

(一) 藝術與社會文化

(二) 有關教師教育方向：

1. 要了解時代的變遷，教育觀念也得改變，生活與教育要吻合，不能脫節。
2. 強化在職進修。
3. 革新職前教育。
4. 結合學校與社會教育達成資源共享。
5. 政府與民間共同協力、關心全民教育。
6. 文化教育是一國之本，大家的觀念、理念要一致，不能各說各話，但達成目標所執行方法可是多元的。

台灣九年一貫課程“社區取向藝術課程”研究

郭禎祥

研究緣起與目的

二零零零年三月，台灣教育部正式公佈九年一貫課程綱要，其課程的主要目的即在於：“培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民。”就各項範疇之內涵說明如下：

- (一) 人本情懷方面：包括了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化等。
- (二) 統整能力方面：包括理性與感情之調和、知與行之合一、人文與科技之整合等。
- (三) 民主素養方面：包括自我表達、獨立思考、與人溝通、包容異己、團隊合作、社會服務、負責守法等。
- (四) 鄉土與國際意識方面：包括鄉土情、愛國心、世界觀等（涵蓋文化與生態）。
- (五) 終身學習方面：包括主動探究、解決問題、資訊與語言之運用等。（教育部，二零零零年）

從九年一貫的基本內涵，我們再度看到一九九六年實施的課程標準所強調的課程應以生活為中心，朝著尊重個性發展，培養主動探索與反思能力，希望進一步積極推動主動關懷社會、環境和自然，並對自我鄉土文化有深層的了解與認同，對其他文化也能尊重和欣賞。這樣的教育期可以說是自從一九九六學年度實施的國小新課程標準以來，就一直主導著台灣的教育改革方向與課程設計目標。那也就是說，我們的國民中小學課程綱要

隨著時間的變遷與學校的需要而作適度的改革，但其主要精神與方向是脈絡相承，對一個文化的傳承與開發的功用來說是可喜且適切的。

假若我們再深入分析台灣教育改革的脈絡結構，我們不難發現這新教育理念體系之主體完全是對後現代文化現象所做的對策性反應。台灣社會環境變化迅速，不僅政治民主化，經濟自由化，社會型態多元化，家庭結構漸趨鬆散，而文化成分亦不斷地更替變換，面對外來經濟文化衝擊下，新舊觀念不斷交戰、傳統價值體系漸漸鬆綁，社會文化面臨前所未有的解構危機和認同困難。再加上電腦網路普及，媒體、資訊膨漲，視覺符號泛濫，語言扭曲形成的假象，追求新奇、酷、辣和夠炫的表現形式，無奇不有的促銷策略和無節制的消費現象都可讓青少年們迷失在社會變遷中所產生的種種亂象。所以，九年一貫新課程標準不得不更加強調如何以生活為基礎，進一步深思“人與自己、人與人、人與自然”互動關係的問題，希望透過統整性與合科教學來強化全人的生活智能與競爭力，並藉由主動探索和發現問題的建構性教學來培養學生自我了解、獨立思考和解決問題的能力，以多元、批判和思辨的眼光來理解社會環境的種種現象與各種範疇間的關係，直接探觸社會文化與生活環境的問題，以建立人親土親的鄉土情和文化認同。

台灣教育部二零零零年公佈之“國民中小學九年一貫課程（第一學習階段）暫行綱要”明確規定各校應成立“課程發展委員會”，委員會成員應包括學校行政人員代表、年級及學科教師代表、家長及社區代表等，必要時得聘請學者專家列席諮詢。課程發展委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程，以符合學校歷史、特色，結合社區資源與需要，審慎規劃全校總體課程計劃。這些重點都說明各學校和老師們必須要以更自由、開放、自主的態度來發展更適合學校和學生的課題，並且有責任帶領學生認識學校和社區的關係與文化環境特色，增加學生家長與教師間的合作與溝通關係，適度參與社區文藝活動的推展工作。這可以說，教育關切區域性文化特性、學生生活層面和學校與社會關係的最直接有力的改革性措施；不過，這之中也存在著許多執行上的困難與問題，我們稍後再評析。

此次課程標準的修訂，美勞課程也有顯著的改變，不僅與音樂、表演藝術整合為“藝術與人文”領域，並強調與“社會和自然與科技”及“綜合活動”領域聯絡為生活課程，就傳統學科來說，這樣的課程組織結構之變化是非常大的。另外就課程內容方面來說，一九九六年以降的課程改革已不再只偏重藝術製作技巧，而是實質規列探討反映社會環境特色的教材與議題、社區資源和鄉土意識。從對兒童與青少年生活的關切，慢慢擴及

