

亞太地區美感教育
研究室系列叢書02

美感的共鳴

身體與聲音的交響

美感的共鳴

身體與聲音的交響

張中煖、林小玉、
容淑華、王筑筠
— 編著

國家教育研究院



國家教育研究院

National Academy for Educational Research

www.naer.edu.tw

張中煖—林小玉—容淑華—王筑筠—編著

亞太地區美感教育研究室
亞太地區美感教育研究室·系列叢書02

美感的共鳴

身體與聲音的交響

張中煖—林小玉—容淑華—王筑筠—編者



目次

序	「身・音」美感方案的深意及邀請	洪詠善 1 范信賢
緣起	身體與聲音美感的探索：研究案核心與執行	編者群 3
第一篇	研究團隊之所見－傳播美感教育的原點與通觀	
	美，從體驗開始	張中媛 27
	聲音、音樂與美感教育	林小玉 37
	我的身體即世界的中心	容淑華 51
	讓差異性浮現的「滾動式」對話	王筑筠 67
第二篇	參與教師心得－改變從教師開始	
	心靈饗宴－談課堂中的美感和教師專業學習社群的 美感發展	陳映蓉 77
	美感教學－讓學生更進一步體驗美感	廖順約 85
	美感之路	陳惠美 93
	參與研究案的教學反思	林盈岑 99
	美感的成長與進化	蔡佩蓉 101
	聲・體 美感動起來	黃紫籜 105
第三篇	陪伴圈分享－改變中的觀察	
	觀課記錄中的幾點疑思	劉錫權 117
	從教中學：讓課堂教學美感成為師生共構的美感經驗	吳岱融 123
	陪伴圈的發現	陳美然 131

	從生活和習慣開始的教師美感教育	林劭仁	141
	從視覺藝術的觀點探討身體、聲音美感教學實踐	高震峰	145
	回到藝術誕生以前尋找美感的種子：觀課經驗的收穫與喜悅	廖仁義	151
	觀課紀實分享	曾瑞媛	157
	音樂・樂音：音樂課中的聲音	余昕晏	167
	我的音樂教育實踐哲學	郭芳玲	173
尾聲	看見「聲音與身體美感教育課程實驗」影響力：藝游誌觀點	洪詠善	189
插曲	迴流之聲，身體之詩	張哲軒	205
跋	再次鳴放	張中媛	207
附錄			

序 / 「身·音」美感方案的深意及邀請

洪詠善 副研究員

國家教育研究院課程及教學研究中心主任 / 亞太地區美感教育研究室共同主持人

范信賢 副研究員

國家教育研究院課程及教學研究中心 / 亞太地區美感教育研究室主持人

美感教育是全人發展及適性學習的重要環節。但是，如何讓大家對美更有感覺、更有感受，甚而創造美、傳播美？本書提供了重要的思考線索。

本書紀錄聲音與身體美感教育實驗方案的歷程及成果。此方案是由張中媛、容淑華、林小玉等老師主持，在國立臺北藝術大學、臺北市立大學團隊的共同努力下，以臺北市立大學附設實驗國民小學和臺北市關渡國小為教學實驗基地，進行聲音和身體為主的多元感官實驗課程、教學模式，並同時培訓種子教師。本書不僅是美感教育研究的成果，對於十二年國教課綱核心素養—「藝術涵養與美感素養」的跨領域陶養，更可提供推展理念與實踐途徑。

從 103 年 1 月至今，研究團隊在執行過程體現 A/R/T 的跨域協作精神，以及體驗、簡約、慢活等心法，進而提出豐碩的成果。這些成果，不只是實驗教學的方案，更重要是各參與者在實作中提出了「體證」，例如中媛老師提出的「打開自己，覺察美」、「勇敢嘗試，追求美」、「學習改變，體會美」、「用心自省，創造美」等等。這些體證，此處難以一一列舉，但它們就像似寶貴

的珍珠而呈現於各篇章中，值得細細深思與品味。

其實，本書也提出了美感教育「體驗」及「身教」的邀請。誠然，「美」就存在於我們的生活中。從個人來說，只要敏銳的開啟五感來體驗及感受，加上我們的慧心巧手，美就有機會俯拾皆得，而使得生命變得更加美好。從國家社會來說，美感是創造文明的基石，是文化轉化的泉源，也是促成社會互動、理解、包容及省思的媒介。已故的漢寶德資政曾說：美感是每個人天賦的禮物，透過教育的陶養可以更顯光華。「美感」加「教育」，可以讓我們更有機會走向「美力國民、美化家園、美善社會」。

「美感從幼起、美力終身學」，有志有力，就有機會成功。感謝本書所有團隊夥伴的努力及付出，當然，「美力臺灣」需要更多有志之士一起努力，一起加油！

緣起

身體與聲音美感的探索：研究案核心與執行

編者群

美感教育實驗方案：聲音與身體（音樂／身體美學）」為國家教育研究院（以下簡稱國教院）專案成立的「亞太地區美感教育研究室」的子計畫二。此計畫第一階段自 103 年開始至 105 年，歷時兩年多接近尾聲，秉持「從心起」、「從師起」、「從幼起」之核心理念，研究團隊期望藉由實驗計畫的推動執行，播下美感種子，觸發師生的美感覺知，共創美感教育的果實。是以「視點與試點」為執行主軸，進行 K-12 年級¹美感教育實驗方案，計畫主要目標包括：

- (1) 以身體、聲音為主體，進行多元感官整合的實驗課程。
- (2) 建構以身體、聲音美學為主軸的美感教育教學模式。
- (3) 培訓美感教育教師團隊/種子教師。

本書編排首先闡述研究緣起，接著，第一篇研究團隊分享設計理念與觀察、第二篇陪伴圈成員分享觀課所見、第三篇提供參與教育實驗方案教師心得。本文分為「研究案核心」和「研究設計與執行紀實」。「研究案核心」探討在國內進行美感教育計畫所需的理論架構，以確認進行教學實驗的範疇，文獻範圍主要是以計畫中訪談國內學者的資料為主。「研究設計與執行紀實」提供研究設計論述、研究工具發展與測試和其他研究活動紀實。

¹ K-12，為幼兒園到高中階段。

壹、研究案核心

一、國內美感教育研究

初步調查國內美感教育研究範疇時，我們發現大多數研究，大致可以劃分為課程美學與透過藝術教育推動美感教育兩研究面向。周淑卿（2012）認為課程美學是近十年國內課程研究領域的主軸。而多數藝術教育研究者，如陳瓊花在訪談中（藍惠美、林明助，2008）仍然強調透過藝術教育推動美感教育的重要性。並且發現早在十多年前國內已有學者（陳木金，1999）分析美感教育範疇，並給予國民小學美感教學實施建議。本章僅就本研究案的執行依據－教育部（2013）「教育部美感教育中長程計畫－第一期五年計畫研究報告」理論基點選擇進行分析，並運用研究案執行中所蒐集的訪談資料，來檢視美感教育的向度，且針對審美意識、美感教育與教師覺察間呼應關係進行分析。訪談對象以研究團隊駐點的國立臺北藝術大學（以下簡稱北藝大）美學學者為主。

（一）檢視自身審美意識的美感教育

教育部（2013）「教育部美感教育中長程計畫－第一期五年計畫研究報告」以「美感教育目標在於培育美感素養」為基點，從課程教學、教職知能與支持資源三面向，分析我國藝術與美感教育現況，並建議未來研究方向需以「如何透過藝術教育與非藝術教育實踐美感教育願景與目標」（教育部，2013）。換句話說，推動美感教育不一定要透過藝術課程。

而在訪談北藝大名譽教授辛意雲教授時，他建議從宏觀的角度，政治、社會、文化、經濟等面向，規劃推動美感教育的基點。他指出現今社會沒有主體

性，也沒有個體性，因為我們過於追求「外在的認知」（辛意雲，2014）。他提到在「討論美感經驗的前，我們必須正視如何回到『人』自身，回頭去看本身實際需求的議題。」也就是我們必須認識自己的喜好，也就是有「覺悟性」，也因此我們必須認識自己的喜好，也就是有「覺悟性」，了解「如何引發個體覺醒」，包含產生個人審美意識「如何引發個體覺醒」，包含產生個人審美意識。

這裡提到的個人審美意識可以連結到北藝大博物館研究所（以下簡稱博管所）廖仁義助理教授的美學實踐理論，他解釋：

Practical 的意思也就是說人要很務實地到現實世界中，考量自己以外的第二個人。或者至少要跟自己講，自己必須要有時候去扮演他者，自己扮演自己永遠是不夠的，自己扮演他者的時候，人就會發現在那個過程中，你是一個實踐。（廖仁義，2014）

美感教育包含審美意識的引導，因此辛意雲（2014）建議教師在課程設計中加入引發學生獨立思考的活動，且在過程中應不斷誘導學生嘗試表達自己對自我個體的認識。他認為當學生能明確表達自我/感受，這表示學生對自我有一定程度上的認知，所以當教師能「教導學習者反思」，學生的個人意識與覺知便會逐漸被開通，對於藝術的認知跟對美的審美的認知也會產生。

（二）教師身為「人性的藝術創作者」

上述美感意識討論除了讓我們思考養成這些概念與實踐能力的重要性，也引領我們進一步去探究如何協助身為引導者的教師具備此能力？這個議題首先是延伸呼應教育部（2013）「教育部美感教育中長程計畫－第一期五年計畫研究報告」中提到，「教師進行美感教學受到個人信念、價值、生活經驗、

教學經驗、研習經驗與人格特質之影響」，強調在師資培育中推動美感教育之急需性。這也促使我們思索學校教師本身的美感意識和在教學中導入美感教學時可能會遇到的挑戰。關於這點，辛意雲（2014）認為教師需從自我認識開始，他建議：

教師教學不是本能，教學時教師一方面要能清楚每一個學生的個體性差別，又要把一個普遍性的理論在課堂中展現，那這裡面教師的情感跟理性需要完整的綜合。此外對於課堂中的突發性的事件，教師也要有一個直覺性的判斷能力，所以教學是一個大融合。

所以教師需要清楚如何作為一個「人性的藝術創作者」(辛意雲，2014)。而對於「自我認識」，辛意雲（2014）認為這涵蓋兩部分：個人成長與專業發展，他們是相輔相成的。建議推動教師自我認識的原則如下：

- 1.先從小眾推動，例如，先從一個學校幾位老師形成小組進行。
- 2.考量教師個別情況，帶領教師自我認識。

在這個引導過程中，他特別點出「有些教師會選擇互換自身角色，在乎專業的面具。」所以我們要協助教師重新檢視自我的個人和專業認知，「從教師情感出發，讓他們意識到他們的自身情感，瞭解他們自身的感受。」(辛意雲，2014)

(三)經由 A/r/tography 推動美感教育

在〈課程美學研究在台灣：議題與問題〉周淑卿（2012）彙整國內相關研究（如林逢祺，1998、歐用生，2006）提出「教學的藝術性」的重要性。並列舉實徵研究成果（周淑卿，2009），從具有創作經驗的教師角度，探討教

學創作者與藝術家兩者間思考方式的相似度。然而正如周淑卿（2012）文中從 Eisner 的主張，認為教師應為藝術家，延伸探討林逢祺（1998）檢視教師/藝術家實徵理論的面向，提醒我們必須認清「藝術家」並非一般認知的藝術工作者，而是意指具有「遊戲興致」、「想像」、「投注情感」的藝術創作者（周淑卿，2012，頁 36）。

在歐用生的研究中（如 2006、2012）他運用 a/r/tography 來探討教師透過自我成長實踐成為藝術家的多元性。A/r/tography 是以藝術（Art-based）為基底的實作（Practice-based）研究法，在藝術/教學實踐過程中，參與人員進行藝術家、研究者和教學者（Artist、Researcher、Teacher）角色連結，並從中探究個人 / 專業角色認知和角色跨界（In-between）的關連及認同。這也建議 a/r/tography 中角色認同的形成與轉換是建立教師主體性的覺悟（辛意雲，2014，個人覺悟）和帶動教師專業發展（歐用生，2009，教師專業發展）的契機。

所以當教師以回顧自身美感經驗和帶入美感教育作為教學改變的起點，教師成為人性的藝術創作者（辛意雲，2014）、研究者和教學者的過程中，將會形成角色轉換（Artist / Researcher / Teacher）。也因此本研究推動美感教育的研究核心建立在教學表演者/研究者/教學者的基點上，檢視審美意識（從「心」起）、美感教育（從「幼」起）與教師覺察（從「師」起）這三者密不可分的呼應關係。

二、國外美感教育研究

美學/美感教育議題在國外長久以來都受到重視，因此初步整理國內運用的國外美學/美感教育導向和討論國外美感教育中提到的美感能力。

(一) 西方美學 / 美感教育

從教育部(2013)「教育部美感教育中長程計畫－第一期五年計畫研究報告」中點出，國內對於美感教育的看法，從民國初年蔡元培提倡的美感教育開始至今，多是承續西方美學理論，並提到蔡元培對於美感的定義是：

1. 情感陶冶的教育。
2. 關注感知情意的教育。
3. 超越藝術教育的範疇，強調生活美感與心靈的美化。

當我們欲探究美學理論或美感教育議題時，廖仁義(2014)建議需要先瞭解美學的理論面向，而後進一步瞭解歷史背景，包含政治、社會、文化、經濟等面向，再針對實踐部分進行分析。在子計畫二辦理的「美學的定義範圍」的講座中，廖仁義(2014)從時代變化、哲學思想發展過程帶入講述西方美學理論發展，從柏拉圖對藝術家的態度說明其對藝術的見解，並認為柏拉圖主張藝術是可以有教育功能的討論。然而針對柏拉圖認為理想的美是在觀念世界中，廖仁義(2014)解釋這固然「貶低了感官跟感官的世界」，但也提醒我們在享受感官世界中得到的滿足，需要警覺到「感官世界外還有更高的價值」。

關於亞里斯多德，廖仁義(2014)概述他哲學見解的兩個重要性，一是藝術的創造性讓它與社會事件不同；二是在藝術教育中我們可以去追求抽象觀念的世界，但是這是要經過「感官刺激」才能達到的。並且亞里斯多德提醒我們必須重視物質世界和感官世界之上的世界。而黑格爾的唯心論雖然也是強調價值是在精神，他卻明確地把美學界定為藝術哲學。

十八世紀 Alexander Baumgarten (1714-1762) 是第一位用美學一詞作為書名，和用理性和感性區分「美學就是一個相關理性之學的東西」(廖仁義，

2014)。廖仁義（2014）指出雖然 Baumgarten「為藝術找到不同於科學的學術位置跟價值」，但是這兩者的比較是以理性的知識為基點，所以 Baumgarten 提出「美學知識是不嚴謹的、客觀的」論點。之後陸續有其他哲學家從不同哲學理論觀點檢視美學與科學的相對性。例如，二十世紀海德格（Martin Heidegger, 1889-1976）使用詩學真理與科學真理進行對照，提出詩學真理是表現和詮釋的理解，因此建議我們不能用科學的方法檢視美學。

而較為人知的 Immanuel Kant（1727-1804）和席勒（Friedrich Schiller, 1759-1805）兩位哲學家的美學理論，廖仁義（2014）歸納 Kant 是從唯心論或觀點論的主張尋找純粹審美活動中理性批判，就是審美活動是我們在印證他人的經驗的美。他說明 Kant 先有理性思想，再發展美學思想部分，而席勒則是相反。因為席勒經歷法國啟蒙運動和法國大革命發展，他認為「人的自由跟想像力應該被釋放，但是教育跟教養是非常重要的，要不然創造力就會變成是破壞力。」（廖仁義，2014）在講座中，廖仁義並進一步點出席勒跟狄德羅（Denis Diderot, 1713-1784）兩人重要的見解「影響西方藝術機構公共化」，提倡教育需傳遞到「下層」那些「他們還不知道他們應該得到」相關知識的人。

關於這部分，廖仁義（2014）也特別提到 Leo Tolstoy（1828-1910）和杜威（John Dewey, 1859-1952）兩人的著作。他解釋托爾斯泰的《藝術論》（What is Art?）回到常民生活，在「庶民世界找尋藝術的概念」。廖仁義認為托爾斯泰的思想把我們從已經開始「有菁英主義化的美學跟藝術，再拉回到生活跟自然裡面，特別是回到一個庶民生活的場域。」而在《Art as Experience》Dewey 告訴我們「藝術如果不能回到經驗，它就會是抽象的，遠離我們的理解和我們的經驗，使得藝術變得不親切，並跟自己無關。」所以「藝術一定要回到經驗」，這也建議「美學的知識能夠透過詮釋放到社會更大範圍裡面。」（廖仁義，2014）。

經由展現西方美學理論發展脈絡，廖仁義（2014）提醒我們必須認知到相關的知識概念的存在，也必須察覺「沒有能力的觀念」也是很可怕的。因為從過去「看見西方美學在西方和進入現代國家的過程中」，我們可以發現同時代和不同時代的哲學/美學發展，不同人物的經驗、著作和他們的見解如何豐富人們對於美學/美感教育的看法。

（二）美感能力

在「美學的定義與範圍」講座中，廖仁義（2014）並提出具體的美感能力循環圖（圖 1-1）。他認為「我們常常忽略感覺能力的重要性」，因為當新事物來時我們會丟掉經典，而直覺能力是可以經由練習產生。

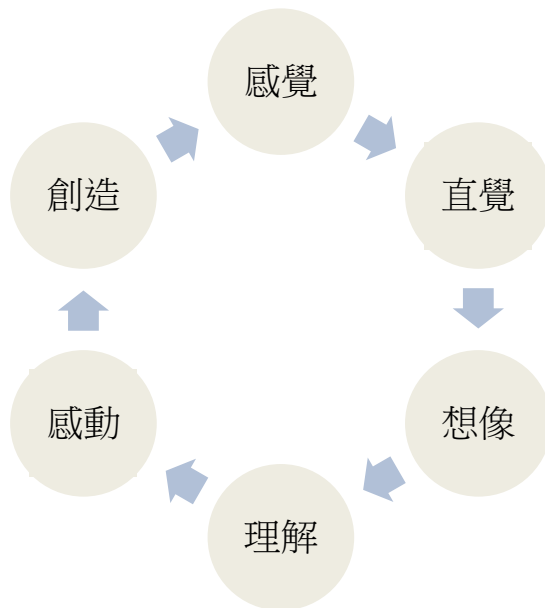


圖 1-1 美感能力循環圖（摘自廖仁義，2014）

針對想像能力他特別解釋它跟理解能力的關連性，常態上大家認為審美活動不能被知性干擾，但是他認為理解能力可以從兩方面協助我們的想像。第一，理解能力可以糾正想像的錯誤，或是檢視它的正確與否；第二，是透過理解力我們進入到瞭解的階段表述個人想法。廖仁義（2014）更提出只有透過理解的感動才是真實的，要不然有可能是「錯誤的感動」。在創造能力部分，他提倡審美能力（Aesthetic Talent），他認為每個人都有自己的才能可以延續短暫的感動能力。

所以在美感實踐的過程中，透過不同美感能力的養成，人可以從感覺、瞭解事物的特殊性，產生感動和表達個人感受與呈現個人看法。換句話說，也就是重新檢視自己「心」的狀態，回到自身找個人審美意識「人」自身（辛意雲，2014）。

貳、研究設計與執行紀實

本研究案是利用深入教學現場進行行動研究的特點，以觀察課室活動和進行教師社群討論為主，並輔以問卷、半開放架構訪談和收集文件資料等方式，進行美感教學實驗。以下首先分享研究設計視點與研究工具使用面向，再由從三個研究活動主軸：教學實驗、增能工作坊、陪伴圈觀課，說明執行運作方式。

一、研究設計

此質性研究設計主要採用行動研究²與 a/r/tography³ 研究法。A/r/tography 是以藝術為基底的方法論，在藝術實踐過程中參與對象進行 Artist(藝術家)、Researcher(研究者)、Teacher(教師) 角色連結，並探究個人/專業角色認知和角色跨界(In-between) 的關連及認同。因此本研究是以教學表演家/教學研究者/學校教師「三位一體」為方法論主軸，檢視課堂教學表演、行動研究和教學實踐的 a/r/tography 模式。期望本計畫之參與教師經由重新覺察自我角色定位，包含從中檢視原有認知與其形成的環境與因素，打破世俗規範框架，重新思索行為意義和專業發展所需，重新定位專業角色。

而在行動過程中，研究團隊與研究參與者關係也經歷了「由上而下」(Top-down)、「由下而上」(Bottom-up)、「協作」(Collaboration) 等運作方式改變。另外，研究團隊特別引入多元藝術方法，如教育劇場、創造性舞蹈、創造性戲劇、達克羅士音樂節奏及奧福等音樂教學法，引導教師在教學過程中滾動思考與轉換教案設計角度。

直到目前為止，研究案使用的研究工具包含參與回饋單、反思紀錄表、身體和聲音自我檢視表、教師課堂教學美感呈現檢視表和教學方式記錄表。

² 行動研究(Action Research)是為應用研究(Applied Research, Mertler, 2012)，在持續性研究過程中行動研究者(Action Researcher)/實踐者(Practitioner)發現問題，找出需要被改變或加強的部分，發展/找出解決之道(Bryman, 2004)。

³ A/r/tography 是由一群加拿大藝術家/學者所推創的理論。請見 Irwin, R. L., & de Cosson, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based livinginquiry*. Vancouver, BC, Canada: Pacific Education Press. Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. & Gouzouasis, P. (Eds.). (2008), *Being with a / r / tography*. Rotterdam, the Netherland: Sense.

研究工具介紹如下：

(一)參與回饋單

參與回饋單（附錄一）的使用主要是希望參與工作坊教師給予回饋，除針對研習規劃、設計、執行等提出建議，並促進教師思考在實作活動中體驗到藝術經驗如何與教學連結，也就是從教學設計、教學方法、課堂管理、教學內容選擇、教學者與學習者間關係等面向來檢視可帶入教學改變的地方。

(二)反思紀錄表

本表（附錄二）設計上除了鼓勵教師進行反思活動外，並提醒教師在反思中可以輔以書籍閱讀和訪談（與家長、學生、其他教學或學校行政人員對話）等項目之相互印證及思考，促使教師在參與過程中更深刻地覺察個人中身體、聲音之存在運用，及對教學、專業想法和實踐的改變。

(三)身體和聲音自我檢視表

身體和聲音自我檢視表（附錄三）是希望協助參與人員以勾選方式檢視自己的身體和聲音呈現。檢核項目與面向由研究團隊規劃討論，從個人身體、聲音覺察，延伸到身體在空間中移動和與他人空間互動情形。

(四)教師課堂教學美感呈現檢視表

因應教學實驗的進行，觀課人員填寫的觀課紀錄表：「教師課堂教學美感呈現檢視表」（附錄四），檢視內涵以身體、聲音為主軸，著重在以下三面向：

- 1.教師教學中身體/聲音呈現與相關覺知。
- 2.教師教學法的使用和轉換考量的覺知。

3.教學內容的設計和教師對於學習者的反應轉變呈現。

記錄表並進一步引導觀者注意教師教學時的課程銜接、學生或教學成效之敏銳度、教師提問技巧、師生互動關係與教室情境/氛圍之經營掌握。

(五)教學方式紀錄表

教學實驗初期，參與實驗教師嘗試提供教案給觀課人員，但在教學實驗過程中，教師反映授課活動紀錄重複填寫增加困擾，經由社群討論和釐清預期蒐集的資訊與使用目的，參與教師與研究團隊以 ARTSEGE⁴ 網站的教學引導流程為基模，重新規劃教學方式紀錄表（附錄五）。

二、實施狀況

以下將以教學實驗、實作增能工作坊、陪伴圈運作三方面來進一步探討實施狀況。

(一)教學實驗

在確認臺北市立關渡國小（以下簡稱關小）（含附設幼兒園，以下簡稱附幼）、臺北市立大學附設實驗國民小學（以下簡稱北市大附小）（含附幼）兩個試點學校，與參與教學實驗的教師討論後，研究團隊先入校進行初步教學觀摩，以便了解既有課程設計與第一線教學實況，並進行範例分析與討論。北藝大研究團隊除赴關小附幼觀課，同時也觀摩低年級母語教學、低年級數

⁴ ARTSEGE(<https://artsedge.kennedy-center.org/educators.aspx>)是美國重要藝術教育機構—甘迺迪中心(The Kennedy Centre Institute)所屬之教學中心，線上提供的教學資源包含藝術活動教學案例和不同藝術形式與其他學科統整之教案。

學教學，和中年級音樂教學等課程。北市大附小則由北市大林小玉教授帶領相關研究人員旁觀附幼課程、中年級表演藝術課和高年級音樂課。此階段的觀課標的著重在課程設計、教學內容、教學法使用、課堂管理方式、師生互動情形和教師形象呈現等美感教學面向。兩個實驗學校的研究焦點，因應初期觀課調查結果、學校特質和教師特色，著重在不同向度。

關於參與教師，關小參與實驗教師為四人，其中包含兩位幼兒園教師黃紫箴老師（現任職於臺南市河東國小附幼）、蔡佩蓉老師、一位音樂林盈岑科主任老師和一位兼任行政職的母語教師陳惠美老師。其中，兩位幼兒園教師教學資歷均低於五年，研究初期兩人教授不同班級，待兩人確定加入研究活動時，校方特別安排兩人共同教授幼兒園中班課程。另外兩位教師年資均超過十年，並都有導師帶班經驗。

北市大附小參加的是陳映蓉老師與廖順約老師。陳映蓉老師之前為專任音樂教師，目前在北市大附小擔任研發處主任一職。廖順約老師為該校專任表演藝術師資，教授藝術與人文表演藝術課程，並身兼輔導團指導教師。兩位都是藝術與人文教學上有卓越表現與聲譽之教師。

正如之前提到，因應參與學校屬性和教師背景，兩個學校的研究活動重點不同。北市大附小由兩位教師主導實驗課程，進行以身體和聲音為課程核心的實驗教學。103 學年上學期教學實驗對象為附幼和二年級學生各一班，教學實驗期間研究團隊使用觀課紀錄表記錄過程，課後並與授課教師進行教學討論。103 學年下學期，除持續幼兒園與國小第一學習階段的教學實驗活動，並擴增實驗對象到四年級（國小第二學習階段）。104 學年再延伸擴至國小第二學習階段。

而關小的運作設計是研究團隊一開始先進行社群活動，了解教師個人/專業經驗，並經由定期焦點訪談方式討論教學設計與教學活動省思。換言之，

關小研究重點從教師專業認知發想探究美感教學，試圖建立藝術家、研究者、教師角色切換轉變的模式，並藉由教師多方反思，找到較為適切可行的途徑及方法。關小研究活動包含三步驟，首先授課前參與教師提供教學說明；觀課時研究團隊觀課紀錄；課後授課教師填寫反思紀錄表，並與研究人員進行社群活動討論。103 學年教學觀課班級為幼兒園中班、二年級與三年級音樂課，以及五年級、六年級的母語課。

(二)增能實作工作坊

由於本計畫「聲音與身體（音樂/身體美學）」旨在以教師自我專業認知的探究覺察為基點，延伸檢閱它與審美意識和美感教育三者間的呼應關係。在經過萌發期(103 年 1-6 月)的研究前導活動：教學探查、焦點訪談與前導工作坊教師活動後，增能實作工作坊的設計也跟著啟動。研究團隊除暑假固定舉辦教師增能實作工作坊外，在學期中並依據參與教師的需求提供增能實作研習。以暑假舉辦的工作坊為例具體說明如下：

1.103 年教師增能工作坊

第一梯次工作坊於 103 年 9 月 12 日與 26 日兩天舉行，課程內容如附錄六。工作坊參加成員主要為研究案試點學校的幼兒園與國小教師，兩天工作坊共計 64 人次參與。第一場「論音樂的美」由北市大林小玉教授與北市大附小陳映蓉老師帶領，參與教師隨著現場鋼琴的即興伴奏律動，課程後半部陳映蓉老師並與參與教師分享其教學設計理念。

北市大附小廖順約老師帶領的一系列教育劇場課程，是包含教育劇場概論解說、教育劇場實作練習，到創作與呈現三階段的實作練習。廖順約老師首先簡介教育劇場元素、教育劇場在教學中的多元性使用並聚焦利用微電影

引導教學的可能性。接著在教育劇場的實作活動中，參與教師分組編創以生活和教學為主題的短劇，並於當天晚間分享呈現。

呈現時，相關研究案人員除受邀成為觀劇者，在演出中也加入即興進行議題討論。正如之前提到本研究案中引入藝術方法，讓參與教師在實作活動過程中體驗藝術方法表達自己感覺，並察覺自己與其他教師互動討論過程建立的夥伴關係。意即在活動呈現中教師成為觀賞者也是表演者，這樣的互動式教學方式，不僅誘導參與人員表達個人想法，也促使參與者開始從他人立場思考，進而產生同理心。

第二天的工作坊使用「身體和聲音自我檢視表」(附錄三)掀開序幕，北藝大副校長張中煖教授先引導教師運用此表檢視個人姿態，並觀察伙伴教師繪出他/他的身體圖。然後，透過歌謠音樂引領出教師身體律動與想像，體驗身體自由舞動的美。這一梯次工作坊課程也加入創造性戲劇活動，由北藝大藝教所所長容淑華教授帶領，經由簡單說明身體、時間、空間、身形等動作元素，以拉邦動作分析(LMA)概念為基底，再讓參與教師再配合圖卡內容進行創作，最後呈現時參與教師們除分享團體合作的方式外，並說明在創作過程中遇到的挑戰。

而北藝大博館所廖仁義老師所講授的「美學的定義與範圍」課程，提供西方美學概念、理論發展與配合相關當代時事演變的說明，則讓參與教師對哲學美學的思想演變有概括性的初步認識。在最後舉行的綜合座談活動中，參與教師也分享相關學習應用經驗與個人感官覺察體驗。

2.104 年美感教育推廣工作坊

第二梯次工作坊於 8 月 24、25 日舉行(課程表如附錄七)，與第一梯次工作坊不同的是，參與對象除邀請試點學校教師參加外，並開放臺北市跟新

北市兩地區幼兒園和國小老師參加。課程設計兼顧實作與理論，藝術類型包含空間、視覺藝術、表演藝術、音樂等不同藝術形式，也特地邀請關小附幼兩位老師分享參與研究案經驗。此梯次工作坊仍維持一貫以提供實作課程之思維，強調「做中學」的有感體驗活動，兩場工作坊共計 92 人次參與。

在「活著，就有美感」中，中原大學景觀學系榮譽教授喻肇青老師，也是另一子計畫生活與環境（空間美學）主持人，從檢視美感元素引領參與人員思考個人美感經驗，再進而檢視推至家庭、社會實踐的可能性。而國立臺灣師範大學（以下簡稱臺師大）體育學系曾明生老師帶領的土風舞創作課程，讓參與教師回顧過去自身的身體經驗，並使用土風舞元素分成小組團體創作。而兩位參與研究案的關小附幼教師，除呈現個人參與教學實驗的歷程外，並分享課堂教學中自己的改變與學生反應。而在「《Duwe Duwe》非洲音樂即興之美」課程北市大音樂學系助理教授郭芳玲老師首先運用非洲迦納歌曲《Duwe Duwe》引導參與教師配合身體律動歌唱，接著參與教師在歌唱練習過程中學習樂器的傳送方式，而這活動中教師要同時注意自己身體律動的速度與傳遞樂器給旁邊伙伴的情形。

為強化參與教師在第一天「從傳統土風舞出發再創作」所經驗的身體感受，北藝大副校長張中煖教授，也是計畫主持人，特別邀請臺師大曾明生老師協同教學「美從體驗開始」課程，加強參與老師的身體經驗認知、體驗與創作，並以直線、曲線為身體探索主題，進而帶入運用西洋浪漫芭蕾曲線美之元素，帶動參與教師思考擴大教學／創作和身體／聲音之間千變萬化的可能性。

而在「校園中的美感實踐」課程中，北市大視覺藝術學系系主任高震峰老師，呈現個案學校學生的創作作品和提供當時創作元素的使用，引導參與教師思考創作過程中的個人美感呈現異同性和個人美感主觀性的呈現方式，

引發大家思考美的內涵定義及由誰來定義等等深層問題。另外，由北藝大音樂學院院長吳榮順老師教授的「身體感知與聲音覺察」課程，之前研究案試點教師已參與過，因為親身體驗不同發聲部位的運用造成的差異和聲音覺察的實作，讓此堂課大獲好評，故特別在推廣工作坊活動中，再次排入讓更多老師可以親身體驗。

(三) 陪伴圈運作

103年8月至104年12月是為研究案聚焦播種期，此階段有三個重點，除持續進行教學實驗和教師增能工作坊的辦理，另一重點是成立陪伴圈。陪伴圈的成立是希望專家學者（高等教育教師）除身為計畫研究案的諮詢委員外，也能扮演協助教師教學實驗成長的陪伴角色，創造工作團隊（子計畫二研究團隊和參與實驗教師）與陪伴圈團隊（諮詢委員）的對話機制。北藝大陪伴圈團隊包含研發長林劭仁副教授、藝教所余昕晏助理教授和藝教所吳岱融助理教授，並邀請教務長美術學系劉錫權教授、博館所廖仁義助理教授加入；北市大陪伴圈團隊則邀請音樂系陳美然講師、郭芳玲助理教授、視覺藝術學系系主任高震峰教授和舞蹈系曾瑞媛教授加入。

設計上，研究團隊首先向陪伴圈委員說明研究目標、性質、研究設計與教學實驗規劃，包含兩個試點學校的研究重心、觀課規劃，和討論觀課紀錄表的設計。於實驗課程開始後隨即進行實驗教學觀摩，在運作上，上學期陪伴圈是各自觀課：北市大教師觀看北市大附小課程、北藝大教師觀看關小課程形式；下學期轉為交叉混合觀課，也就是每一次觀課都有北市大與北藝大的教師參與，且觀課後授課教師與觀課教師會直接進行討論。

本計畫運用行動研究的特性檢視成效及促成改變，期望落實「課程→教師→學生→評量→課程」循環模式（如圖 1-2），以確保計畫品質。這也正是

研究活動中固定辦理實驗學校教師社群活動，進行常態性教學實驗觀課，並分析成效的用意。

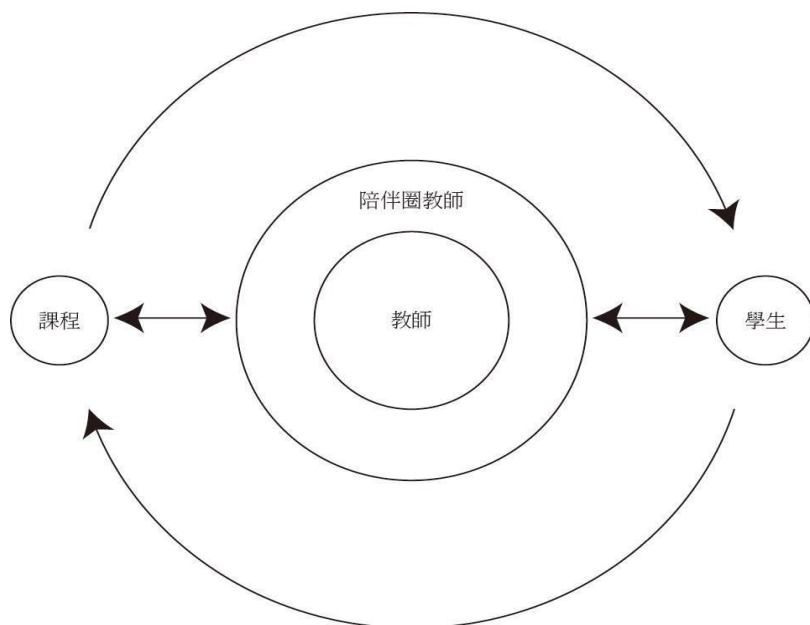


圖 1-2 研究循環模式

參考文獻

中文部分：

周淑卿（2012）。課程美學研究在臺灣：議題與問題。教育學報，40（1-2），31-44。

林逢祺（1998）。美感創造與教育藝術。教育研究集刊，40，51—72。

張中媛（2007）。創造性舞蹈寶典：打通九年一貫舞蹈教學的經脈。臺北市：國

立臺北藝術大學。

教育部(2013)。教育部美感教育中長程計劃—第一期五年計畫研究報告。2015年1月1日，取自

<http://www.edu.tw/userfiles%5Curl%5C20130827103728/1020827%E7%B0BD%E9%99%B3%E6%A0B8%E5%AE%9A%E7%89%88-%E7BE%8E%E6%84%9F%E6%95%99%E8%82%B2%E7%AC%AC%E4%B8%80%E6%9C%9F%E4%BA%94%E5%B9%B4%E8%A8%88%E7%95%AB.pdf>

陳木金(1999)。美感教育的理念與詮釋之研究。「全人教育與美感教育詮釋與對話研討會」論文集，36-51。

歐用生(2006)。課程美學——教師是藝術家。歐用生，課程理論與實踐，58-60。臺北市：學富文化。

歐用生(2009)。當教師與藝術相遇——藝術為基礎的教師專業發展。研習資訊，26(5)，25-34。

歐用生(2012)。教師的課程理論化：從詩性智慧到 A/r/t。教育學報，40(1-2)，15-30。

藍惠美、林明助(2008)。美感教育的理念與實踐。教師天地，153，4-9。

未出版文字稿：

辛意雲(2014)。6月11日美感教育訪談稿。

廖仁義(2014)。9月26日美學講座錄音稿。

英文部分：

Bryman, A. (2004). *Social research methods*. New York, NY: Oxford University Press.

Irwin, R. L., & de Cosson, A. (Eds.). (2004). *A / r / tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, BC, Canada: Pacific Education Press.

Mertler, C. A. (2012). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C. & Gouzouasis, P. (Eds.). (2008). *Being with a / r / tography*. Rotterdam, the Netherland: Sense.

