

香港美術科教師的課程取向

黃素蘭、張善培

香港中文大學課程與教學學系

雖然教師的課程設計信念會影響學校美術教育的質素，但學者們對於香港美術科教師的課程取向所知不多。本研究主要描述226位接受調查的美術教學工作者的課程取向。研究者在文中先界定四種適合應用於美術科的課程取向，即學術取向、社會取向、人文取向與科技取向，然後建立了30項問題以量度美術教師對四種課程取向的信念。從回收的數據顯示，30項問題都呈現高信度，並反映教師們對「人文取向」的認同程度最高；不過，他們亦不排斥其他三種課程取向。理論上，該四種課程取向是互相矛盾的，但在本研究中卻呈現正相關。此外，在不同組別與不同教學年資的美術教師而言，他們的課程取向在本研究中都呈現一致性。以上的研究結果與啟示都在本文作出討論。

關鍵詞：課程設計、課程取向、教師信念

引言

著重「應試教育」的香港，美育一直被置於教育文件上的裝飾位置。以香港小學美術教育為例，基於美勞科成績不會影響學生的升學，因此多年來被校長、教師、家長，甚至是學生視為「閒科」（小芙，1999）。

香港過去數十年來的美術課程變化不大——都偏重美術製作，直至香港課程發展議會(1995, 1997)分別為小學及初中出版新修訂的美術科《課程綱要》，當中提出美術知識、美術欣賞及美術史是重要的學習元素，才一改過去偏重美術製作的教學要求。自《課程綱要》推出後，引起業界不少討論。從大大小小的論壇及問卷回應中，可以發現教師們對新課程的要求表現憂慮（蕭競聰等編，1996）。雖然部分教師對教授美術知識及美術史不表反對，但對於《課程綱要》建議的按年代教授美術史則有所保留（黃素蘭，1997）。

課程取向，是研究課程設計的重要概念。有關課程取向的書籍及文章不少，分類方法也略有不同 (Eisner & Vallance, 1974; McNeil, 1996)。根據張善培 (Cheung, 2000a, 2000b) 的觀點，課程取向是指決定學校課程意圖、內容、組織、教學法和評估策略的信念系統。綜合而言，中小學的美術課程設計，大致可分為四大課程取向：學術取向、社會取向、人文取向以及科技取向。這四種課程取向皆各有其假設和主張（詳情將在下一節討論）。目前，香港小學及初中美術《課程綱要》(課程發展議會，1995, 1997) 較強調學術取向的發展，為甚麼會令教師感到憂慮？這些憂慮，除了反映新課程實施的支援不足外（蕭競聰等編，1996；黃素蘭，1997），會否因為教師不認同新課程的設計取向？

近年來，愈來愈多學者研究教師的課程取向，並發展了測量工具蒐集教授不同學科的教師之課程取向，例如體育 (Ennis & Chen, 1995)及科學 (Cheung & Ng, 2000)，也有學者使用一般性的工具，以測量教師的課程取向 (Babin, 1979; Cheung, 2000a; Lee, Adamson, & Luk, 1995)。以任教科學的教師為例，Cheung 和Ng (2000) 透

過問卷調查了810位香港中學科學科教師對五種課程取向（從「學術取向」中分出「認知過程取向」）的看法；結果顯示，教師最認同「認知過程取向」的課程設計主張，但他們較少關注「人文取向」的特色。此外，研究也發現，該五種不同的課程取向具有正相關關係，換言之，雖然從概念上說，不同的課程取向是矛盾互斥的，但其實它們在每位科學科教師的信念系統中結合一起，成為一個融合的課程取向（張善培，2000）。

那麼，美術科教師的課程取向又如何呢？由於香港小學及初中的美術教育沒有考試壓力，又沒有教科書（初中可以使用教科書只是近兩年的事情），美術科教師有絕大自由去規劃校本的美術課程。基於教師信念會影響他們的教學行為，因此要改善學校美術課程的質素，必須了解美術科教師的課程取向。

但就美術教育而言，學者仍未發展任何準確的工具，以測量美術科教師的課程取向。事實上，文獻回顧顯示，使用完善的量表以測量教師所持的課程取向之研究非常罕見。本研究嘗試改編張善培 (Cheung, 2000a; Cheung & Ng, 2000) 的量表，以探究香港美術教育協會會員的課程取向，從而分析在香港實施美術《課程綱要》（課程發展議會，1995，1997）的障礙。本研究針對下列五個問題：

1. 就美術教育而言，主要的課程取向是甚麼？各種取向有何特色？
2. 香港美術教育協會會員最認同哪種課程取向？他們最不認同哪種取向？
3. 不同的美術課程取向具有甚麼相關關係？
4. 任教於小學、中學和其他機構的美術科教師是否會有不同的課程取向？
5. 美術科教師的課程取向是否會隨著教學年資改變？

美術課程設計的主要取向

Eisner (1972) 在檢視過去美術課程設計時，曾經以一個三角形的

關係，指出不同時代的美術課程偏向不同的課程設計取向，他以一角代表「社會中心」取向，其課程設計強調社會的需要，為社會培養相關的人才；另一角代表「兒童中心」取向，課程設計則強調啟發兒童的潛能，幫助兒童培養興趣及志向，以達到自我實現的目的；第三個角代表「學科中心」取向，強調藝術是可教的，並提出惟有藝術才能為人類提供文化與創作經驗之貢獻，因此課程設計重視具永恆價值的藝術品之認識與學習。

