

應用丹托藝術終結的觀點反思當代藝術教學之 探討

The Exploration of Contemporary Art Education through the Lens of Danto's View on the End of Art

2026 年 1 月

潘儀臻¹、潘青林²（¹國立臺南大學視覺藝術與設計學系碩士班研究生、²國立臺南大學視覺藝術與設計學系教授）

中文摘要

本研究旨在探討如何應用亞瑟·丹托（Arthur C. Danto）的「藝術終結」觀點，轉化國小高年級美感教育，以提升學生面對當代藝術的美感詮釋能力。現行國小美術教學現場普遍以「畫得像、技法好」作為藝術價值判準，導致學生面對觀念藝術（Conceptual Art）時，常產生「看不懂」或「非藝術」的迷思。

研究採教學省思法與質性研究，以一組國小六年級學生為對象，設計並實施四節「概念藝術鑑賞與創作課程」。課程核心在於將丹托理論轉化為一套可操作的「三把鑰匙」詮釋框架：即分析作品的概念（Concept）、媒材（Medium）與脈絡（Context）。教學活動包含挑戰初始迷思、作品審訊紀錄、概念作品創作，以及模擬 Artworld 運作的藝術價值競標遊戲。

研究結果顯示，學生在課程前後對藝術價值的判準展現出明確的轉變軌跡。初始階段，學生多以形式（技法）判斷作品價值；課程結束後，多數學生能逐步打破「再現的迷思」，能夠運用「概念、媒材、脈絡」三把鑰匙對同儕作品進行結構性詮釋與批判性論證，初步證實藝術教育的重點可從技巧訓練轉向意義詮釋。本研究之行動歷程顯示，丹托理論具有作為國小美感教育轉型基礎之潛力，並為培養學生批判性美感素養提供了實務範例。

關鍵詞：丹托、藝術終結、國小美感教育

Abstract

This study aims to explore the application of Arthur C. Danto's "End of Art" perspective in transforming aesthetic education for senior elementary school students, specifically to enhance their interpretive abilities regarding contemporary art. In current elementary art education, a prevalent emphasis on "realism and technical proficiency" often leads to student confusion or dismissal when encountering conceptual art.

Adopting an action research approach, this study designed and implemented a four-session curriculum titled "Conceptual Art Appreciation and Creation" for a group of sixth-grade students. The core of the curriculum involved translating Danto's theoretical framework into an operational "Three Keys" interpretive tool: Concept, Medium, and Context. Instructional activities included challenging initial myths, recording working inquiries, creating conceptual pieces, and a simulated "Artworld" auction game.

The results indicate an observable shift in students' criteria for aesthetic judgment before and after the course. In the initial stage, students predominantly judged art based on formal qualities and techniques. By the end of the course, most students were able to overcome the "myth of representation" and utilize the "Three Keys" framework to perform structural interpretations and critical arguments on their peers' works. This study suggests that Danto's philosophy has the potential to serve as a philosophical foundation for the transformation of elementary aesthetic education and provides a practical model for cultivating critical aesthetic literacy in students.

Keywords: Arthur C. Danto, End of Art, Contemporary Art Education, Aesthetic Interpretation, Action Research

壹、緒論

一、研究背景與動機

(一)研究背景

當代社會已進入高度視覺化與資訊化的時代，藝術作為文化的核心載體，其形式與價值體系已發生顯著轉移。然而，研究者於國小美術教育現場觀察發現，儘管教育改革持續推進，但教學現場對美感的關注仍多圍繞於傳統美學範疇，對當代及現代藝術創作的探討相對匱乏。學生及部分教師依然傾向將「再現的相似度（畫得像）」、「技法的純熟度」以及「傳統定義的美觀」視為判別藝術價值的首要甚至唯一標準。此種源自過去以技法為核心的美術教育模式，已難以完全回應當代多元藝術環境的需求。

具體而言，當學生接觸非古典形式的當代藝術作品（尤其是高價作品）時，常出現如「這我也能做」、「這是在亂畫嗎？」等直觀反應。此現象顯示出學生對當代藝術概念的認知尚不健全，亦反映出目前教學現場雖然提供了平面繪畫技巧的訓練，卻缺乏對於「多元藝術詮釋與理解」能力的系統性建構。

自 20 世紀中葉以來，當代藝術已由對現實的再現轉向為概念的表達。其核心特徵包括媒材的多元性、創作的非再現性以及觀念的哲學化，這些特徵對傳統藝術體系下的美學框架提出了挑戰。當代藝術的發展為現今美術教育帶來了三大挑戰：

1.媒材多元與多模態的實踐困境：傳統美術課程往往缺乏足夠的資源與時間來進行裝置藝術、概念藝術等非平面繪畫類媒材的創作與教學，導致課程內容受限，難以全面反映當代藝術生態。

2.概念化與詮釋語言的匱乏：當藝術賞析脫離直覺的視覺感官，轉向理解作品內在觀念時，教師與學生普遍缺乏一套系統性的詮釋語言。這使得理解藝術家的意圖變得困難，進而導致學生傾向將看不懂的作品簡單評斷為「不好」或「非藝術」。

3.美感價值的重構與多元審美的必要：傳統美術審美標準（如畫面的精細度、光影的刻劃）已非評判藝術品優劣的唯一依據。當代藝術引入了一套新的價值體系，這要求引入新的教學引導，以培養學生進行多元且具批判性的審美判斷。

我國藝術教育改革強調美感教育的提升與跨領域素養的整合，旨在培養學生「運用其感官、知覺和情感辨識藝術的特質與意義，參與及探究各類藝術的表現技法與情感，了解藝術與時代、文化、國家、族群、社會與生活的關係……」（教育部，2018）。由此可見，當代藝術教育期待透過多元的藝術風格激發學生的思考與學習。因此，教學現場迫切需要一種有效的理論框架與實踐模式，以銜接傳統美學與當代觀念藝術之間的鴻溝。

(二)研究動機

本研究之動機源於對當代藝術在國小藝術教室中常被誤解與忽略現況的關注。目前國小藝術教科書對當代藝術作品的欣賞與分析相對缺乏，當學生對當代作品的概念產生疑惑時，教學現場往往缺乏一套清晰且具學術基礎的解釋語言，導致部分教師傾向迴避或僅將其視為偶發事件處理。

為此，本研究擬引入亞瑟·丹托（Arthur C. Danto）的「藝術終結（The End of Art）」理論作為核心視角。丹托論點指出，自 20 世紀中期起，藝術已終結了其「風格史」的敘事，進入一個「哲學化（the philosophical turn）」的時代。在此時代，區分藝術與非藝術的標準不再是肉眼可見的形式，而是由「理論與脈絡」所賦予的「意義（Meaning）」，此即其著名的「藝術世界（Artworld）」概念（Danto, 1997）。

丹托的理論為解決當代藝術教育的困境提供了新的路徑：

1. 教學的學術基礎：提供一個理論框架，將作品價值的判斷標準從單純的「感官經驗」轉化為「知識與詮釋」，為教師在教學中闡釋非再現藝術提供了學術依據。
2. 藝術詮釋語言的建構：丹托的「藝術世界」概念可轉化為工具，協助學生理解藝術與社會、文化及制度間的連結，進而建立起一套對藝術的詮釋語言。

因此，本研究嘗試透過實際的教學行動，檢驗丹托的哲學觀點能否有效轉化為國小六年級學生能夠理解並操作的課程內容，進而培養其關鍵的美感詮釋能力。

貳、研究目的

一、研究目的

本研究旨在達成以下三個主要目標：

- (一) 分析亞瑟·丹托《藝術終結》理論的核心論述，理解其如何重新定義「藝術價值」，並確立「概念與意義」在當代藝術中的主導地位。
- (二) 探討丹托的哲學觀點如何具體回應台灣素養導向下當代藝術教育的挑戰，為美感課程提供理論依據。
- (三) 透過四節國小六年級當代藝術概念課程的教學實踐與省思，檢視學生在接

