

當代美術教育的發展與變革

Changing Directions: Shifts in Contemporary Art Education

凱莉·費德門 Kerry FREEDMAN

美國北伊利諾大學美術教育系教授

王士樵 Shei-Chau WANG

國立聯合技術學院助理教授

前言

在整理《美育》第一三一期焦點話題「童畫推手」的文稿時，筆者興起一個想法：鑑往之後應該知來，於是與費德門博士(K. Freedman)商談如何介紹當今美術教育的走向，那時她已完成《視覺文化教學(Teaching Visual Culture)》教科書的寫作，我們便將場景移到台灣，針對本地的讀者寫了此篇專文。

隨著社會、經濟、科技等方面的持續發展，各國基礎教育的內容與制度不斷地在調整以適應時代需求；美術教育也不例外，新的主張相繼問世以回應視覺藝術上的新面貌以及教育改革的洪流。這些新主張強調教學與學習的活動應該建立在教師與學生之間的夥伴關係上：教師的角色是輔導者而非指導者，學生可發展個人的想法，接受老師的支援但無須照單全收；因此，美術課程即是學生與老師溝通與傳遞觀念的媒介，也是學生接觸並理解課堂上與課外之人、事、物、圖像的重要依據。

新的美術教育觀念其實是對現代主義偏重菁英與形式教育的反

思，舉例來說，學科本位的美術教育(discipline-based art education, 簡稱DBAE)就已陷入現代主義形式化的泥沼。美術教育應該是一種融合社會與文化的學習活動，它的目的是在幫助學生體會人類存在的多元意義以及感受視覺能力在理解文化議題上的重要功能，透過視覺文化(包括精緻藝術fine arts、大眾藝術popular arts與其他圖像)的課程，學生能回歸到學習視覺藝術的基本面——一種操作與欣賞間既複雜又密切的互動關係。近幾年，許多學者談論著「視覺文化」的觀念在美術教育的價值(郭禎祥、趙惠玲，2002)，我國現行新課程中的藝術與人文領域也納入許多視覺文化的元素(王士樵，2002)，顯然視覺文化在教育上的影響力正逐漸地擴展。

美術教育發展的脈絡

在過去的一世紀，美術教育在各國的國民教育中有長足的發展：現在的人比從前有較豐富的藝術常識；美術館的參觀人數逐年增加，已然是一般人教育性休閒活動的據點；兒童在藝術上的表達亦成爲解讀兒童身心發展的重要線索。然

而，種種跡象顯示，透過視覺傳遞知識能提升學生學習的效果與品質，但是美術教育工作者仍要面臨美術課程運作困難與經費、人力和設備短缺等現實壓力，一般人根深蒂固的觀念還是相信以文字或數字表達的資料才算是正統的學問。

以美國爲例，各州對各級學校開設美術課程的規定不同，中、小學也會因在地條件不同而決定施行美術教學的優先順序；大學院校的美術科系雖然學生數量多，卻常是學校中最無金援的邊緣單位。若由中央政府統籌訂立課程與評量標準，似乎可以避免各自爲政、各持己見的現象，但美國不是這種國家，有關美術教育價值的爭辯仍會持續下去。其實，各州以及聯邦政府都訂出一些標準來鑑定學生的藝術知能，教師們亦致力教導學生背誦瑣碎且無關痛癢的美術史與美學原理以應付上級規定的能力指標。這些指標是學術性且重視質與量的單一化標準，它強調制式的、可以測量的知識。相較之下，藝術中重視情感表達所衍生認知效應的本質就被忽略了，而且各學習場域的資源、特性以及文化內涵也很難在美術教學上展現出來。

單一標準的特色就是使用科學化的教育(Freedman, 1995)，意即：所有的學習科目都應該遵照一定的系統與程序施教，如此，客觀的事實(或知識)便可求證出來，當然也容易檢驗對錯，這種科學精神已是教育界普遍的價值，人們相信科學是世界共通的、客觀的行為準則，唯有科學能提供更優質的技術、方法與資訊。以上的認知並未提及時間和空間在這些科學化活動中的角色與份量，也沒有考慮到歷史變遷與社會變化等錯綜複雜的因素。

