

藝術資優教育之課程發展新探： 以美國 Project ARTS 為研究案例

陳箐繡*

Graduate Institute of Visual Arts and Department of Fine Art,
National Chiayi University

中文摘要

台灣的藝術資優教育之課程與教學往往過度強調藝術家養成的專業知識與技術的訓練，以至於學習內涵、方式與向度都不夠多元有彈性且具前瞻性。近年來，歐美教育學者強調有關藝術資優教育的課題有必要從文化環境影響因素的角度去研究和探討，藉此開展更強有力的教育成效。爲了能夠充分了解歐美國家在這方面的努力與實踐成效，本研究特以美國 Project ARTS 的課程與評量方式進行研究，希望可以充分整理、比較、分析此計畫中所包含七所不同地區文化的國小各自發展出的整合社區資源的課程設計與教學範例與實務，並能深入探討與了解這些問題的種種面向，以便可以提供台灣藝術資優教育或一班藝術教育課程發展領域一個很實際的參考範例。

關鍵字：藝術資優教育、藝術資優生、社區本位藝術教育、課程統整、多元評量

*國立嘉義大學美術系暨視覺藝術研究所教授

本研究爲國科會第41屆輔助科技人員國外短期研究之輔助計畫（編號 NSC 41128F），但爲配合本期刊的篇幅要求與主題重點，乃從中擷取部份內容與重點，重新整理爲合適的研究論文發表。

Prospective Curriculum Development in Art Education for Gifted and Talented Students: Project ARTS as the Study focus

Jin-Shiow Chen*

Abstract

In Taiwan, art education for artistically talented students has been emphasized with a mission of preparing students for future artists; thus, its curricula and pedagogies often center on the learning of professional art knowledge and techniques. Such a learning circumstance is like a one-way street that is not diversified enough to satisfy different needs and goals. Recently, art educators and scholars in the west have recognized the significance of innovating art education for artistically talented students from a socio-culture-environmental perspective. In order to learn from the advanced, this study therefore sets forth to research on Project ARTS, a three-year granted research that includes seven programs for ethnically diverse, economically disadvantaged, high ability, visual arts students in rural communities in the United States. By a thorough exploration on its curricula, pedagogical strategies, and evaluation methods, this study would present detailed examples of how Project ARTS undertook the “community-based art programs for artistically talented students in rural communities” . It is hoped that this study will benefit Taiwan’ s art education for artistically talented students in both theoretical and practical senses.

Keywords: art education for artistically talented students, artistically talented students, community-based art education, integrated curriculum, multiple evaluation.

* Professor / Graduate Institute of Visual Arts and Department of Fine Art, National Chiayi University

壹、緒論

一、研究源起

近十幾年來，台灣的教育改革非常蓬勃，先是民國八十五年的新課程，增設「鄉土教育」一科，強調發展鄉土教材與區域文化特色，著實促進學校與民間傳統習俗的接觸機會，為傳統教學內容與模式增添了很多可能性和多元性。緊接著，民國八十九年三月，教育部正式公佈九年一貫課程綱要，其目的在於：「培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民」。在此前題下，九年一貫課程綱要的課程設計原則與規劃有了很大的轉變，不僅強調課程統整的新概念，而且開放「學校本位課程規劃和整合社區人力與自然資源」和「提供學校與教師更多彈性教學的自主空間」，將課程規劃的權力重心下放到各學校單位，學校教師更具獨立自主性，並且較易形成社區意識。然而，在這樣的教育改革聲浪下，藝術資優教育似乎一直處在不受影響的化外境域。根據林仁傑（1995）的說明，台灣藝術資優教育十幾年來普遍採用「自足式」特別班教學模式，教學策略多以「充實制」和「速進制」為主，教學目標多以提昇學生之藝術專業知識與表現技術為導向，因此，課程內容也多以藝術專業知識和媒材為取向，這樣的模式與機制並沒有因為九年一貫課程改革推出之新觀念的影響而改變，也很少有專業學術研究深入探討相關問題。

台灣從民國 70 學年度正式在國中、小學推行藝術資優教育至今已 20 年，然而相關之學術研究卻仍顯零星散布，尚未蔚成一股廣度深度兼具的研究風氣。根據林仁傑（1995）的資料與其他相關文獻整理，這些零星研究主要有：黃壬來（1983）的「國小美術實驗班與普通班學生繪畫創作能力比較研究」，黃國彥、王秀雄和鍾思嘉（1984）的「國民小學美術教育實驗般教學之追蹤研究」，呂燕卿（1985）的「三度空間觀察法教學對國小美術資優班學生的繪畫能力之影響」，陳淑梅（1991）的「美術鑑賞教學對高中生美術創作能力影響之實驗研究」，蘇郁惠（1998）的「藝術資優教育的新走向－由藝術才能班設立標準之草案談起」，以及陳宸如（2004）的「談特殊才能之視覺藝術（美術）才能優異之學生的鑑定」等等。而從這些零星研究看來，我們可以發現有關藝術資優教育的學術研究多集中在資優班學生的

能力發展與學習成效方面，對藝術資優概念的認識、藝術資優能力的辨識、藝術資優教育課程與教學策略的發展、以及藝術資優教育與環境文化因素的關係等層面的研究仍然相當缺乏。若台灣藝術資優教育要獲得適當的改善與周詳的發展，那麼，藝術教育學者有必要針對這些問題層面，多元且深入地進行相關性研究，才有可能為台灣藝術資優教育領域打下深厚的學術研究基礎，也因此可以進行穩健周詳的實務推展工作。

近來，歐美許多藝術教育學者強調有關藝術資優教育的課題有必要從文化環境影響因素的角度去研究和探討。譬如說，有些藝術資優教育學者質疑地認為，藝術資優教育的資源多集中在都會區域，那麼，居住鄉村偏遠地區的藝術資優的學童的能力是否被忽略、缺乏特別的照顧與培養（Clark and Zimmerman, 1997a ; Freeman, 1987; Krause, 1987; Lally, 1986）。另外，有些學者也考慮到藝術資優教育課程是否必須因應不同的文化區域與特質而做適當的調整與設計的問題（Bachtel, 1988; Clark & Zimmerman, 1991; Leonhard, 1991）。甚至，有些學者認為藝術資優概念的認定，以及藝術資優能力的鑑定標準和方法之採用必須考慮其所在的文化社會環境影響因素與條件（Clark & Zimmerman, 1992）。從這些問題層面看來，藝術資優教育確實還有一片寬廣且深具潛力和前瞻性的研究場域值得專家學者們努力去探索與開發。

從 1993 至 1996 年間，Dr. Clark & Dr. Zimmerman 所執行推動的三年期大型跨區域和跨文化的研究，Project ARTS: Arts for Rural Teachers and Students，開始針對居住在鄉村偏遠地區、經濟狀況不利、文化背景不同的藝術資優的學童進行研究培育的工作。Project ARTS 藝術資優計畫主要以美國印第安那州南部、南卡羅來納州和新墨西哥州的七所國民小學為研究執行與發展的場所，分別是印第安那州兩所學校，南卡羅來納州三所，以及新墨西哥兩所學校。該計畫的主要執行目標是：（一）針對歐洲白人裔和具阿帕拉基山背景之美國學童、拉丁裔美國學童、印地安人學童和非洲裔美國學童而設計、調整和示範的一套完整之能力辨識工具與程序，（二）針對這些合作小學的藝術資優小朋友而調整發展的視覺與表演藝術課程範例和教材，（三）調整發展適當之評量工具和步驟並且加以試驗，作為評估參與的資優學生的學習效益（Clark & Zimmerman, 1997）。這樣的課程規劃不僅在

