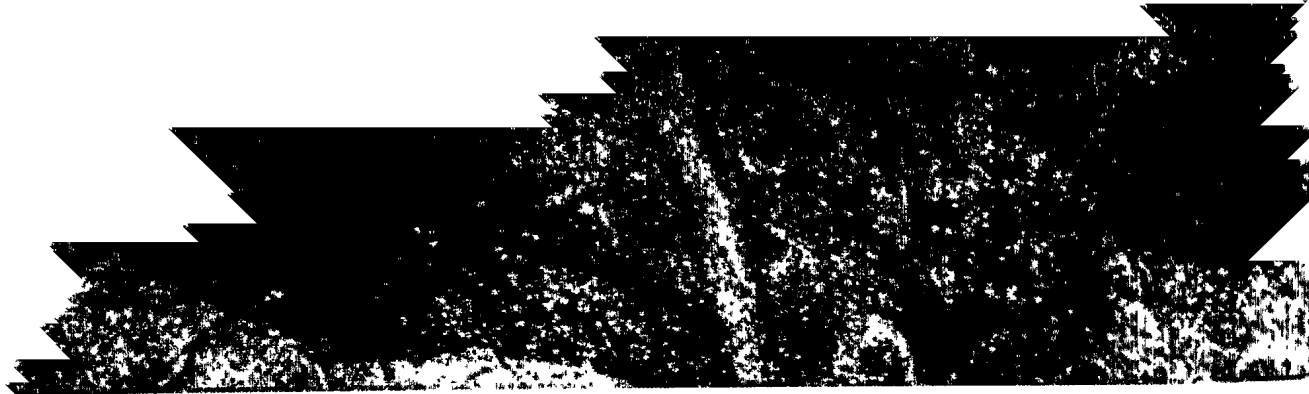




試探愛麗克森設計 之課程範例： 「在世界上我們的地方」之特色與意涵

陳瓊花

國立臺灣師範大學美術系副教授

美國伊利諾大學美術教育博士

摘要

本文以文獻分析法探討美國學者瑪琍·愛麗克森 (Mary Erickson) 受託於蓋迪藝術教育中心 (Getty Education Institute for the Arts) 為小學及中學教育階段的教師們所設計的課程範例：「在世界上我們的地方」之特色及其意涵。此課程著重觀念的啟發，「在世界上我們的地方」主要呈現兩種觀念，「我們都必需屬於某個地方」和「藝術幫助我們找到在世界上我們的地方」，經由這些觀念的發展，愛麗克森提供兩件不同文化背景與時間的藝術品作為探究的根源，以特定的學科領域（美術史與美術製作）為核心課程，美學與美術批評為補充課程，進行設計包括七個單元之教學活動，然後引用探究教學方法，培養學生解決問題的能力，並強調學生美感經驗的反省與思考，以有效達成廣泛藝術經驗之學習。此以主題式跨學科統合之課程設計，可提供我國美術教學與課程設計之參考。

35

本文首先進行檢視此課程之內容結構及特色，其次分析此課程特色之意義與價值，最後則提出未來從事有關教學與課程研究、發展之方向與建議。本研究共分為下列四部份：

一、愛麗克森以探究教學理念為本之主題式課程設計範例

二、審美探究教學理念的意義與運用

三、主題式跨學科統合之課程設計

四、我國美術教育教學與課程

設計之思考

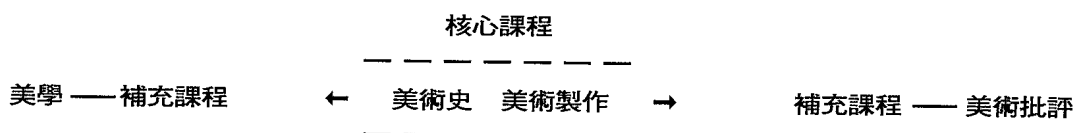
一、瑪琍·愛麗克森以探究教學理念為本 (Inquiry-based Approach) 之主題式課程設計範例

(一) 前言

瑪琍·愛麗克森 (Mary Erickson)(1) 是美國亞利桑那州立

大學的教授，她受託於美國蓋迪藝術教育中心 (Getty Education Institute for the Arts，郭禎祥，1989；袁汝儀，1996)(2) 為小學及中等學校的教師們發展一系列，總計十個主題的課程，稱為「藝術的故事」(Stories of Art)(3)。每一項主題的設計均提供兩件不同文化背景與時間的藝術品作為探究的根源。目前已在 ArtsEdNet 網路上發表者為「在世界上我們的地方」(Our Place in the World，1996 年 11 月上線)。

