

---

## 多元文化觀點的幼兒美術教育

---

郭碧喼

吳鳳技術學院幼兒保育系教授

### 摘 要

1960 年代多元文化議題隨著美國黑人民權運動而受到世界關注。1970 年代美國的兒童美術教育學者也主張隨著社會民主化，美國國內種族多元化，課程宜再建構，以反映多元文化的事實並追求公平正義。反觀台灣自古以來即是一個移民國家，自 1970 年代以後大量新住民的移入，使台灣的多元文化色彩更為濃烈，然而台灣的兒童美術教育在反映真實台灣文化及理解多元不同方面仍存在很大的努力空間。台灣的兒童美術教育，在理論上深受歐美及日本的影響，在實際生活環境方面深受大中國文化思維影響。在社會大眾的觀念上，深具傳統高等藝術有別於流行藝術和地方技藝之刻板偏見。在家長方面，深具以培養藝術家為目標的功利想法，或認為速成技巧的養成比人格和文化陶冶更重要的錯誤觀念。兒童美術教育的工作者成為少數群體，其聲音無法真正被聽見。北興托兒所多年來從環境、師資和課程的實踐來從事多元文化觀點的兒童美術教育，一直以積極的實際行動，推展台灣多元文化教育。本文藉由對文化的定義、台灣的多元文化事實、多元文化觀點的美術教育理論及北興托兒所的實踐現況和成果，從理論至實踐的探討，以喚醒兒童教育工作者以積極的行動，推展多元文化新視野的兒童美術教育，共同為培養民主社會的新公民而努力。

**關鍵字：**多元文化、多元文化教育、兒童美術教育

## 壹、前言

美術教育是人文教育極為重要的一環，Chapman（1985）指出美術教育的目的之一是教導學生有關藝術在人類社會生活中的角色，關心的是藝術與人類生活經驗的相關性，今天的學生生活在一個文化多元且致力於公平正義的民主社會裡，藝術教育的課程應該反映出由不同族群創造的藝術的意義。McFee and Degge（1977）認為藝術教育具有致力於文化之間了解的道德責任，因為它包含不同文化人們生活中的價值觀和意義的運作方式。他們指出文化人類學家 Clifford Geertz 將視覺藝術定義為文化理念和價值觀的體現，且傳承維持該文化理念與價值觀。他們認為視覺藝術不是用看的就能了解，藝術不全然是一種宇宙性的語言（Art is not wholly a universal language），因為人們往往受限於對文化的了解，或受限於創造該作品的藝術家並非該文化中的主流藝術家之影響，因此他們呼籲在欣賞其他族群的藝術時，不只是當藝術來欣賞，藝術應該學習其歷史的根和文化的傳統，也就是應該從藝術在人類生活中扮演的角色來了解藝術作品，換句話說，就是從不同文化的信念來重新省視一件藝術品的意義，而不是單從主流文化的觀點來看。文化是人類生活方式的體現與傳承，是人類在社會群體生活中的經驗的遺跡，而藝術即是人類文化的重要內涵之一。Erickson（2002）指出藝術作品是文化中的文化，透過藝術作品可以了解它們所屬文化中的想法和價值觀，藝術作品是了解自己及他人文化強而有力的資源。所以 McFee and Degge（1977）認為藝術教師的角色即是提供機會給孩子認識不同文化的藝術作品，讓他們有廣大的不同選擇，擴展他們的參考架構，讓孩子對於藝術和美有不同的見解，並且因此擴展他們的生活方式，而變得更為包容。Lanier（1980）更衝破美學教育只限於知覺技巧而拒絕探討文化和社會意義的理論基礎限制，他認為藝術教育的唯一目標是要培養美學和社會素養 aesthetic and social literacy，這種美學和社會素養即是從社會和美學的角度來欣賞多元不同的藝術形式。Lanier 將藝術學習作為促進對社會、政治和經濟了解的途徑。他認為所有的教育最終都是道德教育，他將藝術教育定義為透過藝術提升對不同文化之間的了解。他認為有素養的公民即是對過去和現在，對自己及其他文化的所有視覺藝術有充滿深情的廣博知識。Feldman（1980）的人類學取向的藝術課程，建議所有的學生應學習其他文化的藝術，透過藝術學習人性，了解人類，也就是主張視覺藝術課程必須承認藝術傳統族群的多樣性，教師和學生必須把焦點放在教室以外的藝術，而不只是注重學生自我的藝術表達而已。

台灣現行的兒童美術教育接受歐美及日本的兒童美術教育理論的影響，在培養「兒童探索及創造力」和「審美與思辨的能力」這兩個目標似乎有較多的重視，但是對於藉兒童美術教育「培養兒童對文化現象的理解能力」此一目標似乎仍有待更多的努力。兒童美術教育在反映台灣文化的傳承及理解多元不同文化方面，仍有極大的發展空間。蘇振明（2000）指出台灣過去的藝術教育受到外來統治者的影響，所以較不能發展出以台灣土地與人民為主體的人文思考，因而不能建構出台灣本土的藝術與人文精神內涵。台灣藝術中的母體文化應優先建構起來，才能培養出具有台灣土地情感的文化國民。台灣四百多年來即是一個移民的新家園所在。近年來，由於台灣經濟

社會的變遷，從 1970 年代以後，大量新住民的陸續移入，促使台灣社會的多元文化色彩更為濃烈，成為一個名符其實，包容原住民、閩、客、大陸各省份，及東南亞許多國家各族群的新國家。台灣的多元文化現象是台灣歷史的真實部分，若不探討多元文化，我們的子孫對台灣歷史將只獲得一個不正確的、扭曲的、有偏見的圖像。因此，我們應該從不同族群及多元文化的觀點來教育兒童有關台灣的歷史、文學、音樂、藝術和文化，而不應該只限於以某些主流的歷史家、文學家、音樂家、和藝術家的觀點來教育台灣的兒童。如何從兒童的各種學習中重新建構他們對台灣社會和歷史的新觀點是一件極為重要且迫切的事。Young (1998) 指出知識並非中性的和絕對的，知識往往是由社會所建構的，有關知識的分類選擇和傳遞，與社會權力分配與社會控制有極大的關係。Apple (1998) 也表示知識是複雜權力關係運作的結果，特別是位居政治優勢團體，為了維持其支配地位而合理化學校教科書中的教材內容來控制真實，建立使許多人對這些被建構的真實信以為真的官方知識。Alexander (2006) 則指出藝術是社會群體鬥爭的象徵性遺跡，藝術被主流的社會團體所創造並散播，其內容反映出主流體制的秩序。台灣過去的藝術未能反映出本土文化，也未能反映出繽紛多元的文化樣貌，兒童畫的工作者更成為少數群體，其聲音無法真正被聽見。在後現代的社會裡，藝術創作是社會文化的，是民主的。發展地區性文化已成為潮流，各種表達方式都有發言權。謝東山 (1996) 指出藝術應以當地文化為本位，藝術工作者除了展現自己獨特的審美觀之外，也吸取社會共同的生活經驗，塑造社會意識，反映某一文化之共通性。今天台灣在經濟發展上已邁入已開發國家之林，然而卻因為缺乏文化主體之認同而未能發展出能反映台灣多元文化特色的美術文化。希臘哲學家柏拉圖認為藝術是教育的基礎 (Read, 2007)。全民藝術教育的改進和發展是台灣邁向二十一世紀教育改革的重點項目之一，教育部 (1990) 九年一貫課程暫行綱要藝術與人文學習領域基本理念指出「藝術源於生活，也融入生活。藝術教育應該提供學生機會探索生活環境中的人事與景物，觀賞與談論環境中各類藝術作品，器物及自然景物；運用感官知覺和情感，辨識藝術的特質，建構意義；訪問藝術工作者，了解時代、文化、社會、生活與藝術的關係...」今天，台灣的美術教育應從多元文化的視野來反映台灣社會文化的多樣性和豐富性，進而培養出具有包容胸襟和寬廣視野的現代民主社會的新公民。本文即是探討多元文化美術教育的理論及其在台灣幼教機構的實踐。