學習內容上以社區藝術文化為取向，就藝術資優能力的發展與培養來說，也是純粹以社區文化的藝術定義為基礎。

二、研究目的與問題

由於 Project ARTS 是一個多年型與複雜的跨文化藝術資優教育研究推廣計畫，課程發展的方式非常多元豐富且多變，主要包含七個不同的課程與教學，每一課程設計都以其所在的社區藝術文化特色為依據，對社區的發展歷史、風俗民情、地裡環境、人文組織內容、價值體系和現存問題與需要多有涉獵，正好反映現今所謂的「統整性藝術文化課程」。透過如此整合社區藝術文化資源所發展的課程，自有其獨特性，但是，一旦七個各具特色的課程整合在一起時，則又成為一個多元文化藝術統整課程。因此，若我們能充分整理、比較、分析這些整合社區資源的課程設計與教學範例與實務，並能深入探討與了解這些問題的種種面向，那麼，這樣的統整課程，以及其多元文化的考量，將提供台灣藝術教育課程發展領域一個很實際的參考範例。當我們嘗試從中習取其優點並試圖將其應用在台灣的教育環境下，我們又該如何深入思考和探究其可能的相關問題和議題？也就是在台灣的教育環境下，（一）藝術資優教育課程可以怎樣配合多元文化考量與統整概念，充分整合社區之藝術文化資源？（二）若在台灣的教育環境下推動藝術資優教育整合社區本位藝術課程的計畫，那麼，應該運用怎樣的教育評量方法？

貳、研究設計與資料蒐集

一、研究設計

本研究以質性個案研究法作為研究設計的依據，主要以參與 Project ARTS 的七所學校作為研究對象，透過文獻檔案、觀察紀錄和訪談資料之三角檢證的方式，進行研究分析，以便深入了解這幾所處於三個不同文化領域的學校究竟如何整合社區資源以推展藝術資優教育，主要的研究流程則包括以下三個步驟：1. 研究 Project ARTS 過去研究執行的成果；2. 繼續追蹤七所學校在 Project ARTS 退出後，

自我發展的實際狀況與成果；3. 將前述蒐集之資料與研究結果與台灣教育環境下推動的一些範例做比較，以務實的態度評估 Project ARTS 之實用價值。

二、資料蒐集

根據 Dr. Zimmerman 的建議，本研究將資料蒐集的方法做局部的調整與修改，改變原本希望到七所參與 Project ARTS 的小學進行參訪的計畫，改為只到 Indiana 州的 Orleans 小學進行觀察與訪談，另外，以問卷方式作為替代性訪談，將問卷寄給所有參與的教師和相關人員。如此，本研究所蒐集的資料檔案有以下四項：(一) 觀察紀錄與圖片；(二) 問答式問卷（如附件一）；(三) 訪談資料（如附件二）；和(四) 文獻檔案（如附件三）。有關此四項資料蒐集的方法之設計與執行，本研究將分述如下：

(一) 觀察紀錄與照片：我於 2003 年 12 月 3 日和 5 日至印第安那州的 Orleans 小鎮的 Orleans 小學，針對該校美術科任老師 Leah Morgan 的美術課進行教學觀察與紀錄。在這兩天中，本研究者所觀察的包括從二年級到五年級的藝術課程。雖然，當研究者到 Ms Morgan 的藝術教學進行觀察時，該小學已經不再推動任何資優課程，而 Ms Morgan 也沒有繼續推展 Project ARTS 的藝術資優課程。不過，藉由對 Ms Morgan 的教學觀察，研究者試圖了解究竟 Ms Morgan 的藝術教學是否受到 Project ARTS 的藝術課程設計與教學理念的影響。除了藝術教學觀察之外，Ms Morgan 還帶領研究者參觀她參與 Project ARTS 計畫時，她帶領學生所製作的校園美化藝術作品，而研究者也利用這樣的機會，拍攝照片，以作為研究資料的一部份。

(二) 問答式問卷：雖然，參與 Project ARTS 的校長、教師和督導人員相當多，但是，有些人半途放棄，而且有些人在 Project ARTS 計畫結束以後即失去聯繫，因此，Dr. Zimmerman 挑選 31 位她認為比較值得研究者進一步聯繫的參與者，所以，研究者所寄發之問卷數總共是三十一封，然而，回收的只有十一封，因查無此人而被退回的問卷有九封，有將近十一封問卷仍然毫無任何音訊。

(三) 訪談資料：主要分成半正式訪談和非正式訪談兩部分。半正式訪談是根

據本研究的研究問題與方向而設計，並參考觀察紀錄和錄影資料內容為問題基礎，進一步做深度的訪談。非正式訪談是指在每個個案研究其間或其他時間內所進行的對話，通常這種對話是以聊天方式，沒有正式訪談那樣的心理壓力下進行的，談話內容範疇可能比較寬廣而散漫，但是被研究者通常更能無拘束的表現他們的看法。

本研究的訪談對象有三位，Dr. Clark，Dr. Zimmerman 和 Ms Morgan。Dr. Clark and Dr. Zimmerman 是 Project ARTS 的計畫主持人，對 Project ARTS 整個計畫的規劃與執行相當清楚，而對計畫執行的效益與問題方面亦有深刻的觀察與體會，因此，本研究針對他們是研究主持人的身分進行訪談，希望他們可以根據他們的執行經驗，提供適合台灣推動資優藝術教育整合社區本位藝術課程的相關建議。至於，Ms Morgan 是參與 Project ARTS 的國小藝術教師，也是資優教育的老師，她不僅全程參與 Project ARTS 的計畫，而且在該計畫執行結束後，她多少會運用 Project ARTS 所發展出來的課程概念來規劃她的藝術教學活動。

（四）文獻檔案：本研究所蒐集的文獻資料主要有：1. Project ARTS 計畫執行的成果報告，以及 2. 參與學校的資優評鑑表、課程和教學相關報導。這兩種文獻檔案將有助於了解 Project ARTS 的執行方法與歷程。

參、Project ARTS 執行結果之描述與分析

一、資優藝術課程之發展歷程與成果

根據 Project ARTS 的研究報告資料，該計畫的第一年進程是針對這七所合作學校的三年級學生進行視覺藝術資優能力的測試，以選出能力卓越的學生參加 Project ARTS 的藝術資優課程之學習活動。接著，第二年和第三年的工作重點是由各區域的合作教師和學生家長和社區成員、團體共同規劃執行資優藝術課程和學習活動，這些資優藝術課程與教學的設計重點強調引導學生們探究紀錄和認識他們生活社區的藝術、建築、文化和歷史。同時，計畫執行的第二年也開始從同一學生群中測試並甄選音樂和舞蹈資優學生，這些音樂和舞蹈資優學生也開始接受音樂和舞蹈資優課程的教學與訓練。由於各區域的合作學校所發展的「社區本

位藝術資優課程」都不一樣，各有特色；因此，在第三年，Project ARTS 的主持人與研究團隊共舉辦多次跨州和跨校際的「課程與教學經驗」分享座談，並將各校執行過程與成果製作成錄影帶，以便贈送各合作學校，彼此交換心得和檢視自我推行的優缺點。計畫即將接近尾聲時，由印第安那大學的評量專家將各區域的合作學校發展的形成性評量方法加以修整擴大，同時完成總結性評量報告。

Project ARTS 所選擇的合作學校各有其社區文化特色，與美國主流文化有很大的差異性，接著本研究乃針對三區域中不同學校的課程發展做進一步的說明與探討：

（一）印第安那州（Indiana）

Orleans Elementary School 和 Stinsville Elementary School 所在社區均位於印第安那州南部鄉村，兩個社區相距大約六十英里，不過皆以農業為主，其居民也多為蘇格蘭-愛爾蘭、德國或印地安人的血統，他們的祖先原本居住在南方阿帕拉契山脈中，後來才移民至印第安那州南部地方，由於這些社區早期與外界生活相當隔閡，因此也就形成特有的地域性文化。

