

探討視覺藝術教師自主性之重要性與培養

袁汝儀

一、源起、目的與方法

理論與實務間的差距，一直是師範教育的困擾與挑戰，本文的目的，是要以一名視覺藝術師資教育者的觀點，提出縮減此差距的途徑，以及初步的方法，這個途徑，簡言之就是注意培養在職與職前教師的自主性，本文中將闡述自主性在視覺藝術教師養成上的重要性，並以五個正在發展中的步驟結尾（註一）。

一般師範院校中對視覺藝術教師的訓練，有一個共通的模式，那就是分別學習教育專業知識（如教育概論、教育心理學、課程理論等），視覺藝術知能（如美術、工藝、設計等），及視覺藝術教育知識（如視覺藝術教育理論），這三個部分幾乎未經統整地，學生就進入實際的課程設計與實習教學的階段；也就是說，理論與實務之間的轉換機制，極為不足，這樣的模式至少有兩個特色，一是期望由理論到實際之間的轉換，會「自然」發生於受訓練的在職或職前教師之中，事實當然並非如此樂觀。二是特別注重知識與技能的傳授，而忽略情意之培養，這部分常是倚賴較一般大學為嚴格之校園生活管理，來養成教師做為「人師」的職業態度與紀律，



FEININGER 大教堂 1919
「包浩斯宣言」封面

這種倚賴外力，而非由自發性而生的情意，容易造成教師的「執行者」而非「主導者」的特質，更會使前面所期望自然發生的轉換，無法順利發生。

在這個既存的現實下，我有一個極大的困擾。以我從事視覺藝術理論教學的經驗，學生（不管是在職的老師，或是接受職前教育的未

來老師）常會要求「更實際」、「更直接」的東西；他們常希望我能撇開看似夾纏不清的推理，提供他們清晰可循的方向，或傳授「標準的」、「最好的」教學設計。但當他們問我一些類似「如何是好」的問題時，我卻常反問他們自認為是個怎樣的老師？自持的教育理念是什麼？教學的目標是什麼？主客觀條件如何？及可能的因應之道等等。很顯然的，從事師資訓練的我，與被訓練的師資間，對於理論與實務的銜接，有截然不同的看法。他們認為我應該去做理論轉換為實務的工作，我卻認為這件工作，應該由他們自己來做。或者更清楚的說，是用他們的自主性（請參閱名詞界定）來做。

我的理由是：學生一天不自發地來銜接理論與實際，就一天無從學習如何面對自己的責任，只會把真正的挑戰留至到職的第一天，導致他們在難以避免的失措下，錯上加錯地怨怪起師範院校沒教給他們「更實際」、「更直接」的教學能力。也就是說，其實理論與實際的差距問題，其癥結不在於師範院校的教師是否能提供教學的萬靈丹，而是有沒有注意去培養一個獨立工作的教師，所必須具有的自主性。畢竟每位教師日後要遇到的狀況，

是師資教育者所無法預知的，教師自己才是其教育工作的最後責任者，理論永遠會是抽象而高遠，實際永遠會是複雜而多變，兩者之間的差距也將永遠存在，只要教師能掌握自己在兩者之間的定位，自行建立理論與實務間的橋樑，他應該會比較勝任愉快。

相對的，我的學生們也有他們自己的堅持，他們的理由是：他們要學習的內容很多，一個領域的知識何其深廣，他們如何可能對新學習的內容，做超越性的了解，由眾說紛云之中，自行尋找出路？師範院校教師的本位主義，與不肯走出象牙塔的自我保護，徒然使他們的學習過程乏味而困難，一句流行的說法是，「如果要我們自己想，那還要你做什麼？」

經思考的結果，我想雙方的立場，都有部分需要修正，部分可以接受：在職與職前教師應該更主動地去面對其職業的挑戰，而師資教育者如我者，也應該為理論與實際間橋樑的建立，付出心力。兩方各跨一步，在中間相遇，才能真正解決問題。怎麼做呢？就是師資教育者不單只傳授理論，而提供並輔導學生經由一些非傳統的步驟，逐漸建立自主性，使受訓練的在職或職前教師能自行於其中，逐漸發現自己應用理論的獨特模式，發展合適自己的教學方式，而不需由師資教育者為其設定任何「標準化」之路徑。如此一來，剩下的問題便是教師的自主性為什麼那麼重要？及有那些培養自主性的步驟？

本文的目的因此包含了兩個部分。第一部分是要就臺灣視覺藝術教育理論發展的特徵，說明培養視

覺藝術教師自主性的重要性。第二部分是要提出有別於傳統缺乏轉換機制的視覺藝術師資訓練方式，在避免師資訓練代勞的前提下，提出培養視覺藝術教師自主性的五個步驟，透過知、情、意、技平衡的方式，協助在職與職前教師，逐漸建立自主性所需要的態度與能力，而不再期望理論與實際間的轉換會「自然」發生。

第一部分的工作比較容易，我多做一些；做法是回顧臺灣自二次大戰以來，較興盛的五種視覺藝術教育趨勢，分別追溯其理論根源，加以簡單描述；由此描述，引出視覺藝術師資訓練中，培養自主性的啟示。第二部分的工作比較困難，範圍也大，雖然我思考了多年，但仍只能談個人初步的想法，暫時只求拋磚引玉而已；其他留待未來繼續發展。正因為在這第二項工作上的工夫不足，所以本文不敢說有任何特定的說服對象，主要是想提出自己的想法來與同儕們切磋。

二、名詞界定

(一)自主性

我對自主性(autonomy)的觀念，首先是來自Berger，尤其是其有關私有場域(The private sphere)的論述(Berger, Berger, & Kellner, 1973)。在現代生活科技權威，官僚壓力，及人際疏離的煎熬下，Berger etl.認為唯一可以與現代(modernity)抗衡(注意：是抗衡不是打倒)的是私有場域。在私有場域中，個人以自己為核心，

建立一個包含其家庭、宗教、及自發性團體的私宇宙(186~187)。在這個私有場域裡個人具有自省自律的餘地，了解自身與他人存在的境遇，並較有改變現狀的行動力。此外我的觀念，也受到Bowers的影響，尤其是有關文化識能(cultural literacy)的論述(1974)，Bowers認為教育基本上是一種對下一代溝通成人社會之世觀的過程，他主張教師在工作時，要注意教育的社會化(Socialisation)本質，以及學生在社會化過程中的「存在處境」(existential situation)，以更能促進學生自主性的教學方式，來扮演教師在學生社會化過程中的重要角色。包爾斯建議師範院校應當特別注意養成教師的自主性(17~184)，也就是重視教師對事物複雜度的耐受力，對不同想法的耐受力，對自我的肯定，能盡量避免先入為主的思想，並且樂於與他人共同進行開創性工作。Bowers最近的著作(Bower & Flinders 1990)更進一步澄清此自主性，而非西方強勢思想中的個人主義，而是一種合乎二十一世紀生態思想的，鼓勵人與人間，人與文化間，及人與自然間和諧共處的自主性，這樣的教師才能挑戰強勢的笛卡兒——科技主義者(Cartesian technician)之世界觀，導正其所引致的全球破壞性結果；透過對教室中師生使用的語言、隱喻、權力架構、溝通模式等的了解與反運作，真正的主導了新的教育改革。總之，自主性的定義，包含了如下的幾個要點：

