

幼兒美感課程教學實踐之協同行動研究

陳玉婷

本研究採協同行動研究法，探討職前教保員於幼兒美感課程之教學實踐。研究者帶領三位職前教保員以視覺藝術、音樂、戲劇媒介設計幼兒美感課程，於幼兒園混齡班進行教學。資料蒐集包括：課室觀察、學習單、教學省思日誌、教學回饋單等。研究結果發現：一、幼兒美感課程的教學實踐主要為：配合主題課程營造美感環境並鼓勵幼兒探索，提供多元藝術媒材並引導幼兒表現與創作，以及透過美感提問、鼓勵幼兒回應與賞析。二、職前教保員的美感教學困境主要在回應與賞析的引導技巧上，透過研究團隊的討論與建議，她們也逐步獲得改善。三、職前教保員在美感教學有其專業成長，尤其是美感課程設計與美感教學能力的提升。研究者針對幼兒美感課程與教學、教保師資培育課程及未來研究提出建議，期盼本研究對幼兒教保相關工作者有所幫助。

關鍵詞：幼兒美感課程、美感教學、協同行動研究

收件：2016年9月1日；修改：2016年11月18日；接受：2017年3月10日

Collaborative Action Research on Pedagogical Practices in Early Childhood Aesthetic Curriculum

Yu-Ting Chen

Using collaborative action research, this study investigated the pedagogical practices in early childhood aesthetic curriculum of pre-service childcare workers. The author worked with three pre-service childcare workers as they applied visual arts, music, and drama into aesthetic curriculum in a mixed-age preschool class. Data was collected through such methods as classroom observation, worksheets, teachers' reflection notes, teacher feedback, etc. Findings are shown as follows. (1) The aesthetic pedagogical practices employed included providing an aesthetic environment in accordance with the thematic curriculum and encouraging children to explore it, supplying a variety of arts materials as children were guided to perform and create art, and raising aesthetic questions and encouraging children to respond to and appreciate arts. (2) The pre-service childcare workers had to solve issues related to guiding children to respond and appreciate. They improved the situation using discussions with and suggestions by the research team. (3) The pre-service childcare workers' aesthetic teaching skills developed professionally. This was especially true in terms of aesthetic curriculum design and teaching practice. Recommendations for aesthetic curricula and instruction for children, teacher education programs in early childhood education and care, and future research are discussed. It is expected that this research will be helpful to personnel in early childhood education and care.

Keywords: early childhood aesthetic curriculum, aesthetic teaching, collaborative action research

Received: September 1, 2016; Revised: November 18, 2016; Accepted: March 10, 2017

壹、前言

近年來國內兒童、青少年、民眾的美感教育逐漸受到重視（陳瓊花、林世華，2004）。中小學的藝術與人文學習領域重視審美能力的培養（國民中小學九年一貫課程綱要，2003），十二年國民基本教育的核心素養包含「藝術涵養與美感素養」（十二年國民基本教育課程綱要總綱，2014），教育部美感教育中長程計畫則推動「美感從幼起、美力終身學」之美感教育（教育部，2013），國家教育研究院亦成立亞太地區美感教育研究室，推展美感教育研究、實驗課程與活動。在幼兒教育方面，《幼兒園教保活動課程大綱》將美感領域納入幼兒園課程六大領域中，取代音樂領域與工作領域，強調以美感領域陶養幼兒對生活周遭事物的敏感度，喚起豐富的想像力和創作潛能，並形成美感偏好和素養，期以培養幼兒探索與覺察、表現與創作、回應與賞析的美感能力（幼兒園教保活動課程大綱，2016）。由此可知，國內亦開始重視幼兒美感教育的推展。

國內幼兒美感教育的研究也逐漸增加，有些研究者探討教保服務人員的美感教學信念與實務（Chen, 2014）、幼兒園美感教學現況（楊麗芬，2014；劉家妤、白慧娟，2010）。楊麗芬（2014）與 Chen（2014）的研究發現，教保服務人員認同美感教學的重要性，但美感知能相關專業知識仍不足，幼兒美感教學品質仍需提升。有些研究者則身兼教學者，透過行動研究或質性研究，從戲劇賞析課程（羅心玫，2008）、偶戲主題課程（黃雪玲，2013）、社區廟宇融入美感課程（郭珮蓉，2015）、生活美感（池佩娟，2010）來實踐幼兒美感教育，並提升教師的美感教學專業。然而，在教保師資培育上，卻少有研究者探討職前教保服務人員的美感課程發展與教學相關議題。

研究者在大學幼兒教育系教授教保專業知能課程，發現部分學生對美感領域有興趣，但卻缺少與幼兒教學互動的機會。研究者因而在幼教

專題研究課中，帶領 3 位職前教保員運用視覺藝術、音樂、戲劇等媒介共同設計幼兒美感課程，以「我們的鄰居——鄒族」為主題，針對鄰近阿里山地區的幼兒園進行教學，期盼職前教保員透過行動研究，結合理論與實務，提升自身的美感教學專業與幼兒的美感能力，協助幼兒園提升美感教學品質。

本研究採用協同行動研究法，探討職前教保員於幼兒美感課程之教學實踐。研究者帶領 3 名職前教保員實施幼兒美感課程，研究參與者為 17 名混齡班幼兒。研究問題如下：一、幼兒美感課程的教學實踐為何？二、職前教保員的美感教學困難與解決之道為何？三、職前教保員的美感教學專業成長為何？

貳、文獻探討

研究者在此針對美感教育與幼兒園美感領域課程、美感發展與幼兒美感能力，以及幼兒美感教學與相關研究進行文獻探討，以作為本研究的課程規劃與教學研究之參考依據。

一、美感教育與幼兒園美感領域課程

“Aesthetics”（美學）一字源於希臘文，意指透過感官察覺與感受。從西方角度而言，美感是一種覺察與感受，為個體從內心深處主動感知外在美好事物的建構能力（幼兒園教保活動課程暫行大綱，2012）。而根據中文《辭海》（熊鈍生，1986）的解釋，美感是美的感覺；美感教育是抒發美感、怡養性情，使生活得以美滿愉快而高尚的教育。教育部美感教育中長程計畫更具體地將美感教育解釋為：「提供學習者能覺察美、探索美、感受美、認識美及實踐美，敏銳其身心靈多元感知的學習方法、機會與環境」（教育部，2013：17）。

美感教育可以透過藝術的學習而落實，美國教育學者 Broudy（1972）

強調美感教育能陶冶情感與建立價值觀，並經由學習藝術典範而獲得。Greene（1995）認為美感教育是透過觀看、聆聽、律動、感受，培養反省與情感表達的歷程，這歷程亦可經由參與藝術活動而得之。Dewey（1934）則強調，完整的美感經驗可從生活經驗中萃取，透過做與受，參與者得到感動與感受，而生活中的藝術行動也可成為一種美感經驗（林玫君，2015）。國內學者則認為美感教育除了藝術領域的薰陶之外，尚可經由其他課程、相關活動及日常生活以達成（李鴻生，2011；崔光宙，2009）。教育部（2013）推行的美感教育中長程計畫除了以藝術為核心之外，亦涵蓋家庭、生活、各學科領域教學的美感教育。

幼兒天生具備探索和感知美好事物的潛能，透過美感教育的薰陶可以培養幼兒感知的能力。《幼兒園教保活動課程大綱》美感領域的領域目標強調，培養幼兒探索周遭事物的美、享受美感經驗和藝術創作、表現豐富想像力，以及回應藝術創作的感受和喜好。美感領域包括「探索與覺察」、「表現與創作」、「回應與賞析」三項美感能力的培養，審美對象包含生活周遭事物，以及常用的視覺藝術、音樂、戲劇扮演等藝術媒介。美感領域的學習面向除了藝術媒介之外，也包含情意層面，亦即在美感活動中獲得愉悅的感受（幼兒園教保活動課程大綱，2016）。

