

初探二十一世紀台灣視覺藝術教育新趨勢 ——兼介北新國小課程開發事例

國立台北師範學院

林曼麗

SUMMARY

In this essay, the writer attempts, from a broad historical outlook and utilizing historical evidence, to consider modern and future issues. The main topic of this essay is the development and trends in Taiwan visual arts education in the 21st century. Not including the introductory chapter, the essay can be divided into two sections.

In the first section, the writer discusses the literature in detail, and clarifies and provides a framework for concepts. In the second chapter the writer consolidates these concepts, explaining the structure and elements of fine arts education, removing the elements of various schools of thought and trends in order to avoid their restrictions. The writer tries to be objective, avoiding a subjective standpoint, to take a broader and more tolerant approach, taking into account each trend's historical background, cultural factors, and social conditions, before analyzing its concepts and theories and using a common standard to examine its characteristics and maintain a consistent, independent viewpoint while considering the establishment of visual arts education in Taiwan.

The third chapter expounds on the basic points raised in the second chapter. Thoroughly identifying the characteristics of Taiwan culture, and not forgetting that people are born and raised here, not elsewhere, the writer takes a tolerant and broadminded view to re consolidate and structure the future possibilities of Taiwan visual arts education, and consider the framework and organization for developing visual arts education concepts and curriculum.

The second section proceeds to examine the conceptual discussions of the first section. The fourth chapter deals with developing a model curriculum, using abstract concepts to design a practical curriculum and carry out an educational experiment, then assess and refine the curriculum design. The essay describes a curriculum at PEI Shin Elementary School which has been developed using "earth" as its theme, and uses this as evidence in the essay's logical conclusions, and as a reference when considering their appropriateness and feasibility.

21世紀の台湾芸術視覚教育の新趨勢に関する探索
—北新小学校に於けるカリキュラム開発事例—

国立台北師範学院

林曼麗

摘要

筆者の研究動機は、歴史の広い角度から端を発しており、歴史発展の事実の中から、現代と未来の課題を思考する。また21世紀の台北視覚芸術教育の発展および趨勢は、本編論文研究の主要テーマである。

本編論文では、第一章の緒論を除いて、内容を2つに区分する：

第1の部分では文献の探索、理念の整理と枠組みの構築である。第二章は統合的な観念を以て、美術教育知識体の構造を解き、元素を釈放する。また各流派、各思潮の元素を徹底的に抜き取り、各派の美術教育学説の制約から離れるものである。筆者はなるだけ客観的かつ主観的なフレームから離れ、更に広く包容性のある観点を以て、それぞれの思潮の歴史的な背景・文化要因・社会条件などから思潮の主体に入り込み、その理念と主張を分析し、共同の水平線上に解き放しその特質を探究するものである。これらの探究を通じて、台湾の視覚芸術教育の主体性を思考する際の、揺るぎない基盤と自主性を確立する。

第三章は第二章の基礎に則り、台湾文化の特質を完全に認識する観点より、更に客観的かつ広い視野に立ち、台湾の未来に於ける視覚芸術教育発展のフジビリティを新たに統合構築し、視覚芸術教育の理念とカリキュラム開発のフレームおよび組織を思考し構築する。

第一部分の理論探究に相対して、本編論文の第二部分は行動研究である。第四章の主旨はカリキュラムモデルの発展であり、抽象的な理論を具体的なカリキュラム内容にし、教育実験を進め、カリキュラム設計の改正や評価を行うものである。本編論文中では、北新小学校が現在行っているカリキュラム開発研究の中で、「土」をテーマに発展しているカリキュラムの事例を紹介し、本編論文の理論性論述の実証根拠、及び本編論文の論述に関する妥当性とフジビリティの参考資料に供するものである。

初探二十一世紀台灣視覺藝術教育新趨勢 ——兼介北新國小課程開發事例

國立台北師範學院

林曼麗

摘要

筆者的研究動機，是從歷史的宏觀角度出發，從歷史發展的事實中，思考現代與未來的課題，而二十一世紀台灣視覺藝術教育的發展與趨勢，是本篇論文的研究主題。

本篇論文除第一章緒論之外可將其內容大分為二部分：

第一部分是文獻探討，理念釐清與建構的部分。第二章以統整的觀念，將美術教育知識體解構，釋放元素，將各流派，各思潮的元素徹底抽離，跳脫各派美術教育學說的制約。筆者盡量採取客觀與跳脫主視架勢的立場，以更寬廣與包容的觀點，從每個思潮的歷史背景，文化因素、社會條件、再進入思潮的主體，分析其理念與主張，並將其釋放在共同的水平上再檢視其特質，以期建立在思考台灣視覺藝術教育的主體性時，有穩固的立足點與自主性。

第三章則於第二章的基礎點上，積極的從一個生於斯、長於斯，完全認同台灣文化特質的觀點，以更客觀與宏觀的視野，重新整合與建構台灣未來視覺藝術教育發展的可能性，並思考建構視覺藝術教育的理念與課程開發的架構與組織。

相對於第一部分的理論探討，本篇論文的第二部分是行動研究的部分。第四章旨在發展課程模式，將抽象的理論落實轉換成爲具體的課程內容，並進行教育實驗，評估並修正課程設計。本篇論文中介紹正在北新國小進行的課程開發研究中的以「土」爲主題發展的課程事例，以做爲本篇論文論理性論述的實證依據，及評估本篇論文論述的妥當性與可行性的參考資料。

第一章 緒論

一、研究動機：

不論是從歷史的宏觀角度，亦或是從制度面的分析，或是從實際教學的課程內容或方法的層面探討，縱觀台灣視覺藝術教育的發展，一直是在東、西方藝術教育思潮的擺盪中，聞風起舞，鮮有主體性的發展與理念之確立。回溯中國圖畫教育的起源，源自於清末年間學制的改革。鴉片戰爭（1842）之後西洋的船堅砲利震撼了中國清末的知識界，隨之有張之洞等人提出的「中學為體、西學為用」的論述，當時為了適應西洋文化之衝擊及吸取西洋科技之文明，學習西洋的技術，工業成了當務之急。在新制教育制度（1902）確立之前，根據文獻記載已有江西「高安蠶學堂」、「杭州蠶學堂」、「武昌農務學堂」以及洋務局內附設「工藝學堂」（註一）之設立，旨在訓練製造機器械的基本技能及知識；而普通教育中圖畫教育的肇端則起始於光緒二十八年（1902）頒布之「欽定學堂章程」及光緒二十九年（1904）頒布之「奏定學堂章程」，首次將「手工」、「圖畫」科配置於課程之「隨意科」之中。檢視當時的時代背景，社會、政治、經濟的種種客觀因素，中國初期圖畫教育的特徵及性格，可從以下的章程條文中略見端倪。如光緒二十九年十一月公布之「奏定初等小學堂章程」第四節第九條：

「圖畫要義：在練習手、眼，以養成其見物留心，記其實象之性；．．．．」。

及同年公布之「奏定高等小學堂章程」第二章第八條：

「圖畫要義在使觀察實物體及臨本，由教員指授畫之，練成可應用技能，並令其心思習於精細，助其愉悅」（註二）

從以上的目標內容之要義可得知清末民初圖畫教育，旨在訓練學生了解「物體」的「理」與「法」的規則，著重於幾何圖形與機械繪圖的「手」與「眼」的精密訓練，當時的圖畫教育可以說是完全附屬於實利、實用的價值觀裡。分析當時「手工」、「圖畫」的課程內容及其教學方法的特質，顯而易見的清末民初的圖畫教育與其說是美術教育，還不如說是科學的補助學科，而且幾乎是完全採取西洋的方法與內容的「西洋畫教育」。值得一提的是，中國初期圖畫教育的宗旨，旨在吸取西洋的文明，技術，教育的內容也幾近全盤西化，但其手段及方法，卻是延用日本的模式。這可由清末的美術學校及師範學校的圖畫工作科裡，聘用了不少日籍教師可見一斑。日本明治二十四年（1891）文部省制定之「小學校教則大綱」第九條：對小學校「圖畫」課程之目標定義如下：

「圖畫之要旨在於手、眼練習，並能正確的觀察並畫出通常所見之形體，且歷練匠意，使能辨知形體之美」（註三）

相較於前述之奏定初等小學章程之圖畫課程要義，頗有相似之處。且「圖畫」、「手工」的科目名稱也與日本的科目名稱相同。在在顯示日本對於中國初期圖畫教育的深遠影響。眾所皆知的日本圖畫教育的起源是明治五年（1872）「學制」頒布之同時，順應當時的世界潮流「圖畫」科也被納入成爲日本學校教育中的一學科。幕府末期以降，學校教育制度的確立是日本「近代化」過程中重要的一環；明治維新，全盤西化的氣運之中，日本圖畫教育的內容更可以說是西洋美術教育的全盤移植。發生於十八世紀末十九世紀初期西歐的工業革命，同時也帶動了西歐一連串的藝術教育的改革，由於社會環境變遷，產業與工業的需求，當時對藝術教育的認知已

經慢慢脫離傳統學院派純粹美術主義的制約，藝術教育的目的不再是為某一特定的社會階層或人培養雕刻，繪畫的職人，職匠，亦或美術家、雕刻家，藝術教育的功能是培養一般的民眾具備有「工藝」、「工業」的基礎，以確保在產業社會中產品的品質，及國家的利益；另一方面藝術教育也應具備有「文字」相同的功能，能借由「圖畫」的能力，達到「認識」與「發表」的目的。故十八世紀末西歐各國普遍設立素描（drawing dessin）學校，至十九世紀1830年代前後，英國與德國先後從學校課程中設置美術學科，至1860年代、1870年代、意大利、美國，德國更將美術學科設置於普通教育課程中成為必修科。1872年，日本學制頒布的同時，上述的實用主義、實利主義的西歐美術教育的內容及方法就成為日本「近代化」、「西洋化」的最佳模本。明治四年出版被稱是日本最初的圖畫教育的教科書—『西畫指南』是西洋技術書的翻譯書，即為最佳明證。其內容不外乎幾何形及事物的正確描法，從直線、曲線、單形、紋形、日常用品到植物、動物、人物、風景、前半部是以幾何形體的訓練為主，後半部則以博物形體的描寫為主，成為一整然有序的教育內容體系。而正確模寫更是唯一的學習方法。只要稍加檢視清末民初學堂章程的規範及當時使用之教科書之內容，即可明晰的掌握此種一脈相傳的關連，日本移植西方文明，而中國模倣日本，美術教育的發展雖只是東方國家近代化過程中微乎其微的一部分，但其顯見的性格，隱然暗喻了二十世紀東、西方文明的宿命。民國八年五四運動發生，美國教育學者杜威（Dewey 1859-1952）來華演講，生活主義，實用主義的思潮更為高漲，及至民國二十六年七七事變發生為止，中國整個大的教育環境可以說是以實用主義，勤勞主義，職業教育和生產教育為主流。美術教育在大環境教育觀的束縛下，民國元年雖有蔡元培先生提倡美感教育，卻如曇花一現無法

引領風潮，反而是順應時勢所趨，自清末新教育成立以來，「圖畫」「手工」科一直是可有可無的「隨意科」，至民國元年「手工」科才被列為「必修」科。民國十二年（1923）「新學制課程綱要」更將其範圍擴大為「工用藝術」與「形象藝術」至民國十八年（1929）的暫行課程標準又將其改為「工作」科與「美術」科，民國二十一年（1932）以後又以「勞作」科替代了「工作」科。縱觀此段時期的美術教育的課程標準目標，歸納重點有三：

一、較重視順應兒童的本性，引發其興趣。

二、培養美的欣賞和發表的能力。

三、是重視美術原則的學習和應用，以求生活之美化。（註四）

由此可見，由民國初年至抗日戰爭爆發，儘管整個社會教育環境仍不脫實利主義職業教育掛帥的情境，中國的美術教育還是歷經了幾次教育形態的轉變，如「形象藝術」、「工用藝術」的名詞轉換，對「臨畫」教育的批判，轉而強調「自由畫」的份量，美術教育從實用主義的職業教育趨向轉型為重視民生主義的生活教育等等。如果將歷史的量尺從縱軸轉為橫軸，再來分析一下當時日本的圖畫教育的情形，可發現一些頗值得深思的現象。

明治初年日本圖畫教育的性格與特徵之前已經約略說明過，到了明治三十七年（1904），似乎隱約可見某種轉變。先是「圖畫教育調查委員會」的報告。其中除了明示所謂的「寫生」、「看取圖」、「考察圖」、「幾何圖」的分野之外，對於圖畫教育的意義，也有以下的說明：

一、養成直覺的判斷力

二、促進發明的能力

三、週到的觀察力、明瞭的理解力與正確的判斷力（註五）

從以上的說明可知這個時期開始，日本的圖畫教育已經開始從明治初期的完全模倣範本的圖畫教育，慢慢轉移至重視表現主體的創造性，這也是預告了下一個新時代的來臨。

雖然日本所謂構成教育運動真正的展開是從昭和初期開始，但是其實當大正中期「自由畫教育運動」如火如荼的展開的同時，另一支以基礎造形為重點的美術的新流派也同時形成而組織了所謂「新圖畫教育會」。此會的宗旨是主張，圖畫教育並不是單單描繪的繪畫教育，而是包括了繪畫、雕刻、圖案、工藝、建築、服飾等所有造形的領域，而其教學目標是要培育具備有構成力、鑑賞力、技術力等的基礎造形能力。此會的成員谷鐸太郎於大正十年（1921）提出以下二個看法：

