

廿一世紀藝術教育的展望

藝術教育

ARTS

EDUCATION

摘要

一九九九年，正值新世紀即將來臨的前夕，各國在教育上莫不投入大量的心力，希望能在下一個世紀中使國家居於領先的地位，各種教育上的改革也如火如荼的展開。

藝術教育工作者，對於當前的教育情況，必須能全盤的掌握，才能夠尋求未來的改進之道。在廿一世紀，藝術教育工作者應該要體認教育的力量，善用藝術協助學生增進學習成效，適應瞬息萬變的社會。為達成此目標，我們企圖尋求新方向，以期更瞭解審美和審美的發展。

文化日趨多元，廿一世紀的藝術政策是我們另一個重點，我們必須探討藝術政策與評量的定義，深入瞭解其重要性，重視藝術教育且發揮其影響；我們也必須關心其他重要的議題，例如藝術教育與科技、全球化趨勢、文化多元發展、終身教育……等等，為建立未來嶄新的教學遠景而努力。

壹、前言

在廿世紀即將結束的最後一年，我們的確看到世界上許多國家在準備採行一些令人印象深刻的改革計劃，其目的在於對即將來臨的新世紀作出貢獻，檢視國家的成就，以及為下一世紀推行新的發展政策。

台灣欠缺本土藝術特色，市民素質每下愈況，青年學子在文化素

養方面更顯薄弱無知，歸根究底，是藝術教育的不受重視。我們的社會只重視學童在智能上的發展，漠視藝術教育在孩童成長中的重要性。一九八三年美國心理學家霍華·葛德納(Howard Gardner)出版影響深遠的《心智的架構：多元智力的理論》(Frames of Mind)，明白駁斥智商決定一切的觀念，指出人生的成就並非取決於單一的智商，而是多方面的智能，主要可分為七大類；其中兩類是傳統所稱的智能——語言與數學邏輯，其餘各類包括空間能力（藝術家或建築師）、體能（如美國舞蹈家瑪莎·葛蘭姆或NBA 職籃明星魔術強森）、音樂才華（如莫札特）以及了解自我和他人的「個人智能」。

我國教育也和美國一樣通常只強調語言和數學邏輯，而忽略了心智的其他潛能開發。葛德納說：「對於重視空間、肢體或音樂形式之求知方式的人，以及傾向於注重人際生活層面的人而言，他們指責目前的學校教育是不難理解的。現代的學校根本就忽略了這方面的智力層面。」

作為「五育」中重要環節的藝術教育，在現今學校教育體系中倍受忽視，這已是不爭的事實，這種教育失衡的狀態，也是當前我國所面臨的環境破壞，甚至是社會問題的重要根源。

藝術對於台灣的教育現況能夠提供一個全新的視野，拉近理想與現實的差距。透過藝術的求知方式，不僅可以使我們經歷各種智力的複雜運用，視、聽、動的多元學習策略亦能輕易的整合傳統的各個學科，以及觀念和意識形態。許多已開發國家都善用藝術來培養國民最

郭禎祥 ■ 國立彰化師範大學藝術教育研究所所長 / 美術學系主任
中華民國藝術教育研究發展學會理事長

大的心智和情感能力，他們似乎很清楚教育當中不能欠缺對人類豐富知識寶藏的了解，或是對藝術表達和溝通功能的運用。藝術教育所遵循的途徑，並非以實用為基礎；而是要藉此幫助學生與環境融為一體，並透過形狀、聲音和顏色等，從環境中找到平衡，獲得自我充分和諧的發展。藝術除了能夠振興教學甚至推動教育改革，也能夠幫助學生將周遭環境看得更清楚，尤其是培養批判的能力，認識自己所屬的社會並尊重他人擁有的文化，敏於察覺社會上層出不窮的不公與暴力。如此我們的下一代就能從被動、無能為力、只能旁觀的人，成為社會改革的種子。

近年來，各界紛紛對藝術教學或藝術相關議題之理論與實務進行學術研究或召開學術研討會，並提出相當豐富且寶貴的論點與建議。由於台灣社會正面臨轉型衝擊，政府當局大力推動文化重建運動的同時，專家學者亦積極結合所有藝術教育工作者，共同疾呼藝術學習對於國民素養的重要性，並釐清藝術教育之正確導向。因此藝術科於一般學校教育中的地位方稍見起色，惟仍有待繼續努力。值此即將邁入廿一世紀之際，藝術教育思潮正將展現新契機，蓄勢待發。可預見的，在未來我國社會多元化的蓬勃發展下，藝術教學的觸角將更形寬廣，相對的藝術教師的自主性與重要性必然與日俱增。面對時勢遷移的挑戰，除了仍必須重申藝術教育的重要性之外，更應深切檢視省思我們做了甚麼，以及對於未來我們看到了甚麼。

