

# 重建教育中的行動主體—從建構論談對藝術課程與教學之啓示

李雅婷

摘 要

建構理念為學校課程與教學帶來新的思維轉換，將教室主體重置於學習者。然而，從文獻中發現，直接運用建構論於藝術課程中在臺灣則較其他領域為少。職此，本文之目的有四：一、從建構論的特質分析建構論與藝術課程的關聯；二、探析運用建構論於藝術課程的國外教學實例；三、分析建構理念下的藝術課程設計與實施特點；四、提出結論以供國內教育者運用建構論於藝術教育實踐上之參考。最後，本文提出運用建構論於藝術課程之三大原則：一、轉化教師自身信念與角色定位；二、重置學習者的主體性；三、運用自我導向的學習策略。以作為教育工作之參考。

關鍵字：建構論、藝術課程、行動主體

---

Lee, Ya-ting (2003)

Educational Research & Information Volume 11, Number 3 pp.67-86

## **Reconstructing Agents in Education-On the Implications of Art Education through a Constructivist Approach**

By

**Lee, Ya-ting**

### **Abstract**

Constructivism plays an enlightened roles in school curriculum design and teaching. The students should be the subject of the classroom instead of the teachers. The purposes of this study are to explore the theory and practice of designing art curriculum through a constructivist approach. The main principles of designing art curriculum through a constructivist approach included the followings: 1. transforming the beliefs and roles of teachers; 2. replacing students as the subject of the classroom; 3. applying the self-directed learning strategies.

Key words: Constructivism, Art Curriculum, Agents

---

Lee, Ya-ting, PH. D., Department of Education, National Taiwan Normal University

Received: May 8, 2003; Accepted: June 23, 2003

---

「沒有美，我創造美。  
我將創造一個星體，  
預備著地球的墜毀。」  
(余秋雨，1990：306)

## 壹、前言

建構論的興起，對於教育的影響，已形成另一類顯赫的典範。不僅在建構理念的探討多不勝數（林生傳，1998；馮朝霖，1996；甄曉蘭、曾志華，1997；Applefield, Huber & Moallem, 2001; Fosnot, 1996; Prawat, 1992），應用建構論的理論於數學科（郭重吉，1992；鄔瑞香、林文生，1997；甄曉蘭、周立勳，1998）、語文科（邱惜玄，1998；甄曉蘭、周立勳，2000）、自然科（郭重吉、江武雄，1992-1994；甄曉蘭、周立勳，1999）、社會科（甄曉蘭、周立勳，2001）等教學研究上，或是教育專業發展（甄曉蘭，1996）上的範例與研究，亦多有所見，且持續地進行著。然而，直接以建構論之名應用於藝術課程中的研究，卻較為鮮見。或許，這與建構論理念的創始人 Piaget 有關。Piaget 承認兒童的繪圖或其他藝術形式，可做為瞭解兒童思維的一種途徑，然而，他卻未建議發展藝術知識的方法（Waite-Stupiansky, 1997: 144）。實質上，藝術即是開啓認識世界的一種途徑，為認知提供了新的方法。

據於上述背景，本文之主旨有四點：

- 一、從建構論的特質分析建構論與藝術課程的關聯。
- 二、探析運用建構論於藝術課程的國外教學實例。
- 三、分析建構理念下的藝術課程設計與實施特點。
- 四、提出結論以供國內教育者運用建構論於藝術教育實踐上之參考。

## 貳、建構論與藝術課程的對話

建構論為一種學習理論，其主要核心原則有二：「知識乃認知主體主動建構」與「認知具有調適性，其功能旨在協助主體組織經驗世界」( von Glasserfeld, 1995: 51)。在此原則下，「學習」成為一種運用資訊與思維的過程，透過這個歷程，以發展、建立和改變我們自身的意義以及對概念的理解。職此，學習既是一種「思考」，亦是「思考的歷程」與「思考的結果」，而非傳統中重視的記憶與背誦的量，強調的是理解與應用，而非複誦。

由上述觀點分析之，建構取向的學習觀，強調「後設認知」的形成，強調對知識達到真正的「理解」，而後能「應用」。在此觀點下，建構論的知識觀似乎偏向了「工具主義觀」。事實上，von Glasserfeld ( 1995: 22 ) 即直指，建構論所關心的不再是「真理」( truth )，而是「可行性」( viability ) 的概念。他認為，建構論並非是一種形上學的臆測，而應是一種概念工具 ( conceptual tool )，唯有運用它時，它的價值才能顯現與估測。

