我與社會兩方面的整體發展，都有幫助。

(3) 在課程實施方面：生活課程的統整實施，主要困難在於缺乏兼具視覺藝術與音樂兩項專長的教師。而且國小低年級課程大多由級任教師擔任，實施協同教學較為困難。不過，低年級藝術教材簡易，且著重兒童自我探索與自由表現，技能指導並非十分重要。故大多數教師皆可勝任，或經由進修來改善。只有彈琴的技能為音樂教學所必需，而且非短時間的努力能夠精進。但可使用視聽器材來幫助。

克洛(Krogh, 1999)曾經從兒童身體、社會與情意、認知三方面的發展，並依據美國各種全國性教育組織的基本主張，探討學前與小學前段的課程統整問題與教師角色地位。同時以語文、數學、社會、視覺藝術及音樂與律動等學科為核心，討論各學科內容與學習活動之間的相互關係，並且提出以各學科為核心的課程統整方式與具體活動示例。雖然近二十年來以學科本位藝術教育理論為基礎的視覺藝術課程，僅注重美學、藝術史、藝術批評與藝術創作的統合，但從美國全國藝術教育學會(National Art Education Association)所提出的藝術課程品質要點“essentials of a quality school art program”可知課程與生活的關係，仍為藝術教育者共同關切的問題(參 Krogh, 1999, 246-250)。

綜合上述，可見生活課程的統整實施，關鍵在於社會、藝術與科學三類教材之間的相互關係。如果三類教材的概念、內容與學習方法的共同性、相關性或互補性高，則統整的課程必可節省學習時間而提高學習效果。

### 3. 生活課程綱要中有關藝術與人文課程的規定

生活課程綱要的內容，包括基本理念、課程目標、分段能力指標、分段能力指標與十大基本能力的關係、實施要點等五大項以及兩個附錄。就藝術與人文而言，其形式與內容要點如下：

(1) 基本理念方面：依據生活課程的基本理念，生活課程含有下列意義：一、生活課程是兒童從生活中學習的活動。二、生活課程是幫助兒童統整的瞭解自我、人己關係以及人與社會及自然的關係的學習活動。三、生活課程是兒童增進生活中的互動與反省能力的學習活動。四、生活課程是社會、藝術與科學的學習基礎。這是生活課程中三大類學習的共同意義、功能與任務。

(2) 課程目標方面：生活課程目標分為「人與自己」、「人與社會」、「人與自然」三軸，共七條。屬於藝術與人文的目標有二：「從藝術的探索、欣賞與表現活動當中，覺知個人與環境的關係，感受創作的喜悅與樂趣，並豐富個人的生活與心靈。」與「樂於參與各種藝術活動，擴展文化與藝術視野。」這兩條目標分屬「人與自己」與「人與社會」兩軸。雖然「人與自然」中的「喜歡利用簡單的器材，製作各種玩具或器具」，看來像藝術與人文的目標，但那是原屬科學認知與態度的目標。

(3) 分段能力指標方面：生活課程綱要中的分段能力指標，分為九軸。第一軸至第三軸原屬社會學習領域，第四軸至第六軸原屬藝術與人文學習領域，第七軸至

第九軸原屬自然與生活科技學習領域。

藝術與人文的分段能力指標，仍分「探索與創作」、「審美與思辨」及「文化與理解」三軸，只是取消三種藝術的分類，將能力指標聚集在一起。

(4) 分段能力指標與十大基本能力的關係：由於分段能力指標皆取自原三大學習領域第一學習階段，僅予合併重新分軸，與十大基本能力的關係並無改變，故未重覆列舉。

(5) 實施要點方面：生活課程綱要的實施要點，僅提示教科書編輯原則與教學時間的最低比率。其餘皆參考原學習領域課程綱要。

(6) 附錄方面：生活課程綱要有兩個附錄。附錄一提供一個課程計畫示例。附錄二說明設置生活課程的目的，並提供兩個教學活動設計簡例。

附錄一的課程計畫示例，是以社會學習領域第一學習階段課程為核心的大單元課程計畫。包括我是誰、我的家庭、我的學校、我的社區四個大單元。大單元下各有二至四個副單元，分別列舉二至四個單元主題以及相關的分段能力指標。

