

本文摘自美育雙月刊刊號

世界藝術教育簡史

這是一篇譯自1985年版「國際教育百科全書」(The International Encyclopedia of Educa-

tion)上，第一卷所登的一篇文章。筆者是美国俄亥俄州立大學藝術教育系教授。他用簡要的寫法敘述了將近兩百年的學校藝術教育的發展概況。從這一篇「世界藝術教育簡史」中，我們了解了藝術教育的目的、策略、和其內容，實與社會的變遷、經濟的盛衰、時代的進步、政治的要求、藝術的發展有密切的關係。

一切的教育活動，不可從無出發。不知過去所走過的路子，我們容易迷失未來的方向。從歷史的探討中，我們才能建立正確的教育方向，發展出有效的藝術教育課程和藝術教學法，使得我們的下一代能學習到現代國民所需要的藝術經驗。

《筆者註》

雖然藝術教學與藝術活動是同樣地久遠，然而在歐美的義務教育中，藝術教育的繪畫活動導入，迄今則不到兩百年。所謂藝術教育乃是指實際的藝術教學，以及在教學與學習藝術的學術探討兩者。藝術教育之目的在於能獨特地學到藝術表現的技巧、設計、批評的理解，以及藝術、藝術史的知識等。這些教法已被證明出其正確性。諸如：就像職業的、道德的以及公民的訓練法或是幫助個人成長發展的方法等，皆具有正確性。這些研究通常使用社會和心理學的方法，藉著調查兒童的藝術成長、創造力、社會化與繪畫之間的關係、美感的嗜好程度以及學習上的影響等因素來進行研究。這些努力成果至少在實行上有了間接的影響，而較大的衝擊則是它又

影響到社會、教育、以及藝術的本身。因此，就像工業革命一樣，藝術教育開始反應社會的活動，當革新的教育活動被積極

推動時，它就對社會的性格與理論有些影響。在二十世紀的前半期，藝術教育也被表現主義與抽象的藝術風格所深深影響過。

藝術教育的理論與實踐的根基，來自下述幾方面：

- (a) 美學與它的藝術多樣性、以及它在人類經驗中的價值。
- (b) 以藝術史、製作、以及批評做為教材內容的資源。
- (c) 在課程上研究藝術教育目標、內容、方法、以及它們之間的相互關係。
- (d) 藝術教育史乃是研究藝術教育的發展跟社會變動以及與文化政策的關係。
- (e) 用實徵性的研究來描述個別與群體的藝術學習與美感反應。



▶ 巴哈馬兒童美術作品

一、十九世紀發展概況

(一) 對於學院派的不滿

在一八〇〇年初期，美術的傳授只有在藝術學院的學院派教育下進行（Pav. smu著，一九七三），然而也只有特殊的優秀份子才能從事像藝術這般專業化的職業。在此之前，同業公會（guilds）把持操縱著藝術家的訓練，一直到工業革命開始後才終止這種情況。學院派的課程是被固定在實際製作的繪畫領域。初學者先臨摹大師的作品，專注繪畫工作，最後則觀察現實的生活情況來作畫。學生在傳統下接受訓練，以學習全部的姿態、表情，以及裝飾的形式。但是他們經常建立在具有排他性的氣氛中，而且對於獻身其才能在工業上也不感到興趣。在許多國家，學院派的訓練教育對於配合工業的需求，可說是毫無興趣。因此，為了那些勞動階級的人們，終於有了普通學校的美術科設立，開始負起了為他們所做的美術教育之工作。

瑞士教育改革家裴斯泰洛基（Pestalozzi）早就證明出，幾乎所有不具特殊才能的孩子皆能接受繪畫教育，而他們的教師既非藝術家本人，也不是接受藝術訓練的人，他的理論主張繪畫應使用幾何圖形之要素（直線和曲線）來構成，幾何圖形它能夠以一個基本的初步形狀來導入說明，靠著它這種相似的秩序法則，可以用來教導畫法及學習幾何學。這方法不但須描繪複雜的人形圖樣，同時亦能避免學院派那些只有優秀份子才能受教育的成

見，而且這種做法更能符合那些勞動階級的工匠們之基本需要。

一八二〇年在普魯士的許多學校就已經使用這種幾何圖式教學法，用來教導學生學習基本的專門技術，以便作為以後就讀職業學校的準備。在一八三七年，英國設立了第一所設計學校，但在一八四九年，它的課程卻遭受藝術家與工業界的批評。在修改的過程中，它借用了普魯士職業學校（Gewerbeschulen）的模式來參考，但是仍沒有獲得顯著的成效。主要是英國學校沒有完善的繪畫教學系統，而英國學生又不像德國學生有自主完成的能力。然而在一八五一年，博覽會中，英國展出了其拙劣的產品之後，便很快開始在他們的小學中製定了一套國家頒佈的繪畫課程，並在南肯辛頓郡（the South Kensington）設計學校提供了一個繪畫人才訓練中心（Mac Donald著，一九七〇）。美國第一套繪畫教育之全州性課程則是在一八七〇年於麻薩諸塞州設立的。華爾特史密斯（Walter Smith）原是任教於英國the South Kensington設計學校，後來移居至美國，剛好提供了設立課程體系的補充計劃。這計劃就像英國體系一樣地建立起來了，教學之導入是從小學低年級開始的，而小學所需的繪畫教師，卻在師範學校中培養出來。法國亦是比照英國，建立了一個裝飾美術的訓練體系，但這些裝飾美術最先則是在路易十六與拿破崙時代之間的學院派理論建立起來的，他們並沒有遭受到歐洲其他地方所見的缺乏藝匠的現象。

▲新竹兒童作品「兒童樂園」



(二) 福祿貝爾（Froebel）與幼稚教育運動

約在一八五〇年左右，人家都認為兒童的學習過程應該經歷親身體驗的練習才行。結果福祿貝爾創立了一系列的教學領域，鼓勵藝術創作與新發現。他的構思是類似於天才和自我表現的浪漫觀點，然而卻大大影響了美術與藝術教育。在教學過程中，他除了介紹兒童使用積木在板上擺設創造新設計之外，他還介紹了使用折紙、剪裁、摺布、編織以及線捻等方法。製作作品則介紹使用豌豆、軟木塞、木材、以及金屬環等材料。其他教學還有線的擺設、在有棋盤花紋的紙上作畫、用針在紙上刺洞之製作設計，以及縫紉等。當然作品也有用到塗抹顏料、單色畫、以及雕塑等方式，福祿貝爾的影響在英國與美國造成相當強烈的震撼，但是他卻遭受其國人（德國）的非難。

二、二十世紀轉接期的藝術教育發展

(一) 視藝術為文化的精品

十九世紀末期，自從有了職業學校及專門藝術學校提供了繪畫學習的需要，在普通學校的繪畫課之需要就顯得相當低落。然而想要提昇中產階級對文化的渴望之風氣，卻使得學校不得不遠離那些狹隘的專家。因為他們只關心把藝術當作一種精緻美麗的物品。此時小學的「繪畫」就改名為「美術」，於是「名畫學習」(Picture Study)被引進來了，然而老師卻被催促去使用複製的藝術名作來裝飾校園。當這種活動目的之言論不斷地提及道德的堂皇字眼時，例如「高貴的」、「有地位的」、「高尚的」、「優雅的」、「以及「忠孝的」等字眼都被製造出來了。結果變成了美術是建立在道德意識之上的，藝術教育觀於是盛行。

(二) 兒童研究

在歐美的兒童研究是把啟發兒童藝術的認識當作第一件要事。成長的理性樣式應該服從於它自己所具有的普遍性法則。在美國，Hall研究兒童的興趣發展時，正好流行著Herbart的理論。在德國慕尼黑，一九〇五年Kerschensteiner收集了五十萬張未受過訓練的繪畫作品來證實他所命名為「傾向寫實主義的兒童美術」之理論。許多歐洲的兒童成長研究，證明出兒童的發展跟文化發展的階段相符合。受

此影響，所以在歐洲各種族都有他們自己的兒童發展研究的歷史概述。

(三) 新教學材料的導入

在一八八〇年和一九〇〇年之間，許多學者開始提供教科書和手冊來指導兒童的學習，以便能引起兒童的興趣和好奇心，在美國，Louis Prang則創立了一套利用色彩的圖解系列，它能大大地提高色彩理論教學和藝術鑑賞的效果。此外，他也發展了一系列的藝術必需品，包括：水彩、色紙、以及蠟筆等，(Hicks著，一八九九)

(四) 自由表現

福祿貝爾的自我活動的觀點，心智發展過程的新發現，以及如印象主義和表現主義等新藝術風格的興起，引導著許多對於兒童藝術的新看法，而使得兒童藝術亦能被當作一種文化的有價值資產。一八九七年齊澤克(Franz Cizek)於維也納藝術職業學校(Gewer beschule)開始推行他的青少年藝術課程。他反對把學習方法用在拷貝和模仿上，鼓勵兒童自由地觀察這個世界，然後自由地使用一些藝術材料，並運用自我表現的方法來大膽作畫和試驗。