本研究的幼兒美感課程為針對美感領域而實施，提供幼兒參與視覺藝術、音樂、戲劇扮演活動而獲得美感能力的學習機會。

二、美感發展與幼兒美感能力

美感發展意指個體在成長過程中對審美物體思考與反應的能力（陳瓊花，1998）。國內外針對兒童與青少年美感發展已有不少研究，但以視覺藝術的美感發展研究較多。如 Gardner（1973）從認知心理學的角度研究兒童與青少年美感知覺發展，Feldman（1980）從普遍性、文化性、學科性、特性與獨特性五層次來看個體的美感發展，Housen（1983）與Parsons（1987）研究兒童與青少年在視覺藝術的美感發展，國內學者崔

光宙（1992）則運用 Parsons 的美感判斷發展階段來探討臺灣兒童與青少年視覺藝術的美感發展，陳瓊花（1998）從描述、喜好、判斷畫作的觀念傾向來探討臺灣兒童與青少年審美能力發展。以下針對嬰幼兒的美感發展做說明。

Gardner（1973）將美感知覺發展分成五階段：嬰兒知覺期（0~2 歲）、符號認知期（2~7 歲）、高度拘泥寫實期（7~9 歲）、打破拘泥出現美感期（9~13 歲）、美感投入的轉機期（13~20 歲）。學齡前的嬰幼兒屬於前兩階段，第一階段嬰兒知覺期的嬰兒雖無法以語言表達意思，但他們對客觀對象與人的認識是日後藝術創作活動的基礎；在此階段的後期，他們能分辨客觀事物的特質，如顏色、大小、組織等，這些經驗也影響著日後的美感知覺發展。第二階段符號認知期的幼兒能以不同的符號系統來解讀外在世界，包括：語言、文字、圖畫、音樂、肢體等。他們認為符號代表的事物是真實存在的，也以自己的偏好來解釋畫中的事物，如我喜歡畫裡的房子，因為看起來像我家（崔光宙，1992）。

國內《幼兒園教保活動課程大綱》的美感領域主要是根據臺灣幼兒美感能力而規劃，內容包括：領域目標、領域內涵、實施原則，領域內涵又包括課程目標及四個年齡層的分齡學習指標（2~3 歲幼幼班、3~4 歲小班、4~5 歲中班、5~6 歲大班）。美感領域包含「探索與覺察、表現與創造、回應與賞析」三項美感能力的培養。「探索與覺察」是指幼兒以敏銳的感官知覺探索生活周遭，並覺察生活周遭事物的美。「表現與創作」意指幼兒運用生活中各種形式的藝術媒介發揮想像，進行表現與創作。「回應與賞析」強調幼兒從生活中多元的藝術創作或表現來表達感受與偏好。分齡學習指標則依照三項美感領域能力而列出，反映幼兒學習的方向。

本研究參考美感發展理論，並根據幼兒園教保活動課程¹美感領域的領域目標、課程目標、分齡學習指標，設計幼兒美感課程，以提升幼兒

¹ 本研究於 2014 年執行，當時的課程設計是依據教育部於 2012 年所頒布的《幼兒園教保活動課程暫行大綱》。

的美感能力。

三、幼兒美感教學與相關實徵性研究

（一）幼兒美感教學

幼兒美感教學可以從日常生活來實踐生活美感，也可以從幼兒園課程與相關藝術活動來實施。有些幼兒園的課程本身即重視美感教育，並將藝術融入生活，如 Reggio Emilia 學校的方案課程、華德福學校的課程（Lim, 2000）。而目前臺灣的幼兒園大多實施主題課程，因此教保服務人員可以透過主題課程與美感領域來實施幼兒美感教學，並將美感與藝術融入日常生活中。

在美感教育實施中，教保服務人員的身教很重要，他們是幼兒美感生活的示範者，本身能體會生活周遭的美感，樂於與幼兒分享生活美感經驗，並與幼兒一起將藝術結合生活，享受做與受的欣喜。同時，他們也是美感環境與情境的準備者，為幼兒營造美感的學習環境與相關主題課程的學習情境。在美感教學過程中，教保服務人員是帶領幼兒進行美感細微觀察的引導者，並能回應幼兒藝術創作表現、展示與欣賞幼兒藝術創作。在幼兒學習評量上，教保服務人員可以從幼兒在探索與覺察、表現與創作、回應與賞析的行動能力來評估幼兒的美感表現能力，同時教保服務人員也可以從這三方面來評估教學效果，省思自己的教學（林玫君，2015）。

《幼兒園教保活動課程大綱》的美感領域實施原則也鼓勵教保服務人員和幼兒體驗生活周遭的美感經驗，並從做與受的互動中體會喜悅和滿足。因此，教保服務人員可以把握的美感教學原則包括：提供幼兒感官探索的素材與經驗，提供幼兒探索和創作的美感環境，給予充裕時間讓幼兒體驗美感經驗和藝術元素，重視幼兒創作歷程的引導甚於創作結果並讓幼兒體會創作樂趣，接納幼兒的想法與感受並鼓勵幼兒的創意表

現，以及結合社區文化資源以拓展幼兒藝術經驗。

本研究在美感教學活動中，也提醒教學者運用幼兒園美感領域的教學原則，希望藉此提升教學者的美感教學專業成長。

（二）幼兒美感教學相關實徵性研究

幼兒美感教學相關實徵性研究以質性研究較多，且大多是以藝術²為核心的美感教育。有些學者探討幼兒學校課程所呈現的美感教育，如 Lim（2000）以個案研究法探討美國的三所幼兒學校——Bank Street 學校、Reggio Emilia 學校、華德福學校——各校教師對美感教育的觀點與實踐，劉家妤與白慧娟（2010）以詮釋學探討歌德式美學在臺灣華德福幼兒園的呈現。有些研究者則以行動研究法，從不同的藝術媒介，如戲劇（羅心玫，2008；羅心玫、林玫君，2010）、視覺藝術（鄭淑華，2016），或偶戲主題教學（黃雪玲，2013）、社區廟宇藝術（郭珮蓉，2015）來探討幼兒美感課程的實踐，並藉此提升教師的美感教學專業。相對於質性研究，Acer 與 Ömeroğlu（2008）以準實驗研究法探討多元藝術媒介的美感課程與教學對幼兒美感判斷力之影響。

在幼兒美感教學引導方面，Lim（2005）的研究結果發現，幼兒教師認為他們在幼兒美感經驗的引導上扮演著重要的角色，如提供適合且多樣化的藝術媒材以啟發幼兒創作，提出激勵的問題以協助幼兒將美感經驗轉化為表達性藝術創作。Chen（2007）的研究發現，在「藝術在我們身邊」（art all around us）的方案教學中，幼兒教師引導幼兒探索日常生活的藝術元素，透過實地訪查、專家對談、親身創作等多元方式，體會藝術與生活的連結；而教師對幼兒的傾聽與引導，也有助於幼兒美感能力的培養。

由上可知，幼兒美感課程可透過不同藝術媒介，如視覺藝術、音樂、戲劇、舞蹈，或主題統整課程來實施，教師在幼兒美感教學的引導上也扮演著重要的角色。國內幼兒美感教學的研究已逐漸增加，尤其是幼兒

