

第二章 社會文化取向藝術教育之理論探討

溯自一九九〇以來，西方藝術教育思潮發展產生較大的轉變，不僅試圖重新定位藝術教育的價值與目的，也希望修正藝術教育的內容與方法。整體趨勢是朝著強調以人的生活為核心、以社會文化為導向的藝術教育思維發展，與九〇年代以前學科取向與學生取向兩大藝術教育派典迥然不同。爰此，本章將深入探討社會文化取向藝術教育的理論內涵，並以之為形成我國社會藝術教育政策之基礎。

第一節 社會文化取向藝術教育的意義、發展與重要性

壹、社會文化取向藝術教育的意義

「社會文化取向藝術教育」一詞，就其字義與內涵而言，均包括「社會文化」與「藝術教育」兩個層面的意義，茲析述如下。

一、社會文化的意義

「社會文化」一詞的意義，包含「社會」、「文化」兩個重要概念。

(一) 社會的意義

「社會」一詞眾說紛紜，可分為廣義與狹義二說。廣義的社會係指人類關係的體系，包括人類所有直接與間接的關係，其範圍頗有彈性，大則包括全人類社會，小則指少數居民所組成的鄉村或社區（詹火生，1988）。金斯堡(M.Ginsberg，引自彭懷真，1995：66-67)即主張：社會是人類關係的整個組織；一切人與人的關係，無論是直接的或間接的、有意識的或無意識的、互相的或敵對的，都包括在「社會」這個名詞以內。狹義的社會，則是一種特殊的和比較具體的人類結合。凡是一群人有某些共同的觀念態度和行為習慣或是在一起共同生活，均稱之為「社會」。(詹火生，1988：25-62)換言之，社會其實就是一種不同群性或範圍人類的結合或是共同生活的關係。費希德(J.H. Fichter，引自彭懷真，1995：66-67)即指出：「一個社會是有組織人們的一個集合體，在一個共同地區內一起生活，在各種團體中合作，以滿足其基本需要。有共同的文化，並且在功能上是特殊的複雜單位。」

由上述可知，社會的定義，雖有廣義與狹義的區別，共同點在於社會關係的體系(relationship, networks, interlocking)。

（二）文化的意義

「文化」一詞的意義，各家看法不一。然文化主要係屬人類學與社會學兩大範疇的課題。

在人類學的定義上，英國泰勒（Taylor, 1970；引自藍華美，1991：1）認為：文化是一個複合體，包括人在社會中所習得的知識、信念、藝術、道德、法律、習俗，以及其他的能力與習慣的整體。李亦園（1986：5）則認為，文化是一套符號與意義的系統，由於此一系統的存在，使一民族之食、衣、住、行等物質生活，人際交往的社會生活以及藝術、文學、宗教等精神生活，可以統一一貫而不互相矛盾。故從人類學領域對文化的定義可知，文化其實是讓人或民族的生活與生存發展得以延續的整體能力或習慣。

在社會學上，波佩諾（Popenoe；劉雲德譯，2000：89）認為：文化是一個團體或社會大多數成員所共同享有的特質，其中包括價值觀念、語言、知識與物質器物。布蘭德（Barand，1989：19）認為，文化包含兩種意義，廣義的定義是指：一群人的日常生活方式、事件與對象；狹義的定義是指一個社會中主流團體所認為有意義的東西。蔡文輝（1989：91）則認為：文化是一種社會或團體為了求生存而發展出來的生活方式，是該社會或團體的特徵。由上可知，從社會學的角度而言，文化是人類滿足各種基本需要和適應環境而創造出來的產物，並視之為人類生活的規範。因此從社會學的角度言，文化可說是人類生活的總體。

從以上的看法可知，不管是從由人類學角度或從社會學觀點來看文化，文化都是與人息息相關，並且含括著人類的的生活、生存以及滿足人類基本需要或是適應環境的種種習慣、方式與能力。

（三）社會與文化的關係

「社會」與「文化」二者的關係相當密切。如前所述，狹義社會定義即指出社會的特徵之一是：社會須有共同的文化。由於文化是社會成員在長期互動之下所建構的產物，它會影響社會成員的想法、價值觀與行為方式，使得社會擁有共同的秩序，而社會成員可互相溝通、合作，因此文化是維繫社會存在最重要的因素之一。（詹火生，1988：49）

「社會」與「文化」可說是兩種互補而互相加強的概念。文化人類學家葛慈（Geertz，1957：33-84）指出：就人類對其經驗的解釋和行動的指導之角度而言，文化是一種意義構造（fabric of meaning）；社會結構則為行動所採取的形式及其社會關係的網路。因此，文化和社會結構是同

一現象兩種不同的抽象概念。英國弗斯 (Firth, 1951 : 27) 也認為：社會如果由個人組織及生活方式所組成，文化即為生活方式，社會如果是社會關係的整合，文化便是這些關係的內容，社會強調人的組成、人權及其中的關係集合，文化則強調累積資源的組成非物質的、物質的，這些組成由人們繼承、使用、變化、加添、以及傳遞。(黃葳葳，1999 : 33-34) 張德勝 (1986 : 17) 也指出，在概念上，社會與文化是有不同，但實質上，二者交纏不相離，因為文化寓於社會，離開社會，文化沒有意義，而社會的人與人交往，所通過特定的方式即為文化。(張德勝，1986 : 17)，因此，「社會」與「文化」二詞常被連結使用。

由上述分析可知，關係緊緊相隨，其意義可視為凡是一群人有某些共同的觀念態度和行為習慣或是在一起共同生活的方式與內容容。由於社會文化二者具有牽連不可分的特性，以及相生相隨的本質，故這也正是本論文以「社會文化」作為論述基礎之故。另一方面，本論文也將最近十餘年來國際藝術教育的思潮趨勢歸納為「社會文化取向」，重點即是強調藝術教育與社會關係體的結合與互動，以及藝術教育應與文化脈絡結合。

二、藝術教育的意義

「藝術」一詞的定義，古今中外莫衷一是，各界對「藝術教育」的看法也各不相同，導致目前對何謂藝術教育也仍存在有許多不同的界定。諸如：美國霍斯曼 (Hausman, 1980 ; 引自劉豐榮，1989 : 17) 的看法，他認為一般談論藝術教育應涉及雙重意義：其一為處理藝術表現之手段或媒介的教育領域，如音樂、舞蹈、文學、戲劇與視覺藝術等，以及處理實現思想與情感之方式的教育領域，如聲音、文字、運動、戲劇性情境與視覺形式等。其二為處理「個人或團體之表現需求或目的」的教育領域，如儀式、慶典、角色扮演、個人之感情探討、或新結構與形式之發明等。由以上的看法可知，此一定義著重於藝術處理的手段面與方法面，但對於教育的意涵、背景及本質卻全然未論，因此似乎難以清楚界定藝術教育的意義。陳木子 (1995 : 1) 從教育範圍與型態角度將藝術教育界定為：透過美術、音樂、舞蹈、雕塑、建築、戲劇、電影、文學等八大藝術的創作、欣賞、批評之教學與研究，以培養藝術人才為目的、充實國民精神生活，淨化及提昇人類精神層次，是謂「藝術教育」。此一定義雖然已經論及教育的方法、意涵，但對於藝術的界定卻侷限於八大藝術，已不符當今藝術複雜多元又開放的藝術觀了。

由於現今對於藝術教育的定義均未能含括藝術教育的本質與明確的內涵界定，因之，以下從其詞意來解釋，再綜合論述之，希望能對藝術教育的意義有更清楚的認知。基本上，藝術教育的意義，是由包括「藝術」與「教育」二個概念所綜合而成。因此析述其意義如下：

(一) 藝術的意義

「藝術」(英文為 Art，拉丁文為 Arts)一詞的解釋非常的多，如我國古代有技術說、才能說；西方有自然模仿說、情感表現說、觀念傳達說等。但這些看法固然解釋了部份藝術的意義，卻仍然難以涵括歷史上曾經出現的大部分藝術的內容。更由於藝術本身特性及各種表現手法不斷的翻新，因此，就有學者認為，實在是沒有任何共同特質可作為它們的定義。(謝東山，2000：4)

雖然對於藝術下定義是困難的，但為了方便進一步研究以及深入分析與論述，本論文以藝術的各種不同特質為著眼，來探討藝術界定的問題。

首先，就性質而言，劉文潭(2000：744)曾經從美學史的角度來界定藝術概念六向度，包括：其一，藝術的特徵在於產生美，此為古典定義，主張藝術乃人類一種有意義的活動，目的在於讓創作者達成美的結果；其二，藝術的特徵在於再現(再造現實)，也就是基於藝術模仿現實的理論；其三，藝術的特徵在於形式的創造，認為藝術乃是將形式賦予藝術；其四，藝術的特徵在於表現，將注意力由活動轉到主體，並集中於藝術家的立意；其五，藝術的特徵在於產生美感經驗，主張藝術的效果在於讓觀賞者產生美感經驗；其六，藝術的特徵在於產生激動，主張藝術在於產生令人難以抗拒的深具顛覆性的或徹底激動的經驗。由上可知，美學上對藝術的特性的看法，主要包括美、再現、創造、表現、美感經驗、激動等六種特性，而其中又以美感與創造最為重要，故二十世紀兩大藝術教育思潮就是「學生取向的藝術教育」與「美感品質取向的藝術教育」，足見藝術特質中，以往又以「美感」與「創造」兩種特質，最受到教育界的重視。

其次，從美的特性著眼，對藝術的界定又有狹義與廣義之說。劉昌元(1980：6)認為：藝術乃是一種人的活動或活動的產品。就活動而言，廣義的藝術是指帶有任何技巧或技術的活動，如一般常聽到的「烹飪的藝術」、「生活的藝術」、「理財的藝術」皆是。狹義的藝術則專指創造繪畫、音樂、文學等藝術品之活動或創造過程。就活動的成果或產品而言，藝術與藝術品或美術品相等，係指繪畫、音樂、文學等作品。此外，凌嵩郎(1987：7)也認為：廣義而言，凡是含有技術與思慮的活動及其製作，

皆謂之藝術；狹義而言，凡是含有審美價值，根據美的原則，或吻合美的原則之活動及活動產物，而能表現出創作者的思想與感情，並給予接觸者以美之感受者，皆謂之藝術。

從創造性的特質著眼，劉文潭（2002：746）指出：今日的藝術觀念大不同於傳統，過去習見以為沒有美就沒有藝術；現在則以創造性為藝術的先決條件。傳統藝術的特徵，首先是符合原理；然而，當今的藝術則反對原則。傳統的藝術致力於產生美好的事物，而當代藝術則是產生新奇的事物。傳統希求取悅於它的觀眾，而當代藝術則在震撼他們。因此，他將「藝術」定義為：藝術乃是一種有益的人為活動，或是再現事物，或是構成形式，或是表現經驗。此種出乎再現、構成或表現的作品，必屬能夠激發快感，情緒或是驚駭者。

綜合上述看法，本研究從藝術特質的角度，將藝術界定為：「藝術是一種透過媒材或形式加以表現美感或創意特質的活動或產物。」此定義中，包括三要素：1. 藝術是人類的活動或產物；2. 必須透過媒材或某種形式呈現；3. 必須是傳達作者的美感或創意。

（二）教育的意義

教育，英文 education，係源自拉丁文 educare，本意具有引導的意涵。教育的說法非常的多，就廣義的觀點而言，凡是影響人類身心的一切活動均是教育。至於狹義的教育便是指特定的時間和地點、特定的人員，依照特定的目標，在一定的制度和計畫下，指導個人學習特定內容的活動。因此，教育主要的重點是學校教育。（郭為藩，高強華，1989：4；伍振鷺，高強華，1999）而皮德思（Peters，1996；引自楊國賜，2000：3）鑑於教育是多樣態的歷程，主張教育的活動和歷程有三種規準：其一，有價值的活動；其二，有認知的意義；其三，為自願的歷程。吳明清（2000，2-13）指出，教育的意義有五：其一為向上發展的過程，其二為工作（task）-成就（achievement）的概念，其三為價值性的活動，其四為社會制度，其五為學術領域。由此可知，教育的性質是一種概念、過程、活動、制度與學術領域。

綜合以上，界定教育的意義包含三個面向。就主體面而言，教育包含特定的人員、時間或地點。就本質面而言，教育包括學習、價值、認知、與自願的屬性，同時也是一種活動、歷程、制度或領域。就結果面而言，教育其實是強調工作（task）-成就（achievement）的概念或是向上發展的過程。

(三) 藝術教育的意義

綜合上述，社會藝術教育之範圍主要涉及正式學校外，屬於廣義的教育範疇，因之，採廣義的定義，藝術教育為：「引導學習者表現與鑑賞含有美感或創意特質的活動或活動產物的概念、過程、活動、制度或學術領域，具有價值性、認知性與自願性」。

三、社會文化取向的藝術教育之意義

由上述對社會文化與藝術教育的分析歸納，本研究將社會文化取向藝術教育的意義，界定為：從人類關係體系與生活方式導向的觀點，引導學習者表現與鑑賞含有美感或創意特質的活動或作品的概念、過程、活動、制度或學術領域，其規準為具有價值性、認知性與自願性。

貳、社會文化取向藝術教育之發展

強調發揮社會文化功能導向的藝術教育思想，亦即所謂的「社會文化取向藝術教育」。廣義來看，古今中外或古往今來或多或少均存有此種取向的思想，只是在功能著眼點及強調程度有所不同，其發展情形析述如下：

一、西方社會文化取向藝術教育思潮的發展

西方最早從理論層次論述美育實踐功能的柏拉圖認為：真正的美存乎永恆不變的理念世界，成為人類所有精神動力企求的目標。真正的藝術源自人類理智澄澈的要求，表達的理念世界合乎真正美的本質，可激起人類高級的理性之樂，因此可作為教化的工具。至於虛假的藝術模仿假象則是訴諸感官快樂，期以取悅別人，忽略了真善美的本質，故有害教育功能(楊深坑，1983：127)近代西方美育家席勒(Fr. Schiller, 1759-1805)強調道德美，認為美感與道德融為一體，不再有利害之計較，規範與衝動之對立，義務與自然之劃分，感性與理性融合，而非由外在的理性來規範或強制。「義務」在道德美中成為「自然」、成為人之本性。(楊深坑，1988：126)由此可見，西方早期所論藝術教育的社會功能，傾向以人文為主軸，而此一重點已隱含有些許社會文化的觀點與成分在內。

隨著工商業社會型態的變遷與多元文化的發展，人類對藝術教育的實用性需求逐漸迫切而且多樣化。以美國為例，從 1840 年代至第二次世界大戰期間有些人開始提倡藝術的社會功能，主張發揮藝術的實用機能，因而鞏固了藝術在教育中的地位。(劉豐榮，1997；Eisner，1972)爾後社會的實用功能隨著工業發展、民主主義的提倡，而越受到重視。以美國為

例，1870 年代，工業革命促進了美國與歐洲之經濟競爭。美國的藝術教育尚且包括機械繪圖，以及訓練男孩工業繪圖與設計。1890 年代，藝術教育將工藝納入教材，以訓練移民美國家庭的兒童商業上的用途。1900 年，為回應於一般教育對於道德與價值觀之訓練，有所謂「圖畫研究」的藝術鑑賞出現，其中題材包括許多討論宗教主題的名畫，以傳遞道德價值。(Bates, 2000)1930 年代，美國由於經濟不景氣的壓力，藝術教育由原先強調「自我表現」，改變為研究「社會中的藝術」，使學生的心理調適受到重視，同時學生在社會的適應生存也被優先的考慮。(Enfand et al., 1990)在此階段，由明尼蘇達大學(the University of Minnesota)贊助的「俄華特那藝術教育計畫」(the Owatonna Art Education Project)頗具代表性。該教育計畫強調藝術在生活中的價值，以及純粹藝術與實用藝術無所區別，同時重視足以影響生活的美感分化能力之發展(劉豐榮，1997：29; Lanier, 1972：15-19)。1940 年代，二次世界大戰期間，藝術教育被視為支持作戰之工具，人民被集中製作愛國海報與紀念品。1950 年代，蘇聯在太空競賽的領先，導致「為創造性之藝術教育」成為藝術教育的理由，並被視為能增進太空競賽所需的創造性以及解決問題的技法。1960 年代因為受到蘇聯太空之成就的影響，教育強調學科之卓越；此外，民權運動與婦女解放運動也促進多元文化意識的發展，「為社會秩序而藝術」成為藝術教育的重點，黑人與西班牙的藝術科目也在課程中出現，同時女性藝術家之作品，也在藝術教育課程中被開始加以介紹。1970 年代，反文化開始發展，並對越戰與已建立的價值提出抗議。1990 年代，教育強調標準化、評量、與績效責任，科技更促進了「資訊革命」與「全球化社會」(a global society)之發展，此時藝術教育為法律規定，而且藝術教育結合科技，以利作全球性資訊之接觸與溝通。(Bates, 2000; 引自劉豐榮, 2002a: 195)由以上西方以及美國藝術教育發展的背景來看，社會文化取向藝術教育可說是很早就有發展的跡象存在。只不過，以上所提的社會文化藝術教育事實，其實是現象事件多於理論論述，而真正成熟的論點，要一直到 1990 年代才有相關理論的密集探討。

