

第二章 文獻探討

本研究旨在探討幼稚園美術表現活動中教師教學意象，所以文獻探討分為三節，第一節探討教師教學意象意涵及其相關研究，第二節闡述幼兒美術表現活動之意涵、目的、以及近代美術教育思潮之啟示，第三節則分析美術表現活動中教師教學意象之相關研究。

第一節 教師教學意象

Elbaz (1983) 在其研究中首次運用「意象」二字，為教師實際知識認知結構中的最高後設層次 (Clandinin, 1986) 所以在探討教學意象前，必須先就實際知識意涵進行瞭解，再深入探討教師教學意象意涵及相關研究，最後並思考上述文獻對本研究的啟示。

壹、教師實際知識的意涵

教師實際知識的研究源自於 1970 年代教學研究的新趨勢，當時認為教師的行為受其思考過程的影響，進而從單純辨別教師的外顯行為如：「教師應該是什麼」(教師特質研究)，到「教師應該做什麼」(教師效能研究)，逐漸轉向「教師在教學前、中、後如何思考、決定」(教師思考研究)，乃至「教師應具備那些教學的知識基礎」(教師知識)、「教師應具有什麼知識，且如何在教學中運用其知識」(教師實際知識)。由此可以看出教學研究從表面化、單純化(教師外顯行為)、單一化(教師為學生學習的唯一影響因素)，轉向複雜化(教師思考歷程與教學實施中運用個人實際知識的情形)。研究愈能接近複雜的教學情境，愈能與教學產生實際的關聯(林育璋，1999)。

教師憑藉著怎樣的知識，去面對教室中繁雜教學事務和瞬息多變的教學情境？幼兒教育課程相當強調統整性及以幼兒為中心，並且沒有固定

的教學內容及方法，如何運作？教師有相當大的發揮空間和決定自主權，但也因此常面臨艱鉅的挑戰（谷瑞勉，2001）。教師面臨選擇、判斷、或做決定時，所憑依的知識，究竟為何？是在師資培育及教師進修過程所受的理論知識？還是個人過去的生活經驗？許多有關教師知識的研究指出，當教師在教學時，其所運用的知識的確不完全相同於理論知識，而是一種融合其個人過去生活經驗、專業理論知識、價值與信念的統整性知識（谷瑞勉，2001；林育璋，1999；黃美瑛，1995；黃瑞琴、張翠娥，1991；Clandinin，1985；Elbaz，1983）。換句話說，幼兒教師在園所中的教學活動，通常是憑藉著一種特殊的知識，這種知識既不是純理論性的（如課程與教學的理論），也不純然是實際的（如生活經驗的常識），而是結合理論與實際兩方面的知識，且依個人的目標與價值而選定的知識，即Elbaz(1983)所稱的「實際知識」(practical knowledge)，或Clandinin(1985)所稱的「個人實際知識」(personal practical knowledge)。

Elbaz(1983)認為教師的實際知識是教師以其個人的價值、信念，統整他所有的專業理論知識而形成的知識，此種知識將會引導教師實際教學工作。她除了將實際知識歸納為自我知識、教學環境知識、學科內容知識、課程發展知識、教學法知識等五大類知識外，也發現教師實際知識有三種不同層次的內在認知結構，從抽象到具體分別為：意象(image)、實際原則(practical principle)、實施規則(rule of practice)。其中，「意象」是教師實際知識結構中的最高層次，全盤地掌握教師的知識和目的，不僅導引個人全部的行為表現，也提供教師一個與教學情境相關的內在圖象，使教師據此內在架構將教學行為概念化。

Elbaz不僅開啟教師實際知識研究的殿堂，並提出「意象」此用語以及對實際知識的作用，而後續諸多探討教師實際知識的研究，都不約而同地提到，「意象」是影響教師實際知識運作的後設因素，此舉不僅為日後研究奠定堅實的理論基礎，亦成為許多研究引用的重要參考文獻（林育璋，1994；黃美瑛，1995；Calderhead & Robson, 1991；Clandinin, 1986；Johnston, 1992）。後續，將接著探討教師教學意象的意涵及相關研究。

貳、教學意象的意涵

「意象」(image),《大辭典》的解釋是「人因想像或記憶而生起的概念或印象」。《國語活用辭典》則解釋為「為傳喻一種表示印象或心境感覺的象徵語言之具體形象」。《張氏心理學辭典》指意象是「記憶中以往感覺經驗的重線,例如想到蘋果就記起蘋果的樣子;或指對人、團體或政府機關帶有價值性的判斷或觀感」(張春興,1989)。Image 在英文辭典的解釋為「a picture in the mind; a mental conception; a symbol make picture of something in the mind」意指為心中的印象、心智的概念或是心中某種事物的象徵性圖象(引自黃文俊,2002)。綜合上述解釋,可將「意象」解釋為個人對人、事、物所形成的心理影像,可用簡單的譬喻或具體的圖象來表示。

「意象」的概念接近隱喻,在藝術、文學界普遍運用。我們常說「繪畫是無聲的歌;雕塑是凝固的詩」這句話詮釋了繪畫、雕塑、音樂、文學之間,原本潛伏著可以互通的意象。也就是說,繪畫和雕塑是作家意象的視覺符號表現;音樂是作家意象的聽覺符號表現;詩是作家意象的感情化文字表現(蘇振明,2000b),那麼,教學實務則是教師教學意象的具體行動表現。

教師在上課前,心中會存有一種「上課應該像怎樣」的想法,並希望以這種想法來進行教學。「應該像怎樣」的這種想法,實際上所指的即為「教學意象」(teaching image)的概念。Elbaz(1983)認為意象是一種簡約、描述性、有時是譬喻的說法,是一個可以組織與變換知覺訊息,不斷變化的象徵系統(dynamic symbolic system),且被視為一種不斷動態的過程(dynamic process),而非被動地記錄經驗。意象是個人與不同環境互動時,用來解釋思想流動的一個主要概念,成為人的意識與無意識層次的中介。經由個人的意象,可以在其思想與行動中,表達潛意識層次之所知,因此,意象被視為靈感、想法、洞見與意義的來源(黃美瑛,1995;Clandinin,1986)。

