

作品相關資料

篇名：	藝術與人文能力指標轉化之前提—以視覺藝術為例
作者：	郭榮瑞
譯者：	
出處：	教師天地 - 藝術與人文 pp4-13
期數：	第130期
卷數：	
發行日期：	中華民國93年6月
發行者：	台北市教師研習中心
發行地：	台北市陽明山建國街二號

9306 教師天地 第 130 期 93 年 6 月 台北市教師研習中心發行

藝術與人文能力指標轉化之前提—以視覺藝術為例 郭榮瑞

壹、前言

將能力指標轉化成課程要素，決定教學目標與選擇教學內容，這是課程發展與設計最重要的前提。課程是實現教育目標的工具，課程目標是課程發展的理想，也是課程評鑑的標準，課程發展是有設計、有系統的活動，課程編製得當，教育目標才得以實現。目前比較困惑的是，如何正確掌握能力指標之內涵進行課程轉化，是教師們最為茫然、棘手的，也是最急於想解開的難題。

目前研擬出的能力指標轉化模式，大都是依循行為主義課程觀的工學模式框架。疑慮：是否能涵蓋能力指標的層次與範疇呢？是否能符合九年一貫後現代課程精神？又是否能符合「藝術與人文」- 即藝術學習與人文素養的藝術學習特質？的確仍存有探討的空間。

貳、能力指標轉化應先釐清教育理念與領域特質

一、 辨識藝術與人文課程擺盪及其發展面向：

(一) 理想的教育目的與藝術教育價值

從教育的擺盪、理想的藝術教育層面、及視覺藝術特質，考察九年一貫藝術與人文學習領域之課程理念，以激發省思與關注，茲以圖示說明之。

1.教育的擺盪

Gardner (1999) 指出：從以前到現在，教育機構採取的教學方針，往往呈現以下這樣的擺盪現象：

教育總在幾個極端之間擺盪：(Gardner, 1999; 魯燕萍, 2000, 31-37)

從上表，明顯觀察出目前九年一貫教育理念是傾右擺盪的。

從藝術與人文學習領域之基本理念(教育部, 2003)觀察:可歸納出如下的課程內涵,作為解析能力指標與課程設計的思考:

1、進步主義的經驗課程觀:

以兒童為主體,尊重兒童的主動精神;以兒童所在社區的生活課題為題材;以問題的解決,重構經驗為學習重點;以人文素養為內容,以培養文明且有素養的國民的藝術教育,係重人的素質教育理念。

2、具視覺文化意涵:

了解時代、文化、社會、生活與藝術的關係;也要提供學生親身參與探究各類藝術的表現技巧,即由媒材技術性與審美機能性的「形式」邁入「內容」的藝術學習。也就是由「視覺藝術層面-美感/機能」,邁入「視覺文化層面-美感/機能意圖/社會/文化/人文影像」的學習,是包括精緻藝術與大眾藝術的型態的。

3、全面的藝術教育觀:

提升藝術鑑賞能力,陶冶生活,並以啟發藝術潛能與人格健全發展為目的。透過廣泛而全面的藝術教育。了解時代、文化、社會、生活與藝術的關係。乃整合兒童中心、學科中心、社會中心三面向的理想藝術教育理念。兼顧媒材技法、形式與內容之表現,相互為用的提升美感品質與內容,並重視藝術特質的辨識與意義的建構,今後當無內容、意涵空洞化之虞。

4、後現代藝術課程觀:

脫離技術本位及精緻藝術所,全方位人文素養為內容的藝術學習。辨識藝術的特質,建構意義;重視人的生命自身,並以生活為中心,均衡科技文明與藝術人文的全面、多元及統整。顯見後現代藝術之精神之「後」,非顛覆的,而是再生利用、延續、折衷性與超越的後現代課程精神的融入。

