

透過藝術文化之教育：未來展望

艾朗·柯蘭

教授

法國里昂第二大學，國立教學研究院

E-mail: alain.kerlan@univ-lyon2.fr

摘要

藝術教育一向不受重視，在教育中不是「主科」，但今日我們必須改變觀點，重視藝術教育，以藝術教育做為一切教育政策的起點。筆者提議應釐清教育政策，將藝術文化教育視為當務之急，評鑑長遠的學習方針，且由多方著手，廣徵有關各方共同參與。本文最後呼籲應支持美學經驗。

關鍵字：藝術、藝術文化教育、多樣性、評鑑、美學經驗、不平等、教育政策、價值觀

長久以來，甚至在最先進的國家當中，藝術文化教育始終未能受到重視，在教育中無法成爲「主科」。因此，有識之士一直大聲疾呼，期望藝術教育能夠「正統化」，在長期努力的過程中，甚至誇大文化藝術活動的效益；過分誇大的結果反而弊多於利。藝術教育的「效力」因此時常引起爭議。敢問有誰一定要會數學，才能取得「公民教育」證書，進入學習的殿堂？我們早該超越這樣的狀況，別再浪費心力追求正當性。藝術與文化或文化與教育實務的教育正統性，亦即在人類學、人性方面的正統性，是所有藝術教育原有的本質，也是各人文學科固定有的特點，我們不該再將這一點做爲追求的目標，而是所有政策、所有相關教育哲學的起點。這樣的態度轉變，當然有其挑戰，對於學術研究也有重大影響。本次研討會提出了這項概念，只是並非首要主題，而學界也仍然有人繼續追求「正統化」。本文提出的觀點只是初步的前瞻性架構，期望有助於文化藝術教育研究在基礎發展之餘，同時著眼於未來的改變。

教育政策評鑑

文化與藝術發展雖然存在共同的語言，在國際組織的努力之下也強化了這一點¹，全球各地的教育政策似乎追求同樣的目標，擁有相同的目的，但敏銳的觀察者很快就會發現，在表象之下，各地的概念與實務皆有甚大差異，深受每個國家的歷史、傳統和教育、文化特點所影響；而這些差異也反映在各國的計畫與目標中。

誠然，美國、英國、法國、南美、加拿大的藝術與文化未能進入學校系統，情況、歷史時期甚至原因都可能雷同，此外，美國對其教育歷史的反省與瞭解，高於其他國家 (Eisner, E.W. & Day, M. D.2004)。這方面的哲學、歷史與政治探討，並未見於本次研討會，不是大家討論的目標；然而，正是缺乏這方面的探討，更凸顯出我們必須將哲學、歷史與政治層面納入文化藝術教育的評鑑。

首先，研究時若對此結構缺乏深入的瞭解，就難以完成有意義的比較研究，缺少文化歷史脈絡，也難以看出這門知識有何作用。而在許多情形下比較研究更顯重要，對於我們瞭解藝術教育有極大的貢獻。不過，找到必要的方法很重要，也應避免以評鑑爲由，將研究倉促約減簡化，否則會抹殺各國、各地

¹ As the first world conference on arts education organized by UNESCO (Lisbon, March 2006) shows.

的特點。在這裡只提出一個例子，一位藝術家在學校的介入，即使是籠統包含在駐校藝術家這個大架構底下，仍然要取決於藝術家在這個國家與文化中的地位，以及在其歷史與文化想像中佔據的位置。就此觀點而言，藝術家介入教育，在法國這樣的國家中，很可能與南美或加拿大等國迥然不同。

但將文化與歷史脈絡納入考量，還有第二個基本理由，因為若不考量文化與歷史，很容易出現兩種偏差的歸納，造成不良影響：其一，教育政策及其正當性將落入一種洋涇濱式文化藝術教育，列舉的效益與目標過於籠統，目的陳述完全無助於闡明目標。其二，研究往往侷限於研究和評鑑因素，淪於太過於廣泛籠統，或太過專門。社會學研究必然關切文化複製與社會不平等，因為文化藝術活動無法改變統計層面的一般通則，最先進的腦部斷層掃描認知科學研究，也必然能夠顯示，音樂方面的技能與正式智能之間關係密切。

