

美術教育在學校課程的重要性—— 從哲學、歷史觀點探索美術教育的理論基礎

本文係鑒於美術教育向來在中小學課程裡佔據不重要地位而從哲學、歷史觀點探索、分析。視覺藝術在學校教育應扮演的角色。全文引證哲學家、心理學家、社會學家、教育學家們的理論觀點探討，並配合藝術的本質，企圖為學校美術教育建立一理論體系。在藝術本質上把握形式、技巧、感官和表理性。在人之本質上把握住了知性、感情性、社會性、美學性、精神性與生理性。當代有艾斯納（Eisner），邁克（Michael）的學術理念來證明學校教育課程需包括視覺藝術的理論基礎。視覺藝術必定要在學校普通教育中建立更鞏固的地位。

美術教育在學校課程的重要性—— 從哲學、歷史觀點探索美術教育的理論基礎

美研所 郭禎祥
陳肆明

壹、有人類就有藝術：

人是一個複雜，不可名狀的有機體。依照現代心理學家馬司羅（Maslow）的分析，人類生活之慾望，是爲了生存、爲了生活（求知），和爲了藝術（求美）。依此觀點來看，人在滿足最基本的生存慾望之後，必定往上追求更高層次的爲生活和爲藝術之慾望。因此藝術活動，就是人類所從事最高層次的生活慾望。人能滿足上述三種慾望，才能算是達到一個「完人」的標準。人們從事藝術活動，自然的會留下所謂的藝術品。從人類最早存在的藝術品，像舊石器時代的洞窟繪畫，和同時期的象牙或骨骼上的雕像，我們可以證實有人類就有藝術的活動。這些古器物都證實了人類對美的感受性。這種藝術作品不僅記錄下作者的美感意識和世界觀，同時也烙印了時代，社會背景，我們對這些時代社會的認識也都築基於這些保存下來的藝術品證據上（註1）。

貳、有藝術活動，就有藝術教育（藝術教育的類型）：

藝術就內容來說，是作者「生的審視」以及「生的自覺」之表現，它具有強烈的感情作用和多樣的社會機能，所以古今中外的哲人及教育家，莫不把藝術做爲教化人民，達到教育目的之有效工具。從歷史上觀看，可以說只要有藝術活動就有藝術教育。藝術教育的實施不外分成三大類型。

第一，以培養藝術家爲目的，訓練其技藝，培養其藝術才能，以期對藝術文化有所貢獻的狹義的「藝術教育」。

第二，藝術創作和欣賞，來達到一般教育目的之所謂「透過藝術的教育」一環境論者之主張，屬於工具論（註2）。

第三，強調藝術對人類經驗，瞭解和美感的獨特貢獻，藝術教育在學校的地位是藉着藝術本身的獨特屬性，指出其對學校教育之貢獻實無法被其他領域所達成一本質論者之主張，屬本質論（註3）。

十九世紀以前，西方所實施的藝術教育中，像僧院藝術（註4）、基爾德（Gilde）（註5）、藝術學院（註6）和中國的翰林圖畫院（註7），日本的繪所（註8）等，均以培養藝術家爲目的之一種藝術教育。而藉藝術的創作和欣賞來進行完人（身心健全，理性與感性相均衡）教育的，如我國的六藝（註9），西

方的七自由科（註10）、近代普通學校的藝術教育、德國的美術工藝運動……等都是。這種主張後來被羅恩菲爾（Viktor Lowenfeld）、布理坦（Lambert Brittain）、席曼（Schaeffer Simmern）、里德（Herbert Read）等人所倡導，並風靡一時。至於本質論的藝術教育主張，則晚至1970年代由艾斯納（Elliot W. Eisner）、巴肯（Mamuel Barkan）、艾克（David Ecker）、白特勒（Kenneth Beittel）提倡後，才逐漸的形成一支藝術教育思潮。根據賀門（Bernard Isaac Forman）的分析，本質論與環境論歸為現代藝術教育思潮兩大主流。

培養專家為目的的藝術教育，其目標較明顯，教育方法也較具體，同時其教育成果亦較顯著。然而環境論與本質論的理論理念則不然。隨着哲學觀點，歷史、社會科學的演進，和實際教學的探討，學者們各自建立自己的理論系統。企圖對藝術教育尋出其獨特適當的理念，而建立有體系的「藝術教育學」。