澳良國小（Orleans Elementary School）

澳良國小原本就有藝術、科學和社會學科資優班，而該校的資優藝術科教師也同時參與這三領域，因此，她非常鼓勵音樂老師和其他年級的教師能盡量來參與 Project ARTS，其中以一位四年級教師的參與最熱誠，他還主動負責該計畫的錄影和電腦科技相關層面的事宜。Orleans 的課程與教學主要包含八個大單元，多強調藝術媒材和過程的學習，同時也試著整合社區文化。在〈攝影：從印地安納州人的觀點〉，學生利用照相機和錄影機來紀錄並探索她們的住家、社區和附近的自然景觀，同時，也藉此學習暗房技術。至於〈錄影創作：以印第安那州的文化角度〉的大單元，則包含區域文化研究、劇本書寫、錄影機操作、和剪輯技巧學習。其中有三大單元——1. 印第安那風景畫：土地的故事，2. 素描：印第安那農業和其傳統，3. 印第安那浮雕畫：牆面的故事，都與區域歷史和傳統關聯。此外，還有三大單元都非常強調引導學生透過實境研究來探索區域歷史和文化，如：

印第安那土地、民俗傳說/說故事：再告訴我那個故事、印第安那文化：一個珠寶盒的故事。

史丹斯佛國小 (Stinsville Elementary School)

雖然，這所學校在一開始執行 Project ARTS 時即面臨很多困難，不過這也代表未來有很多的機會和可能性。該校在參與 Project ARTS 的第一年，只倚靠一位藝術教師負責規劃課程，同時還處理種種困難，因此，進度嚴重落後。第二年，負責此地區的 Project ARTS 之督導只好重新組織一教師群，包括：藝術教師、資優教師、和音樂專家。這教師群與區域督導會議後，執行一個所謂「前置計畫」，而這計畫的成果展將配合學校新蓋的一棟大建築的完工慶祝活動而進行。因此，在該年度中，每個老師負責八週的課程，那麼，在慶祝活動前，這些藝術資優生即可展現他們的作品給學校和社區人員看。

這「前置計畫」課程與教學主要包含四大單元。第一大單元：建築藝術，這是針對世界建築風格做一探索。第二大單元：反映在行動中的建築，主要是透過創作行動來詮釋建築風格。第三大單元：Stinsville 的歷史，此單元特別著重了解社區中幾棟建築的歷史。第四大單元：民謠和舞蹈，此大單元是透過研究一些民謠和舞蹈的結構形式來分析其與建築的關聯性。這個「前置計畫」也就成為該校在這年度的課程與教學設計的依據，因為有這前置計畫的執行經驗，這第二年的整合社區的藝術教學過程進行地還蠻順利的，進度也就很快地趕上其他 Project ARTS 的參與學校。

(二) 新墨西哥州 (New Mexico)

卡羅國小 (Carroll Elementary School)

至於在新墨西哥州的兩所學校及其所在社區則另外有很特殊的文化背景，其中一所叫做卡羅國小 (Carroll Elementary School)，位於 Bernalillo 的社區，離 Albuquerque 北方約 20 英里左右。學生大部分都是西班牙裔美國人，他們的祖先大概在西元 1500 左右就移民至此。這裡的學生幾乎都具有西班牙語和英語雙與能力，而且他們的家庭多信奉天主教。隨著時間的演變，這邊的西班牙裔美國人很

多都和附近聚落（Peblo）印地安人通婚，而且其文化也受印地安文化影響甚深。

卡羅國小的教師群所發展的課程綱要主要根據 Project ARTS 在此區域的共同主持人所引進的想法，這些課程設計的想法主要是強調課程必須以地方社區的社會和文化歷史，其目標在於強化學生對其社區歷史的知覺和西班牙文化的聯繫。透過邀請社區中藝術家和手工藝師到學校來分享他們的藝術給學生，以便豐富該校之教學內容，而學校和社區之間的聯繫也因而相當穩固，其課程也反映如此的合作關係。至於其課程內容主要包含有五大單元：

1. 社區之歷史與文化之旅：沿著主街漫步

這藝術教學從探析悲傷聖女天主教堂開始，學生透過觀察錄影和照相的方式來研究這個教堂的歷史意義和重要性，以及在教堂中聖僧所繪的畫作。另外，教堂的浮雕也是學生研究的重點，探討究竟這些浮雕所用的技術是新石膏或濕石膏的技法，而這些浮雕是該教堂修復的焦點。學生對此教堂的研究資料和討論最後還展示出來，並對公眾開放。這個教學活動具有統整的特色，包含領域有：數學和科學、歷史、和建築。與數學和科學整合方面的學習主要是針對以下幾個問題層面，包括：教堂是如何建構的？使用什麼工具？使用什麼建材？建材產自何處？以何工具運送而來？有關歷史學習的重點主要集中在整理並製作「主街年表」，說明主街隨著時間進展所產生的階段性演變與其特徵。至於，有關建築方面的學習則著重在對社區和世界建築做多元面向的探討與研究，主要包含以下三個方面：分別是（1）對 Bernalillo 的建築之風格、材料和風俗的影響因素；（2）建築裝飾；（3）建築材料的演變。

2. 民俗故事與活歷史

在此大單元中，口傳藝術是學生研究的重點。學生針對他們的祖父母和社區長者來進行訪談，並且將整個訪談過程進行錄影和錄音。訪談的主題包括：（1）傳統遊戲與休閒時間，（2）娛樂，（3）合唱，（4）交通運輸，（5）學校，（6）家庭責任，（7）傳統受歡迎菜餚和其食譜，（8）當時的社區性格，和（9）工作和聘用方式。而學生特別拜訪一位記者，詢問進行訪談的相關技巧與準備。學生因此學習如何使用筆錄的技巧、如何令受訪者對訪談感到輕鬆自然、以及如何擬定問題等。此外，學生必須學習如何使用錄影機和錄音機

3. 插畫與手工書製作

在此活動中，學生試著為他們所蒐集的故事做插畫，透過插畫，他們必須可以詮釋他們所聽到的口傳歷史。最後這些插畫將與他們整理自口傳歷史的逐字稿整合在一起，成為一本口傳歷史的手工書，以便在「主街之旅」展中展出。

4. 新墨西哥之印刷/版畫

在新墨西哥州，印刷/版畫是一大工業。因此，在此大單元中，學生所要學習的是如何製作這些版畫作品，影像如何被放大或縮小，以及如何大量印刷。他們學習的版畫主要集中三種版畫：橡膠版、linoleum block printing 和網版印刷。他們同時還研究版畫的歷史，以便認識不同的印刷技巧。在此單元中，教師安排了一個戶外教學，教師帶學生拜訪位在 Albuquerque 的 Tamarind 學院中石版印刷工作室的負責人，並由其講解並示範如何製作石版畫。另外，還有兩位版畫藝術家也特別提供給幾次版畫工作坊，教學生如何製作橡膠版印刷和網版印刷。

5. 地圖製作

這一大單元的重點在教導學生製作地圖，並強調整合到學校一般的學科當中；所整合的學科有語言、數學、藍圖製圖、和科學。學習重點主要有語言相關之地圖製圖專有詞彙、街名和地標的認識，數學相關之測量方法、測量表、比例、和社區設計、計畫和程序安排之運用，藍圖製作方面的看藍圖和繪製簡易藍圖，以及天文地理的運用方法，包括：北極方向之認定、圓規之使用、地圖繪圖學、和高度標示等。

