

# 重返審美與創造力典範的藝術教育價值： 以視覺形式美感實驗課程案例探討

陳育祥 國立臺灣藝術大學師資培育中心兼任講師

## 壹、全球化情境與人才培育

### 一、全球化現象

審美在藝術教育領域一直是重要的核心議題，而美感與創造力（Creativity）自 21 世紀初期再度受到重視（Efland，2010），當諸多國家與國際的相關組織正開始意識到藝術教育能夠做為支持生產經濟的角色（Freedman，2007），這當中也牽涉到許多面向。漢寶德也認為過去只有少數人關心談論美學素養或人文素養，但是因為全球經濟發展的因素，伴隨著中產階級快速成長，慢慢地美感素養就變成中產階級很重要的一環（王佳煌，2013）。因此從藝術教育層面來思考，似乎探討當代審美與創造力的藝術教育議題，也必須著眼於當代經濟、空間與文化的全球化（Globalization）現象。

全球化（Globalization）一詞自 80 年代以來成為備受關注的議題，該名詞最初是 Levitt（1983）在經濟領域中使用，原本用來指涉政治、經濟、文化層面的未來一致性，但也逐漸在其他領域中引發關注。全球化的影響是全面性的，也包含空間環境的面向，在文化研究領域中所謂「文化趨同現象」（Cultural Convergence）也討論全球化助長單一性文化盛行的現象，也是「文化全球化」的議題之一，如 Fukuyama（2006）所提出的歷史終結論就是文化趨同論的觀點。相對的，物理空間則是因為全球化的因素，導致快速都市化（Urbanization）的效應，自工業革命之後我們正處在人類歷史中大規模的都市化過程（Castells，2010），有越來越多的人口與活動集中在大都會城市區域。另一方面，城市空間的特質包括密集人文

景觀、快速傳播的全球文化、高度自主的居民意識以及多元街區文化，文化創意成為城市發展中的重要議題，許多學者包括 Landry、Zukin 以及 Florida 等學者都有相關的論述，認為知識和創意已經逐漸取代自然資源和傳統勞力，成為主要創造財富和經濟成長的動能，因此審美與創造力的議題自然備受各界討論。

Efland (2010) 認為創意再度受到大眾關注，主要是因為全球文明面臨種種問題與挑戰，諸如環境惡化、氣候變遷、經濟全球化與經濟競爭，而且不僅在藝術領域，甚至在工業社會各個領域皆強調創意。Florida (2010) 的研究認為文化設施與環境品質是吸引創意人才的重要因素，也會促進產業與地區的發展。都市環境中的形態有些特別適合科技創新，過去區域的經濟發展取決於當地天然資源，但如今經濟活動中心通常位於文化資產豐富的地方，且居民的生活更加有趣多變 (Florida, 2010)。此種觀點源自 Jacobs 的論述：一座多元且具特色的城市能夠吸引人才進入，同時也是城市興盛的重要因素 (Jacobs, 1984)。Csikszentmihaly 論創造力也指出宏大的學術與商業中心往往像磁鐵一樣，吸引那些有野心在文化上留下名號的人 (Csikszentmihaly, 1996)，因此環境與創造力的關係是密切的。Efland (2010) 提出有些環境之所以吸引創意人才，原因在於能夠包容差異。今日城市愈來愈注重多元文化與創意空間的塑造，許多世界各國的主要城市也在積極進行「創意城市」(creative city) 的打造，例如臺北市申請成為 2016 世界設計之都，對每個國家而言，城市的空間與環境是全球體系的重要節點，也是國家必須重點發展與打造的區域。

## 二、創意人才的關注與研究

探討創意人才的關注，「創意階級」(creative class) 是 Florida (2005) 為解釋創造力的社會系統提出的概念，創意階級中的「創意核心」(super-creative core) 包含科學家、工程師、大學教授、藝術家等文化思想的領導者，而創意階級中的「創意專業者」(creative professionals) 指高科技的專業人員，服務經理人、企管顧問和醫療服務人員等。Florida 認為創意階級的組成因子分別為科技 (technology)、個人天賦 (talent) 和寬容 (tolerance)，並強調都市環境因素

中的社會形態會影響創意階級的流動，其觀點也反映出創意人才具有多元品味與審美素養。

雖然創意城市與創意階級近年成為熱門的議題，但近年也有學者以批判性的角度，認為 Florida 創意城市的論述，是藉由波希米亞主義（Bohemianism）人士作為都市發展的助力，並利用文化藝術和創意改變都市意象，進而吸引高科技產業群聚與投資，以及創意人才的聚集效應，但卻沒有對創意個體或是藝術工作者的長遠培育（Pratt, 2008），因此，針對個體審美與創造力的研究，在過去即有強調審美與創造力的藝術教育脈絡，我們應該從藝術教育層面再思考。