除了以上三種取向外，90年代資訊科技發展迅速，掃描硬件、繪圖軟件，以及數碼影音器材的不斷更新，直接影響各國的美術課程相繼引入多媒體創作，例如：電腦繪圖及網頁設計等。Boughton (2000) 也指出互聯網的發展，為學生提供了大量文字及圖像資料，學生可以通過電腦科技複製影像，循環再用，然後重組形像。雖然，Efland, Freedman和Stuhr (1996) 質疑多媒體創作的原創性問題，但明顯可見，「科技取向」中的媒體應用，近年在美術課程設計中有急速發展的趨勢。

基於課程取向反映設計者的信念，以下圍繞這四種取向，逐一描述美術課程設計者的假設、課程意圖、課程內容、課程組織、教學法，以及評估方法等觀點（見表一）。不過，大家要注意的是，課程設計取向並非單一存在於某一課程中，只是不同的課程有不同的側重點而已。

1. 「社會取向」的美術課程設計

「社會取向」的信徒認為美術教育是建基於社會的需要而成為學校課程。20世紀初，美國進步主義的代表人物——杜威，也認為學校只是社會的縮影，他構想教育可以發揮兒童在其身處的社會中和諧成長的功能 (Field, 1970)，因此提出美術教育應能反映生活，應包括實用美術 (practical/useful arts)。

踏入20世紀末，「社會取向」有新的觀點。Efland (1995) 曾提出學習是一種知識建構的過程，因此他認為美術教育是一種「社會重建」的工具，學生要能在所處的環境中，解決與個人或社會相

關的美的問題，因此美術教學並非要為學生組織知識，而是為學生組織與生活有關的學習處境；美術課程的內容不是實質的美術製作，而應該是一切與解難有關的課題。Stuhr (1995) 便曾經為「社會重建」的教學方法列出一些指導性方向，例如：

1. 先界定重要的社會事件，例如有關宗教的、道德的、社經階級的、性別的、年齡的等；
2. 然後搜集相關資料；
3. 把資料歸類，並挑戰學生既有的價值觀；
4. 制訂反思後的決策；
5. 根據決議採取行動。

以上的教學策略主要是讓學生通過思考社會問題、搜集資料、分析結果、作出總結，然後根據社會情境提出正面的社會重建觀點。例如：通過探討「六四事件」，可以讓學生思考這是一樁甚麼事件；中國學生面對當時的中國社會，他們追求甚麼？為甚麼有這樣的追求？因此，認同「社會取向」的美術教師會相信學生不但可以通過美術製作來表達個人的感受，還可表達他們對周圍環境及社會脈絡的體會，並且通過「行動」的方式來認識世界，以及改善社會生活 (Freedman, 2000)。

由此可見，「社會重建」取向的美術課程不能脫離「社會」而獨存，它強調社會事件的探討，因此在評估方法上沒有標準答案，主要以學生的參與性、合作性、資料搜集過程、觀點與論點的鋪陳，以及決策或行動等周詳安排來評核學生的成就。

2. 「人文取向」的美術課程設計

「人文取向」的支持者認為兒童有自我表現的創作能力，因此美術課程應該鼓勵兒童自由地觀察這個世界，並藉著不同的藝術材料讓兒童大膽試驗，以達至自我表現的目的（王秀雄，1990）。

20世紀中前期，美術教育學者Lowenfeld (1970) 曾經以長時間觀察兒童的創作過程，並對兒童畫作出分析後，於1947年出版了《兒童與心智的成長》一書。他指出美術教師不應以成年人觀察事

表一 美術課程設計取向

取向	假設	課程意圖	課程內容	課程組織	教學策略	評估方法
社會取向	美術教育為社會發展或重建的工具。視學習為知識建構的過程。	提高學生對本地文化及社會需要的意識，培養批判社會現存文化、解難和決策等能力。通過與環境的接觸，讓學生建構自我的知識，從而對社會作出貢獻。	以培養解決問題的能力為選擇課程內容的原則；強調與生活環境或社會需要相關的課題，如：工業安全、美化環境、社區建設、民主等。	以社會題材為課程組織的中心。	通過專題研集，教師以促進者的角色，協助學生進行資料搜集、歸類、分析、反思、決策，以至採取行動。	沒有標準答案。以學生的參與性、合作性、資料搜集過程、觀點與論點的鋪陳，以及決策或行動等周詳安排來評估。
人文取向	美術教育為個人身心發展、自我表現的工具。美術課程應為每一位學生提供愉快的學習經驗。	主要是啟發學生的美感潛能和創作興趣。根據學生的身心發展，通過創作活動，以表達其對事物的感受。最終以促進學生的美感經驗、豐富人生為目的。	教師必須根據學生的興趣和需要去選擇課程內容。	應以學生的興趣和需要為課程組織的中心。	美術教師的主要工作是為學生提供一個豐富的學習環境，讓學生自由創作。老師只擔任聆聽者及鼓勵者的角色。	認為不應以成年人的角度來批評學生的創作，因此否定評估的價值。

