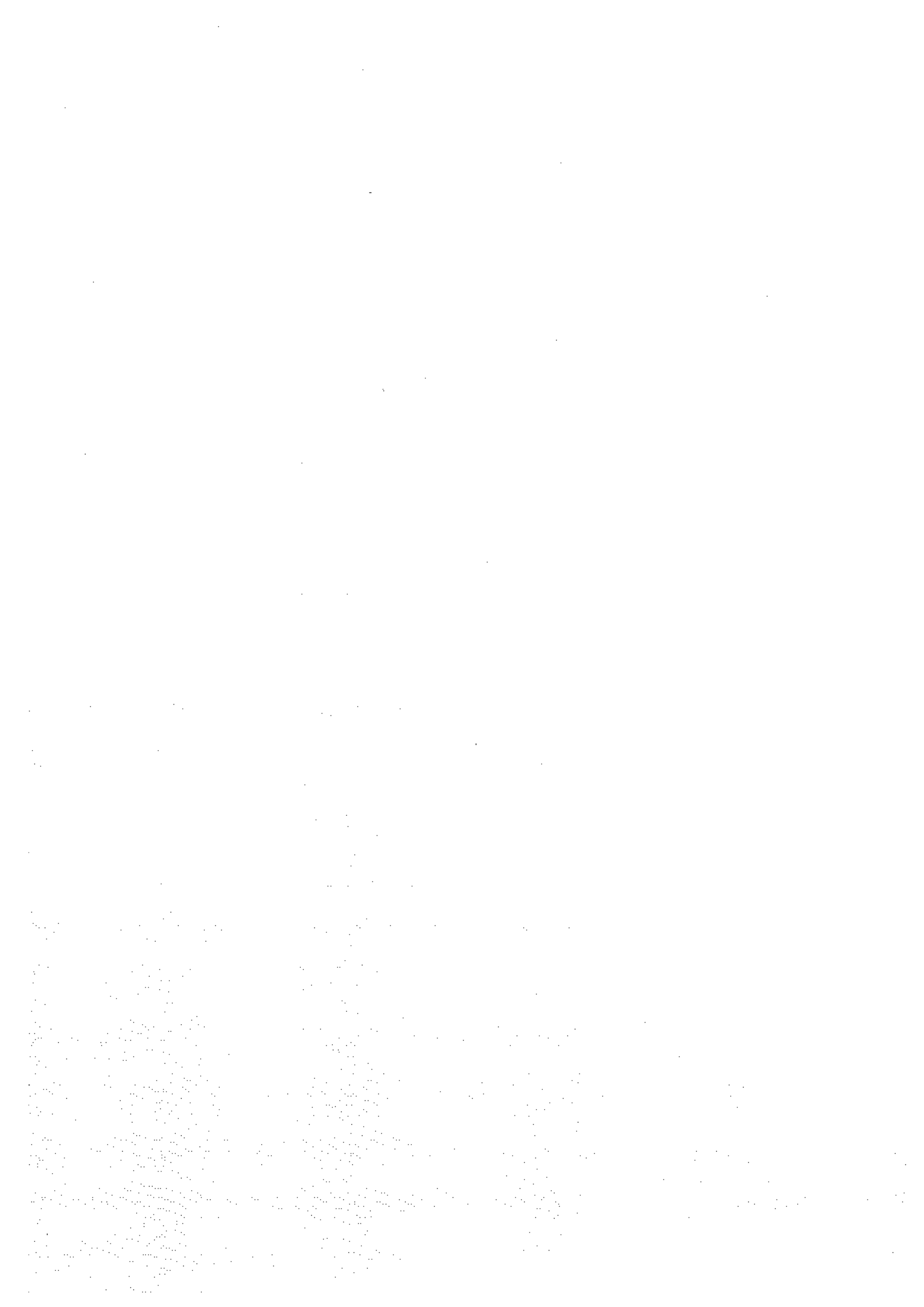


美國學校的藝術與美感教育

亞瑟·艾福倫著
郭禎祥譯



雖然美學和美感教育在美國最近的藝術教育著述中，廣泛地被採用，我們還是需要解釋什麼是美學和美感教育。美學是哲學的一支，探討藝術的性質及價值、藝術家創作或靈感的過程，以及美感反應(aesthetic response)等問題；於是產生一些主題，如美感經驗、美、形式、表現、具象呈現、風格、隱喻的特質，以及對藝術作品予以批判性的解析和評價，自柏拉圖、亞里斯多德以來，西方哲學家一直都在討論這類問題。過去，哲學家習慣思考藝術在未來國民教育中的說教價值，以及藝術對社會秩序的影響，哲學家以這些角度來討論藝術，使得美學問題通常都在政治與道德問題的背景下產生。相反地，現代哲學家則傾向專心致力為藝術或藝術特質下定義，把藝術及藝術特質定義為一個概念，諸如此類的問題是現代哲學家感興趣的。十八世紀當純理論有關美的特質之討論在歐洲出現時，美學就被認定是哲學正統的一支，同時，美學一詞也適用於自然界中那些可在美學上被體驗的各種現象。

所謂美感教育

美感教育比較難定義，因為它被使用在許多層面，它可以指一種教育課程，但同時也可以指特殊的教育目的，德國詩人兼劇作家Frederick Schiller認為美學方面的教育應該是現今世界的社會與道德教育必需的形式，當他見到這個觀念在十八世紀末具體呈現出來時，這是美感教育的教育目的涵義第一次出現。在二十世紀初哥倫比亞大學師範學院藝術教育者Arthur W. Dow擁有“美感教育教授”的頭銜，這可能是“美感教育”一詞首次在美國使用於學院（教育機構）上。

