

# 開啟多元智能的統整性視覺藝術教學方案 之研究

胡郁珮

朝陽科技大學幼兒保育系兼任講師  
國立臺中教育大學教育學系博士生

## 中文摘要

本研究為視覺藝術教師統整多元智能理論與全面性藝術教育觀點，進行兼具學科特質、文化意涵，並與生活結合，統整藝術創作、美學、藝術史與藝術欣賞四大範疇之「多元視覺藝術教學方案」，在兒童視覺藝術教育中心所進行的質性個案研究。主要研究目的在於探究「多元視覺藝術教學方案」的教學歷程與學童的學習經驗。作者除了從理論的觀點討論新的視覺藝術教育思潮外，也從實務經驗與相關理論互相印證，所獲致之總結論包括：一、多面向的藝術學習途徑，能幫助兒童理解知識；二、多元化的藝術教學，能增進兒童學習藝術的興趣；三、教師能在多元視覺藝術教學方案的學習歷程中，發掘兒童的優勢智能。

關鍵字：兒童視覺藝術教育、多元智能理論、全面性藝術教育觀點

學校裡應該重視也提供豐富的藝術課程，否則很難討論學生和老師們所具備的不同範圍的智能內容。~Howard Gardner (1999/2000, 頁 196)~

## 壹、緒論

臺灣前教育部長曾志朗說：「美育是一切教育的核心」（引自李雪莉，2002，頁 128）。英國全國創意及文化教育諮詢委員會主席 Robinson 指出「藝術的學習可以幫助學生整合各方面的知識」（引自張華芸，2002，頁 121）。新世紀的視覺藝術教育融合多種理論、以跨領域的學習模式，激發學習者的多元智能、培養更多的感性與創造力。教育者透過視覺藝術的教學，能提升學生的理性批判、感性體覺，與人際、社會環境互動的能力。學生從視覺藝術學習的過程中，能累積廣泛的知識、深化思考的形式，奠定未來生活所需的各項能力。

### 一、研究動機

國內學者林曼麗（2001）認為，二十一世紀的視覺藝術教育具有多元文化價值、能含括生活當中各項領域的學習。國外學者 Elfand（2002）、Elfand, Freedman & Stuhr（1996）、Parson（1998）、Walker（2001）主張教學者以「全面性的藝術教育觀點」（Comprehensive Approach to Art Education），設計兼具學科特質、文化意涵，並與生活結合，統整藝術創作、美學、藝術史與藝術批評四大範疇的課程架構——「多元文化之學科本位的藝術教育」（Multiculture Discipline-based Art Education，以下簡稱 MBAE），進行以學習者為中心、互融式的課程教學，發展學習者能創造、賞美與審美，與理解藝術品中所蘊藏的文化意涵，培養創作、批判及賞析文化特質三大領域的能力（Sahasrabudhe,2005）。

此外，美國學者 Howard Gardner 提出的多元智能理論（The theory of multiple intelligences），主張教師應以多元智能為教育內涵的教學，讓學習者體驗不同的學習經驗、展現優勢智能（Gardner, 1995）。

國內學者陳瓊花（2006）分析 2000 年至 2004 年，在 360 筆研究藝術教育的碩博士論文、學術期刊與會議論文集中，發現僅佔 0.3% 的比例研究多元智能與藝術教育。研究者以「多元智能與藝術教育」為關鍵詞於國家圖書館（2012）檢索，發現近年來（2002~2011 年）只有 5 筆資料；以「多元智能與視覺藝術」為關鍵詞，則檢索出 2 筆均於 2010 年發表的研究論文。

因此，本研究欲以「全面性的藝術教育觀點」與「多元文化之學科本位的藝術教育」的課程架構，與多元智能理論相結合，設計出「多元視覺藝術教學方案」，為視覺藝術教學提供新概念與創新的教學模式，以作為日後教學者之參考。

### 二、研究目的及重要性

本研究以「芬妮藝術中心（化名）」為特定研究場域，進行質性個案研究，主要目的在於探究「多元視覺藝術教學方案」的教學歷程與學童的學習經驗。期能透過本

研究再次彰顯視覺藝術位居學習核心地位、能統整各個學習科目的獨特價值；以及再次驗證國內外多位學者，認為此項科目具有多向度的學習效能、蘊含其他學科無法廣含的學習價值之觀點（林曼麗，1995、1996、2001、2003；黃王來，1994；陳瓊花，2001；鄭明憲，2003；Freedman, 2003；Sahasrabudhe, 2005；Walker, 2001）。俾使學校重視視覺藝術課程對「教」與「學」的助益及特殊性。

## 貳、文獻探討

### 一、多元智能理論與教育哲學思維

美國學者 Howard Gardner (1995) 提出因材施教、適性而教的多元智能理論，主張人類至少具有八種不同的學習潛能：語文智能 (Linguistic Intelligence)、邏輯數學智能 (Logical-Mathematic Intelligence)、音樂智能 (Musical Intelligence)、空間智能 (Spatial Intelligence)、肢體運動智能 (Bodily-Kinesthetic Intelligence)、內省智能 (Intra-personal Intelligence)、人際智能 (Interpersonal Intelligence) 及自然觀察者智能 (Naturalist Intelligence)。

多元智能理論主張「個別式的教育」(individually configured education)。教師能透過此理論了解學生的專長、興趣、思考模式與解決問題的方式，進而提供適性、適齡、適情境的教學活動；以多元智能理論為課程核心架構，激發、開展學生的各項智能，幫助孩子發掘優勢智能 (Gardner, 1999a)；透過多元的學習管道，達到對某一主題、學科及領域有深入的理解 (陳蜜桃、陳埤淑，2004)。

Gardner 主張教育以「理解」(understanding) 為目的，強調學習必須融合於社會情境裡 (Gardner, 1993; Gardner, 1999b)。教育的功能在幫助個人理解某項觀念、技能、知識，且能適當地應用到新的情境，形成「學習遷移」。教育應建立堅實的社會體制，以多樣性的教育機構與教學資源，提供兒童豐富、能運用不同形式知識的機會。例如：參觀美術館、科學博物館，操作電腦多媒體軟體，使學生能嘗試以各種不同的方式將知識統整結合、運用於生活中。

### 二、全面性藝術教育觀點、MBAE 的課程架構與課程統整

多元化世代的藝術教育應強調「人與環境」的交互作用，亦即藝術教育不應僅止於傳授「藝術知識」或「技藝的學習」，而是必須以學習者為本位的統整課程模式，發展以生活為中心、和社會統整的學習架構，達到學習者與社會、自然、世界的整合，以多元化的藝術形式，傳遞文化的價值，此即為全面性的藝術教育 (Efland, Freedman, Stuhr, 1996; Parsons, 1998; Walker, 2001) 觀點。此外，Eglinton (2003)、Eckhoff (2008) 提出全面藝術經驗 (Holistic experiences in art) 之兒童藝術教育模式，幫助兒童透過藝術創作、藝術批評的活動，體悟、培養藝術美學，從藝術探索的歷程中累積未來創作之能量。因此，兒童藝術課程設計應兼具學科特質、文化意涵，能與生活融合，讓學童能透過藝術擴展對知識的理解能力 (Sahasrabudhe, 2005)。

全面性藝術教育是以各個學科所建構的知識，或是具廣泛性之討論議題為「重要概念」（big idea），聚焦成課程核心。再以「關鍵性觀念」（key concept）為開展出的支架，以聯繫各個學科。教學者以「基本問題」（essential question）或「藝術問題」（art question）環繞在各個學科間，幫助學生釐清「關鍵性觀念」（Day, 2008；Parson, 2002；Walker, 2001；Sakatani & Pistolesi, 2009）。研究者依據上述之觀點，融合幼兒的身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒、美感六大學習領域（幼兒園教保活動課程暫行大綱，2012），形成如傘狀的結構圖（見圖1）。此結構以一個較廣泛、概念性、議題性、包容性大的主題，來統整大多數的課程，形成跨學科式的學習模式。

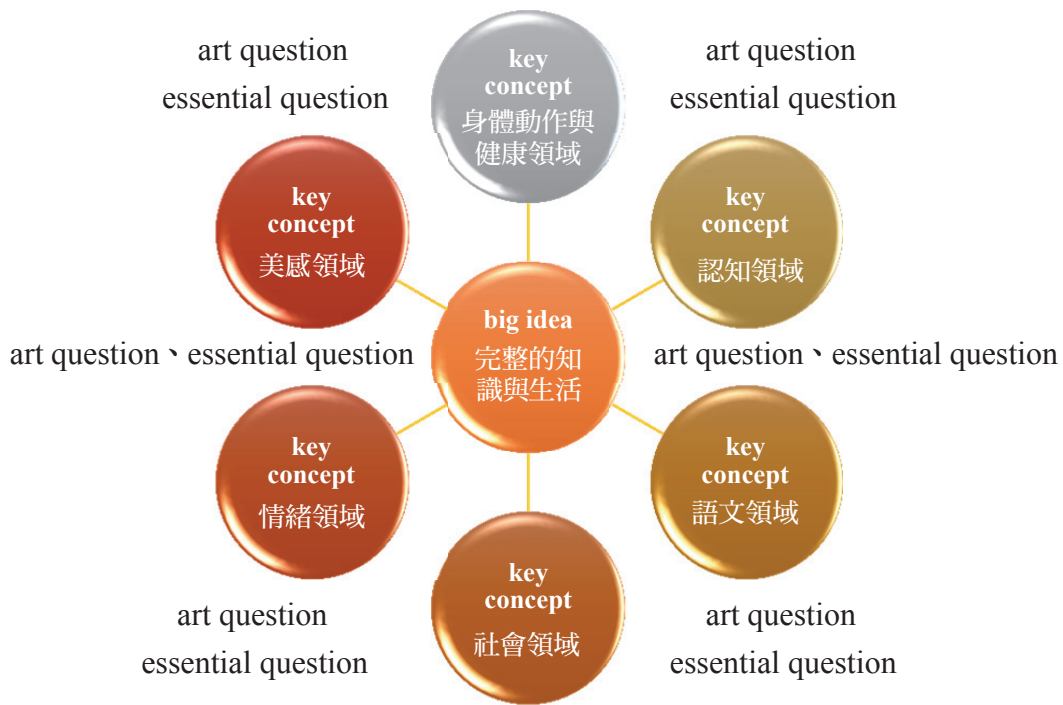


圖1 跨領域式的學習模式（研究者整理）

因此，教師設計有意義的創作、教學方式，引導學生在實際生活的世界裡，發現與思考和切身相關的議題，進一步以藝術創作的形式，傳達個人所感悟、體認到的意義，習得能運用、帶得走的知識。以生活化、統整化、多元文化性的藝術學習，讓學生習得與生活結合、可運用的知識與技能；將個人己見、探索而得的意義，透過視覺藝術傳達、呈現對某一議題的理解。

