

藝術教育治療在「藝術與人文」領域之應用

市立師院美勞教育學系 陸雅青

摘要

九年一貫「藝術與人文」領域課程之實施宜考慮現階段台灣藝術教育施行中「課程本位」取向之缺失，並能順應當前社會之需求，發展出蘊涵人本精神，能統合學童知、情、意之治療取向的藝術教育(藝術教育治療)。作者在本文中就藝術教育治療之內容、重要性、哲學理念、課程實施目標與教學要點、評量與課程設計原則…等提出探討，並舉數個教學範例說明之。作者更依照當前的教育現狀，對現階段藝術教育治療推展的方向提出建言。

關鍵字：藝術與人文、藝術教育治療、藝術教育、特殊教育、藝術治療、
心理輔導

壹、前言

「藝術教育治療」一詞首見於筆者的一篇研討會論文（陸雅青，民 82a），為結合「藝術教育」「藝術治療」與「教育治療」理念的藝術教育取向。有感於當前正值災後重建及教育革新之際，筆者遂將長久以來根植於心中的「藝術教育治療」理念重新省思、探討，期待對新世紀教育的革新與發展有所助益。藝術教育治療除了以提升兒童的美感經驗為宗旨之外，亦旨在於透過人本的藝術教學活動，統整學生的學習經驗，解除或緩和生理的束縛及情緒的困擾，使兒童發展明朗而積極的自我概念，增進生活適應之能力。藝術教育治療除了可施行於特殊兒童的學校課程外，亦可配合「融合教育」的政策，適用於一般班級的藝術與人文、綜合領域(輔導活動)及其他領域的課程。本文之論述，除了以相關文獻之分析為基礎外，亦為筆者多年來從事藝術治療的實務經驗，及指導教學碩士班研究生從事藝術教育治療教學研究的經驗所得。

藝術教育治療中的「治療」特質標示此一教育取向與藝術治療的密切關係。長久以來，「藝術治療應較偏藝術或較偏心理治療？」一直是此專業間爭辯的主題（McNiff, 1997）。此筆因於藝術治療跨學科領域的特質。主張藝術治療應較偏重藝術本質者，認為藝術創作即是治療，創作的過程可以緩和案主情緒上的衝突，並有助於其自我認識與自我成長（陸雅青，民 82b；民 88a；民 89）。主張藝術治療應較偏重心理治療者，則認為藝術只是治療中的媒介，治療師當能掌握案主創作過程中的心理動力，察覺其作品與人之間的關聯。作者以為將藝術治療定義中兩極化的思考模式應用於九年一貫教育課程時，藝術教育治療當可適用於「藝術與人文」及「綜合活動」兩學科領域。教師養成背景及相關的在職訓練課程為決定適用領域的關鍵性因素。誠如藝術治療師的養成訓練同時含括藝術與心理治療兩領域，在現行的師資培育制度下，理想的藝術教育治療施行者，應兼備藝術教育、特殊教育與心理輔導三種背景。本文受限於時間因素，只就藝術教育治療於「藝術與人文」學科領域的應用加以探討。

貳、藝術教育治療之重要性

一、順應社會脈動與時代需求

近年來由於科技工商發達，社會變遷，家庭結構改變，再加上民國八十八年 921 大地震以來的天災人禍不斷，政權轉移後不甚穩定的政治局勢和兩岸關係，及目前因經濟不景氣所造成的高失業…等問題，使得台灣民心普遍鬱抑，社會問題層出不窮。上述種種問題造成社會治安敗壞，全國犯罪人數逐年增加，且犯罪年齡有逐漸下降的趨勢。此一現象顯示家庭、學校以及社會間已出現嚴重的失衡。再者，921 震災之後，由一般藝術團體假藝術治療之名，非長期式地駐進災區之社區或學校所衍生出來的問題，更值得我們正視。為因應中部…等災區學童心理重建的需求，在專業的藝術治療師極度匱乏的台灣，誰可以是恰當的藝術治療提供者？它應以何種形式來呈現才能滿足災區學童對教育與心理重建的需求？此外，在民主社會中，經濟發展達相當程度之後，政府即應特別照顧弱勢族群已成國際社會的共識。教育為國家之本，國民教育階段九年一貫新課程之全面實施，理當順應當今世界教育潮流—「融合教育」(inclusive education) 的趨勢，使特殊兒童自然地融入一般班級的課程教學中，以因應新世紀的教育需求。