1. 以個人的主體為核心及出發點，但不是自我中心。

2. 個人與外在的環境(自然或人文)間，以積極的態度互動。
3. 自主性是要建立在自覺與批判的基礎上的。
4. 有自主性的人，既不盲目接受的，也不盲目反對，而是有方法地、開放地建立自己的力量。

最後需要說的是，受文化人類學的影響，我認為文化對每一個人的影響是深重的，是永久的，是無可避免的，因此人人皆有某種程度的自主性問題，(這也是為什麼我下面還要陳述本文的各種限制)，而自主性的增進也只是程度上的差異而已。

(二) 視覺藝術教育

在臺灣國小、國中、高中與大學的學程裏，具有一般認為動手動腳特質的藝能課，除了音樂與體育之外，還有所謂美勞、美術、和工藝課。這三個課的名稱，所反映出來的思想，是把偏向創作性、藝術性的美術，還有對「美」的追求，與偏向技術的、機能的工藝分開，這三個名稱同時也隱含了前者偏平面，後者偏立體的意思。這樣的觀念，在今日的時代裏，已不再適用了。首先，隨著科際整合世界性潮流，往日各種習慣性的分化，如雅的與俗的，動手的與動腦的，平面的與立體的，純藝術的與商業藝術的，機能性的與非機能性的藝術等等，帶有互斥性的分類，在臺灣的藝術界裏早已被打破。不止如此，今日臺灣的藝術家們，可以隨意地融合藝術的各部門，與各種新的媒材：一件「作品」可以輕易地動用機械、文字、視覺媒體、與肢體等。

如此靈活多變的現況，顯然與「美勞教育」、「美術教育」、及「工藝教育」等名詞上的侷限性，是格格不入的，我們的確需要一個更適當的名詞。

以當前學校教育的現實結構，可能處理藝術這個課題的只有「藝能科」，它包括了唱遊、音樂、體育、與美勞／美術／工藝三類。在所有藝能科目都能融為一體之前，或更進一步，在學校教育回歸整體之前，可以確定的是，美勞／美術／工藝不能獨佔「藝術教育」這名詞。在這個上限之下，接著要注意的是找一個把美勞／美術／工藝的特色凸顯出來的名詞，我們可以先檢視一下大家共有的一些觀念。臺灣各大學中的音樂系、體育系、與美術相關科系在收取新生的規定中，裁定不收的學生，分別是聽障者、肢障者、與視障者，雖然這三類人都不一定完全不能從事音樂、體育、美術的相關活動，但擁有健全的聽覺、身體、及視覺顯然分別被此三領域視為基本資格，缺了就是特殊教育的範圍了。當然美勞／美術／工藝不只是視覺而已。但就像「藝術」這個名詞一樣，在如今這個時代裡，我們必須要用最廣義的方式去看，才不會造成自我設限的情況。以「視覺」而言，各種文獻皆早已說明，「視覺」不只是「看」而已，而是運用了人的所有的感知能力，呼應種種外在的現象與刺激的一種統合的機制，如此一來「視覺藝術教育」就是個具有足夠之廣度，且在教育體制內實際可行的名詞。

「視覺藝術教育」這六個字雖然長了一點，且一時間容易被誤認

為視聽教育，但它的優點是多於缺陷的。它除了具有廣度夠與實際可行的長處外，還有兩個重要的優點。其一是：它是一個擴散性的名詞。也就是說，它不是著眼於一群意義的「客觀」範疇或界限，而是著眼於一群意義的最低極限或核心，也就是說，是「視覺」出發，「視覺藝術教育」可以向四面八方去涵括一切的可能性，不論所面對的是電子影像、是廣告、是舞蹈、是行動、是民俗、還是繪畫或生活藝術等，只要其中主觀地有「視覺」的成分，便都是「視覺藝術教育」討論與處理的對象，譬如說戲劇中的舞臺、舞蹈中的服裝、電影中的視覺手法等等，如此一來既不會模糊了「視覺藝術教育」的主要訴求，也不會將自己限制於某一個先驗的範圍，而讓「人」這個教育的主體，可以有介入的機會。這也引導出第二個優點：「視覺藝術教育」不會由硬性的分類(如：美勞教育就是美術與勞作的教育)，而抹煞了「藝術」這個大範圍中，許多從前未被傳統「藝能科」涵蓋的種類，可謂優點甚多。這就是為甚麼在本文中，我會使用「視覺藝術教育」這個名詞，來代表學校中實施的美勞／美術／工藝科的教育緣故。

三、限制

這篇文章的限制，除了文中隨時會提到的之外，還有下列六項。

(一) 有關以自主性之培養 濟理論與實務間差距

的限制

師資訓練中理論與實務的差距是一個大課題，但不是惟一的課題，而縮小此差距的方法，也不足限於加強自主性一途。雖然自主性可能對人生中很多其他的情況都有其重要性，但本文的內容，係只就師資訓練中，視覺藝術師資之訓練而言的。

(二)有關在職與職前師資訓練之分野的限制

我認為教師自主性的未受重視，是由來已久的，戒嚴時期的封閉性，使大部分的在職教師，不論在何種學校任教，都多少有這個問題，因此在這篇文章裡，我將在職教師之訓練與職前教師的訓練，合併來談，此舉只是強調兩者皆須要注意培養自主性，但並不意謂兩者是相同的。至於師資訓練的機構，本文統稱師範院校，而各機構內實際實施之視覺藝術教師訓練狀況，在此也不加區分。

(三)有關戰後臺灣視覺藝術教育發展之回顧的限制

本文內容分成兩個部分。首先，我要回顧臺灣自戰後以來，視覺藝術教育之現象，並就之提出二項啟示，以凸顯視覺藝術教育師資訓練中，建立自主性這件事的重要性，其次，我要提出個人仍在發展中的五項培養自主性的方法，希望能引起大家的興趣，做進一步的研

討與發展。

要回顧臺灣視覺藝術教育的發展，是極為困難的，若以歷史的證據來談，絕不是一篇短文所可以完成，更何況，有關的資料並未有充分之整理。但我們不能不能等到歷史學家給我們消息之後，我們才來對我們的過去做一認定，以對未來工作做規劃，那恐怕是緩不濟急的。因此我要不揣淺陋，大膽地提出是一種方式，那就是歸納我所經驗過、聽到過、看到過、讀到過的臺灣視覺藝術教育現象，去除其中未成，或尚未成大勢者，將之大致分成幾種趨勢，分別追溯其理論之機源，並加以簡單描述。

這個方式的缺陷很多，其中很嚴重者有三：一是太過倚賴我個人的經驗與判斷，信度不足；二是由西方追溯出來的每個趨勢的樣貌與其在臺灣施行的狀況，可能相差甚遠，兩者合一來描述，有很大的偏差；三是在跨文化情形下，任何理論的傳遞過程都有其極高的複雜度，需待長期集體的合作研究，才能澄清，本文這種憑追溯及簡單的描述，不但無法深入，所造成的誤解，很有可能超過了解。從理論研究的觀點來說，上述這三項缺點，是應該極力避免的：但就實務的層面來說，如前所述，不可能等到最後的證言到齊才來展開（遑論有無最後證言之存在），因此我認為在下列三個條件之下，仍然可為。

