

# 完全教學：英國高中(職)校 藝術與設計課程之實驗研究

尼克拉斯·豪頓  
英國倫敦大學

## 摘要

「統整教學」是高中(職)校藝術與設計課程的一種教學法，由整個教師團隊透過專案作業與行動學習，教授整合、後形式主義的課程。學生可以自行決定進度，而教學的所有層面，都由全體教師團隊共同負責。本文介紹這種教學法在英國倫敦一所高中(職)校的實施情形，並檢討課程的成功是否可能涉及其他因素。

## 關鍵詞

高中(職)， 藝術與設計， 統整課程， 協同教學， 行動學習

(註1)Post-secondary 英國高中(職)校是英國中學後繼續教育的機制，該機制係指英國學生完成小學和中學(Primary & Secondary Schools)的國民義務教育階段後，準備升大學或求職的繼續教育階級，通常為時1-2年。

## 前言

本文以英國倫敦一所高中(職)校的藝術與設計系為例，介紹該系實施完全教學的經驗。完全教學是我提出的說法，指的是藝術與設計課程中一種創新的教學法。我在英國唸過兩所相當知名的藝術學校，求學期間我對完全教學的概念開始成形。當時的創作課程幾乎已經淪為學徒制，運作不良，畫室一片凌亂，教師似乎也都不以為意。學校似乎認為學生只要跟在老師身邊耳濡目染，自然就能心領神會；實際上我們卻是彼此觀摩、自己看雜誌，學自教師的極其有限。課程的理論部分是用傳統的講課形式，教室遠在另一棟樓，教師更是冷漠，很多同學根本懶得去上課。

等到我唸碩士班修教育課程的時候，才接觸到足夠的教育理論，真正瞭解我過去所受的教育，加以分析批評，說得出其中的缺點，尤其是表達方式不良，課程缺乏一貫的體系，教師之間沒有互相討論如何改進教學，教法毫無創新。研究藝術教育的學者，也經常指出這些缺失 (Pennington, 1994)，而完全教學就是為解決這些問題的一個實驗。

## 完全教學的內容

完全教學需要一個教師團隊，共同為教學中所有的層面負責，同時學生也要為自己的學習負責，決定自己的學習進度。課程重點是要整合後形式主義的課程，採用協同教學，以及透過行動學習與方案計劃合作的教學。雖然這些內容都不是新創的，但整合的方式也許是。

**課程統整** 高中(職)的藝術與設計課程，在教學上一向按主題來區分，有一定的進度，且各自獨立，例如素描、藝術與設計史和理論、藝術與設計創作等等。這些區分之外，不同的主題又分成不同的地點、教室上課，於是各個主題更不連貫，只是拼湊在一起，必須靠學生自己去融會貫通 (Further Education Unit, 1985)。然而，學生往往又會發現課程中有些部分是不相干的，另外有些內容又有重疊，重複出現在不同的主題科目中 (Parson, 1999)。

**協同教學** 有些人習慣獨立教學，而藝術與設計畢竟是比較重視個人特色創意的領域。然而，與他人一起合作，也有無數的優點，前提是彼此要有良好的合作關係。我的任何教案或文件，只要拿給同事看過，都能改得更好，

從沒有一次例外。即使真的沒有什麼值得再改進的地方，我也能夠確定同事贊同我的東西，心裡也會更篤定。如果所有的好老師都願意精益求精，那麼密切合作勢必會進步得更快。我們是可以自己檢討哪裡做得好，哪裡做得不好，但是如果能有我們尊敬的同事給我們坦誠的建議，更能看清楚自己的優缺點。團隊合作在實務上有許許多多的好處，能有同事的協助和支持，我們也更能發揮最大的潛力 (Hardingham & Royal, 1994; Bess, 2000)。

