

**「批評與脈絡學習」在藝術師資培育
的應用研究：
跨文化的觀點與在地教學行動研究的省思**

**Implications of Critical and Contextual Studies in Art
Teacher Education: Critical Reflection on a
Cross-Cultural Study in England
and an Action Research in Taiwan**

羅美蘭 Mei-Lan Lo

國立花蓮教育大學視覺藝術教育研究所 副教授

Associate Professor / Graduate Institute of Visual Arts Education

National Hualien University of Education



摘要

本研究資料取自九十四學年度國科會專題研究計畫，執行時間從 2005 年 8 月至 2006 年 7 月，研究要旨為：從跨文化研究觀點探討「批評與脈絡學習」在藝術師資培育之應用。研究者首先從文獻探討和實地訪察來探究英國藝術師資培育「批評與脈絡學習」的理論，然後考量台灣藝術教育現況和視覺文化特色，來設計藝術賞析專題課程，邀請國立花蓮教育大學九十四學年度修習「藝術與人文教學設計」課程的美勞教育學系三年級 39 位學生和「藝術鑑賞與批評專題研究」課程的視覺藝術教育研究所一年級 7 位學生為課程參與者，進行教學行動研究。在研發藝術賞析課程方案過程中，除了轉化運用英國學者 Rod Taylor 和 Nicholas Addison 的「批評學習法」理論外，研究者在教學實務中發展「審美關懷」藝術教育理念、運用 ICT（資訊傳播科技）支援藝術教學，最後提出批評與脈絡學習方案在台灣藝術師資培育跨文化應用的檢討與建議。

關鍵詞：行動研究、批評學習、跨文化、審美關懷、藝術師資培育

Abstract

This paper is derived from a research project running from August 2005 to July 2006 sponsored by the National Science Council, Taiwan. The purpose of this research is to develop an “art appreciation and criticism” program implying theories of ‘critical and contextual studies’ in England with a cross-cultural view. The researcher first reviewed the theory and practice of critical studies in art teacher education in England. Then, the researcher conducted action research in National Hualien University of Education in Taiwan with an implication of English scholars Rod Taylor’s and Nicholas Addison’s teaching strategies of critical studies for art teacher education. The participants of the action research were 39 undergraduate students of the Art & Craft Department who attended the course of “ArtCurriculum Design and Teaching Practice” and 7 graduate students of the Graduate Institute of Visual Arts Education who attended the course of “Seminar in Art Appreciation and Criticism” taught by the researcher in the 2005 academic year. In addition to implication of English scholars’ theories, the researcher developed concept of ‘aesthetic caring’ and integrated ICT with art teaching through action research. Finally, based on research findings and teaching reflection, the researcher recommended art curriculum programs and teaching-learning strategies for training art teachers.

Keywords: Action research aesthetic caring, art teacher education, critical studies, Cross-Cultural



壹、研究背景與目的

研究者於 1998 年 10 月至 2001 年 7 月在英國倫敦福祿貝爾學院 (Froebel College) 進修與研究藝術師資培育，發現英國的藝術教師養成教育強調「批評與脈絡學習」(critical and contextual studies)，其理論主要奠基於文化研究、藝術史和藝術批評 (Lo, 2003)，旨在培育學生以批判思維來活用藝術知識、省思視覺文化，從社會文化脈絡中來理解藝術、建立價值觀和評析藝術與文化。這引起了研究者的探究動機，因為英國對藝術教育的價值關注與實施策略常是國際藝教潮流的先導，而台灣總是有借取先進國家經驗的潛力。如何在借取與依賴的議題討論中，持續省思台灣的藝術教育，發展更多元的論述和具自主性的批判思維，是從事台灣藝術師資培育的研究者在跨文化研究進程中所關切的。

「批評與脈絡學習」或稱為「批評學習」的藝術教育於 1980 年代在英國興起，源於質疑「學校藝術課程的設計與實施是否適當？」並且熱烈討論「藝術教育的目的何在？」一連串的問題與各專家學者的觀點，在藝術期刊、學術研討會和藝術師資培育的課程中，展開激烈的辯論，例如學生為何要學習藝術？學校教師應介紹什麼樣的藝術給學生？由誰來品評藝術或決定藝術的品味？相關的研究也隨之開展，例如 Allison (1982) 在英國《藝術與設計教育期刊》創刊號反省英國藝術教育的缺失，批評以訓練藝術家的方式來培育學校的藝術教師並不適切，並進一步提出藝術教育的課程結構應包含表現的 (expressive)、知覺的 (perceptual)、歷史的 (historical) 和批判的 (critical) 四個領域，開啓了英國對藝術批評學習的重視，也影響了英國於 1992 年首次實施國定藝術課程 (the National Curriculum for Art) 的學習內容，明定「知識與理解」(knowledge and understanding) 為其一目標，旨在培育學生具有視覺素養 (visually literate) (DES, 1992)；Taylor 於 1986 出版《為藝術而教育》彙整了 1981-1984 年所執行的「批評學習的藝術教育方案」(Critical Studies in Art Education Project, CSAE) 研究計畫心得，奠定了藝術批評學習的理論與實務；Thistlewood 集結英國與美國藝術教育學者的論文，於 1989 年編撰《藝術與設計教育的批評學習》，將當代英美藝術教育的理念、觀點與論述作統合整理，將藝術批評學習的理論延伸至國際的探討，並將此理念推薦給英國各藝術師資培育機構來進行師資培訓，並與英國藝術教育學會 (National Society for Education in Art & Design, NSEAD) 密切連結，共同推動國家藝術課程的改革。

1990 年代英國對藝術批評學習的研究依然熾熱，研究專案接連不斷、論文與書籍持續出版，其中較具影響力的有 Binch 和 Robertson (1994) 的研究專案報告並出版成

書：《藝術、工藝與設計的教學資源與評量：藝術教育第四階段的批評學習》；Mason(1995)所著的《藝術教育與多元文化》；Dawtre等人(1996)合編的《批評學習與現代藝術》；Hughes(1998)的論文「重新思構藝術課程」；Swift和Steers(1999)合寫的「學校藝術宣言」論文等，這些英國藝術教育學者結合理論與實務，重新審視這個頗富藝術聲望的古老國家的藝術教學。此外，英國的藝術教育在1990年代特別重視藝術脈絡(contexts)的研究，將藝術品視為社會和文化的產物，以認知和分析的過程來探究藝術(Addison & Burgess, 2000, 5)，因而Addison於2000年將英國1980年代和1990年代所發展的藝術批評學習加以修正與補充成為「批評與脈絡學習」，藉以詮釋視覺藝術與物質文化(visual art and material culture)，相當於台灣藝術教育界目前正熱烈討論的視覺文化(visual culture)。廿一世紀的英國繼續強化此議題，例如任教於倫敦大學Goldsmiths College的學者Dennis Atkinson出版《藝術教育：認同與實際》(2002)，論述結合藝術教育的理論與實務，從詮釋論和符號論深化批評學習和視覺文化論。研究者於2006年暑期再度造訪倫敦的Froebel College, Goldsmiths College和Institute of Education，發現「批評與脈絡學習」仍是英國藝術師資培育的重要觀念與思維，相關議題被藝術教育者撰述成研究專論，並集結成書加以推廣，重要的論著包括《藝術與設計教育議題》(Burgess & Addison, 2003)、《藝術與設計教育中的批評學習》(Hickman, 2005)、《藝術教育中的社會和批判實務》(Atkinson & Dash, 2005)。

根據研究者在倫敦的實地訪察(1998-2001; 2006)，發現頗負盛名的藝術師資培育機構福祿貝爾學院(Froebel College)採用Rod Taylor的理念與教學策略來培訓藝術師資，Taylor的「批評學習」強調與藝術原作互動時，所激發的深刻審美經驗(illuminating experiences)(Taylor, 1982, 1986, 1989, 1992, 1999)，並發展一套藝術問思教學法，從內容(content)、形式(form)、過程(process)和心境(mood)四層面來探索藝術。倫敦教育學院(Institute of Education)的教授Nicholas Addison則嘗試將藝術的學習與學生的日常生活經驗和社會的脈動聯繫起來，並提出一套藝術問題探究法，包括原初反應以及經驗的、功能的和脈絡的分析，來探索藝術作品和視覺文化。相對於Taylor和Addison自教學實務中發展藝教理論，台灣的藝術教育以追隨當代的國際藝術教育思潮蔚為風氣(Lo, 2003)。

若深入檢討，發現台灣的藝術教育主要是以美國學者的理論與實務作為參酌，例如風行於1980年代和1990年代的DBAE(Discipline-base Art Education)，其要義在於倡導藝術教育是一門學科，以藝術品為中心，包含美學、藝術史、藝術批評和藝術創作四領域的藝術課程(Greer, 1984; Getty, 1987, 1993; Smith, 1989; Dobbs, 1992, 1998；

