

第二章 文獻探討

本章將分四節進行文獻探討，第一節為視覺藝術教育課程發展；第二節為視覺藝術統整課程的意義；第三節視覺藝術統整課程之組織類型；第四節相關實證研究。

第一節 視覺藝術教育課程發展

教育學者對於課程的定義時有爭論，大致可歸納出四種定義：學生之所有經驗、學習目標、學習計劃、科目或科目內容(黃正傑，1985)。第一種定義把課程當經驗，課程包括計劃的和未計劃的成分；後三種定義，則區分了課程與教學兩種概念，課程先於教學存在，必須事先計劃，教學則是課程的執行或達成課程目標的手段。

Einser(1990)對「課程」的解釋是：為了使一個或許多學生得到教育經驗而特別安排的系列活動。其課程概念最重要的是「活動(activity)」，它的涵義是：使學生去進行某種形式的活動，每一種活動都有一些內容。然而，課程內容以及教學所著重的方向，常因當代教育思潮、知識與學習定義的轉變而不同。

一、藝術教育課程取向

藝術教育史上影響深遠的兩大理論一為兒童中心藝術教育，以美國羅恩菲爾(Lowenfeld)與英國里德(Read)為代表人物；一為學科本位的藝術教育，以艾斯納(Einser)、葛利爾(Greer)、克拉克(Clark)為代表人物。由於藝術教育除技術學習的表現能力之外，呈現內在思維的創造力與審美的知覺能力，都是藝術教育理想的學習結果，因之，課程設計會依不同教育思想預設，而形成不同取向視覺藝術教育課程。根據藝術教育思潮與綜合分析藝術學習理論，發展出不同的藝

術教育取向，其特質探究比較如下：

表 2-1 藝術教育取向之比較

	創造性取向	學科取向	統整取向
目標	強調兒童創造性之發展、自我表現和人格統整。	強調藝術學科之研究，發展對藝術整體的瞭解，藝術教育為通識教育(well-rounded education)之必要科目。	強調藝術的學習不僅對藝術的瞭角，也要思考真實世界的重要議題，尤其是與學生切身相關的問題。
內容	強調自我表現的藝術創作，藝術材料和方法的多樣性。	強調並統合美學、藝術批評、藝術史和藝術創作；教材內容取自世界各種文化和各個時代的藝術。	藝術統合其他學科，尤其是語文、時事和社會議題的相關學科。
課程	由教師各自發展，無程序性；課程與實施沒有銜接。	強調以全學區為基準的書面課程；課程組織具有系統性、程序性、繼續性和銜接性。	強調以學校、社區為本位的課程；課程發展有橫向、縱向的銜接。
學習者的角色	學習者是天生的創造者和表現者。需要的是滋養而非教養，若受到成人藝術意象之干擾會阻礙其自然的創造發展。	學習者必須以教學發展其藝術的瞭解，兒童的藝術發展不僅由內而外，也必須由外而內，學習可增強學生創造性的發展。	學習者透過藝術的學習，思考生活有關議題，發展學生知識，結合學生本身經驗，解決社會的問題。
教師角色	教師提供動機和輔助教材，但不提供成人的觀念和意象；關心兒童的自我表現而不是抑制其自我的表現。	引起動機，提供輔助教材，幫助各層次、階段的兒童瞭解確實的藝術概念。使用文化上有價值的成人意象，鼓勵兒童的創造性表現。	教師依本身專長、學生需求為考量，共同規劃課。融合藝術本質的學習，促成學生健全人格的發展。

資料來源：整理自郭禎祥(1992)，p. 259。

(一)創造性取向藝術教育課程

主要源於羅恩菲爾的藝術教育理念，認為兒童繪畫表現方式會因年齡而有不同發展階段與特徵。強調兒童有天生的創造力，藝術教育應順應兒童自我表現與人格發展，藝術教育課程由教師各自發展，無程序性，課程與實施亦沒有銜接(郭禎祥，1992)。教學側重個別差異、學生的興趣、需要、和能力，並避免成人的抑制與阻礙，故其發展是以兒童中心為導向，無明確之目標，亦無固定之內容。

(二)學科取向藝術教育課程

在學科取向的理念下，課程所有思考皆從個別學科本質出發，Eisner(1994)針對學科取向課程提出兩個課程觀點：

1. 認知過程的發展

強調學校課程不在於加強知識獲取、事實累積、理論記誦，因為這些都會隨著時代變遷而改變。唯有發展認知過程，如推理、思辨、記憶、發現問題、解決問題，學生在學校課程中依恃心智活動進行學習。

2. 學術理性主義

主張學校的主要功能是讓學生在最值得學習的題材上獲得智慧的成長，藝術及科學學科皆能顯示人類的理性能力，都應成為課程的一部分。

Ornstein(引自林曼麗，2003)認為學科中心課程的主張應基於四個觀念：

1. 學科採取邏輯方法組織學習及闡釋學習。
2. 這種方式使學生易於記憶未來可使用的資料。
3. 教師被訓練成學科專家。
4. 教科書和其它教材，依照學科來組織。

藝術學科取向的藝術教育觀念在六十年代就有具體理論的形成，一直到一九八四年才由 Greer 提出學科取向的藝術教育(Discipline -Based Art Education)簡稱 DBAE，主張藝術為一門具學科特質的學科，為普通教育之必要科目，藝術教育之目標在於提升學生之審美能力，提供豐富的視覺環境，內容應涵蓋四種藝術學術：藝術創作、藝術史、藝術批評和美學。這種藝術教育所發展出的美感識取能力與美感感應力，會增加對藝術作品內涵的瞭解，和增長藝術創作的技能(Greer, 1984)。學校藝術教學應具程序性的藝術課程，課程內容與教學應均衡包括四種藝術學術，使學生習得有關藝術的概念和技能。

(三)統整取向藝術教育課程

當代藝術教育改革觀點是從學校邊緣課程轉為核心地位，以往視覺藝術教師通常很少與其他領域教師討論或溝通課程但是為了豐富學校教育的課程，藝術教師應該在學校計劃團隊中變成重要成員(Wilson, 1997)。Wilson所提出的課程改革是藝術教育最初的統整概念，各領域教師透過不同原則與觀點探討生活的重要議題，而藝術教師的哲學觀點有助於擴展教育實踐的範圍，希冀藝術經由協同課程組織使統整課程變得更有意義。

DBAE強調藝術學科的獨特性，早期是以藝術主要內容，事實上DBAE四種學科結構適合統整其它科目發展，俄亥俄州立大學從1980開始將藝術課程與一般課程統整作創新的研究，研究內容包含直接或間接與生活相關的各種視覺文化，主張藝術與各種知識體的結合可以增進各領域學習功能(Krug & Cohen-Evron, 2000)。事實上，知識的各個領域都會有重疊的部分，例如有關凡爾賽宮的課程可以在巴洛克的

建築史中學習，也可以在法國革命前的歐洲歷史中習得；同樣地畢卡索的格爾尼卡可以作為立體主義繪畫形式的範例，也可作為描述抗議戰爭屠殺無辜百姓的研究。各領域知識間的重疊部分主要形成於學生的生活面，而藝術融合性強的原因即在於源於生活的背景幾乎涵蓋這些特別的重疊部分，其複雜性與彈性適合發展統整課程的結構(Efland, 2000)。由此得知視覺藝術統整課程發展並非否定學科本質學習，而是從視覺藝術出發並擴展至其他相關知識，達到全面的認知理解。

就教育觀點而言統整性是指課程因素的橫向聯繫或水平組織，學生學習人類經驗和活動的過程中，學校課程將此整體區分為不同的領域或學科實施，課程的統整性即在統合學生分割的學習狀態，使學習者將所學的概念、原理、與原則聯結起來，以增加各領域學習的效率(黃正傑，1992)。一般學校教育只注意到知識的片面，這些片面知識若無整合過程，教育則只是填充零碎學習，藝術作為其它科目的資源意義即在於擴大組織影響力，達到融會貫通的教育經驗。根據上述統整概念分析，Beane指出課程統整的途徑歸納為兩大取向(1997)：

1. 學科導向的統整：

學科導向的課程統整開始於確認不同學科或科目的身分，以及所要精熟的內容與技能。經常使用主題以及有關主題思考的問題，達到精熟各科所要精熟的內容和技能。學習是開始和終止於一個學科的內容和技能，知識是固定的，學習的先後順序是預定的。

2. 議題導向的統整：

議題導向的課程統整是從中心主題開始，向外確認與該主題有關的「重要概念」(big ideas)或「觀念」(concepts)，

以及可以用來探索這些概念的「活動」。旨在探究主題本身，並不考慮學科的界線，學習是由一個活動或方案到另一個，每個活動或方案所包含的知識是來自多方面的。

表2-2 世界重要國家國小視覺藝術教育課程發展

國家	藝術教育內容	視覺藝術教育	視覺藝術課程
英國	美術、音樂	獨立學科 —美術	課程內容整合其他學科
法國	造形藝術、音樂	獨立學科 —造形藝術	課程內容整合其他學科
德國	美術、音樂	獨立學科 —美術	課程內容整合其他學科
美國	視覺藝術、音樂、舞蹈、戲劇	獨立學科 —視覺藝術	課程內容整合其他學科
日本	美術、音樂	獨立學科 —圖畫工作	課程內容整合其他學科
奧地利	音樂、視覺藝術、舞蹈、戲劇、媒體	領域統整 —藝術領域	課程內容整合音樂、視覺藝術、表演藝術

資料來源：整理自世界重要國家中小學藝術教育課程統整模式參考手冊(林曼麗，2003)

雖然Beane (1997) 嚴厲批評學科導向的課程統整，仍然侷限在學科框架內，但是學科導向是目前使用較多的統整教學取向。從表2-2可以發現統整課程影響藝術教育的發展，但多數國家的視覺藝術仍是以獨立學科形式作為學習主軸，而是在課程內容上與其他學科作統整或協同教學。亦即學科導向的課程統整，強調能夠從學科本質的學習整合相關知識其它層面，才是確實而有意義的學習。Parsons(2003) 則指出所謂的「統整」並不是專指在課程內容的統整，真正的統整是要發生在學生自己的統整，也就是只有當學生覺得有意義且可學到多樣經驗、能從他們的視野上去觀看世界，與當代的社會變遷相互結合，這樣才能真正增進學生的思考。

由於社會變遷過於快速，以致於我們面臨的問題也更複雜、更多元性，不能只是依靠單一的資訊來源，而是需要不同的資訊去幫助我們解決問題。藝術教育是提供學生解決問題的重要資源，可以培養學生具有自我察覺、理解他人、寬容忍耐他人的能力，也讓學生能夠了解他所生存的環境。尤其是當代是社會充斥著以視覺性的圖像溝通，如果不能有效理解這些視覺圖像所隱藏的意義，就很可能會失去吸收資訊的機會。由此觀之，視覺藝術教育應視為核心課程之一，統整課程則是當代藝術教育重要的發展方向，

二、台灣藝術教育課程取向發展

台灣的教育政策與制度基本上是國家教育體制，教育發展深受歐美的影響，藝術教育也是同樣的情形，只是時間上的反應較為延後。不論是從歷史的角度、制度面的分析、或是教學的課程內容，台灣視覺藝術教育的發展，鮮少有主體性的發展與理念的確定(林曼麗，2000)。因此，從歐美藝術教育課程改革的分析，即可探究出國內藝術教育課程發展的取向。

就國內藝術教育而言，藝術教育課程發展可以從美術課程標準的歷次修訂中發現端倪，雖然課程標準中列出實施重點，但是描述都非常籠統廣泛，且無嚴謹的課程結構。以下為國內藝術教育課程於民國 37 到 92 年間國小課程標準修訂要點：

