

「橋樑型的課程設計」：以學習者為中心的整合藝術教學設計的架構

「橋樑型的課程設計」：以學習者為中心的整合藝術教學設計的架構

陳怡倩

兼任教授

華盛頓州立大學三鎮分校

E-mail: yichiencooper@gmail.com

摘要

藝術統整課程長久以來一直被用來補充核心學習科目。雖然這種方法很普遍，但作者認為，若從學習科目之間是否是密切聯繫的關點來看，這種階級式的教育的品質將會面臨危機。作者認為面對生活環境的快速變化，藝術統整課程應該追求一個具有連貫性、連續性、全面性的教學方針才能對學生的學習有長遠的影響。要做到這一點，我們需要一個新的概念來闡述如何從藝術和生活經驗中獲取並了解知識的變動性。

作者在這篇文章中： 1) 用隱喻將常見的美術課程計劃進行分析歸納、從設計的結構和教學方法中探討它們對美術教學和學生學習的影響； 2) 闡述為什麼藝術是課程設計中不可缺少的一環； 3) 檢視教師、學生和學習科目之間的關係； 4) 提出「橋樑型的教案設計」為有效地統整藝術課程的理論架構； 5) 提供應用的實例來總結「橋樑型的教案設計」是藝術教育與普通教育課程設計的基礎架構。



關鍵詞：藝術統整課程教育、隱喻、以學習者為中心、課程設計、全人教育

「橋樑型的課程設計」：以學習者為中心的藝術融入教學設計的架構

將藝術融入課程是拓展學習的重要方式。儘管教師普遍認同運用藝術的優點，他們也因為缺乏成功的理論架構有效地設計藝術統整課程而感到沮喪（Strand, 2006）。加上他們的藝術經驗有限，對藝術的定義的偏差可能會使學習的品質產生負面的影響，甚至打擊他們的信心。因此，有必要幫助他們先了解藝術統整的特點，並建立理論架構來協助教師實踐跨學科課程，強調藝術其實存在所有科目中。

藝術相關的課程和其他學科的區別

從教學目的、內容、評量來探討藝術相關的課程和其他學科的區別，可以看到其他學科，譬如數學、科學和語言的教學架構遵循認知能力的發展，注重邏輯思考、分析能力來解決具體的問題；進階地、階段性地介紹某一主題然後不斷地加強演練。一般學科的學習評量的結果以測驗為主，黑白分明、絕對性高。另一方面，和藝術相關的教學目的以實踐美術經驗為考量。內容常以特定的藝術理論或技巧為主軸來啟發學生創作美術作品。藝術相關的課程學習評量絕對性低。我認為藝術相關的課程和這些學習科目最關鍵的區別有二：（1）藝術相關的課程以創造力為核心；（2）藝術的學習允許犯錯的機會。這兩個概念其實相輔相成。因為以創造力為核心，教學的內容可以適性發展、即時呼應時代的重要議題。因為允許犯錯，我們可以在求知的過程裡引導孩子真正了解「做中學」的實踐精神。因此，老師們需明白，一個成功的藝術統整課程不光只仰賴美術的實務層面，它更需要知性的深度與學習的一貫性。

數學、科學、語言等核心科目被認為是未來適應社會的鑰匙。根據Robinson(2011)的說法，教育的失敗是因為「現行的教育系統是以線性、整合、標準化為主的。人才都在教育僵化的系統中被埋沒。然而，現實生活是有機、適性發展、有差別性的」（p. 8）。他警告：「教育...是培養人才和情感，通過它們我們可以獲取最好的生活和創造出最好的未來」（pp. 9-10）。因此，教育的新焦點應該是「創業、創新、創意」（p. 11）。的確，身為教育者所要面對的挑戰是如何讓教育系統確實呼應 21 世紀社會變動的需求。我們必須體認「這個引導轉變的核心仰賴的並不是一個規律的線性訓練法則，而是充分運用人類的智慧和創造力」（p. 14）。

