

解構

視覺藝術

教育

知識體



bau

923

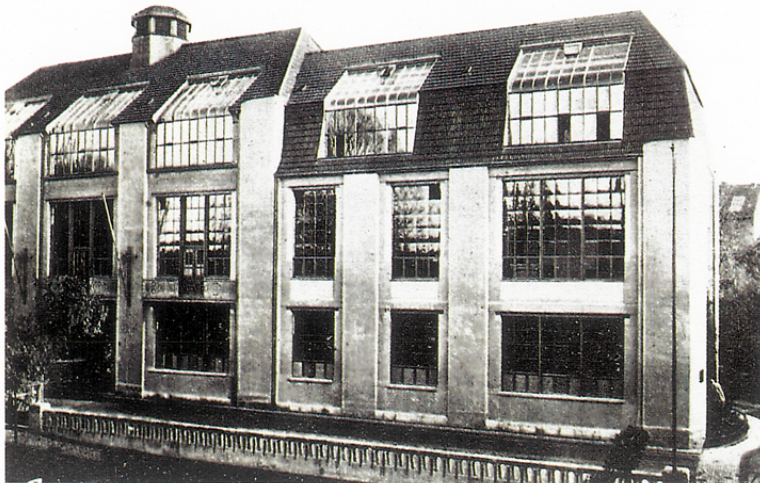
utende külfie
gsnot, die uns
e umfang des
rische, sträf-
forachungen
lösungen von
ren noch nicht
seinem ganzen
folge zinsliche
set würde, immer
und sparhanfrage
nd es gibt bis heu
wissenschafliche u
avon gebraucht ma
eten müssen endlich n
werden; ist erst einmal
tlichem rationellem plan
sollang der geistigen, technischen und wirtschaftlichen forderungen, v
sohnbauprobem abhängt. klar erkannt und scharf umrissen, da
die durchführung mit sich eine frage der methoden und
regie.

ns, dessen einheit sich
während der ingenieur
s aus ihr hervorgeh
nd an mechanische
maximum an le
s auf ein gleich

der ind
in situ
nisse ein
dall red
material
v und
omobile
in die
steht e
in bo-t
dall er
norm e
ern erst
en gegen
leistung d
edgiltig
nt, wenn aus
alt werden kö
vorstellung verloren
und ihre einrichtung werden in ihrer gesamterscheinung; e
art ihrer bewohner verschieden sein, dagegen die ein
sorgsamgesetzt sind, die gleichen, der typ an sich
s, sondern geradezu eine ihrer vora

解構視覺藝術教育知識體——探討台灣

二、實用主義造形主義 的美術教育



包浩斯學院成立於 1919 年德國威瑪。

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」的關係使其回歸源於一元的統一體。

視覺藝術教育之主體性(下)

林曼麗

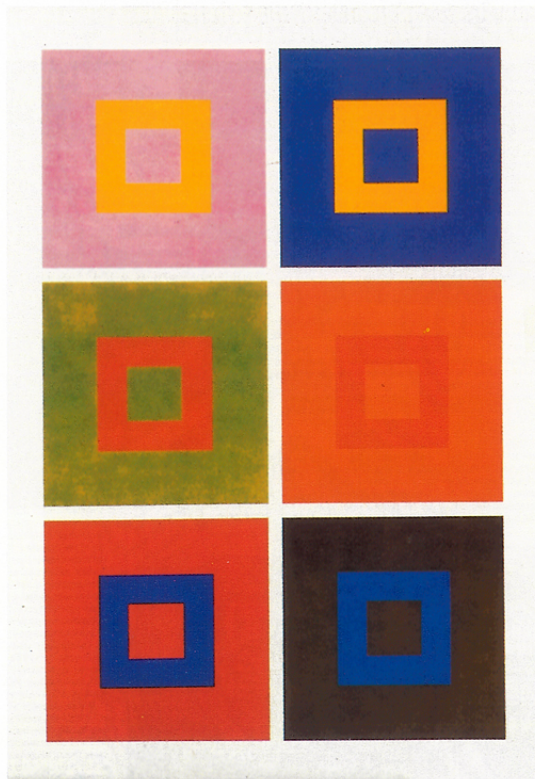
檢視歷史發展的事實，十九世紀末為了處理「技術」與「藝術」的問題，教育的對象從少數的支配層擴展到國民一般的近代學校制度的確立，及至美術教育也成為國民一般的普通教育中的一學科，歸納其理由有二。一、如上所述，為了產業勞動者品質能力的向上，及提升一般消費者的民眾對產品的使用與選擇的能力。二、源自於席勒的美術教育論，哥德的全人思想的教育論，主張「教養」不應該被放置在知性教育之下，更不是一部分特權階級的專利品，主張藝術教育的功能是将人類內在的自我實現力與自我表現能力結合起來，「教養」應該是人格教育的一環，十九世紀末德國展開的繆斯教育運動是其理論實踐的代表運動，而至二十世紀兒童畫的研究，兒童心理學、發展心理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

