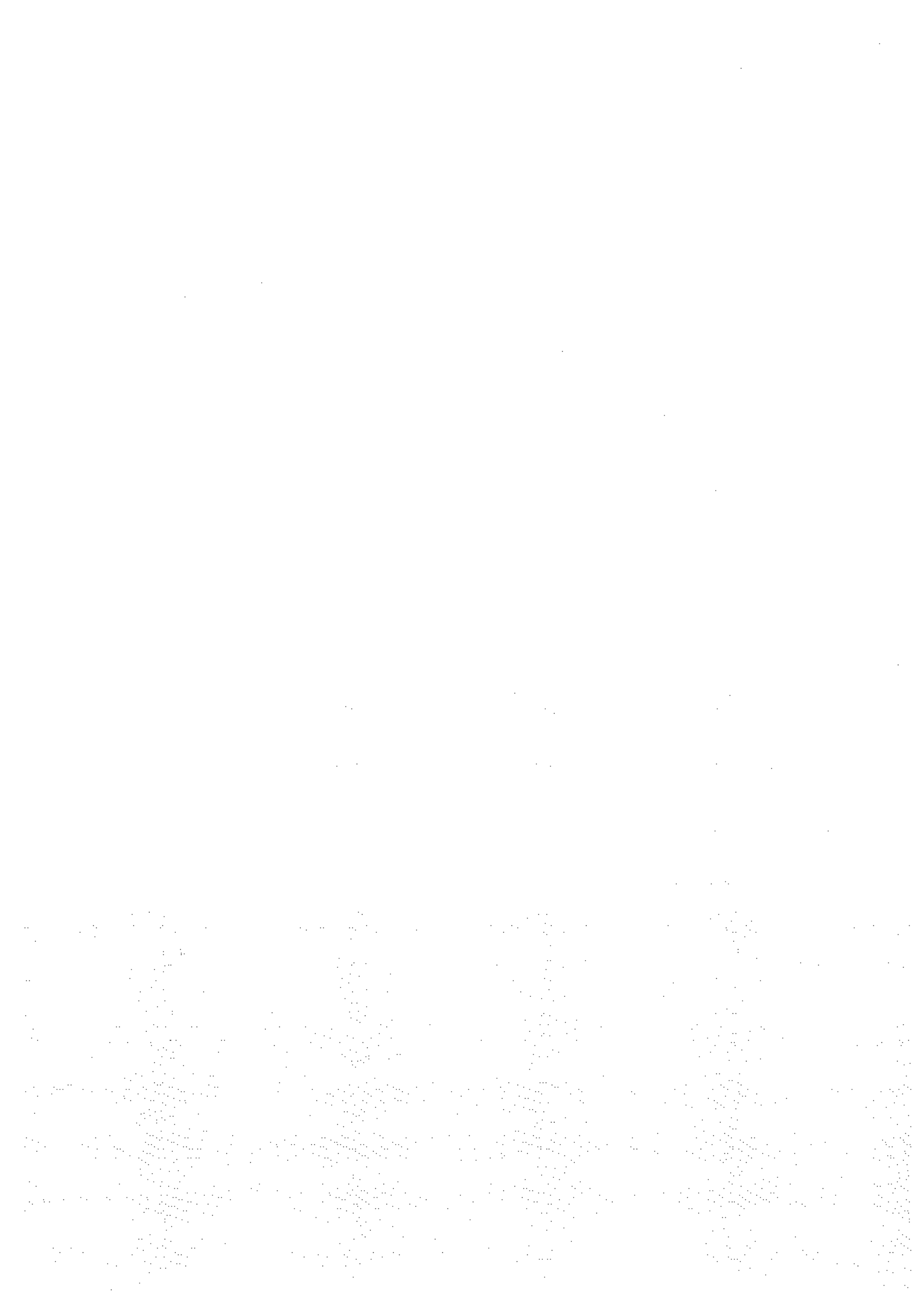


美感價值在美國的藝術教育

福斯特·維根著
黃壬來譯



美國沒有中央控制的學校課程。因此，藝術教育時常受地方藝術教師及市民觀念改變的影響，這些觀念是有關透過藝術經驗所提供的價值。在美國，美感教育(aesthetic education)這個名稱很少被使用，而且也沒有固定的意義。即使如此，在藝術教育的每一個新的發展階段，一種美感理論若未經聲明，至今則仍然隱諱未顯。本文旨在做歷史描述，以喚起我們注意一些美感的假定。為此，本文將採用「美學」(aesthetics)這個廣泛而無精確定義的術語。

