

以重要概念出發的探索式 統整美術設計

Designing Art Curriculum with Big Ideas

■ 作者 / 仙蒂·沃可 Sydney Walker
美國俄亥俄州州立大學美術教育學系副教授

■ 譯者 / 許靜宜 Karen HSU
美國俄亥俄州州立大學美術教育研究所博士候選人

四年級教師南希和美術館員安蘿芙正在討論她們共同替紐奧爾良市(位於路易絲安娜州)的路歇爾實驗小學設計的四年級課程。兩人各有特定的目標 — 南希準備延伸前一個有關介紹日本美術和詩的單元，並根據路易絲安娜州的語文和自然科學評量的行為指標，設計出培養學生寫作技巧和觀察自然現象及認識自然界分類系統的課程；而安蘿芙則希望藉由正於當地畫廊展出的本地藝術家威爾·亨利·史蒂文生 (Will Henry Stevens, 1881-1949) 的作品 (譯者按：請見文末附註之介紹史蒂文生作品的網站)，帶領學生討論其

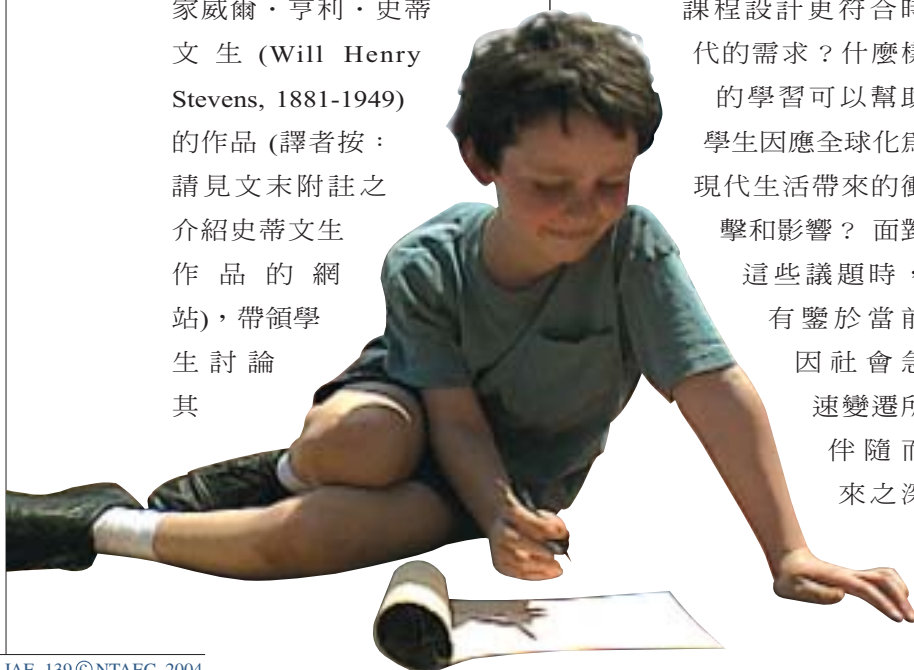
作品中有關地域環境、自然及詩的創作理念，並從中檢視來自亞洲、美洲及歐洲等文化的影響。

為了整合多元的教學目標，這兩位課程設計者所面臨的挑戰與當前教育界在設計符合現代精神的課程時所面對的難題是一樣的。在學習如何整合、聯結多元教學目標的同時，還有更重要的教育議題等著教師去思考：對學生來說，什麼樣的學習最具意義及價值？什麼樣的

課程設計更符合時代的需求？什麼樣的學習可以幫助學生因應全球化為現代生活帶來的衝擊和影響？面對這些議題時，有鑒於當前因社會急速變遷所伴隨而來之深

及各層面的問題 — 包括生活、工作和公眾事物上 — 帕森斯(Parsons, 出版中)從目前社會及教育現況出發來討論美術教育和課程整合。他主張：「一個能與社會脈動密切呼應的教育形式才能協助學生因應這些問題。」

我在本文中所引述的課程案例 — 「屬於我們的地方」(A Sense of Place) 即是以激發學生對相關社區議題的思考為基本訴求而衍生的教學策略及方案，而其課程內容則是由包括藝術、個人及歷史等不同角度作探討來引導學習。由於其課程設計的策略很清楚、且有計劃地聯結多元角度和不同的視點，引導學生從不同的層面去討論一個重要概念(Big Idea)，因此很值得引以為例。不過在這個課程安排中，有關針對社會議題的探討並不是最主要的學習重點。學生主要是經由對當地藝術家威爾·亨利·史蒂文生(Will Henry



學生在紐奧爾良市的河岸觀光區附近寫生。

Steven)作品的討論去認識屬於自己居住的社區族群特色，以及所面臨的問題。而社會議題僅在最後課程尾聲讓學生以環保及觀光業問題為題來創作詩的時候，約略提及。當然，教師也可以運用專就社會觀點出發的重要概念，以之為主軸，組合多元的學習單元，進而提供一個完整豐富的課程方案。而在選擇教材時，應該引用一些特別探討有關環境及社會議題的藝術家和作品。「屬於我們的地方」中引用的藝術家與學生同樣居住在紐奧爾良地區，有共同的生活經驗，而藝術家本身在創作手法和哲學理念所呈現出對其生長環境的熱愛及關心，也更直接地激發學生執行藝術創作的動機，讓學生得以經由對社區的關懷而思考自我的角色，在創作過程中對相關議題有更深一層的認識，也更能體會社區凝聚力所形成的豐富社區生活的力量。

