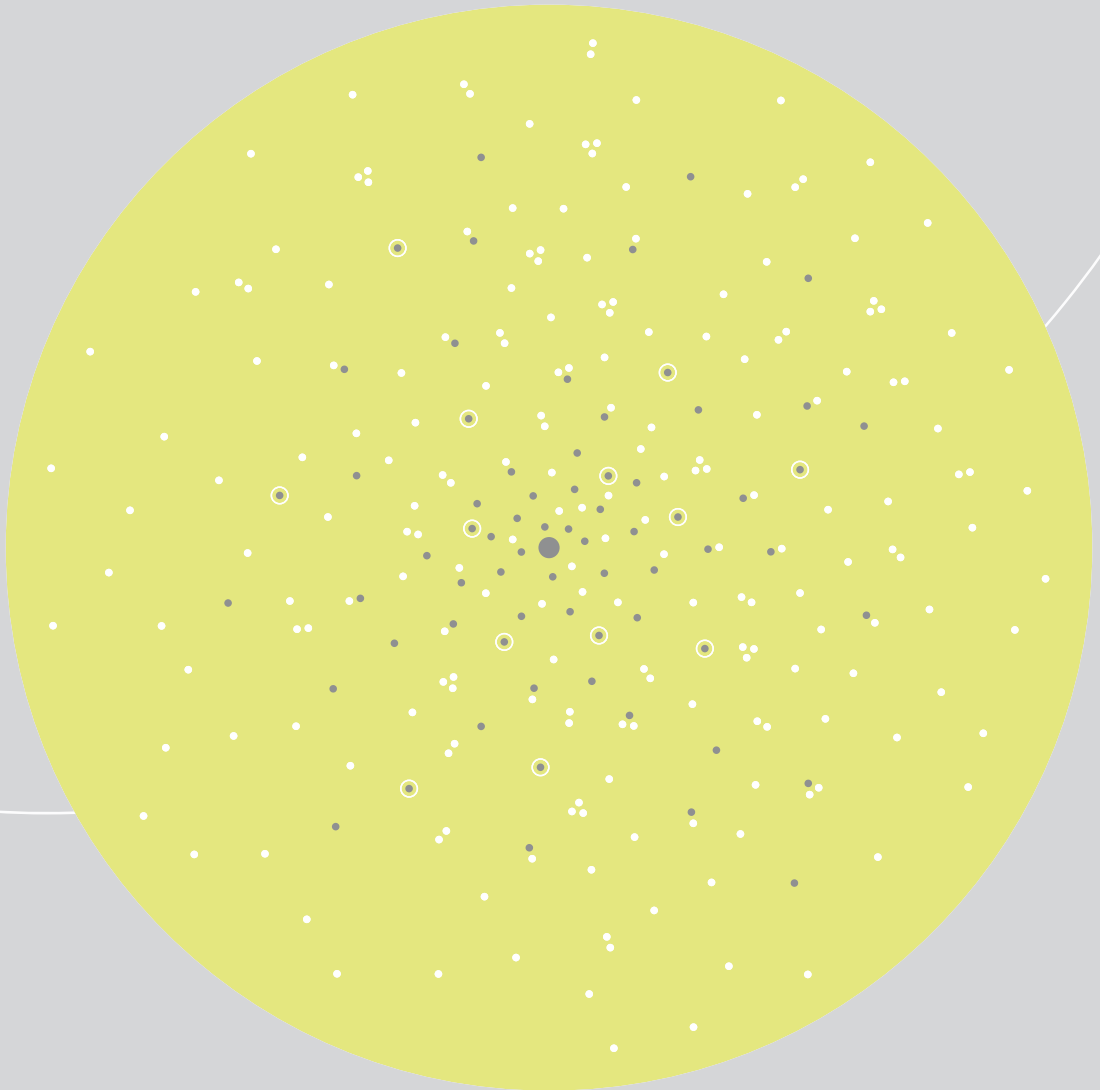


這樣，美嗎？

美感教育在臺灣



編者：范信賢 洪詠善
阮凱利 黃祺惠



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01

這樣，美嗎？

美感教育在臺灣

編者

范信賢、洪詠善、阮凱利、黃祺惠

中華民國 105 年 5 月 初版

目錄

編者序

范信賢 洪詠善 阮凱利 黃祺惠 · i

緒論

1. 美感教育的圖像與發展

范信賢 洪詠善 阮凱利 黃祺惠 陳伯璋 · 001

2. 臺灣美感教育向前行—陳碧涵立法委員訪談錄

訪談：洪詠善 邱鈺婷／文字編撰：阮凱利 · 025

研究篇：美的沉思

1. 尋「美」於自由—馮朝霖教授訪談錄

訪談：梁凱翔 龔祥生／文字編撰：阮凱利 · 033

2. 論教學表現性：從杜威美學透視教學原理

演講者：林逢祺／文字整理：阮凱利 梁凱翔 · 041

3. 生命的迷宮：花園與墓園的再想像

梁可憲 · 051

4. 發現課程與教學交互具現的「第三空間」： 一種「身體圖式」取徑的美學探究

黃彥文 · 069

5. 特色學校課程美學理論建構與實踐之初探

陳伯璋 盧美貴 陳玉芳 陳鳳卿 董泓志 · 087

6. 另類學校課程實踐中身體美學之探究

洪詠善 · 115

7. 日本小學國語教育的「美意識」培育
謝嘉文・141
8. 中學藝術教育與青少年次文化美感的碰撞之研究：
以學生創意偶戲比賽訓練為例
陳誼芳 劉用德・163
9. 教育劇場「感受」與「實踐」的表演藝術美感課程
李其昌 陳虹君 梁雅茹・183
10. 十二年一貫高中階段（9-12 年級）美學主題課程初探：
以臺灣慈心中小學實踐經驗為例
謝易霖・209
11. 重返審美與創造力典範的藝術教育價值：
以視覺形式美感實驗課程案例探討
陳育祥・247
12. 聽見色彩：音樂要素之情緒感知與色彩聯想之研究
陳靜潔 王維君 歐立成・267
13. 青少年另類穿著之審美思考與實踐歷程：存在美學的反思
黃祺惠・291

實踐篇：美的行動

1. 空間響記：
亞太地區美感教育研究室「生活與環境」課程實驗方案過程與階段成果
喻肇青 張寶釧 林碧雲 余崇齡 林怡彤・315
2. 聲音與身體美感的探索：
亞太地區美感教育研究室「聲音與身體」課程實驗方案過程與階段成果
張中煖 林小玉 容淑華 王筑筠・357

-
3. 從「視覺形式」開啟「美感之門」
陳瓊花・387
-
4. 大專生藝術教育工作隊之規劃與執行：
以 104 年度「教育部大專青年偏鄉藝術教育工作隊」為例
張純櫻・413
-
5. 發現國中生心靈流動之美：聯絡簿生命美學的實踐
林俐慈・449
-
6. 舞動雲水：「雲門舞集舞蹈教室」的身體教育—溫慧玟執行長訪談錄
訪談：洪詠善 王筑筠／文字編撰：阮凱利・461
-
7. 走在藝術濡沐的道路上一李昀珊藝術家訪談錄
訪談：林怡彤 龔祥生／文字編撰：阮凱利・467
-
8. 稻香圓舞曲—陳德平藝術總監訪談錄
訪談：梁凱翔 龔祥生／文字編撰：阮凱利・473
-
9. 藝術與動員：藝術參與中的公共
演講者：曾旭正／文字整理：邱鈺婷・477

國際參訪篇：他山之石

-
1. 美感教育視點的國際視野：美國實踐案例之探析
洪詠善 范信賢 阮凱利 邱鈺婷・487
-
2. 嚮美—享美—想美：日本參訪報告
范信賢 洪詠善 阮凱利 陳伯璋・509



APAE

亞太地區美感教育研究室

序

本書《這樣，美嗎？美感教育在臺灣》係亞太地區美感教育研究室系列叢書之首冊。亞太地區美感教育研究室自 103 年成立以來，致力於彙整研析臺灣美感教育之圖像，展開課程實驗及評估美感教育影響力。本書主要集結研發成果與美感教育社群之力量，期望透過出版，分享美感教育的學術研究與實務經驗，以凝聚臺灣美感教育的圖像並擴展美感教育的視野與影響力。本書分成四篇，分別為「緒論」、「研究篇：美的沉思」、「實踐篇：美的行動」、「國際參訪篇：他山之石」。除國際參訪篇及訪談文稿之外，其餘各文皆經過匿名雙向審查通過後刊載。茲簡介各篇概要如下：

首先，「緒論」乃為說明臺灣美感教育之圖像。亞太地區美感教育研究室研析近年來國內外相關研究，提出美感教育應從「人」出發，內涵涵蓋人與自己、人與他人、人與自然生態等層面，透過覺察、認知、情意與行動的教育歷程，而開展「存在美學」、「公民美學」與「生態美學」的美感教育圖像。其次，則整理陳碧涵前立法委員推動美感教育的藍圖與心路，透過訪談，更理解推展美感教育在國民教育中的重要性，並期許持續發揮亞太經驗與臺灣特色，讓臺灣因美感教育而站上國際舞臺。

其次，在「研究篇：美的沉思」中，除整理專家學者於本研究室辦理的沙龍演講或訪談中對於臺灣美感教育意涵的闡釋之外，另外集結十一篇 2014 年亞太地區美感教育論壇部分發表文章以及自由投稿，透過學術研究深化臺灣美感教育的豐富性，期能引發更多研究者投身其中。本篇收錄四篇美感教育的理論論述，分別闡釋美感教育的本質與不同文本之表現性，此外，收錄多篇實徵性研究，依國小至大學教育階段順序編排，以呈現美感教育的階段性與延續性。



在「實踐篇：美的行動」中，主要分享本研究室「生活與環境」及「聲音與身體」的美感教育課程實驗過程與階段性成果。此外，精選教育部美感教育第一期五年計畫中主要新興方案，如視覺形式美感教育、大專藝術教育工作隊之實踐經驗，以引領讀者了解美感教育推展之多樣性。最後，在綜覽與研析臺灣美感教育實施現況後，本研究室從存在美學、公民美學與生態美學三大主軸，精選並深度訪談當前美感教育專家學者及實務工作者所分享的實踐經驗，期能開啟美感教育的多面向實踐途徑。

最後在「國際參訪篇：他山之石」中，則收錄亞太地區美感教育研究室赴美國紐約及日本東京交流並參訪美感教育實施的國際經驗，除分享並擴展臺灣美感教育的經驗外，也期待藉由他國寶貴經驗，豐富與精進我國美感教育的政策推展及實務深化。

誠摯感謝各界對亞太地區美感教育研究室的參與及指導，諸多專家學者們也共同參與臺灣美感教育圖像之論述，並持續為美感教育的影響力評估投入心力。如今，臺灣美感教育社群日益擴展，希冀透過專書的出版，讓社群努力成果被看見，同時，激發更多研究者與實務工作者之參與，共同豐厚臺灣美感教育的經驗，讓美的行動，創造更良善美好的改變。未來，亞太地區美感教育研究室將持續規劃並出版美感教育研究及實務成果之系列叢書，摯盼您的參與並不吝給予支持及指教，共同為臺灣美感教育永續發展而努力。

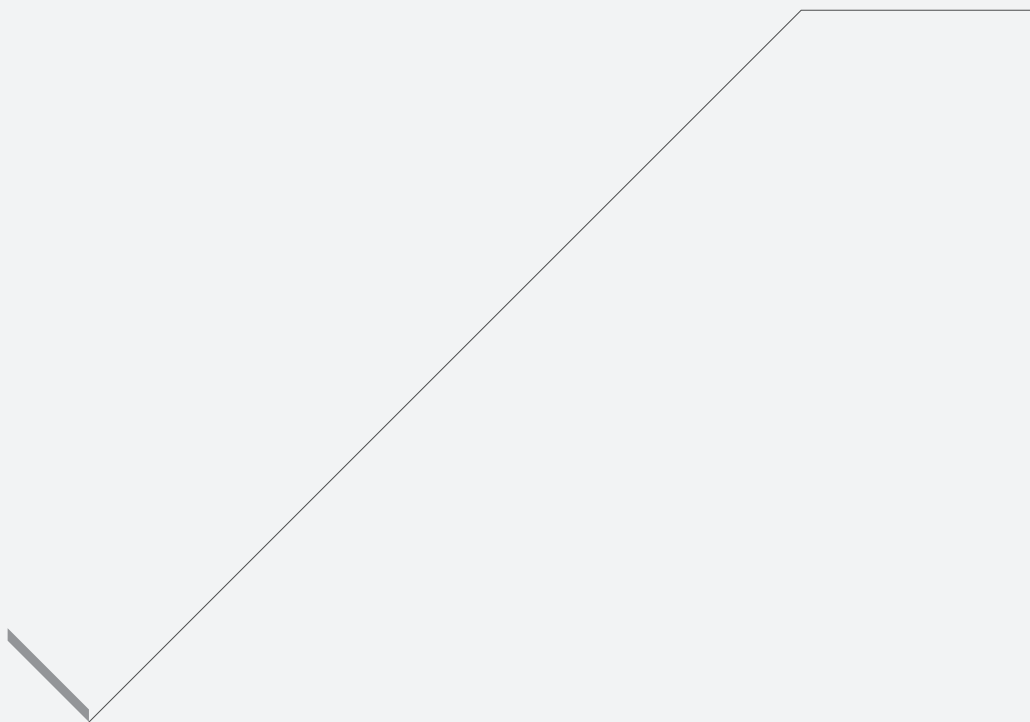
美的行動，創造改變。美感教育，捨我其誰！

編者

范信賢 洪詠善 阮凱利 黃祺惠 謹誌

2016年2月

緒論



美感教育的圖像與發展

- 范信賢 國家教育研究院課程及教學研究中心 副研究員
洪詠善 國家教育研究院課程及教學研究中心 副研究員兼中心主任
阮凱利 國立新竹教育大學教育與學習科技系 兼任助理教授
黃祺惠 國家教育研究院亞太地區美感教育研究室 博士後研究員
陳伯璋 法鼓文理學院 講座教授

壹、緒論

文化的累積、傳遞與創新，其重要的基底是美感素養的融入與內化。以往我們重視「實利」甚於「美力」，隨著國人生活品質和文化意識的提升，以及國家經濟產業的精緻轉型趨勢，美的學習，及其於食、衣、住、行、育、樂生活各層面之展現，對於我國培養優質國民、豐厚人文，進而營造樂善好美的社會，日益扮演舉足輕重的角色。

教育部為推動美感教育，於 102 年 1 月委託國家教育研究院規劃「教育部美感教育中長程計畫」，爾後於 102 年 8 月發布「教育部美感教育第一期五年計畫」。第一期五年計畫從 103 年 1 月至 107 年 12 月為期，以「美力國民、美化家園、美善社會」為願景，從課程教學、教職知能、支持資源等三大推動面向著手，整合研究、實務、政策，提出 81 項具體執行項目，希望達到「美感播種、美感立基、美感普及」的目標，全面提升臺灣國民美感素養（潘文忠、陳瓊花、范信賢、洪詠善、丘永福、阮凱利，2013）。

前述五年計畫中，其中一項方案為成立美感教育研究室。在教育部委託下，國家教育研究院於 103 年 1 月成立「亞太地區美感教育研究室」，以「臺灣美力基地、亞太社群網絡」為設立宗旨。研究室強調「美感從幼起、美力終身學」，主要辦理項目包括：一、探析美感教育研究的內涵、趨勢及整體圖像；二、進行 K-12 年級美感教育實驗方案，包括聲音與身體、生活與環境等實驗方案；三、

評析美感教育政策影響力及發展方向；四、連結美感教育研究社群網絡；五、建立美感教育研究資源平臺並推展成果。

美感教育做為教育部施政的重點，需有其圖像與範疇來導引其發展。本文即是亞太地區美感教育研究室精簡其研究成果，提出美感教育的圖像與內涵，以凝聚美感教育推展的共識及能量。

貳、美感及教育

一、美感

民國 103 年是十二年國民基本教育實施之元年，同時也是「美感教育年」。隨著教育部「美感教育第一期五年計畫」的推展，許多的教育夥伴投入美感教育的工作，無論是課程研發、教學實驗、研習增能、攜手協作、營造美感的學習環境等等，無非希望能夠善用各式資源，提升國民美感素養與生活品質。

然而，對於「什麼是美感？」、「這樣，美嗎？」，許多參與者依然有著困惑。在一場來自各縣市國中小學藝術與人文輔導員的研習中，筆者之一邀請夥伴們寫出心中最富有美感的人、事、物。從眾人發表中，發現富有美感的「人」主要來自生活世界中或與我們有關、或影響我們的人，包含了關懷、奉獻、認真、優雅、熱情、助人等特質，如父母、孩子、外婆、特教班老師、護士、學生、老師、德雷莎修女、某位藝術家等等。而富有美感的「事」，如假期家人的相聚、結婚、兒女出生、心情低落時陪伴、結交新朋友、參加合唱團、在微風竹林中飲茶、聽音樂、第三世界服務、大家協同分工完成具挑戰性的任務等等，這些事件具有能夠引發新奇、快樂、感動與成就感的特質。最後，在富有美感的「物」方面，如鄉間四季風景、白牆上樹影、月光、微笑、有意義的紀念品（如毛毯、明信片）、手作品（如全家人製作的湯圓、木桌）、藝術品等等，這些美感的物件具有自然、和諧、變化、意義、獨特、創新的特質。

「這樣，美嗎？」當人們開始發問時，其實就已經喚起了人的「美感」本能與探問需求。在界定美感教育的意涵與範疇時，總是先追本溯源，回到「美感」

的字源—希臘文“aisthetika”，原意係感知，意指「事物可以經由感官而知覺」（蘇慧雅，2008）。其實，人存在於世界乃先透過身體五官而與世界交往，德國哲學家鮑姆加敦（A. Baumgarten，1714-1762）在西元 1750 年採用並轉化“aesthetic”此詞，認為人的「認識」分為感性認識與理性認識，相對於抽象推導證成的「理性認識」，需要發展一種關於「感性認識」的系統性學問，此即「美學」的濫觴（范信賢，2012）。換言之，美感建立在感官認知上，是一種直觀感性存在的知識模式。時至今日，對於美感的認識就是先返回人天生具備的身體感知能力上，透過各種探索方法與學習途徑，恢復人們對於視覺、聽覺、嗅覺、味覺、觸覺與動覺等所謂眼耳鼻舌身的覺察與甦醒。換言之，美感教育的意涵核心是從感官認識與體驗為出發。

不過，我們必須追問，所有的感官認識及體驗的結果都是「美」嗎？「美」是甚麼？德國哲學家康德（I. Kant，1724-1804）於 1790 年的判斷力批判中提出：美感的判斷是由主觀感情針對個別事物產生愉快與不快的感受，然後再內省自己的感情後判斷的結果，因此，「內省」讓雜亂的感官經驗有了意義（Kant，2007）。承續了康德的美感判斷，1906 年蔡元培教育之宗旨的「對教育方針之意見」一文中指出：「美感教育為康德所創……在現象世界，凡人皆有愛惡驚懼喜怒哀樂之情，隨離合生死禍福利害之現象而流轉。……人既脫離一切現象世界相對之感情，而為渾然之美感，即所謂與造物為友。」即此而言，「美」是在人與現象世界的交往中，超越工具性目的與利害關係，發展合於愉悅和諧的關係。

基此而言，美感涉及「主體」、「對象」和「經驗」三者之間的關係。美感來自「人」能夠運用其感官，去體驗及知覺各種「人事物」在形式與內容中所存有的特質，而讓人產生愉悅、幸福、舒適、激賞、嚮往、崇敬、省思等「經驗」，甚而以符號或作品去表現其經驗與意義。美感乃為理性與感性、精神生活與物質生活之均衡調和，而臻至身心和諧健康和全人發展。

二、美感教育

進一步追問，人為何需要美感？另一個德國哲學家席勒（F. Schiller，1759-

1805) 在審美教育書簡中指出,「美感」的作用就是通過美感生活再把失去的人性重新恢復起來,因此,美感是人的第二創造者(Schiller, 1989)。「怎麼活的像人?」是美感教育的終極關懷,或許,我們可以檢視自己的生活往往存在著如 Schiller (1989) 在第 12 封信中描述的:人存在著兩種對立狀態,一是受制於現實與物質的感性衝動,二是服從必然規律的形式衝動。因此,我們渴望美食、玩線上遊戲或購物衝動等,但是,我們也會考量各項條件或服從家庭、學校與社會道德的規範等等; Schiller 指出(1989),人必須透過「遊戲衝動」調和必然與現實間的變化與恆持、接受與創造,才能成為真正的人;因此,遊戲讓人進入美感經驗中,遊戲讓人獲得自由,將人從被動狀態轉移到主動狀態,從接受角色轉移到創造的角色。於此, Schiller 強調唯有透過美感教育,才能使「人」不要成為理性與欲望的奴隸,使理性與感性和諧,而能夠獲得自由,活得像「人」。換言之,美感教育不只是感官認識的教育,美感教育不只是美的教育,美感教育是全人教育,提醒我們不能只是算計「人的價值」,更要引導我們關心「人活著的意義?」以及「人如何活著?」即此,美感教育是在我與自己、我與他人、我與環境的互動中,涉及覺察、認知、情意與行動等層面的展現,是擁有並創造美感經驗的教育歷程與結果。

美感教育的主體是一個能夠經驗美感以及建構美感的「人」,美感教育的途徑是經由身體感官的認識,美感教育的範疇則包含自我存在的探索與實現、人存在於社會中的多樣化互動及參與,人存在於生態環境中和諧共好關係的建立與經營等等。所以,當父母、外婆、老師、護士等被認為是具有美感的人時,不是因為這個角色,而是因為他們的言行舉止散發的整體感知的結果,早已經超越功利工具的目的。記得一位老師回憶最愛摸著外婆臉上的皺紋,那是一張最美的臉,因為紋路上佈滿了對他的愛;一位老師回憶看見一位老師運用身邊隨手可得的資源,快速地佈置令人驚豔的展覽會場;人人得以像外婆或老師一樣,以關懷與愛、創作與分享喚起人們的感動與共鳴,實現生命存在的意義,無論歷時多久,總令人回味與懷念。然而,美感教育在實現生命存在意義時,同時,也實現了其社會連結與創造的渴望與責任,如第三世界的服務或參加合唱團,在參與社群歷

程中，人得以迎向未知與新奇，在互動合作中經驗被接納、被需要、能改變、能創造的喜悅，美感是共創共享社群的作品。再者，當我們說「臺灣最美的風景是人」時，我們看見臺灣人的友善、助人、熱情、真誠等美感特質，但是在《看見臺灣》的紀錄片中，齊柏林卻感嘆：「沒有人的地方最美。」因為我們不懂得如何與生態環境和諧共生，這不只是環境教育的問題，更是美感教育的問題，因為先有美感而後能興發保護環境之情意與行動；例如老師能夠在鄉間的四季風景、銀色月光下、微風竹林中擁有美感經驗，除了天地有大美外，最重要的是人們依循著四季循環與生態演化與創化歷程，能夠充分打開五感體驗與環境（自然與人為）融合為一的安適與喜悅，於是，在人與空間的關係中引導人們思索如何感知、體驗、詮釋、創造各種經驗與可能性，並且進一步地運用在生活情境中，如營造美感的家庭、社區、學校等環境。

基此而言，「美感教育」是培育美感能力或涵養的實踐作為，提供學習者能敏銳其身心靈多元感知的學習方法、機會與環境，而能覺察美、探索美、感受美、認識美及實踐美。

三、存在美學、公民美學與生態美學

在前述觀點下，亞太地區美感教育研究室從「人」出發，認為美感教育內涵應涵蓋人與自己、人與他人、人與自然生態等層面，透過覺察、認知、情意與行動的教育歷程，而開展「存在美學」、「公民美學」與「生態美學」的美感教育圖像論述。

在「存在美學」、「公民美學」、「生態美學」三大主軸中，「存在美學」強調的是「主體自發」，是探究個人生命歷程中意義邂逅、意義創造與意義分享的過程，透過審美與創美中獲得生命意義感，在各種邂逅與互動裡，得以自在自得，不斷自我創化與超越；「公民美學」的重點為「社群參與」，係探究個體如何透過公民意識、社群認同、行動參與及連結，追求和諧並同理差異，共同創造美與實踐美；「生態美學」的核心為「天人合一」，探究人類與生活環境及生態系統共生共好關係，以喚醒對地球公民身分的覺醒，並且透過沉浸參與式的美感

行動，美化生活環境與美善社會。此外，亞太地區美感教育研究室同時進行從幼兒園到高中教育階段的生活與環境、聲音與身體的課程教學研發及實驗，以使論述與實踐得以相互辯證，更臻完善的建構臺灣美感教育的圖像與途徑。

參、存在美學

「存在美學」涵括「身體存在」與「生命存在」二重要概念。身體之存在揭開了生命結構的層序—以自身為主體延伸的開顯，身體帶領主體去感受、認知、實踐，將生命鑲嵌於日常活動所據以構成之週遭世界中。其次，主體因為身體所提供之視、聽、感、思、踐等能力，在社會中與更多的他者產生互動、共感，而對生活於其中之世界、文化或某種意識形態有所了解，進而彰顯個體存在之角色、定位、功能的生命感知。

一、以身為知

身體是人類生存在世的基礎，歐尼爾（John O' Neill）認為人類觀看事物、與世界互動、建構思考時，原初的基本工具也就是自己的這個「身體」，用身體來認識、定位、建構世界。他認為每個人都有二種身體：「生理身體」與「交往身體」，生理身體運載了人類主體的生理—物質向度，交往身體則建構了社會—文化層面的意義（O' Neill，1985 / 2001）。

梅洛龐蒂（Merleau-Ponty）在 1945 年發表「知覺現象學」，就是闡述人與世界的知覺是以「身體」為基礎而出發，並強調身與心的交融知覺。於此，現象學不是持著先驗主觀的論點，而是涉及到人之存在與世界、與他人、與自己的活生生真實關係（楊大春，2003）。

科學源於知覺，然而西方哲學多將身體與心靈分開談論，梅洛龐蒂則認為身體是天賦的自我，是知覺的主體（Merleau-Ponty，1962）。身體有知覺的功能，以一個不可分割的整體和世界互動、遭遇而存有於世。梅洛龐蒂以癡瘋病人為例做解釋，當病人不能看見、不能聽見、沒有任何感覺，在迷惑中醒來時，伸手觸摸也無法斷定所碰到的為何物，不能知道說話時是否有人回應，當身體失去知覺

的癡瘋病人，也在同時失去了意識運作能力；身體與意識是一體兩面，透過身體為主體去綜合能力，致使客體們得以綜合反饋給身體主體。

再者，梅洛龐蒂解釋，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、屬於空間並對周遭的人事物有所作為，所以人與世界的關係不是封閉對立，而是交流開放。雖然梅洛龐蒂強調以身體、知覺出發，但這卻不代表他只看重內在性，相反地，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（楊大春，2003）。可知，梅洛龐蒂藉著現象學反觀生命的本源，回到身體及知覺做為原初出發，而感知世界及關係，進而探索主體存在的意義。

蔣勳（2008）亦認為美是立基於人之存在與身體所建構的世界，他從埃及、希臘、印度到中國，解釋世界四大文明對生命想法不同，因而其身體的使用與表達也有所不同：埃及凝視死亡、希臘凝視青春、印度凝視慾望、中國凝視群體；這四大文明中，有勇於表現追尋自己的身體意識、有隱身於群眾之中、有缺乏自我意識、享受歡愉、謹慎小心的身體意識等，身體的意識與不同文化對生命的想法乃是息息相關的。於此，身體美學是文化的結果，不同文化會產生不同的身體，並需要跟自然環境及文化學習（蔣勳，2008）。這樣的身體美學不講求表面形象之美，而是「回來做自己」，深刻的覺知身體自身的呼吸、運動、行走、勞動、擁抱、握手等，從生活過程中達到從容優美平衡的生命狀態，進而學習愛自己、愛別人。

二、此在存有

高達美（Hans-Georg Gadamer）將藝術經驗視為真理發生的事件，藝術經驗不是一種與對象無涉之主觀美感，或者通過一系列方法所獲得的客觀知識，而是對在世存有狀態及意義的揭示，更是真理顯現自身的獨特方式（Gadamer，1997）。

在近代美學氛圍中，有些人認為美是主觀經驗，它不提供我們對於這個世界的知識，而在於供給觀賞者抽離現實的短暫安慰以及快感。然而，Gadamer（1997）指出，藝術經驗不應被限制在無關現實的純粹美感中，相反地，藝術價

值在於使我們接觸到真實的東西。

Gadamer 對於藝術真理的觀點，深受其師海德格的影響，強調的是一種存有的真理—除去遮蔽、恢復事物本有的面貌，使存有者的本質得以被人所覺知與察見。於此，被觀看的藝術品或事物並非現成的存在，而是事物的意義主導著我們對它的觀看，藝術經驗乃是欣賞者理解作品真理的事件，通過賞者的詮釋意識，使作品自身與觀賞者的成見產生對話，因而達成兩者融合，也在這個真理發生的經驗中，藝術作品與觀賞者都因此獲得了改變。換句話說，美感經驗不是單純、一次的體驗，過程中包含了存有者的認知、存有者的真理、處身的世界等，相對地，藝術作品需要人的體驗、欣賞與詮釋，它與人對它的理解共同構成了藝術經驗整體。

此外，法國哲學家杜夫海納（Mikel Dufrenne）亦從人的存有來揭示美感經驗對人之價值與意義，認為人透過美感經驗而找到真實存有，實現人之完整存有的依歸。

Dufrenne（1989）認為審美的過程中，我們是和審美對象主客不分的緊密結合在一起，對象將它自身呈現於我，讓其自行向我之主體來揭露，而獲致我與事物共融的經驗，一種同感。換言之，是一種知覺者與被知覺者的共同行為，等同於主客不分、共同參與才能達到的境界。當對象向我來呈現，同時我也必須開放自己讓對象來向我呈現，美感經驗讓我確認了這個呈現。因此，美感經驗在感性富饒的狀態下被釋放，儘管最後會經過個人的內化，美感對象除了向我的身體呈現之外，也邀請我去加入參與其中。我們在參與美感經驗時，便感受到美感對象向我們召喚，目光被吸引住，那便是因為我也在向它顯露，彼此之間有共感，並在此交融中形成美感經驗。

Dufrenne（1989）認為，在主客交融的領域中，會先經過「先驗的想像」。所謂先驗的想像即：這麼多麼材料，我選擇一個可能性，作為我獨特的存有；爾後，我擇定某一種特定方式去理解它，即為「後驗的想像」。舉例來說，我們看到畢卡索「亞維農的少女」描繪著五位半抽象的裸體少女和一組靜物，對我們而言，可能發想出很多種想像去詮釋五位半抽象的裸體少女，然後選擇一種去落實：

認為這些裸女是諷喻、也許認為這些裸女代表罪惡、也許認為這些裸女只是立體主義表現女人裸體的方式等等。先驗的想像先展出一個空間，作為我們的存有，而我們再選擇某個想像去落實。

當然，人的存有具有多樣性，情感先驗是先於主客兩者的溝通，因此我們能體會多種情緒。美感經驗的發展，即是拓展自己從來沒有過的先驗。人類身為體驗的個體，永遠都在探索自己的情感及想像先驗，並等待著被開啟。

三、自身為美

傅柯（Michel Foucault）早期思想關注「權力」與「知識」之間的關係，到了晚期，將研究焦點轉回「自身」，轉而注意「主體化」的過程。他認同尼采的觀點：「人們應該透過長期實踐和日常工作來創造自己的生活，賦予其特定的風格」（Foucault，1984：351）。

自我技藝（technologies of the self）是討論傅柯生存美學的重要核心。傅柯晚期關注如何將自身塑造為主體的過程，強調應當關懷自身、進行自身的完善化；意即個人得以運用某些方法或藉著他人的幫助，對於自己的身體、心靈和行為施行某些體驗、操練和關切，來尋求自我的轉變，讓自己的存在及生活成為具有某種審美價值的一種作品（Foucault，1990）。在這主體化的過程當中，人為了關照自身心靈，透過各種自我技藝，如沈思、良心反思、閱讀、和他人對話，隨時隨地省思自身與關懷自我。除此之外，在關照自身心靈的條件下，對個人的行動採取自我調適和自我節制，此「節制」並非意指壓抑、放棄欲望，而是推崇依據自身的條件去調整自身與了解所處的情境脈絡，而以恰當合宜時機的行為來實踐。這樣的修養功夫，便是一種在生活實踐中展現及修練自身的美。

Foucault（1984：350）提過：「我很驚訝，在我們社會中藝術變成只是和事物有關，而不是和個人或生活有關的事。藝術變成專業化的或藝術專家所做的事，但是人的生活難道不能成為一件藝術品？為什麼燈或房子可以成為一件藝術品，而我們的生活卻不能？」傅柯強調的主體，便是回到關照自身，透過自我關照的技藝，讓每個人都成為藝術品似的存在，並透過這過程來發明自我、製造自

我。亦即，自身的存有即是美學的對象，透過自我技藝而讓經驗可以跨域及更新，致使個人自身即為美的存在並得以持續流變。

肆、公民美學

「公民美學」是公民對整體生活世界所做的美感投射與期待，也是希望通過美感，柔軟而深刻的凝聚公民共同體思維。陳其南（2005）曾經從二部分來描述臺灣的公民美學願景：首先要提昇臺灣視覺環境的生活美學品味，進而創造出美感的氛圍，亦即環境的美適性（Amenity）；其次則是希望通過公民美學自覺意識的提升，健全藝文生態。前者說的是「地美」，後者指的是「人美」（陳懷恩，2008）。

現在多數人都有相同的感觸，臺灣整體環境仍然缺少美感的氛圍。我們有精緻的劇院、一流的藝文表演，但也有令人氣結的交通與景觀；我們有一家家咖啡館、美術館和博物館，但也有髒亂的招牌和汗濁的噪音、垃圾；再加扭曲與躁動的人際關係，讓人們不禁懷疑，如果這樣的「地」與「人」都沒有改變，即使有再多的場館建設、再多的藝文表演，又能帶給臺灣怎樣的美感生活呢？

美感生活必須要有美感氛圍，其意涵就有點類似上述的「美適性」。它所指的是令人感到舒爽、愉快的事物或環境，當然還有不可或缺的人際互動。我們如果生活在這樣「美適性」的環境中，五官所感知的是和諧、平衡與自由的，是循著宜人方向前進的。一旦如此，就能提升了全民的生活素質，呈現了人們總體價值所在，臺灣的美就能在生活中仰俯可得。

公民美學所追求的美適性有兩個重要特質：「自覺性」與「公共性」（陳其南，2005）。也就是說，它不是個人獨力可以提供或完成的，而是每一個人都避免不了的共同責任。我們每天所生活的氣氛與空間、所談論的事務，都與他人有關，人人都參與在其中。「公民美學」是自己與他人所共構出來的關係領域，也是一個以「利他」為核心精神的美感意識。

一、公民美學的自覺性

我喜歡當人，因為我與別人一起從可能性中創造歷史，而非只是順服於僵化的宿命（Freire，1998）。

在後現代複雜性的社會脈絡下，教育有很大的作用是在協助人們認識自己、發現自己、進而獲得和諧自由的生活。以「存在主義」來看，如果教育具有人性，它必須以某種方法喚起學習者的覺知—對於自己做為世上獨一無二主體存在的覺知，可以自由地選擇適合自己的生活，這即是一種個人的自覺性，也是一種生命開展的過程。海德格認為人的存在本質是詩性的，以語言向世界開放、向陌生開放。人不僅是「存在」，重要的是能夠思索並理解「存在」的意義。公民美學的意涵從這裡發生，因為我們所思索及理解的存在必會與他人連結而形成一個完整人性的內在動力，若在孤立的世界中，每個人終將感到無依無親，真實的人類生活也不可能有一個絕對的標準，主體並非窮盡在其客觀性，而是揭顯於各種關係中。正如藝術家 M. C. Richards（1916-1999）所謂的：「我們這個時代的真相之一，就是全世界的人都在心裡深深渴望彼此產生關係」（Ferguson，1987 / 1993）。

關係連結的渴望，將「自覺」從獨自個體而朝向公共世界開放。我們將如 Morin 所言，渴望參與社群、與他人互動、溝通及分享，並進而掌握命運、創造文化、改變社會的共同創造（引自馮朝霖，2013）；我們也相信「在一個沒什麼不會變的世界，我們唯一能做的就是開展多元的觀看與對話的能力」（Greene，1995）。

從自覺性而衍生出參與社群的連結感，互動溝通的歸屬感，以及多元接納的認同感，是公民美學的真實內在動力。

二、公民美學的公共性

公民美學是一種集體創造的過程。

活躍於二次戰後德國的藝術家 Joseph Beuys（1921-1986）認為：「我們需要社會藝術的精神性泥土，透過此者，讓所有的人變成創造者，能夠掌握世界」（引

自倪再沁，2005）。公民美學的最大化是集體創造，是一種社會型塑的實踐過程。

J. Beuys 倡導「人人都是藝術家」的觀念，強調每個人都具有獨特的創造力，能將日常生活所碰觸到的媒材，轉變為藝術化、審美化的事物。他受矚目的作品之一即是「卡塞爾的 7000 棵橡樹」。在他的策畫下，於卡塞爾市區種下第一棵樹後，隨即獲得廣大民眾的支持與認同，在市區內種植七千棵橡樹，直到今日仍然有許多藝術團體延續其理念，通過修剪當年橡樹之枝桠，進行認養與種植。這樣的藝術行動，是「社會雕刻」，以社會作為展演場，進行有意識的雕塑，在集體創造過程中充分體現公民的美感意識。

再譬如，當前時代出現了許多生態村的創建，以自然和諧、共食共生的理念，打造一個「社區共同體」。越南的一行禪師甚至認為「社區共同體」乃是未來佛陀的化身：「下一個佛陀不會以個人形式出現，他將以社區共同體形式出現，一個實踐理解與喜愛慈悲的社區，一個實踐正念生活的社區，這將是我們能為地球餘生所貢獻的最重要事物」（馮朝霖，2013）。

生態村的形態，也體現了人們參與的、自由的共同遊戲，從自我中心主義解放向社群開放，實踐理性與感性之間的平衡，是席勒眼中的「遊戲」。因此公民美學的公共性將在集體創造中表達，而人們在共同的「遊戲」中，體驗到感懷共生，彰顯友愛社群的價值，而體會來自於和諧、自由與平衡中的美。

三、公民美學影響公民思維

公民美學型塑的樣貌是在與社會對話，它的發生往往是從人跟自己的關係開始，拓展到人與人、人與物之間的群己互動。例如，一件公共藝術作品與作者，與不同的人、空間、地方歷史及文化相互連結，在被討論、被探索後，就產生了新的風貌。再以一個集體的創造活動為例：討論交通運輸的問題或是共同建立一個理想城市，當其中的人學著思索如何安置、如何運作、如何解決問題、如何賦予意義，過程中就會不斷湧現公民美學的議題，討論到自我與公共設施、與環境、與他人的關係。

延伸這樣的想法，大家平日慣用的免洗碗、塑膠盤、塑膠袋等等，跟我們生

活之間是怎樣的關係呢？現在看到水溝被塑膠品塞住了，公園裡經常有塑膠袋躺在角落裡，能不能想一想，當初生產它們的時候，是什麼樣的公民思維？現在又要怎麼解決它所帶來的問題？這些共生與利他之間的平衡與抉擇，將深刻考驗人們的審美意識與公民思維。

公民美學是參與、是對話、是探索、是融入與和諧。

四、審美能力與公民美學

在近代公民社會的發展過程中，啟蒙運動的思想家強調每一個公民要具備基本美德（virtues）。這些基本美德之中，第一個就是政治的能力，第二個就是知識的能力，此外，也包含一個比較不為我們所知，但卻跟前二者三足鼎立的第三種能力，那就是審美的能力。這三種能力必須透過公共教育循序漸進地去引導發展，才能日漸成熟，形成一種具有自主性與自律性的完整的公民能力（廖仁義，2010）。審美能力做為一種公民能力，強調的是一種生命態度而非一種技能；重視的是對生命價值的認識與情感，而非只是審美對象的欣賞。所以，審美能力的覺醒是一個從審美知覺朝向審美判斷及審美創造的開展，這修練了每個人的公民美學涵養。

審美能力是我們將生活周遭的事物當作審美對象看待與理解的一種能力。我們的審美能力須從沈睡之中甦醒過來，更須培養才能趨於成熟，並且還能將之擴充到群體生活之中，成為公民社會成員可以分享的一種能力。

所以，一個具有實踐精神的美感教育，首先必須從生活周遭去發現審美對象，鼓舞每一個人天賦具有的審美能力，並且進一步發揮出創造能力，才能將審美能力真正落實，成為公民社會成員的基本能力。

五、「想像」—馳騁自由的心靈

Dewey (1934) 認為，民主不只是一種政治型態，而是一種共同生活的模式，一種協調溝通的經驗。由此可見，民主社群不應該是個既定的架構。Greene (1995) 指出，討論「社群」這個概念時，應特別強調「過程」的字眼，像是促成（making）、創造（creating）、編織（weaving）與敘說（saying）等。因此，

社群的形成，並不是仰賴計畫或命令，而是靠居民去發現他們共同承認、共同欣賞的事物，以及尋找一種互為主體性的認知。那麼，公民美學如何達到這個目標呢？

Greene (1995) 主張，「想像力」應該可以成為一種學習知識、開啟世界的途徑。想像力 (imagination) 在民主過程中的角色至為關鍵，我們應該運用想像力，發現個人和群體的另一種可能性，追求共有的善、共同的相處方式、成員間相互交流、建構一個理想的美感社會。唯有透過想像力，才能達成人與人之間的理解，也只有在這樣的共通理解上，公民美學社群才有可能形成。

Dewey (1934) 亦指出，想像是一種看見可能的能力。他說：當事物統合為整體時，想像力是一種洞明事理，感覺世界的方式，將熟悉的舊事物轉變為新經驗。當人類的身心與宇宙交會時，總存有某種程度的冒險，這種冒險就是想像力。冒險是尋找可能的行動，「可能」是對萬事萬物保持開放的心，消除既定概念的疆界，允許看見另一種可能。冒險與可能，讓公民美學充滿無限生機與動能。

透過 M. Greene 的觀點可發現，想像力的內涵應該包含三個部分：驚奇感、跨越舊有的界限，以及在各種紛雜的經驗中找到新秩序。Greene (1995) 認為，驚奇感來自於一個人在意識上產生了轉變，或者是來自於新視野的開啟，在不受固定經驗限制的同時，看見事物的可能性；適當的驚奇感將有助於想像力的激發。

除此之外，一個充滿想像力的人也應該具備在雜亂與秩序、可能性與確定性之間跨越界限的能力，而這同時也是一種面對生命所做的抉擇。換言之，想像力的開啟需要一點冒險與選擇的勇氣，才能讓人擺脫日常生活中那些「理所當然」的框架，增加在日常經驗中體驗可能性的機會。最後，有別於混亂與失序，想像力並非一味求「新」而已，還需要在其中發現新的秩序，才能讓想像力發揮創造的作用。

整體而言，想像力的培養需要自由的空間。相對於那種充滿瑣碎事物、一成不變的生活世界，想像力所需要的應該是相對自由、能夠擺脫惰性，進而開啟各種深刻、細膩感知能力的世界。

其次，擁有想像力的人應該同時也是能夠對未來懷抱希望的人。因為保持著

對世界的開放，才能維持想像力的生命。舉例而言，在教育的活動中，透過識字、發言等主動的行動，或是接觸各種令人驚異、超越日常生活的藝術品，讓學習者在教學者的引導下走出慣性的框架，跟隨著藝術作品發出的詢問，開始有意識地探索世界，就是一種啟引想像力的過程。Green 也特別強調，由於藝術作品所表達的概念與經驗多半是日常生活中見或未見的，因此審美經驗的安排將有助於激發教育中的想像力。

想像力的活動則包含著我們對於大千世界，甚至自我內在生命的探索、發掘與重新審視。這不僅是一種觀看視野的轉變，也是一種學習的行動，以及實踐生命的過程相信可能、看見可能，同時也實現可能，就是想像力的展現。

想像力的激發可以讓人們從自覺邁向公共，為公民美學創造嶄新的關係。

伍、生態美學

在西方美學發展中，美學的探討常以藝術為主體，對於自然環境美感的探討並不多，猶以英、美兩國之美學研究較為顯著（蕭振邦，2000）。然而隨著國際綠色環保及生態永續發展的意識抬頭，生態環境議題逐漸受到重視，因此出現「生態美學」、「環境美學」、「大地美學」、「大地倫理美學」等名詞。本研究室以「人與環境」及「人與自然」的角度出發，探討「生態美學」的相關文獻，期望美感教育能突破以往較狹隘的框架，拓展至更宏觀的環境生態角度與視野，實踐天人合一的和諧觀念與人文精神。

一、天地有大美

漢寶德（2013：12）認為：「自然之美是如假包換的美，俯拾即是的美，所需要的是打開眼睛，認真的看到它的存在」。洛斯敦（H. Rolston）亦提出「肯定美學」的概念，他從生態系統的角度出發，認為自然皆美，自然不存在醜，自然皆具有客觀、肯定的美感性質（Rolston，1988）。由於人類常以「自我中心主義」看待大自然，認為只有人與人之間才存在倫理關係，人與自然沒有直接的應然關係，缺乏生態保育觀念，因而造成許多生態失衡的問題，諸如近年

受到國際關切的溫室效應、聖嬰現象、霾害問題等。Rolston (1988) 指出，自然界中有許多我們認為是無價值或具負面意義的行為或現象，如掠食、殘酷、寄生、受苦、死亡等，其實都是有價值的，例如獅子掠食弱小動物、自然荒野中腐爛長蛆的動物屍體、經風吹雨打而殘破的樹木野花等，我們總認為是「醜陋」而以厭惡的心態視之，然而這些事物若從長遠的角度來看，自然界中有陰影，便也有光線的存在，生命是在無價值、負面情境與陰影中經不斷奮鬥而重生的過程，看似陰暗面的悲劇，將產生新生的力量，如動物屍體回歸土壤，其養分被回收，蛆變成蒼蠅而成為鳥的食物，枯枝為鳥類提供建造巢穴的材料。如此看來，醜陋在自然循環中共生共融，它變得柔和和諧了，而成為一種美的存在，此即「肯定美學」之主張。

國內目前中小學的課程與教學中，與生態環境教育較相關的是「自然與生活科技」領域，然而各版本教科書較著墨的仍停留在科學知識層面的記憶與背誦，較缺乏生態美感觀察欣賞之引導。楊忠斌 (2014) 提到，「美感具有自由、感動與欣賞的特性，由美感而產生對自然生態的珍視情感，自然能促進人與自然的親和關係」；因此與其從道德規範及法律手段來喚起的環保意識與行動，不如從小培養對自然生態的美感欣賞能力，增強及延續對大自然的情感，便能具有生態環境美感的素養，能主動關懷環境生態之維護，成為大地的守護者。范義彬 (2009) 亦認為人類中心、主觀的美醜觀念會阻礙對大自然的認識與了解，因此，應拋開個人主觀意識去觀察萬物、體驗自然，摒除「人定勝天」、「萬物皆為我所用」的既有想法，才能更深入珍惜、關愛自然。

二、自然而然

東方的審美精神往往蘊藏於古老的哲學思想之中，道家哲思由老子起頭，進而在莊子的觀念中更發揚光大。老子的道德經對純正藝術所闡釋的字句並不多，然而道家思想即是將生命本質視作一種美學的態度，值得探討。

老子從觀察自然中體察「道」的根本特性，即是「無為而無不為」，大自然裡一切的事物所產生的變化都是無意識、順其自然、無目的性，但卻又合乎某種

循環與邏輯的，「自然」的本身並沒有刻意追求什麼或去設定目標，然而卻在無形中成就了一切，即「自然而然」（郭世明，1999）。如果「道」是自然作用力，那麼便沒有一件事物不是其所作為，萬物生長即順其自然；「道」利於萬物，可是卻不與萬物相爭，不把萬物據為己有，也不以萬物之主宰而自居，自然與萬物一切和諧共生。「道」體現了宇宙的自然生命力，在這樣的思想基礎上，也為崇尚自然的美學思想提供了闡述論調。

崇美自然是道家精神的基本特性，老子謂「人法地，地法天，天法道，道法自然」，老子強調「自然」是一切效法的對象，也是回歸之途、根本歸宿，老子也說「上德不德，是以有德」，他所認知的德是不稍假飾、毫不造作，因為自然是最純粹而不假飾的。老子依「道」來論美，並且不侷限於具體形式來論美、醜，而是以「自然」為最高依止，不造假、不追求流行，因為「刻意」追求的美都是不自然的、短暫的，真正永恆之美只有在「自然」中及「自然」的情境之下，才能被展現出來。從道法自然之中，老子也闡釋了「德」的實踐，天道因為無私，所以才能成就萬物的無限，因此道德經中，有很多的章節即老子奉勸為政者要「謙虛」、「知足」、「無為而治」、「無欲」、「以民為心」及「不爭」等（王邦雄，2010），這種美善即是人需向自然學習的一種共感。

三、天人合一

老子崇法自然，認為大自然及人類社會順其本性應是和諧的，而美就存在於和諧之中。以「和」為美的中國古代哲學，從對立統一中去找尋「和」，再去找尋「美」，把對立因素統一起來，達到一種沒有過與不及的思想狀態。老子思想中有著大量相對的概念，諸如：貴賤、禍福、美醜、善惡、生死、上下、大小、主客、先後、反正、難易、陰陽、輕重、靜躁、古今、有無、盈虛等，老子認為這些相對概念既是對立的，卻也是相互依存、相互扶持的，在對立的狀態中達到統一、和諧。應著自然規律去追求個體生命的自由發展是最高境界之美，達到「天人合一、和諧共生」的美學思想。

老子思想中，為現代人提供一個「美」實踐典範，是一種無形的、道德的、

不與現實抽離的，而緊緊依偎於待人處世的思維當中，從「道」與「法自然」的精神中試圖為「人之存在」找出一個可以依據的人世修養，成為審美經驗的前提與途徑。

莊子是老子思想的繼承與發揚者，與老子並稱為「老莊」。莊子思想與美學是相互呼應的，「道」與「存在」是最高境界，人只有據於「道」，領悟「在」才可以通向自由（韓鴻鷹，1996）。莊子的審美對象包含了人、事、物、大自然，小至人生，大至宇宙，其面向相當廣泛，對於美感教育來說，不受世俗扭曲價值的影響，培養自由心靈、走向自然、與天地同遊，便可以體會到人生、生活處處皆是美。

莊子在「逍遙遊」中談到，「遊」與心靈上自在、自適有很大的關聯。莊子重視人在天地之間的定位與發展，「遊」是人誕生於世開始與終點間所經歷的那段旅程，在這個歷程中，會有處世與自處之道，但若囿於功名利祿的世俗成見，人身便不得自由。若要自適自由，就要於追求「與造化者同其逍遙」的境界，像天地萬物般地寧靜自然、豐富自足、無所無求。

對於個人生命與自然的共感，莊子強調「天地與我並生，萬物與我為一」，天地、萬物與「我」並無藩籬、彼此合一，物我乃是一體並生，人若能不違自然、不逆萬物，就能安命自由，達到「天人合一」的境界。

陸、結語

美感強調感知認識層面及經驗的圓滿狀態。一般人總誤以為美感教育即藝術教育，藝術教育固然是美感教育的核心，但並不只限於藝術領域的學習，而與生活經驗及學習緊密連結。Dewey（1934 / 1980）即強調：美感經驗和藝術不能從日常生活經驗中分離，而是個人在做（doing）與受（undergoing）歷程中，交融認知與情感並專注投入地參與其中，而獲得完滿自足的「完整經驗」，此即為美感經驗。漢寶德（2013）亦言：美感是每個人皆有的天賦禮物，但須透過教育培養而彰顯其風華。換言之，美感學習跟其他領域的學習皆有密切關連，並可在

生活的食衣住行育樂各層面中體驗、展現與創造，進而豐富精神生活。

美感與教育的關連，本文指出，可從「存在美學」、「公民美學」和「生態美學」三大層面加以推衍，並加以落實。其定位與意涵如下表：

表 1 亞太地區美感教育研究室三大主軸論述

美感三軸	存在美學	公民美學	生態美學
人類圖像	個體自主性	社群參與	人類歸屬感
美感定位	人與自己	人與他人	人與自然
意涵	存在美學是探究個人生命成長歷程中，如何在審美與創美中獲得生命意義感，在各種邂逅與互動裡，得以自在自得，不斷自我創化與超越。	公民美學是探究個體如何透過公民責任意識、社群認同參與及連結，追求和諧並同理差異，共同創造美與實踐美。	生態美學是探究人類與生活環境及生態系統共生共融關係，以喚醒地球公民身份的覺醒，並且透過美感行動，以美化環境與美善身心靈。

綜而言之，人人都有審美和創美的能力，更有在生活中享受美感的權利。美感來自「人」能夠運用其感官，去體驗及知覺各種「人事物」在形式與內容中所存有的特質，而讓人產生愉悅、幸福、舒適、激賞、嚮往、崇敬、省思等「經驗」，甚而以符號或作品去表現其經驗與意義。美感乃為理性與感性、精神生活與物質生活之均衡調和，而臻至身心和諧健康和全人發展。「美感教育」是培育美感能力或涵養的實踐作為，提供學習者能敏銳其身心靈多元感知的學習方法、機會與環境，而能覺察美、探索美、感受美、認識美及實踐美，以肯定個人生命的存在價值，培養重視生活品質的尚美態度，進而開創富涵文化底蘊的美好生活、追求樂善好美的公民社會，以及營造美適永續的生活環境。

以第一期五年美感教育計畫為基礎，國家教育研究院將與教育部協作，規劃接續的第二期五年美感教育計畫，甚至發展跨部會的「美感教育政策綱領」，希

望可以從「存在美學」、「公民美學」、「生態美學」著力，做到美力國民、美化家園、美善社會及美感續航，達到「全民美育」、「文化均富」的理想。

「實用」能滿足我們對生活的基本需求，「美感」則可以讓我們的生活變得更加美好。美感教育無法立竿見影，但我們一定要努力走下去，因為它對於個人、社會和國家的影響力既深且遠。相信，只要大家有心有力，我們就可以深耕、拓展、創新，進而深化影響力，讓每吋土地裡的美感種子能夠發芽、茁壯！

參考文獻

一、中文

- Ferguson, M. (1993)。寶瓶同謀 (廖世德譯)。臺北市：方志。(原著出版於 1987 年)
- O' Neill, John (2001)。五種身體 (張旭春譯)。臺北市：弘智文化。(原著出版於 1985 年)
- Schiller, F. (1989)。審美教育書簡 (馮至、范大燦譯)。臺北市：淑馨。
- 王邦雄 (2010)。老子道德經的現代解讀。臺北市：遠流。
- 范信賢 (2012)。慈心華德福學校課程的美學探究：E. Eisner 觀點的映照。載於陳伯璋 (主編)，課程美學 (頁 257-280)。臺北市：五南。
- 范義彬 (2009)。生物多樣性教育的理念與實務：昆蟲教育篇。取自 <http://163.30.45.6/film/4/4-190/4-190-4.doc>。
- 倪再沁 (2005)。藝術反轉—公民的公共藝術。臺北市：典藏藝術家庭。
- 郭世明 (1999)。老子究竟說什麼。北京市：華文。
- 陳其南 (2005)。社會典範轉移的再思考—從文化公民權到公民美學。淡江人文社會學刊，特刊，181-186。新北市：淡江大學。
- 陳懷恩 (2008 年 9 月)。臺灣社會的美學想像與在地美學的建立。載於在地美學實踐社區 VS. 藝術研討會論文集。取自：<http://www.ncafroc.org.tw/Upload/%E5%9C%A8%E5%9C%B0%E7%BE%8E%E5%AD%B8%E5%AF%A6%E8%B8%90%E7%A4%BE%E5%8D%80VS.%E8%97%9D%E8%A1%93%E7%A0%94%E8%A8%8E%E6%9C%83%E8%AB%96%E6%96%87-%E9%9B%86.pdf>。
- 馮朝霖 (2013)。和光同塵與天地遊—論當代美感素養。教育研究，236，29-43。
- 楊大春 (2003)。梅洛龐蒂。臺北市：生智。

- 楊忠斌 (2014)。H. Rolston 的環境美學及其在環境教育上的意涵。《教育研究集刊》，60 (4)，1-31。
- 潘文忠、陳瓊花、范信賢、洪詠善、丘永福、阮凱利 (2013)。《教育部美感教育中長程計畫第一期五年計畫研究報告》(未出版)。新北市：國家教育研究院。
- 廖仁義 (2010)。美的覺醒：公民社會美學教育的理論與實踐。載於「美學取向課程與教學之理論建構與應用」學術論壇。取自：https://jweb.kl.edu.tw/userfiles/811/document/11839_2010.3.27%E7%BE%8E%E5%AD%B8%E5%8F%96%E5%90%91%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E8%88%87%E6%95%99%E5%AD%B8%E4%B9%8B%E7%90%86%E8%AB%96%E5%BB%BA%E6%A7%8B%E8%88%87%E6%87%89%E7%94%A8%E5%AD%B8%E8%A1%93%E8%AB%96%E5%A3%87%E6%89%8B%E5%86%8A.pdf
- 漢寶德 (2013)。《如何培養美感》。臺北市：聯經。
- 蔣勳 (2008)。《身體美學：讓你的身心永遠從容自得》。臺北市：遠流。
- 韓鴻鷹 (1996)。論藝術對人的本源性存在的拯救—莊子與海德格爾美學思想比較 (上)。《文明探索叢刊》，6，73-94。
- 蕭振邦 (2000)。大地美學：其議題探究與可能開展。《鵝湖學誌》，25，99-144。
- 蘇慧雅 (2008)。我們需要什麼樣的美育？—美感教育與藝術教育的相對。《美育》，165，58-68。

二、英文

- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dufrenne, M. (1989). *The Phenomenology of aesthetic experience* (Casey, E.S., Trans.). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Foucault, M., & Rabinow, P. (1984). *Foucault reader*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality: The Use of Pleasure, Vol. 2*. (Hurley,

- Robert, Trans.). NY: Penguin Books. (Original work published 1985.)
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom-ethics, democracy, and civic courage*. Oxford: Rowman & Littlefield publishers, Inc.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Philosophical hermeneutics* (Linge, D., Trans. and Ed.). Berkeley: University of California Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Kant, I. (2007). *Critique of judgment* (Meredith, J. C., Trans.). New York: Oxford University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962). *Phenomenology of perception* (Smith, Colin, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul and Atlantic Highlands: Humanities Press.
- Rolston, H. (1988). *Environmental ethics: Duties to and values in the natural world*. Philadelphia, PA: Temple University Press.



