

建構美感教育課程發展模式之質性研究

李雅婷

國立屏東教育大學教育學系 副教授

摘要

人類世界物質富裕與科技發展躍升之際，心靈與精神生活淪喪之批判省思之聲紛陳四起，以美感教育作為革命途徑之力量受到關注。臺灣以五育均衡為學校教育之理念，美感教育課程實踐常遭偏置。本研究主要目的係為建構美感教育課程發展模式，作為課程實務參考。為達目的，本研究採質性研究，引導研究參與者進行美感教育課程規劃與實驗，以訪談與文件分析為主要方法。本研究建構之模式內含四個要素：目標、脈絡、探究與探索，由目標引導其他三個要素的進行。本美感教育課程模式旨在培育四大能力：知覺力、聯想力、行動力與省思力，綜而命名為「PAAR 模式」

關鍵字：美感教育；美感教育課程模式；敘事課程；質性研究

壹、前言

自人類經濟發展躍進，物質生活愈加富庶之餘，多方人士反思經濟與科技發展下的人性扭曲與異化，從而倡導美感教育，期藉美感經驗獲得人的自由、解放與希望（馮至、范大燦譯，1989；Dewey，1934）。臺灣國民教育法明定，以養成五育均衡之健全國民為宗旨，美感教育為五育之一，然而，美感教育卻常偏置學校教育邊緣或被誤視為某特定學科知識，長此以往忽略美育之培力，國民之審美與文化素養令人憂心（漢寶德，2002）。美感教育通常與藝術價值具有緊密之關係，藝術價值在人類生活與文化中是重要的傳承之一（Jalongo & Stamp，1997）。而許多研究亦指出藝術具有認知性價值，亦扮演了創造文化的要角（Eisner，2002）。綜上所述，經由與藝術品交會的美感教育，其所創發的個人或社群經驗價值，對臺灣現今相當著重的創造性思維或是公民素養等全人教育實具有正面價值之效。因此，對於美感教育之旁置，實質忽略人類認知途徑的多元性，窄化智能的開展，輕忽美感經驗對生命開展的重要性與對人性意義的啟發（劉千美，2001），對此等問題有待正視，為本研究主要背景。

美育既為全人教育的一環，其課程旨趣與實踐又應為何？如何規劃？美國對於美育課程發展的探討在一九七〇年代已有著作（Barkan，Chapmen & Kern，1970；Madeja & Onuska，1977）。以 Barkan，Chapmen 與 Kern（1970）研究為例，其指出美育課程焦點在於人（個人發展）、藝術（文化遺產）與環境，然而，主軸較偏向具審美特質之藝術展演與環境的審美特質佈置。著眼當代美國美感教育學者中，以 M. Greene 之觀點較受重視且對臺灣產生影響，其融合歐陸現象學、存在主義觀點，提出想像為核心之美感教育。奠基於 Greene 的美感教育論點，研究者曾提出結合敘事課程之策略（Lauritzen & Jaeger，1997）發展美感教育敘事教材與教學（李雅婷、黃筠珮、林于仙、吳珮如、吳哲維，2010），進而提出「美感教育敘事課程之概念架構圖」引導課程發展與教學實務（李雅婷，2010c）。然而，美國學者 Rugg（1952：200）曾指出「真正的藝術家從不願將他的陳述表現作為一個結束」，從事學術探究本身除了科學之嚴謹性外，實亦兼具藝術表現或美學詮釋之延展性與開放性，持此信念，本研究之主要旨趣即在於透過應用與修正上述之暫時性研究成果，延續建構更具適切性之美感教育課程發展模式。在上述主要旨趣下，另有次要目的為修建課程發展規準，李雅婷（2010）在運用 Lauritzen 與 Jaeger（1997）敘事課程所提出之課程設計規準後，指出部分規準似乎偏於科學認知取向，建議將規準再修正以更符合實際所需。因此，根據課程實施再修正課程發展規準以作為美育課程發展模式之用，此為本研究之內含目的其一。

美感教育以廣義藝術品作為交會與審美對象，而對於藝術之探究，在新近轉向以視覺文化作為觀看姿態者已成一派論述，視覺文化呈現出後現代思潮特質、跨學科領域，以及對於日常生活的關注（陳芸芸譯，2004；李雅婷，2010b；Efland，Freedman & Stuhr，1996），影響臺灣當代視覺文化取向藝術教育的成形（陳育淳，2005；趙惠玲，2004；劉豐榮，2001），亦提點出視覺文化從可視形式至內蘊內涵實有其豐富之詮釋層次，亦可作為美感教育課程與教學架構與策略。職此，視覺審美對象之層次架構分析係為本研究之內含目的其二。在此問題意識下，本研究之主要目的為建構美育

課程發展模式，以作為實施美育課程之參考。

貳、文獻探討¹

一、美感教育與視覺圖像

本研究目的在於建構美感教育課程發展模式，所依據之主要美感教育理論基礎係延續先前研究而採美國哲學家 Greene 之觀點。Greene 擔任美國林肯中心學苑長駐藝術家，因此林肯中心學苑以其理念規劃美感教育課程，著重於九項能力之培育。Greene (2001) 界定美感教育是一種欣賞、省思、與文化參與力的培養，以達成多樣的生活意義，首重善感性 (sensitivity) 與覺察力 (awareness)。

在本研究以建構美感教育課程發展模式為旨趣下，藝術品是課程規劃與實踐之起點，扮演了重要的關鍵，因此，如何「觀看」藝術品，具舉足輕重地位。本研究從兩方面著手思考：第一，Greene 的美感教育理念當中，她認為應引導學習者感知藝術品的「多層次」意涵 (Greene, 2001)，但是 Greene 的「多層次」意涵似乎比較偏向對藝術品形式特質之知覺，包括風格的類型。然而，在當今後現代與視覺文化思潮下，對圖像 (包括攝影、海報等) 觀看轉向更多的文化連結與社群關懷。第二，李雅婷 (2010c) 所發展的架構是以 Lauritzen 與 Jaeger (1997) 的敘事課程的「故事」為起點，然而，Lauritzen 與 Jaeger 的觀點偏重的是「文字表徵」，且僅著重於敘事內容，若僅從此處著眼似乎無法反映出藝術作品的「多層次」觀看面向。由上述兩者之言說，前者偏重形式特質知覺，後者偏重敘事內容，若能結合兩者作為觀看架構似乎是可行途徑，然而，圖像的「敘事內容」是否還可再解析成哪些結構面向以作為觀看架構呢？

當今視覺文化研究中常運用符號學作為分析特定文化中符號的一種工具，一九六〇年代法國學者 R. Barthes 對文本或圖像之記號等著作則是主要的思想之一 (陳品秀譯，2009)。從符號學中的符徵 (signifier) 與符旨 (signified) 的解讀中，解析影像文本中明示的原義圖像 (literal image)，言外之意的符號圖像 (symbolic image)，前者稱為「明示義」(denotation)，後者稱為「隱含義」(connotation) (Barthes, 1977)。透過符號學解析，圖像的明示義與隱含義可作為引導學生思考與揭露意涵之層面。至此視覺圖像包括了形式特質分析、明示義與隱含義三個層次，然而，是否這就足夠呢？實質上仍有再多的思考。

放眼當下，「多元識讀」燃起視覺藝術教育另種思維風潮，所謂多元識讀指涉的是多種記號系統 (sign systems) 的同時運用，此觀點讓探究焦點不僅置於圖像自身，亦包括了圖像的整體脈絡、產製歷程，以及觀賞者與詮釋者的生活經驗，目的在跨越口語表達或某特定智能的侷限，尋求激發學習者多元能力培育和建構性的自我學習與表現 (Duncum, 2004; Tannenbaum & Goldstein, 2005)。主張視覺文化取向藝術教育的美國學者 Freedman (2003) 提出以更廣闊之視覺文化來涵括藝

¹ 本研究係為一延續性探究，有關美感教育與美感教育課程發展模式之理論基礎和初步建構歷程，已詳述於李雅婷 (2010c) 文中。本文之文獻探討仍緊扣建構美感教育課程發展模式之論說，但則是更細部地探討模式中要素的內涵與命題。

術，其提出一個四層面的教學架構：產製脈絡、探索脈絡²、功能與意義、結構支持。所謂產製脈絡係指視覺文化創作的情境，包括製作的文化目的、視覺傳統、藝術家個人史、倫理背景、藝術意圖、大眾媒體圖像運用等。簡言之，即影響視覺製作的歷史、文化、政治、社會、經濟與宗教等條件。第二個為探索脈絡，探索視覺文化被觀看的情境，包括機構設置、觀者過去經驗與先備知識、圖像重複再利用、文化與傳統對鑑賞的影響等。例如，探究文化與個人對鑑賞的影響，如政治、教育、機構條件、家庭、大眾媒體等。第三，「功能與意義」係指探究視覺文化的多重觀點，包括人們詮釋產製脈絡而傳達之意義，以及學生在觀賞脈絡中對符號、隱喻和其他文化特質的詮釋及傳達的意義，此面向亦可探究對於建構一致性理解的發展和接受不同詮釋觀點的歷程。第四，結構支持係指在創作與分析視覺文化之相關文化脈絡中所運用的要素、原則、技巧、以及各種媒材之研究。

除了上述之符號學深度模式與 Freedman (2003) 提出視覺文化藝術教育教學四個架構外，Siegenthaler (1998) 亦於〈藝術中的故事〉一文提出四個問題面向引導學生思索藝術圖像中的故事。其一，他以法國藝術家 Georges de La Tour (1593-1652) 油畫作品〈乞者的喧奪〉(beggars' braw)³為例，進行審美引導 (Siegenthaler, 1998)：