叁、從哲學觀點探究藝術教育實施的理論基礎：

從哲學觀點來探究藝術教育實施的理論，至西方國家中從古至今，相繼有人加予探討，例如古希臘的「Kalokagathia」（註11），近代的「美的心靈」（註12）以及廿世紀初葉時的「藝術教育運動」等。歸納前哲從哲學觀點對藝術教育所認定的功能，不外包含下列數種：美感教育、情操教育、創造性教育、個性教育、生活藝術教育、社會教育、藝術治療、休閒理論等。

（一）美感教育：

在藝術教育論中，最先發展的思想是以美學為根據的美感教育論。所謂美感教育乃是指透過美感活動，涵養美的感受性來培養統整和諧的人格，作為其（終極的）教育目標。因為藝術是美的價值及其文化的具體表現。藝術既然是最富有美感價值之活動，同時也是美的文化之代表，因此藝術教育的目的，就是藉藝術教育，提供藝術的本質「美感教育」（本質論），並以此美感來培養和諧的人才，而達到和諧的完人教育，以求與一般教育之理想目的相一致（工具論）。由此看來，「美感教育論」實包含本質論與工具論共同的精神存在。主張美感教育論的學者從古代畢達哥拉斯學派德謨克利圖斯、蘇格拉底、柏拉圖、亞里士多德，以至柏羅丁、康德、席勒、赫伯特、盧斯肯、托爾斯泰、墨利斯、藍潔、里德、艾斯納的主張中均有論及。其中以席勒（Friedrich Schiller 1759-1805）在其「美的教育書簡」中，首先提出美的自律性教育價值而成為建立美感教育論的第一人。他在「美的心靈」中主張人有感性和理性相對立的兩種精神衝動。唯有理性與感性相統合的人才算是健全的人（完人）。為了發展和諧的完人，他主張美感及藝術活動的重要性。他強調對「美」的認知能使人們朝向真的自由；藝術活動即是理性的「形式衝動」與感性的「素材衝動」做和諧的統一所喚起的「

「遊戲衝動」。「遊戲衝動」的對象是美，所以美是感性和理性的統一（註13）

席勒的美感教育思想，到了現代，爲了抵制科學與技術之壓力，再次受到重視。在歐洲興起了如火如荼的藝術教育運動。這藝術運動由十九世紀末，英國的盧斯肯和墨利斯之主張再由德國的力基俄克（Alfred Lichtwark）、藍潔等人繼續發展，到了廿世紀時法國、荷蘭、瑞典、芬蘭、美國都受到這一運動的影響。

以威伯（Weber）的「教育美學」爲例，他的美感教育論是以二十世紀心理學的美學做根據而發展出做爲教育基礎之美學，他主張只有藝術活動才能實現「生之自覺」「自我活動」的教育問題，科學是無能爲力的。他並不是把「教育納進藝術特性中想建立藝術教育體系，而是其他的精神領域已經沒有辦法達到教育的功效時，從美學教育價值的獨特性來助益於教育。他所指的「藝術教育」除了對藝術作品的鑑賞，理解，以及藝術的技術有所貢獻外，更以美感理念來增與人文教育的活動。威伯在教育各領域上實施了他的「美感教育」的理想。他的主張對十九世紀末，廿世紀初的歐洲藝術教育運動做了一理論性的總結探討。

現代的教育思想家，爲了要補救過去趨向重知識的傳授，疏忽感情陶冶與完美人格之培養等偏枯教育，紛紛繼續倡導美感教育，旨在融和人類優美的感情，和諧的人生，俾補救社會分裂的現象，糾正實利主義之專計功利，輕視美育的趨勢與忽略情意的流弊，強調知、情、意三方面人格的均衡發展。

（二）情操教育：

所謂情操，在藝術教育上是意味著，隨着高度精神生活而產生的高層感情，以及人格感情的意思。情操通常可分爲美的情操、知的情操、道德的情操、宗教的情操等。然而美的情操是一切情操的基礎，一切的情操在美的情操中最具體而有效的顯露出來。