(三)、考察歷年課程發展的擺盪軌跡

從歷年的國小美勞課程標準發展觀察,教育目標與內容的演變及其擺盪-民國五十七、六十四年之國小美勞課程標準,其教學要項是以「媒材、技法」分類(教育部,1968、1975;郭榮瑞,1997);民國八十二年之美勞課程標準之目標是將「兒童為主體的視覺藝術教育目標與活動區分為三領域,並強調工具性與學科本質性兼重」(教育部,1993;郭榮瑞,1997);民國九十年實施的國民中小學九年一貫課程暫行綱要之視覺藝術教材內容與範圍,是以「媒體、媒材與技法」作分類(教育部,2001);修訂後的國民中小學九年一貫課程綱要之視覺藝術教材內容與範圍(教育部,2003),則刪除前述「媒體、媒材與技法」之分類,修訂為「涵蓋基本技能,藝術本質之鑑賞與創作,及其與歷史、文化的關係;評價、反思與價值觀的建立;實踐和應用生活藝術」。

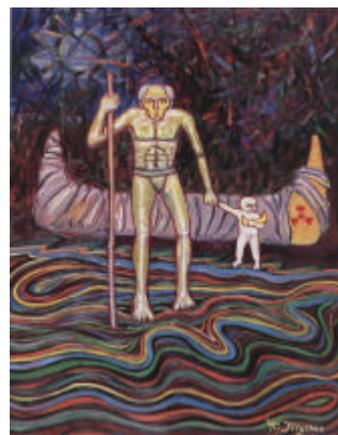
由上述可知,藝術課程發展是由重視媒材、技法的客體,朝向以學生為主體的視覺藝術教育,著眼在提供蘊涵「人文素養內容」的藝術創作形式、活動或作品,給學生接觸、參與、閱讀與欣賞,讓它們感受藝術風格的差異,辨識藝術的特質,體會不同時代、社會的藝術生活,透過作品不同的藝術創作形式或作品,增加對

人的關注，及激發學生對以不同藝術語言詮釋人的生命、環境與社會現象的好奇，期對此創作留下鮮明印象外，亦冀望引發對相關藝術活動參與的興趣。

綜合上述，就人文素養內容與相關的能力指標，舉兩則作品例詮釋說明以人的生命、價值觀與人文素養為內容的教學取材思考：

第四階段能力指標—「探索與表現 - 1-4-2 體察人群間各種情感的特質，設計關懷社會及自然環境的主題，運用適當的媒體與技法，傳達個人或團體情感與價值觀，發展獨特的表現（教育部，2003）。」

蘭嶼達悟族的畫家飛魚 夏曼，以強烈視覺張力的表現手法，描繪達悟族面對生活的未來，充滿著何去何從的茫然與無奈的場景，是一幅具人文關懷與環保議題內容的創作，畫中隱喻著弱勢一族悲悽的命運，對當權者強勢欽定而造成的嚴重禍害的憂心與憤慨。藉畫作表達 - 對核廢料污染的恐慌，對資源慘遭破壞的控訴，對環保意識的正義伸張。藉以激發大家對資源與環境意識的省思，設身處地的去傾聽、去正視、面對與關注核能廢料對人與環境造成毀滅性傷害的嚴重性。



飛魚 夏曼 何去何從 1996

創作者透過藝術創作的作品，表達其對環境污染與保護議題的理解與見論，以喚醒人與別人、人與社會、人與環境的省思。創作，不在於媒材技法與形色之探討，而是探討透過欣賞轉化個人情感，與專注在「人文關懷」內容意義層面之省思與內化，這即是九年一貫藝術與人文之課程精神，也是藝術教育現階段的擺盪重點所在。艾斯納強調：教育目標應當基於藝術本身的獨特功能與藝術價值目標，且教學目標要建立在人和環境上的關聯才有其價值（郭禎祥，1991，59）。因此，藝術與人文教育應透過人文素養為內容的課程設計，積極培養學生對社會問題、自然資源、環保議題批判與反省的人文精神與能力。