第一個條件當然是作者與讀者共同充分的認識這篇文章的極限，不將之視為視覺藝術教育理論之探討，而視之為對臺灣視覺藝術教育整個態勢的探討。第二個條件是不將文中理論之簡單描述，當做認識

理論本身的工具，而只當做是了解（對無經驗之讀者）或提示（對有經驗之讀者）臺灣過去至現在視覺藝術教育情況的一種方式；也就是說，理論的描述，在本文中可導致的結論，不應在理論的細節上，而應限在其所顯示出的整體態勢上。第三就是只選擇具有鮮明特性及互斥性的趨勢來加以說明，為的是凸顯典範層次的差異，以避免落入細部差異之辨，並保留宏觀的可能。

(四)有關文獻資料的限制

探討各趨勢之理論的中外文獻甚多，未來應該特別就每一種趨勢，提出個別的書目，以供大家參考，在本文之中，不擬就此工作深入，以免有誤導為（某種程度上）完整文獻探討之嫌。對於每個趨勢，只挑選二至四項我自己比較熟悉的文獻，提供讀者更進一步的閱讀，但絕不意謂此即各趨勢最重要之文獻，或僅有之文獻。

(五)有關五種視覺藝術教育趨勢的限制

本文所描述之五種視覺藝術教育趨勢，並不代表所有現有視覺藝術教育的可能性，而只是以個人所觀察，由臺灣戰後至今盛行之趨勢，但在描述時，已盡力克制自己在視覺藝術教育上的主張及偏見，力求公正公平地對待各趨勢。

(六)有關培養視覺藝術教師自主性五步驟的限制

本文所提出之培養視覺藝術教師自主性的五個步驟，並不意謂是視覺藝術師資訓練的全部內容，而是針對培養自主性這個目標而提出的，同時是根據個人求學與教學過程中，親身的體驗而設計的，因此與個人在視覺藝術教育上的主張及偏見，乃至個人之整體價值觀，皆有極大之關聯，故宜先做一簡單自述，提供讀者參考：

- 1.我是個多元論者，相信世界要多元才多采多姿。
- 2.我傾向體制內改革。
- 3.我相信人應該在三樣東西之間求得平衡：一是心胸，一是信念，一是方法與行動。心胸使人不狹礙，信念使人不隨波逐流，方法與行動則使一切不落於空談，且有檢驗依據。
- 4.我的視覺藝術教育訓練的最後的部份，是集中在「由文化會入手之視覺藝術教育」，我的博士論文使用質的研究法，我至今所有的著作，都會提到「文化」二字。
- 5.我的教育過程是偏西化的，但家庭背景受孔孟思想影響極深。本文末討論的五項步驟，就是由我這樣一個人的自主性出發所形成的。

(七)有關本文 寫作上的限制

本文之中的第三人稱一律使用男性，並不意謂對女性的歧視，相反的，為了不再強調女性的弱勢地位，同時欲以女性作者的身份禮待男性，故採用一般以男性第三人稱代名詞來代表第三者的習慣，也可以避免文字冗長——如她（他）或

他（她）——的缺點。至於文中頻頻出現的第一人稱「我」，目的是要凸顯本文所討論的主題：自主性，不是在抽象的層次討論的，而是在實際經驗的層次來處理的，而且是基於我個人的經驗而進行的，即使應用了英文文獻，仍不改本文係以臺灣為範疇的事實。

四、戰後臺灣的五種視覺藝術教育趨勢

對於回顧的工作，我想按照五種趨勢在臺灣盛行的大致先後次序來做，而不一定是各個走向在西方浮現的順序，以便與讀者的經驗稍作配合。

(一)由外觀入手的 視覺藝術教育

根據 Efland(1990)及 Freedman(1985)，這種視覺藝術教育的趨勢，是源於十六世紀時，西方藝術界對文藝復興諸大師凋零的惋惜，與對當時後輩藝術作品缺乏大師風範之現象的憂慮。在力圖維繫大師所建立之藝術準繩的用心下，由數位繪畫教師聚集一處，從事聯合教學與指導的學院前身，於焉產生，其後漸與新興的君主政權結合，以各國君王誇示權勢的欲望為動力，擺脫中世紀師徒制的束縛，吸引了無數藝術才能之士。全盛期始於波旁王朝在巴黎設立的「法國繪畫與雕塑學院」，除了培養美術人才之外，還包括提升各種工藝(如



林布蘭特 杜爾普醫生的解剖課程 1632

建築、家具、織品等) 水準的任務。其「學院式」的教學特色是視素描為一切創作之基礎，經由在素描上循序漸進的課程，輔以透視學、解剖學等，使學生經臨摹，而石膏素描，而實體素描的訓練中，逐漸磨練對事物皮相的敏銳觀察力，與描寫外觀的技術，並從中體會古典美學——基於一種對古希臘羅馬文明之憧憬。此教育方式，由日本明治時期的留洋學生帶回日本，再由民初赴日留學的中國留學生，及日據時期抵台日本教師的輾轉傳授，在臺灣落地生根。

早期師大美術系的教學中，石膏、靜物與人體素描具有極重要的地位，至今大專聯考之術科考試，仍以素描之分數佔最重之比例，可見外觀入手的視覺藝術教育其影響之深遠。惟素描技能由於數百年來逐漸擴散的結果，已由往日高等學府中珍視的特別工夫，而成今日坊間畫室及初、高中美術班中，即可習得之基本能力(品質不論)。且其教學大多呼應大專聯考術科考試的內容，並未如西方式共產國家般，訓練出大批具有強大外觀寫實能力的畫家，也未再跟隨西方同一趨勢之教育發展(如Nicolaidis, 1969)做進一步調適。

由於此趨勢是隨西式「現代」學校教育(相對於傳統私塾與書院)之開展而立足，又與民初一般傳統之水墨教學，在精神上部分相通；加以重視外觀寫實的作品，其優劣眾人可辨(至少在像不像的層面)，大眾較有參與感，故而在一般人心目中，留下深刻持久的印象。

(二)由結構入手的

視覺藝術教育

根據 Whitford, 1984; Masey(1990)與 Rowland(1990)，這個趨勢是源於工業革命以來，經濟、社會、政治的社會劇變。那時歐洲的藝術家們逐漸對學院教育感覺不滿，而傳真力強大的攝影術又迅速發展，使藝術家們急欲尋找視覺藝術的新出路。經過十九世紀末、二十世紀初的一番奮力實驗，最後由於「包浩斯」(Bauhaus)而開花結果。「包浩斯」是一所只存在了十四年(1919~1933)的德國藝術與手工藝結合的學校，它是由一群年輕的前衛分子組成，理想是要打破藝術、手工藝與建築之間的差異，以有計劃的合作方式，從事整體性的藝術創作，最終則達到社會改革的目的。