² 此指：視覺藝術、音樂、戲劇、舞蹈等。

園教師的行動研究。然而，在教保師資培育上，卻較少探討職前教保服務人員的美感課程發展與教學相關議題。因此研究者在本研究中，帶領職前教保員運用視覺藝術、音樂、戲劇等藝術媒介設計幼兒美感課程，探討美感課程之教學實踐，以提供幼兒教保相關人員在美感課程與教學之參考。

參、研究方法

本研究採協同行動研究法，由研究者帶領研究團隊進行之。協同行動研究的研究成員包括兩人以上，透過探究與反省的循環歷程，以及成員間相互支持、共同思考，更能提升研究品質（陳惠邦，1998）。本研究設計如下。

一、研究團隊

本研究的研究團隊成員主要包括研究者與 3 名職前教保員，並邀請嘉義縣陽光國小附設幼兒園兩位帶班教師——李老師與張老師（化名）參與。研究者在本研究中扮演協同研究者、課程諮詢者、教學回饋者的角色。3 名職前教保員——小文、小涵、小玲（化名）擔任協同教學者，為大三同班同學，曾修習過研究者教授的幼兒園教材教法（一）、（二）、幼兒音樂與律動、幼兒音樂教材教法、鍵盤樂等，也修過幼教系開設的幼兒繪本製作與賞析、幼兒造形藝術等，具幼兒園試教與服務學習的經驗，並參與研究者帶領的兒童美感教育讀書會，具備基本的幼兒教學能力與美感教學知能。帶班教師——李老師與張老師亦擔任教學回饋者，提供教學建議，兩位老師均畢業於幼兒教育系，為資深幼教師，具豐富的教學實務經驗。

二、研究場域與研究對象

陽光國小附設幼兒園鄰近嘉義縣阿里山地區，園所採主題課程，並重視幼兒品格教育。幼兒園僅有一班混齡班，含大班、中班、小班 22 位幼兒，由 2 位幼教師及 1 位教保員負責教學與保育。幼兒大多天真活潑，家長職業以農工商為主，能支持幼兒園的教學活動。

由於本研究考量幼兒的美感發展能力與口語表達能力，因此僅以中大班 17 位幼兒（4~6 歲）為研究對象，含男生 8 人，女生 9 人，其中 2 位中班女童為鄒族幼兒。

三、行動研究歷程

本研究採專家學者與教學者共同參與的協同合作方式進行協同行動研究，由研究者帶領職前教保員規劃本次行動研究，藉由教學歷程的觀察與省思以檢討課程實施問題與修正方向。研究者參考甄曉蘭（2003）及 Poon（2008）的行動研究歷程，本研究歷程說明如下：

（一）評估課程改革需求、分析教學現況：多數幼兒園的音樂藝術相關課程偏才藝取向，美感知能相關專業知識仍不足。在本研究中，研究者與職前教保員聯絡參與合作的陽光國小附設幼兒園，獲得園方對提升美感課程品質的支持。

（二）發現潛藏問題：研究團隊發現幼兒在藝術欣賞的學習機會較少，也較少回應個人藝術創作的想法與感受。

（三）擬定課程與教學改革方案：由於陽光國小附設幼兒園鄰近阿里山，班級成員包含鄒族幼兒，而鄒族的藝術文化包括傳統服飾與皮革製品、茅草蓋頂干欄式建築、神話傳說、節慶與音樂、舞蹈等，適合作為美感課程發展的題材，因此研究團隊擬定以鄒族藝術文化發展幼兒美感課程，並請教鄒族同學以深入瞭解鄒族藝術文化內涵。期盼透過行動研究，結合理論與實務，提升幼兒的美感能力及職前教保員的美感教學

專業。

（四）執行教學行動、觀察、省思：研究團隊於 2014 年 2 月 19 日起，於每週三下午進行教學，由 3 名職前教保員對中大班幼兒進行幼兒美感課程的教學活動，每次教學時間約 40~60 分鐘，共計 10 週 10 次，為期三個月。研究者帶領職前教保員於每次教學前討論教案與模擬教學，並於當日教學後檢視教學影片、檢討課程實施問題，針對幼兒學習狀況與教學問題提出下次教學活動的修正與調整，並記錄在研究團隊教學檢討單，當日教學者則填寫教學省思日誌，研究者亦填寫教學回饋單給予建議。帶班的李老師或張老師則協助維持幼兒上課秩序，並填寫教學回饋單、提供教學建議。研究團隊透過教學計畫、教學行動、觀察、省思行動策略與實踐情形的一系列循環，進行教學方法與內容的逐步修正，解決教學問題。研究團隊也進行課程總省思，並評估整體教學成效。

四、課程設計

由於參與研究的幼兒園鄰近阿里山地區，班級成員包含鄒族幼兒，而且鄒族豐富的藝術文化適合作為美感課程發展題材，因此研究團隊以「我們的鄰居——鄒族」為美感課程的主題，依據當時的《幼兒園教保活動課程暫行大綱》美感領域設計課程，以美感領域的主要藝術媒介——視覺藝術、音樂與戲劇，進行統整性課程。課程設計說明如下。

（一）課程目標

本課程採主題統整教學，透過視覺藝術、音樂與戲劇扮演活動，豐富幼兒的美感經驗，體驗鄒族藝術文化之美。並依據《幼兒園教保活動課程暫行大綱》美感領域的領域目標、課程目標與學習指標設計課程，培養幼兒探索與覺察、表現與創作、回應與賞析的美感能力。

（二）課程內容

本課程以「我們的鄰居——鄒族」為主題，發展四個概念——服飾、

房子、歌舞及節慶，以及 10 次視覺藝術、音樂、戲劇扮演的教學活動——鄒族的漂亮衣裳、鄒族的部落、涼亭（一）、（二）、鄒族偉大的螃蟹、高山青、小小音樂家、生命豆祭、我們是戰士、鮑魚節，每個教學活動搭配呼應的美感領域中班與大班學習指標，主題網如圖 1 所示。

在選材方面，研究者與職前教保員考量鄒族藝術文化的特色（如服飾、建築、音樂、舞蹈、慶典等）、幼兒美感發展能力，並請教鄒族同學有關鄒族藝術文化的內涵，選擇適合幼兒的視覺藝術、音樂、戲劇扮演題材，因而發展出以鄒族藝術文化特色為概念及相關教學活動的主題課程。在教學活動設計方面，研究者與職前教保員選擇適宜的美感領域課程目標與分齡學習指標，設計適合中大班幼兒的視覺藝術、音樂、戲劇扮演活動。然而，在課程實施過程中，仍進行課程檢討與調整教案內容。

（三）教學方法

本課程的前四週為四次視覺藝術教學活動，由「服飾」、「房子」概念發展出的活動包含：鄒族的漂亮衣裳、鄒族部落、涼亭（一）、（二）。教學流程包含：準備活動、發展活動、綜合活動。在準備活動時，教學者帶領幼兒欣賞鄒族圖片並解說鄒族傳統藝術文化，以引起幼兒學習動機；在發展活動中，教學者引導幼兒進行鄒族相關的平面或立體藝術創作；在綜合活動時，教學者請幼兒分享自己作品並欣賞同儕作品。然而在第三次教學中，由於幼兒製作大型藝術作品費時較長，教學者來不及進行綜合活動，因此研究者建議將第四次教學活動改以學習單進行回應與賞析，並請幼兒一起將前三次作品布置在鄒族學習區。