本文討論的美術課程發展模式在引導學生整合不同學習領域的方面來說，很具潛力，因為學生可以經由一個重要概念去貫穿不同的議題，從多元化的視點有組織地去探索一系列相關的議題。這個模式是由我參與一項全美「透過藝術改造教育」(Transforming Education Through the Arts Challenge)的五年實驗計畫中研究的心得而來。我在計畫中擔任顧

問，負責指導美術教師和一般教師共同設計並實施美術與各科教學的統整課程。另外，我也是這項研究計畫的執行委員會成員之一。從這個大型研究計畫中，我深刻地體會到重要概念的運用在設計美術課程時必須扮演重要的角色，因此，在我開的大學部及研究所課程裡，這個模式一直是我教授課程設計的最高指導原則，而且也是我在從事有關美術創作活動的學術研究中重要的研究方向(見Walker, 2001)。

我先由描述重要概念的基本定義以及其與美術教學的關聯開始，來介紹這個課程設計模式。接下來，我用「屬於我們的地方」為例來說明重要概念的實際運用。最後，我將提出一些有關實施的執行方針，即課程設計要領，供教師參考，其目的不在提供一個一成不變的課程偏方或固定模式，而在於幫助教師在運用時能掌握正確的方向。

重要概念(Big Ideas)

● 何謂主題概念？

重要概念(Big Ideas)和主題(themes)、議題(issues)、概念(concepts)等名詞所指的教育含義都很類似，主要訴求在強調學習與生活議題結合。例如自我認知(identity)、正義(justice)、人我關係(relationships)、依存

關係(interdependence)、生存(survival)、權力(power)、人類與自然(humans and nature)、衝突(conflicts)、歌頌(celebration)、自由(freedom)、情感(emotions)、性靈(spirituality)等等的重要概念，都是可以用來作為引導學生跨越學科的藩籬，擴展其學習視野與空間，並啟發其思考的重大議題。

從一個抽象但涵蓋範圍極廣的重要概念為類似傘狀結構的主軸出發，可以推衍出無數不同的議題，也許這些議題彼此之間的關聯性不大，但由於重要概念極富彈性的意象整合作用——包括其複雜性、不確定性、和相互矛盾的特質等等——跨越各領域的學習活動便得以形成一系列有系統的思維探索。換句話說，雖然重要概念之抽象且不究條理的延展性，既不精確也不具實用性，然而正是因為這些特質，使其能夠隨時應用在各個不相關的領域，被反覆地提出討論，而且每次都能不斷獲得意外的認識與新的體驗。

● 重要概念的重要性

重要概念對教師來說是很好的教學資源，因為教師可以用它來引導學生在學科領域和生活議題中間建立對話、溝通的橋樑。教育家杜威(1964)早已提出學生課業學習與個人心智發展需求及興趣兩者之間應該取得平衡

的主張，這跟目前普遍認為學科知識與學生生活間缺乏交集的道理是一樣的。在我們「透過藝術改造教育」(2001, p.15)的研究心得中，我們也證實了當教師以生活議題引導學習代替學科取向的教育時，學生的學習動機和參與性都比以前提高，因為學習活動對他們來說變得更有意義。

●重要概念對學習美術的重要性

在人類歷史上，藝術相關領域總被賦予展現及記錄人類信仰、價值體系發展和文明資產的使命，大至社會環境，小至族群個人，藝術總能深入其中，呈現人類表達情感的不同樣貌。因此，就其作為重要發展的反映與縮影而言，藝術與能包含廣義文化意象的重要概念兩者之間的關聯便無庸置疑了。就如「透過藝術改造教育」的指導委員們所說的：「當談到文化衝突現象、或者深度探討重大議題時，藝術總在我們表達理念和情感方面扮演重大的角色」。

在六十年代，由於布魯納《教育的過程》(*Process of Education*)一書的影響，巴爾康(Barkan, 1964)首次提出美術教育應以發展學科中心為改革方向。在八十年代，巴爾康的主張重新獲得重視並在「學科中心」(Discipline-Based Art Education)教學形

式的推展下發揚光大。然而在接下來的二十年裡，「學科中心」的教學形式嚴重受到新式教育理念的抨擊，特別是教育全球化及地區化的新主張，也就是提倡教育應該忠實反映現代生活。但另一方面，自從「學科中心」成為美術課程的主流形式以來，有關與其他不同教育觀點融合的嘗試也未曾間斷過。例如，將「學科中心」的課程加入社會改造觀點(social reconstruction)、多元文化觀(multiculturalism)、或視覺文化(visual culture)等等，從文化、社會和政治的角度切入，進而豐富美術教育的深度與內容。最近出版的《當代美術教育論集》(Gadellius and Speirs, 2002)中收錄的許多課程議題，包括自我文化認同、環保、社區、暴力、自我認同、族群、兩性議題等等，便足以證明這方面的努力。還有在伊利諾大學芝加哥分校的奧莉維亞谷德(Olivia Gude, 2003)所發起的「迴旋式美術教育」(Spiral Art Education)也反映出相同的理念。

