

「美哉！家鄉大地！」－視覺藝術結合社會領域之教學行動研究

壹、設計緣起

「自從上帝創造萬物以來，世界上從來沒有相同的兩天，甚至沒有兩個小時是同樣的，更沒見過兩朵一樣的花或兩棵一樣的樹」－約翰·康斯塔柏（轉引自高石衍，1994：15）

藝術與大自然關係密切，許多創意源頭，均取自大自然中的一景一物(王偉光，2004：4)。印象派大師莫內終日追逐光影，描繪不同自然光源下的萬物大地，被其詩人朋友諷為「追逐顏色的獵人」。日本版畫家棟方志功小時後在跌進田邊化糞池時，由化糞池自下到上角度所看到的紫羅蘭，無意中發現了紫羅蘭另一面的美，因而立志要成為日本梵谷(王真瑤譯，2006：208-210)。有人請教畢卡索：「如何欣賞藝術？」畢卡索回答：「你為何不先試著去了解鳥兒的歌聲？去愛這朵花、這個夜晚。」自然影像所傳遞的美，是不分年齡皆能自發性地感受及體會。因而，善加搜尋大自然景物，好好運用景物影像於課堂教學中；學生透過一系列帶有美感的自然影像感官洗禮，潛移默化下，將會產生對家鄉自然環境之愛護及憐憫之心。

而「視覺文化」為近年藝術教育所興起的研究議題，當視覺藝術延伸至視覺文化，即意味藝術的學習將擴展至日常生活(羅美蘭，2003)。視覺文化教育，因涉及藝術與社會跨領域學習內容，故其課程歸屬統整性質，著重於將視覺經驗作為串聯課科別的基礎(莊蕙菁，2002：31)。此外，徐秀菊(2003：13)指出，「鑑賞能力」是當下國小學童最為缺乏的藝術能力。鑑賞包含有感覺、理解、感情和思想，雖然審美趣味是一種天生的直覺能力，但仍需藉由學習，才能提升欣賞的層次和境界(何政廣，2003：7)。而研究者認為，每個人都有親近美的原動力，教師如能適時引導，將可延伸學生對美的敏感度及接收度，並更有系統地欣賞週邊的事物及藝術作品。基於上述觀點，引發研究者欲探究將視覺藝術賞析結合社會領域統整教學之可行性。而四年級各版本之社會領域課程內容，均有安排「認識家鄉自然環境」的相關單元，因此，透過對自然之美的喜愛及欲拓展視覺藝術融入其他學習領域的課程發展，「美哉！家鄉大地！」之統整課程於是孕育而生。

本研究為視覺藝術結合社會領域的統整課程設計，教材呈現以視覺影像為媒介；學生透過這些影像解讀，理解並聯繫社會課欲探討的內容，同時逐步漸進地培養其主動觀察、並表達其想法、感受的能力。下述內容將就本單元落實之課程發展理論、教學策略、教學活動、教學回顧等部分來探討「視覺藝術如何與社會領域結合」之落實方式，讓視覺藝術賞析跳脫僅於藝術人文領域課程學習之框架，引導學生領會美存於生活中之體驗。

貳、課程發展理論

一、視覺文化教育的意涵

「視覺文化」是近年藝術教育所興起的研究議題，其內涵提供了視覺影像與社會關係間之理論基礎。針對視覺文化一詞定義，學者 Sturken 和 Cartwright (2001) 指出，視覺文化即是文化附於各種媒體上之視覺呈現。Duncum (2001) 則認為每日的生活影像僅有在其能建構傳達人類之態度、信念，以及價值觀時，才能具備成為視覺文化研究內容的條件。因此，視覺文化是為探求影像在社會文化脈絡中之位置、意涵的研究。而有關視覺文化教育之介紹，即說明如下：

