

社會美術欣賞教育的理論基礎與未來發展取向

黃壬來

The Foundation and Direction of Art Education / Huang, Ren-Lai

摘要

本研究的目的是在於：(一) 從全人發展的觀點，建立美術教育的理論基礎，從而獲得社會美術欣賞教育的實施依據，(二) 規劃以全人發展為著眼點的社會美術欣賞教育取向，做為未來社會美術欣賞教育推展機構擬訂教育目標、內容及方法之參考。為達此目題，本研究採取文獻分析法，廣泛蒐集、整理、比較、綜述與美術教育相關學問之理論及研究報告，以瞭解全人發展之涵義，並建立美術教育的理論架構。本文據以分析全人發展及建立理論架構的學問，包括教育學、社會學、宗教學、美學、藝術學、心理學、哲學、生態學、人類學與物理學，這些學問皆對於美術教育有相當的啟示。

根據科際整合的分析，美術教育的理想在於全人發展，社會美術欣賞教育的目標在於促使個人自覺自足、和諧圓滿、發揮創意、充實生活內涵，並增進社會的和諧。社會美術欣賞教育的內容應涵容各類視覺造形，使大眾從事知覺、想像與判斷歷程。在推展社會美術欣賞教育時，應強調以人為本、提供欣賞資訊、結合欣賞與創作、提示審美態度、給予多種欣賞的選擇、及注重生活中的欣賞對象；並可採多元化、趣味化與啟發式的實施方式，引導欣賞者虛靜以觀，由整體而分析，分析而綜合，各揭心得，領受美感。

國立台灣美術館
National Taiwan Museum of Fine Arts

壹、緒論

一、研究緣起

開發中的國家時常在發展物質文明時，忽略或未能兼顧精神文明的發展，而形成物質與精神文明不能並駕齊驅的落差現象；尤有進者，因發展物質文明而阻礙與犧牲精神文明的生機，更加深彼此間的落差現象。一俟這種落差現象形成至某種層次，即會造成個人的解體與社會文化的低俗化。國內在近十年來推動各項經濟建設，促進了物質文明的發展，帶動社會急遽變遷，使得我國成為世界上人口密度最高且外匯存底最高的國家。由於物質文明的急速發展，包括道德、價值觀與理想意識的精神文明一直未能配合，使整個社會付出無比的代價，例如社會認同的危機、霸權文化、各式污染、秩序紊亂、金錢遊戲、青少年問題等層出不窮，九〇年代的台灣社會成為爭競奔逐名利的場所，個人在這種場所中非但易於迷失且感無助，恐將形成冷漠無情、失落空虛的人文世界。

有感於此，近年來政府和民間一致響應自省與純淨的運動，並積極規劃與推動各種文化建設，如六年國建計畫的文化建設，教育部的加強社會藝術教育方案，教育廳的台灣省加強藝術欣賞教育計畫，民間的美化環境組織與文化社區的崛起，私人藝廊，博物館與基金會的建立，均試圖加強一般民衆的對美的素養與感受，藉以提昇國人的精神文明，以與高度發展的物質文明並駕齊驅。這其中又多以設計美化的情境或環境，以增進國人的欣賞能力與情意為主，而對於實施的理論基礎及根據理論基礎的具體措施，則較少探討與規劃，以致可能影響其整體取向與實施成效。

筆者以為現代物質文明與精神文明的發展可以並行不悖，其基本目的在於「全人發展」，即是在使人完整的發展，終究成為一個完整的個體；這個完整的個體是和諧、開放、滿足與完全。今日個人普遍存在的疏離感與危機感，即代表「全人發展」遭遇障礙，於是不覺成為人，而猶若為物。雖然今日精神文明的低落，不見得僅以美化的情境或環境，以提昇欣賞能力與情意即可提昇，但是若從美術欣賞教育的理論基礎入手，或可對於美術欣賞教育有更為周全的理念，進而獲致較為周全的規劃與實施，以促進美術欣賞教育的成效。

國內美術教育界近年來已開始注意美術欣賞教育的重要性，並發表若干有關美術欣賞教育的內容與方法之論著，惟這些論著偏向學校美術欣賞教育，同時對

於美術欣賞教育的分析多限於心理學與教育學觀點；而對於社會美術欣賞教育及有關美術欣賞教育的理論分析，則仍甚為缺乏。筆者有感於在現代社會中「全人發展」的重要性，並深覺社會美術欣賞教育有待建立理論體系，於是嘗試將社會美術欣賞教育做一理論基礎的探討，並試從理論基礎的探討後，規劃社會美術欣賞的未來發展取向。

二、研究目的、方法與限制

基於上述緒論，本研究的目的即在於：

(一) 從全人發展的觀點，建立美術教育的理論基礎，從而獲得社會美術欣賞教育的實施依據。

(二) 規劃以全人發展為著眼點的社會美術欣賞教育取向，做為未來社會美術欣賞教育推展機構擬訂教育目標、內容及方法之參考。

為達成上述兩項目的，筆者採取文獻分析法，首先蒐集美學、藝術學、美術欣賞與鑑賞等領域之文獻，以分析社會美術欣賞教育的相關概念，以確定本文行文與立論之取向，其次蒐集與全人發展及美術教育相關學問的理論與研究報告，對於全人發展及美術教育從事廣泛的理論研析，並尋求美術教育與這些相關學問的理論與研究之關係；再據此建立社會美術欣賞教育的取向，並規劃未來社會美術欣賞教育的目標、內容及實施方法。這些與全人發展及美術教育相關的學問，包括教育學、社會學、宗教學、美學、藝術學、心理學、哲學、生態學、人類學與物理學等。筆者以這些學問的晚近或主要理論與研究結論，作為分析之材料；同時基於美術教育的理想在於全人發展，因此以這些學問從事分析的模式均保持同一性，僅異於所引文獻不同而已。至於在規劃未來社會美術欣賞教育的目標、內容及實施方法時，則另參考有關美術欣賞教育的文獻，加以批判與酌行採用。

本研究所採文獻分析法的本質，在於對理論深入研析及研究者的哲學思辨，因此筆者在行文時，自不免有個人之見解與意見，或因個人學識經驗不足而做不適切的推論，此為本文的第一個限制；另外在分析美術教育的相關學問之理論時，所引文獻因限於筆者所蒐集資料之廣度與語言之限制，因而引用該學門之理論，僅為晚近盛行或歷來即為該學問之重要原理與發現，且有部分理論為引用譯本或傳釋之作，此雖為研究之便，但仍然是本文的第二項限制。

三、研究範圍與架構

本文所指社會美術欣賞教育係相關於學校美術欣賞教育而言，這種對關係以教育所實施之場所來則分，本文係以學校以外的空間（不含家庭）所實施的美術欣賞教育為社會美術欣賞教育的範疇，包括在博物館、美術館、文化中心、設施、大眾傳播網路、自然環境等場所所實施的美民美術欣賞教育，其所教育的對象也包括在學生與非在學之一般民衆。但是不論其實施場所，學校或社會美術欣賞教育的所根據的美術教育原理，應為一致。

本文以「全人發展」為立論之核心，貫穿整個研究。下文即先討論「社會美術欣賞教育的概念分析」，以分析美、藝術、美術、美術欣賞及美術欣賞教育等概念；次闡釋「全人發展的涵義」；再次討論「美術教育的理論基礎」，係分析全人發展為著眼點的美術教育之理論依據，為本文之主體；最後則為「社會美術欣賞教育的發展途徑一代結論」，係依據美術教育的理論基礎，規劃社會美術欣賞教育的未來取向。

貳、社會美術欣賞教育的概念分析

對於美術欣賞教育的概念分析與名詞釋義，素來即是眾說紛紜，莫衷一是；尤其對於美術欣賞教育內的「美」、「藝術」、「美術」、「欣賞」、「鑑賞」、「批評」等相關概念，在現代學者的研究也沒有一致的定論。朱光潛（民 76，356）曾言：「“美學研究什麼”和“美是什麼”的問題，不可能有公式化或概念化的一成不變之結論。各時代和各流派各有不同的出發點和不同的結論。」這說明與美術欣賞相關的概念，可能受歷史因素或時空因素而有不同的詮釋。除此，中西方有關美術欣賞的概念也有所不同。筆者以為對於這些概念的詮釋或爭辯將永無止息，不過基於實施美術教育（含美術欣賞教育）的必要，確有必要從異中求同，找尋在現代社會中以及可預見未來的這些概念之涵義。

一、「美」的概念與則型

西洋古代的美（beauty）的概念，注重和諧、對稱與適度。柏拉圖（plato）認為美是獨立自存在實在，是理念世界中最為顯著的理念；美的理念具有永恆性，

而所有的善均為美；同時美具有幾個特質，即是：量度（metron）、適度（metrion）、節度（emmetron）、對稱（symmetria）、比例（analogia）、完美（teleion）與整全（holon），其中對稱與適度也是善的基本特質（楊深坑，民 72，62-77）。亞里斯多德則指出，構成美的基本性質是：秩序（order）、對稱（symmetry）、明確性（definiteness）和比例（proportion）（陳迺臣，民 81，238）。當代美學家達達基茲（Władysław Tatarkiewicz）認為希臘人對於美的概念，不僅指美的事物、形相、色彩和聲音，並且及於美妙的思想和美的風格（劉文潭，民 76，160）。柏拉圖所稱的美即含有倫理學上的道德之美與美學上的藝術之美，是屬於廣義的美。

我國古代對於美的概念，也注重和諧與適度，孔子言「里仁為美」（《論語·里仁》），基本上即是以善為美。孟子言「可欲之謂善，有諸己之謂信，充實之謂美，充實而有光輝之謂大，大而化之之謂聖，聖而不可知之謂神。」（《孟子·盡心下》），也在揭示以良心或合乎人性的意向為善，這種意向經實踐成為具體的德性，當這種德行使生命愈來愈充實到飽滿程度時，美的光采即自然流露，而至於美學的最高境界，即所謂神。因此孔孟所主張的美，應是美善合一的美，是一種圓融和諧的境界，就這一點而言，中西古代對於美的主張似有異曲同工之妙。

中世紀基督教哲學家聖多瑪（St. Tomas）曾認為美只涉及官能，而官能喜歡比例適當的事物，由此而產生愉悅。他認為美有三個條件：完整或完美（integrity of perfection）、適當的比例或和諧（due proportion or harmony）、明亮或清楚（brightness or clarity）（Rader, 1973, 27-28）。此一觀點可說是狹義的美，以感官知覺所接觸者為審美對象，而去除道德之美的界說。文藝復興時期大致上仍將美界定為和諧與良好的比例。這種說法一如柏拉圖與亞里斯多德的觀點，認為美有客觀的準則，也就是美的客觀論，從自然與事物中的比例與和諧關係求出一些原則，稱為「美感法則」。如美學家阿爾柏蒂（Battista Alberti）即說：「美是整體的和諧，不論任何題材，各部分的比例及關係適當配合，不能增減一分，就是美，否則變醜。」（Knobler, 1971, 42）。

美的概念在十八世紀有急遽的改變，英國哲學家休謨（David Hume）曾說：「美並非非事物本身的性質，它存在於觀賞者的心靈之中，而每一個心靈都知覺到一種不同的美」（Hume, 1977, 597）這顯示美不是對象的一種屬性，而是觀照對象在心理上所產生的效果，也是美的主觀論。康德（Immanuel Kant）也認為「為了判斷某一對象是美或不美，我們並非把對象視為認知的客體，而是藉由想

像力連繫主體與對象及對象所引起的愉快或不愉快。審美判斷不是認知判斷，不是邏輯的，而是審美的，這即是說審美的依據是主觀的。」(Kant, 1977, 643) 顯見審美判斷只繫乎主體，而不涉及客體。康德又說：「審美判斷並非植基於對象的概念，不涉及判斷客觀的量，而涉及共同的有效性 (general validity)，這種共同的有效性係指每一個主體所感受的愉快或不愉快。……當我們判斷什麼是美的，並不假定每個人的同意（只有邏輯的普遍判斷才能如此，因為它能舉出理由），而是期待每個人的同意。」(Kant, 1977, 649-650) 從康德的這兩段話，說明康德所認為的美 (the beautiful) 是對於事物的愉快感情，能引起這種愉快感情的事物即是美的，而且這種愉快的感情是具有普遍性。除此，康德也認為美除了是愉快的感情外，且與實利無關，也是一種自足的感情 (Kant, 1977, 647)。從此而論，康德雖是接受主觀論，卻對它加上了限制，他所採取對於美的判斷，儘管具有主觀性，但是可以要求普遍性。從康德以降，大多數的美學家原則上採取主觀論的立場，但是實際上卻依舊在尋求客觀與普遍的因素。

康德除了主張這種愉快感情的美 (the beautiful) 以外，尚且主張雄偉 (the sublime)，前者為優美，為陰柔之美，限於對象之一定形式，使人感覺愉悅；後者為壯美，為陽剛之美，見於無一定形式的對象，如崇山峻嶺、大海重洋、大自然的潛力等 (吳康，民 71，555)。由此可知，康德的美學理論是兼論自然之美與藝術之美。

達達基茲在美析美的範疇史時，曾區分古典之美 (classical beauty) 與浪漫之美 (romantic beauty)，前者以古典主義 (classicism) 為代表，致力追求形式之美，講求比例、和諧、平衡等普遍性原則；後者以浪漫主義 (romanticism) 為代表，不以和諧之美為目標，而以強而有力，震撼人心的效果為目標，主張倚賴感情、直覺、衝動、熱情和信仰，即所謂精神優於形式的非形式主義，表現出激情、奇異、深刻、奧秘、震撼等之美 (劉文潭，民 76)。

抱持美的客觀論，則美就有一定的準則；主張美的主觀論，則美就沒有一定的準則，這兩種論點皆有其道理，但是無法普遍的解釋美的形式。美的感受雖然是個個體的主觀反應，欲需要有引發美感反應的刺激，這種刺激存在於知覺的客體，而具有美的潛在性，知覺的客體若其結構和各種性質，符合個人所建立的美之判斷規準，便會激起美感。學者們目前多採綜合與折衷的立場，認為「美是一種感覺，這種感覺或者使人滿足，或者使人心弦觸動，結果總是令人覺得滿意或感到值得，就是從心理反應的層面來觀察；從美本身來觀察，美應該是一種和諧、

對稱、成比例……等的狀態，它是實體的性質，是現象，是結構，是氣氛。」(陳迺臣，民 81，238)，或認為「美是欣賞者對於藝術品的感受與了解之後所獲得的「滿意」的感覺或「滿足的心境。」(陳朝平，民 75，30)。

將美感等同於滿意、滿足或愉悅，其產生的條件還涉及幾項因素，即：個體須處在生理安適的狀態與無安全顧慮的情境，知覺的專注性，個人所持的美的規準，審美態度(不涉及利害與認知判斷)，及知覺對象的特性(即美的質素)。美的質素若為和諧、比例、優雅、雄偉、統一、生動、韻律、完善、善良、適當、有能力、精緻、圓滿……等，則易於激起個人滿意的感覺。美的質素容或因空間與時間有別而異，但是基於人類經驗中，本來就具有某些共通性，而衍生出許多規則出來，因此審美判斷也具有有一些共同的規準，例如欣賞垃圾堆與花園，所引起的滿意感即有天壤之別，暴露於噪音的環境與熟悉樂曲的環境，自然不可同日而語；同樣地，見慈悲為懷的義舉與殺人縱火之行，當然也引起美醜不同之情。

二、「藝術」與「美術」的概念分析

辭海對於「藝術」(art)一詞中的「藝」，解釋為才技、準的、規劃處理，含有人為之意；而將「術」解同為藝或推行之方法；兩者並為「藝術」時，廣義指凡含技巧與思慮之活動及其製作，如機械工匠建築房屋之類，皆稱藝術，此義與技術相當，狹義則指含美的價值之活動，或其活動之產物，此義與美術(fine arts)同(熊鈍生，民 70，3860，3959)。而對於「美術」的解釋，廣義指含美的價值之活動，或其活動之產物，如建築、雕刻、繪畫、詩歌、音樂等皆是；通義指繪畫、雕刻及建築；狹義單指繪畫及雕刻(熊鈍生，民 70，3523)。這種解釋類似於牛津字典對於「art」的解釋，該字典將「art」界說為：人類的技巧、有技巧的活動、及技巧的應用結果，其中製作美的作品則稱為「fine arts」(Murray et al., 1989, 657-9)，牛津的解釋實較傾向於廣義的觀點。韋氏字典對於「art」則界說為：經由人類技巧對於事物做調整、創造的活動及作品、製作具有形式與美的活動——「art」包括繪畫、雕刻、建築、音樂、文學、戲劇、舞蹈等，而「fine arts」限於繪畫、雕塑及建築(Mckechnie, 1977, 105)，這一界說則將藝術的範疇稍做規約，不過這些均屬於一般性見解。