我在這裡的目的並不在討論課程形式的演變，而是在提醒讀者，美術教育確實已經往更確實反映當代生活背景的方向發展。下面這個「屬於我們的地方」的四年級課程範例便是在美術學科架構的基調下，以一個較廣泛的重要概念來涵蓋討論的內

容，而發展出來的課程設計方案。這個範例彰顯了美術領域內容的學習和深度議題探索在同時進行時，非但不造成抵觸或相互衝突，反而更相互輝映且增加彼此的張力。在課程安排中，透過對社區生活面的思考探索，教師為同學的美術認知學習和創作活動兩者建立了強烈的動機與意義，而這些通過美術形式而進行的探索活動讓學生對人與社區之間的相互關係得到新的體認，並學習去觀察及欣賞屬於社區特有的文化與動態。這些學習成果都反映在學生的詩作及美術作品中。他們的作品不但突顯出對所居住的紐奧爾良市之自然環境及人文組成的了解，包括節慶、觀光業、族群背景等等，也說明了他們對自己身為社區一員所帶來的社會責任有新的領悟。

四年級課程範例：「屬於我們的地方」

紐奧爾良的四年級教師和美術館員已經就彼此的教學主旨及目標方面完成磋商階段的工作，並確認相關的課程活動內容緊密地連結在一起。她們在談到課程設計過程的感想時這麼說：

儘管從威爾·亨利·史蒂文生作品中對自然景觀的研討可以幫助南希的自然科教學，然而我們認為從這個角度談自然遠不及由人文角度出發來得更貼



美術館員安羅芙路和路歇爾實驗小學四年級學生於路易絲安州紐奧爾良市的朱立亞街畫廊內討論展覽作品。

切、更有深度。我們認為從觀察藝術家本身對日本設計風格及對美、亞洲陶瓷的濃厚興趣來探討跨文化的影響會來得更有趣一點。

我們設計了一些包括參觀畫廊和郊外寫生等的教學活動，主要的目的是希望學生能學習作者和藝術家們如何描繪、並呈現自己心中屬於自己家鄉的特色。…我們最後決定著重在探討藝術家如何融合一些外來文化的技巧、手法去創作，而表現出自己社區特有的人文現象。(Lily and Love, 2000-2001, 未編頁數)

密西西比河和紐奧爾良市的高弗海岸(Gulf Coast)到處溪流密佈的自然景觀，對當地就讀於路歇爾實驗小學的四年級學生來說一點也不

陌生，這些景緻常出現在畫家那綠意盎然的粉彩速寫及畫作中。選擇史蒂文生的作品作為學生研究的對象是因為畫家和學生居住於同樣的生活環境，因此，其所關心、描繪的題材，必能引發學生的興趣和學習動機。另外，更重要的一點是，畫家本身對藝術的貢獻和對人文的關懷已享有超出本地社區以外的肯定。由於授課時數的限制，教師應儘量選擇具有深度探討價值的教材內容作為優先學習的對象。

在課程開始的第一單元「什麼是地方特色?」，教師請學生列出一些關於紐奧爾良地區的景觀特色，他們列出了包括汽車、汽艇、遊艇、Mardi Gras化妝遊行(譯者按：此為全美最富盛名之大規模民俗節慶活動，每年吸引百萬遊客，為紐奧爾良市觀光事業焦點活動之一)、

爵士音樂和密西西比河等等。另外，學生根據上一堂在南希老師的日本美術單元中認識的作品風格，列出一份介紹其風格特徵的清單，包括不對稱、切割、強烈的對角線分割、還有多元視點等等。這兩個活動單元看起來好像毫無關聯——一個是思考紐奧爾良地區特色，而另一個則是列舉日本美術風格要素——但目的其實是在為引導學生進入欣賞史蒂文生作品的初步活動作準備。畫家的靈感取材於對自然景物的觀察，而其色彩燦爛奪目的粉彩作品中則融合了他對現代抽象主義及非實物的實驗，和對日本木版藝術的嚮往，企圖表現出其心目中像紐奧爾良這樣一個富有獨特生命力的地方(Poesch,1987)。

在前面兩個列出重要項目的活動單元以後，學生對畫家作品裡的主題和有著日本風格的藝術手法有了認識。接下來，他們開始對照畫家的作品和另外兩個日本畫家的版畫作品，做風格上的比較，並找出相異之處。他們會發現，史蒂文生雖然借用日本風格的畫面處理形式，但卻道地地地展現出紐奧爾良地區特殊的人文風味，這樣的學習讓學生明白了藝術家如何採用其他文化的藝術形式來呈現自己對一個特定生活區域的感想，使作品更豐富。

接下來，爲了引導學生開始美術評論活動，教師提供了大量有關畫家的背景資料，讓學生研讀不同的資訊，增進對其藝術作品的認識。這些資料包括史蒂文生家族的手稿、藝術史家潔西·波艾許(Jessie Poesch)的評論、還有畫家自己的文字