Clandinin(1986)認為意象結合了一個人生活和專業的經驗,意象是個人實際知識中,一種個人的、後設層次的組織概念。意象在個人經驗中形成,不僅呈現在教師的教學實施,它與教師個人生活也是一致的,相當具有整體性,不只是認知的,也富有情感性質及道德性質。

Calderhead & Robson (1991) 則認為意象是一種知識的基礎，而且含有情感的成份。往往是與特殊的情感或態度有關。因此，「教學意象」是一種教學知識的表徵，並在日常教學活動中化為實際的教學行為。Johnston (1992) 也呼應這樣的看法，認為研究教師的教學意象，可以看出外顯教學行為的內在認知結構，以及教學意象如何導引教師的教學行為；「意象」通常是不被教師所知覺的，但事實上，它們是構成教師教學理念的潛意識之基本假定，且是教學實務之基礎。

羅明華 (1997) 認為教學意象是教師統整個人特質、生活經驗、過去所受教育經驗、理論性知識所形成的內隱性知識，是教師對教學的心像圖 (mental scripts) 或隱喻 (metaphors)，反映出教師個人對教學的看法及對教學情境的觀點，內含教師個人情感、價值、需求及信念。

此外，「譬喻」(metaphor) 的概念與意象接近。Munby (1987) 假設教師在談論自己工作時所用的譬喻，代表教師建構自己工作世界的方式，他的研究顯示，「譬喻式語言」使我們對教師如何從他們所關心的角度，敘述他們對課程內容的看法，提供許多精闢的洞見。Connelly and Clandinin (1988) 則認為譬喻是個人實際知識很重要的一個部分，是談論教學的一種重要形式，教師可以藉著譬喻的機會，去回顧自己的教學意象、原則和習慣，以便從中釐清自己的教育觀點，發展自身的教育哲學來建構其教學知識，進而達到教學實務改進的目標 (王莉玲，2001；林育璋，1996)。

總之，意象對於每個人而言都是獨特的，教師結合了他的感覺、價值、需要與信念，而形成他應當如何教學的意象。這也集合了教師的經驗、理論知識和學校的習慣做法，而成為教學意象的實質內容。瞭解教師教學意象的運作情形，將有助於探尋教師種種教學行為背後的教學觀點及個人價值觀。

參、教學意象的相關研究

教師教學意象是教師實際知識研究的一個方向，教師實際知識的相關文獻及實徵研究，如同雨後春筍般地蓬勃發展，雖然採用的詞彙不同，但彼

此的意涵卻十分接近，所用的辭彙包括：實際知識 (practical knowledge) (Elbaz, 1983) 教學內容知識(pedagogical context knowledge)(Shulman, 1987) 個人實際知識 (personal practical knowledge) (Clandinin, 1985, 1986) 行動中的默會知識 (tacit knowledge-in-action) (Schon, 1983) 意象(image)(Clandinin, 1986) 隱喻(metaphor)(Bullough, 1992a, 1992b ; Munby, 1981) 個人哲學 (personal philosophy) (Connelly & Clandinin, 1988) 潛在理論 (implicit theory) (Spodek, 1988) 觀點 (perspective) 信念 (belief) 教育理念 (educational principles) 等這一類名詞去概念化 (conceptualize) 教師的實際知識，或詮釋教師在教室中的言行舉動。研究者也多以質的、詮釋性的研究法，長期密集觀察小樣本的教師參與者。這些研究的最大通點在於：研究者都嘗試進入教師內心，去了解教師的知識、態度、信念與價值(林育璋，1999；黃美瑛，1995；謝瑩慧，1995)。

以下節錄國內、外教師教學意象主題的相關研究，彙整於表 2-1 中。

表 2-1：國內、外教師教學意象的相關研究

研究者 (年代)	研究主題	研究參與者/研究方法	主要研究發現
Elbaz (1983)	瞭解教師所持有與使用的實際知識	一位高中英文教師 / 個案研究	1. 實際知識的內容：可分為學科、課程發展、教學、自我、學校環境的五大類知識。 2. 持有與使用實際知識的取向：情況的、理論的、社會的、個人的、經驗的 3. 三種不同層次的組織方式，從具體到抽象分：實施規則、實際原則、意象。 4. 意象全盤地掌握教師的知識與目的，引導其全部的行為表現。
Clandinin(1986)	將教師經驗概念化該經驗具體化為意象的形式而能清楚被看見	一位幼稚園教師和一位國小教師 / 個案研究，採取教師的觀點和教師進行協同研究 (collaborative research)	1. 意象結合了一個人生活和專業的經驗。 2. 意象是個人實際知識中，一種個人的、後設層次的組織概念。 3. 意象在個人經驗中形成，表現於教學實施中，是新經驗將會採取的觀點。