從歷史的觀點、美學及現代藝術的發展現況，以審視藝術與美術的概念，似較能釐清其涵義與關係。根據達達基茲的研究，藝術一辭的用意，在古希臘、羅

馬、中世紀與文藝復興時期，都表示技巧，即製作某種物象所需之技巧，諸如：房屋、雕像、船隻、衣服；此外也表示指揮軍隊、丈量土地、風靡聽眾所需之技巧，所有這些技巧都被稱之為藝術。而舉凡技巧都需遵循某種規則，因此缺少規則便不能成為藝術。在這段期間生產技巧的本身與技巧性的產物，均被稱為藝術。這個觀念類似我國古代的「六藝說」。中世紀學者按照創作是單靠勞心，還是同時尚需勞力，區分為自由的藝術（*liberales*）與粗俗的藝術（*vulgares*），前者有文法、修辭、邏輯、數學、幾何、天文與音樂（和聲學）；後者則包含醫藥、農業、戲劇、雕刻、繪畫等需要身體操勞之藝術。接著，「美」在文藝復興時期，開始贏得較高評價，它的生產者——畫家、雕刻家、建築師——較以往受到社會的重視，因此也造成「美術」與工藝以及科學概念的逐漸分離。而在十五世紀以降，藝術界也逐漸將繪畫、雕刻、建築、音樂、詩歌、戲劇與舞蹈，形成與工藝和科學有別的藝術。在十八世紀初巴多（Charles Batteux）提出「美術」名稱，並列出七種美術——繪畫、雕刻、音樂、詩歌、舞蹈、建築與雄辯。其後因詩歌與雄辯經常被視為純文藝（*belles-lettres*）而獨立出去，到了十九世紀，音樂與舞蹈又進一步被減除，於是只剩下繪畫、雕刻和建築三種視覺的藝術（*visual arts*）。不過，十八世紀中葉，工藝便是工藝而非藝術，科學便是科學亦非藝術，唯有美術才是真正的藝術；而將藝術視之為美的產物（劉文潭，民 76）。

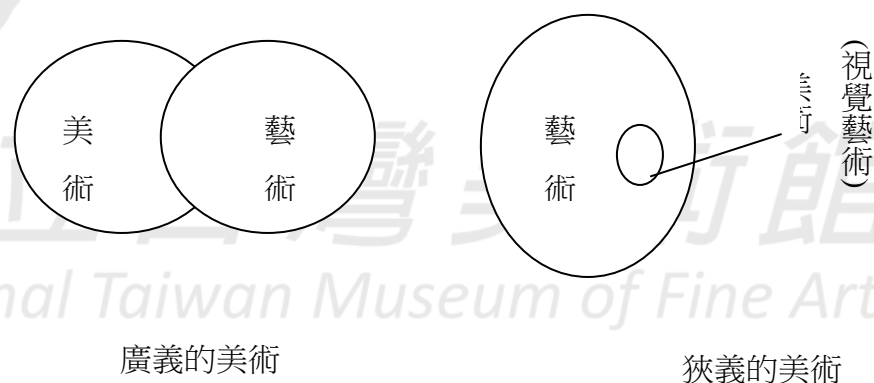
十九世紀以後由於多種藝術媒介的新發現與使用，以及美學家將藝術概念做各種的討論，藝術與美術的概念也隨之改變。新的藝術諸如攝影、電影、造園、電腦繪圖、普普藝術（*pop art*），概念藝術（*conceptual art*）、身體藝術（*happenings*）……等的崛起，非但改變藝術的範疇，也改變美術所包含的繪畫、雕塑與建築的界限。同時由於現代主義（*modernism*）及後現代主義（*post-modernism*）的藝術創作主張，也改變傳統對於藝術即為古典美之產物的界說。

而美學家對於藝術概念的詮釋，除了「藝術乃是一種有意的人類活動」尚被接受以外，對於「藝術之特徵在於產生美，而美即是和諧、均衡、比例」的傳統觀點，或「藝術的特徵在於溝通感情」（*Tolstoy, 1977*），「藝術的特徵在於人類情感的表現」（*Langer, 1977*）等詮釋，均難以對現代的「藝術」涵義做周全的概括。過去以藝術品的性質與藝術家及欣賞者三方面的關係界定藝術的意義，例如：「凡是含有美的價值，根據的原則或吻合美的原則之活動及其活動的產品，表現出作者的思想及情感，並給接觸人以美的感受者，稱之為藝術。」（凌嵩郎，民 65，6）其中的「美」若拘於傳統觀點，也勢將難以概括藝術的涵義。因此，對於藝

術或許可定義為：「藝術是人類有意的創造活動，在於表現某種觀念、情感或經驗，而其結果能激發想像、愉悅、讚嘆、衝擊等心理現象者」，此一定義隱含了藝術的四個規準：原創性（指非模倣）、操作表現媒介、表現性、可引起思想與情感反應者。

至於美術一詞的概念，從西洋藝術與美的概念演變而論，原先為美的產物之涵義，而包括繪畫、雕塑、建築等七種美術，逐漸縮減至繪畫、雕塑與建築三種視覺藝術；而美的概念也與時變遷。現今這三種藝術已不盡以表現美為特徵，或甚至不考慮美的表現（Hunter & Jacobus, 1985），因此將藝術視為「視覺藝術」或許較能符合其本質，而且這「視覺藝術」的範疇應不限於這三種藝術，如此，美術即為藝術的一環，前者對於藝術的解說仍然可適用於此，只不過其表現媒介為視覺材料。

而美術一詞在中文的涵義，一方面可表示含有美的活動及美的產品且能引起美感者，此種活動基本上是人為的，但也可以是自然天成的。而此處所稱的美感，係指滿意、滿足、愉悅、心弦觸動而言，因此美術即有激發個人美的心理感受之本質，這是廣義的美術，接近於美育中的範疇。另一方面美術為「fine arts」的譯名，就此一意義而言，可包括視覺藝術的全部，例如：繪畫、雕塑、建築、設計、攝影、立體構成、書法、工藝及綜合媒材表現等皆是。圖一即表示藝術與美術概念的關係。本文採用美術一詞的折衷涵義，即凡能用視覺察知且可引起美感的造形或現象皆屬之，其中包括視覺藝術與一般視覺造形。



圖一廣義的美術與狹義的美術

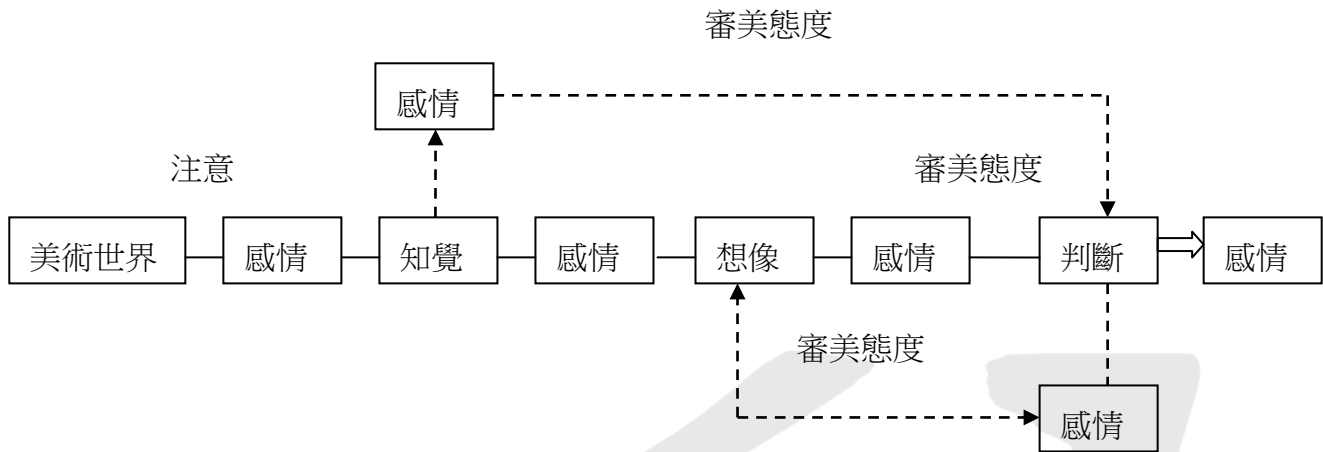
三、「美術欣賞」的涵義與歷程

上文已分析「美」的概念及「美術」的概念，在分析「美術欣賞」的概念時，將運用上述的觀念來詮釋。「欣」當做動詞是玩賞，形容詞為心裏歡喜，副詞為高興的樣子；「賞」當做動詞是品評、觀玩與讚美（陸師成，民 65，619，1222）。因此「欣賞」二字合成動詞，就有品評、觀玩而心裏歡喜之涵義，也就包括至少知覺、判斷與感情三種心理作用。

在中國語言中，欣賞與鑑賞在語意上略有區別，欣賞重在愉悅的接受與讚賞，鑑賞則重鑑別與賞識；兩者皆有品評與欣喜之意，惟鑑賞尚有細察之意，其過程則較欣賞更周密。

在英文中的「*appreciation*」即涵括中文裏的欣賞與鑑賞。鑑賞（*appreciation*）的涵義為：判斷事物的特質、認知優點、敏銳的知覺、欣喜（Murray et al., 1989, 581; McKechnie, 1977, 97）。史密斯（Smith, 1966, 50）認為鑑賞須賴邏輯思考，如界定、解釋與評價等。因此鑑賞即涉及知覺、理解、判斷與感情四種心理活動。依此意而言，鑑賞即包括了「批評」（*criticism*）。按批評的語意顧區別、分辨或辨識之意，判斷之意，前者可說是對作品之了解，如作品結構之分析，作品意義之解釋，稱為解釋批評；而後者是對作品優劣及價值做一判斷，稱為評價批評（王秀雄，民 81，44），此二者均可於鑑賞中完成。反過來講，批評又可以成為鑑賞的基礎（黃王來，民 70；Johansen, 1979）。

「*appreciation*」一字若加上「*art*」即為美術鑑賞或美術欣賞，事實上不論是鑑賞或欣賞，其基本心理歷程大致相同，只不過著眼點略顯差異，而欣賞一詞也較符合通俗的觀點，本文所談美術欣賞基本上類同於美術鑑賞，而不以美術鑑賞中的辨真偽為旨趣。筆者以為美術欣賞涉及感覺、知覺、想像、判斷、感情幾種心理活動，係指個人對於「凡能用視覺察知且可引起美感之存在物」的感受活動，此一感受活動的本身應包括知性與感性，且與利害無關（即無涉該存在物之實際價值或利益），筆者試將這心理活動分析如下：



圖二美術欣賞的心理歷程

圖二所顯現的美術欣賞心理歷程，係根據心理學與美學的觀點來分析，當外在的美術品或能引起美感的存在物（如自然物或人工造形等），在個體安適的狀況下，經由個體的注意，接受外物的事實性資料，此時尚屬感覺層次，不過已進入美術欣賞的第一步。其後的知覺則是將感官所獲得的資料，賦予某種意義，並認知各事物間的關係之心理歷程，某些形象如繪畫中的部分：線條、色彩、構圖、人物等，或繪畫的整體，引起個人即刻知覺到欣喜、愛慕、悲傷、好奇、疑惑等情感，個體將從這最初的審美知覺所引起的感情，繼續品味玩賞，對欣賞對象作進一步的審美判斷。此種美感判斷系指根據美感法則（如統一、和諧、比例、強調、對比……等），或技法的呈現（如自主與自在的表現），或表現內涵的卓絕性（如時代精神的反映與人類意識的表現），或創造性（如獨特、新穎的製作方法與結果），或強烈的感動性（如激昂、崇高、宏偉、浪濤）等規準，而引起個人的讚嘆、愉悅或滿足感，並促使個人凝神觀照，流連不去。這種從感覺、知覺、感情、判斷，再到感情的心理歷程，係美術欣賞的一種心理歷程，不過從知覺到判斷當中，有賴不沾實利的審美態度。

欣賞者在感覺、知覺、感情、判斷，再到感情的心理歷程，固然為美術欣賞的一種可能途徑，不過從判斷後所生的感情，又會激發欣賞者對於美術品的內涵進行探索，而激起另一種感情。此時欣賞者依據自己的生活經驗和過去的審美經驗來展開想像，而體驗到創作者的心境或創作者本人所沒有體驗的意境和意義，並經由這種探索，而興起一種理解後的滿足感、愉悅感，或其他與作品內涵相應的感情。

另一方面，從知覺所引起的感情，也會導引個體對於美術品的內涵進行探索，而激起感情。此時欣賞者仍可依據自己的生活經驗和過去的審美經驗展開想像，而體驗創作者的心境或創作者本人所沒有體驗的意境和意義，並興起一種理解後的滿足感、愉悅感，或其他與作品內涵相應的感情。而再由這種感情推動個人由不沾實利的審美態度，從事審美判斷，再獲得另一種讚嘆、愉悅或滿足感。

以上的心理歷程，也可說是美感經驗的形成過程，過程中的每一環節，均需要欣賞者具備一定程度的藝術修養、審美態度與動機、知識背景、生活經驗、及相應不同風格的審美規準等條件，否則此心理歷程不易產生，自然就只淪為一般知覺經驗，而非美感經驗。

四、「社會美術欣賞教育」的概念分析

上文對於美術欣賞的涵義與歷程已做過分析，得知美術欣賞係對於「凡能用視覺察知且可引起美感之存在物」的感受活動，這種感受活動的本身包括知性與感性層面，且與利害無關。而「美感」的意義即是滿意、滿足、愉悅、讚嘆或心弦觸動的感覺。因此「美術欣賞教育」即是設計、安排與實施這種感受活動的過程，以達成教育的目的，包括對於美術欣賞教育目標的訂定，美術欣賞教育內容或活動的規劃，美術欣賞教育方法的選擇及實施，及美術欣賞教育實施成效的評鑑與改進。

美術欣賞教育為美術教育的一環。素來美術欣賞與美術創作即為美術教育的兩個主要範疇。現今中外美術教育領或美術教育學術界將美術教育定位於「視覺藝術教育」(呂桂生,民 78;國小美勞科課程標準修訂參員會,民 80;NAEA, 1992),時常將美術欣賞稱為「審美」或「美術鑑賞」,而將美術創作稱為「表現」或「美術製作」,不過稱謂雖異,其實質內涵都在指「感受美的事物」與「表現美的事物」。關於「感受美的事物」則包括視覺藝術品本身及其他視覺形象;而「表現美的事物」則以創作視覺藝術品及(或)其他應用美或藝術的原理之活動為範疇。這顯示視覺藝術教育並不以視覺藝術之欣賞與創作為範圍,其範圍尚包括視覺藝術以外的美的表達與感受。至於欣賞與創作所需之知能與經驗,自然也就成為美術教育的另一內容。

美術欣賞與美術創作為美術教育的主要範疇,而該教育所實施之場所,可據以為劃分學校美術教育與社會美術教育。凡在學校所實施的美術欣賞教育,為學

校美術欣賞教育，其實施的對象為在學生；而在學校以外（不含家庭）的場所所實施的美術欣賞教育，為社會美術鑑賞教育，其實施的對象為全民；另外在家中所實施的美術欣賞教育，則為家庭美術欣賞教育，其實施對象則限於家中成員。不過這種分法，在美術欣賞教育實施時仍有重疊之處，如學校可能利用社區資源，而透過大眾傳播，雖在實施社會美術欣賞教育，某些家庭可能就利用這種資源來實施家庭美術欣賞教育。因此本文的分法，僅為相對性說法，以利探討之便。

社會美術欣賞教育既以社會資源為實施的主體，而實施的對象為全民，其影響自然深遠。其中社會資源包括博物館、美術館、文化中心、畫廊、公共設施、大眾傳播機構及其傳播網路、自然環境、及其他人為的環境等。這些社會資源不像學校或家庭，常不受天候、時間的影響，其欣賞空間的容受性也較學校或家庭者為大，而社會資源若經適當運作，其所能發揮的教育功效也較學校或家庭者為高。

在討論完社會美術欣賞教育的相關概念以後，以下將分析全人發展的涵義，並依據全人發展所關涉的領域，試分析美術教育與這些領域的關係，以建立美術教育的理論基礎，並據以為規劃社會美術欣賞教育的未來取向。