## 貳、審美教育與創造力的發展—從個體到社會情境

### 一、審美與教育的發展

審美（Aesthetics）的字源來自於希臘文字 *aesthesis*，指涉外在事物被個體感官接收，但美學的研究對象並不僅限於感官知覺活動，而是以與美感知覺相關的活動或經驗為對象（歐陽教，2005）。自希臘哲學家開始，哲學系統的思辨包括外在事物與個體感知的二元對立觀點，思考美的存有以及以主客體與美感知覺相關的活動與經驗為對象，這些議題包括本體論（Ontology）、認識論（Epistemology）、以及價值論（Axiology）的討論範疇（陳瓊花，2000）。另一方面審美教育直到 Schiller 的審美教育書簡內容中提出審美教育作為培養人類高尚情操的目的，審美概念與教育之間的聯繫才被建立起來（梁福鎮，2001），然而隨著教育學、心理學、生物學的發展，19 世紀以來審美教育研究也開始注意個體的生理發展研究，其中「創意自我表現」也成為重要的議題。

創意自我表現（creative self-expression）是一種教育哲學模式，在 1920 年代興起於歐洲與北美的地區，CSE 可說是創意先驅（Efland, 2010），其源自 Cizek 主張藝術教育應任由個體自由生長的觀點，被 V.Lowenfeld 的創意自我表現（Creative Self-expression）的研究所承接轉換，創意自我表現重視個體自然的生長，兒童的藝術創作不應該模仿成人的觀點（Lowenfeld, 1947），此理念也

佔據藝術教育很長一段時間。這樣的觀念讓審美教育開始重視個體的生長脈絡，聚焦在以兒童與青少年的藝術認知表現發展過程的階段，如 Reid（1986）提出美學的哲學處理普遍的概念，但若非奠基於個體內在與藝術經驗，難以獲得豐碩的成果，唯有藉助哲學分析與實證研究，才能真正理解美感發展的概念，以研究尋求個體具有階段性發展表徵的普遍性質為目的。

但值得探討的是，過於注重個體發展階段與藝術表現之間的關係，容易忽略個體的藝術經驗，因為從心理學的觀點，從感覺、知覺到認知的過程研究，就不能只注重自然生長的藝術教育觀點。根據生理心理學的相關研究，個體成長自然過程中，心智秩序性的改變，來自於個體對理想差異（optimal discrepancy）的反應，如 Arnheim 的藝術與視知覺論，也強調知覺與認知二者並非分化，認為兒童的繪畫表現是在於解決視覺上的問題（陳瓊花，2002），而 Gardner & Winner（1982）提出的“U 形曲線（U-Curve）”發展模式，兒童在「拘泥寫實」階段（literal stage）的關鍵發展等，也是一種對創造性取向藝術教育觀點的再修正。

另一方面，Jerome Bruner 主張學科導向（discipline oriented）的教育，認為應該根據學生的能力去調整教學，這種觀點也對藝術教育產生啟發，促使藝術教育思考本身的學科性質，如 Manuel Barkan 開始主張藝術的學科訓練才是關鍵，也因此學科本位的議題開始發酵，開始重視美學、美術史、美術批評與美術創作。Eisner、Clark、Day 以及 Greer 等主張學科本位藝術教育（DBAE）思潮的學者也認為 DBAE 的課程與創意自我表現不同，相較起來 DBAE 更注重藝術學科之間的訓練與均衡（Clark, Day & Greer, 1987）。

從歷時性的角度來看，雖然 80 年代後期學科本位藝術教育的光芒似乎蓋過了個體創造力的議題，但創造力的相關研究仍然不斷進行，雖然因研究工具的差異，或社會歷史論觀點的切入，受到了挑戰與擴充（陳瓊花，2002），但藝術教育中的創造力相關研究仍以實證方式推進，並且不斷擴展領域，如 Golomb（1997）即以實證研究發現個體在二度空間的繪畫與三度空間的黏土不同媒材的使用表現上，便有不同的發展傾向，而 Pariser（1997）、Pariser & van den Berg（2001）以“U 形曲線（U-Curve）”主要是建立在現代藝術理論的觀點下所成