貳、我國藝術教育現況

一、我國中小學藝術教育的特質

台灣各地中小學有關美術教學最明顯的特質，在於上課時數比起其他「主科」少得不成比例。國小低年級每週平均上 80 分鐘美術課，佔每週上課總時數的 7.15%，國小中年級每週平均上 120 分鐘美術課，佔每週上課總時數的 8.83%，高年級佔每週上課總時數的 8.11%。國中一年級每週 90 分鐘，佔每週上課總時數的 5.1%，國中二、三年級及高中一、二年級每週 45 分鐘，佔每週上課總時數的 2.6%，高三不排美術課。上課時數太少，顯示美術科目不受重視，學生的學習機會也相對的減少。

美術課為何不受重視？因為學校和家長都重視讀、寫、算等「主科」，而且讀、寫、算能力對其他科目的學習影響重大。尤其為因應國中以後之升學聯考。台灣教育在「量」的層面成長快速。1968 年以前，台灣小學生未升學的約佔 40%，現已幾近百分之百續讀國中；國中畢業再升學者幾乎佔 90%；大學、研究所也在十年內膨脹快速。台灣人追求高學歷，而讀、寫、算皆是升學聯考要考的主科，而美術、音樂等並未列入聯考科目範圍內，因此在國民教育的課程裡不被重視，甚至被教師挪為他用而被犧牲，以致影響國民文化素養與生活審美品味。

美術科上課時數不夠當然阻礙美術科的學習績效，但即使上課時數增加，大多數的小學教師也無法勝任美術科的教學，因為他們本身就欠缺美術專業的經驗。當今台灣的國小多為包班制，中高年級以上具有科任教師者不到 30%；國中美術科教師合乎專才專用，適才適任者不到 60%，而負責督導的學區美術輔導專員人數不足，且經調查訪視多數輔導員也缺乏美術的專業知識（師大美研所 85 年美教組調查）。

國中、小美術教學缺乏美術教室空間和教學資源。雖然有些教師努力克服困難，讓學生接觸多元媒材（如繪畫、陶藝、版畫等）藝術製作經驗及鑑賞領域之教學，但大多數教師因許多活動需要太多時間做事前準備和事後清理，教師因缺乏教學空間或學校行政在資源上未能支持提供而放棄其理想的美術教學。

小學美術教師教學在評量上不像其他學科，美術成就或成績沒有標準答案而是價值判斷的問題，但目前絕大部份的小學教師並不具備美術方面的專業判斷能力，以致國小、國中美術課程往往只是各種活動的大雜燴，欠缺連貫性、程序性、銜接性，未能有系統地提高學習成果。

當今國中小美術比賽頻繁，許多行政人員皆把比賽所呈現的成果作為教師們的成績考核依據，因此許多教師以比賽領導教學，無法落實正常化教學而限制了學生的想像力、創造性的啟發與培養，大幅減低了美術教育本質的功能及目的。

國內美術教師在職進修管道嚴重缺乏，晚近資訊工業快速進展，我們的教育卻往往跟不上腳步甚至與之脫節，教師專業知能無法成長。再加上國內學校代課制度未臻健全，即使有良好的學科相關研討會，教師鮮少被鼓勵參與，因此限制了教師參與在職進修的

機會，以致師資品質難以提昇。

教育須因應社會變遷、政治變革、科技發展才能與日俱進。當今台灣國民藝術教育缺乏對多元文化的關懷、前瞻、創新、宏觀的作為及周詳、嚴謹、審慎的規劃，教學法仍停留在三四十年前之美術課等於繪畫課（大多數都在畫靜物）：技巧等於藝術之觀念，完全忽略藝術課程之文化意義與內涵，因此無法落實全人教育、整合教育、多元文化教育等之教育成果績效。

二、不利於藝術教育的文化因素——考試主導教學

第一個不利的因素是升學主義主導教學的影響，在教學理論上，應該先有教學目標然後設計課程，實際教學後再評量教學目標達成了多少，而評量的方式通常就是考試。但是在目前國內文化中，測驗不僅是評量教學目標達成多少，甚至主導教學目標，因此教學內容往往是根據考試內容來決定，尤其是台灣各級學校（國小除外）之聯考制度。

台灣大專或高中聯考考試科目通常是國、英、數、社會及自然學科，沒有美術音樂等，這個現象傳達的訊息非常清楚，「學科」課程非常重要，藝術科目則無足輕重，聯考不考的科目自然被犧牲了。

這個現象原因很明顯，因為考試成績是公開的，成績不好會有許多嚴重的後果，不只是對學生本人，教師和學校也會受影響，因為大多數人相信考試成績就等於一所學校的教學品質。

這其中有兩大矛盾，第一，任何常模測驗的設計本來就會有 50% 的受試者成績低於平均數，25% 得分在最低的四分之一，這一點在分析考試成績時，常被忽略，因此所謂的教育問題，有時只是看我們選擇什麼樣的測驗內容和方式，以及如何詮釋測驗結果。如果用常模測驗來評量藝術的敏感度、好奇心、想像力，必然會有許多人這方面的能力「不及格」。