接著以「歌舞」概念發展三次音樂教學活動，包括：鄒族偉大的螃蟹、高山青、小小音樂家。在準備活動時，教學者以不同媒材引起幼兒學習動機，如鄒族傳統神話故事、鄒族服飾、歌謠；在發展活動中，教學者帶領幼兒欣賞鄒族歌謠，請幼兒回應他們體會的音樂特色與感受，教學者進而講解歌詞內容與教唱，並進行音樂律動或頑固伴奏；在綜合

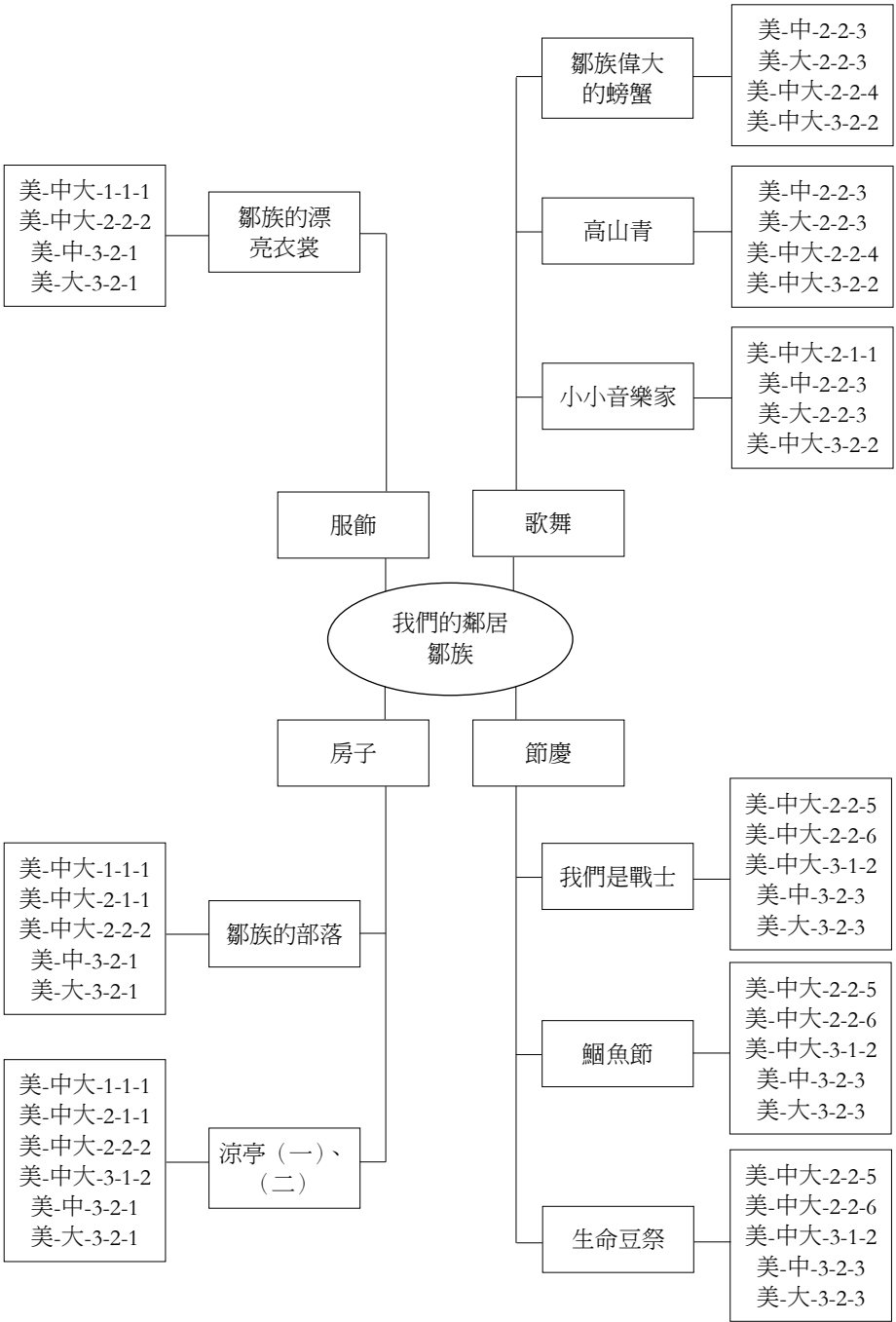


圖 1 主題網

活動時，教學者請幼兒進行音樂律動創作或頑固伴奏創作的分享。

最後由「節慶」概念發展三次戲劇扮演教學活動，包含：生命豆祭、我們是戰士、鯛魚節。在準備活動時，教學者以鄒族慶典影片和圖片，引起幼兒學習動機；在發展活動中，教學者運用戲劇創作技巧的角色扮演或即興創作，引導幼兒演出；在綜合活動時，教學者與幼兒討論戲劇扮演的角色、情節等，請幼兒分享個人感受。

（四）學習評量

本研究以口頭評量、觀察評量、學習單評量、作品評量、美感主題評量表，來評量幼兒在「探索與覺察、表現與創作、回應與賞析」的美感能力表現情形。

五、資料蒐集、分析與檢證

本研究的資料蒐集包括：（一）課室觀察紀錄：課室觀察共 10 次，每次 40~60 分鐘，並於觀察時錄影與拍照，以提供詳細的課室觀察紀錄。

（二）學習單：學習單練習共兩次，一次為教學者在第四次課以學習單帶領幼兒進行幼兒視覺藝術作品的回應與賞析，另一次為整個課程結束後由帶班教師帶領幼兒填寫學習單，進行課程回顧與分享。（三）教學省思日誌：教學者於每次教學後記錄個人的教學省思。（四）教學回饋單：研究者與帶班教師——李老師或張老師針對每次教學填寫教學回饋單，給予建議。（五）研究團隊教學檢討單：每次教學後，研究者帶領 3 位教學者針對當日教學進行檢討，提出改善方式。（六）課程總省思：研究者提出本次美感課程與教學的相關問題，請教學者進行總省思與回應。

在質性資料分析上，研究者先將所有資料分類編碼（如表 1 所示），再從資料中尋找關鍵字句或段落以進行編碼（coding）與範疇（categorizing）。研究者亦針對研究問題來分析資料，並參考幼兒園教保

活動課程的美感領域分析美感教學。本研究以三角交叉檢證法檢證資料，包括不同資料來源檢證（含課室觀察紀錄、教學省思日誌、教學回饋單等資料）、不同研究人員檢證（含研究者與研究團隊成員），以增進研究效度。並委請兩位教育研究學者審度研究結果，參考回饋意見修正。本研究堅守研究倫理，並將所得資料以匿名方式呈現於報告中，以保護研究參與者的隱私權。

表 1 質性資料分類編碼表

資料類別	資料編碼	意義說明
課室觀察紀錄	觀察1，20140219	2014年2月19日 第1次課室觀察紀錄
學習單	學習單1，20140312	2014年3月12日 1號幼兒學習單
教學省思日誌	教學省思1，20140219	2014年2月19日 第1次教學省思日誌
教學回饋單	研究者回饋單1，20140219	2014年2月19日研究者給予 的第1次教學回饋單
	李老師回饋單1，20140219	2014年2月19日李老師給予 的第1次教學回饋單
	總回饋單，20140424	2014年4月24日帶班教師（李 老師和張老師）針對整體教 學的總回饋單
研究團隊教學檢討單	檢討單1，20140219	2014年2月19日 第1次研究團隊教學檢討單
課程總省思	總省思1，20140325	2014年3月25日 第1次課程總省思