另舉音樂莫札特歌劇「魔笛」為例，在課程的理解與探究的重點上：非關於莫札特這個「人與音樂」，與敘述莫札特所創造帕帕基諾、沙蘭斯托和塔米諾和夜后等人物？而是透過音樂、劇本或演奏歌劇過程中，引導學生去探究分析劇中人物所代表的意義？（如塔米諾認為自己是一個什麼樣的人（喜歡冒險的人）），與探究魔笛作品中表現的內涵意義：「人生觀」和「信念」。因為，人文精神是藝術的根本，人生為藝術學習探討的主題，是學生學習的主體。

二、藝術與人文領域能力指標轉化應有的認識

能力指標是什麼？一般課程轉化的問題

能力（competence or ability）是經系統化習得的知識、技能、情意的基本知能，且通過諸如內化、省思、轉化、統合的學習歷程，獲得自我成長、自我變革、自我提高，而活用在生活情境中去解決問題而展現的綜合表現。知識、技能的習得

不是目的而是手段，是個人能力發展的媒介，能內化於生活的才是目的。

顯然將能力指標以知識、技能、情意的行為表徵模式解析之，尚不足以達成「能力指標」的境界的。九年一貫課程「能力指標」，基本上，是一種「能力導向」的「課程目標」，因此進行課程轉化，應該從「能力」的角度思考學生的學習成果，應聚焦「培養能力」與「激發能力表徵」，而不宜侷限在行為目標模式的生搬硬套，甚至追求分化的「認知」、「技能」與「情意」教學目標（陳新轉，2002）。就如前述能力來自經驗課程的設計，讓學習者通過面臨的各種問題的解決，重構經驗的學習。因此，有必要正解能力指標的內涵意義。

三、反映藝術與人文領域特質的教學目標

目前藝術與人文領域之分段能力指標的解析轉化，大都區分為認知、技能與情意行為目標模式後，才據以設計教學活動；或主題單元教學目標訂定在先，才運用回溯方式去配置所對應的能力指標，只求形式上的對應，未考察：諸如藝術與人文之領域的特質性、九年一貫後現代課程觀的相對性價值觀的差異、行為目標模式的限制等。此種窄化的現象，是教師長期以來固著在傳統的教學目標的認知與觀念上，與將自己定位在課程使用者角色所使然。今後，教師要自我提昇，以能力指標引領課程發展的理念才得以落實。

（一）、探討課程案例及其呈現的問題

茲引述「藝術與人文學習領域課程設計手冊」（陳郁秀，2001，132）- 國小階段統整課程案例，說明無法跳脫行為表徵模式藩籬及其潛在的問題，案例如下：

單元主題：看天空的色彩

教學目標

本課程提出三項主要的教學目標並未區分認知、技能與情意：

- 1、觀察天空與討論色彩。
- 2、觀察與討論梵谷的畫作。
- 3、畫一幅屬於自己的天空，必須使用原色、黑色、灰色和混色來表達心情和感覺。

上述案例，言明教學目標並未區分認知、技能與情意，此訊息似乎透露著：非追求「唯一標準、絕對性」特質的藝術課程，與行為受制於規則的數學或語文拼字，及成果標準有嚴格品管限制的科學領域，其學科特質是有差異的；一味的套用行為概念的教學目標，其適用的範疇是存有商榷的空間的。

行為目標模式的限制，在於未能考慮藝術課程特質、生活需要與教材內容的概念；其次，更不能忽視：在特別強調具體學習行為與學習效果之目標模式下，其經驗過程與創意的自我表現的重要性。事實上，沒有任何一個目標陳述與分類方法能涵蓋教育功能的。誠如艾斯納所指出：藝術教育的許多可貴的目標是很難以學生的行為去敘述的，如：知覺力、洞察力。人們應當承認這樣的事實（郭禎祥，1991）。然而，重自我創意表現的藝術學習領域，自不同於其他具有鮮明規則性與標準化的學習領域，這也是事實。

