

美力跨界：跨領域美感教育之課程理論與實務初探

喻薈融*國立臺灣師範大學美術系美教組研究生

趙惠玲**國立臺灣師範大學美術學系教授

林小玉 臺北市立大學音樂藝術研究所教授

李其昌 國立臺灣藝術大學藝術與人文教學研究所助理教授



摘要

在當代社會中，專精的學科知識已經不是判斷人才價值的絕對標準，具創造力的個體方是提升國家競爭力的關鍵因素。鑒於單一的專業知識已難以符應多元社會變遷快速的需求，許多國家在課程改革的趨勢上，除了使學習個體在學科內向下深耕專業知識之外，更著重於培育個體具備橫向聯繫不同學科，形成跨領域合作學習的能力，以因應生活情境解決問題，進而理解自身在社會乃至世界中的定位。我國刻正制定中的12年國民教育課程政策，即從專精知識的人才培育，轉為重視跨領域、統整能力與具備全人及公民素養的人才觀。由於藝術活動本身的多樣性與複雜性，使藝術領域的課程建構方式極為多元，除作為獨立之學習領域外，並能與其他學科進行不同層次的統整。前述特質使藝術學門成為在諸多學習領域中，最適於發動跨領域課程的學門。藝術教育廣博包容的特性，也讓各學科在其專業知識中得以發現許

多能與美感產生跨領域整合的元素，不僅達到學科橫向多元發展，亦能活化各學科長久分科下普遍有僵化狀況的學習氛圍。於本文中，將自跨領域美感教育的課程概念出發，以教育部所推動之「中等學校跨領域美感教育實驗課程開發計畫」為實務案例，初探跨領域美感教育的課程理論以及實務。

關鍵詞：跨領域、美感教育、跨領域美感課程、跨領域美感教育

壹、前言

「美感素養」為當代文明發達國家的基本公民能力之一，各國均認同國家的競爭力量將構築在新世代學習者豐富的創造力之上。觀諸歷來社會文化的發展，人類改變自我的力量大部分來自生活之中的美感經驗，有鑑於此，教育部美感教育中長程計畫於第一期計畫「臺灣·好美—美感從幼起、美力終身學」中，即明確指出，「美感教育，是精煉個體的美感認知，強化感性與理性整合的教育，必須從生活中做起。」（教育部，2013，11）。換言之，美感不只是藝術與美學形式，美感的創意就像科技的創新一樣重要，也和經濟及社會進步一樣具有指標性意義（Postrel，2004）。當美感經驗被潛移默化，成為個體的學習方式時，將能進而改變個體與外在環境互動的方式。因此，該如何將學習個體的美感經驗系統化為有效的學習方法，成為其未來普遍且具持續性的終身需求，應是美感教育推動者的責任與使命。

綜觀國際教育趨勢，多元的文化觀及學習視角、合作與溝通能力、創造力人才培養，確為國家人才的培育目標，而藝術關注事物間關聯性的本質，也逐漸成為跨領域課程中，影響學生學習及教師專業發展的關鍵。例如，美國在「藝術教育國家標準」（The National Standards for Arts Education）（NAEA，1994）中指出，藝術能啟發學生運用感知與感性思維的能力，培養洞察力，達到語言與非語言、邏輯與情感之間的整合與完備的知能，故強調將各種藝術和多元文化視為一個整體，並發展能連結特定議題的藝術學科或跨越不同學科中的知識和技能。而以教育改革成功聞名的芬蘭也將跨領域課程明訂至國家核心課程中，其中「跨課程主題」（cross-curricular themes）包含個人成長、國際觀培養、科技運用、公民參與和企業家精神、環境與未來等等議題（魏曼伊，2007）。這些主題的目標是讓學生學習活用各種領域的知能，以檢視社會現象，或解決生活問題。由於每一學習個體均須具備國民基本素養，在此前提下，芬蘭課程教學核心即為強調跨領域學習能力，教師必須教導學各領域之間的關聯性及統整能力，達成全人教育的目標（于承平、林俞