學生在紐奧爾良市的河岸觀光區附近寫生一景——討論戶外寫生技巧。

作品。在眾多的資料中，教師特別引導學生討論史蒂文生講到關於他與特殊地緣感情的一段話。他說：「對我來說，認同一個地方是很重要的，否則我無法誠懇地表達我對它的感受」(Poesch, 1987, 未編頁)。學生在對史蒂文生作品及其創作理念有了更深一層的體認以後，便擴展了他們對存在於人類與自然地緣之間情感歸屬的新理解。

另外，學生還得到一個有關蒐集畫家背景資料的特殊管道，那就是訪問史蒂文生以前的學生路易絲·凱普勒(Louise Keppler)。在一九四〇年時，路易絲曾在紐奧

爾良的 Sophie Newcomb 學院跟隨史蒂文生習畫。這個訪問活動讓學生發現更多有關畫家的創作手法，例如，史蒂文生經常到戶外速寫，以記錄屬於當地特有的因大自然光影投射而豐富多變的色彩景致，然後，他把宛如一個豐富調色盤的色彩速寫簿帶回畫室，完成整幅創作。在了解畫家的創作手法以後，學生體會到，在創作過程中對所欲描繪之事物的親身體驗是很重要的；而且，他們也發現了史蒂文生在創作的過程中從不同的角度去建立對這個地區的認識——他把對自然景觀的細微觀察用層次豐富的色彩一一記錄下來，增進了更深的了解，也成爲接下來創作的的基本素材和蘊育靈感的泉源，如果沒有歷經對大自然細微的研究與觀察，就無法掌握稍縱即逝的景致變化了。

學生還發現，雖然住在紐奧爾良，令史蒂文生無法親臨遠在美國東岸紐約發展蓬勃的文化藝術活動，他與紐約當地的藝術界仍保持頻繁的交流，包括紐約藝術學生聯盟和 Ash Can 學院等，並常前往參加相關藝文活動。他還曾參觀華盛頓特區以收藏中國藝術作品聞名的弗立爾畫廊，且對道家等東方文化思想有濃厚興趣。以一個對異國文化有研究的畫家來說，學生也就不難理解爲何畫家的創作理念經常融

合日本及東亞文化風格的技巧了。

在尋找有關畫家資料的過程中，學生並非漫無目的以量取勝地收集，而是以課程主題「屬於我們的地方」爲組織整理資料來源的依據，以一貫的角度從不同的層面研讀有關畫家的創作方式及藝術風格，還有其作品所傳遞融合東西文化的精神，如此才能將所吸收的知識片段去蕪存菁，編織成有系統有意義的結論，並提出自己的看法。他們對畫家的藝術風格歸納出以下的結論：史蒂文生對自然環境的熱愛和關懷促使他能潛心觀察大自然的變化，讓他在描繪自然時非常忠實地記錄所觀察的心得，然而他以客觀的寫實精神出發，卻巧妙地轉化爲具抽象哲學趣味的風景畫，展現了他個人對東西方文化哲學思想及藝術風格的體認。這樣的結果便造就了呈現在我們眼前的一幅幅美國南方特有的翠綠風光，除了色彩繽紛耀眼之外，還因畫面透露著東方藝術特有的沉靜及深遠而令人難忘。

學生的創作活動

讀完史蒂文生的作品和創作手法以後，學生開始以重要概念「屬於我們的地方」爲題著手自己的創作，爲了增加實地觀察的經驗，學生走了一趟紐奧爾良著名的河岸觀光區(Riverwalk)，還意

外地發現史蒂文生從前常在附近寫生的景點。學生選擇了自己喜歡的景點，以速寫將所觀察的景緻記錄下來。他們還在當地巧遇一個正在寫生的畫家，畫家熱心地指導學生如何利用對角線、切割、水平線等構圖的技巧。這些在戶外完成的風景速寫及顏色筆記就成了學生在教室裡製作作品的基本資料。

教師在教室裡指導學生創作自己心中的紐奧爾良市。自從認識了史蒂文生如何揉合客觀世界與主觀思想去表達自己認同的家鄉以後，學生有了更具體的創作思考方向，對於創作過程中所遇到的問題也有了充分的準備，像是有關「哪些是構成地方特色的因素」的問題，教師並不急著要學生回答，而是希望他們在製作過程中勇於嘗試，找到解決問題的方式和自己滿意的答案。在開始初步收集資料的階段之前，學生已經對所要探索的問題有了認識，但卻還未有解決的腹案，創作行為事實上是解決問題的過程，而非執行一項早已規劃周詳的計畫。

關於藝術創作活動的本質，我在一篇即將出版的文章中，就著名學者唐納希安(Donald Schon)的內省式思考理論架構為藍本，以他提出的所謂「與特定環境中可供運用的媒材之間內省式的對話」為重點加以探討

(Walker, 2003, 出版中)。下面約略介紹唐納希安的理论：

唐納希安(1988)長期研究各領域專業人士在職場如何應用自己所學，就手上現有的資源出發，思考並解決工作上面對的問題。他以設計工作者為例，描述他們在面對新的設計案時的心理活動：在不斷嚐試眾多可能方案的過程中，常會出現令人驚喜的意外效果，當然也常會有令人沮喪的反效果，他們必須因而不斷調整自己的腳步，在內心反省著，自問目前的成果是否距離預期的目標越來越遠？有沒有超出預期的困難、障礙？抑或是發現其他未曾想過的替代方案？在從事藝術創作時，帶領學生走過這樣的心路歷程，面對問題時對自己的嚐試不斷提出反省，這對教師的教學來說是一項很大的挑戰。

