

追求精緻的藝術教育

— DBAE — (下)

郭禎祥 (本文作者為國立師範大學美研所教授)

三、學校藝術教育的實施

1. 安排課程內容的原則

內容廣泛的『學科取向的藝術教育』，以其所規定的均衡地、有順序和統整藝術四領域的內容和技術，而把藝術教育蘊含在美感教育理念中。就前後教學的時間程序而言，『學科取向的藝術教育』注重教學活動的連貫性，培養創造表現形式的的能力，與把此形式置於歷史和文化的脈絡中，所強調的是課程內容所傳授的觀念和技能的連貫性、程序性與繼續性。這種程序性與繼續性就成為多元的：從簡單到複雜、從生疏到熟練、由幼稚到成熟。

『學科取向的藝術教育』的教育理想也反映在“全國藝術教育協會”(National Art Education Association)的教育目的上。該協會認為，所有的小學學生都應該接受具程序性的藝術課程之教學，而這個課程內容與教學應是均衡地包括美學、藝術批評、藝術史和藝術創作。

若就單元內容各元素間橫的關係而言，『學科取向的藝術教育』所要強調的是此四領域的相互統整與相互調和。『學科取向的藝術教育』為使學生能有統整性地瞭解藝術，因而著重在均衡的統整課程內容中對四個領域之技巧、觀念與研究模式的整合教學。

2. 行政支持與資源運用

由於小學中擔任美術課的大部份是一般的級任

老師，因此『學科取向的藝術教育』希望透過提供書面課程，使教學能在一定的軌跡下進行，使沒有什麼視覺藝術素養的老師也能勝任愉快。基本上是要老師遵循已設計好的課程內容進行教學，並不期待老師是一位課程發展者。但老師也不能完全依賴已設計好的教材，而是要以自己的藝術經驗和專家的意見為依據，評估學生和社區或學區的需求，選擇合適的課程。所以在“教學相長”之下，最後老師應當要能培養出自己對藝術的技能與瞭解，而後逐漸地開發、充實自己的課程。

當學生由甲校轉學到乙校，或由某年級升到高一級就讀時，先前的學習經驗是否和其它同學具有相同的起始行為，對繼續學習藝術有很大的影響。因此，不但同一個學校的教學要能銜接，不同學校間也要有像數學、國語、自然等科目一樣的能相連貫的課程方案。

這種統整一致的實施方案並不是僵硬的、呆板的奉行不二。只要有健全的、平衡的課程內容，教學活動有相似的範圍、程序性、累積性。老師可以用各式各樣的主題來架構，設計自己的課程內容(Clark, Day & Greer, 1987)

有了相連貫的課程方案，還得要學校正常地實施教學，不能被任意的借調、挪用。一旦不能有規則地按時上課，學生在課程範圍、學習程序、知識和經驗的累積等，都將無法完整地學習與進步。

『學科取向的藝術教育』的課程內容包含各種藝術知識，而任課老師並不能樣樣俱通，甚至於職前的養成課程也未能充分的做準備與培育(郭禎

藝術生活化·生活藝術化



◀美國伊利諾大學藝術系美術館進口



▼社區藝術作品

祥, 1988. Lovano—Keer, 1885)。因此, 藝術教育家和各種藝術領域的專家就成為老師的諮詢對象, 前者在發展教學任務、課程實施、評量學生成就和課程方案上可以給老師很大的幫助。後者的藝術專業背景可以作為教學資源來協助教學活動進行 (Clark, Day & Greer, 1987; Eisner, 1987 a), 或為學生角色扮演的模仿對象。但所提供的服務應當以在藝術教育家和教育家規畫的課程架構範圍內, 或作教學補充之用為限。尤其是學校學區內的藝術家的作用更大。

學校乃是存在社會中的一個有機的教育機構。因此受到校外和來自本身行政上的力量之影響也是不可忽視的。這個階層的成員包括：教育廳局官員、督學，學校的校長、主任以及社區家長等。他們不但可以在決策時作贊同和行政上的支持，也可以在物質上作實質的後援。諸如：協助製作書面課程視聽教學媒體；和捐助購置原作或複製品；增添學校的設備；襄贊展覽或參觀活動 (Greer, 1984; Clark, Day & Greer, 1987; Eisner, 1987 a)。

戴依認為『學科取向的藝術教育』的教學資源起碼要包括 (Day, 1987)：

- (1)可供學生產生意象的刺激如幻燈片、影片、畫冊。
- (2)博物館、美術館、畫廊。
- (3)專業或業餘藝術家。
- (4)可供練習創作的場作。
- (5)稍具水準的藝術團體。

