

視覺藝術教育篇

臺灣學校視覺藝術教育發展概述

王麗雁 撰



第捌章 引言

第一節 楔子：由對藝術教育的疑惑談起

投入藝術教育領域多年，初識的朋友在知道我的領域是藝術教育後，往往感到好奇。類似如下的對話更曾在不同的場域出現：

XXX：藝術教育？什麼是藝術教育？所以你畫畫嗎？還是你教鋼琴？

筆者：藝術教育的範疇很廣，包含美術、音樂、舞蹈、戲劇等等。嚴格來說，我的領域偏向視覺藝術教育。

XXX：視覺藝術？

筆者：是的。藝術有許多不同的定義方式，其中一種分類方式是將藝術區分為視覺藝術與表演藝術…[說明視覺藝術教育的定義]

XXX：但是臺灣有藝術教育嗎？

筆者：[強忍心中的激盪，故作鎮定的說] 大部分人都有經驗可能是以前中小學的美術或美勞課。目前中小學九年一貫課程融合了視覺藝術、音樂與表演藝術，稱之為「藝術與人文」學習領域。

XXX：這樣子哦！

筆者：[回到原來的話題]我目前教的不是創作方面的課程。不過系上另外有教創作、藝術鑑賞、藝術史、藝術批評等課程的老師。

XXX：[疑惑且小心翼翼的說]那妳…？

筆者：我所從事的是藝術師資與研究人才的培育工作。面對的是大學生與研究生，其中包含許多現任的美術老師，也有部分是未來有意投入藝術教學與研究工作的學生。以我服務

的單位彰化師範大學美術系與藝術教育研究所為例，我們上的課程包含課程設計與評量、藝術教育史、藝術教育思潮、藝術認知與發展、研究方法、博物館教育等等。

[對方似乎仍然感到疑惑，故由個人經驗問起]

從以前到現在，美術相關課程名稱雖然不盡相同，不過就你的記憶中，學校的美術或美勞課都上些什麼內容？

以上的問題，可能出現以下有趣的答案：

回應一：嗯…想不起來？好像都被其他科目，例如英文、國文與數學借去補課或考試了！

回應二：對了，小學的時候老師最常叫我們自由畫，啊！有一次有拿水果給我們畫，但是我也不知道該怎麼做，就亂畫一通，覺得很好笑。藝術好深奧哦！總之我畫圖最不行了！實在是缺乏藝術天份。

回應三：我記得我XX時期的老師，她（他）人好好喔！上課很認真、學到好多東西。每次上課都很開心。

多元的回應透露許多有趣的訊息，例如：藝術課程被挪用上「主科」的經驗、許多人以繪圖能力，例如畫的像或不像，來決定美術「天份」的偏頗觀念，其中當然也包含藝術教學在多年後仍留存在學生心理的印象與感動。這些回應也顯示，藝術教學在不同場域透過不同老師的引導，在個體身上留下或深或淺的印象。

可惜的是，對話中屢屢發現，大眾對於藝術教育產生模糊甚至錯誤聯想的機率，似乎遠比正面聯想的機率高出許多。對於這點，在多次與現職老師會面的場合中，也不時聽到他們

反映教學中面臨的多重困擾：

舉例一：畢業後原以為可以大顯身手將所學的藝術教育觀念發揮在教學上，卻似乎永遠輪不到我擔任美術專任老師，因為美術課程都拿來「配課」用了。

舉例二：同事們總以為美術課很容易上、不需要改考卷、也沒有進度的問題，她們不知道美術的課程不僅是動動手心的材料包操作或叫學生「自由畫」而已。要把課教好是需要花很多時間設計課程、準備教材與引導的。藝術評量更是一項需要仔細規劃與進行的工作。

舉例三：有些家長反應不要有課堂外的作業，因為即使美術成績好對升學也沒有幫助；這樣的話聽來真令人痛心。難道在有限的時間內，認真地想深化學生對藝術理解的想法錯了嗎？

視覺藝術教育如果不僅僅是手的操作，而包含了思考辯證的過程、藝術語彙與媒材的掌握、自我表達與理解、文化的溝通與詮釋等豐富的內涵，藝術的教與學顯然並不如一般人想像中容易，或僅限於媒材的認識與操作而已。然而以上錯誤的認知由何而來？藝術作為學校「非主科」、「休閒性」與「邊緣化學科」的觀念又是如何形成的呢？這些見解如何直接與間接的影響本領域的發展？領域內部對於藝術教育的認知的理解與詮釋又是透過何種機制成形？如上的問題，不時的縈繞心中。顯而易見的是，觀念的形成需要長時間的累積，形成的原因更是多元且複雜，恐怕超出本文可以涵蓋的範圍。

然而，如果我們將時間的軸線拉遠來看，

有沒有可能透過相關史料的整理，觀察藝術教育在不同的世代是如何被定義與詮釋？同時思考有哪些政策、事件、個人或團體促進視覺藝術教育的發展？以及有哪些內外在此的結構性因素，影響著本領域的形貌？如上的疑問促成了本文的撰寫方向。

第二節 章節規劃與說明

本文採用歷史研究法，所收集的資料包含臺灣史、臺灣美術史、教育史、視覺藝術教育史相關的專書與文章。專書與期刊論文之外，參閱教育部所公佈課程標準、國立編譯館及民間所發表的教科書，並進行報紙與期刊資料庫的查閱工作。

研究範疇是以日治時期以來的國小、國中、高中的一般視覺藝術教育為主，但是由於西式學校教育體制建立之前的視覺藝術教育形式頗不相同，故亦簡要描述日治時期之前的教育與視覺藝術傳承型態。至於大專院校的討論僅討論視覺藝術師資以及專業人才培育一項。

「視覺藝術教育」則意指透過視覺感官，從事藝術創作、鑑賞、與思辨等教學活動與措施。早期課程標準中曾有圖畫、手工、工作、勞作、美勞、美術等名稱。直至1993年課程標準以「視覺藝術」為其內容。現階段九年一貫藝術與人文領域正式將視覺藝術納入課程的範疇，故本研究採用當前通用的辭彙「視覺藝術教育」代表國中小課程中的圖畫、美勞、美術等學科的教育。行文時盡量統一使用「視覺藝術教育」一詞，但引用他人文獻時，原出處若出現圖畫教育、美勞、美術教育等詞彙，將不予修改，以還原當時的語意與用法。

整體而言研究內容包含三大部分：時代背景的演變、整體教育政策與學校視覺藝術教育的發展、未來研究的建議。至於年代劃分的方

式，1895年（日治時期）前後與第二次世界大戰後臺灣教育體制與政策有著明顯性的差異，故本文分別描述日治以前、日治時期與戰後的學校視覺藝術教育概況。而戰後至今所涵蓋的時間頗長，故以戒嚴令的頒布與九年義務教育的實施為界標，分期描述。

由於教育的演變不可能脫離當時的時空背景，各時期的討論將首先簡要描述當時的政治經濟與教育制度，進而說明視覺藝術教育領域在國小與國中階段以及師資培育機構的發展。

第玖章

日治前教育制度與藝術傳承形式

廣義的來說，只要有人存在，生活的教育便已經開始了。而西式學校制度建立以前，教育的形式為何？視覺藝術又是透過何種型態傳承？以下分別描述日治時期以前臺灣教育體制的沿革，以及早期視覺藝術的傳承型態。

第一節 教育體制的沿革

被稱之為福爾摩沙（美麗之島）的臺灣在日治以前即歷經多次政權的轉換，依序可區分為荷西時期、明鄭時期、與清朝治領時期。早期的教育與宗教及科舉制度的關係十分密切。

（一）荷西時期

荷蘭與西班牙統治時期，曾對原住民進行簡單的文字教育與宗教教育。由於臺灣主要被當作貿易轉口和糧食補給的殖民地，故此時期的文教建設相當有限。然而隨荷蘭人而來的熱心傳教士，上山下海傳播上帝的福音，為偏遠部落的人們開啓通往世界的窗口，並為臺灣的教育帶來曙光（島嶼柿子文化館編，2004）。例如 Georgius Candidius（干治士）在1627年隨荷蘭東印度公司的船隊從巴達維雅（今雅加達）來臺傳教；為了與新港社人民溝通，他花了不少時間學習新港語，並用羅馬拼音拼寫新港語以教導村民聖經。「這些由干治士所拼寫出來的文字，被後世史家稱為『新港文字』，是臺灣目前所知最早的原住民文字」（島嶼柿子文化館編，2004：13）。

1636年，一位傳教士 Robertus Junius：

為更有效率的推廣天主的福音，開始在新港社的村落中設立學校，廣為招收平埔學童，教授羅馬字和聖經教義，所有的課本都使用新港文來撰寫。後來這種由教士所設立的教學機構越來越多，遍及臺灣南部各重要的平埔族大社中，成為臺灣初等教育的嚆矢。（島嶼柿子文化館，2004：14）

西班牙人於1626年入臺，在基隆、淡水附近設學校，學校附屬於教會，其目標為宗教教育與生活教育。主要錄取10到14歲，貧窮無父母但資性順良且富有記憶力的孤兒，以當地的語言翻譯宗教經典，同時教授西班牙語及使用羅馬拼音將淡水語言文字化（吳國淳，1997）。

（二）明鄭時期

鄭經治理臺灣期間，人稱「臺灣諸葛」的陳永華建議起建孔廟創設學校。1666年在陳永華的籌畫下，被稱之為「全臺首學」的「太學」於承天府¹（今臺南市）成立，成為第一所由政府正式設置的學校，將漢人儒家文化帶入臺灣。明鄭時期還有教授經史文章的「社學」，配合科舉考試而設立的「州學」、「府學」，以及相當於現在高等教育的機構「學院」。此時期的教育制度沿用中國大陸地區明朝的制度；教育的目的主要在於培養治國與建國的人才。

（三）清領時期

清朝統治時期臺灣啓蒙教育機構主要分為三類：社學、義學與私塾（書房、民學），以滿足一般鄉民子弟的基本識字、讀書、算學教育或參加科舉考試的需求。曾蕙雯（2000）指出：社學屬官辦性質，以社為單位，分漢人社學與

1. 地點位於台南孔廟左廂內。

原住民社學兩種，無私人倡設例子。義學亦以官辦為主，但清代自咸豐以後有私人創設的義學出現，只是為數並不多。私塾則純為民辦。

乾隆以前，臺灣平民子弟的啓蒙教育機構以社學為主；嘉慶以後，私塾漸漸成為清代中、後期臺灣子弟啓蒙教育的重鎮。統計資料顯示此時期，臺灣社學的總數至少有 273 餘所，義學至少為 83 餘所，私塾則約有 1127 餘所；純為私人創設的私塾，彌補了儒學及書院的未及之處，使啓蒙教育擴展至鄉村，對清代臺灣文教發展，有著深遠的影響（曾蕙雯，2000）。私塾中主要教授《三字經》、《千字文》、《百家姓》、《唐詩三百首》、《童子尺牘》、珠算以及簡單的記帳常識。視覺藝術教育在上述體制中所扮演的角色較不明顯。清領時期，估計全台開辦了數十所書院²，然而這些書院對象為有心科考取仕的富家子弟，並未普及於民間。

第二節 師徒傳承制度

而臺灣在西式教育體制建立前，文人畫僅有少數官宦士人階層參與。民間畫師或藝匠則透過自學、模倣前人或師徒傳授的方式進行。對於 1661 至 1895 年間臺灣的藝術教育，陳木子（1998）將其歸類為「師徒相傳時期」。他認為隨著漢人逐漸移入臺灣，徒弟制度與書畫藝術的傳承方式亦傳入臺灣。

清朝治理時期臺灣的文人多為清廷派來的官員，或是臺灣本地經由科舉制度產生的進士貢生。文人階層多因其個人（例如林紓、吳尚霽）或家族具有科舉考試的功名，或是曾經入學書院（例如林朝英、謝琯樵）成為貢生；他

們因為接受中國傳統教育，創作風格亦受中國水墨畫影響，而發展出文人畫的繪畫風格（吳國淳，1997）。此時期的畫法以「閩習水墨寫意」為主，花鳥類及梅蘭竹菊為常見的主題。隨著清乾隆、嘉慶年間臺灣經濟條件改善，民間開始有收藏肖像畫、釋道人物畫的風氣，使得民間畫師應運而生。

書法或繪畫教師可在家開班授徒，或由富家聘師受徒；教師主要講授基本筆法、構圖、用色等國畫六法論³，並教導學生臨摹名作。此時期的教材有《芥子園畫譜》、《十竹齋畫譜》、《唐詩畫譜》等。較著名的場所有板橋林本源家所設的「汲古書畫」（陳木子，1998）；透過聘請江南一帶的畫人名士來臺講學授畫，臺灣早期的學術與畫風也因此受到江浙，尤其是福建地區的影響。

此外，臺灣的傳統藝術形式多元，有音樂、歌謠、舞蹈、雜技、說唱、小戲、偶戲、大戲等表演藝術，也有雕刻、編織、繪畫、捏塑、陶瓷、金工、建築等造形類工藝。傳統工藝與日常生活緊密相連，作品實用與美感或兼具或偏重，具體而微的呈現了先人的智慧與巧思，反映了臺灣的風俗民情、思想價值、宗教信仰及生活樣貌。而此類民間藝術的傳承主要透過師徒制度。

在傳藝與習藝的過程中，師傅收徒弟的積極目的是可以獲得免費的幫手且傳承其技藝，徒弟拜師學藝的目的則是為了將來可以取得一技之長而能獨立謀生。約十三至十五歲的年輕人投師學藝，由初期處理日常清潔雜務到逐步學習專業技術，期滿結業後，則可在匠師處擔

2. 清代的書院有台北「學海書院」與「樹人書院」、南投「藍田書院」、嘉義「登雲書院」、台南「崇文書院」等等。多為官辦或官民合辦，私人興辦書院在當時還極為少數，這和中國內地的書院多來自私人興學有著極大的差異（島嶼柿子文化館編，2004）。

3. 六法是南齊的著名人物畫家與理論家謝赫於《古畫品錄》提出來的。『古畫品錄』原名『畫品』，大約成書於梁元帝承聖年間（BC552-BC553）是一本供皇帝閱覽的宮廷藏畫目錄。謝赫對古代畫家與畫作進行了品級的分等與描述，也提出進行品級分等的原則，而這畫作品級分等的原則，成為爾後赫赫有名的『謝赫六法』。其原文如下：「六法者何？一氣韻生動是也，二骨法用筆是也，三應物象形是也，四隨美賦彩是也，五經營位置是也，六傳移模寫是也」（楊裕富，2007）<http://www.yuntech.edu.tw/~yangyf/aes/a104.html>。

任可支薪的技術工作，或者另行自立門戶（陳木子，1998）。

受限於傳統師傅之文字表達與記錄的條件，民間藝術的傳承常取決於「口授心傳」的身教與言教；師傅極為權威，擁有何時傳授、如何教導，以及傳授何種技藝、傳授多少技藝內容的主導權。

身為習藝者的徒弟，或為被動的聽候使喚，或為積極主動的觀察，經過長時期的耳濡目染，日復一日地增加該領域的相關知識、提升專業技術的水準，並且在累積豐富的實務經驗的同時，亦持續不斷地反覆磨練所學的技藝，而於三年四個月後，能達到一定程度的純熟度。此種技藝觀除了重視技藝的磨練之外，特別強調的是仔細聆聽與觀察入微

（蕭銘芑，2001：2）

師徒傳承制度強調基本技術的磨練；技藝的學習從打雜、使用工具與環境的整備，再到相關技法的習得，基本上循序而漸進，卻沒有一定的教學進度。此類師徒傳承制度（apprenticeship）由來已久，許多文化中也有類似的制度⁴，且與現今的學校體制大異其趣。

第三節 部落傳承形式

而臺灣早期除了前述儒學、教會學校以及師徒傳承制度之外；長期以來，原住民部落或社群提供另一種結合生活、創作與文化傳承的特殊形式。由於其所抱持的觀點與現代的藝術與教育概念頗不相同，其獨特的形式概念，提供現代教育體制另一種反思對照的可能。

舉例來說，當代社會裡，某些特殊的表現是否可被認為是藝術品，往往是由某些從事藝術的人、群體或機構一如創作者、藝評家、美術館、藝廊、藝術雜誌等一來定義；早期部落社會雖沒有特定的藝術機構，卻不表示原住民社會沒有藝術或缺乏藝術標準（王嵩山，2001）。而不同於現代學術領域將藝術區分為「知識、理論的分析」或「工具、技術的傳授」等範疇（林建成，2002）；原住民文化藝術與其生活環境、文化脈絡、族群構成形式密不可分。

臺灣原住民在古籍中被稱為「東鯤」或「東番」，清代通稱臺灣「番族」（劉其偉，2004）。日治時期改稱「蕃」、「高砂族」，第二次世界大戰後曾有「山胞」「山地人」的稱謂；1994年在原住民運動的要求下正式於《中華民國憲法》改「山胞」為「原住民」一詞。在原住民部落社會裡，藝術與實用工藝並不對立，藝術行為更與日常生活以及儀式祭典相結合，透過石器、陶製器皿、衣飾、編織、刺繡、刀劍、木製用具、雕刻、住屋等，表現獨特的美感與生命力。由於原住民的藝術表現絕少是純粹的藝術行為，其創作方式往往與其宗教信仰相結合，並以自然為主要摹寫對象（巴蘇亞·柏伊哲努，1996）。

原住民藝術透過敏銳的想像力，寫實的筆調以及多元的形式，傳遞了單純清澈與質樸的感人力量。而由於許多族群的藝術文化與漁獵生產概念是相結合的，藝術的學習自然而然地融入生活。藝術除了做為一種傳遞思想與情感的溝通管道，還凝聚了族群認同，扮演禮讚神祇、保存及強化信仰、風俗習慣、態度與價值等教育功能。

4. 可參閱 Efland(1990) "A History of Art Education" 一書〈歐洲藝術教育的源流〉章節中的描述。

第拾章

日治時期學校視覺藝術教育的萌芽（1895年～1945年）

1895年4月27日李鴻章與日本代表簽訂《馬關條約》，將臺灣、澎湖列島割讓予日本⁵。日治初期，各地抗日的活動風起雲湧；日本政府爲了鞏固其殖民統治，治臺之初即致力於建立軍事與警察的統制體系，厲行軍政與進行武力鎮壓行動。1896年3月結束軍政，旋即以臺灣治安不靜，交通不便，風土人情迥異於母國爲理由頒佈「法律第六十三號」（簡稱「六三法」）。「六三法」⁶成爲臺灣立法制度之基礎，建立了臺灣總督總攬行政、立法、司法及軍事大權的殖民統治，並將臺灣摒除於日本憲法保障之外⁷（吳文星，1986；王錦雀，2005）。

在教育方面，本文參酌佐藤源治（1943）與吳文星（1983）的分類方式，分以下三期描述臺灣視覺藝術教育在學校內的發展。

- （一）、1895 — 1919：臺灣教育的試驗期
- （二）、1919 — 1937：內地主義延長時期
- （三）、1937 — 1945：皇民化時期

大體來說日治初期由於臺灣爲日本的第一個殖民地，在缺乏殖民地經驗與準備的情況下，直至1918年明石原二郎擔任總督爲止，並未發布明確而統一的統制方針，故此一時期遂有「無方針主義」的主張，在考量客觀環境、本國利益、現實需求等因素下隨機應變。「此一時期，臺灣的教育亦呈現隨機應變及漸進主義的

特質，由是被稱之爲臺灣教育之試驗時期」（吳文星，1983：10）。其後隨著國際與日本國內情勢的改變、民族自覺的國際性思潮、以及殖民地的反抗⁸，日本修改了殖民統治政策，在「內地延長」的口號下，標榜「一視同仁」的教育政策。1936年臺灣總督小林躋造宣佈在臺灣實施「皇民化」、「工業化」、「南進化」的策略後，校內外的皇民化教育政策積極推展開來，軍事訓練等內容亦隨著戰爭的需求，被帶入各級學校。

而日治時期臺灣教育的實施，主要在於初等教育的普及以及師範教育的設置。故本階段的討論重點爲臺籍子弟所就讀學校中的圖畫教育以及國語學校內視覺藝術師資培育。以下分期描述日治時期臺灣學校視覺藝術教育的發展。

第一節 臺灣學校教育的實驗期 （1895—1919）

日本治臺初期負責推動臺灣教育的重要人物是當時擔任臺灣總督府民政局學務部長的伊澤修二。「他是日本近代教育史上知名的教育家，也是將西方新式教育引進臺灣，並規劃日後殖民教育藍圖的重要人物」（島嶼柿子文化館編，2004：20）。伊澤修二除了打破儒學，創立美術教育，更促進臺灣教育現代化（楊孟哲，1999）。

伊澤修二出身於日本長野的貧士之家，畢業於「大學南校」（東京大學前身）後以公費生的資格被明治政府派至美國留學。歸國後，伊澤修二：

5. 馬關條約同時承認朝鮮獨立，以及割讓遼東半島。

6. 採用委任立法制度，授權臺灣總督准其不經敕准，公布命令律令，以代替法律。

7. 1906年日本政府公佈法律第三十一號，簡稱爲「三一法」，自次年（1907年）1月1日起實施。「三一法」明定總督之律令不得抵觸本國或在臺灣施行的法律，不過之前根據「六三法」所頒布的律令仍然有效。「三一法」延長了兩次後，於1922年被「法三號」而取代；日本本土的法律自此適用於臺灣，總督所制定之律令則只具有補充的地位，削弱總督的立法權。

8. 例如臺灣留日學生於1920年組成「新民會」開始關心臺灣島內的政治問題，林獻堂等人自1921年起展開爲期14年的「臺灣議會設置請願運動」，「臺灣文化協會」在各地舉辦文化講座、讀報活動、播放電影與開辦夏日學校，鼓吹自由平權觀念，點燃近代臺灣文化啓蒙運動的烽火（財團法人公共電視文化事業基金會，2007）。

致力於日本的音樂、體育、盲啞教育及教科書編輯，並熱衷於推行國家主義教育，曾經先後擔任師範學校校長、教科書編纂局長、東京盲聾學校和東京音樂學校校長等職，對日本近代教育的奠基有著卓越的貢獻。

（島嶼柿子文化館編，2004：21）

然而他鼓吹國家獎勵兒童就學且補助小學教育等教育理念，由於財政問題未被採納；他於是向第一任的臺灣總督樺山資紀毛遂自薦，說明自己對臺灣這塊新殖民地教育政策的構想，並獲其任用為第一任臺灣總督府民政局學務部長，負責掌管臺灣的教育政策。

在其呈報總督府的〈臺灣教育意見書〉中，伊澤修二主張首先進行日語推廣的工作，因為唯有普及日語，政府的政令才能通達無礙，而臺灣人慣用的漢文，則可作為學習日語的輔助，故不主張即刻廢止。此外他主張在臺灣建立模範小學，作為日後教育機構的典型，並設立師範學校與編輯教科書。