一、圖畫科的目的是養成「形象」的觀察，鑑賞及其創作的力量。

二、圖畫科的目的是培養對「物體」形態的觀察，探究與創作的力量。（註六）

民國十二年中國圖畫教育課程標準中，「形象藝術」名詞的採用，及對「工用藝術」的重視，當然當時的世界藝術教育潮流也不無影響，但是直接吸取日本教育改革的養分仍不失為一條便利之途。

「新圖畫教育會」的另一位重要成員，也是日本昭和初年的重要美術教育學者霜田靜志往後更是積極提倡圖畫，手工統一論，主張學校必須施行共通造形本質的普通教育，在其著書中有以下的敘述：

「實際的生活是美術教育最深的根柢。美術教育可以提高國民對工藝的理解，其結果就是推動產業藝術化，並對國家的經

濟有正面的效益。但是也並非全是國家的利益，其實個人生活的藝術化，也是在兒童的教育上必須重視的理由」。(註七)

這種設定「基礎造形教育」是普通教育的一環的理念，對中國美術教育及戰後台灣的美術教育的發展是有深遠的影響的。

經過戰爭的非常時期至抗戰勝利，台灣光復卻又因大陸淪陷、中華民國政府遷來台，台灣亦經過日據時代種種教育措施。民國三十八年之後台灣的這一塊土地上溶和了複雜的文化、社會、經濟、政治的種種因素，第二次世界大戰之後的台灣美術教育的發展，又呈現了另一種風貌。十八、十九世紀是西歐最充滿活力的時代，而二十世紀可以說是美國的世紀。美國成爲世界藝術教育思潮的中心。德國包浩斯的教育系統，第二次大戰之後轉移基地至美國，發展出視覺藝術教育的系統課程，儼然成爲現代藝術的代言人。1940年代後期至1950年代創造性自我表現的美術教育理論與實踐是美藝術教育的另一支主流，以兒童爲中心的藝術教育思潮風靡全球，其影響力至今不減；而1960年代於美國展開的美術教育改革運動與課程開發計劃，即所謂的學科中心主義的美術教育，近十年來更是席捲台灣的藝術教育界；而日本也在第二次世界大戰後，世界藝術教育風潮之中，從戰後崩潰的社會價值觀中，重新建立，探究其藝術教育的方向及其可能性。戰後日本美術界最大的特徵是民間藝術教育運動的興起，體制內的藝術教育與體制外的藝術教育運動的不斷抗拮、相生，是戰後日本藝術教育發展的原型。吸取戰前山本鼎的自由畫運動的養分，高舉著自由、開放與創造主義的旗幟是創造美育協會的藝術教育運動，在藝術教育的理念上，人本主義、自然主義的人生觀和重視美術的心理機能與美國重視兒童創造性與自我表

現的兒童中心的美術教育是一脈相傳的。另一個運動是以社會批判為中心思想的生活認識論美術教育運動，這一派的支持者認為美術教育應該教導孩子去面對生活的真實並透過真實的體驗，批判生活的本質。而戰後堂堂取得市民權的設計教育更是主導了，戰後日本工商業社會環境中的視覺要素，包浩斯的造形教育，是它的母體，二十世紀，「設計」對人類現代生活的重大影響，對處在世紀末的後現代人類，真可說是身歷其境無需贅言。

台灣自民國三十八年政府遷台，民國七十六年七月宣告解嚴，強人政治時代結束，這段期間由於社會、經濟、政治..等等因素的制約，台灣的教育制度完全是由上而下，單一價值觀的中央集中式的教育體制。而美術教育的發展也在有限的自由空間中，吸取國外點點滴滴，片片斷斷的思潮理念、方法，以上所敘述的東西方藝術教育的運動與思潮，或多或少都在台灣的美術教育裡留下痕跡。幾十年來，有限的資訊管道，閉鎖的社會環境，無謂的政治包袱，在在都拘束了自由學術發展的動力，台灣的美術教育發展，就是在這種先天不足，後天失調的條件之下，儘管有許多美術教育的先進不斷的奉獻心，仍難免有掉入以管窺天，固步自封的窘境。

嚴格來說，戰後台灣的藝術教育的發展，因為受到東、西方先進國家思潮的影響，產生了各種形態的美術教育的「現象」，如重視寫實，講求作品的完成度與繪畫性，是趨向於比賽主義的美術教育；如重視兒童的心理發展、強調兒童創造力與個性的成長，是所謂透過藝術的教育；也有源自於包浩斯的思想，拮取日本造形藝術教育的方法，1970年代之後在台灣形成造形教育的風潮；近年來，DBAE的課程理念、重視藝術本質內容的所謂美感藝術教育論；也對

台灣的美術教育界產生了不少的影響。

但現階段面對二十一世紀，隨著高科技資訊時代的來臨，多元文化觀成爲世界文化思維的主流，其象徵意義也宣告了文化壟斷時代的結束，在二十世紀整個現代主義爲主流的大環境裡，西方形式主義的產物—視覺要素與語言成爲全球共通的語言是最普遍而理所當然的現象，相對的卻忽視了不同地域、不同種族、不同國家、所產生的不同文化、不同傳統的多元價值觀。而如今我們站在二十世紀末要進入所謂「後現代」的情境裡的轉折點上，重新審視多元文化所具有的價值與意義的同時，不得不思考的一個課題是——台灣視覺藝術教育的主體性。

從中國圖畫教育的起始，至戰後台灣美術教育的發展，從歷史宏觀角度，我們已經清晰的了解台灣美術教育的本質，儘管有許多美術教育的現象在台灣相繼發生，也有許多的活動與行爲熱烈展開，但是我們是否曾經認真的思考，甚至付諸行動，去發展和確立屬於這塊土地的美術教育，歷史給我們的答案是否定的。吸取外來文化甚至移植外來文化，是每一個文化發展過程中不能或缺的一環，但最毫無主體性的、毫無選擇與反省力的全盤吸收、一味的模倣與追隨，最後我們將會喪失原本屬於我們自己文化的精髓，也將喪失別人對我們的認同與尊敬。

筆者的研究動機，是從歷史的宏觀角度出發，從歷史發展的事實中思考現代與未來的課題，而二十一世紀台灣美術教育的發展與趨勢，也就成爲筆者現階段研究的主題。

二、研究方法

針對主題，本篇論文的研究方法可大分爲二部分。

第一部份是屬於文獻探討，理念釐清與建構的部份。筆者試圖以統整的觀念，將美術教育知識體解構，釋放元素，只有將各流派各思潮的元素徹底抽離，才能跳脫各派美術教育學說的制約。故本論文的第二章筆者試圖將美術教育的知識體分成四大形態，分別解構與分析其要義。

- 一、美術主義、技術主義的美術教育
- 二、實用主義、造形主義的美術教育
- 三、創造主義、兒童中心主義的美術教育
- 四、美學、美感主義的美術教育

第三章筆者則試圖從一個生於斯、長於斯完全認同台灣文化特質的立足點上，以更客觀與宏觀的視野來重新整合與建構台灣未來視覺藝術教育發展的趨勢；從「主體」、「環境」、「方法」三個層面探究台灣美術教育的可能性，思考建構美術教育的理念與課程發展的架構與組織。第三章其實和第四章的課程開發事例是一體的，而且都還是在進行中的研究，故本章所提出的論點是發展中的進行式，隨著課程開發研究的進行，理念架構的論點乃有繼續被修正的可能。

相對於第一部分的理論探討，本篇論文的第二部分則是行動研究的部分，旨在發展課程模式，將抽象的理論落實轉換成具體的課程內容，並進行教育實驗，評估並修正課程設計。第四章將介紹正在北新國小進行的課程開發事例，以作為上述理念，論述的具體呈現。北新國小課程開發的事例報告，其本體是筆者從民國八十一年九月開始著手，規劃並主持的大型研究計劃—「國小美勞科教學改革方案研究」。由於本研究計劃還在進行之中，預計二年之後完成，完整的研究報告期能以專書的方式出版。故本篇論文第四章，除簡約說

明本課程開發研究之背景因素及目的，方法之外，將從已經完成實驗的部分，選取較具代表性的事例，做一報告與介紹。

第一章 註

- 註(1) 黃冬富(民82) 「晚清任寅、癸卯學制下的繪畫教育—我國國現代繪畫教育之萌芽」。
『美育月刊』、33期、台北市國立台灣藝術教育館。
P.44參照。
- 註(2) 王麗姿(民80) 『我國小學美勞課程標準內涵演變之初探』
P.24。
- 註(3) 山形寬(1988復刊) 『日本美術教育史』東京黎明書局 P.66。
- 註(4) 參照註(2)前揭書、P.75。
- 註(5) 宮協理編(1985) 『現代美術教育論』、東京建帛社、P.101
參照。
- 註(6) 前揭書、P.102參照。
- 註(7) 前揭書、P.102參照。

第二章 解構視覺藝術教育知識體

有關美術教育思潮的區分，以筆者所認知範圍內，有以下幾種形式。如日本學者山本正男在其論述中，從文化類型的觀點，將西歐藝術教育思潮化分為（1）古代希臘，融合統一以真、善、美文化諸價值為原理的「汎律價值觀」的美術教育觀。（2）中世紀，以神聖的神權價值所支配的所謂「他律價值觀」的美術教育觀。（3）近世以來，由於文化諸領域價值意識的獨立，展開自律性的時代。特別是十七世紀體系哲學的確立，美術活動的自律性與美術教育的主體性的諸面相，成為十八世紀以後，近代美學、藝術學的基礎。又從一定的藝術樣式對應一定的藝術教育論的角度來看，如（1）對應主張樣式的調和和完成性的古典主義，席勒提倡重視理性與感性的調和，以美的教育完成人格形成的美感教育論。（2）對應浪漫主義的藝術思潮赫爾德學派（Johann Herbart 1776-1841）提倡的道德、宗教的情操教育論；（3）對應自然主義藝術傾向的，貝斯它羅吉（Pestalozzi 1746-1827）以降所提倡的個性教育論的思想；（4）而現代以來，對應表現主義的藝術傾向，如創造教育論的思想，及構成主義與包浩斯系統的造形教育論。又如，批判德國謬司教育論的形而上學性，而提倡科學的美術教育的歐得（G.otto）將中世紀至近代的造形教育理論區分成：（1）法則與現象的再現（2）秩序與刺激的復甦。（3）實在性與知覺的演出。而一般來說，將美術教育的概念從其內容上來區分，最常見的如實用教育、技術教育、美感教育，情操教育，創造教育，個性教育、造形教育。．等等；又如國內學者黃壬來在其西方主要美勞教育理論評析中將其區分為（一）兒童中心的教育理論（二）學科本位的教育理論（三）社會取向的藝術教育理論（四）科技教育思潮等四部分分述之。袁汝儀在其美勞科教材教法的教學講義中，也將美勞教育思潮分別從（一）由外觀入手（二）由結構入手（三）由兒童發展入手（四）由社會文化入手（五）由創意解題入手說明美勞教育的五種不同走向。

而於本章中筆者爲了方便論述與分析將美術教育的思潮大致分爲四種型態。其區分的方法一是從歷史發展脈絡的時間因素著眼，一是從各種主張中將具有共通源流與同質的實質內容加以整合；雖然上述的方法兼顧了客觀的歷史、時間因素及各主張學說的同質性，但仍無法避免筆者主觀的界定與詮釋，此乃是進行本章理論論述與分析時的限制。本章將四大型態的美術教育思潮與主張大致區分如下：

(1) 從古代至十九世紀近代學校制度確立之前，「美術」成爲普通教育中的一門學科，肩負起社會、國家的利益並兼具啓蒙教育的地位之前的美術教育，筆者界定這段期間之美術教育其本質爲「技術主義」、「美術主義」的美術教育。從古代師徒相授的技工、畫工的修業訓練，至十五世紀文藝復興期美術自主意識的形成，以研究、訓練美術的學問與技術爲宗旨的學院的設立，傳承巨匠的藝術遺產，研究巨匠的作品而演繹出來的權威性美術法則，折衷主義的方法論，絕對君主制的宮廷形式主張的典型範例，是狹隘的美術主義、技術主義的美術教育。

(2) 從十八世紀工業革命以降，社會型態的轉變，市民階級的興起，「美術」原來所具備的「神權的」、「皇室的」、「貴族的」、「精緻的」、「奢侈的」、「藝術的」的特質幾乎完全被「實用的」、「實利的」功能所取代；近代美術教育從「實用」的立足點出發結合了英國摩里斯的「美術工藝革命」至德國的「工作連盟」的成立，至十九世紀末，二十世紀包浩斯的造形主義教育結合藝術、工藝、工業與機器，創造了二十世紀世界共通的視覺語言與造型原理，也完成了代表二十世紀現代主義的工業設計與建築。「實用主義」、「造型主義」的美術教育一節是分析解構此一型態的美術教育的内容與元素。

(3) 十九世紀末、二十世紀初開始的心理學研究，盧梭 (Rousseau) 的自然主義，佩斯達羅吉 (Pestalozzi)；福祿貝爾 (Frobel) 的美術教育論，至1950 年代的重視兒童創造力以兒童爲中心的美術教育思潮對全球美術教育的影響是本世紀美術教育的重大變革。本節將從兒童心理發展的角度，解構此種型態的美術教育的本質。

(4) 1960年代以後，從柏拉圖的藝術教育論強調藝術教育具有的人格教育的陶冶功能，至席勒的美的教育論述；強調美感教育美的教育的藝術教育理念為基礎，發展以學科為中心的重視藝術知識體（美學、美術史、美術批評）的系統課程開發的美感主義的藝術教育是本章第四節分析的主題。