MBAE（Multiculture Discipline-based Art Education）主張以學習者為中心、展開循環探究式的學習。課程架構是以多元文化為核心內涵，將藝術批評、藝術史、美學、藝術創作四大學習範疇，進行互融式的教學；發展學習者分析和批判性思維的能力，使其透過創作、賞美與審美的學習活動，理解藝術品中所蘊藏的文化意涵（Law, 2010；Sahasrabudhe, 2005；Strokrocki, 2005）。因此，MBAE 中的「多元文化」蘊含在課程內容或是藝術品中。此外多位學者認為，運用藝術的形式解釋其他學科的概念、成為

課程組織的核心，透過跨領域、具彈性，在課程間彼此轉換、交流的學習模式中，能加深知識的紮實性（陳瓊花，2001；Krug & Cohen-Evron, 2000；Toren, Maiselman, & Inbar, 2008）。

因此，二十一世紀的視覺藝術教育具有多元文化價值、能含括生活當中各項領域的知識內涵，幫助兒童進行跨科際與多元文化的學習；使學習者透過自身與環境的互動所形成的體悟，反映於作品中，以省思、批判的觀點分析視覺文化的意涵，從中培養創意與美感、表現自我。

### 三、MBAE 藝術課程、全面性藝術教育觀點與多元智能的相關性

MBAE 的課程架構、全面性藝術教育觀點與多元智能理論的教育哲學，皆主張以兒童為中心的學習，強調的教育目的在於培養學生具備適應未來生活的能力，能關照自身、社會及世界，能以各項視覺符號進行學習與溝通。在視覺藝術的領域中，能以「多元化」的創作形式，表達「個別化」的意念；尊重個人的表達方式，具有「人性化」、「適性化」的特質；並能在與生活結合、「生活化」的藝術學習中，將知識、情感、思想「統整化」，將「美的學習」遷移至其他領域的學習。因此，從事兒童藝術教育的教師應本著全面性藝術教育觀點、以多元文化藝術的課程架構統整各領域的學習，以激發學生多元智能的發展為目標。

美術教育學者 Boughton (2004) 認為，藝術的學習必須摒除標準化的內容與測驗，應該將兒童藝術學習的歷程，以開放式的學習檔案加以呈現。學生能透過學習檔案，進行自我批判與檢討。教師能將學習檔案做為評量工具外，亦可觀察學生、作品，以及作品完成後的分享與欣賞、或是對話，來評量孩子的學習。上述這些觀點均與多元智能主張：「在脈絡中評量」、「在自然的情境下，以長期性、多元化的評量方式」之見解相同。

因此，藝術教育可以建構在多元智能理論的架構上，讓兒童在藝術創作的過程中，同時學習到不同領域的知識，以不同的學習方式去經歷、獲得知識，進而增長多元智能。視覺藝術學習的表現能對應至各項智能的呈現形式。例如，語文智能的表現為：能以口語表達自己的想法、感受和意見。在視覺藝術學習的表現即是指：能將個人感受以口語說出；能將看到的圖像以語言說明；能依據教學者提出的開放式問題，說出多種答案。在這種對應的關係中，能為教師提供、思考，教學過程所用的策略、訂定課程目標；在師生的互動中，依據學童的表現進行「脈絡性評量」；並以智能發展為導向設計藝術的呈現形式，例如：以繪本製作、故事畫或戲偶設計，呈現或擴展語文智能（見圖 2）。

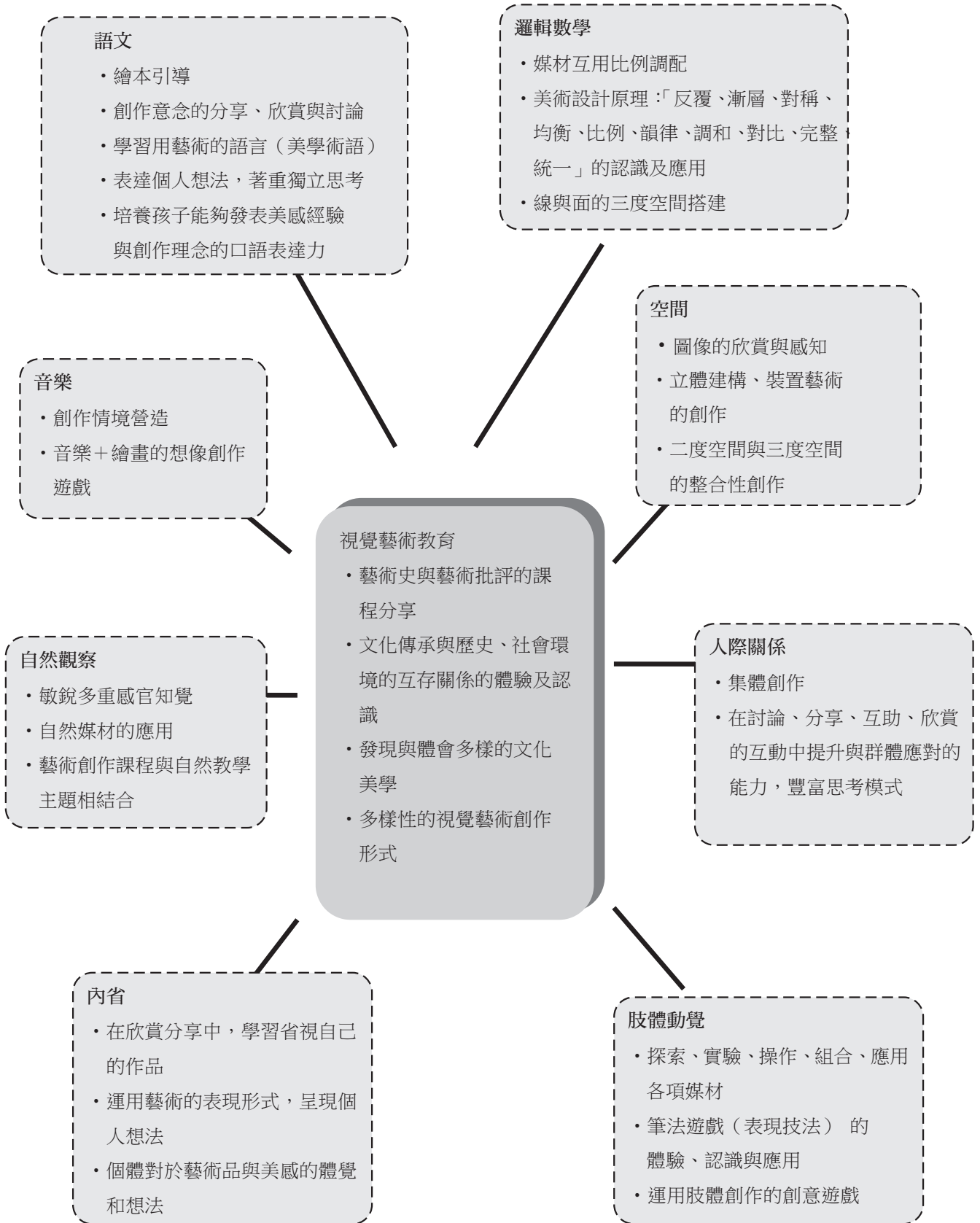


圖 2 視覺藝術教育與多元智能的互建關係（研究者整理）

承圖 2 所述，視覺藝術教育多元化的學習形式及多樣性的表達方式，能開展各個不同領域的智能。例如：立體建構的造型活動，能激發空間與邏輯數學智能；繪本製作必須整合語文、空間、肢體動覺、邏輯數學智能；在藝術批評的活動中，能拓展人際、內省、自然觀察者智能。綜合上述之要點，多元智能、MBAE 藝術的課程架構與全面性藝術教育觀點，能形成如下圖之學習範疇（見圖 3）：