立的觀點質疑其發展論，Davis（1987）則以此提出無法在成長階段持續發展的個體呈現 L 形圖像，以及陳瓊花（1997）發現即使同屬一樣的文化傳統，地區環境的因素也會影響學童的認知及其圖畫的表現等，可見審美與研究逐漸從個體的內在生理發展與情感面向轉移到研究個體與外在文化環境的面向。

## 二、近代創造力理論與研究

創造力（creativity）以人類個體為核心的想法是晚近的歷史中才發生，因為過去在大部分人類的歷史中，都認為創造力是人類的恩典（Csikszentmihaly，1996）。「創造力」（creativity）一詞源自拉丁文，十九世紀美國作家 Herman Melville 在其 1851 年的著作「莫比。迪克」中首度將動詞轉為名詞，使用「創造力」來形容閃電機械式的創造力（陳瓊花，2013）。

創造力是一個複雜的概念，Mel Rhodes 曾於 1961 的文章“An analysis of creativity”提出的創造力 4P 理論，4P 分別為「個體」（Person）、「歷程」（Process）、「壓力／環境」（press）和「產品」（product）。茲定義說明如下（Rhodes，1961）：

- （一）「個體」（Person）包含個體的個性、智力、習慣、態度與自我概念等。
- （二）「歷程」（Process）包含動機、覺察、學習、思考和溝通等。
- （三）「壓力／環境」（Press）包含人際關係和所在的環境，包含內在和外來的來源等。
- （四）「產品」（Product）當構想轉變為實體的形式，無論是文字、泥土、纖維都可稱之為構想轉化的產品。

近年來多數的學者都認為創造力（creativity）是一種個體同時創造出新穎（原創或難以預期的）以及合適（實用性或任務導向）的一種能力（Lubart，1994；Ochse，1990；Stenberg，1999）。創造力並不同於藝術天賦（Zimmerman，2009），當代的哲學家及教育學者都同意創造力可以被視為一個涉及互動系統的複雜過程，包括個體生長、創作產物、社會和文化系統（Csikszentmihaly，1996；Feldman，1999；Gruber，1989；Sternberg，1999）。

過去十年來，創意以及對培養創意的教學又再度受到重視（Efland，2010）。其中一個原因來自於當代經濟層面的需求，Florida 認為在城市和國家的未來發展面向，創意階層是很重要的因子，但當中藝術是否可以發揮作用以及學校可以採取採取何種形式推動創意階級教育，則是值得我們探討的議題（Efland，2010）。

反思過去藝術教育中的「創意自我表現」，重視學齡階段前的兒童自由創意，根據 Freedman 的說法，是因心理治療作為新興社會科學，學生的自我創意能成為藝術治療的實證研究（Freeman，2010）。同時隨著學習者身心理階段成熟後，創造力的展現也不該是「創意自我表現」自由無拘束的表達，Sternberg（1999）就提出，創造力產物（creative work）發生在一個或多個特定的領域，人們並非在一個普遍性的思維中創造，而是在一個特定的專業領域中創生成。因此，藝術教育本身即著重創造力與審美，但應該更注意的是如何在藝術教育中發展創造力與審美的學習內涵與架構。

### 三、創造力的系統模式

Csikszentmihalyi（1988）曾提出創造力乃是經由三個要素所組成之動態系統模式，此三個要素分別為：領域（domain）、個人（person）與學門（field）如圖 1 所示：

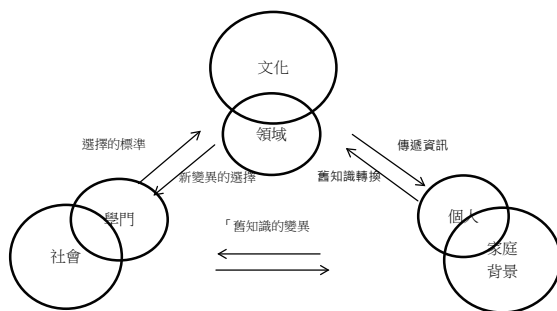


圖 1 創造力的系統模型

資料來源：Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2014). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In *The Systems Model of Creativity*. Springer Netherlands, 166.

