

跨文化的兒童畫交流：觀賞外國小朋友的畫

跨文化的兒童畫交
流：觀賞外國小朋友的畫

王士樵
副教授
美國北伊利諾大學
E-mail: scwang@niu.edu

摘要

本研究探討兩組小學四年級的兒童(美國與台灣各一組)，透過部落格分享作品的互動情形。此兩組兒童的美術教師配合本研究，各自設計並執行一個文化探索的課程。兩位老師按照上課時程，依序將授課內容與兒童在創作過程中各階段的照片上傳至部落格；在課程結束之後，兩位老師協助他們的學生觀賞與討論另一組兒童的作品。根據這些兒童的作品與此跨文化交流的成效，本文就視覺圖像的意涵、文化認知、語言隔閡、繪畫內容的差異、教學風格等議題，進行分析與探討。

關鍵字：跨文化交流、視覺圖像的意涵、兒童的聲音、文化脈絡

前言

網際網路在資訊傳播發達的今日扮演著重要的角色，人們在日常生活中，舉凡收發電子郵件、社群交流、瀏覽資訊等等活動，都依賴網路來執行 (Roland, 2010)。網路使用頻率增加、層面多元，改變了人們存在的概念，也打破地理與地緣的疆界 (Delacruz, 2009)。教師不能自外於網路與科技對教學環境的衝擊，更要善用新的科技媒介，幫助學生開拓視野 (Burton, 2010; Lin, 2011; Sweeny, 2010)。因此，我藉網路之便，邀請在美國與台灣兩地各一位美術老師與她們任教的一班四年級學生參與這項跨國研究。本研究旨在探索在兒童跨文化的藝術交流時產生何種經驗，以及教師在美術課如何介紹與討論文化脈絡。

美術教育有一個潛在的價值，是在幫助兒童認識「我」文化並欣賞「他」文化 (Delacruz, Arnold, Kuo, & Parsons, 2009)；透過與成人或同儕的互動，兒童有機會學習文化脈絡中有趣且富意義的元素。多名學者 (Rusanen, Rifa-Valls, Alexandre, Bozzi, & Haikio, 2011) 將兒童認識文化的形式，歸納出三類型：「給兒童的文化」、「兒童自身的文化」、「屬於兒童的文化」(p. 246)，此三類型並不對立而是相輔交織地存在；在任何形式中，成人介入的程度直接影響到兒童在文化認知的走向。站在教育的觀點，傾聽兒童的意見並將學習權交給他們，有助於教師理解兒童在文化探索的過程中，並將新的文化內容轉化並連結到兒童已知的文化脈絡中(Finger & Jamieson-Proctor, 2009; Nyman, 2002; Solano-Flores, 2011)。由以上的基礎，我設置一個跨國的網路論壇，讓兩地兒童分享他們的作品與創作心得。

研究架構

本研究在 2010 年的秋季進行，由位在美國中西部的 V 老師與台灣中部的劉老師各選一班他們任教的四年級學生參與，兩位美術老師各自設計一個強調文化元素與脈絡的課程，以四週的時間完成教學並記載學生學習的情形。V 老師的課程名為「賈斯培·瓊斯：美國文化圖像」，她的 21 位學生從瓊斯的作品發想，畫出屬於自己的文化旗幟；劉老師的課程是「畫門神」，她的 28 位學生要設計人身大小的門神，以便在新年時應景張貼出來。兩位老師配合本研究，在依授課時程將上課內容與學生在各階段作品的照片，上傳至本研究專用的 Yahoo 部落格，兩位老師同時互相觀摩對方的授課內容，也協助學生上傳他們

所寫的創作說明。在課程結束之後的兩週期間，兩位老師引導自己的學生觀摩另一組外國學生的作品，並協助他們在部落格中留言。最後，兩位老師提供她們參與此交流活動的觀察報告與回響，作為本研究分析與討論之用。

