

藝術教育新理念

吳爵汝

國立花蓮師範學院視覺藝術教育研究所研究生

郭男先

慈濟大學教育學碩士

投稿日期：92.04.16 接受日期：93.04.22

摘要

九年一貫課程終於在一片喧鬧聲中於民國九十年度開始起跑了，不論是否願意都是得接受這樣的衝擊，畢竟這是反映社會變遷之下的一種正常狀況。筆者採用「文獻分析法」從國外當代藝術教育理念與思潮與台灣藝術教育發展史角度，探討藝術思潮的演變，爬疏出適合台灣的藝術教育新理念，並藉此省思與評析台灣現階段九年一貫課程「藝術與人文」領域。

筆者認為應注重社區文化對藝術教育的影響，讓學生與環境產生關聯，才能夠引發學生對當地的關懷，透過學校本位的課程統整設計藝術課程，以對話討論與啟發式的教學方法，使師生共同建構、詮釋藝術。

關鍵詞：藝術教育、「藝術與人文」領域、關係性認識論、關懷倫理學

壹、前言

就國民教育階段之藝術教育目的而言，除了重視兒童身心、人格以及潛能之健全發展之外，更應培養學生能夠理性與感性均衡發展，激發無限創意與想像力，才能夠幫助學生未來面臨社會變遷、以及因應科技媒體迅速傳播所帶來的視覺文化衝擊。

隨著時代潮流的變遷，藝術教育思潮的趨勢已漸漸以文化取向、社區取向為主，因此本文採用「文獻分析法」擬從社區文化、視覺文化關係性認識論與關懷倫理學等角度切入，為藝術教育的意義與內涵作一分析，爬疏出適合台灣的藝術教育新理念，並再進一步借鏡台灣「藝術與人文」領域。

貳、國外當代藝術教育理念與思潮簡介

藝術教育理論早期有所謂的以兒童為中心和藝術學科取向兩類。前者相當強調兒童身心發展的階段特質，並重視兒童創造的過程中自我表現、個性創性的價值；但是因為一相情願的尊重兒童主體性的成長，而忽視了藝術教育的內容中屬於藝術專門的知能；而後者則認為應把藝術當作一門學科來教授，於是它所強調藝術學科組織結構的嚴謹性，藝術教育的內容不但重視技術表現的層面，更將美術史、藝術批評、美學等屬於藝術本質性的內容認知、價值分析一起納入其中，以凸顯藝術學科的地位。

然而受到後現代主義所強調的打破權威、單一的價值標準，尊重多元差異的意念之影響，顯然見得兒童取向的藝術教育，過度將焦點至於兒童本身線性且具階段性的藝術發展，因而忽略了不同社會文化所帶來的多樣性與差異性；同樣的，學科取向的藝術教育則是在傳遞一種以精緻藝術為主要標準、價值觀藝術內容，因而忽略了藝術作品在當時代的文化脈絡的意義與價值。

於是，當代的藝術教育思潮發展已不再是單純的重視兒童創作表現，或是單以藝術學科取向為主的思維架構，轉而重視建構具有統整性、全面性的藝術教育，一方面重視地方文化、社區文化，以培養自我認同、社區認同的情懷，另一方面也需要因應當代諸如網際網路、電影電視等傳播媒體所帶來大量的影音科技所傳播的視覺圖像的影響。這也是現代人所處的大環境已不再如以往那樣單純、穩定不變的精緻藝術的理論知識就能夠應付的，相反的，現代人所須具備的是一種思考能力、批判能力與詮釋訊息的能力，是一種對於日常美學經驗（everyday aesthetic experiences）的詮釋與理解的能力。

因此，筆者擬從不同的角度，析理國外當代之藝術教育思潮與理念，藉此省思台灣的藝術教育發展。

一、社區文化與藝術教育

由於後現代主義是重視多元文化的表現、尊重差異的態度，並能接受與詮釋因各種不同因素所顯示出的社會文化意義，參與藝術活動不再是一種少數人所獨享的權利，而藝術作品也不再只是供奉在美術館裡的靜態呈現，取而代之的是尊重地方文化、社區本位的藝術活動展現。因而在藝術教育思潮方面也朝向此一方向發展，這是由於學者們認為藝術是一種社會、文化之下所形成的產物，藝術與文化是密不可分的關係，於是要了解藝術品以及藝術活動，就不僅僅是對於藝術形式、造型的研究，還必須對其所屬的文化脈絡進行探究。例如 Anna M. Kindler 與 Bernard Darras（1997）兩位學者認為：雖然 Lowefeld 提出以兒童身心發展階段理論來進行