(一) 視覺文化藝術教育的特質與功能

「視覺文化藝術教育」一詞(visual culture art education, 簡稱 VCAE), 最早由 Duncum (2002: 6-11) 所提出, 其針對視覺文化與藝術教育結合的看法, 提出了幾項見解: 1. 重視批判性藝術創作。2. 面對當代視覺影像。3. 跨文化研究。4. 美學與社會議題。其中, 第二點說明了視覺文化重視藝術世界與學生自身文化經驗, 需直接面對主流社會之視覺影像, 並加以敏銳地探討。第三點觸及到用多元文化視角作影像之詮釋, 第四點則闡述到藝術與人類價值、信念、信仰的關聯性(莊蕙菁, 2002)。從 Duncum 以上的觀點可知, 視覺文化教育, 旨在針對影像之呈現, 作敏銳的觀察及批判性的分析, 目的為培養學生主動積極地觀察生活週遭所接收之影像訊息, 有助學生藉由影像來認識所處環境、豐富其生活(Sturken & Cartwright, 2001)。

而漢寶德(2004)在其《漢寶德談美》中表示, 培養藝術鑑賞之教育, 第一步即是張開眼睛。他指出, 很多人眼明卻「視而不見」, 人們花很時間在看書、在看電視, 但卻對周遭的環境缺乏敏銳的觀察。因此, 教師應培養學生恢復眼睛的察覺力, 張開眼睛、認真觀察、欣賞所見的事物, 置好奇心於平常生活景象中, 開啟視覺啟蒙的第一步。藉由影像導賞的過程, 潛移默化培養其對週遭環境, 均能自發性嘗試去觀察、體會、抒發其所感所想之態度。

(二) 視覺文化教育之教材範疇

有關視覺文化教育應涉及的影像範疇, 早期, Walker 和 Chaplin (1997) 將該的範疇區分為四大領域: (1) 精緻美術 (2) 工藝/設計 (3) 表演藝術及藝術景觀 (4) 大眾與電子媒體。Walker 與 Chaplin 雖提供了視覺文化教育可涉及的影像範疇, 但其僅於籠統的分類, 關於影像的選擇規準, 仍待進一步探討。學者 Duncum (2001) 曾強調, 唯有在其能建構並傳達人類之態度、信念、以及價值觀時, 才具備納入視覺文化藝術教育的條件。但其並未提及視覺影像的美感形式是否該納入考量, 因此, 藝術性也應被列入選擇影像時的考慮因素, 因為, 唯有藝術性及傳達了社會意涵之影像者, 才能達到藝術體驗與文化學習的目的(傅斌暉, 2003: 66)。另外, 趙惠玲 (2002) 認為, 視覺文

化課程中所擷取的影像應同時考量到教師與學生本身其日常視覺審美經驗的分享，以及是否符合了該課堂教學活動的單元。而研究者亦認為，影像的選擇，還需考量到學生解讀影像的心智發展，提供該年齡學生可以理解且願意接收的影像。

從「九年一貫綱要」內涵分析可得，九年一貫下的藝術教育理念為主張走進學生生活、納入社會、文化等議題作課堂探討的內容。視覺藝術所呈現的影像，即是最直接提供學生接受外界訊息的媒介，藉由影像解讀的學習過程，也將培養學生主動觀察、關注其所處及之影像，並進一步體會美感的能力表現。

二、問思導賞法意涵與教學模式

「導賞」意指引導他人親近美的事物。蘇振明運用問答教學法，結合創造性理論、編序教學理論與美術鑑賞理論，發展出「問思導賞」的審美教學活動。「問思」導賞法，顧名思義即是學生經由教師系統性的問題詢問，而被引導去觀察、理解、判斷作品或影像之學習歷程。而其提出的導賞問題設計原則，即分述如下(蘇振明，1994)：