第二個矛盾是，即使測驗成績確實反映許多人讀、寫、算的能力不足，分數本身卻無法告訴教師如何改進教學方式，只會讓教師花更多時間去上國文、數學等。

這許多不利美術教育的因素，筆者認為有三大原因。首先，對於許多未經分析深思的文化假設，理性

變成一個無所不在的觀念。我國文化中認為聰明才智就是能作抽象的思考，能夠從感情的領域提昇到知識的領域；而藝術卻是感性、具體的。但事實上這兩個觀念都不正確，理性與感性並沒有高低的分別，而藝術更不是只有感性層面，它是唯一能結合情感與知識，使兩者合而為一的學科。

對於這些誤解，多數人從未真正思考過人類知識與藝術的關係，只是因循著社會上普遍的觀念。其次，在我們的教育體制中，評定學生優劣有一套正式的標準，問題是這些標準正是由現行體制中的「成功者」所決定的，必然符合他們自己的性向和能力。假設大學聯招中不考數學，而是要考美術或其他藝術科目，那麼誰的「成績好」，誰的「成績差」就要重新定義了。第三，晚近國內文化太過推崇客觀和科技。所謂客觀就是能以科學方法評量一個人的能力，科技則是講求效率和具體的目標。然而藝術卻是主觀、個人的表達，目標過程與方法並不是那麼界限分明。

三、全國的藝術教育政策

我國教育部始終未設有藝術教育司，全國藝術教育政策與經費缺乏明確規劃，往往都是附屬於其他人文社會學科等，一直是混亂不明。教育部委員會中沒有任何人具有藝術教育專業背景，負責公立學校課程活動或修定工作等指導官員，也沒有任何人具有藝術教育的背景或經驗，教育部課程總綱小組從未有藝術教育專家參與，晚近的「藝術教育法」草擬小組也未請學有專精的藝術教育學者參與。由於政府對藝術教育的忽視與漠不關心，藝術教育界在推展文化藝術教育時事倍功半，其功能始終無法落實與彰顯。

這樣的價值觀所主導的文化環境中，美術教學面臨著重重的困難。若要改善現況，決策單位必須與學校、藝術教育家密切聯繫，找出問題的根源，而非訴諸簡化甚至自欺欺人的解決之道。

根據筆者 1997 年所作之專案研究問卷調查結果顯示，當今各級學校美術教師教學品質績效不彰，影響國民審美能力及生活品味低落。美術教師素質之優劣將影響其教學績效，而決定師資素質的關鍵在於職前與在職之培訓課程。由於藝術教育取向之轉變，我國國民藝術教育已超越傳統藝術教育以藝術製作(Studio Art)為主之課程（師資培育重點只侷限於狹隘的藝術製

作技巧訓練課程)而邁向學科取向的藝術教育課程內容(教育部課程標準修訂,1993年九月國小公佈;1994年十月國中公佈;1995年十月高中公佈)。

然而經台灣師大美研所87級美術組師資品質指標調查專案研究顯示,當今國內藝術教育相關師資培訓專業課程尚存諸多待解決問題一如系所宗旨、目標及學程方向模糊而不明確,「在職進修」之教育學分課程亦未能合乎新課程內涵及時代精神。基於上述因素教師專業的品質無法有系統的提昇,因此整體教學績效未能改進,阻礙美術教育內容、特質、績效之達成與發展。

參、關於學科取向藝術教育(DBAE)之理念

筆者於一九八六年自美國返台任教,即致力於「學科取向藝術教育(DBAE)」觀念的研究推廣及教育實務的發展。如今, DBAE 的觀念逐漸成為國內藝術教育思潮的主力,舉凡大學中的藝術教育課程至中小學的教學理念策略中,均不難見到與其相關之理念已逐步成為通識教育與國民基本知能訓練之指南。美國 Getty 藝術教育研究機構推動 DBAE 教學理念,已有 15 年,這些年來筆者與國內的學者、基層教師以及民間藝術教育工作者互動,發覺對於 DBAE 的教學理念普遍存在著不了解或不少誤解,下列將引據斯蒂芬·德比(Dobbs, S)1998 年著作針對以下幾個常見的觀念提出澄清。

一、DBAE 是由 Getty 藝術教育研究機構(Getty Education Institute for the Arts)所創?

DBAE 觀念之教學法至今已三十年歷史, Getty 藝術教育研究機構在擬訂該理念課程之初,訪問了美國一百多位藝術教育人士與決策者,最後決定採用 DBAE 觀念之教學法,因為 DBAE 代表中小學藝術教學的一個全方位教學法。Getty 藝術教育研究機構相信 DBAE 教學法是學習藝術的有效方式,近三十年來藝術教育理論與實務的發展,也支持這樣的觀點。DBAE 整合藝術四大學科的觀念與技巧,有助於讓學生從最豐富

的層面來認識、了解藝術。

二、DBAE 是一套特定的課程?