建構論基於「知識乃認知主體主動建構」與「認知的功能旨在協助主體組織經驗世界」的理論特性，其運用於藝術學習的教學上，是否有其相通性呢？這可從 Dewey ( 1934 ) 於《藝術即經驗》( Art as Experience ) 書中的觀點著手分析。Dewey 視藝術是經驗的特質，藝術經驗來自於人類與環境互動的日常生活中，而經驗的美感特質是重要的教育價值。這個觀點，著重於藝術的過程性價值，而非只是產品，將藝術經驗定義為有機體與環境的一系列互動。於 Dewey 脈絡主義美學的觀點中，可窺見藝術教育與建構論的接軌之處。Simpson ( 1996: 53-54 ) 亦從 Dewey 的論點為基調，提出建構論與藝術教育間有三處關聯：一、兩者皆重視學習者的經驗基礎；二、兩者皆是「學習者中心」課程取向；三、兩者皆重視脈絡，皆主張提供情境，使新資訊與學習者經驗產生連結。

換言之，Simpson ( 1996: 53-54 ) 認為，建構論強調將學習者的經驗統合融入意義創制與問題解決中，學習者的社會、情感與認知經驗被視為是學習過程



的一部分。建構主義者主張提供學習情境，使新資料與學生的經驗基礎產生連結，透過理念的結合與學習者積極的參與，最佳的學習得以完成。藝術教室內充滿著進行這些連結的機會，教導學習者有關藝術的意義與介紹藝術家，即是在產生連結—將藝術理念與他們個人世界，以及與其他學科結合。

而本文則從建構論的特性為基調，含納藝術教學或藝術經驗的相關論點，分別從「學習的主動性」、「意義的脈絡化」與「經驗的發展性」三個方面，分析建構論與藝術課程之間的關聯。茲分析如下：

## 一、學習的主動性

就「學習的主動性」而言，之前已提及，建構論主張，「知識是由學習者主動建構，不是被動接受或外在環境所給予 (von Glasersfeld, 1995: 51)」。建構論的觀點，肯定了學習者在學習歷程中的主體性地位，而藝術經驗亦強調個體主動參與生活世界，參與經驗的建構，結合新舊概念，現實性與可能性，客觀題材與個體回應，使其皆融合而為個體經驗的部分。除了強調學習者的主體性外，對於學習者的經驗基礎，亦是兩者的共同關切之處。主張以社會建構論進行闡釋藝術品的藝術家 Gombrich 認為，學生要從傳統藝術中獲得基模，以作為理解與闡釋藝術的基礎，故而，藝術的理解需要鷹架作用 (Cunliffe, 1998)。這個觀點同時指陳了兩項要素：第一，藝術的理解與闡釋，需要學習者具有藝術的經驗基礎，即基模；第二，教師應瞭解學習者具備的經驗結構，據其基模，而提供探索的機會，以能使新的訊息與原有基模產生統合。換言之，學習者原有的經驗結構，乃是闡釋與理解藝術的基礎。此觀點乃與建構論的學習主張認為「新的學習有賴於學生現存的理解」(Applefield, Huber & Moallem, 2001) 具有相通之處。

## 二、意義的脈絡化

建構論與藝術課程兩者皆認同，於有意義的情境脈絡中，統整學習的經驗，真正的學習才能發生。如同 Prawat (1992: 364) 所言，思考本身即是高度脈

絡化的，它所處理的是，發生於某一特殊情境中的某一特殊對象。而藝術即本在脈絡中表達情感，透過聯結藝術本有的脈絡知識、觀賞者自身的脈絡、真實生活與重要議題，闡釋與理解才得以進行（郭禎祥，2001：38）。在許多學習的情況中，對學習者而言，學習內容的呈現，常是簡化、孤立、去脈絡化的，目的僅是為了背誦記憶，如此的學習歷程，則難以讓學習者窺見學習內容固有的複雜性、相關性與應用性。易言之，意義的脈絡化，乃是轉化教學焦點於：如何協助學習者運用所習得的資訊。職此，為達成有意義的學習，「真實學習」（authentic learning）或「問題解決」取向（problem-solving approach）的學習策略，是常被運用的。例如，教師帶兒童到動物園，或是帶實物到教室中，讓兒童能真實地感知與瞭解該對象。或是以學習者真實生活中，結構鬆散、複雜、不確定的問題作為探究對象，探尋解決之道。

