

深化學生藝術涵養：對話式教學的融入

Enrich Students' Art Capability: The Integration of Dialogue Teaching

黃秀雯

Hsiu-Wen HUANG

國立花蓮教育大學國民教育研究所博士生

對話與藝術教學的萌生

「對話」(dialogue)是最傳統與古老的教學方式，例如中國的孔子，他與弟子間的對話，結成流傳千古的經典——《論語》；再如西方蘇格拉底(Socratic)的「產婆」教學法，透過合作學習的對話方式，啟發學生的哲學思維(Brown & Palincsar, 1989; 潘小慧, 2007)。而當代學者Temes (2002)在針對反抗校園暴力政策時指出，加強巡邏或武器檢查只會讓學生恐懼與不安的情緒更加高漲，使得校園瀰漫著恐怖的氣氛，最好的方式是透過教室裡的對話，創造師生交換意見的機會，從中讓學校了解學生的想法，共同營造友善的校園。由上可知，對話是知識建構的教學方法，也是一種態度與意識(劉錫麒, 1999)，更是理解與詮釋的溝通工具。

或許有人會問，在教學的過程中，師生透過語言來傳達資訊，這樣的過程不也是在進行對話嗎？其實並不然，因為對話的機制若要產生，有他的條件與限制，假若教師能真正落實對話的教學方式，將能啟發學生更多的思維。本文將以筆者過去在一所小學進行五年級之「社區符碼的藝術創作課程」為例，從學生創作的作品來說明其創作品與生活經驗的關聯性，進而闡述對話式教學的契機與條件，以及如何運用於藝術教學中，以深化學生的藝術涵養。

藝術涵養的深化：從對話開始

社區符碼的藝術創作課程教學方案緣起與目標

九十四學年度，筆者有機會前往花蓮市一所小學實施「社區符碼的藝術創作課程」方案教學，這所學校位於花蓮火車站附近，鄰近還有其他中小學及高等學府和大規模醫院，屬於商業與住家混合的社區，然而身處於此環境中學童是否了解自身居住社區的特色？因此我們希望透過「社區符碼的藝術創作課程」，引導國小五年級學童經由探索社區的意象與特色，將個人對社區的意象、情愫與視覺影像，轉化並建構成富有意涵的圖像，再經由陶版刻畫的創作媒材，來展現屬於自己社區的視覺符碼。根據Freire符碼化(codification)的概念是掌握教與學探究最有力的方式，它可以進入學生的世界，以學生們的經驗為基礎，建立知識和讀寫能力，而圖畫其實也是一種符碼表徵與再現(representation)的方式之一(引自黃伯叡、廖貞智譯, 2005)。因此，透過為期六週(每週兩節課)的綜合活動課程，我們企圖從社區符碼的創作形式，來提升學生感知與覺知生活周遭環境的能力，了解社區進而對社區產生歸屬與認同感。

