

# 音樂教學評量之趨勢及 於音樂通識教育上之應用

林小玉\*

## 摘要

課程、教學與評量在各階段的教學中，具有互相牽動的相輔相成關係。教學評量是教學歷程中極為重要的一環，具有引導與總結教學之功能；在音樂教學中，教師透過評量活動了解學生的音樂學習情形，蒐集足夠的主觀與客觀資料，針對學生的音樂行為判斷其學習成果並給予適當的評價，激發學生學習動機，作各種教學決定，其重要性不言而喻。然音樂屬於藝術的範疇，為美感教育的一環，具有其聽覺藝術之獨特本質，音樂學習除一般學科所偏重的認知概念，尚包含音樂技能之學習，如演奏、創作與聆聽，以及情意表現，如鑑賞、情感回應等，這樣的特殊性使音樂評量較之其他學科評量更為複雜且困難，音樂教師須配合不同評量目的與教學類別，如歌唱、演奏、創作、音樂欣賞等，對其所採用之評量方式、評量工具、分數解釋方式等作全盤考量，並參酌學生的情意表現，才能使評量發揮功效，了解學生真實的音樂學習成果，提供具體的回饋，以提升學生音樂學習與教師音樂教學之成果，甚至避免誤用評量之情形。我國音樂教學評量面臨許多問題與挑戰，故本文探究音樂教學評量之發展趨勢，期能提供通識教育中之音樂教學參考，引為音樂教學評量可資應用之示例。

**關鍵詞：**教學評量、音樂教學評量、通識教育

---

\* 臺北市立教育大學音樂學系專任教授

# 音樂教學評量之趨勢及 於音樂通識教育上之應用

林小玉

## 壹、課程、教學與評量之關係

課程、教學與評量在各階段的教學中，具有互相牽動的相輔相成關係。所謂「課程」依照學者的定義，包含了目標、學習經驗、學習科目、學習材料、學習計畫等項目（黃光雄、楊龍立，2004）。就課程的展現而言，有多層次樣態，如理想的、正式的、知覺的與經驗的（汪怡琳，2006）。

「課程」（curriculum）一詞，原意是跑道，引申為學習經驗，即學生學習必須遵循的路徑。自從課程成為專門領域以來，許多學者分別提出對它的定義，這也導致「課程」一詞的混淆性，產生了各說各話的情形；連帶的，課程相關的動詞也林林總總，不一而足，如：課程要被建立（building）、建構（construction）、計畫（planning）、設計（design）、發展（development）、評鑑（evaluation）、修訂（revision）、改進（improvement）、改革（reform）、改變（change）（林小玉，2007）。

黃光雄、楊龍立（2000）主張的課程定義分類與其包含內容，包括(1)課程如目標，如教育宗旨及課程目標；(2)課程如計畫，如課程標準及科目表；(3)課程如學科：如大、中、小學各種有知識體系的科目；(4)課程如經驗：大、中、小學提供的各種活動、實作與經驗為其實例；(5)課程如成品：教科書為其代表。

在課程之基礎下，McCown、Driscoll 和 Roop (1995) 認為教學是一種意圖促進學習所採取的行動。所謂學習乃是為了修正一個人的能力，而在思想或行為上所做的改變。因此，教學包含了學習的概念，也就是說：教學的目的在於使一個人在思想和行為上產生改變，以修正其能力。音樂教學 (music instruction) 指的是教師藉由教學活動，促成學生在音樂上的學習 (Froehlich, 1992)。