依據佐藤源治的觀察，伊澤修二對臺灣學制的規劃包含以下四點特色：

1. 積極推廣日語教育，培養順良的日本臣民。
2. 積極的培養日本官吏與教員，以便於對臺統治與教育。
3. 為推動臺灣普通教育之普及，故需培養所需的本島教員。
4. 實施日臺的差別待遇⁹。

（引自林曼麗，2000：64）

（一）由芝山巖學堂、國語傳習所到公學校的設立

被視為是臺灣第一所新式初等教育機構的「芝山巖學堂」旋即在1895年於臺北八芝蘭（今士林）¹⁰成立，分甲、乙、丙三組進行。伊澤修二雖然由於不滿教育經費遭總督府刪減，在1897年掛冠求去，使得他在臺灣的時間短短不到兩年；然而其〈臺灣教育意見書〉成為日治時代臺灣教育方針的重要藍圖，他的主張更為往後五十年的初等教育和師範教育體系，奠定深厚的基礎（島嶼柿子文化館編，2004）。臺灣的圖畫教育也因此在此初等教育及師範教育機構萌芽。

延續芝山巖學堂的設立之後，為了培養臺人的日語能力，「國語傳習所」陸續於各地展開。「國語傳習所」分甲、乙兩科；甲科主授成年男性日語，乙科則對兒童授以日語為主的普通教育課程，修業四年，成為公學校的前身。「國語傳習所」中教授的國語指的是日語，為其課程核心，此外還包含唱歌、理科等科目。教學內容由於和舊有書房教育不同，故成立之初學生人數不多。隨著日語成為生活中不可或缺的重要工具，要求就讀甚至興學的人越來越多，國語傳習所的數量與日俱增。

1898年7月，總督府「鑑於各地民眾入學者漸多，增設學校之請接踵而至，惟傳習所經費向由國庫負擔，增設傳習所經費上有所不逮，而普及日語之普通教育又為刻不容緩之急務」，以第一七八號勒令公布「臺灣公學校令」，規定以地方經費開辦公學校，以取代國語傳習所（吳文星，1983：16）。同年8月所公佈的「公學校規則」，規定就學年齡為八歲以上十四歲以下的兒童，修業期限為六年，「從這個時候起，臺

9. 日治初期有「小學校」與「公學校」的分別：渡海來臺的日人子弟多就讀「小學校」，而大多數的臺灣子弟則進入公學校。

10. 芝山岩學堂的地點原為八芝蘭地區原本的義塾所在地，也就是現今的芝山岩惠濟宮中的文昌祠。後來芝山岩學堂歷經一連串學制的修改，變成八芝蘭公學校，校址也從惠濟宮搬遷到芝山岩山下，成為現在的士林國小（島嶼柿子文化館編，2004，29）

灣的國民教育，才算是建立了相當的基礎」（汪知亭，1978：42）。此後，公學校規則歷經數次更動，配合地方的需要逐步調整。

（二）公學校內的圖畫手工教育

在圖畫教育的部分，林曼麗（2000：64）指出「臺灣學校教育中的圖畫教育始於一八九七（明治30）年，總督府國語學校第四附屬學校創立之時」，但因其教育對象為日人子弟，故「不能算是真正屬於臺灣教育的一部分」。雖然如此，1897年5月22日，伊澤修二在東京帝國教育會發表的演說中，已提出對於「臺灣公學校設置之具體方案」。演說中指出將成立一所模範公學校，對於臺灣的女子教育進行研究與規劃，同時對臺的教育將「保存舊有的教育形體，並注入『新的精神』，廢除『無用的文字』，加入『有用的學術』」；其中有用學術是指漢學堂課程中，不被重視的學科如體操、音樂、算數、圖畫等現代化教育課程（楊孟哲，1999：44）。

隔年所公布的公學校規則第四條顯示當時公學校教育科目有修身、國語、作文、讀書、習字、算數、歌唱、體操；伊澤所指『有用的學術』大體被採納，卻未列入圖畫一科。其後公學校規則歷經多次改正，公學校的修業年限也由六年修改為四到八年不等，以適應各地的需求。其中較受注目的是1907年發布的《公學校規則改正》；其中規定修業年限8年的公學校，可增加圖畫、男子手工科目。

規則的第十九條建議「圖畫教育須以培養對於形體的描繪之能力及美感為要旨，至於『圖畫』必須先由簡單的單形開始畫起，進而發展到簡單的形體，並時以直線、曲線為基礎，來改進形狀，爾後，再進步到簡單的幾何畫」（楊孟哲，1999：58-59）。雖然此階段僅有八年制

的公學校才有圖畫一科，但在公學校內教授圖畫課程的趨勢已漸漸形成。

1912年11月28日府令第四十號的《公學校規則改正》，將八年制的公學校廢除，增加開設兩年制的實業科。四到六年制的公學校教育科目則明確指出須有手工、圖畫科。規則二十三條中手工、圖畫的教學說明是：「手工、圖畫為簡易物品的製作及常見形體的描繪，以培養描繪技能，勤勉習慣，審美觀之養成為宗旨」。圖畫科建議常做「臨畫」的考察，並可增加簡易「幾何畫」，手工部份則透過紙、植物、織物、竹木、金屬等材料，製作簡易適切之物品。規則中並強調須「儘可能地與其他科目中教過之形體及日常生活常見之事物為題材」，並注意製作描寫所使用用具的保存方法（楊孟哲，1999；吳國淳，1997）。

圖畫與手工雖並列為一科，但吳國淳（1997：44）分析1913年總督府訂定的「手工及圖畫教授要目」中的教學種類與時數分配後指出：

公學校圖畫手工科總教學時數為八五〇小時，而手工的總教學時數為七二一小時，佔85%，教學內容為粗紙、月桃、削竹、編竹、編物、袋物等等；圖畫的總教學時數為一二九小時，佔總教學時數的15%。教學的內容有寫生畫（例如土瓶、花生、竹、帽子…）、臨畫（例如日出、國旗、鷺…）及配合手工製作之計算圖繪製。

手工與圖畫的教學比率分別為手工85%、圖畫15%，重手工、輕圖畫。手工與圖畫教育的目標強調幾何形體的觀察與繪製、簡易手工的製作、手眼協調的能力與美感的培育、以及勤勉習慣的養成。

（三）中等教育階段的手工圖畫與技藝科

而日治初期的中等教育，例如 1905 年起國語學校附設的女學校師範科與技藝科中，有家事、書法及繪畫、裁縫、刺繡等課程。而 1915 年由臺灣熱心教育人士極力奔走，捐地捐款爭取創立，第一所培育臺灣青年的學校「臺灣公立臺中中學」¹¹ 課程中亦有繪畫及手工課程。

若追溯最早教授臺籍子弟視覺藝術的課程，則出現於 1902 年國語學校課程中的習字圖畫科。國語學校成立於 1896 年 5 月，是日本在臺灣殖民時期培育學校教員的最高學府，其目的是在培養可推廣日語及翻譯的日籍教員。1902 年，國語學校師範部分為甲科和乙科，甲科招收日籍學生，畢業後可擔任小學校與公學校的教師；乙科則招收 15 – 23 歲公學校畢業的臺灣學生，修業三年後可擔任公學校教師。國語學校師範部乙科，每週授課 34 小時，其中有兩小時的習字圖畫科；教學內容為楷行草書以及臨畫、寫生。

1910 年國語學校增設小學師範部以培養小學校的教師；原師範部甲乙兩科則改稱公學校師範部甲乙兩科。以臺灣子弟為入學對象的乙科課程中將圖畫與手工單獨成科，共四個學年，「圖畫科每週上課一小時，手工科則自第三學年才開始，每週上課兩小時，第四學年則為四小時」，圖畫科課程內容為圖畫、寫生、黑板畫，手工科則是理論與實習（林曼麗，2000：71）。

（四）小結

整體而言，1985 至 1919 年的教育實驗階段初期，學制的變動頻仍，圖畫教育首先存在

於日人子弟就讀的小學校以及為數甚少的高等教育機構中。1902 年以後培養臺籍師資的國語學校課程中，出現了習字圖畫科，教授楷行草、寫生畫與臨畫，故此時期的師範教育中已有圖畫科但非單獨成科。1910 年以後國語學校內小學師範部的習字圖畫科改為圖畫手工科，公學校師範部乙科則將圖畫和手工單獨成科。

1907 年發布的《臺灣公學校規則改正》首次出現似乎與圖畫科相關的幾何畫課程（林曼麗，2000）。然而此處的幾何畫指的是利用圓規、尺…等各種圖學器具製圖，一直到 1912 年 11 月 28 日發布的《臺灣公學校規則改正》才規定修業年限六年的公學校教學科目中包含手工圖畫科。

圖畫由早期與「習字」和「手工」科目合一到單獨成科，圖畫教育也由臨畫為主，強調實用和模倣，逐步融入觀察、寫生等觀念。林曼麗（2000）指出臺灣成為日本領土的一部分時，正值國粹主義勃興，毛筆畫盛行的年代，但由於臺灣圖畫教育的起步較晚，初期並沒有直接受日本國內圖畫教育思潮影響；而是考量所謂地方性的需求而做的教育政策，重手工輕圖畫，且高舉實用主義的口號，強調手工圖畫的統合、與活用地方自然資源。林曼麗（2000：86）認為：

此時期的圖畫教育，透過日籍教師的努力與耕耘，已經引進不少圖畫教育的相關理論與方法，但在實際的學校與教室中並未被活化與實行，圖畫教育的內容大多還是停留在「臨畫」與「摹寫」的階段，反而是手工教育的表現一枝獨秀，頗能展現地方的特色及技能。

11. 「臺灣公立臺中中學」現名「國立臺中第一高級中學」，簡稱「臺中一中」。其學校簡史中敘述：「臺灣熱心教育人士林烈堂、林熊徵、林獻堂、辜顯榮、蔡連舫等人為了喚醒臺灣人民意識及文化覺醒；經由林烈堂捐土地一萬五千坪，加上其他創校委員奔走勸募，共募得二十四萬八千八百二十圓，於民國四年創立本校，名為臺灣公立臺中中學，於是，第一所培育臺灣青年的學校終於誕生」（<http://www.tcfsh.tc.edu.tw/history.htm>，2007/08/10 參閱）。

手工藝教育或許曾有過的輝煌時期，對於極力提倡手工教育的山本鼎顯然仍有許多未盡完善之處。山本鼎於 1914 年 5 月提出的「公學校與實業教育」計畫中便指出：

手工教育在內地¹²並不振興，在本島¹³也岌岌可危，據說手工教育在本島曾有過全盛時期，但近來出現反動性蕭條不振。在內臺手工教育之價值為何無法獲得提升，便成有名無實的教育學科，係因手工教育立場不夠明確所害。（引自楊孟哲，1999：138）

楊孟哲（1999）認為雖然日本對傳統大和工藝相當保護且提倡復興，在臺的教務系統並未以同樣態度愛惜臺灣傳統手工藝，手工藝淪為農學科、商業科中的技術範圍；中小學與師範學校的實施，只重視一般手工製作品，談不上創作性藝術。

整體而言，日治初期所引進的西式教育體制，開啓了視覺藝術教育在學校發展的空間。其範疇則融合習字、圖畫、手工等面向，並由早期的重手工、輕圖畫，逐步走向重圖畫、輕手工的局面。

第二節 內地主義延長時期的學校視覺藝術教育（1919—1937）

1919 年第 8 任臺灣總督田健治郎於 10 月 29 日就任，成為第一位治理臺灣的文官總督。上任總督後，田健治郎提出「內地延長主義」政策，將日本內地的制度延伸到臺灣，推動行政、司法與教育的改革。例如：設地方及中央

評議會、頒布臺籍官吏特別任用令、承認日臺通婚等措施。臺灣所適用的法令與教育制度逐漸與日本國內相近。

然而是何種因素促成上述教育措施上的改變？吳文星（1983）認為 1918 年一次世界大戰後，民主思想與民族自覺的思潮瀰漫全球，受帝國主義的列強宰制的國家或殖民地紛紛掀起民族復興或獨立運動。輿論基於正義與人道主義的精神，傾向保護弱小國家及民族之權益，歐美等殖民國家有鑒於客觀情勢，不得不漸漸放棄犧牲殖民地人民福祉的殖民政策，而採用當時多數學者所倡導的自治主義，讓殖民地人民漸漸享有自治權¹⁴。日本拜第一次世界大戰之賜，資本主義空前發達，但物價高漲卻伴隨而來；富山縣發生的稻米暴動波及全國各都市，流入日本國內的自由主義、民主主義、社會主義、共產主義思潮發酵勃興（林曼麗，200）。因臺灣公學校設備以及中等以上教育機關不足，不少青年學子紛紛到日本求學。社會風氣漸開，臺人亦透過各式社會文化運動表達對不合理殖民統治政策的不滿。日本對臺的教育政策亦在此內外情勢與條件的變化下改變。

（一）教育政策

1922 年，新的「臺灣教育令」自 4 月 1 日起實施，規定初等教育及師範學校以外的中等以上教育機關，一律實施日臺共學制，以貫徹內地延長主義政策，徹廢臺日人教育差別主義。原則上日籍與臺籍學生完全共學，但在初等教育階段，依日文能力劃分為小學校與公學校。常用日語者入小學校，不常用日語者入公學校，中等以上教育則完全不受限。此外，除公學校與師範教育需配合臺灣之特殊情形外，其餘教

12. 日本。

13. 指臺灣。

14. 例如美國在菲律賓以及英國在印度的措施。

育制度比照日本教育制度（吳文星，1983）。

此時期雖有「內地延長主義」、「積極同化主義」、「日臺共學」等主張，臺籍子弟在就學的機會上仍然面臨多重的限制。例如：臺灣學童很難進入無論是課程、經費、設備、師生比例、師資等都優於公學校的小學校，使得公學校的畢業生面對以小學校課程為標準的公學校入學考試居於劣勢（遠流臺灣世紀回位編輯組編，2005）。共學制的實施，使各地得以比照日本國內學制增設中學校、高等女學校、農、工、商、水產等職業學校，雖然臺灣人的中上教育機會因此增加，但事實上，由於大部分高等學校同時對日本國內招生，故日人就讀的比例遠高於臺籍子弟。日臺共學，平等的美名，實際上的受益者仍以日籍子弟居多。

此時期的學制，雖不似日治初期般變動頻仍，然圖畫教育的角色與目標，以國語學校為例，似乎仍在摸索中前進。1919年，國語學校改為師範學校，圖畫課不再附屬於習字圖畫科之下。每週33小時的課程中，便有一小時的圖畫課。圖畫科的內容以寫生畫為主，加授臨畫、考案畫、黑板畫、幾何畫及教授法。圖畫科的教學要旨為「養成物體的精密觀察能力與正確自由的描寫能力，且習得公學校的圖畫教授方法，並兼具涵養美感與設計之能力」（臺灣教育沿革誌，1939）。

而1922年修正公布的師範學校規則，師範部的課程除了上述的圖畫課，還有一至二小時的手工課；教導學生天然物的細工製作、材料的性質及保存的方法，讓學生得以「習得正確製作日常生活物品之觀念與技能，並學習如何在初等普通教育中教授這些製作方法，培養工作樂趣並養成勤勞習慣」。

（二）自由畫的主張

1918年起畫家山本鼎（1882-1946）提出的主張，在日本掀起一股自由畫教育的風潮。山本鼎主張應讓學生以自己的方式表達真實的感受，兒童自由的表現不應受到大人思想與技術模式的束縛，他並且主張捨棄臨摹教科書等封閉式的教學方式。1919年第一回的「自由畫展覽會」在山本鼎的策劃下於神川小學校開辦，「自由畫教育論」亦逐漸擴散到日本各地普通學校中，成為日本美術教育史上重要的思潮之一（賴明珠，1997：205）。

此波風潮很快的便吹進了臺灣：1921年4月臺中的臺灣新聞社，為了慶祝創刊二十週年，於現今臺中、高雄、臺南、嘉義、新竹、基隆、臺北等地舉辦了規模盛大的自由畫展覽會。1923年旭小學校展出了內地（日本）、外國、及臺北市各小、公學校、中學校學生的作品及名家之作。1924年山本鼎受總督府之委託來台視察臺灣工藝發展並接受「臺灣教育會」的邀請發表演講。楊孟哲（1999）認為山本鼎提倡的教育理念，也因此臺灣美術教育發展過程中，引燃了短暫自由火花。

（三）學校內的手工與圖畫課程

1922年起手工與圖畫科的分科教授的情況維持11年，1933年再次修訂的師範學校規則，將圖畫與手工合為一科。教學內容在圖畫方面，以寫生為主，同時包含臨畫、考案畫、黑板畫、幾何畫、自由畫、用器畫及其教學方法；手工方面則有前述天然物的細工製作、材料的性質及保存的方法。由師範教育中習字圖畫合併為一科，到單獨設立圖畫科與手工科，後又改為圖畫手工科，顯現此時期對於習字、圖畫、手工之間的關係，仍在逐步摸索與釐清。

楊孟哲（1999：96）並指出

在大正年代開始的圖畫教育，隨著師資品質提昇之外，繪畫教學活動亦逐漸熱絡，日人畫家來臺從事教學創作者不斷增加，圖畫教育步入新紀元。從草創期的黑板畫到毛筆畫以至鉛筆畫、木炭畫的演進，證明臺灣美術教育發展的新指標，對於兒童圖畫教育影響，日後美術運動，都和人民生活品質所得密而不可分。

而在初等教育階段，尤其是臺灣子弟就讀的公學校中，學校美術教育早期是以簡易的日常物品製作為主要的教學活動，為一種偏重實用性質的手工教育，1920年代則開始了寫生、觀察以及培養描寫能力的繪畫教育時期（吳國淳，1997）。《臺灣教育令》公佈之後，臺灣公學校的學科中正式列入圖畫科。

吳國淳由臺北師範學校附屬公學校編著的《公學校教授細目－圖畫科教授細目》中各學年教材分配表統計各類型的教學內容得知，此時期寫生畫與臨畫所佔比率分別為43%與29%；寫生與臨畫顯然是最主要的教學活動內容。其餘則包含考案畫（12.3%），記憶畫（10.4%），以及用器畫（5.3%）。圖畫教學所使用的工具則包含鉛筆、色鉛筆和水彩，顯示所使用的媒材亦趨多元。

（四）研習會與展覽

而由臺灣日日新報的報導中可見，1920年代已經教育會主辦各類講習。例如1923年1月，南門尋常小學校舉辦「圖畫科研究教授發表會」；

「文山郡教育研究會」，自5月20日起每星期日在景美（偉）公學校舉辦圖畫實習講習會¹⁵；10月23日臺北州教育會於旭小學校主辦全國小學校自由畫展覽會¹⁶。1930年5月20日臺南中等學校則有圖畫科研究會的舉行。

自1920年代起，學校美展的數目也逐漸增加。除了有臺北、臺中師範學校舉辦的展覽會，也有以郡（如彰化郡、南投郡）或州（新竹州、臺南州、臺中州、高雄州）為單位的學校美術展覽會。透過當時報章與期刊的報導，也約略可見地區行政當局對美術教育的重視。例如當時新竹廳的視學（今稱督學）秋山九七，自1926年起利用暑假期間開辦美術講習會，敦聘石川欽一郎為講師，訓練廳內公學校教員的圖畫技能，每次為期十天（邱彩虹譯，1997）。石川離臺返日後，改聘小原整接替。當時新竹州內的公學校、小學校所有學生與多數教員¹⁷皆需提出作品參加「新竹州學校美術展覽會」，此團體展連續舉辦了十屆，直至中日戰爭勃發的翌年（1939年）才停辦，成為戰後「全省教員美術」與「全省學生美展」的先聲（施翠峰，2000）。

此外，臺北市教育會定期舉辦圖畫講習會，臺中州北斗郡舉辦「北斗郡圖畫講習會」，其他各州的教育會（例如臺南州）亦將圖畫教育講習會列為每年例行的工作項目（賴明珠，1997）。除了上述有關圖畫與手工教學的講習會，1920年代起各類畫會組織興盛¹⁸。

而1927年起舉辦十屆的「臺灣美術展覽會」（臺展），以及1938年起由總督府文教局舉辦的「臺灣總督府美術展覽會」（府展），扮演了相當重要的角色¹⁹。在大眾傳播媒體（如臺灣日日新報）的宣傳與提倡下，官辦美術展

15. 由臺北師範附小教諭南調博明主講。

16. 由鹽月桃甫演講。

17. 每十位教師中，必須有六位提出作品參加。

18. 例如七星畫壇、台灣水彩畫會、赤島社、春萌畫院等等。

19. 除此之外，另一有「台陽美術協會」所籌辦的美術展覽會。

覽的動向，啓發民眾對美展的關心與興趣，也提升了藝術家的社會地位。臺展的機制，無形中爲創作者樹立一個努力的目標，無論支持贊同者，或存疑反對者，都難以避免受臺展的影響；1927年後，畫會團體組織更如雨後春筍般出現（林柏亭，1997）。其中包含同學或校友的組成、地方畫友的結合、全島畫友的聯合、以及教師組成的團體。

無可諱言，此類美術展覽造就了一批藝術創作人才，對日後現代美術的進展有著正面的影響。然而，當有限的基礎教育中未有足夠的美術鑑賞機會，而美術鑑賞能力亦很難藉由少數的看展經驗而提升的情況下，吳國淳（1997：40）質疑：此類的展覽可能造成不太正確的觀念，「認爲學習美術的目的只在於參加比賽，對於美術教育的目的形成錯誤的認知」。

參加美術展覽會，以求得好成績，獲得畫家身分認可的方式，黃光男（2000：40）認爲此項機制是受到歐洲尤其是巴黎沙龍展覽會的影響。

例如秋季沙龍、五月沙龍，均以比賽選擇畫家。要成爲畫家，除了師徒制的進階外，參加沙龍畫展，就是捷徑之一。日據的臺灣，順理成章，採取比賽，徵件是可茲仿效者之一，一直到今天，延續而來的省展、國展也具有同樣性質。

臺展強調獨創性的觀念，對傳統水墨創作方式造成相當程度的衝擊，促進了日治時代後半期的水墨畫脫離了完全以臨摹爲尚的文人畫風格（施翠峰，2000）。正面來說展覽的機制在當時的確對創作者產生相當的激勵作用。而在今日的時空環境下，將比賽視爲主要的獎勵機制與評鑑制度是否合宜，則值得深思。

第三節 皇民化政策時期 (1937—1945)

1937年的七七事變，揭開了第二次世界大戰中國戰場的序幕，臺展因此取消；次年改由總督府主辦，故簡稱爲府展。而日本雖然自1895年以來即積極推行國語（日語）教學，然而公學校的就學比例仍然不高，臺灣人在日常生活中使用日語者，在1920年僅佔總人口的2.86%。爲普及國語，1930年代起廣設的國語講習所，提供失學者與成年人短期學習日語的機會，也讓日語的普及率大幅提昇至37.8%（遠流臺灣世紀回味編輯組編，2006：94）。

中日戰爭促使了國語（日語）運動更加普及，臺灣也隨之進入了物資、思想都被高度動員的戰爭時代。舉例來說，凡是通過「國語家庭」審核者，即可領取證書、獎章和貼在大門的「國語の家」門牌；小孩並可優先就讀小學校和中學、大人可以優先進入公職或優先取得各種營業執照，並在戰時享有物資配給票。除此之外，更有國語街、國語模範部落、國語保育園、國語愛用會等組織與活動。