卡羅小學以一個名為「主街之旅成果展」作為執行 Project ARTS 第二年階段的總結。學生邀請所有曾經幫助他們完成學習計畫的人，包括受訪的社區長者、藝術家、學生父母、以及其他社區居民，來參加這場成果展，在展覽當中，他們同時販賣他們製作的口傳歷史手工書和錄音帶。

Project ARTS 的第三年計畫主要集中在區域歷史和年表，並在校園中設置一個浮雕牆。特殊教育老師特別帶學生到 Coronado Museum（一區域歷史博物館）和 Petroglyph National Monument（國家紀念碑）參觀好幾次，希望透過幾次的校外教學與參觀，能夠更深入地了解區域歷史和背景，以作為浮雕牆設計的內容資料。

聖多明哥小學 (Santo Domingo Elementary)

在新墨西哥州的另一所學校為聖多明哥小學，位於 Bernalillo 北方大約 20 英里的地方。該校及其社區全為印地安人，他們都住在很保守且傳統的聚落中，並且很刻意地保護他們自己的文化傳統。這所學校的學生除了會講英文和西班牙語外，還會講他們自己印地安族群的母語。

聖多明哥小學在發展課程之初，Project ARTS 的主持人、共同主持人和區域總監即拜訪他們好幾次，與其教師群進行好幾次的課程發展會議，以協助這些教師發展 Project ARTS 課程與評量。對於聖多明哥印地安人來說，藝術是非常重要的。他們的傳統藝術形式包括珠飾、首飾、和貝殼鑲嵌作品，而傳統聖多明哥陶藝風格與價值也受到高度矚目與青睞。雖然，傳統陶藝師已不多見，但是這一項藝術卻有復興的趨勢。

至於，非傳統藝術主要以繪畫和素描為主，但是這些藝術形式的內容主題在使用象徵符號，特別是宗教慶典的主題、舞蹈、和歌者方面，多承受某種保守限制，因為這些符號和主題對當地人來說是神聖的，因此，這類的主題與符號通常不能運用到學校的藝術課程內的。不過，一般的靜物、風景、房子、動物和人物則可被接受，也受到學生的喜愛。

聖多明哥小學的教師所設計的課程內容偏重在媒介和學習過程，地方印地安人生活、地方史和藝術傳統都刻意地整合到這些單元中，許多課程都非常強調學習 pueblo 的母語(Keres)。其中幾個有關藝術創作的造型元素之學習單元——線條、造形、設計形式、和創意思考之刺激，都是以地方傳統藝術的基本圖紋為依據，而不是西方藝術主流的造型原則原理。至於有關探索建築與三度空間的大單元則以 pueblo 保護區中的傳統方塊屋的結構為探索對象。聖多明哥小學的 Project ARTS 的參與教師群在課程與教學設計過程中，他們一直很主動地邀請學生家長作為課程諮詢委員，同時還邀請地方藝術家和手工藝師來課堂中講授並示範傳統藝術的意義和製作方式。

聖多明哥小學的課程設計非常強調以學生的需要為規劃基礎，其目標主要圍繞在強調 1.藝術差異性的價值，2.藝術字彙的使用，3.有些藝術作品需要更多的時間和耐心去完成，4. 讓學生有時間和機會實驗素材和技巧，5.在藝術中沒有所謂

的錯誤，只有學習的機會，以及 6.藝術製作過程通常比最後作品還重要。

這樣發展出來的課程不僅應用到一般課堂環境，同時也適用於小班團體。Project ARTS 的教師群同時鼓勵學校其他的教師運用他們發展出來的課程和教學活動，並且將此年級課程轉化運用到高低年級的藝術教學。

（三）南卡羅來納州（South Carolina）

在南卡羅來納的三所學校的文化背景很特殊，這三所學校全在南卡羅來納南方的海岸角端，畢福特縣境。畢福特縣有很多海島，而 Gullah 人就住在那些島上。Gullah 人原是從非洲運來南卡羅來納，中途逃跑的黑奴，這些黑奴逃跑後躲到這些不適種植的島嶼上，並從此居住於此，主要靠捕魚釣蝦維生。美國南北戰爭後，黑奴獲得釋放，但這些住在這海島的黑人依然過著與世隔絕的生活，他們因此發展出他們自己獨特的 Gullah 語言和文化。在 1950 至 1960 年間，這地區文化曾吸引很多人類學家前來研究，而 Project ARTS 則著重在以藝術資優教育的方式來推動 Gullah 文化的傳承和保存。這三所學校的學生絕大部分都是 Gullah 人。

雖然，在南卡羅來納的三所學校的 Project ARTS 教師都是合格的藝術教師，但是，卻缺乏特殊教育的經驗。同時，隨著課程與教學發展的過程不斷前進，這些藝術教師發現他們需要更新個人的藝術教育專業知識，特別是有關藝術欣賞教學這方面的教學技巧。由於這三所學校同在 Beaufort 校區，在課程安排方面也相當雷同，所以，這三所學校的 Project ARTS 教師決定合作、共同設計一個以嘎勒人(Gullah¹)生活與文化為基礎的課程。他們固定地與區域總監和藝術共同主持人會面和討論，並且邀請當地的一個社區文史資料中心(Penn Center)的主任與工作人員作為計畫諮詢員，提供他們有關社區內 Gullah 文化的相關資料與訊息，這是該地區之國小首度與 Penn Center 的工作人員互動合作。此外，該課程還安排很多的戶外教學，拜訪社區藝術家的工作室、地區內的歷史與文化古蹟，以及藝術家到校指導或示範的情形也相當多。

南卡羅來納三小學所發展的藝術課程主要是以嘎勒文化為中心主軸串聯所有單元。其中有一個大單元是以說故事為主題，這單元不僅引導學生探討說故事在

¹ 居住在喬治亞州和南卡羅來納州的黑人。

嘎勒文化的角色，同時也嘗試讓學生了解說故事在其他文化的重要性。學生除了聽社區中說故事的人說故事，學生自己也要嘗試寫自己的故事、畫插圖、並且錄製他們自己的故事。其他單元的主題則有：家庭結構與儀式、工作與休閒、以及慶典。有關工作與休閒的內容主要是讓學生製作遊戲和玩具、種植 Indigo 植物以作為自然染料、學習製作甜草編織。當研究當地 Gullah 慶典，例如：結婚、家庭團聚、死亡、和地區文化節時，學生就可以製作故事拼布被(story quilt)，設計 T-shirts，並且根據對慶典的詮釋來設計面具。教師帶領學生到地區的歷史古蹟、畫廊、地方展演、和藝術家的工作室參觀。學生的作品不僅在社區的慶典儀式中展現，同時還在 Penn Center 和 Seedlings Gallery 展出，在展覽中，學生同時還配合其他的表演作為文化教育推廣活動。

二、資優藝術教育評量之發展

近年來，教育學者對過程性成長與成就的多元評量越來越重視，反而對傳統標準化之測試比較沒有興趣。著重學生獲取知識的過程與技巧，以及解決真實問題能力的評量被認為是比較重要的，即所謂的真實性評量(Clark & Zimmerman, 1997b)，這種真實性評量包括學習過程和成果的評量。在 Project ARTS，有關學生有關藝術學習的理解情況、技術和技巧發展的評量方式有很多種，包括：(1) 未完成作品資料夾，如：筆記資料、素描、圖表、模型，以及最後完成作品。(2)同儕互評、自我評量、每日筆記和學生用以描述他們的創作動機和理念、對老師評語的看法、以及素材運用的方式的日誌，(3)教師的教學日誌，(4)和行政人員、教師和學生間討論的錄影訪談，(5)學生在特定活動中完成的藝術作品，(6)教師、學生、和父母的評量表，和(7)團體展現和藝術展覽。由於，這參與 Project ARTS 的幾所學校均位於不同的社區和文化，所發展的整合社區資源的藝術資優課程也不同，所以其發展運用的評量方法與工具也就不盡相同。以下是針對參與 Project ARTS 的學校所運用的評量方法所做的說明：

