

教育研究資訊

2002年10月 10卷5期 頁67-85

論藝術統整課程¹的新思維

李雅婷

摘要

新課程的實施需要多方面的配套措施，而建立教師適宜的新課程觀則是首要之功。本文旨在探討九年一貫課程藝術與人文領域的精神，以及瞭解藝術統整課程的內容轉化，以作為實施藝術統整課程的參考。基於上述目的，本研究共分四個部分：一、探討台灣藝術與人文領域的精神轉化；二、分析藝術統整課程的組織類型；三、探析藝術統整課程的課程內容；四、提出啓示，以作為實務工作者之參考。

關鍵詞：統整課程、藝術統整課程

¹ 本文採用「藝術統整課程」一詞，而不用「藝術與人文統整課程」，係因統整的類型可能是領域內的統整（視覺藝術、音樂、表演藝術），可能是領域外的統整（藝術與人文藝術、自然與生活科技領域等），可能是學科間的統整（視覺藝術、數學、社會等），亦可能是視覺藝術單一學科內的統整（藝術史、美學、藝術批評、藝術創作），故而採用「藝術統整課程」，以擴展藝術應用於統整課程中的意涵。

李雅婷，國立台灣師範大學教育學系博士候選人

收件日期：91年4月16日；接受日期：91年10月18日

Educational Research & Information
Volume 10, Number 5, 2002.10

Perspectives of Arts Integrated Curricula

By
Lee, Ya-Ting

Abstract

The effects of curriculum reform depend on the appropriate application by teachers. The purpose of this paper is to explore the spirit of Arts and Humanities, and analyze the transformation of the contents of arts integrated curricula. For these purposes, this paper is divided into four parts: 1. to explore the spirit of Arts and Humanities ; 2.to analyze the types of arts integrated curricula; 3. to analyze the contents of integrated curricula; 4. to make suggestions about integrated curricula for teachers.

Key words: Integrated Curriculum, Arts Integrated Curricula

壹、前言

為因應社會變遷，提昇國家競爭力的需求，教育部提出九年一貫課程的改革計畫。九年一貫課程基於人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及終身學習的精神，在此改革精神下，重新省思舊有課程的問題，重塑新課程之思考，以架構出因應新世紀需求的學校教育。其中備受矚目者則是原本分科形式的學科課程，轉化七大學習領域—語文、數學、社會、健康與體育、藝術與人文、自然與生活科技，以及綜合活動，並推動各類配套措施，而統整課程的組織型態在這一次的改革中頗受重視（方德隆，2000；黃譯瑩，1998；葉興華，2000；歐用生，2000）。如此的轉變，意圖將原本知識本位的課程型態導向學生興趣、生活經驗、社會重建與學科知識的融合（Beane, 1997: 47）。知識在統整的型式中進入了生活，與學習者產生了關聯，也唯有與學習者、與生活產生聯繫，知識才能被活化，才能賦予意義。

台灣中小學視覺藝術教育，相較於國英數「主科」，向來被視為是學校的「副科」，而且其課程內容亦有數多問題（林曼麗，1995；袁汝儀，2001；郭禎祥，1999），綜觀而言，其中的教學問題之一在於過度偏向「媒材—技法」取向。過度偏向「媒材—技法」取向造成了視覺藝術教學與生活脫節，使得人們面對藝術時失去信心甚至排斥。同時，使得美術比賽領導教學，限制了學生的想像力與創造力的培養。此種「反手段為目的」的觀點，將視覺藝術教育化約為單面向的技術性思考，而忽略了藝術本源自於生活，亦應回歸至生活，與生活環境、文化產生關聯。

因之，九年一貫課程改革之下，應重置「技術學習」的地位，轉化原有之學習策略與學習內容，展開藝術概念多元化的思維視窗。而藝術統整課程的組織型態與學習策略，是發揮「教學創新」的可資運用的途徑。基於上述背景，本文目的有四：一、探討台灣藝術與人文領域的精神轉化；二、分析藝術統整課程的組織類型；三、探析藝術統整課程的課程內容；四、提出啓示，以作為實務工作者之參考。

貳、九年一貫藝術與人文領域課程之精神

九年一貫課程綱要以培養人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際觀，

以及終身學習為宗旨，透過「人與自己」、「人與社會」與「人與自然」三個架構，十大基本能力指標，規劃出七個學習領域。「藝術與人文」領域的主要範圍「包括音樂、視覺藝術、表演藝術等方面的學習，陶冶學生對藝術作品的感受、想像與創造的人文素養，並積極參與藝文活動」。於上述基本理念下，藝術與人文領域的三項目標為：(一) 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，從事藝術表現，以豐富生活與心靈。(二) 審美與理解：使每位學生能透過審美與文化活動，體認各種藝術的價值、風格及其文化脈絡，珍視藝術文物與作品，並熱忱參與多元文化的藝術活動，提昇生活素養。(三) 實踐與應用：使每位學生能瞭解藝術與生活的關連，透過藝術活動增強對環境的知覺；認識藝術行業，擴展藝術的視野，尊重與瞭解藝術創作，並能身體力行，實踐於生活中。在此三項目標中，突顯了「個人」、「環境」與「媒材」三要素，課程以學習者個人興趣經驗為出發點，透過與環境、媒材互動，兼顧探索、認知與體驗自我和他人文化的特質與差異，學習適應與重建，包容與尊重，並尋求自我認同。此外，亦能認識藝術價值、風格與文化意義，並運用多種媒材進行藝術表現。藝術統整課程在「統整」的精神下，發揮多元價值觀，反應文化批評立場，關懷環境生態。易言之，應從「技術取向」的教學觀轉化為「文化取向」的探究觀。