第一篇 研究團隊之所見

傳播美感教育的原點與通觀

聲音與身體（音樂／身體美學）研究案由北藝大舞蹈研究所張中媛教授兼副校長擔任計畫主持人，臺北市立大學（以下簡稱北市大）音樂學系林小玉教授兼系主任為計畫共同主持人，北藝大藝術與人文教育研究所（以下簡稱藝教所）容淑華副教授兼所長擔任計畫協同主持人。

本章將呈現研究團隊參與人員之心得。張中媛教授首先提供對於參與教師的觀察，分享教學專業態度的改變與教學實踐間的關係，並經由呈現研究案第一階段執行設計，評述初步研究成果的貢獻面向。接著，林小玉教授由宏觀美感教育論述著手，探究教、學兩端的專業知能與感官素養養成，再進入微觀面向檢閱音樂教育試點，並針對藝術教育和教師兩部分提供建議。然後，容淑華副教授從身體現象學和過程哲學進行反思與分析，檢視「教室即劇場」、「所有參與者從內在到外在與他人關係的轉變」、「當藝術教育從行政的公共教育轉型至以人為中心的公眾教育，師生關係應如何？」三面向。最後，北藝大藝教所王筑筠博士後研究員（研究初期為本案研究助理），提供自身參與研究案的紀錄觀察，透過分析參與人員間的互動轉變，呈現專業學習社群運作的方式與改變動機的關係。

美，從體驗開始

張中煖教授

國立臺北藝術大學副校長 / 亞太地區美感教育研究室子計畫二聲音與身體美感教育實驗方案主持人

自從接受國家教育研究院委託，執行美感教育實驗方案：聲音與身體（音樂 / 身體美學）計畫後，每一次主持工作坊擔任肢體開發探索方面之課程教師時，我都以「美，從體驗開始」作為標題，除了回應計畫所要求的身體（含聲音）美感探究之外，也希望參與者是透過自己的身體經驗感受美、發掘美與形塑美。而在所設定的核心主軸「從幼起、從師起、從心起」的理念之下，計畫實施以來，我個人更從教師身上看到許多美的因子與特質，以及從計畫案中進一步思考美感教育相關課題，願藉由本文與更多「愛美」與關心美感教育的教師、學者們分享。

以下我就此計畫推動執行至今，對參與教師及對計畫執行兩大面向，且每一面向各提出四點來分享我的觀察和體驗：

壹、對參與教師

一、打開自己，覺察美

一開始在尋找試點學校時，基於發揮「大手攜小手」的精神，以促使計

畫案可長期發展的思考，協同主持人林小玉教授所屬的北市大附屬小學（以下簡稱北市大附小），以及與我所服務的北藝大有地緣之便的關渡國小（以下簡稱關小）成為選擇對象。北市大附小是我的母校，關小又與本校有合作關係，且這兩所小學（含附設幼兒園，以下簡稱附幼）雖然都位於臺北市，但仍具有可比較的差異條件，值得進一步觀察研究。

初始，研究團隊主動出擊，與兩校的主管、教師接觸懇談，在對話的過程中，大家熱烈討論許多問題，包括計畫的目的為何？學校和教師要如何參與？何謂美感？在教學中如何呈現美的感動？美感教育是藝術教育的專利嗎？最終，我們有了共識，希望不要過度添加教師們的負擔，讓他們針對身體、聲音美感重新規劃設計課程，而是能夠回到教師平時的課程和教學，經由自我的覺察，使自己於課堂教學中，身體、聲音的呈現及表達更為敏銳、有節奏感，課程的實施更為精緻、具創意性。

對於參與的小學和幼兒園教師，懷著謙卑學習之心，願意加入我們的行列，將自己的課堂開放，與我們相互切磋，真令人感動。且在工作坊的研習中，又看到他們的身體開展、戲劇表演的能力，若以杜威（John Dewey, 1859~1952）在1934年出版的《藝術即經驗》（*Art as Experience*）這本書中所強調的教師應是藝術家的理想而言，他們實在是深具潛力的，可惜我國的師資培育過程並未提供這方面的養分。研究團隊也試著借用拉邦動作分析（Laban Movement Analysis; LMA）理論，從身體（Body）、時間（Time）、空間（Space）、勁力（Effort）和關係（Relationship）等面向，設計身體、聲音檢查要項，例如：教師的手勢、走位與學生的距離關係，或是聲音音量、音質及語言的引導等等，以利教師和陪伴觀摩者予以檢視，並不斷修訂，使其成為更為便利有效之檢視工具（附錄四：教師課堂教學美感呈現檢視表）。

很感激教師們答應成為計畫案的一員，並願意打開自己，從身體覺察開

始，看見自己的不足及潛能，也樂於和他人、和學生互動；而我也從他們的身上受到啟發，看見改變的起點。

二、勇敢嘗試，追求美

美的標準見仁見智，但對於美的追求卻是人的本性，且通常是來自個人內在要求更好的動力。此次計畫引發教師的自覺，從個人的感官覺察與聆賞開始；從與切身最相關的外觀、行為、言談舉止開始，進而省思課程與教學。當第一線教師有意識地注重自己的裝扮，在乎身體的能動性與表現性，更深刻地認知到「身」教對學生的影響，而以更感知的方式面對學生，建立師生關係，思考和解決課程及教學實務問題，他們所展現的這種自我要求與追求美的勇氣，常令人感到驚喜。

尤其，當北市大和北藝大的教師進入教學現場觀摩課程，會從自己的觀點給予回饋，授課教師瞭解「當局者迷，旁觀者清」的道理，總是欣然接受所指點的迷津，針對自己的盲點，例如很少走動，未全面觀照到學生；透過麥克風教學，音量音質不夠清晰；對於學生的激勵方式過於功利等等，進行自我檢討，並且會將觀課教師所提供的教學策略運用在自己的課堂上。

我想大家都知道，很多教師不喜歡甚且抗拒開放自己的課程供他人觀摩，更遑論是要接受他人的建議，跳脫舊習，嘗試未知。特別是有時候大膽採納嘗試他人建議的結果，還可能因不熟悉、經驗不足而帶來挫折，後悔自己的躁進，幹嘛不繼續待在舒適圈內而要自找麻煩！我常捫心自問，若角色互換，自己會如此勇敢努力去做嗎？因此對這些教師非常欽佩，更充滿感恩。

三、學習改變，體會美

改變並非易事，需要學習與沉澱，再付諸行動。相較於關小，北市大附小的音樂及表演藝術兩位教師教學經驗較為豐富，並常擔任示範教學的角色。然而，當聆聽他們對教學的自評時，他們仍不自滿，且坦誠指出自己的缺失，面對不同年齡層的教學對象，試著分析問題，找到方法，尋求改變。而因為他們是藝術專業出身，能夠有效運用藝術元素、身體技能及教學策略，又來自指標學校，我也期許他們應該設定更高的標準，精益求精，未來多發揮領導帶頭的作用。

此外，由於計畫是從藝術教育的觀點切入，並試圖引進藝術的方法，包含教育劇場、創造性舞蹈、創造性戲劇、達克羅士音樂節奏及奧福等音樂教學法。因此，關小和幼兒園教師們雖多不具備藝術專長背景，卻體會到經由工作坊藝術課程的滋養及增能，有了更豐富的藝術經驗後，課堂上的教學的確變得比較活潑。除了自己的肢體語言溝通技巧明顯增強，身體、聲音的表達較有活力、層次與動感之外，學生也隨著自己的改變，連帶產生旺盛的精力，較佳的專注力，達到更和諧的師生互動。陪伴圈的老師們也驚訝於教師教學的改變，發現授課教師愈來愈有自信。有自信，自然就美。

四、用心自省，創造美

在我看來教師從事的是莊嚴神聖的育人志業，本身就具有崇高美。然而，若是教師只將其看作是一份養家餬口的工作，缺乏教學熱情，就會變得無感、無所謂，混時間、過日子，甚至誤人子弟。沒有感覺，無法感動及欣賞，可就一點都不美。非常慶幸此次參與計畫案的教師是一群「有心人」，對教育工

作有使命感，願意接受挑戰，且透過不斷省思來開啟自己與學生的美感經驗，創造彼此美好的共享回憶。

雖然，我們仍舊思考如何精準地詮釋美感教育，企圖找到關鍵之鑰，但我相信因為教師的自覺自省，會變得更開放包容；因為懂得同理、欣賞他人，就能為學生營造不一樣的學習氛圍，帶來學習動力及不一樣的體驗。參與計畫的教師所做的改變和所創造的契機，已經為美感教育落下一些新的註腳。同時，我期待未來當他們對自己的角色和教學有了更強的信念之後，能夠建立自己的主體意識，形塑自己的獨特風格，為教學注入一種屬於自己的性格美。且讓我們繼續拭目以待！

貳、對計畫執行

一、掌握精簡原則

在推動執行計畫的過程中，常發現教師總想給許多教材，深怕學生跟不上既定的進度，急著要趕課。因此，更警覺到欲談美感教育，就必須「重質不重量」，多留給學生自我探索、細細品味的時間。

計畫執行至今，精簡始終是研究團隊所掌握的原則，小玉老師也一再提醒，應強調減法的藝術，體驗慢活之美。我們希望藉此機會回顧與省思，重新找回教育文化與生活世界中的簡約、節制和精緻。雖然只選擇了兩所試點學校，共六位教師實際投入教學演示，但從小處、小眾著手，比較能夠促成深度對話並產生共識，大家從他們的文章中，應該也可以感受到他們的真誠，容易獲得共鳴。由此可見，當初選擇從教師現有的課程與教學入手，不另外設計教案，而是讓教師有時間針對平時的教學，反芻自己的所思所想、所作

所為，是非常明智的決定。這也正好提供我們思考如何呈現課程比堆積課程來得重要；與其強迫教師汲汲向外賺取研習時數，倒不如讓他們有機會返身自省、反求諸己，完成實現自我！

二、促動有機循環

為了更加落實「大手攜小手」的想法，北市大與北藝大不同背景的師資組成了陪伴圈，他們無論是舞蹈、音樂、美術、美學或教育專長，都走到第一線觀摩幼兒園及小學的教學，給予授課教師口頭和書面的回饋意見，同時也讓理論與實務相互驗證，學與術相互輝映。

以「陪伴圈」為名，是此計畫一項特殊的考量設計，旨在期待大學端提供支援與後盾伴隨小學（含附幼）一起成長。如此的設計讓大學與小學、不同大學與不同小學的師資之間展開對話，產生良性循環。又因為陪伴圈教師們來自不同的專業，授課教師也各有專長，透過多元觀點的相互激盪，跨領域的學習也自然發生了催化影響效應，大學教師更因此親眼目睹活生生的教學實例，親身在教學現場融入教學情境，吸收到許多寶貴的經驗與孩童成長的故事。

三、強化社群經營

計畫進行中，專任研究助理特別花時間精力，協助試點學校經營教師社群。以關渡國小為例，專任研究助理直接參與教師社群運作和溝通，由於授課教師比較以平等位階看待助理的角色，不像面對大學教師多少有些壓力。因此，在社群互動學習時，更能坦開心胸，侃侃而談，提出自己的問題，讓

助理聽到他們內在真正的聲音。在北市大附小方面，則是校內教師自行帶領。教師社群因為是定期討論，且方向聚焦，亦頗有成效。而兩所大學的教師也因為有針對計畫本身、評量工具設計、教師的教學和學生的回應等各問題開會討論的機會，也形成了一個無論是同校或跨校，但有著清楚任務取向的教師社群，彼此交流學習。未來希望能夠在教師社群的經營上再多著力，俾利於教師專業知能的發展及成長，並朝向教師即藝術家、教師即研究者的方向努力邁進。

四、翻轉師培教育

因計畫案與教師們緊密互動後，竟然發現從前幼兒園與小學教師被要求的一些藝能如彈琴，現今已經不是他們在師資培育課程中的必修項目。因此，當他們要實施音樂、身體律動相關課程時，深感無力，自認不懂音樂、不知如何舞動。特別是對幼兒園小朋友而言，音樂律動應該是他們重點學習項目，教師自己卻欠缺這方面的技能，只能實施簡易的兒歌教唱，無法引導學生從模仿進入想像創造。

然而，據我的觀察與了解，計畫案的參與教師其實都有很強的學習動力及身體表演慾望，他們還會主動提出希望能為他們安排一些發聲或聲音分析和達克羅士音樂節奏及奧福音樂教學法等課程。發聲或聲音分析課程是因應教師在教學過程中，察覺自己的聲音和身體狀態，是否因為未正確使用聲帶發聲而長繭、失聲，以致影響教學。音樂教學法課程則是教師希望透過身體律動不同於一般的學習體驗後，因自己的增能進而幫助學生了解自己。這使我驚覺到目前師資培育是否出了狀況？教師的養成教育是否面臨了「身體失能」、「藝術缺氧」的困境？致使教師無法運用身體（含聲音）技能和創意方

法來轉化所學於教學之中。換言之，教師的能力及條件不足以因應教學對象和教學實務的需求。如果美育是每一個國民必備的素養教育，美感教育是我國要全面推動的偉大工作，教師絕對是這項偉大工程的關鍵人物。那麼，師資培育就有全盤檢討的必要，包括師培思維與課程內容是否應該調整及改變，值得大家好好思考。而既然師資培育與藝術教育已經在教育部合為一個司，師藝司不妨承擔起這個艱鉅挑戰，讓藝術教育在我國師資養成教育中扮演角色，翻轉師培教育，開創新的典範。

常言道「好的開始是成功的一半」，本計畫是否有好的開始，不該由我自說自話。但能夠主持這個計畫，內心是非常歡喜愉悅的。因為我所接觸到的每一個夥伴都是肯用心、願意分享，希望自己邁向更好境界的教育工作者。而我深知教育是國家興衰的樞紐，這群夥伴的表現讓我看到未來的希望。

這是一個五年計畫，我們尚未走到半途，未來仍有長路要走，目前要談所造成的影響力，實在太早，也不適合。但所謂「百年樹人」，我們並不心急，始終堅信細水長流，也察覺到即使只是一點一滴，因為大家有心、用心，潛移默化的改變正在發生與擴散。一百多年前，我國首任教育總長蔡元培先生就提出美育理想，可惜國家歷經戰亂苦難，人民流離失所，未能真正落實。2014年重新以美感教育元年再出發，我國美感教育重要推手漢寶德先生（1934-2014）卻在這年過世。漢先生生前一再呼籲以藝術教育來興國、救國，並直指美感教育最能反映國家文化實力，同伴們，讓我們攜手再接再厲，為下一個百年播種奠基！

延伸參考文獻

中文部分：

張中媛（2007）。創造性舞蹈寶典：打通九年一貫舞蹈教學之經脈。臺北市：國立臺北藝術大學。

張中媛（2016）。腳步：臺灣舞蹈教育再找路。臺北市：國立臺北藝術大學。

漢寶德（2004）。漢寶德談美。臺北市：聯經。

漢寶德（2007）。談美感。臺北市：聯經。

劉鳳學主編（2004）。舞蹈辭典（上冊、下冊）。臺北市：國立編譯館。

英文部分：

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Rahway, NJ: The Barnes Foundation Press.

聲音、音樂與美感教育

林小玉教授

臺北市立大學音樂系系主任 / 亞太地區美感教育研究室子計畫二聲音與身體美感教育實驗方案共同主持人

人類的五官五感中，聽覺是很重要的感官。透過聽覺，人們以聲音的方式溝通，或命令或祈求，或喧鬧或靜默，傳遞出各種情境與情緒，達到抒發情感與傳遞訊息之目的。

有組織的聲音稱為音樂，在有人類以來便存在於各民族，因應著各種文化風俗民情之不同，於不同社會時空各有其表現方式，觸動人們心靈深層的悸動並導引出非常差異化的各人偏好。

我國教育部將民國 103 年定為美感教育元年，透過「美感教育第一期五年計畫」的推動，依序以「課程教學」、「教職知能」、「支持資源」為焦點，均衡五育發展，將美感種子播植於各級學校與社會各界，美感教育的重要性不言而喻。本文從聲音、音樂與美感教育的議題出發，提出聽覺藝術教育的美感觀。

壹、美感教育的論述

「美感」(Aesthetic，或稱美學、審美)一字源自於希臘文‘Aisthetika’，意指去感受、察覺。德國哲學家包佳頓在 1750 年以《美學》(Aesthetica)為

名出版探討美感的專書，希望藉由美學來研究感性的知識，以彌補理性知識的缺失。他主張美學為「美之科學」，是知識的一類；美學研究美的藝術理論，是一門研究感性知識的學問，也是研究如何運用感性來認識事物的學問（林逢祺，1999；陳玉婷，2007；梁福鎮，2001；梁福鎮，2006）。簡言之，美學是一門探討感受、概念、判斷力，並經由欣賞感動的或美的藝術、物品、現象而獲得的學問（Reese，1980）。

最早提出「美感教育」的是德國教育學家席勒，他主張人類在感覺、悟性與意志三種官能之外，還有一種美感官能，針對美感官能的教育稱為美感教育。席勒之所以倡導美感教育，是反對十八世紀以來學科知識分工造成人格分裂的現象，他認為美感教育能經由自然的與藝術的事物，促進人類理性和感性的和諧發展，而成就完美的人格（引自梁福鎮，2001）。

對於音樂的美感論影響較大的兩位代表人物為杜威與 Harry Broudy（1905-1998），杜威從自然主義的觀點解釋美感教育，認為美感經驗與自然環境密不可分。他在《藝術即經驗》（*Art as Experience*）一書中，指出「一個完整的經驗的前提是美感經驗」，拉抬了藝術經驗的地位，也成為後來音樂教育學者用來辯證音樂教育價值之依據（引自紀雅真，2013；葉文傑，2006）。

基於理性主義的觀點，美國教育學家 Broudy（1972）視美感教育為普通教育，他強調美感教育能陶冶情感與建立價值觀，尤其可經由學習藝術典範而得之（引自陳玉婷，2007）。Broudy 在著作《審美教育的途徑與方法》（*The Ways and Hows of Aesthetic Education*）裡提到美感經驗（*Aesthetic Experience*）是個體用來知覺對象、事件和情境的特殊方式；他認為學校美感教育的重點不在於創作或表達藝術作品，而是藝術作品的鑑賞（引自梁福鎮 2001，2006）。Broudy 也將上述概念引用至音樂的美感教學，提出音樂教

育之美感價值。

葛琳（Maxine Greene, 1917-2014）被喻為「杜威之後，美國最重要的教育哲學家」，Greene（2001）從「美感教育」、「藝術教育」與「藝術欣賞」等三個相似、相關並且容易混淆的概念說起，分述「美感」與「教育」的意義，接著整合說明「美感教育」的意涵。她主張，美感教育是具備意義導向的任務，透過藝術，使學習者察覺所該關注的事物，藉以培養學習者對藝術的欣賞與反思，讓學習者從理所當然、習以為常的情境中覺醒，以嶄新的觀點去觀察、感受與認知世界。黃漢昌（2009）提到，Greene 致力於重新建構一個不同於傳統學科中心的美學課程，此美學課程以啟發人之自我覺醒、開創個人自由、建立社會正義為目標，以人文與藝術為學科教學核心，並向外擴展、吸納其他相關學科知識，本質是以活動經驗為中心的經驗課程。

貳、藝術教育作為美感教育重要推手

美感教育是陶鑄美感經驗以及重視美感於日常生活實踐應用的教育，既然是經驗便涉及美的溝通傳遞以及感知、情感、智識層面。美感經驗的產生有賴於人們以自身敏覺的身心靈，知覺外在所存有的特殊性質，而感受與領會到美好經驗，甚至產生實踐的想望或行動力。

藝術教育被視為推動美感教育理所當然的門徑，但兩者的關係為何？筆者認為，美感教育無所不在且人們各有體會，但基於美感教育重視感官之素養，不同的藝術類科必須肩負美感教育傳承與塑造之重任，如美術之於視覺，音樂之於聽覺，舞蹈之於動覺，表演之於感官之統合……。

聽覺藝術之美感教育應以下列前提為原則：

一、從音樂教師的專業出發

人類對於聲音具備基本的感知能力，可以藉由本能感受音樂的脈動；但本能強調直觀，在即刻而直接的反應下，有可能失真或無法窺得全貌。美感教育主張透過音樂教師的專業，涵養聆聽者不同層次的感應。

以音樂欣賞為例，美國作曲家 Copland (1999) 提到，一般人聽音樂的方式，可以從他投入的深度分成聽音樂的三個層次：音樂的感覺面、音樂的情感面、音樂的理論面；音樂欣賞應該不限單一層面，且這些不同層面要連貫交感。日本學者高荻保治認為音樂欣賞包括三個階段，即愉快的聽、理解的聽、價值判斷的聽（引自范儉民，1990）。前述這些學理都說明，聲音或音樂之察覺或欣賞，可以透過感覺面或愉快的聽等比較直觀的方式，來進行並感受其特色與美好，但是不能只侷限於此；相反的，教師應該要發揮專業，引導學生可以透過其他如理解的方式聆賞，進而形成有意義的價值判斷。

另以音樂欣賞的教學策略為例，范儉民（1990）提出，音樂欣賞教學的策略包括主題欣賞法、讀譜欣賞法、分析欣賞法、技巧欣賞法、比較欣賞法等，其中，「主題」欣賞法係指從樂曲中抽離出主題，使聆賞者因熟悉主題，而能領略全曲之美感；「讀譜」欣賞法係指透過讀譜引導，讓聆賞者能關注到或預測到樂曲之走向及創作之細節，而產生美感；「分析」欣賞法係指分析樂曲創作精妙之處，使聆賞者體悟樂曲之精髓；「技巧」欣賞法係指掌握樂曲演奏之技術所在，使聆賞者了解樂曲演奏唱技巧之高妙；「比較」欣賞法係指如提供同曲之不同演奏版本等方式，讓聆賞者透過比較，察覺不同詮釋手法。

承上，分析演奏或創作技巧、提供同曲不同演奏版本或引導讀譜均為音樂專業的能力，故音樂美感教育的第一步，是音樂老師要站穩專業，深入淺出，具備將音樂課程轉化為學生能感知的學習內容之能力。

二、建構學生的音樂美感素養

本文主張並強調，美感素養是必須被逐步建構而非一蹴可幾的。聲音與音樂的界定固然明確，但音樂的表現範疇是寬廣的，Reimer（2003）提出參與音樂的角色可以很多元，演奏演唱者、即興者、作曲者、編曲者、聆賞者、分析描述者……，故音樂課程之呈現也需顧及多元性，才能回應音樂之為聽覺藝術學門的特殊性。

為建構學生的美感素養，教師固然應提供多面向的課程內容，讓學生得以體驗聲音與音樂的豐富度，但是絕非僅提供片段而毫無關聯的音樂活動；相反的，這些不同面向的音樂內容都應該盡可能先經整合後被體驗——如歌曲《西風的話》，從音樂行為的角度而言，除了演唱外，還可以被用於直笛吹奏（即音樂行為中的演奏）、不同版本的音樂欣賞（即音樂行為中的欣賞回應）、歌詞改編或頑固節奏創作（即音樂行為中的創作）等，如此多元的體驗方式將有助學生對於聲音或音樂形成全面的理解，涵養整合性的音樂美感素養。

參、音樂教師推動美感教育需注重的面向

在音樂老師站穩專業並理解音樂美感素養是必須被刻意涵育之後，接下來就要思考「怎麼做」的問題。

一、強調感官的啟發

音樂是一門學科，當然有其認知、情意、動作技能的不同屬性。相較於

一般學科，音樂是聽覺藝術，其認知、情意或動作技能教學目標之達成均應該建立在聽覺藝術的本質上，強調聽覺感官的啟發。所以音樂上的「技能」，應強調的是如何或是否能發出好的聲音，或演奏唱出流暢的樂音；音樂上的「情意」應該將聲音或音樂的內容與學生或作曲家的經驗及背景脈絡連結，建構聲音感知過程中的情感意象與意義；音樂上的「認知」宜將聲音或音樂和音樂知識、概念等連結起來——如樂譜與聲音的連結、符號與表現的連結、樂曲風格與社會文化的連結。

二、同理、感知、創造

美感教育不止於藝術，溝通的內涵常涉及人類高層次的能力，如同理、感知及創造；當藝術教育達到如此的境界時，幾乎便可確認藝術教育及美感教育的關係。藝術的價值起於對於創作的「同理」——同理創作者的意念、同理演奏者的表達、同理聆賞者的反應。「感知」在於能接收並組織訊息，了解樂句的段落、曲調的走向、節奏的安排、音色的差異、聲部的運作，以及風格的展現等。「創造」則在於產生出可以透過聲音傳遞意念的聲音或音樂作品能力，如用手拍出一段有長短音值組合的節奏，或利用數位科技創作一段有不同聲部的作品。

肆、美感教育的施行原則

美感教育的重要性無庸置疑，長久以來也是我國教育的重點目標，但何以至今仍未竟其功，了解其施行原則將有助於其落實。

一、從幼起、從師起、更從心起

聲音與音樂美感教育施行原則之一，係美感教育從幼起、從師起、更從心起：聲音與音樂的美感教育必須及早開始培養，而老師是學生美感教育的重要他人，且美感教育須求其深化以觸動人們的內心深處。

具體而言，聲音的美感教育要從小養成，當孩子在了解這個世界時，父母要提供好的聲音示範與好的習慣——不大聲喧嘩，能傾聽關注聲音所表達的意涵；當接受正規或非正規音樂教育後，要培養學童了解音樂的多樣化，並願意參與其中為音樂注入時代的脈絡及意義，此係美感教育「從幼起」的意思。

教師因為是孩子美感教育的重要傳遞者，其聲音美感的掌握更要合宜以為表率，語韻的呈現亦要留意，而言語的內容不煽情暴力，具有表現力但能合於尺度分寸，故須重視「從師起」。音樂老師更應該營造聲音教學的良好情境，注意提供音樂素材時之精緻度，並示範與鼓勵學童以聲音及音樂表達個人的特色，引導學童區辨不同聲音品質之差異。

美感教育之聲音觀點，也重視聲音與生活經驗的結合。音樂不止於物理現象，音樂之所以能為音樂，在於聲音傳導後之接收與理解。聲音教育很重要的一環，係引導理解音樂與聲音現象之差異——聲音有其響度、音色、音高，但刻意的聲音組織才形成音樂；音樂的感知因為每人不同的經驗、訊息接收力以及情感狀況，形成對於音樂的不同理解與投射，於是人和音樂產生交互連通。因為如此，聲音與音樂的美感教育宜豐富學生的音樂學習歷程，並營造其主動學習、專注投入的情懷。此係美感教育「從心起」的意義。

二、建構相關知能

聲音與音樂美感教育施行原則之二，乃建構相關知能。音樂是聲音的藝術，是聽覺的藝術，是時間的藝術，是表演的藝術。音樂的發展由來已久，歷經時間的淬鍊而相當具有系統性，內涵豐富而多元，解讀與時俱進。基此，聲音美感可有一般性也重視專業性，一般性求其中道—音量合宜、頓挫適切、表達有致。專業性求其差異—了解因時因地因人而產生的異質並同理而衍生出綿延不絕的聲音創意與音樂表現力。

三、深化美感體驗與課程內涵

聲音與音樂美感教育施行原則之三，為深化美感體驗。吾人如欲透過藝術教育以引導美感教育，則必須以經驗為依歸，讓藝術教育回歸藝術之本質與特性。課本上的音樂知識如沒有以學生經驗之連結為基礎，不但無法形塑學生的美感經驗，甚至有可能導致學生對於音樂藝術之誤解。吹直笛、唱歌、欣賞樂曲能否具有美感經驗？端視該經驗的品質是否有音樂上及各人經驗上的意義。

此外，為奠定聲音與音樂美感教育於學校課程之主體性，學校課程規劃宜服膺美感教育之以下要義：1.美感教育的主體是學生而非課程或教材：透過課程、教材無非是要承載美感教育的內涵，使浸潤其中的學生有所感動而身體力行。2.美感教育是經驗導向的：美感教育以經驗為基礎，此經驗為許多有機美感活動的動態集合，在此經驗中，學生必須參與其中心領神會，有所知覺並觸動感悟。3.美感教育重視通則性也涵養殊異性：美感教育重視美的通則性，據以協助學生能有可以依循的依歸；但也提煉擴散性的思維，讓

美感可以加入以普遍性為基礎的殊異性特徵。4.美感教育是長期的精心安排、刻意營造：美感教育的重要性無庸置疑，美感的渲染力無遠弗屆，但美感教育在智育導向的我國教育中，需要精心安排刻意營造，教師宜透過社群等方式集結眾人智慧，互相分享美感教育之可能模式與內容；政府宜制訂配套鼓勵落實美感教育有成之單位或個人，以增益見賢思齊之效（林小玉，2015）。

伍、音樂教師作為美感教育的傳遞者

音樂教師在如今科技日新月異、資訊傳遞異常快速的狀況下，音樂的產生與傳播無遠弗屆，美感教育的挑戰益形嚴峻——資訊快速流通代表速食的傾向明顯，媒體多元表示藝術表現手法汰舊換新的速度驚人。音樂老師必須調整自己的心態，正視學生成長經驗的時代特色，才能提供能符合時代潮流但又能跨越時代的音聲美感教育內容。

一、思考教師的教學理念與熱忱

音樂對於老師的意義必須被不斷省思，才能釐清自己在課堂上所扮演的角色——是音樂的定義者？提供者？建議者？教學者？傳遞者？古典與流行的關係為何？學生的見解是手段還是目的？唯有藉由清楚的思辨，音樂與藝術教育或與美感教育的定義才可以被重視與釐清。

二、覺察自身呈現的儀態及風格

聲音與音樂是藝術，因此呈現的內容固然重要，但呈現的品質也必須相得益彰。面容嚴肅、談話苛刻，傳遞音樂面無表情者，將導致美感教育品質之低落。教師宜覺察自身呈現的儀態及風格，確認自身所傳遞出的音樂教學美感的正面力量。

三、教學活動間的連貫和流暢性

音樂是藝術，音樂教學更是藝術，音樂教學過往常流於活動導向，喪失音樂整合的基礎。為追求具備美感基礎的音樂教學，教師宜精心規劃教學活動間的連貫和流暢性，讓教學本身就是美感的延續。

四、具備願意改變的態度跟勇氣

了解前述概念並非難事，但願意改變卻是最大的挑戰。那些有可能為美感教育帶來負面效果的教學呈現——不變的教學流程、制式的教學內容、過份以知識為導向的教學主軸、沒有跟上時代脈動的教學媒體——在在需要老師願意改變與正視的勇氣。而這些改變的可能性，只在一念之間。

陸、音、聲美感教育的反思

提到美感教育時，許多人自然地視藝術教育為美感教育的不二推手，認為音樂課、視覺藝術課、表演藝術等課應當肩負我國美感教育最大的責任。如此觀點固然無可厚非，但可能伴隨兩個迷思：一來，忽視其他所有課程均可承載美感教育的事實；二來，讓藝能科教師誤以為只要是藝能課就必然為

美感教育。

在之前介紹美感的論述時，曾歸納美感一詞意指去感受、察覺；美學是一門探討感受、概念、判斷力等有關美的科學，旨在藉由美學彌補理性知識的缺失；美感教育則為針對美感官能的教育，是具備意義導向的任務，主要係透過藝術的學習，使學習者成為對生活世界有所覺知的個體。在這樣的脈絡下，美感教育的重點在於學習者能感受與察覺所該關注的事物，願意且有能力去感受與認知所處的世界；而美感教育的課程特性為以活動經驗為中心的經驗課程，學習者從中能被啟發以開創個人自由並同時建構社會正義。

針對迷思一忽視其他所有課程均可承載美感教育的事實，吾人應理解美感教育固然主要係透過藝術的學習，但學校教育中的所有正式或非正式課程均可藉由課程內容或境教之安排與營造，幫助學生成為對生活世界有所覺知的個體。也就是說，只要老師願意安排著重感受的經驗課程，讓學習者能感受與察覺所該關注的事物，願意且有能力去感受與認知所處的世界，那均是建構美感教育的基石與歷程。

關於迷思二，藝能科教師誤以為只要是藝能課就必然有美感，更是要嚴肅正視的課題。藝術類科有太多可能性會導致反美感的結果，如過分反覆練習的技藝導向，如負面言語充斥的教學情境，如獨尊知識導向的教學主軸……，不可不慎。時至今日，聲音與音樂的美感教育在課程發展，應該從最早期的教師導向課程、或之後的學生導向課程，朝向以學生有意義的學習為導向的美感課程，這也將是所有美感教育從業人員的挑戰。

柒、尾聲

聲音與音樂的美感可以豐富人生，提升五官中聽覺的敏感度。音樂獨特

的藝術形式讓旋律的高低、節奏的快慢、和聲的緊張舒緩等豐盈吾人的生命。音、聲的感受雖然有賴直觀的感受，但積極的音、聲教育才是提升其內涵的有效路徑。

我們的音、聲教育成功嗎？當然還有許多待提升的空間，唯有當我們的四周不再充斥尖銳的喇叭聲，當人們交談時可以留意音量在周遭聲響中的合宜性，當人們可以有見解而非人云亦云地討論所喜歡的音樂……，就是美感教育竟其功之時。

參考文獻

中文部分：

- 范儉民（1990）。音樂教學法。臺北市：五南。
- 林小玉（2015）。美感教育在二十一世紀的時代性。台灣教育，693，16-29。
- 林逢祺（1999）。美學與教育。載於歐陽教（主編），教育哲學（頁121-144）。高雄市：麗文。
- 紀雅真（2013）。由音樂教育哲學派典檢視臺灣音樂教育哲學觀及建構共識（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 梁福鎮（2001）。審美教育學：審美教育起源、演變與內涵的探究。臺北市：五南。
- 梁福鎮（2006）。教育哲學：辯證取向。臺北市：五南。
- 陳玉婷（2007）。美感教育在藝術與人文學習領域上之運用：一位音樂老師之個案研究。教育研究與發展期刊，3（2），113-136。
- 黃漢昌（2009）。葛琳（Maxine Greene）存在現象學及其在覺醒教育之應用（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

葉文傑 (2006)。音樂經驗本質之教育學觀點—技術與實踐智關係之詮釋性研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。

西文部分：

Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on Aesthetic education*. New York, NY: Teachers College Press.

Reese, W. L. (1980). *Dictionary of philosophy and religion: Eastern and Western thought*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.

