

藝術領域 課程整合的模式

A Model of Integrated Curriculum for Teaching Art

鄭明憲 Ming-Hsien CHENG
國立台中師範學院美勞教育系副教授

前言

當我國學校改革推動得如火如荼之際，以課程整合為主要的革新主軸卻產生極大的困擾。至少在藝術與人文領域中是有這樣的迷惑存在。一個最明顯的現象就是，如何把音樂表演藝術及視覺創作藝術整合在一起，更不用說跨領域間的統整與教學。本文以建構主義為思考方向，融合意義的建立作為創作教學的核心，試著整合兩個不同考量的課程統整設計，提出一個比較符合我國現況的課程建構與組織模式，並為藝術與人文領域的課程設計建立一套適用的步驟與查核表。在這個模式中，一方面各相關學科可以明顯地看出彼此教學進程中的關聯點，另一方面藝術教師可以清楚地規劃自己藝術領域內的教學計畫。

變革的啓思

一個顛撲不破的主張認為學校(尤其是中小學階段)的藝術科教學是以藝術創作為核心。而自前世紀中葉以來，自我創作一直是藝術教學老師們心中的最愛，也是學生們對藝術學習內容必然的認定。普遍來說，大多數的人相信這個教育主張是無關乎課程內容的破碎與知識間的無關聯性。就Lowenfeld, V.在 *Creative and mental growth*

(Lowenfeld & Brittain, 1987) 一書中所主張的如何評量兒童在各階段的成長來看，教導學生藝術表現並非單純的只強調技法的熟練與媒材的操作而已。

我相信任何學習理論都或多或少地和認知發展有關連。若有不同的主張乃是對知識結構或內涵的見解不同所導致。當過度地追求學科內的知識價值與特性，而導致學校課程凌亂及學生學到的只是片段的學習經驗時，這樣的學校教育並不能被看成是促成教育的唯一原罪。因為社會與經濟結構的變遷、生活形態的改變，人們對知識的看法因而產生了變革，所以學校教育不得不重新定位何謂有意義的學習。因此當我們面對多元文化主義及後現代性的呼聲時，藝術教育中有關創作教學就不再是僅僅以完成一件形、色、線、設計完美、題材誘人、技法熟練的作品為主，而是在創作中述說己見、探索顯著的意義、建構深邃的內容或是表達對某一議題的理解與見論(Walker, 2001)。知識或是經驗也許會因學習過程，或是教學步驟而無法有連貫性與整體性，但學習者心中的思考與見解是一致的、有體系的。因此，在浩瀚的知識中，唯有以某個主軸或是議題來產生關聯性的學習，才能使學習者得以以自己的船在知識的浩海之中有穩定的航線。

創作意涵的轉變

自一九四〇年代Lowenfeld和其他心理學的研究的成果被提出以來，自我情意的表現成為老師們奉為引導學生學習藝術最佳原則，並認為教學是不必要著重複雜的製作過程，或是應以學習者的成熟度與發展情況為取捨的標準，技巧是極端個人化的，所以必須由學生自己去發現與尋找。但是根據Lowenfeld，一個簡單的或是必須的過程的解說是必要的(Lowenfeld & Brittain, 1987)。這樣以個體認知發展階段論來看藝術教學，使得課程的安排忽略了學科知識的結構與貢獻。

換言之，創造性的自我表現要求的是極少的教學與指導，和極大的自由與心象想像。所以，課程的設計就著重在為學生尋找大量而豐富的媒材，與多變化的創作嘗試機會，以期學生能經歷並發掘自己所需的技法。美術教育的本體論在歷經創作取向、學科本位、及跨文化教學後，受多元文化與後現代主義的引領，加上認知發展研究的演變，由傳統的階段論到Vygotsky的社會文化背景論及Koroscik的知識轉移，對學生的創作已由先前狹隘的自由表現，轉而要求更具意涵的意念表達與視覺溝通(Efland, 2002; Efland, Freedman, & Stuhr, 1996; Freedman & Hernandez y Hernandez,