(一)導賞問題的設計原則

1. 問題的形式宜採「開放性」原則，以提供空間讓學生去思考與判斷。
2. 問題的敘寫宜採條列式會話語氣，一次一個問題，由淺到深、由簡至繁。且使用的辭彙應符合學生理解的範圍。
3. 問題的用詞宜適切地結合藝術辭彙，以豐富觀眾的美術語言。學童常聽老師提及，亦自然地將這些詞彙運用於日後描述作品的語彙當中。
4. 問題的內涵宜包括四大審美歷程：
 - (1)描述性問題：將所看到的事物作一描述。
 - (2)分析性問題：對作品形式、媒材、空間構圖的分析。
 - (3)解釋性問題：對作者的創作動機、作品內容的推論，提出想法。
 - (4)評價性問題：用自己的觀點去判斷喜好或不喜歡該作的原因。
5. 問題的編輯與呈現，可採「編序教學法」的理念，由淺而深，由熟悉至陌生，由圖象知覺導入美學理念的分析等原則。

(二)問思導賞法的教學模式

本段將介紹Feldman、Rod Taylor、Nicholas Addison、羅美蘭等四位學者所提出的問思導賞法之教學模式，前三者分別代表不同時期西方學者對藝術鑑賞教學的看法(「問思導賞法」為藝術鑑賞教學的模式)，分別從藝術教育之DBAE時期(學科取向的藝術教育)，著重對藝術作品本身作探討，發展至將社會脈絡元素納入檢視該作品之內容，視野可說是由窄至寬。而羅美蘭則以考量台灣本土特色作出發，參酌上述學者們所提出之理論，提出「審美關懷」之問思導賞法教學模式。本部份將綜合各學者所提

出之問思導賞法教學模式，以提供本課程問思導賞教學模式運用之參考。

1. Feldman 的藝術批評策略

該模式為透過描述 (description)、分析 (analysis)、解釋(interpretation) 判斷 (judgement) 等四步驟來賞析藝術品，此法為傳統鑑賞教學常用的策略，著重藝術作品本身之形式及內容的探討(謝攸青，1995：180)。

2. Rod Taylor 的藝術批評策略

該模式為透過內容 (content)、形式 (form)、過程 (process)、心境 (mood) 四層面來探討、理解作品。前三者與 Feldman 的藝術批評策略內容有異曲同工之妙，兩者差異處為第四部份—「心境」層面之內容探索。即開始著重以觀者為中心去評價藝術作品，藉此，不但拉近了觀者與作品間的關係，同時亦讓觀者試著將自身的經驗與心境同作品之內容開始進行互動(Taylor, R. ,1999，轉引自羅美蘭，2005)。

3. Nicholas Addison 的藝術批評策略

該模式為以經驗分析(empirical analysis)、機能分析(functional analysis)、情境脈絡分析(contextual analysis) 等問題來理解作品。鑑賞過程依序從個人觀點、作品功能、作品背後所蘊含之社會脈絡等面向作探討，並歸結出個人對該作品的評價(Addison ,2000：236-238)。

4. 羅美蘭的審美關懷

「審」有判斷之意，而非單純的偏愛，「審美」須有理性思考及感性的體驗。「審美關懷」(aesthetic caring) 為羅美蘭考量了台灣視覺文化特色及深度反省藝術教育的內涵後所提出的藝術教育理念，羅氏期望，在經由審美活動中，喚起參與者的藝感與自覺，體現其對藝術人文與生命環境的關懷。羅氏的審美關懷鑑賞策略，步驟如下(羅美蘭，2005)：

表 1 審美關懷鑑賞策略

問題	說明	層面
第一眼吸引你注意(look)的是什麼？	直覺的關注焦點	視覺
仔細瞧瞧，你看見(see)什麼？	廣泛且深入的看與探索	認知
告訴大家，你所知道(know)的……	為所見所知，所看所想。連結「觀看」與「認知」。	
揣摩藝術家的視覺與經驗(artistic vision)	因涉及個人美術先備知識、背景及重視之藝術特質，而有不同的揣摩答案。	藝術 視覺
審美關懷(aesthetic caring)：這件作品引起你哪些聯想？它給你什麼啟示？	依當事人關注的事物及經驗的不同而產生不同的聯想(例：性別議題)。	審美 關懷