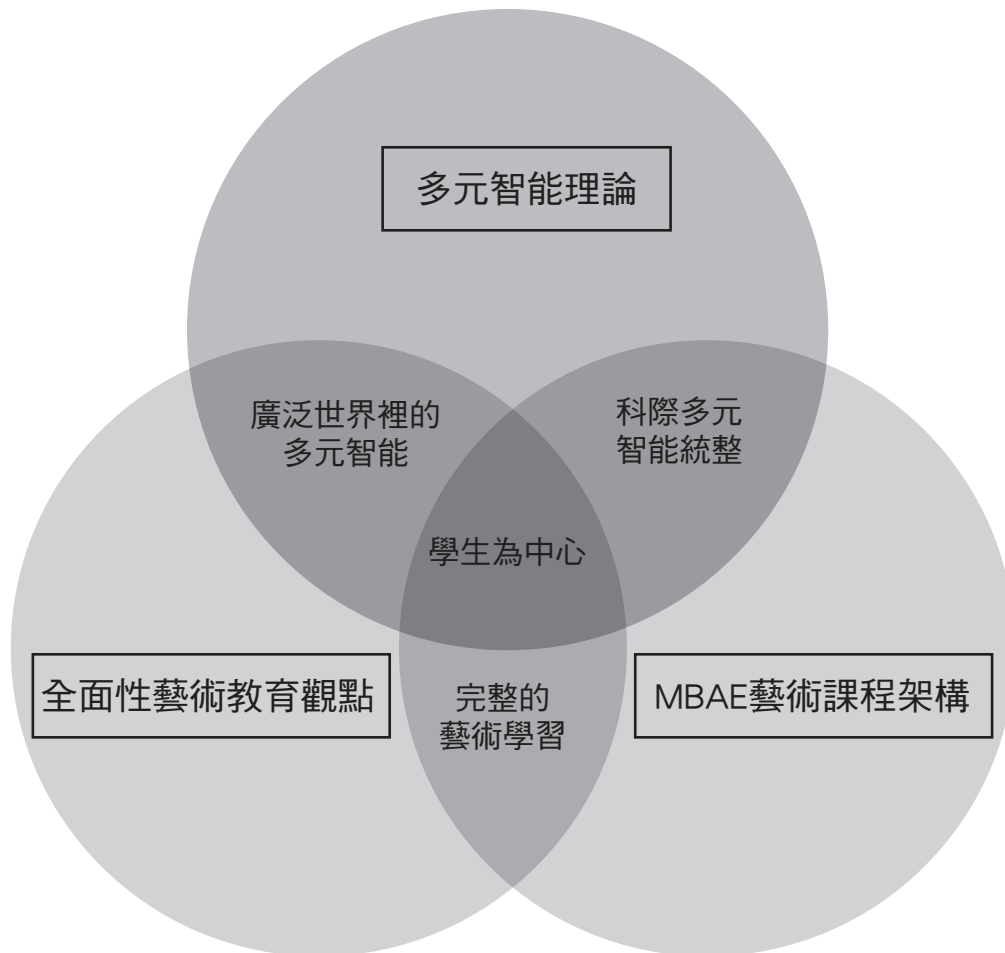


圖 3 多元智能、MBAE 藝術課程架構與全面性藝術教育觀點之學習範疇關係圖（研究者整理）

#### 四、視覺藝術教育對兒童學習的重要性

##### （一）視覺藝術能展現多元的智能面向、統整多種領域的學習，增進兒童能力

視覺藝術多元化的學習形式及多樣性的表達方式，能開展各個不同領域的智能。例如：孩子運用水彩調色、混色時，體會水分、顏料的比例配置原則；在設計圖樣、安排構圖中，運用序列、重複、對稱、層次等概念，均能激發邏輯數學智能。在使用蠟筆與水彩描繪、產生油水互斥的過程；或是將墨汁滴落於浮散沙拉油的水面上，形成深淺墨色交織飄漾的圖樣中，能體驗自然科學的實驗法則及樂趣，學習到藝術與科學的跨領域知識。在音樂與肢體律動的引導下，體覺樂曲的旋律、將個人的感受釋放於肢體展演中，進而將知覺意念轉換成創作時的情感泉源與表現技法，以喚醒音樂、

內省與肢體運動智能，統整音樂與視覺藝術、表演藝術的學習。此外，在集體創作中能提升人際智能；在分享、欣賞作品中，能激發語文智能、感受多樣化的美感。

藝術教育不是僅單一的課程，它能統整各個學科的學習；學習者可經由藝術創作過程，將在各種不同領域習得的概念加以運用連結，主動運用舊知識建構新的認知（Eubanks, 2012；Goldberg, 1997；Medina-Jerez, Dambekalns & Middleton, 2012）。Sonja et al.（2010）指出，跨領域的視覺藝術學習活動，能幫助兒童建立對各個學科更深刻的理解，以更完整、全面性的觀點省視生活議題。

因此，視覺藝術教育能幫助兒童透過多元化的探索、分析、思究的綜合性歷程，開展多元的智能面向，發現與體悟生活環境與人的關係；兒童能透過多樣化的創作形式，探究與表達各個學科之內涵，獲得與生活聯結的知識（胡郁珮、魏美惠，2011）。

### （二）視覺藝術能幫助兒童透過創作過程建構知識，形成「重要概念」

Althouse, Johnson, and Mitchell（2003）認為兒童能在藝術創作中呈現發展中的概念，以及對社會環境和經驗的理解面向。因為，當孩子在面對多樣的視覺符號（繪畫圖像、建構物、圖樣紀錄）時，能輕易地看見整個探索、操作的過程，並不斷地據此進行下個階段的實驗與再驗證；讓孩子在運用表徵符號呈現所知、所想、所感時，省思與再現思考脈絡（City of Reggio Emilia, 1996）。如此循環不止的因果關係，建構成知識的網架。

美術教育學者 Walker（2006）提出「以重要概念出發的探索式統整美術課程設計」（Designing Art Curriculum with Big Ideas）之理念，主張課程安排能引導學生從個人、歷史與藝術的角度，探討與體驗廣泛的社會性、社區性、多元文化的議題，藉以整合學生對周遭生活的感知與所聞，進而激發學生能對相關問題的社會議題加以因應，形成「教育與社會脈動相呼應」的教育形式。

因此，視覺藝術透過對主題或問題的探索，能使學生發現與建立各個學習領域和現實世界中的關聯與概念；在創作之中融入意義的探索，幫助學習者能有意義地整合知識與生活，並學習、運用與理解，視覺意象的構成形式及內在意涵；培養以適當的視覺符號來表達已建構的認知與意念，形成「重要概念」（鄭明憲，2003；Parsons, 2002）。

## 叁、研究方法與設計

### 一、研究方法

#### （一）研究場域與對象

研究者依據文獻資料的蒐集與分析，規劃出「多元視覺藝術教學方案」。以自創之兒童視覺藝術教育中心為特定研究場域，以 14 位四歲至十一歲的學童為研究對象。研究者依照學童之年齡，將其分為「四至六歲」、「七至九歲」、「九至十一歲」三



個班；每班依年齡與學習經驗規劃不同的課程。研究者親自進行總計 10 個教學單元、共計 29 次，歷時 5 個多月的教學活動。

## (二) 研究工具與資料分析

本研究以觀察、訪談、調查等多樣的方式，蒐集完整的資料，整體性分析、探究在此特定場域中，「多元視覺藝術教學方案」的教學歷程與學童的學習經驗之特定現象。研究工具與編碼方式如表 4 所示。在資料編碼部分：學生代號為 S，依照年齡大小依序排列，年齡最小者的代號為 S1，年齡最大者的代號則為 S14。集體創作代號為 G。教學主題的統一代號為 C，再加上主題名稱的第一個字為完整代號，例如：教學主題為「色彩交響曲」，代號為 C 色；教學主題為「奇幻屋」，代號為 C 奇。

表 4  
研究工具與編碼方式

研究工具	處理方式	編碼說明	編碼示範
教師觀察紀錄	歸納	教觀年月日主題	教觀 980320C 奇
學童學習態度檢核表	統計	教核年月日主題學童	教核 980320C 祕 S1
學童學習興趣調查表	統計、歸納	調年月日主題	調 980320C 奇
學童學習晤談紀錄	歸納	晤年月日主題學童	晤 980320C 這 S1
家長訪談紀錄	歸納	家訪年月日學童	家訪 98032 S1
課程活動紀錄	拍照、錄影	錄(影)記年月日主題	錄(影)記記 980320C 嘩
視覺藝術作品	拍照	作年月日主題學童 作年月日主題集體創作 作年月日園所	作 980320C 手 S1 作 980320C 老 G 作 980320K

註：研究者自行整理

## 二、研究設計

### (一) 以多元智能理論為教學導向的視覺藝術教育之課程設計

#### 1、課程設計原則

研究者依據 Gardner (1999a) 主張：學習應融合於社會情境中、具有目標導向，以「理解」為目的的教育哲學，做為思考、開展視覺藝術學習的主軸與方向。因此，以生活議題形成「重要概念」(big idea)，再以多元智能取向的教學策略：提供有力的切入點、運用類比和比喻的多元智能思考模式轉化關鍵概念(key concept)，輔以「基本問題」(essential question)或「藝術問題」(art question)環繞在各個學科或學習領域間，幫助孩子運用多元智能的心智運作、激發或擴展多元智能，達成多元智能理論中「智能可以透過教導而發展」的特質。例如，教師以繪本進行分享與討論，為運用語文智能的引導方式；以聽音樂舞動肢體，做為提升創作感知及技法表現的教學策略，是為音樂與肢體動覺智能的表現；欣賞藝術品，做為引起創作動機的方法，即是空間與內省智能的統整。因此，當教師運用多元智能模式的教學策略：提供有力的切入點(entry point)，幫助學童運作不同的智能進行學習，以孩子易理解、感興趣、多樣化

的方式，形成重要概念。

此外，藝術批評及美學範疇方面，教學者可以運用類比和比喻的多元智能思考模式轉化關鍵概念（key concept），來解釋藝術品的含意及美學術語，讓孩子能理解與應用。多元智能亦提供「重要概念」的多種呈現方式，例如：重要概念為「色彩與我」，教師能以繪本、藝術品介紹色彩，讓孩子體會色彩給人的感覺；學生則能透過詩詞創作、水彩混色遊戲、戲劇演出（道具、布景、服裝設計的製作）…等多種的方式，呈現知識的理解與應用。

本文依據 Lazear（1991）提出四階段模式：喚醒智能（awaken intelligence）、擴展智能（amplify intelligence）、多元智能教學（teach with/for intelligence）、遷移智能（transfer intelligence）（引自封四維，2001；鄭博真，2003），作為多元智能的課程發展模式。研究者認為，運用多元化的引導方式能作為喚醒智能的手段，喚醒智能亦為課程激發之主智能。擴展智能則為課程激發之副智能；亦即為具有程序性課程，橫向串接或縱向深入而得的智能。當上述二階段模式形成後，教師可依此規劃多元智能教學，用以教導或激發智能。在課程目標達成後，就能以智能遷移的手段，訂定下一階段的教學目標，或是運用遷移智能至其他領域的學習。如此，形成環環相扣的學習歷程，成為設計課程時一明確的方向。下表（表 5）為「多元視覺藝術創意教學方案」中，十個教學主題設定的主智能與擴展智能：

表 5

「多元視覺藝術創意教學方案」課程中的主智能與擴展智能

教學主題	主智能	擴展智能
鬆餅新花樣 I、II、III	空間、邏輯數學	語文、人際、內省
嘩啦啦 I、II	音樂、自然觀察	語文、空間
這不是蘋果	語文、邏輯數學	自然觀察者
大家來搞怪	語文、內省、人際	邏輯數學、空間
秘密蛋 I、II、III、IV	語文、自然觀察	空間
奇幻屋 I、II	空間、邏輯數學	肢體動覺
老鼠的迷宮 I、II、III、IV	邏輯數學、空間、人際	自然觀察者、內省
老鼠走迷宮日記	邏輯數學、空間、內省	自然觀察者、語文
色彩中的旋律	音樂、肢體動覺	語文、內省
手裡的魔術	空間、肢體動覺	邏輯數學