(一) 你看到什麼 (what do you see)：描述這幅畫作中每個人的姿勢。每個人手握著什麼？誰是主角？中間的兩位音樂家似乎在打鬥，他們可能為了什麼而打鬥？描述每個人臉上的表情。看看他們的穿著。你覺得這些人是富裕還是貧窮？為什麼？...等。

(二) 想像故事 (imagining the story)：這幅畫作創作於三百多年前的法國，人們所穿的衣服即是當時的風格。那位街頭音樂家為了金錢而演奏，今日很多人也是如此。除了〈乞者的喧奪〉(beggars' braw) 這個標題之外，沒人可確信這幅畫說些什麼。研究過這幅畫的人提出許多可能的故事：這兩個音樂家可能為了演奏的好地盤而打鬥；或者這幅畫可能描繪的是某一戲劇中的一景；也可能是在描繪一句諺話。這幅畫作訴說的是一個尚未開展的劇本而不是一個已知的故事。看看那個手握檸檬的人，他為何手拿檸檬？

(三) 故事怎麼說 (how the story is told)：在這幅畫作中，藝術家如何創造一個具有戲劇性的片刻？看看背景與人物角色的關係，藝術家保持著暗色背景，在每個人臉上打上明亮的光線。這給我們一個仔細審視每個人表情的機會。相較於油畫布大小，藝術家也將畫中每個人的比例相對畫大，使得這些人似乎較為接近我們。這對我們觀看這幅畫來說有什麼影響？

(四) 關於藝術家 (about the artist)：藝術家 Georges de La Tour 誕生於 1593 年，地點約是現今法國的東北方...等。

Siegenthaler (1998) 提出的這四個面向，其中「你看到什麼」與「故事怎麼說」

² Freedman 在其著作中，有時採用「觀賞脈絡」(viewing contexts) (Freedman, 2003: 49)，有時採用「探索脈絡」(exploration contexts) (p.92)，本研究認為她在「探索脈絡」部分的說明較為詳細清晰，且「探索」一詞作為教學架構之思考似乎更為貼切，故而，本研究採「探索脈絡」一詞。

³ 33 3/4 × 55 1/2 此畫現收藏於美國加州蓋迪藝術中心 (J. Paul Getty Museum)。

較偏向知覺形式特質的觀看，「想像故事」則較類同於記號中的「明示義」或 Freedman (2003)「結構支持」，而「關於藝術家」則與 Freedman 的 (2003)「產製脈絡」相近。此外，Siegenthaler 亦傳達了藝術的解釋特質，也反映出當代藝術對於多重意義的追尋。

綜歸上述學者的分析面向和問題，本研究將審美對象分為四個面向，亦可作為美感教育課程實施架構參考。此四面向為形式要素、明示義、隱含義，以及產製脈絡：

(一) 形式要素：此面向係指對藝術品之視覺、聽覺、觸覺等形式要素等的知覺。融合了 Siegenthaler (1998)「你看到什麼」，以及 Freedman (2003)的「結構支持」面向。

(二) 明示義：此面向係指透過對藝術家之表現解釋藝術品之內容，此部分近似於符號學者 Barthes(1977)的符徵的明示義，Freedman 的「探索脈絡」，以及 Siegenthaler (1998)「想像故事」。

(三) 隱含義：此面向亦主要根據 Barthes (1977)的符旨之隱含義，或稱意識型態，焦點不在於「物」，而是物的「心智表徵」(mental representation)(Barthes, 1964)，亦近似於 Siegenthaler (1998)「故事怎麼說」、Freedman (2003)的「功能與意義」等。

(四) 產製脈絡：此面向為關於藝術家的生平與故事，包括當下社會、政經與文化語境等。近似於 Siegenthaler (1998)的「關於藝術家」、Freedman (2003)的「產製脈絡」。

上述將藝術品之觀看分為四個面向，然而，在引導與鼓勵學習者思考、提問、討論或形成探究問題時，可能是交叉或交替浮現。此外，引導學習者從這些面向思考或探究圖像意涵，並非僅是將之視為「客體知識」進而「複製」，而是返回詮釋觀下的藝術品界定：「藝術家們並非給人們正確或可檢證的陳述，而是驅策、擾亂人們，促動人們體驗不同的世界，尋求嶄新的連結、未知的意義，涉入永續發現的行動之中」(Greene, 2001: 42)。

二、美感教育課程發展模式

自二十世紀，美國課程研究科學化運動興起各類課程發展模式，較為知名者為目標模式、歷程模式與情境模式等。課程發展模式是課程要素、程序及其間的關連，呈現的是理想課程運作狀態，實際課程設計運作的縮影與藍圖，指引未來課程設計研究與發展工作(黃光雄、蔡清田, 2005; 黃政傑, 1991)，其建構方式，以廣為周知的 R. Tyler 的課程模式而言，其是透過個別學校課程實驗經驗積累建構而得(Tyler, 1949)，此成為本研究進行的依據之一。

就本研究目的而言，美感教育課程以圖像作為審美對象，接續應如何規劃與教學才能貼近「建構」與「探究」精神？李雅婷(2010c)採取融合 Lauritzen 與 Jaeger(1997)敘事課程發展樣版作為相應參照架構。從國家圖書館臺灣博碩士論文查詢系統可查見，博碩士研究中以敘事課程作為教育實務者，數量持續增加，顯露出敘事課程具有應用性價值。Lauritzen 與 Jaeger (1997)的敘事課程有四個要素：目標、脈

絡、探究問題、探索行動。易言之，敘事課程理念是一個目標導向，由故事脈絡為起點，從中浮現探究問題進而從事探索行動，終而再返回故事脈絡。李雅婷（2010c）將敘事課程作為發展與實施美感教育課程⁴之架構參考，其中將原本九個能力之一的「採取行動」轉化為課程概念架構圖的要素之一——「探索行動」，另取敘事課程中重視學生學習的兩項「結果」——「知識與技巧」與「創制意義」（Lauritzen & Jaeger, 1997），將此兩項納入為探索行動的培育能力之其二。

綜上所述，本研究修正第二要素「脈絡」，將之更清楚地區分為四個層次——形式要素、明示義、隱含義、產製脈絡，而其他部分則根據李雅婷（2010c）之課程概念架構模式圖進行美感教育課程之規劃與實施（見圖1）。

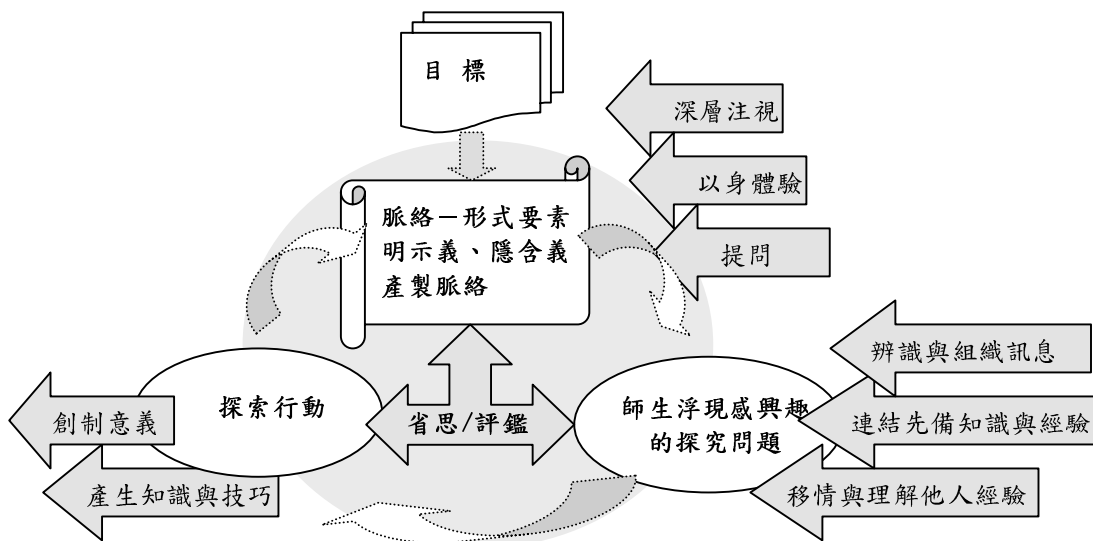


圖1 美感教育課程發展模式概念圖（研究前初版）

資料來源：修正自李雅婷（2010c）

參、研究設計

一、研究方法

本研究之背景脈絡緣自對美感教育課程實踐之旁置，意圖建構美感教育課程發展模式以提供教育實務之用，由研究者與具合格教師資格之碩士生合作，根據「美感教育課程發展模式概念圖」（圖1）進行課程發展、設計、實驗與修正，在此過程中，採質性研究，以訪談與文件分析為主要方法。在本研究中，研究者扮演的是彙整文獻之

⁴ 此處所指美感教育主要是以美國林肯中心學苑美感教育課程計畫欲培養學生之九個能力：深層注視（noticing deeply）、以身體驗（embodying）、提問（questioning）、辨識型態（identifying patterns）、多向連結（making connections）、展現移情（exhibiting empathy）、創制意義（creating meaning）、採取行動（taking action），以及反思評價（reflecting/assessing）（Holzer, 2007）為參考依據。

組織理念與架構，提供參與者作為思考美感教育課程實驗情境、問題與行動策略之工具（Elliott, 1987）。透過美感教育課程之發展、實驗與記錄實驗歷程，最後並訪談參與者，整合以提出對美感教育課程發展模式之檢視和修正。

