

精神性取向全人藝術創作教學之理由與內容層面 ：後現代以後之學院藝術教育

劉豐榮*

摘要

精神性 (spirituality/the spiritual) 之探討乃當前學術界之熱門課題，藝術教育學界已有漸多之學者探討此新議題，此乃因藝術教育在精神性探討上乃一重要而有效之途徑。根據最近藝術教育學者之觀點，藝術創作之探討方法即是一種研究方法，且藝術實務即研究，其在學院藝術教育中，尤其碩、博士班，藝術創作或藝術治療領域均被正式採用。本文首先在分析精神性取向全人藝術創作教學之理由 (rationale)，此包括精神性之意義與在藝術教育之意涵，以及藝術創作研究之興起與其整合全人取向之價值。其次，本文建構與闡釋精神性取向全人藝術創作教學內容之層面 (dimensions)，此涉及四層面：自我探索 (學習者本位)、藝術探索 (內容本位)、文化探索 (議題本位)、生態探索 (議題本位) 等四層面，及由此四層面形成之六種關聯；最後論述本文之內涵在當代藝術教育發展上與在學院藝術創作教育上之意義，同時提出學院藝術創作教學之相關建議。

關鍵詞：全人藝術教育、精神性、藝術本位研究、藝術中之研究、藝術創作研究、學院藝術教育

* 國立嘉義大學視覺藝術研究所教授兼副校長

Rationale and Content Dimensions for Teaching Spirituality-Oriented Holistic Artistic Production : College Art Education after Postmodernism

Feng-Jung Liu*

Abstract

The issue of spirituality or the spiritual is getting important in academic field. More emphasis has been put on the theme in art education, because the latter is a significant and effective vehicle to enhance spirituality. In addition, artistic production has been regarded as a research in the domain of art education, which applied the concept of “art practice as research” into the program of MA, MFA, and PhD in art or art therapy. The article first of all attempts to analyze the rationale for teaching spirituality-oriented holistic artistic production, including the meaning of spirituality and its implication for art education, the emergence of research in artistic production, and the value of integrating such research with holistic approach. Secondly, the article constructs and interprets the content dimensions for teaching spirituality-oriented holistic artistic production, including exploration of self (learner-based), art (content-based), culture (issue-based), ecology (issue-based), and the six connections by the four. Finally, the article addresses the implications of its findings for contemporary development of art education and college education of artistic production, as well as proposes recommendations for teaching artistic production in college.

Keywords: holistic art education, spirituality, the spiritual , art-based research, research in art, artistic production research, college art education

* Professor, Graduate Institute of Visual Arts, National Chiayi University; Vice-President, National Chiayi University

精神性取向全人藝術創作教學之理由與內容層面 ： 後現代以後之學院藝術教育

壹、前言

當前高等教育以及高中以下之各級教育皆有強調精神性探討與全人發展之趨勢，此乃由於社會型態遽變與文化多元分歧之當代環境中，人們對於生命意義與價值之追尋益形重要，然而教育情境卻對精神層面提供相當有限之探討機會，以致於學生價值觀之混淆與信念之喪失，且形成教育與社會問題主要根源之一。哈佛大學之哈佛學院前院長 Harry R. Lewis 甚至認為教育已成為追求卓越而喪失靈魂之機構（侯定凱譯，2007，Harry R. Lewis 原著）。事實上，精神性（spirituality/the spiritual）之探討乃當前學術界之熱門課題，藝術教育學界已有漸多之學者探討此新議題。在國外關於精神性與心靈教育之觀點正繼續在萌芽與發展中，且有許多理論亦透過期刊與書籍之亦持續在出刊，教育學界關於精神性與全人教育之探討不僅在學校教育、更在高等教育與成人教育，此外心理學、健康關照、醫學教育…等領域亦開始重視精神性之探討與應用，以及強調人生價值澄清與核心價值建立之迫切性。其中關於精神性與全人藝術教育之理論與其在各級學校應用之探討上，已有不少學者提出相關之論述，例如 P. London, K. L. Carroll, L. H. Campbell, S. Johnson, S. Simmons III, S. McKenna, V. Freyermuth, K. Grauer, R. L. Irwin, M., Grady, 以及 S. K. Leshnoff 等人。

現代主義藝術之個人主義及其藝術觀已受到後現代學者之挑戰，而後現代藝術觀點雖能重視文化議題、洞察符號之限制，且解構了現代主義之假設（如進步觀、創造性之重要性…等），然而後現代藝術觀點仍尚有值得討論與商榷之處（劉豐榮，2001a，2001b，2005），基於對現代與後現代藝術及其藝術教育假設之質疑，近年來有較多之學者開始關注與省思大學藝術教育宗旨以及學院藝術創作教學之目的與方法。在眾多之論述中強調全人發展之教育取向已成為改革之重要選擇，同時精神性取向全人藝術教育重視喚醒藝術家之內在層面以開

展創造性 (London, 1989), 此亦符應後現代以後再度喚起之創造性功能之藝術教育趨勢 (Zimmerman, 2010)。再者, 最近學院藝術教育重視創作研究, 因其著重全面性知能之探求及研究法之運用, 有助於增進創作者之知識整合能力與創作深度。

本文提出之精神性取向全人藝術教育具有整合現代與後現代各種藝術教育思潮之特性, 亦即兼具「個人或學生中心」與「社會取向或文化探討」之特性, 並涉及「藝術學科中心」及其衍生之「學科本位藝術教育 (Discipline-Based Art Education)」與「新學科本位藝術教育 (Neo-DBAE)」, 且由藝術史、美學、藝術批評中汲取學習資源並以之作爲探討途徑。

藝術教育者若能整合乃至超越現代與後現代之透視, 而將精神性取向全人藝術教育與藝術創作研究融合於學院教學中, 則大學藝術學習者在「個人全人」與「藝術專業」皆能有效成長, 同時全人發展與創作研究兩者之整合勢必相輔相成且相得益彰, 展現具個人獨特性與文化適切性之創造性學習成果。如此對在當代藝術家之教育應有相當之提昇作用, 且對國內大學藝術教育之國際競爭力亦將有莫大的助益。綜言之, 精神性取向全人藝術創作教學具有時代性、綜合性、與創造性之潛能, 故其在當前大學藝術系所教育中實深具意義且爲值得系統探討之課題。

本文之所以採用「精神性取向之全人藝術教育」一詞, 乃因當代之全人藝術教育雖探討身、心、精神 (body, mind, and spirit) 三方面, 但多數之討論重點仍以精神性爲其核心, 而再兼涉身與心面向 (Campbell, 2006), 且全人教育雖然試圖培養全人之發展: 包括理知、情緒、身體、社會、審美、與精神之層面, 然而精神性 (the spiritual) 才是其界定全人教育之主要面向 (Miller, 2005)。同時, 本文非僅以「全人藝術教育」爲題而加入「精神性取向」之概念, 亦因當代之全人藝術教育特別呈顯精神性探討之特質, 且傳統藝術教育中雖有傾向全人發展之思想, 如 V. Lowenfeld 之藝術發展理論, 其涉及之範疇 (包含理知、情緒、身體、社會、審美、與創造性) 並未特別探討精神性之層面。

因此本文首先試圖分析精神性取向全人藝術創作教學之理由 (rationale), 此包括精神性之意義與在藝術教育之意涵, 以及藝術創作研究之興起與其整合全人取向之價值; 其次建構與闡釋精神性取向全人藝術創作教學內容之層面