表 2-3 民國 37 到 92 年間國小課程標準修訂要點

年代 (民國)	課程標準	要 點
37年	小學中高年級美術課程標準	1. 注意現實生活中美的表達與接受。 2. 拓展我國固有文化藝術之重視。
41年	國民學校中高年級美術課程標準	1. 使有學習的興趣。 2. 增進美化生活的知能。 3. 發展發力和創造力。 4. 認識和欣賞固有藝術。
51年	國民學校中高年級美術課程標準	1. 教材分發表、鑑賞和研習三項。 2. 以發表(創作)為主。 3. 鑑賞材料包括自然與藝術之美、我國固有藝術、各國兒童作品。
57年	國民小學中高年級美術暫行課程標準	1. 培養興趣與能力，以陶冶其情操。 2. 透過造型活動，發展兒童創造性的思想。 3. 鑑賞自然與藝術之美、我國美術作品及各國兒童優良作品。
64年	國民小學美勞課程標準	1. 順應兒童身心發展歷程，輔導其從事美術與勞作的活動，養成手腦並用、創造發表的能力。 2. 養成兒童審美的能力與學習的興趣，以陶冶其情操。 3. 透過造型、創作和鑑賞活動，以提高兒童想像、思考、計劃及解決問題等能力。 4. 指導兒童體認勞動的樂趣，與分工合作、服務互助的意義，養成勤勞、自強、生活及參與社會生產的信心。 5. 指導兒童認識我國固有的藝術，發展其宏揚民族文化抱負。
82年	國民小學美勞課程標準	1. 表現領域：運用造型媒材，體驗創作樂趣，培養表現能力。 2. 審美領域：經由審美活動，體認藝術價值，提升審美素養。 3. 生活實踐領域：擴展應用藝術及結合生活科技知識，涵養美的情操，提升生活品質。
92年	國民中小學九年一貫課程綱要	1. 探索與表現：使每位學生能自我探索，覺知環境與個人的關係，運用媒材與形式，從事藝術創作，以豐富生活與心靈。 2. 審美與理解：使每位學生能透過審美、文化及風格活動，體認各種藝術的價值、與作品，並熱忱參與多元文化的藝術活動。 3. 實踐與應用：使每位學生能瞭解藝術對生活的關聯；透過藝術活動，增強對藝術的視野，尊重與實踐藝術的創作，並能與環境的知覺；認識藝術行於生活。

資料來源：整理自國民小學課程標準(教育部，1933)、國民中小學九年一貫課程綱要(2004)

依據藝術教育思潮與歷年課程標準，並綜合國內各學者的論述(林曼麗，2000；郭禎祥，2002)，茲將台灣藝術教育課程取向區分為下列四個階段：

表 2-4 台灣藝術教育課程發展

年代 (民國)	課程取向	教育理念	教育環境	課程特點
37-57	技術取向	生活實用	殖民教育	美術技能
57-82	創造性取向	兒童本位	九年國教	自由表現
82-89	學科取向	學科本質	九年國教	藝術智能
89-迄今	統整取向	全人發展	九年一貫	多元思考

(一)技術取向藝術教育課程

民國37年(1948)的課程標準強調美的發表力、創造立及欣賞能力的培養，旨在提升本國固有藝術認識與欣賞能力，及對生活與環境的美化功能。政府播遷來台後，因特殊政治情況考量，依據37年的課程標準，在41年(1952)與51年(1962)進行二次局部修正，其中除了視覺藝術表現，也將知識鑑賞納入其中，鑑賞的材料包括固有的藝術、自然藝術、和同年齡的作品。戰後光復初期至民國57年因為受到建國影響，課程標準呈現實用主義、職業取向的藝術教育。

(二)創造性取向藝術教育課程

遷台後最重要的教育措施，應是民國57年(1968)公佈實施的九年國民義務教育，開始注意到兒童身心發展特質以及兒童創造性表現。而課程標準方面，認為小學階段應在勞作美術等團體活動中，充實設備，加強實施，以作為未來就業之準備。教材綱要加強造形活動突破以往美術科教學平面化的限制，並將過去的「圖案」改為「美術設計」教學。欣賞教學仍附屬創作領域，但內容不再局限於國畫，而擴展到雕

塑、建築工藝方面。其教學目標出現「順應兒童身心發展」，更強調透過造形活動，發展兒童創造性的思考與想像能力，明顯看出當時已受到創造性兒童中心藝術教育的影響。

到 64 年(1975)，國民小學藝術課程將「美術」與「勞作」結合稱為「美勞課」，目標著重順應兒童身心發展，培養創造發表與審美能力，提高想像思考計畫及解決問題能力，教材涵蓋欣賞、創作、發表三類別。在教材組織方面，強調以心理的組織法為準，教學方法提出適應個性教學法。由於教育普及，學生人數激增，分班教學自然成為最經濟的教育方式，但是每個學生的能力、興趣和需要均有差異，為了避免忽略學生個性的發展，達到人盡其材的目的，應實施適應個性的教學法。

此時，創造取向兒童中心的藝術教育思潮開始影響，課程標準明顯跳脫與職業有關的內容，注重兒童的身心發展歷程與各階段兒童的藝術活動。而創造性教育理論反應於藝術教育上是許多教師皆以不介入兒童創造為由，任兒童自由創作，再加上社會價值觀重視智育，藝術無可避免成為邊陲科目。

雖然在 68 年(1979)公佈的「國民教育法」強調德、智、體、群、美五育均衡發展的養成教育，因社會價值觀的影響與偏重智育的現象，使國民小學的藝術教育並未發揮其應有的教育功能。檢視當時美勞科教學本身，亦可發現藝術教育不被重視的因素，歸納出以下四點(林曼麗，2000)：

1. 強調學生自然發展

創造取向的教育方式，注重過程，最後結果不是很重要，自我情意的表現是教師引導學生的方法，所有對藝術的領悟，非由教師傳授得來，必須由學生自己發現與尋找，

教師所能指導的在於技術上的操作。換言之，創造性教學為使學生自我表現的極大自由空間，相對需求極少的教學與指導，並避免教師干涉，在此情況下藝術教育也談不上品質。

2. 重視工具性的藝術學習

過於注重技術訓練的美勞教育，忽視藝術教育認知與感知的部分，課程內容成為手部的操作活動，缺乏心智的陶冶。藝術有「形式」與「內容」，各種不同的藝術表現皆有其不同的形式特質，但只有形式並不是完整的藝術，因為藝術能透過形式傳達抽象的思維與感受，即藝術的內蘊精神、意涵。缺乏智性的藝術學習而重視媒材技法使用，只關心學生的主觀表現，忽略創作的作品意象與意義，導致學科本質知識的課程結構鬆散，學習缺乏目的和程序，教育效果當然不彰。長久以來，藝術教育中的國小美勞教育都偏重形式的訓練與學習，媒材運用與技法訓練成為教學的主體，課程設計著重多變化的媒材嘗試。舉例而言，民國 64 年美勞科課程標準的教材綱要即是以媒材技法來分類，分為彩畫、線畫、貼畫、版畫、設計、工藝……等，教學提供各種媒材，並未發揮藝術所具有思考與情感的教育意義。

3. 教學以單元為主

一個具邏輯性的課程都有其重心與目的性，泰勒(Tyler, 1949)提出有效課程須符合三個原則：(1)連續性(continuity)；(2)程序性(sequence)；(3)統整性(integration)。持續的學習經驗是互相建立起來的，而每一次經驗都能引導學生更深入的瞭解學科，不同學科的學習經驗則應有條理地互相關連。但是現階段課程以各個獨立單元為主，提供學生媒材的經驗，並且流行「美

勞包」的使用，缺乏明確的藝術教育理念與課程邏輯。「美勞包」上附有說明，這也使教師省去技術指導的部分，似乎不用進行教學，學生便可自行完成，形成美勞課沒有所謂專業教師，人人皆可以進行美勞教學的現象。

4. 教學內容與生活脫節

教學活動大部分是學生憑空想像的創作活動，與生活並無關連，加上升學不考美勞科，美勞課逐漸成為一門可有可無的科目。

創造性取向藝術教育認為藝術是自然發展無須教育介入的主張，將藝術活動視為個人自我表現的方式，兒童具有創造力，透過藝術的教育使得兒童潛在的創造力顯現，發展出偏差的藝術教育觀念，藝術教育獨特的貢獻被忽視，致使藝術教育課程鬆散、缺乏結構。致使藝術教育素質低落無法達到預期水準，導致藝術教育在校學科中受到忽視，淪為點綴、陪襯的地位。

50、60年代創造力取向的藝術教育影響很大，但是因不重視成果呈現，問題與批評逐漸產生。為了改進藝術教育的缺失，提升藝術較學之品質針對創造性取向藝術教育進行改革，強調藝術教育為一門具學科特質的必要科目的取向逐漸形成。

(三)學科取向藝術教育課程

歷年來國小視覺藝術課程標準中，視覺藝術教育的內容多以「媒材—技法」的傳統教學模式為主，一直到82年公佈實施的課程標準中才有所調整，強調多元文化的融入與鑑賞教學內容的大幅增加。此時，國民小學藝術課程稱為美勞課，全面實施學科化取向教學，課程修訂標準主要的思考是以學

科的內容為重心，教材綱要涵蓋表現、審美、與生活實踐三大類別。修訂後的美勞教育目標中強調體驗創作樂趣，而非體認勞動的樂趣；強調提昇審美素養與涵養美的情操，而非單純陶冶學生情操；強調擴展應用藝術及結合生活科技知能；並強調提昇生活品質。由此，亦可看出民國修訂後的美勞教育目標，受到現代美術教育理念與科技教育理念的影響。

DBAE學科取向藝術教育中藝術創作、美學、藝術史、藝術批評的四大藝術領域，可由美勞科課程標準「表現、審美與生活實踐」來看出兩者的對應關係；其中，審美領域的教材綱要說明內容則包括有美感認知、欣賞與鑑賞等面向，且在審美教學的指導則重視學生對藝術作品的描述、分析、解釋與價值判斷，這正是採用藝術批評的審美教學過程。

艾斯納(郭禎祥譯，1991)指出藝術的訓練如同其它學科一般，並非兒童單純自動成長顯現的效果，而是需透過學習才能見其成效，他主張藝術教學除授予技巧訓練外更需要幫助學生發展其參考架構，以廣擴展其藝術理念並認識更多的藝術類型，增進其表現能力。因之，學科取向藝術教育追求的是精緻藝術教育，一方面提倡藝術教育學科本質的必要性，一方面強調透過有效的學習藝術智能，達到美感品質的提升。DBAE雖具有嚴謹的學科結構基礎，但是在後現代主義的衝擊下，DBAE藝術教育有下列三點值得我們省思：

1. 課程發展因過分強調精緻藝術的作品導向，而忽略通俗藝術與生活的相關性，社區和社會層面甚至產生脫節現象。有些學者體驗到社會變遷與藝術教育是兩個互動的實體，為藝術而藝術的價值觀降低。尤其是當代視覺藝術已經從美學價值注意到政治、社會課題，視覺藝術教育延伸至生活探索的意義遠超過傳統形式的教學。

2. 組織結構強的課程在教學實施時，教師容易形成固定的教學或學習模式，成為知識的堆砌，使學生失去學習的興趣與動機。如此又回歸教材為中心的教學，忽略以學生為中心的學習內容應與生活經驗結合。
3. 課程的審美及批評理論，其理論體系清楚、原理原則明確，接近傳統的形式主義美學，現代主義的作品較適合DBAE課程模式。但從達達主義、普普藝術以後，藝術變動進入所謂的後現代主義思潮，這些藝術的特徵已經無法再透過形式主義的美學觀點來解讀，必須朝向更多元的詮釋與認知。視覺藝術應融合社會議題建構社會的形式，使學生對世界有不同瞭解並達到和諧的變動(Freedman, 2000)。

時代在改變、社會在轉變，今日的視覺藝術教育針對的是今日的孩童，現今孩童面對生活周遭具強大影像力量，視覺藝術教育除掌握藝術的本質，必須導入生活面向。Mcfee(1970)認為藝術教育是學生發現、認知與讚賞社區價值的歷程；藝術教育必須促使學生成為參與民主社會的公民，藝術教學應讓學生了解社區動態及演進的性質。視覺藝術教育重要的是研究當代藝術與文化，故當代視覺藝術教育應朝向關懷人、環境、人造物、生物等所構成的社區，並結合環境問題與生活議題為內容，拓展藝術教育的範圍。

(四)統整取向藝術教育課程

「藝術與人文」領域統整課程之視覺藝術教育內容是跳離「媒材—技法」及精緻藝術的傳統教學模式，其教學內容進入前所未見、具充分彈性的全方位時期(郭禎祥，1999)。在此藝術教育觀下，媒材的學習或技巧的練習已不是主要的目的，而是了解人類文化意義與創造新意義的手段。學科為