美術界與教育界自然也無法自外於此波皇民化風潮。1941年春由日本來的「聖戰美術會」先在臺灣示範展出，接著創元展也大規模的舉行臺灣聖戰美術展。1942年4月29日「臺灣宣傳美術奉公團在臺北公會堂成立，成員包括美術家、攝影家、圖畫設計師等，在當局動員下，要以『雄魂彩筆，畫決戰鬥志』協助皇民奉公運動的全島宣傳活動（遠流臺灣世紀回味編輯組編，2006：104）。

一九四四年，爲配合後方大動員，美術奉公會更深入工廠、街頭做各種宣傳展覽。同年，官展包括臺灣的府展一律取消。日籍畫家部分熱衷地參與聖戰美術，甚至於

與軍方配合軍事演習以尋找創作題材。臺籍畫家的態度則是被動而消極的。(顏娟英, 1997: 24)

爲了因應戰時的需求, 教育上的政策亦做了大幅度的調整。1941年頒布國民學校令, 公學校與小學校一律改稱國民學校, 然課表仍有一、二、三號的區別。一號課表適用小學校改制後的學校, 對象爲日人子弟與少數的臺灣學生。臺灣兒童所就讀的學校則大部分採用第二號課表。偏遠地區及原住民子弟則適用第三號課表。

而日治時期的習字、圖畫、工作、音樂、家事、裁縫被稱爲藝能科。依據1941年府令第47號「臺灣公立國民學校規則」第23條, 藝能科的總目標爲「國民藝術技能之修練, 國民生活情操之醇化, 培養對工作認真之精神與態度」。圖畫課的內容則包含寫生畫、思想畫、圖案畫、臨畫、和用器畫; 教學「重視傳統技法、尊重兒童特性、重視形體色彩的基礎知識教授, 並強調正確的觀察和使用工具的整理」(吳國淳, 1997: 47)。此時期思想畫的比重最多, 且主題包含: 日本國旗、兵隊萬歲、飛行機、軍艦、戰爭、防空演習、兵器等等, 顯示藝術教育亦受到1937年以來皇民化教育政策的影響, 希望透過學校課程培養效忠日本政府與支援戰事的忠順臣民。

第四節 小結

日治時期對臺灣的視覺藝術教育影響深遠者, 除了伊澤修二之外, 還有許多來臺作畫與從事教學的藝術家。日治時期臺灣並沒有美術的專門學校, 故師範教育, 特別是臺北師範學校, 便成爲培育臺灣第一代西畫家的搖籃(林曼麗,

2000)。除了石川欽一郎先後兩度來臺²⁰, 臺北師範學校先後有江間常吉、安東豐作、田村美壽、小原整於此校任職, 培育了許多傑出的藝術家。其中兩度來臺任教的石川欽一郎更曾被稱之爲「臺灣新美術運動的播種者」(蘇振明, 1996: 20)。

[石川欽一郎]除了熱心教育以外, 還同時扮演了深謀遠慮的美術運動家角色。他一方面啓發了許多臺灣有天賦的學子紛紛走上了獻身美術的途徑, 甚至遠渡日本專攻美術。另一方面則號召弟子組成團體, 以在島內推展美術創作的風氣(林惺嶽, 1990: 95)

雖然現階段的研究, 對於石川欽一郎的生平與貢獻著墨較深, 筆者認爲在石川欽一郎之外, 亦不能忽視其他在臺日籍藝術家與教師的貢獻。施翠峰(2000)便指出早期在臺灣推廣東洋畫的, 有任教於臺中一中、臺北第三高女、臺北二師的鄉原古統, 定居於淡水的木下靜涯, 客居臺中的山田墨鳳、岡本春堂, 居住於高雄的村賴秀月、臺北的石原紫山、以及擔任基隆中學美術教師的村上無羅等人。而在來臺日本畫家的熱情推展之下, 膠彩畫、碳筆素描、水彩、油彩、靜物寫生、線性透視、戶外寫生等繪畫技法與美學概念被引入臺灣, 推動了現代美術的發展。

日治時期能夠進入中等以上學校接受專業藝術教育者的機率雖少, 但在爲時不長的圖畫課中, 不少學子受到老師的啓迪, 決定繼續出國深造。畢業後出國留學者便有黃土水、王悅之、張秋海、陳澄波、廖繼春、王白淵、陳植棋、陳承潘、李梅樹、李石樵、顏水龍、郭柏川、

20. 來臺時間爲1907-1916年以及1924-1932年。

陳慧坤…等人。且大部分選擇留學日本。

整體而言，日治時期臺灣藝術教育受日本相當程度的影響，除了初等教育與師範教育學校課程中參考日本「內地」而有了「習字圖畫」、「圖畫手工」、「圖畫」等課程。總督府公佈的教科書更參照日本國定教科書：例如總督府以日本國定教科書《新定畫帖》為藍本，制訂《公學校圖畫帖》；1935年出版的教科書《初等圖畫》亦主要擷取日本於1932年所編的《小學圖畫》。林曼麗（2000）指出臺灣圖畫教育近代化過程在被殖民、無主體性的箝制下，雖難逃同化與皇民化的制約，卻也吸收養分，奠定發展基礎。

黃冬富（1994：44）亦指出，臺灣的學校美術教育

簡而言之，臺灣的政治與經濟環境以及當時的國際形勢，影響了日本在臺的教育政策。西式的教育體制改變了以往師徒相傳的藝術教育體制。學校內有限的圖畫手工習字等課程、出國深造的留學生、展覽型態等等因素形塑了日治時期臺灣視覺藝術教育的發展方向。由習字、手工、圖畫合併成科到圖畫單獨成科，學校的視覺藝術教育由強調手工細物的製作到逐步結合臨摹與寫生的概念。

自1902年『圖畫』一科納入師範學校課程中開始，以迄於1920年代的一段新美術萌芽期，師範學校和中等學校在每週一、二小時通識課程性質的圖畫教育之播種，的確有不可抹滅的啓蒙之功。然而由於一直沒有美術學校（或中上學校美術科系），因此優秀的藝術人才，主要仍需依賴留學（日本為主）之管道來培育。待了臺展設立之後，臺灣美術發展的原動力，逐漸由展覽（臺、府展為主，民間團體展和個展為軸）來支撐。展覽成為當時美術活動的主要型態，而在美術教育的層面上也多只有著重在創作人才的培養，而未能做有計畫的普及化和專業化之紮根。這項侷限，隨著戰後的臺灣光復，以及中央政府遷臺等等時空條件的變革，使得臺灣地區擁有著空前的發展條件而迎刃而解。

第拾壹章

戰後學校視覺藝術教育的開展

(1945年－1987年)

1943年隨著開羅宣言宣示滿州、臺灣、澎湖群島都將歸還中華民國，國民黨中央政府乃於1944年4月17日成立了「臺灣調查委員會」，作為收復臺灣之籌備機構並任命陳儀為主任委員。1945年4月15日日本戰敗投降。國民黨中央政府派遣曾經留學日本，並曾經來臺考察過日本總督府施政的陳儀，擔任第一任的長官。

原本受日本政府統治的臺灣，在戰後驟然轉變為中國的一個地方省份；待1949年國民黨中央政府撤退來臺，臺灣更成為中央政府主權所及的主要範圍。二次世界大戰塑造了戰後的新局面，臺灣的教育制度隨著政權的移轉也隨之改弦易轍；學校視覺藝術教育亦在大環境的變動中，逐漸站穩其腳步並蛻變。以下以戒嚴令的頒布與九年義務教育的實施為界標，分三期描述學校視覺藝術教育發展。

第一節 戰後初期（1945－1949）

「戰後初期」指的是1945年4月15日日本戰敗投降，到1949年5月20日臺灣省主席陳誠頒發戒嚴令為止這段臺灣歷史上重要的轉折時期。「第二次世界大戰後」在許多文獻中，將其稱之為「臺灣光復後」。「光復」的用詞，表達了臺灣同胞在日本戰敗後歡喜迎接「祖國」官兵、期待「重回祖國懷抱」的心情。

葉龍彥(1995)認為此時期光明與黑暗的現象交雜。以正面的眼光觀之：臺灣在日本殖民統治下，奠定現代化基石；美國文化強力輸入、與中國文化的再次接軌，加上存留的日本文化

遺風，讓臺灣文化更形多元。然而，隨著戰爭末期的美軍轟炸，各項工業農業停頓或萎縮不振，陳儀領導的臺灣省行政長官公署接收後，引發各項行政措施上的爭議。伴隨著失業情況的惡化、物價飛漲、通貨膨脹等現象；1946年，糧食配給制度廢除後，民間米價波動，省籍矛盾情結加深。作家吳濁流便曾引述當時民間流傳一首民謠：「臺灣光復真吃虧，餓死同胞一大堆。物價一日一日貴，阿山一日一日肥」，由原本歡欣鼓舞迎接祖國的心情到失望不滿的情緒，這首民謠反映了當時臺灣的省籍矛盾，與民間積怨之深重（黃俊傑，2005）。

若不討論「光復」一詞的適切性問題，1945年到1949年之間這段臺灣歷史上重要的轉折時期，似乎直至1990年代後才開始受到研究者的重視。

（一）教育制度的改革

而教育上的政策，在中日戰爭最後一年（1945年）「臺灣接管計劃綱要」第四條便已經明確記載：「接管後之文化設施，應加強民族意識、廓清奴化思想、普及教育機會、提高文化水準」（張瑞城編，1990）。去除日本式的教育，代以中國化的教育，且進行學制上的改革，便成為國民政府戰後重要的教育改革方向。

第一任教育處處長趙迺傳在1945年11月7日的廣播稿〈臺灣教育設施的趨向〉中指出了「光復」後臺灣教育的六大方針（何清欽，1970:6）：1. 闡揚三民主義。2. 培養民族文化。3. 適合國家和本省的需要。4. 獎勵學術研究。5. 增加教育機會。6. 推行教育法令。

1946年就任的第二任教育處長范壽康在1946年6月25日召開的全省教育行政會議亦表達：

1. 今後臺灣本省的教育，是獨立國家的中華民國的教育，自然要一反過去日本在臺灣所實施的教育；因此，為推動中華民國的教育方針，應該普及國語、培養民族精神、發揚三民主義、擴大教育機會平等、培養臺灣青年從事臺灣教育工作。
2. 要使臺灣教育現代化，要加強科學和工業教育。
3. 使教育跟經濟建設與政治建設取得密切的配合，培植經濟建設和政治建設人才。

（引自曾健民，2005：13）

為了消除日本在臺灣人民的形象和影響力，讓臺灣人民心向祖國（中國），1946年4月2日國語推行委員會成立，由何容與洪炎秋分別擔任主任與副主任委員（邱各容，2005），積極推行國語運動。各縣市設立國語推行所、國語講習班，臺灣廣播電臺亦製作國語教學節目。當時的行政長官陳儀在1945年的除夕廣播便提到：

臺灣既然復歸中華民國，臺灣同胞，必須通中華民國的語言文字，懂中華民國的歷史。學校既然是中國的學校，應該不要再說日本話，再用日文課本。現在各級學校暫時一律以國語、國文、三民主義、歷史四者為主要科目，增加時數，加緊教學…

（引自何清欽，1980：6）

各縣市於是針對教師、公務人員以及一般民眾授予各項國語訓練，積極推廣注音符號與標準國語。積極推行國語之外，對學制、校名、

課程等各方面，亦推行了許多改革的措施。日治時期原有第一、第二、與第三號課表的區別，予以取消；原住民兒童的教育由警察人為負責的現象亦與改革；原有國民學校的名稱，改以所在地的地名或街道名，抹除原有校名紀念日本的涵義。原有的各公立中等學校一律改稱省立，中學校改為中學，高等女學校改為女子中學，各實業學校亦依其性質改為職業學校（汪知亭，1978）。此外，為推行皇民化政策而設置的青年師範學校、青年練成所、皇民練成所等機構，亦予以廢止。國民學校的修業年限為六年，且學制由日治時期的三學期改為兩學期²¹。

在師資方面，尤於日人離臺後，校長與教員出缺的情形嚴重²²，教育當局於是採用以下的措施與以補救（何清欽，1980）：

1. 徵選：向渝、閩各地邀約一部分教員來臺，並在平、滬兩地進行考試徵選中小學教員。
2. 甄選：1945年11月，省教育處訂定中等國民學校教員甄選辦法，成立甄選委員會，甄選臺灣省籍人士充任中小學教師。
3. 考選：向廈門、北平等地徵聘教員兩百餘人，並在臺灣考選國民學校國語教員103人，錄取人員經過短期講習後，分發各縣市國民學校充任國語教員。
4. 徵用：留用大專學校及中等學校數理科與專門科目的日籍教員。
5. 訓練：透過六個月的師資訓練班，培育國民學校的代用教員；以及成立省立師範學院以培養中學各科的師資。

為了快速培養師資，將原本四校兩預科改為五校（分別為臺北、新竹、臺中、臺南、屏東師範學校），並在師範學校分設普通師範科、

21. 秋季開學，八月至翌年一月為第一學期，二月至七月為第二學期。

22. 根據1944年行政長官公署教育處編《臺灣一年來之教育》（1946：7-8）統計資料顯示，全省國民學校教員原共有15483人，其中臺籍教員有8322人；日籍教員遣返後，至少尚需補充國民學校教員七千人。中等學校方面，原共有教員2033人，本省籍教員僅約百人，「尚需補充一千一百至一千三百人」。至於專科以上學校，「計有教員一五四人，臺籍僅有十一人，餘均日人，今後專科學校學生當隨中等教育之發展而激增，需要亦會倍增，除一部分專門之學科暫徵用日籍教師，一面由省內外延攬補充」。

簡易師範科以及師資培訓班，進行師資的培育工作。

（二）省展及美術座談會的舉辦

而美術（教育）界，面臨戰後的局面又有著如何的期待與討論呢？1945年12月5日的民報刊載了如下的訊息，標題為「來春將開第一回光復美術展覽會」。副標題為「民政處關心本省藝術 經招集畫家商洽已畢」。新聞內容如下：

（本市）過去臺灣之美術甚盛、本省人之畫家亦甚多、因審查員為日人、惹起不合理之種種問題、臺灣已經光復美術亦光復於祖國、美術家很喜歡、民政處以對美術問題大有關心、目前該處招本省出身之美術家接洽後、按明年春季、開辦臺灣光復美術展覽會、此展之開辦為光復後第一次之、聞此消息²³在省内之國畫及洋畫、雕刻家等皆喜悅、自今致力致習作。（民報臺灣，中華民國34年12月5日）

二次世界大戰戰火的洗禮，讓日治時期原有較具規模的文化活動，暫時消聲匿跡。為了延續日治時期「台展」（1927－1936）與「府展」（1938－1943）的傳統與美術成就，在前輩畫家楊三郎、郭雪湖的籌劃以及蔡繼琨²⁴（時任省交響樂團團長）、范壽康（時任長官公署教育處長）、江鐵等先生的支持下，1946年10月22日至31日，第一屆「臺灣省全省美術展覽會」

（簡稱「省展」）於台北市中山堂舉行²⁵。黃冬富（2005）指出在戰後臺灣社會經濟未復甦，缺乏推展文化活動的資源、設備與環境下，省展的開辦，替消沉的美術界打了一劑強心針，也讓不少因戰亂或為了生計而一度中輟的藝術工作者重拾畫筆。

1946年9月17日上午，文化協進會更邀請美術家參與了一場美術座談會²⁶。根據《臺灣文化》第三期刊出的美術座談會議紀錄，主席游彌堅²⁷在會議中表示：

光復後陳長官曾有這樣說：「臺灣要做三民主義的苗圃」。照這意義來說，新中國的新文化的苗圃，也是要設在臺灣。所以臺灣的文化人應負起這光榮的使命，努力來完成這個使命。（1946：20）

基於一種「建設新臺灣和新中國的新文化」使命感，本次座談會討論的議題包含：

臺灣美術的過去和現在的情況，和將來的動向如何？其次是此後要怎樣運用展覽會？怎樣創設美術研究機關？…怎樣構成美術的核心？其次就是美術用各種資料要怎樣取得？還有藝術教育的問題要怎樣推進？（頁20）

對於當時臺灣藝術教育的實施狀況與對未來的建議，楊三郎表示：

23. 原文為「聞此混息」，似有筆誤。文中的標點符號多用頓號與句號，未修改。

24. 徐麗紗（2002）指出徐繼琨創辦「台灣省藝術建設協會」，除了協助所屬的省交響樂團籌措財源、推展活動之外，還協助台灣省美展的舉辦，促進藝術界的團結合作。

25. 前往參觀人數共為三萬二千九百六十五人。

26. 文化協進會代表為：游彌堅、許乃昌、楊雲萍、陳紹馨、王白淵、沈相成、蘇新。與會來賓為：林玉山、陳進、林之助、郭雪湖、陳敬祥、浦添生、陳夏雨、李石樵、李梅樹、陳澄波、陳清汾、顏水龍、廖繼春、劉啓祥、楊三郎、藍陰鼎。

27. 《台灣省通志稿卷六學藝志藝術篇》（1958：53）指出游彌堅對藝術有深刻的理解與熱情，他以台北市長、省教育會理事長、省文化協進會理事長的立場，創設「文協獎」「教育會獎」等，對台陽美術協會與「省展」有莫大貢獻。

第一：希望政府恢復學校的圖畫時間。據說：圖畫的時間改為國語的時間。國語教育固然必要，但經由圖畫的情操教育也是必要。聽說在小學校還有多少教圖畫，在中學是全然沒有了。昨天在長官招待審查員的席上，我也有強調這點，教育處雖說沒有圖畫的教員，事實並不是這樣。（頁 22）

藍蔭鼎發言表示：

教育當局對美術很冷淡，似無關心藝術教育。現在各中等學校，國民學校，沒有圖畫科，也沒有圖畫教員，實是很可惜。若有必要，省內圖畫教員是不致不足。（頁 22）

李梅樹也建議：

為促進臺灣美術的發達，需要從現今起開始養成美術家，以現有的美術家做中心，來推進美術教育。所以要設如美術研究所，或是美術學校，不但可使本省人學習美術，將來也可使外省人來臺灣學習。（頁 22）

楊三郎、藍蔭鼎的發言透露當時政府當局對藝術教育的重視似乎不若以往。而若要促進教育的發展，則建議「以現有的美術家做中心，來推進美術教育」，並「開始養成美術家」。藝術家的專業養成教育與中小學生應接受的一般藝術教育，以目前的眼光觀之，因目標與對象的不同而應有所差異。然而會議中並未對此進行討論。而戰後所面臨的局面除了師資與專門藝術學校的設立，還包含物資缺乏等議題。例如：林玉山在會議中便表示：

我們時常雖有踴躍地要畫圖，但搜羅材料卻很困難。材料的不足，不只是美術家，學童也是一樣，我曾看見學童持著鉛筆用不完全的紙畫圖，這可見材料是何等的不足，水彩畫，油畫，毛筆畫等，以前材料容易買，現在雖一張紙，一隻筆也難入手。（頁 22）

除了教育當局的態度、對師資來源的疑慮、創作材料的取得問題，會議中還包含了如何整合美術界的討論、對街景改造，以及對於第一屆省展的感想。座談會紀錄可見當時情況之艱困，以及與會者對臺灣藝術發展的深切期許。然而視覺藝術教育的定位與目標究竟為何？設立美術學校與研究所、組成美術委員會、舉辦展覽之餘，究竟該如何推行學校與社會藝術教育？如上的疑問成為迄今藝術教育工作者持續思索的議題。

（三）學校視覺藝術教育

1. 國民學校

在國民學校階段，目前已知，1946年元月8日教育處（後改為教育廳）公佈「臺灣省國民學校暫行教學科目及教學時間表」；其中規定小學低年級、中年級每週分別上圖畫、勞作課40分鐘；高年級圖畫課40分鐘，男生與女生分別上勞作課80分鐘與40分鐘。此暫行綱要實施一學期後，六月的「第一屆全省教育行政會議」，以臺灣的國民教育與（中國）內地並無差異，而廢止了原頒定的暫行課程標準，改採行教育廳於1942年（民國31年）頒訂的小學課程標準：其中圖畫為每週60分鐘，勞作增為90分鐘。

1948年9月教育部通令實施新的課程標

準。此課程標準原本是爲了適應抗日戰爭勝利後建國需要而修訂。歷時三年討論後修定的課程標準，卻由於國共內戰持續惡化，「大陸各省相繼淪陷，此次費時最久、動員最多的課程標準，遂僅能在臺灣省實施」（王麗姿，1991：99）。

1948年（民國37年）公布的課程標準，將圖畫科改爲美術，內容則包含欣賞、發表與研習。小學低年級則將美術與勞作合併爲工作。民國37年國小工作、美術及勞作課教學目標，分述如下：

工作科：

- (1) 啓發兒童愛美樂善的學習興趣。
- (2) 增進兒童用美運真的發表技術和創造能力。
- (3) 培養兒童勞動服務的習慣和互助合作的精神。

美術科：

- (1) 順應兒童愛美的天性，使有欣賞美術、學習美術的興趣。
- (2) 增進兒童審美的識力，使有美化環境、美化生活知能。
- (3) 發展關於美的發表力和創造力。
- (4) 指導兒童對於我國固有藝術的認識和欣賞。

勞作科：

- (1) 訓練兒童勞動操作、使有勤勞儉樸的習慣。
- (2) 指導兒童製作實習、激發設計創造的能力，使能手腦並用。
- (3) 指導兒童明瞭生產與人生的關係，使有職業演進的觀念。

美術科教學目標中最大的改變即爲第四條：「指導兒童對於我國固有藝術的認識和欣賞」。主要因爲1948年的小學教育目標強調：「注重國民道德之培養，及身心健康之訓練，並授以生活必需之基本知識技能」；而爲了配合「發展

中國固有的道德」，而有了指導兒童認識和欣賞「我國固有藝術」的美術科教學目標。

2. 初期中學與高級中學

而在中等教育階段，1946年元月教育處所頒布的課程時數中，爲了加強國語文而取消了圖畫和勞作課程。半年後（7月）所頒布的「初級中學教學科目及各學期每週各科教學時數表」和「高級中學教學科目及各學期每週各科教學時數表」雖然列出了圖畫、勞作課的時數，卻又註明了「暫時改授國文」的字樣（黃冬富，2005）。直到1948年（民國37年）12月10日教育部修正公布中學課程標準，則正式將「圖畫」科改爲「美術科」，其教學目標如下：

- (1) 訓練繪畫及切合生活需要各項作圖之能力。
- (2) 灌輸美術常識使於人物自然型態有精確之觀察。
- (3) 指示欣賞各類美術作品使有愛美之興趣與習慣。
- (4) 鼓勵休閒時習作各種美術以涵養優良品性。