(dimensions)，此涉及四層面與由此產生之六種關聯；最後論述本文之內涵在當代藝術教育發展上與在學院藝術創作教育上之意義，同時提出學院藝術創作教學之相關建議。

貳、本文

一、精神性取向全人藝術創作教學之理由

(一) 精神性之意義與在藝術教育之意涵

精神性 (spirituality) 乃對非物質議題之關注，而這些非物質議題乃關聯於「自己最深層面 (the deepest part of self)」。吾人在此層面中可感受到對事物或感情的關注，且對這些事物或感情賦予超乎一般的價值。Cousins (1996) 論道精神性是人類最深層之核心，於此核心中人們將自己向超越的向度 (層次) 而開放，同時經驗到終極的真實 (ultimate reality)。一位具精神性特質者關心的是：能將「對有個人、共同、與全球重要性之議題」的省思帶入於日常生活方式中。Wright 對精神性之定義為吾人對生活 (生命) 中終極意義與目的 (the ultimate meaning and purpose in life) 之關懷，以及精神性即自我覺察力之修養 (the cultivation of self-awareness)。面對吾人之精神性需要對內在的自己有深度的覺察與專注，此乃非自我中心主義，而是為在與人關係上提供服務 (Campbell, 2006)。精神性在後現代具有新的意義。Wright (2000) 反對現代主義思想中流行之一普遍問題，亦即將精神性與宗教匯合並列。Wright 尋求將精神性之討論帶入後現代年代中，他主張宗教、唯物論、與浪漫主義之世界觀皆依賴後設敘事 (meta-narratives)。後現代性 (post-modernality) 之主要精神性議題是使吾人做以下之事：解構將威脅吾人而誘使吾人陷於不實的幻想中的所有後設敘事。Wright 認為當代之精神性特徵在於高度的多元論 (pluralism)、多樣化 (diversification)、與歧義性 (或不明確性) (ambiguity)。此外，精神性之探討有助於發展個人本有之潛能，以脫離當前文化中可能對人們產生不當制約之力量。Abbs (2003) 即主張對精神的聚焦將有助於人們達到他們最偉大的潛力，包括整合與統一的宗旨。他認為有一種精神性是從歷史上世界各宗教之教條解放出來的，同時它也脫離主宰的消費社會中的假冒科學論與粗鄙唯物論

(Campbell, 2006)。

Grady (2006) 認為把藝術當成精神探討與奧妙修持為一種古代的原動力，此原動力原本為現代主義之重要枱面，而且即使在當今也有很多人視其為真正有效的藝術之本質面向。美國加州柏克萊地區 John F. Kennedy 大學之藝術與意識學系 (Department of Arts and Consciousness)，其教育藝術家之途徑在五十年來未嘗改變，其藝術創作學程使用創新的全人教育方式，以引導學生透過藝術達到身、心、精神與文化之統整。此學程強調文化的覺知、社區服務、與精神性的覺知。藝術再度呈顯為非宗教的、精神的、與自我統整的實踐有其歷史與文化的基礎，包括包浩斯 (Bauhaus)、亞洲藝術、以及超現實主義之自動主義支派等理念。此學系之教育哲學與課程涉及現代主義之精神性傳統、文化多元論、與藝術專業實務的改變角色等 (Grady, 2006)。

在眾多學門中，藝術教育在精神性探討上乃一重要而有效之途徑，此乃由於藝術在人類精神性以及真、善、美、與聖本質價值之探討上具有獨特之功能，且藝術教育能整合與增進人們之身心精神層次 (劉豐榮, 2007)。同時，綜前所述，藝術教育可著力於幾方面之精神性發展：其一為增進自我之覺知力或覺性；其二為培養關注與發揮生命核心之能力，此兼攝個人與人類整體的層面；其三為增進發展生命的或終極的意義、目的、與價值觀之能力；其四為培養關心與省思個人與人類整體議題之能力；其五為培養對藝術、文化、與歷史之覺知與解構能力；其六為培養服務社區與人群之態度。

(二) 藝術創作研究之興起與其整合全人取向之價值

1. 藝術創作研究之興起

在視覺藝術研究之傳統分類方面，視覺藝術相關之研究經常以學科 (discipline) 方式加以區分，例如藝術史、美學、藝術批評、藝術教育學、藝術心理學、藝術社會學、藝術人類學、藝術學、藝術治療、藝術行政、以及藝術理論等之研究¹，晚近尚有與前述相關之整合學科，如藝術與文化研究、視覺文化研究、視覺研究等。前述各項之研究方法兼涉人文學科 (humanities) 與社會科學 (social science) 之研究方法，且研究派典亦涵蓋一般研究中所謂之三大派典：量化之實證論派典、質化之現象學 (與詮釋學) 派典、以及批判理論

¹ 「藝術理論」一詞常被賦予不同之定義，有時廣泛通稱前述各藝術學科之理論，有時專指關於藝術創作之理論、或一些創作者所提之理論，此外尚有其他界定方式者。

(其方法輒整合質化、量化研究之資料蒐集與分析策略)等。此外,視覺藝術研究尚可應用基於藝術獨特之認知屬性以及藝術鑑識與藝術批評原理所發展之方法學,此吾人或許可謂之為美學之派典(劉豐榮,2004a,1996)。藝術研究固然可應用上述派典範疇之理論基礎與方法或策略,然而藝術領域不僅可獨自發展或整合上述方法學發展新的研究途徑以符合藝術研究者之獨特需求,同時藝術研究之獨特性或許亦可提供一些足供其他領域傳統研究方法的借鑑。

以往藝術創作過程或作品主要僅為被研究之對象或課題(如美學或藝術心理學所探討之課題,藝術作品為藝術批評探討之主要對象),最近有些藝術教育學者則強調藝術創作之探討方法即是一種研究方法,在高等教育之教學中視覺藝術探討途徑有幾種相關概念與名稱,如藝術本位研究(arts-based research)、藝術知識取向研究(arts-informed research)、實務本位研究(practice-based research)等(Sullivan, 2004; 2005; McNiff, 1998),最近藝術即研究(art as research)與藝術導引研究(art-led research)最近亦被提出(Biggs, 2009),這些皆傳承自現代與後現代觀點,同時亦有超越這兩者之部分(Sullivan, 2005)。其在學院藝術教育中(尤其博士班)藝術創作或藝術治療領域均被正式採用。事實上,此種「藝術本位探討(arts-based inquiry)」之領域也已歷經十幾年之成長(Sullivan, 2004; 2005; McNiff, 1998)。茲舉 Graeme Sullivan (2004) (參閱表 1) 對藝術實踐之理論化的分析,以說明實踐之領域與理論領域之關係、以及作為一種研究之藝術創作的性質。

表 1

藝術實踐之理論化 (資料來源：Graeme Sullivan, 2004)

