

建構理論對藝術人文教學的影響與實踐 —以表演藝術賞析課程為例

林幼萍*

摘 要

本研究主旨在探討建構理論取向教學在藝術領域的影響與實踐，文中將從知識論的本質做為探討的起點；接著從藝術的內涵，分析建構理論的學習與教學概念與藝術課程之間的關連與啓示。本研究將詮釋與修改 Driver & Oldham (1986) 的建構教學模式，並融合社會化合作學習技巧與專題式目標導向的教學概念，發展出研究者認為適用於藝術本質的建構教學模式，最後以表演藝術賞析課程做為此教學模式的實踐。研究顯示，知識論的知識成長歷程與藝術的主觀經驗學習本質相契合，皆需奠基於能銜接起學生日常經驗議題的目標刺激與佈題引導，而社會化的合作學習過程中，皆顯示出學生在多種差異的文化背景與主觀感受社群中，不同意見的刺激與交互討論，更能精鍊與塑造出屬於自己的感受。

關鍵詞：建構主義、建構理論、建構理論取向教學、表演藝術賞析

國立中興大學 

* 環球技術學院體育室 助理教授
National Chung Hsing University

壹、前言

近年來蘋果電腦所推出的 iPod、iPhone 等產品，引領了一股巨大的科技產品風潮，究其成功的原因，充滿了「人性、時尚、藝術」等羅曼蒂克的想像力因子，讓這些產品超越了科技本身，而成爲無法取代的流行現象。日本建築大師安藤忠雄以「清水混凝土建築」揚名於國際，其對於人文、建築與自然環境共生的美感，完全體現在他的建築美學觀裡。由這些的例子，我們可以敏銳的嗅覺到，無論是未來感十足的科技產品或是古來已有的建築高樓，融入對美學與人性的感官認知，將是未來發展所不可或缺的要項。蘋果電腦創辦人之一的史蒂夫·沃茲尼克（Steve Wozniak）更是在他的公開言講中直言不諱的勸告年輕人要成爲工程師中的藝術家，可見得藝術與美感的感受及欣賞能力是未來不管任何學科、任何領域所不可缺少的一種基本能力。

然而在施懿珊(2002)所做的生活教科書內容屬性意見之研究調查中發現：教師教授生活課程時，有超過五成(62.1%)的受試教師認爲生活課程中，最難教的是「藝術與人文領域」；其中有數理科系相關背景的教師更超過七成 (72.1%) (施懿珊, 2002, 98)。教學是一組影響學習者促進學習途徑的事件 (Gagne, Briggs & Wager, 1992)，在未來可見的這股美感潮流中，身爲藝術人文教育的教師除了「教什麼?」之外、如何選擇與改進更有效的教學法「怎麼教?」，更是一個值得深思與努力不懈的方向。

「概念」(Concept)是一種心靈的表徵，是人類思考與了解的工具，也是人類學習的一種基本工具。許多學者 (Archer, 1962; Bruner, Goodnow & Austin, 1956; Galotti, 1994; Smith & Medin, 1981) 都同意，雖然外在事物變化莫測且蕪亂龐雜，人們的心理表徵與語言表達能力有限，但幸運地，人們可以藉著概念的學習，將訊息以某種方式分類儲存、處理，減少「訊息超載」(information overload) 以進行推理、批判、問題解決等思考活動 (何俊青, 2003)。在此種觀念下，處於現今資訊爆炸的時代，「學習」成爲一種運用、關聯與整合資訊、分析經驗的反思過程，透過這個過程，我們發展及建構對概念的理解，所以學習已從被動的接受知識的行爲，漸漸轉變成爲一種思考的歷程與結果。近年來興起的建構理論觀點，在學習的觀念上有其契合之處。建構理論認爲知識是人

類經歷世界活動的結果，是爲了適應環境而產生出來的產物，所以知識是人們就所接受到社會與環境的經驗加以組織，使其對自己有意義化的產物。此外，社會建構學派的 Lev Vygotsky(1978)更指出學習不只學習者主動建構，而必須在適當的文化背景與社會環境關係的情境脈絡支持下，透過與他人的互動與分享，才可真正促成知識建構的內涵。然而這樣的理論觀點與教學模式，是否可以運用在藝術賞析的教學上呢？

Greene (1996) 指出藝術與美學領域的構想，本身就是一種建構的實體 (Reality)。John Dewey 更清楚的認爲，藝術就是經驗，藝術的欣賞是現實生活的一部份，它不能脫離日常而孤立於外。因此，審美經驗亦來自日常生活，並且無法脫離日常經驗而存在，而日常經驗即爲審美經驗與藝術作品的條件。而 Dewey 所認爲的經驗亦有別於一般傳統所認爲的是感官對外界靜態與動態刺激所形成的結果，他認爲經驗是有機體爲了適應生存而與環境發生互動的結果，不僅是被動的適應環境，而且還主動的作用於環境的連續過程。因此，真正的藝術（具有審美經驗）即建立在一個完整的互動作用上(Dewey, 1934)。只有當藝術具有人生的實質，審美經驗成爲現實經驗的縮影時，藝術才可能在「濃縮現實生活的審美經驗」中蓬勃發展，並且表現出價值與意義的累積，以及慾望與理想的滿足 (劉文潭，1996)。由此可知，藝術與美學的本質，是完整、深刻與自覺經驗的累積，是在社會環境與生活脈絡情境下不斷動態所產生出來的價值與意義。這與建構理論所闡述的一、人所擁有的觀念與知識必須來自經驗的建構，知識是符合個體經驗的。二、知識是個體的主觀經驗與個體的先備經驗相結合所建構出來的。三、知識具有動態性流動，不是靜態的穩定，是不斷形成演進的。四、知識是個人與所處環境互動所建構而來的，有其觀念上的接軌之處，皆強調「學習者中心」的學習取向，與受環境脈絡的影響。

貳、建構理論與藝術人文教育的理論基礎

建構理論認爲，知識並非由認知主體被動接受而來，而是由認知主體主動建構而成 (von Glaserfeld, 1989)。藝術教學主流 Viktor Lowenfeld (1947)主張，美的感知，不是藝術品中客觀的存在，而是主觀地存在觀賞者的感受之中... 亦認爲兒童在每一個發展階段都有不同的藝術表現特徵，而這些特徵常與社會外

在環境有著緊密關聯。知識建構理論的主張與藝術欣賞的本質都受到內在心靈的認知以及外在環境的交流影響，本節將針對此二部分做理論上的探討，作為本文論述之基礎，並申論它們的關聯性。

一、建構理論的知識論與學習本質

由近年來的教育改革開始，建構理論的受重視，對於教學與課程產生了深遠的影響，然而建構主義並非一個體系統整的單一理論，它在本質上只是一個包含不同領域的理論成員，但卻共享某些主張的理論家族 (Watts & Bentley, 1991)。基本上，建構主義可說是一種處理知識 (或認識) 問題的理論 (Bodner, 1986; 詹志禹, 1996)，在這處裡的歷程中，達成對學習與知識的建構，強調個人在學習歷程中的主動性、主體性、知識的變動性與社會環境的適應。建構主義因不同的學者在不同的理論背景下產生了相當多的派別 (張靜馨, 1995a; 楊龍立, 1998; Tsai, 1998; 郭重吉, 2000)，有關建構理論的派別、發展與意涵，已有相當多的文獻可供參閱，本文依論述的重點參考郭重吉 (2000) 將建構理論分為著重個人內在認知的認知建構論 (cognitive constructivism) 與受外在環境互動影響的社會建構論 (social constructivism) 二方面做相關理論的說明。

(一) 認知建構理論 (個人建構主義、根本建構主義)