Reimer, B. (2003). *A philosophy of Music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

我的身體即世界的中心

容淑華副教授

國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所所長 / 亞太地區美感教育研究室子計畫二聲音與身體美感教育實驗方案協同主持人

壹、子計畫二的構念

子計畫二是美感教育實驗方案—聲音與身體（音樂 / 身體美學），其重點是「身體、聲音」在美感教育可以發生什麼作用。所以其中有一部分的重頭戲是進到國小和附幼的班級觀課，觀看教學的當下，教師與學生之間的互動，在施與受之間的狀態，群體之間的流動變化，並於課後和教師們即時交流、對話、溝通，以理解老師們的教學在教案與實務之間的差異與轉化。

一般教學空間的設計因學科的差異而有不同之規劃需求。本文比較側重於音樂與表演藝術課程在國小與附幼的進行，恰巧這些課程都在「表演藝術教室」進行。「表演藝術教室」是指未設置桌椅的地板教室，旁邊或許有些樂器及牆壁櫃等設施，一眼望去就是一個空的空間，空氣是流動的。相較於一般學科教室，教室空間的動線是自由的，對身體的約束力較低，這樣的空間也考驗著教師的教學能力，例如學生的學習態度，秩序的控制等。在此流動的與空的空間將因教學歷程的置入而產生變化，本文欲就下列三個面向的觀點來分享表演藝術教學應用於基礎的通識藝術教育階段的意義與價值，避免讓大眾誤以為表演藝術的學習只停留在「好玩」、「身體動一動」的階段。

表演藝術教育應用在通識藝術教學，不一定都是以藝術作品為最後結果，但一定是以藝術為本的實務教學，教學過程其實和從事藝術創作一樣的重要。本文試圖從三個面向的觀點來分享表演藝術教學應用於基礎的通識藝術教育階段的意義與價值。首先，巴西導演波瓦（Augusto Boal, 1931-2009）說世界就是劇場，每個人都是演員，也是觀眾，身在世界其中，最終是為了改變世界。依上述意義延伸，若教室即劇場，參與其中的學生們既是觀眾也是表演者；教師即導演，具有掌握場面調度的權利，教學過程其教室中的文本、情境、美學是如何因應而生？此處將以劇場藝術的核心元素作為藝術教學平台構成的要素來省思。

其次，在教室中師生關係的轉化，若以「身體」作為學習主體時，主體性的自我與他者的關係狀態應如何存在與轉變？再者，當公共教育（Public Education）從行政角度轉向以「人」為本的公眾教育（Public Education），就如同社區藝術（Community Arts）從地域觀念也逐漸涵蓋社群藝術，學習社群（Learning Community）¹ 應如何對話？希望藉由過程哲學（Process Philosophy）與身體現象學（Phenomenology of Body）的觀點進行反思與分析。

貳、教室即劇場

一、劇場藝術的創作本質

戲劇六元素：情節（Plot）、角色（Character）、思想（Thought）、言語（Language）、音樂（Music）、景觀（Spectacle）等如何交叉融合於劇場藝術

¹ Learning Community 也翻譯成學習共同體

的四項基本元素之中：劇本、表演者、觀眾、空間。劇場藝術的表演即是在實體空間中那當下的呈現，時間、空間、演員，以及觀眾在現實狀態和虛擬情境的文本中前進。重點是需要有一位「劇場導演」將這些元素材料分配、切割、重組、整合的去蕪存菁過程，產生一件動態的劇場藝術作品在觀眾面前呈現。英國兼具演員、導演、舞台設計等多重身分的 Craig (1905) 在其《論劇場藝術》中表示：「劇場藝術包含這些全部因素：動作是表演的靈魂；台詞是劇本的軀幹；線條和色彩是布景的心臟；節奏是舞蹈的精髓」。

因此，當演出在進行時，現場所有人的感官是張開的，主動或被動地漸次被當下的空間環境中的各種因素相互牽引著。我們聽到聲音可能來自演員，音響設施，或是其他觀眾發出的聲音，在那當下每個人都身歷其境，無可取代，過程就是美感的體驗，說得更清楚些：每個人都在彼此觀看與交流，不論是演員、觀眾、劇場工作者；每個人的聽覺都是打開的；觸覺來自身體皮膚有距離與零距離的感受；劇場空氣中的氣味來自舞台或觀眾席都牽動在場每個人的嗅覺；味覺則來自於舞台故事情境發展的刺激而引發出的口腔內變化；在演出的時間中每個人都各自用自己的身體經歷那個過程，一樣的無可取代之當下。

透過劇場述說歷史，透過演員理解世界，用舞台行動提出改變世界的話語。法國導演 Mnouchkine (2011) 提出戲劇與藝術的定義就是轉化，或是改變！畫中的蘋果和真實的蘋果是不一樣的。我們必須要讓蘋果顯現，創造一種顯像（馬照琪譯）。當觀眾進劇場觀看表演時，現場展演的就是跨域的、綜合的、各別藝術的、總體藝術的存在現象，除了表演者的身體，還有光影及音樂在空間裡以時間、速度、位置、關係之間不斷地置換，不斷地產生新的狀態。觀眾不僅看到外在形式的轉變，包含著節奏、氛圍、畫面比例的切割、聲音的情緒等，還可以因此而意會內容意義的轉譯，轉譯的成分也是多層次

與多元面向的，可能有劇作家的想法、導演藝術詮釋、演員的生命歷程，乃至於觀眾的生活經驗，全部的內外事物在那當下統合為一。例如，觀眾情緒的起伏被身歷聲的重音喇叭所牽引，有的人感覺被觸動，有人覺得聲音太大；同一作品，每個人的感受卻是獨立不同的。

劇場藝術是一種需要個人實際參與的經驗，一種當下立即在變化與進行的藝術形式，也是一種展現空間無限可能的獨特藝術：所呈現的是涵蓋多項元素形成的事件，而不是一件固定型式的物品，其元素包含故事、演員（角色）、對話、音樂、節奏、光影、色彩、服飾等元素同時在一個具體空間被看見。

上述揭示了劇場藝術或表演藝術呈現的特質在於：1.空間、位置、關係；2.存在、差異、多元。劇場藝術是一種需要個人實際參與的經驗，一種當下立即在變化與進行的藝術形式，也是一種展現空間無限可能的獨特藝術。

二、實務教學的轉化挑戰

以藝術為本的實務教學，教學過程和從事藝術創作一樣的重要。若把表演藝術教學視為劇場藝術的創作，將劇場情境轉換成教室情境：教室即劇場，教師即導演，學生們既是觀眾也是表演者，如同波瓦所說的觀／演者。藝術教學就如同在進行藝術創作一般。教室教學當下的過程所形塑的教學文本與情境是否也應擁有上述劇場藝術的特質？這就是有挑戰之處：教師是教室教學文本的書寫者，教案由教師規劃設計，這時教師多了一個身分：編劇；教師也是空間運用與場面調度者，他是否意識到並將自己視為教學藝術的創作者？當我們進班觀課時，教室是一間沒有擺設課桌椅的「空的空間」，彷彿看到一個空的舞台，很期待看見師生進來之後產生的變化。

(一)空間、位置、關係

教室是一有機的實體空間，存在著可見與不可見的動線，無數的垂直面與水平面的交錯，形成無以計數的空間面向。教師即教室中的編導，就如同樂團的指揮，或舞團的編舞者，在教學進行過程，如何讓學生從個人的獨白，兩人對話，三人成群，到大群體都是場面調度之節奏儀式之進行。也引導學生們此時此地在其中相互觀看和扮演，在經驗當下存在的同時是美感的歷程。此刻，教室教學文本如同演出文本在進行中，教案的設計與執行是否有情境般地鋪陳且循序漸進？

教師即編導，教案編寫如同獨幕劇，也有起承轉合的變化。進到教室舞台，教師運用各種戲劇元素成分的組合轉化，以構成自己教學藝術品的創作，教師如何詮釋與創作他的教案。在教學文本的進行，學生在教室空間的狀態，例如固著或移動、群體或個別，前後左右等，是否都有結構性的因素，若是有，是否也應讓學生清楚教師設計的空間調度的規則，服膺做中學的實務，也對應到劇場導演會對演員以自己的觀點分析與詮釋劇本，甚至會與演員相互討論交換意見。

學生在教師引導之下，是否可以體驗身體在空間的感覺，身體的平衡，身體在空間的實在位置決定了一個人與其他人的距離感，這種距離是擁擠的、舒適的、壓迫的、鬆散的狀態，但又在安全的情況下進行。彷彿九大行星以同一方向繞著太陽公轉，每個行星都有自轉與公轉，速度都不同卻彼此保持平衡力。

這種位置產生的關係同時回應教學文本的世界和現實世界，教師從中可以觀察到學生彼此之間在生活關係中的親疏，若有紛爭可以即時處理。

(二)存在、差異、多元

仍以戲劇和劇場元素來對應，首先，編劇在寫劇本時每位角色都有其不同性格，以至於在事件進行因故產生衝突，引發戲劇張力，要解決衝突，多方協調溝通，圓滿結局是接受他人的存在，包容異己，尊重差異；不圓滿結局則是無法接受異己，彼此折磨。在現實世界亦是如此。

其次，演員在舞台上，每場演出的情緒可能都有些不同，也會受觀眾影響，所以演員彼此當下會有默契相互調整，找到對應的頻道。現實生活亦是如此。美國社會學大師高夫曼（Erving Goffman, 1922-1982）分析日常生活人與人交往正如舞台上的演員，不斷依當時情境的定義來調整自己的演出，使得行為舉止能符合情境的規範（許殷宏等，2006）。

再者，在傳統教學方式：單向傳輸知識的教學，標準統一化的學習比較不易因學生的個別特質而有不同方式處理。表演藝術教學是否可以跨越藝術本身之外，還可以提供學生一個藝術平台幫助學生在自我的發展，以及與他人合作互動的學習。教師即扮演重要他者的角色：引導者，搭建藝術平台，調度學習。

在基礎教育階段的表演藝術教學必須是以藝術為本的實務教學，教學過程和從事藝術創作一樣的重要。引導學生達到應有的能力指標，教師端的藝術專業與教學轉換能力是重要的關鍵，也是最挑戰與最難的部分。教師端在職短期與長期的進修管道和機會、政府政策、城鄉差距、社會的資源與支援系統等面向都是現在與未來必須思慮的方向。

參、身體即學習主體

教室即劇場，若更明確說是「舞台」，在教室中師生關係的對應、調度、

變化是否可以對照舞台上演員和演員之間的關係與場面調度。期間的轉化，若以「身體」作為學習主體時，主體性的自我與他者的關係狀態在教室文本的脈絡應如何開展、存在與轉變？因此希望透過過程哲學與身體現象學的觀點進行反思與分析。

一、過程哲學與學習歷程

在觀看時，同學們在教師的引導指令下，自我的行為一直和其他同儕互動及改變，即使看到一個學生自己在某個獨自的位置，但是眼睛也不時的望向同學們，這也是一種非制式交流。懷德海（Alfred Whitehead, 1861-1947）認為人不可能找到一樣東西是固定不變的，整個宇宙都在變遷之中。他所主張的過程哲學以有機整體性的觀念作為理論基礎，他說「實在即歷程」。人要了解一樣東西，就是將變化與存有本身連在一起。也就是說，人不應該忽略變化的過程，離開過程，就沒有真正東西存在（傅佩榮，1991）。他也倡議教育就是創新，學習不只是學校學生的事，其關乎所有在世間的人們，亦即所有的人在不同的時間、空間、環境、情境中，無時無刻都在影響學習這件事，例如在家看電視，電視節目不是學校教師，但它有沒有影響力，絕對有，而且是無形的。例如電腦的網際網路更是無遠弗屆，還沒有分級制度，影響至深，甚至到心理精神狀態。所以學校教育更顯得重要，如何引導學生學習及培養覺察力、團體動力、思考力、分析力、判斷力、感受力、解決問題的能力等。

在第二段述及表演藝術課程可以提供藝術平台幫助學生學習。既然是藝術學習的平台，其學習和美感有關嗎？學習即意味著教育，教育與美感有關聯嗎？為什麼需要美感？誰需要美感？美感是什麼？假設美感及身體各方的

感受力，身體就是學習的主體，應該包含外在可見的表現及表達形式與內在的感受力與默化。

在教室中的學習，以「身體」做為學習主體時，主體性的自我與他者的關係狀態應如何存在與轉變？

在表演藝術教學的過程，我觀察到學生在學習過程，在教師的指令引導下，跟別人有互動，在過程中對自己身體的掌握程度也越來越清楚，這期間就是產生「變化」，也意味著更加了解自己的身體和感受力。雖然其中的體驗看似模糊而零碎，但都呈現一種實在的狀態，這些學習的細節會慢慢累積起來成為一個自身的經驗，放在個人成長系統與整體同儕成長紀錄一起觀察，才能見其學習的全貌。

藝術的特質是人類以情感和想像為特性，來把握和反映世界，表示對世界及自身，對二者關係的看法的一種特殊方式。其通過審美創造活動再現現實和表現情感理想，在現實中實現審美主體及客體的相互對象化。藝術教育透過學校系統藉著藝術的平台得以進入世界，認識世界。也就是說，是否可透過藝術綜合人的知識、情感、理想、意念等，來具體表現人們的現實生活和精神世界的形象。因為人類的某些經歷是難以用言詞來表述的，為了表述這些深存在內心的最強烈的感情和思想，我們就使用一種稱之為「藝術」的更敏銳、更精巧的語言。

我們的研究從身體出發，身體的五官、肢體部位到六感反應；其次是空間，個人與空間、群體與空間的對應關係；再者是時間與力量；最後是形式與風格，藉著這些關鍵要素去觀察教師教學的態度隨著與學生互動而有所轉變。每個人各自的發展都無法單獨存在，與自己有延續性，與他人有連結性，彼此相互牽引著與關聯著，逐步形成一個新的整體狀態，這種富有即興式創造性的過程，其結果是不可預料的。這也呼應懷德海認為生物都具有反應靈

敏的調節系統，一旦人的意志下決定時，身體也會發生物理作用，這說明部分軀體的分子會受到整個模式的影響而改變（傅佩榮譯，民 80）。懷德海注重機體式（Organism）的思維，即強調事件、過程、機體、感知和內在關係；也同時強調人只有通過自己的經驗分析才能達到事物普遍經驗本質的領會，不僅停留在排他性的狀態。例如，學生接收教師給的指令，動作就會隨著「想」的意識開始行動並且隨著指令變化。「想」牽涉思考層面，屬於自我內在層面的發展，又受外圍環境、事件的影響而產生變化，部分對整體的活動做出貢獻，又受其約制。整個學習過程是動態的生成過程（Becoming），這個過程不斷變化和發展，具有強烈的時間特性（王志德，2012）。

表演藝術教學，特別是戲劇教學過程，澳洲學者 John O'Toole²（1964-）認為戲劇教學有七個特點：首先是遊戲和創造力（Play and Creativity），第二是經由扮演遊戲而衍生出的「假設性問題」，在即興扮演過程有太多的可能，教師說「假如（As If）……」。第三是「對話」，學生與學生之間的對話，教師與學生的互動，透過言語、肢體、表情……等不同的方式溝通達到某種程度的社會行為。第四是說故事的特色，北市大附小教師廖順約老師即運用情境敘事引領孩童們發展學習。第五是同理心，在戲劇教學進行時，在教室現場不僅有客觀的事實，還有主觀的感受。戲劇經驗就是可以在虛擬情境中，經由教師的引導，設身處地站在他人立場思考事情，開展同理心的能力。第六是「具體化」（Embodiment），在戲劇教學的關鍵特色即身體、情感與認知能力可以同時運作。最後一點是反思與分析的能力，每次學生經歷戲劇的經驗後，都會不由自主的反應，這些反應不是沒意義，而是在處理一個全然的

² J. O'Toole 於 2015 年參加國立臺南大學「2015 戲劇教育與應用國際學術研討會：全球在地化的亞太經驗與挑戰」的專題演講的講稿內容提出戲劇教學的 7 個特點。

經驗，一個包括情感、知識、感官的經驗。在這樣的教學教室的「藝術場」³，教室教學文本與所有學生們之間產生互動、連結、關係，期間相互影響，不斷產生新的對話與新文本，每個單一個體外在向性被整體的群體決定，但其內在變化又透過身體感受略做微調，有時甚至肉眼沒有觀察到，這就是不斷變化，不斷有新的創意出現，身體成為情感與認知間能動的中介體。

二、身體現象學的詮釋

如何以身體論做為本段的分析重點是筆者嘗試研究的方向。身體，從出生到死亡，每天都在變化與成長。法國哲學家馬塞爾（Gabriel Marcel, 1889-1973）曾說我就是我的身體，梅洛-龐蒂（Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961）也提到相似的觀點：我即我的身體；身體並非只是外在於我的對象，身體具有知覺的作用力，身體與知覺作用是一體的。鄭金川（1993）在研究梅洛-龐蒂的美學提出梅式認為知覺是一個人觀念成形的根基，是人經驗歷程中的「統一性」，亦即所有理性、價值及存在的基礎，具有內在性和超越性，一旦身體離開知覺的作用，則會淪落為機械式無感的狀態。

Robert Sokolowski 在《現象學十四講》提出現象學的三個形式結構：部分與整體、同一與多重樣態，以及顯現與不顯現的混合方式（李維倫譯，2004）。上述概念筆者認為和懷德海提到過程哲學中的整體論頗有異曲同工之處。但現象學更進一步提到主體之間的豐富多重表象的可能，在教室的「藝術場」，每個人在空間的移動位置，除了到場顯現的狀況，每個人的內在經驗也不斷地向其他人顯示，相互交流互動與影響，卻又各別地存在。每個主

³ 王志德（2012）在《整體與碎片--蘇珊·桑塔格美學思想新探》論述 S. K. Langer 的美學觀提及此字。

體間的不同觀看點，物體的存在與同一物有不同的觀看點，「事物為我同時也為他人存在的這個向度本身，更豐富事物的存在與同一性」（李維倫譯，2004，頁 57）。以上的述說，不斷地在市北大附小的戲劇與音樂課程及關小的附幼課程的教室教學情境過程中發生。「情境」在教室的空間每個同學的身心與外物相參相容的活動關係，展現人我間更深一層的內在交互性（鄭金川，1993）。

身體的空間性與表現性是人體現世界的重要依存。在教室教學過程觀察，同學們在教室空間的實際經驗與直覺，他們都表現出自我主體建構空間之能力，表現在身體的姿勢、在空間的位置，空間不離開人的主觀意識與經驗。以劇場空間的觀點轉譯，此時教室中的人與空間都可以不同向度的立體化，因為人與空間都是存有的，其過程是一種表現歷程。美感就在教師導演的設計下展開，在空間中，何時個人獨白，何時雙人舞，何時大合唱，在空間的經緯線上陳列與移動。

將教學過程視為一種表演藝術，既挑戰也十分貼切，教學文本的脈絡發展是否一如演出文本的藝術性與多元性，讓學習有脈絡可循，這是一趟尚未完成的探索之旅。

肆、公眾教育即共學文化

這是作者一直在思考的問題之一：當公共教育（Public Education）從行政角度轉向以「人」為本的公眾教育（Public Education），就如同社區藝術（Community Arts）從地域觀念也逐漸涵蓋社群藝術。在學習場域所形成的學習社群（Learning Community）應如何對話？

一、共學社群

英國教育工作者 Mitchell 和 Sackney (2000) 對學習社群 (Learning Community) 的定義是在社群中，以學習者為中心，有引導者帶好每位成員。在此學習社群中的每一份子，包括教師與學生，有相近的信念、價值、與追求優質的生活態度，經過討論、溝通、互動的共同的經驗過程，分享知識與概念，交換經驗。也像 Fisher (1997) 的描述，在社群中的溝通，其結果是一種相互協商後的瞭解，而不只是一種表面的同意而已，作者將以上概念作為共學社群的基底。

Rogers (1980) 曾指出傳統教學有幾個特點，教師是知識的擁有者，學生只是容器，只是知識的接受者。言語教學是灌輸知識的主要方法。教師是權力的擁有者，學生只能服從。師生之間互不信任，民主及其價值實際上受到踐踏，學生不能參與課程之選擇或討論。只重視個人智育，而不重視全面發展。這樣的教學環境因素往往使得學生學習經驗因為長期的重複而顯得乏味。但是，表演藝術教學不一樣，其過程跟藝術創作相同。

教學教室的「藝術場」，教師是否以學習者的生活經驗為主去設計內容，引導與教導他們，透過教學文本的情境教學，營造一種情境學習環境，讓身體的感觀和知性是同步進行，在動態中進行思考，在靜態中進行關係連結，所有的參與者都是能動者不斷地彼此刺激、變化與生成。在場域內透過藝術形式加上身體臨在場的體驗學習，在同一事物下各別建構各自的知識認知。所有內、外在經驗都透過語言和肢體行為來表現，就如同在一般生活裡，我們經由聽和看來了解一個人的行為與動機。

Alexander (1990) 曾提到社群中的某些行為儀式指向情感相互集中地交流，代表著莊嚴的象徵。表演藝術教學或戲劇教學其進行的方式是多元方向

進行的。Brian Edminston 認為在學校班級的社會化活動所產生班級學習社群的對話，這種情況被認為是一種即時資源共享的在地文化。同學們的發展與學習從內在自我（Intrapersonal）到人際之間（Interpersonal）的理解或反之亦然。如同 Bruner（1977）所說，戲劇可以使學生直接由觀看的經驗，因感受到而達到認同感。這些學者提到的狀態是學生們都在一種理性極高的情況下進行，也就是學生們都能情緒管理，讓教師不會情緒失控。但若出現相反狀態時，應如何面對？

或者換個角度，教師是否可養成學生們學習態度，讓學生清楚戲劇教學法或是表演藝術教學法，其學習過程是嚴肅的，一如主科學習。教與學之間的關係是關懷的、互動的、交流的、同理的，這樣才能形成共同體的學習社群。

伍、結論

「我的身體即世界的中心」的想法是如何讓教師與學生的教學關係真正落實在「互為主體」也「互為客體」，回到個人也非主客二分的狀態，而是以主體存有的「我」與作為物質肉身的「身體」是相互結合的物我合一。

這兩年的觀課和觀後討論讓筆者有不同的想法，除了看到第一線教學老師的認真，找到自身與學生之間的教學頻道。同時也發現政策與現實的差距，老師難為了。對於政策無法在短期內產生變化，教師們努力在教學現場給學生們最好的學習環境。教師們尋求各種媒介與教學方法的可能性，這一切不就是希望讓學生可以發展出自身的能力，相互學習與成長；與此同時，教師也教學相長的有所改進，有更進一步的創新教法。教與學是正向的循環圈，沒有終點，永遠在創造「新」的情境。

參考文獻

中文部分：

王志德 (2012)。《整體與碎片：蘇珊·郎格美學思想新探》。北京：中國書籍出版社。

李醒 (譯) (民 76)。《論劇場藝術》。臺北市：丹青圖書。(Crai, E.F., 1968)

李維倫 (譯) (2004)。《現象學十四講》。臺北市：心靈工坊文化。(Sokolowski, R., 1999)

馬照琪 (譯) (民 100)。《亞莉安·莫虛金：當下的藝術》。臺北市：中正文化。(Mnouchkine, A. & Pascaud, F., 2008)

容淑華 (2013)。《另類的教育：教育劇場實踐》。臺北市：臺北藝術大學。

傅佩榮 (1995)。《西方心靈的品味：二，愛智的趣味、自然的魅力》。臺北市：洪建全基金會。

傅佩榮 (1995)。《西方心靈的品味：三，理性的莊嚴、自我的意義》。臺北市：洪建全基金會。

傅佩榮 (1986)。《現代哲學述評 (一)》，滄海叢刊。臺北：東大圖書公司。

傅佩榮 (譯) (民 80)。《科學與現代世界》。臺北市：黎明文化。(Whitehead, A. M., 1925)

鄭金川 (1993)。《梅洛-龐蒂的美學》。臺北市：遠流。

西文部分：

Alexander, J. C. & Seidman, S. (Ed.) (1990). *Culture and society contemporary debates*. Cambridge,: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge: Harvard University

Press.

Mitchell, C. & Sackney, L. (Ed.) (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.

Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. New York: Houghton Mifflin Company.

讓差異性浮現的「滾動式」對話

王筑筠 博士後研究員

國立臺北藝術大學與人文教育研究所

差異性不是只有指兩者之間的差異，它更指自己的差異。這是一種生長性質的差異。也就是說，不只是我和他人是不一樣，自己也在不斷地處於自我異化的過程中：我自身在不斷地變化之中，植根於感受，於活生生流動的節奏之中在變化著。（藍劍虹，2009，頁12）

在聲音與身體（音樂／身體美學）研究團隊開始尋找試點學校時，甫結束博士課程的我加入研究團隊，隨著研究案主持人拜訪邀請學校、進入課堂觀看教學互動、參與研究核心討論與協助研究活動規劃執行。幾經觀察，研究案執行的變數多半是來自研究設計、實驗執行、資料蒐集、認知／知識形成辯證的循環過程，其中研究案參與人員關係之建立與社群討論方式的循環運作，特別吸引我的注意。

本研究案的研究設計、執行運作活動規劃乃依據不同研究參與對象的參與情形產生些許的差異，但是所有活動設計均以學習社群（Professional Learning Community, Lave & Wenger, 1991）和反思行動（Reflection Practice, Schon, 1983）為規劃核心。也因此研究案參與人員之間的關係建立，會依據研究活動的進行產生變化，並非常見研究者或被研究者的固定關係。並且，

參與人員在研究案中的關係並非單向活動，如研究者蒐集資料或參與者給予資訊；在聲音與身體（音樂／身體美學）研究案中，也因此參與人員在觀課後社群或是定期諮詢討論的雙向對談，明顯可見參與個體皆會主動延伸反思。本文將分享本研究案參與教師分別與研究團隊，和與陪伴圈諮詢委員，三者間的互動觀察。並且，針對雙方對應的方式、關係轉化，從我參與研究案的角度，進一步探討。

壹、試點學校教師與研究團隊

在教學實驗過程中，試點教師的自省覺察過程，透過多種方式被記錄下來，教師可以自行檢視專業教學的向度，和教師對於自身個人特質、自我檢視教學方式與教學進行改變的過程，可以接近原貌地被呈現。因此，過程中參與者之間的關係產生明顯變化，由一開始的「上往下」，研究團隊分享美感學習理念與引導教師思考美感教學的可能性與可變性；到第一階段初期後，參與教師慢慢在教學實驗討論中，主動回饋建議實作工作坊舉辦類型，以符合教學實驗所需，互動方式也因此轉為由「下往上」的對話方式。對談中，教師嘗試分享個人信念和釐清美感教育教學在其教學科目可涵蓋之面向，更進一步提出未來研究成果推動、試點學校內部推動方式、社群運作方式和教師專業發展將會面臨到的挑戰。而這些討論過程與內容也都清楚的路徑供其他研究人員參考。試點學校教師與研究團隊對談方式多類型，方式之一即是透過觀課後的討論會，授課教師分享課程設計理念和教學法運用方式，研究團隊成員引導社群討論進行。

貳、陪伴圈諮詢委員與試點學校教師

陪伴圈諮詢委員在本研究案中所扮演的角色，不僅提供研究案設計、執行建議，也因應研究團隊設計「大手攜小手」的設計，必須訪視試點學校觀看教學實驗。所以跟評鑑導向中，觀課委員的任務有所不同的是，本研究案的諮詢委員須能同時扮演陪同其他人員，在研究執行與教學實驗的過程所需之諮詢工作。在訪視觀課活動的執行階段也遭遇到不同的挑戰，首先是觀者與被觀者的互信程度的變動，在教學實驗開始之前，持續有幾位試點學校教師對於開放觀課有些疑慮。依據與參與教師晤談（非正式個別訪談）的結果，原因大多分為兩類，一是教師過去被觀課的經驗不甚理想，收到評論多為負面批評，並未針對教學面向給予專業回饋；另一考量則是開放教室觀課會影響教學活動，影響包含學生的學習行為的改變並對教學、課室管理增加額外的負擔。然而在訪視觀課後的討論中，授課教師與觀課委員針對觀察到的美感教學活動進行討論，雙方在過程中會釐清自己立場提出疑惑，也相互延伸探究變動教學與活動方法的考量，提出教學內容的延伸建議與分享提供輔助資源。

在與每一位參與人員互動時，發現研究參與者都會持續覺察到自己與其他參與人員互動的狀況與程度。不論是因應工作需要或個人研究興趣因素，我發現多數參與人員，都試著從自己和他人兩個角度去觀看研究案中的其他參與者，考量參與研究案的程度和進行實驗教學可能會產生的挑戰或疑慮。例如，試點學校教師對於教學實課程要求開放觀課多有顧慮，即使在一開始邀請教師參與研究案時，研究團隊便仔細說明研究設計的考量與規劃，與基於研究倫理規範參與人員的權益與保障。也因此教學實驗進行期間，研究團隊持續透過非正式訪談方式了解試點學校教師的考量，讓教師深入了解研

究案設計考量與預期研究成果效益。這種雙向的互動方式產生流動性的對話關係，所有參與者的對話互動是立基於對彼此（其他參與者）的逐漸了解，與彼此的關係也在如雪球般的「滾動式」對話中建立。

正如之前提到，社群討論方式伴隨著研究活動形式的改變有不同的運作模式（詳細說明請見緣起）。例如，教學實驗的進行方式是隨著試點學校的特質與類型差異，使教學實驗執行略有不同。因為研究設計在進行教學實驗時，研究團隊會先與試點學校教師討論課程，雖然不是每位老師都能在上課前與觀課者討論教案，但觀看者與授課教師都會在觀課後找時間進行對談。討論的範圍很廣泛，從研究案本身的設計、執行和文獻視點，到教學實驗設計、課程架構、教學活動轉換，或是觀課產生的疑惑，如課程中傳遞樂器／物品的方式，授課教師會分享如何在過去教學經驗上進行教學實驗課程的考量，並檢視進行美感教學改變歷程中學生的回饋。第一階段的研究成果也顯示教師改變的弧度彈性變大，可更快速地因應學生的學習回饋調整教材、教法的運用，這清楚地呈現參與教師以過去經驗為基底進行美感教學的脈絡和轉化可能性。

如之前提到的，參與者在學習社群中的對話方式是「滾動式」的，因為參與者並非僅是單純回答其他人員的問題，而是在回應過程的同時也進行反身性思考，提出從自己觀點所意識到的問題或分享自己覺得對方需要的資訊。也因此參與聲音與身體（音樂／身體美學）研究案自己最大的改變就是在過程中，反覆檢視自己處境（**Situated Context**）的練習。隨著不同角色位置的（與他人）互換／（自身）轉換，理論驗證者／研究設計規劃者／資料蒐集者／教學實驗者／旁觀者／教學工作者，從檢視個人認知內容、信念形成過程，重新為自己正在經歷的經驗塑形。最常做的練習就是每次進入教室前，要求身為觀看者的自己可以清空所有過去經驗和已知事物，轉而以開放

的態度觀看當下的那堂教學實驗課程。因此參與期間，我非常感謝試點教師不吝嗇地分享自身經驗，並透過主動分享地的互動討論，深刻證實與深信教師社群的信任關係建立，確實會影響分享議題的深度、廣度和主動參與討論的意願。

參考文獻

中文部分

藍劍虹 (2009)。許多孩子，許多月亮。臺北市：晴天。

西文部分：

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. NY: Basic Books.

第二篇 參與教師心得

改變從教師開始

本研究案的教學實驗學校教師從來都不只都是「被研究對象」，他們扮演的角色不僅是教學實踐活動的執行者，也是身為 a/r/tography 中藝術家 / 研究者 / 教師「三位一體」的主體（詳見緣起）。

本章將呈現兩間實驗學校：臺北市立大學附設實驗小學、關渡國小（含附設幼兒園）教師的個人反思，從教師端反觀身體與聲音美感教學實驗的執行。在研究案邀請北市大附小加入研究案時，陳映蓉研發主任特別協調該校某一教師社群，隨著研究案的進入加入美感相關元素。也因此在這章中陳映蓉主任除探究課堂中的美感外，也特別分享社群運作紀錄與該校參與教師心得，呈現參與教師個人美感經驗轉化歷程與如何轉化個人美感經驗帶入教學活動的嘗試。而廖順約老師則點出落實美感教學 / 學習的困境，並從表演藝術教學和美感教學視點，探究如何在教學過程中促使學習者主動嘗試。

而關小陳惠美老師則從參加研究案緣起、研究案運作、個人生活態度改變層面，呼應教師自身覺察 / 態度改變對於教學實踐改變的層面，她也提醒教師自我覺察感受容易受所處場地的影響。林盈岑老師經由呈現個人音樂教學理念變化，分享觀課後的陪伴圈回饋，如何協助自身檢視個人教學特質與在課堂中的師生互動狀態。接著，關幼蔡佩蓉老師提供自我反思紀錄，從教師自我認知的重要性、參與研習的收穫、陪伴圈回饋的運用，檢視個人專業成長與教學改變。最後，黃紫霖老師從個人態度，對於專業發展、身體與聲音（美感）教學引導方式學習，分享參與研究案期間的教學嘗試，除呈現教學中遇到的挑戰外，也分享學習者的身體改變，提供教學者和學習者在教學實踐中多面向的改變紀錄。

心靈饗宴

——談課堂中的美感和教師專業學習社群的美感發展

陳映蓉老師

臺北市立大學附設實驗國民小學研發處主任

美感 是觸動心靈的感受

美感 是心靈沉澱後的感動

美感

就是在完成前多思考一下

在完成後多看一眼

壹、緣起

因為參與「亞太地區美感教育研究室工作計畫」子計畫二：聲音與身體實驗方案，一連串的美感體驗課程在附小陸續展開、一顆顆的美感種子在附小師生心中慢慢發芽。從孩子的美感體驗課堂到教師專業學習社群的成長，透過一

系列美感探索與體驗活動，漸漸喚起師生的美感覺知、豐富美感經驗，進而提升美感素養……。

貳、美感體驗課堂

一群幼兒園中大班的孩子，有點羞澀、有點靦腆的走進地板教室，彷彿誤入叢林的小動物，睜大著雙眼四處探索著，圓滾滾的眼睛透露出緊張、好奇、期待的心情，直到聽見老師輕柔溫暖的問候：「親愛的孩子們，歡迎來到這有趣的教室！老師將帶著大家玩很多有趣的聲音遊戲喔……。」孩子們逐漸卸下了不安的情緒，紛紛靠近老師、放鬆的坐在地板上。

這是一系列沒有課本的美感體驗課程，我們以兒童音樂能力發展為基礎，以兒童生活經驗為題材，以聲音的探索與體驗為主軸，藉由「發現聲音→符號紀錄→典範賞析→創作表現」的教學模式，進行螺旋式的課程設計；透過「肢體律動、音樂聯想、分析創作指標及聲音創作」等教學策略，引導孩子體驗美、感受美、表現美。

在美感體驗課堂中，孩子們在老師的故事與音樂引導下，自由的開展身體、試著用身體回應所聽到的聲音；在聲音的遊戲中，嘗試打開耳朵、關注生活中的聲響、分辨聲音的變化；在問答的情境中，引導學生表達自己的想法、藉由聆聽學習接納他人的想法，漸漸形塑自己的美感判斷。而這樣的課堂，老師的教學美感顯得格外重要，包含素材選擇、聲調表現及情境營造等，都是影響孩子的關鍵！

選擇好的聲音作品作為課堂引導素材，能讓孩子有典範學習的對象，並將這樣的美感經驗轉化成自己的美感判斷；此外，老師透過適當的音量、語調、

速度和聲音表情，能讓孩子上一堂舒服的課，也能讓孩子學習好的說話方式；更重要的，營造一種溫暖、正向、關懷、鼓勵的情境，並透過「慢引導」哲學，重視孩子的學習反應和速度，讓孩子在被接納的環境中也學習接納別人。

經過一年的美感體驗課程，孩子對美感的體驗愈來愈深刻，例如：孩子能小聲說話、能從課堂上的搶答變成等待、能學習聆聽別人說話、能運用好的肢體語言表達自己、更能觀賞別人的表現；更棒的是，孩子在聆賞聲音作品時更有想像力，創作聲音作品時多了細膩的變化。

參、教師專業社群的美感發展

一群老師在地板教室隨著音樂時而舞動肢體、時而想像情節、時而融入故事、時而繪出畫面……。

這就是臺北市立大學附設實驗國民小學的「心靈饗宴」教師專業學習社群。在每月一次的聚會中，透過表演藝術、音樂和視覺藝術的美感體驗與探索，喚起教師的美感覺知、豐富教師的美感經驗，進而提升教師的美感素養。經歷了一學年的美感體驗活動，我們看見社群教師「美感素養」的變化，亦看見「美感教育」漸漸融入在課程中。

「心靈饗宴」社群由十九位教師組成，成員涵蓋校長、主任、中低年級導師及科任老師（含英語、生活、本土語言及藝術與人文領域），藉由每月最後一個週三下午的聚會，進行了十二次的美感體驗活動，包含表演藝術美感體驗、音樂美感體驗、視覺藝術美感體驗、電影賞析、讀書會、美感課程分享及外埠參訪等。每場體驗活動皆由社群內的專家老師帶領，透過「體驗、實作、分享」的模式，啟發社員對美的感受力、想像力、創造力及實踐力。

以下為「表演藝術美感體驗」、「音樂美感體驗」及「視覺藝術美感體驗」的進行方式，及社員們的美感回饋內容：

一、表演藝術美感體驗

【體驗活動一】機器婆婆

1.透過《機器婆婆》短片欣賞進行劇本分析；藉由「角色椅」活動進行角色扮演與提問，分析角色心情。

2.社員回饋：

(1)「美感」是內心的感受，能透過各種形式表現出來。

(2)和孩子互動過程，小小的動作也關乎美感，在效率、目標之餘，互動時的美感也很重要。

【體驗活動二】「偶」來表演

1.以「雙手」表演喜怒哀樂及動物姿態；利用「塑膠袋」變化出雙人組合的演出形式。

2.社員回饋：

(1)身體上任一的部分都可以展現美感，創造力是最沒有侷限的！

(2)美感及創意可以在觀察與思考中激盪出無限可能。

【體驗活動三】對話中的戲感

1.透過「相同的劇本」，呈現不同的對話語氣；藉由對話，引發故事的連貫性。

2.社員回饋：

- (1)透過幾句簡單的台詞，加上生動的肢體動作和豐富的情緒變化，即衍生出有趣的一堂表演藝術課程。
- (2)同樣的劇本，因演員的演繹而產生了不同的詮釋與意涵，其中產出的效果正是美感所在。

二、音樂美感體驗

【體驗活動】遊戲·律動·故事

1.透過「音樂活動」引發個人的美感經驗，透過肢體動作、戲劇表演與繪畫創作將內心的感動表達出來，並從社員們彼此的表現活動與對話中分享「美感經驗」。

2.社員回饋：

- (1)各學科可配合音樂體驗活動，活化教學內涵，增進孩童的學習興趣與學習效能。
- (2)節奏是美感、想像是美感、肢體律動是美感，音樂是美感的綜合。

三、視覺藝術美感體驗

【體驗活動一】毛線創意手作

1.從生活中尋找「手作」素材，透過「毛線創意手作」進行美感體驗。

2.社員回饋：

- (1)平凡不起眼的小素材，經過美感的眼光與設計巧思變成了獨一無二的美學藝品，增添生活樂趣！

(2)創意與發想充斥的美感教育，完全是場豐富的饗宴，在實作的歷程中，激出更多元的課程設計想像。

【體驗活動二】蛋糕盤子的其他快樂方式

1.由生日蛋糕盤子延生出「我是附設實驗小學人」的小偶創作。

2.社員回饋：

(1)將孩子的作品布置於教室四周，既可展現學生創意，也可增進學生彼此觀摩的機會，並讓學生感受創作品應用在生活環境上的空間美學。

(2)學習如何表現布料之面的交織色彩效果，開啟對生活周遭物品的可再利用性的新思維。

肆、屬於附小的心靈饗宴

「心靈饗宴」社群經歷一學年體驗、實作、對談及分享，看見社群教師「美感素養」的變化，也看見「美感教育」漸漸融入課程中。從社群教師的分享中發現，透過美感體驗活動，他們發現美感、發現美感與教育的關聯，更嘗試將美感融入各領域教學中。

一、透過體驗活動，發現美感

◆ 校長：美，一切皆在愉悅的氛圍中，人、事、物皆融合祥和，偶有激情、亦在美中。

- ◆ 小文：共生共榮的團隊合作，在社群的成員的切磋琢磨下，正視每一項必得面對的教育議題。教育，不正是用心的產出、精華的傳承！
- ◆ 小如：「美感教育」說來容易，但實際要執行、實踐卻不容易。生活中其實不缺乏美，只是大多數人缺乏發現美的眼光。
- ◆ 小嘉：美感在不經意之處留下小小感動或驚訝。
- ◆ 小愷：多元素材，超空間想像，Super 體驗，棒透了！
- ◆ 小君：美存在於自然中，只是常被我們忽略或不以為意，用心觀察便有更多收穫。

二、透過體驗活動，發現美感與教育的關聯

- ◆ 小莉：美感就是觸動心靈的感受，讓自己覺得很舒服、舒適。從偶戲出發，到手指應用，甚至到塑膠袋的運用，都是從生活經驗中體驗的美感，皆是教學的好題材。
- ◆ 小琳：透過戲劇的表演、肢體的伸展、美術的創作，都讓我們深刻體會到「美」不僅藏身在生活中的各處，更與我們的教學產生緊密的連結，密不可分。
- ◆ 小約：藝術教學的美感經驗是我們不斷再討論的議題，如何在藝術教學中提升美感經驗才是重點。我們的結論是不必另起爐灶去設計所謂的美感教學，而是在原來藝術教學活動中，增加學生美感經驗的累積。
- ◆ 小華：在這個社群當中我認識到也學習到了許多藝術融入教學的課程，讓我體悟到藝術並非是遙不可及，你只要多一點的觀察力，多一點的想像力再加上多一點的創意力，你就可以活在藝術裡！

三、透過體驗活動，嘗試將美感融入教學

◆ 大華：美的體會—原來用手勢可以表達對事情的感受，甚且可以講故事。用於教學—引導學生用手勢來表達抽象概念。

◆ 小美：在感動的當下，我也期許自己，雖然是身處看似截然不同的英語教學領域，是否可以運用視覺、聽覺、嗅覺、觸覺等多重感官的刺激，帶給學生不同的學習體驗……

◆ 小涵：今年參與心靈饗宴社群讓我體驗到不同的美，也學著用美術、肢體、音樂等表達美，更棒的是可以應用在教學中。音樂律動之美運用在英文教學時，我做的是 **Jazz Chant**。利用有韻律的韻文使孩子熟悉英語的語調……