郭禎祥，1989)。DBAE 的課程理念在台灣的藝術教育界興起一股風潮，深切影響台灣藝術教育的政策、理論與實務，例如教育部於 1993 年所頒佈的國小美勞科課程標準和 1994 年國中與高中的美術課程標準乃依據 DBAE 的理念；大規模的藝術教育國際學術研討會、美術研究所的碩士論文、中小學階段的藝術教師研習皆大量出現關於 DBAE 的討論和課程設計。曾在台灣廣為推展的 DBAE 藝教理念開展國人的藝術教育視野，促使台灣藝術教育蓬勃發展，並與國際藝術教育潮流接軌，對台灣藝術教育的貢獻功不可沒，除了感恩藝教前輩的辛勞耕耘外，也需持續深耕和省思台灣藝術的理論與實務。1990 年代初期在台灣風行的多元文化藝術教育和後期的社區藝術教育理論逐漸激發多元思維以及對於居住社區環境的關懷，但仍以美式的理論為大宗。研究者和一群熱心藝術教育的工作者在國立花蓮教育大學與視覺藝術教育研究生繼續關懷二十一世紀的台灣藝術教育發展，發現後現代思潮的多元論述和數位科技已逐漸成為藝教顯學，視覺文化和資訊科技融入藝術教學的相關研究與教育實踐正迅速在校園中蔓延，例如張全成（2003）、廖敦如（2004）、高震峰（2005）、趙惠玲（2005）、鄒方淇和羅美蘭（2006）等。多元深廣的視覺文化，較傳統的藝術教育更重視批評與脈絡學習，然而目前台灣的研究文獻多取自美國藝術教育學者的論述，如 Duncum（2001）和 Freedman（2003），若能廣泛攝取英國學者的研究與台灣本土的實務經驗，一方面展現多元思考的國際觀，一方面也能根據台灣視覺文化特色來發展台灣當代的藝術教育理論和落實本土的藝術教育，具有國際在地化（glocalization）的精神意涵。

依據上述研究背景，本研究的目的如下：

1. 探索與評析英國藝術教育學者的「批評與脈絡學習」理論和教學策略。
2. 發展與應用「批評與脈絡學習」的觀念，設計藝術賞析專題課程，在台灣的師資培育機構進行教學行動研究，從教學實務中建構適於台灣藝術教育發展的理論、研發藝術課程方案。

貳、文獻評析

批評學習的藝術教育方案（Critical Studies in Art Education Project, CSAE）是英國大型的藝術教育研究計畫，由學校課程發展諮委會、工藝學會和藝術學會（the School Curriculum Development Council, the Crafts Council and the Arts Council of Great Britain）共同贊助，Rod Taylor 主持，於 1981-1984 年執行，是轟動全英的藝術教育改革，計畫的整體目標為（1）認同和界定批評學習；（2）探討學校藝術教育的教學策略；（3）使用校外資源如博物館、畫廊和藝術中心來連結藝術批評學習。Taylor 從實務研究中發

展了一個藝術批評學習的課程模式，他認為此種模式有助於發展學生的藝術評析語彙，並能將學生的藝術創作理念和表現緊密連結。他堅稱學校的藝術課必須整合實務、理論與批評，亦即連結創作和賞析，因此藝術創作與藝術鑑賞是一體兩面、相輔相成的。此外，他特別強調觀賞藝術原作的重要性，因為藝術原作的感染力常能喚起觀者深刻的審美經驗，有助於學生的藝術發展。Taylor 彙整研究結果於 1986 年出版為*藝術而教育*，成為英國藝術教育界極具影響力的書籍，許多藝術教育培育機構將其列為參考書目 (Lo, 2003)。隨後，他周遊於各大學院校講演，並陸續發表論文和出版書籍，較著名的論文為「藝術與設計的批評學習：退流行的或失去的要素」(1989)，以及頗具影響力的兩本專書*視覺藝術教育* (1992) 和*理解與研究藝術：將國家畫廊帶進藝術課室中* (1999)。

英國學者 Taylor 的藝術批評學習策略鼓勵學生與藝術原作對話，所列舉的問題包含「內容、形式、過程、心境」四種藝術知識形式，也是洞察與理解藝術的四個核心觀念，他運用這些觀念來組織教材，讓學生去經驗不同文化和風格表現的藝術作品，希望學生對藝術能有廣泛和深入的了解，進而能對自己和他人的作品提出較有自信的判斷 (Taylor & Taylor, 1990, 121)。Pateman (1991) 認為「內容、形式、過程、心境」的藝術教學模式以開放和多元的觀點來探索審美領域，這四項問題研討皆能提供師生豐富的對話討論，而每一項都蘊含著發展特有藝術語彙的潛力，學生即使沒有先備知識，也能深度賞析作品；學生能有效地將個人創作與他人作品的相關層面作連結，而且經由這個模式所提供的問題討論與判斷，學生能依此進行自評與他評，讓自己的構想變得有意義。Atkinson (2002, 140) 認為 Taylor 的教學法 (pedagogy) 旨在培育學生的視覺素養，對 1992 和 1995 年的英格蘭國定藝術課程政策頗具影響力，重要的關鍵詞包括批判意識 (critical awareness)、理解 (understanding)、鑑賞 (appreciation)、深刻的審美經驗 (illuminating experience) 和判斷 (judgement)。

Taylor 所提出的藝術批評學習策略與風行於台灣的藝術批評教學策略「描述、分析、解釋、判斷」(源於美國學者 Feldman (1982) 所提出的藝術批評四步驟：description, analysis, interpretation and judgement) 有異曲同工之妙，皆是一種藝術問思導賞法，亦即藉由問題來刺激觀者的思維引導其探索與理解藝術，其理論假設在於「針對個別藝術品提出富啟發性的問題，來引導觀賞者觀看與思考，有助於觀者洞察和理解藝術的創作過程、表現形式與內涵」(Lo, 2003, 180)。問思導賞能使學生更深入理解藝術作品的內涵、了解藝術的形式是如何被安排和構成的、認知作品的材質和製作過程，並且得以感受作品所傳達的氣氛和剖析觀者的心境 (Pateman, 1991, 190)。但深入比較發

現，相對於 Feldman 以藝術品為中心的賞析方式，Taylor 的藝術賞析不僅強調觀者與藝術品的互動，還探索藝術品如何對觀者產生影響，例如賞析要領第四項「心境」的主要問題為「作品如何影響我（觀者）？為什麼？」這個項目底下的子題為「作品如何令你感動？為什麼？」「作品是否能捕捉你的心境、意境和感覺，這些感受是你原有的生活體驗或是經由藝術的形式所獲得的？」「它能成功地傳達生活或自然的感受嗎？」「你能感受到創作者在創作當下的感受嗎？」「繪畫的風格是安靜或吵鬧；寧靜平和或雜亂不安；快樂或憂傷；放鬆或緊繃？」「你能舉出作品能讓你產生回饋的特質嗎？」「什麼樣的文字能讓你確切地表達出你對這作品的感受？」

Taylor 的方法在英國的藝術師資培育機構受到青睞，但也有學者提出質疑，例如英國學者 Mason 對 Taylor 的批評學習模式提出批判，認為其理論基於藝術表現論，所發展的藝術問題在於激發觀者對藝術品的反應，強調處理有關情緒和情感的問題，缺乏對藝術脈絡知識的理解和批判的思維 (Mason, 1995)。Addison (2000) 支持 Mason 的評析，並認為 Taylor 的藝術教育理念和教學策略對英國 1980 年代的藝術教育改革極具意義和富有影響力，它的確是個「批判學習法」，然而 Taylor 強調理解藝術形式源自十九世紀英國藝術批評的傳統，已無法完全表達當代藝術的多元性、和現在藝術教育的複雜性，有必要加以修正和補充。Addison 以脈絡研究補充 Taylor 主張的批評學習，回應了藝術史在 1970 年代吸收符號學的走向。