附錄二對設置生活課程目的的說明，對於生活課程的基本理念，具有補充的功效。其重點有三：一、生活課程是社會、藝術與人文、自然與生活科技合成的一個較大領域。二、生活課程是融合兒童自然的生活及遊戲活動的課程。三、生活課程是兒童運用自己的語言、圖畫、動作或歌唱表達自己感受的學習活動。

附錄二所提供的兩個教學活動設計簡例，都以藝術活動為中心，統合社會和自然與生活科技的教學活動。一個是以遊戲為主活動，配合繪畫、設計、歌唱和表演等藝術活動及其相關事物和情境的教學單元。另一個是以端午節的民俗活動為主題的教學單元。

由此可見，在生活課程綱要中，藝術與社會及科學學習，具有共同的理念與目的，但仍保持原學習領域課程界限。同屬藝術與人文學習領域的三種藝術學習，實際上也未加統整。

#### 4. 問題與討論

課程綱要為課程設計與實施的指引，也是對課程內容與教學設施的基本要求。生活課程綱要除了將社會、藝術與人文、自然與生活科技的第一階段課程合併在一起，在形式上予以整合外，實質上並沒有任何改變。在這一課程綱要的指引下所設計的課程，不論由同一教師擔任或採協同教學，都難望發揮統整學習的功能。藝術

與人文恐怕仍然成爲點綴或隨興的活動。協同教學也可能成爲分科教學。

要之，藝術與人文第一階段課程在生活課程中的統整實施，至少有下列四個基本問題：

(1) 關於課程地位的：即在生活課程中藝術與人文是原學習領域的第一階段課程，或是生活課程的內容成分？

(2) 關於課程目標的：即生活課程中的藝術與人文課程目標，如何與社會及自然與生活科技目標統合？

(3) 關於分段能力指標的：即生活課程中的藝術與人文分段能力指標，如何與社會及自然與生活科技的分段能力指標統合？

(4) 關於實施要點的：即生活課程中的藝術與人文課程，如何與社會及自然與生活科技統整實施？

#### 4.1. 關於課程地位問題

從九年一貫課程的學習領域劃分，或生活課程的基本理念與設置目的來看，藝術與人文應是生活課程的三大類教材之一。社會及自然與生活科技亦然，這是無可置疑的。但從生活課程綱要看，則令人懷疑。因爲除了基本理念與附錄外，原學習領域的界限明顯，「三大學習領域」的觀念也甚爲牢固。其原因可能由於總綱的「七大學習領域」劃分及「一至二年級社會、藝術與人文、自然與生活科技學習領域統合爲生活課程」的說明，並未將生活課程稱爲「學習領域」。依照「學習領域結構表」與「學習領域階段劃分」，生活課程當爲一、二年級「五大學習領域」之一，不是七大學習領域中的三個學習領域的合併。生活課程綱要應有自身的結構，從原學習領域得來的資料，至少要重新組織。

#### 4.2. 關於目標的統整問題

從藝術的功能看，在統整的生活課程中，藝術與人文不只是藝術學習，而且是對生活環境的觀察、想像、思考、感受，並運用圖畫、動作或歌唱等表達與溝通的活動。故不但要能奠定學習藝術的基礎，也要能幫助社會與自然的學習，增進統整的學習能力。

生活課程不論稱爲學習領域，或僅是一個學科，都應有自身獨特而完整的課程目標。藝術、社會、科學三類學習，應在共同的目標下發揮其教育功能。生活課程綱要將課程目標分爲人與自己、人與社會、人與自然三軸，形式上很完整，實質上

則不然。而且原本具有共同性的目標，卻分屬不同主軸。例如，藝術的探索、欣賞、表現，社會環境的瞭解、溝通與關懷，以及自然的觀察、試驗與發現等，在活動及方法上都有共通性。「人與自然」中「喜歡利用簡單的器材，製作各種玩具或器具。」也是視覺藝術的「機能表現」教材內容，使用器具與玩具，也是社會學習的活動。

可見課程目標雖重新分軸，原學習領域界限仍然明顯，目標歸類也不很適合。況且人與自己、人與社會、人與自然三大目標，包含自我發展、社會文化及自然環境三個面向，涵蓋整個九年一貫課程的所有學習領域課程範圍。做為生活課程的目標，顯得過於長遠空泛。