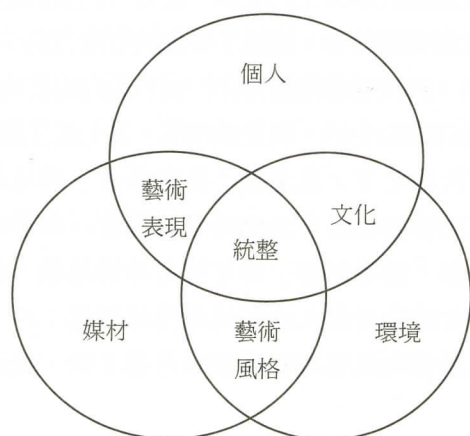


圖 1 藝術與人文領域之課程要素

(資料來源：自行整理)

參、藝術統整課程之類型

藝術統整課程為脫離以往之技術取向，轉向以文化與個人意義之創制，即必須改變教學策略。例如，多位學者即主張以「問題探究」作為統整課程的實施策略，以引導學生探索認知方式（ways of knowing），而非僅是獲得技術性或記憶性的能力。Davis（1999）即主張以問題探究方式進行視覺藝術與其他學科的統整教學，引導學生在問題的脈絡中探究與綜合相關資訊，以分析出問題的多種解決途徑。

另外，以探究取向設計藝術統整課程者，Erickson（1996）的「我們在世界上的地位」（Our place in the world）亦為一例。Erickson 受託於蓋迪藝術教育中心為中小學教育階段的教師們設計了這個統整課程範例。此課程著重觀念的啟發，透過藝術幫助人們找到在世界上的地位，經驗這些觀念的發展。這個主題乃基於兩個關鍵概念（key concepts）：

1. 我們都屬於某個地方。
2. 藝術能幫助我們找到在世界上的地位。

在這兩個理念下，課程設計以藝術史與藝術創作兩個科目為核心課程，美學與藝術批評為補充課程，引導學生探究四個基本問題（essential questions）：

1. 藝術複製品與藝術原作有何不同？
2. 一件藝術品是如何創作出來的？
3. 創作者選擇了哪些視覺元素？
4. 藝術品的創作地，其自然環境是什麼樣子？

整個課程分為七個單元活動進行之：

1. 老師介紹主題並解釋主題的意義，並就主要問題讓學生進行簡短的討論。
2. 讓學生蒐集與主題相關的資料，至少六頁。
3. 老師講述故事「草原族人的報酬」（Fee of the Meadow People），並引導學生運用想像，將主題和四個主要問題運用於該故事中，並依這個故事內容繪圖作畫。
4. 鼓勵學生運用想像力將主題關聯至自己的生活中。先讓學生思考自己現在的真實狀況，例如：
 - 「在今日的世界中，你的地位是什麼？」
 - 「你所居住的家是什麼樣子？」

- 「你的家位於世界的何處？（土、水、植物與氣候）」
- 「你屬於哪個團體？（家庭、俱樂部、團隊、階級、宗教、政黨、性別等）」。

續而以下列問題引導學生想像：

- 「如果你居住在一個非常不同的地方，你的家可能是什麼樣子？（例如在海灘、外太空、山頂、沙漠、雨林等）」
- 「如果你是生活在一千年前，沒有電、汽車、冰箱、電話、收音機、電視等，你的家可能會是什麼樣子？」
- 「想像你是一千年前某個特殊團體的成員（例如皇室、獵人、紡織工人、麵包師父、水手或是皇室的守衛人員），你會以何種裝扮來顯示你是屬於那個特殊團體的人？你可能會戴上哪些配件來顯示你的身份？」

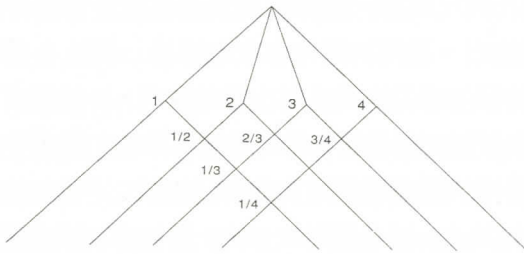
接續讓學生從報章雜誌或網路上尋找與主題相關的圖片，分析這些圖像是如何設計的，讓學生辨識與主題相關的視覺符號。

5. 學生依主題進行藝術創作，先後以個人創作與集體創作方法，以拼貼技法製作會旗，先是個人活動方式，後來以集體創作的方式。之後，並以四個主要問題讓學生分析討論自己的作品。
6. 教師介紹兩件不同文化之藝術品「洞窟繪畫」與「蘇美族牛皮」的相關資訊，由學生分組就這兩件藝術品探討四個主要問題，並以學習單評量學生是否真正瞭解四個主要問題。
7. 學生以主題與四個問題反省他們已完成的作品，並將之集結成爲「主題檔案」（theme portfolios），而這也成爲教師評鑑的依據之一。