資料來源：研究者自行整理

## 2、以實例說明課程發展步驟

綜合上述的課程設計基本原則，可歸納出下列的課程發展流程（見圖 4）：

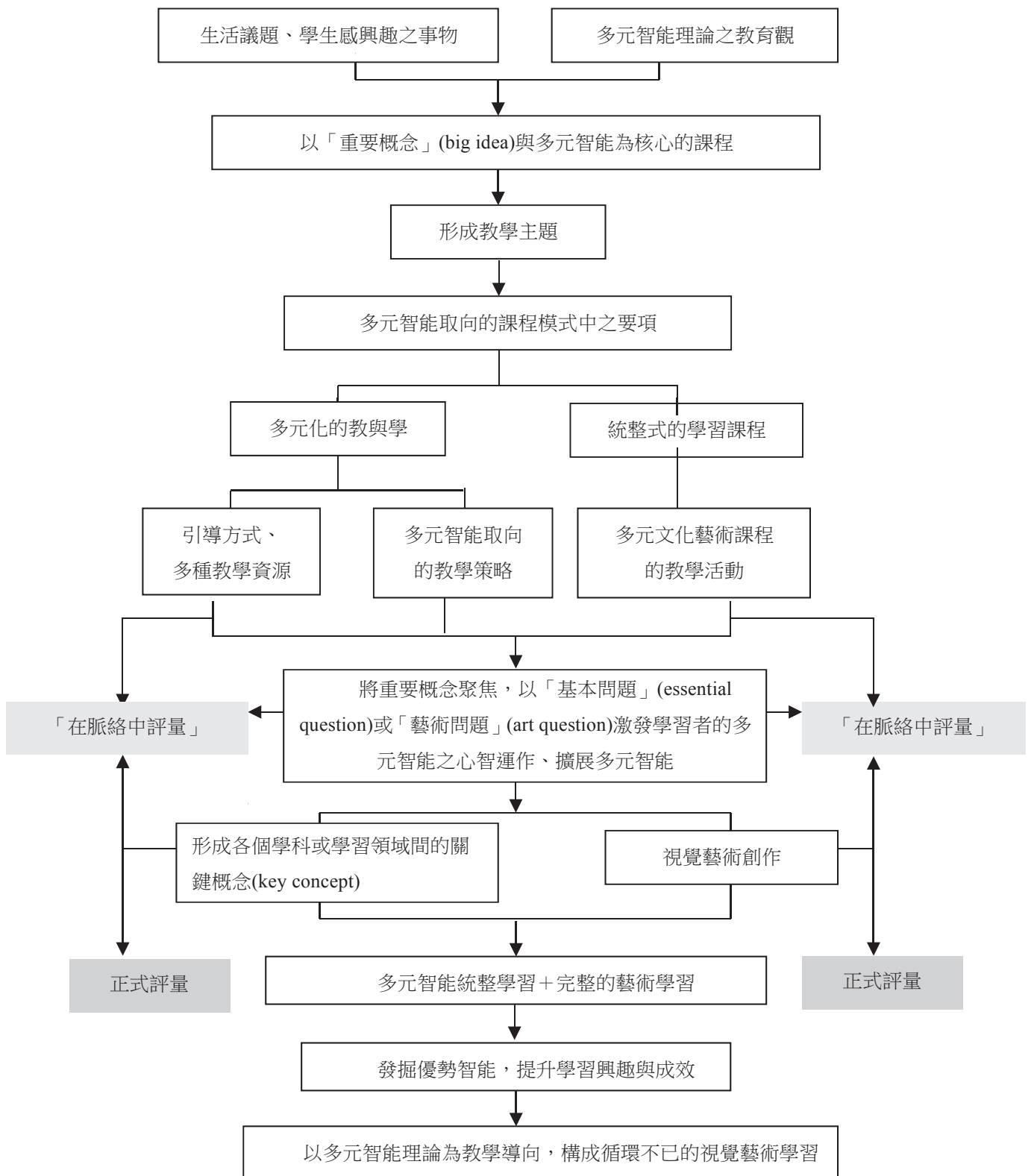


圖 4 以多元智能為導向之藝術課程發展流程圖（研究者整理）

教師可以參考上述之流程圖形成課程設計主架構、教學詳案與學習態度量表之制訂的遵循方向。例如：《秘密蛋》這堂課讓孩子透過自然觀察、生活經驗的體覺，發現、理解生物的生長過程，進而加以想像、創新、設計出個體所欲孵育飼養的生物，形成「探究生命的奧秘、珍愛生命」的「重要概念」，激發自然觀察者、內省、語文智能（見圖5、6、7）。

其次，教師運用繪本《Dragon's Egg》、《想像力大考驗》、《My many colored days》、《我是這樣長大的》、蛋型作品，和出現於第一次世界大戰期間、以諷諧的藝術形式，表達反戰思想、逆向思維面對苦悶生活的達達藝術(Dada Art)作品 ppt 進行引導；並在多元化的教學資源中，利用「基本問題」(essential question) 或「藝術問題」(art question)，激發、擴展學生的多元智能，進行藝術批評、美學、藝術創作、藝術史的統整式學習範疇。在此項教學階段中，教師以拍照、錄影的方式，紀錄課程的進行狀況，輔以教學觀察記錄表、學童學習態度量表，施行「在脈絡中的評量」模式、達到「真實性評量」。亦即，教師在課堂中觀察、紀錄學童的學習過程，以及師生間口語互動的回應，評量學生的學習態度與對知識的理解面向，在真實情境、教與學的脈絡中了解教學成效與學生的學習狀況。之後，讓學童將所領悟與知覺的自然、生物、美學、文學等各學科的知識，在藝術創作的過程中，內化、統整、反芻、外現，形成各個學科或學習領域間的關鍵概念(key concept)，環扣出完整的藝術學習。



圖5 《秘密蛋》的課程中，孩子統整自然科學、藝術與人文、語文領域的學習知識，運用多元智能進行完整的藝術學習。



圖6 《秘密蛋》所孵育的精靈圖像。蔡小臻.(化名)女.9歲



圖 7 《秘密蛋》中的迷宮遊戲圖。蔡小臻.(化名)女.9 歲

課程結束後，教師將學童的作品拍照保存，輔以學童學習興趣調查表、學童學習晤談紀錄、教學省思札記，做為檢驗教學成效與學童學習經驗的參考資料，在此種「正式評量」的模式中，發掘孩子的優勢智能、進而提升其學習興趣與成效。如此，構成以多元智能理論為教學導向的課程，脈絡出循環不已的視覺藝術學習歷程。

### 3、以實例說明課程架構與教學目標

「多元視覺藝術教學方案」以多元智能的教育觀與教育模式，結合全面性藝術教育的核心概念，形成「以生活議題為中心」、「以學習者為主」、「統整性課程」的學習架構，再以多元文化藝術課程的美學、藝術史、藝術創作和藝術批評等四個範疇，構成教學活動之程序與形式，進行科際統整學習，以落實多元智能面向的學習途徑。亦即以學童擅長的智能面向，提升其學習的樂趣，培養積極主動、自主性學習的探究精神；並在重要概念（big idea）下所開展的視覺藝術課程裡，增長多元能力。

綜合上述之要點，研究者設計了十個主題活動。每一堂課均依據孩子的先備知識與舊經驗，設計激發主智能與擴展智能的課程。十個學習單元中，包括了 MBAE 四大藝術學習領域（圖 8），開展能運用於生活中、與環境結合，形成各個學習領域（MBAE 與多元智能、科際統整知識）「重要概念」的完整學習。

十個學習單元環扣的「重要概念」為：生活即藝術，藝術即生活。每個課程的主題設定、引導方式與轉換複雜概念的教學策略，均以孩子熟悉的生活經驗與能理解的方式展開。例如：在「奇幻屋」學習活動中，研究者以欣賞名建築師安藤忠雄以清水混凝土和幾何形狀為建築風格，充滿禪意、表現極簡主義的作品，以及高雄捷運美麗島站中的大型玻璃裝置藝術做為前導活動，激勵孩子想像、設計一間「奇特的房子」，讓孩子運用抽象的造型三要素—形狀塊面、線條、色彩，轉換成具像的視覺形體、設計出房子的外型及色彩。並以「基本問題」、「藝術問題」讓孩子思考：最少需要幾條線，能構成一個面？最少需要幾個面，能組成一個形體？生活當中有哪些材質能透光？如何在房子的骨架上，設計出「虛」與「實」的空間美感？亦即，透過課堂中的問與答，以及孩子解決問題的策略，逐步形成「關鍵性概念」，使整個學習產生於自然情境與實際操作中。並在完成作品後的欣賞與分享裡，使孩子體會個人不同的創作風格；回應與對照，在欣賞藝術品時潛移默化而成的美感經驗，進而在十個學習主題中體會多元文化之美。

此外，全面性的藝術教育強調讓學童以多元化的表現方式：視覺藝術、音樂、戲劇、攝影……，以及討論與對話的過程，表現及傳達個人的感知、對藝術品歷史與文化意涵的解讀、對美的理解與感受。讓孩子在多元化的呈現方式中，能創作出自己的圖像、表達分析性與創意性的思考。因此，多樣化的藝術創作，不僅是傳達學童個人思想的各式途徑、教師評量孩子學習表現的依據，亦能實踐多元智能所強調的「以理解為目的」、「提供核心概念多種表現方式」、「多元化教與學」的教育觀。