觸概念藝術後，其對藝術價值判斷標準的初始迷思與學習轉變歷程。

(四)嘗試提出一套以「美感詮釋能力」為核心，並以丹托理論為架構的藝術課程模式，作為未來教育實務之參考。

叁、文獻探討

本章節旨在建構本研究之理論基礎。首先剖析亞瑟·丹托（ArthurC.Danto）的「藝術終結」理論，闡述當代藝術如何從形式審美轉向意義詮釋；其次，梳理約翰·杜威（JohnDewey）的「藝術即經驗」理論，討論其與當代美感教育思潮的連結；接著，檢視台灣當代藝術教育現況與挑戰；最後，整合上述理論，提出本研究「三把鑰匙」教學模組與遊戲式學習的理論依據。

一、丹托的「藝術終結」論：重新定義藝術的本質

亞瑟·丹托（ArthurC.Danto）作為當代具影響力的藝術哲學家，其「藝術終結」論述並非指藝術創作活動的終止，而是指涉一套特定的藝術史敘事模式的結束（Danto,1997）。此理論為國小美感教育如何面對「非再現」藝術提供了關鍵的哲學視角。梁光耀（2010）指出，丹托所謂的藝術終結是一種屬於歷史的事實判斷，是指藝術史發展的結束，並不主張藝術終結之後沒有藝術存在，也不表示藝術素質的下降。以下針對此理論進行更深入的說明。

(一) 歷史性的藝術風格敘事終止

丹托認為西方藝術史長期被「模仿論（Mimesis）」的線性敘事所主導。從文藝復興時期瓦薩里（Vasari）的觀點來看，藝術的重點在於技術的進化，即在二元平面上完美「模仿」三維現實。此階段藝術的價值在於「技藝的純熟度」，這正是本研究發現學生普遍持有的傳統審美觀。王秀雄（1998）指出，學生對視覺藝術感到陌生的部分原因，在於美術館、博物館甚至教科書中所展示的「精緻美術」代表作，常強迫不同階層的人們學習與接納，但這些作品未必能與庶民生活產生親密感。

到了現代主義時期，葛林伯格（ClementGreenberg）將敘事重點轉向對媒材純粹性的探索。然而，丹托指出，這兩種敘事在 1960 年代皆已失效。普普藝術（PopArt）的出現標誌著藝術不再單純追求視覺進步或形式純粹。丹托宣稱藝術進入了「後歷史時期（Post-HistoricalPeriod）」，在此時期，藝術不再有單一的發展方向，任何風格與形式皆具可能性。這改變了過去單一線性的藝術敘事方式，使藝術的視野更加開闊，不再侷限於單一派別的解釋。

對教育而言，這意味著教師不能再以「畫得像」作為評斷學生作品或當代藝術的唯一標準。單一標準時代的終結，要求引入更多樣化的方式，引導學生運用多元觀點評鑑不同的藝術作品類型。當代藝術的發展，也為落實 108 課綱強調的多元發展提供了更多的詮釋機會。

(二) 藝術品與商品的區分：布里洛箱子（BrilloBox）問題

丹托理論的核心轉折點在於 1964 年安迪·沃荷（Andy Warhol）展出的《布里洛箱》。丹托觀察到，沃荷的作品與超市商品在視覺外觀上幾乎具備「不可區分性（Indiscernibility）」（Danto, 1981）。

這引發了一個本體論的提問：若兩件物體在視覺表現上幾乎一致，為何前者是藝術品，後者僅是商品包裝？丹托推論，區分藝術與非藝術的判準不在於「視知覺（Perception）」或「美感愉悅（Aesthetic Pleasure）」，而在於肉眼不可見的因素。此論點瓦解了傳統美感教育中以視覺形式為核心的鑑賞教學法，促使教育者引導學生尋找形式之外的答案。在進入二十世紀的現代，趙惠玲(2017)認為藝術創造的想法已經改變，藝術家不在侷限於過去的技法跟媒材，二十世紀以來的藝術反應出了一個複雜多變的時代。

王秀雄（1998）亦認為，作品的價值並非單一，只要觀眾能形成自己的見解或判斷並言之成理，其回答與觀念皆應被接納。證明藝術的價值已經往多元化發展，並非單一的線性敘述可以解釋的。

(三) 藝術的哲學化轉向與「意義」的重要性

當形式無法定義藝術時，藝術便發生了「哲學化轉向」。丹托主張，一件物品要成為藝術，必須具備兩個必要條件：

1. 關於某事物（Aboutness）：它必須具有語意內容，即藝術家賦予的意義或意圖。
2. 體現（Embodiment）：該意義必須透過某種形式或媒材被適當地呈現出來（Danto, 1981）。

基於上述哲學原典，本研究進一步將其轉化為一套適用於國小教學現場的「三把鑰匙」詮釋框架。具體而言，本研究將丹托的「Aboutness」轉譯為「概念（Concept）」，將「Embodiment」轉譯為「媒材（Medium）」，並將「Artworld」的制度論轉譯為小學生易於理解的「脈絡（Context）」。此一框架的提出，旨在將深奧的藝術哲學具象化為可操作的教學工具。

二、杜威的「藝術即經驗」：強調美感從生活經驗出發

本研究雖以丹托的「藝術終結」論作為核心哲學基礎，旨在轉變當代藝術的「價值判準」；然而，丹托的「藝術世界（Artworld）」概念偏向宏觀的藝術史與制度論，對於處於具體運思期至形式運思期交界的國小高年級學生而言，過於抽象且具有距離感。

因此，本研究引入杜威（JohnDewey）的「藝術即經驗」作為教學轉化的輔助中介。丹托解釋了「藝術是什麼」，而杜威則解答了「學生如何進入藝術」。杜威強調美感必須建立於人們的生活經驗之上（Dewey,1934/2019），這恰好為丹托抽象的「概念（Concept）」與「脈絡（Context）」提供了一條落地的路徑。透過杜威的經驗論，學生得以將自身的日常物件（現成物）與生活經驗作為媒材，進而順利跨越門檻，進入丹托所描述的意義詮釋體系之中。

約翰·杜威（JohnDewey）為美感教育提供了經驗及感性的視角。其著作《藝術即經驗》強調美感建立於人們的生活經驗之上，因「美」與經驗產生共鳴而獲得感動。杜威指出，現代生活中人們常對「藝術」產生距離感，認為藝術僅存在於上流社會或美術館中，與大眾生活美感脫節。然而，藝術應脫離貴族專屬，轉變為藝術家或個人生活經驗的體現（Dewey,1934/2019）。

（一）杜威「藝術即經驗」與當代藝術的連結

杜威強調美感是個人生活經驗的延伸，藝術則是理解經驗中意義與連結的方式。此觀點呼應了當代藝術強調藝術與生活連結、重視主體在詮釋中能動性的特質。

對於國小高年級學生而言，丹托的哲學可能較為抽象，而杜威的經驗論提供了轉化的中介。杜威認為，藝術品若要為人們所理解，必須運用經驗並處於經驗之中。藝術品若被高築於「藝術位階」之上，便缺乏與生活經驗連結的橋梁。杜威主張，藝術哲學的任務在於恢復藝術品經驗的精緻形式與日常事件、活動及苦難之間的連續性（Dewey,1934/2019）。

本研究主張美感應從生活經驗出發，結合杜威的理論，讓學生從身邊的經驗開始認識當代藝術。從「現成物」出發，引導學生將視覺藝術的認識從平面觀賞跳脫至立體評鑑與創作，達成認知層面的展現而非僅是繪畫技巧的再現。當代藝術使用日常物件（如抹布、剪刀、廢紙）作為媒材，目的正是結合學生的生活經驗，引導學生運用多元視角解讀當代藝術的價值。透過杜威的視角，「美感詮釋」不應是專業詞彙的堆砌，而是學生將自身經驗與作品意圖進行連結的過程。