## 貳、文化的定義及其特徵

對於文化的定義，有許多不同的說法。人類學家認為文化是一群人的生活方式，包括語言，飲食、風俗習慣，服飾，居住，藝術，宗教，家族和社會組織，財產，政府制度，神話和科學方面的知識，概念和看法。許倬雲 (1998) 即認為文化的概念十分廣泛，包括食衣住行也包括文學藝術等文化活動。英國的人類學家泰勒 (Tylor, Sir Edward Burnett, 1832-1917) 對文化所下的定義是「所謂文化或文明在其廣泛的民族誌意義上來說乃是包括知識、信仰、藝術、道德、習慣、法律及其他人類作為社會成員而獲得的種種能力和習性在內的一種複合的總體」(莊錫昌等, 1991)。

在這個定義中，泰勒指出文化是人類在社會生活中所有相關聯的東西，文化就是一種文明。美國人類學家 Clyd Kluckhohn (1905-1960) 認為「文化是歷史上所創造出來的生活設計 (designs for living) 系統，既包含顯性的 (explicit) 式樣，也包含隱性的 (implicit) 式樣，它具有為整個群體成員或為特定成員所共享的傾向」(莊錫昌等，1991)，也就是說文化是整個人類環境中，由人所創造的所有有形的和無形的東西，是人類群體獨特的生活方式所留下的各種物質文化和知識、態度、價值觀、意識形態等精神文化。美國人類學家 Leslie White (1900-1975) 認為文化是象徵和符號的總和，是人類和其他動物的主要區別，是個人表達其創造性的手段。人類進化的過程源於人類創造和運用象徵符號的能力。文化是動態的、可變的、學而知之的，是由文化裡的成員共同界定的，是個人適應其整個環境的工具 (莊錫昌等，1991)。Bullivant (1993) 則將文化定義為一群適應環境，在環境中生存的資料，包括知識、觀念、價值觀等，文化也包含共享的信念、觀點、符號象徵及解釋。根據上述諸多定義，可知文化是人類社會群體生活的歷史產物，是人類生活經驗的遺跡，是人類創造的象徵符號，也是人類代代相傳的想法、傳統和產物。它是生活的、群體的、共享的、創造的、傳承的、歷史的、象徵的、持續的，也是變動的。Gollnick & Chinn (2006) 很清楚的指出文化的特質，他們認為文化具有下列幾個特徵 (characteristics of culture)：一、文化是學來的：人類自出生以來，即生活在社會群體中，具有生物血緣和文化血緣，文化血緣經由社會化內化而來且文化血緣對人類的思考情感和行為的影響比生物血緣更大。二、文化是共享的：同一文化習俗將人們聯繫在一起。三、文化是適應的：文化適應天然環境條件、天然資源及科技資源而形成。四、文化是動力的系統：文化是持續變動的，有些文化變動快速，有些變動較為緩慢，但無論如何，文化是動態的。

### 參、台灣的多元文化

各種文化之間具有普遍性與殊異性，這是不容否定的事實，余英時 (1998) 認為世界不同文化實體之間具有普遍性，但也不能否認在每個地區或國家其不同族群都有殊異的文化，文化普遍和文化殊異之間應取得一種動態的平衡。他認為民族文化是多元的，不同文明不同族群都有保持他們文化殊異的權利，這也是文化思潮的現代趨勢。台灣是海洋國家，也是移民國家，自古以來，就由於特殊的地理位置和政治經濟價值，歷經荷蘭、西班牙及日本的殖民，融合了在地和外來族群文化，形成了多元開放和動態的社會。台灣主要的族群是原住民、早期自大陸渡海來台的閩南人、客家人，和追隨國民政府遷台的大陸各省籍人士。自 1970 年末期以來更移入大量的印尼、菲律賓、越南、泰國、馬來西亞等東南亞及中國大陸地區的外籍配偶，使得台灣社會的多元文化色彩愈發濃烈。許倬雲 (1998) 指出台灣的多層文化結構本已有潛在的多元性。近年來台灣政治解嚴，經濟發展，民風更為開放，異國婚姻盛行，台灣文化融合了原住民文化、荷蘭、西班牙、明鄭、滿清、日本近代文化、國民黨來台之中原文化、及近代西方文化之外，更融合了現代的東南亞諸國文化、現代的中國文化和現代西方文化。這些不同文化均糅合成台灣文化的要素，而形成

台灣今日特有的多元文化面貌。蔡宜倩和趙翊伶（2005）指出台灣雖然深受中國移植文化之影響，但是基於不同族群之背景、文化傳統、歷史記憶及時空環境，台灣創造了獨有的本土文化。不論這些文化特色是閩南的，客家的，外省的，原住民的或帶有昔日的殖民色彩的，都可以說它顯示出台灣文化具有包容及多元性，這樣的文化特色就是台灣文化的本質。但是陳素秋（2005）指出這種多元文化風貌的台灣文化特質，過去卻在執政當局強調以單一族群文化為旗幟的刻意操弄下，顯得模糊且逐漸流失中，為彰顯其單一族群文化的優越性而高度排他性地抹除台灣其他族群文化存在的空間和價值，因而形成台灣多元文化之間的誤解、壓迫、邊緣化和國家認同上的困惑。文化的單一化會失去文化適應變動的能力（郭佩宜，2008），多元性正是台灣文化蓬勃發展的動力之一。多元文化是台灣社會的一個事實，若不探討多元文化，我們的子孫就不能了解真正的台灣，對台灣的歷史認知將只獲得一個不正確的、錯誤的、有偏見的和扭曲的圖像。

