

建構藝術教育的國際史：時期、類型和原則

建構藝術教育的國際史：時期、類型和原則

瑪莉·安·蘇丹克維基

賓州州立大學

藝術教育教授

E-mail: mas53@psu.edu

摘要

藝術教育史作為藝術教育的研究方法，有繁盛也有衰退期。一般人常認為歷史研究很輕鬆，只是得花些時間來發掘和報告事實，但歷史其實並不僅是日期、事件和重要人物的編年史。有意義的歷史研究會利用理論架構，建構對過去的詮釋，從而對現有慣例提出質疑。建構藝術教育的國際史時，如果找出其中的根本假設和探究流程，就能看出這個場域在過去跨國跨時發展的種種複雜度和挑戰。國際史可用各種方式整理：依據地理和政治、歷史期、國家認同的形成、或是歐洲的影響網絡。經典命題和浪漫反命題的二元論說明了此場域的多元面向，同時也提醒我們，在藝術教育、性別領導、教授繪畫技巧 vs. 教授表現自我的藝術方面，社會需求和個人慾望正相互拉扯。Bourdieu 的社會學理論提供了堅實的基礎，方便我們檢驗該場域在全球資本主義的環境中與結構化社會空間的關係。

關鍵字：歷史期、經典命題、浪漫反命題、Bourdieu、文化社會學、場域、文化資本

數年前，我受邀研究撰寫視覺藝術教育的國際史(Stankiewicz, 2007)，雖然只是上下兩冊國際藝術教育手冊中一章的一小節，這項任務還是頗為令人卻步。該從何著手？反覆思量這項計畫後，我以幾項基本觀念為起點：

- 藝術教育是社會建構出來的知識。
- 雖然人類與生俱來即有標記和製作物件的慾望，並渴望解讀這些記號和物件與周圍世界的關係，但是唯有在社會和文化背景中，這些記號和物件才有意義。
- 唯有在政治和經濟效益明顯的條件下，各國政府才會大力支持藝術教育，然而個人卻希望藝術教育能夠滿足他們提升生活的慾望。
- 隨著文化、社會和科技的變遷，藝術教育史應嚴格注意視覺藝術教學如何發展。

此外我還為自己訂下幾條程序規則。因為除了英文以外，其他語言我都不精通，因此我必須仰賴英文資料。由於這項工作有時間限制，所以我以二手資料為主要來源。歷史學的術語「二手資料」意指不在現場且未參與該事件的人士，在事後或隔著一段距離所撰寫的資料。反之，「一手資料」則指出自於研究之時代和地方的文件或物品。一般而言，一手資料的文件多由見證或參與該研究事件者所撰寫。專門檔案室通常會收藏此類文件，供研究者前往查閱。

由於撰寫此文的時間僅有一年，我不可能環遊世界走訪各國的檔案室，再寫出每個國家或地區之視覺藝術教學的歷史。幸好，我能夠取得國際藝術教育史的三大綱要手冊，以及賓州藝術教育史研討會從 1980 年代中期至 1990 年代中期的論文集(Amburgy *et al.*, 1992; Anderson & Bolin, 1997; Wilson & Hoffa, 1987)。由於研討會的投稿和論文都經過同儕評核，我於是能取得許多符合公認之學術品質標準的二手資料。

此外我也透過任教大學的圖書館和線上資料庫，查詢相關的書籍和經同儕評核的期刊論文。賓大的視覺藝術參考諮詢服務員不但為我找到幾筆有用的資料來源，還向圖書館申請購買數本書籍，以充實國際藝術教育的藏書。來自中國的一名博士生 Yujie Julia Li 協助我找尋中國的相關參考書籍，並為我翻譯某本書的部分章節。我選擇刻意避開美國大部分的藝術教育著作，因為有一本研究手冊已用相當章節描述了 19 和 20 世紀的北美藝術教育史(Stankiewicz *et al.*, 2004; White, 2004)。我知道，自己必然會將北美觀點帶入文中。因此，縱使受到時間和語言的侷限，我仍以廣泛的研究為起點，再加上精選的一手資料和網路上搜尋到的幾份文件。

賦予國際史意義

閱遍所有資料並作筆記後，我開始感到困惑。要怎樣才能組織這麼多的資料？要如何詮釋，才不至於過度偏向英語系、歐洲和北美洲的國家？要組織全球視覺藝術教育的歷史，方式有很多：歷史期、地緣政治實體、國家主義和國家認同、國際影響網路、題目或主題，既可選擇任一項為架構，亦可合併數項，塑造出國際史。