無論認知建構理論或是社會建構理論皆受到心理學家 Jean Piaget 知識論深遠的影響。Piaget 從生物學的研究觀點，引用「適應」(adaptation) 的概念來探討知識的建立與發展。他認為生物為了適應環境而存活下來，是有機體與環境之間相互作用的過程，是有機體在面對環境條件的變化下所做出反應的過程，並建構了它所需要的生物學上的結構，而認知亦是一種為了要適應外在環境的生物運作。Piaget 的理論體系核心概念是「基模」(schema)，基模是認知結構的起點與核心，用來表徵儲存在大腦中的知識，他認為知識的學習是當個體面對外在的新經驗時，當新經驗能適合舊有認知結構或基模時，即產生「同化」作用，將新經驗納入舊有的經驗中，反之若無法同化，個體必須更改原有基模以配合新經驗而達到「平衡」即稱為「調適」。知識學習的歷程就是個體透過「同化」、「調適」、「失衡」和「平衡」等認知功能，不斷的建構其經驗以適應環境，以達到認知個體的「認知平衡」(Bodner, 1986; Fosont, 1996)。

Von Glasersfeld 承襲 Piaget 對認知的詮釋，主張學習是個人意識的重建，與本體論所重視的知識的實在性 (reality)無關。其主要精神為：(1) 知識並非經由感官或是語言等訊息的傳遞而被動的接受，它是由具有認知能力的個體主動建構而來。(2) 認知的功能具有適應性，其目的在於促使個體經親身經歷的事物加以組織，而不在於發現客觀存在的現實世界(Glasersfeld, 1995)。所以個人建構主義認為知識並非被動地接受的，而是具有認知能力的個體奠基於已具備的舊知識或舊經驗所主動建構出來的，而且每一個人都是非常主觀的用自己的經驗在建構自己個人的知識，個人所建構的知識只是用來讓個人的經驗得到較合理的解釋，而使他或她更能適應於他或她所生活的環境。所以，每一個人所建構的知識基本上與外在的本體現實並無直接的關係，只與個人的經驗有關(張靜馨，1995)。

(二) 社會建構理論

社會建構理論主張除了個人主動內在建構知識之外，亦不應忽略社會因素的重要性。蘇俄心理學家 Vygotsky 的認知發展理論，以「社會－文化」或「社會－歷史」的觀點來探討人類認知的發展，以期說明個體的心智如何運作以適應所處的社會環境 (甄曉蘭、曾志華，2003)。Vygotsky 將人類心理能力發展分為兩個層次，透過原始如感官、知覺動作技能等較低層次能力，個體在人際的互動、社會的情境和學習使用語言工具的歷程中，會產生思考並重新再建構和組織意義，進而轉成具邏輯記憶、推理及有意義的記憶等較高層次的心理能力。此過程的發展每次都會出現二次，首先是發生在人與人之間心理互動的社會層次，而後才是個人內部心理過程轉換的個人層次。所以任何心理認知的功能，都是由外在的社會活動與人際間的互動開始，而後將外在社會現象經驗，轉化為個體內在的經驗結構，此現象就是「內化作用」，所以內化作用的本身即是一種轉化，它不僅轉化了互動歷程本身，也改變了心智的結構與功能 (Wertsh, 1985)。

Vygotsky 的高層次心理能力與內化作用，最後整合在其著名的「最近發展區」 (zone of proximal development, 簡稱 ZDP) 與「鷹架結構」的觀點上。主張每個個體在現有的經驗與認知基礎下，都有一定程度最適合學習與成長的發展空間，稱之為「最近發展區」，並主張在「最近發展區」的發展上，不僅必

需靠內在建構的心智成長，有時學習經常是反其道而行，經常由外在社會文化先搭建學習的「鷹架結構」，再內向塑造自我的內在認知。透過社會互動的協助，雖然個體本身的自我發展能力有限，但是可以透過教師、家長或同儕間的合作學習與有效的社會互動等學習鷹架，來提升與擴大認知發展的空間，達致高層次能力。社會建構主義認為，雖然知識是由個體主動建構而來，但是還是要在所處的社會文化情境下，透過教師、同儕的鷹架支持，經過內化作用將達成更有效的的學習建構成果。

雖然個人與社會建構主義對個體認知建構的歷程看法不同，但卻是相輔相成的二面，建構與內化並不衝突。社會實體的結構（像是教室中的關係）促使個體透過各種管道來學習有效的行為模式，在有效的解決問題的過程中，一種社會關係（教與學）被個體所建立，而個體認識到自己所具有的角色，以及必須如何適當的因應。透過活動中對問題的解決，行為模式與角色觀點被內化成個人所建構世界的視窗（楊順南，2002）

二、表演藝術賞析的本質與意涵

藝術是對個人美感認知經驗的累積，是一個完整且為他人所無法取代的經驗，它具有直接呈現的特性。所謂直接呈現是指當下存在而無法被界定，不可被化約與取代，也不能被切割，只能由當事者親身領會（鄭淑敏，1996）。美感，並不是在藝術品中客觀的獨立，而是主觀地存在觀賞者的感受之中。觀賞者經由各種感官，得到外界的資訊，由於這些資訊，把觀賞者內在的感情不斷的引發出來，產生一種「擬情作用」，這種觀賞者感情不自覺地被引發出「擬情作用」時的感受，即是美感經驗（李雄揮，1979）。「美感判斷力」一詞出自康德（Immanuel Kant）1790年發表的《判斷力批判》（Critique of Judgment）一書，主張「美感判斷」是由主觀感情針對個別事物產生的快與不快的感受，主觀者對視覺刺激物產生了快與不快的感受後，必須內省自我的感情，是故，美感判斷是一種「反省」判斷，而這種反省判斷屬於高層次的後設認知，所以，藝術賞析的本質是個人的內在認知想像與新舊經驗變化加深的感受。

從另一個層面來看，由於社會價值快速的轉換與文化全球化的影響，藝術的形成與感知，亦深受整個社會現象的影響。藝術的內涵除了傳統的美術等視覺外，亦擴及到不同文化的人工產品、廣告、大眾傳播圖像、設計的物品、裝

潢、環境、宗教、經濟等多元文化的社會 (黃壬來, 1994) 素材。所以 90 年代美國開始興起社會取向的藝術教育, 1993 年美國全國教育協會的年會中多位學者亦提出「社會重建」的理論, 主張藝術的教育應以學習者所處的環境為出發點, 逐步拓展藝術欣賞的範疇, 探討藝術與社會的關係與文化的影響。所以藝術賞析的本質除了個人的認知情感主動累積外, 也受到社為環境由外而內的啓發, 而藝術賞析的課程亦應滿足這樣的多元意涵。