科學精神誤導了美術教育界，使之限於制式標準與膚淺的測驗報告中，最明顯的例證就是DBAE在一九八〇與九〇年代施行之後的結果——教師們完全仰賴書商提供為DBAE量身訂做的全套教材，這類教材侷限在現代主義中強調內容與形式的論點，透過所謂「科學精神」的法則，介紹少數的、非宏觀慎選的藝術面貌。教師於是將美術活動拆散成幾種獨立的課程，像是練習套用公式的技術課、倚賴法則的美感課、以及著重背誦藝術家姓名、生卒年與偉大傑作的歷史課。這種課程安排很科學也符合現代主義的主張，但是它卻與當今的生活脫節，也忽視後現代社會中多元的視覺文化現象。

由於「地球村」觀念的蔓延，許多界線變得模糊，在視覺藝術教育上區分地域或行政層級已不具意義，尤其是媒體與科技高速的發展，學生接收視覺知識的深度與廣度，已超過教師能夠掌握的範圍。這成了一個極吸引人的課題：教師如何提供既豐富又重要的視覺資訊，同時還要教導學生基本的判斷力。學生從電視或網路學來的東西(有時是暴力或偶像崇拜)遠比學校

提供的課程要多得多，因此，視覺文化的教育觀念便成為適用於當代現象的課程。

美術教育領域的新方向

近年來各地的美術教育改革，都致力於回歸創意與想像力培育的藝術本質與人文精神，也注意到大量視覺資訊進入日常生活所引申的教育意義(石崎和宏，2001；馬桂順，2001；郭禎祥，2002)。這樣的革新是對單一化課程與評量標準或DBAE的質疑，美術教育的重心已從傳授藝術的「道理」位移至以學生的經驗與當代現象為考量的互動關係。當前的教育改革不像以往只是作課程的調整，這一次是「質變」的改革——它要重新思考「教」與「學」的問題，以及視覺藝術所牽涉到的各級學校、美術館與文化機構在執行面上的問題，下列的七項是這一波改革的要點，各要點所需的條件將隨後闡述，並提出因應課題：

- 一、美術教育應要涵蓋所有視覺文化的形式
- 二、互動的認知研究是教育規劃的重要基礎
- 三、社會取向的觀點是執行教學策略的準則
- 四、科技與媒體的運用成為美術教學的一環
- 五、個體文化性格的形成是美術教育的使命
- 六、過程結果並重是藝術創作與評析的根本
- 七、建構式的發展與辯論是思考訓練的重點

一、視覺文化

視覺文化的範疇，包括人類在

各個時空場域中，所有以視覺形式呈現的藝術品、商品、民俗品、表演紀錄、影音圖像、空間裝置與景象、以及電腦模擬或其他媒介所製造出的物件。今日教育的功能絕不止於傳遞知識，還要訓練學生創造、分析、思考與判斷等基本能力；透過視覺文化的教育，新世代的學生可以輕易地藉由製造和觀賞圖像來理解人、事、物的意義、價值以及主客相對的關係與影響(王士樵，2002)。教授「視覺文化」的課題並非要教師介紹或全盤接受如此龐雜無端的大眾圖像與文化，而是提供教師一個符合時宜、宏觀多元、無限寬廣的教育理念和態度。

現在的符號與圖像等視覺形式不易界定也難以歸類，以前用媒材、技術層次與成熟度來區分藝術等級的方法已不敷使用，「藝術品」形成的條件變得多元且具爭議性。可喜的是，從前精緻藝術在文化上所擁有的崇高地位，已經釋放出來由視覺文化共享；學校教育中獨厚精緻藝術的現象逐漸地消退，因為人們慢慢地瞭解其他形式的藝術活動也充滿著美學的意義與雅俗價值的掙扎(郭禎祥、趙惠玲，2002)。在後工業、高度民主化的社會裏，視覺圖像已深深地滲入一般人的生活中，以前上流人士趨之若鶩，用以炫耀個人品味或社會地位的精美作品，如今看來只是視覺藝術家族的一份子，現代人有許多途徑接觸廣泛的視覺藝術，那種強調只有技巧或學院的訓練才能入門的藝術形式已失去優勢；高級的服裝設計師現在也要懂得放下身段，設計平價的產品來增加市場能見度；廣告界也嘗試雇用其他領域的藝術工作者挹注新血；「蒙娜麗莎」被用在商場上，成為行銷的符號，而票房冠