美感教育有時是綜合性的名詞，指綜合幾項藝術形式的教育項目，包括音樂、舞蹈、文學及戲劇，如此一來，它就相當於“藝術教育”或“源於藝術的教育”的同義詞，藝術教育是由提倡團體（如由David Rockefeller領導的藝術教育和美國討論小組）所選用的詞彙。同時藝術教育也是藝術行政者在設立源於藝術的教育課程時，所採用的詞彙。其他的人把美感教育一詞用於特別指某些形式的課程，那些專注於研究美學特質的問題之課程，諸如藝術形式如何表現出來，或隱涵意義如何具體化，以創造新意義等問題，美感教育這個名詞也和研究自然環境及事物的美感層面有關，當然也和人為事物與環境有關。

令人困擾的是：有時候人們就美感教育本身意思，將之用來命名主題，如中西部中區教育實驗室CEMREL(The Central Midwestern Regional Educational Laboratory)所建議發展的美感教育項目，在他們所建議的項目中，美感教育並未取代傳統藝術和音樂教育，但有些主題能使學習者了解各種藝術之間的異同。美感教育也被形容為教育目標，例如音樂教育的教科書有時會舉列出音樂層面的美感教育目標，也就是美感教育邏輯的發展，意思是說，在現有的形式，藝術教育不過是為達到更高的美感教育目標的一小步，他認為

在未來，幾項藝術教育將統合成美感經驗的泉源。

當美感教育雜誌創刊主編，Smith，表達他的觀點，爲了擴大藝術教育範疇，使藝術教育不單是創造的，同時也包含鑑賞、歷史、及批評等活動，美感教育一詞扮演重要角色。他認爲「學科取向的藝術教育(Discipline-based art education)」的理論前提是美感教育，在八〇年代這個觀念逐漸被認可爲課程的主導。這些例子足以說明美感教育一詞的意義一直在變化。