(二) 美感詮釋素養的當代定義

綜合相關論述，本研究將「美感詮釋能力」定義為：「學習者運用視覺線索、個人經驗與社會脈絡，對藝術意圖進行假設與意義建構的認知歷程。」這與傳統著重直觀感受的「審美感知（Perception）」不同，詮釋能力更強調邏輯思辨與證據的引用。

三、臺灣當代藝術教育之相關研究與教學困境

(一) 十二年國教與素養導向教學之連結

台灣教育部（2018）頒布之《十二年國民基本教育藝術領域課程綱要》，將「藝術參與」與「藝術鑑賞」列為學習重點，並指出藝術教育應能「理解藝術產物的功能與價值，以拓展多元視野」。本研究旨在透過課程與學生過往生活經驗的連結，降低學生對藝術的距離感，發揮藝術豐富個人生命經驗、連結個人精神價值的功能。

(二) 國民小學階段藝術領域課程綱要的轉向

依據課綱精神，藝術學習已從單純的「技法臨摹」轉向「美感素養」的全面建構。這意味著藝術教育不僅是視覺形式的傳達，更是培養學生對審美對象的深度感知、脈絡理解與意義詮釋。透過多元藝術形式的探索，學生得以在創作與鑑賞的動態循環中，啟發批判性思考、類比轉換等高層次認知技巧，進而將藝術美感內化為解決生活問題的素養。

(三) 當代藝術教育融教學的實例與困境

近年來，隨著 108 課綱對藝術素養的重視，臺灣探討當代藝術融入國小視覺藝術的文獻逐漸增加。曾仰賢（2023）的研究指出，當代藝術教學對於國小學生拓展多元視野極為重要，然而現場教師卻常面臨不知如何轉化當代藝術抽象概念的教學困境。此外，劉夏光與李育嘉（2020）的行動研究證實，相較於傳統的技法臨摹，引導學生進行體驗學習，更能有效提升藝術課堂的學習成效，此觀點與本研究引用的杜威「藝術即經驗」理論不謀而合。

然而，進一步梳理現有國小視覺藝術教學文獻（如鍾璧如等，2021）可發現，目前教學現場對「現成物」或「當代媒材」的應用，多半聚焦於跨領域的「議題融入」（如環保廢棄物創作）或「教學方法的轉變」。鮮少有研究直接面對學生在遭遇觀念藝術時，產生「這是在亂畫嗎？」或「這不是藝術」的核心價值觀迷思。

奠基於上述文獻基礎，本研究發現當前國小美感教育存在「哲學詮釋語言匱乏」的缺

口。前人研究解決了「媒材多元化」的問題，但本研究企圖進一步解決「美感價值重構」的問題。透過引入丹托的「藝術終結」論，並將其轉化為「三把鑰匙」詮釋框架，本研究期望補足現有教學案例中缺乏的「藝術本體論思辨」，為國小當代藝術教育提供一套具備理論深度且可操作的實踐模式。

肆、研究方法

本研究採取質性研究取徑，研究者同時身兼教學者角色，透過四節課的教學行動，觀察學生從「再現迷思」轉向「意義詮釋」的動態歷程。選擇質性研究的原因在於，美感詮釋能力的提升難以單純透過量化分數完整呈現，必須透過對學生在課程中的學習單文本、課堂言談紀錄等進行分析，方能捕捉思維轉換的細微軌跡。

一、研究方法

(一) 文獻分析法：

- 1.爬梳丹托的經典著作，如《在藝術終結之後》、《美的濫用》等，以掌握其核心哲學觀點。
- 2.研讀杜威的《藝術即經驗》及當代藝術教育相關學術論文與期刊，作為理論對話與教學設計的基礎。

(二) 教學省思法（行動研究）：

- 1.以國小六年級學生為對象，實施四節以「丹托理論轉化」為基礎的當代藝術鑑賞與創作課程。
- 2.透過收集學生的迷思發言、創作作品、課程活動紀錄、師生對話文本等資料，系統性分析學生在當代藝術課程中的反應、理解落差與學習轉變軌跡。
- 3.課程設計融入丹托的「藝術終結論」及杜威的「藝術即經驗」理論，使教學結合理論，創造具觀念引導性的課程。
- 4.本研究初步規劃為四節課程，旨在將丹托與杜威理論融入教學現場。然而，行動研究強調在實踐中反思與修正，故研究者將在教學實施後，針對課程結構與時間配比進行批判性省思，並提出更完善的修正方案。

(三) 資料蒐集與分析策略（三角驗證法）：

因本研究為教學現場之行動研究，研究者身兼教學者，故資料蒐集側重於教學歷程中之「關鍵學習證據」。本研究透過以下管道蒐集質性資料，並運用三角驗證法

（Triangulation）進行交叉比對，以提升研究信度：

- 1.學生學習單與文本（核心資料）：蒐集並分析學生填寫之「三把鑰匙解碼單」與「概念競標單」，藉由文本分析，檢視其書寫內容是否從單純的「技法描述」轉向「意義與脈絡的詮釋」。
- 2.課堂觀察與關鍵對話紀錄：未採全面性逐字稿，而是採用「關鍵事件記錄（CriticalIncidents）」，重點摘錄學生於課堂中具代表性的迷思發言（如：「這是在亂畫嗎？」）以及價值澄清的關鍵對話。
- 3.視覺影像紀錄：拍攝學生「概念行動」之實作成果照片，作為其從平面繪畫轉向現成物概念創作之視覺證據。
- 4.階段性教學省思：彙整研究者於課程實施過程中的部分觀察紀錄與最終之整體教學省思，探討教學策略的有效性與突發狀況之處置（如競標活動的價值澄清）。

二、研究對象與限制

（一）對象：

本研究以臺南市某國小六年級學生為對象，總計 45 位。選擇高年級學生係因其正處於皮亞傑（Piaget）所謂「形式運思期」初期，已具備處理抽象符號與類比邏輯的能力。此外，該班學生在過往授課中已表現出以技法純熟度作為判斷藝術價值標準的傾向，對「畫得像」有高度崇拜，這正是本研究欲挑戰與轉化的核心。

（二）限制：

- 1.考量學生年齡，本研究對示範作品取樣及學生創作內容會嚴格管制，排除血腥、暴力、色情、驚悚及具過度批判意義的內容，以確保教學在安全、適齡的範圍內進行。
- 2.在進行「現成物」創作時，研究者會明確規範媒材使用的安全與衛生原則，避免教學現場失控。例如：不得使用具危險性（如尖銳、有毒）、易腐敗發臭或造成環境髒亂之物品，強調創作應建立在非破壞性與環境友善的基礎上。
- 3.本研究採質性行動研究，研究對象僅限於臺南市某國小單一班級的 45 位六年級學生。由於學生之城鄉背景、藝術先備經驗不同，本研究之結論無法直接推論或普遍適用於所

有國小高年級學生，旨在提供教學轉化之深度歷程與模式參考。

4.研究者身兼本課程之授課教師，在資料解讀上可能存在主觀偏誤。為降低此限制，本研究嚴格落實多元資料收集，利用學生原始作品照片、學習單原稿與同儕發言等客觀證據進行交叉比對（三角驗證），以維持研究客觀性。

5.本研究考量國小現場授課進度，僅規劃四節課進行當代藝術概念介入。在短時間內要求學生完全內化高度哲學化之概念較為困難，故本研究僅能觀察其「初始階段之美感轉向軌跡」，無法衡量長期的素養保留效應。