APOAE

亞太地區美感教育研究室

臺灣美感教育向前行—陳碧涵立法委員訪談錄¹

訪談時間：2014年7月31日

地點：立法院陳碧涵委員國會辦公室

訪談：洪詠善 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員兼中心主任
邱鈺婷 前國家教育研究院亞太地區美感教育研究室博士後研究員

文字編撰：阮凱利 國立新竹教育大學教育與學習科技系兼任助理教授

前言

陳碧涵立法委員（2016年2月卸任）國會辦公室長期以來推動美感教育，自101年8月31日召開《美感教育專家學者座談會》後，責成教育部提出美感教育中長程計畫，並多次透過質詢、臨時提案、國是論壇、院長總質詢等方式，呼籲臺灣落實美感教育之重要與急迫性。

教育部美感教育中長程計畫—第一期五年計畫於102年8月頒布，並宣布103年為「美感教育年」。亞太地區美感教育研究室於103年7月31日拜訪立法院陳碧涵委員，探究陳立委推動臺灣美感教育的心路歷程。

一、推動臺灣美感教育的背景與動力

過去這一年來，在大大小小的美感教育研討會或工作坊或共識營，總是會看到笑容可掬的陳碧涵委員親臨會場。她會跟大家分享自己對美的學習與夢想，她會跟大家坐在一起聽老師說故事，說出大家對美的渴求...即使再忙，她還是會騰出時間。為什麼她如此不遺餘力地推動臺灣美感教育呢？就是這次訪談的第一個好奇。

陳委員說：「可能是覺得我們國家在這方面是非常空白的吧！」

¹ 編者按：本文係依2014/07/31當日訪談陳碧涵委員之逐字稿整理編寫而成。

碧涵委員從小到大都在很棒的环境成長，父母親教育開明，給她許多適性發展的機會。委員對藝術和文學充滿想像力，她做過學校社團的文藝社社長、女童軍隊長、合唱團的指揮、編舞組團…在這些經驗中，她真切體悟到：「教師一定要有豐富的想像力，以及對美的感受能力跟經驗，否則他們就沒有辦法釋放學生的人格特質或對社會的敏感度」。後來她成為老師了，就試圖要讓學生擁有的能力，更多元的學習視野。她說：

……臺灣的孩子從來就不差，舉例來說，臺灣的學生到國外去讀書的時候，因為技巧被訓練的很成熟，但在這個體制下成績不是頂尖，可能是被老師認定的分數很低；但到了國外環境，卻成為了最好的學生，有了自己的成就。所以我認為臺灣在某種程度上來說，是很壓抑學生的表現的，換句話說，這些學生已經夠優秀，但在臺灣教育氛圍裡，因為壓抑，並沒有讓一個學生的本質適度得到釋放。因此，我認為，「德智體群美」當中，群育常被強調了，因為我們講究團隊精神，或者各種活動裡面都要求學生具備團隊合群概念，才可以有好的成就；德育也是，雖然現在大家說人心不古，但身處儒家社會的我們，德育觀念還是很被注重；智育就更不用說了；唯獨「美育」，非常的空白！

因為這樣的體悟及感慨，陳委員進到立法院後時常思考：「我可以做些什麼？」委員覺得上天要給她一個機會，有不同的使命，那麼會是什麼樣的使命呢？後來因為教育改革思潮興起，九年義務教育將延伸至十二年國教，陳委員再次審度：

「如果要改革，我們要把人改到什麼方向去呢？要不要產生質變呢？如果要質變，那麼教育的『德智體群美』」面最缺的是什麼？如果不去補足最缺少的部分，又怎麼可以稱為教育的質變？」

於是就向教育部提醒：在十二年國教裡，有一個最重要的事情必須要做的，就是美感教育！如果有了美感教育，這會是個真善美的社會。雖然推動美感教育很多人認為無法成功或是無法推動，因為大家對美感的定義不同。但是陳委員認

為只要努力，就有可能落實。為此她還和教育部長一同訪視了一些學校，深受部長與現場教師的肯定。

推出美感教育的時程其實是按照我們所計畫的。當時就只有一點我比較不認同……

陳碧涵委員回憶說：

教育部原本構想第一期五年計畫先從教育部本身推動，「跨部會」是在第二期計畫中，但我認為如果第一期計畫沒有跨部會推動，這計畫註定是會失敗的。因為「教育」不僅是在學校發生，如果我們只將美感教育框架在學校裡面的教學活動或學校環境的經營，而放學後的所有食衣住行娛樂全部跟美感無關，那美感教育一定胎死腹中。所以我非常熱心、著急，又召開了跨部會議，為教育部搭了一個平臺請各部會來闡述整個觀點。這件事情馬上得到了調整，大家都認同了「美感教育必須延伸到整個食衣住行的環節」，所以接著我們找了交通部、文化部都來參加，還有像社區整體營造的農委會，他們也有很好的經驗，這幾個部會也就漸漸搭起了平臺，也讓我對美感教育充滿了期待和希望！後來，就這樣推動了！

委員爽朗的笑聲中輕鬆地說著這段歷程，而我們則聽到了她執著的付出與堅持！

二、對於臺灣美感教育之想像藍圖

推動美感教育，最直接面對的問題就是如何做？如何落實？陳碧涵委員語重心長從學校教師開始談起，指出三個須要努力的方向：

（一）教師是很重要的角色。我們希望理想的老師就是「A / R / T」，現在大部分的老師做到了 T（Teacher），也許將來可以做到 R（Researcher），朝研究去發展，但是缺少的是 A（Artist）的藝術經驗探究。不過，我寧可講 A 是美感、美學家。理想中的老師他應該被培育成具有美感經驗，又能夠靈活、創新、

活潑地教學，也有能力表述個體的意義。我們應該提供什麼樣的師資培育，以及如何讓在職老師增能，這是我認為最重要的事。」

(二) 美感，它不是一門科目、不是一門學科、它不是只談藝術教育，所以它(美感)會在各個領域、在生活裡。它應該要被納進去所有提供機會給學生感受的課程中去實施。假如我們的老師不知道怎麼把它具體化，就會產生問題。所以，如何讓這些老師能體會、擁有經驗，然後應用在所教的課程上，就是成敗的關卡：如果教師沒有突破這個關卡，後面再怎麼推動、吶喊，其實是很困難的。所以，如果某位老師已經有一個很好的課程設計，可以邀請所有領域的老師們都來，大家一塊腦力激盪，看看要如何帶入所謂的「美感」。再來，「美感」是那麼難形容的東西，教師可以從「我與自己、我與他人、我與自然(環境)」去想要怎麼做，比如說：我今天教語文課，我從自我的角度、他人的角度、社會的角度去設計課程，融入感官、音樂導入、或是影片等，讓學生去體驗。而且教育部也可以提供綱目給實施者，這樣教師可以知道自己在推動美感教育中扮演哪一種角色，然後借助他們的專業去發展美感教育。最重要的是，我們自己不能失去方向，認為隨便老師怎麼做都可以，這樣的話，教師增能很可能就失敗，計畫也就不會成功。

(三) 大家要好好留心做一件事。例如，交通部可以辦一個全國的檳榔攤比賽。臺灣檳榔攤很多、很有特色，但老實說也很雜亂、不好看，可是它很有特色啊！我們來辦一個臺灣十大傑出檳榔攤，讓檳榔業者有展現的機會，檳榔業者就會去思考乾淨、明亮或在地特色等等，結果因為辦了這個活動，檳榔業被看見了，或者覺得想證明有某種美感，所以參與了，這就變美好了。再比方說，很多人認為公寓最髒的就是樓梯角落，廣告、垃圾亂丟，又陰暗潮濕。我們就可以辦個「美麗就在轉角間」的活動，讓全民一起做；或者美化馬路天橋、淨灘…。像這樣的事，人民可以感受，也可以行動，然後又可以發展成學校或社區特色，大家一起做，成為了一個美感新生活運動。

(四) 美感從幼起，對於剛出生的幼兒或兒童，我們應該把它當成美感教育實

施的主力，因為這些幼童是未來國家的主人翁，著眼於從幼兒園到這個國、高中這一群孩子，如果能夠把他們的美感素養融合於生活中，我們國家一定會有競爭力。所謂的競爭不是指檯面上爭取名次，而是一種軟實力的表現。我們的孩子會因為有美的眼光，欣賞別人、肯定自己，也願意成就他人，有這樣的美善的心，我們的國家是非常有希望的。

三、對於臺灣推動美感教育的深切期許

教育部推出 2014 年是美感教育元年，陳委員認為元年就是一種革命、一種開始，它必須產出一種動能！所以推動美感教育可能不需要許多響亮的口號或旗幟，但必須有清楚明確的方向，而且要得到社會和人民的支持、認同與參與。

美感教育元年，我們在做什麼呢？這個必須被看見！碧涵委員指出如果社會大眾知道了，就會是一場美感新生活運動。例如，把字寫好，體會條線的變化；把茶泡好，去體會茶葉的製作過程，水溫與茶之間的關係；喝茶的時候，感受一下心靈的撫慰…這些簡單的事做好了，美感教育就落實了。

為了要落實美感教育的推動，她對公部門也提出幾項期許：

在執行過程中，要隨時回去檢視我們原來的出發心。首先，我希望公部門不僅是發包和結案這兩種執行動作而已，要先瞭解什麼叫「美感」。

然後，我也很希望「亞太地區美感教育研究室」可以做很好的前導領航中心，研發明確的工具與方法，協助各界有效的去推動。所以「亞太地區美感教育研究室」應該是一種常設機構，不斷地把亞太經驗跟我們國家的特色發展出來，然後跟著我們未來的主人翁一起變成世界舞臺的主角。所以「亞太地區美感教育研究室」要承擔起這樣的重責大任。

另外，對於既有的計畫，一定要好好的再檢視，不能只是因為計畫盤點歸納到美感教育的專案裡就算完成了。我覺得美感要落實，真的只要加一點心思就可以，所以教育部所有的既有計劃裡，能夠跟美感教育結合的計畫，應該用一點新的思維，只要花一點巧思，就可以得到質變。

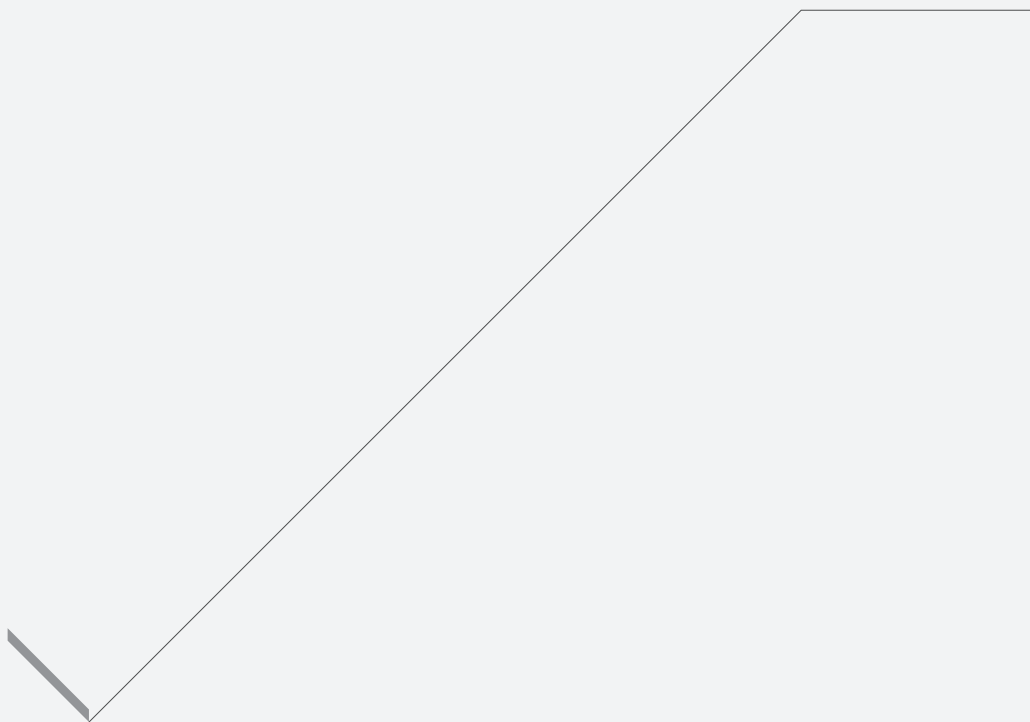
結 語

訪談即將結束時，陳委員說出她一路走來心中最殷切的期望：

在我心目中，「世界大同」就是最高的治國境界，即使幾千年後依然適用。從哪裡做起呢？其實就是從美感教育。因為如果我們能夠用善意的心、禮讓的心去成就別人的美好的時，道德自然就會顯現它的力量；因為道德不是規定，是心甘情願、發自內心的；如果沒有利他的精神，怎麼可能有好的情操

好的情操可以成就一個「真善美」的社會，這是美感教育最終的目標，因為有了美感，就會尊重理解他人，然後成就自己又成就他人，也多了一份包容的力量。當教育的「德智體群美」完整了，就是一個全人教育的理想。美感教育就是我們教育的地下水道工程，美感教育是影響深遠的。

研究篇：美的沉思



尋「美」於自由 - 馮朝霖教授訪談錄¹

訪問時間：104年8月10日

地點：國立政治大學井塘樓

採訪／梁凱翔、龔祥生

文字編撰／阮凱利

在一次會議中，馮朝霖老師說：「學哲學的人最喜歡別人的提問！」就是這樣的因緣，我們藉由訪談，一股腦兒向老師請教了許多問題，在老師的談話中，對「美感教育」的不解與疑惑做了一次澄清²，也對亞太地區美感教育研究室未來的工作發展有深刻的體認。

一、美感教育的本質

首先，經常困擾的問題就是：「美感教育是什麼？」或者「什麼是美感教育？」十個人可能有十一種不同的答案。馮朝霖老師的想法是這樣的：

美感教育的本質就是四個字：自由自在。自由的意思是說，你做任何事情，不會覺得是被迫的、不願意的。自在意思就是說做自己。……美感教育跟自由是很有關係的，自由也與想像力有密切關聯。我們在學校教育中推廣美感教育，其實有一個很重要的意義，就是要讓教育去實現人類在精神上及靈性上面的自由。自由是一種能力，也是一種非常重要的價值。

¹ 馮朝霖，德國波昂大學哲學博士，國立政治大學教育學院專任教授；同時兼任：新北市新莊社區大學主任、台灣另類教育學會理事長、社團法人社區大學全國促進會監事、財團法人海聲人智學教育基金會董事。

² 本文內容係編輯訪談馮老師的逐字稿，為便於讀者閱讀在順序上已略作調整。

我們可以追溯到希臘時代西方的美學概念，強調的是平衡與和諧。體現在目前的臺灣教育情形，簡單來講就是競爭力不是不重要，因為人需要生活，需要工作，常會遇到競爭。但是一個完整的、健康的教育，應該強調競爭只是教育的一部分。所以，美感教育的路線，就是要讓我們的五育不可偏廢。學生可以有很高的學習成就，可是他的那種情意、群性，他們的自由自在，不應會受到壓縮、打壓。這樣的教育才是平衡的、和諧的，這也就是談論美感教育的時候，很重要且基本的指標。

再以臺灣的「另類學校」為例。我發現他們莫不強調人的自由與主體性，認為教育的基本意義就是在開展人的自由，不應該被各種各樣的外在的力量控制，成為權力下的工具。而它的實現方式就是透過美感教育。例如華德福教育，當你走進學校裡，就能感受到它學校的氣氛、顏色、或者是建築，無論是看得到、碰觸到的，都有美的感覺。

我們在推動美感教育時，必須在當前我們國家的社會文化處境上，不停地反思。反思我們的教育是否僅僅努力地去發展競爭力，但相對在人性上，沒有受到應該有的關懷，或是一種更平衡、更和諧的發展。

馮朝霖指出，教育其實可以分成人性和人力兩種。人性教育是擺脫外在目的操縱；人力教育基本上是把人當作去滿足經濟及政治系統的需要。根據他的觀察，臺灣的人力教育品質非常好，吸引不少外國人喜歡來台灣投資，但是對於人性的教育，最重要的是要能夠去實現人們自我追求，完成生命的意義。目前有很多人在推動靈性教育、生命教育跟美感教育，這三者是從不同的角度與途徑，促進人性教育的平衡發展。如果人力跟人性的教育達到平衡，我們的教育就符合憲法精神，教育基本法的目的就是要維護生命的尊嚴，提升生命的價值感。美感教育、靈性教育與跟生命教育都與教育基本法所追求的教育基本意義有關聯。美感教育如果能朝向促使人性教育跟人力教育達到某種程度的平衡與和諧，就是朝向全人教育的方向。

二、美感教育解構現存的教育框架

馮老師深入淺出地告訴我們真正美感教育的本質應該是要去釋放人性，要能夠讓人性得到更完整的發展。但目前國內的教育場域似乎存在一些限制、框架，有許多老師都體認到美感教育是重要的，然而一旦要付之實踐行動，又會覺得窒礙難行或成效不彰而遲疑起來。針對這個問題，馮老師指出美感教育的框架就是那些會影響人的自由、學習、主體性的限制。而這些限制與整體國家、社會的美感的素養有關。如果沒有任何框架存在，他認為也就沒有美感教育的必要性。是以，他接著說：

美感教育存在的意義就是要面對框架，面對限制，面對那些束縛。我們的美感教育是有它的框架的。那框架是什麼？就會牽涉到對整個台灣的教育系統及教育背景的認識。我們教育最大的框架就是資本主義與功利主義，所有孩子的學習，所有的教育系統的運作，基本上都離不開競爭兩字。強調要跟別人比較，要比別人佔有更多的文化資本，才能夠在社會中擁有更多的機會去佔有資源。這是一個最大的框架。

例如，台灣很多孩子學藝術，畫畫、跳舞、或是學琴等，大都是為了提升所謂的競爭力。有一位音樂神童曾語謙，他在今年獲得柴可夫斯基音樂大賽的最高殊榮，但他在四年前參加比賽並沒有得獎。事後有高人告訴他必須改變心態，音樂不是去演奏給裁判聽的，而是去跟聽眾分享自己對音樂的領悟，不應該在意是否獲獎，而是在意如何和別人分享。他接受了這個觀念，四年以後成功了。

如果我們太過於強調競賽與名次，整個台灣社會、文化到最後就會變成功利主義的教育，這是一個最大的框架，所以我們要推動美感教育，就要去跳脫這種功利思維的文化。

能發現美感教育所面對的現有框架是一件要緊的事，而該如何跳脫、突破這個框架更顯棘手，於是我們所關注的問題就是：「如何跳脫、突破這個框架？」馮朝霖老師給的建議如下：

美感教育其實就是要去解構框架，美感教育的意義本來就是要提升我們的整個社會文化的自由度，讓個體能夠自由發展。透過美感教育，能夠去反思個人還有整個社會，到底受到什麼的力量支配，使得我們不自由、不夠自主，使得我們不快樂。用亞太地區美感教育研究室的文字來說，就是「覺察」。不管是在國家的層次，或者是學校的層級，或者是教育者的層級，都必須要這樣的「覺察」。如果沒有這樣一個認知，我們到最後會花了非常多時間與資源，卻做出與美感教育意義背道而馳的行為。

推動美感教育也要釐清人性與人力教育的不同。人性教育是要讓人能夠完整自由、幸福；人力的教育就是讓人具有競爭力。一旦教育的方向只以提升人力為取向，讓人力更有競爭力，這樣的出發點，就會跟美感的本質相互矛盾。尤其在公部門必須要很小心，不能夠太過於急功近利。美感教育就是不要去強調透過比賽、競爭、績效，來當作教育的唯一方向。我了解公部門很要求績效，可是這個績效，就會產生急功近利的問題，而文化的孕育與成長，絕對不會是速成的。

三、美學研究作為跳脫教育框架的可能性

談到要「如何跳脫資本主義及功利主義的框架」這個問題，馮朝霖認為亞太地區美感教育研究室目前研究的三大主軸：存在美學、公民美學以及生態美學，可以作為原則性的提醒，並且是美感教育的概念指標，另外與十二年國教提出的三個基本的理念：自發、互動、共好是等同的概念。

他清楚地說明，存在美學可以針對個人來說，其實就是強調要怎麼樣讓學生更具自發性。誠如席勒說過，在遊戲當中我們才真正的完整，且只有完整的個人才會遊戲。遊戲是什麼？遊戲絕對不是功利的，遊戲其實是一個人自發的本性。所以美感教育在存在美學這個層次上，第一件事情要檢討的就是有沒有重視或是維護自發性。今日的學校教育太多任務了！不斷地增加學生的負荷，加到最後都是對自發性的一種殘害。

再者就是互動，如果我們要跳脫功利主義的框架與操縱，在公民美學方面就是要強調互動。互動是什麼？再以曾語謙的例子來說，參加音樂比賽時，就是抱著要跟聽眾分享的？名次已經不在考慮中了，所強調的就是音樂分享，分享就是一種互動，分享與互動都是公民美學領域很重要的精神。

所以當我們去推動公民美學時往往會根據過去的文化互動慣例來進行。馮老師援引兩個例子做了生動的闡述：

台灣有一間學校叫做道禾，它是以東方文化及東方美學作為主軸的另類學校，他們的教育非常重視節氣，比如說立春、冬至、中秋、春節……；學生學習寫春聯、準備年菜、拜年，在這些節氣與節慶的人際互動中，孩子從參與中自然地學習，最終成為習慣，文化就能傳承。這就是公民美學的一種表現。

又譬如日本人，他們的祭典真不得了！非常重視！因為祭典裡面不只有美學的層次，甚至於有宗教的、多元文化的生活方式。

公民美學其實是要重視在生活當中的學習跟體驗，美感教育更是應該真的進入學生生活裡面的點點滴滴日常生活，才是真正可長可久的。而不是說一個兩年或三年的計畫……，計畫結束以後剩下什麼？目前我們的學校教育都太形式化，對公民美學的內涵，沒有賦予足夠的重視。從公民美學裡互動的概念，透過分享、透過習慣的不斷地重複，在這重複當中，孩子會有一種社區的感覺。公民美學就是要去構築、形塑我們的社區。

從公民美學的互動概念，也讓我們知道美感教育一定要透過學校走入社區。例如屏東泰武國小的社區裡面，有很多傳統藝術的能力：雕刻、編織、五謠傳唱等，五謠傳唱已經揚名國外，他們的合唱團常常受邀到國外去表演。透過五謠傳唱他們學習自己的母語文化，恢復對文化的認同。這些都與公民美學的內涵……。

生態美學則重視人跟自然的連結。現在大部分人生活在城市，跟自然的感覺

是疏離的、遺忘的，必須要重建。所以生態美學強調體驗，因為人們跟自然的關係基本上就是體驗，把學生放到山中、河裡，他們就會有感覺，這是人內心本來就有的渴望。馮朝霖認為，雖然生態美學聽起來比較龐大，但事實上應該是最容易做的。像現在學校推動的「食農教育」，讓孩子去種菜、種稻子，教導他們食物的來源，維護食物安全的方法，而不是仰賴商業。這就是生態美學可以著手的一環，因為只有透過體驗、透過 DIY，我們才可以擺脫功利主義的框架。

四、美感的影響力如何可得？

由於亞太地區美感教育研究室提出以「覺察、認知、情意、行動」四個層次來評估美感教育的影響力，我們也迫切想知道這樣的層次是否合宜？在向馮老師請教後，他的觀察與意見如下所述：

我覺得影響力應該是能夠讓更多我們社會上的人都能了解美感教育跟人、社會、整個地球生態的關聯性，透過實作、體驗、一些實踐之後，自然就會明白。

存在美學、生態美學、跟公民美學，基本上也只是要讓我們知道美的充分意義，但在進行跟美感有關的活動時，不可能區分的那麼清楚。例如我們在慶祝中元節、中秋節，要怎麼樣歸類於存有、公民、或生態美學？美應該是一個整體的、綜合的，如同生活是整體的，文化是一個整體的，我們的感受也是整體的。

如果要講影響力評估，想了解推動美感教育之後有無產生改變？我覺得可增加幸福感。幸福感就是被愛的感覺，幸福就是被愛。我們強調在校園裡面所有的人，特別是孩子要有被愛的感覺、要有幸福的感覺，那是一個人權，人權不只是法律上的問題，人權到最後是文化的、倫理的問題。我認為美感教育到最後也是會牽涉到幸福感；幸福感當然可以說是跟情意有關，可是我認為不只是情意，它會透過前面四個層次，到最後是一個綜合性的、幸福感、被愛、被尊重的感覺。

馮老師也建議，評估影響力可以走進地方，找到值得學習的部落或村落，汲取他們的經驗，挖掘出教學素材，然後整理、描述住民們的經驗，從中發現典範，再加以協助、報導及觀摩分享，就可以擴散美感教育的影響力。例如古坑的樟湖生態中小學就是一個值得分享的典範。

五、結語

訪談近尾聲時，馮老師對台灣的美感教育，對亞太地區美感教育研究室有深厚的期許，字裡行間透露這位哲學家關懷人群、厚愛世間的美學情操。現在把這段話當成結語，摘錄於下：

台灣社會基本上是一個愛美的社會，而現在最欠缺的是美學的意識。我們的自然環境是漂亮的，但公共建設、城市還不夠漂亮，因為我們還不知道怎麼樣去經營一個城市，在這個當中美感就可以發揮作用。所以我認為整個教育的改革還有社會的文明的演化，美感的素養真的是非常重要，做為一個教育政策的幕僚的機構、中央層級的教育研究機構，國教院應該要長期的把美感當作重點發展，這樣子才能夠讓我們的城市發展與改造更進步。我相信台灣有機會做出一個非常棒的美感教育，重視美學的社會。

同時，我覺得美感教育要連結到全人教育，全人教育剛提到就是讓人力跟人性不偏廢、讓人更自由更平衡更幸福。這些東西被建構出來以後我們就可以作為學校發展的參考，因為我們台灣十二年國教要走的路就是學校要有更自主性的發展，在德國這樣的法律稱為學校發展法，我們未來教育也應該訂定學校發展法，相信美感教育也要配合這樣的一個趨勢。



APOAE

亞太地區美感教育研究室

論教學表現性：從杜威美學透視教學原理¹

演講時間：2015年5月12日

地點：本院臺北院區

演講者：林逢祺 國立臺灣師範大學教育學系教授

文字編撰：阮凱利 國立新竹教育大學教育與學習科技系兼任助理教授

梁凱翔 崑山科技大學空間設計學系助理教授

壹、前言：教學幸福感

不管怎樣的教學方式，都需要由教師執行。如果教師的教學不美，或是沒有表現性，則教育的有效性將會大幅降低。教育美學中有一個重要的關鍵叫教學幸福感，我觀察很多老師走進教室會產生恐懼感或焦慮感，當代逃學的不只有學生也有老師。有教學幸福感的人，不會產生這樣的現象。所謂教學幸福感，就是教學有表現心，能用非常生動的方式表現教學的內容，是一個高度的成就感，也是一種創造力。因為他很投入在教學，沉浸在自己教的內容中，令自己與他人動容，而教師本人就會感受到幸福；因為能夠表現，所以內在呈現一種幸福的狀態。

而且這種創造的機會非常的得天獨厚，唯有教師能每天有這樣的機會，放棄這樣的機會是相當可惜的。如果每次教學都有表現性或是美感，那應該是教師最嚮往的狀態。

杜威在美學上是一個脈絡主義者，他相信美存在世界上的所有面向，所以藝術有藝術的美，教學有教學的美。因此杜威提到的表現性，也適用於教學活動。

¹ 編者按：此篇文章係記錄林逢祺教授應邀擔任亞太地區美感教育研究室「品讀沙龍」講座的演說內容。主講日期為2015/05/12（星期二）下午2:00-4:00，假國家教育研究院臺北院區9樓簡報室舉行。為保留當時講授的文采與氛圍，除刪去少數語氣連接詞外，全文依林教授講授的順序與重點逐字記錄呈現，以饗讀者。

杜威說：「在這充滿鴻溝、高牆、受箝制的世界裡，藝術成為人跟人之間唯一完整而無阻礙的溝通媒介。」音樂家跟觀眾的溝通是沒有阻礙且完整的；因為完整，所以動人。對比於教學活動裡，教師也是在尋求感動學生的媒介。如果能在教學的當下找到這個媒介，教學就是一種藝術的表現。教學的藝術表現目的是將教師想傳達的經驗，完整而無阻礙呈現給學生。倘若學生有高度共鳴，即為高度表現性的教學。高度表現性的教學是教學者的職責，同時也是作為老師的人性需求。教師作為一個人不是一個機器，會想要在教學中呈現表現性。而教學表現性不但涉及專業，同時也與幸福相關。

貳、教學裡的陳述與表現：普遍和個別

表現性有兩個概念：陳述跟表現。陳述是平鋪直敘的、抽象的、平面的，是一種普遍性的描述。表現是要透過個別性的東西來呈現，要有一個具象的、個別性的東西來做為媒介。例如科學是以陳述傳遞，藝術是以表現傳遞。杜威提到陳述涉及事物普遍化樣態的說明，目的是在展現能不能引導人認同同類事物的特徵，換句話說，陳述只是辨認。反觀表現，表現性對象的意義是個別化的，所以往往是具體的、切身的、富感染力的。

杜威曾說，如果要將心理學家跟藝術家相比，藝術家表達層次比較高。因為心理學家只能陳述某一種狀態，而藝術家能夠拿具體個別的案例來表現某一個概念，比如說自負，心理學家會先對自負有一些描述，用具體的情境來表現什麼是自負。看看 Antoine de Saint-Exupery (1900-1944) 在《小王子》(The little prince) 裡，如何創造具體情境來描繪「自負者」(a conceited man)。「自負者」住在小王子拜訪的第二個星球上，當他看到小王子從遠處來，不禁叫道：

「啊！啊！有位崇拜我的人就要拜訪我了！」

因為在自負者眼裡，別人都是崇拜者。

「早安，」小王子問道。「你戴的帽子好古怪。」

「這是用來答禮的帽子，」自負者說。「當人們向我歡呼，我會舉起它

來答禮。

遺憾的是，從沒有人經過這裡。」

「是嗎？」小王子答道，不懂自負者的話語。

「鼓掌，」自負者命令小王子。

小王子鼓掌。自負者鄭重地舉帽答禮。

藝術家表現事物時是有脈絡的，會讓他人了解呈現的意向。表現當然成功有失敗，但是不會只停留在描述。同樣的，教學要有表現性，可以少一點陳述。精確的陳述有助於辨識，然而唯有創造或表現性的例證，才有益於審美知覺的提升。如果教師在意學習者有沒有審美的知覺，那麼可能要提供表現性的例證。學習者需要的不僅僅是發展辨識的能力，還需要審美的知覺。只有這樣學習才能充分滿足欣賞的人性。

參、平衡性與教學表現

教學表現性中，平衡性是非常重要的概念，是所謂 *doing* 跟 *undergoing* 的平衡。*Doing* 就是作為，*undergoing* 就是感受。當 *doing* 及 *undergoing* 這兩者達到平衡時，經驗就完整了，就有美的感受。藝術對象的表現性，源自於能呈現出感受跟作為這兩者之間徹底而完整的互相滲透。在互相滲透歷程當中，行動並不是由外部連結而來，也不曾加在感覺特性之上。好的藝術能讓人完全融入，不只是靜態的感受，還能有所操作。以演唱會為例，很多歌者在演唱會上忘詞，但是由於聽眾都很熟歌詞，於是歌者靈機一動，把麥克風對著聽眾，交給他們唱，然後等到想起歌詞後再接著唱，整場運作下來發現效果非常好，雖然是歌者的無心插柳，卻產生 *undergoing* 跟 *doing* 的平衡性。聽眾本來只是期待純粹感受（*undergoing*）聽歌，結果不僅如此，聽眾也能跟著開口唱（*doing*）。當 *doing* 跟 *undergoing* 取得平衡，演唱會就有完整的經驗及高度的美感。好的課堂上也有同樣的情況，老師和學生之間輪流表達。經驗發現當學生覺得某堂課效果很好，往往同時學生也高度參與。

因此，教學必需創造學生既有感受又能行動的機會，以教學來說，事前設計的教案再怎麼完整都會有不足跟縫隙，這些縫隙在實際的教學活動歷程中往往會顯露出來，此時最好的求助對象就是學生，給學生一個有所作為的機會。以電玩遊戲為例，好的電玩遊戲往往取得作為跟感受兩元素的平衡。玩家隨時要操作指令，然後遊戲就給你立即給予玩家回饋，更直接地說，成功就過關，失敗就重來。所以玩家隨時要聚精會神，電玩遊戲處在一個作為跟感受達到平衡的狀態，好的教學也是這樣。

杜威講到教學的平衡性，特別強調教學間師生要有良好互動。如果老師不跟學生互動，就是一種藝術撤回自身的現象，這時候將無法擴大經驗，這樣的教學是沒有表現性的。

肆、教學的間接性與轉化性

所有的藝術都是間接的表現—不起波瀾。例如當有人追求女子時，女子回應「妾心古井水」，當然她也可以講的很直白，但是以間接的方式更有說話的藝術。所有的藝術都是透過間接的事物來表現，這是杜威很重要的一個宣稱。杜威說藝術透過以間接取代直接而展現出更多、更深、更優雅的意境的表現。

再譬如，寫信的時候，能用間接的方式來表現直接情感，信就越感人。因為讀信的人在看信的過程當中，得到精神上的滿足、是高度快樂的。據說笛卡兒教丹麥公主數學的時候，墜入愛河跟公主談起戀愛，國王知道後非常生氣，就把這個笛卡兒遣送回法國。笛卡兒回法國後想念公主，寫情書又恐被國王攔截。後來笛卡兒想到寫代數問題寄給公主，公主一開始以為是老師希望她還能勤奮地的學代數，於是試著把所有題目都解出來，同時把答案都標記在座標上，最後發現座標上呈現一個完整的心形。公主深受感動，感受到笛卡兒的愛。能用這種間接的方式來表現這個直接的感受，那就是藝術。

審美情感不是一開始就獨立自存，它是由表現性的素材所引發的情感。所以審美的情感不是自然的情感，它是把自然的情感轉化，透過間接的素材來轉化，

這是藝術的一個重要的特徵。例如簡媜寫的老師的十二樣見面禮，書中的老師在開學的時候就送給小朋友十二樣見面禮，且不直接講明原因，讓小朋友感到好奇。等他們知道老師的意思以後，一輩子都記得，這就是用間接來表現直接的感受，是老師的巧思及教學藝術。我常常有一個感受，如果老師能把自己的教學經驗稍微整理一下，用某種形式呈現出來，一定是這個非常好的教育文本。無奈這樣做的人太少。

藝術的另外一個特性是轉化性，所有的藝術都有同步的轉化性。例如畫家會修飾、調整自己的畫作，表面上是在畫布上做物理性的修飾跟調整，但事實上創作者也在改變內在精神性的想法，一邊作畫、一邊修正，畫的內容慢慢才會浮現，這就是所謂同步的轉化性。在改造的歷程中，材料的調整也產生情感的改變，也有助於我們理解審美情感的特性。杜威認為當畫家在畫布的某處上色、或者構思要將色彩塗抹在某處時，他的想法跟感覺也同時得到安置。他不只是安置那個色彩而已，也安置好自己的想法，所以那個想法是同步的、雙向的。

杜威還曾提起，有活力且好的教學是內、外同時轉化的過程；內就是老師，外就是學生。不能影響學生的教學活動是缺乏表現性的，但是只改造學生而不改造老師的教學，表現性也還不夠。表現性飽滿的教學是實現同步改造學生和老師的一種藝術。我其實也有這樣感受，有些課一開始授課很精彩也覺得很有效果，可是再多上幾次就不想上了，事後反省就是不能得到同步的轉化。後來我才理解到，原來我的講法還不夠好，還有更好的講法。更好的講法或是更好的例子可能來自於學生，換句話說，我和學生都渴望學習，這些都跟教學幸福感有關。

伍、內在阻力與教學表現性

杜威認為有表現性的教學通常是有阻力的、不容易達成的。好的藝術歡迎阻力，比如說雕刻不同的素材，石頭、木頭、金屬都可以作為材料，但阻力不一樣。好的藝術家挑戰自我，不喜歡簡單的創作，希望透過阻力激發創造性。杜威說如果環境沒有阻力，自我將無法意識到自身、將會無感覺、無興趣、無恐懼、也無

希望、無失意、也沒有得意；但激發人思考的阻力可引發好奇、關注，如果能夠克服並善用之，能產生高度的成就感，所以一個阻力能激發人思考、引發好奇、跟關注。

杜威說遇到阻力時，必需將你的新材料跟舊材料接合，新的是新情境、舊的是舊經驗，這兩個新舊的接合，不單只是組合，也是一種再創造，且舊的或「儲存的」素材也完全活化，在新情境之下產生新生命跟新靈魂。新生命跟新靈魂都是出自於舊資料的問題，要從舊的資料重組、產生一些創造性的新舊接合，這樣的經驗是藝術創作的核心關鍵，所以當你要做的事、或進行的教學毫無阻力、很簡單時，大概不會激起太大的火花。如果教學教材提升它的難度，教學才會有挑戰性，學生學的時候也有挑戰性，這是內在阻力。因為超越阻力的時候，新舊經驗才能接合，也是創造教學新生命。

在大學裡面授課有各式各樣的阻礙，比如說，有物理系的學生上我的教育哲學，他坐在第一排位子，就在我的前面，當我在講課，他也在講課，他拿著他的物理學概要，因為我講話會影響他的思緒，所以他小小聲念出來抵抗我的聲音，否則他沒辦法專心。我一想到這是內在阻力的問題，於是我就拿起他的物理學概要問同學這本書是教育哲學嗎？他說不是，這叫物理學概要。我就請他把桌子轉向，面對同學上課，反而他就專心聽我上課了。所以杜威說要歡迎內在阻力，因為那是一個絕佳的機會，讓我們在心態上、在教學上能有所成長，讓自己在思維、在哲學的態度上有所調整。

陸、情感與教學表現性

教學表現性的特徵都跟情感有密切相關，創作上有了情感材料才能表現出深刻的意義。杜威說沒有興奮跟騷動就沒有表現性，回想一下我們的教學，在哪一次教學之前有興奮跟騷動？是否教學沒有情感或是情感淡了，如果我們沒有興奮跟騷動，妄想我們的教學有表現性就不太可能。

藝術的表現性來自於新鮮題材，這種新鮮性維繫並延續了我們的情感投注，

所以我們教學有新的東西。如果教學沒有感到興奮跟騷動，也許是因為沒有新的東西可以教，所以教學要定期添加一些新的東西，即便是一張不太一樣的圖表，但會多一份刺激。杜威又說，要產生這種不可或缺的興奮作用，就必須有什麼令人關切的事物：重要而且不確定的事物。確定的事是不會引發情感反應。

原始部落的戰舞跟豐收舞為什麼會跳得很興奮、會有感情？因為他面臨的事情是重要的、而且不確定的。例如，戰爭發生時，打仗不一定會贏，所以跳戰舞的時候就情感投入，希望神能看見真誠，保佑作戰成功。收成也是同樣的道理。所以誘發情感的三個元素是新鮮性、重要性與未定性，這三者都存在的時候能創造藝術創作者的高度興奮與激情，這樣的情感可以幫助我們讓教學更有表現性。

藝術都有選擇性，只選最能表現情感的材料。情感就像磁鐵一樣將適合的材料吸引過來。但材料還是有混亂的時候，杜威說當情感乾涸，毫無相關的素材會進入你的意識當中，藝術家就會混亂，因為只有火熱的情感才能活躍並且發生作用，促成變動的連續性及統一性。當然我們也必須要認清豐富的情感或是情感發出的需求，只是表現的必要條件，而不是充分的條件。光有情感還不夠，還需要材料，你需要去改造材料，讓材料變成你的媒介。

原本嬰兒的哭泣純粹來自內在壓力，長大以後，他了解哭泣可以吸引到大人注意，於是他認識到哭泣的意義，從此以後，他的哭泣就可能不再只是壓力的宣洩，而是意義的「表現」行為。所以小孩聰不聰明，可以從他會不會控制這些意義的符號可以看得出來。藝術就是人類理解行為的意義，並且試圖透過某種媒介來表現這意義的過程當中產生。在藝術裡，原來是自然的活動就被轉變成達成預期結果的媒介，這種轉化來自一切藝術作為的標誌。所以所有的藝術都是自然的意義化，絕對不是自然而然的一種表現，經過提煉的作用，經過人的精神作用以後展現出來。

柒、教學的媒介與表現性

杜威認為有藝術就有情感，情感是內在的，不是為了呼應外在。現在學校或行政人員都為了達成指標而努力，這樣不會有情感。情感要找到媒介來表現，媒介在所有藝術裡都是非常核心的，媒介跟表現行動連結，當我們依據素材的位置、作用、關係和其涉及的整體情境來加以運用的時候，素材就成為媒介。所以從素材成為媒介，創作者需要安置它的位置、了解它的作用跟它鄰近的元素的關係，例如將音符安置在旋律裡面的時候它就成了音樂。所以素材需要安置，當素材轉化為媒介的時候，表現跟藝術才誕生。教學之所以呆滯無聊、不能打動學生和自己，原因之一就是我們不願意或無法運用新的媒介，或已經找不到媒介。當你的教學遇到了瓶頸，尋求新的媒介可能是一個管道。

捌、醞釀教學的表現性

表現性需要長時間的醞釀，無法立即出現。杜威曾提到，情感表現的完滿性跟自發性，只出現在那些將自己長期沉浸在客觀經驗中的人。當你整個人都沉浸在某個活動裡面，久了，表現性就自然冒現出來。梵谷提到他的作畫情況，形容有一些情感的宣洩跟水銀洩地一樣自然，但事實上，能夠能達到這樣，是因為梵谷長期將自己沉浸在作畫的情境中。比較特別的是，沉浸在客觀經驗不是主觀經驗，因為所有藝術都是能夠把主觀客觀化，不是只有作者能夠感受而是大家都能感受到。要做到這樣，是要長期的醞釀。

杜威又提到潛意識的醞釀先於創造性的生產，所以你要創造性的生產之前，要有一段潛意識的醞釀，而潛意識的醞釀需在客觀的材料裡面沉浸一段時間。目前新任的老師，實習時間短暫，待正式進入職場的時候，教學相關應變能力不夠，但熱情不斷的磨損殆盡，我注意到因為這樣而退出教師工作的人不在少數，聽了很不捨。這些離開的教師不曉得教學的表現性需要醞釀，需要沉浸在教學裡面。

我常常想，如果第一年教書的時候，五十個學生裡面有五個很專注的聽我講

話，那就已經很不簡單。一般班級有五個很專注就已經很厲害，而且我感覺學生學習成長的速度很慢，大概我要退休的時候五十個有十五個很專注的聽我就覺得很成功，要求太高就很容易挫折，任何場域都沒辦法達到百分之百，這是我覺得需要特別提醒的。

玖、結論與反思：探尋教學的表現性

我相信教學表現性的展露是每位老師所嚮往的，因為從成功的表現所得到的喜悅，乃是一種根本的快樂，人都渴望或喜歡處在了解的狀態，而成功的表現，即是一種了解的完成跟確認。簡單來說，自得是一種非常自由的快樂，當你成功地教學、展現飽滿的表現，你就完整地理解成功的表現，那會產生一種自得其樂的狀態。所以你會看到音樂家的樣態，自己一邊彈奏一邊就搖頭晃腦起來了，別人的快樂與否就變成是不是那麼重要。我希望教學現場的每一個老師通通把教學當作是一個藝術的表現歷程，相信對學生會是一種很大的福氣。



APAE

亞太地區美感教育研究室

生命的迷宮：花園與墓園的再想像

梁可憲 國立政治大學教育學 博士

壹、美的魅惑與想像力

德國哲學家席勒（Johann Christoph Friedrich von Schiller, 1759-1805）在《審美教育書簡》（Letters Upon The Aesthetic Education of Man）一書中，開頭第一封信即強調魅惑的感染力量，他說：「美的整個魔力是建立在它的神秘性的基礎之上，通過魔力（enchants）的各個因素的必然結合，魔力的本質也就隨之被揚棄。」意指美與感官的感覺有關，但要把握它的本質仍須通過知性的分析。研究者認為，這裡的知性不是直覺，卻與想像的能力有關，是一種詮釋自由的能力。在席勒的年代，他認為就連哲學的研究精神也一點一點地在奪走想像力（imagination），且科學的界限愈擴張，藝術的界限就愈狹窄。即便到了現代，我們仍試圖使它恢復。席勒說藝術正是靠「神秘性」（mystery）和神奇的魔力起作用，他認為政治問題必須假道美學來解決，而唯有通過美才能走向自由，因此美當走在自由之前。故他又說，藝術是自由的女兒，是理想的表現，而非消遣或說教。

在充滿想像力表現的奇幻文學中，一代宗師托爾金（J. R.R. Tolkien, 1892-1973）教授常用 *faerie* 這個字描述奇幻故事，認為故事不只包含我們一般所見和所知的知識，最重要的是「自我魅惑」（enchanted），如此方能進入奇幻世界。固然魅惑的力量指的不是魔法，托爾金認為奇幻就是修復、復原或痊癒，是逃跑或是一種慰藉，並且他認為美就是一種魅惑，也是無所不在的「危險」。Escape 是暫時脫離而非逃走，故奇幻文學具備的療癒功能，要回來方可得到修復，能夠再獲得。

換言之，*enchant* 一詞所具備的神秘性、魔力與魅惑，在美感教育的實踐上，皆不離對想像力的重視，故想像作為一種生命的實踐，它的本質是美，是自由與藝術的前題，透過再詮釋的自由，充實而完整其自身。基此，本文試從奇幻敘事的再想像，開採生命教育的另類詮釋，奇幻挑戰人的想像（*imagination*）、理解（*understanding*）和認知（*recognition*）的極限。扼要言之，文學與教育的連結正是以想像作為媒介，它的姿態是美感的、藝術的，是跨學科的，目的在於傳達人內心深層的感受與覺知。奇幻敘事可說包含了超現實及超文性的特質，其主要任務是設法恢復想像力在藝文創作的重要性。超現實主義者認同浪漫主義那種人與自然界的和諧關係，並且嚮往象徵主義的精神，試圖恢復人對主觀和自我的探尋。

根據上述的理論概念，接下來研究者試從《湯姆的午夜花園》和《墓園裡的男孩》兩部奇幻敘事進行想像力的再詮釋，提出觀看生和死的生命教育論述。以下論述主要分成三部分：首先，簡述兩部文本的花園和墓園意象；其次，剖析故事中名字與時間和生命的連結；最後，綜合故事文本與迷宮理論，提出「人在迷宮中」的生命圖像。文末結語，則指出墓園和花園兩個世界的界線，「界」意在破（無）。

貳、花園與墓園

夢深處仍是夢。我每夜都希望消失
在為我洗盡白日的陰暗的水中，
但是在我們溶入虛無之前，
在那些純淨的水下面。

委瑣的驚異在灰色的時刻搏動。
可能是一面鏡子映出我變了樣的面孔，
可能是一座有增無已的牢籠般的迷宮。
可能是一個花園。但始終是夢魘。

波赫士（J. L. Borges），〈夢魘〉

英國作家菲利浦·皮亞斯(Philippa Pearce, 1920-2006)在1958年出版的《湯姆的午夜花園》(Tom's Midnight Garden),將夢與現實、潛意識和意識的界線模糊了;美國鬼才作家尼爾·蓋曼(Neil Gaiman, 1960-)於2008年出版的小說《墓園裡的男孩》(The Graveyard Book),將靈魂與肉身、虛幻與真實的界線打破了。兩位作者以其敏銳的生命經驗和淬鍊的文筆,帶領讀者進入生命教育的課題。鬼魂(spirit)在夢境花園出現或是在墓園裡出現?又到底「誰」才是真正的鬼?此為反諷式的探問。奇幻敘事將意識(現實)和潛意識(夢境)的界線模糊,將物質身(活人)和精神身(靈魂)的定義削弱,引發讀者觀想「存在的不存在」和「不存在的存在」,此為生命本質的探究。不同作者,從對立的花園和墓園題材出發,卻點出了相似的主題,挑戰我們對生命和存在的既有認知。

一、湯姆的夢幻花園

湯姆因為弟弟彼得出麻疹,因此暑假被迫到官安阿姨家住,那是一棟維多利亞時代的豪宅改建的公寓。某天晚上,湯姆聽見1樓的老爺鐘傳來午夜的鐘響,但竟然響了13聲,他好奇地下樓一探究竟,發現公寓的後門不是曬衣場和車庫,竟然別有天地,是一座美麗的大花園,於是他每天晚上都跑到花園裡探險,在那裡,他邂逅了女孩海蒂(Hatty)。



圖1 莫柏納家族維多利亞時代的豪華宅邸,多年後改建成公寓。
湯姆循聲來到1樓查看老爺鐘。



整個暑假，湯姆認為自己的「真實生活」是在午夜鐘敲 13 響後，是在有海蒂的花園裡，至於白天，他彷彿像是夢遊者，只想好好休息，細細回憶花園的經歷，推測下一次的場景，會遇到幾歲的海蒂、遇上什麼季節以及花園的景緻會變成什麼模樣。佛洛伊德（Sigmund Freud，1856-1939）在《精神分析引論》（A General Introduction to Psychoanalysis）中曾說，睡眠就像是一種脫離人世或者回歸娘胎的生活，雖然它變得很模糊，但是卻很溫暖，而且不受外界的影響。他指出睡眠與心理有關且被廣泛認可的是：人們之所以睡眠，是他對現實生活失去興趣，不願再參與現實生活了。佛洛伊德說，夢是對殘餘心理活動的一種反應方式，且不會完全停止，當人無法承受現實壓力時，心理便渴望逃離，湯姆在午夜花園裡的經歷便是一個例子。似乎，精神分析使「意識」那種直線性和透明性的價值失去信用，從而揭露無意識猶如一隻躲藏在迷宮深處的怪物（或鬼神），並在禁錮的迷宮中窺測夢幻之路。

二、奴巴弟的魔幻墓園



圖 2 墓園裡的男孩，奴巴弟

小鎮某處發生命案，爸爸、媽媽和姊姊都被殺害，只剩下一歲的小男嬰，因為沉浸在學步期的自信和滿足中，他搖搖擺擺地走出屋外，先是被一團迷霧籠

罩，然後踏進了斜坡上古老的墓園，因此幸運的免於殺害。殺手「傑克」追上來企圖滅口，而就在三百多個鬼魂開會商議如何是好時，騎灰馬的女士說：「亡者應該慈悲。」眾鬼魂皆聽從，於是收養了男嬰，並為他命名「奴巴弟」(Nobody)。

巴弟(Bod) 12歲那年，為了幫小女巫麗莎的鬼魂立一塊墓碑，一天他離開墓園來到鎮上，遇到當年殺害他全家的殺手傑克，好不容易歷劫歸來，又遇上同學茉兒聯合警察來抓他。最後，他才明白離開墓園是件多麼危險的事。鬼魂麗莎對他說：「死人不會讓你失望，他們已經活過了，什麼都做過了。我們不會改變。而活人呢？他們總是會讓你失望，不是嗎？…那個殺掉你家人的人希望你死掉。但是在墓園裡，我們希望你活著。」在那些事件過後，巴弟渴望真正和他的「家人」在一起，他希望永遠不要面對圍籬外的世界，只想留在墓園裡做個真正的鬼魂。

整體而言，湯姆在花園遇到的海蒂，對他來說是不真實的存在；陪伴巴弟在墓園裡成長的鬼魂，對他來說也是不真實的存在體。兩者相對於自己來說都不是實體，卻又那樣真實，然而究竟什麼才是「真」，可說是這兩部奇幻敘事所欲傳達的探問。弔詭的是，到底是死人可怕還是活人可怕？誰才是真正的「鬼」？巴弟感到困惑，他認同「死人」，他的好朋友都是鬼魂，但他又不能輕易死掉，鬼魂們都希望他活著。那麼到底他該去哪裡？監護人塞拉告訴他：「但是像你這樣的人，只有一個地方能完完全全地保護你，而只有在經歷了所有的冒險，冒險也不再有意義之後，你才能抵達那個地方。」這座魔幻的墓園成了男孩從小到大的幼兒園和庇護所，比較墓園內外，塞拉同意面對外面的活人確實比較困難。而他口中所說巴弟要抵達的「那個地方」，指的是一種面對危險的態度，一旦能夠面對並且克服，那麼那個地方就是他要前往的所在。

從教育的反思來看，在現實中，孩子們是不是活在自己夜晚的夢裡，而在白天睡覺；在現實中，鬼跟人哪一種最該害怕？虛和實、真和假，界線不再清楚。阿朗姨丈認為湯姆說的女孩和花園根本不存在，是小孩的一派胡言；史嘉蕾的媽媽對於女兒形容的男孩及墓園中的奇遇，則視為孩童另一個自我的表現，不需採信。誰才是鬼？是那些不相信有潛意識夢境花園存在的成人？或是那些不相信人

死後有靈魂存在的成人？現實中有多少人總是想區分活人跟死人，卻又不讓活人好好活下去，那些人似乎比鬼更令人害怕。

大致而言，夜裡的夢或白日夢，對佛洛伊德而言是妥協式的紓解，對榮格而言則持肯定的作用，而德國哲學家布洛赫（Ernst Bloch，1885-1977）亦持高度的肯定，他甚至認為，白日夢本身具有企圖改善世界創造同一性之完滿極致狀態的特徵，「白日夢就是對完美性所做的精緻幻想性實現。」從而達到一個完美的意義世界，溝通了本真的自我。就此而言，我們可以推論，文學家、藝術家以超現實手法呈現畫作，以夢境表現奇幻的創作，採取這樣的技法和巧思，似乎訴說著，夢更貼近他們的真實心理狀態，更能傳達他們所要實踐的理想。

參、Tom Long 與 Nobody 的名字之謎

好的奇幻敘事要能夠對現實提出質問或反諷，這點很重要，就像超現實主義藝術家，在破壞之餘更要提出創建，而非一味的破壞，可讀性高的奇幻故事亦當秉持此精神。《湯姆的午夜花園》和《墓園裡的男孩》在打破對立分明的「界線」後，作者提出了什麼洞察以作為超越的方法，研究者認為，皮亞斯和蓋曼已經融入了自己的生命態度和人生哲學在故事的敘說中，也就是他們看待時間和生命的觀點。

一、Tom Long vs Time No Longer

午夜的鐘特別慷慨，
給了充裕的時間，
我比尤利西斯的水手們航行得更遠，
駛向夢的境界，
超越人類記憶的彼岸。

我將是眾人，或許誰也不是，
我將是另一個人而不自知，

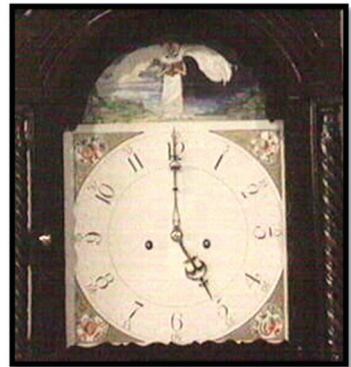


圖3 老爺鐘上面的天使圖案

那人瞅著另一個夢——我的不眠。

含著淡泊的微笑凝目審視。

波赫士 (J. L. Borges)，〈夢〉

在湯姆的故事中，他因為老爺鐘和花園的奇遇，開始探問並追尋時間的奧秘，如圖 3，他對老爺鐘上拿著書的天使感到好奇，費盡心力地想要解開這個謎題。在海蒂的協助下，終於揭開老爺鐘內部底下的文字：「時間不再。」(Time No Longer) 海蒂幫他找到聖經出處後(啟示錄 10 章 6 節)，湯姆仍對天使為什麼起誓說「時間不再」這個謎題的答案感到困惑，海蒂不確定的說：「或許是指當最後的號角響起，世界末日來臨時的現象吧！」然而時間是什麼？時間是如何推進的？湯姆以為「不再」意謂著時間可以被停止，時間是一種暫時的現象，甚至可能被避開，就像他可以躲在時間背後，回到維多利亞時代的花園裡跟海蒂碰面。關於這些他很想弄清楚。

與其說湯姆對「時間」感到興趣，不如說他對「生命」感到惆悵與徬徨。從原文書中可以窺見一些端倪，正如他的名字，湯姆·隆恩「Tom Long」，他曾為自己的名字設計了一個專有符號，一隻加長的公貓「long tom-cat」，他覺得這跟 Tom Long 的寫法很像。值得注意的是，這個改編的符號(名字)，似乎透露出湯姆潛意識裡對生命和時間能更長更久的渴望，「Time Longer」。所以，當他看到老爺鐘裡面的謎底「Time No Longer」字樣時，不免感到震驚，彷彿是在否定他的名字，否定他的命運。

最後一次與海蒂見面，湯姆在艾利塔(Ely's tower)的紀念碑前，大聲喊出「與永恆交換時間」(Exchanged Time for Eternity)，他渴望留在這個屬於花園的永恆裡，an endless Time—an Eternity—in the garden，希望當下成為永恆，但他無能為力。阿朗姨丈曾經無意間說的話，「把鐘放回去」(to put the clock back)，意思是說重新回到過去，這當然沒有人做得到，因為時間是不可能回頭的。然而房東巴瑟羅米歐老太太(也就是海蒂)卻一輩子都在做這件事，她極力的保護好這座「老爺鐘」，守護這幢如今改建為公寓的老豪宅。儘管偌大的花園

因土地變更而易主，早已不復存在，但房子的某些結構不變，尤其是「老爺鐘」，她要守護它及這裡的記憶，守護她的童年憶往。似乎，人們總是害怕失去什麼，然而「時間不再」，時間令所有東西不斷逝去。

義大利符號學家安伯托·艾可（Umberto Eco，1932-）曾指出「詮釋文本」（interpreting a text）和「使用文本」（using a text）的差別，前者需考察作者及其時代脈絡，後者則是純粹滿足個人娛樂目的或找尋靈感、戲仿，以產出創作性的詮釋。基於「使用文本」的原則，研究者欲以「過度詮釋」（overinterpretation）的方法來做推論，我們可以發現這裡出現一種巧合（中譯版才行得通），困擾湯姆的那個老爺鐘上，一腳踏在海上一腳踏在地上的天使，海和地正如「海蒂」的名字，她就是那名天使的化身，那也是上帝創造世界時，將海、陸分開來的「第三天」，這日之前，時間是無限的，生命是永恆的。上帝在第四天創造星辰，使四季運行，於是有了明確的時間流動，象徵生命有限性的開始。依此推論，老爺中上的天使，仿佛是在警告生命萬物，時間要開始了，所有的生命將開始有消有長。質此之故，老爺中上的天使以及海蒂的出現，促成了湯姆對時間（生命）的焦慮與惆悵。

二、Nobody vs Somebody



圖4 佛比沙墓室裡的亡靈，殺手（Sleer）

你怯懦地祈助的
別人的著作救不了你；

你不是別人，此刻你正身處
自己的腳步編織起的迷宮的中心之地。
耶穌或者蘇格拉底
所經歷的磨難救不了你，
就連日暮時分在花園裡圓寂的
佛法無邊的悉達多也於你無益。
你手寫的文字、口出的言辭
都像塵埃一般分文不值。
命運之神沒有憐憫之心，
上帝的長夜沒有盡期。
你的肉體只是時光、不停流逝的時光。
你不過是一個孤獨的瞬息。

波赫士（J. L. Borges），〈你不是別人〉

巴弟一歲就因滅門慘案成了孤兒，監護人塞拉給他命名為「奴巴弟」（Nobody），彷彿為這個小生命畫下註解，表面上合乎這個孤兒的身分，一個沒有歸屬、無依無靠、甚至沒有主體的 Nothing。就連佛比沙墓室裡的亡靈也建議男孩去尋找自己的名字。直到最後，巴弟在逃避「傑克組織」的追殺時，他引誘傑克來到佛比沙墓室，對著傑克說：「我叫巴弟（Bod），不是什麼小子（boy）。」亡靈也加入了對話，傑克對著黑暗說：「我是你的主人，你要服從我的命令。」亡靈聽見了，他終於等到「主人」到來，他將傑克永遠地纏繞，保護他直到時間的盡頭。