歷史上人類常因為文化差異而造成誤解，衝突或戰爭，人們有馬可波羅症候群（Marco Polo Syndrome），懷疑任何不同的東西可能都帶有威脅生命的病毒而不是營養成分（郭佩宜，2008），因而對不同的文化懷有敵意和輕視，更不可能對弱勢文化有平等共存和尊重的做法，總是想盡辦法去除差異以尋求同化。多元文化思潮自 1960 年代美國的黑人民權運動（Civil Rights Movement）後擴展至全球（陳素秋，2005；Banks，2007a）。陳素秋（2005）指出多元文化思潮強調多樣差異的生活風格及文化樣貌的共存，具有三種重要的內涵：一、打破二元化對立思考的模式，肯定各差異文化的價值，尋求保存差異，而非企圖泯除差異達到統一。檢視弱勢團體的文化是否被所謂「正統的主流文化」定位為「他者（otherness）」且被壓抑。要破除他者的迷思，讓弱勢群體的文化不再被視為主流文化的他者，而是平等的差異文化。二、要肯定弱勢族群文化的存在並積極給予資源與平等地位，追求積極的差異性對待，而非一視同仁的消極式平等。三、尋求具體的政策介入，以積極行動實現對弱勢群體文化的公平對待。

Banks（2007a）指出人們如果能夠從別的文化觀點來看自己的文化，就能夠對自己的文化有更完整的了解，知道它是多麼與眾不同與獨一無二，也比較能夠知道自己的文化和其他文化的相關性。所以多元文化的觀點能透過不同的對照，了解彼此差異，可看到人類的普同性，也看到差異性，也可看到差異背後的世界觀和文化觀，因而能夠學習溝通和尊重，因此能看到別人，也更能了解自己。

多元文化現象是台灣歷史的真實部分，然而在主流文化消除差異，達到統一的做法之下，某些弱勢群體未能保存自己的文化傳統，也未能替自己的文化發聲，反而無覺知地逕自讓自己可貴的文化點滴流失。在進步多元的台灣現代社會中，教育年輕人及下一代有足夠的知識態度、和技能去面對多元文化的台灣社會，去了解自己也了解他人，去認同自己特殊族群的文化也了解國內國外其他族群的文化，進而發展出互相尊重的包容胸襟，是一件刻不容緩的任務。

## 肆、多元文化的美術教育

文化是一種世界觀，一種價值觀，也是一種看世界的方式。Wasson、Stuhr 與 Petrovich-Mwaniki (1990)認為文化是一群人的看、相信、評價及行為的方式 (It's a group's ways of perceiving, believing, evaluating and behaving)，而了解文化是學習藝術最重要的理由之一，因為藝術反映宗教、政治、經濟及文化的其他層面，是人類文化活動的內容之一，且能深化、改變和提升文化。Feldman (1996)認為創造一個給別人看的圖像 (image)，就是一種社會動作 (social act)，因為個人引發的活動，需要外在的確認來證實它的價值和意義。Guay (2002)也認為藝術是社會與文化的產物，真正的藝術通常來自文化的需要，它傳達了人們的價值觀、經驗和信念。Chalmers (1996)指出藝術是了解每個文化的關鍵要素，藝術就像其他知識一樣，是社會建構而成，且反映出其產生背景的文化及此文化中人們的觀點、經驗和價值。他認為多元社會中的藝術教育主要的目的在對學生展現藝術是所有人類活動中重要的部分，幫助學生了解藝術在不同文化脈絡中的功能，並透過藝術培養學生從不同文化視野了解並欣賞多種文化。學生透過此種教導，了解藝術家及藝術對文化和社會的貢獻，也因此了解並欣賞來自不同文化的人們為何及如何重視藝術。學生可透過藝術創作探討不同文化中的藝術所探討的相同主題及想法，而加深對多元文化的了解和欣賞。無論在藝術創作、美學、藝術史或藝術批評等藝術教育的領域裡，多元文化提供人們以不同的觀點重新觀看藝術與個人經驗，可以更具社會文化取向來培養學生適應多元的未來世界。多元文化教育在美國隨著 1960 年代的民權運動而開始受到重視 (Banks, 2007a)，1970 年代在藝術教育方面的課程再建構 (reconstruction) 主張已成形，包括 McFee、Degge 與 Feldman 等人均關注美術教育課程的多元文化內涵 (Chalmers, 1996)。Feldman (1996)認為藝術教師是特別的文化工作者，有責任讓學生知道藝術除了是個人的創作之外，也是社會決定的現象，藝術教師的使命是藉由使用人類獨具的能力去創造及了解以圖像作為工具去促進人類的發展。教師有責任將社會中端正的想法傳遞至下一代。Chalmers (1996)認為多元文化藝術教育不只是活動，而是一種態度。老師是多元文化藝術的關鍵者，正如 Banks (2007b)，Ladson-Billings (2007) 和 Gollnick 與 Chinn (2006) 的看法，實施多元文化的教師應該對學理和知識具有熱情，有必要的知識、態度、技能和文化敏感度，能尊重不同的文化，以學生為中心，相信所有的學生都能學習，對學生有高度期待，慎選課程與教學內容且課程內容是建立在學生所屬文化群體的經驗及生命故事上，建立教室的分享氣氛，鷹架學生的學習，運用合作學習技巧，鼓勵學生合作學習，並能以多元及多面向的方式來評量學生。在學校各種活動及社團方面，確保其公平正義性，能批判性地分析社會的不公平和不正義，並能以實際社會行動確保社會的民主和反歧視。但是 Chalmers (1996)認為藝術教師和任何人一樣都會有偏見，因此作為多元文化藝術的教師要有開放的心態，要有文化敏感度，在課程設計及選擇藝術家、藝術品和藝術史介紹給學生時，要摒除政治的、情感的、心理的因素干擾、刻板印象、偏見的語言使用或故意忽略，要從不同文化中尋找相關資料，整合介紹藝術史、美學理論、藝術家和藝術評論。要介紹不同文化中的人物、地點、活動和想法，形成多元文化藝術課程的內容。

其次，在態度和做法上，要考慮到兒童的文化背景和學習風格，要相信兒童有學習的能力，課程活動要以兒童的文化和生活經驗為背景，課程活動方式強調合作、互相欣賞等人與人的和諧關係。在教室裡，每個兒童有公平機會接受藝術教育課程。不只研究主流文化中的藝術，也研究民俗的、地區的、當地的、外地的、流行的、商業化的及應用的藝術，讓兒童了解藝術系統的多元化及不同、了解沒有一個國家族群或文化團體生來優於另一個以及沒有一個團體的藝術基本上優於另一個。課程中要研究藝術的創作、散播和使用有強化社會不公平的可能性，並運用多元藝術課程挑戰不平等的社經關係，運用藝術作品傳達反偏見，以強調促進文化多元、社會公平正義及社會重建。