研究者 (年代)	研究主題	研究參與者/研究方法	主要研究發現
Calderhead & Robson (1991)	新生進入師資培育機構時對教學和課程之起始瞭解 這些瞭解與他們對系上課程 教學實施之詮釋的關係	7 名 (原為 12 名) 師生 / 訪談、評論教學錄影帶	1. 學生持有很特殊的教學意象, 大部分來自自己過去當學生的經驗, 有時會高度影響學生對課程及班級實務的解釋。
Jonhston (1990)	引導教師作課程決定的意象	六位中學教師 / 訪談	1. 個案 Eva 教師能清楚描述, 他的意象如何使他在下意識中尋找有助於學生的各種經驗和行為, 其意象能解釋其發展新學程的內容及做法, 也幫助他在教授新學程時適度地調整原定的計畫。
Jonhston (1992)	實習教師的意象結構, 以及意象與教學實務的關係、教學中思考行動 (think-in-action) 的複雜歷程	二位實習教師 / 教室觀察、訪談	1. 兩位在同一幼稚園班級實習的教師, 雖在同一教室情境, 但兩人卻持有不同的意象。 2. 兩人的教學意象均影響其教學行為。 3. 兩人的意象, 部分源自他們的個人價值觀點、過去經驗, 部分則來自專業課程的學習。
Cole & Gary Knowles (1993)	師資生在實習期間進行教學過程的「意象破滅」(shattered images) 現象	師資生 / 質的研究法, 日誌、反省便條、傳記、訪談	1. 檢視職前教師的期望和經驗之間的矛盾處, 研究發現大多數師資生懷有希望、意象和期望, 但一旦面臨教學的實際狀況就經常被粉碎。
Hawkey (1996)	因實習教學過程的影響, 教學意象會是否會產生改變 是否受情境脈絡的影響	二名實習教師 / 個案研究	1. 經過一年的實習課程訓練, 發現意象模糊的一名實習教師非常順從新學校的規範; 另一名有清晰意象的實習教師因為強而有力的脈絡因素而意象幻滅。 2. 意象是動態的、經常是暫時性的建構, 在個人意象與脈絡影響之互動當中繼續產出。
黃瑞琴 (1991)	探討兩位幼稚園園長個人所秉持的內	兩位幼稚園園長 / 採用焦點式生活史訪談、觀	1. 兩位園長因不同的生活經驗, 發展出不同的課室觀點。

研究者 (年代)	研究主題	研究參與者/研究方法	主要研究發現
	在觀點與幼稚園教室實況的脈絡關係	察、文件蒐集分析	2.園長個人所持有的內在觀點在其所主持的幼稚園之實務運作，呈現相當大的差異。
林育璋 (1994)	兩位幼教實習教師的教學意象及信念、教學意象與課室實地教學的關係、影響教學意象的可能因素	兩位幼教實習教師 / 個案研究，觀察、訪談、錄影、書面活動計畫、個人的教學日誌及省思報告等文件蒐集分析。	1.兩位實習教師持有個人特有的教學意象及信念，且影響著其課室教學活動。 2.實習教師的教學意象，源自於個人的成長背景、求學及專業學習歷程，以及個人特質。 3.實習期間，實習教師保存大多數原有之教學意象，但實習場所會影響實習教師的教學意象。
黃美瑛 (1995)	有經驗幼兒教師的實際知識、引導教師實際知識運作的教學意象、教學意象的來源及影響因素	三位有經驗的幼兒教師 / 敘說研究法或敘說研究法，訪談、觀察、文件蒐集分析	1.三位教師持有個人的實際知識，且以意象為強而有力的組織運作方式，瀰漫教師的整體實施，形成其教學的特色。 2.三位教師教學意象之來源，與兒時經驗、個人特質、人生經驗及教學經驗等有密切關係。
謝瑩慧 (1995)	資深幼兒教師的教育理念與課程決定的關係、影響教育理念的傳記上的因素	二位資深幼兒教師 / 質的及詮釋法	1.二位教師的教育理念受到過去個人及專業的經驗、信念、價值觀及對幼兒教師角色詮釋的影響。 2.影響二位教師教育理念的信念，大部分是根據於他們對幼兒發展與學習的看法。
羅明華 (1996)	國小初任教師實務知識的內涵與發展、影響因素、對影響實務知識發展因素所採取的因應策略及結果	兩位國小初任教師 / 質的研究法，深度訪談、觀察、文件蒐集分析	1.任教初期所形成教學心像，會影響教學想法與教學策略。 2.大部分的教學想法或心像會持續保持，僅少部分會隨著實際教學情境的需要而調適。 3.對個人教學的反省有助於實務知識的成長。
何秋蘭 (1997)	師院生於集中實習期間實際知識運用情形	一名四年級的師院學生 / 質的研究法，個人成長史 (自傳)、教學日誌、觀察、訪談	1.個案擁有個人的實際知識及教學意象 2.個案的教學意象來源與小學、中學的求學經驗、義工經驗及人格特質有密切的相關。 3.個案在呈現教學意象時，體會意象與現實的衝突，經歷教學意象發展的過程。

研究者 (年代)	研究主題	研究參與者/研究方法	主要研究發現
			4.個案認為透過寫反省日誌、訪談、寫自傳，有助於檢討自己的教學得失及瞭解自身教育理念的 formed 背景。
郭玉霞 (1997)	國小初任教師實務知識的內涵、結構、來源、發展過程、特質	一位國小初任教師 / 個案研究, 訪談、參與觀察、文件蒐集分析	1.初任教師實務知識的內容可分為六大類,其中以教學方面的實際知識最多。實際知識結構可分為意象、實際原則、實施規則三層次。 2.初任教師實務知識的來源,可分為當時教學的情境、初任教師的個人因素及其他因素。這些知識必須經過初任教師的實際應用、調適,且能發揮功能者才能成為其實務知識,而這些知識會隨著教學變動、發展。
陳國泰 (2000)	國小初任教師實際知識的內容、發展歷程、影響實際知識發展的因素	三位合格國小初任教師 / 訪談、觀察、文件分析	1.實際知識的發展在其自我知識主導下形成,展現個人風格。受早年經驗影響而形成的教學意象根深蒂固,影響實際知識發展甚鉅。 2.影響初任教師實際知識發展的因素中,以個人的人格特質、早期的生活經驗、受教經驗影響層面最廣;實際教學經驗是影響實際知識發展的關鍵因素。
連麗菁 (2001)	國小資深教師實務知識的內涵、使用新教材時的應變、影響實務知識形成的因素	一位國小資深教師 / 觀察、訪談、文件蒐集分析	1.個案教師實務知識的內涵包括外在的教學表現、內隱的教學心像、使用的教學理論,分為學科教學知識、一般教學知識、自我知識、情境知識、學生知識。 2.個案教師於新教材的教學中,舊教學經驗一再干擾,更難適應新課程,原有的教學心像更加穩固。 4.影響研究參與教師實務知識形成的因素中,個人的成長因素與成功的學習經驗最重要。
黃文俊 (2002)	初任教師教學意象的內涵、歸納並比較	二位初任教師 / 質性研究, 訪談、觀察、文件	1.兩位初任教師各自持有不同的教學意象。其一教師的教學意象之形成與其家庭背景、求學