在藝術教育史上，不論中外，均可發現一些主張情操教育的論見。在我國雖然沒有一套完整的藝術教育思想，但從先哲的言論中亦可找尋一二，例如：(1)左傳（722～454 B.C.）文物昭德…文物以紀之聲明以發之，以臨照百官，百官於是乎戒懼，而不敢易記律（註14）。(2)孔子（551～479 B.C.）儒家教學，重在感化，而其感化功夫，自「知、情、意」三方面着手。這裏的情，即指情操。孔子主張禮樂文飾爲教化之治的工具，因此儒家是「爲人生而藝術」，當時幾以音樂作爲藝術教育的中心，仁是情操教育的極至目標，樂則代表藝術，孔子把藝術的盡美和情操的盡善（仁）合而爲一，故曾說：德者情之端也，樂者德之華也……凡音者，生於人心者也，樂者通倫理者也……（註15）。(3)張彥遠（815～875）唐代畫論家，所著歷代名畫記，敍畫之源流中說：夫畫者，成教化，助人倫、窮神變，測幽微，與六籍同功，四時並運，發於天然，非由述作（註16）。可見他仍是主張繪畫的教化作用。

西方藝術教育史上的情操教育主張以亞里士多德（384～322 B.C.）的淨

化說，可視為情操教育思想之萌芽或原型（註17）。其後較重要的主張情操教育的學者有杜伯司（Gean Baptiste Dubos 1670～1742）他主張能感動我們的作品才是好的作品，他認為一件作品是不是動人，我們的感情教給我們的遠比學者們運用理智的分析所寫出來的論文教給我們的要多得多。杜伯司的情操教育觀點是：他認為情念就是快適，而能避免情念帶來之災禍，便符合心意之要求，並能做出情念之幻影者，乃是藝術，而藝術的情操教育最易於喚醒人類的價值意識而達到吾人情念精神的提昇。

另外還有賀母（K.H. Home，1696～1782）、佛洛伊德（Sigmund-Freud，1856～1939）、榮格（Carl Gustave Jung，1875～1961）、伯克特（Johannes Immanuel Volkelt，1848～1930），以及藍潔（1895～）等學者主張情操教育，他們所下論點的共同特色不外注重藝術的感情重要性和機能。而其中最具代表性者是伯克特及藍潔的思想。伯克特強調的是具有道德內涵之美的教育（註18），他認為吾人若能形成美的生活，便能形成道德的生活，也就是說美或藝術生活的目的即至追求道德，因此若能達到美的統一就能達到完成道德的統一。藍潔則比伯克特更具積極性，她認為藝術是人類的創造活動，要探討藝術的發生，自然當從人類的心理方面着手，至於藝術活動所伴隨的社會機能，其功用是次於藝術創作活動（註19）。由上所述，情操教育論應隸屬於工具論。

（三）創造性教育：

人類之所以能成為萬物之靈，至於人類具有超越其他動物的能力，能夠面對現實環境而積極改造環境，全賴天賦的潛能—創造力。

可是創造力一直不受大眾的重視。

無論從人類的精神以及文化的領域來看，藝術最能代表且最具備基本的特色，乃是它具有創造性。藝術教育能培養創造性的思想，十九世紀工業革命因受機器與科技支配的時代背景之影響，藝術教育理論所具的創造性才愈被認清其價值，亦即以藝術教育來恢復人與生俱來的創造性。廿世紀初葉，這種思想更積極的發展。

創造性藝術教育是近代教育思潮的一種取向。創造性教育的目的為「開發人類的創造性，以此來助長人類進化的原動力。」依此精神來看，它亦屬工具論。

創造性藝術教育真正風起雲湧的展開是在德國藝術教育運動（繆斯運動）（註20）之後，此教育運動強調感性與知性的和諧，正如繆斯所掌管的各種學識，不可偏廢。

其他主張創造性藝術教育的學者，德國有：德雷斯德納（Albert Dresdner）、貝茲勒（E. Betzler）。美國學者有：安德魯斯（Michael F. Andrews），和傑佛遜（Gefferson）、托連斯（Torrance）、奧斯本（Osborne）、