就藝術教育的立場而言，其內容不應否定今日社會對心理衛生的需求 (Congdom & Congdon, 1986)，因為藝術教育若忽視社會的問題，則教師的教學將會變得不切實際 (Lanier 1979)。就歷史的觀點而言，任何一件藝術品均是來自人類活動的過程，亦反映其行為的發展 (Chalmers, 1971)。藝術一直處於社會認同的地位，且是人類心靈最基本的安慰 (Johnson, 1984)。總而言之，藝術教育與社會發展的關係密切 (陸雅青，民 82a)。就目前台灣藝術教育的趨勢而言，在講求「精緻」與「卓越」的前提下，大部份的老師均將課程之規劃與教學策略之推廣當做重點，甚少顧及學生的生理、情緒、社交或智能的成長。因此，藝術教育改革的重點，除了應考慮到上述種種教育革新的現實因素之外，宜放在藝術的本質上，尤其是藝術與情意的傳達上去探討。

二、發揮藝術教育的治療性本質，促進個體的成長

治療取向的藝術教育認為藝術的表達具有非語言溝通的特質，兒童可透過藝術創作的過程，來調和情緒的衝突，將原本模糊的概念加以具像化，促進兒童自我瞭解與成長，使其人格獲得統整。(Kramer, 1979； Rubin, 1987； Wadeson, 1980)；陸雅青，民 82b；民 88a；民 89)。一些藝術教育的學者亦主張藝術教育不只對學習有益，更

可視為認知發展的基礎，尤其是對語言技巧的發展而言(Broudy, 1984)。藝術教育能增進人類的感受力、想像力及創造力並能解脫心靈桎梏、淨化人心、昇華慾望，它不僅使人具有人性，並且在整個文化脈絡裡，喚醒對不同文化的尊重，強化自己對其它社會價值的肯定，是最自然、最和諧、最統合的教育(王秀雄，民 79；王德育，民 80；黃銘祝，民 88)。治療為藝術教育的目的之一，藝術經驗不僅能幫助那些須要接受治療者，對一般大眾亦有同樣的價值和益處 (E.P.C., 1968)。

成功的藝術教育，在廣義上能幫助和促進一個健康的個體，使其適應環境，並支持他去克服環境中的負向變數(陸雅青，民 82a)，國外學者也研究或論述特殊兒童和一般正常兒童一樣，能從藝術教育中得到啟發 (Copeland, 1984; Dalke, 1984; Lowenfeld & Brittain, 1987; Sherrill, 1979)。Henley (1992b) 提出藉由藝術，特殊兒童的障礙能被加以掩飾 (camouflaging) 的理念。他認為當特殊兒童的作品和一般正常兒童的作品並陳排列時，觀察者難以識別出何者為正常兒童的作品，何者為特殊兒童的作品(陸雅青譯，民 86)。近來亦有些藝術治療如何應用於學校體系的著作發表 (Essex, Frostig & Hertz, 1996; Hite, 1996)。

三、結合現有教育資源，整合學習經驗，提升經濟效益

英國著名的教育家 Sir Herbert Read 在其著作 *Education through Art* 一書中提出藝術為所有教育的基礎之論點。他認為教育唯有藉助藝術，將全部課程教學藝術化，才能解脫人類心靈所受的壓制，為人類帶來幸福的機運(呂廷和譯，民 64)。治療取向的藝術教育(即藝術教育治療)，注重學生的個別差異，以藝術治療的理論為基礎，課程的設計可整合當時期兒童在其他學科之學習。具輔導及特教知能的藝術教師若能熟悉各類媒材的治療功能，且能掌握時機，將之應用於不同的課程設計中，則能幫助特殊兒童及一般兒童在藝術課程中共同學習，快樂成長。

參、藝術教育治療之哲學理念

「表達或表現(expression)」是人類的的基本需求 (Prinzhorn, 1972)。Dissanayake (1992a, 1992b)認為藝術創作為人類與生俱來的本能。她將生命的意義與藝術能強調及充分把握住此意義的部分加以連結，強調自有歷史以來藝術即對人類具有剩餘價值，藝術能強化人類的生命意義。Csikszentmihalyi (1990) 亦支持此論點，認為在所有的活動中，藝術最能符合他所謂的「潮流」(flow) 或最佳之人類經驗的條件。換言之，藝術的表達為人與生俱來的本能，藝術創作能強化生命的意義，彰顯人類生存的

價值。教育部(民89)以「十大基本能力」的培養，做為九年一貫教育改革的課程設計指標，「欣賞、表現與創新」即為其中的基本能力之一，而此能力又與「藝術與人文」課程領域息息相關(陸雅青，民88b)。可見得透過藝術形式來表達的重視性，早已獲得相關領域專家學者們的共識。