表演藝術賞析是藝術欣賞的一環, 其不但擁有基本藝術欣賞的意涵與本質, 也有獨特的表現方式與特色, 而強調肢體、動作、語言與創意表演等綜合元素的戲劇, 則是表演藝術的核心。戲劇的發展一直伴隨著社會與文化的現象不斷演進, 隨著社會的變遷與多元化教學的要求, 戲劇教學的理論與特色也從傳統強調學理與搬演的現象, 轉而向注重主體學習情境與經驗、重視合作與獨立思考等個人或社會層次認知改變的教學方向演進。1960 年代後期, 英國著名的戲劇教學實踐者 Dorothy Heathcote 所提出的「教育戲劇」(Drama-in-education; 簡稱 D.I.E) 理論, 成爲一種革命性的戲劇教學方法。教育戲劇的教學重點非單純的肢體訓練, 也不是灌輸戲劇理論, 而是讓全體學習者利用戲劇元素的即興創作方式來進行教學, 透過將戲劇問題化(problematize), 並在即興戲劇創作與不同角色的扮演過程中, 讓學習者深入問題, 在發問、討論與思考問題的情境脈絡中, 建立美感經驗的累積, 而戲劇教學的目標, 也是在這樣的尋求經驗的過程中, 建立起對戲劇的感覺與意義, 其目的在於認知的建立而非戲劇的表演活動, 學習的經驗比角色的扮演更加被重視。例如, 全班可扮演村民角色, 擔心害怕住在山腰上的憤怒巨人, 與「老師入戲」的市長共同召開會議, 討論應該如何處理巨人的問題。在這樣的情境過程中, 學習者必須假想他們在某特定時間與地點裡, 面臨了一個須藉由寫實的語言、時間和行動解決的問題(John, O'Toole; 劉純芬譯, 2004)。雖然教育戲劇理論以遊戲概念爲本質的表演經驗出發, 在自我實現與成就動機的理論上著重於經驗主義與情境學習, 有別於建構主義所偏重的認知建構歷程, 然而二者以學生爲學習的中心, 透過多元與非固定式的創意課程內容, 以問題化的深入思考與合作學習以達成對經驗的累積與認知的改變, 有其概念上的相同之處。

三、從建構理論的特質分析建構學習與藝術賞析之間的關聯

建構理論是一種強調知識學習的主體性，研究者認為這樣的理論主張，適合於人文社會與藝術學科更甚於數理與自然學科。藝術的賞析由於涉入主體的感受、存在的經驗與環境影響，有其更多的認知建立空間，每個人可以在相同的事件與活動歷程中，有著不一致的經驗與感觸，而不必有絕對必然之唯一答案。藝術的本質本身就意含著開放、非唯一答案以及相當之主體性的特質，與建構理論強調主動學習與探索的過程，讓個體於互動與探索中，自我發現、體驗、及解決問題以促進知識的建構，並重視情境化引發的互動作用學習觀點，不但一致而且相輔相成。以下將針對建構理論的主張論述與藝術賞析的內容，分別從「學習的主體性與主動性」、「情境的脈絡與互動合作」與「社會環境與價值的影響」三方面，討論其之間的關聯。

(一) 學習的主體性與主動性

藝術的教育是以人為主體的藝術教育理念，積極的激發學習者內在深層積極的學習架構，進而產生更高次元的創造性思考 (林曼麗, 2000)。托爾斯泰也曾說過：在內心喚起一種曾經體驗過的感情，然後透過動作、線條、色彩、聲音或言語表達的形式使之再現，從而傳達感情，讓別人體驗到同樣的感情--這就是藝術活動。所以藝術賞析或教育皆強調主體內在經驗的再組織，而建構理論的知識學習觀點，亦認為知識乃是個體自身經驗意義化的過程，強調知識是基於先前經驗與新經驗所主動建構與內化而成的，二者皆是以人為中心的出發點。再者，藝術以視覺為媒介，透過我們的感官、知覺和情感，去探索、辨識與體驗藝術的特質與文化的意涵，主動的分析、歸納、與反省以建構出屬於自己的意義與價值的歷程，跟建構理論主張知識是由學習者主動建構的，在個體本體性與主動性上都具有相同之處。

(二) 情境的脈絡與互動合作

藝術的賞析需要歷史脈絡和文化意涵的背景，在藝術的表現論與認知論中，都認為藝術是可以在情境的脈絡中做「交流思想」的；它可以傳遞情感，

或是思想與意念，我們能或想從藝術中感受到什麼，取決於我們的目的、情境與目標。所以藝術即是在脈絡中表達情感，透過連結藝術本有的脈絡知識，觀賞者自身的脈絡、真實生活與重要議題，闡釋與理解才得以進行 (郭禎祥，2001)。而建構理論也認為概念的學習不但受知識論和本體論的影響，情境的脈絡也是一個重要的因素，而團體的建構便是提供一個真實的情境，來增加學習者的認知 (Fraser, 1986)。很多研究 (Driscoll, 2002; Ewing, 2000; Jones & Steeples, 2002) 主張：為了使學習者能夠建構知識，應當發展並利用多元的學習環境。其主要論點有：1.學習乃是以情境做基礎、2.概念的學習乃是藉由參與活動、3.學習乃是與他人的合作。從以上的論點可知，有脈絡的情境互動對於知識的建構以及藝術欣賞的感受，都有其不可或缺的重要性。由於，知識是學習與脈絡情境互動的產物，其本質上深受活動歷程與社會概念的影響，所以透過合作式的互動與團體共同的磋商、討論、證辯、反思等過情境，引發高層次認知思考，最後獲得共同一致的結果，將使得知識逐步建構而成。這與藝術的賞析希望由作品的歷史與文化意涵，透過同儕間共同的欣賞、解析、歸納、評價到價值的情境活動以獲得情感的協調與經驗的統整，所代表的主動、自發、開放與彈性的藝術學習本質是一致的。

(三) 社會環境與價值的影響

藝術存在生活中每一個角落，且須與具影響力、訴諸感官印象的社會環境媒介互動，由前文藝術賞析的本質中，我們知道由於社會進步與全球化的影響，多元文化觀的藝術已涵蓋生活全領域，富創造力的社會環境與文化，為藝術創造力與欣賞力提供所需的培育、支援以及學習氣氛，當然也對藝術的價值有所改變，Dewey 對於社會文化與藝術價值的觀點為：「引發創作與鑑賞藝術的價值必須融入社會關係的體制之中」，再次說明了藝術與社會脈動的必然關係，雖然全球多元化帶給藝術賞析在「精神」與「物質」層面可是對立的，但是透過對認知的建構與反思，仍可盡力找到其並存與實現理想平衡點。學習不應該被視為是程序化的孤立活動，而是基於既有的知識與經驗與社會環境、價值所進行的反思與社會性的交互建構活動。傳統對於藝術創力的發展及成長被視為為心智能力的自然發揮，然而一些研究卻提出領悟藝的能力與「自然」或「發展」而來的能力無關，反而應歸類到文化學習上去。Wilson and Wilson (1977、1982、

1985) 指出兒童在藝術發展過程中創作的圖像文字都是從文化中學來的，所有創作的圖像，都可以追溯到早已存在的圖像檔案庫裏，而這些圖像表現往往是該社會與文化共有的 (黎明海，2006)。所以欣賞藝術的意義也不能只是單純的觀看與解說一個完成品，而應該是一個價值發現的過程，一組活動，一個倫理行動，而且是對於一個更大的社會文化議題的整體觀照(Lacy, Suzanne；吳瑪俐等譯，2004)。

人們的知識建構是互為主觀的，並與群體進行社會互動且經協商達成共識，所以社會互動及文化情境如價值觀、意識型態對人們知識建構有決定性的影響。Vygotsky 強調必須從社會、文化、歷史的角度來研究人類的認知，才能了解學習的真正意涵，所以知識的建構也必然是多元化或多元文化的，這與藝術受到社會價值與文化層面的擴展，是相同的心智建構過程。

建構的學習目標在為學生建立能夠通過經驗世界的要求，合理解釋所知所覺現象的知識，這種知識也就是能夠存活的概念結構 (潘世尊，2002)。藝術的賞析希望從作品與現象的接收與處理，進而達到主體意識的形成與詮釋，最終建構屬於自體的審美自覺性與獨特性，再透過關心社會、體認生活的內化過程，達成藝術的活化。