參、全人發展的涵義

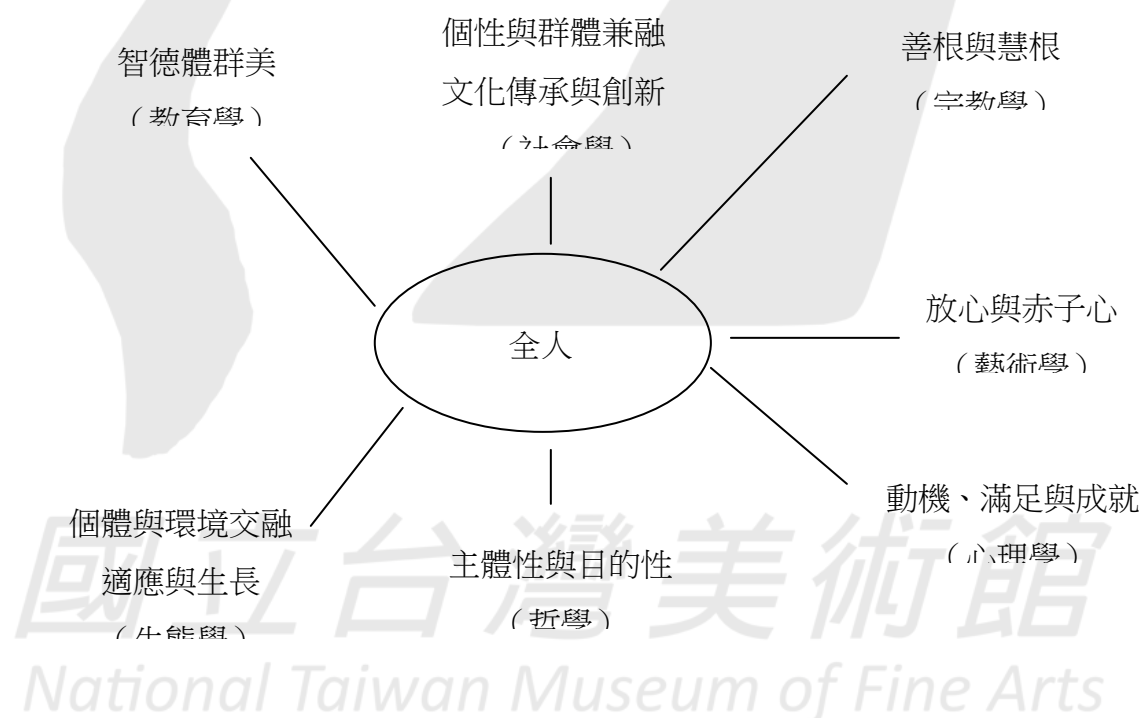
一、教育學的觀點

從教育理論與實務的角度，觀察全人發展的內涵，大致上是指學校、家庭或社會教育所欲培養的建全國民；而培養健全國民的教育，較早時有聽、智、體育，以致德、智、體、群育，再增加美育而為五育。歷來教育學者一再疾呼學校、家庭或社會教育制度與其運作，應強調五育並重的教育，以期國民在道德、智識、健康、群性及美感上能獲致均衡的發展。現今由於社會與家庭結構的急遽變遷，教育的任務逐漸由學校擔負起負責或全責。學校教育也由於功利主義與升學主義的盛行，將此五育割裂成五種分立的活動，不相統屬，同時再將五育分別運用學科概念及統計概念，以分數或等第做為標記學生的基礎，並以彼此分數或等第高低相互比較，而產生所謂的常模參照及標準參照，形成學校之間及學校之內的階層劃分，連帶的影響學生的自我肯定。這種現象在教育學及教育界沿用已久，形成強勢理念，卻忽略對五育內涵的深究與量化評定的實質意義及限制。

平心而論，以五育均衡發展作為全人發展的內涵，實不失為教育的良好手段，但是當這五育的內涵被數值化並且被割裂分立後，其原義逐漸消失且易被曲解為：教育的全部即是學校的成績單。因此，對於全人發展的內涵若能從較為廣博的角度去觀察，似乎較能理解其實質意義，而透過鉅觀角度的省思，也似乎較能發展適切的教育理念與措施。

二、多層面的觀點

以五育均衡發展做為全人教育的範野，並且以五育俱優來詮釋全人的內涵，可以說是純教育學的觀點，這種觀點在實施成效上有其限制。假如把各個相關學問或領域所崇尚的原理或探索的主題，試加以引申來做為全人的內涵，可使全人教育更具有理論基礎。筆者試從七個層面來說明全人的意義，圖示如下：



從社會學的角度而言，一個完整的人除了能發展其個性外，並具備與人相處的群性，也就是有個性的社會人；另一方面，一個完整的人除了傳承文化的菁華以外，尚能就其存在的社會與未來從事文化的創新。

從宗教學的角度而言，一個完整的人是具備善根與慧根的人，也就是能發揮佛性或慈悲之心，同時能體悟事理、透析人生、判斷是非。依據佛教禪宗的釋示，衆生原本都有佛性，因此原都是佛，只是不能體會自己的煩惱本空，當下悟入佛陀的心境，以致依然處在迷惑之中，成為凡夫俗子，此即：「自性迷，即衆生；自性覺，即佛。」（楊惠南，民 81，131）。上文所言悟即是慧根的呈現，而佛性即是善根的又名。另外，聖經裏對於世人的規勸與證道，也在於培養人們的善根與慧根，以臻於和樂的境界。

從藝術學的觀點而言，藝術的最高原理在求放心與赤子心。所謂放心就是心、手、眼合一的狀態，此時創作者與自然界融化為一，了無隔閡，而能隨心所欲。而赤子心就是原我純真的心理，在表現上即具有個人風格，在觀賞上即能見萬物之和諧與純粹的本貌，愛物且與物合一。吾人綜觀中外藝術創作歷史，藝術家在放心與赤子心的表現比比皆是，這種表現也就是將個人的思想與情感自在的展現；此一觀點可說是全人發展的藝術學涵義（黃王來，民 79；曾昭旭，民 81；Edmonston, 1975；Hunter & Jacobus, 1985）。

再從心理學的角度觀察全人的意義。一個人有多種動機，例如生理的飢、渴、性動機、親和動機、成就動機等，這種動機依據心理學家馬斯洛（Maslow, 1954）的觀點可列成一階層，即是生理的需求、安全的需求、愛的需求、尊重的需求與自我實現需求，這五者由較低的需求逐步上升至較高的需求，而形成一交互關聯的系統。不論是生理或心理的需求，若獲得滿足，個人始感覺愉悅。依據馬斯洛的研究，在階層中居於較低位置的需求獲得滿足之後，個人才進一步尋求較高位置的需求滿足，最後則是自我理想的實現。這種需求漸次獲得滿足，終臻個人實現其理想，也具備了全人發展的心理學涵義。

與心理學觀點互有關連的另一觀點，即是採取哲學中對於人的觀點。哲學是一種思辯的學問；哲學家一直在討論人與宇宙的關係及人與人之間的關係。就人與宇宙的關係而言，西洋哲學常將形而上的最高存有稱為上帝，上帝是一切事物所以存在的最高依據，也就是本體，於是形成天人隔絕的現象；而中國哲學則將宇宙人生的本體稱為道，而道是形上且形下的，於是而有天人合一的理念。中國哲學強調人為萬物之靈，人與天地並列為三才，可以參天地之化育，就是指人能認識萬物的意義、開發萬物的意義（參）、並充分呈現萬物的意義（盡）。因此，人雖不能無中生有地創造萬物，欲能夠賦予萬物以意義價值，那麼從生命實踐的層次而言，人就是宇宙一切事物的本體（曾昭旭，民 81）。若再從荀子所言「物

物而不物於物」的觀點而言，中國哲學已揭示了人能夠自我抉擇的主體性，此一觀點與西洋存在主義所倡導之主觀性、珍惜自由、抉擇並自主行動的理念相近。

至於人與人之間的關係，已牽涉到道德論的範疇。儒家所倡導的仁，即是不忍人之心，也是推己及人的情操。德國哲學家康德（Immanuel Kant）倡導：應視人為目的，而非為達到自己目的的手段。又英國哲學家皮德思（R.S Peter）提倡道德判斷與論證的程序原則為：「自由、公平、與待人如人。」，即是能作自由判斷、公平對待、互尊互諒、尊重別人意見與利益，把人當人來看待，而不把人當自己的工具來支使（歐陽教，民 67，209）。這些觀點都是人自為目的性的說明。因此從哲學的觀點而言，全人即具有主體性與目的性的人。

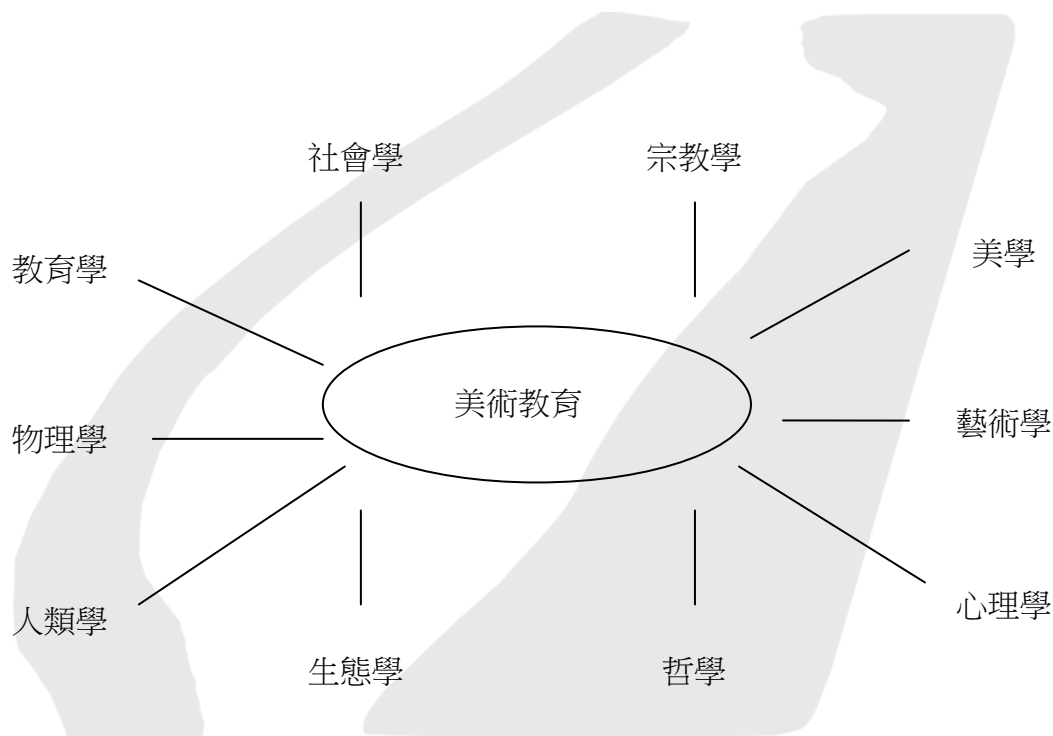
再就生態學的角度觀察全人的涵養時，不免想起當今世界所一致重視的環保問題。大自然界的萬物原本極其和諧的存在，天象時序有一定運作的規律，萬物生成凋零也有一定的模式與循環系統，而能生生不息、多采多姿，這即是所謂的「常」。人類是萬物的一種，也為萬物之靈，處於生存的環境中，取環境中資源以維生，並改造環境使其能適合於生活。不過，由於人類過度開發、濫用資源、污染環境，卻在享受科技進步之際，同樣蒙受破壞環境的惡果，形成個體與環境不相融洽的情景。其次，在個體與環境的關係中，除適應外尚須改進，俾使萬物均能順利生長，而保持和諧的狀態。因此，從生態學的觀點而言，全人即是個體與環境順利交融，個體能適應環境並使得萬物皆能順利生長。

綜合言之，人全是多層面的概念，除了教育學的觀點以外，尚須整合各學問或領域的見解，以穿透其實值內涵。全人在學校教育中指的五育均優；從社會學角度而言，是指有個性與群性，兼能承續與改造文化者；從宗教學角度而言，是指兼有善根與慧根者；從藝術學角度而言，則稱能放心與持赤子之心的創作者；從心理學角度而言，指適當滿足動機並且自我實現者；從哲學角度而言，指兼能自我抉擇與待人如人者；而從生態學角度而言，則指能與環境和諧相處者。而這些領域下的詮釋，都是一種理想，這種理想是逐漸接近與生成的，因此全人是需要培養或啟發，本文即用「全人發展」一詞表示該理念。

肆、美術教育的基論基礎

上文對於全人概念的詮釋係採用宏觀的角度，從各相關學問穿透其內涵，似能賞握其本質，根據這樣的詮釋，對於全人教育也較有廣博的著眼點，以提昇全

人教育的成效。既然從宏觀角度來分析全人的概念較為周全，而美術教育的著點在於「全人發展」，因此將美術教育置入一宏分析的模式，以尋求美術教目標、內容與方法的理論根據，也應較從單一分析的模式，更能規劃適切且以全人發展」為鵠的美術教育。這種宏觀分析的模式，包括了對學校與社會美教育範疇的解析，而美術教育中的創作與欣賞領域，自然也須憑藉這種分析模的結果，以規劃適當而具體的教育目標、內容與方法。圖四即顯示此種分析的模式：



圖四「美術教育的理論基礎」分析模式

一、教育學與美術教育

教育目的論素來即有（1）強調知識體系的學科中心理論，（2）強調學生需要、興趣和能力的學生中心理論，與（3）強調社會適應與社會改變的社會中心理論。

教育目的論反映在課程設計與實施上即有：

（1）學科取向的課程設計：又稱學科中心課程，強調課程的本質先於社會、學習者和學習歷程即已建立，課程內容應由學科之中抽取；每一學科有自己的知識和求知方法，也有自己判斷真理的規準；每一學科採取邏輯方法組織學習及闡釋學習，教師為學科專家；而課程的目的即在於引導學生進入學科領域，然後循

序漸進，以獲得學科知識與求知方法，並認同於該學科；學習評鑑常採常模參照方式。

(2) 學生取向的課程設計：又稱學生中心課程，強調學生個人的意義創造，讓課程適應學生，而非讓學生適應課程；以學生的興趣、需要、能力，或者是學生的意圖、性向與發展，做為課程設計的核心；教師應提供優良的環境（含資源）讓學生自由、自主、彈性、統整、主動且個別地涉及，生動而快樂地學習，獲得知識，並發揮潛能；主張知識是學生經驗的一部分，自身不應成為領域；採取工作單元（the unit of work）的型態，而非知識分科，該工作單元沒有固定的學習順序，學習組織由學生自己負責；注重學習過程的評鑑，常用主觀、直接的方法，避免客觀、量化的評鑑；課程優劣的指標，在於學生顯示的興趣。

(3) 社會取向的課程設計：又稱社會中心課程，強調社會現有的狀態或現有的問題，做為課程設計的核心；主張課程發展的目標係將學生導入社會，使其成為社會有效的成員，發揮社會功能，或者讓學生探討社會問題，了解改善方法並付諸實施，形成美滿社會；知識的價值須由社會行動加以證實，凡實用者才有價值；教師應指引、視導、評鑑、激發學生的各種學習活動；學習評鑑採客觀評量工具及個人主觀意見陳述，以保障課程目標的實現，另一方面課程效果須待學生到社會工作後，才能有效觀察（黃政傑，民 80）。

這三種課程設計取向都有其優劣與問題。學科取向的課程設計，易流於主智主義；而學科結構的爭議不斷，形成設計的困擾；另外知識體系的階層化，也造成學習者的階層等級。學生取向的課程設計，雖強調學生中心、活動、發展、自由與統整，卻易流於反智主義與放任主義；而學習者的需要和興趣之性質常引起爭議；另外在活動的設計也易流於空洞。而社會取向的課程設計，視個人為團體而存在，學生易成為維護或改造社會的工具，可能造成現行社會的不平等或衝突。

美術教育界在四〇年代以後至今，也存在著學生中心與學科中心兩種思潮與課程設計，前者以羅恩菲爾（Lowenfeld, 1957）及里德（Read, 1958）的理論為代表，一般稱之為工具論（instrumentalism）；後者以艾斯納（Eisner, 1972, 1987）的理論為代表，一般稱之為本質論（essentialism）。筆者以為兩者各有所偏，而試圖以「全人教育」的觀點加以整合為「統合理論」（黃王來，民 79，民 80，民 81），這三個理論的比較可見諸表一：

表一、主要美術教育理論比較

	工具論	本質論	統合論
基本立場	<p>1.美術教育在於啟發個人的潛能。</p> <p>2.美術表現是由內而外的過程，是自然成長的表徵。</p> <p>3.美術教育應順應個人與生具來的創造性，促其開展。</p>	<p>1.美術教育的主要價值在於它對個人經驗的獨特貢獻。</p> <p>2.美術能力非自然成長的結果，而是學習的結果。</p> <p>3.學習美術的過程既複雜且精巧，課程內容和教學活動須有組織與程序，美術為一般教育中的基本學科。</p>	<p>1.美術教育應著眼於全人發展，全人發展有多層面的涵義。</p> <p>2.美術知能非自然成長的結果，而是潛能與學習交互作用的結果。</p> <p>3.美術知能有賴啟發性的教學，此種教學係以科際整合方式發展而來。</p>
美術教育與目標	<p>開發創造性並促進人格健全發展。</p>	<p>發展學生瞭解與鑑賞美術的能力，包含瞭解各種美術理論和歷史、對美術的反應與美術創作的的能力，即認知與應用美術概念。</p>	<p>促進全人發展，也就是啟發學生的自發性、審美能力、創造能力、美術創作及人格成長。</p>
美術教育內容	<p>1.美術創作為範疇，創作的材料與技法多變化。</p> <p>2.無系統化的課程設計與書面教材。</p> <p>3.成人美術品有礙兒童自我表現，非美術學習的內容。</p>	<p>1.美學、美術批評、美術史及美術製作四個領域，每一領域都有須指導的內涵。</p> <p>2.教學內容取自古今中外的視覺藝術，包括民俗、應用和純粹美術。</p> <p>3.有系統化的課程設計，且以四個領域的內涵為根據，有書面教材。</p>	<p>1.以美術創作為核心，輔以美術鑑賞、美學及美術史。</p> <p>2.教學內容以美術上的開放性問題為重點，問題來自與美術及生活相關的領域。</p> <p>3.以教學策略為基礎將教學內容做系統化課程設計，且有書面教材。</p>

