

藝術世界與個人世界的交融： 我對〈兒童對圖畫的直覺性理解〉中網狀脈 絡的藝術世界的看法

Reading Guide of Articles

The Blend of Art world and Personal World: My Viewpoints of Net-like Art World Described in *Children's Intuitive Understandings of Pictures*

■ 鄭明憲 Ming-Hsien CHENG 國立台中師範學院美勞教育學系副教授

Freeman與Parsons的文章〈兒童對圖畫的直覺性理解〉乍看之下會誤以為是在探討有關美學方面的問題，尤其是知道Parsons學術背景的人更可能會如此。讀過Parsons的經典之作《How we understand art》(Parsons, 1987)的人都必然地對他所提出，兒童在鑑賞藝術作品上發展階段論的主張印象深刻。就藝術教育領域的研究，一般而言，探索的中心不外乎著眼於創作及鑑賞的教與學的現象、本質與過程。在過去數十年中因為傳統心理學的影響與規範，從心理學為立論以探討兒童在藝術感知活動的相關研究頗多，例如Housen, A. 的博士論文〈The eye of the beholder: measuring aesthetic development〉就是一個較突顯的例子(Housen, 1983)。Parsons和Housen的研究基本上都在試圖為我們解開當時美學或是藝術教育裡一個懸而未解的謎，就是如果在創作上我們會像Lowenfeld所主張有如Piaget的認知發展階段

特性(Lowenfeld & Brittain, 1987)時，人類在面對作品及談論作品時又會是怎樣的過程與特性。

Parsons在美國中西部的猶他州(Utah)以近乎十年的時間才完成他的著作，並為藝術教育兩大主軸之一的欣賞教學提供類似於Lowenfeld的認知理論基礎。他們的主要共通點之一就是直線式的階段特徵來掌握人類在藝術活動的外顯行為。近十年來，中外有許多的後續研究都持續地以他的論點及階段劃分作跨文化的比較分析。這似乎說明了我們仍然堅信階段理論的可信賴，因為結構主義所帶引的心理學及對知識界的理解一直宰制上個世紀人類對社會科學的理解，而且持續的影響我們，儘管在後現代性的社會之下現在及未來仍有人會堅信它(Gooding-Brown, 2000)。

當我在閱讀〈兒童對圖畫的直覺性理解〉時，有兩個生活中的小經驗讓我不得不仔細思考這個信賴感。其一是在美國攻讀博士學位

時，也像大多數的人一樣堅信兒童在美術的創作與欣賞的學習在認知與發展的特徵與內容上是一致地，有相似的階段發展特性。但是，當我到俄亥俄州州立大學在Parsons的指導下尋找及建立博士論文的理論架構時，他曾多次的提醒我要多探討社會與文化對理解藝術、形成意義及產生反應的影響。例如審美反應的階段性觀點固然描繪出個體對藝術作品反應及感興趣的一個模式。但是它可能是諸多可能的審美意義之一。要以之完整地顯現人類自小到大在談論及認識藝術品的特徵與現象時可能還要考慮其它的因素。這讓我很震驚並試圖和他仔細地討論他的階段論主張。的確Parsons在各種場合下暗示並思考我們對藝術的理解與反應時起碼應加入社會與文化的互動影響。另外的故事是，在一九九八到二〇〇一年間，曾有若干位來自其他國家的訪問學者，也因為對Parsons的階段理論著迷而到他的研究室，要進一步地探

討如何應用他的階段理論。但是Parsons認為那個研究的基本環境是近三十年前以美國中等階級西部白人社會為主體的研究結果，縱然之後其結果在各地被印證、採用或延伸。但是，當藝術世界



附圖3 庫爾貝(Gustave Courbet) 畫家的畫室

正，不應當再侷限於階段式發展論的看法裡。例如美的本質與藝術的內涵都會因為社會與人類思考的改變而變異、意義的形成與詮釋是社會互動的結果、詮釋與理解要兼顧作品社會與感受者、意義與反應是開放與變動的。在美術史及美學中我們可以看到許多這樣的例子(附



