

美國藝術教育中之社會面向： 民主社會的視覺文化教學¹

凱麗·傅利曼
北伊利諾大學

摘要

本文綜論藝術教育之社會面向，包括但不限於性別、種族、族群、性傾向、特別能力及其他個人認同與文化方面的議題與互動；社經及政治條件、社區、自然及人爲環境（包括虛擬環境）。這裡我特別強調各面向共同的立足點，乃是基於我深信視覺藝術對任何社會都極其重要，而教育中的藝術學科應該致力於反映藝術之複雜、多元及文化上的整體定位。這些面向代表藝術及藝術社群在實際生活中的意義，例如透過課程之改變、集體合作教學法，以及社區行動。從社會重建角度來探討這些面向，也是基於我相信藝術教育能夠影響學生的世界觀，改變學生的行動，而差異則能夠豐富我們的社會生活。

藝術教育的社會面向：民主社會中的視覺文化教學

本文綜論藝術教育之社會面向，目的不在評論，但也不可能完全中立，而是

¹ 本文經作者及美國藝術教育協會授權，轉載自藝術教育研究（第42卷第4期）

希望有系統的描述藝術教育的這些面向，說明我從中觀察到的一些重要情況、特色及目的。

要描述這些面向並不容易，因為社會面向太多了，包括但不限於性別、種族、族群、性傾向、特別能力及其他個人認同與文化方面的議題與互動；社經及政治條件、社區、自然及人為環境（包括虛擬環境）。但這些面向共同的立足點，乃是基於我深信視覺藝術對任何社會都極其重要，而教育中的視覺藝術學科應該致力反映藝術之複雜、多元及文化上的整體定位。這些面向代表藝術及藝術社群在實際生活中的意義，例如透過課程之改變、集體合作教學法，以及社區行動。從社會重建角度來探討這些面向，也是基於我相信藝術教育能夠影響學生的世界觀，改變學生的行動，而差異則能夠豐富我們的社會生活。

當然我的意見無法代表所有致力於藝術與藝術教育的教育人士，也不可能完全充分說明這許多不同的面向；我也無意將這些面向分門別類或區分其間的差異。我更關心的是瞭解各面向之間共同點，而藝術教育中又為什麼要維持社會面向。所以，我首先簡短描述一般的特色，說明我為什麼認為藝術教育的社會面向與藝術教育同樣重要。

本文分為三部分，首先是概述這些面向中，我所認為的重要理論基礎；其次是簡述藝術教育領域中相關的歷史及晚近的發展；最後則探討視覺文化中最近的一些變化，何以促使我提出社會面向。

民主的藝術教育：一些理論基礎

視覺藝術可說是有助於增加人生的價值，讓我們能夠創造，促使我們思考，帶給我們各種新的可能，從舊觀念中找出新意。或許藝術的自由（也就是創作的自由，能夠接觸這些開闊心胸的觀念與事物）最能說明民主思想。今天的民主甚至受到我們自己的決策人士所挑戰，因此，在有些社會機制中，保護藝術與藝術教育就愈形重要。

美國人所寫的文章中，下面這段話經常有人引述：

吾人相信這些真理不辯自明，亦即人皆生而平等，享有不可剝奪之權利，其中包括生命、自由及追求幸福等權利。

這段話是美國憲法第二段開宗明義所揭示的，也正說明了民主社會中何

以需要視覺藝術與藝術教育。如果將藝術與藝術教育視為有助於增進生命的意義，視為自由之反映，視為追求建設性之幸福的一個方式，那麼藝術教育就是一項社會政治行為。

我所討論的社會面向，歸根究柢就是民主教育的不同形式，也就是說，如何透過藝術教學培養民主思想與行動。這些面向至少具有四項共通的基礎：一，擴大藝術教育的領域；二，教學重點從形式主義趨向於意義之建構；三、建構過程中對社會背景脈絡的重視；四、對批評重新定義，也更加重視。

視覺文化：擴大領域

後現代論述的中心主旨，尤其是 Frederic Jameson (1984; 1991) 所提出的形式，就在於文化領域的轉變（特別是出現了無所不含的視覺文化）根本改變了政治言談、社會互動、文化認同等等之本質。視覺文化不斷在擴展，視覺藝術的領域也是一樣，包含視覺藝術、電視、影片、電腦科技、時裝攝影、廣告等等。視覺文化這種種的形式愈來愈普遍，而且不斷跨越傳統的分野，例如將藝術應用於廣告、影片中電腦合成的角色栩栩如生、影像藝術館展覽等等。