參、建構理論取向教學對表演藝術賞析課程的運用與實施

綜觀前文對建構理論與藝術賞析本質的探討，我們可知對於藝術本質這種因為不同情境與經驗，所會造成的不同感知、無唯一答案、且受社會文化價值影響，複雜又結構性薄弱的知識，建構理論的學習理念很適合用來作為這種多元思考及多向度知識建構的教學使用。透過建構理論取向的教學理念，教學方式將會以豐富但具備抽象概念的螺旋式方式，引領與刺激學習者對最終學習目標產生好奇與興趣、進而從學習者既有的經驗裡，透過「鷹架」輔助與引導的教學概念以及團體合作學習的思考、證辯、討論及發表，由外而內挑戰、建構、修正以產生屬於自己的知識與感知。以下將針對「建構理論取向教學的教學主張與模式」、「社會化合作學習的重要性」以及「建構理念下表演藝術賞析教學活動的設計與模型」三個主題，引導出研究者修改而成適合於藝術賞析課程的建構理論取向教學模型。

一、建構理論取向教學的教學主張與模式

建構理論是一種知識論與學習論的主張，並非是一種教學的模式或方法，基本上符合建構理念的教學方法，皆可稱為建構理論取向教學。建構理論取向教學秉持「以學習者主動建構知識」為基本主張，此一觀點指出建構理論取向教學需要學習者以自身反省，自我建構的主動歷程來完成學習活動。然而這並不意味著教師不用教導學生任何東西，任由學生在教室中活動即可建構出東西來，實際上，建構理念仍需要教學 (甄曉嵐，1997)。Vygotsky 把個人知識的來源劃分為自發知識與正式知識，這種看法相當有用。所謂自發知識是指學生在日常生活中與週遭環境的互動自然而然獲得的知識；而正式知識則指學校中有關課程所傳授的知識 (郭重吉，1992)。適當的建構理論取向教學方法，亦即在創造一個適當的學習環境、佈置互動情境，利用適當的教學媒材與資源，將問題的複雜性真實呈現出來，透過「鷹架」式的知識引導，讓學生透過發現、探究、辯論和合作，在原有的自發知識架構下，主動建立出自己新的知識。

建構理論取向教學強調在真實情境的探索、價值澄清與反思等過程中，以建構出符合學習者個人的認知與行為的新經驗，其教學的策略應包含下列四項要點：

- (一) 學習者以「經驗」為根基，重視學習者的日常知識與先備經驗。
- (二) 「情境」本身就是學習的一部份，需重視反思、挑戰、質疑與辯證的學習情境設計。
- (三) 教學活動的核心是「問題—解決」的歷程，教學的目標在協助學習者參與真實知識的創造，以及尋找問題解決方案的能力培養。
- (四) 互動、協商的社會歷程與合作學習需受到重視，鼓勵學生與老師、學生與學生間的共同研究。

然而，教學的活動由於教學情境的複雜性與學科內容及學習者的差異性，在加上建構理論本身只是一個知識論，很難發展成一個放諸四海皆準的標準教學模式。Nuffield Primary Science (1993)也指出教師普遍未能將建構式的「教學」與「學習」這兩個層面加以有效連結。所以許多學者將建構學習理念實施在各個領域後，依其對知識本質的不同的看法，亦衍生出許多符合建構精神之教學模式與策略，但其大體來說都把握了四個原則：1.學生為學習主體、2.課程需具

備多元性與豐富性、3.學生經歷認知衝突與調適的思考過程、4.新建構之概念有運用的機會。其教學模式有：三段式學習環的運用、Driver & Oldham 所提出的五階段教學、美國 BSCS 提出的五 E 教學模式、Wheatley (1991)的問題解決教學模式，此外尚有許多學者 (Osborne & Freyberg, 1985; Roth, 1991; Goodrum & Knuth, 1991; Driscoll, 1994; 鄔瑞香, 1993; 張世忠, 2000) 亦提出各式的模式。

Driver & Oldham 所發展的建構理論的教學模式，透過「確定探討的方向」、「引出學習者的想法」、「學習者想法的重組」、「應用新的想法」以及「回顧想法的改變」等五大階段教學順序，讓教學者協助學習者建構屬於自己的知識與概念。本研究將結合下一節所討論的社會化合作學習特色，將其融入 Driver & Oldham 所發展的教學模式中，並詮釋與修正出研究者認為符合藝術教學本質的教學模型，期盼這種符合建構理論的教學模式，在融入社會行為的特性後，能夠對於藝術賞析有良好的學習成效，協助學生進行自我概念建構的學習。

二、社會化合作學習的重要性

人們受教育的過程，同時也是個體社會化發展的過程，教學過程中「教」和「學」是相互影響和制約的一個整體的社會縮影，建構理論取向教學強調要讓學生自主學習，然而同時，我們也應意識到幾乎所有的教學過程都發生在學生群體互動作用的環境之中，因此重視學生與老師、學生與團體的相互作用，是在實施建構理論取向教學時，所不能忽略的一個重要因素。以研究合作學習領域著名的學者 Roger T. Johnson 與 David W. Johnson 兄弟指出，課堂中存在著合作、競爭與個人獨自學習三種目標結構，在合作的目標結構下，個人目標的實現與社會化的合作關係緊密結合，在競爭的目標結構下，個人目標的實現與社會化分工合作的實現是一種互相悖離的關係，在個人獨自學習的目標結構下，個人目標的實現則流於單打獨鬥的情況。所以，合作的目標結構能促進「教」和「學」的相互作用，提高心理對知識的接納感，形成動態的、多樣化的學習效果，而競爭的或個人獨自學習的目標結構則會導致心理的孤獨與抗拒感、有限的組織能力以及對未來學習互動的失望。所以在教學的活動模式設計上，開創一個讓學習者與他人一起進行建構的過程，讓具有不同知識結構、思維方式、文化背景與認知風格的同伴一起透過討論與合作學習，互補與交流彼此的差

異，以建構更全面的認知、更快的解決問題能力及獲得被關注、被認同的、被團體需要的歸屬感是重要的一環。

本教學模式的設計，合作學習將是以「**問題—探索—思考—問題解決**」為導向的學習活動，以學生自主探索與討論活動為主體，以教師設計問題與點撥為主導，以刺激學生學習的興趣和與思考能力為中心，以關照藝術與社會文化議題、培養學生欣賞藝術的能力為目標的課堂教學模式。其主要包括：設計問題情景、分組討論與探索、上台報告分享、心智圖與多種創意思考活動的進行、鼓勵學生以多元的方式呈現心得與想法如：編寫故事、短劇表演、製作電影等。

三、建構理念下表演藝術賞析課程教學活動設計與模型

除了前文所提出的建構理論取向教學的四項基本策略要點外，為達成建構表演藝術賞析能力的教學目標，宜搭配以下幾項原則進行符合藝術欣賞本質的教學設計：

(一) 引發過去學習經驗，導入理論與新經驗的建構

透過觀看藝術表演、實際參觀不同的視覺與空間環境、最新流行話題討論、藝術節目或影片欣賞、實際從事藝術舞蹈活動等吸引學生注意和連結既有經驗的目的後，再引導學生對於藝術基礎理論的思考與聯想，輔以現象社會學與社會學的觀點，將個人原有的世界加以澄清、發揮，以形成個人獨特的美學欣賞能力。

(二) 教學內容與社會文化和生活的聯結與整合

藝術表現內容越來越具有社會性與多樣性，是以民主、開放的態度，與社會大眾生活相容並存，所以藝術欣賞的課程主題，也需多元化的貼近個人平常所能接觸的生活經驗，培養個人在藝術欣賞的本質上，也有全球化、本土化、生活化的樣貌與價值觀，而透過多元化的觀點與議題，也易於形成對認知的挑戰、衝突、反思與合作，有助於建構理論取向教學的實施。