老師不能空口說白話地進行四個領域的教學，無論是和學生共同鑑賞藝術品、討論藝術史、練習藝術批評、產生美感反應都要有具體的實物為對象。我們可以在戴依 (Day) 的建議中看出他主要著重在教具和教學設備的充實，除第一項是屬複製品、第二項是特殊教室外，其餘都可以使學生看到實際的原作。博物館、美術館、畫廊更可以舉辦講座、研討會、示範、發行刊物、研習班、甚至於和學校的課程相配合舉辦訪問或參觀活動，使學校教育和所謂的美術館教育相結合 (董玲玲, 1986)。康妮爾 (B. L. Cornell) 認為藝術團體應包括博物館、美術館、畫廊、藝術表演中心、社區中心、專科學校、政府機構和非營利機構、藝術家等 (Cornell, 1987)，這些資源可以提供兩種服務：一是老師的職前和在職訓練；一是學校課堂上的社區資源。

3. 教材與教法的相配合

從學生在『學科取向的藝術教育』中學習結果演變的過程來分析其行為的表現，是由生疏的(naive)到熟練的(sophistication)(Clark & Zimmerman,1978,1884,1986)，由粗淺的知識到豐碩的學養。隨著學生的成長，教師在課堂上的指導方式也須要有所調整與變化。一般而言，教師的教學方式有二種：一種是具支配性行為者(Dominative Behavior)；一種是統整性行為者(Integrative Behavior)。前者是指老師具有絕對的主控權與支配力，所以又稱之為權威式(authoritarian)或指導式，是屬於傳統式的教學方式。後者是指教師不企圖對學生有所影響或指導，學生是自由自在的所以稱為民主式(democratic)又稱為非指導式，是一種進步的(progressive)教學方式。以教室內的學習活動來看，前者是屬於以知識、概念學習為主，教師為主體的(teacher-dominated approach)教學活動，後者則是屬於創造性、表現性為目標之學生中心(student-centered)的教學活動。這二種二極化教學型態對『學科取向的藝術教育』的多元學術內容之教學而言是缺一不可的(Hutchen,1985)。

支配性行為者的教學，會事先為學生樹立好學習目標，再要求學生依照規則和程序，遵守規定以完成任務。要評量學生時也是依照教師所制訂的標

準。這種教學活動的教學策略包括講述、演說、指導和示範。教師可以全權決定要教什麼、什麼時候教、以何種方式教、何時該進行評量。權威式是提供解答與說明、敘述選擇途徑和信念、維持標準、鼓勵使用制式的程序並監看學生努力學習。這種權威式的教學型態顯示出二種權力來源：一種是參考權(referent power)，另外一種是專家權(expert power)。而這種講述法也正是傳統的教師威望的典範。在學科中心的課程中較容易發現，也比較適合。但要避免枯燥無味的單向溝通與知識的灌輸。

學生對統整性行為教師會感到溫暖與信賴。在這種教學型態下學習目標是師生共同協商制定的，並決定如何達成該目標，怎樣評量成果。換言之，教師在決定教學內容教學策略和評量工具與標準時會盡量考量學生的興趣與需求。因此，很明顯的會詢問學生的意見，要顧及全班的屬性，要使每個學生都是團體中快樂的一份子，要傾聽每個人，支持學生的活動，願意改變，把建議付諸實行，使教室就像一個小的社會群體，其極端的結果就是所謂的不干涉地放任自由主義(Laissez-faire)，所有的決定都要授權給學生。

若以這二種教學型態為二個向量，則可以產生四種教學型式(Hutchen,1985) (見下表)：

圖二 教學型態之兩種向量

高 統 整 性 低	型式 3 低支配高統整 授權式 經驗的進步與教育的結果完全以學生自定的目的為基準	型式 2 高支配高統整 協同合作式 中級的經驗與教育的目的是以教師和學生共同協商所產生的需求為基準
	型式 4 低支配低統整 放任式 教師完全不干涉 學生在解決問題時可以自由選擇	型式 1 高支配低統整 指導式 以教師對學生需求的判斷為基礎以決定教學前的基礎、起始經驗、教育結果
	低 支 配	性 高

『學科取向的藝術教育』在安排課程內容時，其難度要具有挑戰性，於合於學生的發展程度時亦需比學生的現況略為加難加廣(Eisner,1987 a)。而克拉克和齊莫曼也由發展觀念，強調四個領域的教學

與安排課程內容，和進行教學時要能由簡到繁，由淺到深(見下圖Clark & Zimmerman,1987, 1981, 1984, 1986)。

圖三 DBAE教學學生發展程度

假定的起始狀況	教師介入和接受教育					理想的結果
起 始 行 爲	程 序					專家的角色
	起始經驗	學習者的任務			成就	
	簡介	初級	中級	高級	精通	
NN	NSN	NS	NSSN	SN	SNS	SS