高級中學的美術科教學目標與國中階段具相似性，教學目標如下：

- (1) 訓練繪畫及切合生活需要各項作圖之能力並求其精進。
- (2) 灌輸美術理論使知美之構成因素。
- (3) 供給欣賞各項美術作品之機會提高愛美之興趣。
- (4) 使能於休閒時自動創作各項美術以涵養優美品格。

課程標準中雖有如上的指示，但是由於欠缺當時其各級學校美術科實際教學內容的基礎研究資料，其實施成效有待進一步考察。然而教學目標所提及「休閒時習作各種美術以涵養優良品性」顯示美術課在當時被視爲是一種適用於閒暇、以涵養品格的活動。

3. 師資養成教育

而日治時期臺灣共有臺北、臺中和臺南三所師範學校和專為皇民化訓練而設的彰化青年師範學校²⁸以及新竹和屏東兩所師範預科。二次大戰後，為了補充師資，三所師範學校改制為省立臺北、臺中和臺南師範學校，新竹預科改為省立臺中師範學校新竹分校，屏東預科改為省立臺南師範學校屏東分校。臺北師範學校預科的舊址則改為臺北女子師範學校。為了補充東部師資之不足，省立臺東女子中學、臺東中學和花蓮中學、花蓮女子中學內附設簡易師範科。

一九四六年，鑑於國校師資確實需要迫切，又將新竹分校和屏東分校分別擴充為省立新竹、屏東師範學校，兩年後，正式設立省立臺東和花蓮師範學校。一九五四到五七年間，分別增設了省立高雄女子師範學校與嘉義師範學校，至此，臺灣的師範教育有了較完整的建置和規模（經典雜誌編，2006：126）。

在1946年8月教育處所頒布的「暫行教學科目及各學期每週教學時數表」中，「美術」被列為選修科目，自第二學年開始選習；此外，普通師範科預科、師資訓練班，以及簡易師範科等，每週也排有一到二小時不等的美術課程（黃冬富，2005）。而為了培育國民小學的美勞師資，1946年起臺中、臺北²⁹、臺南三個學校更分別設立「藝術師範科」。

至於中等學校美術師資的培育，1947年八月，省立師範學院（今國立臺灣師範大學）設有圖畫勞作專修科，由莫大元擔任科主任。有

關勞圖科時期之課程結構及內容，目前已無法覓得，然而由該屆畢業校友吳秋波於臺灣師大教務處註冊組所保留之歷年成績紀錄看來，其中素描課佔12學分為最高，木工9學分次之，水彩畫7學分為第三；美術相關課程多於勞作領域課程，重圖輕勞（黃冬富，2006）。

勞圖科僅招收一屆，第二年（1948）即因奉命增設藝術系而停招勞圖科。1948年八月，臺灣省立師範學院奉令增設藝術學系，最初仍由莫大元擔任系主任，第二年起由黃君璧接系主任，並持續擔任20年的系主任職務。由於臺灣省立師院勞圖科為當時全臺唯一之大學校院美術相關科系的緣故，是以能夠吸引不少名師前來任教。檢視前三年任教的專任師資有莫大元、廖繼春、陳慧坤、許志傑、黃榮燦、黃君璧、馬白水、溥心畬、袁樞真、孫多慈、林聖揚等人，在當時而言，都堪稱是藝界的一時之選。黃冬富（2006：70）指出：

然而檢視這批專任師資之專長，除了莫大元能講授教材教法和理論課、許志傑專長木工之外，其餘大多屬專長於西畫或國畫實務創作之教師，就課程和師資層面而論，似乎並不十分符合其師資培育的創科宗旨，這種現象或許與當時大家對於美術教育觀念之模糊以及某些人事考量等因素有關。

以培育學校美術師資為目標的系所，課程設計中有關藝術教學的課程比重少。黃冬富（2006：71-72）仔細分析臺灣省立師範學院勞圖科時期與藝術系的課程後發現：

28. 國民政府接收後停招。

29. 日治時期原名為「臺灣總督府台北師範學校」改稱為「臺灣省立台北師範學校」，原本位於愛國西路的預科及女子部獨立為「台北省立台北女子師範學校」。1947年藝術師範科成立。

勞圖科時期，有關藝術教育之科目，有圖畫教材及教法、勞作教材及教法、藝術教育各 2 學分，以及美術教學實習、勞作教學實習各 2 學分。到了藝術學系以後，只有藝術教材教法 2 學分 2 小時，以及在學期間的教學實習 6 學分。除此之外沒有其他美術教育之相關課程，對於美術教育層面反不如勞圖科時期以及師範藝術科之重視。檢視當時臺灣師大藝術系所標舉的三大教學目標：(1) 培養中等學校美術教育師資。(2) 培養研究美術教育學術人才。(3) 培養美術創作人才。對照於其中兩大教育目標而言，如是之課程規劃，頗令人感到費解。

戰後藝術相關系所的缺乏，讓師範學校成為美術創作者首要的培育管道，也成功的培育出許多相當傑出的創作者。卻也引發教學目標與課程設計定位上的疑慮。美術教育師資、美術教育學術人才、以及創作人才培育過程中所需的課程是否相同？大量的創作課程與為數有限的藝術教育專業課程是否足以培育學校美術教育師資？

(四) 小結

光復初期臺灣教育的重點，在於「去殖民化」並回歸「祖國化」的目標，但師資不足、經費缺乏、學潮頻仍等諸多負面因素，卻也使光復初期臺灣的教育蒙上巨大的陰影(曾健民，2005)。當時師資短缺，因此有大量培育、以備補充的機制，教育制度並有了全面性的改革。教育當局參酌原在中國實施的教育基本方針及學校體制，以及接收時臺灣各級學校的實況，進行調整並確立臺灣之學校制度。

此後，大陸教育界人士來臺，部分解決臺灣師荒的問題，此時期工作重點還包含 1. 實施計畫教育，以便達到「人盡其才」「才盡其用」的理想，2. 規定各級學生研讀總統訓詞，師範院校學生研讀四書，舉辦三民主義測驗競賽與民族精神教育資料展覽等措施，加強民族精神教育以及加強生產訓練及勞動服務。此外積極實施軍事訓練，推行童子軍教育以及衛生觀念(汪知亭，1978)。

學校教育顯然與國家政治情勢的發展緊密相依；其中語言政策無論是日治時代或戰後更扮演了相當關鍵性的角色。誠如林曼麗(2000)所言：教育的內容在本質上是社會、文化的一種選擇，多重的社會機制如權力制度、意識形態、文化背景等皆影響了教育的內容與可行性。Michael Apple (1990) 亦直言：教育絕非中立的事業，因其永遠與政治、社會價值有所關聯，故教育上所傳授的知識往往是具有選擇性；教學者，不管他們是否意識到，正參與具政治性的行動。

而戰後初期，偏重初、中等教育的發展，不論是學校數、班級數及學生就學人數等，均顯著地增加；當時，教育最大的特色即為中國化政策的推動，「強調國語文、中國史地的教學，以及三民主義思想的宣傳、軍訓教育的實施等，以強化和改造思想觀念」(歐素瑛，2006：1)。而戰後初期則為臺灣高等教育發展史中的停滯階段，大專院校的數量甚少增加。

黃元慶(1985：95)在回顧此段時期美術活動的發展時指出：

政府播遷來臺初期，一切以鞏固經濟與安定政局為首要，整軍經武，以其防範中共之侵襲，根本沒有餘力推展文化藝術活動，

美術教育也就暫時遵循既往方式，聊備一格而已。而社會大眾，因為二次世界大戰創傷深鉅，民生凋敝，能求一肚溫飽，已屬苛求奢望，根本無暇追求精神生活的享受。在這種惡劣的環境裡，畫家毫無施展餘地，終日辛勞，也僅勉能糊口而已，能夠固守傳統，堅持一己理想，已屬難能可貴，對於新藝術的追求自然無法企及。

也正因為如此，象徵全國最高美術權威的「臺灣省美展」，一直扮演著指導美術教育的重大角色，影響當時臺灣藝術的發展…事實上，這段期間，一些領導美術教育的畫家亦曾試圖改進國內美術教育方法，以其培養優秀創作人才，但格於政治的情勢、社會安定、經濟支持及學術資訊交流等因素，其成效與進展都難令人滿意。

光復初期國家政策的取向與經濟條件等環境限制，影響視覺藝術教育的發展。學校內的圖畫與美術課程，尤其在國中與高中階段往往聊備一格。不論是優秀創作人才的培育或對於一般國民的藝術教育推展，受限於政治情勢、社會安定、經濟與學術資訊交流等因素，難以讓人滿意。少數的突破僅限於師範學校教育體制的設立，成為有意從事藝術專業者的學習管道。

第二節 戒嚴後到九年國教實施前

(1949—1968)

1949年5月20日，臺灣省主席陳誠頒布了戒嚴令，中華民國政府實際管轄的臺澎金馬地區全部進入戒嚴狀態。隨著在中國大陸地區內戰形勢惡化，中華民國政府完全喪失對中國大陸地區的實際管轄權。臺灣海峽兩岸對峙的狀

態，也讓臺灣進入了長達三十八年的戒嚴時期。

戒嚴令的發布對臺灣的影響是全面性的。從戒嚴令發布直到1949年底，一些相關管制法令也陸續公佈³⁰。相關法令對人民集會、宗教、集會各方面多所箝制，經濟改革措施則持續進行。

政府當局首先進行三七五減租與耕者有其田等土地改革政策，並本著「以農業培養工業，以工業發展農業的原則」發展勞力密集型工業。美國所提供的援助在戰後發揮相當大的作用。第一、二期經濟建設計畫，促進了紡織、塑膠等工業以及民間企業的發展，1953到1960年所發展「進口代替工業」政策、大量獎勵民間投資以發展勞力密集產業、引進外資，並陸續在高雄、臺中等地建立加工出口區，賺取外匯。1960年代實施的出口導向計畫，透過「進口—加工—再出口」的生產型態，臺灣得以透過少量資本以及技術設備廠加工，將成品出口至國外市場以賺取外匯，再進口更多的生產設備（周伶紋，2002）。在如此良性循環下，勞工有了更多就業機會，國民所得日益提高，臺灣也從以農業為主的社會逐步走向工商業社會。

（一）教育與文化政策

二次世界大戰後，世界局勢仍顯得不安；臺灣在經濟上雖有了亮眼的表現，然而在政治與思想上則處於戒嚴時期的高度控管時期。教育被認為是鞏固精神國防、強化民主政治、支援工業發展，與加速國家現代化的主要動力（黃昆輝，1977）。臺灣的教育宗旨乃根據1929年國民政府所公布：

中華民國的教育，根據三民主義，以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命為目的。務期民族獨立，民

30. 例如：《戒嚴期間防止非法集會結社遊行請願罷課罷工罷市罷業等規定實施辦法》、《戒嚴期間新聞雜誌圖書管理辦法》、《懲治叛亂條例》等。

權普遍，民生發展，以促進世界大同。

中華民國憲法第一百五十八條，亦明白規定教育文化的宗旨為：「教育文化：應發展國民之民族精神，自治精神，國民道德，健全體格與科學及生活智能」。

戒嚴時期爲了削弱日本殖民教育思想以及加強反共抗俄的意識，教育上特別強調民族精神教育的灌輸，期能將臺灣塑造成「三民主義的模範省」、「反攻大陸的跳板」、「復興中華文化的堡壘」、「反共復國與建國的基地」。其中重要的教育政策即是 1950 年頒布的「戡亂建國教育實施綱要」以及「非常時期教育綱領」。依此綱領，全國上下應以反攻復國爲目標，教育上則特別強調民族精神教育、勞動生產教育以及文武合一的教育（郁漢良，1975）。

文化政策上亦以 1953 年蔣中正總統所發表的「民生主義育樂兩篇補述」爲核心：成立中華文藝獎金委員會、發起軍中文藝運動、主張「積極推動三民主義新文藝建設，達成光復大陸，重建中華的目標」（行政院新聞局，2000）。1966 年中國大陸掀起文化大革命；爲了「復興中華文化」，「中華文化復興運動推行委員會」亦隨之成立（徐嘉宏，2002）。

（二）學校視覺藝術教育

1. 國民學校

走過戰後百廢待舉的局面，大量增設的學校以及教育上的改革措施，讓學童的就學率逐步提高。以日治時期就學率最高的 1944 年爲例，當時學齡兒童的就學率爲 71.31%。1954 年則提高到 90.83%，1964 年則爲 96.8%³¹。戰後初期臺灣的國民教育在數量上，無論是國民學校的數量、學生的班級數、就學學生數等等，均有快速的進展。然而數量上的成長卻也相對引發了教學設備嚴重不足的問題。1955 年《教育與文化》³² 期刊，黃君璧（1955：43）所寫〈一年來的美育〉便指出

國民學校規定的唱遊工作時間，因爲校舍與時間問題，每週教學總時數大多減少，因此，美術音樂勞作等學科，也隨之減少，這當然不是基本之策，而是權宜之計，但就幼兒的美育需要來講，宜乎予以更多的時間，讓他們緊張的心情，得以舒緩。

1948 年所頒定的美術、勞作與工作課程標準一直到 1962 年（民國 51 年），隨著時代的遷移國內外局勢、與教育思潮的改變，才又進行了另一次課程標準的修訂³³。此次的修訂，並一改從前以專家學者爲主要人員的現象，邀請了國民學校校長、教師與對教學有實際經驗心得的人士參加。新修訂的美術科教學總目標雖然與 1948 年美術科的目標相同，但是特別列出國民學校中、高年級的分段目標，如下表一。

31. 參見余書麟（1977）〈近五十年來國民教育之演進〉一文中的國民教育統計表。

32. 期刊原名《教育通訊》。

33. 1952 年（民國 41 年），中央政府爲了使「國語」、「社會」兩科課程標準配合「反共抗俄」的基本國策，於該年 11 月訂頒「國民學校國語、社會兩科修訂標準」。國民學校的美術、勞作、工作課程的教學目標與時數則與 1948 年的課程標準相同未作更動。

表一：1962 國民學校美術科的總目標與中、高年級的分段目標

總目標	分段目標
(1) 順應兒童愛美的天性，使有欣賞美術、學習美術的興趣。 (2) 增進兒童審美的識力，使有美化環境、美化生活知能。 (3) 發展關於美的發表力和創造力。 (4) 指導兒童對於我國固有藝術的認識和欣賞。	中年級目標
	(1) 增進兒童欣賞和學習美術的興趣。 (2) 啓發兒童想像和思考的能力，用各種工具材料，以從事美的表現和創造。 (3) 指導兒童識別事物的美惡以培養其欣賞藝術美，生活美及生活美的知能。
	高年級目標
	(1) 增進兒童運用線、形、色以表現主觀意境和客觀事物的能力。 (2) 指導兒童運用美術的相關知識於日常生活。 (3) 鼓勵兒童認識我國固有藝術的特質，並指導其欣賞和發表。

所列出的教學目標，更加強調對兒童各方面的啓發。1963 年正中書局出版的《國民學校工作教學指引》，對於美術勞作與工作課程的目標與方法亦有如下的說明：

根據兒童發展的需要，工作（美術、勞作）是發揮兒童情緒、想像、意欲及創造潛力的一種活動。當一個兒童用創作活動來發揮他的所見、所聞、所感、所想時，這就變成他的生活。教育的目的，是幫助兒童發展其身心健全，創作活動既是兒童發展好途徑，因此，工作（美術、勞作）就成為國民學校課程重要的一環（熊芷，1963：1）。

若由教科書編輯者的論點觀之，此時期的藝術教學強調「創作活動」對兒童身心發展的幫助，較少述及欣賞的層面。教學方式強調「著重兒童自由創造性的發表」，「培養欣賞與愛美樂善的情操」；希望教師根據兒童的興趣、發展程度、以及社區的需要設計課程；同時教學結果的評量建議著重「兒童的目的，學習的過程，個人的努力等等」而不著重在成品和記憶的精巧（熊芷，1963：2）。

1960 年代教育部審定的教科書，除了正中書局，還有臺灣教育出版社、臺灣兒童書局、

台光出版社等發行的版本。教科書版面長寬約 15 及 21 公分，每學期約有 18 單元，以圖片為主，配合季節時令順序編排。教科書內文，除了單元名稱，以及對色彩有較為詳細的介紹外，文字敘述不多。每單元所佔篇幅約一至二頁；編者有林之助、黃登堂、孫立羣、葉火城等前輩藝術家。

2. 學生為中心、創造性取向的美術教育

相對於之前著重圖畫手工訓練，職業薰陶或認識固有文化等教育主張，此番可能較為著重兒童為中心的藝術教育思潮是如何萌芽的？根據劉振源（1999）的觀察：

民國 40 年代，霍學剛先生擔任國教輔導團員時，於美育教學月刊上即著文，跑遍全省鼓吹創造性美術教育；後來劉修吉先生接棒，大力鼓吹以兒童為中心、想像畫為手段的美術教育；之後還有師大陳慧坤教授在雜誌上介紹構成教育；王秀雄教授則常著文介紹心理學和美術教育等知識概念。當時，由於正規的體制教育受限於教育行政當局之手，較無法接受新式的美術教育觀念，於是在體制內無法獲得發揮之餘，進而轉戰校外的民間教育機構。

周伶紋（2002）認為 1960 年代的臺灣，可以說是「兒童中心」藝術教育思潮的萌芽期，此時期臺灣省教育廳國民輔導團的教師，已經開始介紹「兒童畫」的教學，且已有多項政府與民間團體主辦的兒童畫比賽與美術展覽，兒童漸被視為是獨立的個體。透過學校外的團體組織與文章發表，視覺藝術教育逐步貼近兒童中心的主張。帶動此一波「透過藝術的教育」主張的重要參與者，是一波對美育教學有心得的國小教師，他們參與世界兒童畫展的籌備審查與執行，創辦美育雜誌、積極參與研習會、輔導團、教育部編譯館工作：

此段時間可說是台灣新美術教育的頂峰時期。全省各地都有對新美育有研究的頂尖高手輩出。例如宜蘭的何福祥，新竹的宋金池，台中的劉修吉、黃登堂，桃園的游仲根，台北縣的何政廣、雷驤、潘明志、潘朝森、劉振源，台南的林智信、沈哲哉、曾培堯、張炳南、潘元石、陳輝東、張志銘，屏東的陳處世、蔡金柱，高雄的陳瑞福，花蓮的游仁德，台北市就有夏勳、鄭明進、張錦樹、李英輔、丁占熬、張祥銘、黃植庭及今日兒童美育的一批人馬以及坐鎮於研習會裡的呂桂生等。當然還有高手於此無法一一列舉。

這些人對美育理論都下過工夫。而且都考案出一套與眾不同可傲人的教學法。可惜除少數幾人能把其整理成書之外，大部分都隨著他們的離職而結束了。（劉振源，1996：5）

而 1971 年中國美術協會主辦的「兒童美術教育座談會」中對於兒童美術教育的目標，

何政廣便認為兒童美術教育是「道德教育的完成」；潘元石、黃武鎮、曾維智等與會者也提出「教師不宜用灌注式指導」，「不要臨摹美術課本」，須讓兒童充分自由表現，視其實際能力及生活經驗，給予適當的指導（頁 29）。顯示重視兒童發展心理，透過美術教育培養學生的觀察、想像、感受與思考能力，進而激發學生的創造性，促進人格的發展等觀念逐漸成為當時美術教育的共識。Frank Cizek 的自由教育、Viktor Lowenfeld 的創造性美術教育、Herbert Read 的透過藝術教育，以及 Bauhaus 的構成教育等觀念，也隨之被帶入臺灣。

3. 中學與高中職階段

在中學階段，1962 年修訂的課程標準與 1948 年相較，不再侷限傳統繪圖能力的訓練；同時也強調「美術和國家社會相關的重要性」、「審美知識的灌輸」與「中西美術鑑賞理解」。課程目標第三點與第四點便指出美術科的課程目標是要：增進日常生活有關物品的「美」、「實用」、「經濟」三者價值的正確見解，以及「從家庭學校的生活美化中，體會美術和國家社會相關的重要性」。顯示美術課程除了創作與鑑賞能力的培育外，亦被賦予了協助經濟發展與國家建設的角色，實用主義的色彩仍然相當濃厚。

在高中職階段，「國立藝術學校」設立於 1955 年，初設影劇、國劇、美術印刷三科，各招生四十名。後增辦三年制影劇編導專修科及五年制音樂與美術工藝科；原設三科亦改為五年制。此學校雖屬高中程度，但已具專科雛形³⁴。

1956 年以後，臺灣教育當局全力發展職業學校，自此新設的公私立職業學校為數甚多。日治時期原本僅設有農、工、商、水產等四類實業學校，但 1956 年以後職業學校的類別已經

34. 1960 年改制為「國立臺灣藝術專科學校」，1994 年 8 月升格為「國立臺灣藝術學院」，2001 年 8 月改名為「國立臺灣藝術大學」。

增至農、工、商、水產、醫事、家事、新聞、美術工藝等八大類（汪知亭，1978）。與視覺藝術相關者還有1957年設立的「台北縣私立復興美術工藝職業學校」³⁵。

此外，教育廳於1958年開始創辦實用技藝訓練中心，選定臺灣省立臺中高級工業職業學校及台中商職兩校試辦³⁶。試辦結果顯著，於是大量增設此類實用技藝訓練中心。所設科別中亦包含縫紉、編織、刺繡、烹飪、家事、手工藝等六科。

4. 大專院校

而在大專院校方面，1951年創建的政治作戰學校首先設有兩年的「美術組」，1957年改制為兩年的「美術科」後，至1960年再改制為四年制的大學藝術系，培育軍中美術人才。

1955年，教育部為了貫徹「師資第一，師範為先」的政策，將省立師範學院改制為師範大學。1968年7月為了「統一培育師資，便於監督考核，並配合省市分治實施計劃」以及與中等學校「美術」課程名稱相符，又改「臺灣省立師範大學藝術學系」為「國立師範大學美術學系」³⁷。

文化大學創校之初，則首先設立中國文化研究所，下設12學門，於1962年秋招收第一屆研究生³⁸；其中藝術研究所乃12學門之一，主任則首先由張隆延出任。1963年則有文化大學美術系創立，該系秉承張創辦人曉峰之理想，「旨為復興中華文化、培養專門人才，故在課程上採中西藝術之長，純藝術與實用藝術兩相兼顧」，期能發揮美術優良傳統，鼓勵獨立創作

能力，培養繼續深造美術研究人才（張德文，1997：47）。文化大學美術系，設系之初分為國畫、西畫、設計三組教學，每年招收新生一班六十人³⁹。

上述三所學校—國立師範大學、政治作戰學校以及文化大學，在戰後二十餘年間成為視覺藝術專業人才培育的重要管道。而美術師資的培育方面，除了國立師範大學藝術系還有師範學校藝術科或初等教育學系美勞組等，學生畢業後分配於各中小學擔任教職。

（三）校外藝術教育組織與活動

此時期在「反共抗俄」的基本國策指導原則之下，相當重視教育的社會目的。社會藝術教育活動的進行亦壟罩在反動戰鬥文藝的氣氛中。1956年王星州發表的〈一年來的社會教育〉一文便指出：「一年來本部舉行及督導臺灣省政府教育廳舉辦之戲劇、音樂、美術等教育活動，均以倡導戰鬥文藝為重心」（頁19）。舉例來說，1955年教育部徵集反共抗俄美術圖片一千一百餘幅，赴各縣市巡迴展覽；印行中華美術圖集；邀請專家繪畫歷史類連環圖畫：黃帝、漢武帝、光武中興、句踐復國等中國歷代聖哲的圖片與故事。