有效的教學需要刻意的規劃與執行。單文經 (1998) 提到，良好的教學者，在教學時要把握十個有效的教學原則：(1) 意義性：激勵學生，並協助學生把主題與他們過去的、現在的和未來的經驗進行連結。(2) 先備條件：評估學生的知識與技能水準，仔細的調整教學，讓學生做好下一個階段的學習準備。(3) 開放溝通：讓學生明確的知道所要學習的方向，以專注於學習內容。(4) 編選與組織精要的內容：協助學生專注且建構重要的內容，以利於這些內容的學習與回憶。(5) 教具或學習輔助器材：協助學生使用各種設施，讓學習更快速而容易。(6) 新奇：變化教學刺激以維持學生的注意力。(7) 示範：向學生展示記憶、思考、實作與解決問題的過程，以便為他們做好練習前的準備工作。(8) 積極而適切的練習：提供記憶、思考、實作與解決問題的練習，讓學生能夠應用並精進自身的學習。(9) 愉悅的情境與後果：讓學習令人感到愉快及令人滿意，學生就能持續學習且應用所學。(10) 一致性：讓目標、測驗、練習、內容與教師的解說彼此一致，才能讓學生學習所需要的內容，而且在教學以外的情境應用所學的內容。這些原則之掌握，甚至更進一步讓學生扮演更多主導學習的角色，有賴教師之用心與持續精進。

教學評量則是教師在教學歷程中，持續蒐集學生的學習資料，加以選擇、分析、組織，將測驗分數或其他資料加以轉換，並根據學生個人潛能、特質等相關因素，對學生學習成果作價值判斷（紀雅真，2007）。

教學與評量的第一步驟皆為確立教學目標，亦即事先訂定學生完成學習後應該有的思考與行動。清楚訂定教學目標後，教師開始進行正式教學，有效的運用教法與教材，指導學生達到教學目標，最後，透過適當的評量方式確定學生達到教學目標的程度。從教學目標、學習活動到評量是一個循環的過程。教學評量可於教學活動進行前、中、後實施，評量所得資料除了可確認學生達到學習目標之程度，亦可提供持續的教學回饋，改善學習與教學，並向家長報告學生學習進度，以及作為其他學校目的使用（郭生玉，2004；劉安彥，2003；Linn & Gronlund, 2000）。由上述可知，教學評量是教學歷程中不可或缺的部分，同時扮演成果驗收與指引教學方向之角色，具有不可忽視的地位（紀雅真，2007）。

在音樂教學中，教師透過評量活動了解學生的音樂學習情形，蒐集足夠的主觀與客觀資料，針對學生的音樂行為判斷其學習成果並給予適當的評價，激發學生學習動機，作各種教學決定，其重要性不言而喻。

## 貳、音樂藝術的本質與特性

藝術類科如音樂、視覺藝術、戲劇及舞蹈等，其中心概念是美的、和諧的、具有風格的；其作品的組織與發展規準可包括反覆與變化、對比與勻稱、合乎形式本質、具有創意等；其參與及研究最直接的方法是直覺、想像、感受；其意義源於生活也落實於生活。基於上述的特質，藝術教育的目的被認為是透過

多元的教學方式，讓學生在各種音樂學習經驗中提升並展現他們的音樂知覺，以達到 4C，即了解文明 (civilization)、發展創意 (creativity)、助長溝通 (communication)、深化選擇 (choice) (National Endowment for the Arts, 1988)。

音樂屬於藝術之範疇，是一種時間導向的聽覺藝術，重在體驗；音樂源自人們，因此與人們所處的時代文化脈絡密不可分。除此之外，音樂除了本質性的美感特色外，也具有許多的功能，Merriam (1964) 提到音樂的功能，包括情緒表達 (emotional expression)、美感享受 (aesthetic enjoyment)、娛樂 (entertainment)、溝通 (communication)、符號表徵 (symbolic representation)、肢體反應 (physical response)、建立社會制度及宗教儀式的秩序 (validation of social institution and religious rituals)、文化傳承及穩固 (continuity and stability of culture)、社會整合 (integration of society)、促使社會規範之一致性 (enforcing conformity to social norms)。舉例而言，當人們在婚禮場合看到新人隨著音樂走入會場時 (建立社會制度及宗教儀式的秩序)，除了聆賞美妙的樂音 (美感享受) 外，身體可能不自覺的隨著音樂與現場氣氛拍手應和 (肢體反應)，與會貴賓頓時彼此產生一體之感 (integration of society)；而在音樂演奏者的一方，則產生了對新人的祝福之意 (情緒表達)，也透過樂音表達自己的想法及傳遞作曲家的意見 (符號表徵)……。