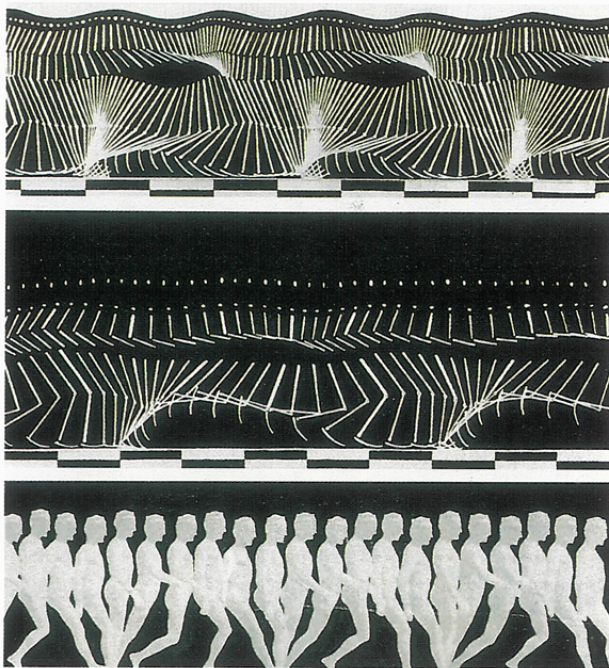


伊藤在包浩斯學院授色彩課程教材之一，1919年。

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 (《Bau-

haus》，《The New Architecture》) (1956) 得到完整的概念 (註十五)。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



瑪黑 跑步的連續想像 1886年

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為了要培養美術家，工藝家或工業設計家及傑出的建築家。課程的規劃是為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，追求各種素材在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，當時負責包浩斯基本課程的伊藤(Itten)，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



蒙德里安 菱形裡的構成
1919年 油畫 49×49公分

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》成為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為母體發展的，但是為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。以造型要素一點、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（註十八）。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



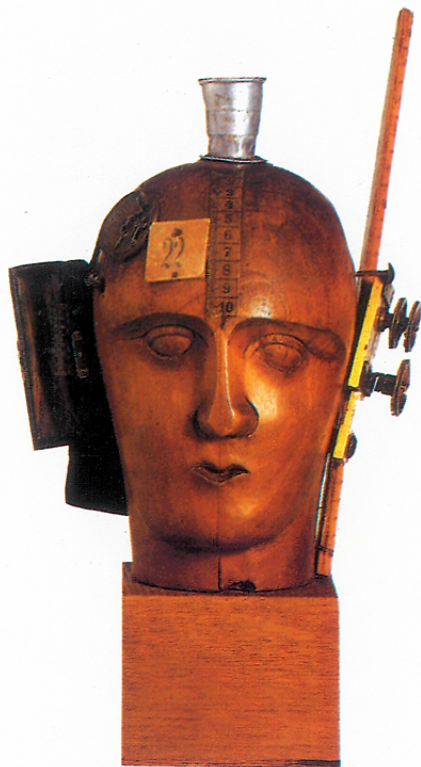
非洲MBUYA面具

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」。(註十七)



浩斯曼(R. HAUSMANN)
我們這個時代的精神(機械頭)
1919 巴黎 MNAM藏

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(Frobel)的教育理念介紹到英國的是英國學者史賓賽(Spencer, Herbert)。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模寫為主，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(註十八)。明確的表明史賓賽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。(註十九)

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」，「兒童繪畫是美的造的最原初最純粹的泉源。」(註二十)1908年，齊澤克在倫敦舉行了「兒童畫展」。英國美術教育視覺朵母林森(Tomlinson, R. R)積極的將齊澤克的兒童美術教育理論介紹至英國，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)已經成為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為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為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「創造美術協會」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，展開了創造美術的運動。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，也成為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為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家的努力，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，啟發式的教學法，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(註二十一)。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含括的要素，既不是「發展」也不是「創造性」……等。(註二十二)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。(註二十三)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」成為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，而後發展成為所有的藝術(all the arts)的美感教育，是其必然的趨勢。