取 向	假 設	課程意圖	課程內容	課程組織	教學策略	評估方法
學科取向	美術教育為可教的學科，具有本質的教育意義，是其他學科不能取代的。	培養學生的審美能力，使他們對藝術文化傳統有所認識。學習最有價值的美術知識和製作技巧，以發展他們的視覺認知。對環境中的視覺現象，能作出理性的回應。	包括美術知識（例如：視覺元素、組織原理）、美術欣賞、美術史，以及美術製作等學習範疇。	由美術科知識之邏輯系統決定，可利用美術知識為課程組織的邏輯（例如從點、線、面開始學習）；或以創作類別（如素描、繪畫、版畫、雕塑等）為組織方法。	偏向教師主導的教學模式。通過美術知識與美術史的學習，豐富學生的創作意念，最終能創作出具有指定風格的美術品。例如認識立體主義的理論後，創作一件具有類似風格的作品。	以能否達至預設的教學與表現目標為評估的標準。例如：在認識立體主義的理論後，學生創作出來的作品是否能表現立體主義的風格。
科技取向	美術是可教的科目，並可預先列出詳細而不含糊的學習目標。另外，應用媒體創作，可即時看到不同的效果，有助加強學生的信心。	學生能通過系統的課程設計，掌握美術科的知識與創作技巧；學生能認識資訊科技與美術的關係，以及能操作電腦進行資料搜集與創作。	必須根據學習目標來選取。課程內容包括如何使用科技來製作及創造。	課程組織是根據學習目標的先後次序來擬定。每一個學習課題（如：陶藝製作、素描練習），必須在有系統的學習程序下進行。	運用最有效率的方法，以達成預定的學習目標。例如教師能利用電腦輔助教學，製作的教材可重複使用，以達至預期及一致的教學效果。	根據每一項學習目標，評估學生是否能達成預期的要求。

物的角度來修改兒童作品，因為這樣做會大大干預兒童的自我表現，影響其創造性及個性的成長。Efland (1995) 亦提出具「人文取向」特色的教學策略，強調學習環境的提供，讓兒童可以自我表達及釋放；具效能的教師應該是一位好的聆聽者。不過，英國學者Read (1958) 則認為「人應該接受教育以實現本來的他」，即每人與生俱來有某些潛能，教育的目的就是要發展人們形形色式的潛能，而藝術教育則要培養「能見的眼睛」、「聽話的手」，以及「能感覺的靈魂」，才能讓學生真正表現自我。

由此可見，持「人文取向」的學者都關心兒童個人的成長，因此在課程內容的選擇與組織上，都強調兒童的興趣與需要，認為提供一個自由的環境，讓兒童有自我表現的創作機會或經驗，有助發展他們的身心或潛能，甚至學習適應社會。不過在教學方法上，各學者則沒有一致觀點，如Read (1958) 認為某些藝術活動是可教的，他不反對向兒童傳授「設計元素」，但Lowenfeld (1970) 則認為成年人不要干預兒童的創作活動，因此對兒童作品進行評估是不適當的。

3. 「學術取向」的美術課程設計

持「學術取向」觀點的學者認為藝術是人類生活與文化的結晶，因此在美術課程中應該向學生傳遞具永恆價值的藝術表現形式 (Efland 等, 1996)。例如名畫學習，以及把複製的藝術名作裝飾校園，成為「高尚的」、「優雅的」道德情操之彰顯 (王秀雄, 1990)。

美術教育學者Mathias (1929) 為了平衡美術欣賞與個人經驗之間的關係，於是提出美術欣賞應該從繪畫範圍擴展至所有的空間藝術；由是，雕塑、建築等空間藝術也成為美術課程設計時考慮的學習範疇。Barkan (1962) 與Eisner (1969, 1972) 等美國學者雖然認同兒童具有與生俱來的美術表現能力，但更認同美術與人類生活息息相關，因此提出美術教育不應僅限於個人的製作層面，還應培養兒童以尊重的態度和美感的質素來感知世界。他們的美術教育觀點，終於在1984年以「學科本位的美術課程」(Discipline-Based Art

Education, 簡稱DBAE) 為名稱, 誕生於美國。

DBAE是一套綜合的美術教育課程, 它包括美術製作、美術史、美術批評及美學四個基本學習範疇, 與過去的美術課程不同之處就是: 它強調以上四個基本的學習範疇, 而不單單以製作為主。Eisner (1972) 提出在課程設計時, 必須考慮目標、內容、方法及評估等完整的課程概念, 並反對當年持「人文取向」的學者否定評估的觀點。他提出基於美術課程的特點, 行為目標與表現目標 (expressive outcome) 同樣重要, 例如: 學生在認識立體主義的理論後, 能創作一幅具立體主義風格的作品。立體主義的起源與創作概念是可以通過講授與作品欣賞等方法傳遞的, 然而美術創作中所指的「風格」則屬抽象的目標, 實無法以行為目標來評估; 因此, Eisner (1972) 認為表現目標可補其不足, 評估者可從整體印象來評估作品是否能帶出預定流派的創作風格。

這套具有「學術取向」的美術課程, 在美國學者們的推動下, 於90年代全面影響中、港、台、澳等華人地區的美術課程設計。

4. 「科技取向」的美術課程設計

有關「科技取向」的特色包括兩方面。一方面是強調學習目標的預先設定, 並規劃達成目標所需的程序與條件, 使學習成果具預測性; 另一方面則強調媒體的應用, 在可重複使用的原則下, 務求達至相同的成果。在美術課程設計而言, 持「科技取向」的信徒認同美術是可教的科目, 可以通過系統的課程設計, 讓學生掌握美術知識與創作技能。至於媒體的應用方面, 由於科技發展一日千里, 在美術課程設計中具有一定的可塑性。

學者Dow在20世紀初, 便為了提高美術教育的價值與地位, 建構了一套「科學化」的美術課程; 他強調美術知識是可教的, 例如「美的元素」及「構圖原理」, 可以通過系統的學習而獲得的 (Efland等, 1996)。在「科技取向」的課程設計下, 認識三原色、互補色、冷暖色、點、線、面等「美術元素」, 以及掌握虛實、統一、節奏、

動態、趣味中心等「構圖原理」，便成為美術課程設計中可預先列出的詳細而不含糊的學習目標之一，最終作為評估學習成就的指標。

今天，資訊科技發展迅速，互聯網成為資訊流通、知識與圖像儲存的重要媒介。作為視覺表現形式的美術，多媒體教學，如網頁設計、電腦繪圖與動畫製作等，已經成為美術課程的內容之一 (Hubbard, 1995)。教師不但可以應用媒體教學，達至預期的教學效果；學生也可應用各種軟件，進行多媒體創作，並在個人網頁中與世界各地人士分享創作意念與成果。由此可見，應用電腦科技於美術教學上，有不能逆轉的趨勢。