一、技術主義美術主義的美術教育

不管是東、西方，美術教育的確立是在十九世紀末，近代學校制度確立之後才實現的事實。在中國、日本、亦或是歐美各國，近代學校制度中美術教育的本質是以「實用」為取向，是為了順應工業時代產業的需求，必須讓一般的民眾具備有「美術的」修養與技術，因而促進了美術教育的普及。由於近代以來社會型態的轉變，一般的民眾既是「消費者」也是「生產者」，「美術」所具備的「實用」的功能與「生產」的意義已經超過了自古以來「美術」所代表的「神權的」、「皇室的」、「精緻的」、「奢侈的」及「藝術的」特質，但是如果我們考察東西方美術史的發展，即可發現，其實美術教育在十九世紀末學校制度確立之前，它是以另一種型態存在的。

眾所皆知的，古代、中世紀，至文藝復興時期為止，畫家，雕刻家或工藝家與其說是藝術家還不如說是具有某種特殊技能的專門技術人才，而這些所謂技術人才的畫工，工匠或職人的學習與養成方法，是在「工房」或是「私塾」以師徒相授的修業方式進行的，而在西歐更有「吉魯多」（Guilds）相似於同業工會組合的組織，專司管理、安排並控制這些已經「出師」的工藝職人的工作。另一方面從「藝術」教化的功能來看，從柏拉圖、亞里斯多德等古代聖哲的論述中可得知，古代、中世紀的藝術的目的並非是為了要得到感官上的快感或是生活上的便利，而是為了要達到人格完成的目標，是將不可視的魂的世界與可視的現象界的構造結合成為一種「數理」的完美型態而得到完全的調和的內在「超越」的實在。（註一）換句話說，古代，中世紀的藝術在本質上其重點並非在藝術的「創造性」上，而是依從一種「範型」而加以模仿而製作，這種基本概

念，可以說是古代，中世紀美術的特色。（註二）基於這種理念，古典前期藝術中追求的是身體的均齊，與運動的範型，而至古典後期，具有變化的運動與感情的自然外觀的寫實描寫是當時代美的基準。從柏拉圖的弟子對當代雕刻家的稱讚內容「雕刻所具有的自然安定感與意念的多樣性，而從大理石精密、細膩的雕刻中所表現出來的毛髮輕柔的細節，纖細的質感．．．。」（註三）可以更具體的了解古典美術的內涵。而當時繪畫技能的訓練，從素描開始，而單彩，明暗法，伴隨著陰影而使用多彩色，最後追求色彩統一與調子的調和，是當時技術修業的養成課程。（註四）而更為了追求視覺的安定感，再現寫實的外觀，遠近法，明暗法，解剖學，幾何學也是技術修業中不可或缺的重要內容。經過中世紀神權，象徵主義的藝術黑暗期，文藝復興所呈現的藝術樣式的新型態，其內質變革的中心理念是源自於對涵蓋了「人」的要素的整體「自然」的新態度，是對古典古代文化的尊重，是對以人為中心之主義的信賴，是對理性手段的依存。而達文西在其著書『繪畫論』中有以下的敘述：「初之者學習的第一步是遠近法，然後是學習對象的比例，其次熟習訓練的樣式，必須模寫巨匠的作品。這些訓練之課程都完成之後，再將所學到的諸法則應用於自然的描寫實踐之中。之後，還必須持續不斷的鑑賞巨匠的作品，在慢慢形成自己獨特的藝術觀，運用於製作之中。」（註五）顯而易見的文藝復興時期的藝術教育方法已經脫離師徒相授如訓練工匠似的徒弟修業法，而是從重視自然為原點，選擇遠近與比例的法則，進而導入對巨匠作品的模寫與鑑賞，順著一定的程序，掌握了繪畫上技法，知識形成的結構，可以說已經具備了近代課程的雛形。而文藝復興時期建立的另一個重要的觀念可從達文西的另一段文字中得知。

「如果可以將不屬於技術的科學稱做是知性的科學的話，我以為繪畫應該可稱為知性的科學。因為如果說代數表是在處理不連續的「量」，而音樂與幾何學是在處理連續的量，繪畫就是在處理明暗、比例、遠近法的距離變量的所有連續的量。」（註六）

達文西所堅持的是，「美術」既然是科學的學科，就有學問研究的價值，不同於古代，中世紀，畫家、雕刻家、工藝家只是技術的工匠，「美術」應該也屬於古代「七自由科」中的一學科，從而

確立藝術家的自主意識，同時也確立了西方「美術」的科學實證性格。

文藝復興時期開始，藝術家的藝術觀等於自然觀。其自然觀是包括「人」的存在的全新的自然觀。而對當時的藝術家而言「自然」是與「自我」完全對立的純粹客觀的實在體，是無法讓任何主觀的成分介入的。如果以達文西的思想——「自然絕對不會破壞它自己的法則」的名言。（註七）為代表來分析，當時的藝術觀的主體——自然——是一必然關係存在的現象，而這必然關係是由預先存在的所有的經驗所產生的必然法則而由來的。故對自然法則性的探究就成為當時的當急之務。從客觀的追求自然構造的法則性出發，而以數理的、論理的方法窮究視覺原理的「法」與「理」，而從中引導出來的美的理念，與科學的真實是極為相似的。毫無疑問的，視覺的表現意味著自然的認識，而自然的認識又意味著數理必然性的認識，故當時代即主張藝術家必須確實了解人體的所有部分的尺度——因而產生了解剖學的研究，藝術家必須了解自然、空間的有尺度——因而發展了透視圖法的研究，都是此時期自然主義探究的新武器。所以十五世紀文藝復興時期所發展出來的對自然的探究態度及其方法論所發展出來得徹底的技術探究，是下一各世紀，甚至十七、十八世紀西歐美術表現法則的金科玉律，不二法門。

十五世紀建立的「美術是自由學藝的一種學科」的觀念，美術也可以以研究學問的方法來研究的理念，是促成十六世紀後半至十七世紀初，在西歐各國所謂「學院」（Accademia）的設立。最初在意大利設立之後在羅馬、米蘭也相繼成立。1684年，在巴黎設立了皇家繪畫學院，雕刻學院。十七、十八世紀歐洲的文化中心，就由西班牙管轄之下的義大利移至波旁王朝的法國，而當時全歐美術的趨勢也已經朝向絕對君主制度宮廷形式主義的方向邁進。但當時法國的美術學院的指導理念與教育方針仍完全依存著義大利文藝復興時期發展的美術理論與繪畫原則，課程內容大約可分為素描的素描「模寫」，石膏像的素描，人體的素描，再加上遠近法，幾何學，解剖學的講義。從十八世紀至十九世紀學院裡的課程大都保持相同的型態。

本節中筆者試圖解構的是「自然」「科學」「實證」「寫實」

的幾個要素。從以上的分析可得知，從古代至文藝復興時期至十七、十八世紀，甚至進入十九世紀，西方美術精神的依據是源自於對「自然的探究」，是對一個存在的「物象」實體展開接近的歷程，而其標榜的方法是「科學」與「實證」的法則，是從「科學」與「知識」的數理、論理中演繹、歸納出構造的法則，再依循這些法則所構築的技術體系，完成自然實體逼真寫實的追求。東方國家在十九世紀末接觸到西方文明時，這種與東方文化完全異質的從「科學」、「實證」的法則發展出來的自然觀與藝術觀對東方國家所造成的震撼與魅力可想而知。十九世紀末，中國與日本相繼學習西方，從實用主義的觀點，將美術科納入學校教育之中，甚至教科書也完全由西方技術啓蒙書翻譯。但值得注意的是，十九世紀末被介紹至東方來的美術教育的內容是已經經過工業革命，產業化的，從西歐傳統的技術主義美術主義中被抽離，圖學化的製圖技術；但是當時設置的美術學院，或師範學院的藝術科，卻移植了較純粹西歐學院派的美術訓練與知識的內容與方法，而這些在師範學校或美術學校受到西方美術學院派寫實逼真描繪技法訓練與薰陶的畢業生，大都成為普通教育中的學校教師；所以當時東方國家（中國、日本）普通教育中雖標榜實用主義的美術教育，實則特別是從事美術製作與教育的人真正追求的是西方實證寫實的美術主義的技術與精神。自古代以來根植於西方文化中，從「實證」、「科學」的法則，迫近「自然」實體的哲學觀、人文觀，是西方美術技術體系中之主體；現代以來，西方層出不窮的藝術觀的轉變，美術教育思潮與主張也產生了多種面相，但是西方文化中固有的對「自然」、「寫實」、「實證」、「科學」的理解法則與技術探究仍是根著於其底流中存在的。東方近代以來吸取西方文化，是否真正了解西方文化、哲學觀的本源，亦或只是抽取了最表層，最容易被理解，也最快能產生實際效益的「技術層面」，從以上的分析自是不得而之。而其間包括中國，以至於現在的台灣，美術教育的諸面相中，這種技術寫實主義的迷思，至今仍存在於美術教育的具象，寫實情結之中。

二、實用主義造形主義的美術教育

產業革命以前的社會，「藝術」與「技術」渾然一體，是一種未分化的狀態。產業革命之後大量的生產機器的導入，終於產生了「技術」與「藝術」分離的現象。「藝術」的目標是為藝術而藝術而存在，脫離日常生活的實用合理功能；而「技術」成為「推動產業的手段」與「藝術」劃清界線。因而原本存在於人類生活中的規範與平衡遭到破壞，產生了許多病理現象。十九世紀末，自英國的藝術工藝運動開始，展開一連串的藝術教育運動，可以說都是在這種大環境下，為了應對，調整人類因物質文明帶來的精神匱乏，閉鎖的狀態而發生。其意圖是為了解決人類精神文明的不均衡，重新整合「藝術」與「技術」的關係使其回歸源出一元的統一體。（註一）

檢視歷史發展的事實，十九世紀末為了處理「技術」與「藝術」的問題，教育的對象從少數的支配層擴展到國民一般的近代學校制度的確立，及至美術教育也成為國民一般的普通教育中的一學科，歸納其理由有二。一、如上所述，為了產業勞動者品質能力的向上，及提升一般消費者的民眾對產品的使用與選擇的能力。二、源自於席勒的美術教育論，哥德的全人思想的教育論，主張「教養」不應該被放置在知性教育之下，更不是一部分特權階級的專利品，主張藝術教育的功能將人類內在的自我實現力與自我表現能力結合起來，「教養」應該是人格教育的一環，十九世紀末德國展開的謬思教育運動是其理論實踐的代表運動，而至二十世紀兒童畫的研究，兒童心理學、發展心理學的展開至二十世紀美術教育的主流一個性主義、創造主義的美術教育的形成。從理由一、而發展形成美術教育的型態在本節中將其界定為「實用主義」、「造形主義」的美術教育。本節將探討其內在的元素。而從其理由二、發展形成的美術教育的內涵將在第三節，創造主義—兒童中心主義的美術教育中探討。

首先，很簡單的檢視這種型態的美術教育的歷史源流。最早發生在英國的所謂美術工藝運動（Art and Crafts），其時代背景是由於產業革命之後，社會基盤與經濟結構的大變動，引發「技術」與「藝術」分離，原本職人手工的工藝品，被大量的機器生產的「產品」代替，產業的機器帶來了美術工藝的破壞。以主張「美術

」、「生活」、與「勞動」的再統合的社會改革家拉斯金 (Ruskin. 1819-1860) 的思想為根基，摩里斯 (Morris. 1834-1896) 的美術工藝的改革運動帶動了當時歐美各國手工藝協會的設立。而另一方面，1851年在英國倫敦舉行第一回萬國博覽之後，英國意識到民眾「工藝」「美術」能力的重要性，實用主義的圖畫教育經驗終於在普通教育中落地生根。十九世紀末至二十世紀初，整個歐洲可以說是籠罩在實用主義工業產品的氣運當中，公的教育體制中課程內容的安排，是從傳統實證科學的美術表現法則中，擷取實用、合理的元素重新組合接近圖學，製圖的實用教材，學生的學習方法以模仿訓練為主，「形」、「色」的基本理解與技術的學習，是一種靜態的教材羅列的方式，強烈的拘束性與劃一性，是這個時期公教育體制中實用主義的美術教育的特徵。而摩里斯所領導的美術工藝運動，激發了德國工作連盟 (Der,Deutsche Werkbund 簡稱 DWB) 於1907年於慕尼黑成立。DWB 吸取了拉斯金與摩里斯的工藝思潮，進而發展為產業與藝術，機械與設計，結合創作者與實業家的利益共同體，最後達到機械生產與藝術結合的目標，是工作連盟的重要綱領。

儘管十九世紀末，藝術工藝運動發源於英國，但是領導者的摩里斯及其弟子們，最終仍無法跳脫手工藝的懷古情結，無法真正認同、接受二十世紀將是機械文明的時代，無法洞察將藝術手工業的藝術性或獨特性與機械生產的機能性結合，才是未來世紀，「技術」與「藝術」結合的生存之道，最後只好將其指導權拱手讓給了德國。德國DWB的設立即是洞察此一先機，結合了設計家，建築家，工藝家，製造業者，商業者，以生產高品質的製品為出發點的一個協同團體。而真正建立了「機械」與「機能構造」的基礎，實際整合了藝術教育與工業生產，發展出工業設計系統，完成「科學」「技術」與「藝術」結合的時代任務的是DWB的會員，當時先進建築家的格羅佩斯 (Gropius,Walter)，在1919年，於德國的威瑪所設立的包浩斯 (Bauhaus) 學院。而歷史證明「包浩斯」是本世紀具有最大影響力的美術教育機關，儘管他的壽命只有14年 (1919-1933)，由他所發展出來的視覺語言 (Visual language) 與造型文法，卻成為二十世紀現代主義的視覺共同國際語言。有關格