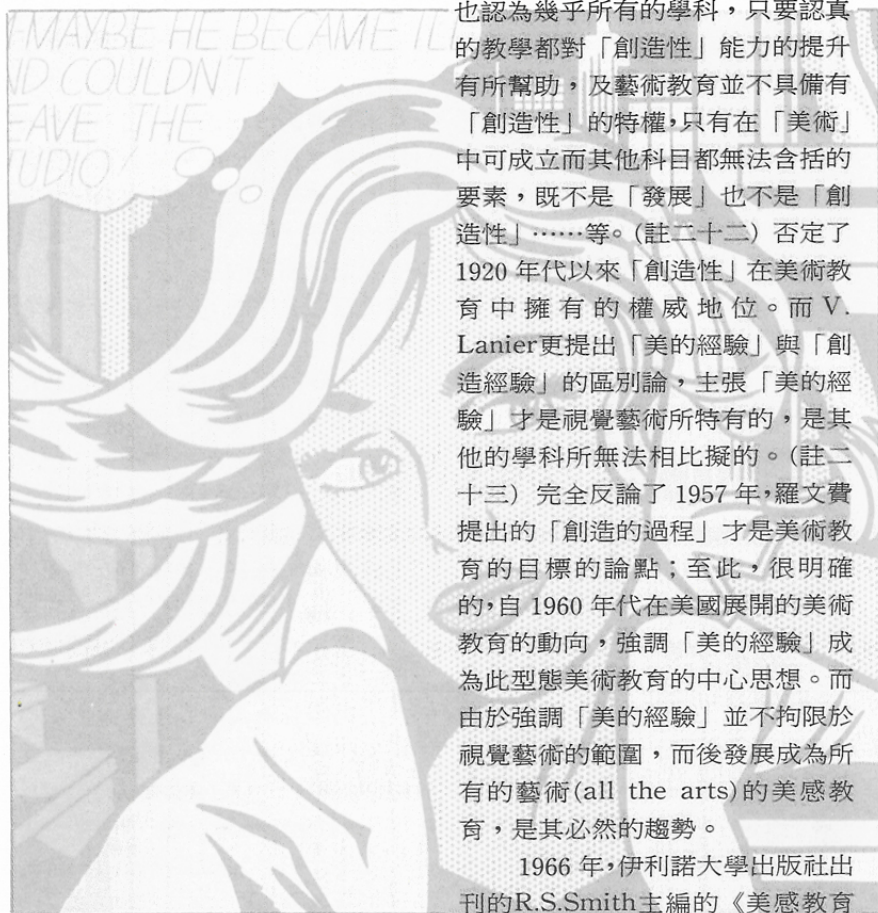
1966 年，伊利諾大學出版社出版的 R.S. Smith 主編的《美感教育雜誌》(Journal of Aesthetic Education)創刊。在創刊號中如 T.

Munro, D.W. Gotshalk, M. Deard-sley, 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。

(註二十四)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。(註二十五)美感教育即所謂以學科為取向的美術教育(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 集合眾多跨國際的專家完成的 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



李奇登斯坦(R. LICHTENSTEIN)
女人的畫像 油畫 152×152 cm
美國 LUDWING美術館藏

部分較為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，也只是盡量接近一個專業評論家所做的。(註二十六)

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，開啟了一扇大門，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？(註二十七)

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。

結 論

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，與跳脫主觀架構的立場，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，再標視其特質；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，是在本章第一節裡解構出來的，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、知識、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「啟發」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，隨著時代的脚步，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；但如本文分析所言，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，如本文分析所言，如果美感教育的方法（就如上述分析的創造性美術教育成為製造「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？



註釋

- 註壹 同註十三前揭書，P.426 參照。
- 註貳 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。
- 註參 同註十三前揭書P.427 參照。
- 註肆 山本正男監修(1985)《美術教育的現象》玉川大學P.46 參照。
- 註伍 同註十六前揭書P.47 參照。
- 註陸 同註十三前揭書P.440 參照。
- 註柒 Reid Hastie and S.G.Word
《From Research and Theory to teaching practice》in Art Education Reid Hastie de. P. 345。
- 註捌 Elliot W. Eisner 《Cunniculum Ideas in Time of Gnosis》 Art Education Vol.18, No.7, (October 1965) P.10。
- 註玖 Vincent Lanier, 《Schismogenesis in Coutemporary Art Education》 Studies in Art Education Vol.5, No.1, (Fall 1963), P.15-16。
- 註拾 同註十六前揭書P.123 參照。
- 註拾壹 同註十六前揭書P.124 參照。
- 註拾貳 Arthun Efland著 郭禎祥譯。
《台灣美術》〈美國學校的藝術與美感教育〉 19.P 57。
- 註拾參 同註二十六前揭書P.57-5。