二、研究者角色與研究參與者培訓歷程

（一）研究者角色

研究中，研究者角色為規劃者、觀察者與回饋者。主要負責美感教育課程發展模式之建構與培訓參與者的美感教育知能，其次，觀察參與者進行美感教育課程發展與實施歷程，以及針對歷程提出回饋。研究者正式受業於師專美勞組，且後續修研美學與美感教育論著，深感美育應是全人素養的重要一環，對基礎教育階段兒童而言，研究者認同以探究式學習培植情感知覺能力，擴展文化想像力與理解，此信念與 Greene（2001）的美感教育觀點有相同之處。

（二）研究參與者培訓歷程

本研究之參與者為碩士班學生共 14 人，其中 9 位為教育大學畢業已獲得合格教師證並具一年以上代課經驗，2 位教育大學畢業尚未參與半年教育實習，3 位為普通大學教育相關科系畢業，多具有教育知能與教學實際經驗。根據參與者書寫自陳，藝術的接觸經驗與途徑各有不同，綜歸兩類，一為自行規劃涉獵（包括美術館、室外裝置藝術展場、建築空間書籍等），二為來自學校課程。本研究採兩至三人一組，共分為六組進行美感教育課程發展。本研究提供參與者的培訓歷程包括美感教育與敘事課程文獻閱讀與討論、個人藝術交會經驗之回溯與書寫、美術館參訪。其中讓參與者回溯與書寫自身與藝術交會經驗之緣由，乃因 Greene 的論著中經常提及自己的審美知覺經驗，如觀看畢卡索的畫作、文學作品或其他民族藝術（Greene, 1995, 2001）。Greene（2001）自述凝視 Cézanne 或立體派的繪畫如同學習以新的方式來閱讀本質，改變對視覺世界的觀點；如觀看弗朗明哥舞蹈（flamenco dance）的律動、移動、悲歎的歌曲、盤升的舞裙、踩踏步，以身體所體現的熱情、嫉妒、誇耀、戲弄、調情、與愛戀等多樣態情緒之交織。Greene 認為美感教育課程的審美經驗，不僅是知覺經驗，必須從形式知覺的感受，再轉入對弗朗明哥傳統與西班牙文化根源的認識與理解（Greene, 2001）。因此，本研究請參與者書寫過去之審美經驗，亦在於喚起自身之經驗回憶。

三、研究流程

本研究自 2010 年 1 月始至 6 月底結束後撰寫研究，計約七個月，分為三個階段說明之。第一階段為籌劃期，本研究自 99 年 1 月始即依研究者先前研究成果（李雅婷，2010c）再次修正，修正處主要為經文獻探討後再將圖像作為審美對象之分析層次精緻化，並規劃第二階段的課程。第二階段引導與發展期，提供參與研究者美感教育課程知能學習，進而發展課程、實施與修正。發展與實施課程歷程中，參與研究者小組亦

需請教課程實施班級之任課教師，並隨時與研究者進行每次試教後的討論與下次教學調整修正。此階段自 2010 年 2 月中旬至 6 月。第三階段為修建期，根據研究者與參與者之實驗紀錄，並訪談參與者之經驗，據而省思、修正與提出美感教育課程發展模式，為 2010 年 7 月至 8 月。最後再邀請兩位藝術教育學者對本模式提出建議。

四、資料蒐集與管理

（一）資料蒐集

本研究蒐集之資料包括「文件檔案」與「訪談記錄」兩大類。說明如下：

1. 文件檔案

包括「美感教育課程規劃與教學實施回饋表」與「小組美感教育課程實驗報告」兩類：

(1)美感教育課程規劃與教學實施回饋表：回饋表的編製係由本研究參與之全體組員依本次課程設計之跨領域特性（統合「藝術與人文學習領域」與「社會學習領域」），選擇與融合教育部於 2003 年發佈的「教科書評鑑指標」中之「藝術與人文教科書評鑑指標」和「社會教科書評鑑指標」而成。此二領域指標皆有六個項目：出版特性、課程目標、學習內容、內容組織、教學實施與輔助措施，因本研究並未涉及教材編製，故刪除出版特性和輔助措施，再者依據美感教育和敘事課程理念逐一就兩領域評鑑指標進行討論與修改。待初稿完成，再請兩位課程與教學學者提供專家意見，最終修正定稿如附錄一。本回饋表旨在提供本研究之所有參與者（包括研究參與者和課程實驗班級導師）提出量化與質性意見回饋之用。

(2)小組美感教育課程實驗報告：此份報告以小組為書寫單位，目的在請參與者記錄下整個研究歷程，內容包括研究背景與目的、文獻探討、研究方法、小組課程實驗之實施記錄與學習者自我回饋表等。

2. 訪談記錄

根據本研究目的編製「美感教育課程實驗歷程訪談大綱」，題項如下：

- （一）你覺得這九個能力中哪些是小組課程方案比較著重的？
- （二）你覺得在這次的教學中，小朋友在哪些能力上學習成效比較好？從哪裡判斷？
- （三）你覺得小朋友在哪些能力上學習成效未能達到？你覺得原因是什麼？
- （四）你覺得這個概念圖是否有需要修正之處？
- （五）此次從理論到實務，你最深刻的印象為何？

由研究者訪談本課程發展之參與者，從經驗省思中修正課程模式。

（二）資料管理

本研究經蒐集上述資料，進行逐字稿轉譯與分析。面對原始資料，研究者掌握建構美感教育課程發展模式係為本次研究主題，閱讀、分類、綜合與詮釋，再書寫呈現（Creswell, 2007）。編碼如表 1 所示。

表 1 資料編碼表

資料取得途徑	編碼範例 (日期, 對象, 來源)	編碼說明
文件檔案	20100626, 第三組, 實驗報告	2010 年 6 月 26 日第三組期末「小組美感教育課程實驗報告」
	20100527, S01, 學習單	2010 年 5 月 27 日課程實驗中學童(編碼 1)學習單
	20100601, 第一組, 課堂分享	2010 年 6 月 1 日第一組於課程實驗中／後的口頭分享與省思
	AT	藝術教育學者
訪談	20100617, 第一組, 訪	2010 年 6 月 17 日研究者訪談參與者
	P1	研究參與者(P)編碼 1
	T	研究者

肆、研究歷程分析與結果

一、研究籌劃思路

在研究籌劃期,參與者主要以「美感教育課程發展模式」(圖 1)作為依據,在課程實施中,參與者同時身為課程實施者,不僅著眼於「是什麼」(what)、「如何」(how)?亦需經常自我詰問「為什麼」(Why)?研究者鼓勵此種詰問,乃是將課程實施視為 Aoki (2005) 所言,課程實施是實務行動 (practical action),是教師的「情境的實踐」(situational praxis),是理論與實務對話的統合,亦是融合「課程即計畫」(curriculum-as-plan)與「課程即生活經驗」(curriculum-as-lived experience)之命題,這所體現的是課程實施的締造觀 (enactment) (黃政傑, 1991; 歐用生, 2006; Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992) — 從課程實施中再反思美感教育課程發展模式的適切性。

要以何種藝術品作為美感教育的對象呢? 根據 Greene 的美感教育理論以及主張,她認為「主題」的決定為首要步調。本研究參與者感受 Greene (2001) 在文本中傳達對社群的關懷,而臺灣當下對弱勢關懷亦是學術與社會的重大趨勢,因此在主題上,多組組員共同傾向選擇「關懷」作為課程發展方向。在構思學習階段,研究者與參與組員並共同參觀高雄市立美術館,其中的特展「手的表情」(Specking with Hands)激起參與組員對於圖像的形式與內涵之感受和主題之連結,經參與者與研究者多番共同討論,認為具有成為教材以及達成課程目標之價值,故有兩組組員以「手」的攝影作品為審美對象。其他組別則認為當下臺灣興起兒童圖畫書風潮,兒童對圖畫書接受度高,而具口碑之圖畫書的圖與文繪製亦有高度藝術性,因此,圖畫書也成為審美對象之列。

二、修正課程規劃之檢核規準

如前所述，本研究美感教育課程發展模式部分融合 Lauritzen 與 Jaeger (1997) 的敘事課程規劃方式，Lauritzen 與 Jaeger 分別從各個面向提出規準提供教師審視探索活動之用。然而，研究者於之前研究中運用這些規準時，將之從 yes/no 之兩點量表修改成為「低」、「中」、「高」三點，但是在當時研究中並未針對規準提出審視，只提出質疑部分規準似乎較偏向科學性質的學科類型（李雅婷，2010）。在此次研究中，研究者針對美感教育之特性－人文關懷、實踐行動等，與參與者共同就語辭和規準適性進行討論與修改。Lauritzen 與 Jaeger (1997) 所提出的規準，包括有脈絡規準（三項）、探究規準（四項）、探索規準（五項）以及結果規準（二項）。經過研究者與全體參與者依據課程發展專業知能與實際教育經驗，決定結果如下：脈絡規準與結果規準因「文字敘述清楚」以及「適用於引導課程發展」之用，故未改變，而「探究規準」與「探索規準」兩類則作了部分修正，修正情況與原因說明如下：

（一）探究規準

Lauritzen 與 Jaeger (1997) 原本的探究規準有四項：

1. 探究與文本基本要素有直接關聯嗎？
2. 探究後所獲致的解答有致於協助學習者更理解故事脈絡嗎？探究問題能支持學習的循環本質嗎？
3. 探究問題能實踐學科的啟發特性嗎？
4. 允許學生引發的探究嗎？