至於近代社會文化取向藝術教育理論的發展，約在 1980 年代後期開始萌生。由於盛行於 1960 年代以來的藝術教育主流理論--學科取向的藝術教育((Disciplined Based- on Art Education, 簡稱 DBAE)理論一度被質疑為菁英本位、歧視女人及種族，DBAE 理論的支持者開始努力於澄清這樣的批判，並發展與改善原有的理論基礎，在「以新聲音與多元觀點探討

繼承學科取向藝術教育的國家邀請研討會」(National Invitational Seminar, Inheriting the Theory : New Voices and Multiple Perspectives on DBAE)中，邀請支持及批評的年輕學者們來共同檢視與發展 DBAE，最後會議中並體會到多元文化改革運動與許多目標是有共通性的。(Delacruz & Dunn, 1995)而隨著後現代主義與多元文化思潮的影響，藝術教育更拓展了它所包含的層面，以實質、嚴謹的內容為基礎，培養以創意解決問題、及強化分析、合作技巧、判斷等能力。完整的藝術教育，教學內容不只限於技術製作，更包括對藝術作品的討論、研究，從歷史、社會文化背景為藝術作品定位。因之，學科取向不再侷限於以往的觀點，開始轉向全面與廣泛性的藝術教育 (Comprehensive Art Education)。(Patchen, 1999)

更具社會文化取向藝術教育理論形成的關鍵，是在 1993 年美國全國藝術教育協會 (National Art Education Association, NAEA) 的年會中，基於對學科中心藝術教育(Discipline Based-on Art Education)的反動，提出了以「藝術教育的社會重建」(The Social Reconstruction of Art Education) 為研討主題，引發多位學者提出藝術教育對社會重建責任與做法的看法，並引起很大迴響。爾後，藝術教育便開始陸續掀起一波以社會文化為課題的研究熱潮，諸如：社會重建的藝術教育、後現代藝術教育、視覺文化藝術教育、多元文化藝術教育、社區本位藝術教育。因之，這次的研討會，可說是社會文化取向藝術教育理論興起的一個新的里程碑。

九 0 年代，可說是社會文化取向藝術教育理論發展的關鍵年代。史密斯 (Smith, 1995) 指出，九 0 年代與先前幾十年的差異，在於態度上有了重要的改變，逐漸傾向包含豐富的文化理念，此理念認清了文化的多元主義，而且未忽略維繫社會之事物。愛弗蘭德等 (Efland et al., 1996) 明確指出：1960 年至 1990 年代的藝術教育運動主要是把藝術當作是一個科目，但 1990 年迄今，藝術教育者傾向後現代主義特質，也即是強調將藝術置於社會文化的脈絡中來探討藝術。足見九 0 年代實為社會文化取向藝術教育發展的重要關鍵。

由上述論述可知，西方社會文化取向藝術教育的發展，早期傾向零星現象與活動、運動事件及一、二家之言。及至九 0 年代以後，才逐漸形成許多專家學者集中探討的焦點，並形成國際上的一股主流思潮，也連帶影響到我國藝術教育的發展。

二、我國社會文化取向藝術教育思潮的發展

我國古代就十分強調藝術的教化功能，詩經曰「經夫婦，成孝敬，厚人倫，美教化，移風易俗」。而我國最早從理論層次來論述有關美育實踐性代表人荀子（楊深坑，1998：125）在其「樂論篇」主張：「樂之為用，在於窮本極辨」，以達到「耳聰目明，血氣平和，移風易俗，天下皆寧，美善相樂」。

民國初年，蔡元培提出「以美育替代宗教說」，也強調美育改造社會功能，他指出：初民美術的開始差不多含有一種實際上的目的，例如圖案式應用的便利，裝飾與舞蹈是兩性的媒介，詩歌、舞蹈與音樂，是激起奮鬥精神的作用，猶如家族的徽幟，平和會的歌舞，與社會結合有重要的關係。（蔡元培，1970）

及至 1990 年代以來，在我國舉辦的藝術教育學術研討會上，便多集中於以社會文化取向的觀點探討藝術教育的發展。多位學者積極引介社會文化取向的藝術教育相關理念到國內，並且陸續舉辦許多場次國際性學術研討會，（國立台灣藝術教育館，1994；國立自然科學博物館，1995；國立彰化師範大學，1997；台北市立師範學院，2000；行政院文化建設委員會中部辦公室，1999；中華民國藝術教育研究發展學會，2001；國立花蓮師範學院：2002）闡釋多元文化、鄉土藝術、社區文化、文化認同、原住民文化與藝術等議題，也讓我國的社會文化取向藝術教育進入新的紀元。

由於社會文化取向藝術教育理論的蓬勃發展，我國在學校藝術教育的課程修改，就受到社會文化取向藝術教育理論很大的影響。民國八十年代初期，教育部（1993-1996）公布國中小學新課程標準中，增列鄉土藝術科目；民國八十九年國中小學九年一貫課程標準更將美術、音樂整合為藝術與人文課程，強調以生活為核心，與社會脈絡結合的藝術學習（教育部，2001），均足見社會文化取向主軸的藝術教育趨勢已逐漸在國內學校藝術教育學界與實務界發芽生根。只可惜在社會藝術教育方面，由於並未有明確的政策或實施標準，因此朝此方向發展的趨勢並不顯明。

三、社會文化取向藝術教育名稱之緣由

由上述探討可知，雖然國內、外藝術教育界各從不同的角度出發，但均強調藝術教育應發揮其社會文化功能的共同特性，故形成國際藝術教育學術界的一股重要思潮。而就此思潮主張內涵而言，實與興起於 1930 年代的學生取向藝術教育以及興起於 1960 年的學科取向藝術教育有相當大

的不同，因之，並不能以此二取向名稱再含括之，應有重新界定名稱之必要。

美國福瑞德門(Freedman, 2000 : 314-329)對於上述趨勢的藝術教育理論曾界定為「社會觀點」(social perspective)。艾斯納(Eisner, 1972 : 29-60)曾從藝術教育價值論的觀點，將美國藝術教育思潮分為三大取向—兒童中心、社會中心、科目中心。麥克菲(McFee, 1988)從修正前思潮的觀點，認為學科本位的藝術教育(Discipline-Based Art Education, DBAE)可在其所聲稱的藝術教育四大領域(美學、藝術史、藝術批評、藝術創作)中增加第五項領域，即「社會文化藝術(socio-cultural art)」，故學科本位藝術教育仍可含括社會文化取向思潮。除國外學者的名稱界定外，劉豐榮(2002 : 193-222)將之命名「社會取向觀點」與「社會中心」；黃壬來(1995 : 42-44)稱之為「社會取向」；袁汝儀(1994 : 43-47)將之與台灣藝術教育面向連結，界定為從「文化社會入手」。

綜合以上研究者的看法，並鑑於此思潮兼具社會關係體與文化內涵二層面的特性，為了明顯與前述藝術教育理論思潮有所區隔，並突顯對於人類社會與文化層面的重視，本論文爰將 1990 年代以來的這股思潮稱之為「社會文化取向(Socio-cultural Oriented)藝術教育」並作為本論文論述社會藝術教育政策的基礎。

參、社會文化取向藝術教育的重要性

社會文化取向藝術教育的重要性，可從社會文化與藝術教育的關係、藝術教育思潮發展史與在我國社會藝術教育應用三方面來說明。

一、藝術教育與社會文化關係密切

(一)藝術品產生與社會文化的關係

藝術品是藝術教育的主要教材之一。藝術品的產生，通常受社會文化環境的影響很大。早在十八世紀英國著名的藝評家泰納(Hippolyte Taine)即指出，藝術產生的背景有三大因素，包括種族、環境與時代三種。(劉文潭, 1983 : 273)二十世紀法國的社會學家豪澤爾(Hauser)又將影響藝術創造的因素分為三類：其一，自然的、靜止(或相對靜止)的因素，這包含了人類本身的生物構成、天賦條件，以及各民族所發展出的性格、意識等。其二，世代因素，歷史過程中自然因素和文化因素的過渡。其三，文化的、社會的、可變的因素，這取決於藝術家所處的社會對於藝術家階

級地位的看法、傳統價值觀，以及各時代贊助者、知識份子對藝術家的控制或尊重等等。（豪澤爾，1988：36-53）馬克思（Kar Max）等主張唯物論的人士則認為藝術作品是社會的產物，藝術家受社會輿論與社會時代所刺激而創造出其作品，所以其作品是由該時代社會之動力所產生，並賦予它創作方向。又藝術作品反映出時代的象徵、政治思想、材料形式。（引自王秀雄，1990：207-208）丹托（Danto，1981）主張藝術品的產生必須是由藝術家、藝評家、美術史家、美術館館長、畫廊負責人、觀眾及其他藝術相關從業人員所組成的世界、所認定的藝術理論等形成的氛圍所認定才算。王秀雄（1990：212）也指出，藝術創作過程包括內容與形式二方面，內容部分包括現實、藝術家與意義三面向，其中現實層面又包括文化、社會、政治、經濟、自然等範圍。

經由上述評論可知，藝術品的產生深受社會文化因素的影響。既然藝術教育與藝術品關係密切，對於深切影響藝術品形成的社會文化因素，就自然也與藝術教育無法脫離關係，同時社會文化因素對於藝術教育的重要性也因而明顯可見。

（二）藝術教育與社會文化的關係

除了從藝術品與社會文化關係上可見社會文化取向的重要性之外，美國費德曼（Feldman，1996）提出藝術教育的本質的六大面向，間接呈現社會文化取向對於藝術教育的重要性。此六大面向包括社會、經濟、政治、心理、認知與道德。他在社會面上指出十種與藝術教育關係極為密切的要素與現象，包括：1. 家庭族群：家庭為極大的藝術消費組織。2. 社區社群：社區的地理人文景觀，均可入畫。3. 年齡層：老年人重視藝術。4. 階級現象：藝術教育亦有階級化現象。5. 種族與民主：藝術創造是民主價值的主要指標，舊式藝術教育有民俗本位的偏見。6. 宗教：宗教藝術使學生認識藝術形式、信念或價值觀的實踐。7. 性與性別：以前將教育中藝術看作是較次要的一種附屬於女性的角色；8. 社會變遷：藝術教育是社會變遷的原動力。9. 社會化，創作表現為社會化的開始。10. 文化：多元文化主義藝術課程是大多數種族、民族、宗教團體與國族的藝術表現。藝術課程應隨國家人口中種族、民族、宗教等組成份子的比例改變而改變。

王秀雄（1989：6）從藝術與文化的關係論及藝術教育在文化上的功能價值。他認為：藝術教育是最自然、最和諧、最統合的教育。在整個文化脈絡裏，藝術仍是文化具體的顯現，使文化更具有價值，同時又是文化有力的支持者。再者，藝術本身不僅具有其應有的價值，藝術在宗教、道

德、科學、與經濟活動中，更增強這些活動的性質，成為這些活動發展的基礎。他並進一步從文化的宗教、道德、科學、經濟四個重要的課題，分別指出藝術與這些課題密切的關係。

楊深坑（1980：370-371）提出美育在文化上的功能，他認為，就高級精緻文化言，美育之培育藝術人才，即所以促進文化更新。就高級文化與異質文化之接觸言，培養植基民主精神，融貫異質文化而創新的人才為美育之任務。就防止大眾文化之粗俗化言，透過社會美育，提高全民審美水準，可以遏阻此趨勢。從文化建設之整體規劃言，美育應加強文化規劃者之培養，以便整體規劃未來文化發展方向，提高生活品質，增進全民福祉。

黃光男（1993：42-45）指出：藝術教育與社會發展的相互影響的密切性。藝術教育對社會發展的影響包括六項：1.陶冶情感，培育健全社會公民；2.導正社會風氣；3.培養創造人才，促進社會進步；4.充實人類生活，創造美好人生；5.增進知識，促進文化發展；6.增進人類彼此了解。他又指出社會發展對藝術教育的影響也有三項，包括：1.政治層面的影響：政治思想、政策、制度、法令、措施都會影響藝術教育的發展。2.經濟方面的影響，社會經濟的政策、制度、生產與消費形態、經濟景氣與否等，均會影響藝術教育的發展。3.文化方面的影響，文化的成長、變遷、融合，對藝術教育也會產生影響。

郭禎祥、陳肆明等（1987：523-535）歸納各家的觀點，認為藝術教育的功能，包括美感教育、情操教育、創造力教育、個性教育、生活藝術、社會教育、藝術治療及休閒等功能。

謝東山（2000：14-20）則認為，藝術教育的功能分為個人、文化、社會三層面。就社會而言，藝術作為意識形態的一種，常常用以統治民心、或藉以批判社會、激發社會關懷；就人類總體文化而言，藝術作為人類精神文明的象徵，是人們了解過去歷史的重要依據。

由上可知，從藝術教育與社會文化關係相當的密切。藝術教育影響社會文化的發展，社會文化的發展也牽動著藝術教育的推展與內容。基於此，本論文從社會文化角度著手探討藝術教育，方向可說是合理而實際。

二、社會文化取向藝術教育思潮為近代的主流

回顧二十世紀，襲捲國際並影響我國藝術教育至鉅的藝術教育思潮有三，其一，1930-60年代以學生取向藝術教育為主，主張學生中心，強調

學生的自我表現與創造力的啟發；其二，1960-1990 年代，以美感品質取向藝術教育為主，主張以學科為中心，強調系統的課程設計與教學。然而此二種思潮共通的特點都忽略了社會文化對於藝術教育的影響。其三為社會文化取向的藝術教育，約自 1990 年代迄今，基於對學科取向藝術教育的反動，轉而關注以藝術教育的社會文化功能的發揮，同時亦可見隨著時代改變，不同取向對於藝術教育的影響，同時也顯現當代應以社會文化取向為藝術教育重心的必要性。換言之，社會文化取向的藝術教育在藝術教育思潮發展史上以及對當代藝術教育實施，確有其獨特而重要的貢獻與地位。

三、社會文化取向藝術教育適合應用於我國國情

（一）社會文化取向藝術教育適合應用於社會藝術教育

就社會藝術教育而言，社會藝術教育的對象為全體國民，尤以成人為主。成人學習的特質包括：1. 自我觀念強，可以自我導向學習；2. 豐富經驗為學習的重要資源；3. 依社會任務發展需要而學習；4. 學習是為解決問題與立即應用。（Knowles, M., 1970 : 93 ; 楊國賜, 1993 : 104-105）環觀藝術教育各大派典中，強調以生活為核心、重視與社會文化環境脈絡結合的社會文化取向藝術教育，較之學科取向與創造取向藝術教育，社會文化取向實更符合成人的學習特質，換言之，社會文化取向藝術教育較適合應用到社會藝術教育。

（二）社會文化取向藝術教育理論較適合解決我國藝術教育現況之問題

我國社會藝術教育的問題，其關鍵是在藝術教育政策的內涵層面，包括偏重創作技術、輕忽鑑賞與生活應用；過於偏重精緻層面、輕忽通俗層面；重視藝術活動辦理，忽略教育內涵設計；偏重藝術成果展演，忽略基礎紮根教育。（詳如本文第三章第二節）理論上，社會文化取向的社會藝術教育正可矯正此種缺失。

（三）社會文化取向藝術教育可銜接學校藝術教育

自民國九十一年起，我國國中、小學開始實施的九年一貫新制課程，將原來屬於藝術的音樂與美術二科目結合為一，即「藝術與人文領域」，此與社會文化取向的藝術教育思潮有密切相關。此新課程強調以人文素養為核心，以培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及終身學習的健全國民為依歸。而課程目標則包括文化與理解、探索與創作、審美與思辨三大項，重視統整性的課程設計，以脫離以往技術本位

與精緻藝術所主導的學習模式與限制（教育部：2000）。其主要理念在於「跨世紀教育改革的精神，重視人的生命自身，並以生活為重心，建立人我之間與環境之諧和發展，此正是均衡科技文明與藝術人文的全面、多元及統整的肇始。『藝術與人文學習』領域，能建立學生基本藝文素養，傳承與創新藝術，培養文明且有素養的國民，重視並發展值得尊敬的文明。」（教育部，2002）此措施的理念與社會文化取向的理論內涵十分吻合，相信有相當程度受到當代社會文化取向藝術教育理論的影響。