1822年美國公立學校開始教線畫(drawing) (註一)。其後的三十或四十年間，兒童練習畫直線、曲線、基本幾何形狀及簡單的一般物品。他們畫輪廓線，有時候加上簡單的明暗，但是不著色。這些練習並不意味是一種藝術或者是美感教育：此時公立學校只限於為兒童就一般的需要預做準備，而僅有少數具有天分的成人才接受藝術訓練。學校裡教線畫是為兩種實用目的。

第一種實用性是幾個世紀以來即已被認知：有能力去畫有助於個人表現某些觀念，而且對許多商業而言也有直接的效用。第二種實用性是：線畫對於兒童的普通教育具有效益，這種觀點是根據著名的瑞士教育家裴斯塔洛齊(Pestalozzi)的教學而來的。

裴斯塔洛齊支持一種古老的信仰，此即我們主要透過形狀與數字了解世界：線畫有助於了解形狀。他認為最可信的知識是透過直接觀察而建立，而線畫就是在練習觀察。他認為知覺、線畫、書寫和語言的發展是互相有關係的：書寫即是線畫的一種。這種對於形狀的了解和線畫在溝通上的價值，都屬於最古老的美感趣味。

另外兩種傳統的價值觀支持線畫教學。大部分文化中素來即讚賞良好品質的手工：美國在十九世紀時，大部分的人以家庭式製造與裝飾業自立。其次，線畫、水彩畫以及各種裝飾技巧，被認為是有教養的休閒：當時大部分城鎮裡有專為年青人所設的教室。在溝通、認知、製作與裝飾及自我實現的這四種價值，一直支持公立學校的藝術課程。

當時學國熱衷於線畫。很多針對兒童、成人和商業學校的實用手冊陸續出版。在當時，美國人企求歐洲文化的成分。在十九世紀中葉，最初有才幹的美國畫家、雕塑家和版畫家，發現了他們的支持者。荷雷西·曼恩(Horace Mann)和亨利·巴納德(Henry Barnard)這兩位州教育長，促進了線畫的出版、會議及立法，他們不僅在提倡裴斯塔洛齊式的教學，同時也在鼓勵美的鑑賞。

除了線畫的學習，巴納德也催促學校辦理其他藝術的學習，他認為美感的學習是五種普通教育的一環。巴納德要求教師們利用音樂、線畫、吟誦和自然界的的研究，以發展學生對藝術、文學、自然與人日常生活中的美、和諧與秩序的感性。而學校本身及週遭環境應佈置的美侖美奐。在巴納德的議事錄上，曾經表達十九世紀歐洲的主要美感信條：真、善、美合而為一，自然是神聖智慧的化身，而藝術是宗教與道德的侍者，這可說是在美國對這種教育最早而明顯

的聲明。

然而在同時，工業革命促成了其他的價值觀。歐洲國家已建立製圖教學的體制，以培養工廠所需的設計人才。裝飾設計遂與純藝術劃分界線。爲了與歐洲的進口品相較，美國的製造商亟需自己的設計者。在1870年，麻薩諸塞州率先立法建立製圖教學的體制。來自英國的華特·史密斯(Walter Smith)採行此制，並建立第一所培養藝術教師的學院。史密斯是一位精力充沛、有口才且嚴厲的人。他所言工業製圖(industrial drawing)的目標，正是對於工廠產品的形狀與式樣，做精密的線條設計。他的教學方法緩慢而嚴格，而且很少涉及純藝術。但是他的學生變得很有能力，而且這些學生閱讀各種文化中最好的設計史書籍，即使他們的純藝術史僅限於歐洲、古老希臘以及埃及。工業製圖列爲學校裡主要的課程，僅在1870年代到1880年代初期之間，但是研究各種文化的裝飾設計仍然持續下去。

工業製圖在中等學校逐增後式微，而教育家發現製圖非工業訓練的充分方法。在當時，教育學、心理學、哲學及歐洲藝術的急遽改變同時來臨，教師稱此時爲「新教育」。而裝飾設計僅成爲現今所稱「藝術教育」(art education)的一部分。