均，2013）。

綜上所述，各國由上而下從政策面領導教學的多元發展，呼應第二次世界藝術教育大會（The Second World Conference on Arts Education）中，提到提升教育品質以藝術作為基礎，必須將藝術教育視為能結合他學科領域與文化元素的媒介，並引入創新的教學策略於課程設計中，提升教師乃至行政人員的創造力，以因應不同學習者需求的目標（陳議濃，2011）。檢視臺灣的教育變革，早在九年一貫課程綱要中即開始重視課程統整的重要性，除將各學科統合成七大學習領域之外，也鼓勵教師發展校本課程，以學生的學習為中心進行課程的統整（教育部，2008）。為符應12年國民教育的多元適性發展理念及優質銜接，並落實美感素養為國家公民基本核心素質，教育部更將103年定為「美感教育年」，推動「美感教育第一期五年計畫」，研發美感教育實驗課程，鼓勵藝術多元活動與競賽，並整合藝術資源推廣至學校。其中於103年5月開始所推動之「中等學校跨領域美感教育實驗課程開發計畫」，則強調提升國民美感素養之跨域整合的能力，顯示我國藝術教育政策與國際趨勢共進的前瞻性發展。

貳、跨領域美感教育之課程理念：美力跨界

人類社會發展在進入20世紀之後，隨著科技邁向專業化，教育也逐漸走向精緻化發展，各學門領域為建立專業的知識架構，被切割成許多不同的學科。但在進入多元開展的後現代脈絡後，單一的學科知識與專業已無法因應社會多元迅速的變遷。固然對知識的研究與專精而言，分門別類的知識體系確有其存在的價值，然而在長期檢視之後，發現知識間的界線與分野未必有助於個體學習生活所需之整合能力（黃政傑，1991）。因此，除了理解學科的必備專業知識，如何橫向聯繫不同學科，了解自身定位，以形成跨領域的知識統整與合作學習，成為個體勢在必學的問題解決之道。

1983年Gardner發表多元智慧理論打破傳統的認知觀點，認為人類具備多樣的智慧，而智力的發展必須與生活產生連繫，並產生解決問題的能力（王為國，2001）。在當代講求多元的社會環境中，教育體系應如何聯繫多種智慧和整合學科內涵，已成為關鍵。從學校教育體系觀之，如何產生有意義的跨領域知識統整，須能思考如何形成有效的課程組織。根據黃政傑（1991），課程統整的原則有三個方向，分別為知識的統整、學生經驗的統整與社會的統整。知識的統整為希望課程組織排除不必要的界限，改變學生片段學習知識的問題，讓知識間的關係更清

晰。學生經驗的統整強調統整不應只停留在知識間的關聯，應讓知識與學生經驗結合，使學生能運用知識促進其自身意義架構的成長。社會的統整則是讓課程培養學生適應生活的能力，認識社會並練習解決社會問題，為社會服務。甄曉蘭（2003）則指出，當代教育研究論述的特色是拒絕專斷、歡迎差異與尊重多元，並著重對文本概念的擴充延展和運用，使得課程的意涵得以更加包容及多元拓展。

對於藝術教育而言，後現代思維認為藝術應具備多元解讀與闡釋的觀點，也使得藝術成為具有包容性與彈性的學科，而將藝術教育作為美感教育的核心，則能讓美感經驗自然地滲透至生活各層面之中。陳議濃（2011）提到，國際間對於課程的主流趨勢傾向統整的概念，促使藝術教育與其他領域的科際界線模糊或逐漸淡化，這使得藝術學科不僅能潛移默化地影響其他各領域的知識體系，也有助於藝術教育領域視野的拓展。英國在跨領域部分的課程目標是藝術與多元文化脈絡、社區、社會資源的整合，包含長期與校外藝術機構、博物館、交響樂團、劇團等合作規劃啟發性課程，培養學生未來生存所需之解決問題能力（教育部，2013）。Ewing（2010）研究澳洲藝術教育時提到，雪梨大學與雪梨歌劇院曾共同合作執行一項長達15年的跨領域課程計畫，結合文學與戲劇表演，運用「過程戲劇」（process drama）的教學策略，計畫的核心目標是促使教師能持續專業的學習，並與經驗豐富的演員建立共同指導學生的合作關係，透過戲劇文本讓學生探討文學意涵與情境代入，激發創造力及提升學生學習動機和英語閱讀能力，也增進教師跨領域的合作教學、教育專業與教育熱誠。