1998; Parsons, 1998; Vygotsky & Cole, 1978; Walker, 2001)。最近幾年一個較接近我國所採用的課程統整理念的新課程設計方法——全面性的藝術教育(comprehensive approach to art education)——被提出，它提供了教師們思考如何設計前述所提有意義的創作教學之新方向。

這個理念可見諸於美國俄亥俄州的藝術課程(Ohio Department of Education, 1996)，這個課程理念在美術教育上，除了如學科取向所要求的在創作外應加入美學、美術史及藝術批評外，其學習的目的應延伸到在一個更完整的學習背景與環境中，使學生以自己實際生活的世界來思考某一議題並以創作來表達所體認到的意義。這個世界可以是學校的學習環境：語言、數學、社會等科目，也可以是生活中的環境與社會或是媒體文化所構築的虛擬世界。

這與傳統的自我表現法，把教學焦點擺在創造性的啟發、遵從自我表現、以及完整人格的培育是不同的。它以知識為基礎，作完整而周詳地探索意義的本質，及個人的體認與表達。Walker(2001)認為這樣的教學注重的是依學生的程度教導有意義的觀念而不是在促進成熟(p. xii)。她以為成人的作品不再是會妨礙學生的成長——這在Lowenfeld的觀點中是要儘量避免以成人的眼光來要求小朋友——反而是一項極有意義的學習如何表達。

一樣心兩種情

在思考從自我表現的教學設計，進展到上述所說的，強調創作中所表現的意義探索，並不是刻意強調作品外貌或品質的不同。在自我表現所引導的教學，其內容也許

是如Lowenfeld所主張的，在一個自由自在的教學氣氛中，嘗試媒材與技法並發揮自己的獨特性與創造性，最後要有一件品質優異與完整的作品產生。這樣的教學的課程設計以提供學生最大想像的機會，與心智發展為職志，所考量的是學習者的心性活動是否有最大的參與和情感的舒緩。學生在這樣的教學裡，也許是快樂的、自由的、無拘無束的，所學到的是多樣可能的技法與媒材經驗，但對藝術活動或藝術世界並無多大的理解與認識，所得的知識是給予的和現實世界也許有關但往往是薄弱的。一個典型的課程設計，例如，要高年級的小朋友畫村子中一座廟宇裡的門神，教學會是著重在畫面的構成、色彩的對比或調和、多種媒材的混合使用、或是主題的趣味性與新鮮感。因此，老師也許會去拍許多與門神有關的廟宇，或是其他小朋友的作品，也可能帶小朋友到該廟口去作實地寫生。走出教室的實地之旅，與觀察該廟宇的氣氛與建築，是一種新鮮有趣的經驗。作品中所可能呈現的是學生獨特的美感品味，及異於成人作品的品質。

在轉換為當今課程整合與文化研究時，課程思考的重心是要如何讓學習內容更具學科特質、文化意涵、與生活結合。學校學習只是地方的轉移，而不是知識的獨立。因此，以學科取向的藝術教學才會應運而生。這可以比較民國八十五年和之前的課程標準而得知其意涵的不同。然而，歷經多年的努力之後，一種超越為藝術而教的呼聲被提出，並思考藝術在整體教育中可能與必須扮演的角色為何。於是乎在整合的意念下，以藝術為出發點的整體性教學被仔細思考，並用以檢視學科取向的藝術教學(Walling, 2000)。Walling為藝術領域中的四大活動作適度地延伸之後，藝術教育於是乎就變成可大可