費德曼根據皮亞傑的兒童發展理論提出其「普遍性到獨特性」的兒童藝術發展模式(From Universal to Unique Model) (見下圖) (Feldman, 1983.Clark, Bay & Greer, 1987)：

圖四 兒童藝術發展模式

普遍性	文化	學科基礎	特異性	獨特性
-----	----	------	-----	-----

若把費德曼的連續性模式與克拉克和齊莫曼模式，及上述的四種教學型式相配合，則教師在進行『學科取向的藝術教育』教學時，在符合兒童發展水準之下，既可以安排統整四個領域的藝術內容，同時也可以兼顧學生的學習程度以運用適合的教學法(Hutchen,1985; Clark & Zimmerman, 1986)。

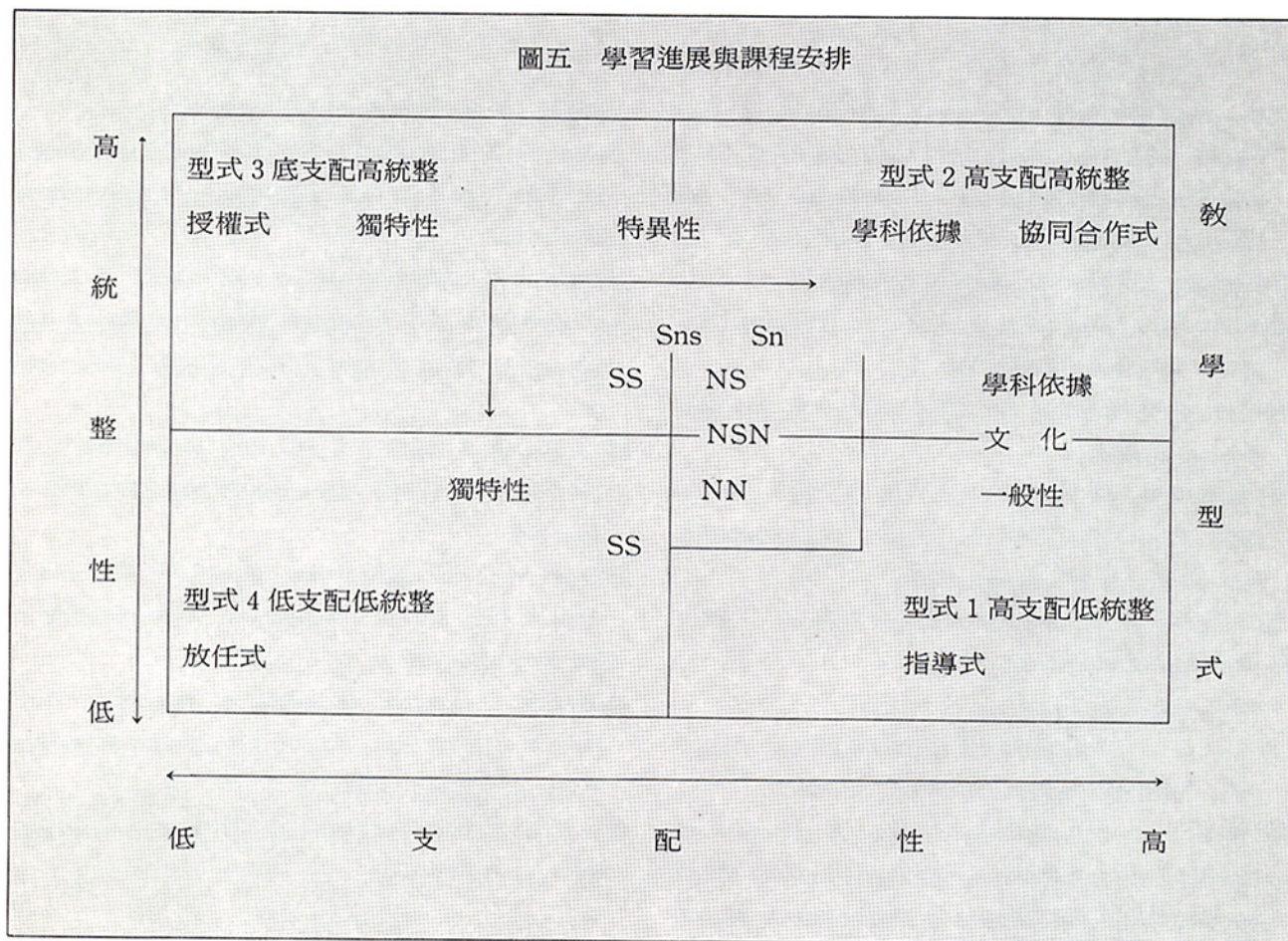
就課程整體而言，依學生美感反應發展進程，教師也隨之安排較複雜，較精細的知識與技巧，並採用進一階的教學型態。反之，教師可依學習任務或教材的進展，或表現媒材的生疏或熟稔來擬定教學型式與策略。例如，在素描或蠟筆平塗上學生都很熟練時可用授權式或放任式；改上水彩或版畫時就得更換教學型式為指導式。