Addison 在倫敦藝術師資培育的教學實務中，根據 Taylor 的教學模式和參考其他學者，如 Barthes (1957)、Allison (1982)、Binch & Robertson (1994)、Kress & Leeuwen (1996)、Hughes (1989)、Thistlewood (1993)、Dash (1999) 和 Hickman (2000) 的理論，和倫敦教育學院的藝術師培碩士生共同研發「象徵式教學法」(a symbolic approach) 來培育藝術教師，其賞析藝術品的策略稱為「洞察作品的方式：基於實物的分析」(Ways into the Object: Object-based Analysis)，旨在探索作品的符號和象徵，經由脈絡的分析來達成對藝術內涵的理解 (Lo, 2003, 186)。Addison 認為這種批評脈絡法能整合創作實務和理論研究 (Addison, 2000)，深究其理念發現 Addison 以符號學 (semiotics) 為理論基礎，他所研發的「象徵式教學法」旨在分析視覺影像，理解這些影像作為一種符號的系統 (Lo, 2003, 183)，如同 Addison 答覆研究者的訪談：「我認為符號的分析對藝術與設計而言是一種發展詮釋的方式」(I think semiotic analysis is one way of developing interpretation in art and design)。分析 Addison 「象徵式教學法」的批評與脈絡學習策略，發現他參考了英美學者所提出的藝術導賞問題與相關論述，是一位集大成的藝術教育學者，但最後他仍然展現其獨特的思維，最具特色的是

Addison 立意於鼓勵學生在藝術品中尋找符號，並提出解釋，他希望能透過藝術的學習，將學生的日常生活經驗與社會文化脈絡相連結。

Taylor 和 Addison 曾經擔任英國中學藝術教師，皆自教學實務中發展藝教理論來培訓藝術師資。比較 Taylor 和 Addison 的藝術批評學習方式，發現兩位藝術教育學者皆以問思導賞法來引導學生討論藝術，專注於對藝術的洞察與理解；並且期待學生能將自己的創作經驗與對藝術品的賞析經驗作有效的連結，使學生不但能自我創作、自我評析，也能賞析同儕和藝術家的作品。若進一步比較，可發現兩者源於不同的理論基礎，盛行於 1980 年代和 1990 年代的 Taylor 模式基於藝術表現論 (Mason, 1995)，發展於 2000 年的 Addison 模式則基於符號學和批判理論 (Addison, 2000, 235-240)，後者在理論上似乎比前者更具批判精神，能引領觀者質疑和討論有關藝術哲學和政策的議題 (Lo, 2003, 189)，但回到歷史文化和藝術教育環境的脈絡來檢視，兩位學者對英國的藝術教育理論與實務皆有重要的貢獻，例如 Taylor 引起英國藝術教育界對批評學習的關注，在藝術學習理論層面提出「深刻的審美經驗」(illuminating experience)；Addison 補充 Taylor 的「批評學習」倡導對「脈絡的」關注，進一步研發批評的與脈絡的學習，是一種更具批判的、分析的和社會覺知的藝術學習方法 (a more critical, analytical and socially aware approach) (Lo, 2003, 190)。

Pateman (1991) 研究英國的藝術教育發現傳統的藝術史和藝術鑑賞課過度強調外在事實資料 (external factual data)，旨在讓學生經由教師的傳授獲得專家眼中的藝術知識，而 Taylor 和 Addison 的理念和方法是運用問題來引領學生探索藝術品的內在本質 (intrinsic qualities of artworks) (Lo, 2003, 190)，確認學生能提出評析式的討論，不再僅是經由教師的單向傳授藝術知識，而是經由與藝術品的對話、融合自我經驗觀賞與思考來理解藝術。研究者認為藝術教學需「內」「外」兼顧，並且具有持續的、冥想的和反省的特質，教師可參酌和轉化學者理論，根據學生的需求選擇作品、組織教材，並設計問題來激發學生的互動討論，藉以敏銳學生的藝感、激發藝術思維和提昇藝術素養。綜合上述對於英國「批評與脈絡學習」理論與教學策略的分析帶給研究者從事跨文化研究的靈感，如何因應國際藝術教育發展趨勢，讓研究者在借取依賴和獨立研發間尋求平衡立足點，一方面關心國際藝術教育的發展態勢，一方面在台灣課堂進行教學行動研究，整合理論與實務，開展國際化和在地化的辯證與省思，期能有助於建立台灣藝術教育的特色。

參、研究方法

研究者採用「行動研究」方法，以教學者兼研究者的角色，將親身的教學與研究結合，以「批評與脈絡學習」的精神來發展台灣藝術師資培育課程的理論與實務，培育能獨立思考、具批判思維的藝術教育人才。教學行動研究是指教育工作者在參與教學實務過程中，基於解決或改善實際教育問題的需要，結合理論與實務，進行系統化研究，藉以改善教育實踐、獲致教育理想的一種研究方法（陳伯璋，1998；羅美蘭，2003）。行動研究具有探究與反思的精神（Pollard, 2002），能不斷地進行規劃、行動、觀察、反省與再規劃等歷程（蔡清田，2000），其結果在改進現況，並產生實踐智慧（practical wisdom）（Somekh, 1995）。研究者參酌上述理論來進行教學行動研究，邀請國立花蓮教育大學九十五學年度修習「藝術與人文教學設計」課程的美勞教育學系三年級學生和選修「藝術鑑賞與批評專題研究」課程的視覺藝術研究生為課程參與者，轉化應用英國學者 Rod Taylor 和 Nicholas Addison 的批評學習理論來設計課程，於教學實務中持續進行檢視和討論，發展多元的藝術教育論述，進而建構台灣藝術師資培育的理論與實務，期能突破台灣專沽美國藝術教育理論一味的缺失。行動研究歷程如圖一所示：

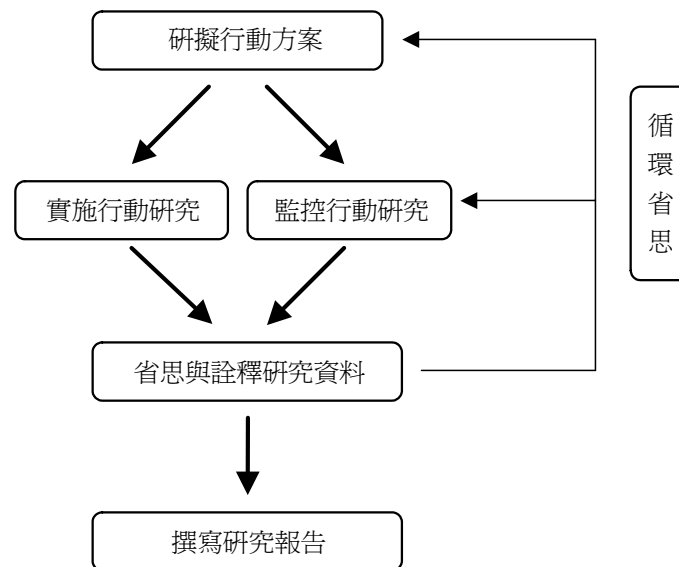


圖 1 行動研究流程圖

行動研究的關注焦點與實施歷程分點敘述如下：

一、研擬行動方案：研究者依據研究目的，發展與應用 Rod Taylor 和 Nicholas

Addison 的批評學習理論來設計藝術課程，規劃藝術賞析教學行動研究方案。

行動研究所關注的問題如下：

1. 何謂「批評與脈絡學習」？
2. 如何發展與應用「批評與脈絡學習」的觀念，設計「藝術賞析」專題課程，進行教學行動研究，從教學實務中建構教育理念、運用教學策略和研發課程方案？
3. 豐富多元的當代藝術與生活藝術如何融入學校的藝術與人文課程？
4. 藝術鑑賞與批評受到資訊科技的衝擊後，衍生哪些重要觀點？

二、實施行動研究：研究者以親身擔任授課的二門課程來進行行動研究：

1. 研究者在視覺藝術教育研究所中開設「藝術鑑賞與批評專題研究」課程，根據本計畫中的行動方案實施教學行動研究，邀請國立花蓮教育大學選修「藝術鑑賞與批評專題研究」課程的 7 位研究生作為研究參與者，遴選一位研究助理協助教學準備、建置教學網頁和製作課程光碟。徵求課程參與者的同意後，根據教學行動研究方案實施教學。研究所的「藝術鑑賞與批評專題研究」課程為三學分三小時於 2006 年 2-6 月上課，研究者以 2005 年的課程經驗作為先導研究（pilot study）的省思參考，據此修正教學與研擬 2006 藝術課程的行動方案。研究所課程以師生合作學習方式進行藝術專題研討，由教師規劃和主持研討課程（seminar），研究生輪流報告和擔任各週的課程記錄，落實每週的課程觀察與省思。
2. 大學部的「藝術與人文教學設計」為上下兩學期各二學分二小時的必修課，採用兩位教授共同出席的協同教學法，以師生和同儕合作學習的方式進行主題式教學，除教師主講和學生分組報告外，並由指導教師輔導 39 名大三學生分組設計藝術與人文教案和招收社區美術實驗班的學童實際進行六週教學，每次每週教學完畢立刻進行教學檢討與討論，形成改進意見作為教案修改與下週教學實驗的基礎。此大學部藝術師資培育課程兼顧理論與實務，兩學期的循環省思課程更能深化藝術學習經驗和落實行動研究精神。