觀乎我國社會藝術教育的改革腳步，遠不如學校教育變革的速度，這不僅使社會藝術教育的現況仍多停留在畫室-創作取向的教學模式，也難與生活、文化及社會結合，而未來社會藝術教育無法與學校藝術教育銜接也將是可預見的大問題。因此，如能前瞻性地研議從社會文化取向觀點來制定社會藝術教育政策，將可促進其與學校藝術教育的銜接。

由上述社會文化與藝術教育的關係、藝術教育思潮發展史與其在我國社會藝術教育應用三方面的探討，可以顯見社會文化取向藝術教育具有相當的重要性，也是本研究為何以之為研究主題的重要。

第二節 社會文化取向藝術教育的理論內涵與評析

雖然社會文化取向藝術教育是近十餘年來學界相當關注與熱烈討論的主流思潮，但迄今並未形成完整的理論體系。因之，本節首先探討社會文化取向藝術教育最相關的五種基本論點的內涵主旨，並將之加以系統歸納，以為社會文化取向藝術教育的理論內涵要義。再者，進一步將社會文化取向藝術教育與其他相對性的派典作比較，以更能掌握社會文化取向藝術教育之理論特色。

壹、社會文化取向藝術教育的相關理論

當代有關社會文化取向藝術教育相關理論頗多，其中為國內外學界熱絡討論的主要課題有五，即：社會重建的藝術教育 (Social Reconstructionist Art Education)、後現代藝術教育 (Postmodern Art Education)、視覺文化的藝術教育 (Visual Cultural Art Education)、多元文化的藝術教育 (Multicultural Art Education) 與社區本位的藝術教育 (Community-Based Art Education) 五種，茲分述如下：

一、社會重建的藝術教育理論

(一) 社會重建的藝術教育之緣起

社會重建的藝術教育興起於 90 年代的美國，係建立在對學科本位藝術教育 (Discipline-Based Art Education, 簡稱 DBAE) 的反動，強調藝術教育在社會重建的責任與使命，主要提倡者如梅耶 (Wanda T. May)、席克 (Laurie E. Hicks)、菲德門 (Kerry Freedman)、史塔爾 (Patricia L. Stuhr)、麥克菲 (June McFee) 等人。社會重建的藝術教育理念的由來主要是在 1993 年美國全國藝術教育協會 (NAEA) 的年會上，以社會重建的藝術教育 (The Social Reconstruction of Art Education) 為議題，造成多方討論與共識，爾後，其他國家學者，也致力於此種藝術教育論點的研究與討論 (Freedman, 1994: 131)。

(二) 社會重建藝術教育理論的淵源

社會重建的藝術教育係重建主義的教育哲學之擴展與延伸。因之，先就重建主義的教育思想初步探討。

重建主義源自 1930 年代美國經濟大蕭條時代，強調重建社會以因應文化危機 (詹棟樑, 1995: 73)。代表學者有布萊梅爾德 (Theodore Brameld)、杜佛勒 (Alvin Toffler)、孔茲 (George S. Counts)。重

建主義顧名思義有兩個意涵，其一主張由於社會有點或有許多問題存在，故需要重建，才能使其完善。其二，為了理想，為了未來能更好，對於目前的社會應該改變，使能配合未來的發展。(詹棟樑，1995：73)

重建主義思想的崛起緣由，依布萊梅爾德 (Theodore Brameld, 1956) 的觀點，主要歸納有六大原因，即追求理想的歷史傳統、有遠見的哲學觀、對現實社會的反感，對未來社會的期盼，杜威思想的影響與經濟大恐慌等六大原因(引自徐宗林，1988：234-239)。

重建主義者的哲學基本信念，就是在世界性的政治與經濟的不安狀態下重建社會，建立民主的社會秩序，以迎合吾人時代的文化危機。這是一種社會改革運動。(Lita Linger Schwartg, 1969, American Education, 77)

重建主義的哲學思想主要有以下幾點：(參考詹棟樑，1995：841-86；徐宗林，1989：231-253) 1. 現代社會與世界不完滿有危機而要重建：需要重建者包括文化、教育、道德等。透過重建的改變，以合乎社會需要，而教育即是重建的根本手段。2. 知能的獲得為著將來的應用與分享：重建主義者極重視每個人知能的獲得，視知能是社會文化重建的工具；尤其是重建主義並不像進步主義那樣堅持教育不是為未來生活而預備，認為教育可以為未來生活而規劃。3. 哲學的改造在於改造觀念：重建主義者認為社會文化之所以需要改造，是因為其已發生偏頗的現象，而須導正其正確的方向。至於所欲建立的觀念主要在於教育歷程與生長歷程應趨於一致，以發展和解放個人的能力。4. 闡揚民主的哲學：重建主義者重視民主思想，認為教師有責任說服學生關於重建主義的觀點是有效與迫切需要，但是所說服的方式必須有著民主的程序，容許各種意見的存在，提出各種問題的解決辦法應訴諸公決。5. 文化決定人類經驗：重建主義者所重視團體社會經驗，此係文化的因素，與進步主義重視的個人經驗不同。6. 社會自我實現：社會自我實現乃是重視個人及社會團體需求之最大的滿足。社會自我實現的具體價值為：包括社會經濟的繁榮、優良的政治制度、科技人才的尊重、建立新文化的創造、美的考量、普及的教育制度、健全家庭的組織，世界民主的體制。

根據奈特 (Knight；簡成熙譯，2001) 教育哲學之觀點，重建主義之教育包含五項主張：1. 世界正處於危機之中，若不能解決這些迫切問題，則人們將走向毀滅之途；2. 解決世界問題之唯一途徑乃建立社會秩序；3. 正式教育乃重建社會秩序之主導力量；4. 教學方法必須建立在民主之上，

此植基於認可大多數人之智慧，故行動必須以最能解決人類問題為依歸；5. 若正式教育是解決當代世界危機之方式，它必須主動教授有助於社會變遷之內容。

布萊爾德 (Brameld, 1956 : 170) 認為，重建主義的教育論主張有二：其一，重建主義的教育目的表現在對社會文化重建的理想上，重建的理想目標即為自我的實現。具體目標包括：1. 建立豐盛的經濟體制；2. 使國家成為具有建設性與統整性的實體；3. 自由實驗的科學；4. 自由表現的藝術；5. 教育是致力於促進每一個個體與團體生活改造的工具；6. 不分種族、宗教、國籍、性別、年齡和經濟地位，每一個人都應該平等地分享經濟、政治、科學、藝術以及教育上的權利與義務。其二，重建主義的教育內容須兼顧到四項選擇的要求：1. 文化實體的知識與經驗；2. 文化重建計畫的知識與經驗；3. 獲致社會重建方法的知識與經驗；4. 尋求目標方面興趣的知識與經驗。

詹棟樑 (1995 : 86-90) 則將重建主義的教育思想歸納為六點：1. 教育目的是重建理想的社會；2. 教育必須負起改造人性的責任；3. 創造一個民主的新社會；4. 喚醒的工作從學校開始；5. 教育目的和方法有助於解決文化危機；6. 社會文化力量對學習者與教育的影響很大。

趙一葦 (1988 : 273-275) 也提出重建主義教育的四項主張：1. 在受教育者的認識上，相信人有智慧與善意熱望社會重建；也有信念與偏見，明白說出自己的想法，又接受他人的批評，而再予以解釋，此即所謂的「可辯護的偏見」(defensible partiality)。2. 教育目標應使學生了解人與社會關係與應使學生了解今日的危機與重建社會秩序之急要。3. 教學方法為民主原則、可辯護的偏見與批判的調查討論。4. 教育課程主張科目中各領域統整。

由此可知，重建主義教育理論有四項重點：

1. 基本立場強調教育對解救社會文化危機的重要性與責任。
2. 教育目標即重建民主精神與社會秩序。
3. 教育的內容為重建社會文化的知識經驗。
4. 教育方法重視民主、批判、對話等教育方法。

(三) 社會重建的藝術教育之理論內涵

1. 社會重建的藝術教育之意義與目的

社會重建的藝術教育主要是探討藝術教育在社會重建上的責任及如何透過藝術教育進行社會重建。所謂社會重建，依席克 (Hick, 1994) 所

稱：社會並非停滯不前的實體，社會不停的在重新定義與重新組織自己來應對內部跟外來的影響，這個重新定義與重新組織是一個社會重建的階段。艾柏(Apple,1986)指出：所有的教育活動是作為以各種方法介入與執行社會重建建構的形式，藝術教育也包括其中。

席克(Hick, 1994)進一步指出：教育是社會用來重組自我的力量之一，而教育的本質也是在社會觀念、社會行為和社會價值觀上進化與維護的重要角色。因此，對藝術教育者而言，最重要的議題不在於藝術教育該不該涉入社會重建上的工作，而是藝術教育該如何介入。

史塔爾(Stuhr,1994, 35 : 171-178)認為：透過多元文化的社會重構旨在教導及教育學生成為分析的與批判的思考者，能對他們的生活環境與社會階級加以檢視，乃至使用社會行為技巧以參與其自身命運的塑造及掌控。

陳朝平、黃壬來 (1995 :42-3)更具體指出：社會重建的藝術教育旨在促進社會的公平，包括對於性別、種族與不同文化的尊重與肯定。他們主要在揭示藝術教育進化的本質，關心社會的變遷，並且做相對應的改變，重視多元文化、社會公平，及民主參與，一反制式化的藝術教育，對於現代社會的發展，具有積極的意涵。

由上可知，社會重建藝術教育之意義強調藝術教育對社會積極功能的發揮，藝術教育的目的在於促進社會的重建，亦即重建民主公平的社會秩序。

2. 社會重建的藝術教育之內涵與方式

社會重建的藝術教育內容，席克(Hicks,1994)認為：為達社會重建的目的，必須在不同領域建構發展，包括女性主義、多元文化教育、社區觀念等。他指出：女性主義者分析視覺意象和藝術教育在社會中產生的性別與階級的壓迫，引導學生們分析圖畫與影像訊息中所帶來的性別歧視，並鼓勵人們投入於創作抵抗父權社會的作品。多元文化教育則強調，透過多元文化的藝術教育可達到社會重建的目的，又強調社區在社會重建的重要角色，藝術教育者須有社區觀念，了解社區的問題，並與社區的人們互動。

瓦森等人(Wasson et al., 1990)從多元文化教育角度出發，認為藝術教育為達社會重建的目的，可從以下六方面進行教學：1.對審美創作的研究與文化的經驗：主張以社會人類學為基礎，且探討焦點在於對藝術創作者與產生藝術的社會文化脈絡的知識。2.視教學為文化與社會的介入：

在任何的教學中，教師對於自己的文化上與社會上的偏見，不僅要加以面對，更要時時有所覺察。3. 支持學生參與社區中心之教育過程：在此過程中當教師計劃課程時，必須接觸並運用學生與社區文化之社會文化價值觀與信念。4. 支持人類學為基礎之方法：用以辨認社會文化群體與影響該群體審美創作的價值觀與實務。5. 提倡明辨地運用對文化有所回應的教育方法：此方法能比較民主地呈現社會文化的與種族的多樣性，而這些往往存在於教室、社區、與國家中。6. 專注在影響所有人類互動因素的動力複雜性：包括身體的與心理的能力、階級、性別、年齡、政治、宗教、與民族，並尋求較民主之途徑，使被剝奪權利者在藝術教育過程中也給予表達聲音之機會，而被剝奪權利者與有特權者能敏銳感受出優勢的意識型態中隱含的理所當然的假設。

劉豐榮(2002a:196)認為社會重建論藝術教育包含三個特徵:1. 主張藝術乃解決日常生活問題之工具，此實取代為美而追求美之態度；2. 強調教材之統整，一個教學單元應包含許多學科並加以彼此均衡，以產生較豐富的學習環境；3. 強調社區，學校外的社區被視為適當的行動舞台。

由上述論點，歸納社會重建的藝術教育的論點，其主張主要有以下三點：

1. 藝術教育目的在於重建社會秩序與促進文化的民主平等。
2. 教育內容包括多元文化、女性主義與社區意識等。
3. 教育方法強調教材的統整性以及社區為施教場域。

二、後現代藝術教育

(一) 後現代藝術教育之緣起

依史密斯(Smith, 1999) 分析，1960 年可界定為古典現代運動蓬勃時期。皮爾斯(Pearse, 1997:31-39)認為，後現代主義超越傳統派典的界線，他是後派典的(post paradigmatic)。由於後現代主義所延伸的視覺文化藝術教育宣稱其為一新派典(Ducum, 2002)，故此也即是後現代主義所發展出的新派典(劉豐榮, 2002b:12)

後現代藝術教育論是源自後現代主義思潮的影響，曾經引發許多藝術教育學者反思與質疑。興盛於 1960 至 1990 年代現代主義的「學科本位藝術教育論」的理念，至 1980 年後期始逐漸轉向後現代主義藝術教育的探究。如艾佛蘭德等人(Efland et al., 1996)所言：1960 年至 1990 年代的

藝術教育運動主要是把藝術當作是一個科目。故自 1990 年迄今，藝術教育者傾向後現代主義特質（劉豐榮，2001：61）。有關後現代主義藝術教育論的分析可以艾佛蘭德(A. D. Efland)為代表。

（二）後現代藝術教育之理論淵源

後現代藝術教育的理論淵源主要來自後現代主義的藝術觀。有許多學者對此提出其看法，引發後現代藝術教育理論的發展。

丹托(Danto,1997)認為後現代主義文化的產物，強調唯有從認識文化本源及其來龍去脈，並對文化的本源產生興趣和欣賞的能力，才能夠對藝術深刻的了解。赫特欽與薩格(Hutchen & Suggs, 1997)認為，後現代主義驅使「題材與內容」比「形式與過程」更受到重視。蓋柏理特(Gablitz, 1991)認為後現代藝術家尋求藝術與生活結合，然而 當代許多現代藝術家仍堅守「為藝術而藝術」。

巴雷特(Bareet, 1994)認為，後現代主義排斥個人中心主義和創造，強調藝術和語言、文化及社會間的互動。反之，現代主義視藝術為形式與美學的表現，無須講求功能，並且以藝術家個人獨特的創造力為中心。鮑爾(Boyer, 1987)認為後現代主義的藝術，反對個人創造說，強調以事實說明的寫實主義，反對現代主義的極盡純粹抽象的形式。

克拉克(Clark, 1996)認為，後現代主義之觀點強調藝術源於文化，也唯有透過文化脈絡方能瞭解藝術。後現代主義哲學中的「後結構主義(Post structuralism) 主張知識的形式並非以「具普遍性之絕對」(universal absolutes)的方式而存在，而是由生活在群體中的人們所建構的。(Clark,1996；引自劉豐榮,2001)」他並認為凡藉社會而建構的任何事物也能被「解構 (deconstructed)」 或分解(take apart)，以呈顯其根基的各種社會力量。 現代主義焦點集中在形式的純粹性，而後現代主義則關心意義的闡釋。因此「解構」是後現代藝術的核心。然而由於藝術家與評論者皆從各種透視觀點從事「解構」，因而他們對意義最後的闡釋必然也各有不同。此現象在文獻上稱之為「重建」(reconstruction)。

簡克(Jenck, 1991) 歸類後現代藝術的風格法則，提出十點特徵，包括：1.使用不和諧，認為組成的元素本身性質是多樣的與不和諧的，不需要調和這些異質的元素；2.文化和政治的多元主義成為後現代藝術的重點，多元主義只是各種不同民族文化風格的折衷主義；3.後現代藝術透過新科技和城市議題的循環使用，以反應都市生活對神人同形主義(anthropomorphism)的興趣逐漸增加，他們將人的形體或代表形體的裝飾

成份放入藝術中；4.關注過去與現在之間的互相關係；5.作品內容多元而分歧的意義；6.有意的創造諷刺、曖昧和矛盾，即所謂的「雙符碼」(double-coding)；7.關聯環境中多元價值的呈現；8.舊傳統的再詮釋；9.用舊有藝術形式來再創新華麗形貌；10.頌揚共同空間和共有。(Tencks, 1987: cited in Efland et al., 1996: 34-35)