在以「尋根溯源」為主題的課程中，Sarah Ankeney 利用手邊的材料，豐富地傳達她荷蘭裔的血統。
(© S.A. 2001，王士樵攝)

軍影片「星際大戰」的分鏡劇照也可以在美術館展出。

〈因應課題一〉

美術教師不必煩惱視覺文化會加重教學負擔，而是要慶幸現在的主張能與學生真實的生活產生共鳴，學生將習得「眼睛所見的一切就是生命文化」的課題，而且願意投入心血深入探討。舉例來說，他們可以站在女性主義的立場，檢視性別圖像在純藝術或商業廣告中所傳達的主題與暗示，進而體會視覺思考與視覺理解所擁有的強大威力，以及圖像所引發的認知變化。教師的工作是運用教學策略，結合

豐富的視覺材料與文化議題，引導學生探索視覺圖像的堂奧，而不是照本宣科地「教藝術」。學生有能力將古希臘、羅馬的神話與電影「哈利波特」或Xena影集(Xena: Warrior Princess，九〇年代後期美國的一部古裝女戰士電視影集)的各種人物角色交錯分析，形成一個具有個人風格的意念，這個意念整合自學生個人與圖像、生活之間的關係，以及他們對圖像的消費行為——解讀、接受或拒絕視覺訊息。如此，他們便能透過藝術與人文的活動，培養對文化議題的敏感度與批判力。

二、互動式認知

西方的哲學一向將情感元素阻隔在知識的門外，貶低了情意認知的價值，也忽視藝術在教育整體中的份量(Eisner, 1998)。學校中，除了藝術以外的學習領域通常都不涉及情感，艾斯納表示(Eisner, 1994)，拒絕「情意活動」於「知識與智能的活動」之外是極荒謬的，因為人們與世界互動的經驗大部分是質性的，是有情緒變化的(pp. 33-34)。近幾年，認知學派的學者開始關心人在藝術領域的學習與感知(Gardner, 1991; Solso, 1994; 1997)，他們歸納出造形、感覺與理解的串聯是視覺認知過程中重要的一環，它能解釋人們對視覺形式的感應能力。這種感應能力是學習知識的一項本能，甚至還是其他學習活動的基礎。人與學習對象之間所產生的情意變化，已然成為新興的認知研究主題，學習活動的成效取決於學習者情感反應的強弱，學習者的感知程度則與學習效果成正比。

引申地說，每一個人都用自己的方式建構知識系統，這個系統建立在先前的知識和「我」與新資訊互動或解讀的基礎上，由此可知，不同的個體會有不同的認知系統。不過群體認知和環境認知的研究則認為，人的知識建立在人與環境氣氛的互動關係上(Prawat, 1989; Cole & Engestrom, 1993; Kincheloe & Steinberg, 1993)，比方說，電腦與其他視覺科技改變我們對世界及未來的觀點，透過科技虛擬出的影像使我們意會到未親臨的實境，我們對世界的想法與看法會因此發生變化。

〈因應課題二〉

各級學校的學生都在嘗試運用

錄影技術或其他「時間藝術(time art)」的媒介來解釋群體規格或群體意識的涵義。美術課中傳統的個別製作的形式已被合作型的活動取代，此亦反映了當代視覺文化中創意結盟的概念。這類學習型態的思維是在檢閱美術教學中那些隔絕情意於認知之外的因素，比如：從前主張學生必須耐心練好技術才能進行創作，現在的教師會依據學生的想法與需求來輔導想像力或意念的表現。中學的教師已減少學生繪製色系表或其他枯燥、技術性練習的時間，轉向討論色彩在學生創作上的象徵意義而不是教導狹隘或高難度的美學原理。製作手法高明的色環表固然可以掛在牆上，但是學生在視覺認知的探索可以展現其天賦與學習的企圖，學習藝術的積極經驗也會投射在寫作或其他形式的學習軌跡上。