(三) 提升人際互動能力與藝術涵養

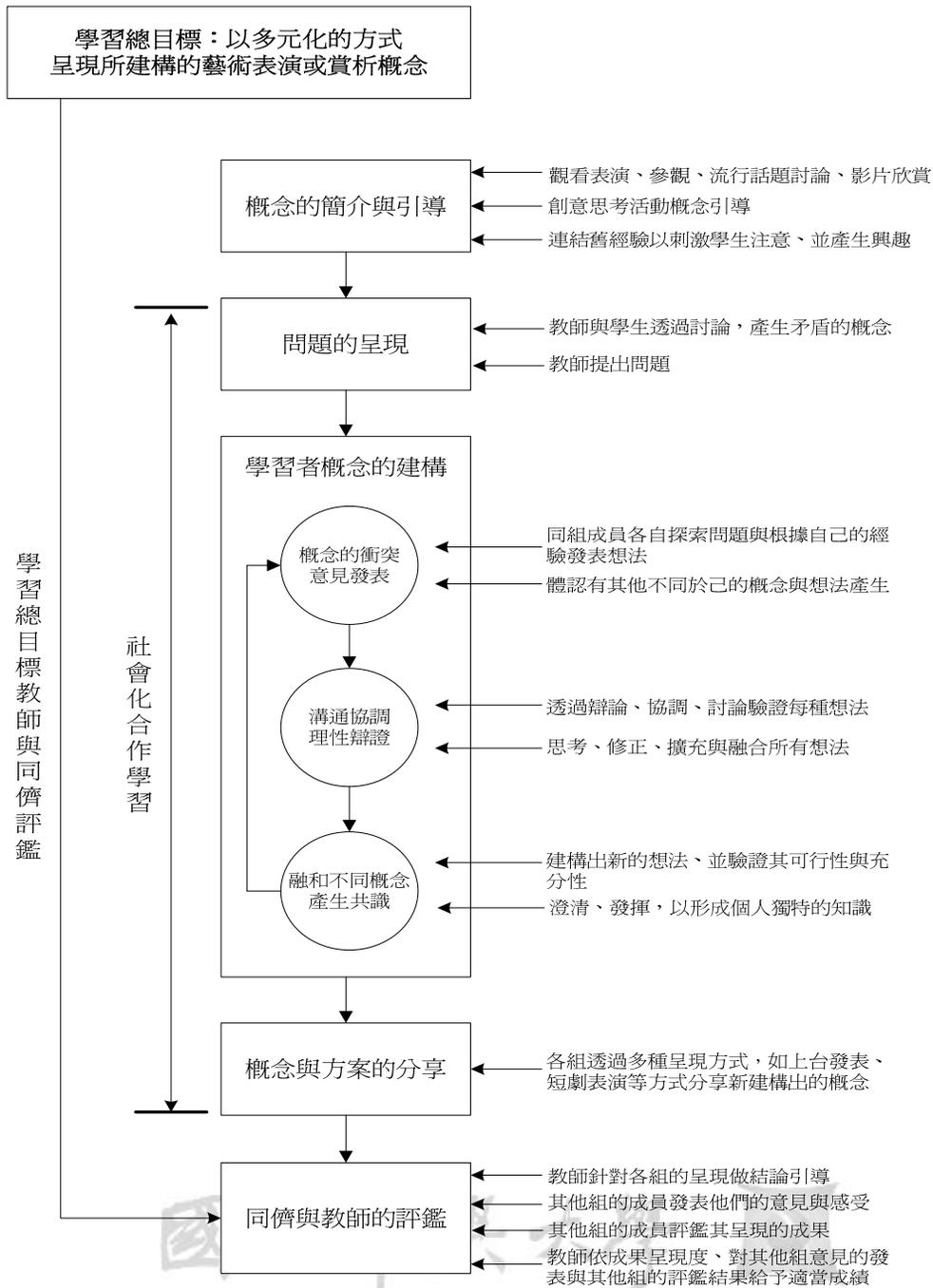
經由創意思考實作、專家的經驗分享、影片的欣賞與討論、主題式分組報

告與基礎舞蹈動作的認知訓練等，動態與靜態的多元進行方式，在互動的過程中以合作的方式，欣賞與反思不同的藝術觀點，發展學習尊重他人與表達自己意見。

(四) 多元化的學習成果呈現與反饋

透過建構理論取向教學的四項基本策略要點，並融合表演藝術賞析本質的學習設計，最終的學習成果呈現，將鼓勵學生以多元的方式呈現對藝術賞析的建構成果，如：上台發表評論、編寫劇本與表演、製作短片、音樂 MV、戲曲呈現、舞蹈表演等，並與同儕與老師一起分享建構概念與共同評鑑。

本研究將以 Driver & Oldham 所發展出來的建構教學模式為綱，以社會化合作學習的“問題—探索—思考—問題解決”為主要活動內容，再加上上述的原則融合成適用於表演藝術賞析課程的「建構理論取向表演藝術教學模式」，結果如下圖一。



圖一、建構理論取向表演藝術教學模式

本教學模式的設計，每個教學單元將以生活化與社會化的藝術與創意思考活動、概念及議題帶入修改後的五個教學活動階段，以「概念的簡介與引導」刺激學生的學習動機與興趣，並喚起學生對舊有經驗的感觸，以社會化合作學習的概念，透過「問題的呈現」，以及想法的探索與衝突、概念的辯證、討論與思考、接著澄清與融合的「學習者概念的建構」過程，產生出合理的新概念與解決方案，最後以多元化的方式呈現並「分享概念與解決方案」，最後接受「同儕與教師的評鑑」以延伸對認知建構的意義。

以歌劇之表演藝術賞析單元為例，研究者在該課程進行前，先行以簡報檔的備忘稿方式印製威爾第阿伊達的繪本圖片二十張，並將全班進行非同科系的3至5人小組分組，以加強小組間的概念差異。並以三十分鐘為限，小組成員必須針對二十張繪本圖片進行討論與撰寫，進而建構出完整的故事劇情與架構。在學生進行討論之前，教師只要提醒學生以看圖說故事的方式進行故事內容擬定，以引導的方式提醒學生注意繪圖上的人物表情、服裝造型、肢體動作以及人際相互關係，以合理且具邏輯性的觀點描述成一個完整的故事，並且要將該繪圖的故事論述擬定一個主題。

各組在討論過後，以分組發表的方式進行故事創作的分享，同學藉由各組的故事創作來思考其創意度、邏輯性與完整性，並藉由相互評量與辨證的方式，開發更多元的自我認知建構與延伸想法。接著，教師將課程進入單元主題「歌劇」的歷史發展、發展源流以及基礎概念的解說，當介紹到世界著名的歌劇作品時，便可以將給同學進行分組討論的二十張圖片進行正確解答說明，並給予評量的結果與講評；在此同時，不但可以提升學生的上課注意力，亦可以讓學生對該歌劇的故事內容印象更為深刻。

本教學模式的設計，另外加了課程總目標的概念，讓每一組的學習者在學習的最後呈現所建構出的概念與想法。在作品呈現方面，給予充分的建構表現空間，並不侷限於媒材、技法以及呈現方式，而是在「表現與感動」的邏輯思考下，藉由藝術的創作延伸學習者的想法，讓每個學習者都能體驗令人感動的藝術美學。

國立中興大學



National Chung Hsing University

肆、建構理論取向教學實踐於表演藝術賞析課程之分享與討論

建構理論取向教學模式的設計，由於受到每位教師的個人及社會經驗特質影響，對實踐認知架構及其知識組織再轉化的系統方式各有不同的教學方式，由於建構理論多元的觀念帶有後現代主義的「差異性」的觀點，每種方式都將產生不同的教學結果，研究者將本研究所擬定之模式確實於某國立科技大學之博雅通識課程實際執行一學年(96 學年度)“表演藝術賞析”之課程，該課程每學期開設為二個班級，第一學期修課人數為 117 人(53 人；64 人)，第二學期修課人數為 123 人(56 人；67 人)，大學部一至四年級工學院以及理學院之學生，並且進行學生學習成效與上課回饋等觀察，礙於篇幅之限本文僅針對該課程的教學實踐之大面向進行討論，並且，融入學生學習反應的面向，進行以下的探究：