從上述問思導賞法教學模式可歸納出，問思導賞法之引導性問題，依序可分為：1. 內

容描述：先讓學生直觀性地描述所觀察到的事物。2. 形式分析：教師引導學生運用藝術語彙去描述作品，了解構成作品之形式元素。3. 內容解釋：透過歷史、文化、社會等脈絡去理解作品所傳遞的內容。進一步則可對影像背後之象徵意涵作分析、探討。4. 價值判斷：即綜合上述探討，試著建立起自己對該作的價值判斷及看法。另根據陳文美(2003：17)在〈國小高年級以 審美 活動為中心的視覺藝術教學研究〉論文中綜合各審美教學的方法得知，課程實施方面，中年級應以描述、解釋為主，除描述所觀察到的事物，同時也加入探討作品發生的背景及相關的經驗。

參、課程實施

本課程是以 Duncum (2002)所提出的視覺文化教育觀點出發而進行的視覺藝術鑑賞教育。教學流程，則為引導學生就視覺影像，展開系統性直接觀察、及依影像傳遞之線索、社會脈絡、美感形式等向度，透過其個體先備經驗、批判思考、團體討論等歷程，從事投影片影像的賞析。以下將分四點說明本課程之實施事項：

一、實施對象

花蓮市自然國小四年美班(化名)32名學生(以下學生簡稱S，SS為全體學生)。

二、執行時間

94年9月6日至94年9月13日，共計4節課。

三、課程進行方式

研究者(簡稱R)預先設計好教學投影片及導賞內容，並因視覺文化涉及藝術與社會層面，因而邀請社會領域老師(簡稱T)及藝術人文領域老師(簡稱D)共同擔任為本課程落實及教學前、後之意見提供者。

四、課程內容

(一)學習目標

- 1 認識家鄉的自然環境
- 2 認識視覺藝術之「線條」表現
- 3 認識視覺藝術之「顏色」表現
- 4 認識視覺藝術之「表現方式」
- 5 認識台灣藝術家作品

(二)能力指標

1. 藝 2-4-2 依據美學與相關學門之原理，欣賞各種視覺藝術的材料美、形式美與內容美。
2. 藝 2-1-2 體驗各種色彩、圖像、聲音、姿態、表情、動作的美感，並表達自己的感受。
3. 1-2-1 描述地方或區域的自然與人文特性

(三)教學策略

本研究以問思導賞法為教學策略，但在問答方式則上加入了不同的變化，例如搶答加分、小組討論、猜猜看、找找看等方式，運用遊戲的手法，以免流於「一問一答」的固定型態。而問題涵蓋的層面，則依影像性質而定。例如有些以「直觀」問題引導、有些則以「連結生活經驗」問題作引導。並非一張影像，均要完成問思導賞教學模式所列

出的四項步驟問題。另外，在問題詢問上的口吻、用詞，則以孩子能理解及其生活經驗作切入為準。

(四)課程介紹—「美哉！家鄉大地！」

在社會領域「家鄉的環境」單元裡，教學目標為1. 認識家鄉自然環境及2. 認識家鄉先民活動場所。關於自然環境部分，花蓮太魯閣峽谷素來被列為台灣主要名勝景點；在日據時期，台灣日日新報社舉辦「台灣八景」的民眾票選，而太魯閣亦從百家爭鳴的名單中脫穎而出(蘇意茹，1997：28-32)。同期，伴隨蘇花公路及1908年台灣縱貫鐵路之完工，並受日本殖民時期所帶進的西洋寫生創作的影響，在四通八達的交通網絡下，台灣藝術家的寫生景點，由近郊、海邊到深山；田埂、農村到渡船口；因交通之便，而無限擴張(藝術家編輯，2001：197-199)。因而，也使後人有幸目睹早期台灣藝術家留下之諸多太魯閣峽谷藝術作品。

在該單元，研究者放入「大自然的線條」、「山路綿綿幾時到」等教學活動，前者為讓學生藉由勾勒花蓮自然地形的線條，體驗不同地形所呈現的線條脈動：曲折迂迴的中央山脈、垂直陡峭的海岸山脈、以及水平垂直交織的花東縱谷。藉由線條本身不同的律動，學習花蓮主要地形之景緻風貌。

(山脈投影片影像一播出，學生發出驚嘆!!)