肆、研究結果與討論

一、幼兒美感課程之教學實踐

（一）配合主題課程營造美感環境並鼓勵幼兒探索

爲了營造與主題課程相關的美感環境，研究團隊在課程實施歷程中，配合教學活動布置鄒族學習區，如貼上鄒族相關圖片與介紹，邀請幼兒布置自製的鄒族藝術作品（如鄒族人偶、房屋等），放置教學者自製的角色扮演道具，提供鄒族神話繪本故事等。研究團隊也鼓勵幼兒在平日的學習區活動時間自由探索鄒族藝術文化，如運用人偶或道具進行角色扮演、閱讀鄒族神話故事等。帶班教師則利用轉銜時間或適宜時間播放鄒族音樂，鄒族幼兒家長也提供鄒族傳統服飾，供大家欣賞，並讓教學者有機會穿著鄒族傳統服飾進行教學。

在每次教學活動中，教學者配合當次的活動主題，運用鄒族相關圖片或鄒族神話故事、鄒族服飾、鄒族慶典影片等，引導幼兒觀察鄒族服飾、房屋、涼亭等特色，認識鄒族文化。如在涼亭（一）的教學活動中，教學者小玲帶領幼兒觀察鄒族涼亭的照片，請幼兒說出涼亭的特色，其中也有幼兒分享他在鄒族學習區發現的鄒族涼亭特色，小玲更進一步解釋涼亭在鄒族部落的重要性。

教學者詢問幼兒：「你們有看過鄒族的涼亭長怎樣嗎？」祐祐回應說：「有，照片有」。教學者說：「對，鄒族區的照片有，那你們知道它長怎樣嗎？」祐祐回答說：「涼亭，用草做的屋頂，有樓梯能上去休息」。接著教學者請幼兒觀察電視裡的鄒族涼亭照片並問幼兒：「你看到它的屋頂是怎麼做的嗎？」多數幼兒回答：「稻草」。教學者說：「對！稻草蓋得密密麻麻的……它的旁邊都是用木頭做的喔！」珊珊說：「樓梯也是」。……教學者解釋：「這個涼亭是有特別節日的時候大家一起聚在裡面，鄒族的人就覺得這個涼亭是很神聖的哦！……它有個很特別的

名字叫 Kuba」。(觀察 3, 20140305)

從上述可知，幼兒能與教學者共同布置鄒族學習區，自由探索鄒族學習區，也有幼兒在團體討論中分享在鄒族學習區觀察到的鄒族藝術特色。此外幼兒在學習單分享中也表示能到鄒族學習區自由遊戲、在假日拜訪與鄒族有關的地方，如阿里山、吳鳳公園等。

在本研究中，研究團隊配合主題課程，為幼兒提供鄒族藝術文化相關的美感學習環境，並邀請幼兒共同布置學習區，鼓勵幼兒探索。林玫君（2015）指出，教保服務人員是美感環境與情境的準備者，為幼兒營造美感的學習環境與相關主題課程的學習情境是很重要的。《幼兒園教保活動課程大綱》美感領域也建議教學者提供幼兒探索與創作的美感環境，並與幼兒一起完成與主題相關的情境布置。

（二）提供多元藝術媒材並引導幼兒表現與創作

美感領域的「表現與創作」強調幼兒能運用生活中各種形式的藝術媒介，發揮想像以進行表現與創作（幼兒園教保活動課程大綱，2016）。研究團隊以視覺藝術、音樂、戲劇扮演媒介引導幼兒進行鄒族藝術的表現與創作，說明如下。

在視覺藝術方面，教學者小玲提供幼兒各式視覺藝術媒材，運用線條、形狀或色彩進行鄒族藝術創作，如在鄒族的漂亮衣裳活動中，小玲鼓勵幼兒以亮片、色紙、絨毛球、文化線等不同媒材來裝飾鄒族人偶的服飾，但也有幼兒以色筆畫人偶五官或著色。在鄒族部落活動中，小玲引導幼兒以稻草、小樹枝、色紙撕貼裝飾鄒族房屋，也有幼兒貼出門窗裝飾房屋。在涼亭的小組創作中，兩組幼兒以稻草與竹篾裝飾兩座鄒族涼亭屋頂，另一組幼兒則將手指輪廓描繪在紙上並剪下當作樹葉，黏貼在手指樹上，也有幼兒剪出自創的花朵來裝飾手指樹。

在音樂方面，除了鄒族歌謠教唱之外，教學者小涵引導幼兒運用身體動作回應歌謠，如在模擬律動中，帶領幼兒配合高山青歌詞做出雙手

高舉揮舞與水流動作，並進一步邀請幼兒創作新動作。小涵也引導幼兒使用樂器進行表現與創作，如在小小音樂家活動中，帶領幼兒為鄒族童謠「兩隻老鼠」進行身體的頑固伴奏及敲擊樂器的頑固伴奏，並引導幼兒將節奏符號做不同排列組合，和同學演奏出創作的頑固伴奏。

教學者又問全體幼兒：「除了♩♩♩♩，我們還可以做出什麼樣子的頑固伴奏？」教學者邀請小穎、涵涵、森森和阿敏上臺幫♩♩做新的排列組合，幼兒排列出♩♩♩♩、♩♩♩♩等，並和所有小朋友一起拍出頑固伴奏的節奏。（觀察 7，20140402）

在戲劇扮演方面，教學者小文引導幼兒運用動作、玩物或口語進行扮演，並進行兩人以上的互動扮演。如在生命豆祭活動中，小文擔任旁白，邀請幼兒使用自製的鄒族人偶扮演鄒族婚禮中的新郎與新娘，並運用同心酒杯演出喝下同心酒。在鮎魚節活動中，小文引導幼兒演出並說出臺詞，如引導扮演小鮎魚的幼兒展現慢慢長大的肢體動作，並說出臺詞「我們一起去抓蝦」，扮演蝦子的幼兒則回應：「啊！緊酸」。有些幼兒也創作符合情境的臺詞，並指導一同演出的友伴。

教學者說：「小鮎魚長大了喔，要游起來」。這時飾演鮎魚爸爸的森森指導同組飾演小鮎魚的小彤說：「小鮎魚長大了，妳要游起來了，快點」。而其餘演蝦子的小朋友則用臺語說：「啊～緊酸」（快溜）。（觀察 10，20140423）

由上可知，教學者引導幼兒嘗試各種視覺藝術媒材，運用線條、形狀或色彩進行鄒族藝術創作，哼唱鄒族歌謠、使用敲擊樂器進行創作、以身體動作回應歌謠，並運用動作、玩物、簡單台詞進行戲劇扮演。Lim（2005）指出，教師提供適切且多樣的藝術媒材來啟發幼兒創作是很重要的。2 位帶班教師也認為 3 位教學者能提供多樣素材引導幼兒創作，同時她們也發現幼兒的表現與創作能力較好，並享受自我表現的樂趣，她們指出：

孩子在表現與創作上的表現較好，因為孩子願意使用各種藝術媒介，享受在課程中自我表現的快樂。在鄒族歌謠表演律動或是戲劇扮演，孩子們都能運用自己的身體表達他所感受到的。(總回饋單，20140424)

(三) 透過美感提問，鼓勵幼兒回應與賞析

美感領域的「回應與賞析」是指幼兒從多元藝術創作或表現來表達感受與偏好(幼兒園教保活動課程大綱，2016)。研究團隊引導幼兒針對鄒族音樂藝術或幼兒的多元藝術創作進行回應與賞析，茲說明如下。