**行動學習** 雖然一個課程可以有不同的教法，但我相信學生學習效果最大的還是透過實際動手做。藝術與設計相較於其他許多學科，被動學習已經比較少，不過藝術史和理論課程，還是以講課的形式最常見 (Danvers, 2003)。我要強調，行動學習不只是給學生時間和空間去自我發展和表達，更重要的是讓學生為自己的學習負起責任，自己決定要學什麼、學習的成果如何，而不是等著老師來告訴他 (Lonka & Ahola, 1995; Moon, 1999)。

**方案計劃作業** 透過方案計劃作業的教學，在英國中學的許多學科以及高中（職）的藝術與設計學校，現在已經非常普遍。大專藝術院校的方案計劃作業，都有一套設計流程，首先是簡介方案主題，通常也會指定明確的期限。其次是研究階段，可以包括理論、影像和市場研究。再接下來是提出構想，學生必須根據方案計劃主題的要求，提出一系列的構想。然後進入發展的階段，每一個構想都盡可能發揮，包括深入思考其細節、使之更周延完備，也可以天馬行空，探索各種可能或甚至不可能的管道。最後再決定一個可行的構想，進一步設計，做為最後的方案計劃題材，並完成專業水準的作品 (Wise, 1990)。有一點值得注意的是，這樣的設計流程，在英國大專教育中已經流行了廿年，對藝術家、設計人員都產生影響，他們最關切的是構想、概念，而非媒材的特性或呈現方式。

**後形式主義** 過去有半個世紀，藝術與設計教育一直專注於形式主義，這種情形就好像廚師只愛上一道菜的材料和特性；當然這些材料大多很美味、很吸引人，但這種做法只會走進許多死胡同。我認為可行的辦法是從作品著手，探討作品的主旨與意涵，鼓勵學生深入思考藝術與設計本身之外的議題。在這樣的方式中，有關媒材、技巧的學習，都是從議題出發，媒材或技巧的選擇，是基於如何最能有效呈現所要表達的意義，而不是像形式主義中，以媒材、技巧本身為主要的考量 (Efland, Freedman & Stuhr, 1996; Freedman, 2000)。

## 採行完全教學

我們的實驗是位於英國倫敦一所大型高中(職)校的藝術與設計系，這個系並不大，約有 150 名學生，12 名教師，而且大部分是兼任。系上開的課有 1 年及 2 年的一般藝術與設計課程，還有一個成人課程，以及 2 年的室內設計課程。我在這所學校待了 6 年，期間政府對學校的補助不斷縮減，導致正式課程的授課時數也逐漸從 28 小時減到 18 小時。我們的學生雖然是來自倫敦各地，但大多經濟條件較差，過去的在學成績也不理想。雖說這所專校並不是義務教育，但很多學生都缺乏自信，對上學相當排斥，對老師尤其敵視。其中大約一半完成了中小學的義務教育，年齡在 17 歲左右，另外一半則是重回學校的成人；畢業生大多會繼續升大學，不過有些也會希望就業。

我剛進學校的時候，老師的士氣很低落，設備也很欠缺。課程設計各自為政，例如室內設計課程的科目包括科技繪圖、建築理論、家具設計、模型製作、觀察素描等。雖然有教師休息室，可以讓老師非正式的碰面討論，但是很多兼任老師從來不參與。

進學校一年之後，我決定嘗試完全教學。我的目標是分爲 5 年來進行，不過最後只花了 3 年。我的第一步就是要組成一個有意願也有能力的團隊，因此我決定依幾項具體的技巧，指派適當的老師，其中一個條件就是大學主修美術設計的一項專門領域，同時碩士以上學位爲另一個美術專業領域。例如我找了一位平面設計師，他也修過 3D 立體設計。我找的老師大部分都很年輕，沒有什麼教學經驗，因爲在我的經驗中，年輕老師會比資深老師更有彈性，樂於嘗試新的觀念。