藝術創作為隱喻式思考的最佳媒介(Alexander, 1991)，其形象(image)為人際溝通的核心形式(McNiff, 1997)，而創作中的圖象往往蘊含著豐富的情感內容(Stephan, 1990)。對無口語表達能力者或能力不足的兒童而言，繪畫不失為一有效的表達工具，引領外人進入其內心世界。藝術的表現與一般以口語為主的表現最大的差別，在於藝術能忠實地反映個體的潛意識的內容，尤其是與情感有衝突的部份(陸雅青，民88b)。從精神分析學派「自由聯想(free association)」的理論來看，一件自由繪畫之呈現可謂創作者心靈的寫照，真誠地反映其當下(here and now)的狀態。依後現代的哲學來思維，藝術的表達，不只傳遞了創作者個人的情感與意念，亦暗示著其「生命空間(life space)」的呈現——一個人的過去、現在、未來，及依此時間數線為軸心所延展出的空間，與在此時空中與他人的互動。因此，我們可以說透過藝術形式的表達最真誠，也最完整。

藝術本質上的探討則因進化論心理學者在環境美學上的一些研究(Kaplan, 1992; Orians & Heerwagen, 1992)，及一些有關藝術創作過程中的神經心理機制的研究，而讓我們得以揭開藝術的神秘面紗。Tinnin(1991)由神經心理學的觀點來推論人類有單純地透過圖象來認知事物的智慧。人類非語言的記憶在出生時便早已建立，雖然它的功能與語言的記憶相似，但卻是以圖象為主，運作起來毫不費力、費時，即使個體在被麻醉(anestheisa)、鎮定(sedation)、或其他的意識狀態下，它均持續地運作著(Tinnin, 1994)。從生物進化的觀點而言，大部份非語言的溝通是透過爬虫類及早期哺乳類的古腦(ancient brain)部份來運作。當非語言的訊息與口語的表達有所衝突時，意識所在的左半腦之心理機制會將其間的衝突隱藏起來。個體記憶庫中所儲存的視覺影像，及透過聯想和其他刺激所形成的心象，都涉及到一些情感的反應(Riley, 1997)。而在個體資訊傳遞的過程中，假若其非語言的訊息(如表情、手勢··等)與口語的傳達不一致時，唯有非口語的自我情緒表達及藝術表現，能逃過此心理機制的監督(Tinnin, 1990;陸雅青，民88b)。藝術治療師Henley(1992a)及Kramer(1992)則投入動物行動學(ethology)的研究以探討人類象徵表達的前導。此二位學者由進化論的觀點推論

到人類對美感的反應有一種天生的趨勢，為藝術治療的推廣提供了強而有力的依據——藝術創作不只能滿足人類心理與文化上的需求，對個體的生理滿足亦有極大的貢獻。從以上的這些研究讓我們得知藝術在醫療復健上極具潛能(Garner, 1996; Tinnin, 1994)，藝術的治療功能已非只是傳統以來一般人所熟悉的「潛意識慾望的滿足」及「情緒的淨化與昇華」而已，配合心理治療及相關教育的理論與技法，藝術能更積極有效地被應用於一般的教育情境中。

肆、課程實施目標、教學要點與評量

治療取向的藝術教育以學生為本位，因此在課程目標的訂定上，亦因學生的特別需要而可做適度的修正。依照台灣現行的學校教學模式，作者以為班級的學生人數及上課的形式，是治療取向藝術教育在課程實施時首要考慮的因素。本節即依上課的學生人數，分兩部份來探討：

一、學生人數較少時 (10 人以下)：

一般而言，這是任教於特教體系中的教師所面臨的狀況。此時，治療取向藝術教育的課程目標應放在 Paletta 所認為的能

- (一)、發展手部操作技能；
- (二)、發展動作的模式；
- (三)、發展社交溝通的能力；
- (四)、能從控制媒材和工具的使用上，獲得掌握環境的能力；
- (五)、鼓勵觀察；
- (六)、能識別色彩、形狀和質感；
- (七)、刺激想像；
- (八)、鼓勵自我認同，強調創意和提供有意義的經驗 (St. John, 1986；陸雅青，民 82a)；
- (九)、統整當時期的學校學習經驗 (配合學期的主題或單元)；及
- (十)、將學校學習所得類化到日常生活中。

以上的十點，基本上是以個別學生本位來思考，較適合應用於以資源班或學生人數較少的形式來上課時。事實上，對於不同診斷的特殊兒童，自有不同的藝術課程目標 (Silver, 1978)。對於那些語言能力比較差但視覺知覺和動作能力相對地較好的學生，擴展其溝通的範圍和模式是必要的。學生需要老師語言上的回饋以增強其藝術經驗。藉由視覺形式的表現和語言的溝通，情緒受困擾的學生，通常都能從這種自我獎勵的活動中，獲得情感上的平衡。因此，課程目標對情緒困擾的學童而言，首在幫助