奴巴弟這個名字的由來，其實互文於神話奧德賽（Odyssey）的故事，奧德賽告訴獨眼巨人他叫「沒有人」（Nobody），在巨人眼睛被刺瞎後，其他巨人問他被誰傷害時，他回答：「沒有人。」巨人們束手無策，於是奧德賽順利脫逃。事實是，「沒有人」意味著「很有人」（Somebody），而且還是個「大人物」。這類故事暗示著，人都是從沒沒無聞的 Nobody 朝向自我實現的 Somebody。

著名的日本小說《陰陽師》中，主角安倍晴明說：「名字是最短的咒語。」巴弟透過喊出的名字，定義了自己與世界的關係，他順利脫困後，從此彷彿獲得新生，從「Nobody」到「Body」，從無體到有體，巴弟冥冥之中自我定義，為自己取得了「實體」。塞拉曾鄭重地告訴巴弟，他的鬼魂好友們都死了，而且他們大部分都是塵緣已了，但你卻不是。他對巴弟說：「你還活著，巴弟，這代表你還有無窮的潛力。你什麼都辦得到，什麼都可以創造、什麼夢都可以作。如果你想改變世界，世界就會改變，那就是潛力。一旦你死了，潛力也就消失了、結束了。」

天下無不散的筵席，後來巴弟漸漸看不到鬼魂了，大約 15 歲時，他感覺到告別的時刻已經來臨，巴弟逐一向大家告辭，他跟塞拉說：「我想體驗人生，我想把人生捧在手心。我想在荒島的沙上留下足跡，我想和別人玩足球，我想…我想擁有一切。」他告訴養父養母歐文斯夫婦說：「去看看這個世界，去惹惹麻煩，再把麻煩解決。我要去探訪叢林、火山、沙漠、和島嶼，還有人。我要遇見一大堆的人。」把握生命當下，勇敢地闖蕩，活出生命的意義，不管結果如何，這就是存在的表現。或可說，生命正是藉由存在的各種形式展現其意義與價值。

三、肯定時間與生命：活出當下自我

湯姆渴望的永恆，不是時間意義上的永生不死，而是當下的永恆，停駐在美好綺夢般花園時空中的永恆；巴弟想要成為的不是生命意義上的活人身體，而是靈魂實體，或者說是另一種更真實的「存在」。然而，湯姆和海蒂在花園裡刻有名字的那棵「狡猾樹」（樅樹）被雷擊劈倒了，象徵美好的「伊甸園」時代結束，從此脫離「子宮」，出生，接受成為人的考驗。Tom Longer 的謎底竟是 Time No Longer，離開伊甸園，生命的有限性暗示人應當好好把握時間。換個角度看，事實上巴弟在他很小的時候就省略全名「奴巴弟」（Nobody），而喜歡自稱「巴弟」（Bod），甚至他從 1 歲學步期爬出搖籃的那一步開始，就已經活出自己，他一直活得很真實。這兩部奇幻敘事讓我們看見，作者除了用心於故事的編織外，更計較「命名」（naming）的使用，名字宛如故事的靈魂，定義整個文本核心要旨，



並傳達出作者的生命觀和價值觀：把握當下，好好活著。

從想像的象徵隱喻來看，花園是讓人領悟的神聖場域，而午夜則讓人蛻去物質身，進入靈性世界宛如經歷一場「變形」（metamorphoses），進行一場「儀式」。在裡面，人彷彿死於時間，回到世界子宮，渴求另一次的誕生。神話學大師喬瑟夫·坎伯（Joseph Campbell，1904-1987）說，聖界就是現在與這裡，神話與儀式的功能是讓你經歷現在即時的經歷，而非許久以前遠地他方的經驗。湯姆和巴弟的故事，最終所欲傳達的，不是到達聖域以求得更高的能量或對生命的超越，而是肯認死亡，認同時間與生命的有限，因為過去已發生的我們無法改變，未來又是難以掌握，因此只有把握當下才是最真，最值得投入。

肆、人在「迷宮」中

在這個意欲使理智和邏輯獲勝的世界裡，倖存下來的惟有花園迷宮，即被馴服的森林。在集體無意識中，森林到那時為止一直是以敵人、邪惡和危險的巢穴的姿態出現的。

雅克·阿達利（Jacques Attali）

人們常用「十字路口」來形容面對煩惱或抉擇時的處境，換個詮釋圖像來看，研究者以為迷宮「」和太極圖「」可做為象徵隱喻。一念迷、一念覺，這樣的「迷」彷彿有種魔力，就像站在朗朗的人生「迷宮」前，既擔心受怕同時也躍躍欲試。生命處於不斷的抉擇中，而無論做出什麼決定，卻又在其中打轉，充滿不確定性，然後進入、出來、再進入、在出來，重覆循環。中國的太極陰陽圖充滿二元對立且蘊藏了諸多奧義，反映在人間世道，宛如玄秘的迷宮圖。出生是個謎，死亡也是個謎，人類被驅逐出「子宮」，從這座象徵保護的宮」進入另一個更廣更大，充滿許多未確定的人生迷宮，直到旅途末了，再回到「宮內」（墓室）。花園和墓園如實地展現出迷宮般的生命圖像，重要的是，兩界（或多界）之間的交融，互相關聯、互為肯認，是虛和實之間的共存，無和有的「合一」。

一、迷宮：最初與最終的儀式

最初的螺旋形，最初的迷宮。螺旋似是宇宙與心靈的法則，它無法用科學解釋，卻又如實地呈現。法國學者雅克·阿達利（Jacques Attali）指出，人類透過觀察大自然，如貝殼、龍捲風及水流等，獲得了有關螺旋形的概念；人類透過對土地的觀察，如洞穴、深淵、蜿蜒的河流以及曲折的林間小徑等，獲得了有關迷宮的概念。人之所以成為人的第一條道路，也是跟迷宮有關：即那條使之從娘胎裡出來的路。女人是男人的第一座迷宮。迷宮是不是帶有密碼的信息？他探問道：

迷宮是一種無關緊要的遊戲抑或是一種重要的儀式？是一件藝術品抑或是一個神祕的信號？是一座監獄抑或是一扇天門？是永無止盡的流放地抑或是真正通往天堂的道路？

阿達利認為，迷宮是「漂泊者」傳遞給「定居者」的最後訊息，就彷彿他們預感到有那麼一天，他們遙遠的後代在不情願成為漂泊者之後，定會在這些被人遺忘的圖案中尋找他們未來所必須的「智慧之路」。阿達利將「迷宮」這個概念區分成四重涵義，分別為：彼世圖、犧牲儀式、啟蒙和復活。扼要地說，迷宮是「彼世圖」：它是通往亡靈地府的路，是神明的太陽王死後，深居簡出的螺旋形城堡，是亡靈回歸大地母親懷抱的旅行；迷宮是「犧牲儀式」：它敘述了一個人或一個集體經歷的一次考驗，特別是犧牲的儀式，它既可使首領復活，也可使參加宗教儀式者得到奧義的傳授；迷宮是「啟蒙」：它是人類命運的一種表述形式，在許多文化中，洞穴因而成為接納人入教的地方，年輕人無名無姓地走了進去，出來時已然成了成年人，有了姓名，獲得新生，享有團體中的所有權益；迷宮即是「復活」：從第一個涵義衍伸而來，進入迷宮，歷經考驗、犧牲和啟蒙，脫胎換骨變成了英雄、變成一個新人，一個能夠在冥府獲得新生的人。

換言之，迷宮構成了一個疆界，一個活人與死人相會、交流的地方，是陰陽兩界的交匯處。因此它是非常危險的，不要忘了，胎兒脫離子宮的過程，伴隨著出生的喜悅，同時也包括死亡的試煉，產房是個面臨生死交關的空間。如同阿達利所說，所有的迷宮神話都以不同的方式敘述這四重故事：旅行、考驗、啟蒙和

復活。此一形式跟 Joseph Campbell 的「英雄旅程」模式：啟程、啟蒙、回歸。兩者皆強調一條旅程和循環的模式。

二、戴奧尼索斯的迷宮

古老的希臘神話故事中，克里特公主亞莉阿德妮（Ariadne）以神線指引鐵修斯（Theseus）進入迷宮，打敗彌諾陶（Minotaur）並順利走出迷宮，此戴達羅斯的迷宮寓意，傳達出凡人女性的啟蒙奧義；而戴奧尼索斯的迷宮寓意，則傳達出人神不二的奧義。

亞莉阿德妮被拋棄後，遇到酒神戴奧尼索斯（Dionysos），她被救後嫁給了酒神，最後也成為神。偉大的德國哲學家尼采曾寫下一首詩〈亞莉阿德妮的怨曲〉（Klage der Ariadne），描述她等待時的苦悶，酒神時而來、時而又走，最後出現在她面前，對她說：

聰明點，阿里阿德涅！……
你有小的耳朵，你有我的耳朵：
把一個聰明的字—塞進去！——
如果人要愛自己，是否必須先恨自己？……
我是你的迷宮…

尼采的詩中蘊含兩種思維：（一）亞莉阿德妮握有走出迷宮的神線，是不是否定生命的重覆、否定了更高價值的創造？（二）而酒神卻說：「我是妳的迷宮。」指出了神的存在即是一種迷宮的存在。當然這是尼采說的，似乎暗示他將「迷宮」放入自己「永劫回歸」（eternal return，即無條件而又無限重覆的萬物循環）的涵義中來理解。這麼一來，生命歷程就是走入迷宮的歷程，尼采透過酒神的話，帶領凡人亞莉阿德妮返回迷宮，再一次經歷她曾經走過，那既熟悉卻又時時刻刻感到新鮮的路徑，最後成為神。我們當思考酒神的用意何在？法國後現代主義哲學家德勒茲（Deleuze, 1925-1995）的解釋認為，迷宮是對流變的肯定，亞莉阿德妮要做的，正確來說是酒神要她做的，就是肯定這座迷宮、活在這座迷宮裡，而不是走出。德勒茲指出：因為在迷宮裡，就像生命的永恆回歸一樣，我們要肯

定不斷重複、走過已經走過的路，卻如同新的一樣，所以，肯定迷宮，就是肯定重複、肯定生命。

德勒茲指出迷宮哲學的意義是「肯定性」和「重複性」，然而另外三個重要的涵義是：多樣性、流變性、偶然性。有趣的是，在迷宮中，多樣性變成一個統一的單位，容許矛盾和變化；在迷宮中，流變性變成固定的存有，千變萬化卻又有統一性；在迷宮中，偶然性變成必然性，只要時間無盡，在迷宮走過的路必然會再走一次。他總結說：「所以，肯定的本質就是重複，差異的本質就是不斷產生自己。」這裡我們可看到三個主軸：多樣—統一、流變—固定、偶然—必然。這三組概念是動態的，反覆行進的，於是「迷宮」成為尼采「永劫回歸」學說十分形象化的表達，並凸顯了生命的本質意義。

三、迷宮：心靈的旋轉木馬

回過頭再看《墓園裡的男孩》和《湯姆的午夜花園》，研究者認為，「生命迷宮」就像「旋轉木馬」，它能夠為心靈帶來安定感和滿足感，身在「旋轉木馬」中，人的眼睛既向內看、又向外望，處在滿足與徬徨的狀態。從文本來看，巴弟在廣大的墓園裡成長，彷彿置身在一座旋轉的迷宮中，他的心既向圓心（墓園）走，又向圓外望；反之，他的行為既向圓外走，又向圓心望。巴弟1歲時無名無姓地走入迷宮墓園，出來時已經是15歲的青少年，並且有了姓名，象徵獲得新生，離開墓園後，他轉而跳入了另一座更龐大的生命迷宮。再者，隨著暑假尾聲的逼近，湯姆預知自己無法再踏入花園的心情，他感到極度焦躁，對時間產生更多的疑問與徬徨。他跟海蒂在偌大花園中的經歷，也是另一種在迷宮中探險的經歷，暢飲生命最甘醇最美好的夢，到最後仍免不了感到迷惑、惆悵，既想要留在迷宮中心，又必須離開迷宮。走出一座迷宮，係為了進入下一座迷宮，這就是迷宮理論的奧義。

於是這裡凸顯了迷宮的雙重性。敘述人生旅途的迷宮至少有兩種考驗，第一種是「穿越」，第二種是「進入核心」。而進入核心則帶來考驗的三重性，也就是說，迷宮中心可能蘊藏「希望」，例如一名少女；也可能潛伏著威脅，例如一

隻怪物；最後，還必須找到出口離開。現實生活中亦如此，人不是穿越，接受一次性考驗，就是進入核心，接受三重性的考驗。其實，《哈利波特 4：火盃的考驗》一書中，「三巫鬥法大賽」的迷宮陣，描寫得十分有特色，且深具意涵。而《飢餓遊戲》（The Hunger Games，2008）三部曲中也同樣如此，施惠國的史諾總統，以高科技進行烏托邦式的權力控制，遊戲設計師以迷宮為藍圖構想，設計出死亡的競賽遊戲，進行監控外並可隨意製造天災蟲害。而《移動迷宮》（The Maze Runner，2009）三部曲中也如出一轍，是反烏托邦末日題材的奇幻小說，會移動的迷宮牆以及迷宮中的機械怪物，其背後都是人類科技運作的結果。諸如此類，在在凸顯人類的渺小、被動和無奈，然而無論哪種迷宮，重要的是，身在迷宮中如果失去人性，那麼人還剩下什麼？奇幻故事以此考驗人心。

伍、結語：「界」意在破（無）

所以，不要想著與宇宙維持和諧的關係。這是一件絕對不該做的事，因為善惡對立就是我們本來的狀態。每個人都是善惡的混合體。你必須竭盡所有的決斷、所有的勇氣、所有的行動與所有的意圖和所知的美善攜手並行。

喬瑟夫·坎伯（Joseph Campbell）

雅克·阿達利（Jacques Attali）強調，閱讀一本書就是進入「迷宮」的歷險，他說迷宮是埃及國王所羅門（Salomon，?-B.C 932）的秘密，它是「完成事業、需要遵循的道路的全部辛勞」的象徵，是一種同時走向光明、走向意識最深處的辦法。這條同時也通往亡靈地府的路。如果說花園是生命的再生之處，墓園則是靈魂的安居之地，兩者各司其職，同樣重要。換言之，大地若沒有嚴寒冬日的長期醞釀與滋養，則無春天的百花齊放。生命的堅韌與脆弱如同雙面刃，宛如一場生和死的拔河競賽，正如「子宮」，同時是新生和死亡的角力場域。關於這兩股對立的兩極力量，喬瑟夫·坎伯曾這麼說：希臘奧林匹亞諸神中的阿波羅信仰

基本上是一種光明取向的宗教；而戴奧尼修斯的信仰則代表著黑暗的激盪力。因此戴奧尼修斯也成為神秘儀式的崇拜對象，他說，這些神秘儀式所欲傳達的基本訊息，就是讓你在適切安排的情境中，去體認自然界無止歇、無窮盡的活力；去領悟那個充能於世界、無所不在的宇宙本體兼具創造性與毀滅性之存在面相。這就是對生命力巔峰極速的體驗。

一念迷，成人。基本上，凡人皆迷，迷所帶來的苦，可謂人一生要面對的處境。海德格說明「此在」（人）就是站出來生存，而「此在」的本質結構中包含著使人經常失誤的因素，老是漂泊在失誤中。而失誤對人造成的壓力，則可能喚起被他遺忘的神祕境界，進而回到存在的真理中。德國存在主義大師海德格（Martin Heidegger, 1889-1976）認為，這樣便造成身為人的一種困境：人本依照「存在」的天命生出來，生存免不了失誤，失誤迫使他去追隨「存在」的真理。但人追隨「存在」的真理又只能透過生存、失誤、拘泥於「在者」。這樣一來，人就總是游移於這兩端之間，無法打破這種循環，這就是人的困境。也難怪阿不思鄧不利多最常說：「人類最懂得正確選擇對他們最不利的東西。」這句話足可用來形容人和「迷宮」的關係，也是人與世界的微妙關係。這麼看人的處境似乎過於悲觀，然而這也是德高望重的巫師們所喜歡的對話模式，既消極又諷刺地展現反諷（Irony）的風格，與諷刺不同的是，它朝向正面。「反諷」的姿態：它總是背對著你，然後正面走向你。

一念覺迷，凡夫可以成佛，佛也可以成眾生。迷和苦，是人生的必經道途，苦與樂，道盡了人生，所有的創作和敘事皆離不開對它們的敘說，甚至教育要面對的正是「苦難的教育學」。這種同時看見對立兩端的視角，幾乎包藏了「合一」的奧義，兩端不是、也不該造成對立，不是誰超越誰，而是互相接納，一同昇華。末了，研究者以「一念覺，成佛。」作為結尾，提出對合一、共融與共好的領悟。一如全文對「墓園」和「花園」的論述，「虛無」和「存在」，好比「○」和「●」，實際上並非對立關係，精確地說，沒有恆久對立的關係，二者的界線本來就是模糊、彈性和交融的，如同太極陰陽圖「☯」，對立的界線當破，當無。

參考文獻

一、中文

- 王永年等（譯）（2002）。*波赫士全集Ⅲ*（原作者：Jorge Luis Borges）。臺北：臺灣商務。
- 王宇根（譯）（1997）。*詮釋與過度詮釋*（原作者：Umberto Eco）。北京市：三聯書店。（原著出版年：1990）
- 朱侃如（譯）（1997）。*千面英雄（The Hero with a Thousand Faces）*（原作者：Campbell, Joseph）。新北市：立緒文化。（原著出版年：1949）
- 李子寧（譯）（2006）。*神話的智慧：時空變遷中的神話*（原作者：Joseph Campbell）。臺北市：立緒。（原著出版年：1990）
- 林靜華（譯）（2008）。*吟遊詩人皮陀故事集*（原作者：J. K. Rowling）。臺北市：皇冠。
- 邱海嬰（譯）（2004）。*智慧之路：論迷宮*（原作者：Jacques Attali）。北京市：商務印書館。（原著出版年：1996）
- 南玉祥（譯）（2013）。*圖解：精神分析引論*（原作者：Sigmund Freud）。臺北市：海鴿文化。（原著出版年：1917）
- 黃國鉅（2014）。*尼采：從酒神到超人*。香港：中華書局。
- 張麗雪（譯）（2002）。*湯姆的午夜花園（Tom's Midnight Garden）*（原作者：Philippa Pearce；插圖：Susan Einzig）。臺北市：東方。（原著出版年：1958）
- 馮瓊儀（譯）（2009）。*墓園裡的男孩（The Graveyard Book）*（原作者：Neil Gaiman）。臺北市：皇冠。（原著出版年：2008）
- 馮朝霖（2006）。希望與參化—Freire 教育美學推演與補充之嘗試，載於李錦旭、王慧蘭（主編），*批判教育學—臺灣的探索*，137-168。臺北市：心理。
- 滕守堯（1996）。*海德格*。臺北市：生智。



二、英文

Eco, Umberto. (1990). *Interpretation and Overinterpretation: World, History, Texts*.

UK: Cambridge University Press.

Pearce, Philippa. (1992). *Tom's Midnight Garden* (first published 1958). UK: Harper Collins.

發現課程與教學交互具現的「第三空間」： 一種「身體圖式」取徑的美學探究

黃彥文 國立臺北教育大學課程教學與傳播科技研究所博士

壹、前言

回顧歷史脈絡下課程研究與教學研究的發展總是呈現出貌合神離的現象。歐用生（2010）曾發現，現今課程強調「後再概念化」的理論思考，而教學則重視「提升教學技術」的實施方式。他即提議藉由「第三空間」的游移（in-between）概念來解決這樁「麻煩婚姻」。歐用生（2010）以 Aoki 藉用 Deleuze 逃逸路線的想法以及 Bhabha 第三空間的說法，強調一種課程一直在重新定位（dis / position），在中間移動，尚未定義或正在定義，強調一有別於非此即彼（either-or）的「和」（and）的思考。這種「和」的課程觀點主要強調：課程和教學能夠展開新的關係，即課程／教學是相互生成的，計畫課程／生活體驗課程、教師／學生、理論／實際、可能性／不可能性等等，成為可能性的空間，讓教師、學生、課程、教學開始共舞，點燃火炬，照亮人性（ibid：212）。

然而，「第三空間」這個源自哲學與社會學領域的理念看似美好，其本身同樣引發了「如何應用於教育現場？」的難題。「我們要如何看見實際現場中的第三空間？」、「抽象第三空間如何在實踐中成為可能？」這些疑問同樣籠罩於一種笛卡兒心物二元論的成理論與實際斷裂之危機，而有待我們去澄清與解決。

回顧 Merleau-Ponty（1945 / 2002）所建立一套由「生活體驗」出發的「身體現象學」的主張：身體的本質和這個世界是具有不可分離性，身體本身就在世界之中，就像心臟在有機體之中，因此身體可以作為一種認識對象身體的身體、而非僅是觀念裡的身體；由此，透過「身體」能夠不斷的使可見的景象保持活力，



並內在的賦予生命養分。

顯然的，「身體」既是觀念的、理論性的，同也是具體的、實作性的，也具有一種跨越理論和實踐的鴻溝的特性，具有一種具現化「抽象概念」的機能。有鑑於此，本研究旨在提出一種透過「身體圖式」(bodily schema)作為「第三空間」得以具現化之研究方式，並透過實徵研究來發現課堂教學中「第三空間」的風貌及其背後的蘊義，以作為臺灣未來發展美育課程時的參考依據。

貳、透過「身體圖式」的取徑， 探究「第三空間」的可能

一、「第三空間」的意涵

主張「第三空間」的代表性學者為 Edward Soja 和 Homi Bhabha，前者從後現代思潮與馬克思主義出發探討在空間中生產的辯證關係，後者則從後殖民主義出發關注兩種不同文化相遇時，產生新融合的可能性。

(一) Soja 的「第三空間」之觀點

Soja (1996) 在「第三空間：航向洛杉磯以及其他真實與想像地方的旅程」中表示，1960 年代的 Henri Lefebvre 即開始以「選擇空間」作為論述其「三元辯證」(Triple dialectic) 的詮釋線索；而 Lefebvre 的三元即是透過「歷史性」的創造、「空間性」的生產、和「社會性」的關係構成，而發展出跨越一切視角，不侷限於專殊化，能夠用以解決傳統「主體—客體」、「連續—中斷」、「開放—封閉」的二元對立，並關注到「他者」(other) 的新可能。其中，空間性、歷史性、和社會性分別意指了時間、空間、以及「在世存有」(being-in-the-world)，而這種三元辯證空間架構是可以應用到所有層次的知識形構的，從存有論到認識論、理論建構、經驗分析、迄社會實踐。Soja (1996) 認為，Lefebvre 這種藉由關注社會空間面向的「生三成異」思路，即是一種存有論的三元辯證 (ontological trialectic)。

Soja (1996) 也由「生三成異」此發出，融合了城市地理學、後殖民主義、

女性主義等多元文化的觀點，立基在 Marx 傳統歷史唯物批判的立場上，找尋更多的「行動」空間。他描繪了三個空間：1. 空間實踐：感知的空間。2. 空間再現：構想的空間。3. 再現空間：生活的空間。他認為，這三個空間主要建基以「真實」物理世界為焦點的第一空間視角，和透過「想像的」第二空間再現來詮釋現實第二空間的視角，「第三空間」遂成為一種創造性的重組與延伸（Soja，1996）。對 Soja 來說，多元文化的差異形成了空間的來源，而透過一種「生三成異」（thirding-as-othering）的批判政略，可以開創了更多「第三空間」的可能性，帶來一種多元的、動態的、混雜的創造性。而透過這種對社會問題化而形成社會空間的辯證，我們更可以邁向一種空間化的存有學（spatialized ontology），在以我們生活空間為核心的社會理論基礎上，開啟我們的地域性抗爭，並使我們得以在、意識、行動上的覺醒上，發揮施展空間實踐的可能性（Soja，1989：137）。

（二）Bhabha 的「第三空間」之觀點

後殖民主義學者 Bhabha（1994）則試圖打破傳統「殖民／被殖民」、「主／奴」、「壓迫者／被壓迫者」的二元對立結構，強調文化的「混種」（hybridity）和「協商」（negotiation）過程中的不確定性（indeterminacy），並關注一種「交互認同」（interrogating identity）的生成（Bhabha，1994）而創造一種新的游移空間的意義——此即為可以不斷產生新的位置、結構與活動的「第三空間」。基本上，在 Bhabha 的第三空間中允許不同文化接合的可能性，也就是說，兩種異質文化透過相互接觸、交流與互動後，將以「混種」的型態出現，並給予新事物生成的新空間領域，而不只是限定在既有的、再現的、符應的統一形式。

Bhabha（1994）表示，當「第三空間」作為一種發聲的中介時，意義和關聯的結構都是矛盾的歷程，摧毀了文化知識的鏡射再製成為一種統整的、開放的、擴展的符碼；第三空間同時也挑戰了方法傳統同質性的歷史文化認同。由此，在文化混種的歷程中，讓一些不同的事物、新的事物、和未能視別的事物開始顯現出來，並透過對話、混種、溝通、交流而給予新意義與再進行協商的新空間、新思想、以及新觀念的形成（歐用生，2010：108）。綜言之，透過 Bhabha 強調「差

異」與「認同」之間的辯證歷程的「第三空間」，能讓我們可以從更多元的視野、更多不同的文本交織中，再發現世界的新意義與新價值。

研究者發現，儘管 Soja 和 Bhabha 關注「第三空間」的議題與面向不盡相同，但都反應出以下特性：

（一）跨越二元對立的分野，重視一種「游移性」（in-between）

Soja 強調了「感知空間」與「想像空間」之間的辯證，進以生成超越心物二分的「再現空間」；Bhabha 的「混種」概念也強調不同文化間的跨域接合；這兩者都反應出突破非此即彼的「游移性」精神。

（二）拒絕固定不變的真理，強調一種「生成性」（becoming）

Soja 的「生三成異」以一種衍生的動態行動而構成了對權威的批判政略；Bhabha 亦對於既有符應式知識的摧毀，並在開放狀態中讓新的元素納入混種的歷程；這兩者都蘊含了在多元辯證力程中有機運動的「生成性」。

（三）關切生活實踐的再生產，追求一種「再創造性」（re-creation）

Soja 的「再現空間」即強調行動的開展；Bhabha 關注「差異間認同」的形構；這兩者都反應出一種應用於生活實踐中的「再創造性」。

整體而言，「第三空間」的這三種特性正反映出 Greene（1995）所言的「存有驚奇時刻」；其讓我們從多元觀點審視知識、教學和學習，從深陷的知覺爬出來，像第一次去看、去想、去說，同時創造新的想像和存有（歐用生，2010：106）。只是，我們在課堂教學現場「要如何看見」像「第三空間」這種抽象的東西呢？

二、「身體圖式」作為一種探究課程與教學的「第三空間」之取徑

本研究認為，要將身體知覺與世界知識的二元對立接合起來（Shusterman，2008）即是一種「身體美學」（somaesthetic）的探究思維。因此，透過 Maurice Merleau-Ponty（1945 / 1962）在知覺現象學中所提及的「身體圖式」概念，或許可幫助我們探討如何將「第三空間」的理論轉化於實際應用之可能。

基本上，「身體圖式」（bodily schema）是 Merleau-Pont 立基於「前反思」與「知覺優先」（the primacy of perception）讓「意識／身體」不斷相互構成的機制。這種機制主要訴求研究者「將身體置身於世界情境的涉入」而回歸一種「前反思」狀態來進行探究。

（一）「身體圖式」的基礎假定：回到直觀的「自我與世界之接合」

Merleau-Ponty 認為，身體是種奇妙的東西，它能把自己各個部份作為世界的普遍性象徵來使用，而當人類透過「身體圖式」（bodily schema）就可以持續在世界中定位、理解世界、以及發現世界的意義。

因此，如果我們透過「身體」或「道成肉身」（the Incarnate subject）的直觀途徑與萬物相互關聯，即可緊密的和最初的生活世界產生境遇；即從而擺脫了著重抽象虛無的「我思」概念之理性主義，也可避免經驗淪為外在刺激給予物的客觀主義。（Merleau-Ponty, 1945 / 1962, 1968 / 2002）。基本上，透過「身體圖式」與世界接觸的方式，不僅是「理解世界」的認識論的，也同時涉入了「自我定位」的存有論範疇。簡言之，透過「身體圖式」，我們在認識世界的同時，也是在認識自己。

（二）透過「身體圖式」能看見「第三空間」的「游移性」之體現

Merleau-Ponty（1945 / 1962）主張，當我們透過「知覺的身體」開始體驗內與外、過去與現象之間難以名狀的現象時，身體感的運作會在我們直觀意向性中彼此轉換、穿梭不同身體運作模式，進而展現出綜合協調的「身體圖式」。基本上，「身體圖式」的運作並不是決定於外物的刺激，亦非主體心靈層次的感受，而憑藉著「新鮮的身體」（fresh body）（Merleau-Ponty, 1945 / 1962），其本身強調訴諸同步運用各種知身體知覺來看到、聽到、摸到、聞到世界與自己的共同存在，從而跨越心物二分。

研究者認為，Merleau-Ponty 的「身體圖式」所不斷協調共構而跨越心物二分，即可提供我們體驗「第三空間」的「游移性」特質之途徑。

（三）透過「身體圖式」能看見「第三空間」的「生成性」之體現

Merleau-Ponty (1945 / 1962) 主張，世界是既存的，但也同時從來沒有被完全構成。因此，人類在世界中透過身體來行動，開創各種的可能性，而這些身體的行動，並非單指純粹的概念而已，而是具體動態生成的特徵。龔卓軍 (2006) 則闡述，Merleau-Ponty 的「身體圖式」能夠不依賴概念而在身體感受記憶與預期之間進行對比與想像，並透過文字描述、視覺圖像的直覺表徵方式，呈現出身體知覺的共構樣貌。

研究者認為，「身體圖式」對「未完成行動」之關注，就如同 Heidigger (1950 / 2002 : 26-31) 提及一種「世界圖像」的自我敞開 (opening) 與去蔽 (unconcealment)；身體的意象表徵出主體置身於情感交織的中的運動狀態，就彷彿能夠看見電影動畫一般，或可幫助看見「第三空間」的「生成性」特質。

（四）透過「身體圖式」能看見「第三空間」的「再創造性」之體現

Merleau-Ponty (1945 / 1962) 認為，身體即一種空間，在我們透過身體產生運動的時候，空間也不斷的被創作出來。同樣的，「身體圖式」既非是被動的、受限的，也不是主動的、無限的，而是處於互動關係下的空間自由運動而不斷生成的。這種「身體圖式」的運作也像 Deleuze 與 Guattari (1980 / 1987 : 25) 所闡述「千高原」及其互為表裡的「地下莖」—「處於中間」(in the middle)、在「事物之間」(between things)，像是身處於漫無邊際的大草原，彼此並沒有分別，每個方向都可以自由前進，每個位置都可以是開始或結束。因此，研究者認為，「身體圖式」或能讓我們致力於「第三空間」的多元交互具現 (inter-embodiment)，並不斷詮釋出「再創造性」之多元可能。

整體而言，「身體的圖式」乃是一種立即經驗世界的方式，其讓我們將目光聚焦於「直接與原初的世界」(direct and primitive contact with the world)，(Max van Manen, 1990 / 2004 : 46-47)；研究者認為，透過身體與世界聯結的「身體圖式」以作為一種「化抽象為具現化」的美學探究新取徑時，能幫助我們用感性的、知覺的身體作為媒介，幫助我們「看見」教室裡「教師與學生」和「學生與

學生」協同互動而共構之課堂教學新風貌—「第三空間」的可能。

參、研究架構與方法

藉由「身體圖式」取徑，以探究「第三空間」的風貌之研究架構，如下圖 1 所示：「第三空間」原本是抽象的哲學概念，是心靈的、內在的、摸不著邊際的，但藉由「身體圖像」的探究取徑，即能將研究者體驗到實際的、具現的課程與教學交互具現之美，描繪成「第三空間」的具現化意像，從而得以讓進一步思考意象背後的教育意涵與蘊義，而作為美育課程實踐的反思參考。

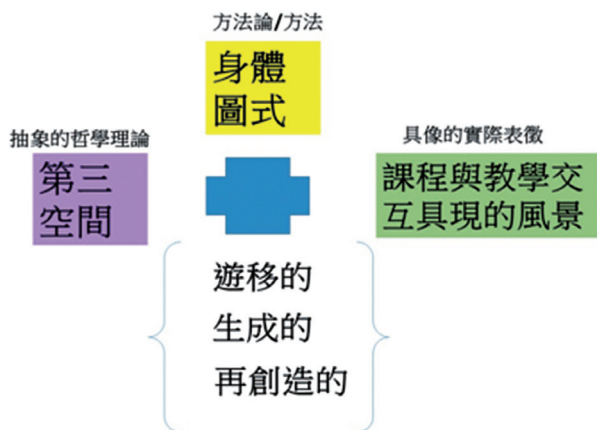


圖 1 透過「身體圖式」探究課程與教學的「第三空間」

在研究方法部份，本研究則採用個案研究方式進行，主要以一位在新北市都會區中型學校的小學教師（以下簡稱 Show 老師）及其任教二年級班級為研究對象，為期半年以上進行現場資料的搜集，並累積一年以上的事後訪談與循環對話。Show 老師任教的學校為大型學校，家長社經地位不錯，周圍社區環境亦便利發達；學校的教育願景為：「人教人使成為人」，其向來重視課程多元的發展，並積極進行人文教育的課程實踐，以落實孩子的五育均衡發展。Show 老師的課

程領域專長是「生活課程」，她曾參與了「生活課程」的縣市輔導團及中央輔導群的教師專業發展活動。

在 Show 老師的課程理念裡，生活課程的美感經驗主要展現在兩種特質：「課程地下莖與節點」以及「陽謀性教學策略」。首先，「地下莖與節點」意謂著課程並不是靜止不動的，而是動態生成的，是在不同機緣和情境下步入不同的分歧、不同故事的起始與轉折。Show 老師指出：「課程在不可預期、變動的歷程中，是藉由節點不斷向外延伸擴展的，因此，教師的教學目標和學生的學習活動是依節點而出現的」（Show-R，2012）。其次，「陽謀性教學策略」則訴諸，教師在有意與無意之間，透過強化新舊經驗的連結、激發聯想、引發學生好奇與興趣，進一步引導學生投入培養基本能力與素養的進行方向調學生主體的教學。Show 老師闡述：「教師不能放任學生自己決定想要學習什麼內容、想要如何進行教學活動，教學畢竟還是老師的主要責任，老師的聲音並不能被學生的聲音完全取代」（Show-R，2012）。基於以上個案具備強調「課程動態性」的特質，研究者認為確可適合作為本研究的場域。

誠如 Robert E. Stake（1995：xi）指出，個案研究的目的是在於從簡單的個案中補捉複雜的意義，儘管是一片小小的樹葉，只要我們仔細關注其身處情境脈絡下的互動關係，都能夠露出獨特與複雜性的意義。本研究透過真實情境中人們的獨特互動狀態的案例之研究，致力於讓讀者透過簡單的案例來了解「課程與教學交互具現的第三空間」在現場中的體現及其意義。資料收集部份，主要以參與觀察、半結構訪談、文件分析、影音媒體記錄……等方式進行，著重關注教學現場的脈絡性、在地感受性、確實性、與其成長，進以揭露課程教學宛如身體美學空間形式的特質。事後，並透過與老師及學生三角檢證的方式確保研究的信實度。本研究也根據 APA 手冊第六版（2009）的倫理規約重視參與者權利，以自願、誠信、不傷害為原則。

肆、研究發現與討論

透過「身體圖式」的美學探究取徑，本研究發現課堂裡的「第三空間」主要體現為下列四種課程與教學的交互具現樣態：

一、課堂裡的「第三空間」之一：「笑意表露」的身體圖式

就像 Jean-Paul Sartre (1948 / 1993) 呼籲我們透過非邏輯理論 (nological theory) 的方式來描繪我們在現象中的境遇，並在無定位、非反思的狀態，把握每一當下瞬間的行動，進而理解世界。當透過「身體圖式」進行體驗時，那種發自內心、不由自主的「笑意表露」，往往吸引著他人嘴角也開始揚起笑意。「笑意表情」感染似的讓在場參與者人產生共鳴，並體現於「忍不住笑了出來」的身體共構空間。小朋友們在對話中笑意的情感表露，體現出如同 Martin Buber 所云的「含納的愛」—不分你我玩在一起，就如同這個被創造的宇宙（林建福，2008：210），體現基於情感共構的世界真實。

（一）自主的表現空間，讓每位孩子臉上掛滿自信的笑容

在 Show 老師的教學現場中，學生在自在表現下散發充滿自信的笑容，藉由「笑意表情的身體」開創出「第三空間」的具現。

在 Show 老師課堂中兩兩小組討論或是四人小組討論的機會很多。很多時候「討論議題」就是主要的學習內容。Show 老師並不特意的找課外讀本作為補充教材；惟一固定的作業就是小朋友回家時針對這節課的心情日記，以及上課討論與觀察的記錄內容。這是因為，Show 老師覺得可以從作業中瞭解到學生學習的情況與感受。因此，Show 老師的作業，通常沒有強制小朋友回答標準答案，而是提供一種留白空間，讓他們能自主的表現出自我的認知與情意感受。正因可以自主與自由的表現屬於自己個殊性，學生總會樂在其中，而帶著笑容進行學習。

（二）自由的討論時間，讓學生自信的暢所欲言

Show 老師常在上課開始時即拋出某個議題或概念，她先在黑板上以概念圖

的方式示範與澄清，等提示完畢後，就會將時間交給小朋友們自行討論，自己則走動於各組之間來傾聽小朋友們的討論與對話，必要時才會介入提示。「學生為主的學習」正是 Show 老師心目中理想的教學期許：

三個小朋友正討論「餵食蓋斑鬥魚的飼料應該磨成粉？或是不用磨成粉？」。

左邊男生，帶著笑容堅持的表示：「吃飼料不健康耶！」

在 a4 紙上準備記錄的女生微笑而不以為然表示：「有得吃就好啦！」

右邊男生不急不徐的試圖提出想法：「可以把飼料磨碎、把飼料磨碎再給魚吃……。」

左邊男生輕拍了一下右邊男生的手，依舊堅決的說：「應該吃豐年蝦啦！寫豐年蝦啦、寫豐年蝦啦！」他對自己觀點很有自信，並積極爭取組員的認同。

右邊一位男生緩和異議：「把飼料磨碎，後面再加一條就好了。」透過鬥主協商的方式，稍後，小朋友們即可以從不同自主意見中再取得平衡共識。（研究札記，2013）

小朋友們從差異開展論辯，儘管意見不盡相同，在這個自主表現的時刻，人人都很有自信的參與交流，並樂在其中。

（三）幽默感激發平凡教學的共鳴樂趣

有一次 show 老師邀請大哥哥、大姐姐到班級向小朋友們分享蓋斑鬥魚的教學活動中時，事件中「滑稽的幽默感」讓陌生氛圍開始破冰，也引發了平凡教學中的共鳴樂趣：

Show 老師：「有沒有很期待大哥哥大姐姐來？」她走向後面檢視一下 PPT 的畫面並走了回來。小朋友：「有～～」依稀的聲音，此起彼落，小小聲的回答著。大哥哥：「太小聲了再說一次……！」一位戴著眼鏡、穿著藍色毛衣的男生握拳，激勵的喊著。

小朋友：「有」「沒有～」聲音依舊小聲，夾雜著正反兩面不同的意見

旋即，小朋友們立刻轉為哄堂大笑：「哈哈哈哈哈啊～」

此刻，身旁頭髮上繫著粉紅色髮夾的女生，從一開始淺淺的微笑，轉變成笑開懷的臉龐。（研究札記，2013）

當一堆陌生的面孔突然走進自己班級教室時，小朋友們一開始的感覺是顯得有點緊繃與放不開的，然而，臺前的這位大哥哥有意帶動現場氣氛，卻因為沒人響應而獲得「滑稽」的反效果；但在稍後因為預期落差卻又不以為意的情形下，原本的沉默與安靜狀態，突然被一種「幽默感」所包圍，「哄堂大笑」讓氣氛由原本的冰結狀態，瞬間熱絡起來，添加了驚奇，緩和了緊張，也建立起信任關係。

二、課堂裡的「第三空間」之二：「合拍相應」的身體圖式

老師和學生之間的互動方式，不只有正式的「傳道、授業、解惑」而已，師生之間可以進行互動遊戲，進以形成共同默契，其滲入生活的習慣，也形構了共享的班級文化。

（一）師生互動的默契遊戲，交織一片教室裡的文化

當小朋友們突然調皮搗蛋，或是 Show 老師想集中小朋友目光時。她會喊出：「拍三下！」的提示，一些小朋友們聽到了老師的「默契密語」，就會停止手邊的工作，拍起手來，眼神開始注視著前方的 show 老師，其他未聽清處或仍在狀況外的小朋友們，聽到了掌聲，也會從混亂中回復過來。當再度喊出「拍三下！」時，許多手掌的碰擊聲，節奏性的、有秩序的加入這個默契遊戲。當然，有時候 Show 老師童心使然，也會和小朋友玩了開來：

Show 老師說：「拍三下！」「趴～趴～趴」小朋友們拍著手。

Show 老師說：「拍四下！」「趴～趴～趴～趴」小朋友們彷彿更加賣力了。Show 老師說：「拍～～」停頓一下語氣，急促的說出：「七下」小朋友們更感興趣的發出「趴～趴～趴～趴～趴～趴～」有節奏的聲響。

「無限多下～」隨著從 Show 老師口中發出的指令後，掌聲之外，老師和學生也開始笑成一團。（研究札記，2013）

經歷共同參與的「默契遊戲」，人與人的關係更加接近；教室裡的每一份子，也在愉悅情緒氛圍下，進入下一個教學的活動。基本上，這些穿插在教學活動之際的微妙銜接活動，雖然不起眼，卻總是有效的凝聚全班的向心力、喚起身體共鳴，進而形構師生彼此的認同。

（二）學習的自我成就感，衍生餘音繞樑的迴響

Show 老師的生活課程中，除了「默契遊戲」的運用外，「熟悉音樂的響起」，也能夠吸引著小朋友愉悅的跟著唱和，歡樂歌聲登時揚起。有次，當 Show 老師企圖帶領小朋友們將公魚和母魚放在同一缸水中時，她讓小朋友們結合經歷過「跟著爸爸媽媽參與結婚典禮」的生活經驗，結合了音樂的音素，從事生活課程的擬人化學習：

Show 老師請一些小朋友們上臺擔任司儀、媒人公、媒人婆，講著吉祥的好聽話，講臺旁邊的 CD 播放機的 Play 按鈕也同時被壓下，莊嚴而慎重的「結婚進行曲」的旋律悠揚的響起。（研究札記，2013）

音樂課所習得的「西北雨」和「鱒魚」像是融入了小朋友與老師的日常生活之中，作為一種班級文化的主題曲，餘音繞樑、不斷的再生。就宛如一種課程的幽靈一般，雖然肉眼看不見，卻深深的影響著身處其中每一份子的行為舉止，與情感流露。但我可以肯定的是，隨著音樂的流動，正向的心流經驗也開始瀰漫於情境四周，營造出「共鳴課程美感經驗」的氛圍。

三、課堂裡的「第三空間」之三：「圍繞成圈」的身體圖式

課程教學必須考量到學生情意面向的感受、動機、興趣的引發，以及敏覺學生參與（student engagement）情況才得以真正發揮作用。研究者發現，在 Show

老師班級中的學生們「身體圍繞成圈」關注著教學主題任務時，正是體現出學為學習的興趣，積極投入而忘我的現象：

下課時間，為什麼這群小朋友寧願放棄玩耍的時間，而選擇待在教室、圍繞在某一個角落呢？走近一看，他們圍繞的正是 Show 老師所安排的「養殖蓋斑鬥魚與觀察」課程主題的魚缸。正值母魚剛產下卵，而公魚開始吐泡泡，將卵包覆起一層保護膜。在這個階段過程中，小魚隨時都會孵化出來。換言之，生命的奇蹟每天都可能在不知不覺間發生，轉變的關鍵點，也可能瞬間一閃即逝。所以小朋友們帶著興趣與關懷的態度，充滿期待的圍繞在魚缸旁邊（研究札記，2013）。

誠如歐用生（2009：24）指出，教學要求深度的投入、參與、產生親密感，才能帶來完滿和豐富的多元美感認知。就像藝術家投入於創作，產生美學的滿足，他失去了時間感，並與自身的作品合而為一。這些緊密圍繞的小朋友們，就是認同學習活動的意義與價值，才甘願放棄玩耍的時間，而更樂於把握當下的學習契機。他們全心全意投入時的眼神，透露出對生命驚奇的濃厚興趣。身體開始緊密靠近，以共同焦點為核心，圍繞出熱情的圓弧。

此外，在 Show 老師的課堂中，小朋友們也常被賦予有賴集體參與實作才能完成的任務，其強調身體力行、遠多於靜態的知識吸收。正像 Spriggay 和 Freedman（2012）說的「相互具現化」（interembodiment），小朋友們的身體在共同任務中與他者身體同在（being-with），共構出多元知識的生產。例如，當討論期末戲劇演出角色分配時：

有人說：「豬啦！」

其他小們友發出笑聲：「哈哈，他要演豬……」

有人繼續仰著頭看著其他夥伴說：「老虎！獅子！」

有人說：「怪物！」

這也引起一位小朋友脫口而出：「哈哈，好好玩喔！」

緊接著小朋友們也表達了自己對角色的期許，而當遇到有衝突時，其他

人就會提出協調的建議：「那你們兩個人交換角色……」（DV00367）

在團隊合作的時刻裡，教室裡呈現出鬧哄哄的氛圍，唯一不變是，當小朋友有任務有待完成時，他們通常就會圍成圈圈。儘管團體中總會存在一兩位帶領大家的領導者，有些人比較靠近中心，而有些人較疏離，但是注視的眼光，總會凝聚在一起，並沒有「那是不關自己的事」而只顧著自己的情形。

整體而言，一個人的熱情，很容易就消退，不能維持很久，但是一群人的熱情，卻能夠眾志成城、相互激勵。Show 老師的課程場域中，有趣的事物所吸引眾人圍成明顯的或潛在的小圈圈，正象徵著集體的認同感，讓每個人都能夠在相互依賴中，獲得支持與肯定的力量，並持續的營造出互惠增能的氛圍。

四、課堂裡的「第三空間」之四：「能量流動」的身體圖式

Show 老師也十分重視身體的學習。每當 Show 老師開始動了起來的時候，一股躍躍欲試的衝動，也牽引了在場者的共振，體驗出一種充滿能量流動的「第三空間」。例如，Show 老師邀請小朋友配合著音樂，透過想像力與身體的連帶來表演「小魚如何游泳」。熟悉的「鱒魚」旋律再度悠揚的迴盪於教室之中。Show 老師帶著神氣的笑容，插入旁白，引導著小朋友的演出：

好，現在我要變成魔法師囉！好現在仔魚慢慢的游起來了……
慢慢的遊，哇，今天天氣真好呀！我要去找我的好朋友，
我應該往那裡去呢？好吧！往左邊走，開始游，慢慢的游……
挨呀，怎麼遇到一塊大石頭呀！再往右邊遊好了，
哇，我看見敵人了，我趕快沉到水裡面去，
我貼在水底，貼很近、很近、很近……
貼下去很近很近很近……（DV00428）

Show 老師結合了故事、音樂、與幽默的語句，步步引導著小朋友們學習隨著音樂節奏、讓身體同步律動，體驗身體的共鳴。課程與教學交互具現的「第三空」反應的不只是認知意義，更透過身體表露出人的情感共鳴。

伍、研究結語：

反思課堂教學交互具現的「第三空間」之蘊義

藉由「身體圖式」取徑所發現課程與教學的「第三空間」其蘊義如下：

一、「第三空間」同時蘊含身體與心靈在世界中的接合

透過「身體圖式」實際體驗到的「第三空間」具現為栩栩如生的美好畫面，其不斷的湧現，不是靜止不動的，而是有視覺的、有聲音的、有動作的、有風的氣息，教室裡老師和學生的笑容、歡笑聲、肢體律動的活力……這些活生生的體驗統合為一種跨越疆界的型態，這也意謂了學生與學生、老師與學生、以及研究者與師生的身體開始接合、打破了彼此的界線。此讓美學課程的研究者能夠感同身受的體驗與反思著一種同時蘊含身體與心靈對的理解——一種課堂教學中的「吾一汝」關係結構。

二、「第三空間」充滿了情境中「靜默知識」的生成

透過「身體圖式」在現場體驗「第三空間」的具現並非只是語言的觀念式符應，而是「美感時刻」的心流共振時，以一種「留白」的「寂靜之音」型態，等待著人們透過直覺把握住（Catch）那瞬間「非預設、非先驗、非符應」的共鳴感受。

有別傳統課室研究總是將焦點置於「教師說了什麼？」及「學生回答了那些內容？」卻忽略除了有聲的語言，在靜之中學生或老師的表情、身體反應的回饋樣態……本身即有盡在不言中的美學蘊意，正等待我們去用心品味。就像是 Heidegger (1950/1993) 所言：在「居有大道」(Ereignis) 之中的「道說」(Sage) 一面對世界時儘管是沉默的，卻能在不說之中道出更多。這也是現象學強調的「在黑暗中書寫」—透過用本質直觀方式「回到物自身」，進而感知到「第三空間」所充滿的「靜默知識」(Tacit Knowledge) 在情境中生成之蘊義—一種「大音聲希」的身體美學。

三、「第三空間」可進行蒙太奇的拼貼，幫助我們詮釋多元美學實踐之意涵

透過「身體圖式」在現場體驗到的「第三空間」的具現，並非只能是固定的、靜止不動的定格畫面，而是可以用「蒙太奇拼貼」手法不斷的解疆域化、再疆域化，根據刺點（punctum）¹進行空間的不斷再創造，詮釋出多元美學實踐的意涵。例如本研究描繪的「笑意表露」身體圖式、「合拍相應」身體圖式、「圍繞成圈」身體圖式、「能量流動」身體圖式，都正是從刺點開始延伸，採用蒙太奇拼貼方式所進行的再創造，這賦予研究者多元詮釋課程美學意涵之無限可能；其可讓我們在回顧美學課程的實踐時，去除記憶中早已確認的疆界，模糊疆界可辨識的標幟，並重新將疆界重新標幟（歐用生，2010：154），持續的喚醒美感的知覺與理解，進以促進美育課程的創新與超越。

整體而言，藉由「身體圖式」取徑的探究方式，可以幫助我們打破「身體／心靈」、「主體／客體」、「主觀／客觀」的二分，開始「看見」抽象的「第三空間」的具現化，進而「看見」人與人及人與世界之間的緊密關聯。這提供了美感文化創生的沃土，也賦予課程與教學繼續前進的活力，並豐富每一位參與者的生命經驗。

¹ 「刺點」（punctum）是 Roland Barthe（1915~1980）談論影像時的概念：相較於理性的文化知識所促成人們理解的「知面」（studium），「刺點」則是藉由感性的瞬間局部震動力，從細界中擴展出整個畫面。筆者在此使用這的字的用意在於論述，「第三空間」的「解／再疆域化」並非是基於預設規準來決定其疆界的，而是取決於研究者當下情感共鳴所激盪出來的空間再生產性。

參考文獻

一、中文

- 林建福 (2008)。布巴哲學的教師圖像。載於林逢祺、洪仁進 (主編)，*教師哲學：哲學中的教師圖像* (頁 203-217)。臺北市：五南。
- 歐用生 (2009)。尋找教學的詩性智慧。*研習資訊*，8，19-26
- 歐用生 (2010)。課程研究新視野。臺北市：師大書苑。
- 龔卓軍 (2009)。身體部署：梅洛龐蒂與現象學之後。臺北市：心靈工坊文化。

二、英文

- APA (2009). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. New York, NY: Routledge.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. (Brain Massumi, Ed. & Trans.). MI: University of Minnesota Press. (Original work published 1980)
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heidegger, M. (1993). Unterwegs zur sprach. In 孫周興 (Eds. &Trans.), *走向語言之途*. (Original work published 1950)
- Heidegger, M. (2002). Holzwege. In F. Young & K. Haynes (Eds. &Trans.), *Off the beaten track*. (Original work published 1950)
- Merleau-Ponty, M. (1962a). *Phenomenology of perception*. (C. Smith, Trans.). London: Routledge and Kegan Paul. (Original work published 1945)
- Merleau-Ponty, M. (1962b). L'oeil et l'esprit. In J. Wild & J. M. Edie Levin (Eds. & Trans.), *The primacy of perception*. IL: Northwestern University Press.

(Original work published 1947)

Merleau-Ponty, M. (2001). L'Union de l'âme et du corps chez Malebranche, Biran et Bergson. In Paul B. Milan (Ed. & Trans.), *The incarnate subject: Malebranche, biran, and bergson on the union of body and soul*. New York, NY: Humanity Books. (Original work published 1968)

Sartre, J. (1993). *The emotions outline of a theory*. (B. Frechtman, Trans.). French: Carol Publishing Group. (Original work published 1948)

Soja, E. W. (1996). *Third space: Journeys to Los Angeles and other real-and imagined places*. Oxford, UK: Blackwell.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Shusterman, R. (2008). *Body conscious: A philosophy of mindfulness and somaesthetic*. New York, NY: Cambridge University Press.