三、社會觀點

社會生活中廣泛而複雜的藝術元素應是一個重要的教育議題，因為不關心這些元素的內涵、目的與影響力，就無法切入藝術的本質或是人類存在的意義。要描述美術教育的社會觀並不容易，它的範圍太遼闊了，可以包括性別、膚色、種族與其他文化或族群認同的爭議，亦涵蓋經濟、政治、社區以及人與自然共同擁有的環境，甚至還有虛擬的空間。在這許多社會現象中有一個共通的特點，就是視覺圖像在任何社會都很活絡，藝術在教育上象徵著一個地域複雜、多元而完整的文化版圖。有些人質疑社會取向的美術教育很「泛政治」，其實它代表的是視覺文化與社區活化的精神。

美術教育一向具有社教功能。

從前的世代也許認為「為藝術而藝術」是不負責的，因為這種藝術之於社會完全無貢獻，縱使它們也有一些社會意義；然而，人類生命中的觀想做為不都反映或記錄在藝術上嗎？由此推之，藝術一直是「為人」的，從前的人不一定會承認，但藝術確實是社會的產物。簡言之，美術教育的社會觀就是要理解藝術在社會的深層涵義。

當代的藝術家會對許多社會現象提出看法，甚至投入社會運動或負起為社會發聲的責任，例如：Dominique Mazeud和她的志工曾於一九八七年，以一個月的時間掃除Grande河面上(the Rio Grande)的垃圾而成為一件行動藝術作品；Peggy Diggs在「The Hartford Grandmothers' Project」中，關注的焦點是幫派暴力活動對生活在康乃狄克州Hartford市內的老婦人所帶來的衝擊，最後作品呈現的方式是這些婦人與青少年之間的對話內容。美術教師很類似上述的藝術家，他們每天都在付出社會責任，使學生從中獲得訊息。

〈因應課題三〉

學生在步入成年之前，便會開始關心社會的種種現象，並且能對這類問題做極度複雜的思辨與分析。這種能力來自於與社會的互動，也就是受到當地和媒體文化以及同儕次文化的影響，他們同伴之間會凝聚一個共識，產生強有力的條規與慣例，以此來觸探現實社會。舉凡與社區成員對話或研究本地的藝術現況等等，都是教師要做許多功課，以便使學生了解藝術的社會觀點。將社會議題與視覺文化內涵結合，或透過共同製作，可幫助中學生保持對視覺藝術的喜愛，

教師需具有統整能力，藉由課堂活動整合社會與藝術文化間的話題，諸如：從探討如何看待玩具，到分析社會或經濟現象與當期美術館展覽間的關聯，或是觀察電視偶像劇在網路上被討論的情形。

四、科技普及化

全球化的科技與文化疆界的瓦解，使得流行與消費文化成為具有政治意涵的學習體(Giroux & Simon, 1989)。流行與消費文化所呈現的圖像，通常有片斷、多面向且混雜多方文化等特性，學生每天流連於這些圖像中，經由視覺可以產生對藝術的理解，相形之下，學校中其他學科領域就沒有類似的效益。對教育工作者而言，當前的挑戰是如何將這些有著強大影響力的大眾圖像與符號，轉化為有學習價值、能夠吸引學生投入的元素；由於圖像與符號數量龐大且複雜，美術教師不能停留在傳統的想法，以為調整一下配課的輕重就可應付新局面。美術教育在這裏要解決的難題，是科技所造成在視覺觀念、議題與表現技術上的改變。由此可見，視覺科技化和利用科技解讀視覺訊息已是美術教育必然的轉變之一。

在電子遊戲、動畫與網路中的影像正隨著科技發展日益精緻，它們已是學生認識視覺文化的主要來源，它們亦將滲透到藝術中的各個角落。學生每天在課餘時間經由科技媒介接收到的影像，其種類與數量之多無可計算，這些影像對學生的身心發展有直接或間接的影響，如：行為態度、健康狀況、甚至是體重等等。許多影像的出現是針對青少年族群，尤其藉著當紅的科技產品推銷流行的視覺訊息很能吸引