◆ 小珮：語言的學習其實經常需要多元活動做為練習媒介，藝術的表現是最直接的連結。在這幾次課程中所學到的戲劇表達和手做勞作都啟發英語教學活動的靈感。

生活的美

就在人的一思一想

一舉一動之間

透過體驗與互動

喚起美麗與感動

美感教學

——讓學生更進一步體驗美感

廖順約老師

臺北市立大學附設實驗國民小學

壹、美感學習在教育

美感最早來自德國文學家席勒的倡導。他主張人類在感覺、悟性和意志三種官能之外，還有一種美感官能，針對這種官能的教育稱為審美教育。我國教育家蔡元培於德國深感通過美育以通達於世界主義，能破除人我之間，返國後過便開始提倡美育的重要性。

及至民國六十八年將美育納入國民教育法，民國六十九年教育部頒布〈國民中小學加強美育教學實施要點〉中提到：美育的功能在促進德智體群四育之均衡發展。美育的範疇，不單只是美術、音樂等科，其內容包括所有課程中涉及美感的各種活動與經驗。評量範圍包括：欣賞力、創造力、習慣、態度、學習精神以及美育知能。美育才確定在我們國民教育中有法源依據。

之後，九年一貫課程將音樂、視覺藝術和表演藝術統整在藝術與人文領域，基本理念的開宗明義就是「藝術與人文」即為「藝術學習與人文素養，是經由藝術陶冶，涵育人文素養的藝術學習課程。」藝術美感和人文素養的

提升被再次的強調，並把表演藝術也納入藝術與人文領域之中。

教育部於民國一〇二年五月三十一日提出「美感教育中長程計畫」中提出（二）美感教育的意涵：提供學習者能覺察美、探索美、感受美、認識美及實踐美，敏銳其身心靈多元感知的學習方法、機會與環境。（三）美感教育的重點：培養國民能具備發覺美、探索美、感受美、認識美及實踐美的知能與習慣；能從生活中感受美，將美感展現在生活中；強化情意的陶冶、親臨體驗、以及手作實踐的自我表現，以成就其全人發展及美好的生活，進而建立美善的社會與環境。

從這些歷程來看，美感教育應是學校教育的常態，雖然推動的時間不算很長，但在教育面應該有一定的成效，不過每隔一段時間，就會發現在政策面又另起爐灶再次的推動，強調藝術美感對國民的重要性，每次強調似乎都在宣告推動過程成效不彰。

我有位在維也納擔任舞者的同學，他說每次在辦居留手續時就感受到她們國家對藝術家的善意，他強調在維也納美感並不需要特別提倡的，而是在平常生活之中就有美感。他感慨著為什麼花那麼大的力氣來推動的結果，竟是又一次的強調一樣的事物。顯然其中失落的環節，並沒有完全解決。

不過，到底美感如何生根落實在我們的生活之中，這是整體社會必須再教育的過程，並非一蹴可幾。當然透過學校的教育，安排於教學中，透過時代的改變來逐步完成是較為穩健的作法，只是經過前述的這些努力，似乎仍停留在強調、提倡的階段，在學校如何落實呢？教育部的美感教育重點已經點明：強化情意的陶冶、親臨體驗、以及手作實踐的自我表現，以成就其全人發展及美好的生活。也有人提出更簡單的作法：自由、體驗和創造。提供學生自由的思考環境，親自體驗、然後動手創作。我期待美感教育計

畫能落實陶冶、體驗和創造實踐的教學歷程，讓美感真正生根，而非短期的展現。

貳、美感教學難以落實的原因

美感提升是透過各教育階段不斷累積，才能表現在國民素質的整體提升。可惜的是，在過去尚未全面義務教育的年代，能夠接受教育就順理成章可以成為社會的菁英，教育因而被視為菁英培育的重要環節。臺灣儘管現在社會已全面開放，但卻沒有脫離菁英的思維，堅持華人長久以來「萬般皆下品，唯有讀書高」的科舉習性。儘管升學管道已暢通，選才的考試制度不斷調整，企圖打破用考試為升學唯一進路而努力，社會整體依舊困在學科考試的泥淖中掙扎。

因為學科考試分數高低，清楚地排比，進入名校又是顯示個人成就的顯性指標。義務教育的責任，竟然成為學生升學考試的評比大賽。多少年了，聯考改為基測、學測，一直到會考，目標就是降低考試計較一、兩分細微差別的競爭，讓學生了解自己的專長和需求。但是家長不認同，學生不放棄，老師又得繼續努力。教育改革停留在考試和分發制度爭辯，只要升學考試成績耀眼，學生到底學到什麼？美感素質的提升，從來都不是家長們關心的重點。

另外一個困境在於要求政策短期的時效，美感生活化可能要經歷三、四個世代的持續努力，短期的政策成效正是斷傷美感教學的最大原因。媒體時代，政策實施成果，必須透過媒體的宣傳，但熟悉媒體運作的人都知道，狗咬人不是新聞，人咬狗才會得到媒體的青睞。媒體需求的是看得到、聽得到，

可以吸引視聽的畫面或聲音，但美感累積從不是媒體所關心的焦點。而學校對於表演藝術教學就是要求展演，在推廣表演藝術的過程中，最常聽到老師的抱怨，就是學校要求成果的展示。學校需要成果來彰顯教學的成就無可厚非，尤其是近幾年，一直被提出來的學校亮點計畫，所謂亮點就是讓外界看得到，就是為了符合媒體的政策思考，因為亮點可以得到報導，因為亮點可以宣示學校教學的成就，但以基礎學習為主的中小學，真的能那麼快就得到亮點嗎？

教育部美感教學計畫中，我也參與大專青年偏鄉藝術推廣計畫，招募來的大專學生在兩週的基礎的訓練後，必須自己設計教案到偏鄉學校實際的帶領學生進行教學，重點是大專學生能帶著小學生體驗藝術、感受美的過程。但在成果發表會上，媒體關注的是他們幫某個學校完成了大壁畫，因為看得到，所以被關注、被報導。教育部也樂於這樣的宣傳效果，媒體報導可以宣示政策帶來實質的效果，預算才得以被立法院接受。實質上，這是整個計畫最枝微末節的成果，是整體計畫最不願意看到的現象。本計畫的目的是大專學生到學校帶領學生的藝術體驗，但偏鄉學校看到報導後，心態發酵就不再是美感體驗，而是為學校留下長期可見的成品。媒體所需的亮點報導恰恰歪曲了原本美感教育的意義。

因為只要是額外補助的教學專案，學校就會自我要求亮麗的成果展現。以教育部推動的藝術教學深耕計畫為例，九年一貫推動之初，因為藝術與人文師資不足，偏鄉學校尤其嚴重，為了讓偏遠學校能夠透過專案，得以邀請校外的藝術家進入校園，協同校內老師教學。在第一期的三年計畫，希望透過協同達到為校內老師在藝文教學方面增能的效果。但學校在執行專案教學後，對於教學成果的展示非常在意，一來為了可持續申請，二來是為了輸人

不輸陣的心態。有次我在訪視時，學校計畫執行得令人讚嘆，但學校主任表示他們不想再繼續申請了。詢問原因，因為老師們都非常投入專案的偶戲教學，除了教學，還必須為每年的成果發表會展演，由於亮點的要求，不管學校或教育處都希望展現亮麗的成果，老師們為專案而編排演出，演出的結果又令人矚目，在自我要求下，演出變成一件苦不堪言的差事。主任說老師們很願意教學，但對於成果演出，老師們都敬而遠之。總的看來，為短期成果展示所作的教學，通常遠超過老師的負荷，在高度壓力下勉強完成的教學成果，雖然得到短暫的光亮，長期下來是不利教學深耕的目的。學校在自我要求的戒律下，努力必須被看到，展演是最有力的明證，當教學的努力變成對展演的努力，深耕計畫的初衷又被扭曲了。

儘管教育部不斷地強調藝術教學深耕不必強調短期的成果，但學校似乎已經形成慣性，專案教學計畫就是要把成果弄得有聲有色，因應媒體的需求，的確較能得到報導效果，實際上為了追逐亮點的心態和美感的培養的確存在著衝突。

參、課堂的表演藝術和美感教學

身為表演藝術專任教師，雖有多年的教學經驗，但對於具體的美感到底是什麼？經常會有無法具體表達的飄浮感。對於表演的美感需求，或許可以在每次的表演活動中具體指陳在哪些地方的修正或加強，能夠展現戲劇的魅力、更能感動觀眾、更能表現人生的意義，或表現更具創意的觀點，這些都屬於戲劇的美感範疇。這些屬於戲劇演出的審美標準（經驗），的確是在表演教學時，我得以理直氣壯地、信誓旦旦地指導、帶領學生，憑藉的就是個

人對於戲劇表演理論的知識系統和展演經驗的累積，這也是宣示自己是所謂的專業人才，因而具有在表演藝術教學發聲的權利。

除了表演的專業美感外，學生從學習中提升了什麼樣的生活美感呢？面對這樣的問題，雖然我可以振振有詞地辯護，因為學生學會了表演，在表演的過程中，自然能夠體會到表演的美感，而這些經驗的累積之後，可以促成自身美感的提升，但事實真是這樣嗎？我不敢說不是，也無法斬釘截鐵地說：是。畢竟學生美感的提升必須經歷一段過程後才得以發現他的改變，企圖從短期教學的實施、策略運用，就能觀察到學生美感提升，身為表演藝術教師，必須很誠實地說：很難。但德國教育家 Herbart 強調：審美最初產生於留意觀察中，通常少年和兒童僅把一種物質看作與其他各種物質一樣的東西，最初他們覺得彩色的、對比的和運動的東西都是美的，而當他們看夠了這一切，並處在一種躍躍欲試的心理狀態，我們就可以嘗試讓他們去探索美了（梁福鎮，2001，頁 105）。學校的藝術教學應該採取的態度就是這種帶領學生處在一種躍躍欲試的心理狀態。

過去學校的教學方式，就是以要求學生在每個單元都完成一件作品為目標，老師教學時會將作品拆解，一個步驟接著一個步驟，帶著學生完成作品，然後以作品的完成度和精準度來評分。學生的學習內容是按著老師的指導，依據老師的美感要求來完成作品。這樣的學習模式就是缺乏學生自主思考空間，比較難將兒童帶領到躍躍欲試的心理狀態。如果以這種模式來進行表演藝術教學，在舞蹈的教學時老師就會將一個舞蹈作品的動作，分成幾個段落，逐步地教給學生。為了動作更接近專業的要求，就會不斷重複練習，直到達成。戲劇的表演也是如此，一段戲劇演出，老師就是導演帶著學生念台詞、走台步、區位的調度安排，聲音情緒的表現，最後希望學生能以接近專業身

體和聲音的表現來演出作品。這種教學方法接近大專或專業團體的專業訓練，除了少數具有專長的學生可能得到樂趣之外，相信大部分學生的學習經驗，一定是苦不堪言。缺乏從學生的學習心理開始的學習活動，通常會得到相反的效果，如果學生從沒有在學習中得到成就的樂趣，這樣的學習很難成為他生活的美感經驗之一。

如何帶領學生達到躍躍欲試的心理狀態，是美感教學的重要步驟。所幸表演藝術的教學模式，在九年一貫課程開始實施之初，就採取歐美已實行多年的教學觀點：從遊戲開始。如何將表演相關的元素，透過遊戲的方式，帶領學生在情境中遊戲、體驗，慢慢累積對於表演所需求的肢體和聲音的表現方法後，才讓學生從這些基礎元素中，嘗試發現自己的創作和表現的方法。觀念來源就是帶領學生達到躍躍欲試的心理狀態，然後帶領學生創作。相信學生的學習是透過對於一次又一次自我對表演元素的體驗，經過創作驗證後，再嘗試利用其他的素材、內容和議題，繼續創作。搭配不同的階段的表演所需的元素，利用遊戲再探索，維持學生對於身體和聲音表現的能力。

在本次的「美感教育實驗方案：聲音與身體（音樂 / 身體美學）」的執行上，我們並沒有從教案設計來著手，而是從原來的表演藝術教學中，思索如何將美感更具體的提升。在經過幼兒和低年級的教學後，我們覺得幼兒和低年級的學生，還是以遊戲的方式來探索表演藝術的聲音和身體的相關元素，學生在遊戲中自然地開展身體的可能性和表現性，就是美感表現。當學生具有表演的基本能力後，中、高年級帶領創作探索的活動會更有挑戰性。我在第二學期中年級的教學中，以此方式帶領學生創作後，在以提升美感要求的教學過程中，具有表演經驗的學生，在創作能力的表現更佳，從美感的角度在修整聲音和身體的呈現能力也更強。

所以，帶著學生實際體驗藝術創作的過程，在創作之後，重新思考和修正時，對於美感的強烈要求，就會自然地湧現，美感教學的精髓就在其中。

參考文獻

梁福鎮（2001）。審美教育學。臺北市：五南。

美感之路

陳惠美老師

臺北市關渡國民小學總務主任

壹、預料之外，預期之中

記得，一開始拿到密密麻麻的美感教育計畫內容，立即浮現的念頭是「哇！好大的計畫。」其實，本來我沒打算參加這個計畫的，因為忙碌的行政工作，再去參加一個專案計畫，對我而言有點負擔。但是因我個人對戲劇表演的興趣，看到「聲音」、「肢體」的字眼，就覺得這個研究案應該會很好玩。人總是這樣，一個動心起念，一不小心就會被忙碌淹沒，我也是。直到國立臺北藝術大學副校長張中煖老師、藝術與人文教育研究所所長容淑華老師親自來學校拜訪、邀請，我感受到老師們的熱情，「好吧！」，於是，就開始了我和這個計畫的緣分。

貳、有趣的研習

緊接而來，研究案的聯絡人筑筠，在暑假邀請我們參加了兩天的「身·音」工作坊，當中有些活動令人印象深刻。在「論音樂之美」的活動中，我看到非常溫柔的音樂老師——映蓉老師，說起話來輕聲細語、臉上總是帶著

微笑、說話速度不疾不徐，而且映蓉老師用音樂和節奏融入班級經營來管理學生，技巧非常高明。在「教育劇場實務演練」活動中，瑜琦老師和順約老師，帶領我們從點、線、面，慢慢鋪排成一場熱鬧非凡的「教育劇場」——演一個故事，中間讓觀眾加入討論，於是，故事不再只是一個故事，台下觀眾的參與，讓人更能同理故事中的角色所面臨的處境和心境，真的是非常棒的同理心體驗課程。當然了，看著我平日的同事，在扮演過程中展現出原來拘謹面以外的豪放面，我心裡也樂得笑哈哈，「原來喔！你也可以這麼放得開。」好像，在遊戲中，人就放下平日生活中的束縛，回到原始童真的那一面，開心就笑、緊張就大叫、覺得別人表現得很棒就自然拍手，現在想想，那些過程真的很美。

參、觀課

研究案的目的最終是回到教師教學現場，「觀課」是我們在這計畫裡選定前進的方式。對很多老師而言，「觀課」是一種壓力，我想這是每個人都要克服的，包含我自己。我們幾個參加計畫的老師和筑筠，每個禮拜固定時間進行社群分享，一開始我們討論要觀課、如何觀課、觀課後要怎麼紀錄、紀錄的格式……等，就花費了好大的力氣。剛開始壓力很大，我們需要不斷的對話、對焦，幾乎一整個學期，我們都有這種焦慮，因為同時間，校內還推動了「學習共同體」、「教師專業發展評鑑」、「教學輔導教師」……等各式各樣的教師專業成長系統，每套系統都需要觀課、做紀錄，再加上一個「美感教育」的新系統、新觀課方式，造成有些老師中途就離開了。那，為什麼我留下來了？或許就是研究團隊常跟我們提醒的——「滾動式的陪伴圈」

觀念；或許，真實的感受到研究團隊希望我們在沒有壓力的情況下，由陪伴圈陪我們一起走這一段路；再者，能夠真正走進小學的教學現場，看看老師的教學現況，這對大學老師們而言是非常難得的機會，學術研究如果沒有和教學現場連結，少了「對話」與「理解」那多可惜。

肆、變化

有些話題挺有趣的。那是一次在美感計畫小團體中分享，「我們認為什麼是美感教育」之後的效應，有兩件事引起我自己的關注。第一件事情是：教師的服裝穿著。我印象深刻的是中煖副校長的分享，她說以前她的學校老師是穿旗袍上課的，對照現在的老師沒有特定的服裝約束，可說是「時代大不同」！若讓我說說「老師的穿著」究竟跟「美感」有什麼關係？我的體會是：穿得美，同事們會稱讚：「妳今天好美！」學生會說：「老師，妳今天穿得好漂亮喔！」然後一群小可愛圍在身邊，用燦爛的微笑看著妳，好像那天是個 beautiful day。人天生就會關注美的事物，一個人的長相或許不能改變，但是穿著打扮卻好像噴上香水般的影響周遭的氛圍，這也算是一種「美感」吧！還有，穿著美麗得體，不知不覺中會約束自己的肢體語言，變得較優雅。其實服裝的穿搭和顏色的配合，當中的細節和趣味，也是一種生活美學的學習與運用。

第二件事情是：忙碌的生活節奏，需要停下腳步來感受。「什麼時候」、「什麼事情」我們感受得到「美」呢？有一次我從內湖回土林的路上，突然下起大雨，雨水滴滴答答打在公車的玻璃窗上，穿過玻璃我望向路旁的行道樹，一路感受公車的走走停停，那一天，下雨的街道有「朦朧美」。小時

候的我，常常跑到頂樓，躺在爺爺的長椅上，學著哆啦 A 夢裡的大雄，望向天空發呆，雲朵一下變成兔子，一下變成熊，這種回想小時候的情境有一種「懷舊之美」。快節奏的生活總是影響人忽略每天發生在身邊「美」的人事物，但是領略一點點「美感」就能溫暖人心、給人能量，比如：看見一個媽媽帶著小孩，一起牽著爺爺過馬路。

伍、理想與現實

這一年下來，上學期我們觀課的次數是一個月一次，到後來是每週一次；下學期因為我參加受訓的緣故，有一個半月不在學校，之後也是密集的每週一次觀課。每次觀課後都有「回饋會談」，在會談中我會去釐清自己的想法、課程設計的規劃、教學目標是否達到。我教學的科目是閩南語課，上課的班級有一年級、二年級、五年級和六年級。觀課的對象有一年級和五、六年級，上課的方式會因對象不同有所調整。五、六年級的課程很難上，因為學生間的語言能力落差很大，家裡講閩南語的學生受情境影響，閩南語語言能力一級棒，不太指導也會講得很道地；家裡不講閩南語的學生缺乏對話練習，上完課閩南語還是不熟練；有時候是學生顯得意興闌珊、無關緊要，因為完全聽不懂。因此，我的課程第一個目標就是引發學生學習興趣，運用誇張的肢體動作或是即興自編的 rap 等各種活潑方式吸引學生注意，在自然的情境下讓學生感受語言的魅力。但是，高年級的閩南語課程某些單元會結合社會及地理課程，再加上其中的音標教學，老師在進度壓力與教學要突破、有多元創意的拉扯中，變得掙扎。好幾次在社群的討論中，我覺得陪伴圈觀課老師

給的建議很好，但執行上有困難。上課的音量大小、教室走動的動線、肢體語言的開放……等，這個都比較容易達成，但是回到課程內容，該怎麼上才好，就見仁見智，而且每個老師給的建議觀點都不一樣。閩南語教學生活化一點、這個可以加進來、那個可以加進來、盡量跳脫課本框架……，這些建議都很好，但是，課程只有一個禮拜一節課，三個禮拜要上完一課，老師也會有教學上的無奈。

語言本來就是在生活情境下自然而然學會的，我會講閩南語是因為我出生南部，跟我的阿公阿嬤住在一起，家裡講話就是用閩南語。來到臺北讀書、畢業出來教書後，我竟慢慢失去講閩南語的能力，一種危機感讓我積極爭取教閩南語來維持我的母語熟悉度。理想與現實的落差討論，不斷地在觀課後的對話中上演，後來我調整的方式是：雖然很難做到，但我願意試著去做看看。陪伴圈老師給的建議，若我個人覺得可以修改的，下一個班我就試試看吧！

陸、結語

每個人的一天都只有二十四小時，學校每一週的課程時數就這麼多，大量被塞進各式各樣的重要教學議題後，彷彿被稀釋的咖啡，難以入口。教育現場的老師們除了教學，還要承接評鑑制度大量進行觀課、議課，時間分給了學生、給家長、給評鑑、給觀課，還有空白時間留給自己嗎？還是最終只能淪為疲於奔命的應付紙上作業？「美感」這件事如何進到人心裡、促使人反思並落實在教育中呢？參加這個計畫最大的收穫，就是讓我有特地空出來的時間、空間去

思考「美感教育」這件事，但是會不會在計畫結束之後，又回到現實生活的迴圈，漸漸忘卻，要給自己的心靈騰出一些空間，安靜的思考「美」、「美感」、「美感教育」這些令人生命豐富的事呢？

參與研究案的教學反思

林盈岑老師

臺北市關渡國民小學

去年開學後沒多久，主任拿著一份公文過來找我們。上面寫著密密麻麻的說明，解釋準備要進行的美感教育研究案。幾經和同事的討論，最後我決定加入美感教育的團隊。

這一年來，透過對談，我和筑筠不停地調整對美感教育研究的方向和方式。中間也參加過多次研究案所舉辦的研習，針對身體、聲音的各種探索，請來非常優秀的師資開發參加研究者的視野。

整個過程中，我個人在被觀課後的教師回饋得到很大的幫助。這個過程可以透過觀課者的回饋，讓授課者直接調整自己的課程，也能明白自己在課程中的優缺點。觀課老師們也回饋在授課時的聲音、肢體和學生之間的反應，很多自己忽略的細節，都可以在這過程中被提醒。

自己的工作經歷幾乎一直都在教授音樂課程，有機會當導師帶班的時候，希望能給學生更多的東西。幾年下來，在教學過程中我希望自己能夠透過開啟學生對古典音樂或者其他的音樂類型，有不同的欣賞角度。因為現在的學生接觸很多的流行音樂，所以我希望他們能夠有接觸更多類型的音樂。不只去接近，並且能夠讓耳朵接受不同的曲調與結構，這是從課程面向去思考美感的建立。

而研究案的出發，則是以教師自身對於聲音跟身體的覺察為主，這是很不同的面向。的確，自己在教學時會發出怎樣的聲音？帶著怎樣的肢體運用？自己其實很難察覺。在參加研究案的同時，透過觀課後的會談，筑筠會就她所觀察到的我上課時的聲音與肢體的運用給予回饋。當她提出她對課堂內容的疑問時，我的回答其實也就是重新整理教學過程和教學目的是否能妥善的在課堂上運用的檢視。

在研究案進行的同時，我的確會在教學時更注意自己的聲調、課堂中各種聲響發生的結果、自己的肢體在課堂上的表現，進而提醒自己要注意這些項目。教師說話的聲音，包含著理解、命令、權威、溫和……各式各樣的意義。教師自己操作這個聲音的同時，也同樣在進行班級經營。怎樣的聲音能夠進行有效的班級經營？值得教師自我探索。如教授們回饋給我的，我的聲音中總是含著權威和命令式，好處是指令清楚，學生能夠有很明確的動作回應。缺點就是過於嚴肅。所以如何運用與調和聲音所帶來的意義，是我的課題。教師若能透過自身對聲音與肢體的覺察，會對自己的教學與班級經營有很大的幫助，這不只是能讓教師重新檢視自己與學生的距離與關係，也協助調整自己在班級經營的方向與步調。

參加研究案的過程雖然辛苦，但實質上自己也收到許多回饋。每週的觀課與回饋，不只累積並豐富自己的教學內涵。希望參與研究案所獲得的不同面向回饋，自己能夠繼續鑽研，改善自己的教學。

美感的成長與進化

蔡佩蓉老師

臺北市關渡國小附設幼兒園

壹、研究案初體驗

於剛接觸研究案時，我們曾一起討論了什麼是「美」？大家對美的定義都不相同，身為老師要如何表現才能帶給孩子美感？這個問題沒有絕對的標準答案。對於我來說，老師的任何表現孩子們都有可能模仿，也因此身教很重要。你所表現的是溫柔的、有活力的、能給予正向鼓舞的，還是生氣的、悲觀的，我們的狀態不時的影響著孩子們。

我們從老師的外在美談，包括穿著、聲音、臉部表情等。慢慢的由外在討論到內在，對我來說，能做出善良的事情與具有良好的道德行為表現是深具美感的，外在再美，也敵不過擁有美好的內涵，現在的時代太過於迷戀絢麗的外貌，而忘了人最根本的尊重與同理心。

經由多方的討論，我們對於美的自我定義更加的具體，一個老師如果連何謂美都沒有任何想法，那是很難將美帶給孩子們的。

貳、研究案的研習經驗

研究案所安排的課程是相當有趣的，例如，於課程引導下老師們舞動自己的身體，使用音樂使老師變換各種動作，想辦法激發身體的線條美，也經由圖片透過分組進行戲劇的演出，或是用心的聆聽一首音樂，將對於音樂的想像經由故事敘述或繪畫表現出來，我們也經由研習課程，更加注意自己的站姿是否正確，聲音音量於課堂中適不適切等。

老師要能先自己呈現美麗的肢體動作與柔美的聲音，孩子們才能於課堂中進行模仿，這些課程對老師很有幫助，能協助教師將課程所學運用於教學當中。

參、美感教學初體驗

研究案的參與成員，研究團隊、學校老師、陪伴圈教師們以「滾動式」的討論方式成長。於課堂中陪伴圈教授會進行觀課，結束觀課後會與教學老師討論優缺點，表達彼此的想法，使其共同成長與進步。記得剛開始上課時，教授提到孩子排排坐著上課不吵鬧才是好的嗎？反思自己所受的教育是填鴨式的教學，對於排排坐上課似乎在臺灣社會見怪不怪，但這樣對孩子來說好嗎？實際上這並非是教學樣貌的唯一形式，不是嗎？

於是我們試著將教學的主題內容與肢體活動進行結合，這種不熟悉的教學方式使我們備感壓力，我們開始思考要播放什麼影片，讓孩子觀看引發他們身體的變化？什麼樣的音樂會適合某個動作與想像的產生？在教學活動中，有那項樂器可以使用配合動作活動？這樣的過程經過一次又一次的嘗

試，雖然不一定能成功，但是這樣的深化思考教學對孩子是很有幫助的。

肆、美的喜悅

從一開始要孩子們擺動身體很難，他們都很害羞，而且不習慣此種類型的活動，但到後來他們愈來愈大方，還會表達自己的想法。在孩子們使用肢體表現某種蔬菜時，會有人想要化身為毛毛蟲，孩子們也從一開始不習慣聽節拍，到後來能依照節拍變換動作。

我們有使用身體呈現地瓜的成長過程、阿兵哥的動作變換、年獸的扭曲動作、鞭炮的爆炸、水的三態變化、團體的高麗菜組合……等。不同主題的引導過程對老師來說雖然辛苦，但看到孩子們開心的於課堂中享受活動，我覺得一切都很值得。經由肢體課程的學習，孩子們不只勇於呈現肢體動作，於其它方面也愈來愈有自信，我們班一直是幼兒園所中公認最活潑的一班，也是每次律動跳得最棒的一班，這些表現都是他們自動自發的表現，孩子們真的很喜歡舞動自己的身體。

很開心參與此研究案，研究團隊裡的老師和陪伴圈教授都很溫柔地引導，也相當願意與我們分享經驗並提供各項資源，也很常與我們討論教學方法，讓我們愈來愈進步，我們能成功的走完這一年要很感謝所有參與老師們的支持與陪伴，謝謝您們。

聲・體 美感動起來

黃紫箬老師

臺南市河東國小附設幼兒園（原臺北市關渡國小附設幼兒園）

壹、以愛為出發目的

帶領幼兒進行音樂律動一直都是我擅長的事，曾被幾個同事誇讚過律動性很好、節奏抓得很準……。我很喜愛帶著幼兒唱唱跳跳，幼兒在空閒時間也會請老師放音樂讓他們自己跳舞，發現孩子在舞動身體中，臉上往往洋溢著笑容，我想，透過身體的動作，幼兒除了增進身體的自我概念，促進身體動作發展，也具有抒發情緒的作用，達到身心健康的狀態。秉持著這樣的信念，每年都報名參加有關音樂律動的研習，希望可以持續精進自己，和幼兒一起快樂唱跳。

當知道有機會參加「亞太地區美感教育研究室」聲音與身體（音樂／身體美學）」美感教育實驗方案，認為自己可以透過參與計畫提升教師專業知識與實作能力，並且還有陪伴圈的教授和助理來觀課，給我教學上的建議，這是剛畢業的現場老師較少有的經驗，因此我毫不猶豫地答應參加，帶著熱愛舞動身體的心出發。

貳、行而知不足

參與計畫案後，瞭解到此計畫希望能結合教師本身專業領域融入美感元素。我是幼兒園教師，第一個念頭便是將「身體·聲音」帶到每日進行的主題活動，而非將「身體·聲音」獨立出來成為分科教學，因此我試著統整當時在白雲班進行的服裝主題，和幼兒討論出主題的尾端我們要配合音樂進行服裝走秀。老師事先蒐集了四首音樂，當天請幼兒先聆聽音樂、說說聽到音樂的感覺，接著邀請幼兒隨音樂的感覺舞動身體，並想想看如果是我們的服裝走秀，會希望配合怎樣音樂？最後大家票選出一首最想要的服裝走秀配樂，同時圍成一個大圈，大家輪流伴隨音樂從自己的位置以任何形式走秀到場中間。記得當天幼兒非常興奮，因此老師在維持秩序上變得辛苦許多，特別是當幼兒聽到一首類似中南美洲的搖滾樂，身上的發條似乎被啟動似的，一發不可收拾，忽略音樂的感染力以及缺乏教學策略，是老師班級經營災難的開始。然而這卻沒令我挫敗，只是深深覺得自己還有很多努力的空間，在設計課程上需要再多下功夫。而令我感動的是第一次在白雲班進行創造性的「身體·聲音」活動課程，能看到少數幼兒不僅僅是模仿，而是確實隨著音樂的旋律自發地做出屬於自己獨特的動作，讓人體會到幼兒生而具備的感官能力及身體活動力實不可小覷，若予其豐富經驗、加以引導，每一個孩子都可以是美感教育的小小種子，在教師提供的肥沃環境中，扎下美的根基，未來在自己、周遭到整個社會生活中開出美的枝繁葉茂。

說起來這件事很重要，剛開始做起來卻一點也不容易，儘管之前觀看搭班老師或自己帶過一些肢體創作課程，但對於此類課程卻是不熟悉的，所以當研究助理在一〇四學年度開始有計畫地進太陽班觀課時，著實感到壓力來

臨，因為知和行之間存在著鴻溝，實際執行預想的課程後，也才真正瞭解到自己功力的不足。

參、一連串教與學的撞擊花火

太陽班上第一個進行的主題是「夯番薯」，我們栽種了地瓜莖看到莖長出葉子，並在班遊的牛埔農場中發現地瓜葉園的土裡結了好多地瓜塊根；也做了一些地瓜料理；比較紅肉、黃肉地瓜的不同……。老師想要統整摘種地瓜葉、地瓜塊根生長以及分辨不同顏色地瓜特徵的經驗，請幼兒在假想情境中將土挖一個洞，假裝自己是一株地瓜莖，插在土中，經過水的灌溉、太陽的滋養，漸漸地地瓜莖長出了地瓜葉，最後越長越大，結成了地瓜，同時判斷老師給的地瓜特徵，選擇在紅肉或黃肉地瓜的區域中將身體變成一顆地瓜。活動的剛開始，孩子們很有興趣，但到了第三、四次後，幼兒開始失去興趣。

活動後，研究助理和教師討論出：一、因為活動中地瓜葉生長的過程，每一次幾乎都一樣，只有最後結出了不同的地瓜，因此孩子後來都把焦點放到了最後老師給的地瓜特徵指令，也有部分幼兒只是跟著人群做移動；二、地瓜葉成長的背景音樂原是希望幼兒可以隨著輕快俏皮的旋律，愉悅地伸展肢體，可是這卻干擾了教師提示的聲音；三、空間部分，由於教師習慣在教室內進行主題課程，忽略肢體的伸展需要更大的空間，所以在狹小教室中孩子容易有推擠情形發生造成危險。另外，幼兒的身體變成地瓜莖長高、長出葉子時，幾乎每個人都是直挺挺地長高，軀幹變化不大，手也幾乎是伸得直直的，跟老師原本設想的地瓜葉成長畫面大相逕庭，這讓老師開始思考如何

解放幼兒的身體、打破幼兒既有的身體框架和利用老師既有的聲音做更多戲劇的延伸……。

第二個主題「小小職業家」探討到幫助我們的人——消防員，老師首先投影出幼兒在北投捷運防災體驗館拿模擬滅火器滅火的照片，請幼兒述說照片中的人在做什麼事。我們也一起回顧去年在內湖防災科學教育館中學到的火災相關知識，這次老師讓幼兒觀察火災時，火蔓延是非常快速的，短短的十幾秒就可能變成熊熊大火，拿著滅火器滅火時若噴灑的劑量不夠，火勢可能會再度變大。透過影片的欣賞，孩子清楚地觀察到火勢的變化。再請幼兒配合鈴鼓漸大的聲音，模仿火由小至大，當聽到三角鐵聲音時呈現被滅火器熄滅的過程。活動中，老師請幼兒說火是怎麼燃燒的並用身體演示。幼兒說：「火會小小的再變大」（身體先蹲下，慢慢地起身，雙手也由彎曲向上伸直）。老師問：「還有呢？火只會往上嗎？」幼兒開始出現「還會往旁邊燒」的答案，身體也開始一邊往上一邊左右搖晃。但是這些火看起來仍然過於有秩序。

老師這時先請一半的孩子欣賞，另一半到場中活動，希望透過觀察別人表演的火可以發現如何更像火。也開始融入故事劇情，請幼兒假裝自己是路邊的一堆枯葉，突然有人走過將抽到一半的菸蒂丟到了枯葉中，這時枯葉開始冒煙，出現了星星火苗……。到活動的後段時，老師問：「有沒有人可以用身體做出更大的火？」有一個孩子出來用整個身體軀幹旋轉扭動，令人驚嘆。事後回顧課程時，就覺得讓這個孩子的動作就這麼流動過去實在可惜，如果再加以延伸或做細部分解，並且討論這個動作運用到的身體部位，或請其他幼兒模仿其動作，這也可能會引發有更多火的型態出現；或是老師也可以預想火的動作可以怎麼做，有哪些詞可以用來代表這些動作，當幼兒肢體侷限住時，老師也能提出。在課程進行中，老師當場做了一些改變是設計課

程時沒有規劃到的，如加入故事情境描述、調整音樂音量、用指甲刮鈴鼓的鼓面……，這些想法都在課程進行中靈光一現，也是因為看到了幼兒的反應、或感受到現場的氛圍後才有這些點子迸現。另外，研究助理提出，教師指示敲擊三角鐵時表示滅火器正在滅火，但有些國家火警的提示音卻很像三角鐵的聲音，思考後發現快速敲擊三角鐵時，聲音聽起來的確很像緊急警示音。身在課程活動中，有時教師會有一些盲點，透過旁觀者的角度，會提出更多可以再思考的部分，很高興身旁的搭班老師和研究助理能夠陪伴左右，提出他們的想法彼此激盪。

上學期計畫性的觀課共有四次，包括「夯番薯」一次、「小小職業家」兩次、「過新年」一次，在這期間我累積了許多經驗與能量。到了下學期「食物 yummy」主題，在設計課程上，我開始有很多的想法浮現，課程設計不再是簡單的一個活動，而是可以有一連串息息相關的活動。例如在主題「食物 yummy」中，我們邀請一些家長進班來教做幼兒最喜愛的家常菜，「炒高麗菜」是第一道料理，孩子們對這道料理印象深刻，因為從頭到尾都是他們分工合作親手完成的。於是我們決定可以試試看用身體來炒高麗菜，從一顆大高麗菜，到剝下葉子、沖洗、撕成碎片、加油翻炒成美味的高麗菜料理。沒想到，在第一個活動，幼兒合作用身體組成一顆高麗菜時就卡住了，很多組都是大家手牽著手，圍成一個圓，少了一層一層堆疊的層次感。

老師隔天抱來了一顆高麗菜，讓幼兒再觀察一次高麗菜的組成，也切開來讓幼兒看了剖面圖，幼兒說：「高麗菜葉子是一片一片組成圓圓的，剝下來的葉子會彎彎曲曲的，最裡面是小小的，最外面葉子最大，愈靠近裡面葉子會愈來愈緊，每片葉子最下面（底部）都會連在一起。」綜合這些觀點，我們再次用身體合作變成一顆高麗菜，但是卻遇到現實中身體無法突破的限

制，要有彎曲的身體，但是身體跟別人做連結時卻會重心不穩，孩子容易又回到了手牽手的狀態，於是我們決定只要身體有某部位跟其他葉子有接觸即可，於是高麗菜的雛型便出現了。「炒高麗菜」課程的每一個小活動就是在實際教、發現困難、想辦法再試、解決教的困境這四個歷程中，達到了教學目標。在教的過程，不只幼兒單向的學習，教師也同樣在學習，教與學撞擊交織出更多燦爛花火。

肆、集結經驗後的蛻變

學期中後，我們進到主題「水真好玩」，老師回憶起孩子們在「食物 yummy」中洗高麗菜時，身體速度放慢，動作柔順，這個柔軟元素是之前幼兒未曾體驗過的，但卻只有短短一個活動實在可惜。加上當時發現大而有力的動作對幼兒來說是容易的，而輕、慢、軟的動作要確實做到並不簡單，所以在「水真好玩」主題裡，老師想要延續發展幼兒身體柔軟、流動的動作，進行了水裡的果凍魚——水母課程。鑑於之前的經驗，這次老師將課程結構做更仔細完善的安排，透過品嚐海蜇皮猜這是水裡的哪個生物來引起幼兒興趣。

過程中我們也欣賞了水母的股份、討論水母的行動方式、移動方向、觀察水母的身體結構並進行水母游（使用身體的各部位到運用整個身體作移動）、水母定格秀（用整個身體變水母，表現出傘狀體、觸手……），到最後的高潮活動安排水母闖關活動，飼養箱的水母們必須通過各種移動方式關卡挑戰，才可以順利回到大海，回到大海的水母們有些遇到了漁夫被捕捉經過料理（教師和幼兒使用道具按摩水母身體）變成了海蜇皮。這個高潮活動