附圖1 李梅樹 河邊清晨



附圖2 林之助 暖冬

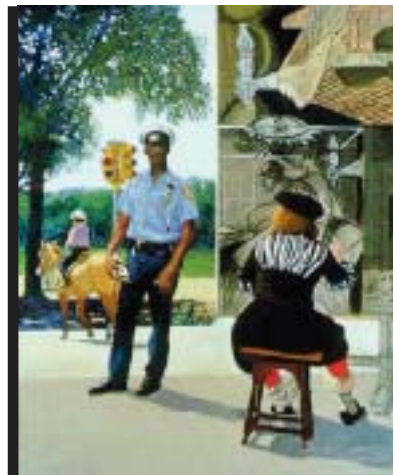
自現代主義轉變到後現代時 (Barrett, 1997; Efland, Freedman, & Stuhr, 1996; Neperud, 1995)、認知發展由傳統演變到社會背景論 (Efland, 2002; Vygotsky, 1971; Vygotsky & Cole, 1978; Wells, 2003)(附圖1至6)、以及對知識的典範改變時 (Lincoln & Guba, 2000)，我們對兒童理解藝術的特性也應該有所改變與修



附圖4 李奇登斯坦(Roy Lichtenstein) *Drowning girl*

圖7)，但是作為反應或是應用美術活動的學校藝術教育，卻往往無法適時地反映這個特質。Parsons和Freeman所合寫的〈兒童對圖畫的直覺性理解〉在某個程度上是反應了他對藝術教育研究的態度，也適度地修正大家所習慣看待兒童對美感反應的觀念。

就對美感的反應而言，



附圖5 Herman Braun *Vega A Quiet Sunday in Central Park (Vermeer, Picasso)*

在藝術教育裡由追求美感經驗、美感品質及作品的意義顯然就是一個很大的轉變並影響藝術教育中的許多作為 (Parsons, 2002)。這些領域的進展基本上並未改變生物體的本質與成熟過程，但是卻挑戰我們對知識與認知的傳統理解，並衝擊社會科學領域的研究進而改變我們對有關人(humankind)的許多看法與認識。這個反映可以簡單地由課程與教育的改革上看出端倪。例如，藝術教育思潮的演變在過去的數十年間，歷經兒童創造取向教學到學科取向課程的設計、新學科本位(Neo-DBAE)的統整性教學以及多元文化主義與

後現代主義的主張等。整合、多元與脈絡(context)似乎是近半世紀以來藝術教育發展的幾個特徵。因此，藝術的教與學就不再是單一的、直線的、可預測與規範的。



附圖6 Allan McCollum *perfect vehicles*

〈兒童對圖畫的直覺性理解〉對藝術創作及美感反應的學習提出一個新的觀念：藝術活動所關連的是一個複雜的網狀關係而且是相互影響。這為藝術教育研究與教學指出研究上新的方向與應用於教學時的新態度。Freeman及Parsons以網狀的關係來描述整個的藝術活動，一方面我們可以看到如同McFee所主張文化、作品與學習者間複雜關係(McFee, 1998; McFee & Degge, 1977)，另一方面也看到如同Kindler所建立的多層面發展與文化環境的影響(Kindler & Darras, 1997; Parsons, 1998)。

當Kindler的書《*Child development in art*》(Kindler, 1997)出版時，Parsons就很仔細並用心地寫了一篇書評(Parsons, 1998)。在這篇書評

中他很明白地指出藝術教育在過去近半世紀的研究與發展是受宰制於藝術理論與心理學。同時也指出因為學術觀點的偏見造成對藝術與教育認知上的誤解(p. 84)。這些誤解顯然地是被強調或關心社會與文化多樣性特質的學者們指出的。這些以社會或文化背景為訴求的主張，所顯現的一個基本論點就是兒童在藝術上的成長或學習應當與他們生活或成長時所