自1837年德國的菲德利克·福祿貝爾(Friederich Froebel)創始後，1880年代的幼稚園運動，大大改變了兒童的教育。福祿貝爾是斐斯塔洛齊的追隨者，他效法盧梭(Rousseau)的信仰，認爲兒童應該自由而自然的學習，就像一棵種子逐漸長成樹，像一朵花自然開放。如同德國哲學家席勒(Schiller)一樣，福祿貝爾相信：藝術是一種遊戲，是想像力的自由發揮，是人類潛能中最高層次的精神生活之表現。在幼稚園，兒童作畫，建造、唱歌、跳舞，這些活動都會延續到小學高年級。

當時，在幼稚園開始探索基本的幾何形狀，接著有黏土塑造及木質立方體、角錐、圓柱、圓錐、圓球的積木活動；在1900年前20年，古老理想主義者所提倡的完美形狀，成爲藝術教育的一主要成分。

線畫在脫離工業責任的牽絆後，重新獲得斐斯塔洛齊式的功能：成爲兒童最初自然表現觀念與情感的工具。同時，心理學者發現兒童自由與未受指導的線畫，可提供兒童在認知、情緒和群性發展的最明顯紀錄。另外一些心理學者聲明：用手工作是學習的要素。因此在1880年代，每一種學校科目之中，藝術活動都是有助益的教育活動。經由這些發展，兒童的美感生活才被確認為教育關心的事項。

在教室的這些改變僅是當時廣大文化運動的一種表現，這些活動進一步影響此後的藝術教育。當富豪們開始蒐集名畫及各種裝飾性藝術品，正是美國博物館創設的時期。藝術史成爲一種學術性的專門領域，大學裏的一門科目，也成爲到旅遊歐洲的美國人所熱衷之事。全國教育的行政長官要求透過藝術史研究的美感價值。兒童被引導從著名古畫的複製品中，發現其中的故事和寓意，

且有時候了解作品的構圖。

除了法國印象派(impressionism)已從歷史和道德內容，轉變到強調目前經驗中純粹的美感特質，接著即有象徵主義(symbolism)、表現主義(expressionism)和抽象作品(abstraction)。從1860到十九世紀末，在英國有所謂美感運動(Aesthetic Movement)，主張生活本身應精緻化如同藝術品。藝術與工藝運動(The Arts and Crafts Movement)重振個人的技巧，為對於工業革命所產生社會與審美病態的道德上反應。早在1850年代，令人驚嘆而典雅的日本藝術，影響了歐洲的藝術家，並形成一種美感的模式。

所有這些運動在世紀交替時影響美國的學校教育。在1895年，藝術教育最大的辯論，係介於倡導每種科目中運用藝術的主張，與主張藝術應是一獨立科目，而在於引導兒童朝向與宗教同在的最高的精神價值——「為藝術而藝術」(art for art's sake)。

在當時，兩位具有影響力的教授——丹蒙·羅斯(Denman Ross)和亞瑟·道爾(Arthur Dow)主導學校藝術科目的早期現代策略。他們都深受日本藝術的影響。他們教設計和構圖而非模倣式的作畫——即視覺形狀的分析與綜合，道爾稱此為藝術結構。道爾是一位畫家，曾經環遊世界去研究陶瓷與編織藝術。道爾並非形式主義者，他企望十九世紀末雅緻的和諧。他的目標是一種美感教育——發展敏銳的知覺和對於所有藝術品與陳設品的美好品味。

在世紀交替之際，興起一種根據所有藝術的相互關係而導出的美感教育觀念，正如同早期現代主義的畫家、音樂家、詩人、舞者和劇作家互相合作一樣。早在學校教線畫時即教音樂。新教育者的一種革新措施，即是納入教室戲劇的學習活動，而藝術課程的實施則有助於戲劇所須的服飾及舞台佈置。舞蹈成為最具新潮的藝術之一，兒童學習所謂「美感舞蹈」(aesthetic dance)。

在當時，對於實用的需求仍然持續著。約翰·杜威(John Dewey)依據他的社會哲學確立藝術教育的目的，他主張若缺乏美感價值，工業時代的教育則須忍受由生產線所造產品的最大缺失。在藝術教室裏，兒童從事美化校園的活動，而成人則購買繪畫複製品懸掛在教師牆壁。兒童建造並裝設迷你屋，如同一門實用藝術。為了較大女孩在穿著與家政的良好品味，學校新開設了家庭藝術的課程。高中生畫平面圖與正面圖，並學習室內設計的基本原理。在學校的計畫中，書本插圖與圖表格外顯得重要。這些活動形成另一種美感教育，就是為成人日常的責任預做準備。