小地和其他學科整合。

在創作之中融入意義的探索是其中的一個特色，這和Walker思考創作中如何探索相關的議題與內涵是異曲同工的。以意義為主軸貫穿兒童的創作會為前述的教學設計帶來不同的面貌。老師引導學生以形成意義為主的教學中，會要學生探索門神的社會背景、形成與歷史意義，也會和廟的住持討論及瞭解家長或實地來膜拜的信徒對該廟宇門神的感受與理解，同時也會比較社區中不同成員對該廟宇建築結構、裝飾和門神的說法，瞭解該廟宇社區的歷史關係，也會比較與其他廟宇門神的不同，也可能閱讀相關的評論文章或觀看廟會活動的紀錄、報導影片，並討論其它描繪門神的作品、發表研究或調查的結果，並相互討論，最後以完成一件繪畫作品來表達自己對該廟門神的理解與意義，這樣的最終作品也許是一樣的，但是過程及作品的內涵對小朋友而言是完全不一樣的。在完成一系列這樣的單元設計教學後，學生不光探索廟的門神、建築、廟會活動、祭祀型態，更重要的是會體會宗教與社會及傳統文化習俗，即所謂信仰與多元文化的意涵。

在後者中，我們可以看見一個以藝術，或是和藝術有關的議題被當成學習的中心，以探索意義為目的在學習的過程中會因需要與學習策略而和語言、社會、歷史、音樂等學習領域產生互動，把該議題回置到實地中、社會裡去思考與掌握其意義。它不但是像以學科為基本的教學強調學科內的整合，也自然地與相關學習領域有關連。在這個例子中，廟的門神只是一把開門的鑰匙，最終的觀念將可以是宗教、信仰、社會或是生與死等人生中重要的議題。

學生因為探討門神這個主題，

會瞭解門神不但守衛這個廟宇，也守衛了他們的村落。這個廟是村中部分居民與信徒的精神生活支柱。廟的型態與活動在某種程度上反應了社區經濟、宗教信仰、與文化特性，所以學生會經由這樣的探索去思考人生中信仰的大問題，並瞭解文化與尊重信仰的多樣性。若是和村中其他的宗教活動相比較，學生可能又會思考不同信仰與其背後的文化種族等問題。透過主題或是一組基本問題的探索，學生可探索到不同的生活領域與現實世界中的種種觀念。這樣的學習更能帶給學習者有意義地整合知識與生活，並瞭解視覺意象的創作與表達及其所傳達的內涵。

整合課程設計的思考方向

Fogarty在她的課程整合模式中，以學校教學領域為範疇，把從傳統的分門別類各自教學，一直到各學科間和學科內的整合為止，都謂之可適用的整合的方式，這顯示出課程的統整並無一定的模式或固定的樣式可遵循(Fogarty, 1991a, 1991b)。每一種整合的方式都有其優缺點，進行課程整合的主要核心是要學生如何建立與應用知識。

就前述課程的例子而言，整合各課程的教學是以門神這個特定的視覺意象為探討的主題，學生要思考一個重要的核心觀念是宗教與信仰。對高年級學生而言，這是一個和生活與社會有緊密關連的觀點，也是一個重要又複雜的人生議題。它所探討的是在一個具體而微的社區生活中，個人文化認同的表現與自我肯定。如何在整合跨學科的學習下，建構屬於個人的意義，並學會適當的以視覺媒材、運用某種視覺語言來表徵已建構的意念並與人溝通，就成為藝術教育下課程整合

表1 Big idea

重要觀念	問題解決	基礎知識	個人的關連	界線	作業方式
概念的焦點	觀念的 技術性的 視覺的 實務的	一般性的 藝術性的 技巧性的	過去的經驗 個人的興趣 社會的背景 文化遺產	形式的選擇 技術的選擇 媒材 風格 題材	冒險嘗試 遊戲 扮演 實驗 延緩結論

的大思考方向。在以創作為前提時，Walker (2002)以她教學學校的一個多年研究計畫的結果提出一種較有效的課程設計模式。在這個模式中最重要的核心就是「重要觀念」(Big Idea) (Walker, 2001) (見表1)。