依循 **Pearse (1997)**對加拿大藝術教育史的想法，架構可以採用地緣政治(檢驗歐洲、北美和南美洲、亞洲、澳洲和太平洋島、以及非洲國家的藝術教學)，或是歷史期。歷史期可能包括：1) 前現代的非正式藝術教育。在歐洲國家約自古代至文藝復興，即西元前 100 年至 1600 年左右，而在亞洲、太平洋、南美洲、或非洲的非殖民國家則還要到更晚近；2) 正規化的藝術家教育，以及精英業餘人士所接受的博雅教育，約為 1600-1800 年；3) 新興資本主義和中產階級的抱負，約為 1800-1840 年及其後；4) 工業繪圖系統，英語系國家和英國殖民地以英格蘭的南肯辛頓 (**South Kensington**) 系統為主，約為 1840-1910；5) 新崛起的自我表現派兒童藝術家，約為 1910-1960；6) 轉而講求智能精密性，約為 1960-2000。事實上，本章節的部分組織架構也採用此種分期描述法。

藝術教育國際史的第三種架構，可能與國家認同的形成或維護有關，許多成文史皆以此為主題(**Arano, 1992; Boschloo, 1989; Kraus, 1968; Masuda, 2003, Winter; Petrovich-Mwaniki, 1992**)。第四種方式可能是描繪出西方影響亞洲(和其他未曾被英國或歐洲殖民的國家)的複雜網絡，而西方有時也會反受影響(**Barbosa, 1992; Chalmers, 1985, 1992b; Foster, 1992; Okazaki, 1987, 1991, 1992; Rogers, 1992; van Rheeden, 1992**)。例如，**Freedman 和 Hernandez (1998)**發現歐洲對國際藝術教育形成六波影響：1) **Rousseau、Pestalozzi 和 Froebel** 觀念的散播，他們主張兒童教育必須有藝術課；2) 德、法、英和其他北歐國家的學校藝術課程，一方面是為了學生的性格發展，一方面也能支持工業；3) 藝術發展研究成為兒童研究的一部份；4) 進步主義教育理念的散播，推廣兒童藝術，以及美術和教育的共同目標；5) 鼓吹美術的運動，部分由 **Bruner** 對學科取向課程的看法所引導；以及 6) 藝術課程範圍擴大，將視覺文化納入「根本在於對全球和社會生態的關懷，以及生活在日益圖像化、科技化環境的意義」(p. 183)。

一如 Efland(1990), Freedman 和 Hernandez (1998)也將藝術教育定位為學科，因此在他們的著述中，藝術教育史列在課程史之中。Freedman 和 Hernandez 的結論主張，他們的國際案例研究揭露「三大課程主題，可藉此界定學科的文化史場域」(p. 185)。這些主題包括：學科的专业化和國際化、國家政治和國家認同的彈性、最後則是文化理想和自我建構 (p. 185)。由於我本身持續研究的內容是檢視北美藝術教師間專業認同的發展，因此我同意這些主題很重要。不過我需要更具動態的理論架構，才能詮釋視覺藝術教育國際史。

過去的思考模式

經典命題。我持續分析全球藝術教育的歷史，注意到其中出現了特定的模式。雖然也有故事記載 19 世紀之前便有藝術家和技工教育，但一般還是將 19 世紀視為青年藝術教育的濫觴。許多故事的基礎是國家經濟發展觀念，以及政治領袖希望建立能在國際上競爭的工業基礎。最顯著的國際影響是英格蘭工業繪圖教學的國家系統，通稱為南肯辛頓。南肯辛頓系統訓練的教師不但在英國殖民地（從加拿大到紐西蘭）工作，直到 20 世紀為止，還有許多非洲和印度的青少年參加南肯辛頓的繪圖考試。(Chalmers, 1985, 1992b, 1993, 2000)(Carline, 1968) 南肯辛頓藝術家所展現的藝術教育方式，在已故的 David Thistlewood 口中，是藝術教育的經典命題(Thistlewood, 1988, 1992)。如同 Thistlewood 所言，該經典命題強調：繪圖和設計是現代、工業藝術教育的雙元素，由專業講師教學，講師不但示範卓越的技術，也要求學生追求卓越的技術，並將繪圖定位為學科。此學科「與國家目標有關，並希望得到學術上的尊重」(Thistlewood, 1992, p. 181)。

在北美方面，我會將 Thistlewood 的經典命題與 19 世紀初公立學校技術素養的提高連結在一起(Stevens, 1995)。在這些學校裡，繪畫與寫作、數學和科學結合，成為男女學童必修的學科，以便未來參與正在成長的工業經濟。我找到的許多藝術教育史二手資料，也顯示同樣的情形：正式的學校藝術教育，是以國家經濟利益為本，發展有其立場態度。政府支持藝術教育，目的在於發展人力資本、為各類製造商培育技術勞工、以及培養消費者良好的品味，讓消費者渴望購買設計更優良的產品。