學生創作作品

我們從28件學童的作品中，可以看出學生們了

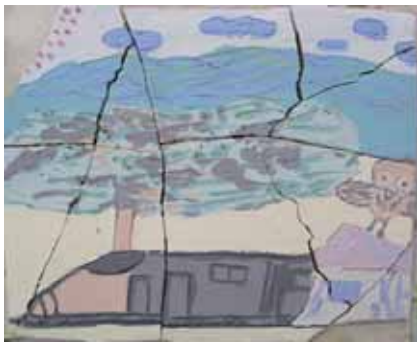


圖1 S5305



圖2 S5306



圖3 S5205

因為創作媒材為陶版，而陶版在乾燥的過程中受到濕度與氣溫的影響，創作作品很容易會裂開，因此圖像中出現裂痕。

解到自己所處的社區居處於大自然環境中，具田野鄉村的感覺，有別於都會型的社區，其中又以太陽（13次）、山（10次）、樹木（8次）、雲（6次）的圖像出現的次數位居前四名，例如：一位學生以他最喜歡的動物——貓頭鷹，當作自己的符碼，而火車則是他認為這是花蓮對外主要的交通工具，畫面中則是以太陽、山、雲和樹為背景（圖1）。而另一位學生以漁夫在大海捕魚的情景來代表其社區的景象，大太陽象徵著旭日由東方升起，海鷗從遠處夾帶著他最愛的籃球，也為此幅畫添增了創意與巧思（圖2）。除了大自然戶外的圖像，也有學生以抽象性意涵的圖像來描繪自己對社區的情感以及社區居民的和樂，出現的圖像又以牽手的人形（2次）、愛心（3次）、笑臉（1次）等居多，例如：圖3的這位學生認為其社區的人民都相當的團結與互助合作，因此以四個人形圍成的圓圈予以表示圓滿之意，旁邊的樹葉則代表社區中的綠樹。雖然圖像的呈現方式不同，但可以感受到學生們欲表現出社區裡和樂的風俗民情。

從這些統計數據，我們可以看見學生們透過圖像來表現他（她）們對於社區的認識，但是無法看到的是自己社區與其他花蓮市社區的差異，到底自己居住社區特色在哪裡呢？學生是否體認到社區之於自己的意義何在？他（她）們繪製的圖像與放置的位置是否有其他特殊的意涵呢？其實這些都無法單從學生平面的視覺創作作品中看到，甚至於學生們在看待自己社區時，總是以正向、美好的角度來呈現，然而社區的事物真的如此的美好？還是社區裡也有存在著抗爭的議題呢¹？種種的疑問無法單從畫面說明，教師正可以透過這些議題與學生進行深入探討，讓學生理解到社區中的大小事，與其生活經驗息息相關的在地事，這樣的議題探討對話式教學，除了可以理解到即使是生活在同一社區中的人們，他（她）們的生活經驗與觀點仍存有差異性，甚至從對話中也可以讓學生釐清自己所認識的社區，進而產生社區的認同感，同時其他角度的觀點的出現，也可以加強學生批判思考能力的訓練。在我們試圖與學生的對話教學中，一位

學生曾反映「找不出自己社區有什麼符碼」，筆者推判學生可能對於什麼是「社區」或是什麼是「符碼」的概念不清楚，爲了喚起學生生活的經驗，筆者以學校爲中心點，四處去拍攝社區中的視覺景物，製作成powerpoint檔，隔週時與學生們一起討論筆者所拍攝的視覺影像、藝術大師富有意義性的作品以及學生們的創作品，明顯的，我們看見了學生們踴躍參與討論，並對於自己的學校和生活的社區有進一步的認識和了解。從這次的教學過程中，筆者體認到藝術素養的深化，需從學生生活經驗出現，透過不斷地對話，方可加強學生的思維與批判能力。以下說明對話式教學在藝術與人文領域中的契機、條件與運用的可能性。

對話教學的契機與運用

在藝術與人文的視覺藝術課程中，Eisner的學科本位藝術教育（discipline-based art education，簡稱

DBAE）理念，將藝術教學分爲四個面向：藝術史、藝術創作、藝術批評以及美學（郭禎祥譯，2002），但多數教師常會將焦點放在藝術創作中，因爲藝術作品是最能直接看到教學成果，而忽略了其他三個面向，然而其他三面向卻是有助於藝術創作作品內涵深化的要素。而要提升藝術創作的內涵，可從對話開始，因爲Freire認爲對話是一種認知與學習的方式，透過不斷的對話，可揭露討論議題的真實面紗，也會再次重建討論議題的意義，重新形塑我們對世界的觀感與行動（Freire, 2000；方永泉譯，2003），而且Wink也認爲對話是改變我們與自身環境的開始，它是一種深層、智慧、充滿洞察力、雙向互動以及不斷開啓多元理解的溝通方式，而且不管是人們分享的喧譁聲，以及深思時的沈默都是對話的形式（黃伯叡、廖貞智譯，2005）。且Temes（2002）也認爲透過對話的教學方式，學生們有更高的耐力和興趣專注在思考的過程及思考的廣度與深度，由於學生們的概念經常是