藝術教育配合國家政策，透過展演活動與作品的出版，積極「反共抗俄」的意味濃厚。有趣的是，在反共抗俄的基本國策與威權的體制與氛圍中，視覺藝術教育領域，學生為中心、創造性取向的主張，漸成主流；1970年代且持續有翻譯書籍的出版，介紹Viktor Lowenfeld以及Herbert Read的主張。例如呂廷和（1975）

35. 分為竹木工、金石工、雕塑、衣飾等四科。

36. 實用技藝訓練中心的目的是為了輔導失學失業者就業、訓練在職者使其提高原有技藝水準、增加各行業從業人員轉業的機會、便利家庭婦女學習各項實用技藝，以及提高一般成年人的生活情趣。學生的入學資格、年齡、上課時間、地點、師資、學習年限等均相當有彈性，

37. 1981年國立師範大學美術研究所成立，設有美術理論與美術創作組。

38. 1967年原本藝術學門改為藝術研究所，分設美術、音樂、戲劇三組。

39. 1979年起增為招收雙班一百二十人，外加教育部分發保送生十名，共有130人。

翻譯出版 Herbert Read 《透過藝術的教育》(Education through art)⁴⁰。王德育於(1976)翻譯出版 Viktor Lowenfeld 《創造與心智的成長》(Creative and Mental Growth)⁴¹。而此波對於兒童繪畫與作品的重視，更透過校外的機構與比賽等方式進行。民間成立了兒童美術教育的團體，例如：「今日兒童美術教育研究會」、「中華民國兒童美術教育學會」推動兒童美術比賽與畫展。校外習畫的風氣漸漸盛行，中央主關機關也成立了美育委員會與國立臺灣教育(藝術)教育館等單位負責推動藝術教育。

1. 今日兒童美術教育研究會

1962年3月25日美術節「今日兒童美術教育研究會」成立⁴²。創辦人之一黃植庭(1971: 31)表示

當時由於升學主義盛行，國民教育只偏智育的發展而忽略了美育的培養，因此四育無法正常地發展，這種不平衡的教育，結果造成了些身心不平衡的兒童。一般人士甚至教師本身也都以為教育只要灌輸書本上的智識就好，而把美術教育當作一種附屬科目和技術的訓練；往往要求模仿、抄襲，忽略了啟發兒童個性的表現以及自由創作的的能力，不知這樣會使兒童失去了自信，形成畏縮，消極且有依賴性的性格。為改革這不健全的教育趨向，有志於振興兒童美術教育的同仁，經過數年的醞釀，一年的籌備，終於時機成熟組織本會，提倡實行「透過藝術的人格教育」

1962年4月4日，「今日兒童美術教育研究會」於舉辦「第一屆國際兒童畫展」。由兩千餘件應徵作品中精選兩百幅佳作，並與日本、韓國、美國、法國、西德、瑞典、西班牙、丹麥等外國兒童畫71件共同展出。會場裡並陳列有關兒童美術教育的資料，且由會員在場負責說明(黃植庭，1971: 31)。「今日兒童美術教育研究會」後來發展為出版「百代美育」⁴³月刊，對美術教育的推動功不可沒(蘇振明，2000)。由利百代公司贊助發行的「百代美育」也成為早期致力於美術教育推廣與研究的重要期刊。

2. 「中華民國兒童美術教育學會」

「中華兒童美術教育學會」(Chinese Association for Education through Art)於1969年由呂桂生、倪朝龍、姜添旺等參與發起；會員多半是國民中小學美術教師。此學會除了致力於推動兒童美育，最受矚目的則為其辦理的「中華民國世界兒童畫展」。第一屆「中華民國世界兒童畫展」於1966年於台北縣新莊國民小學舉行，共有九個國家參與；此展覽原是教育廳為推動兒童美術教育，培養兒童對美術感受性和創造力而舉辦。而後這項世界兒童畫展於每年秋季舉行，並由「中華民國兒童美術教育學會」主辦，至2006年已舉辦37屆。所有畫作於世界各地公開徵集，獲獎作品分別頒發獎項。

1969年06月「中華民國兒童美術教育學會」會刊第一期《美術教育》⁴⁴(Education through Art)出刊，內容收錄美術教育論述，課程與教學方面的研究、以及對於美術教育工

40. 此書於2007年由藝術家出版社再版發行。

41. 王德育所譯《創造與心智的成長》一書於1991年另發表增修版。1979年，另有許信雄翻譯 Lowenfeld 書第六版的第七章與第八章，名為《兒童藝術的發展與輔導》，由台北市立師範專科學校出版。

42. 「今日兒童美術教育研究會」由台北市國校美術教師張錫樹、陳宗和、張祥銘和黃植庭等人所組成。其後加入者還包含吳王承、丁占鰲、李英輔、李寶鳳、彭春枝、江宗駿、潘明志、楊俊章、何福祥、陳俊州等人。

43. 百代美育月刊第一期於1973年九月出版，1978年另發行1-55期的總目錄，現已停刊。

44. 《美術教育》原本為雙月刊，1979年改為《兒童美育》季刊。

作者以及展覽、比賽等各項活動介紹。

3. 私人畫室

戰後私人畫室兼營美術教室開始普及，成為社會藝術教育推展重要的管道。在學校藝術研習管道有限的年代，課外的研習會、畫室、畫會在校外扮演了推進藝術教育的角色。就其積極意義看來，謝東山（2003：109）認為畫室的教學：

為沒有機會進入學院接受正規教育者，開啓另一扇瞭望藝術世界的窗口，這在八〇年代高等美術教育上未普及之前尤為重要。當今重要美術家中，不少人便是透過畫室教學而奠定美術創作的基礎教育。這種情形不僅在首善之區的台北發生，其他各地都有類似情形。

畫室教學彌補學院教育資源的不足；不少無緣進入學院體制者因此踏入美術創作領域，大師的指點，也能讓熟手時有新的領悟。畫室多採個別指導，走向也相當多元。有的注重個人興趣的培養，有的注重升學考量。大部分需繳學費，但也有不少任教於學校的老師於課餘免費開班授徒，樹立推廣美術不惜代價的典範（袁金塔、陳坤德、曹筱玥，2003）。

例如相當知名的李仲生畫室—從五〇年代的東方畫會、七〇年代的自由畫會、八〇年代的饕餮畫會及現代眼畫會，不少的藝術家均曾到李仲生畫室習畫。而吳梅嶺於1922年自台北師範學校畢業後，歷任嘉義朴子各學校教師的期間，義務指導家境清寒但對畫畫有興趣的學生，在其督促、指導與鼓勵之下，受其影響從事藝文行業的人不勝枚舉（李伯男、戴明德，

2003）。除了對象為成人的畫室之外，還有不少兒童畫班於各地成立，逐漸發展成現今校外藝術學習空間（含各類畫室、才藝班、補習班）林立的現象。

4. 「美育委員會」

各式比賽熱烈進行的過程中，一些重要機構與單位的成立，卻也宣示了行政當局對藝術教育的關注。例如1954年9月在教育部張其昀部長的支持下，「美育委員會」成立（黃君璧，1955；盧君質，1956）。委員會的工作重點，依據盧君質（1956）的說明，包含美術史與美術理論的研究、審議有關美育的課程與教材、制定美育計畫與實行方案、介紹世界美育知識，以及思考如何發揚中國傳統美術精神以及吸收世界新興的美術精神。

5. 國立臺灣藝術（教育）館

美育委員會之外另一個影響藝術教育推展的重要單位則為國立臺灣藝術館（今國立臺灣藝術教育館）的設立。1956年（民國45年），教育部為遵行民生主義育樂兩篇補述昭示「復興藝術宏揚社教」，成立「國立臺灣藝術館」⁴⁵。在「國立臺灣藝術館」時期，內部組織分為美術組、戲劇組、音樂組、舞蹈組、電影組及總務組。職責任務為：加強社會教育、推展藝術活動、充實國民生活。1987年後改名「國立臺灣藝術教育館」，內部則分為演出、展覽與總務三組，因應社會需要，在展覽、演出、研究、推廣等各方面業務迅速開展與提昇。至今國立臺灣藝術教育館仍持續臺灣藝術教育的研究、推廣與輔導工作，並且積極的提供藝術教師進修管道，建立藝術教育資料庫及藝教推廣中心，例如發行美育月刊、舉辦藝教講座與研討會等，

45. 首任館長吳寄萍於1957年2月視事。

擔任推廣臺灣藝術教育的重要工作。

第三節 九年國教實施到解除戒嚴 (1968—1987)

1960 到 1970 年代，臺灣經濟逐漸起飛；1973 年，臺灣工業的總生產值超越農業部門。經濟型態轉型過程中經歷了石油危機、通貨膨脹等考驗。1974 年行政開始規劃進行 10 個大型建設工程⁴⁶ 加強了國家級基礎建設。後續的「六年經濟計畫」、「十二項建設」則為政府希望持續公共建設，帶動景氣復甦的延續性策略。

此時期，臺灣的經濟雖已經奠定了良好的基礎。然而在外交事務上卻逐漸面臨險峻的局面。1971 年 4 月的「釣魚臺運動」，10 月份聯合國接納中華人民共和國入席，臺灣被迫退出聯合國；此後幾個月內紛紛與原有的邦交國斷交⁴⁷。臺灣的外交情勢越顯孤立。1970 年代一連串的外交困境：

使得臺灣一九五零年代以來始終向外張望的眼光，開始回到自己雙腳站立下的土地。

『臺灣』一個真真實實的土地，開始變得具體而重要起來，國家、民族的觀念，也開始擺脫政治教條式的陳腐述說，而變得切身起來（蕭瓊瑞，1995：44）。

文學界有了一波激烈的鄉土文學論戰，美術界的反應雖然相對的薄弱；1976 年洪通、朱銘等素人畫家於臺北美國新聞處及歷史博物館舉行個展，引發鄉土藝術風潮（蕭瓊瑞、林明賢，2003）。蕭瓊瑞（1995）認為七〇年代鄉土運動在臺灣美術史上的意義，文化反思的作

用顯然多於實質作品的提出，引導了八〇年代之後新一波的現代藝術創作。此外，因應工商社會的需求，現代雕塑、版畫與陶藝則有了蓬勃的發展。

（一）教育政策

而在教育方面，1968 年（民國 57 年）臺灣教育有了重要的改變，原因是自本年度起國民義務教育由六年延長為九年。此後，國民教育分為兩個階段：前六年為國民小學教育，後三年為國民中學教育。王麗姿（1991：131）將九年國教實施的背景歸納為以下四點：

1. 順應世界潮流的趨勢：由於 19 世紀以來，世界各國都在積極推行義務教育。1960 年聯合國文教組織召開亞洲義務教育會議，其中建議亞洲各國在 1960 至 1980 之 20 年中，義務教育至少應延長為七年。
2. 配合經濟發展的需要：十九世紀以後，「教育是一種投資」的概念逐漸被專家學者所提倡，認為接受教育所習得的知識與技能或觀念有助於創造資源與工商業的發展。
3. 消除惡性補習：戰後臺灣兒童就學人數增加，且各方建設仍在草創階段，升學成為大多數國校畢業生的唯一出路，也引發激烈的升學競爭，使得補習風氣盛行。延長義務教育因此被認為是解決問題的有效辦法，希望可因此避免惡性補習所帶來的負面效應。
4. 職業教育的準備：12 歲畢業的國校生離一般職業就職的最低年齡仍有差距，若延長義務教育，有助兒童日後就業上的指導。

1967 年 7 月教育部草擬的「九年義務教育實施綱領要點草案」經行政院修訂為「九年國

46. 行政院長蔣經國有鑒於當時許多公共基本建設，如道路、港埠、機場、發電廠等尚且處於匱乏欠缺的狀態，再加上 1973 年 10 月第一次石油危機發生，受到全球經濟不景氣的影響，所以為了提升跟深化總體經濟發展而開始規劃進行 10 個大型建設工程

47. 1972 年中日斷交、1975 年中菲斷交...1978 年（民國 67 年）年底，正當「增額中央民意代表」的選舉熱烈進行之際，12 月 16 日，美國總統卡特宣布，美國將於 1979 年 1 月 1 日起與中華人民共和國建立完全的外交關係，並將終止美國與臺灣的共同防禦條約。

民教育實施綱領」；1968年8月教育部奉令頒布「九年國民教育實施綱要」完成立法的準備。九年國民教育也成為臺灣教育史上重要的里程碑⁴⁸。其後，學校的設備與資源逐步充實，增設高中職校與大學，藝術教育領域也隨之走向更為專業化的發展。

（二）學校內的視覺藝術教育

1. 國民小學

1968年（民國57年）1月訂頒的「國民小學暫行課程標準」係配合行政院頒布的「九年國民教育實施綱要」而擬定，惟修訂工作僅歷時四個月，故所修訂的標準名為「暫行課程標準」。

1975年公布新的課程標準。有別於之前課程標準的修訂多由各科少數修訂小組委員起草，再經修訂委員會修正通過後即定案公佈實施；此次課程標準修訂之前，即分科指定學校進行課程標準之實驗研究，將六年的實驗研究結果，提出研究報告與建議以作為修定依據，同時藉由分區座談會的召開，徵詢各方修訂意見（唐守謙，1976：1）。公布的課程標準同時未馬上實施，而是留有三年的時間，做為編輯教科書與教學指引，以及適用修正之用；待課程、教材修訂後才正式付諸實施。唐守謙（1976）認為修訂過程的審慎是此次課程標準修訂之一大特色。

而在視覺藝術教育方面最重要的變革即是將「美術」與「勞作」合科為「美勞」，以及縮減教學時數。參與此次課程標準修訂的何清吟表示，美勞課程標準的修訂主要基於臺北市立女師專暨省立臺南師專在兩校輔導區內指定數所國民小學進行工作、美術、勞作三科課程研

究實驗的心得⁴⁹，以及透過座談會與現職教師交換意見後所得意見。而在當時（民國六十年代），其基本國策即為「經濟第一、科技為先」；當時擔任臺灣省主席的謝東閔提倡：「家庭即工廠」的口號，鼓勵全民投入家庭工業生產的行列。為了配合加強科技教育的主張，美術與勞作合科為「美勞」；低年級美勞科由原來的120分鐘減為80分鐘。中高年級由原來150分鐘減為120分鐘。

若深入探究修改重點，何清吟（1977：45）表示，此次的課程標準尤其重視「造型教育」：

什麼叫做「造型教育的特性」呢？就是讓兒童親手去接觸並處理有關色彩、形體、結構、材質等等有關造型的素材，由這些素材處理的親身經驗去刺激兒童的視覺與觸覺，使兒童審美的眼光更敏銳、手腦的活動更靈活

何清吟（1977：47）並且指出對於造型元素與法則的強調，主要是為了發展兒童的視覺語言：

過去有多人認為在小學階段不宜教到兒童視覺語言或任何有關美術創作的技法或法則，而主張一味地聽由兒童自由地盲目地嘗試探索，但是事實證明，除了十歲以前的兒童需要較放任自由的創作表現以外，中高年級的兒童對毫無指導毫無法則的放任式教學已不感興趣，尤其是現代社會生活給予兒童們聲光形色的刺激已證明小學中高年級兒童對視覺語言的學習是需要而

48. 九年國民教育籌辦之初，時限緊迫，因而引發不少爭議。自1971年遂召開九年國民教育檢討會議，研擬改進策略；並分別於1976與1983學年度起執行「發展與改進國民教育五年計畫」與「發展與改進國民教育六年計畫」。

49. 實驗時間訂為：工作科三年，美術、勞作科同為六年。

迫切的。

合科後的美勞於是在課程結構上進行調整：加重原來美術中有關設計的部份，將勞作中有關「農事」及「家事」的分量刪減⁵⁰，將課程分為「繪畫」、「雕塑」、「設計」、「工藝」、「園藝」、「家事」等六大類。

2. 國民中學與高中職

在國中階段，1968年公布國民中學暫行課程標準；將國民中小學教科書採九年一貫精神編排，同時指定全國72所國民中學，進行教育實驗研究。1982年為了更能配合社會需要以及貫徹九年一貫課程精神，成立研究小組，國民中學課程標準修訂委員會、與總綱小組進行課程標準修訂。1983年新的國民中學課程標準公佈實施，此次的課程增列美育教育目標，強調德智體群美五育並重。

至於高中階段，林文昌認為，1968年以前國內的高中美術教育仍然十分單純，社會經濟尚在萌芽階段，升學壓力較輕，一般的美術課程至少都能在教師的引導下進行，然而在統一的教育目標下運作，缺乏特色。

隨著工商業時代來臨，多元價值的開展，美術教育逐漸為國人所重視，自民國五十七年起，教育當局為因應工商界對基層美術設計的需要，在公立高職設立廣告設計科，在公立高中設立美術工藝科，使高中高職階段的美術教育頓時複雜起來。之後，國內各處私立高中高職競相增設廣設、美工科兩科，蔚為風氣；民國七十三年起，主管機關更在全國北中南三區重點高中增設「美術實驗班」，以培植美術資優

學生，至此，國內的高中高職美術教育面向更為熱鬧。(林文昌，1990：15)。

若以類別區分，高中與高職美術教育可分為以下三種主要類型：(1)一般高中高職的美術教育，(2)高中美術資優教育，(3)高中高職專業藝術教育。高中美術課程每週一小時，且可於二、三年級選修色彩學、素描、國畫、水彩、油畫、雕塑、版畫、美術設計等六種課程。然而由於升學壓力的緣故，「大部分的學校僅於高一、高二兩個年級實施正常教學，高三常被借調其他科目，所以選修的措施根本沒有實施的機會」(林文昌，1990：15)。高職則僅有一年的時間，但與深受升學主義影響的高中美術教學相比之下，教學似乎較為正常。

高中美術資優教育提供了國中美術班學生升學管道，並可藉此發掘有美術潛能的學生。高職美工科的課程內容多且廣，從基礎描繪、色彩、造型到木工、金工、陶瓷、編織、塑膠等等均涵蓋其中，廣告設計科的課程內容則以視覺美術設計為主。

(三) 藝教措施與團體

隨著經濟的發展與教育制度的確立，官方設立的機構與民間自主性成立的團體持續扮演了推展視覺藝術教育的角色。受限於篇幅，以下簡介「臺灣省國民教師研習會」、「國民教育巡迴輔導團」以及官方成立的藝文機構與行政措施。

1. 臺灣省國民學校教師研習會

「臺灣省國民學校教師研習會」可說是臺灣第一所教師進修機構。其成立導因於戰後初期師資不足且素質不佳，代用教育比例高⁵¹，

50. 「農事」部份僅保留「花草栽培」及「庭園美化」兩項，而改稱「園藝」；「家事」部分則僅保留「居室美化」及「食衣住行基本操作」。

51. 1945年的代用教師比例高達73.29% (臺灣史，1977：1013)。

爲了提升國民學校教師的素質，以及推展學校教育發展，所以於 1956 年 5 月與臺灣省政府合辦「臺灣省國民學校教師研習會」，簡稱為「板橋教師研習會」，由高梓女士擔任首任主任，會址設於當時臺北縣板橋鎮（劉春榮、陳怡文，2000）。剛創設時，該會預定教師每期研習三星期，並於 1956 年起分三年的時間，完成全國國小教師三萬餘人的調訓工作；亦曾於 1965 年辦理爲期三個月的臺灣省中小學校長、主任儲備訓練工作。1972 年起：

教育部爲長期發展國民中小學各科課程，故委託該會從事國民小學課程研究發展工作，自當年夏天開始便成立相關組織、蒐集資料、研擬課程綱要、編寫實驗教材、試教、修訂、實驗課程定稿、選實驗學校、進行教學實驗、輔導、再修訂與定稿等過程，而逐步形成所謂的「板橋模式」。

而參與板橋教師研習會長達 37 年的呂桂生，擔任國小教師十年後便在板橋教師研習會從事教材教法研究，數度巡迴全省作課程推展和研究。黃崑林（2003：1）指出呂桂生：

老師從事美勞教育四十七年（民國三十九年—民國八十五年），尤其是在板橋研習會長達三十七年，對國民小學美勞科教材教法之鑽研，投下畢生之精力與智慧，可說是國內美勞教育第一人，其影響無遠弗屆。國民小學之校長、主任無一不接受過老師的指導過。

2. 國民教育巡迴輔導團

除了板橋教師研習會所進行的師資培訓，

1958 年 3 月臺灣省政府核定〈臺灣省國民教育巡迴輔導團組織規程〉，「臺灣省國民教育巡迴輔導團」同時成立。國民教育輔導團徵選國小各科教學優良教師組成，每年定期到各縣市舉辦教學觀摩會。黃崑林（2003：1）表示

自從李宜堅督學擔任團長大力推展輔導團功能之下，敦請美勞教育大老呂桂生老師擔任省團秘書，從此掀起了美勞教育的大風潮。爲了兼顧實際教學與學術理論的並重，特聘各師院美勞教育系之教授擔任指導教授。如黃壬來教授、陳朝平教授、林曼麗教授、袁汝儀⁵²教授、張世宗教授、吳隆榮教授…等。諸位教授在百忙當中還竭盡心力，提供論文大作，免費給予省團出版印行通全國。如：駝鈴集、成長與學習，優異教學技巧徵集，學習理論與教學應用…等。掀起了教學研究的風氣。…省團出版品成爲國內外從事國民教育者爭相索取的珍品，真是盛況空前。同時，呂桂生老師也獨自彙集了多科疑難問題解答數百則，編印成冊，解決教師在教學上的困難。

黃崑林（2003：1）同時表示，擔任美勞科輔導員者，在教材與教法上亦有其專精與獨到的一面：

如鶯歌陶瓷博物館的吳進風館長，臺東縣文化局的林永發局長，水彩畫家王輝煌老師、游仲根老師，基隆市游雪城校長，推展中國結的詹淑美老師，致力兒童藝術教育的丁肇岑老師…等。在目前的國教界或藝術界仍可看到他們活耀的身影。還有致力童玩教學，一生奉獻兒童美勞教學，終

52. 原出處筆誤：應爲袁汝儀教授。

生以成立「世界童玩博物館」為職志的已故黃恆男老師。

上述提及的個人固然僅為參與國教輔導團藝術教育推動者的部份名單，而板橋教師研習會以及國教輔導團由於擔任重要的師資在職訓練工作，卻也在學校視覺藝術教育的推展上扮演了重要的角色。

3. 官方成立的藝文機構與行政措施

隨著教育制度的穩定與經濟的發展，教育主管行政單位逐漸重視文化推廣傳承工作而成立台北、台東、新竹、彰化、台南等縣市社會教育館。社會教育館業務範圍變包含藝術教育一項，目標為配合各地區社會特性，結合地區社教資源，並透過各類研習及競賽或展覽活動，以期提昇社會文化水準。