在第一次大戰前，興起於1880年代的新教育，成為社會與政治改革運動的一部分。在教室裏所謂「進步教育」(progressive education)意謂：較少傳統權威的壓抑，較多自由的教學方法，以及鼓勵獨立思考。在第一次大戰後，特別是在私立學校，對於佛洛伊德心理學(Freudian Psychology)的共識，支持著個人發展與個人表現的關切做法。進步主義的學校藝術教師受佛洛伊德與榮格(Jungian)理論影響，該理論認為：藝術是深層情緒和人類共通本能的治

療上表現(註二)。1930年,由於二十世紀藝術與設計的重大改變,社會與個人價值間的辯論於焉開始:把藝術視為溝通性的社會工具,與為了健全人格發展而教導個人表現的藝術教育,何者較有利於公民的提昇?由於雙方皆持自己對美感形式與價值的定義,在美國藝術教育中這種爭論仍然懸而未決。

進步主義的理論也主張:教育不應關心過去,而應關心兒童自己經驗中的當前問題,因此,藝術和設計的鑑賞,不論是為社會或個人的價值,乃透過效法當代藝術品或設計品的創造性計畫才得以發展,而非透過古代名作的歷史研究和印製品。這種思潮一直到1960年代末期,經由學校藝術課程控制美感成長的方法與內容。

進步主義的教育鼓勵結合學校主要學科的課程設計。這種課程對於喜好藝術和設計的社會價值之教師,確有助益:關心「藝術與日常生活」的主張,在1930年代最為盛行。但是,其他的教師也再支持藝術為一獨立學科,而具有自己獨特的價值。同時有些教師主張道:各種藝術之間的相互關係是最佳的關係,而非藝術與學院科目的關係,各種藝術應被視同為課程裡統一的部分,因為它們都有助於創造性的自我表現與美感教育。

在三十年代,美國的藝術教育也受社會與政治情勢的影響。此時正當全國性最糟的經濟蕭條期。聯邦政府首次對待藝術家與其他失業工人一樣,定期的支付工資,以期在全國展開一般民衆的藝術活動。這些地方性的藝術計畫是學校中社區藝術計畫的一環,而且也有助於促進音樂、戲劇、文學、舞蹈和視覺藝術的合作。這又是美感教育的另一方案。

二次大戰前,許多重要的歐洲藝術家來到美國。來自德國包浩斯(Bauhaus)的教師,增強道爾在二十世紀初所提出的藝術結構觀念。從那時起到現在,很多美國的藝術教育採用對藝術材料的實驗策略及形式主義者的美學,即教導視覺形式的「要素及原理」—以線、形、質感、色和空間的組成,造成統一、變化、平衡、調和或對比等效果。

二次大戰後,美國教育開始強調健全人格。但是這種導向遭受冷戰焦慮所反對。批評者責備以「學生中心」為本的進步主義原理,已削弱了基礎科目的學習。以致在五十年代末期,就成為加強傳統學科的課程改革時期。

在專業藝術領域,三十年代受聯邦經費支持的社會寫實主義(social realism)不再流行,抽象表現主義(abstract expressionism)主導五十年代的藝術。許多位抽象表現主義畫家開始與詩人、音樂家和舞蹈家一起創作。也有一些畫家與試圖從經驗的每一層面發展美感的約翰·卡吉(John Cage)和其同夥人,成為摯友。

相同地,藝術教育對於社區藝術計畫或者日常生活的藝術之興趣,幾乎消失了。戰後,藝術教育的領導人致力於在此人性化的社會與科技的勢力中,維護個性。一位維也納人維克特·羅恩菲爾(Viktor Lowenfeld)成為美國最有影響力的藝術教育家。他在「創造性與心智的成長」(Creative and Mental