愛麗提 (Arieti) 等著名的創造性心理研究專家。

四個性教育論：

藝術強調個性，可從文藝復興的寫實主義藝術開始，隨着人文主義的發展，到了浪漫主義時，更加發揮了「個性化之原理」。之後在科基卡德 (S. Kierkegaard , 1813-55) ，西利爾馬歇 (Ernst Schleiermacher , 1768 ~ 1834) 、尼資奇 (Friedrich Nietzsche , 1844 ~ 1900) 等人時，就已達到了狂熱的個性主義思想。到了現代，所謂藝術的主張或流派等，皆以自我主張及個性表現為其基礎。在教育學上，魯梭 (Jean Jacques Rousseau , 1712-78) 與裴斯塔洛齊 (Johann Heinrich Pestalozzi , 1746 ~ 1827) 之個人主義、人格主義之教育思想，更與近代的個性主義藝術觀相結合，而形成了個性教育論的藝術教育思想。

個性教育論的藝術教育，大體說，皆以培養民族個性的民族教育為背景而展開的，代表學者有范塞利瓦克 (Ernst Von Salliwurck , 1839 ~ 1926) 、里德、門羅 (Thomas Munro) ，其中里德特別強調教育的歷程有個性化 (個別化) ，以及能把個人之獨特性跟社會取得諧和的綜合化之兩種歷程，所以教育的目的要助長個人的潛力和獨特性，同時也要促進與他人之相互關係 (註21) 。這種關係的養成，全賴「表現方式的培養」，藝術正是這種表現方式的最佳媒介。

五生活藝術論：

生活藝術論者重新呼籲須把藝術恢復到生活上去。他們的主張，不僅是藝術須跟生活及社會的機能結合，而更須進一步的負擔起把生活美化或藝術化的積極任務。十九世紀末葉以降的「藝術教育運動」就懷着這一種思想而展開其運動，使科技和機器具有人性化。艾富蘭 (Arthur Efland) 根據亞里斯多德理論，認為藝術乃個人生活知識之一資源而奠定了藝術的認知地位。

亞里斯多德的藝術論可說是萌芽時期。叔本華的美學則朝向宗教化，最具代表者，首推現代的「包浩斯」藝術教育，懷德海 (Alfred N. Whitehead , 1861 ~ 1947) 的教育哲學以及美國的創造性教育。藝術教育如以生活藝術論觀點來看，仍屬工具論。

六社會教育論：

社會教育論強調藝術和社會有不可分離的觀念。如果社會是一活生生的有機體，那麼藝術便是社會的一種連繫，結合，和精神煥發的力量。沒有一個社會沒有藝術，或者沒有任何藝術不具有其社會意義。里德在一篇他的文章藝術的必要性 (The Necessity of Art) 中提到藝術創造雖是個人的創造，但也受到社會背景的影響——藝術家多少受到環境的影響，不僅是經濟方面的而且是一種更錯綜複雜方面的，須待心理分析。藝術家一方面要自我尋找調適，而社會本身也要是一個具有內在與外在調適法則的組織。藝術品是個人和社會調適過程中複雜的

交互作用所發展出的產物（註22）。

人類對藝術的本質，在潛能上沒有改變，但是工業文明使人類本性的感官能力受到壓抑。藝術是人類的天賦能力。推動藝術創造，無論何時，均被認為是神聖的。可是我們的社會目前有三個特質與藝術相抵觸。(1)是疏離——人類因為科技文明的發展逐漸與自然脫節，因此歷來為了克服自然和操作物質所發展的感官能力也逐漸地萎縮，一個人若無法透過藝術活動之心理、感情、創造、表現與知識的交流就不能深入感受到人類存在的精神價值。(2)是宗教信仰的減退：—托爾斯泰認為藝術乃人生的一部分，藝術有傳達感情的功能，藝術能表達並溝通人的感情，好的藝術具有感染力能傳達宗教知識，聯合群眾，並能增進人類之幸福。隨著科學理性主義的發展，宗教的信仰漸自減退。科學的知識領域雖然對人類有所貢獻，但仍然是有限的。宇宙的自然現象和人類生命的起源及目的仍存在著神秘性；同時也意味着科學決不能取代藝術的象徵性的功能，藝術仍然是必須的。(3)生活方式的特質：—這種特質是建基於我們對民主所懷藏的理想，這顯然是與藝術相抵觸的。藝術的價值不受一般性的美感所決定，而是由當時感受被認為最好的美感所影響，一個社會的文化並不是所有藝術的總合也並不是當時藝術、風俗、科學、宗教信仰等的總合；因此文化的範疇是包羅藝術、科學、宗教、風俗等相互作用的產物。要瞭解部份文化則要先瞭解文化整體。藝術家找尋一種高水準的個人感性的知覺，用簡潔的形式，綜合和深刻的表達出來（註23）。從上述的瞭解社會教育論的藝術教育亦屬工具論。