		實踐之領域			
		藝術家	藝術寫作家	藝術品	視覺文化
理論之領域	目的	於藝術中之研究 (research “IN” art) 研究興趣：藉個人之洞察力，理解於藝術中的事物 (understanding “in” art by individual insight) 特徵：個人與社會的建構理念	關於藝術之研究 (research “ABOUT” art) 研究興趣：藉闡釋，理解藝術相關的事物 (understanding “about” art by interpretation) 特徵：理論與機制的建構觀點	對藝術之研究 (research “OF” art) 研究興趣：藉知識，理解藝術 (understanding “of” art by knowledge) 特徵：歷史與文化的建構形式與事件	透過藝術之研究 (research “THROUGH” art) 研究興趣：藉脈絡化，透過藝術以理解 (understanding “through” art by contextualization) 特徵：文化與政治的建構情境
	手段	資料來源：自我 方法：自我研究 個案研究	資料來源：他人 方法：藝術批評 藝術史	資料來源：物體 方法：物質文化研究	資料來源：脈絡 方法：文化研究 教育研究

Bresler (2005) 指出「藝術本位探討 (arts-based inquiry)」之領域在視覺藝術方面，Sullivan 一直是一位傑出的發言者，他將藝術創作之主題發展為學術

性。他的新書「藝術實務即研究：視覺藝術中之探討（Art practice as research: Inquiry in the visual arts）」提出藝術實務即研究之理論化提出有力的論題且開啓一些創新之方向。藝術本位探討之一重要背景（脈絡）即是藝術與學術之複雜關係，這些關係可溯自二千五百年前，「知識/真理」與「情緒」對立之二元觀顯然是 Plato 與 Descartes 之遺產，其後由西方世界的某些最偉大之哲學家所維繫與發展。Efland (2004) 在討論 Sullivan 所著之「畫室藝術即研究實務（Studio art as research practice）」一文時指出 Sullivan 重新探討藝術創作實務，他以教育研究者與藝術家之雙重角色，對自己經驗作個人的反思性敘述，而重建與藝術創作傳統之關聯，此藝術創作傳統仍為藝術教育課堂中之主要實務。Sullivan 之觀點乃植基於一種類比方式，亦即將「教育研究即科學事業」類比於「藝術家活動即探討他們之經驗且具現於其特定藝術形式之各種媒材中」。於此，創作實務不僅僅為「表現（expression）」而已，它也成爲一種思考周密的探討與理解之模式。在學術界中藝術受到較低的重視主要源自人們廣泛認定藝術之情意力量（混合著在小學到高等教育之學校教育中一般對情意的不信任），而非源自對藝術理知特性認定的缺乏。²由於二元性之消融與新領域之探索，廿一世紀後現代之敏覺性形成了「藝術本位研究（arts-based research）」的富創造力之基礎。

關於視覺藝術創作研究之重要學者，除了 Sullivan 外，McNiff 之亦為代表人物。根據 McNiff (1998/2005)，「藝術本位研究」之興起，可追溯到 1980 至 1990 年代，McNiff 指出二、三十年前當新興的藝術治療專業開始專注研究需求時，即存在一種普遍假設：量化與質化之行爲科學研究方法乃獨一無二之探討工具。然而在 1980 年代早期他的碩士班及少數博士班研究生却欲更專注於藝術創作過程，以及他們與自己創作之關係，McNiff 亦逐漸給他們自由依其興趣發揮，這些研究生即聚焦於整合個人之創造性表現於碩博士論文中。McNiff 認為他若堅持於常規之研究法，則將使學生服從於一些標準且之些標準實違離創造性藝術治療之本質的實際情況。學生亦對 McNiff 所曾接受之實務與研究間之二分法認為並無存在之理由。McNiff 在對「藝術本位研究」之界定與啓發上實開拓了新疆域，其闡明「實務工作之研究者（practitioner-researchers）」如何在他

²一個相關而同樣有趣的現象即是其他學科之情意面向 — 從數學與物理到心理學與文學 — 很少被承認。事實上，藝術學校典型上一向以與高等教育主流分離之方式而存在 — 在「藝術學校（conservatories）」、「工作室（studios）」與「學院（academies）」。

們的教育研究期間與他們的生涯中，投入於「藝術本位探究（art-based inquiries）」，而且顯示如何創造出與藝術過程共鳴的研究之新類型。³

前述 Sullivan 對藝術研究類型之區分實掌握各類研究目的與手段之特質。此種區隔方式涉及研究對象性質及學科之方法，且有其歷史發展之必然性，同時相應於視覺藝術的教育方式、培育之高等教育制度、以及現有之藝術相關學術社群之形成與運作。Sullivan 主張藝術家之創作研究屬「於藝術中之研究」，其係以「自我」為資料來源，且可採用自我研究與個案研究之方法。然而事實上，視覺藝術各學科研究之性質本亦有整合其他學科或學門之傾向，且各學科之研究內容與方法亦有互相涵攝或重疊之處。此外，近年來為因應新議題的產生、或舊議題之新解決方法的需求，科際整合（此包括視覺藝術各學科間跨學科以及其與非視覺藝術或非藝術間之跨學門）的研究趨勢愈受重視，例如視覺文化研究或視覺文化藝術教育。因此視覺藝術可視同為一研究之大圓場域，而各視覺藝術學科能在此大圓場域之範圍內，形成各種相交、相切、或相離之小圓範圍，有時可以學科與學門界限嚴明方式進行研究、有時則能以界限較寬鬆而交融的方式探討，甚至必要時亦可藉超學科之概念，超越學科界限且適切運用各學科與學門之相關知識與方法，以探討或解決視覺藝術之相關議題或問題。就藝術創作研究而言，其不僅探討個人之藝術經驗，亦需整合其他學科之知識與方法，若創作者能善用單一學科、科際整合、乃至超學科研究方式，則在此視覺藝術之大圓場域內，將能產生更多元性、統整性、與創新性的創作研究成果。

2. 精神性取向全人藝術創作研究之價值

精神性取向全人藝術教育理念有助於使創作研究者意識到自我精神成長之重要性且能兼顧整體學習與全人發展，進而提昇創作意境與豐富表現內容。反

³Sullivan 與 McNiff 兩位學者與其他學者之共同努力使藝術創作研究之理論與實務能不斷務實發展。例如 Bresler(2005)亦陳述「藝術本位探討（arts-based inquiry）」之領域在過去十五年來已有蓬勃之成長。在一般教育中吾人注意到此萌芽於美國教育研究學會（the American Education Research Association）之一些報告，當今則有一些舞蹈、戲劇、文學/詩、與視覺藝術之研究的表現與展現。尚有頗富盛名的是在每年由 Elliot Eisner 與 Tom Barone 教導的「教育研究之藝術本位途徑的冬季研究機構（the Winter Institute on Arts-Based Approaches to Educational Research）」；在出版方面有各種傑出的期刊，包括 *the Educational Researcher*，*Curriculum Inquiry*，與 *Qualitative Inquiry*，其中有特別專題針對藝術本位途徑；同時亦有即將出版之質化探討之藝術的手冊（*Handbook of the Arts in Qualitative Inquiry*）。

之，創作研究亦為精神性取向全人藝術教育落實之有效手段，因其能激發學生以創造之方式探討意義、目的、與價值等人生終極問題，藝術創作在古今中外經常即為文化以及心靈與精神探索之反映，甚至創作本身即為此種探索。