1977年，十二項建設計劃規劃建立每一縣市文化中心，包括圖書館、博物館及音樂廳。1979年教育部公布「推行文藝教育活動實施方案」，希望加強文藝課程教學及活動，發掘文藝資賦優異學生；協助教師學藝進修及發表，啟發學生學習及欣賞興趣⁵³。1980年並修定社會教育法，在直轄市、縣（市）設立文化中心；教育部也公佈「國民中小學加強美術教學實施要點」。

此外1981年11月還有行政院文化建設委員會（簡稱文建會）的設立⁵⁴。文建會為統籌、規劃、審議、推動及考評文化建設之合議制機關，由行政院遴聘有關部、會、局機關首長與學者專家暨文化界人士15至19人組成委員會，可說是臺灣最高文化行政機關⁵⁵。

（四）小結

隨著經濟的起飛，私人畫廊紛紛設立。官辦美展（如臺灣省美展與全國美展）之外，畫會的成立與聯展的舉辦，逐漸開創新的美術風潮。美展的主流，由政府辦理轉移到畫家的聯展，最後到個展的形式，說明民間美術活動的能量與創作的蓬勃現象（王秀雄，1981）。各式媒介機構如美術館、藝廊、藝文類期刊的成立，以及各類美術書籍的發表，推進了臺灣的藝文風氣。例如1971年3月「雄獅美術」創刊，1975年「藝術家」雜誌開始發行。由於展覽經常集中在大都市，這兩本美術月刊成為其他地區人們獲得消息的來源與欣賞美術的橋樑，有助美術的普及（王秀雄，1981）。而前述「百代美育」「美術教育」期刊亦為當時美術教育推廣與交流的重要刊物。

53. 因此訂定文藝進修競賽、演出展覽、民俗技藝保存及傳授、文藝社團之組織等實施辦法。

54. 行政院設立行政院文化建設委員會是以統籌規劃國家文化建設，提高國民精神生活為目標。

55. 文建會的組織定位，最初為統籌規劃委員會性質，之後逐漸轉變為肩負執行推動業務的部會。

第拾貳章 解除戒嚴後學校視覺藝術教育 的改革（1987年－2006年）

解嚴是近代臺灣的大事，原本政治層面的解嚴，在社會、經濟、文化等各面向均有深遠的影響。李俊賢（2002）指出，解嚴讓臺灣人民意識中原本「噤若寒蟬」、「沉默是金」、「明哲保身」的意識被翻轉，原本的禁忌、邊陲化的議題，成為藝術家的創作主題。在推陳出新、破舊陳新的時代，許多藝術家不再固守不食人間煙火式的「沙龍式美術」，而能透過作品提出對政治與社會的批判，呈現對人文關懷。各種禁忌的制約、意識形態的禁錮逐漸消除；例如臺灣原本對大中國意識形態的堅持瓦解，本土議題漸成顯學。

然而在看似自由自在的境地裡，傳統的包袱仍在。解嚴的影響並非一夕而變，而是持續漸進的；新舊思想與行為交互影響與折衝的過程中，不免引發各種爭議，呈現撲朔迷離甚至混亂的樣貌。

像一只壓力鍋，蓄積多年的能量一經爆發，分遞而來的革新令人血脈貫張；與此同時，社會從組造成的失序與混亂，也叫部份在威權體制下過慣了的民眾，既困惑又害怕（經典雜誌編著，2006：230）。

經過 70 年代的經濟起飛，80 年代的貿易出口持續暢旺，臺幣升值，臺灣也轉型成為資訊產業主要生產地以及消費型社會。隨著廣播、報紙、電視媒體的開放，以及 90 年代網路時代的興起，各式各樣的資訊以爆炸性的成長速率

入侵人的生活。「比較起 80 年代的非黑即白，凡事不再訂於一尊，意義、規則與秩序感的消解，似乎又正是 90 年代的特質」（經典雜誌編著，2006：235）。

隨著臺灣政治、經濟、社會的轉變，教育改革也隨著解除戒嚴蓬勃發展。由於整個政治體制由「一黨獨大」走向「多黨競爭」，民主政治的呼聲也漸漸提昇，人民的權利意識抬頭，也形成教育應該進一步自由化與民主化的訴求。民間教改團體如「教師人權促進會」（1988）、「人本教育基金會」（1988）於解嚴後等紛紛成立，促成多場民間教育會議的舉行。有鑒於教育改革的聲浪，教育部乃於 1988 年 2 月 1 日起舉辦五天的「第六次全國教育會議」探討幼兒教育、國民教育、高中教育、技職教育、高等教育、社會教育、體育發展、各級學校課程架構等八大議題。「這次會議也成為後來教改的基礎，與民國七十九年（1990）以後的教育改革有相當的關係」（周祝瑛，2003：6）。

許多過去尚未解決的法律與制度問題，有了改善的空間，最典型的是：一九九〇年代初期，大學校園民主化運動要求制定『大學法』、教師人權運動要求制定『教師法』、打破師資培育一元化運動要求制定『師範教育法』、鼓勵民間興學運動者要求『國民教育法』與『私立教育法等』（周祝瑛，2003：3）

1994 年 4 月 10 日的「四一〇教改大遊行」引發極大的迴響，教育部於 1994 年 6 月再度召開第七次教育會議，並有行政院「教育改革審議委員會」的成立，由當時中央研究院院長李遠哲擔任召集人。委員會運作期間提出五份教育改革諮議報告書，成為後續教育改革的重要

依據。1995年起教育部陸續出版一系列的教育報告書，並於1998年行政院會決議推動「教育改革行動方案」（1998-2003）。

第一節 階段發展特色

藝術教育在解嚴後也面臨重大的轉變。以下分四點描述解嚴後學校視覺藝術教育的發展特色：（一）多元的藝術教育論述，（二）資優教育的發展，（三）高等專業藝術教育的變化，以及（四）公立藝術推廣單位與法規的制定

（一）多元的藝術教育論述

戒嚴令解除後的臺灣，多元文化與論述交融的情況十分明顯。報禁開放、資訊媒體與言論自由的尺度大幅放寬。文化藝術方面

因為取消廣播法及外國雜誌書刊的開放進口，各種西方及現代藝術的資訊如無閘門的潮水，大量湧入，同時六〇年代出國的留學生的相繼回國，不論在學術機構工作或教學著述，都將新的藝術、文化觀念傳入並各地傳播（林淑心，1999：35）。

在1980年代後期，一批取得藝術教育博士學位的學者⁵⁶紛紛返臺，執教於師範院校美術相關系所，帶進來另一波藝術教育思潮的激盪。而1980年代後期首先被引入臺灣的一個重要視覺藝術教育思潮便是學科本位藝術教育（Discipline-based art education），簡稱DBAE。

1. 學科本位藝術教育⁵⁷

DBAE源自美國，主要導因於冷戰時期美國與蘇俄兩個強權競爭的局面。1957年10月蘇聯發射的第一顆人造衛星—Sputnik引發美國輿論爭議，促成美國科學以及數學領域的課程改革運動，也相對讓藝術類科目在學校內的位置受到挑戰。以自我表現以及以社會重建主義為基礎的藝術教育理論，隨著進步主義教育的過時受到忽略（Efland, 1990）。Jerome Bruner（1960）《教育的過程》（The process of Education）一書所提出：學校課程不應充滿零散的科目、生活常識與技能，而須呼應成人學者與科學家所從事的學科（discipline）領域；學科可以透過螺旋式課程（spiral curriculum）設計，由淺入深，向不同階段的學生們講授，讓學生在學習生涯的階段便可以向專家看齊，了解人類知識和智慧的結晶。

Bruner的論點受到藝術教育領域學者M. Barken的重視，他認為藝術學科與科學學科的形式結構不同，但其探索方式卻是有序可循的（Efland, 1990）。如果科學家的工作可以成為科學教育探索的楷模，藝術專家也可成為藝術探索與學習的楷模。Barken於是提出藝術創作、藝術史與藝術批評這三個學科的知識與思維方式在學生的藝術學習中極為重要。

其後歷經一系列研究計畫與課程開發的實驗，Bruner對學科的假設也受到挑戰與修正⁵⁸。1970年代起家長對學校教育績效的質疑、追求卓越教育（excellence in education）的呼聲，以及1980起J. Paul Getty基金會的資助，都給予了這種新的藝術教育觀念成長空間。DBAE的內涵與課程形式進一步確立：認為藝術課程應該包含藝術創作、藝術批評、藝術史與美學，

56. 例如郭禎祥、袁汝儀、黃壬來皆於1986年返台。

57. DBAE在臺灣有不同的翻譯方式，例如：學科取向的藝術教育、學科為中心的藝術教育。陳朝平（1990）於《國教天地》發表〈學科本位藝術教育：概念、理論、課程、方法、比較與批評〉一文，將DBAE翻譯為學科本位的藝術教育。

58. 學界逐漸認為不同的科目都有其獨特的結構，不一定與科學所表現的結構類似。

挑戰長期以來創造性取向藝術教育主導的思維方向。

美國藝術教育界對 DBAE 的興趣迅速增長的同時，劉豐榮（1985）針對美國藝術教育學者 Elliot W. Eisner（艾斯納）的藝術教育思想進行研究⁵⁹。當 1980 年代後期，美國大量的研討會與文章皆以 DBAE 為題，DBAE 的概念以及艾斯納的教育主張也在臺灣逐步受到肯定與重視，衝擊原本以學生為中心、創造性取向的藝術教育觀念。

其中致力於 DBAE 觀念推動的首推當時任教於臺灣師範大學美術系的郭禎祥。她指導研究生進行 DBAE 的研究（鄭明憲，1988；鄭寶宗，1988），翻譯 Eisner 所著《Educating Artistic Vision》一書，研究臺灣與美國鑑賞教育的實施⁶⁰，並參與 1993 與 1994 年課程標準的修訂工作。

1993 年與 1994 年公布的國小與國中課程標準，強調表現、審美、與生活實踐，將課程設計做整體的規劃，脫離以往線畫、彩畫等等依照媒材表現為課程設計核心的思考。審美在舊課程標準中便已存在，但是附屬於引起動機和表現領域之下，新的課程標準修定則將其獨立。而 1993 與 1994 年公布的國小與國中課程標準對鑑賞教學的強調與課程的重新規劃，更被視為是受到 DBAE 教育理論的影響⁶¹。不過，參與此次課程標準修訂的呂燕卿也曾指出

事實上許多國家不主張有標準的存在，國內制度是由上而下才必須有標準；而參與課程標準設計的學者專家都對 DBAE 有相當

的認知。臺灣藝術教育的課程設計是走向有機整體及連貫性的空間的，並非片段及技術性的培養。而將來要如何完成，仍要靠教師的主體性！我不希望大家把 DBAE 再扣到課程標準中，事實上多元的社會自有多元體系，而任何一個系統皆要由根部做起（潘小雪、羅美蘭編，1995：84）。

2. 鄉土藝術

除此之外，本土意識的崛起讓鄉土藝術與民俗文化受到重視。1991 年為了鼓勵學生學習民俗藝術，發揚中華文化，頒布「國民中小學推展傳統藝術教育要點」，項目則包含傳統戲劇、傳統音樂及說唱、傳統舞蹈、傳統工藝、傳統雜技、民俗童玩。

1994 年 6 月 22 日召開的第七次全國教育會議，除了決議開放民間編輯教科書，提供學生多元選擇機會⁶²，亦提到

藝術教育有促進身心平衡的功能，尤其在經濟快速成長國民物質生活大幅提高的今天，精神、藝術生活的層次，愈顯得重要，為此在國民基礎教育階段落實藝術教育，從小培養愛好藝術，欣賞藝術的興趣和能力，至為重要。未來有關國民中小學藝術教育將朝下列方向積極推動辦理。

- (1) 全面修訂國民中小學藝術科目之教材，加強藝術與審美教育內容。
- (2) 增設鄉土藝術活動科目內涵，培養學生對鄉土文化藝術之瞭解與愛好。
- (3) 增加國中音樂、美術必修科目，加強

59. 1991 年劉豐榮將其碩士論文改寫，發表《艾斯納藝術教育思想研究》一書。

60. 1992 年發表《中美兩國藝術教育：鑑賞領域實施現況之比較研究》一書，文中詳細介紹 DBAE 的理論與課程模式。

61. 劉豐榮（2001）指出 DBAE 是源自 Discipline-centered art education (DCAE)；DCAE 反對兒童中心藝術教育，以及社會中心藝術教育主張的藝術工具（或外在）價值，認為藝術教育應引導向藝術的本質（或內在）價值。1993 年，Hamblen 將學科本位藝術教育的新形式稱為 Neo-DBAE。早期 DBAE 未嘗沒有後現代之意識型態，只是 Neo-DBAE 顯然更具有後現代傾向。

62. 教育部則負責研擬教科書開放民間共同參與的相關配合措施，以及委託有關機構進行教科書的審查。

學生藝能科目修習之機會。

- (4) 加強國民中小學藝術特殊才能之教育
培養藝術專業人才。

(臺灣教育發展史料彙編編輯委員會編輯小組，1998：297)。

以國中階段為例，1994年所修訂的課程，國一之『美術』科目較原來增加一節，且增列『鄉土藝術活動』，每週一節：

以使學生於學習中國、世界之音樂、美術之外，亦能對臺灣鄉土音樂、鄉土美術有較深入與系統性的了解，以提高欣賞的興趣與能力，從而發展並培養維護鄉土的情操（臺灣教育發展史料彙編編輯委員會編輯小組，1998：569）。

教學建議中並提示「表現與鑑賞相輔進行」，並依學科性質與內容，斟酌採用「練習教學法、思考教學法、發表教學法、欣賞教學法、及創造性教學法」（頁578）。教學時，「利用實物、圖片、圖表、照片、作品、模型、幻燈片、透明片、影片等教學媒體輔助教學」，同時鼓勵「利用校外教學，指導學生參觀美術館、博物館、欣賞音樂發表會，參觀工藝作品展示會及工廠等，校內定期舉辦藝能作品展示會或音樂會」（頁578）。

3. 九年一貫「藝術與人文」

然而1993與1994年公布的課程標準，未及全面實施，下一波課程的改革已經啓動。教育部有鑒於國家發展的需求以及對社會期待的

回應，分三階段進行課程修訂⁶³。1998年9月30日教育部公布了「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，2000年正式公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」。民國九十學年度起逐年實施九年一貫課程。

九年一貫課程目標強調培養學生十大基本能力⁶⁴。七大學習領域之一的「藝術與人文」包含視覺藝術、音樂、表演藝術等方面的學習；並以培養學生藝術知能，鼓勵其積極參與藝文活動，提升藝術鑑賞能力，陶冶生活情趣，啓發藝術潛能與人格健全發展為目的。小學一二年級藝術課程內涵統整於「生活課程」中實施，三至九年及階段藝術課程則於「藝術與人文學習領域」中實施。課程目標分為探索與表現、審美與理解、實踐與應用三方面，並分四階段規畫分段能力指標。參與此次課程標準修訂的呂燕卿（2002）認為：藝術與人文學習領域的課程內涵與設計，應回歸「藝術本質」，採用「螺旋式課程」概念，以「學習者」為中心，並參酌Howard Gardner多元智能理論進行課程設計，以融入後現代「多元文化」內涵。

如上的建議似乎顯示學習者為中心的思考、Eisner對藝術教育本質論與工具論的辨證、DBAE循序漸進的課程設計，逐漸與後現代教育觀融合。新的藝術教育觀念持續在之前的基礎上累積。而後現代藝術教育觀念也成為1990年代之後，視覺藝術教育界經常討論的議題。

4. 後現代藝術教育

民族國家的興起、工業革命、資本主義、生產導向社會等現象促成現代主義的興起；隨著後工業化社會、資本主義社會、消費導向社

63. 修訂過程可參閱九年一貫課程與教學網：<http://teach.eje.edu.tw/9CC/fields/2003/artHuman-source.php>

64. 十大基本能力包含：(1) 了解自我與發展潛能，(2) 欣賞、表現與創新，(3) 生涯規劃與終身學習，(4) 表達、溝通與分享，(5) 尊重、關懷與團隊合作，(6) 文化學習與國際了解，(7) 規劃、組織與實踐，(8) 運用科技與資訊，(9) 主動探索與研究，(10) 獨立思考與解決問題。

會、資訊媒體革命等進展，學界的論述與創作的取向受後現代主義思維影響甚深。後現代主義所向披靡，除了在文學、歷史、建築各領域造成相當的衝擊，後現代主義的藝術教育觀念也漸被提及，美國學者 Efland, Freeman, Stuhr (1996) 所發表《Postmodern art education: An approach to curriculum》一書中的論點常被國內學者引述。

1990 年代後，十多位取得國外藝術教育博士學位的學者⁶⁵，陸續返台服務。他們主要任教於師範院校美術與藝術教育相關系所；因為每個人所致力研究的主題不同，擴展藝術教育的研究範疇與思維面向。「多元文化藝術教育」、「社區取向藝術教育」、「課程統整與評量」、「科技融入的藝術教學」、「視覺文化藝術教育」等等多元的論述打破單一的價值觀，教學上愈發強調環境脈絡的理解、文化的溝通與詮釋、意義的解構與建構、藝術的社會性、以及與日常生活議題的結合。

(二) 資優教育的發展

除了視覺藝術教育思潮的改變，學校內美術資優學生的培育在數量上也有了急速的成長。而臺灣資優教育的萌芽主要始於 1962 年第四次全國教育會議，與會專家學者呼籲教育主管機構重視優秀兒童的教育問題。1963 年於是首先在台北福星國小和陽明國小辦理「優秀兒童教育實驗」。1968 年，省教育廳分北中南三區進行試辦，由新竹、台中與台南師專三校進行「特殊才能兒童的輔導計畫」，目的是發掘音樂、美術方面特殊才能的國小兒童。1971 年教育部並委託臺灣師範大學教育研究所輔導台北

市大安、金華國中從事「才賦優異兒童課程實驗」，1972 年台中市五權國中首先設立「美術特殊才能實驗班」。

1973 年，教育部所訂的「國民小學資賦優異兒童教育研究實驗計畫」，在全國分北中南三區擇定若干國小，並指定各師範院校負責實驗，為期六年。1980 年台北市的民族國小在校長吳隆榮的支持下，成立臺灣第一所國民小學美術實驗班。1979 年實驗計畫擴展至中學，為期三年。1981 年教育部頒布「國民中小學美術教育實驗班實施計畫」，自此各縣市陸續設立美術教育實驗班⁶⁶，奠定了日後美術資優教育的發展基礎。

1984 年，臺灣頒布「特殊教育法」，將資賦優異界定為 (1) 一般能力優異、學術性向優異，以及特殊才能優異。「特殊教育法」的頒布，確立了臺灣資優教育政策與制度，美術資優教育也有了明確的法源依據。1987 年 3 月原本的美術實驗班依照特殊教育法施行細則，改名為「美術特殊才能資賦優異班」，簡稱「美術班」；象徵中小學的美術資優教育脫離實驗階段，逐步納入正式教育體制中。

美術班學生每班限額 30 人，透過甄選程序進行。國小、國中及高中等各級學校美術班課程則分為一般課程與專業課程⁶⁷。鄉土教學及科技應用等列為重點課程。在教學時數方面，美術專業課程國民小學每週至少六至八節。國民中學每週以八節為原則，高級中學則每週不得少於十節。

1997 年修訂的特殊教育法進一步將資賦優異的定義範圍擴大⁶⁸。根據民國 89 學年度到 94 學年度各教育階段及各類資賦優異學生之人

65. 例如陳朝平、劉豐榮、陳瓊花、徐秀菊、陳箐繡、趙惠玲、高震峰、鄭明憲、李靜芳、王麗雁、羅美蘭、陳秋瑾等人先後返台執教於師範院校。

66. 教育部國教司選定四所國中（台北市明倫、台北縣永和、台中市五權、高雄市壽山）以及四所國小（台北市民族、桃園縣桃園、新竹市竹師附小、高雄市七賢）率先成立美術教育實驗班（林仁傑，1989）。

67. 一般課程內容：依照各階段課程標準之規定辦理。專業課程內容包括：素描、水彩、國畫、版畫、設計、雕塑、工藝、書法、美學、美術史、美術批評等。

68. 對象包含以下各領域有卓越潛能與傑出表現者：(1) 一般智能，(2) 學術性向，(3) 藝術才能，(4) 創造能力，(5) 領導能力，(6) 其他特殊能力。

表二 各教育階段及資優類別學生人數統計概況

單位 (人)

年 度	教育階段	資賦優異類				小計
		一般智能	學術性向	藝術才能	其他 特殊才能	
89	國民小學	5,299		8,993	2,006	16,298
	國民中學	3,316		7,453	1,622	12,391
	高中職	1,450		4,556	2,566	8,572
	合計	10,065		21,002	6,194	37,261
90	國民小學	5,734		9,104	2,733	17,571
	國民中學	4,709		8,073	3,110	15,892
	高中職	1,608		4,787	3,462	9,857
	合計	12,051		21,964	9,305	43,320
91	國民小學	5,767		9,437	2,872	18,076
	國民中學	4,110		8,650	3,598	16,358
	高中職	1,731		4,768	3,171	9,670
	合計	11,608		22,855	9,641	44,104
92	國民小學	5,896		9,629	3,048	18,573
	國民中學	4,997		9,234	3,995	18,226
	高中職	2,083		5,117	3,889	11,089
	合計	12,976		23,980	10,932	47,888
93	國民小學	5,656	143	9,541	1,094	16,434
	國民中學	3,575	1,844	9,364	1,512	16,295
	高中職	1,601	873	5,297	3,418	11,189
	合計	10,832	2,860	24,202	6,024	43,918
94	國民小學	5,674	159	9,614	1,054	16,501
	國民中學	3,440	2,188	9,485	1,622	16,735
	高中職	1,663	2,095	5,316	3,227	12,301
	合計	10,777	4,442	24,415	5,903	45,537

數統計資料，資優教育所服務的對象，主要以藝術才能優異為最多，約佔資賦優異學生總數的五成左右（特殊教育發展報告書，2005）。

美術才能班的設立，為愛好美術的國民中小學及高中職學生提供了適性發展的機會。部分學校透過政府對美術班經費上的資助，大幅擴充教學相關儀器與設備，例如設立水彩、素描、國畫、陶藝等專門教室，添購機台、教學視聽室設備、電腦等儀器⁶⁹。美術班學生各類展演活動的辦理，間接促進了校內藝文風氣。然而，國中、高中階段的資優教育長久以來出現以升學為導向、師資不足、鑑定方式引發爭議等現象。大眾對藝術教育的印象以及政府在法規上的制定也以此類專業藝術為主，忽略以全民與多數學生為對象的一般藝術教育。而在

某些方面，資優教育在各縣市作法不一，追蹤制度不完備，升學管道未暢通，在政策與實施上仍有待釐清與改進之處（吳武典，1994）。當藝術才能類資優學生人數佔所有接受資優教育的總人數一半以上（55%），也讓資優教育專家吳武典（2006：13-14）忍不住要問「我們是一個如此重視藝術才能教育的國家嗎」？他懷疑部份班級是否為規避「常態編班」政策下的產物，而有「掛羊頭，賣狗肉」的情形。