(七)藝術治療：

提倡者主張藝術治療的用途對犯人、病人、老人等和其他類似的人有用。藝術活動能幫助這些人至身心上的平衡。但是考慮用到學校的藝術教育上仍是不太適宜（註24）。

(八)休閒理論：

科技的發達，讓人們省下許多工作時間，可做休閒活動，藝術活動正好可用來滿足此需要。因為藝術活動最具創造性和最能調節人們的心情（註25）。

以上八種實施藝術教育的思想，在學校教育的藝術教育實施中，發生了多少作用？我們的社會又如何確立藝術在教育中應有的地位？那些學者依據上述理論繼續為提倡藝術教育而大聲呼籲？我們再從歷史觀點來檢討一下。

肆、從歷史的觀點來探究學校實施藝術教育的理論基礎：

第一個在學校設立全國性的美術教育，並且把它當着必修科目的國家是英國。英國於1860年在全國小學全面實施美術教育。美國則到了1870年，麻省（麻薩諸塞州）將美術訂為義務教育的必修科，並且發行了教科書，德國亦於1872年在小學全面的實施美術教育；北歐的芬蘭於1866年把手工藝訂為小學、師範

學校的必修科。日本從明治五年（1872）開始，小學的「畫學」成爲小學的必修科目，法國在1882年把美術列爲必修科，我國在光緒28年（1902）頒布“欽定學堂章程”（壬寅學制），已將“圖畫”列爲小學及中學堂之修習科目。因此整個美術教育開始列入普通學校課程，普通學校正式開始負起美術教育的任務。於是許多學者，教育家們也陸續提出學校實施美術教育的思想問題，建立理論基礎，提供實際教材教法。讓美術教育在不被認同的階段得到更大的發展。

學校實施美術教育約始於19世紀，因此我們就從十九世紀來做探討：

（一）十九世紀的發展概況：

（1）對過去美術教育的不滿，及新思想的產生

過去的美術教育只是一味的臨摹，這種教育方式，學生沒有興趣可言，也不見得有助於工業的發展。

在教育上重視個性教育，從尼采開始就提倡，一直到了魯梭（1712～78）和裴斯塔洛齊（1746～1827）時代，更與當時浪漫主義之個性表現的藝術思想結合，主張藉美術教育來培養個性教育，以及民族個性教育。所以裴斯塔洛齊與佛祿貝爾（Friedrich Froebel）等教育家對近代的學校課程很有貢獻，是近代普通學校美術教育之催生者。

• 裴斯塔洛齊

瑞士教育改革家，早先就證明，孩子皆能接受繪畫教育。他主張用鼓勵兒童的指導法教學，教材則以使用幾何圖形之元素（直線和曲線）來構成（註26）。

• 佛祿貝爾

約在1850年左右，大家都認爲兒童的學習過程應該經歷親身體驗的練習才行。結果佛祿貝爾創立了一系列的教學領域，鼓勵（即興）創作與新發現。他的構想是類似於天才和自我表現的浪漫性觀點，而大大的影響了美術教育。他的教育理論是把小孩認爲是小社會之成員，而按其地位與程度來教育（註27）。

他們兩人均重視兒童的直觀教育，而培養兒童的創造力及美感、情操、個性等的獲得。

（2）發展的轉變

到了十九世紀末葉，歐美各國對於兒童的研究蓬勃發展，兒童心理學的研究成果，教育界漸漸的了解到兒童有其自己之感覺或獨特的表現方法，千萬不可把大人的藝術技能強加給兒童。