研究方法

1. 研究工具的設計

為了適合美術科教師填答，研究者根據美術課程取向的特色（見表一）及香港美術科《課程綱要》的內容，修訂了Cheung (2000a) 的問卷，題目針對課程意圖、內容及組織形態等課程要素。問卷包含四個次量表(subscales)，以測量美術科教師的課程取向，「社會取向」佔10題、「人文取向」佔10題、「學術取向」的問題佔11題，「科技取向」則有9題，合共40題。全部以8點量標來評鑑各題，1代表極不同意，8代表極同意。

2. 研究對象

問卷於1999年向香港美術教育協會的553位會員發出，結果收回226份，回收率為40.87%。在226份回收的問卷中，有37.3%來自小學美術科教師，33.6%來自中學美術科教師，其餘的29.1%是來自私人畫室與大專院校的藝術導師。以教學年資而言，小學美術科教師由1至30年不等，其中1-5年佔41.4%，6-10年佔26.1%，10年以上的佔32.4%。中學教師方面由1至31年不等，其中1-5年佔44.8%，6-10年佔34.4%，10年或以上佔20.8%。

3. 資料分析

由於是項研究工具是改編而來的，因此必須先測量研究工具之信度與效度，以驗證其可靠性與正確性。本研究利用SPSS程式進行內部一致性信度考驗，在40題問題中，研究者分為4個課程取向來測試其Cronbach alpha (α)值，以及題目得分與分量表總分的相關係數 (item-total correlation)。凡題目得分與總分的相關係數之數值低於0.4的話，都會被剔除，結果剩下30題（見表二）。

效度是指測量工具確能測出其所欲測量的特質或功能之程度而言。建構效度一直被視為有效量度效度的指標，但基於研究樣本只有226位教師，因此無法採用驗證性因素分析法 (confirmatory factor analysis) 來驗證建構效度，本研究只可提供內容效度的保證。所謂內容效度是指在設計測量項目時，通過相關的文獻回顧，再針對不同課程取向的特色，使問題內容符合「所欲測量的特質或功能」。研究者還考慮受試者的經驗背景，選用合適的語言，以增加測試的有效程度。

四個次量表的平均值可反映教師對各種課程取向的認同程度，本研究利用單因子受試者內變異數分析(one-way within-subjects analysis of variance) 考驗四個平均值是否有顯著差異，並計算出四個次量表的皮爾遜積差相關係數(Pearson product-moment correlation coefficient)。最後，本研究利用單因子多變項變異數分析(one-way multivariate analysis of variance)，以考驗三組不同院校及教學年資的美術科教師在課程取向方面是否有顯著的差異存在。

研究結果與討論

在30題中，四個取向的 α 值都達到0.8 或以上（見表二），而題目得分與總分的相關係數之數值則由 0.42至 0.70不等，這顯示四個次量表都呈現高信度。此外，四個次量表的平均值均置於4.97至6.85之間，顯示美術科教師對於四種課程取向都具有一定程度的認同。單因子受試者內變異數分析及相依樣 t 考驗(paired-samples

表二 信度估值與描述性統計數值

次量表／項目	平均值	標準差	題目得分與總分的相關係數
學術取向 (α 值= 0.81)	5.55	1.00	
Q2 美術課程的基本目的使學生學到美術科最有價值的知識和製作技巧。	5.48	1.80	0.56
Q4 美術課程的最重要任務是發展學生的視覺認知。	5.69	1.57	0.46
Q15 美術課程的最重要內容應是學科知識，例如：視覺元素、組織原理和美術史。	5.06	1.58	0.51
Q18 美術課程應提供知識與技能，以助學生日後在美術與設計專業上的發展和進修。	5.96	1.48	0.42
Q23 美術課程應要求教師傳授學生最好、最重要的美術知識。	5.30	1.78	0.62
Q27 美術科的課程組織應由美術科知識之邏輯系統決定。	5.34	1.35	0.59
Q28 美術課程的首要任務是讓學生獲取人類美感創作的智慧結晶。	5.93	1.43	0.44
Q32 美術課程主要是讓學生累積豐富的美術詞彙。	4.28	1.78	0.49
Q35 美術課程應引導學生認識藝術文化的成就。	6.55	1.16	0.44
社會取向 (α 值= 0.80)	4.97	1.19	
Q6 美術課程應強調社會的需要。	5.25	1.57	0.43
Q9 美術創作的題材應集中注意社會問題，如：工業安全、美化環境、社區建設、民主等。	4.56	1.70	0.68
Q11 美術課程應以社會題材為課程組織的中心。	4.58	1.61	0.66
Q19 美術課程旨在提高學生對香港獨有文化、社會、經濟、政治等特色的意識。	5.00	1.72	0.58
Q21 美術課程的最重要目的，是培養學生批判社會現存文化的能力。	4.58	1.77	0.60
Q31 我認為學校的美術課程必須重視香港的社會文化。	5.89	1.41	0.43
人文取向 (α 值= 0.81)	6.85	0.81	
Q7 美術課程應嘗試提供每一位學生愉快的學習經驗。	7.09	1.05	0.56
Q16 我認為美術課程應關注如何能統整學生的情意、認知和技能方面的發展。	6.38	1.27	0.51
Q25 美術課程的最終目的應該是促進學生的美感發展，以豐富其人生。	7.07	1.09	0.46
Q30 美術課程應使學生對生活環境中的視覺現象，作出感性的回應。	6.52	1.23	0.53
Q34 美術課程應根據學生的身心發展，通過創作活動，以表達其對事物的感受。	6.89	1.12	0.70
Q38 美術教育的主要目的是啟發學生的美感潛能和創作興趣。	7.17	1.02	0.65