Erickson 以此主題設計了七個單元的教學活動，採用「探究取向」，培養學生解決問題的能力，強調學生美感經驗的反省與思考，以達成更寬廣的藝術經驗學習。從 Erickson 的課程設計中可發現，其在「透過藝術幫助人們找到在世界上的地位」這個主要理念下（big idea）下，發展出兩個「關鍵概念」，並引導學生探究四個「基本問題」。爲了探究這四個問題，整個課程分爲七個單元活動進行，融合了藝術史、藝術鑑賞、藝術創作與美學。這個課程發展流程：「主要理念」→「關鍵概念」→「主要問題」→「教學內容設計」，不同於以往傳統只列出課程（教學）目標的設計方式，其更能釐清整個統整課程的探究方向，引導問題解決能力的培養。

而這種強調「問題解決」能力的培養，即是強調知識是由學習者主動建構，

不是被動的接受或吸收。學習者在有意義的脈絡下學習，成為意義的創造者與詮釋者，整合了新舊概念，擴展知識結構，有助於學習者運用其自有的知識基礎。也因為著重學生的洞察力 (insight)，才能呈現深層的理解 (Perkins, 1991)，從知道「What」的層次，提昇到「How」與「Why」的層次，亦即不僅是認知，更能習得「後設認知」，將學科領域間以及學科與現實生活間產生關聯。



1.藝術創作 2.藝術史 3.藝術批評 4.美學

1/2 藝術創作和藝術批評 2/3 藝術批評和藝術史

3/4 藝術史和美學

1/3 藝術創作和藝術史

1/4 藝術創作和美學

圖 2 以半格狀之部分重疊元素的類型組織學科知識

(資料來源：“The spirit and the lattice: changes in cognitive learning theory with implications for art education”, by A. D. Efland, 1995, *Studies in Art Education*, 36(3), pp.134-153)

上述 Erickson (1996)「我們在世界上的地位」是採行視覺藝術內的多學科統整，其運用每一學科的基本要素，發展新型態的課程設計。而 Efland (1995)提出的統整類型則是屬於複學科模式，是將 DBAE 內某兩個學科的共通概念與要素，以半格狀 (semi-lattice) 的途徑進行整合 (圖 2)，將兩個學科之間的重疊概念作為課程設計的組織要素。其藉由四個學科的兩兩配對所形成的多種視覺藝術統整課程，展現世界的複雜性與豐富性，使學生能更敏銳地面對生存的世界。

相較於 Efland (1995) 的主張，Krug 與 Cohen-Evron (2000) 所提出的四種藝術統整課程類型則跨越了藝術自身的範疇，將藝術與其他學科領域繫起相輔相成的關係。這四種區分是相當細微的，偶有重疊之處，亦可能有所變動或

分歧，例如：藝術可能是主要焦點或僅扮演支援的角色，課程可能以不同的程度反映出社區或學生的興趣，知識的組織可能環繞於全球事物或者歷史事件。茲將這四種類型敘述如下：

一、將藝術作為其他學科的資源

此類型中，藝術的價值是工具性的，成為解釋其他各種知識的資源，以釐清特殊的教材或提昇某些技巧。例如，選擇某些藝術家的畫作或日記書籍，藉以提昇學生的閱讀和書寫技巧。這種科際整合取向採用一個核心主題去組織課程，藝術品的目的旨在協助學生學習使用高層次思考技巧，以能轉換至其他的活動上。這個取向強調認知與學習如何學習，目的為教導學生在課程中探究知識的技巧。藝術教師的責任即是提供藝術範例給其他科目領域。不過，此種課程發展取向並不能迎戰知識割離的狀況，但是藝術教育中，這種課程模式已逐漸普遍。

二、以藝術為核心擴展課程組織

使用這個方式建構課程會拓廣範圍與深化原初的想法或主題。例如，拉斐爾（Raphael）或達文西（Leonardo da Vinci）的藝術品，不僅能做為西方文化文藝復興的典範，也能代表一個歷史時期的時代精神。或者，藉由某時期的社會-歷史、文化、政治與經濟脈絡，以歷史教訓來檢視與增強有關藝術的概念。藝術教師與社會教師間的合作可協助學生探究挑選出的教育概念，學生亦可與教師共同合作擴展每一科目領域的知識與概念。這種統整類型的重要特徵之一為：能維持每一學科的獨特知識。這種多元學科取向允許教師在熟悉的個別領域中工作的同時，也打破了不同科目間的界限，同時保有統整性與教師的專業擅長。

三、透過藝術以解釋學科知識、理念與主題

在這個類型中，藝術提供更多藝術家或風格的知識，學生具有更多的機會去體驗知識的複雜性，可以從多元的觀點來進行探究。例如，以當地的花園為探究對象，透過系統性探究，學生可研究植物的名稱、生長週期，或在顯微鏡下研究植物的化學與組織物質，透過藝術，學生能檢視花園的社會與文化意義，並比較在不同時期與地理區域中，不同文化意義的解釋。例如在回教的文化中，花園象徵天堂的精神，然而，十七世紀，法國凡爾賽宮的花園卻是文化控制自然的奢華範例，舞蹈、戲劇與音樂皆能用以描述與解釋花園對學生感覺、思想