有關兒童學習的研究，代表學者有齊澤克（Fraug Cizek）、法國的律給（G. Luquet）、德國的弗萊德洛（W. Pflieger）、挪威的英吉利（Helga English），以及羅恩菲爾、里德等人（註28）。

爲了助長兒童本身的獨特感受與表現法，探討兒童心理的新教材被介紹，並

應用自由表現法來實施美術教育。

應用這種教育方法，乃是要實施美感教育的主張者席勒的「美的心靈」之感性與知性互相和諧的完人教育；即希臘繆斯所司掌的各種學術不可偏於任何一項，是均衡和諧教育的教育方針。

(二)廿世紀藝術教育的發展

(1)中等學校藝術教育的成長

當小學藝術教育已在工業國家中成爲普遍性時，中等學校也漸漸注重藝術教育。後來中等學校發展成綜合性中等學校，學校課程不再只是用於升學的準備，藝術課程發展而增設有室內設計、服裝設計，以及商業美術，然後開始製作表現。至歐洲的中等學校藝術是一般性的文化科目，美國却是一種選修的課程。

(2)進步主義的教育

從廿世紀開始到第二次世界大戰之間，進步主義這個國際性的運動，嘗試設計一些能夠啓發兒童對他的四周環境懷有自然好奇心的教學法。主張用自我表現法來支持社會的重建，但因經濟不景氣而失敗，在美國則把藝術當着改進家庭和社區的道具。

(3)包浩斯

1919年在德國威瑪市設立。強調學生應有系統的發現材料結構的性質，並將它應用在創新的設計上。1932年被納粹關閉，但它具有非常典型的教材，像構造組織學習和設計理論學習，均被保留在藝術學校的基礎課程中（註29）。

(4)二次大戰後的藝術教育

羅恩菲爾從奧地利得到了啓發，重新定義繪畫的自我表現是非常重要的，而此主張是建立在兒童發展的理學的洞悉上。

席曼和安海姆（Rudolf Arnheim）則是帶進格式塔心理學的教學法來討論美國教育問題。里德至1943年曾經非常詳細地觀察全球大部分兒童藝術形式的基本類似點，結果發表了透過藝術教育的藝術教育理論，並且結合了所有國家的民衆，引導出「國際透過藝術的教育」協會的設立，此即是「INSEA」。

(5)二十世紀後期美國的美術教育

戰後的美術教學法是羅恩菲爾所啓發帶動的，他建議兒童在不同藝術發展的階段中應該鼓勵他使用自己專用的媒體和主題，課程主要是以成長發展來引導的（註30）。到了1966年，巴肯建議藝術教學應該考慮藝術本身的結構組織，而這結構組織即是依照藝術家、藝術史家、批評家以及美學家等所使用探討過的特殊方式所形成的。他並強調藝術學習的認知特性。目前，艾斯納又繼巴肯，成爲當今美國藝術教育界的重要學者。他的教育思想除了剖析歷來藝術教育理論之缺失及透視當今藝術實際教育的弊端外，還統合當代主要藝術教育理論之優點，並配合實證研究而發展出新理論，最後建立了較完備的體系，對問題之探討顧及各

個角度、層面，並提供系統的解決辦法（註31）。

伍、較集大成的學說：—艾斯納對美術教育實施的理由及邁克(John A. Michael)的學術理念。

艾斯納在七十年代的名著「藝術視覺的教育」(Educating Artistic Vision, 1972) 明確地提出兩種理由可支持藝術教學，第一是環境論（工具論），第二是本質論。艾斯納歸納出環境論對藝術教育的功能為：

- (1) 促進創造思考之發展。
- (2) 發展學生的學科思考力。
- (3) 發展娛樂與興趣，並善用閒暇。
- (4) 藝術治療。
- (5) 基於生理學基礎，藝術可使幼兒發展更好的肌肉並促進協調作用（註32）。

又歸納本質論的美術教育功能為：

- (1) 藝術能提供人類經驗中美感洞見者之感覺。
- (2) 藝術可催化吾人之感受性。
- (3) 強化殊相的功能。
- (4) 批評社會，並以之傳達價值。
- (5) 藝術能帶我們進入幻境與夢境。
- (6) 藝術使我們去注意經驗中似乎瑣碎的方面，進而發現其中的新價值。
- (7) 透過藝術的感動力量與維繫力量，能培養人與人間的親情，藝術開發了人們不知的層面，也拓展吾人的意識（註33）。