進行得很順利，雖然過程仍有不盡完美需要改變或再思考的地方，但是最重要的是幼兒在活動中是享受、開心的，老師也看到了幼兒肢體的改變，運用到身體的許多部位，例如脖子、脊椎、手、腳……，連平常班上非常活潑有力的男孩們也變得溫柔。在活動中有的水母轉圈、有的忽前忽後，還有左右飄移，這樣自在悠游、輕柔的美真是令人感動。

伍、改變從教師開始

幼兒的改變來自教師的改變。這一年多來，老師從原本的困惑、挫敗，經歷努力嘗試，到後期享受課程的每一刻和驚艷於幼兒身體的改變。教師在教學方法與理念上做了一些改變：

一、落實教學目標，教學精緻化

記得剛開始實行聲音身體課程時，有很多想法湧現，想了很多活動，卻不夠具體精細。腦海中勾勒的畫面常與現實有一大段落差，往往孩子達不到教師預設的教學目標。後來教師將大活動再細分成幾個小活動，小活動的目標清楚明確，活動中希望學生身體動作的動詞也要清楚說出。身體動作的體驗與開發也可以使用工作分析教學法，由部分到整體，個別部位或動作達成後，再逐漸統合，如先用手、腳表現水母柔軟的感覺，到最後用整個身體來呈現，就像是嬰幼兒動作發展由籠統、分化到統整。若教師期望幼兒有更複雜的肢體表現，必須按部就班，強化各部位肢體基礎能力，落實每一個教學目標，幼兒才能有後面複雜統整的動作呈現。

二、大方展現自己的肢體動作，幼兒模仿也是一種學習

記得剛開始的課堂經驗中，發現幼兒若看到其他的幼兒表現很好或被老師稱讚，接下來的活動幼兒大多都會複製那個人的動作。自己常在思考，會不會其他幼兒可能有更多自己的想法或方式，但由於別的幼兒被稱許了，而放棄掉自己可能想表現的，或只是選取最便捷的方式——模仿，少了自己獨立思考創造的機會。因而老師在接下來的課程中，常常避免自己去做示範者的角色，害怕幼兒因為模仿而少了自己的創造力。然而在一次課後討論中，研究助理的回饋，當其他幼兒尚未達到目標時，可以讓他們去觀察哪個幼兒他們覺得很棒（例如，很像火……），進而模仿標竿者的動作，如此一來，他們也會有不一樣的身體體驗，而不會侷限在固有的形式中。回想自己在進行藝術創作課程時，每一次也會帶給幼兒不一樣的創作方法和素材，剛開始部分幼兒不知從何下手時，會大致模仿老師或其他幼兒的方式，也許就是在這樣模仿的過程累積了許多經驗，慢慢地加入自己的巧思。有人說創造力源自豐富經驗的累積，唯有具備了豐富經驗，才能有更多不同的想法可以萌發、創造。在身體與聲音課程中即使老師沒有受過專業訓練、也非舞蹈背景出身，只要老師願意大方展現自己身體，不僅可以是幼兒模仿的對象，也是展現個人美的態度與涵養的場域。

參與研究期間，老師的改變太多，截至目前，每一次的教學、每一次的生活經驗都持續對教師的身、心、靈產生歷程性的改變。不同於以往的是，教師開始留意生活周遭的每一分美，感受到了，美感油然而生。

第三篇 陪伴圈分享

改變中的觀察

研究人員與研究參與人員在一般研究案中的區隔是非常顯著，然而，a/r/tography 理論的運用促使本案參與人員跨越自己專業領域和既定角色的邊界，而研究團隊新增的陪伴圈諮詢委員的設計，除須橫向拓展研究案所有參與人員間的討論面向，並要縱向串聯啟蒙教育、初等教育和高等教育間的實踐關係。

本章呈現陪伴圈團隊委員之心得分享，分享方式將依針對教學、教師端、身體覺知和教育本質等議題討論羅列呈現。首先關於美感方面，劉錫權教授從知識、德行與美感三面向，檢視實驗課程的進行與議課成效；吳岱融助理教授從探究「美感」該如何體現於教學實踐的場域中，分享觀察到的師生共生、共享的「課堂教學美感」經驗；陳美然講師從探究「什麼是美？」、「何謂美感？」、「美感如何教育？」、「教師需具備的美感特質為何？」等議題，延伸討論個人觀課中注意到的教學互動面向。

林劭仁教授和高震峰教授從不同角度檢視教師與美感教學的關聯。前者是從教師自身素養與參與動機的重要性，檢視提供持續性增能活動和行政端美感經驗增加對於正向美感教學環境營造的關係；後者從視覺藝術的觀點面向，透過視覺心理檢視觀看與被觀看在過程中所產生的愉悅，來檢視身體與聲音美感教學實踐中教師建構自我認同的特質。另有陪伴圈委員分享身體為主題之經驗感受與其在教學實驗過程中的改變。在反思觀課活動中廖仁義助理教授回觀自身身體經驗，交錯陳述學生、授課教師、自身（觀課者）當下的對應關係／身體狀態和美感經驗在藝術教育中扮演的重要性。曾瑞媛教授則是羅列教師啟發學生的覺知與經驗的契機與方式，呈現身體與聲音在教室中交織產生的美的畫面。最後兩篇專文皆從音樂教育觀點切入，余昕晏助理教授剖析直笛在臺灣音樂課程中發展立意，與其如何限縮樂器學習在課程中

的使用；郭芳玲助理教授透過音樂教育哲學探討，檢視從自身教學經驗呼應理論之個人音樂教學實踐呈現探究美感 / 音樂教育之本質。

觀課記錄中的幾點疑思

劉錫權教授

國立臺北藝術大學教務長

對於進行本計畫的過程中，一直有幾點疑思待釐清；首先是觀課對象與觀課目的：根據國民教育法第一條：「國民教育依中華民國憲法第一百五十八條之規定，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨。」而在第七條中則有比較抽象的三點：課程應以 1.民族精神教育為中心。2.國民生活教育為中心。3.學生身心健全發展為目標，並注重其連貫性。以上三點應有其不同時空背景下的定義基礎與文化脈絡，而這原為現代主義時期的中心式意識形態的價值觀或倫理核心，在目前的時空背景下，處於模糊的樣態；關於「民族精神」概念的說明或實踐面的詮釋，正有待更多的文化生成去定義。

另外，在國民教育法施行細則第七條第五項提及賦予教師自主的範疇為：「教師應依據學生之學習興趣、能力、性向及身心發展狀況等個別差異，增減教材，因材施教，並注重啟發學生思考能力及自動研究之精神。」第八條第三項：「訂定每週中心德目，透過教學與活動予以施教。」另在第九條第二項提到應就學生之智力、性向、興趣、人格等，由輔導教師會同導師及任課教師做有計畫有步驟之試探與評量，建立個人資料，並對特殊學生加強個

案研究，作為輔導與諮商之依據。第三項：「全體教師應負輔導之責，協助學生瞭解自己所具條件並適應環境，使其具有自我指導之能力，俾發展學生潛能，以達人盡其才及促進社會進步之目的。」以上的條文精神內涵有很清楚的目的導向，但是在執行上如何可能，以及保持一定的表現水準，尤其在國民教育法第七條中最為核心的題次，恐怕不是目前教育資源下教師個人能負擔並執行完善的。

戴曉霞（2006）在《世界一流大學之卓越與創新》一書中提到後福特主義對高等教育的影響，其中幾項經濟生產與交易模式的特徵，如：彈性生產、服務業的思維模式、水平化組織的改變，強調創新、賦能與自我引導，以及既競爭又合作的關係等等，在這個時代的生產模式轉變了，進而產生了對高等教育課程意義的影響，「生產模式轉變……更是一種政治與社會的改變，是大學作為一種社會機構和其所在的社會之間權力的再分配。」（戴曉霞，2006）其中的辯證關係逐年加劇，其中隱含著三項權力的重新界定：1.大學不再獨攬知識的生產和傳播。2.大學課程由知識的永恆性轉向知識的可替代性。3.外部價值和利益挑戰大學的課程自主性。再回到前段提及的國民教育法中的觀察，經濟生產與消費模式的轉變以及國家意識、認同的變動現象中，培育「德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民」觀點該如何對應。

本計畫應無法回應這麼大的議題，在此提出的目的是希望以這樣的問題意識，進行關於本計畫執行歷程的思考與描述。在一開始接受這個觀察教學課程的任務時，第一個浮現的想法是：身體與聲音作為課堂教學美感教育的結構元件時，該如何就此兩個元素進行相關論述？會不會又落入概念式拆解的、科學信仰下的人文學門題目？如果教育的本質是在處理知識（Knowledge）與德性（Virtues）的深化與傳衍，那麼這一個工作所要完成的目標前提，應

該是要有這樣的理念或信念才是。亦即透過教育的形式處理面臨生存問題時，社群所需要的知識，以德性科目範疇處理的生活規範與生活信仰；而「美感」科目範疇則是知識與德性科目範疇深化的縱向結構支撐，或橫向連結的多元擴展所需之重要組成元素。

我曾在其他的相關計畫序文中提到，美感教育應不僅僅提出什麼是「美」，而應是一種社群整體對於文化內容中，如何進行「屬己」與公共性區塊之間，關於感官感受性與生活行為規範意志間的操作性協議；以通俗一點的方式來描述，即是：「氣質品味」、「民俗風情」，或更簡單一點的就是所謂的「做事方法」。其中可見「美感」科目範疇與知識與德性科目範疇之間交疊得很深的必然性；因此在本計畫中，對於美感教育的基本概念應該是要有更大的空間，給予學習者個體去「自主性」地開發出「屬己」的感官感受表達與對話方法，而且是建立在能對於社群有高度的榮譽感或認同感基礎上的方法或方式。其外顯的內容，所謂的「品味」開發，則是在此基礎建置後的第二環向的考量。而如何在有高度社群榮譽感或認同感的基礎上開發「屬己的方法」，則需要彼此有勇氣放手與信任。如果教師的教學僅認為是知識的“授予”，而無關認同與對榮譽感的信仰，言行身教如何有「美感」的可能。

在現今的經濟生活中，當社群媒體普遍呈現一種「不思」(Mindlessness，無心)的狀態，亦即對自身生存信念的反思性舉措或某種信念的作為下所應貫徹為之的「專注」不足時，知識、德性與美感的三元結構體即呈現出被架空的狀態；我們現今所面臨的挑戰是很大的，因此在將本計畫的目的與執行層面拉回到可行的假設，與較為聚焦可行的行動內容之前，以上的文字先對本計畫的「疑思」(問題意識)做了一些說明；以下，就五次的觀課活動進行過程紀錄與觀察重點說明。

觀課對象的安排是隨機的選擇，對於第一次觀察對象的事前準備或理解並不充份，而是直接由觀察問卷的引導進行觀察紀錄。在期中計畫進行過程的檢討會議之後，於第二輪的觀課（第四—五次觀課）資料中即補充了觀課對象課程執行的綱要說明。

觀課目的或計畫導向對身為觀課者而言仍有些許疑慮，就前述段落中提及的國民教育法精神內涵所載明的：德、智、體、群、「美」的培育目標中，對於美的定義或界定，該如何或曾如何被進行，是否在此計畫中亦設定為「過程定義」，也就是從計畫參與人員與教學對象的擇取，會於執行過程中來回循環式的檢討或再定義，以作為本計畫執行的方法。

第一個觀課對象是關幼，教師有其基礎的教學方法，於幼兒園的課程中，以音樂與身體舒展活動進行幼齡學員情緒的穩定是重要的，教師應可持續發展相關技巧與方法，並穩定經營整個學期的課堂氣氛。教師目前的身體表達應是處於力求穩定與成長的階段即可。在課程進行引導幼齡學員表達時，教師的引導指令（聲音的表達）如何能長時間地抓住幼齡學員的注意力，是整個教學行為的重點（如何是安全與穩定的感受）。

在對幼齡學員進行學習分析與觀察評量的方法，以及教學互動上的改善投資效益比的需求並不明顯。教師與幼齡學員的身體互動關係，以及對教室空間的經營是有意識的，但是對於引導幼齡學員發展出何種身體意識的標的，對初次觀課者而言並不清楚。整體上，教師的教學基礎是充分的，唯有對於身體與聲音美感的培育目標不清，亦無從進行深入的觀察與說明。

第二個觀課對象是關小低年級音樂課。教師一開始可能略為緊張，上課節奏較快；雖然教學內容安排完整，但是看不到學生學習的樂趣意向，座位安排也不易舒展身體。教師以紀律式的管理方式進行，聲音表達宏亮，在緊

湊的課堂行進節奏中完成了原先設定的課程知識範圍內容，對於觀課者而言，無法標註本課程意圖操作的美感標的。

第三個觀課對象是關小高年級閩南語課，教師教學法熟練，聲音表達輕柔明確，但對觀課者來說，對教學的身體美感意識檢視標的與本課程教學目的的關係不明。

約半年後進行第四次觀課活動，觀課對象是北市大附小低年級學生，課程內容為身體活動與舒展。本課程教師教學經驗豐富，唯與學生的互動關係生疏。教學指令明確，但是對學生的提問與回應，基本上以回歸課堂秩序為準，似乎在進行一個標準化的課堂教學演示。學生主動開發的身體遊戲，可見較為明確的美感自覺，但是卻是來自學生的自發行為，教師引導性的成分略為一般。另外，本次的觀察對象（北市大附小低年級學生）亦與關小同年級學生的行為活力有明顯地不同，活力程度略低，小團體組織明顯，人際互動關係組成較多元，較偏好交談、思考（以上僅為一堂課的觀察，非全校性的、計畫性的觀察），此一因地緣的關係所產生的差異，建議可以再做觀察。

接續回到關小進行第五次觀課活動，觀課對象與第二次觀課對象相同。音樂教師的教學節奏較前次優雅，亦因原先為背對學生的鋼琴演奏位置改為面對學生的電子琴，除關係位置改善外，亦由於電子琴的錄音功能，能讓教師離開鋼琴，移動範疇擴展到學生面前，身體互動關係較前次好。課後的短暫座談能及時地回饋亦有相當助益。但在座談中，委員的意見多集中在教學內容與教學法。但是本課堂的教師形象較顯外向開朗，如何能符合委員提出對於柔美身體感的要求？無論是委員的意見偏向教學面向的思考或委員因自身的美感認知品味與表達的不同，以單向性的回饋方式進行觀課意見的給

予，明顯存在對於美感開發的認知有落差。

建議未來的美感檢視表的設計，應該朝著課堂教學目的與年級標準，進行檢視標的的討論，同時，應進行歷程的檢視，進而能分析出檢視標的之再次檢核的可能與方法，以及後續課堂經營觀察的指標修正依循；最後希望這些操作方法的改變與投入，能有助於促成我對於前述疑思的解惑。

參考文獻

戴曉霞（2006）。*世界一流大學之卓越與創新*。臺北市：高教出版社。

從教中學：讓課堂教學美感成為師生共構的美感經驗

吳岱融助理教授

國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所

2014年教育部美感教育中長程計畫上路之後，從事藝術教育領域的研究者或教學者經常被追問，什麼是「美感」？「美感」這個抽象的名詞，究竟該怎麼體現於課堂教學的場域？而又基於什麼，我們在美感教育中長程計畫的架構之下談「課堂教學美感」？這些問題縈繞著有心在美感教育上戮力付出的藝術教育工作者們，在因緣際會之下，筆者參與了張中煖教授與林小玉教授所主持之「亞太地區美感教育研究室」子計畫二：美感教育實驗方案：聲音與身體（音樂／身體美學），成為該計畫中的陪伴圈教師，透過教學現場的親身觀察，試圖回應上述若干問題。

壹、美感

「美感」究竟為何？英國藝術教育學者赫伯特·里德 Herbert Read 曾在其著作《藝術的意義：美學思考的關鍵課題》（2011, 1984）一書中提到，當我們能夠在感官知覺之間，領會某種形式關係的整體性或協調性，美感（Sense

of Beauty) 便能獲得補償。由於人們很本能地會對訴諸其感官物體的形狀、表面和實體產生反應，這其中某些比例上的安排則會帶來一種愉悅的感覺，這種愉悅的感覺便是「美感」。里德的美感看似與「形式」極其相關，不過，他亦進一步指出，他個人所認知的「美感」，其實是一個變動的現象，在不同的時空中會有不同的表現形式，而一個嚴謹的藝術家應該要能雅納與其自身不同的美感理念。

臺灣藝術教育學者陳瓊花(2015)則引述西班牙學者 George Santayana 在其 1896《美感》一書中所作的描述，將「美感」視為因觀察客體的屬性或特質，讓人們有所感覺，而享有愉悅之情，是一種「客觀化的快感」。陳瓊花並進一步提醒，當人們論及「美感」時，人們所關心的其實是「什麼是美」？「美」是基於誰的判斷？誰能夠知覺到「美」？也因此，美感涉及了「美」、「品味」，「美感知覺」與「美感經驗」的概念聯結，是一個複雜而無法全然以「理性」作為判準的感知活動。

簡而言之，涉及信仰、價值、態度、情感、自我概念與認同的「美感」，著重人類本質中認知與情感的雙重面相，絕非一個可以用固定、理性或標準所衡量的感性領域；「美感」體現了我們的信仰與價值、我們認同哪些態度、我們如何表達情感，以及如何自我定義等面向，除了內在固有的部分，更深受外在社會與文化的作用與影響。而正由於每一個個體的認知、發展與所處環境皆異，也許我們能極大化某些美感的判準（如「美的原理原則」或「設計要素與原則」等），卻也必須承認在這些看似普遍化、標準化的判準之下，仍舊存在著差異。也因此，如何論述自身美感，是個人面對「美」的課題；如何論述課堂教學美感，則成為藝術與人文領域教師們面對「教」與「學」的課題。

貳、教師個人美感 ≠ 課堂教學美感

美國教育學者杜威的「美感經驗 (Aesthetic Experience)」一詞，指出「經驗 (Experience)」作為確認價值的、感知的與享受的基礎，它反應出「美」的消費者立場，而非全然製造者的立場 (杜威, 2005)；換言之，杜威美感經驗不全是單向的感知經驗，而極有可能是我們與他者交流之後，在互動過程中所形成的雙向、動態感知經驗，這個感知經驗，不只支配了我們的行動力，也反映了我們對於「美」的認知與情感。

藝術與人文領域教師在課堂教學過程中所體現的美感，經常反映出教師個人所認知的「美」與感受到的「美」，也就是個人面對「美」的信仰與態度，這不僅形塑了教師的自我認同與文化實踐，更影響了教師進一步思考或決定教什麼 (What to teach) 的內容，與如何教 (How to teach) 的方法。試想一位醉心於西方古典主義藝術的教師，他 / 她的教學內容，必定多以西方古典主義藝術作為學習起點，他 / 她的教學方法，也必然透過各種方式，試圖讓學生理解並體會西方古典主義藝術的美好，與藝術文本所傳達的意義。然而，一味讓學生學習教師端所服膺的美學價值，忽略與學生互動過程中所能覺察的學生端美感經驗，這樣單方向的「美感」，不但可能淪為教師一廂情願式的美感經驗灌輸，恐有窄化學生對於藝術世界的視野之嫌；對於當代藝術教育思潮中所倡議的民主意識與多元文化價值，亦恐有背離現實之慮。

回想計畫初期某一次入班觀課的經驗，年輕的授課老師在專科教室中極具權威感，教室四面牆壁當中，除了講台端黑板上的板書，其餘三面牆壁上完全沒有任何可以讓學生分心或連結的情境佈置，教室猶如現代美術館一般由白牆、白色天花板所構成的無機白色方盒子，老師只需站上講台或教室前

方，便顯而易見地成了教室空間中最為醒目、最具宰制性的權力來源。觀課當日，授課老師帶著國小高年級學生複習前一週的指定作業，老師語調適中但略顯平板，不過學生們彷彿也很習慣於「老師一個口令，他／她們一個動作」的上課節奏；期間，老師不時穿梭於座位之間，一位男學生在老師接近時鼓起勇氣，舉手提問其不甚理解之處，但也許因為忙著追趕課程進度，也許因為那是長日將盡的最後一節課，授課老師始終沒有回應學生的提問，只是要求他下課之後自行查閱課本答案。於是該名男學生不再追問，而「提問」這個饒富學習動機的行為，則是直到下課前再也沒有發生。

坐在後方觀課的筆者，對課堂教學中目睹的這一幕印象極為深刻，甚至感到「美中不足」。但仔細回想教學過程，授課老師並沒有怠忽職守，對於課本中的課程內容也有一定程度的掌握；班級經營的氛圍也許稍嫌權威，以致於學生表現順服地理所當然，但持平而論卻也沒有太大問題；那麼究竟是什麼地方令筆者對於課堂教學中師生互動關係或學習氣氛感到不足？是授課老師教學的方法？或是另有其他原因？而這也促使筆者回到「美感教育實驗方案：身體與聲音美學」計畫的初衷，思索教師在課堂教學美感中的非語言溝通部分，「身」與「音」究竟可以傳達那些無法言傳的訊息。

參、從教中學：

讓課堂教學美感成為師生共構的美感經驗

「課堂教學美感」一詞，涵括了一個實體空間與兩大主體，也就是「教室」、「教師」與「學生」。套用杜威對於美感經驗的觀點，筆者認為「課堂教學美感」應該是教師與學生在課堂雙向互動的過程中，共同型塑而成的

美感經驗。換言之，一場體現了「課堂教學美感」的教學，應該能夠讓教師與學生在教學互動的過程當中，充分感知到對方所理解的美感經驗，並依此相互型構，成為師生彼此共同分享的課堂教學美感。

筆者回憶起最近一次入班觀課經驗，授課教師在一間多功能教室進行課程，在這個空間和硬體顯然都不專屬於授課教師的教學場景中，該名授課教師非但沒有受到掣肘，反而透過其和學生之間快速建立的默契，以及每一個教學活動段落中精心安排的教具，讓一個老師們口中很難專心上課的中年級班級，以及入班觀課的幾位陪伴圈教師，一同歷經了一堂精彩且令人動容的課程。

那次的觀課經驗，迄今回想起來仍感美好。幾幕特別深刻的印象，倒不來自於課程內容的編排，也不來自於教具的精良與否，反而來自於授課教師與學生之間的互動關係。例如，課程進行中有兩位男學生不斷地在授課教師演示時交談，屢勸不聽之後，授課老師於是暫停手邊課程，花了三分鐘向學生們說明為什麼不適合在教師授課時交談、教師對於學生在演示時交談又有什麼樣的感覺等。授課教師嚴而不厲、溫而不愠的態度，即使是八-九歲的孩子，在聽完之後，也能夠體諒老師的教學，進而自我約束。這個過程當中筆者並沒有聽聞授課教師使用任何權威性的字句或語氣，取而代之的是理性的講述，以及感性的分享。

但光是上述可以形諸語言的部分，恐怕也不足以如此耐人尋味。授課教師在非語言部分的傳達，同樣體現了老師對於學生意見的尊重與看重，課程進行中的幾次學生分享，授課老師的肢體動作（如手心向上邀請學生發言）不僅傳達了真心邀請學生參與知識建構的熱情，筆者也能從聲調當中感受到授課教師對於學生意見的驚喜與肯定。該名教師的開放與肯定，讓學生臉上

散發出自信與被接納的光芒，這如同美國女性主義學者 bell hooks (1994) 在其「交融教育學 (Engaged Pedagogy)」中所揭櫫的：每個學生都期望被當作具有複雜的生命和經驗的完整個體來對待，當學生在課堂中能夠感受到被歡迎、被接納、被認同，他／她們不但更能接受授課教師所欲傳達的課程內容，甚至能夠主動參與知識建構的過程；而這樣的過程，不只讓學習更有效率，也讓課堂教學美感更容易成為一種師生共構的美感經驗。

也因此，一個能夠讓教師與學生相互理解、分享，甚至共同建構美感經驗的教室中，其師生關係必然建立在包容、開放與賦權 (Empowerment) 的基礎之上；而當教師目前對於「教什麼 (What to teach)」還尚未有全然自主權時，「如何教 (How to teach)」也許便成為試圖邀請、接納學生成為課堂教學美感共構者的教師們可以著力的面向。不過在幾次的人班觀課經驗中，筆者亦發現許多授課教師在思考教學時，也許都知道「包容、開放與賦權」在當代教育思潮中的趨勢性，然而身處教學現場時，往往受制於課程的內容與結果，不得不採取了看似更為有效的一言堂式或權威式教學，這樣的教學方式若以結果論而言也許奏效，但就過程論而言，恐怕鮮有課堂教學美感可言。

肆、期待更為民主與多元的課堂教學美感

美國女性主義學者 Nel Noddings 在 *No Education Without Relation* (《沒有任何教育能夠脫離關係》) (2004) 一書作序指出：認清教學中的關係本質，有助於提升教師與學生的經驗……，而一旦教師決定面對自身與學生的關係，甚至接納學生之間的差異時，教師便必須要學習並分享自身的學習經驗，以便回應不同學生的需求。Noddings 的提醒，在論及當代民主社會中的課堂

教學美學至為貼切不過。教學從來不是堂堂相同的例行公事，身為藝術與人文領域教師，我們的所學絕對無法滿足每一個課堂中的學生，但倘若我們願意傾聽、願意接納，願意肯定學生也有參與課堂知識共構的能力，我們便能放下教師的身段，從學習當中重新省察自身的教學，與學生共同體現一個更為民主與多元的課堂教學美感。

延伸活動：課堂教學美感

妳／你的課堂教學美感必須如實反映妳／你的個人價值與妳／你對於藝術教育的信念，如果一時之間還沒理出頭緒，不妨試著回應以下三個問題，將有助於妳／你思考課堂教學美感：

1. 在妳／你的求學之路上有沒有哪位對妳／你影響深遠的老師？
2. 承上，在妳／你與該名老師的互動關係中，最讓妳／你感到自在並想進一步回應的特質是什麼？妳／你如何透過藝術教學將這個特質帶進目前的教學場域？
3. 承上，妳／你如何從學生的學習成效上判斷自己的教學是否體現了這個特質？

參考文獻

中文部分

梁錦鑒(譯)(2011)。藝術的意義：美學思考的關鍵課題。台北市：遠流。(H. Read, 1984)。

陳瓊花 (2015)。從「視覺形式」—開啟「美感之門」。國家教育研究院教育脈動電子期刊，2。文章來源網址：

<http://pulse.naer.edu.tw/content.aspx?type=A&sid=123#>

劉美慧 (譯) (2009)。教學越界：教育即自由的實踐。臺北市：學富文化。(b. Hooks 1994)。

西文部分

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Tarcher Perigee.

Noddings, N. (2004). Foreword. In Bingham, C. & Sidorkin, A. M. (Eds.). *No education without relation*. New York: Peter Lang.

Santayana, G. (1896). *The sense of beauty: being the outlines of aesthetic*. New York: Charles Scribner's Sons.

陪伴圈的發現

陳美然專任講師

臺北市立大學音樂學系

既是談美感教育，就應了解「什麼是美？」、「何謂美感？」、「美感如何教育？」、「教師需具備的美感特質為何？」。筆者先就上述問題作探討，再就觀課的發現與心得做敘述。

壹、什麼是美？

美，是一種哲學概念，一般指「某一事物引起人們愉悅情感的一種屬性」。美，是一份內在的感動，無以言傳，又無所不在。我們常說「認真的女人最美麗」，指的並非是外貌之美，而是一個人為了達成目標而認真努力的過程就是一種美。蔣勳老師認為：美應該是生命的一種從容，美應該是生命中的一種悠閒，美應該是生命的一種豁達（蔣勳，2009），意即「心美」則所觀之人、事、物皆美，即到達「萬物皆美」之境。

康德（Immanuel Kant，1724-1804）曾說：「美是不涉及概念而普遍地使人愉快的」。意即美是直接讓人感到愉快的，不帶任何目的就能享有的。聆賞一首樂曲、觀賞一件藝術品、遇見心儀的對象、遇到開心的事等，諸如此類

能讓心中瞬間感到一種不可形容的感覺皆是「美」。所以，從教育的立場看來，要教育學生懂得什麼是美，要先觸動能感受美的那顆心。現在的教學，雖一再強調啟發學生想像力與創造力的重要，但仍不免著重於記憶與背誦，以升學為導向，而非以生活為導向，更遑論美感這種精神層面的教育。要提升美感教育，就要先從開放學生的心靈與思考空間做起，提升感受力與覺察力，體驗更多美好的事物，從「心」培養起。

貳、何謂美感？

美感是人接觸到美的事物所引起的一種感動，是一種賞心悅目、怡情悅性的心理狀態，是人對美的認識、評價與欣賞。教育部「美感教育中長程計畫」中提到：美感來自「人」能充分運用其身心靈，知覺「外界」所存有的特殊性質，而感受與領會到的美好經驗，並進而想擁有它、實踐它。美感經驗要從身心靈的覺察做起，培養美的感受力、想像力、創造力、實踐力，而使學生擁有美感素養。

美的感受因人而異，走一趟花園，有人看到是花開的美，有人是觀察到花形、顏色的美，有人則是聞到花香的芬芳，甚至是感受到人、事、時、地、物產生的整體氛圍。以務實觀點來看，花不能當飯吃，看似可有可無，但無用之用是為大用，有了花，令觀者由衷的喜悅，滋養美感的生活與體驗。

每個人都有不同程度的美感能力，但美感能力不是天生的，而是在社會實踐中產生出來的，因此，美感是可以教育與培養的。營造美的環境、感受美的生活，美感教育才能順推動。

參、美感如何教育？

教育的目的在於培養受教育者成為具備優秀品格、情操的人，使人生美好、社會美好。柏拉圖、Herbart、Pestalozzi、席勒、Baumgarten、Hentig、蔡元培等學者認為美育教學除包括情緒陶冶、感情陶冶、品味美感、習性陶冶的功能外，並涵蓋知情意行和社會文化的重要層面，且為人格教育與文化陶冶之重要基礎（陳金木，1999）。

美感教育的目標之一，即是在培養學生的審美態度、審美能力與審美品味，也就是使學生對於審美客體有所知覺、想像、領悟與判斷，並且建立自己的審美喜好。藉由課程的設計、教師的引導、教學活動的進行，提升學生對美感的覺察與啟發、增進美感生活的體驗、強化美感的認知與表現、品味美感文化，進而能賞析美的人、事、物，建構自己的美感生活。

美感教育除強化美感課程與教學外，在人員方面的素質與態度更是極其重要。具有美感概念與特質的教師為首要之務，教師的一舉一動都是學生學習的榜樣，潛移默化中引領著學生善美的心性，體驗美好的事物與生活。再者，學校行政人員的支持與態度也極其重要，對教師活動辦理的協助、校園的美化的用心將使美感教育更加落實。除此，既然談到教育，家庭教育更是重要的一環，也許家長未必都有美感概念，但學校若能舉辦美感體驗相關活動，鼓勵家長的參與、對家長再教育，或親子同樂，將有助美感教育的落實與生活化。

肆、教師需具備的美感特質為何？

一個沒有美感意識的老師無法培養具有美感素養的學生。美感素養，是有關於美感的修養，是審視客體的技术與能力。根據陳瓊花所主持的「臺灣民眾美感素養發展與藝術教育改進之研究」中的定義：「美感素養可再細分為四向度—參與藝術的習慣、對藝術的態度、藝術知識、藝術表現與鑑賞技能。」（陳瓊花等，2004）。

就從事藝術教育的教師而言，上述之美感素養是不可或缺的，但此處之美感教育並非專指藝術教育，而是指適用於一般教育中，教師提升學生美感體驗、感情陶冶所需具備的知識與能力。教師的美感意識、人格特質、教學態度是進行美感教育時成敗的關鍵。如：對美的事物的喜好、感知、品味能力、參與度，教學上的熱忱、耐心、愛心，積極、樂觀的態度，都是教師應具備的美感特質。教材是死的，教學活動才是活的，有美感意識與特質的老師才能設計出一個具有美感經驗的體驗活動。

伍、觀課的發現

此計畫主要是針對美感教育實驗方案：聲音與身體（音樂 / 身體美學）研究案來做美感教育的探討，筆者就教師教學中聲調的表現、身體的展現運用及教學呈現三個面向來做觀察與建議。

一、教師聲調表現方面

教師教學時的音量與音調常會視所要強調與提醒的重點、秩序掌控、演繹某種情境等而變換，而學生的反應、表現、學習動機也是教師會視其狀況調整音量與音調的主因。在這方面，其實教師們都掌控得很自然與恰當。

至於麥克風的使用，並非不可，只是既然要讓學生感受美感，教師最自然原始的音色，會比透過麥克風而改變的音質來得好。但受限於活動空間較大，學生動態活動較多，麥克風的輔助使教師的聲音能清楚的傳達給學生，學生能明確的反映教師的指令，這也是無可厚非，但盡量少用還是最好。

教學場地也是影響教師講話音量的重要因素。此次教學現場觀察到：在地板教室中，電扇轉動的聲響會稍許掩蓋教師說話的音量，以致於坐在較後方的學生或觀察者，聽課較為吃力。因此，空間、設備也是影響講課音量的重要環節，須予以重視。

不論是音樂課或表演藝術課程，都運用音樂來引導或發展活動，讓學生能夠感受氛圍、融入情境並掌握學習要領。課程中，音樂的選擇都能配合教學內容，且連結音樂與表演藝術的課程軸心，但唯一美中不足的就是音樂播放時音量的考量，特別是在音調較高時，過大的音量不僅無法帶給學生美感，還會造成刺耳與不悅，影響學生學習的舒適感與美感體驗。

在講課速度與語意表達上，教師都能從容且明確。有經驗的教師，在下達指令或說明活動規則時，甚至會稍放慢速度，眼觀學生表情，以觀察學生是否有足夠時間思考與了解教師之說明。觀課中發現：教師多著重於每項活動的執行程度是否確實、能否達成教學目標，對於教學進度並非那麼執著，求精而不求多。但也有教師為了完成課程內容，後半節課加快了教學步調，

講課速度也在不知不覺中變快，導致對學生的觀察度變弱，教學成效也打折。

聲音是有情緒的，它的情緒表現就來自於音量、音調、速度與語意表達的整合。最自然也最美的聲音情緒，就在於教師用最真誠、熱忱的心所表達出的聲音情感。

二、教師身體的展現與運用

所謂言教不如身教，教師的身體語言實為教學中重要的環節。從儀態來說，良好的禮儀能提升個人形象、地位。一個教師的形象受人喜愛、地位受人敬重，講的道理、做的事自然更容易得到認同與肯定。在課堂上，教師的聲音加上適當的肢體語言，如手勢、眼神、表情等，更能吸引學生的注意力。教師在肢體上的展現，如手勢擺動、表情轉換、身體移動，大多是配合語意、心境的自然呈現，無須刻意強調，正所謂自然就是美，只要對教學有著熱忱，自然就會與學生有最佳的肢體互動。

在教學情境中，教師與學生的肢體關係、空間距離會隨著教學活動設計的不同而有所變化，當教師在台上講課，學生在台下聽講，此時的空間距離較疏遠，師生的交流較少，所以行間巡視就變得極為重要。行間巡視不僅可觀察學生的學習狀況，更可給予學生關注，進行情感的交流。

觀課的教學環境是一個開放的空間，教師時而將學生聚在一起做活動講解與小範圍的活動展開，時而運用整個空間讓學生盡情發揮與探索，即使是大空間的活動，教師仍隨時觀察每個學生的表現，會遊走於學生間給予獎勵、回饋，師生間的距離不會隨著教室空間變大而疏離，而是一直維持著緊密的互動關係。

師生間的互動，除言語的交談外，可以是眼神的交流、點頭的示意、大拇指比個讚、拍手鼓勵，甚至給個擁抱，不需言語的肢體動作有時是最佳的溝通管道。觀課中發現：教師面對幼稚園學生時，會給予更多的關愛眼神，更多的肢體回饋，如摸摸頭讚賞孩子，學生有情緒時，會給他一個擁抱，從細微處可看到教師愛與美的一面。

三、教師教學呈現方面

觀課的課程皆由教師自行設計，多以學生為中心，設計生活化且符合學生能力的課程，課程內容配合學生之認知結構，並根據該學科之結構概念，循序漸進地安排教學活動，音樂與表藝教師共同討論課程，使用同樣的主題或音樂作為主軸來整合教學，課程既分科也統整。

觀課中發現：教師教導的雖非原任教之班級，但教師運用多年的教學經驗及班級經營技巧，很快就掌握了學生的情緒與狀況，如音樂課中，教學目標為音樂強弱、快慢、音調高低的聽辨，教師運用手鼓及遊戲方式，刺激學生的聽覺與肢體探索，引發學生的學習動機，學生從原先的浮躁情緒慢慢轉變成安靜聆聽，進而投入活動，最終喜好參與。讓學生喜歡上課，從喜好變成興趣，即使將來離開課堂也會主動參與相關活動，這就是一個成功的教學。

然而，教學並非都如此順利，也曾遇到在狀況外的學生。例如面對幼稚園學生的教學，音樂與表演藝術老師都曾遭受挫折，也許是幼童剛睡醒有起床氣或點心時間吃不到點心，幼童的情緒較低落，加上幼童專注力差、無法持久的基本問題，教師光帶動氣氛、引起動機就花了不少精力，但教師仍積極教學，不僅循循善誘，口頭讚美，甚至是摸摸頭、給個擁抱等，都表現教

師教學的熱忱與愛心。試想，一個具有美感的教學，是教師如期完成教學重要？還是過程中教師的言語與行動充滿善與美較重要呢？

從幼稚園的教學中我們體悟到即使再有經驗的教師，面對不同年齡層的學生，都應先了解學生的身心發展與輔導技巧，例如：每項活動時間不宜太長，活動要多變化，善用團體與個別活動的轉換等，以保持學生的學習動機，解決注意力不持久的問題。另外，事先與幼稚園導師進行溝通，了解導師的帶班風格、班級習慣與特殊學生的狀況，有助於對教學的掌握與順利進行。

在教室情境與氛圍方面，我所觀察的教師，大多希望維持著一種讓學生感到舒適自在，不需很安靜，但聲響不能影響到其他人的情境，讓學生能勇於投入教學活動中。但這種氛圍要一直保持並不容易，活動太興奮時，學生的音量就會不自覺的提高；對活動不感興趣時，有些同學就會開始講話影響他人，甚至發現學生開始對立或吵架的狀況，此時教師的觀察力與教學經驗就很重要，要能隨時觀察學生的反應，在狀況即將惡化前就予以制止或改善。不同個性的教師對同一事件會有不同的處理方式，有的是強制壓抑下來，如罰站在旁、不准參與遊戲；有的是運用獎勵良好行為，使學生見賢思齊；有的是柔性勸導，使學生了解自己對他人學習造成負面的影響而自行改善。同樣的事件因運用的方法和手段不同，學生的心理會有不同的觀感與評價，學生也正從此事件的處理方式中學習，教師的一言一行無時不對學生造成影響。

陸、結語

參與計畫的教學者，不論資歷的深淺，都可看出他們的教學態度積極且充滿熱忱，特別是在課後的檢討，他們都很渴望觀察者給予回饋，也會提出

自己所發現的問題來做進一步討論，藉由他人的建議與自我的省思、覺察，期待教學能更上層樓，能給學生更好的教育。他們表現出的認真、熱忱就是一種美的典範。

當今教學強調愛的教育，愛的教育當然也是美的教育，教師會運用讚美、獎勵來取代責罵與處罰，但教師讚美學生時，若未能說明值得讚美的原因，讚美流於形式，學生就無法感受到誠心。獎勵時以貼紙、加分作為鼓勵，雖不失為一種手段，但使用過度，則易使學生功利取向，那美感教育又從何而來呢？

在教學中，教學目標的達成固然重要，但從教學中學生學會靜思、等待、合作、欣賞與讚美別人，這也是美感教育所期望的成果。教案是死的，研發美感教材並非就能產出美感教育的果實，同樣的教材，不同的教師會教出不同的成效。教師的觀念態度、美感素養及對教學的投入才是美感教育成敗的關鍵。

參考文獻

中文部分

- 陳金木（1999）。美感教育的理念與詮釋之研究。國立臺灣藝術學院教育學程中心（主編），全人教育與美感教育詮釋與對話研討會論文集（p. 36-51）。
- 陳瓊花、林世華（2004）。臺灣民眾美感素養發展與藝術教育改進之研究：期末報告。臺北：國立臺灣藝術教育館。
- 教育部（2013）。美感教育中長程計畫。台北：教育部。

漢寶德（2010）。如何培養美感。臺北：聯經出版。

蔣勳（2009）。天地有大美—蔣勳和你談生活美學。臺北：遠流出版。

西文部分

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Capricorn Books.