與情感的影響。陳箐繡（2001）亦例舉以社區的「一條河流」作為教學的主題內容，亦很適合發展成統整課程與教學（圖3）。由「河流聯想」可以同時從歷史、藝術、自然生物、水利工程、農業發展和神話文學的多元角度去研究探索，共同去發現、分析與理解河流的自然人文特色外，還可以掌握該河流與社區文化環境的脈絡結構關係。

此類型藉由檢視真實生活情境，學生能在科目間產生更好、更持久的連結。超學科課程圍繞著主題、社區事件或學生興趣而發展，課程內容不必事先訂定，而是由教師與學生腦力激盪來發展研究的主題，強調生活取向，知識是隱含在真實生活的文化脈絡中。藝術提供有關美學、藝術批評、藝術史與藝術創作方面的知識，這個課程取向包括了「學習即知識再建構的過程」，而不僅是擁有知識。藝術有助於學生理解在解釋科目、理念與主題的過程中之動態性。

這種類型即是一種「問題本位學習」(Problem-Based Learning)，著重學科要素的真正融合，也與 Drake（1998/2001）的超學科課程（transdiscipline）相似。

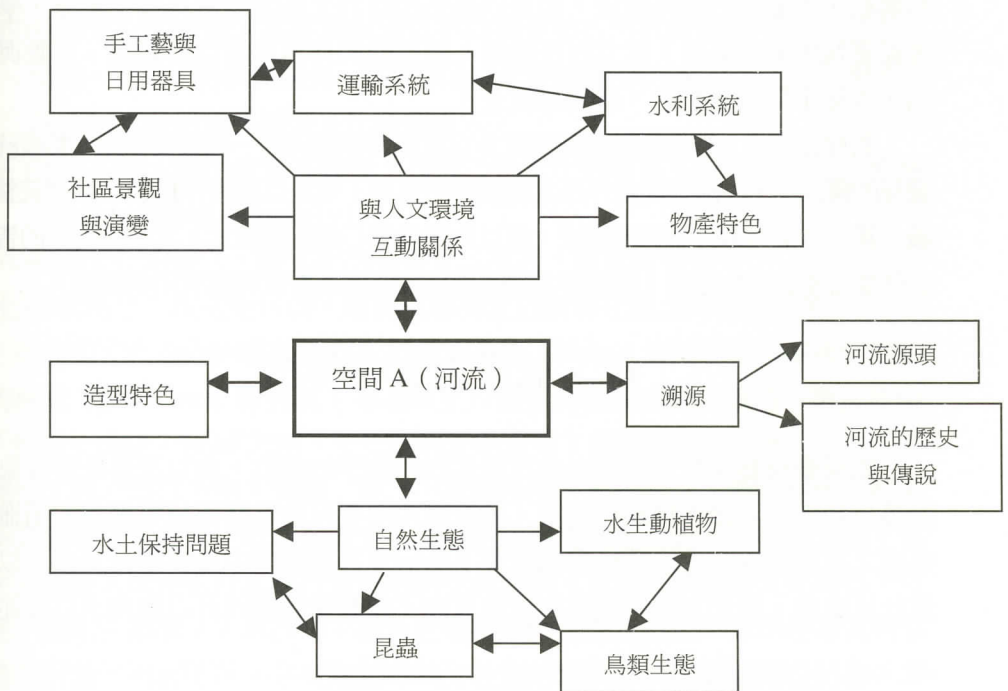


圖3 空間環境特質與脈絡關係之分析 (河的聯想)

四、生活中心議題統整課程

生活中心取向係指融合藝術與其他科目以探究個人與社會相關的理念、議題或問題。此取向所融合的學習經驗跨越各科目領域，為學生創造探究地方與全球議題的機會。這種取向在課程內容、科目知識、教室文化與學生生活間繫起互動的橋樑，鼓勵學生學習建構與再建構知識的各種方法。而這個類型即是具真正融合性的藝術統整課程之理想模式。這種統整類型，假如運用於台灣的重要歷史事件的探究，例如二二八事件，則可從認識二二八紀念碑的公共藝術，瞭解公共藝術的歷史與文化意涵，或是從認識台灣藝術家廖德政「觀音山的眺望」創作中，瞭解藝術家的父親在二二八事件中被抓去而一去不返，藝術家心中的懷念之情，引導學生瞭解歷史事件的點滴。另外可再藉由探訪地方耆老或重要人士，瞭解與重現歷史事件等。

相較於 Efland (1995) 的統整類型而言，Krug 與 Cohen-Evron (2000) 的第三種與第四種藝術統整類型，已經將學生的藝術經驗與生活世界建立起真正的聯結，不侷限於學科領域，而是以學生相關的生活議題做為探究對象，學習者能審視所有的學習，建立內在聯結，進而能與外界專家從事對話、互動與溝通，以從中吸取新概念，建構新概念。

對學生而言，藝術經驗是瞭解更多自我與世界關係的一種重要活動。藝術統整課程的模式中，不論藝術是作為其他領域的資源，或是以藝術作為核心擴展統整組織，甚至是全然融合學科或領域，而以生活為核心的統整模式，其最終的目的皆是在使學習產生文化意義，使學習者透美感經驗而增進對世界與生活的認識。