「橋樑型的課程設計」：以學習者為中心的整合藝術教學設計的架構

用藝術融入其他學科的迷思

可是，我們對統整教育的理解和應用還是混沌不清。老師們通常用兩種方式來將藝術融入在學科裡。一個是在主要學科之後加上一個簡化的藝術活動。藝術勉強算是教學的附屬品，它並沒有確實融入課程的核心。這個方式隱隱顯示學科和學科之間的階層關係：什麼是比較重要的(主要學科)，什麼是比較不重要的(藝術相關的科目)。另外一種統整的方式，則是將藝術活動與主要學科做形式上的連結。這當中藝術似乎和其他學科分享同一個主題。然而這些連結往往忽略或誤解藝術的真義。譬如：要統整數學，Escher 的鑲嵌(Tessellation)便浮現在腦海裏；若要統整動力學，我們就想到 Calder 的動力學雕塑(Mobile)；若要統整歷史文化，製作面具、圖騰都是老師們經常運用的。從表面上看，這些課程設計和美術實務上的確與其他學科有強烈的聯繫。但我們必須探討為什麼要讓學生製作這些美術活動？它們有什麼意義與價值？通過這些美術活動可以延伸什麼樣的議題？對學習的課題和學習者之間又有何意義？

藝術課程計劃型的分類：它們的隱喻和面向

我認為在找出藝術統整教學的理論架構之前必須先了解藝術課程的教學架構和實踐內容。美國美術老師常用《校園美術雜誌》、《藝術與活動》以及《美術教育期刊》作參考。我很好奇這些課程計劃裡，他們所隱含的教學目的、教學內容和方法是什麼？爲了了解教學計劃和學習成效之間的關係，我把從《校園美術雜誌》、《藝術與活動》以及《美術教育期刊》的教學計劃用「內容分析」的方法(Borg & Gail, 1989)找尋它們重複的特徵，然後，將它們的普遍性歸納成不同的類型。從上述的期刊中，我先逐一篩檢從 1995 到 2010 年關於藝術統整教學指引的文章（《美術教育期刊》）以及藝術統整課程計劃的成功案例（《校園美術雜誌和藝術與活動》）。根據文章所述的課程、教學法、和學生的作品，我試著找出課程所隱含的相關教育理論、學科和學習成效之間的關係。起先我把資料分成三類：技術本位、藝術家爲中心、文化爲核心。可是，我發現這些類別太過侷限，無法概括課程計劃的複雜性。更何況一個課程計劃往往運用多種教學法和教育理論。我因此選擇用隱喻來形容、了解、聯想、連結既有的資料，把焦點放在藝術統整的教學內容。我研究的目的不是量化，

而是找出廣泛現象裏隱藏的架構。這個架構是以學習者為考量總合搜集的藝術統整課程的結果。

我用隱喻來將這些藝術課程計劃做分類。在社會學的領域裏，隱喻法不僅強化與個案的溝通，對個案的自覺性也有極大的幫助 (Lyddon et, al. 2001; O'Brien, 2009)。Lakoff & Johnson (1980) 強調隱喻不是只侷限於語言學。我們的思考、行動所產生的認知都受到隱喻的影響。因為，隱喻是以一種不尋常的溝通手段來引導舒發內心複雜而難以有條理陳述的問題。在視覺藝術上，Parsons(2012)認為隱喻的思維可以有效理解當代藝術所隱含的意義。這些學者對隱喻的正面評價，再一次證明隱喻對於理解能力的獲取有極大的幫助。我特別選擇大家熟知的辭彙作為隱喻的類型。這些辭彙也和藝術或教育理論有所關聯。從我搜集的資料，藝術教學的課程計劃用隱喻可以歸納成以下四種類型：時間機器、百寶箱、主題公園、遊樂場。

時間機器型的美術教案

「時間機器型」的藝術課程提倡「時光之旅」的學習經驗。「時間機器」可以引領我們回到過去，緬懷重溫一個特定的時代；或是穿越時空到未來去探索新知。這樣的藝術課程裡以老師為主導、以說明性的教學策略為主。常常對某個特定的畫家的風格年代做深入的研究。敘述事實來強化藝術教師希望學生學習的某種「主題」。藝術活動像時間機器旅行一樣偏向單一化。老師們經常在藝術製作的過程裏鼓勵學生參與角色扮演的學習經驗。學生所創造的美術作品與風格很直接的反映到他們正在學習的藝術家。例如，在《校園美術雜誌》裏經常可見的梵谷教案。老師往往介紹與梵谷有關的故事，然後鼓勵學生運用梵谷式的作畫風格，來激發學生「類梵谷」的創作 (Bellet, 2009)。