（三）高等專業藝術教育的變化

臺灣教育改革的呼聲間接促使臺灣高等教育機構數量大幅成長。從1991年50所大學，到2000年135所；2007年的教育部網站統計資料顯示民國95學年度（2006-2007）臺灣有

69. 隨著美術班數量上的成長，各校所能分配到的資源日益侷促。

163 所大學。其中就讀大專院校藝術學類的博士班、碩士班、大學生與專科生共計 41874 人⁷⁰。大學的美術相關系所也在此趨勢下，有了相當多元化的發展：包含美術系、美勞教育系、設計系、視覺傳達、造型藝術、商業設計等學門。大學的通識課程也包含藝術鑑賞、生活藝術等相關課程，提供非美術相關科系的學生選課。

在視覺藝術教育師資的培育方面，1987 年新竹師專國小美勞師資科率先改制為「美勞教育」學系，其後各師專原設於初等教育系的美勞組也紛紛改製成爲美勞教育學系。而截至 1998 年 8 月爲止，臺灣並無單獨設立的藝術教育研究所。黃壬來（2002：94）認爲「在這之前，僅由教育研究所、美術或音樂研究所中極少部分研究者從事藝術教育研究，整體而言，這些研究上不成系統」。1998 年 8 月臺灣第一所「藝術教育研究所」於國立彰化師範大學成立⁷¹。次年屏東師院成立「視覺藝術教育研究所」，2000 年 8 月國立台北師院成立「藝術與藝術教育研究所」，2001 年 8 月花蓮師院及新竹師院分別成立了「視覺藝術教育研究所」以及「美勞教育研究所」（黃壬來，2002）。2002 年 8 月起，臺灣師範大學美術研究所亦開始招收美術教育博士班研究生。

上述學校以及相關系所研究生的博碩士論文，很快的開拓了藝術教育研究的主題，累積的研究成果有助視覺藝術教育領域走向更爲專業化的發展。1989 年國立臺灣藝術教育館發行《美育》（*Journal of Aesthetic Education*）月刊⁷²，2001 與 2003 年《藝術教育研究》（*Research in Arts Education*）及《國際藝術教育學刊》（*The International Journal of Arts Education*）分別創刊；視覺藝術教育相關研

究的發表空間雖然仍然有限，但上述的期刊提供教學者與研究者發表、交流分享的空間。各類研討會的舉辦，也讓臺灣的藝術教育工作者持續與國外的學者交流，並促進視覺藝術、音樂、舞蹈與戲劇藝術教育的工作者之間的互動。2002 年黃壬來主編《藝術與人文教育》上下冊，收錄了 35 位藝術教育學者的文章，透過整體性、系統性的藝術教育編述，分享國內學術研究成果，作爲藝術教育研究繼續發展的基礎。

然而隨著師資培育制度的變遷，設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學也可擔負師資培育的重責，而不再僅由師範校院負責。幾年間，職前教師培育的數量遠超過需求；師範體制中原本負責師資培育工作的單位如美術系、美勞教育系等也紛紛面臨轉型的挑戰。2007 年《藝術教育研究》編輯委員會（2007：1）在再版的《藝術與人文教育》一書中便提到

如今，國內師範與教育大學內已無藝術師資培育學系，僅存兩個藝術教育研究所，尚且綻放些許光芒。曾經蓬勃發展的各大學教育學程，也僅將藝術與人文教育作爲選修科目。而全國兩千多所國民中小學，卻是每一學期且每一年級均開設藝術與人文課程。

相對於大學與研究所內的標示美術、設計、視覺傳達、造型藝術等等專業人才培育的系所則大量增設，標榜「藝術教育」、「美勞教育」的系所逐漸萎縮。大環境變化衝擊視覺藝術教育師資培育系所，且變化之快速令人咋舌。

70. 民國 89 學年度（2000 - 2001）藝術學類就讀人數 21721 人，與民國 95 學年度就讀人數相比，六年內藝術類就讀人數成長 1.92 倍。

71. 負責規劃與創設者爲郭禎祥。首任藝術教育研究所所長爲李長俊。

72. 1999 年以後改爲雙月刊。

(四) 公立藝術推廣單位與法規的制定

相較於戰後初期行政主關機關對藝術與文化的忽視，隨著臺灣經濟基礎的穩定，藝術與文化相關政策陸續制定，展覽的場地也日益多元。例如：1983年12月24日，臺北市立美術館正式開館，成為臺灣第一座標舉以展示、典藏、研究與推廣現代美術為任務的美術館。1988年臺灣省立美術館（今國立臺灣美術館）揭幕，1994年高雄市立美術館開幕。

1991年「紐約新聞文化中心」開幕，成為在海外設立的第一個文化據點。1992年立法院審查「文化藝術發展條例草案」通過公眾建築經費百分之一購置藝術品，帶動後續公共藝術的發展。

延續1987年公佈「加強文化建設方案」；1988年教育部進行「改進我國藝術教育之規劃研究」，透過藝術教育現況的檢討，規劃改善藝術教育體制以期養成卓越專業藝術人才。1991年與1994年公布的國家六年計畫與十二項建設，亦指示要充實文化、教育、藝術與體育軟硬設施。

1997年3月12日「藝術教育法」公布⁷³，第一條明定「藝術教育以培養藝術人才，充實國民精神生活，提升文化水準為目的」。其類別則包含表演藝術教育、視覺藝術教育、音像藝術教育、藝術行政教育及其他有關之藝術教育。藝術教育的實施分為學校專業藝術教育、學校一般藝術教育與社會藝術教育。藝術教育的類別、目標與辦理單位整理如下表三：

表三：藝術教育法（1999；2000）實施方式與目標

實施方式	目標	辦理單位
學校專業藝術教育	傳授理論、技能、指導研究、創作、培養多元的藝術專業人才等為目標。	1. 大專院校藝術系（所）、科。 2. 藝術類科之大專院校、高級中等學校及其附設之國民中、小學部。 3. 高級中等學校及國民中、小學藝術才能班。
學校一般藝術教育	培養學生藝術知能，提升藝術鑑賞能力，陶冶生活情趣並啟發藝術潛能為目標。	各級學校
社會藝術教育	推廣全民藝術教育活動，增進國民藝術修養，涵泳樂觀、進取之人生觀，達成社會康樂合諧為目標。	各級主管教育、文化行政機關

隨著《藝術教育法》的頒布，藝術教育不僅僅是專業藝術人才的培育，有了確切的法律依循。其中明白區分學校專業藝術教育、學校一般藝術教育、以及社會藝術教育目標上的差異，有助釐清多年來專業與一般藝術教育含混不清的現象。藝術教育法規的訂定顯示藝術教育界逐步形成的共識，但是，藝術教育的行政體系和課程（方案）的推動，仍然充滿了不少問題。藝術教育行政組織研究（2003）便指出：

1. 藝術教育的行政層級太低，影響執行成效
2. 藝術教育的中央行政單位不明確，導致權責劃分模糊
3. 藝術教育欠缺專屬的地方行政單位，導致資源供給不穩定
4. 學校藝術教育缺乏專責的督導單位，缺乏落實機制
5. 藝術教育疏於整合連貫，難以強化整體功能

73. 2000年修訂了藝術教育第三條為：「藝術教育之主管教育行政機關：在中央為教育部；在直轄市為直轄市政府；在縣（市）則為縣（市）政府」。

徒法顯然不足以自行，若相關結構性的因素沒有改善，法規的制訂對實際教育現況的改善上相當有限。而 2005 年「第一次全國藝術教育發展會議」與分區座談會集結了從事藝術教育的教師、藝術工作者及專家學者，針對藝術教育實施現況進行檢討；會議中提出相關的改進措施及未來藝術教育施行的方向及方法，有助 2006 年至 2009 年藝術教育的願景、目標及發展策略的擬定。2005 年《藝術教育政策白皮書》的公布，更顯示教育當局對藝術教育的善意支持。

第二節 概況調查與省思

承上所述，解嚴後的藝術教育領域論述上更形多元，結合了 DBAE、鄉土藝術、多元文化藝術教育、課程統整、社區取向藝術教育、多媒體視覺藝術教學、視覺文化藝術教育等觀念。課程標準在國中小階段有兩次較為重要的修改，由美勞教育，延伸到視覺藝術教育以及九年一貫的藝術與人文教育主張。

大學與相關藝術科系以及國民中小學以及高中職美術班數量上大幅的成長；相關期刊、研討會以及藝術教育相關研究所的成立，讓視覺藝術教育領域走向更為專業化的發展。然而隨著師資培育過剩，原先負責培育學校藝術師資的系所紛紛轉型，不禁使人憂慮未來職前藝術師資的培育與在職訓練的走向與品質問題。

光明與令人憂心的現象混雜之際，政府相關部門在相關法規的制定與推行上漸趨積極：1997 年公布《藝術教育法》，2005 年公布《藝術教育政策白皮書》，定位藝術教育的實施方式與未來發展方向。

由於思想的轉變與行政上各項措施的推行由於往往需要一段時間的醞釀與沉澱。以下引述美勞教科書的分析與數個全國性的調查研

究，藉此推估學校視覺藝術教育的情況。

鄭媿嫻（2005）以 1962、1968、1975 以及 1993 四個課程標準所編輯的美勞教科書為研究對象，發現國小美勞教科書受到當時教育思潮、政治與社會的影響。鄭媿嫻認為 1962 年課程標準美術教科書的編輯受到傳統教育思潮、技術主義、實用主義教育思潮理念影響；1968 與 1975 年版的教科書則強調造型主義以及透過媒材與技法啟發學生的創造力；教科書的編輯受到兒童本位、創造主義、造型教育與實用主義的影響。依據 1975 年以及 1993 年課程標準審定與編輯的美勞教科書則重視美勞的表現與認知，大幅提升了欣賞的單元，且提出了多元文化、多元的藝術形式、生活實踐、人文意涵等新課題。由於教科書主要依照課程標準制定，如上的發現似乎顯示不同的藝術教育思潮的確反應在教科書的編寫上，間接影響學校的藝術教學。

而 2001 年起國立藝術教育館委託的各項全國性的調查研究亦透露許多有趣的訊息，點出 21 世紀初期臺灣學校藝術教育現象。例如，《臺灣地區國民中小學一般藝術教育現況普查及問題分析》（2003）指出

六成以上的國民小學至少有一位以上的專業美術教師，僅二成四有美術教育系所學歷；將近九成的國民中學至少有一位以上的專業美術教師，接近五成擁有美術教育系所學歷；相較之下，國民中學專業美術教師的學校數比例比國民小學高，且大型學校有較多的專任美術教師。（頁 253）。

小學階段由於採行「包班」制度，很高比例的藝術相關課程由非美術教育相關系所畢業的教師擔任。而國小藝術教師以師範院校畢業

者較多，國中藝術教師則以一般大學畢業者較多；偏遠地區的國小由於地理位置的特殊性及人員編制上的限制，所以在藝術教育方面的師資出現嚴重缺乏的現象。

依據教師問卷分析結果顯示，在規劃藝術類課程部份，大多數受調之國中小教師均以學生中心為主要課程規劃方式，其次為學科中心、學校中心，或教師中心（頁255）。

而在學校美勞課有機會學習的內容，以「繪畫」最多。依比例的高低排列如下：「繪畫」（87.4%），「藝術欣賞」（65.1%），「勞作工藝」（57.3%），「設計」（36.5%），「版畫」（33.9%），「藝術史」（24.9%），「電腦繪圖」（18.9%），「攝影」（15.7%），「美學」（13.0%），「雕塑」（12.6%），「藝術批評」（10.5%），「建築」（7.2%），「其他」（2.5%）。繪畫在學校視覺藝術課程中的比例最重，最高比例的教師認同以學生為中心的課程規劃方式，而採用學科中心、學校中心或教師中心方式設計課程的教師亦大有人在。

「臺灣地區高級中等學校計大專院校一般藝術教育現況普查及問題分析」研究則顯示，課程部份，無論那一教育階段，教師設計課程時，普遍以學生為主要的考量，然而教學的內容部分，教師的認知與學生的回應顯然有些落差。

多數國小的教師是自行設計或編選教材，且強調「生活與應用」，惟學生多數認為學習最多的是「技巧與創作」，教與學之間顯然存有落差；國中階段的教師亦多是自行設計或編選教材，且強調「欣賞與批評」，

惟學生多數認為學習最多的是「技巧與創作」，教與學之間同樣存有落差（頁7）。

研究結果並指出，高中教師並不瞭解課程標準中鑑賞教育逐年提昇的藝術教育政策，而仍以「探索與表現」為其教學時最希望讓學生獲得的能力。

大部分之教師自認對九年一貫藝術與人文領域能力指標內涵的了解程度也並不理想，顯示九年一貫課程於高中階段的推廣尚待努力成效。對藝術課程規劃的方式方面，以學科中心及學生中心為主之課程規劃精神得到較多數受調高中藝術教師的肯定。

上述的研究資料似乎顯示教育觀念的改變需要一段時間的宣傳、累積、轉化與學習。教師更可能採取與主流論述不同的立場，藝術教育典範的移轉是而很難劃分出分明的界線。新與舊的觀念往往彼此交融，同時存在學校的教育現場中。教師與學生的論點同時存在著差異。即使課程標準歷經多次的修訂，根據學生的觀察，藝術教學仍偏向「技巧與創作」為多。

總而言之，歷年來的課程標準可以見到藝術的定義更形寬廣，逐步融入綜合媒材、多媒體與數位藝術表現，鑑賞也更加受到重視。九年一貫課程後跨領域的課程統整方式更增進藝術相關領域的互動。

第拾參章 結論與建議

回到原先的疑問：藝術教育在不同的世代是如何被定義與詮釋？有哪些政策、事件、個人或團體促進視覺藝術教育的發展？以及有哪些外在的結構性因素，影響著本領域的形貌？以下根據所收集到的資料，提出結論與未來研究建議。

第一節 結論

（一）政治、經濟、教育政策與視覺藝術教育的交互關聯

無論是日治時期或二次世界大戰後，行政當局對政治的穩定與經濟的發展的強調，讓文化與教育政策相對的扮演民族精神教育，扶持經濟發展等輔助性角色。學校視覺藝術教育受到國家政治經濟發展、文化與教育政策的影響極深。例如：二次世界大戰後，戒嚴的年代，經濟發展成為全民的目標，工作與勞作課程可看到「勤儉整潔」、「勞動服務」、「互助合作」等字彙，也讓藝術教育具有濃濃的實用主義色彩。

農業社會為求溫飽，較不重視知識的追求；工業社會趨向功利主義，經商、當官或成為工程師、建築師、醫師成為大家嚮往的職業，美術繪畫則被視為是休閒娛樂性質的科目，在學校教育中可有可無，影響了早期視覺藝術教育的發展（林玉山，2002）。隨著政治情勢的穩定與經濟的發展，在二次世界大戰後文化藝術發展的空間也逐步開展。然而，政治掛帥、經濟至上的觀念卻也導致學校視覺藝術教育被視為是不具實用性質、休閒性質、但可調劑身心的學科。此外，升學主義影響美術課程的正常化教學，尤其在國中與高中階段，美術課程可

以挪用上其他科目的現象持續存在，影響學校視覺藝術教學的正常發展。

威權主義盛行的年代，創作的自由相對受到箝制；教育（包含學校視覺藝術教育）也成為促進國民意識的重要工具。解嚴後的發展，讓創作與教育觀念日益多元。在全球化的年代，隨著本土意識的高漲，也引發對臺灣視覺藝術教育主體性的思考。

（二）領域內的結構性因素

然而除了社會觀念以及升學主義等外在因素，視覺藝術教育領域內面臨多重的挑戰。例如戰後初期美術教師，良莠不齊；不合格教師比例偏高，許多教師缺乏專業素養與藝術專長。小學採用的包班制制度，不具美術教育系所資歷的老師擔任教學工作，也讓許多受過專業藝術教育訓練的老師，有英雄（雌）無用武之地之感。此外，早期美術教學設備簡陋，多數學校沒有美術專用教室，基本美術教具有限，美術圖書資料與教學視聽媒體設備不足，影響上課程成效（林玉山，2002）。

（三）視覺藝術教育的持續轉變

在領域內外眾多因素的交互影響下，視覺藝術教育的內涵持續的轉變。由「圖畫教育」、「美術教育」、「美勞教育」、「視覺藝術教育」到「藝術與人文教育」，用詞的變化反映了不同時空下視覺藝術教育的定位與其教學重點。

日治時期由「習字圖畫」、「圖畫手工」科到單獨成立「圖畫」科，藝術教育也由寫字、手工製作、工具性繪圖等觀念，逐漸融入寫生與想像的成分，轉化了傳統人文畫與師徒制度中強調模仿的教育觀念。西式教育體制的建立後，日本與歐美的教育與創作觀念逐步被帶到臺灣來。各式畫會組織、出國留學，師範與專

業藝術類科的成立、以及大型的展覽的推波助瀾，養成了新一批藝術創作人才。媒體對各項大型展覽的報導、藝術類期刊的傳播，新的藝術圈成形。有別於以往文人畫師，民間藝匠的「藝術家」概念開始深植人心。生長於日治時期的前輩藝術家，也成為早期臺灣視覺藝術教育推廣的重要參與者。

除此之外，二次世界大戰以後國民政府遷台，來自中國大陸的創作者，帶來不同的創作觀念與技法，他們多數在大專院校藝術類科擔任教職，深刻影響臺灣的視覺藝術創作走向與教育。隨著與他國的交流日益頻繁，出國的留學生不再以留學日本為首要目標。留學他國的留學生，持續帶入新的技法與觀念，擴展藝術的定義與創作形式。視覺藝術教育的論述，也由早期借道日本師法歐美，到直接引自外國（尤其是美國）的教育觀念與想法。

創作性取向的藝術教育、學科本位的藝術教育、多元文化藝術教育、科技取向的藝術教育、社區本位藝術教育、視覺文化藝術教育等等，不同的藝術教育觀念擴充了視覺藝術教育的範疇。藝術教育不只是為了培育藝術家，創作與鑑賞需並重的全人藝術教育觀念逐漸受到重視⁷⁴。專業化期刊與專書的發表，美術班的設立、大學藝術相關系所的膨脹，也讓臺灣的藝術教育走上更為專業化的發展。

（四）藝術教育工作者？藝術家？

隨著藝術領域逐漸專業化，「藝術創作者」不等於「藝術教育工作者」的聲音，逐步浮現。例如蘇振明（2000：88）認為藝術創作者不等於藝術教育工作者，藝術史也不等同於藝術教育史：

「藝術創作者」是藝術品的生產者，其角色成就目標在於自我表現與滿足，繼而累積社會共同的文化資產。「藝術教育工作者」是藝術品與藝術文化的推廣者，其角色成就目標在於透過教學推廣或媒體傳播，期能達成社會藝術消費人口、消費品質的提升與全民美育的落實。

蘇振明認為一個進步的現代國家，應呈現金字塔式美術人口結構：10位藝術創作者，20位藝術推廣者，70位藝術消費者的理想藝術人口數據，好讓國家的藝術發展生態維持在「產銷有序，供需平衡」的文化軌道上逐步推進。藝術教育工作者也因此扮演與藝術創作者不同的角色。

藝術家與藝術教育工作者所扮演的角色固然不同，然而藝術創作與藝術教育領域卻也很難截然劃分。黃壬來（2003：3）便指出，藝術創作與藝術教育皆屬於科際整合的領域。

藝術創作是個人將思想、情感或經驗，透過藝術媒材，予以表現的過程與結果。任何一件藝術創作的產生，從創作意念、想像、構思至製作，必涉及各種知能，而由創作者綜合運用，顯現科技整合（interdisciplinary integration）的特質。…再就藝術教育而言，也同樣具有科技整合的特質。藝術教育必須對於在時空架構中的學習者，規劃能引導學習者邁向應然人的教育方案，並付諸實施。…藝術教育旨在培養完整的個人（全人）…藝術教育的實施依據，在於詮釋全人的各相關學門；若將各相關學門之理論加以援引

74. 雖然鑑賞藝術的成效似乎仍待進一步考察。

與應用，則有助於擴展藝術教育的內涵，並有利於藝術教育的實施。

換言之，藝術創作與藝術教育可相互影響與印證：「藝術創作的心理、歷程、形式與內涵，可提供藝術教育實施的依據；而藝術教育哲學、課程與實施，也可以影響藝術創作的取向」（黃壬來，2003：4）。

回顧臺灣視覺藝術教師與創作者的培育過程：日治時期，主要透過國語學校。在1980年代高等專業藝術教育，如各類藝術科系與研究所，紛紛成立之前，以師資培育為重要目標的師範學校，除了培育國民中小學師資，也扮演了培育藝術家，以各項理論與研究人才的角色。其成效值得肯定，然而隨著領域的專業化發展。藝術家、藝術教師、藝術理論與研究人員（如藝術史家、藝評家）在培訓過程中所需的訓練是否應有所區分與關聯？該如何設定共通的核心科目？該如何規劃各自所需的課程內容？當以師資培育為重要目標的學校，規劃極為有限的藝術教育專業課程；畢業自以培育藝術創作者為主要目標系所的畢業生，在日後選擇擔任教職；大專院校課程規劃上的議題，顯然需要嚴肅的討論與省思。

近年來師資培育結構的轉型，美勞教育相關科系紛紛轉型，易名為美術、視覺傳達與設計科系等等，藝術教育領域是否會因為其在大學院校內的萎縮而受到威脅，進而影響國小、國中、高中階段學校視覺藝術教育的發展，則為下一階段值得關切的議題。

（五）視覺藝術教育主體性問題

隨著藝術教育的專業化發展，近年來同時出現對於臺灣視覺藝術教育主體性的呼籲。特殊的歷史發展脈絡，讓臺灣文化豐富多樣；融

合了原住民、日本、中國、美國與其他文化的影響。1995年5月30到31日在國立花蓮師範學院舉辦的「藝術教育的根源省思」研討會中，引言人陳伯璋表示（潘小雪、羅美蘭編，1995）

到底我們過去藝術教育所走的菁英主義，是否真的正確，也許我們今天所要培養的並不是藝術界的第二個畢卡索，或是第二個莫內，而是真正能夠對藝術教育有一些領略，而且有點興趣，這樣的下一代能夠使我們文化的素質，文化的水平能夠因此而提升（頁6）

蘇振明則認為

從歷史的角度來思考，臺灣四百年來的殖民歷史，迫使臺灣人一直在多元文化的洪流裏，不斷匍匐前進成長。我們沒有權利選擇或拒絕多元文化，今天唯一的問題，是我們在迎向20世紀來臨時，要如何重新把多元文化的新衝擊作一種調整思考，展現一種更新更好的整合。所謂新的整合，是要將臺灣的自主性本土文化，與多元文化並列思考，一起整合研究，這樣才能找到一個平衡點。（頁72）

袁汝儀亦直言

若藝術教育只採單一典範為主要模式，事實上那並不能稱為多元；我個人曾分析臺灣視覺藝術教育，其中至少有五種不同學說的走向，若仔細分析會察覺，這五種皆由西方傳來，且都不懷疑美學典範。如果有人問臺灣藝術教育西化到何種程度？那