### 三、經驗的發展性

建構論認為知識乃認知主體積極的建構，經由對適應的突破，再經調適而達成經驗的與知識的擴展，而此歷程乃是處於動態平衡的開放系統（von Glasersfeld, 1995: 62-68）。在藝術課程中，亦是重視學習者經驗的發展性。學習者透過與藝術媒材的互動，在探索、分析、自我比較、批評與發現中，達致經驗的發展性。在此援用 Waite-Stupiansky（1997: 151-152）所例舉的一個幼兒園教學實例來說明。一位幼兒園（4-5 歲）的教師 Manuel，她設計了一個為期長達一年的課程，該課程旨在探究「兒童的自我意識感」（children's sense of self）。Manuel 老師在學年一開始，即為每位兒童拍攝個人的黑白照片，以這個活動做為引起探究的動機。如果兒童想參與這個活動，Manuel 老師則將兒童自己個別的照片提供給他們，再加上大鏡子讓兒童自由使用，協助他們運用黑色筆畫出自我的線畫。

當他們工作時，老師聽到兒童們評論自己鼻子的形狀，臉部的表情，以及其他顯著的特徵。Manuel 老師特地運用黑白照片以及線畫媒材，其目的在於她希望兒童們的焦點能超越「顏色」。當兒童完成自己所滿意的線畫之後，Manuel



老師將兒童的作品與照片並列陳掛於教室中的某個地方。數天後，Manuel 老師則提供陶土，讓兒童們進行自己的半身像雕塑，而照片與鏡子的影像則做為一種引導。再一次，兒童彼此評論著他們耳朵、眼睛的形狀以及髮型。在完成了自己的半身雕像後，老師再將這些半身像放置於照片，以及先前的線畫旁 (Waite-Stupiansky, 1997: 151)。

在這一年的後半期，Manuel 老師繼續重覆上半年的「拍照—線畫—雕塑」的循環。不同於上次的歷程之處，在於增加了在教室中「展陳」線畫與雕塑的作品。此時，兒童們在「自我再現」(representation of self) 能力上顯得有所增長，線畫與雕塑比上次更顯複雜。不僅如此，兒童也成為自我批判者，評論先前作品的不適當之處以及第二次嚐試的改進之處。他們同時也對彼此作品提出評論，對於改善與喜好之處也提出讚許 (Waite-Stupiansky, 1997: 151)。

於 Waite-Stupiansky (1997: 151-152) 所例舉的這個藝術教學中，可發現兒童在成長與發展上的變遷是有目共睹的。不僅是生理上的，在透過藝術媒材描繪自我的藝術能力上，亦足見其成長。

建構論強調以「學生為中心」的思維下，學習者的探究過程是知識建構的重要策略。而藝術教室中，則充滿了探究的機會，不論是藝術品的鑑賞、藝術家的故事或藝術創作，皆有助於將藝術與個人生活世界繫起聯結。職此，將建構論應用於藝術教室中，確有其更大的開發空間。

## 參、建構理念運用於藝術教學上的範例舉隅

直接以建構論之名運用於藝術課程上的範例，在中外的文獻上，相較於其他學科領域而言較為少數。本研究於國外的期刊中，搜尋到些許將建構論運用於藝術教育中的範例，但是比較偏向於運用於高等教育課程。本文所呈現的範例乃是運用於師資培育課程與大學藝術鑑賞課程中，雖然是屬於高等教育範圍，然而，其中的原則與策略，仍可作為其他教育階段實施的參考。第一例是

Simpson (1996) 以指導職前教師設計「學生中心課程」為例，說明建構論在藝術課程的實施方式。第二個範例則是 Stout (1999) 運用建構理念於大學藝術鑑賞課程的教學上，以培養大學生自我的藝術知識與批判能力。

## 一、建構論運用於主題課程設計範例

Simpson (1996) 於師資培育課程中，運用建構理念指導職前教師設計學生中心取向的主題式藝術課程。此例，可同時作為師資培育課程與國民階段藝術課程設計之參考。