綜言之，關於精神性取向全人藝術創作研究之價值可歸納為兩方面：

其一，精神性取向全人藝術創作研究能使學生整體學習而增進其精神性與全人發展：

藝術創作研究之全人取向涉及全人投入與整體學習，亦即整合創作研究與精神取向藝術教育理念將使創作學習者進行全人各枱面之探討，且需運用各種心智能力，此將有助於研究生與大學生之精神性與全人發展。London (1989) 指出藝術過程非僅為巧術事物之彙成或創造該物之過程，而是一種機會，藉之以面對吾人內在存在之各層次且發現具深度與有價值之各種意義。Coleman (1998) 界定精神性為直覺的感受性與存在性的態度，亦即一種全部自己的知性、心、意志投入的態度，此亦為許多學者認為的更整體的教與學之途徑。此外如前所述，創作研究首須面對且探討藝術家自己本身，且藝術本位研究融合後現代敏覺性，有助於對研究者在創造性上之發展，因此創作研究或藝術本位研究之教育應為增進精神性與全人發展、以及創造性成長上之有效方式。

其二，精神性取向全人藝術創作研究能整合二元性而增進學生藝術創作之深度與廣度：

藝術創作研究全人取向須適當整合原本被認為二元對立之事物，如自由表現與嚴謹研究、綜合創造與分析推論、情意與理性、直覺與邏輯、意象與語言、實務與理論、藝術與其他領域。雖然此種整合有其難度，然卻能更周圓、且更全人地表現，且或許也更符合真實性地發揮創造力，此過程中研究生與大學生藝術創作之深度與廣度亦將獲得增進。

二、精神性取向全人藝術創作教學內容之層面

(一) 藝術創作涉及之思考方式與內容

在探析精神性取向全人藝術創作教學內容之層面前，首先宜探討藝術創作涉及之思考方式與內容範疇，如此方能適當歸納出符合精神性取向全人藝術創

作教學之內容向度。關於藝術創作涉及之思考方式與內容之當代討論，前述 Sullivan 之理論可謂較具系統性而值得作為以下教學內容探討之起點，茲扼要說明其觀點如次：

Sullivan (2005) 在論及視覺藝術思考之實務時提出三種觀點：「媒介中思考 (thinking in a medium)」、「語言中思考 (thinking in a language)」、以及「脈絡中思考 (thinking in a context)」。Sullivan 同時揭櫫「視覺藝術理解 (visual arts knowing)」之整合途徑，並稱之為「超認知 (transcognition)」且將此視覺藝術理解作為前述三種思考所環繞之中心。

媒介中思考之觀點乃視藝術思考主要為思想與行為之結果，此結果是賦形式予創造性產物中，此觀點與英美之認知心理學有關且涉及藝術教育之視覺思考相關理論。在藝術教育中顯示於 Rudolf Arnheim 或 Claire Golomb 所謂之「視覺思考 (visual thinking)」理論，Judith Burton 或 Nancy Smith 之「藝術媒介研究 (art-media studies)」，Howard Gardner 視認知功能為「一種象徵處理之形式 (a form of symbolic processing)」，同時 L. A. Hirschfeld 與 S. A. Gelman 主張不同認知功能與不同媒介有關，而強調理解之領域特性 (Sullivan, 2005)。

語言中思考之觀點乃視藝術思考為一種社會性促成之過程，此源自詮釋學與符號學之傳統。此試圖了解語言使用之內在方式以透過藝術言談或論述中建構故事與意義，同時這些因藉由與藝術之接觸而萌發。依此觀點，認知之知識係立基於語言符號作用之方式且理解之產生乃藉社會與文化成規所促成之過程 (Sullivan, 2005)。

脈絡中思考之觀點強調在學習與理解中脈絡提供訊息之功能，脈絡之角色涉及人之涉入、各種情境因素、物質特徵、以及其他環境與文化線索。此觀點包括 David Perkins 所謂之情境式認知 (situated cognition) 與分配式認知 (distributed cognition)，亦即思考乃在互動系統中發生，而此互動系統包含自我、他人、與吾人使用之器物。情境式認知又可稱為社會文化認知 (sociocultural cognition)，真實是社會之構念，且理解是以語言及其他溝通形式進行常識交流之結果。此認知過程係以建構主義之方式進行且其性質為策略性的，因意義是廣涉與協商式的，創作活動構成了一種回應、省思、與策略性探討形式，且產生一些行為，而建構與創造形式與意義中之新關係。藝術實務展現了一些認知

過程，這些認知過程涉及各種媒材、語言、情境、與文化文本 (Sullivan, 2005)。

前述三者分別相應於研究之一般領域，亦即實證論、詮釋論、與批判論等派典。Sullivan (2005) 分析視覺藝術理解之架構，以說明視覺藝術思考之各種方式所涉及之觀點與實務，他提出之超認知即指視覺藝術理解之過程，因超認知掌握了藝術心靈之運動，在此過程中形式、理念、與情境對心靈提供訊息，且在創作時環繞在藝術家自己之周圍。這些策略性互動發生在時間過程中，此過程包括互動與協商，因個人之目的係由情境因素所促成。

(二) 教學內容之四層面與六種關聯

在前述「視覺藝術理解」之「超認知」整合面向，係以藝術家自我為場域且構成「形式」、「理念」、與「情境」三者探討之中心。本文試圖進而將此中心之意義加以擴展，以包括自我 (self / ego) 之全人成長以及關注精神性之藝術創造，同時著重最近創造性觀點之融入，且將之歸於自我探索(學習者本位)層面。

關於前述強調形式之「媒介中思考」以及強調理念之「語言中思考」兩面向，本文試圖將兩者加以整合，以包括藝術形式、內容、與媒介相關知能之整合學習，此乃因形式、內容、媒介在理論與實務上實無法截然分開。故本文擬將之歸於藝術探索(學科內容本位)層面。

此外，本文試圖將前述「脈絡中思考」面向之範疇加以擴展，不僅包含前述社會文化，同時加入與精神及心靈探討相關之生態層面，因為文化(含社會)與生態兩者不僅為個人精神性之重要學習課題，亦為全人發展過程中所應關心與服務之對象。故本文擬將「脈絡」再區分為文化探索(議題本位)以及生態探索(議題本位)層面。

綜言之，精神性取向全人藝術創作教學內容涉及四層面與六種關聯(劉豐榮, 2009b)，四層面包括自我探索(學習者本位)層面、藝術探索(內容本位)層面、文化探索(議題本位)層面、生態探索(議題本位)層面；六種關聯包括自我與藝術探索關聯、自我與文化探索關聯、自我與生態探索關聯、藝術與文化探索關聯、藝術與生態探索關聯、文化與生態探索關聯等。茲說明如次(參閱圖 1)：