Growth)一書中表示：藝術教育的目標在透過兒童發展的七種層面，達成人格的統整，這七種層面係指智能、情緒、社會性、知覺、生理、美感及創造性的發展。

赫伯·里德(Herbert Read)爵士曾在1943年，界定美感教育為「到達實體的必要途徑」，而不限視覺經驗。為了敘述美感的成長，羅恩爾引述里德的話：

「……由感覺至於意識，終至個人的智慧與判斷的教育，係以此為基礎。由這些感覺導致與外在世界和諧與經常的關係，統整的人格於焉建立。」（註三）。

里德的著作在美國受到尊重，但是並沒有廣泛的影響到教室裏的藝術課；事實上，里德的理念與二十年代進步主義藝術教育者，所持佛洛依德與榮格的觀念並無大異。羅恩菲爾的書所以有相當大的影響力，在於他對兒童的發展，所做藝術品的心理學意義之分析。他對於美感成長的關注，並非一種課程的指標，因為他說「美學或構圖不能或最好不要教，而必須由學生個別的作品中產生」（註四）。羅恩菲爾強調經由個人經驗具象化的象徵與情緒表現，不受注入式教學的阻礙。另一方面，抽象表現主義則確認任何結合形式主義的實驗與全然不受約束的空間與色彩：兒童稱這樣的作品為設計。不過，抽象作品確實引人注意形式本身。

當時，以藝術間互相關聯及藝術與其他科目相關聯的教學活躍起來。當更多的教師們為這種活動而者迷時，於是師資培育機構為互相關聯的藝術教育，發展出特別的課程。雖然創造的經驗被列為主要的事項，教師們也開始依據蘇珊·藍格(Suzanne Langer)「哲學新解」(Philosophy is a New Key)的指示（註五），以透過各種藝術的形式要素之相似處，去研討各種藝術。美感教育有時候被認為是一普遍性的目標，在這個層面上里德的著作是發揮影響力。

1960年代美國藝術教育者可看到所有至今仍存在的可能性。正如學院課程的改革已經取代教育上對人格發展的關心一樣，此時也有反對羅恩菲爾強調心理學的論點，以及再主張藝術內在價值的動向。創造是相當重要的，但是它不是藝術的全部。視知覺是另一重要的事項：完形心理學(gestalt psychology)已證實知覺和認知的關係，而心理學和社會學也說明了經由個人的經驗，知覺的個別性如何形成。因此知覺可說是創造和美感的要因。

主要的藝術教育者主張：各種科目的重要與圓滿的價值，不限定於製作範疇。布魯納(Bruner)的「教育的過程」(The Process of Education)一書（註六），源自科學課程的改革，支持上述的想法。布魯納提倡：每一個學科應該教以該領域專家的思考與工作方式。換言之，學生將學習該學科的結構(the structure of that discipline)。

大約在1964到1966年之間，新的聯邦教育、藝術和人文基金，促使美國教

育部舉辦一連串的會議，這些會議使藝術教育者與課程專家及視覺藝術界的專家，共聚一堂。這些與會者有藝術家、藝術史家、藝術批評家和美學家，而這四個專門領域，提供了藝術為一種學科的涵義，此一學科觀點從那時起即主導著藝術教育（註七）。1966年美感教育期刊(The Journal of Aesthetic Education)由拉佛·史密斯(Ralph A. Smith)擔任編輯，開始出版學術性論著（註八）。

一項從事相關聯藝術的美感教育研討會，激發了在當時最為廣泛的藝術教育計畫，此即中央中西部區域教育研究室的美感教育計畫(the Aesthetic Education Program at the Central Midwestern Regional Educational Laboratory)，簡稱CEMREL。這個計畫的第一階段，必須從各類藝術文獻中作大量的分析，以確認概念、字彙、學習活動和計畫策略，收集後做為指引各種藝術中創造活動、歷史、批評及美感價值的課程發展工作（註九）。

但是，CEMREL並沒有徹底的應用第一階段所做的預備性研究，而專注於製作教學材料，以加強相關聯藝術的活動。到1977年，CEMREL 已經製作了44個課程單元，而且在許多州設立了教師訓練中心，以促進這些單元的使用（註十）。

在七十年代，各種政府和慈善機構資助了不少相關聯的藝術計畫（註十一）。但是，這些計畫大都因資助停止或主要人員離職而作罷。適任教師的問題一直未獲解決，而今日對於相關聯藝術的熱度也有減了。

然而，自1985年以來，在六十年代的研討會所產生的主要觀念—藝術教育應該以藝術家、史學家、批評家和美學家的作品為根據—受到財力雄厚的蓋迪藝術教育中心(Geety Center for Education in the Arts)的大力支持，並以學科為基礎的藝術教育(Discipline-Based Art Education)為其名稱（註十二）。在這四個範疇中，從目的、內容、方法與教師不充分準備而言，美學的實施是最成問題的。