他從種種限制中解放出來，並鼓勵他能自由自在地表現。至於引發學生創作的動機，在藝術教育治療中與任何的藝術動機只有輕重程度的區別，並非種類的不同 (Lowenfeld & Brittain, 1987; 陸雅青, 民 82a)。

除了上述幾項課程目標之外，大部分的藝術教育治療專家對於課程的重點亦有如下的一致看法：對於較特殊的學生 1.限制其藝術媒材的種類；2.在藝術創作的過程中，盡量避免高難度的技巧；3.提供反覆練習同一媒材或藝術經驗的機會；4.將過程分解成幾個小步驟，然後按部就班地去實行；5.在學生的技巧日趨成熟後，提供成功的機會，以獲得有效的藝術經驗 (St. John, 1986; 陸雅青, 民 82a)。

二、學生人數較多時 (10 人以上)：

在「融合教育」的政策下，「藝術與人文」領域課程為全班共同參與的課程。因此，此一以學生為本位的教學課程，教師無論是在設計或執行上，都面臨極大的考驗。治療取向的藝術教育期望每位美術老師能因材施教，但並不一定要要求一對一的授課方式。藉由藝術活動，讓正常和特殊的孩子一起上課，可幫助彼此的成長 (Henley, 1992b; Schleien, Olson, Rogers & McLafferty, 1985; Schleien, Ray, Soderman-Olson & McMahan, 1987)。學生人數較多時治療取向藝術教育的課程目標，除了本節前一部分所描述的幾項外，尤其注重第三項—發展學童「社交溝通」的能力。課程效果的評估，亦以特殊兒童是否能與同儕成功地互動，及所有的兒童是否均能融入藝術活動中來做為主要的評估依據 (Clements & Clements, 1984)。此點在執行上，老師必先了解班級中少數特殊孩子的背景 (家庭史、學業成就、障礙的種類和程度……等)，以便能掌握學生在課堂上的表現。教師應善用班級經營的技巧，如以學期為單位，將全班分為若干個固定的小組來上課，將較特殊的孩子分配於包容度較大，成員中有較積極助人學童的小組。如何利用同儕的力量，來幫助少數特殊的學生回歸主流，以及如何統整各領域的學習，讓學生的學習更有效率，應是治療取向藝術教育的教學重點。但這並不意味著教師要犧牲大多數正常學生的權益來成全少部分學生的學習，而是利用有系統但機動的教學方式，讓學生從人際互動中學習成長。

「分組教學」可謂藝術教育治療應用於一般班級時的關鍵性技巧。教師在分組時宜考慮到不同階段兒童的發展特質，而給予不同的目標和期待。低年級學童雖以分組的形式在上課，但在大部分的時候都是花在操作或自我表達的工作上，勿須讓孩子花太多時間傾聽別人發表。分組的功能可定位在促進團隊精神的發揮，及展現時間和空間的效率上，如教師可以分組遊戲或競賽的形式來強化孩子的學習。「分組教學」對於處於黨群階段(9-12 歲)的中、高年級學童及青春期的少年男女，則有更積極的意義與價值。愈是高年級的學童愈有共同參與計劃、討論執行或創作、傾聽及給回饋的能力。當然，每個班級的生態、班風均不同，教師也唯有透過不斷地累積經驗，才能有效地處理分組教學中因人際互動所可能出現的種種狀況。

專業知識的追求，對教育的熱誠、同理心、包容和關懷是教師應具的基本教學態度。在九年一貫教育課程未全面實施之前，治療取向的藝術教育宜考慮課程的設計和教學能 1. 能提昇學生的自我概念；2. 能培養對家庭、學校和社會的環境適應能力；3. 能培養獨立思考和創作的的能力；4. 能由淺入深呈系統化的規劃，並針對學生的需要，作適度的調整（陸雅青，民 82a）。而為配合新課程之實施，及現階段台灣藝術教育課程強調「學科取向藝術教育(Discipline Based Art Education)」的理念，內容含括藝術創作、美學、藝術批評與鑑賞和藝術史四者之特質，作者以為治療取向的藝術教育在課程的設計和教學上，除了應考慮上述的幾項因素，且將原本較狹隘的視覺藝術教育拓展至包含其他形式之藝術教育外，藝術教師宜調整原本學科本位的心態，適時地與其他科的教師協同教學，以統整學生的學習為最大的考量。藝術不但能為學生自我表達的工具，亦為幫助其統合感覺經驗，促成身心健康成長，及拓展時空界限的管道（陸雅青，民 88b）。