雖然 Thistlewood 是從歷史文獻中發現藝術教育的此項經典命題，但我們也從現代政治領袖和政府官員的論辯中，持續發現這一點的迴響。例如 2004 年 12 月舉行的亞太藝術教育會議中，香港藝術發展局主席陳達文博士說明香

港策略性發展的系列目標，第一項目標就是提升香港社會所有成員的收入和生活水準，他接著也肯定藝術教育對該區未來發展的重要性(The Hong Kong Institute of Education, 2004)。香港藝術發展局委員余樹德先生則言及藝術教育對經濟發展的重要性，引述美國 Richard Florida (2002)和 John M. Eger (2003)的著述，說明其將資訊技術、藝術及文化，融入專業工作和都會經濟成長。美國各州教育協會負責向州政府首長提出教育政策議題的建議，該協會於2006年5月出版三名州立首席教育官員的對話錄，談及藝術教育的重要性。美國威斯康辛州教育廳長 Elizabeth Burmaster 表示，要提倡藝術教育，最有效的訊息之一「是將藝術和藝術教育連結至經濟發展，因為經濟發展是本州最大的挑戰」(Education Commission of the States, 2006, May)。從亞洲和美國的這些聲音聽來，藝術教育的這項經典命題也在21世紀初引起共鳴。

浪漫反命題。然而，這個故事還有另外一面，亦即浪漫反命題：鼓吹教授較低定位的藝術學科，而非教授較富聲望的繪圖學科。如同英格蘭的案例一樣，浪漫反命題的擁護者多為女性藝術教師，她們讚揚藝術創作的玩趣和心靈層面，此項反命題源自於針對工業製造而展開的「藝術與工藝 (Arts & Crafts)」批評運動。19世紀 John Ruskin 與其門徒在英格蘭、北美洲和其他地方所掀起的浪漫主義風潮，也對工業社會的反現代評論頗有貢獻(Lears, 1981)。

Ruskin 和 William Morris 雖表示藝術是社會變革的手段，但隨著藝術與日常生活漸行漸遠，此種言論也隨之消失和變調。諷刺的是，「藝術與工藝」的設計反而轉向市場偏好的中產階級風格，並用來製作大量銷售的消費品。Morris 的社會主義政治透過手工訓練課程融入勞工教育，最後發展為普遍的文化濡化，希望讓勞工安於本分(Soucy & Stankiewicz, 1990)。如同 Lears 所說，反現代主義「不僅是逃避主義，它是矛盾的，通常與對物質文明的熱情並存」(1981, p. xiii)。由於認知到現代生活的過度文明、疏遠和不真實，因而產生反動，主導此項思想及藝術運動的中上階層人士追尋強烈的體驗，崇尚前現代的象徵主義、靈性與尚武理想、治療式自我實現、以及感性的非理性。反現代的象徵文化宣稱能夠提供一個避風港，讓我們遠離複雜、險惡的世界。在這個世界上充滿戰爭、技術專家治國式的理性，以及資本主義，雖然似乎能夠換來文明進步、擴展現代主義，但同時也威脅到個人的自由。

美國藝術家協會 (National Society of Art Masters) 信奉經典命題的男性會員，追求專業化和在專長領域內獲得學術界的認可，然而英國藝術教師工會 (British Art Teachers' Guild) 大部分的女性會員則倡導兒童學習藝術和改善教

學方式。兒童藝術、原始藝術和現代表現主義藝術等相關論述的特徵，在於自然、表現豐富、清新、自發性、色彩豐富或有機性等字眼。自發性、自然發展和自我表現等等概念，也高過於藝術教育經典命題傳統中有條不紊的技巧精熟程度。數名現代藝術家收集兒童藝術的案例，(Fineberg, 1997)還有許多國家透過藝術教育英雄或英雌，支持浪漫反命題的內在矛盾。

1907 年 Laslo Nagy 在匈牙利主辦第一屆兒童藝術展覽(Karpati & Gaul, 1997)。十年後，Marion Richardson 在英格蘭結識 Roger Fry，Fry 在他的歐米伽工坊 (Omega Workshops) 展覽中，展出 Richardson 任教於杜德里女中 (Dudley Girls' High School) 的學生作品(Holdsworth, 1988)。在飽經世故的評論家中，Fry 是領袖人物，正如 Alfred Stieglitz 在美國的地位一樣，他在率先展出前衛繪畫和非洲雕刻的藝廊展出兒童藝術。20 世紀初出現許多專業英雄和英雌，其中包括美國的 Florence Cane (Stankiewicz, 2001)、加拿大的 Arthur Lismer(Grigor, 2002; Pearse, 1992)、以及山本鼎 (Kanae Yamamoto)，他將自由繪畫運動 (Free Drawing Movement) 引進日本 (Okazaki, 1991)。他們的浪漫主義對藝術教育的影響，與稍早的浪漫理想主義有幾項不同(Efland, 1990; Stankiewicz, 1984)。在 19 世紀浪漫主義的背景，藝術通常被視為道德品行的附屬品。而在現代浪漫主義下，藝術家則主張高等藝術凌駕於倫理與道德，即使藝術被用以象徵國家主義和現代性亦然。