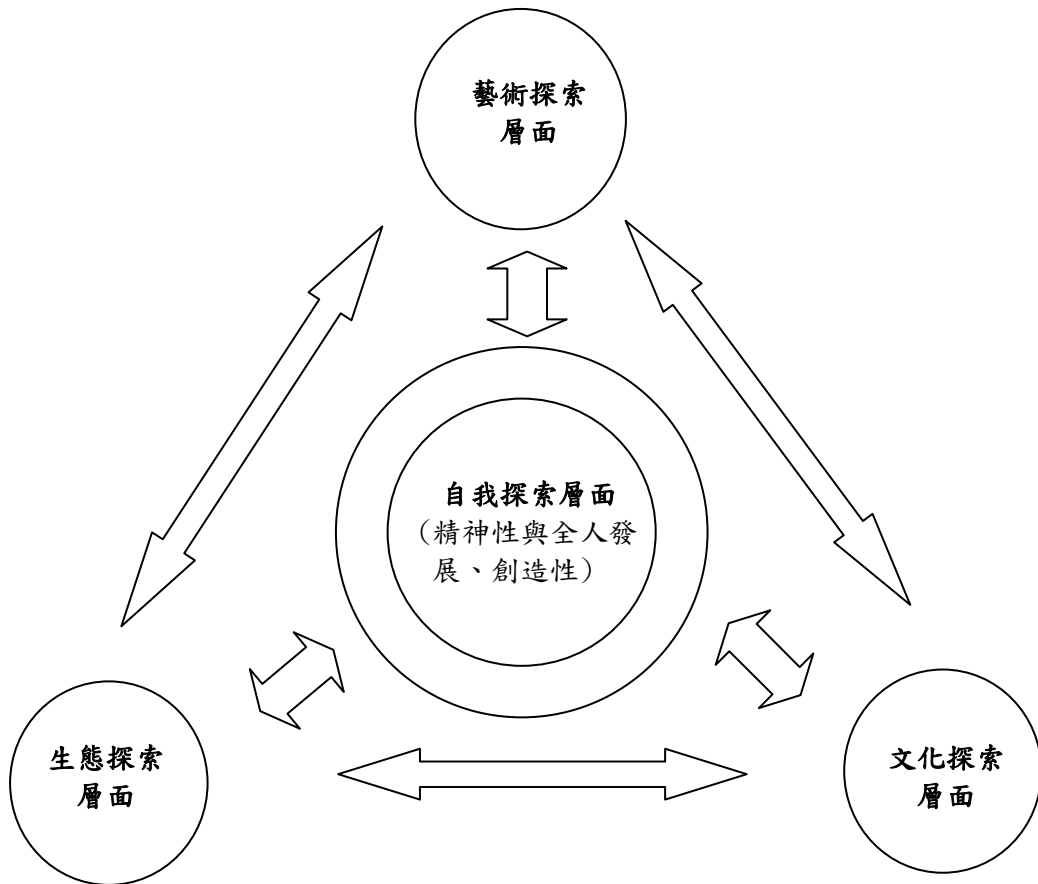


圖 1. 精神性取向全人藝術創作教學之概念架構

1. 在自我探索及其關聯方面

自我探索(學習者本位)層面應探討之概念涉及東西方藝術理論、心理學、文化理論、哲學、宗教中關於自我或主體者，例如心(mind)、身(body)、精神(spirit)(London, 2006)；自己或自我、性靈(soul)、與精神(spirit)(Miller, 2000)；各種的多元智能(Simmon, 2006)(Gardner, 1983, 1999)；精神性智能(spiritual intelligence)或存在性智能(Existential Intelligence)Gardner(1999)。身份認同(identity)(Atkinson, 2002)。藝術創造性與意識及轉化(Grady,

2006), 藝術創造性與療癒之轉化以及超越 (Kressler, 2000), 精神性與「吾人自己真實之創造 (creation of our own realities)」(Koppman, 2002)。

前述「心」之概念兼攝理知與情意, 猶如 London (2006) 所論, 「心」之意義所涵蓋之屬性不僅包括推理之資質 (或能力) (the capacity to reason), 推理或理性 (reason) 乃心的一個有力的資質 (或能力), 然其僅是心的一個特徵, 且非唯一的, 即使人們可能論及的覺察 (awareness) 或智力 (intelligence) 之主要功能亦復如是而非為心的唯一特徵。因吾人不僅推理, 而且吾人更會夢想 (dream)、吾人亦會想像 (imagination)、直覺 (intuit)、幻想 (fantasize)、誇張 (exaggerate)、記憶 (remember)、與相信 (believe)。吾人亦有信仰 (faith)、驚奇 (wonder)、與敬畏 (awe) 之資質 (或能力)。所有這些加上理性即形成人的心之全部。理念與理性為心的極為有力之策略, 而且理念與理性配合許多資料確實使我們有知識, 甚至有智能且常使吾人聰明。然而這些策略本身並不足以使吾人有整體性、與自己及世界保持祥和、在心、身、與精神中能優雅。因此理念與理性無足夠之力量以改變價值觀及價值觀導致之行爲。全人藝術教育要求與培養理性, 然其亦要求與培養驚奇、記憶、敬畏、直覺、夢想、幻想等等, 此並非以次要而偶然的方式, 而是以集中、持續、與重視的方式。

最近 Gardner (1999) 關注某種可能的精神性智能 (spiritual intelligence), 而且對此提出「存在性智能 (Existential Intelligence)」一詞, 此乃藉由各種方式以探索存在之性質 (nature of existence), 作為於其有名的多元智能中之可能新增智能。雖高德納因存在性智能之現象複雜且與其他智能有很大的差距, 而尚未正式將之列入其理論中的多元智能之一, 然而他頗關注此智能, 且主張存在性智能係以各種不同方式而探討存在之性質, 例如以哲學之對話、宗教之論述、或精神之冥思、或視覺意象等方式。其所處理之問題如同 Paul Gauguin 油畫作品中透過他的文字標題與意象所提出的: 「吾人從何處來?」「吾人為何者?」「吾人將往何處去?」, 亦即「我是誰?」「我來自何方?」「未來將賦予我什麼?」「我為何存在?」「生命、愛、悲慘之失落、死亡之意義為何?」「我與自然、他人、及上帝之關係為何?」等。基督 (Christ)、佛陀 (Buddha)、穆罕默德 (Mohammed) 為存在性智能最高狀態之典範 (Simmons, 2006)。事實上, 精神性健全發展之根本在習得心靈之獨立、自由、淨化、與提昇, 此須透過對心

理學與哲學所言之概念加以理解以及自我學習與調整。前者如 Freud 所言之意識、前意識、與潛意識，或 Lacan 所謂之想像界、象徵界、與真實界；後者東西方哲學論及精神層次之精神性、生命、良知、自性、法性、或明德…等概念。

在自我與藝術探索方面，創作者可探討藝術之精神性（早期現代主義），東方藝術與美學，美感態度…等內容。此外在表現過程中創作者對前述心理學與哲學關於精神性之概念亦可探析與應用。此方面亦涉及藝術對個人之意義與學習藝術之目的、藝術與人生或生命之關係等議題。

在自我與文化探索方面，創作者可探討自我認同，文化認同，現代主義、後現代主義、與東方美學與哲學中關於自我、知識、與人生之觀念（劉豐榮，2009a）。

在自我與生態探索方面，創作者可探討自己與環境（家、家鄉、世界、宇宙）、工業化之污染、臭氧層之破壞、全球升溫、「性靈生態」等議題（Miller, 2000），所有生命有機體之交互依存性（Krug & Stankiewicz, 1997）。人類科技經營（manage）大地（Earth）或科技能夠與大地保持和諧與平衡關係（Jagodzinski, 2004），環境與生活的意義及意境，自我與宇宙或小我與大我之相關議題。