一、根植於生活經驗的佈題引導

在正式開始學習活動前(第一次的課程時間)，本課程先以「什麼是藝術?」、「藝術作品能引起對人性與社會的那些思考」、「你認知中的表演藝術有哪些?你最有興趣的表演藝術是什麼?為什麼?」等問題做為學生先備知識的了解與討論，並讓學生熟悉對話式的教學模式，與紓解學生對於傳統上課的緊繃與壓力。

本教學模式設計的核心是以「問題—解決」的歷程來建構學生的概念與知識，所以對於問題的佈題、引導與刺激學生的學習興趣是本教學活動成功的基礎，經過教學上的觀察，在質的訊息回饋上，發現大部分學生的回答皆為流行歌曲、布袋戲、電影等流行媒體對於其日常生活與價值觀所產生的影響，在後續的活動進行中，這樣的案例也屢見不鮮。所以無論是知識的引導或是問題的佈建，唯有從概念開始連結到學生的生活經驗上，讓學生了解所學習的主題與他們的生活經驗是切身相關，而且學習之後可以融和在實際生活之中，才能引發學生的學習動機，再透夠過後續的溝通討論、探索、辨證才能建構出屬於自己的知識。

此外，在概念的引導與問題的鋪陳上，讓學生的思考不再抽象並且得以多元的連結舊有經驗是相當重要的，所以大量的媒材、多媒體的輔助教材使用及豐富內容的準備是必須的，以在教授「劇場概論」單元時的經驗，搭配多媒體與影片的使用，從魔術演出、本土歌仔戲與布袋戲的架構知識與經驗引領到傳統劇场的元素，切入各種演出形態適合之劇場型態分析比較，比起單獨講述劇场的概念，從學生的興趣與發言投入的反應來看，都有明顯的提昇。

二、具批判思考的社會化藝術本質學習觀

社會文化的標準與大眾化的品味是影響文化學習的重要因素(Abeles et al., 1994)。而且，藝術的賞析是一種個人的感觸所衍生出來的認同感，學生所處的社會文化與環境的學習經驗，是發展其藝術賞析感知的重要因素之一。所以本課程的問題呈現與建構討論的階段，將以學生的舊有經驗為基礎，搭配社會、文化、經濟等實際現象，透過批判與思考的活動與步驟，以明白之間的關係與脈絡，方能以多面向的觀點釐清抽象的概念問題，進而建構一套自我的判斷準則。在本學習活動中，在引導本土的「歌仔戲」、「布袋戲」及西洋的「歌劇」與「劇場概論」後，介紹並呈現現代太陽劇團的所呈現的表演元素，然後以「從太陽劇團努力在藝術和商業之間取得平衡，勇於推出新的創意，你覺得台灣本土表演藝術，如何尋找出有效的品牌經營策略？」的問題，透過創意解難的思考活動，由「所面臨的困境」，接著以「考慮的因素」到「解決方案」的產生與討論，讓學生以分組討論的方式進行意見的分享與整理，最後得出「最佳的解決方案」的過程，以有系統的情境探究引導方式，讓學生建構自我的分析思維與經驗。

從教學的成果來看，學生在問題質的訊息回饋上，還是以泛大眾化的流行元素為主，顯示流行媒體對學生產生了學習上重大的影響，雖然與學生日常經驗所提出的問題確實能有效能提升對問題討論與合作解決的參與度，但身處在資訊與知識超載、各種媒體與影像充斥的社會文化環境中，除了引導學生培養主動建構的藝術賞析能力外，若始終以學生的經驗偏好作為其學習的方向，顯然失去了建構與反思的本質。研究者在這一年的教學中也發現，學生對於主動與合作的問題解決能力與態度有所提升，但是對於問題本質的發現與問題範圍的界定能力還有所不足，需要教師清楚描述問題才能繼續進行後續的建構流

程，顯示除了透過學生既有經驗去作考量外，如何讓學生具備問題的批判、分析與思考能力，才能在這訊息與媒體多元、多變的社會中，解讀、判斷與分析感官所接受到的元素要表達的本質。

三、統合所有教學步驟與意義的目標

建構理論教學的本質希望透過一連串的情境活動，引發學習者高層次的思考活動進而建構本體的認知與概念，以面對真實的社會與世界。藝術賞析的本質包含多面貌的表演、音樂、舞蹈、社會與文化元素，研究者在設計此教學模式時，常思考如何在社會化的合作學習架構中，融合這二項本質，讓學習者能在一個真實世界下、有意義的情境脈絡中，使學習與生活經驗產生關聯，統整多元不同概念的藝術元素，引發學習者的學習動機，且會引導成爲學習者對於整個學習過程的「驅動問題 (driving question)」來源，並刺激學習者高層次的思考，提升並類化成爲解決相似或不同問題情境的能力？最後研究者將專題導向學習 (Project Based Learning) 的概念引進本「建構理論取向教學模式」的設計中，在所有的教學活動過程中，提出課程總目標的觀念，期望學習者可以思考如何(how)與爲何(why)求知，進而活用建構出來的知識。

本課程在一開始教學活動前，即明確告訴學生將以「以多元化的方式(表演藝術理論授課之課堂互動、實作課程演練、課堂小組分組討論與發表、影片欣賞心得撰寫、主題式分組競賽以及期末分組發表等多元方式)融合與呈現，所有教學活動所建構出來的藝術表演元素或賞析概念」的實際產出，做爲最後學期的重要成績評鑑基礎，教師在期中考週提出期末分組並以《情書》爲題目，讓同學依課堂 3-5 人之分組方式，以不限制藝術元素、題材與呈現方式，進行作品的構思與呈現或展演，藉由多元的課程分享與互動，讓同學除了可以針對單一個表演藝術進行知識性的了解，亦可經由不同的系科同學衝撞出更多的想法與創意；再者，由於表演藝術是多元的、具文化性、社會性、文學性以及動態的藝術呈現，經由課程解說與作品欣賞，同樣的一個主題同學可以依據所學和自身的生活經驗，建構出不同的演出型態與表現手法。

由學期最後的成果發表與評鑑過程中可以發現，學生在這樣的專題導向目標下，皆能呈現出具有創意與思考的目標，所呈現的作品包含：電影小品的拍攝、MV 音樂劇的製作、舞蹈的表演及融合影像的單人對口相聲表演等。以最

後的成果來看，電影與 MV 的拍攝佔有最後成果發表的八成，顯現流行媒體文化還是對學習者的思考創意發展，佔有相當大的影響力與制宰力，如何將這股影響力融入課程，加強為多元與開放性的批判與思考是未來努力的方向。此外對於多種元素與技能融合而成的作品，此次的成果呈現相當罕見，可見得對於培養學生深層與整合思考的能力，需在問題的導引與佈建上增加引導與構思。

四、多元化的學習分享與成果評量

建構理論主張知識是被學習者所創造出來的，而藝術的欣賞也具有無唯一答案的特質，所以教學的評量方式也需調整為對學習者解題歷程的概念轉變及心理能力的提升程度與最終問題解決方法的可行性來著手。依研究者在教學前所設定的期望學習成效，評量的內容將分成「情境投入」、「建構內容」與「目標成果」三大類來針對學習總目標與每個學習活動做評量。