### (一) 課程設計與實施

Simpson (1996: 54) 以「主題」方式來設計這個藝術教學單元，而其是以視覺藝術做為探討的資源。為避免主題過大或過小，所以先選擇學生熟悉且內容相關的幾幅畫作(或相片)為教材範圍，例如 Judy Chicago 的「Dinner Party」、Meret Oppenheim 的「Object」、Claes Oldenburg 的「Floor Cone」、Leonardo Di Vinci 的「The Last Supper」、Richard Esté 的「Double Self Portrait」與 Edward Hopper 「Nighthawks」<sup>1</sup> 等畫作。

首先，教師先引導學習者找出上述畫作的共通主題，學生發現，這些畫作都與「食物」有關。接續，再由學習者觀察這些藝術品中的相同點與相異點，並從相異點處開啓團體探究討論之門，包括政治與社會議題，或是與學生日常生活有關的議題。

團體探究討論完成之後，Simpson (1996: 55-56) 教導職前教師可依學習者年齡的不同，繼續不同的創作或更深入的討論議題，例如，可讓國小學生為故事中的每個角色設計一份陶土餐餚，對於較年長的學習者，則可引導他們進行每一幅畫作的歷史研究等。亦

---

<sup>1</sup> 這些畫作有的是當代藝術家的作品，是後現代主義思潮下的表現。因內容與版面問題，無法一一呈現這些作品。讀者可在網路上查到這些藝術家的生平簡介與作品。



即，由藝術品作為探討的開端，接續將之連結至語文、音樂或哲學等其他層面的探討上。

## (二) 建構論與藝術教育連結的結果評鑑

Simpson (1996) 的這個課程實例，不僅是教導職前教師如何設計學生為中心的建構式課程，實質上，他也是採用建構理念於這個課程實施之上。他將建構論應用於藝術課程的實施上，其發現有數項成果 (Simpson, 1996: 57-58)：

1. 大部分學生渴望參與藝術的認知、創作活動，與學習技巧的過程。極少學生呈現出全然依賴老師指揮的態度，在教室中已建立向自我內心尋求答案的學習氣氛。
2. 在建構主義學習的氣氛中，學生亦需參與評量與評鑑。從參與評鑑自己的作品中，學生獲得更佳的理解。
3. 採用個人檔案 (portfolios) 評量，可以讓師生檢視整個的工作學習狀況，做為專業成長的測量。
4. 個人的評鑑乃根據個人進步的情形，其優點有二項：第一，避免根據古典藝術家或同儕的表現做為測量標準，可減輕對失敗的恐懼；第二，承認每個人都有能力擁有好點子，以及有能力發展可供視覺表達的技能。

## 二、建構論運用於藝術鑑賞課程之實施範例

Stout (1999: 226) 以選修「藝術鑑賞」課程的大學生為對象，以建構理念運用於這個課程。該課程的時數是一星期三小時，三小時的分配方式是：二小時聽講一小時小組討論。小組討論由教學助理引導討論團體，Stout 則對學生進行循序訪談以及參與他們的對話，並且會分派學生書面作業。

### (一) 教學目標與方法

針對教學目標與方法，Stout (1999: 228) 提出兩項說明：

1. 此門「藝術鑑賞」的教學目的乃藉自 E. B. Feldman 的觀點：「教導學生瞭解：透過藝術，吾人能知悉這個世界與世界中的人們。」在此目的下又涵括了數個目標（Stout, 1999: 228）：
  - ． 培養「視覺藝術是人類經驗的獨特形式」之意識。
  - ． 教導學生學習藝術批評的方式，以在藝術中尋覓自我意義與價值。
  - ． 教導學生能以多元觀點看待藝術。
  - ． 跨越文化界限，擴展藝術的理解與欣賞。
  - ． 培養美感經驗，並期許將藝術融入日常生活。
2. Stout（1999: 229）以第一手資料的閱讀取代教科書。此種作法乃是為了達到「由廣度轉換到深度」的目的，具有少量卻深入的知識或資料，其重要性更甚於大量卻膚淺的知識。第一手資料雖較難領會，但是有助於高層次的思考。藝術家著作的選擇乃根據上課主題，例如：藝術的本質、藝術的語言、藝術在多元社會中的功能、美學與批評的藝術、歷史脈絡中的藝術等。Stout 選擇了幾位藝術家和他們的作品（包括畫作、日記、信件、生平事蹟、詩集等）作為學生研討的內容，學生亦可提供建議。