「包浩斯」在其有限的存在時間裡，搬過幾次家，換過幾個校長，教師流動率也很大，影響了「包浩斯」的定義。但是若純就對後來視覺藝術教育的影響而言，則以傾向「現代性」(modernity)的風格所帶來的影響最顯著。此風格用簡單的方式來說，是要探索並發展出一套無文化色彩的世界性設計語言(或視覺語言)，以點、線、面、造形、色彩、質感、空間等設計元素為字彙，由互相比較所生之平衡、對比、調和、韻律待設計原理為文法，使世界各地的創作者，無論是工藝家、美術家、建築師，還是設計師，都可以在熟習此一結構性甚強之字彙與文法後，由一個粗略的想法開始，實驗各種才質與技法，逐漸利用此系統，發展出一套個人化的創作語言與風格；而一件具有機能性

要求的作品，如日用品，也可以在分析各種條件後，獲得驚奇的結果。不但使現代人生活中小自刀叉餐具，大至集合住宅的設計，都能有藝術化的高品質雖然當時的「包浩斯」作品，絕非平民所能負擔，但「包浩斯」的期望是藉注意可供大量生產的標準化規格，而降低了成本與售價，使人人共享工業化所帶來的好處，進一步泯滅貧富差距，彌平社會不公，而促進民主平等。

「包浩斯」在遭納粹關閉後，其成員輾轉進入美國，繼續推展此一具開放性與啟發性的視覺藝術教育方式，隨著戰後美國之國力，推至全世界(其風格後稱國際主義，或現代主義)，成為事實的世界性的語言，內容也有大擴展，近年的發展更往「創意開發」方向增益。

隨著臺灣內外銷產業與營造建築業對設計能力需求的增加，各工藝、工業設計、建築、與各種美術與設計科系中，留歐、美、日的教師首開其先，引進此形式系統(formal system, 日本稱造形教育)，接著視覺藝術教育者也接收了此訊息，擴散至今，已是視覺藝術專業與非專業訓練共用的基本訓練途徑。

(三)由個人發展入手的 的視覺藝術

根據 Lowenfeld(1947), Gardner(1990)，這個走向的視覺藝術教育，至少要追溯到佛洛伊德與皮亞傑這些受自然主義思想影響的心理學教育學家，但純就臺灣的視覺藝術教育而言，受他們影響的勞恩菲

德這個人才是重要人物。他是美國第一個藝術教育系的創立者，他認為人天生具有創造以及自發性學習的能力，倘若教師能注意到每個個人在成長過程中的必經道路與關鍵，透過藝術的手段，給予適當的引導與鼓勵，不經壓抑或臨摹，幫助學生解放其創造力，由直接而實在的行動，去探索與體驗，並逐漸了解外在世界，知所應對，則此個人必能長成為身心健全、理智情感平衡、活潑、敏銳、有創造力、有適應力、群我關係良好的成人，適合在新興的民主社會中，做獨立自主而樂觀進取的一員。勞氏之全人教育看法，透過其極為暢銷的著作，受到戰後主張較民主開放之教育法的美國教師與父母們的歡迎，再隨著美國文化的傳播而散佈全世界各國。在視覺藝術教育而言，他的著作裡，提供教師們由兒童之藝術作品中，分辨其成長階段的明確證據，使教師們可以不受兒童作品看似「拙劣」與「混亂」表象之影響，進入兒童的世界，以適合兒童發展階段的活動，來引導他們健全而平衡的成長。

此趨勢在應用上，有兩個值得注意的特點，一是它放在教育上的注意力，大於在藝術上的注意力，故有接納前述以結構入手的形式系統為其當然工具的現象，只是在訓練之嚴謹程度上，大大降低，以適應非以培養藝術家為主，而是以全人教育為前的前題。其二是其理論中有關幼兒及兒童早期的論述，最具普遍印證之可能，故經日本轉介後，在臺灣的接收者以幼稚園及國小教師為主，國中以上教師則是以其理論為創造啟發性教育的根據，

而各級學校皆因此趨勢而普遍鼓勵自由創造，及在媒材技法上之變化，以提供學生發揮潛能與增加體驗的機會。

由於戒嚴時期資訊流通之限制，勞氏一書經翻譯後，即長期為臺灣視覺藝術教育之主要參考書，此情況似未因歐美在發展心理學上新的進展（如Feldman 1985；及Gardner, 1993）而有太大的改變。

（四）由管理入手的 視覺藝術教育

根據 The J. Paul Gett Trust(1985)； Duke, 1988； Greer(1993)，自五十年代末期以來，美國視覺藝術教育者即開始對由個人發展入手的趨勢所引致的教師無為論，及教學因放任而品質低落的現象提出質疑。其中一些視覺藝術教育者，主張以回歸學科——即視覺藝術本位的方式來修正之。這個主張後來與蓋蒂信託基金會（1982年成立）欲推動精緻藝術的目標相符，兩方結合為一，一者是美國視覺藝術教育界之菁英團體，一者是世界最大的私人藝術教育金主，共同推出了DBAE(disciplin-based art education)，即「以學科為基礎的藝術教育」，企圖挽救陷於谷底的美國視覺藝術教育。

DBAE的範圍廣大，本文只談其有關視覺藝術教育者。其所謂學科，是指創作、藝術批評、藝術史與文化、及美學，這四個領域一方面是他們所認為視覺藝術教育的主要內容，一方面也代表著他們所認為，視覺藝術界中具有公信力的專

團體，DBAE相信要想提昇視覺藝術教育的品質，必須倚靠這些菁英的領導。

對於發展心理學，DBAE主張將之視為教師必須考慮的常識，在教育必須順應學生發展階段而調整的前題之下，DBAE認為教師應當從事有計劃且持續性的教學，為了確保教學的品質，評鑑必須切實地執行，並切實地成為教學改進的指標。

真正推動DBAE的，是蓋蒂信託補助美國各級學校，從事視覺藝術教育計劃的資金。申請者之計劃案必須符合上述四領域，及視覺藝術教育專家們所設立的基本標準，纔能獲得成功。正因是配合蓋蒂信託的運作，DBAE的長處，在於其旺盛的企業管理精神，不讓「藝術家」式的主觀、隨意、浪漫與邊緣性，干擾教育工作所必須要具有的組織性、程序性、目標性、與理性。觀察DBAE之內容，可以發現，它並不牽涉自典範、哲學，以至理論、實務之獨特體系，而是走很實際路的路線，統合各種視覺藝術教育理論中，不具爭議性之主張，並隨時將DBAE的現況，與大眾溝通，根據各方面的意見逐年修訂DBAE的內容，這一點，正顯示其大格局之企業經營式體質，不受意識型態過分的干擾的優點。至於大企業的「職業水準」的演出，也可以由DBAE推動的情形看出端倪：結合教育行政人員，與社區藝術藝術資源的力量，視各領域之菁英為模範，以一套鉅細靡遺的教科書與教師手冊為媒介，搭配以相關之視覺資料及理論著作之出版，各類教材之出售，加上各種研討會、研究計

畫、旅行演講、在校實驗與教育人員訓練等之辦理，是視覺藝術教育界前所未見的全方位行動。正因DBAE不唱高調、不過分倚賴教師之發明，反而協助教師解視教學問題的務實態度，其受在職教師歡迎的程度甚高。