綜合上述種種藝術教育治療的實施目標與教學要點看來，教師必須具備藝術教育、輔導與特殊教育三方面的知能，方能勝任此種取向的藝術教學工作。教師在藝術教育治療的教學中有如一團體的領導者(group leader)，視團體的動力來設計教學及促成個體的成長。無庸置疑地，治療取向的藝術教育在學生的學習評量上，宜捨棄傳統藝術教育中成品導向、打百分等級或等第的計分方式，而依該學期的學習內容或單元，採五等級、多元的評量向度，諸如：孩子在活動過程中的準備程度、參與程度、善後程度，活動表現或成品的表現性、原創性、技巧使用、完整性、美感程度．．等。人本教育的理想在於讓每位孩子都能在教育的情境中，獲得適才適性的發展。此點就美感教育的立場而言，則是在培養每位孩子獨特的美感性。此藝術表現中的「個別化」特質，雖讓此課程之評量(尤其是表現的部分)更為困難，但相對的，也比較容易讓每位孩子獲得成功的經驗。理想的評量在於強化學生的學習，傳統的成績評量方式只告知家長其子弟對該課程的學習結果，並無法讓家長充分明瞭其子弟在該課程中的學習狀況，而給予適當的支持與協助。唯有親師共同來營造成成功的學習經驗才能幫助孩子快樂地成長。

伍、課程設計重點與簡例

「藝術與人文」領域的範圍廣泛，形式多元。教師在教學主題的選擇上，要能配合學年的教學主題，把握孩子身心發展的特質，同時要兼顧此課程與其他課程的關聯，以幫助學生類化經驗，提升學習的效果。再者，由於「獨特性」為藝術表現的特

色，因此，若能以「開放式」(open-ended)的主題來設計課程，將能幫助學生去統整其個人的經驗，提高學習的動機。主題的選擇除了可以配合其他同時期別的學習領域的單元之外，亦可以配合節慶(母親節、端午節··等)、氣候、地理環境、時事、氣象、社區活動··等來取材。至於與兒童個人有關的主題，則應考慮能掌握其所處身心發展階段(developmental stages)的特質及發展職務(developmental tasks)，以利其同理個人及同儕的生命經驗，展現情意，強化其學習效果。

以教師在設計小學中、高年級兒童(9-12歲)的課程時應考慮的事項為例(陸雅青，民88b)：

黨群期的孩子在生理的發展上，已逐漸邁入前青春期階段，第二性徵逐漸出現，具備較佳的肌肉協調能力，漸能操作機械性的器具(如雕刻刀的使用)，且兩性無論在生活習性、嗜好上都漸有差異。在認知發展上，這時期的孩子已逐漸發展出利用邏輯去思考具體問題的能力，能推理事物而後作判斷；亦逐漸發展黨群關係，不再以自我為中心(Piaget, 1952)。在社會心理的發展上，孩童有將性驅力昇華和將社交能力導向較具技術性活動的傾向。此時期孩童的行為表現會經由正式或非正式的社會比較，而讓他們體驗到因勤奮致使技能精進所帶來的喜悅，或是因身心的限制或不良的工作習慣，以致無法掌握技能學習所產生的自卑。換言之，來自課業或活動的「成功」給予他們一種正向的、努力的感覺，反之，失敗將給予他們低人一等的感受(Erickson, 1982)。在自我發展上，此階段的孩子開始能內化師長給予的規則且遵守它們，當他們破壞這些規則時會有羞恥或罪惡感產生，且孩子對人際關係所下的定義是依據一些行動而非情感和動機(Loevinger, 1976)。綜合上述各家發展學說的論點，教師在設計小學中、高年級階段的教學單元時，宜考慮到兒童發展上的特質，將「性別」、「黨群」、「共同的經驗或活動」、「成功的經驗」做為教材設計及教學介入時應把握的重點。唯有順應兒童發展需求所研發出來的教材教法，才能幫助孩子快樂而有效地學習。

以下的三個教學案例，無論為單一學習領域或是跨領域的統整設計，均以小組的形式來完成。考慮到治療取向藝術教育的跨學科領域的特質，及藝術形式的多元化，以下教學案例「活動目標」之訂定，依教育部所頒訂的十項基本能力為發展基礎，與藝術與人文學習領域各階段的能力指標並無特定的關聯。此外，教學重點」為從藝術治療的觀點切入時，所應把握的教學原則。

(例一)

活動名稱：春天來了

學習領域：生活、語文（跨領域的統整設計）

適用年級：國小低年級

活動目標：1. 能認識季節的轉換，透過藝術的表達（歌唱、黏土塑造、表演），瞭解春天的自然生態，並發展對主題的認知與其情意。
2. 能透過表演過程中的分享，重視自己的作品，並欣賞他人的作品。
3. 能透過藝術的表達，熟悉所使用藝術媒材的特質，感受創作及參與的喜悅和樂趣。