在欣賞視覺藝術作品上，教學者小玲請幼兒分享前一次完成的作品，並請其他幼兒說出想法。第一次作品欣賞時，幼兒因害羞而不敢表達，小玲先從自己的觀點描述幼兒作品特色，再請幼兒回應，但幼兒的回答卻十分簡短，或以點頭、搖頭回應。然而在接下來幾次分享中，透過小玲的引導與鼓勵，部分幼兒也能簡單說出作品的特色，如小玲挑選出較好的鄒族房屋作品並請翰翰描述同學作品的特色，小玲詢問翰翰：「你覺得他做的房子有什麼特色？看起來怎樣？」翰翰回應：「很整齊，他有用剪刀剪」(觀察 3，20140305)。

在欣賞音樂方面，教學者小涵引導幼兒聆聽音樂元素並說出個人感受，如在欣賞《高山青》歌謠時，小涵以封閉式問題引導幼兒回應個人的感受、辨別音色與速度，多數幼兒能分辨男女生的聲音、回答聽起來是開心的、並說出速度的快慢。

教學者詢問幼兒：「你們剛剛聽了這首歌是男生唱的還是女生唱的？」幼兒回答說：「女生」。教學者接著問：「那她唱得是很開心的還是很悲傷的？」幼兒回答說：「開心的！」教學者再問：「那你們有聽到嗎？她的歌曲是唱很快很快的？還是慢慢的？」幼兒回答說：「慢慢得唱」。教學者又問：「那你們怎麼聽得出來她是很開心得唱歌？」翰翰回應說：「因為我看過影片，然後她整個臉都是笑的！」(觀察 6，20140326)

在欣賞戲劇扮演方面，教學者小文引導幼兒說出自己體驗到的特

色，如在生命豆祭活動中，小文請幼兒說出鄒族婚禮服飾與一般婚紗服飾的不同，大班幼兒回應：「服裝不一樣，我們穿的是黑白的，他們穿的是紅藍黑」（觀察 8，20140409）。同時，幼兒也以自己的偏好來解釋原因，如小文詢問幼兒最喜歡哪位同學的演出，幼兒的回應卻是主觀表現自己的偏好。

教學者詢問幼兒：「那你們最喜歡哪一個同學的演出？」小明回答說：「我最喜歡小宇，因為他跟我一樣高」。教學者接著問：「那他是演什麼你知道嗎？」小明回應說：「啊……長老」。（觀察 8，20140409）

由上可知，在回應與賞析方面，透過教學者的引導與美感提問，幼兒能簡單描述藝術作品特色，其中多數幼兒對音樂特色的描述較佳，能分辨簡單的音樂元素並說出個人感受，部分幼兒能針對視覺藝術創作作品或戲劇扮演簡單描述其特色。因此，幼兒在音樂的美感發展表現較佳，優於視覺藝術與戲劇扮演。此也呼應 Feldman（1980）對美感發展的看法，他指出在學科（discipline-based）層次上，由於音樂、美術、舞蹈、戲劇、文學各學科的特質不同，每個人在不同藝術學科的美感發展也會有所不同。此外幼兒在欣賞戲劇扮演的回應中，喜歡以自己的偏好來解釋事物或原因，此時期的幼兒正好處於美感知覺發展第二階段的符號認知期（Gardner, 1973），也會以自己的偏好來解釋事物（崔光宙，1992）。

二、美感教學困境與解決之道

職前教保員在美感教學遭遇的困境主要在回應與賞析的引導技巧上，透過研究團隊的討論與建議，她們也逐步獲得改善。茲說明如下。

在視覺藝術作品分享活動時，多數幼兒或許是因為一開始對教學者小玲感到生疏，僅以簡短話語或點頭、搖頭的方式回答問題。針對小玲的困境，帶班教師李老師建議她可以善用言語或肢體動作，如以拍手來

讚美表揚幼兒上臺發表的行為。

分享幼兒作品（鄒族服飾設計）時，能依運色、飾品編排，來引發幼兒表達，過程中，老師態度親切、語調輕柔、笑容面對，惟對於勇於上臺、願意發表的孩子，可以給予讚賞、表揚（如師生歡喜地為他／她拍拍手）。（李老師回饋單 2，20140226）

研究者則建議小玲改變作品欣賞與分享方式，先由教學者呈現 3 件較好的幼兒作品，接著請幼兒說出 3 件作品的特色並投票選出最好的作品，再請創作者分享自己的想法，讓所有的幼兒有參與感。因此小玲在隔週的鄒族房屋作品欣賞進行得更順利。

教學者根據建議，這次以投票方式，請幼兒從 3 件作品中挑選出最好的作品來，最後再公布票數最高的 1 號幼兒姓名，請她分享。老師這次以不同方式進行作品賞析與分享，比上次進行得更順利。（研究者回饋單 3，20140305）

在音樂欣賞教學中，教學者小涵運用音樂元素引導幼兒進行回應與賞析。雖然幼兒對音樂的欣賞與回應表現較好，但小涵常以封閉式問題來引導幼兒回應聽到的音樂元素與感受，因此帶班教師張老師建議小涵可以進一步提出開放性問題來詢問幼兒，如「你聽到什麼聲音？你有什麼感覺？你覺得它是在哪裡的音樂？」如此一來更能培養幼兒深層的美感思考能力。研究團隊也建議小涵在教案中列出開放性問題，引導幼兒聆聽音樂特色，如猜猜看是誰在唱歌？聽起來感覺如何？然而小涵有時仍以封閉式問題引導幼兒聆聽音樂。

有將問題寫出來囉！很棒！建議在問問題上可以試著更有開放性，如「你聽到了什麼聲音？」「有什麼感覺？」「你覺得它是在那裡的音樂？」這樣的問答會讓孩子更有思考及參與性喔！（張老師回饋單 6，20140326）

「教學者有時會忘記教案列的開放性問題，直接問幼兒這首歌聽起來好聽嗎？開心嗎？」（檢討單 7，20140402）。

在戲劇扮演的分享活動中，幼兒大多能說出直接感覺到或是看到的事實，簡短回應個人的喜好、感受與體驗到的特色，但較無法深入解釋原因，如幼兒在鯽魚節教學活動中，說出喜歡演鯽魚的原因是因為「很漂亮、很可愛、很好玩」。教學者小文認為自己應該根據幼兒的回答，進一步詢問「為什麼好玩？哪裡好玩？」引導幼兒說出更多的想法與感受。她提到：

教學者可以藉由幼兒的回答再繼續做引導讓他們說出感受，以解決、改善此問題，如幼兒回應教學者扮演鯽魚很好玩，教學者可再進一步詢問為什麼好玩？是因為哪裡好玩？（總省思 4，20140615）

由上可知，第一位教學者小玲在一開始的視覺藝術賞析引導經驗較不足，但在之後以票選方式請幼兒選出最好的作品，並請幼兒分享想法，提高幼兒的參與度。第二位教學者小涵以音樂元素或感受性問題引導幼兒進行音樂的賞析與回應，然而除了封閉性的問題，還可以進一步提出開放性的問題。第三位教學者小文則認為自己可以根據幼兒答案，提出更深入的問題來詢問幼兒，引導幼兒說出更多的想法與感受。教師的發問技巧在美感教學中是很重要的，提問的重點可包括客觀描述性與主觀感受性的問題，如 Feeney 與 Moravcik（1988）建議幼兒教師的提問可包括「你看到了什麼？這有什麼顏色？有什麼形狀？你有什麼感覺？」除了描述性的問題，教師可提出假設性的問題，並以關鍵詞語對學生做反問（陳玉婷，2007）。雖然大部分教師傾向問封閉式的問題，但也可嘗試提出開放性的問題，引導幼兒在藝術創作與欣賞的過程中做有意義的回應（Chen & Walsh, 2008）。教師以啟發性的問題帶領幼兒進行有意義的對話，更能加深幼兒的美感經驗（Lim, 2005）。