由「從生活中學習」的觀點看，生活課程分段能力指標可分為社會、藝術與科學三大類。但知識、技能與情意的學習是整體的。故學習活動與方法可因主題而有不同的重點，但不宜截然劃分。因此課程目標宜採用下列三種形式之一：

(1) 綜合條列三類教材的共同與特殊認知、技能與情意目標，不予分軸（如社會及自然與生活科技課程綱要的形式）。

(2) 分社會、藝術、自然（或科學）三軸，分別列舉認知、技能與情意三方面的目標。

(3) 分認知、技能與情意三軸，將社會、藝術、自然（或科學）三類學習目標加以統整。

### 4.3. 關於分段能力指標的統整問題

在九年一貫課程暫行綱要中，各學習領域課程的分段能力指標，不但規範課程內容，也提示學習方法和教材難度。維持原學習領域的分段能力指標，顯示三類教材自成系統，互相缺少關聯。

從生活課程的分段能力指標看，三種藝術分別和社會及自然與生活科技教材之間的關係，似乎比三種藝術之間的相互關係更為密切。例如，社會及自然環境中的人、事、物皆為藝術創作的題材、媒材及審美與文化學習的對象。觀察、探究、發現、搜集、調查、分析、比較等方法，也是藝術的探索、思辨與理解的方法。自然與生活科技的操作與製作有關學習活動，與視覺藝術的「機能表現」完全一致。繪畫、設計、製作、歌唱、模仿動作、角色扮演等，都是社會及自然與科技學習活動的過程與呈現學習成果的方式。音樂及表演藝術也是休閒、娛樂、慶典、宗教等社會生活的內容。視覺藝術的形、色、質量、明暗、空間、形式與機能等的知覺、概念與表現技法，和自然科學的物體屬性、時空概念、科技應用等都有密切關係。故

三種藝術分別與相關的教材及學習活動配合，更容易設計統整而有意義的學習活動。因此，在生活課程中，三種藝術學習如打破原領域的界限，分別或同時與社會及自然與生活科技學習結合，只需加強心象思考、美感要素的認知及審美方法與態度的指導，不但可增加藝術學習的機會，也可使社會及自然與生活科技學習更加生動活潑。

此外，現行生活課程的分段能力指標，多達六十一條（自然與生活科技方面，尚有遺漏），顯得多而零碎，與課程統整的概念不符。還有，生活課程既然只有一個學習階段，稱為「分段能力指標」是否適當，亦宜考慮。

#### 4.4. 關於課程的統整實施問題

依據生活課程的實施要點，三類課程的實施都要參照原學習領域課程的實施要點。如果三類課程分別設計與實施，自屬當然。但要統整設計與實施，顯然不宜，也不合理。因為三大學習領域課程系統不同，領域界限明顯，實施要點各殊。社會學習領域重社會生活知識與行為規範的實踐；藝術與人文著重創意的表現與美感認知；自然與生活科技則重科學探究的過程，技能與求真的學習態度。其適用範圍皆為整個九年課程，並沒有特別為第一階段訂定的實施要點。

其次，三大學習領域課程，實施要點繁簡不一。尤其社會學習領域課程的實施要點，僅提示該領域的統整、能力指標的評量，以及採用效標參照測驗等三項，顯示該領域以知識學習為主。恐使生活課程的評量流於紙筆測驗，導致偏重知識教學。

因此，生活課程不論是否看做一個學習領域，既成為一門課程，而且要求統整實施，自當有完整而詳細的實施方法。而且在課程設計、教材選擇與組織、教學活動、學習指導等方面，都要有異於原學習領域的獨特方法或原則。

附錄一所提供的課程計畫，是以社會學習領域課程為核心的大單元設計示例。雖然各單元都包含相關的藝術與科學單元主題，但多各自獨立。例如第一大單元「我是誰」中的我是自己的主人、我是小小藝術家和我是小小科學家，顯然分屬原三大學習領域。而且我是小小藝術家中的四個主題，分別為創作、表現、欣賞與美化四種活動，即使在原領域內也難統整。又如第二大單元「我的家庭」與第三大單元「我的學校」中的「我家的歷史」和「為學校寫歷史」兩個副單元，都與自然與生活科技毫無關聯。依此模式設計課程，恐怕連三類教材的均衡也難以顧及。