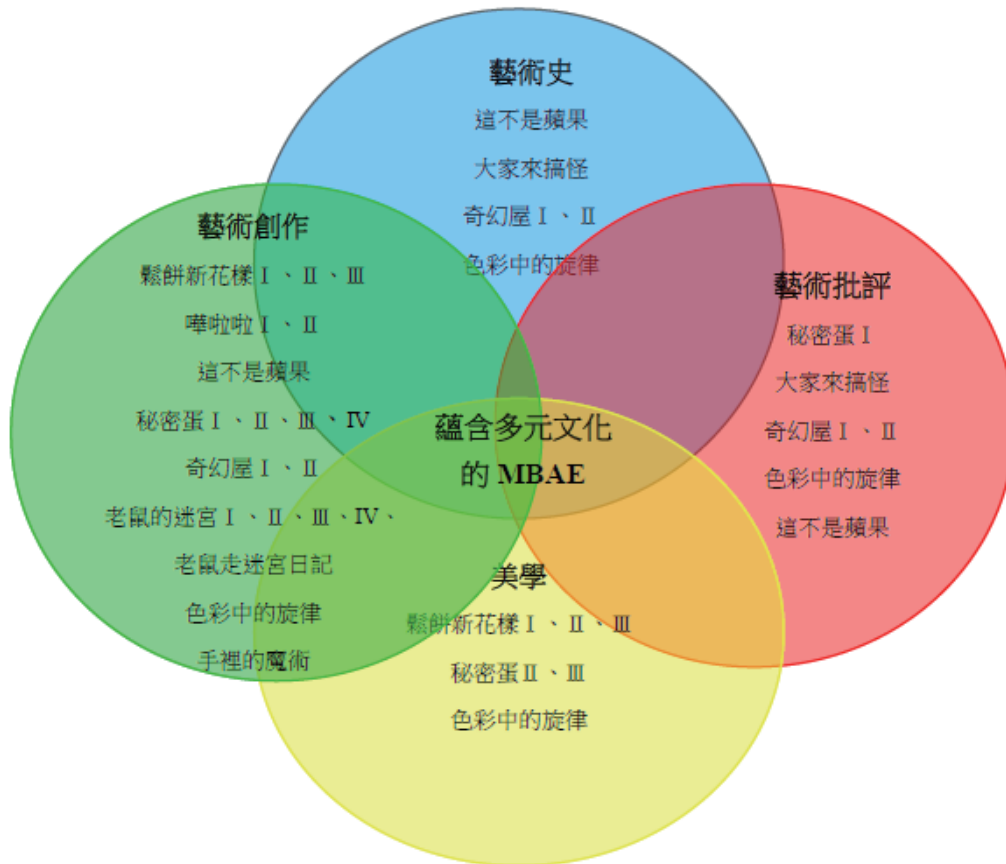


圖 8 「多元視覺藝術創意教學方案」十個學習單元中，所包括的 MBAE 範疇（研究者設計）

此外，以《鬆餅新花樣 I》的創作活動為例，研究者以「實際生活知識的運用與了解」為議題，運用球體、圓柱體、圓錐體的模型進行容量與體積關係的實驗，進而讓學童將實驗所得之感悟，潛移默化地再疊架、轉換運用於製作鬆餅時，鬆餅粉、牛奶、食用人數的比例安排過程中，使其了解數學的比例與容量概念。亦即課程統整了藝術與數學的領域，讓孩子經由實際操作、實驗、反思的過程，體悟容量與體積的關係，在邏輯數學智能的學習途徑中，發現學習的樂趣、體會數學知識與藝術相容的奧妙，進而將所學、所知實際運用於創作生活物件中（見圖 9）。



圖 9 運用鬆餅粉、牛奶、各種食材，製作設計的新花樣鬆餅，即是透過邏輯數學、空間、內省智能的多面向學習途徑，達成「以理解為目的」、形成學習遷移的跨領域學習（作 980703C 鬆 S5、S7、S10）。

再以《老鼠的迷宮 I、II、III、IV》的學習活動為例，研究者引導 6 位七至九歲的學童兩人一組操作迷宮益智遊戲，以小組討論的模式讓孩子獲取設計迷宮基本要件（路線與關卡）的知識；再讓孩子個別畫出迷宮的設計圖，使前述經驗所形成的知識，能以視覺符號統整、計畫、外現。在《老鼠的迷宮 II、III》的課堂中，再以團體討論、集體創作的方式，讓孩子共同規劃、決定迷宮的路線與關卡的位置，並以紙盒、塑膠刀叉、衣夾、泡棉、瓶蓋…等生活媒材，設計迷宮內的關卡，讓孩子再度內化習得的知識（見圖 10）。學習活動進展至《老鼠的迷宮 III、IV》時，研究者將飼養的寵物鼠放入迷宮內，讓孩子在實境實驗的學習方式裡，以預測、模擬、設想、角色扮演的種種思考策略，進行關卡形式與擺放位置的修正，並預測老鼠的行為與反應，進而加以驗證。因此，在如此層層相扣、螺旋而上的學習途徑中，孩子能以有趣的議題（老鼠會怎麼走迷宮）、具衝擊性的問題（老鼠為什麼在有食物為誘餌的迷宮裡，踟躕不前），以及發現問題、解決問題的來回激盪中，學習運用多向度的解題策略，尋求最適答案，最終獲得解決真實生活中問題的能力與思考技能。



圖 10 《老鼠的迷宮》創作課程中，孩子們運用生活媒材設計障礙物，培養「發現問題、解決問題」的能力。

綜上所述，本研究中的重要概念（big idea）即為連續性學習活動所要探究的焦點。例如「老鼠的迷宮 I、II、III、IV」即是以「生活裡的創意」作為本學習活動的「重要概念」，讓學童能在真實經驗中，探索設計迷宮的要件、了解老鼠的習性、創意運

用生活媒材建構迷宮內的關卡，學習從多面向的角度發現問題，進而思考、計畫，脈絡出適宜的解題策略。因此，孩子不僅能在此創作過程中，經由一次次的實驗、修正與再驗證想法的實境實驗中，有意義地整合知識與生活，並學習運用與理解視覺意象的構成形式及內在意涵，設計出迷宮與關卡的樣式；進而培養以適當的視覺符號來建構認知與意念。

本文以下圖（圖 11）說明在「多元視覺藝術創意教學方案」中，教師透過生活中的議題與孩子進行「開放式對話的團體討論」，藉以形成欲探究的核心議題、逐步脈絡出連續性學習活動所串接成的「重要概念」。並在師生間的問與答、說與想的互動對話中，以各種面向的「藝術問題」（Art question）、「基本問題」（Essential question）環扣各個智能領域與學科知識，幫助學生搭建關鍵概念；進而讓學童在視覺藝術的創作中，學習運用多樣性的視覺符號（繪畫圖像、雕刻、捏塑、建構、拼貼…），傳達個人對知識的領悟、對問題的探究所得、對文化環境的感知；幫助學童在已具備的知識、經驗與能力中，透過與同儕的互動，以及教師多元的引導方式下，獲取不斷提升的知識與技能，促進「最近發展區」（zone of proximal development）向上提升，得以培養解決問題的能力，捕獲能運用、能解題、能創新的知識要義，習得能遷移的知識，達到本教學方案的教學目標。

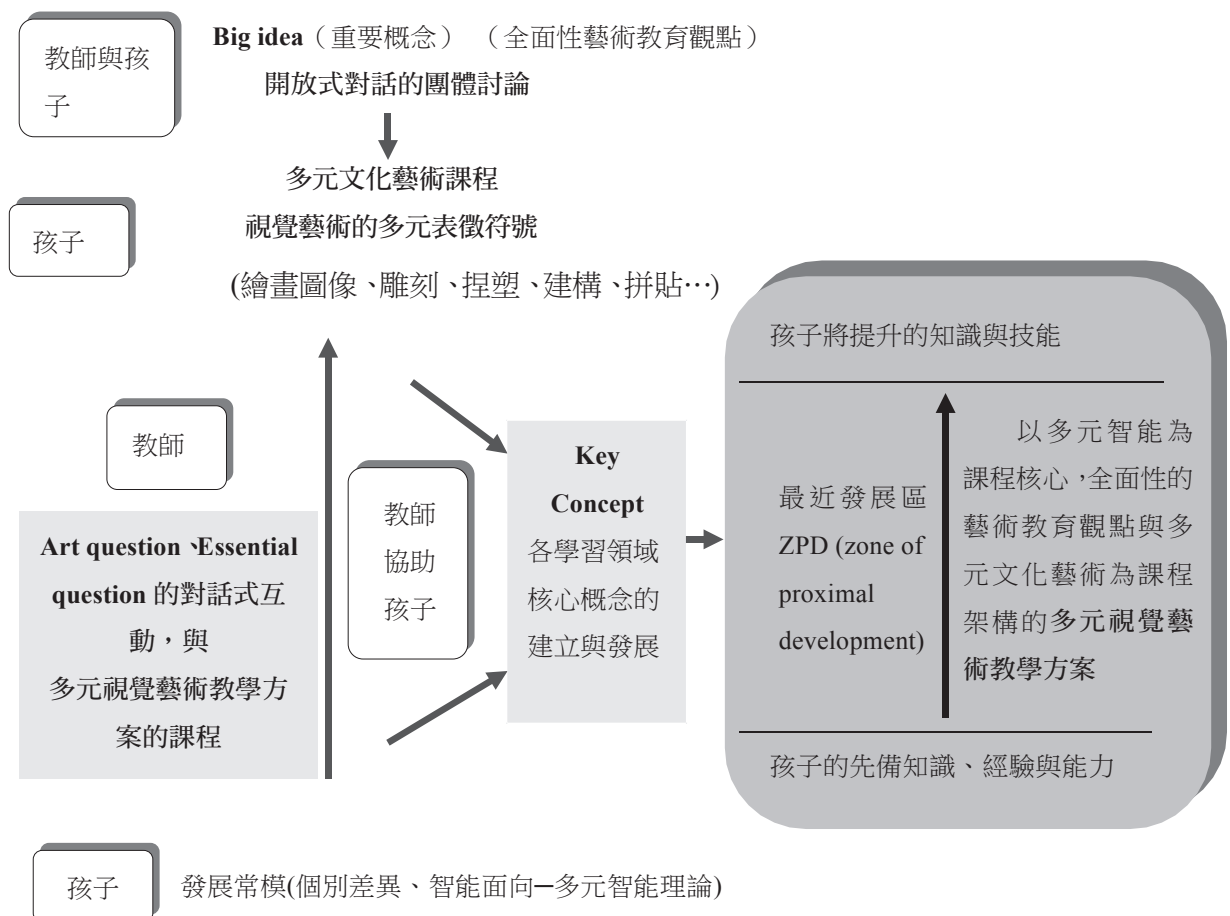


圖 11 多元視覺藝術教學方案，提升 ZPD 的脈絡圖 (研究者整理)



綜上所述，「多元視覺藝術教學方案」以多元智能理論、多元文化藝術課程架構及全面性藝術教育觀點為課程建構基礎，從兒童生活經驗出發，以兒童興趣為導向，經由多元課程統整，激發學童不同學習潛能，以達成教學目標（見圖 12）。