他們的目光，他們現在購買流行樂DVD或VCD的動機，不在於欣賞歌曲或優美的音樂，而是在那些短暫卻強烈的視覺刺激下所暗示的美感、暴力與色情。

〈因應課題四〉

美術教育工作者已開始輔導學生使用新的科技工具並研判新技術的優缺點，這個功課會延伸到課堂之外，教師將利用科技引領學生走出傳統教室並與世界接軌，網際網路在此扮演舉足輕重的橋樑角色。網路上有著大量的文字與圖像資訊，學生透過個人電腦可與之互動，上傳、下載、列印或剪貼而形成個人資料庫，舉例來說，一些展示學生作品的網站就是師生在網上進行群體互動學習的明證(道格博頓、王士樵，2002)。學生親身使用視覺化科技工具可以直接呈現他們對圖像的感受與批判。

運用電腦或新科技從事藝術創作可以讓學生深刻地感受到當代視覺文化的威力。新式的術科上課情形與使用傳統媒材的美術課相去不遠，透過電腦製作出來的影像也有色彩配置與技術(軟體應用)的問題，只是現在有了生動的操作軟體，更能引發學習動機；學生可以在電腦中輕易地調整構圖，改變造型與顏色，或重覆使用圖案，也可與同學分享圖檔資源或觀摩交流，這種景象在傳統的美勞課並不多見。

五、文化表徵

「探索自我」是藝術課程中最重要的教育目標之一(教育部，2001)。人們利用視覺藝術的方式表達想法、信仰或意識形態，視覺

作品很容易在形式與內容中展現創作者個人或群體的文化特質，反之亦然，文化蘊含的獨特精華會從藝術作品中再現。我們個人的文化表徵顯現在小自穿著，大到「從何而來、往何處去」的思維問題，這些大大小小的價值觀經過時間考驗而形成的共識，即代表「我」的文化。

今日的美術教育工作者需要面對的挑戰是，如何客觀地介紹或闡述各類的視覺形式與文化含義？許多人苦於無法解釋文化在課程中所持的份量。人類學家James Clifford(1988)從民族誌學的角度定義「文化」，可以幫助我們思考上述問題，他將文化比喻成一所大學，被選入此校園的師生帶有各式各樣的文化背景，這種多元的組合的情形每年都在改變，任何一回合的重組都會產生矛盾或不協調，就因如此任何一個文化總是在尋得認同的「公約數」。這個公約數概念便可解釋課程中文化因子的多樣和廣佈；課程設計中運用「剪與貼」的手法，將個人或群體片斷的觀點與理念整合成最多人認同的常識或學問，此手法亦是文化的特性。

〈因應課題五〉

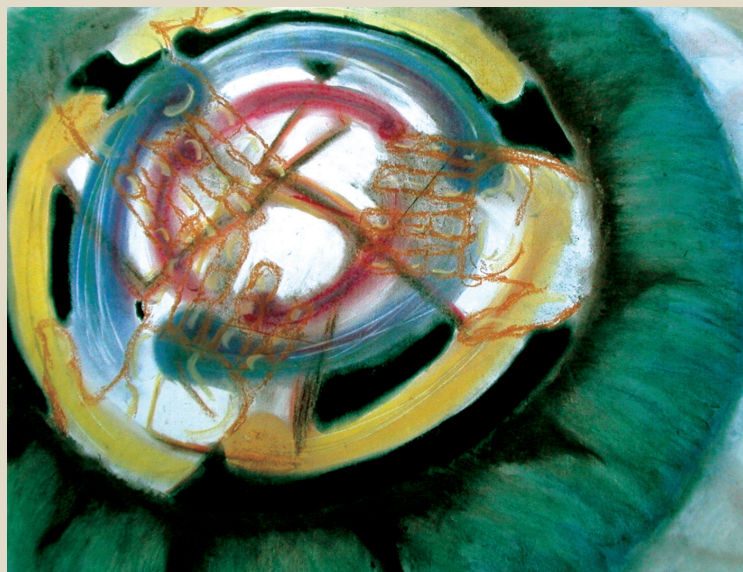
「表現」在後現代的美術教育環境下已被重新定義，它的意義從「抒發自我」的治療概念過渡到「建構自我表徵」的程序，學生不但從視覺圖像中探索自己的族群傳統，也從視覺文化中尋獲自己的表徵屬性(王士樵，2002)。不少當代藝術家藉由作品表現他們對目前文化環境的困擾與不安，例如：Ruth Cuthand在題為「Living Post-Oka Kind of Woman」的作品中，繪製一尊紙娃娃旁邊備有數套服飾，藉