## （二）教學過程

1. 在理論的學習方面，作者讓學生閱讀一些與批判的、美學的、技術的和社會的問題有關之著作。在這些範疇中，藝術家著作所欲溝通的理念即是形成他們作品的理論基礎。
2. Stout（1999: 229-234）採用了多種形式的藝術作品做為學生研究的對象，例如 Alfred Stieglitz 的「船艙」（The Steerage）與「雲」的攝影作品、Michelangelo 的十四行詩、van Gogh 的畫與信件<sup>2</sup>、Warhol 的作品<sup>3</sup>等。

---

<sup>2</sup> van Gogh 寄給他的弟弟 Theo 的信件中，表現了他對繪畫的熱愛與毅力，擴散出這位悲劇畫家內心澎湃的情感。中譯本可參見徐孝貴（編譯）（2002）。

<sup>3</sup> 這些藝術家與作品，同樣可以在網路上找到相關的資料。

### (三) 課程實施成果達到了「經驗的發展性」

對 Stout (1999: 235) 而言, 他以建構論進行藝術鑑賞教學的信念, 乃是來自 M. Warnock 的觀點: 「世界總是超越於我們所能體驗的範疇之外, 而我們所體驗的又總超越於預期之外。」 Stout 以藝術家的第一手著作做為藝術鑑賞的教材, 他發現更能引導學生運用思考積極參與, 促使他們靠近自己的經驗, 直接掌握問題與議題, 做出判斷。

Stout (1999: 235) 在這種建構式的教學中發現, 學生具有高度的學術興緻、歡樂, 並能主動搜尋課外的閱讀。他們主動參與, 展現出運用思維的勇氣和獨立性, 更重要的是, 他們以更縝密的思考來接觸視覺影像, 深掘出有關美學、批判與社會議題的問題, 不再是過去的「事實表層探究」( fact-seeking inquiry ) 而已。

在學期末, 學生提出具體的論辯來駁斥教科書中的解釋陳述, 並對 Stout 在課堂中提出的想法, 提供其他合理的觀點。在評量學生的期末報告時, Stout (1999: 235) 發現, 學生已漸能知覺體現於視覺作品中的複雜性, 他們瞭解, 藝術中的意義乃是透過複雜的脈絡變項 (包括藝術家生平的周遭環境, 他們的作品與個人經驗), 幾經思量建構而成的。

## 肆、建構理念選用於藝術教學的特點

由上述的範例中, 本文發現有幾項特點。茲分析如下:

### 一、教師自身信念的轉變

教師自身的信念與角色定位異於傳統教學方式, 是上述課程設計案例中的特色。教師個人的教學信念被證實對於教師教學決定的所有層面皆有相當的影響 (Applefield, Huber & Moallem, 2001)。不論是課程設計、組織、實施、與評



鑑上，教師的教學觀，皆會影響各層面的課程決定。

在藝術教育史上，以「兒童為中心」的思潮即是「創造性」取向的藝術教育觀。其主要是採取進步主義的教育理念，重視經驗與個人內在價值的開展，故而視學生為學習的核心。職此，於藝術題材與媒材的選擇，以及表現技巧的引導上，教師皆需以兒童的內在需求與發展為前置考量。若表現的題材偏離甚至脫離了學習者的經驗範疇，則無法激發學習者的創意與感應，更談不上擴展情感、感受力與思維。因之，教師的責任是擔任引導者、協助者與促進者的角色，適時地提供適切的材料，刺激學習者的意識與覺醒。所謂「適時」，係指兒童的成長成熟度已作好運用該類媒材或技巧的準備，而能達致藝術的自我表現；所謂「適切」係指藝術媒材能符合學習者的表現欲望（Lowenfeld, 1987: 292-301）。除了藝術創作以外，閱讀、分析藝術家的文字與故事，或是藝術品的鑑賞，皆是提供學習者與藝術品交會遇合的機會與空間，促成洞察與理解。這個觀點，將學習者與學習內容建立起聯結，不再視學習者與學習內容是彼此孤立與固定的個體，強調的是兩者的互動思維：學習內容是學習者易接近的，但亦是具效力與正確的（Prawat, 1992: 367-369）。