Reimer, B. (1989). Music education and Aesthetic education: Past and present.

Music Educators Journal, 75, 22-28.

從生活和習慣開始的教師美感教育

林劭仁教授

國立臺北藝術大學研發長

在教學現場，教師是教學與學習過程中最重要的引導者，是推動教育工作的第一線力量。我們常說：「人對了，事情就對了」，正足以展現教師對學生學習的重要價值與影響程度。所以美感教育要能在學校中看到成效，除了教師自身擁有的藝術涵養與美感素養外，願意確實執行，以身作則，更是落實美感教育的重要關鍵。

在推動「亞太地區美感教育」計畫時，我實際到兩所小學進入五位老師的授課班級進行觀察，課程含括音樂課、表藝課，與閩南語課。重點在觀察教師課堂中美感的呈現，包括聲調表現、教學呈現，及身體呈現。幾堂課觀察下來，以我非藝術專長的背景，要我針對教師們在「聲調美感」、「肢體美感」上的表現來評判，其實頗有難度。除了自己在肢體動作的專業與掌握也不甚高明外；教師要在與學生互動過程中，讓上課秩序與美感呈現獲得平衡本來就不是一件容易的事。也就是說，教師對教材的預先設計，以及自身的美感呈現，經過實際教學現場的「摧殘」下還能碩果僅存者，幾稀矣！

雖然課堂進行中的各種實況與突發狀況，常讓美感的理想與實踐產生落差，而學科成績與辦學績效掛帥也不斷壓抑學校對美感的重視。不過我們卻

也不必過分悲觀，因為這無損於教師提升個人的美感素養。況且，學校正式、非正式、潛在課程中知識的建構與傳遞，依賴的不會僅有較具體且容易以符號表達的「外顯知識」。屬於教師個人信仰、觀點與價值的「內隱知識」，是個人的直覺、想像力、創意或技巧的能力，會經由實務操作、真實體驗、反省思索、身體力行及不間斷地錯誤嘗試中累積經驗知識，內隱知識的特質就是指「我們所能知道的比我們所能述說的多」(We can know more than we can tell)。美感經驗雖然不易形式化與符號化，難以記錄與散播，文化與情感面的交流又不容易短期產生效果，常受到忽視。但若仔細觀察教學歷程，教師的舉手投足、一舉一動常常影響學生的學習，有時教師一個「俏皮」的動作，或是一個具美感的表現，常會吸引學生更多的目光，甚至引起學生諸多的討論與回應，此些影響有時勝過書本的記錄。內隱知識不易呈現與操作，常仰賴人與人間面對面的溝通來進行轉移與傳遞，但其在教學過程中的重要性與吸引力實在不會低於外顯的知識體系。

要如何協助教師提升美感素養，讓教師在日常生活與舉手投足間習得美感經驗？由於美感素養來自於個人在藝術上的投入、思考方式與生活經驗的總和。所以很明顯的，要讓教師教學具備美感，臨時抱佛腳應該不會收到太多效果，仰賴的是教師的長期投入與浸潤。因此我認為對教師的美感教育應該從生活和習慣中開始，若要能在校園中實施與落實，應可從以下三個方面來嘗試：

壹、持續辦理美感教育研習與工作坊

偉大的藝術雕塑家羅丹曾說過：「美，到處都有，並非不存在我們眼前，

而是我們常缺乏察覺的眼睛」。我們如何能增進察覺的眼睛，並進而實踐美感的欣賞與表達？如何培養一個人在藝術與美感上的涵養？施以藝術形式上的訓練可以是最基本的開始。因此，持續辦理美感教育研習與工作坊，可讓教師能夠持續接觸美感的訓練，浸潤於美感學習經驗之中，運用偏感性的內隱知識來知覺教學歷程。當然，研習工作坊的內容與重點不會僅在藝術技能與技巧的學習，應該著重於培養教師多元的認知與感官能力，鼓勵創意與想像，提供美感學習的支持系統及相關資源，強化教師在課程與教學設計的美感行動與素養。

貳、獲得學校領導者的支持

領導者的支持是組織學習與成長的重要關鍵，以學校來說，校長的領導行為與態度常能夠左右團隊成員學習合作的動機與傾向。美感是天賦的本能，就向智力和創造力一樣，雖然與生俱來，但因人的後天學習環境影響，讓每個人的對美的覺察能力有所差異。一位好的領導者必須能激勵、培育並管理組織中的知識與能量，讓每個人都能夠受到激勵進而形塑出自我成長的力量。美感教育的目的就是要把每個人的潛在審美能力激發或培養出來，形成一種欣賞與判斷的觀念或能力，因此校長最好能支持學校中對美感教育的投入，願意以身作則，在知識領導與日常運作中融入美感精神。校長不僅只是扮演學校中知識管理者的角色，在美感學習上更需肩負起知識創造者與知識學習者，以及知識推動者的多重角色。

參、營造正向的創意與美感氛圍

營造校園中具美感與創意的文化，能讓不同學習領域的知識與象徵符號系統，更具有「親近性」與「感受性」。學校中除了可經由正式訓練或非正式影響提昇成員的美感素養外，組織環境中的美感氛圍是成員潛在學習的重要因素，組織中若具有良好的創意文化與情境，就容易激勵成員願意提供想法，持續發揮潛能，因為當人們發現或使用創意之時，絕大部分都會感到愉快與成就，並且能在許多方面變得更有建設性，提升組織學習及人力資源的成長力量。而通常審美敏感度最高的人，也常會是有創造力衝動的人。心理學家安諾金（Pyotro Anokhin, 1898-1974）也曾說：「人類大腦像是一個多功能的樂器，能夠同時彈奏出多樣的樂曲」，肯定人類具有創意運思上的無窮潛能。只要能提供正向、創意的氛圍，個人的美感經驗就容易獲得提升，

學校是一個充滿人與人交互作用的場域，到處皆有學習的機會。人的正向與美感特質能夠讓人際關係與學習歷程變得和諧，並讓周遭生活在溫馨發展中進步。經過這幾次的觀課，雖然還不能明確說出教師美感素養的重要，以及如何能像外顯知識一樣的具體操作。但要讓美感教育落實在校園中，教育工作者除了持續接納藝術與美感的訓練外，最重要的還是每個人都願意親身體驗與實踐美感經驗，並在態度上做出正向的改變。

從視覺藝術的觀點探討身體、聲音 美感教學實踐

高震峰教授

臺北市立大學視覺藝術學系系主任

一般來說，教學可分四個概念，第一是有效教學，第二是差異化教學，第三是多元評量，最後是綜合議題。所以我們會思考教學時有沒有達成目標？多元評量時又須考慮到個別的部分。如果我們切開單獨看差異化，會考慮必須去照顧到所有人和考慮到個別學習者，這就引發另一個問題。因為如果整體無法顧及，我們如何去照顧差異化？所以這個議題是一個綜合議題，整個概念是合而為一的，一個有效的教學包含了差異化教學與多元評量，然後再考慮到綜合議題。然而，整體來看教學的過程，教師是不是能夠不一定要把課程能完全走完，不用追著進度走，這樣的考量值得我們去深思。

因此本文將從視覺藝術的觀點探討身體、聲音美感教學實踐，透過視覺心理探究觀看與被觀看的過程中所產生的愉悅，以檢視教師建構自我認同的特質。以下將針對三個部分：教學活動、教師專業和美感教學實踐，運用蒐集的研究案教學實驗課程紀錄進行討論。

壹、教學活動

教學目標、課程教案設計是教學活動的核心，而教學過程中引動的回饋呼應教學目標的設定與教案設計的考量。觀課發現教師最關心的部分是學生成果的示範與互相觀摩。比如說呈現過程中找出四個小朋友，讓他們表演一次，但由於時間太短無法完整完成動作，動作看完之後再反問問題，雖然得到的回饋是模糊的，但是這一項挑戰授課教師非常努力做到。而從觀課者的角度，此單元的目標是豐富的肢體的表現能力，但是豐富的概念是什麼？舉例來說，走路能不能歸納出幾種類型？因為大家都會走路，但是有許多不同的類型的走法，如伸展型、開放型等，也許教師可以再試著延伸，是否朝向一個明確的學習目標去規劃？

在課堂最後的回饋中，小朋友容易去觀察別人來確定自己是否做對。其實並沒有對錯，所以要讓孩子了解到每個人都有不同的行為，同時去了解自己，自己的行為是屬於哪一種類型？試著比較和釐清自己的狀態，如果沒有去釐清，孩子會不知道自己該往哪裡走，該怎麼往下走？或該試著做什麼。答案不是在一開始的課程中就告訴孩子，而該思索在課程最後能不能做到這樣的回饋，提供學習者作為參考。在活動中可以詢問孩子是困難嗎？或是簡單？你覺得呢？這樣的討論或許能夠讓孩子們更融入。因此要給他們有更多機會互動和參與，因此在教學中給孩子們的問題是否能再多一點？或是利用更多簡單的問題去引導思考，比如大家都會走路，但是意識走路是容易嗎？這樣的提問，孩子在走路的同時，自己也會去思考和覺察自己的狀態，而不是只是看。而在做下個活動之前，有一個問題可以去思考，或是提示一個方向給孩子提供參考，將讓孩子在活動的過程中更自動自發投入。

之前參加過藝術治療座談將音樂治療和舞蹈治療一同分享討論，參與研究案的觀課經驗引發思考一般的藝術治療活動都是針對個案，我們的合流教育就是放在一起治療。但在教學實驗課程中，其實我們可以看到孩子本身其實就上到了一門治療課，但是我們並未去注意到可能性是什麼，這是十分值得去延伸的，不是只有一般個案，才稱做藝術治療，而是要回到一般課堂中，該如何進行藝術治療？而參與研究案老師做了一個非常優良的示範。以前我會去想這樣合理嗎？但是觀課中發現特殊生他不只有加入歌唱，手也跟著打拍子。由此可知，美學實踐過程中可以得到許多不同面向的學習效益，藝術治療發展之面向也可以融合不同性質學生在這樣的互動學習。所以觀看目前教學實驗的課程活動，發現目前的成果已經是成功的，只是我們需要再追求從多元的角度去思考，如何強化美感教學活動中的細部設計。

貳、教學先備條件

觀課中體現教學的先備條件有教師熱情、教學專業能力和關照學生需求的能力。而在觀課過程中，可以清楚感受到參與研究案老師的教學熱情從身上展現，深覺沒有熱情，無法實踐美的教學。然而一堂課的時間很短，課程中要處理的東西卻是那麼多，這對老師是很大的挑戰，因為對於教學每位教師都有個人獨特的教學法與使用考量。一般來說教師需要花不少時間在班級的經營，這一個細節好不容易引起一個高潮，因為時間關係又必須停止，下次又需要重新整理，節奏一直被打斷，現在學生的狀況都是實際觀察才知道這麼困難。例如在北市大附小廖順約老師的以「泡泡」為主題的課程中，就觀察到課程前就要先設定一開始會到哪裡，與孩子互動時一開始先練習困難

的部分，像是移動時不能有聲音，再來不能觸碰到別人，可以用言語的方式去激勵，教師靈活運用專業經驗就可以去防範很多東西。

有時候教師會急著想上課忘卻教師的誘發很重要，像是原來的目標或行為的澄清，或者是示範讓孩子去思考的部分，無法依情況慢慢去開展以及誘發他的可能性。並且活動中孩子都想要看每一個同學的表演，教師容易會急著往下一步行動，忽略教師與同學一起表演之互動，每一個行為的達成，所以這之中的澄清及認知的沉澱可能是需要更多的時間，不然學生的參與和記憶是比較短暫的。也因此教師需時常注意學生的需求與狀態，因為大部分的學生都跟著學習狀況再走，教學計畫非常有結構、時間也控制的很完整，顯示老師的經驗及自信，但是教學過程有時候缺少了情緒較大的起伏，因此建議教師可以提問確定學生是否有跟上你的學習步伐。舉例來說，在方言教學中，我們必須深思，語言教育的最終目標是什麼？讓小朋友能夠感受到自己比其他孩子懂得更多？還是覺得自己的母語是很棒的，所以有自信展現自己的母語能力？也就是讓學習者認為自己的方言是值得榮耀的事情，教學中要能讓孩子能感受到這樣的心情，逐漸地美就在教師與學習者的教學 / 學習互動中逐漸成形。

參、教學實踐

雖然音樂並非我的專長，但在觀課中可感受到市大附小陳映蓉老師的教學力量，經驗和收尾各方面的統整，都十分完整。從一開始的目標到最後的呼應，獲得最後的總結，老師必須要透過引導去啟發，不斷地透過引導及提問，目的在於提升孩子的認知能力。這裡的認知指的是音樂的認知，我的背

景是視覺，所以會思考音樂的認知是聽到還是知道？聽到小星星，知道小星星是高低，最後再經由孩子自己的認知的轉化，成為他一個形為外在的表現能力。這個學習過程是我們關心的，從一開始老師就掌握到這個核心。換句話說，教師的自覺非常清楚體現在主軸及結構的設計與實施，但又擔心給孩子刺激太多，怕孩子不知道老師想要他做什麼？所以在持續性、重複性的教學活動中，教師需要不斷自我覺察。

舉例來說，在課堂之中只要孩子舉手，映蓉老師便會十分關懷孩子，會替孩子回答及引導問題答案，但老師在教育目標的澄清的連結關係，這之間的關聯是關鍵的。記得某一次觀看課程時，過動的孩子影響其他孩子的學習，產生許多的衝突，而後來觀察到在之後的班級經營中映蓉老師將這一問題搬出檯面上，與孩子們討論，有很大的改善。

因為教師的可見外顯行為表現，例如表情、肢體動作、精神或聲音表達，不只外顯教師本身個體化的歷程經驗，也影響環境氛圍。而在教師個體化的歷程中，美感經驗 / 體驗是不斷累積，並進而形成美感意識，因此教師須持續保持覺察狀態不斷檢視所看到 / 接觸的事物，以保有教學的「Good Eye」。

然而在觀看美感教學實踐中發現有另一個很大的挑戰是教師的表現十分專業，但是最後和藝術創作的統整考慮的不足。舉例來說，律動與節奏這個概念的創作，我是第一次見到，課程是有趣的節奏，但是我們該如何去知道有趣的節奏是什麼？你希望學生挑戰的是哪一個？是有趣的節奏的種類，還是了解不同聲音律動的組合？其實課程可以延伸出非常多的可能性，課程中與學生喊話要共同挑戰，挑戰透過聽去抓到節奏，再用節拍去再現，這個挑戰是困難的，但是可以提升教學美感。如果教材的計畫太過豐富，也許應該要試著慢下來與同學共同互動，當然也許又會擔心教材不夠精采，這之間的

平衡如何拿捏？

所以也許在一開始時可以與學生回顧生活中有各種不同的節奏，在下次上課時，大家共同討論及分享。教師也須思考教學中為什麼要加入藝術創作？是希望藉此察覺節奏，再用身體再現，圖像的使用便是這座橋樑。目的是要記錄節奏還是要創作？紀錄節奏的訓練和教學目標是什麼？一個是記錄，一個是創作，兩者是不同的。這是延伸出不同的創作教學，原本使用藝術方法的目的是要去昇華教學主軸，所以希望如果透過記錄去察覺，但是紀錄是錯的該怎麼辦？學習紀錄是求真實，並得以應用在生活上。藝術創作是在慢快節奏之間的變化去訓練、去衝突，也許這樣才能了解節奏與身體之間的關係。換句話說，美感是一種體驗，經由聽到 / 經驗，再現呈現個人對美的感受，而美感的教學實踐就須忠實地呈現這樣的一種歷程。

回到藝術誕生以前尋找美感的種子： 觀課經驗的收穫與喜悅

廖仁義助理教授

國立臺北藝術大學博物館研究所

壹、

童年雖然一直在我的腦海之中，但已經是非常遙遠的記憶了。固然當時一切的風景都是彩色的，而自己當時的舉手投足也都多采多姿，但畢竟已經因為時間的距離，也都轉變成破碎模糊的無色片段了。那是 1960 年代，我還記得，當時我們都還是穿著土裡土氣的卡其色制服去上學，如果沒記錯，每一個孩子也都理著很短的平頭，甚至接近光頭，除了那是基於規訓的觀念，也是為了避免頭上長蟲。

依稀記得，既使孩子原本就是活潑，甚至不免調皮搗蛋，但我們還是在父母與學校三令五申的訓誡之下，被教得循規蹈矩，甚至變得有點愚笨。例如，我到現在還不敢游泳，因為我成長的小鎮上只有一所高等女中有游泳池，所以小孩子沒地方游泳，只好都是跑到嘉南大圳的支流渠道去游泳，幾乎每年都有小孩溺斃的消息傳開來，父母與學校也就嚴格規定我們不可以去靠近這些地方。這麼一來，為了當乖孩子，我的代價也就是至今還是一隻年紀已

經不小的旱鴨子。

另外，我的鎮上因為附近有軍隊的營區，所以色情行業也就特別繁榮，舞廳也不少，當然也就會有舞女和舞客。為了怕小孩學壞，我們的爸爸媽媽也就不要我們學跳舞。沒錯，學校還是會有民族舞蹈的活動，但那只限於女生，而且只限於特別得到學校關愛的小孩，也就是說這些小孩的父母親要不就必須有社會地位，要不就是要家境富裕。這麼一來，我也就從小沒能接觸舞蹈，以至於至今我還是一個不會跳舞的保守男人。只是我總是以資質不好來嘲笑自己，不敢怪罪別人就是了。

貳、

不知不覺的，我帶著我笨拙的身體度過了童年，也逐漸遠離了童年，就在我聽話乖順的成長過程中，我的身體也虛度了他的青春歲月，最後就變成如今年近花甲的身體了。因為，青春年華，我都是在圖書館渡過。腦袋茁壯了，身體卻退化了。年過中年，我都是在辦公室與教室度過，讀書寫字的能力增強了，但手腳卻變得遲鈍愚蠢了。最可笑的是，我是一個根本就沒有能力好好使用身體的人，而我竟然也在教身體理論，還涉及一些表演理論，一直覺得自己可能是在誤人子弟。

這份罪惡感與自卑感，一直沒有消失。直到北藝大副校長張中煖教授邀請我參與她所負責的一個以表演藝術為範圍的美感教育計畫，我開始以為我或許能夠藉由這個計畫充實自己身體的職能經驗，但是，經過將近一年的參與學習，我的自卑感不但沒有減少反而增多了。當然，作為一個教育工作者，這項參與讓我進入一個新的學習管道，並且也在跟著別人一起工作的過程

中，學習進到經驗的場域，透過觀察，得到許多過去只是經由閱讀所不能得到的經驗內容，因此，我還是要肯定的說，自己學到很多，對於教育的經驗內容發現很多過去未知的層面與細節。但是，相較於我在這個過程中看到的孩子以及這些從事兒童教育的教師們，我卻增加了許多自卑感。這份自卑感，一方面是因為這些孩子比我優秀多了，他們擁有著自由自在的身體，也被鼓勵充分去享受自己身體的所有潛能，另一方面是因為這些老師們比我優秀多了，他們不但擁有一個懂得表達想法與情感的身體，而且懂得去引導孩子們善用自己的身體，去做出具有創造力的表現。只不過，雖然增加了我更多的自卑感與罪惡感，但是我還是非常高興有機會去到參與研究案的學校觀課，讓我分享了孩子與教師的快樂。這對一個已經失去童年，當然也回不去童年的人而言，確實是一次奇妙的時間旅行，讓我在別人的童年之中找回自己期待的童年。

參、

第一天，我帶著懷疑的心情來到關小，對幼稚園孩童的課程進行觀課。我原本只是一個旁觀者，但一個小女生一開始經過我的身旁就直接問我：「你為什麼變老了？」她一副與我很熟識的模樣跟我說話，確實讓我嚇了一跳。我這時並沒在乎我老了的模樣，而是更為在乎我眼前這個小女生，竟然能夠如此自然親近地跟我這個可以做她爺爺的陌生人說話。我看見，那是一個天真無邪的生命，她的身體與心靈都帶著與生俱來的自由與信任。那一刻，我的同事們都笑了出來，她們覺得我是開心的。確實，我是開心；但另一方面，我的內心是已經感動落淚了。雖然我本來就是一個哭點很低的人，但我這時

的感動是因為我覺得生命應該就像這個孩子一般，一開始就是純真可愛，即使經過教育與社會的薰陶，也還是應該純真可愛。教育不應該使人失去純真可愛，而是應該讓純真可愛發展出更多的能力與知識，而不是讓與日俱增的能力與知識抵消最初的生命品質。

在關小幾次的觀課過程中，我看到許多孩子都能天真無邪的發揮身體天生的本能，去回應教師引領他們的活動。他們的視覺與聽覺的判斷力都是準確而不假修飾，而歌唱與說話乃至於肢體的表達也都自然開放，不受過多的規範所限制。此外，每一位教師也看得出都努力想要扮演好自己身為教育者的角色，他們的表達方式與誘導的方法也都盡力做到最好；這些都是我在高等教育機構已經不再注意的工作，也因此為我自己的教學方法提供了具有參考價值的對照。

在閩南語課程的觀課過程中，我特別注意到，每當涉及學生家長職業身分的主題，教師都會非常小心不去觸及學生的家庭私領域，可以說相當用心，表現出有教無類的平等主義精神，讓我感到尊敬。

肆、

我參與的第二個觀課活動是在北市大附小，這次是一個小學的班級。由於這時已經進入具有進階性的表演藝術的教育階段，教學內容已經涉及具體的表演訓練，我們看見了另一種的教學經驗。或許是因為兩位老師都是具有較多的教學經驗，並且注重兒童藝術教育的方法，所以進行過程中，我看見教師的條理與嚴謹。教師自己描述，這是小孩子的個別性與多樣性特別明顯的一個班級，但是在我看來，他們的動作與聲音的表現似乎也都在教師可以

充分掌握的範圍，而更重要的是，卻又不會讓孩子只是齊頭同質，以至於失去個性特質。

在我還是這些孩子的年紀那個時代，也就是 1960 年代，許多老師要不是延續著日本時代的軍事教育精神，就是帶著國民政府遷臺初期的訓政作風，只是單向的強迫學習，即使藝術教育也是如此，但是，在這次的觀課經驗中，我對我們的教師的態度與方法給與正面肯定的評價。雖然看得出教師清楚知道每一堂課都有進度，也都有預期的教學內容與目標，但是他們都有充分的耐心，採取雙向互動的溝通，讓孩子能夠跟老師一起進入相同的藝術感知與理解。

我過去從未有過基礎階段的教育工作經驗，自己一直覺得沒有資格評論或評價這項工作。但我還是可以將我自己時代與目前這個時代的兒童藝術 / 美感教育做一比較，我很明顯看見，我們正在一個正確方向，那就是我們的兒童藝術 / 美感教育能夠重視身體的自由及其創造力。

我更高興看見，在我們的兒童藝術/美感教育的工作中，我們的視野已經看見一個比藝術還要更早發生的階段；在那個階段，藝術還沒誕生，美學也沒誕生，但是美感的種子卻早已被放進每一個身體之中，等待著被灌溉，被春風化雨，而美學能力因此萌芽，藝術的能力也才會茁壯。

這一次的觀課經驗，讓我彷彿找回自己已經失去的童年。

觀課紀實分享

曾瑞媛教授

臺北市立大學舞蹈學系

「美感教育實驗方案：聲音與身體（音樂／身體美學）」這個子計畫著重於教師授課時的美感呈現，所以過去的一年中，我們到了幾所學校觀察不同課程的進行。研究團隊希望作為陪伴圈的我們，將觀課時的所見所聞記錄下來，再透過各自專業的角度予以分析。還記得，第一次的觀課，由於觀察的對象是教授國小與幼稚園的老師，心裏有一些興奮，由於這與自己平常觀課的對象不同，所以提醒自己要抱著開放的心態，享受不同老師的教學方式與豐富的課程，希望在教學活動／動作間，尋找到教師如何啟發學生的覺知與經驗的契機，了解身體與聲音如何結構教室中的美！

這次觀課的重點著重於教學美感的呈現，透過觀察去理解教師教學的美感是如何呈現？教師在過程中又是如何製造這些美感？學生如何透過老師的教導學習到美感？到底教室中的美感是什麼？

「美」的內涵很廣，有形於外的美感，亦有形於內的美，這次的課程中，研究單位設計了「教師課堂教學美感呈現檢視表」（附錄一），其中包含教師聲調表現、教師教學呈現以及教師身體呈現三大項。個人以為，老師的聲調表現與教學呈現較屬於形於內的一種美感，包含了許多老師個人特質與素

養，而教師的身體呈現，屬於顯現於外的一種美感，所以，在此一部分，將以幾個令我印象深刻的場景說起，我將由形於內與形於外的美感作為觀察的視角，做一敘述。之後，再由拉邦動作分析幾個場景中令我印象深刻的動作。

壹、形於外之美：移動 / 動作 讓教室氣氛活潑起來

一大早的課程，學生們進到寬敞的教室中，他們顯得興奮又有一些躁動，課程一開始，老師隨即說明今日課程內容。老師的聲音極富表情，為的是激起學生的學習動機。但只見幾位小朋友們的視線開始瀏覽教室中的不同教具，也有一些小朋友仔細打量坐在旁邊觀課我們，對於老師的說明充耳不聞。

這時，老師為了讓課程可以順利進行，聲量就愈發的大，但情況並未因為老師提高音量而有所改變，讓坐在旁邊的我也開始擔心課程會進行不順利，就在下一個教學活動時，老師開始在教室中移動，他以手觸碰學生肩部給予該學生回答的機會，學生便有機會開始動起身體，教室中的氛圍隨著學生的動作與老師的移動開始轉變，在老師的引導之下，學生以身體表達自己的想法，空氣中的活潑取代了吵雜，學生與老師有了較密切的互動交流。在這個當下，我發現，在此活潑的氣氛中，老師已多了許多鼓勵性的語言，這與之前老師為了維持秩序時，其口氣已和緩許多。

貳、形於外之美：縮短師生間的距離

將場景拉到另外一個音樂教室，教室裡的桌椅排放位置呈現口字狀，所以，老師有比較多的空間得以移動。一開始，老師先採用板書解釋，之後便

要學生用搖鈴練習節奏。有幾位學生並未進入狀況，在旁觀課的我發現，有些學生只是隨意地摸摸，並未專注於教科書裡的節奏練習，但當老師走在某一排的學生的位置旁時，學生的眼神注意到老師走過來時，這幾位學生便開始賣力地打著節奏。

當師生間的距離開始變短之時，不僅互動的機會開始增加，學生也會有更多的專注力，經由上述兩位不同教師的教學中，證實老師在教室中移動次數多，教室的氛圍就越會不同，也可以看到，當老師在學生的身旁，學生端則感覺備感關注，在表現上也更大方直接，希望自己的表現被老師所讚揚。當人與人的距離縮短時，互動的機會便能增加許多，這樣的情況，亦可被引用於教學中，一方面老師可增進教學效能，亦可增加學生學習的機會。反觀今日的教學，許多學校鼓勵教師運用科技，有許多的學校在上課時會使用投影方式，為著方便的緣故，老師便減少自己在教室移動的距離，相對的，這減低了老師與學生互動的機會，希望這樣的發現，對於教師是很好的提醒。

參、形於內之美：老師跟學生間的密碼

運用簡單的密碼達到教學效果，是許多老師會運用的方式，尤其運用只有師生間才能意會的密碼，在較為吵雜的環境中效果甚佳。這次的觀課活動中，一位音樂老師使用彈奏音階的方式，讓幼稚園與小二的學生了解何時要站起來，何時要坐下，簡單的五個音符，讓教室可以立即安靜下來，聽老師的指令，這樣簡單的指令，既不費力又可運用音樂的特質，這樣的結果，值得學習。其實，我也觀察，許多的舞蹈課程中如：踢踏舞與西班牙舞，教師也常會用短短的節奏的作為密碼，當學生練習步伐時，腳步聲響充滿在教室

中，這時舞蹈教師便運用此法將學生的注意力轉移到老師的身上。簡單的密碼，不僅連結教師與學生，在不同的課程中，只要運用得宜，相信這有利於教師的班級經營。

肆、內外兼具的美：溫柔具有安定力量

音樂教室中，老師以輕柔問題的方式加深學生的學習，一隻隻小手搶著要回答老師的問題，深怕自己不被老師看見，少了回答的機會，足見學生是需要常被鼓勵與肯定。老師的問題具創意又加深課程重點，學生積極的搶答，教室裡氛圍充滿著奇妙的互動。但不一會兒，有一位小朋友開始在教室中跑了起來，後來才知道，原來他想要老師的注意，讓自己有機會回答問題。但是在教室中奔跑，不僅危險而且也令人困擾，在旁觀課的我以為這位老師會大聲喝斥，讓學生儘速地安定下來，出乎我意料之外，這位老師仍面帶微笑，溫柔的將她的手搭在學生的肩上，頓時間，這位在教室中急速奔跑的學生，便安靜地停留在老師的身旁。更令人驚奇的事情接續發生，這位老師仍繼續之前與另外一位學生的對談，完全沒有停頓！

溫柔深具安定的力量，運用簡單的身體語彙便能快速的讓學生安定下來，也能開始聽老師說話，這樣的教學技巧與反應令人印象極為深刻。只是一個小小的碰觸，卻能讓學生感受到老師的注意與關心，這提醒著在旁觀課的我，其實老師的小動作以及表情是可以鼓勵學生學習的！這種安靜溫柔的力量，撫平學生焦躁的情緒，也讓學生們感受到音樂的美！

上述的一些姿勢與表現，是我在此次的觀察歷程中印象較為深刻的場景。這些動作可能對於這些授課是極為自然的反應，但動作中常透露出人潛

在的動機，這些動作的背後到底意味著什麼？以下先介紹拉邦動作理論的簡介，再透過拉邦動作理論分析對給印象較為深刻的幾個動作，做一分析。

伍、拉邦動作理論簡述

魯道夫·拉邦（Rudolf von Laban, 1879-1958）發展的拉邦動作理論包含有「拉邦舞譜」（Labanotation）或稱為（Kinesthography Laban）；講述動作與舞蹈的空間關係的「空間和諧」以及分析動作動力結構的「勁力」（Effort）或是（Dynamic）（Maletic, 2005）。

由於，這次觀課歷程中，我將觀察的重點放在授課老師的動作表現，但在此文中，僅先以勁力的角度觀課場景中的動作。拉邦認為勁力是一種「內在動力的驅使，可以是一種對動作的感受、想法、感覺或是情緒」（Maletic, 2005, P.9）。「這些內在的驅使 / 動機是經由動作要素組成的，在拉邦勁力的理論中，每一個人的動作包括思想都參與四種不同的動作要素：空間（Space）、重量（Weight）、時間（Time）以及力流（Flow）」；「這些要素組成拉邦所稱的個人的勁力圖案」（Maletic, 2005, P.10）。

勁力中的四個要素的重要內涵，讓拉邦動作理論成為描述非語言行為的質性分析工具。「空間」主要聯結認知能力是思考能力，讓動作聚焦於直接（Direct）或間接（Indirect）的質感，其內在態度為注意（Attention），帶有思考（Thinking）的能力。而「重量」的元素，則是聯結感受，帶出動作的強（Strong）與輕（Light），這項元素常顯現於心理的潛在動機，表達於動作時會有強烈與細緻的質感，其內在態度則是目的 / 意圖（Intention），帶有感知（Sensing）的力量。至於，勁力中的「時間」，被解釋成為人做決定時的

一種直覺，它包含有兩種不同的方式，一種是突然（**Sudden**），另一種是持續（**Sustained**），這些質感常顯示於思考或是在節奏之中，其內在態度為決定（**Decision**），帶有直覺（**Intuiting**）的力量。至於「力流」與感覺（情感）做聯結，在動作的行進中時，會有約束的（**Bound**）與自由的（**Free**）兩種表現，可以是連續性動作或身體部位同時發生的動作表現，其內在態度為前進／進展（**Progression**），帶有感覺／感情（**Feeling**）的力量（**Laban, 1975; Maletic, 2005; Newlove & Dalby, 2004**）。

上述這些為單一動作元素，當兩個動作元素結合在一起時，稱為不完全勁力（**Incomplete Efforts**），此種動力模式可以在動作的瞬間被看見或是感覺到，又可以將其標示成為內在的態度／狀態（**Attitude/State**），而三種的元素組合起來，拉邦將其命名為驅使（**Drive**）（**Maletic, 2005; Preston-Dunlop, 1990**）。

陸、動作分析實例

一、動作分析一：老師的拍肩

如上述的場景中，老師藉由拍肩的動作給予學生回答的機會，這個動作在時間元素中的呈現是突然，在重量元素呈現是輕，空間的元素是直接。這個動作的內在態度包含了決定、意圖與注意，帶有直覺、感知與思考的力量，由這個小小的拍肩動作，可以理解動作端的老師以肯定的態度挑選學生，而接受端的學生也透過思考回應老師的問題。再以動作驅使的角度觀察這個拍肩動作，這個由時間-重量-空間的組合形成一種點／輕拍（**Dabbing**）的動作

驅使，帶有精確定位、極微的內在意涵。

二、動作分析二：老師的聲音與學生的言語

吵雜的教室中，老師急促的藉由提高聲音的分貝，希望學生能夠安靜聽講，之後，老師藉著種子的意象讓學生動起身體，情況才稍加改善。有趣的現象是，老師鼓勵學生回應自己在種子的哪一個階段，有位學生持續說：「枯掉了」，這時，我發現「枯掉了」的狀況，是老師要他坐下時，他不斷發出相同的語句。在此，想要藉由拉邦的動作理論分析老師的聲量，以及持續說「枯掉了」的那位學生的坐姿，藉此進一步理解聲音與肢體所發出的訊息。

老師急促的聲音，在時間元素中呈現的是突然，音量變大在重量元素上的運用上較偏向於強，其語氣十分直接，以時間-重量-空間的組合看起，呈現一種重擊（punch）的質感，有「強調性的宣告」（Maletic, 2005, P.43）的意圖，此種宣告亦可引申為權威性的宣示，可視為老師在宣告自己在教室的主權。「所有的聲音的發生都與動作有關」（Newlove & Dalby, 2004, P.168），至於，學生的身體姿勢，是由站立到坐下，由直立（向上 / 輕）的狀態，經由軀幹的收縮、雙腿與手臂的彎曲才能坐在地面（向下 / 沉重）的位置，加上持續的說自己「枯掉了」，相信這樣的動作並不是個舒服的狀態。

三、動作分析三：老師伸手環抱奔跑學生

學生為了要引起老師的注意，便在教室起奔跑起來，老師正在與另外一位學生對話，老師用手臂環抱住學生。此一景象的動作表現，將由老師與學

生的角度觀察。老師的手臂動作在時間的元素所呈現的是突然，在空間的元素上，手臂以環繞的方式環抱學生，所以使用的空間是間接，但此動作在呈現時，由於我處在的位置，只能清楚地觀察到時間與空間的狀態，所以只以這兩元素做出分析，而時間-空間兩者所組成的狀態稱為覺醒（*Awake Attitude*）。由學生的動作觀察，學生的奔跑被老師瞬間停住，其重量是強，而力流的元素則由自由轉變成約束，由重量與力流所組成的狀態稱為朦朧的態度（*Dreamlike*）。由此，可以發現，老師在教學狀態中時時警醒，才能避免學生在課堂上的突發狀況。

動作的內在態度透露人的情緒，讓動作的表達更為清楚（*Newlove & Dalby, 2004*）。由這些動作分析的結果中，讓我進一步仔細閱讀教師與學生在教室間互動時的動作意涵，但更深的一層意涵是，這一群老師正用生命去影響年輕一代的生命，不管是用何種方式，都是出於一種對教育工作的真誠，讓學生有更好的學習。除了這個體悟以外，還幾個新的發現，將在下段分享之。

柒、結語

一、信任是師生互動的基礎

這次所觀課的課程，讓學生有機會進入較大的空間學習，當學生一進入教室便興奮的在教室中奔跑，但在老師的引導之下，可以迅速的進入到上課模式，個人相信，這樣的表現足見教師教學時的自信以及學生的信任，以及師生間的默契，相信就是在這樣互信的基礎下，學生得以愉快的在空間中移動並施展肢體，這也是一種美感的學習與呈現。

二、課堂外的學習

如上述，這次的課程，大多均在寬敞的木板教室中進行，學生遵循老師的帶領，魚貫的進入教室，他們會將鞋子脫下並將鞋子排好，之後，才進入教室。我認為，這樣的學習很自然的與生活訓練結合，就是一種生活規範的養成，也是在課堂外的學習，其本身亦深具美感。

三、美感從謙卑的態度中產生

這次被觀課的老師除了有資深教師外，也有一些教育界的新血，他們在教學中展現出無比的耐心與愛心，擁有如此態度的老師，相信這將是學生之福。尤其，無論是教育界的老幹或是新枝，都展現出謙卑的態度，在每次的課程之後都與觀課夥伴們分享自己的教學經驗與心得，還虛心的接受觀課老師群的建議，在下一次的課程修正自己的教學腳步，這樣的態度已然決定了這群老師教學的高度！相信，這樣的謙遜的態度所產生的美，將會潛移默化給他們的學生。

參考文獻

Laban, R. (1975). *Modern educational dance*. (3rd ed.). Plympton: Notthcote House.