劉豐榮(2001: 179-180)艾佛蘭德等人(Efland et al., 1996)曾明確的將現代與後現代主義藝術提出對照性七項界定，包括：1.藝術性質：後現代主義者認為藝術是文化的創作(生產)與再創作(再生產)的一個形式，惟有在其文化的脈絡與興趣(關心)中才能瞭解該形式，而此文化是指產生與鑑賞該形式的文化。現代主義則強調藝術是一個獨特的現象，該現象包括一些特殊的物體，其旨在提供無關心的美感經驗。2.與大眾藝術之關係：後現代主義者試圖消解高級與低級藝術之界限，而且譴責「菁英主義」(elitism)。然而現代主義者則譴責世俗的與一般大眾的藝術喜好偏向，而且提倡精緻藝術的崇高地位。3.歷史觀：後現代主義者拒絕直線式的歷史進展觀念，而且主張文明在歷史上並未有所增長，然同時也不倡言非進展的狀態、甚至是衰退。現代主義者接受直線式的歷史進展觀念，每種新的風格都被假設為增進了藝術的品質與表現潛力，因而新的藝術風格對文明的進展有所貢獻。4.社會角色：後現代主義者質疑「鑑識家的以前角色」與「一些主張精緻藝術具特有與私有知識」的觀點，並且視專業的精緻藝術團體為在反映社會，例如資本主義與工業主義之影響，同時扮演一種文化批評之形式的角色，亦即對於身處其間的社會加以回應。現代主義者則認為專業的精緻藝術團體特別是前衛派(avant-garde)之角色是革命性的，而且是與社會的許多病態有所隔離，因為藝術團體在其功能上被認為是純粹的，例如其拒絕資本主義者之動機，故其被認為能導向社會的改變。5.風格傾向：寫實主義在當代藝術中復活，然而不像基於自然的「前現代」寫實主義，後現代寫實主義是基於對社會與文化的研究，並注意事物所顯現(外表)的方式。然而現代主義者為追求能產生美感經驗之純粹形式關係，而支持「抽象」的使用，為贊成在外貌與行為背後的一個「較高的與個人的內在真實性」而拒絕寫實主義。6.對其它風格的態度：一件後現代主義的物體可以是「折衷主義的」(eclectic)，而且從古典与其它風格中融合裝飾的動因(motifs)，而有一種不和諧之美，這融和產生二元的，有時是衝突的意義，且被稱之謂「雙重符碼」(double-code)。現代主義風格傾向於將「有機的統一體」(organic unity)作為引導原則，

而譴責「裝飾」，並且提倡「藝術形式」、「美」與「意義」等的一致性與純粹性。7.對其它文化與意義之處理方式：後現代風格是多元論的，而且全靠多重的閱讀與闡釋；多元文化的物體以反映其起源的方式而被再利用。然而現代主義追求一普遍性、破壞，而創造新的「實在」。

由以上探討，歸納後現代藝術教育理論，其主張主要有以下六點：

1.定位方面的觀點：藝術是存於文化背景的脈絡中，要探討理解藝術，須從社會文化環境脈絡才能領解。

2.分類方面的觀點：去中心化、去主流化，打破高級藝術與通俗藝術的階級分類，也打破主流藝術與邊陲藝術的意識型態，尤其重視現代主義忽略的大眾藝術，電子媒體藝術、少數族群的藝術等。

3.探討重點的觀點，重視意義的建構，尤其強調多元的闡釋。批判純粹形式的探討，解構其形式結構。

4.表現內容方面的觀點：側重題材與內容建構，反映社會議題風格取向的觀點；側重折衷、不和諧、雙重符碼的美感。

5.演進方面的觀點：藝術的演進沒有進步與衰退之分。

(三) 後現代藝術教育之理論內涵

1. 後現代藝術教育的目的

艾佛蘭德等人(Efland et al., 1996)認為，文化成長是藝術與知識的菁英產物，這些菁英設計了新的社會形式、生活風格以及新的藝術形式，藝術教育即在為大眾與藝術先驅間的文化鴻溝架設橋樑。

後現代主義的藝術教育觀，認為藝術被視為一種社會之過程，學生是文化工作者，且將其活動重新命名為「文化的生產(production)」，文化的生產包含大眾媒體、通俗藝術、及高級藝術的意象與視覺語言。藉由以「生產」取代「創造」(creation)，吾人即能開始著手探討社會與文化之情況，且這些情況使得該過程有意義。(Pearse, 1997, 引自劉豐榮, 2001: 71)

皮爾斯(Pearse, 1997)認為，後現代藝術課程既非科目中心、學生中心，亦非嚴格的社會中心，實際上它是「去中心的」。然而雖沒有中心，每個自己卻是其自己的中心，但這並非放縱的相對主義或自我中心主義的自我中心，而是把自我視為探求認同的所在，故其提出「以認同為本位之藝術教育」(Identity-Based Art Education)，此中心之移動乃由自我至他人、人群、社區、或環境，從主流到邊緣，從外在世界回到自我，此種交互關聯為其關鍵。

(劉豐榮, 2002b: 12)也認為後現代藝術與其是自我之表現或審美形式,毋寧為文化認同或文化理解之工具。

由上可知,對於後現代藝術教育的目的,在於促進(劉豐榮, 2002b: 12)文化的理解與認同。

2. 後現代藝術教育的教育內容與方式

後現代藝術教育者為教導學生,批判地檢視大眾媒體與其他的視覺語言,必須精通符號語言、各種符號模式的解讀方法、以及社會意義之解構方法因後現代主義視藝術為社會之過程、文化之生產活動與產品,藝術之「挪用」(appropriation)被提倡,故藝術之創造性與原創性之價值已不存在,不再僅為追求純粹或抽象的形式,「明顯的象徵」、「寓言」、「神話」、「敘事」與「主題」之重要性再受到重視。藝術品表現可採多重符碼,而藝術批評著重解構與多重闡釋,並強調社會文化與權力機制之分析,且非主流之藝術故事被涵蓋於課程內容。(劉豐榮, 2002b: 12)

鄧肯(Ducum, 1997: 69)指出:新時代的觀念,被視為一種後現代的文化紀元,大量的大眾傳播媒體和我們的文化時代不同,為了滿足學生藝術偏好,藝術教育應該提供視覺影像及其寬廣符號的概念。橫跨高尚藝術和通俗藝術的新藝術要能夠和科技搭配,並了解個人是多面向的。

許有志(2001:163-181)在「後現代藝術教育的本質之研究」一文中,曾歸納出六大項後現代藝術教育的本質,其中也涉及藝術教育內容與方式,包括 1.開放系統:基於「渾沌」的宇宙觀,重視所有影響藝術教育因素的刺激學習,鼓勵學生接受刺激時的挑戰性行為。2.將藝術置於社會文化背景中與小敘述之多元解讀:主張以批判意識來解除主流文化論述的監禁,並採取人類學的觀點來審視人類文化藝術的真貌,而呈現出多元而小敘述的藝術教育,將地方性知識和資訊、少數民族、女性和大眾的藝術等置於課程中。3.多元連結:重視多元刺激產生連結式的課程概念,建立多重轉換點,使學生能順著多元的路線健全發展心智,有助於學習轉換與更高階的思考。4.循環的探究程序與讀者中心:由於藝術是多元的概念複雜的連結,主張發展多元的探究策略與程序。此外,重視學生藝術的陳述能力,並以讀者中心取代作者中心。5.決策的民主化與多元化:認為權力應平均分配,為實現社會平等。因此,學生與社區族群的意見都將納入課程的決策中。6.多元能力的發展:認為學生表現圖畫時,需要的能力是多元的,包括知覺能力、溝通能力、解釋能力,綜合媒材的能力等等。

由上述諸位學者看法歸納得知,後現代藝術教育論點,主要有以下四

點：

1. 後現代藝術教育的目的在於促進文化的理解與認同。
2. 將非菁英、非主流的藝術類型納入教育課程，批判現代主義藝術階級化、主流化與中心化。
3. 著重作品意義建構與多元解讀，批判現代主義純粹形式的探討與一元化的解讀。
4. 強調課程解構開放及與其他領域的連結統合，批判現代主義封閉的獨立課程。

三、視覺文化的藝術教育

(一) 視覺文化的藝術教育之緣起

近年來，由於科技視訊電子傳播媒體技術發展，全球化高度競爭的消費文化，社會結構變遷快速，再加上後現代思潮的風起雲湧，很多教育工作者開始對流行多年的思想主流學科本位取向的藝術教育思潮反思與質疑，部分學者如美國的當肯（Duncum, 2000, 2001, 2002）、弗瑞德蒙（Freedman, 2000），安德森（Anderson, 2001），以及我國的陳朝平、黃壬來（1995）、張繼文（1995）、劉豐榮（2001）、趙惠玲（2001, 2002）、郭禎祥（2002）等紛紛提出以視覺文化作為藝術教育取向的看法（參考郭禎祥，趙惠玲，2002），而特別重視視覺文化之重要性以及藝術教育在此方面之責任。

(二) 視覺文化的藝術教育之理論內涵

1. 視覺文化意義

由於視覺文化在藝術教育中尚屬新興，其定義與內涵仍有討論空間，不過一般學者常著眼於人類與其所身處社會中各類視覺影像間的互動關係。

梅洛夫（Mirzoeff, 2001: 125）將視覺文化定義為「視覺文化即是每天的日常生活」（everyday life is visual culture）。他認為，在目前視覺影像如此激烈的時代，強勢消費文化以各式視覺影像為媒介，從事其經濟利益的攫取，社會上的每一份子也每天都與視覺影像互動，實踐其身為後現代一份子的權利與義務。因此，充斥於吾人每天日常生活之各式視覺影像即是視覺文化的內容。

鄧肯（Duncum, 1999, 2001）也提出「文化即每天的生活經驗」的看法，認為任何一個生活經驗都會轉化為一種視覺文化。然而由於在此定義之下

幾乎無所不包，他進而強調每天的日常生活影像僅有在其能建構並傳達人類之態度、信念，以及價值觀時，方具備成為視覺文化研究題材及教學內容的條件（Duncum, 2001）。

至於在當代日常生活的視覺文化中，電子媒體影像尤受關注。從人類感覺內在與外在環境互動的重要性而言，最快速、最方便、最直接的感覺當屬視覺。依據柏格（Berger）研究，人類約 80%由視覺獲得資訊，費色爾（Fessel）則認為有 65%。（佐口七郎，1990：118，引自張繼文，1995：1044）因之從視覺引發所產生的生活經驗與文化就有著重要的地位，特別是在二十世紀以後所形成的資訊科技社會更是如此。視覺影像的環境廣佈在一般人生活中的電視、電腦、網路、攝影、照片、電影、虛擬螢幕、電動玩具等等，視訊用品與視覺物品已成為現今生活文化的特徵與重心，對人類生活產生有史以來的新景象。而這種文化的最大特徵就是影像，其傳輸溝通的功能逐漸超越取代語言、文字與符號的讀取（張繼文，1995），而在生活中佔有相當重要的地位。

廣義的視覺文化，並不僅侷限於視覺，史達肯與卡特懷特（Sturken & Cartwright, 2001）亦指出，要將對影像的討論或其他表現形式，如聲音、動作等區分，無異是忽視了影像在視覺文化中的鮮活特質。（郭禎祥、趙惠玲，2002：346）因此 洛格夫（Rogoff, 2001：14-26）強調，若就視覺文化的寬廣定義而言，其範圍不僅單止於以視覺所建立的影像，尚包括伴隨此影像產生的或由此影像所產生的聲音、意義等訊息。因之，視覺文化狹義是指視覺有關的生活經驗；廣義而言，是指視覺及其伴隨感覺產生的各種感官的生活經驗，也就是生活總體的經驗。

2. 視覺文化的藝術教育之目的與價值功能

由於視覺文化為新興之議題，各家說法不一，且由於關注重點不同，其目的也不同，可包括以下幾個觀點：

（1）培養文化素養觀：鮑依爾（Boyer, 1987）認為藝術教育以增進文化素養為主要目標。他指出：文化素養所發展的技能，對自己在藝術中的文化經驗起了一種理解分析的能力，而且也允許較多的選擇自由與責任。柏森（Bersson, 1987）主張藝術教育家應有脈絡（環境）的理解與文化素養，方能充分的使自己從「文化修改」中解放，以便發現或擬想另一種有關藝術與教育的概念（可能較具社會人文特性），而不同於一般對藝術與教育普遍存在的文化概念。

（2）為生活問題解決觀：安德森（Anderson, 2001）則主張「為生活

的藝術教育」，他認為藝術教學除了理解與鑑賞藝術本身外，乃為了在校外之生活問題能夠解決。

(3) 環境改善觀：內波魯德(Neperud, 1993: 222)則強調環境設計的重要，藝術教師延伸教育內容到建築學，教育目標在於：(1)發展對於多元和相互連結環境的認知。(2)關心全球與地方環境的整合，寬廣地詮釋設計的意義。(3)敏感與責任地改善環境的品質。

(4) 拓展藝術品的意義建構觀：弗瑞德蒙(Freedman, 2000)主張藝術不僅是社會生活的必要部分，也是重要的因素，透過藝術，學生才能學到生活，藝術教育之目的根本上並非僅教人們有關藝術品的技術與形式品質，而是擴展那些藝術品之意義，顯示其在人類存在方面的重要性。

(5) 提昇視覺影像解讀能力觀：皮爾森(Pearson, 1995: 11)則強調以大眾媒體影像為內容，他認為：藝術教育的目標是建構於影像製作、分布和使用的社會領域中，因此，藝術教育扮演探究的角色，探討建構領域的各項實務。當肯(Duncum, 1997)認為，皮爾森的中心觀念是藝術教育，且應該是社會中的影像，意義並不在影像本身，而在於人們如何在不同的情況下使用它。藝術教育需要的是典範轉移，真正瞭解大眾傳播媒體和善用媒體為概念工具的方式。張繼文(1995: 1055)著眼於視覺影像的重要，提出視覺藝術的五項的教育目標，包括：提昇對視覺語言閱讀能力、重視視覺傳達的藝術教學、對各種媒體影像之解讀學習、對媒體、材質的正確應用與恢復人類本能的感知能力。

由上述論點可歸納，學者對視覺文化的目的之看法雖有不同，但均強調藝術教育對日常生活感官品質的提升，進而增進個人的內在文化與民主素養之作用。

2. 視覺文化的藝術教育之內容與方式

視覺文化的藝術教育內容與方式，麥克菲(McFee, 1995)從民主素養的目的觀，認為在課程上，可有以下七點的發展：(1)藉視覺溝通的方式，讓學生接觸藝術中的價值、信念與感情，以研究多元的文化實體；(2)藉在不同文化價值系統中所表現的藝術品，或因時變遷之某文化所表現的藝術品，澄清人地事物間的結構與關係；(3)比較一些文化間之性質的差異、以及「受文化所界定的角色、機制、與事件等」的差異；(4)一些藝術家經由視覺藝術形式，表現不同的理念、感情、價值、結構、與關係，吾人可透過這些藝術家來分析文化之改變，同時對維持文化的藝術家也加以分析；(5)某些人經由改變其藝術再改變文化，吾人可參考這些

人以提供跨文化的覺察力 (cross-culture awareness) ; (6) 明辨「文化的融合」, 對「文化的改變」加以溝通並予以條分縷析與澄清; (7) 對於為達到不同文化目的, 而在藝術的設計與組織上的改變加以分析。

鮑依爾(Boyer, 1987)認為, 藝術教育增進文化素養的方法有五點:(1) 透過使用現象學的方法、社會歷史的方法、跨文化的觀點對未來的計劃, 發展批判的思考與對話。(2) 檢視視覺美學形式所有範圍, 包括通俗藝術、大眾媒體種族藝術、通俗藝術。(3) 發展學生自己的美學形式, 包括: 通俗藝術、大眾媒體種族藝術、通俗藝術, 並由學生最熟悉的形式開始。(4) 增加敏感度以從不同向度與不同文化獲得理念, 但不包括種族優越感與菁英主義。(5) 支持所有學習者的平等權, 在一個允許擴充其興趣與文化美學傳統的學習環境, 尊重個人背景與能力, 作為發展藝術課程的基礎。

渥克與伽波林(Waker & Chaplin, 1997: 73)則將視覺文化具體分為四大研究領域(1) 精緻藝術 (fine arts), 包括: 繪畫、雕塑、版畫、素描、複合媒材、裝置藝術、攝影、錄影藝術、偶發及肢體表演藝術、建築等。(2) 工藝/設計 (craft/design), 包括: 都市設計、零售商設計、標誌與商標設計、工業設計、工程設計、插畫、製圖、產品設計、汽車設計、武器設計、交通工具設計、印刷、木刻及家具設計、珠寶、金工、鞋、陶藝、鑲嵌設計、電腦輔助設計、次文化、服飾設計、髮型設計、身體裝飾、刺青、庭園設計等。(3) 演藝術及藝術慶典 (performing arts and arts of spectacle): 包括戲劇、行動、肢體語言、樂器演奏、舞蹈/芭蕾、選美、脫衣舞、時尚秀、馬戲團、嘉年華會及慶典、遊行、公共慶典如加冕典禮、露天遊樂場、主題遊樂園、迪斯耐世界、商場、電動遊戲、聲光秀、煙火秀、照明燈和霓虹燈、流行及搖滾音樂會、活動畫景、蠟像館、天文館、大眾集會、運動事件等。(4) 大眾與電子媒體 (mass and electronic media), 包括: 攝影、影片動畫、電視及錄影帶、有線電視及衛星、廣告及宣傳、明信片及複製品、插畫書、雜誌、卡通、漫畫及報紙、多媒體、光碟機視訊、網際網路、電視傳播、虛擬實像、電腦影像等。若從課程角度而言, 原來傳統主流的精緻藝術並未排除, 而工藝/設計、大眾與電子媒體以及藝術慶典等, 均增列為藝術教育的範疇 (郭禎祥, 趙惠玲, 2002: 346-7)。