三、二十世紀初期的發展

(一) 中等學校藝術教育的發展

當小學教育已在工業國家中成為普遍化時，中等學校便逐漸成為一個教育機構

(agency)，它能提供不同的教育內容和教材，也就是說它能供應學生在不同的職業和教育志願中的所需之物。德國的Gymnasia(傳授升大學課程的中等學校)、法國的Lycées(國立中等學校)以及中等學校都是為了學生進入大學的預備學校。因此，它們的科目都被大學的課程所影響。此外，考試制度亦對它們有所影響，此制度乃是大學以考試成績來選擇學生的。由於如此，在Gymnasia和Lycées學校中，藝術史的學習比建立在作品製作的學習就來得較為有可為性。在美國，中等學校的藝術是步專業藝術學校的後塵，尤其像素描、繪畫、雕塑以及設計的應用範圍等，都是中等學校典型的學習科目。在一九三〇年代，美國的中等學校已經與歐洲的中等學校不相像，它已發展成為綜合中等學校了。這種學校是一般學生所就讀的，而不是只為了那些大學預備生。而它能實際學習到室內設計、服裝設計、以及商業美術，然後開始製作表現。在歐洲的中等學校，藝術是共通的文化教養科目，但是在美國，它卻是一種選修的課程。(Connell著，一九八〇)。

(二) 進步主義的教育

從二十世紀開始到第二次世界大戰之間，進步主義的教育，這個國際性的運動嘗試設計一些能夠啟發兒童對他的四週環境懷有自然好奇心的教學法。如果把藝術當作是自我表現的方式來教導，那麼藝術就是一個具有加強功能的角色。但麻煩的是，這時剛好是美國經濟不景氣以及極權

主義高漲之時，這個運動只好修正了自我表現的主張，以支持社會重建的偏好 (Connell著，一九八〇)。在美國，藝術則成為改進家庭和社區的工具。藝術的重點已不被擺在觀其作品的精緻和崇高偉大之處，而是看其是否與日常生活事物之用途有所關係。此時，藝術就在社會學習的教學法之下被整合了。

(三)包浩斯

包浩斯只持續了十二年而已。它是一九一九年在德國威瑪市設立的，它在藝術和教育上都有令人矚目的影響。在第一次世界大戰之後的餘波，一群由格羅畢烏斯 (Gropius) 率領的學者們，組織了一個新的藝術學校，他們打算在純粹美術與應用美術的裂縫之間搭建一座橋樑，並聯合工業設計家和工藝技術的訓練，以此來尋求改變視覺藝術在社會上的地位與價值，並使之得以實現。包浩斯的基礎課程乃是伊登 (Itten) 所設計而奠定的，至於其他部分，例如：藝術教育的新傳統則創始於齊澤克 (Cizek) 和 Kerschens steiner (Franciscano著，一九七一)。雖然有時在遊戲中研究材料性質，然而有系統的方法，仍能使學生發現材料結構的性質，並且將它應用在創新的設計上。而傳統的繪畫和古典裝飾的模仿是被捨棄的，以便利於思考解答問題的方法。但是包浩斯在德國社會中卻遭受保守派和急進派人士的攻擊，一九三二年它被納粹關閉了。不過它的遺產迄今仍是保留在藝術學校的基礎課程中，例如紙的立體構成，肌理研究，以及設計原

理的學習等，仍是現今藝術或設計學校的基礎課程。

(四)蘇聯的藝術教育和社會意識形態

新的社會意識形態觀念在蘇聯產生，其藝術教育必須反映國家所信奉的政治主義內容。蘇聯的藝術教育必須遵照列寧的看法，認為藝術是一種社會意識形態的特定形式以及社會意識形態的反映。藝術價值在於它能否真實的敘述出社會意識，並以這種「進步論」(Progressive) 來影響群眾。一件能影響人們意識形態的藝術品，在階級鬥爭中它就是一件有力的武器 (Skatershchikov, 一九二〇)。藝術在資本主義的國家中，被批評為只在服務少數的一些上層階層的藝術罷了，而且這一種藝術又貶低了大眾藝術 (popular art)，又剝削了藝術家及大眾的利益。根據一位研究小學教育發展的教導者 N. P. Krupskaya 所言，蘇聯這一代的青年都必須接受培養一種具有團體意識的精神，而藝術即是所有能夠達到此目標的方式之一種。在他看來，在小孩子的團體之間，藝術作品可以激發同志之情誼和工作的熱情。雖然兒童藝術是創造性的，但她堅持主張藉著周圍實物的觀察法去指導兒童藝術的發展是有其必要性的。

(五)二次大戰後的藝術教育

Albers, Moholy-Nagy, Gropius, 還有那些由德語系世界流亡過來的學者，他們帶了包浩斯設計教育的新觀念來到了

英語系世界。藝術史學的傳統是始於德國，然後才傳到英國和美國。Lowenfeld 也從奧地利來到美國，他重新定義繪畫的自我表現，他的美術教育之主張是建立在心理學的洞悉上，而其視覺型和觸覺型的發現是由視覺障礙兒童之研究得到的 (Lowenfeld著，一九四一)。然而 Schaeffer-Simmer 和 Arnheim 則是帶進完形心理學的教學法來探討美國美術教育的問題。

其他戰爭帶來的影響，則是戰爭的局勢提供了讓兒童用他們的藝術去表達謀求世界和平及促進國際間和解的機會。里德 (Read) 在一九四三年曾經非常詳細地觀察全球大部分兒童藝術形式的基本類似點，結果後來產生了一個令人矚目且具有結合力的團體產生，這便是在上述普遍的信念下引導出來的「國際透過藝術的教育」協會之設立，即「INSEA」。這是聯合國科教文組織 (UNESCO) 支持下，一九五一年夏天在英國 Bristol 舉行的「普通教育的美術教育國際研討會」的具體收獲。

四、二十世紀後期的發展

(一)美國的藝術教育

戰後的美國教育遭遇了一個擴張的時期，由於學齡人口的增加以及圍繞每一主要城市的郊外擴張，小學美術老師的數量急速增加，他們大多已在較新設的郊外學校占有一席之地。但是都市的學校，反而較缺乏此類專業教師。一九六〇年代中期，城市內和郊外的學校之間的品質差

異，乃被認為是一個藝術教育的問題。

戰後的美術教學法是Lowentfeld所發帶動的，他建議兒童在不同藝術發展的階段中，應該鼓勵他使用自己適切的材料和主題來創作。課程的主要目的在於幫助兒童的發展，而不是以教材的價值來做考慮。一九五〇年代末期，冷戰的緊張狀態，導致教育家們把要用在藝術和人文科學的費用拿來加強改進科學和數學。在普通教育範圍內的藝術教育也在能培養創造力之要求下，才被保留下來的，因為教育家們鼓勵在所有的學習領域中發揮創造力。但是比上述更引起普遍性討論的是，使用科學教育的教材改良的模式，來重編藝術教育的結構。於是，Barkun在一九六六年建議，藝術教學應該考慮藝術本身的結構組織，而這結構組織即是依照藝術家、藝術史家、批評家以及美學家等所研究探討過的藝術課程組織。以前的藝術課程，Barkun認為它只有跟從藝術家而已，而排斥其他，結果忽略了藝術的認知能力。一九七〇年代普通教育正在經歷一種「回歸基本」(Back-to-basics)運動，此種運動乃是透過辯論來辯護藝術教育應是建立在藝術學習的「認知」特性上，而這種「認知」能力能提供學生了解藝術的象徵意義。

目前美國的美術教育可以分為五個派系：

第一派是強調自我表現在個人成長發展中的重要，並把藝術製作當作是藝術學習的核心。第二派的課程結構則是根據藝術學術理論來建立，如「學術本位美術教

育」(DBAE)的藝術製作，美術批評、美術史和美學的課程指導。第三派的焦點是集中在經濟學、政治學、以及社會學等影響藝術的問題(包括把通俗文化的藝術當作藝術教材的重要來源)以及也可把學生的生活做為藝術教材。第四派是從現象學的測定方法來探索藝術的學習。第五派則是以折衷式的理論來說明，既然藝術沒有一個確實的定義，因此藝術學習應該使學生了解藝術的各種面目和看法，而不可讓他們只曉得一種面目和看法而已。

(二)英國、威爾斯的藝術教育

第二次大戰過後不久，英國一系列的制度變動影響了大、中、小階段的藝術教育。藝術學院開始專注於發展各種綜合工藝技術的系統。一九七〇年代，教育學院急速地衰減，從一百五十所降至七十所。戰後時期，為了嘗試減少社會階級的不公平，文法和現代的中等學校之擴增乃被綜合中等學校所取代了；後者所教的东西比前者更適合提供藝術的傳授以及特殊技術的學習。

英國教育家關於「要教學生什麼？」及「如何教學生？」這兩個問題一直持有不同的見解。第一派是繼續憑持著里德(Read)的主張，把藝術當作是一種自我表現的觀點，而且強調教學是一種灌漑的教育。第二派認為應把藝術教學當作是一種「設計結構」，起初他們嘗試補救「藝術在抽象的時代仍走具象」的這個缺點，並且就「藝術即設計」及「藝術即個人表現」這兩個從十九世紀一直就被討論到二十世