DBAE 理念是藝術教學的一種方法,而不是一套特定的課程內容。它可以有許多不同的形式,所以各校可以設計不同的 DBAE 課程。任何單一課程或「國訂課程」都違反教育的多元政策。但以 DBAE 為觀念之課程形式儘管不同仍有以下基本的共通點:

1. 藝術是整體教育中的一門學科,有循序漸進(可能範疇)的一套書面課程,內容包括藝術的四大領域,以累積藝術的知識與技巧,並且能夠適當評量教學效果。

2. DBAE 的目標在於培養學生的藝術創作能力、評析能力(藝術批評);了解藝術在文化中的角色(藝術史);能夠討論藝術的本質,作明智的判斷(美學)。

3. 藝術教育的施行以學區為單位,配合適當的行政資源、人員培訓和教材資源。目前美國如同台灣一樣各學區可以自行選用市面上的教學課程(或教本),不過有些課程是許多年前設計的,並沒有包含最新的 DBAE 理念。Getty 藝術教育研究機構希望能夠推動各學區、州政府教育機關、大學藝術教育學系及出版商設計更多與 DBAE 理念相關的課程。

三、DBAE 課程中四大領域的時間必須平均分配,而且將藝術創作都成為藝術相關的討論?

有關 DBAE 理念之教學法的確要求課程中必須包含藝術創作、藝術史、藝術批評、美學四大領域的重要內容,但並沒有規定各科的時間、比重必須相等,各領域的時間分配可能取決於不同的 DBAE 課程形式,以及學生的組成背景。此外, DBAE 強調的是四領域的內容必須「整合融貫」。

例如,小學的美術課程可能比較偏重創作,愈高年級可能就會加重美學、藝術批評或藝術史,但這些都要看各地、各校的實際情況作調整。最重要的是四領域的內容要結合為完整的學習進度。

藝術創作是 DBAE 教學法中最根本的特色之一，融合四領域內容的教學法，事實上更接近藝術家真正的藝術經驗。所以創作與討論不是二選一的問題，而是相輔相成的。DBAE 不是要把創作都變成討論，而是透過更豐富的文化學習模式，強化視覺藝術的多重層面。

四、DBAE 不鼓勵創造力的培養？

創造力是藝術的根源，DBAE 理念相關教學當然鼓勵創造力，但不是任由學生自由發揮，而是透過創造力來創作藝術、了解藝術。有一種藝術教學法只強調創造力，認為藝術創作的過程主要就是提供學生一個機會表達自我，完全不教導藝術的技巧與知識。在這樣的觀念下，藝術科以外的教師、行政人員、家長甚至學生自己，往往會認為藝術科是不重要的副科。透過 DBAE 的整合課程，學生會因為所學的知識及技巧，更增強他們的創造力。

五、DBAE 過於僵化呆板，剝奪了接觸藝術的樂趣？

有些人會以為 DBAE 太僵化呆板，可能是因為 DBAE 採用循序漸進的書面課程。編寫課程在於提昇教學成效與學習的累積。課程不是公式，而是一個教學依據，可以視需要作修正。遵循課程能使美術教學更有明確的目標。

對於激發想像力、發展各種解決問題的技巧，DBAE 具有無限的可能。至於具體的教學、課程的內容順序，則主要取決於編寫新課程的人，以及各地各校實際的環境。

六、Getty 藝術教育研究機構不支持藝術專任教師，DBAE 也不要藝術家的參與？

Getty 藝術教育研究機構相信，中小學藝術教育，要推行 DBAE 理念，專任美術教師是最理想的人選，因為他們曾接受美術教育師資的專業訓練。除了美術專任教師以外，建議課堂上與一般教師共同搭配，讓美術教師更能專心指導學生。Getty 藝術教育研究

機構希望所有學生在其整體教育中都能包含美術科。至於沒有美術專任教師的學校，就必須訓練一般教師學習有關 DBAE 觀念的課程，也因此 Getty 藝術教育研究機構在洛杉磯舉辦一項教師訓練課程，培訓一般教師擔任 DBAE 觀念的教學，但這絕非不重視美術專任教師的專業。

因為有藝術家的創作才有藝術教育。Getty 藝術教育研究機構鼓勵藝術家參與藝術教育，在創作的教學上藝術家可提供重要的啟發與題材。藝術家如參與 DBAE 相關觀念課程，對其教學法必須充分了解，才能對學生的學習目標發揮最大的貢獻。除了藝術家之外，也許將來藝術史學家、藝評家、美學家在學校都會扮演教學的角色。