當肯(Duncum, 2000) 提倡「日常生活之美學化」(aestheticization of everyday life), 主張將購物中心、主題公園、各類型廣告、旅遊、網際網路、電視等統整於藝術教育。如此, 一方面就形成個人認同與世界

觀，平常與每天的美感經驗比高級藝術之經驗更為重要；另一方面，這種豐富日常美感經驗的動力只會不斷的增加，因此吾人應使專業（藝術）生活與個人（日常）生活有較好之統整，並以一些策略來協調日常美學與藝術教育之中。

內波魯德(Neperud, 1999)則強調環境設計的重要，認為其應成為教育內容之一。此一環境設計的意義具有五個性質：1.互動性質：環境被人類塑造，也影響人類行為。2.多元性文化，代表著種族階級、性別等的多樣性。3.現象學理論的經驗。4.人類詮釋的產物。5.反映意識型態的認知。因此，藝術教育在涉及環境教育時，應將生態學、地理學、社區、多元生物學與環境設計統整在一起，社會責任、正義公平、種族平等、社會階級、賦權、性別均列為環境的議題。

袁汝儀（1996，73-74）從人類學的角度，提出生活藝術論的看法，與學院藝術、商業藝術及民俗藝術併為藝術的四大類別。她認為生活藝術的特點有四：其一，生活藝術教育是對每個人而言的；其二，生活藝術教育是所有其他類型藝術教育的起點與基礎；其三，生活藝術教育是愉快行家能力教育；其四，生活藝術教育把各種類型藝術學習的歷程都看成是個人生活藝術的延伸與擴大。

上述論點可知，視覺文化的藝術教育論點，主要有以下三項：

- 1.藝術教育目的在提升日常生活全面性的美學素養。
- 2.藝術教育內容擴大到所有生活環境事物與視覺影像。
- 3.教育方法著重視覺語言解讀與思考批判能力的培養。

四、多元文化的藝術教育

（一）多元文化的藝術教育之緣起

多元文化藝術教育的催生，在歷史脈絡與社會情境的角度來看，主要是受到種族觀念復活的影響、種族復興運動的激勵，以及民權運動等的支持（沈六，1993）。而多元文化的理論和概念基礎，自1970年代以後才逐漸被建立起來。

多元文化藝術教育的產生可溯至1960年代美國民權運動，大體而言，多元文化的原因，基於弱勢族群意識的覺醒，文化多元主義對同化主義的懷疑，以及後現代主義的反省。（譚光鼎等，2001：2-3）而後逐漸增納兩性、社經地位、宗教、特殊性等議題，使多元文化藝術教育逐漸受到重視。我國多元文化教育受到解嚴後的民主與本土文化思潮的影響，也逐漸發

展。但由於文化背景不同，我國目前的多元文化教育關注議題，包括族群、兩性與鄉土教育。（譚光鼎，2001：2）至於主要倡導的學者在美國有麥克菲(J. K. McFee)，湯漢姆(R. D. Tomhanve) 等人。

（二）多元文化的藝術教育之理論淵源

多元文化的藝術教育理論，源自多元文化教育的論點。多元文化教育是一種概念、一種教育改革運動，也是一種過程(Banks, 1993)，強調多元文化教育實施的普遍性與文化差異性。(Nieto, 1996) 多元文化教育植基於哲學上平等、自由、正義、尊嚴等概念，希望透過學校及其他教育機構，提供學生不同文化團體的歷史、文化及貢獻等方面的知識，使學生了解與認同自己的文化，並能欣賞及尊重他人的文化。另一方面，多元文化教育對於文化不利地位的學生亦提供適性及補救教學的機會，以協助學生發展積極的自我概念。它牽涉種族、社會階層、性別、宗教、語言、特殊性等層面的議題。(Grant & Ladson-Billings, 1997: 171)

（三）多元文化的藝術教育之理論內涵

1. 多元文化的藝術教育之目的

對於多元文化藝術教育目的的說法不一，主要包括以下幾種說法：

貝尼特(Bennet, 1995)認為，多元文化教育植基於民主理論的核心，有四個主要目標與六個次要目標。主要目標包括：(1) 接受與欣賞文化多樣性；(2) 尊敬人類尊嚴與人權；(3) 崇敬並保護地球；(4) 擔負世界社群的責任。次要目標包括：(1) 發展多元歷史觀點；(2) 加強文化意識；(3) 加強同化能力；(4) 對抗種族主義；(5) 對抗性別主義；(6) 對地球及世界動態的了解。

格蘭特與史力特(Grant & Sleeter, 1996)認為，多元文化教育應達到下列三大目標：(1) 批判思考能力的培養：關心主權、貧窮、性別等議題，質疑社會上的不正義。(2) 了解造成不同族群地位的原因：不同的族群如何界定自己的歷史，文獻如何描述他們，不同族群的文化、族群之間的關係為何，如何改善族群關係。(3) 公民責任感的培養：包括尊重自己與他人、參與民主決定過程、參與社區行動。

郭禎祥(1994：545)也提出漸進性的三項目標：(1) 增進個人對自我和自己文化的了解，以及學習如何適應大環境。(2) 要幫助學生培養對其他文化的接納與尊重。(3) 鼓勵個人自由選擇他願意加入的文化群體，選擇他能夠接受的生活方式、價值觀念和信仰，並維護該國的文化。劉豐榮(劉豐榮, 2001：79)則認為，多元文化藝術教育之目標在於：保存文化

的多樣性，尊重不同的生活方式和人權，著重各文化的價值，發展學生對不同文化與自己文化之認識與積極的態度。

由上可知，多元文化教育的目的有三層面。對學習者而言，在增進其對自己文化的理解認同與對其他文化的尊重。對文化而言，在保存文化的多樣性。對社會而言，在促進民主平等的秩序。

2. 多元文化的藝術教育之內容與方法

汴克斯(Banks, 1996 : 337)指出，多元文化教育的五大面向：(1) 內容統整：就是在教學時，利用不同文化的內涵和例子，來闡釋學科的概念、原理和原則。(2) 知識建構：讓學生了解知識如何產生，學科中的文化假設、觀點、與偏見如何影響知識建構的過程。(3) 減低偏見：運用各種策略降低學生對不同文化團體的偏見。(4) 平等教學：就是運用各種不同的教學方法，以提昇不同文化背景學生的學業成就。(5) 增能的學校文化：學校環境的整體改革，營造一個使不同族群背景學生都能增能的學校文化。

格蘭特與史力特 (Grant & Sleeter, 1989 ; 引自許有志, 2001 : 7-8) 提出以下五種多元文化藝術教育的教學模式：(1) 教導文化差異；(2) 促進人類關係；(3) 單一族群；(4) 多元文化教育 5. 多元文化的和社會重建主義。同時格蘭特與史力特 (Grant & Sleeter, 1989 ; 引自許有志, 2001 : 7-8) 將上述多元文化和社會重建主義教育模式的教育內容分為四種：(1) 在學校中實踐民主；(2) 學生學習如何分析所處的環境；(3) 學生習得社會活動的技術來實踐民主與分析自身狀況；(4) 學生不分種族階級性別與能力共同對抗壓迫，挑戰主流文化所認為的社會結構一致性，重視社會文化的差異性。

史塔爾等人(Stuhr, et al., 1992)主張以人類學之社會文化人類學與民族誌的方法來探究文化，利用民族誌與社會文化人類學的探求方法，來分析包括民族學，經濟與社會學的狀況、性別、年齡、宗教、道德和心理能力等權利狀況的探究。因此，史塔爾等多位文化學者(Stuhr et al., 1992 ; Efland et al., 1996 ; Clark, 1996 ; Grant & Sleeter, 1987) 認為第五種的課程模式是屬於多元文化較高層的學習，是多元文化最終的目標

艾佛蘭德等人(Efland et al., 1996)提出三種多元文化的學習觀念：其一，對民族自我中心的結構與覺醒與統整課程的學習。他們認為人們會自囿於自身的文化觀點及模式，也就是自囿於民族中心主義傾向，故應有

覺醒。強調須以他人的經驗和傳統為基礎，來瞭解他人的藝術。其二，課程的流動性與民主原則，認為：課程依各學區的社會、文化、經濟與政治等等狀況，來制訂適合其學區的課程，其課程具有流動性質。其三，統整課程的學習：視藝術教育為生活的經驗，是社會與文化背景中的一部分，各學科的關係由分科轉為學科整合，它具有統整各學科性質，且經由不同社會文化的美學了解，更能培養學生的民主行為。

麥克菲與戴格(McFee & Degge, 1977)指出：文化是藝術教育的核心問題，不但學生需要以跨文化了解的角度，看待一切藝術，從中獲得成長與肯定，藝術教育者也需要反思自己成長的文化背景，了解自己的改變，以便了解他人的改變，拋棄以西式藝術架構為共同性的我族中心思想，以同理心接受各種文化中的各種藝術。

郭禎祥(1994:20)認為，兼顧多元文化的藝術鑑賞教育，在課程內容的安排上，應以本土與跨文化為重點，先掌握人類在藝術表現上的共通性，異中求同，以此為基礎再深入探討各個文化藝術表現的獨特性，以增進學生對自身文化的了解並培養學生對其他文化的接納與尊重。

劉豐榮(2001:79)認為多元文化的藝術教育內容包含通俗文化、民俗藝術、邊緣藝術、本土藝術等。此外，也重視當代的社會議題，如兩性平權、人權平等、種族歧視等，鼓勵學生思考不同文化的關懷及如何解決不同文化的衝突，進而以實際行動帶動學校、社區甚至整個社會的改革。

由上述專家看法，研究者歸納多元文化的藝術教育的論點，主要有以下三項：

1. 教育目的在於認同自己文化，並尊重其他文化。
2. 教育內容包括各種族群的藝術與文化。
- 3 以民族誌與社會文化人類學的方式探究藝術。

四、社區本位的藝術教育

(一) 社區本位的藝術教育之緣起

社區本位藝術教育的概念，係為社會重建主義與多元文化主義的延續。社區為社會重建的根基，也是多元文化教育落實的根本，更是學校教育往社會擴展的行動舞台。如劉豐榮(2002)所言，社區本位藝術教育實乃後現代藝術教育、文化素養與多元文化藝術教育相關理念之延續，同時也與學習理論之文化觀點及藝術發展之生態學模式有關。

社區本位藝術教育的緣起，1933年美國「俄華特那藝術教育(the

Owatonna Art Education)計畫」是興起此項風潮的重要引子。該計畫乃實施於 1933 年至 1938 年期間，包括三個階段：首先，調查社區以確定在該社區藝術扮演何種角色、以及課程該強調之處為何；其次，為學校發展藝術中的研究科目；第三則處理社區日常生活中藝術的可能性（Efland, 1990，引自劉豐榮，）爾後，許多藝術教育家（Blandy & Congdon, 1987；Mcfee, 1961；Mcfee & Degge, 1977；Stuhr, 1995）也主張以社區的現有資源與美感價值為主，作為學校多元文化藝術教學與研究之基礎，更直接促成了日後社區本位藝術教育日益受到重視的原因。

（二）社區本位的藝術教育之理論淵源

社區本位的藝術教育理論淵源與社區教育有很大的關係。

社區的意涵，林振春（1993：154）指出：一般人對於社區的實質內涵共識在於：一定的區域範圍，具有某種類似背景的人民，且這些人具有某種互動關係。而這樣的社區的概念可以包括三點：1. 社區是一個地理位置，其大小可分為：村落、城鎮、大都會區等。2. 社區是一種心理互動的團體組織，可以沒有固定的地理疆界，如學術社區、宗教社區、文化社區等。3. 社區是一種包含各單位功能的系統，這些社區系統的單位可以是正式的團體，如社區理事會；或非正式的團體，如社區守望相助；可以是組織，如學校醫院等。這些區域單位之功能在為社區居民提供各種服務。詹火生(1988)也認為，廣義的社會係指人類關係的體系，包括人類所有直接與間接的關係。其範圍頗有彈性，大則包括全人類社會，小則指少數居民所組成的鄉村或社區。換言之，社區可視為「社會」的意涵。

實施社區教育時的基本理念，林振春(1999：200-207)認為包含公民社區，社區主義、服務學習與共同的生活四大理念。而洪秀容（1989）也認為，社區教育的特徵有五點：1. 社區教育是一種促進終身教育理念的實踐過程，2. 社區教育的目的強調與國家整體發展為目標；3. 社區教育強調非正式與非正規的教育；4. 社區教育強調以服務弱小族群和教育不利地區為主；5. 社區教育強調社區學校形式以及學校和社區資源的整合。因此，由以上種種社區教育相關概念來看，社區本位的藝術教育不論實施或是發展，也必然與上述社區以及社區教育的觀念有所關聯。

除國內學者看法外，國外學者對社區教育也有一些堅持。其中，麥克菲(McFee, 2000)更從全球化的角度，擴大社區的解釋。他強調社區的觀念，必須是全球的，而非部落的；必須包含所有的人，而非只是看來與我們相似或住在我們附近的人。而布魯克菲（Brookfield, 1984）則將教育

方式分為三種類型：其一為因民眾需求而辦理的社區教育，其二為以社區為學習資源的社區教育，其三為為社區發展開辦的社區教育。馬汀(Martin, 1987:24)將社區教育的流派分為三種模式，包括：廣泛模式、激進模式、改革模式。

因此，基於對社區教育的不同理解與要求，對社區本位藝術教育理論也就有許多不同的看法與主張。其中較為知名者，如美國麥克菲(McFee, 1970)力主「社區本位的藝術教育」(community-based art education)，布朗第與何富曼(Blandy & Hoffman, 1993)更提出「地方藝術教育」(art education of place)的觀點，這些理論淵源將藝術教育推向與社區相結合的新取向，拓展了藝術教育的領域。

(三) 社區本位的藝術教育之理論內涵

1. 社區本位的藝術教育之意義與目的

早在七十年代，社區取向藝術教育觀念已略見雛形。所以學者間從不同的角度分析與闡述社區本位藝術教育的意義與目的。例如，麥克菲與戴格(McFee and Degge, 1977)強調藝術教育的主要目標，是在加強學生對社區的參與能力，教育者和他們的學生都應了解到視覺品質與社會政治經濟的關係，及其在社區決策過程中所扮演的角色。此外，柏蘭地與霍夫曼(Blandy & Hoffman, 1993)認為，社區取向藝術教育具有四個特質：1. 課程以參與性方式為基礎；2. 促進跨文化的了解；3. 涵蓋地區性或鄉土性知識和傳統；4. 鼓勵一種歸屬地方社區的情感和關懷世界的胸襟。史塔爾(Stuhr, 1995)也指出，許多藝術教育家主張使用社區的資源與美感價值作為學校多元文化藝術教學與研究之基礎。戴文波特(Davenport, 2000)認為在藝術教育中社區本位之途徑乃將學生之文化與地區環境脈絡引入，成為探討之焦點。蘭登(London, 1994)則認為社區本位的藝術教育具有個別探索、多元發展的藝術性導向之藝術學習過程以及直接性的學習環境等優點與特色。(廖敦如, 2003: 82)切勒莫斯(Chalmers, 1974)認為，學生可以而且應該給予認識藝術如何強化社區功能和如何用來形塑社區特色的機會。(郭禎祥, 2002)

由上述分析可知，社區本位的藝術教育之意義與社區的參與、社區的資源、美感價值、地方性關懷、鄉土與傳統文化保存等關係密切。而其目的則在於強化學生與社區之參與、增進對社區的了解、鼓勵社區歸屬感、促進跨文化關懷等因素。

2. 社區本位的藝術教育之內容與方式

柏蘭地(Blandy, 1992)認為：學生與社區做合適的互動，是藝術教育課程的重要環節，藝術課程有必要引導學生了解社區之軟硬體結構、符號溝通系統、社交模式、社區價值、藝術文化傳統、和所有與藝術相關之定義、觀念、和議題。而社區軟硬體系統則包含教育商業行為、祭典儀式、環境特色、公共設施、農作節令配合，實用觀念、公共藝術和其他一般性文化活動（陳菁繡，2000）。

畢林斯(Billings, 1995)指出藝術課程應該與學生自身的文化相關，配合學生、家庭和社區需求，這種社區取向的學習，強調以學生自身的文化為學習的工具，課程設計上兼顧學生家中的文化與學校的文化，鼓勵學生積極參與自己的學習，也鼓勵家長和社區共同參與投入。學生、家長、藝術家和社區，一起致力於了解藝術對社區有何影響與其他社區的藝術、全球各地的文化有何關聯。（郭禎祥，2002：43）