附圖7 繪製壁畫

接觸到的藝術世界相關聯，這些關聯包含家庭、學校、社會與大眾媒體尤其是視覺文化(附圖8)。這個看法正是建構本文的兩大主軸：兒童會因對藝術活動相關的元素，包含藝術家、自己及這個現實世界的理解與體會逐步擴大而有較成熟的體驗與深入的理解；第二是因為成熟與看法的轉換而逐步地改變關心與關注於作品的焦點和關係之間的分析。雖然「成熟」或是「成長」可能意味著不同的表現特徵，但是在這裡Freeman和Parsons並不

特意去強調那種可被預測的發展模式，而是以加深和加廣兩個面向來表示理解藝術所必然遭遇到的兩大問題——作品(文本)與環境(背景)一間的複雜現象。

在面對複雜與講求獨創性的藝術教學時，可預測性似乎是藝術教師們所期待的知識。因此Lowenfeld的論點(Lowenfeld & Brittain, 1987)被看成是創作課程設計的準則，而所有有關階段發展特性的鑑賞理論也都被當成教



附圖8 Dale Chihuly 拉斯維加斯賭場 Bellagio 大廳玻璃裝置

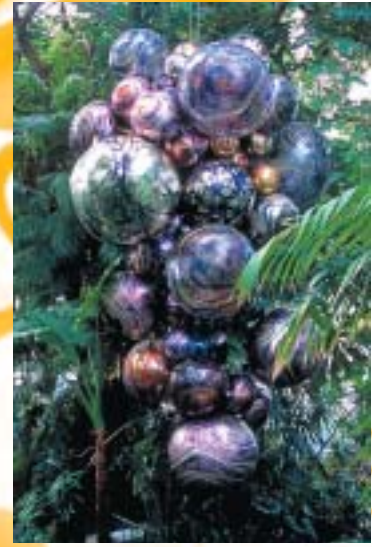
學的規準。這在現代主義下是合理的，但如同許多最近十年的研究都和Freeman及Parsons的文章所認為的，一個更開放與不要預先預測的教學論點，才是當今所該要有的藝術教育觀。這個開放的觀點是要讓學生與環境及作品——包含自己的及他人的表現——有一個更具意涵的理解與溝通。對於這個訴求，讀者們也可以在本期的另一篇文章——Walker的〈思考人文概念·建構美學認知〉——中的課程設計感受到相同的論點。不要預先預測是指藝



附圖9 Chihuly的2002年鹽湖城冬季奧運會



附圖10 2002年鹽湖城冬季奧運會



附圖11 美國俄亥俄州哥倫布市Franklin公園溫室花園裡的裝置藝術



附圖12 美國俄亥俄州哥倫布市Franklin公園溫室花園裡的裝置藝術



附圖13 名畫轉移與現代生活 (High street, Columbus)

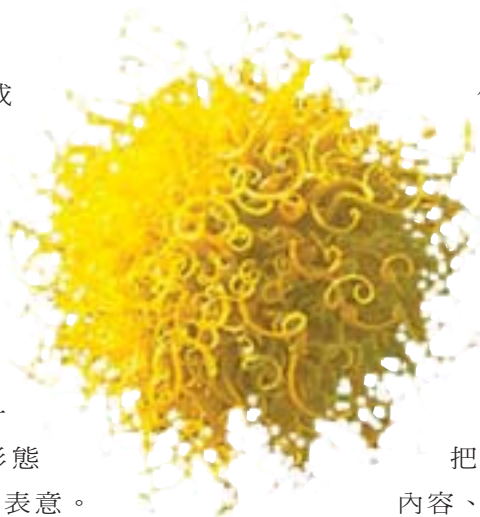
術的創作與理解是不能被既定的理論、客觀的階層知識、或是單一標準的表現、技法或答案來規範與期許。因而教學時要注意的是參與藝術教學活動的個別事項(意即〈兒童對圖畫的直覺性理解〉中所提到的藝術活動四個項目：藝術家、觀賞者、作品和現實世界)及事項間的關係(就是〈兒童對圖畫的直覺性理解〉的最主要論點：藝術活動的網狀關聯)。這些是老師們教學的基礎而不是最終目標。