Indiana Assessments-Stinesville Elementary School

Stinesville 小學的教師評量主要著重在學生對工作的責任度、批判創意思考、

社交互動發展、和研究技巧等四層面，至於評分標準主要分三階段：1.表現很優秀，2.符合要求，3.有待加強與改進。就 Stinesville 小學 240 位學生評量 12 位藝術資優生的結果，有 38%的資優生是表現很優秀，62%則是符合要求，但是，並沒有哪一位是被評為有待加強。至於參與 Project ARTS 的藝術資優生所填寫的期末評量表，則必須清楚描述並評分他們最喜愛和最不喜愛的 Project ARTS 活動；同時，藝術資優生還必須說明個人在 Project ARTS 學到最多的是什麼，以及幫助他們認識自己的哪些部分？

Indiana Assessment—Orleans Elementary School

Orleans 小學所使用的評量相當多元，包括：學生作品自我評量、教師對學生作品的評量、過程性作品夾、團體評論、教師日誌、學生日誌、成果錄影研討會、藝術展覽、音樂性表演、報紙報導、期末教師評量、期末學生評量。就期末學生評量來說，它是學生針對 Project ARTS 之各項學習活動所做的評語，以錄影製作一單元為例，學生談到這單元對他們未來的就業或休閒運用都很有助益，而且也因而對自己和同儕合作感到更有自信，此外，參與學生還提供許多很有建設性的建議，以便這教學單元下次可以做地更好 (Clark & Zimmerman, 1997b)。總言之，參與學生對 Project ARTS 都相當肯定，並沒有什麼強烈不滿的評語，許多學生甚至希望 Project ARTS 可以持續下去，或者開放給其他學生。

New Mexico Assessments-Santo Domingo Elementary School

有關 Santo Domingo 小學的評量來說，教師方面主要以個人在參與 Project ARTS 的教學觀察紀錄為主，在此觀察紀錄中，教師可以記錄下教學效益和學生的學習態度，另外，教師還得紀錄每個學生的進展情形。除此之外，Project ARTS 教師還必須根據一般教師對在其班上的藝術資優生所做的檢證表進行評量與比對，一般教師的班上若有 Project ARTS 藝術資優生，那麼他們將拿到一份檢測表，根據其班上的資優生在一般藝術課程和學科的學習情況進行評量。

至於藝術資優生方面，他們每個人都會準備一「發展中作品夾」，這作品夾主要置放著學生的素描和草稿，可以以此觀看學生創作的點子是如何發展？以及如何衍生新點子？根據該校教師說明，學生在每個單元所完成的作品也放在這個資

料夾裡面。至於教師根據學生作品資料夾來進行評量時，學生也可以參與這個評量過程，因為學生可以說明為什麼他們要這麼做。

第二年，Project ARTS 的藝術教師和資優教師透過學生的作業和訪談來評鑑參與 Project ARTS 的學生的成長和成就，由於該藝術教師與這 22 位藝術資優生互動的機會最高，所以他對這些學生的評量就顯得格外重要。藝術教師所做的評量的標準有以下五點：1. 參與 Project ARTS 的活動之學習動機和熱誠，2. 展露的藝術天份和追求藝術成長的渴望，3. 完成作業或作品之責任感，4. 對課外活動如參加藝術比賽的興趣，5. 有關設計素描或其他工作的完成度。根據這樣的評量系統，有五位學生不及格而被迫退出這個計畫，而有一位學生自己主動提出退出 Project ARTS (Clark & Zimmerman, 1997)。

第三年，有一位藝術教師諮詢專家和一位藝術教師共同針對學生學習狀況進行評量，每個禮拜兩次，持續一整年。主要評量依據有以下五點：

1. 素描簿檢測——反映出學生在素描課所學的技巧的學習情形
2. 作品夾——包括進展中或完成的作品
3. 是否持續參與 Project ARTS 的課程
4. 對學校週報、比賽、看板以及教室的作品展示的參與度
5. 是否和同儕或家庭成員分享他們所做的作品，以及技巧。

New Mexico-Carroll Elementary School

在 Carroll 小學，教師評量的主要依據是看學生學習過程和表現，所以學生在壁畫製作過程的參與情形，以及學生的作品夾就成為評量的重要依據。不過，許多訪談和觀察資料顯示，包括學校校長和一般教師平常也會針對這些參與 Project ARTS 的藝術資優生在學校和一般的課程中的行為表現和態度進行觀察。Carroll 小學的校長談到，因為 Project ARTS 團隊，學生對藝術以及社區的藝術家的努力有較高的知覺。一般教師對 Project ARTS 的反應也相當正面，主要有以下幾點看法：1. 提昇學生對藝術的興趣和參與，2. 提昇學生對學校教育的興趣和參與度，3. 增強學生的滿意度，4. 增強學生的成就感，5. 除了 Project ARTS 教師外，其他一般教師也有參與機會。就學生藝術製作技巧發展的觀察，一般教師注意到有以下六項：1. 提昇藝術製作技巧，2. 強化觀察能力，3. 增強反省能力，4. 提昇組織思考能

力，5.強化藝術方面的問題解決能力，6.強化批判評斷能力。

South Carolina Assessments

南卡羅來納州的三個小學因為共同發展課程，所以評量方法和工具設計與使用也相當雷同。所使用的評量方法主要包括以下幾項：學生作品評量、教師對學生作品評量、進展中作品夾、錄影帶資料夾、團體評論、教師日誌、教師訪談、學生訪談、學生日誌、上課錄影帶、錄影研討會、藝術展覽、音樂表演、地方報紙相關報導、學生研究報告、期末學生評量、期末教師評量。其中就學生作品評量方面，學生要針對自己的作品進行自評，他們每個人和教師一樣都使用同樣的檢測表，該表上面有八項有關作品製作方面的問題，每項有三段量表和一個評語部分。就學生自評部分，大部分的學生都對自己的作品感到相當滿意，不過也會說明有哪些部分並不是那麼令他們個人感到滿意的地方，就評語部分，大部分學生都提到他們對自己可以參與 Project ARTS 計畫感到榮幸而且歡喜。

就參與學生的父母角度來看學生在 Project ARTS 的學習活動來說，其父母認為他們子女在參與 Project ARTS 中最大的收穫方面有以下五項：1. 經歷不同的文化學習，2. 自尊的成長，3.持續不斷的藝術興趣，4.在公共場合表演舞蹈和打鼓，和 5.參與學習並製作很多不同文化中的藝術和經驗。在 St. Helena 小學的學生自我評量中的評語部分，學生提到幾項重點：1.個人對自我完成的作品感到滿意，而且總會提及該如何改進，2. 最初的甄試評量相當客觀，3. 對自己可以參與 Project ARTS 計畫感到很榮幸，4. 藝術資優能力受到肯定是一種滿足感。

參、Project ARTS 課程設計特徵

雖然，參與 Project ARTS 的七所學校分屬在三個不同的文化區域，但是，他們都依據 Project ARTS 所建立的資優能力評鑑概念、課程設計概念和真實性評量概念的主導下在發展具有各學校特色的整合社區本位之資優藝術教育，其成果除了各具地方社區文化特色外，同時又有結構上的雷同性。