所謂的兒童中心取向藝術教學，的確對藝術教育帶來很重大的影響，但是隨著後續研究的不斷增加，應以更為的開放的文化脈絡去理解與認識兒童的藝術活動。而 June King McFee (1961) 也認為：藉由藝術活動來傳達一族群的信仰、價值觀，以及對於道德的規範，用以形塑一個人的在這社會中所扮演的角色與行為表現。因此，藉由藝術教育以培養學生之文化素養已成為近年來藝術教育學者的共識。而這些文化特色的學習與理解，其實就發生在學習者的生活週遭，例如家庭、學校、社區等環境之中，這也就是為什麼強調「社區本位」藝術教育的學者們會主張：使用社區的資源與美感價值作為學校藝術教育與研究之基礎 (Stuhr, 1995；引自劉豐榮, 2001：81)。唯有讓學生先了解認識自己族群的信仰、價值、藝術、節慶等文化特色，才有可能讓學生有較正面的自我評價，對社區也會有認同感，並以此為基礎發展學生對其他藝術的理解與尊重。

二、視覺文化與藝術教育

由於受到大眾媒體，諸如網際網路、電影電視、廣告宣傳等圖像傳播，使得我們的日常生活充斥著無數影像符號，影響效果也是可以超越文字界線而形成全球充斥於視覺文化的範疇中，這些又與人們生活有著息息相關。在如此受到視覺文化的衝擊影響下，藝術教育內容所應如何因應？Freedman (2000) 認為：藝術教育的內容將會越來越廣，並擴大至人類文化領域範疇，藝術教育須反應當代社會環境的變遷狀況；Duncum (1999) 日常生活的美學的經驗與體會，將比了解精緻藝術來的重要，畢竟出現於日常生活的視覺文化是不斷變動、激增的，因此認為藝術教育應讓學生能夠了解符號圖像；除此之外也不是一味的灌輸藝術知識，而應不斷讓學生思考與許多變動的、不確定的議題。

再加上科技傳播媒體的發達，對藝術教育的影響更是加大，不但可以突破時空的限制，更可以透過網際網路以虛擬實境的方式接觸藝術、感受藝術的魅力。這些對於當代的藝術教育而言，無疑是一種前所未有挑戰，除了可以突破表現技巧的限制，也能夠更加突顯創造力與表現力。

三、關係性認識論與藝術教育

「關係性認識論」的哲學觀點，可以既由藉由「盲人摸象」的故事作為說明：由於每個盲人所摸到的都只是整頭大象的一小部份，所以盲人所想像的「大象」都是零散的、沒有代表性的，在此，「大象」就如同一般所謂的「真理」(Truth)。就如同在我們生活當中，大人們從經驗中獲得所謂「真實」的意義，再藉由語言將這些他們認為「真實」的意義傳給孩子，而孩子從這過程中便將這些意義內化為自己的知識。讓我們試著想想，這些大人們如何能確定他們所獲得的是真正確實的意義？也許大人們就如同那群盲人一樣，只是探究到真實意義的一部份而已，那麼如此直接地傳給孩子，是否造成孩子以為世界就是如此？由此可知，知識並非中立的，知識也並非如此客觀；知識會隨著情境脈絡的不同而有所差別。因此，我們應該瞭解到我們的能力有限，所以當我們在面對到許多訊息、知識時，必須再透過有

效率的對話、協商與不斷檢證，進而建立理論（Thayer-Bacon & Bacon，1998）。

由此可知，關係性認識論所強調的即是一種相對性真理，由於每一位社會成員都是來自不同的家庭背景、不同的文化脈絡、不一樣的生活經驗，如何能用同一種標準，套用在每個人的身上，來決定對或錯，雖然每一個人都摸到大象的一個部分，如果每一位成員願意將自己的一部分貢獻與分享出來，或許我們可以這樣說，這種集合眾人的力量的看法，就更為接近真理（Thayer-Bacon & Bacon，1998）。

要如何才能夠達成平等和諧的溝通呢？就必須在一個民主、溫暖、安全的環境之下才能讓學習者願意表達、分享，也因為氣氛和諧，更能發展較健全的關係。有了這樣的互動關係，學習者便能經由不斷的對話來試著超越自己脈絡的侷限性，進而去瞭解別人的觀點，同時自省吾身的想法（Thayer-Bacon & Bacon，1998）。

關係性認識論對於藝術教育之所以重要，在於教師本身須改變以往單向灌輸藝術知識就可以勝任，畢竟一件藝術作品的詮釋可以因為不同的人、從不同的面向切入，便產生不同的結果，藝術教師要有包容、尊重不同意見的雅量，與學生一同詮釋、理解藝術作品。藝術教師對於關係性認識論的接受，也可以幫助教師不斷的去反省、審視自己決定如何進行藝術教育的教學。