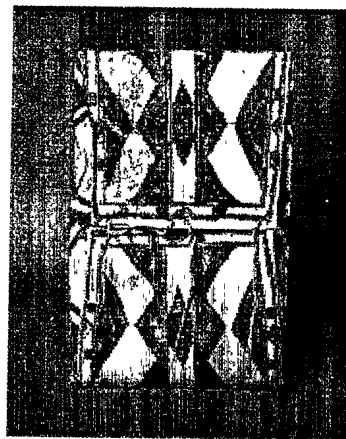
表一 愛麗克森主題式課程設計範例之基本架構



* 兩件不同時間與文化的藝術作品：



▲ 圖一 拜森 拜森的洞窟繪畫 阿爾塔米拉洞窟
西班牙 Getty Education Institute for the Arts
ArtsEdNet URL:<http://WWW.artsednet.getty.edu/>



▲ 圖二 Parfleche 蘇美族
牛皮 美國大平原西南博物
館 Getty Education Insti-
tute for the Arts
ArtsEdNet URL:[http://
WWW.artsednet.getty.edu/](http://WWW.artsednet.getty.edu/)



(二) 該課程之結構、目標、與主要的教學內容

此以探究為本之課程設計 (4)，係以 DBAE(Discipline-based Art Education) 為理論基礎，「在世界上我們的地方」主要呈現兩種觀念，「我們都必需屬於某個地方」和「藝術幫助我們找到在世界上我們的地方」。經由這些觀念的發展，愛麗克森以美術製作與美術史為課程的核心，設計了總共包括七個單元的教學活動內容：1. 主題介紹，2. 主題資料集，3. 想像故事，4. 尋找地方拼貼，5. 美術製作，6. 美術史，7. 「在世界上我們的地方」反省短文。其基本結構如表一。

1. 主題介紹
2. 主題資料集
3. 想像故事
4. 尋找地方拼貼
5. 美術製作
6. 美術史

7. 「在世界上我們的地方」反省短文

其中有四個主要探究的問題，環繞著美術史與美術製作的領域，來引導學生思考。這四個主要的問題為：

* 美術複製品與美術原作有何不同？

* 一件美術作品是如何創作出來的？

* 創作者所選擇的是什麼視覺元素？

* 美術作品所創作出來的地方，其自然環境像是什麼樣子？

此課程之一般目標在於價值、想像、探究、理由、生產力、瞭解與溝通等層面之教育。其各項之目標內容為：

價值方面：透過藝術，學生學得各種價值觀，可以增強他們生活的品質，而且，有助於學生為今日

與未來工作的成功作準備。

想像方面：我們都需要主動的想像力，藝術可以教育我們的想像力。

探究方面：我們都需要探究的頭腦，藝術可以誘發重要的問題。

推理方面：我們都需要清晰而謹慎的思考，藝術需要我們清晰而謹慎的思考，去掌握它許多的意義。

生產力方面：我們都需要作品，作品對我們的家庭與社會可以有顯著的貢獻，經由對藝術的挑戰，可以使我們的生產力達到較高的水準。

瞭解方面：我們都需要瞭解與感謝不同時間與文化的人們，藝術呈現出過去、現在，與不同文化的世界觀。

溝通方面：我們都需要與別人溝通我們的想法與感覺，藝術是一種提供溝通的形式和討論的機會。

在一般教育目標之下，此課程有關美術製作的目標，在於經由美術製作的思考，學生尋找他們自己的想法，為他們自己的選擇負責，以及評估他們自己的努力成功與否。至於美術史探究的目標，則在於經由美術史探究法的學習，學生得以發展他們的好奇心，足以解釋審美對象的意義，且能說明週遭環境的情形。

此課程之各項主要教學活動內容如下：

1. 主題介紹：教師介紹主題與主要的問題。

「在世界上我們的地方」是有關「物理上的位置」(physical place) 與「人群中的地位」(place within a group of people) 兩層意義的發現與探討。除解釋主題的意義外，教師並且說明有關詞彙的定義與用法，譬如，裝飾、地理上的造型、消極的形、積極的形、有機的形、自然的背景、地方、感覺元素、技術上

的特徵、主題等等。就主要的問題，學生進行簡短的討論，探討有關複製品與原作之別、技術上的特徵、造型的元素及自然背景如何影響有關人們對於藝術的創作與瞭解。

2. 主題資料集：學生製作一資料集本，收集他自己在這段時間的作品，以幫助其學習的反省與評鑑。此資料本至少包括六頁：標題、想像畫、尋找地方拼貼、會員旗或自畫像、蘇族與冰河期作品學習頁、心得短文。

3. 想像故事：學生運用他們的想像力和小說故事來探討主題和主要的問題。

第一部份，學生聽講並討論「草原人們的報酬」(Fee of the Meadow People) 的故事，在這故事裏描述一位年輕的女子如何憑其勇氣與責任，在人們的心目中贏得一特殊的地位(5)。教師協助學生考量，如何將此主題和主要的問題應用到此小說故事，以便探討。

第二部份，學生依此故事內容作畫，學生可以圖解這故事、可以摘自故事中的物體設計一件相關物體的草圖、可以畫他們自己會員代表物或圖形的草圖、可以畫因由這故事所想起的真人，地方或事件、也可以畫因由這故事所想像的人，地方或事件。