美國藝術教育中審美哲學的使用

接下來，我將說明，從哲學性的美學引申而來的觀念如何影響藝術的教學。藝術在教導人們如何欣賞美，但美的特質鮮少被討論。在本世紀前30年的藝術教育中，我們極少看到有關美學問題的討論，到了1920年代和30年代，美國的藝術教育偏於採取“自我表現的創作”或是“日常生活中的藝術”，我們很少看到直接指出專門的美學理論，如“表現主義”或“實用主義的美學”這些有力的專有名詞，以支持這類的實例。那麼，動力就是來自Sigmund Freud和Karl Jung的深層心理學，或是William James和John Dewey的社會哲學。

1940年代Dewey的美學開始愈來愈頻繁地被引用，例如第四十本有關國家教育研究學會年鑑，完全探討有關藝術教育的主題，參考Dewey的話出現二十次。Dewey有關藝術與社會關係的觀念，出現在40年代廣被採用的教科書“Art Today”。Manuel Barkan的教科書，“A Foundation For Art Education”也受Dewey的影響，因爲它將藝術視爲更甚於自我表現，在Dewey的意念裡，藝術即是經驗，一旦遇上新形式的藝術，就可能重建個人的世界觀，包括小孩對他們自己及世界的觀感。

1950年代，藝術教育者也閱讀Suzanne Langer的“Philosophy in New Key”，Langer的前提爲：意向(mind)是創造象徵形式的過程，她說道，我們慣有的思考方式，充滿了口語化及推論式的象徵，換言之，她認爲藝術提供了人類理性可以推論的其他象徵形式。當一般教育者遠離特殊的觀念，尤其當進步主義的教育運動衰退時，許多教育學者使用Langer對推論與非推論式的象徵所作的區分，來證明藝術課程中的自我表現。Langer傾向成爲自我表現的擁護者所選擇的哲學家。

現代主義的審美理論

第二次世界大戰後幾年間，一項有力的新運動——新批評主義，出現在文學討論和人文學科上，這是當人文科學的研究，如文學和歷史，正被快速擴張的科學擠出學術界的時候，文學理論家企圖引導人們注意藝術作品的自主性，

及強調文學與視覺藝術作品的自我詮釋在闡釋上之重要性。新批評主義否認任何傾向以藝術家自傳，或可能影響藝術家的社會環境所支持的闡釋，他們對藝術家自傳，或可能影響藝術家的社會環境所支持的闡釋，他們對藝術作品的闡釋大部分隱含形式主義的美學理論。幾代的大學生在刻意的謬誤陷阱裡受訓練，誤以為一件完成的藝術品的意義就是藝術家特意塑造的意義，有人爭論道：一幅畫、一首詩的意涵該是這幅畫這首詩提供的證明所透露出來的，意即作品必須為自己作詮釋。

“新批評主義”以藝術的詮釋作為他的方案，批評家、哲學家視審美哲學及文學理論為提供對文學和藝術作品的闡釋，以增進我們對作品的欣賞。在使用分析哲學，藝術哲學家試著藉由審視關於藝術闡釋之爭論中的邏輯，以保持誠實的批評。

1960年代開始時，美國具有影響力的美學家有Monroe Beardsley及Morris Weitz。Beardsley特別強調一個觀點：藝術顯著的價值就是提升經驗的審美水準，一種令人滿意的經驗，這種經驗有明顯的特徵，如：客觀的直接性、分離的情感、感受自由、主動發現，與個人完整性及統合性；Beardsley的審美哲學為新批評主義提供知性的基礎。此外，藝術自主獨特的觀念對於如學科取向的藝術教學是項重要的理論證明。1960年代，學科取向藝術教育之趨向，開始扮演著更具支配力的角色。