四、關懷倫理學與藝術教育

Carol Gilligan（1982）針對 Kohlberg 的道德認知發展階段理論，提出質疑，認為在 Kohlberg 的研究對象以男性理性邏輯的認知思考模式為主，忽略了女性對道德議題的另一番認知思考。於是 Gilligan 便以女性為研究對象，發現女性在面對道德問題時，常會考慮到「自己與其他人的關係脈絡」，以就是會顧慮到「能否讓其他人與自己的需要維持在一個平衡點上」（Hicks & King，2003），可說是一種由關懷的角度出發的道德判斷。而繼 Gilligan 之後，Nel Noddings（1984）也提出所謂「關懷倫理學」（ethics of care），認為關懷是女性理解道德的一種經驗，而關懷的本質是非理性的（nonrational）以及情緒的（emotional）；另一方面，Joan Tronto（1993）認為，關懷除了具有情緒性、感性的特質，更是一種實踐的過程，藉由讓內在關懷的動機與外顯行為互相交融，才能夠使得需要被關懷的人感受到（Hicks & King，2003）。

對於學校教育的目標而言，不僅是要讓學生能夠關懷自己，更應培養學生將關懷的對象擴大至對其他人、社區、動物、自然環境等。而在期望讓學生對其生活週遭的事物關懷之前，就必須要先建立學生與生活週遭事物之間的關聯性（connection），因為關聯性的知識（connected knowing）是發展關懷道德認知的關鍵（Belency, Clinchy, Goldberger, and Tarule, 1986；引自 Stout, 1999）。而這些生活週遭的事物便包含如藝術、文化等相關議題，藉由關懷所引發的學習，較能讓學生主動探索，並啟發其豐富的情感。例如以關懷倫理學的立場進行的藝術教育活動，引導學生去關心他們生存的自然環境，並引發他們去做藝術創作活動，然後進而去保護自然環境、去恢復自然環境（Hicks & King，2003）。

除了在藝術創作活動中可以運用女性主義的觀點來進行，藝術批評的教育活

動，同樣也可以讓學生認識到一般的藝術形式，並對藝術品做更深入的省思與了解，包括藝術品所隱藏的性別（sexual）、民族、種族、年齡、階級……等相關議題，都是可以被討論的範疇。因為女性主義的藝術教育工作者認為：藝術品與種族、文化、性別、階級、年齡、能力等因素，彼此都有相互關係（Garber，2003），因此當藝術教師與學生在進行藝術教育的活動時，可以從不同角度去解讀藝術作品都可以被討論或接受。於是，隨著社會、政治的變遷，藝術教育可以討論的層面以將越來越廣泛，而不再僅限於藝術品所呈現的外顯形式而已。

參、從台灣藝術教育發展史，探討藝術思潮的演變

台灣自戰後至今受到西方藝術教育思潮的影響很深，這可從台灣歷屆教育部公佈的藝術教育課程標準窺知一二：

- 〈一〉戰後光復初期至民國 57 年的課程標準因為受到建國影響，呈現實用主義、職業取向的藝術教育。
- 〈二〉民 57 年—教育部公佈實施九年國民義務教育，開始注意到兒童身心發展特質以及兒童創造性表現。而在藝術教育課程標準方面，認為小學階段應在勞作美術等團體活動中，充實設備，加強實施，以作為未來就業之準備。
- 〈三〉民國 64 年—真正落實造型教育與創造取向兒童中心的藝術教育思潮，課程標準明顯跳脫與職業有關的內容，而且已能注重兒童的身心發展歷程，並輔導各階段兒童的藝術活動，並透過造型的創作與鑑賞活動，啟發兒童的想像、思考能力、陶冶情操，再從這次的教材綱要的說明內容中，發現透過許多藝術媒材，例如線畫、彩畫、貼畫、版畫、水墨畫、雕塑等的應用與製作，藉此讓兒童善用工具、表現自己的意像，並培養兒童欣賞環境事物之美感經驗。
- 〈四〉民國 82 年—包含藝術學科取向中藝術創作、美學、藝術史、藝術批評的四大藝術領域，可由美勞科課程標準「表現、審美與生活實踐」來看出兩者的應對關係；其中，審美領域的教材綱要說明內容則包括有美感認知、欣賞與鑑賞等面向，且在審美教學的指導則重視學生對藝術作品的描述、分析、解釋與價值判斷，這正是採用藝術批評的審美教學過程。
- 〈五〉民國 87 年—九年一貫課程暫行綱要中「藝術與人文」領域的設立，包括有視覺藝術、音樂與表演藝術，在暫行綱要的課程目標主軸有三：「探索與創作」、「審美與理解」與「文化與理解」；而在最新公佈的課程目標則訂為：「探索與表現」、「審美與理解」、「實踐與實用」，主要都在於期望藝術的教學內容不再只有動手創作美勞而已，而應培養學生對藝術的參與、感受，並重視藝術在文化脈絡中的意義與價值，並將所學的藝術知能應用於日常生活中。