Van Manen, M. (2004)。 *探究生活經驗：建立敏思行動教育學的人文科學*（高淑清、連雅慧、林月琴譯）。臺北市：濤石文化。（原作出版於1990年）

特色學校課程美學理論 建構與實踐之初探

陳伯璋 法鼓文理學院講座教授
盧美貴 亞洲大學幼教系講座教授
陳玉芳 國立臺南大學課程教學研究所博士生
陳鳳卿 國立臺南大學課程教學研究所博士生
董泓志 國立師範大學教育研究所碩士生

壹、前言

臺灣近一、二十年來的教育改革，雖承載著眾多的期待，然而由於實踐的成果卻令人失望，因而引起一連串的批判與反省，並開始重新檢視教育的本質與學習的意義為何不斷失落，學校教育是否能承擔教育改革的重責大任？

另類教育的產生，就是對傳統學校教育的不滿所提出的另一出路，就其地位而言，是一種「邊陲」或「邊緣」角色，但它對主流思潮及學校教育危機的另類批判，實有其可貴之處。

個人多年來參與「另類學校」創建及提供建言，深刻瞭解從「邊陲」發聲的重要，這或許可喚醒主流教育的反省，亦可作為正式學校教育的「一面鏡子」。

有趣的是，臺灣在長期另類學校的理論建構及實踐的過程中，發現到這些學校所實施的教育內容，卻有不同型態美感經驗的教與學。例如，宜蘭縣的慈心華德福中小學，係以 R.Steiner 的古典美學為架構所開展的人智學建構；道禾實驗學校，以東方思想為核心在課程與教學中，到處可見美的旋律。然而鑒於另類學校的差異性頗大，若要落實此一理想，提供一般學校的參考，以當前學校發展的現況觀之，似仍有不少挑戰及落差。

因此文試圖將最近課程美學發展之新取向，尤其是 a / r / tography 作為理論基礎來檢視一所具有課程美學特色學校實踐的經驗，以此作為一般學校推動課

程美學實踐之前的 pilot study，並檢驗過去課程美學所建構理論之周延性。如能在此個案學校經由理論的檢討並運用合作性行動研究來提升實踐的品質，相信可為一般學校提供較為妥切的策略或方案而不致於使理想落空。

貳、特色學校發展與課程美學

一、特色學校發展之省思

臺灣真正進入特色學校的發展，是受開放教育風氣的影響，臺北縣政府自 1994 年選擇 20 所國小實施「開放教育」，隨後由於本土意識抬頭，鄉土教育的推動，也以國民中小學為重要平臺，例如教育部 1994 年公佈國小課程加設鄉土教育活動，並頒佈「國民小學鄉土教育活動課程標準」，因此各縣市可依地方不同特色及需求發展學校教學活動，以結合社區資源及學校特色。

近年來，教育部為因應少子化衝擊、偏遠小學轉型及走讀臺灣政策落實，於 96 至 98 年度推動第一階段的「校園活化空間暨發展特色學校」計畫，意圖活化教育資源、凸顯學校經營價值，爾後並根據三年的實施結果，評選出十大特色經典學校，一時蔚為教育話題。適時《商業週刊》於 2009 年 2~3 月間，從全臺 2,613 所公立（含公辦民營）小學中選出 104 所學校，進行以「百大特色小學」為專題的連續報導，認為「臺灣的小學教育改革，正以你想像不到的的方式，在各地如各色花朵，多元綻放，為過去臺灣僵化的教育，帶來新的視野、新的做法」，更引發教育界及社會各界對「特色學校」的關注與討論。第一階段推動的「校園活化空間暨發展特色學校」計畫，主要為活化校園空間，結合在地之特色自然資源與人文環境，依據各校特殊條件，規劃出系列性的學校本位課程活動，以延展學校的教育功能，尋找偏遠學校的存在價值與新生命力，另一方面透過示範案例的整合來逐步推展至全國各偏遠迷你小學。自 2007 年實施以來，總計有 736 校次送件參加評比，經評審核定補助 317 個方案，每案給予 30~80 萬元之補助款，總金額 1 億 5 仟萬元。

接續第一階段計畫，教育部於 99 年度開始推展預計為期三年的「推動國民中小學整合空間資源與發展特色學校」（以下簡稱教育部特色學校計畫）第二期實施計畫（教育部，2010），做為特色學校發展的一種資源、平臺及肯認。從該方案的內涵，與第一階段（96-98 年）以偏鄉、小學及遊學為主軸相比，第二階段（99-101 年）方案除了鼓勵一般學校的廣泛參與之外，其方案內涵所鼓勵的特色學校發展重點為在地素材與發展利基、空間活化與資源整合課程轉化與教學創新，以及社區協作與策略聯盟（范信賢，2011：271-272）。

綜上臺灣「特色學校」的發展乃源自「開放教育」及民間另類學校的衝擊，更由於教育改革的激勵，因此乃有持續的發展。近十年間教育界更掀起了營造學校特色的浪潮，這些創新性作為，包括環境意象與學習空間的營造、校本課程方案的發展、學校經營運作的模式等，呈現了多元與活潑的創意性特色；然而，學校在營造特色時，有流於為特色而特色，模糊了學校教育的核心本質，呈現學校特色外貌時，亦有流於媚俗之例，迷失了學校教育的核心目標，因此，合宜的教育理念與對教育目標的理解，是體現學校特色真正價值的基礎（陳聖謨，2013）。

因此，無論從特色學校概念所具有的多義性以及項目的繁雜性而言，特色學校發展必須以「教」與「學」為核心進行轉化與連結，將孩子視為教育的主體。活化教育體系的能量，需體認到學校特色發展本身是建構的、創生的和詮釋的一種草擬空間。特色學校的發展受「校本位課程發展」的影響，因此強調學生的「自主學習」，學校特色與社區資源的結合（尤其是鄉土特色），所以在許多特色校的課程發展中，莫不在彈性節數，課後社團活動中，或是假日時間，安排多樣的學習內容，以提升學習成果及彰顯校特色；過於「穩定」易導致官僚僵化，過於「彈性」則易陷入混亂無章；於此，教育工作者所需要的智慧是創造學校特色得以發展的「彈性」，並讓這樣的「彈性」所創造出的活力，得以回饋成為變革體制「穩定」的基石（范信賢，2007）。

由上分析，一般學校或特色學校的課程發展，大都將「美感教育」放入括號（存而不論），課程與教學美學已變成「懸缺課程」（null curriculum）。而少

數「特色學校」雖有美感教育的 sense，但非主要內容。陳伯璋、張盈堃（2007）提及：「課程美學所要彰顯的是教師和學生，皆能投入學習活動中，如此的課程才是活的課程，在此課程中，學生能找到意義，能透過美感受悟的相互引導，獲得全面覺醒的自主性。師生主體經驗在課程實踐中，相互交錯編織著新的意義。」因此，如何發展特色學校成為美感教育推動的搖籃，實有探究及推動的必要。

二、課程美學研究新取向

（一）課程美學探究的重要性

長久以來，受到實證主義影響，整體教育論述是工具的、效率的語言，缺乏教育本質一回到人的存有之省思。因此當 Schwab（1969：1-23）登高一呼課程領域瀕臨死亡（moribund）的狀態時，著實撼動了穩固的課程王國，他認為傳統的課程概念及其研究已經無法繼續其任務並改善教學，亟需新的觀點以發現新的問題。繼之，當 Huebner（1976：153-167）更沉痛地說出「課程已死」時，這乃引導如 Pinar 意識到教育論述語言的單調造成人類心靈受到禁錮，整體教育缺少生命和願景，於是，Pinar 問道：我們可以在沒有生命和願景的跑道上奔跑嗎？換言之，跑道上的奔跑只帶來身體的勞累，還是伴隨智性的成長與靈性的提昇，這才是教育人員必須思索的課題。Pinar 在《理解課程：歷史與當代課程論述研究的介紹》（Pinar、Reynolds、Slattery、Taubman，1995：63）一書中挑戰了傳統課程概念，反思課程論述瀕臨的垂死窘境外，更重要的是提出新的語言豐富了課程的論述，將課程視為政治的、種族的、性別的、現象學的、後現代的、自傳的、美學的、神學的等文本，並隨著時代潮流陸續加入新的文本論述。如此一來，讓課程論述因跨域而豐富起來。課程美學亦即在此再概念學派中受到重視，然而，欲瞭解課程美學則必預先認識「美學」，進而理解為何課程需要美學理論？美學究竟能夠為課程帶來怎麼樣的意義與可能性。

課程美學主要是來自課程探究典範轉移下的一種研究取徑，並在美學再概念學派與後現代主義影響下開展課程美學之探究。主要採取兩種途徑：一是課程為美學探究的對象，二是以美學理論應用於課程研究。在美學探究中，課程視

為藝術創作歷程與作品，強調美感經驗，並運用如文學與藝術批評方法於課程鑑賞中。美學探究重視理解與詮釋課程現象顯現的獨特性與意義和傳統社會科學研究方法差異之處在於運用許多藝術探究方法如藝術為本教育研究（art-based research）觀點，以詩歌、戲劇、音樂、視覺藝術等藝術形式創作與探究課程，特別強調表現、美感、多元表徵、偶發、創意等特質。其次，應用美學理論研究課程，主要從不同美學理論出發，例如杜威實用美學、批判美學、生存美學等觀點分析、理解、詮釋、並建構課程理論與實踐。

國內學者歐用生詮釋 G. Vico (1668-1774) 的「詩性智慧」(poetic wisdom) 認為課程研究與發展應重視此一智慧的核心思想，即教師及學生所具有的想像力、創造力、好奇心、善用感官知覺，經由口語表達和對話學習，在音樂、祭祀慶典等生活中，一起創造新奇有趣的 curre (歐用生，2010：143-149)。換言之，課程是靈性，詩性的旅程，是師生共同參與探究和共享經驗之美的歷程。課程的美學理解從感官知覺出發，深化豐富認知理解的能力。然而，無論是美學探究或課程美學，皆強調走出與工具理性不同的跑道，在美學的語境中將課程理論帶往新的認識論，方法論，及更具有意識覺醒、社會轉型的批判的力量 (Becker, 1997; McDermottl、Daspit、Dodd, 2004)。

(二) 課程美學研究新近發展：a / r / tography 的興起與應用

a / r / tography 主要係加拿大英屬哥倫比亞大學 (UBC) 教育學院的 Rita Irwin, 及其同事 de Cossen 教授和研究生們，自 1994 年以來發展的研究方法論，以 a / r / tography 成為一種方法論始與藝術家、研究者與教師在實踐工作中持續探究，並分享探究的過程與結果。在 a / r / tography 中，研究者和參與者是合作的社群，a / r / tography 的實踐是跨領域的，如舞蹈家、教師、音樂家等在一起合作成為藝術家 / 研究者 / 教師探究者，帶進彼此的關心、好奇與動機，創造探究的情境，如：分享藝術創作並邀請觀眾回應，或產生預料之外更多豐富的作品。

a / r / tography 建基在 Aristotle 三種知識形式：理論之知 (theoria)、

實踐之知 (praxis)，以及創作之知 (poesis) 的西方傳統的知識分類。以研究者對於理論之興趣、教師對於實務問題的關心，以及藝術家的創作旨趣，讓 a / r / tography 產生相互連結的基礎。其次，從 Dewey 的美感經驗，強調做與受經驗的連續性，以及知覺行的統整，導向個體完全投入後獲得意義、情緒與實踐上的滿足，也提供了藝術家、研究者與教師彼此相互學習的空間，這是一個結合知 (knowing)、行 (doing) 與創作 (making) 的教師專業發展的路徑。Irwin、Cosson (2004) 在其著作 a / r / tography : Rendering Self through Arts-Based Living Inquiry 一書中，藉「透過藝術為本的生活探究描繪自我」。「藝術家」、「研究者」與「教師」三位「藝」體，Irwin 以「/」消弭了 Aristotle 三種知識論的界限，提供了融合認知、實踐與創作方法論一個嶄新的視野。

當藝術家—研究者—教師從事理論、實踐與創作的工作，包括三種角色的關連及其認同，也包含了三種知識形式—理論、實踐、創作間辯證的關係，將三種形式從階層高低平置與交流對話。a / r / tography 中角色與知識形式的交織辯證重要性在於消弭傳統知識位階，其挑戰性在於類別之間與內部文本交互的複雜性，因此，從事 a / r / tography 意謂著游走往返三種角色與知識形式 (in-between)，藝術創造、學術研究和教學專業在「本質性」、「獨特性」與「跨越性」的後現代性格重塑，於是有了深度的「第三空間」，重新梳理與重新理解教育現象，同時也重新發現其深藏的意義與看見從未看見的問題。這種解構性的「跨界學習」，讓我們重新思考「教育」與「學習」的本質，要將教師培育成為像專家一般的教師？還是轉移到養成探究能力的教師？以及不斷永續學習的「學習」專家？D. Schön (1983) 提到實踐行動中的反思 (reflection in action) 與對行動的反思 (reflection on action) 中的教師實踐知識，以及 Ted Aoki 的間際 (in-between) 論述，教師在藝術實踐與研究中反思角色與專業認同、理論與實務之間辯證，並檢視與分析生活經驗裡，我與自己、我與社群的關係，並且重新建構社會結構、學術知識與自我認同等意義的歷程，Aoki「間際」的概念強調超越線性，非此即彼的觀點，讓跨邊界的思考、創作與實踐有了更具創造力與豐富性的可能 (Pinar, 2004 : 21 ; 洪詠善, 2013) 藝術家的敏銳，研究者的探究，以及

教師投諸的熱情和創造的學習，三者共舞的集體智慧與行動力，「轉化」、「昇華」、「創造」與「修正」的經歷，將使教師在專業發展中不斷充實美感經驗。

1. a / r / tography 與生活美學

所謂 a / r / tography 是一個混合的、實踐性的研究形式。在 a / r / tography 中，理論、實踐與創造是相互交融、是一種互動關係，藝術家—研究者—教師在彼此的學術與意圖間協商溝通、探索與理解。a / r / tographer 就像藝術家、研究者與教師一般的生活著，其實就是有知覺地活著、敞開心胸面對複雜性與不同的視點看世界。a / r / tography 即行動研究亦即生活實踐。a / r / tography 是活出來的，而不是做出來的，在創作與書寫中思想和行動交織通過詮釋學循環（反思—行動—反思—行動）更新自我。Whitehead 認為詮釋學循環是一種參與的理論，當個人與理論詮釋對話時，同時帶進個人的經驗與價值，然而這不是意圖控制的解釋，而是為了更深刻理解的再詮釋。

總之，a / r / tography 是一種關係探究方法，也是一種行動研究，特別是對於教育的美感經驗探究的重要研究方法，它將理解轉化為完整的經驗，將經驗轉化為多元的理解（Springgay、Irwin、Kind，2008），因此研究者在 a / r / tography 能夠深入理解教育與藝術現象，教育與美感經驗之可能關係。當研究者宣稱從事 a / r / tography 探究即意謂著對世界的探究是處在一種持續的藝術創作中，透過藝術形式的書寫過程中賦予深刻複雜教育現場深刻的意義。

a / r / tographer 即美感經驗的創作 / 探究 / 實踐者。教師的美感經驗，將是開啟學生創造和想像的「美麗之眼」，而在教學目標與重心，即是不斷地找尋這些美麗之眼。但他也在歷程中省思藝術家和教師的雙重關係，認為教師必須知道自己和創作之間的距離，距離太遠會失去藝術的生命，但距離太近又會忽略教學的本質。作者希望學生把自己視為藝術家，而不是把自己視為學生而已，這個過程使得創作對學生個人變得更具有意義，若能放下藝術教師的身份去扮演藝術家和學習者的角色，便能使藝術創作和教師的職責更為接近。

a / r / tographer 不僅重視藝術課程（如戲劇、音樂、繪畫、舞蹈等）角色在課程中的重要性，也重視用想像力作為美感經驗傳達的途徑。他們認為若是教師具有想像力，所施行的課程能明顯地產生教育的正面效果。在施行想像力於課程的期間，a / r / tographer 也會體會到想像力必須要具體些，才有可能在課程裡完成實踐。藝術不是為某事而教，但是必須自己學會探索如何產生藝術學習的方法學。此外，善用隱喻（educational metaphors）使抽象的教育本質具象化。Alex de Cosson 將隱喻化為想像力的一種形式，訓練學生比喻和類推可增加理性邏輯外的詩性特質。美感常是凸顯在洞察間的視線之外，雖未說出口，但可感知到心照不宣的想法，隱喻非常尊崇不言而喻的神聖感，所以隱喻的訓練可以讓學生自己探索他們所認定的美。Alex de Cosson 認定自己是行動研究者，以內省式的研究，用一首散文詩的形式完成自我，並且對自己的旅行投注超越一般的凝思。

由於 a / r / tography 成員的身分大多是藝術家，因此他們在看待教學時的美學，所著重的面向常在創作和人兩部分。在創作的部份，A / R / T 的美學是經驗取向的，尋找美感經驗裡值得紀錄的成份，然後將之概念化而形成作品。Nicole Porter 認為教學歷程擁有的美是個人的、生活的；而就人的部分，師生的互動本身就是美的交流，因為豐富了彼此的視野和美感經驗，並且透過一同創作，而獲得藝術性的成長，對美的感知也因而提升。最後，個人（無論是教師或是受教者）經由美感經驗的成熟，對自我生命也帶有鑑賞的眼光，這正是完整的美學。

在文化研究的傳統裡，從文本分析與批評的取向，轉向非化約論的方式，針對文化進行社會分析。在文化研究的陣營裡，Paul Willis 創造了日常生活中的紮根美學（grounded aesthetic）這個概念，Willis（2000）使用藝術來詳細說明人類意義製造的素質：人類的生存不只是藉由製造與重製他們存在的物質條件，並且人類的生存也是藉由意識到他們寓居其中的世界與場所。他認為「這是一個文化的生產，就像意識到他們自己作為其文化世界中的演員。意義製造的文化實行，本質上乃是自動自發的作為認同與自我建構的面向：我們在自己的文

化世界裡創造了我們自身」(ibid.)。換句話說，藝術作為精練與壓縮意義所製造的實作，這發生在每天人類施行與互動的核心裡，限定與不可化約的素質。這也是處於人類慣常使用物體與表達等，以及在與他者的關係和環繞於我們的物體與物質下，在日常生活世界中產生美感經驗並與賦予生命的意義與價值。

綜上所述，a / r / tography 強調藝術家 / 研究者 / 教師的共同參與，這不僅是美感經驗的共基，同時也提示協同行動研究的必要與可能。這正是本研究的理論基礎，也是方法論的依據。

2. a / r / tography 與身體美學

人的身體是身心靈「三位一體」的，而人的身體本來就是「課程」的一部分。理性主義的崛起，嚴格的劃分身心靈，身體被視為次等或在課程重要內涵中流離「失所」。學習與自己把玩樂的過程有很重要的意義，藉此可以了解自我，經由與自身身體的接觸與活動協助自己開發肢體，同時學習幫助他人發現自己；從「把玩自己」(play yourself) 開始，因為把玩自己而發現、開發自己和幫助他人，不只用視覺更是用身體實實在在的表現與感受，也呈現肢體無限開展與變化的特質(盧美貴、王華陵，1996)。

(1) 身體在審美知覺的重要性

所謂知覺(perceive)就是從表面或超越表面進而理解與發現意義。但並不是每一個訊息和事情都會創造出意義，只有在下列兩個條件都達到時，才會有意義。事件是在個人知覺中呈現(present)；我所知覺的對象，是顯示在我的身體中。客體(object)不存在我的思想，而是存在於我的身體；我的身體可以紀錄客體的存在或消失。我們不能限制所有的知覺都在身體中，當肉體跟世界的連結不再被意識所影響，而是被反思取代，知覺就脫離了身體。審美對象將自己放在感官之前，即刻邀請感官體驗。身體並不是要去了解客體，而是客體參與身體發出的命令。透過身體審美對象產生了統一(unity)，特別是歌劇和舞劇，同時顯現不同的感官覺知。身體總是建立了相同、相互感覺轉移的系統。因此總是在給予身體「多變性」(diversity)之前給予「統一性」(unity)。審

美對象在它們能夠喚醒身體時參與身體的慾望滿足身體。對於審美客體的呈現。意義本身就會在身體中流轉，意義可以被感覺（feeling）讀出，也可以被反思建立出來。身體總是能連結知覺（perception），通常身體對於日常的客體通常只在於使用它們的動作，而不會產生沉思。我們應該將美的事物如花、藍天和樹木放在審美客體的表列中，審美知覺有時會違背自然。身體無法獨自進行審美沉思，必須有審美態度。這就解釋為了有助於審美經驗的產生，「身體」是必須被開發與舒展。

（2）審美經驗能幫助保持感覺的深度

感覺（feeling）是一種感受性的能力，對於世界的感受力，對於知覺世界的一種傾向與習慣。我們在人類深度的印象中經驗事物的深度。我們被一個隱藏深山的森林或湖泊所吸引，因為它給我們發現一些可發掘客體核心秘密的真理（truth）。在海洋深度的土地上有哪些陌生的動物潛伏？甚麼城堡在沉睡的森林中隱藏？這是無盡隱藏的誘惑。但是所有隱藏的東西並不是不可預期的，也許在路上就會遇見一個驚奇。無論如何住在一個非預期發生的情感中會喚起他的力量，隱藏的價值只在於它的挑戰及面對挑戰的勇氣。在隱藏中有一種堅定不移與令人崇敬的感受。勇氣是對於人類的深度最初的證實，在冒險中勇氣會被喚醒。隱藏的深度召喚出人類的內心深度，「深度」不是最遠的但卻是最困難的。我們在情感的經驗中連結我們自己。因此在這裡所謂深度不是過去，是我們現在以過去和我們是甚麼來辨別自己的統整經驗。這是三重經驗：首先，我們以我們自己構成一個融合的單位並合而為一，不管我們暫時性的擴散；其次，我們在經驗中找到過去的價值，藉此我們確定自己的實質性，而是一種存在的肯定；最後，我們經驗不可抵抗的時間流，因為過去的時間並不是被廢除，不會被遺忘或是拉長距離。因此我們經驗內在給予我們深度，但不是過去本身有深度，真正影響我的是在過去和現在遇到的自己，在我運用我所構成的過去時，深度就自然而然產生了。審美經驗就是幫助我們的感覺進入生活與生命深度中，發現身體的意義與價值。

（3）肢體的活化與課程的生成

身體課程注意到個體存在（being）關係的、社會的與倫理的含義，而這樣的存在是與其他不同身體聯繫在一起的（being-with），也注意到諸如身體邂逅等不同知識的生產（Springgay、Freedman，2010：229）。身體課程開放主體性，並且在主體性與肉體的存在、物質性之間游移生成（in-between），將普遍具現化的感知能力轉移至對於身體與知識差異性的理解。身體的反應乃與意識結合，身體與意識乃是不可分割的整體，這打破了笛卡兒（Descartes）的心物二元論，身體的反應乃是社會文化建構的一部份。「相互具現化」（interembodiment）強調個體存在的具現化經驗從未是私人的事件，而這種經驗總是以與其他人或非人類身體的持續性互動作為媒介來進行（引自歐用生、陳伯璋、周淑卿、范信賢，2009）。「相互具現化」提出「身體的建構與身體知識的生產，並不是由個別、自主的主體（身體）所創生，身體知識與身體是在不同身體間的混合與邂逅中所創生出來的」（Springgay、Freedman，2010：230）。傳統教室座位的安排就妨礙了「相互具現化」和身體的境遇，學生排排坐，只看到同學的背後，卻遭遇到教師的直接凝視，這種現代教室的規訓使「看」（look）成為壓制的策略，非人化的「看」更強化了身/心、自我/他者間理性主義的疆界（歐用生，2010）。

Descartes 顯示出「我在思，故我在」；而 Merleau-Ponty 則顯示出「我有身，故我在」這樣的一種思維，認為身體即主體，我有一個身體，我透過身體得以在世界中活動。就目前的課程學術領域的探討，強調身體課程是透過身體的活動，或者像是觸覺、味覺等感覺來感知世界與認識世界；而具現化的課程強調身體的接觸，身體的疆界是流動的、可相互滲透的，這是一種認知的方式，體驗自我與他人的關聯。「角色」綜合肢體、聲音與情意等元素，成為戲劇與生活中的靈魂；角色的變化與創造，來自於深刻的觀察，觀察是角色重要的原動力與創造的來源；角色的觀察、表達與創作，提供了一個生動而有趣的學習歷程。角色創造與運作的方法，可經由深刻的觀察，與肢體、聲音的孤立處理，表達創造出非常多特殊生動的角色；透過肢體「孤立分解」，身體由上到下用新的

觀察細體，繼而發現每個角色特殊的關鍵點。

3. a / r / tography 與環境美學

學校建築（school buildings）是教育精神的象徵，他不僅受建築哲學（philosophy architecture）的影響，更受教育哲學上原理與原則的影響；英國首相邱吉爾說：「人類創造了空間，空間塑造了人類」（We Space Our Building And They In Turn Our Lives）（林勤敏，1987）。可見環境對人類行為以及學習心理的影響。

「環境美學」（Environmental Aesthetics）即為研究人類與其所身處之自然及社會環境，如何透過美感連結以達和諧關係的學科，主要目的在促進人與環境的和諧關係，使人藉環境審美，瞭解人與環境相互依存及生態平衡的重要性。西方的環境美學哲學最早紮根於 18 世紀歐洲的傳統藝術美學。19 世紀中葉時，北美興起一股理解自然世界的審美新途徑浪潮，認為自然的審美方式不應是中立、靜觀及不帶價值或侷限在畫框裡，而是用審美的參與來欣賞自然，即將自己投入到自然及荒野中，成為自然的一部份，才能深刻體驗及感受自然環境的整體之美。

環境美學是一種融入環境的美感體驗過程，藉由視覺、嗅覺、聽覺及觸覺等感官知覺系統的刺激，使人產生心情愉快、心曠神怡的舒適與愉悅感。過去許多實證研究皆證實，環境美學在提昇人類身心靈品質上扮演著重要角色。

建立尊重自然萬物生命的環境倫理觀，進而改變自己的生活方式，並採取行動以珍惜、保護環境的完整性。它帶領我們反思人與環境的關係，反省自己對待環境的態度與行為，改變利用及操控環境的功利思維，建立正確的環境倫理價值（高佩瑤，2012）。

除了有形的環境之外，a / r / tography 環境美學更重視三位一體的「協作」。教師是如何藉由藝術課程，努力建立豐富的智能連結，而其中最令我們關注的是 a / r / tography 在建立豐富智能連結中所扮演的重要角色：a / r / tography 被視為一種研究探究（inquiry）的形式、一種教育策略、以及

一種創造活動。對於教師而言，要學習如何同時以研究者與藝術家身分進行探索，不僅是全新概念，更充滿著挑戰。如此一來，便須再進一步強化教師們再度思索本身在教育實務與藝術方面的增能，進而更能提供學生機會，以探索及體驗類似的經驗（Irwin，2012）。當代藝術則是一種於個體間、群體間與組織間，以及脈絡間展開對話之關聯性目標。關係藝術（relational art）與觀看物體或想像概念無關，而是尋求可提供觀者作為貢獻或回饋之各種事件。這些事件將發生於特定地點、位置或情況下，以提供期望用心融入之人員一個參與空間，這就是所謂的共存條件。a / r / tography 以為「三位一體」的協作就像由基生葉植物（Radicals）轉變成莖生根植物（Radicants）。常春藤是一種莖生根類（radicants）的植物，會隨著不斷蔓延而長出新根，而基生葉類（radicals）的植物則不同，它們會因為種植於特定土壤中而決定本身的發展；如同草莓的吸芽（suckers），茅草（couch grass）的莖幹也屬於莖生根類，這些植物隨者初生根長初次生根。根據不同的表面及地理環境由莖上長出根鬚，隨著不斷生長，逐漸地將本身融入於空間當中（Irwin，2012）。憑藉曾經動態且互動式的主體，在連結環境的需求即被連根拔除的外力夾縫求生，擺盪在群體化及個體化間，游移於身分認同及對他者敞開之間。

當每一個體感受到主體性的尊重而沒有階級之分時，莖生根藝術家便可自由混合與交融，並增添與複製各種技巧、構想及身分，當不同語言、文化及經濟背景的學生與教育者團體一同學習時，課程內容變成為根生莖延伸的持續論述。當代藝術家藉由多種呈現形式及或社群工作，轉譯他者的生活經驗，以檢驗其他人的生命故事。莖生根式的主體性，也許能被定義為呈現世界的新模式：作為融和虛擬及實體之零碎空間，而在此空間中時間便代表了另一種空間向量。

a / r / tography 正藉由瞭解莖生根式的教育達成此一目的，而此種教育也描繪了各種教育層面與美感跨形式環境美學的精神內涵。這種跨形式的文化對象（cultural object），僅留存於承先啟後的脈絡間。憑藉各種線索－模糊地交織在線條當中－文化對象將原有特性與得自於異域舞臺之特質相互融合。

本研究係建立在 a / r / tography 的理論基礎之上，並將其視為一種方法

論，在環境美學、生活美學及身體美學等層面，探究個案學校在這三方面理論建構與實踐。

參、研究方法與實施

一、研究方法

本文為檢視特色學校課程美學理論建構與實踐之可能，因此對研究對象乃立意取樣選取個案學校（新竹市 XX 國小，以下簡稱個案國小）該校於 1999 年創立其校園建築及空間規劃，係由社區、學校，校長教及家長共同參與，環境美學充分展現，更重要的是藝術與人文領域始終為學校主要的發展重點之一。為配合藝術與人文學習領域課程之實施，邀請藝術家參與該領域課程，學校實施藝術教學活動，以表演、作品展示等方式，加強學生藝術欣賞與創作能力；分享藝術創作歷程，提供學習經驗，以促進學生之藝術學習興趣；培訓藝術種子教師，提昇教師之藝術教學技能與課程品質；協助策劃藝術教育與推廣活動，結合社區資源發展學校特色；進而營造校園藝術環境，提供藝術資訊，培養學生藝術人文涵養。

自 97 年至今，個案國小在不同年段，利用藝術與人文領域以及綜合課的時間，由藝術家與導師共同帶領孩子覺知肢體、體驗空間，進而激發孩子的創造力；於此同時，教師亦透過藝術與人文之教師研習增能，由藝術家及教師自主成立「藍天工作坊」教師社團，在每學期始業式以各種形式的肢體創作進行表演，至今已在各學期的始業式演出四場以上；賦予孩子對親師關係的另一番詮釋與感受。由此可見，該校是探討課程美學實踐的代表性學校。

本研究第一年採文件分析及文獻探討，將國內外特色學校與課程美學的相關文獻報告，進行閱讀與分析，作為本研究的論述基礎。其次對個案學校進行了解與安排觀察與訪談，在確定研究架構及內涵之後，依據文件分析發覺知現，邀請參與研究協作的另類學校教育工作者進行團體座談，並提出第一年「特色課程」觀察進行的細節（如程序、省思），期能獲致協助順利進行研究。後續則針對學

校協作人員進行訪談及活動觀察，做進一步的深入瞭解。訪談及觀察進行前，先透過協商取得研究同意，並預擬研究簡要說明及訪談大綱，提供參考。除了當場筆記內容摘要作為輔助記錄外，在徵得同意之下，也同時輔以數位錄音或錄影記錄。在研究進行中，會邀請校外藝術家、專家學者與研究者和教師共同討論觀察結果及省思。第一年結速前則參考文件分析、訪談及觀察的資料，參照「另類學校課程美學之理論建議與實踐」研究結果，進行案例研究，以深入分析其理念、歷程及成效，作為第二年合作行動研究的基礎。

第二年研究方法主要是採合作行動研究，結合校外藝術家的參與（組成人員，除研究者2人外，包括3名藝術家，3位低、中、高年級教師），更具系統觀的考量「學校結構條件」及「課程美學行動」的相互作用性，以發展、實踐並省思深具美學意涵的「特色課程」方案（即「陽光三合院」、「陽光四季慢生活」及「陽光傳奇故事」等活動實施），第一階段（上學期）後再與個案學校研討其改變及深化的可能性，共同評估研擬行動方案，並進行檢核省思等，持續到第二學期末為止。本研究第二年除上述參與人員外，另配合該校與「合流」計畫葉佩如教授（藝術家）共同進行研究，以探究環境美學的特色，另外邀請一位而視覺藝術家及另一位駐校藝術家（表演藝術）則分別參與行動研究之「生活美學」（透過心靈繪圖）及「身體美學」實踐部分。

延續前一年的「陽光舞四季、節氣慢生活」課程，孩子學習順應大自然的節奏、應和土地的心跳，跟著節氣過生活，在這片土地上樂活、慢活、愛生活。103年度的校慶，孩子們更將關注的焦點擴大到家鄉的土地與河流，「環境的問題，究其根本，背後是文化的問題」人類的生活與環境息息相關、環環緊扣，這引得孩子深深思考：「創造未來美好的生活，我能做什麼？」活動中，邀請各界達人，包括都市農夫、環境藝術家、生活行動家等，藉著市集擺攤的型式，呈現他們對環境、對自然、對生活的理念和態度，孩子們也將自己所學轉化成展演活動與博覽會的型式，邀請大家一起來，重新思考與檢視，勾勒一個理想的符合環境倫理的生活藍圖。

二、研究期程與執行進度

表 1 本研究期程及進度如下：

表 1 研究甘梯圖

年度		2013-2014							2014-2015						
		月份							月份						
工作內		8-9	10	11-12	1-2	3-4	5-6	7	8-9	10	11-12	1-2	3-4	5-6	7
1	與協作學校進行研討，建立共識	v	v						v	v					
2	文獻蒐集與整理	v	v		v		v	v	v	v		v		v	v
3	協作學校之文件分析、訪談		v	v		v									
4	合作行動研究，建構課程美學方案、並付諸實現									v	v	v	v		
5	結合學者專家，進行諮議研討		v		v		v		v		v		v		v
6	研究資料整合分析						v	v				v	v	v	
7	撰寫研究報告						v	v						v	v
進度累計百分比		5	10	15	20	30	40	45	50	55	65	70	80	90	100

第二年研究接續第一年研究結論及建議後自 103 年 08 月至 104 年 7 月

之間，進行聯席會議與研究場域觀察、參訪及座談，此外本研究為落實 a / r / tography 的精神，因此邀請兩位藝術家（如前述）參與「教師培力工作坊—心靈繪圖」的課程與行動研究，它們一起與研究團隊及教師們一起進入研究場域與現場教師實，進行邀約，藝術家以「教師作為社會領袖」為定位；以「守護、傳承、看見」為價值；以「延續、創造、領航」為開創，作為「教師培力工作坊—心靈繪圖」的宗旨。實施七次的教師增能計畫。

「教師培力工作坊—心靈繪圖」以不同的主題引發教師探究自我生命的底蘊與價值。其成功的關鍵在「教師」：教師的想法、眼光、和作法，影響深遠。學校要先支持「教師」，然後「學生」才可能獲得支持和成長；支持「教師」的做法，便是讓「教師」無所畏懼的「做自己」——可以放心的展現自己的想法、憂慮、關懷、和想做的事等。

因此，「教師群」能否彼此互相欣賞、協作、形成「團隊」？以讓教師能量的展現是加乘的狀態。要讓老師們相互欣賞，首先要讓每一位老師都被「看見」，也就是每一位老師都能自在的展現自己的想法、歷練、或才華等。未來世代即將邁入「樂」的境界，教育界要率先展現「樂」的精神，也就是「和而不同」。本研究在進行中充分感受到教師團體互動互信及分享確實是美感增加的關鍵。

本研究即以 A / R / T（藝術家 / 研究者 / 教師）一起共同研究設計美學課程單元，並以行動參與七個單元活動，此一課程設計及單元說明如下：

（一）課程設計

1. 混沌：有什麼過不去的？（心結、關切）
2. 空間：自己的內在空間（外在、內在）
3. 時間：如果記憶是一條線（過去、現在）
4. 定位：將自己安置在哪裡？（點、線）
5. 構成：自己和世界的面貌？（自己、世界）
6. 小成：無憾？最想表達的是？（價值、實踐）
7. 回顧：心靈拼圖 & 小型座談：和而不同—「樂」的開展

（二）課程開展

「教師培力工作坊—心靈繪圖」七個單元分別以七堂課來進行從2014 / 12 / 11一直延續至2015 / 6 / 25才告一個段落。參與此工作坊教師群，其授課領域並不限於藝術與人文（音樂、視覺與表演藝術），而是廣邀閱讀、鄉土語言、社會、健康與教育、電腦領域等專長教師。讓不同領域專長教師匯集一堂，開啟更寬闊的交流視野，並在每段心路歷程相互分享生命的體悟，創發多元思維的面貌。

對於學校教師群而言，心靈繪圖課程無疑是一次全新的「心經驗」。學習坦露與坦誠相見並非易事，若不是共學團體的成員與講師值得信任，恐怕難以成事。課程進行之初，可以感覺大多數成員雖抱持觀望的態度，卻也能配合藝術家郭老師的說明，畫出當日主題（過不去的心結或關切的事）。待分享時刻一到，大家一起共同解讀每張畫作，從不同的觀看角度、體會的感受，與自身的經驗、思維、價值觀相連結，拋出各種觀察和關懷的語彙。最後，郭老師精闢地點指出關鍵處，甚至是畫者本身從未覺察的糾結，就此膚觸的話語撫慰了傷者的痛，關閉的心靈得以輕啟門扉，讓陽光尋隙灑入黑暗的角落。自第二堂課起，有一位老師首先分享自己的生命故事，圖文並茂的PPT和哽咽的聲音，滴滴落入了每個人心中的那畝田裡，澆灌了在荒田下愛的種子，紛紛冒出了嫩芽，一時滿室鮮綠，充滿了無窮的生機。透過這次成功的表述，A老師順利接下第二棒，也帶動了其它同事一棒接一棒分別上臺，用情頗深地緩緩說著自己的生命故事，遂而打開相互「訴說心語」的途徑。培力課程已然是針與線，郭老師這位裁縫師拿起心靈繪圖的針穿入美感生活的線，在教師群間的生命軌跡上穿梭，從小我做起，凝聚大我，縫製出團隊美好情誼與共事力量的新衣裳。

在研究第二年結束前，進行期中及期末二次諮詢討論會，以反省及檢討行動方案實施的結果，作為結論與建議。

肆、研究發現與結論

臺灣的課程改革，多著墨於教學模式、教學技巧與教材教法資源的改善進行，相反地，校園學習環境所形構的潛在課程並未受到應有的重視，因此，教學革新往往停留在工具理性所反應層面上，以致實施的效果常被打折扣甚至扭曲（陳伯璋，1993：90）。

在個案國小歷經二年的觀察與行動參與，驚奇花朵處處，美學馨香撲鼻，研究團隊踩踏藝術殿堂，一步步輕啟門扉，如沐春風，課程美學的實踐，無聲勝有聲，落筆前細細咀嚼，期能將觀看的感性視角轉而為研究的科學理性進行呈現。

茲就兩年研究結論如下：

一、以學校為軸心的環境美學，帶動了社區空間美學的實踐

研究第一年，我們從外來的角度窺視個案國小的建築與設計，發現一所「有表情」且充滿「童趣」的城堡，而以研究者的角度，看見了「參與式」的設計理念與原初的設計發想，在融入教師與設計者的積極對話之後，才發現，學校空間如何以具體形象被創建。然而，作為「有機複合體」的橋樑，環境中的主體（學生）說了什麼、感受什麼、看見什麼，是校園規劃者始料而未及，但它卻喚起「參與式」概念的應然與實然面必要的檢證，當學生賦予建築物、文化產物或遊戲切近生活的意義時，語言符碼的意義便已生成，形成學生文化的一部分，展延了環境美學的意義。

如何將特色學校的思維，從理念、空間規劃，轉化而為資源整合的課程美學實踐議題，研究第二年，在陽光國小的正式課程與社區藝術家的「合流」計畫相遇了，這場與生態邂逅的計畫與教學活動，學習主體遂進入以情意為中心之潛在課程的感官激盪。

課程設計在學生學習的歷程中處於一個靈魂的位置，教師本身經歷過「藝術治療」與「華德福」的洗禮，運用畫作搭配「濕水彩」，興之所至，加入詩的書寫，帶領孩子由繪畫進入環境與人的關係，意境雖難以言說，卻得以透過文字賦

予環境一花一草一河一景活潑生動的生命。對教師而言，以環境為師，開展視野與框架，踩踏課程美學之足跡。

此外，該校「校園整體規劃報告書」提出三大設計理念，包含：（一）讓校園成為每一個人都可以學習的場所。（二）充分發揮校園所在的環境特色，成為教學的資源與教學特色。（三）學校應對社區開放，是義務性的社區文化中心。在個案國小參與「合流」計畫的過程中，學生實地踏查南門溪，覺察與省思生活便利所造成的環境傷害，開啟了對居住環境的關懷，環境議題因此往前邁了一大步，進入環保議題的探究。

這個以個案國小為軸心所發散的圓，究竟有多大？學生使用的是建構於「家、學校、社區」意象之建物，無論是迴廊、採光、遊具，到三合院、土地公的保留，都承載了陽光國小在環境美學的意圖；外在於個案國小的半徑，能拉多遠？從寫作課、自然領域、到藝術與人文的課程設計，教師的熱忱，確實將學習指向一扇看得見、並能持續實施的具體行動上，這座活力四射的城堡，正帶領孩子感知能力與直接鑑賞的經驗，擴展到校外空間（尤其是社區）。

二、教師美感經驗的增能，奠定了親師生共構的生活美學經驗的基礎

Doll（1998）指出，我們的生活世界並非完全的穩定，亦非完全的彈性，而是穩定與彈性互為交織（within）生成的狀態。過於「穩定」易導致官僚僵化，過於「彈性」則易陷入混亂無章；於此，教育工作者所需要的智慧是創造學校特色得以發展的「彈性」，並讓這樣的「彈性」所創造出的活力，得以回饋成為變革體制得以「穩定」的基石。

分析個案學校課程發展的經驗，亦展現著「穩定」與「彈性」交織的思維。首先，學校團隊體認到學校特色課程發展本身並非只是一套等待被實施的計畫，而是建構的、創生的和詮釋的一種開放空間，需要透過實踐和對話不斷的動態修訂。再者，三合院課程並非完全與學習領域無關而逕行設計的主題教學，在課程發展時，陽光先檢查了既有學習領域的內涵，先將學習領域視為「穩定」的部分，看看在這樣的基礎上如何「彈性」地融入或增補三合院課程。待三合院課程運作

成熟之後，它會成為另一種「穩定」的力量，又能回頭促使原來穩定的學習領域有更多「彈性」活化的可能性，全面且永續地帶動學校本位的課程發展（范信賢，2011：280）。

個案國小有一股由學生、教師、家長三者共構的強大生命力，教師與學生所具有的想像力、創造力、好奇心以及善用感官知覺的特質，創造了新奇有趣的陽光獨特學習圖像；圖像的勾勒，絕對不是一、兩位老師所能創造，本研究設計增能培力工作坊，提供教師、藝術家、研究者合一的（a / r / tography）一個平臺，透過藝術家的導引，教師回溯原生家庭、凝視成長的印記、專業生涯的抉擇、高潮迭起的教師際遇交替……迸發這無數驚喜的「存有」，是研究團隊在行動研究這一年當中最深受觸動之樂章。

藝術教育的精彩在於多元與寬闊，理解藝術與人文教師的生命故事，對於其展現的教育哲學有跡可尋，相同的視覺藝術，卻有不同的哲學思想與表現途徑，每個人皆能在藝術天地找到心之所向、意之所屬。唯能撼動固著的心念，並在意念與作為上有所改變者，將逐漸踏入生活美學之境。

藝術家為心靈繪圖工作坊調配了六道菜式，由「混沌」、「空間」、「時間」、「定位」、「構成」、到「小成」，從研究對象的自我價值、創作力的演變、因為時間空間產生的自省與衝撞，到與孩子的相遇與相知，並逐漸形成自己的教學模式與風格，經過一步步推移，一次次解構，這份蘊藏在最深處的自我透過畫作、色彩、意象漸次挖掘耙梳，我們終於看見教師從沈重變輕盈的身影、從規範到開展的教育眼光，雖僅短短七個月，我們完成了一幅蓄勢待發、動能十足的教師圖像。

三、學生透過身體美學的律動，展現比文字更豐富而多元的美感經驗

「美感」是由心而生，透過視覺、聽覺，甚至於觸覺等感官的接觸，知覺到對象物的特質，所產生的一種高層次的心靈感受。「美感」也常因個人對「美」的不同經驗，有不同的解讀，如柏拉圖曾經提出「美就是有用的」、「美就是視覺和聽覺所生的快感」等等。一般大眾對「美感」的看法殊異，觀點雖有不同，

但是「美感」的真義多少都能觀照得到。綜合觀之，「美感」是需要透過美感經驗來感知與獲得，藉由視覺、聽覺、觸覺等感官，體驗與美感對象的互動下，從中擷取選擇，產生滿足的快感，並能理解而覺知。而美感經驗的過程中，主體會因客體的美感特質而引起的情緒感覺，這是美感經驗中的情感成分，此外，美感經驗亦具有認知的內涵，乃是主體在經過思考之下，與客體所做的連結或互動所以「美感經驗」也包含了：知識（knowledge）、傳達（communication）、知覺（perception）、情感（emotion）等四個面向。

個案國小確實地配合藝術與人文學習領域課程之實施，邀請藝術家參與該領域課程，實施藝術教學活動，以表演、作品展示等方式，加強學生藝術欣賞與創作能力；分享藝術創作歷程，提供學習經驗，以促進學生之藝術學習興趣；培訓藝術種子教師，提昇教師之藝術教學技能與課程品質；協助策劃藝術教育與推廣活動，結合社區資源發展學校特色；進而營造校園藝術環境，提供藝術資訊，涵育學生藝術人文素養。

藝術家對於靜與動，有別於一般人的敏感度，二年來觀察陽光國小的表演藝術課，上課的氛圍寧靜不躁動、放鬆不隨便，表演藝術家老師採取賞罰分明、恩威並濟的風格經營課堂班級秩序。運用認真且嚴謹的態度、堅定卻溫和的語氣，要求脫序的孩子依循課堂堅持的氛圍，重新調整不經心的態度或慵懶的行為。兩年分別在不同年級觀看教師與學生的互動，課程設計從自由逐漸到結構，step by step 的課程安排，呼應身體對聲音、環境、想像、韻律等不同元素的召喚，學生的肢體影像比文字蘊含更多符碼，而身體經驗與記憶的積累，將課程美學的範疇向前推進，完成藝術與人文領域之外，更寬闊的身體美學面向。

綜上兩年的研究發現，課程美學的理論與建構，仍需建立在美學的基礎上繼續充實，尤其各個不同流派的觀點，不易形成單一典範，晚近 A / R / T 的發展在課程美學實踐方面，確實提供了較為可行的引導，然而藝術家 / 教師 / 研究者能否真正「合體」，也仍存在不少挑戰。本研究以 A / R / T 為行動研究的準據，雖見其不少令人驚艷的結果，尤其教師經由美感經驗的激發，其增能的結果，有利於學校課程美學的推動與落實，但如何不增加其工作負擔，實須學校行

政的合理安排與支持。在學生方面，對於美感經驗的知覺與省思，研究過程中，尤其「合流」計畫展現的「環境美學」最具成效，而且由學校走向社區的實踐，已擴展了「美學」的領域（走入社區）。此外，藝術家的參與，也著實發揮了加乘的效果，對學校、教師、學生與家長美感教育的落實都有正面的價值，只是，特色學校可以有此契機，而一般學校是否能有此條件，仍有相當的挑戰。

無論如何，課程美學在藝術家／研究者／教師，學校／社區的整體有機的聯結下，確實可以適度提升學生的美感經驗，對教師增能及學校文化的塑造亦有助益。為傳統學校教育的發展，提供了另一種可能的希望。

參考文獻

一、中文

- Berleant, A. (2004)。《環境與藝術：環境美學的多維視角》（劉悅笛等譯）。重慶市：重慶出版社。
- 方永泉 (2006)。J. Huizinga「遊戲人」的觀念在教育美學上的啟示。《中等教育》，50(4)，26-45。
- 王子銘 (2005)。《現代美學基本範式研究》。山東市：齊魯書社出版。
- 石振弘 (2004)。與陽光共舞。《Cheers 雜誌》，42，114-119。
- 朱光潛 (2008)。《談美》。臺北市：金楓出版社。
- 吳振廷 (2006)。以參與式設計反省當前的臺灣建築設計教育—教育部「創意學養計畫」鐵板經驗之研究（未出版之碩士論文）。中原大學建築研究所，桃園縣。
- 李雅婷 (2002)。《課程美學探究取向的理論與實踐之研究—以國小藝術統整課程之教育批評為例》（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 李澤厚 (2002)。《美學四講》。臺北：三民書局。
- 周怡君 (2007)。《教師即陌生人——一位教師探索課程第三空間的生命敘說》（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- 周淑卿 (2005)。課程的美學探究範疇之建構—當前的問題與未來的方向。《課程與教學季刊》，8(2)，1-14。
- 周淑卿 (2006)。《美學取向課程探究的範疇及可能途徑之研究》。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（報告編號：NSC95-2413-H152-009），未出版。
- 林素卿 (2009)。美感經驗對課程美學建構之啟示。《東海教育評論》，3，43-70。
- 林勤敏 (1987)。《學校建築的理論基礎》。臺北市：五南。
- 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。

- 范信賢（2007）。學校教育變革的思維。*研習資訊*，24（5），103-111。新北市：國家教育研究院。
- 范信賢（2011）。舞動陽光：特色學校的課程發展。載於陳伯璋（主編），*教育的藍天—理念學校的追尋*（頁 271-283）。新北市：國家教育研究院。
- 涂志賢（2009）。再概念化學派的課程美學探究及其對課程研究的啟示。*教育資料與研究雙月刊*，88，93-110。
- 財團法人臺灣大學建築與城鄉研究發展基金會（1999）。新竹市光鎮國小校園整體規劃報告書。
- 高佩瑤（2012）。*環境美學*。取自 taiwanpedia.culture.tw/web/content?ID=100693
- 張盈堃、陳伯璋（2012）。批判取向的美學創造與體現：以汐止夢想社區的民眾劇場為例。載於陳伯璋（主編），*課程美學*。臺北市：五南。
- 教育部（2008）。教育部國民及學前教育署補助國民中小學藝術與人文教學深耕實施要點。*教育部主管法規查詢系統*。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL046918>
- 陳伯璋、盧美貴（2009）。「慢」與「美」共舞的課程—幼兒園新課綱「美感」內涵領域探源。*兒童與教育研究*，5，1-22。
- 陳伯璋（2005）。*課程研究典範建構的新取向：論課程美學探究的必要性及其限制*。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（報告編號：NSCNSC94-2413-H032-011），未出版。
- 陳伯璋、張盈堃（2007）。來自日常生活的教育學院社區、課程與美學的探究。*教育與社會研究*，12，41-72。
- 陳伯璋、張盈堃（2008）。*課程研究的批判與實踐*。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（報告編號：NSC96-2413-H434-001-MY2），未出版。
- 陳伯璋、張盈堃主編（2007）。*學校教師的生活世界：批判教育學的在地實踐*。臺北市：師大書苑。
- 陳思玓（2011）。*彩色夢想的陽光—自然、人文、愛的真情紀事*。新竹市：陽光國小。

- 陳聖謨（2013）。特色學校的下一站。*師友月刊*，550，14-18。
- 陳錦惠（2004）。*教學歷程中教師美感經驗之研究—Dewey 美感經驗的觀點*（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院課程與教學研究所，臺北市。
- 陳麗文（2008）。*閱讀、對話與遊戲：國小綜合活動課程美學之探究*（未出版之博士論文）。國立政治大學教育研究所，臺北市。
- 彭富春（2007）。*身體美學的基本問題*。取自 http://philosophyol.com/pol04/Article/aesthetics/a_general/200504/1649.html
- 曾榮華（2005）。*一位國民小學校長課程領導實踐智慧之研究：課程美學探究取向*（未出版之博士論文）。國立臺中教育大學國民教育研究所，臺中市。
- 馮朝霖（2001）。另類教育與全球思考。*教育研究月刊*，92，33-42。
- 黃世孟（1996）。國民小學落實開放教育學習環境之學校建築課題。*空間雜誌*，78，120-128。臺北市：空間雜誌社。
- 黃齡瑩（2010）。從推動社會藝術教育政策建構文化國力之研究—以文化公民權、公民美學及臺灣生活美學三大運動為例分析。*藝術論文集刊*，15，41-59。
- 楊俊鴻、歐用生（2009）。「第三空間」及其課程美學蘊義。*教育資料與研究雙月刊*，88，69-92。
- 賈馥茗（2007）。*融通的教育方法*。臺北市：五南。
- 廖順約（2011）。表演藝術如何開發兒童的肢體。*美育*，184，32-39。
- 劉悅笛（2010）。融入「生活美學」的當代「環境美學」。*應用倫理評論*，49，73-86。
- 歐用生（2008）。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），25-3。
- 歐用生（2010）。*課程研究新視野*。臺北市：師大書苑。
- 歐用生、陳伯璋、周淑卿、范信賢（2009）。*美學取向課程與教學之理論建構與應用期末報告*。（編號：NAER-98-12-H-2-02-00-2-02）。新北市：國家教育研究院籌備處。

- 蔡明哲（2004）。H. Giroux 批判取向的課程美學：抗拒與轉化對教師教學實踐的啟示。《高應科大人文社會科學學報》，1，169-186。
- 蔣勳（2006）。《天地有大美》。臺北市：遠流。
- 盧美貴、王華陵（1996年10月28日）。肢體的活化與行動。《國語日報》，教育專刊。
- 蕭沛矜（2011）。《課程意識之行動探究：以參訪學習為例》（未出版之碩士論文）。國立東華大學課程設計與潛能開發學系，花蓮縣。
- 蕭振邦（2000）。大地美學：其議題探究與可能開展。《鶴湖學誌》，25，100-141。
- 謝金安（2011）。《原天地之美：當代環境美學自然美感欣賞模式的反思》（未出版之博士論文）。國立中央大學哲學研究所，桃園縣。
- 鍾添騰（2009）。《課程美學探究方法之研究》（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- Sato, Manabu（2012）。《學校的挑戰：創建學習共同體》（鍾啟泉譯）。上海市：華東師範大學。（原著出版於2006年）
- Schiller, F.（1989）。《審美教育書簡》（馮至、范大燦譯）。臺北市：淑馨。（原作出版於1967年）

二、英文

- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world*. Bloomington: Indiana University. Boston: The Beacon Press.
- Becker, C. (1997). The artist as public intellectual. In H. A. Giroux, & P. Shannon (Eds.), *Education and cultural studies-toward a performative practice*. New York: Routledge.
- Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. N.Y.: Teachers College.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Huebner, D. (1976). The moribund curriculum field: It's wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6 (2), 153-167.

- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens a study of the play-element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Irwin, R. L. & Cosson, A. d. (2004). *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Canada: Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L. (2012). Becoming pedagogical through A/R/Tography (pp.53-64). Paper presnted at Conference of Exploration and Construction of Aesthetic Experience: A / R / T Based Educational Research in Taipei, Taiwan.
- McDermott, M. & Daspit, T. & Dodd, K. (2004). Exploring “Theatre as pedagogy” : Silences, stories, and sketches of oppression. In Gaztambide-Fernandez R. A. & Sears J. T. (Eds.), *Curriculum work as a public moral enterprise*. USA: Rowman & Littlefield.
- Pinar, W. F., & Grumet, M. R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Debuque,
- Pinar, W. F. (1998). *Toward new identities*. N.Y.:Garland.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?*. London: LEA.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. N.Y.: Basic Books.
- Springgay, S. & Freedman, D. (2010). Sleeping with cake and other touchable encounters. In Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook*. N.Y.: Routledge.
- Willis, P. (2000). *Learning to labour in New Times*. London: Routledge.

另類學校課程實踐中身體美學之探究

洪詠善 國家教育研究院課程及教學研究中心 副研究員兼中心主任
亞太地區美感教育研究室共同主持人

前言

開花或舞蹈莫非勞動，
當身體不是為取悅靈魂而創損，
或者，當美不是因其絕望而發生，
當沉迷的智慧不溢自子夜的膏燵。
啊栗子樹，偉大深根的開花者，
你究竟是葉，是花，抑是幹？
啊旋向音樂的身體，啊閃光一瞥，
我們怎能自舞辨識舞者？



啊閃光一瞥
啊旋向音樂的身體
啊
我們怎能自舞辨識舞者

2011.10.15 Jyhshair
另類學校課程實踐中身體美學之探究

— W. B. Yeats

(1928 / 1998, 楊牧編譯, 葉慈詩選)

愛爾蘭詩人葉慈六十歲時參訪一所小學後寫下這首《在學童間》。舞蹈中舞者的身體隨音樂如花綻放，我們怎麼能夠分辨舞者與舞蹈、勞動與藝術、身體與心靈……？葉慈說：人為取悅靈魂而折損身體，此「形為心役」的麻煩和中國詩人陶淵明在《歸去來辭》中「心為形役」的問題一樣，皆將身體與心靈二分為工具與目的，造成身心互役互損的困境。當身體被視為勞動的肉體時，那麼這個無知覺、無靈魂的軀體如葉慈詩中的葉、花、幹，而非一株偉大深根開花的樹。也

如陶淵明為五斗米折腰的身體，而非自在安命的生活。身體不同於肉體，當身體能夠宛如一株盛開花朵的大樹，圓滿且自在安命地活著，那麼這個身體已經掙脫工具或目的的桎梏，但是如何可能？

學校教育裡教師與學生的「身體」大部分時間安坐在教室裡，師生互動權力框架中呈現三個關鍵字：規則（rule）、規定（regulation）、規律（routine）的潛在課程，課堂裡教師係看門人、資源分配者、特權授予者、時間監控者，結果形成了延遲、欲望否定、中斷與分心的教室生活，學生要學習的是「忍耐」，即學習將身體行動從感覺與情緒中抽離出來（Jackson, 1968）。因著不同機緣走進台灣國中學校課堂，一個班級裡約有 30 位學生，他們大半時間係坐在教室裡學習，或挺直腰桿專注聽著講台上老師滔滔不絕地說著、或支著下巴若有所思呆望著、或索性趴在桌上夢周公，問他們為什麼睡覺？為什麼不專心上課？往往回答都是聽不懂、很累、很無聊，或直接表明：「我很想走出教室，但是怕被處罰，只好睡覺……。」可想見身體必須高度的忍耐，並忽略或否定任何感覺與情緒，然後呢？繼續忍耐等待下課、放學、與畢業。學校教育該是這樣嗎？學校教育還能夠怎麼樣？

回到「身體」，本文要從美學觀點探討學校教育裡「身體」的意義，如何掙脫無感覺無意識無止盡地忍耐，邁向圓滿自在與安適的有感身體，依美國實用主義哲學家 Richard Shusterman 的說法，即是「身體美學」"somaesthetics"，並定義為身體意識之學，他指出美學研究只有從身體出發才能實至名歸地回歸到真正意義上的「感性學」。原來，「美學」語源來自希臘文" *aesthesis*"，意思是感官感知之科學，德國哲學家 Baumgarten 在 1750 提出「美學」以補充邏輯科學，並使美學具有實踐的價值，美學係提高人的感知能力與感官意識，並能夠欣賞與表現藝術與美的事物。不過在西方悠久的美學傳統中，從柏拉圖、循著基督教與理性主義的脈絡，藝術與審美係與靈魂有關的精神活動，身體引起的欲望只會阻礙知識與真理的探知，所以笛卡兒言「我思故我在」，「我」的「在」是來自精神的與理智的思維活動。審美的去身體性漸漸地在德國哲學家 Friedrich Wilhelm Nietzsche（1844-1900）、法國哲學家 Maurice Merleau-Ponty（1908-1961）獲得

平反，不過，直到 Shusterman 建立身體美學肯認身體感受的審美價值與倫理關懷，美學恢復其希臘文「感知」原意，從無感知意識的肉體變成活生生的、敏感的、動態的、具有感知能力的身體。Shusterman (2008) 認為研究與實踐身體美學具有人文教育的價值，因為，身體美學的目標係獲得知識，認識自我，追求德性、幸福與正義；此觀點也在中國古典哲學中發現共通性。例如，他引用荀子《勸學篇》中：君子之學也，以美其身，此「修身」為儒家教育目標，並透過藝術與禮儀，將身體置於社會關係的空間中，也置於感知、行動、與反思的空間。周與沉 (2005) 歸結儒家充養與道家減損的身體觀係自我修行，包括踐行與轉化，並從獨尊意識、身心二元的美學觀，走向身心一體之修行觀，將身心之修行視為完善自身，兼善社會的實踐場域。這種修身養心的身體美學，應用在中醫、氣功、禪修等領域，卻往往在學校教育中缺席。確實，我們自身文化中即存在著對於「人」的教育及與身體美學的觀點，有別於如前面所述教室裡學生可能面臨身體與心靈意識分離的困境，因此，本研究嘗試從另類學校的實踐經驗中分析其可能性與其中教育意涵。

另類教育係一種有別於主流的、非體制的、強調自主、創新與多元的教育思潮與運動。隨著台灣 1987 年解嚴後人民對於教育權之爭取與教育改革力量之啟蒙，另類學校的發展為體制內教育帶來反思的力量與新的教育典範。馮朝霖 (2007: 87) 分析另類教育在實現兒童自由與創造的目標下，發展初期在課程與教學的關注議題上包括拒絕學習成就的壓迫性與競爭壓力、普遍放棄傳統形式的學習成就評量、注重校外體驗場所、有彈性的學習者分組或分班、普遍消除以教師為中心的教學活動、普遍去除分科教學界限等。綜合分析如臺灣的道禾實驗學校、慈心華德福、全人中學等另類學校之課程，發現尤其重視學生之身體經驗，如藝術活動、登山、農耕等。其中，道禾實驗學校強調文化主體性之課程發展，尤其突顯出東方身體美學之意蘊。在學校課程實踐裡，強調體驗的課程探究主要演繹自西方哲學家如 Dewey 經驗哲學，回到致中和、與養心性的修行觀，本文嘗試探究文化中的身體美學，並以道禾實驗學校課程為個案，分析儀式、遊戲、與自然中身體意識與作用，以喚起我們對於生活世界所熟悉的身體感，並探究其

課程意義。

貳、身體美學與課程

人的身體向來是課程理論與實踐重要的一部分。身體的（embodied）課程讓整個感官經驗活了過來，身體的課程強調知識是個人與他者間身體的浸淫、糾結和交互作用形成的，當我們經由身體經驗世界時，此主體與知識客體是融一的（Springgay、Freedman，2007，2010；歐用生，2010）。身體將課程從目標、學科、教科書等客體對象，由名詞轉化為動詞，將人置於「在……情境」中，將學習視為我與他者，我與世界的邂逅，身體美學體現了人在世存有與其認識世界的方式；通過身體，我得以與他人，與奇妙世界產生連結，不過，身體乃置於文化脈絡中方能產生意義。

一、文化與身體

「身體」乃生命之源與生活之本。在不同民族文化的思想、政治、與教育等領域中對於身體關注呈現多元風貌。東方身體研究最早起於七十年代以來由日本學者湯淺泰雄、石田秀實等人展開。日本學者湯淺泰雄認為相較於探索身心關係的西方哲學家，東方學者則是修行者，關注身體實踐才是身心互動轉換之關鍵，因此發展出東方傳統中身體雙結構一明意識的表層結構和暗意識的深層結構，以修煉身心為東方身體觀的核心（馬超等編譯，1990）。漢語學界受到啟發，自九十年代台灣與大陸學界也開始關心身體的研究，楊儒賓（2003）分析儒家理想的身體觀具備意識的身體、形軀的身體、自然氣化的身體、與社會的身體，這四種身體乃是同一機體的不同稱謂相互參差，每一體皆有主體，係為身體主體，繼之如黃俊傑（2002，2007）、周與沉（2005）、黃繼立（2011）等人，分別從中國文化經典中探究身體，並歸結「身體」為修行之場域，包括形、氣、心之內在修行與禮仁實踐的外在修行，係一種結合內外之生活與生命的實踐，並根基於儒家與道家論述，發展出獨特之具有文化主體性的東方身體觀。

從日本學者湯淺泰雄到漢語界學者的身體分析，都肯定了東方身體具有認知性，它具有文化的主體性，也呼應了 Johnson 與 Lakoff 指出人的認知活動是一種文化貫穿的「直接肉身體驗」。

所謂直接肉身體驗不僅僅是與身體有關而已，更重要的是，每項經驗都在一個具文化前提的廣闊背景下發生…所有的經驗都由文化貫穿，我們藉著文化由經驗呈現這樣的方式來體驗我們的世界。（周世箴譯，2006）

文化係我們生活、思維、行動之本源，係文化讓身體充滿了意義，並有了實踐與認知的作用。確實，一個文化對身體的認知，常常透過身體的感受或經驗，因此會受外在環境所形塑，無論是有意識或無意識的過程，所以在討論身體觀的同時，不能忽視有關身體感的經驗歷程。人類學者李亦園（2010）在《說文化，談宗教》一書中指出：「中國傳統身體觀的特色在於體驗、內省、修煉、與超越，追求個體、自然、和人際關係的和諧，以達到致中和的宇宙觀。」嚴學誠（2002）亦提出以氣的知覺來界定身體的可能性，說明個體修煉中氣的變化，如何可能影響社會文化的建構，不只是身體觀的概念，更是強調身體感的經驗。因此身體具有文化意義，生活其中的每個人之思維、情感、行動皆係文化塑模之結果，而東方身體係身心一體的存有，並以內修踐行之超越為教育目標。