Krug和Cohen-Evron（2000）從藝術教育的角度探討課程統整時，提出四種統整的方式，分別為：將藝術做為其他學科的資源、經由藝術擴大學科的中心思想、透過藝術詮釋主題、思想或觀念及使藝術成為協助了解以生活為核心議題的方法。當藝術課程跨領域與其他學科結合時，可以增加學科資源的豐富性，例如將不可見的定理視覺化，藝術本身對多元感官及知覺的刺激，讓學生可以從實際的感受中體會抽象的學理，並將藝術作為連結知識之間的媒介，增進學習的深度、廣度與完整性，最終與學生經驗、生活及社會作聯繫，運用多重角度與創新思維關心整體生命環境中的各項議題（陳瓊花，2001）。因此，當以藝術為核心作為美感教育的範疇時，其廣博包容的特性，較易與學生生活經驗發生關聯。同時，分科的知識體系原本即是自人類整體生活經驗中被逐漸分離，當以藝術整合其他學科時，也將讓各學科在其專業知識中發現能與美感產生跨領域結合的元素，讓學科橫向多元發展，活化學習氛圍，呼應12年國民基本教育強調發展學生多元智能、性向及興趣的理念。

在前述概念之下，教育部乃推動「中等學校跨領域美感教育實驗課程開發計畫」，強調藝術教育是全民美感教育的核心，然非唯一的取徑，舉凡學習個體的家庭、日常生活，乃至各學科領域的教學都是美感教育可以產生之處（教育部，2014）。換言之，來自各學科領域的教師均能藉由跨領域美感課程的設計，嘗試探討學科知識的核心概念與藝術知能及原理原則的相關性，或藉著藝術教學的手法引導學生感受跨領域美感課程的知識整合，以提升學習動機，獲得學習經驗的統整，使其學習效能多元且完備。當教師實際嘗試跨領域課程整合時，透過組成學習共同體的概念共同備課、議課，過程中能促使教師更進一步檢視自身學科的內涵，也幫助教師專業知能的成長。然而，進行跨領域課程開發時，不同學科間的教師必須耗費時間溝通、互相增能，甚或磨合，而課程的開發也需教師們透過循環不斷地觀察、修正與評估實施成效，方能達到跨領域整合的最佳效益，引導學生建構出自身統整的知識結構，最終達到與社會的統整，並培育創新思維和解決問題的能力。

參、跨領域美感教育實驗課程計畫：啟動美感教育新方向

教育部「美感教育第一期五年計畫」中明確指出，在臺灣目前的教育環境中，囿於升學考試功力主義，以及藝術無用論之價值觀的影響，導致藝術學科常被邊緣化，以致師資、資源缺乏，使得教學無法正常化（教育部，2013）。「美感教育第一期五年計畫」推動的主要概念即為改善藝術教育現況，並跟上時代趨勢培育具創造力、跨領域專業的人才，以提升國家競爭力。然而，藝術教育雖為美感教育的核心，而美感素養需依賴藝術教育長期的支持與推動，但美感教育並不僅侷限於在藝術課程中發生，更重要的是有賴各學科的一同推動。如此一來，透過藝術領域及其他學科的實踐，「美感經驗」成為各學科所立基的共同基礎，透過具美感形式與內涵的學習，將能強化學生美感認知與實踐應用的能力。

有鑑於此，教育部於103年推行「中等學校跨領域美感教育實驗課程開發計畫」，認為如何將學習個體的美感經驗系統化為有效的學習方法，成為其未來普遍且具持續性的終身需求，應是美感教育推動者的責任與使命（教育部，2014）。並以近兩年為期程，具體實踐以藝術為學校跨領域課程核心，支援其他學科學習，並與生活議題統整。透過跨領域美感教育實驗課程計畫的實施，在學習環境中藉由不同學科與藝術領域的連結，激發學生對於美感的體驗、學習與實踐，協助學生在學科之認知、情意、技能等部分的學習上，都能有所成長，進而累積發酵終生的美感經驗。