次量表／項目	平均值	標準差	題目得分與總分的相關係數
科技取向 (α 值= 0.82)	5.83	1.01	
Q3 美術科的每一個課題都應事先列出詳細且不含糊的學習目標。	5.97	1.77	0.49
Q5 我認為應把資訊科技納入學校的美術課程，例如電腦繪畫。	5.84	1.51	0.45
Q10 美術課程的內容和教學活動，應根據學習目標來選取。	6.13	1.34	0.54
Q12 美術課程的組織應根據學習目標的先後次序來擬定。	5.70	1.55	0.61
Q14 美術科的學習，例如：陶藝製作、素描練習，必須在有系統的學習程序下進行。	6.43	1.56	0.54
Q17 美術課程應關心傳播知識的科技，例如電腦網頁的使用。	5.30	1.56	0.50
Q24 美術課程應專注於尋找有效率的方法，以達成預定的學習目標。	5.50	1.61	0.49
Q29 美術課程應包括如何使用科技來製作及創造。	5.79	1.42	0.56
Q36 美術課程的其中一個重要目的是讓學生認識資訊科技與美術的關係。	5.60	1.50	0.56

註：平均值建基於8點量標計算。每一取向的總平均值以斜體表示。

t test) 發現，次量表平均值有顯著差異 (Wilks lambda = 0.26, $F(3, 221) = 215.99, p < 0.001$)，並已達0.001顯著水準。

1. 「人文取向」的認同程度最高

在四種課程取向中，「人文取向」的認同程度在美術科教師而言是最高的，其總平均值為6.85。有趣的是這項結果剛好與香港科學科教師的研究結果相反 (Cheung & Ng, 2000)。研究者認為原因有二：其一與香港教育署主導美術教育的官員所持的信念有關；其二則牽涉督學們如何散播美術教學的信念。

一位在50年代來自英國的美術教學官顧理夫 (Michael Griffith) 一直提倡美術教育不是要訓練藝術家，而是要啟發兒童的想像力，堅定他們的手，增強他們的自信心和刺激他們健全心理的發展為目的。直至80年代香港課程發展委員會 (1981) 出版的美勞科《課程綱要》，仍反映著一脈相承的課程設計取向。例如，《課程綱要》

提出「根據兒童的身心及發展，通過適當的創作活動，……表達其對事物的感受」、「啟發兒童的美感潛能和創作興趣」，以及「使兒童養成高尚的情操」等（頁5），可見同樣具有「人文取向」的課程設計特色。

至於美術科教師為甚麼會對「人文取向」的認同最高，相信與香港課程發展向以中央集權式的課程決策為主導（莫禮時，1996）有關。從《香港美術教育口述歷史》（黃素蘭，2001）的訪問中，可以知道美術科《課程綱要》偏重甚麼取向，很大程度反映了不同時代的主事者（美工組督學）的美術教育觀；他們通過到學校視學、講學，甚至在教育學院當（兼任）講師，使他們的美術教育觀得以向前線教師散播。雖然90年代中後期新修訂的美術課程較偏重「學術取向」，但基於推行時間尚短，研究結果顯示美術科教師在相對之下，仍然較認同「人文取向」的課程設計是可以理解的。不過，由於新的美術課程偏重「學術取向」，部份支持「人文取向」的教師會感覺矛盾，擔心新課程的成效。

2. 「科技取向」與「學術取向」平分春色

至於「科技取向」與「學術取向」的總平均值分別為5.83及5.55，顯示美術科教師除了認同「人文取向」外，其實對以上兩種取向亦持有相約的同意程度。

前者相信與近年特區政府不斷鼓吹資訊科技教育，並為中小學提供硬件設施與教師培訓課程有關。對於美術教育而言，前教育署美工組高級督學李秀奇（1997）曾指出，90年代是電腦美術的教學年代。電腦繪圖、網頁設計與動畫製作等已經成為美術課程中不可或缺的創作類別。可見香港的美術課程近年快速地朝著「科技取向」發展，是故，美術科教師對「科技取向」持認同的態度亦可以想見。

不過，美術教師認同「科技取向」還可以有另一種理解，就是他們在修讀教師培訓課程時，通常會學習泰勒（Tyler, 1949）的課程設計模式，或由其演化出來的其他目標模式。這套模式要求教師

在規劃課程時要首先訂立明確的教學目標，這種「理性的」課程設計概念，在90年代講求積效責任的香港，更演變成爲教育當局大力提倡的「目標爲本課程」，讓大家認識如何釐訂目標，以及如何評估目標的達成程度。可見「科技取向」的課程設計，對香港教師而言有一定的影響力。

至於後者，即具「學術取向」的美術課程，在90年代中後期曾經引起香港業界的熱烈討論。在香港美術教育協會出版的《美術教育研討報告及建議書》（蕭競聰等編，1996）便展示了教育署官員、香港教育學院講師、關注文化藝術的議員、學校校長，以及美術教師面對美術課程變革的對話。主要呈現的問題是前線的美術教師面對課程變革，感到無助的是有關方面未能配合在職培訓課程，亦未能提供美術欣賞與認知學習的教學資源，令他們對實施新課程感到猶疑與不安。