三、監控行動研究：在行動研究過程中，研究者同時收集研究資料與監控行動研究，做為省思與檢討之依據，方法包括觀察、問卷、教學省思、晤談、文件分析。

1. 觀察：教師在行動研究中進行觀察，每週請研究生輪流擔任課程觀察記錄，教師並以教學藝誌持續記錄學生的學習情況。



2. 問卷：期末時除了學校所發的集體問卷評量外，研究者亦自製教學評量問卷，針對學生的學習收穫和教師的教學實施進行調查，讓學生以無記名方式陳述意見，作為教師反省的參酌，包括 A.描述各單元主題的學習收穫；B.評析教師的課程內容、授課形式、作業和評量方式等。
 3. 教學省思：教學研究者依據行動方案實施教學，將每週所蒐集的研究資料製作成教學藝誌，從觀看課程記錄、教學活動照片、批改學生作業、與學生晤談來持續反省自己的教學，檢視本身的教育專業成長。教師的教學省思包括課前的準備、課中的觀察和課後的教學反省。教師隨堂摘記教學要點和感想，並參酌每週的教學觀察記錄和學生的學習回饋，製成教學藝誌。此外，訪談、問卷、文件和影像分析亦是省思資料的來源。
 4. 晤談：研究者在實施教學行動研究期間，與課程參與者進行非正式的對話訪談，期能了解其參與課程的情況和分享製作研究藝誌的心得。
 5. 文件分析：在教學研究過程中，教師輔導課程參與者發展具個人風格和富有創意的研究藝誌來記錄與省思自己的學習歷程，在質性成長中以後設認知來分析自己的學藝經驗。其它與教學研究有關的文件，如課程綱要、學習單、學生資料等皆分類收錄於檔案夾，製成教學藝誌，配合個人的教學省思，隨時翻閱相關文件，並與觀察、訪談、問卷和影像分析的資料互相援引，先整理出討論主題，再作更深層的研判與詮釋。「教學藝誌」與「研究藝誌」的說明與舉例請見「附錄一：藝誌」，此為研究者在發展視覺藝術教育研究法中所研創與推動的重點。
- 四、省思與詮釋研究資料：教師於行動研究歷程中，持續省思與改進教學，分析研究資料和繼續深研文獻，並加入行動研究省思，形成討論議題。
- 五、循環省思教學與研究：行動研究流程圖包括雙箭頭的「循環省思」，以「研擬行動方案」、「實施行動研究」、「監控行動研究」、「省思與詮釋資料」四個主要步驟，形成一個循環回饋的研究歷程，反映行動研究「循環省思」的精神，行動研究乃是依靠此種循環回饋的歷程來達成研究目的。在省思與檢討之後，研究者可能會修正問題焦點或調整行動策略，因此，在圖一的行動研究流程圖中，省思與修改之後的箭頭流向有兩個可能性。
- 六、評析與檢討教學，撰寫教學行動研究報告。

肆、教學實踐與省思

研究者在實際的教學情境中，持續探索「批評與脈絡學習」理論，融合 Taylor 和 Addison 的理論和教學策略，來設計藝術賞析課程，在教學實務中建構審美關懷理念，並不斷地檢討改進課程的規劃與實施。以下從藝術教學行動研究理念的建構與教育實踐、教學策略的運用和學生的作業回饋，來檢視「批評與脈絡學習」的課程實踐，並分別討論實踐於研究所課程和大學部課程的研究發現與省思。

一、理念建構與教育實踐

英國的藝術教師養成教育強調批判思考與自主學習，誠如研究者在倫敦實地訪察的研究報告（Lo, 2003；羅美蘭，2006），此也驗證了英國學者 Swift 和 Steers（1999）在「學校藝術宣言」一文中，呼籲「差異、多元與獨立」（difference, plurality and independence）作為英國在世紀轉換之際進行藝術教育改革的三個基本原則，主張藝術教育應重視文化傳播與批判思維的培育，需要更多師生的參與和自主決定，鼓勵發問、創意冒險和提供藝術學習機會，以明晰討論和角色扮演來取代「沒有問題」的模仿與思維複製。研究者根據在英國的訪察心得和參酌學者理論，並考量台灣多元但稍嫌粗糙的視覺文化的特色後，研擬教學行動研究目標和策略，以批評與脈絡學習法來提升學生的視覺文化素養，輔導學生自主建構藝術教育理念和發展藝術觀，期能培育有思維和高品質的專業藝術教育人才。除了轉化運用英國藝術師資培育的批評與脈絡學習理論外，研究者在教學實務中發展「審美關懷」藝術教育理念，在教學實務中不斷地檢討改進課程的規劃與實施。以下從藝術教學行動研究理念的建構與教育實踐，來檢視行動方案的構思與實踐。

在藝術教學行動研究的理論建構方面，研究者在教學行動研究中將「審美關懷」理念融入於整個課程的規劃與實施，藉以修正和補充跨文化運用的「批評與脈絡學習」，發展兼融創意、批評與關懷的「藝術賞析」專題課程的理論與實務。

（一）「審美關懷」藝術課程規劃的理念

研究所的「藝術鑑賞與批評專題研究」課程旨在培育學生對藝術文化的賞評能力，強化其審美經驗和提昇其視覺文化素養，研究者引領學生探索台灣的視覺文化現象時，不僅重視「批評與脈絡學習」並融入「審美關懷」的觀念，希望能從視覺文化的評析來訓練研究生開明豁達的見解、從審美關懷的體驗來涵育藝術人文的素養，一方面開展文化視野、培育批判思維，一方面充實藝術涵養、涵詠美的情操。

大學部的「藝術與人文教學設計」課程，乃針對藝術師資培育所提出的「審美關懷」理念，特別強調融合藝術的學習與人格的陶冶，期能引導學生發展藝感、創意和思維，關懷藝術與人文。研究者鼓勵學生懷著「美麗的心」，請學生自我定義這顆美麗的心，例如感恩、珍愛物資、關心別人和關愛生命等；引領學生想像「我是一件藝術品」，將自己視為一件自我琢磨、不斷成長的動態藝術作品，期許學生自我成長、關注品質、豐富藝感；輔導學生依據自己的特色建構理想的藝術教師圖像，經由自主的學習達到自訂的目標。

研究所和大學部的藝術課程規劃理念皆以培養「審美關懷」的人性態度和藝術素養為本，將課程內容擴及到與人類生活息息相關的「視覺文化」，整學期的課程規劃除了充實學生的藝術知識、培育美感經驗，更期能開拓學生的文化視野、關懷藝術與人文。

（二）「審美關懷」在藝術教學行動的理念實踐

審美關懷理念在藝術課堂中轉化成具體的教學策略，能經由審美活動喚起參與者的藝感與自覺，體現其對藝術人文與生命環境的關懷。

以研究所的「藝術鑑賞與批評專題研究」課程為例，研究者以「批評與脈絡學習」理論為基礎，自擬富啟發性的問題來引導學生賞析作品，自製 powerpoint 教材、精選圖像，引導學生從看（look）→看見（see）→知道（know）的「視覺認知」，進一步發展「藝術視覺」（artistic vision），進而從眼腦的洞察回歸於心的體悟「審美關懷」（aesthetic caring），並且輔導學生製作「研究藝誌」，有系統地記錄和分析個人的學藝經驗，從後設認知（metacognition）來省思個體如何進行影像的解讀，發展兼融創意、批評與關懷的鑑賞教學策略。研究發現：台灣的視覺藝術教育研究生，展現的不僅是英國理論中的批判思維，同時富含創意表現和人文關懷，也許是受到教師的「審美關懷」理念的影響，研究藝誌兼能展現創意、美感與思維；學生對課程的回饋：在溫馨的課程體驗中，同時承受著富挑戰性的腦力激盪，不斷地被激發創意。此外，課室中與研究生的深度討論和經驗分享，讓研究者有系統地發展「問思導賞策略」來引領觀者賞析藝術作品和解讀視覺影像，經由行動研究對於視覺文化和藝術教育的相關議題討論，不但研發生動有趣的鑑賞教學策略，也激盪研究者持續思維如何在多元的視覺文化藝術教育中以審美關懷理念追求「品質」與「價值」。

以大學部的「藝術與人文教學設計」為例，第一週完成本學期的課程導論後，研究者以 powerpoint 分享「審美關懷」藝術教育理念，然後請學生思考和探索曾經影響自己的藝術與教育觀念，自行選擇三位藝術家、教育家、哲學家、或是師長朋友的觀