本位的知識組織與理論太過侷限，統整課程需要有不同概念不只是重新安排學習計劃的方法而已，是進步主義的教育哲學的一部分，也是一種課程設計的理論，包括對學校的目的、學習的本質、知識的組織和使用、教育經驗的意義等觀點（Beane, 1997）。課程成份的橫向聯繫或水平銜接，以特定的課程內容和其他的課程內容建立融合一致的關係，讓學生能夠把所學的各種課程貫串起來，了解不同課程彼此之間的關連性，以增加學習的意義性、應用性和效率性（黃政傑，1997）。因之，視覺藝術統整課程設計型態是將相關的知識、經驗組織在一起，使各部分的知識、經驗緊密連結，讓學生在學習視覺藝術的過程中，不但容易學到知識的意義，更連結到相關的學習效果，將所學應運在日常的生活中，適應社會生活。

現今的藝術教育已逐漸脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，而邁入以更自主、開放、彈性的全方位人文素養為內容的藝術學習。跨世紀教育改革的精神，在於重視人的生命自身，並以生活為中心，建立人我之間與環境之諧和發展，此正是均衡科技文明與藝術人文的全面、多元及統整的肇始。「藝術與人文」學習領域，能建立學生基本藝文素養，傳承與創新藝術，培養文明且有素養的國民，重視並發展值得尊敬的文明。為達上述目的，教育部編印之《課程統整手冊》（教育部，2000）提出四個統整時應觀照到的面向：

1. 生活經驗的面向

每個人在不斷的學習中，會建立出自己的態度、信念、和價值，這些態度、信念、和價值是個人處理日常生活問題和爭議的基礎。建構過程必須透過統整方式將新經驗統整到舊經驗中，在新的情境重新組織舊經驗。在統

整過程中，和生活經驗愈接近的知識愈容易進行統整。因此，進行課程統整時，課程內容必須觀照到學生生活經驗的面向，以便學生進行學習統整。

2. 社會生活的面向

人是群居的動物，大家都必須具備某些共同的知識和經驗，才能互相溝通、合作、和樂相處。所以統整課程內容，應該以社會生活做出發，才能培育出適應社會生活、促進社會進步的公民。

3. 知識的面向

課程內容的情境對學生而言有意義時，就會引發學生強烈的學習動機，也會將其應用於日常生活。將分科課程的知識理論和組織，還原成完整的知識體系，學生才能學到有系統的知識

4. 課程設計面向

課程設計可以採主題中心，對個人和社會有重要意義的問題和議題為核心組織學習內容，行程脈絡讓學生學習到知識，幫助學生應用於生活之中。

三、結語

藝術教育「藝術與人文」領域的設立，包括有視覺藝術、音樂與表演藝術，課程目標主軸有三：「探索與表現」、「審美與理解」、「實踐與應用」，主要都在於期望藝術的教學內容不再只有動手創作美勞而已，而應培養學生對藝術的參與、感受，並重視藝術在文化脈絡中的意義與價值，並將所學的藝術知能應用於日常生活中。國內藝術教育朝統整方向發展雖符合教育思潮，其理念與各國藝術教育有類似的方面，注重學生學以致用的統整能力，教學上則重視有效地

結合社會與生活周遭資源，其與學生生活經驗相結合。但是實際上由藝術與人文領域的課程實施情形觀之，統整似乎是一種口號，為統整而將不同學科結構的視覺藝術、音樂、表演統合而為一科，不論在課程內容與師資上都值得深思。尤其就目前國內學校領域教學仍選用不同版本教科書，趨向學科導向統整，若能結合議題導向統整課程的概念，確立學習的議題和問題，如此才能將必需知識技能的學習延伸至世界相互依存複雜問題的探討。

第二節 視覺藝術在統整課程中的意義

一、視覺藝術在統整課程中的涵義

由於社會的改變、學生需求的改變，統整課程是現在教育的趨向。但是沒有一種統整課程的定義或說法能夠宣稱比其它要優越，所以對於統整的定義是百家爭鳴各唱各的調。倡導統整理論的學者 Drake(1998)指出唯有教育者思考自己的教育處境，發展可以解決自己教育問題或困難的方式，找出彰顯自己教育理念與價值的模式。同樣地，在視覺藝術教育方面也體認到現有的課程不符合需求，而發展出各種視覺藝術教育的統整課程，目的是希望能讓視覺藝術教育更有意義，因為以視覺藝術的多元與廣泛性，應用統整課程發展是將學習觸角更加擴張，可以豐富學習的內容，也可拓展更宏觀的視野。

(一)觀念的教學

Parsons 認為統整課程的根本在於教導學生意義與了解，而不在於每天課程怎麼排，或是應用哪些特定的教學方法。真正重要的是觀念的教與學，有許多觀念在單一學科中無法完整教好，統整即在於找出事物的關聯，所以統整課程是一種觀念的教學，也就是思考的課程。他提出與統整課程相容的藝術思維(thinking in the art)說明視覺藝術適於統整，但是並不只侷限於與音樂統整，而是與其他主科如語文、歷史、地理皆可統整，在統整課程中視覺藝術扮演著非常重要的角色 (Parsons, 2003)。此外，在視覺文化的影響下，後現代視覺藝術教育從以往強調媒材與技法，轉而重視日常生活事物與藝術要育的關聯性，以及對種種生活中視覺影像的思考與解讀(郭禎祥，趙惠玲，2000)。而視覺藝術能提供統整課程視覺藝術運作的思考模式即藝術思維，正是詮釋生

活影像的重要思維，其藝術的包容性能建立觀念教學的完整脈絡，是其它學科無法取代的思考學習。課程應脫離教學活動為基礎的課程，而導向教導觀念即意義的教學。

(二)學科功能的結合

學生學習人類經驗和活動的過程中，學校課程將此整體區分為不同的領域或學科實施，課程的統整性即在統合學生分割的學習狀態，使學習者將所學的概念、原理、與原則聯結起來，以增加各領域學習的效率(黃正傑，1997)。艾斯納提出藝術的功能性，其指向主要為視覺藝術有下列四點：一、提供人類經驗上的一種視覺意識；二、傳達崇高幻想的工具，也最能捕捉人性特質的部分，並把這些以視覺形式表達出來；三、藝術使某些部分生動化；四、藝術提供強化禮儀的結合力(郭禎祥譯，1991)。故視覺藝術統整課程將藝術功能結合其它學科，能藉由視覺形式強化情感的生動學習、更藉由視覺文化融入社會的認同學習，但必須注意的是仍以視覺藝術為主軸，而不要以文化取代藝術。

(三)後現代藝術觀

「後現代主義」一詞開始出現是在六〇年代的建築領域，接著在文學和美學觀念中產生相應的影響，也出現新的社會組織和新的文化觀。文化擴張使後現代文化無所不包，如電影、廣告、日常生活影像，已經與商品緊密結合在一起成為大眾化消費品，這種商品化邏輯也滲透到藝術裡(詹明信，1989)。所以後現代主義的藝術思潮下，藝術教育是智能與藝術的融合，知識的建構聯結是多元的形式，從社會學、人類學等不同領域獲得資訊，產生一種知識概念的新經驗，同時透過跨文化與科技網路，學習新方法、新手段，獲得當代問題解決的需求(Freedman, 2004)。臺灣地處海島，社會文化易

受國際潮流影響，文化發展也受後現代主義的衝擊，視覺藝術教育的統整取向，最主要在於社會、生活與課程聯結，所以發展統整課程的同時，應了解當代的價值觀，而視覺藝術教育的統整課程則應具備當代藝術觀，即後現代藝術觀。

後現代顧名思義是在現代主義之後，現代主義的抽象表現純形式、無具象符號、不談比例明暗，是一種文化的革命，但是後現代並非延續現代，而是挑戰現代，現代與後現代差異如下：

表 2-5 現代與後現代之比較

時代趨向 差異	現代	後現代
觀點	權威	多樣性
詮釋	詮釋單一	多元詮釋
藝術史觀	藝術史的男性觀點	修正藝術史觀
藝術形式	精緻藝術 <ul style="list-style-type: none"> • 素描 • 油畫 • 版畫 • 攝影 	藝術沒有界限 <ul style="list-style-type: none"> • 概念藝術 • 環境藝術 • 裝置藝術 • 工藝藝術 • 多媒體影像 • 通俗文化
意識形態	美學價值觀 <ul style="list-style-type: none"> • 純粹形式與真實世界沒有關聯 • 沒有敘述或呈現 	社會價值觀 <ul style="list-style-type: none"> • 藝術與人生相關連 • 訊息與形式同樣重要

資料來源：整理自 Michael Day(2004)

注重教室練習與精緻藝術的規準，仍延續在現代主義傳統藝術教育(Efland, Stuhr & Freedman, 1996)。這種結果會

造成藝術圖像的單一使用，而忽略其它視覺媒材的價值(Elkins, 1999)。所以傳統體系獨尊精緻藝術的價值受到質疑，後現代主義的社會是講求高科技及資訊的社會，學生接受外界訊息的方式也隨之改變，尤其是大量的影像以及媒體，如電腦網站、錄影帶、電影、VCD 及各種電腦遊戲等，藝術不再只限於平面的藝術創作。

Freedman(2003)指出後現代的美學觀除了固有美學意義與解釋，更增加當代理論的本質，而所有物件形象的美學意義皆存在於每日生活。故後現代藝術教育根於視覺文化的想法，能在精緻藝術與非藝術圖像間建立連結，完全於生活相關而沒有界線與固定意義。思考的方式也由線性思考，逐漸趨向感性及擴散性思考，因此統整這些複雜而多樣的視覺文化資訊，成為重要課題。

二、視覺藝術在統整課程中的價值

Apple(1979)認為知識是一種文化資本的基本形式，學校主要的功能是「文化複製」，將以前社會的模式與權力的關係複製給每一個新生代。我們當今社會秩序最具支配優勢的因素就是資本、財富、經濟力量，學校將這些知識藉由正式課程的方式來正當合理化，具優勢利益的知識佔重要特殊的地位，而忽視對社會可能同等重要或更重要的知識，因此學校長期以來都重視升學相關學科，而忽視藝術教育。DBAE 的藝術教育理念即是將之視為與一般認知的主智學科同等重要，具有明確的價值。同樣地，在統整課程中視覺藝術教育有其重要價值，面對後現代的不確定性，藝術教育工作者有責任更明確其價值，才不致為可有可無的附庸學習。

(一)培養藝術思維能力

把以往從經驗而知道的事加以比較統一，來推論還沒經歷的事實，心理學把這種過程叫思維(thinking)(張玉成，2002)。而觀看藝術需要思維的運作，這種思維的能力即是藝術思維能力。藝術思維並非新的論述，只是相對於藝術思維的科學思維強調客觀理性，主要靠理智重視實驗與推理，長久以來因科技的發達，科學思維被視為人類思考運作重要的思維模式。

舊觀念裡認為科學數理能提供確實、具體、及普遍的學習，是最好的思維運作；藝術追求的是獨特、特殊，所以是與社會無關的思維運作。至今仍有許多人認為科學的思維模式嚴謹、耐心、重視理論、尊重事實、追求客觀真相，是思考能力的典範，而極少談論藝術的思維模式；事實上，藝術思維模式培養出的能力，可以使我們清楚自己的價值觀以及影響我們價值體系的因素，而且有能力表達出來。圖像的探討能力：能夠加強我們對許多事務的了解，尤其是認同、了解自我、了解他人等(郭禎祥，2002)。因為處於媒體、圖像充斥的社會，藝術代表民主多元的社會所需的一種了解模式，經常以社會關懷為內容的當代藝術，應比其他學科適合培養有意義的思維，不但能提供理解上的複雜需求，也提供易於理解的多元脈絡(Parsons, 1999)。科學經由邏輯論證表述思想，視覺藝術則經由形象體現思想，在人與人之間愈來愈疏離而科技進步的同時，我們更應掌握人性的粹練，而藝術思維運作的機制即來自於人性。

Eisner(1995)認為在教學上藝術的角色具有不明確的特質，這種特質容許差異，同時也學習事物差異的內容，藝術除了是經驗創作的愉悅，也是表達溢於言詞之外想法與知識