基於音樂藝術之時間導向、聽覺藝術特性，其無法被量化的特質，教學評量之合理性與難度，更顯真切。

### 參、音樂教學之多元評量趨勢

音樂學習除一般學科所偏重的認知概念，尚包含技能學習，如演奏、創作與聆聽，以及情意表現，如鑑賞、音樂評論、情感回應等（Brophy, 2000），這使音樂評量比一般學科評量更為複雜且困難。音樂教師須配合不同評量目的與音樂教學類別，如歌唱、演奏、創作、音樂欣賞……等，對其所採用之評量方式、評量工具、評分標準、分數解釋方式等作全盤考量，並參酌學生的情意表現，才能使評量發揮功效，了解學生真實的音樂學習成果，避免誤用評量之情形（紀雅真，2007）。

多元評量為現今教學評量議題中，最常被提到的概念之一；然而吾人對於多元評量之內涵，常常都侷限於對於評量「方式」的多元化主張，使多元評量之精神因此受限。筆者以李坤崇（1999、2006）主張之多元評量眾面向為基礎，說明其於音樂教學評量之對應內涵如下：

#### 一、專業多元

音樂教學評量應展現之專業，涉及「音樂教學」之專業及「教學評量」之專業。以音樂教學而言，教學目標設定之內涵不外乎以實作之演唱奏為基礎，或強調聆賞，或以創發為目的，或教授音樂相關之文化社會脈絡與知識。但不論課程之特性為何，教學者從中展現之教學評量內涵，必須能反映音樂學科之專業，獲致評量之合理性與均衡性。從教學評量專業度之考量上來看，教師能否剖析教材內容、設計細目表、規畫評量方式或慎選題目類型、善用命題技術、適切解釋評量結果，均為必須加以評估分析之重點。

除此之外，教師如何在音樂教學評量實施上，充分考量社會期待、學校願景、課程特性、學生特質等因素，則是筆者認為音樂教學評量專業多元的一個上層概念。我國教學評量最常被詬病之處，不外乎考試領導教學，而且所謂的考試常宥於反覆練習或背誦式、被標準答案綁架的紙筆測驗，其充其量能訓練學生的機械式反應或答題技巧，但無助於高層次認知能力或情意態度之涵養。

因此，音樂教師如何在掌握音樂教學專業之餘，能對於教學評量展現適宜的專業度，且在這樣的基礎上正視各界對於音樂教學之期待，為音樂教學評量成功邁向多元評量精神之重要前提。

## 二、內涵多元

音樂藝術建立於有組織的聲音上，牽涉到欣賞者、演奏者或作品創作者等不同的角色重點，或重認知、情意、技能，究竟應強調學習歷程或結果，古典曲目相對於流行素材之取材合宜性，音感、認譜、演唱、演奏、創作、欣賞、音樂知識等教材類別孰輕孰重，探索與表現、審美與理解、實踐與應用如何彼此接軌，節奏、曲調、力度、音色、織度、語法、和聲、曲式等各音樂元素當如何交織互融，音樂藝術與人文、歷史、社會文化之關係如何鋪陳，均直指音樂學科內涵之多元性。

尤其音樂藝術之內涵隨著時代演進更顯豐富，音樂教學與評量自然也當與時俱進。網路世代之音樂教學評量如何掌握音樂教學評量內涵之意義性，考量學生的學習歷程、生活世界與社會行為，以建構適宜學生特性的教學範疇，並透過有意義的教學評量蒐集學生的學習資料，有賴深具敏銳度與同理心的教師不斷思量。

### 三、過程多元

教學評量可分為教學前、教學中與教學後的評量三大類。教學前的評量主要包括「準備度評量」與「安置性評量」，準備度評量於課程或單元教學開始前實施，目的在瞭解學生是否具備下一階段學習的基本技巧與起點行為等先備知能，多數採用觀察或提問的方式；安置性評量主要作為分班或分組教學的依據。教學中的評量則可分為「形成性評量」與「診斷性評量」，形成性評量是用來在確認學生的學習進度，而診斷性評量關注的是學生在學習時持續或重複發生的困難。教學後的評量稱為「總結性評量」，於教學課程或單元結束後進行，目的在了解整體學習成果或教學成了解學生精熟程度、給予成績等級，如學校的期中、期末考，多數採正式評量。