二元論。從 19 世紀最後十年到 20 世紀初，藝術教學的雙軌制在許多國家都造成拉扯與對立。雖然 Thistlewood 經典命題的部分版本仍然是藝術教育的正規形式，但是浪漫反命題的種籽已經種下。此時經典命題力道不衰，尤其在殖民社會中(Stokrocki, 1997; van Rheeden, 1990, 1992)。例如，英國殖民地學生不但遵循南肯辛頓系統，還必須參加繪圖考試，而原先該項考試的目的是作為英國大學的入學考試(Carline, 1968)。經典命題 (南肯辛頓系統及其延續) 傾向於將藝術教育和社會控制聯結，藝術教學替主流文化的經濟需求服務，並視學習者為需要教化的未來勞工。因此藝術教育助長了文化帝國主義，歐洲和北美各國教育殖民地青少年或原住民青少年時，會告訴他們：他們的傳統藝術在美學層級的排名低於歐洲藝術，他們的藝術品味亦不如精心栽培的歐洲專家 (以色列案例參見 Toren, 2004)。藝術教師假設：唯有希臘羅馬、歐洲傳統的作品才是真正的藝術，以及北方國家的男性白人才擁有最佳的美學品味，真正的藝術天才大多是北國的男性白人，(Chalmers, 1992a)不但貶低殖民前社會的藝術形式和非正式的藝術教育方式，也藉此傳達種族主義信念。

雖然 Thistlewood 認為浪漫反命題是「英國藝術與工藝運動的副產品」(1992, p. 181)，但這種藝術教育的替代方式其實可以追溯到更早的女性經驗，源自於將藝術教育作為精英青少年的裝飾教育，立基於文化而非工業技術經驗，且較少將重心放在國家政治需求，而是著重於藉由藝術追求差異性的個人慾望(Bourdieu, 1984)。信奉浪漫反命題的專門藝術教師，認為自己不只是藝術教師，而是藝術家或藝術家教師。他們親身體驗當代藝術，打破傳統學術的框架，藉由藝術家領導的暑期課程、大學或藝術學校課程，反映出可能有機會使工作室教育更加廣泛、或使專業持續發展。(Stankiewicz, 2001)。藝術專家鼓勵兒童畫出記憶、想像、或對真實物體的觀察，不要只是複製單調無味的範本。自然研究不僅反映出對早期田園生活的思古情懷，還反映出印象派風景與自然界科學研究的流行。部分自然風景畫雖可改作裝飾的平面設計，但設計指的已經不再只是裝飾了，而是指圖像構成元素和原則的理論。Prang 教科書(北美洲採用，影響遠及日本)說明視覺藝術至少有三項功能：建設性、代表性和裝飾性作品(Foster, 1992; Masuda, 2003, Winter; Pearse, 1997; Stankiewicz, 2001)。不再侷限於粉筆或鉛筆，而是鼓勵兒童運用更具流動性的媒材，以及黏土、剪紙、取材於 Froebel 禮品和維多利亞式手工藝品的其他材料。色彩吸引了全球的藝術教師和學生，越來越多藝術教師發現，兒童的繪畫能夠超脫於藝術教育經典命題的僵硬界線之外，魅力無法擋。

調整理論架構

我撰寫藝術教育國際史的章節時，除了按照歷史期排列順序、以及 Thistlewood 經典命題及浪漫反命題的雙重性來組織文章以外，也採用了 Bourdieu 對習性、場域和文化資本的理論(1983, 1984, 1996; Bourdieu & Darbel, 1990)。晚近法國社會學家主張，環繞個體的結構化社會空間有助於建構流動性心理架構(或稱為習性)，從而確立個人特質傾向的知識(Grenfell, 2004, p. 27)。無論是童年時期所接觸的藝術類型、父母對藝術的態度、還是藝術的社群價值，都會影響個體對藝術的解讀。場域和習性有類似的結構及功能，不過習性會塑造個體的認知結構，場域則在較大的社會空間發揮作用。不論是教育、藝術、或是藝術教育，都屬於「場域」。藝術教育場域是由實踐者及其他利益攸關者，在社會中建構出來。當實踐者應召跨入此場域後，實踐者的習性會與此場域的動態規律產生互動，並隨著時間產生變化，改變此場域或實踐者的概念架構。例如，更多女性能夠研究藝術、而又跨入教學場域之後，