以提出身為原住民「Plains Cree」族人和女性雙重身分在當代社會的議題，Cuthand透過紙娃娃為自己發聲：「只要換裝，印地安人也可以走出保護區，參加女性會議和其他社會活動。」在Jeffery Chapman的作品「Cable-Ready」中，他用多重影像的手法表現既誘惑又令人不安的Chippewa族圖騰。學生在創作中進行自我探索，也會有上述藝術家們的經驗——觸動到母文化與他文化之間的問題。在教學中引入多元與認同的觀念，可以培養學生尊重不同看法的氣度並化解意見衝突的危機，這種訓練可以增進學生從多方向思辨與溝通的能力，也與多元文化表徵的現象呼應。

六、意義串聯

在一九九七年一項針對美國八年級學生的藝術學習評量報告中顯示(Persky, Sandene, & Askew, 1999)，視覺藝術教育並未有效地幫助學生了解周遭的人、事、物，學生固然有造形與材料運用的基本常識，卻無法將圖像與意義做有價值的聯想。由此可以推測一般學校的美術教學，仍然重視技巧的訓練與法則的傳授，卻忽視學生的想法與看法。

視覺藝術創作的形式是一種迷人的自我表現途徑，這也是它的價值所在。創作之「形式」本身並沒有問題，但是若課程設計過度依賴形式主義的規則，便失去了培養創造力的意義。形式主義是使用簡約、偽科學的方法來描述物體表面的藝術特徵，呆板且公式化的美學原則並無法幫助人們評斷藝術的豐富內涵，它完全不考慮作者與對象或作者與觀眾間，細膩而微妙的意念轉換過程；不論是鑑賞歷史名作



Kristen Nice 以眼睛區隔內心與外在的兩個世界，她發現兩者都與人、物、社會和自然有著錯綜複雜的關係，而且充滿著多元的文化意義。
(© K.N. 2001, 王士樵攝)

或是當代作品，人們較在乎的是作品的內在精神而不是畫面的悅目安排。後現代的藝術家常批評有人盲目地使用僵化的現代主義理論解讀後現代，他們寧可用無盡延伸的聯想來擴充藝術活動的多層價值。

〈因應課題六〉

充分地掌握脈絡是製作或欣賞藝術品的基本態度，教授視覺文化課程更要有清晰的脈絡，唯有如此藝術家與文化間的關係才解釋得清楚，進而能夠通古博今。換一個角度來說，每一件創作都有獨特的脈絡(如：製作過程等等)，這個脈絡其實就是作品的故事，記錄下來的東西有著「當下」的價值，因此所有的藝術品都是當下的作品。教學時要將創作的脈絡與作品一起介紹，其功用如同聽故事時腦中浮現的畫面，藝術活動在人類的整體價值才能較完整地勾勒出來。有一些教師已不再要求學生用整學期的時間練習素描的色階與對比，轉而與學生共同規劃上課內容，討論個人藝術的脈絡，最後以個性化的創作

或經電腦處理的自畫像完成期末製作。這樣的結局並不表示學生們不再學色階與對比，而是他們理解到串聯事情的全盤意義可以使學習更踏實。

七、建構式辯證

當前的課程改革融入許多後現代的觀念，美術教育工作者會面臨價值衝突——用現代主義的法則來處理後現代的議題。一位在職班的研究生曾在一篇報告中提到，評量方式要隨著課程的調整而改變，她解釋道：透過學生的表述和合班討論可凝聚共識，產生屬於此學生族群的共同價值標準，以避免老師看待作品時的盲點。學生運用的材料和處理畫面的手法有時是老師不曾見過的，譬如有兩位學生合力做了「童年的彈珠台」，他們從兒時的記憶出發，選取許多玩具和遊戲隨意地黏貼在一個板子，再裝上聖誕樹用的閃燈。開始製作時還可以看出一點頭緒，後來作品就成了大雜燴，完全無法看到任何藝術法則；另兩位學生以遊歷尼加拉瀑布為主