音樂科目建立於聲音藝術之基礎上，音樂學習經驗可能受到音樂教學品質、音樂性社團參、課外樂器學習等之影響，呈現極大的落差，甚至導致具大的學習動機差異。故除吾人較為熟悉的形成性評量與總結性評量外，音樂教學評量在準備度評量、安置性評量、診斷性評量之瞭解與運用上，亦應被強化。

### 四、時機多元

教學評量之實施時機主要係指定期評量或平時評量；定期評量一般多指期中評量、期末評量等。

技能評量係音樂教學之重要環節，且相較於集中學習法，音樂技能更重分散學習法，亦即強調積少成多、平時練習、及時修正之重要性。故音樂教學評量之時機，視音樂教學科目之取向，注意及時評量之效，以竟其功。



## 五、情境多元

在過去，教學評量的情境絕大多數存在於團體紙筆測驗方式，這樣的評量情境中，教學評量的重點多集中在考題的分布與難度、評分之結果與受試者相互間的比較情形，導致教學評量結果之功利化與膚淺化。針對前述狀況，學界發展出其他更能真實的評量出學生學習成果，並能做為教學改進依據的各種評量理念，舉凡另類評量 (alternative assessment)、實作評量 (performance assessment)、整體性評量 (holistic assessment)、結果導向的評量 (outcome-based assessment) 及真實評量 (authentic assessment) 等。這些評量專有名詞各有其理論體系，但共同特徵便是強調教學評量應「能更正確的反映及評量出吾人重視的教育現象」(Hart, 1994)。執是之故，音樂教學之多元評量趨勢重視評量情境之多元與真實化，強調音樂教學評量應能提供學生廣泛且不同的機會，讓學生在不同的情境脈絡下展現、示範或表現出他們所知道的知識或事物。

以最傳統而不屬另類評量範疇之紙筆測驗為例，多元評量之音樂教學紙筆評量強調情境之真實模擬，體認音樂藝術之聽覺藝術本質，如加入聲音題以符合音樂教學評量之專業；強調音樂可能之情境脈絡，如提問所聆賞樂曲可能之播放場合並請學生說明理由，務求讓片面的考題被賦予音樂聲響意義及人文、社會文化脈絡。除此之外，現今許多音樂教學評量刻意跳脫教室情境，將評量與學生的日常音樂生活及活動連結，藉由或小組、或個人，或紙本、或線上，或傳統錄音或手機取樣等多元科技方式，以進行音樂教學評量。

## 六、方式多元

教學評量方式之多元為多元評量最廣為人知的一環，基本的概念是認為教學評量宜視教學目標、學生特性等之不同，透過不同的評量方式，如搭配紙筆測驗、檔案評量、實作評量、口語評量與軼事記錄等，讓教師更了解學生之不同面向學習結果，以求教學之精進，及學生學習成效之真實反映。

許多人不免感到疑惑，相較於其他學科，音樂之教學評量本來就很難屏除實作評量等方式，故以多元的方式進行音樂教學評量應是各級學校音樂教師教學評量之常態，實無必須加以強調之處。然而賴美鈴（2002）的國科會研究透過教案分析與訪談，欲了解我國國民中學藝術與人文課程評量之現象，並提出音樂多元評量應用策略。研究發現，紙筆測驗在音樂評量中逐漸減少，改以學習單代替；但直笛與演唱仍維持傳統評量方式，鮮少事先告知學生評量重點。亦即，音樂教學評量方式儘管可稱多元，但教師的評量計巧並不一定能根據各評量方式之原則執行，弱化多元方式所能帶來之評量精神改進效益。

筆者主張，透過不同方式蒐集資料不應為多元而多元，且需掌握所採不同評量方法核心精神，如強調檔案評量不只是資料的蒐集與整理，實作評量也非止於技能評量。讓評量方式的「量」變與「質」變同時並進，才能真正品嚐音樂評量方式多元之甜美果實。