百寶箱型的美術教案

「百寶箱」是自然科學與人類學領域經常使用的語彙，用來描述陳列來自不同文化的各種各樣的文物的方式。「百寶箱」存在的焦點全然以撩動人們對於「稀珍」所引發的驚奇性和好奇心，和物品本身的文化、社會價值並無多大關聯 (Greenblatt, 1991)。它的存在象徵著財富、權力，雖然有教育的功用，但也呈現夾帶政治性的附加價值。

「百寶箱型」的美術教學計劃常常出現在介紹非西方文化的藝術品的課程。老師教學策略以說明性為主。陳述事實的角度經常用西方美術設計的要素

來解析文物裏特有的風格。文物只是一個媒介，是展示的對象。教學並不是以探討文化為主，而是針對學生動手做某種類文化的需要提供的例子罷了。

以非洲面具為例，老師們忽略在非洲每個區域和族群根據面具的功能所設計的風格、顏色、材料、符號設計都不同，在不同的社交祭典活動中也有不同的意義。有些教學課程會約略地介紹這些面具的文化背景。然後，針對面具上的特殊圖形與設計加上解釋，進一步要求學生運用符號來裝飾自己的面具。但主要的教學目的還是以設計元素來引發學生的聯想和創作 (Hubbert, 2008)。雖然自九十年代中期起，藝術教育學者們呼籲美術老師們以社會文化學的角度來詮釋其他文化文物。然而，在二十一世紀的今日，大部分的藝術教學課程普遍地仍停留在以產品型錄為主軸。創作成品的重要性大過於文物本身所有的意義。不論是面具、蠟染、圖騰等等，目的只在於讓學生在創作的過程中有個依據的對象。簡單的說，「好奇百寶展示櫃型」的美術教學計劃只是一個類文化、簡略文化、抄襲文化的學習過程。

主題公園型的美術教案

就像去一個主題公園遊玩的經驗一樣，「主題公園型」的美術教學計劃全面地以一個主題將所有構成的必備元素環環連接。「主題公園型」的美術教學計劃中，教學的目標從每個細微的環結裏讓所有的元素共同反映一個總的概念或想法。希望有效運用學生先前具備的知識或人生經驗更深層地讓學生來理解。教學策略是螺旋式、著重順序性與整合性。其他課程相比，「主題公園型」課程的主幹更明確，內容也可以多元化。但它也有隱藏的危險。舉例來說，一個以「母愛」為主題的教學計劃裏包括從四個代表不同文化、年代、風格的藝術作品 (Schneider, 1995)。在此，一個多樣化的藝術組合把人的情感或經驗當做一把主題傘。它直接假設每個人都了解母愛的意義。每個人都經歷過、感受到母愛般的情感。然而，這樣的教學計劃只是反映了一個「藝術的美與和諧的人際關係」的假像罷了 (Price, 1989, p. 37)。類似這樣的課程頻頻可見。在表面上這類課程有助於學生的藝術鑑賞。可是，美術教育工作者並沒有意識到它的危險性：它隱約地呈現一個普遍性的錯覺。在這個錯覺裏，任何美術作品裏所有獨特的個性和其所代表的文化特點都消失不見了。

遊樂場型的美術教案

「遊樂場型」的美術課程也是以一個明顯的主題為基礎。但是，它和主題公園型的美術教學計劃根本的分歧在於它使用的教學策略是用「遊戲」來串連

整合討論的議題。把「遊戲」做為一個手段，有計劃的挑選一組藝術作品，然後套用預設的遊戲模式。類似「找一找……」和「Waldo 在哪裡？」的遊戲最受歡迎。譬如「藝術品裏的動物」鼓勵兒童們從不同的藝術品裏找出動物 (Roland, 2010)，企圖從遊戲中激發學生的興趣。