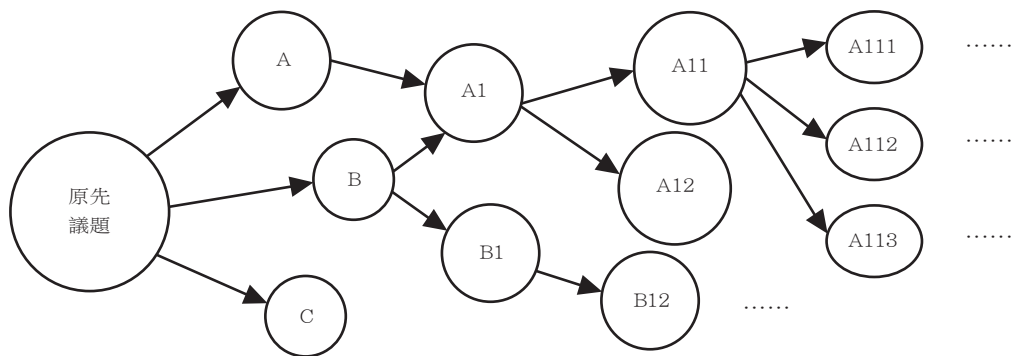


圖4 議題探究延伸圖

十分的獨創和突如其來，因此，這樣的知識激發將會活化教室的氣氛，也更能引發學生對學習與探究的興趣。因此對話式教學更是統整藝術史、藝術批評與美學於藝術教學中不錯的選擇。

對話式教學雖然看似相當的簡單，可能有人會認為這樣老師就不用花太多時間備課，只要講話就好了，但是其實並不然，教師在此課堂中扮演著催化劑與促進者的角色，教師的任務是不斷地提出問題引發學生思索，營造主動積極學習的氣氛，提升學生對檢視事物的洞察力，引導學生進行藝術品鑑賞的深入剖析與理解（鍾生官，2003）。因為拋問題以及引導探究兩者在對話教學中均是相當重要的關鍵，因此教師可能花了很多時間在準備如何提出好問題，以及經常需要去思考提問的新花招，才能引領學生從大範圍的討論，逐漸進入更深層與複雜的思維空間，讓討論話題的延伸，猶如藤蔓似地不斷蔓延與生長出新的話題與論述（如圖4），而每個延伸出的議題之速度、方

向、深淺，則需要視學生的興趣、能力以及教師的控制能力而定，因此更加的突顯出教師在對話式教學中的重要性。

既然對話式教學方式能創造更多的可能性，又該如何將其運用於藝術教育中呢？首先可以透過對話的方式來討論藝術作品，從師生談論的過程中，即可以將藝術史、藝術批評與美學的概念，以及藝術鑑賞所需用到的描述、分析、解釋、判斷之鑑賞步驟轉化或融入至對話的問題中（陳俞均，2005）（如圖5）。師生從對話中也可以了解到不同背景與個性的人其內在的想法，然而對話不僅是「講」或「說」而已，另一個重要的關鍵是「傾聽」，必須要知道別人在談論什麼？他（她）的觀點為何？才能夠依據談論的議題進一步去進行互動，甚至在教室中對話的對象除了發生在人與人之間（又可稱之為協同），還包含了自己與自己間的對話（又可稱之為省思）（劉錫麒，1999），也就是對話不僅止於師生間的對話，還包含

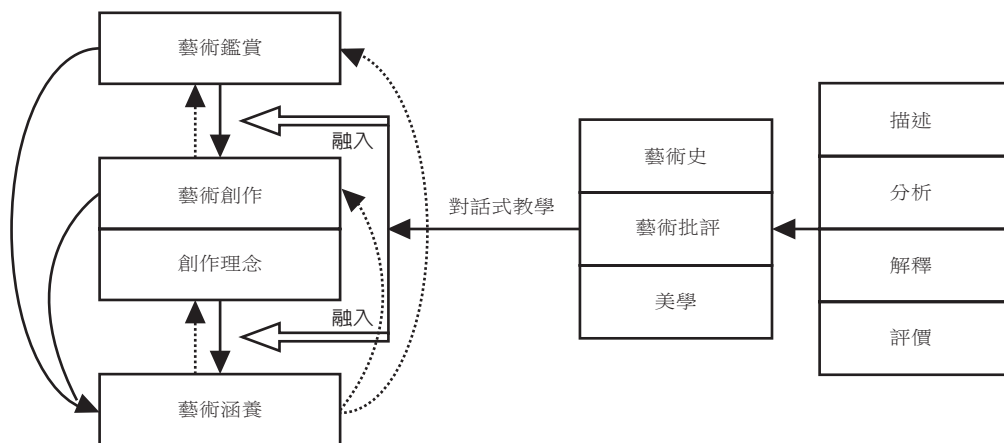


圖5 藝術與人文領域融入對話式教學的歷程

了老師自身的對話、學生自身、學生個人與團體間的對話。且對話的媒介不僅限於語言，還包含了人與自然、人與作品、文化與文化之間的互動等，對話因人類生存與從事活動而存在（滕守堯，1995）。