三、教學架構：三把鑰匙作為詮釋模型

為落實丹托理論，本研究將其抽象哲學簡化為「三把鑰匙」教學工具：

(一)概念（Concept）——對應丹托的「關於（Aboutness）」：

引導學生思考作品的語意。面對學生直覺以寫真程度判斷藝術價值的情況，研究者透過提問引導學生確定「意圖」再尋找「媒材」，例如：「你認為這件作品想要傳達什麼？藝術家想透過這件作品傳達什麼理念？」

(二)媒材（Medium）——對應丹托的「體現（Embodiment）」：

丹托強調藝術品需體現其意義，即便是現成物，也承載著藝術家想表達的內涵。教學中，研究者針對當代作品提問：「你認為他為什麼會使用馬桶（小便斗）作為媒材？」，過程中也增加了「替換法」的辯證練習，強化學生對媒材語意的分析能力。例如：「如果小便斗換成純金的材質會有同樣的效果嗎？藝術家想傳達的想法會改變嗎？」

(三)脈絡（Context）——對應丹托的「藝術世界（Artworld）」：

解釋作品如何被制度與環境賦予價值。研究者透過對話提問：「如果馬桶放在廁所只是馬桶，為什麼放在美術館意思會不一樣？隔壁廁所的馬桶為什麼不算藝術品？它們給你的感覺有什麼不同？」教學中，不僅要比較「馬桶在廁所與在美術館」的差異，更需引導學生思考「誰決定了它可以進入美術館？」。透過提問如：「是誰制定了藝術遊戲的規則？策展人、評論家與觀眾在這個體系中扮演什麼角色？」讓學生理解藝術價值並非僅是地點的移動，而是一種在特定文化體系與共識下運作的結果。

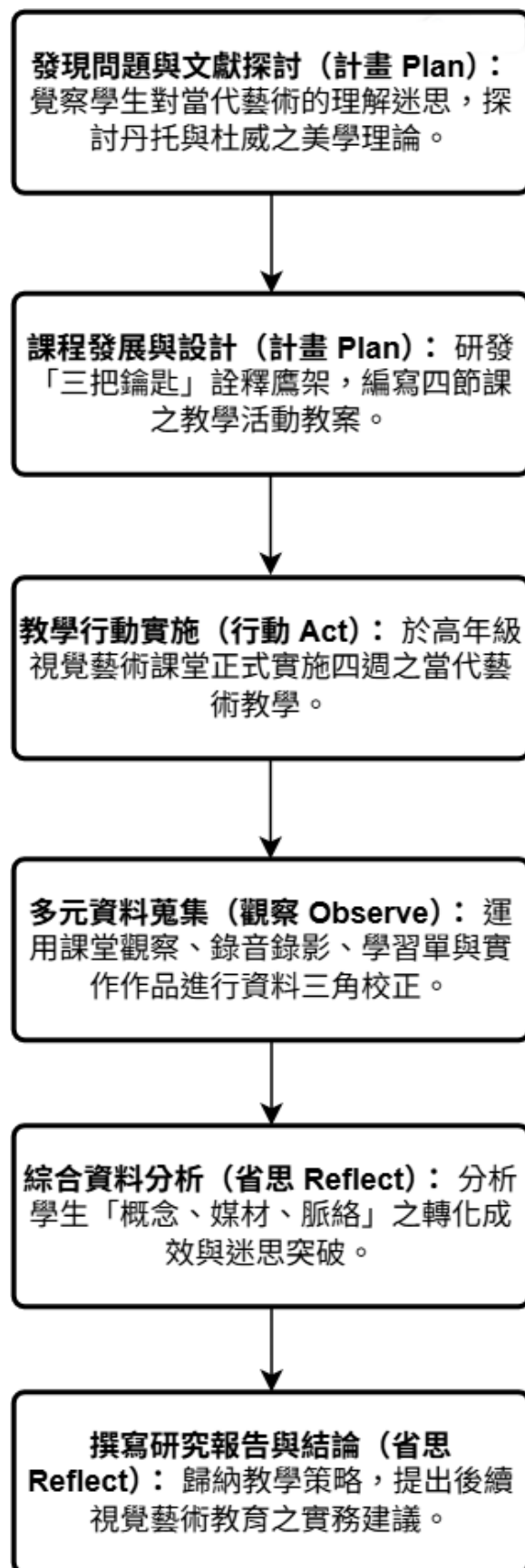
透過這三把鑰匙的設計，旨在引導學生在解讀當代作品時有所依據，不再僅局限於藝術品的外在形象與技法，而開始挖掘其背後的哲學意涵。

四、研究流程與教學規劃

(一)研究流程

本研究之教學行動於 114 學年度上學期實施，為期兩週共四節課。整體研究架構奠基於行動研究（ActionResearch）之核心精神，依循『計畫（Plan）、行動（Act）、觀察（Observe）、省思（Reflect）』之動態循環歷程進行規劃。在教學實踐中，研究者不斷根據學生的現場反

饋進行滾動式修正。本研究之具體實施步驟與流程，如圖 1 所示：



本研究以行動研究為主軸，輔以文獻分析。主要研究流程如下：

- 1.發現問題並訂立教學目標：探討如何改善學生對當代藝術的不理解，並評估丹托「藝術終結論」是否能協助學生建立對不同藝術型態的多元理解。
- 2.爬梳相關文獻：搜尋相關文獻，建立理論基礎並規劃課程策略。
- 3.規劃研究設計與資料蒐集：設計完整的課程，並配合研究目標發展相應的評鑑工具。
- 4.實施研究計畫課程：針對選定的國小六年級學生進行教學行動研究。
- 5.教學結果整理及分析：系統性整理研究過程中收集的語錄、迷思等資料，並進行分析。
- 6.教學反思與總結：評估教學成效，並針對課程提出總結與研究報告。

(二)教學規劃

本研究設計了四節當代概念的藝術課程，以「三把鑰匙」(概念、媒材、脈絡)作為詮釋工具的核心：

課次/ 時間	主題與目標	核心教學活動	數據蒐集重點
第一節 (40 分鐘)	這是藝術嗎？ (This is art? Yes or No?)	1.展示對比作品（達文西與杜象等）。 2.破冰提問：挑戰「畫得像才是好」的傳統迷思。 3.介紹《喜劇演員》（香蕉），引導理解「意圖」重於「媒材」。	初始迷思語錄（課堂紀錄）、學生對「技法與美醜」的初始看法紀錄、教學觀察札記。
第二節 (40 分鐘)	什麼是新的美感？	1.導入「三把鑰匙（意圖、媒材、脈絡）」詮釋鷹架。 2.小組共學：運用學習單分析《包裹海岸》等當代地景/觀念藝術。 3.針對「藝術就是爆炸/亂畫」等質疑進行價值澄清。	「三把鑰匙解碼學習單」文本分析、小組討論歷程紀錄、同儕鷹架效應觀察。
第三節 (40 分鐘)	概念行動：概念標籤與宣言	1.說明實作規範：捨棄傳統繪畫，僅能使用「現成物（Ready-mades）」。 2.教師引導學生提取校園生活經驗（如：規範、從眾）作為創作議題。	數位影像紀錄（學生實體創作歷程與完成品照片）、師生詰問互動紀錄、教學觀察札記。

		3.學生進行物件挑選與意義賦予之實作。	
第四節 (40 分鐘)	藝術價值大辯論與 概念競標	1.小組上台發表概念作品（闡述三把鑰匙）。 2.模擬藝術世界（Artworld）進行概念競標活動。 3.關鍵事件處理：引導區分「商業數字交換」與「藝術哲學價值」。	課後省思回饋紀錄（釐清藝術本質之質變）、競標歷程中價值衝突之紀錄。

伍、研究結果

一、第一節課：這是藝術嗎？(This is art? Yes or No?)