臺灣方面，藉解嚴之前較開放之資料流通環境，及留美學人返國的介紹，也迅速接收到了DBAE的訊息，雖然沒有蓋蒂信託的資金為後盾，仍對鑑賞教育之推動，具有相當的影響。近年隨著藝能教科教科書的開放，也有類似DBAE全方位形式的民間教科書公司出現，搭配方便的材料供應，以及師資訓練與諮詢服務，頗值得觀察。

(五)由文化社會入手的視覺藝術教育

根據McFee(1961)及Blandy & Congdon(1991)，早在五十年代，當美國視覺藝術教育者開始質疑由個人發展入手的走向時，其中之多數日後走上了類似DBAE的路線，少數則欲以文化社會的觀點，補個人發展之強烈個人主義傾向，以及由過度菁英主義所帶來的一元化與文化歧視現象。此走向的參考點來自文化人類學與藝術社會學，注重教學生了解藝術在其大環境中的種種面象，而反對「藝術獨立」（即藝術是為藝術而存在，或藝術無關乎經濟、政治、文化、社會、歷史與教育）的觀念。在歷經六十年代的社會動亂，及歐美種族問題日益升高的推波助瀾下，自然而然地與其他批判西方主流的後現代思潮，如解構主義、批判理論、心態

學派、接收理論、女性主義、環保思想與社區意識等結合，進一步探討藝術上民主與平等之深意，接著再隨冷戰結束後，文化問題代之而為世界主要爭端之源的現況，所謂「多文化藝術教育」逐漸為歐美視覺藝術教育界接受為不可忽略之一環。

根據Wasson, Stuhr and Petrovich-Mwaniki(1990)，作者們對多文化藝術教育有下列六個主張：

1. 以社會及人類學為基礎，來研究一個文化之中美感的生產。這也就是去了解兩方面的知識：藝術的直接作者，以及此藝術創作的文化社會氛圍。
2. 承認教育是一種文化的、社會的干預，因此在任何教育的企圖中，教師有必要面對並且持續地感知他們自己的文化與社會偏見。
3. 支持一個以學生及社區為中心的教育過程，在這過程中教師必須採用學生的文化社會價值觀與信仰，以及社區的文化（按：複數）來計劃其課程。
4. 支持以人類學的方法來辨識文化團體，及辨識各團體的價值觀、做法、及此二者影響下的美感製作。
5. 提倡發掘並謹慎地使用反映文化的教學法，這種教學法能更民主地代表教室中、社區中，及國家裡的文化、社會與種族的多變性。
6. 注意生理與心理的能力、社會階層、性別、年齡、政治、宗教、及種族，所造成人類互動的高複雜度。尋找一個更民主的方式，

在此方式下，弱勢者能有機會加入藝術教育的過程，也使強勢者能檢視並（也許）放下自己由自己文化中之習而察的歧見。

除了「多文化藝術教育」之外，還有所謂的「跨文化藝術教育」，兩者重點相似，但前者討論的是一個文化圈內，眾次文化團體的共存與互動，後者則討論相異度極高的大文化圈之間（如東方與西方）的共存與互動。對於居世界文化主流的歐美社會而言，後者的問題不如前者迫切；但對非歐美之其他社會而言，面臨著多文化與跨文化的雙重課題，兩者都不能不注意。

在臺灣雖然也有歸國的藝術教育者介紹此趨勢，但真正的契機是來自臺灣當代藝術家的作品與論述，及解嚴後，臺灣大環境改變，各種媒體與視覺刺激暴增，族群與族群間的各種問題浮上檯面，使一般人欲於紛擾的環境中，求自處之道之需求益為迫切，同時也凸顯了個人不只是藝術欣賞者，也是藝術消費者，文化傳承者，及資訊接收者的多重角色問題，這使得由文化社會入手的視覺藝術教育所主張的多文化與跨文化了解(multi-cultural and cross-cultural understanding)、賦權(empowerment)、批判性自覺(critical awareness)等，頗能適應今日臺灣社會之劇變。此趨勢不受學校體制之限制，宏觀整個社會，及體制內外的視覺藝術教育現象，廣泛照顧各種影響教育的因素，解釋力量甚強，又受到臺灣鄉土運動的推波助瀾，已緩緩自高等學府擴散。目前此趨勢仍在整合階段，實際施行的情況不甚明朗，有別於其他之趨勢者，

此趨勢之典範仍具有開放性，尚無先驗或既定的目標，也沒有明晰的範圍，未來期望由草根團體參與，雖然還在由菁英推動的階段，但內容卻帶有濃厚的壓抑菁英主導，及反對主流壟斷的傾向，故人人皆有論述之餘地，與運作之空間，未來在臺灣之發展尚無法預深。

五、培養視覺藝術教師自主性的啟示

在描述了五種臺灣視覺藝術教育之趨勢後，我認為可以據此看出一些發展的特色，並從而獲得重視培養教師自主性之啟示。

(一)臺灣視覺藝術教育理論發展的特色

由以上五種趨勢的回顧可知，臺灣視覺藝術教育界內，並無所謂「共識」之存在，趨勢與趨勢之間，有相當大的歧異與矛盾。首先就動機而言，讀者一定可以看得出來每一種趨勢都有它原初想要解決的時代性問題。譬如外觀入手者想解決的是大師凋零後藝術作品缺乏經典之作應有的氣質與格局的現象，他們以眾人智發展出一套教學程序，配合著各種外在因素，有效地以當時的標準去解決這個問題。其他的各個趨勢也莫不有其視為需要克服的困難或障礙，而各種解決的方式，可能又因為時代的轉變，或是誤解、誤用而又變成他人改革的對象。比如說個人發展入手者充分

地把「兒童」或「學生」的重要性凸顯出來，造福何止千萬人，但以其之名，所引發的過分保護、放任，或不教育，則是新的教育問題。可以確定的是，沒有任何趨勢是能夠處理所有視覺藝術教育之難題的，它們各有各突破性的貢獻，也各有各照顧不到的部分。

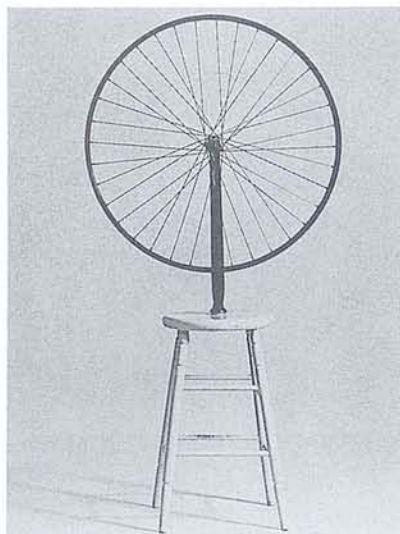
其次，就實際的教學而言，每一種趨勢，都有不同的基本價值觀，相互間有基本的矛盾，以一種趨勢的標準而言的好教學、好教師、好學生、好作品，在另一種趨勢的觀點裡，可能評價完全相反。比如說，就外觀入手者而言，一個好學生的基本條件，是要經得起磨練，不妄想躐級而進，打好基礎，再談創造。這樣的學生，對其他的趨勢而言，不是嫌太死板，就是認為自覺性不足。同樣的，一個就文化社會入手者而言，很能引導學生穿透各種視覺現象，探索各種相對詮釋，不受固定的「品質」、「品味」觀念之束縛的好教師，對其他走向而言，則可能是說的比做的多，或是建構不足即行解構，而顛覆多於建設的。