至整個鄉土文化和國際社會的藝術動向的了解。明顯地，這新課程標準已回到探討人的問題，重視人與社會環境的互動，以及人與民俗文化的關係。雖然，這樣重視鄉土社區教材與地域特性，刺激許多教育學者正視鄉土藝術教學的問題，開始探討區域性鄉土教材在國民中小學新課程的發展途徑，例如：民俗藝術之教法及鄉土藝術特色與鑑賞要點。但是，我們發現許多人容易將民俗藝術教學誤認為鄉土美勞教學。近來較具地方色彩的民俗藝術已成為美勞教師進修課程的重要項目。高小曼（一九九一年）便列舉剪紙、香包、燈籠、風箏、捏面人、皮影戲、中國結為七項最適合兒童的民俗技藝教材。陳朝平（一九九七年）認為這些教材多“承襲傳統技法缺乏創造性”，更重要的是缺乏區域特色的了解，無法真正推動認識區域性藝術文化和社區實源，更無法與社區生活結合。因此鄉土教材的地區範圍不應太大，應以學校周圍社區或鄉里為出發點，因為在同一縣裡鄉村、山地和海邊的學校所面臨的地域特色、人文風俗和可取得的資源都大不相同（陳朝平，一九九七）。如此說來，配合鄉土美勞教學應以社區為取向來設計課程（Community-based art curriculum）。什麼是社區取向藝術課程？為什麼它適合九年一貫新課程理念呢？

社區取向的藝術教育觀念主要是承襲八十年代多元文化藝術教育的倡導，除了追求文化和藝術多元角度觀與彼此了解和尊重，嘗試更深入了解區域性藝術文化與生活的脈絡關係；所以，許多藝術教育學者認為社區資源和藝術價值觀應被用來作為多元文化藝術教育與研究的基礎（Blandy & Congdon, 1988; Chalmers, 1981; McFee, 1961; McFee & Degge, 1977; Stuhr, 1995）。事實上，早在二十世紀七十年代，社會取向藝術教育觀念已有些雛形。McFee and Degge (1977) 強調藝術教育的主要目標，就是在加強學生對社區的參與能力，教育者和他們的學生都應了解到視覺品質與社會政治經濟的關係在社區決策過程中所扮演的角色。Chalmers (1974) 以更積極的口吻說道，學生可以而且應該給予認識藝術如何強化社區功能和如何用來形塑社區特色的機會。因此，學生與社區作合適的互動，是美勞教育課程的重要環節，藝術課程有必要引導學生了解社區之軟硬體結構、符號溝通系統、社交模式、社區價值、藝術文化傳統和所有與藝術相關之定義、觀念和議題。而社區軟硬體系統則包含教育商業行為、祭典儀式、環境特色、公共設施、農作節令配合、實用觀念和其他一般性文化活動（Blandy, 1992）。許多藝術教育學者也認為，民主模式的藝術概念是建立在教育者與學生一起參與以社區為本位的對話，朝一起定義藝術概念的方向前進（Blandy & Congdon, 1987）。如此，要建立一項以社區藝術文化為學習內容並強調與社區互動學習模式的美勞課程，需要各學校或甚至於各美勞教師要有自行設計課程的能力，發展具社區特色的美勞教材（陳菁繡，1999，2000）。

七十年代末，McFee and Degge (1977) 已提出一項有系統、有組織的課程計劃，引導學生參與分析整個社區空間規劃與建築特色，並且欣賞社區的人文特色。藉助實際教學行動的規劃，M. Huffman (1988) 帶領他的學生到學校會區去研究整個都市的藝術相關的議題 (Blandy, 1992)。身為藝術家和小學教師 Tenney (1991)，以她的房子為社區探索的楔子，引導她的學生來認識他們居住的 Bozeman, Montana。她的課程設計則以 Bozeman 地區中富有區域性特質的建築和使用材料為教學研究對象，嘗試將許多有關文化、性別、族群特色的新概念介紹給學生。其中又以 Clark and Zimmerman 的 Project Arts 為龐大，他們選擇六所分佈在三個不同州、不同族群的地區為研究合作對象，分別指導這些學校的美勞教師設計以該地區的社會文化、環境特色為學習活動的課程，並進而推動校際間之教學心得的教流活動，彼此參考課程設計的優缺點，藉以了解多元文化間的異同。

根據上述藝術教育學者的論點，社區取向藝術課程應具有三大特點：一、課程內容是以社區中所有與藝術相關的人、事、物、風俗文化、環境景觀為範圍，可以包括社區之建築、大眾媒體、景觀設計、意識形態、社會問題等。二、整合社區人力和物質資源，邀請社區藝術家、民俗技藝專家、或其他生活藝術從業人員來校示範，或請學生家長參與課程規劃與教學過程輔導義工，從社區取得創作材料，配合參觀社區既存的藝術人文遺產。三、教學目標著重老師與學生一起參與認識及推動社區文化特色和藝術概念的形成。所以，社區取向藝術課程具有教學上地利之便的優勢，容易配合參觀活動和實地觀察的活動，也容易與社區居民產生互動互信的合作關係，學生因此可更充分了解社區生活環境特色。