在這個以創作過程為解釋的例子中，她認為以意義為核心的創作步驟，比一個廣泛性的教學課程更超越，因為它包容了更多的學科間的特性，又能集中學習的焦點在這個廣泛與重要的人生課題上。這個Big idea就成為串連各學科的中軸，但真正被用來聯繫課程的可能不是它，它只是一個抽象又可被多重詮釋的概念，它不是一個主題(theme)，例如，戰爭或死亡是一個主題，它是被用來探索人類情感或是生與死這個Big idea (Walker, 2001)。因此，女性或兩性平等是主題，但不是Big idea。它的重要概念可以是用以探討人際關係或是所謂的權力問題。為了說明它在課程設計上的步驟「關鍵觀念」(Key Concept)和「基本問題」(Essential Questions)就被依次加進來(Parsons, 2002; Walker, 2001)。

關鍵性觀念是一組，或是若干可以幫助學生釐清那個重要的人生議題的意見，或是幾個經常被爭論的不同看法。學生可以用它來進行對談，或是探討不同看法間的差異性。而基本問題是針對Big idea的幾個層面，或是具體事實所提出的問題，以幫助學生在思考關鍵性問題時有個方向。這些問題通常是不

容易回答的或是沒有簡單答案的。在尋找答案時，學生必須去研究與探索。Parsons主張在教學時，老師應當要學生不是以一些事實來回答問題，而是要思考事實背後所隱含的想法與意見或是可能的論點，沒有這些基本問題就沒有焦點，就無法統整課程和進行深度的智性的探索(Parsons, 2002)。

以The Ohio State University美術教育系所進行的實驗計畫來看，一個成功的以視覺藝術為探討知識的統整課程，是要長期的跨學科間整合。它並不適合短暫的或所謂統整日般的課程設計。雖然在Fogarty的建議模式中並未有所討論，但要有多面向與整體地討論某個重要人生議題，又要顧及其他學科的該領域內的教學，一種特殊活動或是慶典式的教學課程設計顯然是不大適合的。因此，一個較長時間的、有組織有安排的教學規畫，可能是要先於各單元教學計畫提出。以一個重要的人生議題進行整合式課程設計，會有若干關鍵概念要學生在不同學科的教學下，收集資料與進行討論，進而整合來自不同觀點的想法。有了多觀點的想法，才能在探索一些被提出的基本問題上作深入的研究與調查，並帶入不同知識領域中的見解，而後釐出一個自己較滿意或能接受，並被內化成為個人想法與理解的知識，在以一個被指定的表現主題(topic)上運用適當的視覺媒介，以表達自己所建構的意義。

一些藝術教育研究者(Chalmers, 1996; Cheng, 2002; Efland, 2002; Efland et al., 1996; Henry & National Art Education Association, 1996; Kindler, 1997; Parsons, 1997, 2002; Stuhr, 2000; Walling, 2000)在融合文化學習與社會影響對藝術教育的衝擊時，似乎都主張整合性的藝術教育課程，要包含學習藝術內的相關知識與生活經驗。這在某個角度上是要比前一波藝術教育改革更延伸。換言之，本文所探討的是建立在有充足的藝術領域內的教學，再與生活中可能與必要的知識領域產生相關連的學習，並以創作為作業的基石進行視覺溝通的表現。

當我們檢視Walker的建議時，發現這個課程整合的主要大議題會包羅萬象。其中不外乎，共通性的見解、個別地區的差異性觀點、及個人的不同想法。而Walling自藝術領域內的知識體系，檢視藝術教育的思考方向時認為，後現代性下的教育內容在包含基本的四大藝術活動時，應該有不同的縱向的思考重點(Walling, 2000, pp. 17-31)：

1. 什麼是藝術教育中共通性的議題？(Universal)
2. 地區性團體或社區的想法為何？(Community)
3. 學生個別的需求與見解又是如何？(Individual)