「情境投入」主要評量學習者在概念引導、問題呈現與同儕評鑑活動階段中，學習者對於活動情境的投入度與意見發表內容的豐富度。「建構內容」則用來評量學習小組發表其達成目標成果的解題假設、思考架構、討論過程、思考因素與衝突重點的合作學習歷程及教師在活動中所觀察到的現象。「目標成果」則評量作品或解決方案所帶給教師與同儕的吸引力、價值性與解決問題的程度。

以『相聲』之表演藝術課程單元為例，教師在講授相聲的基本理論（由來、歷史發展、道具由來、段子、過場、型態、限制等）經由問題引導與問題陳述的方式詢問同學的基本認知，並且經由學生的回饋進行進階的問題探討，接著，講授基本相聲知識後，播放傳統相聲以及較具劇場情節的相聲段子讓同學了解其演出型態。教師為讓學生可以進行知識體驗與建構，設計相聲分組實作展演，給一個與時勢相關的主題，由教師設定五個用句(每一個分組務必加入並且建構在其演出內容的例句)，同學以 3-5 人為單位分組討論 20 分鐘，之後進行分組發表每組 3-5 分鐘；同學可以藉由同儕間的分組作品呈現進行二次學習，並且反思過往課程所學以及影片欣賞的經驗來給予個人的價值性評價。

評量的進行方式除「情境投入」由教師自己評量外，「建構內容」與「目標成果」皆由教師與同儕一起進行小組間的分數評量與回饋意見的發表，教師與同儕佔有不同比例的評量成績，希望透過這樣評量的方式與手段，提升學習者對不同意見與想法的批判與思考能力，增加對知識的建構能力。

然而，由實施成效的反應來看，評量與活動的方式越是多元化，學生的投入程度與思考的靈活度就越見提昇，若將同樣系所之學生分派在同一個小組進行討論，我們可以在學生的討論過程中發現組員彼此間的互動是熱絡的，但是，在學生自身接收到教師所投入的情境意向時，容易產生相似觀點與知識的建構內容發展，若要提昇學生思考的靈活度，除了教師多面向的情境引導之外，亦可以從學生分組的成員結構進行調整。此外，囿於過去傳統教育與社會習慣的影響，大部分的學習者仍不敢大膽的發表意見，對於批判意見的公開發表更是少見。

由於表演藝術所涵蓋的範疇甚廣，許多種類之表演藝術皆為一週一次的課程，研究者發現要讓學習者每次上課進入合作學習與討論、思考的建構模式，皆需花費一段不短的時間引導，讓其慢慢進入建構的思維中，再者，通識教育中選修博雅通識課程的學生來源系所之學習背景相去甚遠，為了提昇學生思考的靈活度而進行異質性的學生分組(性別、系所、年級)，學生容易因其專業學科所學而影響藝術與創意知識建構的思考方向，若要讓建構內容經由同組中不同學科背景的學生進行組員間認為「好的」或者「可以接受的」目標成果，需要更多的小組討論時間，才能有更多意見的撞擊與謀合。可見得建構與創意的思考學習方式是需要不斷進行與持續活絡，才能達到建構的目標。

伍、結論與建議

一、結論

研究者在嘗試將建構理論的知識論與教學方式引入表演藝術賞析的教學課程時，常以近代詩人紀伯倫(K. Gibran)說過的一句話：「一個具有智慧的老師，不會邀請你進入他的知識殿堂，而是引導你到自己本身智慧的出發點」，做為教學上的砥礪與目標，為了更了解修課學生的常備知識寬度與深度，教師須在課程中不斷的進行開放式的問題提問，針對授課大綱的目標與方向進行學生對某些表演藝術認知資訊的蒐集，進而調整或改變授課方式(分組討論、創意思考、示範展演、短片評論……等)與引導文字。然而，事實上教學過程是十分複雜的，它不能像工程一般，可以單靠遵循一套標準的程序，就可以用來評估學生或教師的教學成效。因為，學生或老師的社經背景，或班級的文化環境…等，

都會使「過程—產出」產生複雜的變數。

藝術的本質在現今已被認為是「認知」的一環，是思考與學習方法的培養基礎，藝術的本質已如前言中所述，在各種不同的領域中展現出對該領域的認知與創造能力的開創，面對傳統的教育方式，研究者總是在思考什麼樣的觀念才能引導出學生寬廣的視野？什麼樣的教學方式與信念才能讓學生建構屬於自己能面對問題的知識？透過本研究將建構理論的觀念實踐於藝術賞析的課程，從最終作品的呈現可以看出，同樣的主題卻因不同學科領域背景的同儕(例如電機系、車輛系、飛機系)因其接觸以及在校所學專業課程影響，在其作品呈現上會有故事鋪陳內容與架構的差異性，並且，同樣是《情書》的作品主軸，同學會利用不同的表演藝術型態呈現（音樂 MV、相聲、舞台劇、歌詞改寫、短片 MV 等表演藝術型態）；除此之外，學習歷程的展現與課程進行的氣氛，皆可發現概念與知識被創造的樣貌。

本研究的教學模式融合並修改具有建構精神的 Driver & Oldham 教學方法、社會化的合作學習技巧與專題式的目標導向教學概念，再加上研究者所強調的需具有社會文化意義與批判思考精神的藝術本質，以真實世界結構鬆散與模糊的藝術本質為學習總目標，作為刺激學生學習的驅動來源，以開啓整個教與學的建構歷程。再以五階段的建構教學步驟與「問題—解決」的合作學習技巧，經由教師學習鷹架的引導，透過同儕間的討論、分析與批判，幫助學習者了解自己的學習迷思、澄清學習概念與表達自我的經驗與見解，以促進學生高層次的思考與知能。這樣的教學模式與藝術欣賞課程強調學習者主體性情感的彰顯，創作力的培養是相符一致的。

二、建議

建構教學「以學生為主體」的教學觀與與藝術強調主體性的觀念相仿，然而本研究嘗試將建構模式的教學法實施在非結構式且會受到各種複雜因素影響的藝術知識時，從「教」和「學」的相互反饋中，有底下幾點的建議：

(一) 流行文化與生活經驗的影響

建構的精神鼓勵學習者依其舊有的經驗，與社會環境的經驗「內化」與「調適」產生新經驗。然而現在的學生受「媒體文化」與「物質文化」的經驗影響

甚深，如何在整個教學建構中，鼓勵學生連結各種經驗與資訊，產生多元知識的可能性，卻又能發揮教師應有的「鷹架」輔助功能，幫助學生建立反思與批判的精神，在問題呈現的選擇與引導上，需要花更多的精神來思考與選擇。

(二) 合作學習的參與度

透過分組討論、發表意見、反思與證辯的過程，讓學生在其中建構自我的知識是合作學習成功的基本要素，然而次文化團體(如班別同學、男女性別)的分組結構、擔任分組討論引導者的素質，與對於意見發表者的鼓勵皆是影響合作學習的效果，對於合作學習模式的進行，在進行前對於老師與學生的預行練習，以找出合適的分組方式與引導人及評鑑的方式，是重要且必須的。

(三) 知識建構的深度與廣度

從總目標的作品呈現與意見的發表過程中，普遍未發現學生有對於多種觀念與知識的統整與融合，並再創造的情況發生。對於知識建構深度與廣度皆不足的結論，究其原因，應為整個課程的安排，各概念單元間的學習架構過為鬆散，讓學生無法形成連貫並融合的概念應用，未來在課程內容的編排上，應考慮「結構重要性」與「教材豐富度」，在概念的教學單元結構間作更有意義的連結。