		4.成人美術品是課程組織及統整四領域內容的核心。	4.成人與兒童美術品皆為學習的內容。
美術教育方法	<p>1.給予學生鼓勵與表現機會，以激發學生自我表現，注重創作過程。</p> <p>2.以學生的經驗為創作主題，應用問答法及身體動作，激發學生表現。</p> <p>3.順應學生表現類型，輔導其表現。</p> <p>4.評量即在分析學生的成長與創作過程，無客觀、外在之規準。</p>	<p>1.透過「教學」使學生瞭解美術，兼重創作過程及結果。</p> <p>2.引起學生的學習動機並協助學生了解美術概念。</p> <p>3.注重行為目標與表現目標的達成，教學時強調有系統的程序。</p> <p>4.評量學生的學習成果，訂有客觀、外在的規準，規準來自四領域中的內涵。</p> <p>5.在同一單元教學中，統整四領域的內涵。</p>	<p>1.以創造思考教學法為中心，設計十種不同的啟發方法，激發學生的興趣與思考。</p> <p>2.強調有趣具有效的教學方法。</p> <p>3.教學時雖有系統程序，惟允許彈性變更。</p> <p>4.以敘述性的分析取代等第或評分，評量內容包含自發性、審美能力、創造能力的表現及人格成長。</p>
評論	<p>1.對於學生不同表現類型的區分不夠具體，其相應之輔導策略不易訂行。</p> <p>2.忽略學生審美能力的培養。</p> <p>3.提倡開發創造性實即自我表現，對於高層次創造能力的開發尚付闕如。</p>	<p>1.嚴謹學科結構易偏於知性啟發，忽略個人美感經驗的啟發。</p> <p>2.以成人美術品為組織及統整四領域內容之核心，易形成美術教育價值偏立。</p> <p>3.強調行為目標的達成，易忽略學生自我表現。</p>	<p>1.屬試驗性理論，有待加強理論基礎。</p> <p>2.理論之應用研究多採小樣本，有待實施較長期之課程實驗。</p>

工具論主張兒童中心的美術教育，而本質論主張學科中心的美術教育，即所謂「學科為基礎的美術教育」(Discipline-Based Art Education，簡稱 DBAT) 這兩

理論都有其產生的時代背景，後者可說是對前者的反動；兩種理論至今仍影響歐美以及其他國家的美術教育；而討論與批判這兩種理論的論文與研討會也未曾間斷。國內美術教育界對這兩種理論，有提倡、批評、試行或質疑等各種反應，惟對於改進國內美術教育狀況與規劃未來美術教育之努力，則尚欠積極。事實上，現代社會的美術教育，難以也不宜以採取唯一且極端的教育目的論或課程設計取向，而是針對現況並瞻望未來，酌採適當理論取向，予以本土化。美術教育中的創作領域或欣賞領域，自然也應採行此種方式，以發展並規劃適切的教育目標、內容與方法。

二、社會學與美術教育

社會學是社會科學重要的一支，其研究的對象為社會中的個人及其活動，尤其是互動空間所造成的社會結構與社會變遷；社會學理論具有相當的科學性，惟這種科學性有別於自然科學的科學性。陳秉璋（民 74，430）認為社會學理論的科學性應具有三項特質：（1）能反應或說明當代社會事實，並進而預測其可能之變化或可能之轉化，（2）經得起當代人的自由批判而為多數人所接受，（3）不但能符合且能提昇當代社會的社會好（social good）與社會期望（social expectation）。根據陳氏的分析，西方社會學理論常對社會事實做主觀意圖化的扭曲（subjective-intentional distortion）或意念科學化扭曲（idealscientific distortion）。前者係從社會事實中抽取有利的題材與主題，以建構自己的理論，如馬克斯（K. Marx）利用物質主義與辯證邏輯，抽取階級的矛盾與對立之事實，建構衝突理論，而對於社會所含蓋的整合事實即予否定與扭曲；後者則指晚近社會科學研究常以自然科學所發展出的科學主義：包括研究方法、原理原則、觀念與態度，作為衡量社會科學研究的唯一規準，如涂爾幹（E. Durkheim）的實證社會學，即是把社會當做一客觀化實體，企圖尋得不變因果律，招致失敗結果。

固然如此，社會學理論在解釋及預測社會事實上有其一定之價值，現象社會學（Phenomenological Sociology）認為社會生活有四度時空，即已經發生的過去世界（past）、面對面的接觸世界（face-to-face contact realm）、間接經驗的當代世界（contemporaries）、即將接連的未來世界（future and successors），隱含了社會生活係一連續體而存在於不同時空裏。另一方面，現象社會學派認為生活世界是以文化為依據的社會生活，文化對於個人之行動與思想會發生影響與制約，而

個人則正處於過去文化與未來文化的中介，易言之，生活世界的文化內涵不但對我們發生影響，而且經過我們而將延續下去（陳秉璋，民 85，86-399）。

將現象學的這兩個觀點加以整合，即是文化應具有延續性的理念。林清仁（民 76）認為在文化延續的過程裏，每一種創新與發明，都是由舊有的文化蛻變而來，而等到這種發明為當代的社會成員所接受，共同形成新觀念和新行為以後，就帶動社會改革，使文化再呈現新貌。林氏以文化延續的觀點，將教育分為三種導向：

1.傳統導向：採取傳統導向的教育，特別重視過去文化的傳遞，教育的主要任務是將傳統文化的核心傳授給下一代。

2.現在導向：教育的現在導向，使教育顧及現實社會的實際情形，也使教育措施不再囿於傳統的價值念。現在導向可以結合教育與現實社會，使教育措施能夠切合社會需要，以解決社會問題。

3.未來導向：教育重視未來導向，才能永遠保持創新的活力與發明的能力，使其具有前瞻性，更可以帶動社會求新求變，使文化保持延續不盡的生命力。這種導向即在使學生都有創新發明的意願和能力，並且能運用創新的方法以建立新的價值觀念（林清江，民 76，81-82）。

吾人若以這三種導向來批判我國的教育，則易於發現我國教育在文化傳統的傳遞及固有道德陶冶的課程，始終歷久不衰，對於社會穩定曾發揮其功效，可說傳統導向實施成效最大；而歷來教育措施在人力供需上的努力，尚稱隱當，這顯示現在導向的實施已具成效；不過教育的未來導向措施則較為缺乏，使一般學生在迅速變遷的現代社會中欠缺創新發明的意願和能力，也缺乏對建立未來社會的理想。

教育的三種導向對於美術教育的啟示，可概見於下列兩端：

1.美術教育的內容取材宜兼顧能傳遞傳統文化、配合現代社會現象與需求、及激發創新發明的意願與能力三者入手。在創作領域可有沿襲過去的技巧、原理與風格者，並能配合現代社會所需，及開創新技巧、新原理及新風格之作；在欣賞領域可遍覽過去的美術品及當前的美術品，並注意各種美術上的新嘗試。

2.美術教育係教育的重要一環，在整體教育力圖革新與發展之際，美術教育對於文化傳承與創新具有舉足輕重的作用，美術教育的決策與措施勢需站在文化轉捩點上，擔負各種起承轉合的任務。

三、宗教學與美術教育

佛學的「三法印」可說是生命成長的規準，也是心智啟發和教育理念的宣示。這三法即是：「諸行無常、諸法無我、涅槃寂靜」。「諸行無常」是指世上一切事物乃至人世遭遇，沒有停滯不變者，在變遷世界中，個人應能面對無常，能在無常之中發展覺性，發現自己的本真與人生；「諸法無我」是指在待人接物的種種行為關係中，要明白事理，明辨是非，和諧合作並互相尊重，而不能從自我中心出發。至於「涅槃寂靜」是指排除心中煩惱、疑惑、障礙和矛盾，淨化自己的塵勞，才能恢復自由清醒的心境（鄭石岩，民 80，46-54）。

這三法印意在使人們「直指人心，見性成佛」，也就是自我醒覺，恢復本真。依照禪宗（四卷本《楞伽經》）的哲理解釋示，佛性是一切萬事萬物的本源；萬事萬物都由佛性所生起，因此佛性是無所不在，修道就不必一定具有某種特定的方式或場所才能修習（楊惠南，民 81）。《六祖壇經》曾謂「心平何勞戒？行直何用修禪？」可說是禪宗重生活實踐與頓悟的最佳寫照，而這種釋示乃基於禪宗認為每一個人都具備特有的本質或因緣，透過啟發，認清自己，並按照自己的因緣去發展。

佛學最主要的旨趣在於啟發個人的生活智慧，以禪而言，即是一種開悟或解脫的工夫，其目的在於「覺」，鄭石岩（民 80，167）認為「覺」的涵義包括：（1）了解自己、接納自己、實現自己，（2）了解別人、接納別人、寬容別人，（3）明白事理，承擔是非，事事無礙，（4）落實生活，放下妄念，精進圓滿。除了覺悟以外，學禪亦須恪守生活的格律，如布施、忍辱、持戒、精進等，以致獲得心理上最大的自由與福慧，而這正是佛學中的「皈依」。

禪宗由於強調不拘形式的頓悟，而且受到主張「無為」的道家思想之影響，表現在宗教藝術作品上，常具有簡樸、枯高、自然的特色（楊惠南，民 81；Watts, 1957; Chang, 1970）。而佛教中的淨土宗一向注意有形戒條，並崇尚西方極樂世界平坦、整齊、潔淨與富麗之黃金國度，在宗教藝術上則強調整齊、對稱、繁複之作品，也成為鼓舞與增強信徒信心的標的（楊惠南，民 81）。

佛學對於「覺」的釋示，對於美術教育的涵義為：

1.美術教育宜肯定並尊重每一位受教者都具備特有的本質或因緣，設計並實施適當的啟發方法，俾使受教者根據其自己的本質或因緣從事各種美的創造，而這種美的創造非但有助於個人放下妄念，以圖圓滿，並有益他人產生美的感受。

2.在美術欣賞教育實施前後，教以欣賞者以虛靜之心靜觀對象，以透析對象之理與形，並獲得豐富而滿意之感受，適正符合覺的含意。同時以宗教藝術為引入覺悟與修行之工具，在美術欣賞教育上也是可開創或加強之領域。

四、美學與美術教育

中國美學思想主要係以儒家與道家學說為根源。儒家的美學與倫理學密不可分，因此《論語》一書成為孔子美學最重要的著作。所謂「里仁為美」（《註語·里仁》），基本上就是把「仁」當做美的主要內容，又有「尊五美，屏四惡」（《論語·堯日》），孔乙講的五美是指：「君子惠而不費、勞而不怨、欲而不貧、泰而不驕、威而不猛」，這句話基本上即代表一種中庸、和諧的美德，也就是「善」，是一種「美德」。孔子除重視「以善為美」的理念，同時強調審美主體需先經人文教化，才能產生審美能力，悠遊於藝術的境界，此即「志於道，據於德，依於仁，游於藝」（《論語·述而》），意謂個人先經前三種教化，始能修養出高尚的品味，以浸潤於藝術；再如「知者樂水，仁者樂山」（《論語·雍也》），也闡釋審美主體必須通達事理、毫無窒礙，就如同水的特性，所以樂水，而審美主體須先成為仁者，篤實厚重有如於山，所以樂山，因此審美主體與客觀相互一致，始易產生美感。

「知者樂水，仁者樂山」可說是孔子所提倡人格美的寫照，是一種心靈上的自由悅樂，如同《孟子·盡心上》所言「君子有三樂」之境界一般。而美的呈現尚且在生活之中，《論語·先進》中孔子請弟子言志，曾點曾說：「暮春者，春服既成，冠者五六人，童子六七人，浴乎沂，風乎舞雩，詠而歸。夫子喟然嘆曰「吾與點也」，說明了一種悠閒恬美的生活美學。其次如「禮之用，和為貴，先王之道斯為矣」（《論語·學而》），也在說明生活之中的禮儀應符「中庸與和諧」，不偏不倚。

根據這些理念，馮滬祥（民 79）分析孔子所提倡的審美規準在於：「中和之道」、「美和善的和諧統一」、「文和質的和諧統一」。「中和之道」即是中庸而和諧，無過之亦無不及，因此「樂而不淫，哀而不傷」，而凡禮樂者均應符中和之道。「美和善的和諧統一」就是藝術技巧和思想意境要能結合，如《論語·八佾》篇中所說「韶，盡美矣，又盡善矣；武，盡美矣，未盡善也」，意謂周公所作韶曲 既有很好的藝術技巧，又有很好的主題意境，而達美善合一。「文和質的和諧統」意

即形式和內容要能兼並，如《論語·雍也》篇中「文勝於質，則史；質勝於文，則野」，即在強調華麗文辭而內容空洞者，則流於形式，內容雖佳卻無藝術性剪裁與修飾，則顯得粗糙而突兀，因此特強調「文質彬彬」。這些審美規準的作用，無非是強調社會教化的功能，使人們呈現人格之美與生活之美。

孔子的美學思想在追求一種完美的理想，此理想是要符合仁的標準，其標準仍在此世界中。西洋哲人柏拉圖認為美存乎形上之「理念世界」，理念是真實的存有，所有感覺世界的存在均分受了理念，而進入存在，美的事物也分受美之理念，而呈顯出美的形式。而真正的藝術即模仿了理念世界中真實的美，創造一種理智澄澈的境界，給予人類理性的快樂，因此是適當的教育工具；而虛偽的藝術則模仿感覺世界的表象，不顧善惡，徒以產生感官的快樂為能，使人產生朦朧如夢般的幻境，則應摒除在理想國之外（楊深坑，民 72，68-69）。柏拉圖認為真正的藝術表達了理念世界真實的美，只有這樣的美才能提昇人類的精神境界，發揮其積極性的教育功能，這種透過藝術教化人心的論點與孔子的論點頗為一致。另外柏拉圖認為真實的美則具有幾個特質，分別為：量度、適度、節度、對稱、比例、完美與整全（統一），這些美的特質實訴諸理智思慮（楊深坑，民 72，74-77）。據此，柏拉圖認為表達適度、節度、和諧的音樂，表達對稱和諧的舞蹈，遵守嚴格藝術規範的建築、雕刻和繪畫，及描述至真至善的文學，始具有教化的功能。道家的莊子在美學的立論上，與孔子所論者有所不同，前者強調自然之美，而後者強調人文之美。不過徐復觀（民 68，136）認為：莊子與孔子一樣是為人生而藝術，因為開闢出的是兩種人生，因此在為人生而藝術之上，也表現為兩種形態。馮滬祥（民 79）將莊子的美分為空靈逍遙之美、平等齊物之美與真誠樸素之美。《莊子·逍遙遊》曾說：「……肌膚若冰雪，淖約若處子。……乘雲氣，御飛龍，而遊乎四海之外。其神凝，使物不疵癘而年穀熟」即是一種高度空靈所展現的美。另方面以同情體物的精神，肯定天下萬物都各有其價值，各有其本性美，不能任意抹煞，這就是一種齊物之美，此即「澹然無極，而衆美從之」（《莊子·刻意》），而齊物之美就是虛靜恬淡的自然之美。再者，莊子也強調真誠之美，這是他所肯定真正最高之美，乃在於返璞歸真，《莊子·天道》中他便指出：「樸素而天下莫能與之爭美」就是因樸素而真誠、而能動人。而個人為領悟與達到這些美的境界，即須心齋坐忘，以達物我合一的美感經驗，也就是以虛靜之心，去除欲望與知識的作用，由審美主體從事自由的觀照。

根據莊子對美的詮釋，莊子對於審美的規準則為：「意境是否高遠，深具空靈之美？」「氣韻是否生動，深傳自然之美？」「創作是否真誠，深符樸素之美？」（馮滬祥，民 79，245）這三項規準的主要精神，在於體悟自然之神韻，化為妙趣，順乎萬物本性，自然自在，而非徒飾表面，失去內在真情。莊子所提倡者無非是由技入道的一種圓融與自然的境界。這種境界落實於人生，即是返璞歸真、無所矯飾的生活。

從孔子強調人格及生活之美的觀點，與莊子純樸自然美的觀點，可說均是藝術化的人生，也就是美即在於生活，其所以成其為美，端賴個人從生活中去實踐與體悟。孔子言物我感應，強調應先修己養性；而莊子則強調心齋坐忘，以臻物我合一。

美儒杜威（John Dewey）在其所著「藝術即經驗」（Art as Experience）一書，曾析言（1）經驗即具有審美的價值，美感即存在於經驗之中，美感經驗是一種完整、突出而自足的經驗，（2）工具（或手段）和目的互為外在的情況，無關於審美，工具（或手段）和目的自然地合為一時，則具審美價值；例如旅行為了辦事則與審美無關，旅行為了觀光則有關審美，（3）藝術創造和藝術欣賞皆需想像，發揮想像力有益於理想與目的的追尋（Dewey, 1958）。杜威的觀點仍落實於生活之中，從經驗中探求美感，以美感經驗來充實生活，發展理想。