的學習；人所有的目的或目標最好是具有彈性，所以有許多活動都要靠自我判斷，這也是學校要教藝術的最重要理由。在課程與教學必須與學習者需求、經驗結合的前提下，藝術詮釋開放討論所培養的圖像探討能力可以學習了解日常生活充斥的視覺影像，進而對事物的解讀方式更周圓；而同一件事物每個人可能有不同的解讀，多元詮釋的學習有助於溝通與傳達，能尊重別人不同意見與立場，也包括對不同團體文化的尊重包容；透過視覺的溝通學習思考不同文化、不同思想、與不同議題(包括個人、地區、國家、全球)，發現生活的意義與價值觀以建構個人的價值體系。以下就藝術思維所發展出的能力結合環境議題作一分析：

表 2-6 藝術思維能力分析

能力發展 藝術思維	指標	環境議題
觀看圖像	認知事物	認知環境問題，學習觀察與關懷生活周遭，並認同本土及其它社會生態環境特色。
多元詮釋	了解他人	有效表達環境現象與溝通環境問題，並尊重別人，了解人與社會、文化及生態環境之間的多元關係。
建構觀念	發展潛能	了解個人與生活環境之關係，發展自我與環境和諧共存的價值體系。

資料來源：整理自郭禎祥(2002)、教育部(1998)

(二)學習全腦思考

從人類大腦的機能而言，左腦負責知性的機能，如語言、記憶、計算、分析、構成理論，因此總稱它為科學腦；右腦除無意識的記憶、無意識的計算外，具有情感、美的意識、模型認識、空間認識等所謂的感覺性機能，因此也稱為非科

學腦。Gardner(1983)發表的「智力架構」(Frames of mind)倡導多元智慧理論的動機，就是有感於教育太偏重知性教育，而忽略感性尤其是創造能力的培養。

Guilford 與 Lowenfold 曾指出透過視覺藝術所培養出的創造能力有八：(1)感受性；(2)流暢性；(3)柔軟性；(4)獨創性；(5)再決定與再構成之能力；(6)分析及抽象之能力；(7)綜合與整合之能力；(8)組織之一貫性等，而這些能力能夠遷移到其它行業(Lowenfeld, 1987)。從這一觀點而言，視覺藝術教育雖為感性的思維但仍具綜合、分析之能力，應是最適宜以統整課程發展的學科。

表 2-7 左右腦特徵之比較

左腦模式	右腦模式
語言	非語言
分析性	綜合性
象徵性	真實性
抽象性	類似性
時間性	非時間性
理性	非理性
數據性	空間立體性
邏輯性	直覺性
線性	整體性

資料來源：整理自 Edwards(1999)

所有視覺藝術均透過腦部思維過程表達，不論在概念、執行、或鑑賞上都必須依據腦部運作法則，視覺藝術教育有益於這些能力的學習，而視覺思維的關鍵轉移也到與視知覺、認知有關的視覺腦部，視覺智慧被描述成尋求固有、本質的視覺方面的心智能力，能夠解析不斷改變的視網膜影像

(Zeki, 1999)。根據 Willet(1992)的研究指出使用藝術的策略作為整合教學的方式，可以提高學習的意願。Forseth(1980)更進一步指出藝術活動的運用可以加強數學概念，影響兒童學習數學的的意願。所以視覺藝術統整學習對於人類最大的幫助在於發展全腦的學習，使潛能易於發揮出來。

人類大腦分左、右兩邊：左腦主管理性思維，右腦主管感性思維；但大腦是一個整體，左右腦的功能又彼此交互作用着。作為一個完整的人都同時具有左右腦，所以完全利用某一大腦半球，單獨進行一種思維模式是不太可能的。左腦推理來自邏輯，這種思維機制有較明確的判斷規準，但是在評斷沒有規則時，能夠靈活思考的主要靠右腦，因為藝術思維具有混沌理論機制支配的部分特質。

所謂混沌理論是對現象做整體詮釋和解析的哲學性及實證性研究取向。在哲學層次上，它提供「非線性」典範 (nonlinear paradigm) 的思考方式，強調混沌和秩序是共存的概念，主張以整體、全面和變易的角度與心態，去看待事件和現象 (Lindsay, 1989)。視覺藝術運作的空間立體性學習的是事物與事物之間的關聯，感知整體規律和結構，能直接接受個人自我組織系統中非線性、隨機性與動態性，而表現出難以預測、或對心智初始狀態有高度敏感的獨特結果。因之視覺藝術統整課程發展出的思考問題與批判能力，其思考網路連結的統整功能，主要即在於使左右腦得以均衡發展。

(三)提供正面積極的學習情境

透過視覺藝術發展出的統整課程，學生學習如何藉著藝術來表現自己：對藝術作品有更深入的了解，更完全第欣賞自然所構思的世界，視覺藝術教育除讓個人更具自信。在現代日趨多元的社會中，藝術成為聯繫文化差距最有利的工具，

使人們能享有人文、同情、了解、及友誼（郭禎祥，1993）。Eisner(2000)認為藝術教育提高學生智能、創造力、與技能發展，他提出十點說明藝術教育統整課程對學生學習的助益：

1. 能提升學生注意品質上的關係，這種經驗與意義結合的有品質思維所發展出的評論與創造是一致的。
2. 教導學生問題都有許多解決的方式，學習到如何從中解決問題；而所有疑問也不只一種答案，學習對許多事物的判斷。
3. 倡導多元的觀點，學生學習不同方式觀看或了解世界。
4. 學生學習提出複雜的問題解決形式很少是一成不變的，而彈性目的不只是已知的預設目標還包括發現我們所不知的部分。
5. 教導學生不要有文字語言或計較事實的文化偏見，而是去發現文化形式以延伸我們的閱讀書寫能力。
6. 學生認知到些微的相異點可以產生大的影響。
7. 教導學生思索媒材，因為藝術品是件產品也是一種自我表達，媒材選擇有如個人特性表達的一部分。
8. 給予自然探討藝術的機會，在評論的過程可以學習觀賞、發現新的事物與意義。
9. 學生學習經驗沒有任何資源而憑據各種感受去發現事物，培養敏銳、豐富、特殊、精緻的感受並嘗試表達無法說出的部分。
10. 能塑造學生個人的思維，開發潛在的能力。

教育改革目的在使每個小孩潛力得到最好發展，視覺藝術教育優於其他學科有助於文化的互動，全面性藝術教育與其他學科結合不但可以提高學生知識、智慧、更樂於合作、解決問題，更能發展科學無法達到的藝術省思。所以視覺藝術在統整課程中不僅只有操作的創作活動，在教改中應導向觀念與意義的思考能力運作。視覺藝術學科與統整課程之比較如下：

表 2-8 視覺藝術課程模式之比較

	視覺藝術學科課程	視覺藝術統整課程
價值取向	<ul style="list-style-type: none"> • 現代哲學觀 • 形式重於內容 • 重審美品質 • 精緻藝術 	<ul style="list-style-type: none"> • 後現代哲學觀 • 內容聯結與社會關聯 • 重視作品意義與內涵 • 視覺文化
課程結構	<ul style="list-style-type: none"> • 連續性 • 系統直線的知識 • 從組織元素開始 • 強調形式原則的了解 	<ul style="list-style-type: none"> • 連貫性 • 網狀複雜的知識 • 從個人了解開始 • 強調觀念的傳達
教師	<ul style="list-style-type: none"> • 教師是專家 • 創作示範 • 美術史講述 • 藝術鑑賞評論 	<ul style="list-style-type: none"> • 教師是學生經驗的催化者 • 學生從相關經驗中建構意義
學生	<ul style="list-style-type: none"> • 被動接受視覺藝術知識 	<ul style="list-style-type: none"> • 在生活、社會脈絡中建構意義

(四) 拓展更寬廣的視野

科技發達使得全球化、國際化的腳步加速，知識與資訊暴增，許多價值都重新定義。視覺文化與視覺符號的重要性也隨之逐漸重要，影像傳輸的直接性，讓人們的生活沒有選擇性的要去運用眼睛接觸更多的生活訊息，也由於傳輸速度的成長，全球性的視覺傳達符號語言更為容易流傳，影像的力量與內容更為明顯(郭禎祥，2002)。單一學科提供的是觀看世界的特別視角，但是視覺藝術統整課程建構知識的脈

絡，從個人生活經驗延伸至視覺文化。統整課程經常與政治、經濟、科技、人權等議題相關，尤其是和平與環保的主題。除學習到所有民族的共通地方，也認識各種文化的差異與多樣，能將學習的知識網絡從認識自身、地方社區推展至全球觀的視野，其關係如圖 2-1：

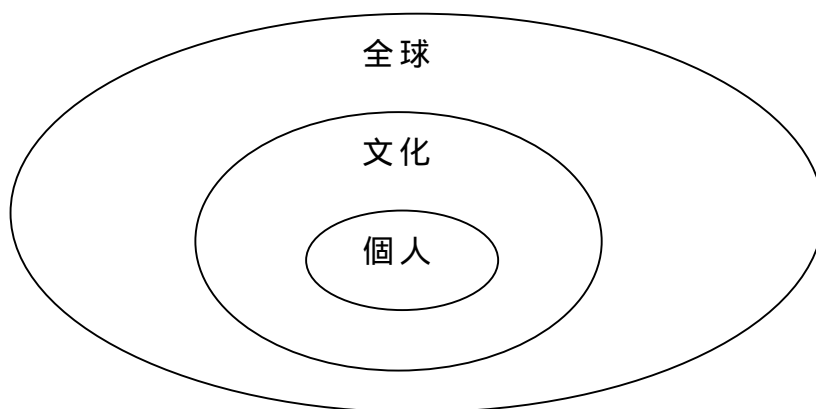


圖 2-1 視覺藝術統整課程視野

三、視覺藝術在統整課程中的角色

(一)核心地位

統整課程早在杜威提出相關課程結合的論述中就已出現，Efland(1990)指出 1930 年代藝術教育的明顯特徵是與其它學科結合的問題，在數個學科所組成的課程中，藝術教師如何與其他教師合作、課程架構如何在學科間連結。亦即當時已注意到視覺藝術學科功能是否因課程關聯性的組織更為彰顯，藝術教育學者 D'Amico(1942)認為只要把藝術的學習置於首要，他並不反對藝術教育結合其它學科一起進行教學。

一個有效的學校組織會關注視覺解讀的核心角色，統整課程的主題選擇與活動發展能以視覺藝術為軸心，並請藝術專家參與課程計劃的團隊(Freedman, 1995)。Eisner(2000)則強調藝術与其它學科結合時，仍需透過藝術的學習與經驗以檢驗學科本質與統整哲學之間區分的轉變。綜合上述學者

的觀點可知，視覺藝術在統整的過程中，是透過學科本質去探討統整的主題或議題，對學習的事物提出視覺藝術方面的思考，並運用其包容性結合其它學科學習的思考點，達到完整學習，視覺藝術擔負的連結作用正是統整課程的核心角色。

(二)附屬地位

Efland(1990)認為視覺藝術統整課程之所以被詬病的原因，主要在於視覺藝術僅作為補充其它學科的說明而忽視其本身的價值。也就是說在統整課程中相關視覺藝術學習的內容經常是附屬於其它學科之下，課程中可有可無的部分。而Thomas(2002)將479篇有關統整的文章歸納成三個類別：(1)理論或理論基礎；(2)課程；(3)研究，他發現共通的問題現象是關於視覺藝術的學科本質一直在消失中，不但實際的統整課程實施經常忽視視覺藝術學科本質，在課程概念的操作用定義中，視覺藝術是去價值的符碼。視覺藝術在歷史、社會等知識性的統整學習中，僅作為說明或自由創作情況下，缺乏藝術教育所提供的藝術智能效益。

統整課程中會影響學科領域的完整性，或是變成瑣碎的學習(Drake, 1998)。有些人則質疑保存學科的必要性，認為學科並不等於科目領域(Beane, 1995)。每一學科在統整課程中，扮演的角色為何，是統整課程推行以來最為爭論的問題，而藝術教育也面臨相同的問題，甚至嚴重性較其它學科為大。因為一般非藝術教育者在統整課程核心科目的考量上，總會將語文、數學、科學列為核心科目，視覺藝術通常為非核心科目，相對在課程中沒有給予較多的時間(Drake, 1998)。統整課程實施以來，學校視覺藝術學習時間的確被縮減了，如果再加上課程缺乏規劃，視覺藝術有可能分解成零星活動，最後消失在統整課程中。因此視覺藝術教師面對統