當代民主社會中的自由，一部分正是反映於視覺藝術能夠跨越傳統的藝術分野與社會分野。例如，藝術家再度利用性別的理想。歷史上，藝術中關於理想的男性、女性，出現過無數的描繪。但是現在透過當代視覺文化的轉移（其中許多是從藝術的描繪所衍生而來），這些理想形象隨著商品一起出售，承諾將理想的特質帶給消費者。這些理想形象成了二元觀點的代表，一方面是前衛的個人主義與藝術自由，另一方面又產生流行的性別刻板印象，這是唯有視覺藝術才可能導致的結果。這種二元觀點到處可見，例如服飾、香水和化妝品廣告告訴我們，購買某個產品能夠增添個人特色，同時卻又讓我們更符合既有的刻板印象。

新世紀中，影響藝術教育的不只是視覺文化的各種形式，同時還包括各形式之間的圖像關聯。例如，前面談到的廣告與歷史、藝術形象之間的關聯，也許比當代的現實更加密切。視覺藝術的核心，就是不同的影像、圖像形式、其中意義彼此之間，在觀念上及實際上的互動關聯。

形式與意義之詮釋

從後現代視覺文化各種形式之多變與關聯，可以看到各社會面向的第二個基礎，也就是從過去重視形式，轉變為更關切意義之詮釋。雖然意義對於藝術一向很重要，但卻不一定反映於教育中。過去的課程著重於形式與技巧，而非內容；John Dewey 於 1916 年的《民主與教育》一書中寫道：

常常有人說，人只要透過感官，對於事物的特質留下一點印象，就能夠學習了。而累積了足夠的感官印象、聯想或心理分析能力，就能夠結合成為觀念、成為有意義的事物……。適應具體的刺激，與心理行為並不相同，因為心理行為必須根據事物的意義做回應，適應刺激則不然……。事物如果對我們有意義，我們的行為就是有意的（意圖、目的），否則就只是盲目、無意識的行為。（黑體標示為原文所加，29 頁）

藝術家 Ben Shahn (1957) 也關切藝術教育中的社會面向，他談到社會面向與教學的關聯：

我們討論到一半，一個學生走過來對我說：「老師，我不是來上哲學課的，我只是想學怎麼作畫。」我問他，在 140 種風格當中，他要學哪一種？於是我們之間開始建立了一點瞭解。

我可以教他怎麼調色，怎麼運用油彩、蛋彩或水彩，但我絕不可能教他任何作畫的風格。至少我不打算教他。今天所謂的風格，就是一個人的意義，由美學觀點與各種意圖所建構的；不是怎麼畫，而是為什麼。（黑體標示為原文所加，123 頁）

也難怪以社會意義之建構為基礎的理論，會對藝術教育的社會面向造成影響。結果，詮釋學（原本是研究《聖經》經文的意義）的影響，就成了這個理論的主要基礎。社會面向的其他理論則是基於政治學、經濟、社會、考古、語言學與哲學，以及藝術。從新馬克斯主義到後結構主義，我不可能一一描述各學說的理論架構，但是關於詮釋觀念的改變，即可說明其中涉及的議題。

美國對於課程之解讀，主流觀念是基於分析美學，同時形成了界限之衝突，亦即形式與意義之分。就歷史而言，分析美學促成了形式主義興起。形式主義乃假設「美學經驗」只不過是感官接觸到設計的元素與原理，而非有

意義、詮釋上（認知）的經驗，因此藝術也就不是人類生存之根本條件。

相較之下，當代理論與藝術實務中，愈來愈多人認為「意義乃美學內在本然的特質」，根據各自的觀點所做的詮釋不但合理，也是應該的。後現代的藝術家往往不願將設計元素與原則做形式主義的應用，而偏向於象徵的應用，呈現多元、延伸的社會意義。例如 Gary Simmons 在作品《我們—他們》中，以兩條黑毛巾掛在架子上，一條繡著金色的「我們」，另一條繡著「他們」，以呈現其意義。白毛巾「他的」與「她的」一向代表財富，但 Simmons 改變了一項元素（色彩），從白色換成黑色，這兩個顏色具有多重的象徵意義，他也將文字換成「我們」與「他們」。於是，毛巾與其上的文字除了色彩之外，更兼具菁英主義、性別、社會衝突等意涵，黑色代表黑人，結合了有關種族緊張關係的知識、情感與信念。換句話說，Simmons 的色彩運用是為了象徵目的，而非形式主義的目的。因此，要幫助學生瞭解這幅作品，形式主義的作用有限。此時色彩成為一個象徵符號，呈現社會經驗的意義。