SS：中央山脈!連綿的山脈!(部分學生說出歐語課所教的山脈形容詞彙)

(學生踴躍舉手，期待上台描繪投影片中山脈的線條位置)

T：來!S01，畫面中哪裡有線條?

(S01謹慎地沿布幕影像畫了一小段)

T：一小段而已嗎?

(S01重新描繪了完整的山稜線條)

T：S13來，同樣線條不能再畫囉!

(S13描繪遠方的山脈線條)

T：有沒有讀過〈土地的巨人〉?

SS：有!

T：如何形容?(花東縱谷的阡陌田地身影，投影片58)

SS：土地的肌朥。

T：Muscle!(兩臂張開，比出手臂肌朥)

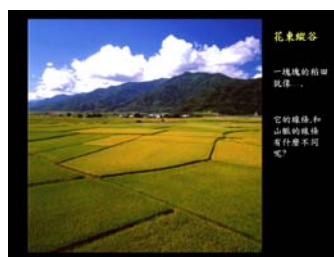
SS：哈哈哈哈哈!(笑得東倒西歪)

S10：1、2、3、4、5、6，老師，(畫面有)6塊肌。

(主1單1/94.9.10)

一起描繪大自然的線條吧!

影像取自[台灣采風剪影]<http://tiscsvr.tbrec.gov.tw/>



熱烈的課堂反應及學生給予的回饋，超乎研究者的預期：

R:學生都很想要提供他們的看法，也都是很不錯的想法。我當初只是很單純的預期，學生只會照照片中所呈現的地形線條，結果不是，學生還會注意到照片中的雲是什麼線條。

T:有的東西，像透明感，不是我們預期要讓學生看的，學生也注意到了。

(會議/94.9.10)

而原本安排學生認識家鄉地理環境的活動，亦從中衍生其他的學習收益：

T:像一塊塊的田地像什麼的譬喻，之前(上國語課時，學生)好像不能感受，剛好(投影片播出)油菜花的時候，那一塊塊學生一看，噫!那顏色也很清楚，那(之後)造的句子也不太一樣了。

(會議/94.9.16)

在期末課程回顧中，T老師表示，運用影像傳遞及地形線條描繪的活動，不但能清楚呈現各地形的面貌，同時亦讓學生體驗家鄉自然之美，並使教學內容趣味化：

T:「家鄉的環境」如果用口述，是有一點點模糊，像你講什麼山丘啦、一望無際的稻田，孩子是感受不到美在哪裡。(但用這樣方式)講我們花蓮的一些景觀，這樣曲折的海岸線、有這樣平坦的田地，本來應該是很枯燥的課程，他們會覺得很有趣。

(會議/94.9.16)

另一個活動則為「山路綿綿幾時到」，研究者讓學生從7件描繪太魯閣的繪畫中去尋

找山路。而學生於尋找道路的活動歷程，即輕鬆進入畫中世界，亦可引起學生觀看影像的動機。於後，研究者安排 8 件台灣藝術家（呂基正、馬白水、沈國仁、劉啟祥、葉火城、楊英風等）描繪的太魯閣峽谷作品（媒材包含油畫、水彩、水墨、雕塑），並於個別瀏覽後，一字排開，引導學生藉由相互對照觀看，體會藝術家在色彩、形體、媒材創作上之不同風格；同時亦藉由藝術家的雙眼，「重新」認識學生已熟悉的自然景觀。透過畫家筆下不同色系的峽谷描繪，學生將體會畫山未必使用綠色的刻板認知，亦可依自己的心情、喜好，使用不同的顏色來表示（會議/94.8.27）。