在學習內容方面，Banks（2007a）指出多元文化教育包含五個向度：內容的統整（content integration）、知識的建構（knowledge construction）、公平的教學法（an equity pedagogy）、偏見的減少（prejudice reduction）和賦權的學校文化（an empowering school）。「內容的統整」指教師使用來自不同文化的教學內容和實例。「知識的建構」指的是教師幫助學生了解、探索和決定某一領域隱含的文化假設、內在參考架構、觀點及偏見是如何地影響知識建構。「公平的教學法」指的是教師修正教學法，以幫助及催化來自不同文化、種族、性別及社經地位的學生的學業成就。「偏見的減少」指的是藉由教學法及教學內容，修正學生的種族性別態度和其他偏見。「賦權的學校文化」指的是檢驗學校內各種社團運作、師生關係及學業成就，創造一種賦權給不同種族、性別和團體的學校文化。

在教學模式方面，Sleeter 與 Grant（1987）提出五種在美國實施的多元文化教育模式，第一種是只在課程內容中加入不同文化或族群的相關單元。第二種是強調跨文化的慶祝，例如節日、藝術等，而且其目的只是促進班級教室內的善意及和諧。第三種模式是為公平正義的理由，強調某些族群團體的文化。第四種是在課程中反映社會及文化的多元性，也強調不同文化中的普遍性和一貫性。這個模式強調跨文化的了解符合 Feldman（1996）的觀點，他認為如果只探求某個文化，可能退化到種族的誇張宣傳及社會的分裂，這是多元文化主義的誤用。多元文化藝術教育是讓學生透過研究不同種族創造出來的不同藝術而學習到對整體人類共通性的了解。就藝術而言，即強調所有人類創造和使用藝術都是為了相似的理由，也就是「我們研究特定文化以便去了解普世文化」。第五種是做決定及社會行動模式（decision making and social action），需要學生和教師從了解多元跨出去質疑並挑戰控制優勢的主流文化，就藝術而言，在這種教學法中，藝術教育變成一種社會重建的動因，學生參與研究藝術並運用藝術去展現並挑戰各種形式的壓迫和不正義。根據 Chalmers（1996）的觀察，大部分藝術工作者都只做到第一至第三種模式，亦即 Sleeter 與 Grant（1987）等人所謂的低層次的模式，他認為第一至第三種模式都不夠，至少應做到 Sleeter 與 Grant（1987）所提的第四種模式，也就是所謂的跨文化了解的模式（cross-cultural understanding approach）。Banks（2007b）則另外提出四種模式，從最低到最高層次分別為貢獻模式（the contribution approach），添加模式（the additive approach），轉化模式（the transformation approach）社會行動模

式 (the social action approach)。所謂貢獻模式即強調不同文化中的英雄、節日及介紹其他明顯的、個別的、片段的文化要素，如食物、舞蹈、藝術品及音樂，卻未觸及其對不同文化的意義和重要性的解釋，而且課程的基本結構和目標並沒有改變。至於添加模式則是將不同文化的內容、觀念、主題及觀點，以一本書、一個單元或一堂課的方式添加入課程中，也沒有改變課程的結構、目標和特質，仍舊是從主流文化的觀點和標準去看添加入的課程內容。第三種轉化模式，基本上和前兩種模式不同，它改變了課程的基本假定，使學生能從數種不同的文化和觀點去看事件、議題、問題、觀念和主題。特別是從與此事件、議題或觀念最相關的群體的觀點去看，使學生能發展出一種了解和關懷的方式去看不同的文化。第四種社會行動模式，有轉化模式的所有要素，讓學生找出重要的社會議題和問題，蒐集適當的資料，澄清價值觀，做決定，採取反省性的行動，幫助解決問題或議題。主要是促進學生的思考、價值分析、做決定和社會行動技巧，發展學生的政治效能和團體行動技巧，使成為能反省的社會批判者和社會改革的行動參與者。雖然多元文化的教學模式多種，然而一般教師在進行教學時都採取混合的模式。

Chalmers (1996) 認為從文化人類學的觀點來看多元文化社會中的藝術教學特別有用，因為人們大都是藉由創作藝術來深入挑戰、裝飾和提升我們的文化。在多元文化的藝術教育中，首先要擴展藝術的領域至常民生活和生態環境的描述及批判，讓兒童在接觸不同的藝術機會中去發現其一致性，如藝術在不同文化中有相似的角色和功能（藝術可以促進社會的正面改變等功能）。所以，Chalmers (1996) 認為兒童應該學習了解不同文化中的人們如何運用藝術，如衣服、建築和其他藝術品來提升及豐富環境；了解不同文化中的人們如何運用藝術來慶祝人生重要事件，如生日、成年禮、結婚和死亡；比較不同文化中類似的做法和藝術品；蒐集不同文化中用來紀錄和敘說故事的藝術圖像和記號；了解不同文化中藝術的儀式性、治療性和表達情感的功能；研究不同文化中如何運用藝術傳達特別的意義且用來作為身分及社會地位的代表，如衣服、顏色理論、頭飾、徽章、紋身、黥面等，因此多元文化藝術課程的學習內容，除了介紹各種不同文化慶祝節日的方式；不同文化中運用美術來紀錄和說故事的方式及呈現方式；不同文化中藝術家的成就和技巧；比較和對照不同文化中的藝術家保存社會文化遺產的方式；藝術家的政治、經濟和社會角色；藝術家作為一個意義的解釋者、歷史記載者、神話創造者、敘說故事者、教師、社會治療師、魔術師、物品裝飾者、地位詮釋者、政治宣傳者和社會改變的催化者的角色之外，也要讓兒童用藝術創作如圖畫書、面具、偶戲、壁畫、桌布等來敘說關於他們自己的重要故事。Chalmers (1996) 指出多元文化提供人們以不同的視野重新觀看藝術與個人經驗，因此藝術教學無論是在藝術創作、藝術史或藝術評論方面，都可以更具社會文化取向，以培養兒童適應多元的未來社會。McFee (1991) 指出許多藝術教育者認為藝術有層次之分，繪畫和雕塑等被認為是高級藝術 (high art) 相對於家具製作、陶藝和縫紉編織等低級藝術 (low art)，這種對藝術有層級之分的看法就如同社會階級之分，這種過時的十八世紀的看法，到了二十世紀仍舊存在，只能說在社會民主和多元化的趨勢下，仍有人跨越不過藝術教育的民主架構。Bastos (2002) 認為人們常忽視和他們最直接相