整的大概念時，應該思考視覺藝術學習原則有下列四點(黃光雄譯，2001)：

1. 將焦點放在有意義的問題上。
2. 教導基本技巧時必須透過與生活聯結的教學活動。
3. 運用學生自身經驗或文化於教學中。
4. 提供學生聯結知識的架構。

根據以上原則，視覺藝術統整課程與一般視覺藝術課程最大的相異點是提供學生發展高層次思考，而這種思考能力是從藝術出發透過視覺影像的了解，學生認知事物間的關係進而建構知識，並能將習得的思考能力運用於生活中不同的情境裡解決新的問題。視覺藝術在統整課程中是核心亦或是邊緣的地位，首要的因素在於其所發揮的功能，應從藝術本質為主的課程概念擴展至視覺文化的課程內容，使其學習的功能不只是為藝術更具生活社會意義。

四、視覺藝術統整的功能

(一)提供全面的藝術教育

「藝術與人文領域」視覺藝術、音樂、以及表演藝術統整課程，強調與生活結合的基本精神，是一種全面的藝術教育。現今的藝術教育已脫離技術本位及精緻藝術所主導的教學模式與限制，將邁入以更自主、開放、彈性的全方位人文素養為內容的藝術學習(教育部，2001)。視覺藝術為藝術學習成的一種狹義定義，以統整課程呈現具有以下特質(郭禎祥，2002)：

1. 藝術提供更廣泛的學習，而且是聯結許多過去所學的知識，這是別的科目所不能取代的。
2. 透過全面的藝術教育，學生們可以提高知識、智慧，勇於冒險，更樂於合作、解決問題，更喜愛學習，而這些培養出的能力與態度可以應用於其他領域的學習。
3. 全面性的教育應是學校課程中學習核心的一部分。
4. 全面性的藝術教育與教育改革中其他部分學科結合時，可以改善學校的文化及學校中老師及學生的生活。
5. 在教改的過程中應鼓勵家長、社區藝術組織團體、學校改革組織團體及資源贊助者、更廣大的民眾及教育專業者的積極參與。

(二) 結合當代社會議題

「社會議題」是關懷大眾與社會領域研究的廣泛名詞，個人的關懷被一群體或公眾共同分享、分擔，就有可能成為社會的關懷。早在杜威(1938)提出教育具社會功能或是社會具教育功能的角色質疑時，社會與教育就已在一般教育中相連結。McFee 為解構精緻藝術為藝術唯一價值的概念，建議教導兒童保有、尊重自己與他人的文化，許多藝術教育家也都提倡藝術課程加入社會議題的內容(Chapman, 1978; Efland, Freedman, and Stuhr, 1996)。從教育的社會功能而言，當代教育是文化經驗的一部分，不能因學科的變革而刪減有關文化的學習，而且應擴及權力、歷史、及自我認同的議題。

由於視覺文化具有社會價值，影響著每一個人從小到大的生活，將藝術置於社會文化脈絡中討論能幫助學生瞭解不同議題、了解社會文化各種變動衝突觀點的相關行為，重新

找到社會意義(Stuhr, 2004)。各個學科的學習都可能涉及視覺文化，但是配合社會發展衍生大量的視覺影像，相對了解影像的需求也增加，提供特殊的視覺影像知識成為視覺文化學習的重要訴求(Duncum, 2001)。亦即社會充斥愈來愈多的視覺影像，藝術教育識讀生活影像經驗而緊密與學生生活結合，其課程的構成因素適合作為研究有關個人、地區、國家、及全球觀點的社會與文化議題。

藝術教育結合社會議題所提供美學上的統整性質不像一些競爭性學科，而是探索藝術與社會的意義、價值、及內在關係，透過美學的討論更關注於藝術的產生如何影響連結到生活(Moore, 1995)。當代許多藝術作品產生於對社會的批判，藝術家藉著個人信仰、價值、和經驗透過藝術作品闡述他與周遭環境直接或間接的關係，如環境藝術家 Andy Goldsworth 的藝術創作主要是個人對大自然興趣的連結，其作品可以引起學生注意到大自然的變化，了解大自然整體消長過程進而尊重自然(Walker, 2001)。

當代藝術教育相關課程議題包括自我文化認同、環保、社區、暴力、自我認同、族群、兩性議題等，從文化、社會、和政治的角度切入，以豐富藝術教育的深度與內容。例如環境危機出現的環境思潮引發關懷環境的藝術創作，視覺藝術統整發展將藝術作品的環境倫理價值觀作為教學要素，可以培養學生正面積極的環境態度，使學生能欣賞和感激自然及其運作系統、欣賞並接納不同文化，關懷弱勢族群，進而關懷未來世代的生存與發展。台灣獨特的島嶼生態和珍貴的地理環境因發展而顯現許多惡化問題，將環境議題納入課程中是重要趨勢。許多藝術教育者都曾提倡藝術結合生態與環境議題的可行性，強調藝術與環境不同層面的密切互動關係，以下為相關的論述(Mibrandt, 2002):

表 2-9 藝術結合生態與環境議題論述

作者	年代	著作專題
Larson	1993	Art and environment:An integrated study on the web of life.
Blandy&Hoffman	1993	Toward an art education of place.
Taylor	1997	It all started with trash:Taking steps toward sustainable art education.
Thuber	1997	A site to behold:Creating curricula about local urban environmental art.
Hollis	1997	On Developing an Art and Ecology Curriculum.
Garoiian	1998	Art education and the aesthetics of land use in the age of ecology.
Mibrandt	1998	Postmodernism in art education: Content for life.
Ulbricht	1998	Changing concepts of environmental art education:Toward a broader dffintion.
Krug & Cohen-Evron	2000	Curriculum integration positions and practices in art education.

資料來源：整理自 Mibrandt(2002)

本研究「環境藝診」課程設計所選用之視覺藝術作品為 2001 年 49 屆威尼斯雙年展「S.O.S World」系列生態環境作品，作品由「Cracking Aat」藝術團體成員以各種創作形式傳達大自然的環境問題。課程內容將引用藝術作品教導學生認識生態學基本概念與環境問題（如溫室效應、土石流、河川污染、和空氣污染等）及其對人類社會文化的影響。進而省思社區環境問題，瞭解日常生活中的環保機會與行動、資源節約與再利用、生態設計等。透過課程學習到榮星公園進行螢火蟲復育計劃所具有的關懷生態環境背景，對社區產生歸屬感與參與感。

綜合觀之，因後現代主義的藝術觀，使視覺藝術教育在統整課程中具有豐富學習者感覺的特質，使學習者認知差異的同時，也認同不同見解。其正面意義，是對差異的包容與敏銳感受力的培養，作為人類文化、社會與日常生活現象之間關連的探討，視覺藝術統整呈現的是更具宏觀多元的視角。

四、結語

根據上述對視覺藝術統整意義的探究，歸納出視覺藝術結合議題的課程發展方向，並以多元詮釋作品意涵、認知識題並建構自我的觀念、應用建構的觀念引導創作為藝術思維能力的主要概念，建立此概念目的在於提供本研究「環境藝診」課程設計參考與教學實驗驗證。透過藝術作品認知環境問題與社區生態環境特色，進而了解人與社會、文化及生態環境之間的多元關係，期許發展自我與環境和諧共存的價值體系。

第三節 視覺藝術統整課程之組織類型

一、統整課程的型態

統整課程的設計中，許多以課程主題為核心的統整學習經驗，也被視為課程統整的形式。就統整性而言，課程的內容和活動，其組織必須使學習者將所學的概念、原理關聯起來，成為有意義的整體（黃正傑，1992）。亦即課程應更具適應性、適切性、意義性，進而透過課程統整，達到學習者、知識、及社會三者統整的目的。

統整的型態因主張與立場的不同，各家立論均有其不同描述，所用的名詞也不盡相同，以下為學者所提出與統整相關而立論：

表 2-10 學者統整立論

學者	年代	統整立論
Dewey	1938	社區取向教育 community-based education
Jacobs	1989	科際整合課程 interdisciplinarity curriculum
Perkins & Salomom	1989	統整的學習 integrated learning
Klein	1990	科際整合 interdisciplinarity
Perkins	1987	教與學的認知層面 cognitive aspects of teaching and learning。
Prawat	1991	
Einser	1994	
Parsons	1998	
Drake	1993	超學科課程 transdisciplinary curriculum
Boston	1996	跨學科研究 cross-disciplinary study
Beane	1997	課程統整 curriculum integration

資料來源：整理自 Krut & Cohen-Evron(2000)

統整立論主要的差別是合併學科的方式不同，而統整最重要目的在於提高學生思考層次，而不是受限於形式上整合方式。Beane(1997)提倡課程統整應透過課程組織中，有意義的問題與議題、教育者與學習者的合作認同，關注於提升個人與社會整合的可能性。統整課程的設計具有下列五個特色(Beane, 1997)：

1. 課程以問題和議題為組織中心，這些問題或議題是現實生活中對個人和社會具有重要意義的。
2. 規劃與組織中心有關的學習經驗，並將合適的知識整合到組織中心情境。
3. 知識是經由發展而來，用來處理當下學習的組織中心，非為考試或升級。
4. 重點置於實際應用知識的方案學習和其他的活動，以增進學生將課程經驗統整到自我的意義體系，並體驗問題解決的民主歷程。
5. 學生參與課程的規劃，知道哪些經驗對他們有用。

茲舉出三位學者的統整型態分述於下，而 Drake 的區分層次是從「課程計劃」出發，故將其統整分法為架構結合視覺藝術學習置於各個架構中，藉以說明視覺藝術與統整課程型態之間的關係。

(一) Jacobs(1989)

1. 統整課程方式分成(圖 2-2)六種：

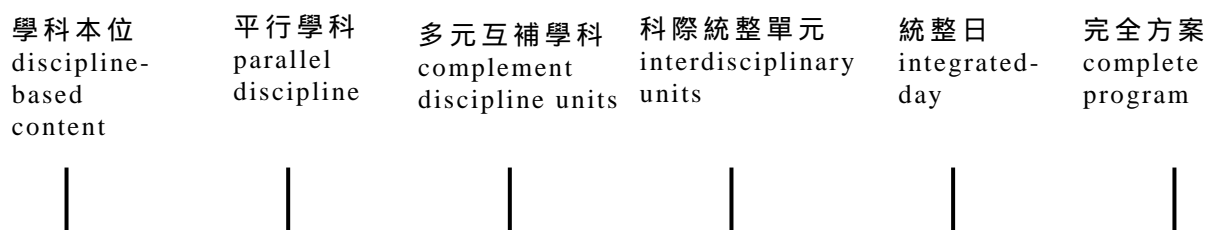


圖 2-2 Jacobs 統整課程連續向度

2. 課程統整設計步驟

- (1) 選擇課程組織核心，作為課程發展焦點。
- (2) 根據課程組織核心，師生共同從不同學科領域探索。
- (3) 建立引導性問題，作為單元學習架構、範圍、與順序。
- (4) 擬定教學活動計劃。

(二) Fogarty(1991)

1. 統整課程分為十個層次，分別包括：分立式、聯結式、巢穴式、系列式、共有式、張網式、線串式、整合式、沉浸式、網路式。

2. 課程統整設計步驟

- (1) 腦力激盪產生主題。
- (2) 思考主題價值。
- (3) 提出具體、有效的課程活動。
- (4) 訂定評量標準。

(三) Drake(1998)