三、職前教保員的美感教學專業成長

（一）提升美感課程設計能力

職前教保員的幼兒教學經驗大多是片段零散的，然而本次研究讓她們有機會設計一系列的美感課程，並至幼兒園進行教學，她們因而領悟到課程設計必須重視前後連貫性、考慮現場幼兒的能力與興趣，也因此而提升美感課程設計能力。如小涵認為她們設計一套完整的課程，對幼兒的學習具有成效：

這次是連續到幼兒園去了 10 次，針對相同的主題去做各種發揮，感覺是一個具有較完整規劃的課程，相信對幼兒的學習來說，應該會有一定的成效。（總省思 2，20140426）

小玲提到她在設計教案時，特別考量不同年齡幼兒進行視覺藝術創作的技巧與難度，這也考驗著她的課程設計能力：

在想教案時總是擔心這樣做會不會對小朋友來說太困難了、會不會太吃力？因為面對的是不同年紀的小朋友，所以必須要從中找一個適合的勞作。（總省思 1，20140325）

小文認為課程設計要先了解幼兒的興趣，安排適合各年齡層幼兒的活動。她更深刻體會到本次行動研究的精神就是發現教學問題、採取行動、解決問題，因而在每次教學後進行檢討與修正下次的教案。

即使在上學期已經將教案都設計完，但是教學時又遇到一些問題，導致之前設計的教案做修改，做什麼活動才不至於太難，適合各年齡層的幼兒，還好後來漸漸熟悉，得知他們比較有興趣什麼樣的活動，以這些資訊去做課程設計，這應該才是行動研究要的，從檢討中修正下一次教學。（總省思 3，20140427）

（二）提升美感教學能力

職前教保員透過每週的研究團隊教學檢討、教學省思、教學回饋，發現自己教學的優缺點，並改善每次的教學，提升美感教學能力。小玲提到她的教學成長，並說明她累積了美感教學經驗，體會到美感教學的重點是讓幼兒在學習過程中發現美、感受美、表達美，而非只是精緻作品的呈現。

我增加了許多美感教學的經驗，一開始在設計教案的時候總是擔心這樣做會不會對小朋友來說太困難了、會不會太吃力？因為面對的是不同年紀的小朋友，所以必須要從中找一個適合的勞作。但後來發現重點不是要讓幼兒呈現出多精緻的作品，而是讓幼兒在過程中學會發現美、感受美、表達美。（總省思 6，20140717）

小文更深刻體會到教學者自己要能欣賞美、實踐美，進而運用在美感教學中。她從探索與覺察生活周遭事物，反問自己，培養回應與賞析的能力，進而聯想到如何透過提問引導幼兒表達感受的方式。

這次的美感主題行動研究讓平常就會欣賞觀察生活周遭事物的我問自己為什麼覺得美，我發現自己除了探索與覺察生活周遭之外，在每次反問自己的過程中慢慢培養回應與賞析，同時也試想要怎麼詢問幼兒，從我的問題裡他們可能會有什麼回應？在幼兒美感教學過程中，我認為要先抓住教學重點，因為是美感教學，注重的是幼兒是否能表達感受的事物。（總省思 5，20140708）

研究者與兩位帶班教師也肯定職前教保員的美感教學能力，在教學回饋單中提出教學的優點，鼓勵她們。如研究者認為小涵在音樂的美感教學比以往更純熟，帶班教師則認為 3 位教學者能充分準備教材、教學認真，並能互相協助以進行教學。

本次教學包括高山青的歌曲欣賞、歌曲教唱與律動，在教學過程中，

可看出小涵的教學比上次更成熟。而這首歌對幼兒耳熟能詳，很容易說出音樂的特色，幼兒很熱情參與活動，也看到他們對這次歌舞活動的喜好。（研究者回饋單 6，20140326）

「準備充分、教學認真，3 位教學者，彼此和合、能互相協助」（總回饋單，20140424）。

由上可知，職前教保員在美感課程設計與美感教學方面有其專業成長。她們體會到美感課程設計要考量幼兒的興趣、能力，安排適合各年齡層幼兒的活動，並適時修正教案、解決問題；美感教學需提供幼兒發現美、感受美、表達美的機會，並重視幼兒創作過程甚於創作結果。誠如 Lim（2005）所言，在幼兒美感經驗的引導上，教師重視幼兒藝術創作過程應甚於創作結果，此也呼應《幼兒園教保活動課程大綱》美感領域的教學原則。此外羅心玫（2008）指出，在實施美感教學時，教學者應隨時省思教學、勇於改變與創造、對美有所感受與體會。林玫君（2015）也建議教學者應喚醒自己對日常生活的美感覺察，如覺察自我的感官偏好、感受周遭美好的事物。本研究的職前教保員能反省教學並勇於創造與改變，但僅有小文分享她個人對美的感受與體會。由於研究團隊教學檢討時間有限，通常只討論到美感教學問題與改善方法，卻少了她們對生活中美的感受與體會之分享。

伍、結論與建議

一、結論

本研究採用協同行動研究法，探討職前教保員於幼兒美感課程之教學實踐。本研究發現，幼兒美感課程的教學實踐主要包括三部分：配合主題課程營造美感環境並鼓勵幼兒探索，提供多元藝術媒材並引導幼兒表現與創作，以及透過美感提問、鼓勵幼兒回應與賞析。在教學實踐過

程中，幼兒也展現其美感能力，如在探索與覺察上，幼兒能自由探索鄒族學習區，分享他們所觀察到的鄒族藝術特色。在表現與創作上，幼兒運用各種視覺藝術媒材進行鄒族藝術創作，哼唱鄒族歌謠並以身體動作、敲擊樂器進行創作，以及運用動作、玩物、簡單臺詞進行戲劇扮演。在回應與賞析上，多數幼兒對音樂特色的描述較佳，能分辨簡單的音樂元素並說出個人感受，部分幼兒能針對視覺藝術創作作品或戲劇扮演簡單描述其特色。

職前教保員在美感教學中遭遇的困境主要在回應與賞析的引導技巧上，透過研究團隊的討論與建議，她們逐步獲得改善。雖然在美感教學中遭遇些許困難，但經過研究團隊的檢討、省思、回饋與鼓勵，職前教保員在美感課程設計與美感教學方面仍有專業成長。她們體會到美感課程設計要考量幼兒的興趣與能力，安排適合各年齡層幼兒的活動，並適時修正教案、解決問題；美感教學則需提供機會讓幼兒發現美、感受美、表達美，重視幼兒創作過程甚於創作結果，而教學者本身也要能欣賞美、實踐美，進而運用在美感教學中。

藉由本次協同行動研究，研究者深入瞭解職前教保員在美感課程設計與教學現場所面臨的問題，並與她們共同討論、解決問題，而帶班教師所提供的教學建議，也有助於教學省思與課程修正方向。由於研究團隊教學檢討時間有限，研究者是課程諮詢者、教學回饋者，又是教保師資培育者，因此針對職前教保員較棘手的教學問題（尤其是引導幼兒回應與賞析的部分），提出想法與建議。研究者曾列出美感提問問題，建議她們在教學過程中帶領幼兒進行團體討論，然而教學者偶爾仍忘記提問的重點。美感教學能力的培養需要時間與經驗的累積，也需要教學者在生活中充實個人的美感經驗、提升個人的美感素養。因此在未來教保師資培訓中，研究者將提供更多的討論與分享時間，請職前教保員在平時記錄並分享生活中對美的感受與體會，鼓勵他們將自身的美感經驗運用在美感教學實踐中。