Morris Weitz(1956)也多少對藝術教育提供有力的影響，因為他在俄亥俄州立大學執教，並透過他的朋友Barkan的介紹進入藝術教育界。在使用Ludwing Wittenstein遊戲特徵的方法時，Weitz質疑，知性地探索藝術理論的可能性，能否為藝術提供真正的定義。Wittenstein提出，在一般語言中，文字常沒有明確的定義，人們仍照常的使用，也不會因它們所代表的意義而感到困擾。他使用“遊戲”做恰當的例子，人們不難了解“遊戲”這個概念，儘管每項遊戲和其他遊戲少有共同點。我們從不需要問“什麼是遊戲？”，雖然所有稱為遊戲的事物很少有共同點，但它們仍有些雷同處和相關性，使人們能夠說在某些方面，棋盤遊戲就像撲克牌遊戲。將同樣的邏輯應用在藝術上，Weitz的結論是：我們無法為藝術下個「既可集合所有稱為藝術的事物，又可將它們與非藝術的事物區分開來」的定義；這不僅不可能，同時也沒有必要，因為我們在區分藝術品和其他東西時，即使沒有太大的困難，也不會因為沒有真正的定義就沒有真正的藝術理論。

然而，Weitz並沒摒除所有的藝術理論，他發現在現有藝術理論中，即使不正確的，也有其價值，因為他說每項理論，都嚴肅地在某些方面去解釋藝術的特徵；因此他對於對立的美學理論，其解決辦法，是採取一個折衷的立足點，每個不同的理論有其各自的目的及重點，儘管他們認同殊異，然而在藝術上各有其獨特的見解。

由CEMREL所設計的美感教育課程始於1960年代，而且在審美理論層面

上，傾向採取折衷的立場；舉例來說，Barkan,Chapman和Kern(1970)寫下以下的話：「美感經驗的特質經過幾世紀一直被討論著。一些哲學家爭議道：因為我們無法預測藝術中新形式的特性，或生活及環境中的新現象，因此無法解釋美感事物及美感經驗的真正特性，雖然沒有一個美感經驗的定義能令人接受（以其具備必要且充分特性的角度來看），但在理論家當中，有足夠一致的看法，來提出有用的定義，那就是，美感經驗是本質上被評價的經驗，經驗為自己作評估。」

概要的藝術理論

同時期的其他哲學家，也有人論及有關我所命名為概要藝術理論的文章，Stephen Pepper(1948)的藝術中批評的基礎(The Basis of Criticism in the Arts)就是很好的例子，他發展出一項四重藝術理論，在這理論當中，人們可以選擇四種假設中的一個，並以它的方式建立批評，來建立藝術批評。例如一位唯物主義者可能採取他的機械式理論，而寫實主義者所選擇的理論，則可能是形式主義的一種。Pepper從不清楚敘述他的假設自何而來，且他不使用具標標準的理想主義者、唯物主義者、寫實主義者的術語，也許唸哲學的學生熟悉這些術語，但許多藝術教育者，卻喜歡他這種折衷的研討方法。

大約同時間，M.D. Abrams(1953)的書鏡子與燈(The Mirror and the Lamp)問世，展現美學歷史中四種普遍的理論，這四種是：模仿的、實用的、表現的與客觀的，Abrams並不是從偉大的哲學系統中，引申出他的四種理論，而是在文學批評的歷史上建立其基礎，他的書不是正統美學，而是專注於文學史中表現主義理論的研究。我發現他的分類，不論教育學生，或對於我自己的寫作課程，均非常有用(Efland 1979)，當1974年Brittanica Encyclopedia的修訂出版時，它多少如Abrams所做的，統合審美理論，使用廣泛的理論分類，分為模仿的、實用的、表現的與形式的，由於這些詞彙普遍被認同，比起Pepper的分類更為有用。

後現代美學

以Weitz的論文作為一個起點，許多哲學家重新審視藝術是否具有確切定義的這個問題。George Dickie認為只要概念性藝術的所有充分及必要性質都被限制在可見的特質上，則Weitz的解釋是可以站得住腳的。但是，一件作品可能會有一些看不見的特質，也就是作品本身的資質地位(status)。Dickie指出，當一件物品被授予藝術評價的資格後，就可以成為一件藝術作品，資質是一種在某種制度的背景下，可以授予一個人或一件物品的特質。在英格蘭，騎士爵位可以由女王授予；而在日本，民俗陶藝家則被視為活生生的國寶。