也許可以簡要地陳述一些問題。有些人界定美學為藝術哲學（註十三）。另一些人認為美學涉及美感經驗的全部，甚至包括社會的互動。在任一定義之下，有些人總會限於學習少數的名作，因為那些名作提供對美感價值的最高度注意。另外一些人則涵括流行藝術、人造和自然環境及商品，因為成人必須對這些事物從事判斷。有些人認為美學是一種人文的研究，旨在增進對多種文化的了解。另有人主張美學是哲學的一支，透過美學可以教學生去思考與判斷。但是很少教師具有美學理論的知識，同時很少教師認為：任何哲學能成爲一種藝術學科。

許多教師已經在他們的課程中，加上更多的歷史與批評。但是大多數仍然把大半時間用在藝術製作。也許他們認為任何藝術教育必須多少要有美感，而且學習將多少轉移到任一種在過去一百七十年期間曾被強調的美感目標。

（本文作為美國辛辛那提大學教授，譯者為國立屏東師範學院院初等教育學系副教授）

附註

- 註 一：The most detailed history of early American school art is given in Foster Wygant, Art in American Schools in the Nineteenth Century, Cincinnati: Interwood Press, 1983. A more theoretical discussion of American art education to date is provided in Arthur Efland, A History of Art Education. N. Y.: Teachers College Press, 1990. An engaging account of cultural conditions that encouraged American enthusiasm for drawing is offered in Diana Korzenik, Drawn to Art, Hanover, N.H.: University Press of New England, 1985.
- 註 二：Original articles on arts education, first published in the Journal Progressive Education, were assembled in Gertrude Hartman and Ann Shumaker, eds., Creative Expression: the Development of Children in Art, Music, Literature and Dramatics, N.Y.: The John Day Company, 1932. The book was reprinted by the Arno Press and the New York Times: N.Y., 1971.
- 註 三：Herbert Read, Education Through Art, London: Faber and Faber, 1943, P. 7, quoted in Viktor Lowenfeld, Creative and Mental Growth, second edition, N.Y.: Macmillan, 1952, P. 39.
- 註 四：Lowenfeld, op. cit., p.165.
- 註 五：Susanne Langer, Philosophy in a New Key, N.Y.: Mentor Books, 1948.
- 註 六：Jerome Bruner, The Process of Education, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1960.
- 註 七：Edward Mattil, ed., A Seminar in Art Education for Research and Curriculum Development, University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 1966. This was the most influential art education conference of the sixties. See especially Manual Barkan, “Curriculum Problems in Art Education.”
- 註 八：The Journal of Aesthetic Education, Ralph A. Smith, ed., is published quarterly by the University of Illinois Press, 54 East Gregory Street, Champaign, Illinois, USA

61820.

- 註九：Manual Barkan, Laura H. Chapman, and Evan J. Kern, Guidelines: Curriculum Development for Aesthetic Education, St. Louis, Missouri: CEMREL, Inc., 1970.
- 註一〇：For a full report on the Aesthetic Education Project, see Stanley S. Madeja with Sheila Onuska, Through the Arts to the Aesthetic, St. Louis, Missouri: CEMREL, Inc., 1977.
- 註一一：Two reports representative of philanthropic interests in arts education in the seventies are: Stanley S. Madeja, All the Arts for Every Child, N.Y.: The JDR 3rd Fund, Inc., 1973; and Thomas Guinn and Cheryl Hanks, eds., Coming to Our Senses, N.Y.: McGraw-Hill Book Company, 1977.
- 註一二：An excellent scholarly treatment of Discipline-Based Art Education is provided in an enlarged special issue of The Journal of Aesthetic Education, Vol. 21, No. 2, Summer, 1987. See also Discipline-Based Art Education: What Forms Will It Take? the proceedings of a conference in Summer 1987, published by The Getty Center for Education in the Arts, 1875 Century Park East, Los Angeles, California, USA 90067-2561.
- 註一三：An excellent theoretical review, still valuable, with an extensive bibliography to that date, is given in Ralph A. Smith, "Philosophical Literature of Aesthetic Education," in Bennet Reimer, ed., Toward an Aesthetic Education, Washington, D.C.: Music Educators National Conference, 1971.