她們對藝術的特有理解也就會影響現有經典命題和新興的浪漫反命題之間的拉扯張力。

Bourdieu 分析 19 世紀法國的文學及出版時(1996)，發現也像 Thistlewood 主張的藝術教育二元結構一般，出現了二元結構。這種二元論的其中一個面向是，自治(藝術渴望獨立於社會約束和習俗之外)與他律(藝術應為社會需求服務的原則)之間的拉扯張力。如同前文所述，為藝術而藝術及為社會服務的藝術，此兩者間的拉扯張力向來是藝術教育發展的主要勢力。在 1960 年代的加拿大魁北克，就有這種關於自治與他律之間拉扯張力的案例，當時的社會和教育改革挑戰並改變了當地的藝術教育(Lemerise, 1992; Lemerise & Couture, 1990)。

根據 Grenfell (2004) 的說法，Bourdieu 模糊地運用「*culture*」一詞，既可指稱「狹義的文化」(*culture*)，亦即「語言、傳統、特徵和信念」(p. 89)，也可指稱「廣義的文化」(*Culture*)，例如美學場域的視覺藝術。Bourdieu (1983) 認為資本是一種影響力，或是深入事物客觀性的力量。資本亦可視為一種隱喻，例如社會資本或教育資本，兩者皆可增加生活機會，或指客體化或具體化的潛能，藉此創造財務利潤，亦即增加經濟機會。Bourdieu 主張「事實上，除非重新引進所有類型的資本，而非僅有經濟理論所採用的定義，否則不可能說明社會世界的結構和功能」(p. 242)。Bourdieu 的著述將資本的動態分為四大類型：經濟、文化、社會和象徵。Bourdieu 認為(1996)，象徵資本不在乎潛在的經濟價值，而是作為識別標誌，由此而取得力量。在浪漫反命題中，藝術就是象徵資本，否定了物質主義、而主張自然主義，從生物面而非社會架構出發。

在 Grenfell (2004) 的分析中，象徵資本包含三種基本型態：經濟、社會和文化資本。社會資本指高層友人或有力人士的網絡，當朋友借貸時可轉為客體化經濟資本，並可透過貴族階級或社會階層而制度化。傳統藝術通常與文化精英相連結，這些人奉行類似的美學價值，從而形成其社會資本。就藝術教育場域而言，社會資本指專業網絡：同儕和同事、顧問和導師。

教育、專業資格、識別標誌、或藝術品等實際客體，皆可視為文化資本(Grenfell, 2004)。Lamont 和 Larreau (1988)提議簡化 Bourdieu 極為複雜的語法(遵循法國學術圈所崇尚的修辭學習慣)，而著重於文化資本的排他性功能。以他們的定義而言，文化資本在主流文化中制度化，成為「廣泛分享的高層訊號(態度、喜好、形式知識、行為、物品和證件)，用於社會和文化排斥」

(p. 156, 原文即為斜體)。因此，浪漫反命題若為此場域的主流，如同聯合國教科文組織 (UNESCO) 1963 年在澳洲坎培拉舉行的研討會，那麼經典命題的擁護者可能失勢，他們的觀點也會被懷疑 (Peers, 2001, 2002)。

資本概念不但可協助說明藝術教育的場域，亦可說明個人投入藝術教學的動機。在資本主義的氛圍下，州政府贊助的學校發展出視覺藝術的正式課程。不過，藝術教育史多半由浪漫反命題的支持者所撰寫，而這些作家通常會忽略全球經濟的政治動態基礎。視覺藝術作為文化資本，有助於特定階級的形成，這個階級的人士不只擁有藝術品，更重要的是，會對藝術品產生共鳴、並消費視覺藝術作品。而與主流文化的美學資本或品味偏好不同者，可能因而失去社會或工作機會；他們在高級文化環境中（例如博物館或音樂廳）可能覺得不自在。文化資本可能轉化為經濟資本，例如接受藝術裝飾教育的年輕女性與社經地位較高的男士結婚。教育資格（也可稱為教育資本，或視為文化資本的次類別）可能包含個人所受正式教育的多寡，以及文憑和學位的多少。正式教育將文化資本制度化。藝術教育屬於正式或非正式教育的一環時，可建立文化資本。不過，文化資本亦可透過從事藝術的家人而繼承、傳遞，因而成為自我認同時視為理所當然的一部份。