肆、教學內容的轉化

如果學校藝術教育應該突破技術性取向教學的侷限，而以反省社會現象，認識自我與世界關係為課程關懷，那麼哪些內容可做為藝術統整課程的組織要素呢？這可從當前受後現代思潮衝擊下所衍生各類取向中獲得啟發意義。以下就社區取向、多元文化取向與全球性取向三類藝術課程設計之取向予以分述。

一、多元文化取向

美國多元文化教育乃緣起於一九五〇與六〇年代的人權運動，目的在突顯

學校文化反映的是西歐主流的價值系統，造成其他學生之文化受到忽視，而產生失衡現象 (Davenport, 2000)。多元文化主義的藝術教育即是試圖採取社會重建途徑，將「中心-邊陲」的不平等現象予以推翻，重建文化民主新神話。

Davenport (2000) 認為，多元文化藝術課程的主要議題有二：一是關注課程中被忽略的邊緣文化，滿足少數文化學生的需求，二是培養所有學生對差異 (diversity) 之寬容、欣賞的態度，尤其是主流文化的學生。由 Davenport 的觀點可知，多元文化取向的課程關懷是對主流階級論述的力量去合法化，以促成階級的置換。於多元文化觀之下，McFee (1995: 186-187) 提出七項發展課程的建議，以協助學生認識視覺藝術在文化中的功能，以及思考民主中的差異性：

(一) 過視覺溝通方式，讓學生接觸藝術中的價值、信念與情感，從而探究多元文化實體。

(二) 以不同文化價值系統所表現的藝術品，或是因時變遷之文化所表現的藝術品，釐清人地事物間之結構與關係。

(三) 比較文化之間的差異，以及受文化定義之角色、制度或事件的差異特質。

(四) 分析文化的變遷。某些藝術家以不同視覺藝術形式來表現不同的理念、情感、價值、結構與關係，正可藉由他們的藝術表現來分析文化的變遷，同時亦可分析那些維護文化的藝術家。

(五) 提出某些人經由改變其藝術，復而改變文化的事例，提供跨文化的覺醒 (cross-cultural awareness)。

(六) 辨識文化的融合，對文化的變遷予以溝通、綜析與澄清。

(七) 分析為了不同文化目的，而形成藝術之設計與組織上的改變現象。

而多元文化取向的藝術課程設計範例方面，Stuhr (1995) 即以美國印地安人的儀式 (powwow) 為對象，帶領學生以觀察與訪談方式，瞭解少數民族中的「性別」議題。Stuhr 認為，文化間的互動造成了界限的模糊，增加了文化的複雜性，因之需以一個「實體」視之，而藝術品、藝術形式、藝術判斷與藝術理解正體現這些概念。故而他放棄一般採用錄影帶或書面資料的教學方法，以師生共同進入印地安社區進行實地的研究與理解，以求反映這些文化現象，以避免「簡化」真實。在過程中，師生就觀察到的現象或疑問，以相互尊重的態度進行討論，可能的話，甚至邀請印地安社區的居民參與討論。這些討論的問題包括：年輕的印地安女性挑戰只有男性才能擊鼓的權利，可能會產生如何的結果？女性沒有社區事務的選舉權或投票權，是否值得挑戰？其他地區的不同

想法是否可能為社區帶來性別平等的促進？……Stuhr 發現，從這次對議題的資料蒐集與討論中，學生已經從先前美學／藝術形式的知識與觀點，轉向以新的社會文化方式審視藝術。而 Stuhr 也從這次的探究中發現，多元文化取向中，有許多議題皆可成為課程的內容，例如宗教、少數民族特性（ethnicity）、社會經濟階層、性別、年齡與心智體能等。

Stuhr（1995）這個課程設計與 McFee（1995: 186-187）七項課程發展的觀點有數點相符。例如透過視覺溝通方式，讓學生接觸藝術中的價值、信念與情感，從而探究多元文化實體；讓學生感受與比較文化之間的差異，以及受文化定義之角色、制度或事件的差異特質；認為對文化的融合現象，應予以辨識、溝通、綜析與澄清。而其精神皆在促進對於各種次文化的理解與欣賞，以知覺多元文化社會的真實現象。

二、社區取向

社區取向藝術教育的緣起乃肇因於多元文化教育，其認為學校與教師應肯認知他們自己學生與社區的文化獨特性。因而，社區取向藝術教育觀強調尊重學生個人之背景與能力，並將這些視為藝術課程發展的基礎。一來追求文化和藝術多元角度觀與彼此瞭解尊重，二來嚐試更深入瞭解區域性藝術文化與生活的脈絡關係（郭禎祥，2001：40-14；劉豐榮，2001：80；Davenport, 2000）。而多位藝術教育者亦認同，運用與結合社區資源有助於多元文化與社區文化藝術教育的實施（Davenport, 2000; McFee, 1998; Neperud, 1995）。

社區本位藝術課程設計首先出現於一九三〇年代的 Owatonna 方案。該課程實驗以地區需求來決定「創作課程、講授與一些以家庭為本位之計劃」，這個早期的課程實施被描述為「藝術教育中對社區關懷的傑出例子」（劉豐榮，2001：82；Efland, 1979: 25-26）。此外，Krug 與 Cohen-Evron（2000）等人也例舉社區取向藝術教育的實例，而研究者本人亦參觀過台灣大元國小結合社區人力資源以推展藝術教育的實況。