二、身體美學實踐之課程意義

異於西方傳統哲學身心二元論觀點，中國的身體之間有心的作用與疏通，換言之，無論是儒家的正心、盡心，或道家的心齋、坐忘，皆體現一體的身心觀，並強調在現實可感的生活中心全身心體會、體覺、體行，此「體」不是在生理肉體和物性私欲上的意義，而是在行動中，形軀身體與心靈情意之融合，身心互為滋養的關係（周與沉，2005：429；林安梧，2000）。綜言之，東方身體美學展現身心一體之修行觀，將身心之修行視為完善自身，兼善社會的實踐場域，此修身養心的身體美學，應用在生活每一層面，也應用在中醫、氣功、禪修等身心養護領域。例如，莊子提出：「真人之息以踵，眾人之息以喉」（《莊子》大宗師第六），

以日常身體無意識的呼吸為喻，說出相較於一般人呼吸，真人能夠意識到身體內氣息深深綿綿的流動，這種在身體意識帶出的生命氣息正也說明了不同於西方將美的本質視為理念之顯現，東方身體美學是生命的象徵（張再林，2008），教育的目標乃內修外顯的生命教養。如孟子《盡心》：「君子所性，仁義禮智根於心；其生色也，睟然見於面，盎於背，施於四體，四體不言而喻。」又如大學《釋誠意》之「誠於中、形於外」，都說明了身體美學即君子陶養之學，它是一種人格美與生命美之體現。然而，如何體現？

首先，營造一種條件俱足「場域」。林安梧（2006，2010）提出儒家重在主體覺醒與參贊，道家則是主體的退讓，強調天地自然場域的調節與生發；主體的動能在參與與退讓間開顯出「道德」。「道」是各種條件構成之場域，具有內在生長性的意義，如「德」則是涵養於內的生命本質。在道的場域中，德自然顯現，如進入捷運站，自然而然地排隊候車，只要場域條件俱足，人內在自然就會長出對應的東西來。

其次，教育即生活之落實。Shusterman（2008）與國內美學家蔣勳（2008）都將「身體美學」從經典文化中的身體轉譯為現代生活實踐的身體。大致而言，他們都同意身體認識與存有的意義。將身體美學從勞動、運動、健身等訓練的身體感，帶到生活中，如寫字、唱歌、盪鞦韆、擁抱、拍撫、跳高……讓身體意識在與自己、他人、萬物接觸時的整合認知與情感，並留下記憶與悠遊自得的自信。因此，東方身體之實踐係留意生活中呼吸與心跳，並關心周圍環境與姿態動作變化，敏察身心內在狀態。

總言之，身體具文化主體性，東方在儒道文化薰陶下，以儒家重仁、義、禮、樂的感官涵養與轉化，主張人文秩序的建立，使人與世界聯結並在文化中薰陶提升，從自然走向人文的關懷；以及道家去感官誘惑與欲望的遮蔽，致虛守靜，復返自然與自由的境地，體現樸、拙、幽、微之道，使人擁有自然與逍遙的智慧為文化基底，將身體從視覺、聽覺、味覺、觸覺等感官作用提升為自我與世俗的超越。通過場域之營造與生活的實踐，培養如陳昌明（2002）與黃俊傑（2009）之儒道身體的教育終極理想—自由、自主與自然的人。

參、研究方法、歷程與資料分析

Jardine (1992) 相信課程探究要回到生活世界，即回到人類創生的本質，那是無法言詮的生活感，是冒險、模糊、與複雜的。Slattery (2006) 提醒我們敏感於課程的複雜，如季節更迭亦改變學校的氛圍，過去生活經驗、文化習俗、家庭倫理、宗教經驗等影響價值與行為。因此，本研究關注的「課程實踐」與「身體美學」係在一個豐富訊息與美感經驗的教育場域中，經過一年的研究歷程，本研究從文化與身體，以及身體意識觀點，分析儀式中的身體、遊戲的身體、以及大自然中的身體，理解課程意義。

本研究採用美學探究作為理解道禾實驗學校課程美學實踐之方法。所謂美學探究係對於內隱的、潛在的具有美感特質的課程情境進行系統性探究 (Vallance, 1991: 159-160)。以 Eisner (1991) 的教育批評四階段：描述、詮釋、評鑑、主題化，鑑賞道禾實驗學校課程裡的身體美學。

本研究進入田野的方式係經由報導人（學校創辦人）在研討會上的介紹後，評估學校背景與課程特色，包括它係具有課程實驗精神之另類學校，以及教育理念強調華人文化主體性；研究者經徵求學校創辦人同意後，在 2011 年 9 月至 2012 年 6 月進入道禾實驗學校台中校區國小部研究。

一、學校背景與情境

道禾實驗學校小學部及中學部分別於 2003 年及 2006 年由創辦人曾國俊先生與家長、教師共同成立之非以營利為目的之實驗性學校。道禾實驗中小學將教育視為一種生命經驗的傳承與轉化，文化主體與知行合一教育為學校課程設計的二條主軸 (曾國俊, 2006)。以文化主體發展的課程，強調依循大自然四季、二十四節氣的時序中，並將人文、藝術、自然融入生活之中，換言之，課程即生活，生活即課程。以知行合一為主軸的課程重視實踐的身體課程，如山水學、茶藝、弓學等強調身體美學之實踐。除此之外，並以此兩大主軸，開展培養孩子從三大層面：人一「人與自己」、地一「人與群體、土地」、天一「人與自然」的

合一與均衡發展成為天然首學、直心中觀、知行合一的全人為教育的目的。最終以引領學習者，邁向正德、利用、厚生、惟和的成人之道。

本研究以台中校大墩校區國小部為研究對象。學生上課場地除大墩校區外，每天下午有固定時間前往筏子溪進行農耕課、劍道課、書墨美學課等，2012 年道禾承租台中「武德殿」成立「道禾六藝文化館」，成為學生另個學習場地。

學校概況部分，100 學年度道禾台中校區各年級人數：大河家一年級 4 人，高山家二年級 7 人，草原家三年級 6 人，湖泊家四年級 13 人，森林家五年級 15 人，海洋家六年級 13 人。教師編制方面，一二年級有三個老師指導，三四以及五六年級各有四個老師指導，教師分為人文群和數理群，每週固定時間聚會分享教學理念與心得，規劃與協調活動。學生學習除了藝術、劍道、美語等課程採混齡併班，其他領域教學採分班上課，在課程時間安排上，為顧及完整學習經驗，課程強調以大時段統整與循環模式設計，以 100 學年度數學與自然為例，數學循環有十週，每週 700 分鐘（70*10），自然循環一學期五週，每週 280 分鐘，分為課堂自然、農耕自然、登山自然。

分析道禾課程安排富有緊湊、鬆弛的節奏感，具有反覆與統一的形式。以 100 學年度為例，從「日」的節奏，上午為「晨讀—國語文」、「主題循環課程」、「英語」等靜態學習活動，下午則是「藝術人文」與「東方體育」動態活動，下課 20 分鐘與午休時間師生視為轉換、喚醒與預備時間；從週的節奏，星期三的登山學、茶道課等承接星期一二的領域學習，同時喚啟後兩天的課程氣息；從學年的節奏，在周而復始的反覆學習中，課程隨著節氣轉變與學習的發展，規劃四季祭典、登山活動、露營、美展、畢業發表會等。整體課程在靜動交織的基調上創造豐富的變化，宛如奏鳴曲式之交響樂章，在主題動機的串引下，樂章之內與之間總是在快慢變化中達成和諧的整體感。

道禾台中校區環境重視「場域」的營造，研究者第一次進入校園：

輕柔的樂音飄在甜甜和著茶香與書香的空間裡流蕩，方才趕路的躁心慢慢舒緩定靜了下來。「您請先座！」輕柔的聲音緩緩說著：「曾先生在二樓與家長座談，待會兒就下來，」隨即送來一杯清香熱茶。大廳的

雕塑與牆上的畫立即吸引了我的注意。有藝術家陳威圖的西班牙小公主 Margarita Teresa、蔣介石、101、泰姬瑪哈陵等仿作卻模糊的畫作，還有陳正雄的翻銅雕塑，充滿本土色彩的「歸鄉」。隨著雕塑一路來到中庭，陽光從樹縫間灑落在原木地板上，走到了教師辦公室與幼稚園教室，辦公室前簡單的架上隨興擺上幾枝樹芽與花，處處可感受簡約美學的氛圍。老師會心一笑地說著：他們正忙著備課……。一旁的幼稚園老師正提醒孩子排隊上樓，她唱著歌，孩子也跟著唱，輕輕地、柔柔地，就這樣一路唱上樓去。（研_日誌_1000913）

人創造環境並深受其影響。課程即經驗的整體，置身於道禾，研究者嘗試把握其教育理念：「走一條自然的路，邁向總體根源」，強調秉持著走一條立足華人文化主體的自然之路，透過以心傳心、心習相傳、節氣生活、知止敬虔、由藝入道、實習踐履六個途徑，邁向正德、利用、厚生、惟和的修己立人之教育目標，接下來，這些理念性的概念如何透過身體具現之？從文化與身體，以及身體美學觀點，它具有何種課程意義？將持續引導研究的開展。

二、資料蒐集

本研究運用訪談、課堂觀察、與文件分析等資料蒐集方法。基於研究倫理，研究者除了經報導人同意，亦在研究前分別向教師與家長說明研究目的，在徵得同意後，一開始先以完全觀察者角色，約三個月後，與教師、家長、學生熟稔之後，徵詢同意漸漸地轉以參與觀察者角色。

（一）訪談

本研究採半結構訪談，徵得教師與行政人員同意，以及在活動間徵詢家長同意後，進行面對面訪談，每次訪談約 120 分至 20 分不等，教師與行政人員訪談以錄音協助記錄，並轉譯為逐字稿，家長則訪談後記錄，訪談次數 時間長度見表 1。

表 1

訪談對象、次數與時間長度

代碼	訪談對象	次數	時間長度	訪談重點
F	創辦人	3	240 分鐘	教育理念、課程經營
SP	校長	1	120 分鐘	學校歷史、教學經驗、課程經營
A	教務主任	4	200 分鐘	課程規劃、教材選編、學習場地安排、學習評量、數學教學
RT	研究教師	1	120 分鐘	教育理念之詮釋與實踐轉化
T1	藝術與人文教師	4	240 分鐘	節氣生活慶典規劃、師生互動、教學心得
T2	六年級自然老師	4	200 分鐘	登山學、生態探索、班級經營
T3	六年級生活導師	1	30 分鐘	語文教學、班級經營、師生互動、教學心得
T4	五年級生活導師	1	30 分鐘	語文教學、班級經營、師生互動、教學心得
T5	四年級生活導師	1	30 分鐘	語文教學、班級經營、師生互動、教學心得
P1-P4	家長	4	120 分鐘	親師溝通、孩子學習成長的觀察與回饋
S1-S6	學生	6	80 分鐘	課程經驗、學習自我評估

(二) 課堂觀察

本研究共進行一週五天的六年級課堂教學觀察；此外，一次登山活動參與觀察、一次畢業發表會觀察、三次秋季、東季與春季慶典觀察活動。根據已擬定的觀察綱要採取隨堂觀察記錄並撰寫研究日誌。

(三) 文件分析

文件資料包括課程表、教材、學生作業、學生作品、教師課程計畫、教學日誌、慶典活動計畫、學校出版品、活動照片等，歸類後加以編碼，依研究目的進行資料比對與分析。

本研究資料編碼如表 2 所示。

資料分類	編碼範例	代表意義
訪談資料	訪_F_1000913	1000913 訪問創辦人
課堂觀察資料	觀_ 課堂_1010514	1010514 課堂觀察
	觀_ 秋慶典_1000921	1000921 秋季慶典觀察
	觀_ 登山_1010314	1010314 登山觀察
文件資料	文_ 學生作品_ 版畫_1	學生版畫作品編號_1
	文_ 慶典活動計畫_1	慶典活動計畫編號_1
研究日誌	研_ 日誌_1000913	1000913 研究日誌

肆、研究結果與討論

身體美學具文化主體性，強調身體意識的甦醒，將身體視為認識自我，追求德性、幸福與正義的場域。

道禾教育理念博採經典文化之精髓，如以《中庸》之「發而皆中節」的自我修養追求生命實踐的確定性，以《老子》之「道之尊、德之貴，夫莫之命而常自然」，順應內在本性與萬物存有根源之道，體現自然；以王陽明「知行合一」貫徹良知與實踐。此博雜體系之論述，在建構其教育理念與實踐論述時難免遭遇挑戰。例如，儒家身體觀，感官具積極意義，它置於人倫秩序中，透過禮樂涵養轉化為「體仁」，感官具修德養心性之光輝。道家身體觀則對感官採否定態度，否定對五音、五色、五味之追求，而採取虛靜之工夫，求去遮蔽使人擁有自然與逍遙的智慧。在「超越」的共同教育目標上，循著「先道後德、先德後仁、先仁後義、先義後禮，禮者忠信薄而亂之首也。」，以「道」為終極目標，以禮義仁德為實踐次序。因此，道禾融採儒道之學，從習禮樂中以養「自覺」，於知行合一中能「自主」，最後返樸歸真成為「自然」的人。此三者確實有實踐邏輯的關係。

道禾課程像是儒釋道立體三角型一樣，山水學和節氣生活時老莊多一點，樂令時儒家多一點，身心靈成長佛家多一些。（訪_F_0110913）

回到身體課程更能夠看出此關係。課程係整體的經驗，身體是經驗的根源，教育係人與自身、與他者、與世界關係的學習與創造，從自覺、自主到自然，它必然是個人的同時也是社會的，是互動倫理的也是自主創造的，是認知的也是情感的與實踐的完整經驗。

道禾在實踐經典文化的路徑是「實踐的學習次序」，本身的理論會在實踐中不斷調整。……心領神會則是一種從不清楚到清楚、從有限到無限……教育是生長，生長是充滿生機與生氣，生機我認為是在機會機緣中生命的出路，生氣則是道家的「氣」，是一種流動、動能、創造的。
(訪_RT_1010321)

教育是生長，相較於無耐或被動的課堂身體，喚起到有生「氣」的身體，本研究從道禾兩大課程主軸：節氣生活課程與知行課程中，分析儀式中身體、自然中的身體，以及遊戲中身體。

教育理念	教育宗旨	實踐之道	課程主軸
前瞻百年 道： 正德、利用、厚生、 惟和	立基天賦主體	以心傳心	文化主體性 二十四節氣的課程統整
	傳承學術經典	心行傳習	
	面對人格教育	節氣生活	
禾： 直心中觀（啟發） 道法自然（自然） 知行合一（踐履體證）	調適多元社會	知止敬虔	知行合一 人與自己：古琴、書道 人與他人：茶道、劍道 人與自然：山水學
	創生創新並重	由藝入道	
	反省批判精神	踐履體證	

圖1 道禾課程架構（研究者自行整理）

• 儀式中的身體：關係美學場域

道禾依二十四節氣的循環，將課程時序結合學習經驗，在祭典中展現對土地、人我、人與自然倫理的虔敬，隨著季節溫度、物產、色澤變化，將零散的經驗轉化為儀式與四季慶典，引領師生覺識自身、他人、自然的關係，以及文化與學習的發生與轉變。

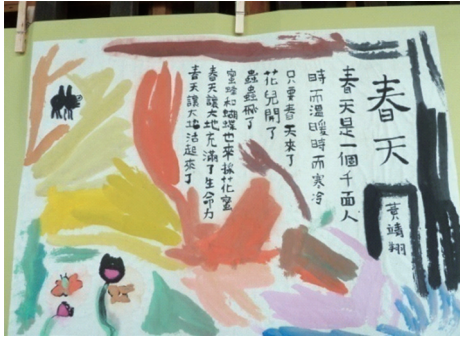
所謂「二十四節氣」係古人根據累積農事的經驗發展出的工作與時間觀，此外，也為了凝聚社會共識、家族團結、及調劑生活，配合四時節氣的循環制定節慶和慶典的習俗，也涵化了民族文化精神（陳正之，1997）。在道禾在四季慶典分為禮樂生活與節慶歡樂兩部分，將慶典視為統整課程，身體在意義化的情境與儀式裡整合了認知與情感成為反身之身，表現之體，以春社慶典為例。

社日，同社者聚集在大樹下，先祭祀後而分享宴飲，在春社，祈求農業豐收，在秋社，以收穫報謝神明。春分時，在充滿藝文氛圍的人文場域，在古樸木造建築環繞著堅韌常青的老榕樹，孩子吸納百年的氣息，在春天立下學習的志向，祈求來年學養的豐收。（文_慶典活動計畫_1）

以有別過日常生活的方式去和世界共同體驗一種和諧，並渾然陶醉其間，正是「節日慶典」的意義（劉森堯譯，2009）。跳脫工作的意義，將人帶往慶典場域裡，在儀式中，身體重新活過來。

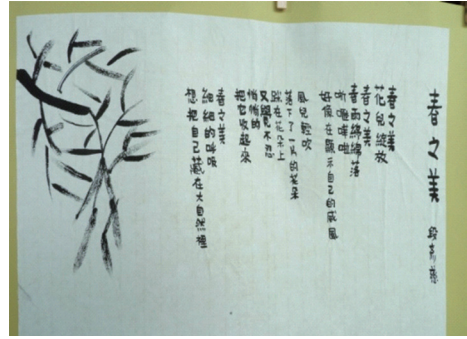
T1 說：典禮開始，擊鼓。一個孩子在舞台右側以咚 咚 咚 咚～～～擊中國鼓。T1 朗讀春社慶典的由來：以前 25 戶為一社，高土堆上種一棵社樹，春天到了…兩個孩子上台朗誦孩子們春天的詩作。接著，校長主祭，第一杯敬天，第二杯謝地，第三杯謝森林。教務主任祭文房四寶，敬謝大地。各班代表在導師引領下上台焚香祈福領受學習樹。T1：大家一起深呼吸，向老榕樹學習智慧、深呼吸，向老榕樹學習毅力，深呼吸向老榕樹學習堅韌。（觀_春社慶典_1010321）

鼓聲將人帶入儀式中，春天的詩隨著孩子的頌讀聲和著大樹劇場台旁掛這孩子的春天的詩畫，每個孩子都個自展現不同的風格，如六年級的小潔，詩文簡單樸實版面乾靜整齊，如同本人生命氣息……。



春天

春天是一個千面人
 時而溫暖時而寒冷
 只要春天來了 花兒開了 蟲兒飛了
 蜜蜂蝴蝶也來採花蜜
 春天讓大地充滿了生命力
 春天讓大家活起來了
 (文_學生作品_詩畫 1)



春之美

春之美 花兒綻放
 春之美 春雨綿綿落
 淅瀝嘩啦 好像在顯示自己的威風
 風兒輕吹 落下了一片花朵
 踩在花朵上 又覺不忍
 悄悄地 把它收起來
 春之美 細細的呼吸
 想把自己藏在大自然裡
 (文_學生作品_詩畫 2)

除了鼓聲與朗讀聲，一切都靜了下來。儀式後孩子說：「我一直在想焚香時手觸摸香到底是什麼感覺？」、「我覺得很平靜。」這是一個靜與定，且充滿春天與學習氛圍之場域。人在此道中，自然地就靜了下來，感官也敏銳了起來。

春社慶典的另一個主題：茶會則喚起身體意識並開顯出人我身體之間的關係美學。

透過茶道、茶具、桌子、茶湯，視味嗅聽觸覺都張開，一張茶席上會感受到五種感官，轉動茶具心靜下來，有人奉茶給你，在奉過程中就是珍

惜當下一期一會，你是在給人的心洗滌的機會。（訪_F_0110913）

春社慶典後，孩子依序帶著自己插的花進入惟和館將花放在中間花架，再進入六個以春天花朵命名的茶席中，每席有五到六位學生。儀式進行如下：

一個孩子喊：Soho（日語）—大家閉目靜心

茶人（由學生媽媽擔任）向孩子鞠躬，孩子也回禮。溫杯、泡茶，孩子端坐著，低緩的音樂讓整個茶會沉浸在靜、定、敬、和的氛圍。來自南投民間的早春烏龍「不知春」，是春茶之前的茶葉，四季春品種，散發春天花香，也是茶會主角。茶人動作緩慢穩重不失輕盈地泡茶、奉茶，學生向茶人敬禮後端起茶靜靜地慢慢地品茶。奉茶時，茶人和孩子微笑並四目交接，相互行禮後再品茶，同學圍坐但彼此是不交談的，大家只是靜靜地看著茶人的動作，欣賞茶席上的花藝。（觀_春社慶典_1010321）

我好奇杜鵑席上的S6為何一直向後看著Maria（以前道禾老師）。茶會後，Maria說：去年三義露營時我是他的隊輔，他是一個很特別的孩子。他感知力強，很會觀照周圍人的感受，像剛剛在奉茶、奉茶食時，他會一直向後看看我有沒有茶喝？有沒有茶食？道禾茶道老師認為茶會重視的是過程的參與，事茶是一種關係美學，是人與人互動的藝術，人與器物建構的特殊氛圍，人與環境的融合。（陳玉婷、曾靜鎂，2010）

春社慶典是由老師主導的儀式。畢業展則是由學生主導的另一個身體展現的儀式。2012年海洋家孩子自己辦的節目包括音樂會、以及分組展演與見習。習樂係道禾核心課程，每個孩子都會學習一兩種西樂或國樂。樂音已是學校的空氣，校園裡，總是歌聲與



樂器聲繚繞。

在同學獨奏、重奏、合奏後，最後由生活導師帶領全班合唱舒伯特的「野玫瑰」，每個孩子用心投入地唱著它「男孩看見野玫瑰……」，這一首也是我在當老師時每屆六年級孩子都要學會唱的歌，在班上，聽著孩子變聲期的歌聲，同樣地用心與投入，感受舒伯特在詮釋哥德樸真的情意，今天再次聽到這首歌，不同的是台下的家長和學弟妹們輕搖身體合著，不知不覺地流下眼淚，內心滿滿的感動，深深被音樂的力量所打動，男孩與野玫瑰之間，在孩子質樸歌聲裡竟能傳達如此深刻情感的力量。這是一場由孩子主導的音樂會，整個過程都不見老師出面控制秩序或主持，親師生大家聚在一起，不是驗收成果，而是參與學習。（研_日誌_20120104）

儀式中的身體帶出日用的身體經驗，進入一種意義場域。在春社慶典與畢業展裡，教師與學生各自經營了一個覺識人己、人際、人與自然關係的美學場域。

• 遊戲中的身體：自由的心靈場域

Huizinga（1998：16）在其《人：遊戲者》中認為遊戲的特徵為：置身於日常生活外，又強烈吸引遊戲者的自由活動。它是一種不與任何物質利害相關聯的活動，而勇敢、冒險、承認不確定性、忍耐緊張等等這些都是遊戲精神的本質。洪詠善（2008）指出，對於學習者而言，遊戲具有開放、無拘無束、創造的意義；對教學者而言，遊戲說明教學規則中應該允許不確定性的自由，如此一來，才能夠擁有更大的樂趣與富有變化的結果。遊戲中的身體，讓師生超越現實利益關係，享受自內在與外在的自由狀態，並看見心靈豐富的創造力。

春社慶典後，學生分組展開畫學習袋、吃社飯和插花的活動。我稱為遊戲，因為它具有自由性與創造性。

老師：畫跟春天有關的都可以。

五年級 S1：可以畫跟學習有關的嗎？

五年級 S2：我可以只畫一角嗎？

老師：自己作主啊！S2手拿畫筆但是遲遲不下筆，開始與旁邊同學聊天。

老師問：沒有靈感嗎？

S2：我很有靈感，但是下不了手。

過了許久，她很快地在左下角畫出四朵小紅花說：我怎麼那麼早就下手了？接著她到道禾校徽拓印區，以海綿拓印，結果太用力糊了，大家七嘴八舌的建議，一個爸爸也在旁邊說重新印一個吧！此時，她突然拿起畫筆先把三個圈塗滿藍色，再以紅、黃、綠點在三圈中央，很開心地跑向老師說：老師！老師！您看這是彩色的道禾。

（觀_春社慶典_1010321）

自由給出想像力與創造力的空間，激發藝術創作潛能。不難想像為何學生總愛開玩笑說：最喜歡的課是下課，下課的身體是自由的。下午五點到六點這一段時間，是孩子在教室等待家長的時間，也是展現遊戲創造的時刻。這一天，孩子依舊在教室裡等著家長來接，不過，不是寫功課，而是展開一場精彩的遊戲。有七個孩子手拿著水壺排成一排，仔細一看，原來他們正在玩喝水傳話的遊戲。遊戲開始，每個孩子也很守規則地站在自己的位置上等著傳話，水喝著含在口裡，說一個字都吞了下去。女生說：沒關係再一次，每個人有三次機會。這時旁邊觀戰的六年級 S8 也忍不住了，走向前拍拍第一個男孩的頭，男孩湊上臉去：怎麼樣嘛！眼看衝突就要發生，正要制止時，旁邊的同學看著，說著：不要打人，會痛！只見 S8 摸摸男孩的頭，兩人開心的笑了，彷彿是他們之間的默契，只有他們懂，事後向 T1 與 T4 提起這件事：

T4 說：他們同學之間的感情很好，他們真的是很純真的孩子。學校裡沒有一般學校的遊戲器材，也不能帶電動到學校，我發現他們總是能夠自己創造許多遊戲。（訪_T4_1010321）

T1 說：有次在鴨間稻紮稻人，孩子做好了後，決定要自己辦展覽，問我的意見，我說：好啊！可是會很辛苦哦！你們怎麼知道如何辦展覽？孩子開始動手，把椅子疊一疊，布鋪一鋪，就辦起展覽了。（訪_T1_1010321）

遊戲的身體係在低度框架的場域中進行的，創造一種自由、即興、想像、與趣味，然而，它必然能夠在其中發展出一套遊戲的規則，守著某種約定的自制，是遊戲也是學習。同樣展現在筏子溪的棒球賽：

從過去躲避球、美式橄欖球、羽毛球到現在熱衷的樂樂棒球，老師守住安全與公平的規則後，便任孩子在其上創造屬於他們的原則：如何救人？怎麼保命？界限多寬？場內與場外的球員安排？隨著孩子們的需求協調出一套自己的遊戲規則……棒球守住孩子的秩序感與成就感，也轉男孩的暴戾天性為相互鼓勵的向心力。（文_T1 教師日誌_12）

師生同樣面臨身體的自由與節制之間的衝突與平衡。課程係「框架」，將身體在不同時間內擺到適當位置，所以有了國語、英文、體育……；課程係「遊戲」在擺上與解開框架間，創造身體的張力。在自由與自制之間，「遊戲」場域持續衍生意義，引導學習者反觀自身，如學生的作品「秋天的公園」裡，演繹出活出自由的心靈場域。



秋天的公園 / 羅穎、連國復

讓別人看到我們的世界，一個沒有人限制的世界。希望別人看到時，感覺很自由。
（文_學生作品_火海洋夢幻社區模型1）

• 自然中的身體：自主與謙遜的場域

道禾山水學課程體現了自然中的身體美學。低年級以學校附近小山為主，培養觀察力。中年級開始嘗試比較高的山，高年級爬百岳，強調生命的感動和心性的修養。

為何每週要登同一座？人不容易駕御自己，每次去不同山，會五色令人目盲，會變只能解釋自然專有名詞，而非認識真正的大自然。大自然在敘說著他自己，他不需解說員，知止，故能定靜安慮得。（訪_F_0110913）

每個六年級孩子在畢業前都會登一座大山，以往幾年都是以玉山為活動場地，但近幾年覺得玉山的登山設施越來越以完善的設施營利為目的，已經失去了登山學的精神，所以 2012 年改登雪山，也展開一整年一系列的登山訓練，讓學生能學習一些登山的常識和技巧。

山水學的目的，主要在於重視親身經歷、以及感官的體驗。有別於一些使用優美句子來寫作文，如果學生沒有生命的體驗，寫出來的東西會很表面，而沒有生命力。而會強調用五官去看、去聽、去聞、去品嚐自然環境。當他們有了這些經驗之後，會豐富生命的內涵。（訪_T2_20120314）

一位孩子登合歡山後回來這麼寫著：

夜晚的時候，老師帶我們一起去看星星，……在我眼前的世界是整片的星空，感覺自己好像躺在宇宙中一樣，覺得自己在這宇宙裡真的好渺小，好渺小哦！（文_學生作文_38）

登山不是為了征服自然，而是為了征服自己的心。

人在登山中發現自然的偉大與自己的有限，學習謙卑。（訪_RT_1010321）

學習登山是身體與心性的鍛鍊。在一次登雪山前的訓練，大家來到鳶嘴山，登山口在大雪山林道 27k+50 處，標高 2180m，是雪山山脈西南向主稜的後段地區，屬於雪山山脈。

一位男生停了下來，拿出一包氣喘藥開始伴著水瓶的水服藥。並說：「我有氣喘所以要吃藥後才能再爬……」而再不久，後面三位小朋友們開始有人吐了起來。也有人說他們最近感冒生病了。而教練和老師們也只是旁觀注視，並沒有特別的安慰，只是說著：「趕快跟上……真正困難險惡的路段還沒開始呢！」這些落後的小朋友們開始在邊吐下，邊繼續往上一步步的前進。當我企圖靠近問他們：「還好吧？」我聽到的總是：「還可以！」的堅定答案。在山林、峭石、雲海之際，宛如置身於一幅黑白相間的山水畫。不，除了視覺所見，還多了森林蟲鳴的聲音環繞，冷風吹過皮膚，細雨落在衣服而混雜了汗水濕成一遍。眼前所見、耳朵所聽、身體所感。更是活生生的感受，以及自然帶給我們親身體驗者的真實回饋。……眼前是一堵峭壁，上面釘著一條條的粗麻繩，旁邊僅有斷斷續續的岩石以及懸崖旁邊的千年古樹。往外望去，那片純白飄渺底下，是深不可測的斷崖。小朋友們開始竊竊私語的討論著：「哇，這真可怕。」……教練在一旁專心的協助，說著：「對自己的挑戰和鍛鍊還是需要你們自己努力去嘗試看克服……」「不要急踏穩再動。」「不要緊張，深呼吸慢慢來……。」「腳去看那個點……再踏另個點…手可以捉住這裡……」是此時此刻聽得最清楚的聲音。因為，在場的每個人都要全神貫注，不然一不小心，意外還是可能會發生並帶來危險和傷害的。（觀_登山_20120314）

崇高不可測的山挑戰了身體的極限，與大自然相遇，人學習謙遜與虔敬。登山的課程經驗具有深刻的美學意涵。從國小一年級開始的山水學，每周一次，師生們在同樣的山野中觀察蟲、魚、鳥、獸，享受不同的溫度、光影、色彩的變化，讓感官充分打開。

每一學期的第一次登山，我會帶著孩子「敬山」：「只要我們內心夠虔

誠，頭崙山爺爺會保佑我們一切平安，而且還會讓很多動植物跟我們做朋友。將想對頭崙山爺爺的話說完，輕輕的灑些水在地上，那願望就會實現喔。」上學期最後登山，孩子用手掌扶著耳朵閉上眼睛，那蟬鳴的聲音就像轉動音響的旋鈕般，聲音逐漸加強，孩子說沒想到蟬的叫聲那麼大聲！（文_教師作品_T2 文章）

自然中的身體係自制與自在的場域，師生離開課堂，進入自然打開感官，花草蟲鳥自然會走進來。此時，道家之致虛守靜即是化成一種自制中，專注謙遜的身體場域。課程實踐中，教師所營造的美學場域無疑是學習者最豐渥的美感滋養。隨著四季更迭變化，教師營造不同氛圍，同時讓不起眼的生活器物與習以為常的行為，因為體貼關懷的心意而慢慢滋養著荒漠的心靈，教師就是美感教育最大的滋養。

與孩子們在田埂散步時，興致一來，便令大夥兒脫鞋脫襪伸手伸腳至稻穗間，

隨微風與稻浪在翠綠稻田搖擺起舞，讓稻穗親自撫觸皮膚，讓毛孔敞開迎接微風。

她是今年山岳家陪孩子學習的大孩子，也是照顧孩子的大媽媽，更是喜歡帶孩子自由探索的小碧老師。……隨著季節自由探索，農耕時節，小碧老師放手讓孩子創造自己的菜園……夏季的雨天，備好乾爽衣物後，小碧老師會帶孩子撐傘去散步，淋雨、聽雨聲、踩水、玩葉子船比賽，感受雨天獨特的氛圍與趣味……寒風刺骨的冬季，小碧老師也自有她帶孩子生活的方式。升起老公親手做的炭爐，與孩子喝杯暖暖的茶，等待傍晚父母溫馨的接送。……小碧老師的存在，就是讓孩子能敞開感官，真切地體會自身在大自然的自在。（文_教師作品_道禾的老師1）

伍、結論

近來美感教育在教育部政策推動下，相關研究與實踐漸漸蓬勃發展。本研究

從身體美學觀點，將身體從肉體層次提升到美感層次探究學校課程實踐中身體美學的意涵。從東方文化中身體論述發現，東方身體係建立在身心一體的基礎上，身體美學首重內修踐行之修行觀。尤其在儒道文化薰陶下，兼融儒家仁、義、禮、樂的涵養與轉化，建立人文秩序與關懷；以及道家自然與自由的逍遙智慧，通過場域之營造與生活的實踐，課程實踐中身體美學係陶養自由、自主與自然的人。

從個案道禾實驗學校課程實踐中的身體美學發現，美感教育首重於喚醒內在美感經驗，如在學校裡的慶典與畢業展儀式中，通過身體覺察生活節氣的變化，體會人己、人我與自然之間的關係，課程是經驗，經驗在實作中漸漸浮現意義與擴增美的敏感性與感受力。

課程是整體的經驗，課程規劃可以跟著自然生活節氣，依著自然與學習節奏，讓身體在充實與留白間，在動與靜之間保有自由空間，讓身體打開五感能夠有時間深刻地覺察體會生活世界的人事物，並且能夠在遊戲中創造與發現意義。往往學校課程需要「框架」如課表，以引導教學實踐的規則與方向，照課操課的學校文化裏，身體安置於框架中，如何能夠豐富美感經驗？或許教師與課程也需要某程度「去框架」，讓學習者回到自己的身體，回到生活，踏上土地，一如在伐子溪或在春社慶典中遊戲的孩子，得以自在與自信地展現身體，在學習中體會自由與自制，框架與去框架的學習意義，並且保有自主學習的熱情。

最後，大自然中的身體滋養著美感經驗。山水學課程具有深刻的美感教育意涵；一年一座山與一條河，覺察四季更迭中的萬物變化，無論爬登小山丘或高山，我不是征服自然，而是征服自己。身體美學不只是覺察美的存在，更能夠體會謙卑的真諦。

美感教育的課程實踐可說是身體美學的具體展現。本文從東方文化身體美學觀點，希望透過案例分析喚起我們反思學校課程與學習者身體的關係，從身體的覺醒開始，課程實踐本身即是美感教育，課程實踐最重要的是找回自己（教學者）和學習者在課程經驗中的身體。

參考文獻

一、中文

- 王邦雄（2010）。*老子道德經的現代解讀*。臺北市：遠流。
- 水獺（2010）。道禾山水學之一——初心。「99年理念學校之論述建構與實踐——道禾實驗學校。生態人文耕讀村落之建構與實踐」發表論文。國家教育研究院籌備處。
- 成窮譯（1998）。*人：遊戲者*。（原著：J. Huizinga）。貴州市：人民出版社。
- 李亦園（2010）。*說文化、談宗教：人類學的觀點*。臺北市：華藝數位。
- 林玫伶（1995）。*孔子美育思想之研究*（未出版碩士論文）。臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 林安梧（2006）。*新道家與治療學——老子的智慧*。臺北市：臺灣商務出版社。
- 周與沉（2005）。*身體：思想與修行——以中國經典為中心的跨文化觀照*。北京市：中國社會出版社。
- 周世箴（譯）（2006）。*我們賴以生存的譬喻*。（原著 G.Lakoff & M.Johnson）。臺北市：聯經出版社。
- 洪詠善（2008）。*美感經驗觀點的教學再概念化*（未出版博士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- 孫中峰（2005）。*莊學之美學義蘊新詮*。臺北市：文津出版社。
- 馬超等編譯（1990）。*靈肉探微：神秘的東方身體觀*。北京市：中國友誼出版社。
- 陳鼓應（1980）（注譯）。*莊子今注今譯*。臺北市：臺灣商務印書館。
- 陳正之（1997）。*臺灣歲時記——二十四節氣與常民生活*。臺中縣：臺灣省政府新聞處。
- 陳昌明（2002）。先秦儒道「感官」觀察探析。*成大中文學報*，10，97-130。
- 曾國俊（1996）。自然之道。載於曾國俊（主編），*如保赤子*。臺中市：道禾基金會。
- 曾國俊（2006）。走出另類——道禾的教育思索。*研習資訊*，23（3），41-44。

- 曾國俊（2009）。臺灣理念學校相關論述之探討。「98年理念學校之論述建構與實踐」發表之論文。國家教育研究院籌備處。
- 曾國俊（2010）。華人教育的下一步——一件值得以百年時間來重新開始的事。「99年理念學校之論述建構與實踐」發表之論文。國家教育研究院籌備處。
- 黃俊傑（2007）。《東亞儒學：經典與詮釋的辯證》。臺北市：國立臺灣大學出版社。
- 黃俊傑（2009）。先秦儒家身體觀中的兩個功能性概念。《文史哲》，3，40-48。
- 黃繼立（2011）。《「身體」與「功夫」：明代儒家身體觀類型研究（未出版博士論文）》。臺灣大學中國文學系。臺北市。
- 張再林（2008）。《作為身體哲學的中國古代哲學》。北京：中國社會科學出版社。
- 楊牧編譯（1998）。《葉慈詩選：Selected Poems of W. B. Yeats》。臺北市：洪範出版社。
- 楊儒賓（2003）。《儒家身體觀》。臺北市：中央研究院中國文哲研究所籌備處。
- 蔣勳（2007）。《身體美學》。臺北市：遠流。
- 歐用生（2008）。讓「身體」回到「課程」——體驗學習再概念化。《教育研究》，12，27-39。
- 劉森堯（譯）（2009）。《閒暇：一種靈魂的狀態》。（原著 J. Pieper）。新北市：立緒文化。
- 顏學誠（2002）。修煉與身心互動：一個氣的身體人類學研究。《考古人類學刊》，58，113-145。

二、英文

- Esiner, E.W. (1983). Educational Connoisseurship and Criticism: Their form and functions in educational evaluation. In G.F.Madaus, & M.S.Scriven, & D.L.Stuffleam, (eds) *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (335-346). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Eisner, E. W. (1985). *The Art of Educational Evaluation — A Personal View*. London: The Falmer Press.

- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational praxis*. NEW JESSY: Prentice Hall.
- Flinders, D. J. & Eisner, E. W. (2000). Educational criticism as a form of qualitative inquiry. In D.L. Stufflebeam, D.L. Madaus & Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models : Viewpoint on education and human services evaluation second edition*. Kluwer Academic Publishers. MA : Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Riley-Taylor, E. (2010). Reconceiving Ecology: Diversity, Language, and Horizons of the Possible. (pp.286-298). In Erik Male (Ed.) *Curriculum Studies Handbook—The Next Moment*. New York: Routledge.
- Shusterman, R. (2002). Somaesthetics and Education. *Bull. Grad. School Educ. Hirishima Univ.*, Part1, No.51, 17-24.
- Shusterman, R. (2006). Thinking Through the Body: Educating for the Humanities. *Journal of Aesthetic Education*, vol. 40, no.1
- Shusterman, R. (2008). *Body consciousness : a philosophy of mindfulness and somaesthetics*. Cambridge University Press
- Springgay, S. & Freedman, D. (2007). Introduction: On touching and a bodied curriculum. In S. Springgay, D. Freedman (Eds.). *Curriculum and the cultural body* (pp. 17-27). New York: Peter Lang.
- Springgay, S. & Freedman, D. (2010). Sleeping with cake and other touchable encounters: Performing a bodied curriculum. (pp.228-239) In Erik Male (Ed.) *Curriculum Studies Handbook—The Next Moment*. New York: Routledge.



APOAE

亞太地區美感教育研究室

日本小學國語教育的「美意識」培育

謝嘉文 清華大學兼任助理教授

壹、前言

戴季陶（1987：159-165）在1928年出版的《日本論》，曾在〈好美的國民〉一文中，讚美日本人的藝術生活，曰：「日本人的藝術生活，是真實的。她能夠在藝術裡面，體現出她真實而不虛偽的生命來。」進且，還比較中國和日本兩民族，再次稱讚說：「日本的審美程度，比較在諸國民中，算是高尚而普遍」，比起中國人，日本民族「審美的情緒優美而豐富」，並敘述「日本人對於自然美的玩賞，是很有一種微妙的情趣」，「潛伏著很特殊的想像力和創造力，使死的東西添出生意」。最後，將「好美」視為日本民族的特點之一，並認為「好美」是日本民族「最基本的力量」，也是其「發展進步的原因」，更是其「能夠強盛、能夠發展」的力量，所以勉勵「中國的青年們要猛醒呵！」。

姑且不論戴氏發話的特定背景及其時代意義；然而，時至今日，仍有臺灣知名學者提出〈藝術教育救國論〉，漢寶德（2004：II - V）有感「國民普遍的美感水準過低，已經影響到國家的發展」，並說：「我國的製造業要能具競爭力，脫離代工的卑微地位，非把基礎建立在全民美育上不可」，強調國民的審美能力是可以透過教育推行的有效途徑，努力得來。緣此，臺灣要強盛、要發展，培育國民的審美能力，成為刻不容緩的事實。

如何培育國民的審美能力？漢寶德以為應該先擅長於利用自我的傳統文化，亦即恢復、強化詩文教育，而其具體的實踐方法，可向日本人學習、借鑒，他解釋說：

至於我們的傳統，裝飾的美感與情、境的美感，都是我們的寶藏，不但

仍然要保存，而且要發展。裝飾美可以與視覺美育相結合，情、境的美感則要強化詩文的教育，使未來的中國人更加多情善感，這一點，我們應該向日本人學習，他們目前是最敏感的民族。只要恢復詩文教育，趕上日本應該是不困難的。（漢寶德，2007：165）

漢寶德不僅強調保存傳統的裝飾美感與情、境之美，進一步還要加以發展這些美感。其具體實踐辦法有二，裝飾美要與視覺美育相結合；再者，情、境的美感，則要強化詩文教育。循此，筆者試問：若要恢復、強化詩文教育，應如何向日本人學習？由此一問題意識，進且審問：日本人是怎麼進行詩文教學活動？又是如何培養特殊的想像力和創造力，由此展開本文內容。

貳、日本人的「美意識」

「美意識」這個名詞出自日本語，意思是對美的感受力、審美意識與審美感，而「意識」則強調日本人個人的感覺，是以因時代、地域、社會、團體與環境的不同，有其差異。根據《大辭林》的定義，謂之「體驗美感的心靈作用，是一種品嚐藝術與自然之美的意識」；而《大英百科全書》則說明：「評價一般事物的美與醜，是精神活動的意識與態度，包含對美的創造、賞玩與批判的情緒，是主體直觀的判斷力，有時與美的經驗同義」。《維基百科》則將日本與西方相比，認為日本人的「美意識」是「不與自然對立，如同人們看日本的寺院與庭園般，與自然融合，是以習慣花開花落，腐朽了必再生，不與死亡抗衡，重視閑靜、幽雅的樸素之感」，是故沒有中國人的悲秋、傷春之感，四月櫻花開了，僅經一週即凋零，中國人感到惋惜，日本人卻樂觀地以為：等待明年的花開。日本人對美的意識與感受有其獨特之處，在江戶時代後期，從商人間滋生的美意識，影響後代建築的「美意識」。簡言之，日本人的「美意識」就是對「美」之事物的「感受」與「體會」能力，他們習慣隱藏個人的想法，依此卻刺激對方的更多想像；而「美意識」的培育，就是提升對美的感受能力，透過啟發、滋養，讓主體變得更敏感、敏銳，在教育中，亦即五育中的「美育」。

前文曾提及日本人是「好美的民族」，在此所謂「美」，泛指所有美的事物，對美的感受、標準與判斷。日本人的「美意識」有其共性，分析日語的「美」字，是「きれい」，漢字寫作「綺麗」，不僅在視覺上有美麗、漂亮之意，在聽覺上則有悅耳、清晰的意思；此外，還包含清潔、乾淨、整齊、不雜亂。此一意識，可從日常生活來看，日本人喜好乾淨是全世界公認的一致印象，這已根植在日本人的文化背景，美麗的事物往往是潔淨的；同理，潔淨的東西才有可能是美麗，進而影響到其審美感受。以繪畫為例，不管任何時代，以任何方式呈現，畫面展現的共同特徵就是潔淨，研究日本文化的學者李兆忠（2006：39）以為日本人「以潔淨就是美」，「潔淨」的意識，代表感覺清爽、明淨或朦朧，他強調日本人以潔淨為「絕對的美學原則」，其言：

在日本人的審美意識中，「潔淨」佔據著頭等重要的、前提性的位置。…日本的美術於這方面有突出的表現，打開日本美術史，即可發現，不管那個時代，不管何種繪畫樣式，不管人物、花鳥，還是山水，作品都有一個共同的特點：畫面絕對的乾淨。這說明：「潔淨」已成為超越時代的、絕對的美學原則。千百年來，統治著日本主流畫壇，最能撥動日本人心弦的，始終是那種清爽、明淨或略帶朦朧的風格。

「潔淨」是日本人審美文化的重要意識特質，此一「美意識」發展到了極端，即培養出日本人敏感、纖細的感官知覺，表現在視覺上，則對色彩十分敏感，注重簡單、素雅的顏色，尤其喜好象徵純潔的白色，因此詠雪的創作題材，成為文學創作歌頌的對象。

日本人對於四季的感覺特別分明，對春、夏、秋、冬的判別意識，大自然的變化與交替，感受意識非常深刻，觀察特別細膩，在和歌、連歌、物語、俳句等文學創作中，常以四季為題；再者，用來表現四季的語詞，分類十分詳盡，以俳句為例，意境中無處不表明季節與季物，舉凡春季的季物代表有鶯、陣雨、摘芹、遠蛙，夏季則以杜鵑、嫩竹、雨蛙、蟬等為代表，再如秋季的牽牛花、秋草、稻穗、白菊，冬季的山茶花、枯木、白雪等，堪稱「無季不成詩」，詩人們打開所

有的感官知覺與意識，深刻地感受大自然，敏銳地掌握四季的變化，與自然對話，進且產生移情作用，透過觀賞落英、露珠、山水、日月等外在的景物，投入細膩的觀察與敏銳的感知，抒發心靈的感懷，並將自我融入自然的意境之中，順從自然，與自然融為一體，以和為貴，以為美就存在於和諧之中。此外，日本人還非常重視與人為和，不直接表達內心的情感，抑制個人的主張，隱藏自我思想，乃為保持團體的和諧。是故，語言模稜兩可，不輕易使用肯定或否定的字詞，卻能端賴語感、語氣與肢體語言等方式的表達，在營造出的團體氛圍裡，以心傳心，深切體會對方的感受，刺激了推測對方的想像力，形成日本人特有的審美意識，表現在文學作品上，則重視言外之意，給予讀者馳騁想像的空間，對讀者而言則必須細心品味作品內在所蘊含的情感。

循此，本文在解釋「美意識」則強調針對美的感受能力，此一「意識」即個人是否在不知覺的作用下，「意識」到所謂的美，如何意識到美，可透過培育、陶養的過程，落實於實際生活中。本文借鏡日本人，有特定的指涉對象，是以用「美意識」作為論文標題，乃因日本人對於「美」則有其獨特的體會，所以不直接取用「審美意識」、「美感」、「美育」等詞，獨取「美意識」，乃為分析日本人如何「意識」到美？如何感受？進且如何知覺到美？筆者以為日本人的感官知覺特別敏感，不僅對於外在山水、草木等自然環境的感知，還包含人際關係的經營與推想。他們從小在此一特定背景下成長，潛移默化，自然而然知覺神經變得特別靈，對美的事物的關注與熱衷，豐富了對美的知覺感受。然而，不可否認，教育扮演著重要的角色，從小在他們的心中撒下「美意識」的種子，等待其發芽、茁壯，乃至開花、結果，此對臺灣美感教育與國語教學的結合，有其可學習、借鏡之處。

參、日本小學的國語教育

日本的詩文教育始於小學的國語教育，而國語又被視為各學科的基礎，不僅居各科的核心地位，又與充實傳統文化教育有關，因此備受政府重視。2008

年1月17日，中央教育審議會提出，在日本文部科學省的學習指導要領改善（答申），曰：

國語是在長久歷史中所形成，是我國文化的基礎。國語中的每一個詞語，都聚集了祖先的真情與感動；因此，為了理解與繼承傳統文化，並且創造與發展新文化，國語不可欠缺。（2008：57）

學習指導要領改善（答申）中，強調國語不可欠缺的重要性，乃因國語是長久形成的文化基礎，詞語中都聚集了先人的真情與感動。

政府既重視並強調國語的重要性，依此為方針，反應在課程安排的理念與實際操作的方式過程，以下分別從知覺感官、日常生活與語言交流三點，分析課程中對美感的培育過程。

一、打開知覺的感官

「熱愛大自然，培育對美的事物感動之心」（文部科學省，2008：134），是國語科的取材要點之一。因此，教科書中的導入單元，常以大自然作為進入主要單元的媒介，內容則以簡單的文字介紹自然中的動、植物，還要讓學童主動去發現，如：《國語》一年級下卷的教材名稱：「好想告訴你，好想讓你瞧一瞧」，設計學童在校園中尋找動物，並在卡片上作畫，用語言敘述故事來發表。學童發表時，教師事先示範，首先拿出自己做的卡片，提出問題：「看到了什麼？」首先，觀察大小、形狀、顏色。「發出什麼聲音？」而後摸一摸，「感覺如何？」，「牠每天都吃什麼？」、「好吃嗎？」用這些問題進行想像，而後比較家中飼養的寵物或其它動物，依照問題分別感受，並請同學依照教師的示範，個別發表自我的感覺。此外，連接個別卡片，看圖說故事，更改順序排列，又可產生不同的故事情節；或利用真實照片、精美插畫，教師還會利用剪接影像，配合情景，連續撥放，注重視覺的運用。

《國語》三年級上、下卷，分別以春、夏、秋、冬的樂趣為主題，展開聽、說、讀、寫的活動。或以季節性的花朵、蔬菜等進行生活的觀察，從外觀的顏色、

形狀等進行知覺的「看」；另一方面，對季節的感覺，分別以詞語寫下，而後連綴文字，並與同學一同討論，寫成一段話，或造句、或作文，再仔細思考。課本並無明示寫作技巧或閱讀方法，而是讓學童自由發揮，目的是為了建立其信心；另一方面，教師則可依學童的程度，利用當時關心的熱門話題，或時下流行的新聞等作適當的調整變化，乃為培養學童樂於閱讀的態度，透過接觸、觀察大自然中的景物，打開身體的感覺器官，努力去感受與體驗。類似以大自然為主題的課程安排非常多，或以詩歌呈現，如三年級下卷的〈雪〉；或以散文呈現，如〈渡海〉；或讓學童親自種植一株植物，從種子的發芽、長葉、開花、結果，以文字與照片等方式呈現，紀錄其成長過程與種植心得，而後在課堂發表。這種教學內容能夠引發學童的興趣，因為學童能融入生活中，親自種植與觀察，透過感官知覺，參與活動，在團體討論的對話之中，相互思考，激盪出不同的想法，而後產生自我心得，培養學習獨立思考的能力。對教師而言，不會死板地照教科書的文字進行講授，教授的內容則按照學童的喜好，以學童為中心，看重他們的學習過程，教師時常改變教學方式，有時配合自我的親身經歷，敘說被感動的故事，以引發學童的興趣。教科書後面都有「書是你的好朋友」，以圖片介紹相關書籍，又與大自然主題密切相關。

關於古典，《要領》強調誦讀，如：小學三、四年級，以「簡單、易掌握語調的短歌、俳句，配合節奏誦讀或背誦，讓情景浮現腦中」；五、六年級：（1）「熟悉的古文、漢文，或近代以後的文言作品，大體知道內容而誦讀」，並在四年級上卷的「語言的力量」中，說明：將注意力集中故事內容誦讀，依據課文中的人物、時間與景物所營造出來的氛圍誦讀，務必注意聲音的大小、高低，誦讀的快慢，強調之處與停頓的地方。古典文學對小學生而言，並不能理解其中深意，教師必須配合學童，依其喜好，尋找合適的作品，亦即在製作教材上，依照「從下而上的方法」（柴田義松等，2010：99-100），處處站在學童的立場想，教師則先進行口語講授，讓學童理解內容敘述後，以小組討論方式，提出問題，共同思考，而後一邊誦讀，一邊想像情景。再者，教師以生活化的例子說明，俯就童心，貼近學童情感，並提出具體、明確的問題，循序漸進地引導，讓學童揣摩

語句與畫面，而後放聲唸誦，將內容從腦中浮現情境，進且傳達聲情。這些作品皆以簡短的俳句或短歌為主，或以兩人齊聲誦讀、男女交替輪流等方式進行對話，不僅可與其他同學產生互動，感覺誦讀的趣味，進且漸漸地引導他們去感覺作品中的語氣、速度、語調的差異，為何要如此讀？有何不同？不僅增添古典的活潑性，學童願意傾聽別人誦讀，更喜歡自己誦讀，自然能打開身體的知覺感官，深入思考並用心想像，融入自我情感之中。

二、深刻體驗日常生活

《國語》教科書內容注重以現實生活為主題，常能貼近小學生的心靈。首先，以二年級下卷文學閱讀教材〈信〉為例，編者考量低年級學童剛踏入國小階段，在日常生活中，渴望能結交新朋友，因此特地以友情為主題，文章敘述青蛙和蟾蜍是好朋友，有一天，小青蛙得知自己的好朋友蟾蜍先生，因為從來沒收到信而感到自卑而煩惱，於是偷偷寄了一封信給蟾蜍先生，並委託蝸牛傳信。然而，此時蟾蜍先生早就得知信件的內容，卻仍舊與小青蛙一同坐在門前，幸福地等待收到信的那一刻的畫面：



圖 1 小青蛙寄信



圖 2 幸福地等待

資料來源：宮地裕等 41 名編（2014）。《國語》二下。

這個故事非常生動，充滿友情的可貴，很能夠引起小學生的共鳴。首先，課本明示教學目標：「想像作品中描寫的場景，愉快地投入閱讀活動，並能與同學

交流閱讀感受」，主要是讓學童體會到對方的感受，如果自己是小青蛙或蟾蜍先生，感受如何？為何感到難過或失望？收到信後，又為何感到快樂與喜悅？並將自己在生活中體驗到的經驗，各自發表，與其他同學一同分享感受。最後，課文內容以「啊！那真是太好了！」快樂收場，將重心擺在故事中人物的心情與感覺，從悲傷到喜悅的過程。

閱讀這篇文章，必能深切感受友情的可貴，這些感受是調動具體的想像力去學習與想像：小青蛙與蟾蜍先生的對話情節，首先對故事有深刻的理解，再與自己的生命經驗結合，透過戲劇性的誦讀演出，進入故事的情境中，產生獨特的真切感受，即是作品付與人們生命，依此來學習語言的藝術價值，語言則不再是單純的符號，乃因「語言的文法結構，若非具體的想像力把生命灌輸進去，只不過是一種符號體系」，世界著名的美學大師赫伯特·里德（Herbert Read，2007：285）曾說：

我們把教育歷程包含在有具體想像力的教學設計中，除非語言能和這樣的教學設計發生關聯，（否則）語言便不能在小學教育佔有相當的地位。但我們相信，語言能和這樣的教學設計發生關聯。但這關聯應是一種具體的詩的價值，而非徒具形式訓練的。

在此，赫伯特·里德強調：放聲誦讀的培養，並非僅是機械式的形式訓練，透過詩作的價值，它能幫助學童融入教學的情境想像之中，因此，透過此一教學設計，讓他們彼此交流與發表，更增添文學藝術色彩。進且，配合自然科學的戶外參觀與協同教學，觀察青蛙與蟾蜍的外觀、叫聲等的差異，讓學童體會大自然的奧秘，亦是延伸教學的活動之一。

類似與日常生活發生關聯的教學設計很多，六年級下卷〈咖哩飯〉可為代表之作。咖哩飯是日本小學生的最愛，也是普通家庭或學校營養午餐中，常出現的料理之一，單元設計要學童閱讀文本，並從自己吃過咖哩飯的生活體驗聯想起：為何課文內容讓人感動？主角人物為什麼會有這種心情？用自己的親身體驗想一想，並回憶日常生活的點滴。課文想表達什麼？給你什麼感覺？你曾吃過何種口

味的咖哩飯？喜歡那一國或那一品牌的口味？又曾幫忙媽媽做過咖哩飯嗎？透過討論，寫下自己的親身體驗，並與其他同學們分享。再如：三年級下卷〈變形大豆〉，課程設計發表活動，大豆可以變形而成炒豆、煮豆、黃豆、黃豆粉、納豆、豆腐、味噌、醬油、毛豆等，這些都是日常的飲食，要求學童從每天三餐自己所體驗的料理談起，找到自己有興趣的主題後，進行圖書館的收集、查尋資料，而後編寫成一本書，發表內容；亦可與家庭實習課協同教學，將全班分組，每組做一道與大豆相關的菜餚，而後與他組一同分享、試吃，最後創造料理名稱，並描述製作材料、步驟與營養成份，再設法推薦給朋友，這種「注重日常生活的細節，深刻體驗，將之擴大，並付予意義」，類似宣傳、廣告的手法，是「在同一空間、相同時間、固定框架與條件下，可以取得最大的文學效果」，也促進學童實踐、應用在生活中，因此，在這門課中，「師生可一同培養美感與創造力」（參見柴田義松等，2010：69-70）。

循此，國語課不再只是課本的文字形式上的教學，而是「以孩子的生活為目標」，「好好指導孩子過正確的生活」（菅邦男，2009：108），試著將課程結合生活，注重同學發表的努力，以學童的語言說明，更能達到理解的效果，所以國語課不是低頭默默地學習寫字，而是全班做「雙方向型」（參見大內善一，2001：172）的互動式思考。

三、語言交流的美感

日本人講究禮儀，依據親疏遠近的關係，使用合適的敬語來應對進退，行為舉止不僅讓人感到優雅，並表達敬重對方之意；因此，日本人非常注重培養學童語言的表達能力。

循此，課程設計將內容、方法與步驟詳盡說明，透過講述故事、報告體驗、收集材料、小組發表心得，設置活動情境，重視語言的口頭表達。在《國語》課中，則強調敬語的培養，根據不同年級，循序漸進。低年級，說話要能分辨敬語與常體的不同，試著以敬語寫作，並強調習慣的養成；到了中年級，說話要根據對象與場合，使用合宜得體的敬語；到了高年級，說敬語的能力已達「熟悉」的

地步，能自由地運用在日常生活中的表達，並強調標準語的重要。在日本社會中，正式場合多以標準語對話交流，平常在家或與親近的朋友言談，通常使用方言，因此，根據場合的不同，改變相異的用詞；再者，對長輩、教師、父母說話，也強調使用敬語，表示禮貌與尊重，敬語包含鄭重語、尊敬語與謙遜語，國小階段僅強調分辨敬語及其簡單的用法。