雖然本文對此層面之教學取向首要考慮學習者本位之教育方式，亦即自我探索以此教育方式自有其適切性，然若與其他藝術教育取向整合應用則亦能有助於發展關於自我成長之存在性智能。誠如 Simmons（2006）所言：無論學生中心或課程中心，存在性議題與存在性智能之培養在藝術教育中扮演重要之角色。教師若依據學生中心與 Lowenfeld 之發展取向，則其僅需注意當今學生的精神性關注。教師若依據課程中心途徑，如學科本位藝術教育（Discipline-Based Art Education），則其可找到許多探討存在性主題之藝術品，而這些藝術品乃存在於歷史上各文化，且反映其審美哲學之範圍。除 Simmons 所論及者外，視覺文化藝術教育方式處理學生之文化意識、文化認同、與價值澄清，此亦在精神性探討扮演重要之角色。當今全人教育與 Montessori 與 Waldorf 之另類學校或許有密切關聯，然而全人取向逐漸進入公立教育之主流，在公立教育中，全人取向受到主流理念之支持，如哈佛大學心理學者 Howard Gardner 多元智能之理論。簡言之，其為語言、邏輯與數學、音樂、空間、身體之運動知覺、人際、內省、與自然等方面。根據 Gardner，嚴格而言並無藝術智能（artistic intelligence）

存在，而應是各種智能以藝術方式或以非藝術方式發揮功能（Gardner, 1983, 1999）。由 Gardner 此觀點可推知，即使空間智能可涉及藝術，且經常以藝術家之創作為說明範例，然藝術未必僅限於此，故藝術之屬性與特質呈顯與應用在各類智能上。事實上進而言之，藝術之知覺、思考、與創造必然需要各種智能之投入與整合，Simmons（2006）亦指出全人探討之藝術創作或藝術研究皆須運用各種的多元智能。易言之，創作研究在自我探索層面及其關聯上須兼顧自我各種知能之全體發展，而不宜有所偏廢。

2. 在藝術探索及其關聯方面

藝術探索（內容本位）層面包含藝術學門之內容與結構，除了學科本位藝術教育主張之藝術創作、藝術批評、藝術史、美學外，亦將某些藝術心理學、藝術社會學、藝術人類學等之相關概念。藝術探索應關注一些藝術本質或哲學相關議題，省思藝術創作問題（如 why, what, how, who, where, when 等）；此將涉及藝術之定義、藝術之價值與功能，藝術創作與表現之性質以及其思考與智慧，審美知覺與藝術批評，藝術之內容、形式、媒材與脈絡，藝術與文化及歷史之關係，以及藝術與科技之理解與批判…等。當前藝術學科之探討宜認識「當代藝術」內容之多樣性，同時亦應重視傳統藝術與基礎之學習，方能建立藝術創造性之深厚基礎能力。近年來，美國與歐洲愈來愈多學者與藝術教育家對藝術家教育中傳統知能與基礎訓練之重要性再度加以強調。

在藝術與文化之關聯探索方面，創作者可探討視覺文化相關議題，藝術與現代文化、後現代文化、以及東方美學與文化相關議題，此外亦可涉及殖民化（colonization）、帝國主義（imperialism）、身份認同（identity）、遷移或移民（migration）、地點（place）、消費（consumption）、移置或放逐（displacement）、邊緣化（marginalization）、性別（gender）、人種、種族、社區、全球化（globalization）、HIV/AIDS 與身體、無家可歸（homeless）…等概念。

藝術表現與生態之關聯探索方面，創作者可省思與表現環境及生態議題，或藝術表現中的自然及人造環境，藝術與數位環境相關概念。

3. 在文化探索及其關聯方面

文化探索（議題本位）層面涉及視覺文化，現代文化、後現代文化、以及東方美學與文化等內容之學習（劉豐榮，2009a）。當前藝術創作涉及視覺文化範疇之探討，同時精神性成長與文化探討實乃交互相關且相輔相成。因此全人取向之創作者應對這些議題有所涉獵。

Tisdell（2003）在「成人與高等教育中精神性與文化探討」一書中指出：關注精神性層面之學習並非意指推動宗教之議題，它意指的是透過分享一些將理念世界賦予現實層面之故事與感情，而引導進入情意領域中。它也意指引導於人們建構知識之方式中，且透過一些涉及熱情與關乎文化生活之「意象、象徵、藝術、音樂、儀式、姿態、與慶典」等。此即精神性與文化適切性之教學兩者之關聯處。根據 Tisdell（2003），Mezirow 之「轉化學習理論（theory of transformative learning）」強調批判省思（critical reflection），亦即對於因迷惑的兩難困境而產生的「假設」與「改變之行爲」加以批判省思。

藝術創作實反映一種對世界再現（表徵）之建構，Efland（2002）在「藝術與認知（*Art and cognition*）」一書中論及在人類文化史中藝術一直是、也繼續是「實在之建構（reality construction）」之工作。藝術建構了對世界之再現（表徵），此世界之表徵可能是關於真實存在之世界；或關於一非現存之想像世界，然卻可能激發人類爲自己創造另類之未來。構成世界之大部分成分乃屬於「以社會方式被建構的事物」，包括金錢、財產、婚姻、性別角色、經濟制度、政府、與如性別歧視之罪惡等。在藝術中之社會建構（事物）包括這些社會實在的再現。因此藝術教學之目的是促成每個人對其居住的社會與文化景象（landscape）之理解。藝術有助於此種理解，因爲藝術品透過隱喻之精心處理而反映這個世界。

在文化與生態探索關聯方面，創作者可探討人類科技與生態相關議題，價值觀與生態維護，不同文化對大地、自然、地球、太空、宇宙之態度等相關議題。

4. 在生態探索方面

生態探索（議題本位）層面涉及環境污染、生態之破壞、「性靈生態」（Miller,

2000)、自然與人造環境、科技與生態等議題之探討。

Neperud (1997) 認為自傳統以來藝術與生態間的關聯主要包括兩方面：其一，生態一直被視為自然，且一直作為藝術的背景或風景藝術的主題；其二，藝術是一圖解生態關懷之工具，也是傳達生態有關訊息之科技。藝術教育家將自然的與人造的環境帶入其教學已超過一世紀之久。十九世紀晚期藝術教育教科書使用美國東北部風景作為自然中之美、物質事實、與精神意義的範例。這些教科書鼓勵學生將自然世界從新安排於原創的構成中，以支持一種環境教育家的所謂人類主宰自然之主權 (dominion) 觀點。自然研究為融合科學與各類藝術之科際整合途徑，其引導學生對自然作科學觀察，藉之發展對自然世界之同情態度，並視自然為更豐富的人生之部分。自然研究說明一種管理照顧之工作性質 (stewardship)，亦即一種強調人類照顧自然之環境教育途徑。一八九〇年代之學校教室房舍裝飾運動、廿世紀早期之城市美化運動、以及一九六〇至七〇年代之環境設計運動等，所突顯的對自然與人造環境之美感品質的關懷，乃將前述之主權與管理照顧加以融合。專家們呼籲教育與市民領導者透過較美化的、有秩序的、與和諧的物理環境來管理學校與社區 (Krug & Stankiewicz, 1997; 劉豐榮, 2004b)。

當今關於生態學之藝術教育乃透過課程之科際整合途徑，以檢視一些特定環境中所有生命有機體之交互依存性。當代這種透過藝術探討環境教育之方式顯示傾向「聯合 (union)」觀念之趨勢，此乃認為人類是地球上複雜生態系統之一部分。各種教學風格能引導學生學習關於藝術與生態之觀念，以及學習以生活為中心之議題，而這些議題係基於對社區與全球之關懷。當今生態藝術之取向挑戰早期對環境之態度，大多的生態藝術家運用他們的藝術去探討人類如何能維持健康的生活方式，藝術與生態學能一起配合，以確定生態議題，並透過正面理念之藝術品，以使脆弱的生態系統得以復原。在生態脈絡中之藝術教育乃一種較廣泛的、與合作性的教育過程之一部分，此過程重視持續性的發展 (Krug & Stankiewicz, 1997; 劉豐榮, 2004b)。