在描繪河邊景觀的時候，教師僅給予學生們大方向的導引，讓他們能自己找到有興趣的地方，也就是選擇自己喜歡的河邊一角，練習記錄眼前的景色。他們所能掌握的資源包括自然景觀一角、速寫筆記簿、河邊畫家提供的構圖技巧、從研讀史蒂文生作品那裡學來的混合粉彩顏料的方法、還有自己對客觀環境的觀察及感想

等等。面對這些資源，他們必須學習從中發現問題，解決問題，用畫筆把自己心目中的風景傳達出來。接下來在教室裡的製作活動中，他們先前的戶外速寫及心得筆記此時便成了主要的資源，而學生再一次就這些可供利用的材料進行另一次內省式的心智活動，在取捨材料中，創作出理想的作品。教師在這個階段的角色是鼓勵個別學生先別急於完成作品或很快下定論，而應該多做不同的嚐試，並依據他們的個別情況提出問題，給予建議(Walker, 2001)。學生通常會在教師鼓勵下才會開始嚐試新的方向，思考新的可能性，因此像這樣的「延遲結論」(delay closure to meaning)的教學策略是很重要的。

上面敘述的創作活動其實反映出一個有關藝術家創作的現象，那就是，在剛開始創作時，藝術家所面對的是一個概略的創作方向，而非精準無誤的創作目標(Walker, 2001)，也就是說，此時藝術家所欲探索的創作方向既非明確清楚也非完全未知。以學生的創作活動來說，他們經由教師引導進入一個學習情境，面對的是一個共同的問題，即「如何畫出心目中自己居住社區的地方特色」，而在個別創作過程中，塑造出自己的探索方向，解決自己遇到的問題。

他們選擇自己認為最具特色的景點，選擇特定的色彩、線條表現方式，表達自己的感受，因此，從他們一開始進行創作時，自己其實尚未清楚該如何回應，只是面對一個可以由很多不同方向去思考解決的問題。

結論

「對學生來說，什麼樣的學習最具意義及價值？」我在前面的簡介中曾提到這個問題對課程設計的重要性，以上面這個「屬於我們的地方」課程案例來說，教學內容以引導學生由個人的、歷史的和藝術的角度來體驗社區生活和觀察人我互動，因此這樣的學習內容對他們來說很具意義。

此課程雖然大部份以美術活動為主，但是教師也可以延伸至更廣泛社會性或社區性議題的探討，學生在課程的最後單元所寫的詩作便是有關這類的活動。在學生的詩作裡他們談到在自己的美術作品中所表達的感受，例如：「我住的地方，湖泊污染嚴重」；「我住在一個到處都是觀光客的地方」；「我住的地方，人們隨地丟棄垃圾」；「我住的地方有棲息在泥濘沼澤的鱷魚」。像這些出自學生對於他們居住環境的觀感都可以成為下一堂討論社區發展議題課程的基礎。這樣的延伸課程整合

了學生生活周遭的所見所聞，並從其中探索有意義的問題，甚至激發學生能夠因應相關問題的社會行為，這即是帕森斯所謂的「與社會脈動相呼應的教育形式」。從學習觀察自身居住環境特色的活動中，學生學習如何超越客觀的表象去發掘存在於一個社區或地理環境其特有的深層文化、社會現象，包括人文的和景觀的。他們必須從多元的角度去檢視自己的社區概念和文化認同，去體會由重要概念所引發的一系列相關問題。從研究史蒂文生作品傳達的對自然的熱愛，學生從藝術的角度去欣賞自然之美，並了解人們從關懷客觀自然中建立對特定地區的主觀式歸屬感情；從研讀畫家個人對其家鄉的感情和關懷，他們從個人的角度去關心自己的社區環境，建立認同感；而從歷史的角度，他們學會去了解在歷史上影響重大的畫家及其作品對當代文化的影響。不過，他們並未觸及有關紐奧爾良的過去背景和現階段發展之間的因果關係，教師可以從社會性議題出發，參考以探討社會性議題為主要創作訴求的當代藝術(家)作品來作為引導的教材，例如：Mierle Laderman Ukeles、Mel Chin、Helen Mayer Harrison和Newton Hawison等等，從而引導學生去研究社區的發展史。

這個課程活動既豐富且有組織，但也意味著教師在收集整合教材時投注相當的時間和心力。我認為這個課程編排的內容既深且廣，就課程設計來說，要提供學生多元化的學習經驗並不容易，學生除了在研讀大量有關畫家的史料之外，甚至訪問已故畫家的學生由更直接的方式了解藝術家，思考其藝術之風格內容所隱含的文化融合意圖，並以身為同一社區成員的觀察角度，來思考畫中傳遞的對紐奧爾良人文發展的關懷，不過，面對這樣具深度的課程主題，課程內容應該重質不重量，以免因為過多繁瑣的單元而模糊了學習的焦點。