「遊樂場型」的美術教學是互動式的。以「發現」為基礎來解決問題。但我們得試問，除了測試學生的眼力之外，我們到底有沒有試圖推動學生們批判性思考的潛能？找到動物之後呢？除了分析動物的形式和各個藝術家描繪動物的風格，我們是否忽略了這些動物在不同文化裡所代表的特殊意義？在這樣的片段局部的教學裏我們簡略地組合，圖一個方便。忽視動物們在自然科學方面的教育價值和歷史文化的意義。相對的，也就失去融合其他學科做深層討論的機會了。

藝術教育的本質

從結集的教學設計中，我也看到意識形態的更迭：多文化著重「我」與「他」的關係，打破西方美學的窠臼尋求互動了解的空間；多元化則試圖與其他學科領域做一聯合與整合；視覺文化重視對美感素養的培養；社會勢力議題則呼籲教育者重視對大環境的醒思；全球化的思維把藝術教育「視為傳統審查和知識理念共享的領域」(Steers, 2012, p. 7)；全人教育期盼培養學生成為「創意階層」(Darras, 2012, p. 23) 的貢獻者或是支持者。這一切都是期許美術老師能夠打破框架，拓展教學的領域。提供學生一個思考的機會，從藝術現象與社會思維為起點來促進藝術與生活之間緊密聯繫的經驗。

一個圖像含括千言萬語，是包括虛擬意象的組合體，充滿象徵性的元素。要了解一個圖像得從形成圖像的角度做一個全方位的了解 (Mitchell, 2006)。Duncum (2010) 很明確地將視覺文化所影射的含意歸納總結來引導學生了解、解析圖像隱藏的意義。藝術教學的內容更具活力、充滿象徵、龐大而多樣地積極貫通反映全球的議題。就像我們現代生活中的實際經驗一樣，是動態的、是經常改變的 (Villeneuve & Sheppard, 2009; Chung & Kirby, 2009; Shin, 2010; Lai, 2009)。而且，藝術代表的不僅是藝術家發揮創作的成品，它反映藝術家透過藝術行動所要傳達的意念、價值觀、對文化或社會的關懷。我們看藝術時必須認清在現代主義的頻頻出現的反身自省的態度。從文化的角度來看，我們不能否認藝術是人生經驗的果實。在這樣的「藝術行為」裡 (Dissanayke, 1998, p. 9)，藝術是一個社會行動 (Dissanayke, 1982; Dissanayke, 1998; Anderson, 1990)。詮釋藝術的方式可以從一個文化的產

生、文化和文化間的交流 and 疏離來考慮。觀者本身所處的社會、生活態度與文化成長也是重要的因素。看藝術的角度得超越形式，必須以互動性的文化為觀察重點。從人類學和心理學的角度來看，藝術的「個人性 / *personalhood*」反映某種文化現象或文化儀式 (George, E. M. & Fisher, M. M, 1999)。我們詮釋文化現象時需了解「文字是話語的一種表示……它代表著自我反思的評論經驗、抒發情感、反映自我……它揭示了行為上和概念上所有顯著的反應、對比、或是模糊的公共文化形式」(p. 54)。

正如 Dewey (1980) 所說，「藝術是權力的儀式和慶典的延伸」(p. 271)。藝術自然而然包括社會生活的各個層面。因此，從古到今，從現在到將來，圖像的功能便成為一種生活紀錄的方式來紀念或是慶祝特殊的歷史片段。它也可以是一種批判人生的縮影，實實在在地反映了人類經驗的獨特性。Zakia (1997) 提出，由圖像引發的「聯想」和我們從生活經驗裡集結的視覺記憶有很大的關係。個人的文化背景對顏色所含的意義的敏感度，往往左右一個圖像的詮釋。圖像會產生「等值」的現象 (p. 90)。意即，我們常常因為圖像的某個元素喚醒某個記憶。圖像也有通感的能力，它強烈地挑動我們除了視覺之外的其他感官的活動。

的確，詮釋圖像的方向是多樣的、複雜的。在處理圖像和它們所代表的直接的或是間接的信息的時候，有一個問題漸漸地在我的心裡盤旋：圖像，對當下現在的我，具有什麼意義？就是因為這個「現在」和「我」的兩個概念，我的統整課程設計的研究方向有了戲劇性的轉變。這個轉變，超越片斷，超越時光機器的凍結時間的經驗。它跨越學科，直接連結到學習者的現在的生活。它就是「橋樑型的課程設計」。