關的生活環境的藝術，這實在是很可惜的一件事。看重社區產生的藝術，以當地的藝術為焦點，可以讓兒童了解他們生活環境中生活的多面性，可以讓兒童產生一種肯定和擁有感。因此，Chalmers (1996) 認為教師要牢記在心的是：多元文化藝術的學習超越技巧、工具和材料等，是要讓兒童看到藝術是有力的，是可以反映並塑造人們對世界的看法；所有各種類的藝術都是平等有效的，沒有任何一種藝術媒介比另一種更優越，藝術和工藝的界限變得模糊，而且沒有層級之分；藝術是可以合作完成的，並非只有有天份的人才可以獨自完成的；藝術是可以利用許多不同材料和不同技巧完成的，並非只有特定的材料和學院的技巧。這種態度可以喚醒兒童運用他們文化中的傳統技能和材料，也能解放他們隱藏的天賦，讓兒童能更大膽的創作，也更能珍惜不同文化中的藝術品。

在藝術史方面，Feldman (1996) 指出藝術史的訓練使兒童知道他們自己的社會及其他社會群體的視覺象徵的文化遺產，這也就是藝術教育的人類學層面。Chalmers (1996) 建議多元文化的藝術教育應該涵蓋世界各地的藝術之外，也應注意到女性和少數在政治上、美學上被壓迫的群體的藝術。藝術史是一種探究調查的過程，需要根據材料、形式、創作者、時代、地點、功能和意義做描述、分析和解釋，牽涉到對藝術品、藝術家、藝術家的文化及其他對此藝術創作使用和消費的社會和個人的影響的探討。藝術史在其焦點和方法上是重新發現藝術的人類學的根，同時關切藝術品的外表、形式、內在意義和外脈絡，此種探索通常不只在圖書館或博物館中進行，而是在社會的角落裡尋找。Chalmers (1996) 認為談到接受和欣賞多元文化，首先要擴大藝術的定義、主題和功能，然後在多元不同中尋求一致性。藝術應擴展它的領域至常民生活。在美學的態度方面，應提供給兒童一個多元接觸的機會，讓兒童從不同文化的向度來探討什麼是藝術？什麼是藝術的功能？不同文化對美的標準有何不同看法？他們的家人朋友和社會對藝術的價值觀如何？對不同形式的藝術，當然也包括傳統藝術，民俗藝術和流行藝術有何看法？藉由這樣的討論、思考和理解，讓兒童能發展出對不同文化遺產的欣賞態度，也能欣賞不同文化社會對藝術的不同看法及藝術如何影響社會及文化的欣賞態度。美國師範教育評鑑委員會 (National Council for Accreditation of Teacher Education) (1979) 指出多元文化教育應提供兒童機會和經驗，促進兒童面對參與民主社會所遇到的種族、性別、權力均等等議題的分析和評量的能力，去發展價值澄清技能以及去檢驗不同文化的動力。也就是在多元文化的美術教育中，教師本身要有分析、批判和檢驗相關議題的能力。Chalmers (1996) 認為在藝術批評方面，必須採取一種人類學的態度。教師必須了解每一種文化中的藝術形式有它自己對品質和價值的定義，教師不但要知道不同文化中的人有他們對藝術的解釋，而且要用這些看法來挑戰教師自己的看法。在做法上教師可以從兒童「熟悉的」「大量生產的」藝術品開始，而非從博物館珍藏的藝術品開始做類似下列這樣的討論：「你認為這個藝術品如何？你為什麼喜歡它？你喜歡它的哪些部分？你對這個藝術品有何看法？」McFee (1986) 也建議在課堂中應常討論文化與藝術相關的問題，例如「某一群體的藝術是受到何種文化的影響而產生？這種藝術如何反映出該文化？這藝術如何傳遞和提升該文化的價值觀？這

文化中判斷藝術的標準是什麼？這藝術和文化展現何種品質？藝術家在該文化中扮演何種角色？在該文化中個人如何學習成為一個藝術家？」Smardo 與 Schmidt (1983) 指出兒童到了五歲就已經形成對自己和對同儕的態度，而且開始發展出文化知覺，也開始學習社會流行的對族群及其他不同文化的態度，甚至很小的幼兒也可思考和想像藝術在不同社會中的角色和功能。因此多元文化的藝術教育應從幼兒階段就開始實施，讓幼兒能有機會接觸不同文化中的藝術。幼兒能學習到藝術是由各種不同文化中的人們所創作，而培養出一種包容、欣賞和肯定自己也肯定他人文化的態度，而成為一個能批判偏見，能適應未來多元社會的人。Freedman (2003) 指出兒童從很小就能夠開始學習藝術與社會生活的相關性，這是了解一件作品為什麼被珍視的重要步驟。他認為小學階段的孩子開始學習分類、差異和推論，而且能夠區別視覺文化的風格、主題、形式、意義和目的。在這個層次上兒童開始了解為什麼不同的個人和文化團體會創造出不同的表徵來代表相同的主題（例如人、動物、事件等）且能抓到這些不同表徵的價值。Freedman 特別提醒在比較來自不同文化的藝術品時要非常小心，因為外表相同的藝術品可能在意義和目的上有很大的不同。教師若能敏感的指出這些不同，就可以幫助兒童看到一個事實：也就是對藝術的了解需要超過對它表面的研究，因此兒童需要有探究的技巧及視覺敏感性。根據 Parsons (1987)，幼稚園階段幼兒的觀點雖然非常個人化，但對文化卻是開放的，他們對藝術也持著非批判及非偏見的觀點，只要不是歷史上太久遠的，是當地的，是熟悉的，被知道的藝術都可以是介紹給幼兒的良好起點。幼稚園的孩子不會因為太小而不能學習不同的藝術家及其藝術工作環境，特別是當地的藝術是很好的學習起點。

### 伍、北興托兒所的實踐

北興托兒所位於嘉義市海口寮路，自 1982 年開辦至今已有近三十年之歷史。創辦人李英哲先生和許雪謹夫婦一向秉持立足於台灣，放眼於國際的胸懷，以完成其姊—台灣前輩留法女畫家，自由畫會、現代眼畫會成員李錦繡女士的遺志，在故鄉嘉義市建立一個以人文藝術教育為目標，撒播人文種子，傳播生活美學，讓兒童能在此快樂學習的園地。北興托兒所極具獨特個人風格的環境和建築，反映出李氏姊弟的人生觀及教育哲學觀：將大自然帶進生活及教育中，讓兒童接受大自然的啟示，讓教育和自然產生良性互動。他們認為愛和大自然是兒童成長的重要養分，孩子愈小，愛對孩子就愈重要。套一句許所長的話：孩子如果「愛夠、玩夠、情境夠，找事情給他做」，孩子就能夠充分發展自己的潛能。誠如印度大詩人、教育家兼諾貝爾文學獎得主泰戈爾 (Tagore) 的主張，兒童在大自然環境下接受教育，頭腦自然開朗，心情豁達，對所學習的事物印象自然深刻 (黎炳昭, 1992)。北興的建築和環境的整體設計不同於一般幼稚園或托兒所的商業化設計，而是極具個人風格且為兒童考量的美感環境。鏤空的大門鐵門上貼有不同顏色的圖案，是由排氣管等任意找來的鐵材製作而成的動物造型，表達出創辦人個人的想法和藝術感。走進大門可以看到右面牆上的一大片壁畫，這面牆的靈感來自兒童感覺統合的概念。創辦人將自己多年珍藏的各種