史塔爾(Stuhr, 1995)指出藝術教育應持續參照地區之社會文化環境，而且使學生參與社區之調查過程，他並指出：許多藝術教育家主張使用社區的資源與美感價值作為學校多元文化藝術教學與研究之基礎。（cited in Davenport, 2000；劉豐榮，2001：82）

戴文波特(Davenport, 2000)認為，在藝術教育中社區本位之途徑乃將學生之文化與地區環境脈絡引入成為探討之焦點。

瓦森等人(Wasson et al.)在所謂的「學生及社區中心之教育過程」觀點中強調：教師在規劃藝術課程時必須進入並使用學生之社會文化價值觀與信念，以及社區之文化價值觀與信念。此外，課程設計應考慮學生之文化背景，當學生研究各種(包括自己的)社會文化群體的藝術時，而且應遵循以下的方針：1. 確定重要的社會論題，這些論題乃關於宗教、種族、社經階級、性別、年齡、以及心身能力；2. 蒐集與上述有關的資料；3. 澄清與挑戰學生的價值；4. 作反省式的決定；5. 將他們的決定付諸實施。（cited in Stuhr, 1995）

陳菁繡(2000：20)提出「以社區環境脈絡探索為基礎的藝術教育」，對社區的歷史、文化、地理和自然進行認知，而教學模式也反映出社區多元脈絡、互動關係的特質。她並指出(2001：16)：教學的一大特色就是直接在生活的環境中進行，不僅延續生活經驗，而且是在社會環境中直接經驗學習。學生透過探索脈絡分析發現問題、討論問題，直到在尋求解決問題過程中，了解社區環境特質與相關問題，甚至一起參與社區文化自然環境的改善活動。

徐秀菊(2001：23)對社區取向的藝術教育的規劃有所體認，她認為可以從以下三方面著手：1.以社區資源為教材主題，結合教材生活化的原則；2.以參與社區的實地觀察，延伸教學場域；3.以社區互動元素與原則，增加孩子對社區文化主動探索的能力。

郭禎祥（2002：43）舉出美國的實例，她認為美國近幾年也開始強調：藝術課程應該與學生自身的文化相關，配合學生、家庭和社區需求，這種社區取向的學習，強調以學生自身的文化為學習的工具（Ladson-Billings，1995），同時課程設計上應兼顧學生家中的文化與學校的文化，鼓勵學生積極參與自己的學習，也鼓勵家長和社區共同參與投入。學生、家長、藝術家和社區，一起致力於了解藝術對社區有何影響，與其他社區的藝術，全球各地的文化有何關聯。

經由上述幾位學者的觀點，歸納社區本位藝術教育的論點，主要有以下三項主張：

- 1.教育目的在促進學生對社區的參與、理解、認同與改善。
- 2.教育內容為生活的社區環境資源。
- 3.教育方法著重師生與社區成員共同參與

貳、社會文化取向藝術教育之理論要義

綜合上述社會重建藝術教育、後現代藝術教育、視覺文化藝術教育、多元文化藝術教育與社區本位藝術教育五種社會文化取向藝術教育的相關基礎理論，可歸結社會文化取向的藝術教育理論要義如下：

一、社會文化取向藝術教育的基本立場

- （一）藝術教育不能僅限於藝術本質功能，應發揮其社會文化的功能。
- （二）藝術教育不能僅有囿於藝術學科探究，應與日常生活及社會文化環境脈絡相結合。

二、社會文化取向藝術教育的教育目的

- （一）就社會而言，透過藝術教育提升文化水準，促進社會民主公平。
- （二）就個人而言，提升生活之藝術文化素養，增進與理解應用之知能。

三、社會文化取向藝術教育的內容與方法

- （一）生活化：主張以學習者生活經驗及環境為教育內容，擴展以往藝術學科中心的教育範圍。

(二) 建構化：著重作品意義的建構，特別是相關社會文化因素與議題的探討，反對以往側重純粹藝術形式的教學。

(三) 多元化：認為各種階層、族群、性別的文化藝術均應納入教育內容，特別強調通俗藝術、大眾電子媒體與少數族群藝術的重要性。反對以往只著重菁英藝術、主流藝術的趨勢。

(四) 統合化：主張藝術課程解構開放，與其他領域相連結統合。

(五) 民主化：強調民主平等精神，採對話討論方式，師生與社區居民共同決定上課內容，並顧及學習者的社會文化背景的差異。

(六) 社區化：注重社區活動的參與及社區資源的運用。

表 2-1 社會文化取向藝術教育之理論內涵

	名稱	主要倡導者	理論主張重點
社會文化取向藝術教育的相關理論	社會重建 藝術教育	J. K. Freedman P. L. Stuhr L. E. Hicks 等人	1.教育目的在於重建社會秩序與促進文化民主平等。 2.教育內容包括多元文化、女性主義與社區意識等。 3.強調教材的統整性及以社區為施教場域。
	後現代藝術 教育	A. D. Efland H. Pearse 等人	1.後現代藝術教育的目的在於促進文化的理解與認同。 2.將非菁英、非主流的藝術類型納入教育課程。 3.著重作品意義建構與多元解讀。 4.強調課程解構開放及與其他領域的連結統合。
	視覺文化 藝術教育	N. Mirzoeff P. Duncum T. Aanderson 等人	1.教育目的在提升日常生活全面性的美學素養。 2.教育內容擴大到所有生活環境事物與視覺影像。 3.著重視覺語言解讀與思考批判能力的培養。
	多元文化 藝術教育	J. K. McFee P. L. Sleeter C. A. Grant 等人	1.教育目的在於認同自己文化，並尊重其他文化。 2.教育內容包括各種族群的藝術與文化。 3.主張以民族誌與社會文化人類學的方式探究藝術。
	社區本位 藝術教育	J. K. McFee D. Blandy H. Herffman 等人	1.教育目的在促進學習者社區的參與、理解、認同與改善。 2.教育內容為生活的社區環境資源。 3.著重師生與社區成員共同參與。
社會文化取向藝術教育的理論要義	基本立場	1.藝術教育不能僅限於藝術本質功能，應發揮其社會文化的功能。 2.藝術教育不能僅囿於藝術學科探究，應與日常生活及社會文化環境脈絡相結合。	
	教育目的	1.就社會而言，透過藝術教育提升文化水準，促進社會民主公平。 2.就個人而言，提升生活相關之文化藝術素養，增進審美創作與理解應用之知能。	
	教育內容 與方法	1.生活化：主張以學習者生活經驗及環境為教育內容，擴展以往藝術學科中心的教育範圍。 2.社會化：著重作品意義的建構，特別是相關社會文化因素與議題的探討，反對以往側重純粹藝術形式的教學。 3.多元化：認為各種階層、族群、性別的文化藝術均應納入教育內容，特別強調通俗藝術、大眾電子媒體與少數族群藝術的重要性。反對以往只著重菁英藝術、主流藝術的趨勢。 4.連結化：主張藝術課程解構開放，與其他領域相連結統合。 5.民主化：強調民主平等精神，採對話討論方式，師生與社區居民共同決定上課內容，並顧及學習者的社會文化背景的差異。 6.社區化：注重社區活動的參與集社區資源的運用。	

參、社會文化取向藝術教育理論之評析

對於社會文化取向藝術教育理論的評析，可以從其優點與限制二方面進行探討。

一、社會文化取向藝術教育的優點

劉豐榮（2002a：200）曾就社會取向藝術教育做過探討，可歸納為以下十二個優點：（一）當前社會快速變遷，某些特定的藝術教育課題實需透過社會學角度方能窺其端倪、並且適切研判可能方案。（二）社會學對藝術性質之闡釋實提供一些理論基礎可資藝術教育價值論、藝術創作與批評教學、乃至藝術教學評量之重要參考。（三）社會學對一般教育目的論與方法論之啟示也同時影響著藝術教育之理論與實務。（四）藝術教育方向之釐訂與課程規劃較能注意社會情況與社區條件。（五）藝術教育有幫助學生適應社會環境之功能。（六）能關注社會、致力於改善社會。（七）透過文化批判省察能力之培養，能增進學生之文化素養，覺察並理性處理。（八）減少文化問題，進而提昇整體文化。（九）多元文化藝術教育理念可培養尊重、包融、與欣賞多元與差異，促進社會之調和與整合。（十）教師若能對藝術之社會與文化層面有深刻認識，且理解藝術觀念發展與社會發展之密切關係，則必將有助於教育實務之安排，而且其學生經由理解社會結構與藝術風格之關係，以及社會機制對藝術觀點與評價之影響，較能在藝術創作與批評上採取適當之立場，並避免盲從或偏激之態度。（十一）此類型之藝術教育會特別注意學生發展與學習之社會相關或決定因素。（十二）藝術教育者較能覺察當前社會環境之變化與正視視覺文化充斥之現象，並理解視覺文化與生活之關係以及世界文化對地區文化之影響，進而思考如何配合與因應之對策。

黃壬來、陳朝平（1995：43）也從社會重建論的觀點，認為社會取向藝術教育優點在於：揭示了藝術教育的進化性本質，關心社會的變遷並且做相對應的改變，這對於藝術教育的發展，應有正面的意義；而讓理論重視多元文化、社會公平、及民主的參與，一反制式化的藝術教育，對於現代社會的發展，也有積極的涵意。

歸納上述的意見，社會文化取向理論的優點，概可綜合為四方面：

（一）對藝術教育而言，社會學的觀點有助藝術教育理論與實務的發展。社會學的觀點對於藝術教育課題、內容闡釋、目的論與方法論均有其參考影響價值，特別是在今日社會變遷快速，社會學觀點更具有其特殊意

義。

(二) 對學習者而言，有助學習者在藝術創作與批評上採取客觀的立場，亦有助於關注所處的社會文化環境，進而適應與改善社會環境，提昇其省察批判的文化素養。

(三) 對社會而言，促進社會公平、民主參與的發揚與促進社會秩序的和諧。

(四) 對文化而言，促進多元文化的發展與整體文化提升。

二、社會文化取向藝術教育理論的限制

艾斯納(Eisner,1994；黃壬來、陳朝平，1995:43)曾針對社會重建論提出幾項批評：(一) 社會重建論旨在促進社會公平，藝術教育乃成為促進社會公平的工具，且由於將社會與文化的議題置於藝術教育中的重要地位，藝術教育易淪為社會學科的附庸。(二) 忽略藝術教育在促進創造思考與審美經驗上的功能。(三) 強調多元文化論點與文化的多樣性，但若欲實施，則孰重孰輕、如何取捨皆為難題。(四) 過度強調對藝術品的社會、政治、經濟、歷史背景的理解，而忽略純粹的審美經驗。(五) 文化的認知不必然為審美經驗的先決條件。

劉豐榮(2002:201--202)認為社會取向藝術教育理論會產生以下的限制與問題：(一) 藝術價值判斷的問題方面：藝術解釋受限於視野與方法，頂多僅在「研究」有關審美判斷之課題，逃避「形成(或作)審美判斷」或忽略審美判斷之重要性。且其所談論的似乎僅是「關於」某藝術品之外在社會脈絡或文化意義，而較少觸及該作品之「本質」，忽略創作者的超越社會文化之自主選擇、判斷、與心態的可能性。(二) 對藝術性質理解的問題：極端的社會觀點，易忽略藝術的本質。(三) 藝術教育師資與教師角色方面：若藝術教育成為社會、政治、視覺文化、與科技之研究，則一般藝術教師之能力與其個人目標可能無法配合。又藝術教育之主要任務若在社會重構，藝術教師應如何承擔此一工作？哪些社會病態與人類需求是藝術教育者之責任？哪些是藝術教育者毋需加以陳述的？而何者是留給藝術教育者作決定的？等等問題均需釐清。(四) 藝術學習內容的問題：極端化之社會取向觀點，學生在藝術創作過程之經驗與價值可能被分析工作所取代，藝術鑑賞之審美經驗也可能被社會意義之觀察與討論所沖淡。且傳統藝術之精華可能無法成為學習的主要內容，或因無法給予充分之學習時間，而難以使學生從人類文化成就中獲得經驗，此對學生與文化都無所

助益。

陳朝平、黃壬來（1995：43）認為此藝術教育理論忽略了創造思考與創造態度的啟發，也減少了對於學習者自我表現程度的發展。

綜合上述可知，社會文化取向社會藝術教育仍有以下缺點：

- （一）對藝術教育本體而言，易忽略藝術教育本身的主體性與本質。
- （二）對藝術教育內容而言：難以取捨教材與精深學習，也難從人類文化成就中獲得經驗，因為傳統精緻的藝術無法成為主要學習內容。
- （三）對學習者而言，易忽略創造思考與審美經驗的培養。
- （四）對教師而言，目前藝術師資的專業素養，恐難勝任與承擔社會文化重建的責任。

第三節 社會文化取向藝術教育理論與其他派典之比較

我國現代藝術教育的發展，民國初年蔡元培提倡具有道德導向的美感教育，開展我國藝術教育的理念方向。台灣在日本統治時期，轉引自西方藝術教育相關理論與做法，帶動國內藝術教育的發展。自台灣光復以來，我國藝術教育發展受西方藝術教育思想影響更大(袁汝儀，1994；林曼麗，2000)。

綜觀引領國際藝術教育思潮的西方藝術教育理論，其由來多源自美國，艾斯納(Eisner, 1972: 29-60)曾從藝術教育價值論的觀點，將美國藝術教育思潮分為三大取向—兒童中心、社會中心、科目中心。艾斯納所稱「兒童中心」即著眼於兒童利益，係指1920年代興起的學生取向藝術教育，此取向當時受到進步主義的影響，強調教育旨在啟發兒童且創造潛能，在當時造成很大迴響，也形成1920-1960年間藝術教育思潮的主流。科目中心著眼於藝術教育學科的貢獻，係指1960興起的學科取向的藝術教育，由於其強調科目價值及透過課程設計達成有效的教育，在當時科學運動的影響下，取代學生取向的地位，在1960-1980年間，形成國際藝術教育的主流思潮。至於社會中心則著眼於社會價值，當時(1972年)所指是為其前的十八、九世紀美國殖民時期實用性的觀念與1933年「俄華特納藝術教育計畫」對於強調藝術在生活中的價值與做法，惟由於先後有學生取向與學科取向佔居藝術教育思潮主流，社會中心並未在學術界造成很大迴響，一直到1980年後半期，各界才開始對學科取向進行檢討與質疑，社會中心的藝術教育也才逐漸嶄露頭角，迄今已成為國際藝術教育論壇的焦點，儼然成為二十世紀末的藝術教育思潮主流的趨勢。

然而，就本質或內涵而言，社會文化取向藝術教育理論與其他過去盛行於藝術教育界的理論派典究竟有何不同，導致社會文化取向藝術教育理論的崛起，也是必須詳加討論的部分。因此本節將針對其他重要的派典，包括學生取向、學科取向與社會文化取向作一比較，藉以彰顯社會文化取向藝術教育的特性與地位。

壹、學生取向藝術教育理論的內涵與評析

一、學生取向藝術教育理論的內涵

(一) 學生取向藝術教育理論的緣起

學生取向藝術教育理論又稱創造性取向(Creative-Orientatation)的

藝術教育，興起於 1930 年代，主要是受到表現性思潮的影響 (Efland, 1990)，以及源於盧梭 (Jean Jacques Rousseau) 的自然主義 (naturalism)、杜威 (John Dewey) 的實驗工具主義 (experiential instrumentalism) 之省思 (劉豐榮, 1989: 3)，故特別著重學生的自我表現與創造性，其主要代表人物為英國的里德 (Herbert Read) 與美國學者羅恩斐爾 (Victor Lowenfeld)。在藝術教育史上，學生取向藝術教育理論被認為是影響最為深遠且持續最久的理論派典。(陳朝平, 黃壬來, 1995: 39: 40)

(二) 學生取向藝術教育理論的要義

對於學生取向藝術教育理論而言，羅恩菲爾等人 (Lowenfeld et al., 1957) 曾提出其基本主張，包括：1. 藝術教育旨在啟發個人潛能。2. 藝術表現是由內而外的過程，是自然成長的表徵。3. 藝術教育必須順應個人與生俱來的創造性，並促其開展。4. 藝術教育的目標在開發兒童的創造性並促進其人格的健全發展。5. 教育內容以藝術創作為範疇，無系統性課程和預先決定的教材，而且反對以成人藝術品為學習內容，以免阻礙兒童的自我表現和創造性的發展。6. 在教學方法上著重啟發、鼓勵與支持兒童的自我表現，依照藝術心理的成長發展階段引導。7. 學習評量著重創作過程，不重視學習結果。(陳朝平、黃壬來：1995：38)