有趣的，雖然五種趨勢有如此深的差異，在臺灣卻有一項共同的現象。即臺灣戰後盛行的視覺藝術教育的主要理念，皆源於歐美，顯示臺灣是在長期地向西方學習，中國傳統士人的美育理想，雖經蔡元培以其學貫中西的能力，加以整理，但由於戰亂等原因，始終沒有在戰後的臺灣生根。在這個大現象之下，還有三個特殊的小現象：一是以日本為檢驗者，接收其所接受自西方的東西。二是就同一套趨勢而言，在第一波資訊進入臺灣後，

即停滯不前，沒有更新，而只是被其他趨勢的「新」理念代換掉，淪為「落伍」思想。三是高等教育體制內任教的留歐美日教師扮演轉介者角色，這與臺灣許多其他領域的境況，都是由出國留學受訓者，直接或間地向西方取經，帶回國內，以其有利之地位進行傳播。值得注意的是，過去有關視覺藝術教育的國外資訊常要落後一、二十年才得以接收，且是片斷的二手訊息，解嚴之後則不但同步接收，而且是一手資訊。

(二)培養視覺藝術教師自主性的重要性

針對臺灣視覺藝術教育理論發展的特色，我認為身處臺灣特定時空條件下的視覺藝術教育者，對這些趨勢不必有成王敗寇之評斷，無



杜象 腳踏車輪 1913
60.2×64.8 私人收藏 米蘭

需將之視為風潮而追逐之，不必對之產生意識形態式的執著，去辯論其片面之正統性或是非性，更不可不顧自身所面對之條件，而直接沿用各趨勢之教材與活動。我們可以做的是：充分承認臺灣視覺藝術教育的過去，充分接受所有趨勢的價值，讓這些進入臺灣多年，已在臺灣以臺灣的方式施行多年的成果，結合累積為——臺灣視覺藝術教育者共有的基礎，如此便能對各走向在今日臺灣視覺藝術教育上的意義，做平實坦率的評估，從而能充分成長。若要在職或職前的教師有上述這樣的態度與能力，師資訓練中，必須排除權威性教學，但也不是放任無紀律，而只有方法地去面對各種聲音與條件，有自主性地做最適合不同教學情境的調整，因此師資訓練，絕不可忽略自主性的培養。

其次，就實際的教學而言，每個趨勢都各有各的前提與焦點，無需負起照顧到每個個案的特殊狀況的責任；教師則不同，教師是其教育工作的最後責任者，他不能像那些趨勢本身一樣，可以有偏頗的自由，可是，若要不偏頗，又必須防範各種陷阱，譬如說，若教師擇定其中一種趨勢的方式去教，一定會犧牲掉很多不那麼適合此趨勢的學生，如果教師以其中一種趨勢的眼光，去評判自己的教學，也一定會以偏概全，受此趨勢的盲點所遮蔽，如果想將各走向的主張，隨意混合應用，又可能產生牛頭不對馬嘴的問題，好比明明以提昇學生觀察形式(form)的能力為教學的目標，教學活動的末了，卻以學生是否「快樂地參與美勞活動」為評鑑

教學的標準。再者，一群學生裡，總包含著各種的個別差異，他們在何種狀況下，需要何種方式的視覺藝術教育，要用何種教學策略……等等，再再都要靠教師的自主性去體會，去詮釋，去衡量，去抉擇。

至於臺灣視覺藝術教育理念全由西方輸入的大現象，及其所附帶的三個特殊小現象顯示，如果臺灣的視覺藝術教育工作者一天自主性不足，則受外國理論束縛、倚賴外國理論的情形，一天不會停止。這不是說要閉關自守，而是要轉消極接收為積極選擇、利用與修正。既然資訊的傳遞，如今已能同步，只要大家都能有自主性，那麼新的潮流就可以與我們臺灣的視覺藝術教育者一起成長，我們也就有了按臺灣的需要塑造它，打造臺灣獨特版本的機會。更進一步說，如果認為視覺藝術教育應是多元化的話，則此所謂獨特的版本，就不只有一種，而是可以推廣到臺灣的每一個視覺藝術教育者，讓每一個人都可以就其所面對之教學條件隨時調整取舍，這又端賴教師自主性的建立了。

六、培養視覺藝術教師自主性的五個步驟

現在進入本文的第二部份。正如本文初所提到的看法，如果要減少理論與實務之間的距離，就要落實由理論教育轉化至實務能力的機制，而這轉化機制，我認為不應該由師範院校從事師資訓練的教師來進行，而應該由受訓的在職教師或

職前教師來自行發展。根據長期觀察、思考與試驗，我提出五個步驟，通過這五個步驟，我認為教師可以自行建立起理論與實務間的橋樑，達到程度上縮減理論與實務間差距的目的。

培養視覺藝術教師自主性的課題，是我個人長期的興趣（袁汝儀1988, 1991）未來仍會繼續發展，在本文有限的篇幅裡，並不打算深入討論，只先不揣淺陋地將初步的想法拋出，來日再行修訂擴增。以下便是這五個步驟的簡要內容：

(一)以文化相對觀來看待知識

師資訓練不可能天馬行空，就如其他各領域一般，新學者永遠要從過去累積下來的基礎上開始，這個基礎就臺灣視覺藝術教育師資訓練而言，就是一些過去的趨勢，及其相關的知識與技能等內容當然要傳承，但萬不可視為圭臬，以致妨礙了自主性。

因此各種視覺藝術教育師資訓練的教材，不論是理論、技術、還是態度，皆應歸於其背後的人，不同的人必有不同的人文自然環境，不同的信念體制，與不同的行為模式（也就是不同的文化）。既然人人都不可避免地是依其所認同之文化而行，彼此間自然沒有優劣是非之分，要了解任何一種理論就要從支持、反對，討論、或使用這種理論的人著手了解之，比起就理論教理論來，不但較不會導致過份抽象或以偏概全的問題，同時也較不會造成迷信與倚賴，更可以使人對任何

現象，都不會以單一觀點來詮釋。也只有當一個人對任何現象，都不會只以一種觀點來對待時，他才有自省與抉擇的可能，他的自主性，才有存在的空間。本文前面對五種趨勢的介紹，雖然簡略，但可以看作是一項以文化相對觀來看待知識的嚐試。

(二)藉討論爭議性課題 來檢驗自己的極限

文化相對觀是一種解構的好工具，它會使任何知識的權威性與神秘性降至極低，也會使主體的重要性凸顯出來，因為它使個人發現，他不能只靠現成的知識來存在，他必須靠自己。但這個工具也常會使個人過分膨脹，覺得太陽底下無新事，一切都不過爾爾，甚至一切都可蔑視，人在這種心態下是很難虛心學習的，因此我認為需要以第二種方法來平衡之。所謂爭議性課題，可以是任何與視覺藝術相關的公眾性爭議事件，它可以是全國性的藝術爭議事件如七號公園觀音像者，或地區性事件如迪化街古蹟存廢問題，乃至社區美化計劃等。公眾性事件比較易收集資料，同時大家熟悉度也比較高，討論時比較容易進入狀況，可先從事件所引起的最直接的強烈反應，如憤怒、羞辱、與厭惡等反面感受，或喜悅、溫暖、感動等正面感受開始，探究參與討論者為何會如此的感受？有哪些因素在作用？他人為何感受不同？等等，只要控制這種討論在開放的軌跡上，不求最後有甚麼固定的結論，同時保握一開始時避免選擇與