「橋樑型的課程設計」和其概念

我用橋樑來比喻以學習者為中心的統整課程架構。在實際生活中橋樑最重要的功能遠超過實際的連接 A 點到 B 點。除了縮短外在的距離之外，橋樑把兩地文化聯繫起來。它提供促進溝通的機會，增加人與人之間的互動並且建立關係。然而，我們必須明白，當兩個文化初次接觸時難免會有衝突發生，不斷地相互調整和妥協。明顯地，文化融合的演變是一個不休止的進行式。新舊文化中所有的教條規範、隱藏的價值 / 偏見、和諧 / 衝突、信仰 / 神話等所代表的含義不斷更新。一個橋樑的建立對社會、文化、經濟、政治環境極具影響。

它開展視野、拓寬生活經驗。它也在衝突中不斷地找尋和平共存的解決方案並積極地立訂價值。

「橋樑型的課程設計」的特點就是這個不斷更新的過程。它以學習者為中心（見圖 1），具備跨學科的性質。Cavicchi, E., et al (2009) 認為學習課題，「它」，「可以詮釋成是各種學習的方式和對學習課題了解的深度。．．．雖然，老師知道『它』的程度比學生所知的更多。在它、老師、學生這個三角關係中，老師並不是傳授知識給學生的主導者。相反的，老師主要在幫學習者和『它』之間建立互動的關係。．．．一旦關係建立，學習者有能力在學習結束後，不需要老師的參與，持續保有並更新互動的關係」（p. 198）。

學習者本身就是一個綜合體。他的學習成效往往受到自身和學習環境的影響。學習者對於學習科目的理解也和學習者自身和學習環境的互動息息相關。因此，在設計課程計劃時，老師們必須正視以學習者為中心的本質：它是一個多元變動的主體（圖 1）。

教師和學生不斷地學習和討論一個特定的課題以及課題本身對學生的意義。老師是輔助者。隨機適性指導但不干涉、不獨霸。全面性的引導學生自發自省的能力。教師努力探索人生經驗，提供在課本上與不在課本上的重要的題材來引發學生的好奇心，讓學生嘗試、探索、建設、界定學習課題的意義。它強調學習課題和學習者之間的互動。除了重視學習的過程與啟發之外，更重視學習的長效性。



圖 1 以學習者為中心的學習模式

「橋樑型的課程設計」：以學習者為中心的整合藝術教學設計的架構

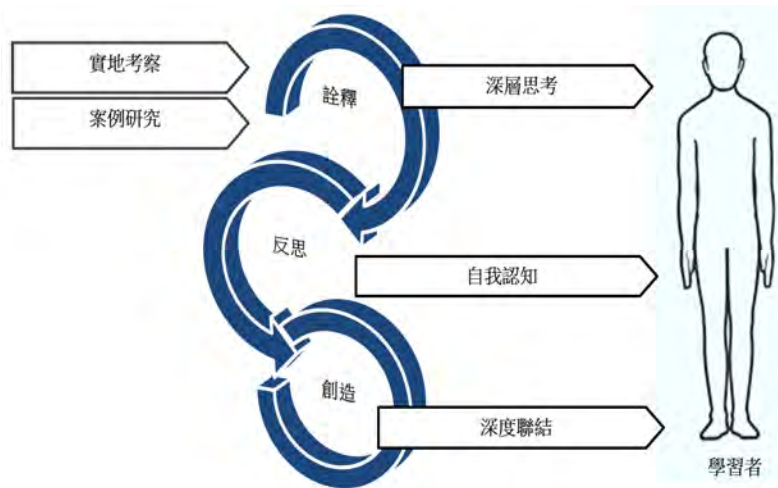


圖 2 「橋樑型的課程設計」的三個步驟

「橋樑型的課程設計」有三個步驟：詮釋、反思、創造（圖 2）。這些步驟是幫助授課者和學習者擬訂價值觀、形成新知識的必要途徑。步驟完全以學習者為主導。因此，每一個步驟，都應該考慮到學習者自身的知識背景、人文生活、思維模式和信仰價值。詮釋、反思、創造，乍看之下雖然呈現一個線性的流程；然而，它所產生的深層思考、自我認知以及深度聯結對於學習者卻是一個無止境地循環。對學習者的認知具有長遠的成效性。在學習的過程中，詮釋、反思、創造這三個階段都必須不斷地回到學習者本身，做調整，再出發。