羅佩斯對美術教育所抱持的哲學思想，及包浩斯的相關理念，可以從格羅佩斯的兩本著作（『 Bauhaus 』，『 The New Architecture 』（1956）得到完整的概念（註八）。總結的來說，包浩斯的重要特色之一是「理論」與「製作」的結合、故其課程設計中有六個月的基礎課程，分成「素材體驗」與「型態理論」兩部分。而此一部分在初期是由兩位教師同時負責，進行交互教學。完成基礎課程的學生，才能進入第二階段專門工作室的實習，大約需要三年的時間，通過認定測驗的證明，優秀的學生才能進入第三階段的「建築教育」（ Baulehne ）的學習。包浩斯明確的教育目標是爲了要培養美術家，工藝家或工業設計家及傑出的建築家。課程的規劃是爲了要培養學生的創造性，分析力，與鑑賞力；故其課程的教育方法完全排除了傳統工藝，美術的技術性的訓練，著重於打破既定的藝術的概念，追求各種素材再造形上發展的可能性。包浩斯的初期有較濃厚的浪漫主義與表現主義的色彩，當時負責包浩斯的基本課程的伊藤，著重於激發學生內在，神秘的主觀的創造性的想像；之後關聯到機械生產力的問題，及格羅佩斯所堅持的合理性與機能主義，及康丁斯基（ Kandinsky ），克利（ Klee ），那基的加入，包浩斯終於發展成合理主義，機能主義的造形主義的教育系統。包浩斯的教育系統是結合了主觀的自我表現與合理的機能創造，從造型的法則性與造型要素的探究過程中，開發出視覺語言的系統，並集約了二十世紀現代主義各流派多樣的造形思潮與原理。

本節筆者試圖解構的是包浩斯的教育理念與造形原理、視覺語言在普通教育中所產生的現象與影響。日本是在 1930 年，從包浩斯留學回國的水谷武彥在東京美術學校發表的演講，帶動了日本構成教育運動。而真正將構成教育運動落實至普通教育階段的是川喜田煉七郎。而 1934 年川喜田與武井勝雄合著的『構成教育大系』成爲當時教科書的指導用書。日本的構成教育很明顯的是以包浩斯爲母體發展的，但是爲了顧慮普通教育下的兒童學習的條件與目的，同時也強調人格形成的功能。故日本的構成教育重視造形要素及其屬性的構築系統，其方法論是分析的，合理的，階段的與堅實的；但是其選取造形要素的方法則強調重視兒童生活的關聯是其特色之一。但是縱觀戰後日本構成教育—設計教育的發展，造形感覺與造

型能力的養成仍是構成教育的重要內容。以造型要素—點、線、面、色彩，律動，比例、平衡．．．等等視覺原理與要素組合起來的範例，有其明快而標準的達成目標。但是隨著視覺、造型標準化的氾濫，在其造形背後，所存在的「精神性」「地域性」「時代性」「與社會性」的特質漸被忽視，是潛藏的危機（註九）。戰後台灣的美術教育受到日本構成教育的影響，是有目共睹的事實；而將視覺言語與造型文法的元素，以一種靜態羅列的方式組成的訓練，是此種造形教育的功績，但是其反面也限定了某種直觀的與內面發展的能力。如何超越視覺要素的知性理解與構成視覺要素的技能，開發視覺語言的表現能力，將是未來造形教育的重要課題；而至今，普通教育中的造形教育仍偏重在造形問題上的解決能力之訓練，如何活用視覺要素與造形文法的機能，如何擴展造形教育，設計教育至人與社會、自然的關係中，讓美術教育在人類生活中充分發揮「生產」「傳達」與「環境構成」的功能是我們在未來造形教育的領域中必須思考的課題。

三、創造主義兒童中心的主義的美術教育

依據 Staunt Macdonald 之分析，促成對「兒童美術」之認識，有三點要素。一、心理學研究的發展，二、對原始美術的關心，三、是對近代美術產生的種種特徵的理解。

「兒童的美術教育不同於青年，成年的美術教育」的基本觀念的形成是源自於盧梭（Rousseau, 1712-1778）1762年發表的著作『愛彌兒』的教育理念。盧梭更進一步認為「兒童學習美術最適切的方法，並不是從大人的美術學習，而是從「自然」裡學習，基本上，他認為「兒童有其特有的看的方法，思想的方法與感覺的方法」。（註十）

吸取盧梭的自然主義的教育哲學觀，並將佩斯達羅吉（Pestalozzi）與福祿貝爾（Froebel）的教育理念介紹到英國的是英國學者史賓賽（Spencer, Herbart）。史賓賽於1854年開始在『北英國評論』（North British Review）雜誌裡發表其美術教育的觀點，並嚴厲的批評當時以範本的模寫為主的，幾何學的

外型線的描畫教育。他主張「兒童是否完成一張完美的畫作並不重要，透過對描畫活動的行為培養出兒童的能力才是應該重視的。對幼小的兒童來說，所有正規的描畫訓練都是沒有必要的，在不適當的年齡就給予預先的教育只有傷害兒童原本具有的能力（註十一）。明確的表明史賓賽的的重視兒童本身的成長，而不重視作品的兒童美術教育觀。

在 1850 年代的社會環境下，史賓賽見解的革新與進步是可以想見的，故史賓賽的見解並未對當時的美術教育造成實質與立即的影響，但是其理念與思想卻對後來的學者產生重大之影響。1887年義大利的立奇（Ricci）出版了『兒童的美術』一書，提出「兒童的美術有其獨立存在的必要性，不同於大人的美術」的見解，1885年法國的兒童心理學者貝雷（Perez）也出版了『美術與詩』一書，在這本書裡，作者強調了幼兒期美術活動的重要性，「兒童繪畫是兒童的內心的表現，也是兒童的語言。」這些書的出版影響了英國心理學者沙利（Sully Jams）與庫克（Cooke）；沙利出版了『幼兒期的研究』（1895）一書，強調「兒童美術不可用大人美術的尺度來評量。」這些十九世紀末興起的兒童心理的研究帶動了對「兒童美術」的理解，醞釀了二十世紀美術教育大變革的來臨。（註十二）

1908年，第三屆國際美術教育會議（FEA）在倫敦舉行，美國哥倫比亞大學教授道伍（Dow.Arthur Wesley）展示了自己收集的大量兒童繪畫作品；奧大利的美術教育家齊澤克，1903年於國立藝術專門學校開設兒童美術教室，致力於兒童美術教育，齊澤克更進而主張「兒童繪畫決不是不完全的作品」，「兒童繪畫是美的創造的最原初最純粹的泉源。」（註十三）1908年，齊澤克在倫敦舉行了「兒童畫展」。英國美術教育視學朵母林森（Tomlinson, R,R）積極的將齊澤克的兒童美術教育理論紹介至英國，將已經硬化的英國學院派寫實主義的描繪教育注入了一股清流，而這股兒童美術教育的熱潮甚至擴散至歐洲各地。美國的美術教育學者也訪問了齊澤克的兒童美術教室，至此，重視兒童的自由自主性，創造性的美術教育運動終於在世界各地快速展開。

二十世紀以後，對兒童繪畫的心理學研究越見普遍與深入，法

國的造形研究學者Luguet 於 1913 年，1927 年相繼出版『某一個兒童的描繪』與『兒童的繪畫』兩本書，是兒童美術教育的古典名著，1916 年瑞士的心理學家Jung 也發表了『無意識的心理學』，1927年 Eng. 出版專書『從最初的線描至八歲的彩色畫的兒童畫研究』，1955 年，美國的學者 Kellogg Rhoda 以二十年的時間完成了約200 張兒童繪畫的分析，並出版『兒童畫的發達過程』一書；英國著名學者赫伯里德（ Read Herbert ）與美國學者羅文費（ Viktor,Low-erfeld ）的論述，更是將創造主義個性主義的美術教育，加註了最佳的註解。自 1900 年至 1965 年，在世界各國展開國際教育研討會，所謂「透過藝術的教育」（education through Art）已經成爲各國共通理解的見解與主張。

二次世界大戰之後，1940 年代後期至 1950 年代美國的美術教育的中心主題是所謂的「創造性」與「自我表現」。1920 年代，受到上述歐洲兒童中心主義美術教育的影響，與美國教育學者杜威提倡的進步主義教育運動相呼應，創造性美術教育的思潮已經在美國生根；經過 1930 年代經濟蕭條期重視美術實用價值的，第二次大戰期間，愛國主義的美術教育佔了優勢，真正盛大展開，所謂創造性美術教育成爲美術教育的主流是在第二次大戰之後，至 1950 年代的中期，這段期間，美國藝術教育的思潮集中在「自我表現」與「創造性」的主題上；透過藝術教育的理念成爲一般人對藝術教育的一般常識。基爾福（ G.P.Guilford ）的創造性心理學研究，羅文費的創造與心智的成長，Alshuler 與 Hattwich 的『描畫與個性』的著述，都是此時期臨床心理學的研究成果。創造性美術教育的思潮，對戰後的日本也產生了很大的影響，1952年「創造美育協會」的設立，一方面吸取了戰前自由畫運動的養分，一方面在創造性美術教育的世界風潮中，展開了創造美育的運動。而戰後的台灣，重視兒童的心理發展，尊重兒童的創造力與個性發展的美術教育，也成爲台灣美術教育現象的諸面相之一。

本世紀以來，創造主義兒童中心的美術教育已經成爲世界各國美術教育的主要思潮。從盧梭的自然主義教育觀，經過一個世紀來心理學者的努力，兒童的心理發展知識的探究，認知心理學的發展，人格發展心理學，完形心理學．．．等等，科學家將人類知性與

精神成長的內在結構，以科學實驗，分析的方法，建立知識體的結構。由於「兒童美術」的發現與研究，心理學的發展，以科學的方法引導人類深入人類心靈內在深層神秘的理解，美術教育的性格也從「技術主義」「客觀主義」「模仿主義」轉成「主觀主義」與「創造主義」的性格。重視兒童的心理發展階段及生活經驗，運用潛在，啓發式的教學法，透過藝術學習的行為達到人格形成的教育目標，是本世紀中期以來共同的信念。但是一味的尊重兒童主體性的成長，將教育的重點與方法都集中在個體成長的目標上，忽視了個體也是社會中的一分子，而藝術教育的內容，也有其屬於藝術、美術本質的專門知識與技術，必須透過學習的手段才能傳承，發展；創造兒童中心的美術教育，經過了本世紀輝煌的發展與實踐，在邁向二十一世紀的現今，客觀而冷靜的回顧與省思，是有其必要性的。創造性兒童中心的美術教育所提示的以「人」為中心的教育理念，重視個體的成長因素和過程，激發精神內在的主體意識與潛能，是本世紀藝術教育帶給人類最大的財富，但是如何運用此一資源在未來二十一世紀複雜而多元的社會，環境中生存，是此一型態的美術教育引發的省思與課題。

四、美學、美感主義的美術教育

簡要的來說，此一型態的美術教育的基本動機是試圖闡明美術教育除了重視「創造性」與「自我表現」之外，還要重視教導人們如何欣賞美。自 1960 年代的前期開始，美國的美術教育相關文獻中就陸續出現批判以「創造性」為取向的美術教育的論點。R.Hastie (1965) 的論文中提出，創造性的美術教育並非是探究固有藝術價值的唯一手段的論點（註十四）。E.W.Eisner 也認為幾乎所有的學科，只要認真的教學都對「創造性」能力的提升有所幫助，及藝術教育並不具備有「創造性」的特權，只有在「美術」中可成立而其他科目都無法涵括的要素，既不是「發展」也不是「創造性」... 等。（註十五）否定了 1920 年代以來「創造性」在美術教育中擁有的權威地位。而 V.Lanier 更提出「美的經驗」與「創造經驗」的區別論，主張「美的經驗」才是視覺藝術所特有的，

是其他的學科所無法相比擬的。(註十六)完全反論了 1957 年，羅文費提出的「創造的過程」才是美術教育的目標的論點；至此，很明確的，自 1960 年代在美國展開的美術教育的動向，強調「美的經驗」成爲此型態美術教育的中心思想。而由於強調「美的經驗」並不侷限於視覺藝術的範圍，而後發成爲所有的藝術 (all the arts) 的美感教育，是其必然的趨勢。

1966 年，伊利諾大學出版社出刊的 R.S.Smith 主編的『美感教育雜誌』 (『Journal of Aesthetic Education』) 創刊。在創刊號中如 T.Munro, D.W.Gotschalk, M.Deardsley, S.k.Langer 等當時具有代表性的美學、藝術學學者，及 H.S.Broudy, M.L.Champlin, E.T.Villemain 等有名的教育哲學者都在雜誌中提出對美感教育的論點。(註十七)之後，美感教育的藝術教育思潮在美國學界快速的展開，至 1970 年代影響至日本，台灣也從 1980 年代末期開始受到此波教育思維的影響。

俄亥俄州立大學的 M.Barkan 在其「藝術教育的轉捩期」論文中，主張藝術的認識與學習，必須要重視美術史與美術批評的學習，並提示美感教育的重點有三：一、藝術的內容是教材的主體，二、重視批評語言的訓練，三、養成藝術的判斷力，而基於以上三點，未來美術教育課程開發應重視：一、建立理解與判斷藝術的教學基準，二、幫助兒童發現藝術作品的涵義，三、教受美的感受力。以上三點是課程開發的中心原則。(註十八)美感教育即所謂以學科爲取向的美術教育 (Discipline based Art education) 的另一特點是其藝術教育思潮並沒有停頓在理論論述，分析的層面，而更實際的落實至教學層面，故課程開發研究，也是 1960 年代以來，美國美術教育學界的重要課題。較具代表性的成果，有艾斯納主持的課程開發計劃，及 1967 年 Bankan 集合眾多跨學際的專家完成的 CEMREC (The Central midwesteun Regional Educational Labonatory) 美感教育課程計劃。