在上述四項中，參與組員認為第 2 項實質包含了兩種意涵－「理解故事脈絡」與「支持學習的循環本質」，就測驗編製的觀點而言，一項敘述中不宜包括兩種意涵，會造成不易進行檢視與評估，所以本研究參與組員共同討論後，將第二點拆解為兩點，因此，最終採用之探究規準有五項（見附錄二表 6）。

（二）探索規準

Lauritzen 與 Jaeger (1997) 原先之探索規準有五項：

1. 探索活動是否可增益學生決定問題答案的權能？
2. 探索歷程是否有助於學生洞悉敘述情境的問題，並提出回饋。
3. 探索活動是否有助於導向教學單元目標的達成？
4. 探索活動是否能提供學生獲得新的過程技能或精煉已學過的技能？
5. 學科專家是否可部份參與探索活動？

本參與小組共同就此五項進行討論，保留原來之第 1、2、3 項，原因為此三項著重「培養學生作決定能力」、「洞悉問題情境」與「是否達成教學目標」，與美感教育課程之旨趣有緊密之關連。美感教育課程是一種基於建構與探究之學習觀，著重學生在探索活動中的討論和行動決定（Hozler, 2007）；而情境脈絡（圖像或故事等）在美感教育中成為審美對象，從審美對象延展出的問題情境為美感教育中之探索活動源頭，自是重要；此外，「是否達成教學目標」是敘事課程的特質－「目標」取向，美感教育之實施亦需重視作為「燈塔」意象之目標的引導。

至於第 4 項「過程技能之獲得或精煉」，本參與小組認為，似乎宜融合在第 3 項的「教學目標」之中，因為教學目標本即宜兼顧認知、技能與情意，再加上「想像」（想像為 Greene 美感教育的核心），獨立設此規準，顯得較為突兀，因此刪除改為融入第 3 項中。

原來之第 5 項探索規準為「學科專家是否可部份參與探索活動？」本研究參與組員們共同思索原作者 Lauritzen 與 Jaeger（1997）的觀點，認為他們將敘事課程視為一科際整合之統整型課程，因此跨越學科為其特點之一，然而，如果僅以此規準來看待「統整課程」似乎太過狹隘。根據多位學者之觀點，「統整」意義層次豐富，包括了經驗統整、社會統整、知識統整與課程統整等（Beane，1997；歐用生，2006），若只侷限於學科領域的統整，不僅偏狹了統整之意，亦可能造成課程的組織僵硬、拼湊刻痕過深。因此，本研究將此規準修正為「探索活動是否連結各類學校內外部資源？」內外部資源包括人、事、物等（見表 2）。

表 2 探索規準修正前後對照表

修正後規準	原先規準 (Lauritzen & Jaeger, 1997)	說 明
1. 探索活動是否可增益學生決定問題答案的權能?	1. 探索活動是否可增益學生決定問題答案的權能?	依照原先規準
2. 探索歷程是否有助於學生洞悉敘述情境的問題，並提出回饋。	2. 探索歷程是否有助於學生洞悉敘述情境的問題，並提出回饋。	依照原先規準
3. 探索活動是否有助於導向教學單元目標的達成? (含認知、技能與情意)	3. 探索活動是否有助於導向教學單元目標的達成?	增加「(含認知、技能與情意)」文字
	4. 探索活動是否能提供學生獲得新的過程技能或精煉已學過的技能?	與第 3 項具有相同意涵，故合併至第 3 項，本項刪除
4. 探索活動是否連結各類學校內外部資源?	5. 學科專家是否可部份參與探索活動?	將「學科專家」擴展為「各類學校內外部資源」

資料來源：研究者自行整理

三、修正後之課程成果呈現

本次課程發展與實施分六組，一組採用經典畫作：Edvard Munch《病童》；兩組採用當代攝影師「手」之攝影作品：一組採 Mary Ellen Mark《德雷莎修女》(Mother Teresa)攝於 Meerut (印度)之作品，另一組的攝影照片來自網路，作者不明；三組採用繪本—花婆婆 (三之三出版社)、流浪狗之歌 (和英出版社)、三隻小豬的真實故事 (三之三出版社)。因篇幅有限，本研究選擇一組「我們的愛很大」之課程規劃作為範例舉隅。

該組以孟克《病童》⁵為對象，洽談後選擇屏東縣某一國小四年級學生進行課程實驗，全班人數為 23 人。該課程最終共計衍生四個探究問題，從問題中實施了六個活動（小組活動四個，全班性活動兩個），並於課程結束後實施自我評量，正式課堂時間共歷時約四節課。

參與小組在第一階段初步完成美育課程設計後，在課堂上進行同儕回饋，同儕根據「美感教育課程規劃與教學實施回饋表」提出對第三組之質性建議歸納如表 3。在此階段，各小組根據建議再度修正設計，而在課程實驗當中亦仍保持與研究者進行每次教學實施後的討論與修正。

表 3 美感教育課程規劃與教學實施回饋意見歸納表

層面	優點	可改進	採用修訂之處
課程目標	• 教學目標具體、兼顧認知、情意和技能等向度	• 加強畫作的探討 • 在時間分配上需要多著墨	• 加入
學習內容	• 跨領域設計，課程內容豐富 • 題材、方案與活動能有成效達成教學目標和相對之能力指標 • 能提供實踐、體驗與省思的機會	• 部分具體目標敘述可再具體一些	• 修改
內容組織	• 主題明確、精簡易懂、清晰	無	無
教學實施	• 有機會能教所學應用於日常生活中	• 學習不是僅限於課堂，應該繼續延續下去	• 做中學自行體驗

資料來源：20100624，第三組，實驗報告

此外，小組成員亦須根據各項檢核規準對自己的美感教育課程規劃進行內部檢視（如附錄二），例如，「以脈絡規準檢視可能探究」是參與組員們事先預擬的可能問題，這些問題係參照視覺審美對象四層次架構。再根據脈絡規準，組員們自我評估而形成附錄二表 5 至表 8 所呈現的程度高低。組員們的自我評估：

《病童》這幅畫中，可以從圖中看出些什麼？給你什麼樣的感覺？從中找出可探究的問題，並能引起學生有著同等或類似的聯想，以及引發學生的興趣，這方面雖然與學科聯結力較為薄弱，但是對於在認知、情意的連結部分去引起學生的聯想卻是較

⁵ 本研究將 Munch《病童》依四個架構提出分析如下以作為教學引導參照（光復書局編輯部，1991；何政廣主編，1996）：

1. 形式要素：在陰暗的房間當中，牆壁斑駁，畫面正中央有一位紅髮身穿綠色衣服的少女半坐臥在床上，身旁一位婦人低著頭拉著少女的手，少女眼睛凝視著婦人，但婦人低著頭看不到表情。少女放在綠色床單上的另一隻手，顯的蒼白且瘦骨嶙峋，而身後倚靠著白色巨大但泛黃的枕頭。在少女床邊的矮桌上放置著一個空的玻璃瓶，腳邊則擺著半杯琥珀色的液體。整個畫面右邊四分之一處，塗滿黑色且凌亂的線條，身處畫面主體的少女、婦人以及被單皆為深淺不一的綠色，而身後的枕頭與牆壁則是斑駁的白色混著黃褐。
2. 明示義：這幅畫是 Munch 對八年前因肺病死亡的姐姐的回憶，Munch 的童年也似乎一直與疾病或死亡為伍，這些經驗在他的心靈烙下深刻的印象，也變成他創作的靈感。
3. 隱含義：這幅畫的主題是絕望的病與哀傷：生病的少女蒼白而顫抖的臉承受著微光，眼光凝視遠處靜靜接受死亡來臨的神態，如在內心深處亮著來世的光芒。坐在旁邊的婦人是她的母親，她的手成為正方形畫面中對角線的交叉點。
4. 產製脈絡：為 Edvard Munch 二十三歲的作品，代表了脫離古老歐洲傳統的窠臼，象徵十九世紀藝術家們新的自我瞭解。Munch 曾說：「我由《病童》而開闢了自己創作的新路，這幅畫成為我藝術上的轉捩點。」

為強烈的。」(20100624, 第三組, 實驗報告)

經課程發展、實施與省思, 各組的實驗報告中顯現, 修正後的規準具有正向的課程發展引導作用與檢核作用, 而本研究的審美對象四層次架構也為課程設計者提供參考依據。

Lauritzen 與 Jaeger (1997) 對於學習結果(culmination)有個獨特的觀點, 他們認為學習結果必須有觀眾, 是一個慶祝性的分享且須紀錄。第三組根據此觀點規劃學習結果: 以給創世基金會中植物人小君姐姐的愛心卡片、愛很大的歌曲等為主要的分享品, 讓學生奉獻愛心。並由部分同學及老師一同前往創世基金會, 實際付出行動, 朝向課程方案所預定的目標(20100624, 第三組, 實驗報告)。此課程方案並設計學生用自我評量表(附錄三), 量化資料呈現正向回應。