Dickie認為需要一個機構來做這件授予的工作，因此，他選擇了藝術世界(art-world)，並更進一步為藝術下了如下的定義：

在分類的意義上，一件藝術作品是(1)一項人為製作，(2)已被某一特定的人或一群人基於一特定之社會制度（藝術世界）認可其被鑑賞資格的一組景象。（摘自Tilghman, P.48）

在這個藝術世界中的人士可以用藝術的資格授予一個對象(object)，藉此，此物品即成爲一件藝術作品。然而，這些人是誰呢？他們是藝術家、藝評家、收藏家、代理商，在他們的收藏行爲中，能審度一件物品是否爲藝術。縱使資格是一項看不到的特質，它仍然符合充分必要條件的要求，只要所有作品的藝術地位資格都被認可，我們便可終止何爲藝術之爭了。因此，一個非洲面具，原非爲藝術目的而做，然而一旦被陳列在美術館，便可稱之爲藝術品了。

Danto的藝術理論

Arthur Danto的美學又比Dickie更進一步。Arthur Danto認為使一個普通物品變成一項藝術作品的過程，並非認可其資格地位，而是使之產生特別意義的解析闡釋行爲。在討論藝術的機構性理論中，他更進一步提出，正是理論的闡釋，使得藝術世界成爲一種機構（制度）。如果，有一群人根據他們對藝術的信仰而行爲，那麼，他們稱爲藝術的就真的變成藝術。他以如下的方式給藝術下定義：在我們的研究中，從事了解藝術理論的本質是重要的。它是如此有力，可以將一個東西由真實世界抽離至另一個相異的世界藝術世界也就是在詮釋事情的世界。這些想法顯示，藝術作品的地位，和用來鑑定其地位所用的語言間，有一種內在的相聯性。(Danto 1981 P.135)

雖然Danto的概念在藝術史家及藝評家之間被廣泛地討論，然而它們的整個重要性尚未被藝術教育者所認可。一件東西是否爲藝術品，若僅止於一層解析上的關係，那麼藝術教育的功能，很可能只流於使學生有能力去解析藝術作品罷了。

在一項最近的報告上，我的同事Micheal Parsons問道：「藝術品著重於解析方面，究竟有何意義？」他更質問長久以來存在的觀點：藝術中的思考和語言間只有極小的關係，而藝術家只要以他們創作媒材的層面來思考即可，完全不必考慮其他。畫家只要以顏色、質感和形狀；作曲家以音調、節奏、音色強弱的層面來思考的概念，絕非只是創作藝術的一部分。他在如下的文字中描述這種錯誤的看法：

一位畫家以他最拿手的方法與其畫面所創作之色彩、形狀、質感的意象間的搏鬥中，努力攫取視覺形式裡半隱半現的複雜性……以言語談論並非其真正的意圖，而最好的藝術上之思維也不在於文字。

這是一個極富吸引力的學說，許多藝術家因而產生反應……它與象徵系統

(symbol-system)的觀點特別切合。在這個觀點下，智慧被視為與以媒體的層面來思考，是同一回事。這是一個有條理，具吸引力的說法，沒有人可以反駁其大部分的事實。但它卻是偏狹的，因其理論並不賦予語言任何重大的意義。

Parsons接著又引證許多例子表示，藝術家很顯然地利用媒材創作之外還做了更多。他問道：“Dvchamp在畫廊中展示一副雪鏟，那當中有啥媒材嗎？另外還有一些概念藝術的藝術家和攝影家在一些舊照片上加了一些文字，等等。”(Parsons p.p 16~19)一些藝術家的作品、像John Baldessari的畫作中，有黑色背景印上白色文字的，也支持了Parsons的說法。我的同事，Parsons解釋道：為什麼藝術批評是重要的。