Bourdieu 的主要貢獻之一在於讓社會更加了解，文化資本的正式和非正式傳遞有助於維護和再生「社會階層的體系」(Lamont & Lareau, 1988, p. 154)。換句話說，透過社會地位的取得或確認，藝術教育能夠整合內容知識和技巧的傳播，效果甚至超過其他教育形式。Thistlewood 的經典命題會公開喚起較高地位的標誌，而相對的浪漫論述則是將此類標誌內化，視其為與生俱來的能力，而非由社會型塑。學習歐洲類型的藝術，向來被視為提升原住民所謂「文明程度」的方式，以及將原住民培育為人力資本的途徑。主流文化（教育應滿足社會需求）的觀點，傾向於僅參照主流精英的價值和信念來界定社會。然而，Bourdieu「察覺到必須調和社會與經濟對教育的要求，以及個體對個人發展的需求」(Grenfell, 2004, p. 56)。他對文化資本的看法，可詮釋為暗示著一種能動性，為個人提供空間，能夠主張所有權和選擇運用（或不運用）文化資本的方式。現代許多藝術教育基本理論中都有人力資本觀念，(Eger, 2003; Pink, 2006)傾向將人定義為受支配的勞工，認為之所以要發展他們的知識和技術，只是為了讓工業或消費資本主義所用。

仍在建構中

雖然我負責的章節已於兩年前付梓，但仍然只能算是初步的嘗試，希望能完整描述藝術教育國際史。除了文化資本的隱喻外，我也用了映照的隱喻，以顯示本文提供的是概觀，而非實際情況的細節描述。而我也由 Bourdieu 的論述中取用了自治、他律、二元論與暫時性（因時變遷）等原則，作為參考，可界定藝術教育與更龐大的社會力量之間的關係。其他作者可能有不同的詮釋。

在正式教育中，藝術教育的地位不應只是課程的次類別。目前藝術教育者主張，視覺文化中的非正式教育（例如正在成長的美術館教育場域）全程皆歸其管轄。而同時，領有執照的藝術教師卻發現，獨霸將近 150 年的學校藝術課程場域如今有了競爭對手。美國視覺藝術教育學生人數下滑，原因在於教育改革將課程集中於閱讀、數學等學科，有時候還包括科學 (Chapman, 2005)。立法改革將藝術教育定位為課後科目，是學生準備考試外的放鬆時間，或是協助學生提高其他學科吸收率的緩衝。藝術教師和授課藝術家逐漸組成專業團體，以便了解如何爭取健康保障和退休金福利。他們希望讓自己的地位成為教育環境中藝術經驗的主要提供者，以代替原本的有執照藝術專家。

Bourdieu 主張「根據其定義，藝術和文化必會取代過去，將來也同樣會被取代」(Grenfell, 2004, p. 100)。為了瞭解藝術教育，我們必須檢視該場域已經隨著時間有了什麼樣的改變。20 世紀初撰寫的藝術教育史，視經典命題為權威；20 世紀中的教育史，則描述浪漫反命題如何取代經典命題，成為良好藝術教育的範例。到了 1980 和 1990 年代，Efland (1990) 的河流隱喻支撐著折衷派的大船；折衷派兼採前輩的學科取向和多元文化形式，雖然常有爭論，但其目的則是期望匯合各家學說。作為學科場域，藝術教育有其發展過程，並與所在之社會和文化背景持續產生複雜的結構關係。我們需要對藝術教育進行更多跨地理、跨政治的比較研究，才能更加了解身為藝術教育者的本質和作為。而建構此類探索的方式之一正在於 Bourdieu 的理論，如劃分、文化資本和文化場域的社會結構。

參考文獻

- Amburgy, P. M., Soucy, D., Stankiewicz, M. A., Wilson, B., & Wilson, M. (Eds.). (1992). *Proceedings from the second Penn State conference, 1989*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Anderson, A. A., Jr., & Bolin, P. E. (Eds.). (1997). *History of art education: Proceedings of the third Penn State international symposium*. University Park, PA: Art Education Program, School of Visual Arts and College of Arts and Architecture of the Pennsylvania State University.
- Arano, J. C. (1992). Art education in Spain: 150 years of cultural ideology. In P. M. Amburgy, D. Soucy, M. A. Stankiewicz, B. Wilson & M. Wilson (Eds.), *The history of art education: Proceedings from the second Penn State conference, 1989*. 42-46. Reston, VA: National Art Education Association.
- Barbosa, A. M. (1992). Artus perrelet in Brazil: A cross-cultural influence. In P. M. Amburgy, D. Soucy, M. A. Stankiewicz, B. Wilson & M. Wilson (Eds.), *The history of art education: Proceedings from the second Penn State conference, 1989*. 47-50. Reston, VA: National Art Education Association.
- Boschloo, A. W. A., Hendrikse, E. J., Smit, L. C., & van der Sman, G. J. (Ed.). (1989). *Academies of art between renaissance and romanticism*. Leids Kunsthistorisch jaarboek , v. 5-6 (1986-1987). Hague: SDU Uitgeverij.
- Bourdieu, P. (1983). The forms of capital. Retrieved May 11, 2005, from http://www.viet-studies.org/Bourdieu_capital.htm
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste* (R. Nice, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The rules of art* (S. Emanuel, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1990). *The love of art* (C. B. N. Merriman, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Carline, R. (1968). *Draw they must: A history of the teaching and examining of art*. London: Edward Arnold.