表 4 我們的愛「很大」教學活動設計

節數	活動	探索	內容	教學方法	教學資源	評量
一	活動一： 《病童》	1-1 1-2 2 3	1.分享生病的經驗 2.探究畫作內容與意涵 3.提出問題	問答法 講述法	電腦 PPT	老師提問題了解學生的理解程度。
二	活動二： 小君姊姊的故事	2 3 4	1.思考、查詢身為朋友、同學可以提供的關懷和協助。 2.查詢所在地區的社會福利、慈善機構可提供的資源和協助, 以及思索我們能提供這些機構的支持與協助。 3.教師分享創世基金會植物人小君姊姊的故事	問答法 講述法 小組討論	電腦 PPT 圖畫紙	老師提問題了解學生的理解程度。
三	活動三： 愛的世界	4	1.學生蒐集相關資料 2.分組討論及分享小組擬定之行動方案 3.依照各組規劃著手行動方案	討論分享 分組實作 學習	紋彩紙 彩帶 美工用具	學生資料查詢分享
四	活動四： 愛很大	4	1.小組製作贈送物品(小君姐姐) 2.全班錄製歌曲(小君姐姐),(因植物人的聽覺感受較強) 3.自我評量	分組實作 學習 評量單填寫	電腦 自我評量單 攝影機	卡片呈現自我評量單
課後	班級學生代表與教師送發票、卡片與錄音歌曲等至創世基金會					

資料來源：20100624, 第三組, 實驗報告

基本能力：

尊重與關懷，表達、溝通與分享，獨立思考與解決問題。

課程目標：

1. 培養對生命的關懷。
2. 提升對於自我行動能力的意識。
3. 實踐關懷的行動力量。

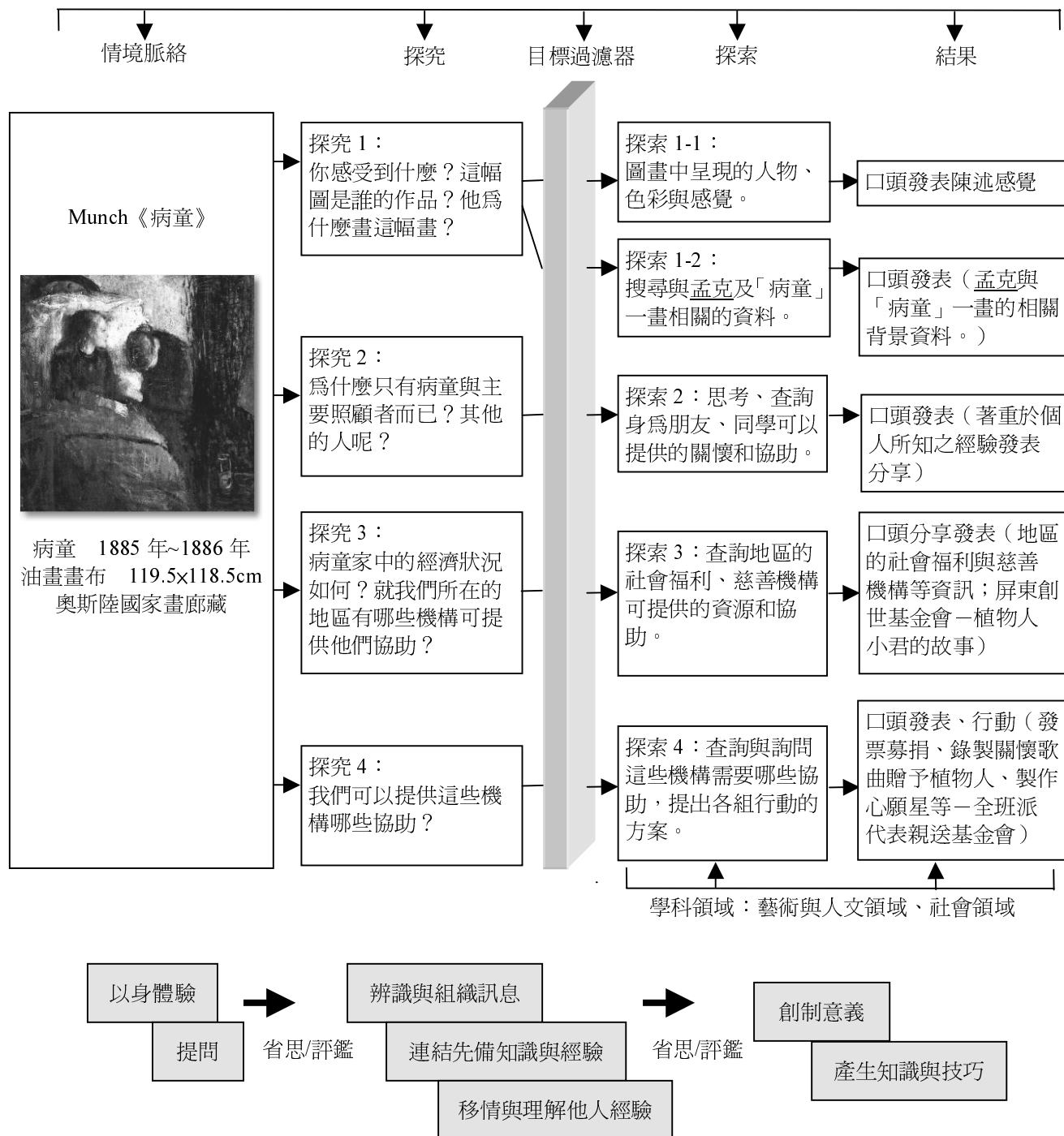


圖 2 「我們的愛很大」課程樣板

資料來源：20100624，第三組，實驗報告

伍、研究省思

本研究目的旨在建構美感教育課程發展模式，本模式包括四個要素：目標、脈絡、探究與探索，以目標引導其他三個要素的實施，以期待培植「能力」。研究省思部分，本研究根據實徵資料提出對美感教育課程所培育「能力」的再省思，亦提出本模式可能侷限。

一、美感教育課程發展模式之能力培育

本研究經文獻探究、課程發展與實施，以及評估修正，建構美感教育課程發展模式，透過此模式四個要素培育不同細項能力。然而本研究在整個課程發展與實驗的歷程中，研究者與參與者經討論與省思，覺得這些細項能力之間有其相互關係，似乎無法全然切割，並可再進一步統合。

於本模式「脈絡」要素中，學習者透過「深層注視」、「以身體驗」與「提問」與藝術交會，不同參與研究者組別，提出學生不同的知覺反應：

P9:我們提問的還蠻踴躍的，可是我覺得以身體驗的話是比較少，好像這部分是真的比較少，但是如果說透過深層注視然後提問的話，我們班小朋友表現得還不錯，譬如說帶他們看那幅圖，他們都能夠...就是很快的就我看到什麼，然後覺得怎麼樣，他們可以提出很多的問題這樣子。

T:舉個例。

P9:在講到畫中是誰生病了，一個媽媽是看不到五官但小孩子是坐在床上，他們也覺得媽媽好像身體不舒服，因為頭低低的，那個女孩是躺在床上。

T:對。

P9:對，他們在討論到底哪一個才是生病的人，因為他們還不知道這幅圖的名稱之前，他們覺得兩個可能都有不舒服的地方。這個時候他們冒出很多聲音，就是有關主角的討論上。(20100622，第三組，訪)

第三組的學習者展現「提問」能力，次為「深層注視」。第一組擔任教師的參與者觀察到，在與圖像交會的空間中，有兒童在課堂上雖未發一語，但張開自己的手，手心手背默默的端詳著，用「動覺」回應著與美感世界的相遇：

我那時候在教學，有觀察到，我觀察到其中一兩個學生他就那時候，我們在講的時候，或許他本來已經分心了，老師講到手，他在看自己的手，那個感覺我會覺得說，欸，原來你認為理所當然的東西終於有被你重視到，甚至你從這個東西再去想看看，對你來講有什麼意義。(20100617，第一組，訪)

訪談顯現，第一組參與研究者組別在呈現影像同時亦播放音樂，音樂雖不是主要

審美對象，然而，亦讓研究者與參與研究者共同討論到美國林肯中心學苑只偏重「深層注視」與「以身體驗」兩種感官知覺活動，似乎不足（20100601，第一組，課堂分享）。長此以往，美學／藝術對「知覺」的探究中皆指出其是人類重要的一種認知能力。Greene（2001）認為知覺是審美領悟與理解的起點，亦是根基，對思索事物意涵而言有其重要性。對於藝術與知覺之相關探究中，Arnheim 的觀點更佳清晰，其在《視覺思維－審美直覺心理學》一書中即指出，知覺係是通過觀看、聽覺、觸覺、動覺等感官而進行的理性認識活動，知覺具有選擇性與涉及問題解決，並非是刺激物的被動複製而已（滕守堯譯，1998）。Greene 視審美知覺乃是領悟與理解藝術作品之關鍵的完滿性與錯綜複雜特質，似乎也呼應著 Arnheim 基於格式塔心理學而闡釋的視覺思維。因此，原林肯中心學苑將感官知覺細分為「深層注視」與「以身體驗」兩種能力，似乎狹隘些，排除了其他感官知覺力。因此，統合實徵資料與理論依據，本研究將此能力擴充為「多感官知覺」，再加上「審美提問」（aesthetic questioning），感知藝術多層次面向。此階段實可統稱為「知覺力」（perception）之培養，初步形塑對審美對象之識別與理解⁶。