他本人則提出九項美術教育的功能：

- (1) 兒童在視覺意象的創作活動中，能學到以材料創造意象，並於此活動中獲得某種內在的滿足。
- (2) 兒童能學到創造具有象徵功能的意象。
- (3) 兒童能學到將象徵的意象作為象徵遊戲的工具。
- (4) 兒童能學到獨立思考與判斷。
- (5) 兒童可學到觀照全局的能力。
- (6) 兒童能發展創造逼真之幻象及其構成之技巧。
- (7) 兒童能藉其創造的意象，將其理念與感情象徵化。
- (8) 兒童能學得視覺形式所表達的獨特理念，意象與感情。
- (9) 兒童可因此了解「世界本身」可視作「美感經驗的資源」和「表現形式的根源或泉源」，並且學到對人生抱持一種新的看法，站在一種超乎實利需求的立場來透視人生。

由上可知其視藝術教育功能為對人類文化與經驗的體驗和瞭解，而非達成透

過藝術之各種功能。

艾斯納之後，教育家邁克爾更綜合了「Education in Art」和「Education through Art」的思想，認為藝術教育的目的，是體驗與瞭解藝術本身的經驗，這些經驗本身是值得學習的，其次他並認為藝術教育也可以成爲一種工具及表達之方式。在他的著作青春期的藝術（Art and Adolescence）一書中，列了藝術教育的八大功能：

- (1) 視覺藝術是一種溝通方式：人類生活之基礎是符號，符號有兩種，一爲視覺符號，一爲文字符號，人類視覺引進美與創造之智慧，並形成經驗，由此發展出來的是無法用其他方式來代替溝通的。
- (2) 視覺藝術是一種表達的方式：它可以表達語言所難以表達的經驗，其中大多是屬於感性的，它所帶來的經驗，使我們感覺所知的並了解所感的。同時透過創作可以使學生表達他們的構想、感受、知覺等。此外青少年時期的種種緊張、挫折、侵犯、反抗等情緒，都可透過藝術的表達方式獲得解放及調劑，使能正面解決那些問題。
- (3) 視覺藝術能促進我們視覺的敏感度。
- (4) 視覺藝術是一種美的覺醒：它能培養美感，使我們知道如何去選擇美的事物。
- (5) 視覺藝術是一種知識與瞭解。
- (6) 視覺藝術是一種創造力。
- (7) 視覺藝術是一種技能之發展。
- (8) 視覺藝術是生活和教育的平衡（註34）。

陸、結 論

有人類就有藝術活動，有藝術活動就有藝術教育。藝術教育實施的情況隨着歷史的演進，因時而異，有興有衰，但伴隨藝術教育而興的藝術教育思想如影隨形的展開，不斷的充實。歷代哲學家、教育家，競相依不同觀點，提出各人的理論基礎。至十九世紀普通學校成立美術教育以來，學校課程實施美術教育的理論基礎從心理學、哲學、社會學、生理學等觀點去探討，並配合藝術的本質，企圖爲學校美術教育建立一宏大的理論體系。現在的成果是豐碩的。在藝術本質上把握了形式、技巧、感官、和表現性。在人之本質上把握住了知性、感情性、社會性、美學性、精神性與生理性。因此而有艾斯納、邁克的學術理念來證明學校教育課程需包括視覺藝術的理論基礎。有此堅實的理由，視覺藝術必定要在學校普通教育中建立更鞏固的地位。

註 釋：

（註1）Read, H., The necessity of art. In C. W. Hardiman and T

Zernich (Eds.), *Foundations for Curriculum Development and Evaluation in Art Education*. Champaign, IL.: Stipes Publish Company, 1981, P. 2.

(註2) Eisner, E. W., *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan Publishing Co., Inc. 1972, P. 2.