究竟新課程作了甚麼改變？課程發展處高級課程主任盧小顏（1996）指出：「發展學生的視覺認知本來就是本科的專責，可是香港的美術教育自六十年代以來，就偏重技巧和媒介的學習。……缺乏視覺邏輯理據，學生就較難認識及分析自己的創作表現，更無從欣賞及解讀環境中的視覺現象……。」（頁8）

她又指出：「今次的美勞科課程修訂，就是要重申本科的學習目標，……並透過欣賞和實踐活動，認識藝術文化的成就和貢獻，進而建立自己的藝術價值觀，以承擔及發展人類的文化」（頁8）。至於初中新修訂的美術課程，更提出要按年代教授中國工藝史、繪畫史、書法史，以及西方的主流藝術史之建議。

由此觀之，新課程由過去強調通過製作活動，發展個人潛能的「人文取向」，轉變為加強視覺認知與美術欣賞等具有「學術取向」特色的美術課程，一時間令前線美術教師感到憂慮是可以理解的。其實，香港的美術教師大致認同美術科有改革的必要，他們基本上認同需要向學生傳遞文化藝術的傳統，只是反對以按年代教授美術史的形式組織課程，並質疑《課程綱要》建議的三個學習範疇（即美術知識、美術創作和美術史）的教學時間分配比例是否可行

（黃素蘭，1997），可見當中亦存在與《課程綱要》不盡相同的觀點。

3. 「社會取向」兩種觀點的矛盾

在本研究的四個取向中，以「社會取向」的總平均值最低，不過也有4.97，顯示美術科教師對「社會取向」的課程設計也有一定程度的認同。究其原因，相信可從前教育署美工組督學的「口述歷史」訪問中了解（黃素蘭，2001）；受訪者都指出由於掌管美術教育的顧理夫（Michael Griffith）看到香港的經濟發展，於是大力倡導在美術課程中加入設計課程，更把中學的美術科改名為「美術與設計科」，以配合工商業社會的發展需求。教育司署美術組亦於1971年首次出版一本不定期的刊物——《美術教育》，當時的美術科督學史肖玉（H.T. Stewart）指出這次出版《美術教育》，是記載「1970年7月間舉行的中學美術教育研討會的成果，……以顯示現在本港的學院及中學所進行的工作或可能進行甚麼工作，尤其在工業設計方面而言」（頁2）。香港工業學院院長（香港理工大學的前身）程源鏞（1971）在開幕禮致詞中便強調：「設計在現代工業發展佔有重要地位」（頁5）。從研討會的主題與嘉賓的演說，可見自70年代開始教育署美術組便因著社會的需要，大力推展設計課程。

從本研究收回的數據顯示（見表二），美術教學工作者仍然認同美術課程需要考慮社會因素，例如「學校的美術課程必須重視香港的社會文化」（Q31）、「應強調社會的需要」（Q6），以及「提高學生對香港獨有文化、社會、經濟、政治等特色的意識」（Q19）。有趣的是當課程內容及組織牽涉或以「社會問題」為中心（Q9, Q11），以及以「培養學生批判社會現存文化」為美術課程設計的目的時，老師的認同程度較低。這裡可以反映香港的美術教師較接受「社會適應」的觀點，對於培養學生的批判思維，對社會問題提出「社會重建」的觀點則予以保留。所謂「社會適應觀」，是指認同目前的社會大體上是合理的、美好的，學校是社會價值的保護者，它有責任教育下一代，在現有結構下，進行細步調整，以促進社會進步；

至於「社會重建觀」則假設現存的社會是不健全的，傳統的方法已不能解決社會的問題和衝突，因此必須以教育作為社會重建的工具，透過課程為中介，讓學生採取「行動」，建立新社會（黃政傑，1991）。

對於接受本研究調查的美術教學工作者較認同「社會適應觀」，其原因相信有多方面。其中一個原因可能與過去殖民地政府禁止在學校範圍內傳播任何政治性或有損公眾利益的活動有關，雖然在90年的《教育規例》修訂版中已經刪除「政治性」的用字，但在「奉公守法」的香港學校環境中，根本沒有適當的土壤培養教師與學生的批判思維。另一個原因可能與過去香港的美術課程偏重製作活動與製作成果有關，在設計方面的製作也只不過是一些宣傳海報、家居小擺設等，《課程綱要》根本沒有建議教師指導學生對社會問題作出批判。是故，「社會重建」的課程設計觀點較少被認同。

4. 四種取向的相關性

在是項研究中明顯可見四種課程取向呈正相關（見表三），其中「學術取向」與「科技取向」的相關係數最高，達0.69，可能與近年強調「學術取向」的美術課程發展，以及教育當局鼓吹資訊科技教學有關。事實上，這兩種取向在新推出的美術課程中有較多共通點，例如：新課程既強調「理性的」、「系統的」、「可預測的」課程設計模式，亦強調美術欣賞與製作並重的課程結構；在課程內容方面，既建議向學生傳遞具永恆價值的藝術課題，亦建議加入電腦美術製作等活動。由此可見，兩者都是美術課程近年的發展方向。

相反來說，要解釋「社會取向」與「人文取向」的相關度為甚

表三 四種取向的相關係數

取向	社會取向	人文取向	學術取向	科技取向
社會取向	—			
人文取向	.29	—		
學術取向	.50	.47	—	
科技取向	.52	.58	.69	—

註：所有相關係數都達0.01 (2-tailed) 顯著水準。

麼只有 0.29，呈現最低的相關度，研究者認為與美術教師如何理解「人文取向」與「社會取向」的美術教育有關。從文獻回顧，可見自20世紀初，齊石 (Franz Cizek) 提出要鼓勵兒童藉著不同的藝術材料，讓兒童運用自我表現的方法來大膽作畫和試驗（王秀雄，1990），可以反映這種「人文取向」的美術教育觀，已經由培養個人的內在情操，演變為強調個體的心智成長；個人與社會、個人與世界的關係似乎逐漸被淡忘。