雖然，藝術教育的教學課程中有絕大的一環以創作為主。然而，創作必須是有意義的創作項目。老師提供創作以外的活動來提高學生的學習興趣是「橋樑型的課程設計」中至關重要的一部分，譬如，適當的文字遊戲、日記紀錄、實地考察、案例研究等。其中，實地考察與案例研究最為重要。這兩個活動要求學生積極地把現實生活和人的互動緊密地連繫到學習的課題中。

「橋樑型的課程設計」應用與實例

為了對「橋樑型的課程設計」有更清楚的解釋，我在這裡提供一個我在華盛頓州立大學三鎮分校教授職前老師的實際應用「橋樑型的課程設計」的概念

的教學實例，來證明「橋樑型的課程設計」是藝術統整教育的有效的課程設計架構。

「橋樑型的課程設計」：以學習者為中心的整合藝術教學設計的架構

商場文化與消費主義

調查商場文化：詮釋

爲了讓學生能親身體會視覺經驗和生活行為習習相關，職前老師們在購物中心進行考察。我讓學生研究購物中心裡對消費者的購物有正面影響的視覺設計元素。他們針對商店的海報、展示櫥窗、購物袋、賣場擺設和任何吸引他們的注意力來紀錄可以讓他們駐足再三，甚而打開荷包的視覺設計。在課堂上學生們興奮地分享紀錄心得。學生們以 **Express** 為例討論獨特設計的櫥窗（圖3）。雖然，它以店名爲主，用文字來凸顯一個簡單的設計，學生們卻認爲簡單凸顯出服裝店的特殊風格：具獨特性、隨性、簡約大方。在探討櫥窗海報展示時，學生們提到 **Eddie Bauer** 眼鏡店的海報展示十分討喜。海報上有一對完美組合的情侶 / 夫婦照片。情侶 / 夫婦的愉悅表情加深了設計的整體性與和諧。它展露出一個舒適愉快的生活態度，彷彿沉浸在只有彼此的二人世界中。學生們也發現，以風景畫當佈景對許多人來說是一個具有吸引力的賣點（圖4）。可能是它在放眼所及一片衣服、商品、人潮裏有鶴立雞群的獨特性；也可能是風景提供了一個購物者嚮往的精神心靈休憩的機會。許多學生認爲鑑於美國社會現況：永遠結束不了的戰爭、下沉的經濟等因素，都增強人們對未來的不確定性與不安性。因此，這樣的店面設計成爲一個舒解壓力的出口，強烈地引起一般美國人民的共鳴，也直接表露出期望和平的願望和安寧的生活。