揆諸以往，教育改革若採取由上往下的推行模式，易導致第一線教師被動接收改革訊息，卻難以將實施問題反應至高層，使在政策、研究與教學面每有脫節與斷裂的問題，以致較難真正落實改善教學的問題。趙惠玲（2014）在研究課程政策與教師意識間的連結時提出，在教學第一線的教師不僅是課程的詮釋者，更具有學生學習內容的主要決定權，使教師進行教學時的實務踐履，成為影響課程政策走向，以及學生學習成效良莠的重要因素。「中等學校跨領域美感教育實驗課程開發計畫」在推行方式上，乃提出由下而上的模式，關心如何建立研究、政策與實務三者間的互動與溝通機制，以及在政策制定時如何兼及三者間的平衡，進而引發教師開發課程實驗的主動性，以使教育變革亦能展現由下而上的能量（教育部，2014）。在此前提下，跨領域美感教育課程計畫認為美感素養應為各領域學門共同的課程核心意識，鼓勵教師於活化教學之際，宜思考如何能將美感經驗的力量融入自身學科教學活動之中，以增加學生的學習動機，豐富學生的學習視野。

根據前述，「中等學校跨領域美感教育實驗課程開發計畫」實施過程中，第一線藝術領域教師為跨領域美感課程的發動者，並邀請學科教師組成實驗課程教學團隊。計畫研究團隊則配合實驗學校教學上之需求，聘請各學科領域研究者及諮詢委員給與課程設計上的建議和教師專業增能，讓實驗學校從籌組跨領域課程設計團隊、辦理增能工作坊，到跨領域課程教案設計、試教、教學觀摩、學生回饋等，皆有一定的規劃彈性，以落實教師教學專業自主，由下而上的課程革命理念。各領域教師作為啟發學生各領域知識的引導者，組成跨領域課程研發團隊共同設計課程外，透過藝術與跨學科間知識的激盪，引發教師同樣成為學習者形成學習共同體，共同探討如何藉由藝術知能活化目前的教學環境，改變單一學科的教學思維，帶入多元的藝術元素、教學媒介與科技媒材，並與學生生活經驗和校本特色課程結合，擴展學生學習視野，提升學生學習動機。

此外，根據計畫團隊的觀察，臺灣目前藝術教育資源多集中於都市地區學校，許多資源未必能擴及偏鄉地區，但又往往是占有全國相當比例之城鄉邊陲地區的學校更需要資源的進入。因此，「中等學校跨領域美感教育實驗課程開發計畫」戮力將實施區域遍及臺灣之北區、中區、南區、東區以及外島地區，選擇各區需資源挹注之國、高中進行推動，也期待藉之能縮短城鄉藝文差距，改善藝術資源分布不均的問題。其次，計畫團隊也發現，跨領域課程統整實施的階段多為小學或大學階段，國、高中階段因為分科教學與升學壓力的影響，較少有機會能參與課程的變革。故跨領域美感教育實驗課程開發計畫在實施對象方面，聚焦於中學教育階段，