◀英國兒童 巴特利克·華特攝

紀的問題加以探討研究。第三派則認為藝術教育就是一種應含有藝術知識與藝術製作經驗的學習，而這些知識乃是從藝術批評以及學習藝術史而得到。

(三)西德的藝術教育

第二次世界大戰結束，德國企圖嘗試克服那些因戰敗而來的大混亂。Weimantel於一九四九年在Fulda組織了一個「美術教育會議」，他打算尋求一種更能有效使戰後思想發展傾向於一致的方法。然而意見的分歧是相當大的，有一部分代表了威瑪時代的觀點。有一派主張「從兒童出發」(from-out-of-the-child)的觀點，而應以此作為課程設計的依據，並主張課程之決定應考慮到「成長學說」或是「兒童中心學說」。第二是藝術指導(Kunstlerich)派，他們最反對藝術的情緒性教學，並主張靠理性來進行藝術的教學。他們認為有系統的方法乃是在於能把視覺結構的探討當作是一種有效的學習，

而有系統的指導方法則是扮演著相當重要的角色(Otto著,一九六九)。在一九六〇年代後期,第三派之觀點則是以社會政治為根基的藝術教育,這一派的人士企圖重建藝術教育做為政治教育的一環。此派提倡者批評他們的反對者,在社會上缺乏具有壓制力的意識。然而他們的批評乃是被新馬克斯主義觀所引導的,他們主張所有藝術問題應還原於政治或經濟問題上去。很顯然的,這一派的主張已喪失了藝術的獨特經驗。於一九四九年時,Weismantel欲尋找藝術教育的共通基本的目標,在此就根本見不到。

(四)蘇聯的藝術教育

蘇聯從第二次世界大戰結束到一九六四年之間,有兩種藝術教育的體系同時存在。第一種體系,是公立學校所實施的,它有一套很有組織的課程,而每週的課業教學都是以嚴密的方式來進行的。第二種體系是在「青年開墾者學校」(The Pioneer Youth house)所實施的,藝術在此是選修課程,教學是由職業藝術家所實施的自由教學,沒有一套很有組織的課程可資遵循。然而於一九六四年,在藝術教育的政策上有一改變,這乃是注重藝術教育的美感價值(Yusov著,一九七八)。事實上,它乃是企圖把公立學校的課外自由創作的活動,跟課堂內正式藝術的學習,結合在一起。蘇聯在整個一九七〇年代,正流行著一個為藝術解放的浪潮,結果許多實驗性的計劃,都被創造出來了。因此在課程的設計上,專業的藝術家就被捧上一個領導

者的地位。總之,蘇聯的教育一向對美感教育有根深蒂固的重視傾向,不但在藝術、教育上,甚至在其他科目的教學上,也重視美感教育的教學效果。

(五)法國的藝術教育

在法國,Acolas與Yveses學校的藝術教學雖然還保留著過去傳統的寫實和具象的繪畫表現,不過法國的學生,比起其他工業國家更有接受藝術鑑賞和美術史的機會。法國美術老師的教育是一直遵守著傳統的學習課程,要求嚴格的描繪訓練,但是像莫內、塞尚、梵谷、或高更等此類的大畫家卻沒有帶來絲毫的影響。而一個更具有實驗性的教育發展則是在私立學校可以見到,它在教師訓練的課程上有一種比較自由的跡象。

(六)日本的藝術教育

就像法國一樣,在日本所有階段的學校都有一套設計完善的藝術教育課程。日本兒童的藝術作品非常受到重視,因為它是在被當作屬於智力成就之範圍的。課程的實施,差距相當大。從有高度的組織、使得兒童有漸進性的工作要求,到如西方國家所實施的自由式的教學法,都相互並存。

(七)開發中國家的藝術教育

一九六〇年代,西方工業國家的許多以前之殖民地,紛紛獲得了獨立,而且為了他們國家的發展,開始在議會上釐定他們的學校教育目標。其他在沒有經歷殖民

地統治的國家亦開始著手設計現代化的課程。這兩種國家,在經濟發展與建國的雙重任務的衝突,也在藝術教育上可以看得出。當教育和文化的政策欲復興古老及值得保存的藝術傳統,而藉以激發國家的自尊時,有時卻跟教育學生在現代社會中扮演了現代人的角色(如藝術家該表現出當代的價值觀或設計家設計出國際化的商品等),發生了衝突。傳統與現代美感間的衝突,就表現在地方性藝術以及結合傳統和外在影響之藝術的兩種風格上。然而對傳統的冒犯,也不是常來自外力。例如,現代化的計劃,常須要高度的政治集權,這就相反地削弱了傳統的地方性性質(宗教或部落)。若實施現代化時,傳統藝術仍暗地裏跟地方性保持密切的關係時,藝術教育政策就很難在此兩者間取得平衡。

開發中國家所面臨的其他問題是,貧窮和語言上的障礙。教育受歐洲語言的控制很大,而它是上層階層的人,長期所接受的語言教育,並沒有普及到一般人民。

五、藝術教育的研究

十九世紀末期,兒童藝術是以小孩子的行為現象來研究的,早期的研究學者有Sully-Kerschensteiner以及Lougnet。其觀點是認為兒童藝術的發展是一種有規律的過程,其外顯的形象乃是內在心智發展的結果,而這一種發展歷程有其自己的法則和邏輯(Mac Donald著,一九七〇)。這些研究,均企圖依據年齡或以繪畫的特徵來分類。例如Kellogg於一九五七年,使用將近一百萬張來自世界各國的學齡前兒童

的繪畫，分類出二十個基本的塗鴉形式和簡單的圖形，而這些圖形以後就加予組織而形成了圖式了。Kellough深信世界各地的兒童美術均很相似。

近年來有關藝術發展的研究，很少依據年齡和繪畫特徵來做研究。寧願把研究的重心，放在不同背景下所教學的作品結果和其藝術反應等。Korzenik (一九七九)提及，兒童不是描繪東西的像和不像，而是把他所看到的，轉變為視覺的象徵符號。Lewis和Livson (一九七九)把藝術的行為作為認知發展的一部分來做研究。兒童在Goodenough-Harris智力測驗的反應，就跟Standford-Binet和The Wechsler之智力測驗的結果，來做比較。第一個測驗是畫人測驗，而後兩者則是語言的智力測驗。雖然這些測驗的相關性相當高，但是在Goodenough-Harris測驗和語言測驗上得到高分的學生，卻顯露出其性格和認知類型的差異性。後者的學生呈現出有活力、精力充沛以及有工作導向，而在畫圖測驗上得到較高分數的學生卻顯露出害羞，依賴和暴躁。

在美國和埃及兒童的繪畫研究上，Wilson and Wilson (一九七九)對長久的藝術發展乃是由內而外的假設，提出了挑戰。他們列舉許多證據證明出，文化在助長或壓抑藝術能力上，也扮演了很重要的角色。在以後的研究中，Wilson夫婦探討了兒童繪畫的天生和學習的問題。得自於先天的繪畫例子，乃是所謂的「直立原則」(the perpendicular principle)。它是把東西和人物向基底線(地線)垂直地

置放，來構成畫面的空間。這是大多數兒童所常用的方法。不過兒童想表現人物或物體在運動時，它就不能帶來令人滿意的結果。繪畫想獲得進步，就要學習他所屬的文化所提供的繪畫傳統的表现法。

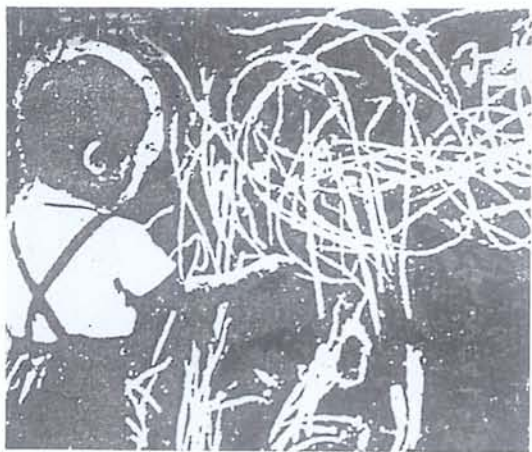
自從一九六七年以來，哈佛大學的「零計畫」(Project Zero)，從發展的觀點來研究藝術。到了一九八二年時，有一百五十篇的報告和著作出版，其中有很多篇是有關視覺藝術的(Lovano Kert and Rush著，一九八二)。Gardner (一九七二)主持了該研究計畫，他專注於藝術的發展，因為它提供了當兒童在組織他的藝術象徵符號時，認知和感情是統合在一起的心理歷程，有了研究的機會。從這些研究報告中，我們對人類的認知，有了較廣的觀點。其中之一是，藝術在認知發展上，扮演了很重要的任務。雖然在一九七〇年代和一九八〇年代時，有關藝術發展的研究有很豐富的收穫，然而在實際教學的應用上，仍待一番的努力。

六、摘要的結論

在工業國家，普通教育中的藝術教育，其歷史還不到兩百年。這種歐洲的學校教育觀念，也擴及到其他國家。歐洲的教育模式，也被其他國家所採用。在某種情況下，它已取代了傳統的教育制度。但是歐洲的學校教育是由強烈的階層意識形態下所發展出來的，而它就作用於教學內容上。在這些國家的藝術教育，大都是採取多軌式的，從教導精緻的藝術，到指導工業設計和大眾藝術都有。至於在社會主

義的國家中，文化和教育政策，就跟西方國家有些不同。在蘇聯，藝術教育是對準在文化的普遍性觀點，文化的地方性差異是被允許的，但是在進步的前提下，有些東西必須改變。第三世界國家的藝術教育，正面對了適切的藝術教育方向的難題。即在現代化的經濟發展途徑中，如何同時保留傳統文化價值的雙重任務。