上述幾種美學觀點對於美術教育的啟示在於：

1.欣賞者的條件與修為會影響其欣賞取向及欣賞之感受，因此加強欣賞者的心性修養，有利於欣賞者與欣賞對象間的感應。

2.先哲所主張的審美規準非但適用於人文世界，也及於藝術作品，大致上以「和諧」、「適度」、「真誠」與「自然」為主，這些規準具有雙適性，雖為傳統之觀點，不過影響中國藝術創作甚久，對於現今視覺藝術的創作與欣賞，仍為可遵循與參考的規準，對於非視覺藝術的其他造形之欣賞，亦不失為一個重要的憑據。

五、藝術學與美術教育

美國抽象表現主義（Abstract Expressionism）的先驅何弗曼（H. Hofmann）認為：藝術創作是藝術家將物質實體（physical reality）轉化為精神實體（spiritual reality）的過程。物質實體係指經由個體感官認知的自然界物體；精神實體則為

個人在意識或潛意識狀態下，以情緒及理智所造就之物（Hofmann, 1967a, 40）。藝術創作既是一種轉化的過程，自非模倣自然的行為；而是將源自於自然界的觀感，運用藝術的媒介加以表現；這種表現的產品，就是精神實體，可提供審美的樂趣，並超乎任何外在的目的（Hofmann, 1966b, 68）。

依此，藝術創作即涉及自界、藝術家及創作三個範疇，而以轉化機能來聯繫與統籌。這三個範疇及轉化機能的理念，可具體化為繪畫創作過程：視覺(vision)→移情(empathy)→詮釋(interpretation)→造形(plasticity) (Hofmann, 1967c, 70)。何氏以為透過視覺所獨得的訊息，仍然僅止於認知層次，將視覺資料加以主觀意識的作用，即將個人思想與感情投射於外物（即移情），並將移情後之感觸做表現形式的分析（即詮釋），然後操作表現媒介，進入造形過程。在造形過程中融合了藝術家的情緒及理智，也就是精神的作用，這種精神作用發諸個人內在，以自足為鵠的，以至形成一新的實體，此即藝術品。此一歷程實在包括藝術家審美與創造能力及其自發性的作用。

何弗曼對於繪畫創作過程的這種分析，似乎較能說明寫實主義(realism)、自然主義(naturalism)及印象主義(impressionism)、抽象藝術(abstraction)、立體主義(cubism)或極限主義(minimalism)，及較不適於用前述歷程來詮釋，何弗曼也曾因此補充道：從自然界得來之經驗為藝術家創作之泉源，但是幻想或抽象概念皆可為藝術的創因(Hofmann, 1967b, 64)。至於抽象表現主義或行動繪畫(action painting)所強調的自動技巧(automatic techniques)，即是在作畫時盡量降低理性思維的作用，以便潛意識中的意象能夠自由自在的表露，則又是另一種創作的歷程(Rose, 1975, 139)。另外超寫實主義(superrealism)酷似視覺形象的表現方法，其創作歷程則未經移情步驟；而觀念藝術(conceptual art)的創作歷程即無造形步驟。不論何種創作歷程，大致上這些畫派與樸素派或兒童藝術的創作歷程，均是同屬於自發性的表現。這種自發性的表現，具備了自主、自在用自己的方式表現之特徵。

有關自發性表現的研究，高德納(Gardner, 1980, 1982)曾發現：兒童在五、六歲時的創作，常無規範的限制與寫實之意向，而具有自在、生動、獨特且吸引人的特性。這種創作的特性在小學階段逐漸降低，兒童在此時逐漸因襲固定的表現方式，自發性也隨之低落(黃王來, 民 81; Ives, Silverman, Kelly, & Gardner, 1979)。一些資優的青少年及成人藝術家，在精熟於寫實表現後，企求突破寫實傾向的規範，此時作品亦再具有自在、生動與獨特性質，正好與學前兒童的創作

特性類似，形成一「U形趨勢」(U-shaped trend) (Winner & Gardner, 1981)。筆者以為個體在創作上自發性降低的現象，可能影響其對於欣賞的意願及尺度，自發性較高的欣賞者，較能採用開闊的眼光去面對不同的表現風格，而不拘泥於寫實風格或具象表現；而自發性較低的欣賞者，則易於用單一或偏狹的眼光，固著於寫實風格或具象表現。

六、心理學與美術教育

自弗洛伊德 (S. Freud) 倡言心理分析論 (psychoanalytic theory) 之後，心理學界對於人格的研究即蓬勃發展。弗洛伊德認為人格是一個整體，在這個整體之內包括彼此關連而呈交互作用的三個部分，分別稱為本我 (id)、自我 (ego) 與超我 (superego)。在本我之內包括以性衝動與攻擊衝動為主的原始動機，而由本我支配的一切都是潛意識，不為個人所自知。當本我產生的衝動不能獲得滿足時，可能以對滿足物的意象或幻覺替代；自我則在獲取並調節原始衝動的滿足，係由本我分化而來，而為人格結構的主要部分；超我則為管制原始衝動並促使個人的理想努力，係社會化歷程的結果，這三部分彼此交互作用而構成人格整體，而這些交互作用即支配了個人的所有行為 (張春興，民 73)。

弗氏的主要著眼點在於潛意識的歷程分析，對人類行為從事深層的探討，依據弗氏的說法，原始衝動未能滿足或遭受壓抑時，個人會將此衝動轉化為社會所接納的形式呈現，這即是昇華 (sublimation)，而藝術家創作的驅動力，與心理失常者的心理衝突正相同，藝術創作行為實為滿足原始衝動的替代理行為，其作品就存在著與原始衝動同性質的東西。如超現實主義 (surrealism) 代表人物達利 (S. Dali) 即主張表現潛意識意境，他的這多作品即是把被壓抑的衝動昇華成藝術品，文學著品「哈姆雷特的故事」中，男主角與其叔父間的關係，乃是哈姆雷特因戀母敵父情結的昇華結果，而達文西所繪「蒙娜麗莎」是戀母情結的昇華表現，夢克 (E. Munch) 的諸多作品呈以病、死、愛為題材，也是根源於受壓抑的情結 (王秀雄，民 80)。弗氏的這種觀點固然可以解釋某些藝術創作的動機，但是對於全般藝術創作仍無概括性，其原因在於其立論多以心理失常者行為為基礎，且過分重視性衝動對行為的支配力，而忽視環境對行為發展的影響。不過這種以原我做為創作動機的觀點，可做為從事欣賞時的一項分析途徑。而從精神分析學

角度（藝術家的生平或精神狀態）詮釋藝術品的產生背景與風格，也成為現代藝術史家的研究方式之一。

對於人格形成與改變的另一不同理論，係斯金納（B. F. Skinner）所提倡的操作制約學者（operant conditioning）或行為主義（behaviorism）。操作制約學習的主要觀點為：個體自發的活動可帶來滿足或厭惡，後果的滿足或厭惡對個體活動具有正或負增強作用，即滿足時個體遇到同樣情境時會重複出現該種活動，厭惡時則否，但是如經久不予增強，即出現消弱現象（張春興，民 73；Milhollan & Forisha, 1972）。此一觀念過分重視當前情境與外在形塑，而不重視內在因素的解釋，曾遭致許多批評。

在不滿於弗洛伊德的本能衝動觀點及斯金納的外在控制觀點，羅傑士（C. R. Rogers）及馬斯洛（A. H. Maslow）遂提出人本理論（humanistic theory）。羅傑士（Rogers, 1970）認為人類賜有「自我導向的潛力」（potential of self direction），個人不但賴此潛力以維持生存，而且由之促進生長以充分實現個人遺傳限度裏的一切可能，而順乎個人的自我導向，個人能做適當的「自由選擇」（freedom of choice），因此即使自我觀念與現實經驗不協調而引起適應困難時，個人也將依靠本有的自我導向，自行調整而恢復和諧。羅傑士的根本目的，即在於鼓勵完全發揮潛能的個人（the fully functioning person）（Rogers, 1983）。人本理論的另一學者馬斯洛所提出的需求層次論，依序為生理、安全、愛與隸屬、尊重及自我實現需求（Maslow, 1954），其中自我實現需求，也就是自我導向潛力的發揮。

主張個人具有自我導向的潛力的觀點，其立足點即在提倡肯定自己、尊重自己並成為自己。在心理學領域中與此有密切相關者為晚近崛起的創造心理學。創造心理學在於研究「創造」（creativity），其基本假定即肯定個人有從事創造的可能與潛能。然則美學中的「創造」一詞在西洋上古時代尚無該名詞與概念，中古時創造者與上帝被視為同義詞，十九世紀時創造性成為新事物的製作，創作者和藝術家成了同義解，廿世紀創造性的概念則已普遍用於各行業，而以新奇性及才能為其涵義（劉文潭，民 76，324-343）。在心理學領域對於「創造」的詮釋，更是眾說紛紜，不一而足，但歸納而言，狹義的創造係對一問題產生新穎的解決方法；而廣義的創造則指對一問題產生多種不同的解決觀念，而與擴散性思考（divergent thinking）同義。

托倫斯（Torrance, 1979, 3）曾指陳創造性是「對一隻貓講話並聆聽它的叫聲，也是和未來握手」，而創造行為是結合創造動機、創造能力及創造技巧而來，因

此運用各種情境，激起創造的動機並發現問題，再運用討論、角色扮演、社會戲劇（sociodrama）、創造性戲劇（creative dramatics）等技巧，以發揮個人的創造能力，如流暢性（fluency）、獨特性（originality）、精密性（elaboration）、述說故事（story telling）、動感（movement）、情緒表現（emotional expressiveness）、合成（synthesis）、不尋常視覺（unusual visualization）、內在視覺（internal visualization）、打破界限（breaking boundaries）、幽默（humor）及幻想（fantasy）等。筆者曾應用托氏所發現的各種創造能力及其啟發方法於美術教學，包括對於兒童美術創作行為及作品從事創造能力的分析，發現頗具可行性（黃王來，民 79，民 80，民 81）。目前托氏所倡的未來問題解決計畫（future problem-solving program），即是瞻望未來社會的一項啟發創造表現的措施。

基爾福（Guilford, 1977）提倡智能結構論（structure of intellect model）係以思考為中心，思考之產物是在不同內容或材料情況下運用不同思考方式之結果，若運用擴散性思考，即可產生 24 種擴散性思考結果，這種擴散性思考與創造思考是密切相關的。基爾福強調透過開放性問題，以激發個人的創造思考。而開放性問題在本質上與美術創作與欣賞相通，因為創作是容許並肯定有多種可能性，而欣賞時的解析與情感享受也可以是多方向，再者都沒有有一定應遵循之必然規則。

總結現代人格心理學與創造心理學對於美術教育的啟示，在於：

- 1.以精神分析的觀點闡釋美術創作的動機，有助於開拓美術創作的領域，並有助於理解某些美術品的內涵或創作動機，進而可促進美術欣賞者在欣賞時想像的運作。因此對於創作領域或欣賞領域的教學，似宜以提供有關精神分析的知識或方法，以促進這兩個領域的教學成效。

- 2.若基於操作制約學理理論，在美術創作或美術欣賞教學中，適當的應用學習增強，有助於促使學習持續參與創作與欣賞，進而形成為興趣。不過欲使美術創作與美術欣賞成為個人生活的一部分，仍有賴學習者自我導向意識與參與意識的發揮，而非單恃外在控制，因此給予學習者在創作與欣賞時的成就與內在回饋機會，應是重要的工作。

- 3.在多元文化、多元價值的社會中，以開放性的問題做為美術創作與美術欣賞教學的核心，有助於激發學習者以新穎的方法解決問題，並獲取想像及表現後的滿足與愉悅。以傳統權威性的創作與欣賞教學，實不利創造性的開發與全人教育理想的達成。

七、哲學與美術教育

與全人發展有關係的哲學思想不在少數，依據前述主體性與目的性的詮釋，筆者認為存在主義 (existentialism) 的哲學觀點，最能說明全人在哲學上的涵義，並且可引以為全人發展的美術教育之用。

存在主義為西方社會劇烈變動中的時代產物，也是當代盛行的一大哲學思潮。現有論著中對於存在主義代表人物的看法頗不一致，因此論著中所收錄的代表人物及其學說即有所不同，美儒柯林斯 (James Collins) 在「存在主義者的批判研究」(Existentialists: A Critical Study) 一書中確認沙爾特 (Jean- paul Sartre)、雅士培 (Karl Jasper)、馬塞爾 (Gabriel Marcel) 及海德格 (Martin Heidegger) 為當代存在主義的代表人物 (Collins, 1952)。另根據柯波士頓 (Copleston, 1956) 的研究，認為存在主義的三個共同觀點為：

1. 存在先於本質：意指事物在邏輯上先於吾人所能領會的本質或定義 (kneller, 1964, 54)。沙爾特否認永恆的本質，即否定呈現於上帝靈智中的觀念係先於存在的事物；同時又不承認客觀的本質，認為本質係取決於人類的關心與抉擇 (Copleston, 1956, 126)。為此每個人都有自由選擇自己存在的本質，而個人要變成什麼乃自己的責任，所以他有一切的行動自由，個人對於選擇所生的後果要負責任 (鄔昆如，民 60，600-601)。

2. 表演者觀點而非旁觀者觀點的哲學思辨：這種哲學思辨所探討的問題是有關於自己所涉及的問題，以全面介入者的態度與問題格鬥，也就是將個人切近經驗與哲學反省二者融合為一體，同時他選擇來反省的主題是他個人精神生活上對於他深具重要性與意義者，因此他是一個「本人為主體的思想家」(personal thinker)，且從表演者的觀點進行哲學思辨 (Copleston, 1956, 130-131)。存在主義所共同關切闡述及倡導者，就是顯示人的本來性質及人類抉擇的可能性。

3. 主要的關切為人：在在主義者主要的關切為人，並不意味把人視為有賴科學方法的協助，而予以探討的客體。存在主義所最關切的是「主體的人」(man as subject)，這「主體的人」並非自我封閉的主體，而是與外界溝通而開放的主體，易言之是「具體而活生生的人」(the concrete human person)，而不是「有關知識論上的一種抽象主體」(an abstract epistemological subject)。進而言之，存在主義把人當做是「一種自由、自我創造、自我超越的主體」(a free, self-creating, and

self-transcending subject)。所謂自我創造係指人能仰靠自己的自由與抉擇，而創造自己；所謂自我超越，係指人能運用自己的自由，而超越過去、現成，或擺脫過去的包袱（Copleston, 1956, 133-135）。由於主體的人並非封閉的主體，其本質是開放的，因此他們強調待人如人，反對個人被他人當做物（object），而不當做人（person）來看待（Morris, 1966）

存在主義的這些理念，可說是對於傳統歐陸哲學的一種反動，在哲學探討的主題與方式做一變更，強調哲學不應以客觀的方式沉思傳統的哲學問題，而應探討亙古常有的人生問題，也就是直接面對人的存有。存在主義對人所持的基本觀點，在於肯定人有抉擇的自己，發揮潛能，創造自己，並超越過去，同時肯定人非封閉的主體，要待人如人。

筆者以為存在主義的哲學對於美術教育的啟示，約有數端：

1.美術教育中的創作領域，宜鼓勵個人自由選擇所喜好之主題與素材，由個人從事創作；在創作內容上，也應鼓勵個人就其切身所感與所知者，進行探索，或將個人置入於自己感興趣的情境中，從事思想與情感的發現。而就其作品，應視為個人自由抉擇後的結果，給予充分的尊重，不應視之為無生命的物品而已。

2.就美術教育的欣賞領域而言，在選擇欣賞內容時可先以欣賞者所關切的主題入手，逐漸擴展至其他主題。欣賞時宜予欣賞者自由發表感受或交換感受的機會，並尊重個人的感受。同時也可以利用欣賞對象，作為鼓勵個人自我超越的工具。

八、生態學與美術教育

目前地球生態環境已達到相當惡化的程度，諸如地球的溫暖化、臭氧層的破壞、沙漠化、酸雨、空氣與水質的污染等問題，已直接影響人類及大自然生存的空間。而地球環境屢遭破壞的原因，實肇因於人類無止境的欲望；在人類追求欲望滿足之時，不斷改變環境，以至這種改變環境的力量超過大自然的復原能力。目前科學界正戮力於各種科技發展計畫，以彌補遭破壞的生態系統，並開創適合於人類及大自然並存的和諧空間；這些科技計畫包括：人造湖、臭氧層修護、新能源開發、沙漠綠化生物培植、二氧化碳固定與貯存、水質淨化、垃圾處理與再生、監視地球環境動態等（輕部征夫，民 81）。這種對於環境保護的措施已蔚為國際的趨勢，目前國際間對於氟氯碳化合物的管制已具成效，今年六月在巴西所召開