在寫作上，可透過教師的文字批改，加強使用敬語，如《國語》五年級的申請書、感謝信、普通書信、電子郵件等。以書信為例，因不同需要，如：祝賀、請求、拒絕、探病、贈禮等；與面對不同對象，用語不同。但不論何種主題，都包含了問候語、季節問候、生活狀況，正文、重要之事，最後的結尾問候、寫信日期與名字。生活狀況是為了告知對方的近況與詢問對方的現狀，這些書信目的是用來傳遞訊息與交流情感。隨著電腦、手機等通訊設備的發展，通常教師上課會較注重電子郵件的表達方式，以寫給班上同學的郵件為主題，讓班上同學回信，而後將其郵件面對全班朗讀，進且修正其表達上的問題，諸如：遣詞造句是否合禮？敬語使用是否正確？是否有表達真正要表達的意思？同學們在閱讀此一書信時，是否有不能理解之處？透過教師的指導後，重新修正錯誤，再次閱讀；最後，再次請同學回信。這種書信往來的活動，十分有趣，不僅可增進同學的情感交流，提高學習趣味；又可從活動中，注意到學生在日常生活的人際關係。此外，設計寫信給教師、長輩；或設計情境，表示感謝之意；或以班長的領導身份，向全班通知重要事件等，目的都是為了以合適的言辭書寫的表達，以符合語言的禮儀之美。

關於培養學童的表達技巧與溝通能力，就必須讓學童回到日常生活的說話現場，其具體的步驟與方法為何？應如何教育與指導？學者難波博孝（2008：325）提出培育的重點，曰：

如果真想透過國語課改善孩童的語言交流能力，就不能脫離「說話現場」，而僅逗留在教科書的字面上。但因國語課的時間有限，因此就必須設計教學活動，帶領學童回到「說話現場」，並引發他們的熱情，才能「在生活中，修正、改善與豐富原先的說話技巧」。

因此，國語課要回到「說話現場」，教師可透過戲劇、故事、角色扮演、辯論、演講、彩繪圖畫等團體的教學活動，來吸引學童的「熱情」，參與其中，而能夠根據不同的對象與場合，使用合宜的語言，並傳達正確的訊息。在此所謂的「說話現場」，除了「周邊語言」，即聲音的高低、強弱、快慢及其轉變過程，或如節奏音調的聲情表現；還包含「身體語言」，如說話者的表情、姿勢、動作、視線、服裝等；或如「物品語言」，即說話者展示實物、照片等資料；再如「狀況語言」，說話與聽話者之間的距離與位置，兩者對話的時空背景；有時「沈默」也是一種說話的技巧（柴田義松等，2010：162-164）。這些細緻的「說話現場」，都有待教師的指導。

日本人與人對話時，非常注重對方的身份與自己親疏關係，對於不熟的人，保持距離，使用較長的敬語，以示尊重，展現語言之美。這種得體的說話技巧，需要在團體環境中，以漸進式融入整個「說話現場」，穿著合宜的服裝，言辭誠懇，表情祥和，行為的一舉一動，皆合乎禮儀，讓彼此的感覺都受到重視，展現了語言交流的美感。

以上是日本小學國語教育的課程安排，其具體實踐與教學理念，除了重視知覺感官、日常生活與語言交流之外，更反應在《國語》教科書的編輯特點，亦即融入小學生的日常生活，重視體驗與感受，並與其他同學有互動，一同對《國語》感到興趣，而樂在學習之中。

肆、日本《國語》教科書的特點

實際課程安排的理念，既強調學童的親身感受，此一感受反應在作為教與學的媒介—《國語》教科書，大多受到教師的肯定；其中，又以光村圖書出版的教科書最受歡迎。書中最大的特色是適切與合理的插圖、繪畫與圖片，非常吸引學童，與臺灣《國語》教科書相較，日本人花費四年的長時間籌備，「以學童的立場去做考量」，並投入大量財力，由專業人員設計、編排與繪製，使用了適當的紙質裝飾封面與內文，不論在視覺或觸覺上，都讓小學生感覺鮮活可親，甚至在

嗅覺上還能聞到一股書香，讓人想進且拾起翻閱。另一方面，不論手繪或照片都呈現繽紛的色彩；解說上也豐富易懂。一至四年級，分上下，書名分別依卷首詩歌，取名為《風車》、《朋友》、《蒲公英》、《紅蜻蜓》、《嫩葉》、《藍天》、《閃閃發光》、《展翅高飛》；五、六年級各以《銀河》、《創造》為名。

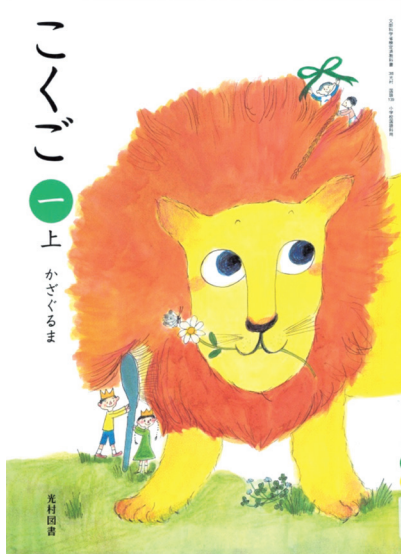


圖3 一上《風車》封面



圖4 四下《展翅高飛》封面

資料來源：宮地裕等 41 名編（2014）。《國語》。東京：光村圖書出版。

在視覺上，每本教科書的封面與作品，都有精美的彩色插畫，並占整個版面，甚至跨頁，在《國語》書中「內容與特色」強調，乃為「提高兒童的學習欲望（2014：3）」，是實際教學安排上的特色之一。然而，與臺灣的國語教科書相較，同樣是重視圖版的情緒渲染以及豐富性，日本《國語》教科書中，「圖與文的均衡配置，並重視文字訊息所傳達的實用性或功能性」，是以文章編排為主體，圖版扮演輔助的角色有別。雖重視圖版的視覺效果來製造情境，引導學童的感官愉悅，然而，研究者表示，日本《國語》教科書「以文字訊息為主導的版面中，為理性而充實的視覺氛圍營造出些許生動活潑的編排意象」（林昆範，2012：16-

17)。不僅如此，還注重想像力的培訓，乃因教科書中，以小說與戲劇為文體所占圖的版面率最高；反之，臺灣的國語教科書在此方面占圖的版面率最低，乃因滿版編排的概念，字多圖相對地減少；然而，這兩種文體更需以輔助圖版來增加想像，以營造更生動、輕鬆與活潑的氛圍，隨著文體不同，圖版率相異，以韻文為例，研究顯示，曰：

（日本國語教科書）以文章為編排的主體，圖版扮演輔助的角色，配合文章文體的差異配置，…日本的韻文版面透過適當大小的圖版，點出韻文的意境，提供一個具想像空間的版面氛圍。（黃瑞茵，2008：75）

僅「點出韻文的意境」，顯示：留白空間大，是為了讓學童自由想像，「文體差異反應在版面的構成上，能幫助學童更快進入文章所要傳達的氛圍之中」（黃瑞茵，2008：80）。再配合教師內容上的解說，學童加入自我的認知判斷後，引發其慧眼的「看」；進且觸動學童的心靈情感與想像，希望他們能以審美的眼光，為作品之美所感動（參見川村善之，1975：21-22）。

再者，日本小學國語教育的課程安排上，非常重視傳統文化，舉凡傳統戲劇、木偶戲等相關知識，如下圖所示：



圖 5 能劇



圖 6 落語

資料來源：宮地裕等 41 名編（2014：156）。《國語》六。東京：光村圖書。

重視傳統語言文化的指導，根據文部科學省，小學校學習指導要領解說（國語編）（以下簡稱《要領》），曰：

傳統的語言文化是在不斷繼承與創造中形成，因此從小學開始，就要讓學生感到親近，所以內容應連接繼承舊有的語言文化與新的創造。如：低年級有古代的神話傳承；中年級以簡單的短歌、俳句、慣用句與故事成語；高年級則採用古文與漢文。（2008：10）

配合課程，對於古典語文教材，舉凡日本傳統的古代神話、優美俳句、幽默風趣的物語、溫馨的繪本故事、耳熟能詳的兒歌與民間傳說等，皆以各種體裁出現，內容皆透過編者群的精心挑選與努力編排，冀能引發學童對古典產生濃厚的興趣，進且對日本古典的語言文化有深刻的感動與強烈的共鳴。《要領》揭示教師在課程安排上的理念，其中重視教材的選擇，對於「培養學生的表達力、思考力、想像力與語感能力」、「熱愛大自然，培育對美的事物感動之心」、「充滿對我國傳統文化的理解與深情」及「熱愛國家的自覺意識」（文部科學省，2008：134）等，都是為了幫助學童達到親近傳統語言文化的目標。

循此，配合實際課程的安排，遵照《要領》的指導原則編輯教材，光村版《國語》在「傳統語言文化」的內容與特色中，對於實際課程的安排上，則重視學童身體對外界的感受能力，並根據不同年級，循序漸進，為了進行個別的感受培訓，而設計了相異的主題，《要領》曰：

三年級以上，各學年分別設計兩個主題：「快樂地讀出聲音」，對傳統語言作品能夠學習朗讀，進且可以背誦。

二年級以上，各學年分別設計四個主題：「季節的語詞」，培養日本人對季節的感覺，舉凡各式各樣的傳統儀式活動、風物等相關用語，同時，透過韻文題材，能夠培養語感。（文部科學省，2008：4）

從以上引言可見課程安排的理念，在朗讀與背誦作品上，讀出聲音，則利用到口說與耳聽，進且希望學童融入情境之中，不論是否能達到，皆強調學童「快樂」的感受能力。以詩為例，又特別強調「節奏感強烈的優美詞句，能夠和教師一同唸出聲音來」，讓學童在朗讀中產生「成就感」（文部科學省，2008：4），進且願意、喜歡背誦。在實際課程的內容安排方面，以說明性文章教材為例，分

低、中、高三階段，圍繞三大主題：「向自然學習」、「文化的繼承與創造」、「關於人類的思考」。其中，「向自然學習」，低年級以人與自然、環境的關係為線索，從動、植物的生存中，感受生命的神奇與偉大，強調友情、友愛與團體意識；中年級則挑戰神奇的自然，感受先人的開拓與努力，強調緬懷、關心、自主與自立；高年級則探討人與自然的關係，關心他人，提出環境問題，並傳達環保概念，體會人類生命的可貴。可見，在課程的教材安排上，不論低、中、高年級的任何階段，皆強調要帶領學童打開身體的所有感官知覺，不僅要學童親自感受與體驗大自然環境的變幻莫測，透過閱讀詩文作品，引發其情感，進且能夠體會詩文的情境之美。

課程理念既強調學童的感受能力，反應在整部教科書的取材內容，強調「引發兒童學習欲望」。在聽與說方面，則「取材於兒童日常生活、學校生活與學習場合，能將學習運用在實際生活中」，讓學童與生活連結而產生興趣，進而提昇其主動學習的能力。另一方面，在書寫與閱讀方面，《國語》在「內容與特色」中，分別敘述云：

設定明確的目的、話題與情景，引發兒童書寫的欲望；再者，內容配合取材敘述與兒童實際學習狀況，以具體圖示說明，較容易了解。

配合兒童的語言環境與成長階段，選取兒童能夠感到語言之美的教材，或對家人、朋友等的關懷的相關作品。（宮地裕等，2014：2）

由此可見教科書的內容與情景，皆處處以學童為中心，乃為引發其學習的欲望，依此特色來設計編輯內容。其次，整部教科書，內容的時間與地點多發生在兒童周邊的日常生活中，尤其以大自然居多數，很少純粹僅講述古代偉人或相關歷史故事。再者，故事的主角多以小學生為中心，而後則為動物；此外，內容出現的人物，都是小學生在生活週遭所見、會遇到的人物，這些人並無特殊的能力或傑出的成就，舉凡童話故事也都描述普通人的感情世界，包含農夫與獵人等，他們的生活困苦，卻能在艱苦中，努力不懈。另一方面，課文的主旨多表現人與人、人和動物，所建立深刻濃烈的情感，包含熱愛家人、熱愛自然、熱愛國家。

(參見王立波, 2002: 33-36) 是故, 透過這些課文內容, 容易讓小學生引起共鳴, 而進入故事的情節中。

此外, 「尊重、並發揮每位兒童的性格」是該教材編輯方針之一, 因此教材內容多樣化, 展現其靈活度。另一方面, 身為教師, 不必非得按書中的說明與步驟教學, 要能「隨機應變」, 是以能夠不用趕進度, 因為教科書是為了「盡可能地給學童展示多樣的學習方式和豐富多彩的學習參考資料。對此, 研究日本教科書的學者指出:

教科書不再表現為一種權威的、一種必須按照書中順序和指示來完成教學活動的綱領性文本。它以一種參考提示的性質出現, 盡可能地給學生展示多樣的學習方法和豐富多彩的學習參考資料。書中用詞親切、委婉, 給人一種親近感。這種教科書的性質與形式, 為師生針對不同情況, 照顧不同學生的不同差異, 因地制宜地創造性使用教材提供了可依據與操作的平臺。(付宜紅, 2003: 45)

教科書既然作為一種「參考提示」的性質, 因此可以「因地制宜」, 教師的教學方法也可以多變, 目的皆是為了引導學童養成積極、主動的學習態度。編輯方針之二: 「引起學生的興趣, 並自覺地投入學習活動」, 即表明: 教材在選文、版面設計、插畫與圖片等安排, 都是能夠吸引學童的興趣, 以淺顯易懂的文字, 說明教學內容與學習活動, 教師適時和學童的日常生活經驗相結合, 設計一些新奇有趣的教材。

日本小學國語教育的課程理念, 體現在教科書編輯上, 兩者相互融合; 在實際的教學上, 以下筆者則敘述所見情況。

伍、結論：好美的畫面

筆者 2008 年在京都大學做研究, 這一年期間, 曾協助一位日籍教師, 到宇治小學教國語。有一天, 我觀摩了這位教師的國語課, 她在唸課文時, 與學童一

起大聲朗誦，而後自己再示範一次；在講解內容時，無意間談到自己的體驗故事，突然間，眼眶泛紅，學童趕緊體貼地遞上面紙，這個畫面令我印象十分深刻，是以久留心中，永不能忘懷。在她的課堂上，同學們踴躍發言，上課注意力集中，整個班級氣氛和諧。當時，我坐在教室的最後面，感動萬分，頓時覺得：這個畫面好美！在她的班級裡，不僅師生間建立起濃厚的情感，教師與家長每月舉辦一次懇親會，在輕鬆的氣氛下，聊聊學童平日在家的生活情況，彼此之間也並不陌生，透過這樣的交流，更加了解學童在校的行為舉止，能夠體會學童在校的「感覺」和「活動」。另一方面，對學童而言，教師不是高高在上的權威者，他們也能站在教師的立場進行思考與互動，師生之間就好像朋友關係。這也許印證了赫伯特·里德（Herbert Read，2007：316）所說的：

（如果）教師只在心中體會學生，然後來經驗和欣賞學生心理傾向的個別化，這是不夠的：他必須和學生真正的同化，而像學生那樣的感覺和活動。因為在相互關係中一定時常有一種單方的要素，因此教育關係的「涵容作用」仍然和友誼的「涵容作用」不同。教師是從兩方面來看情境，而學生只是片面的。當學生試圖從教師的觀點來看事物，來欣賞關係的兩方面本質時，這時情境就變成友誼的關係。

在日本，並非所有小學的國語課，都是如此；然而，根據筆者個人的親身體驗，這個「好美的民族」，在國語課堂上，師生站在同等地位，教師與學生同化，一同融入課堂教學的情境之中，整個教室的感受氛圍已然變化，師生彼此建立友誼的「涵容作用」，一同賞析作品故事中的情節、一同感覺、一同活動，進且一同生活，在情境中想像，在學習中成長。

在日本的宇治小學觀摩國語課，赫然發現：課堂中，有很多時間讓學童學習思考、討論與發言，這是和臺灣的國語課有很大的不同，尤其在等待學童發言或回答問題時，教師與其他同學總是學習耐心等候，為的是增加學童思考的時間，並且鼓勵他們發言；在團體討論時，首先，由教師帶領講解內容，配合故事需求，以抑揚頓挫的聲調，模擬各種角色的聲音及動作，再配合道具的使用及問題提

問，依此進行課程導入活動，激發學童的興趣與好奇，這點或許與臺灣相似，但總覺得討論氛圍十分熱絡，可能是師生早已建立起友誼的「涵容作用」；其次，在討論過程中，教師總是鼓勵學童，幫助他們建立成功的信心，就算一個不起眼的回答，教師都以親切的口吻，大加讚揚；最後的說明，則由教師分享自己的感動，並勉勵學童，使他們在課堂中感受到自我的成長與進步。

每次的團體討論活動，都必需抽籤換坐位，課桌椅一人一個，根據教學需求，方便移動排列，如下圖所示：



圖 7 小學課桌椅

資料來源：学校机シリーズ。取自 <http://www.e-isuya.com/seihin/seihin.html>。



圖 8 課桌椅自由排列

荒崎小学校日本語教室。取自 <http://edu.city.ogaki.gifu.jp/arasaki/nihongo/>。

在團體活動中，學習思考、表達自我的想法與意見，並進行對話，學習傾聽與反思，通過此一培育，每位學童時時刻刻都在專心思考。另外，團體活動主題很多，如：一同編劇本、故事，或利用角色扮演，透過布偶、道具或真人實演等多樣方式，學習團隊精神；或如共同製作賀卡，一同練習寫字作文，這些活動都是為了幫助學童主動投入課程內容，熱情參與學習，不僅能夠促進學習效果，同時還能啟發學童的想像力、思考力與判斷力。

上課時，教師非常注重課堂上說話的聲調、臉上的表情與肢體語言的表達，時時關心學童的舉動，進且觀察其學習狀況。整個教室環境，黑板、白板多為兩面式，可將教科書的內容、圖片與插畫，以大字報呈現，在師生問答的過程中，依照需要，以不同顏色的麥克筆，標注重點，板書工整，大小標題，一目了然；

使用完畢後，或直接取用下一張大字報，或以另一面書寫，不僅節省時間，又能清楚表達，非常有效率。近來，在國語課堂中，又引進了電子黑板，可與電腦畫面或實物投影機連結，在筆順的視覺指導上，更加便利。



圖9 電子黑板

資料來源：大和市全市立小学校。取自 <http://www.city.yamato.lg.jp/web/shidou/shidou2391.html>

教室後面，則張貼學童的書法，一個大字排列，顯得美觀大方，整個學習環境，純樸自然，沒有華麗的裝飾，塑造出一種單純自然的視覺美感。

緣此，當教師充分理解學童的興趣、生活經驗與接受能力，就能夠適時更換教科書的課程計畫、教學步驟與學習目標，甚至丟掉教科書，另創新的授課內容。另一方面，對學童而言，他們喜歡上國語課，並且熱情參與相關活動，在閱讀作品時，能夠貼近故事人物的心靈，感同身受，運用豐富的想像力，去同理、去理解人物的行動、去欣賞情節的轉變，去創造故事新的情境，細心體會每一主角的情感，自然產生強烈的感受而被感動、被震撼；進一步地，能夠主動地尋找更多有趣的相關書籍，不論是在課堂上教師所列出的清單，還有自己主動在圖書館查找的書籍，將閱讀融入生活，隨時打開全身的神經知覺，仔細觀察四周的變化，並在作品中，想像與創造意境之美；用心體會，感受真情的可貴。當生活周遭的

人、事、物，全都變成了審美對象時，身體的每一寸細胞都變得敏感，生命就豐富起來了。

筆者相信「美意識」是可以透過培育，但培育方法卻非死板，畢竟人文素養是很難按照科學步驟一條條地遵循。本文分析日本小學國語教育，首先敘述文部科學省對國語教育的目標，以及《國語》課程的安排與理念，次為課程理念反應在教科書的編輯內容，並參見師資培育書籍，最後以筆者親身觀摩國語課的體驗之後，可見日本小學的國語教育，確實有很多值得給予臺灣小學國語課的借鏡與學習之處，從教材實例與課文活動中，可見日本的教科書與教師教學方式是以讀者的學童為本位，以小學生為中心的角度，進行思考教學的方法，又是如何讓學習融入傳統文化的議題，讓枯燥的內容生動、活化，而非站在教科書本位、以教師為中心的角度進行教學活動，這或許是臺灣教科書編輯有待努力的方向與空間，諸如「美感細胞團隊」的組成，「發起美感教育計畫，全面改造國小教科書，請設計師重新編排版面、繪製插畫，讓孩子在上課時，就能直接擁有美感教育的啟蒙」（李雅筑，2015），就是一種很好的改良行動。

循此，教師上課應站在何種立場，採取何種教材內容，使用何種教學方法，則依學童的需求、反應與喜好，隨時更換改變，在法中似乎又提升至無法的境地。依此，師生之間，相互信任，建立友誼關係，使國語課的教育培育中，不再只是填鴨式的字詞造句學習，進且足以影響學童視、聽、嗅、味和觸覺五種感官上的知覺，依此培養其「美意識」，日積月累，在潛移默化中，形成審美的意識，對事物變得更敏感、對外界的感受更加細膩，眼光拔高，看世界的角度亦不同，在他們的生命中，已烙下永恆、甜美的印記。

參考文獻

一、中文

- 王旭統等編（無出版年代）。*兒童·美育·美術館*。臺北市：臺北市立美術館。
- 王立波（2002）。日本小學《國語》教科書的內容分析。*外國教育研究*，29（10）。
- 付宜紅（2003）。日本小學語文教科書研究（一）—教材內容傾向及其編排特點。*學科教育*，1。
- 付宜紅（2003）。日本小學語文教科書研究（二）—單元類型與編排體例。*學科教育*，2003（2）。
- 李兆忠（2006）。潔癖之邦。載於*新民晚報〈文萃〉*，39。
- 何 麒（2013）。日本光村圖書版小學《國語》教科書研究—寫作領域（未出版之碩士論文）。上海師範大學：中國上海市。
- 吳忠豪（2009）。*外國小學文教學研究*。中國上海：上海教育。
- 林昆範（2012）。臺日國語教科書的編排設計。*美育*，179。
- 葉渭渠、唐月梅（2002）。*物哀與幽玄*。中國桂林：廣西師範大學。
- 黃瑞茵（2008）。*國小國語教科書編排設計之研究—以臺灣與日本教科書為例*（未出版之碩士論文）。私立中原大學商業設計研究所：桃園市。
- 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。
- 赫伯特·里德（Herbert Read）（2007）。*透過藝術的教育*（呂廷和譯）。臺北市：藝術家。
- 趙陽（2012）。日本小學國語教科書人性化思想研究（未出版之碩士論文）。東北師範大學：中國吉林省。
- 戴季陶（1987）。*日本論*。臺北市：故鄉。

二、日文

- 大内善一（2001）。「伝え合う力」を育てる双方向作文型学習の創造。東京：

明治図書。

川村善之（1975）。*美術の鑑賞教育：理論と実践*。大阪：文教出版。

文部科學省（2008）。*小學校學習指導要領解説（国語語編）*。東京：東洋館。

宮地裕等 41 名編（2014）。*国語*。東京：光村圖書出版。

柴田義松等（2010）。*あたらしい国語科指導法（三訂版）*。東京：學文社。

菅邦男（2009）。『赤い鳥』と生活綴方教育—宮崎の児童詩と綴方。東京：風間書房。

難波博孝（2008）。*母語教育という思想*。京都：世界思想社。

三、其他

日本文部科學省網站。*教科書の改善・充実に関する調査研究報告書（国語）*，取自 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/seido/08073004/002.htm

文部科學省（2008，Jan，17）。*幼稚園、小學校中學校、高等学校及び特別支援學校の學習指導要領等の改善について（答申）*。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2009/05/12/1216828_1.pdf。

光村圖書出版公司。取自 <http://www.mitsumura-tosho.co.jp/material/23skyokasho/pdf/kokugo/point/all.pdf>。

李雅筑（2015，Aug，21）。*給我一本教科書，我給你一座美術館*。取自 http://www.gvm.com.tw/webonly_content_6061.html。

學校机シリーズ。取自 <http://www.e-isuya.com/seihin/seihin.html>。

中學藝術教育與青少年次文化美感的碰撞之研究： 以學生創意偶戲比賽訓練為例

陳誼芳 新北市立海山高中教師

劉用德 新北市立海山高中教師

壹、前言

關於美感教育（aesthetic education）一詞，根據國家教育研究院主持之「亞太地區美感教育研究室」所提出的美感教育理念，所謂的「美感」，是指感知，即對於所經驗之對象之感覺與認知。[……]，主要關心在生活經驗與藝術經驗中的美感經驗的品質……（洪詠善、邱鈺婷，2014）。筆者認為，所謂的美感教育就是在美學哲思的大範疇之下，以教育作為一種手段或方法，使受教者能從日常生活中進行審美的過程，去發現、欣賞、理解、創造及評斷對象物（或事）的人文特性，如意義、表象美醜、善惡是非、時代特性等，甚或是對象物的底蘊意涵或象徵轉化等深層的文化認知。

一、研究背景與研究目的

視覺藝術教育早期在升學考試的壓力下常常淪為末等科目，可有可無。之後，一連串的教育改革逐漸提升藝術教育在學校的地位。特別是九年一貫教育政策推行之後，強調適性教學、以學生為本位，並以培養欣賞、表現、審美及創作能力為總課程目標（教育部國民及學前教育署，1991），強調藝術教育的重要性。在「藝術與人文學習領域」的包裝下，使視覺藝術、音樂、戲劇、舞蹈等內容與其他學科領域平起平坐。開放教科書編定的政策改革，也改善了統編版教科書的印刷品質及內容活潑度。但是，臺灣社會也在九〇年代之後產生巨大的變化，造就了整體社會風氣的改變。即使藝術與人文領域在教學方式上已活潑許多，仍未

能趕上每一屆學生在生活態度及思想上的變化。特別是影視媒體與資訊收授方式對年輕世代的深刻影響，造就了所謂青少年次文化的形成。青少年生活體驗與教科書內容的落差，往往引不起學生的共鳴而導致學習成效與教師期待的落差。以視覺藝術課來說，教師往往放棄知識內容的教授，直接以美勞手作課程來上課，而降低了以學生為主體進行探索與表現、審美與理解之課程目標的培養，過度偏重於實踐與應用的訓練。

筆者在任教中學的過程中也曾不斷地調整教學策略以適應不同世代的學生需求。偶戲練習向來被歸類為表演藝術，雖屬藝文領域一環但尚未成為普及的教學教案。然而，戲劇表演為一門複雜的綜合藝術，在創作上需要繪畫、建築、文學、音樂、舞蹈等各方面的配合（凌嵩郎、蓋瑞忠、許天治等，1993），在美感欣賞方面更是含括想像力、生活體驗、自我認知及語言表達等複合能力的養成。創意偶戲練習除了有戲劇表演的技巧訓練，更重要的是著重於學生參與、探索、體驗的主動性與創造美感認知的學習過程，可以是很好的美感教育養成實踐。新北市海山高中創意偶戲團¹近幾年在「全國學生創意偶戲大賽」屢獲佳績，本文特別與帶團教師合作，以偶戲團參賽八年來（1996年至2013年）之教學與訓練過程，共同探討新世代青少年在美感體驗、學習與創造方面的特殊認知，以及對美感教育在教學與課程設計上的反思與啟示。

二、文獻探討

本研究的文獻探討分為四個部分：（一）臺灣當前美感教育的發展。（二）海山高中創意偶戲團的教學與實踐。（三）臺灣青少年次文化的美感認知。（四）加德納（Howard Gardner）多元智能理論及法蘭克福學派（Frankfurt School）批判審美觀點。第一部分的期刊文章以概論式省思、教育政策的爬梳及作者的經驗反省為主。在學位論文方面，以美感教育為主題者多以行動研究或政策分析為研究方式。第二部分的文獻探討以偶戲團帶團教師劉用德的碩士論文學生創意偶

¹ 新北市立海山高中為完全中學，偶戲團由國中部藝文領域教師劉用德所成立，曾經有高中組及國中組，本文以國中組的表現為主要探討對象。

戲比賽文本中的狂歡化現象之探討—以海山高中參賽團隊為例為主，借重文中對偶戲團參賽的劇本內容的整理與分析為研究依據。第三部分的文獻著重在青少年次文化的美感認知，例如對儀容外表、流行服飾、影視文化、動漫卡通人物或刺青等的美感認知。第四部份的文獻目前不管是期刊文章、學位論文或是坊間書籍皆汗牛充棟，本文僅著重在其理論對美感教育的啟示，如楊深坑、楊忠斌（2003）T.W.Adorno 的審美政治學及其美育意涵，顏映馨、何俊青（2002）馬庫色的美學思想及其對美感教育的啟示，王怡雅、湯維玲（2003）Gardner 多元智能理論初探，胡心怡（2009）Gardner 多元智能理論的應用—以繪本教學為例等。以法蘭克福學派式的批判理論辯證青少年次文化美感認知的社會學價值與教育方法的啟示，藉以抒發多元智能理論在目前視覺藝術教育現場的可能發展。

三、研究方法

本文以案例分析及理論抒發為研究方法，其中也參雜筆者在中學任教的觀察與反思。文獻探討方面，是本文在理論鋪陳及辯證分析的依據，從對臺灣國民中學視覺藝術教育發展的現況的反省，帶出課堂知識與青少年美感體驗的衝突現象。本文對此衝突現象採取積極、正面看法，除了肯定美感體驗的主觀性及多元化，也強調學校教育應對當前社會變革帶來的影響積極面對。在案例分析方面，以海山高中創意偶戲團的劇本內容為分析對象，探討下列問題：（一）青少年次文化美感價值的來源與影響。（二）教學過程中所出現的學生創作與教師期待的異同。（三）青少年次文化美感的呈現。最後，則歸納出臺灣當前青少年次文化美感認知的價值及學校藝術與人文課程可能的應對態度。

貳、教學現場的衝突— 課堂上的審美知識 vs. 青少年生活中的美感體驗

一、教學現場舉例

掛在天花板上的數位投影機將圖片投影在布幕上，教師認真地介紹西方與臺

灣版畫的發展概況、審美價值與基本技法，螢幕上一幅幅色彩鮮明的圖片閃過，有些學生熱烈地注視著並聆聽講授內容、有些則早已在昏暗燈光的影響下昏昏欲睡。等到要做作業時，大部分學生早已把前一節所上的內容給忘記了，教師除了必須針對版畫製作的技巧及工具使用規範明確指導，還需一再提醒學生版畫相關之審美特性，並期許學生做出具備美感與創意的版畫作品。然而，在適當節數範圍內所完成的作品，多數為急就章之作，印製效果未臻理想，遑論其構圖及刻版技巧；僅有少數同學能夠完成具備構圖美感、刻線流暢且印製清晰的良好作品。上述情境出現自筆者曾任教之普通班七年級下學期的版畫課程。

筆者在教室現場多年的觀察，學生對課本所提供之知識與資訊真正感到興趣的部分並不多。舉例來說，康軒版藝術與人文課本七下視覺藝術之版畫課程內容中，淺顯的版畫發展史及版畫作品的欣賞，因為著重在知識的吸收及畫面賞析，同學的興趣明顯地降低。造成這種情況的原因，除了多數同學認為「美術課內容考試不考，所以不想看」，也因為「這些內容跟我無關、看不懂」為理由，導致學習意願的缺乏。此外，若教師無適當引導，即使學生能進行作業製作，也難以融匯美感知識與創作實踐，導致最後呈現的作品顯得過度簡單或雜亂。在藝術與人文領域教學現場，這類教師期待與學生表現的落差狀況可說是屢見不鮮；難道是目前的藝術教育政策高估了一般國中生的學習能力與審美標準嗎？那麼，國中生應具有的審美能力應該有那些呢？

二、審美教育的基本理論：

國中學生應具有的審美能力與多元智能展現

審美教育著重個體的審美發展，依據葉朗（1993）所述，成熟的審美個體發展可從其審美態度、審美直覺感興力和審美趣味的形式中判斷而來，並需要多元智慧的培養來開發審美的感知能力。審美態度是一種在美感層次上引領觀者去認知事物的方式（劉昌元，1994）。何謂美感的層次？首先，美感的層次指的是觀賞者面對它的對象時，為了瞭解此對象，藉由主體的經驗與直覺力的判斷而產生的心理感受。這種心理感受關鍵之處在於，它與對象無利害關係或實用目的，並

依不同的主體感受而有不同的結果。所謂美感的層次未必是針對藝術作品而發生的心理感受，主體面對一雙鞋子、一個便當盒、草原的味道、棉被的觸感或霜淇淋的滋味等，皆可以用其主觀特有的審美的態度去面對。對象物也未必一定要具有優美的、崇高的、比例完美的、抒情的這類正面特徵才能引發主體的審美態度，相反的，主體也可能因為對象物的悲劇性、破碎感或荒蕪而興然感懷。也就是說，審美態度是一種能夠用無私與同情的注意與沉思面對藝術品與生活周遭事物的心理與認知的運作（劉文潭，1997）。

在審美教育的幫助下，所謂審美的直覺感興力是使個體能夠擺脫現實環境既有教養過程的包袱，在對象物的感官知覺刺激下，生發某種無利害關係的賞懷與判斷。在這層意義下，直覺感興力指的並非是毫無背景與思想的純粹直覺，而是能夠更貼近主體之內心並引發感性的能力。以國中生來說，在課業壓力下往往對周遭事物無感，或以是否有助成績進步為由加以判斷，侷限了個體的認知情感的多元發展，美感教育所培養之直覺感興力就是要能夠引發個體的感性能力，對生活周遭事物產生更多感觸。因此，直覺感興力是與生活經驗有連結的，奠基在既有知識與經驗基礎上，方能觸發更深層的直覺與感受。

有了正確的審美態度及深層的直覺感興力，狹義上會使個體成為一個好的藝術欣賞者。廣義上，意即教育上的目的，則是使個體更了解自己與環境，進而能運用理性與感性兼具且無私的態度進行自我品味的培養，這就是審美趣味的形式。然而，這裡的形式並沒有固定的標準或範式，而是取決於審美個體自我判斷之下的喜愛與體會。審美教育或美感教育，所強調的都不是視覺上或心理感受上的美的感受，原則上是去理解體驗或評斷藝術創作的過程與結果，擴大到生活中則是把個體的生活情境當作是藝術創作，由個體對生活中的各種情境與體驗去理解體驗或批判。

依照教育部之國民中小學九年一貫課程綱要，藝文領域涵蓋了視覺藝術、音樂、表演藝術與其他綜合形式藝術，課程目標包括：（一）探索與表現（二）審美與理解（三）實踐與應用。配合分段能力指標則有十大基本能力的培養，期許學生能達到：（一）自我與發展潛能（二）欣賞、表現與創新（三）生涯規劃與

終身學習（四）表達、溝通與分享（五）尊重、關懷與團隊合作（六）文化學習與國際了解（七）規劃、組織與實踐（八）運用科技與資訊（九）主動探索與研究（十）獨立思考與解決問題。依此課程綱要，在達到上述能力的教導與學習過程中，Gardner 多元智能論所歸納的八大智能：語文、邏輯數學、空間、肢體動覺、音樂、人際、內省、與自然探索（胡心怡，2009），都有分別展現的空間。舉例來說，「了解自我與發展潛能」、「生涯規劃與終身學習」的能力運用了內省的智能，以便「瞭解自己、明瞭自己的優缺點、設定目標」。「尊重、關懷與團隊合作」需要人際智能的展現，進而「瞭解人們、領導、組織、溝通、解決衝突、推銷」。此外，語文、邏輯、空間、肢體動覺、音樂等智能，更是藝文領域各種課程在「審美與理解」、「欣賞、表現與創新」的能力培養過程中不可或缺的智能運用。

三、青少年次文化的美感體驗與法蘭克福學派的美學思辨

廣義而言，青少年是指進入青春期的至接近成年期這一段時間的男孩及女孩，涵蓋了國中、高中及大專院校的學生，本文則專門探討國中階段的青少年。生理上，青少年經歷生長發育的快速變化，體型與體耐力逐漸不同於兒童期的幼小與稚嫩，更為精力旺盛、好動活潑，需要許多肢體活動的機會，若無法滿足使需求往往容易表現出不耐煩與浮躁的行為。心理上，青少年階段是朝向成熟獨立、脫離父母呵護的準備期，自我主見與自我意識強烈，重視與同儕的社交情誼。根據陳啟榮（2008）的研究，臺灣青少年有幾種心理特徵：（一）青少年的期限不定（二）身心發展失卻平衡（三）不連續文化下成長（四）自我追尋中感困惑（五）不覺自身是在福中。上述特徵主要說明了青少年在成長過程中面臨的不確定與困境，原因來自於對自我認識的不足與對環境變化的不適感。在這兩項因素的交互作用之下，青少年兩個主要的生活空間：家庭與學校，成為青少年心中不適與矛盾的來源，青少年對家庭及學校教育所代表的權威也往往持有反叛的態度。在此情況下，對既有主流與權威所倡導之文化活動及價值持抵抗態度而另外形成的文化活動及其價值，就成為所謂的青少年次文化。

青少年次文化的形成跟同儕團體之間的認可有絕大關係。因為青少年通常會從同儕團體中尋找慰藉，因而強化了朋友與同學關係的重要性與影響力。在消極面上，在同儕團體中除了找尋有類似困惑的人可以相互安慰，暫且忘記現實生活中的問題；積極面上，同儕團體的陪伴關係也可為青少年引導出對現實困境的探索意願，逐漸對生活中的困惑尋找正向解決之道。因此，青少年階段對同儕的重視，容易形成一股團體的力量與風氣，助長青少年次文化的形塑。

對次文化的研究原本是美國與英國的社會學針對不同社會階級所具有之不同的行為態度的探討，特別是下層階級青年之生活文化及其犯罪行為的研究，因此，對次文化的觀點往往是負面的（方永泉，2009）；但是其重要性在於指出次文化從生活方式中，表現出一種對主流的反對與矛盾以及對文化支配權的挑戰。根據方永泉教授的論點，次文化內容有拓展多元與異質化視野的能力，就此來說，對次文化的重視與發覺有機會將次文化發展內容提升為具有正面意義的文化資本，使既有保守傳統的社會或文化體制激發更多創意與新穎的文化表現，進而活絡整體社會與文化內容。

臺灣青少年次文化中的美感經驗通常來自生活環境的影響，特別是同儕之間所流行的大眾通俗文化的內容，更是塑造青少年次文化美感樣貌的主因。例如，影視名人的穿著與言談常常造型青少年在穿著打扮上的模仿，例如幾年前曾經大流行的露出內褲頭的超低腰牛仔褲，就是以大膽敢露的叛逆態度取勝青少年的心理，而未見得著眼於美感的表現。又如穿著連帽上衣時，青少年也常愛將帽子拉起以蓋住頭部，行走時則弓腰駝背，斜眼從帽底看人。這類穿著打扮並不美觀也不合乎健康安全，但卻能引起青少年的群起仿效，蔚為流行。除了穿著打扮之外，大眾通俗文化中的影視劇、廣告、漫畫、小說、線上遊戲及卡通等，也大量滲透入青少年的言談方式，例如曾經流行過的「代替月亮懲罰你」（出自卡通「美少女戰士」），「是的，船長」（出自卡通「海賊王」），甚至是「來來來、你來」（出自太陽花學運期間某位民眾之語，後因媒體的報導而竄紅）等，都曾在頻繁出現在青少年的日常言談中。這些語言片段，原始的意義脈絡與故事文本在被引用為青少年的流行語時都己不重要，在意的是流不流行。青少年次文化的表現可

被視為一種符號或密碼，重點是團體之間的認可與相互了解。即使是受到外在的影響而非出自原創。

此外，「反動、叛逆」的態度是青少年次文化的主要核心，他們針對的對象不外乎是生活中象徵權威的家庭價值與學校教育，因此他們特別喜愛表現出粗魯、不敬、不雅或粗俗的言語及態度。潛意識裡其實是要融入青少年同儕團體，以獲得同伴的認可與信賴，也是對權威的一種抵制行為。在這樣的社會背景下，傳統而權威的教學方式及古典菁英式的美感內容，似乎注定了只能存在於教室裡，而與青少年生活中的美感認知產生差距。在課堂上，禮貌與文雅的用詞也只能用在教師授課的演講內容，不僅是授課內容與學生的生活情境有落差，教師的教學期待與學生的學習表現也會出現不對等狀態。然而，當代的藝術教育應該具有多元而開放的態度，但並非意味著教授內容要屈從於青少年次文化的價值觀與品味。而是要利用青少年次文化既有的美感體驗，鼓勵青少年多元智能的運用，教導其進行較深層的觀察與思考，重新去鑑賞、分析與批判生活與環境中的藝術與文化活動。

重新審視藝術在當代社會情境所能扮演的角色，是法蘭克福學派美學思辨的重要任務，社會的現實性與變動性是其理論反省與思索的大前提，持續不斷的質疑與批判是不變的態度，而個體的應變能力與對應方式則牽動著整體思辨與批判的走向。法蘭克福學派的美學思辨方式在檢討青少年次文化美感與傳統美感教學之間的衝突時，有以下幾點值得教學者參考：（一）注意時代性的變革（二）古今歷史的對照與反省（三）接納學生的差異性與多元發展（四）尊重學生個體的美感意識（五）強調批判、反省與實踐的力量。國中生應具備的審美能力除了應具備的審美知識，更應該具備理解自己與周遭環境的能力，只是要從無功利性、無現實目的性、遊戲性、體驗性及主動性這幾個方面來實現。課堂中的美感教育其實是可以更為開放包容，只是受到長期以來偏重功利性、功能性及目的性的社會風氣的影響，教師教難擺脫僵化及權威式的教學氛圍，青少年從生活體驗中主動內化的美感體驗就無法發展出來，而形成兩相壓抑的不良後果。

下一節的內容將以海山高中創意偶戲團從 95 學年度（2006 年）至 102 學年

度（2013年）參與全國學生創意偶戲大賽的課程活動為例，並以學生創作的劇本為核心，討論課堂上另一種美感教育的可能性。

參、課堂中的美感教育，另一種可能—— 以海山高中創意偶戲團為例

一、海山高中創意偶戲團的成立與發展

第一屆「全國學生創意偶戲比賽」於2005年由教育部決議辦理，先由各縣市辦理初賽，再由其中一縣市主辦決賽。海山高中創意偶戲團於2006年成立，由教師劉用德帶領校內國高中生進行練習並參賽。從2006至2013年（95學年度至102學年度）偶戲團共有11齣劇參與比賽（表一）。偶戲團成員以校內徵選為主要來源，除了96至100學年度由高中部成立之偶戲社來參與，其餘各屆皆以國中部七、八年級學生為徵選對象，每學期初委託學務處廣為宣傳，再由劉老師進行篩選及訓練。偶戲團的練習並非校內藝術與人文領域既定規劃之課程，因此，集合及練習皆利用課餘時間進行，如午休（約一小時）或放學後餘暇。

表一

學年度	劇名	參賽類別	學生年紀	成績
95	《瑞賽蝌小河奇遇記》	綜合偶戲類	七年級	優等
96	《一個你不可不「豬」的故事》	綜合偶戲類	七年級	優等
96	《十兄弟》	光影偶戲類	八年級	優等
96	《迪哥除三害》	綜合偶戲類	高一	特優
97	《美少女戰士之拯救地球大作戰》	綜合偶戲類	高一，高二	優等
98	《這樣怎麼“瘦”的了？》	綜合偶戲類	高一，高二	優等
99	《最後「蟻」戰—卡克洛曲之蟑》	綜合偶戲類	高一，高二	優等
100	《便所三國》	綜合偶戲類	高二	優等
100	《小眠羊故事》	綜合偶戲類	國二	甲等
101	《課本總動員》	綜合偶戲類	國一	優等
102	《愛在鞋裡口難開》	綜合偶戲類	國二	特優

偶戲團徵選條件寬鬆，只要學生能願意配合並準時出席練習時間即可。徵選的學生大部分沒有製作或表演偶戲的經驗，因此，從劇本發想、戲偶製作、舞臺布景設計製作、操偶技巧、對白聲調等技巧，到團隊合作、集思廣益、比賽臨場反應等參與態度，都需要帶團教師進行指導與訓練。雖然偶戲團的訓練並未涵蓋於校內既有的藝術與人文課程中，對學生及指導教師來講都需要花額外的時間與精力來準備，十分的辛苦。但也因為團員人數較一般班級的人數少，且學生參與的主動性較高，心理及行動上不用拘泥於教室內的秩序常規與時間進度，教師在指導上可以有更多具啟發性的彈性做法。

創意偶戲比賽廣納全國中等學校以降的隊伍，包含國小國中及高中職，比賽的類別包括現代與傳統偶戲兩大類，現代類又分為手套、光影與綜合組；傳統偶戲則分為布袋戲、傀儡戲及皮（紙）影戲。現代類的評分方式包括：劇本、舞臺設計、偶戲設計、現場表演與整體創意。競賽的團體獎項則有特優、優等與甲等。

海山高中偶戲團之所以能年年獲得評審青睞，主要原因來自於充滿創意的劇本。就像石光生教授所提，優質的劇本是一齣好劇的骨架，適當的偶戲種類、表演方式與舞臺設計則是血肉（石光生，2013）。學生們的創作劇本有來自改編與原創兩種，但大量豐富的創意來自於日常的生活體驗、智識學習與情感認知的綜合，下一節將針對海山高中偶戲團歷年各劇目文本，說明並分析其創意表現。

二、偶戲團歷屆參賽劇本的創意表現

從圖表一可知歷屆劇目有兩大主要創意表現：（一）劇名的嘲諷模仿。（二）故事內容常來自原典的改編、引用與拼貼。（三）擬人化手法的運用。參考劉用德（2012）的論文內容對各劇目文本的分析，簡要說明如下。

（一）《瑞賽蝌小河奇遇記》

本劇劇名將英文 recycle 採中文諧音改為「瑞賽蝌」，並結合蝌蚪的「蝌」字以連結故事中水生場景的設計。利用語言的差異與類似引出全劇內容。故事內容裡將常見的河川垃圾（如寶特瓶、塑膠袋）擬人化，藉由與水生動物的幽默對白帶出河川汙染的問題，並在對白中穿插資源回收垃圾的處理辦法及相關罰則。

（二）《一個你不可不「豬」的故事》

劇名中的「豬」有兩層涵義，一是中文「知道」的「知」的不標準發音，二是童話故事《三隻小豬》的暗示。刻意使用錯誤的中文發音營造一種通俗化、在地化的趣味。故事內容改編自《三隻小豬》的故事，融入新世代消費文化中常見的信用卡使用糾紛與金錢詐騙。內容不僅將童話故事中的三隻小豬改編為有名有姓的杜氏三兄弟：杜勞耶、杜皮舞、杜價村，而且是刻意與當時教育部長杜正勝同姓，以諷刺他將「三隻小豬」列為成語（劉用德，2012：81）。

（三）《十兄弟》

劇名取自中國流傳民間故事「十兄弟」，以借取故事中具有特異功能的十兄弟救母的關鍵情節。具有特異功能的主角往往使故事更加引人入勝，學生將原有故事中的反派角色由壞人轉變為摧毀家園的土石流，並將防災觀念及《災害防救法》法規帶入故事內容。不過，民間故事中的十兄弟因出場人物太多，在本劇裡由學生將主要角色縮減為五兄弟，然後在故事結局中再生出另外的五兄弟。學生的創意表現，令人莞爾。

（四）《迪哥除三害》

劇名來自「周處除三害」的故事，主角改為閩南語「豬哥」諧音的「迪哥」，暗示主角本身的性格缺陷，使自己也是三害之一。故事靈感雖來自古老的中國歷史故事，但學生們帶入社會時事中常見的性騷擾議題，使故事內容十分有創新的現代感。

（五）《美少女戰士之拯救地球大作戰》

本劇以全球暖化為主題，將日本動漫主角美少女戰士與「涼山伯與豬麗葉」拼貼在一起，劇中還穿插后羿射日的十個太陽及《西遊記》中的鐵扇公主，以活潑熱鬧的方式創作解救地球的環保議題。

（六）《這樣怎麼「瘦」的了？》

從劇名中可得知故事內容與瘦身減肥相關，學生在劇名上使用了「受」的諧

音「瘦」，一語雙關帶出減肥傷身的意涵。劇中的主角不是愛美的青少年或青少年，而以擬人化的身體器官（如心臟、大小腸、肝臟、腎臟等）的角度出發來講述人類亂服用減肥藥傷身的過程。

（七）《最後「蟻」戰—卡克洛曲之蟑》

本劇幾乎以青少年熱愛的線上遊戲為藍本，創作出主角蟑螂尋找並拯救蟻妹的離奇情節。劇名中的卡克洛曲正是蟑螂的英文 cockroach 的中文諧音，「之章」的用詞則廣見於各種線上遊戲的命名，學生在將之轉化為「之蟑」，強調故事的蟑螂主角。劇中主要角色既然是蟑螂螞蟻等家中常見害蟲，學生們便將場景設計在廚房，並且別出心裁的將原本實用無害的廚房工具轉變成反派角色，如地獄打蛋器、瓦斯爐大仙等。藉由角色性質的翻轉營造出誇張的戲劇性著實有創意。

（八）《便所三國》

故事以清潔廁所的過程為大綱，趣味性的將一般常見的衛廁清潔用品及器具擬人化，套入三國演義中曹操與孔明的敵對戰鬥立場，進行馬桶清潔作戰，最後以馬桶清潔乾淨為故事終點。

（九）《小眠羊的故事》

故事靈感來自數綿羊助眠的情節。劇名利用「綿」、「眠」同音的特色點出故事方向。劇中三位小綿羊主角也分別以「綿」、「眠」同音取了「快禱眠，布說眠，祝郝眠」三個名字。故事內容將「幫助小孩入睡」設定為主角的工作內容，但因三位主角的貪玩電腦遊戲而使工作怠惰，導致小孩子失眠生病，最後遭受天神的懲罰。

（十）《課本總動員》

劇情以國中生亂畫教科書，引來國文、英文、數學課本的報復為故事大綱。故事巧妙地融入各科目的特色來創作對白，如國文課本以文言文發言，英文課本中英文夾雜、數學課本愛講數理計算。並將國中生上課不專心的醜樣描繪的十分生動。

（十一）《愛在鞋裡口難開》

劇名將耳熟能詳的一句話「愛在心裡口難開」的「心」改為「鞋」字，暗示了劇中角色與鞋子有關。故事大綱是兩雙相互暗戀的鞋子，在來不及向對方告白之前就被分別買走了，最後卻發現買了鞋子的兩個人也成為情侶，兩雙鞋終於得以重逢。圖一、二、三為學生在校內練習時的情況。



圖一



圖二



圖三

三、劇本內容呈現之青少年次文化的美感呈現

從上述十一齣創意偶戲的劇本內容來看，學生們所展現的美感效果並不是傳統上的視覺之美，也非古典戲劇表演之優雅平衡之美。他們所呈現出的美感主要來自於文本中的豐富創意，以及構成這些創意的多元智慧、審美態度及對生活的感受力。雖然帶團教師的介入指導也會影響學生的創作，但長達數周的劇本創作過程主要還是由學生們集思廣益來完成。具體來說，學生們所創作的劇本內容與形式所呈現出的青少年次文化的美感為：（一）戲謔的內容改編與諷刺效果（二）綜藝節目般的插科打諢的對白（三）熱鬧直率的娛樂效果（四）大眾流行文化的強烈模仿（五）試圖回歸具有教育意義的道德觀。

（一）戲謔的內容改編與諷刺效果。不管是劇目、故事原型或文本對白，學生們常以現有的故事文本為依據再進行改編或拼湊。每個故事在進行改編時都利用諧音或聯想，讓角色或劇情產生對立式的諷刺意義，形成搞笑胡鬧式的戲劇效果。（二）綜藝節目般的插科打諢的對白。劇本中的對白常常有非線性思考的跳躍句子，插入言不及義、口語化且誇張的情緒性用詞，也常常出現以髒話為諧音的不雅言語。這些插科打諢的對白使劇情熱鬧活潑，有如時下綜藝娛樂節目一

般。(三)熱鬧直率的娛樂效果。除了角色對話插科打諢宛若綜藝節目之外，劇本中常常製造動作及情緒的高張，角色的情緒表現也十分衝動直接，故事的開頭與結尾都快速進行。學生們似乎很注重劇本的娛樂效果。(四)大眾流行文化的強烈模仿。除了以童話故事為藍本之外，學生們創作的劇本中幾乎都融入了大量的動漫與影視流行文化的內容。線上遊戲的各種角色與橋段不僅學生耳熟能詳，視覺效果也很充足。日常電視廣告的強力播送也對學生造成很大的影響。此外，流行音樂的歌詞也常被拿來做為串場的對白。(五)試圖回歸具有教育意義的道德觀。很有趣的是，十一齣劇本多數都具有某種教育議題，例如環保、防治性騷擾、反詐騙、正確理財、防災觀念、正確減肥等，並且在最後回歸正面意義的道德觀。這個現象會出現在青少年次文化的認知裡並非指導教師的介入所致，而是臺灣學生的生活圈子仍舊以家庭及學校為主，因此所能運用的創意資源大致上離不開這兩種生活場域所發生的內容。

四、從偶戲團的表現來看青少年次文化美感之文化價值

從上述簡要說明的劇本內容創作來看，通俗口語的對白、嘻笑怒罵的情緒、以及大量廣告標語或流行語的穿插運用，加上流行歌曲、線上遊戲、動漫角色的挪用，乍看之下，似乎沒有太多學生的原創概念，缺乏高尚細緻的藝術品質，也不是對藝術典範的良好模仿。在劇本對白中，自我中心的情緒表現以及對不雅語言的仿效皆多過於溫文儒雅、字腔正圓的言詞，娛樂化的效果也多過教育意義，而且還充斥著學生對社會負面價值的好奇與模仿的慾望，種種跡象皆構成布迪厄（P. Bourdieu）所說的新世代的壞品味（Bourdieu, 1986），既然如此，何由來具有文化價值及審美意義？

然而，對這群數位新世代的學生來說，正統古典的審美品味並非他們（這個年紀）所能理解體悟的，若要模仿也大概達不到某種良好的水準，藉著創意偶戲團的訓練，教師放手讓學生從既有的生活體驗中尋找資源與靈感，藉由片斷的、非線性的、蒙太奇式的思考模式將各種元素結合在一起。這個集體創作的過程，迫使他們誠實面對自己的每日生活，將原本視為理所當然的各種生活片段轉化為

劇本創作的一部分，強化了理解自己及觀察周遭環境的美感體悟能力。在插科打諢的對白中，自我中心的情緒表現似乎是一種青少年情緒的宣洩，是現實生活中成人對其滔滔不絕的說教的反動。這種反成人的情緒表現還顯現在劇本中對不雅語言的運用，以及將成人權威角色進行醜化翻轉兩方面。這兩種做法表現出青少年次文化審美態度中反體制、反權威的核心精神，藉由戲劇表現來完成現實生活中不被允許的事，以及將成人角色幼稚化、愚蠢化，不僅凸顯現實與戲劇的反差，也達到了青少年尋求自我獨立的認同與快感。此外，劇本內容中大量的文本拼湊，看似雜亂無脈絡，但卻映射出當下青少年生活中各類資訊星羅棋布的狀況。時空混亂、無特定章法可循的文本拼湊對學生來說正是趣味性的來源，這種強調娛樂效果、令人感到突兀的、非線性的開放思考似乎成為青少年次文化的美感表現的方式。

由上所述，青少年次文化美感的文化價值無法以傳統與古典的審美情操來衡量，而在於他們所呈現出來的一種創新與開放的能量與態度，除此之外，也必須注意青少年次文化中的變動性，正如前文內容中提及的青少年的發展過程中所具有的不定、失衡與尋求的特徵。在劇本創作中，學生藉著對社會負面行為的好奇及模仿，從中學習個體的獨立思考，雖然劇中對這些負面行為呈現出不在乎的態度而且還拿來做為笑點，但趁機做出現實生活中不被允許的行為，已隱含了學生進行挑戰與反思批判的精神，並呈現出青少年在尋求自我理解與認同過程中，不願被整體社會同化的嘗試。

法蘭克福學派曾提出的對時代變動的重新吸收消化，對自我意識的重新檢討，努力消除個體被同化的危機等諸多論點，用來檢視青少年次文化美感的文化價值時，我們可以瞭解國中學生藉著這種非正典、來源混雜的美感體認作為個體進行創作與學習的手段，即使並非古典美學所認可之原創質性，其實是青少年個體得以相互認同的獨特符碼或語言。

肆、結論－教學策略的反思

本文從海山高中創意偶戲團歷年劇目的劇本創作，來分析學生所表現出來的青少年次文化美感及其文化價值，對目前學校所實施的藝文課程教學可以有甚麼正面啟示呢？在執行上又會有甚麼問題呢？以下是筆者綜合本文前述相關論點與自己的教學經驗所做的反思與可行的教學策略。

一、課程設計多與青少年日常生活做連結

青少年的美感經驗多從日常生活中累積，國中生的生活圈大多以家庭、學校、補習班為主，向外則可擴及運動場及休閒、逛街的場所（如便利商店、百貨賣場、西門町等）。青少年日常的智能學習除了課堂上的知識，還有不少來自網路、電視、甚至是動漫、小說、社群網站及線上遊戲的觀閱經驗。教師若能大致掌握上述管道，在課程講述或作業呈現時融入相關內容，或可提高學生的製作動機。此外，將青少年日常生活層面加入課程設計中，能提醒教師將時代的變革融入教學設計，如此一來，不僅能更新課程中較為老舊的內容，也可以適時地比較新舊內容的差異，進行古今歷史的對照與反省，更能掌握不同世代學生的學習與表現能力。

二、鼓勵學生多元思考，尊重學生口語、通俗化的言語表達能力

在常態編班的體制之下，每一位學生的家庭背景與文化程度大不相同，教師在每一堂課內要彙整眾多學生的上課反應實屬不易，僅能秉持開放的態度容納學生意見的差距。部分學生的口語表達能力不佳，若要鼓勵他們在作業製作中融入思考與創造，只要不涉及不雅及不敬的態度，口語化及通俗化的語言使用是可以允許的。口語陳述是學生在學習過程向外尋求溝通的第一步，教師最好儘量以開放的態度接納學生進行多元、活潑的討論，並將不同文化程度的學生意見轉化為呈現文化差異、刺激思考的論點，這也語言智能與邏輯思維的良好訓練。

三、教導學生將反體制、反權威的審美態度轉化為發揮創意的能量

在教學經驗中，大多數的青少年對於可在作業中融入反體制、反權威的態度向來都是躍躍欲試的，這是青少年成長階段常見的反動慾望，也是他們藉以接觸成人社會體制的原初行為。若教師能適當加以引導，不僅可增強學生對作業製作與學習的興趣並可訓練學生從反體制、反權威的態度來進行自省與批判式的思考。但也要留意學生是否藉由「批判思考」變相成無理取鬧的全盤否定態度。

四、提醒學生對大眾流行文化影響的自覺與自我批判

在進行美感體驗及審美判斷時，教師可在適當時機提出流行文化及影視媒體的影響，但不需一味的加以否定，教師可以提出某種明確而正面的價值觀作為流行文化及影視通俗文化負面形象的比較，再提醒青少年學子勇於認清並反思自己所受的影響。這一過程向來會引起學生的興趣，因為在進行比較與反省時不僅融入青少年所熟知的流行影視文化內容，教師所引導的差異比較也是一種反動、刺激的態度。透過這樣的提示與討論，較容易使青少年學生領悟到不同層次的文化活動之間的意義，進而能夠自我醒覺與批判周圍環境的影響。

五、著重審美形式的評量方式

在筆者的教學經驗中，教學方式的多元接納是刺激學生進行思考與創作的手段，但在最後的評量時，與其含糊不清的評分制度，學生傾向於清楚而明確的評審方式，畢竟普通班的學生既有的審美素養尚未足夠，仍需教師引領指導。但教師如果以內容來做為評量標準，容易流於菁英式的古典美的審美品味，失去多元接納青少年次文化美感認知的呈現及多元智能在學習過程中的自我成長。因此，針對青少年學子這樣的特性，筆者多以作品呈現的美感形式作為評量標準而非作品中的內容。例如：用色豐富、構圖集中、前後背景都有畫、造型具立體感、圖案描繪清楚等。劉用德老師在指導偶戲團同學創作劇本時也具有類似的方針，同學的劇本內容中插科打諢、俚俗口語的部分相當多，但在演出時仍須注重表現形式的美感及完整性。在國中階段的視覺藝術學習過程中，形式的既有美感應該是

教師對學生的必要訓練與指導，透過這種評量方式，也可以藉此整合學生創作過程中多元紛雜的意見與思緒。

綜上所述，本文以國中偶戲團創作為主題，探討青少年次文化美感的社會意義與文化價值。Gardner 的多元智能論明確點出學習過程中所需的各種智慧能力，也是青少年學子能夠被開發的不同潛能，而法蘭克福學派的論點則提醒教學者或課程設計者注意時代的差異與資訊的變化、接納學生意見的差異與不同世代的美感品味，但是也要有能力將反體制、反動與否定的學習態度轉化為關心時代脈絡、批判省思周遭環境與大眾傳播媒體的能量。現階段臺灣國中的藝術與人文學習領域的教學仍是活潑的，若教師能更進一步接納並開發青少年的次文化美感，將其轉化為具備省思與批判能力的審美力量，相信在教與學的互動過程中，教師與學生都會相當有收穫。

參考文獻

一、中文

- Hebdige, D. (1997)。次文化生活方式的意義(張儒林譯)。新北市：駱駝出版。
(原著出版於 1979 年)
- 王怡雅、湯維玲(2003)。Gardner 多元智能理論初探。《*公教資訊*》，7(4)，2-8。
- 方永泉(2009)。從文化資本到次文化資本—當代青少年次文化研究的新取向。
初等教育學刊，32，29-53。
- 石光生(2013)。學生創意偶戲競演另類玩教育。《*美育*》，191，60-65。
- 胡心怡(2009)。H.Gardner 多元智能理論的應用—以繪本教學為例。《*教育研究*》，
17，87-99。
- 洪詠善、邱鈺婷(2014年5月1日)。國家教育研究院正式成立「亞太地區美感教育研究室」。國家教育研究院電子報。檢自：http://epaper.naer.edu.tw/print.php?edm_no=87&content_no=2181。
- 凌嵩郎、蓋瑞忠、許天治等編著(1993)。《*藝術概論*》。新北市：國立空中大學。
- 陳瑞文(1990)。法蘭克福學派的美學思辨。《*藝術家*》，30(3)，98-102。
- 陳啟榮(2008)。臺灣青少年次文化之初探研究。《*中等教育*》，59(2)，38-51。
- 葉朗(1993)。《*現代美學體系*》。臺北市：書林。
- 教育部國民及學前教育署(2002)。國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域。教育部國民及學前教育署網站。取自：http://www.k12ea.gov.tw/ap/sid17_law.aspx
- 楊深坑、楊忠斌(2003)。T.W.Adorno 的審美政治學及其美育意涵。《*教育研究集刊*》，49(3)，31-61。
- 潘金定編(2006)。《*藝術教育法規彙編*》。臺北市：國立臺灣藝術教育館。
- 劉文潭(1997)。《*現代美學*》。臺北市：臺灣商務印書館。
- 劉用德(2012)。《*學生創意偶戲比賽文北中的狂歡化現象之探討—以海山高中參賽團隊為例*》(未出版之碩士論文)。國立臺灣藝術大學戲劇學系，新

北市。

劉昌元（1994）。*西方美學導論*。臺北市：聯經。

顏映馨、何俊青（2002）。馬庫色的美學思想及其對美感教育的啟示。*美育*，
130，92-96。

二、英文

Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. London:
Routledge & Kegan Paul Ltd.