將近兩百年的美術教育史中，藝術教育試圖在普通教育中想尋找它的地位。美感價值在文化中佔據重要地位的國家中，藝術的地位是多多少少較穩固些。有些國家，藝術是被當作服務於意識型態的工具。甚至有些國家，藝術教育的命運(設不設美術科?)，仍在繼續討論中。



本文摘自美育雙月刊第十二、十三期

追求精緻的藝術教育——DBAE

一、學校藝術教育的目的

1. 精緻與均衡的教育

一般而言，教育的意義在於文化的承傳、知識的啟迪、人格的充分發展、養成健全的身心。所以教育必須使學生具有系統化的邏輯思考，透過各個學科提供各種不同的見解或模式來審視周遭環境，體察周遭世界(Broudy, 1983)。因而教育不是一種消費，也不是一種娛樂，更不是遊戲，而是一個學習的活動——一個嚴肅的學習過程。學校與教師的任務不僅是提供一個良好的學習情境，更重要的是培育身心健全、心智發育良好與具備各項技能的個體。

美國在80年代所興起的教育改革運動即是追求「精緻的教育」(excellence in education)。此運動主張教育應強調認知的發展、內容充實的課程、對學生的學習有較高的期望。它不只要發展智性的技巧，更是重視所有學科的卓越成就，實施良好的文理學科；尤其重視人文學科。此一回歸基礎教育思想的轉移並不是狹隘的重提3Rs(讀、寫、算)等基礎學科能力的培育(Riddell, 1988)，而是如同國家藝術基金會(National Endowment for the Arts)在1988年10月所發表的研究報告《邁向文明》(Toward Civilization)

中所宣稱的：尋求藝術、人文與學科三者均衡的教育(NAEA, 1988)。艾斯納也同樣地以嚴肅的態度來認識教育的本質，進而言重心長地期許世人對學校教育，尤其是藝術教育應抱持著更高遠，而且具有多層價值的理想與目標，不要把學校教育只局限於傳統的三項基本能力，更不要把學習藝術看成一種教育的裝飾品(Eisner, 1987)。美國藝術教育協會經過多年的研討之後，認為要有精緻的學校教育，其課程必定包括所有學生都接受精緻的藝術教育，因為透過一個精緻的藝術教育，學生應當學習到下列的觀念與技能：

- 發展、表現和評估觀念；
- 在這逐漸趨向視覺取向的世界中練習創作、閱讀和解釋視覺意象；
- 瞭解與認知文明世界的藝術成就與展望。

這些基本的藝術技能可以發展聰明才智和增加視覺感受性，可以使個體有如運用語言和數字符號般，透過視覺的處理而更有效地界定與解決問題；在日常生活上大量視覺訊息的衝突中加以區別；以及增加以視覺意象作溝通的可能性，進而對社會有正面肯定的貢獻。而這種精緻的藝術教育就是葛利爾(W. D. Greer)於1984年所標名的「學科取向的藝術教育」(Discipline-Based Art Education)簡稱「DBAE」。該協所主張精緻的藝術教育是

要專力促進一個包含廣泛學習藝術之途徑的藝術課程。任何與教育有關或對教育有興趣的人，都須要瞭解藝術教育有助於學生認識其整個思維與經驗的環境。因而宣稱「均衡教育應包括精緻的藝術教育」(Greer, 1984; NAEA, 1986)。

哈佛大學「零計畫」(Project Zero)實驗的主持教授葛登納(H. Gardner)博士，從廣義的角度解釋教育的目的，是要把人的認知本能發展到極致，因而個體得以選擇如何運用其心智，以及接近他人最偉大的心智產物(Getty Center)。這種心智活動的產物正是人類與其它動物最大區別，意即象徵性符號的使用——例如：語言、聲音、姿勢、圖記——以其建立一套溝通知覺，表現自己的訊息傳遞網路，藉以表現和傳達意義。當語言、字辭不敷使用，當我們的情感比所能運用的表現法還強烈時就產生種種的藝術(詩歌、音樂、歌劇、舞蹈、繪畫等等)。這些藝術擔負了傳達細微的、精緻的感受、感情。藝術也是一種精緻的語言；它使所有的人達到人類最深層的精髓處。藝術是我們最普遍的(universal)也是最重要的語言，是溝通中不可或缺的一部分。教育必須能使學生儲備好加入社會競爭所必備的所有能力，教育的結果是要充分發展敏銳的感受。就藝術的本質而言它是和追求卓越的、智性的教育思潮頗相吻合。因而藝術教育不再

只是一種工具性的教育手段(Eisner, 1989)，而是學校課程中重要的一環。

2. 文化的承襲與開創

曾任美國教育部長的威廉班奈特(W. J. Bennett)亦贊同「藝術是教育中很重要的一環」的看法，他認為藝術就像閱讀、書寫、算術一樣。舞蹈、音樂、歌劇、視覺藝術是開啟人類獨特的知識與成就的鑰匙。透過偉大的藝術作品學生得以洞察自己的意識和文化的遺產。因為(Bennett, 1988)...

- (1)偉大的藝術作品記錄了我們的過去以及社會的改革。
 - (2)偉大的藝術作品是我們文化中的一部分，它表現了人類最珍惜的價值。
 - (3)藝術是文化中一個重要的部分，因為它是提供人類本質博大精深的最顯著例子。
 - (4)基於民主政治社會的本質，經由藝術作品，學生能自由的享受最好的文明。
- 在《邁向文明》一文中也列舉四項藝術教育的重要性：
- (1)瞭解文明。
 - (2)發展創造力。
 - (3)學習溝通的方法。
 - (4)發展對藝術作品作明智抉擇的能力。

瑪克菲(J.K. McFee)從藝術和社會、文化間的角度認為藝術教育有下列的功能(McFee, 1961)...

- (1)溝通個人和集體的經驗。
- (2)傳遞知識、技能、和價值。
- (3)改善環境。
- (4)可以激勵和教育個人。
- (5)提供機會發展：

- 表現和溝通的途徑、方法。
- 獨立自主的美感判斷。
- 瞭解文化遺產。
- 提昇鑑賞的知覺能力。
- 更充分的運用創造潛能。

為什麼學校裡要教藝術？富蘭克林(B. Franklin)看到它有助於手眼協調。1940年到50年代則認為可以發展知覺、增進運動機能、促進心智健全、作為休閒娛樂和培育心理與社交能力的成熟。對這種創造性取向，里德(H. Read)建議藝術中的教育是為了世界的和平及善盡公民之責。1960年代重視藝術的情操教育(affective)和非語言的溝通(Dobbs, 1979)。艾斯納認為藝術的重要性不但是在於所表現的內容代表我們的文化，而且是它能發展、擴大我們的智慧(intellectual ability)。學習鑑賞和創作是複雜而且精細的工作。兒童必須學習怎麼觀賞，不單單只看而已，而且要經驗其所注意到的品質。美感經驗的任務是要發展判斷、評估和經驗語言所不能形容的意義的能力。藝術的重要在完成此一偉大而且重要的能力(Eisner, 1984)。

二、「學科取向的藝術教育」

1. 內容

因此廣義的教學是給予學生許多的機

會和經驗以使他们能瞭解、認識、解釋和統整新的訊息。教育是學習，所以藝術教育就是學習有關藝術的一切，也就是要給予學生許多的學習機會和藝術經驗，以使他们能發展、瞭解、認識、解釋和統整有關藝術的所有資料。

根據克拉克(G. Clark)、戴依(M. D. Day)、葛利爾等人的歸納，「學科取向的藝術教育」是要發展學生瞭解與鑑賞藝術時必備的能力，這能力包括對藝術產生感應、創造藝術和瞭解與藝術有關的各種知識、理論。就學校的教育目標來看，藝術教育應是一般教育中心很重要的一環。「學科取向的藝術教育」不但能滿足學校教育的需求，而且能為將來專精研究打下基礎(Clark, Day & Greer, 1987)。葛利爾主張這種教學法的課程有七大特色(Ammar, 1982; Anne, 1985; Greer, 1984; Welter, 1987)...