National Chung Hsing University

參考文獻

- Immanuel Kant 著，鄧曉芒譯，《判斷力批判：康德三大批判之三》(台北：聯經出版公司，2004年)。
- O'Toole John & Dunn Julie 著，劉純芬譯，《假戲真做，做中學：以戲劇作為教學工具，幫助學生有效進入主題學習》(台北：成長文教基金會，2004年)。
- Suzanne Lacy 著，吳瑪俐等譯，《量繪形貌：新類型公共藝術》(台北：遠流，2004年)，頁 57-58。
- Viktor Lowenfeld 著，王德育譯，《創造與心智的成長》(台北市：三有圖書公司，1986年)。
- 李雄揮，〈蔡元培美感教育思想研究〉，《國立台灣師範大學教育研究所集刊》第 22 期(1979年)，頁 495-503。
- 何俊青，〈建構式概念教學在國民小學社會科之實驗研究〉，《台東師院學報》第 14 期(上)(2003年6月)，頁 111-138。
- 林曼麗，《台灣視覺藝術教育研究》(臺北：雄獅圖書，2000年)。
- 施懿珊，《國小一年級教師對生活教科書內容屬性意見之研究》(臺中：國立台中師範學院自然科學教育學系碩士論文，2002年)。
- 郭重吉，《從理論到實務談建構主義》(台中市小班教學研習會，2000年)。
〈http://pei.cjhh.tc.edu.tw/sci-edu/edu_3_15.htm〉。
- 郭重吉，〈從建構主義的觀點探討中小學數理教學的改進〉，《科學發展月刊》第 20 期(5)(1992年5月)，頁 548-570。
- 郭禎祥，〈新世紀藝術教育的變動〉，《國際藝術教育學會—亞洲地區學術研討會論文集》(2001年)，頁 427-438。
- 張靜馨，〈何謂建構主義?〉，《建構與教學》第 3 期(1995年12月)。
- 張世忠，《建構教學—理論與應用》(臺北：五南，2000年)。
- 黃壬來，〈邁向 21 世紀的美勞教育發展途徑〉，《亞洲藝術教育國際學術研討會論文集 A》(臺北：台北市立師院，1994年)，頁 315-365。
- 詹志禹，〈認識與知識：建構論 v.s 接受觀〉，《教育研究雙月刊》第 49 期(1996

- 年 6 月), 頁 25-38。
- 鄔瑞香,〈我的數學教學模式—探索、反省與成果〉,《八十二學年度數學教育研討會論文暨會議實錄彙編》(嘉義市:嘉義師範學院,1993 年),頁 295-325。
- 楊龍立,〈建構教學研究〉,《台北市立師院學院學報》第 29 期 (1998 年),頁 21-37。
- 楊順南,〈實在與建構--一個發展心理學觀點的分析〉,載於詹志禹主編,《建構論—理論基礎與教育應用》(台北:正中書局,2002 年),頁 78-113。
- 甄曉嵐、曾志華,〈建構教學理念的興起與應用〉,《國民教育研究學報》第 3 期(1997 年 6 月),頁 179-208。
- 黎明海,〈以藝術家個人、環境和藝術圈的因素建構發展藝術創造力的多元系統模式〉,《第六屆海峽兩岸美術教育交流會論文集》(廣州:華南師範大學,2006 年 12 月)。(http://www.hksea.org.hk/program/seminar/200701/004.pdf)。
- 劉文潭,〈藝術即經驗—詳介杜威的美學〉,《藝術學報》第 57 期 (1996 年 10 月),頁 103-117。
- 潘世尊,〈教學上的鷹架要怎麼搭〉,《國立屏東師範學院學報》第 16 期 (2002 年 3 月),頁 263-294。
- 鄭淑敏,《杜威的審美經驗論》(臺北:私立中國文化大學哲學研究所碩士學位論文--未出版,1996 年)。
- Abeles, H.F., Hoffer, C.R. & Klotman, R.H. (1994). *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer Books.
- Archer, E.J. (1962). Concept identification as a function of obviousness of relevant and irrelevant information. *Journal of Experimental Psychology*, 63, pp616-620.
- Bentley, D. and Watts, M. (1991). Constructivism in the curriculum. Can we close the gap between the strong theoretical version and the weak version of theory in practice? *The Curriculum Journal*, 2, (2), pp171-182.
- Bodner, G.M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of Chemical education*, 63(10),pp873-878.
- Bruner, J.S., Goodnow, J.J., & Austin, G.A. (1956). *A study of thinking*. New York: John Wiley and Son.
- Dempsey (Ed.), *Trends and issues in instructional design and technology*, pp.57-69.

- Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, Inc.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Driscoll, M.P. (2002). Psychological foundations of instructional design. In R.A. Reiser & J.V.
- Driver, R., & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in science. *Studies in Science Education*, 13, pp105-122.
- Ewing, J. (2000). Enhancement of online and offline student learning. *Educational Media International*, 37(4), pp205-207.
- Fosnot, C.T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T.
- Fraser, B.J. (1986). *Classroom environment*. New Hampshire: Croom Helm.
- Gagne, R.M., Briggs, L.J., & Wager, W.W.(1992). *Principles of instructional design* (4th ed.) . FortWorth: Harcourt Brace.
- Galotti, K.M. (1994) . *Cognitive psychology in and out of the laboratory*. Pacific Grove, California : Brooks/Cole.
- Greene, Maxine (1996). A constructivist perspectives on teaching and learning in the arts. In C.T. Fosnot (Ed.). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. pp.120-141. New York: Teachers College Press.
- Nuffield Primary Science (1993). *Nuffield Primary Science Teachers' Handbook*. London, Collins Educational.
- Osborne, R.J., & Freyberg, P. (1985). *Learning in science: The implication of children's science*. Auckland, NZ: Heinemann.
- Roth, W.M. (1991). Aspects of cognitive apprenticeship in science teaching. (ERIC Document Reproduction Service No.337350).
- Smith, E.E. & Medin, D.I. (1981). *Categories and concepts*. Cambridge, MA : Harvard University.
- Steeple, C., Jones, C., & Goodyear, P. (2002). Beyond e-Learning: A future for networked learning. In C. Steeples & C. Jones (Eds.) *Networked Learning: Perspectives and issues*. London: Springer-Verlag.
- Tsai, C.C. (1998). Science learning and constructivism. *Curriculum and Teaching*, 13, pp31-52

- Von Glasersfeld, E.(1989). Constructivism in education. In T, Husen & N. Postlethwaite (Eds.), International encyclopedia of education [Suppl.], pp.11-12. Oxford , England : Pergamon.
- Von Glastersfeld, E. (1995). Radical constructivism: A way of knowing & Learning. London : Falmer.
- Vygotsky, L.S.(1978). Mind in society : the development of higher psychological process. Cambridge, MA. : Harvard University Press.
- Wertsh, J.V.(1985) . Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, MA : Harvard University.



National Chung Hsing University

A Study of the Influence and Practice of Constructive Teaching in Humanity Arts – Appreciation of Performance Arts as an Example

Yu-ping Lin*

Abstract

The purpose of this study is to explore the influence and practice of constructive teaching in humanity arts. The context of this article will begin with the nature of epistemology as an entry point. Then, from the content of arts, analyze the concept of learning and teaching of constructivism as well as the relationship and enlightenment of art appreciation. The research will annotate and revise the constructive teaching model of Driver & Oldham (1986) by involving social cooperative learning techniques and project based learning concepts for developing a suitable constructive teaching methodology of artistic essence for researchers. Finally, this paper will make practice from an appreciation of performance arts courses. The result of the research shows that both the growing knowledge in epistemology and the art's objective nature of learning correspond to each other, which are all based on the target stimulus and problem-posing guidance that enable them to pick up students' daily social experiences. Social cooperative learning demonstrates that students can adapt to various cultural backgrounds and changes in the dominant society, and different discussions and arguments will be able to enhance and build up one's own feeling and significance.

**Keywords : art appreciation, constructive teaching, construction theory,
constructivism**

* Assistant Professor, Sport Center, Transworld Institute of Technology