研究者 (年代)	研究主題	研究參與者/研究方法	主要研究發現
	個別初任教師的教學意象	分析	<p>經驗的影響並不明顯，主要受正式擔任級任導師的實務經驗的現實震撼影響所建構。另一位教師教學意象則受家庭背景、求學經驗、初任教師的實務經驗之影響而建立。</p> <p>2.師資培育機構的養成教育對教師教學意象沒有必然的影響，其形成和個人主觀感受有關。</p> <p>3.教學情境現實震撼的強度是影響教學意象呈現與轉變的重要因素。</p>
賴秀芬 (2003)	國中英語專家教師的實務知識內容、特質、認知結構、形成因素。	一位國中英語專家教師 / 質的研究法，參與觀察、深度訪談、文件分析	<p>1.個案教師實務知識可能的認知結構包括了教學意象、實務原則，以及實務規則。其中教學意象是以隱喻方式存在，並為其實務知識的最高引導。</p> <p>2.可能影響個案教師實務知識形成的因素，對教學經驗隨時的省思與調整是其成為英語專家教師的關鍵因素。可能的影響因素尚包括：過去教學經驗的啟發，個人的成長歷程、求學經驗、宗教信仰。</p>

資料來源：研究者自行編製。

綜觀表 2-1 所列之研究，可以歸納出以下發現及啟示：

一、研究主題

除了直接以教學意象為名的研究外，相關的研究，多為探討教師實際知識內涵、特質、影響因素，並兼論影響實際知識運作的教學意象。

二、研究方法

研究者多以質的、詮釋性的研究法，長期密集觀察小樣本的教師參與者，運用多元的資料蒐集方式，包括觀察、訪談、各種文件蒐集、分析(諸如：教學日誌、省思報告、自傳、個人文章)等方式來進行研究。

三、研究發現

上述研究可歸納出以下幾點重要發現：

(一)使用的詞彙不同,但以探究教師的內隱想法、理念、觀點為主要目的。

雖然各家學者所運用的辭彙不同,例如:意象(何秋蘭,1997;林育璋,1994;黃美瑛,1995;Calderhead & Robson,1991;Clandinin,1986;Elbaz,1983;Jonhston,1990,1992)教育理念(謝瑩慧,1995)或是內在觀點(黃瑞琴,1991)研究者都嘗試進入教師內心,去了解教師進行課室教學時,背後所持有的知識、態度、信念與價值觀點。

(二)意象為實際知識認知結構的最高層次,會影響教師的全面性課室教學。

Elbaz(1983)Clandinin(1986)將意象視為「教師知識要素」,並將意象概念化成為個人實際知識後設層次的最高機制,在反省過程中接受挑戰、辨證或調適。上述研究多認同Elbaz看法,並認為意象代表教師內心理想的教學圖象,會引導教師的教學行為表現(何秋蘭,1997;林育璋,1994;陳國泰,2000;連麗菁,2001;郭玉霞,1997;黃文俊,2002;黃美瑛,1995;賴秀芬,2003;羅明華,1996;Calderhead & Robson,1991;Cole & Gary Knowles,1993;Hawkey,1996;Jonhston,1990,1992)。

而國內陳國泰(2000)則提出不同的見解,他雖然認同意象是由個體獨特的先前經驗,以及這些經驗對個體本身的意義演化而來,但他認為在教師的實際知識認知結構中,自我知識才是居於實際知識中最高後設機制,教學意象是在自我知識的運作下生成。但我個人並不贊同他的看法,且認為自我知識仍應屬實際知識內容之一,不應獨立於實際知識之上,而教學意象亦不應只是受自我知識影響的後設認知機制中的一個環節,而是實際知識最高層的內在認知結構,也就是統整全面實際知識的核心概念。

(三)影響教師教學意象的相關因素

歸納各家學者研究發現,教師的教學意象並非在師資養成教育後才形成,而是受到個人的人格特質、早年生活經驗及求學經驗,以及實際教學經驗交互影響所形成(何秋蘭,1997;林育璋,1994;陳國泰,2000;連麗菁,2001;黃文俊,2002;黃美瑛,1995;賴秀芬,2003;羅明華,1996;Calderhead

& Robson, 1991 ; Clandinin, 1986 ; Jonhston, 1992)。許多研究亦指出，形成教師意象的源頭，大多來自過去孩童時代的生活經驗或求學經驗，相形之下，師資教育的專業訓練之影響力就顯得薄弱許多(陳國泰, 2000 ; 黃文俊, 2002 ; 黃美瑛, 1995 ; Jonhston, 1992)。