找好教學團隊之後，就必須定期集會，建立團隊的運作機制。一開始我們討論了彼此對課程的目標，確定目標之後，再討論評量標準及程序。這些集會之後，最後舉行 2 天的課程研討會，針對十二項課程主題，探討其優缺點，再擬訂可行的改進辦法。到這個階段，整個團隊已經能夠有效運作，改變開始來自內部，而不是來自別人的要求。有一點非常重要，就是團隊已經建立了互信和支持，對於不懂的事情，也不會羞於承認。

下一個階段是擬訂全面的主題，各主題之間要互相連貫，再根據這些主題來設計課程。這樣一來，每個科目的課程就能開始連貫起來。各個主題進行一星期到一學期不等，我們發現每次同時進行兩個主題，效果比較好，而

且最好不要找太明顯的主題。例如一個主題是植物，就不要搭配布的設計專案，可以找一個工業設計的專案，設計冰箱（我們就是這樣做的）。選擇主題的時候，另一個考量是學生的興趣以及各自不同的種族背景。此外，主題也可以激勵教師多做研究，激發他們多找一些不常見、有特色的主題。

接下來的關鍵階段，是要教師在這些主題當中，設計出整合的專案活動。這些方案計劃應該涵蓋各個主題要素，而且多位老師都在課堂上介紹過。這樣的討論非常熱烈，先從腦力激盪開始，慢慢討論出一個具體的方案計劃活動。我還記得有許多次我們討論結束的時候，老師都說等不及立刻開始，每個人都非常興奮。除了正式的團隊集會之外，老師在晚上、週末也常常通電話，一討論就是幾個小時（當時電子郵件還不普遍）。

統整方案計劃活動進行了 2 年，所有課程的所有要素都涵蓋了，結果非常明顯，學生所有學科的成就，從 20% 大幅進步為 80%，以前他們討厭的領域，現在都非常喜歡，例如數學和語文是必修課，以前都是由校內其他科系的科任老師來教，但是我們把這兩門課也加入方案計劃活動中，不把它當做獨立的科目，於是學生不再排斥，也更能瞭解學語文和數學有什麼用。

在這個階段，所有的教師都有責任教授所有的學生，以及評量他們的作品。也就是說，任何學生需要協助，可以去找任何一位教師，我們也鼓勵學生這樣做，為自己的課業負起責任，需要協助的時候，必須主動去找教師。教師也喜歡這樣的彈性，隨時可以跟其他教師交換班級，帶不同的活動。另外，一位教師帶兩個班的時候，兩位教師就可以做評量，因為我們的政策是所有的總結評量都要有兩位教師的意見，包括入學的口試。

教學團隊也說服我，讓成人班加入畢業班的課程。我本來很遲疑，擔心成人班同學不願意跟十幾歲、比較吵鬧的學生一起上課。結果事實證明是我多慮了，教學成果非常好，兩個年齡層都很滿意，年輕學生的秩序也改善了。

到第三年，我們已經可以實施完全教學。每位學生依照自己的進度，決定一項整合的作業，所有的老師都有責任協助其設計、完成和評量。一開始的作業比較短，但是隨著學生對課程愈來愈熟悉之後，作業也逐漸加長，愈來愈複雜。在這個階段，我取消了全系的固定課表，在這樣的課程中，固定的課表不但不必要，反而會形成阻力。

當時決定這樣做，我也考慮了很久。畢竟，學生從開始受教育以來，一

直都有固定的課表；現在完全要他們自己決定作息、為自己的課業負責，他們會有什麼樣的反應呢？結果，我的顧慮都是多餘的，學生完全適應新的作息模式，毫無困難。

不過，有一點要注意的，就是我們訂定了正式的程序，來引導學生的方案計畫。一開始的方案計劃說明非常詳盡，明確訂出各個階段的進度，學生必須在素描簿和自我評量表上，記錄自己的進展情形。這些記錄會用來與教師討論，以及正式、總結的評量。此外，如果發現任何學生需要協助卻沒有提出要求，教師也會主動詢問督導。