顯而易見的學科中心的美術教育的前提是「美感教育」，其界定的四領域 (創造、美學、美術史、美術批評) 課程規劃中，除了創造的部分較爲偏重技術表現的層面外，美學、美術史與批評，都是針對藝術本質內容的認知分析與價值判斷的學習。當然針對「創

造性」美術教育的太過於偏重「創造的經驗」的缺失，美感教育提出「美感經驗」的重視，是擴大了藝術教育的範疇至美術史、美學與批評的層面，將藝術教育的「場」從個體擴展到與個體發生關聯的社會、文化及藝術產物上，有其積極的意義；但是美感教育的最大癥結問題在於支持美感教育論的審美理論的界定上。如 Efland 所言，自 1960 年代以來，美國的美術教育界漸漸體認到被忽視的知識部分的重要性，但其審美理論批評法的傾向，著重於把對審美品質的描述，當作藝術詮釋的主要基礎，這導致此一在藝術教育界中感受歡迎的方法有一種形式主義者的偏誤；Efland 更進一步的指出，在這些當前的教導藝術評論的方法中，有一種方法是美感審視，是要求學生描述藝術形式的感覺、形式、表現、及技巧等各種層面，以作為他們闡釋的基礎。Efland 也在他最近的一篇論文中（1990, p.75 ~ 76）稱這種方法為「課程擬制」（Curricular fictions），他認為並非只是因為它們是建構在捏造的理論上，而是因為即使他們在闡釋一件藝術作品時，也只是儘量接近一個專業評論家所做的。（註十九）基本上來說，美國的美感主義的藝術教育，在採取學科取向的課程觀點之後，所應用的審美、批評的理論與手法，較接近形式主義美學，和抽象表現主義繪畫風格的藝術形式。這兩者都被稱為是高層次現代主義的表徵。Efland 以為抽象表現主義之後，藝壇裡產生了多種的新藝術風格，如早在 60 年代，普普藝術的呈現，已為後現代的到來，開啓了一扇大門，這些近年來的藝術發展，已經無法再透過形式主義的美學觀點來理解。故 Efland 告誡我們，西方文化上新紀元的現代主義及極其風格，已經面臨一個轉捩點，我們正踏上前往後現代文化路上；如果真如此的話，任何有關現代主義教法的實施便顯得有些不適當了。如果我們正邁向二十一世紀後現代的紀元，藝術教育的面貌是否要反應這些？（註二十）

毫無疑問的，將美術教育當作是一門學科，一門具有實質內容與課程規劃的學科，強調「藝術」（可以是統合的包括文學、戲劇、舞蹈、音樂．．．）的知識與特質，並透過解釋、分析、評價的學習手段，達到美感教育的目標。提示藝術教育的學習不只是由內而外（創造、表現）也必須兼顧由外而內（鑑賞、批評、感知）的

學習，是美感教育的貢獻。但是當藝術被當做一種「知識」來教授時，就容易形成一固定模式，與制式的指導方法，當即將進入二十一世紀的多元文化觀的時代，如何打破單一價值觀的美感審視，建立多元文化觀的審美理論是美感藝術教育必須面對的嚴厲課題。

以上筆者將美術教育的思潮與主張，試圖以分析、解構的方法，將四種不同型態的藝術教育思潮的元素釋放出來，因為如果我們只對某一種型態的思潮進行分析與理解，容易掉入以管窺天的陷阱，將會陷入被其中任何一種理論制約與限制的情境。筆者解構以上四種藝術教育思潮時，盡量採取客觀，與跳脫主觀架勢的立場，以更寬廣與包容的觀點，從每個思潮的歷史背景、文化因素、社會條件，再進入思潮的主體，分析其理念與主張，再將其理念與主張，釋放在共同的水平上，再檢視其特質；如此，當我們在思考台灣美術教育的主體性時，有較穩固的立足點與自主性，擺脫外來文化的強勢影響，與缺乏省思與判斷力的全面認同。

接下來，我們要檢視一下，這些被解構出來的美術教育的元素，對台灣的美術教育有何意義？幾十年來台灣的美術教育的最大特色之一就是「比賽文化」「作品主義」；而「比賽文化」「作品主義」的母體，就是「美術主義」「技術主義」的美術教育觀，認為「美術」就須要有技術，而技術的基準，是在本章第一節理解構出來的，根植於西方實證主義、寫實精神的客觀描寫技法之法則與原理。其實根據本章的分析，移植至東方的普通教育裡的美術教育，並不是這一套學院派的美術主義的技術主義，但是由於專門教育與師院教育承襲了這一套教育系統，而這些人必然成為普通教育的教師與社會的美術人才，因而形成的社會價值觀，必然對學校教育的美術價值觀產生絕對影響。

而另一方面「比賽文化」在戰後由於受到創造性兒童中心美術教育之影響，重視兒童自發性的表現，被製造出來的「兒童畫」成為比賽文化中的主流。由分析中可得知，「兒童的繪畫」在本世紀初期受到廣泛的重視，而發展出深入的心理學研究，其用意是透過兒童繪畫的探討，以兒童繪畫作為與兒童內在心靈、知覺、溝通的媒介，進而從教育的觀點，探討教育的本質。「創造性」、「兒童中心」美術教育的目標並不是要「啓發」兒童如何完成、或是否完

成一幅「像兒童畫的畫」，而是希望透過「創造的經驗」的學習過程，促成兒童內在生成的發展。然而在台灣，儘管是「兒童畫」的繪畫比賽，歸根究底，它還是一種技術主義的美術情結。雖然表面上它標榜兒童的創造性，與重視兒童的自我表現，實質的根源是根植於美術主義、技術主義的傳統價值觀之中。如果我們釐清了這層現實與事實，無謂的保護、抗爭與爭論並無補於台灣美術教育的發展，只有立足完全客觀與宏觀的開放視野中，才能得到主體性的解答。

戰後台灣特別是最近二十多年來，先是受到日本戰前「山本鼎的自由畫」運動之影響及戰後在日本熱烈展開的「創造美育」的思潮的影響，之後又吸取了美國1940年代以降，「創造性」美術教育理論的主張，「創造性」美術教育的現象在台灣已經成為普遍而理所當然的美術教育新型態。當大家沈迷於兒童的「創造力」與「想像力」的激情當中，兒童的創造力與想像力成為美術教育的金科玉律的當兒，打著美感藝術教育的旗幟，挾著 DBAE 課程結構的餘威，以學科為本位的美術教育橫掃了台灣美術教育界。就這樣，隨著世界藝術教育潮流的擺盪，台灣的美術教育界也激起了陣陣的漣漪。當然，隨著時代的腳步，跟得上國際的潮流，是件可喜可賀的事，由於現代社會的發展，科技、資訊時代的來臨，世界各國成為一個地球村的理想已成為事實，將國外第一手的資訊儘速介紹到台灣，讓我們成為與世界同步的國際人，不也是我們夢寐以求的期望；但是這又遇上了相同的問題，如果我們要成為與大家平起平坐的國際人，我們的立足點在哪裡？如果我們一直扮演的是被動的、接收的受容體時，充其量不過是他國的文化次殖民地，其實不只是美術教育是如此，其他所有的事物也是如此。重視兒童的心理發展，與學習的主體性，把傳統的注入式的教育，轉換成啟發式的新式教育，是本世紀以來對人類的偉大貢獻，已是不爭的事實；但如本章分析所言，促進個體的成長是教育的重要功能，但不是教育的唯一的功能；就如創造力的開發，人格的形成是美術教育的重要功能，但不是唯一的功能；人是生活於社會中的一份子，是自然的子民，是文化的傳承者，「教育」的功能除了促進個體的成長外，還有其「社會」的功能。而美感教育的美感經驗課程論，即旨在擴展美術

教育的範疇至更廣泛的人類精神遺產——藝術品的鑑賞、感知層面，與創造性美術教育並沒有絕對的衝突。我們要思考的是，如本章分析所言，如果美感教育的方法（就如上述分析的創造性美術教育成爲製造「兒童畫」的工具一般）太過於重視所謂專家的審美理論與方法，而學生在闡釋一項作品時，只是盡量做到一個專業評論家所做到的事情的時候，這樣的藝術教育，其「教育」的價值何在？如果美感藝術教育的審美理論與原則，是製造出另一套單一價值觀的規範時，這樣的美感教育，對全人類的藝術發展，有何助益？又如造形主義的藝術教育，如果它教授、傳達的只是視覺言語與造形方法的中立性的羅列與法則，喪失了其後面存在的「地域性」「民族性」「精神性」等意涵，這樣的視覺教育是否能肩負起建設二十一世紀視覺文化的使命？我們要思考的不是在於我們應該選擇創造性美術教育，或學科本位的美感藝術教育，或造形主義的美術教育，或我們要贊成藝術教育工具論亦或本質論等的問題上；而是如果將構成這些論點與主張的元素攤開在太陽光底下時，跳脫主觀的架勢立足於全然客觀與宏觀的視點，我們將會回到問題的原點——台灣的美術教育，它的需求是什麼？

第二章 註

- 註(1) 三本正男監修(1985)『美術教育の理念』玉川大學 P.39 參照。
- 註(2) 同前掲書。
- 註(3) L.Venturi, *Storia della critica d'arte* (1948) 1970, P.55 (過茂譯『美術批評史』みすず書房1979年)。引述自註註(1) 前掲書 P.47
- 註(4) 同前掲書。
- 註(5) L.B.Albenti, 『De Pittuha』(1540)。(『繪畫論』三輪福松譯中央公論美術社, 1971) 引述自(註一) 前掲書 P.61
- 註(6) Stuart Macdonald 『The History and Philosophy of Art Education』中山修一、織田芳人譯, P.26參照。
- 註(7) 同註(1) 前掲書, P.61參照。
- 註(8) 同註(6) 前掲書, P.426參照。
- 註(9) 宮協理論『現代美教育論』「デザイン教育の回想」福田隆真 建帛社(1985) P.106-113參照。
- 註(10) 同註(6) 前掲書 P.427參照。
- 註(11) 山本正男監修(1985)『美術教育的現象』玉川大學 P.46 參照。註(12) 同註(9) 前掲書 P.47 參照。
- 註(13) 同註(6) 前掲書 P.440 參照。
- 註(14) Reid Hastie and S.G.Word "From Reseach and Theory to teaching practice" in *Art Education* Reid Hastie de.P.345
- 註(15) Elliot W.Eisner "Cunniculum Ideas in Time of Gnosis" *Art Education* Vol.18, No.7, (October 1965) P.10
- 註(16) Vincent Lanier, "Schismogenesis in Coutemporary Art Education" *Studies in Art Education* Vol.5, No.1, (Fall 1963) ,P.15-P.16
- 註(17) 同註(9) 前掲書 P.123參照。
- 註(18) 同註(9) 前掲書 P.124參照。
- 註(19) Arthun Efland 著 郭禎祥譯。『台灣美術』「美國學校的

藝術與美感教育」19.P57

註(20)同註(19)前揭書 P.57-P.58

第三章 初探二十一世紀台灣視覺藝術教育 新趨勢

一. 台灣社會發展之趨勢與特色

教育是社會的一環，社會的發展勢必影響教育的趨勢，而教育的發展也會間接帶動社會的走向，兩者是息息相關的。故本章要探討二十一世紀，台灣視覺藝術教育之新趨勢之前，必須了解台灣社會未來發展之趨勢與特色。眾所皆知的自1987年解嚴之後，台灣的社會，自其內部的結構而至外部的現象，都產生極大的轉變；再加上全球性高科技、資訊時代的來臨，台灣未來社會的發展，將可從下面幾個層面來分析。

(1) 從生活面來說：由於高科技、資訊時代的來臨，二十一世紀科學與技術的革新將更為快速與急遽，首當其衝的是工作時間的縮短，自由時間的加大，及勞動質的轉換；如農業時代與工業時代需求的是大量的勞力，而資訊時代將由「智力」與「創造力」取代「勞力」。但是雖然工作時間縮短與彈性化，但其工作壓力與能力的要求相對提高，二十一世紀的人類必將更重視安排其各種形態的休閒生活，才能在二十一世紀緊張而快速生活步調中求得平衡。

(2) 從教育面來說：日益膨大的知識體系與快速轉換的生活資訊，將迫使人類更重視生涯教育的規劃，即家庭教育、學校教育與社會教育的整合與發展，將成為二十一世紀教育的重大課題。

(3) 從藝術的面來說：由於快速的技術革新與發展，勢必開發出更多更普遍的傳達手段與製作手法。如，電視、電影、錄影、電腦繪圖、多媒體、超媒體...等，更由於錄音、複製、再生技術的擴展，藝術的接受與欣賞，將隨著媒體多功能的發展，更形大眾化、通俗化與社會化。因而藝術家與他人與社會的關係將更形密切與直接。二十一世紀可以預期的美術的行為與活動，將在人類生活中扮演更積極與普遍的角色。

(4) 從文化的面來說：由於資訊與媒體的發達，使人類的思考與傳達進入即時性、同時性與複合感覺性的時代；世界也由於資訊的快速傳遞，縮短彼此間的距離成為世界地球村的結構，因而強勢