▲美國伊利諾大學教育系四年級，上小學美術課教學訓練——面具製作

▼伊大學生作品(浮雕)——面具製作





教師也可以依教學活動或教學內容的性質而選擇合適的教學型態，安排適切的教學策略。由於『學科取向的藝術教育』的四個領域間性質及活動前後的差異很大，教學法也就不能完全一樣或固定不變。例如，進行藝術史的學習和進行創作活動的方法不能一樣。前者可用高支配低統整指導式教學；

後者可能必須採用低支配高統整的授權式或低支配低統整的放任式，以求其美感意象的表達。再者，以費德曼的藝術批評模式而言，由描述、分析到解釋、統整開始時可能以型式 1 較適合，再逐漸進展到型式 2 或 3。

●參考書目

①郭禎祥、楊須美，1988，以艾斯納「學術本位的藝術教育」的理論基礎探討現今我國國民美術教育，師大學報，33卷。

②鄭明憲，1989，國小階段『以學科為基礎的藝術教育』之研究，碩士論文，師大。

③Anne, D. J. (1985), Use of Discipline-Based Art Curriculum in Correctional Institutions, The University

of Arizona.

④Ammar, K. S. S. [1982], A Critical Review of Articles in Studies in Art Education Relating to Teaching Methods and Strategies, The University of Arizona.

⑤Bennett, W. J. (1988), Why the Arts Are Essential, Education Leadership, 45(4).

- ⑥Broudy,H.S.(1983),A Common Curriculum in Aesthetics and Fine Arts, in Fenstermacher,G.D & Goodlad,J.I.(ed.),Individual Differences and the Common Curriculum, the 82nd yearbook of the National Society for Study of Education.
- ⑦ Clark,G.A, Day.M.D,& Greer,W.D.(1987),Discipline—Based Art Education:
Becoming Students of Art, The Journal of Aesthetic Education,21(2).
- ⑧Clark,G.,& Zimmerman,E.(1978), A walk in the right direct: A model for visual arts education, Studies in Art Education, 19(2).
- ⑨Clark,G., & Zimmerman,E.(1981),Toward a discipline of art education.
Phi Delta Kappan,63(1).
- ⑩Clark,G.,& Zimmerman,E.(1984),Educating Artistically Talented Student, Syracuse University.
- ⑪Clark,G.,& Zimmerman,E.(1986), A Framework For Educating Artistically Talented Student Based on Feldman’s and Clark and Zimmerman’s Models Studies in Art Education,27(3).
- ⑫Cornell,B.L.(1987),Role of Community Arts Resources, Discipline—Based Art Education: What Forms will It Takes?, The Getty Center For Education in the Arts, Los Angeles, California.
- ⑬Day,M.D.(1987),Resources for Development an Art Curriculum, in Discipline—Based Art Education: What Forms will It TAKes?, The Getty Center For Education in the Arts, Los Angeles, California.
- ⑭Dobbs,S,M,(ed.),(1979),Introduction, Art Education and Back to basics.
- ⑮National Art Education Association, Reston, VA.
- ⑰Eisner,E.W.(1984),Why art in education an why art education, Art history, Art criticism, and Art Production, Volume 2, Rand Corporation.
- ⑱Eisner,E.W.(1987 a), The Role of Discipline—Based Art Education in America’s Schools, Art education, September.
- ⑲Eisner,E.W.(1987 b),Structure and Magic in Discipline—Based Art Education,Discipline—Based Art Education: What Forms Will it Take?, Getty Center.
- ⑳Feldman,E.B.(1983),Art in the Mainstream: A Statement of Value and Commitment, Art Education,36(4).
- ㉑Greer,W.D.(1984),Discipline—Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study, Studies in Art Education, 25(4).
- ㉒Greer,W.D.(1987),A Structure of Discipline Concepts for Discipline— Based Art Education,Studies in Art Education, 28(4).
- ㉓Hutchen,J.(1985),Instructional Styles in Art Education, Art Education, 38(1).
- ㉔McFee,J.K,1961,Preparation for Art,Wadsworth,Co, INC., San Francisco.
- ㉕NAEA,1986,Quality Art Education—Goals for School—An Interpretation, Reston, Virginia.
- ㉖National Endowment for the Arts,(1988),Toward Civilization: A Report on Art Education, Washington,D.C.
- ㉗Riddell,J.B.(1988),The Education Reform Movement and Its Critics:
⑱Implications for Arts Education, Design for Arts in Education,90(2).
- ㉘Welter,C.H.(1987),Discipline—Based Art Education: Not If, but Where?, Design for Arts in Education, 89(2).