SS：為什麼（峽谷）是黃色的？（學生指著一幅作品發問）

SS：是金黃色的乾草、像岩漿，黃黃的、不是吧，峽谷沒有岩漿。黃色表示它是一個很老的石頭。（學生七嘴八舌熱烈討論）

（主 1 單 1/94.9.8）

在 8 件作品中，研究者刻意安置一件非平面的立體雕塑作品，讓學生比對呈現手法（平面繪畫及立體雕塑）的差異。該雕塑作品，為楊英風於 1967 年赴花蓮，深受花東縱谷雄偉地勢感動所創作的「山水風格」系列。其刀鑿斧劈的痕跡，生動模擬出凌空觀看險峻陡峭的峽谷地勢。當作品影像播出時，亦為學生驚嘆，比喻為「峽谷縮小的模型」（主 1 單 1/94.9.8）。

T：你們怎麼知道是峽谷模型？

S07：因為它往下的線條，看起來很像峽谷，峽谷下面裂開的痕跡，看起來像河流。

T：有沒有人想法和他一樣？（2/3 學生舉手同意）

S24：一樣！可是你就不會說！（道出內有所想，但不知表達的心聲）

（主 1 單 1/94.9.8）

此外，教材單元列有河川及氣候的介紹。研究者放入作品，引導學生觀察畫中水流速度、流向、清澈度的表現方式，以及透過廖繼春「有香蕉樹的院子」（夏季）、楊三郎「秋色」、泰納「雨、蒸氣、速度」（雨天行進的火車）等 3 幅作品，討論畫家筆下的季節及天氣描繪。

- ▶從繪畫中體會季節之美（上）
- ▶從繪畫中一起尋找藏於畫中的道路（中）

影像取自[國家文化資料庫]<http://km.cca.gov.tw/>



◀
從 8 件作品中體會創作出發點的多元，同時，亦從作品中認識家鄉自然風光

肆、課程回顧

「快樂是利用你所學而產生的狀態，學習就是進入這種快樂經驗的歷程；沒有快樂，就沒有學習，沒有學習，就沒有快樂。—王肯《快樂之歌》

如同《快樂之歌》(郭和杰譯, 2004: 99)所言, 快樂與學習是為相呼應的關係, 研究者期望學生能快樂學習, 主動產生學習的動機; 教師提供機會及管道, 讓學生藉由先備經驗, 去發掘、建構新的知識。課堂教學雖然受制教科書的單元內容, 無法達成學生取向的課程安排, 但研究者相信, 教師可扮演「轉化者」的角色, 試以學生經驗、興趣作連貫課程教材的切入點, 而對於學童所處的現今生活單元, 則提供多元題材刺激, 讓學童去發掘

身邊事物的美好及對「理所當然」的事物認知，有所改變。例如孩子通常會認定夜晚的天空就是黑色、山脈的顏色就是綠色，但事實上，夜色未必是漆黑一片、山脈亦非僅有綠色。而透過整學期的教學觀察，研究者發現，學生如同海綿、如同塑土，在教學內容的安排下，學生的觀察力逐步提升，對事物的看法有所增廣，在情境判斷時亦能以更多元的面向去思考並提出看法。孩童的發展潛力是寬廣的，教師提供適切的鷹架，將可使知識的雛鳥，慢慢豐滿其雙翼，並展翅高飛。