認識商場文化：反思

我們進一步透過社會、經濟、心理和文化的角度來探討商場文化的價值與意義。我們認爲購物商場的功能有：

1. 大家的購物中心：購物中心跨越社會階層、族群。商家很有技巧的包括不同的膚色、不同年齡層的模特兒。我們可以說購物中心徹底展現現實社會中少見世界大同與族群融合。

「橋樑型的課程設計」：以學習者為中心的整合藝術教學設計的架構



圖 3 Express 商店店面。以文字為設計的主要元素。

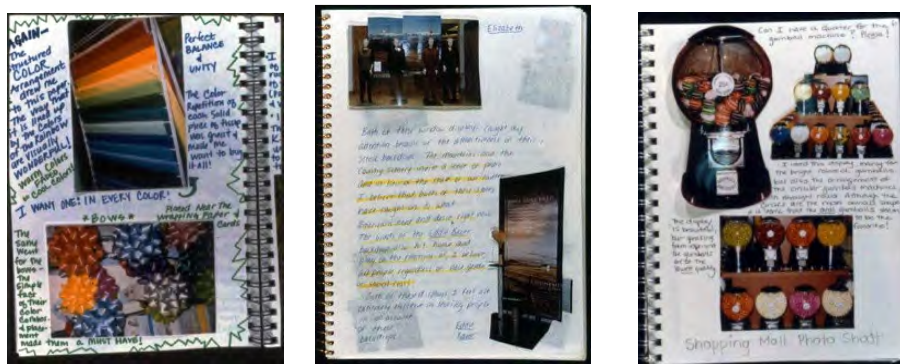


圖 4 學生田野筆記。

左：卡片店的顏色排列組合分析。

中：Eddie Bauer 商店店面以風景為背景的設計。

右：糖果機器的地點和他們的社會功能。

2. 反映人類行為的購物中心：商場以販賣慾望為主。消費者買要滿足一種我也想要的渴望。
3. 社交功能性的購物中心：從早到晚，購物中心扮演著不同的社交功能：它是運動中心、交誼廳、也是免費的安親場所。在商店還沒營業之前，購物中心變成一個健身運動的場所和社交談話的園地。等到商場正式開業，購物中心又成為很多家庭主婦和年輕的母親的天下。晚上則變成青少年社交聚會的場所。

學生們總結購物中心的優缺點。優點是它是一個不分年齡、人人共享的地方。它提高生活的方便性和安全性。它在經濟上促進商圈周邊的發展，提供社交機會和就業機會。購物中心的缺點在於傳統家庭式的商店逐漸消失以及社區明顯的隔閡增加。另外，性和人性慾望已成為一種販賣商品的手段。而且，許多店家販賣海外製作成本低廉的產品，再以高價賣出，除了顯露人性貪婪的一面之外，更暗示道德和價值觀淪落。

消費文化與藝術連結：創造

學生們接著以「自己的店」為一個主題，用寫作和藝術創作來反映從實地考察中總結的心得。學生陳述開店的宗旨、商品的特性和販售的對象。然後學生運用 Escher 鑲嵌的原理和技巧，以鑲嵌的方式設計商店的識別標誌。在這個創作中不是為了做鑲嵌而做鑲嵌。而是把鑲嵌作為一種形式、一個橋樑。它已超越數學和藝術形式上的連結。購物商場的考察經驗讓學生有目的地賦予鑲嵌一個更深的意義：來闡述某種在現實生活中的現象。商場實地考察結集的資料和課堂的討論為這個創作活動提供一個良性的學習背景。學生們可以重新思考、重新連接到他們看到的東西來對商場文化進行深度的批判。他們款款流露對社區的關懷和期許。這樣的教學計劃讓學生的學習視野更廣大、學習成效更久遠。以往我在教學生鑲嵌時都只鼓勵學生腦力激盪大玩「變形狀的遊戲」，而不是和學生的生活經驗連繫。「橋樑型」的教學方式讓我重新思考這個課程計劃的可能性。我也發現學生的設計作品比較有特定的目標和個人的聲音(圖 5 – 7)。他們的作品反映的不只是學到的藝術知識和技法，也充分表達學生對商場文化隱藏的意義所代表經濟環境現況的關懷。



圖 5 職前老師商場文化鑲嵌設計作品範例「城市之光書店」

「橋樑型的課程設計」：以學習者為中心的整合藝術教學設計的架構

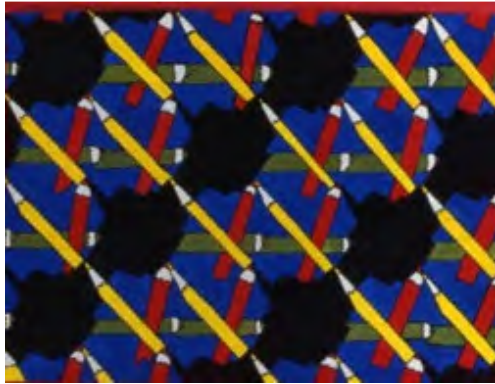


圖 6 職前老師商場文化鑲嵌設計作品範例「文具世界」



圖 7 職前老師商場文化鑲嵌設計作品範例「看電影時間：二手影碟交換店」

結論

「橋樑型的課程設計」概念和當代藝術教育的思潮的觀點緊緊密合。把教學計劃當做橋樑，授課者和教學者透過詮釋、反思、創造三個步驟，帶領學習者對知識做深層學習的探究。它可以連接到日常的生活經驗和美學探討。它提供學生從功能、語境、社會意義，全面的、更深入的了解藝術所代表的意義。它強調一種多感官的學習模式來和藝術有關的圖像經驗進行解碼和創造新意義。橋樑的意象的連接不但超越自己和他人，也超越時間和空間。它具有機動性、包含力。它跨越學科，能夠從各個角度落實無止境的學習動機。橋樑連結