Maletic, V. (2005). *Dance dynamics workbook & DVD: Effort & phrasing*. OH:

Encore Publish.

Newlove, J. & Dalby, J. (2004). *Laban for all*. London: Nick Hern Books.

Preston-Dunlop, V. (1990). *Modern educational dance*. (2nd ed.). Boston: Plays, Inc.

音樂・樂音：音樂課中的聲音

余昕晏助理教授

國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所

「音樂」是什麼？這個問題就某種層面來說，看似簡單，卻不那麼容易回答。西元前二百年的中國漢朝，《禮記樂記篇》從哲學的角度解釋人與音樂的關係「樂者，音之所由生也；其本在人心之感於物也……。凡音者，生人心者也。情動於中，故形於聲……」；微積分的發明者之一萊布尼茲（Gottfried Wilhelm leibniz, 1646-1716）認為「音樂是一種隱藏的算術練習，透過聽者的心靈跟數字在打交道」，音樂家拉摩（Jena-Philippe Rameau, 1683-1764）也認為「音樂是經過計算、有組織的聲音」，並以科學的態度將和聲的使用方式系統化，其著作「和聲學法則（Traité de l'Harmonic）」一書，成為近代和聲理論的基礎。德國音樂家希伯曼（Sibermann, 1909-2000）梳理多位音樂家、哲學家對音樂的看法後，從政治、經濟及文化層面和音樂的相互關係，做了綜合定義：

音樂是符號、是非理性、是遊戲、是科學或數學、是一個典範、是制度化的活動、是表現、是祈禱儀式、是靈魂的藥物、是心象等等（Silbermann, 1955）。

由上述可見，不同學派和風格的理論家們、不同文化背景的音樂家們、不同的觀點的美學家與評論家，對於音樂的解讀大不相同，要探究「音樂」的本質，為音樂下一個周延而明確的定義並不容易。話雖如此，音樂源自於人性，通過想像與聯想等心理過程，音樂力度的強弱變化、旋律的高低快慢，很快能引起人們的共鳴，因此，有人說，音樂是世界的語言，「音樂具有意義，而且以某種方式傳達給聽者」是各家都認同的觀點。

相較於「音樂」的意涵，「樂音」是什麼，似乎就容易回答的多，也較少有分歧的看法。通常它被如此定義：規律的振動所造成的聲音，像是歌聲、樂器的彈奏聲等，聽起來悅耳愉快，稱為樂音。反之，變化突然或不具規律的振動所造成的聲音，如哭鬧聲、緊急煞車聲，令人聽起來不舒服，即為噪音。然而「樂音」與「噪音」如何介定？由於聽覺是很主觀的感受，一般來說，人耳所感覺的樂音，主要由三個因素所構成，即「響度」、「音調」和「音色」，當響度過高，超過人耳的感覺底限，耳朵便會開始感覺痛楚；當音調過高，例如指甲刮過黑板的聲音，也會引來不舒服的感受，而音色，顧名思義，即聲音的特色，根據不同的音色，即使在同一音高、同一聲音強度的條件下，也能區分出是由不同樂器或不同人所發出的聲音，因為能辨別，也就容易產生喜好。這也是音樂藝術與其他類型藝術、文學或建築藝術最大的差異點，音樂不需經由視覺的轉譯，擁有最直接且具主導性的感受。因此從音樂的體驗中培養音高、音強、音質及音色等基本音感能力，創造耳朵的靈敏度，培養「音樂的耳朵」是十分重要的。

然而，當人們把音樂視為一種專業時，就無可避免地對音樂作出價值判斷，產生審美的觀點。當切入的面向、視域不同，便會引發各種支持與反對的論點。不論形而上的理論或是偏重實踐精神，「音樂經驗」都是各方學者關注的議題，也是音樂教育中最重要的一環。

美國 1960 年代音樂教育領域中美感教育 (Aesthetic Education) 推動的代表人物 Bennett Reimer 於 1970 年出版的《音樂教育哲學》(A Philosophy of Music Education) 說道：

雖然附加的音樂價值將使多數的音樂教師與學生感到厭惡，但是整個音樂教育事業卻是建立在這樣的假設之上，即：音樂品味得以改善、音樂經驗得以加深、音樂樂趣得以精練、音樂意義得以讓所有人獲得。這些假設都非常健康而無可指責，意使更好的音樂有更好的音樂經驗。(Reimer, 1970)。

Reimer 認為培養音樂美感的感受性 (Sensitivity)、知覺 (Awareness) 及素養 (Literacy) 十分重要。他的教育哲學雖因時代與社會氛圍而改變，但他一向的主張—音樂體驗的本身是音樂教育最有效的方法與基石—從沒變過。且將美感體驗視為是音樂體驗中一種知覺的、情感的認知。故為學習者營造具美感經驗的教學環境，使其浸淫於有機的美感課程，是音樂教育中十分重要的課題。學習者對於其所接收到的樂音、聲音的認識，都將成為未來對於音樂的認知、鑑賞與表現力的重要開端。

哈佛大學教授 Gardner 於 1983 年提出「多元智能理論」，其中對於「音樂智能」的學習方式，強調音樂必須透過傾聽、聲音、震動形態、節奏以及音色的形式，包括聲帶所能發出的所有聲音來學習，因此教學規劃與實施時如未能確切掌握，學習效果必然大打折扣。回顧臺灣國民中小學的音樂課程，自 1983 年將直笛器樂教學列入《國民中學課程標準》，透過直笛教學來引導學習者建立正確的呼吸法、協助音樂句法的訓練、進行認譜教學…等教學目標。三十多年來，直笛教學作為培養學生音樂經驗與器樂演奏技巧之途徑，

雖難看得出具體或量化的成效，卻有其不可抹滅的影響。

在「一人一樂器」的計畫推廣下，直笛因價格相對其他器樂便宜，方便攜帶，幾乎成為人手一支的器樂。直笛教學固然能使學生從中體驗音樂的節奏感、旋律感及音高變化，但台灣音樂學習的環境已非舊昔，國內各式各樣器樂流通資訊豐沛、學習管道多元，器樂價格也相對降低時，直笛是否仍是課堂器樂教學的首選？尤其當直笛器樂的製造端為了滿足價格競爭的優勢，持續生產「物廉價美」的器樂，忽視劣質的直笛，吹奏時所發出尖銳刺耳的噪音可能比樂音還多時，這樣的音樂體驗，似乎很難讓學習者從中體會到音樂的美感，當聽覺經驗中所能獲得的音樂能力相對減少時，音樂的審美經驗便難以累積，遑論音味品味的提昇。

課堂的器樂體驗與教學應是多元的，學習者接觸或認識的器樂愈少，愈不容易從中辨認音色、體會音色的美感，如音色的清透、飽和、乾澀……等。此外，各項器樂材質與特性上的差異，也發展出特有的演奏技巧，吹、拉、彈、打的變化中產生的樂音，不論是節奏感、音量、音質等聽覺感受，都會帶給學習者更多的音樂體驗，開啟並刺激學習者對於音樂的認識與想像。

音樂是聲音的藝術、是聽覺的藝術、是感情的藝術，也是表現的藝術，它超越時間與空間的限制而存在。音樂是生活的一部份，與文化和社會脈動息息相關，隨著時代的進步，網路資訊媒體發達，影音串流快速，台灣軟硬體設備之發展與應用不僅與世界同步，甚至躍居於前，「玩」音樂的方式多的讓人無法想像，更令人驚嘆。當音樂表演不再是以傳統定義的器樂進行演奏，愈來愈多的音樂不再局限以樂音組成，臺灣的音樂教育也應以更前端且開闊的視野，來創造開放的音樂學習的環境，讓美感教育與美感經驗更落實於課程活動，才能使學習者沉浸於音樂世界，感受音樂特有的藝術型式，體會音樂藝術帶給生活與生命的變化。

參考文獻

中文部分

賴美玲 (2011)。戰後臺灣學校音樂教育的發展：以音樂課程標準的變革為中心。鄭明憲 (主編)，臺灣百年來學校藝術教育發展。臺北市：國立臺灣藝術教育館。

西文部分

Silbermann, A. (1955) *Introduction a une Sociologie de la Musique*. Contrechamps.

Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind : The theory of multiple intelligence*. New York : Basic Book.

我的音樂教育實踐哲學

郭芳玲助理教授

國立臺北教育大學 / 臺北市立大學音樂系

臺北市立大學教育學系博士研究生

壹、前言

十九世紀末期教育哲學成為教育學科中的一門重要獨立學科，但正因為教育哲學派別的多樣化，因而營造了許多不同學術風格。各種教育哲學思想帶動教育發展，也促成教育革新，有理性主義取向者、有實驗主義取向者、亦有自然主義取向者，不一而足。各門學科先後開始發展其各自的教育哲學理論，而音樂教育學者們對教育哲學的重視，源自教育哲學家 Harry Broudy（1905-1998）的呼籲。隨著二十世紀前半「進步主義教育」（Progressive Education）的落幕，Broudy 在 1950 年代指出音樂教育應有可以充分辯解、比想法或信念更具說服力的哲學思想（Mark, 2002）。而北美音樂教育學術社群之論述更是積極著墨於當代的音樂教育哲學，說明美國音樂教育哲學在二十世紀的三個發展階段，即「功效哲學」、「音樂教育即美感教育」、「音樂教育的實踐哲學」帶領全世界重視音樂教育哲學，因此「音樂教育哲學」算是

二十世紀一門新興的學科。猶在 Reimer, B. 系統化地提出「Philosophy of Music Education」這個語彙後，此一稱謂與相關研究在北美洲音樂教育界廣為流傳，並逐漸成為世界各地一門重要的學科。其後 David Elliott 的實踐（Praxial）哲學觀，引發音樂教育界對美感教育與實踐哲學的激烈爭論。而無論一位音樂教學者尊崇 Reimer 或是 Elliott，都應該有其筆者信念的音樂教育哲學。

本文將省略筆者的音樂學習背景，簡單探討音樂教育哲學，於最後一部分深入探討音樂教育哲學於筆者的音樂教學實踐方法與信念。文章分三個主要部分敘述：音樂教育哲學、我的音樂教育哲學探究、結論與展望。

貳、音樂教育哲學

西方音樂教育哲學觀與時俱進，功利主義、美感教育、實踐哲學都曾是主流的哲學觀，筆者整理如下將簡述之：

一、音樂教育功效哲學

古希臘時期對於音樂教育的哲學論多來自哲學家，如柏拉圖、亞里斯多德等，他們主張音樂具有教化人心、培養社會公民的功能。到了十八、十九世紀，音樂教育哲學思潮建立在功利主義（Utilitarian）的基本理念上，音樂教育之目的在於達成音樂以外的功能。故音樂教育哲學的開啟可說是以「功效哲學」發展自十九世紀學校音樂課程的創設理念。早在1837年Lowell Mason（1792-1872）即認為音樂能夠促進身體健康、心智活潑，有利於良好公民的

養成，乃建議波士頓學校教育委員會（School Board of Boston）將「歌唱」納入美國中小學課程，奠定了北美音樂教育的功效哲學基礎（Thompson, K., 2010）。功效主義導向時期的主要音樂教育價值觀，便是著眼於「學校基礎教育中的音樂教育」；換言之，這個功效哲學的探討範圍，大體上僅止於義務教育中的一般性音樂教育。哲學家Nelson Goodman重視藝術及藝術教育以「符號本質」（Symbolic Nature）融入心理學的框架，以認知心理學為藝術教育哲學的基礎，而歷史學家Michael Mark描述當時升起的一股心理學注入教育哲學的潮流，而開始了心理學與哲學的合作「Synergy Between Philosophy and Psychology」（McCarthy & Goble, 2002）；逐漸出現的審美哲學音樂教育派典，這可說是針對功效哲學的反動。

教育哲學家Broudy於1950年代致力於提升美感經驗在教育中的地位，在美感教育一詞尚未在教育界獲得共識之前，Broudy已提出美感教育的特徵（Wright, 1992；引自陳曉霽，2010），他的論點開啟了音樂教育哲學以美學為基礎的論壇（Mark, 2002）。Charles Leonhard（1915-2002）於1953率先在其著作中鑄成美感教育（Aesthetic education）一詞；這其實並非一貫的哲學典範，而是基於筆者與社會整體的一種利益考量（Mark, 2002）。在1954的《音樂教育的基礎概念》（*Basic Concepts in Music Education*）書刊於1958於美國音樂教育協會（Music Educators National Conference）出書支持美學概念（McCarthy & Goble, 2002），Allen Britton（1914-2003）抨擊功效哲學，認為傳統學校教育過度仰賴音樂的外部價值，忽視本質價值的探究，盲目追隨柏拉圖式的哲學對於音樂所關注的社會實用性價值；而在「音樂教育」的探討還是側重學校音樂教育的功效價值（葉自強，2011）。

二、音樂教育即美感教育

音樂教育家James Mursell（1893-1963）在1930年代即指出音樂教育的目的就是增進對美感的培養，他認為音樂經驗應該與音樂的情感意義緊緊相扣，即著重音樂的內在表現（Werpy, 1992；轉引自陳曉霽，2010）。1953年，Charles Leonhard（1915-2002）率先在其著作中鑄成美感教育（Aesthetic education）一詞（Mark, 2002）；1960年代起，Abraham Schwadron（1925-1987）與Bennett Reimer（1932- ）等人陸續發表論述，相關的哲學研究也應運而生。Reimer自稱受到Dewey、Langer與Leonard Meyer（1918-2007）的影響至深（Reimer, 1992），其中，借用自Meyer進而發揚光大的論點包含指涉主義（Referentialism）、形式主義（Formalism）與絕對表現主義（Absolute Expressionism），不僅涉及哲學與心理層面的意義，也為音樂在情感與意義的傳達方面作了不同的探究。Reimer其音樂教育哲學專書於1970年發行初版，至今已造成舉足輕重的影響力，Reimer為當代提倡音樂教育即美感教育的最有力人士，他畢生致力推動音樂聆賞教學，於1984年於美國西北大學創立教育與音樂經驗研究中心（Center for the Study of Education and the Musical Experience），此機構最初以研究聆賞教育為成立宗旨（廖明玲，2010）。而1970至1985年間，當多數的音樂教育學者認同並推動美感教育時，Schwadron（1973）與Lemmon（1977）提出不同的看法，他們主張，單一的美學論，對於具有多元文化與各種音樂形式的美國社會來說，是不足的，無法反映多元社會中的音樂與思想本質（紀雅貞，2012）。而後Reimer因應世界音樂教育的潮流在他的2003年版的書中提了九個音樂角色，他認為「聆賞」不但是學校音樂課程的主軸，也是任何學習音樂的重要基礎，在音樂美感教育的部份

也作了更廣範圍的詮釋。

三、音樂實踐哲學

1986年開始，David Elliott 持續對於美感教育提出批判，他由多元文化與社會的觀點出發，主張音樂是由多元的人類活動所組成，強調讓學生實際參與音樂活動的重要性，這種實踐的（Praxial）的哲學觀，引發音樂教育界對美感教育與實踐哲學的激烈爭論。Wayne Bowman（1993）認為：有足夠的理由懷疑一個多元化音樂教育，是不能同時有美感（Aesthetic）（Westerlund, 2003）。Elliott（1995）更明確的指出：一個真正的音樂經驗不是美感的本質或價值（nature or value）；他聲稱由於美感教育的重點是藝術的物件和這些物件的特質，因此，它減少的藝術行動，且遠離其過程；「表演」成為僅僅用於生產目的的手段，他還批評美感即時性（Aesthetic immediacy）（Westerlund, 2003）。實踐主義者則認為：音樂最重要的是行動，是倚賴特定的文化脈絡（On the Particular Cultural Context）來形塑他們自己。音樂教育的實踐哲學論者認為音樂是一種行動（Action），一種從動作中學習的知識，而這種行動與特定的文化脈絡有關（Westerlund, 2003）。演、唱奏與音樂創作等實作歷程應該是教育的核心，並且是所有學生的音樂成果（林小玉，2010）。Elliott 於 1995 在他的 *Music Matters* 一書定義 Musicing、Musicer 與 Music（演奏、演奏者、作品）三者音樂實踐的重要相互關係，而音樂經驗為音樂實作者（Musicers）是透過「聆賞」（Listening）在相互間影響著彼此；所以也強調「Listening、Listener 與 Listenable」之間有其重要脈絡會影響三者彼此之間的相互關係；Elliott 強調「演奏者和聆賞者（Musicer、Listener）」音樂實踐包含六個字之

間的相互關係，是息息相關且不可分離的。Elliott（1995）稱音樂實作者（Musicians）與聆賞者（Listeners）—為擴散主觀性（Divergent Subjective）情境，及音樂作品在不同音樂實作歷程中的可聆賞模組—他稱為客觀性（Objective）情境，即兩者之間的交互作用（林小玉，2010）。Elliott（1995）所說的音樂經驗包含以下特色：(1)音樂經驗產生自音樂實踐者自身特殊的音樂性及一個特定的音樂挑戰間的特定呼應關係；(2)音樂經驗的根本價值，在於自我成長、自我察覺與享受；(3)在音樂經驗中，音樂實踐者通常經歷專注與深沉的吸力；(4)在音樂經驗中，音樂實踐者的動機來自於享受與整合自我導向式的音樂行動，該行動可為外顯的或內在的，但無須其他的動機以維持其專注或投入（Elliott, 1995；轉引自林小玉，2010）。雖然 Elliott 對於音樂教育的實踐哲學觀主張音樂的行動導向，並強調每人有其不同的音樂背景與經驗，一如每個音樂作品有其特定的脈絡，音樂教育應該能提供音樂的行動歷程，讓每位音樂實踐者藉由實作以進行音樂學習；但是 Elliott 的音樂實踐哲學終究也被批判過於強調筆者的音樂表演能力，不適用於在普遍的音樂教育中推廣。

音樂教育哲學是音樂教育活動的指引方針，無論是功效主義、美感教育或是實踐哲學。音樂教育學者歷經將近一世紀的音樂教育哲學探究，其目的則在批判現存概念或信念，建立新的理論，以突顯音樂教育之價值。尤以 Reimer 和 Elliott 的音樂教育哲學觀影響了美國及歐亞音樂教育者的思想，我們也看到這兩位音樂教育家對臺灣的音樂教育所產生的影響。我們身為音樂教育者的確受惠於這兩位的音樂教育哲學觀，但我們也必須不斷的探尋其他的論點，以符合我們不斷發展專業中的需求。

參、我的音樂教育實踐哲學

教育哲學應涉及教師角色及功能的討論；教育哲學是每一門學科教師們應涉略的課程，在自己的專業教學之前先理解的一門學科，以便理解教育的規準、目的、價值、方法到材料內容之討論，這些無一不與教師素質的涵養有關（歐陽教，1999）。身為音樂教育者的我在返國後任教的數十年生涯中，一直在鑽研自己的教學實務能力，並整合奧福、達克羅士、高大宜、戈登等教學法融合運用於不同的教學年齡及對象，從未思慮過自己主張的教學信念為何？從未想過教育哲學對於音樂教育的重要性？而對於自己而言，一直認為音樂教育哲學是音樂教育中有別於音樂教學法的一門新興學科，在歐洲五年的求學階段從未碰觸過，殊不知「奧福教學理念」本身就是一門音樂教育哲學。這兩年有機會在國立臺灣師範大學音樂學系旁聽潘宇文教授的「音樂教育哲學」課程，上學期在博士班必修的「教育哲學」及這學期較有系統的修習林小玉教授的「當代音樂教育哲學觀」，讓自己可以從教育哲學的觀點連結二十世紀音樂教育哲學的內涵。音樂教育哲學可以涵養一個音樂教學者的重要信念，如林小玉（2010）所言：「音樂課程的社會期望固然隨著時代演進而有不同的主張，但對於堅持音樂特色、追求學生導向、重視全面性、強調不依附於其他課程、重視實作與聆賞的呼籲，則似乎歷久不變。」這即是音樂教育哲學對於音樂教育的重要性。經過這學期的對於音樂教育哲學的學習，筆者探究這二十餘年的音樂教學經驗可以統整及歸納出以下幾點音樂教育哲學觀：

一、整合多元音樂教學的聆賞與實踐教育

關於Reimer (1989) 提出的「音樂教育即美感教育」，筆者對於這一部分不完全認同，這過於強化以美感為核心的音樂教育。個人較傾向杜威的美感觀點，這和藝術的功能用途並不矛盾；他的觀點不同於Reimer，Reimer試圖以認知模式界定美感和教育意義，從杜威的理論、實踐、社會及教育，可以整合於美感形式。杜威的美學經驗總是超越美學 (1977)，這一部分杜威認為這是關於身體的重要性和意義 (a Body of Matters and Meanings)，而不僅美學的自身而已，身體要進入一個有順序、有節奏的律動走向完善，即成為美學。筆者較認同的美學觀是透過自身的行動去感受美學及美的音樂經驗；則藝術與自然、社會、人生形成一種更和諧，更密切的關係。如奧福強調音樂的學習透過自身的探索，而在音樂中尋求一個自己的音樂角色，並與人共樂；如奧福的五冊書 (1951-1954, Orff-Schulwerk) 中每一個主題都是整合及包含著不同程度的頑固伴奏，音樂智能高者可演奏較多變化的旋律部分，音樂智能較低的可以演奏簡單的頑固伴奏，這是在音樂課程中實踐每個人都有自己可以擔任的音樂角色即表演者。2006年，Reimer為「音樂聆賞，本質與培養」(Music Listening, its Nature, and Nurture) 研討會引言提到音樂聆賞是一種現象，亦是教學的應用，教師應關注各角色的潛在影響，因為大多數人在文化中僅與對他們有益的藝術活動產生互動 (廖明玲, 2010)。音樂聆賞是音樂教學中必包含的課程，音樂聆賞不應僅限於「音樂欣賞」的課程活動，而是任何音樂活動都涵蓋「聆賞」，如歌唱、演奏、即興、創作、曲式……等等無不依賴「聽覺」，雖說聽覺可能僅止於「聽」，不一定能「賞」；所以教

師必須仰賴好的教學活動引導，透過身體及各種感官的配合活動所形成的音樂經驗都能和「聆賞」結合，而達到音樂教學的目標。如奧福的（律動、說白、樂器合奏、即興）整合身體元素教學、達克羅士的聞樂起舞、即興創作、音畫教學……；柯大宜的音階手勢及語言節奏的歌唱教學，戈登的調性與節奏教學。筆者即運用這些著名的音樂教學法，以多元方式的整合聆賞而融入課程，達到學習者音樂實踐的目標。

音樂的學習可藉由音樂教育逐步開展；它的成效在於喚起音樂的感受與經驗音樂的實踐行動；它獨立於其他價值，但能直接擴充生命的深度與廣度。其中，**Reimer** 認為演奏不該是音樂教育的重點；他進一步指出，教學中引領學生進入音樂參與者與選擇角色，是讓學生樂於參與音樂而持續學習的方法，並達到以音樂為文化增能的理想，進而滿足「個人的」、「文化的」、「全世界的」的教學需求（廖明玲，2010）。在多元音樂教學的融合運用中，教師依照課程的需要及教學對象的認知，而靈活運用多元音樂教學法結合，舉凡音畫、律動、戲劇、語言等，均被視為可行的教學媒介，其結合「音樂聆賞」確實可以讓學習者參與音樂且持續對於音樂學習的興趣。除了認同與強調聆賞能持續性與發展性聆賞教學之外，筆者尤其認同 **Reimer** 以九種音樂角色平衡演奏，及給予學習者適合的表演位置。又以課程七階段（價值層面、概念化層面、系統化層面、詮釋層面、操作層面、經驗層面、期望層面）供作教學實務的參考，為了能在教學中培養學生的音樂角色，以「課程七階段」實踐聆賞教學，這是筆者在音樂教學中期待未來能達到的目標。音樂的學習可藉由音樂教育逐步開展；它的成效在於喚起音樂的感受與經驗音樂的實踐行動。

二、四個教育哲學理念於我的音樂教學之應用與探究

音樂教育的目的是什麼？

我設定的音樂教育目的與社會期望相符，或者有所落差？

當我設定的音樂教育目的與社會期望相符時，我如何達到這些目的？

當我設定的音樂教育目的與社會期望有相當的落差時，我如何修正？

或我如何忖度我設定目標之合理性？

筆者在音樂教學職場中每天面對不同年齡層的教學對象，因教學對象不同，其有不同的學習需求，而運用不同的教學方法以達到教學目標。在教學多年之後不斷修正筆者的教學方法、態度、理念……僅為求適性適才，在筆者的教學省思之後以潘宇文（2010）提出的自然主義（Naturalism）、理想主義（Idealism）、實在主義（Realism）、實用主義（Pragmatism），四個哲學支持的面向做為音樂教學的探究並歸納因材施教的哲學面向。

（一）幼兒音樂教學：自然主義、實在主義

在幼兒的音樂教學中，基本上筆者以「自然主義」為教學的起點出發，因筆者秉持著奧福教學理念，強調以個體的「本能」為教學引導的起點，透過語言與肢體律動形成的經驗與生活中累積的經驗結合引導音樂活動。自然主義強調教育應該保持人的自然本質，並順應其法則來開發人的潛力，以「遵循自然發展的過程」為教學實施的原則（潘宇文，2010）。實在主義則認為教育目的在培養能知能行的個人，因此其內容必須與實際生活中的需求相互關聯，應以「所見即所得」來呈現及引導教學。幼兒的學習都是相信自己看

到的為真實的學習，凡是經過觀察驗證而得的結果才是真實可信的。

(二)音樂班學生：實在主義、理想主義

理想主義相信教育的基本任務是陶冶高尚的人格，與養成健全的筆者，將「我思故我在」之內在思維的過程經驗視為教學的重心。針對音樂班學生有升學壓力的團體班課程，如視唱聽寫；由學生擔負學習最大的責任；訓練是協助學生學習（潘宇文，2010）。而如理想主義強調的教學的課程內容強調學習應由專家學者所指定的課程內容。其次，實在主義則認為教育目的在培養能知能行的個人，因此其內容必須與實際生活中的需求相互關聯，以「所見即所得」來表達，凡是經過觀察驗證而得的結果才是真實可信的。

(三)音樂師資培育生：實用主義、實在主義

實用主義主張教育需提供實際能應用的技能，藉由這些學習的經驗來改善生活，視「能成功的就是最好的」為主要的教學方針（Abeles, Hoffer, & Klotman, 1995；Collins, 1999；轉引自潘宇文，2010）。針對音樂師資培育生，筆者一向綜合舞大教學法融入於課程實務引導，並給予最實際的教學引導方式，可以讓他們學以致用於教學活動之中，能順利考上教甄先學習當一位有方法有責任的音樂教師，其次注入一位良好音樂教師應有的信念。以實在主義為教育目的，進而培養師資生其音樂教育哲學觀作為一個未來能知能行的音樂教育者。

(四)舞蹈班學生：自然主義、實在主義

對於舞蹈班學生，筆者從事的課程是「音樂舞蹈」，這門課對於舞蹈學生

來說是一門補充課程，雖不是升學考試的技能或是學科之一，但是「音樂」卻是對於舞者最需要的養料，所以對於舞蹈學生在課程引導較以「自然主義」的學習理念較先以學生喜歡的、可以融入的方式進入教學，如潘宇文（2010）提到合唱教學首要的考量是學生對這些歌曲是否會有興趣，當學生喜歡學習的內容時，就會產生最佳的學習效果。而音樂是舞者不可缺的，為使學生有興趣，先以自然引導的方式讓學生進入學習感受音樂和舞蹈的不可分關係，待學習者融入興趣學習後，進而引導音樂與舞蹈的認知學理部分。

肆、結語與展望

從教育哲學的工具論典範來看，音樂教育哲學論述以功效取向為最早的發展基調，而強調音樂教育所能帶來的非音樂效益。其次，從藝術理論中發展「音樂教育即美感教育」的哲學觀點，則反映音樂物件導向的藝術理論根基，它將音樂拉抬到主角地位並試著演繹相關原理與原則，其實已將音樂教育之立基提升，並強化其學校核心課程之主體意識，為音樂教育之專業發展與理論建構貢獻良多（林小玉，2010）。但從音樂教育哲學的角度，這些不同的教學策略其實都是教學信念、甚至音樂教育哲學的反映，而音樂教育哲學並非僅止於信念的陳述。每一位音樂教師都應允許有「個人的音樂教學信念」，但這些信念間屢有互相牴觸的情形，有賴音樂教育哲學思維以全面檢視之。音樂教育哲學的難處，在於系統性與一致性的兩難：內在或外在、本質或工具、歷程或結果、知性或感性、客觀或主觀、筆者或社會、聆賞或實作（葉自強，2011）。但不思考這些音樂教育哲學問題，將導致行為的不一致甚至謬誤的情形。音樂老師不斷地在做抉擇，我們必須決定要教什麼，要決定

如何教，潛藏在這些每一個重要決定中的，就是一個持續的問題「為什麼」。哲學提供了我們思考這些「為什麼」的方法，筆者已試著隨著時間的改變對於呈現這些「為什麼」而有不同的解答。哲學，就如同一套音樂理論，是從實踐中不斷的發展，會隨著社會的信念與價值而有改變。對於這些「為什麼」的問題，哲學並不能提供完全唯一正確的解答，但是我相信，它卻可以提供我們一個思考的基礎，使得我們在做決定時更能一致以及清楚朝向目標的方法與哲思。

哲學所關注和思考的問題，影響到人們生活過程和生活中的各種決定。而教育者所持有的哲學和教育哲學觀念，會對其教育信念和教育實踐產生重要的影響。教育者應該形成自己的教育哲學。但是在此之前也必須理解哲學對於教育的重要性。音樂教育哲學既然以「哲學」稱之，那麼在瞭解音樂教育哲學的意涵與內容前，首先必須知道「哲學是什麼」。對許多人而言，哲學是老生常談、不切實際。然而，回顧藝術教育的發展，不乏為藝術教育辯護的智者，以其哲思與論點，對藝術教育造成舉足輕重的影響。而音樂的教學，必須體察音樂的社會文化脈絡，並以適合的方式引導學生的感受力。期望，音樂教學者均有其心中明確的音樂教育哲學觀，它是獨立於其他價值，但能直接擴充生命的深度與廣度。音樂教師必須努力跨越音樂教育內的教學與音樂教室外教學的鴻溝，在「學生」、「教師」與「文化」之間，進行真正的對話，更應堅持筆者的音樂教育哲學落實在實際的教學實踐上。

參考文獻

中文部分

- 但昭偉（2006）。思辯的教育哲學。臺北市：師大書苑。
- 但昭偉（主編）（2006）。教師的教育哲學。臺北市：高等教育。
- 林小玉（2010）。音樂教育哲學之範疇與議題：音樂教師面對的挑戰。美育，174，4-15。
- 林逢祺、洪仁進（主編）（2003）。教育哲學述評。臺北市：師大書苑。
- 紀雅真、林小玉（2012）。2005至2009年音樂教育哲學期刊 *Philosophy of Music Education Review* 之內容分析。國際藝術教育學刊，10（2），88-109。
- 高廣孚（1989）教育哲學。臺北市：五南。
- 陳迺臣（1990）。教育哲學。臺北市：雙葉。
- 陳曉霽（譯）（2010）。美國音樂教育哲學回顧概要（原著：Keith P. Thompson）。美育，174，16-27。
- 溫明麗（2008）教育哲學—本土教育哲學的建構。臺北市：三民書局。
- 葉自強（2011）。淺釋音樂教育哲學的意涵、應然、及其研究上的限制。音樂研究（15）- 136。
- 葉學志（2004，二版）教育哲學。臺北市：三民書局
- 詹棟樑（1993）。現代教育哲學。臺北市：五南。
- 賈馥茗（1983）。教育哲學。臺北市：三民書局。
- 廖明玲（2010）。雷默對愈音樂欣賞的新遠景。美育，174，28-33。
- 歐陽教（主編）（1999）。教育哲學。高雄市：麗文文化公司。
- 潘宇文（2010）。合唱音樂教育工作者知哲學理念。美育，174，34-38。
- 簡成熙（2004）教育哲學：理念、專題與實務（*Philosophy of education ideas,*

issues and practices)。臺北市：高等教育。

簡成熙（譯）（2005，二版）教育哲學導論（原著：George R. Knight）。臺北市：五南。

西文部分

Dewey, J. (1975). *Philosophy of education* (Problems of Men). New Jersey : Totowa, Littlefield, Adams & Co.

Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York: Penguin Putnam.

Mark, M. L. (Ed.) (2002). *Music education: Source readings from ancient Greece to today* (2nd ed.) New York, NY: Routledge.

Nel, N. (1995). *Philosophy of education*. Oxford : Westviem, Pr., C.45.

Reimer, B. (2003). *A philosophy of Music education: Advancing the vision* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Westerlund, H. (2003). Reconsidering Aesthetic experience in praxial Music education. *Philosophy of Music Education Review*, 11 (1), 45-62.