在第一節課中，研究者旨在建立學生對當代藝術的初步概念。透過展示李奧納多·達文西《蒙娜麗莎的微笑》、皮特·蒙德里安《紅、藍、黃、黑構圖》、杜象《噴泉》、草間彌生《無限鏡屋》等四件跨越古典至當代的作品，並進行提問，潛移默化地提升學生對當代藝術的接納度，並即時回應學生的疑問。

隨後，研究者介紹了學生印象較深刻的當代藝術迷思作品——卡泰蘭（Maurizio Cattelan）的《喜劇演員》（Comedian）。透過了解藝術家的創作概念，學生的反應從最初的戲謔（如「我要貼午餐的蘋果在牆上」）開始轉變為嘗試詮釋與理解。儘管《喜劇演員》的媒材僅是香蕉，但學生開始理解藝術家想表達的意涵並非受限於媒材，而是先有想法再透過媒材進行詮釋。本節課作為學生認識當代藝術的起點，旨在讓學生認識到藝術作品的理解不應僅侷限於表象（平面技法的精緻度），而需提升至認知層面的解讀。在介紹馬列維奇的《白上白》時，仍有學生表示無法理解（如「只是在白色畫布上放衛生紙」），這顯示教師需具備充足資料來解釋作品意涵及藝術家的創作目的。

本節課要求學生透過口語表達回答問題（個人無法回答時可透過小組合作建立鷹架），且回答需具體並符合邏輯。對話過程有助於研究者了解學生的吸收程度。在課程規劃上，本研究參考泰勒（Taylor）的藝術問思導賞法，鼓勵運用多元觀點探索藝術；即使學生缺乏先備知識，也能透過師生間的詰問對話發展個人解讀，將概念內化。最後，研究者引導各組使用「意圖」、「媒材」、「脈絡」三把鑰匙作為解讀當代藝術的要件。儘管學生的初始理解程度不一，但本節課已成功讓學生初步脫離「畫得像不像」的傳統視覺框架，開始表現出對當代藝術解讀多樣性的理解與接納。

二、第二節課：什麼是新的美感？

承接上節課的引導，學生對「如何解讀當代作品」已具備初步概念。課程伊始，教師詢問學生對「美」的定義，了解其美感定義階段，並據此調整課程難度與提示，實施差異化教學。隨後介紹當代藝術課程的先備知識。



圖 2：學生討論《無題（羅斯肖像）》課程紀錄、圖 3：學生討論《包裹海岸》課程紀錄

接著，研究者提供《純粹的空白》、《布里洛箱》、《無題（羅斯肖像）》、《包裹海岸》及《一把椅子和三把椅子》等多件經典當代作品照片，讓小組透過協同討論進行解讀。過程中，教師以提問法（如：標題是否有提示作用？媒材與意涵有何關聯？）引導思考。面對部分學生對作品價值的質疑（如「反正什麼都可以當作藝術！」），研究者藉此機會澄清當代藝術的特質，並要求學生實際運用上一堂課介紹的「三把鑰匙」進行解析。此種小組共學的模式，亦有助於學習弱勢學生透過同儕鷹架獲得協助。

在此階段，本研究透過「三把鑰匙解碼學習單」檢視學生對詮釋工具的掌握度。以小組討論地景藝術《包裹海岸》的典型文本為例：

學習單文本節錄一：「我們覺得作者是想透過布料跟繩索（媒材）來思考人跟自然的關係（概念），其中我們也認為作者會想要創作這件作品，可能是因為當時環保議題開始覺醒。（脈絡）」

學習單文本節錄二：「作品中使用明顯的布料（媒材）覆蓋海岸，我們認為作者想要傳達的概念可能是想要報[保]護這片海，不讓人類破壞，當時的創作脈絡可能是想要強調並

重視自然與人們的關係。」

研究者評述：

從上述學習單文本可觀察到，學生在經過引導後，已成功跳脫「這只是一片布」或「這是在破壞風景」的視覺直觀。儘管學生推導出的「環保議題」帶有自身生活經驗的投射，但這恰好證實了本研究結合杜威「藝術即經驗」的觀點：學生已具備「主動建構意義」的能動性。他們成功運用了「媒材」與「脈絡」的視角，作為支持自身論點的證據，進而推導出作品背後的「概念」。這項證據顯示，「三把鑰匙」的教學鷹架能有效協助學生將抽象的丹托理論，轉化為具備邏輯思辨的解讀語言，證明其美感詮釋能力已初步萌芽。

整體而言，學生在此階段展現出極高的參與度與對當代藝術的接納度。透過小組共學模式，學生不僅能藉由作品標題與視覺特徵推敲藝術家意圖，更能在同儕討論中激發多元的詮釋視角，充分展現當代藝術「開放解讀」的特質。儘管受限於教學現場僅能提供平面圖像，缺乏美術館實體參訪的空間體驗，但在研究者適時引導其「想像作品實際尺度與展場脈絡」後，多數學生仍能順利進行文本解讀，並針對各組抽到的作品進行深度的提問與發表。

然而，就教學設計的反思層面而言，研究者發現在單一節課內試圖併行「建構藝術世界（Artworld）概念」、「介紹三把鑰匙詮釋工具」與「經典作品實作分析」等多重目標，對於國小高年級學生而言，確實造成了過重的認知負荷（CognitiveLoad）。部分學生在尚未完全熟練詮釋工具時，便需直接面對艱澀的觀念藝術作品，容易產生短暫的理解挫折。此一教學現場的真實發現，提示了本研究在後續或未來的教學設計中，應適度拉長「審美轉化」的鷹架期，將「工具學習」與「作品分析」分階段落實，以更平緩的學習坡度協助學生跨越當代藝術的認知門檻。

三、第三節課：概念行動—概念標籤與宣言

（一）實作初期的認知衝突與引導

在第三節課的「概念行動」實作中，本研究要求學生完全捨棄傳統繪畫技法，限制僅能使用「現成物（Ready-mades）」進行創作。在實作初期，研究者觀察到部分學生仍受過往視覺藝術課程的習慣制約，傾向將現成物當作「拼貼作畫的顏料」，或因難以將抽象議題轉化為物件語彙，而出現流於形式模仿、缺乏內涵的情況。

針對此一轉型困難，研究者適時介入，藉由提問引導學生提取切身的校園生活經驗（如：同儕的從眾壓力、校園規範的限制等）作為切入點。由於國小高年級學生正處於具體運思期至形式運思期的交界，已具備針對抽象概念進行初步思辨的能力。在經過引導後，學

生逐漸突破「必須畫出具體形象」的技法限制，開始嘗試讓現成物為自我發聲。此歷程不僅促使學生自然地將欲傳達的意涵與生活經驗連結，有效實踐了杜威（Dewey）「藝術即經驗」的理論，亦大幅提升了學生的內在創作動機。