教育劇場「感受」與「實踐」的表演藝術 美感課程

李其昌 國立臺灣藝術大學藝術與人文教學研究所助理教授

陳虹君 彰化縣立大竹國小主任

梁雅茹 彰化縣立鹿鳴國中教師

壹、前言

表演藝術的美感，建立於將生活的「感知」能力統合實驗於教學歷程之中，並在課中與課後讓學生擁有「實踐」的能力，故透過教育劇場（Theatre in Education）的「教學」與「學習」技巧，讓「演教員」（actor-teacher）引導學生歷經戲劇美學轉化為「觀演者」（spect-actor），提出自己對於面對偏見時的生活經驗，並以假設的立場試圖解決劇中角色的人際對立。

貳、研究內容

現階段教育部美感教育中長程計畫，第一期五年計畫（2014年至2018年）其〈臺灣·好美：美感從幼起、美力終身學〉中，美感教育不僅是從幼起，也強調美的感受力、想像力、創造力與實踐力等均是終身學習，故以此計畫中美感教育的推動之階段性重點以其學校藝術教育的重點進行論述：

藝術教育是培養學習者感性與理性和諧發展的教育，過程中促進學習者豐富想像，敏銳知覺與心靈，覺察差異存在及創造差異特質的知識與能力。經由藝術教育實施美感教育，必須強化生活美感的賞析與創造，多元文化藝術「人」、「事」、「物」形式與內涵的賞析，藝術與生活的關係，藝文展演活動的親身參與（教育部，2013：18）。

本研究依此內涵於課程中進行實作，運用社團活動時間：志工培訓營來進行表演藝術美感教育的培養，為教育劇場「感受」與「實踐」的表演藝術美感課程的實作，做為學生在參與的過程中，感受劇場與生活之間的賞析與創造為主的表演藝術美感教育課程設計之案例。

參、研究方法

本文為透過教育劇場於表藝課堂中進行美感教育的「感受」與「實踐」的質性研究，故運用紮根的理論，也就是「用歸納的方式，對現象加以分析整理所得到的結果。換言之，紮根理論是經由系統化的資料蒐集與分析，而發掘、發展，並已暫時地驗證過的理論」（徐宗國，1997：25）。

循著徐宗國的質性歸納方法，研究者蒐集學生的學習單及影片，同時也與觀課教師進行討論，依這些內容進行脈絡整理，以及運用開放性譯碼（open coding）檢視資料；誠如徐宗國（1997：70）所建議：「我們需要用開放性譯碼將搜集來的資料分解成一個單位，仔細檢視，比較其間異同，針對資料裡所反映的現象，提出問題；經此過程，我們才能針對研究者或別人的假設，提出質疑、探索，並進一步導出新發現。」也就是說，將資料收集後，文字敘寫部分時為開放性譯碼，其中學生均以 S 來代表，S1 代表第 1 位學生，S2 代表第 2 位學生，以此類推。

肆、課程的設計以學生為主軸

教育部美感教育中長程計畫中強調「美感基本原則」、「日常生活人、事、物」的美感認知與實踐應用，以及藝術在生活上的應用等，均從日常生活中強化多元感知、想像、鑑賞、省思批判、多元表徵及場域行動。因此，設計此課程須以學生為主體，並以其所生活經驗設計課程，才能提起學生的先備知識（舊經驗）而主動探索，增加學習動力，而以教育劇場為中介，讓「演教員」引導學生歷經戲劇美學轉化為「觀演者」，提出自己對於面對偏見時的生活經驗，並能以

假設的立場，來試圖解決劇中角色的人際對立。

一、教育劇場中的美感

教育劇場較為人為應用劇場的元素來輔助學科教學，Tony Jackson (1993:1) 認為「教育劇場在本質上係為試圖利用劇場的技術潛力與想像力量，以服務於教育」。例如許瑞芳 (2011:63) 為輔助社會科教學，在《一八九五開城門》中，利用「戲劇演出外，更利用動畫媒體、角色扮演與互動劇場策略來吸引學童的注意力」，促使他們與演教員 (actor-teacher) (既是演員也像是老師的身分來扮演角色)，一同參與討論是否在 1895 年間要對日本軍隊打開城門。在上述的演出實例中，學生能進入清朝末年的演出情境，在引導員 (facilitator) (類似主持人的角色) 的帶領之下，戴上清朝人民的髮辮帽子 (道具)，跟演教員一樣，既是學生的身分，也像是清朝人民的身分，憑著自己的先備知識投身於劇情之中，成為觀演者 (spect-actor)，這樣體驗式的學習方式，不僅是為教育劇場的主要特色，也是教育劇場在美感教育中重視學生「親身感受」及「應用實踐」的最佳實例。

對於美感，George Santayana (1863-1952) 提出審美時知覺的接收過程造成聯想的意象，引導著心靈，在感受上有著愉悅的情緒，而有立即性的快樂，藉由知覺感受到外物而產生的快感 (引自姚一葦, 1997:16)。因此在體驗美感知時，運用我們的五官知覺，來感受外在的事物，而在理解這些外在事物，同時美感也因此產生，將此概念應用在教育劇場就是，例如當觀眾理解劇場中扮演的「人物」如何解決人與人之間對立的問題，所有劇場元素均為此虛擬的扮演呈現來安排，這不僅是為了服務觀眾的快感，也乘載著審美的經驗，這即為劇場美感的效果。

容淑華 (2013:90) 解釋教育劇場中的「感官作用」：

運用劇場藝術的形式將社會議題的文本轉化為戲劇文本，並在一個場域處理文本中所敘述的故事，這個故事是一連串不斷地在不同時空中游移的生命故事。這個場域可以代表不同時空，不管是表演者或是觀者同時處在當下，經由想像力，透過「感官作用」的經驗去創造理解，並獲得

知識。

也就是說，生活中的議題可以轉化為教育劇場中的表演故事，藉此激發觀眾的「感官作用」讓他們獲得知識。因此，教育劇場強調體驗式的學習方式亦符合教育部美感教育中長程計畫（2013：14）中所言：

美感教育，是精煉個體美感素養的教育，必須從生活中基礎美感的掌握做起，從日常生活中「人」、「事」、「物」的形式與內涵之真、善、美，以培養個體的感知、想像、詮釋、思辨、實踐與溝通的能力以及相關習慣的養成。

是在教育劇場中，引導員與演教員藉由戲劇的假定性，再現（represent）情節中的人、事、物，以激發學生去感知、想像、詮釋、實踐、溝通進而「思辯」的能力；學生觀眾雖然處於劇場的假定情境中，一切的情境皆具有美感的形式與內涵，因為在佈景方面，講究視覺藝術的美感，在唸詞配樂方面，講究音樂的美感，皆是求真、求善、求美的表現。

特別要強調的是，美感教育所培養的思「辨」，強調辨別與辨識力；然而，教育劇場所重視的「思辯」係帶有辯證理論正、反、合的歷程。由於創始於英國的教育劇場先後深受 Bertolt Brecht（1898-1956）「史詩劇場」（Epic Theatre）與 Augusto Boal（1931-2009）「被壓迫者劇場」（Theatre of the Oppressed）的影響；本文擬先自 Brecht 與 Boal 對於「人」、「事」、「物」的形式與內涵著手，藉教育劇場模式設計《我的朋友小豆子》的計畫案（programme），讓學生在參與的過程中，能夠發覺劇場中的虛構人物兩難的感知力，也能藉由想像扮演虛構角色，並運用肢體或語言來詮釋內外任的感受，而在劇場開始到結束的過程中展開思辯的歷程，透過團體中不斷地溝通、協調彼此之間的想法，而能利用劇場的演出，來實踐自己的想法與團體的共識，在這樣互動的過程中，產生美的愉悅感。

二、美感場域：教育劇場 vs. 教室空間

教育劇場的形式，讓教室成為劇場，達到劇場中的教育功能，劇場並不侷限

於空間範圍，意指非藝文中心或國家戲劇院的鏡框式舞臺形式才稱為劇場，而是以 Brook (1968: 9) 所言：

我可以選任何一個空間 (empty space)，然後稱它為空曠的舞臺。如果有一個人在某人注視下經過這個空的空間，就足以構成一個劇場行為。

除了「人」與「空間」的重要性外，在其著作《空的空間》(The Empty Space) 書末，Brook 更提出「排練」(repetition)、「演出」(representation) 及「觀眾」(assistance) 三個元素，因此並非在鏡框式舞臺上的表演才稱為劇場，只要有「人」處於「空間」中，經過不斷地重複「排練」，透過再現般的「演出」以及「觀眾」的援助，方才構成劇場。例如，在《我的朋友小豆子》中，輔以 Brook 的劇場理論架構，讓平日上課排排坐的教室，不再僅是教室而是轉換成劇場所需要的場地空間，在這舞臺上演教員的對話均具有其特定價值與價值判斷的工作為基礎，從學生的生活經驗出發，將特定的價值與價值觀在過程中進行思辯，讓學生來援助劇場的演出，以體驗劇場所帶來的美感教育。

如前所述，教育劇場為應用劇場所有元素來進行學科或議題式教學。視演出為一個「節目」或「計畫案」(programme)，而 programme 也有學科的意涵，由此可見教育劇場為在教育裡的劇場。演員皆為演教員，具有演員與教師的雙重身分，利用教育劇場的教育理念與習式 (convention，又譯為慣例手法)，就是將觀眾捲入劇情氛圍中變成觀演者，改變或增加其對議題的認識與思辯。

伍、教育劇場對美感教育的實踐

一、教育劇場《我的朋友小豆子》內容簡介

在此次的計劃案中，主要是為彰化縣立二林高中國高中部志工培訓營所設計，課程時間為三個小時，參與人數為 19 人。先藉由電影《我的妹妹小桃子》的故事描述：阿力和小桃子這對雙胞兄妹，幼稚園時還可以一起上學；但到了小學三年級因為小桃子的身體狀況不佳，加上智力退化的關係，就讀特殊學校，無

法和哥哥一同上學，但在她心中一直希望和哥哥同校就讀。後來，因學校推行了融合交流課程，讓小桃子也能入班就讀，於入班前的一場教學觀摩會，阿力全家前往參加，但龍二和部分同學認為身心障礙的小桃子是個怪人，除了在躲避球賽中故意攻擊阿力的玉環（與小桃子是幼稚園的同學）外，龍二也特意在掃地時間走到阿力面前，警告他小桃子的狀況是會傳染的，不要再讓小桃子來學校。



圖 1 播放影片《我的妹妹小桃子》

透過上述約七分鐘的影片播放內容，順勢將學生帶入教育劇場中《我的朋友小豆子》的情節裡，於劇中當同儕面對特殊同學無法給予協助外又要加以欺負、或是吆喝全體同學共同排擠時，面對這樣的同儕所製造的人際對立，自身面臨所帶來「其實不想跟著做」的壓力與恐懼，又該如何去克服？又如何達到彼此尊重，而不是傷害某一方；這透過劇情所產生的兩難方式期待能讓同學們試著面對與自己理念意見不同的同儕，以及排擠身心障礙學生的同學，藉此機會有一個了解身心障礙者的機會，故藉由《我的朋友小豆子》，來讓同學進行思辯同儕與自己待人的思維差異，以及如何進行友善溝通的問題。

二、美感課程中教育劇場習式

教育劇場常運用演教員與引導員兩者的身分來進行，由演教員演出故事情節，在衝突點產生時，以定格的靜像畫面（tableau）呈現，此時所應用的美學在於學生已因入情於劇情而產生幻覺，情緒雖暫時已投入其中，卻因為「定格」的

靜像畫面而從幻覺中疏離出來，開始思考剛剛所發生的事，此時引導員適時加入討論，將議題中需要思考的主客觀內容表現出來，藉由時間的軸線以及劇情的設計而有辯證歷程，這段歷程也就是我們先前所談的「親身感受」。

學生觀眾在教育劇場中稱為觀演者，因為不只純為觀眾，在劇場中藉由引導員與演教員帶領同時賦予他們演員的身分，希望「觀演者」除了在 Brecht「疏離效果」（V-effect）的帶動下，「注意到」事件的客觀面外，還可再進一步利用 Boal 的戲劇理論，希望觀眾能實際的在劇場上，藉由演出而有所「實踐」。換言之，使「觀演者」有所思也有所為。

因此，觀眾除了具有本身的身分外，同時也是舞臺上的演員，這樣的身分能使他們在假定的情境中勇於實踐自己的想法。雖然在表面上，當觀演者在演出的過程中，其行動看起來都只是角色可能會有的想法，但是藉由這個角色的想法實際與演教員互動，並與引導員討論，學生觀眾可以實際去體驗，並且即時回饋。除此之外，因為大家都心知肚明整個演出是「假的」，所以學生觀眾們可以很安全地做出決定，不會具有後果性。

（一）教育劇場習式名詞解釋

在本文中，較常提及的教育劇場習式技巧有「靜像畫面動起來」、「空椅」、「事件再現」、「坐針氈」與「疏離」等，先予以解釋輔助對課堂方案進行的理解。

1. 靜像畫面動起來

利用一個畫面，就像拍一張照片一樣，從中了解學生的想法及背景經驗，以及個人對於事件或角色的想法。等到畫面的內容被同組學生認同了，就可以從這個靜像畫面移動到下一個或上一個畫面了。

2. 空椅

空椅就是演教員面對空無一人的椅子講話，藉由一張空椅子將劇中的角色及情節依序呈現，可一人飾演多角，此外也是讓同學自由選擇該角色是否出現，讓學生對於演出的空間、人物及位置更有概念，譬如劇中的小豆子，從頭到尾都未曾出現過，僅在意象上呈現排擠感時，代表小豆子意象的人物出現而已。

3. 事件再現

利用事件再現，組織小組演教員與觀演者，讓學生進入模擬的情境，表達自己的意見，並從中了解他人對於事件的看法。

4. 坐針氈

坐針氈是教育劇場常用的工作技巧之一，進入角色的演員可以與觀眾直接對話，讓觀眾更了解角色本身的想法，並在對話的過程中進行想法上的溝通與知識的學習。

5. 疏離

從入情的情節中利用技巧讓觀演者暫時離開當時的時空，例如在本劇中利用「小豆子」、「山藥泥」與「阿虎」等寓言式角色，疏離學生的情感（認為自己就是劇中人），避免學生對號入座及影射，因此發生的是身邊的小故事，但主角不是他們。

（二）劇本架構

《我的朋友小豆子》之劇本架構共有三場演出，在演出前先以「想像」、「肢體空間位置」的劇場遊戲做為暖身開場，讓學生習慣用想像，以及運用肢體空間位置產生表達性的非語言張力。



圖2 暖身活動：以黏土進行「這是什麼？」做為想像力的開端



圖3 暖身活動：從肢體觀察跪、站與前後的關係

此三場演出的結構如下：

第一場、主題為「身障生入班後，三位同學對該生的感受」。同學對於即將入班就讀的小豆子（身障生）可能會有的觀感、想法、做法；

第二場、主題為「事件再現，勇敢實現正義」。在威脅下是否幫助已經入班就讀的小豆子；

第三場、主題為「因助人而受排擠」。則是助人時所遇到不同的聲音（可能是負面的）該如何應對。

（三）美感作用

此三場演出就美感作用而言：

第一場、主要在開啟觀演者的對於角色的感知及覺察力；

第二場、則在於感受與實踐，當中因感受壓迫進而想要改變，及承擔改變後的後果；

第三場、在於溝通及對話。

而觀演者的思辯歷程存在於觀演者歷經第一場到第三場的參與過程，藉由語言、文字、肢體、動作來加以詮釋。

（四）引導步驟說明

第一場、「身障生入班後，三位同學對該生的感受」。先由引導員敘述場景、空間以及正在進行的事件，再由一位演教員，依序演出三位同學的對話，採用演完後「定格」再到下一位角色的空間定格及演出，不但讓觀眾入情於其中，也能疏離出角色。

此階段希望觀演者能了解角色的思維脈絡，讓班級小組實際討論劇中這三位同學對於「身障生入班」的想法，並發展出未來他們可能會對該生的作為，如圖4、5、6、7，由觀演者自行即興發展就「欺負」、「冷漠」、「關愛」與「協助」等主題進行靜像畫面呈現，同一時間引導員也在此介入，依序請畫面中的觀演者說出身為該角色的思維，例如：「她的動作不正常，我要欺負她。」；接下來的

階段則請同學評論這三位角色的同學的做法，適當、不適當，或是有其他意見。



圖 4 對於身障生到班上後，同學對他的態度：欺負



圖 5 對於身障生到班上後，該班同學對他的態度：冷漠



圖 6 對於身障生到班上後，該班同學對他的態度：關愛



圖 7 對於身障生到班上後，該班同學對他的態度：協助

進入第二場主題：「事件再現，勇敢實現正義」。同樣採用上述引導員及演教員演出模式，並設計第一階段感同身受的「魚群」¹活動，讓觀演者感受，被強迫「不准跟他接觸」的感受，由演教員飾演「受排擠者」，群體觀演者需達到閃避的規則，而演教員也會進入到角色身分（「受排擠者」），就像教師入戲一樣，哀求群體與他接觸，讓觀演者對事件入情，群體會開始不再覺得有趣，而是開始

¹ 「魚群」活動是一群人往往都會走同一個方向，而面臨到危險時，會各自散開，但不久後又會習慣性的跟著大家走，如同海中群體遊走的魚群般，故取名為魚群。

有其他想法動作出現時，全體定格產生疏離效果，以利思辯。此時由引導員詢問群體觀演者的感受及心得，是否想改變？若回答是，又想如何改變？反之，則詢問原因為何。

再進入到第二階段「改變」；藉由「空椅」的習式，讓觀演者想像角色坐在椅子上，而他們必須冒著被發現的危險，對角色說出或做出想做的事。然後進入第三階段「勇於面對」，引導員將情境設定在被發現剛剛所做的事，那觀演者又該如何面對這樣的反對質疑，甚至是威脅，直接與演教員所演出的角色對話。

最後，進入第三場主題：「因助人而受排擠」，由演教員與觀演者進行坐針氈活動，觀演者直接與演教員對話，給予因助人而受排擠時應當如何自處與面對的建議。

陸、課程設計依據教育部美感教育中長程計畫

誠如朱光潛（2003：17）所論述：形象直覺即為美感，因此教育劇場對學生而言，學生藉由觀演者歷經 Brecht 劇場理論的疏離效果，以及對議題的陌生化，再經由 Boal 的實際行動，共同經歷思考性以及行動性的辯證歷程，藉由影帶及學習單了解《我的朋友小豆子》分段場次的美感體現如下：

- 一、感受的美感：在第一場中，觀演者能辨別劇中三位角色的態度及思維，可由小組討論的海報書寫，以及呈現時的靜像畫面與對話中得知，亦可在演出後的學習單中發現，學生在此次活動學習上的收穫可歸納出，能用不同的角度來看待事件，也能同理被排擠的感受，以及如何面對受排擠者這件事；在娛樂向度也歸納出，可以了解、討論角色的想法，以及扮演角色，能進入情境而有助於學習，學習過程感覺很開心、刺激。
- 二、覺察的美感：在第二場中，第一階段「魚群」活動中，觀演者原本與演教員玩著開心的追逐活動，但隨著演教員的哀求、難過等內心情緒出現後，觀演者的腳步變慢了，臉上的笑容變少了，劇場空間也漸漸沉默了，透過「定格」

習式運用後，從引導員的訪問瞭解到觀演者已不想再聽從閃避的指令，由此顯示觀演者已覺察到內心想要停止「排擠」弱勢同學的表現，而在學習單彙整上，以 S 代表學生（Student），而數字代表問卷的流水號，例如 S1 代表第一位學生。在學習單中 S7（第七位學生）寫出「在大家排擠『山藥泥』的橋段，雖然有趣、好玩，但是如果今天被排擠的事自己內心，一定會很難過很委屈。」

三、實踐的美感：在第二場中的第二階段「改變」，此階段的觀演者均成為劇中的角色，因害怕被發現亦或者光明正大的，依自己的方式對「空椅」（角色假裝已經坐在上面）做出關心、安慰、支持等內心話，此外在學習單中「給劇中人物的紙條」中歸納出「鼓勵山藥泥對的事就繼續做，不要在乎他人的想法，並提出自己的貼身經驗，也鼓勵小雄不要懼怕胖虎；也勸戒胖虎，希望他能接納小豆子。」

四、感受與實踐即思辯的美感：在第二場前兩個階段中因有「被迫」的感受而做出「改變」，但改變不管是好是壞，都有不同的課題要面對，故在第三階段「勇於面對」的過程中，雖然由一位觀演者演示，但在旁的觀眾已經開始給他意見的提示，此時已按耐不住，並給予對話提示；也在其他觀演者與演教員對話過程中，告訴虛擬角色身障的成因，以及本身帶來的不便因素，試著讓虛擬角色因為有著這樣的理解而能有更多的包容，並試圖突破反對者的心防，以要求其將心比心，而 S3 在學習單中提到「……我是學習有問題的人都有人看著我去上資源班，看我不爽，就像特教班的。老師說我是有學習的問題不是有障礙的人」；S7 也提到「因為阿虎討厭小豆子，可是山藥泥很關心小豆子，所以被胖虎排擠……當自己被排擠時，內心有很多委屈，我什麼都沒做，就被大家排擠；在團體中更顯得格格不入，後來找了很多師長聊天，也將自己心情慢慢調適，請求老師幫忙。後來才和解，雙方也道歉不該如此待別人」，除了戲劇本身之外，思考與辯證的行動也開始與學生本身的生活經驗結合。

五、真與善的美感：在第三場中群體觀演者分享對於因助人而受到排擠的自身及他人和旁觀者的經驗，在教學過程中發現，S12 許久不語，頭低低的，心情似乎沒有很好，因此過程中有技巧性的（讓觀演者認為並非特別的關注他）詢問他，觀演者給予角色勇氣的力量，肯定角色這樣做是對的。也在事後追蹤發現，該位觀演者過去曾發生與劇中相符的情境，但最後以冷漠收場，但這並不是他想要的，因此情緒上會比較激動，不過在參與過後也表示，如果再遇到那位同學他則會跟他說出內心話，S12 在學習單中也寫到「國中曾幫助特教生而被屁孩排擠，而我不想被說閒話而不去理那特殊生，現在有些後悔……」。

此外，在學習單第三個提問：「劇中小雄不知道怎麼跟特殊生聊天，對特殊生的行為也覺得很噁心，你會如何讓小雄對特殊學生有不同的看法？你是如何說的，請將他寫出來。」參與者的書寫內文都富有同理心與真誠與良善面，如 S4「並不是每一個人都一樣的，特殊生有它的缺點也會有他的優點，流口水又如何？衛生紙抽兩三張幫他擦掉就好，害怕有疾病可以去洗手，就算是特殊生他也有他的自尊」；而 S12 也提出自己的觀點「特殊生他們也都是人，他們只是一位先天或後天的原因才會有這些行為，可是他們不想要這種結果，他們也想融入你們，但是你們冷漠、排擠，他們不想要這種感覺，而你也一樣吧！」從中都可感受到想為身障者發聲，想改變排擠者思維的言詞。

柒、結語

表演藝術是時間與空間的藝術，就像是學校裡的教學一樣，老師與學生同時在空間內教學相長，不僅彌足珍貴，也充滿了美感。在美感教育的教學中，利用教育劇場的計劃案設計，來讓學子在戲劇情境中親身感受「弱勢生」的難處，以及如何面對同儕排擠的經驗，使參與其中的學生實際經歷 Brecht 與 Boal 的劇場美感模式，這不僅破除了學生以往僅是單純「眼見為憑」的觀看角度，還能在投

身入情於角色的當下，再疏離出角色本身的意志，客觀來思辯事件。

這樣的教育劇場教學方式，能夠訓練學生破除習以為常的人際互動回應，進而輔助學生能以較積極的態度來面對同儕。學生在此教育劇場計畫案的行動戲為彼此相連與牽引的動作，依循著他們因「感受」後的決定不同，而有所不同「實踐」的結果要承擔；在這相連又相互衝突的人際關係中，自己是否妥協或改變，都是由觀演者（也就是學生）自己來決定，而任何決定的瞬間，美的「快感」（娛樂）也因這自信心與勇氣而產生，美感的體驗也在其中乍現。無論在劇場空間內實踐後的結果是正向或負向，經由引導者與演教員，在劇中或劇後回饋討論時予以教育輔正，期待學子能以正常目光對待身障同儕，以達到劇場娛樂與教育的目的。

參考文獻

一、中文

- 朱光潛（2003）。*談美*。臺中市：晨星。
- 姚一葦（1997）。*美的範疇論*。臺北市：臺灣開明。
- 容淑華（2013）。*另類的教育：教育劇場實踐*。臺北市：臺北藝術大學。
- 桂壯三郎、四分一節子（2007）。*我的妹妹小桃子〔影片〕*。臺北市：弘恩。
- 徐宗國（1997）。*質性研究概論*。臺北市：巨流。
- 教育部（2013）。*教育部美感教育中長程計畫：第一期五年計畫*。臺北市：教育部。
- 許瑞芳（2011）。*教習劇場與歷史的相遇：《一八九五開城門》與《彩虹橋》導演作品說明*。臺北市：秀威資訊。

二、英文

- Brook, P. (1968). *The empty space*. New York, NY: Atheneum.
- Jackson, T. (1993). Introduction. In T. Jackson (Ed.), *Learning through theatre: New perspectives on theatre in education* (pp. 1-12). London, UK: Routledge.

附錄一：教育劇場《我的朋友小豆子》劇本

暖身活動

- (一) 我是黏土雕塑家（使用媒材：黏土。目的：帶大家進入想像的世界）
- (二) 國王、侍衛、侍者（先在空間自由走動，停住時自己任選一個角色扮演，從中了解角色呈現的肢體動作因素，第二階段三人一組，在同一組中同時須具備國王、侍衛、侍者三種角色）
- (三) 影片播放：我的妹妹小桃子_公共電視 - YouTube。（播放片段 1-7 分鐘）
- (四) 演教員、引導員、觀演者識別：

播放完畢後，向學生講解：在教育劇場中分有 Facilitator、演教員，當老師戴上帽子就是擔任演教員，會扮演劇中的某一角色，當老師未戴帽時，就是 Facilitator，像主持人跟大家進行討論及解說。

第一場：靜像畫面動起來

Facilitator（以下用 F 代表）：場景來到○○國中 / 小，有一位身心障礙生，名叫小豆子，他即將到該校某班就讀。現在是下課時間，大家都聚集在一起討論這件事，其中有兩個人的對話，讓人印象深刻，我們來看看他們在討論什麼？

【演教員進行一人分飾多角演出】

阿虎：最好是不要坐我旁邊啦～不然他就有得瞧。

山藥泥：你也別這樣，好歹你也是老師指定的小天使！

阿虎：就是因為這樣，我才對他不爽，你不知道智障就是什麼都不會，而且有可能會大便下去，到時候一定臭死人，我看山藥泥到時候妳再去清他的大便。

【分組討論一】

F：現在請兩組同學討論，聽到阿虎這樣說，假如你是山藥泥你會如何回應。當同學討論好後，寫在海報上請組內派兩名同學上臺擔任觀演者，將阿虎與山藥泥的對話呈現出來。

【分組討論二】

F：小豆子明天就要進入我們班了，對於這位身心障礙同學，阿虎、山藥泥他們對小豆子的想法會是如何？請各組分別寫出兩位同學的想法。

F：現在請同學再想想，你的同學中有阿虎、山藥泥、小豆子，身為班上同學的你對小豆子又會有什麼樣的看法？

【小組呈現】

（請同學用靜像畫面呈現阿虎、山藥泥的看法）現在我要將阿虎、山藥泥對於小豆子的態度及可能會對小豆子做的事情，變成一張照片，請各組思考，如果他是一張照片，要如何呈現。再請想想，當你是他們三位的同學，你又會如何對待小豆子，請依序呈現阿虎、山藥泥、小豆子的同學，最後做一張照片中所有角色都出現的照片。

現在再請各組，將上面三者的畫面變成一幅靜像畫面，它可以是一個行為，配上三者反應，或者是你有其他的呈現手法。而當你們定位後，我會讓你們每個角色講一句話。（用靜像畫面、思路追蹤拍背說話的方式，講出心裡的想法）

PS. 上述分組二的實行步驟：

1. 請同學們扮演阿虎，以靜像畫面呈現阿虎對於小豆子可能會有的行為。
2. 請同學們扮演山藥泥，以靜像畫面呈現山藥泥對於小豆子可能會有的行為。
3. 請同學們扮演小豆子的同學，面對阿虎和山藥泥這樣說，你又將會如何面對小豆子，其會有的行為及反應。
4. 請將上述三幅畫面變成一幅靜像畫面。

第二場：事件再現，勇敢實現正義

F：現在小豆子進來這個班級，與各位同學一起上課，以小豆子為中心，山藥泥坐在小豆子的左手邊，老師請阿虎擔任小天使，坐在小豆子的正後方。當 Facilitator 戴上帽子後就是故事中的角色，當演教員坐在哪個位置，演教員扮演的就是那個角色，這樣同學都清楚了，好～那我們故事繼續發展，小豆子

就在上課的時間，小豆子的橡皮擦【以板擦代替】掉在山藥泥的前面，我們來看看接下來發生什麼事。

演教員先演山藥泥再演阿虎：

【演出情節】：小豆子的擦子掉到地上，山藥泥看到了本來想要撿起來拿給小豆子，但是阿虎示意要求山藥泥丟得更遠，山藥泥猶豫了一下，把橡皮擦丟更遠。

F：【提問】

提問一：請問各位同學，剛剛劇情中阿虎做了什麼事？

提問二：山藥泥又做了甚麼事？【撿起來→丟更遠】

這個行為的轉折的原因你覺得是甚麼？他的內心感受如何？

提問三：在阿虎的威脅下，你認為班上同學會如何對待小豆子？

第一階段【當魚群】

F：等一下我會請所有同學擔任小豆子班上的一份子，我們將用意象呈現阿虎對小豆子的態度，也請你們去感受身為小豆子班上一份子，面對這樣的情境，會有什麼樣的感覺。現在你們都是小豆子這個班上的一份子，受到阿虎的威脅要一同排擠與欺負小豆子，接下來 Facilitator 會變成小豆子並且面對你們的排擠，而排擠的方式會以意象呈現，就是各位會在這個空間自由地走動，但當我想要與你接觸，你們就是不讓我跟你們在一起。

活動結束，全體以靜像呈現。Facilitator 再分別詢問其感受。

第二階段【改變】

F：各位同學，現在你們有自由選擇的機會，但阿虎有可能會在這個時候出現，你們會如何去面對小豆子？你會如何去表達你內心想對待他的方式。

請同學想好後就可以進入這個班級，我們用「空椅子」代表小豆子，你自己可以決定，自己要怎麼做，每次只能一位同學，進入這個空間，進來後

就不能出去，你只能待在這個空間，直到每個同學都進來後，Facilitator 會出現，活動才停止。

第三階段【勇於面對】

F：現在阿虎正在質問你剛剛的做法，你要如何面對他對你的要求，並表達你內心想做的。

阿虎：我就是看智障不爽，你跟他在一起你就是智障，聽到沒？/他那麼笨，他不會覺得你在欺負他，他什麼都不懂，你幹嘛對她好？/最好你是不理他，我想你應該不想要全班都不理你吧？

第三場【因助人而受排擠】：坐針氈，與劇中角色對話

F：現在小豆子的班級有人提議要小豆子離開這個班，而山藥泥有些問題，想要請問同學，請同學們幫忙解決他的問題，我請他來跟你談一談，同學如果有什麼問題，也可以問他。

山藥泥：我知道沒有人生下來就願意是那個樣子，我也知道阿虎他們會這樣看待小豆子是因為它們對他有所誤會，譬如有時候跟小豆子講話，他的舌頭會不自覺地吐出來一下，阿虎他們覺得噁心，或者是讓他傳一張考卷，那一張考卷弄得皺皺的，可是那是因為他沒有辦法控制他自己的身體，才會這樣。雖然我知道如此，但我卻沒有勇氣替小豆子說一句話，因為我幫小豆子一下，我的同學幾乎都遠離我，我的朋友越來越少，沒有人願意跟我在一起，只剩下我跟小豆子，我覺得這樣很孤單，所以我現在對小豆子也越來越冷漠，我假裝我沒有看見他，但面對這樣的，內心很不快樂，因為我心裡很清楚那是不對的、不公平的，可是我的同學都又是那樣做，你說我該怎麼辦才好？

附錄二：學習單彙整（19 位參與者；回收問卷數 15 份）

1. 你喜歡今天的活動嗎？你獲得什麼？ -- 學習方面

- S1 去體會不同角色會做不同的事，也有不同的想法。
- S2 讓我們去站在不同人的角度去思考
- S3 不笑他人
- S4 多學習山藥泥的想法、做法
- S5 如何告訴對特殊學生產生反感的人，正確的辦法；我們應該要多學習山藥泥對特殊學生的看法。
- S6 可以學到如何懂得被排擠的悲痛
- S7 改變自己，接納他人看看其他人的優點，或許有點奇怪，但是人只要有恆心，堅持站在對的一方，能出勇氣，跨出一步「接納」
- S8 學習接納特殊生
- S9 排擠別人不只被排擠的人難過，排擠人的人也不好受，所以要有勇氣，不要使自己因為惡勢力而去排擠他人。
- S10 多親近特殊生，讓他們知道身邊還是有人關心她，讓他們感受到溫暖。
- S11 學習勇敢，雖然跨出的第一步很艱辛，但那是值得的。
- S12 勇於幫助弱勢
- S13 被排擠的感覺真的很不好受，不管同學如何，也不行以排擠他。
- S14 不可以對特殊生有異樣眼光。
- S15 學到了不可以欺負別人，也不可以排擠別人。
- 歸納 學生能用不同的角度來看待事件，能同理被排擠的感受以及如何面對受排擠這件事。

2. 你喜歡今天的活動嗎？你獲得什麼？ -- 娛樂方面

- S1 透過扮演角色讓大家很開心也有所成就。
- S2 變成不一樣的一個人去演戲。
- S3 沒有。

- S4 S5 小雄和我們分享他心中的感受。
- S6 可以一起玩。
- S7 在大家排擠「山藥泥」的橋段，雖然有趣、好玩，但是如果今天被排擠的事自己內心，一定會很難過很委屈。
- S8 和特殊生互動。
- S9 在國王、侍衛、奴隸時，覺得很好玩。（做動作）很有趣。
- S10 當飾演被矚己的那位同學（老師）跑向我們，我們跑走，超刺激的。
- S11 大家聚聚在一起討論劇情內容，抹你接下來的場景。
- S12 很好進入狀況，有助於學習。
- S13 角色臺詞很口語化，不像一般死板板的宣導。
- S14 山藥泥追我們的時候覺得很好玩。
- S15 很好玩，希望還有。
- 歸納 可以了解、討論角色的想法，以及扮演角色，能進入情境而有助於學習，學習過程感覺很開心、刺激。

3. 給劇中人物的紙條

- S1 山藥泥：做你自己想做的，不必去在乎別人怎麼想。
- S2 小雄：你做得很好喔！你很有勇氣，加油。
- S3 阿虎：不能笑他，她天生就是這樣，他也難過。小雄：不要怕阿虎他一定會有報應。
- S4 山藥泥：做自己就對了，你應該要有自己的想法！阿虎：風水輪流轉，你現在討厭別人，以後有可能換成別人討厭你。小雄：改變自己的想法。
- S5 山藥泥：希望他可以幫助更多需要幫助的人。阿虎：希望他不要那麼討厭特殊學生，並用心去了解他們。小雄：如果你想要去幫助特殊學生，希望你也可以改變其他人對特殊學生的反感。
- S6 希望能跟他好好相處。
- S7 雄：勇敢擺脫惡勢力，學習如何接納別人，不必害怕只要堅持下去，多

多關心別人，一定會更好。泥：如果是因為幫忙小豆子而被排擠，那也別向阿虎低頭，是要「行的正，坐得端」就算大家排擠你，但至少你是對的。

- S8 告訴小雄不要排擠小豆子，當他有困難就要相助，還有不要相信阿虎，他是錯的。
- S9 山藥泥：堅持你的想法，並且不要放棄，漸漸地班上一定會出現勇敢站出來和你有一樣想法的同學
- S10 你們演得好逼真，讓人有身陷其境之感，也讓我更能體會特殊生的感受。
- S11 小雄：請友善對待同學，要不燃以後你有困難會沒人幫你；阿虎：別欺人太甚，以後會沒有朋友的；山藥泥：別害怕阿虎，大家會挺你的。
- S12 小雄：去做內心想要的目標，不要等到畢業後才後悔，把阿虎當屁孩就好，必要時反擊他。
- S13 阿哈哈～小雄啊～真的有時候遇到這種事，我也會不知道怎麼辦，而選擇忽視，拿出勇氣吧！阿虎總有一天會領悟到自己的惡行的。
- S14 大家都演得很好，給大家一個鼓掌。
- S15 其實特殊學生是很可愛的，只是你們不知道。
- 歸納 鼓勵山藥泥對的事就繼續做，不要在乎他人的想法，並提出自己的貼身經驗，也鼓勵小雄不要懼怕胖虎；也勸戒胖虎，希望他能接納小豆子。

4. 請問你覺得為什麼阿虎要排擠山藥泥？你有被「排擠」或招受「異樣眼光」的經驗嗎？那是甚麼樣的一個情況？後來又怎麼了？

- S1 因為阿虎覺得山藥泥在和他唱反調，所以聯合大家排擠她。沒有。
- S2 因為她看不慣山藥泥對小豆子那麼照顧；沒有。
- S3 因為她去關心小豆子；有。我是學習有問題的人都有人看著我去上資源班，看我不爽，就像特教班的。老師說我是有學習的問題不是有障礙的人。
- S4 山藥泥幫助了小豆子；我有這樣的經驗，應該說明明沒做什麼卻被 A 討

- 厭，A 叫全部的人別理我；後來詢問師長如何處理一些有可能的原因。
- S5 因為山藥泥去接近阿虎很討厭的小豆子；有，也是因為去接近朋友都很討厭的人，而被排擠的，後來過了一度兼之後，就無緣無故的和好了。
- S6 討厭他；有，會被排擠但要忍耐；打小報告；跟老師說。
- S7 因為阿虎討厭小豆子，可是山藥泥很關心小豆子，所以被胖虎排擠；有，當自己被排擠時，內心有很多委屈，我什麼都沒做，就被大家排擠；在團體中更顯得格格不入，後來找了很多師長聊天，也將自己心情慢慢調適，請求老師幫忙。後來才和解，雙方也道歉不該如此待別人。
- S8 因為山藥泥沒有廷小豆子，可是阿虎不喜歡小豆子所以排擠他；沒有。
- S9 因為阿虎欺負小豆子，但山藥泥幫助小豆子；不算，有，在地理課小組上臺報告結束時，好像老師把我們那組評的分數高了一些，我聽到別組說要排擠我們，但是原本我們就沒有什麼交集，所以後來我也不確定他們有排擠我們嗎？
- S10 因為他不喜歡山藥泥去關心小豆子，沒有。
- S11 因為阿虎對身心障礙的人有歧視；剪了新髮型卻被嘲笑，非常窘困的情況，我告訴他們請別再嘲笑了，我內心很受創。
- S12 因為他照顧小豆子；有；會被說我喜歡他 / 她（特殊生）或我和他 / 她有發生什麼不可告人的故事，就是被說閒話；保持不變。
- S13 因為立場不同，以前啊～因為本人作風開放，所以常常接受到異樣眼光，可是後來熟識了，大家也就習慣這是我的個性。也許一開始會讓人嚇到，不過我也因此結交了許多好友。
- S14 因為他是特殊學生，有，因為我同性戀，幸好現在大家都忘記了。
- S15 因為阿虎不喜歡小豆子，而山藥泥去幫助她。有，那時班上的性都用很奇怪的眼光看著我，常常重複我所講過的話，後來經由老師的處理，有改善了。
5. 劇中小雄不知道怎麼跟特殊生聊天，對特殊生的行為也覺得很噁心，你

會如何讓小雄對特殊學生有不同的看法？你是如何說的，請將他寫出來。

- S1 特殊學生或許有些行為是和我們不一樣的，但也因為這樣而顯得他們是如此特別，有時也會一位他們的一個舉動，而感到開心。
- S2 試著去和他相處看看，他只是看一般人不同一些而已。如果不知道時，可以和老師或山藥泥請教。
- S3 不要笑他，他不是自願變成這樣的，他做出噁心的動作要教她這是錯的教他對的事。
- S4 並不是每一個人都一樣的，特殊生有它的缺點他也會有優點的，流口水又如何？衛生紙抽兩三張幫他擦掉就好，害怕有疾病可以去洗手，就算是特殊生他也有他的自尊。
- S5 也許特殊學生和我們通的人不太一樣，但我們可以用同理心，去幫助他們，教導他們。只要你懂得如何與特殊學生相處時，相信你就不會對他們產生反感。
- S6 包容他；關心他
- S7 其實這些行為並不噁心，每一個人也都有這些行為，只是都沒有表現出來，不必覺得噁心，包容這些學生也等於讓自己嘗試另一種體驗，以樂觀的角度來面對，現在所面臨的困境包容他人、接受他人。
- S8 告訴他；跟他說不要對特殊生有偏見，還要包容他，不能排擠她。
- S9 把他當成一般同學，在他們需要幫助時給予幫助。不要在看她時加了偏見。
- S10 我會叫小雄試著關心他近來的生活，問他最近好不好呢，有交到新朋友嗎？進而親近他。告訴他，特殊生也不願意這樣，你應該多關心他，而不是說他噁心。
- S11 讓小雄覺得他們其實是很可愛的；小雄，其實他們很容易開心喔，你只要給他們一個微笑，一顆糖果就能滿足了，而且他們還會一直笑、一直笑，是很好相處的。
- S12 特殊生他們也都是人，他們只是一位先天或後天的原因才会有這些行為，

可是他們不想要這種結果，他們也想融入你們，但是你們冷漠、排擠，他們不想要這種感覺，而你也一樣吧。

S13 小雄啊～你就把他當成自己的弟妹啊～弟弟、妹妹不懂事，所以需要我們多照顧，用心對待，會看到成果的。

S14 我會告訴他，他自己也不想要變成這樣。

S15 如果特殊學生有要打你的話，你就跑到有老師的地方，讓老師制止他（她）。

6. 請寫一小段你和特殊學生或身心障礙者共處的感動經驗。

S1 義賣活動的時候陪著他們到處去賣餅乾，當他們賣出去的時候，臉上都會有一種說不出來的笑容。

S2 有一次因為有事無法去服務，我服務的特教生竟然只要我陪、幫忙而不要別人；現在在路上遇到我，都會主動跟我打招呼，喊著我的名字。

S3 看他動作不方便，變得有點不捨。

S4 喜樂保的某位姊姊，他會緊緊抱我們或是抓頭髮，但他的擁抱讓我有不可思議的溫暖，雖然本來很怕他，但他的擁抱讓我感到溫暖，回到二中還有些依依不捨。

S5 還沒當小天使之前的我，並沒有和特殊學生共處過，但自從當上小天使，我發現他們其實並不是想像中的難相處，而他們擁有一顆開朗的心，單純的心態，還很團結，他們熱情的表現，好像勝過於我。

S6 可以幫助他做它可以跟我們做的事。

S7 上學期到喜樂保育院服務和一位院生姊姊相處，雖然他很不聽話，但是其實他們也有可愛的一面，熱情擁抱歡迎我，手卻不由自主地抓起我的頭髮，但是這可能是他們所羨慕的，攙扶著他，一起走樓梯，玩樂陪伴她，雖然只有短短 80 分鐘的時間相處，不過我也深深體會到，原來我也可以關心別人幫助別人，雖然；沒有足夠的時間，不過，謝謝這位院生讓我學了很多，也了解包容別人、關心鼻人自己也很快樂。

- S8 和特教班學生做卡片時，一邊幫他想畫啥，一邊幫她剪毛線，看到他這麼配合，覺得他真優秀。
- S9 以前我在掃廁所時，附近特教班的學姐會在這時到廁所的洗手臺洗手，我每次看到那個學姐都會對他微笑，他也會回我個微笑。有一次我像平常一樣在掃廁所，他突然奪去我手中的掃帚幫我掃廁所，我覺得那個學姐人很好。
- S10 我覺得特教班的一位同學很可愛又有禮貌，他是我國小的同學，沒想到二上當喜天使，他還記得我的名字，跟我打招呼，有一次他還把我的手跟他牽在一起～揪感心。>///<
- S11 透過當愛心小天使，讓我能接觸到這些比較特別的學生，在服務的過程中，每當他們學會了我們教的小遊戲，我就會感到很快樂，還有無比的喜悅。或許當他們在學東西時需要花比較長的時間，但他們還是可以成功的，當他們嶄露笑容時，我便會一位他們的快樂而快樂。
- S12 國中曾幫助特教生而被屁孩排擠，而我不想被說閒話而不去理那特殊生，現在有些後悔，但參加小天使就覺得很開心，雖然有時做不好會失望。
- S13 有一次小天使結束，忽然有個人，大聲揮著手說：「小～天～使～再見」（還有燦爛笑容），讓我好窩心，我又沒做什麼事，他們卻是那樣真誠問候，讓我又多了許多的動力。
- S14 未填寫
- S15 其實我的妹妹也是特教生，但她不願意去讀特教班，她也很努力在學習，她現在是正常班的學生了。

十二年一貫高中階段（9-12 年級）美學主題課程 初探：以臺灣慈心中小學¹ 實踐經驗為例

謝易霖 國立政治大學教育學系哲學組博士
宜蘭縣慈心華德福高中教師

前言

民初教育總長蔡元培前瞻地提出「以美育取代道德教育」及「世界觀教育取代宗教教育」；轉眼百年，以石化、晶圓代工為經濟支柱的臺灣尋求另一次的產業轉型，文化創意產業口號震天價響，美學教育成為人才培養之重要環扣。過往主智本位的現實使「五育並重」變成口號，然而今日與「德」、「智」、「體」、「群」並稱的「美育」，不論其內容指涉的是「審美能力」或「美感」，都被視為現代公民基本素養，甚且是國際競爭力的內涵。過往，「美」的教育似是聊備一格；曾幾何時，美學生活已是號召與時尚，學者李雅婷（2010：67）對這個論題探究甚深，他引用商業週刊報導指出：「有人說，現在臺灣最忙的兩個人，一位是鴻海集團董事長郭台銘，一位是蔣勳。兩個名字所代表的符號，截然不同。」質言之，「美」或是「美感生活」成為當今社會重要的追求標目，甚至是重要的消費訴求。綜合上述，顯見如今不論在教育本質、國家產業發展和人民生活形態各向度，「美力」已是不可忽視的名詞。

「人文與藝術」本來即為學習內涵，雖然所有事物、學門皆可如莊子所言：「技進於道」，然而不可否認，一般說來，人文與藝術乃是「美感教育」的狹義

¹ 宜蘭縣政府甫於今年（2015）正式將冬山慈心華德福教育實驗國民中小學延伸至高中階段，改制為「宜蘭縣立慈心華德福教育實驗高級中等學校」，9月2日由縣長林聰賢、人智學教育基金會董事長嚴長壽與執行長張純淑主持揭牌儀式，華德福實驗學校成為全國第一所從小學到高中，完整的十二年一貫公辦民營的學校。此處簡稱「慈心華德福學校」，以下行文作「慈心華德福」或「慈心學校」。

範圍，如今更於學校之「校學」(schooling)領域化，眾人期待它肩負下一代美學素養之涵育，校園中的美學生活更是深受重視，成為這個社會美學運動之一環：

基本上我們亦認為美學的展現與施行就像是一面文化意義的網絡，由同屬於某個社會文化群體的人們合力編織完成，只有在有意義網路到達的地方及意義內涵共通的世界，聲音和事件才能被了解，訊息才能經由傳達而鑲嵌到共同的意義體系。同樣地，只有共同擁有這張意義之網的人們，才了解其中的意義，也才能互相作用、建構意義(陳伯璋、張盈堃，2007：71；2011：205)……因此，學校與社會中其他的教育組織有責任幫助學生在教育環境中探索美感的天地，包括學校建築、周圍環境、校園的文化等，美學都應充滿整個教育氛圍。(陳伯璋、張盈堃，2007：71)

亦有論者不抱樂觀想法，如漢寶德(2004)以其自身素養為觀察，指出臺灣人相較於歐美日等國美感不佳，原因在美感教育於臺灣教育中的邊陲性(李雅婷，2010：67)；即使官方發行之生活美學叢書，也作如是觀：「美育最有效的策略就是通過學校正式教育，自國民學校開始。這正是歐洲國家在十九世紀所做過的，但我們錯過了廿世紀。如今要做已不可能，因為要今天自上而下的實施美育，要全國一致支持已經失去時機……」(文化部，2013：10)。然而，不論教育政策或學術研究，長久以來對美感教育的忽視已有轉變。2008年教育部提出教育施政藍圖(2009-2012年)已將落實美感教育列入，同時強調美學素養的競爭力，此外與此相關的創意、創造力研究也發展蓬勃。誠如前引文化部之觀察，美感教育之推動或許由「學校正式教育」最能有效，如今雖已難說是「『政』治『教』育」一體的國家集權時代，學校的確仍是培養國民美感最適當場域。

只是，學校教育往往將「可欲」之教學旨趣予以「學科化」。研究者有超過十五年中學現場教學之經驗，實可同意李雅婷(2010：68)所言：「……美感教育的『學科化』是一個危機，易將美感教育導入學科知識或是菁英知識。」菁英教育也罷，最怕「美感教育」只成了枯燥學科或聊備一格的新考科。李雅婷探究美感教育之實踐策略，指出其在美感教育探究歷史上，仍可見「美感教育」常等

同於「藝術教育」因之而有的兩條路徑：其一是「為藝術而藝術的教學」；其二是「藝術工具論」，此即以藝術為其他學科之工具，是以 Greene 主持之林肯中心學苑為本，鋪陳出美感教育的第三路線 (ibid：89)。李雅婷寫道：

這樣的歷程，超越為藝術與真理的教育，豐富想像力與審美理解的目的實質是自我認同的省思歷程，審美理解的終極意旨在豐厚生活經驗，「分析」的目的則在其次。如此一來，審美理解的經驗則不僅是認識論，而是一種存有思維，而且是與自身文化緊密接合著，無法化約為一個簡單的說明公式 (ibid：90)。

誠哉斯言，美感教育之三昧為「自身認同的省思歷程」，對研究者而言實有切身性。審美經驗非是「認識論」之理解無法化約為說明公式，亦反映教學現場之變化萬端，教學現場是理論與實踐交織生活世界，既有文化脈絡性，更是存在主體之「體就」。正如德國大詩人歌德 (Johann Wolfgang von Goethe) 所提醒的：「別忘記生活」 (Memento vivere; N'oublie pas de vivre)，法國著名哲學家 Pierre Hadot (1922-2010，阿多，或譯哈道特) 詮釋著歌德這句話：「享受生活還意味著要從存在本身找到生活的樂趣，從身體和精神活動中找到出色的內容」 (2015a：238)。這樣的說法無疑可為美感教育的第三條路取法，而前引李雅婷則以「敘事課程」為出路，她指出 (2010：93)：「以探究為導向的美感教育實踐，沒有終極的答案，著重歷程。而敘事所具有之社群文化、認識論之價值，脈絡、意義、建構、社群感、想像等要素，與美感教育旨趣相似，適宜作為開展美感教育實踐之觀照。」這裡不禁要追問，前述漢寶德以為歐、美、日等國民美學素養較佳，而 Greene 主持之林肯中心學苑也是數十年前之事，在學校進行美的教育有沒有別的可能呢？除了「敘事課程」，還有沒有其他的參照？

研究者服務於慈心華德福學校已屆九年，參與並實踐其統整課程，或可為當前國家美學教育參照。根據國外對華德福學校畢業生之追蹤研究，華德福畢業生在工程與美學領域上有很好的表現。2005 年北美華德福畢業生研究 Research on Waldorf Graduates in North America 回顧 1987 年 Waldorf Alumni Survey 1994 年 Association of Waldorf Schools of North，以 1995-2004 年為區間追蹤北美洲 27

華德福高中 2,776 畢業生，結論正面；Mitchell, D. & Gerwin, D. (2007 : 25) 主持的研究指出，91% 華德福畢業生重視終身學習價值，且 1991-2002 年間華德福畢業生從事「藝術與人文」(Arts & Humanities) 研究之佔比相較於全美畢業生從事相關研究學習之佔比約為 3 倍 (39.8% : 14.6%)；而兩者之佔比於「社會與行為科學」(Social & Behavioral Sciences) 項目亦近 3 倍 (29.9% : 10.9%)；華德福學生對「生命科學」(Life Sciences) 之興趣亦較高，兩者佔比分別為 (9.9% : 6.2%)。此數據值得參考，統計數字或因定義與資料蒐集方法而有異，然在美學與人文學之教學使得學生投入相關研究或行業，確實可確定華德福教育的教學效果²。

誠如馮朝霖 (2006a) 所言：「教育善求變異，另類催促演化」，對教育具有更多想像，將更有要求「變善」的條件，「教育系統若要有真正更多的『創意產出』，其必要條件卻是『另類典範』(alternative paradigm) 的參照競逐及其所衍生的演化壓力，這也正是另類學校存在的重要意義！」(2001 : 39) 準此，研究者認同范信賢之意見，「美學探究」和「另類學校」的交會可以為臺灣目前的學校教育變革與課程發展注入更多的活力與想像 (2011 : 259)，我們不妨參照另類教育的經驗，尋求美感教育、美學教育的靈感。

壹、研究背景與研究者視角

一、研究視角

研究者 2007 年起投入以美感、藝術教育著稱的華德福教育，並於 2011 年執筆宜蘭慈心華德福高中辦學計畫書之課程計畫部分；因任教學校具有一至十二年

² 此外，北美華德福學校畢業生畢業後投入「物理學與數學」(Physical Sciences & Math) 之佔比竟也較全美學生之佔比為高 (2.8% : 2.0%) 這是值得注意的；那麼，華德福學生畢業後較少投入什麼研究呢？較有意思的是，「商業管理」(Business & Management)，全美學生畢業後投入相關學習的比例是 19.3%，而北美華德福學校畢業生為 4.6%。此外，華德福學校畢業生投入教育、技職研究與學習的人數也較少，這點雖不在本文關照範圍，然亦引起研究者關注。

一貫之華德福課程設計，且著力於此教育之在地化，是以對「審美能力」、「美感」或「美學素養」等概念指涉之「美感教育」在十二年一貫國民教育框架下之實踐如何可能，具有參照價值。本文可提供圈內人視角，並以「成員」身份發言，必須注意的是，此發言權是由生活經驗所獲致，然此亦「先見」之所在，同時亦有其脈絡性。誠有論者會懷疑這樣的觀點是否落入自說自話，造成「客觀性」的失去？但我們無法忽視生活中的「我」乃是複構，這是研究者之「自我」身處脈絡中的研究優勢與限制。D. L. Jorgensen 有段話說得很好：