劉豐榮 (1989: 3) 將學生取向藝術教育理論歸納為以下六項：1. 採取進步主義兒童中心的理念；2. 強調藝術活動本身之教育價值，表現或過程的本質比最後的產品更為重要；3. 認為外在或成人標準介入兒童，將影響兒童藝術的自然成長；4. 兒童與藝術課程為教育焦點，須以感覺經驗或處理經驗作自我調整，以適應現存世界；5. 學習過程中的知覺能力須透過操作性活動循序漸進發展，藝術創作活動扮演重要角色；6. 直覺的創造性活動本身即具有教育價值。

林玉山 (2001: 458) 歸納羅恩菲爾 (Lowenfeld, 1957) 的觀點，認為一位成功的教育者，對於成長中的兒童，必須做到以下重點：1. 瞭解其創造的需要；2. 配合學生身心發展狀況；3. 提供對藝術創作的自我體驗之機會與環境；4. 介紹並指導其適當地選擇表現的材料和技巧；5. 使其辨別作品的價值與意義以增進對美的感受。同時以兒童為中心，強調其個性與創造力之自然表現，反對教師介入太多。這種取向代表著「偏向畫室創造性自我表現之派典」(the studio-biased creative self expression paradigm)，此乃在學校中最突顯之派典 (Hutchens, 1997)，也明顯存在

於我國的社會藝術教育之中。而此一取向不僅是二十世紀藝術教育重要變革的來源，對全球美術教育亦多所影響，也對我國的藝術教育影響很大。民國五十年代，我國傳統培養藝術創作者的技術導向教學模式即受此取向之影響，而引進創作取向的藝術教育思潮，更強調了我國藝術教育在創造性培養上的工具性價值。（林曼麗，2000：30）。因此學生取向藝術教育理論實為二十世紀影響我國藝術教育最長遠的教育思潮。（林玉山，2001：457-479）

由上述看法可歸納學生取向的理論要義如下：

1. 基本立場：人天生具有創造潛能，藝術教育旨在啟發與開展其潛能。教師指導及提供成人作品均會阻礙學生創造力的發展。著重創作過程，而不重視學習結果
2. 核心價值：學生（兒童）中心。
3. 教育目的：開發兒童的創造性並促進其人格的健全發展。
4. 教育內容：以藝術創作為範疇，介紹並指導其適當地選擇表現的材料和技巧。無系統性課程和預先決定的教材，反對以成人藝術品為學習內容。
5. 教育方法：重啟發並鼓勵學生自我表現，依藝術心理的成長發展階段引導。

二、學生取向藝術教育的評析

（一）學生取向藝術教育的優點

在優點方面，林曼麗（2000：48）認為：此理論所提示的以「人」為中心的教育理念，重視個體成長因素與過程，啟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。

劉豐榮(1989：5)指出，其優點在於學生創造潛能得以激發，也能達到學生自我表現的功能。

陳朝平、黃壬來（1995：38）則認為：此取向對於學生自我肯定與情感的表達應有助益。

由以上探討可知，學生取向藝術教育的優點有以下四點：

1. 傳達以「人」為中心的教育理念。
2. 激發學習者創造潛能與主體意識。
3. 增進學習者情感自由表現。
4. 培養學習者自我肯定。

(二) 學生取向藝術教育的缺點

1960年代學生取向的藝術教育之主張，即受到美國多位學者的批評，尤其是質疑其基本假定的不合理與種種可能造成的缺失。(Mattil,1966; Conant,1965; Hoffa,1974; 引自陳朝平、黃壬來,1995:38-42)

艾斯納(Eisner,1973-4)對學生取向的藝術教育曾提出強烈批評，反對重點包括：美術教學旨在發展兒童的創造性、創作過程遠重要於作品、兒童作品不能也不應被評量、教師不應向兒童談論成人藝術品、讓兒童自由操作材料，這些觀點艾斯納皆不以為然。

劉豐榮(1989:5)亦指出四項學生取向藝術教育的缺點：1.過份強調工具性價值，使藝術在學校課程中居於附庸、邊緣地位；2.過份強調學生之自然發展，避免教師干涉，影響藝術教學的品質；3.只關心主觀的表現，忽略創作的產品與經驗的意義，因此學習缺乏目的和程序，致使教育成果不彰。4.過於個人主義及教學品質不彰，使教師地位低落。

陳朝平、黃壬來(1995:38)又指出學生取向藝術教育的兩項缺點：1.非培養新觀念的創造性，透過自我表現所能培養的，應是自發性或個別性，而非產生新的問題方法或觀念之創造性。2.審美的態度、能力與情趣的培養受限。

林曼麗(2000:48)認為：學生取向忽視了個體是社會中的一份子，而藝術教育的內容，尤其屬於藝術、美術本質的專門知識與技術，必須透過學習的手段才能承傳、發展，而學生取向卻不認同此點。

歸納上述的意見，學生取向藝術教育的缺點有以下四項：

1.就藝術教育而言，缺點包括：(1)漠視藝術教育的專業與貢獻，排斥教師指導，致使藝術教育地位低落；(2)學習沒有目的、程序與評鑑，教育成效不佳；(3)忽略創作的產品品質與創作經驗的意義；(4)忽略審美知能的培養。

2.就學習者而言，過於專注創作，忽略藝術鑑賞相關知識的學習。

3.就社會文化而言，將學生與社會隔離，忽略社會需求。學生無法得到藝術文化的歷史承傳，也無法應用於生活。

貳、學科取向藝術教育理論內涵與評析

一、學科取向藝術教育理論的內涵

(一) 學科取向藝術教育理論的緣起

「學科取向的藝術教育」緣於60年代的課程改革運動，主要由於蘇

聯無人繞地球人造衛星史波尼克號 (Sputnik) 發射成功的衝擊，引發美國興起科學運動，著重設計測驗學科能力與成就(Efland,1990)。此後部分藝術教育者開始針對由學生取向的趨勢所引致的教師無為論及藝術教育品質低落現象提出批判。(Dibasio,1985:197-202)其中有些學者主張以回歸學科模式的教學，強調美感品質的提昇，發展以學科為中心、重視藝術知識體(美學、藝術史、藝術批評等)的系統課程進行開發，引發一連串對於學科課程內涵的探討，此即所謂的學科中心的藝術教育。

學科理論的藝術教育論係緣於布魯納(J. S. Bruner)的觀點，他認為教育目的不僅在培育較好的學生，更要幫助學生達成最充分的智能發展，並以本質主義者與理性主義者為典範，強調發揮藝術本質的獨特教育功能與理性系統的教學。(劉豐榮,1989:4)，在美國「蓋迪視覺藝術教育研究中心」(Getty Institute for Education the Visual Art)的資助下，發展一套完整的藝術教育理論，稱為「學科本位的藝術教育」(Discipline-Based Art Education, 簡稱 DBAE)，倡導人有艾斯納(Eisner, E.W)、吉利爾(Greer, W.D.)、克拉克(Clark, G.A.)等人。由此確立學科取向藝術教育理論主軸為：藝術為普通教育的一個科目，而此一科目所形成的學科本位藝術教育乃是以美感品質取向為基礎。

至於我國方面，民國八十年代初期引進美感品質取向學科本位的藝術教育理念，並加以研究發展，將民國六十四年編定的課程標準加以修正，將美術課程分為表現、審美與生活實踐三領域；國中課程標準則修訂為表現、鑑賞與實踐三領域，使我國學校藝術教育，邁入新的里程碑，特別是對鑑賞教育之推動，具有相當程度的影響，對於藝術教育亦逐漸有所啟發。

(二) 學科取向藝術教育理論的要義

學科本位取向藝術教育的定義，葛利爾(Greer:1984:214-218)提出以下七項：1.強調藝術學習的本質；2.藝術應置於一般教育與美感教育的背景中；3.形式與內容源自四個藝術學術領域，含藝術創作、藝術批評、藝術史、美學，並以此激發三種能力，包括創作表現形式、識別和分享的方式，並注意作品是否具有將藝術品置於歷史與文化背景中的能力；4.必須有具體的書面計畫作為銜接各年級的系統性教學基礎，以結構系統的方式呈現課程並以藝術品為中心；5.程序性銜接藝術學術，達成統整性的了解；6.強調安排固定規律有系統的教學；7.詳細評鑑學習者的結果。

陳朝平、黃壬來(1995:40)依據艾斯納(Eisner,1972,1987)、葛利(Greer,1984,1987,1993)、克拉克(Clark,Day& Greer,1987)等人

的著作，整理有關 DBAE 的論點，包括其基本立場、目標、內容、教法四方面，結論如下：

1. 基本立場有五點：(1) 藝術教育的主要價值在於它對個人經驗的獨特貢獻。(2) 藝術能力非自然成長，而是學習的結果。(3) 藝術教育若欲收效，有賴於良好的課程設計；此課程設計應包括目標、內容、學習活動及材料之制訂。(4) 藝術應是普通教育中的一個基本學科。(5) 對個人有益的藝術學習領域為藝術創作、批評、歷史等領域。

2. 藝術教育的目標：在於教導學生認識與鑑賞藝術品的能力，包括藝術理論與藝術史的理解、對藝術品的反應、及藝術創作的的能力。易言之，即認知與應用藝術知能。

3. 教育內容有四項重點：(1) 包括美學、藝術批評、藝術史及藝術創作四個領域。這四個領域涉及藝術的本質、藝術品的評價(判斷)、藝術品的背景、藝術創作的過程與技巧。(2) 學習內容取材自古今東西方的民間、應用和純粹藝術。(3) 成人的藝術品是教材組織與統整四個領域的核心。(4) 藝術教育應有系統化與程序化的書面課程設計。

4. 在藝術教育方法上，學科取向的藝術教育主張：(1) 透過教學使學生了解藝術，兼重創作的過程與創作的結果。(2) 引起學習的動機並協助學生了解藝術的概念。(3) 在同一單元教學中，以成人藝術品統整四個領域進行教學。(4) 注重行為目標與表現目標的達成。(5) 根據教學目標評量學生的學習成就，訂定客觀的評量規準，評量規準來自四個領域中的內涵。(6) 鼓勵學生創造的表現，但是應先了解傳統藝術之後，才能產生異於傳統(即創造性)的行為，未經教導的兒童自我表現並非創造的行為。其中，教育內容(2)所稱「學習內容取材自古今東西方的民間、應用和純粹藝術」則有待商榷，這是在 1980 年後半期才受多元文化教育的影響及各界的質疑批判才逐漸轉變，並以菁英藝術為主。

劉豐榮(1989：4)認為品質的美感取向的藝術教育(即學科取向的藝術教育)具有以下四點特質：1. 有效的藝術教育更需要注重智能的發展，強調藝術教育中品質的重要性；2. 試圖對藝術的認知層面予以適當的闡釋，對藝術經驗之價值重新釐清；3. 重視藝術價值之傳統規準，如藝術法則、優良品味、設計原則，藝術史與專家的純知性判斷，貶抑藝術中感覺與感動要素之重要性，強調過去人文價值規準；4. 採用有計劃有組織的課程，其課程結構偏重科目、教材或學科結構，而且強調產品的重要性。

歸納以上的看法，可知其學科取向的藝術教育理論的要義，主要有以

下四項特點：

1. 基本立場：(1) 藝術教育的主要價值在於它對個人經驗的獨特貢獻。(2) 藝術能力非自然成長，而是學習的結果。(3) 藝術教育若欲收效，有賴於良好的課程設計。(4) 藝術應是普通教育中的一個基本學科。

2. 教育目的：在於教導學生認識與鑑賞藝術品的能力。

3. 教育內容：(1) 包括美學、藝術批評、藝術史及藝術創作四個領域。(2) 以成人的藝術品為教材組織與統整四個領域的核心。(3) 系統化與程序化的書面課程設計。

4. 教育方法：(1) 透過系統循序教學，幫助學生進步(2) 以成人藝術品統整四個領域進行教學(3) 以目標評量機制評量學生的學習結果(4) 以了解傳統藝術引導創作。

二、學科取向藝術教育的評析

(一) 學科取向藝術教育的優點

林曼麗(2000:52)認為，其優點在於：將藝術教育當成是一門學科，一門具有實質內容與課程規劃的學科，強調「藝術」的知識特質，並透過解釋、分析、評價手段，達到美感教育的目標，且提示藝術教育的學習，不只是由內而外(創造、表現)，也須兼顧由外而內(鑑賞、批評、感知)的學習，這是美學美感主義(即學科本位取向)的貢獻。

鄭寶宗(1990, 309)認為，學科取向藝術教育之價值有二，包括：1. 能改進傳統教學(指學生取向)之缺點；2. 能改進 60 年代學科中心課程改革之缺失。

陳朝平、黃壬來認為(1995:41)：其系統化的課程設計與規範性的目標評量對於某些認知性和技術性的學習，既具體又明確且易於施用，效果亦易於達成。

由上述意見可知，學科取向藝術教育的優點主要為：

1. 將藝術教育知識體化，奠定藝術教育學術地位。
2. 透過系統設計課程與循序教學評量，使學習者的藝術素養有效率的提升。
3. 重視鑑賞教學與教師指導，修正學生取向的缺失。

(二) 學科取向藝術教育的缺點

學科取向藝術教育理論在國際間盛行二十餘年後，在 1980 年以後，逐漸受到質疑。

費德曼 (Freedman, 1994)對 DBAE 提出五項質疑，包括：1. DBAE 認為藝術品具有內在的價值，但藝術品的價值會因文化背景不同而有差異，且其價值常受觀賞者的背景所影響。2. DBAE 主張藝術是共通的語言，事實上，在不同文化背景之下，人們情感的表徵會有不同，進而影響其藝術觀念；同時藝術品的背景、意圖與用途，也因不同文化而有差異，即使不同文化背景下的藝術品在技巧上有相似性，但其意義卻有不同。3. DBAE 主張即使不學習藝術創作的背景因素，仍可學好藝術，但是一些古器物，如果沒有與此相關的文化資料，將難以理解。4. DBAE 認為藝術品的解釋是藝術專家的領域，但是專家的意見常不一致，而且藝術資料雖有益於解釋，卻很少有一「正確」的解釋，學生應該有機會去解釋藝術品的內涵。5. DBAE 倡導透過一些分析式的美學模式以理解美術，這種模式係築基於西方人的品味與美的概念，美術課程遂傾向於形式及表現的描述，而忽略文化背景因素(例如作品的意圖、社會效應等)；不同文化背景的人工產品或器物皆等同於西方美術品，而做相同的分析，即無法了解各種文化背景的美術及美學的特異性。歸納其觀點，即是批評其過於制式而一體適用、強調專家式的表現、及忽略文化差異的因素。

漢柏倫(Hamblen, 1993)則歸納不同層面對 DBAE 的批評：1. 兒童中心的支持者認為，DBAE 忽略了學生個體的差異特質與整體的學習；2. 藝術專家不贊同 DBAE 其一系列有指示性、可預知性，可測性的教育法，認為此種主張有如學院派的同種細胞；3. 多元文化主義者不贊同 DBAE 將重點放在精緻藝術、特殊的視覺典範作品和形式主義等。

契爾門斯(Chalmers, 1996)指出，一般對 DBAE 的批評與質疑有四項：1. 忽略非西方文化與藝術團體的研讀與探究；2. 連續性的課程未充分注意到學生不同的文化背景與特性；3. 限制探討藝術品與社會文化的關係，它利用藝術教學來強化了社會的不平等；4. 排斥不同的藝術形式與觀點，未用不同族群文化的觀點來探求藝術，未能挑戰社會經濟的不平等現象。

哈爾托(Holt, 1990)則指出，DBAE 常被認為是：保守的、形式主義的、權威的、教義的、不民主的、專制管理的、無創造力的、性別歧視的、簡化主義的等觀念。而這些觀念就是後現代懷疑與批評的要點。

艾弗倫(Efland, 1988: 262-274)指出，DBAE 根據布魯納的「結構」觀點建構藝術教育，以專家論述的美學、美術批評、藝術史和藝術創作為基本教規的教學模式，此種模式可能變成專制的規定，限制了教學模式的其它可能性。這樣，思考不同的社會文化的藝術世界就被忽略，故並不符

合後現代強調的民主之教學模式。

帕森斯(Parsons, 1997)指出, DBAE 其嚴格的建構雖與現代主義隱約地稍有牴觸, 但一般認為它是屬於現代主義的, 後現代主義者認為不應把藝術嚴格區分成四個領域, 而要從藝術世界、歷史的與文化的脈絡中探究藝術。

綜合上述看法歸納得知, 學科取向藝術教育被批判與質疑的缺點主要有四方面:

1 就藝術教育而言, 教育內容方面的缺點有三:(1) 偏重以西方精緻藝術為教材, 忽略其他民族的藝術文化;(2) 偏重藝術品形式的探討, 忽略社會文化的意義探討;(3) 以西方審美品味作為評定其他藝術的標準, 流於專制霸權;至於教育方法方面, 則以教師制式的教學為主, 忽略學生個別的差異。

2. 對學生而言:(1) 同一種教學與評鑑標準, 忽略個別差異與不同文化的背景;(2) 忽略自我表現的樂趣與創造力的激發。

3. 對社會而言:(1) 過分集中於藝術品, 使學生與社會隔離。(2) 強調西方菁英藝術, 造成種族歧視與社會不民主。

4. 就文化而言, 重視菁英主流藝術, 忽略其他藝術發展。

參、社會文化取向與學生取向、學科取向藝術教育理論之比較

基於上述的闡述, 為更進一步釐清上述三大藝術教取向之區別, 茲分成十二個項目加以比較之。

一、就理論淵源而言

學生取向起源於表現性思潮; 學科取向源於科學運動; 社會文化取向則緣於社會重構論。

二、就理論興起年代而言

學生取向興起於 1930 年代; 學科取向興起於 1960 年代; 社會文化取向興起於 1990 年。

三、就代表人物而言

學生取向有里德(Herbert Read) 羅恩菲爾(Viktor Lowenfeld); 學科取向有艾斯納(Elliott W. Eisner) 葛立爾(W. D. Greer) 等人; 社會文化取向則有相當多人, 如麥克菲(J. McFee,)、費德門(K.