## 二、教師角色的多元性

由上述的案例中可發現，建構論中，教師的角色是刺激者、詰問者，是協同研究者，提供材料且較少指示，藉著讓學習者親自接觸藝術主體，協助兒童認識它們。故而在視覺藝術上所運用的新方法，不同於傳統的「依樣畫葫蘆」或是「放牛吃草」。這些想法與 Waite-Stupiansky (1997: 169-170) 的想法相同，認為教師應扮演「提供刺激」、「鼓勵實驗」的引導角色，讓學習者與媒材進行「對話」，讓學習者透過感官與所感知的內容進行直接溝通，例如蜜蜂的聲音、雨的氣味、微風吹拂，沙的質地等。當學生學習以新的方式運用他們的感官，則將會在與媒材的對話中逐步擴展自我的藝術表現。此外，教師也鼓勵學生對想法與假設進行實驗試煉，進而評估結果與修正計劃。Waite-Stupiansky (1997: 170) 認為這種實驗態度有助於藝術發展。實質上，一幅藝術鉅作亦是藝術家經



過一系列的草稿，逐步發展，直到滿意的結果才停止的。

### 三、教師的自我省思

持建構論取向的教師，對於自身的省思是不可或缺的一環。在上述課程實施中，兩位課程設計者皆相信：學生有獨立探究、思考與批判的潛能，只要教師能適切的引導，學生是可從學習中發展出自我意義與知識的。這種想法就如同 Marlowe 與 Page (1998: 66-67) 所認為的：教師應相信學生具有「做大事」的能力。甚至 Marlowe 與 Page (1998: 66-67) 還具體地提出教師可自我省思的項目，如表 1 所示：

**表 1 建構取向的教師自省項目表**

教師自省項目	同意	不同意
學生具有質問、探究、思考與發現的能力		
所有學生皆能進行某種程度的批判思考		
教師應協助學生成為獨立的思考者與實踐者		
僅是吸收教師的資訊，學生無法對議題發展出自我意義或知識		
民主社會需要能獨立思考的公民		
學生能為自己的學習負責		
學生具有能力進行訪談，發表他們的成果，寫劇本與製作影像		

資料來源：Marlowe & Page (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom* (pp. 66-67). Thousand Oaks, CA: Corwin.

由表 1 此可知，一位建構取向的教師，亦是一位相信學生具有高層次思維潛能的教師，也唯有相信學生具有「做大事」的能力，才能設計真正符合「學習者導向」的課程。

#### 四、尊重與欣賞學習者的個殊性

學習評鑑著重於個人的進步情形，是上述範例中的評鑑理念。亦即，學生的學習評鑑不以「常模參照」或「標準參照」作為評鑑的規準，而是應以「個人參照」作為規準，亦即是以個人的進步情形為評鑑的重點。而此種即是拒絕比較學習者的學習歷程與成果，展現的是一種「真正的尊重」。亦如 Marlowe 與 Page (1998: 169) 所言，「尊重」並不意謂運用空泛的讚美或代幣增強物等，而是透過真誠的關注，提出問題，以及分享學習者的學習歷程等而呈現出來。

#### 五、鼓勵學習者充分表達自我想法

使學習者能自在且舒適地表現自我想法，是建構取向教學的要素之一，在上述的兩個範例中，教師是相當充分鼓勵與尊重學習者的自我想法。Waite-Stupiansky (1997: 168) 也認為需尊重學習者的創作表現，當學習者的作品受到鼓勵，他們同時也會學到富建設性的批評。此外，Waite-Stupiansky (1997: 168) 也提醒：要接受學習者對自己作品的不滿意，即使教師覺得不錯，並且教師應試著去找出學習者對自己的作品或成果不滿意的原因。

#### 六、運用合作學習

建構取向的教學強調合作學習與學習社群對於鷹架概念的助益，在上述的範例中可發現，教師與同儕的角色，在學習歷程中，是不可或缺的要素。不過，Marlowe 與 Page (1998: 22) 則另有一番提醒：運用「合作學習」並不必然即稱為建構論者。因為有些合作學習的方法仍是教師導向，仍是著重於傳統形式「對/錯」答案的低層次認知學習。他們認為，這種小團體探究，應是著重於達成學術性 (academic) 學習與培養較高層次的思維技巧。組員共同蒐集、分析與評鑑資料，根據他們所選擇的主題，提出歸納與結論，接續，準備對全班呈現他們的學習成果，並由同儕與教師進行評鑑。這種寓合作於競爭的合作型態，