Csikszentmihaly（1996）在其著作創造力一書中，訪談各領域成功人士的經



驗，透過分析發現這些傑出人士都有著心流經驗（flow experience）的特質，且這些人士幾乎都有同樣的歷程，包括在該領域內不斷鑽研成為該領域的專家，而在領域學門的邊緣拓展新的界線，且為了使一個創造性貢獻可行，也必須在同一時間同時改變象徵的體系和社會制度。因此 Csikszentmihalyi 和 Wolfe 認為創造力是文化進化的遺傳變異，生物的進化式的選擇和傳輸。在創造力的範疇中，只對獨自一個特定人士的結果有益而沒有考慮到環境條件是沒有意義的，因為所謂有創意必須適應其社會環境的變異，並且必須能夠通過時間的考驗（Csikszentmihalyi&Wolfe，2014）。從這些研究脈絡中可以發現，不管是個體審美與創造力的研究，都已經從追求個體普遍性的觀點典範轉移到綜合個體的共識、藝術客體形式、環境以及多元文化的面向綜合探討。當 Florida 的研究定義創意階層的特性時，也是從社會環境層面去解釋創造力個體的外在因素，創意階層也是一種系統理論的觀點，各領域的創意階層是該領域中的思想創新者，從藝術教育創造力以及審美研究的體系來探討創意階層的概念，對 Csikszentmihalyi 來說，創造力的個體要執行一個創造性的變化時，必須在一個能夠允許他改變的領域與環境，接觸領域並且逐漸了解領域的規則，並執行其變異的任務（Csikszentmihalyi&Wolfe，2014）。

#### 四、創造力系統觀點在教育的實踐

Torrance（1977）曾指出創造力的培養是可以在學校階段加以培養，其關鍵在於教師必須具備的技巧，包括提供創意行為的機會、培養創造學習的技巧、獎勵創意的成就以及建立與學生的創意關係（Torrance，1977）。

Csikszentmihalyi 與 Wolfe（2014）也將創造力系統模式解釋於教育的層面，並解釋學校環境的創造力系統模式。其認為「領域」（domain）指教材的知識內容等可被傳遞的知識主體，「個人」（person）則是學習領域知識內之符號、規則等內容的學生，並將其消化吸收之後透過專案或計畫之方式將知識提出給教師，「學門」（field）是指掌控知識的教師，其任務在於評鑑學生所提出之專案或計畫並給予其適當之評價。學校可以被視為三個構成的內容，發送知識

的領域，教師掌控了學門，和最終接收的學生個體（Csikszentmihalyi & Wolfe，2014）。

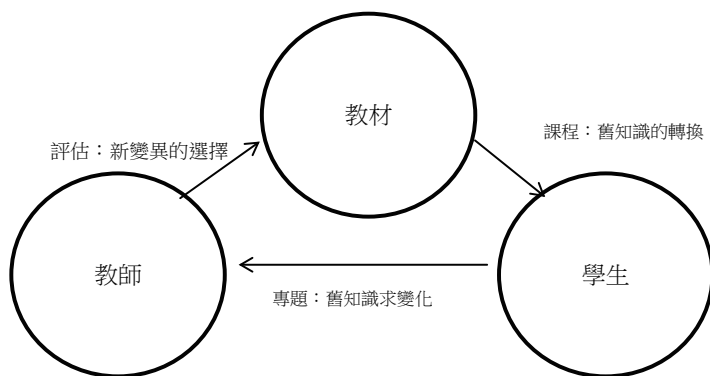


圖 2 創造力在教室中的模式

資料來源：Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2014). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In *The Systems Model of Creativity*. Springer Netherlands, 173.

但在這樣的系統模式中，學校傳統上的任務就是希望以最少的變化傳遞知識，過去教師有如守門人一般，其任務是必須確保既有的知識體系直接傳輸給學生，而不希望有變化的可能，即便是學生的偏移（deviations）可能比教科書所寫得更好。但另一方面，也有優秀的教師則是一直注意學生最原初的想法，即使一般而言，企圖挑戰及改變教科書內容的學生比例相對較少（Csikszentmihalyi & Wolfe，2014）。

對 Csikszentmihalyi 來說，創造力的個體要執行一個創造性的變化時，必須在一個能夠允許他改變的領域與環境，接觸領域並且逐漸了解領域的規則，並執行其變異的任務。在這樣的過程中，認知因素和激勵因素扮演十分重要的角色（Csikszentmihalyi & Wolfe，2014）。

Efland（2010）認為創意階級要成形，有賴超越傳統觀念，接受嶄新、原創與不同的事物，重要的是改變學校教育的氛圍，讓學校充滿好奇與驚嘆，因此我們應該審慎思考教學現場的創意環境，不論是 Torrance 提出的教師創意思考教學策略或是 Csikszentmihalyi 以系統模式解釋教學環境創意生成的過程，身為教師



