

(一) 三位藝體：建全藝術教育行政及產學支援體系

(二) 藝教於樂，堅實藝教師資人力素養

(三) 快藝學習：發展優質藝術學習環境

(四) 城鄉藝同：促進藝術教育資源合理分配運用

(五) 創藝人才：加強專業藝術教育及藝術領航人才培育

從以上「藝術教育政策白皮書」與「藝術教育法」的奠定可見，台灣在藝術教育的著力上，從1979年開始便已經有了很具體與實際的作為，也因此更顯示著，藝術教育在台灣開始受重視的程度了。

p25-27

參、當代藝術教育的思潮

從藝術教育思潮的演變與當前主要的藝術教育理論中，大致可分為3種主要的類型：1.美感教育和情操教育、2.創造教育與個性教育、3.生活藝術和社會傳達的教育(王秀雄，1987；引自陳朝平，2007a：116)。藝術教育從藝術學的角度出發，是以藝術的本質、功能、藝術的活動與文化的意涵面向，提供應以藝術與藝術文化為內容，藝術活動為方法、文化陶冶為目的之教育活動作為藝術的教育(陳朝平，2007a：119)。從人類學的觀點來看藝術教育，McFee (1961：6)認為藝術教育是一種綜合的領域，它是將其他學門加以綜合應用的領域，如心理學、歷史學、哲學等皆是藝術教育界傳統參考的對象(引自袁汝儀、李秀琴，2007：223)。

然而，在探討學校中的藝術教育之存在原因，則是以教育學的面向來看藝術教育，Eisner (1989)指出原因可分為2大類：1.是環境論(或稱為工具論)-強調藝術教育所具備之工具性效益；2.為本質論-強調藝術教育所具備的獨特價值。以Eisner的看法，當藝術教育考量工具性的意義時，在課程的設計、目標與方法上皆著眼於當時社會、或學生的需求。如當經濟衰弱時期，藝術教育的實際應用層面會較多；或是在多元文化觀的思潮底下，便會著眼於強調少數族群的認同；或是以Lowenfeld代表的「創造性取向課程」思潮當中，則會強調教育過程必須順應學生的自然發展為主(劉豐榮，1986、Eisner，1989、Lowenfeld & Brittain，1987；引自高震峰、陳秋瑾，2007：261-262)。

相對於工具論者的看法，本質論則強調藝術是人類文化活動與日常生活經驗最為可貴的部分，無法以其他活動代替之。如杜威(1859-1952)曾指出，藝術是活化生命的經驗形式，其本質自然可貴。美學家 Langer(1895-1986)也從美學的觀點提出說明藝術的符號形式是人類了解外在模式中最具有意義的。除此之外，Eisner 還認為藝術教育的能力是無法自然生長的，它必須經由後天的適當學習而來(Eisner, 1989；引自高震峰、陳秋瑾，2007：262-263)。儘管以上兩類的藝術教育價值取向各有發展的依據，然而在後現代教育思潮中，單一的觀點已經不再被接受。其實，不管就人類生活的複雜性來看，或是就藝術的多重特質面向來看，兩類也未必是需要被二分化的。

基於此，對於視覺藝術教育，林曼麗(2000)則有新的思考，她認為「21世紀的視覺藝術教育是含括生活全領域的多元文化價值觀的美術教育」，它「既不是動手操作的勞作課，也不是學習美術的『形』、『色』原理的造型課；既不是學習藝術知識的美感教育，也不是完成個體成長的創造教育」，它是藉由美術行為與活動，以人為主體進行人與其生存環境間的探索，並「激發人與環境相互關係之自覺，一種透過內在生成力，產生主動學習的架勢，...，達到人與『環境』統合共存的目的」。亦有學者認為台灣藝術教育的發展取向可以朝5個方向進行：1.全人發展觀的藝術教育目的-完整而均衡的發展。2.多元化的藝術教材-以核心文化為本，兼涵多元化的教學內容。3.以學校及社區為基礎的藝術課程設計-依據學校所在社區與其他社區生活中的藝術資源從事課程設計。4.啟發式與人性化的藝術教學法-以人為本的藝術化教學，鼓勵並尊重學生可以有不同的學習目標、進程、方式與結果。5.協同式的藝術教學研究-認知藝術教育科際整合本質-研究者與教學者應協同合作，以發現或驗證教學理論(黃壬來，1994，1998；引自黃壬來，2007：82)。

綜合以上論述，藝術大致可以從幾個面向來看：

一、藝術教育是多元的、具社會性的

藝術在不同的時代與社會背景之下有不同的功能與詮釋。而藝術教育在回應社會或文化的特性當中也應該在目的與方法上作適合的調整，以發揮其功效。面對現今社會呈現多元文化的面貌與許多新興問題，藝術教育應提供更多關於社會與文化的相關議題的討論條件與空間，培養學生分析與思考的能力，並試圖使學生了解自