接下來，我介紹以重要概念為課程發展模式的設計要領，這是在「透過藝術改造教育」研究計畫中建立的。「屬於我們的地方」即是根據這些要領發展而成的。其用意雖然不是在提供一個完整的課程處方，但是參與計畫的許多中小學老師們都覺得這些要領頗為受用。一個在那布勒斯加州的三年級教師就提到：「過去我一直認為自己設計的課程很不錯，但是在以這些要領為思考方向，再重新檢視時，卻發現課程單元間存在嚴重的斷層，現在，我學會了用更有意義的方式把各單元串連、銜接起來」。

建立課程基本架構之要領(Guidelines)

常見問題

1. 什麼是課程的基本架構？

課程基本架構是一個由一群課程基本元素組合而成的概念性結構組織，這些課程基本元素包括重要概念(Big Idea)、課程原理(Rationale)、關鍵觀念(Key Concepts)和探索問題(Essential Questions)。

2. 如何定義這些課程基本元素？

- A. 重要概念(Big Idea)：重要概念是一個能夠反映古今中外人類文化經驗的抽象概念。
- B. 課程原理(Rationale)：課程原理為重要概念的研究價值提供合理性，和支持學生探討相關問題的適切性。
- C. 關鍵觀念(Key Concepts)：關鍵觀念是經由重要概念開展延伸而來的特定觀念，由於重要概念意涵層面既深且廣，如果未經關鍵觀念確立議題探討的方向，來指引思考脈絡，即使是涵蓋性強大，也只維持原有的抽象模糊面貌，而缺乏引導教學的實用性。
- D. 探索問題(Essential Questions)：探索問題綜合了不同的關鍵觀念，並提出相關的具體問題，它們通常由不同的角度點出重要概念所寓含的深意。

3. 如何開始著手建立基本單元？

課程設計的初期階級並非必須從確立重要概念開始，在蘊釀想要探討的課程主題時，通常教師心中已有多項引發課程設計的動機，例如：教師也許已經確定要介紹特定藝術家和作品、與特定學科做科際間的整合，或者配合學校校內活動、互外考察、社區活動、學生興趣等等。然而，當開始著手設計課程和規劃活動單元時，主題概念必須已經確立，並成為教師間協同設計的出發點及凝聚點。

4. 我應該選擇什麼樣的重要概念做教學呢？

重要概念並沒有所謂輕重優劣的等級之分，而在於它是否適切地反映出特定教學情境的訴求。例如：所要學習的藝術教材之重要性、特定學科間的關聯性、或學校社區發展等等。在選擇重要概念時，教師可以自我檢視：「對我的學生來說，



什麼樣的重要概念在他們心智發展、居住社區特色、及文化背景方面關聯性最強、最值得探討？」、「什麼樣的重要概念可以涵蓋多樣化藝術家及作品的探討？」、「什麼樣的重要概念蘊藏著層次豐富的討論空間？」

5. 由誰來選擇重要概念？

端視情況而定。重要概念可以由學校教學委員會，學科教學單位，或者同年級教師共同討論來決定，當然也可以由教師個別依據教學目標而定。利用重要概念來整合教學的途徑有很多種，例如：重要概念可以用來引導單門學科的學期課程規劃，可以用來發展一個特定的課程目標，也可以用來設計特定單元活動。

6. 為何需要課程設計原理？

課程設計原理為教師所選擇的課程教材提供合理性，也點出學習活動的價值所在。課程原理不但提供教師思考方向並以其訂定學習行為目標，還確立對所研討之重要概念的正當性，以及是否契合學生學習狀況，幫助教師在進行教學過程中依循既定方向而不至迷失。

7. 什麼樣的課程原理解說才算完備？

一至兩個段落的課程原理解說便已足夠。最重要的是教師如何言簡意賅地點出特定重要概念對學生的啟發作用以及其隱含的學習價值。

8. 為何需要關鍵觀念？

為了從抽象廣泛的重要概念延伸出可供探討的具體方向，教師必須和學生一同確立關鍵觀念，其作用在引發學生就重要概念可能涉及的不同層面來思考具有討論價值的潛在議題，如果沒有利用關鍵觀念來引導思考，重要概念將永遠維持其抽象模糊的面貌，因不具實用性而無法成為整合多樣化教學內容的中心主軸。另一方面，關鍵觀念的形成也具體地表現出學生的思考過程是依循著重要概念所涵蓋的範疇方向而發展的。

9. 為何需要探索問題？

探索問題的功能在整合各個不同的關鍵觀念，並提出一個最主要的問題，而成為課程活動的討論軸心。通常一至三個探索問題便已足夠，太多便容易使探索活動失焦，並且也削弱了其整合關鍵觀念的力量，因為探索問題的最主要目的是替教師和學生在教學單元活動中凝聚、並掌握學習方向。

10. 當我選擇的重要概念太抽象時，怎麼辦？

這時候課程主題就顯出其重要性了。通常教師需要確認一個大的教學主題或目標，然後才去選擇特定的重要概念。以上面課程為例，主題概念「屬於我們的地方」是在配合「學習有關紐奧爾良這個社區」這個大目標下因應而生的。又例如「人類與自然」這個很廣泛的重要概念，需要一個具體的主題來縮小其涵蓋範疇。學生可以經由像是「生態系統」、「氣象」、「城鄉重建計畫」、「園藝」等主題或角度去思考有關「人類與自然」的議題。另外，關鍵觀念除了能將抽象模糊的重要概念具體化以外，也可以運用在輔助課程主題方面。例如：學生在經由有關「園藝」的主題方向來研討重要概念「人類與自然」時，如果同時針對「園藝」和「人類與自然」發展出兩組織不同的關鍵觀念，對教學活動便更有幫助。