- (1)相對於把藝術看成是在幫助其它方面的學習，「學科取向的藝術教育」更強調學習藝術的內在價值。
- (2)要在廣義的美感教育理念中學習藝術。
- (3)把藝術品置回其文化和歷史的脈絡中。
- (4)有系統的規劃書面課程、應注重藝術和創作所必需的技巧。
- (5)採取有順序、廣泛的認識藝術。要有整體性的瞭解而不是片段、支離破碎的認知。課程發展由初始到成熟，美感行為由陌生到熟悉，學習過程由簡單到複雜。
- (6)要在課程中有固定的時間作有系統

的教學。

(7) 要注意學習的結果。

綜合藝術教育本質和教育的原理並兼及兒童中心的觀念，艾斯納認為實施「學科取向的藝術教育」有四個基本前提（郭禎祥、楊須美，1988; Eisner, 1987a）：

(1) 兒童的藝術發展不僅是由內而外，同時也需由外而內。也就是要兼顧激發兒童的內心感受，培養想像力，產生意象與外界教育環境的導引作用。

(2) 學習藝術的過程是複雜且精巧。課程內容和教學活動的安排要有組織與程序並有反覆練習的機會。

(3) 學習藝術和心智成長有關。老師要注意學生的藝術發展階段與能力的成熟度，並在課程設計時安排略具挑戰性的教材。

(4) 課程內容要有廣泛的領域與具有前瞻性。

以這樣的規劃實施藝術教育，藝術就如同課程中的其它學科，像語文、科學、數學一樣，是必要的也是基本的學習科目。視覺藝術所提供的概念、技巧等知識，能使學生接收、傳達、解釋其意象中的美感特質。

這種藝術課程對學生而言是一個有意義的教育經驗，能使他們更有豐富的知識去思考藝術的本質，及更理性地瞭解藝術所顯示的這個周遭環境和世界。「學科取向的藝術教育」所要達成的：提供能幫助兒童學習怎樣思考藝術和經驗（Eisner, 1987b）。

「學科取向的藝術教育」的目的之一

即是要透過藝術創作、藝術史、藝術批評、

美學等知識、概念、技巧的學習以幫助學生對藝術能看得更清 (looking at not see it)、想得更透徹、更敏銳的感受。

NAEA的藝術教育所描述課程方案的內容應是統整藝術創作、美學、藝術批評和藝術史等四種組成要素的課程內容，這意味著其目的是要培育各種專業領域的專門人才嗎？NAEA的目的並不排除學生在藝術創作、美學、藝術批評和藝術史的經驗，會使其成為這些領域的專業人員的可能性，但這並非其主要目的。

「學科取向的藝術教育」的課程內容和實際因地區與方案的不同而有差異，但一定包括這些基本特徵：把藝術置於普通教育內的理論基礎、課程內容源自視覺藝術四大學科（美學、藝術批評、藝術史、藝術創作），一個有順序的累積的書面課程，一個要求藝術並要評鑑藝術的學區背景 (Clark: Day & Greer, 1987)。葛利爾會更進一步詳細規劃「學科取向的藝術教育」中，四大藝術學科內容與研究的觀念。現以圖表來說明融入「學科取向的藝術教育」中的每個學科的內容 (Clark: Day & Greer, 1987見下表)。

1. 藝術創作

藝術創作在藝術學科中有獨特的地位，它是「學科取向的藝術教育」的泉源，學習中心，是學生發展表現能力的領域。創作可以使學生洞察藝術品中所隱含的各種意義，增進瞭解藝術的能力。

圖 1 DBAE四範疇

學科	創		批		評		史		美									
	靈感	獨創力	描述內容	主題	評鑑	解釋	辨明	歸類	源流	功能、價值								
研究法	完成作品	技法	分析問題、素描	技術	展示	過程	內容	意義	分析形式	修復	歸類	確定、認證	描述性質	分析感應	仔細推敲	鑑賞	價值	
觀念結構	獨創力	技法	分析問題、素描	技術	展示	過程	內容	意義	分析形式	修復	歸類	確定、認證	描述性質	分析感應	仔細推敲	鑑賞	價值	
藝術團體	藝術	藝術	藝術	藝術	藝術	藝術	藝術	藝術	藝術	藝術	藝術	藝術	藝術	藝術	藝術	藝術	藝術	藝術

對青年學子而言，藝術教育的中心一直是製造藝術品，過去及目前是如此，將來也可能是這樣。這是因為對他們的整個生活經驗而言，製造藝術品是一種很自然而且也能被讚賞的活動。藝術老師們在這方面會受過較完整而徹底的訓練，因而對於這方面的教學感到較有信心和能力。

「若沒有藝術品(art object)就沒有各種學習藝術的方式」

在一個有程序的課程中，每一個藝術創作活動都必定和下一個活動緊密的相聯結，所以明天必定會用得著今日所學的，而且加上新的內容，使之更有意義。

- 也許是學習藝術作品的外表形式。
- 也許是以技巧或媒材為學習重點。
- 也許是學習當代藝術史中的基礎觀念。

不論那一種學習方式，藝術創作活動都不應該因其本身而存在，也不能僅限於媒材的處理而已。學習應首先注重學生所遭遇的理念，其次是著重如何以最佳的方式把它和先前的學習經驗相統整。

藝術創作活動並非只是表面再創造能力。例如一個七歲大的兒童在畫「和我的朋友一起玩」時必須考慮下列問題：

■需要觀察和回憶的問題：

你能重新回想是和誰一起玩嗎？

你在做些什麼？

在那裡？

你是暫時站著不動，還是在跑步或是

用跳的？

你身體朝那個方向？

你穿的衣服是什麼顏色？

你穿的衣服是素色的還是有圖案的？

有多少朋友和你一起玩？

他們穿什麼樣子的衣服？

他們離你有多遠？

有沒有遊戲器具？

有多少？

是什麼樣子的？

誰手上有遊戲器具？它是什麼樣子的？

背後有那些建築物？

■啟迪智慧或形成抉擇的問題：

你要把這些圖形畫在紙的那個位置？

要畫多大？

那一個是最大的？

要把每個人都畫進去嗎？

為什麼不能每個都一樣大小？

那些東西要擺到背景中？

有多少細節要處理？

建築物要描繪出是磚塊或木頭建的嗎？

縱然沒有樹叢或草皮你也要畫進去嗎？

太陽的光線怎樣？

要在樹上畫一些鳥使畫面顯得更複雜嗎？

嗎？

如果省略一些是不是比較好？

怎樣才能使別人知道操場是泥土地？

會引導形成美感判斷的問題：

用什麼顏色才能表現出你的興奮？

如果有些人處理得比較不詳細的話有沒有關係？

背景要怎樣才能顯現出在玩什麼遊戲？

一定要把所有的人都畫進去嗎？

這張畫要畫多大？

如果畫一個框框(border)的話會怎麼樣？

要畫橫的或是直的？

畫在白紙或色紙上比較好？

需要多少顏色才能表現出心中的感

受？

把整張紙都填滿顏色還是不比較

好？

遊戲的主要活動要擺在那個位置比較

好？

要用很多顏色還是一些就好了？

當這個七歲大的兒童在回答這些問題

並完成這張畫時，就表示有觀察與回憶，作理智的與審美的抉擇，以及表現出觀察的結果與採擷藝術的美感意義之技能。這些問題就將成為下一次繪畫或雕塑時精練美感技巧的基礎。在敘述或撰寫其遊戲時，或和別人共同合作時，他們也都要有這些技巧。

這個簡單的敘述可以看出，對七歲大兒童由單一的繪畫課中，也能產生一些有意義的學習。這種學習含有新的特性層面，而且當這個繪畫課著重在類似下面的討論時能更有意義。

當兒童在玩這個遊戲時我們的家園是否新的？我們怎麼知道的？兒童們能在那裡玩？為什麼？他們和誰一起玩？和我們一樣嗎？

當你們看到這幅遊戲場面時有何感想？你會想要和他們一起玩嗎？為什麼？這是一個遊戲的好地方？那是一個怎樣的地方嗎？那是一個安全的地方嗎？

你班上的學生會和他們作得一樣嗎？為什麼不？那一件會是最興奮的？是遊戲或是這幅畫？是什麼使你想要觀賞這些畫？你會想花比其它作品多的時間來觀賞它嗎？為什麼？

你對肌理(texture)學到那些？你能想到其它的肌理嗎？在這房間裡所看到的肌理告訴我們那些事情？它們是什麼？大多數的建築物都被當成有肌理的嗎？如果是陰天，那麼建築物和在有陽光時有何不同？為什麼會這樣？

這些問題可提供為發展出更熟練地統整歷史、批評和美學於創作所需之知識與技巧的基礎。

藝術創作需要學生有許多的能力以觀察、辨別、記憶、統整、扶擇、解決問題、比較和判斷價值、推測其它情境和應用已知的知識於新的情境中。

2. 美學

大多數的人都知道美學是哲學的一支，而哲學則包含許多艱澀繁雜的觀念。就其它的重要性來看，美學乃是要提供做為解釋美的意義的結構之用。它所要處理的是有關人類自然與人為事物之關係與反應之複雜的觀念。它是一種分析與解釋某些絕大多數是人類最深層的感情方法。

美學並非是一門輕鬆易學的學科。然而，它可以像任何其它被用來解釋存在現象的結構般地被學習。它是以一種有程序的步驟與過程來學習，也就是在比較複雜的方式處理之前可以先檢核較簡單的觀念。

就像所有複雜的系統使用複雜的語言一樣，在開始學習美學時要先對基本教學有簡單平易的目的，當學生所學習的觀念變得更複雜(intricate)，而所用的語言也更精練(refined)時，這個能力使其知識和