在執行上述的課程之前，老師們已先讓學生練習撰寫創作自述並評論同學的作品，以應用在後來的跨國交流活動。由於部落格是以英語為主，美國的V老師與她的學生在寫作與留言方面都沒有問題；台灣的劉老師則需要以中、英語協助她的學生用英文寫作與留言。英語對台灣四年級的兒童來說雖是剛開始學的外國語，學校卻非常支持這種練習語言的機會。劉老師除了協助學生的英文寫作，也將她的教學內容翻譯上傳，並簡單地描述美國兒童的上課內容給台灣兒童聽。她表示，傳譯文化層面的資訊極具挑戰，尤其是象徵的意涵或隱藏的幽默之類的詞句，非逐字翻譯可以領略其中之妙處；在介紹文化背景或民間習俗時，也很難簡要又清楚地表達所有的訊息。

V 老師的美國文化圖像

這個課程的教學目標為：學生透過瓊斯的作品(尤其是他的「美國國旗」一作)，能辨識並分析美國文化的圖像，進而創造一面擁有個人想法的美國文化旗幟，再用一段創作自述說明此旗幟的意涵。本課程有五個單元，分別是：

- 一、賈斯培·瓊斯與普普藝術風格
- 二、國旗的功能與意義
- 三、旗幟的構圖與色彩
- 四、繪圖的基本技法，包括撕、剪貼與塗色
- 五、作品展示與創作自述寫作

在完成以上五個單元之後，每位學生填寫一份構圖說明單，作為創作自述的基礎。V老師用三句問話幫助學生構思：你畫的旗幟怎麼代表你？你如何設計你的旗幟？你所選擇的色彩代表什麼意思？

劉老師的畫門神

這個課程的教學目標為：學生在學習農曆新年的由來與門神在傳統社會的功能之後，能夠辨識各類門神的特徵並說明其裝飾色彩的作用，再根據所學的知識設計(或創造)一尊紙門神；最後，將門神作品以走秀的方式展示並口述該門神的特色。本課程有六個單元，分別是：

- 一、傳說中的「年」以及張貼門神驅逐年獸的故事

跨文化的兒童畫交流：觀賞外國小朋友的畫

- 二、農曆新年的傳統習俗
- 三、傳統門神的基本樣式
- 四、紙影戲偶的製作技法與範例
- 五、當代門神的樣式與應用
- 六、各種色彩代表的意義

在本課程開始的時候，劉老師給每一位學生一份「畫門神·迎新年」學習單(圖 1)，學生跟著進度逐步回應學習單上的問題。比如，有一欄要學生畫出門神的草圖，並且描述該門神的保衛能力與特出的裝飾配件，這些內容就是後來製作門神的基礎。

畫門神·迎新年

學習單

班級：_____ 姓名：_____ 座號：_____

一、請寫出三個老師介紹的傳統吉祥神祇習俗。

二、請簡單地畫出你設計的創意門神並介紹你的門神特色。

畫出你設計的創意門神	介紹你的門神特色

三、你最喜歡哪一件門神作品？為什麼？

我最喜歡_____的門神

因為：

四、戲雪表演中，哪一個的表演最讓你印象深刻？為什麼？

最讓我印象深刻的表演是由_____演出的

因為：

五、在這次的學習活動中，我學到了什麼？

六、這次的學習活動，你覺得自己的整體表現是： 應再加油 還不錯 非常棒

七、這次的學習活動我印象最深的部分是(可複選)

新年故事 傳統習俗介紹 門神畫的欣賞 動偶製作及色彩原理 動手製作門神的過程

瞭解自己對作理念的過程 欣賞同學表演 幫表演打分數 確實時刻

家長鼓勵及簽名：



圖 1 「畫門神·迎新年」學習單(中文版)

兒童的聲音

跨文化的兒童畫交流：觀賞外國小朋友的畫

在兩地的學生完成作品並將其照片上傳至部落格之後，V老師與劉老師協助學生上傳英文的作品說明(或創作自述)。這個英文介面的部落格很明顯地出現兩地兒童在英文寫作上質與量的落差，美國兒童依照規定完整地描寫所繪旗幟的圖騰、色彩與涵義，但是台灣的兒童雖然在學習單上能用中文盡情書寫，在部落格上卻僅能勉強寫幾句簡單的英文句子。在雙方作品說明上傳之後，兩位老師開放時間讓學生自行觀賞另一組兒童的作品並留言；從留言的數量觀之，美國兒童比台灣兒童更積極參與，留言較多，台灣兒童礙於英文讀寫的程度，參與互動討論的情形不佳，所以原先預估兩地兒童可進行網路互動的景象並未彰顯出來。因此，V老師與劉老師利用上課時間，帶領全班觀賞另一組兒童的作品，並分享觀賞心得。以下列舉數則台美兩地兒童的英文作品說明，以及幾位美國兒童給一位台灣兒童作品的留言。