點，連同自己的藝術教育觀（凝聚成一句話），置於個人網頁的首頁分享，並於課堂做口頭報告。再者，研究者運用批評與脈絡學習的策略，讓美三學生討論藝術教師的角色，發展藝術教師的圖像。例如教師提出比喻的問思，學生腦力激盪出教師如園丁、教師是藝術家、教師是藝術學習夥伴等寓意，然後引導學生運用象徵手法表現教師圖像，提出藝教觀念，分享個人的藝術教育觀和分組討論教師的行動任務。研究發現：大三學生的「藝術教育觀」豐富多元，在主題式教學設計的腦力激盪下，學生在未來的 11-16 週皆能以個人的「藝術教育觀」來設計、觀察和省思「藝術教學實驗班」的教案。研究者深切認為：審美關懷的行動研究，鼓勵師生互為主體的教育實踐，在關注藝術人文與生命環境的前提下，每個人皆可依自己的興趣專長來發展個人的理想教師圖像，重視個體的自主性與創意批判思維。

二、以「批評與脈絡學習」為根基的「問思導賞」策略運用和學生作業回饋

本研究以「批評與脈絡學習」的「問思導賞」為根基，衍生出多元的藝術賞析策略。問思導賞法藉由問題討論來刺激觀者的思維，引導其探索與理解作品，重視學習者的親身參與，強調發問、批判思維和問題解決，是一種以學習者為主體的主動學習法；所獲得的知識是「參與者的知識」而非「旁觀者的知識」（譚祥安、梁寶華，2004）。本研究主要參考英國學者 Rod Taylor（1986）和 Nicholas Addison（2000）的理論觀點和問題設計，根據學生特質和作品特色來發展「問思導賞策略」，引領觀者賞析藝術作品和解讀視覺影像。研究發現：針對個別藝術作品或影像設計富啟發性的問題，以發問來引導觀看與思考，有助於觀賞者洞察和理解藝術的創作過程、表現形式與內涵，對於影像所承載的訊息，能作背景脈絡的分析與符號意義的探討。茲以「問思導賞」的課程具體案例來說明研究生（代號 RS）如何理解和轉化應用「批評與脈絡學習」理論來賞析影像？

RS1 和 RS2 兩位研究生運用 Addison 的批評脈絡學習的問題架構，以互動回饋策略，提出二回合的問題討論，第一回合的提問與回答如下：

【初始反應】RS1 提問：影像中你看到什麼？

RS2 回答：超級市場裡，一位黑人爸爸帶著黑人小孩，以及一位白人媽媽帶著白人小孩在購物。兩個小孩很自然地打招呼。笑得很開心。

【經驗分析】RS1 提問：這個影像用了哪些形式要素？如何使用？

RS2 回答：運用色彩的對比（黑與白），以及空間的安排（把兩小孩的互

動情形放在畫面的中間) 強調出主題。

【機能分析】RS1 提問：你認為作者為什麼拍攝這張照片？

RS2 回答：我想作者是為了製作海報而拍攝，目的在宣傳人權平等、人應互相包容接納。

【情境脈絡分析】RS1 提問：你怎麼解釋這個影像的意義？

RS2 回答：黑人小孩和白人小孩在偶然見面的情況下，都能如此自然、無心機地交流，更何況是受過長年教育的大人呢！這個影像的意義在於，勸導人們應回到最初自然的本性，即沒有偏見、歧視和自卑，內心充滿包容與自信，達到人人生而平等的境界。

經過一週的文獻閱讀和研討學者理論後，再度提出第二回合的問題與討論，但兩人的問答角色互換：

【經驗分析】RS2 提問：這個影像用了哪些形式要素？如何使用？

RS1 回答：運用色彩的對比（不同人種的膚色），以及空間的安排（把兩小孩的互動情形放在畫面的中間）強調出主題。作者安排黑人與白人的相遇，讓人內心有特別強烈、刺激的感受，使人能聯想到貧富、善惡、貴賤的衝突。

【機能分析】RS2 提問：你認為作者為什麼拍攝這張照片？

RS1 回答：我想作者是為了製作海報而拍攝，目的在宣傳人權平等、人應互相包容接納。作者也可能想傳達自己正身處在自由、歡樂氣氛的社會，想藉此影像表達心中的愉快滿足，以及感恩的心意。

【情境脈絡分析】RS2 提問：你怎麼解釋這個影像的意義？

RS1 回答：美國的社會環境中，一直存在著種族歧視和貧富不均的問題。在這樣的歷史背景中，作者欲傳達內心所主張人權平等的意念。影像中，黑人小孩和白人小孩在偶然見面的情況下，都能如此自然、無心機地交流，更何況是受過長年教育的大人呢！這個影像的意義在於，勸導人們應回到最初自然的本性，即沒有偏見、歧視和自卑，內心充滿包容與自信，達到人人生而平等的境界。

除了互相體驗發問者與回答問題的角色外，這兩位研究生頗能把握 Addison 的理論重點與呈現英國藝術師資培育強調「反省」的精神，提出問思導賞的回饋分享如下：

一、在「初始反應」方面的重點發問與回應

主要問題：影像中你看到什麼？

回應重點：1.以直觀感受到的氣氛或感覺直率地講出來。

2.簡單描述，所見即所得。

二、在「經驗分析」方面的重點發問與回應

主要問題：這個影像用了哪些形式要素？如何使用？

回應重點：1.觀察影像中的視覺關係。

2.分析影像中的處理手法。

3.以感性與想像力表達心裡的感受——審美批評。

三、在「機能分析」方面的重點發問與回應

主要問題：你認為作者為什麼拍攝這張照片？

回應重點：1.倫理價值的批評角度。

2.審美批評角度。

四、在「情境脈絡分析」方面的重點發問與回應

主要問題：你怎麼解釋這個影像的意義？

回應重點：1.探討環境、文化、社會、政治、經濟等背景與影像的關係—

歷史的批評。

2.探討作品的內涵（氣氛、感情、心情、觀念等）。

從上述的問題討論發現台灣的視覺藝術教育研究生，不僅習得英國學理的批判思維，並能展現個人的創意表現和人文關懷，課堂教師的教育理念似乎也在潛移默化中影響學子。藝術教學策略是活絡多元的，師生以合作學習共同發展課程時，會共同激盪出更富彈性且適用的教學策略。研究者原本擔心台灣在追尋國際化、向西方先進國家學習的過程中隱忍「文化帝國主義」(cultural imperialism)與「後殖民」(postcolonial)的文化入侵概念，造成影像或媒體的意識型態控制(Lo, 2003, 269–270)；然而 Sturken 和 Cartwright (2001) 認為閱聽者面對影像所領會的意義，會基於他們所體驗到的影像情境脈絡(context)來形成意義，文化會透過「全球化」到「在地性」的聯結(connection)，觀者可以洞悉出不同文化在當地(location)複製、挪用、拼貼、重組後的不同風貌，此與 Duncum (2001) 的論點一致：在全球化的時代中，消費模式及媒體文化跨越了國家、文化及語言邊界，各式的文化產品（影像、聲音、資訊），除了有多樣的來源，並能注入了融合的風俗與意義（引自廖敦如 2004，61）。本研究發現視覺文化所帶來

的影像傳播與文化衝擊，具有國際化甚或視覺文化全球化的現象，但也可呈現各地文化族群的風格，自我形成解讀觀點，藝術教師如何發展問題引導學生解讀影像、進行批判與思考，讓學生關懷與省思文化認同議題，是現今藝術教育相當重要的。

三、「藝術鑑賞與批評專題研究」的課程發展和教學省思

「藝術鑑賞與批評專題研究」課程以「批評與脈絡學習」為理論基礎，採師生合作學習的方式共同發展課程，除了轉化運用英國藝術師資培育的批評與脈絡學習理論外，研究者在教學實務中發展「審美關懷」藝術教育理念、運用 ICT（資訊傳播科技）支援藝術教學，在教學實務中不斷地檢討改進課程的規劃與實施，激盪出豐富多元，兼融創意、批評與關懷的鑑賞教學法，最後提出批評與脈絡學習方案在台灣藝術師資培育跨文化應用的檢討，並將整體研究過程與成果製作成藝術課程光碟。

（一）以創意多元的教學策略來激盪師生的藝術成長

研究者在教學行動研究中，根據課程目標和每週課程主題，研發富創意且多元的教學策略來激盪師生的藝術成長。在藝術課堂所進行的「鑑賞與批評」，教材取自日常生活美學、當代藝術展覽和經典藝術作品，以藝術的多元性來擴展學生的藝術眼界；教師引用中外學者的觀點來進行「鑑賞與批評」的理論研討，例如採用 Wölfflin 的作品比較法來探究藝術品的風格與形式（曾雅雲 譯，1987），以 Panofsky（1955）的圖像學觀念來探討藝術品的意義與內涵，以蘇振明（1994）、王秀雄（1998）、羅美蘭（Lo, 2003）、Taylor（1986）和 Addison（2000）的問題討論法作為視覺藝術導賞的學習策略。常用的賞評策略有腦力激盪法、比較與討論、觀察與體驗、主題報告和學習單，旨在發展「批評與脈絡學習」的觀念和策略，意即鑑賞藝術能考量歷史、文化和環境等背景要素，深入評析和詮釋作品的意義與內涵。