讓我們以Walling所舉例子中的一部份來看課程在不同縱向面的重點(見表2)。

這些想法可以用來界定藝術史、藝術批評、美學與創作的探討方向與內容。當我們把它和Walker的建議相結合時，可提供老師們一個更細膩、更明確的課程設計與判斷準則。在思考融入我國當前課程整合的需求與現況時，我們可以表3來呈現一個含跨中小學各年級的整合模式(見表3)。

這個複雜的整合課程設計規劃查核表，在縱的一欄是強調主題概念的探索與研究進程。由下到上可引導學生由具體的方向、明確的問題、思索經歷多重與多樣的觀點，來考量可能的見解，一直到最後，對系列教學活動中的基本重要議題

形成了然於胸的自我辨思。第四欄中所提出的有關Art questions可以以一對一的方式就前一欄的Essential question列出可供藝術領域課程設計單元探討之用的問題。因此單元設計是以Essential question 或者以Art question為根據，並在此檢核該問題或單元是涉獵到相關學科或藝術領域的那個部分。在橫的列中，可清楚地看出在Big idea時是完整的知識與生活結合，在Key concept時則思考可能的學科間的聯繫。也就是在一個長時期的課程規劃中，自藝術或其他學科內以最大眾的普遍性原則學習起，漸漸地反思自己的理解與意義為何。這其中並無硬性的要求所有的內容與知識領域都必須涵蓋。表格中所呈現的是藝術學科內的知識架構的考量及相關領域的聯繫，因此在藝術領域內只有四個以學科為取向所主張的知識活動被列出。學科間的部分則以較相關知識與情意為考量，技能部分則以實際為判斷，當我們要把藝術與其他科目相整合時，就要在橫的列中加入所欲整合學科。當在橫列中加入其他學科時，學科間的整合關係是緊密的、還是關連的、或是部分重疊的就可以被明確地指出。

在這個思考模式中，我們看到一個很明顯又強烈的整合意圖，其目的是要以意義為一切學習活動的前提，知識的獲得是以完整的人生或生活體驗為基石。本文所試圖整合的不單單是藝術領域內教學的整合，它不可能是單打獨鬥就可以成

表2 創作在三個階程的思考

共通性(Universal)	該議題在當今社會中是怎樣界定？ 後現代性下該議題被怎樣掌握？
區域性(Community)	社區或地區的傳統與文化對該議題的想法為何？ 該議題以視覺藝術來看社區中有哪些討論或表現的方式？
個別性(Individual)	個體在這個議題上是怎樣想的？ 不同的個體對該議題有哪些不同的見解？為何形成見解的差異？ 在視覺符號上有哪些特殊的表現與意義？

表3 藝術領域課程整合模式檢核表

領域	Universal				Community				Individual			
	學科內		學科間		學科內		學科間		學科內		學科間	
議題	創作	鑑賞	知識	情意	創作	鑑賞	知識	情意	創作	鑑賞	知識	情意
Big idea												
Key concept												
Essential question												
Art questions	創作	藝術史	藝術批評	美學	創作	藝術史	藝術批評	美學	創作	藝術史	藝術批評	美學

功的。一個成功的學校課程整合，必須是相關學習領域的老師共同思考如何為所教的班級或年級的學生，規劃若干重要的議題與可被涉及的主要概念，然後在各自的學科架構下進行單元設計。課程的設計是考量學生與教學的當地情景和文化背景。因此，美術教師可以不必嘗試教音樂或是表演藝術，反之亦然。但學生在那個特定的時段裡，在不同的學科中都會部分思考到相同的問題、概念與議題。這個模式在大原則與理念上是符合當今的藝術教育思潮，但在細節上可能要實際擔任教學的老師作明確地與慎思地辨明如何和課程標準相吻合，尤其在議題的選擇與能力指標的達成上。