將統整課程的類型可以區分成六種，其關係成一逐級上升的連續體（如圖 2-3）：

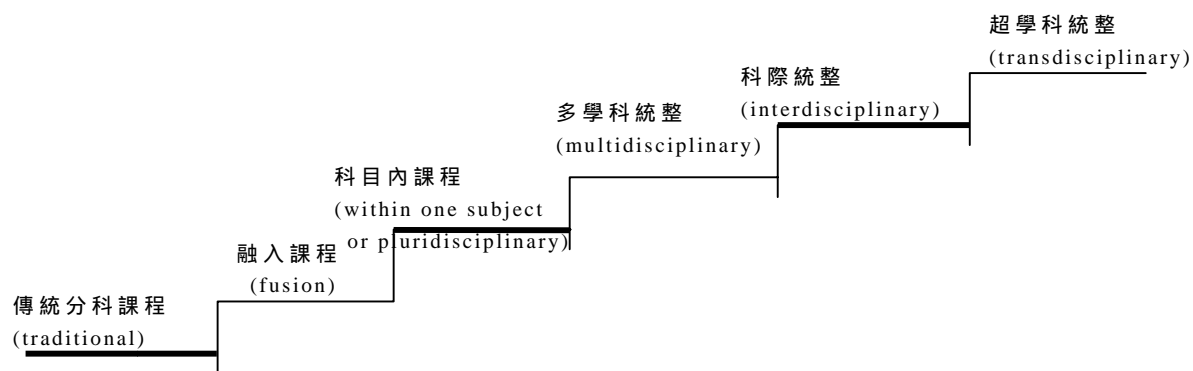


圖 2-3 Drake 課程統整連續向度

1. 傳統：以單一學科領域教學。

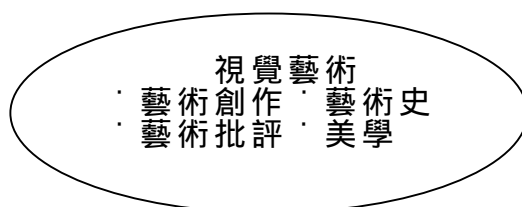


圖 2-4 傳統課程

2. 融入：將一關心議題插入不同學科中。

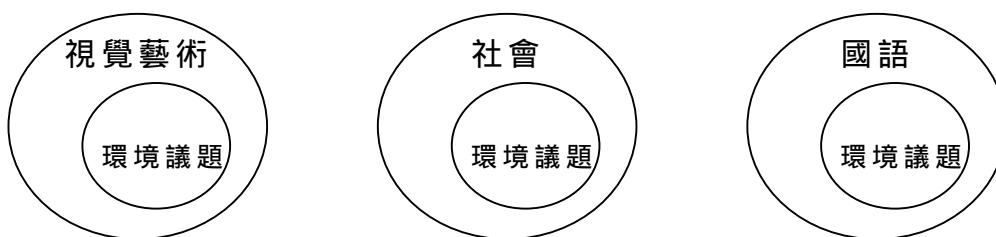


圖 2-5 融入課程

3. 科目內統整：在一領域內統整學科。

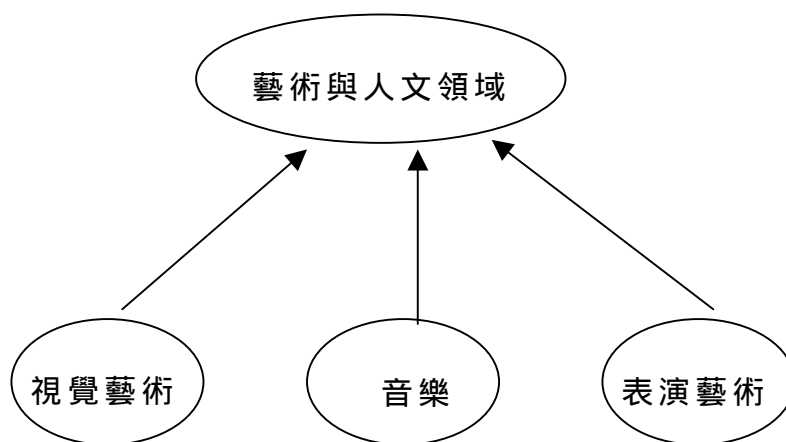


圖 2-6 科目內統整課程

4. 多學科統整：若干學科透過主題或議題加以聯結。以主題或活動事件為中心結合各科，視覺藝術以學科本質為出發點，提供主題相關知識。

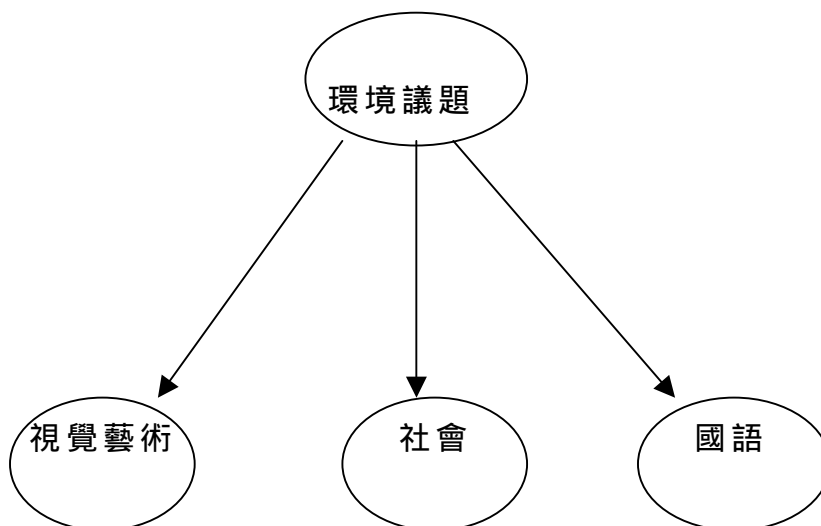


圖 2-7 多學科統整課程

5. 科際統整：若干科目以超越主題或議題的方式，建立內部聯結。視覺藝術透過學科本質傳達的概念，與其它學科建立學科間的聯結。

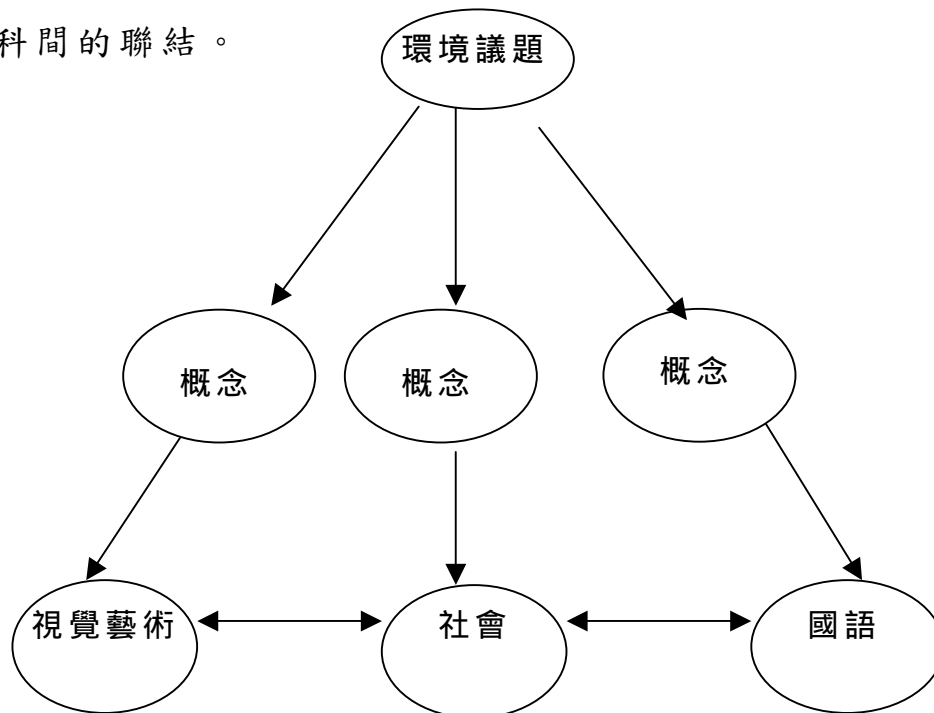


圖 2-8 科際統整課程

6. 超學科統整：超越學科並有多種形式，不從學科開始，而是從真實生活情境出發。視覺藝術的學科本質置於學習過程中，與其它學科針對議題多元探討，在組織聯結過程學科本質不明顯。

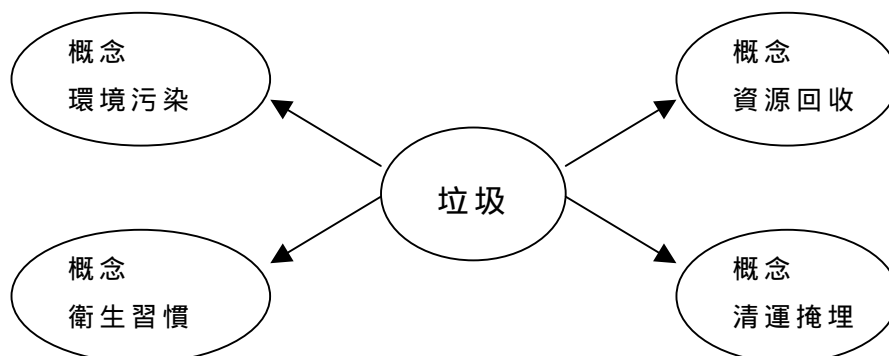


圖 2-9 超學科課程

Drake 將六種模式歸類成三種基本模式：

1. 多學科統整(Multidisciplinary)

若干學科透過一個主題或議題加以連結，在相同的時間但同的教室學習(如圖 2-2)。這種課程是不是統整課程，學者之間的見解不一，Drake(1998)、Jacobs(1989)認為它也是一種統整課程；Beane(1997)則認為這種課程設計分科課程差不多，雖然訂出主題，不過其出發點是認識學科本身的特性。

2. 科技統整(Interdisciplinary)

若干科目以某種超越共同主題或議題的方式，建立內部的連結。雖然課程內容互相關聯，但是學科仍然顯而易見(如圖 2-3)。根據 Jacobs(1989)課程統整的模式，科際統整課程有下列四項進行步驟：

(1)組織中心

設計統整單元的首要步驟就是確定進行課程網狀連結的問題、議題或主題。所選定的主題就成為學習的焦點，可以有效建立所屬學科間的聯結。

(2)腦力激盪

將所選定主題擺在軸心的位置，將主題連結到所屬的學科，在每個科目標題之下，列出學習項目。

(3)引導問題

設計基本問題，所設定的問題必須避免重複。

(4)規劃活動

在每一個引導問題底下，列出相關的學習活動。學習活動必須包括思考歷程與內容，並導向欲達成的學習結果。

3. 超學科統整(transdisciplinary)

課程超越學科界線，從真實生活情境出發，這是它與其他統整形課程最大的不同。設計時須先確定一個中心主題，由主題分出幾個概念，再依概念設計相關活動（如圖 2-4）。學科知識被安置在學習的過程中，而不是學習的出發點。

綜觀一般教育對統整課程的探討，皆致力於打破學科界線與學生學習認知的完整性，發展的統整模式雖不盡相同，最終目的在於使學生了解與有意義的生活態度。但是課程專家都沒有注意到藝術對課程的貢獻，認為統整課程計劃就是由核心教師互相討論，而學生僅在選修科目可能接觸藝術，一般的統整課程都捨棄藝術能建立想像聯結和增進多元領域了解的功能(Stuhr, 2003)。統整課程計劃中藝術經常位於課程邊緣，肇因於課程專家未真正認知世界是透過人的生活、社會而形成，所以在統整計劃中藝術教育的功能並未受到重視，以致於參與統整課程的核心教師中，經常由非藝術教育者負責計劃藝術的學習部分，特別是視覺藝術教育又回到精緻藝術的狹義定義。

二、藝術教育觀點的統整課程型態

1997 年開始美國有 36 所學校參與「透過藝術改革教育專案」(Transforming Education through the Arts Challenge, 簡稱 TETAC) 研究計劃，Annenberg 與蓋提(Getty) 協同進行合作推展，目的在促進學校致力於藝術教育統整工作，以達有效之學校改革計劃，並提升學生學習成就(TETAC, 2002)。其主要目標有下列五點：

1. 使藝術教育為學校課程學習基礎核心部分的政策成制度化。

2. 證明藝術教育統整學校改革要素能改變學校文化。
3. 支持約定活動與相關人員以達改革成效。
4. 建立有效的檔案結合以確實掌握學習成效。
5. 建立傳播機制提供成功有效的學校改革與藝術教育資訊。

俄亥俄州視覺藝術協會(The Ohio Partnership for the Visual Arts)為 TETAC 組織之一，俄亥俄州立大學以密集實驗的方式和許多學校合作，包括小學、國中、和高中參與計劃實驗的統整課程，將藝術結合在其他學科之中，尤其是語文、時事和社會議題等科目，目的在於改革藝術教育為學校學習基礎核心課程(TETAC, 2002)。主張學生在學美術、學創作的同時，也要思考真實世界中重要的議題，尤其是與學生切身相關的問題，在藝術課學生學到的是以藝術為基礎的議題觀點。參與 TETAC 計劃的美國學者 Krug 與 Cohen-Evron(2000)從藝術教育的立場，提出四種課程統整的方式：