授課者、知識、學習者。將三者之間形成了一個互動的文化。它實在地提供了和生活習習相關、永遠不結束的對話。

「橋樑型的課程設計」：以學習者為中心的整合藝術教學設計的架構



「橋樑型的課程
設計」:以學習者為
中心的整合藝術
教學設計的架構

參考文獻

- Anderson, R. L. (1990). *Calliope's Sisters: A comparative study of philosophies of art*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bellet, L. (2009). Van Gogh for all students. *School Arts*, 108 (6), 10.
- Borg, W. R. & Gail, M. D. (1989). *Educational research: An introduction*. NY: Longman.
- Cavicchi, E., et al. (2009). Introductory paper on critical explorations in teaching art, science, and teacher education. *The New Educator*, 5 (3), 189-204.
- Chung, S. K. & Kirby, M. (2009). Media literacy in art education: Logos, culture jamming, and activism. *Art Education*, 62 (1), 34-40.
- Darras, B. (2012). The culture and digital turning point in contemporary art education. In Q. Yang (Ed.), *Paper Compilation on the 3rd world Chinese art education symposium* (pp. 19-33). Hangzhou: China Academy of Art Press.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. NY: Perigee Book.
- Dissanayake, E. (1982). Aesthetic experience and human evolution. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 41(2), 145-155.
- Dissanayake, E. (1998). *What is art for?* Seattle: University of Washington Press.
- Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, 63(1), 6-10.
- George, E. M. & Fisher, M. M. (1999). *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human science*. University of Chicago Press.
- Greenblatt, S. (1991). Resonance and wonder. In I. Karp & S. Lavine (Eds.), *Exhibiting cultures: the poetics and politics of museum display* (pp. 42-56). Washington: Smithsonian Institution Press.
- Hubbet, B. (2008). Multicultural masks exzravangamza! *School Arts*, 107(5), 23-25.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lai, A. (2010). Image of women in visual culture. *Art Education*, 62(1), 14-19.
- Lyddon, W. J., Clay, A. L., & Sparks, C. L. (2001). Metaphor and change in counseling. *Journal of Counseling and Development*, 79 (3), 269-274.
- Mitchell, W. J. T. (2006). *What do pictures want?* Chicago: University Of Chicago Press.

- O'Brien, G. (2009). Metaphors and the pejorative framing of marginalized groups: Implications for social work education. *Journal of Social Work Education*, **45** (1), 29-34.
- Parsons, M. (2012). Metaphors in art: Interpretation and creativity. In Q. Yang (Ed.), *Paper compilation on the 3rd world Chinese art education symposium* (pp. 90-99). Hangzhou: China Academy of Art Press.
- Peralta, A. (2010). The art of storytelling: the co-construction of cultural knowledge. *Art Education*, **63**(2), 25-30.
- Price, S. (1989). *Primitive art in civilized places*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Robinson, K. (2011). *Out of our mind: Learning to be creative* (2nded.). United Kingdom: Capstone.
- Roland, C. (2010). Animals in contemporary art. *School Arts*, **109** (7), 24.
- Schneider, B. (1995). Family. *School Arts*, **94** (6), 37-38.
- Shin, R. (2010). Why does the Buddha laugh? Exploring ethnic visual culture. *Art Education*, **63** (3), 33-39.
- Steers, J. (2012). Globalization, visual culture and art education. In Q. Yang (Ed.) *Paper compilation on the 3rd world Chinese art education symposium* (pp. 2-18). Hangzhou: China Academy of Art Press.
- Strand, K. (2006). The heart and the journey: Case studies of collaboration for arts integrated curricula. *Arts Education Policy Review*, **108** (1), 29-40.
- Tollefson, K., & Osborn, M. K. (2008). *Cultivating the learner-centered classroom: From theory to practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Villeneuve, P. & Sheppard, D. (2009). Close to home: Studying art and your community. *Art Education*, **62** (1), 6-13.
- Zakia, R. D. (1997). *Perception and imaging*. Newton, MA: Focal Press.