雖然完全教學在系上非常成功，但是校方高層對這項課程實驗一直相當不支持，而取消固定課表的做法，他們更是無法接受。他們一向習慣全班學生集中在一個教室，由一位老師授課，現在全系學生卻分散成幾個小組，由許多位老師同時上課，完全違反了他們官僚的觀念！我相信，我們的實驗竟然能夠持續那麼多年，是因為全系的表現在非常傑出，學生連續 2 年贏得「年度風雲學生」獎。然而，一個機構的文化，對改變一向是非常抗拒的 (Stuhr, 2003)，校方高層不斷給我壓力，最後逼得我不得不離開，實驗也就中斷了。

## 對實驗的評量

這個課程實驗，就本身來看毫無疑問是非常成功的，從我前面的敘述，也許就能感受到教師和學生對課程的支持和強烈的動機。然而，我必須承認，我們當時是有一些特殊的條件。

首先，我個人對這個教學法全心支持，投入了許多的時間和心力，讓課程能夠順利進行。實驗能夠成功，一個原因可能就在於我投注的心力。另一個原因是我自己找了教學團隊，這些老師可能對我比較有向心力，也願意配合各種新的嘗試。當時系上有一位資深的專任教師，對我們的課程實驗很排斥，也不願意加入教學團隊，跟整個團隊的關係變得很緊張；最後，這位教師決定辭職，離開了學校，問題才算解決。不過這件事也提醒我們，團隊合作不一定適合每一個人，對於已經非常資深的教師，要他們改變更是困難。

另外一個缺點也許是每一個學科主題，如果能由最擅長的一位教師來負責授課，效果也許最理想。此外，我找了一批「文藝復興」心態的人一起推行完全教學，如果沒有這些人共同的努力，我們的成果勢必要打折扣。

另一個可能的困難是如何在完全教學中結合各個課程「單元」的授課。例如有些學生我們問他們是否修過藝術與設計史，他們說沒有，因為課程中沒有標明哪個部分是「藝術與設計史」。還有一個相關的問題是，在這種統整的課程中，不同的學科主題如何計算學分，要設計出一套制度來也是比較困難的。

儘管有這些小缺失，我仍然相信完全教學是有效的教學法，我們學生長足的進步，我認為不可能只歸因於其他的因素。我並不是說完全教學是最理想的模式，但我相信其他人絕對可以配合各自的條件，調整採用；而高中(職)的藝術與設計教育，更有許多改進的空間。

- Bess, J. L. (2000). "Integrating autonomous professionals through team teaching." 203 - 235 in Bess, J. L. (ed) *Teaching alone, teaching together: Transforming the structure of teams for teaching*. San Fransisco: Jossey - Bass.
- Danvers, J. (2003). Towards a radical pedagogy: Provisional notes on learning and teaching in art and design. *International Journal of Art and Design*, 22, 1, 47 - 57.
- Efland, A., Freedman, K. J. & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: an approach to curriculum*. Reston, Va: National Art Education Association.
- Freedman, K. J. (2000). "Social perspectives on art education in the United States: teaching visual culture in a democracy." *Studies in Art Education*, 41, 4, 314-329.
- Further Education Unit (1985). *Working together: towards an integrated curriculum*. London: Further Education Unit.
- Hardingham A. & Royal J. (1994). *Pulling together: Teamwork in practice*. London: Institute of Personnel and Development.
- Lonka K. & Ahola K (1995). "Activating instruction: How to foster study and thinking skills in higher education." *European Journal of Psychology of Education*, 10, 351-368.
- Moon J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. London: Kogan Page.
- Parson, I. (1999). "Critical theory and visual practice in the art school." *Journal of Art and Design Education*, 18, 2, 149 - 154.
- Pennington, G. (1994). Developing learning agents. In P. Nightingale and M. O'Neil (eds) *Achieving Quality Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Stuhr, P. L. (2003). A tale of why social and cultural content is often excluded from art education - and why it should not be. *Studies in Art Education*, 44, 4, 301 - 314.
- Wise, D. (1990). *The design process*. Hove, England: Wayland.