不論學校美術課程有多少藝術家、藝評家、史學家或美學家參與，最關鍵的角色仍然是美術專任教師，其他專業人士在課堂上的教學，必須由美術教師負責整合。

七、DBAE 僅限於西方文化的精緻藝術？

DBAE 包含從古至今西方文化與非西方文化的藝術，範圍非常廣泛。挑選藝術作品做為教材時，最重要的標準是必須能夠充分具現課程單元所探討的特色或性質的佳作。現有的 DBAE 觀念課程大多強調歐美藝術，這是編寫課程的美術教育專業人士本身的背景、經驗和價值觀必然的結果。有效的 DBAE 觀念之課程可以涵蓋各種不同的藝術，除了繪畫、雕塑、版畫、建築等之外還可包括民俗藝術、手工藝、工業藝術或應用藝術、攝影及電子媒體。只要能夠符合 DBAE 觀念的原則都可以成為適當的教材。

美國俄亥俄州大學(The Ohio State University)資深美術教育家 A. Efland 指出如果學習者能在藝術四領域之間形成許多的關聯將更深入的了解藝術(Efland, 1995, P.149)。Efland 所主張的格子狀式課程(Lattice Curriculum)結構即為一種跨學科的認知學習。Efland 認為課程設計如具有讓學生廣泛接觸重疊與相互關連的潛在觀念，較能助於知識的轉換，而轉換是一種策略，它可將先前所學的應用到新的可能有關的情況。如果學生能將知識轉換，顯示他能因此而有所進階的了解(Efland, 1995, P. 149-152)。Efland 強調，DBAE 四領域之

藝術製作、藝術史、藝術批評與美學，雖然各有其獨特性，但彼此之間存有重疊的元素與共通的觀念。如果將各學科獨立分隔，彼此間沒有重疊的元素，這樣的課程結構所呈現出的影象，有如一棵樹，無法提供多元相關連之智力交往（如圖一）。反之，若 DBAE 觀念的知識以半格子式(Semi-Lattice)的結構組織，則較能提供多元智慧路線之交往。（如圖二，Efland, 1995, P. 151）

以 M. Erickson 之主題作為設計藝術教育課程的策略而言，其題目蘊含某些意義、現象或經驗。Erickson 在課程範例「我們在世界的地位(Our place in the world)」中表示，主題可以幫助學生整合他們的知識，該主題「我們在世界的地位」，在於使青年人連接以前的經驗和新的想法；連接藝術製作與藝術史的課程；將藝術上的觀念與其他課程領域之觀念連接起來。(M. Erickson, 1996, Thematic Approach)

事實上，此主題類似作文題目，題目的本身即存在引起探究動機的線索。因此，在這樣的主題所組織的課程，學習者被預期由其本身的經驗或知識進行反省、想像與思考；然後在製作活動的過程中，將此反省或想像的想法具體轉換成藝術上的經驗，這些藝術的經驗再藉由既存的藝術作品及其歷史的探究而深化。其運作的程序或可簡化為如下的步驟：題目之觀念、想法→經驗與知識之反省、想像或思考→製作上的思考→製作的形式、媒材的經驗與反省→藝術史的探究—自我、社會、多元文化的整體性思考。

在這類主題的設計下，有關藝術的學習並不與日常生活脫節，也不將創作與鑑賞的學習分開。課程的內容包括了藝術創作與藝術史的活動設計，間接的涉及藝術評論與美學方面的學習，並觸及社會、文化與歷史的課題。

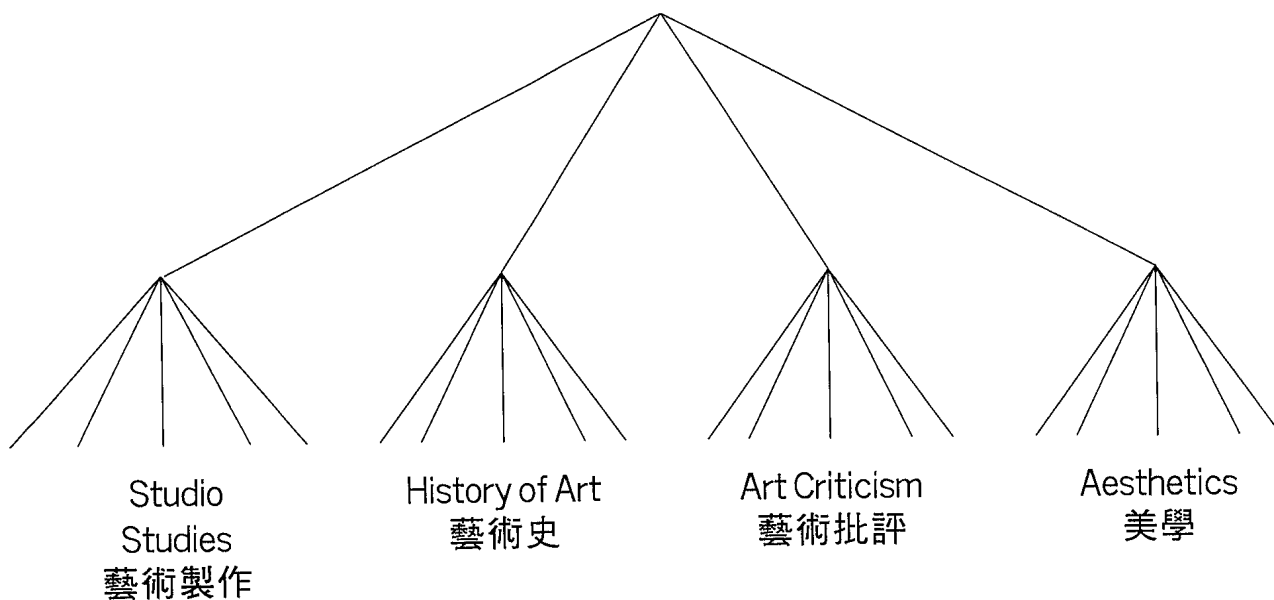
十多年來，Getty 藝術教育研究機構一直致力於改善藝術教育的理論與實際教學，藝術教育界透過一項啟發創意與思考的全方位教學法，將藝術與其他學科結合；將藝術與中小學生廣泛的興趣、能力相結合。這樣的教學法正迅速成為美國藝術教育的主流。