4. 尋找地方拼貼：學生將這主題運用到他自己的生活上。

第一部份，協助學生運用其想像力將這主題關連到其自己生活中「物理上的位置」或「在一群人中的地位」，然後能推及到不同的時間與地方。

對於「現在與這兒」可以如下的問題引導學生思考：

* 今天，在世界上你的地位是什麼？

* 你所住的是什麼樣的家？

* 你的家位在何處？(土、水

、植物、氣候)

* 你屬於何種團體？(家庭、俱樂部、團體、班級、宗教、政治團體、性別，等)

對於「那時與那兒」可以如下的問題引導學生想像：

* 如果你居住在一個非常不同的地方，你的家可能像什麼樣子(譬如在海谷、外太空、高山頂、乾沙漠或雨林中等)？

* 如果你是居住在一千年以前，沒有電、車、冰箱、電話、收音機、電視等的時代，你的家可能像什麼樣子？

* 想像你自己是一千年前某一特殊團體的一員(譬如王室的靠庭、獵人、紡織者、麵包師、水手或皇室的守衛)，你如何裝扮以向別人顯示你是那特殊團體的部份？你可能攜帶何種佩件以顯示你的身份？

在第二部份，學生從雜誌、報紙、或網路，去收集、組合和分類在其生活中有關這主題的形象是如何設計的。引導學生分辨「物理上的位置」或「在一群人中的地位」之視覺符號。

5. 美術製作：學生依此主題創作，以拼貼的方式製作會旗或會員肖像畫，然後以四個主要探究的問題分析他們自己的作品。

第一部份的活動，引導學生們討論，地理上的位置以及在現今世界上他們文化的地位如何影響其生活。要求學生想像他們住在未來的想像世界或理想的世界，那兒的人們可能如何與目前世界的自然相關。

確定有一部份的學生製作與自然環境相關的團體會員旗，另一部份的學生製作具有特殊責任團體的會員旗。除以個人的方式製作之外，並提供集體創作的機會。

第二部份的活動，引導學生們反省討論其所製作的旗子。讓學生

辨別其所製作的旗子如何能反映一個群體的會員。其次，要求學生就其所製作的旗子畫姆指大小的速寫。

第三部份的活動，製作一複製品和撰寫有關的製作過程。

讓學生將其所速寫的姆指般大小的旗子，粘貼在一頁標題為「想想有關我的旗子」的右上角。然後讓學生比較描述複製的速寫旗子與他原作之旗子之間有何不同；要求學生列出他在製作旗子的過程中所使用的材料和工具；要求學生描述他所選擇之簡單與複雜的形式，以及積極的形和消極的形；要求學生描述自然與藝術鑑別之間的關係。

6. 美術史：教師介紹兩件主要的美術作品。

此單元開始，首先讓學生複習有關製作會員旗之主題與主要問題，然後依其經驗去瞭解兩種極不相同文化之美術作品，教師提供此二件美術品相關之資訊，其中尚且包括以世界地圖呈現此二件作品製作之地理位置等，然後由學生探討四個主要的問題，並作筆記。最後，將學生分為幾個小團體，發給自我檢查之測驗卷——「問題是什麼？」(6)，讓學生充份討論尋找解答後，提供正確答案以幫助學生自我評量，評量其是否瞭解主要問題——複製與原作、技術上的特色、感覺元素(造型)和自然背景——的意義。

7. 「在世界上我們的地方」反省短文：學生以此主題與問題反省他們已完成的作品，同時並組合與裝訂他們的主題作品集。

每一位學生可以選擇主要問題中之一作為撰寫心得的探討重點，探討中要能將主要的問題關聯到各種美術作品及其生活。教師可依學生就「複製品」、「技術上的特色」、「造型」或「自然界」四項所撰寫之內容情形，評鑑學生的學習

為初學、適當或特別之等級(7)。

(三) 該課程之特色

從前述，可以發現該課程設計以觀念為導向，統合不同領域為一繼續性發展之學習程序。

各學科間的思考，有賴於以非直線聯接訊息(nonlinear linkages of information)結構之運作。將藝術品有關的訊息組織以形成課程的內容，這種方式不僅以美術史為基礎，同時亦涵蓋美術製作、美術批評和美學的領域。

其主題——「在世界上我們的地方」——企圖傳授現代國民所應擁有的世界觀。學生藉由實際的美術創作，進而拓展其審美的經驗與能力。在學習經驗中，提供學生思考的審美對象，不僅是學生本身的作品，同時並包括同儕以及既存之藝術作品。從這些作品以引導學生有時以藝術家的角度，有時以觀者的立場有意的從事審美方面的多元思考——包括藝術家與畫作之間的關係、觀者與畫作之間的關係、畫作與世界之間的關係、藝術家與世界之間的關係、觀者與世界之間的關係以及藝術家與觀者之間的關係(如表二)。這種引導有意的思考，事實上即在於培育學生認知與感覺層面批判性思考的能力(Stout, 1997)。