美國兒童的創作自述 (三則)

US-T：我的旗子象徵可怕的戰爭。我的爸爸有一位軍人朋友，他盡心盡力地在保護我們的國家，這面旗子要為軍人打氣。畫面中，橘色代表邪惡與恐怖組織，在中間的盾牌代表我們的軍隊，火花則表示戰爭會逐漸燒盡 (圖2)。



圖 2 美國兒童 US-T 的旗幟

跨文化的兒童畫交流：
觀賞外國小朋友的畫

US-B：我的旗子表示在墨西哥灣上漂浮的石油。我想提醒人們，在這場災難中有很多動物身上沾滿了油汙，有心之士則試著清洗牠們。黑色在鴨子身上代表油汙，紅藍白表示美國，淺藍色則是經過清洗之後動物會安然無恙（圖3）。



圖3 美國兒童 US-B 的旗幟

US-A：我的旗子代表我的立陶宛與美國文化。「我從何處來」對我很重要，旗子的四個角落各有一面立陶宛國旗，分別代表我的媽媽、祖母、曾祖母和我；中間紅白條紋是美國國旗的一部分，因為美國文化是我生命中的重要元素（圖4）。



圖4 美國兒童 US-A 的旗幟

台灣兒童的作品說明 (三則)

TW-D：我的門神又大又胖，有著大眼睛和小嘴巴，是個沒鼻子的禿頭。他拿著刀子的模樣看起來很瘋狂 (圖5)。



圖 5 台灣兒童 TW-D 的黑道門神

TW-A：我的門神又高又瘦，看起來很大。她有著黃色直髮、小眼睛、袖珍的鼻子，可是沒有耳朵。她穿著花衫與裙子很好看。我喜歡我的門神 (圖6)。



圖 6 台灣兒童 TW-A 的魔女門神

TW-Y：我的門神很高但有體重均衡。她有著長長的直髮、大又黑的眼睛、小鼻子和一對小耳朵。她穿著美麗的日本和服。我覺得她漂亮又好看（圖7）。



圖 7 台灣兒童 TW-Y 的觀音菩薩門神

美國兒童在 TW-Y 作品的留言

- US-M：你的門神腳下踩的是什麼？
- US-V：你使用亮麗的色彩有甚麼目的？
- US-C：門神的衣服色彩很豐富！
- US-S：我喜歡你畫的臉。
- US-O：門神的髮型很炫！

分析與討論

視覺圖像的意涵

有些美國兒童用國旗的基本形式來表現一般的文化概念，比如：家庭的價值、戰爭與和平或是環保議題等等；有些則用常見的圖像來呈現，比如：和平的符號、鴿子、粉紅絲帶、心或手的形狀。小朋友在創作自述中說明選用色彩的理由、圖像所傳遞之訊息、以及這些圖像反映出他們現階段生命中的感受或經驗；然而，大多數旗幟展示出來的，是通俗的符號、圖案與色彩組合，並沒

有太多個人創造出的造形或特殊的構圖，此現象違背了這堂課教學的初衷是呈現個人的文化圖騰。在檢視小朋友的作品之後V老師發現，更深入地討論國旗的設計原理與引導學生發展個人圖騰的脈絡，應能幫助學生進一步思考文化圖像的象徵意義。