復次，與「探究」要素相應的為「辨識與組織訊息」、「連結先備知識與經驗」、「移情與理解他人經驗」等三種細項能力，此三種能力涵括了「自我對外在訊息之對話」、「自我之現在與過去之對話」，以及「自我與他人經驗之對話」，本研究將之綜稱為「聯想力」（association）。其理論緣自圖像知覺的個人與群體闡釋，Freedman（2003）指後現代視覺文化之詮釋觀合法性是立基於觀者之聯想（associations）上。她進一步指出，「詮釋」與觀者個體或是集體圖像記憶意識有關，將人們記憶中的典故圖像之集合體稱之為「集體圖像故事」（collective imagic stores），她認為集體圖像故事不僅使人們理解過去的圖像，亦可使人們在過去知識基礎上創造新的圖像或對象。從此項觀點，或可說較佳的詮釋是一種更複雜與意料之外的聯想，且若能從個人經驗記憶中汲取而非作品本身，則詮釋更具有支持性，而愈多的詮釋亦意謂著更具創造性的回應，是一種從客體對象再返回主體自身的覺察，而這即是「探究」歷程中的心智運作歷程。

接續，本美感教育課程發展模式延續前述階段後而形成的探索活動歷程與成果，於本研究初步模式中，原初以「產生知識與技巧」與「創制意義」為本階段培育能力。然而，本處經研究歷程後，對「產生知識與技巧」進行修正，原因有二：第一，在前述之「研究歷程與結果」中，已將「探索規準」中「獲得新的過程技能或精煉已學過的技能」合併至「教學目標之達成」，原因在於本研究認為應兼顧不同目標層面的達成與培力。在本次參與課程發展與實施之小組中，第二組以《花婆婆》為脈絡的課程方案目標較偏向知覺與情意，小組參與者認為「產生知識與技巧」似乎不夠周延（20100617，第二組，訪），忽略了「情意」層面，如想像、知覺等。據此，本研究將「產生知識與技巧」，修改為「自我表現」（self-expressive）。本研究所指之「自我表現」係為一種「能力」（capacity）－將學習歷程中的知識、技巧、情意與想像以日常生活作為媒材逐漸形塑為成品之能力，是一種知、術、感的融合。本研究所指之「自我表

⁶ Arnheim 的視覺思維觀中，證明了理解在知覺活動中的參與，他指出，「所謂理解力，就是從一種難以辨別的背景或前後關係中把一種隱蔽的性質或關係辨別出來的能力，也是一種可以導致重大發現的能力。」（滕守堯譯，1998：92）

現」有兩種意涵：第一，「表現」一詞，不同於科學式探究思維下的發現（discovery），發現之思維中預設了一個已知和固定的路徑與目標存在，而「表現」則著重於個人經驗與獨特性之展現（Rugg, 1952）；第二，「自我表現」著重產製歷程（production），而非僅是靜態成品（product），而這亦是藝術思潮中以兒童為中心的創造性取向的主張之一（Lowenfeld, 1975）。除了上述的特質外。而這也符應 Greene 對林肯中心學苑美感教育計畫之建議，宜以「能力」而非知識和技巧作為課程目標的方向（Holzer, 2007）。就整體而言，「自我表現」與「創制意義」的能力，在本模式的「探索」要素中，著重的是「行動力」的培育，理論根基實質映照著 Greene（1995）視美感教育作為一種社會行動（social action）的意識能動。因此，「探索」要素所偏重的培育能力，本研究統稱為「行動力」（action）。

Greene 在其著作中多處對「美感教育」一再界定與釐清，她指出美感教育的關注焦點超越任何傳統藝術教育或是藝術鑑賞（art appreciation），其旨趣是相當多重的。她指出美感教育關注藝術在人類生活中的轉化意義，著重以多元取徑凝神專注和領會多類型藝術。然而，只是交會（encounter）仍是不足的，Greene 認為需要的是「反思性交會」（reflective encounters），所謂反思性交會即在於與藝術作品的交會中，除了發現更多的特殊藝術形式與創造方式外，則更應深慮我們與藝術交會的經驗對吾人在世存有的嶄新意涵（Greene, 2001）。這樣的論點反映出多元實在觀，而反思力是使得多元實在得以再創造的證成。Greene 在著作中借用美學學者 Louis Arnaud Reid 的話語，Reid 指出，藝術的洞察並非經由外顯的感官經驗（public sense experience），而是全人的沉浸，以身為人之全然能力（capacities）和個人獨有徑路漫步於藝術營造的時空中。融合反思力之培育實質更深化了「感官體系」取向的美感教育，如此喚起意識覺察也才有了可能。因此，本研究將「省思/評鑑」稱之為反思力（reflection），係指對自我經驗之深思、創造與再命名之能力。

綜上，本研究提出將此四階段綜歸為四大能力之培育：知覺力（perception）、聯想力（association）、行動力（action）與反思力（reflection），但此四大能力仍保有其原來之細項能力，以免在模式論述形成的過程中，卻失去更細緻的內涵。統攝上述四大能力培育，本研究將此美感教育課程發展模式稱之為「PAAR 模式」。從理論基礎與課程模式特色而言，PAAR 模式以「知覺」為起點，「聯想」為橋樑，「行動」為力量，「反思」為整合，具有探究性、跨學科之統合特質（不自限於某特定學科範疇內）。最後，本模式邀請兩位藝術教育學者提供建議，藝術教育學者審議如下：「兼顧美感教育的要件，就感覺描述、形式描述、美感價值判斷、生活實踐等指標而論，課程模式合理有據，可供檢驗並廣泛推廣。」（20110510，AT1）。「美感教育的藝術學層面與社會學層面隻雙重視野，符合當代視覺鑑賞教學與視覺文化藝術教育之新趨勢，並以小學具體教學案例印證，可供學術界與教學者參考。」（20110517，AT2）

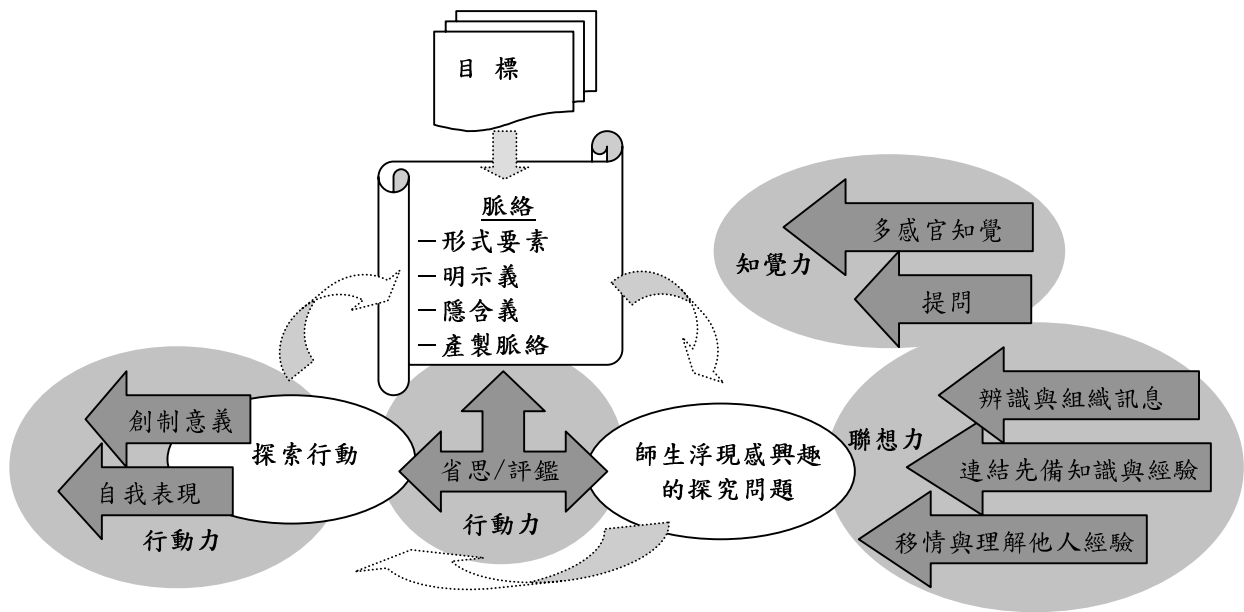


圖3 美感教育課程發展模式 (the PAAR model) 概念圖 (研究後修正版)

資料來源：研究者自繪

二、本模式可能侷限

(一) 四項能力下的每一細項能力，非短期能立竿見影

本研究美感教育課程模式所欲培植之能力以及探究式課程與教學皆需較長時間。例如，第一組即指出「提問」與「省思」能力：

我覺得他們還是會提問，可是相較之下我覺得他們的提問比較弱，就是都變成類似比較我們問然後他們去答，然後我們再去把他們再拋問題，然後再讓他們答，就是，我不知道是不是因為他們已經習慣這個模式，老師問什麼他們就答什麼，他們也不會就是問你一個什麼。(20100617，第一組，訪)

省思我覺得應該是有，只是沒有就是那麼強烈而已，就是跟提問一樣，應該是說省思在省思這方面可以說是有些人有做到，他會自己去想，可是因為我們沒有再讓他們起來發表，可是如果是就學習單來看，他們應該是有達到，因為像有一個他就會看到別人跟他妹妹的手，他會想到他為什麼沒有跟他妹妹好好相處，他跟他妹妹很常吵架，我就說那你覺得你怎麼樣來解決，他後來有想說他要有話就會好好跟妹妹說，所以他有，我覺得他這一個是省思。(20100617，第一組，訪)

本次課程實驗因時間因素，因此正式課堂時間無法太長，探究問題與探索活動之循環次數亦無法太多，然而，即使在課程結束之後，所帶來的學習經驗之循環仍是存在的。參與小組第一組以一幅攝影作品——一隻大手輕握著一隻嬰兒的小手(作者未明)