顯然的，該課程內容著重觀念的思考，以特定之學科領域來設計相關之活動，然後用探究教學理念來有效的達成整體學習經驗計劃。其主要的特色可歸納為二：1、探究教學理念之運用與2、主題式跨學科(8)統合之課程。

二、審美探究教學理念的意義與運用

以探究為本的教學理念，在我國社會科教育中已廣被重視與運用（歐用生，1996, p.241），其在社會學科的運用是要「將學生的注意集中於問題或未解答的疑問上，並提供兒童頓悟或發現的機會」（歐用生，1996, p.243）。相對於美術教育而言，在國內卻鮮少被提及。在國外（以美國為例）已有不少的學者提出呼籲，譬如寶琳（Bolin, 1996）在其〈我們是我們所問者〉（We are what we ask）一文中談到，「作為一位美術教育工作者，必須幫助人們瞭解視覺藝術的問題與形成，並使其瞭解我們必須進行本質性的調查，以尋求解答」

（Bolin, 1996, p.10）。卡羅席克（Koroscik, 1996）則在〈誰說學習美術是容易的事〉（Who ever said studying art would be easy?）文中表示，美術教育者應明智的考量，設計其指導的方法，包括「知識——尋求（knowledge-seeking）的策略。知識——尋求的策略是「認知的階段，個人用來建構其新的瞭解並引向新知識的追求，因此有助於個人使用其原有的知識基礎」（Koroscik, 1996, p.9）。此外，史透特（Stout, 1995）在美術批評的課程中，透過有關美術批判對談的方式，以問題來讓學生尋求解答（Stout, 1995, p.170-188）。

至於愛麗克森（1996）在其「在世界上我們的地方」課程中，提出更進一步的註解。她表示，以探究為本的教學理念，就是使用問題來幫助學生學習的理念。經由問題的確定，學生依其本身的經驗以及諮詢知識來尋求解答，和一般只是經由聽講來學習或經由老師單一講解的方式不同，經由探究方法的學習，學生是更能各自掌握觀念與想法。因此，這種教學理念有如下的特點：

- * 由學習者自行掌控學習與方向
- * 教師提供比較與綜合的重點
- * 引導對於未知的調查
- * 刺激對於可能性的想像力（Erickson, 1996）

愛麗克森（1996）並且就美術創作、美術史、美藝批評與美學四學科的領域，提出原則帶探究的問題：

（一）美術創作方面的問題

美術作品因某人的製作而存在，製作上有關的問題與回應藝術作品的問題極其相近。

1. 以想法開始：我為什麼創作藝術？

(1) 我的想法——我的想法是什麼？（動機、靈感、期望的問題）

(2) 其他的想法——別人或其他的想法有那些？

2. 依選擇進行工作：什麼樣的選擇對我而言是最重要的？

(1) 感覺的選擇——我選擇什麼樣的感覺元素？為什麼？

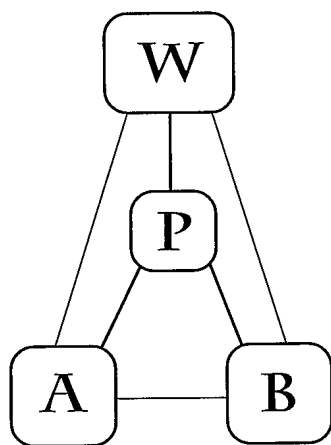
(2) 形式的選擇——我選擇何種方式來組織這些元素？為什麼？

(3) 技術的選擇——我選擇什麼樣的工具、材料、和過程？為什麼？

(4) 文化的選擇——我的選擇如何能反映我文化的觀念、信仰和

表二 有意的關係組織網，繪畫是藝術家、觀者和世界的中心

（P 代表畫作，A 代表藝術家，B 代表觀者，W 代表世界）
（The net of intentional relations that defines a picture (P) as being at the center of relations with Artist (A), Beholder (B), and World (W), Freeman, 1995）