相關聯結：學校三月份主題教學

活動媒材：紙黏土、彩色黏土、水杯、吉他一把或風琴一架、大自然音樂 CD、錄音機、綠色塑膠帆布、假樹、盆栽、布偶、報紙

活動內容：1. 老師在課前先將教室內小朋友的桌椅排列成口字形，在口字形中央鋪上綠色塑膠帆布，並在綠色塑膠帆布上擺盆栽、人造草叢…等，將帆布範圍佈置成森林情境。將紙黏土、彩色黏土及裝水紙杯分給各個小朋友。
2. 由兒歌（春天來了）的帶動唱引起學生興趣，導入主題。
3. 老師操作布偶，利用角色扮演的的方式說故事。春天來了，有個孩子（布偶）正在森林裏散步，看見很多昆蟲和小動物，很想和大家做朋友。請小朋友想想，自己想當哪一種動物或昆蟲？
4. 老師說明黏土塑造的注意事項及相關技巧，請小朋友利用桌上的黏土，捏出自己喜歡的小動物或昆蟲。
5. 個別創作（播放大自然音樂）。
6. 小朋友在綠色塑膠帆布所搭建好的森林裡，將自己的作品找個適合的位置放置〔老師從旁協助〕。
7. 由老師所扮演或操作的布偶走進森林，一一與小朋友的動物們打招呼。透過布偶和小動物之間的互動，老師與小朋友彼此進行交談與分享。
8. 整理與清潔工作。
教學重點：1. 覺察每位學童所塑造之動物或昆蟲之象徵意義、擺設的位置及其與當下言行舉止和情緒反應之關聯。

2. 覺察個別兒童在團體中的人際互動模式並給予必要的協助。

(例二)

活動名稱：奇妙的海底世界

學習領域：藝術與人文，自然與科技，綜合活動（跨領域的統整設計）

適用年級：國小中、高年級。

活動目標：1. 能了解並妥善地應用周遭可回收利用的資源，展現創意。

2. 體認並欣賞自然與人造世界之相互協調、依存的韻律，透過海底世界的創作，表達學生對海的情感。

3. 能運用資源回收廢棄物，以集結主體創作成一主題的方式呈現。

4. 能展現團隊合作的精神。

5. 拓展欣賞的角度，提升鑑賞的能力。

相關聯結：配合政府的環境保護與資源回收政策。

活動媒材：彩色紙黏土、有關海洋的CD或錄音帶、錄影帶、錄放影機、音響、大紙箱、白膠、雙面膠、泡棉膠、彩色黏土、廣告原料、色紙、針線、剪刀、刀片、回收的資源(如:紙杯、垃圾袋....)、作品樣本、水彩用具、吹風機、保麗龍球。

活動內容：1. 教師於上課前一週告知學生本次活動的主題，並請他們開始蒐集可回收的資源(如:紙杯、垃圾袋、毛線、碎布，糖果紙...等)。

2. 教師將全班分為若干小組（一組6人），老師播放海底世界錄影帶，以引起動機。

3. 教師展示某知名海洋藝術家的平面作品並對照以海洋或河川被污染後的情景（海報、圖片）。

4. 教師詢問：「我們的海洋怎麼了？」鼓勵學生去思考 and 討論，並說明工業的發展如何破壞了海洋的生態。

5. 鼓勵每位學生以某一種海底的生物為主體用廢棄物去創造出他們和他們的生態環境（放音樂），並以組為單位將所有作品加以裝置、統整於大紙箱中。

6. 收拾桌面。

7. 老師講解獎項評分依據。(獎項包括:最佳裝飾獎、最佳趣味獎、最佳創意獎...等).請各組學生上台展示成品並發表之。

8.老師講解投票規則，學生進行投票，將原本發的幾個(與獎項數同)

保麗龍球，投入講桌上的幾個(與組數同)透明管中。

9.揭曉投票結果並頒獎，請得獎組學生上台發表投票心得感想。

教學重點：1.覺察每位學童所塑造之海底生物的象徵意義、擺設的位置和其與當下言行舉止及情緒反應之關聯。

2.覺察個別兒童在團體中的人際互動模式並給予必要的協助。

(例三)

活動名稱：母親節卡片製作。

學習領域：藝術與人文、綜合活動(跨領域的統整設計)。

適用年級：國小高年級、國中。

活動目標：1.能藉由小卡的製作，傳達個人對母親的情感，展現創意。

2.能欣賞和同理他人的創作，並給予真誠的回饋。

3.能從創作與分享的過程中對個人的親子關係有所領悟。

相關聯結：配合校方的母親節感恩系列活動。

活動媒材：色卡紙、美工刀、舊雜誌、色紙、膠水、彩料、冥想音樂 CD、音響…等。

活動內容：1.教師於上課前一週告知學生本次活動的主題，強調內容的「獨特性」(有別於市購的母親卡片或其他兄弟姐妹所繪製的)，將個人的母子／母女關係呈現於卡片中，並開始準備所需的媒材(如照片、毛線、碎布、色紙、色卡紙、舊雜誌、糖果紙…等)。