一、課程結構分析

然而就各學校的課程發展上主要仍以該校所在的社區藝術與文化特質作為課程發展的依據，其發展程序與策略大致如下圖：

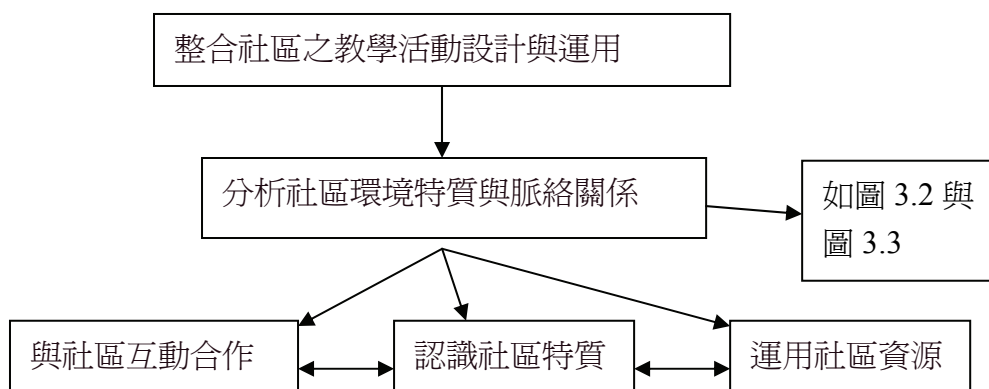


圖 3.1：整合社區藝術文化的課程設計概念圖

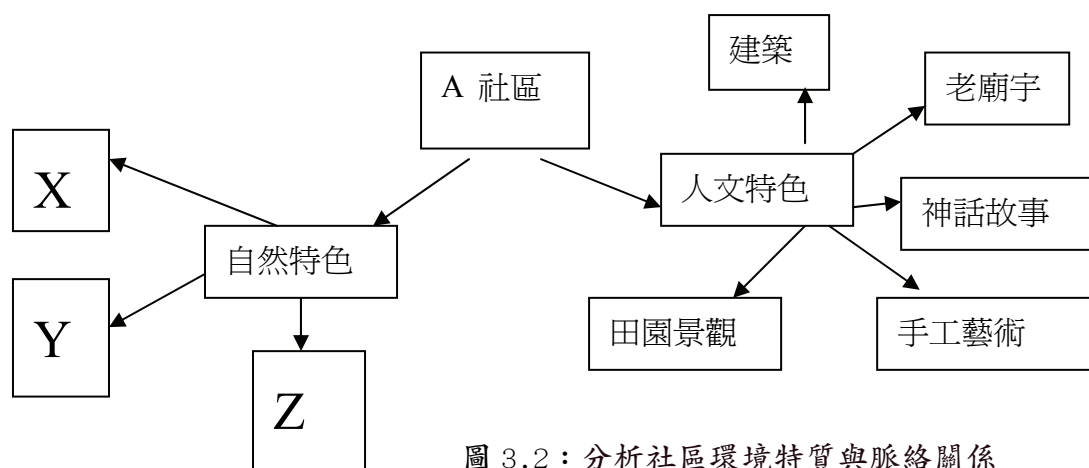


圖 3.2：分析社區環境特質與脈絡關係

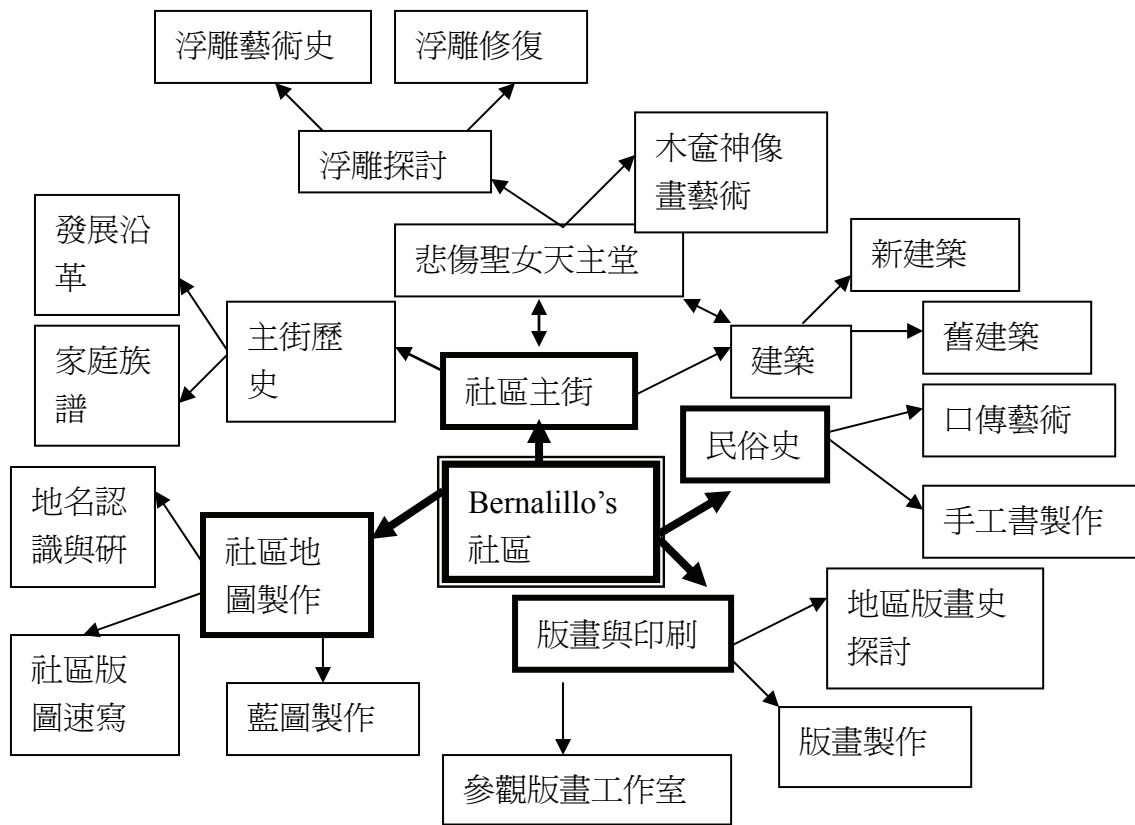


圖 3.3：課程結構分析範例－Carroll 小學的社區本位藝術課程

本研究針對七所參與 Project ARTS 學校的課程結構特徵進行分析如上列之三圖，發現這些以各自社區的藝術文化與環境特質為基礎所發展的藝術課程都具有網狀脈絡的關係結構，但本研究僅以 Carroll 小學的〈社區主街漫走〉單元作為課程分析（圖 3.3）的範例。

以社區環境為基礎來進行藝術課程設計與教學，不僅有取之不絕的內容主題，而且從任何一個切入點都可看到相互交織，彼此關聯的關係。一旦掌握了某一社區環境空間的互動交織模式，那麼，就很容易瞭解該社區的文化脈動與特質。因此，它不容易陷入傳統知識分化的狀況。而且，一旦掌握了社區人、事、物、自然環境主要互動網絡結構後，任何關係這社區的自然與社會環境問題就很容易浮現，並且容易追溯它的來龍去脈。

社區取向藝術課程所經營的教學單元之一大特色就是直接在生活環境中進行，不僅延續生活經驗，而且是在社區環境中直接經驗學習。學生透過參觀、探索、遊戲、經歷、發現問題到尋求解決問題的過程中認識瞭解社區文化環境特質與相關問題。縱使在 Project ARTS 的參與學校中，有的課程與教學設計較簡單，與社區的關係僅保持在利用社區的資源來輔助教學，但是至少教學內容比起傳統藝術教育形式來說豐富很多，與社區的聯繫增加，學生對社區的了解與認同也相對提高。在這樣的教學模式不需要刻意尋求「課程統整」和「協同教學」，因為它本身就是脈絡統整且格局龐大，需要社區的各方專業人員的協助，完全跟社區環境結合一起。