劉老師的「畫門神」是其農曆新年系列教材中的一項，她提供的門神範例跨越了傳統與創新、嚴肅與幽默等各種形式，不但讓小朋友理解門神製作的尺寸要達到保護家園的象徵目的；同時，小朋友也因看到多樣的門神風格，嘗試加入他們熟悉的文化元素，大膽地設計自己的門神。一個明顯的例子就是藉卡通或漫畫人物發想門神的造形；譬如，TW-W把日本的哆啦A夢化身門神(圖8)，用這隻機器貓神奇的魔力取代傳統的門神。過去三十年間，日本的大眾文化與電視節目大量地引進台灣，深深地影響台灣兒童的生活經驗和他們藝術表達的內容 (Kuo, 2009)。媒體所帶來的不僅是日本的通俗文化，也間接傳遞了日本人介紹的歐美文化，台灣兒童由此接收了許多外來文化的價值。學者們就認為台灣人在文化認知上是多面向的：台灣本土或華語文化傳統是主流價值，歐、美、日等外來文化也等量齊觀 (Kuo, 2009; Wang, & Kuo, 2009; Wang & Lo, 2010)。大多數的台灣兒童是在這樣多元「文化融合」的環境下成長 (Huynh & Benet-Martinez, 2011, p. 830)，自然地接受各種文化的價值 (Tu, 1996; Yang, 2001)。上述的背景資訊解釋了TW-W把哆啦A夢定位成超人並轉化成門神的脈絡；美國兒童並沒有與TW-W相同的文化成長經歷，便無法看懂這尊日本卡漫人物化身為台灣門神的妙趣，難怪沒有人給TW-W的作品留言。



圖 8 台灣兒童 TW-W 的哆啦 A 夢門神

註：詳細的哆啦 A 夢與其創造者的資訊請瀏覽藤子不二雄美術館網站

<http://fujiko-museum.com/english/>

文化的認知

雖然台灣的文化環境相當多元，還是無法和美國大熔爐式的多元程度相比較。V老師要小學四年級學生用符號與色彩，來表現他們所認識這麼多元的美國文化極富挑戰；啓發九、十歲兒童探索自己文化的特色，進而整合出屬於「美國的」文化共識並不容易，因為，身處在一個文化環境不等於擁有理解或感受到該文化的敏銳能力。以文化圖像為題的美術課，如果沒有鎖定一個明確的議題或發想範圍，學生往往會用已知、常見的圖像符號或是在其他學科裡剛學到的知識來回應；他們不一定沒有創意或想像力，只是沒有適當、適時地被啓發。然而，也有小朋友設計出不一樣的旗幟，美國兒童US-A（見圖4）將她的立陶宛背景融入畫面，並且描述家庭對她的意義，這樣的創作動機反映出她對所屬「文化根源的認知和多元」（Rusanen et al., 2011, p. 246）。

與V老師相較之下，台灣的劉老師的教學題材很明確，她不但選用「特定的圖像」（Wilson, 2004, p. 307）來彰顯文化傳統，也介紹生活中各種場合可見到門神的例子與創作風貌。劉老師所準備的教學內容，涵蓋了民間傳說與信仰、歷史與典故，是從多層面來認識農曆新年的文化圖像；對一個文化的外地人而言，除非有充足的知識和親身參與、實地觀察的機會，很難領略出該文化的全貌。從學習角度觀之，小朋友跟著製作門神的進度，既學了一種文化傳統又享有自由發揮的空間，為門神們注入新意。本研究發現，兩地兒童在觀賞對方的作品時有新鮮感，他們之間也有共通的視覺語彙，比如：心型、粉紅絲帶、卡漫中的高科技武器、噴射鞋、迷你裙等等。

語言隔閡

語言溝通的限制是本研究預知的。美國兒童不需要額外的文字說明就能看懂多數台灣兒童的門神作品，但是台灣四年級兒童的英語能力，尚不足以和美國同年齡兒童進行文字溝通，降低了交流的深度與廣度。其實，台灣的兒童用中文描述自己的門神相當精彩，只可惜由於時間匆促，這些文案無法逐一翻譯成英文。像是台灣兒童TW-Y之門神的中、英文說明詳細度極為不同，她形容她畫的「是個女門神，她的頭髮是古代女人的頭[髮型]，旁邊有藍色的彩ㄉㄛ，穿彩色和服，加藍色小短くㄌㄌ。穿芭蕾舞鞋，踩著蓮花和金斗雲的合體，很ㄅㄨㄛ吧！」（見圖7）這段中文說明闡述了這尊超能力的女門神結合了觀音和她所乘的蓮花、孫悟空的筋斗雲、日本和服、迷你裙和芭蕾舞鞋，充分展現出