Krug 與 Cohen-Evron（2000）認為藝術是瞭解更多社區現象的一種方法，他們以以色列某國小的課程設計實例說明這個觀點。以色列某個小村落中的一所國小高年級學生決定研究一個生活中心議題：他們鄰近地區發生一件雜貨店搶案。在這個社區，暴力是每日的家常便飯，議題確定後，透過教師、學生與社區人員的對話，發展出數個對此暴力事件的探究問題，包括：

- 有哪些暴力事件發生在你的生活中（例如學校、家庭、鄰近地區、國家）？
- 人們如何解釋與瞭解暴力行爲？
- 爲什麼會發生暴力（例如：生氣、衝突、財產、公平、國籍）？
- 如何避免暴力（例如對話、設身處地瞭解不同的觀點、認同寬容與接受差異、共享責任與權力）？
- 暴力行爲如何透過媒體來報導（例如：電腦製作、影像遊戲、電視、佈告欄、影片、書籍、雜誌、戲劇、音樂、報紙）？
- 這種暴力形式呈現在媒體上會對青少年或成年人造成什麼長遠或短暫的影響？
- 誰應負責建造與維持一個無暴力社區？

透過課程統整，學生從生活中獲致的個人知識能與各科目領域融合，他們對地方、國與全球的暴力議題進行反省與批判。師生透過一些藝術作品或媒體評論，例如，畢卡索的「格爾尼卡」、電視新聞評論、以色列藝術家對暴力議題的藝術作品等多元觀點來探究暴力的議題。此外，學生也採用書寫、表演與編輯來再現生活中暴力事件的場景。一組學生重建雜貨店的場景以解釋實際發生的暴力行爲。他們在重要的時刻中斷表演並拍照，事後再從這些照片中反省、討論與解釋這起搶案，並且利用這些照片，模擬訪談與真實的故事細節編製成一份學生報紙，分送到當地的社區。

上述課程設計的探討議題即是以社區暴力爲議題，探討暴力形成的原因，透過藝術途徑（視覺藝術、表演藝術等）再現事件真實，並商討可能的預防策略，集結社區人士共同瞭解與預防暴力事件。這個經驗對師生皆極富意義，因爲它整合了個人與社會的真實生活議題，也是集結許多人合作而成的統整課程。學生在這個社區取向的探索過程中，不但學習了相關的學科知識，亦體驗到當地環境特質，並進而學習到社區改革行動，轉換只是消極地調適社會現象，成爲積極的改革行動力。

上述 Krug 與 Cohen-Evron（2000）所舉的那個社區取向的課程範例，是一種進入社區內訪問社區人士的質性探究方法。除此之外，邀請社區專業人士蒞校指導學生進行藝術創作的方式，亦是一種途徑，Drake（1998/2001：54-56）所介紹的「透過藝術學習：將藝術家融入課程」(Learning through the Arts: Fusing Artists into the Curriculum) 方案即是一例。

此計畫緣起於皇家音樂學院（The Royal Conservatory of Music）和七個學校的社區建立夥伴關係，同時也加入了藝術機構、基金會以及其他企業贊助者。這個方案不僅是邀請藝術家進入教室指導學生處理素材，亦將藝術與其他課程予以結合，以期待透過參與藝術激發學習統整課程，培養技能，以及促進藝術家、教師和學生的學習。在學年中，每班至少接待三位不同的藝術家，每位藝術家到班上三天的時間。藝術家的技能則透過專業發展的研習方式統整到教室內，教師透過與藝術家的互動和協助，以協同合作方式規劃課程。例如一年級，其主題為「社區—家庭」，藝術家介紹戲劇、非洲擊鼓與故事敘述、視覺藝術，以及合奏（如：小提琴、中提琴、大提琴）。此外還前往「Milk 國際兒童表演會」和「皇家音樂學院交響樂預演會」等戶外教學。六年級的主題為「價值、影響以及同儕」，來訪藝術家介紹全球打擊樂、故事敘述，以及作曲，附加的活動則包括造訪娛樂雜誌記者，以及前往參觀當地的電視台和廣播電台（Drake, 1998/2001：54-56）。

上述兩個藝術統整課程設計採取了不同的社區探究路徑，前者乃是師生共同進入社區進行質化探究，後者為邀請社區藝術家進駐校園內。除了國外的實例外，國內亦有小學採用邀請社區藝術家進駐學校指導學生藝術創作的案例，例如台中縣的大元國小。研究者曾於民國九十一年到該校參觀，大元國小這個「傳說中的藝術小學」，校園內置有兒童美術館，館內有藝術步道、表演藝術舞台、音樂角落，以及定期更換的主題展覽等。這個美術館除了學生上美術課可進入外，下課時間學生亦可自由地進入參觀，或操弄裡面的樂器。美術館的旁邊即是陶藝教室等。大元國小以傳統民俗藝術—交趾陶作為學校本位的發展重點，其聘請社區藝術家蒞校指導，並將課程內容置於網路上（http://dyps.tcc.edu.tw/art/pottery/pottery_fl.htm）。有別於上述 Drake（1998/2001：54-56）所例舉的方案，大元國小是除了聘請社區藝術家蒞校指導外，還大量開放社區義工進入學校，支援整個兒童美術館的導覽工作以及交趾陶的教學活動，讓社區資源與人士進入校園內，共同提昇全校的藝術涵養。