至於附錄二所提供的兩個教學設計簡例，因以「生活動境」為主題，故生動活潑，也能統合三類學習。尤其藝術活動成為學習活動的主軸。因此，生活課程的設

計，可從學校社區的生活情境，選擇系列主題，而以活動課程的形態來設計教學活動。

兒童日常所接觸的生活情境有家庭、學校和社區。其內容可大別為「日常生活」、「工作與休閒」、「節日慶典」和「四季生活」等。學習活動是兒童與這些生活情境中人、事、物之間的互動關係。

其次，課程的實施，主要在學校生活情境中進行。即使是家庭生活和社區生活，大都在課堂中安排。所以配合學校行事曆、時令季節、重要節日慶典和民俗活動來設計單元主題，編制課程，較易安排動態的生活情境。例如：我上學了、上學真好玩、過生日、運動會、新年到了、寒假的生活、元宵節、春天到、兒童節、母親節、划龍舟、暑假快到了等，不論統整教學或分類教學，都可在同一段時期中以共同單元來施教。

採用「生活情境組織」的課程設計，可先依據能力指標，將兒童在兩年中需要學習的重要概念、教材項目及內容要點分別列舉，並依學校及社區生活的重要活動，擬定系列生活單元，估計各單元可用教學時數，將三類教材中相關項目匯集起來，安排學習活動。

例如「我上學了」，先要認識同學、老師、學校環境、上學和放學的路與學校生活常規。所以要學習禮節和小朋友相處的態度，參觀學校和臨近環境；認識校內動、植物，學習如何照顧學校花木；使用圖形或標誌代表自己與所見事物，唱自己會唱的歌或學習上下學歌，表演自己會作的事或模仿所見的人或動物的動作等等。

又如「新年到」要大掃除，則以教室整潔活動開始，討論並實作個人、家庭、學校、社區清節工作情形和除舊佈新的習俗；以繪畫、製作簡易工具表現大掃除情境，習唱及表演掃地或清潔歌曲；討論整潔與健康，水、空氣的清潔和環境整潔與身心健康的關係，唱歌或表演時討論發生和身體動作等。

由於藝術學習是以活動為內容與方法的課程，故以社會及科學生活為主題，藝術活動為探索、溝通、瞭解的過程，分享意見和呈現學習成果的方法，以及調劑學習興趣與節奏的活動，當可提高學習效果。在此觀點之下，似乎無需在每一活動單元中都要顧及三類藝術的統整教學。

## 5. 結論與建議

### 5.1. 結論

本論文從課程統整的觀點，分析與討論藝術與人文在生活課程中的地位、目標、分段能力指標與實施方法等問題。結論如下：

(1) 國民小學低年級的「藝術與人文」應是生活課程中的藝術教材，不宜當作藝術與人文學習領域的第一學習階段課程。「社會」及「自然與生活科技」亦然。因為生活課程的設置目的和基本理念，皆顯示生活課程有其獨特的地位、功能與目的。將生活課程看做三大學習領域第一階段課程，不但與課程設置目的和基本理念不符，而且影響生活課程的設計及教學活動的統整實施。

(2) 在生活課程綱要中，藝術學習目標明確，和社會的學習目標也有密切結合，但是和自然與生活科技目標缺少關聯。社會的目標和自然與生活科技的目標似乎脫節。而且以「人與自己」、「人與社會」和「人與自然」分軸，不但不能統合三類學習，就兒童程度言，也過於長遠空泛。

(3) 生活課程中的藝術與人文分段能力指標，維持原學習領域系統，僅取消三類藝術的分類。社會及自然與生活科技分段能力指標亦各自獨立。因為分段能力指標指示課程內容與活動，維持原學習領域分段能力指標，不利於課程的統整設計與實施。而且指標數目過多且多重複，顯然不合生活課程基本理念。故宜再加統整或重新設計。

(4) 在生活課程中，社會、藝術及科學，宜打破原屬學習領域界限，以生活動境的主題為中心，實施大單元設計教學，並以藝術活動貫穿學習活動。生活課程暫行綱要中宜有完整的實施要點，更明確而詳細的提示課程計劃與教學實施的原則，以及提供多元化的課程統整設計模式。