上文提及之「多元文化融合」，也印證了台灣兒童自然地接收並應用各種本地與外來的文化。美國兒童對這尊門神很感興趣，給了不少留言，可惜TW-Y無法切題地逐一回覆。

美國兒童依著V老師的指引，都能清晰、完整地寫出他們所繪旗幟的意義和所代表的美國形象；他們積極在部落格留言，滿心期待台灣兒童的回應。可惜的是，台灣兒童的英語閱讀能力還跟不上，降低了參與在部落格留言的意願，使美國兒童感到失望。假設上述的情況是相反的，要美國兒童用中文書寫作品解說，結果應該一樣不樂觀。台灣的劉老師在這個研究中有吃重的雙語雙向翻譯工作，再請她將小朋友的中文說明全數翻譯成英文並不切實際。如何克服語言溝通的限制，仍需要解答。

兒童繪圖內容的認知差異

美國兒童很驚訝台灣兒童在門神造形中，可以畫上傳統或現代的武器，因為在美國的小學教室裡，並不允許出現任何武器或暗示暴力的圖案，小朋友問：「為什麼那邊的小朋友可以畫武器，我們不可以？」V老師解釋，台灣小朋友畫的門神是一種傳統的民俗圖案，門神手上的武器有著特別的文化意義。劉老師也回應，小朋友日常生活中看到廟宇的門上，都是握有武器的門神，介紹門神時不可能避談武器的功用；在看過各類門神的範例之後，小朋友大多胸有成竹要給自己的門神何種武器，很多靈感來自影視媒體與電玩。只要細膩地引導學生認識門神手上的武器，彰顯其作用不在攻擊而是防禦與保衛，就不會有認知上的誤導；意即，與其在校園內蒙住學生的眼睛，教師不如盡責地教學生用批判的眼光來認識世界。

教學風格

兩位參與本研究的老師分別執行一個讓兒童探索周遭文化圖像脈絡的美術課。劉老師介紹台灣民間傳統藝術，大部分的學生都照著她的進度完成門神作品，然而，她並沒有硬性規定創作門神的細節，學生得以自由發揮，也產生當代流行符號附在門神的現象，比如，傳統的門神握著刀劍以示權威，在小朋友的畫中，機關槍、手機與其他高科技產品成了「當代」門神的超能力武器，這個現象說明了兒童把屬於他們世代的視覺文化元素，直接表現在創作中(Wilson, 2004)。

V老師希望學生在美國文化圖像的課程中，認識普普藝術和商業媒體對視覺經驗的影響，在實際教學時，她並沒有充分地將上述的教學內容，連接到與學生創作的脈絡中。回顧本課程時V老師表示，她過度將重心放在學生使用色彩與表現技法，沒有全面地照顧到創作理念與技術之間的緊密關聯，因此，學生的表現雖然符合教學目標，呈現出來的作品則顯得原創性不足，僅使用常見的圖案來設計旗幟。

結語

本研究探討兩位身處台、美兩地之美術老師的教學與學生的表現，以及兩地學生互相觀摩作品的交流情形。雖然網際網路的功能在本研究中不是重點，部落格在此也沒有達到預期的溝通效果，卻是這次跨文化交流中倚重的平台，它超越了地域的限制，使兩國的兒童能夠觀賞對方的作品，給小學四年級的兒童開了眼界，是相當難得的國際經驗；兩位老師透過觀摩彼此的教材與學生作品，增加了她們對他國美術教學的概念。語言的差異與隔閡一向是國際交流、合作時無法避免的考驗，在科技持續快速進步的今日，更方便、更精準的數位化傳譯技術指日可待，屆時將造福有意成為地球村民的新世代學生，當然各國小學生將有更多機會與其他國家的兒童盡情地交流。

文化脈絡不能單從書本中的知識或網路上的資訊學得，它需要學習者帶著實踐力與想像力投身到文化的環境中。劉老師將民間傳統、學生的興趣以及教學策略整合成一堂藝術與人文課，讓學生從創作中學習文化。她的學生所畫出的門神中，出現不少英雄的形象，超人(或超級英雄)在視覺文化教學中是一個常見的題材(Chen, 2009; Wilson, 2007)，兒童創造出的超人其實沒有地緣或文化的限制。這個現象引出了一個跨文化的教學概念：我們介紹他文化時，一定要用陌生的態度看待，而是以學習我文化的根基去領會他文化的特質。V老師回報說她的學生在看完台灣小朋友的門神作品之後，希望能製作美國式的門神，由此可見，美國兒童參與這項跨文化交流活動之後，初步建立了新的世界觀並產生對文化的關注。上述小朋友的請求給我一個研究啓示：在一個文化環境下發展出的課程，可以交換到不同的文化環境下執行，以檢視不同地區的兒童在建立文化知識與透過藝術表達文化概念之間的關係。