其他如評量人員多元（教師、同儕、自己、家長），計分多元（如小組合作學習時，基本分數常為小組的分數，而加權分數則為組內個人的表現分數或組內人員互評所得的分數），結果多元（如兼顧能力與努力），以及呈現多元（如含質量化資料）等，均為不可忽視之音樂教學多元評量要點。

綜上可見，音樂教學評量之多元化趨勢，係指音樂教師發揮音樂教學之專業，也掌握教學評量之原則，充分考量社會期待、學校願景、課程特性、學生特質等因素後，跳脫紙筆測驗、統一考試、僵化通知單、總結性評量等傳統的評量方式，採取更人性化、生活化、適性化、多樣化、增強化、全人化的評量方式，在這樣的評量體系下，評量資料之取得與解釋質量並重，評量人員除教師外，學生本人、同學、教師同儕與家長均可參與，強調短程也重視長程之學習成整評估，以發覺學生的優點及努力為宗旨，期能激發學生潛能與開發學生的多元能力。

### 參、音樂教學多元評量概念與通識音樂教育

欲探究音樂教學多元評量概念與通識音樂教育之關係，茲從文件資料《96-99年通識教育中程綱要計畫》（教育部，2006）提到之概念出發，以為論據之基礎。

#### 一、由《96-99年通識教育中程綱要計畫》中窺見之通識教育問題

**(一)課程不健全問題：**我國通識教育制度因高等教育之結構性、制度性限制，其發展受到極大阻礙。其中最嚴重的是在課程方面，非但通識課程出現零碎化、膚淺化現象，通識課程與專業課程之間更由於缺乏統整性的緊密連結，造成專業系所對通識教育的拒斥。

**(二)專業課程與通識課程分立競爭之心態問題：**「重專業、輕通識」的心態普遍存在，學生因缺乏學習動機及學習方向感，而將通識教育視為營養學分的情況也日益嚴重。

(三)相關單位對於通識教育重要性體認有誤或體認不足之問題:各界普遍對通識教育認識不足,校內資源及各項公共資源的投入也相對不足,致使校方強化通識教育的動機及行動力薄弱。

上述之問題普遍存在於各大專校院,音樂相關通識課程的狀況也同樣可窺見,各校親師在對於通識教育課程之理念規畫了解不深、甚至教學資源相對薄弱的狀況下,音樂相關通識課程之實施成效自難以被高度期待。

## 二、由《96-99年通識教育中程綱要計畫》中窺見之通識教育問題解決之道

針對上述,教育部推動《96-99年通識教育中程綱要計畫》,希冀推動以能力導向為基礎的教學,實踐以問題解決導向為基礎的學習,發展出能夠培養學生知識反思能力、知識整合能力、知識創新能力的通識教育,以提升我國整體國力及國家競爭力。

通識教育中綱計畫之主要目標如下:(1)培植通識教育典範;(2)厚實通識公共資源;(3)精實通識教育課程;(4)統整專業/通識領域;(5)鼓勵優良教師投入;(6)促進學生參與通識;(7)強化通識教育氛圍。(教育部,2006)

由上述可知,在剖析我國通識教育的問題後,提出的改進計畫目標,從典範樹立與氛圍強化,到擴求資源,到師生對通識課程看法之改造,到課程精實,甚至欲消弭專業課程與通識課程之鴻溝進而求其統整,直指我國通識教育的長年困境。上述七個目標乍看與教學評量沒有直接的關係,然而細究之下,其關連可謂不淺,畢竟課程面之提升有賴教學評量內涵之深化,且典範建構應求課程、教學及評量之一貫性。

## 肆、音樂通識教育中的教學評量

教學評量有其理論性，如何於音樂通識教育中被深化落實，進而提升教師的教學與學生的音樂通識學習成效，茲透過下述觀點陳述之。

### 一、掌握課程定位—避免只緣身在此山中 不識廬山真面目

教學牽涉到教師為促成學生學習而安排的活動，與學生呈現學習結果的行為。一如之前所提到單文經(1998)主張之十個有效的教學原則，均強調師生掌握課程定位進而透過教學活動形塑課程目標之示例。舉例而言，其強調課程與教學活動規畫之「意義性」，意指協助學生把課程方向與學習主題與他們過去的、現在的和未來的經驗進行連結；文中亦強調課程與教學活動規畫之「一致性」，認為教師應讓目標、測驗、練習、內容與教師的解說彼此一致，才能讓學生學習所需要的內容，而且在教學以外的情境應用所學的內容。