是建構取向極常運用的策略。

## 七、改變傳統教室的語言型態

在上述的範例中，教師課程設計的焦點，已從「教」轉變為「學」。具體言之，不僅是教師思維需轉變，教室的語言型態也需改變。就教室的語言型態而言，Marlowe 與 Page (1998: 51-52) 也認為，為營造一個主動學習的情境，教室中的語言則必須改變。語言表達的焦點更著重於學生的參與，更富於動態能量。傳統的語言型態可能會抑制創造力與建構論的維護。Marlow 與 Page (1998: 51-52) 舉例說明，從「教」至「學」的改變之處。例如，老師不再問自己：「如何教學生除法？」而是問：「對學生而言，學除法的最佳方法為何？」如此一來，則將焦點轉換到學生以及他們的能力上。語言的置換將可能提供老師產生更深入的自我詰問與思考，可能導向建構取向的學習。

易言之，傳統的語言型態將學習者視為「資訊的接收者」，而建構式的語言型態著重的是「學習者主動建構的經驗」

## 八、鼓勵運用高層次思維

鼓勵學習者進行高層次思維而建構知識，是建構取向課程中常用的策略。在上述兩個範例中，教師們皆以藝術家的第一手資料（畫作、日記、攝影等）直接作為學習的對象，以取代教科書的二手資料。在與第一手資料接觸的同時，學生必須運用高層次的思維能力，對學習內容進行歸納、分析、綜合與批判。

## 伍、結論

建構論基於「知識乃學習者主動建構」與「認知具有調適性」之理念，將學習的主體重置於學習者。而藝術存在於生活中，是生活辯證的一部分，與文化有關，是一種社會文化產品，藝術中產生的意義，是經過複雜的脈絡變項，



幾經思考建構而成。因此，學習者的藝術經驗與認知亦應由學習者主動參與建構。職此，建構理念運用於藝術教育之教學有其可行性。兩者皆具有「學習的主動性」、「意義的脈絡化」與「經驗的發展性」之特質，而在此三項特質上，建構論覓得了實踐的舞臺，而藝術教育亦善盡自身的能量，兩者繫起人們與經驗世界的重重關聯。

根據理論與實例分析，本文歸納發揮建構理念於藝術課程之設計與實施，教師應思考幾項原則。茲述如下：

## 一、轉化教師自身信念與角色定位

### （一）涵備學習者中心的教學信念

建構取向的教師宜視學習者具有「做大事」的能力，相信學習者具有獨立探究、批判思維與創意思維的能力，提供學習者與媒材互動與對話的機會，將教室的主體由「教」轉至「學」。

### （二）展現引導者的教師角色

建構論強調以學生為中心，彰顯學習者的主體性。因之，在學習歷程中，教師宜提供鷹架作用，扮演引導者、協助者與促進者的角色。而這些自我角色的信念，正是轉化傳統教室學習習慣的重要因素。

### （三）培養建構取向教師的自我省思

教師宜不時地進行自我省思，省思自己的課程設計、教學歷程與對學生的信念，透過批判性省思，以隨時審視自己的教學信念是否符合「學習者導向」。

## 二、重置學習者的主體性

### （一）尊重學習者的學習歷程與成果

建構理念下，教師應尊重學習者的表現，包括接受與尊重學習者對自己滿意與不滿意的部分，並進而瞭解其中的緣由，而並以具體的



語言取代空泛的讚美。職此，欣賞個殊性，並且拒絕比較藝術創作，是建構理念下的藝術教學需注意之處。

## (二) 學習評鑑著重於個人的進步情形

建構取向中的學習評鑑宜以「個人參照」作為規準，以取代「常模參照」或「標準參照」，以個人的進步情形為評鑑的重點，故而個人檔案評量，是可以採行的方式。至於評鑑的人員，除了教師之外，學生自評與同儕評量，皆可納入。

## 三、運用自我導向的學習策略

### (一) 建立信賴與安全的學習情境

為營造營造自我學習導向的學習氣氛，建立信賴的氣氛、鼓勵實驗，是必要的。在信賴與安全的學習情境中，學習者則易於從其中尋得樂趣，培養積極與冒險的態度，運用思考的勇氣與獨立性，以展現獨立判斷，能產生多元且正面的情意表現。