從台灣藝術教育的發展過程看來，的確日漸受到後現代主義與多元文化理論的影響，在理念上也不再是強調所謂大中國式的文化灌輸，取而代之則是呈現尊重多元文化差異與特色、重視鄉土文化特色、社區本位等的藝術教育課程，目的在於讓學生能夠了解、珍惜自我、家鄉的文化傳承，建立自我認同的基礎概念，更期望學生未來在面對不同族群、不同地區文化所呈現出來的差異特色時，也能以尊重、包

容的態度去了解對方的文化特色，這就是一種兼具理性與情意的人文素養精神的理念。

如果以關係性認識論的角度來審視九年一貫課程「藝術與人文」領域，可以看出師生之間是互相詮釋的主體，教師不再是知識的給予者，也不是學生學習知識的唯一來源，知識來自家庭、父母、同儕、媒體等社會各個層面。教師與學生互動過程中，雙方都是一種知識的與取過程（give and take），彼此都在教，彼此也都在學，教與學的界線趨於模糊。

從關懷倫理學的角度來看九年一貫課程的基本理念與十大基本能力，不正就是期望學生透過藝術的學習，建立人與人、人與社會、人與自然的和諧關係，以達到天人合一、物我一體的最高理念。

肆、藝術教育新理念

從上述當代國外的藝術教育思潮，對於九年一貫課程「藝術與人文」領域的啓示，可以分為以下幾點說明：

一、重視以社區文化作為資源，共同發展學校本位藝術教育：

藝術教育的目的之一，即是要培養學生了解自我與發展潛能，唯有以學生的生活經驗為中心，由學生自身的家庭、學校與社區出發，參與當地社區中的藝術活動，才有可能讓學生認識理解當地的文化特色，並不斷向外擴展出去包容、尊重其他地區的藝術形式。唯有與學生息息相關的環境，才能夠產生關懷、尊重、珍惜的態度。

二、以統整課程的方式，整合藝術學習：

由於社會變遷過於快速，以致於我們面臨的問題也更複雜、更多元性，不能只是依靠單一的資訊來源，而是需要不同的資訊去幫助我們解決問題。因此，統整課程的藝術教育勢必是未來發展的方向，尤其是當代是社會充斥著以視覺性的圖像溝通，如果不能有效理解這些視覺圖像所隱藏的意義，就很可能會失去吸收資訊的機會。

所謂的「統整」並不是專指在課程內容的統整，真正的統整是要發生在學生自己的統整，也就是只有當學生覺得有意義且可學到多樣經驗、能從他們的視野上去觀看世界，與當代的社會變遷相互結合，這樣的學習才是有意義的（Parsons，2002）。因此，藝術教育是提供學生解決問題的重要資源。教育必須可以培養學生具有自我察覺、理解他人、寬容忍耐他人的能力，讓學生能夠了解他所生存的環境。

三、師生是共同溝通、討論與合作的：

從關係性認識論的角度來看，對於藝術的詮釋不再是依靠教師或專家的單一、權威標準的灌輸，教師必須營造一個關懷的情境，只有和諧的氣氛才能產生良好的互動，並且尊重每一位學生不同的聲音，也須要求學生傾聽別人的意見，因為，每

一個聲音代表著不同的觀點，都是知識的來源。透過師生對話、討論的方式進行互動式教學，尤其是現代學生對於日常生活中的美學經驗的感受性可能比藝術教師來的敏銳，這時藝術教師就需要探索學生眼中所謂的藝術、文化產業，例如三 D 動畫這方面，可能是學生所欣賞的藝術表現，這時藝術教師就需要透過雙向溝通與學生進行對話，與他們建構欣賞的角度、評判的原則等。

這是一種透過啟發式教學，讓學生透過對自身生活、自然生態、社會環境產生關懷、質疑、探索，鼓勵學生蒐集相關資料，再利用對話式教學，了解同儕彼此之間的不同觀點以及不同的解釋，藉此釐清觀念，無形中也了解自己。再者，教師與學生也應相互傾聽、對話與溝通，以教學相長。