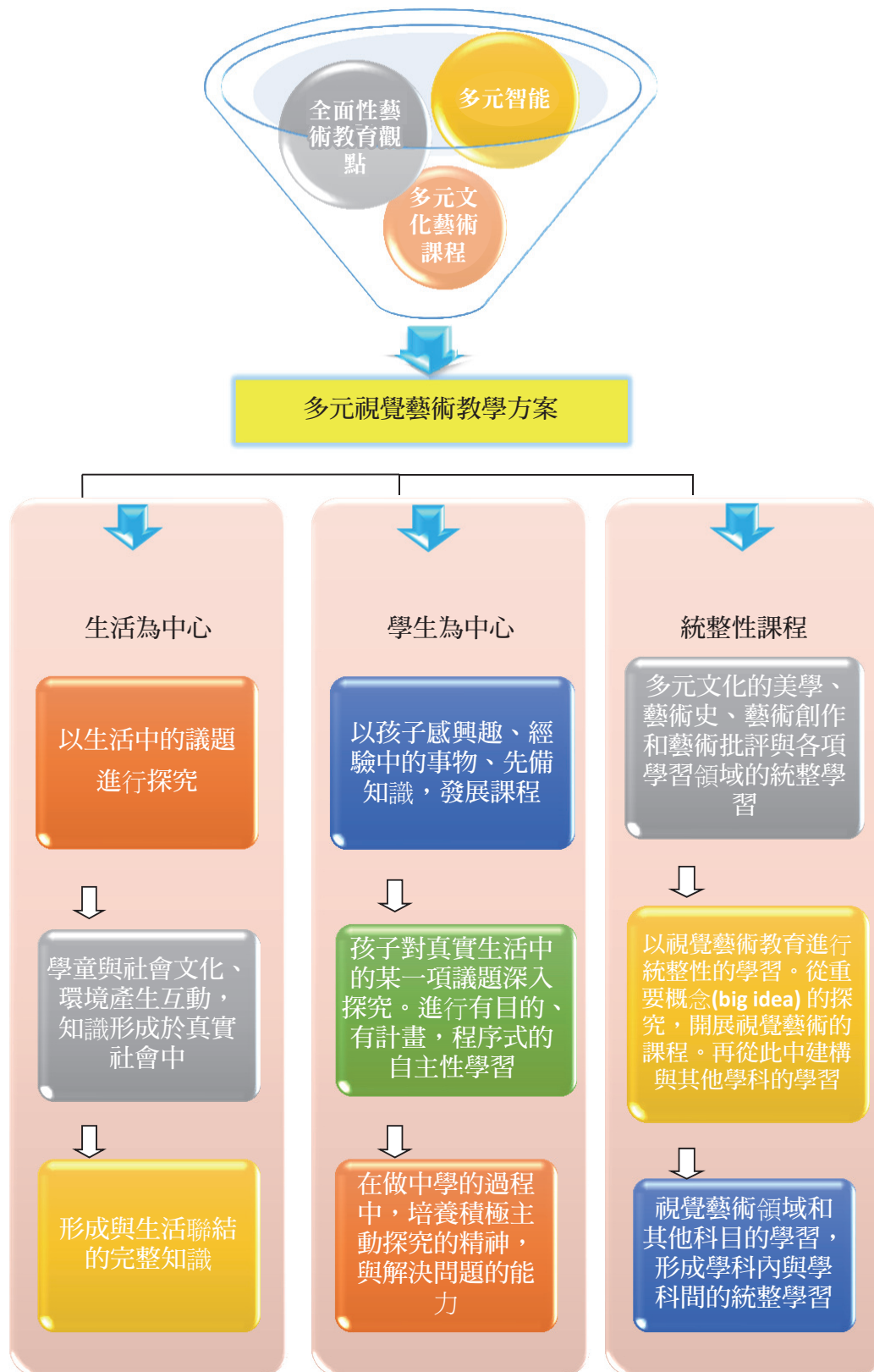


圖 12 「多元視覺藝術教學方案」課程架構與教學目標 (研究者整理)

## 肆、研究發現

多元智能理論、多元文化藝術課程架構、以及全面性藝術教育觀點，猶如教師手中所秉持的教學魔鏡。這三項的學習導向，構成了魔鏡三個面向的鏡面，它們彼此相互映照、環接而成。教師能依此多樣化、卻彼此相關的鏡面，照映出學童的學習脈絡；在三者相織而成的光圈中，輝映出孩子的學習成效。

### 一、適當的教學鏡面，能營造、照映出多面向的學習樣貌

多元智能理論的教學法，將智能視為教學的內容，或是運用不同的智能面向來傳授教學內涵（Gardner,1993）。多元智能的展現能透過藝術創作而彰顯，藝術作品為個體多元智能運作的成果。

例如：《色彩的旋律》的創作活動中，教學者以抽象表現主義大師—康丁斯基的作品進行引導、欣賞，以及配合適宜的樂曲賞析，讓學生經由圖像與曲調，發現「樂曲裡的色彩、聽見畫裡的音符」。課程設計以學生在日常生活中必然會接觸到的音樂及視覺印象，作為發展課程的主軸；之後，再以海綿、牙刷、菜瓜布、油漆刷、水彩筆作為創作工具，以巴洛克時期音樂家韋瓦第的《四季》交響曲作為創作靈感，讓孩子聆聽不同的旋律、曲式、與情境氛圍，將個人所感悟到的知覺情緒，透過色彩、線條、造型自在構成；並在轉筆、敲筆、壓印筆頭、拖拉筆的表現技法裡，觸發與呈現所經驗到的美感知覺。因此，課程架構了多元文化藝術課程所主張的藝術創作、藝術批評、藝術史、美學，四項學習範疇；讓孩子運用了音樂、肢體動覺智能，習得藝術的知識；在音樂智能的範疇裡，激發內省智能。因此，當視覺藝術的學習能結合三稜鏡的特質，即能在鏡面與鏡面的相互映照中，反折出多面向的學習樣貌（見圖13）。誠如下列所述：

T > 全班：「這幅畫能讓你聽聽到聲音的大小變化嗎？」

S5：「——左邊比較大的圓形，感覺聲音是大聲的。它旁邊一些比較小的圓形，就是小聲的感覺。」

T > 全班：「老師唱 Do、Do、Do、Do，你們會用直線還是曲線來畫？為什麼？」

S7：「我知道！我我我！——要用直線，因為音樂都是一樣的，就像直線一樣沒有變化！」（錄影記 980612C 色）

…為了讓孩子能體會抽象畫中的韻律性、反覆性、節奏性的美感，所以每欣賞一幅作品，我便即興哼唱兩種截然不同的曲調，請孩子思考、判斷這幅作品傳達的音樂是哪一種。…我請孩子試著唱出作品中蘊含的樂曲，S7 能大方地唱出一小段她練鋼琴所彈的曲式，S8、S9 這對雙胞胎姊妹亦不落人後地唱「小蜜蜂」…，S5 則常大聲地唱「小星星」傳達作品中錯落有致的大小圖樣。（教省 980612C 色）

從上述能知，教學者運用多元智能的教學模式，搭建孩子對抽象美感的體覺途徑，運用了藝術作品搭配音樂的切入點，與透過不同曲式讓孩子領悟美學術語（反覆性、節奏性、韻律性），以樂曲作為「類比和隱喻」的教學媒介，促進學習者對美學領域

的理解。在整個教學歷程中，能看到學習者強烈的學習興趣，孩子們不僅會以音樂的形式解讀賞析藝術品，甚而能運用不同的表現工具、創作筆法傳達對樂曲的感知，發現樂曲裡的色彩、聽見畫裡的音符。此項研究發現，一如 Gardner (1999a) 的見解：「類比和隱喻」能非常有效地，將新的學習課題中所要傳達的重要訊息予以學習者。



圖 13 色彩與旋律的圓舞曲（作 980612C 色 S7）。蔡小庭 . (化名) 女 .7 歲

## 二、多角度、寬廣性、多元化的教學三稜鏡，讓孩子樂在學習

多元智能理論能為課程建構出多樣化的學習模式，讓學生透過運用八大智能的途徑，獲取學習的知識。教師能依據個人的教學風格與教育哲學，進行寬廣、無既定規則的教學活動，豐富課程模式、增加學生的學習樂趣 (Armstrong, 2000/2003)。

在《秘密蛋》的創作活動中，教師運用遊戲書《Dragon's Egg》作為引起創作動機的媒介、課程脈絡的起點。亦即，以語文、自然觀察者智能，以及貼近孩子生活經驗的議題，燃點孩子的討論慾望。並藉由蛋型模具，與蛋中所藏、由紙張折疊而成、展開後成為立體的飛龍生物，觸發孩子的創意思維，發現藝術創作形式的多樣性。

因此，當孩子能在真實情境中進行寬廣性的學習，以多元化的學習方式獲取知識、從多角度的面向探索與實驗，其所攫取的是不斷向上提升、廣架的知識網絡，還有浸沁於此中，因好奇探索、終獲結論所累聚出的學習成就與學習樂趣。當這種來自於「樂在學習、愛在探索」，如湧泉般源源不斷的學習動機持續驅動時，孩子們對於探究知識的渴望、擁抱學習的樂趣，就能蔓延出對學習探究的期待。一如下列所述：

我覺得設計秘密蛋裡面的一的精靈（生物體）很有趣，因為可以讓我們自由的設計，—就是怎麼做都可以。嗯、還有把蛋剖開，可以把書（飼養生物體的小書）和這些東西（生物體、生物體簡介、迷宮遊戲）都放進去，非常好玩！～我希望以後還有這樣的課。（晤 980413C 密 S9）

像我每次從員林帶她來（臺中上課）其實都很趕。…學畫兩年多了，還是一直說要繼續上。我發現她來這裡（學畫畫）很快樂，會自己看課程表、準備上課用的畫具。…曾經問她不要上了好不好，跑這麼遠很累的～，她還是堅持要來。…我們真的很愛你（老師）。（家訪 980918S11）

當教師能活用多元智能的教學策略，串接視覺藝術與其他領域的學習範疇時，不僅能擴增教學技巧、豐富教學型式，更能讓孩子在體驗不同模式的學習途徑中，發掘與享受學習的氛香，愉悅地徜徉在學習的殿堂中（林咏欣，2007；徐瑜珮，2009；許淑莞，2006；Bednar, Coughlin, Evans, & Sievers, 2002；Hanley, Hermiz, Logioia-Pedd, & Levine-Albuck, 2002）。

### 三、在多重面向的教學鏡面中，能照看出孩子的優勢智能

Gardner（1993）主張，教師應營造出能夠激發多種智能的學習情境，或提供各種智能設計而成的活動讓孩子探索，從孩子的參與及學習態度中能得知其最喜歡、最擅長運作的智能。換言之，孩子能在較強的智能面向中，呈現積極、主動、專注、愉快、有始有終的正向學習態度，除了參與力會較高外，對於作品也較能自我要求（Feldman & Gardner, 1989）。