或是學校層級，能夠針對創造力教育做出許多策略與行動。

## 參、透過藝術教育的創造力培育與審美實踐

### 一、整合型視覺形式美感教育計畫

漢寶德雖然認為美育不等同於藝術教育，但是要培養美感最重要的是培養人文素養，而人文素養最好的途徑就是藝術教育（漢寶德，2007）。政府近年逐漸重視美感教育議題，在 102 年度開始推動的「美感教育中長程計畫」其中「整合型視覺形式美感計畫」是源自於漢寶德教授所提出的聚焦落實美感教育，強調視覺形式美感能力與素養的提升。計畫內容並以多數為中等教育階段的藝術領域教師為視覺形式種子教師，核心實驗課程之內容以「比例」、「色彩」、「質感」、「構成」、「結構」、「構造」等六項形式構面，依此融入各校校本課程與地區特質，發展教學單元，並強調美感與生活的依存關係。

### 二、視覺形式種子教師教師案例

筆者接下來以兩位視覺形式種子教師的課程內容探討，分別為國立新港藝術高中駱巧梅老師以及國立大甲高中的林秋萍老師，資料來源以三角檢證（data triangulation）的方式，除了以課程案例來探討外，也以半結構性訪談了解兩位老師的課程構思理念，並透過觀察課程成果與參觀視覺形式美感計畫的成果展，了解教學的成果展現。

駱巧梅老師是以學校本位的方式將形式美感的要素轉化成為課程，新港藝術高中位於嘉義縣新港鄉，附近有許多有歷史意義的文化場所，教師則透過真實空間帶入學科的內容：

因為形式美感的要素離學生有一段距離，所以像新港藝術高中附近有菜市场，讓學生透過認識在地的場域，發現生活中的不美，發現它的問題所在，然後就能發現它其中隱藏的美感。（訪 1040930）

激發學生創造力部分，駱巧梅老師則是在前端利用心智圖（mind map）工具引發學生思考，課程中則引入設計思考的流程，讓學生發揮創造力，但也認為前端學科的內容必須架構，才能夠讓學生的創意聚焦：

創意還是要有聚焦方法論的東西，六大形式要素是能夠讓學生簡易切入，以它為架構去發展……我覺得聚焦是重要的，以免太多元反而失焦。（訪 1040930）



圖4 學生活化林四郎接骨所成為美感空間  
資料來源：駱巧梅提供

林秋萍老師的課程「美的饗宴」是以結果為導向的課程設計，從最後綜合活動成果發表要呈現的「早午餐宴」之結果回推，思考如果要成就一個完整的餐宴，學生們需要學習與儲備什麼樣的技能而安排的課程，分析需求後設計出能配合需求的美術課程單元，再與美感教育核心課題質感、比例、色彩、構成、結構、構造結合，但是特別強調前端會藉由藝術家的作品範例讓學生產生視覺刺激：

因為學生的背景比較沒有豐富的視覺美感經驗，必須讓學生透過大量閱讀影像刺激，之後才能讓學生進行創作…我的課程比較沒有考量自己學校的地域性，比較是結果導向的，比如色彩學、手作能力與觀察等，注重基本的能力，但是學生最後還是要做統整的動作。（訪 1041003）

另一方面林秋萍老師也會帶領學生到校園場域以外的地點進行教學，透過一日店家體驗，進行環境美學教育：

我會帶學生到校外的創意空間，例如「薰衣草森林」，店內環境的擺設與巧思，提供學生有別於學校的參考的視野。（訪 1041003）

創造力的部分，林秋萍老師認為教師保持著主導性的角色，但是跟學生是合作的關係：

老師的主導性一定要有，學生其實沒有足夠的經驗值，但是老師的角色是跟學生一起做，我覺得我跟學生是合作的關係，而不是指導的關係。（訪 1041003）



圖 5 林秋萍老師讓學生利用製作好的橡皮擦印章與牛皮紙，  
以反覆構成形式印製早午餐宴邀請卡

資料來源：林秋萍提供

### 三、課程案例省思與探討

從兩位老師面對同樣的視覺形式，所產生不同的教學思考與課程，我們可以看見兩位老師在不同的環境與學生特質下的課程思維。兩位教師課程因為所在環境不同有著差異，卻在部分面向有同樣的議題值得探討，也符應現今藝術教育應該面對的課題：