四、值得再深入探討的議題

從上述研究彙整中，也發現幾個可以再深入探討的議題：

(一) 有經驗的教師是否也會面臨意象幻滅？

Cole and Gary Knowles (1993) 研究發現大多數實習教師實習前懷有希望、意象和期望，但一旦面臨教學的實際狀況就經常被粉碎，發生「意象破滅」(shattered images) 現象。而 Hawkey (1996) 則發現實習教師經過一年的實習課程訓練，意象模糊的實習教師非常順從新學校的規範；另一名有清晰意象的實習教師因為強而有力的脈絡因素而意象幻滅。黃文俊 (2002) 則發現教學情境現實震撼的強度，是影響初任教師教學意象呈現與轉變的重要因素。這些研究發現，引發我進一步去思考有經驗教師當面臨教學實務重大困境、衝突時，其教學意象是否也會如同實習教師、初任教師產生意象轉變、破滅等變化？或是產生不同的反應方式？相當值得再深入探究。

(二) 教師各自擁有不同特色的教學意象，合班教學時如何協調不同教學意象所形成的教學實務？

Jonhston (1992) 研究發現兩位在同一幼稚園班級實習的教師，雖在同一教室情境，但兩人卻持有不同的意象，兩人的教學意象均影響其教學行為。目前幼稚園採合班教學，兩位人格特質、早年生活經驗、求學經驗、實務教學經驗不同的搭檔教師，兩人的教學意象是否相同？當意象不同，所形成不同的教學實務又該如何協調、溝通，這也是相當值得深入探究的焦點！

(三) 教學意象與教學省思的關係

有研究發現，教師對個人教學的省思有助於實際知識的成長(賴秀芬, 2003 ; 羅明華, 1996)。教師透過省思，可以察覺自己的教學意象，及其和實際教學之間的關係，藉以發展出有系統理論知識，並覺知各種有用的教學

方式（羅明華，1997）。至於意象會經由省思而改變嗎？抑或因更澄清自己意象與現場實務的脈絡關係，而讓自己的意象更加穩固？這也是相當值得再深入探究的焦點！

綜合以上研究可以發現：國內外教師思考的相關研究，已從教師實際知識的廣泛探討，走向引領教師實際知識運作的後設因素「意象」的探尋。而在研究法上，則可看見一種尋求更貼近真實的方式，來探討教學現場的智慧。此種以經驗為知識來源，以故事為敘述方式，以意象為表達語言的探究，不但比理論更易於讓教師來描繪其所處的環境及其教學行為，也讓吾人對教育現象有著多角度的洞察和脈絡性的省思（黃美瑛，1995）。上述相關研究的發現，也引發研究者進入幼稚園一個班級中，實地觀察兩位有經驗的合班幼兒教師，以期瞭解幼兒美術表現活動中教師教學意象的內涵、可能的影響因素，以及探討教師教學意象運作時面臨問題的調適過程。

第二節 幼兒美術表現活動

本節將探討幼兒美術表現活動的意涵、功能，以及近代美術教育思潮對幼兒美術表現活動之啟示。

壹、幼兒美術表現活動的意涵

「美術」亦可稱為「美勞」或「造型藝術」，是指運用一定的物質材料，在平面（two-dimensional forms）或立體（three-dimensional forms）空間內進行審美、創造的視覺藝術（雄獅中國美術辭典，1989；Hutinger, et al., 2002）。幼稚園課程標準（教育部，1987）中則以「工作」一詞來稱呼，範圍包括：繪畫、紙工、雕塑及工藝等四類活動，活動目標為：

1. 滿足幼兒對工作的自然需求。
2. 培養幼兒良好工作習慣與態度。

3. 促使幼兒認識工作材料與工具的使用方法。
4. 擴充幼兒的生活經驗並培養工作的興趣。
5. 增進幼兒欣賞、審美、發表及創造的能力。

在實施通則中闡明：課程應以「幼兒」為主體，符合幼教目標，應採「活動課程」設計，設計為合乎幼兒遊戲的型態，並須注意到與各領域之間的相關性和統整性（教育部，1987）。

我們先就「工作」一詞之名稱、意涵進行探討。幼稚園課程標準於民國十八年頒布，其後經過五次修訂，課程範圍皆包含「工作」領域，但在最後一次修訂過程中，修訂委員對「工作」一詞有所爭議，因幼稚園的造型活動，在課程領域上以「工作」稱之；小學則稱為「美勞」；國、高中乃至大學則稱為「美術」、「視覺藝術」，名稱雖然不同，實質上均屬於平面與立體之造型活動而言。幼稚園以「工作」一詞為造型課程領域名稱，與實際課程內容並不相吻合（盧素碧，1990）。

國小之美術教育發源亦早，且自民國以來歷經多次更迭，課程目標及內涵亦有所差異。民國 64 年公佈的「國民小學課程標準」，將工作、勞作及美術三科合併為「美勞科」延用至今，於 82 年所修定公佈的「國民小學新課程標準」中，將美勞界定在「視覺藝術」的廣義範疇上（蘇振明等，1999）。現因國中、小於九十學年度開始實施國民教育九年一貫課程，於民國 89 年所公佈的「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」中，將「視覺藝術」、「音樂」、「表演藝術」三科目融合成為七大學習領域之一的「藝術與人文」學習領域（教育部，2001）。

從上述說明，可以了解到有美術、視覺藝術、美勞、勞作、工作、造型等詞，運用在各級美術學習階段。就詞義來看，如果說「美術」、「造型」及「視覺藝術」較重視色彩、線條、造型及材質表現，對審美和創作的要求，就高於實用價值的要求；反之，「勞作」及「工作」重視生活經驗的實際操作，以及這種操作對個體認知、意志訓練的價值，那麼，在實用價值上的要求，便重於於藝術價值的要求（何清吟，1980）。

蘇振明等（2000）認為以「工作」來稱呼幼兒進行繪畫、雕塑等造型及欣賞活動，其立意在於強調學習活動不只是一種認知或思考，而是讓幼兒透

過手腦並用、實際操作，運用媒材、工具完成具有形狀、色彩、可感覺的造型作品。但以全球藝術教育思潮來思考，「工作」一詞將無法概括透過視覺觀察、獨立思考的鑑賞活動；再者，以 3 至 6 歲幼兒為對象，「工作」易有強調操作學習而忽略情感表達、心靈審美之疑慮。幼稚園課程標準中「工作」領域之不周全的名稱，實有重新探討之必要。