背景脈絡：人的重要性

於是我們要談到社會面向的第三個基礎：背景脈絡。若沒有背景脈絡，一幅畫只是畫布上的顏料；有了背景脈絡，一幅畫就成了一件藝術品，除了表面的形式與內容，更涉及創作者、觀賞者、展示者、購買者、研究者、批評者。因此，創作與賞析兩方面的背景脈絡都很重要。（在此我採用傳統的「賞析」一詞，因為可以指涉視覺文化的誘惑力及愈來愈豐富的價值。）這類背景脈絡包括文化、國家、社區、機構（包括學校本身），以及藝術創作、觀賞、研究等等之社會政治條件。背景脈絡包括理論與模式，例如美學模式、童年與課程等等，塑造了我們對於藝術與教學的觀念。背景脈絡也包括使學生藝術成為可能的種種條件、環境，從學生日常所見，到他們的情感、意見、信念等等之來源，都涵蓋在內。

當然，許多教師在教學上能夠呈現較豐富的創作背景，但是檢討藝術教育的歷史及當代最新出版的課程，即可看出創作背景在藝術教育界普遍並不受重視。數十年來，社會學家都瞭解藝術與其他文化媒介的背景脈絡，會影響其象徵、附加的意義 (Berger & Luckmann, 1967)。創作背景是藝術作品的一環，使作品具有概念上的連結而值得研究。然而，有些藝術教育人士仍然

認為，瞭解創作背景對於瞭解藝術只是次要的。當然，藝術作品呈現在藝術風格的背景中（通常是形式上的背景，而非社會背景），是很普遍的情形。但我卻很少看到法國印象派作品的解析中，提到這是藝術家首度離開畫室，搭上火車到鄉間去作畫；或是二次世界大戰的社會現狀，對於抽象表現派的影響；節慶面具所代表的儀式與習俗，或甚至教育在藝術圈的角色。

同樣的，賞析或應用的背景，在課程中通常也不受重視。我們所看到的影像，往往跳脫了創作者原本所構想的脈絡，與本來毫無關聯的意象並列出現，形成新的背景脈絡，激發新的聯想。各種不同的複製模式，使大規模的觀看成為可能，可說是極具「生產」的功能，因為一個物件每經過一次複製，也就是創造了新物件。美術館、電視節目、廣告、學校課程等等背景脈絡，都會影響我們如何瞭解一件藝術作品（以及透過這個例子所建立的「藝術」觀念）。

從教育上來說，以為影像在學生心目中只是形式（形式上的物件），是不明智的：學生如果沒有背景資料，他們就會建構自己的背景，形成他們自己的知識。以前我做過一項研究 (Freedman & Wood, 1999)，正可以說明這一點。我與高中教師 John Wood 合作，讓學生討論一幅東印度神祇的繪畫，畫中的兩名神祇看似一對異族通婚的夫妻。學生並不知道這幅畫創作當時，認為女人膚色愈白愈美，男人的膚色則要比較黑。畫中其實是描繪出同族中理想的俊男美女，呈現出膚色是相對的，以及透過藝術形式表現理想觀念等等。結果，學生以他們自己的背景（不幸的是種族歧視的背景）來解釋這幅畫。

有時候有人會問我，為什麼藝術教育的社會面向不等於社會研究，我想理由應該非常明白——藝術教育談的是視覺文化，在今天這個時代，視覺文化尤其重要，各年齡層的學生接受資訊的來源，從電視到漫畫，愈來愈偏向於視覺。即使如此，我認為學生還是需要瞭解視覺文化中視覺以外的層面，最起碼，一般知識愈豐富，愈能夠凸顯視覺的重要性。

批評：民主的建設性過程

社會面向的第四個基礎，是根據不同類型之批判性社會理論以進行批評的重要性。為確立背景，我先從一些歷史談起。美國藝術教育及一般教育中的批評理論，晚近是源於1960年代的發展。國外傳入的批評理論中，有兩派對於

美國的藝術及教育思維影響尤其重大；首先是歐洲的新馬克斯理論，尤其是法蘭克福學派社會學家的著作，例如 Theodor Adorno 有關美學的論述。其次是巴西教育學者 Paulo Freire 的理論，他因提倡識字而歸納出自己的教育理論，並借用 John Dewey 的務實論及進步教學法等觀念。這些社會理論成為改變政治及經濟壓迫的工具，後經翻譯引介至美國，其中部分原因是二次世界大戰後的反獨裁及反共心態下，存在主義及極端個人主義盛行，造成個人的孤立感。教育界援引這些理論，以因應課程中日益反社會、重技巧輕內容所衍生的種種問題，例如出現任何教師都可以套用的「公式化課程」。法蘭克福學派的歷史觀，得以彌補理性實證主義中不談歷史的缺點，讓種種現代作為能夠找回與傳統的關聯。在藝術理論中，從現代主義的觀點轉變至後現代觀點，也讓藝術家能夠重新檢視社會內容，找出歷史與其藝術、與流行文化的關聯。