因此 Jean-Marc Laurent 在其《Synthesis in Six Lessons》中的評論值得我們重視：他強調，評鑑必須「質疑一項政策所反映的價值觀」，這種價值觀的探討應該成為藝術教育研究的第一要務。在本屆研討會之前我們已經察覺到這一點：雖然文化藝術教育已成為國際關注的議題，但如同聯合國教科文組織召開的第一次世界會議為各國政府擬定的「準則」所言，文化藝術教育在學院課程的地位與角色，以及基本教育原則，都是需要辯論的主題，涉及不同的價值體系與不同的社會選擇。哲學家、政治科學家、美學家、文化歷史學家、社會學家、藝術史學家，甚至藝術經濟學家，皆應關心這個領域，這絕非餽釘之學。我們甚至應該驚訝各界至今仍未正視這些亟待解決的重大議題，不僅在教育方面，在藝術文化史方面亦如是。如何激發各界重視藝術教育？動員社會科學研究這方面的問題，必能為本次研討會增添有益的觀點。比較研究應更加全面，納入所有的層面。

文化藝術教育的議題設定

這樣的動員也有益於設定文化藝術教育領域的議題，本次研討會中提出的論文，顯示藝術教育界需要藉助政治與認識論。如果研究要符合政治方案而不受其限制，就必須擺脫純政治的立場架構和既有的政治語言；這一點 Israel Scheffler (1960) 與 Olivier Reboul (1984) Scheffler 都曾經提出呼籲。各界普遍都同意評鑑的必要性，但政治人物與專業人士對評鑑的理解是否相同？當然

不可能相同，人性一般傾向於避免模稜兩可，不喜歡涉入不熟悉的領域。科學界若要對研究有所貢獻，必須先對研究對象建立科學架構，我們應鼓勵科學界逐步建構藝術教育的研究議題，不該只尋求倉促的答案。

為文化藝術教育領域建構理論與研究模型，深入闡述與對比，實屬必要，但不表示實證研究就該先於理論研究，只要能夠確實兼顧，同時並進，實證與理論其實是一體的兩面。研究不應該只是紀錄評鑑文化藝術教育可能的「影響」，更需要進一步瞭解深層的機制。這就需要提出詮釋的模型。本次研討會的報告與辯論當中，可以發現四個詮釋模型、四個理論架構，為文化藝術教育提供概念：

1. 認知模型，尤其是 Howard Gardner 的 Project Zero，這是目前的主流模型，有眾多的研究報告皆以此為根據。
2. E. Eisner 的技術模型，在本次研討會中並不明顯，但也有數篇論文提及，最特別的優點是致力界定藝術教育的固有價值與影響。
3. 受到實用主義與「後現代主義」啟發的模型，由 Larry O'Farrell 所提出，結合量化方法與質化方法。
4. 最後是美學經驗模型，結合 John Dewey 的方法與當代美學概念，其中一些觀點曾為 Alain Kerlan 與 Roselyne Erutti 所提出，與整體概念有關，尤其 Richard J. Deasy 提出的觀點。

綜觀以上的模型，可以看到實證派與詮釋派的觀點相互對立，至少有所衝突。當然，藝術教育研究的分類不只上述，也不表示要在上述模型當中做選擇，而是要強調背後的理論基礎，所需的初步概念闡述，以及理論架構對於研究活動、研究方法的影響。例如，記錄描述甚至評鑑藝術對於學童建立自信有何影響，或藝術活動對於兒童的語言技巧發展有何影響，是一回事，但要說明造成影響的原理和機制，則是另外一回事。