實際生活的經驗發生關連，而將豐碩每個人所能作的解釋。

「美學不再只是哲學家們才能支配的，而是指啟迪其學習的美感經驗。」

但是對小學兒童要怎樣開始學習美學呢？要如何程序化？怎樣才能和其它三學術相整合呢？

發展含有美感問題，而且要求學生回答的課程，乃是美術老師的職責。在小學階段，老師可能提供如下的問題：

• 當你觀看這幅畫時，它使你有一種特別的感覺嗎？

• 當你觀看這幅畫中的紅色時，感到溫暖或是寒冷？為什麼你會這樣想呢？不是畫面中有其它的因素使你會有這樣的感受？

• 如果看到夕陽西沉而滿空是紅、橙、黃、紫的霞彩，是否會令你想起曾經看過的任何事？這是否和你看到夕陽的畫有不同的感受？

• 為什麼你會認為能享受畫畫的快樂？喜歡觀賞嗎？為什麼？

• 當你畫一幅畫時能不能有計畫的安排你的色彩，好使你的父母親看到你的畫時能感受到你想要他們感受的？你怎麼知道能做到呢？

• 要怎樣才能使一幅畫有寒冬的感覺？

• 如果仔細的觀賞這幅兩百多年前的肖像畫，你要怎樣去感受畫中的人物？你認為你的感受和當時的人們不一樣？為什麼一樣？為什麼不一樣？有那些原因會產生影響？

這些問題和美感見解(aesthetic proposition)有關，它介紹給學生對自然界的美與藝術作品產生反應的基本觀念，也給學生探討藝術與自然之別的機會及思考時間如何影響反應。這類的問題也能形成瞭解美感反應和為什麼在種類、品質、強度以及人類對視覺意象反應之重要性的基礎。

對精緻的藝術教育而言，注意到美學層面是很重要的。它引起學生質疑、考量、斟酌證據和資料、考驗直覺的反應與試驗產自其經驗的結論。這是從最早的小學階段(the earliest elementary grades)，由思考和討論簡單而具體的藝術經驗開始，要求這樣子的練習以學習美學並非錯誤，在視覺藝術教育中因為「對他們而言瞭解(美學)是太複雜了」而不給兒童有這樣的機會才是錯的。

3. 藝術批評

藝術批評不同於藝術史，後者著重在歷史背景的探究，前者主要著眼於當代藝術的探討，只有需要引為例證時才會回溯往昔(Clark, Day & Greer, 1987)。

於藝術中所產生有意義的反應之效應、價值和成功評估是每個人都有權利，也是每個人都要有的練習。藝術批評不是閱讀週日報紙或豪華的週刊，它也不是那些以其所受之教育觀點而宣稱應為「品味的仲裁者」的專有財富。

但如說：兒童在觀賞兩件藝術品時說：「這一幅比那一幅更有趣」，就認為他在從事藝術批評，這樣是不對的。任何人

比較喜歡某件作品而不喜歡另一件的話，這只是判斷。沒有接受教育的判斷是無知的判斷。

藝術批評作為精緻藝術教育的一環，是要提供學生有機會學習如何以充足的、和合適的標準為基礎作合理的判斷。學生需要學習如何觀察藝術品及作比較，如此才能判斷其品質、影響、目的和價值。學習藝術批評要由有限的經驗和已瞭解的觀念進步到更複雜更深入的經驗和觀念。甚而意義最深遠、最動人的視覺意象的學習過程也是如此。藝術批評是以對藝術作品逐漸增加的知識為基礎，作很小心謹慎地與敏銳地觀察、深思熟慮地解釋與比較的結果。在兒童還很小的時候就應該作這方面的練習，如此才能在判斷視覺意象價值和意圖時成為其習慣性的方式。

在一個自由開放的社會中，教育不應該只是培育個體作單純地模仿有特殊訓練的批評家的觀點來作個人的判斷。而應該幫助學生獲得知識、發展視覺敏感性以及練習為自己作正確判斷所需的技巧。

「……因為我喜歡它」和「我喜歡它是因為……」的不同是很重要的，精緻的藝術教育會幫助學生瞭解其差異是什麼。」

4. 藝術史

藝術史教學是以和某一時代或特定作品有關的研究調查，以及和文化與歷史背景產生何種關連為主。例如描述、分析、解釋作品是由誰在何時何地創作，內容是什麼以及為什麼要如此創作，同時也要瞭解它在藝術發展史時序上的價值、地位如

何。

把藝術史視為有精緻的藝術教育中的一環是很容易被接受的。可以確定的是，學習人類活動的任何領域，如果沒有注意其往昔發生過什麼的話將是沒有意義的。

在傳統的藝術課程中，藝術史不但沒有被注意過，而且也未曾被瞭解過其重要性。但是，教育是要致力於瞭解什麼樣子的人(human being)，才能使自己和他的生活過得更美好。而學習以往的歷史會有助於這種瞭解。

如果所有年齡層的學生能有對人類創造出視覺神奇(visual wonders)之瞭解，他們都將需要認清和探索人類怎樣表現觀念及記錄經驗——藝術史可以作為產生靈感的泉源與發現現代藝術之根源的途徑——但是若無這種瞭解與認識則無法學習過去的文化。

統整藝術史與美學、藝術批評、藝術創作於精緻的藝術教育中，會提供學生有機會學習在其它時代有那些因素在主導美感選擇，和有那些歷史的事物會影響對自己和其他人的作品作美感判斷的標準。

在精緻的藝術教育中沒有任何一個組成的成分可以單獨存在。彼此是相互聯結而互相強化、說明、澄清或相輔相成的。

三、學校藝術教育的實施

1. 安排課程內容的原則

內容廣泛的「學科取向的藝術教育」，以其所規定的均衡地、有順序和統整藝術四領域的內容和技術，而把藝術教育蘊含

在美感教育理念中。就前後教學的時間程序而言，「學科取向的藝術教育」注重教學活動的連貫性，培養創造表現形式的力量，與把此形式置於歷史和文化的脈絡中，所強調的是課程內容所傳授的觀念和技能的連貫性、程序性與連續性。這種程序性與連續性就成為多元的：從簡單到複雜、從生疏到熟練、由幼稚到成熟。

「學科取向的藝術教育」的教育理想也反映在「全國藝術教育協會」(National Art Education Association)的教育目的上。該協會認為，所有的中小學學生都應該接受具程序性的藝術課程之教學，而這個課程內容與教學應是均衡地包括美學、藝術批評、藝術史和藝術創作。

若就單元內容各元素間橫的關係而言，「學科取向的藝術教育」所要強調的是相互統整與相互調和。「學科取向的藝術教育」為使學生能有統整性地瞭解藝術，因而著重在均衡的統整課程內容中對四個領域之技巧、觀念與研究模式的整合教學。

2. 行政支持與資源運用

由於小學中擔任美術課的大部份是一般的級任老師，因此「學科取向的藝術教育」希望透過提供書面課程，使教學能在一定的軌跡下進行，使沒有什麼視覺藝術素養的老師也能勝任愉快。基本上是要老師遵循已設計好的課程內容進行教學，並不期待老師是一位課程發展者。但老師也

不能完全依賴已設計好的教材，而是要以自己的藝術經驗和專家的意見為依據，評估學生和社區或學區的需求，選擇合適的課程。所以在「教學相長」之下，最後老師應當要能培養出自己對藝術的技能與瞭解，而後逐漸地開發、充實自己的課程。

當學生由甲校轉學到乙校，或由某年級升到高一級就讀時，先前學習經驗是否和其它同學具有相同的起始行為，對繼續學習藝術有很大的影響。因此，不但同一個學校的教學要能銜接，不同學校間也要有像數學、國語、自然等科目一樣能相連貫的課程方案。

這種統整一致的實施方案並不是僵硬的、呆板的奉行不二。只要有健全的、平衡的課程內容，教學活動有相似的範圍、程序性、累積性。老師可以用各式各樣的主題來架構、設計自己的課程內容(Clark, Day & Greer, 1987)

有了相連貫的課程方案，還得要學校正常地實施教學，不能被任意的借調、挪用。一旦不能有規則地按時上課，學生在課程範圍、學習程序、知識和經驗的累積等，都將無法完整地學習與進步。

『學科取向的藝術教育』的課程內容包含各種藝術知識、而任課老師並不能樣樣俱通，甚至於職前的養成課程也未能充分的做準備與培育(郭禎祥, 1988; Lovano-Keer, 1985)。因此，藝術教育家和各種藝術領域的專家就成為老師的諮詢對象，前者在發展教學任務、課程實施、評量學生成就和課程方案上可以給老師很大的幫助。後者的藝術專業背景可以作為教

學資源來協助教學活動進行(Clark, Day & Greer, 1987; Eisner, 1987a)，或為學生角色扮演的模仿對象。但所提供的服務應當以在藝術教育家和教育家規畫的課程架構範圍內，或作教學補充之用為限。尤其是學校學區的藝術家的作用更大。

學校乃是存在社會中的一個有機的教育機構。因此受到校外和來自本身行政上的力量之影響也是不可忽視的。這個階段的成員包括：教育廳局官員、督學、學校的校長、主任以及社區家長等。他們不但可以在決策時作贊同和行政上的支持，也可以在物質上作實質的後援。諸如：協助製作書面課程視聽教學媒體；和捐助購置原作或複製品；增添學校的設備；襄贊展覽或參觀活動(Greer, 1984; Clark, Day & Greer, 1987; Eisner, 1987a)。

戴依認為『學科取向的藝術教育』的教學資源起碼要包括(Day, 1987)：

- (1)可供學生產生意象的刺激如幻燈片、影片、畫冊。
- (2)博物館、美術館、畫廊。
- (3)專業或業餘藝術家。
- (4)可供練習創作的場合。
- (5)稍具水準的藝術團體。

老師不能空口說白話地進行四個領域的教學，無論是和學生共同鑑賞藝術品、討論藝術史、練習藝術批評、產生美感反應都要有具體的實物為對象。我們可以在戴依(Day)的建議中看出他主要著重在教具和教學設備的充實，除第一項是屬複製品、第二項是特殊教室外，其餘都可以使學生看到實際的原作。博物館、美術館、