### (二) 善用合作學習的社群經驗

在建構論「以學生為中心」的理念下，教師必須放棄學術權威的角色，師生之間的權力關係重新分配，以「學習社群」的觀念再建學習的氛圍。因此，可採用小組的合作學習策略或同儕評量，透過同儕之間的互動，以及教師的輔助引導下，促成學習者與新概念之間的對話，理解自我藝術經驗的重要性。

### (三) 轉化傳統教室的語言型態

傳統的語言型態將學習者視為「資訊的接收者」，而建構式的語言型態著重的是「學習者主動建構的經驗」。因此，教師宜轉化「我」的思考語言，而以「我們」作為教室的語言型態。

### (四) 形塑運用高層次思維的契機

教師除了相信學習者有運用高層次思維（創意思維、批判思維等）的能力外，亦需形塑運用高層次思維的契機。在藝術課程中，學習者

與媒材的直接互動，或是以藝術家第一手資料作為探究的內容，或是採用問題解決學習策略，皆是提供學習者運用高層次思維的機會

## 參考文獻

- 余秋雨 (1990)。藝術創造工程。臺北：允晨文化。
- 林生傳 (1998)。建構主義的教學評析。課程與教學季刊，1 (3)，1-14。
- 邱惜玄 (1998)。從建構主義談語文教學與另類評量。北縣國教輔導，3，43-47。
- 徐孝貴 (編譯) (2002)。梵谷自畫像—驚世奇才的自白。臺北：格林。
- 郭重吉 (1992)。從建構主義的觀點探討中小學數理教學的改進。科學發展月刊，20 (5)，548-570。
- 郭重吉、江武雄 (1992-1994)。從協助學生建構意義的觀點探討國中理化教學的改進 ( I ) ( II ) ( III )。行政院國家科學委員會補助專題研究報告。
- 郭禎祥 (2001)。新世紀藝術教育的變動。論文發表於國立臺灣師範大學美術學系主辦之「新世紀藝術教育理論與實務」國際學術研討會，台北。
- 馮朝霖 (1996)。建構主義之哲學觀點與啓示。教育研究雙月刊，49，7-12。
- 鄔瑞香、林文生 (1997)。建構主義在國小數學科教學試煉。教育資料與研究，18，44-50。
- 甄曉蘭 (1996)。應用建構教學理念於教育專業發展課程之研究 ( I )。行政院國家科學委員會補助專題研究報告。
- 甄曉蘭、周立勳 (1998)。從學科觀點探究建構教學理念於國小各科教學之應用 ( I )—以數學科教學為例。行政院國家科學委員會補助專題研究報告。
- 甄曉蘭、周立勳 (1999)。從學科觀點探究建構教學理念於國小各科教學之應用 ( II )—以自然科教學為例。行政院國家科學委員會補助專題研究報告。
- 甄曉蘭、周立勳 (2000)。從學科觀點探究建構教學理念於國小各科教學之應

- 用 ( III ) — 以國語科教學為例。行政院國家科學委員會補助專題研究報告。
- 甄曉蘭、周立勳 ( 2001 )。從學科觀點探究建構教學理念於國小各科教學之應用 ( IV ) — 以社會科教學為例。行政院國家科學委員會補助專題研究報告。
- 甄曉蘭、曾志華 ( 1997 )。建構教學理念的興起與應用。國民教育研究學報, 3, 179-208。
- Applefield, J. M., Huber, R., & Moallem, M. (2001). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *The High School Journal*, 84(2), 35-41.
- Cunliffe, L. (1998). Combrich on art: A social-constructivist interpretation of his work and its relevance to education. *Journal of Aesthetic Education*, 32(4), 61-71.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth*(8<sup>th</sup> ed.). New York: Macmillan.
- Marlowe, B. A., & Page, M. L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Simpson, J. W. (1996). Constructivism and connection making in art education. *Art Education*, 49(1), 53-59.
- Stout, C. J. (1999). Artists as writers: Enriching perspectives in art appreciation. *Studies in Art Education*, 40(3), 226-236.

von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism- a way of knowing and learning*.

London: The Falmer Press.

Waite-Stupiansky, S. (1997). *Building understanding together: A constructivist approach to early childhood education*. New York: Delmar.