活動？

(5) 藝術界的選擇——我所選擇的是什麼樣的觀念、信仰和活動？從那些藝術家而來？

3. 達成目標：一旦結束，我是否成功的達成？

(1) 選擇一項目標——我試著作什麼？手藝？表現性？形式？歷史的或美術歷史的意義？學習？原初性？真實性？實用性或時效性？其他？

(2) 證據——證據在那裡足以印證達到我的預期目標？證據是在我的作品中或在作品之外？

(3) 判斷——我是否作了我所想作的？

(二) 美術史方面的問題

爲了充份的瞭解美術作品，藝術史家詢問並解釋有關創作美術作品背景的實際問題，以求瞭解美術作品，同時他們也尋求個人作品與其他作品之間的關係。

1. 有關此美術作品的事實：

(1) 複製品——複製品與原作有何差異？

(2) 情況——我如何判定此作品的情況？

(3) 題材——我如何判定作品所捕捉的是什麼？

(4) 工具，材料，和過程——作品是如何作成的？

(5) 感覺元素——我所看到的是什麼視覺元素？

(6) 形式組織——這些視覺元素如何彼此之間相互銜接？

2. 背景的事實：

(1) 自然的背景——美術作品創作時的自然環境是如何的？

(2) 功能的背景——美術作品有何使用性？

(3) 文化的背景——從美術作品的文化背景中所流露之人們的想

法、信仰與活動爲何？

(4) 美術界的背景——從美術作品的文化背景中，所流露人們重要的想法、信仰與活動是什麼？

3. 文化／歷史的解釋：

(1) 創作者的意圖——從創作者爲何希望他的作品是如此展現的，我能學到什麼？

(2) 觀者的瞭解——從觀者、贊助者、以及使用者如何瞭解美術作品中，我能確定什麼？

(3) 文化的影響——從美術作品在其文化背景中是如何被瞭解的，我能學得什麼？

(4) 你的瞭解——從現在起，這美術作品對你有何意義？

4. 作品與作品之間關係的解釋：

(1) 風格——這作品看起來像其他的美術作品嗎？

(2) 影響——從早期的作品如何影響此一作品，以及這一作品如何影響其後的作品，我可以學到什麼？

(3) 主題——何種一般性的說法有助於用來說明此一作品？

(三) 美術批評方面的問題

在解釋美術作品的意義方面，美術批評與美術史家之間同樣具有強烈的類似的興趣。只是美術批評家較著重現代或當代美術的探討，而美術史家則傾向於研究時空距離較爲久遠的文化作品。

1. 描述：我應該看什麼？（感覺、聽覺、嗅覺、味覺）

(1) 題材——此美術品是否捕捉任何事物？如果有的話，是什麼東西？

(2) 媒體——美術創作者用什麼工具、材料，或過程？

(3) 形式——創作者使用什麼元素？他如何組織這些元素？

2. 解釋：這美術作品是有關於什麼？

(1) 解釋的陳述——我是否可以用一段話來表達我所想的？

(2) 證據——作品的外在或內在，有何證據可以支持我的解釋？

3. 評價：這是否是一件好的作品？

(1) 標準——判斷一件美術作品，我認爲什麼標準是最重要的？

(2) 證據——美術作品中有那些內在或外在的證據是有關於每一判斷的標準？

(3) 評價——基於標準與證據，有關美術作品的特質，我的判斷是什麼？

(四) 美學方面的問題

美學所思索者爲有關藝術一般性的問題。

1. 藝術品：什麼是一件美術作品？

2. 藝術創作者：當藝術創作者從事創作時，他們在作什麼？

3. 觀眾：當回應藝術品時，觀眾在作什麼？

4. 價值：在世界上，藝術的價值與其它價值的關係如何？

以「在世界上我們的地方」主題的探討爲例，下列一些有關美學上有意義的議題，可以引導學生的反省思考：

* 現今是否有人可能經驗一件美術原作與當時經驗它的人一樣？

* 在一個文化中，是否有可能對於藝術沒有定義？

* 如果美術創作是基於某些特定對象與情況的瞭解，那麼，學者提供與分享他們所發現的美術作品內在的訊息是否正確？

* 學校美術（譬如你的畫像作品）是否爲真正的藝術？

綜合前述寶琳等人對於探究教



學理念的看法，以及愛麗克森對於四學科所提出探究的問題，探究法在美術教育上的運用，除冀期培養學生解決問題的能力之外，應更在於強調學習者美感經驗的反省與思考，此美感經驗不僅來自於創作的過程，同時亦來自於與審美對象的交流。因此，審美探究教學理念，著重學習者美感經驗之深化與引導。

三、主題式跨學科統合之課程設計

以主題 (theme) 作為課程的名稱，較傾向於形而上的敘述性陳述，題目可能蘊含某些意義，某些現象、或某些經驗。倘若一課程之名稱為「土」，似較傾向於以「物質」或「材料」的方式呈現，若課程之名稱為「素描」，「水彩」，則是以「技法」或「表現方法」的方式呈現。愛麗克森在課程範例「在世界上我們的地方」中表示，主題可以幫助學生整合他們的知識，此「在世界上我們的地方」之主題，在於使青年人聯接以前的經驗和新的想法與經驗；聯接美術製作與美術史的課程；從極不相同的文化中，聯接美術作品；將美術上的觀念與其他課程領域之觀念聯接 (Erickson, 1996, Thematic Approach)。事實上，此主題類似一作文的題目，題目的本身即存有了引起探究動機的線索，因此，在這樣的主題所組織而成之課程，學習者被預期由其本身的經驗或知識進行反省、想像、或思考；然後在製作活動的過程中，將此反省或想像的想法具體轉換成藝術上的經驗，這些藝術的經驗再藉由既存美術作品歷史的探究而深化。其運作的程序或可簡化為如下之步驟：題目之觀念、想法→經驗與知識之反省、想像或思考→製作上的想法→製作上形式、