師生情境太接近、太敏感的課題為原則，則討論的過程本身即會具有教育意義，逐漸地，一些過去習而不察的固定化反應模式，會開始浮現；而一些過去認為理所當然的價值觀，也開始因澄清而問題化了。這個方法不但能使個人較明白自己思想與行為的獨特模式，而且也能使個人了解到自己原是有極限的，個人能想或能做的極為有限，且超越此極限是極困難的，這過程使個人自覺的深度增加，自省的能力增強，自然而然謙虛肯學。

(三)以質化研究法來建構 自己要用的知識

質化研究有許多種：民族誌田野調查、個案研究等等，但都有一些共同的特質——它們都包含由研究者親自在研究對象的自然存在環境中，搜集一手資料的方法。對職前與在職教師而言，只吸收了一些別人發展的理論、技術與態度是不夠的，在他們的訓練裡，應該有質化研究方法的基本訓練，使他們有機會去建構一部分自己要用的知識：不論是自己施教內容的知識，還是有關自己施教的社區或大環境的知識。譬如說，一名想從事民俗藝術的鑑賞教學的教師，可以就近調查本地的廟會活動；而一個想知道學生對什麼形態的藝術教學較有反應的教師，可以對學生所在的社區，進行資料收集，以為設計教學活動時之參考。而這個建構的工作，應該不是偏重在要求他們搜集學術文獻等這類與實際生活較遠的資料，而是要他們以自身為搜集資

料的主要工具，就在他們工作崗位的周遭，依靠他們的經驗、直覺、與一切感知能力來做。由前面隔著相當的距離去討論爭議性事件的情況，進到與陌生或半陌生情境的直接接觸，不但可以因此深化對「自我」的認識，還可以建構自己需用的知識。知識既然離開不了建構它的人，則教師也是人，自然可以建構小規模實際可用的知識，只要這知識是由自己所用，且有適當的檢驗（下面會談到），則不但可以多一項合法知識的來源，而且可以使教師的主體得到肯定，與充分運用的機會，更可以使他們不用倚賴西化的理論，而把眼光落在「在地」(Local)，讓在地的知識，有較長期成長、累積的可能。

(四)藉著系統分析法 (註二)來行動

質化研究法的優點，如果不太過分嚴格要求的話，就教師來說是比其他研究法更能做到點的深入，並且要來得親切直接，又不需太多器材與設備的配合；其缺點是資料常會過分龐雜斷裂，或是直接反映現實中因太多因素交叉運作而造成複雜度，以致使教師感覺束手無策，有行動上的無力感。雖說適當的資料處理方法能避免上述的缺點，但顯然還需要在教師的訓練裡，再加入另一種方法來振作教師的行動信心。

工商業界及管理學界常用的系統分析法（輸入——處理——輸出——回饋），或類似的系統理論（規畫——執行——評估——再規畫）、及問題解決法（現況——分析了解

現行人、事、物因素之狀況——擬定理想目標——提出多個解決方案——執行方案——檢討評估），都至少有四項對教師來說的優點。其一，它不講求抽象思考或批判穿透，注重實事求是，解決教師每日所面對的各種挑戰，不論是課程的開發，教材的選擇、個人時間的分配、教室的管理、還是展覽會的籌辦等等，都可以著手進行，做了再說，再慢慢檢討改善。其二，它幫助教師理智地分析自己所面對的條件，迅速排除自己無法控制的因素（如：體制缺陷、社會風氣、長官好惡等），及自己的非理性期望（如：要是我能改掉我這急性子就好了，如果我事先學會暗房技巧就好了，要是學生都守秩序就好了），以實際而進取的態度面對問題的複雜度。其三，幫助教師釐清自己的視覺藝術教育或教學目標，清楚什麼是目標，什麼是手段，也了解過程是為了結果，不會為了教某種內容而教（如：現在流行教紙黏土，我也應該加一個紙黏土的單元），或為了個某種活動而教（如：遊戲是兒童學習的最重要方式之一，因此教學中不可沒有遊戲）。最後，系統分析法讓教師了解，任何教學過程，都只是整體系統中的一點，隨時都需要檢討新現狀，擬定新理想，提出新的解決方案，循環改進不息，是個恆動的思考工具，如此就能使教師能把眼光拉近到自己所在的情境，擺脫抽象理論的束縛，把一切師範院校中所學的，以及一切自己所知所能，都視為參考與選擇運用的來源，如此當然不會相信世上有「唯一」或「最好」的教育，也不會為意識型態所束縛，更不會

不經評估修正即接受現成的教材或教法了，這樣的教師就是一個可以獨立工作，能自行循環改進，有信心的教育工作者。

(五)以行動研究法 來檢驗行動

質化研究法與系統分析法都是一個人就可以做，也適合一個人做的，但這樣也容易使個人的盲點循環不息，終至形成無法突破的閉鎖狀況，這是行動研究所可以補足的。行動研究是由理論研究者與教師聯合進行的，一面進行教學行動，一面紀錄討論與檢驗，回饋下一步的行動，由於有不同觀點的介入，理論與實際工作者都能由過程中獲得在各自工作的狀況下，不易得的洞察與自省機會。也就是說，行動研究使理論工作者能親自參與理論檢驗或形式的過程，充分體驗「理論」不能離開創造它或使用它的「人」而論的本質。同時實際工作者也可由於行動研究，而脫開了象牙塔的束縛，與整個視覺藝術教育界維持聯繫，不致因失聯而逐漸陷入孤軍奮鬥的情形。

以上這五項培養自主性的方法，只是一個粗略的構想。仍有待進一步的發展與充實。如前所言，是要對傳統較單向式，且較重知識傳授的視覺藝術師資訓練方式，做一些調整，幫助在職與職前的教師，以知、情、意、技並重的方式，進入適當的狀況。現階段，我認為在了解這些步驟時，應該要抱持一種「非線性」的態度，也就是說，每個步驟間的關係，是建立在「制衡」的觀念上，而不是（不一定）

建立在先後的次序上。如果能以這樣的方式，來把握這五個步驟的話，則可以交錯著依需要而彈性運用，或者融入視覺藝術教師訓練之整體規劃中了。

七、結語

最後一個值得注意的現象是，前述的五種視覺藝術教育趨勢，也說明了臺灣的視覺藝術教師的知能的趨勢，說得更清楚一點，這五種趨勢的內容，大概每個臺灣的視覺藝術在職或職前教師本身，都多少親身經歷過。舉一個假設但不會太離譜的狀況：一個教師可能在兒童至青少年時期，受過類似由發展入手的視覺藝術教育，會對逼真的圖畫感覺欽羨，也學習過一些由結構入手的視覺藝術語言及應用，大專聯考時，若考的是視覺藝術的相關科系，可能會特別練過由外觀入手的素描技術，在師範院校裡，則開始接觸由管理入手，及由文化社會入手之創作或教育理念，可謂對每一種走向都稍有概念，但卻不一定深入或完整。此情形所造成的現象是理念上的混淆不清。