總之，藝術與人文在生活課程中為藝術教材，不宜看作學習領域課程。由於生活課程不但包括原低年級的社會、美勞、音樂與自然四個學科，且增加表演藝術與生活科技，教學時間卻顯著的減少。唯有發揮統整學習的功效，才有提高學習效果的可能性。不論藝術、社會或科學的學習目標、內容與學習活動，都要融合在統整生活課程的整體架構中，成為完整而有意義的組織。

## 5.2. 建議

在生活課程中，藝術與人文課程問題也是整個生活課程的問題，因此，生活課程綱要需加修訂。下列數點，可供參考。

(1) 明確界定生活課程為國民小學低年級的一個學習領域，其內容包含社會、藝術及自然（科學）三種學習，並依據課程的設置目的及基本理念設計完整的課程

綱要。

(2) 課程目標宜再加統整，使能明確顯示統整的目標取向、課程結構及內容範圍。課程目標及能力指標分軸宜一致。分軸方式可採綜合列舉，或分認知與瞭解（認知）、方法與技能（技能）、實踐與應用（情意），或依據教材類別分為社會、藝術、科學三軸，分別列舉認知、技能與情意三方面的目標。

(3) 能力指標宜依據課程目標重新設計，或將採自三大學習領域的能力指標合併歸類，簡化並減少指標數。

(4) 詳訂實施要點，提示統整的課程計畫、教材選擇、教學活動設計與教學實施原則等。

(5) 課程計畫示例宜配合實際生活情境，不宜受到原三大學習領域課程系統的約束。

## 引用文獻

### 中文部分：

- 方德隆 (1999)。《九年一貫課程學習領域之統整》。國立高雄師範大學教育學系：新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文彙編，57-68。
- 孫邦正 (1964)。《教育概論》。台北市：台灣商務印書館。
- 高新建 (1999)。《學校本位課程發展的成功因素：綜合分析》。國立高雄師範大學教育學系：新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文彙編，15-23。
- 教育部 (2001)。《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》。台北市：教育部。
- 陳坤木 (1999)。《華山國小實施學校本位課程發展實務》。國立高雄師範大學教育學系：新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文彙編，221-230。
- 黃政傑 (1999)。《永續的課程改革經營》。國立高雄師範大學教育學系：新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文彙編，397-403。
- 黃志順、彭康益 (1999)。《「課程統整」及「協同教學」實踐與反省——一個公立小學的經驗》。國立高雄師範大學教育學系：新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文彙編，231-242。
- 黃炳煌 (1999)。《「課程統整」——以國民教育九年一貫課程為例》。國立高雄師範大學教育學系：新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文彙編，49-55。
- 楊志能 (1999)。《讓九年一貫課程在國小紮根》。國立高雄師範大學教育學系：新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文彙編，35-47。
- 歐用生 (1999)。《落實學校本位的課程發展》。國立高雄師範大學教育學系：新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文彙編，405-409。
- 蔡宜君、高熏芳 (1999)。《案例教學法在中小學統整課程教學之應用》。國立高雄師範大學教育學系：新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文彙編，335-344。
- 蔡清田 (1999)。《推動學校本位課程發展，進行學校課程總體營造》。國立高雄師範大學教育學系：新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文彙編，25-32。
- 薛梨真 (1999)。《國小學校本位課程的規劃與實施》。國立高雄師範大學教育學系：新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文彙編，209-219。

### 英文部分：

- Clark, E. T. Jr. (1997). *Design and Implementing an Integrated Curriculum*. Brandon:

Holistic Educational Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan. Gardner, H.

(1981). Children's Perception of Works of Art: A developmental portrait. In O'Hare, D. (Ed) *Psychology and the Arts*. New Jersey: Humanities Press.

Lowenfeid, V. and Brittain, W. L. (1975). *Creative And Mental Growth*. (6<sup>th</sup> Ed) New York: Macmillan.

Nacino-Brown, R. Oke, F. E. and Brown, D. P. (1982). *Curriculum and Instruction: An introduction to methods of teaching*. London and Basingstoke: Macmillan.

Piaget, J. (1976). *The Psychology of Intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield, Adam and Co.

Schiro, M. (1997). *Integrating Children's Literature and Mathematics in the Classroom*. New York: Teachers College, Columbia University.

Short, K. G., Schroeder, J., Laird, L., Kauffman, G., Ferguson, M. J., and Crawford, K. M. (1996). *Learning Together Through Inquiry: From Columbus to integrated curriculum*. York, Main: Stenhouse Publisher.