的文化壟斷的時代將結束，尊重不同種族、不同族群、不同文化，的多元文化價值觀將成爲二十一世紀社會文化觀之主流。

簡而言之，台灣在二十世紀末，後工業時代的後現代社會情境中，從一個政治戒嚴，封閉的單一價值觀的社會結構中解體，而在即將進入二十一世紀的快速轉換的高科技，多元價值的社會情境中重新定位；大至民族、國家，而至族群、政黨，小至個人，都在如此激盪的、快速變動的社會中重新追尋自我的定位與價值。加上如上所分析，即將面臨的二十一世紀大環境的共同因素，我們將如何來思考，未來台灣視覺藝術教育之走向。

在第二章，筆者已經試圖分析並解構，主要的藝術教育思潮。有以藝術本位，重視技術訓練的藝術教育理念；有以實用爲出發點，以造形文法與視覺語言來結構，並與生活、工業、技術結合的美術教育理念，也有完全以兒童人格的發展爲目標，強調透過藝術的美術教育理念；也有重視藝術的美感機能，以知覺、鑑賞藝術的本質內涵爲手段，達到美感教育功能的美術教育。本章中，筆者試圖以這些已經釋放出來的元素爲基礎，以台灣二十一世紀社會發展的趨勢爲藍圖，重新構築台灣美術教育的內涵。第一階段筆者將其歸納爲三個大原則的思考方向。

(一) 從藝術教育機能面的考量：超越、克服技術、科學的制約。眾所皆知，二十一世紀是高度科學與技術的時代，而在高科技與資訊化的環境中，在「物化」與「商品化」充斥的生活環境中，「人」的價值，將會是深刻的課題。從歷史的學習中，我們得知，如；德國的謬思藝術教育論，二十世紀以來的重視兒童的個性，創造性的啓發，以兒童爲中心的藝術教育思潮，對抗生活全面技術化，而企圖回歸個人創造之主體，期待人格內面美的形成的自我中心的藝術教育論，是採取與科學、技術對立的角度；包浩斯的造形主義與構成主義，是採取與科學、技術協調的角度發展的藝術教育論；而筆者以爲，以「人」爲主體，尋求個體獨自性與社會統合化的精神定位，超越、克服技術與科學的制約是二十一世紀台灣視覺藝術教育發展思考的原則之一。

(二) 從藝術教育內容面的考量：可以想見的，二十一世紀人類生活中，美術活動將扮演更直接與普遍的角色。從台灣未來社會

發展趨勢的考量中，已得知，在未來台灣的社會中，美術活動的關係將擴展至生活全領域的層面之中，美術的行為不再單單只是為藝術作品而存在，它將很自然的滲透入人類生活中的各層面；藝術家與欣賞者之間也沒有絕對的分界與距離；人與自然，人與人，人與社會之間的對話、溝通將會是美術活動的全課題。換句話說，二十一世紀視覺藝術教育的內容，將由點的擴展——超越作品中心的藝術主義，技術主義的擴展，而至面的擴展——超越個體的成長、人格形式的內在關連，而至全方位的擴展——人與環境相互關係的交流，相互確認與自覺。

（三）從藝術教育方法面的考量：美術的行為與活動，是不能脫離媒材與技法而存在的。而長久以來，技法與素材應用，甚至於所謂的視覺語言，表現手法與方法等藝術表現技術面的學習是美術教育中最重要課題。但是「技術」是美術行為與活動中的手段與方法，並非目標。過分的膨脹「技術」面的功能，將會矮化美術教育的目標。如何正確掌握美術與技術之間相互媒介的發展關係，避免技術自我目的化的傾向，並非否定或輕視「技術」在美術活動或美術學習中的重要性，而是重新界定「技術」的學習在美術教育中的定位，是視覺藝術教育方法面的考量。

二. 台灣現階段國小美勞科教育的現況解析

從以上的觀點，筆者試圖建構二十一世紀台灣視覺藝術教育趨勢的基本面考量；而本章節我們再回過頭來，檢視一下，現階段台灣的視覺藝術教育——本篇論文中筆者將其界限在國民小學美勞科的教学範圍內——的現況解析。

德、智、體、群、美，五育並重，是現階段台灣國民教育的基本宗旨。但是不可諱言的，在國民小學的教育中，「美育」並沒有發揮其教育功能，當然也沒有得到應有的重視是不爭的事實。由於社會價值觀的影響與智育偏重的教育本質，「美育」成為學科中的邊陲科看似是不可避免的結果；但是如果轉換角度，檢視美勞科教學本身內在的本質，解析美勞科教學本身所潛藏的問題與性格，美勞教育本身似乎難疚其責。

筆者從個人的觀察與觀點，歸納出以下四點淺見：

- (1) 台灣的美勞教育過於重視「手」的操作與表現而忽視了藝術教育上應該重視的「心」、「智」，知覺與感情的提鍊與陶冶的部分。
- (2) 由於過於重視「手」的操作與製作的學習與成果，原本是美術活動的手段與工具的媒材與技法的學習，反而成爲美勞科的教學目標。實質上矮化了美勞科的教育意義。
- (3) 由於媒材與技法學習的過度膨脹，使其成爲美勞科教學的主要內容也是其教學目標，以至於形成不同教材與教法的單元轉換，成爲美勞教師的追求目標；因而各自獨立而散落，片斷的單元，無數的單元集成爲「課程」，既無課程架構，更談不上課程理念。而演變成只有單元沒有課程，成爲現階段台灣美勞科教學上的普遍現象。
- (4) 而現階段台灣美勞科的教學，最本質性的問題是，美勞科的教學自絕於「環境」之外，與「生活」脫節。在教室裡，動動手，做做作品，或憑空想像的表現活動，充斥教學活動的單元之中，更遑論取之於「生活」，用之於「生活」並回歸於「生活」之中的藝術教育環境論之理念。

三. 台灣視覺藝術教育理念之展開

本章節中，筆者試圖從視覺藝術教育主體論、環境論、方法論三個層面探究視覺藝術教育理念的發展之可能性。這只是理念形成最初步的探索階段，其中某些意念與構思尚僅屬於筆者直觀思考的層次，並未達到論理與分析思考的階段；而配合理念的探索，實證研究的課程開發實驗工作，正在進行之中，故，本章節的論述只可視爲理論探索的初步階段。

(一) 視覺藝體教育主體論：

基本上，筆者以爲如果將「藝術」「教育」的關係還原至「人

」的原點上，也許是現階段我們思考藝術教育的新契機。筆者在上一章節，藝術教育機能面的考量中，提出以「人」為主體，尋求個體獨自性與社會統合化的精神定位、超越、克服科學、技術的制約是台灣二十一世紀視覺藝術教育的思考方向之一。而所謂以「人」為主體，這個「人」並不是被教育的受容體，而是具有內在生成自發力，有知覺、感覺、精神力、甚或衝動，具有其內在意志力與欲求的個人為前提。

以「兒童」為中心，重視兒童的自我表現與創造性，透過「創造的過程」達到藝術教育的目標，是眾所皆知的理論；但是以「人」為主體的藝術教育理念，並非只是消極的尊重配合兒童認知、發展的條件與特徵、鼓勵兒童原發性的低次元創造力之啟發，而是更積極的激發學習者內在生成積極的學習架勢，並配合「發現學習」與「直觀思考」的特質與「論理思考」（即分析思考）的相互對應統合中產生「創造性的思考」，此種高次元的創造力的激發與提煉，才是未來生存於二十一世紀的社會中不可或缺的能力。

布魯納（Jenome Bruner 1915-）以為：在教育上僅傳授知識，不能算是完整的教育，應讓學生自己探索，推理思考，解決問題，發現事實或法則，享受學習結果之快樂，進而促進好奇心，鼓勵創造與探索未知世界，培養富有發現之人才，乃屬重要課題。而此種由發現的行為而學習的方法布魯納稱之為「發現學習」。為培養此種「發現學習」之能力與態度，布魯納則建議教師必須活用直觀的思考，同時也要培養學生直觀思考之能力。（註1）

布魯納更進一步提出，「發現學習」應具備有以下三種特質：

- 一．探索解決方案，即學習的出發點是否能夠採取積極的態勢，對於學習結果影響甚鉅。
- 二．能活用與組織學習的內容；發現的行為，對於外來的刺激與資料，並非被動的接受，而是要思考解決之步驟，活用限定之條件，並做更精細之分析與綜合。
- 三．耐力與努力；由於發現絕非一種新奇的創見，多數屬於既成事態之再構成，或既知的各種元素之再配置，耐力與努力是累積建設行為的學習態度（註2）。

布魯納在其著書『教育的過程』一書中曾詳述，所謂的「發現

學習」，其實是認知過程中自我操作之認知模式，把已經公式化之人類發展成果的思考模式（例如物理學上之知識體系），套入自己的認知模式，以擴大與發展自己之認知構造，而學習者在操作自己的認知模式、改組、公式模式之利用之際，必須常保持其積極性，布氏稱其為「發現學習」。而發現學習的操作方法—動作的、形像的、象徵的—並非分析的操作，而是要直觀的思考。而直觀思考相伴發現之興奮感，這種感覺與學習者學習態度有關，發現學習上一連串的感覺、構造、態度等都以知識之構造為前提，以此而獲得的發現亦是新的構造（註3）。布氏所言之「發現學習」與「直觀思考」的學習方法，雖然其背景是以知性，科學的結構性知識的學習為重點，但是筆者以為其學習原理，激發內在學習動機，產生主動之學習意欲是學習的基本原點。當藝術教育不再只是教「藝術」，也不是在進行「教育」的過程，而是激發主體（人）與環境相互關係之自覺，一種透過內在生成力，產生主動學習的架勢，經過體驗、發現、探究、分析、統合的過程，從直觀的思考進入論理，分析的思考，人的多元知覺與感性，經由此種程序，得到真正的協調與統合，超越科學與科技的制約，達到人與「環境」統合共存的目的，是思考二十一世紀台灣視覺藝術教育新動向的基本原點。

（二）視覺藝術教育環境論：

如果藝術教育的主體是「人」，則藝術教育的內容應該是「環境」。此「環境」意指人生存週遭所涵蓋之所有現象與事物。筆者將這個「環境」定義為「時間的環境」與「空間的環境」；時間的環境意指：人類的歷史、文化、社會、文明、是經由時間的因素而形成的人類精神與社會行為的累積與所產。空間的環境，又可分為自然的環境與人工的環境；自然的環境意指自然的山川，氣候、景物；而人工的環境意指經由人類的精神所產，經過製作，完成的手續，而存在於空間中的物、景。如：建築、街道、景觀、工藝品、藝術品。．．．如前章節所分析，農業時代，美術的行為或美術教育是為一些特定的階層，或特定的目的而存在，也許是為了讚美神的

神聖，也許是爲了歌頌皇室的豐功偉業，也許是爲了渲染貴族的逸樂奢靡；而欣賞、鑑賞藝術作品，更是一小撮人的特權與教養；工業時代，美術的行爲或美術教育是爲了社會、國家的利益而存在；而二十一世紀，美術的行爲與活動將真正與人類的生活合而爲一，既不是藝術主義技術主義的美術教育也不是造形主義，創造主義的美術教育，而是涵蓋生活全領域，多元文化觀的美術教育。

從這個角度思考，很顯然的，二十一世紀美術教育的內容不再是教「美術的技術」亦或「美術的知識」，美術教育的功能也不再只是培養一個健全人格的個人；美術教育的內容應該涵括人類生活的全領域，藉由美術的行爲與美術的活動爲媒介，提昇人類在美術方面的知識與技能的同時，刺激人與其生存環境之對談與溝通，進而激發人與環境相互關係之主體性與自覺。

而如何從如此浩瀚的「環境」元素中，擷取藝術教育的內容，轉換成有機之教材，並組織成課程的結構，將是二十一世紀，視覺藝術教育課程開發研究上的重要課題。將原本概念化，封閉性的美術教育的內容，釋放在廣大的生活環境的元素中，教師的主體性，教師的專門能力與專業素養，教師的人格及知識的結構，都將受到極大的考驗與挑戰。而如何引導學生在學習過程中，藉由美術的行爲與活動建立積極的學習架勢，主動的學習意欲，進而從直觀的思考進入論理分析的思考，形成高次元的創造力與判斷力，更是關鍵性的課題。

（三）視覺藝術教育方法論：

長久以來，美勞科的教學偏重於表現與製作的部分，而表現與製作的學習中，又侷限於技法與媒材的練習與應用上。從結論上來說，媒材與技法幾乎成爲美勞科教學的全部，甚至成爲美勞科教育的最終目標。但是眾所皆知的，「技術」是美術行爲與活動中的「手段」與「方法」，它是爲達到目標而使用的「工具」，並非目的。過分的膨脹「技術」面的功能，將會矮化藝術教育的意義。如何正確掌握「美術」與「技術」之間互爲媒介的發展關係，避免技術自我目的化的傾向，是美勞科教學上必須克服的沈痾。

筆者以爲克服「技術」的學習在美勞科的教育中，自我目的化的傾向方法有二：

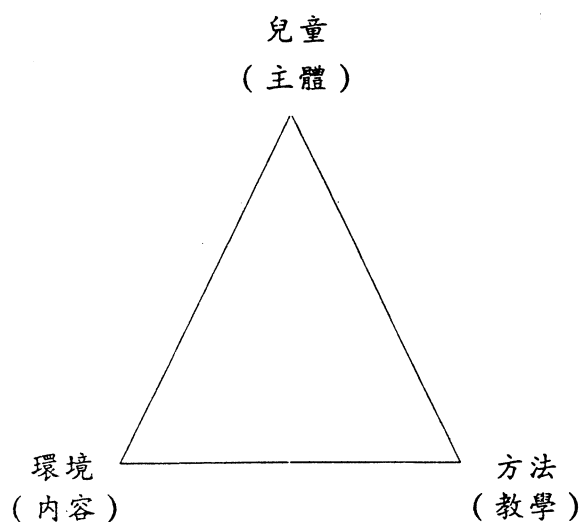
一. 明確界定「技術」面的學習在美勞科教育中的定位。如上所述，二十一世紀視覺藝術教育的主體是「人」，其教育的內容是「環境」，則技法與媒材是其手段與方法。美術的行爲與活動，幾乎無法脫離媒材與技法而存在，是眾所皆知的事實，但是技術的價值是在於它們蘊涵的精神意涵，藉著材質與技法顯現而具體化，成爲實體的存在；如果「技術」喪失其內在的精神性與意義，「技術」不過是物質的形骸；故，視覺藝術教育中，「技術」的傳授與練習，雖然有其絕對的必要性與重要性，但也有其限制，只有在澄清與界定其正確的定位時，「技術」面的學習才能發揮其真正的功能。