(二)典型案例分析：從「做中學」到「意義建構」：

以圖 4 典型案例小組之創作歷程與最終作品為例：

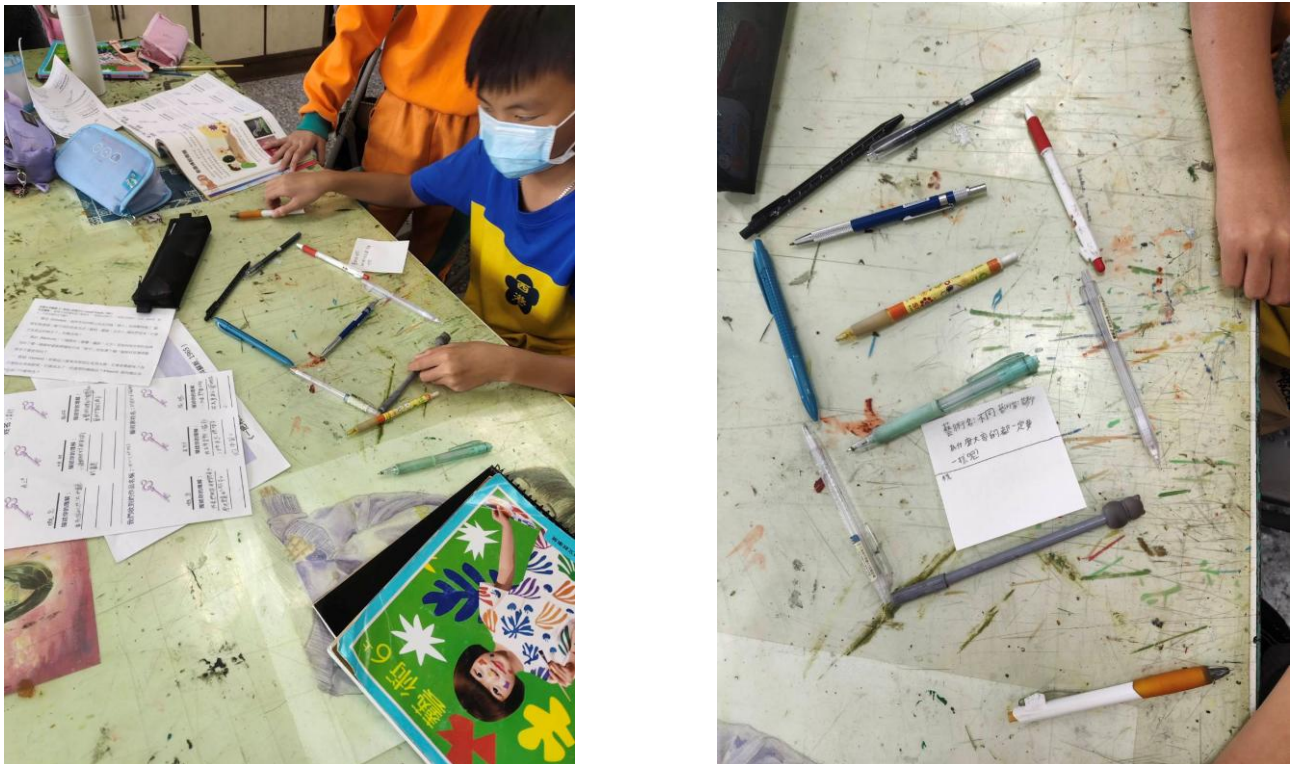


圖 4：(左)學生在安排作品的過程、(右)學生實作成品

從實作歷程（圖 4 左）可清晰觀察到，學生正全神貫注地在佈滿刮痕的尋常課桌上，反覆移動、排列多支不同的筆。身旁桌面上則放置著「三把鑰匙」學習單，顯示這是一個緊密結合詮釋工具的共學討論過程。此種親手安排物件位置的真實歷程，完美呼應了杜威強調的「做中學（Learningbydoing）」經驗美學。學生並非被動接收抽象理論，而是透過身體的操作，賦予尋常物品新的審美視角。

在最終呈現的作品（圖 3 右）中，該組學生在紙卡上寫下核心提問：「藝術名：不同。為什麼大家的都一定要一樣呢？」以此典型案例為基礎，本研究運用「三把鑰匙」框架進行深度評述：

概念（鑰匙一）—Aboutness：學生透過紙卡上的文字，對課程初期追求「畫得一樣逼真」的集體標準化迷思提出有力質問。其核心意圖在於尋求個體的獨特性。這項證據直接印

證了丹托（Danto）對當代藝術「哲學化」的論述：這些尋常的筆本身並無特殊美感，是學生賦予的「概念」使其擁有了藝術生命。

媒材（鑰匙二）—Embodiment：學生刻意挑選了款式、顏色各異的筆，並搭配充滿使用痕跡的課桌桌面來共同體現概念。這些原子筆源自學生真實的文具日常，參差不齊的筆象徵著集體中的相異個體；而充滿刮痕的桌面則象徵著充滿規範的校園環境。學生讓尋常物件成功轉化為觀念的「體現（Embodiment）」。

脈絡（鑰匙三）—Artworld：此作品的物件直接源自六年級學生的真實生活脈絡。透過將這些日常用品置於「當代藝術創作任務」的體制脈絡下審視，學生成功將桌面轉化為展台，體現了藝術世界中「脈絡賦予意義」的運作機制。

（三）多元概念展現：擴充案例分析

除了前述探討集體標準化的典型案例外，本研究亦蒐集了其他小組的實作成果（見圖3）。這些擴充案例進一步證實，當學生掌握了「三把鑰匙」的詮釋框架後，便能廣泛且自由地將個人生活經驗轉化為多元的哲學議題與社會批判。

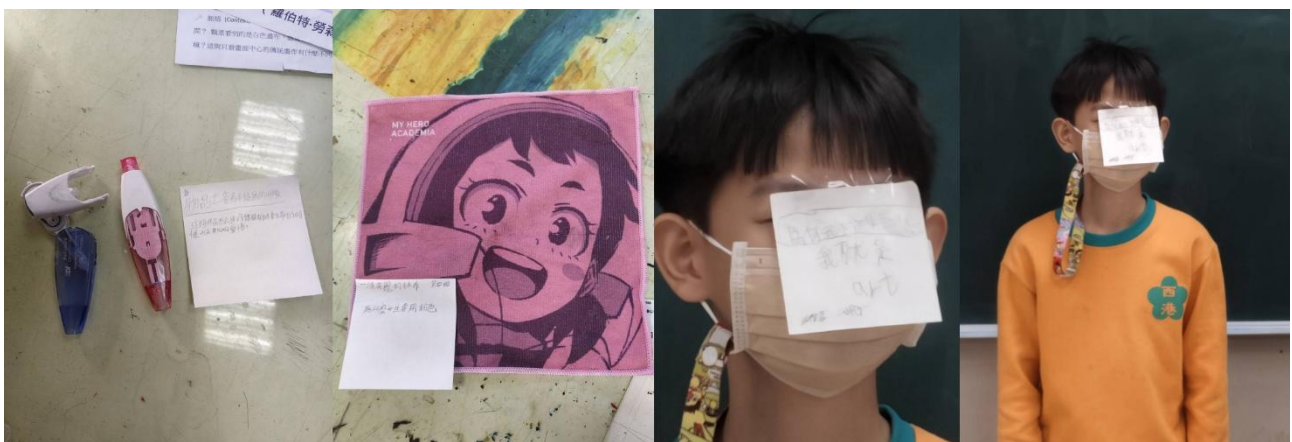


圖 5：其他小組之「概念行動」實作成果擴充案例。（左起依序為：第三組「物品也會有不能用的時候」、第四組「一條美麗的抹布」、第五組「我就是 art」之作品）

擴充案例一：物件隱喻與生命哲學（損壞的修正帶）

有學生選擇了無法再使用的修正帶作為「媒材」。其學習單上寫道：「物品也會有不能用的時候，這個作品想表達不管是誰都有結束生命的時候，代表要好好愛惜。」此作品展現了極高的隱喻能力，學生成功將一個失去實用價值的「廢棄物」，賦予了探討生命終結與珍惜的「概念」，完美演繹了丹托所謂「尋常物的轉化（The Transfiguration of the Commonplace）」。

擴充案例二：打破性別刻板印象（粉紅色動漫布巾）

某組學生將一條印有動漫角色且帶有髒污的粉紅色布巾命名為「一條美麗的抹布」，並提出尖銳的提問：「為什麼女生要用粉色？」學生敏銳地捕捉到日常物件背後所隱含的性別符號，並透過將其重新命名與展示的「脈絡」轉換，對社會約定俗成的性別刻板印象提出批判。這顯示學生已能運用當代藝術作為社會提問的工具。