## （一）透過藝術聚焦形式美感

在美學的脈絡上，提倡形式主義（Formalism）的 Bell（1914）曾經指出所有美學的起點，都須從欣賞藝術作品時所產生的審美情感著手，而藝術作品本身即是有意味的形式（significant form），雖然藝術走到當代關注的在於議題（issue）而非美感，但美感仍是藝術中不可缺少的內容，透過藝術教育仍是聚焦形式美感的良好途徑。在藝術教育的面向，許多學者雖然認為美感教育並不同於藝術教育，但是不可否認當學習者經過生理發展階段後，面對的是更複雜的美感經驗與環境，美感的培養不只是感官知能，更可以是人文美學素養的提升。

漢寶德（2010）認為理性的美感是心中合理性的判斷與眼睛愉快的感受相交融而產生的，理性的判斷最初來自於常識，逐漸進入知識的領域，所以美感與知識是不可分離的（漢寶德，2010）。教師也必須重視藝術教育核心的基本知識與素養，例如美感以尋求共感（Common sense）為目標的形式原理等，因此美感教育中長程計畫以視覺形式美感出發能夠聚焦藝術教育的內容核心，教師也能夠以多元設計與系統性思維的觀點思考美感形式架構與多元文化的擴展。

## （二）社會性與環境互動的創造力

實踐的審美與創造力典範的藝術教育非僅是讓審美創造力自然的在藝術課程中發展，如同前述 Csikszentmihalyi 認為創造力的系統模式包含領域、個人與學門之間的環環相扣的關係，Freedman 認為創造力是一個社會的活動（Freedman，2007），因此在學校教育系統中，教師必須考量傳統與創新的要素，包括藝術學門的基本學科內容，了解學科內容背後的文化意涵，進而透過策略激發創造力的個體 - 學生，使其保持挑戰和創新想法。在全球化的情境下，一個重要的現象也是數位媒介所傳達大量的符號與訊息，在藝術教育上，自 Paul Duncum 2002 年提出視覺文化藝術教育（VCAE）的概念後（Duncum，2002a、2002b），許多藝術教育者也在思考如何處理當下的生活環境以及影像文化的教育問題。視覺文化藝術教育之教學策略也是源自建構主義的概念（趙惠玲，2004），強調從學生的生活經驗出發。教師也需要尊重學生熟悉的視覺影像，視覺文化藝術教育則強

調應以學生為主體，以學生之日常視覺經驗為重心，進行跨學科、跨領域的課程教授。陳瓊花（2013）也曾經針對我國美術班考試之創意表現「自由」觀念作品的分析，探討創造力具體化的方式與意義，研究也發現創造力的源泉來自學生的生活經驗，在教學時可以強化藝術教學與生活的聯結，以有效引發學生的創造力想像（陳瓊花，2013）。

以 Csikszentmihalyi 的觀點，深入瞭解領域（field）的架構知識是發展創造力的重要條件，視覺形式美感種子教師是以六項形式構面為基礎，透過教學場域所在環境應用轉化形式美學，教師本身也是課程創造力的展現者。

### （三）真實空間融入與實踐

關於真實空間實踐的課題，藝術教育工作者在處理課程時都已經有普遍的認知，藝術的學習不能只侷限於課本的內容，藝術的教學設計也可以有更多可能性，然而 London（1994）指出部分學校過度依賴視聽器材來引介教室外的事，很少帶領學生直接去經驗和探索生活周遭環境，但是這些生活中的環境資源卻遠比遙遠的二手資料更具啟發性（London，1994）。過去藝術教育發展的脈絡中，70年代 McFee 倡導「社區本位的藝術教育」（Community-based art education），在90年代初期，Blandy 與 Hoffman 提出「地方藝術教育」（Art education of place）的觀點，都是從空間的思維去思考藝術教育的內涵，因此學校與社區空間的環境影像，都是學生學習公共空間美學的最佳場域。教師可以將這種會性擴展到學校環境之外的層面，因為對每一個學校的成員來說來說，「地方感」就是一種具有文化意義的空間實踐。如何於教育中培養學生關懷社區之情感和社區意識，並經由教學的歷程來協助學生建立其「地方感」，激發其「地方愛」，是「全球化」中教育工作者不容忽視的議題（張繼文，2005），因此「學校」與「社區」更應建立彼此溝通、協調、互動與相互支援的合作關係。

筆者以兩位「整合型視覺形式美感教育」種子教師的案例探討，從這些課程實驗，一種以美感教育基本視覺形式思惟為中心，透過種子教師的介入轉換與融入環境思考已然建立，這樣的模式有助於我們思考美感教育與藝術教育的關係，



也讓藝術教育重新建立審美與創造力的典範價值。

## 肆、重視審美與創造力的藝術教育價值

創造力與美感素養逐漸被重視，以宏觀的層面來說，創意人才培育不能以一種功利取向的短期效益去思考，Florida 的論點是著重在空間因素與其所定義之創意階層之間的相關性研究（correlational research），而非從根本的人才素養培育著手。