(二) 教育目標層級與課程的範型

教育目標論所建置的參考架構，啟示我們有系統地進行教育內容的分析與組織教學活動，是從事能力指標轉化必須研究的課題。學科課程 (Subject Curriculum) 的型態是一種強調知識授受為基礎，具系統化的科學主義而構成的課程，注重人的形成過程中的客體面。而經驗課程 (Experience Curriculum) 旨在組織學生主體的經驗和活動而構成課程，是以動機為教學組織的核心，以開發與培育主體內在的、內發的價值為目標。經驗課程吸收生活經驗、社會課題及其他豐富的內容到學校教育中，可是忽視了人的發展所必須的文化遺產、知識體系、科學所具有的邏輯。還是僅止於片面的強調學生主體的自發性，顯示學科課程與經驗課程迥然不同課程範型，其差異在於進步主義與行為主義教育觀的不同 (鍾啟泉，1991；司琦，1989)。學科課程採目標模式，很強調行為的，注重學生學習有具體行為表現、與預期的學習結果。經驗課程採過程模式，認為預期結果並不重要，一個對學生學習上具有理解性、啟發性的過程本身才是最重要。

1956 年布魯姆 (B. S. Bloom) 等人，將教育目標分成認知、技能、情意三大領域，各領域之層次採由低至高之次序區分 (黃光雄，1991；黃政傑，1991)。而日本大阪大學梶田叡一教授認為學校教育至少應包含下列三種類型與層級的教育目標：**學校教育目標類型與層級** (整理自鍾啟泉，1991，316)

領域 \ 目標類型	達成目標	高層次目標	體驗目標
	指通過一系列指導，期待在學習者身上發生明顯的變化	指通過多方面的指導，期待學習者在某方面有所提高與深化	不以學習者表現出某種變化為目的，而是期待其自身產生某種特定的內容的體驗
認知領域	知識、理解 等	邏輯思維能力、鑑賞力 等	發現、體驗 等
技能領域	技能、技術 等	熟練 等	技術成就 等
情意領域	興趣、愛好 需要 等	態度、價值觀 等	感觸、感動 等

從上述可知，擬訂學校教育目標，在學習上，除注重一般系列性的學習結果外，還應考量自身的 (可學習) 體驗與 (可選擇) 跨科的、多元化的指導學習；在目標內涵上，應重視層級上 (可提昇層次) 的提昇，即由陳述性的知識 程序性的知識、技能應用 而進入涉及價值領域的高層次品質養成。

(三) 藝術與人文課程教學目標

藝術形式沒有獨一無二的標準答案，艾斯納在認同與鼓勵創新的行為之前提下，提出表現性目標 (Expressive Objective) 的觀念來補充行為目標 (而非取代)。表現性目標並不敘述學生的行為或作品結果，而是描述學生在創作歷程中遭逢的情境，期望從該境遇中展現正面性與積極性的效果，這些獨創的效果正是教師期待發覺和評價的。當教師期望學生運用技術或富於想像力的觀念，當教師冀望學

生的構想完全是屬於自己的形式、觀念或意象時，或只就品質和意義來評估作品時，就適合採取表現性目標，然為區隔「行為的」與「表現的」精神意旨的不同，艾斯納於 1979 年修訂自己主張的表現性目標為表現性結果，其實兩者所稱內涵是完全一樣的。（郭禎祥，1991；黃政傑，1991）。

由上述可知，行為目標只是高遠廣大教育目標的指標而已，因此，傳統的行為目標概念應重新解構、再重組與結構，即認知、技能、情意領域之「達成目標」可視為行為目標；而認知、技能、情意領域之「高層次目標」、「體驗目標」則可視為問題解決目標。整體言之，在需超脫行為目標本身的限制，與仍需顯現藝術特質之考量下，高遠廣大的藝術課程目標應兼涵行為目標、問題解決目標（高層次目標、體驗目標）與表現性目標（結果）。茲整理列表於下：