肆、課程和藝術教育的後現代思潮

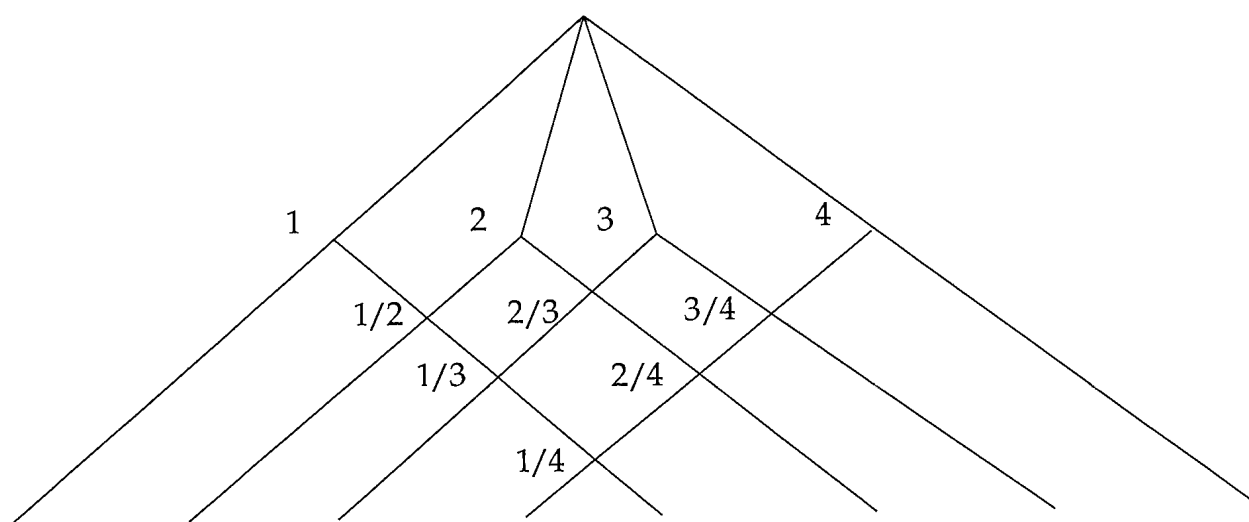
後現代主義中有許多複合意義(Wood, Frascina, Harriss & Harris, 1993, P.237)。美國藝術評論家史田伯革(Leo Steinberg)早於一九七二年描述羅森伯(Robert Rauschenberg)之混合材料繪畫作品時，最早將「後現代藝術家」一詞冠於視覺藝術上。然而，這個運動的源起可追溯至更早，至少就「精神觀點」而言，杜象(Marcel Duchamp)的作品中(Horwitz, 1992)即顯露這種精神。杜象加入達達運動，堅持藝術必須激發心靈，並運用日常生活事物，挑戰傳統對藝術的刻板定義。因此，「後現代主義者」便將藝術與日常生活事物結合，傾向對個人生活內涵相關的描述，而非科學或普遍的價值。

一九九〇年後，國際藝術教育面臨後冷戰時期，國際市場文化以及現代主義進入後現代主義思潮。依後現代主義者的觀點，視藝術為一種文化的產物，強調唯有從認識文化的本源及其來龍去脈，並對文化的本源產生興趣和欣賞的能力，才能夠對藝術有深刻的瞭解。後現代主義者試圖去打破高階藝術和低階藝術之間的界線，以及譴責藝術的優越感。其特色則強調藝術是一種折衷的形式和具有不和諧的美感，可經由古典或其他的形式組合而成。這樣的組合在意義上可產生多重的認定標準，更有時是矛盾與衝突的。後現代主義所喜愛的特色則是多元的，甚至是折衷式的，並且強調作品的主題要具備多重的解讀性與闡釋的作用。多元文化的本體則是以表現出其文化本源的方式而不斷循環，並提倡要利用折衷主義的論調以及使用歷史的素材去整合過去和現在。後現代主義者試圖去結合過去的想法並使之持續至今。