擴充案例三：身體作為媒材與自我宣示（臉上貼紙條的學生）

最令研究者驚豔的案例，是某位學生打破了「物件」的限制，直接將寫著「為何我不能是藝術，我就是 art」的紙條，用便利貼黏貼於自己的臉上。在此案例中，學生將「自己的身體」轉化為創作「媒材（Medium）」，並站在教室前方展示（脈絡），宣告自身的獨特性。此舉動已具備當代「行為藝術（Performance Art）」與「身體藝術」的雛形，徹底打破了國小學生對「藝術品必須是獨立於身外之物」的傳統認知邊界。

綜合評述：

從對校園規範的反思（筆）、生命消逝的體悟（修正帶）、性別框架的質疑（粉紅布巾），到將自我身體藝術化（貼紙條），這些擴充案例構成了強而有力的證據鍊。證明只要提供適當的認知鷹架與經驗連結，「三把鑰匙」教學模式不僅能有效提升國小高年級學生的美感詮釋能力，更能激發其批判性思考，讓藝術教室成為學生對真實世界發聲的哲學場域。

(四)階段性教學省思

以典型案例與擴充案例為綜合證據，證實了「三把鑰匙」鷹架結合杜威的經驗學習，能有效引導學生跨越當代藝術的門檻。相較於課程初期學生普遍持有的「技巧模仿」迷思，本節課的作品展現了顯著的認知跨越：學生不再執著於「畫得逼真」，而是能廣泛運用尋常物件本身（如原子筆、修正帶、甚至是自身身體）的象徵意義，來乘載其內在的哲學思考。

然而，回顧整體實作歷程，研究者亦發現部分小組初期出現了「為了擺而擺」的現象，顯示在實際動手前，學生仍缺乏足夠的構思時間。此一發現提示了後續教學之修正方向：未來的課程應深化創作前的引導機制，例如要求學生先撰寫「概念宣言（Manifesto）」，強迫其先確立核心「意圖」，再尋找對應的「媒材」，以進一步提升作品的哲學深度與完整性。

四、第四節課：藝術價值大辯論與概念競標

(一)概念發表與關鍵事件：藝術價值的澄清

本單元最後一節課，安排學生介紹前一節課的創作，並進行小組「概念競標」。學生需先運用「意圖」、「媒材」、「脈絡」三把鑰匙介紹作品，台下同儕則據此決定競標價格，價高者得標。在發表階段，學生表現趨於成熟，不再怯場，且多數學生已能將重點從「畫面美醜」轉向「概念表達」。

隨後進行的「概念競標」是整節課氣氛最高漲的時刻。然而，隨著幾件熱門作品的價格不斷飆升，活動現場逐漸浮現出一種潛在的迷思：部分學生開始將「喊出高價」視為一種競賽，似乎作品的「價格數字」已超越了其背後的「藝術概念」。此時，一位學生突然提問：「老師，那最高價的就是做得最好的嗎？」

這個提問精準點破了模擬競標可能帶來的「資本主義價值迷思」。研究者當機立斷暫停活動，並將問題拋回給全班思考：「你覺得我們現在競標的，是這件現成的物品，還是它背後的概念？作品的價值並非僅存在於商業交換，大眾更多的是認可作品所隱含的哲學價值。」透過此即時的機會教育，研究者成功將學生的注意力從單純的數字競爭，重新拉回到對丹托理論中「意義賦予」與「體制認可」的討論。價值澄清後，學生脫離了盲目的數字堆疊，進化至「認同作品概念才斟酌出價」的模式，證明其已能初步區分商業操作與藝術哲學價值的不同。

(二)課後省思文本分析：藝術認知的翻轉

課程最後，研究者透過課後回饋紀錄，蒐集學生對競標作品的看法以及對「藝術是什麼」的重新定義。從學生的文本敘述中，可強烈觀察到其審美價值觀的質變。以下節錄具代表性之學生文本並進行評述：

學生 A 文本：「我很喜歡《一條美麗的抹布》...最深刻的一句話是：『為什麼女生一定要用粉色？是因為過去的性別刻板印象太多了嗎？』今天的拍賣活動，證明了藝術的價值不是固定不變的，它隨著大家的解讀、時代、視角而流動。每一個人，都是藝術世界中不可或缺的重要物品。」

學生 D 文本：「我最喜歡《碗公》，因為就算它外在很髒，但內心乾淨的反差論述很吸引我。藝術不一定像以前是淺顯易懂的圖畫，不管是抽象的、難以理解的、還是只是一個平平無奇的東西，都可以讓大家慢慢思考它想要傳達的價值，這才是藝術真正的價值。」

學生 B 與 E 文本綜合：「我最喜歡《未成品》，因為沒有人是完美的...藝術不是畫不畫得像，而是自己認為的概念。作者想要表達的不是畫得好不好看，而是那幅畫的概念。」

(三)研究者綜合評述：

從上述學生的回饋文本中，本研究獲得了三個極具價值的教學成效證據：

打破傳統再現迷思：學生（如 B、D、E）一再於省思中提及「藝術不是畫得像不像/好不好看」，顯示其已徹底擺脫課程初期「追求視覺逼真」的框架，認知到「概念（Concept）」才是當代藝術的核心。

同儕鷹架與共鳴建構：學生對作品的喜愛，已從「視覺吸引力」轉向「議題共鳴」（如：對性別刻板印象、不完美、內外反差的認同）。這證明了同儕間的創作發表，能有效擴充彼此的生命經驗與思考深度。

藝術世界（Artworld）概念的內化：學生 A 提出的「藝術價值是流動的」、「每個人都是藝術世界中不可或缺的」，精準地抓住了丹托與貝克（Howard Becker）對於藝術界作為一個「集體網絡」與「意義共建場域」的核心論述。

這充分證明，「三把鑰匙」教學模式不僅成功引導國小學生解讀並創作當代藝術，更深層地重塑了他們對「藝術本質」的哲學認知。

五、綜合討論

(一)學生初始迷思之破除

課程開始前，學生對《喜劇演員》（香蕉）等作品的戲謔反應，驗證了傳統審美框架在國小高年級學生中的普遍性。他們慣性以「畫面是否精美、寫實與費工」作為判斷藝術價值的唯一標準，反映出對當代藝術中「觀念先行」特質的理解斷層。然而，這項初始迷思也成為本研究的切入點。透過課程的推演，當學生的疑惑逐漸轉化為自身創作時的哲學提問（如：質問「為何大家都要一樣」、「為何女生要用粉色」），充分證明了只要提供適當的鷹架，國小學生亦能成功將「尋常物」轉化為承載深層意義的藝術語彙。

(二)詮釋型藝術教學之引導策略

在將艱澀的當代藝術哲學轉化為國小課程時，研究者扮演了關鍵的引導者（Facilitator）角色。綜合本行動研究之歷程，歸納出以下三項有效之教學策略：

詰問法與問題導向引導：教師避免直接給予標準答案，而是透過蘇格拉底式的詰問（如

「如果藝術不只是畫畫，那還能是什麼？」），引導學生主動探索藝術世界（Artworld）的意義賦予機制。

情境與脈絡的敘事鷹架：運用杜象、安迪·沃荷等經典案例，將抽象的哲學概念故事化，協助學生理解藝術品的價值是時代脈絡與文化符號系統交織的產物。

遊戲化之意義協商：利用解碼挑戰與概念競標等遊戲化機制，降低學生面對未知藝術形式的認知焦慮，使其在高度參與的動機下，自然養成多元解讀與價值思辨的能力。

(三)從「模仿重現」到「意義建構」的觀念轉變軌跡

歷經四節課的行動研究，學生在藝術認知上展現了顯著的典範轉移（ParadigmShift）。從初期認為當代藝術只是「奇怪」、「亂畫」，到後續能熟練運用「三把鑰匙」分析作品，最終更進一步運用現成物與自身身體進行概念創作。這條轉變軌跡證明了本課程成功引導學生跨越了傳統視覺美學的藩籬，踏入當代藝術「意義建構」的核心領域。