建立課程基本架構之步驟 (Process) :

以重要概念為思考中心而建立課程基本架構既沒有一蹴可幾的途徑，也沒有固定而一成不變的法則。不過，從下面這個以「溝通是生活必需品」為重要概念的設計範例中，教師便可以窺見設計過程的重要步驟。

1. 確立重要概念

例如：「溝通是生活必需品」。

2. 說明課程原理

例如：

為什麼五年級學生應該研究「溝通是生活必需品」這個重要概念？

在五年級階段，學生於每天日常生活中面對的是來自各個不同角落的大量語言和影像訊息，然而，他們卻未必有足夠能力去因應由於資訊超載所造成的迷失與盲從。因此，學習去解讀訊息背後所隱含的意義，就顯得很重要了。通常學生的心智發展已經具備能夠剖析溝通行為所傳遞的細微訊息或另一層意義的能力，然而，這方面的思考能力必須經由教師引導啟發，才得以具體展現。

一般來說，學生除了應該學習日常生活的溝通技巧以外，還應該從更廣泛的人文及社會角度來審視溝通的重要性及文化意涵，特別是在今天這個由媒體強勢主導社會文化的時代，更增強了探討溝通藝術和形式的必要性。而最重要的，對於藝術這樣一個獨具一格的情感、文化溝通形式，學生在學習有關溝通的技巧、形式、文化以後，在美感認知與創作的表現力方面，都將會得到更具體的啟發。

3. 從重要概念到關鍵觀念

在教師與學生共同腦力激盪下，由思考重要概念所蘊涵的可能議題開始，從廣泛的角度，列出至少十五至二十五個可供具體討論的關鍵觀念。

例如：

- 溝通包括語言及非語言形式
- 溝通可以是個人的或公眾的
- 溝通有可能被誤解
- 溝通是一門藝術，內容及風格同樣重要
- 溝通是生存的基本工具
- 溝通會引發不同的回響
- 溝通是為了傳播訊息
- 溝通可以帶來控制權
- 溝通需經過解讀
- 溝通可以是直接的或間接的
- 溝通可以經由語言或符號達成
- 溝通需要藉由一種傳遞訊息的語言形式
- 溝通可以說服他人
- 溝通產生互動
- 溝通會因狀況不同而改變
- 溝通可以是正式或非正式的

4. 我如何應用所列舉出的關鍵觀念？

在師生共同腦力激盪下列出的關鍵觀念清單最好收納多樣化的想法，這時應鼓勵學生發揮想像力，踴躍參與討論。接下來，教師必須引導學生篩選出幾項最值得繼續探究的想法，例如下面這幾個關鍵觀念便可以作為各單元活動的討論項目，由這些層面來思考「溝通是生活必需品」這個重要概念。

例如：

- 溝通產生互動
- 溝通是生存的基本工具

- 溝通需經過解讀
- 溝通有可能被誤解
- 溝通是一門藝術，內容及風格同樣重要
- 溝通可以是個人的或公衆的
- 溝通可以經由語言或符號達成
- 溝通可以說服他人

「溝通需經過解讀」指出溝通所涉及的複雜性及困難度。這層意義也同樣反映在「溝通有可能被誤解」和「溝通可以經由語言或符號達成」這兩個關鍵觀念上。

另一個關鍵觀念 — 「溝通可以是個人的或公衆的」則是關於溝通的功能及角色，和不同溝通方式之間的同異處。

其他的關鍵觀念如「溝通是爲了傳播訊息」和「溝通會引發不同的回響」沒有被列入考慮，因爲這些想法比較顯而易見，缺乏延伸討論的空間。

在無限制的自由發揮下所列出的一長串關鍵觀念裡，無可以避免，一定會出現重覆或類似的想法，因此就更顯得重新作精簡整理的必要性了。另外，在這個例子中，讀者也許已經注意到，在思考關鍵觀念的時候，所有的關鍵觀念都是由「溝通是…」起頭的，這樣的方式是爲了易於比較和對照出各個觀念之間的同異處。

5. 那什麼是探索問題呢？

由於課程所包含的一系列單元活動各有不同的的重點，因爲多元化而容易轉移注意力。這時候便需要一個有助集中思考方向的機制，顯然重要概念過於廣泛抽象，無法明訂具體討論的方針。而關鍵觀念的思考範疇雖已縮小，實用性夠，但缺點是，層面豐富的多樣化議題太過繁複而不適用於引導實際教學活動。而探索問題在這個時候就很重要了，因爲探索問題正好界於抽象的重要概念和較爲精準但嫌繁雜的關鍵觀念之間，提供比前者更具體的思考方向、也精簡地總結了後者的涉及範圍，既然身爲引導者的教師應該與學生就單元活動目標取得共識，探索問題便成爲形成此共識的凝聚力，使得學習活動進行時，教與學都能依循活動目標進行。