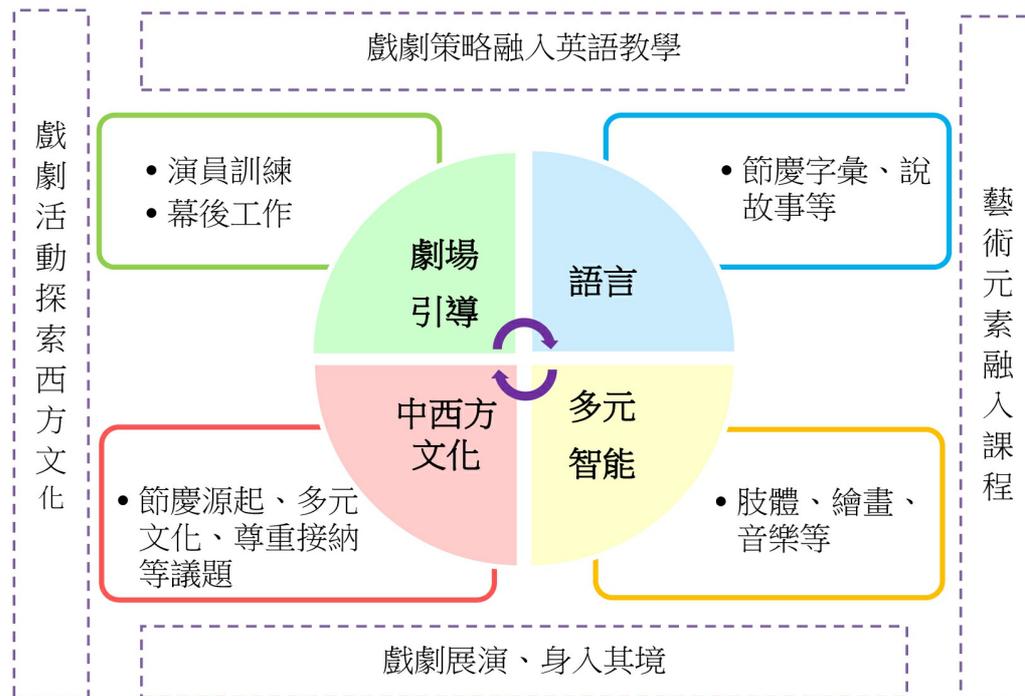
以健全跨領域課程發展的聯貫性，並豐富跨領域課程的研究文本。整體觀之，「中等學校跨領域美感教育實驗課程開發計畫」在理念層面及實施層面皆盡可能兼顧當今臺灣教育發展需求，也顧及不同地區的資源整合，期望透過計畫成果，探索未來更進一步拓展每一位學習個體進行跨領域美感學習的可能性。

肆、跨領域美感教育實驗課程示例：美力課程新視野

「中等學校跨領域美感教育實驗課程開發計畫」於103年實施後，計邀請全國各區共五所國中及五所高中成為「教育部中等學校跨領域美感教育實驗學校」。各實驗學校在組成教學團隊後分別進行兩階段實驗循環，進行由各校藝術領域教師發動，邀請學科教師參與的跨領域課程規劃。各實驗學校或從學科專業中汲取元素與美感教育連結，或以學生經驗、社會文化與地方認同為中心思想結合美感經驗，又獲結合校本課程，產生有多元的跨領域美感課程樣貌。以下分別以國中、高中各一所學校之實驗課程規劃作為課程示例。