如果一項藝術創作不清楚，我們便試著以文字表達對它的感受。這表示，我們必須試著去說它，就好像我們看它一樣……我們必須能夠去討論那些不容易看的，而去看不容易說的。然後這兩個不同媒介的思考，將會相互作用而結合成一種理解。(Parsons P.21)

依Parsons的觀點，審美理論在藝術教學中將成為核心地位。因為它使得對藝術作品的解析與理解，成為藝術教學中最基本的理由。

在當代藝術和美學改變的觀點下，學科取向藝術教育所面臨的問題：

自1960年代以來，美國的藝術教育逐漸體認到那些在藝術課堂上被忽視的知識部分之重要性，如藝術史、藝術批評、和美學等。當這個觀念傳播開來之後，就產生一個介紹大部分基於Monroe Beardsley, Harold Osborne等人審美理論的批評法的傾向。這個方法著重在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廣受歡迎的方法，有一種形式主義者的偏談。儘管Beardsley, Osborne都不是形式主義者。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，它是要求學生描述藝術形式的感覺、形式、表現及技巧等各層面，以作為他們闡釋的基礎。在最近的一篇論文中(Efland, 1990, PP. 75~76)我稱這種方法為“課程擬制”(curricular fictions)，並非因為它們是建構在捏造不實際的理論上，而是因為即使當他們在闡釋一項藝術作品時，也只是儘量接近一個專業評論家所做的。

自1960年代以來，把藝術當作一門學科來教授變得日益風行。這也正是美國藝術家第一次以其抽象表現主義揚名國際的時刻。這些作品不只被美國各大重要博物館所收藏，同時也在國際上具有相當大的影響力。形式主義的評論法，可能適合於抽象表現主義的全盛期，然而到了80年代和90年代就顯得不適用了。簡單地說，美國的藝術教育，在採取把藝術當作一門學科的觀點之後，便傾向於統合藝術風格，大致上基於形式主義美學和抽象表現主義繪畫風格的藝術形式，而這兩者都可被稱為是高層次現代主義的表徵。

抽象表現主義之後，藝壇裡又產生了許多新的藝術風格，因而給當前藝術教育帶來了問題。早在60年代，普普藝術的呈現，便為後現代的到來，開啓了一扇大門，這些近來的藝術發展，已不能再透過形式主義的美學觀點來理解。試圖檢驗DeKooning和Lichtenstein的畫便是其中一例。DeKooning的畫是一種筆觸上的狂烈，他畫布上那猛烈的筆法是相當顯而易見的，相反的，Lichtenstein的畫完全不是由筆觸所構成的，雖然其畫面上涵蓋有筆觸的意象，我們可以用形式上的層面來描述這些，但這種分析卻絲毫無法說出Lichtenstein作品的意義所在，我們須知道這個畫家，是在對抽象表現主義作評論。Danto說得好：

這些是以筆法取勝的作品，而一個了解筆法在抽象表現主義中所扮演的角色的人，就該把Lichtenstein的作品看成是對此項運動的評論……這個抽象表現主義畫家希望告訴大家，繪畫就是畫畫(paintings are paint)……實質內容(substance)與主題(subject)是同一回事。

對於Lichtenstein的作品，我們必須先注意的是，它們的特質與它們是什麼並沒有關係……比如，它們看起來似乎有筆觸，然而它們本身卻並不含有筆法……，與那些自由隨意表現在畫布上的筆法相反的，這些筆法卻幾乎是被機械似地呈現出來，彷彿是印在Lichtenstein的畫布上一般。

Lichtenstein採取了抽象表現主義中的象徵手法，並且認為象徵的標誌也可以成為繪畫對象(object)，就如同一瓶花、一把吉他一樣。並非一定要以筆法為繪畫對象不可。

John Baldessary的全是文字的作品可以當著是另一個例子。我們同樣可以用形式的要素來解說它，就像“黑色背景上有白色文字”之類的話。然而，它真正有意義的卻是畫面語文上的內容。