例如：以「溝通是生活必需品」爲重要概念的探索問題。

- (1) 什麼是溝通？
- (2) 爲什麼溝通很重要？
- (3) 爲什麼溝通不是件容易的事？

探索問題	關鍵觀念
(1) 什麼是溝通？	<ul style="list-style-type: none"> · 溝通可以是個人的或公衆的 · 溝通可以經由語言或符號達成 · 溝通是一門藝術，內容及風格同樣重要
(2) 爲什麼溝通很重要？	<ul style="list-style-type: none"> · 溝通可以說服他人 · 溝通產生互動 · 溝通是生存的基本工具
(3) 爲什麼溝通不是件容易的事？	<ul style="list-style-type: none"> · 溝通需經過解讀 · 溝通有可能被誤解 · 溝通可以經由語言或符號達成 · 溝通是一門藝術，內容及風格同樣重要

這些探索問題結合了以上的關鍵觀念。現在，你已經不難了解爲何要把關鍵觀念簡化濃縮，而轉化成探索問題的形式了。在學生思考探索問題、尋求因應答案的過程中，有關的關鍵觀念及想法將會重現，成爲建構思維的方向。

有關探索問題的其他注意事項：

- 學生和教師同樣需要探索問題作爲指引。
- 探索問題提供教師評量學習活動時的指標，也讓學生對評量內容有預先的了解。

- 如果學生了解他們針對探索問題所進行的探索活動將會成為教師作學習成果評量的依據，那麼將有助於學生更清楚地確立自我探索的方向。例如，「請學生解釋什麼是溝通並舉例說明」便是評量項目之一。
- 探索問題應以不超過三至四個為原則，有時甚至一個便已足夠。太多探索問題反而削弱了其凝聚討論焦點的原意及功能。
- 以學生易於理解的語句寫出探索問題，越精簡越好。

6. 接下來呢？

現在，有了重要概念、關鍵觀念和探索問題以外，還有其他課程基本元素嗎？這時候，教師應該將這三項課程基本元素轉化成課程(或單元)目標，以學生學習行為的具體表現為闡述課程目標的方式。

7. 如何建立課程(或單元)目標？

一般來說，課程(或單元)目標其實是融合了重要概念、關鍵觀念和探索問題，從學生的學習行為指標的角度再重述一遍重要課程理念和目標。

例如：

課程(或單元)目標：

- 學生將會了解為什麼溝通對人類生活很重要
- 學生將會了解為什麼溝通不是件容易的事
- 學生將會了解什麼是溝通
- 學生將會了解溝通可以因解讀而意義不同
- 學生將會了解如何經由溝通說服別人
- 學生將會了解個人及公眾溝通之間的差異性

8. 還有別的？

還有一個，那就是課程(或單元)聯結。當教師建立了課程基本元素，這些便成為設計並規劃單元活動內容、評量內容、學科目標、和學區以及州政府以上學習指標等的依據，這就是課程(或單元)聯結。換句話說，一個課程或單元所包含的各項內容必須作有意義的聯結，而聯結的目的在幫助學生從不同的角度來思考重要概念的意義，因此，課程基本元素便成為衡量活動設計、評量標準和行為指標之適切性與關聯性的準繩。

(譯者按：介紹史蒂文生作品的網站：<http://www.bluespiral1.com/stevens/whstevens-mabtm.htm>)

參考書目

- Barkan, M. (1965). "Curriculum problems in art education". Paper presented at the Pennsylvania State Seminar for Art Education sponsored by the U.S. Office of Education, Pennsylvania State University, State College, PA.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1964). *John Dewey on education: Selected writings*. R.D. Archambault (Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Gaudelius, Y. and Speirs, P. editors, (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Gude, Olivia (2003). [Online]. <http://www.uic.edu/classes/ad/ad382/html>.
- Lilly, N. and Love, A.R. (2000-2001). "Will Henry Stevens and a Place for Me". TETAC Curriculum Unit, unpublished manuscript, unpaginated.
- Parsons, M. (forthcoming). "Art and Integrated Curriculum". In Eisner, E. (Ed.).
- Poesch, J. (1987). "Will Henry Stevens (1881-1949)". *Will Henry Stevens*. Greenville County Museum of Art, In Lilly, N. and Love, A.R. (2000-2001). "Will Henry Stevens and a Place for Me". TETAC Curriculum Unit, unpublished manuscript, unpaginated.
- Perkins, D. (1992). *Smart schools: From training memories to educating minds*. New York: Free Press.
- Prawat, R. (1992). "Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective". *American Journal of Education*, May 1992.
- The Ohio State University TETAC Mentors, (2001). "Integrated curriculum: Possibilities for the arts". *Art Education*, 55 (3), 12-22.
- Rongisch, L. (2001). "Reflecting on my curriculum unit". Nebraska: Tara Heights Elementary School, unpublished manuscript, unpaginated.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. NY: Basic Books.
- Sizer, T. (1984). *Horace's Compromise*, Boston: Houghton Mifflin; Walker, S.R. (2003). "What more can you ask?: Artmaking and inquiry". *Art Education Journal*.
- Walker, S.R. (2001). *Teaching meaning in artmaking*. Worcester, MA: Davis Publications.
- Wiggins, G. and McTighe, J. (1999). *Understanding by design*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.