貝殼拿出來使用，混合建房子時被打破的磁磚再黏上去，使牆面不再單調灰暗而平整，反而形成表面有凹凸變化，有童趣色彩和美感的畫面，幼兒可在此大牆面上體驗不同觸感，玩顏色，洗牆壁。園裡的戶外環境最大的特色是它強烈的遊戲性質能激起幼兒的想像力。光是地面就有四種不同材質和觸感的鋪面：有紅磚塊排成圖案，極具美感的走道；有大塊石板鋪成，夏天赤腳踩在其上感到特別涼爽的走道；有木頭鋪成的，有柔軟舒適觸感的木板棧道，以及用電腦將孩子的觀察所畫的圖排成圖案的瓷磚地面。水溝蓋是嵌刻有幼兒手印和腳印的水泥板，水溝清澈見底，是幼兒觀賞蝌蚪和小魚的地方。超大的沙坑供幼兒挖地洞和做河道。沙坑的深度達一個成人的身高，底下是自然的土，下雨後雨水被自然地吸收，因此沙坑從不積水。沙坑蓋網的孔非常的細，沙坑永遠保持乾燥且非常乾淨。開創初期，因為沒有建沙坑的經驗，沙坑不好使用，目前的沙坑卻是孩子很喜歡玩的地方。這是經過多年的經驗及願意思考的改變，園長說：「只要對幼兒有利的，我們願意花很多的時間去改變和調整，這就是一種專業倫理。」沙坑旁邊有一個美麗的蓮花缸，是用以前民間搗魚漿的大石臼當做蓮花池來種蓮花。蓮花缸旁邊的樹上吊掛有一個鳥籠，裡面的鸚鵡常發出唯妙唯肖的幼兒笑聲和叫聲，逗得幼兒更愛和它說話。沙坑另一邊的洗手台檯面上嵌有石頭，讓幼兒在洗手的時候，可以看到水流下來在石頭上分開的景象。廁所的門把是有犀牛、豹、獅子等動物造型的堅固門把。樓梯的扶手則是鏤空、有造型的鐵材，上有成對偶的動物母子圖案。戶外遊戲場最獨特的景色之一就是戶外遊具結合樹屋，幼兒可在其上遊戲、躲藏、觀察自然，並居高臨下，換一種高度，從不同的視野觀察他人的活動而得到很多樂趣。與樹屋遙遙相對的教室二樓，外面有一棵冬天會開出點點白色梅花，春天會結出萬千綠色梅果的大梅樹。教室二樓的走廊是一個經過設計的光廊，外圍有安全與通風考量的低矮欄杆，加上穿透性夠的玻璃圍籬，幼兒在其間活動既安全通風、採光又足夠，且可俯瞰園中其他幼兒的活動。創辦人和所長夫婦是養花蒔草的高手，隨著季節不同，園裡可看到不同的盆景和花木，散發出自然大地的氣息。幼兒每每一大早，上課時間未到之前就來到園裡玩水、玩沙、看花、賞鳥、奔跑追逐、攀爬樹屋，放學以後仍逗留在園內四處玩耍、漫遊，和鸚鵡說話，直到黃昏日落，經家長三催四請還不肯回家。家長也樂得三三兩兩在園中邊交談邊看孩子嬉戲。北興的環境讓幼兒可以在其中「境遊」而忘返。

李創辦人兼執行長本身是個畫家兼書法家，夫婦倆對生活充滿熱情，到處拜訪民間藝術家及民俗技藝者，又獨具慧眼，喜歡蒐集台灣本地及世界各國的民俗器物、工藝品及各種傳統技藝製品和日常用具。所以園所的室內環境到處可以看到來自各地的書畫作品及竹枕頭、竹太師椅、草鞋、藤藍、陶甕、壁氈、泥偶、木偶、木雕面具等陶瓷藝品、茶藝品、木雕、竹雕、皮雕、陶雕、石雕、銅雕、板雕、柱雕、泥塑、藤編、草編、竹編、線編及原住民的服飾、佩飾等日常用品。幼兒天天上課、生活、悠遊於其間，這些來自台灣各地及全世界各族群的多元藝術媒體早已成為幼兒生活環境中的一部分。

北興托兒所為了讓家長及幼兒認識自己生長的环境，有機會感受台灣這塊土地多元文化元素的美感經驗，並展現支持文化傳統和發揮藝術進行教育和改造社區的功能，配合嘉義縣政府和國