題，表現出完美的色彩統調和質感，以及模仿莫內(Monet)畫法的瀑布。老師的現代主義認知背景直覺地認為「尼加拉瀑布」應該比較成功，然而在與全班共評作品時，學生們並不太在意「尼加拉瀑布」，卻熱烈地討論「童年的彈珠台」給他們的感受，他們回憶起小時候收集棒球卡和玩跳格子的事，甚至興奮地離題談論如何蹲在汽車頭燈下彷彿站在大運動場中的經驗。從上面的討論中，老師深刻地體會到「尼加拉瀑布」是一件「很美的」作品，「童年的彈珠台」卻能引起潮流。因此，從後現代立場觀之，「童年的彈珠台」是很成功的(Pereira, 1999, p. 20)。

〈因應課題七〉

評量是在檢視學生學習知識和操作技術的情形，不過也要考慮到學生學習的興趣和意圖，以突破教學形式的框架。教導後現代的觀念和內容需要多元的、廣泛的、且多選擇性的評量模式才能應付各種案例。由Pereira的經驗可知，教師並

沒有絕對的權威來斷定作品的好壞，學生的反應可以提供老師進一步的衡量：教師間的交流合作，也可增進評量的品質與學生學習的效度(Boughton, 1997)。當然，評量的標準也要依創作的表現形式隨時調整，舉例來說，觀眾的反應或居民的看法就會是鑑賞裝置藝術、公共藝術或表演式作品時的必要條件之一。

結語

進行教育改革很不容易，調整美術教育的方向也不可能一蹴可幾，新舊觀念的衝突無可避免。事實上，用後現代的觀念來教視覺文化會比以前的美術教育工作來得辛苦，但是我們正處於新世紀的文藝復興運動，美術教師更應該充實自己積極參與文化建設工程，才能引領學生與時代接軌。今天，圖像的意念傳達已逐漸取代文字的重要性，新世代解讀圖像的能力無可限量，如果我們希望學生能擁有世界觀，那麼美術教育就必須與當代視覺文化的脈動結合。■

《參考文獻》

- 王士樵 (2002)。從「視覺文化」解讀「藝術與人文」：新世紀的人文精神。論文發表於通識教育與美育研討會。新竹：明新技術學院。
- 石崎和宏(2001)。日本美術鑑賞教育的新課題：以美感發展特徵為主要觀點的檢討。新世紀藝術教育理論與實務國際研討會論文集，175-191。
- 馬桂順(2001)。終身學習方向下的香港藝術教育課程發展。新世紀藝術教育理論與實務國際研討會論文集，133-141。
- 教育部(2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。
- 郭禎祥(2002)。當代藝術教育的新方向。「藝術與人文」統整課程相關研發資料，1-15，中華民國藝術教育研

- 究發展學會。
- 郭禎祥、趙惠玲(2002)。視覺文化與藝術教育。藝術教育研究編輯委員會(編)藝術與人文教育，325-366。台北：桂冠圖書。
- 道格博頓、王士樵(2002)。數位作品集在美術學習評量上的應用。美育雙月刊(129)，69-75。
- Boughton, D. (1997). Reconsidering issues of assessment and achievement standards in art education. *Studies in Art Education*, 38(4), 199-213.
- Clifford, J. (1988). *The predicament of culture: Twentieth century ethnography, literature, and art*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. & Engestrom, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.) . *Distributed cognition: Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). New York: Cambridge University Press.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. (2nd. ed.) New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1998). *The kind of schools we need: Personal essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Eisner, E. W. (2001). Should we create new aims for art education? *Art Education*, 54(5), 6-10.
- Freedman, K. (1995). Educational change within structures of history, culture and scientific discourse. In R.W. Neperud (Ed.). *Context, content, and community in art education*, (87-107). New York: Teachers College Press.
- Freedman, K. (in press). *Teaching visual culture*. Teachers College Press.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. A. & Simon, R. I. (1989). *Popular culture: Schooling and everyday life*. Granby, MA: Bergin and Garvey.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (1993). A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory. *Harvard Educational Review*, 63(3), 296-320.
- Pereira, L. (1999). Unpublished manu-

- script.
- Persky, Sandene, & Askew (1999). *The NAEP 1997 arts report card: Eighth grade findings from the national assessment of educational progress*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Prawat, R. S. (1989). Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 59(1), 1-41.
- Solso, R. (1994). *Cognition and the visual arts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Solso, R. (1997). *Mind and brain sciences in the 21st century*. Cambridge, MA: MIT Press.