至於在現場實施的歷程，研究者秉持行動研究之「教師即研究者，教學即研究，課堂即實驗室」(蔡清田，2003)的認知，將每回觀察、會議所檢討之利弊得失，納入下一單元課程設計的參考依循。雖然落實情況未必完全盡如理想，但在該認知的鞭策下，伴隨孩子及自我的成長，也體會到「做中學」的樂趣。有關本研究的課程發展，教學活動以既定的單元內容出發、延伸，並依內容性質，選擇可搭配的視覺藝術題材：1.美感形式 2.風格辨識 3.線條 4.顏色 5.肌理表現 6.藝術家作品 7.表現方式 8.媒材使用 9.明喻、暗喻等運用介紹。研究者期望藉由這樣的統整教學，學生除能在知識進行吸收，亦能獲取體會、觀察身邊週遭事物，及運用自身經驗與觀察所得線索而提出判斷的能力。

在單元題材蒐集上，由於是以「家鄉變遷」為課程發展主軸，內容多包含家鄉的文化及環境等事物，因而性質偏向鄉土教學或社區取向的課程安排。張繼文(2003:11)指出，鄉土教學應以區域特有資源為教材，並結合學生的生活經驗，慢慢擴大學習領域，而教學素材亦可在身邊俯拾可得。而 Dorothy M. Cambell & Linda S. Harris 在《統整課程發展：協同合作取向》一書中提到：學生日常生活面臨的生活情境，對他們而言是有趣的，且可納入課堂深究題材(徐愛婷譯，2002:116)。同時，羅美蘭的審美關懷理論(2005)，亦鼓勵教師將審美歷程與學生的生活經驗做連結。因此，研究者在課程發展上，是以學生經驗、興趣作為課程內容的學習切入點，並盡量使用花蓮當地自然、人文環境影像及例子作為單元教學的題材。而上述課程安排，亦可激發學生主動學習的興趣。

此外，Ellen J. Langer 研究發現，如果將學習活動設定為遊戲，則人們就會不帶任何評價去接近它，並進一步涉身其中，體驗「從不知到知」的愉快歷程(郭和杰譯，2004:90)。所以，課程題材安排及教學活動必須讓學生感到有趣、好玩，課堂教學必須不斷提供刺激予學生，讓學生有機會進行新經驗的建構及腦力激盪。同時，如張金蓮在《遊戲的天空—和孩子玩藝術》書中所講(2002)，大人往往忘了孩提時的那份創造力及充滿好奇的眼睛。因而，教師在進行課程發展時，除以教師的身分進行課程規劃，也需站在孩子的想法及角度去看事情，激發成人許久不見的想像力及對事物的新鮮感，如此才得以發展出能引發學生共鳴的創意教學。

伍、結語

林曼麗(2003:167)認為：「藝術教育的主體是『人』，教學內容則為『環境』，所謂的環境，即涵蓋週遭所有事物及現象。藝術與人文，是藝術去尋求其相關內容的連接，透過藝術對人進行思考，藉由藝術觸發人文的觀察能力與態度。因為，人文不是僅存於音樂、藝術與舞蹈，在各學科、各知識裡都存在著人文的思考。」研究者認為美感的體驗、藝術的呈現，並不止於在藝術課程中探討。藝術其實與我們生活息息相關，例如衣服花色、廣告內容、食品包裝等例子皆是可探討的話題，相對地，置於美術館中的藝術，僅是其中的一小部分。而這亦是研究者課程設計的出發理念，社會課內容取自生活，生活中又充滿藝術題材，在教學過程中，T老師分享了下述心得：

T：我們以前上社會，如果你是照本宣科的，或頂多放一些補充的影片的話，那大概也就是這樣的水吧。……覺得有時社會課不是這麼正常的上課，有些重要的(課)就先在社會課上，就這樣挪來挪去。那現在(社會課)呈現的是很有系統的，有些多些豐富的地方要補充，所以這變成很重要的(一門課)了。就會覺得它不是我們想的很單純，(或)它只是一個副科了。就像你說的，有歷史、有文化啊、有美的東西加進來，它其實也是很重要的東西。

(會議/94.9.16)