在談論與欣賞完藝術家作品時，可以讓學生進行藝術創作，完成藝術作品後，則需要再一次的與老師及同學進行對話，因為此藝術作品是出自於自己的巧思，那種經驗與感受必定勝過於談論藝術家的作品。雖然在進行藝術欣賞教學或從事藝術創作時，也能增加學生的藝術涵養，但是若沒有經過實際的對話（聽與說）過程，那樣的藝術涵養往往停留在表層的藝術知識居多，因為缺乏了概念釐清（詮釋聽到的資訊）、認知與表徵轉換（將個人認知透過口述或其他方式傳達出來）與運用的歷程。且在聽與說的歷程中其實是少不了思考，因為認知概念其實主要是經由探索、發問與解釋等過程而來。因此透過對話的教學方式，能讓學生有更多的耐力和興趣，專注在思考的過程，甚至他（她）們思考的廣度與深度，也可能會超過教師的想像或預期（Temes, 2002）。而教師也可以從傾聽中理解學生的能力與興趣，從中引導學生思路與提供資訊，以協助學生運用自己的語彙建構他（她）們的學習經驗（陳俞均，2005）。

對話式教學的條件

儘管對話式教學能引發學生對學習與探究的興趣，或促進思維能力的深化，但是若師生間缺乏了愛、謙卑、信心與時間，將無法產生真正的對話情境（Freire, 2000；方永泉譯，2003）。因為在對話的過程中，假若沒有愛與謙卑的存在，則無法站在他人的角度，去體驗與思考問題所在，而有些內心的話，也需要對於對話雙方或團體有信心，才能讓學生願意傾

訴內心的感覺與想法。如同Temes（2002）在書中也曾提及一個對話教學的教室中，有位因身體殘缺，內心有自卑感，平時不太講話的同學，因討論的議題觸動了他，讓他終於鼓起勇氣，顫抖地訴說他自己內心自卑的原因和感受，而同學也因為他的發言，對他有深一層的認識，並大聲的回應那位同學說：「如果有人敢欺負你，我會踢他的屁股」。假若沒有讓他表達內心的機會或平台，彼此將不會有進一步認識的機會，甚至當這位同學第一次發言時，沒有得到同學正向的回應，或許他之後將不敢再發言，而促使讓這位同學發言的動力則是來自於對人性的信心與信任，而此信任感則來自於時間的累積與培養。

對話的形成除了需要有上述的抽象情感外，Habermas也主張對話的「理想的溝通情境」必須具備四項議事規則：（1）溝通雙方具有言辭行動上的平等，任何一方不能獨占發言的機會；（2）當在從事解說性的言辭行動時，任何一方能針對發言者給予意見，進行檢討與批評；（3）溝通雙方都有相同的機會使用表意的言辭行動，使對方能相互理解；（4）溝通雙方有相同的機會使用規範性的言辭行動，以排除只有單方受限於規範和約束，因為對話者彼此間有了相互尊重的社會規範為基礎，才能夠體現與建構出自由、開放與平等的對話空間（引自劉錫麒，1999）。社會要能有效的運作有賴於一套完整的制度與規則，以提供大眾遵循的依歸，而在教室中的班級經營猶如小型的社會，若要讓對話教學能發揮功效，也有賴於對話者間彼此的信任、共識與議事規則的建立。