到1970年代，美國版的新馬克斯理論與 Freire 的「受迫害者教學法」不但流行於教育界，更結合了女性主義及人權方面的文化理論，將這些觀念運用於美國的背景脈絡。例如美國の後結構主義與其他後現代觀念，否定馬克斯主義的「後設敘事」觀，而女性主義及文化理論也指出，新馬克斯主義雖有助於探討壓迫之歷史層面相對於經濟學的問題，但卻無助於瞭解複雜的文化、社會與個人議題。到1980年代，教育上談到批評理論，其實包含許多不同的意涵，從後結構主義挑戰單一結構的觀點，認為無所謂正確或最好的結構（組成內容、詮釋、教案等），到根據不同學生人口的社經條件所做的課程分析，並無單一的定義。但社會層面的批評檢討，則是其共同的立場。

到1980年代，社會理論已進入美術教育的論述，促使藝術教育中的社會面向逐漸發展。其中部分的動力來自成長於1950及1960年代的藝術教育人士，這一代的美國人參與過爭取人權、反越戰的示威遊行，一向強烈認為美學意義、人權與社會正義是息息相關的。

批判的社會理論造成1980年代的藝術教育觀念有所轉變，但也有許多人對此影響提出質疑，其中部分理由是認為批評的論述具有負面特質。視覺藝術、表演藝術、文學中充斥「作者已死」、「歷史已終結」等口號，聽起來可能令人憂心，有些社會理論也傾向於「解構」。但我們也可以將這些看做比喻，目的是為打破因襲的成見，瞭解視覺藝術已出現重大改變，瞭解藝術教育人士的責任，瞭解這些改變的社會特質。當然，藝術家仍然是藝術家，

但也許在比較社會導向的形式中，藝術內容、電視節目、甚至廣告意象都涉及社會議題時，藝術家不再獨立存在，而運動雕塑和展廳大小的裝置藝術，也唯有透過與觀眾的互動，才得以成為藝術。藝術仍然有其過去，但藝術史已不再基於單一、線性、不斷進展、單文化的模式。如今的藝術存在於四度空間，各文化互相衝擊、交錯，時間也可能倒轉。

批判的社會理論是一種批評，而批評對於藝術界之所以是一股建設性的力量，正是因為能夠促成開放的討論，否則也許不會有這些討論。批評有許多種，例如課堂批評是由教師引導學生表達意見，以反映形式主義的教學目標；但從社會角度來看，批評有助於參與者做判斷、檢視自己的立場，同時更能瞭解這些立場以及批評、課程、領域等等所創造的社會背景，能夠孕育各種可能。從社會面向探討藝術教育的學者（例如 Blandy & Congdon, 1987; Freedman, 1987），通常將藝術教育的批評視為一種民主過程。

社會面向：過去與現在

在美國，重建主義一直是藝術教育界三大主流思想之一 (Efland, 1990)。值得注意的是，一般教育中的社會重建主義，與藝術一直密切相關。最明顯的例子也許是教育學者 Harold Rugg 的作品，一次世界大戰後不久，他任職於紐約哥倫比亞大學的師範學院，很快就因為他對進步教學法的觀點而聲名大噪。Rugg 對於學校教育的觀點比較激進，認為教育乃是政治、社會、經濟改革之路。Rugg 所造成的影響包括格林威治村文化（藝文圈文化），以及 Alfred Stieglitz、Georgia O'Keeffe 等人為首的藝文人士（包括 John Marin、Arthur Dove、Ansel Adams 等藝術家，以及 Waldo Frank、Lewis Mumford 等批評家）。也由於這些影響的結果，Rugg 認為藝術是一般教育中社會重建論不可或缺的一環。

雖然整個20世紀當中，社會重建論一直可見於藝術教育，但如今似乎成了未來的潮流。近三十年來，社會面向已大幅擴展，超越過去的重建主義。例如這些社會面向如今包含藝術教育的一般方法，包括與重建論之方法或目的未必有關的社會文化議題，例如 Edmund Feldman 的作品，也包括特定社會群體有關於藝術教育的特定關切議題。這些關切議題在藝術教育文獻、會議、NAEA 相關團體（例如多族裔委員會Committee on Multiethnic Concerns、INSEA/USSEA、同性戀及雙性戀會議the Lesbian, Gay, and

Bisexual Issues Caucus、社會理論會議the Social Theory Caucus、女性會議the Women's Caucus)，都愈來愈受重視。從國內與國際藝術教育學者的著作（例如1960和1970年代的 June King McFee、Rogena Degge、Eugene Grigsby、Ana Mae Barbosa、Vincent Lanier、Brent and Marjorie Wilson、Graeme Chalmers、Ronald Neperud等人），到其後許多學者的研究中，社會文化議題讓藝術教學愈來愈有意義。