家文建會舉辦過許多大型的文化藝術活動。例如 2001 年舉辦「風吹好心情」活動，兒童藉由繪製風箏，了解風箏有祈福、導引、裝飾等不同的文化意涵，並因國家的不同，而用不同的材料和方法來製作，且有不同的圖案意涵。2002 年辦理「日本面具嘉年華」活動，藉由面具的繪製與探討，兒童了解藝術在各民族中有其共通的功能，如面具的儀式化、治療化及表現情感的功能；兒童了解各種族之面具呈現方式的不同顯出其文化對色彩圖案及形狀的不同詮釋；兒童了解各種族製作面具之材料及手法的不同，展現出各種族之特殊地理背景和因地制宜的人類智慧。2004 年辦理「扭扭捏捏樂陶陶」活動，藉由練土、塑形、題字畫、素燒、上釉及釉燒等過程，兒童學習陶藝創作的藝術感和手工技術，了解世界各地燒陶工法不同及陶藝製品反映各地生活的需求。2003 年辦理「中國紙燈傳欣情」活動，藉由紙燈繪製，兒童學習紙燈在傳統華人民俗文化中的功能和製作方式，不同形式和圖案代表不同的節慶意義。2005 年辦理「手舞足蹈在我家」，2006 年辦理「魚色魚香」及「愛的早餐」，2007 年辦理「Fun 學堂人文藝術饗宴」，藉由穿帶有美感圖案的衣飾頭飾的工作人員的裝飾場地和餐桌、準備西式餐點、教導幼兒西餐禮儀、表演魔術及展示幼兒繪畫作品等活動，來推廣生活美學給家有國小及幼稚園兒童的嘉義鄉親。幼兒展出的作品即是平日在北興李執行長指導下的作品，呈現出幼兒生活中的台灣在地文化和華人文化風情及幼兒想像和所知的異地文化。在創作主題方面，北興以多元文化主題，讓幼兒表現不同文化中的節慶、人物、服飾、動作及生活，讓幼兒比較不同文化中的節慶慶祝方式。在創作技巧方面，北興指導幼兒除了使用傳統的原料和技法來創作之外，也運用編織、打結、印染、刻拓等多元文化技巧來展現出平衡、對比、變化、主調、和諧、重複、節奏、統一性、變化性和簡單化等設計的原則和要素。在藝術史和藝術欣賞方面，北興讓幼兒從繪本和藝術品中聽取不同文化中的藝術和藝術家的故事，也帶領幼兒參觀文化古蹟和地方建築，以體驗不同時代台灣建築風貌所受各族群文化及生活影響及改變的軌跡。如嘉義火車站、吳鳳廟、彌陀寺、孔廟、射日塔、清涼寺等。教師指導兒童認識並與兒童討論建築結構、形式、風格、材料、建築物上面的彩繪圖案、山水、花鳥、水果、動物、人物、器物、雕刻裝飾及神話故事的多元文化象徵意義。在藝術批評方面，北興帶領幼兒接觸不同材料製作的各種不同種族的藝術作品，學習基本的藝術觀念，討論不同文化中相類似用途的藝術品的不同表現方式。正如 Chalmers (1996) 所說，幼兒用他們的畫作來紀錄生活經驗和敘說故事。北興托兒所的兒童繪畫的主題和創作技巧反映出兒童生活在多元文化台灣的生活經驗和故事。例如「過年」這個主題，台灣不同族群不同文化背景的兒童，可以呈現出他們家中不同的過年習俗、食物、服飾和活動。「柯南畫媽媽」這個主題的人名「柯南」採自日本卡通人物，但這個「柯」的音影射有「刻」的意思，所採的技巧是拓印，目的在讓兒童尋找各種材料的質感和紋路，並應用在圖畫的背景中，先做拓印的練習，再練習剪紙。「編織一塊布」這個主題則是讓兒童練習編織、打結和設計圖案的原則。以下特別舉幾張展出的兒童作品說明如下：張菁蓉（9 歲）所畫的「門神」是兩張八開圖畫紙上下貼在一起，用蠟筆和水彩在長長的畫紙上畫出台灣廟宇大門上常見的門神，只見門神雙手高舉，配劍斜掛身上，胸前黃紅盔甲閃閃發亮，簡單幾筆就呈現出門神

極威武不屈的氣勢。張菁蓉（9 歲）的「鼠年年畫」，使用六開圖畫紙及紅色色紙，以傳統剪紙法，用紅色色紙剪出老鼠圖案，再將中間的圖案剪下，使更顯出真實感，再貼上大元寶造型，依兒童自己的創意貼出老鼠背著元寶的可愛模樣，呈現出年畫的喜慶氣氛。張逸晴（10 歲）的「一隻鱷魚逛夜市」，以六開圖畫紙、黑簽字筆、彩色筆及彩色貼紙為材料。這是個想像的作品，兒童先以語言敘述一群動物在某個地方跑的故事，然後再作畫。該兒童以自身逛夜市的經驗，選擇鱷魚作為故事主角，想像鱷魚逛夜市買睡衣的情形，將台灣夜市特有的熱鬧景象及人聲喧騰、鼎沸的畫面自然呈現，讓人感受到穿著拖鞋逛熱鬧夜市的輕鬆愉快心情。蕭曜騰（9 歲）的「亮麗的夜晚」，用黑布紙、蠟筆、圖畫紙為材料，以普通圖畫紙墊底，再貼上黑布紙。兒童在畫面上呈現出在黑夜中捕捉螢火蟲的樂趣，還有星星和銀河，非常美麗。整個畫面黑白對比，卻非常協調。畫中的人物和活動亮麗多彩，反映出兒童懷念住在阿里山山腰阿嬤家的生活經驗的心情與回憶。蔡冠亦（8 歲）的「亮麗的夜晚」則以台北 101 大樓的煙火秀來表現夜空的美，呈現出都市生活的經驗。徐翊庭（6 歲）的「梅花樹」，用四開圖畫紙、水彩、彩色筆、玉米及爆米花等材料。先以彩色筆在舊報紙上塗色，再剪成紙條狀，搓成梅花樹枝及樹葉，再以彩色筆畫出蜘蛛網和風箏，然後貼上爆米花並以水彩塗背景，形成一件有立體感且朦朧神秘的梅花樹作品。由於北興校園內有一棵大梅樹，兒童在畫面中呈現出在北興看到梅樹開花的經驗。許逢純（7 歲）的「奇特的衣裳」，以四開圖畫紙、彩色筆、蠟筆和八開紙為材料。幼兒先以蠟筆彩繪圖畫紙，再剪成任意形狀，中間再剪花做成人體軀幹，配合此軀幹再以彩色筆畫上人頭及四肢，然後在軀幹上以緞帶蝴蝶結貼上造型。所做成的五個人排在圖畫紙上不同的位置，有站立的、倒立的、有不同站姿和手勢，穿著不同造型的衣服，構圖有變化，形成非常生動的畫面。蘇冠亦（6 歲）的「斑馬」，以八開圖畫紙和黑白蠟筆為材料，僅以黑白蠟筆為主，再加上幾筆綠色代表草及藍色圈圈代表天空，即呈現出生動的畫面。這顯然是個斑馬家庭，有爸爸、媽媽和一匹小斑馬，若隱若現在草叢中，卻又是那麼鮮明出色，呈現出幼兒對斑馬的印象和想像。

## 陸、結語

北興的兒童美術教育從生活環境中產生，從物質造型進入心理想像，從校園環境的造型進入時間領域的歷史造型，從本土的人、事、時、地、物，進入多元的國際化藝術浸淫和賞析。教師在指導兒童創作時最強調「真」，李執行長認為人若有「真」，包容力就強。顯真要有一個條件，就是要大膽。因此他鼓勵兒童大膽作畫，兒童的畫不用鉛筆打稿而是直接就畫，不要怕錯，如此才能夠顯出真實來，也才能夠包容。北興李執行長認為孩子的想像力最重要，只要有足夠的想像力再加上技巧，就能夠協調，若是太早學習技巧，靈性就出不來，因此，給孩子足夠的空間和時間環境去培養孩子的想像力是北興實施幼兒美術教育的重要原則。北興最大的困擾恐怕就是在傳達這個觀念給家長，因為有些家長急功近利，只想趕快看到成果。北興的教師研究用新的材料和技法製作本土的手工藝品，一方面保留本土的技術，但賦予新生命。北興的教師以珍惜欣賞的態