當許多現代藝術家創造「為藝術而藝術」的同時，後現代藝術家則尋求藝術與生活的結合(Gablik, 1991)。現代主義者視藝術為形式、美學而毋須講求功能；並且以個人創造為中心(Bowers, 1987)。但後現代主義則排斥以個人中心主義和創造（至少理論上是如此），卻強調和語言、文化及社會的互動(Barrett, 1994)。後現代藝術家主張以事實說明；真理亦非絕對，而是建構於群體和個人。經由文化和語言加以透視知識本身。因此，後現代藝術家接受多重性觀點、分裂並呈現對曖昧不明狀況的忍受力(Barrett, 1994)。在這個後現代主



圖一：學科取向知識如同一棵樹，沒有重疊元素
(Discipline-based Knowledge Shown as a Tree Without Overlapping Elements)



圖二：學科取向知識如同半格狀，有部份重疊元素
(Discipline-based Knowledge Shown as a Semi-Lattice with Partial Overlapping Elements)

- | | | | |
|------------------|---------|-----------------------------|-------------|
| 1. Art Studio | 1. 藝術製作 | 1/2 Studio with Criticism | 1/2 藝術製作和評論 |
| 2. Art Criticism | 2. 藝術史 | 2/3 Criticism with History | 2/3 評論和歷史 |
| 3. Art History | 3. 藝術評論 | 3/4 History with Aesthetics | 3/4 歷史和美學 |
| 4. Aesthetics | 4. 美學 | 1/3 Studio with History | 1/3 製作和歷史 |
| | | 1/4 Studio with Aesthetics | 1/4 製作和美學 |

義的時代中，多元論就成為形式內容多樣化的代名詞(Wood, Frascina, Harris & Harrison, 1993)。後現代主義與其說是一種時間性的藝術階段；不如將之視為一種態度樣式或精神形式，用以質疑或批判、審視後現代主義統治支配的作用、方法及現狀(Sullivan, 1993)。

後現代學科模式的出現，強調並讚揚知識、學習經驗、國內社區、自然世界和生活本身的關聯性(Slattey, 1995)。因此，藝術教育必須提供更全面性的教育方法，表現出合力創作的藝術模式，而非認為藝術家是離群索居之獨行俠或英雄。

現代主義以其對理性及解放主義的信仰，提供個人希望，深信當世界有必要改善時，個人能發表言論並改善世界。在後現代主義領域中，亟待改革的是種族主義、階級壓迫、性別歧視及國家主義等，必須持續不斷地加以對抗，這些問題可能也是艱辛的教育使命(Ciroux & Simon, 1989)。這類課程計劃在於建立道德勇氣，並將學生和教師以及最急迫的問題與時機緊密連結，而非與之疏離(Aronowitz & Ciroux, 1991)。

凝聚且有組織的課程規劃、學習的環境氣氛以及個性的培育。學校應幫助學生發展智慧，使之具備判斷能力、對生活及行為負責。這個目標不僅能為學生的生涯作準備；同時也讓他們生活得有尊嚴、有目標，並且提供知識給學生，使之傾注知識至人類終極。

綜上所述，不難發現未來的藝術教育內容已跳離「媒材——技法」及精緻藝術的傳統教學模式，其教學內容將進入前所未見、具充分彈性的全方位時期。技巧本身不是目的，而是了解人類文化意義與創造新意義的手段。上自政府教育當局，下至學校行政人員，皆應明白此一趨勢，去除封閉保守的觀念，不墨守成規，以具彈性的眼光及胸襟來接納並配合此一趨勢的發展。至於影響教學成效最直接的美術教師，更應開啓思維、激發自身潛能，培養充滿彈性的感受力與創造力。一則能雅納各類型態的教學新知、教學觀點及教學對象；二則能視各種不同的教學情境為發揮個人潛能的機會，開創適宜所屬情境的教材內容、教學方法。因為具前瞻性、世界觀的藝術教育，必須仰賴具時代性與未來觀的美術教師，方能落實。

伍、我國藝術教育廿一世紀的新藍圖

教育是文化的延伸。教育的制度沒有客觀的標準，它是自一個民族的文化背景中自然長成。當教育的沉痾難癒時，可能要先檢查文化的體制。國內晚近由於經濟繁榮、政治民主、社會開放及教育發展的結果，使關心教育改革的人士所肩負的責任更甚於以往，因此當前的教育改革可說是一項全民性、全程性、全面性的艱鉅工程。