的聯合國環境與發展會議（United Nations Conference on Environment and Development），即是匯集全球各國政府為全人類普遍關懷的課題，而展開的意見與協議之講通，足見環保問題與解決已受到普遍的重視。雖然該次會議並未獲致具體結果，但也顯示人類正在尋求一種嶄新的生產模式和生活方式，對環境、人類、生命注入人道的尊重和關懷。

事實上，地球生態失去平衡起於人們無盡的欲望，這種心理上的奢求造成了自然界諸多「不可送性」的結果，為求根本解決生態問題，倒然有待環境教育的實施。已開發國家除了已制定環境保護或保育法案以外，更訂定環境教育法或政策，以根本解決今日環境生態的問題。1970 美國所制定的環境教育法（The Environmental Education Act）即宣示欲以有效的教育方法，來教導人民瞭解有關環境的品質與維持生態平衡，該法案係針對人類與自然環境及人為環境的關聯性而設，其範圍包括「人口」、「污染」、「能源分配與保存」、「自然保育」、「交通」、「科技」、「都會與農村計畫」與人類環境間的關係（李聰明，民 76，271-273）。另外在 1975 年國際環境教育研討會於南斯拉夫召開時，制定貝爾格勒憲章（The Belgrade Charter-A Global Framework for Environmental Education），該憲章提示環境教育的目的即在於：

「……培養世界上每個人都能注意到環境及其有關的問題，能夠關心環境，也能面對環境問題有解決能力，對於未來可能發生的環境問題也能加以防範。為此，……需要授予必要的知識、技能、態度、意願和實踐能力……」（李聰明，民 76，29-30）。

此一目的已凸顯環境教育在於喚起人們的環境意識，以及對環境問題評價與解決能力及意願。晚近美術教育界興起「環境美學」（environmental aesthetics）的教育主張中，也強調透過對自然及人為環境的審視過程，發現環境中美的形式，並由此產生喜悅舒適、或沈醉其中的感情（Marschalek, 1989; Kauppinen, 1990; Gibson, 1979），其基本理念與環境教育若合符節，且相互為用。吾人可說環境保育與環境教育若能有效，始易實施環境美學教育，因此環境意識與評價能力的培養實刻不容緩。考平內（Kauppinen, 1990）即主張用感覺導向、形式導向及象徵導向，分別對於環境中各種造形從事各種感官的接觸、造形要素與原理的分析、及意義的探索。另外馬夏雷（Marschalek, 1989）更提出「環境設計」（environmental

design) 的課程發展策略，依次在小學初段、小學後段、初中、高中四個階段，依據藝術史、美學、批評及藝術製作四個領域，規劃了環境設計的課程綱目，而其所謂環境係包括家庭、社區、全州、全國及世界五個層次的景觀與建築在內。筆者觀察馬氏的環境設計理念，已經包含「生態設計」(ecological design) 的理念，這即是在景觀設計時將水文、地質、陽光、氣候、土壤、植物……等一併納入為設計的考慮因素。

景觀設計與生態設計的合流，正反映美術與生態學的結合，也顯示美術教育與生態學研究的聯結。綜觀上述，生態學研究與環境保育對於美術教育的啟示為：

- 1.在當前的生態環境及可預見的未來，美術教育的內容宜包括對當前自然及人為環境的察覺、批判與美感意識的提升，以因應生態環境變遷所帶來的生理與心理衝擊，並有效配合整體大環境改變所須的措施。

- 2.美術教育中的創作領域，固然有益於自發性與創造性的發展，對於文化建設亦有裨益，不過就其創作所使用之材料與工具本身而言，即具有潛在或立即的污染性，就其創作時及創作後所生之廢料也是如此。因此在創作與生態保育之上，應尋求其平衡點，而不致有美術創作即製造美麗而富於創意，但不利於環保的物品。

九、人類學與美術教育

當代人類學者羅傑·基辛 (Roger M. Keesing) 曾在其所著「當代文化人類學」(Cultural Anthropology-A Contemporary Perspective) 一書，曾以獨特的立足點討論文化人類學。該書除探討人類的演化與生物性差異、文化的成長、部落社會的傳承，並深入分析人類學與當代世界，也就是討論現代社會發展趨勢中相關的問題，這些問題包括：第三世界對歐美文化反應問題、兩性關係問題、新殖民主義問題、世界性危機問題等。

基辛曾嚴正指出：「在小型社會從事不同生活方式的研究，使人類學對人類的多樣性和人類的可能性具有獨特而深入的瞭解；西方的社會和經濟體系雖然使探險家和學者得以到達「化外之地」，但是同時也在壓制和毀滅這些地區的民族。……西方的躍昇和優勢極為顯然：數以百計的社會已遭毀滅或吞併。只有在

最近三十年，民族獨立運動才去除殖民主義的勢力，但是在許多地方殖民主義又以一幅新面貌出現。」（張恭啟、于嘉雲，民 80，11）

基辛所言的西方勢力，事實上是基於經濟利益與政治擴張欲望對於經濟弱勢民族所進行的壓榨體系；也是基於文化優勢觀念對於弱勢民族所進行的文化侵入，這些弱勢民族一方面獲得新科技和新觀念，他方面進行急遽的文化變遷，甚至文化被連根拔起。而不論是經濟壓榨或文化侵入，這些弱勢民族或多或少造成結構性的改變，民族的驕傲和尊嚴也相當受損。而第三世界或弱勢民族對於外來文化的衝擊，在新舊文化的激盪期間，也有接受西方文化並加利用，產生融合現象，或接受後再拋棄並恢復原有文化者。在殖民主義後代之而起的新殖民主義，現今又以透過投資及對菁英分子的支持，控制一獨立國家或地區的政治與經濟。

目前許多低度發展的民族必須尋求西方技術及其成果，於是西方的生活標準成為世人共同的期望，而其代價則常是放棄自己生活標準與生活模式。少數民族或弱勢團體似乎必須在一個既能保有自己的文化意識與尊嚴，並能符應大環境潮流的兩端做抉擇或調適。基辛認為：

「文化的歧異多端是一項極其重要的人類資源。一旦去除了文化間的差異，出現了一個一致的世界文化，可能會剝奪了人類一切智慧與理想的泉源，以及充滿分歧與選擇的各種可能性。……去除了人類的多樣性可能到最後會付出源源不絕的代價，然而使文化多元化與世界秩序並存的問題，我們仍然想不出解決的辦法。」

「……我們迫切需要了解人類的多樣性。文化人類學研究世界各地人類的生活方式，他們最後獲得的智慧就是有關多樣性的智慧。……從人類差異的研究，我們對人類社會的新可能性會產生靈感。……如果我們不能透過對於人性—生物性、社會化、文化社—以及人類可能的極限之健全知識來啟發出這些形象，那很可能會加速人類的毀滅。」（張恭啟、于嘉雲，民 80，151-153）

基辛的觀點提示各種文化多樣性在現代社會中的重要性，惟有尊重這種多樣性，文化間的階層體制才會弭除，使得新社會體系的各個小體系能在遵循共同理想或期望下，仍然繼續其運作。對於人類學的這項研究結論，最近的一項美術教育研究與其有相呼應之妙。

哈特（Hart, 1991）研究南亞印度教徒的藝術品及其美學，發現大異於西方的藝術品及美學，印度教徒的美學規準為：合作（collaboration）、美麗（beautiful）、暫時性（temporality）、及意義（meaning），恰與西方的美學規準：個別性（individuality）、獨特性（originality）、永久性（permanence）及形式（form）相對。這種美學規準反映於藝術品上，即是信仰印度教婦女為宗教儀式所共同製作用具有特定宗教意義的作品，這些作品上有幾何形符號、抽象式的花樣、半人形與人形圖畫、且甚為華麗，但是作品都在宗教儀式當中被焚化殆盡；這種藝術與西方由個別藝術家所做的強調獨特、新奇、可保存的抽象形式作品，即藝術史上所謂的高級藝術（high art）實在不同。哈特遂提出多元化美學的觀點，並推介這種不同藝術風格與觀點應於多元文化狀況下的美術教育中實施。

事實上這種不同藝術型態的文化，在台灣原住民所居地或鄰近地帶皆留有遺跡，而有些則因時間推移，文化融合及實利考慮，而做了部分改變。高業榮（民80）發現魯凱族地的岩雕與排灣族木雕等原住民文化，給予吾人對於少數族群特有文化模式的認識，惟原住民部分技藝也逐漸式微（如編織、杵臼等）。人類學的研究發人深省，對於美術教育有若干啟示：

- 1.在尊重文化歧異性的基礎上，美術欣賞內涵宜包括不同文化傳統或區域特色的作品，並指導欣賞者從其作品產生的背景脈絡做深入分析，再從中產生接納、尊重或喜愛。

- 2.美術作品係文化的一部分，基本上各民族的文化有異同之處，而無優劣之別。美術教育非預先懸以一高級或優勢取向，令受教者接受此取向所指的美術品，而應以一廣博的取向，令受教者從此取向所指的美術品，進行理解與感受。

十、物理學與美術教育

物理學係研究自然界與人工物運作原理的科學。其研究範疇包括量度、直線與平面運動、功與能、力學、平衡、彈性、聲波、物態變化、熱傳導、電、磁場、光，及光電效應、輻射、原子、核融合、基本粒子等近代物理（楊世宗，民81）。物理學界對於這些範疇的探討，曾發現諸多原理或定律，以解釋、預測並控制自然現象及人工現象，並做為改進生活與科技發展的基礎。尤其對於日益惡質化的生態環境，物理學也提供對於防治污染與節約能源的原理，以維護自然現象的正常運作。

物理學與藝術創作的關係甚於其與美術教育的關係。現代歐美的動態藝術（kinetic art）或環境藝術（environmental art），即常應用平衡、光電、力學等原理從事創作，如卡爾達（Alexander Calder）的動態雕刻，即是利用平衡原理製作有運轉動勢的作品，法拉明（Dan Flavin）運用燈管表現出不同氣氛與情境的光作用，高雄市之美術館雕塑公園中的董振平的雕塑，即以多種塊面的不銹鋼做組合，呈現出「像」的各種變化，同公園中森波恩（Gim Sanborn）的作品，也是利用磁場原理所創作的藝術品（陳慧津，民 80）。

物理原理也被應用在晚近興起的幾尼沙系統（Genesa System）之水晶體（crystal）結構，此一系統雖用於心理學界，但是其設計係依據物理學中的電荷與電場關係。此一水晶體有三種結構型態：立方體（cube）、立方球（cube sphere）及四面鑽（diamond-4）。

幾尼沙水晶體的這三種結構型態均包括三對應面、六對應邊及四對應角，每相對應的面、邊或角即形成計十三對的線及平面，因此這種水晶體即是利用幾何形而形成十三個向度的狀態（Bruch, 178）。而不論那一種結構型態，必有一圖心及周邊，若以儀器測量水晶體的圓對及圓心以外的其他點之帶電量，則圓心之帶電量顯然高於其他點之帶電量（註：本試驗係筆者於 1985 年冬親自在 Bruch 住所，由 Bruch 之助手實測水晶及其他圓形結構而得之結果），而顯見圓心為一重要之結構點。根據這種原理，幾尼沙水晶體的中央即有利於個人從中發展潛能，這種發展潛能的方法是將個人置入該結構中，然後在十三個向度上，做緩和的手部運動，如太極拳般的上下推動、前後擺動、螺旋轉動及上下波動，以促進個人心情放鬆、集中注意與自主性，進而有益於意象的產生及創造力的發揮（Langham, Bruch, & Shroads, 1983; Bruch, Langham, & Torrance, 1979）。在一項應用幾尼沙動作於線畫及創造思考測驗的實驗顯示：施測前從事該種動作者在平常視覺、打破界限、合成等創造力上，較無從事該物作者為優，而且呈現較多的注意力、情境投入及自由表現取向（Bruch & Kent, 1980）。

幾尼沙系統以其獨特的水晶體結構，提供一感覺環境，讓個人在此結構中知覺其為所處環境的焦點，在這環境中所做動作，除了達到上述效用以外，尚可藉以學習平衡、韻律、對稱、和諧等自然法則，並認識對補色彩、數字、字母、地理（Langham, Bruch, & Shroads, 1983）。惟對於認識色彩、地理等概念，對於年幼或初學者似不易達成。幾尼沙水晶體結構雖肇始於物理原理，但是這個結構引起的心理效應顯然超越物理效應，而這種心理效應的產生原因，即是當個人內在

結構中的心境與氣氛，有助於個人提升意識，另一方面又有助意象或觀念的產生，而這兩者皆對創造過程有益（Gowan, 1979; Kubie, 1958）。

由幾尼沙系統的理論，似可引出數項對於美術教育的啟示：

1.在美術教學之前，透過緩和的身體動作，有利於個體放鬆心情與情感的開放，進而有益於創作觀念或欣賞情趣的提升。也就是透過生理的鬆弛，再到情感的體驗，以至心智的活動，其創作或欣賞過程及結果，比較僅直接從事心智活動較為有效。

2.當個人處在以自己為中心的某一結構裏，有助於徵成一概念的環境（conceptual environment），此一環境促使其樂於學習，因此美術教學時可設計予以受教者備我主張的機會，使其感受尊重，如此其創作觀念與欣賞所感知者可以更為豐富而自在。

3.美術概念的教學，可透過身體模擬動作的方式來進行，如平衡、韻律、和諧等備然法則。

以上針對十個學門的主要理論或原理做了簡要的分析，並探討這些主要理論或原理與美術教育的關係與啟示，經由以上的討論，吾人可據以擬訂美術教育的教育目標、教育內容、與教育方法，其中自然也包括美術創作與美術欣賞領域的教育目標、內容、與方法之訂定與實施。下文將就本研究之主題「社會美術欣賞教育」之範疇，以這十個學門所獲啟示，敘述社會美術欣賞教育的未來發展取向，該發展取向，將分別就社會美術欣賞教育目標、內容、方法、及相關措施分別敘述。

伍、社會美術欣賞教育的發展途徑——代結論

上文已分析社會美術欣賞教育的概念、全人發展的涵義、與美術教育的理論基礎，並歸納出各個學門對於美術欣賞教育的啟示，以下將就前述內容，以科際整合方式，試擬訂社會美術欣賞教育的發展途徑，以作為社會美術欣賞教育機構推動欣賞教育的參考。

一、社會美術欣賞教育目標

全人發展為教育的目的，不過對於全人的涵義宜從宏觀的角度去詮釋，較能理解其實質內容。經過上文對於全人發展的分析後，再將美術教育置入以全人發展為著點的科際整合分析，應可歸納出社會美術欣賞教育目前，即在於（一）促使個人自覺自足，（二）增進個人及社會的和諧圓滿，（三）激發個人發揮創意，及（四）充實個人生活內涵，以下分術之：

（一）促使個人自覺自足

社會美術欣賞教育的推展對象係社會大眾，其影響層面甚為深遠，而社會美術欣賞教育的首要目標，即在使每一個社會的成員都能自我覺察、自我肯定、與自我滿足，也就是透過美術欣賞內容與美術欣賞過程，達成個體完整而持續的發展與快樂。

在前述美術教育的理論基礎探討中，教育學中的工具論與統合論俱強調適當引導成長的重要性，也就是透過美的教育過程促進個體自發性的表現；佛學強調「覺」的生活智慧，即認為每一個人都具備特有的本質或因緣，並可依此而體現萬事萬物之理，展現自己的本真與人生，這無非也是說人可成其為自己；心理學中的人本理論主張個人具有自我導向的潛力，以充分實現自我的潛能；存在主義提示「主體的人」是能與外界溝通而開放的主體，即是把人當做是自由與自超的主體。這些論點皆強調人具有自我導向與自我肯定及滿足的心向。

社會美術欣賞教育機構以其特有的空間，提供各式欣賞的對象，給經社會中每一成員面對欣賞對象，除了知覺對象之形貌，從事想像與判斷，並獲得讚嘆、愉悅或滿足感。這種欣賞歷程是必須自己投入欣賞的情境，親自覺察、體驗、判斷、與享受，非他人可以取代。在這種對理感受的過程中，有利於個人了解外在世界，獲得滿足，並進而肯定自己存在的意義。

（二）增進個人及社會的和諧圓滿

社會美術欣賞教育係透過各種欣賞對象，提供個人親自覺察、體驗、判斷、與享受的機會，促使個人了解並感受視覺對象美的原理，進而將美的原理應用於生活，以獲致和諧圓滿的情境與心境，進而帶動社會的和諧圓滿。

這種和諧圓滿的境界即是佛學所言心理上最大的自由與福慧；也是孔子與柏拉圖所主張美善合一與中和之道的旨意，或莊子所提倡的圓融與自然的境界；更是生態學中所提示的萬物運行之常理。社會美術欣賞教育即在於對現代社會的紛擴現象，以提供蘊含和諧的自然之美及藝術之美，讓欣賞者除了感受其形式之和諧以外，且能體會其內在的義蘊一種自然界運行的秩序。而每當欣賞者體會並享受和諧，將形成另一個追求和諧的動因，成為善性循環，生生不息，而至於處處、時時和諧與圓滿的境界。