作為審美觀看對象。其最後一次的「探索活動」，全班分若干小組共同以相機為觀看工具，各組討論與決定捕捉身邊觸動自身感動而促發移情的人物。在小組發表分享各自所拍攝之成果後，國小學童在回饋單中有一設計：「如果有機會，你會再想拍攝什麼樣的作品與大家分享」，其中一位小朋友觀看別組同學拍攝家中阿嬤持著炒菜鏟作菜的手從而聯結至在烈日下從事農忙的家人那雙粗繭且黝黑的手，遂而寫下自己未來要拍攝的是「家人工作的手。家人工作很辛苦，因為工作手會很粗，而且會曬黑。」(20100527, S01, 學習單)從藝術品之知覺，進而移情與理解同儕群體的經驗，從而再連結自身經驗，學生從他人的行動成果分享中，展現聯想力。

(二) 美感教育課程發展模式中的能力培育成效受多項因素影響

本研究美感教育課程發展模式所欲培育之能力，根據本研究蒐集資料，受課程設計與實施者、學生認知習慣與文化因素影響。

能力的培養受課程設計者所偏重的能力而定。如第三組即表示，「創制意義」與「產生知識與技巧」是他們課程方案最為著重的：

T:當初在設計整個課程的時候，哪幾個是課程中比較著重的能力？

P12:創制意義、產生知識與技巧。

T:後面兩個。

P12:恩，我們一開始是覺得說探索行動那個部分。

T:為什麼會比較著重這個部分？

P12:我們很希望我們那個課之後可以就是去引發，或者是喚起他們那個...（停頓）就覺得他們自己有能力去關懷別人然後去付出的這個...（停頓）這個...（停頓）動力這樣。(20100622, 第三組, 訪)

除了課程設計者因素外，能力的學習亦受學習者因素影響。兩組參與研究者認為「提問」能力是小朋友較難展現的(20100617, 第一組, 訪)(20100617, 第二組, 訪)，在進入會圖像交會的時間中，學生似乎比較習慣「等待」教師提問後再回應答案，較少出現針對審美對象主動發出「提問」。本研究參與組員討論可能的幾項原因，包括可能與組員尚未熟悉，但是更可能的是臺灣學校教育班級管理主張安靜為原則而形成之班級氛圍制約或許是主因。

另外，行動力的展現亦可能受地區文化影響。第三組參與組員們於課程實驗省思中提出，在偏鄉學校付出「關懷行動」之方式並不能以城市模式作為思考樣版。一般而言，對於「捐贈發票」似乎是隨手可作之事，因為都市的消費習慣與場所十分容易取得發票，然而，就鄉村消費場所與習慣（傳統市場、雜貨店），消費取得的發票並不多，這個情況從創世基金會工作人員的口中也得到印證。因此，探索行動階段，一組兒童們提出募集發票行動，然而，一星期的期限後只有提案小組的組長帶了幾張發票。不過，針對這個「行動不彰」的情形，擔任教師的研究小組們適時地機會教育，請全班一起討論發生的原因與解決辦法。全班學生們積極與細心地分析可能的原因，例如

包括：報告募捐發票的同學音量過小，募集方法不清楚，沒有再多提醒全班等。全班而後提出解決的方法，如寫在聯絡簿中，請班導師再提醒等（20100622，第三組，實驗報告），讓這個行動方案得以再延續。

（三）本美感教育課程發展模式目前僅侷限於「視覺藝術」的課程實驗

參與本研究之課程實驗方案皆以「視覺」物件作為脈絡，並非已涵括了人類重要的感官活動，其中仍較忽略了「聽」作為知覺途徑的可能。換言之，一旦選擇與「音樂」相關的如戲劇、歌劇或各類樂曲或是複合媒材藝術品等作為美感教育的審美對象時，「聽覺」似乎躍升為重要途徑，此並未納入本研究課程實驗中，故無法判斷適用性。

陸、結論與建議

本研究之目的旨在建構美感教育課程發展模式，提出作為美感教育課程規劃之用。本模式係以 Greene 美感教育理論為主要理論依據，並融合當代符號學與視覺文化探究觀，繼而延續李雅婷（2010c）結合敘事課程信念與樣板所提出之課程概念架構圖而進行。在研究籌劃期，將審美對象予以精緻化為四個層次架構以作為引導學習者思考之教學策略，提出課程發展各項規準之討論與修正，歷經引導研究參與者發展課程方案、實施與省思等歷程，修正美感教育課程之能力培育。建構之美感教育課程發展模式，包含四個要素：目標、脈絡、探究與探索，由目標引導其他三要素之進行，本模式旨在培育四大能力（知覺力、聯想力、行動力與省思力），故簡稱美感教育 PAAR 模式。此四大類能力分別下含多感官知覺、提問、辨識與組織訊息、連結先備知識與經驗、移情與理解他人經驗、自我表現、創制意義，以及省思／評鑑等八項細項能力之培育。上述行動歷程，達成內含之研究目的——根據行動修正原有課程發展規準中的重複性或重疊性，以更適用於協助美感教育課程發展之用。復次，內含之研究目的二，解析視覺審美對象層次，本研究將之區分為四個面向架構——形式要素、明示義、隱含義與產製脈絡，以作為美感教育課程實施與教學策略之參考。綜言之，本研究之美感教育課程發展模式兼融「藝術家美學」與「哲學家美學」之美育概念，藝術家美學傾向將個人觀看化為表現行動，哲學家美學傾向哲思式的探究，融合哲思探究與表現行動，以體現「教育是意義的追尋，美感教育亦是」（Greene，2001：42）的精神。

建議部分，由於「模式」乃是一種理想性的呈現，根據當今課程實施之締造觀，教育人員仍需基於實踐場域中的教室文化差異，選擇、調整與決定適地性之審美對象、活動設計、行動方案與省思/評鑑方式等，以達成美育能力之培植。

參考書目

- 光復書局編輯部（1991）。孟克。臺北：光復。
- 何政廣主編（1996）。孟克。臺北：藝術家。
- 李雅婷（2010a）。品德教育敘事教材發展經驗之研究——一個師資職前教育課程行動。課程與教學季刊，13（3），105-140。
- 李雅婷（2010b）。藝術、美感與文化：論藝術統整課程的教與學及其對生活課程之啓示。輯於吳璧純、陳文典、秦葆琦主編，看見孩子的世界：悠遊生活課程研討會論文集，頁 67-88。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 李雅婷（2010c）。美感教育之實踐策略探究——以敘事課程為例。教育學刊，35，65-98。
- 李雅婷、黃筠珮、林于仙、吳珮如、吳哲維（2010）。美感教育敘事教材發展之研究——以想像力為題。美育，173，78-91。
- 孫慶民、喬元松（譯）（2000）米開朗基羅的《摩西》。輯於劉平、孫慶民（譯），達文西對童年的回憶（S. Freud 原著，1914 年出版）。中和：米娜貝爾。
- 陳育淳（2005）。女性影像的觀看與詮釋——談符號學對視覺藝術教育的應用與啓示。當代教育研究，13(1)，191-210。
- 陳品秀（譯）（2009）。觀看的實踐：給所有影像世代的視覺文化導論（M. Sturken & L. Cartwright 著，2000 年出版）。臺北：臉譜。
- 馮至、范大燦譯，F. Schiller 著（1989）。審美教育書簡。臺北：淑馨。
- 黃光雄、蔡清田（2005）。課程設計——理論與實務。臺北：五南。
- 黃政傑（1991）。課程設計。臺北：東華。
- 漢寶德（2001）。自美感教育談青年的文化素養。國家政策論壇，2（4），65-69。
- 趙惠玲（2004）。視覺文化與藝術教育。臺北：師大書苑。
- 劉千美（2001）。論人的美感向度。應用心理研究，9，167-187。
- 劉文潭（譯）。西洋六大美學理念史（W. Tatarkiewicz 原著，1980 英文版出版）。臺北：聯經。
- 劉豐榮（2001）。當代藝術教育論題之評析。視覺藝術，4，59-96。
- 歐用生（2006）。課程理論與實踐。臺北：學富。
- 滕守堯（譯）（1998）。視覺思維——審美直覺心理學。四川：四川人民出版社。
- Aoki, T. T., (2005). Competence in teaching as instrumental and practical action: a critical analysis. In W. F. Pinar & R. L. Irwin(eds.), *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki*(125-135). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barkan, M., Chapmen, L. H., & Kern, E. J. (1970). *Guidelines: Curriculum Development for Aesthetic Education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED048274)
- Barthes, R. (1964). *Elements of semiology*. New York: Hill and Wang.
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. New York: Hill and Wang
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Design the core of democratic education*. New York: Teachers College.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*(2nd). Ca: Sage.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York:Minton, Balch.
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), 252-264.
- Efland, A. D., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Virginia: National Art Education Association.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University.
- Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, 35(2), 149-169.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum , aesthetics, and the social life of art*. New York: National Art Education Association.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar- the Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Holzer, M. F. (2007). *Aesthetic education, inquiry, and the imagination*. Retrieved January 7, 2010, from [http:// www.lcinstitute.org/ wps/ PA_1_0_P1/ Docs/ 495-AEII.pdf](http://www.lcinstitute.org/wps/PA_1_0_P1/Docs/495-AEII.pdf).
- Jalongo, M. R. & Stamp, L. N. (1997). *The arts in children's lives: aesthetic education for early childhood*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lauritzen, C. & Jaeger, M. (1997). *Integrating learning through story: the narrative curriculum*. Albany, New York: Delmar.
- Lowenfeld, V. (1975). *Creative and mental growth*(6th). New York: Macmillan.
- Madeja, S. S. & Onuska, S. (1977). *Through the Arts to the Aesthetic: The CEMREL Aesthetic Education Curriculum*. ED160492.
- Rugg, H. (1947). *Foundations for American education*. New York: World Book.
- Rugg, H. (1952). *The teacher of teachers: Frontiers of theory and practice in teacher education*. New York: Harper & Brothers.
- Siegenthaler, J. (1998). Stories in art. *Art Education*, 51(1), 26-32.
- Smith, R. A. (2005). Aesthetic education: Questions and issues. *Arts Education Policy Review*, 106(3), 19-34.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson(ed.), *Handbook of research of curriculum*(402-435). New York: Macmillan.
- Tannenbaum, M. & Goldstein, A. (2005). Multiliteracies as a bridge between the curriculum and the individual: On teaching art via the personal photo album. *Journal of Visual Literacy*, 25(2), 123-144.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago press.