二. 避免以媒材、技法的性質來區分視覺藝術教育的內容。目前最常見的課程、教材的分類法，就是以媒材、技法來區分。如：線畫、彩畫、貼畫、版畫、工藝、雕塑．．．等等。如此的分類方法，完全被技法與媒材的性質限定了課程內容的發展；自然而然的，爲線畫而線畫的教學，爲版畫而版畫的教學應運而生，教學的最終目就成了教線畫、教彩畫、教貼畫．．．等。而如果，美勞科的教學，可以跳脫媒材與技法的制約，重新回歸藝術教育的原點，以「人」爲基點出發，整合「環境」中的元素爲教學的內容，則媒材與技法將可轉換成爲有機的統合，打破原來在教學活動中所扮演的固定模式。

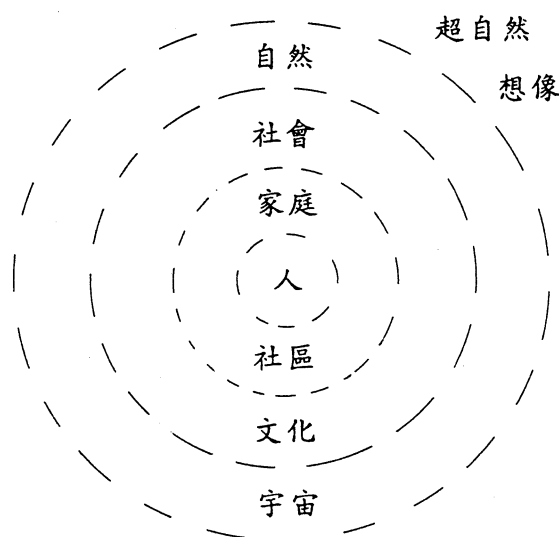
而視覺藝術教育的方法，除了由內而外，表現與製作的部分之外；另一種方法，由外而內的欣賞、審美的部分也是不容忽視的。既然「環境」中的各種元素都可以成爲視覺藝術教育的內容，則「環境」中存在的各種「素材」都可以成爲由外而內刺激的最佳媒介。如自然的景觀，宇宙中的元素，藝術家的作品，文化的現象，鄉土的結晶，以至於生活中的事實．．．。不論是文化的、歷史的、社會的、生活的，亦或是自然的，鄉土的經過課程的結構與組織，都可成爲有機的教材元素。而值得注意的是，如本章節分析過的，二十一世紀的視覺藝術教育是涵括生活全領域的多元文化價值觀的美術教育，任何一種單一價值觀的審美理論與規範，都無法適用於未來二十一世紀的人類社會中；只有從更寬廣的視野，激發學生主動學習的積極架勢，從直觀的思考，進入分析的

思考，建立學生自主批判，分析的能力才能確立多元價值觀的審美觀點。總而言之，二十一世紀台灣視覺藝術教育的新動向，既不是動手操作的勞作課，也不是學習美術的「形」、「色」原理的造形課；既不是學習藝術知識的美感教育，也不是完成個體成長的創造教育；而是藉著「美術的行爲」與「活動」（這裡可做廣義的解釋），以「人」為主體，探索人與生存環境的層層關連，而透過美術的實際操作與思索，探究、分析、綜合的種種過程，達到人與「環境」統合共有的境界，完成二十一世紀人類生存的社會環境中，視覺藝術教育應具備的功能。

以上，筆者分別從視覺藝術教育的「主體」、「環境」、「方法」三個界面，試圖構築二十一世紀台灣視覺藝術教育的理念架構。如果以圖形來呈現的話，此三個界面代表教學活動的三個頂點。如（圖一）



（圖一）



（圖二）

而人與環境的關係，可以圖（二）來圖示。

第三章 註

註(1) 陳峰津者(1982)『布魯納教育思想之研究』 P.96

註(2) 同註(1) 前揭書 P.80-83參照。

註(3) 同註(1) 前揭書 P.61

第四章 北新國小美勞科課程開發事例

一、研究動機

於第三章，筆者試圖構築二十一世紀台灣視覺藝術教育的理念架構。而所謂的理念架構，是一種理論的推演，就算有嚴謹的邏輯的分析與辨證，仍不免流於抽象與理論性的論述。而教育學的研究，不同於哲學的思辨，止於理論的研究，常常無法真正解決教育上的問題；而理論的教育思考，轉換成爲實證的教育研究時，常常有助於教育理論的修正與建立；筆者基於以上的動機，而最大的原動力是源自於，將抽象的理念轉換成爲實際的行動，那種對不可預測的未知的挑戰與好奇，促使筆者投入課程開發的實證研究。

二、研究方法與組織

北新國小課程開發的實證研究，其研究方法，基本上是採取行動研究法，即理論與實際結合的研究方法。研究成員包括筆者共有六人，現階段的研究成員分別是吳進風、劉得劭、郭博州、楊宗賢、李耀瓊；研究計劃的主持者（即筆者）是理念的架構者，課程的規劃者，研究成員則負責課程的設計與教學的實施，而校長的行政配合與家長的支援與協助更是不可或缺。而特別值得一提的是，行動研究的過程中，所有研究成員的相互成長是此項研究計劃的附加價值。如筆者由於參與此項研究計劃，許多的理論與構想得印證與修正，也從實際的教學過程裡發現許多原理與問題；而研究小組的成員，也獲得理念的澄清，視野的擴展。另，本研究計劃，於實驗過程中使用兩台錄影機收錄教學實驗的所有過程；一位老師負責拍攝教學情況的全景；一位老師負責拍攝教學實況的特別鏡頭，記錄教學實驗的所有資料。但是行動研究最重要的還是研究人員的全程參與，觀察上課時老師所使用的語言（包括肢體語言）、教師與學生之間之互動關係、學生在學習過程中的反應、學生作品的呈現、教

室常規、教室氣氛、情境....等等，都須詳細記錄，做為日後評估的依據。

三、研究背景

本課程開發研究計劃開始於民國八十一年九月至今已進入第三年，預計五年完成一至六年級的課程開發計劃。於民國八十一年著手此研究計劃，歸納其背景因素有二：

(一) 為美勞科課程標準之修訂。台灣的社會自解嚴之後，政治、文化、經濟面都產生極大的轉變，同時也帶動教育改革的腳步，體制內的教育改革必須考慮多層面的因素，較為慎重與保守，但是筆者以為美勞科新課程標準的修訂，已經充分反應未來台灣美勞教育的發展趨勢，故筆者於參與美勞科課程標準修訂工作完成之後，即著手依據美勞科新課程標準之新精神，進行美勞科課程開發的實證研究工作。將於民國八十五年實施的課程標準，基本上來說，不管是實質的內容亦或其精神內涵都有相當程度的轉變，基於這種內在條件整備，外圍條件也已成熟的因素之下觸發筆者進行課程開發的實證研究。

(二) 為美勞科教科書的開放審定。教科書的開放審定，其社會意義更甚於教育意義。由於教科書的開放審定可以預期未來台灣社會將走向多元化的社會，相對的藝術教育的發展必然可呈現更寬廣的空間。單一價值觀的國定教科書的時代結束，未來台灣美勞科的課程發展展現了更大的彈性與自由發展的空間，又由於教師的自主意識與課程彈性化、多樣化的觀念抬頭，教師自編教材發展課程將成為未來必然的趨勢；基於此點之考量，筆者進行的課程開發實驗成果，可提供教師一參考的模式，呈現美勞科教學上的某種可能性。

四、課程組織與架構

以「人」為主體是筆者架構課程中心思想。而「人」是有內在生成自發力之個人，如何激發其主動積極的學習架勢，湧發其主體性的學習意欲，是筆者規劃課程的第一考量。而如何結構性的組織

課程，整合環境中的浩瀚元素，建立課程的有機結構，以激發兒童學習過程中直觀思考的飛躍，進而進入分析、綜合思考的相互對應統合之中，提煉高次元的創造力是課程設計的要義。而如何有機的整合媒材與技法，視覺要素與美術知識的機能，配置於課程組織中的適當位置，是課程設計時的重要課題。考量兒童個人的要因、文化的要因、自然生物的要因，即兒童的成長發展基準，評估課程的妥當性，順序的調整是課程架構的主軸。基於以上種種考量，筆者進行課程規劃時，採取以下兩種方法：

（一）是螺旋式的課程架構：筆者曾於上一章節解析過，台灣現階段的美勞科教學，只有單元沒有課程，即以往的課程形態，是並列許多知識性的或技術性的內容，而兒童從學習的過程中，也許可以因此而搜集許多知識與技術，但於促進其真正的成長與發達並無助益。美國教育學者布魯納，在其『教育的過程』（註一）一書中提倡「發現的學習」，並重視「直觀的思考」其用意即是要克服靜態的被動的羅列式的知識或技能的學習。美勞科的教學也是一樣，如何變革傳統式的學習原理，除了教師必須善用教學技法，並與學生建立良好的溝通，互動關係之外，最重要的癥結在於課程本身的結構性，有良好結構性的課程組織，才能有助於兒童在學習過程中真正掌握主動的學習架勢，再構築其新的構造。

筆者於三年前開始課程規劃設計時，即採用大主題的課程規劃方式，其用意在於打破羅列式，靜態的單元、課程型態，而在實證研究的過程中，此種課程理念重覆的受到修正與增強，之後又於布魯納的學說中得到理論的印證。綜合布魯納的論點，所謂螺旋型課程（Spiral Curriculum）首先要捨棄學習雜多知識或技能的觀點，選擇具有價值之重要主題或原理為中心，而組織課程；而螺旋式的課程排列，即國小至中學階段，對於同一種基本概念，採用螺旋型數次反覆上昇排列，布氏主張，第一次螺旋是屬於動作的次元，第二次螺旋是屬於形象的次元，第三次螺旋是屬於符號的次元等反覆上昇而形成。螺旋間具有「連續性」、「發展性」為要件，所謂「連續性」即由下而上之管道是一貫通達的，所謂「發展性」即階段上昇的結構非常明確。（註二）

北新國小的課程開發研究，基本上採取的課程架構理念，即是

此種螺旋型的架構模式，筆者首先將美勞科的內容——「環境」的元素重新整合界定出幾個大領域，如「人」、「自然」、「社會」再從這三個大結構中提煉出相關之主題，再進行一至六年級螺旋型的課程規劃。

(二)即是採用大主題式的課程設計原理。大主題式的課程設計原理是從螺旋式的課程架構發展而來的，但是在設計過程中要考量以下二種變數 (1)是對兒童的個人要因，文化要因及生物要因的考量，充分掌握兒童在成長各階段的特質與條件，當然此處的兒童成長的特徵含括了文化中社會中兒童的成長發達要因，並非單指兒童個體的心理發展；並要確認技法與媒材及相關美術知識的習得。(2)是根據教師的洞察與經驗，對於異同年齡的兒童提出適宜的假設，是課程設計中必經之歷程，而在理論與實驗的交互作用中，修正其假設，或確立其假設，是課程設計經常遭遇的課題。

五、教學實驗

本篇論文，旨在分析與架構二十一世紀台灣視覺藝術教育的理論探討，並建構課程開發的課程理念與組織。北新國小的課程開發研究計劃是一大型的研究計劃，動用許多的人力及長時間的實驗成果的累積，完整的研究報告預計在兩年之後完成；而本篇論文中，只擷取其中某一主題事例的實驗報告，以做為本篇論文論理性論述的實證依據，並做為評估前述論述的妥當性與可行性的參考資料。

以「土」為主題的課程開發事例：

在美勞科的教學中，「土」一般是被當做一種媒材來使用，如用陶土做陶藝，或雕塑；而在本課程規劃中，「土」被還原成一種元素，一種宇宙間存在的元素，人生活中不可或缺的元素，從大地的生命到人類的生活，從恆古至今至未來，「土」的「自然觀」、「機能觀」、「生活觀」、「文化觀」、「歷史觀」以至於土的「生命觀」都是課程中探究的主題。

以「土」為主題的課程規劃從一年級至六年級貫穿全部，並呈現結構性的課程組織。一年級的「土」的課程，是從「玩土」開始，「挖土尋寶」是課程設計的第一單元；以遊戲的動機引發兒童挖土，

玩土的樂趣，以肢體活動親身體驗、接觸、感覺「土」，從行動的過程中，體驗「土」的存在，發現「土」原來是生活中的一部分，第一單元結束，孩子們都帶著一桶土回教室，老師將其放在大的方型容器中並灑下種子。第二週上課時，上週帶回來的土已經冒出嫩芽，與孩子們交換土壤孕育生命的心得；而第二週的單元主題是玩泥巴，「土」加上「水」產生的可塑性增加兒童遊戲，創造的可能性。玩泥巴目的在解放兒童內在對「土」的既定概念與束縛，並讓其充分發揮遊戲，想像，造形的天才。第三週第三單元延續上兩週對「土」產生的親近感，從玩「土」、感覺「土」、體驗「土」、到本週，用「土」來表現，捶、打、抓、揉、捏、搓...用其全身的氣力與「土」對決，本階段的作品純粹是兒童自發性的作品，自然而純真是其特色。一年級「土」的主題課程發展暫告一段落。