此外，成功的課程設計即是讓學生對教學內容印象深刻，「哪些事物能激起學生好奇心?」、「潛在重要學習?」、「哪些經驗令我們難忘?」、「如何運用我們的興趣及熱情來豐富學生的學習?」(徐愛婷譯，2002:119)這些均可納入課程設計的考量。在課程設計過程，研究者深刻體認到：如果教師本身都無法被自己設計的內容吸引或感動，必難引發學生對該單元產生印象。課程安排應是充滿設計者滿滿的熱誠，而落實的重點，則是關切學生是否能感受到教學內容的趣味及能否與其經驗呼應。至於知識吸收程度，則非唯一的考量。

參考文獻

- 何政廣(2003)。藝術欣賞階梯。台北：藝術家。
- 何政廣(1994)。請你跟著我們來。載於林品章著，小平面大世界(頁 1-2)。台北：遠流。
- 林曼麗(2000)。台灣視覺藝術教育研究。台北：雄獅。
- 施慧美(2005)。情境教育在藝術教育上的運用--以日本名古屋市立千種臺中學為例。台灣教育，633 期，15-25。
- 徐秀菊(2003)。台灣中小學一般藝術教育現況與問題分析。發表於全國藝術教育展暨藝術教育論壇會議手冊，國立花蓮師範學院視覺藝術教育研究所，13。
- Dorothy M. Cambell, Linda S. Harris(2002)。統整課程發展：協同合作取向(徐愛婷)。台北：心理。
- 張繼文(2005)。結合社區文化的視覺文化教學。屏東師院學報，22 期，365-404。
- 莊蕙菁(2002)。以視覺文化為核心之藝術教育課程研究-以廣告影像為例。國立台灣師範大學美術研究所碩士論文。
- 陳麗華(2003)。教學特性與策略。載於黃炳煌(主編)，社會學習領域課程設計與教學策略(頁 200-259)。台北：師大書苑。
- 陳文美(2003)。國小高年級以審美活動為中心的視覺藝術教學研究。國立屏東師院視覺藝術教育研究所碩士論文。
- 陳俞均(2005)。開啟批評對話教學在美術鑑賞課程中的認知。教師之友，1，19-26。
- 傅斌暉(2003)。視覺文化範疇下的多元文化藝術課程設計初探。發表於第四屆海峽兩岸美術教育交流會論文集，香港：香港美術教育協會，62-69。
- 黃宣勳(2000)。我要發現美。台北：紅番茄。
- 楊馥如(2003)。視覺文化藝術教育初探-以媽祖圖像為例說明。發表於第四屆海峽兩岸美術教育交流會論文集，香港：香港美術教育協會，170-177。
- 趙惠玲(2005)。視覺文化與藝術教育。台北：師大書苑。
- 漢寶德(2004)。漢寶德談美。台北：聯經。
- 鄭晃二(2004)。社區空間學習手冊：和生活做朋友。台北：天衛文化。
- 謝攸青(1995)。藝術鑑賞教學內容應有的範疇與方向之研究。台北：台北市立美術館。
- 羅美蘭(2005)。藝術鑑賞教育專題研究上課講義。未出版。
- 羅美蘭(2003)。視覺藝術教育行動研究：審美關懷與視覺文化。發表於第四屆海峽兩岸美術教育交流會論文集，香港：香港美術教育協會，110-116。
- 蘇振明(1994)。美術導賞的理念與策略研究。取自
<http://www.naer.edu.tw/study/art/childart/104-1.htm>(2005/04/08 瀏覽)
- Addison, N. (2000). *Critical and Contextual Studies*. London & New York: Routledge Falmer.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education.

- Studies in Art Education*, 42(2), 101-112.
- Duncum, P. (2002). Clarifying visual culture art education. *Art Education*, 55(3), 6-11.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the U.S. : Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 314-329.
- Sturken, M. & Cartwright, L. (2001). *Practices of looking : An introduction to visual culture*. New York : Oxford University Press.
- Walker, J., & Chaplin, S. (1997). Visual culture as a field of study, and the origins of visual culture studies. *Visual culture: An introduction*, pp31-50. New York: Manchester University Press.