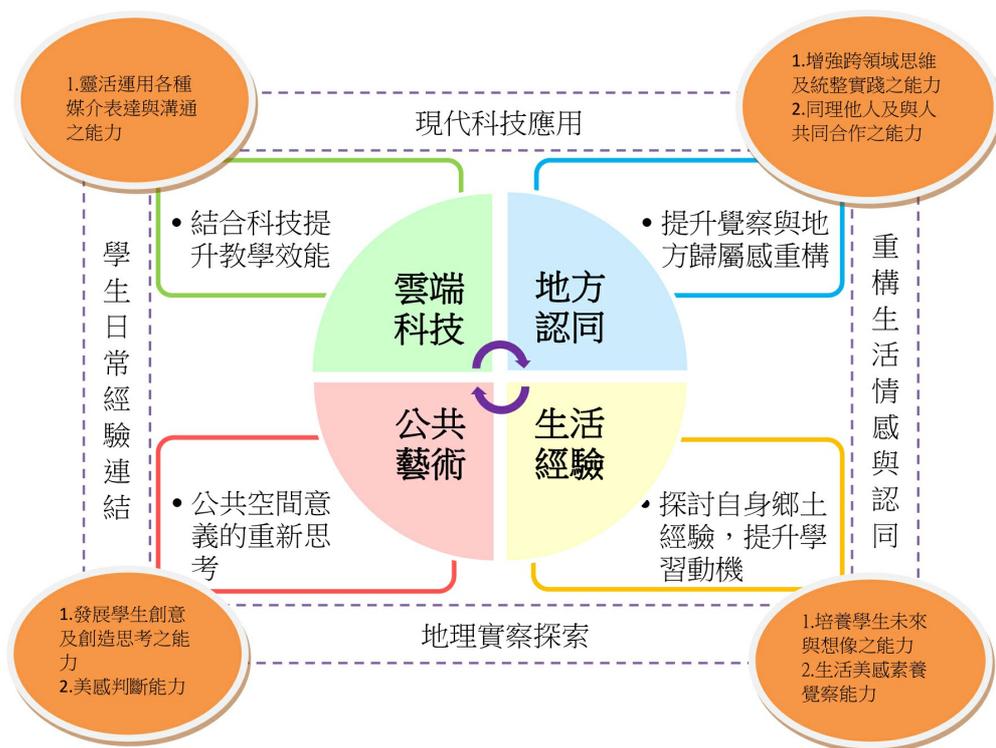
在國中部分，高雄市立前峰國中以節慶為主題，從改變學生對萬聖節的固有印象與提升英語學習興趣為出發，結合英語與戲劇，發展出跨「藝術與人文」與「語文」兩大領域的課程設計。一般學生對萬聖節的印象主要停留在扮鬼與要糖的階段，透過介紹節慶的文化背景，讓學生學習英語知識及了解不同文化下的風土民情，並藉由教育性戲劇的教學方法，將語言的學習內化為學生的認知結構。教育戲劇活動中，戲劇作為媒介發揮其教育的特性，透過戲劇的結構歷程進行，來達到教育的目的，以至教學目標至少包括了戲劇藝術學習的目標與學科知識的學習目標（張曉華，2014）。在前峰國中節慶教學教案中，學科知識的學習目標包含節慶英語，結合不同文化脈絡的生活經驗以提高學生的學習動機。戲劇的學習目標則是透過班級小型演出活動中，學生能習得劇場相關知識與美感經驗，例如舞臺設計或角色扮演，並從分組討論劇本和角色塑造的過程中，在教學內容上學會以他人的角度觀看與思考，培養同理心與尊重包容，在社會技能上發展聆聽、溝通與協調等潛在課程的學習。在整體的過程中，前峰國中的教學團隊在計畫團隊協助下，透過數次增能工作坊，針對戲劇應用於校園或社區的專題討論，探討並實踐跨領域美感教育的實踐策略。以下為前峰國中跨領域美感課程的架構圖。

圖1 高雄市立前峰國民中學跨領域美感課程架構圖



高中部分，臺北市永春高中則將跨領域美感課程結合校本課程進行規劃。其課程以地方感為議題，從學校認同擴展至對學生生活環境的地方認同，透過地理實查檢視生活中公共藝術的設置理念，並結合科技媒體的應用，呈現跨「社會」、「美術」與「生活科技」的實驗課程。「地方感」是人在成長過程中與環境互動累積的經驗，對地方產生感情連結，熟悉的情境形成安全感和歸屬感。學生藉由生活圈中熟悉的公共藝術探討藝術與空間、情感、社會的意義，透過小組實地探查與訪談蒐集資料，並運用平板電腦、雲端地圖和資料庫即時整理和分析，建構學生個人的知識結構。學科領域的學習包含鄉土調查實作與地方文化認同的培養，學生現場調查環境中的地理空間與公共藝術品的關係，環境與美感建立的關係，搭配網路蒐集相關資料為參考，並透過雲端將資料彙整建檔，即時反應學習狀況。藝術領域的學習則包括對藝術品的鑑賞與分析，公共藝術本身即包含與環境互動的元素，能促進學生對美感與地方情感連結的覺察，提升感性的認知。科技的運用除了即時回饋學習狀況外，學生透過網路的搜尋系統可以依個人學習進度調配知識吸收，不受限於教師講授，對科技的熟悉亦幫助學生投入於學習，讓教師因資源的多元豐富性而提升教學品質與效能。以下為永春高中跨領域美感課程的架構圖。

圖2 臺北市立永春高級中學跨領域美感課程架構圖



伍、結語

美感教育是精煉個體美感素養的教育，必須從生活中基礎的美感掌握做起，從日常生活中「人」、「事」、「物」的形式與內涵之真、善、美，以培養個體的感知、想像、詮釋、思辨、實踐與溝通能力以及相關習慣的養成。前述習慣與能力的養成非一蹴可幾，必須經過長期的培育。「中等學校跨領域美感教育實驗課程開發團隊」透過教學實驗，選擇適當之教學內涵轉化為教師美感素養增能培育職能，引導各實驗學校教師共同開發以藝術為核心之跨領域美感課程，配合各校之校本課程，發展不同樣態的跨領域美感課程模組，以提供未來推廣之參考。