（三）激發個人發揮創意

美術欣賞的歷程包含感覺、知覺、想像、判斷、感情等心理活動，其中想像活動是依據自己的生活經驗和審美經驗，來體驗創作者的心境、作品的內涵、及其他經由外在形象所激起的意象與幻想，可說是相當具有開放性的思考空間而經由想像，可以激發個人創造的情意與能力。

透過美術欣賞可激發欣賞者的創意，係導因於藝術創作乃將物質實體、幻想或抽象概念，轉化為精神實體的過程，而涉及擴散性思考的運用，因而欲領會創作者所轉化的內容，也有待相當程度的擴散性思考。這正是杜威所說的「藝術創造和藝術欣賞皆須想像」。而心理學領域中弗洛伊德所言「昇華」及對作品的心理分析，也均須擴散性思考來表現及領會；基爾福及托倫斯所提倡的創造思考教學及對於創造思考的解釋，也可作為欣賞時發揮創意的參考依據。

社會美術欣賞教育的對象為社會大眾，其所能提供欣賞之範圍包括視覺藝術與其他視覺形象，這些視覺所及之對象，除了其形式可激起聯想，其所象徵的內涵也可引起聯想。這種聯想可能是跨越多重時空的想像，也可能介於現實或幻想（理想）之間或遊移其中的想像，但不論何種聯想，皆是廣義觀點的創造。欣賞者根據這些聯想，可遨遊於藝術的想像世界，進而有益於生活中其他創意的發揮。

（四）充實個人生活內涵

社會美術欣賞教育是教育的一環，其所以實施的另一重要目標，即在於透過多樣而富美感的視覺形象，以豐富個人的視覺領域，並用以均衡物質生活與精神

生活，進而促使個人運用從欣賞中所感受的美學原理於生活中，達到生活多樣化與美化的境界。

現代社會生活的特徵是科技化、資訊化、與泛國際化，在所預見的未來，這些特徵將逐漸加深加遽。科技發展與資訊傳遞的快捷，雖然帶來生活的便利，但是也造成規律化與單調的生活型態，從而有礙人類追求多樣而豐富的生活需求，因此社會美術欣賞教育即在提供多樣且能引起美感的視覺對象，以符應這種需求。他方面由於個人接觸多樣化的視覺對象，而對於各種文化面貌也能有所認識與感受，養成開闊的心靈與視界，始能立足於變遷快速的現代社會。

二、社會美術欣賞教育內容

根據前述對於美術教育的理論基礎分析，社會美術欣賞教育若要實現全人發展的理想，除了設定其教育目標以外，更須從各學門的主要理論與原理，推演出適合於現代社會，並且具有前瞻性的教育內容，也就是要提供對於有利個人自覺自足、和諧圓滿、發揮創意、及充實生活的欣賞對象或視覺造形。而若欲達成這些目標，筆者以為社會對於社會生活的四度時空概念，及基於文化延續觀點的傳統、現在與未來的三種導向，另外，人類學所揭示多樣的的文化與多樣的智慧，均可做為社會美術欣賞教育內容選擇上的重要依據，據此所選擇的視覺造形是以文化與時間延續為其特徵。另一重要選擇的依據，則為生態學所揭示的人與環境之和諧並存原理，據此所選擇的視覺造形是以空間延續為其特徵。

符合上述選擇依據的視覺造形，則包括以下各項：

(一) 自然造形

舉凡非人為成人力所不能為之自然現象、形狀與情境等均屬之，例如日月星辰、河海湖泊、孤峰群巒、蟲魚鳥獸、花卉草木、奇石峻崖、雲山飛瀑、巨浪濤天、荒漠曠野、風起雲湧……等景色均是，這些景色均自成一美的環境，自成一格，而具有美的潛在性，待人們去欣賞而發現與感受其自然美。

(二) 人工化的自然造形

舉凡用人為方法加以改造或附加於自然現象、形狀與情境上者均多之，這也是甚為普及的欣賞對象，例如：配合自然環境的庭園、公園、動物園、遊樂園、居所、閣樓塔台、台階車道、山澗吊橋……等景色均是，這些景色係以大自然為主，以人工造形為輔，由於人工造形為外加者，除了達到人們需求之便，而有助欣賞自然之美，他方面也可能因過度改造與附加，而破壞自然美的潛在性。

（三）視覺藝術品

舉凡人們有意的操介媒介，表現某種觀念、情感或經驗，以其結果能激發想像、愉悅、讚嘆、衝擊等心理現象者均屬之。依本文研究主旨與範疇而言，係指視覺藝術而言，故又指線畫、彩畫、貼畫、版畫、雕刻、塑造、建構（含建築）、多元媒體組合、攝影、工藝、書法、園藝、傳達設計、服飾設計……等非模倣性之有意行為，且以視覺型態表現者均是。這些視覺藝術品原則上可函蓋古今中外以及由兒童至成人之作品，不過就一般的觀賞者可言，具象的藝術品較易引起愉悅的聯想，因而較喜愛這一類的作品（Cupchik & Gebotys, 1988; Martindale, 1984; Peel, 1944），同時一般人也以知覺經驗即為美感經驗，而無從形成美感（Smith, 1987），因此對於一般民衆或較乏欣賞經驗者，似宜先行提供具象之作品，再逐漸進半具象、抽象作品。再者，欣賞者對於不同性質的繪畫作品，主要以「變化中統一」（unity-in-variety）原理為判斷規準（Cupchik & Gebotys, 1988）；而根據形式原理、主題意識及技巧，而非根據作品表面的色彩及形象來判斷作品，也隨年齡增長而增加，因此對於一般民衆或較乏欣賞經驗者，似宜先提供傳統且古典之作品，再進於現代與浪漫之作品。再者，對於不同的欣賞者也宜以提供與其背景相若的作家之作品做為欣賞起點，例如兒童先予兒童作品，一般民衆先予素人作品，以此先引起其共感，再進入其他類型之作品。

（四）一般人工造形

係指人們有意的操介媒介，非在表現觀念、情感或經驗，而其結果往往具有實用功能，且常以複製方式生產者屬之，例如：生產線出產之食、衣、住、行、育、樂等功用之器物、一定模式出產之器物、複製品……等均是。這些器物雖因量產而具有同一性，不過仍具有審美價值，且能引起人們的想像與情感反應；同

時由於這些器物常具有實用功能，所以除了能符合人們基本需求外，尚能引起人們的美感經驗。

以上四類視覺造形，都具有美的潛在性，也就是能經由人們與這些視覺造形的交互作用，而產生自然美或藝術美等感受，這種感受不論是愉悅的、滿意或心的觸動，均起因於人們具有對視覺造形的感動性，正好與視覺造形美的潛在性相配合。固然上述幾類視覺造形，兼可引起美感以外需求的滿足，不過這種需求的滿足與美感的獲得，僅在時間上的先後，並非格格不入，端賴欣賞者當時的情趣與心向而定。

再者，對於視覺藝術品的欣賞，有待充分而適切的背景知識；而各類視覺造形的欣賞，均需具備對藝術本質與形式原理的認知，以及相當程度的感受力、想像力、判斷力，如此對於視覺造形始易於理解與感受其美。依此而言，有關視覺藝術品的歷史、文化與創造動機之背景資料與作品解析，以及與視覺造形相關之原理與理論，也當為社會美術欣賞教育的內容。

三、社會美術欣賞教育方法

依據前述社會美術欣賞教育目標與內容，若欲有效透過前述教育內容，以期達成教育目標，則有賴適切的安排教育內容及適切的指導欣賞方法，以下就推展社會美術欣賞教育的原則、實施方法及指導方法分述之：

(一) 推展社會美術欣賞教育的原則

1.強調以人為本：依據教育學的統合理論、藝術的自發性理論、心理學人本理論、存在主義的主體性與目的性觀點、及應用物理學的幾尼沙系統，俱在強調以人為本的主張，其對於社會美術欣賞教育的啟示，即是以人為欣賞的主體，此主體是能知覺、思考、判斷、有情感反應的個體，且能因此自覺自足和諧圓滿者。因此當個人欣賞時，應予以舒適、允予自由表達、接納與尊重之情境，如此在和煦的氣氛下，較易進行美術欣賞，並從中興起美感與發揮創意。

2.提供欣賞資訊：視覺藝術作品受到創作者個人因素、社會文化、宗教、藝術學、心理學、生態學、人類學或物理學等的影響，對於這些相關領域的基本認識與原理之認知，有助於個人從事欣賞時的知覺分析。內涵探究與審美判斷。因

此，在視覺藝術展示處所或作品簡介欄，提供適當的背景資料與欣賞提要，似有助於個人進行美術欣賞，以便感受、理解其中之美。至於自然造形、人工化的自然造形或一般人工造形，以其雖具有美的潛在性，不過仍需個人具備相當的感受力、想像力與判斷力，始易產生美感，因此有賴形式原理及聯想的提示。

3.結合欣賞與創作：依據教育學的本質論所提美術教育方法，即統整美學、學術批評、美術史及美術製作於同一單元教學。其基本論點即四個領域乃相互為用，相輔相成，因此在揭示藝術家的作品，從事作品形式之分析與內涵之解析，嗣後運用所獲造形原理來表現；或先行分析視覺藝術的形式要素及原理，然後運用它來表現，再辨認視覺藝術作品中這些形式要素及原理（Chapman, 1985; Gaitskell & Hurwitz, 1975; Rush, 1987; Clark, Day, & Greer, 1987），此一理念已有合併欣賞與創作的取向。筆者（黃王來，民 79，民 80）曾將此理念修訂，而發展為「統合美術四領域策略」及「統合美術三領域策略」，前者係以藝術品為視覺對象，後者則以自然造形及一般人工造形為視覺對象，在進行美術鑑賞及美學之教學後，接著提供創造思考方法，以從事與先前視覺對象主題相關的美術創作，最後再鑑賞彼此完成之作品，而形成欣賞——創作——欣賞的連續歷程。

例如欣賞「龍」的繪畫或雕塑，可先分析龍的形式及所代表的涵義，並由此產生讚歎之情，再讓欣賞者以結合數種動物的特徵，表現合成動物的故事，完成後再彼此欣賞或陳列，如此非但有助於類似題材的欣賞，也有助個人自我肯定與自我滿足。再如欣賞「抽象表現主義」的繪畫，可簡介其創作背景與創作方法，並提供欣賞者創作的材料，供其表現，以其自發性的表現，達到昇華的目的。

4.提示審美態度的建立：有關美的客觀論，認為美是存在於外在客體的性質；而美的主觀論，則認為美是存在於觀賞者的心靈之中，筆者以為此二者在說明美感的產生尚未臻周全。外在客體可具有美的潛在性，但必須經由主觀心靈與其交互作用而能領會與享受美感。美的潛在性可包括比例、和諧、韻律、對稱等形式，內蘊的深遠宏偉，新穎的製作……等，而主觀心靈則是敏銳知覺、豐富想像、適切判斷，經由主觀心靈與美的潛在性接觸，從而產生美感。個人欣賞時需持審美態度，而非心懸利害判斷，否則美感經驗難以產生或持久，因此利用各種方式導引欣賞者建立審美態度甚為重要。

5.給予多種欣賞的選擇：前述以社會學、人類學原理所擬訂的社會美術欣賞教育內容，在推展社會美術欣賞教育時，即應保持開放性的原則，涵容、規劃、展示、解析各不同時代、國度、人種的視覺藝術品及一般人工造形，並以此廣博

性的文化形貌與內涵，提供予欣賞者多種的欣賞層面。欣賞者除得以領會這些欣賞對象的共同性，並可以各取其所好，自覺自足，豐富其生活內涵。同時在展示與解析這些欣賞對象，也應具有普及性，而不限於特定場所始能欣賞，因此大眾傳播系統亟待發揮其無遠弗屆之功能。

6.注重生活中的欣賞對象：藝術潮流自 1960 年代有逐漸傾向生活化的取向，而人們對於生態的重視也自 1960 年代起而有積極的作法，這兩者配合近代美學的貴念，而產生景觀設計與生態設計的合流發展，進而有現今先進國家所倡導的公共藝術（public art）。其中景觀設計與生態設計應用在現代都市建築、休憩場所、工業設施……等為數多；而公共藝術係含有大眾的、可參與的、開放的藝術，成為晚近藝術的主流。美國早在 1930 年代即有制度的贊助公共藝術之發展，其後在 1960 年代幾經立法與制定推行方案，以期在公共場所結合藝術，使得民眾、藝術品與藝術品所在之基地環境產生互動關係，刺激民眾與藝術品間的對話，並藉由提升民眾的欣賞水準。例如洛杉磯即為實為 1% 藝術基金的都市，這個基金可支用於雕塑、畫作、路燈美化、實驗性（體驗性）空間的設空、鋪面、牆面、及廢棄空間的處理，只要符合開放給大眾的原則，創作素材及方式則取決於藝術家及公正的審議；而日本地方政府主導與興建的「大橫川親水空間」、「隅四川親水空間」、「用賀步道」，也是將舊有的街道、水道重新整理美化而成的公共藝術（鄭文瑞，民 81）。

國內主政者為順應時代潮流，目前亦有立法院二讀通過「公有建築物設置藝術品的價值不得少於建築經費的 1%」之法案，文建會積極推動視覺景觀美術、宜蘭縣政府冬山河河岸空間美化、營建署推動淡水河系親水空間計畫等，不過相較先進國家而言，實尚待積極策劃與推動。但是從公共藝術的興起而言，也說明人們除了對大自然造形的喜好以外，也企求從人為生活空間獲得更多的藝術美，因而對於公共藝術的提倡與欣賞，勢將成為美術欣賞的另一主流。相對於此，凡與人們生活相關的視覺造形，由於是日常最易接觸與感受的對象，姑不論其是否屬於藝術品，應成為重要的欣賞對象。

（二）社會美術欣賞教育的實施方式

傳統上，社會美術欣賞場所多拘於公立美術館、社教館、文化中心，或私立美術館、畫廊所舉辦的定期或不定期繪畫與雕塑展覽，其所影響的層面僅限於部

分特定的民衆，或基於特定商業利益的參與者。以本文所主張的美術範疇及全人發展的理想，社會美術欣賞的實施場所與欣賞活動，應具有多元化、趣味化與生活化，以下略述數種實施方式：

1.應用視聽媒體：諸如電視專輯、錄影帶、影集、幻燈片、光碟、攝影作品、原作複製品、圖書畫冊、圖卡月曆、日用品上之美術印刷或刻繪者：等皆屬之。

2.靜態空間展示：諸如博物館、美術館、社教館、文化中心、文教中心、畫廊、藝廊、工藝館、私人收藏室等，由人為所建而供展示視覺藝術品或一般人工造形等作品者。

3.可參與空間展示：係指生活空間內的公共藝術、自然造形、人工化的自然造形、建築、及一般人工造形等，這些造形自成一整體環境，可令人們參與其中，從事各式活動，自然也成為欣賞的對象。而由於其最切近於生活，因此較易形成美感。

4.配合性操作活動：這是以透過創作來瞭解如何欣賞或深入欣賞的作法，通常以藝術品的形式要性及原理為起點，再擴及於藝術品所表現的主題（**theme**）與情感（**mood**）。欣賞者先經由操作創作媒材，體驗形式要素與原理之形成，並表現某種主題或情感，經由體驗，形成欣賞的先備條件，再進行欣賞應用類似形成要素及原理，或類似主題與情感的藝術品，即易於進行賞析，並從中獲取美感。通常這種活動係配合所欲欣賞之對象而設，但也可以先行實施創作，俟累積相當認知，再欣賞彼此的作品或其他視覺造形。這種活動可以親子同樂方式，小團體方式，或個別方式行之。

5.現場座談或講座：這種方式係由一、二位欣賞經驗豐富或美術專家充當引導者，引導一群欣賞者就一特定視覺造形，進行背景資料之介紹，形式之分析，與想像之引導，並輔導這一群欣賞者形成美感經驗。此間欣賞者可與引導者彼此交互作用，包括交談、詰問、省思等；而其進行方式可於日常品茗休閒時進行，特重祥和氣氛，而不以教誨與權威方式進行。

6.模擬遊戲或相像遊戲：這就是視覺藝術品的形象（如人物、動物、物品等）及其形式原理（如韻律、反復、均衡等），由欣賞者依據觀察並演出其形象及原理，或推測作品中所出現情狀的可能演變，並加以演出。一般而言，這種遊戲有助於知覺敏銳與想像力的發揮，對於作品也能有較佳的感應。不過這種方式適合實施於小團體及以兒童與青少年為主的欣賞者。

（三）社會美術欣賞的指導方法

前述推展社會美術欣賞教育的原則及實施方式，均屬一般性的陳述，為求一般民衆能透過美術欣賞，而達到自覺自足、和諧圓滿、發揮創意及充實生活的目標，尚有待具體的引導欣賞方法：

1. 導引虛靜之心，採取審美態度：美術欣賞活動本質上是一種審美活動，因此欣賞主體對待欣賞對象，必須由日常生活的自然態度轉向審美的態度，也就是去除日常、實用的觀點，而改採審美的眼光去觀賞作品。因此，就一般社會美術欣賞教育機構而言，首先即宜佈置幽靜典雅，空敞的欣賞空間，並適當應用幾尼沙系統的空間安排與輕緩的音樂，使得欣賞者能虛廓心靈，專注於審美，而能產生美感。