(一)將藝術作為其它學科的資源

有些教育者將藝術涵蓋在課程中，將其視為一種資源說明圖解各種知識，以闡明學科上的問題。藝術的形成從創作理念萌長至實現過程皆有其反應或反思問題的意義表達，藉由藝術激發學生多元感官的知覺，不論鑑賞作品意義詮釋與觀念體現的過程，均涉及其它領域的學習，有助於學生認知與學習。這種統整模式趨向利用主題組織課程，強調知識的認知及如何學習，不論以哪些學科為課程核心，藝術作品能提供不同觀點。例如：在小學生的自然與生活科技課程學習到天氣的變化，能列舉以藝術創作了解大自然的藝術家 Andy

Goldsworthy 的藝術作品作為課程說明，他有許多作品是有關氣候變化原理，利用太陽光和極冷的溫度融化或凝結冰塊 (Walker, 2001)。將他的藝術創作作為討論的範例，可以展現藝術家所了解的光線、季節、氣候等大自然整體，強化對課程主題的見解。

(二) 透過藝術擴大組織的軸心

視覺藝術與其它不同領域之教師，一起協同設計研發主題，注重學科間的連結，中心主題繞著一界定的題材範圍，視覺藝術可以延伸與中心主題相關的知識，學生有機會學習事件或事實之間的關聯。TETAC 研究案例將藝術、數學、科學、英文、及歷史等科目統整於主題式課程「英雄」，課程說明如下 (Parson, 2003):

1. 課程特色：統整課程合作教師包括數學、科學、歷史、社會、英文、藝術各一位。以價值觀的問題為教學重點，先選定主題，再找相關的圖像。教師整個學年都以關鍵問題為教學重心，經常開會討論，做必要的調整。學生依據不同學科進行許多不同的活動。
2. 主題：英雄
3. 基本問題：
 - 我們的英雄是什麼樣的人？
 - 在藝術、文學、大眾媒體中，如何呈現英雄？
 - 為什麼要有英雄人物？
 - 不同的社會，是否有不同類型的英雄？
 - 從我們所推崇的英雄，我們對自己會有什麼認識？
4. 課程目標：學生有機會思考一整年所探討的複雜議題，並利用視覺媒體將學習心得整合起來，常是以具體的藝術作

品表達複雜的心得和感想。

5. 教學活動：

- 選定以「英雄」為主題。
- 學生探討他們自己的英雄。
- 學生探討美術史和文學中如何呈現英雄。
- 討論 Warhol 所描繪的名人。
- 研究 Raushenberg 的甘迺迪總統拼貼肖像。
- 歷史課探討美國歷任總統及其形象。
- 調查社區人心目中的英雄。
- 學生以心目中的英雄為主題，設計一件戶外藝術作品。
- 各組學生先畫出設計圖，並撰寫一篇說明文字，內容必須涵蓋三項標準。

—設計要能反映一年來的學習成效。

—設計本身的趣味和表達效果，包括所選的英雄是否合適。

—是否實際可行，包括設計與校園展示空間的關係。

- 報告與票選，獲選組的學生修改設計和說明文字。
- 完成主題作品。

(三)經由藝術詮釋題材、觀念、或主題

由多元的觀點探討理念和內容，視覺藝術提供許多有關藝術家、風格、或創作活動的知識。學生學習理解藝術家所呈現的世界，作品生動而流暢的意義，使學生有機會檢視社會文化的意義並經驗知識的複雜性。例如：關心社會的議題以一位藝術家為中心(Walker, 2001):

1. 課程特色：先選定一件作品或一位藝術家，類似學科取向，不同的是所找的藝術家，作品與當代生活有關聯，其意義超越了藝術世界。

2. 重要概念：幻想與實際結合的平衡。

3. 基本問題：

- 人與動物是什麼關係？
- 野生動物的生活環境是否被人類破壞？
- 人與動物為什麼毫無互動？
- 任意破壞環境，大自然是否會反撲？

4. 課程目標：透過裝置藝術關懷社會議題。

5. 教學活動：

- 學生仔細觀看作品 Sandy Skoglund 《輻射貓》。
- 討論所看到的圖像。
- 討論創作的手法和過程。
- 討論攝影作品，如何取景構圖、有何特性，與實際裝置藝術作品有何差別。
- 詮釋作品意義。
- 觀看 Sandy Skoglund 其它作品，做類似討論。
- 決定共同主題。
- 討論關鍵問題。
- 在其學科中討論相關問題，並結合學生對周遭生活的觀察。
- 分組設計裝置藝術作品。

(四)瞭解以生活為中心的議題

將藝術與其他學科題材相容，進行有關觀念、議題、與問題之個人或社會層面的探討，有助於學生經由不同題材範疇，探索地區與世界性議題。雖然大部分以視覺藝術活動為主，但內容延伸至廣泛社會性或社區性議題，例如：「暴力」議題的概念與當代小學生相關的影響，學生經由討論方式提出與主題有關認知，再以文化影像介紹學生所知的暴力，為

建立學生概念課程提出以下的問題(Sturh, 2003):

1. 課程特色：以視覺文化影像介紹學生所知的暴力，統整科學、歷史、休閒、數學、自然教育、語言藝術、藝術、音樂。
2. 重要概念：複雜社會、政治、經濟的問題。
3. 基本問題：
 - 暴力是什麼？
 - 你認為什麼影像與暴力有關？
 - 暴力如何存在於我們的社區？
 - 誰決定暴力何時該被寬恕或處罰？
 - 大眾媒體中如何呈現暴力？
4. 課程目標：解讀影像所傳達的意義，探討社會存在的暴力問題。
5. 教學活動：
 - 何謂暴力？
 - 觀看 Time 雜誌封面一白人小男孩穿著掩飾服裝，手裡拿著獵槍，呈現在紅色的方框裡，框下有一行字 make sense of anything almost。
 - 解讀影像的意義。
 - 討論社區的暴力現象。
 - 探討暴力的仲裁方式與仲裁者。
 - 討論大眾媒體暴力呈現方式。

本研究將根據 Walker(2001)所提出有意義的藝術創作教學過程發展統整課程，以重要概念(Big Ideas)出發的視覺藝術統整課程，引導學生從個人經驗、歷史、及藝術的角度體驗社區生活和觀察人我的互動。課程基本結構設計如下

(Walker, 2003):

1. 重要概念(Big Ideas):

指人類生活經驗中議題、主題、及論題的抽象概念，是串聯各學科的中軸，可以反映人類經驗與學習的整合。重要概念的 formed 可經由生活重要疑問、個人價值觀、社會脈絡、當代藝術品、視覺文化、專門用語，如：自我認同(identity)、人際關係(relationships)、人與自然的關係(humans and nature)。

2. 課程原理(Rationale):

說明重要概念合理的研究價值，提供訂定學習行為目標的方向。可作為教師進行教學過程中依循的方向，並檢視是否契合學生的學習狀況。

3. 關鍵觀念(Key Concept):

經由重要概念延伸的特定觀念，以確立議題探討的方向及引導思考的脈絡，能夠具體引導教學。

4. 基本問題(Essential Question):

綜合不同的關鍵觀念，並提出相關的具體問題成為課程活動的討論軸心。通常提出一至三個基本問題，從不同角度點出重要概念的意義，以掌握教學活動的方向。

(五)小結

綜合上述，視覺藝術觀點展開的統整模式與以往藝術課程最大差異在於知識基礎建構，統整課程從事藝術相關活動如藝術批評、藝術史、與創作，需要藝術、技術、與一般三方面的知識，尤其是一般知識主要提供藝術問題的解決並賦予意義，可經由整合其它學科獲得；解讀藝術作品或影像意涵又可找出觀念上的問題連結其它學科，建構更穩固的知識。

三、統整課程中的視覺影像解讀

由於當代問題解決需求智能與藝術互相融合的新經驗，藝術教育逐漸重視視覺文化與當代藝術觀念，促使課程內容與結構出現不同的選擇，除了知識建構更需要知識的連結(Boughton, 2004)。藝術家把生活所經驗的、所關懷的事物加以物質化成一件作品，經由藝術我們體驗藝術家的傳達，學習內心意識的領悟。視覺藝術教育結合議題是以藝術引導學生思考議題，學習批判思考社會現象的反應，以瞭解社會文化各種變動衝突之觀點(Stuhr, 2004)。後現代環境跨文化、形式多元、科技網路的特質，必須透過思考影像、物件、及人文形式的生活感受愈來愈複雜，視覺影像解讀成為藝術教育的重要課題。

藝術批評是對藝術作品的解釋及評價，其學習的層面與觀點的建立可轉化為視覺影像解讀。批評的程序有諸多分類方式，描述、分析、解釋、判斷四個程序是藝術批評最廣為使用的過程(王秀雄，1998)。批評時所重視的立場與觀點，會產生不同解釋層面和重點，配合本研究藝術統整結合社會議題的課程，將以社會發展與自然環境互動關係來評價。茲將藝術批評要素應用於視覺影像解讀的教學重點如下(王秀雄 1990；陳玲萱，2003)：

(一)簡單描述：以直觀感受表達對藝術品之初步印象，簡單地的對作品主題、形式、造形要素等作一感想陳述。引導學生仔細觀察藝術作品或視覺影像中的主要物件，了解構成作品的視覺元素，獲得感知作品的印象。

(二)形式分析：探討作品製作所運用的材料、技法、及特性，觀察主要物件色彩、形狀、線條、肌理等造形元素與結構特質。引導學生注意主要物件部分與所處環境整體空間的關係。

(三)意義解釋：從環境、文化、社會、政治、經濟等背景因素探討作品傳達的主題意涵，鼓勵學生以多元觀點描述作品的氣氛、理念。分析相關訊息知識與文化經驗，能解讀視覺藝術作品意涵與當代生活的關連，例如認知視覺藝術作品中的社會問題，以確認作品的觀念思想。

(四)價值判斷：歸納描述、分析、解釋所得的知識與概念基礎，對作品進行合理的價值推斷。根據作品意涵建構自己的觀念，例如從生活週遭自然或動物環境相關的問題方面學習關懷社會問題，進而建構環境保護的觀念。

四、結語

視覺藝術統整課程之組織類型與一般教育的統整課程類似，皆有諸多形式，但最重要的是能以藝術為基礎思考議題的觀點。本研究主要以美國 TETAC 計劃實驗的統整課程為架構，將藝術視為學校學習基礎核心課程之一，適合結合其它學科作為各學科間知識的統整連結。視覺影像解讀是視覺藝術統整課程中的重要課題，透過藝術批評程序轉化的解讀層次，能引導學生分析與批判的進行，提高藝術思維能力去觀照其他學科的相關知識，研究課程「環境藝診」基於以上視覺藝術統整立場結合環境議題，設計課程內容、教學策略、與評量標準，指導學生解讀藝術與相關視覺影像，並省思文化、社會、價值觀等與自然環境相互關係。

第四節 相關實證研究

視覺藝術教育研究中，關於統整的架構與模式多樣，許多研究強調是從視覺藝術的立場進行課程統整，探究以視覺藝術為統整主軸的可能性。本節僅列出國內視覺藝術為核心之統整課程的相關研究，特別著重於視覺藝術結合議題的統整案例分析，作為本研究視覺藝術結合環境議題統整課程設計之參考。

一、相關研究與案例

統整課程以視覺藝術為基礎，整合當代藝術觀及視覺文化的關照探討生活上的議題，運用視覺藝術思考作為學習認知的連結，達到完整學習是視覺藝術為核心統整課程的功能。

(一) 視覺藝術為核心統整課程相關研究與研究結果

表 2-11 視覺藝術統整課程之研究

研究者	研究名稱	研究結果
陳建伶 (2004)	以視覺藝術為核心之統整課程設計與實施之行動研究以基隆市東信國小及信義國小為例	1. 視覺藝術核心課程具備優越的統整功能並能獲致良好的學習成效。 2. 本課程內容對學生的深遠影響，能對自我以及社區環境與文化產生關注與認同。 3. 跳脫傳統美勞課媒材取向與作品主義的迷思。 4. 課程的活化與彈性。 5. 課程內容的多元考量。 6. 教育理論與實務結合的實現。
鍾政岳 (2003)	高中視覺藝術統整課程教學研究～以國立苑裡高中為例	1. 教師對於藝術核心統整課程架構對教學統整性與廣泛性的特質表示肯定。 2. 選定的課程、參與研究的教師與學生三者之間，所包含的課程架構與課程內容、教師專業素養與藝術教育理念的認知、學生的學習態度等會相互影響。
陳榮瑞 (2003)	社區取向藝術教育統整課程設計研究—以台北市北投地	1. 社區藝術文化為學習內容能展現出社區歷史文化特色的教育，即為社區取向的藝術教育。 2. 社區取向藝術教育可以結合其他學科的學習活動，透過以「生活」為中心的統整途徑。