畫廊更可以舉辦講座、研討會、示範、發行刊物、研習班、甚至於和學校的課程相配合舉辦訪問或參觀活動，使學校教育和所謂的美術館教育相結合(董玲玲, 1986)。康妮爾(B.L. Cornell)認為藝術團體應包括博物館、美術館、畫廊、藝術表演中心、社區中心、專科院校、政府機構和非營利機構、藝術家等(Cornell, 1987)，這些資源可以提供兩種服務：一是老師的職前和在職訓練；一是學校課堂上的社區資源。

3. 教材與教法相配合

從學生在『學科取向的藝術教育』中學習結果演變的過程來分析其行為的表現，是由生疏的(naive)到熟練的(sophistication)(Clark & Zimmerman, 1978, 1984, 1986)，由粗淺的知識到豐碩的學養。隨著學生的成長，教師在課堂上的指導方式也須要有所調整與變化。一般而言，教師的教學方式有二種：一是具支配性行為者(Dominative Behavior)·一種是統整性行為者(Integrative Behavior)。前者是指老師具有絕對的主控權與支配力，所以又稱之為權威式(authoritarian)或指導式，是屬於傳統式的教學方式。後者是指教師不企圖對學生有所影響或指導，學生是自由的所以稱為民主式(democratic)又稱為非指導式，是一種進步的(progressive)教學方式。以教室內的學習活動來看，前者是屬於以知識、概念學習為主，教師為主體的(teacher-dominated approach)教學活動，後者則是屬於於創造性、表現性為目標之學生中心(student-

centered)的教學活動。這二種「極化教學型態對『學科取向的藝術教育』的多元學術內容之教學而言是缺一不可的(Hutchen,1985)。

支配性行為者的教學，會事先為學生樹立好學習目標，再要求學生依照規則和程序，遵守規定以完成任務。要評量學生時也是依照教師所制訂的標準。這種教學活動的教學策略包括講述、演說、指導和示範。教師可以全權決定要教什麼、什麼時候教、以何種方式來教、何時該進行評量。權威式是提供解答與說明、敘述選擇途徑和信念、維持標準、鼓勵使用制式的程序並監看學生努力學習。這種權威式的教學型態顯示出二種權力來源：一種是參考權(referent power)，另外一種是專家權(expert power)。而這種講述法也正是傳統的教師威望的典範。在學科中心的課程中較容易發現，也比較適合。但要避免枯燥無味的單向溝通與知識的灌輸。

學生對統整性行為教師會感到溫暖與信賴。在這種教學型態下學習目標是師生共同協商制定的，並決定如何達成該目標，怎樣評量成果。換言之，教師在決定教學內容教學策略和評量工具與標準時會儘量考量學生的興趣與需求。因此，很明顯的會詢問學生的意見，要顧及全班的屬性，要使每個學生都是團體中快樂的一份子，要傾聽每個人，支持學生的活動，願意改變，把建議付諸實行，使教室就像一個小的社會群體，其極端的結果就是所謂的不干涉地放任自由主義(Laissez-faire)所有的決定都要授權給學生。

若以這一種教學型態為二個向量，則可以產生四種教學型式(Hutchen,1985)(見表)：

圖二 教學型態之兩種向量

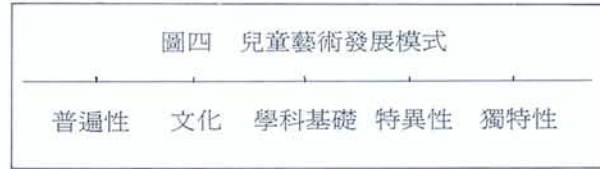
高 統 整 性 低	型式 3 低支配高統整 授權式 經驗的進步與教育的結果完全以學生自定的目的為基準	型式 2 高支配高統整 協同合作式 中級的經驗與教育的目的是以教師和學生共同協商所產生的需求為基準
	型式 4 低支配低統整 放任式 教師完全不干涉 學生在解決問題時可以自由選擇	型式 1 高支配低統整 指導式 以教師對學生需求的判斷為基礎以決定教學前的基礎、起始經驗、教育結果
	低	高

圖三 DBAE教學學生發展程度

假定的起始狀況	教師介入和接受教育					理想的結果
	程 序					
起 始 行 為	起始經驗	學習者的任務			成就	專家的角色
	簡介	初級	中級	高級	精通	
NN	NSN	NS	NSSN	SN	SNS	SS

「學科取向的藝術教育」在安排課程內容時，其難度要具有挑戰性，於合於學生的發展程度時亦需比學生的現況略為加難(Elisner,1987a)。而克拉克和齊莫曼也由發展觀念，強調四個領域的教學與安排課程內容，和進行教學時要能由簡到繁，由淺到深(見圖 Clark&Zimmerman,1987,1981,1984,1986)。

費德曼根據皮亞傑的兒童發展理論提出其「普遍性到獨特性」的兒童藝術發展模式(From Universal to Unique Model) (貝圖) (Feldman,1983;Clark, Bay & Greer,1987)...



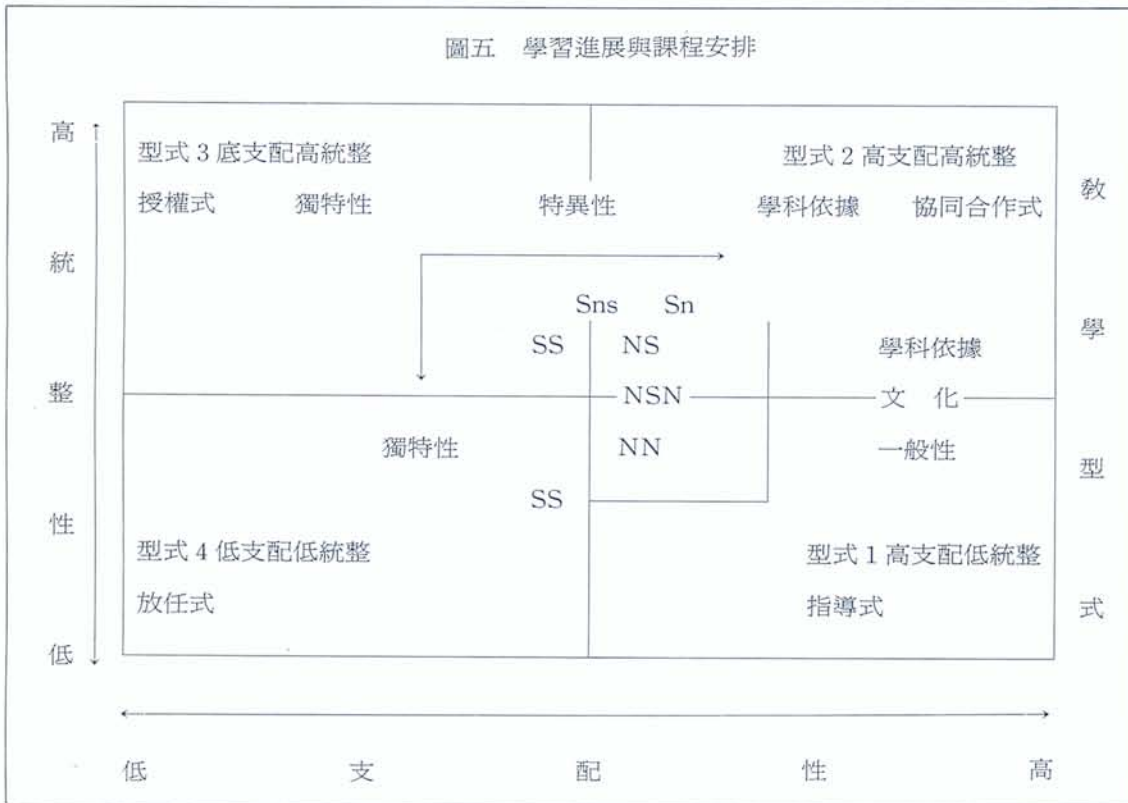
若把費德曼的連續性模式與克拉克和齊莫曼模式，及上述的四種教學型式相配合，則教師在進行「學科取向的藝術教育」教學時，在符合兒童發展水準之下，既可以安排統整四個領域的藝術內容，同時也可以兼顧學生的學習程度以運用適合的教學法(Hutchen,1985;Clark & Zimmerman,1986)。

就課程整體而言，依學生美感反應發展進程，教師也隨之安排較複雜、較精細

的知識與技巧，並採用進一階的教學型態。反之，教師可依學習任務或教材的進展，或表現媒材的生疏或熟稔來擬定教學型式與策略。例如，在素描或蠟筆平塗上

學生都很熟練時可用授權式或放任式；改上水彩或版畫時就得更換教學型式為指導式。

圖五 學習進展與課程安排



教師也可以依教學活動或教學內容的性質而選擇合適的教學型態，安排適切的教學策略。由於「學科取向的藝術教育」的四個領域間性質及活動前後的差異很大，教學法也就不能完全一樣或固定不變。例如，進行藝術史的學習和進行創作活動的方法不能一樣。前者可用高支配低統整指導式教學；後者可能必須採用低支配高統整的授權式或低支配低統整的放任式，以求其美感覺象的表達。再者，以費德曼的藝術批評模式而言，由描述、分析到解釋、統整開始時可能以型式1較適合，再逐漸進展到型式2或3。

■藝術生活化·生活藝術化



▶伊大學生作品(浮雕)——面具製作



◀美國伊諾大學藝術系美術館進口

●參考書目

- ① 郭禎祥、楊須美，1988，以艾斯納「學術本位的藝術教育」的理論基礎探討現今我國國民美術教育，師大學報，33卷。
- ② 鄭明惠，1989，國小階段「以學科為基礎的藝術教育」之研究，碩士論文、師大。

③ Anne, D. J. (1985). *Use of Discipline-Based Art Curriculum in Correctional Institutions*, The University of Arizona.