參考文獻

- Burton, D. (2010). Web-bases student art gallery. *Art Education*, 63(1), 47-52.
- Chen, H. P. (2009). Using manga to teach superheroes: Implications for the classroom. *Colleagues*, 4(2), Article 8. Retrieved September 15, 2011 from <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol4/iss2/8>
- Delacruz, E. (2009). Art education aims in the age of new media: moving toward global civil society. *Art Education*, 62(5), 13-18.
- Delacruz, E., Arnold, A., Kuo, A., & Parsons, M. (2009). (Eds.). *Globalization, art & education*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Finger, G. & Jamieson-Proctor, R. (2009). Assessment issues and new technologies: ePortfolio possibilities. In C. Wyatt-Smith & J. Cumming. (Eds.). *Educational assessment in the 21st century: Connecting theory and practice* (pp.63-81). New York: Springer.
- Huynh, Q., Nguyen, A., & Benet-Martinez, V. (2011). Bicultural identity integration. In S. Schwarz, K. Luyckx, & V. Vignoles. (Eds.). *Handbook of identity theory and research* (pp. 827-842). New York: Springer.
- Kuo, C. (2009). Taiwanese picture books and the search for national identity. In E. Delacruz, A. Arnold, A. Kuo, & M. Parsons. (Eds.). *Globalization, art & education* (pp.7-13). Reston, VA: National Art Education Association.
- Lin, C. (2011). A learning ecology perspective: School systems sustaining art teaching with technology. *Art Education*, 64(4), 12-17.
- Nyman, A. L. (2002). Cultural content, identity, and program development: Approaches to art education for elementary educators. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp. 61-69). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Roland, G. (2010). Preparing art teachers to teach in a new digital landscape. *Art Education*, 63(1), 17-24.
- Rusanen, S., Rifa-Valls, M., Alexandre, R., Bozzi, G. M., & Haikio, T. K. (2011). Cultural dialogues in European art education: Strategies for

- enhancing children's culture and constructing diversity. *International Journal of Education through Art*, 7(3), 245-265.
- Solano-Flores, G. (2011). Assessing the cultural validity of assessment practice: An introduction. In Basterra, M., Trumbull, E., & Solano-Flores, G. (Eds.). *Cultural validity in assessment: Addressing linguistic and cultural diversity* (pp. 3-21). New York: Routledge.
- Sweeny, R. (2010). I love technology, always and forever. In R. Sweeny (Ed.), *Inter/actions/inter/sections: art education in a digital visual culture* (pp. ix-xvii). Reston, VA: National Art Education Association.
- Tu, W. (1996). Cultural identity and the politics of recognition in contemporary Taiwan. *The China Quarterly*, 148, 1115-1140.
- Wang, L. Y., & Kuo, A. (2009). Glocalization: Art education in Taiwan. In E. Delacruz, A. Arnold, A. Kuo, & M. Parsons. (Eds.). *Globalization, art & education* (pp.14-19). Reston, VA: National Art Education Association.
- Wang, T. W., & Lo, M. L. (2010). Visual cultural image on globalization and glocalization of Taiwanese art teacher education students. *The International Journal of Arts Education*, 8(2), 95-124.
- Wilson, B. (2004). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. In E. Eisner & M. Day. (Eds.). *Handbook of research and policy in art education* (pp. 299-328). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, B. (2007). A story of visual cultural and pedagogical webs. In L. Bresler (Ed.). *International handbook of research in arts education*, Vol. 16, (pp.917-921). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Yang, S. K. (2001). *Dilemmas of education reform in Taiwan: Internationalization or localization?* Paper presented at the 2001 Annual Meeting of the Comparative and International Education Society, Washington D. C., USA. Retrieved September 15, 2011 from <http://www.ntnu.edu.tw/teach/messboard/message/doc/20010312.doc>