	區公共藝術為例	<ol style="list-style-type: none"> 3. 社區取向藝術教育課程統整之設計，先找出學生有興趣且具發展性的主題或議題。 4. 公共藝術是位在公共空間，能表現當地的文化特色，能提昇民眾美學的素養。
李雅琴 (2003)	藝術與人文領域議題取向統整課程之研究	<ol style="list-style-type: none"> 1. 藝術核心統整課程使學習者有意義的整合相關知識。 2. 視覺藝術核心統整課程扮演了整合其他學科的重要角色。 3. 統整課程與教學設計方面： <ul style="list-style-type: none"> • 以意義探究為主軸之課程架構。 • 多元思考的觀點。 • 重要觀念為核心的課程。 • 文化差異影響不同的選擇取向。
李雅婷 (2003)	課程美學探究取向的理論與實踐之研究—以國小藝術統整課程之教育	<p>國小藝術統整課程之教育批評：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 部分教師已感知藝術統整課程思維的轉變，但對「統整」概念仍有所偏誤。 2. 藝術統整課程實施採取多元學習策略，有助於引導學生體驗藝術經驗，但是合作學習適用性仍需再思考。 3. 學生於藝術統整課程的學習中，展現自信並能瞭解學習內容，但是學習歷程中，提供學生運用高層次思維的機會仍是不足。 4. 藝術統整課程實施有助於學校合作之生態文化建立，但也出現「權力知識化」的危機。

資料來源：整理自陳建伶(2004)，鍾政岳(2003)，陳榮瑞(2003)，李雅琴(2003)，李雅婷(2003)。

綜合上述研究，以視覺藝術為核心的統整課程能使教師體認視覺藝術獨特及融合的意義具整合功能，證明視覺藝術作為課程發展軸心的可行性。學生體驗藝術經驗能夠學習藝術知識之外，更有助於拓展思考至人文社會的層面。其中李雅婷(2003)研究發現，學生於藝術統整課程的學習中，能展現學習自信，但是統整活動提供學生運用高層次思維的機會仍是不足。視覺藝術作為思考的引導教學，能將抽象的議題以視覺影像具體化，選擇適當的藝術作品或視覺影像，較能引起學生對嚴肅議題的興趣，也有助於學生思維的運作。為提供學生運用高層次思維的機會，本研究「環境藝診」課程在內容，將注意視覺影像的

選擇與問題的引導設計，多給予學生思考與表達的運作練習，透過藝術詮釋培養對問題判斷思考的省思能力。

(二)視覺藝術統整課程教學案例分析

課程統整的模式不論以領域學習為範疇、科際統整、或學科內整合，並無固定統整模式(Fogarty, 1991)。以重要概念為思考中心而建立的課程基本架構，能確實反映當代生活背景的發展方向。在選擇重要概念時教師應自我檢視學生心智發展、居住社區特色、及文化背景，思考重要概念能涵蓋多樣化的藝術作品，並具有豐富層次的探討空間(Walker, 2003)。以下就 Walker 參與 TETAC 計劃的課程案例與相關模式設計統整教學案例分析，作為課程架構編擬與教學策略執行的參考。

1. TETAC 計劃的課程案例

表 2-12 建立課程重要概念基本架構之步驟

重要概念 (Big Ideas)	溝通是生活必需品	
課程原理 (Rationale)	<p>在五年級階段，學生於每天日常生活中面對的是來自各個不同角落的大量語言和影像訊息，然而，他們卻未必有足夠能力去因應由於資訊超載所造成的迷失與盲從。因此，學習去解讀訊息背後所隱含的意義，就顯得更重要了。通常學生的心智發展已經具備能夠剖析溝通行為所傳遞的細微訊息或另一層意義的能力，然而，這方面的思考能力必須經由教師引導啟發，才得以具體展現。</p> <p>一般來說，學生除了應該學習日常生活的溝通技巧以外，還應該從更廣泛的人文及社會角度來審視溝通的重要性及文化意涵，特別是在今天這個由媒體強勢主導社會文化的時代，更增強了探討溝通藝術和形式的必要性。而最重要的，對於藝術這樣一個獨具一格的情感、文化溝通形式，學生在學習有關溝通的技巧、形式、文化以後，在美感認知與創作的表現力方面，都將會得到更具體的啟發。</p>	
關鍵觀念 (Key Concept)	基本問題 (Essential Question)	
<ul style="list-style-type: none"> • 溝通可以是個人的或公眾的。 • 溝通可以經由語言或符號表達。 • 溝通是一門藝術，內容風格同樣重要。 	1. 什麼是溝通？	
<ul style="list-style-type: none"> • 溝通可以說服他人。 • 溝通產生互動。 • 溝通是生存的基本工具。 	2. 為什麼溝通很重要？	
<ul style="list-style-type: none"> • 溝通需經過解讀。 • 溝通有可能被誤解。 • 溝通可以經由語言或符號達成。 • 溝通是一門藝術，內容風格同樣重要。 	3. 為什麼溝通不是件容易的事？	
課程目標	<ul style="list-style-type: none"> • 學生將會了解為什麼溝通對人類生活很重要。 • 學生將會了解為什麼溝通不是件容易的事。 • 學生將會了解什麼是溝通。 • 學生將會了解溝通可以因解讀而意義不同。 • 學生將會了解如何經由溝通說服別人。 • 學生將會了解個人及公眾溝通之間的差異性。 	

資料來源：整理自 Walker(2003)

2. 相關模式設計統整教學案例

表 2-13 「川流不息」課程重要概念基本架構

重要概念 (Big Ideas)	人與環境	
課程原理 (Rationale)	<p>水與我們日常生活的關係密不可分，但近年來水資源的浪費與河川的破壞，造成許多環境的損害與自然的危機。忽視河川保育的結果，造成河川氾濫與水資源缺乏。都市景觀多與河川影像相關，由於河川污染破壞都市整體視覺影像，所以推展河川美化的概念，是視覺藝術教育的重要課題。</p> <p>課程將從人與水的關係為出發點，以環境、社區取向的視覺藝術統整課程探討河川在日常生活及視覺印象中所扮演的角色。課程內容以淡水河流域為中心，讓學生從視覺的意義中產生對河川的認同，能夠了解生活周圍的河川，為河川的保育及美化盡一份心力</p>	
	關鍵觀念(Key Concept)	基本問題(Essential Question)
	<ul style="list-style-type: none"> • 日常生活與水的關係密不可分。 	1. 河流對你的生活有哪些功能？
	<ul style="list-style-type: none"> • 河流景觀，塑造視覺空間與形象。 	2. 不同的河流景觀，會帶給你哪些感受？
	<ul style="list-style-type: none"> • 河流美化與保育需要身體力行。 	3. 如何實踐河流美化與保育？
課程目標	<ol style="list-style-type: none"> 1. 可以說明河流和生活的關係。 2. 能夠判斷哪些人類行為會造成水資源與河流的破壞。 3. 能夠比較不同河流景觀帶來的視覺感受。 4. 願意尊重並實踐河流保育與景觀維護。 	

資料來源：整理自傅斌暉、江秀琪、王珮錚(林曼麗編，2003)

二、發展視覺藝術結合議題之統整課程

(一)課程統整模式

基於視覺藝術教育的目的與統整教學的精神，本研究建構之課程模式雖以視覺藝術為核心，但希望藉由議題結合的方式提升學生藝術的學習為有意義的經驗，同時也以議題連結其他學科，讓學習更貼近生活的經驗。研究課程設計將運

用 TETAC 專案架構決定重要概念、關鍵觀念、與基本問題，而以環境議題為思考方向，教學活動從藝術品詮釋展開對環境問題的探討。

(二)重要概念的形成

課程設計初期，參與研究活動之學校正舉辦校園圍牆設計徵稿，將採用入選作品的設計理念與方法作為校園圍牆美化工程的依據。學生對於活動反應並不熱中，問題出在欠缺引導思考的方向，因此醞釀設計一課程作為激發學生設計理念的教學活動。Walker(2003)指出重要概念並沒有所謂輕重優劣的等級之分，而在於它是否適切地反映出特定教學情境的訴求。研究計劃發展的課程內容以引導學生從個人、歷史、以及藝術作品的角度來體驗社區生活，並從觀察自身居住環境特色中，學習如何從人文和景觀的角度建構自己的創作理念。根據重要概念的形成原理，配合學校活動與社區發展，並整合社會與自然領域學習內容，確立本研究「環境藝診」的重要概念，課程重要概念基本結構。

(三)評量方法與重點

評量方法透過學生學習檔案資料的檢視，將採多元評量方式，兼顧形成性與總結性的評量。因課程重點在於意義的探索與觀念建構，評分以文字思考為主的開放性問答。客觀的評分標準如評分項目、等級指標，將參考黎曉安(2002)在研究中所提出的開放性問答擬定評分標準，依據「情緒反應」、「描述與觀察」、「分析與批判」三個層次，設計層次計分方式。評分指標與分數的建構，以教學目標為主要基礎，並蒐集學生試探性教學或學習單回答資料等學生實際反應，作為指標等級的參考。

(四)課程主軸藝術品介紹

本研究課程在視覺藝術作品選取方面，為配合學生創作理念學習與環境議題探討，選擇以 2001 年 49 屆威尼斯雙年展主題明確的「S.O.S World」系列生態環境作品為主，作品包含「Cracking Art」藝術團體成員的各種形式創作。「S.O.S World - Turtle」裝置藝術作品為 Cracking Art 藝術家成員 Omar Ronda、Renzo Nucara、Marco Veronese、Alex Angi、Carlo Rizzetti、Kicco、Alessandro 七位成員在威尼斯展出的策劃作品，共有一千五百隻大小不同的金色海龜，使用原油製成可以回收的合成樹脂作為媒材，免於環境污染以符合展出主題(Sciaccaluga, 2001)如圖 2-10。

展出期間，安排在各個展場的海龜好像剛從水面游出，侵入人類的居住環境，傳達的意義為海龜生存環境遭到人類污染，為了抗議人類行為正大舉侵入威尼斯市。威尼斯為水都到處有河岸、沙灘，藝術家藉由海龜的形式延伸出討論主題，反映人類對環境的破壞。



圖 2-10 「S.O.S World - Turtle」

人類、自然、環境的關係是 Cracking Art 藝術家所關注

的焦點，如課程中使用的作品「金字塔」系列為反映生態環境問題；前測「宇宙 I, II」、後測「森林 I, II」皆描寫地球環境惡化情形。藝術作品的視覺意象為何？地球環境究竟發生什麼問題？造成環境問題的原因為何？以上問題可作為探討藝術品社會背景的脈絡；我們生活的地方有什麼環境問題？如何保護環境？可作為延伸議題的思考至個人意識建構。

此外，在台灣當代藝術作品選擇上，也以傳達對自然環境關懷的藝術作品為考量，以呈現台灣環境危機所引發環境思潮的因果脈絡。台灣獨特的島嶼生態和地理環境，因發展所帶來的環境惡化和環境問題，已日漸顯現並影響生活。課程中使用李銘盛「紙是樹的延伸·人的生命、生活是紙的延伸」、洪天宇「基隆河 I, II, III」與「觀音四韻 I, II, III, IV」皆為台灣藝術家關注社會問題，提出對環境反思的藝術行動。

三、結語

編擬「環境藝診」統整課程，除了解視覺藝術為核心的統整特質，並結合環境議題作為問題探討的方向，經由作品詮釋認知環境問題與嚴重性。將應用藝術批評要素「簡單描述、形式分析、意義解釋、價值判斷」於視覺影像解讀，作為分析與批判的藝術思維學習。基於環境議題的取向在視覺藝術選取則以表達地球環境的藝術作品為主，在解讀藝術與相關視覺影像的同時，也認知了環境問題，讓藝術的學習不再是侷限於藝術範圍，而是更有意義的生活領域。