- ① Ammar, K.S.S. (1982), *A Critical Review of Articles in Studies in Art Education Relating to Teaching Methods and Strategies*, The University of Arizona.
- ② Bennett, W.J. (1988), *Why the Arts Are Essential, Education Leadership*, 45②.
- ③ Broudy, H.S. (1983), *A Common Curriculum in Aesthetics and Fine Arts*, in Fenstermacher, G.D. & Goodlad, J.I. (ed), *Individual Differences and the Common Curriculum*, the 82nd yearbook of the *National Society for Study of Education*.
- ④ Clark, G. A. Day, M.D. & Greer, W.D. (1987), *Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Art*, *The Journal of Aesthetic Education*, ②③④.
- ⑤ Clark, G., & Zimmerman, E. (1978), *A Walk in the right direction: A model for visual arts education*, *Studies in Art Education*, 19⑤.
- ⑥ Clark, G., & Zimmerman, E. (1981), *Toward a discipline of art education*, *Phi Della Kappan*, 63②.
- ⑦ Clark, G., & Zimmerman, E. (1984), *Educating Artistically Talented Student*, Syracuse University.
- ⑧ Clark, G., & Zimmerman, E. (1986), *A Framework For Educating Artistically Talented Student Based on Feldman's and Clark and Zimmerman's Models Studies in Art Education*, 27⑤.
- ⑨ Cornell, B.L. (1987), *Role of Community Arts Resources, Discipline-Based Art Education : What Forms Will It Take?*. The Getty Center For Education in the Arts, Los Angeles, California.
- ⑩ Day, M.D. (1987), *Resources for Development an Art Curriculum, in Discipline-Based Art Education: What Forms Will It Take?*, The Getty Center For Education in the Arts, Los Angeles, California.
- ⑪ Dobbs, S.M. (ed.) (1979), *Introduction, Art Education and Back to basics*.
- ⑫ *National Art Education Association*, Reston, VA.
- ⑬ Eisner, E.W. (1984), *Why art in education an why art education*, *Art history, Art criticism, and Art Production*, Volume 2, Rand Corporation.
- ⑭ Eisner, E.W. (1987a), *The Role of Discipline-Based Art Education in America's Schools*, *Art education*, September.
- ⑮ Eisner, E.W. (1987b), *Structure and Magic in Discipline-Based Art Education*, *Discipline-Based Art Education: What Forms Will it Take?*, Getty Center.
- ⑯ Feldman, E.B. (1983), *Art in the Mainstream: A Statement of Value and Commitment*, *Art Education*, 36④.
- ⑰ Greer, W.D. (1984), *Discipline-Based Art Education: Approaching Art as A Subject of Study*, *Studies in Art Education*, 25④.
- ⑱ Greer, W.D. (1987), *A Structure of Discipline Concepts for Discipline-Based Art Education*, *Studies in Art Education*, 28④.
- ⑲ Hutchen, J. (1985), *Instructional Styles in Art Education*, *Art Education*, 38④.
- ⑳ McFee, J.K. 1961, *Preparation for Art*, Wadsworth, Co, INC., San Francisco.
- ㉑ NAEA, 1986, *Quality Art Education- Goals for School-Art Interpretation*, Reston, Virginia.
- ㉒ National Endowment for the Arts, (1988), *Toward Civilization: A Report on Art Education*, Washington, D.C.
- ㉓ Riddell, J.B. (1988), *The Education Reform Movement and Its Critics: Implications for Arts Education*, *Design for Arts in Education*, 90⑤.
- ㉔ Welter, C.H. (1987), *Discipline-Based Art Education: Not If, but Where? Design for Arts in Education* 89⑤.

本文摘自美育雙月刊第十三期

藝術治療在特殊兒童教育中的適應

〈前言〉

藝術治療 (Arts Therapy) 即運用視覺、音樂、舞蹈、戲劇、詩詞……藝術形式，配合心理治療的理論與技術來幫助個體認識自我，進而達到身心平衡的一種治療方式。

藝術治療就如藝術教育一樣，可以教導藝術表現技巧及使用材料的方法，但藝術治療較關心的是創作的過程和個人的內在經驗，而非最後的產品。在治療活動中，治療師給個人的指示提供了自我表現、自我溝通和自我成長的機會。在藝術治療中，治療的過程、方式、內容和作品的聯想均非常重要，因為每一部份都反映出個人的生理、人格發展、人格特質及潛意識。藝術治療發展至今約有二十年的歷史，在歐美精神科學的範疇中已普遍重視。以美、加為例，舉凡各州的普通醫院、精神療養院、法院、癌症中心、特教中心、煙、酒毒戒勒所、監獄、各級學校、養老院、生命線、收容所……等助人機構，目前均已普遍地把專業藝術治療師納入一般編制之中。

藝術治療因應用極為廣泛，故針對具服務群體之特質而有不同的治療目標及理念方式。本文即以其在特殊兒童教育上的應用，作概論性的闡述。

〈特殊兒童的藝術治療〉

一般而言，特殊兒童寬是指障礙兒童和青少年 (handicapped children and youth)。他們在生理上的傷殘 (disability) 或缺陷 (deficiency) 可能造成其心理上的障礙 (handicaps)，進而影響到他們的學習和對環境的適應。特殊兒童的藝術治療工作旨在藉由藝術活動來補救兒童生理缺陷，進而消除或減輕其心理上的障礙，並發展每位兒童特有的表現或溝通模式，和加強類化模式經驗以應用於學習及環境適應的能力。

藝術治療雖因特殊兒童的不同分類和診斷而有調適，但大體而言，在治療或教育過程中有下列幾點注意事項：

一、了解該（群）兒童

即確切地了解其所處的身心發展階段、其認知、知覺及操作能力、行為特質、及較合適或喜歡的學習方法等；注意其「需要」及現階段他（們）所具備的學習能力及人格特質。

二、評估

治療師可由兒童的心理測驗結果，其視覺或非視覺語言來評估其此時此地 (here and now) 的身心狀況並訂定治療目標和計劃。簡易的行為評量表之使用可

■藝術治療在特殊兒童教育中的應用





幫助治療師了解兒童異常行為之模式，及此行為在治療過程中的演變。兒童運用藝術媒材的能力，如使用顏料、握筆、剪紙、確認色彩、完形、清潔、善後的能力等，亦應確切地評估，以利藝術治療活動的設計及治療關係的建立。

三、藝術治療活動之進行

在團體或個別治療中，將活動由簡而繁，按部就班地分解成幾個步驟，使之結構化，並顧及個體之記憶力、注意力、理解力，感覺統合及具體操作事物的能力等。將活動儘量簡化，延長藝術媒材的探索時間，增加著重於某一特定技法、標題或過程的練習次數，製造成功的機會，並隨時給予具體的回饋與鼓勵。觀察團體動勢，並處理突發情狀；明瞭兒童的非語言溝通模式（如肢體、行為、節奏、繪畫、造型等……等），並利用該童特有的溝通模式，配合語言治療（Verbal therapy）與被輔導者作雙向的交流。分析和分辨兒童在藝術治療活動中的非語言表現（包括最後的創作品），以作為下次活動設計的參考。

四、藝術治療成果評估

治療師可由兒童的創作過程及作品來了解其認知發展、人格特質、防衛機轉、現實感、及統整資訊的能力……等，確切地掌握治療的動向；被治療者一系列作品之演變（拍成幻燈或錄影）亦為治療師能客觀地評估其心理變化或病情發展的有利工具。

除上述幾點以外，隨時與特殊兒童的

家長或老師保持密切的連繫，邀請他們參與治療計劃，以協助兒童類化治療中的所得經驗，使之運用於日常生活及課業的學習亦是不可忽略的，若被治療者的心理障礙與其家庭有關，家族藝術治療（Family Arts Therapy）亦是可行的治療形式。

〈後記〉

配合目前台灣的特殊教育課程，特殊班的藝能科若能採協同教學的形式上課，或許最能實現藝術治療的理念——讓特殊兒童從藝術活動或遊戲中自我探索、自我表現、學習、成長。本文謹供心理衛生專業人員，相關特殊教育教師及關心特殊兒童身心發展的人士在治療教育上的參考，也祈望在不久的將來，藝術治療能普遍地應用於相關的特殊教育機構。

〈參考資料〉

- ① 郭為藩 (1989) 特殊兒童心理與教育 台北：文景
- ② Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1987) Creative & Mental Growth New York: Mac Millan
- ③ St. Sohn, P. A. (1986) Art education, therapeutic art and art therapy: some relationships. Art Education, 1986(二)
- ④ Uhlin, D. M. & De Chiara, E. (1984) Art for Exceptional Children Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers
- ⑤ Wadeson, H. (1980) Art Psychotherapy New York: John Wiley & Sons