- Chalmers, F. G. (1985). South Kensington and the colonies: David Blair of New Zealand and Canada. *Studies in Art Education*, 26(2), 69-74.
- Chalmers, F. G. (1992a). The origins of racism in the public school art curriculum. *Studies in Art Education*, 33(3), 134-143.
- Chalmers, F. G. (1992b). South Kensington and the colonies II: The influence of Walter Smith in Canada. In B. Wilson, & Hoffa, H. (Ed.), *The history of art education: Proceedings from the Penn State conference*, 108-112. Reston, VA: National Art Education Association.
- Chalmers, F. G. (1993). Who is to do this great work for Canada? South Kensington in Ontario. *Journal of Art & Design Education*, 12(2), 161-178.
- Chalmers, F. G. (2000). *A 19th century government drawing master: The Walter Smith reader*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Chapman, L. H. (2005, January). No child left behind in art. *Art Education*, 58(1), 6-16.
- Education Commission of the States. (2006, May). State superintendents are powerful advocates for the arts in education. *Conversations about the Arts in Education*. Retrieved June 2, 2006 from <http://www.ecs.org/clearinghouse/68/82/6882.pdf>
- Efland, A. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Eger, J. M. (2003). The creative community: Forging the links between art culture commerce & community. Retrieved June 2, 2006, 2006
- Fineberg, J. (1997). *The innocent eye: Children's art and the modern artist*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Florida, R. L. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community, and everyday life*. New York: Basic Books.
- Foster, M. S. (1992). Exchanges between American and Japanese art educators: What did they learn from each other? In P. M. Amburgy, D. Soucy, M. A. Stankiewicz, B. Wilson & M. Wilson (Eds.), *The history of art education: Proceedings from the second Penn State conference, 1989*. 104-108. Reston, VA: National Art Education Association.

- Freedman, K., & Hernandez, F. (Eds.). (1998). *Curriculum, culture, and art education: Comparative perspectives*. Albany: State University of New York Press.
- Grenfell, M. (2004). *Pierre Bourdieu: Agent provocateur*. London and New York: Continuum.
- Grigor, A. N. (2002). *Arthur Lismer: Visionary art educator*. Montreal & Kingston, Canada: McGill-Queen's University Press.
- Holdsworth, B. (1988). Marion Richardson (1892-1946). *Journal of Art & Design Education*, 7(2), 137-154.
- Karpati, A., & Gaul, E. (1997). Episodes from the social history of Hungarian art education from an international perspective. In A. A. Anderson, Jr. & P. E. Bolin (Eds.), *History of art education: Proceedings of the third Penn State international symposium*, 292-301. University Park, PA: Art Education Program, School of Visual Arts and the College of Arts and Architecture of the Pennsylvania State University.
- Kraus, B. A. (1968). *History of German art education and contemporary trends*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, University Park, PA.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153-168.
- Lears, T. J. J. (1981). *No place of grace: Antimodernism and the transformation of American culture 1880-1920*. New York: Pantheon.
- Lemerise, S. (1992). Study of the relationships of the art field and the social context to art education, applied to Québec in the 1960s. In P. M. Amburgy, Soucy, D., Stankiewicz, M. A., Wilson, B., & Wilson, M. (Ed.), *The history of art education: Proceedings from the second Penn State conference, 1989*, 79-84. Reston, VA: National Art Education Association.
- Lemerise, S., & Couture, F. (1990). A social history of art and public art education in Québec: The 1960s. *Studies in Art Education*, 31(4), 226-233.
- Masuda, K. (2003, Winter). A historical overview of art education in Japan. *The Journal of Aesthetic Education*, 37(4), 3-11.