這告訴我們，西方文化上新紀元的現代主義及其風格，已面臨一個轉捩點，我們正在踏上前往後現代文化情境的路上。果真是如此的話，那麼，任何有關現代主義教法的實施便顯得有些不適當了。如若我們正向後現代的紀元（而我也確信如此），那麼藝術教學的面貌是否須要反映這些呢？

後現代情境下的教學法

在60年代後期，已經有許多作家開始對現代主義所根據的哲學基礎產生質疑，其中一個是關於進步的概念。這個觀念認為隨著時間的進展，形式上的新發明，可促進更好的藝術的出現。這種進步觀念之所以誕生於西方文明，是透過當時科學方法的進展——原為求取糾正過去對世界所誤解的新知識。我們已經知道，科學並不全然導致進步，但只要進步了，現代的藝術教學法，就有利於在各種媒介的嘗試上，和藝術表現所展現的個人創造力上之發揮，抄襲與模仿則不被容許。

後現代的另一方面，是對西方世界之外的文化形式作重新的審視。在整個

的現代主義時期，西方形式主義理論的產物——設計的要素，被視為具有全球性的普遍性，在所有文化的藝術中都可發現。而地方藝術的傳統和價值之重要性則被忽略了。但幾年前，Paul Ricoeur則認為“經驗到文化上的多元性絕非有害的。”

當我們發現文化具有多元性，且隨著體認到文化壟斷(cultural monopoly)的結束——不管是幻象或是真實，我們便面臨所發現的事物被毀滅之威脅。忽然間，我們可能只是許多“他者”(others)之間的另一個“他者”而已。

很難明白，西方這種“他者”的想法會如何影響西方的藝術，或為美感教育帶來改變，但至少，我們仍能期望西方文化帝國主義不再如此猖獗。因為什麼具藝術意義，什麼是美，什麼有創造力等的概念，在每個文化中都不盡相同。因此，若我們對其他的文化藝術有更開闊的看法，則我們對不同的美學傳統也會一樣有更開闊的胸襟。起碼，我們應該期望，西方的藝術教科書，終有一天不再免除把非西方的藝術列在書末。

在下列的表中，我列出一些目前藝術上的重要理論，在左邊的是對每個觀點的描述，而右邊則是這些觀點在教學上的啟發：

審美學說

Dewey的藝術即經驗說 Dewey認為，除了能使他們在記憶中持久的鮮明度和強度外，美感經驗和藝術並不能由日常生活經驗中抽離。

Langer的象徵形式哲學 主張藝術作品是一種表達人類情感的象徵形式。藝術是重要的，因為那些日常生活中使用的象徵形式，像口語象徵等，在它們傳達情感的功能上是有限的。

Beardsley的藝術理論 主張藝術作品是種特殊的形式或是一組可提供顯著美感經驗的情境。而藝術作品的功能正是去擁有這些經驗。

Weitz的藝術理論 主張我們不可能藉由界定所有藝術的充分必要條件，使得我們可以區分藝術作品與非藝術作品。所有的理論都只是重述既定的觀點來看待藝術的美好。

在藝術教育上的影響

△在1930年代，藝術教導著重在日常生活上，強調把藝術原則實際應用到一些領域裡，像室內設計、廣告藝術、景觀建築、戲服設計等等。

△藝術教育的目的在於“感覺”的教育，一方面是在研究上，使學生能夠發展創造表達形式的能力；另一方面則在感覺的理解上。

△藝術教育的目的在於提供能藉著視覺藝術的作品達到更高層次的美感經驗的知識與技巧。

△既然，諸多的藝術理論，或許沒有一樣是完全真實的，那麼，藝術教育的目的便在於使學生能夠經驗到那些由主要概念來解析的藝術作品。此時，藝術的教育就變成是在各種特質中作折衷而已。