反思跨領域美感課程計畫的實施，實驗學校各有不同的迴響。其中，教學團隊對課程內容比例的部分多有探討，藝術作為支援他學科的核心，其比重與學科之間該如何拿捏，是需要教學團隊經過不斷實驗、試教、修正再試教的循環後，方能調配出適合各校學生能力的比例。在學生的先備經驗考量上，也是教學團隊多有討論的部分。跨領域的教學在需要學生具有對各學科一定程度的知識經驗，在跨領域整合時才能真正深化學習的經驗與知識建構。另外，跨領域美感課程與學校原有教學結構間的調整，例如是該在正式課程中實施跨領域課程，還是運用選修或空白課程實施，也是值得思考之處。用正式課程雖有較充裕的時數，但易影響原先各學科教學規劃之進度，運用空白課程則有時數或學生先備知識程度不一的問題，是需要未

來再予協商及思考的部分。

臺灣社會型態多元，美感教育之精神乃強調美感素養與不同文化、生活結合之意涵，藝術的行為不再單單只是為藝術作品而存在，將很自然地滲透入人類生活中各層面（林曼麗，2000）。當12年國民教育改革由上而下大力倡導應發展學生多元智能，並適性成長時，同時也需要鼓勵第一線的教師能進行多元的跨領域課程改革，並提供相應支持系統。如此，將能由下而上漸漸扎實並有效地將以美感活化教學的理念貫徹，培育具跨領域整合能力的未來人才。

參考文獻

于承平、林俞均（2013）。探討芬蘭教育制度對我國推動12年國民基本教育之借鏡。

教育人力與專業發展雙月刊，30（3），63-72。

王為國（2001）。多元智慧教學的課程設計。課程與教學季刊，5（1），1-20。

林曼麗（2000）。臺灣視覺藝術教育研究。臺北：雄獅圖書公司。

黃政傑（1991）。課程設計。臺北：東華書局。

張曉華（2014）。教育戲劇跨領域統整教學課程設計與實務。臺北：心理出版社。

甄曉蘭（2003）。課程行動研究實力與方法解析。臺北：師大書苑。

陳瓊花（2001）。從美術教育的觀點探討課程統整設計之模式與案例。視覺藝術，4，97-126。

教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：教育部。

教育部（2013）。教育部美感教育中長程計畫。臺北市：教育部。

教育部（2014）。中等學校跨領域美感教育實驗課程開發計畫。臺北市：教育部。

陳議濃（2011）。美國藝術教育的發展趨勢。南台學報，36（4），97-112。

趙惠玲（2014）。課程政策與教師課程意識：以藝術與人文學習領域為例。中等教育，65（1），6-18。

魏曼伊（2007）。理解芬蘭—從國民教育、國家核心課程到PISA測驗成果。中等教育，59（2），52-69。

Ewing, R. (2010). The arts and Australian education: *Realising potential*. Retrieved from <http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=aer>

Krug, D. H., & Cohen-Evron, N. (2000). *Curriculum integration positions and practices in art education*.

Reston, VA: The National Art Education Association.

NAEA (1994). *The National Visual Arts Standards*. Retrieved from

http://www.arteducators.org/store/NAEA_Natl_Visual_Standards1.pdf

Postrel, V. (2004). *The substance of style: How the rise of aesthetic value is remaking commerce,*

culture and consciousness. New York, NY: Harper Perennial.

*喻薈融，國立臺灣師範大學美術系美教組研究生

**趙惠玲，國立臺灣師範大學美術學系教授

電子郵件：az98741@gmail.com；chao823@ntnu.edu.tw

註1.「教育部中等學校跨領域美感教育實驗課程開發計畫」相關訊息請參見計畫網站：<http://www.multi-aes.com.tw/20140801/>

註2.本文之通訊作者為趙惠玲，若有任何關於本文的問題請來信至：chao823@ntnu.edu.tw