透過藝術教育的取徑，最明顯的核心就是鑑賞與創作，鑑賞的過程可以培養學生審美的知能，培養美感與品味，而我們更可以透過創作發展創造力與想像力。如同 Efland（2003）指出藝術作品中的視覺表達與文字表達，除了事實外更富有外延性意義，只有在藝術的領域中，「想像」才能得到充分的重視，成為探討的主題，而非在科學領域中隱而不顯（Efland，2003）。過去我們發現學生的性向在學習階段逐漸分化的過程中，多元面向的探索與思考因為偏重智育的分流方式與考試制度而被犧牲。視覺形式美感計畫論述中也提出，學校教育的目的若只是讓學生透過有效率的課程規劃與設計，習得所有的知識，卻忽視了人內在複雜、多元、無可測量、不可預測、卻又無限可能的精神與感性的知覺經驗，是教育應該反省的地方（林曼麗，2015）。因此我們認為創造力與審美的教育實踐，必須用一種系統式的思考，聚焦學科核心，以系統思維與創意思考並行。另一方面，教師引導課程帶入真實的空間環境，實空間應當被看待成一個具有複雜秩序的有機體，以參與式的環境建構思維，讓學生在真實環境中拓展其創造力。

藝術教育絕對是我們必須要努力的課題，Freedman 曾提出藝術教育要同時在兩個面向努力，一是實踐個人的創造力，另一個是回應社會的問題，讓學生和成人了解視覺藝術的力量能夠改變我們日常的生活（Freedman，2007）。我們看見許多優秀的教師在學校的第一線努力耕耘，散布美的種子，原因就是展現多元創意與審美能力的學生，就是我們的未來創意階層（Creative class）種子，因此我們呼籲藉由藝術教育，培養學生審美感知與空間實踐，激發學生創意潛能，重返審美與創造力為典範的藝術教育價值。



## 參考文獻

### 一、中文

- 王佳煌（2013）。漢寶德教授訪談錄。《國家與社會》，13，1-28。
- 天下編輯（2002）。《美的學習—捕捉看不見的競爭力》。臺北市：天下。
- 李乙明、李淑貞（2005）。《創造力 I 理論》。臺北市：五南。
- 李乙明、李淑貞（2005）。《創造力 II 應用》。臺北市：五南。
- 林偉文（2011）。創意教學與創造力的培育—以「設計思考」為例。《教育資料與研究雙月刊》，100，53-74。
- 崔光宙（1992）。《美感判斷發展研究》。臺北市：師大書苑。
- 梁福鎮（2001）。《審美教育學》。臺北市：五南。
- 郭奕龍、鄒小蘭、丁怡（2007）。Csikszentmihalyi 創造力理論在資優教育之應用。《資優教育季刊》，103，19-28。
- 陳瓊花（2000）。《兒童與青少年如何說畫》。臺北市：三民。
- 陳瓊花（2001）。書評：The Art of Seeing。《藝術教育研究》，2，119-121。
- 陳瓊花（2002）。反向思考—從評量學生的藝術學習進行課程設計。《美育》，128，22-31。
- 陳美玉（2008）。「全球本土混雜化」與文化再生：視覺文化取向的在地性藝術教育。《藝術教育研究》，15，37-65。
- 趙惠玲（2004）。後現代藝術教育思潮：視覺文化藝術教育。《臺灣教育》，628，14-22。
- 歐陽教（2005）。《教育哲學》。臺北市：麗文。
- 漢寶德（2007）。《談美感》。臺北市：聯經。
- 漢寶德（2010）。《如何培養美感》。臺北市：聯經。
- 劉俊裕（2007）。文化全球化：一種在地化的整合式思維與實踐。《國際文化研究》，6，1-30。

Brown, T (2010)。設計思考改造世界 (吳莉君譯)。臺北市：聯經。(原著出版於 2009 年)

## 二、英文

Castells, M. (2010). Globalization, networking, urbanization: reflections on the spatial dynamics of the information age. *Urban Studies*, 47 (13), 2737-2745.

Chen, J. C. H. (1997)。An examination of theories of aesthetic development with implication for future research。師大學報：人文與社會科學類，42，13-27。

Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1990). *The art of seeing: An interpretation of the aesthetic encounter*. Getty Publications.