教育須因應社會變遷、政治改革、科技發展及文化之傳承，才能與日俱進，因此，每個時代每個階段都有其改革任務，易言之，當前教改乃是過去的延續，必須平衡當前的環境與展望未來的趨勢，以前瞻、創新、宏觀的作為，周詳、嚴謹、審慎的規劃。其改革領域就縱斷面而言是「全人教育」，銜接涵蓋了學前教育、國民教育、高中教育、技職教育、大學教育乃至終身教育等；就橫斷面而言是「融合」、「整合」的教育。然而改革需要經費、需要人員、需要設備、需要研考，實有賴各層面的支持與協助才能達成。

基於上述教育革新理念，國內中小學學校藝術教育除了以自主、開放、彈性、多元等原則從事革新工程外，應本著「前瞻性」、「時代性」、「學術性」與「國際性」為藝術教育推廣與發展方針。並以下列四項為發展目標：

- 一、多元文化的教育理念。
- 二、人文、科技整合之宏觀。
- 三、落實並健全師資培育多元化之職前及在職藝術教育。
- 四、發展國際文化交流與合作，提昇學術研究、藝術創作與教學品質。

對於推展國內學校藝術教育之宗旨亦建議訂立下列四項目標：

- 一、健全國內藝術教育內容實質、擬定發展策略及規劃課程結構，提倡卓越之全民藝術教育。
- 二、整體規劃「優雅」具人文內涵之藝術教育園地，以培養學生崇法務實、尊己利人、關懷社會及愛鄉愛國情操，進而達成想像、創造思考能力之提昇。
- 三、設立全國藝術教育高階研究機構，強化研究群的運作，培養高階藝術理論研究與藝術創作人才。
- 四、建立並強化優良的藝術資訊中心，推動遠距

教學、發展特色。以藝術教育取向結合學校、社會、美術館、博物館及藝術表演中心等，以利國家藝術教育推廣與終身教育之實施。

要為國內藝術教育勾勒一幅完備的教育發展途徑並不容易，但我們可以明確的看到目標及發展方向。我們希望下一代的國民眼光遠大，有個性，有想像力，有創意，有應變能力；能出於傳統，光大傳統。教育的多樣化與自由化則是必要的兩盞明燈，如此，才能與時代命脈、潮流相結合。

人才即國力，唯有徹底的落實與革新教育，才能挽回台灣在國際上漸失的競爭力，培養出能迎接廿一世紀的挑戰，富想像力、創造力，能獨立思考、獨立判斷、自主實踐而又具團隊合作精神的文化人才。為國家培育領導人才提供心力。展望台灣藝術教育之發展與成長，我們要滿懷信心，不避艱困，勇於嘗試。期盼未來藝術教育的前程是光明的。▲

參考文獻

- 教育部，民80，國民中學美術科教學訪視報告，台北：教育部。
- 教育部，民81，國民中學美術科課程標準修訂意見調查研究報告，台北：教育部。
- 教育部，民81，國民中學藝能科教學訪視與教師座談會報告，台北：教育部國教司。
- 教育部，民82，國民中學美術科選修課程標準修訂意見調查研究報告，台北：教育部。
- 教育部，民83，國民中學美術科課程標準，台北：教育部。
- 郭禎祥，民81，中美兩國藝術教育鑑賞領域實施現況之比較研究，台北：文景書局。
- 郭禎祥，民82，透過藝術教育達成全國教育之重整，台北市立師範學院，當代美勞教學理論與實務學術研討會論文集。
- 郭禎祥，民83，多元文化觀與藝術教育，師大學報第39期，545—582頁。
- 郭禎祥，民87，台灣藝術教育之現況與改進之道，北京，1998 面向21世紀的學校美術教育國際研討會。
- Anderson, R. L. (1990) *Calliope's sisters. A Comparative study of philosophies of Art*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barrell, T. (1994). *Criticizing art, understanding the contemporary*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Co.
- Bowers, C.A. (1987) *Elements of a post-liberal theory of education*. New York: Teachers College Press.
- Dobbs, S.M. (1998) *Learning in and through: A guide to discipling-based art education*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Efland, A. D. (1995). The spiral and the lattice. changes in cognitive learning theory with implications. *Studies in Art Education*, 36 (3), 134-153.
- Erickson, M. (1996) Our place in the world *In Stories of Art* (on-line). Available ArtsEdNet URL: <http://www.artsednet.getty.edu>
- Gablik, S. (1991). *The reenchantment of art*. New York, Thames and Hudson.
- Horowitz, A. (1992). *More than you see*, Orlando, FL: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- The Getty Center for Education in the Arts, (1993). *Discipline-Based Art Education and Cultural Diversity* Los Angeles: J. Paul Getty Turst.
- Slattery, P. (1995), *Curriculum development in the postmodern era*. New York & London: Garland Publishing.
- Sullivan, G. (1993). Art-based art education: Learning that is meaningful, authentic, critical and pluralistic. *Studies in Art Education*, 35(1), 5-21.
- Wood, P., Frascina, F., Harris, J., & Harrison, C. (1993), *Modernism in dispute, art since the forties*. New Haven & London: Yale University Press.

(本文版權屬於台灣省政府文化處所有，經同意後刊載)