媒材的經驗與反省→美術史的探究——自己、社會、多元文化的整體性思考。

在如此主題的設計下，有關美術的學習並不與日常生活脫節，也並不將製作與鑑賞的學習分割。課程的內容包括了美術製作與美術史有計劃的活動，間接的涉及美術批評與美學方面的學習，並觸及社會、文化、與歷史的課題。美國俄亥俄州大學 (Ohio State University) 美術教育家艾佛倫 (Efland, 1995) 說的好，「深入的瞭解美術，意指一位學習者已可以在美術製作、美術史、美術批評與美學之間形成許多的聯接」(Efland, 1995, p. 149)。艾佛倫在為文所主張「格子式課程」(Lattice Curriculum) 的結構 (Efland, 1995)，即為一種跨學科的認知學習。依其看法，一項課程如果潛在的具有讓學生廣泛接觸重疊與相互關聯的觀念，那麼是較能有助於知識的轉換，而轉換是一種策略用來將先前所學的，應用到新的可能有關的情況。美術教育的學習評量方面，一位學生如何能將他所擁有的知識加以應用，是愈來愈重要，其重點已從學生能回憶知識而致於能轉換知識的需求，因為，能將知識轉換顯示出學生能因此有進階的瞭解 (Efland, 1995, pp. 149- 152)。艾佛倫進一步強調，學科本位美術教育有關美術製作、美術史、美術批評、與美學的課程雖然各有其獨特性，但彼此之間存有重疊的元素與共通的觀念，如果將各學科分隔著來作設計，其中沒有重疊元素的話，那麼，這樣的課程結構所呈現出來的景象有如一棵樹，無法提供多元路線之智力的交往 (如表三)。相反的，如果學科本位美術教育的知識以半格子式 (Semi-Lattice) 的結構組織，則較能提供多元路線之智力上的交往 (如表四，Efland,

1995, p. 151)。

另一位美國賓州州立大學 (The Pennsylvania State University) 美術教育家威爾森 (Wilson, 1996) 在《悄悄的發展：美術教育的變貌》(The Quiet Evolution: Changing the Face of Art Education) 中述及以學科訓練為本位之美術教育隨著時代的演變，在理論引導實務以及創新的實務豐富、引導理論的交互運作之下，已然具備了多元的形式風貌，各學科是相互整合為單元，各學科之內容與探究的方法則隨美術作品的需要而強調，此外，若所學習的單元包括音樂、文學、歷史、人類學或科學等的方法與內容時，以學科訓練為本位之美術教育更充份扮演著整合教育的角色 (Wilson, 1996)。

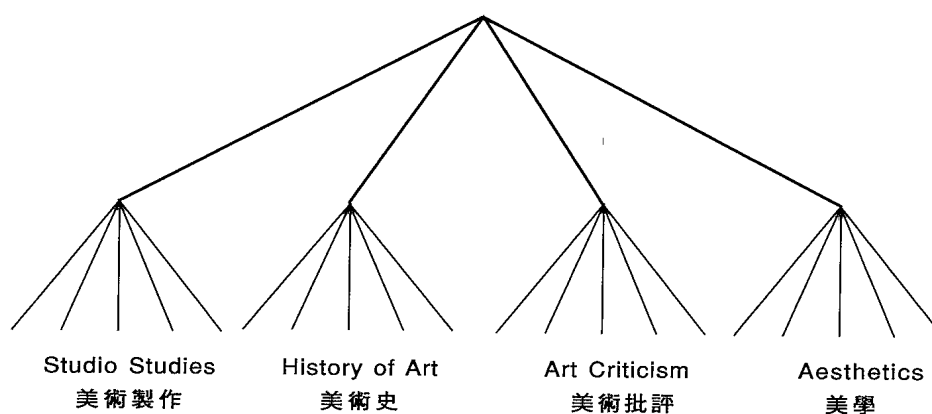
從主題的設定所可能橫跨不同領域的觀念開始，而至於美術專業學科間整合聯繫之課程設計，乃在於提供美術學習經驗的全面與多元性。