2.教師以全班同學一起冥想的方式，幫助學生回顧個人自出生至當時與母親生命的聯結，鼓勵學生以真誠的態度，創作出一張「特別」的卡片，傳達個人的情意。

3.創作(放冥想音樂)。

4.小組分享與回饋。

5.整理與清潔工作。

教學重點：1.覺察個別兒童在卡片製作過程中的情緒反應並給予必要的協助。

2.協助小組分享工作之進行。

陸、結論與建議

本文為為因應九年一貫的教育課程改革，作者前一篇研討會論文「藝術教育治療」（陸雅青，民82a）理念之延伸。治療取向的藝術教育，強調藝術教師能注重學生的個別差異及需求，是統合藝術教育、特殊教育、藝術治療、心理治療或輔導等領域方面的專業知識理念，其實施不但符合九年一貫新課程「藝術與人文」領域的基本精神，亦能因應現階段社會對教育改革之需求。

受限於專業的師資難求，目前「藝術治療」的相關課程雖在國內大專院校尚未能普遍開設，但在大多數師範院校的相關系所中，「藝術治療」已儼然成為必要的選修課。作者對藝術教育治療在師院系統及教育實務工作的推展上，有以下的幾點建議：

- 1.在師資培訓的過程中，鼓勵相關系所的學生盡量在修滿基礎的表現性藝術、心理輔導、與特殊教育方面的課程後，再選修「藝術治療」課程（大四上學期）。視所開課程的結構，若為四學分的選修課，則將大四下學期課程的重點放在藝術教育治療的實務工作上；若為二學分的選修課，則在大四下學期搭配開設「藝術教育治療實務」課程。鼓勵修課的學生在大四的教育實習課程中，呈現藝術教育治療的理念。
- 2.依教師的專業背景，提供「藝術教育治療」的研習工作坊（45小時左右）。鼓勵研習期滿、考核通過的教師將藝術教育治療的理念融入其教學中，並在研習課程結束後，提供至少一學期共四次，每次三小時的小團體督導服務。「藝術教育治療」之跨學科領域的特質對教師的教學具有高度的挑戰性。教師的教學因對學生了解之加深而更需能廣博且靈活地應用所學。教師唯有能持續不段地進修、研習，必要時詢求個別督導的援助，才能勝任治療取向的藝術教育教學。

參考文獻

《中文部分》

- 王秀雄 (民 79)。美術教育。台北：台北市立美術館。
- 王德育 (民 80)。創造與心智成長。台北：三友。
- 呂廷和譯 (民 64)，Herbert Read 著。透過藝術的教育。台北：雄獅。
- 黃銘祝 (民 88)。從藝術與生活的重要性來談藝術教育的改革。國教世紀，185，107-111。
- 陸雅青 (民 82a)。藝術教育治療。載於當代美勞教學理論與實務學術研討會論文集，23-42。台北：台北市立師範學院。
- 陸雅青 (民 82b)。藝術治療：繪畫詮釋—從美術進入孩子的心靈世界。台北：心理。
- 陸雅青譯 (民 86)，Marcia Rosal 著。兒童藝術治療。台北：五南。
- 陸雅青 (民 88a)。藝術治療：繪畫詮釋—從美術進入孩子的心靈世界 (第二版)。台北：心理。
- 陸雅青 (民 88b)。基本能力二：欣賞、表現與創新，於「規劃國民中小學九年一貫課基本能力策略」。國立臺灣師範大學教育研究中心專題研究編號：0151。
- 陸雅青 (民 89)。藝術治療團體實務研究-以破碎家庭兒童為例。台北：五南。

《英文部分》

- Broudy, H. (1984). *Nature of aesthetic experience*. Lecture delivered at G.I.E. V. A., Los Angeles.
- Chalmers, F. G. (1971). *Toward a theory of art and culture as a foundation for art Education*. Unpublished doctoral dissertation.
- Clements, C. b., & Clements, R. D. (1984). *Art and mainstreaming: Art instruction for exceptional children in regular school classes*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Congdon, K. G. & Congdon D. C. (1986). A system approach to art education and mental health. *Visual Arts Research*, 12(2), 73-79.