長期的評鑑：這些孩童、教師與學校產生什麼改變？

文化藝術教育架構往往是長期的，所有形式的教育都需要時間，而藝術教育需要更長的時間才能看到成效，或甚至是特定時點、當下的經驗。再者，一

般視為藝術教育的目標及目的，無論本質在或外在觀點而言，都需長期的架構。然而，關於長期影響的研究不多，這是亟需改變的情形。學生、班級、老師甚至教育機構推行一項特定的構想或計畫，可能是一學期、一學年甚至數年：駐校藝術家，與博物館、劇院的特別合作關係等等。但是在活動之後留下了什麼？不僅是學年結束，甚至踏出校門以後，學生得到了什麼？至於老師、教育機構、文化與藝術教育機構和參與者本身呢？藝術教育計畫與架構，常帶有實驗性質，在相當程度上可以視為實驗室研究。只有少數學生和學校，能有這機會接觸到駐校藝術家，或特別的文化合作關係，例如與戲劇院的合作。我們應深入瞭解這些學生在校生活的情形，他們在文化與教育方面得到什麼改變，以此做為研究重點，探討藝術教育實驗的成效，對於幼童方面尤須如此。同樣的，只有少數職業學校與學生得以接觸大規模的文化藝術教育計畫；這些計畫也都具有實驗性質，應該加以分析追蹤，除了田野調查之外，還應包括長期研追蹤這些學生、學校與參與的各方，瞭解他們受到的影響。

透過多方途徑，使文化藝術教育對學生與兒童、教師與學校都產生影響

本次研討會的主題在於闡明文化藝術教育對兒童與年輕人的影響，首先，一項教育政策理當思考學習者能夠得到什麼效益，但是研究也發現，文化藝術教育之評鑑不能侷限於這個目標。學生、教師、學校及其環境，與居於中間的文化機構形成一個系統，都會受到文化藝術教育的影響。就此分析評鑑而言，最重要的是要深入考量系統及不同的層面因素，例如教師參與藝術計畫與實務，除了影響藝術本科教師，同時也會影響班級的運作，以及教育關係與教育制度。這些彈跳效應應成為研究重點項目。學校本身的教育體制，也會因為推行藝術教育計畫，或多或少帶來各種影響，在英語世界尤其顯著。不論是評鑑政策或架構的成效及其影響，如果僅限於目標與預期效應，就錯估了教育領域的複雜。參與各方從來不是政策執行者，最終的效應也必然透過中間的媒介。這些中間媒介是什麼？這些轉變是什麼？

文化藝術教育個案分析

讓我們更進一步：文化藝術教育架構帶給學生、教師與學校的影響，一開始便取決於架構本身的本質，甚至是教學法與教育情勢；架構中的合作夥伴、教師與文化參與者，甚至學生，共同在既定架構或計畫中「建構」，我必須強調，教學與教育環境從來不只是靜態的，而是不斷的建構。藝術與文化教育環境取決於哪些因素？基礎是什麼，又如何連接？在哪些方面有異於其他的教學與教育環境？最終成果需要什麼必要條件？有許多不同的文化藝術教育具體情況，不僅因為是創新的空間，也因為其中的文化參與者彼此各自不同，以及藝術學科本身的不同。這許多不同的情況需要列表、分類與條理分析。因此在尚未評鑑效應之前，必須先深入瞭解其特性與邏輯。也因此，文化藝術教育影響評鑑必須具備初步分析，包括分析程序、運作與文化藝術教育環境的建立模式。教師在這些環境當中做些什麼？學生與外圍參與者承擔了什麼責任？過分專注於其具體成效，會導致這一切成為黑盒子，知其然而不知其所以然，這樣的行為主義觀點並不可取。

議題的核心：藝術家、外圍參與者、教師與文化機構各有什麼特定的貢獻？

所以讓我們稍微打開黑盒子，關心現場發生什麼事：例如教室、博物館、畫室等，瞭解環境方面的特點。其中一個特點在於學生與藝術界、學界與文化界、藝術創造與個人表述建立了更直接的關係。這就是「一般」的藝術教學，與當今許多藝術教育架構之間顯著的不同，藝術家的介入與文化合作關係，是最重要的兩大模式。如今，藝術與藝術家不僅進入學校，也進入醫院、監獄、社會中心等。如此藝術家顯然便成為教學者，但其具體貢獻是什麼？藝術建立了什麼樣的環境，使學生承擔了什麼責任？如何學習，又學些什麼？與教師的工作有何不同？客座藝術家與駐校藝術家擁有豐富經驗、知識與技能，但常常未能有系統的闡述與明確表達；但這是必須要做的事，必須分析這些技能與經驗，同樣的，文化機構習得的技能與經驗、為兒童與青少年發展的實務工作與教育協助，也需要分析研究，尤其是文化教育服務。