最近的研究與理論

在1980和1990年代，社會面向中出現了數項新的研究焦點，包括以特定社會群體為對象，例如具有特殊才能的人（如 Blandy, 1994），以及性別議題，例如同性戀（如 Check, 1998）。這些議題在 Blandy、Congdon 兩人合編的《民主社會中的藝術》中多所介紹。女性教育人士、女性藝術、女性主義等等影響，也成為一項研究領域，例如 Georgia Collins、Renee Sandell 合著的seminal book (1986)，Enid Zimmerman 等人合編的歷史系列（如 Congdon & Zimmerman, 1993），以及 Collins 的《藝術教育研究》得獎感言。該書證明女性對於藝術教育界有很大的影響，更需要進一步的研究，以瞭解社會群體的影響條件。

關於社會群體有一個重要層面，就是課程中要涵蓋不同人士的藝術，也要注意到學生的不同背景，包括多元種族。藝術教育人士如 Jackie Chanda (1991)、Phoebe Dufrene (如1990; 1993)、Patricia Stuhr (如1991; 1994) 等人，致力於改變課程，以納入不同文化的豐富藝術。他們的努力包括以許多文化群體為對象，就藝術與文化的相關教育議題進行實證探討，例如美洲原住民（如 Stuhr, 1987; Irwin, Rogers, & Wan, 1997）。

藝術各學科日漸受到重視後，各界也開始努力充實藝術史、藝術批評、美學、藝術創作形式等學科的內容。目前我們更迫切需要充實藝術的課程內容，而且必須超越既有的成果。現有的研究著眼於讓教育更加符合視覺藝術圈的轉變，也就是傾向於社會議題（例如 Congdon, 1986; Freedman, 1991a; Garber, 1992; 1995; Hamblen, 1988; 1990）。然而，我們還需要更多的努力，以整合當代的藝術觀念與技巧，並整合於課程中，才能夠讓藝術繼續名正言順的納入學校課程。

社會面向的發展，很多是透過哲學評論文章的探究，主題包括藝術教育

的倫理、課程內容及目的等等。然而，社會面向的基礎也來自課堂上的觀察研究（如 Freedman & Wood, 1998; Stout, 1995），以及其他形式的探究，例如社會史（如 Freedman, 1987; 1991b）及政治分析（如 Boughton, 1998; Hernández, 1998; May, 1994）。我們需要更多的經驗研究工作，一方面做為社會面向的基礎，同時也能瞭解將社會面向帶入課堂後，實際上會產生什麼影響。

社會層面的轉變包括藝術教育的範圍擴大了，所有的視覺藝術都包含在內，例如民俗藝術、表演藝術、環境藝術、電腦輔助藝術等（如 Congdon, 1991; Duncum, 1990, 1991; Freedman, 1989; Garoian, 1996; Hicks, 1992/93, 1994; Smith-Shank, 1996）。此外，在後現代世界中，影響學生藝術創作的各種視覺藝術涵蓋範圍既廣，我們對於評量、評鑑的觀念也就必須重新思考（Boughton, 1997）。目前對於瞭解視覺文化的重視，並不等於藝術教育的社會面向，但的確是相關的。正是因為視覺文化及其與社會條件的關係有所轉變，藝術教育中的社會面向才會變成緊要的議題，也可能因而促使藝術教育界更重視視覺文化與重建主義。

我無意贅述個別學者的研究類別，本文目的也不在於區分藝術教育社會面向中，各家理論的細微差異，我是著眼於整體的發展架構。但這個群體的特徵不只是撰文寫書，更投入於校園和地方社區，與教師和其他教育人士、研究生、不同藝術團體的成員、國際社區合作，甚至在網路上大力推動，成為社會改革的尖兵。

學生觀點

藝術教育的社會面向，一向關注學生的學習與藝術知識。學生創作藝術不只是為表達與自我有關的一切，也反映其周圍環境、社會背景，這些對他們造成影響的因素。學生也會對藝術形成社會觀念，例如下面是一個六年級的班級所列舉的藝術題目：

愛情、婚姻、性、愛滋病、謀殺、仇恨、殺人、戰爭、自由、
家庭、朋友、感情關係、節慶、假日、性靈、上帝、信仰、文
化、毒品、和平、污染、地球生態、工作、情感、飢餓

學生創作視覺藝術，不只是為其形式、技巧或甚至個人的價值，同時也

是為傳達有關社會議題的看法。我最近看到的一件雕塑作品，正可以說明這一點。這是一名中學生受到性侵害後所完成的雕塑，是一件非常有力的作品，雖然學生的經驗是個人的，但她的回應方式卻是公開的，她所傳達的訊息是社會的。學生有他們關切的事，會提出問題、解釋意象，也會做自己的判斷。他們的藝術創作反映社會的不公義、社區變化、環境議題等。

這樣的學生藝術，主要目的不在於治療，而是社會層面；不只是關於個人情緒，也是關於社會議題的個人化。這個差別也許細微，但卻極其複雜，更是教導學生藝術與世界之關聯的一大關鍵。