藝術課程目標：

	行為目標	問題解決目標（高層次、體驗目標）	表現性目標（結果）
學習活動	結果中心、行為的、具體的。 重點在基礎知識和基本技能上的授受，教學重記憶，教學方法畫一。	過程中心、經驗的、情境性、多樣的。 兒童經驗和活動，著眼在動機、興趣變化，重反省性、理解性、啟發性思維的探究過程、解決問題能力的培養，個人經驗的連續改造。	表現中心、開放的、心靈的。 以自己的觀念和想法表現，以自己的心情和感覺表現，以自己的感受和見解表現，重點在創造精神。
特性	理智的 注重邏輯性、組織性，重具體的、可觀察/測量出的，便於操作和評價，尋找課程效益性的指標。	演進的、體驗的 注重產生反省性思維，解放智力，重能力的形成、個性的陶冶與發展、認知靈活性、心智探索、高層次心理過程，思想品德的養成。	感性的 獨特性，創意性，令人驚喜的，有價值的，流暢性，多元性，具「知覺能力、洞察力、想像力」等新穎的見解。
結果	封閉性的、結果的 預期學習效果的行為、能力進行評價，受制於規則性，成果標準有嚴格的品質限制。	展開性的、挑戰性的。 培養豐富的、具個性的主體，開發與培育主體內在的、內發的價值為目標，驗證假設與作出結論，生長過程與經驗的結果。	開放自由的、自我的 在情境中產出具正面的與獨創性的表現，創意的構想與形式，自己的觀念與自己的意象形式表現，富聯想力。

依據藝術課程目標的分析，上述單元主題：看天空的色彩，其未區分的認知、技能與情意的教學目標，應可區分為：

教學目標		
1、 <u>觀察天空與討論色彩。</u>		
(表現性目標、問題解決目標)		
2、 <u>觀察與討論梵谷的畫作。</u>		
(表現性目標、問題解決目標)		
3、 <u>畫一幅屬於自己的天空，必須使用原色、黑色、灰色和混色來表達心情和感覺。</u>		
(表現性目標)	(行為目標)	(表現性目標)

當目標能反映課程特質，當目標輪廓清晰、當目標明確具體，談教學內容、方法、策略與評鑑就有意義。假設上述單元是依循往例套行為目標模式敘寫，則其教學過程與產出的結果，將不難想像會是呈現出何種型態。以行為目標模式進行能力指標解析、轉化之參照與發展，顯然將陷入行為目標的胡同，不能超脫。因此，目標是積極地扮演著組織與引導的角色。

四、統整需以學科為基礎，知識需深化理解與提昇

Bredenkamp 與 Rosegrant(1995)所言：統整性課程，若無學科基礎，可能很快就會退化到只是好玩，卻無意義的活動，或是微不足道的追求(周淑惠，1999)。教育學者歐用生教授針對九年一貫課程實施之現況指出：課程只停留在事實的記憶，學習的深淺難易沒有邏輯性的依據，只是以主題為中心，把其他學習領域拼湊在一起，沒有提昇到概念或原理原則的學習，全校進行同一活動而沒有學習內容(歐用生，2002)。另提出呼籲：若流於事實的拼湊，而缺少組織中心，忽略能力指標，教學活動和教學內容不分，有知識淺化之虞(歐用生，2000；2002)。

如下所舉「色彩學知識結構」例，說明色彩理論通則是將零散的事實、主題由概念統整出高層次的知識。視覺上的色彩互補調和法則，為一種知識應用在形成實踐、理性的策略、程序與方式時的「方法性知識」結構，諸如此層級的結構性知識則有賴教與學的。

色彩學知識理解結構：調和 HarmOny 理論

理 論	創造假設	調和理論 - 對比的調和 對比的調和，即以強烈對比的形、色、質等視覺元素，透過均衡的比例原則組合構成，以達到視覺上的互補調和，這種調和往往更具視覺的張力與鮮明活潑效果。如色彩魔術師馬諦斯的「紅色中的和諧」，即是對比調和法則的傑作。
美感形式：色彩之調和理論 - 對比的調和	呈 1：9 或 2：8 比例之對比的調和關係	
原 理 或 通 則	分析綜合	
類似色、對比色。在色相環上，類似色相的配色為(30° - 60°)，對比色的配色為(120° - 180°)	在色相環上，運用角度之原理原則推理分析	