與此同時，所謂具有「社會取向」特色的美術課程，在過去只是為了工商業發展的需要，而在中學引入各種「設計」課題，當中，忽略了人才是教育制度的主體，美術教育的目的容易被扭曲為職業訓練。是以，面對經濟轉型的香港，過去在美術課程中提供的服侍工商業社會需要而設的設計課程已經不合時宜了。至於近年西方倡議個人與社會有緊密聯繫的「社會重建」的美術教育觀，從上文的分析可見，並非是香港教育當局與美術教師所認同的課程設計取向。是故，「人文取向」與「社會取向」之間才呈現低相關度。

5. 不同組別教師的課程取向呈現一致

單因子多變項變異數分析發現（見表四），不同組別的美術科教師（包括：小學、中學，以及其他機構）在美術課程設計取向上沒有顯著差異 (Wilks lambda = 0.940, $F(8, 428) = 1.683$, $p = 0.100$)，不同年資的中、小學美術教師（見表五及六）所持的取向也沒有顯著差異（小學：Wilks lambda = 0.957, $F(8, 210) = 0.588$, $p = 0.787$ ；中學：Wilks lambda = 0.968, $F(8, 180) = 0.374$, $p = 0.933$ ）。

這裡只能顯示在1999年接受是項調查的226位美術教學工作者所呈現的研究結果，不能推論為不同組別及不同教學年資，不會影響美術科教師所持的課程設計取向。至於為甚麼在是項研究中會出現沒有差異現象，研究者只能解釋為樣本有一個共通點，就是全部226份收回的問卷都是來自香港美術教育協會之會員。當中雖然有中、小學及來自私人畫室或大專院校的藝術導師，有趣的是縱然他

表四 不同組別教師與各種取向次量表平均值之關係

次量表	不 同 組 別 的 平 均 值		
	小學教師 (<i>N</i> = 82)	中學教師 (<i>N</i> = 74)	私人畫室及 大專教師 (<i>N</i> = 64)
社會取向	4.90	5.07	4.93
人文取向	6.95	6.92	6.67
學術取向	5.59	5.42	5.48
科技取向	5.98	5.74	5.75

註：平均值建基於8點量標計算。

表五 不同教學年資（小學）與各種取向次量表平均值之關係

次量表	小 學 美 術 教 師 的 教 學 年 資		
	1-5年 (<i>N</i> = 46)	6-10年 (<i>N</i> = 29)	10年以上 (<i>N</i> = 36)
社會取向	4.92	4.69	4.99
人文取向	6.93	7.08	7.02
學術取向	5.52	5.74	5.77
科技取向	5.87	6.00	6.03

註：平均值建基於8點量標計算。

表六 不同教學年資（中學）與各種取向次量表平均值之關係

次量表	中 學 美 術 教 師 的 教 學 年 資		
	1-5年 (<i>N</i> = 43)	6-10年 (<i>N</i> = 33)	10年以上 (<i>N</i> = 20)
社會取向	5.17	4.97	4.95
人文取向	6.79	6.98	6.99
學術取向	5.54	5.58	5.53
科技取向	5.87	5.81	5.74

註：平均值建基於8點量標計算。

們的教學年資不同，但卻反映出他們所持的課程取向沒有顯著差異。這裡是否告訴我們願意參與教學專業學會，並願意填答問卷的美術教學工作者，可能對美術教育有共同意趣，是故有可能影響是項研究結果。至於是項結果是否能推論至整體的美術教學工作者，相信要進行跟進研究才可作出結論。

結語

本研究旨在測量受調查的美術教育工作者的美術課程設計取向，以揭示他們的美術課程信念。對於受調查者所持的信念背後的成因，並非本研究的涵蓋範圍，實有待進一步的研究與分析，因此當中的討論部分只屬研究者對本港美術課程發展的觀察。

事實上，香港學校美術教育在「文件課程」的發展方面只有短短四十年，而探討香港美術課程發展的文章亦罕見。面對90年代中後期出版的小學及初中《課程綱要》，以「學術取向」取代維持了數十年的「人文取向」課程設計特色，究竟前線的美術教學工作者能否作出相應的改變？

本研究發現縱然學校美術課程已經作出變革，但接受調查的美術教學工作者仍然較認同「人文取向」的美術課程設計。研究者認為這正與教師的信念有關，因為課程變革並非一朝一夕的事情，在教師層面而言，最少牽涉在三個度向上的改變：使用新的教材、實施新的教學法，以及改變信念，其中信念是教師從經驗中累積而來的，因此是最難改變的。

是故，有關方面要改變教師信念，必須在規劃課程時考慮課程普及的策略，例如：在課程變革的預備階段爭取與教師對話的機會，除了散播新課程的訊息外，亦可了解教師的反應；此外，舉辦教師培訓課程亦是必須的，藉此可以讓教師在課程實施前熟習新課程的理論基礎和所需的教學法，從而逐步感染教師對新課程的觀感。

雖然新的美術科《課程綱要》已推出好幾年，教育署在1999年度才開始為小學美勞科教師提供在職培訓課程，讓他們認識美術欣賞與美術史等教學概念，但仍然堅持數十年來小學美勞科不設教科書的宗旨。至於初中美術課程變革方面，有關方面至今未有跡象顯示會為美術科教師開設在職培訓課程，然而卻在1999年破天荒地准予出版美術教科書，為初中美術科教師提供教授新課程的教材。究竟以上的措施是否足以讓美術科教師改變其課程取向，即由「人文