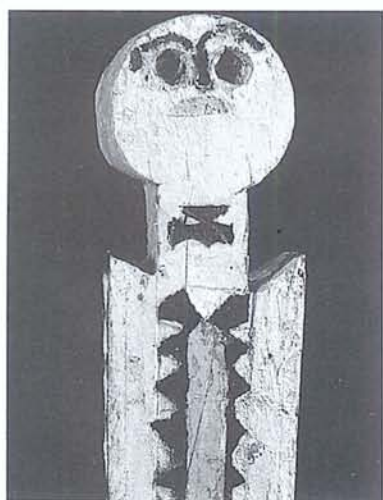
正如一名教師所稱：「原來，我的概念是混亂的，包含著不同的論點，卻未曾釐清。教學生拿著鉛筆畫靜物，不知道這是外觀取向；討論著名畫家作品的色彩與構圖，不知道無形中應用了形式的語言，拿著學生的畫，向家長解釋著孩子的發展，不知道自己正受到勞恩菲德的重大影響；使用著坊間的教材，卻不了解它們採用了DBAE的架構；告訴學生們神的故事，要學

生畫出心中的門神，卻不知道已走進文化社會的範疇裡。難怪，我總會沾沾自喜，認為自己設計的課程很多樣性（註三）。」

其實，這名教師的確是很有心的，她努力要自己控制自己的教學，但自主性不是那麼容易說到就做到的，具不具有自主性，不在於是否有意照自己的意思去做，而是在於知不知道自認為的「自由意志」其實是受許多因素影響的，要在程度上增加自主性，就要面對那些「不知不覺」的部分做一番破與立的工作，她的這種覺悟，正是培養自主性五步驟中「以文化相對觀」來看待知識「所希望達到的一種結果，接下來還有四個步驟可以去做，以便把這樣寶貴的覺悟，進一步轉化為能真正兌現在自己的教學上的改變，化為實際的課程規劃，或具有獨特性的教學風格，及適當的教材選擇……等等，做到能自主地由理論的學習轉換為實際教學能力的提昇——而這正是本文的最終目的。

八、本文內容架構

- | | |
|--------------------------|---------------------|
| 一、源起與目的 | (五)由文化社會入手的視覺藝術教育 |
| 二、名詞界定 | 五、培養視覺藝術教師自主性的啟示 |
| (一)自主性 | (一)培養視覺藝術教育理論發展的特色 |
| (二)視覺藝術教育 | (二)臺灣視覺藝術教師自主性的重要性 |
| 三、限制 | 六、培養視覺藝術教師自主性的五個步驟 |
| (一)有關以自主性之培養濟理論與實務間差距的限制 | (一)以文化相對觀來看待知識 |
| (二)有關在職與職前師資訓練的分野與限制 | (二)藉討論爭議性課題來檢驗自己的極限 |
| (三)有關戰後臺灣視覺藝術教育之回顧的限制 | (三)以質化研究法來建構自己要用的知識 |
| (四)有關文獻資料的限制 | (四)藉系統分析法來行動 |
| (五)有關五種視覺藝術教育走向的限制 | (五)以行動研究法來檢驗行動 |
| (六)有關培養視覺藝術教師自主性五步驟的限制 | 七、結語 |
| (七)有關本文寫作上的限制 | 八、本文內容架構 |
| 四、戰後臺灣的五種視覺藝術教育趨勢 | 九、附註 |
| (一)由外觀入手的視覺藝術教育 | 十、文獻資料 |
| (二)由結構入手的視覺藝術教育 | (一)中文文獻 |
| (三)由個人發展入手的視覺藝術教育 | (二)英文文獻 |
| (四)由管理入手的視覺藝術教育 | |



肯亞地區 紀念肖像 木頭、石膏、顏料



兒童蔬果拓印作品

九、附註

- 註一 本文是1993年作者在台北市市立美術館演講之整理，已擬刊於該館之專輯。
- 註二 我是從國北師張世宗教授處，首次接觸到系統分析法在視覺藝術教育課程開發上的應用。
- 註三 文字完整原件存於作者處。

十、文獻資料

中文文獻

- 袁汝儀 由藝術教育的價值觀探討有關「以學科為基礎的藝術教育」之辯論。《國民教育月刊》，民國77年7月，第28卷，第12期，頁2~15。
- 袁汝儀 《論人類學詮釋體系與臺灣視覺藝術教育》。論文發表於中央研究院民族學研究所文化組小型研討會：藝術與人類學。民國80年6月1日。

英文文獻

- Berger, K.; Berger, B.; & Kellner, H. (1973).
The homeless mind: Modernization and consciousness.
- Blandy, D., & Congdon, K. C. (Eds.). (1991).
Pluralistic approaches to art criticism. Bowling Green, Ohio: Bowling Green State University Popular Press.
- Bowers, C. A.. (1974).
Cultural literacy for freedom: An existential perspective on teaching, curriculum, and school policy. Eugene, OR: Elan Publishers, Inc..
- Bowers, C.A., & Flinders, D.J.. (1990).
Responsive teaching: An ecological approach to classroom patterns of language, culture, and thought. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Duke, L. L.. (1988).
The Getty Center for Education in the Arts. *Art Education*. 36 (5), 4-8.
- Efland, A. D.. (1990).
A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts. NY, London: Teachers College Press.
- Feldman, D. H.. (1985).
The concept of nonuniversal developmental domains: Implications for artistic development. *Visual Arts Research*. 11 (1), 82-89.
- Freedman, K.. (1985).
Art education and the development of the Academy: The ideological origins of curriculum theory. In. B. Wilson, & H. Hoffa(Eds.). The history of art education: Proceedings from the Penn State Conference. Published by the National Art Education Association.
- Gardner, H. (1990).
Art education and human development. Los Angeles, CA. The Getty Center for Education in the Arts.
- Gardner, H. (1993).
Multiple intelligences: The theory in practice. NY: Basic Books.
- Greer, W. D.. (1993).
Developments in discipline-based art education (DBAE) From art education toward arts education. *Studies in Art Education*. 34 (2). 82-90.
- The J. Paul Getty Trust (1985).
Beyond creating: The place for in America's schools.
A report by Getty Center for Education in the Arts.
- Lowenfeld, V.. (1947).
Creative and mental growth NY: Macmillan.
- Massey, A. (1990).
Interior design of the 20th century. London: Thames and Hudson.
- McFee, J. K.. (1961).
Preparation for art. Belmont CA: Wadsworth.
- Nicolaides, K.. (1969).
The natural way to draw: working plan for art study. Boston: Houghton Mifflin.
- Rowland, A.. (1990).
Bauhaus Source book: Bauhaus style and its worldwide influence. Oxford: Phaidon.
- Wasson, R. F.; Stuhr, P. L.; & Petrovich-Mwaniki, L. (1990).
Teaching art in the multicultural classroom: Six position statements. *Studies in Art Education*. 31 (4). 234~246.
- Whitford, F. (1984).
Bauhaus. London: Thames and Hudson Ltd., Reprinted in 1988.