<p style="text-align: center;">概 念</p> <hr/> <p>色彩（色相、彩度、明度）</p>	<p style="text-align: center;">分析綜合</p> <p>分辨色彩三屬性</p>	<p>概念： 是敘述具有共同特徵之事、物或理念的名詞。</p>
<p style="text-align: center;">主 題</p> <hr/> <p>色彩 - 有彩色、無彩色</p>	<p style="text-align: center;">知識理解</p> <p>指明有彩色、無彩色 區別色彩</p>	<p>依「現象」的再現是表象的物體的色彩來自下列因素：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.固有色： 是一個物體真正的顏色。 2.同色調色：受到光線及暗影的影響，致使色彩產生差異性變化。 3.環境色〔反光色〕：從四周物體背景或構成要素所反射的色彩。
<p style="text-align: center;">事實與現象</p> <hr/> <p>紅、橙、黃、綠、藍、靛、紫、黑、灰、白</p>	<p style="text-align: center;">知覺吸收</p> <p>認識色彩</p>	

從事繪畫工作者與指導者，能掌握形成知識結構的定理：由行為式 圖像式而符號象徵式之階梯發展，即高階是以數量形式去把握對象的，譬如運用在色彩上的表現，就不至於只著眼在表象化的技術性再現，當會提昇到概念與通則層面的思考，也不會僅凝止在色彩的堆疊，將可躍升到視覺上色彩調和應用的境界。

承上述學者所提：無學科基礎、缺少組織中心、無內容、只停留於事實的記憶等，有知識淺化之虞，則統整都會變得沒有意義。九年一貫課程雖強調統整概念，但統整仍須維持學科本質，與採用學科之高品質素材，更要助長深化理解以提昇成就。

參、藝術與人文領域能力指標解析與轉化

能力指標解析與轉化必須掌握教學目標要素（行為目標、問題解決目標、表現性目標），與知識要素（學習結果與內容），在教育理念上，除行為結果的管控外，亦應兼顧學習者主體的解放、自主、建構、思考、批判與創造。重基本知識、技能的養成，更應重視能力的形成。在教學歷程上，除記憶、理解、操作學習外，要擴展省思、轉化、內化與應用的經驗課程學習，著重學習情境的變化性，賦予學生自由、建構、創造的機會。

能力指標解析與轉化舉例：

以能力指標/第一階段/審美與理解/2-1-6/體驗各種色彩、圖像、聲音、旋律、姿態、表情動作的美感並表達出自己的感受為例。（以視覺藝術 - 色彩元素說明）：

能力指標	第一階段	體驗各種色彩、圖像、聲音、旋律、姿態、表情動作的美感		
	審美與理解	(問題解決目標) (行為目標) 並 <u>表達出自己的感受</u> 。		
	2-1-6	(表現性目標)		
教學目標	目標		活動	說明
	行為表徵	行為目標 體驗 各種色彩的美感 (行為表徵)(結果與內容) 各種色彩的美感(色彩知識要素與結構技巧)	行為活動 體驗：認識、指明、區別、調出	具行為主體、條件、行為、標準、結果與內容之要素。例： <u>學生能運用三原色調出三種以上的中間色(橙、紫、綠)</u> 。 (主體) (條件) (行為)(標準) (結果與內容)
	能力表徵	問題解決目標 體驗 各種色彩的美感 (能力表徵)(結果與內容)	問題解決活動 體驗：觀賞、實證、認同	學生在「情境」中體驗(個性的、主體的、動態的、演進的、經驗的改造)各種色彩的美感
		表現性目標 <u>表達出自己的感受</u> (表現性的結果)	表現性活動 活動/對話/作品	藉活動、對話或作品等不同創作形式表達自己對色彩的感受 - 自我觀念的、意義的、創意的。
知識要素 (結果與內容)	色彩知識結構	事實性知識：色彩現象 - 紅、橙、黃、綠、藍、靛、紫、黑、灰、白 概念性知識：色彩概念 - 有彩色、無彩色、色相、彩度、明度 方法性知識：配色原理 - 類似色相的配色為(30° - 60°)，對比色相的配色為(120° - 180°)，相同色相的配色為(0°) 期望性知識：美感標的與價值 - 對比的調和 - 呈1:9的比例結構關係		