尾聲 / 看見「聲音與身體美感教育課程實驗」影響力：藝游誌觀點

洪詠善 副研究員

國家教育研究院課程及教學研究中心主任 / 亞太地區美感教育研究室共同主持人

壹、緣起

「美感從幼起，美力終身學」。教育部自 2014 至 2018 年展開第一期五年美感教育中長程計畫，成立「亞太地區美感教育研究室」作為「美感教育研究發展基地」。主要任務包含透過長期且系統性研究發展，進行幼兒至高中教育階段美感教育課程實驗，研究評估臺灣美感教育實施之影響力，並且連結國內外重要的美感教育研究社群，以擴展臺灣美感教育之視野與影響力。

以聲音與身體教學為實踐路徑的美感教育係「亞太地區美感教育研究室」開展的課程實驗方案之一。自 2014 年一月啟程，以五年時間漸進發展從幼兒園到高中的美感教育課程實驗方案，計畫具體目標如下：

- 一、發展以身體、聲音為主體，多元感官整合的課程方案。
- 二、建構美感教育以身體、聲音美學為主軸的課程推動模式。
- 三、建置美感教育課程網站互動平台。

四、培訓美感教育教師團隊。

五、檢視課程方案實施成效。

本文透過探析範疇聚焦在本計畫的第一階段（103/1-105/06）幼兒園和國小教育階段的課程實驗歷程。聲音與身體美感教育設計理念扣緊著總計畫「美感教育」之主軸概念：「存在美學」、「公民美學」與「生態美學」，分別從「人與自己」、「人與他人」、「人與自然」的關係，經由聲音與身體的覺察與感知，重新建構關係，並陶育美感素養。與其說重建，其實是找回美感的天賦本能。漢寶德（2004）提及：「美是自生命來的，沒有生命就沒有美的存在。美是什麼？是一種令人忘我的愉快感覺。…因此對美感的體會是一種本能。」（頁50）

人皆有嚮往與追求忘我的愉快感覺經驗，美感是人的本能，從原初的感覺出發，漢先生強調美感教育要能引導審美意識，回到「人」自身，通過「人」之所認識世界的「身體」，從感官覺察開始，回到感覺的能力亦即知覺的原初性，探索人之存在與世界、與他人、與自己間活生生的真實關係。因此，聲音與身體成為人探索與認識自我與世界之媒介，同時，經由聲音與身體的喚醒與創造，不只是培養敏銳感知力，更可能改變學校課堂學習經驗，回應存在的意義感，並且建構美善的關係。

音樂使不同的人同時產生類似的身體反應，這就是為什麼音樂能聚集群體並創造共同感。……任何人用身體去感覺，幾乎就可以與另一個人產生共鳴。（Storr, 1999）

音樂從渾沌中創造次序，因為節奏令殊途的同歸，旋律令離斷的綿續，和聲令不合的相容。（Menuhin, 1972）

人存在於世，渴望與他人與世界連結，創造社群共同感，於是我們以言說表情達意，以音樂表現思想與情感，然而，「共鳴的連結」不只在於言說或表達，更重要的是感受與傾聽。在對於聲音無感的生活情境中，往往忽略音樂或者說是聲音所能夠創造的群體共鳴感。因此，聲音身體美感教育課程實驗方案的理念在於喚醒感受力，並嘗試表現與鑑賞其意義。對於「品質」的區辨，需要敏銳的感受力。課堂中透過麥克風被擴大的聲音不只是基於美感的品質，而是值得擔憂的現象之一，也同時是當前學校集體教學情境中，課堂學習關係的反思。為了使學習成立，應該追求相互聆聽的關係。（佐藤學，2013）

近年來臺灣學校裡，課堂教學受到日本佐藤學教授「學習共同體」影響，課堂風景，從課桌椅配置形式的改變，如以口字型促成協同學習的情境。其中，課堂學習中的聲音與身體也成為研究的焦點。首先，改變課堂音景，從高談闊論轉向低語傾聽。佐藤學指出學習需要思考，學習的聲音是低語的，協同學習的小組夥伴是相互聆聽的關係。以「聆聽」構成對話式溝通，敞開內心以平等尊重的態度與自己、他人、世界相遇，並且對話式地共學。其次，改變課堂中的教師與學生的身體，從「活在制度的身體」中解放，然後找回並活出自己的身體。

課堂中聲調毫無抑揚頓挫的說話，明知這些話語並未傳達至每位學生，仍無動於衷；與學生連結已然斷線，卻毫無感受封閉自我。……沒有表情與情緒，讓學生完全感受不到教師本身與生俱來對喜怒哀樂的感情起伏。用這樣的身體教學，學生也會變得僵硬，進而失去年輕的生命應有的充沛活力。（黃郁倫譯，2014，頁 187）

佐藤學以被程式化的教師身體，描述被課程計畫與進度牽著走的身體，無法敞開身體迎接課堂裡的學生及其引入的生命經驗，其振聾發聵的提醒，引導我們省思如何活出自己的「身體」，活出一個能夠表達的、關懷的、回應的、撫慰的、創造的身體，而不只是工具。

老師就是一個好的表演藝術家，包括你的口語表達，包括你的肢體語言，老師必須在學生間來來去去，經歷這麼多的孩子，都還要保持那個熱情，然後要傳達給他們。……我覺得要給老師們新的經驗，告訴他們說你們可以的，另一個是說你們要怎麼好好的運用，你會發現原來我是可以這樣表達，我可以不使用麥克風，原來我也是可以唱歌的，可以跳舞的，只是說要用你的專長要轉化成最好的方式呈現出來，這可能是比較重要的。(訪談計畫主持人張中煇，1050311)

「教師是表演藝術家」是聲音與身體美感教育方案的基本理念。儘管，教師並非自小學習音樂、舞蹈、戲劇等也非專業的表演藝術家；然而，以藝術家、教師、研究者間相互學習的取徑，將教學視為藝術展演，教師同時也可以成為藝術家，重要的是要喚醒教者覺察力並且發現其已具備之潛能；在聲音與身體的美感教育課程實驗方案中，課程方案 / 單元教案產出只是成果的一小部分，更重要的是找到教師專業發展乃至於師資培育的方法，讓每一位教師都能夠成為美感教育者；因此，美感教育「從心起、從師起」係本方案的理念，引導著課程實驗的設計與實施，以不侷限於量化的指標，以人的覺察力、認知、情意與行動的改變為看見美感教育影響力的評估視角。

貳、相遇與相育的實踐路徑：藝術家 / 教師 / 研究者的藝游誌 (A/r/tography)

聲音與身體美感教育是實踐取向的課程實驗方案。方案設計採取了藝術家、教師與研究者合作實踐與探究的模式，強調了藝術在教育實踐中的表現、美感、多元表徵、偶發、創意等特質。

本研究團隊是以教學表演家 / 教學研究者 / 學校教師為方法論主軸，檢視課程教學表演、行動研究和教學實踐的 A/r/tography 模式。期望經由重新覺察自我角色定位，思索行為意義和專業發展所需，重新定位專業角色。(亞太地區美感教育研究室期中報告，2014，頁 95)

A/r/tography不只是「聲音與身體課程實驗方案」的「方法」，同時也是「目的」，以課程實驗為載體，連結跨領域社群，喚醒與省思美感教育的意涵及實踐力。源起於加拿大英屬哥倫比亞大學 (University of British Columbia) 教育學院一群教授與研究生努力下發展出藝術取徑的師資培育課程，逐漸開展成為藝游誌 (A/r/tography) 方法論 (Irwin & de Cosson, 2004)。洪詠善 (2013) 將 A/r/tography 譯為「藝游誌」；原文 a/r/t 為藝術，“/”即 In-between，代表虛擬的邊際，係彼此得以跨越不同身分的空間。「藝游誌」引用自孔子《論語·述而篇》之游於藝之「游」，是一種自然自在悠游的態度；在 A/r/tography 裡，藝術家 / 研究者 / 教師悠游穿越於不同身分與角色關係中學習。“graphy”原意為「書寫」，A/r/tography 係包含不同藝術書寫形式，如舞蹈、繪畫、音樂等，書寫是持續自我探究的方法，不同藝術形式的

書寫消弭了亞里斯多德的理論之知（Theoria）、實踐之知（Praxis）、以及創作之知（Poesis）的知識論界線，也豐富與敏銳了經驗的質感，肯認杜威《藝術即經驗》中統合知（Knowing）、行（Doing）、與創作（Making）美感經驗觀，讓藝術家、研究者、教師三位一（藝）體中探索美感教育實踐及其專業發展的旅程。藝游誌取向揉合了研究者與研究對象，以及理論與實作的界線，亦即讓「美學」從哲學思辨具實到課堂的教師與教學中，讓擁有不同美感經驗的人們得以相遇與相育。接下來，筆者以參與者與研究者的角度敘說「聲音與身體美感教育課程實驗方案」顯見與隱含的意義，可謂之「影響力」，即方案設計與實踐過程帶來在美感教育研究與推展具有深遠意義的改變。

一、相遇：凝聚視點

聲音與身體美感教育課程實驗方案實踐策略分為三階段的循環圈：理念共識、思維改變與教學探索。其具體策略包含探析、研發、組成藝游誌社群展開實驗與模組化、影響力評估與推廣應用。分述如下：

- (一)分析既有課程範例，作為實驗課程研發基礎。
- (二)研究者、專家學者、幼兒園與國小教師形成藝游誌社群共同開發課程。
- (三)進行實驗教學，運用陪伴圈對話機制回饋教師。
- (四)將研發成果公開網站，辦理工作坊並發表專書以推廣效益。
- (五)運用行動研究檢視成效及促成改變。

研究團隊運用三階段的循環圈嘗試建立藝術家、研究者、教師三者角色可切換、轉變的模式，並藉由不斷反思，找到較為適切可行的途徑及方法。

在凝聚理念共識階段之前，研究團隊在拜訪並徵詢「可能」參與的實驗學校校長與主任的同意後，更進行初步教學觀察，了解既有課程設計，教學中師生互動、班級經營等種種實況。回觀此策略，讓藝術與教育專家能夠先理解工作的現場與合作夥伴的思考與行動，再探究教師對於「美感」教師／教學的認知，以一步步拉近彼此「視點」，漸漸建立「理念共識」。

研究團隊為了說明整體研究，並且分享彼此對美感教育的觀點，同時也對於教學觀察進行交流回饋，在下班後的黃昏於北藝大舉辦兩次教師會議。計畫主持人張中煖教授除了說明整體研究外，也分享了自己小時候從老師言行舉止中體驗的美感經驗：因為我一直在回想我自己小時候，我的老師都穿旗袍，真的都穿旗袍，（說話）輕聲細語你知道嗎？真的，我覺得我一直在想他講話真的沒有那麼大聲耶！可是我們都好專注。

這個故事頓時引發筆者共鳴，八十年代，筆者國小時隔壁班的林菊花老師總是身穿旗袍，身體姿態直挺端正，走路節奏和說話一樣不急不徐；當然，那時校園除了廣播外，課堂裡一位老師，四十多位學生，完全沒有麥克風，當時大家都在這樣的環境中學習。然而，並非所有人擁有類似經驗，所以如何喚醒教師對於校園裡聲音與身體的覺察是本方案至要關心之所在。然而，當老師參與「美感教育」課程實驗方案時，總是會提問：美感教育的定義。一如關渡國小林盈岑老師所言，不清楚「定義」：

臺灣的美感定義、看法和特色並不清楚，因此教師的感受力很重要，因為那會直接影響學生。我們該重視教師如何轉化自身感受在教學上，並非一味趕課，教師需要空白時間沈澱。（第一次教師會議，20140514）

為「美感」或「美感教育」下一個操作型定義是困難的，因為美感講究質的差異，感官知覺的認識，會因人與其所處文化脈絡而異。

美感是主觀的，態度上需要開放對待，這認知是「不同中有共識」。教學觀察中發現因為文化差異，很多臺灣教師很重視形象（不笑），所以在班級經營方面需要重新調整應對方式與態度。教師本身的覺察力會影響面對學生的態度，教師的改變意願很重要。美感教育需從幼兒做起播種，教師可以從自身經驗回溯，運用教學中。（林小玉教授，第一次教師會議，20140514）

且溯源之。德國哲學家包佳頓在西元1750年創用「美學」時寫道：美學即感官認知的科學，有別於實用目的與科學分析，它是一種依直觀感性存在的知識模式，將美學建立在理性主義的哲學基礎上，包佳頓區分人的「認識」為感性認識與理性認識，並以「感性審美的知識」突破了當時受自然科學影響的英國經驗主義與歐陸理性主義的認識論，將美學定位為處理感官審美有關的知識領域（朱光潛，1988，頁141）。因此，人本來具有感官知覺與認識的能力，然而，美感所具有的普遍性、殊異與獨創性的特質，雖為主觀，然而能夠引發美感的人事物必然具有其特殊性質，才能普遍引起多數人心的感動，而這些性質大多是具有美感的成份，讓人產生愉悅、幸福、舒適、激賞、嚮往、崇敬、情緒淨化或省思之情。具體而言，擁有美感特質的人、事物與環境皆具有「整潔」、「秩序」、「條理」、「節制」、「調和」、「色彩」、「節奏」、「均衡」、「輕重」、「簡約」、「韻律」或「意義」等等要素的安排與美感表現。美感除了具有共通之要素外，也包含情境脈絡化的多元差異性，因此美感教

育係一種表現與欣賞、詮釋與包容兼備之素養。(教育部，2014)

因此，當來自各校與各領域擁有不同背景與經驗的老師們，齊聚審視美感教育時，需要通過對話、行動與省思來不斷抽繹與精緻彼此的觀點。兩次教師會議確實有助於美感教育與後續行動的理解，如美感在教學中的意義？
回省教學有何想法？

教授國文時會以學生行為品德（真善美）為中心目標，但是教師與學生的互動時，由於事情很多很容易就急躁應對。建議從教材文本中，用不同教法讓孩子自己尋找答案，例如如何說話，體察美的語言。(第一次教師會議，20140514)

如何帶動學生，有效帶領學生，讓學生在活動中有所領悟，及帶領學生對於身體有所知覺，並能實際地操作及自我創作等過程，是身為表演藝術教師對教學應有的要求。(第二次教師會議，20140620)

傾聽著老師們的敘說，可以感受到國文或表演藝術課堂中的師生互動時交織的聲音與身體的線條流動與節奏律動，對於教學進度的不安與急躁的筆直短促線條與節奏，和學生感受身體散發訊息的往返流動的曲線與來回測試並推敲確認的努力，喚起教師覺察課堂中聲音與身體傳達幽微的重要訊息，是美感教育課程方案的「慎始」之舉。心之所在，及行動所往。對於所見聞之外顯行為，我們容易運用習以為常的認知判斷之，往往就阻斷了深究其中意涵之可能性。

我們容易認識生理的身體，卻很難真切觀照生活舉手投足間具有美感的身體，無感於緊繃、躁動、無自信、貧乏單調的身體。然而，教學是一創作

表現歷程，其中感覺與思考、心靈與身體、私密與公開、看見與行動、非語言與語言在教學中是相互關連無法區分的。對於美感的教育乃在於意義的創造，必然結合師生過去、現在與未來的經驗，持續對世界提問與探索，這是一個重新命名的歷程。

Huebner(1999)認為每個人都會經驗也持續經驗這超越目前生活的形式，發現原來生活比我們所知道的豐富得多，這就是教育。

美感教育不是一門學科，美感教育來自對於所經驗人事物的感知、提問與探索，唯有讓教師先擁有豐富的聲音與身體的美感經驗，當「心之所在」，才能有助於在「行之所往」中不斷反思與精進。換言之，當心覺醒了，也就是整體教學朝向以時時處處體驗與實踐「聲音與身體的美感教育」取代來上一堂「聲音與身體的美感課」。不只是一堂課，而是一種力量。

從邀請與對話為始，揭開共同體驗與體會聲音與身體美感的力量。讓教師與藝術家相遇與相育。

二、相育：教師 / 藝術家的體驗與體會

研究團隊共同主持人容淑華老師設計聲音與身體感知工作坊，讓參與實驗方案的教師從聽覺感官與身體接觸的探索體驗，專注地關照自己及他人的聲音與身體，如矇上眼睛聽辨聲音，從一的無助到群體牽手的安全感，接著以集體繪畫創作呈現音樂畫面，將抽象音樂賦予具體形象與情節，再以身體展現，最後經由個人感官覺知分享中理解每個人感知經驗的同與異。在偌大的空間，脫下鞋子，經由視覺、聽覺、觸覺與動覺整合連結的活動，鬆開了每個人的身體，也鬆開了教學中易忽略的感官，如聽辨聲音質感的聽覺，身

體握手舞動的觸覺與動覺等。

接著的工作坊結合了音樂律動、教育劇場、創造性舞蹈、創造性戲劇與美學講座等，讓教師們與藝術工作者（音樂教師、舞蹈及戲劇藝術教師與研究生）一起工作，如在「論音樂的美」由北市大林小玉老師與北市大附小陳映蓉老師帶領，伴隨現場鋼琴即興伴奏，參與教師體驗聲音與身體的合和律動。此外，北市大附小廖順約老師也帶領教育劇場，引導參與教師實作體驗，同理並轉化不同角色，從分析到身入，從討論到演出，體驗聲音與身體在日常生活情境中可以傳達的訊息及其意義。

教師身為「人性的藝術創作者」¹本方案以聲音與身體的美感教育為主題，之於教育場域中的人們，尤其是教師的審美意識之喚醒與引導是十分重要的。因為「身體」不像事物一樣靜置被動處在於空間之中，而是居於空間、屬於空間並對其他的事物有所作為，在日常生活中，我們的行為、語言、思考都涉及到他人，知覺現象學者梅洛龐蒂解釋，人與人及與世界的關係是交流開放的，透過身體的經驗，我們領會他人的存在，並與文化世界做連結。所以，工作坊讓教師與藝術家相遇，其影響力在於從藝術活動中提取與引導審美意識。然而，審美意識如何持續豐厚並能轉化為生活習慣與付諸行動？

美它其實就是由我們自己自身的感受，經過教育這個環境，然後把心啟動，啟動後，我們自然就會傳遞，這個傳遞或許不是刻意去傳遞，它或許是一種感染性，然後從外向上表現出來，從內心裡面啟

¹ 本實驗方案邀請廖仁義教授與辛意雲教授，以講座與訪談的形式，闡述美感教育的意涵與其哲學基礎，其所提出重要概念以為引導並豐富方案的內涵，如辛意雲教授以「教師是人性的藝術創作者」定位美感教育中教師的位置與角色；如廖仁義教授提出「美感能力循環圖」說明美感教育中美感能力的養成過程。

發一個主動的力量。（許雅菁老師，工作坊座談，20140926）

啟發而後動，感染而能行。聲音與身體美感教育教師工作坊裡讓來自幼兒園與國小的教師，透過音樂、舞蹈、戲劇專業工作者們的引導，覺知日用與課堂教學裡聲音與身體蘊藏的美感。於是，研究團隊發展不同檢視工具表將抽象的美感意識轉化為具體的表現。

在彼此觀照中，發現自己習焉不察的行走與說話中身體與聲音的特質。從我的親身體驗中發現，美感覺知不在於辨識優劣，重要的是「認識自己」，進而反思人己、物我之間流動的關係，例如總是雙手抱胸讓人的感受是防衛及有距離的，所以提醒自己放下手、伸出手學習握手或擁抱。這個歷程需要引導與陪伴，所以研究團隊成立陪伴圈喚醒與支持教師們認識自己的身體與聲音，看見並聽見每個教學時刻裡的展現與回映。

研究團隊的檢視工具引導身體與聲音美感教育課程實驗參與者的覺察感知與對話的焦點。檢視工具凝鍊表演藝術專家（舞蹈與音樂）對於教師身體與聲音表達的「提」與「醒」。檢視面向無疑是藝術家對教師的提點，無論生活中或教學中我們有意識或無意識地行走坐臥坐時的身體樣態，速度快慢、步伐的大小、動作的重心等等，當我們注意到了，就是身體意識的覺醒。同樣地，日用言談說話的音質、語調、速度、音量等在人我互動中交織牽引著彼此的情感與情緒的交融，或急促高亢講求效率的命令，或柔緩充滿情感的敘事，或語調低緩或安靜的傾聽，當我們注意到了，就是聲音意識的覺醒。與一般課堂教學觀察表不同，研發出來檢視工具可說是課堂藝游誌的地圖，透過藝術家之身體與聲音，引導教者、觀者與聽者循著此地圖，覺察教學裡、以及師生互動關係，更重要的是關係所構築的意義。

參、美感教育從師起、從心起：藝游誌的影響力

本實驗計畫運用「課程→教師→學生→評量→課程」循環模式，教師居於課程與學生的中介，換言之，本計畫強調教師在美感教育的關鍵角色，因此，教師工作坊是否喚起教師對於美感教育意識，以及教師增能後如何轉化應用於課堂教學中，學生又從教學中學習到甚麼？這些面向是評估本實驗計畫影響力的重要內涵。因此，「從師起、從心起」貫串美感教育的軸心。陪伴圈與教師的藝游誌（A/r/tography）是相育的社群，在身體與聲音的美感教育的課程裡，經由實作具現了存在美學、公民美學與生態美學的內涵。

身體與聲音美感教育課程實驗方案以「陪伴圈」來突破傳統專家學者指導、或諮詢輔導的角色，而是以共參共享的夥伴關係進入課堂與教師一同探究課堂中教學的美感，當然也期能共同發現美感教育的影響力，包含：(1)參與者美感意識的覺察；(2)參與者美感經驗過程中能形成觀點或原理原則；(3)參與者喜愛參與美感活動、習慣與態度等；(4)參與者將其所感所知付諸於實踐與應用，並於實際行為上有所表現。簡言之，所謂的「美感教育影響力」，係指參與者因為各項美感教育行動方案介入後，能夠在與自己、與他人、與自然（包括生活環境）之關係中受到正向作用，並在「覺察」、「認知」、「情意」、「行動」等四個層次上發生各種美感經驗轉化或改變。例如，透過陪伴圈的視點，教師得以陶養如藝術家之眼與耳，慢慢地，慢慢地運用聲音很快地吸引學生專注，並連結美感教育實驗課程帶入的紅綠燈遊戲，從肢體轉向聲音 / 音樂的銜接，讓學生經由聆聽找出最高 / 最低音並自動參與，藉此活動訓練學生的內在耳。

教學過程特別是在跟孩子互動中，我發現孩子的美感體驗越來越深刻，譬如說他們說話會小聲，在表現上會用一些好的肢體語言來表現，或是從課堂上搶答變成等待，或是會聆聽別人說話，這是一個很棒的地方。

……我時時會提醒自己課堂中有沒有一個很好的美感示範和引導，課程中孩子美感經驗是不是有很好的累積。從素材的選擇是不是一個典範、好的聲音，到孩子呈現出來的聲音，我都會希望他去判斷這是不是一個好的聲音。我看見學生的改變是，他們很喜歡上這樣的課程，很投入。爭吵的狀況減少，更會去尊重別人、觀賞別人的表現。我覺得觀察自己，察覺是很重要的，再來去欣賞別人，我覺得這是一個美感過程。(映蓉老師訪談，1040811)

研究團隊運用 A/r/tography 協助教師「悠游」於藝術家、研究者與教師之間，在研究過程中省思：

雖然本計畫旨在建構藝術展現教育專業 A/r/tography (藝術家 / 研究者 / 教師) 與教師自我覺察間的連結脈絡，且已有相當良好之成效，但改變的廣度與深度仍有提升的空間。我們觀察到課程內容與課程執行者教師，在教育現場基於種種原因，如習慣於教科書的內容、受限於教師自身過往學習經驗之刻板印象、對於班級經營的保守看法、對於自身形象之自我概念等，對於美感教育邁進之路未見積極改變因應的態度。(103 年期中報告)

誠如前言所說美感是人的天賦，然而，如何將課堂中教師與學生「活在制度的身體」、「程式化的身體」無意識中覺醒，藝游誌構築的藝術家、教師、研究者相互學習空間是值得推廣的，換言之，透過陪伴圈的觀課、對話、討論，搭起大學與中小學的協作共學。走過一年半，身體與聲音美感教育的課程實驗所帶來的不只是一件件的教案，更重要的是美感的「提」與「醒」，透過藝術體驗提煉美感覺察與行動的視點，一點一滴慢慢地喚醒教師美感意識，甚而展開美感行動。回望近年來我對於藝術為本教師專業發展的研究關懷，在一群中小學老師多年持續至今的心靈繪圖的藝游誌裡，同樣也呼應本方案核心理念「美感教育從師起、從心起」，當大家都肯認教師是美感教育的靈魂，多麼期望每位老師都能夠擁有藝游誌的體驗，以另一雙眼睛、耳朵重新觀看與傾聽「教/學」的關係。

參考文獻

中文部分

- 朱光潛編譯（1988）。西方美學家論美與美感。臺北市：天工書局。
- 亞太地區美感教育研究室（2014）。亞太地區美感教育研究室期中報告。（未出版）國家教育研究院。
- 洪詠善（2013）。藝術為本的教師專業發展。新北市：國家教育研究院。
- 張嚶嚶譯（1999）。音樂與心靈（原著：Anthony Storr）。臺北市：知英文化。
- 教育部（2013）。教育部美感教育中長程計畫：第一期五年計畫（103年至107年）。臺北市。
- 黃郁倫譯（2012）。學習的革命—從教室出發的改革（原著：Manabu Sato）。

臺北市：天下雜誌。(原著出版年：2000,2001,2004)。

黃郁倫譯(2013)。學習共同體構想與實踐(原著：Manabu Sato)。臺北市：天下雜誌。(原著出版年：2012)。

黃郁倫譯(2014)。學習革命的願景：學習共同體的設計與實踐(原著：Manabu Sato)。臺北市：天下雜誌。(原著出版年：2014)。

漢寶德(2004)。漢寶德談美。臺北市：聯經。

西文部分

Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books.

Huebner, D. E. (1999). *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*. Vikki Hillis (Ed.) NJ: Erlbaum.

Irwin, R. L. & Cosson, A.d. (2004). *a/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Canada: Pacific Educational Press.

Menuhin, Y. (1972). *Theme and variations*. New York: Stein and Day.

插曲 / 迴流之聲，身體之詩

張哲軒

國立臺北藝術大學美創所研究生 / 本書封面設計

本書的封面設計原自個人的作品《迴流的詩—2》。枯枝在經過時間的流轉，形成了沒有綠葉的樣貌，就像在人生的某一個階段裡，對生命的體悟和反省。每一根樹枝造形、每一個角度都有獨特的樣貌。作品中以枯枝的末梢帶出大量的留白，凝鍊空間的靜謐感，展現出內在的精神。也因留白，立體樹枝的個體，聽見了風拂過的聲音，看到了樹枝的輕舞，呈現出「身·音」間的迴流與共鳴。

美感，對我來說是有別於言語的。從這次的計畫參與中，美感一詞，似乎又在我自身過去已知的經驗中，串連了更多的可能性。在此次計畫一開始我擔任課程錄影的角色，記錄著每一位老師的經驗傳承，也捕捉著學員在課堂上，開始探索身體的旋律與聲音的動態，每一位老師，都有著對於身體與聲音的理解與詮釋，而學員們也在老師的引導下，表達出不同個體、屬於自身的美感詮釋。在記錄的過程中，一邊思考著，身體與聲音是我們最早所能展現的「行為」，透過這兩種行為進而開始有了「溝通」，有了溝通而後形成群體，社會的結構也開始得以成形，而這就回歸到我們最基本的狀態，人，進一步地也開啟了更多的跨越，開始思考如何去創造。

在我的專業領域中，所面對的大多是視覺性的美感，對於身體與聲音的美感，雖是能感受與了解，但在這次計畫過程中我試問自己，創作繪畫過程是否包含著身體與聲音的美感呢？必定有的，所有的美感經驗，都是源自身體與聲音，從嬰兒時期，我們一開始靠著觸覺與聽覺來記憶，而後開始接收視覺的刺激，肌肉發育完成後，進而轉變成拿起筆開始在白紙上任意塗鴉，塗鴉的動作可能帶著運動或情緒的因素，試圖將身體與視覺開始做連結，而聽到音樂，聲音會自然使身體擺動，聲音慢慢也會開始跟情緒或是視覺產生連結，腦中會逐漸產生一些畫面、一些色彩、一些旋律而轉化成優美的弧線。

美感就是這樣，是無形的、潛移默化的，透過美感的認識，會不斷發展出我們更多的可能性，不只認識到現實既有的社會，還有更多心理的感知層面。

跋 / 再次鳴放

張中煖教授

國立臺北藝術大學副校長 / 亞太地區美感教育研究室子計畫二聲音與身體美感教育實驗方案主持人

產生「共鳴」的前提應該是要有「共識」。然而，面對美感議題，每個人的覺識不同，生活文化經驗各異，要產生共識並不容易。所幸，在這個以身體、聲音為主題的美感教育教學實驗計畫中，所有參與的成員包括試點學校的教師、陪伴圈的學者專家、工作坊、研習講座的邀請師資與報名參與的學員們，都是「有心人」，願意投注心力，親力親為，共同探索身體、聲音的美感元素，覺知自身與教學的美感因子，進而啟迪學生的美感知能，讓這項身心建設的美感教育工程正式起步，並有個不錯的開始。

再次強調：「好的開始是成功的一半」。雖然，我國首任教育總長蔡元培先生先知灼見，早在百年前就積極提倡美育，而時至今日，我們又需大聲疾呼美感教育的重要性，可見好的開始也需要持續付諸心力與時間來走向成功。但既然教育是「百年樹人」之大業，只要有開始，就有希望，從事教育工作，只要有一絲希望，都不能放棄。衷心希望本世紀美感教育的重新推動，能夠真正展現出國家的「美貌」、活力與生命力！

謝謝所有陪伴我們走過第一階段的朋友們，特別是貢獻本書的作者群。閱讀

著你們的文字，同時也讓我看到你們的美麗倩影及聽到你們美妙的聲音，油然而生起「不虛此行」的小小成就感。其中，美術創作背景的張哲軒因為協助工作坊錄影、剪接工作，與我們結緣，提供他的作品設計封面與這本書相互輝映，促成身體、聲音之外，加入視覺美感的共鳴，又創造了多一分的「感動」，令人欣喜！

最後，再次感謝國家教育研究院柯華葳前院長帶領的亞太地區美感教育研究室給予我們機會進行教學研究工作，以及教育部師資培育及藝術教育司張明文司長與同仁不時地叮嚀與期許，期待「看見影響力」。在感謝之餘，且讓我們放寬心、放慢腳步，先好好感受、享受這份「奏鳴曲」，至於影響力則是需要時間來「看見」的，我相信這一次那美好的願景正等待著我們！

特別感謝

參與學校及種籽教師

臺北市立大學附設實驗國民小學

方慧琴校長、陳映蓉研發主任、廖順約老師

臺北市關渡國小

吳文德校長、林莉珊教務主任、李文英輔導主任（原教務主任）、

陳惠美總務主任、林盈岑老師

臺北市關渡國小附設幼兒園

馮其鳳主任、吳妙娟老師（原主任）、蔡佩容老師、黃紫箴老師（現任

臺南市河東國小附設幼兒園）、黃湘怡老師

陪伴圈團隊（依姓氏筆畫順序排列）

余昕晏助理教授

吳岱融助理教授

林劭仁教授

高震峰教授

陳美然講師

曾瑞媛教授

郭芳玲助理教授

廖仁義助理教授

劉錫權教授

作者群（依研究案成員類別、發表順序排列）

研究團隊

張中媛－國立臺北藝術大學舞蹈學院

林小玉－臺北市立大學音樂學系

容淑華－國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所

王筑筠－國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所

陪伴圈團隊

劉錫權－國立臺北藝術大學美術學院

林劭仁－國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所（現任高等教育評鑑中心品質保證處處長）

廖仁義－國立臺北藝術大學博物館研究所

余昕晏－國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所

吳岱融－國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所

高震峰－臺北市立大學視覺藝術學系

曾瑞媛－臺北市立大學舞蹈學系（現任國立臺北藝術大學舞蹈學院）

郭芳玲－臺北市立大學音樂學系

陳美然－臺北市立大學音樂學系

實驗學校教師

陳映蓉－臺北市立大學附設實驗國民小學

廖順約－臺北市立大學附設實驗國民小學

陳惠美－臺北市關渡國民小學

林盈岑－臺北市關渡國民小學

蔡佩蓉－臺北市關渡國民小學附設幼兒園

黃紫箴－臺北市關渡國民小學附設幼兒園（現任臺南市河東國民小學附設幼兒園）

附錄一：參與回饋單

參與者姓名		日期	
活動內容	「亞太地區美感教育研究室」 子計畫二教師團隊「身·音」工作坊		
自己做了什麼？有什麼新體驗？			
其他人做了什麼？有什麼新發現？			
您覺得本次活動對於您的未來工作和個人有何幫助？			
請您給予未來工作坊規劃具體建議。			
請您提供自己的工作教學經驗協助活動規劃。			
其他建議：			

附錄三：身體和聲音自我檢視表

記錄人：_____ 記錄時間：_____

檢視面向 / 我	情形
整體體型	<input type="checkbox"/> 豐腴 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 偏瘦 <input type="checkbox"/> 其他_____
身體姿態	<input type="checkbox"/> 端正 <input type="checkbox"/> 前傾 <input type="checkbox"/> 放鬆 <input type="checkbox"/> 其他_____
臉型	<input type="checkbox"/> 偏方 <input type="checkbox"/> 偏圓 <input type="checkbox"/> 偏長 <input type="checkbox"/> 其他_____
身體比例	<input type="checkbox"/> 上半身較長 <input type="checkbox"/> 下半身較長 <input type="checkbox"/> 差不多 <input type="checkbox"/> 其他_____
個人空間	<input type="checkbox"/> 偏大 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 偏小 <input type="checkbox"/> 其他_____
一般空間	<input type="checkbox"/> 偏大 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 偏小 <input type="checkbox"/> 其他_____
移動速度	<input type="checkbox"/> 偏快 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 偏慢 <input type="checkbox"/> 其他_____
動作速度	<input type="checkbox"/> 快速 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 緩慢 <input type="checkbox"/> 其他_____
動作力量	<input type="checkbox"/> 強大 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 偏弱 <input type="checkbox"/> 其他_____
雙腳位置	<input type="checkbox"/> 平行 <input type="checkbox"/> 外八 <input type="checkbox"/> 內八 <input type="checkbox"/> 其他_____
步距	_____公分
走路重量	<input type="checkbox"/> 偏重 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 偏輕 <input type="checkbox"/> 其他_____
聲音音量	<input type="checkbox"/> 偏大 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 偏小 <input type="checkbox"/> 其他_____
聲音音質	<input type="checkbox"/> 偏粗 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 偏細 <input type="checkbox"/> 偏高 <input type="checkbox"/> 偏低 <input type="checkbox"/> 其他_____
說話節奏	<input type="checkbox"/> 偏快 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 偏慢 <input type="checkbox"/> 其他_____
說話語氣	<input type="checkbox"/> 良好 <input type="checkbox"/> 普通 <input type="checkbox"/> 不佳 <input type="checkbox"/> 其他_____
慣用手勢	<input type="checkbox"/> 雙手抱胸 <input type="checkbox"/> 其他_____
慣用話語	<input type="checkbox"/> 喔 <input type="checkbox"/> 嗯 <input type="checkbox"/> 其他_____

檢視面向 / 與他者	情形
距離	<input type="checkbox"/> 偏遠 <input type="checkbox"/> 適當 <input type="checkbox"/> 偏近 <input type="checkbox"/> 其他_____
高度	<input type="checkbox"/> 偏高 <input type="checkbox"/> 偏中 <input type="checkbox"/> 偏低 <input type="checkbox"/> 其他_____
互動	<input type="checkbox"/> 良好 <input type="checkbox"/> 普通 <input type="checkbox"/> 不佳 <input type="checkbox"/> 其他_____
在團體中位置	<input type="checkbox"/> 前 <input type="checkbox"/> 中 <input type="checkbox"/> 邊緣 <input type="checkbox"/> 其他_____

附錄四：教師課堂教學美感呈現檢視表

教學美感檢視面向如下：

(一)教師教學中的身體 / 聲音呈現與相關覺察

(二)教師教學法的使用和轉換考量的覺知

(三)教學內容的設計和教師對於學習者的反應轉變呈現

(reflection in/ on action)

記錄人：_____

記錄時間：_____

記錄地點：_____

觀察對象與場域：_____

檢視面向	美感表現情形 (低到高)	文字敘述紀錄
1.教師聲調表現		
1.1 音量	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
1.2 音調	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
1.3 速度	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
1.4 語意表達	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
1.5 聲音情緒	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	

2.教師的教學呈現		
2.1 教學內容設計	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
2.2 課程銜接	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
2.3 對於學生反應、教學成效等之敏銳度	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
2.4 面對教學狀況之教學態度	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
2.5 提問技巧	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
2.6 教具的使用	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
2.7 教室情境 / 氛圍	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
3.教師的身體與情境的關係		
3.1 儀態與手勢	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
3.2 身體移動速度	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
3.3 與學生的空間距離	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	

3.4 在教室中的空間位置	1□ 2□ 3□ 4□ 5□	
3.5 師生間的互動	引起動機階段 1□ 2□ 3□ 4□ 5□ 發展活動階段 1□ 2□ 3□ 4□ 5□ 綜合活動階段 1□ 2□ 3□ 4□ 5□	

教師表現的綜合分析

一、教師在課堂呈現的整體教學美感程度

(低) 1□ 2□ 3□ 4□ 5□ (高)

說明：

二、其他教學美感表現分析

附錄五：教學方式紀錄表

教學者：_____

授課班級：_____

授課日期：_____

授課單元：_____

向度	教學方式
吸引 (引起動機 / 教師提問)	
建立知識 (教學資源)	
應用 (如何教學 / 教學步驟)	
反思 (延伸活動)	
評估 (評量方式)	

附錄六：第一梯次工作坊課表

104 年 8 月 24 日(星期一)

時間	課程
0830-0850	報到
0850-1030	活著，就有美感
	講者 中原大學景觀學系名譽教授 喻肇青老師
	助理 國家教育研究院亞太地區美感教育研究室 林怡彤
1030-1050	休息
1050-1230	從傳統土風舞出發再創作 國立臺灣師範大學體育學系 曾明生老師
1230-1400	午餐
1400-1540	聲體美感動起來 臺南市河東國小附設幼兒園 黃紫箴老師 臺北市關渡國小附設幼兒園 蔡佩蓉老師
1540-1610	充電時間
1610-1810	《Duwe duwe》非洲音樂即興之美
	講者 臺北市立大學音樂學系 郭芳玲老師
	助理 師大音樂教育研究所 葉芃均
1810	賦歸

104 年 8 月 25 日(星期二)

時間	課程
0830-0850	報到
0850-1030	美，從體驗開始 國立臺北藝術大學副校長 張中煖老師 國立臺灣師範大學體育學系 曾明生老師
1030-1050	休息
1050-1230	校園中的美感實踐 臺北市立大學視覺學系系主任 高震峰老師
1230-1400	午餐
1400-1540	身體感知與聲音察覺 國立臺北藝術大學音樂學院院長 吳榮順老師
1540-1610	充電時間
1610-1810	綜合討論
	主持人 國立臺北藝術大學副校長 張中煖老師 臺北市立大學音樂學系系主任 林小玉老師 國立臺北藝術大學藝教所所長 容淑華老師
1810	賦歸

附錄七：第二梯次工作坊課表

104年8月24日(星期一)

時間	課程
0830-0850	報到
0850-1030	活著，就有美感
	講者 中原大學景觀學系名譽教授 喻肇青老師
	助理 國家教育研究院亞太地區美感教育研究室 林怡彤
1030-1050	休息
1050-1230	從傳統土風舞出發再創作 國立臺灣師範大學體育學系 曾明生老師
1230-1400	午餐
1400-1540	聲體美感動起來
	臺南市河東國小附設幼兒園 黃紫霖老師
	臺北市關渡國小附設幼兒園 蔡佩蓉老師
1540-1610	充電時間
1610-1810	《Duwe duwe》非洲音樂即興之美
	講者 臺北市立大學音樂學系 郭芳玲老師
	助理 師大音樂教育研究所 葉芃均
1810	賦歸

104 年 8 月 25 日(星期二)

時間	課程	
0830-0850	報到	
0850-1030	美，從體驗開始 國立臺北藝術大學副校長 張中煖老師 國立臺灣師範大學體育學系 曾明生老師	
1030-1050	休息	
1050-1230	校園中的美感實踐 臺北市立大學視覺學系系主任 高震峰老師	
1230-1400	午餐	
1400-1540	身體感知與聲音察覺 國立臺北藝術大學音樂學院院長 吳榮順老師	
1540-1610	充電時間	
1610-1810	綜合討論	
	主持人	國立臺北藝術大學副校長 張中煖老師 臺北市立大學音樂學系系主任 林小玉老師 國立臺北藝術大學藝教所所長 容淑華老師
1810	賦歸	

國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

美感的共鳴：身體與聲音的交響 / 張中煖等編.

--初版.--新北市：國家教育研究院，民 105.10

--亞太地區美感教育研究室系列叢書 02

222 面 17x23 公分

ISBN：978-986-04-9164-7 (平裝)

1.美學 2.美感教學 3.文集

180.3

105012560

亞太地區美感教育研究室系列叢書 02

美感的共鳴：身體與聲音的交響

發行人 / 許添明

指導單位 / 教育部

編者 / 張中煖、林小玉、容淑華、王筑筠

校對 / 詹慧君

出版機關 / 國家教育研究院 地址 / 23703 新北市三峽區三樹路2號

網址 / 國家教育研究院 <http://www.naer.edu.tw>

亞太地區美感教育研究室 <http://apoae.naer.edu.tw/>

電話：(02)7740-7237 傳真：(02)7740-7261

出版年月 / 中華民國105年10月 版次 / 初版

定價 / 新臺幣 400元

封面設計 / 張哲軒

美術編輯 / 勝昱打字排版印刷公司

印刷者 / 財政部印刷廠

展售處 / 國家書店松江門市：104臺北市松江路209號1樓

國家網路書店：<http://www.govbooks.com.tw>

五南文化廣場（發行中心） / 400臺中市區中山路6號

五南文化廣場網路書店：<http://www.wunanbooks.com.tw>

本書同時登載於

協力同行-走進十二年國教課程綱要網站 <http://12cur.naer.edu.tw/>

亞太地區美感教育研究室網站 <http://apoae.naer.edu.tw/publication.html>

GPN：101051154

ISBN：978-986-04-9164-7 (平裝)

本院保有本書所有權，欲利用本書全部或部分內容者，需徵求同意或書面授權