可以回答「已經徹底西化了！」。…藝術教育被看成能在教室由專業的人士來進行專業領域教學，這一套理論完全由西方傳進來，那無怪乎這五種理論皆源自西方，即使它繞道日本，本質上仍是西方的（頁78）。

本土意識的崛起，引發國內藝術教育研究者對於主體的思考（林曼麗，2000；袁汝儀，2002；張繼文，2003）。即便不同學者對主體性的關切點不同，藝術教育在未來如何對理論進行深刻的反思與批判、提升的教師自主意識，改變藝術教育長期以來被賦予功能性價值，或淪為其他學科附庸的現象，成為下一階段另一個重要的議題。

（六）小結

本文在回顧與釐清臺灣史、教育史、美術史、以及藝術教育史的研究成果的同時，透過一手與二手史料的收集與整理，思考視覺藝術在學校內百年來的發展脈絡，並提出未來可深入探究的方向。當我們將時間的軸線拉長拉遠了來看，藝術教育現階段所彙集的成果以及所面臨的問題，並非導因於現在，而是隨著時日與環境的變化逐步累積的結果。

在西式教育體制建立以前，藝術教育的傳承除了世代相襲、與日常生活緊密結合、耳濡目染式的體悟，亦曾透過畫院與師徒傳承制度。民國初年，蔡元培提倡美感教育的主張，開啓現代藝術教育的方向；爾後西方文化東漸，國外藝術教育理論帶動國內藝術教育的發展（林玉山，2002）。臺灣的視覺藝術教育，以日治時期的圖畫教育為基礎，二次世界大戰後國民政府來台，課程融合中國傳統美術和西方美學思

想的美感教育和實用教育理念。民國五十年以後，漸受兒童中心藝術教育思潮的影響，強調『順應兒童身心發展』指導『造型活動』的理念正式出現在國民小學和國民中學的美術課程暫行標準，但初期教材內容並沒有實質的改變：「（民國）六十四年國民小學課程，美勞合科，透過『多媒材體驗』的創作活動來開發兒童的創造性的教育方法才具體的呈現」（陳朝平，2000：210-211）。其後還有DBAE，多元文化藝術教育、後現代藝術教育課程等觀點的提出。隨著學科間整合的趨勢，視覺藝術、音樂與表演藝術合而為藝術與人文領域，衝擊原有的學校視覺藝術教育。

臺灣的學校視覺藝術教育發展融合領域內外的各項因素；除了政治的、經濟的、文化的發展，藝術創作與教育觀點上的改變也促進視覺藝術教育論述的多元化發展。個人的因素與結構性的因素彼此交融。正面的進展卻也不時夾雜著令人疑慮的現象。或許「視覺藝術教育」應該被視為是一個「類概念」，無法被定格在特定的時空環境或用有限的文字表達。未來隨著藝術與教育內涵與形式的改變，領域內外的生態與結構也將有形無形地影響本領域的發展。在大眾普遍不了解視覺藝術教育的情況下，長遠以來，卻持續有著默默貢獻心力的團體與個人，促進視覺藝術教育在學校內外的萌芽、發展與變革。藝術教育的目標、形式、對象與教學方式充滿多元的可能，藝術的核心價值與重要性，對藝術教育工作者來說，卻亙古不變。

第二節 建議

臺灣視覺藝術教育在學校的發展已經超過百餘年，相關的人、事、物、團體、思潮、與時空背景的演變，相當綿密而複雜。本文僅嘗

試提出一個參考性的架構，文中許多未能詳細述及之處，有待未來的研究者共同努力並進行修正，故於文末提出未來研究上的建議。以下分八點提出未來研究上的建議。

- (一) 原住民有相當豐富的藝術表現，其藝術傳承與表達形式與生活息息相關，且與現今的學校體制頗不相同。日治時期採取差別主義政策，由警察兼任原住民的教育工作，此類學校名稱在當時被稱為「蕃童教育所」（楊孟哲，1999）。其課程內容雖有圖畫一科，總督府亦編列原住民圖畫教科書，但其實質教學內容則有待進一步考證。由於現階段基礎資料的侷限，西式學校教育制度建立之前原住民藝術文化的傳承型態，以及日治時期原住民圖畫教育內涵與形式不在本文討論之列，有待未來研究者共同努力。
- (二) 視覺藝術的範圍廣闊，可以包含繪畫、雕塑、版畫、工藝、設計、攝影、電腦繪圖等類型作品的欣賞與創作，且兼容精緻藝術與大眾文化的藝術型態。本文所述範圍著重美術教育。由於臺灣的美術教育發展過程中似乎有偏重繪畫的現象，本文對於其他類型的視覺藝術教育著墨不深。若要進一步深化此方面的議題，各類的視覺藝術教育發展過程可另文書寫，探討陶藝教育、版畫教育、工藝教育、勞作教育等不同藝術課程的演變。
- (三) 本文所涵蓋的期程超過一百年，對於各時期的政治、經濟、文化發展與教育政策僅能擇要敘述。百餘年來形塑臺灣視覺藝術教育發展的重要機構、團體與個人為數眾多。然而文章中所述及的機

構、團體與個人相當有限；不免忽略許多視覺藝術教育前輩的重要貢獻⁷⁵。少數被提及的個體與團體亦受限於篇幅，無法針對個人與機關團體背景進行深入的介紹。若能透過斷代史的整理，視覺藝術教育領域與大環境的脈動之間的關係、領域的特性、以及對於參與其中的人、事件與思潮均可做更為清楚的交代。

- (四) 「歷史是由空間、時間與人群交織互動所形成」，其中「隨時間而變遷的各種現象」最引起歷史研究者的好奇（廖宜芳，2006：22）。歷經多次的研究小組會議的討論後，本文決定依照最為常見的時間順序撰寫。然而歷史的發展往往包含有機與複雜的層面，線性的史觀與描述並不足以表達其全貌，故未來的研究應考慮開拓非線性敘事的可能，以個人、團體、事件、或特定議題為主軸，進行研究。同時除了時間的向度之外，空間以及人群也可以成為研究的主题，例如進行澎湖地區藝術教育發展史研究、探討日治時期女性所接受的技藝教育內容，以及回顧美術館教育的發展等等。
- (五) 此外，課程標準與實際的教學現場往往存在著落差，對於臺灣視覺藝術教育的現況，遲至1990年代後期，才出現數個較為大規模的研究。日治時期以及戰後數十年間學校視覺藝術教育發展的現況，即使有少部分的期刊專文以〈一年來的美術教育〉、〈三十年來的美術教育〉為題進行描述，但是由於缺乏實際的佐證資料與數據，似乎猶嫌不足。可以考慮採用訪談與口述歷史的方式，收

75. 爲了避免錯誤與統一，反覆思量後決定在人名之後省略稱謂。不敬之處，特此致歉。

集進一步的資料。並且在文字與數字資料外，整合圖片文字與影音資料進行探索與發表。

- (六) 收集資料的過程中，發現現階段，高中、高職以及大專院校視覺藝術教育的基礎資料比起國民中小學階段相對零散與不足。未來的研究可朝此方向努力。
- (七) 本文著重視覺藝術在學校內的發展，然而畫室、才藝班、美術教室林立可說是現今臺灣社會藝術教育一個特有的現象。民間私營教育機構相較於官方教育，具有更多教學自主權；相對的也可能受到家長觀念、升學主義與功利主義的箝制。社會藝術教育機構型態由早期的私塾、書院、各類研究會與畫室，到如今才藝班、私人美術教室甚至「術科考試加強班」，其發展過程有許多耐人尋味之處。同時學校藝術教育與社會藝術教育往往難以截然的劃分，研究者亦可注意兩者之間的交互關聯。
- (八) 藝術教育的目標與定義隨著時代而有改變。臺灣政治、經濟與教育背景雖影響了課程標準的制定、教科書的編寫以及視覺藝術教育的發展。然而除此之外，臺灣視覺藝術教育領域與國際藝術教育思潮的關係極為密切。例如，夏勳於1985年將他過去主編「百代美育」月刊中許多有關美術教育的文獻彙集成《美術教育選集》一書。參閱其中的文稿可以發現，多篇文章皆屬譯注之作，且大部分取材自國外的美術教育刊物，內容介紹英國、美國、德國、日本、法國、芬蘭、義大利、澳洲、埃及、菲律賓的藝術教育制度與論述。國內藝術教育界，透過翻譯的期刊與專書，不斷積極

吸取他國藝術教育經驗作為參照對象。至於臺灣視覺藝術教育界實際上受他國藝術教育思潮影響的程度為何？以及發展自國外的視覺藝術教育制度與觀念，如何透過譯著作品傳達甚至被賦予新的詮釋，有待另文討論。

後記

戒慎恐懼的接下撰寫的工作，硬著頭皮嘗試透過文字傳達臺灣學校視覺藝術教育百年來的發展；越深入資料的收集與撰寫工作，越發覺歷史性研究之困難。前人在臺灣史、教育史、藝術史、以及藝術教育史研究上的耕耘，讓本文得以站在前人的基礎上，進行史料的扒梳、彙整與累積；前人的披荆斬棘，在此深深表示感謝。

本文受限於時間、人力與個人書寫能力，疏漏之處，至祈方家不吝指正。隨著近年來各項臺灣研究資料的挖掘與數位化典藏，未來臺灣視覺藝術教育史的研究應大有可為，發揮補遺與修正的功效。

研究助理邱欣妮、賴逸芬、吳詩婷協助資料的收集；臺北市立教育大學蘇振明教授、嘉義大學劉豐榮教授以及陳箐繡教授提供論文修改意見，增益我對此議題的理解，特此致謝。

參考書目

- Apple, M. (1990). **Ideology and curriculum**. New York: Routledge. (2nd edition)
- Bruner, J. (1960). **The process of education**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Efland, A. D. (1990). **A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts**. New York and London: Teacher College Columbia
- Efland, A., Freeman, K., & Stuhr, S. (1996). **Postmodern art education: An approach to curriculum**. Reston, VA: The National Art Education Association.
- 巴蘇亞·柏伊哲努(浦忠成)(1996)。台灣原住民的口傳文學。台北：常民文化。
- 王秀雄(1981)。近三十年來我國的美術進展。國立教育資料館教育資料集刊，6，245-260。
- 王星州(1956)。一年來的社會教育。教育與文化，10，18-20。
- 王嵩山(2001)。台灣原住民的社會與文化。台北：聯經。
- 王德育譯(1976)。創性與心智之成長(Creative and Mental Growth)(Viktor Lowenfeld 原著)。台北：啓源出版。
- 王錦雀(2005)。日治時期：臺灣公民教育與公民特性。台北：國立編譯館。
- 王麗姿(1991)。我國小學美勞課程標準內涵演變之初探。國立中山大學中山學術研究所碩士論文。
- 行政院新聞局(2000)。臺灣的故事。臺北：聯經出版公司。
- 何清吟(1977)美勞科課程修訂重點及新舊內容的比較。國教月刊，24(6)，43-50。
- 何清吟(1977)。修訂美勞課程芻議—現行美勞課程頒佈一紀年來的檢討與建議。美育，3，38-42。
- 何清欽(1980)。光復初期之台灣教育。高雄：復文。
- 佐藤源治(1943)。臺灣教育進展。臺北：臺灣出版文化株式會社。
- 余書麟(1977)。近五十年來國民教育之演進。中國教育學會主編，近五十年來之中國教育(322-359)。台北：復興書局。
- 吳文星(1983)。日據時期臺灣師範教育之研究。臺北：國立臺灣師範大學歷史研究所。
- 吳武典(1994)。資優教育的研究與課題。台灣師大特殊教育系與中華民國特殊教育學會(主編)，開創資優教育的新世紀(1-17)。台北：編者。
- 吳武典(2006)。我國資優教育的發展與展望。資優教育季刊，100，3-20。
- 吳國淳(1997)。戰後五十年來臺灣地區中小學美術教育研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。
- 吳國淳(1998)。戰後臺灣地區中小學美術教育政策特質研究。史博館學報，8，81-106。臺北：臺灣歷史博物館。
- 吳國淳(1998)。戰後臺灣地區社會文化發展與學校美術教育特質研究。美育，100，31-39。臺北：美育月刊。
- 呂廷和譯(1973)。透過藝術的教育。(Education through Art)(Herbert Read 原著)。草屯：臺灣省教育廳。
- 呂燕卿(2002)。「生活課程」與「藝術與人文學習領域」之內涵。藝術教育研究編輯委員會編，藝術與人文教育上冊，367-399。

- 台北：桂冠圖書。
- 李伯男、戴明德（2003）。台灣美術地方發展史全集：嘉義地區。台北：日創社文化事業有限公司。
- 李俊賢（2002）。後解嚴時代的高雄美術。高雄：高雄市立美術館。
- 汪知亭（1978）。臺灣教育史料新編。臺北市：臺灣商務。
- 周伶紋（2002）。臺灣光復以來國小視覺藝術教育發展及思潮演變之研究。屏東師範學院碩士論文。
- 周祝瑛（2003）。誰捉弄了臺灣教改。台北：心理。
- 林仁傑（1989）。美術資優教育學術研究之社會功能。美育，2，25-31。
- 林文昌（1990）。美感人格形成的前奏：談高中（職）的美術教育。文訊，19，15-18。
- 林建成（2002）。台灣原住民藝術田野筆記。台北：藝術家。
- 林柏亭（1997）。日據時期臺灣的畫會活動，何謂臺灣？---近代臺灣美術與文化認同論文集。台北：雄獅美術月刊社。
- 林曼麗（2000）。台灣視覺藝術教育研究。台北：雄獅圖書公司。
- 林淑心（1999）。臺灣文化百年一史的回顧。臺灣文化百年論文集。台北：國立歷史博物館。
- 林惺嶽（1990）。第二次世界大戰對臺灣美術發展的影響。藝術家，181，186-192。
- 邱各容（2005）。臺灣兒童文學史。臺北：五南。
- 施翠峰（2000）。臺灣美術三百五十年。臺灣美術教育發展國際學術研討會論文集，9-33。台北：國立歷史博物館出版。
- 郁漢良（1975）。小學各科教材之演進。臺灣教育，290，11-16。
- 唐守謙（1976）。新頒國小課程標準的修訂與實施。臺灣教育，302，1-3。
- 夏勳（1985）。美術教育選集。臺北：世界文物出版社。
- 島嶼柿子文化館編（2004）。臺灣小學世紀風華：第一本臺灣孩子的百年校園紀事。台北：島嶼柿子文化館。
- 徐秀菊等（2003）。臺灣地區國民中小學一般藝術教育現況普查及問題分析。台北市：國立臺灣藝術教育館。
- 徐嘉宏（2002）。臺灣民主化下國家與媒體關係的變遷之研究。國立中山大學/政治學研究所碩士論文。
- 徐麗紗（2002）。蔡繼琨—藝德雙馨。宜蘭：國立傳統藝術中心。
- 特殊教育發展報告書（2005）。2007年6月14日參閱自 <http://163.17.111.5/Manasystem/Files/News/發展報告0923.doc>。
- 袁金塔、陳坤德、曹筱玥（2003）。台灣美術地方發展史全集：宜蘭地區。台北：日創社文化事業有限公司。
- 財團法人公共電視文化事業基金會（2007）。打拚—臺灣人民的歷史。台北：財團法人公共電視文化事業基金會
- 高樹藩（1977）。臺灣光復後之建設。林衡道（主編），臺灣史，740-1031。臺中：臺灣省文獻委員會。
- 張美豔（2002）。當前國民小學藝術教育改革主要議題之探討。國立屏東師範學院視覺藝術教育研究所碩士論文。
- 張瑞城編（1990）。中國現代史史料叢編（四）：光復台灣之籌劃與受降接收。台北市：中國國民黨中央委員會檔案委員會。
- 張德文（1997）。繪畫藝術與大學美術教育。台北：三餘堂。

- 張繼文 (2003)。殖民與後殖民：論臺灣視覺藝術與視覺藝術教育之省思。中小學一般藝術教育師資培育學術與實務研討會論文集 (頁 439-452)。臺北：國立臺灣藝術教育館。
- 教育部全球資訊網。http://www.edu.tw/index.htm (2007/11/02)
- 莫大元 (1955)。一年來的美術工藝。教育與文化，10 (12)，36-38。
- 許信雄 (1979)。兒童藝術的發展與輔導。台北：台北市立師範專科學校。
- 郭禎祥 (1992)。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。
- 郭禎祥譯 (1991)。藝術視覺的教育。台北市：文景書局。
- 陳木子 (1998)。臺灣藝術教育發展史。台北：環宇。
- 陳朝平 (1990)。學科本位藝術教育：概念、理論、課程、方法、比較與批評。國教天地，84，10-15。
- 陳朝平 (2000)。臺灣美術教育思想的演變與跨世紀的思維。2000年臺灣美術教育發展國際學術研討會論文集，190-213。台北市：歷史博物館。
- 陳瓊花等 (2003)。臺灣地區高級中學暨大專院校一般藝術教育現況普查及問題分析。台北市：國立臺灣藝術教育館。
- 曾健民 (2005)。光復初期臺灣的教育，黃俊傑編，光復初期的臺灣：思想與文化的轉型 (1-36)。台北：台灣大學出版中心。
- 曾健民 (2007)。臺灣一九四六·動盪的曙光——二二八前的臺灣。臺北：人間。
- 曾蕙雯 (2000)。清代臺灣啓蒙教育研究 (1684-1895)。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 黃元慶 (1985)。三十年來的美術教育。藝術學報，38，93-139。
- 黃壬來 (2003)。開創生命的光采——遊心於藝術創作與藝術教育。http://www.yct.com.tw/92drum/92drum06.doc
- 黃冬富 (1994)。學校美術教育與臺灣美術發展。美育，52，38-45。
- 黃冬富 (2003)。光復初期的台中師範美術師範科 (1946-1949)。藝術家，343，491-493。
- 黃冬富 (2004)。臺灣最早的美術師資養成教育——臺中師範美術師範科 (1946-1949)。美育，137，89-95。
- 黃冬富 (2005)。台灣地區美術發展史全集：屏東地區。台北：日創社文化事業有限公司。
- 黃冬富 (2006)。從臺灣省立師院勞圖科到臺灣省立師大藝術系——戰後初期臺灣中等學校的美術師資養成教育。美育，151，68-77。
- 黃光南 (2000)。臺灣畫家養成教育之初探。2000年臺灣美術教育發展國際學術研討會論文集。35-53。台北：國立歷史博物館
- 黃君璧 (1955)。一年來的美育。教育與文化，6 (5)，42-43。
- 黃昆輝 (1977)。五十年來我國教育政策。中國教育學會編，近五十年來之中國教育 (182-232)。台北：復興書局。
- 黃俊傑 (2005)。編者引言，黃俊傑編，光復初期的臺灣：思想與文化的轉型 (i-ix)。台北：台灣大學出版中心。
- 黃崑林 (2003)。省輔導團全省走透透——記美勞科呂桂生老師的志業。2005年11月3日，參閱自 http://203.71.239.23/naerResource/study/44/1-4/main-4.htm

- 黃植庭 (1971)。今日兒童美術教育研究會。美術教育，13，31-33。
- 楊孟哲 (1999)。日治時代臺灣美術教育。台北：前衛出版社。
- 楊裕富 (2007)。魏晉南北朝美學發展：兼論謝赫六法。2007年10月30日，參閱自 <http://www.yuntech.edu.tw/~yangyf/aes/a104.html>
- 經典雜誌編 (2006)。臺灣教育四百年。台北市：經典雜誌。
- 葉龍彥 (1995)。光復初期臺灣電影史。台北市：財團法人國家電影資料館。
- 熊芷 (1963)。國民學校教學工作指引。台北：正中書局。
- 臺灣教育發展史料彙編編輯委員會編輯小組 (1998)。臺灣教育發展史料彙編－國民教育補述篇。台中市：台灣省立台中圖書館。
- 臺灣教育會編 (1939)。臺灣教育沿革誌。台北：台灣教育會。
- 遠流臺灣世紀回味編輯組 (2006)。認識臺灣：回味 1895-2000。臺北：遠流。
- 劉春榮、陳怡文 (2000)。臺灣第一所教師進修機構：臺灣省國民學校教師研習會。林天祐等編撰，臺灣教育探源。臺北：國立教育資料館。
- 劉振源 (1996)。從課程標準的演變看台灣國小美術教育。2005年11月3日，參閱自 <http://203.71.239.23/naerResource/study/111/19-1.htm>
- 劉振源 (1999)。回顧與瞻望－一個退休美術教師的期盼，美育，110，20-29。
- 劉豐榮 (1991)。艾斯納藝術教育思想研究。台北：水牛圖書。
- 劉豐榮 (2001)。當代藝術教育論題之評析。視覺藝術，4，59-96。
- 歐素瑛 (2006)。傳承與創新：戰後初期臺灣大學的再出發 (1945-1990)。臺北：臺灣古籍。
- 潘小雪、羅美蘭編 (1995)。臺灣藝術教育的根本問題。藝術教育的根源省思學術研討會專輯，71-95。國立花蓮師範學院。
- 鄭明憲 (1988)。國小階段「以學科為基礎的藝術教育」之研究。國立臺灣師範大學美術研究所碩士論文。
- 鄭媯婁 (2005)。從 1962-2001 年美勞教科書探討國小美勞教育演進之研究。國立新竹教育大學美勞教學碩士班碩士論文。
- 鄭寶宗 (1988)。學科取向藝術教育 (DBAE) 理論與其課程之發展。國立臺灣師範大學美術研究所碩士論文。
- 蕭銘芑 (2001)。突破三年四個月的學習模式：社區大學民間藝術教學模式探討。2001 全國社區大學教師研習會。2007年9月28日參閱自 <http://www.bamboo.hc.edu.tw/twcu/teacherws2001/xinzhu/paper/culture/xiao-mingtun.html>
- 蕭瓊瑞 (1995)。撞擊與生發－戰後臺灣現代藝術的發展 (1945-1987)。臺灣美術，56，30-49。
- 蕭瓊瑞、林明賢 (2003)。戰後臺灣現代美術發展大事記 (1945-1987)。臺灣美術丹露。臺中：臺灣美術館。
- 賴明珠 (1997)。臺灣總督府教育機制下的殖民美術。何謂臺灣？－近代臺灣美術與文化認同論文集，200-229。臺北：雄獅美術月刊社。
- 謝東山 (2003)。臺灣美術地方發展史全集：台中地區。台北：日創社文化事業有限公司。

- 顏娟英（1997）。日治時代美術後期的分裂與結束，何謂臺灣？—近代臺灣美術與文化認同論文集，200-229。臺北：雄獅美術月刊社。
- 藝術教育研究編輯委員會（2007）。藝術與人文教育。台北：師大書苑。
- 蘇振明（1996）。回歸鄉土·展現本土—臺灣省本土美術教育的理念探索。美育，69，27-36。
- 蘇振明（2000）。二十世紀美術教育史的回顧與啓示—「藝術與人文」學習領域的相關思考。美育，117，84-92。