此外，台灣亦有採取社區取向來進行藝術統整課程設計者。孫嘉姝（2001）、陳建伶（2002）即以美國「Kwanzaa Playground」的「玉米田」公共藝術為對象，引導學生依學習單的引導問題分組討論，以瞭解公共藝術的設計理念、對社區居民的意義及功能，藉由藝術品的社會與歷史意義，瞭解社區認同與藝術品之間的關係。次而，他們回歸至學生自己的社區，探尋社區中的公共藝術、

社區藝術家創作有關社區的藝術作品等，透過尋找自己社區之公共藝術，關懷自己的社區與珍惜地方文化資源。最終，則鼓勵學生發揮獨立思考能力，嘗試創作社區公共藝術模型或思考社區重建工作等。這些例子，則是透過藝術活動，瞭解社區與建立自我認同的台灣本土實例。

對學校的藝術統整課程而言，社區的景觀、建築等人事物，皆具有社區文化意義。教師若能結合社區資源與人力，透過藝術活動接觸社區文化，從其中，學生不僅可習得對社區文化價值的瞭解和判斷，亦可培養獨立思考、主動探究與解決問題的能力。

三、全球性取向

全球教育成爲美國學校課程的一種取向乃起始於二次世界大戰後，其宗旨以提昇國際理解，確保和平共存的目的。而後探討的焦點經過轉變，包括了地球有限資源的共享、經濟競爭與全球市場等（Sutton, 1998；引自 Davenport, 2000）。

全球取向的課程即是欲透過對世界民族之文化的瞭解，自覺自己身爲地球村公民與多元文化社會中的一份子，知曉世界系統中休戚與共的關係，瞭解自身的義務與選擇權。而全球取向的藝術課程可檢視全球系統中的政治、經濟、科技、生態，探討人權、和平、環境等議題，瞭解國際系統中的複雜性，與它們對自身社區和藝術的影響與衝擊，並對多元世界的差異性與多樣化，抱以移情理解與欣賞，復而產生可能的重建行動。

藝術教育表達對全球關注的課程設計，Irwin、Rogers 與 Wan (1998) 的〈恢復、和解與重建：加拿大、澳洲與台灣當代原住民藝術家的藝術〉(Reclamation, reconciliation, and reconstruction: Art practices of contemporary aboriginal artists from Canada, Australia, and Taiwan) 是爲一例。該課程緣起背景乃是基於各地的原住民文化因爲殖民勢力而遭受破壞。職此六位當代的藝術家發起恢復自己文化的尋根行動，與述及文化對其藝術創作上的影響，以期待透過這個課程設計鼓勵師生檢視自己的生平與其對藝術創作的影響。

上述社區取向、多元文化取向、全球性取向，雖然各有其不同的緣起背景與議題，然而卻可從其中覺得共通啓示：「人」應重返課程主體位置，以「人類關懷」爲課程焦點，以「文化理解」爲課程核心。綜析上述取向觀點，雖然它們皆是以藝術教育或課程爲焦點，然而，整個課程設計中卻含蓋了多項學科領

域的學習，例如藝術與人文、社會（性別、社會經濟、種族、價值、權力宰制等）、自然與科學（生態、水、土地、科技影響等）等，實質上，後現代思潮影響下的各類藝術課程取向即是一個藝術統整課程。

職此，藝術統整課程焦點，應脫離以往以「媒材一技法」做為課程設計的主軸，技巧本身不再是目的，而是瞭解人類文化意義與創造新意義的方法。亦即，課程焦點應轉而著重於生活情境的運用，關切個人與社會環境、社區、文化或生態的關係，個人與社會或世界重要的想法與事件皆可成為探究的議題。如此一來，藝術在生活經驗中被體驗，成為社會、文化脈絡的一部分，也與學校其他學科產生關聯，學生藉由探索社區的、國家的、世界的、全球的全類藝術家或藝術形式，與師生共同建構藝術經驗與生命意義。

伍、結語

一、藝術統整課程應脫離以往技術取向之教學，轉向以文化取向與人文關懷之探究與實踐為題材

過度技術取向之藝術教育，將藝術推離人類生活，造成學校藝術教育的窄化，淪為技術層次，而忽略了藝術認知與文化意義。因此，藝術統整課程應於「統整」精神之下，發揮多元價值觀，反應文化批評立場，關懷環境生態。易言之，應從「技術取向」的教學觀轉化為「文化取向」的探究觀。於「文化取向」探究觀下，多元文化議題、社區議題與全球議題等皆可作為取材的範疇。對學習者而言，透過藝術認知與表現，瞭解與自我休戚與共的生活世界，學習才能產生意義，而藝術才能在教育中發揮能量，彰顯教育本質。

二、藝術統整課程宜採探究取向教學策略，以擴展學生認知層次與思維能力

藝術統整課程之本質既應轉為文化取向，而脫離單面向的技術教學，因此，在教學探略上應宜採用「探究取向」教學策略，讓學生從對「基本問題」的思索、探究與問題理解的歷程中，擴展認知層次，從事實記憶轉向分析、綜合、批判與省思能力的培養。易言之，藝術統整課程之實施，不僅是課程組織型態的改變，以往以教師為中心的教學導向也應轉向重視以學生為中心的學習策