審美學說

Dickie的藝術機構性定義 主張只要有藝壇中的成員認可其藝術地位的就是藝術作品，而這個地位資格並不是一種看得見的特質。

Danto的藝術觀點 藝術作品，就是那些有一套藝術理論在背後確認其藝術世界就是為這些理論所支持起來的，亦即是這些理論創造了這個藝術世界。

在藝術教育上的影響

△藝術教育的目的在於學習兩件事，一是學習這個藝術世界為一機構，一是學習藝術鑑賞的候選者，如何取得其藝術資格認定的過程。重點則從作品的知覺特徵，轉變到藝術的社會性。

△藝術教育的目的是提供理論的研究，使得學生可以藝術作品的眼光去看一件物品。藝術史的教授則是研究理論在時光流逝中的改變。

1. Barasch, M. (1985) Theories of Art from Plato to Winckelmann. New York: New York University Press.
2. Schiller, F. (1967) On the Aesthetic Education of Man: In a series of letters (E. Wilkinson & L. A. Willoughby, Trans.). Oxford: Clarendon Press. (Original work published 1795)
3. Arts Education and Americans Panel. (1977) Coming to Our Senses. New York: McGraw Hill.
4. Barkan, M. Chapman, L. & Kern, E. (1970) Guidelines: Curriculum Development for Aesthetic Education. St. Louis, MO: CEMREL Inc.
5. Reimer, B. (1970) A Philosophy of Music Education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
6. Dobbs, S. (1974). Research and reason: Recent literature and ideas in American art education. Curriculum Theory Network, 4(2-3), 1161-191.
7. Smith, R. A. (1987) The changing image of art education: Theoretical antecedents of discipline-based art education. Journal of Aesthetic Education. 21:2 3-34.
8. Dewey, J. (1934). Art as Experience. New York: Minton Balch Co.
9. National Society for the Study of Education. (1941). Fortieth Yearbook: Art in American Life and Education. Bloomington II: Public School Publishing Co.
10. Faulkner, R. Ziegfeld, E. & Hill, G. (1941). Art Today. New York: Holt Rinehart and Winston.
11. Barkan. M (1955) A Foundation for Art Education. New York: Ronald Press.

12. Langer, S. (1941). Philosophy in a New Key. New York: Mentor Books.
13. Smith, R. A. (1987) P. 6. The changing image
14. Beardsley. M. (1957) Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism. New York: Harcourt, Brace and World.
15. Weitz M. (1956). The Role of Theory in Aesthetics. Journal of Aesthetics and Art Criticism. 15:1 27-35.
16. Pepper, S. (1948) The Basis of Criticism in the Arts. Cambridge: Harvard University Press.
17. Abrams, M. D. (1953) The Mirror and the Lamp. Oxford: Oxford University Press.
18. Efland, A. (1979) Conceptions of Teaching in the Arts Art Education in Knieter, G. & Stallings, J. eds. The Teaching Process & Arts and Aesthetics. St, Louis, MO: CEMREL, Inc.
19. Dickie, G. (1974). Art and the Aesthetic: An Institutional Analysis. Ithaca, NY: Cornell University Press.
20. Tilghman, B. (1984). But Is It Art? New York: Basil Blackwell.
21. Danto, A. (1981) Transfiguration of the Commonplace. Cambridge: Harvard University Press.
22. Danto, A. (1986). The Philosophical Disenfranchisement of Art. New York: Columbia University Press.
23. Parsons, M. (in press) Cognition as Interpretation in Art Education in The Arts Aesthetic Knowing and Education, an NSSE Volume to be published in 1992.
24. Efland, A. (1990). Curricular Fictions and the Discipline Orientation in Art Education. Journal of Aesthetic Education. 24:3 67-81.
25. Danto, A. (1981) Transfiguration.
26. Ricouer, P. (1983) The quotation appears in Owens, C. The Discourse of Others: Feminism and Postmodernism in The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture. Port Townsend, WA: Bay Press. P. 57.