研究者靈活應用各式鑑賞教學策略將生活藝術和視覺文化的內容融入「藝術鑑賞與批評專題研究」課程中。例如：「感受與體驗」教學法，讓學生在藝術教育情境中自主自導，親身經歷學習過程，同時在過程中體驗、反思、整理和內化經驗，進而將此經驗轉化成知識，強調在「真實的學習經驗」（authentic learning experience）中積極參與和反思，以舊知識作基石去體驗新經驗，從而建構對學習者有意義的知識。在行動研究課堂中，研究者精選影像與圖片，自編教材，讓學生對藝術產生感動、激發其主動探索藝術的興趣，以「鑑賞與批評：台灣視覺文化」為例，師生合作研發視覺文化教材，引領學生關切台灣的「創意文化產業」，推展台灣的藝術教育文化，此與 Anderson 和 Milbrandt（2005）所提出「生活藝術：藝術真實的教學」（Art for life: Authentic

Instruction in Art) 的理論不謀而合，生活藝術除了本身所具有的裝飾和美化功能外，更重要的是經由生活藝術中的文化符碼來認識台灣視覺文化與開展國際文化視野，建構自我意識和生活品味。

(二) 運用 ICT 支援藝術教學

研究者常思考：藝術教育人才培育課程受資訊科技的衝擊，衍生哪些新觀點？研究生如何藉此提升藝術教育領域的專業成長？徵詢課程參與者的同意提前半小時增加 ICT 研習課程，研討 ICT 支援藝術教學的主題。研究者邀請本校專長於資訊科技的楊仁興教授為研究生講解「藝術網路傳播觀念：網頁的製作與管理」，以及擅長電腦藝術和影像處理的湯運添教授來為同學示範「麥金塔電腦系統的影音互動式藝術教學」，研發 ICT 支援藝術教學的策略；並鼓勵同學報名參加學校的「ET 網研習」。本課程也讓研究生輪流展現長才，同儕間彼此分享影像擷取、繪圖軟體 photoshop、網頁動畫製作軟體 flash 的秘訣。此外，研究者自製 powerpoint 數位教材，輔導同學的研究藝誌以數位呈現，指導教學助理製作課程網頁、燒錄課程光碟，師生以 FTP 傳輸教材和作業檔案，實際應用 ICT 於藝術教學，在課堂中亦持續研發創意與善意使用 ICT 的藝術鑑賞策略，例如藝術網站博覽會、藝訊分享、影像解讀（除析研作品外，亦含數位影像攝錄、擷取、掃描、剪輯、呈現、傳輸等應用）、數位繪本、數位藝誌、部落格網站等。

(三) 以後設認知的概念來輔導學生發展研究藝誌

行動研究以審美關懷理念來研發藝術課程方案、發展鑑賞教學策略和製作研究藝誌，在動態的課程發展中，師生不斷腦力激盪與經驗分享，以後設認知持續反省自己的審美經驗，「做中學」的質性成長讓藝術學習更有意義，教師在教學研究過程中製作教學藝誌來省思教學，也引領研究生製作獨具風格和富有創意的研究藝誌。「藝誌」類似檔案評量的觀念，提供學生自主學習的機會，讓學生自行抉擇主題，做自己想做、愛做的藝術，以不拘形式但能表現自我風格的研究藝誌，呈現沒有教師約束的特定標準，但有學生「自我要求的水準」。藝誌作業從開學做到期末，提供學生自主學習的機會，學生能自己決定主題，做自己喜歡的藝術研究，也可隨著課程進展記錄和省思自己的學藝過程，而本研究尤其關注研究生如何應用後設認知來理解自己的學藝經驗，主要的策略為：自我計畫、自我選擇、自我覺知、自我監控、及自我修正。期末的藝誌分享常能引起共鳴、產生感動，具獨特的課程美感經驗，是「審美關懷」理念的具體實踐。



(四) 以課程光碟彙整師生的藝術學習經驗和發展課程美學

本行動研究經由師生合作學習來體驗和分享藝術課程，期末將整學期的藝術學習經驗彙製成「全班共同筆記－課程光碟」，這是師生一起經歷的課程經驗，留存全班共同的記憶，也是一種「真實評量」的應用。光碟內容包括課程參與者、課程大綱、各週藝術研究專題、研究藝誌精華、課程記錄和課程剪影，以超連結的網頁形式呈現。學期最後一週安排課程光碟回顧，引領大家深入課程的回憶、興起莫名的感動，再次體驗「審美關懷」的課程美感經驗，而這份光碟也是給所有課程參與者最具價值的紀念物。

(五) 教學行動研究經驗分享

教學行動研究讓教師有機會深度省思教學理念與實務，藉以改進藝術教學和促成教師專業成長。教學進程中，研究者採用圖文並茂的「個人研究藝誌」、「小組專題研究」與「全班課程光碟」來強化學生的藝術學習經驗：研究者試著改變以教師為本位的藝術教學模式，讓學生抉擇主題，做自己想做、愛做的藝術，創作不拘形式但能表現自我風格的「個人研究藝誌」；以小組合作的專題研究讓同儕間共同協商，在強烈的求知慾中主動研究藝術議題，有系統地蒐集和整理資料，最後呈現美感、思維和創意兼具的視覺藝術專題研究報告；最後以全班的課程光碟彙整師生共同經歷的課程經驗。教學行動研究能強化師生的課程經驗和增進質性成長，收穫豐碩，主要歸納三點：

1. 教學者藉由行動研究建構「審美關懷」藝術教育理念，研發藝術學習方案和鑑賞教學策略，此立基於台灣藝術教育本有的豐富創意、取法英國的批判思維，再涵融研究者的關懷理念，讓審美教育兼顧創意、批評與關懷。
2. 學習者以「研究藝誌」和「專題研究」來深化藝術學習和發展重視批評與脈絡的藝術思維和研究潛力，能有效強化審美經驗和提升視覺文化素養。
3. 期末以課程光碟回顧學習歷程，除了溫故知新外，還能凝聚師生情感，在感動中呈現另類課程美學。

四、發展關懷、創意與批判思維的「藝術與人文教學設計」

大三的「藝術與人文教學設計」採用兩位教師共同出席的協同教學法，研發分組合作學習的理論與實務，進行教學行動研究。研究者轉化運用從英國藝術師資培育的脈絡與批評學習法來輔導學生設計藝術與人文學習領域課程，並設置「藝術教學實驗班」，招收 1-6 年級約 80 名學童，依學童的年齡和藝術學習經驗分成六組，於每週三下午 1:30-4:00 在國立花蓮教育大學美勞教育館指導美三同學進行六週的實際教學。本

教學研究基於審美關懷的藝術教育理念，以合作學習和建構式教學為理論基礎來設計課程，從實務教學的省思來檢視協同教學、合作學習的課程設計與實施，在嚴謹且溫馨的藝術師資培育過程中，發展學生的藝感、創意與批判思維，並強化其後設認知能力。以下分析「藝術與人文教學設計」課程規劃及行動研究特色。

（一）統整教學實務與課程理論

「藝術與人文教學設計」課程規劃整合教學實務與課程理論的探討。每學期經歷前十週嚴謹的理論基礎課程訓練後，11-16 週舉辦藝術教學實驗班，以實際的教學活動來整合教材教法課程的理論探討和評估教學設計的成效。前十週的藝術課程的理論探討採用分組報告方式進行，師培生根據每週的課程主題，以小組合作學習法自主規劃主動的學習，包括分組預習、分組報告與分組互動評論。11-16 週的藝術教學實驗班以合作學習為理論基礎來運作，具異質分組、相互依賴、積極互動的特色，不但重視個人化的績效責任，也建立團體學習歷程、磨練社會互動技巧，在分組分工的合作學習歷程中，建立藝術教學實驗班互信互賴、溫馨關懷的學習情境，一方面涵育藝術人文素養，一方面也培育群性合作與相互尊重的師道品格。最後二週統整課程經驗，實施自我評量和課程光碟賞析。