藝術教育的社會面向，除了能夠以社會生產的形式來呈現藝術之外，我也經歷過因為教室文化而有助於重要的學習。學生的詮釋受到重視，也受到挑戰，專家意見則成為資訊協商體系的一環，而不是一個可以傳達的客體。正如 Maxine Greene (1996) 所說：「在藝術的領域，一如其他的意義領域，要達到最佳的學習成效，必須建立起交替互動、共同探索的氣氛 (p. 126)。」這些面向能夠促進對話，使課堂上形成的作品、觀念，能夠與校園外的文化認同、社會行動、多元的藝術論述等有所連繫，而非只有藝術專家的看法。社會面向的教學能夠幫助學生建構意義，對視覺文化達到更寬廣、更成熟的瞭解。

以藝術為社會知識及信念

藝術是社會生活重要的一環，貢獻良多，透過藝術，學生也可能增進對人生的瞭解。藝術教育的根本目的，不只是教導藝術作品的技巧、形式特質，而是擴展這些特質及作品的意義，以呈現其對人類存在的價值。正是因為這層關聯，藝術才值得在正式教育中佔有一席之地。

去年我在研究休假期間，有幸大半時間都在海外，包括一些新近發展中的國家。對於地方與全球社區、不同背景脈絡中的師生、藝術之社會生產，我都學到了許多心得。其中有一項看法一再得到印證，也就是在以表達自由為基礎的社會中，原本以文字為主的溝通逐漸轉變為以影像為主流，因而藝術教育愈來愈重要。除了藝術教育界，其他教育團體都不足以教授學生日趨複雜、無所不在的視覺藝術。但所有的團體，包括我們自己，卻都還沒有做好準備，未能因應既複雜又流行的視覺美學在教育上的影響。

社會責任與視覺文化之盛行

電視已成為美國的全國課程，收看全國聯播電視節目的學生，多過採用同一本教科書的人數。學生每天都能接觸極具誘惑力、廣為流傳的影像，其中傳達複雜的美學，且結合了複雜的意涵。由於電子傳播普及，學生也透過虛擬課程來學習視覺藝術。電視、網路及其他視覺科技，例如電影、攝影、錄影帶，彼此之間在文字、概念、互文性、圖像方面都有關聯，使這個學習環境更為擴展。

後現代藝術與藝術教育，很重要的一部分就是視覺文化各形式之間的這些關聯，不論是美術館、電視、電影、電玩、網路、產品包裝等等。正如 Ellen Dissanayake (1988) 所指出，各地文化運用「藝術」以使之獨具特色。當代民主社會提倡資訊之「自由」流通，這個「使之獨具特色」的觀念經大眾傳播、廣告所挪用，甚至也出現在教育中，例如透過藝術以提高其他學科的學習成效。過去千百年來藝術家為創造有力、教誨、引人注意的意象，所採用的種種技巧，今天仍然適用，只是規模空前。

從我的社會觀點來看，學生接觸視覺文化所遭遇的議題與問題，藝術教育界有責任因應解決。藝術教育的傳統一向偏重於對昔日視覺藝術傑作的賞析，但是社會面向的藝術教育，關切的則是以比較批判的立場，因應未來視覺藝術中愈來愈困難的挑戰。即使是未來的視覺藝術，仍然涉及過去，對於新的觀眾（例如我們的學生）仍然代表新的挑戰。

一個新民主的例子

若有人質疑視覺藝術中這些改變是否普遍，或是藝術教育人士必須起而因應的重要性，我可以舉出吉爾吉斯共和國的例子。吉爾吉斯本來是蘇聯的一員，該國的教育人士努力想為人民建立一套民主式的教育制度。舊蘇聯的課程一直抗拒改變，而負責審核所有課程的教育部，許多官員都來自舊政權。然而，經由吉爾吉斯部分教育人士鍥而不捨的努力，在相當短的時間內就開始出現改革。

其中一項改變就是不再承認列寧的英雄事蹟，改而提倡吉爾吉斯人歷史上的英雄 Manas 的故事。這首史詩超過五十萬行，口述傳誦了數世紀，最早的文字記錄可能是在13世紀。詩中敘述一位偉大領袖的功績，也正如列寧

的故事一樣，Manas 的故事在每一個年級都教授。

這個古老的故事，含有許多理想，都可以轉移至今天的民主環境。傳說中 Manas 是誠實、寬厚、智慧的典範。然而正如大部分重要的事情一樣，一個問題的解決之道，往往會引發新的問題。Manas 的教學中有一項工具，就是一部戲劇張力十足的影片（藝術作品），刻劃史詩中的人物、情節，還加上特效等背景。片中描寫史詩的內容，更栩栩如生的呈現了歷史上的性別歧視、種族歧視、暴力等等傳統。這種 Manas 的視覺呈現，也已經運用在校園之外。我看過一則電視廣告，內容是 Manas 推銷巧克力。然而，在這個新興的民主國家，正式的藝術教育幾乎還不存在，這些影像複雜的影響更未做任何探討因應。