四、教師專業知能的不斷提升：

因應現代多元、豐富的思潮與資訊，教師不能只是等待專家給予一個標準才去進行教學活動，教師的角色應是積極主動的設計課程進行教學，於是乎，教師所應具備的能力也更加充實：藝術教育成功與否的關鍵因素

（一）藝術專業知能的充實

藝術理論包括有美學、藝術史、藝術批評、藝術創作等，仍是相當重要的基礎知能，有了充實的理論基礎，才有可能隨著學生背景、興趣及社區環境的不同，而將藝術理論予以轉化為課程內容，與學生進行討論與溝通時，也才不至流於空談、泛論的意見抒發。

（二）藝術教育知能的充實

國民階段的藝術教育，應是以教育的立場來看待藝術，畢竟是要啟發學生對藝術的一種興趣、喜好，而非培育專業的藝術家，因此，必須重視學生的個別差異來調整藝術教育的課程內容，且注意課程內容的連貫性、統整性，並且是以學生生活經驗、社區文化有關的藝術活動為主要基礎，逐漸擴大學生的視野與經驗層面

五、藝術生活化、生活藝術化的推廣

如何才能提升國民的生活品味、藝術欣賞的層次，最基礎的就是在國民教育階段進行扎根工作，因為現在教師所面對的學生未來都將是社會上各行各業的一份子，有的可能往設計方面發展，有的可能從事美容美髮，甚至餐飲業也都講求視覺藝術的創意與認知，唯有從小就培養對於日常生活的審美經驗，才能夠讓藝術成為人人生活中的一部分，帶動國民對於生活週遭事物的感受性。

伍、結語

隨著藝術教育思潮的開放、多元且富有後現代性的面貌轉變，雖然許多新進的理論不斷改變更替，但身為藝術教育的教師本身，應有以下幾點的基本認知：

一、並不是一味的追求新穎的教育理論。雖然本文一再強調要重視學生的生活經驗、與學習脈絡，並將社區文化的資源應用於教學之中，但其實這根本的問題在於：「教師加入這些內容的目的與意義為何？」，而不是在於教師使用了多麼

新穎的教育理論或教學方法，因為本末倒置的結果就是對於學生學習權利的漠視。

- 二、統整課程的加強。全面性的課程設計可以擴展師生的經驗網絡，使學習更全面完整。藝術與人文領域也可增進與其他領域的課程統整，畢竟藝術的學習也是需要與文學、歷史、地理、自然環境等作相關性的連結。
- 三、國小階段的藝術教育從重視技巧媒材到關注學生生活經驗，是一種突破，因為這樣打破了「藝術教育就是要成為藝術家」的迷思概念，尤其在國小階段，更是學生興趣培養、人格陶冶的最佳時段，如果一味的訓練藝術技巧，可能是一種揠苗助長的錯誤教育，倒不如在這時鼓勵學生探索藝術與生活的關聯性、培養藝術學習的興趣，等到學生個人心智更為成熟後，再決定是否繼續往藝術專業領域發展，就算未來他打算轉換至其他領域發展，藝術也會是將來休閒活動的一種活動，這樣也就能夠順利將藝術欣賞的層面推廣至全民，也提升了全體的人文精神、文化素養。

參考文獻

- 劉豐榮 (2002)。當代藝術教育論題之評析。*視覺藝術*，4，59-96。
- Kindler, A. M. & Darras, B. (1997). Map of artistic development. In A. M. Kindler (Ed.), *Child development in art* (pp. 17-44). National Art Education Association.
- Belenky, M., Clinchy, B., Golderberg, N., & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Stout, C. J. (1999). The art of empathy: Teaching students to care. *Art Education*, 52(2), 21-24.
- Garber, E. (2003). Art criticism from a feminist point of view: An approach for teachers. In Ann Cheng Shiang Kuo (Ed.), *Art education and multicultural* (pp.21-29).
- McFee, J. K. (1961). Art in culture. *Preparation for art*. San Francisco: Wadsworth, 17-35.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41 (4), 314-329.
- Hicks, L. E. & Roger, J. H. K. (2003). Ecofeminism, care, and the environment: Towards a greening of art education. In Ann Cheng Shiang Kuo (Eds.), *Art Education and Multicultural* (pp.91-101).
- Michael Parsons (2003). In Ann Cheng Shiang Kuo (Eds.), *Art education and multicultural* (pp.15-46).
- Duncum, P. (1999). A case for an art education of everyday aesthetic experiences. *Studies in Art Education*, 41 (4), 314-329.