二、建議

研究者在此提出幼兒美感課程與教學、教保師資培育課程及未來研究之相關建議，期盼本研究對幼兒教保相關工作者有所幫助。

（一）增進幼兒探索與覺察的學習機會

在本研究中，研究團隊雖與幼兒共同建構鄒族藝術文化相關的學習區，然而幼兒在生活周遭探索、覺察鄒族藝術文化的學習機會稍嫌不足。建議未來教學者可以與幼兒園帶班教師合作，帶領幼兒進行鄒族藝術文化的校外參觀活動，提醒幼兒觀察重點，並透過學習單、校外參觀影像紀錄，帶領幼兒進行團體討論與回顧，增進幼兒第一手經驗的探索與覺察能力。

（二）加強美感提問技巧並分享美感經驗

建議未來在美感教育相關的教保師資培育課程上，加強職前教保服務人員的美感提問技巧，如在教學前模擬美感問題請教學者回應，也請教學者提出美感問題，練習討論與回應，加深他們的印象。同時也請他們留意日常生活的美感經驗，鼓勵他們覺察自我的感官偏好、發覺周遭美好的事物、創造美感環境、享受藝術創作的樂趣、欣賞藝文活動等，並在課堂上分享美感經驗，提升對美的體會與感受。

（三）運用藝術元素引導幼兒進行回應與賞析

建議未來教學者運用藝術元素引導幼兒進行回應與賞析，如運用色彩、形狀、線條等視覺藝術元素引導幼兒欣賞與分享視覺藝術作品內容，以音高、節奏、強弱、快慢等音樂元素引導幼兒欣賞音樂作品內容，以及運用人物、情節、裝扮等戲劇元素引導幼兒欣賞戲劇扮演內容。除了封閉式的問題，也可提出開放式的問題，引導幼兒做深層的思考。

（四）結合藝術與在地文化的關聯性

《幼兒園教保活動課程大綱》重視在地文化的課程，美感領域教學原則也指出結合社區藝術文化資源以拓展幼兒藝術經驗的重要性，建議未來教學者可以親自探訪當地藝術文化，並邀請社區家長或文史藝術工作者，一起帶領幼兒走入社區探訪當地的藝術文化或參與節慶活動。教學者可配合參訪活動，在教室裡提供相關藝術創作素材、引導幼兒創作，而教學者除了以藝術元素來引導幼兒進行回應與賞析之外，也可結合該藝術與在地文化的關係，如在欣賞鄒族藝術時，請鄒族幼兒回應「在哪裡看過這樣的作品或圖案？這圖案是什麼？有什麼意思？」請他們分享所知的鄒族文化。

（五）未來研究建議

本研究為研究者帶領職前教保員於美感領域設計幼兒美感課程，並以視覺藝術、音樂、戲劇扮演為藝術媒介。然而美感教育除了從藝術薰陶之外，尚可透過其他相關活動及日常生活達成，建議未來研究者可帶領職前教保員與幼兒園教師共同合作，依據幼兒園教保活動課程的六大領域，進行生活美感主題課程之行動研究。

感謝參與本研究的研究團隊與幼兒，並感謝審稿與編輯委員所提供的修正建議與指導，特此致謝。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。
- 幼兒園教保活動課程大綱（2016）。
- 幼兒園教保活動課程暫行大綱（2012）。
- 池佩娟（2010）。幼兒生活美感教育班級教學之個案研究——以一個公立幼稚園班級為例（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學幼兒教育學系，臺中市。
- 李鴻生（2011）。落實美感教育之探詢。耕莘學報，9，78-92。
- 林玫君（2015）。幼兒園美感教育。臺北市：心理。
- 國民中小學九年一貫課程綱要（2003）。
- 崔光宙（1992）。美感判斷發展研究。臺北市：師大書苑。
- 崔光宙（2009）。美育的精義。研習資訊，26（4），1-10。
- 教育部（2013）。教育部美感教育中長程計畫。臺北市：作者。
- 郭珮蓉（2015）。社區本位藝術教育融入幼兒美感經驗之行動研究——以八里廖添丁廟為例（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學藝術與設計學系美勞教學碩士班，新竹市。
- 陳玉婷（2007）。美感教育在藝術與人文學習領域上之運用：一位音樂老師之個案研究。教育研究與發展期刊，3（2），113-136。
- 陳惠邦（1998）。教育行動研究。臺北市：師大書苑。
- 陳瓊花（1998）。兒童與青少年審美能力發展之調查研究——探討在描述、表示喜好與判斷繪畫作品時的觀念傾向。行政院國家科學委員會專題研究計畫（NSC87-2415-H003-008）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 陳瓊花、林世華（2004）。臺灣民衆美感素養發展與藝術教育改進之研究：期末報告。臺北市：國立臺灣藝術教育館。
- 黃雪玲（2013）。從偶戲主題教學探究幼兒美感領域發展（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學幼兒教育學系，嘉義縣。
- 楊麗芬（2014）。高雄市教保服務人員美感教學現況之調查（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學幼兒教育系，屏東市。
- 熊純生（主編）（1986）。辭海。臺北市：臺灣中華。
- 甄曉蘭（2003）。課程行動研究——實例與方法解析。臺北市：師大書苑。
- 劉家好、白慧娟（2010）。歌德式美學在華德福幼兒園的呈現——以臺中市某托兒所為例。教育科學期刊，9（1），51-70。
- 鄭淑華（2016）。視覺藝術融入幼兒園美感領域之課程研究——以綜合媒材為例（未出版之碩士論文）。國立臺南大學視覺藝術與設計學系視覺藝術教學碩士班，臺南市。
- 羅心玫（2008）。幼兒的美感教育——從戲劇賞析課程出發（未出版之碩士論文）。國立臺南大學幼兒教育系，臺南市。

- 羅心玫、林玫君 (2010)。幼兒的戲劇賞析課程研究——以「鑽石公主」課程為例。《戲劇教育與應用劇場》，1，141-175。
- Acer, D., & Ömeroğlu, E. (2008). A study on the effect of aesthetic education on the development of aesthetic judgment of six-year-old children. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 335-342.
- Broudy, H. (1972). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Chen, W. (2007, November). *Little water drops coming into a big river: An art project in a K-1 classroom*. Paper presented at the 54th annual convention of National Association for Gifted Children, Minneapolis, MN.
- Chen, Y. (2014). A study on early childhood educators' aesthetic teaching beliefs and practices in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 8(3), 21-39.
- Chen, Y., & Walsh, D. (2008). Understanding, experiencing, and appreciating the arts: Folk pedagogy in two elementary schools in Taiwan. *International Journal of Education and the Arts*, 9(6), 1-18.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Capricorn Books.
- Feeney, S., & Moravcik, E. (1988). Fostering esthetic development for young children. *The Education Digest*, 53(6), 44-47.
- Feldman, D. H. (1980). *Beyond universals in cognitive development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Boston, MA: Harvard University.
- Lim, B. (2000). *Aesthetic education for young children in three early childhood settings: Bank Street, Reggio Emilia, and Waldorf* (Unpublished doctoral dissertation). Teachers College, Columbia University, New York.
- Lim, B. (2005). Aesthetic experience in a dynamic cycle: Implications for early childhood teachers and teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(4), 363-373.
- Parsons, M. (1987). *How we understand art*. London, UK: Cambridge University Press.
- Poon, A. (2008). How action research can complement formal language teacher education? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 17(1), 43-62.