二、Project ARTS 後續影響效益

Project ARTS 在 1997 年結束以後，曾經參與執行 Project ARTS 的學校和教師是否受到 Project ARTS 的影響，繼續推動當初在 Project ARTS 執行時發展出來的課程，或者相關的課程與教學的理念？這是本研究試圖了解的研究重點之一。根據本研究的訪談資料和問卷調查的分析，結果是沒有任何一所學校繼續推動類似的計畫或資優藝術課程與教學，理由很簡單，因為沒有經費持續支持類似的計畫與課程，而且校長換人後，有了新的政策，新的治校與教育目標，資優藝術教育不再是他們關心的重點。

至於參與的教師，他們在執行 Project ARTS 所面臨的最大困難是什麼？以及事後他們是否繼續推動從 Project ARTS 發展學習而得的課程設計與教學概念呢？先從第一個問題開始，研究者發現十份問卷中，就有五份提到學校校長與行政人員的不支持和難溝通是他們在執行 Project ARTS 時所面臨的最大難題。另外，有一位教師提到他覺得有些藝術資優學生在班上的一般成績並不好，那他們的能力就很容易被忽略掉。有二位教師(問卷)提及因為 Project ARTS 是利用課外的時間在進行的，不僅對教師的教學負擔是一大挑戰，同時要將其融入一般課程內很困難。有一位教師提到與社區合作的困難度很高，因為要召集某一群社區人士並不是那麼簡單，而要進行所謂的戶外教學時，交通問題就是大問題，很多問題集合在一起，促使凝聚父母或社區對此計畫的認同成為一大難題。還有一位教師認為在此

系統內，什麼都講求合作在偏遠地區是相當困難的，而且要在三個不同的區域中進行合作交流，其最大問題在於距離和文化差異。

承上之第二問題，從問卷回應來看，大部分的教師在 Project ARTS 計畫完成後，雖然不再上任何藝術資優課程、甚或一般資優課程，但是他們都或多或少地運用他們在 Project ARTS 學習到的一些課程或教學設計的技巧與概念，譬如 Carroll 小學一位曾參與 Project ARTS 的教師說到他還持續運用社區本位藝術課程的概念，將社區的藝術與語言文化特色整合到社會研究的教學領域去，和他的協同教師共同發展一個以西班牙裔美國印地安文化語言和藝術為探討重點的課程。另外，這位教師還持續和社區進行互動合作的教學，他曾邀請社區的藝術家或手工藝師到學校來講解他們的藝術並示範如何製作一些頗具地方特色的藝術品；並且，還帶小朋友到社區的一些歷史建築進行寫生和研究觀察，最後這些作品都還在社區的展覽廳中展示出來。他還說由於 Project ARTS 的關係，他才嘗試將教學內容與範圍擴展到社區中，結果讓他感到充實而且愉快，最重要的是有更高的社區參與和認同感（問卷 NM-C-a）。

在 Orleans 小學的兩位教師都提到他們都還持續在運用部分 Project ARTS 的社區本位藝術課程概念，嘗試從學生的特殊需要和能力方面來設計課程，並且也比較能夠提供符合學生能力的教材和學習時間的需求。其中一位教師還說到她和地方人士 Robert Henderson 合作，共同帶領學生探討 Orleans 地區的文化與歷史，並且還透過對地方企業進行募款，尋求補助，讓學生可以研發科學創意計畫，因而可以參加科學博覽會。另外一位是藝術教師，她也談到雖然現在無法像 Project ARTS 時那樣做那麼龐大的計畫，不過，還是有一些社區互動的計畫在持續著，例如：2003 年秋季時，她和學生正在為社區製作一個壁畫，而隔年的春天，他們將繼續為社區中的一棟建築製作另一個壁畫（問卷 I-O-a）。她認為藝術課程和社區進行結合可以開創更多的可能性和機會，不僅教學內容更豐富且有趣，同時對社區發展也有幫助（訪談 I-O-1203）。

從問卷和訪談資料整體看來，Project ARTS 執行三年後即宣告計畫完成，而該計畫在參與的學校也全部停擺，但是其影響仍然是可以察覺的，只不過不明顯而已，因為主要是藉由經驗和情境影響，教師和相關人員在團體合作中，以及參

與經驗裡，有意識或耳濡目染地改變個人的資優藝術課程與教學的概念，其中尤以與社區互動和運用社區資源的教學策略最具影響力，也最容易整合到學校其他相關課程領域。

伍、Project ARTS 課程發展方式之應用

由於 Project ARTS 計畫跨越美國三州，七個學校，不同的文化區域，若要參酌其多元跨文化的教學合作計畫方式，那麼，其難度與挑戰性都比較高，但若僅就其課程發展模式、教學策略、或結合社區藝術文化資源的辦法來看，可資應用的程度就非常高且有彈性，誠如前面之分析，參與的七所學校的課程與教學發展的基本模式是非常雷同的，不一樣的是教學內容與方式，這是因為社區人文環境不同的關係。如此，Project ARTS 的藝術資優課程發展模式應用至台灣的教育環境中，應該不會有太大的問題，完全是規劃設計與執行的技巧而已。所以就執行面來說，我們可以針對單一所學校的藝術資優課程來推行，也可以轉化應用為全校性的整合社區的藝術課程，更可以是跨校間的藝術課程合作方案。

至於在與社區互動的形式上，Project ARTS 提供很明確的例子供我們參考。根據 Project ARTS 學校的課程範例子，我們可以發現這些學校與社區互動的方式主要可歸納成以下三種：一、運用社區資源，二、學習社區特質，三、與社區進行互動合作。而本研究引用 Marche(1998)整理的資料，來說明各自特點如下：

- (一) **運用社區資源**：此方式強調藝術教師帶領學生走出教室，直接探索與經驗真實環境，並從環境探索過程中蒐集藝術製作材料或藝術欣賞輔助教材。甚至學生的父母和社區居民的故事和傳說，都可做為學生藝術製作的主題基礎。
- (二) **學習社區特質**：此模式主要根源於多元文化藝術教育的理念模式，相信教育脫離不了社會文化脈絡的結構關係。學生必須走進社區中去探索社區的歷史發展與人文特色。必要時可邀請社區中的藝術和手工藝工作者至學校指導學生或現身說法 (Marche, 1998)。
- (三) **與社區進行互動合作**：此方法強調學生如社會工作者，需參與社區計

劃，關切社區環境規劃、土地運用、文化活動和環保問題。主要探討重點是「社區如何與自然環境和諧共生？」(Marche, 1998, p.8-9)

當然，這並不意謂著社區互動的教學一次只能運用一種方式，從 Project ARTS 學校的課程與教學看來，他們往往同時交叉運用多種方式，其目的主要在增加學習範疇的多元性和趣味性，同時，也擴展與社區的接觸介面。

根據本研究所執行的問卷調查，有些教師反應 Project ARTS 的計畫是學校正常上課以外的額外教學，而且它所建議的評量工作又相當繁瑣，對教師來說，是很大的負荷，因此，有教師建議若要執行整合社區本位藝術課程的資優教育最好要務實些，可以簡化開始時的藝術資優生的鑑定與挑選的手續，以及過程中和期末的學習評量步驟，更重要的是，若這樣的計畫可以融入學校的正規課程中，不僅可以減輕教師的額外負擔，同時可以加惠更多的學生。雖然，一般的學生可能無法像資優生那樣，有很高的藝術學習熱誠，而且執行能力又好，但是，對於社區參與和探索，或許他們會有不同的反應與表現。