更廣泛而言，如果全民文化藝術教育已擴大到校園以外，則此教育絕非僅限於利用學校現有的一般教學方法。有關全民文化藝術教育的政策評鑑、規劃、架構，及其環境與影響，必須考量藝術教育的「去學校化」。文化機構在教育領域扮演日益重要的角色，無可避免也影響了這些機構本身：機構的定位與功能必然有所改變，但是改變有多少，是哪些方面的改變？這些主題也應該納入到議題建構。

深遠影響：再次聚焦討論藝術教育的核心－美學經驗

有人會說這一切會偏離中心目標，也就是藝術教育本身。但其實正好相反，我們一定會回到藝術教育，本次研討會提出的一個問題是：不同的藝術是否具有特定的影響？除了一般強調的音樂教育與認知能力的關聯之外，藝術教育的影響或成效往往難以察覺，因此不容易發現。有兩個趨勢：一是強調一般教育的影響、技巧與所謂「科際整合技能」，簡言之，著重於外在影響。結果，特定藝術學科的具體貢獻，甚至教學情況，就更加難以區別。因此，一項教學計畫若有助於建立自信，是否可歸因於相關的藝術活動（音樂、戲劇或造型藝術），或應歸因於在此計畫之下實行的教學法？第二種趨勢是著重於不同藝術學科的具體層面，涉及的特定知識與技能，亦即音樂教學法、造型藝術等。顯而易見，文化藝術教育概念應該更超越，若侷限於外在價值，容易流於空泛表述；若侷限於內在價值，則與「科學教育」無異。Emmanuel Fraisse 在本次研討會開幕致詞時提到這種「兩極化」本質上的「緊張」對立，他認為應超越內在一外在對立，以結合藝術教育與透過藝術的教育這兩個極端。然而這就需要一個共同的立足點，而「藝術教育」與「透過藝術的教育」的確有共同點，也就是美學經驗。藝術教育如果少了親身的美學經驗，算得上是藝術教育嗎？即使提供了專門知識與技術，但其教育面向呢？同樣的，透過藝術的教育如果缺乏親身美學經驗為基礎，也稱不上是以藝術為工具的教育。基於這一點，評鑑藝術教育架構或專案，也許應先評鑑所提供的美學經驗本質、品質與特性，以及當中訴求的美學態度與美學行為。

本文最後要強調，美學行為是人類特有且基本的行為，是人類心理狀態的基本組成要素，誠如 Jean-Marie Schaeffer (2000) 所言，學校教育理當必須傳授美學行為。

參考文獻

- Deasy, R. J. (2007). Third Space: When Learning Matters. In A. Seban, (Ed.), *Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education: A European and International Research Symposium* (pp. 119-128). Paris: La Documentation Française Centre Pompidou.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Milton Balch.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. W. & Day, M. D. (2004). *Handbook of Research and Policy in Arts Education*. Mahwah, N. J. : Laurence Earlbaum Associates.
- Gadamer, H.-G. (1992). *L'actualité du beau*. Aix-en-Provence: Éditions Alinéa. (french translation)
- Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*. Cambridge Mass: Harvard Univ. Press.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique*. Québec: Presses de l'université Laval.
- Kerlan, A. (2005). *Des Artistes à la maternelle*. Lyon: éditions Scérén/CRPD.
- Kerlan, A. & Erutti, R. (2007). Artists at School. The Aesthetic Experience at the Heart of Learning. In A. Seban, (Ed.), *Evaluation of a Scheme of Artists in Residence. Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education: A European and International Research Symposium* (pp. 233-239). Paris: La Documentation Française Centre Pompidou.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF.
- Schaeffer, J.-M.(2000). *Adieu à l'esthétique*. Paris: PUF.
- Schaeffler, I. (1960). *The Language of Education*. Springfield: Charles C. Thomas.