（二）資訊融入藝術與人文教學

ICT 活絡並改變了藝術學習的內涵與型態，資訊在指尖產生，透過網路，學生能自主地連結世界各地的資料庫，搜尋並瀏覽幾萬筆豐富的資訊。「藝術與人文教學設計」課程強調資訊融入藝術與人文教學的實際運用，讓師培生能靈活應用藝術教學網站資源、確切使用教學媒體、數位相機、數位攝影機、設計個人教學網頁、以網路繳交作業、用網頁來呈現作業，並輔導師培生將資訊融入教學的概念實際運用於「藝術教學實驗班」，在「教」、「學」相長的實務經驗中，每位師培生皆能熟悉電腦多媒體教學輔助工具，進而培訓其具有研發「資訊融入藝術與人文教學」課程的能力。藝術教學實驗班發展與落實資訊融入藝術教學的概念，在藝術師資培訓過程中，每位師培生皆必須學習如何製作教學網頁，才能勝任實驗班的教學任務，包括建立個人教學網頁、建立年級網頁和管理教學網站。

（三）課程美學體驗：以創意和關懷完成資料整合與成果報告

大三學生所研發的藝術教學實驗班的教案饒富創意與趣味，研究者輔導學生將每週教案和教學成果以風格獨具的各組資料夾展示於大廳，每週出刊「藝術實驗班週報」讓家長分享學童的學習進程，每週更新與充實藝術實驗班教學海報，並製作藝術實驗

班個人及年級的教學網站，和辦理藝術實驗班教學成果展，溫情邀請社區家長和兒童共同參與。集結小組智慧的各年級檔案資料夾，於期末彙整繳交，此書面報告包括藝術教育理念、主題課程架構、各週教案、觀察報告、教學檢討和影像記錄，以及小組成員的責任、分工與互動。除了小組檔案資料夾外，也須整理數位內容，包括個人網頁資料彙整和年級網頁資料彙整，在學期最後一週進行創意評量與課程光碟賞析，回顧師生互為主体的課程經驗，週週充實、全力以赴，深刻體驗令人感動的課程美學……。

伍、行動研究的省思與建言

本研究兼顧理論與實務，從跨文化學術研究省思中，轉化應用英國學者 Rod Taylor 和 Nicholas Addison 的批評學習策略來設計「藝術鑑賞與批評」專題課程，並以教學行動研究來檢視，一方面洞察與瞭解英國地區藝術師資培育機構的「批評與脈絡學習」的理論與實施方法，一方面從本土的教學實務中發展藝術教育理念，研發適合台灣藝術師資培育的「批評與脈絡學習」方案（附錄二）。

本行動研究特色之一是研究者指導研究生共同進行研究，在師生互為主體的教學過程與研究進程中，實際體認如何經由教學行動研究來發展藝術教學方案，促成藝術師資培育課程的革新，並以批評學習法來培育職前教師的獨立思維，為國家培養優秀的藝術師資人才，對於藝術教育的傳播與傳承深具意義。

本行動研究特色之二是研究者參考「批評與脈絡學習」的主動探求與建構觀念的精神，於教學實務中發展「審美關懷」藝教觀念，為藝術教育提供清晰的理據（clear rationale），作為研究與發展台灣藝術教育課堂經驗的理論與實務基礎。行動研究以批評與脈絡學習理論來規劃藝術課程，發展藝術思維和教學策略，研究者在教學行動中將藝術教材數位化，建置藝術教育網頁，進行教學分享。行動研究有助於教師個人的專業成長，將理念與實務拉近，讓教學研究者能不斷地發展觀念與改進教學。

研究者以「批評與脈絡學習」來充實專業知識和教學經驗，藉此覺知和省思自己的教學，自我檢討跨文化的實施可能帶有研究偏見，應保持高度自覺，時時提醒自己是否戴了台灣的眼鏡去看待英國文化？同樣的，英國在批評與脈絡學習的優勢也未必全然適合台灣。研究者在台灣教育現場進行教學研究，省思國外藝術教育理論如何應用於本土的教學實務，最後理出研究心得：「台灣的視覺藝術教育課程設計應考慮台灣的視覺文化現象，融入審美關懷的理念，關注品質與價值」。本研究不但擴展研究者的國際藝術教育視野，也促成研究者的課堂省思與專業成長，尤其在師生互動的研究歷程中，學生積極參與，藝術學習態度好、品質佳，所有課程參與者皆獲得有意義的質

性成長，研究者將持續進行教學行動研究，藉以培育有藝感、有創意和和評析能力的藝術教育人才。最後，根據研究省思，提出建議如下：

1. 以行動研究來發展台灣的本土的藝術教育理論、建立研究風氣與建構研究文化。
2. 發展同儕合作學習的問思導賞策略：輔導學生用心選取圖像、尋找資料、設計導賞問題，專注於品質與價值。研擬問題時可分組分階實施，讓異組同儕相互檢視和修正，進而發展出兼具創意、批評與關懷的藝術導賞問題。
3. 深化「個人藝誌」的研究與教學策略：隨著課程的進行，研究者鼓勵研究生依自己的興趣和專長製作個人的「研究藝誌」，有系統蒐集藝術鑑賞與批評資料，發展以影像和文字相輔相成的「研究藝誌」，作為質性成長的記錄，藉以研發藝術鑑賞與批評教材教法或撰寫專題論文，結果發現學生皆能產出一套具個人風格、富魅力與創意的「藝誌」來呈現自己的質性成長與彰顯視覺藝術教育的特質，但若嚴格審閱，較缺乏嚴謹深刻的批判思維，此喚起研究者的省思，希望在後續研究中更密切結合「後設認知」策略，讓學生能確切思考與監控自己的學習經驗，輔助學生發展更深刻的省思和評析能力。
4. 研究者與研究生在藝術課堂中，應用問思導賞法，引導學生進行創造思考，以實際圖例或影像探索文化、創意與藝術設計的整合表現，在多元的思維激盪中，深感台灣目前缺乏後設認知取向的藝術創思心理策略研究，尤其特別缺乏對於高階藝術學習者的研究與分析，因而準備就此從事後續研究，向國科會申請專案研究計畫。
5. 發展台灣的優勢，運用網路支援藝術教學：網際網路開放、即時、溝通、互動的特性，讓學習時空無障礙。研究者的教學行動研究結合藝術網頁和課程光碟的教學實務，讓 ICT 落實於藝術課程中，讓資訊科技與藝術教育產生有意義的對話。未來將繼續努力讓師生同為學習夥伴並成為網路學習社群，在溫馨互動的審美關懷中產生共鳴，達成美好的溝通與分享。

謝誌

本研究為九十四學年度國科會專題研究計畫（NSC 94-2411-H-026-003），執行時間從 2005 年 8 月至 2006 年 7 月，特別感謝研究助理馬成怡和黃資泯的協助，以及修習相關課程的學生。



引用文獻

中文部分：

- 王秀雄（1998）。*觀賞、認知、解釋與評價—美術鑑賞教育的學理與實務*。台北：歷史博物館。
- 高震峰（2005）。數位學習與藝術教育：資訊互動系統融入國小視覺藝術教學與評量之研究。*藝術教育的回顧與展望*（頁 345 – 365）。屏東市：國立屏東教育大學。
- 張全成（2003）。焦點話題策劃：E 網打盡·數位學習。*美育月刊*，134，2-40。
- 陳伯璋（1998）。*教育研究方法的新取向—質的研究方法*。台北：南宏。
- 郭禎祥（1989）。蓋迪藝術教育中心對於 DBAE 理論之研究、實驗和推廣。*師大學報*，34，389-410。
- 曾雅雲譯（1987）。*藝術史的原則*。台北：雄師。（Wölfflin, H. 原著：*Principles of art history*）
- 鄒方淇、羅美蘭（2006）。英國與台灣的藝術教師如何運用 ICT 支援藝術教學。2006 台灣教育學術研討會論文手冊，26-27。花蓮：國立花蓮教育大學。
- 廖敦如（2004）。從全球化的視覺文化觀點—探討「流行文化」為議題之藝術教學。*藝術教育研究*，7，55-86。
- 趙惠玲（2005）。*視覺文化與藝術教育*（二版）。台北：師大書苑。
- 蔡清田（2000）。*教育行動研究*。台北：五南。
- 譚祥安、梁寶華編（2004）。*藝術教育新取向：方法及個案研究*。香港：香港教育學院藝術系。
- 羅美蘭（2003）。視覺藝術教育行動研究：審美關懷與視覺文化。*第四屆海峽兩岸美術教育交流會論文集*（頁 110-116）。香港：香港美術教育協會。
- 羅美蘭（2006）。*英國的藝術師資培育與批評脈絡學習*。94 年度國科會研究計畫出國報告。
- 蘇振明（1994）。*兒童美術鑑賞教育的理論與實務研究*。台北市：中華色研出版社。

英文部分：

- Addison, N. (2000). Critical and contextual studies. In Addison, N. & Burgess, L. (Eds.) *Learning to teach art and design in the secondary school: A companion to school experience* (pp. 227-243). London: Routledge Falmer.
- Addison, N. & Burgess, L. (Eds.) (2000). *Learning to teach art and design in the secondary school: A companion to school experience*. London: Routledge Falmer.
- Allison, B. (1982). Identifying the core in art and design. *Journal of Art & Design Education*. 1 (1), 59-66.
- Anderson, T & Milbrandt, M. K. (2005). *Art for life: Authentic instruction in art*. Boston: McGraw-Hill.
- Atkinson, D. (2002). *Art in education: Identity and practice*. London: Kluwer Academic Publishers.