日本在 1989 年修訂公佈的「幼稚園教育要領」(幼稚園課程標準)，首次以「表現」領域來涵蓋「繪畫造型」及「音樂律動」等活動，並以「培育豐富的感性，對所感、所想之事物具有表達的意念，養成豐富的創造性」為目標(引自盧素碧，1990，頁 25)。從此舉可以看出，其所強調的並非止於用成人所規範出來的音樂、美術去「教導」幼兒，而是讓幼兒更自由、更充沛地表現自我，這也是新設定「表現」領域的主要原因(翁麗芳譯，1997)。如同多位學者所指出，幼兒時期的美術表現，是進行「自我表現」的過程，不論是運用身邊週遭的材料進行實驗，或是運用材料來解釋或記錄他們所領悟、感受的事物，都可以說是幼兒內心深處感受、想法的延伸，在這個極具表現性的行為中，幼兒會隨著領悟力，去感受感情的釋放、學習掌握工具、控制身體以及處理表徵性符號。幼兒的美術表現將成為自身與外界溝通感受、想法、情感的溝通媒介(楊文貴等譯，2003；蘇振明，2000b；Danko-McGhee & Slutsky, 2003；Pitri, 2003)。因此，為區別成人規範、以製作成品為導向的才藝式學習，並強調「幼兒是美術教育的核心」(Children at the center of art education)(Olson, 2003, p. 33)本研究將以「幼兒美術表現活動」(children's expressive art activities)一詞來擴充「工作」領域之意涵，並將其釋義為：幼兒運用造型材料、工具及表現方式，在平面或立體空間進行審美或創作，成為幼兒用以表達個人內在想法、思考、情感和想像的一種表現活動。

貳、幼兒美術表現活動的功能

Lowenfeld & Brittain (1987) 指出，幼兒的美術表現乃是各種發展特徵的反映，從幼兒的自我表現中，可以瞭解其情緒、智能、生理、知覺、社會性、審美與創造性的成長。綜合文獻(張佩玉，2002；潘元石，1989；蘇

振明, 2000b ; Alvino, 2000 ; Danko-McGhee & Slutsky, 2003 ; Fox, 2000 ; Hutinger et al., 2002 ; Nikoitsos, 2000) 歸納出幼兒美術表現活動之重要功能 :

- 一、可透過美術表現促進對幼兒各領域 認知發展、溝通及語言發展、社會發展、粗動作及精細動作發展、自我認識、自尊以及創造力等發展 , 並提供成人運用卷宗評量 (portfolio assessment) 評量幼兒發展的機會。
- 二、協助幼兒發展將內心感受、想法、概念、思考轉換成視覺符號形式的能力 , 也就是藉由多元的美術表現形式來表徵幼兒自身的想法、感受及思考歷程。
- 三、促進幼兒以美感的形式去接觸與體驗週遭的事物 , 藉以發展並強化知覺能力 (perceptual ability) 及美感意識 (aesthetic sensitivity) 。
- 四、經由動手經驗幫助幼兒對週遭的事物進行探索、發現及學習。
- 五、促進幼兒瞭解週遭環境 , 發展觀察、自我指導、做決定及問題解決等能力。
- 六、提供幼兒探索美術材料、工具特性以及各種表現方式的機會。
- 七、提供幼兒學習美術史、美術欣賞的機會 , 並藉此接觸各種文化。

綜觀上述幼兒美術表現活動的功能 , 可以看出幼兒時期的美術表現是個人表現心智與情感的視覺符號、心靈語言 , 亦是幼兒各領域發展狀況的「體檢報告書」, 其重要性就等同於「健康教育」(席慕容, 2001 ; 蘇振明, 2001) 。在美術表現活動中 , 鼓勵幼兒嘗試各式各樣符合其發展的美術媒材及工具 , 進行日常生活經驗的探索表現及美感體驗 , 進而促進幼兒身心各領域健全發展 , 應為幼兒美術表現活動之首要目標。

參、近代美術教育思潮演變對幼兒美術表現活動之啟示

在面對幼兒說 : 「教師我不會畫 , 你教我畫 ! 」時 , 身為一位幼教教師 , 常因美術要不要「教」而深感困惑 ! 若能從美術教育思潮發展來作整體脈絡的認識 , 應可瞭解到美術教育的基本觀念 , 釐清我們追求的方向與目標。

當今美術教育學者多認為美術教育思潮有兩大主流 , 一是 Lowenfeld 為代表的「創造取向」的美術教育 (亦稱為「工具論」美術教育) (王德育譯 ,

1990 ; Lowenfeld & Brittain, 1987); 另一流派則是由 Eisner、Getty 藝術教育中心所倡導的「品質美感取向」及「學科本位取向」的美術教育(亦稱為「本質論」美術教育)(Eisner, 1984 ; Greer, 1984), 兩派學說對當今美術教育思想影響深遠。1990 年之後, 美術教育思潮進入後現代的美術教育, 除受多元文化與後現代主義引領外, 也以認知發展理論做為基礎, 隨著認知發展研究的演變、建構論的興起, 強調兒童的創作已由先前的自由表現, 轉而要求更具意涵的意念表達與視覺溝通(林維佳, 2002 ; 鄭明憲, 2003 ; Efland, 2002); 此外, Gardner (1983) 所提的多元智慧理論, 認為人的智慧是多元、變動性的, 認為人們歷經深度藝術經驗, 將有助於其思考及問題解決能力, 並主張藝術和其他領域形成統整性教學(李平譯, 2003), 更顯示出當代美術教育理論發展的多元性。

綜觀上述的美術教育思潮演變, 對幼兒美術表現活動有兩點啟示:

一、深入瞭解「創造取向」的美術教育及「學科本位取向」美術教育的基本精神及內涵, 以宏觀的視野來看美術教育的目的, 進而引發幼兒表現及欣賞能力, 使其潛能發揮盡致。

兩種美術取向的最大差異在於來自不同的典範, 是一種哲學上的差異。創造性取向美術教育重視自我表達的目標, 將美術視為促進兒童創造性與心智發展的媒介, 教師是一位輔導者; 學科本位取向則把藝術當成一門學科, 重視藉由接觸大量的美術作品, 訓練幼兒的在美感上的敏銳度, 幫助幼兒建立對美術及美的鑑賞能力, 教師是一位指導者(Jeffers, 1990)。居於教學的立場, 實無必要堅持某一派的論點, 誠如 Dunnahoo (1993) 王秀雄(1998) 所建議的: 一位好的教師, 除了要熟知 Lowenfeld 的兒童繪畫發展理論外, 還要深入瞭解美術表現(美術創作)與美術鑑賞(美學、美術史、美術批評)之定位及互動關係。

二、因建構論的興起, 讓我們重新審視幼兒在美術表現活動中主動建構的特性, 應提供多樣的美術材料, 持續地滿足幼兒實驗自己想法、探索不同材質的需要, 並能自在地將自己的想法、感覺轉換成文字、圖象等表現。

從建構論的觀點來看，幼兒的學習是透過主動操作、與人和材料的互動，經歷一連串的假設、實驗、測試、修正等心智活動方能完成（李連珠，1996；黃瑞琴，1995，2001），但幼教現場卻仍普遍存在許多臨摹、寫練習本、或是組合現成材料包等活動，認為這樣的動手即是「主動操作」，但實際上，臨摹是用別人的想法取代幼兒內心的觀念形象，削弱了他們自身的感受或用自己方式表達的能力；使用現成的材料包，會誤導幼兒以為自己的作品沒有價值，永遠不及範本圖樣來得整齊寫實（郭妙芳譯，2003；楊文貴等譯，2003；Clemens, 1991）！總之，不應將幼兒美術學習的目標侷限在低層次知識技能的獲得，乃應提供幼兒豐富的探索環境，引發更高層的學習，如：推論、歸納、綜合、應用等，以及屬於態度、情緒、與人溝通等心靈層面的表現與學習（李連珠，1996）。

綜上所述，本節從幼兒美術表現活動之意涵、功能，以及近代美術教育思潮的啟示等方面加以探討，以期能對幼稚園中的幼兒美術表現活動有更深層的認識。在重視統整性課程的幼兒教育階段，「美術」並非被單獨設立的一個學科或領域，而是可以在教室中廣泛地探索、表現及學習，透過多樣的美術媒材運用以及藝術語言的互動，美術表現不但成為幼兒自我表達或溝通其想法、概念、思考的重要媒介，在此同時，也是在培養幼兒美術創作、審美、鑑賞的能力。

第三節 幼兒美術表現活動中教師教學意象之相關研究

透過廣泛檢索，發現國內、外有關幼兒美術表現活動中教師教學意象之相關研究並不多見，相關研究中多以探究美勞教師教學信念、美勞教師所需具備的學科專門知識，或是教師美術學科教學知識對其教學行為的影響為其主題。以下將相關研究彙整於表 2-2 中。

表 2-2：國內、外幼兒美術表現活動中教師教學意象的相關研究

研究者（年代）	研究主題	研究參與者/研究方法	主要研究發現
Bresler（林麗卿譯，1998；蔡敏玲譯，1988；謝瑩慧譯，1998）	探討幼稚園至國小三年級非藝術專業教師任教的美術課所呈現美術課程取向、課堂教師如何理解美術、如何教學	三所國小進行為期三年，以幼稚園至國小三年級非藝術專業教師任教的美術課為焦點 / 民族誌研究，美術課密集觀察、教師及校長半結構式的晤談、分析教材及作品	<p>1. 小學低年級及幼稚園實際教學現場中，呈現出三種美術課程取向：</p> <p>(1) 模仿的、以教師為中心的取向</p> <p>(2) 開放的、以學生為中心的取向</p> <p>(3) 高層次的認知取向</p> <p>2. 三種美術課程取向是因教師對學校角色、美術及美術教育本質、對教學及學習本質持不同的觀點及假設所致。這些假設、價值觀和目標可追溯到歷史潮流上不同的意識形態外，也顯示學校的價值觀及目標、教師的美術教學信念對美術課程的實際運作，有非常關鍵的影響力。</p>
魏炎順（1992）	探討國小美勞教師所需具備的學科專門知識	332名國小美勞教師及普查70名台灣地區國小美勞科輔導團輔導員 / 專家座談、訪談及問卷調查	<p>1. 國小美勞科教師所應具備的學科能力為：瞭解學童學習心理的發展；強調藝術知能的生活實踐能力；注重綜合美術、勞作課程的能力；重視繪畫的培養與發展能力；具有運用身邊的素材、廢物指導創作的的能力；熟悉有關科技產品如電腦繪圖、攝影在美勞教育上的應用等六項</p>
王桂甚（2000）	教師美術學科知識對其教學行為的影響	一位美術系畢業的資深美術教師與一位初任幼兒教師 / 質性研究，錄影、觀察記錄、訪談	<p>1. 從一般教學知識層面來看，發現美術教師的一般教學知識較幼教教師豐富，這樣的差異也對兩位教師的教學行為有所影響。</p> <p>2. 從美術學科知識層面來看，兩位教師素材知識的不同，所提供素材種類也不同，美術教師所提供的創作素材種類較多樣化。</p> <p>3. 從學生知識層面來看，幼教教師的學生知識較不完整，教學時會有不知如何引導的困擾；美術教師則有較完整的學生知識，教學時同時會考慮到孩子的造形發展、個別差異的問題。</p> <p>4. 從情境脈絡知識層面來看，成果展與家長的期</p>