- Copeland, B. (1984). Mainstreaming art for the handicapped child: Resources for teacher preparation. *Art Education*, 37 (6, 22-29.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Dalke, C. (1984). There art no cows here: Art and special education together at last. *Art Education*, 37 (6, 6-9.
- Dissanayke, E (1992a). Art for the life's sake. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 9, 169-175.
- Dissanayke, E (1992b). *Homo aesthetica: What art comes from and why*. New York: Free Press.
- E. P. C. (1968). The role of the fine arts in education. *Art Education*, 21(7), pp. 3-7.
- Erikson, E. H. (1982). *The life circle completed: A review*. New York: Norton.
- Essex, M., Frostig, K., & Hertz, J. (1996). In the service of children: Art and expressive therapies in public schools. *Art Therapy*, 13, 181-190.
- Garner, R. L. (1996). The NAT Model: Factors in neuropsychological art therapy. *American Journal of Art Therapy*, 34, 107-111.
- Henley, D. R. (1992a). Facilitating artistic expression in captive mammals: Implications for art therapy and art empathicism. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 9, 178-192.
- Henley, D. R. (1992b). *Exceptional children exceptional art: Teaching art to special needs*. Worcester, MA: Davis.
- Hite, S. (1996). A reference library for school art therapists. *Art Therapy*, 13, 202-204.
- Johnson, D. R. (1984). The arts and communities. *Design for Arts and Education*, 86(1), 36-39.
- Kaplan, F. F. (1992). Environmental preference in knowledge-seeking, knowledge-Using organism. In J. H. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds), *The adapted Mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 581-598). New York: Oxford University Press.
- Kramer, E. (1979). *Childhood and art therapy: Note on theory and*

- application*. New York: Schocken Books.
- Kramer, E. (1992). Reflections on the evolution of human perception: implications for the understanding of the visual arts and of the visual products of art therapy. *American Journal of Art Therapy*, 30, 126-142.
- Lanier, V. (1979). Enhancing the aesthetic potential in S. M. Dobbs (Ed.), *Arts education and back to Basic*(pp.96-112). Reston, VA: National Art Education Association.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8th ed.. New York: Macmillan.
- McNiff, S. (1997). Art therapy: A spectrum of partnerships. *The Arts in Psychotherapy*, 24(1), 37-44.
- Orians, G. H., & Heerwagen, J. H. (1992). Evolved responses to landscapes. In J. H. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds), *The adapted Mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 555-579). New York: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1952). *The origin of intelligence in children*. New York: International University Press.
- Prinshorn, H. (1972). *Artistry of the mentally ill*. New York: Springer-Verlag. (Originally published as *Bildnerie der 'Geisteskranken* by Verlag julius Springer, Berlin, in 1922).
- Riley, S. (1997). Art Psychotherapy stress reduction group: For therapists dealing with a severely abused client population. *The Arts in Psychotherapy*, 23(5), 407-415.
- Rubin, J. A. (1987) . Freudian psychoanalytic theory. In J. A. Rubin (Ed.) , *Approach to art therapy-theory and technique* (pp.7-25. New York: Brunner / Mazel.
- Sherrill, C. (1979) . *Creative Arts of the Severely Handicapped* (2nd ed.) . Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- St. Johns, P. A. (1986). Art Education, therapeutic art, and art therapy. *Art Education*, 39(1), 14-16.

- Tinnin, L. (1990). Biological processes in nonverbal communication and their role in the making and interpretation of art. *The American Journal of Art Therapy, 29*, 9-13.
- Tinnin, L. (1991). Creativity and mental unity. *Perspectives in Biology and Medicine, 34*, 347-354.
- Tinnin, L. (1994a). *Preverbal memory*. Paper presented at the conference, Explorations in Unity and Multiplicity, Pittsburgh, PA.
- Tinnin, L. W. (1994b). Transforming the placebo effect in art therapy. *American Journal of Art Therapy, 30*, 75-78.
- Wadeson, H. (1980). *Art psychotherapy*. New York: John Wiley & Sons.

THE APPLICATION OF ART EDUCATION THERAPY IN THE FIELD OF “ART AND HUMANILITY”

ABSTRACT

The application of “Art and Humanity” curriculum in Nine-Year-Schooling educational reform should pay attention to the problems emerged from present school art education, which may be too discipline-centered. The therapeutic approach of art education (also known as Art Education Therapy, AET.) could be an effective approach in art education in that it not only can meet current social needs but can also integrate the student’s cognitive, emotional and spiritual part of life. In this paper, the author addresses the content, significance, philosophical concerns, purpose, teaching methods and principles of evaluation and curriculum design of AET. She also gives three curriculum examples of this specific educational approach. Based on current educational circumstances, suggestions for the development of AET in educational system are given.

Keywords : Art and Humanity, Art Education Therapy, Art Education, Counseling, Special Education, Art Therapy