(四)研究者之教學省思與關鍵事件應對

行動研究最具價值的時刻，往往誕生於教學現場預料之外的「關鍵事件（CriticalIncidents）」。例如在第四節課的競標活動中，學生提出「最高價的就是最好的嗎？」之質疑，若教師未能及時察覺並介入，原本旨在探討價值的活動，極易淪為純粹的數字追逐，反而強化了「藝術即商品」的資本主義迷思，背離了丹托強調「哲學化意義」的初衷。

面對此一教學危機，研究者並未採取權威式的直接否定，而是運用「價值澄清法」進行概念重塑。透過提問「我們是在買這件現成物，還是在買它背後的概念？」成功引導學生區分「商業交換價值」與「藝術本體價值」。這一動態的鷹架搭建過程，不僅化危機為鞏固核心概念的轉機，也深刻提示了研究者：在進行當代藝術教學時，教師必須具備極高的理論敏感度與現場反思能力，隨時進行價值澄清與風險控管，方能確保教學目標的精準落地。

陸、結論

一、結論

本研究旨在探討丹托的「藝術終結」理論是否能為當代藝術教育提供解讀視角，以及規劃當代藝術課程能否轉變學生對不同藝術型態的價值觀。結論如下：

(一)丹托「藝術終結」提供了重新思考美感教育的關鍵視角：

當代藝術教育應從傳統的審美與技巧訓練轉向以意義詮釋為核心。當代藝術不應僅有單一風格標準，應引導學生理解藝術如何透過不同形式、材料、概念傳達思想，學會尊重不同藝術型態，並建立個人觀點。

(二)「當代藝術課程」的教學具有教育性並達成教學目標：

學生的作品表現顯示其已從「畫得像」的初始價值觀跳脫，轉向「理解藝術意圖」與「分析藝術品的文化脈絡」。研究結果證明，當代藝術教學在小學階段亦屬可行。此外，遊戲化學習策略有效降低了學生的學習焦慮，營造愉快的學習環境，有助於學生在建構中理解。例如在「概念競標」等活動中，成功讓學生在無壓力下自然養成對藝術作品的批判性詮釋能力。

二、研究建議

基於本行動研究的實踐歷程與省思，為使「丹托理論轉化」之教學模式在未來應用上更臻完善，本研究提出以下針對教學實務與後續研究的具體建議：

(一)優化課程結構：

延伸學習時程與深化學習鷹架本研究在四節課的實施中發現，學生在面對高度哲學化的當代藝術概念時，存在顯著的認知負荷挑戰。為促進更深度的審美轉化，建議未來的教學設計應考慮將課程時程延伸至 6 至 8 節，並進行結構性的調整：

1.分階段建構詮釋工具的學習鷹架：建議將「三把鑰匙」的教學拆解為更細緻的步驟。例如，可先安排一節課專注於利用學生熟悉的日常物件（如：校園中的廢棄課桌椅）進行「概念、媒材、脈絡」的初步練習，待學生掌握分析工具後，再進入具挑戰性的經典當代藝術作品賞析。

2.強化創作前的觀念構思與論述歷程：為避免學生的創作流於形式模仿，建議在實作階段前增加「觀念構思」的環節。要求學生在動手製作前，先以文字或草圖形式提出「創作論述」，明確闡述其欲傳達的「意圖（Concept）」以及選擇特定「媒材（Medium）」的理由，確保創作是基於理論支撐的深思熟慮。

(二)發展「美感詮釋能力」的質性評量指標：

為能更細緻地捕捉學生從「再現迷思」轉向「意義詮釋」的動態歷程，建議發展一套具體的質性評量規準（Rubrics）來評估學生運用「三把鑰匙」的能力，而非僅依賴量化數據。

以下為可能的評量維度範例：

- 1.基礎層次（描述性認知）：學生僅能針對作品的外在形式與媒材進行直觀描述。例如，面對杜象的《噴泉》，僅能指出「這是一個白色陶瓷做的小便斗，上面有簽名」。
- 2.中階層次（連結性推論）：學生能嘗試將作品的媒材特徵與可能的創作意圖進行初步連結。例如，能推測「藝術家可能想用廁所裡的東西來挑戰大家對藝術的看法」。
- 3.高階層次（整合性詮釋）：學生能綜合運用三把鑰匙，將作品置於特定的藝術世界脈絡中進行深度論述。例如，能分析「藝術家選擇將工廠量產的小便斗（媒材）放入美術館展覽（脈絡），是為了質問『藝術的定義權掌握在誰手中』這一核心問題（概念）」。

(三)審慎引導藝術價值與商業價值的辯證討論：

在運用模擬競標等遊戲化策略時，教學者需具備高度的敏銳度，以避免活動失焦。建議在活動結束後安排深度的反思與討論環節，引導學生批判性地思考拍賣價格與藝術成就之間的關係。應明確釐清「市場價格」往往反映的是藝術世界體制運作的結果，而非衡量藝術品內在哲學價值的唯一或絕對標準，確保教學目標始終聚焦於丹托所強調的意義詮釋與哲學思辨。

(四)開展長期性的學習成效追蹤研究：

本研究僅呈現了短期的教學成效。建議後續研究可採取縱貫性研究設計，長期追蹤接受此類詮釋型藝術教育的學生，在面對多元文化議題、進行跨領域批判思考等方面的能力發展情形，以更全面地評估此教學模式的長期教育價值。

參考文獻

中文部分：

- 王秀雄（1998）。**觀賞、認知、解釋與評價—美術鑑賞教育的學理與實務**。國立歷史博物館。
- 何文玲（2015）。藝術定義與藝術終結及其在大學藝術創作教學之意涵。**藝術研究期刊**，11，71 – 105。

- 梁光耀（2010）。丹托的藝術終結論。《哲學與文化》，37(5)，173 – 189。
- 梁光耀（2013）。《藝術終結——論丹托的藝術哲學》。五南。
- 曾仰賢（2023）。國小視覺藝術教師當代藝術教學經驗與異同之探究。亞太藝術與人文國際研討會，129 – 135。
- 趙惠玲（2017）。《美術鑑賞》。三民書局。
- 劉光夏、李育嘉（2020）。應用體驗學習於國小四年級視覺藝術課程之行動研究。《臺北市立大學學報：人文社會類》，51(2)，1 – 26。https://doi.org/10.6336/JUTHSS.202012_51(2).0001
- 趙惠玲（2005）。《視覺文化與藝術教育》。師大書苑。
- 陳瓊花（2004）。《視覺藝術教育》。三民書局。
- 鍾璧如、黃穀彥、張琬湄、劉芳婷、劉俐伶、蔡思嘉、蘇瑜琪、郭宗德、粘瑞蘭（2019）。**素養教學 456：國小視覺藝術篇**。國立臺灣師範大學。
- 羅美蘭（2009）。《視覺藝術教育的理論建構與實踐：審美關懷教育行動研究》。國立編譯館。
- Danto,A.C.(2005)。《藝術的終結》（歐陽英譯）。江蘇人民出版社。（原著出版於 2004 年）
- Danto,A.C.(2007)。《美的濫用：美學與藝術的概念》（王春辰譯）。江蘇人民出版社。（原著出版於 2003 年）
- Danto,A.C.(2008)。《換一種眼光看美》（鄧伯宸譯）。立緒文化。
- Danto,A.C.(2010)。《在藝術終結之後：當代藝術與歷史藩籬》（林雅琪、鄭惠雯譯）。麥田。（原著出版於 2004 年）
- Danto,A.C.(2012)。《尋常物的嬗變——一種關於藝術的哲學》（陳岸瑛譯）。江蘇人民出版社。（原著出版於 1981 年）
- Dewey,J.(2019)。《藝術即經驗》（高建平譯）。五南。（原著出版於 1934 年）