2. 由整體而分析，再由分析而綜合：舉凡自然造形、藝術作品或一般人工造形，均有一存在的形式，欣賞時必須依靠形式的中介和導向作用，而達到對內蘊的把握，因此初開始欣賞時，欣賞者透過知覺獲得一整體印象，進而判斷其作品的形式美，然後透過形式理解作品之內涵，即所謂內容美。一般而言，不論是形式或內容皆能引起欣賞者的美感，不過這種過程對於較無欣賞經驗或缺乏美術知能者，恐難以進入狀況，而停留於一般知覺經驗，無從獲得美感。所以對於一般民衆欣賞時，有必要提示與分析欣賞對象形式上的要素及其組合情形，以使其明瞭調和、對比、統一、韻律等形式原理，再就整體觀察，產生一整體性的形式美。

相同的，對於欣賞對象之內蘊的推想與理解，也有賴分析藝術品所呈現造形的象徵意義或自然造形所具有的象徵意義，並提示關於作品的背景知識，始易推想並體會作品內在之精神。由於藝術品的特性是完整而有機的組合，形式和內容及構成一不可分割的整體，欣賞的最後仍回到作品整體，此又係一種綜合。

晚近美術批評學者費德門（Feldman, 1981）曾提倡美術批評及美術批評教學程序為：敘述、形式分析、解釋、判斷，此一程序偏於知性分析與反應，係針對認識與評斷藝術品而設。安德生（Anderson, 1988）將此程序修訂為直覺與情感反應、知覺分析（含作品形象、形式分析與形式特徵）、解釋、作品的背景探究、綜合（判斷作品優劣），此一程序雖然相當具有結構性，不過基本上仍是由整體至分析，以至綜合的心理過程。美術欣賞重玩觀玩、品評與心裏歡喜（或滿足），因此這些程序做為初習欣賞者或可彈性用之，一俟欣賞經驗豐富後，則易心領意會，屢有所得。

3.引導討論，各揭心得：現今視覺藝術品、自然造形或一般人工造形，常令欣賞者先興起形式之美，再進於內容美，而此處所謂的內容美，是一種理解或推想後的滿足感。按藝術品的創作內涵，固然需要創作者運用想像加以表現；而理解或推測此創作內涵，也需要欣賞者的想像。對於一些具象的作品，雖易感知其作品內涵，但是欲深體其內在精神與意蘊，則可以再行思索，以獲得深一層的理解；而對於較為抽象或抽象的作品，則更需詳加深究，以探知其表現意圖。因此以小團體座談或講座方式，啟發欣賞者各抒己見，似有益其自覺自足。例如對於抽象表現主義畫家杜庫寧（Willem de Kooning）所繪的「女人一號」，表面形式及筆觸皆極為狂張，用色粗率，呈現一無定形的女人，表現極度的動勢與活力，不過當欣賞該作品時，可能每人自有一番領會與感受。

4.重點提示法：一般欣賞視覺藝術品或其他各種造形時，時常僅是浮光掠影，淺嘗即止，以至對於欣賞永遠停留在粗淺的知覺或印象，自然也談不上美感的獲得。尤其對於兒童藝術與現代藝術，一般人總覺得難以欣賞或無從欣賞。事實上，兒童藝術與現代藝術在形式上有若干相似處，而兩種創作都具有相當高的自發性表現。對於兒童藝術若能依據其年齡發展，指出在形式及內涵上的欣賞重點，欣賞者應較能理解與感受兒童藝術之美；而對於現代藝術的不同派別，若能指出不同派別的風格，如立體主義的綜合時空表現，野獸派重線條運用及色彩裝飾，超現實主義以幻想或心理分析式的表現，抽象表現主義強調即興式的自由表露，現代水墨則追求技巧的突創與現代生活的表現，並以這些風格的呈現為欣賞的重點，往往能提高欣賞者的興趣。

再就自然造形而言，空山靈雨、氤氳迷漫，代表著一種空靈之美，怒海狂濤，瀟瀟風聲，代表的是一種雄壯之美；蓮花出淤泥而不染，代表純潔之美；青青草原，迎風搖曳，代表飄逸之美。人工化的自然造形，諸如亭台樓閣在群山環繞中，而有增益其色之妙；但是易林為園，非但破壞山林之整體，且常覺不協調。再如一般人工造形，常具實用性與美的性質，比如穿著如何恰到好處，室內擺設如何得宜，窗簾擺置是否與周遭景物協調。凡此種種均可以具體實例並提示欣賞重點，以使欣賞者深切理解何以為美，並享受美感。

四、結語

本文試從全人發展的觀點，建立美術教育的理論基礎，從而獲得社會美術欣賞教育的實施依據，據此以規劃全人發展為著眼點的社會美術欣賞教育取向，做為未來社會美術欣賞教育推展機構擬訂教育目標、內容與方法的參考。為達成本文之目的，筆者曾就全人發展及美術教育相關學門的理論與研究報告，廣泛分析、比較、綜述並引申，發現全人發展的實質內涵，並建立美術教育的理論基礎。該理論基礎具備科際整合性質，且以全人發展之理想為核心，而各項理論對於實施美術教育也都有所啟示。

本文所稱美術欣賞係指對於視覺造形所從事的知覺、想像與判斷歷程，含有觀玩、品評與讚美之意，而視覺造形則包括視覺藝術品、自然造形、一般人工造形等，這些造形因具有美的潛在性，待人們欣賞以感受其美(滿意、愉悅或讚歎)，並理解其內蘊。社會美術欣賞教育即是以全民為對象，並以學校以外的場所實施的欣賞教育，具有普及性、大眾化、生活化等特性。

根據以全人發展為理想的美術教育，社會美術欣賞教育的目標在於促進個人的自覺自足、和諧圓滿、發揮創意、充實生活內涵，並促使整體社會的和諧。社會美術欣賞教育的內容也應涵容各類視覺造形。在推展社會美術欣賞教育時，應強調以人為本、提供欣賞資訊、結合欣賞與創作、提示審美態度的建立、給予多種欣賞的選擇、及注重生活中的欣賞對象。在社會美術欣賞教育的實施上，則可以應用視聽媒體、靜態空間展示、可參與空間展示、配合操作活動、現場座談或講座、及模擬遊戲或想像遊戲等方式進行。再就社會美術欣賞的指導方法。則宜導引欣賞者的虛靜容納之心，不沾利害；由整體而分析，再由分析而綜合；引導討論，各揭心得；及重點提示，以切中欣賞重點。如此社會美術欣賞教育或可為個人完整的發展及社會和諧，建立新的契機與希望。

國立台灣美術館
National Taiwan Museum of Fine Arts

參考文獻

一、中文部分

- 王秀雄（民 80），美術心理學，台北：台北市立美術館。
- 王秀雄（民 81），美術批評鑑賞教學的研究，見學校美感教育國際學術研討會研究論文與研討記錄（41-60），高雄師大。
- 朱光潛（民 76），美學再出發，台北：丹青。
- 呂桂生（民 78），國民小學美勞科教材教法，板橋：台灣省國民學校教師研習會。
- 李聰明（民 76），環境教育，台北：聯經。
- 吳康（民 71），哲學大綱，台北：台灣商務。
- 林清江（民 76），教育的未來導向，台北：台灣書店。
- 陳秉璋（民 74），社會學理論，台北：三民。
- 陳迺臣（民 81），美學與教育，見審美教育國際學術研討會論文集（237-243），屏東師院。
- 陳惠津（民 80），雕塑與環境的會合，炎黃藝術，21 期，22-32。
- 徐復觀（民 68），中國藝術精神，台北：學生書局。
- 陳朝平（民 75），繪畫欣賞與欣賞教學之研究。高雄：復文。
- 陳朝平（民 81），美勞欣賞教學的問題引導策略，見審美教育國際學術研討會論文集（279-306），屏東師院。
- 凌嵩郎（民 65），藝術概論，作者出版。
- 高業榮（民 80），萬山岩雕，屏東：著者。
- 國民小學美勞科課程標準修訂委員會（民 80），國民小學美勞課程標準修訂草案，未出版。
- 陸師成（編）（民 65），辭彙，台北：文化圖書公司。
- 張春興（民 73），心理學，台北：東華。
- 曾昭旭（民 81），道家美學，見姜一涵等編著，中國美學（67-111），蘆洲：空中大學。
- 黃王來（民 79），幼兒造形藝術教學。台北：五南。
- 黃王來（民 80），國小美勞科教學研究。台北：五南。
- 黃王來（民 81），創意美勞。霧峰：台灣省政府教育廳。

- 黃政傑（民 80），課程設計。台北：東華。
- 張恭啟、于嘉雲（譯）（R. Keesing 著）（民 80），人類學與當代世界，台北：巨流。
- 馮滬祥（民 79），中國古代美學思想，台北：學生書局。
- 鄭文瑞（民 81），公共藝術理念及案例介紹，造園，夏，68-73。
- 鄭石岩（民 80），覺·教導的智慧，台北：遠流。
- 楊世宗（編著）（民 81），普通物理，台北：藝軒圖書。
- 楊深坑（民 72），柏拉圖美育思想研究，台北：水牛。
- 楊惠南（民 81），佛家美學，見姜一涵等編著，中國美學（115-168），蘆洲：空中大學。
- 輕部征夫（民 81），讓地球恢復生機，牛頓雜誌，114 期，64-85。
- 劉文潭（譯）（W. Tatakiewicz 著）（民 76），西洋六大美學理念史，台北：丹青。
- 熊鈍生（主編）（民 70），辭海，台北：中華書局。
- 鄔昆如（民 60），西洋哲學史，台北：正中。
- 歐陽教（民 67），德育原理（上），台北：中華出版社。

二、英文部分

- Anderson, T. (1988). "A Structure for pedagogical art criticism." *Studies in Art Education*, 30(1), 28-38.
- Bell, C. (1977). "Art as significant form: The aesthetic hypothesis." In G. Dickie & R. J. Sclafani (Eds.), *Aesthetics* (36-47). NYC: St. Martin's Press.
- Bruch, C. B. (1978). Introduction to genesa applications. Unpublished manuscript, University of Georgia.
- Bruch, C. B., Lang ham, D. G., & Torrance, E. P. (1979). "Genesa as an aid to incubation/imagery and brain/mind function." *Gifted Child Quarterly*, 23(4), 778-791.
- Bruch, C. B., & Kent, R. B. (1980). "Activating creative tendencies: drawing with genesa movements as warm-up." Paper presented at the NAGC Convention, Minneapolis, Minnesota.
- Chang, C. (1970). *Creativity and Taoism*. NYC: Harper & Rows.

- Chapman, L. H. (1985). *Discover art*. Worcester, MA: Davis.
- Clark, G. A., Day, M. D., & Greer, W. D. (1987). "Discipline-based art education: Becoming students of art." *The Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 129-193.
- Collins, J. (1952). *The Existentialists: A critical study*. Chicago: Henry Regnery.
- Copleston, F. (1956). *Contemporary philosophy: Studies of Logical Positivism & Existentialism*. Westminister, MD: Newman.
- Cupchik, G. C., & Gebtoys, R. J. (1988). "The search for meaning in art : Interpretive styles and judgement of quality." *Visual Arts Research*, 14(2), 38-50.
- Dewey, J. (1958). *Art as experience*. NYC: Capricorn Books.
- Edmonston, P. (1975). "A conceptual model of creative visual intelligence." *The Journal of Creative Behavior*, 9(1), 51-60.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. NYC: Harper & Row.
- Eisner, E. (1987). *The role of discipline-based art education in America's schools*. Los Angeles, CA: The Getty Cetter for Education in the arts.
- Feldman, E. B. (1981). *Varieties of visual experience*. NYC: Harry N. Abrams.
- Gaitskell, C. D., & Hurwitz, A. (1975). *Children and their art*. NYC: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gibson, J. J. (1979). *An ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton & Mifflin.
- Gowan, J. C. (1979). "The production of creativity through right hemisphere imagery." *Journal of Creative Behavior*, 13(1), 39-51.
- Greer, W. D. (1984). "Adiscipline-based view of art education." *Studies in Art Education*, 25(4), 212-218.
- Greer, W. D. (1987). "A structure of discipline concept for DBAE." *Studies in Art Education*, 28(4), 227-223.
- Guilford, J. P. (1977). *Way beyond the IQ*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
- Hart, L. M. (1991). "Aesthetic pluralism and multicultural art education." *Studies in Art Education*, 32(3), 145-159.
- Hofmann, H. (1967a). "The search for the real in the visual arts." In S. T. Weeks & B. H. Hayers Jr. (Eds.), *Search for the real*. Cambridge, MA: M. I. T. Press.

- Hofmann, H. (1967b). "On the aim of art and plastic creation." In S. T. Weeks & B. H. Hayers Jr. (Eds.), *Search for the real*. Cambridge, MA: M. I. T. Press.
- Hofmann, H. (1967c). "Terms." In S. T. Weeks & B. H. Hayers Jr. (Eds.), *Search for the real*, Cambridge, MA: M. I. T. Press.
- Hume, D. (1977). "Of the standard of taste." In G. Dickie & R. J. Sclafani (Eds.), *Aesthetics* (592-606). NYC: St. Martin's Press.
- Hunter, S., & Jacobus, J. (1985). *Modern art*. NYC: Harry N. Abrams.
- Ives, W. S., Silverman, J., Kelly, H., & Gardner, H. (1979). "Artistic development in the early school years: A cross media study of story telling, drawing, and clay modeling" (Technical Report No. 8). Boston; Harvard University, Harvard Project Zero.
- Johansen, P. (1979). "An art appreciation teaching model for visual aesthetic education." *Studies in Art Education*, 20(3), 9-14.
- Kant, I. (1977). "A theory of aesthetic judgement: From the critique of judgement" (J. C. Meredith trans.). In G. Dickie & R. J. Sclafani (Eds.) *Aesthetics* (643-687). NYC: St. Martin's Press.
- Kauppinen, H. (1990). "Environmental aesthetics and art education." *Art Education*, 43(4), 12-21.
- Kneller, G. F. (1964). *Introduction to philosophy of education*. NYC: John Wiley & Sons.
- Knobler, N. (1971). *The visual dialogue*. NYC: Holt, Rinehart, & Winston.
- Kubie, L.S. (1958). *Neurotic distortion of the creative process*. Lawrence, KS: University of Kansas Press.
- Langer, S. (1977). "Art as symbokic expression: From feeling and form." In G. Dickie & R. J. Sclafani (Eds.), *Aesthetics* (146-165). NYC: St. Martin's Press.
- Langham, D. G., Bruch, C. B., & Shroads, J. R. (1983). *Genesa dynamics applied to color, number, alphabet, georgraphy & other systems: Workshop guide*. Unpublished manuscript, University of Georgia.
- Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. NYC: Macmillan.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. NYC: Harper & Row.

- Marschalek, D. G. (1989). "A new approach to curriculum development in environmental design." *Art Education*, 42(4), 8-17.
- Martindale, C. (1984). "The pleasures of thought: A theory of cognitive hedonics." *Journal of Mind and Behavior*, 5, 49-80.
- McKechnie, T. L. (Ed.). (1977). *Webster's New Twentieth Century Dictionary*. NYC: Collins & World.
- Milhollan, F. & Forisha, B. E. (1972). *From Skinner to Rogers*. Lincoln, Nebraska: Professional Educators Publications.
- Morris, V. C. (1966). *Existentialism in education*. NYC: Harper & Row.
- Murray, J. A. H., Bradley, H., & Craigie, W. A. (Eds.). (1989). *The Oxford English Dictionary* (Vol. 1). Oxford: Clarendon Press.
- National Art Education Association (1992). *Purposes, principles, and standards for school art programs*. Reston, VA: NAEA.
- Peel, E. (1944). "On identifying aesthetic types." *British Journal of Psychology*, 35, 61-69.
- Rader, M. (Ed.) (1973). *A modern book of aesthetics*. NYC: Holt, Rinehart & Winston.
- Read, H. (1958). *Education through art*. NYC: Pantheon.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rose, B. (1975). *American art since 1900*. NYC: Holt, Rinehart, & Winston.
- Rush, J. C. (1987). "Interlocking images: The conceptual core of a discipline-based art lesson." *Studies in Art Education*, 28(4), 206-220.
- Smith, O. (1966). "The logic of teaching the art." In R. Smith (Ed.), *Aesthetics and criticism in art education*. Chicago: Rand McNally & Co.
- Smith, R. A. (1987). *Excellence in art education: Ideas and initiatives*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Tolstoy, L. (1977). "Art as the communication of feeling: from what is art?" In G. Dickie & R. J. Sclafani (Eds.), *Aesthetics* (53-82). NYC: St. Martin's Press.
- Torrance, E. P. (1979). *The search for satori & creativity*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.

Watts, A. W. (1957). *The way of Zen*. NYC: Pantheon Books.

Winner, E., & Gardner, H. (1981). "The art in children's drawing." *Review of Research in Visual Art Education*, 14, 18-31.



國立台灣美術館
National Taiwan Museum of Fine Arts