二年級「土」的課程延伸，偶而也會與其他的主題結合，如「母親」的主題中，以「土」來表現與母親的關係；「我」的主題發展中陶版的版畫製作使兒童體驗在「土」上面可以刻劃下痕跡的各種可能性，是認知體驗「土」的機能性的初步階段，並刺激兒童擴散思考的能力。二年級下學期「土」的課程發展是將「土」的表現與空間結合，在校園邊的公園裡，小朋友將土的表現與樹木與石頭與任何在現場自己選擇的景觀結合。綜合言之：低年級「土」的課程觀，是從兒童的遊戲與肢體行動出發，從遊戲的過程中，從感覺、體驗到發現並運用此階段兒童特有的自發性的創造力與想像力讓其充分發揮，本階段課程結構的目的在打破「土」的媒材概念，從土的本質面進行接觸與探究。

中年級的「土」的課程發展著重於「土」的機能面與生活面的應用，故中年級的「土」的課程規劃，偏重於製作生活有用的器具或具有遊戲，傳達功能的作品。

高年級的「土」課程發展，則從「土」的「文化觀」、「歷史觀」、「生命觀」的角度切入，故第一單元是觀看「源」的電影，從先民與自然搏鬥，土蘊藏著無盡的寶藏，卻也無情而殘酷，從文化與歷史的層面而引發學生思考人的生存與大地的關係；第二單元，則是用「土」表達意象——「堅忍」，將其形象化，用最質樸而充滿韌性的媒材——土，塑造其形體；學生在本階段已經較能掌握並熟

悉「土」的媒材特質，並能從本質的層面探討「土」的抽象意念；第三單元則是校外參觀，參觀水裡蛇窯，此次參觀目的有三，一是了解蛇窯在台灣生活史上扮演的角色，二是了解蛇窯的構造，製作的過程，傳統工藝的機能及其特色。三是激發學生的台灣鄉土的關懷與認知，在高科技社會中成長的孩子們，也能回歸先民生活的本源，傳承文化的根源。第四單元，是校園「坑燒」，坑燒第二單元完成的作品——堅忍。參觀過蛇窯之後，學生對窯的構造與機能有了大致的了解，本單元目的在使學生親身操作、體驗，從窯的製造到坑燒的全過程，除了訓練學生工作態度與解決問題的能力之外，並充分體驗「土」與「火」結合的過程及其結果。第五單元則從生活中的工藝品鑑賞入手，從原始人類製造的器皿至現代人生活使用的器物，不同種族，不同文化，不同的美感意識，產生的不同生活中的智慧與文化特質，學生從鑑賞過程中了解、認知表現形式的多元性、多樣化，擴展學生在造形語法上的自由空間；鑑賞結束之後，則是表現課程的延伸，製作「不一樣的容器」，除了此容器必須是生活中能使用的機能限制外，學生可以自由發揮其造形、結構、裝飾的創造想像能力；第六單元則是第五單元完成作品的素燒與上釉的技術性課程。這個單元裡教師必須具備有專業的技術素養，才能將專業化的技術轉換成爲教材結構，益於學生吸收陶藝製作的基本知能與技術。第七單元，再從「土」的技術性與機能性的製作與訓練回歸「土」的本質性的探究，從「土」的「自然觀」談「土」的存在，「土」的面貌與「土」的性質；此階段「土」的「自然觀」的探究，不同於低年級「自然觀」的探索，低年級對「土」的接觸是從兒童自發性的遊戲動機著手，以兒童主觀的感覺、觸覺激發其直觀的思考，刺激其感性與直覺；但高年級的「土」的「自然觀」的探究，是從「科學」、「理性」與「客觀」的角度切入，激發學生綜合、分析的思考；第八單元則從「土」的宏觀的自然的本質的探究，集中於本土的思考，思考這塊土地與生活在這塊土地上的人的關係，從台灣的人文、歷史、文化的觀點，與學生共同發現、思考、探究這塊土地的意義及他對這塊土地的感情與詮釋，至此「土」不再只是物質，也不再只是用以製作器物或表現作品的材料，它是活生生具有生命力的實體，具有文化、歷史意涵的存在；第九單

元，則是「土」的生命觀，讓學生畫「土」，「土」成爲學生表現對象的主題——「畫我們的土」，將其生命中的「土」以繪畫的視覺語言表現出來，當然表現的形式沒有任何限制，用蠟筆、水彩、鉛筆亦或任何的顏料在平面的畫紙上將其對「土」的抽象的意念形象化，但此形象之呈現是超越抽象或具象之限制的。

以上是以「土」爲主題的課程設計，也是研究小組在北新國小實施的教學實驗的現場記錄，而詳細的教學記錄完全收錄於錄影帶之中，待整理完成之後，將會公開發表。（圖三）爲此事例的課程組織結構分析圖。

主題	年級	單元名稱	主要課程內容	課程結構分析		
土	一	1.挖土尋寶 2.玩泥巴 3.玩土	<ul style="list-style-type: none"> 以遊戲與肢體活動為主 親近、接觸、感覺、發現「土」 「土」+「水」→可塑性、造形的可能性 激發兒童的趣味，並解放其對「土」的束縛 自發性的土的造形遊戲 捶、打、搓...玩土動作的經驗 	<ul style="list-style-type: none"> 以肢體活動為主 以遊戲為教學手段 <p style="text-align: center;">↓</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">3 從土 的本 質面 切入</div> <div style="text-align: center;">2 打破 土的 媒材 概念</div> <div style="text-align: center;">1 激發 主動 的學 習架 勢</div> </div> <p style="text-align: right;">感性、直覺</p>	土的自然觀	
	二	1.母親與我 2.«我»— 陶版版畫 3.看誰堆得高	<ul style="list-style-type: none"> 與其他主題結合的課程，用土表現母親與我的關係 以陶版版畫表現「我」 體驗在「土」的材質上刻劃痕跡的種種可能性 「土」的造形與空間結合 	<ul style="list-style-type: none"> 初步的操作技術的探索 「土」的材質的可能性的探索 激發擴散性思考的可能性 運用此階段兒童特有的自發性想像與創造力 <p style="text-align: right;">直觀思考 行動的發現學習階段</p>	土的自然觀	
	三四	1.陶鈴	<ul style="list-style-type: none"> 了解「土」的機能性與製作方法 製作傳達或生活中有用的物品 	<ul style="list-style-type: none"> 了解「土」的機能性 「土」在生活中的應用 基础性技法的習得 <p style="text-align: right;">土的應用、 造形、構造 形象的發現 學習階段</p>	土的機能觀	
	五	1.觀看「源」 電影 2.«堅忍»的 人 3.參觀蛇窯	<ul style="list-style-type: none"> 從文化與歷史的層面，思考人的存在與大地的關係 用「土」表現「堅忍」的意念，使其形象化 了解蛇窯在台灣生活史上扮演的角色 了解蛇窯的構造與製作的過程 	<ul style="list-style-type: none"> 從生活、歷史、文化探討「土」的生命觀 「土」與「人」之關係 「土」的表現技法的深化 傳承文化的根源 激發學生對台灣鄉土的關懷與認知 	分析、綜合思考——符號的、抽象的發現學習階段	土的生活觀、文化觀、歷史觀、生命觀
	六	4.坑燒 5.鑑賞工藝作 品 製作「不 一樣的容 器」 6.素燒與上釉	<ul style="list-style-type: none"> 體驗實際操作的經驗 「土」與「火」結合的過程與結果 擴展造形語法的自由空間 素燒及上釉的技法與知識 	<ul style="list-style-type: none"> 「土」的技術性的操作與練習 「土」的媒材與技法。 「土」的生活機能 「土」的造形機能 		
		7.談「土」 8.台灣的「土」 9.畫「土」 (畫我們的土)	<ul style="list-style-type: none"> 宇宙的「土」——「土」的形成、「土」的面貌、「土」的性質 從台灣的歷史、文化、生活、談台灣的「土」 共同思考「土」與「人」的關係 將自己的「土」用繪畫的語言表現出來 	<ul style="list-style-type: none"> 「土」的自然觀——科學、理信、客觀——知識的分析與探討 思考「土」的「文化觀」、「歷史觀」 「土」的本質性的思考 「土」的實體表現 		

第四章 註

註(1) 布魯納著(1979) 鈴木祥藏 佐藤三郎譯『教育の過程』 岩波書店

註(2) 陳峰津著(1982) 『布魯納教育思想之研究』 P79-80 參照。

第五章 結論

綜合本篇論文的分析與論述，二十一世紀台灣視覺藝術教育的趨勢，可歸納下幾點思考方向：

- 一、如果藝術教育不再只是教「藝術」，也不是在進行「教育」的過程，而是激發主體（人）與環境相互關係之自覺，一種透過內在生成力，產生主動學習的架勢，經過體驗、發現、探究、分析、統合的過程，從直觀的思考進入論理，分析的思考，人的多元知覺與感性，經由此種程序，得到真正的協調與統合，超越科學與科技的制約，達到人與「環境」統合共存的目的，是思考二十一世紀台灣視覺藝術教育新動向的基本原點。
- 二、如果藝術教育的主體是「人」，則藝術教育的內容應該是「環境」。二十一世紀，美術的行為與活動將真正與人類的生活合而為一，既不是藝術主義技術主義的美術教育也不是造形主義，創造主義的美術教育，而是涵蓋生活全領域，多元文化觀的美術教育。
- 三、二十一世紀美術教育的內容不再是教「美術的技術」亦或「美術的知識」，美術教育的功能也不再只是培養一個健全人格的個人；美術教育的內容應該涵括人類生活的全領域，藉由美術的行為與美術的活動為媒介，提昇人類在美術方面的知識與技能的同時，刺激人與其生存環境之對談與溝通，進而激發人與環境相互關係之主體性與自覺。
- 四、如何從如此浩瀚的「環境」元素中，擷取藝術教育的內容，轉換成有機之教材，並組織成課程的結構，將是二十一世紀，視覺藝術教育課程開發研究上的重要課題。
- 五、如何引導學生在學習過程中，藉由美術的行為與活動建立積極的學習架勢，主動的學習意欲，進而從直觀的思考進入論理分析的思考，形成高次元的創造力與判斷力，更是關鍵性的課題。
- 六、媒材與技法是美術行為與活動中的「手段」與「方法」，它是為達到目標而使用的「工具」，並非目的。過分的膨脹「技術

」面的功能，將會矮化藝術教育的意義。如何正確掌握「美術」與「技術」之間互為媒介的發展關係，避免媒材與技法自我目的化的傾向，是美勞科教學上必須克服的沉痾。

七、二十一世紀的視覺藝術教育是涵括生活全領域的多元文化價值觀的美術教育，任何一種單一價值觀的審美理論與規範，都無法適用於未來二十一世紀的人類社會中；只有從更寬廣的視野，激發學生主動學習的積極架勢，從直觀的思考，進入分析的思考，建立學生自主批判，分析的能力才能確立多元價值觀的審美觀點。

總而言之，二十一世紀台灣視覺藝術教育的新動向，既不是動手操作的勞作課，也不是學習美術的「形」、「色」原理的造形課；既不是學習藝術知識的美感教育，也不是完成個體成長的創造教育；而是藉著「美術的行為」與「活動」（這裡可做廣義的解釋），以「人」為主體，探索人與生存環境的層層關連，而透過美術的實際操作與思索，探究、分析、綜合的種種過程，達到人與「環境」統合共存的境界，完成二十一世紀人類生存的社會環境中，視覺藝術教育應具備的功能。

参考文献：

1. 金子一夫 (1991) 『近代日本美術教育の研究』 中央公論美術出版
2. 山形寛 (1988) 復刊『日本美術教育史』 黎明書房
3. 大勝恵一郎 鈴木寛男監修 (1984) 『美術教育學概論』 黎明書房
4. Stuart Macdonald 中山修一 織田芳人譯 『美術教育の歴史と哲學』
5. 増田金吾 村上陽通著 (1983) 『美術教育史ノート』 開隆堂
6. 山本正男監修 (1985) 『美術教育學研究』全4巻 玉川大學出版部
7. 宮協理 (1985) 『現代美術教育論』 建帛社
8. Howard Gardner (1991) 仲瀬律久 森島慧譯『藝術、精神そして頭腦』 黎明書房
9. Bruner 著 佐藤三郎 鈴木祥藏譯『教育の過程』 岩波書店
10. Ralph.W.Tyler 著 金子孫市監譯『現代カリキュラム研究の基礎』 日本教育經營協會
11. 天野正輝 (1989) 『教育課程編成の基礎研究』 文化書房 博文社
12. 箕浦康子 (1990) 『文化のなかの子ども』 東京大學出版會
13. 林曼麗 (1988) 『日本近代圖畫教育方法史研究』 東京大學出版會

14. 台灣省文獻委員會編 (1988) 再版『台灣史』眾文圖書公司
15. Arnold Hanser 著 邱彰譯『西洋社會藝術進化史』雄獅美術
16. Eisner 郭禛祥譯『藝術視覺的教育』文景書局
17. 楊亮功 『中西教育思想之演進與交流』台灣商務印書館
18. 王建柱編著 『包浩斯』 大陸書局

20. Eisner 著 仲瀨律久譯 (1987) 『教育課程と教育評價』建帛社
21. 八木 冕監修 (1983) 『創造性』 培風館
22. 安彦忠彦編 (1992) 『カリキュラム研究入門』勁草書房