- Atkinson, D. & Dash, P. (Eds.) (2005). *Social and critical practices in art education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Trans. Lavers, A. & Smith, C. (1990). London: Johnathan Cape.
- Binch, N. & Robertson, L. (1994). *Resourcing and assessing art, craft & design: Critical studies in art at Key Stage 4*. Corsham: National Society for Education in Art & Design.
- Dawtre, L. & others (Eds.) (1996). *Critical studies and modern art*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dash, P. (1999). Thoughts on a relevant art curriculum for the 21st century. *Journal of Art & Design Education*. 19(1), 123-127.
- DES (1992). *Art in the National Curriculum (England)*. London: HMSO.
- Dobbs, S. M. (1992). *The DBAE handbook: An overview of discipline-based art education*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and through art: A guide to discipline-based art education*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definition, and direction for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-123.
- Feldman, E. B. (1982). *Varieties of visual experience*. (2nd Ed.). New York: Harry, N. Abrams, Inc. Publishers.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- Getty Center (1987). *The pre-service challenge: Discipline based art education and recent reports on higher education*. Snowbird, Utah (August 8-15).
- Getty Center (1993). *Discipline based art education and cultural diversity*. Los Angeles: J. Paul Getty Trust.
- Greer, W. D. (1984). A discipline-based art education: Approaching art as a subject of study. *Studies in Art Education*. 25(4), 212-218.
- Hickman, R. (Ed.) (2000). *Art education 11-18: Meaning, purpose and direction*. London: Continuum.
- Hickman, R. (Ed.) (2005). *Critical studies in art and design education*. Bristol: Intellect Books.
- Hughes, A. (1989). The copy, the parody and the pastiche: Observations on practical approaches to critical studies. In D. Thistlewood (Ed.), *Critical studies in art and design education*, 71-81. Essex: Longman.
- Hughes, A. (1998). Reconceptualising the art curriculum. *Journal of Art and Design Education*. 17(1), 41-49.
- Kress, G. & Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

- Lo, M. (2003). *Comparative analysis of art teacher education in Taiwan and England with particular reference to the aesthetic domain*. Unpublished Ph.D. thesis. University of Surrey Roehampton.
- Mason, R. (1995). *Art education and multiculturalism* (2nd Ed.). Corsham: National Society for Education in Art & Design.
- Panofsky, E (1955). *Meaning in the visual arts*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Pateman, T. (1991). *Key concepts: A guide to aesthetics, criticism and the arts in education*. London: The Falmer Press.
- Pollard, A. (2002). *Reflect teaching: Reflective and evidence-informed professional practice*. London: Continuum.
- Smith, R. A. (Ed.) (1989). *Disciplined-based art education: Origins, meaning, and development*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social behaviours: A position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339-356.
- Sturken, M. & Cartwright, L. (2001). *Practice of looking: An introduction to visual culture*. New York: Oxford University Press.
- Swift, J. & Steers, J. (1999). A manifesto for art in schools. *Journal of Art & Design Education*, 19(1), 7-13.
- Taylor, R. (1982). *The illuminating experience*. Wigan, Critical Studies in Art Education Project Occasional Publication No.2.
- Taylor, R. (1986). *Educating for art: Critical response and development*. Essex: Longman.
- Taylor, R. (1989). Critical studies in art and design education: Passing fashion or the missing element? In D. Thistlewood (Ed.). *Critical studies in art and design education*. 27-41. Essex: Longman.
- Taylor, R. (1992). *Visual arts in education*. London: The Falmer Press.
- Taylor, R. (1999). *Understanding & investigating art: Bringing the National Gallery into the art room*. London: Hodder & Stoughton.
- Taylor, R. & Taylor D. (1990). *Approaching art & design : A guide for students*. Essex: Longman.
- Thistlewood, D. (Ed.) (1989). *Critical studies in art and design education*. Essex: Longman.
- Thistlewood, D. (1993). Curriculum development in critical studies. *Journal of Art & Design Education*. 12(3), 305-316.



附錄一

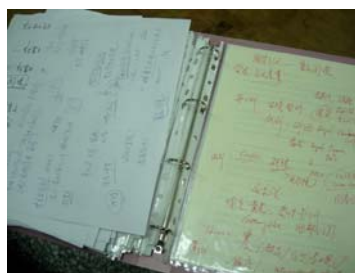
藝誌

(一) 教學藝誌

在教學行動研究歷程中，教師（研究者）有系統地蒐集親身實地教學的一手資料，以及進行教學省思來建立教學研究檔案。因以圖文並茂的方式呈現，並針對藝術的教學歷程而製，故以「教學藝誌」稱之，包含實地札記（field note）和研究日誌（research diary）二個重要概念，是研究者在發展視覺藝術教育研究法中所推動的重要研究觀念。本研究的「教學藝誌」含教學檔案和教師藝誌二部分：教學檔案包括教學大綱、課程內容和學生個人資料，所有資料分類依序收錄在專屬檔案夾；教師藝誌旨在記錄教學概要和個人的反省心得，先是不拘形式的課堂隨手札記，課後鍵入電腦製成研究教學摘要與省思記錄。



教學檔案



教師藝誌

(二) 研究藝誌

研究者結合「學習歷程檔案」（portfolio）和「視覺日誌」（visual diary）的概念，輔導研究生有系統地蒐集藝術鑑賞與批評資料，製作具有個人風格的「研究藝誌」，以後設認知（metacognition）來檢視自己的藝術素養與學習藝術過程中的質性成長。期末安排一週課程進行藝誌分享，上課情形和學生作品舉例如下圖：



附錄二

藝術鑑賞與批評專題研究

教學目標

- 一、與研究生共同發展與應用「批評與脈絡學習」的觀念，設計「藝術鑑賞與批評」專題課程，進行教學行動研究，從教學實務中建構教育理念、研發課程方案。
- 二、發展研究生的美感、創意和思維，提昇其對藝術的賞評能力。
- 三、輔導研究生有系統蒐集藝術鑑賞與批評資料，製作「研究藝誌」，以後設認知來檢視自己的藝術素養與學習藝術過程中的質性成長。

課程內容與教學方法

- 一、主題研討：
 - (一) 何謂「批評與脈絡學習」(critical & contextual studies)？
 - (二) 如何發展與應用「批評與脈絡學習」的觀念，設計「藝術鑑賞與批評」專題課程，進行教學行動研究，從教學實務中建構教育理念、研發課程方案？
 - (三) 豐富多元的當代藝術如何融入學校的藝術與人文課程？
 - (四) 如何運用創意將美學符碼與文化符碼彙整成具有產值的成品？視覺藝術創意文化產業的美學符碼與文化符碼是如何產生的？
 - (五) 藝術鑑賞與批評受到資訊科技的衝擊後，衍生哪些新觀點？
- 二、理論研究：引用羅美蘭(1993, 2003)，Rod Taylor(1986, 1999)，Nicholas Addison(2000)學者的觀點和相關著作來探討藝術鑑賞教育和「批評與脈絡學習」。
- 三、鑑賞與批評：從日常生活美學、台灣視覺文化、當代藝術展覽和經典藝術作品來賞析藝術，並研發視覺影像分析的理論和方法。
- 四、藝展評介：於課外時間參觀展覽，於課堂提出專題報告，內容包括：(1) 展覽理念；(2) 展覽形式；(3) 展覽內容；(4) 觀者與作品的互動；(5) 教育意涵。
- 五、藝術著作導讀與研究分析：閱讀台灣當代藝術著作，如「台灣當代藝術大系」與藝術鑑賞教育相關研究，由學生輪流擔任著作導讀者或研究分析者。
- 六、參與專題演講與討論，發展資訊科技與藝術評析的論述；分析視覺藝術領域創意文化產業的產品的創點、美學符碼與文化符碼。
- 七、製作「研究藝誌」：有系統蒐集藝術鑑賞與批評資料，發展以影像和文字相輔相成的「研究藝誌」作為質性成長的記錄，藉以研發藝術鑑賞與批評教材教法或撰寫專題論文。
- 八、課程光碟：全班的共同筆記，包括課程參與者和藝術觀、各週課程主題和內容、藝術著作導讀和藝術鑑賞教育論文評析。

資料來源：國立花蓮教育大學九十四學年度第二學期「藝術鑑賞與批評專題研究」教學大綱