開創藝術教學的無限可能



從筆者在小學所進行的藝術教學方案中，省思到對話式教學如何運用於藝術課程中，更了解到課堂中的師生對話，並非是對話式教學，其必須要以愛、謙卑、信心與時間為基礎，讓教室中的每個人都能敞開心胸，願意傾聽他人論述與訴說自己的論點，才能使得對話在互信的氣氛下順利進行。在對話式教學中，除了教師事先欲拋出的議題外，對話式教學也是一種機會教育的教學，對話的過程中，也會因為學生由某點所引發出更多不一樣的觀點與火花，讓課堂的談話更具意義性，開拓更多的可能性與深化探討議題的深度。

對話式的教學不拘泥於一問一答的形式，而是將重點放在對話的內容是否能夠對學習者產生新的刺激，因有了刺激或認知衝擊，才會產生概念的同化與適應，學習到新的事物（Brown & Palincsar, 1989）。透過對話式的教學方式，除了引導學生發表言論，在對話的過程中，即是了解彼此與理念溝通的開始，更是教師充電的開始，因為假若教師都只是單方面的知識輸出，如同傳統的填鴨式與背誦教學方式，總是以教學者為中心，老師是發言者與權力的中心，教師也會因為缺乏教學相長的樂趣成了教書的工匠，長久下來即會對教學失去樂趣。雖然對話式教學並非是萬能的，但它具有開放性、發展性與創造性，確實是啟發與深化學生思維，以及將知識與個人經驗連結的一種教學方式。

作者按—本教學方案能夠順利的完成，需感謝徐秀菊教授、陽光國小（化名）的鄭校長、教務主任與教學組長對於本教學課程的建議與支援，以及謝謝參與此教學方案的團隊教師與學生們。本文能順利完成，也要感謝本校多元文化教育所的王采薇

教授、林慧絢教授，及張德勝教授在整個課程結束後，引導教學者重新省思教學過程的得失，並不厭其煩地給予本文意見與指教，讓本文的內容能具豐富性與意義性。

■ 注釋

- 1 例如：位於花蓮繁華市區舊商圈的「溝仔尾」，住著一群水溝上的人家，他們住違章建築並在此做起小吃生意，但他們為何會居住在那近56年之久？政府認為它是髒亂有礙於花蓮市區市榮的觀瞻，但居民拉布條抗議這曾是花蓮市最繁榮的溝仔尾商圈，儘管已經落盡繁華30年，它是花蓮的從平樸到繁華的歷史見證，居民不願搬遷然而到底是保留或拆除，還是有更好的解決方案？似乎兩方面人馬各有其道。96年8月30日取自ETtoday電子報<http://w103.news.tpc.yahoo.com/article/url/d/a/070808/17/ifaw.html>

■ 參考文獻

- P. Freire (2000)：受壓迫者教育學 (*Pedagogy of the oppressed*，方永泉譯 (2003))。台北：巨流。
- Elliot W. Eisner (1972)：藝術視覺的教育 (*Educating artistic vision*，郭禎祥譯 (2002))，中譯再版。台北：文景。
- 陳俞均 (2005)：探討批評對話教學在美術鑑賞課程中的教學模式。通識教育季刊，12 (3)，1-16。
- J. Wink：批判教育學：來自真實世界的紀錄 (*Critical pedagogy: Notes from the real world*，黃伯獻、廖貞智譯 (2005))。台北市：巨流。
- 劉錫麒 (1999)：建構主義取向教學的隱喻——對話。載於國立花蓮師範學院教務處學術服務組編：八十七學年度學術研討會論文集，3-16。
- 潘小慧 (2007)：蘇格拉底對話在哲學教育的應用——以團體討論為主的兒童哲學與哲學諮商為例的探討。哲學與文化，34 (9)，39-60。
- 滕守義 (1995)：對話理論。台北：揚智文化。
- 鍾生官 (2003)：口頭對話在美術鑑賞教學之應用。美育，131，70-75。
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resinck (Ed.), *Knowing, learning, and instruction* (pp.393-452). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. 30th anniversary ed. NY: Continuum.
- Temes, P. S. (2002). *Against school reform (And in praise of great teaching)*. Chicago: Ivan R. Dee.
- Wells, G. (2002). Learning and teaching for understanding: The key role of collaborative knowledge building. In J. Brophy(Ed.), *Social constructivist teaching: Affordance and constraints* (pp.1-41). Boston: Elsevier Science Ltd.