(註3) 同註2。

(註4) 見王秀雄著 美術教育史，師大美術研究所講義未版，頁13。

(註5) 同註4，頁15。

(註6) 同註4，頁18。

(註7) 見余城著 兩宋繪畫的探討。收錄中華文化復興月刊，民國61年，5卷9期，頁15。

(註8) 同註4，頁6。

(註9) 同註4，頁1。六藝指禮、樂、射、御、書、數。是周代爲了培養士大夫基礎的教養之學科。

(註10) 同註4，頁9。七自由科，成立於羅馬末期，盛行於中古時期的中等程度之學校、科目，即文法 (grammatica)、修辭學 (rhetorica)、辨證法 (dialectica)、算術 (arithmetica)、幾何 (geometria)、音樂 (musica)、天文學 (Astronomia) 等七科。

(註11) 同註4，頁64。Kalokathia是希臘文的Kalos (美)與Agathos (善)的合一。這一種概念是形容門第高貴，教養很高的人所用的語彙。然而在哲學上或教育上，乃是指一個人達到了其理想境界之意。古希臘的貴族，爲其子弟培養成對國家有用的人起見，身心必須具有和諧的Kalokathia 做爲教育的最高目標。

(註12) 同註4，頁59。

(註13) 見劉文潭著，現代美學，台灣商務印書館，民國72年(第八版) P. 1.

(註14) 見中國美學史資料選編，上卷，漢京文化事業公司，民國72年，頁2

(註15) 見禮記卷，37，樂記。引自徐復觀「中國藝術精神」學生書局，民國65年。

(註16) 見俞崑編著，中國畫論類編，華正書局，民國64年，頁27。

(註17) 見劉文潭譯，W. Tatarkiewicz 著西洋古代美學，民國72年，頁176～179。

(註18) 見教育大辭書，台灣商務印書館，民國63年臺灣修訂(第二版)，頁1407。

(註19) 見王秀雄著，美術心理學，三信出版社，民國62年，頁19～20。

(註20) 繆斯運動：「繆斯性」(das Musische)是人天賦的一種性情，它一

方面是由心情而產生，所以和思索或意志力相對立的一種能力。另一方面，它是指任何精神活動根源的完全和諧的態度。繆斯的精神活動，乃是充滿著愛，會容納世界的一切，能維持心靈的自然性節奏，即表現與感情移入、束縛與解放、歸依與庇護、行為與思慮、體驗與冥想、作用與反應等，這些對立的兩極性能取得和諧一致，就是繆斯精神在教育上的實現。

由於近代產業革命專業化、分工化的結果，形成人們教養的分裂、偏執與孤立的病態，繆斯運動即主張以「繆斯精神」將造形、教育、音樂、詩歌、運動、體操、舞蹈等作為情操教育，並且在統一與調和的前提下實施教育。其理想是使人類從物質文明所帶來的病態中返回本來自我的、創造的生活方式。

- (註21) 見呂廷和譯，「透過藝術的教育」。Herbert Read 著 *Education Through Art*. 雄獅圖書公司，民國64年，頁2。
- (註22) 同註1，頁3。
- (註23) 同註1，頁5。
- (註24) 同註1，頁194。
- (註25) 同註1，頁195。
- (註26) 同註4，頁87，見 J.W. Morris, *Education Programs*.
- (註27) 同註26。
- (註28) 同註26。
- (註29) 同註26，頁88，3·3，VIKTOR LOWENFELD 著 *CREATIVE AND MENTAL GROWTH*,
- (註30) 見王德育譯，創性與心智的成長。臺灣康橋書店，民國72年。
- (註31) 同註26，頁89，4·1。
- (註32) 同註2，頁8～9。
- (註33) 同註2，頁9～16。
- (註34) 見教育資料集刊第十一輯，國立教育資料館，民國75年，頁18～19。

WHY DO SCHOOLS NEED ART EDUCATION

(SOME RATIONALES USED TO JUSTIFY THE INCLUSION
OF VISUAL ART IN SCHOOL CURRICULUM)

by

Cheng-shiang Kuo and Su-min Chen

Abstract

The purpose of this paper is to examine some rationales for visual art education in school curriculum and to locate one that is capable of withstanding severe criticism and scrutiny. To achieve this aim, this paper briefly sketches the philosophy and history of the purposes of art education through the numerous assertions and claims of what visual art can offer as they appear in our literature. The paper also spotlights the concern and uneasy situation of art educators, examines some plausible rationales, and concludes with major considerations which shape curriculum development in art.