這些個改變對老師們的教學有很大的衝擊，包含對教學內容的選擇與看法、對藝術學習的過程與目的、對教學策略的選擇與應用、以及對學生的期待與對待都將需要有更彈性、更去中心與去權威式的教育態度。對藝術世界相關的活動也要有更

非傳統的與更社會化與文化性的考量。在二十世紀中葉美國教育改革有一波所謂「回到基本」(back to basic)的運動。這使得藝術教育認真地檢視進步主義、績效責任(accountability)、與行為主義下的學校藝術教學的鬆散與逸出，因而造成對藝術知識體的結構化與程序化教學(Efland, 1987, 1990; Eisner, 1994)。在〈兒童對圖畫的直覺性理解〉一文中所激起的似乎是要藝術教育「回到本質」(back to essential)。我所指的「本質」是指藝術不再僅只是情感的表露、意念的

表達、或是愉悅性美感經驗的製造而已。概括地說藝術是一種意識形態的陳述與表意。

藝術在這裡不是一種封閉的、自我圓滿的、或是作者與觀眾間的意領神會，而是在特定時空背景下，某一特定社會群體對該事物的一種特殊性與歷史性的互動(Wolff, 1981)(附圖9至12)。我



們或許可以以「脈絡」來統稱這個藝術的特質。所以教學也是在這個脈絡中，並把學生、教學

內容、與教學環境和活動都納入這個脈絡之中。這樣也許可以為Freeman和Parsons的「網狀脈絡」的關係作較寬廣與具教學意涵地理解和應用。

參考文獻

- Barrett, T. (1997). Modernism and Postmodernism: An Overview with Art Examples. In J. Hutchens & M. Suggs (Eds.), *Art Education: Content and Practice in A Postmodern Era* (pp. pp. 17-30). Reston, Virginia: The National Art Education Association.
- Efland, A. (1987). Curriculum antecedents of Discipline-based art education. *The Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 57-94.
- Efland, A. (1990). *A history of art education: intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum*. New York; Reston, VA: Teachers College Press; National Art Education Association.
- Efland, A., Freedman, K. J., & Stuhr, P. L. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston, Va.: National Art Education Association.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). New York
- Gooding-Brown, J. (2000). Conversations about art: A disruptive model of interpretation. *Studies in Art Education*, 42(1), 36-50.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*. Unpublished Thesis (Ed. D.), Harvard Graduate School of Education, 1983.
- Kindler, A. M. (1997). *Child development in art*. Reston, Virginia: National Art Education Association.
- Kindler, A. M., & Darras, B. (1997). Map of Artistic Development. In A. M. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 17-44). Reston, Virginia: National Art Education Association.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188). London: SAGE.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- McFee, J. K. (1998). *Cultural diversity and the structure and practice of art education*. Reston, VA: National Art Education Association.
- McFee, J. K., & Degge, R. M. (1977). *Art, culture, and environment: a catalyst for teaching*. Belmont, Calif.: Wadsworth Pub. Co.
- Neperud, R. W. (1995). *Context, Content, and Community in Art Education: Beyond Postmodernism*. New York: Teachers College Press.
- Parsons, M. J. (1987). *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience* (1st pbk. ed.). Cambridge, [England]; New York: Cambridge University Press.
- Parsons, M. J. (1998). Book Review: Child Development in Art. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 40, pp. 80-91.
- Parsons, M. J. (2002). Aesthetic experience and the construction of meanings. *The Journal of Aesthetic Education*, 36(2), 24.
- Vygotsky, L. S. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (Paperback ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Wells, G. (2003). *Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky*. Retrieved 5/21, 2003, from <http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/NCTE.html>
- Wolff, J. (1981). *The social production of art*. New York: St. Martin's Press.