研究者 (年代)	研究主題	研究參與者/研究方法	主要研究發現
			<p>望影響著幼教教師的教學行為；美術教師認為成果展代表學校形象,所以他會過濾參展作品。</p> <p>5.兩位教師由於教育背景、教學經驗、學習動機的差異,使其美術學科知識與教學行為呈現不同的風貌。</p>
劉曜源 (2001)	國小美勞科教師教學信念的內涵,以及影響其教學信念的因素	一位國小美勞科教師 / 質性研究,參與觀察、訪談、及文件蒐集	<p>1.個案教師教學信念的內涵：欣賞與接納孩子的信念、教育目標的信念、教學方法的信念、師生關係的信念、教室常規管理的信念、教學評量的信念等六個層面的信念</p> <p>2.個案教師的教學信念會導引其教學行為</p> <p>3.影響個案教師教學信念的因素：教師的求學經驗、教師個人因素、教師的專業知能與進修、學生的個人因素、學校行政因素、教育制度因素等六項。</p>
劉欣茹 (2003)	國小美勞教師教學信念的形塑歷程、教學信念與實際行為的相符情形、影響因素、教學實踐的反思歷程	一名國小美勞教師 / 個案研究,教室觀察、訪談、文件蒐集	<p>1.個案教師教學信念的形塑受生命歷程中教師典範、基督教、重要教學事件與研習進修課程等因素影響,其中與教學信念一致之成功教學實務的回饋俾使教師教學信念系統更趨穩固。</p> <p>2.實踐歷程中個案教師受基督教信仰、專業成長信念、專業知能與教學經驗、科任教學工作、美勞教學特質等因素的支持,俾使其教學信念與實踐間呈現高度一致性。</p> <p>3.個案教師在面臨教學時數縮減、生師比例過高、教學與行政事務交相雜以及孤立教學文化等因素,挑戰教師教學信念的實踐。</p> <p>4.不同論點、教學事件的刺激引發教師對教學信念、實踐的反思,進而有所轉變、調整與行動。</p>

資料來源：研究者自行編製。

綜觀表 2-2 所列之研究，可以歸納出以下發現及啟示：

壹、以幼兒教師為研究參與者，探討其美術教學觀點、信念乃至意象的相關研究十分匱乏。

目前研究偏重在國小階段美勞科教師所需具備的學科專門知識（魏炎順，1992）、教學信念（劉欣茹，2003；劉曜源，2001）等研究。而以幼教教師為研究參與者的研究，目前僅有王桂甚進行的美術學科教學知識與教學行為的研究。

王桂甚（2000）是以一位美術系畢業的資深美術教師與一位初任幼教教師為研究參與者，來探究教師美術學科知識對其教學行為的影響。但個人認為，以背景、經歷大為不同的兩位教師，比較教師美術學科知識對其教學行為的影響，在研究參與者的選取上，實有爭議之處，以譬喻來說，就好比以一個澀柿子（初任幼兒教師）要與熟蘋果（資深美術教師）來比誰的蘋果味（美術學科知識）重，若以如此的研究設計，做為兩位教師之美術學科教學知識的比較與結論，確實有失公正。此外，從文獻研讀中也理解到，若要探討教師的美術教學行為，美術學科知識只是其中的一個環節，應全面性探究教師的個人實際知識（personal practical knowledge），乃至探尋引導教師個人實際知識運作的教學意象（teaching images）（Clandinin, 1986；Elbaz, 1983），才能較清楚、完整地詮釋幼兒教師在課室中的教學實施，當然，這也包括教師的美術領域教學。

貳、應深入探究幼兒教師進行美術表現活動時所持有的教學意象

Bresler（林麗卿譯，1998；蔡敏玲譯，1988；謝瑩慧譯，1998）在其研究中發現，因教師對學校角色、美術及美術教育本質、對教學及學習本質持不同的觀點及假設不同，會形成不同取向的美術課程。教師的美術教學信念對美術課程的實際運作，有非常關鍵的影響力。許多美術學者在幼教現場進行觀察後（陳武鎮譯，1992；Danko-McGhee, & Slutsky, 2003；Kindler, 1995、1996；Olson, 2003），亦呼應 Bresler 的論點，認為幼兒教師缺乏美術專業知

能，無法提供幼兒有意義的美術表現指導。Kindler (1996) 更是提出嚴厲的批判，認為幼兒教師深受 Lowenfeld 學說所影響，相信「創造力及天賦自然開展」、「過程重於結果」等迷失，再加上缺乏足夠的美術專業知能，更促使他們刻意不涉入兒童的創作表現，反而剝奪了兒童進行有意義學習的機會，導致其無法達到原先所預期：促進兒童心智發展、自我表現及創造性等教學目標，突顯出宣稱的信念 (declared beliefs) 及實際教學行為之間的矛盾點。

反觀國內，因幼兒教師美術教學信念、觀點、意象之相關研究付之闕如，無法瞭解國內幼兒教師引領其美術教學實務的教學意象，亦無法探討其意象與實際教學行為之關係。

綜合上述所論，本章依序探討教師教學意象的內涵及其相關研究、幼兒美術表現活動之意涵、功能，以及近代美術教育思潮的啟示，最後並分析國內、外幼兒美術表現活動中教師教學意象的相關研究。發現以幼兒教師為研究參與者，進行幼兒美術表現中教師教學意象之探究，誠屬有其必要性，進而引發研究者進入幼稚園一個班級中，實地觀察兩位有經驗的合班幼兒教師，以期瞭解幼兒美術表現活動中教師教學意象的內涵、可能的影響因素，以及探討教師教學意象運作時面臨問題的調適過程。