Freedman)、史塔爾 (P. Stuhr,)、當肯 (L. Duncum)、安德森 (P. Anderson)、席克 (T. W. Hicks) 等人。

四、就基本立場而言

學生取向強調人天生具有創造潛能，藝術教育旨在啟發開展其潛能。教師指導及提供成人作品均會阻礙學生創造力的發展。著重創作過程，而不重視學習結果。學科取向強調藝術能力並非自然成長的結果，而是學習的結果；藝術教育是否有效須仰賴系統課程設計與循序實施。而社會文化取向則重視藝術能力須在生活環境中實踐；藝術教育要有效須與社會文化環境脈絡的結合，並以民主平等原則。

五、就教育目的而言

學生取向著重學習者創造性之發展、自我表現和人格統整；學科取向著重教導學生認識與鑑賞藝術品的能力；社會文化取向著重透過藝術知能學習應用於社會需求與提昇生活文化素養。

六、就教育內容而言

(一) 範圍領域方面：學生取向強調藝術創作；學科取向強調藝術教育為一門學科，分為美學、藝術批評、藝術史和藝術創作四領域；社會文化取向強調與社會文化脈絡結合並統合四大領域與多元文化。

(二) 課程設計方面：學生取向無系統性的課程，也無預定的教材；學科取向強調系統性的課程與預定的教材；社會文化取向則重視彈性的課程與教材。

(三) 指導重心方面：學生取向為材料和技巧的運用；學科取向重視形式探討；社會文化取向則強調意義建構。

(四) 教學主題方面：學生取向沒有主題，隨學生自由表現；學科取向以學科為概念的單元；社會文化取向則是生活化的主題、議題或問題。

(五) 與真實世界的連結方面：學生取向未與真實世界連結，著重創造表現藝術；學科取向未與真實界連結，而著重學科內涵的連結；社會文化取向則強調教學與外在的真實生活世界連結。

(六) 就藝術品的性質方面：學生取向反對成人藝術品的介入，認為會對兒童自我表現和創造發展造成負面影響；學科取向以西方菁英的藝術品為教材，認為藝術品有高級與低級之分，高級藝術品是學習的標的；社會文化取向則包括菁英性、通俗性、弱勢民族的藝術品。

(七)就審美規準方面：學生取向沒有規準，強調兒童有其潛在能力；學科取向以西方菁英藝術為唯一規準；社會文化取向則以所見藝術品的社會文化的基礎來理解文化藝術。

(八)就內容決定方面：學生取向由學生決定；學科取向由老師決定；社會文化取向由老師、學生以及社區等其他相關的人員一起決定。

七、就教學方法而言

學生取向採放任式，建議教師少干涉指導，任由學生創造力潛能的發揮並重視過程；學科取向強調專制式，教師系統設計與循序教學，且重視結果；社會文化取向採民主式，師生共同討論、對話，因此重視過程與結果。

八、就教師角色而言

學生取向為支持者；學科取向為專家與指導者；社會文化取向為學科專家與資源協商者。

九、就學習者角色而言

學生取向為天生的創造者和表現者；學科取向為被動的受教者；社會文化取向為主動探索者與知識建構者。

十、就優點而言

(一)學生取向優點，包括：1.傳達以「人」為中心的教育理念；2.激發學習者創造潛能與主體意識；3.增進學習者情感自由表現；4.培養學習者自我肯定。

(二)學科取向優點，包括：1.將藝術教育知識體化，奠定藝術教育學科地位；2.系統設計課程與循序教學評量，學習者的藝術素養可以有效率的提升；3.重視鑑賞教學與教師指導，修正學生取向的缺失。

(三)社會文化取向優點，包括：1.社會學的觀點有助藝術教育理論與實務的發展；2.有助學習者在藝術創作與批評上採取客觀的立場，亦有助於關注所處的社會文化環境，進而適應與改善社會環境，並提昇其省察批判的文化的素養；3.促進社會公平、民主參與的發揚與促進社會秩序的和諧。4.促進多元文化的發展與整體文化提升。

十一、就缺點而言

(一) 學生取向的缺點，包括三方面：1. 就藝術教育而言，其缺點有四：(1) 漠視藝術教育的專業與貢獻，排斥教師指導，致使藝術教育地位低落；(2) 學習沒有目的、程序與評鑑，教育成效不佳；(3) 忽略創作的產品品質與創作經驗的意義；(4) 忽略審美知能的培養。2. 就學習者而言，缺點為：缺乏學習藝術鑑賞相關知能。3. 就社會文化而言：缺點為：(1) 將學生與社會隔離，忽略社會需求；(2) 學生無法得到藝術文化的歷史承傳，也無法應用於生活。

(二) 學科取向的缺點，包括：1. 教育內容方面：(1) 偏重以西方精緻藝術為教材，忽略其他民族的藝術文化；(2) 偏重藝術品形式的探討，忽略社會文化的意義探討；(3) 以西方審美品味作為評定其他藝術的標準，流於專制霸權；(4) 統一制式教學的教學方法，忽略學生個別差異。2. 學生方面：(1) 同一種教學與評鑑標準，忽略個別差異與不同文化的背景；(2) 忽略學生自我表現的樂趣與創造力的激發。3. 社會文化方面：(1) 集中於藝術品，學生與社會隔離。(2) 強調西方菁英藝術，造成種族歧視與社會不民主；(3) 重視菁英主流藝術，忽略其他藝術發展。

(三) 社會文化取向的缺點，包括：在藝術教育方面，易忽略藝術教育本身的主體性與本質。2. 在對學習者方面：易忽略創造思考與審美經驗的培養。3. 在藝術教育內容方面：難以取捨教材與精深學習，也難從人類文化成就中獲得經驗，因為傳統精緻的藝術無法成為主要學習內容。

為使上述比較結果更於易明瞭，茲列表敘述如下：

表 2-2：學生取向、學科取向與社會文化取向藝術教育理論的比較

派別名稱	學生取向藝術教育理論	學科取向的藝術教育理論	社會文化取向藝術教育理論
理論淵源	表現性思潮	科學運動	重建論思潮
代表人物	H. Read V. Lowenfeld	E. W. Eisner, W. D. Greer	A. D. Efland J. K. McFee J.K. Freedman, P. L. Stuhr P. Duncum, T. W. Anderson L. E Hicks
基本立場	1.人天生具有創造的藝術潛能。 2.教師只是啟發其潛能而非指導。	1.藝術能力非自然成長的結果，而是學習的結果。 2.藝術教育要有效須賴系統課程設計與循序實施	1.藝術能力須在生活環境中實踐。 2.藝術教育要有效須與社會文化環境脈絡的結合，並持以民主平等原則。
教育目的	著重學習者創造性之發展 自我表現和人格統整。	著重教導學生認識與鑑賞藝術品的能力	著重透過藝術知能學習，用以適應社會，進而改造社會。
教育內容	課程領域	強調藝術創作一領域。	強調與社會文化脈結合，對外統合視覺文化與多元文化，對內統合四個領域，呈現全面性的領域
	課程設計	無系統的課程，無預定的教材	系統的課程與預定的教材。
	指導重心	材料和技巧的運用。	形式分析。
	教學主題	沒有主題，隨學生自由表現。	學科概念的單元。
	與真實世界的連結	未與真實世界的連結，著重創造表現藝術。	未與真實世界連結，著重學科內涵的連結。
	藝術品的性質	反對成人藝術品的介入，認為會對兒童自我表現和創造發展產生負面影響。	以西方菁英的藝術品為教材，認為藝術品有高級與低級之分，高級藝術品是學習的標的。
	審美規準	沒有規準，兒童有其潛在能力。	以西方菁英藝術為唯一規準
	內容決定	學生決定。	老師決定。
	教法	1.放任式，教師少干涉指導，任由創造力潛能的發揮 2.重視過程。	1.專制式，教師系統設計與循序教學 2.重視結果。
教師角色	支持者。	學科專家與指導者。	學科專家與資源協商者
學習者角色	天生的創造者和表現者。	被動的受教者。	主動探索者、知識建構者。

實施場所與資源運用	在一間教室就能達成,以教室中的資源為主。	以學校為主,以學校資源為主。	以社區為主要場所,運用社區各種資源。
優點	<ol style="list-style-type: none"> 1.傳達以「人」為中心的教育理的貢獻。 2.激發學習者創造潛能與主體意識。 3.增進學習者情感自由表現。 4.培養學習者自我肯定。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.將藝術教育知識體化, 奠定藝術教育學科地位。 2.系統設計課程與循序教學評量,學習者的藝術素養有效的提升。 3.重視鑑賞教學與教師指導,修正學生取向的缺失。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.社會學的觀點有助藝術教育理論與實務的發展。 2.有助學習者在藝術創作與批評上採取客觀的立場。 3.有助於關注所處的社會文化環境,進而適應與改善社會環境,並提升其省察批判的文化的素養。 4.促進社會公平、民主參與的發揚與促進社會秩序的和諧 5.促進多元文化的發展與整體文化提升。
缺點	<ol style="list-style-type: none"> 1.漠視藝術教育的專業與貢獻,排斥教師指導,致使藝術教育地位低落。 2.學習沒有目的、程序與評鑑,教育成效不佳。 3.忽略創作的產品品質與創作經驗的意義。 4.忽略審美知能的培養。 5.將學生與社會隔離,忽略社會需求。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.教育內容偏重西方精緻藝術為教材,忽略其他民族的藝術文化。 2.教育內容偏重藝術品形式的探討,忽略社會文化景意義探討。 3.教育內容以西方審美品味作為評定其他藝術的標準,流於專制霸權。 4.忽略自我表現的樂趣與創造力的激發。 5.教師以制式統一內容指導,忽略學生個別差異。 6.教材集中於藝術品,將學生與現實生活及社會文化隔離 	<ol style="list-style-type: none"> 1.易忽略藝術教育的主體性與藝術教育本質。 2.難以取舍教材。 3.難對傳統精緻藝術精深學習 3.忽略創造思考與審美經驗的培養。

資料來源：依本研究文獻分析結果，以及參考 Clark & Day 1987：134；Tchudi & Lafer, 1996 改編。

本章小結

本章探討三方面，其一，社會文化取向藝術教育意義、發展與重要性；其二，社會文化取向藝術教育的理論內涵；其三，社會文化取向藝術教育與其他相關理論之比較。所探討結果主要如下：

壹、社會文化取向的藝術教育意義、發展與重要性

對社會文化與藝術教育的分析歸納，研究者將社會文化取向藝術教育的意義，定義為：「從人類關係體系與生活方式導向的觀點，引導學習者表現與鑑賞含有美感或創意特質的活動或作品的概念、過程、活動、制度或學術領域，其規準為具有價值性、認知性與自願性者，均屬藝術教育之範籌」。

社會文化取向藝術教育的發展，自古至今，中外皆有。早期為一種現象、事件或一、二人之說，並未有太多理論性的論述。直到 1980 年後半期，美國學界對盛行了近三十年主流藝術教育思潮開始檢討，直到 1993 年舉辦以「社會重建的藝術教育」為主題的美國國家藝術教育學會年會，才引起許多以相關議題熱烈討論與引發產生許多的社會文化取向研究文獻，形成一股國際性的思潮。由於迄今尚未由人正式命名，研究者參酌各家的看法，名之為：「社會取向的藝術教育」。

這取向的重要性，可從藝術教育與社會文化關係密切、在藝術教育思潮演變上的地位與可應用於我國社會藝教育三方面來說明，這也即是本研究的緣起。

貳、社會文化取向的藝術教育的理論內涵

一、社會文化取向的藝術教育的相關理論

社會文化取向的藝術教育的相關理論有五種，其理論主張重點分別如下：

（一）社會重建藝術教育，此理論主張為：教育目的在於重建社會秩序與促進文化民主平等；教育內容包括多元文化、女性主義與社區意識等。

3. 強調教材的統整性以及社區為施教場域。

（二）後現代藝術教育，其理論主張為，後現代藝術教育的目的在於促進文化的理解與認同；將非菁英、非主流的藝術類型納入教育課程；著重作品意義建構與多元解讀；強調課程解構開放及與其他領域的連結統合。

(三) 視覺文化藝術教育，其理論主張為：教育目的在提升日常生活全面性的美學素養；教育內容擴大到所有生活環境事物與視覺影；著重視覺語言解讀與思考批判能力的培養。

(四) 多元文化藝術教育，其理論主張為：教育目的在於認同自己文化，並尊重其他文化；教育內容包括各種族群的藝術與文；主張以民族誌與社會文化人類學的方式探究藝術。

(五) 社區本位藝術教育，其理論主張為：教育目的在促進學習者社區的參與、理解、認同與改善；教育內容為生活環境的社區資源；著重師生與社區成員共同參與。

二、社會文化取向藝術教育的理論要義

(一) 社會文化取向藝術教育基本立場，分為二項，包括：藝術教育不能儘限於藝術本質功能，應發揮其社會文化的功能；藝術教育不能僅囿於藝術學科探究，應與日常生活及社會文化環境脈絡相結合。

(二) 社會文化取向藝術教育教育目的，分為二項，包括：就社會而言，透過藝術教育提升文化水準，促進社會民主公平；就個人而言，提升生活相關之文化藝術素養，增進審美創作與理解應用之知能。

(三) 教育內容與方法，分為六項，包括：生活化，主張以學習者生活經驗及環境為教育內容，擴展以往藝術學科中心的教育範圍；建構化，著重作品意義的建構，特別是相關社會文化因素與議題的探討，反對以往側重純粹藝術形式的教學；多元化，認為各種階層、族群、性別的文化藝術均應納入教育內容，特別強調通俗藝術、大眾電子媒體與少數族群藝術的重要性。反對以往只著重菁英藝術、主流藝術的趨勢；連結化，主張藝術課程解構開放，與其他領域相連結統合；民主化，強調民主平等精神，採對話討論方式，師生與社區居民共同決定上課內容，並顧及學習者的社會文化背景的差異；社區化，注重社區活動的參與及社區資源的運用。

參、社會文化取向藝術教育與其他相關理論之比較

社會文化取向藝術教育與學生取向、學科取向之不同，本文提出十二點，其中較為重要的有三：其一、就基本立場而言：學生取向強調人天生具有創造潛能，藝術教育旨在啟發開展其潛能。教師指導及提供成人作品均會阻礙學生創造力的發展。著重創作過程，而不重視學習結果。學科取向強調藝術能力並非自然成長的結果，而是學習的結果；藝術教育是否有效須仰賴系統課程設計與循序實施。而社會文化取向則重視藝術能力須

在生活環境中實踐；藝術教育要有效須與社會文化環境脈絡的結合，並以民主平等原則。其二、就教育目的而言：學生取向著重學習者創造性之發展、自我表現和人格統整；學科取向著重教導學生認識與鑑賞藝術品的能力；社會文化取向著重透過藝術知能學習應用於社會需求與提昇生活文化素養。其三、就教育內容而言：範圍領域上，學生取向強調藝術創作；學科取向強調藝術教育為一門學科，分為美學、藝術批評、藝術史和藝術創作四領域；社會文化取向強調與社會文化脈絡結合並統合四大領域與多元文化。課程設計上，學生取向無系統性的課程，也無預定的教材；學科取向強調系統性的課程與預定的教材；社會文化取向則重視彈性的課程與教材。其四、就審美規準方面：學生取向沒有規準，強調兒童有其潛在能力；學科取向以西方菁英藝術為唯一規準；社會文化取向則以所見藝術品的社會文化的基礎來理解該文化藝術。其五，就教學方法而言：學生取向採放任式，建議教師少干涉指導，任由學生創造力潛能的發揮並重視過程；學科取向強調專制式，教師系統設計與循序教學，且重視結果；社會文化取向採民主式，師生共同討論、對話，因此重視過程與結果。