略，而這個轉化則更能體現九年一貫所追求的「教學創新」精神。

三、藝術統整課程宜視探究議題的概念而選擇相關的統整領域，以免造成「為統整而統整」的現象

藝術統整課程的組織類型並非是單一種形式，不論是視覺藝術內的 DBAE 科目統整，或是藝術與人文領域內的統整，或是跨領域的統整，皆應視學習需要與議題性質而進行之，是一種自然融合的狀態。但是台灣實施統整課程為人所垢病之處多在於「為統整而統整」的現象：訂定了某個統整主題，即要全部學習領域予以配合統整，而不論議題是否涉及該領域的知識或技能，更遑論提昇學生的認知層次與思維能力。而談及藝術與人文領域的統整，即認為一定要將視覺藝術與音樂統整，最後再以表演藝術作為結束。實質上，從本文介紹的案例觀之，藝術統整課程的組織型態應是「問題解決」目的下的自然融合狀態，如此一來，也才能賦予「統整學習」意義，開展學生的藝術與生活經驗。

四、藝術統整課程可配合六大議題作為探究議題的選擇

藝術教育如果不再以「媒材—技法」取向作為唯一的課程設計思考，不再以「媒材」做為單元的分類，那麼配合六大議題：環境教育、兩性教育、資訊教育、人權教育、生涯發展教育、家政教育，或是社區或社會重大議題，皆可作為探究議題的選擇。教師們引導學生從重要議題的探究中，學習問題解決能力與各種思維能力。而這種課程設計類型，不同於以往的技术取向課程，故而欲進行此類藝術統整課程，則極需要教師們持續地進行在職進修與自我專業成長，才能克盡發揮藝術能量之功。

參考文獻

- 方德隆 (2000)。課程統整的模式與實務。高雄師大學報，11，181-212。
- 林曼麗 (1995)。二十一世紀台灣視覺藝術教育新趨勢。國民教育，35(5/6)，36-41。
- 孫嘉姣 (2001)。九年一貫藝術與人文學習領域課程統整之研究。國立台灣師範大學美術研究所碩士論文，未出版，台北。
- 郭禎祥 (1999)。二十一世紀藝術教育的展望。美育，106，1-9。
- 郭禎祥 (2001)。新世紀藝術教育的變動。載於國立台灣師範大學美術學系 (主

- 編)，**新世紀藝術教育理論與實務國際學術研討會論文集**（頁 33-47），台北：國立台灣師範大學美術系。
- 陳建伶（2002）。**我們的生活周遭有什麼正在改變**。論文發表於國立彰化社會教育館主辦之「九十一年藝術鑑賞暨創作研習」，台中。
- 陳箏繡（2001）。**藝術教育課程統整與社區環境脈絡探索**。論文發表於花蓮師院藝術教育研究所主辦之「社區、文化與藝術教育」國際學術研討會，花蓮。
- 黃譯瑩（1998）。實施課程統整的走向和原則。**教育資料與研究**，25，12-13。
- 葉興華（2000）。**我國國小推行課程統整之研究**。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北。
- 袁汝儀（2001）。國民教育階段「藝術與人文」領域的思考。**國教天地**，143，32-40。
- 劉豐榮（2001）。當代藝術教育論題之評析。**視覺藝術**，4，59-96。
- 歐用生（2000）。**課程改革**。台北：師大書苑。
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration- designing the core of democratic education*. New York: Teachers Colleges, Columbia University.
- Davenport, M. (2000). Culture and education: Polishing the lenses. *Studies in Art Education*, 41(4), 361-375.
- Davis(1999). Design's inherent interdisciplinarity: The arts in integrated curricula. *Arts Education Policy Review*, 101(1), 8-13.
- Drake, S. M. (1998/2001). *Creating integrated curriculum: Proven ways to increase student learning*.
方德隆、卯靜儒、高新建、黃琬慧、高郁菁、蔡清田、甄曉蘭、顧瑜君(譯)。**統整課程的設計**。高雄：麗文。
- Efland, A. D. (1979). Conceptions of teaching in art education. *Art Education*, 32(4), 21-33.
- Efland, A. D. (1995). The spiral and the lattice: Changes in cognitive learning theory with implications for art education. *Studies in Art Education*, 36(3), 134-153.
- Erickson, M. (1996). *Our place in the world*. from Arts EDNet URL: <http://www.artsednet.getty.edu>.
- Irwin, R., Rogers, T., & Wan, Y. (1998). Reclamation, reconciliation, and reconstruction: Art practices of contemporary aboriginal artists from Canada,

- Australia, and Taiwan. *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, 16(1), 61-72.
- Krug, K. H., & Cohen-Evron, N. (2000). Curriculum integration positions and practices in art education. *Studies in Art Education*, 41(3), 259-272.
- McFee, J. K. (1995). Change and the cultural dimensions of art education. In R. W. Neperud (Ed.), *Context, content, and community in art education- beyond postmodernism* (pp.171-192). New York: Teachers college, Columbia University.
- McFee, J. K. (1998). *Cultural diversity and the structure and practice of art education*. Virginia, Reston: The National Art Education Association.
- Neperud, R. W. (1995). *Context, content, and community in art education: Beyond postmodernism*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Perkins, D. N. (1991). Educating for insight. *Educational Leadership*, 49(2), 4-8.
- 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- beyond postmodernism* (pp.193-221). New York: Teachers College, Columbia University.
-