各種色彩的美感法則 (色彩知識要素與結構原理)

要素結構原理	對稱	反覆	對比	漸層	節奏	調和	統一	均衡	比例
色									
彩									

註：色彩的美感，係由元素(字彙)與結構原理(文法)兩向度所建構。

課程設計者應依據藝術與人文第一階段分段能力指標，掌握教學目標要素(行為目標、問題解決目標、表現性目標)，與知識要素(學習結果與內容)進行解析與轉化，選擇適當的知識內容，進行促進學生獲致知識與能力的教學策略與教學活動的設計。

肆、結論

藝術與人文課程顯然是擺盪在後現代課程精神，然課程是發展出來的，我們不

宜存有「非此即彼」的二分對立思維，應秉持著非對立顛覆的視野，看待後現代是種延續、折衷性與超越的融入。在能力指標的解析轉化，需融合行為主義與進步主義課程哲學觀與情境中心論的主張，並考量藝術與人文領域之課程屬性與特質，應兼顧行為目標、問題解決目標、與表現的目標（結果）等層面的教學目標。運用主題統整跨領域、跨科課程組織時，應兼顧學科本質之深化與理解，不論運用何種藝術創作形式、或活動、或作品、或對話，需要學習者與環境間長時間產生互動，透過省思、解構再重組與融合，經這樣的學習歷程，將利於深度思考與能力的形成。再則，進行課程發展與設計，首先應瞭解目標的類型與需達到的層次，再從事選擇教學內容、安排教學歷程活動與策略、擬定學習結果評量策略，才有教育品質可言。然而，重視課程發展，更不能忽略創意教學的開拓。

參考書目：

- 王德育譯(1975) 創性與心智之成長。台北：啟源(原著：Viktor Lowenfeld Creative and Mental Growth)
- 司琦(1989) 課程導論 台北 五南
- 周淑惠(1999) 幼兒教材教法 - 統整性課程取向。台北：師大師苑。
- 張國清(2000) 後現代情境。台北：揚智文化。
- 教育部(1968) 國民小學暫行課程標準。台北：正中。
- 教育部(1975) 國民小學課程標準。台北：正中。
- 教育部(1993) 國民小學課程標準。台北：台捷國際文化。
- 教育部(2001) 國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
- 教育部(2003) 國民中小學九年一貫課程綱要。台北：教育部。
- 郭榮瑞(1997) 國民小學新課程標準與美勞課程發展之研究。台北：中華色研。
- 郭禎祥譯(1991) 藝術視覺的教育。台北：文景。
- 陳郁秀研究主持(2001) 國民教育藝術與人文學習領域課程設計手冊。台北：國立台灣藝術教育館。
- 陳新轉(2002) 社會學習領域能力指標之能力表徵課程轉化模式。教育研究 100 期，頁 118-128。
- 陸蓉之(1990) 後現代的藝術現象。台北：藝術家。
- 黃光雄(1991) 教學原理。台北：師大師苑。
- 黃政傑(1991) 課程設計。台北：東華。
- 歐用生(2002) 建立二十一世紀的新學校 - 校本課程發展理念與實踐。歐用生/莊梅枝主編：反省與前瞻 - 課程改革向前跑。台北：教材研究會。
- 歐用生(2000) 課程改革。台北：師大師苑。
- 魯燕萍譯(2000) 學習的紀律。台北：台灣商務(原著：Howard Gardner-The disciplined mind：what all students should understand)
- 鍾啟泉(1991) 現代課程論。台北 五南。