四、我國美術教育教學與課程設計之再思考

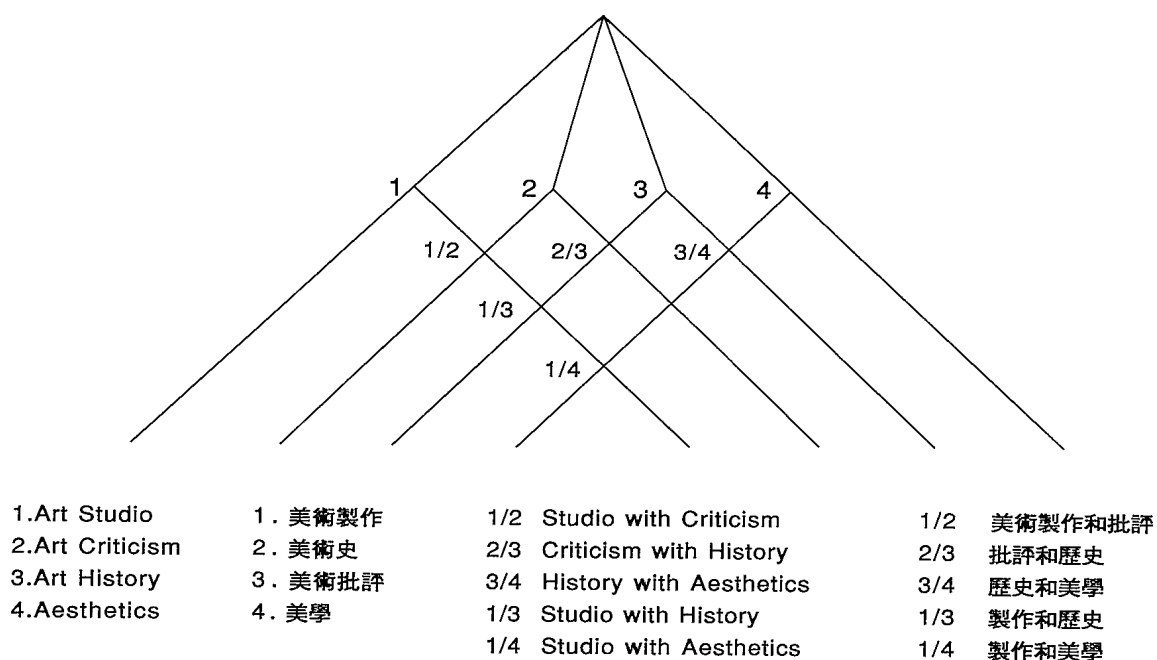
我國新修訂課程標準中各教育階段之教材綱要 (教育部，1993, 1994, 1995)，區分表現、鑑賞 (國小為審美)、與實踐 (國小為生活實踐) 的領域，其中鑑賞領域的比率隨年級的增加而升高，在鑑賞教學的方法上，並列舉藝術批評的方式，在教材的內容方面，則廣泛的涵蓋多元文化與藝術的特色，這些都可以看出我國美術教育朝向審美方向的努力。

審美教育是包括審美現象的學習，誠如多元的文化與社會，其學習的方式與內容亦應存有多元的面向。若以提供學生享有美感經驗，培養學生之審美能力為考量，那麼

表三 以學科為本位之知識如同一棵樹，沒有重疊元素。
(Discipline-based Knowledge Shown as a Tree Without Overlapping Elements)



表四 以學科為本位之知識如同半格狀，有部份重疊元素。
(Discipline-based Knowledge Shown as a Semi-Lattice with Partial Overlapping Elements)



，從以上所引課程範例之省思，如下各點或可作為未來從事研究、實際教學、編撰教科書或教材時之參考：

（一）將表現與鑑賞的領域混合設計於教學之單元。

（二）研擬整體性、連續性課程單元內容之設計——連續為一或半學期之教學活動計劃。

（三）從美術製作、美術史、美術批評與美學之領域，建立核心課程，作跨學科之統合課程設計。

（四）進行審美探究教學法實務與理論之研究。

（五）設計以主題為導向，跨學科與年級之課程。▲

註

- (1) 瑪莉·愛麗克森 (Mary Erickson) 簡介：
1967 年於美國伊利諾大學美術教育系獲得純藝術學士學位 (B.E.A.)。
1969 年於美國俄亥俄州立大學獲得美術教育碩士學位 (M.A.)。
1974 年於美國俄亥俄州立大學獲得美術教育哲學博士學位 (Ph.D.)。
1990 年到目前為美國亞利桑那州立大學專任教授。
1995 年獲得美國美術教育學會頒羅恩斐勒 (Lowenfeld) 獎。
- (2) 有關美國蓋迪藝術教育中心之角色與任務，請參閱：
郭禎祥 (1989)：蓋迪藝術教育中心對 DBAE 理論之研究、實驗和推廣。
袁汝儀 (1996)：由蓋蒂中心 CDI 課程發展案談起。
- (3) 除此課程單元外，依序另有農場家族 (Farm Folk)、城市家族 (City Folk)，很久以前的偉大教師們 (Great Teachers Long Ago)，精

- 神世界 (Spiritual World)，文化融合時 (When Cultures Meet)，有力量
的家庭 (Powerful Families)，改革 (Revolution)，科技 (Technology)，
個人 (The Individual)，以及世界村 (Global Village)，尚未上線發表。
- (4) 本文所摘要述及者僅為該課程範例之主要核心課程部份，其他尚有整體的評量、視覺的資源、和補充課程等之內容。
 - (5) 本故事詳細內容，請參閱：愛麗克森，(1996). Our place in the world. In Stories of Art (on-line)。
 - (6) 「問題是什麼？」 (What's the question?)，之測驗卷內容為 (愛麗克森，1996)
 1. 美術複製品與美術原作有何不同？
 2. 一件美術作品是如何創作出來的？
 3. 創作者所選擇的是什麼視覺元素？
 4. 美術作品所創作出來的地方，其自然的環境像是什麼樣子？