筆者認為音樂通識教育之任教者務須掌握課程定位，避免只緣身在此山中不識廬山真面目的原因，乃在教學目標之設定為教學評量最初也最關鍵的一步，然而任教教授若對於所任教學校之通識教育理念與目標不了解，甚至不認同的狀況，恐連設定合宜的教學目標都有困難。而可以預期的，乃其教學成效也更難符應學校總體課程中，欲透過課程以建構的學生學習圖像。

### 二、明瞭教育對象之學習特性與社會期待—知己知彼 百戰百勝

音樂教育學者 Reimer (2003) 揭示音樂課程實踐面之評鑑基準，提示一個全面性的音樂課程應有的面向，主張「七階段課程模式」。階段一乃探討教

育哲學基礎的「價值階段」(values phase)，屬於為何而教(why)的提問層次；階段二乃探討心理學、兒童發展、研究、學科知識等對教育目標之影響，他稱之為「概念化階段」(conceptualized phase)，屬於教什麼(what)的提問層次；階段三探討每學年度的課程進度內容與銜接，是為「系統化階段」(systematized phase)，著眼於何時(when)的問題；階段四、五與六都是屬於如何(how)施行課程的實務面，階段四稱「詮釋階段」(interpreted phase)，指的是教育從業人員對前述階段的各自解讀與選擇性採用；階段五乃檢視教育從業人員和其學生互動狀況的「實際運作階段」(operational phase)；階段六乃著眼於學生的「課程經驗階段」(experienced phase)，檢視學生從課程中得到的經驗與反思。最後，是影響各階段最深遠的第七階段，即所謂「期望階段」(expectational phase)，指的是「人們對教育的期望」——這裡所指的人們，是各社會的眾人，如特殊興趣團體、父母、學生、教育專業人士等加諸的信念、價值觀與需求等。

筆者認為此模式提供了吾人可以據之為課程評鑑的規範，而其提示的各個階段，都應是吾人發展課程的思考向度，音樂通識課程之發展、教學活動之安排與流程之選擇、教學評量活動之目標設定與結果詮釋，也不例外。尤其 Reimer (2003) 認為第七的「期望階段」(expectational phase)，必須在各階段被考量，意指課程評鑑之重點，乃在於該課程是否能適切反映所屬社會中的人們所持的信念、價值觀與需求等。

基於上述，筆者認為音樂通識教育之授課務需明瞭教育對象之學習特性，並體察社會對音樂通識教育學習者之期待，如此所實施的評量才有意義，形成學生轉化為社會高優質素養公民的養分。

### 三、新的評量做法不需一步到位—萬丈高樓平地起

許多新興的音樂教學評量趨勢均各有應掌握之原則，如實作評量在教室中的應用通常需要考量下列因素：(1) 實作工作是否符合學科的主要概念 (big idea)，並需要複雜認知過程或結果，且其所產生之評量意義能對等於所花費的時間；(2) 實作工作是否能反映有價值的學科基本概念和原則；(3) 評量者能否接受評量結果使用情境及對象不能過於類化的事實。這些因素之鑑衡，需要洞見，也有賴實際行動驗證。

筆者一方面期望授課教師了解新興評量做法不需一步到位，畢竟萬丈高樓平地起；另一方面，也期望通識教育一如其他課程，有資源與支持，不論透過社群或協同教學團隊，以步步為營的方式，朝向合宜的通識音樂教學評量規劃。

### 陸、結語

音樂教學評量之多元評量趨勢已為今日教學重要議題，在各級學校中被如火如荼的推動，從教師評量活動的方式、歷程、參與人員甚至成績單更多質性資料上，均可窺見其努力朝向更人性化、生活化、適性化、多樣化、增強化的軌跡。