藝術自由一向是民主的一個條件，甚至成為民主的一個定義。但是現在，藝術自由獨特的「形式」正是「視覺」，而人人能夠接觸的視覺藝術，也就成為創造民主文化的一大動力。在這個背景下，探討各種視覺藝術的社會意義，並非為了宣傳，或其他任何形式、過去認為獨特或異於藝術的意象。這樣的探討反而是21世紀的生活常態，也是藝術教育的主題。

結論

本文主張在教育中，藝術應呈現為一項社會工具，放在社會背景中，從各個社會面向來探討。各種影像之間，有一個概念上、社會上的空間，而人與人正是在這個空間彼此接觸。學習活動也是發生在這個虛擬空間，在學生從社會背景探討繪畫與攝影作品的時候，看到電視節目中重現電影中的暴力，看到廣告中運用藝術，或在朋友聊天時談到搖滾樂影片而啟發電玩設計的靈感等等。

在這個稱為資訊時代的新藝術文藝復興中，我們還有許多地方有待努力，而藝術教育界一項根本的責任，就在於教導學生視覺藝術的力量，以及這個力量所能帶來的自由與責任。如果我們夠敏銳，就不該再浪費時間爭論課程的結構，而應該更專注於課程的意義；不該過於強調全國與各州的課程標準，而應重視地方及全球社區；不該只談藝術的技術特質，而應更關切其存在的理由；尤其是，不該只是沿用我們自己過去的求學經驗來教導下一代，而必須著重於學生需要學些什麼。唯其如此，藝術教育才能帶領一般教育的潮流，而不是瞠乎其後，才能幫助眾人從視覺藝術中瞭解人生。

我要感謝本文中提及的許多學者專家強調藝術教育的社會面向，這些努力促使藝術教育繼續往社會的方向發展，使藝術教育更加豐富、有意義、更具批判性—因為我們瞭解，藝術的核心就是人，由人所創作、為人所創作、屬於人所有。

後記

本文原發表於1999年在美國華府召開的「全國藝術教育協會」年會，其中有幻燈片做為說明佐證，可惜在本文中無法呈現。

本文一部分完成於我在澳洲（新南威爾斯大學藝術學院）與西班牙（巴塞隆納大學藝術教育課程）的客座期間，我要特別感謝兩校及 Amanda Weate、Fernando Hernández 兩位教授對我的支持與建議。此外也感謝 Patricia Stuhr 對我的初稿惠賜意見。

文中討論的學生例子，取材自三位傑出藝術教師的班級，包括 Barbara Bridges、Virginia Kressin 與 Cleveland Eady；能夠有機會指導他們，是我的榮幸。

參考文獻

美國美術教育中之
社會面向：
民主社會的視覺文
化教學

- Blandy, D. (1994). Assuaging responsibility: Disability rights and the preparation of art educators. *Studies in Art Education*, 35(3), 179-187.
- Blandy, D. & Congdon, K. G. (Eds.). (1987). *Art in a democracy*. New York: Teachers College Press.
- Boughton, D. (1997). Reconsidering issues of achievement and assessment standards in art education. *Studies in Art Education*, 38(4), 199-213.
- Boughton, D. (1998). Australian visual art education: Long-standing tensions between sociocultural realities and governmental policy (pp. 31-46). In K. Freedman & F. Hernández (Eds.), *Curriculum, culture, and art education: Comparative perspectives*. New York: State University of New York Press.
- Chanda, J. (1991). The aesthetics of African art. *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 9, 51-56.
- Check, Ed. (1998). Review of *Close to the knives: A memoir of disintegration*, by D. Wojnarowicz, *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 16, 73-75.
- Collins, G. (1995). Explanations owed my sister: A reconsideration of feminism in art education. *Studies in Art Education*, 36(2), 68-95.
- Collins, G., & Sandell, R. (1990). *Women, art, and education*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Collins, G., & Sandell, R. (1992). The politics of multicultural art education. *Art Education*, 45(6), 8-13.
- Congdon, K. G. (1986). The meaning and use of folk speech in art criticism. *Studies in Art Education*, 27(3), 140-148.
- Congdon, K. G. (1991). A folk art focus. *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 9, 65-72.
- Congdon, K., & Zimmerman, E. (Eds.) (1993). *Woman art educators III* (pp. 127-138). Bloomington, IN: Mary Rouse Memorial Fund at Indiana and the Women's Caucus of the National Art Education Association.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: MacMillan.
- Dissanayake, E. (1988). *What is art for?* Seattle: University of Washington Press.
- Dufrene, P. (1990). Exploring Native American symbolism. *Journal of*

- Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 8(1), 38-50.
- Dufrene, P. (1993). Reaching in and taking out: American women artists in a different feminism. In K. Congdon & E. Zimmerman (Eds.), *Woman art educators III* (pp. 127-138). Bloomington, IN: Mary Rouse Memorial Fund at Indiana and the Women's Caucus of the National Art Education Association.
- Duncum, P. (1990). Clearing the decks for dominant culture: Some first principles for a contemporary art education. *Studies in Art Education*, 31(4), 207-215.
- Duncum, P. (1991). The dominant art world and environmental images. *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 9, 73-80.
- Efland, A. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in the teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Freedman, K. (1987). Art education and democratic thought: American conceptions of citizenship in the 1940s and 1950s. *Studies in Art Education*, 29(1), 17-29.
- Freedman, K. (1989a). Micro-computers and the dynamics of image production and social life in three art classrooms, *Journal of Research on Computing in Education*, 21(3), 290-298.
- Freedman, K. (1989b). The philanthropic vision: the Owatonna Art Education Project as an example of 'private' interests in public schooling. *Studies in Art Education*, 31(1), 15-26.
- Freedman, K. (1991). Recent theoretical shifts in the field of art history and some classroom applications. *Art Education*, 44(6), 40-45.
- Freedman, K. & Liu, M. (1996). The importance of group characteristics in multicultural networking: Computer experience, learning processes, and communication patterns. *Educational Technology Research and Development*, 44(1), 43-59.
- Freedman, K., & Wood, J. (1999). Reconsidering critical response: Student judgments of purpose, interpretation, and relationships in visual culture. *Studies in Art Education*, 40(2), 128-142.
- Garber, E. (1992). Feminism, aesthetics, and art education. *Studies in Art Education*, 33(4), 210-225.

- Garber, E. (1995). Teaching art in the context of culture: A study in the borderlands. *Studies in Art Education*, 36(4), 218-232.
- Garoian, C. R. (1996). Performance art: Repositioning the body in postmodern art education. *Journal of Multi-cultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 14, 40-57.
- Garoian, C. R. (in press). *Performing pedagogy: Towards an art of politics*. New York: State University of New York.
- Hamblen, K. A. (1988). Approaches to aesthetics in art education: A critical theory perspective. *Studies in Art Education*, 29(2), 81-90.
- Hamblen, K. A. (1990). Beyond the aesthetic of cash-culture literacy. *Studies in Art Education*, 31(4), 216-225.
- Hernández, F. (1998). Framing the empty space: Two examples of art education history in the Spanish political context (pp. 59-76). In K. Freedman & F. Hernández (Eds.), *Curriculum, culture, and art education: Comparative perspectives*. New York: State University of New York Press.
- Hicks, L. E. (1992/93). Designing nature: A process of cultural interpretation. *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 10/11, 73-88.
- Hicks, L.E. (1994). Social reconstruction and community. *Studies in Art Education*, 35(3), 149-156.
- Irwin, R., Rogers, T., & Wan, Y.-Y. (1998) Reclamation, reconciliation, and reconstruction: Art practices of contemporary Aboriginal artists from Canada, Australia, and Taiwan. *The Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 16, 61-72.
- Jameson, F. (1984). Posmtodernism, or the cultural logic of late capitalism. *New Left Review*, 146, 53-93.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism and the cultural logic of late capitalism*. Durham, NC: Duke University Press.
- May, W. T. (1994). The tie that binds: Reconstructing ourselves in institutional contexts. *Studies in Art Education*, 35(3), 135-148.
- Shahn, B. (1957). *The shape of content*. Cambridge: Harvard University Press.
- Smith-Shank, D. (1996). Microethnography of a Grateful Dead event: American subculture aesthetics. *Journal of Multicultural and Cross-*

- cultural Research in Art Education*, 14, 80-91.
- Stout, C. (1995). Critical conversations about art: A description of higher-order thinking generated through the study of art criticism. *Studies in Art Education*, 36(3), 170-188.
- Stuhr, P. (1987). Cultural conflict: Viewed through the art of contemporary Wisconsin Indian artists. Unpublished dissertation. University of Wisconsin.
- Stuhr, P. (1991). American Indian perspective on environment and art. *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 9, 81-90.
- Stuhr, P. (1994). Multicultural art education and social reconstruction. *Studies in Art Education*, 35(3), 171-178.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1976). Visual narrative and the artistically gifted. *The Gifted Child Quarterly*, 20(4), 432-447.
- Zimmerman, E. (1990). Issues relating to a feminist point of view. *Visual Arts Research*, 16(2), 1-9.