下列陳述何者屬於 1 或 2 或 3 或。

A. 一位蘇族女人以繪畫，裁剪，和折疊未經加工的獸皮來製作 Parfleche 箱。

B. Parfleche 箱是以幾何的造型來裝飾。

C. 蘇族捕獵水牛而且居住在大草原的斜坡地。

D. 真正的 Parfleche 箱可以打開，或可以旋轉，而且可以從背後看。

E. 這畫因從石縫中所滲出的水的濕氣而顯得光亮。

F. 在冰河時期，大部份的歐洲幾乎整年都被冰雪所覆蓋。

G. 有機的造型係用黑色的輪廓。

H. 在冰河時期的繪畫可能係以手指來上色；或用細枝、蘆草、或毛髮所作成之刷子；或以毛皮或青苔所製成之填充物。

答案為 A=2, B=3, C=4, D=1, E=1,

F=4, G=3, H=2。

- (7) 教師評鑑學生的心得短文可依如下之標準鑑別 (愛麗克森，1996)：
 1. 複製品：
 - * 初學的——複製品與原作美術品或物體之間無所區分。
 - * 適當的——至少能明確的就複製品與原作美術品或物體之間作一項區分。
 - * 特別的——能就美術複製品和人生之間的物像作細節的、明確的、列舉多樣的區分。
 2. 技術上的特色：
 - * 初學的——無法列舉工具、材料、或過程。
 - * 適當的——能明確的列舉藝術上或生活上的工具、材料、或過程。
 - * 特別的——能細節的、明確的列舉多樣藝術上或生活上的工具、材料、或過程，而且能反省技術在藝術以及生活上的重要性。
 3. 造型：
 - * 初學的——無法描述造型。
 - * 適當的——能明確的描述過去美術作品或自己作品的造型。
 - * 特別的——能細節的、明確的列舉多樣描述過去美術作品和自己作品的造型，同時亦能說明「造型」有如是地方性的一種表現。
 4. 自然界：
 - * 初學的——無法明確的區分學生所住的自然界、冰河時期、大草原等自然界的要素。
 - * 適當的——能明確的區分學生所住的自然界和冰河時期、大草原等自然界的要素。
 - * 特別的——能明確的比較學生所住的自然界，和冰河時期與大草原的自然界，而且能瞭解自然界與藝術之間的關係。
- (8) 這裏所謂的學科，係指以學科為本位之美術教育理念 (Discipline -

based Art Education) 中所包括的四
領域——美術製作、美術史、
美術批評與美學——之學科。
有關以學科為本位之美術教育
理念，請參閱：Getty Education
Institute for the Arts(1996). DBAE
Curriculum(on-line).

參考書目

中文部份

袁汝儀 (1996)：由蓋蒂中心 CDI 課程
法展案談起。《國民教育》，36
(4),42-46。

郭禎祥 (1989)：蓋迪藝術教育中心對
DBAE 理論之研究、實驗和推廣。
《師大學報》，41。

歐用生 (1996)：探究教學法。載於黃
光雄主編：《教學原理》(pp.240-
270)。高雄：復文書局。

教育部 (1993)：國民小學課程標準。

教育部 (1994)：國民中學課程標準。

教育部 (1995)：高級中學課程標準。

西文部份

Bolin, P. E. (1996). We are what we ask. Art
Education, 49(5), 10.

Efland, A. D. (1995). The spiral and the
lattice : changes in cognitive learning
theory with implications Studies in Art
Education, 36(3), 134-153.

Erickson , M. (1996). Our place in the
world. In Stories of Art (on-line).
Available ArtsEdNet URL : [http : //
www.artsednet.getty.edu](http://www.artsednet.getty.edu)

Freeman, N H. & Sanger, D. (1995).
Commonsense aesthetic of rural children
Visual Arts Research, 21(2), 3.

Getty Education Institute for the Arts (1996).
DBAE Curriculum (on-line). Available
ArtsEdNet URL : [http : //
www.artsednet.getty.edu](http://www.artsednet.getty.edu)

Korosick, J. S (1996). Who ever said studying
art would be easy? The growing cognitive
demands of understanding works of art

in the information age. Studies in Art
Education, 38 (1), 9.

Stout, C. J. (1995). Critical conversations
about art. A description of higher-order
thinking generated through the study of
art criticism. Studies in Art Education,
36(3), 170 -188.

Stout, C. J. (1997) Multicultural reasoning
and the appreciation of art. Studies in
Art Education, 38(2), 100.

Wilson, B. (1996). The Quiet Evolution :
Changing the Face of Arts Education.
Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.