自 1960 年代晚期以來，藝術家與藝術教育家一直密切觀察所有生物之交互關聯性，在藝術教育中，對設計與環境之教學的正式探討，乃從掌控地景之方式，轉向一些策略，這些策略可涵蓋自然與文化之交互關聯與互動。大多數生態藝術家透過將「環境之不健康情況」與「社會、倫理、及道德關注」兩者加以對照，使人們直接參與於與環境之互動中。有些生態藝術家試圖透過「衝擊」、「幽默」、或「教育的文件」，以提醒觀賞者注意環境議題。其他則透過儀式、表演、與過程性的戲劇，以教育大眾理解生態區系統之特性。就教育者與學生

而言，對藝術與自然交互關聯之批判覺察僅是整個連續過程之第一步，這連續過程可能包括以行動支持自己社區中正向的生態改變（Krug & Stankiewicz, 1997；劉豐榮，2004b）。

關於透過藝術教育改善社區環境之理念，Neperud（1995）曾有精闢之探討，其強調人們，尤其兒童與年輕人，需要：（一）發展一種覺察力，亦即對其環境之多元與交互關聯的層面能有所覺察；（二）關心地區與全球環境之完整性，且廣泛地闡釋設計之意義；以及（三）在改進環境條件上，敏銳而負責地付諸行動。透過高度之意識，人們應被鼓勵在社區中個別與集體行動，以改進他們的情境，並認識若未達成該行動則須付出社會與生態的代價。Neperud（1995）指出生態研究（ecological study）主張世界中所有自然系統，（如生物的與生理的系統）均彼此交互關聯。於一九七〇年代早期，「深度生態學（deep ecology）」之名詞由挪威哲學家 Arn Naess 首度提出。Naess 試圖區別兩種觀點：其一，生態系統之激進的「生物中心觀點（biocentric view）」，此觀點強調有必要引導人類與自然環境保持和諧；其二，淺薄的「人類中心觀點（anthropocentric view）」，其視人類為「人類與環境關係」之中心。藝術教育之環境主義在晚近之發展實符合深度生態學之敘述，不過大多數藝術教育仍然受人類中心觀點所主導，此觀點對於環境（地區或他方）之沈淪情況保持過多的距離。藝術教育由於其著重美學與設計，故藝術教育一直是環境設計教育之核心領域。早期環境設計教育之形式係由學院與大學之藝術教育者於一九七〇年代所發展，並且與環境設計之普及觀念並行發展，後者著重普遍的絕對主義設計與美學宣言，或行為主義心理學，這些均未處理人類行為、環境、與設計者之實踐間之交互面向。一種新的環境設計教育正在發展中，其強調我們創造與居住之空間的「可居住性（livability）」之問題（劉豐榮，2004b）。

通常環境可分為「自然之環境（natural environment）」與「建構之環境（built environment）」（Neperud, 1995），環境與生態之概念實際上持續在發展，目前在「建構之環境」範疇中，數位環境之問題已受到相當重視。Jagodzinski（2004）指出當今生活環境中電腦系統是一重要之部分，認知之來源既來自人也來自電腦機器，在數位環境中吾人對這些數位機器（如 DVD、錄放影機、數位相機、電腦等）之瞭解非常有限，而且一些互動之設計使吾人變得愈加複雜，因為吾人設計出來之環境本身比吾人更為聰明。複雜之認知分配系統已使人之主體再度「去中心化（decenter）」。往昔吾人乃對大自然具自主性與控制性之主體，現在只能與環境成爲伙伴關係。科技之物質文化很密切地形塑人類的意識，超真實的環境（hyperreal environments）將真實生活之體驗方式加以曲扭，在超真實

的環境中虛假的事物經常比現世的真實更令人嘆為觀止，現世的真實往往顯得乏味無趣。此外，生態的思考存在著兩種立場，即「深度生態運動的柔性人類中心論（soft-anthropocentrism of the deep-ecology movement）」與「人類科技論者的剛性人類中心論（hard-anthropocentrism of human technologists）」。從剛性的科技與生態觀點而言，若吾人對協調「環境」與「環境中人類角色」之彈性與調適結構愈加瞭解，則吾人愈可能適應於此全球性之複雜互動，且立基於複雜之生態系統之人類科技，能「經營（manage）」「大地（Earth）」。深度生態學則視「大地」為一「思考（thinking）」的系統，且主張人類科技能夠與大地保持和諧與平衡關係（劉豐榮，2004b）。

面對當前數位環境與自然生態之複雜情況，環境教育與藝術教育之整合探討可預期在未來應更為密切且更為必要。同時前述之「可居住性（livability）」尚有一層之意義，那就是「有生活意義的特性」，這是未來關於「自然與建構之環境」頗值得關注與思考之課題。同時未來環境教育與藝術教育整合之探討，不僅限於理知之推證，更應重視審美之認知方式，例如親身與環境互動之經驗，以及吾人親近自然與環境之感受，此對性靈有直接之熏陶作用，且對全人發展與藝術成長具啟發作用。誠如 Birt, Krug, 與 Sheridan (1997) 之引述與闡釋：「學習是發生於當你聆聽青草的歌聲時」，此詩意之陳述提示藝術教育者與學生能透過沈浸自己於環境中並與環境互動，而學會瞭解藝術、文化、與自然間關係之複雜性，以及其對精神性發展之作用（劉豐榮，2004b）。

Miller (2000) 亦指出當吾人對大地與其各種過程有所醒悟時，吾人即能從現代的盲目中獲得自由，而開始以交互依賴之方式看生命，吾人可見工業化之影響下水、空氣之污染、臭氧層之破壞、全球持續升溫之過程。性靈之探討要求人們需具有此廣泛之觀點，因性靈乃沈浸於各種關聯中。

結論

經歷了後現代藝術與藝術教育思潮（劉豐榮，2005），台灣之藝術教育者宜以「後現代以後」或「後—後現代」之透視且以較超然之立場，重新思考大學或學院中藝術創作教學之方向，亦即如何基於後現代、現代、前現代、與東方之藝術與藝術教育觀點，而作整體再思考與適當之整合。後現代以後之年代中藝術教育有一些改變之觀點，扼要而論包括以下特質：對以前各種取向或派典之包融與再省思（劉豐榮，2002，2009a）、強調精神性之全人藝術教育（劉豐榮，2008，2009b）、藝術創作與學術研究結合之趨勢（Sullivan，2004，2005；McNiff，1998/2005）、以及藝術教育中創造性理念之復甦（Zimmerman，2010）。以上四項雖可各別列舉以便分析，然而亦有融合發展之可能性，本文所提出之精神性取向全人藝術創作教學之理論架構應可作為以上四特質整合途徑之基礎，而且期能為後現代以後學院藝術課程設計以及教學方向與內容選擇之參考。