研究者回溯《色彩中的旋律》這堂課的觀察記錄，與評析學生的藝術作品時，發現學童的優勢智能面向可幫助他們獲得學習成就，呼應了 Brualdi(1996)的見解；師生間的團討與豐富的引導方式，可突顯出個體的優勢智能。誠如下列所述，學童 S7 的優勢智能，清楚地展現在課堂的引導過程與作品裡（見圖 14）：

S7 對於圖像中的色彩與造型樣式的感知非常敏銳，能依據圖像中的色彩知覺回答出適宜的背景音樂，且能在我哼出或唱出的曲式中，說出貼切、能代表的線條、圖形或構圖形式。在錄影紀錄中，能看到她擅於變換使用工具，嘗試各種運筆的方法，且能以筆觸與下筆的速度結合聽到的旋律。在她的作品中，呈現流暢的線條、瑰麗的色彩與活潑奔放的構圖，使畫面呈現豐富的音樂性。因此，S7 優勢的音樂與肢體動覺智能，幫助她在這堂課能有很好的表現。（教觀 980612C 色、錄影記 980612 色、圖 14 作 980612C 色 S7）



圖 14 色彩中的旋律（作 980612C 色 S7）。蔡小臻（化名）·女·9 歲

另外，在「手裡的魔術」這堂課裡，研究者運用繪本：《From Head to Toe》搭配情境音樂，請孩子依據書中的圖像擺出相同的姿勢，讓輕快的曲調以及有趣的視覺圖像，活絡課堂氣氛、放鬆肢體，作為前導活動。進而再以繪本：《Hanimations》引起

孩子的創作動機，請他們欣賞書中彩繪裝飾成各種動物的手勢，並嘗試模仿比劃、擺弄雙手，思考書中手勢的構成模式。這些漸進式的引導活動，旨在讓孩子透過肢體的伸展、舞動，激發肢體動覺智能、覺察自我的身體構造、發掘藝術表現方式的多樣性與延展性。研究者觀察十四位研究對象發現，肢體動覺智能、空間智能較佳的孩子，在前導活動裡能盡情、大膽地參與，立即以誇張的肢體、展現其所知覺到的視覺圖像。研究者比較十四位研究對象的表現，發現 S5 具有極佳的肢體動覺與空間智能（見圖 15、16），誠如下列所述：

S5 對於今天在課堂中的肢體活動充滿興趣！她總是豪邁不羈地、開心地擺動四肢，隨著繪本中的每一頁，認真地思考、嘗試，呈現出如同書中圖像的肢體形態。…之後，分享《Hanimations》繪本中的圖像時，她常是第一個擺出如書中相同的手勢形態；即便教學者提醒手勢不完全相同時，她亦能主動、快速地修正。（教觀 980908C 手、錄影記 980908C 手）

在上述整合展現肢體、賞析圖像、體悟空間向度的引導活動結束後，研究者指引學童，運用各種不同形態的手勢輕沾顏料，蓋印於紙張上，進而再依據蓋印所得的圖像進行聯想。在創作過程中，肢體動覺智能較擅長的學童，能靈活地彎折手指、變換手勢，伸展五指、或輕點指頭，以各種不同的手勢角度，呈現多樣的蓋印形體。而空間智能較佳的學童，則能靈巧地組合各式形體，設計出新的圖樣。S5 在運用手勢、蓋印聯想的創作過程中，亦展現了較同儕優異的智能面向，一如下列所述：

S5 專注的神情、不停地活動手指，思量著該以何種的手勢形態，呈現欲表現的形體；或是思考著如何變換手勢、呈現新奇的圖式。…對照 S5 同儕的作品，能發現她能善用肢體動覺智能，以手代替畫筆進行創作；以蓋印出的圖像連結生活經驗，表現特殊、主題明確的畫面，展現了組織形體、進行圖樣聯想、拼組出新鮮圖式的空間智能。（教觀 980908C 手、錄影記 980908C 手、作 980908C 手 S5）



圖 15 可愛的動物—手裡的魔術（蓋印聯想）（作 980908C 手 S5）。蔡小庭（化名）· 女 · 7 歲



圖 16 可愛的動物—手裡的魔術（蓋印聯想）（作 980908C 手 S5）。蔡小庭（化名）· 女 · 7 歲

綜合前述所有的研究發現能知，學童所具備的天賦能在視覺藝術多樣性的表現形式中，觸發與外顯；教師能在以多元智能為課程核心的教學過程中，省視、覺察孩子之所長。當多元智能與視覺藝術，相互構成多重面向的教學鏡面時，即能成為教學者照看學童優勢智能的魔幻三稜鏡；當孩子能在視覺藝術豐富多元的表現場域中，盡情發揮所長，即能流露出獨有的天賦，成為魔幻三稜鏡中最美好的照影。此項研究結果符應了 Rettig (2005) 與 Brualdi (1996) 的見解與研究發現。

#### 四、翻轉鏡面，讓教師勘查不同的教學成效，使孩子獲致各種面向的學習

Gardner (1999b) 和其他眾學者皆主張教學者必須掌握「teaching for understanding」(Campbell, Campbell, and Dickinson, 1996, p.278)，幫助孩子理解知識的原則，在規劃藝術課程時，需考量孩子的先備知識及藝術創作的的能力，使孩子能運用、提取學習而得的知識與訊息，在領悟當中能有所為；在繼之而起的學習活動中，能活用領悟而得的能力。

以《奇幻屋》這堂視覺藝術課程為例，研究者運用知名建築師安藤忠雄的建築作品，與高雄捷運美麗島站中，義大利藝術家 Maestro Narcissus Quagliata 融合在建築體的大型玻璃裝置藝術，作為藝術批評範疇的引導模式。整個課程以「建築與生活」為學習脈絡，串接空間、邏輯數學、肢體動覺智能，課程架構涵括多元文化藝術課程之四大學習範疇。亦即，教師以生活中的藝術物件進行分享，引導學生認識建築美學、基本的建築史；透過圖像的賞析，發現三度空間中「線與面」的構成關係、體會當代建築的極簡風格之美；經由實際的動手操作、實驗與討論，讓學生運用吸管與毛根構成「面」，學習思考如何將平面作轉折、如何將面與面相接、如何將相接而成的面互組成立體的造型。當《奇幻屋》的骨架完成後，再請孩子選擇其中的一個面，找一找、看一看、想一想，這個面當中隱藏了幾種造形、幾個形狀。如此，孩子在整個學習歷程中，與數學、邏輯思考、結構概念有了最深刻的接觸（見圖 17、18）。一如下列所述：

T > 全班：「今天這樣子的上課方式，讓你學到了什麼？」

S13：「學到怎麼蓋房子～～」

S8：「學到—怎麼用吸管變魔術！」

S14：「數學。」（小聲地說）

T > S14：「什麼地方讓你學到數學？」


（S14 害羞地笑了一下，嘟囔著說了句讓人聽不清楚的話）

S13：「她說（S14）數有幾個形狀的時候」（S13 幫 S14 清楚說出）

S5：「還有 Y—你說可以用兩根吸管、變出幾種三角形的時候。」

T > 全班：「所以，是不是當你們從不同的角度來看東西的時候，會發現好多不一樣的答案？」

S7、S8、S9、S11 點頭。S10 聚精會神地、用手指頭又試著點數了一次。（錄影記 980417C 奇）

「你在問我們這個圖形（) 有幾種形狀的時候—嗯，我覺得蠻有趣的。—本來我只數出五種，後來～你教我們怎麼數的時候，結果變成好多種～，所以我覺得這樣子玩數學很好玩！—有點、—有點像在拼拼圖…。就是這個形狀加上這個形狀，就會變成這個形狀（邊說邊指圖形）。」（晤 980417C 奇 S13）

綜合上述所有研究資料與結果能發現，在課程中運用多元智能取向、以智能為切入點的教學策略，不僅能活絡課堂的學習氣氛，亦能讓孩子運用不同的途徑去理解學科的知識內涵；在實際的情境、深刻的感受中，體驗視覺藝術創作所需的美感經驗，領悟搭建作品時須具備的建構學理；經由深化的個人感知，將表現技法、創作知識活化運用與外現。此外，以多元智能為課程核心的視覺藝術創作，能幫助兒童在做中學、完全參與的學習過程中，以多元化的藝術形式呈現，透過多面向的學習途徑，理解知識 (Moran, Kornhaber, & Gardner, 2006; Rettig, 2005 ; Sahasrabudhe, 2005)。



圖 17 在點、線、面的串接與互組的過程裡，孩子將多元文化藝術的學習範疇內化成創意動能，以具象的形體表徵、外現所感所知。



圖 18 奇幻屋。徐小恩·(化名)女·7歲

## 伍、結論

教育的目標在於培養孩子適應未來的生活能力，而獲致這項能力的背後，必定累聚無數個探究而得的多重經驗。在藝術課程中如何讓兒童將生活經驗重組、反芻、再疊架，是教學者在課程與教學上必須思考及掌握的原則。為此，多元智能提供了「教」與「學」層面上不同的途徑，讓教師有機會省視課程的建構，知曉學童的學習脈絡；使學童在面對問題的當下，有機會覺知並提升自身能力。

視覺藝術創作能讓孩子將學習經驗具體化，幫助孩子在創造的過程中學習省思、統整知識、運用與反芻，形成解決問題所必須具備的後設認知、加深他們的思想層次 (Goodnow, 1977 ; Piscitelli & Weier, 2002)。因此，教師應建構開放性、發現式、自由探索化，非模仿藝術品創作、依循仿製教師示範品，而是以創造思考為導向的視覺藝術課程，幫助學童提升學習效能、展現個人風格、表達自我想法；在自然、真實的情境下，進行創造力思考、學習統整性的知識；在非結構性的課室環境中，發掘問題、解決問題；在親自動手做、驗證知識的歷程裡，自主性地發現知識要義，形成深刻、了然於心的認知概念，進而創作出具有個人風格的視覺藝術作品。

視覺藝術為教師提供了展現多元智能面向的媒介；多元智能有利於教師開展多元化的學習活動，以多樣性的教學策略與傳授知識的切入點，幫助孩子在跨領域的學習中成長。

在本研究中，研究者所擅長的領域為視覺藝術，因此據此為課程架構的軸心。倘若，能有專精於其他領域的教師能協同教學，相信能使本方案的教學成效會有不同向度的進展與提升；或是以多元智能為導向的教學小組，彼此互相援助教學，在共同協力進行教學的模式中，達到最佳的教學效益，進而提升教與學的品質 (Armstrong, 2000；引自李平，2003)。