議題、主題與題材

以Big idea為學科間知識與教學整合的主軸，就好比是雨傘的中心，而各學科的教學單元就是傘的骨架。那一根根自中心連接出來的就是Key concept，而傘骨間的就是Essential questions/Art questions。議題是不同於主題的，議題不是課程，或是單元設計，或教學的目標或對象。它是學生在各單元中所建構的、或是獲得的知識所涉及或討論到的一個一般性與廣泛性的架構或概念。因此這個模式是不同於主題式統整。我們可以說，主題是每件作品所探討的意義或表達的想法與情感。例如，一件表現門神的版畫和描繪大甲媽祖祭祀活動的國畫，及表達信徒到教堂裡做禮拜的攝影作品，這些作品的主題都不同，但是背後的諸多隱喻中會有一個議題來串連它們。例如，宗教與人生或是信仰與文化等。這個議題可以被不同的、多樣的主題來探討。相同地，同一個主題也會被多樣化的不同媒材表現。因此，在這個整合模式中，主題與媒材可能是

創作單元中的活動，而不是作為學生學習或建構意義顯著的知識的標的。

結語

在這個整合模式的思考中，完全以建構式的學習為依歸，並認為知識是取決於學習者，及知識與技能的運用者。在這裡何謂知識並沒有一個明確的疆界，也許有人會以批評理論或是解構主義來看這個主張，但我無意於此對知識論或認識論提出辯解，只是想為運用這個模式規劃藝術與人文課程，或是探索當今諸多藝術教育中問題者，提供一個基本論點。例如，課程標準中的十大能力指標，或是分段指標如何達成的挑戰，及所謂學校本位教學，這些在我看來只要有團隊精神，與教學前適度地規劃教學計畫，並以此模式在學科間相互聯繫，和以此模式所反映的對知識與學習的見解來面對教學，時下教育改革中的課程改革所帶來的諸多疑惑與衝擊都將豁然開朗。■

《參考文獻》

- Chalmers, F. G. (1996). *Celebrating pluralism : art, education, and cultural diversity*. Santa Monica, Calif.: Getty Center for Education in the Arts.
- Cheng, M.-h. (2002). *Culture and Interpretation: A Study of Taiwanese Children's Responses to Visual Images*. Unpublished Doctorial Dissertation, The Ohio State University, Columbus, Ohio State.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers Coolege Press.
- Efland, A., Freedman, K. J., & Stuhr, P. L. (1996). *Postmodern Art Education : An Approach to Curriculum*. Reston, Va.: National Art Education Association.
- Fogarty, R. (1991a). *How to integrate the curricula : the mindful school*.

- Palatine, Ill.: Skylight Pub.
- Fogarty, R. (1991b). Ten Ways to Integrate Curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65.
- Freedman, K. J., & Hernandez y Hernandez, F. (1998). *Curriculum, Culture, and Art Education : Comparative Perspectives*. Albany: State University of New York Press.
- Henry, C., & National Art Education Association. (1996). *Middle school art : issues of curriculum and instruction*. Reston, Va.: National Art Education Association.
- Kindler, A. M. (1997). *Child development in art*. Reston, Virginia: National Art Education Association.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ohio Department of Education. (1996). *Comprehensive Arts Education : Ohio's Model Competency-based Program*. [Columbus]: Ohio Dept. of Education.
- Parsons, M. J. (1997). *Changing Directions in Contemporary Art Education*. Paper presented at the Arts and Cultural Identity: An International Symposium in Art Education, Taipei, Taiwan.
- Parsons, M. J. (1998). Book Review: Child Development in Art. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 40, 80-91.
- Parsons, M. J. (2002). *The Movement Toward an Integrated Curriculum: Some Background Influences in Art Education in The USA*. Unpublished manuscript, Columbus, OH.
- Stuhr, P. L. (2000). *Multicultural Art Education in a Changing World*. Unpublished manuscript, Columbus, OH.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes* (Paperback ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Walker, S. R. (2001). *Teaching meaning in artmaking*. Worcester, Mass.: Davis Publications.
- Walling, D. R. (2000). *Rethinking how art is taught : a critical convergence*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.