猶如 Rosenberg（1983）論及大學藝術創作教育時所強調的，藝術創作學習涉及多元學門，他指陳基本要素論者與前衛者皆誤解在吾人時代中之藝術性質，而過於強調技術層面。藝術已成為每日進展生活中文化之研究與實踐。吾人若欲解釋與描述當代繪畫，則將發現需涉獵更多需探討之學科，如哲學、社會學、政治學、歷史學、科學、心理學等，這是超過某一學科學位所要求的。本文所分析之藝術創作全人取向之教學內容涉及四層面與六種關聯，此應為更完整且符合當前學理與藝術實務之趨勢，足供日後發展學院藝術創作教學參酌之概念架構。亦即教師可依個人教育哲學與教學目的、學生特質、與教學情境，加強個別部分或某些部分之層面及其關聯之教學，亦可進行全部層面其關聯之整合教學。此外，教師可繼續發展前述層面及其關聯之教學內容，以指導學生進行其獨特之創作研究，而且在此種精神性取向全人藝術創作研究中學生之四種能力需加以發展，其一為前述教育方向之精神性與心靈學習及實踐能力；其二為四層面與六種關聯所涉及的學科內與學科間探究之方法，亦即藝術與相關學科、學科整合、跨學科、及超學科等之探究能力；其三為前述之創作研究趨勢涉及之研究方法學，此可整合各種研究方法之派典，尤其個案研究與行動研

究方法之應用與轉化；其四為前述當代創造性藝術教育新觀點之省思與應用能力。易言之，在高等教育中精神性取向全人藝術創作教學在四層面與六種關聯之指導上，需融合此四種能力之發展 -- 在精神性探討上、藝術與相關領域知能上、研究方法上、以及創造性上，如此學生方能在此方向上有效學習與有所成就。

參考文獻

- 侯定凱譯（2007）。Harry R. Lewis 原著。失去靈魂的優秀：哈佛如何忘卻其教育宗旨（**Education without a soul: How a great university forgot education**）。台北市：張老師文化。
- 劉豐榮（2009a）。現代與後現代藝術觀點對台灣藝術理論與創作研究之意涵。視覺藝術論壇，4，1-16。
- 劉豐榮（2009b）。當代精神性取向全人藝術教育理論之研究：精神性取向全人藝術教育之途徑與省思（精簡版）。國科會研究成果報告。
- 劉豐榮（2009c）。藝術創作研究之全人取向：高等教育中精神性取向全人藝術創作教育之途徑。國立臺南大學美術學系「2009 視覺藝術學術研討會」。
- 劉豐榮（2008）。當前美感教育方向之新思維：精神性取向全人美感教育理念初探。教師天地，153，10-15。
- 劉豐榮（2007a）。藝術價值與其對後現代文化中全人發展之功能。刊於阮忠仁主編，真善美全人生命發展研究論文集（第一輯）（頁 1-10）（ISBN-13:9789860100709）。嘉義縣：國立嘉義大學人文藝術學院/人文藝術中心。
- 劉豐榮（2005）。人文主義與反人文主義美學：現代到後現代藝術教育理論基礎之變遷。藝術研究期刊，1，83-104。
- 劉豐榮（2004a）。藝術創作研究方法之理論基礎探析：以質化研究觀點為基礎，

藝術教育研究，8。73-94。

劉豐榮 (2004b)。環境教育與藝術教育整合之未來取向。九年一貫課程的資訊教育與環境教育融入「藝術與人文」學術研討會論文集，165-167，國立屏東師範學院。

劉豐榮 (2002)。學院藝術教育之派典分析，大趨勢，5，10-13。

劉豐榮 (2001a)。當代藝術教育論題之評析，視覺藝術，4，59-96。

劉豐榮 (2001b)。後現代主義對當前藝術批評教學之啟示。國際藝術教育學會 (InSEA) 亞洲地區學術研討會論文集，177-185，國立彰化師大美術系。

劉豐榮 (1997)。幼兒藝術表現模式之理論建構及其教育義涵之研究。台北市：文景書局

劉豐榮 (1996)。質的個案研究方法學在藝術教育研究之意義與應用。海峽兩岸小學教育學術研討會論文集 (93-109)。嘉義市：國立嘉義師範學院。

Abbs, P. (2003). *Against the flow: the arts and postmodern culture*. London: RoutledgeFalmer.

Arnheim, R. (1974). *Art and Visual perception: A psychology of the creative eye*. CA: University of California Press.

Atkinson, D. (2002). *Art in education: Identity and practice*. MA: Kluwer Academic Publishers.

Biggs, I. (2009). *Art as research: Creative practice and academic authority*. KG: VDM Verlag Dr. Muller.

Bresler, L. (2005). Book reviews, *Visual Arts Research*, 31(2).

Birt, D., Krug, D. H., & Sheridan, M. (1997). Earthy matter: Learning occurs when you hear the grass singing. *Art Education*, 50(6). 6-13.

Campbell, L. H. (2006). Spirituality and holistic art education. *Visual Arts Research*, 32(1). 29-34.

Coleman, E. (1998). *Creativity and spirituality: Bonds between art and religion*. New York: State university of New York.

Cousins, E. (1996). *Preface to the series*. IN P. Van Ness (Ed.) *Spirituality and the*

- secular quest. New York: Crossroad.
- Dorn, C. (1994). *Thinking in art: A philosophical approach to art education*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Efland, A. D. (2004). Emerging visions of art education. In Elliot W. Eisner and Michael D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 691-700). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence framed*. New York: Basic Books.
- Grady, M. (2006). Art and consciousness – The pedagogy of art and transformation. *Visual Arts Research*, 32(1). 83-91.
- Jagodzinski, j. (2004). *Youth fantasies: The Perverse landscape of the media*. New York: Palgrave Macmillan.
- Koppman, D. (2002). Transformation, invocation, and magic in contemporary art, education, and criticism: Reinvesting art with a sense of the sacred. In Y. Gaudelius and P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp.130-140). NJ: Upper Saddle River.
- Krug, D. H., & Stankiewicz, M. A. (1997). Editorial: Art and ecology. *Art Education*, 50(6). 4-5.
- London, P. (1989). *No more secondhand art: Awakening the artist within*. Boston, MA:Shambhala.
- London, P. (2006). Towards a holistic paradigm of art education – Art education: Mind, body, spirit. *Visual Arts Research*, 32(1). 8-15.
- McNiff, S. (1998/2005). *Art-Based Research*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Miller, J. P. (2000). *Education and the soul*. New York: State University of New York Press.

- Miller, J. P. (2005). Introduction: Holistic learning. In John P. Miller et al. (Eds.), *Holistic learning and spirituality in education*. (pp. 1-8). NY: State University of New York Press.
- Neperud, R. W. (1995). Texture of community: An environmental design education. In R. W. Neperud (Ed.), *Context, content, and community in art education: Beyond postmodernism* (pp.222-248). New York: Teachers College Press.
- Neperud, R. W. (1997). Art, ecology, and art education: Practices and linkages. *Studies in Art Education*, 50(6). 14-20.
- Rosenberg, H. (1983). *The de-definition of art*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Simmon, S. (2006). Living the questions: Existential intelligence in the context of holistic art education. *Visual Arts Research*, 32(1). 83-91.
- Sullivan, G. (2004). Studio art as research practice. In Elliot W. Eisner and Michael D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 795-814). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. CA: Sage.
- Tisdell, E. J. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. CA: Jossey- Bass/John Wiley & Sons, Inc.
- Wright, A. (2000). *Spirituality in education: Master classes in education series*. London: RoutledgeFalmer.
- Zimmerman, E. (2010). Reconsidering the role of creativity in art education. *Art Education*, 63(2),4-5.