多元智能理論、多元文化藝術課程架構、以及全面性藝術教育觀點，這三者所構成的教學三稜鏡，能共同勾畫出真實的學習經驗，讓孩子能在學習的過程中，覓得學習的樂趣、體悟知識的真理、獲致融會貫通的領悟，盡情地發揮所長、表現自己。因此，



本研究設計的「多元視覺藝術教學方案」，在兒童視覺藝術教育中心所進行的質性個案研究，所獲致之總結論如下：一、多面向的藝術學習途徑，能幫助兒童理解知識；二、多元化的藝術教學，能增進兒童學習藝術的興趣；三、教師能在多元視覺藝術教學方案的學習歷程中，發掘兒童的優勢智能。

當「學習」能為孩子的生命增添光彩，富足心靈、快樂滿溢時，其便能有自在的翅膀悠遊於多元生活的場域中。當「教學」能豐盈孩子的羽翅，助其高飛展翅、翱翔無懼，覓得人生的桃花源時，其自能欣賞這一路上的精彩。

## 參考文獻

### 一、中文部分

幼兒園教保活動課程暫行大綱（2012年10月05日）

李平編譯（2003）。經營多元智慧—開展以學生為中心的教學（原作者：Armstrong, T.）。臺北市：遠流。（原著出版年：2000）

李心瑩編譯（2000）。再建多元智慧—21世紀的發展前景與實際應用（原作者：Gardner, H.）。臺北市：遠流。（原著出版年：1999a 出版）

李雪莉（2002）。曾志朗：美育是一切教育的核心。載於天下編輯（主編），美的學習—捕捉看不見的競爭力（頁128-133）。臺北市：天下雜誌專書。

林咏欣（2007）。多元智能之遊戲型態藝術教學對國小兒童創造力影響之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

林曼麗（1995a）。解構視覺藝術教育知識體：探討臺灣視覺藝術教育之主體性（上）。美育，62，32-47。

林曼麗（1995b）。解構視覺藝術教育知識體：探討臺灣視覺藝術教育之主體性（下）。美育，63，38-49。

林曼麗（1996）。談美勞科新課程標準之精神及其內涵。美育，69，37-46。

林曼麗（2001）。臺灣視覺藝術教育理念之展開—藝術、人文、新契機。國民教育，41（3），26-34。

林曼麗（2003）。藝術教育於二十一世紀教育中應有的角色，國家政策季刊，2（3），91-102。

胡郁珮、魏美惠（2011）。調色盤裡的狂想曲—以創造思考教學為導向的兒童視覺藝術教育之探究。課程與教學，14（1），63-89。

徐瑜珮（2009）。應用多元智能理論於國小高年級視覺藝術教學之行動研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學人資處美勞教學碩士班，新竹市。

國家圖書館（2012）。臺灣博碩士論文知識加值系統。檢索日期：2012.8.27。取自：<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gswweb.cgi/ccd=1V5CFh/search#result>

張華芸（2002）。人才培育，藝術不缺席。載於天下編輯（主編），美的學習—捕捉看不見的競爭力（頁120-127）。臺北市：天下雜誌專書。

- 許淑莞 (2006)。應用多元智能理論於繪本教學之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南。
- 陳蜜桃、陳埤淑 (2004)。多元智能理論在幼兒品格教育教學上的探討。教育研究月刊，110，48-56。
- 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。
- 陳瓊花 (2006)。臺灣藝術教育研究的趨勢與未來發展。教育資料與研究，69，15-32。
- 黃壬來 (1994)。邁向二十一世紀美勞教育發展途徑。載於 1994 亞洲藝術教育國際學術研討會論文集，313-366。臺北：國立臺灣藝術教育館。
- 鄭明憲 (2003)。藝術領域課程整合的模式。美育，132，65-69。
- 封四維 (2001)。課程—教學—評量的新思維～從智慧典範轉移談起。課程與教學季刊，5 (1)，55-84。
- 鄭博真 (2003)。多元智能理論及其在課程、教學與評量革新之應用。國立臺南師範學院初等教育學報，16，111-142。

## 二、英文部分

- Althouse, R., Johnson, ( Mitchell,S.T .(2003).*The colors of Learning : Integrating the Visual Arts into the Early Childhood Curriculum*. Columbia University:Teachers College.
- Bednar, J., Coughlin, J. , Evans, E., & Sievers, T. (2002). *Improving student motivation and achievement in Mathematics through teaching to the multiple intelligences*.(ERIC Document Reproduction Service NO:ED466408)
- Boughton, D. (2004). Learning visual culture: the important relationship of curriculum and assessment. *NTAEC*,4 (2),76-90.
- Brualdi , C. (1996). *Multiple Intelligences: Gardner's Theory*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service NO: ED410226)
- Campbell,L., Campbell,B.,&Dickinson,D.(1996). *Teaching &Learning through Multiple intelligences*. Allyn and Bacon, Simon and Schuster Education Group. (ERIC Document Reproduction Service NO: ED415009)
- City of Reggio Emilia, (1996). *The Hundred Languages of Children: Narrative of the Possible*, II Catalog of the new Exhibit: Text in Italian and in English, photographs from the two editions of the exhibit. (Distributed in the U.S. by Reggio Children USA)
- Day, K. (2008). Big Ideas in Art. *The Art Education Magazine for Teachers*, 107 (6), 42-43. (ERIC Document Reproduction Service NO: EJ783195)
- Eckhoff , A. (2008). The importance of art viewing experiences in early childhood visual Arts: The exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences. *Early Childhood Education Journal* 35,463-472.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition:Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press.

- Efland, A. D., Freedman, K., Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Eglinton, K. A. (2003). *Art in the early years*. New York: Routledge Falmer.
- Eubanks, P. (2012). Interdisciplinary Study : Research as Part of Artmaking. *Art Education*, 65 (2), 48-53. (ERIC Document Reproduction Service NO: EJ974438)
- Feldman, D.H., Gardner, H. (1989). *Project Spectrum: July 1987-June, 1989*. Final Annual Report to the Spencer Foundation.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetic, and the social life of art*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999a). *Intelligence Reframed: multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999b). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200-03, 206-09. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ514718)
- Goldberg, M. (1997). *Arts and learning: An integrated approach to teaching and learning in multicultural and multilingual settings*. White Plains, NY: Longman.
- Goodnow, J. (1977). *Children's drawings*. London, Open Books.
- Hanley, C., Hermiz, C., Logioia-Peddy, J., & Levine-Albuck, V. (2002). *Improving student interest and achievement in social studies using a multiple intelligence approach*. (ERIC Document Reproduction Service NO: ED465696)
- Krug, D.H. & Cohen-Evron, N. (2000). Curriculum Integration Positions and Practices in Art Education. *Studies in Art Education*, 41(3), 258-275.
- Law, S. S. M. (2010). An Interdisciplinary Approach to Art Appreciation. *New Horizons in Education*, 58(2), 93-103. (ERIC Document Reproduction Service NO: EJ966652)
- Medina-Jerez, W., Dambekalns, L. & Middleton, K. V. (2012). Art and Science Education Collaboration in a Secondary Teacher Preparation Programme. *Research in Science & Technological Education*, 30(2), 209-224. (ERIC Document Reproduction Service NO: EJ972958)
- Moran, S., Kornhaber, M., & Gardner, H. (2006). Orchestrating Multiple Intelligences. *Educational Leadership*, 64(1), 22-27.
- Parsons, M. (2002). Aesthetic experience and the construction of meaning. *Journal of Aesthetic Education*, 36(2), 24-37.
- Parsons, M. J. (1998). Integrated curriculum and our paradigm of cognition in the arts. *Studies in Art Education*, 39 (2), 103-116.
- Piscitelli, B., Weier, K. (2002). *Learning with ,through, and about art: The role of social*

- interactions*. In: S. Paris (Ed). Perspectives on object-centered learning (121-151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rettig, M.(2005). Using the multiple intelligences to enhance instruction for young children and young children with disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32( 4), 255-259.
- Sahasrabudhe, P.(2005). *Design for learning through the arts: mainstreaming art education in the school curriculum*. Educating for Creativity: Bringing the Arts and Culture into Asian Education, 47-54. Thailand: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Sakatani, K. & Pistolesi, E. (2009). Personal Spaces: Students Creating Meaning through Big Ideas. *Art Education*, 62(1 ), 48-53. (ERIC Document Reproduction Service NO: EJ871982)
- Sonja, A., Susanne, B-N., Martina, D., Sivbritt, D., Victoria, M. & Tove, W. (2010). Interdisciplinary Education in Comprehensive School: Can a Deep Understanding Occur? *US-China Education Review*, 7(9), 34-46. (ERIC Document Reproduction Service NO: ED514797)
- Strokrocki, M, Ed.(2005). *Interdisciplinary Art Education: Building Bridges to Connect Disciplines and Cultures*. National Art Education Association .(ERIC Document Reproduction Service NO: ED488767)
- Toren, Z., Maiselman, D. & Inbar, S. (2008). Curriculum Integration: Art, Literature and Technology in Pre-Service Kindergarten Teacher Training . *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 327-333.
- Walker, S. (2006). How Shall We Teach? Rethinking Artmaking Instruction. *Teaching Artist Journal*, 4, 190-197.
- Walker, S.R.(2001). *Teaching meaning in art making*. Worcester, MA.: Davis Publications.

投稿日期：2013年09月17日

修正日期：2014年05月30日

接受日期：2014年09月12日

# Study of Multiple Intelligences Integration of a Visual Arts Education Program

Yu-Pei Hu

Part-time Lecturer, Chaoyang University of Technology, Department of Early  
Childhood Development and Education

Doctoral Student, National Taichung University of Education, Department of  
Education

## Abstract

In this article, the authors first introduce the theory of multiple intelligences and explore the importance of young children's Art Education. In this qualitative case study, the authors focus on exploring young children's visual Art Education curriculum from the Comprehensive Approach to Art Education and Multicultural Discipline-based Art Education curriculum theory, together with Multiple Intelligences theory. The findings include (1) Various learning styles in Art Education can stimulate children's understanding of knowledge ; (2) Multiple methods of art teaching can increase children's interest in art learning; (3) Art teachers can discover children's gifted domain of intelligence by assessing their works within the art learning experience.

**Key words:** children visual art education, theory of multiple intelligences, the comprehensive approach to art education