然而高等教育階段因為非屬國民教育階段，其多元評量的實施常為教授主動性的覺知，但也因此在做法上、程度上、影響上常因人而異，執行成效落差甚大。通識教育在高等教育階段仍常被視為弱勢課程，教學評量多元化在通識課程之深層體現，仍有賴課程定位之釐清與提升，才是正本清源之道。

多元化音樂教學評量絕非萬靈丹，多元也不一定非得另類，唯有配合教學目標、教學範圍、教學方法與教學流程，多元評量之意義才得以彰顯。

## 參考書目

### 一、中文部分

- 李坤崇 (1999)。多元化教學評量。臺北市：心理。
- 李坤崇 (2006)。教學評量。臺北市：心理。
- 汪怡琳 (2006)。國民中學藝術與人文領域教科書音樂課程之內容分析與評鑑研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林小玉 (2007)。音樂創造力：概論、教育心理學觀與實徵研究。臺北市：五南。
- 紀雅真 (2007)。國民中學音樂教學評量實施現況之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 教育部 (2006)。96-99 年通識教育中程綱要計畫。臺北市：教育部。
- 郭生玉 (2004)。教育測驗與評量(修訂第一版)。臺北縣：精華。
- 單文經 (1998)。鷹架支持的譬喻在大班教學上的應用。視聽教育雙月刊，234，1-22。
- 黃光雄、楊龍立 (2000)。課程設計：理念與實作。臺北市：師大書苑。
- 黃光雄、楊龍立 (2004)。課程發展與設計：理念與實作。臺北市：師大書苑。
- 劉安彥 (2003)。教學評量的理論與實用。教育資料與研究，55，100-108。
- 賴美鈴 (2002)。運用多元評量於音樂教學之探討—藝術與人文課程之評量策略。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(編號：NSC91 - 2411 - H- 003 - 036)，未出版。

### 二、西文部分

- Brophy, T. S. (2000). *Assessing the developing child musician*. Chicago, IL: GIA.
- Froehlich, H. C. (1992). Issues and characteristics common to research on teaching in instructional settings. In R. Colwell, *Handbook of*



*research on music teaching and learning* (pp. 561-567). New York, NY: Schirmer.

Hart, D. (1994). *Authentic assessment: A handbook for educators*. White Plains, NY: Addison-Wesley.

Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

McCown, R. R., Driscoll, M. P., & Loop, P. G. (1995). *Educational psychology: A learning-centered approach to classroom practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Merriam, A. (1964). *The anthropology of music*. Evanston, IL: North Western University Press.

National Endowment for the Arts. (1988). *Toward civilization*. Washington, DC: Author.

Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

## Trends in Music Instructional Assessment and Their Applications in Music General Education

Curriculum, instruction and assessments are inter-relative in all levels of schooling, among which assessment plays the essential role of guiding and summing up instruction. When it comes to music instructional assessment, its importance lies in that teachers design assessment-related activities to understand how students learn, to collect sufficient subjective and objective information to come up with responding feedback based upon students' musical behavior, as well as to motivate students and to make educational decision through it. In essence, music belongs to the arts disciplines. Music is for aesthetic education with its auditory nature. Like all other disciplines, it involves cognitive concepts while also makes a point of psychomotor learning such as performing, creating and listening, as well as affective performances such as appreciating and emotional responding. With its unique nature as stated above, the assessment in music is regarded as more complex and difficulty compared with other academic subjects. That is to say, music teachers have to take the goals, approaches, measures and ways of score analyzing of assessment into consideration, be it singing, instrument playing, creating or music

appreciating, while at the same time referring to the affective outcomes of students to do justice to assessment. Only by doing that can music teachers know the true results of students' learning situation and provide concrete feedback to elevate music teaching and to avoid misuse of assessment. There are many problem to solve and challenges to conquer regarding the issues of music instructional assessment. This article aims to examine the trends in music instructional assessment, hoping that the findings can shed light on music teaching in general education for further references.

**Keywords:** instructional assessment, instructional assessment in music, general education