- Okazaki, A. (1987). American influence on the history of Japanese art education: The case of Akira Shirahama. In B. Wilson & H. Hoffa (Eds.), *The history of art education: Proceedings from the Penn State conference*, 59-66. Reston, VA: National Art Education Association.
- Okazaki, A. (1991). European modernist art into Japanese school art: The free drawing movement in the 1920s. *Journal of Art & Design Education*, 10(2), 189-198.
- Okazaki, A. (1992). American influence on the history of Japanese art education: The case of seishi shimoda. In P. M. Amburgy, D. Soucy, M. A. Stankiewicz, B. Wilson & M. Wilson (Eds.), *The history of art education: Proceedings from the second Penn State conference, 1989*. 109-117. Reston, VA: National Art Education Association.
- Pearse, H. (1992). Arthur Lismer: Art educator with a social conscience. In P. M. Amburgy, D. Soucy, M. A. Stankiewicz, B. Wilson & M. Wilson (Eds.), *The history of art education: Proceedings from the second Penn State conference, 1989*. 85-88. Reston, VA: National Art Education Association.
- Pearse, H. (1997). Imagining a history of Canadian art education. In A. A. Anderson, Jr. & P. E. Bolin (Eds.), *History of art education: Proceedings of the third Penn State international symposium*, 16-25. University Park, PA: Art Education Program, School of Visual Arts and the College of Arts and Architecture of the Pennsylvania State University.
- Peers, C. (2001). A "methodist" intervention in the history of art education <http://www.aare.edu.au/01pap/pee01238.htm>.
- Peers, C. (2002). Tracing an approach to art teaching: A historical study of an art education documentary film. *Studies in Art Education*, 43(3), 264-277.
- Petrovich-Mwaniki, L. (1992). Musische education: Its origins, influence, and survival in West German art education. In P. M. Amburgy, D. Soucy, M. A. Stankiewicz, B. Wilson & M. Wilson (Eds.), *The history of art education: Proceedings from the second Penn State conference, 1989*, 126-132. Reston, VA: National Art Education Association.
- Pink, D. H. (2006). *A whole new mind*. New York: Penguin.

- Rogers, T. (1992). British art education in the schools, 1895-1910 and its influence on the schools of British Columbia. In B. Wilson & H. Hoffa (Eds.), *The history of art education: Proceedings from the Penn State conference*, 87-93. Reston, VA: National Art Education Association.
- Soucy, D., & Stankiewicz, M. A. (Eds.). (1990). *Framing the past: Essays on art education*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Stankiewicz, M. A. (1984). "The eye is a nobler organ": Ruskin and American art education. *Journal of Aesthetic Education*, 18(2), 51-64.
- Stankiewicz, M. A. (2001). *Roots of art education practice*. Worcester, MA: Davis Publications.
- Stankiewicz, M. A. (2007). Capitalizing art education: Mapping international histories." In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, Series: Springer International Handbook of Education, Vol. 16, 7-30. Berlin; Heidelberg; New York: Springer.
- Stankiewicz, M. A., Amburgy, P. M., & Bolin, P. E. (2004). Questioning the past: Contexts, functions and stakeholders in 19th century art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, 33-53. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevens, E. W., Jr. (1995). *The grammar of the machine*. New Haven: Yale University Press.
- Stokrocki, M. (1997). Towards an ethnohistory of Amerindian art education: Navaho cultural preservation vs. assimilation. In A. A. Anderson, Jr. & P. E. Bolin (Eds.), *History of art education: Proceedings of the third Penn State international symposium*. 71-80. University Park, PA: Art Education Program, School of Visual Arts and the College of Arts and Architecture of the Pennsylvania State University.
- The Hong Kong Institute of Education. (2004). *2nd Asia-Pacific art education conference 2004*. Paper presented at the 2nd Asia-Pacific Art Education Conference 2004, Hong Kong.
- Thistlewood, D. (1988). The early history of the NSEAD: The Society of Art Masters (1888-1909) and the National Society of Art Masters (1909-1944). *Journal of Art & Design Education*, 7(1), 37-64.
- Thistlewood, D. (1992). The formation of the NSEAD: A dialectical advance for British art and design education. In D. Thistlewood (Ed.), *Histories of*

art and design education: From Cole to Coldstream, 180-189. Harlow, Essex, England: Longman in association with the National Society for Education in Art and Design.

Toren, Z. (2004). Art curriculum, learning materials, and cultural capital in the Israeli kindergarten. *Studies in Art Education*, 45(3), 206-220.

Van Rheeden, H. (1990). Art education in the former Dutch East Indies in the 1930s: Questions of different cultures. *Journal of Art & Design Education*, 9(2), 171-195.

Van Rheeden, H. (1992). The Indonesian art academies of Yogyakarta and Bandung: The Dutch contribution to Indonesian higher art education. In P. M. Amburgy, D. Soucy, M. A. Stankiewicz, B. Wilson & M. Wilson (Eds.), *The history of art education: Proceedings from the second Penn State conference, 1989*, 54-61. Reston, VA: National Art Education Association.

White, J. H. (2004). 20th-century art education: A historical perspective. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*, 55-84. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Wilson, B., & Hoffa, H. (Eds.). (1987). *The history of art education: Proceedings from the Penn State conference*. Reston, VA: National Art Education Association.