取向」轉變為「學術取向」，相信需要拭目以待了。

鳴謝

本文作者鳴謝香港美術教育協會協助收發問卷的工作。

參考文獻

- 小芙(1999)。〈香港小學美術教育現況透視—美術教育是否被忽視?〉。
載黃素蘭編，《美術教育：研究與視野》(頁3-11)。香港：香港美術教育協會。
- 王秀雄(1990)。〈世界藝術教育簡史〉。載王秀雄編，《美術教育》(頁95-112)。台北：台北國立美術館。
- 史肖玉(1971)。〈序〉。載教育司署美術組編，《美術教育》(頁2)。
香港：教育司署。
- 李秀奇(1997)。〈香港美術教育史略稿'50-'80〉。載香港教育署輔導視學處美工組編，《美術教育一九九七》(頁18-24)。香港：政府印務局。
- 香港課程發展委員會(1981)。《小學課程綱要—美勞科》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會(1995)。《小學課程綱要—美勞科》。香港：政府印務局。
- 香港課程發展議會(1997)。《中學課程綱要—美術與設計科(中一至中三)》。香港：政府印務局。
- 張善培(2000)。〈香港九年義務教育的課程設計〉。《課程研究》，第27期，頁46-54。
- 莫禮時(1996)。《香港學校課程的探討》(陳嘉琪、溫霏國譯)。香港：香港大學出版社。
- 程源鏞(1971)。〈開幕禮致詞〉。載教育司署美術組編，《美術教育》(頁5)。香港：教育司署。

- 黃政傑 (1991)。《課程設計》。台北：東華書局。
- 黃素蘭 (1997)。《中學美術教師對「初中美術與設計科」新修訂課程的意見調查》。香港：香港美術教育協會、香港教育專業人員協會。
- 黃素蘭 (2001)。《香港美術教育口述歷史—從圖畫堂開始》。香港：香港美術教育協會。
- 盧小顏 (1996)。〈美勞新課程齊齊來「進補」—盧小顏女士講辭〉。載蕭競聰等編，《香港美術教育研討報告及建議書》(頁8-9)。香港：香港美術教育協會。
- 蕭競聰等編 (1996)。《香港美術教育研討報告及建議書》。香港：香港美術教育協會。
- Babin, P. (1979). A curriculum orientation profile. *Education Canada*, 19, 38-43.
- Barkan, M. (1962). Transition in art education: Changing conceptions of curriculum content and teaching. *Art Education*, 15(7), 12-18, 27.
- Boughton, D. G. (2000). The shaping of visual arts in education. In B. Moon, M. Ben-Peretz, & S. Brown (Eds.), *Routledge international companion to education* (pp. 956-969). London, New York: Routledge.
- Cheung, D. (2000a). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Experimental Education*, 68(2), 149-165.
- Cheung, D. (2000b). Analyzing the Hong Kong junior secondary science syllabus using the concept of curriculum orientations. *Educational Research Journal*, 15(1), 67-94.
- Cheung, D., & Ng, P. H. (2000). Science teachers' beliefs about curriculum design. *Research in Science Education*, 30(4), 357-375.
- Efland, A. D. (1995). Change in the conceptions of art teaching. In R. W. Neperud (Ed.), *Context, content, and community in art education* (pp. 25-40). New York, London: Teachers College Press.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach in curriculum*. Reston, VA: The National Art Education Association.
- Eisner, E. W. (1969). *Teaching art to the young*. Paper of a Curriculum Development Project in Art Education in Stanford University.
- Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. New York: MacMillan.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (Eds.). (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.

- Ennis, C., & Chen, A. (1995). Teachers' value orientations in urban and rural school settings. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 41-50.
- Field, D. (1970). *Change in art education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 314-329.
- Hubbard, G. (1995). Electronic artstrands: Computer delivery of art instruction. *Art Education*, 48(2), 44-51.
- Lee, J. C. K., Adamson, B., & Luk, J. C. M. (1995, June) *Curriculum orientation and perceptions of English language instruction in pre-service teachers*. Paper presented at the International Teacher Education Conference, The University of Hong Kong.
- Lowenfeld, V. (1970). The meaning of creative activity for elementary education. In G. Pappas (Ed.), *Concepts in arts and education* (pp. 53-61). New York: Macmillan.
- Mathias, M. E. (1929). *Art in the elementary school*. New York: Charles Scribner's Sons.
- McNeil, J. D. (1996) *Curriculum: A comprehensive introduction*. New York: HarperCollins College.
- Read, H. (1958). *Education through art* (3rd ed.). London: Faber & Faber.
- Stuhr, P. L. (1995). Social reconstructionist multicultural art curriculum design: Using the powwow as an example. In R. W. Neperud (Ed.), *Context, content, and community in art education* (pp. 193-221). New York, London: Teachers College Press.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Hong Kong Art Teachers' Orientations to Curriculum

So-lan Wong and Derek Cheung

Abstract

Although teachers' beliefs about curriculum design affect the quality of art education in schools, researchers know little about Hong Kong art teachers' orientations to curriculum. The study described in this article investigated 226 art teachers' curriculum orientations. Four distinct orientations to art curriculum were identified and discussed: academic, societal, humanistic, and technological. A 30-item questionnaire was developed to measure art teachers' beliefs about these four curriculum orientations. Analyses of teachers' responses to the 30 items revealed that the data were reliable and teachers strongly believed in the humanistic orientation. However, art teachers generally did not reject the other three curriculum orientations. The four theoretically conflicting curriculum orientations were positively correlated. Furthermore, the curriculum orientations of art teachers working in primary and secondary schools or other institutions showed no significant difference. Also, the curriculum orientations of art teachers with different years of teaching experience appeared to be similar. Implications of these findings were discussed.