度，介紹來自不同文化中的藝術品、材料、藝術家的技巧和成就，並將各地的文化藝術融合在台灣本土社會中，擷取外來的精華並融合自身的養分。教師體認藝術存在於庶民之中而不只是在殿堂之上，所有各種藝術的種類都是平等有效的。所以走訪各地的民俗技藝家，研究並蒐集原住民、閩南、客家、中國、日本、泰國、加拿大、非洲、義大利等地的民間藝術品和工藝品用來介紹給兒童。北興在多元文化美術教育的實踐和多年的努力，目的在培養生長在台灣美麗島嶼上的未來公民具有多元文化的美學素養，能透過藝術了解自己也更了解人性，增進人與人之間的互相欣賞和合作，並能運用藝術作為促進社會公平正義的媒介。在這一個目標的達成上，北興已經起步而且正持續努力前進中。

## 參考文獻

- 余英時 (1998)。文化多元化與普遍價值的追求。載於黃俊傑、何寄澎主編，**台灣的文化發展** (頁 1-9)。台北：台大出版中心。
- 莊錫昌、顧曉鳴、顧雲深等編著 (1991)。**多維視野中的文化理論**。台北：淑馨出版社。
- 許偉雲 (1998)。台灣文化發展軌跡。載於黃俊傑、何寄澎主編，**台灣的文化發展** (頁 11-18)。台北：台大出版中心。
- 郭佩宜 (2008)。海洋與連結的視野，大洋洲文化的啟示。載於吳天泰主編，**多元文化**(頁 16-31)。台北：二魚文化出版社。
- 陳素秋 (2005)。多元文化主義。載於洪泉湖等著，**台灣的多元文化** (頁 1-15)。台北：五南。
- 黎炳昭(1992)。兒童美術教育。香港：中文大學出版社。
- 蔡宜倩、趙翊伶 (2005)。鄉土與多元文化。載於洪泉湖等著，**台灣的多元文化** (頁 191-228)。台北：五南。
- 謝東山 (1996)。**殖民與獨立之間：世紀末的台灣美術**。台北：北市美術館。
- 蘇振明 (2000)。**啟發孩子的美術潛能**。台北：光佑。
- Apple, M.W. (1998). The culture and commerce of the textbook. In L.E. Beyer & M.W. Apple(Eds.), **The curriculum problem, politics and possibilities** (2nd ed., pp. 157-176). NY: SUNY Press.
- Banks, J. (2007a). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), **Multicultural education issues and perspectives** (6th ed.,pp. 3-30). NJ: John Wiley and Sons.
- Banks, J. (2007b). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), **Multicultural education issues and perspectives** (6th ed., pp. 247-269). NJ: John Wiley and Sons.
- Bastos, F.M.C. (2002). Making the familiar strange: A community-based art education framework. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), **Contemporary issues in art education**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Bullivant, B. (1993). Culture: Its nature and meaning for education. In J.A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), **Multicultural education issues and perspectives** (2nd ed., pp. 29-47). Boston: Allyn & Bacon.
- Chalmers, F. G. (1996).**Celebrating pluralism: Art, education, and cultural diversity**. LA, CA: The Getty Education Institute for the Arts.
- Chapman, L. H. (1985). Curriculum development as process and product. **Studies in Art Education**, **26**(4), 206-211.
- Erickson, F. (2007). Culture in society and in educational practices. In J. A. Banks & C. A. M. Banks

- (Eds.), **Multicultural education issues and perspectives** (6th ed., pp.33-62). NJ: John Wiley and Sons.
- Erickson, M. (2002). What are artworlds and why are they important? In M. Erickson & B. Young (Eds.), **Multicultural artworlds: Enduring, evolving, and overlapping traditions**. Reston: National Art Education Association.
- Feldman, E. B. (1980). Anthropological and historical conceptions of art curricula. **Art Education**, **33**(6),6-9.
- Feldman, E. B. (1996). **Philosophy of art education**. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Freedman, K. (2003). Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art. NY: Teachers College Press.
- Gollnick, D. M. & Chinn, P. C. (2006). **Multicultural education in a pluralistic society**. (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Guay, D. M. (2002). The dynamic project, contemporary issues and integrative learning. In Gaudelius & P. Speirs (Eds.), **Contemporary issues in art education**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Ladson-Billings, G. (2007). Culturally relevant teaching: Theory and practices. In J. A. Banks & C.A.M. Banks(Eds.), **Multicultural education issues and perspectives** (6th ed., pp. 221-245).NJ: John Wiley and Sons.
- Lanier, V. (1980). Six items on the agenda for the eighties. **Art Education**, **33**(5), 16-23.
- McFee, J.K. & Degge, R. M. (1977). **Art, culture, and environment**. Dubuque, IA: Kendall-Hunt.
- McFee, J. K. (1986). Cross-cultural inquiry into the social meaning of art: Implications for art education. **Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education**, **4**(1), 6-16.
- McFee, J. K. (1991). Art education progress: A field of dichotomies of a network of mutual support. **Studies in Art Education**, **32**(2), 70-82.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (1979). **Standards for accreditation of teacher education**. Washington, DC: Auther.
- Parsons, M. (1987). **How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience**. New York: Cambridge University Press.
- Sleeter, C. F., & Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. **Harvard Educational Review**, **57**(4), 421-444.
- Smardo, F. A., & Schmidt, V. (1983). Developing multicultural awareness. **Children and Today**, **12**(3), 23-25.
- Stuhr, P., Petrovich-Mwaniki, L., & Wasson, (1992). Curriculum guidelines for the multicultural



classroom. **Art Education**, **45**(1), 16-24.

Wasson, R. F., Stuhr, P. C., & Petrovich-Mwaniki, L. (1990). Teaching art in the multicultural classroom:

Six position statements. **Studies in Art Education**, **31**(4), 234-246.

Young, M. F. D. (1998). **The curriculum of the future**. London: Falmer press.

# Multicultural Art Education for Children in Taiwan

Bee-Yin Kuo

Professor

Department of Early Caring and Education  
in Wu Feng Institute of Technology

## Abstract

In the 1970s, movement toward multiculturalism in the world grew out of the ferment of the 1960s civil rights movement in the United States. Multicultural education has become an international education reform movement since then. In art education the reconceptualized curricula were recommended to reflect the nature of the culture and the environment in which the students were socialized. Historically, Taiwan has been the home of immigrants and in recent years, it still is. Cultural diversity is a fact in Taiwan. However, the visual art education didn't reflect the multicultural nature and democratic society of Taiwan. The author tried to advocate through this article the understanding and respect for the multi-cultures of Taiwan in order to enhance the equity of the society.

This article discussed some alternative conceptions and characteristics of culture, the nature of culture in Taiwan, the multicultural perspectives in visual art education and the implementation of art instruction which celebrate diversity through multicultural approach in Pei-Hsin Day Care Center in Chia-Yi City.

**Keywords:** multicultural education, art education, child art education