陸、藝術資優教育課程發展之研究省思與建議

一、研究省思

Project ARTS 首次將資優教育整合社區本位藝術教育，讓精英教育走出學校，與社區生活文化結合，並且為社區發展盡一些心力，這具有積極的民主和社會重構的教育意涵，而這樣的意涵可以從兩個層面來理解：(一)資優藝術教育的重構，(二)藝術文化概念的重構。

(一) 資優藝術教育的重構

過去資優教育被認為是精緻教育的典型代表，只優惠某些特殊學生，不僅學科高度分化，而且追求精緻專業度，形成所謂束之高閣的學院專家訓練形式，而學習內容也往往與生活環境脫節，這種服務少數的精緻教育因而受到美國社會的排擠，因為在強調教育平等的訴求下，資優教育當然不合時宜。然而，從學生性向的角度來看，資優藝術教育卻又有符合某些學生能力和需求的作用，畢竟不是

所有學生都喜歡藝術，因此，唯有對藝術文化有熱誠的學生，而且有較高的能力來進行藝術製作，那麼，這才是因材施教、各取所需。最重要的是，資優藝術教育可以跨越學校藩圍，與社區藝術文化環境結合，那就是培養藝術專業人才以爲社會發展而用，這是資優藝術教育的新旅程。

再者，資優教育整合社區本位藝術教育的教學強調以學生生活環境和經驗爲教學的內容範疇，教育成爲學生發現、認識和瞭解社區環境特性與藝術文化價值觀的過程，並賦予學生機會和權力表達他們的意見與看法，共同參與社區營造，與社區環境建立更直接互動的關係(Clark & Zimmerman, 1997b)。對於學習過程來說，教師必須以輔導員的角色，刺激學生自我參與、主動探索、共同合作和包容並蓄的文化態度，並以批判性反省思考的模式來挑戰現行的社會制度和價值觀的民主化建構過程，這樣的資優藝術教育突顯社會改革行動的參與，改變過去藝術知識傳遞的角色，有重新建構資優藝術教育的作用。

（二）藝術文化概念的重構

當藝術資優教育以社區的藝術文化與環境脈絡爲學習重點時，它就展現出一種前瞻性、新的藝術概念與態度，一種較寬廣的藝術定義，因爲在這樣的藝術學習內容中，除了精緻藝術（純藝術），還包含社區文化中的工藝品、民俗文物、廣告和大眾傳播影像、物品設計與包裝、傳統建築與廟宇等，如此，藝術的範圍擴大，想像創意的媒介與方式也變多元，並從單純探討形式、材料與表現問題，轉而追索藝術、觀念與社會文化和政治間的脈絡關係。如此，美學是一社會關切與定位的概念，必須明瞭環境特性與社會層面互動效益，完全有別於僅考慮形式問題(Neperud, 1995)。

二、建議

（一）掌握資優教育整合社區本位藝術課程的基本模式

誠如上述，Project ARTS 的資優藝術課程的特色即在於整合社區資源所發展出的教學內容與形式非常多元豐富，因此，當我們試圖將其運用到台灣的教育環

境時，首先要充分掌握藝術資優教育整合社區本位藝術課程的基本模式與方法，然後隨著學校所在的社區環境特色的不同而調整課程與教學內容。如此，「社區本位資優藝術課程」不僅可以改善台灣資優藝術教育課程本身的侷限性，同時，還可以有助於拓展一般藝術教育課程的發展向度，讓台灣藝術教育可以真正落實從學生生活經驗和文化背景出發，讓學習更具實質效益，以及讓學生真正參與社區文化推展的工作，也就是說，可以將學校教育與社區學習整合起來，教育就會更具張力。

（二）奠基在多元文化觀點與統整教學的特色

Project ARTS 是一跨區域、跨文化之藝術資優教育研究推廣計畫，其教育部分包含七個不同的課程與教學，而每一課程都以其所在社區的藝術文化為設計學習的重點，本身就是統整性藝術文化課程之實踐。然而，當七個各具特色的課程整合在一起時，則又成為一個多元文化藝術統整課程。因此，當我們試圖將其運用到台灣的教育環境時，應該堅持以多元文化觀點與統整教學為核心基礎，把重心完全擺在社區人文環境的整體性關懷與生活實踐。

（三）多元評量法之應用

台灣的藝術資優教育，尤以美術資優班為代表，的教學評量往往太過著重在藝術製作與專業技術的學習成效上面，評量方式也顯得不夠多元彈性，問題可能是因為缺乏多元評量法的認知與操練，Project ARTS 的多元且實際的評量方式是可以作為我們藝術教師的參考，不過，在運用這些多元評量時，教師須評估所處的教學環境和學生學習特性，以選取最合適的評量策略，如此，才可讓藝術資優教育的執行成效更踏實。

中文參考文獻

呂燕卿（1985）。三度空間觀察法教學對國小美術資優班學生的繪畫能力之影響，國立台灣大學碩士論文。

林仁傑（1995）。國中美術資優班學生美術科學習成效之評量研究。教育研究資訊，3（3），47-77。

陳宸如（2004）。談特殊才能之視覺藝術（美術）才能優異之學生的鑑定。美育，138，85-95。

陳淑梅（1991）。美術鑑賞教學對高中美術創作能力影響之實驗研究。國立台灣大學碩士論文。

黃壬來（1983）。國小美術教育實驗班與普通班學生繪畫創作能力之比較研究。國立高雄師範學院教育研究所碩士論文。

黃國彥、鍾思嘉、王秀雄。（民73）。「國民小學美術教育實驗班教學之追蹤研究」。行政院教育部國教司專題研究。

蘇郁惠（1998）。藝術資優教育的新走向—由藝術才能班設立標準之草案談起。國教世紀，183，17-21。

英文參考文獻

Bachtel, A. E. (1988). A study of current selection and identification processes and schooling for K-12 artistically gifted and talented students. Doctoral dissertation, University of Southern California. Dissertation Abstracts International, 49, 1214-3597.

Clark, G., & Zimmerman, E. (1991). Programs for artistically talented students. Bloomington, IN: Indiana University, School of Education, Art Education Program.

Clark, G., & Zimmerman, E. (1992). Issues and practices related to identification of gifted and talented students in the visual arts (RBDM 9202). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Clark, G., & Zimmerman, E. (1997a). *Project ARTS: Programs for ethnically diverse, economically disadvantaged, high ability, visual arts students in rural communities*. Bloomington, IN: Indiana University.

Clark, G. & Zimmerman, E. (1997b). *Project ARTS: Arts for Rural Teachers and Students. Final Report and Identification, Curriculum, and Evaluation Handbook*.

Department of Education, Jacob Javits Gifted and Talented Discretionary Grant Program, U.S.A

Freeman, J. (1987). The International Baccalaureate. *College Board Review*, 143, 4-6.

Krause, C. S. (1987). A creative arts model for gifted and talented students using community resources and people. *Roeper Review*, 9(3), 149-152.

Lally, E. M. (1986). A survey of gifted program administration in rural Alaska (Doctoral dissertation, University of the Pacific, 1986). *Dissertation Abstracts International*, 47, 10A.

Leonhard, C. (1991). The status of arts education in American public schools: Report on a survey conducted by the National Arts Education Research Center at the University of Illinois. Urbana-Champaign, IL: Council for Research on Music Education (University of Illinois).

Marche, T. (1998). Looking outward, looking in: Community in art education. *Art Education*, 51(3), 6-13.

Naperud, R. (1995). Texture of community: An environmental design education. In R. Neperud (Ed.), *Context, content, and community in art education* (pp. 222-247). New York: Teachers College Press.