Csikszentmihalyi, M. (1999)。創造力 (杜明城譯)。臺北市：時報。(原著出版於 1996 年)

Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2014). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. *In The Systems Model of Creativity*. Springer Netherlands.

Duncum, P. (2002a). Clarifying visual culture art education. *Art Education*, 55(3), 6-11.

Duncum, P. (2002b). Visual culture art education: Why, what and how. *The International Journal of Art & Design Education*, 21 (1), 14-23.

Efland, A. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in Teaching the visual arts*. New York: Teachers College.

Efland, A. (2010). From creative self expression to the rise of the creative class: A speculative inquiry in the history of education. *International Journal of Arts Education*, 8(2), 1-17.

Feldman, D. H. (1994). *Beyond universals in cognitive development*. Norwood, NJ: Ablex.

- Florida, R. (2003)。《創意新貴：啟動新新經濟的精英勢力》（鄒應瑗譯）。臺北市：寶鼎。（原著出版於2002年）
- Florida, R. (2005)。《Cities and the Creative Class》。New York, NY: Routledge.
- Florida, R. (2006)。《創意新貴 II：城市與創意階級》（傅振焜譯）。臺北市：寶鼎。（原著出版於2005）
- Freedman, K. (2003)。《Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art》。NYC：Teachers College Press.
- Freedman, K. (2007)。Artmaking/troublemaking: Creativity, policy, and leadership in art education. *Studies in Art Education*, 8(2), 204-217.
- Freedman, K. (2010)。Rethinking creativity: A definition to support contemporary practice. *Art education*, 63(2), 8.
- Fukuyama, F. (2006)。《The end of history and the last man》。New York: Simon and Schuster.
- Housen, A. (1992)。Validating a measure of aesthetic development for museums and schools. *IL VS Review: A Journal of Visitor Behavior*, 2(2), 213-237.
- Jacobs, J. (1984)。《Cities and the Wealth of Nations》。New York: Random House.
- Jacobs, J. (2007)。《偉大城市的誕生與衰亡：美國都市街道生活的啟發》（吳鄭重譯）。臺北市：聯經。（原著出版於1961年）
- Kuo, A. C., Chang, C. L., & Lee, C. Y. (2012)。Contemporary art education and creativity. *Arts Education at the crossroad of cultures*, 666.
- Landry, C. (2012)。《The creative city: A toolkit for urban innovators》。Earthscan.
- Levitt, T. (1983)。The globalization of markets'. *Harvard Business Review* 61 (3): 92-102.
- London. (1994)。《Step outside :Community-based art education》。Portsmouth, NJ：Heinemann.
- Longworth, N (2006)。《Learning cities, learning regions, learning communities》。London：Routledge.

- Lubart, T. I. (1994). *Product-centered self-evaluation and the creative process*. Unpublished doctoral dissertation, Yale University, New Haven, CT.
- McFee, J.K. (1980). *Art, culture, and environment: A catalyst for teaching*. Dubuque, IA Kendall / Hunt.
- McFee, J. K. (1998). *Cultural diversity and the structure and practice of education*. Reston, VA: NAEA.
- McTighe, J., & Ferrara, S. (1998). *Assessing Learning in the Classroom. Student Assessment Series*. NEA Professional Library, Distribution Center, PO Box 2035, Annapolis Junction, MD 20701-2035.
- Pratt, A. C. (2008). Creative cities: The cultural industries and the creative class. *Geografiska Annaler. Series B, Human Geography*, 107-117.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Duncum, P. (2008). Holding aesthetics and ideology in tension. *Studies in Art Education*, 49 (2), 122-135.
- Reid, L.A. (1986). The Concept of Aesthetic Development, in Ross, M. (Ed). *The Development of Aesthetic Experience*. Oxford: Pergamon Press, 330-338.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-310.
- Robertson, R. (1992). *Globalization : Social theory and global culture*. London, UK: Sage.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Tomlinson, J. (1994)。文化帝國主義（馮建三譯）。臺北市：時報。（原著出版於1991年）
- Tomlinson, J. (2010)。文化與全球化的反思（鄭榮元、陳慧慈譯）。臺北市：韋伯文化。（原著出版於2007年）
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and culture*. New York, NY: University of

Chicago Press.

Torrance, P. (1977). *Creativity in the classroom*. Washington, DC: National Education Association.

Warnier, J. P. (2003)。文化全球化（吳錫德譯）。臺北市：麥田。（原著出版於1999年）

Wiggins, G. (1989). A true test. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713.

Wiggins, G. P., McTighe, J., Kiernan, L. J., & Frost, F. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. *Studies in Art Education*, 382-399.