參考圖畫書

- 方素珍（譯）（1998）。花婆婆（Barbara Cooney Porter 原著）。臺北：三之三。
- 方素珍（譯）（1999）。三隻小豬的真實故事（文／Jon Scieszka，圖／Lane Smith）。臺北：三之三。
- 佚名（2003）。流浪狗之歌（Gabrielle Vincent 原著）。臺北：和英。

投稿日期：2011 年 02 月 10 日
修正日期：2011 年 06 月 15 日
接受日期：2011 年 09 月 11 日

附錄一 美感教育課程規劃與教學實施回饋表

項目	內	結果與說明					
		非常不符合	不符合	尚可	符合	非常符合	具體意見
一、課程目標	1-1 單元目標與欲實踐之相應能力指標契合						
	1-2 單元目標具體、明確且完整（兼顧認知、情意和技能等向度）						
	1-3 單元目標著重多元思考，並凸顯所結合之學習領域的特色。						
	1-4 單元目標符合學習者的身心發展層次						
二、學習內容	2-1 所選擇之題材與活動能有效達成教學目標和相應之能力指標						
	2-2 包含了教材主題的重要之事實、概念、原理原則、方法、技能、程序和價值等內涵						
	2-3 教材內容提供實踐、體驗與省思的機會						
	2-4 內容與活動份量適中						
	2-5 內容能反應文化精髓之傳承與發揚，兼顧時代背景及社會發展						
	2-6 內容能引能學習者的興趣與動機						
	2-7 內容具有中肯和平衡的價值（例如無性別、政治、種族等刻板印象）						
三、內容組織	3-1 內容結構良好，清楚明確						
	3-2 學習內容與活動的安排能夠由淺入深，由簡而繁，合乎學習原理						
	3-3 內容主題、角色、情節衝突與解決銜接整合良好						
	3-4 內容組織具開放性，能提供學生發展重要概念的機會						
	3-5 內容主題統整度高						
四、教學實施	4-1 學生有機會應用所學於日常生活，並增進對自己的瞭解						
	4-2 設計多樣性的學習環境，擴展學生的學習經驗						
	4-3 經由多元的活動，讓學生建構屬於個人的意義，並尊重他人的體驗						
	4-4 評量的安排或建議能反應教學目標及分段能力指標						
	4-5 教學活動能激勵學生主動解決問題、創造思考和更進一步的學習動力						
	4-6 教學設計採用適合與多元的教學策略						

附錄二 各項檢核規準表

表 5：以脈絡規準檢視可能的探究

規準 由孟克的《病童》腦力激盪出的探究表列	對故事脈絡而言，探究和探索是真實的嗎？	故事脈絡和探究能引發學生的興趣嗎？	有連結學科的機會嗎？
他怎麼了？	○	◎	●
主角是誰？	◎	◎	●
照顧他的人是誰？	○	◎	●
生病需要花錢嗎？	◎	◎	●
他家有錢嗎？	◎	◎	●
如果媽媽照顧他，那誰負責工作賺錢？	○	◎	●
如果沒錢那該怎麼辦？	○	◎	◎
為什麼圖中只有生病的人和照顧者？	○	◎	●

符號代表相關程度高低 ◎：高 ○：中 ●：低

資料來源：20100624，第三組，實驗報告

表 6：以探究規準檢視探究問題

規準 從孟克的《病童》可促進陳述目標之探究而來的學生探索腦力激盪表列	探究與文本基本要素有直接關聯嗎	探究後所獲致的解答有致於協助學習者更理解故事脈絡嗎？	探究問題能支持學習的循環本質嗎？	探究問題能實踐學科的啟發特性嗎	允許學生引發的探究嗎？
探究 1：你感受到什麼？這幅圖是誰的作品？他為什麼畫這幅畫？	◎	◎		●	●
探究 2：為什麼只有病童與主要照顧者而已？其他的人呢？	○	○		●	◎
探究 3：病童家中的經濟狀況如何？就我們所在的地區有哪些機構可提供他們協助？	○	○		●	◎
探究 4：我們可以提供這些機構哪些協助？	●	●		◎	◎

符號代表相關程度高低 ◎：高 ○：中 ●：低

資料來源：20100624，第三組，實驗報告

表 7：以探索規準檢視探索活動規劃

規準 從孟克的《病童》可促進 陳述目標之探究而來的學生 探索腦力激盪表列	探索活動是否可 增益學生決定問題 答案的權能？	探索歷程是否有助 於學生洞悉敘述 情境的問題，並 提出回饋。	探索活動是否有助 於導向教學單元 目標的達成？ (含認知、技能 與情意)	探索活動可否連 結學校內、外部 資源？
探究 1：你感受到什麼？這 幅圖是誰的作品？他為什 麼畫這幅畫？ 可能的探索： 1-1：圖畫中呈現的人物、 色彩與感覺。 1-2 搜尋與「孟克」及「病 童」一畫相關的資料。	◎	◎	○	○
探究 2：為什麼只有病童與 主要照顧者而已？其他的 人呢？ 可能的探索 2： 思考、查詢身為朋友、同 學可以提供的關懷和協 助。	◎	◎	◎	○
探究 3：病童家中的經濟狀 況如何？就我們所在的地 區有哪些機構可提供他們 協助？ 可能的探索 3： 查詢地區的社會福利、慈 善機構可提供的資源和協 助。	◎	◎	◎	○
探究 4：我們可以提供這些 機構哪些協助？ 可能的探索 4： 查詢與詢問這些機構需要 哪些協助，提出各組行動 的方案。	◎	◎	◎	○

符號代表相關程度高低 ◎：高 ○：中 ●：低

資料來源：20100624，第三組，實驗報告

表 8：以結果規準檢視探索活動

規準 從孟克的《病童》可促進陳述目 標之探索而來的學生探索腦力 激盪表列	是否提供學生在真實的社 會情境中分享他們最終的 學習成果？	學生學習結果是否與教學目 標有直接的關聯？其能否有 助於我們判斷學生是否朝向 目標向前邁進？
學生親身經驗分享	◎	◎
認識圖畫思考問題	◎	◎
學生蒐集資料分享	◎	◎
各組製作之關懷物品	◎	◎
全班學生錄唱歌曲「愛很大」	◎	◎

符號代表相關程度高低 ◎：高 ○：中 ●：低

資料來源：20100624，第三組，實驗報告

附錄三 美感教育課程實驗之學生自我評量表

自我評量表統計結果

題目	是	否	不清楚
1. 我知道屏東有哪些可以提供協助的機構。	21 (95.45%)	0 (0%)	1 (4.54%)
2. 我知道這些機構有提供哪些服務。	15 (68.18%)	4 (18.18%)	3 (13.63%)
3. 我學會如何對他人付出關懷。	22 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
4. 我願意為他人付出關懷。	21 (95.45%)	0 (0%)	1 (4.54%)
5. 我知道如何為機構盡一份心力。	18 (81.81%)	1 (4.54%)	3 (13.63%)
6. 我願意為機構盡一份力量。	20 (90.90%)	1 (4.54%)	1 (4.54%)
7. 我上課能勇於發言。	16 (72.72%)	3 (13.63%)	3 (13.63%)
8. 我能和同學一起合作討論。	21 (95.45%)	1 (4.54%)	0 (0%)
9. 我能專心傾聽別人的分享。	21 (95.45%)	1 (4.54%)	0 (0%)
10. 在活動過程中，我有感動的感受。	20 (90.90%)	0 (0%)	2 (9.09%)
11. 我喜歡我們所做的活動。	21 (95.45%)	0 (0%)	1 (4.54%)
12. 對於能關懷他人，我感到快樂。	21 (95.45%)	0 (0%)	1 (4.54%)

(N=22⁷)

⁷ 自評表實施當日，有位學童請假未到校。

An Qualitative Research of Curriculum development Model of Aesthetic Education

Ya-Ting Lee

Associate Professor, Department of Education, National Pingtung University
of Education

Abstract

Concerning about the advent of industrialization and high-tech, critical discussions and reflections were preoccupied with such problems as the disruption of human mind and experience. The fostering of aesthetic education was justified in the evolution of civilization. In the light of the crises risen in aesthetic education in Taiwan schools, the main aim of this study was to construct the curriculum development model of aesthetic education for curriculum practices. In order to achieve the aim, qualitative research was conducted. Drawing upon literature in a number of fields(particularly in aesthetics, semiotics, and visual culture), this study suggested a analysis framework of four facets of arts before research. The study also made some changes about criteria of curriculum development and a feedback form for teaching in the process. Finally, The PAAR model of aesthetic education was derived from data provided by the research data and reflection.

Keywords: aesthetic education, the curriculum development model of
aesthetic education, narrative curriculum, qualitative research