世界上沒有完美的參與策略。然而，大部分的人類環境都不會將圈內人的意義及行為世界交出，除非一個人願意成為他們的成員。大部分人類存在形式的深層意義都不會對圈外人展示。只有將這些意義視為一種生活方式的人才可以取得這些意義（1999：87）。

研究者曾以青少年哲學與寫作課程之行動研究取得學位，任自主學習學校教師、體制學校教師，如今身為華德福教師，深感其教育的美學意涵。華德福教育運動本身即為一文化運動，正可與批判教育學精神導師 Freire 之言相互映照：「教育本質上乃是一種美學的實踐」³（Shor & Freire，1987：117）。延續過往行動研究的旨趣（謝易霖，2004），在理論與實務力求對話。正如張盈堃（2005）建議，本地教育學研究可朝向「批判的實用主義」（critical Pragmatism），即強調理論與本地文化或教育實行之間更緊密往復的關係，研究者根據「理論意涵」重新解讀教育場域中的實行，所謂「理論意涵」泛指對一般教育學與華德福教育理論之理解，根據來自實行的觀察重新再定義理論。而華德福教育除人智學之理論基礎，更有不可忽視的教育「論述（discourse）」，研究者較感興趣的，主要為華德福教師基於教學實踐而著述的教育書，此外是異文化脈絡下各國華德福學校課程綱要。

³ 譯文出自馮朝霖（2006b）對 Freire 美學推衍的文章，該文由批判教育學入手，透過 Freire 對「教學的美」與「教學藝術」的談論，作教育美學的發展。

二、關於效度的思考

透過「觀課」、「行動研究」、「訪談」、「學生作品考察」等多種方式取得資料，相互參照以發掘、形構更深刻的意義，務期對慈心高中美學課程實施做多重檢證與掌握。以文獻分析、訪談、民族誌與行動研究為方法，將各個途徑所得資料進行三角檢證，參照國外華德福學校課程（如附件一）同時使用德懷術整理華德福十二年一貫統整課程，以之為範圍，聚焦高中階段（指9至12年級，即國三到高三）探究慈心2010起（9-12年級）美學主題課程之實踐經驗。

更進一步來說，因應各地文化、各校資源之不同，各地華德福學校高中課程會因地制宜（例如紐、澳的「環太平洋藝術」課程，各地對不同藝術種類有不同的偏重等）。雖然研究者仍以「效度」這樣的詞彙來描摹本研究，但自覺身後後現代氛圍的研究者接受這樣的立場：「若我們細究這種所謂的後現代轉向，或許更聚焦地說，應該是後結構主義思潮的發酵，其目的即是在逃離這種受限於二元對立邏輯的反覆演出，而企圖以『創造』為姿態，以『差異的創造』來行使差異化的實踐」（劉育忠，2015：41）。慈心學校課程亦僅是一種課程版本，應以華德福教育的差異化實踐來看待。

貳、華德福學校發展現況與課程概說

據前聯邦德國國務部長 Hildegard Hamm-Bruecher（2005：7）為國際華德福學校運動慶祝75周年撰寫的賀詞，華德福教育理念已引起全世界範圍的興趣，「經由魯道夫·施泰納（Rudolf Steiner）⁴所創建的第一所華德福學校經歷了兩代人，今天在全球各地區，在幼兒園，中小學和高等學校範圍內，以及殘疾人教育中約有2000所機構」華德福教育的藝術特質為其特徵（陳惠邦，2003；邱奕叡，2007；梁福鎮，2008）。奠基者魯道夫·施泰納（Rudolf Steiner）1861年出

⁴（Rudolf Steiner）為研究者所加。

生於奧、匈邊界，大學攻讀數學與自然科學，熱衷科學實驗和自然觀察，浸淫文學、哲學、心理學及醫學，活躍於文化界；1899到1904年於著名的馬克思思想家威廉·李卜克內西（Wilhelm Liebknecht，1826–1900）辦理的工人教育學校任教。1900年秋天開始在較小的社交圈中謹慎地分享他的超覺經驗，曾於1902年10月8日介紹他的畢生志業：「以科學為基礎，來尋找研究心靈的新方法」，這時他的活動仍在神智學界，他被視為「神智學家」（Theosoph），其時他已常將自己的探索命名為「人智學」（Anthroposophie）（Carlgren，1998：10-11；Oldfield，2011：189-196）。1912年，他離開神智學會，創立了人智學會，他把人類的古老智慧放在最重要的位置，認為時代已經要求人們對自己的心靈負責，必須讓人們自由地學習精神科學，像追求其他科學一樣追求真理和關心人道（黃曉星，2012：81）。

一戰結束，世局紛亂不堪。施泰納提出「三元社會秩序」（Three-fold Social Order）理念為處方，爭取到不少文化界人士支持；他應企業家愛彌爾·莫爾特（Emil Molt）之邀辦學，1919年於斯圖加特（Stuttgart）成立「自由華德福學校」（Freie Waldorfschule；Free Waldorf School）（范信賢，2011：260；Carlgren，1998：13-23）。這學校可說是三元化社會運動的成果，亦是「展現了堅強的生命力」的種子（Carlgren，1998：19）。要了解華德福教育，亦必得與施泰納「三元社會」的想法做參照（Oldfield，2011：194-195）。莫爾特詢問施泰納辦學可能之初，施泰納給予正面回應，但是提出四點條件：（Carlgren，1998：19-20；臺中市人智哲學發展學會，無日期）

1. 這個學校必須開放給所有的兒童；
2. 這個學校必須男女合校；
3. 這個學校必須是十二年制一貫教學；
4. 這個學校直接與兒童一起工作的教師必須是學校經營的主持人，同時，這個學校必須將政府及經濟的干預減至最低。

華德福學校立校之始已設置高中，招收一般文科中學轉學生⁵。學校設置的定位相當進步，Carlgren（1998：20）寫描述這所學校的樣貌，「……一所當時仍不存在，但卻是時代需要的『十二年一貫制學校』（zwölfjährige Einheitsschule，一所包括國民小學與各級中學的學校）。不分社會背景，所有人都可以上的學校。」⁶ 1923年春天，同時也是新學年的開始並提前於復活節前夕，首度開辦了十二年級，此相當於文科中學的最高年級（Stockmeyer，2001：2）。而Caroline von Heydebrand（1886-1938）編整第一所華德福學校課程（The Curriculum of the first Waldorf School），其英語版在1966年即面世，其中即有完整的十二年一貫課程綱要，華德福學校十二年一貫課程之教育圖像實開時代風氣之先。

承上，華德福學校之課程特色為一至十二年一貫，而與這特色密切相關者為其特殊的「主課程」（main lesson）之施行方式。「主課程」為連貫系統給予之課程主題，每年約有12個（或多或少）「主課程」，主課程每天早上由導師為主要負責，至高年段則以專科教師為主，以2個小時左右進行主題的教學；各主題在其領域有一到十二年之縱向連結，在各年級則為符應孩子身心發展主題之橫向連結，且配合學校慶典、戶外、藝術等相關活動（邱奕叡，2007；范信賢，2011）。主課程有其節奏，今日由課堂所得之經驗，或來自聆聽故事、或來自實驗、或來自觀察，或來自體驗，經過一夜睡眠，第二天透過「重述」，再寫在學生自己的「工作本」，工作本可謂是華德福學生自製的課本。本文所引述之學生工作記錄，皆是透過以上程序而得。語文、數學、自然等次序性進行的「主要課

⁵ Rudolf Grosse 在他的書中我經歷過的教育（Erlebte Pädagogik）描述到1922年，他十七歲剛轉學進入第十年級的最初印象。（Carlgren，1998：26）

⁶ Caroline von Heydebrand（1886-1938）為第一批華德福學校教師，曾描述第一所學校辦校初期，社會各階級的孩子從一年級到最高年級生活在一起的狀況，可謂是德國第一所全民的一貫制學校，無論普通科中學生、職業科中學生和民眾學校學生都一起上課。見所引書（Carlgren，1998：23-24）

程」可謂華德福教育的課程核心⁷，藉此引導孩子連結外在感官世界以及內在觀念和情感世界。

「主課程」以每天早上兩個小時，進行完整主題的教學，持續約三周，或長或短。由於一段長時間全神貫注在同一個主題上，孩子們的生命力將得到鍛鍊而不斷增強。各主題間，無論縱向或橫向，皆具緊密連結，且配合孩子當刻發展需求。在每一堂課之間涵蓋意志、情感與思考三個面向的練習，在呼出與吸入、記憶與遺忘、動與靜的節奏之間，讓孩子所學習到的，逐漸深入他們的生命。總而言之，「……這種在某一段時間（週期）內只專注於某一個主題的工作方式，在學生身上產生了良好且有紀律性的影響，特別是在現今這個充滿過多刺激與分散注意力的文明社會中」（Carlgren, 1998：63）。這種主課程的工作方式，使學生專注特定領域，每日進行學習，使學習取得整體性，有如「浸泡」。有助於對特定主題，特定領域發展「歷史的理解」，掌握全面。這樣的教學設計與慣見之體制內課表不同，是必須注意之處。

華語世界關於施泰納與人智學研究已漸增多，除了教育實踐心得與閱讀分享，曾曬淑（1999）論及人智學啟迪之當代藝術大家 Joseph Beuys（1921-1986）之專著，提綱挈領地對人智學及其對當代科學知識、當代社會與神秘宗教傳統之關聯做了介紹（曾曬淑，1999：25-52）。人智學有其古老傳統，影響迄今在醫學、藥學、農業、建築、藝術、社會學等皆有廣泛應用（ibid：26）。學者梁福鎮（2008，2015）專就文獻爬梳施泰納人智學，頗有可觀。相關報導、譯著與博碩士論文亦多。中國亦蓬勃發展。2004年四川成都華德福學校成立之後，短短數年，中國出現200多個以華德福為名的教育組織，有論者以「高燒」名之，稱其為「教育自救」的一個側面（吳梅，2012）；紀錄片《盜火者：中國教育改革調查》自2013年9月在鳳凰衛視中文臺《鳳凰大視野》首播之後，產生巨大影響，其中特別介紹華德福教育在中國的發展，其節目內容大要亦收錄在鄭康延、梁羅

⁷ 「副課程」主要是美學的呈現，水彩畫、形線畫（form drawing）、蜜蠟、泥塑、音樂合奏、優律思美舞蹈（eurythmy）等藝術性的活動，引領孩子釋放內在生命的力量，滋養孩子的意志力與情感。

興（2014：40-51）所編《盜火者》。

參、慈心華德福十二年一貫課表之編製與美學課程形構

一、慈心華德福十二年一貫課表之編製

「課程應該視為一個整體來設計」（Steiner，2013：42）。我們已知十二年一貫課程乃二十世紀前期創校之時便確定，而在2012年底華語區十二年一貫主課程課表可謂初次完稿。研究者取材自「德懷術」（Delphi method）模式，以個別訪談、整理所蒐集資料，以所得資料進行再訪、再處理所蒐集資料，且對照歷年辦學計畫書、教師各年之教學大綱、教學記錄與各地相關課表，藉此整理出以「主題課程」為依歸的十二年一貫課表。

（一）「德懷術」之轉化（Delphi method）

研究者為彙集教師意見，進行焦點團體並組織訪談。在幾次團體討論中，由會議間同仁互動觀察到以下現象：或因為個人專業、或因為個性使然、或因為語言使用的能力與習慣、或因為年資等因素，有發言機會不均的狀況。每位同仁皆在其崗位實踐課程，要如何了解受邀同仁在平日課程實踐的狀況呢？考慮教學現場工作事務繁多，且為避免同儕團體談話之相互影響，研究者參照採用「德懷術」（Delphi method）精神設計訪談。主要考慮為：1. 避免意見干擾，一對一的談話處境，較能確實探知同仁對課程之實踐狀況或詮釋，不易受到他人影響，雖然受訪者仍難免受到研究者（我）的影響；2. 教師自主：教師對課程有詮釋空間。本土化傾向之教師，或許縮減西方神話、歷史之主課程，教授更多的東方文化；或者因應班級情況，在課程有所增刪，有的班級地理課多一週，有的則數學課多一周。此處需有進一步探查；3. 取得新鮮觀點：教師專長不同，然而根據經驗，專業為科學領域的教師對語文教學亦能提出一般語文教師未必觸及的觀點或教學靈感。

研究者與兩位資深教師「星星」（教務主任）、「魚宏」擬定名單，以教學經驗、在校年資、領域專長為主要考量；過程中，同仁「儀影」推薦曾任教其他

華德福學校數年的「旨玉」，形成另一個參照點。

表 1 201210 統整課表編製參與者

教師	教育背景	華德福學校 經歷	領域、專長 與其他經歷
水青*	材料科學 碩士	導師(4-6;9) 主任(計2年) 校長(計4年) 師培教師	自然科學 文學創作者 具體制內小學任教經驗
草心*	農業化學 碩士	導師(10-11) 師培教師	德國 Kassel 國際華德福高中師訓 社大科學與服務相關課程教師
惟真*	生物學 碩士	導師(1-7;1-2) 組長(計1年) 師培導師	文學創作者 植物與生態觀察 具體制內小學校任教經驗
呂樂*	圖書館學 學士	導師(1-5;1-3) 主任(1)	曾任音樂圖書館館長
唐芊*	美術學系 學士	藝術專任教師 師培教師	日文 藝術創作者
魚宏*	心理學系 學士	導師(1-6;1-6) 師培教師	澳洲華德福學校見習 藝術 體育
旨玉*	商學系 學士	導師(8)	他校華德福任教(7-9,7)
開花*	科教學系 學士	導師(5-8)	自然領域 體育
玉里	教育學系 學士	導師(7-9;7-8) 校長 師培導師	手作課程 藝術 體育

古月 *	新聞傳播 碩士	導師 (6;5-9;7-9) 師培導師 教師會主席	新聞製作
玉瑾	美術學系 學士	導師 (2-3) 教學組長	西畫 藝術創作者
雅言	英國愛默生 學院基礎哲 學與英語系	導師 (1-6) 優律詩美舞者 主任 (1) 教師會主席	英語教學
九一 *	機械學系 學士 教育學系 博士生	導師 (7-9; 7-11) 主任 (計 4 年) 教師會主席 全球華德福組織 代表	自然科學 哲學
星星 *	商學類科 教育大學 幼教組	導師 (1-6) 主任 (2)	閱讀教學 音樂教學
研究者	教育學系 博士生	導師 (7-9; 7-8) 課程研究 (1) 主任 (計 2)	理念學校 7 年 (非華德福) 具體制內中學任教經驗 文學創作

註：參與者皆完成國內或國外華德福師資培訓，皆為化名；標「*」者具家長身分；導師 (1-6; 1-2) 意為曾任導師一到六年級後，及一到二年級，計 8 年。

名單確定後，於 2012 年秋季學期，以學校辦學計畫書之課程計畫為初稿，開始訪談名單內同仁，記錄討論內容；之後針對意見參差之處，歸納主要議題（例如，五年級古文明主課程的安排），再就各議題詢問各自看法；彙整前述意見，再詢問，並統整。前述所得之意見，參照研究者個人教學經驗再製表，課表送至

各年段，請任教該年段同仁討論「年段／年級橫向之課程安排」，並附上意見；領域課程部分，請該領域較具教學經驗或主修之教師，針對「時間縱向的課程安排」給予意見。是以教育部長來訪前，研究者製得「一至十二年一貫之課表」，並記錄研究過程，形成初稿。

(二) 研究過程

研究者整理出「十二年一貫統整課表」並書寫「研究初稿」，透過校內電子郵件群組發送，公開知識並尋求團體回饋，進行「參與者查證」，這對消除效度威脅很有價值(Maxwell, 2001: 138-145)。上述之「課表」得到團隊討論，成為教學對話與踐行依據，簡要歷程記錄可見。因為線上互動、共筆之過程，學校團隊與研究者因此更進一步認識課程整體。

為取得特定課程資料，以開放式的方法進行訪談，蒐集教師意見，以反映教師對課程的理解為取得課程實踐的教師自陳。採敘述訪談法，訪談以一主題問句，藉之開啟受訪者敘事，中途不打斷，訪談者專注聆聽(謝易霖, 2004)，該訪談主要可採集生命傳記語料，然亦可視為資料蒐集之工具⁸。值得說明的是，參考U.Flick(2007: 157)的見解：「此方法的源起乃是基於一種懷疑的態度，也就是懷疑傳統訪談的問答結構可能無法徹底呈現主體的經驗，即便此訪談採用彈性的方式進行也一樣令人質疑。相對地，敘說卻能讓研究者以一種更全面而綜觀的方式，進入／接觸受訪者的經驗世界，此世界自有其結構的邏輯理論。」訪談口述轉錄稿無標記標點符號，其形式如下：

⁸ 2001年3月底，Rainer Kokemohr教授來臺為國立政治大學教育幼兒教育研究所與教育系主辦之「眾聲喧嘩：質性研究法理論與實作對話國際學術研討會」講演關於「傳記研究與參照推論分析法」簡介「敘述訪談」(narrative interview)並據以擴增推衍；此其時前後，曾受業於Kokemohr的倪鳴香教授於研究所開設相關課程，為臺灣學界接受「敘述訪談」打下基礎，此法是由倪鳴香教授另位老師Fritz Schütze所奠基，特別吸引德語區的注意，而加深對所有質性方法的整體興趣(Flick, 2007, 157-169)，目前在臺灣已有數本博、碩士論文以此法為基礎寫成，同時也因帶來跨文化交流，見Kokemohr, R.、馮朝霖和倪鳴香主編(2009)。

我們在九年級的時候 我會 帶給孩子 跟他們一起去 創造的是一種 嘖 就是經歷每個時代的意識 那 那 我剛提到的就是 這個危險其實 也是在 也是我 我覺得是我 我的職責 就是 也是老師的職責但特別是藝術史就帶領藝術史 欸這個主科的老師我覺得我們的任務就是要在孩子現在處在現代這種 呃 圖像很容易取得 那 甚至我們的課堂其實給圖像也是容易的 但是我我必須要小心地給 或者是怎麼樣給 是比較深化的 這很重要 (訪:恩恩) 因為其實孩子的意識是屬於現代的 (行27-33) (見附件二)

以前述十二年課表編製之基礎，本研究為更深入掌握高中階段課程的實質，訪談兩位老師，分別是校內專職教師李菁菁（化名）和具有家長身分的專業建築師陳臺綠（化名）。他們是實質參與「藝術史（視覺）」與「建築史」的課程結構與教學。2014年春天研究者參與 Judith 和 Renata 兩位老師合開於慈心高中為期三周的音樂史主課程授課，且參加兩位老師在慈心的工作坊與研習，以此取得田野經驗。

二、慈心華德福學校九至十二年級藝術課程形構

十二年一貫課表之編製與高中辦學計畫之書寫，知識來自於教師社群且為教師社群採納實踐，成為研究與實踐往復之行動。是以（9-12）年級之美學主題課程設計同時並進，以下是最近一學期的課表。

表 2 103 學年秋季學期高年段課表 2014 / 10

	秋 1	秋 2	秋 3	冬 1	冬 2	冬 3	冬 4	春 1	春 2	春 3	夏 1	夏 2	夏 3
十二	動物學與演化論	戶外挑戰 現代史	古典漢文	光學	畢業專題	生態學（ [^] 第七周）	戲劇	建築史	當代議題	浮士德	畢旅／畢業準備	已畢業	
十一	全球化	戲劇／ # 音樂史	電磁學	紀實文學	微積分	週期表	職業實習	植物學	帕西法爾	古典漢文	投影幾何**	天文學	中世紀
十	奇幻文學	生理學	酸鹼鹽	奧德塞	詩學	運動力學	社會服務	古代史	三角+測地	英文 (Lynn)***	指對數	波動學	

九	藝術史	東亞 近代史	三角 和圓	有機 化學	現代史	地質學	柏拉圖 立體 幾何	排組 機統	運輸與 通訊	現代 文學	人體 感官	已畢業
---	-----	-----------	----------	----------	-----	-----	-----------------	----------	-----------	----------	----------	-----

^ WK7 一二補休，三停課在冬山收拾，四五戲劇

~ Wk6 6/20 畢典

該班之音樂史於十年級時配合外師到來而早一學年進行

&&*** 搭配登山 5/25-29 wk3 (高中登山會師)

九年級為「藝術史」，其主要為「視覺藝術」；十年級為「詩學」，其內容為「文學史」，內涵有中文創作形式的演奏；十一年級排定為「音樂史」，因本年度配合外師時間，已先行十年級時上過；十二年級為「建築史」。課表形成參照 Stockmeyer (2001) 與 Rawson & Richter 所提示的華德福課程論述 (2000: 207)，以及紐、澳、北美與德國華德福學校課程表。紐、澳之課程有「環太平洋藝術」，因地制宜的調整有別於歐陸課表，也給慈心華德福學校發展在地化課程時提供具體參照。

課程發展過程，發現如北美華德福學校、德國華德福學校在各年級課程安排上設有發展主題，發展主題並不完全相同。如(附件一)由九年級至十二年級依序設定為「觀察」、「比較」、「分析」與「綜合」；其餘亦有以「兩極」、「平衡」、「分析」與「綜合」等來處理，不一而足。其來源在如前述 Stockmeyer (2001) 或 Rawson & Richter (2000) 所整理之課程建議中亦有跡可尋，亦有許多教師論述可參酌，最重要的仍是來自與孩子工作的直接經驗所得。想必隨著辦學時間日久會有新的發展。

肆、課程構思與實踐經驗

以下分述高中(9-12)年級美學主題課程之實踐探究。

一、藝術史

2011年人哲有任課教師跟隨資深華德福教師學習、觀課與任課之記錄，而

今已由受訪教師李菁菁擔綱。而更早「藝術史」這門課，因為課程尚未成熟思考，置於副課程，而非主課程。目前亦結合東方水墨，同時在主課程設計下實施。2014年10月1日訪談李菁菁老師（化名）轉錄逐字稿計22889字。

李菁菁老師「經歷每個時代的意識」，相對於各時代意識所出現的藝術風格或是代表作品，而這些也和「文藝復興」、「啟蒙與革命」等歷史課程相關。（行110）在第180行後，李菁菁老師由課程談及她的生命史，從而在課程發展的敘說中與課程認識結合，此處不擬在此多著墨。

李菁菁老師教授之九年級「藝術史」課程內容大致在西洋遠古到文藝復興時期對繪畫，但會根據班級狀況進行調整。這也涉及教師對整體藝術史和班級學生狀態的掌握。在與李菁菁訪談的資料中，作為研究者與學習者的我，也發現了九年級「藝術史」和高中木工、金工、石工、泥塑、油畫等藝術活動的關連。以及「教師」與「學生」在這個十二年一貫成長環境中，因為師生長期相處所能發生的理解，從而對學生的學習有完整的掌握。

因為視覺藝術分雕塑跟繪畫（訪：恩） 在在 EMERSON 是這樣分的
（訪：恩） 那 在老師談到 其實 高中的老師其實他很 很需要的是它能夠從國中的時候就帶領孩子（訪：恩）因為他曾經看過 孩子在 國中的時候甚至小學的時候他的美好（訪：恩）那 如果 恩在 高中的時候 這些老師特別是藝術老師 他可以帶領孩子繼續往前工作 喔不管是泥塑不管是 呃繪畫 其實這都是非常好的 因為他們曾經經歷過孩子在 呃就是小學時候 這種溫暖這種美好那因為在 九年級十年級十一年級孩子在藝術的這一塊不管是泥塑或繪畫 他會進入一種一種尋找自我的狀態那這種這種狀態其實他跟他跟青少年的時候其實又不太一樣（行137-145）

對李菁菁而言，九年級的「藝術史」有種「打開」的作用，開啟之後的學習。

其實九年級 他們 已經 可以做這樣的思考（訪：恩）因為他們在進入高中的第一年 我覺得他們也要開始 被 被 被 引發 被 帶領去做這樣的思考

我覺得這樣的藝術史是非常好的(訪：恩)因為這些繪畫這些歷史故事他們是熟悉的(訪：恩)比起呃文學音樂詩學這塊他們是比較容易所以我也是在感受說其實真的是九年級開始上藝術史非常好的是一個開展一個打開的作用他在承接的是過往他也在開啟他未來的高中學習(行381-386)

這次訪談可總結：1. 受訪者強調「時代精神」，課程帶有歷史意識；2. 該主題課程回應學生過往學習經驗，總結了過往實作經驗；3. 受訪者以為「視覺藝術」媒材對孩子最直接，對於「打開」藝術體驗的內在空間有很大的助益；4. 除了視覺藝術外，可加入塑形藝術，如雕塑；5. 統整課程與連貫學習的環境設置下，教師對學生有較全面的觀照。

比較本文提及另個外師建築師訪談，因李菁菁老師為學校編制教師，且長期於「藝術小組」工作，對於「課程」有較全面的觀照。這樣的課程對話，或許也可以成為學校管理課程時與外師(非編制內人員，但因其專業素養，一起與孩子工作)共同構思課程，以豐富教學實踐的重要參照。

二、詩學暨語言史

這是研究者主授的科目，目前已有三次的教學實作。「課程即實際」強調：課程應該是師生在交互作用之間創造出的教育經驗，教師不僅要能解釋課程文件，更要使學生參與意義創造的過程(歐用生，2003：136)。既然課程為師生共創之經驗，則對課程之理解，實際參與教學可謂最直接且有意義的途徑。為充實研究者對「實際」的體會與認知，身處一到十二年一貫的教學場域，主要任教年段為國、高中的研究者，亦至三年級授課，同時亦於十年級、十一年級、十二年級設計、教授「詩學」、「記實書寫」、「古文明／神話」，透過高年段課程教學經驗，反思它們與低年段課程的呼應。

「詩(學)」這門課亦常作「語言史」(History of Language)，是傳統華德福課程「藝術、美學和藝術史」(Art, Aesthetics and History of Art)的高中系列課程之一，高中階段(9-12年級)之美學系列課程為：「九年級：(視覺)藝

術史」、「十年級：詩學／戲劇史」⁹（即以語文為媒材的創作史）、「十一年級：音樂史」、「十二年級：建築史」（Stockmeyer, 2001: 31-35），這是華德福傳統課程內涵。建議由「演說術」或依脈絡理解為聲音練習（speech exercise）和「優律思美」（eurythmy）等活動來體驗，使學生能感受到詩的要素（ibid: 35）。這是以「詩」來說。這部分有體驗，亦像概念，談的是普遍性¹⁰。

「詩」本身即是創造活動，是以有揚棄，亦有承繼，一個民族的語言發展與創作息息相關，因為探查「詩」的發展史，在這個面向上和「語言史」或「文學史」密切相關，如此會傾向處理語言形式或文學形式的變化，文學如何反映時代精神的內容、作者己身脈絡和作品的關係。「文學史」流變是不難理解的，而「語言史」是指語言因時代而有不同特徵，例如，「在漢語文學語言史上曾經有過反動的潮流，就是儘量脫離人民口語而句句用典。文人們所用的成語有時是割裂的，所用的典故有時是堆砌的。割裂成語的風氣開始於東漢……」（王力，2013: 157）；又或，清末民初以來，華語文的西化現象。這是以「史」的角度來說，而這些作品透過教師協助「轉譯」，常常穿越時空，感動到孩子、觸及孩子的生

⁹ 課程是活的，即便像現在有明確的課程綱要，我們還是要回到課程的「脈絡」，特別據往常經驗，不論是會考、海外活動、較大的戲劇公演，以及其他可能的因素，課程總會有所變動，即使是施泰納當初思考課程時也是如此，重點是教師社群對學生的關照，正視一個班級的生命史，亦即，了解並掌握這個班的學習節奏。我們就以本節的「詩學」看看它變動的例子。「施泰納在一九二一年六月十七日口頭指示了十年級課程。奇怪的是，原本在當天他認為十年級要上的韻律學和詩學，到了一九二三年七月三日時，他又建議挪到九年級上，等到了隔年也就是一九二四年六月二日，當施泰納在排現代語言的課程時，他又要求八年級就要上外國語言的韻律學和詩學的入門，而「一些語言的美學」則留待十一年級。就我（Stockmeyer）的看法，會兩度將韻律學和詩學提前的原因可以這樣來解釋：第一屆的八年級學生和下一屆的八年級學生都在進華德福學校之前，也就是第一次世界大戰期間唸過德國的公立中學，但在公立中學並沒有教這些科目的基本觀念。就是因為這個特殊的情形，只有在十年級才可能上韻律學和詩學。也就是說，如果是一開始就是唸華德福學校的學生，八年級就要學習初級的韻律學和詩學，先上德文部分（母語），再上外語的部分。九年級當然繼續，而十年級就應該開始或是繼續「多少有系統地準備一般所稱的韻律學和詩學」（Stockmeyer, 2001: 24）。

¹⁰ 在這美學課程中，這個週期探討詩韻學（Metrik）和詩學（Poetik）的概念，將各種文學形式，詩的種類和韻腳，從古到今以各自代表不同時期的特色方式，來和同學共同討論。從認識各種戲劇、散文和詩詞的過程中，學生共同找出重要的藝術及心理方面的規律（Carlgrén, 1998: 286）。

命。這門課的內涵中有「詩學」與「語言史／文學史」這組關係。

十年級的語文課自然是九年級的延伸，九年級已關注文學作為土地、時代的精神反映，那麼，十年級「文學史」的課程自然期待更深刻需求著整體理解，Carlgren (1998: 242) 寫道：「大部分的現代文學作品中，都會以各種特殊而傑出的方式來探討當今人類內心深沉的絕望。這種不只是年輕人才有的悲觀心態，完全是認真而合乎時代的現象。如果文學課的重點只集中談論二十世紀的文學作品，將無法使學生對文學創作藝術的發展，以及人類表現自我的多種方式有實際的了解。若能將課程內容擴展至整個世界文化，學生的視野將更廣闊而且也更真實。」「詩學」有著文學史和語言學的課程內容，縮合了自小到大所學的文學形式與內容；「記實書寫」呼應了高年段對「真」的追求，也與十一年級「古文明／神話」分析式的理解呼應；「古文明／神話」特別呼應了四、五年級的古文明神話，但以較後設的角度去分析。這些與研究者投入三年級「創世記」主課程備課與教學時，因對象不同生起不同感受，同時也得到不同的教育經驗，而對此十二年一貫課程有「統整」之理會。

三、音樂史

研究者於 2014 年春天 2 月 17 日起，進入來自澳洲的音樂家暨資深華德福教師 Judith Renata 的「音樂史」課程學習與觀摩。Judith 曾是澳洲知名的音樂神童，她組織的「旅行者合唱團 (Wayfarers)」是跨國的青少年合唱團，其巡迴教學成為華德福社群重要的教學資源，讓研究者遇見社群力量；Renata 曾是職業鋼琴演奏家，有國際音樂大賽資歷。這個主課的觀課裡，除了實質的音樂學習與課程安排，重要的發現應是這樣的華德福社群經營，其「支援教學系統」可以做到跨國際的安排，這或許在公立學校亦不無可能。

參與 Renata 和 Judith 的課堂，我深刻感受到的，是這個過程「音樂家為世界貢獻了那些新看法、新形式」(2014 年春天觀課記錄)。這門課帶來「以聲音為素材的藝術形式演進」的認識，同時研究者也學習到，即使是抽象的藝術形式，亦對時代精神有所回應。Judith 和 Renata 相當重視「歷史背景」之介紹，以

及音樂形式和時代演進的關係。這對身為教師的研究者而言帶來很大的啟示。而對於音樂作品的介紹，兩位老師雖也使用視聽媒材，但是更多時候是以「親身示範」的演唱、演奏，同時與學生一起進行活動，他們是以具體的音樂活動貫穿課堂，同時在三週內，組織授課班上學生的音樂才具，選擇適當的曲子，讓學生獨唱、合唱曲，同時有奏鳴曲或其他室內樂的演出，透過學生自身具有資源來學習。

研究者的華德福學校生活裡，「音樂」佔很大的比重，每天進教室前和學生在門外歌唱，進行主課程時歌唱，更不用說例行音樂課、集會與節慶等校內重大活動，甚至研究者目前的導師班，每季舉辦班級音樂會。原本研究僅是設定於主課程的「音樂課程」，研究者卻在文獻閱讀與 Judith 和 Renata 兩位老師的互動裡開展出不同的認識。在學校角度而言，音樂學習，或說其他藝術課程的學習，除了課程設計，更重要在如何形塑「音樂生活」。「歌唱」、「樂器」、「音樂欣賞」和「作曲」等音樂經驗，可說是學生在此地的重要生活事件。Judith 老師身為音樂教師，她以為歌唱就是教育中最重要的一件事，這在人智學其來有自，在對第一代華德福教師的師資培訓中，施泰納提到：「當人歌唱時，他是在表達世界建構的重要智慧……」（Steiner, 2013: 42）。而更進一步的，音樂的學習或浸淫，不是才藝學習或是文化陶冶，施泰納對於「音樂性」與教育的關係，有其深刻洞見，音樂性是關乎人類的未來和意識演化的偉大事實，這可說是華德福教育對於音樂課程理解的制高點：

再一次，當人類的音樂聽覺被鍛鍊出來，將促使人充滿生命地感受世界自身的音樂本質。這點，對於發展中的人類來說，是最偉大的價值……在音樂藝術中，人自身是創造者。人並不是再造某些已存在的東西，而是徹底創造未來才會出現的東西。當然，人們可以創造某些特定的音樂性，例如，透過潺潺的流水或夜鶯的鳴唱所模仿的音樂性。但是，真正的音樂與真正的詩歌是一種創新……（ibid: 43）。

四、建築史

Carlgrén (1998: 283) 指出，施泰納對本身建築有相當素養，有不少著作，

而其監造之「歌德館」亦為重要建築成就。施泰納認為建築物形式應和屋內所進行的活動配合。蓋一座符合其功能的建築，不應只追求技術上的完美，也應顧慮其藝術形式是否能表達屋內的居住者或活動者的心靈與精神（Steiner，2012：87）。有趣的是，關於形式與內容／活動的呼應，我們可在建築師這個行當的稱謂變化中得到課程理解的線索，正如鄭時齡（1996：173）所言：「一座大教堂的整個結構可以根據任何一個細部的比例重建，中世紀的建築匠師也就往往稱之為構成家。這個名詞以後才用作音樂的專用術語——作曲家，而當時則是藝術家的統稱。他們所從事的主要任務是考慮結構的純形式美」。在美學主題課程的系脈中，這門課既考慮形式美感，或注重生活實質與現實。

這門課理想上由專業建築師任教，然而建築專業人士要配合華德福學校之主課程設計實有困難。師資來源誠然是重要難題。學校因緣際會在「師資培訓」的場合中遇見有興趣投入的專業建築師陳臺綠先生（化名），他參與北投知名綠建築圖書館之興建與設計。研究者2014年8月31日訪談陳臺綠先生，採敘述訪談法，訪談以一主題問句開啟受訪者敘事，中途不打斷，訪談者專注聆聽，轉錄逐字稿計19704字。該訪談主要可採集生命傳記語料，然亦可視為資料蒐集之工具。

由陳臺綠先生文本看來，這門課的關鍵在美感經驗與物理技術如何取得平衡，同時關照「文化」這樣的命題。訪談裡更顯露他的教學投入與他對「環境」對關心有關，而這個「關心」與置放於社會運動之下：

講是 要去跟全臺灣這些人比 那因為這個教育又 坦白來講 我們也可以這樣講喔 當然建築是另外一件事 喔我只是說從一開始那個原點 那另外因為我本身是學綠建築 所以我對於 我本來就對環境這件事情喔 就 就坦白講關注的就滿多（行80-82）。

因緣際會從那時候開始 那所以我從對華德福 其實是很陌生喔 當然就從我老婆開始 然後到 我就 嘖 我認為這個因為談到社會運動 教育 社會運動這些東西都會有點信仰 那就是一種價值觀 喔那我就認為那這一套的價值體系 喔變一個價值體系 呃 其實 就我會就覺得 唉 這樣就跟我要追求的東西就滿類似的 喔所以因緣際會從那個開始 後來包括麗雯老師

的那一棟房子 我就開始 嘿 也是因緣際會就因為 那個 校長的關係 就是那個 喔 那個純淑老師的關係 所以唉後來參與協助他去做改變 然後後來又 再談說 建築史 所以大概是一連串這樣的一個歷程 那我我覺得 就是從2月打開了這個門之後 我覺得 唉 那我 我就滿有興趣多了解這個（行 106-114）。

陳先生的參與，與社群整體的信念有關，他之投入教學是為了「認識華德福」這對研究者而言是很重要的意外發現。而陳先生在備課之時，與校內王志老師（化名）與兩笛老師（化名）以及兩位資深華德福教師有深長對話（英人澳籍的 Ben 老師與德國的 Lo 老師），此對話經驗與他的專業，是他建構課程的基礎。陳先生的訪談文本很有結構，他對課程的構思聚焦成「人」、「建築」與「藝術」的三個面向。在與教師社群談話後，他由歷史脈絡提到各種文化的建築範式，最後在宜蘭本地建築的田野考察結束，同時也傳達「比較好的建築價值」，以及「建築是人類文明之母」的意象¹¹。

五、研究討論

由研究與課程實踐結果進行以下討論。

（一）華德福學校課程可視為人類意識演化之反映

華德福課程乃是奠基於施泰納的人智學。王士誠研究華德福教育神話教學，他寫道：「所謂人類意識之演化，實則是人類對自身之小宇宙與大宇宙之關係的看法之演化，此亦人類身、心、靈整體精神意義之所在。故『神話』、『人類意識』與『人類的身、心、靈』乃一體之「三面」：則接觸神話之所以能引導人類身心靈，或說可提供兒童『生命之圖像』便是理所當然的了」（2009：74）。施泰納甚至這樣說：「你們要將自己理解為宇宙之中的過程、演進，那才是真實的狀況。

¹¹ 2015年陳老師在人智學社群刊物一釐米發表了〈華德福學校12年級建築史課程〉的教學理念分享，以他自身的經驗簡述課程心得，內容與此次訪談相去不遠。

如此才能說道：『我自身就是宇宙的一次呼吸』」（Steiner, 2013: 27）。承上，必須以這樣的認識為前提，才能把握華德福十二年一貫課程的基底。而由此次課程研究可知，慈心教師對於「課程」反映人類自身之小宇宙與大宇宙之關係的演化歷程有一定認同。

（二）「U型鏡像」與高度統整之課程特徵產生的藝術生活氛圍

以一到八年級為低、中年段，九到十二年級為高中階段。華德福十二年一貫課表可辨識出課程之「U型鏡像」。一至八年級課程由「意志」入手，青春期的中學階段，較重視「情感」面向，由課表見高中階段各年級主題，可見注重兩極、平衡、分析、綜合等「理智」面向之學習。低、中年段與高中課程可找出呼應。由教師口述、教學記錄，可得知課表具體實踐之內涵，大致以八、九年級為U型反轉之年段¹²，整體課程奠基於幼兒園之生命基礎，於每個年級息息相關，層層照應。有此認識，方能確切掌握華德福學校高中美學主題課程在十二年一貫課表中的位置。

一到八年級的課程可說都是由藝術活動來貫串，且各主課程密切統整，加上各個具有縱向脈絡的藝術課程，如此形成學校生活的藝術氛圍。可以說，施泰納對於教育一事見解之三昧，就是「生活」，他說：「似乎不可思議，然而我以為，人若無法在他需要時縫襪補衣，那他無法成為真正的哲學家。人如何對壯盛的宇宙奧秘能有明智的見解卻無法關照腳上穿些什麼」（Steiner, 2004a: 186）？¹³ 施泰納對於概念與經驗學習的看法由此可見一斑。藝術教學即是顯例，手工、音樂、溼水彩、蜜蠟、木工等藝術課程外，華德福教育之課程實踐本身即以音樂、繪畫、肢體活動等藝術元素進行。

¹² 華德福課程設計八年級畢業有主題報告，這具有成年禮意味的學習設計，頗可視為課程之分水嶺，惟目前施行狀況多於九年級第一學期。

¹³ 原文英譯是：「Though it may seem inconceivable, in my opinion no one can be a real philosopher who is unable to darn socks or mend one's clothes when needed. How can you have any intelligent concept of grand cosmic mysteries?」

（三）高中美學課程陳顯為各藝術主題之後設研究與歷史認識

由十二年整體課程可看出，華德福學校高中階段（9-12 年級）之美學系列課程：「九年級：（視覺）藝術史」、「十年級：詩學／戲劇史」（即以語文為媒材的創作史）、「十一年級：音樂史」、「十二年級：建築史」。延續小學對藝術活動之強調，高中以整體意識、以理性來把握、關照、返察童年之藝術經驗。由地質學、氣象學、天文學到生態學等自然課程設計，亦可約略看出由自然「觀察」到生態「觀點」的路向。在各領域課程，都可看出接收客觀世界之經驗、形成個人主觀、聯結情感、形成風格，以及發展生態觀與多元觀點的課程圖像。此亦在社會、語文、數學等課程表現之。

十一年級的藝術課程表現在文學上，詩學、帕西法爾，其聯結十二年級的浮士德與當代文學。其功能表現在作為內在生命的心靈探索，以及各種形式表現的歷程變化。其中所於「詩韻學（Metrik）與詩學（Poetik）」所言，主要為：「可將各種文學形式，詩的種類和韻腳，從古至今以各自代表各個不同時期的特色方式，來和同學共同談論。從認識各種戲劇、敘述性詩歌和詩詞的過程中，學生可共同找出重要的藝術及心理方面的規律性」（Carlgren, 1998：285-286）。而這段中的「帕西法爾」仍是放置在慈心課程中，不過所謂表現於「文學」實可著眼由「詩學」開始。

要之，華德福課程是整體課程，九至十二年級的美學課程，對一至八年級之藝術經驗、體驗，更好說是在學校的「藝術生活」具有反思與收攝的作用。研究注意到美學課程中的「歷史意識」，以「主課程」之設計來看，教師與學生皆在課程中經歷了該主題藝術的「發展史」。

伍、對十二年一貫課程的啟思

一、美學相關課程為必要修習，總攝童年藝術生活經驗

在華德福學校特有的主課程設計中，各個美感主題所呈現，不只是藝術與美

學形式的認知學習，而是統攝學校生活世界及自小到大華德福脈絡生活中的美感經驗之歷史，這些美感經驗被潛移默化，同時透過課程反思，喚醒，當學生在高中時期後設計的認識過往的美感經驗，事實上也透過認知建構其美學認識。不論是「藝術史」、「詩學」、「音樂史」都有課程轉化的議題陳顯，每年級的發展主題，實可投入持續之關注。若以效度來思考，華德福課程頗有「建構效度」之意味。其高度統整之特性，使其整體成為一張人類文明的學習地圖，在此，所謂的「在地化」課程，或許會有不同的視角。然而視主課程統整課程為人類文明果實，乃基本素養，全是必修之設計，此為值得注意之處。

二、華德福學校提供課程統整與實施方式的另種可能

Steiner 基於其「宇宙觀」與「人觀」立校之初便建議了十二年一貫課程，影響至今，現行課程為百年來數以萬計的華德福教育工作者集體智慧之成果，建基於人智學，課程反映人智學「宇宙圖像」與「人類圖像」，要之，生命個體意識映照全人類整體意識之發展。其中「超統整課程」與「主課程」設計值得參照。

縱向上，Steiner 提出「三段七年發展論」（然其生命自傳／生涯發展觀點延展至七十歲）。0-7 歲以「身體／意志」探索、認識世界；7-14 歲透過心靈對世界之融合感與離斥感來學習，孩子以「情感」來學習；14-21 歲身體、情感漸成熟，孩子發展「思維」為學習工具，高中（9-12）年級總攝且後設認識小、中學總計八年的學習。橫向上，富創造性的藝術、手工、肢體律動及音樂等課程與整體語文、數學、自然及社會課程平衡且對等，在每年皆有發展任務，互相關涉。學校生活經營亦植基於文化、環境和時令，進行節慶與自然探索等活動。

「主課程」設計雖基於人智學之人觀，但持續、深化探討每特定主題之「主課程」設計之特色，關照各主題之關係與變換，以維持學習的關鍵：「節奏」。實可做為更大膽的課程設計參考。更且，亦可以教師的流動來促成統整，例如慈心以高中的專業教師可以到小學去教授課程，同時鼓中小學教師在高中開設社團或課程來促進縱向與橫向的聯結和流動。

三、師資支援系統與「課程對話平臺」之建立

學者張佳琳（2004：84-86）整合 Wallace Rortie 研究指出：「專業同僚的教師課程管理便是以課程實踐為主軸，以教師作為課程的主導者、設計者、轉化、創造者與評鑑者，亦即，同僚課程管理是由教師掌握課程條件的相互關係，以教學現場需求為依據，進行課程設計、實踐與創造的一連串活動的總稱。」符應於此，由本研究可見，美學課程之實施關乎「社群資源」與「教師個人成長」，後者除了教師教學之專長外，更需要「課程意識」。或如氏所謂「課程願景」（curriculum vision），張佳琳寫道：「係指對課程的理念與藍圖，是希望課程所能引領學生的發展方向」（ibid:124）。而願景之形塑，需要對話，不論是依循理念而轉化發揚，或是激盪討論開創新局，教學同僚都需共享願景。

研究可知，在教材自編的華德福學校，「課程綱要」實具有「指／主導性」，即使一時沒適當的教師，仍要求滿足課程設計。如由「建築史」這門課來看，社群參與，美學課程需建立支援社群，除校本課程發展上，統整課程之對話，使得「課程願景」得而分享亦屬必要，在學生接受課程之完整性與教育實踐之自由度上可得一平衡。

「因為部長來得先整合一張表格，愈發感到我們的課程有種『課程共筆』的精神。但也因此，任一教師實則不只是課程執行者，亦是課程設計者。似乎有了整體的課程圖象，對於安排自己班上的課程方能了然於胸那對應孩子狀況而調動教學內容這件事，才會是真實而非任意的。」（課表統整歷程記錄 20130323）

面對專業教師時，需有適切的課程對話。如此才能在統整課程圖像與教師個人專業之間，得到最適切的發揮。這也意味著，「課程研究」為校本課程發展時的重要基礎。

四、美學課程之生命教育與靈性教育意涵

1997年施泰納在〈Materialism and Spirit in Education〉一節，再申明物質主義與靈性精神於教育踐行中的關係。美學恆常是生活美學，藝術教育正是精神與物質交接的教育場域。「當人進入藝術性的活動，在某種程度上，是訴諸人

的整個存在體，並進入人類高層次部分」(Steiner, 2013: 12)。若我們將提升人性存在視為可得之技藝，那麼人的一生正是學習「如何成活」，而在課程中的藝術學習，不論是形式與內容，也能促發生命的藝術。正如作家馮內果(Kurt Vonnegut Jr.)所言：「從事任何藝術，不論做得好不好，最大的優點在於它可以讓我們的靈魂成長」(2004: 280)。與任何藝術一同工作的師生，也是這樣。這系列課程所引發的探索與滋養，除了前述人類文明顯而易見地美感浸染，更是對個體內在世界的開拓，以及作為人性存有的提升！

課程其實是學校生活的設計，讓學生能在學校生活裡依次遇見人類文明的果實，遇見不斷變化的自己，遇見同在宇宙存在的彼此。在美學系列主課程的設計之下，每次聚焦且系統地(即使有不同差異版本)與某個藝術類型照見。在華德福學校的高中階段，自九年級開始的美學課程，由藝術史、詩歌或戲劇史(即以語文為媒材的創作史)、音樂史與建築史，延續孩子自小學階段一路實際體驗的藝術活動，從而以整體的意識來把握，並生出理性的關照；或由地質學、氣象學、天文學到生態學這樣的設計，看出了具體認識到生態觀點的路向。在每個領域課程，都可看出形成個人觀點、風格，由個人主觀而生態觀、多元觀的發展。(謝易霖 20110620)

承前，那麼學校生活應該是一段豐富的生命旅程，更應是特定的美感時空，誠如馮朝霖(2015)所言：「當前全球文明之危機迫使人類廣泛地反思現代文明中具有支配性意義的世界觀與人類圖像，其結果帶來既豐富又有創發性的論述。……當代美感素養至少應包含『存在美學』、『公民美學』與『生態美學』三大範疇，其中生態美學也同時就是靈性美學。著名學者Fritjov Capra曾清楚地表達：『生態與靈性在本質上互相連結，因為生態意識之究極乃是靈性意識』，本文認為「靈性生態學」的論述具有統整性與創發性意義，可以為完整之美感教育提供具有更成熟之理論基礎。」前述提及的法國哲學家Hadot其在自然哲學、古代西方哲學的研究啟發當代甚多。阿多指出在機械革命的17世紀，我們可以對自然秘密的描述中看到兩種面向，一是透過描述現象運作的數學定律來發現

自然現象，一是無法參透的神意，自然試圖隱藏，而對後者而言，哲學進路或審美進路才是認識自然的最佳途徑，除了科學真理之外，我們還需要審美真理（Hadot, 2015b: 348-349）。阿多之言也許我們這時代人類理解自然的多元交響，而他的態度更不妨視作當今教育對美感回響的世界主調；或許如此，並舉善、美、真的華德福教育歷時百年，如今顯得深刻又具現代性，多年積累的經驗基礎顯然是很好的參照。

正如華德福教育特有的優律思美（Eurythmy）一般，它是種看來與靈性舞蹈、默劇與芭蕾舞相似的身體律動，它在華德福課程中佔有極特殊而重要的地位。這是施泰納在世時由他本人發展出來的身體活動，華德福社群視其為基於靈性基礎而來的活動，在外人看來神秘難解，但在學校於師資、資源許可下應貫串幼兒園到十二年級（K-12）的課程（Childs, 1991: 188-189），我們可以說，優律思美是華德福學校回應靈性教育的最明顯特徵，且以「美」達致「真」，喚醒人類對世界聆聽的能力¹⁴（Steiner, 2013: 56-57）。且如優律思美另個至關重要的特質：「社會性的面向」：「不管在教育領域或工作生涯上，優律思美都是一種團體的工作模式」（Karnieli, 2015: 129）。「全人課程」先驅 John P. Miller 的描述（2009, 169-174），優律思美與運動、音樂、戲劇、各主課程交織在一起，雖然本研究礙於篇幅無法多做聯結，但可由優律思美的特殊地位認識到：當課程設計試著以美感來參化世界，意味著透過藝術活動與世界其他存有交接，這將使課程呈現整體性與社會性。

誠如施泰納衍義德國詩人席勒（Friedrich Schiller, 1759-1805）詩句：「唯經由美之晨曦，汝方得入靈知之地。¹⁵」（Only through the dawn red of beauty can you enter the country of gnosis.）當吾人由藝術把握整體人性，我們也生成

¹⁴ 優律思美在華德福教育裡佔有特殊地位，既具藝術特質具有靈性活動的意涵，可以說是華德福學校藝術美感的核心，施泰納稱其：「更多是門藝術，而不是種教育的方法。」（but mainly as an art, not as an educational measure.）（Steiner, 2004b: 192）此承審查委員建議本文對優律思美做些聯結，這是真實可貴的意見，特此致謝。

¹⁵ 研究者自譯。

對世界自有之整全性的理解（Steiner，2004a：184）。藉由慈心學校在臺灣實踐轉化華德福教育的經驗，可知廣泛意義下對世界、對人類的「究竟」探索，實可落實為生活世界的具體參照；而讓慈心華德福學校課程發展歷程提供臺灣施行十二年國教的靈感與資藉，正如華德福課程研究常呈現的「管絃樂合作」（orchestral collaboration）（Rawson & Avison，2013：240），使得臺灣教育的樂章更顯豐美！

參考文獻

一、中文

- Carlgren, F. (1998)。邁向自由的教育：全球華德福教育報告書（鄧麗君、廖玉儀譯）。臺北市：光佑。（原作出版於1997年）
- Flick, U. (2007)。質性研究導論（李政賢、廖志恆、林靜如譯）。臺北市：五南。（原作出版於1999年）
- Hadot, P. (2015a)。別忘記生活（孫聖英譯）。華東師範大學出版社。（原作出版於2008年）
- Hadot, P. (2015b)。伊西斯的面紗：自然的觀念史隨筆（張卜天譯）。華東師範大學出版社。（原作出版於2004年）
- Jorgensen, D. L. (1999)。參與觀察法（王昭正、朱瑞淵譯）。臺北市：弘智。（原作出版於1989年）
- Karnieli, S. (2015)。我舞動我存在：天天優律思美（莊金卿譯）。臺北市：宇宙織錦。（原作出版於2013年）
- Lindenberg, C. (2015)。華德福教育之父：魯道夫·施泰納（蔡慈哲譯）。臺北市：心理。（原作出版於1992年）
- Oldfield, L. (2011)。華德福的幼兒教育（方淑惠譯）。臺北市：親子天下。（原作出版於2001年）
- Maxwell, J.A. (2001)。質化研究設計一種互動取向的方法（高熏芳、林盈助、王向葵譯）。臺北市：心理。
- Miller, John P. (2009)。生命教育：全人課程理論與實務（張淑美總校閱）。臺北市：心理。（原作出版於2001年）
- Steiner, R. (2013)。實用教學指引：華德福學校1-8年級課程圖像（林琦珊譯）。臺北市：洪葉。（原作 Erziehungskunst：Methodisch-didaktisches 出版於1937年）

- Kokemohr, Rainer、馮朝霖、倪鳴香主編(2009)。異文化中的教育專業意義世界：2006年台德雙邊學術交流工作坊論文集。臺北市：高等教育。
- 王士誠(2009)。華德福教育神話教學蘊義之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 文化部(2013)。生活美學理念推廣系列叢書2·導論。臺北市：文化部。
- 李雅婷(2010)。美感教育之實踐策略探究：以敘事課程為例。教育學刊，35，65-98。國立高雄師範大學教育系，高雄市。
- 吳梅(2012)。華德福在中國。時代教育·教育家(頁16-21)。成都市：時代教育報刊社。
- 邱奕叡(2007)。教育的藝術：慈心華德福學校的課程與教學簡介。中等教育，58(3)，136-165。
- 范信賢(2011)。慈心華德福學校課程的美學探究：E. Eisner觀點的映照。載於陳伯璋(主編)，課程美學(頁257-280)。臺北市：五南。
- 梁福鎮(2008)。斯泰納人智學教育學之探究。當代教育研究季刊，16(1)，121-153。
- 梁福鎮(2015)。國科會研究計畫書：施泰納自由哲學教育涵義研究(I)－(III)。取自：http://www.eam.ndhu.edu.tw/ezfiles/54/1054/img/1280/academic_sueyu1216.pdf
- 張佳琳(2004)。課程管理理論與實務。臺北市：五南。
- 張盈堃(2005)。批判的民俗誌研究：以北美批判教育學陣營為例。課程研究，1(1)，149-166。臺北市：高等教育。
- 陳伯璋、張盈堃主編(2007)。學校教師的生活世界：批判教育學的在地實踐。臺北市：師大書苑。
- 陳伯璋、張盈堃(2011)。批判取向的美學創造與體現：以汐止夢想社區的民眾劇場為例。載於課程美學(頁203-220)。臺北市：中華民國課程與教學學會。
- 陳惠邦(2003，12月)。華德福學校教育的現代意義。載於國立新竹師範學院舉

- 辦之藝術與人文領域教學理論與實務研討會論文集。新竹市，國立新竹師範學院。取自 <http://www.aerc.nhcue.edu.tw/1-0/conference/>
- 陳臺綠（化名）（2015）。華德福學校 12 年級建築史課程。一釐米，7，20-21。臺北市。
- 馮內果（2004）。別理鐵漢，生活不是真正小說家的唯一學校。載於戴琬真譯，*作家談寫作*（頁 275-280）。臺北市：麥田。
- 馮朝霖（2001）。另類教育與全球思考。*教育研究月刊*，92，33-42。臺北市：高等教育。
- 馮朝霖（2006a）。謙卑、敢行與參化教育美學在全人學校的開顯。載於李崇建，*移動的學校（推薦文）*（頁 297-314）。臺北市：寶瓶。
- 馮朝霖（2006b）。希望與參化 Freire 教育美學推衍與補充之嘗試。載於李錦旭、王慧蘭主編，*批判教育學—臺灣的探索*（頁 137-168）。臺北市：心理
- 馮朝霖（2015）。靈性生態學與美感教育。*國家教育研究院教育脈動電子期刊*，2。取自 <http://pulse.naer.edu.tw/content.aspx?type=A&sid=121>
- 黃曉星（2012）。新文化的締造者：魯道夫·史代納。*時代教育·教育家*，頁 80-85。成都市：時代教育報刊社。
- 曾曬淑（1999）。*思考=塑造：Joseph Beuys 的藝術理論與人智學*。臺北市：南天。
- 臺中市人智哲學發展學會（無日期）。世界性的華德福教育。取自 <http://waldorf.org.tw/waleduintro.html>
- 漢寶德（2004）。*漢寶德談美*。臺北市：聯經。
- 劉育忠（2015）。*開創的教育學：在真實中體現的創造實踐*。臺北市：漢世紀數位文化 EHGBooks。
- 歐用生（2003）。校本課程發展的理念與實踐臺灣經驗。載於歐用生（著），*課程典範再建構*（頁 133-150）。高雄市：麗文。
- Hildegard Hamm-Bruecher（2005）。賀詞。載於德國魯道夫·施泰納教育友好協會（編），*Waldorf 教育：聯合國教科文組織第 44 屆日內瓦國際教育大會巡展資料一覽*（頁 7）（田達生譯）。成都市：四川大學出版社。（原作

出版於 1994 年)

鄭時齡 (1996)。《建築理性論：建築的價值體系與符號體系》。臺北市：田園城市文化。

鄭康延、梁羅興等 (2014)。《盜火者：中國教育革命靜悄悄》。北京市：新星出版社。

謝易霖 (2011)。生命整體、個人風格與生命技藝，慈心華德福學校家長會訊，26，43-45。

謝易霖 (2004)。《邂逅·敘說·蛻變——一個另類學校教師的行動研究》(未出版碩士論文)。國立政治大學教育研究所哲學組，臺北市。

二、英文

Avison, K. & Rawson, M. (2014). *The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum*. Edinburgh, England: Floris Books.

Caroline von Heydebrand (1989). *The curriculum of the first Waldorf School*. Steiner Schools Fellowship Publications.

Mitchell, D. & Gerwin, D. (2007). *Survey of Waldorf Graduates Phase II*. Retrieved from http://www.journeyschool.net/wp-content/uploads/Waldorf_Graduates_Gerwin_Mitchell.pdf

Rawson, M. & Richter, T. (2000). *The educational tasks and content of the Steiner Waldorf curriculum*. West Midlands, England: Steiner Schools Fellowship Publications.

Rawson, M. & Avison, K. (2013). *Towards creative teaching*. Edinburgh, England: Floris Books.

Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Massachusetts: Bergin & Garvey.

Steiner, R. (2004a). *A modern art of education*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.

Steiner, R. (2004b). *The arts and their mission*. UK: Anthroposophic Press.



Stockmeyer, K.; Edited by Craddock, S. (Eds.) ; Everett-Zade, R. (Trans.) (2001).
Rudolf Steiner's curriculum for Waldorf schools: an attempt to summarise his indications : a collection of quotations for the benefit of the different Waldorf schools. London: Steiner Schools Fellowship. (Original work published 1965)

附件一、聖塔菲華德福高中課表

年級 主題	9 觀察	10 比較	11 分析	12 綜合
語文	喜劇與悲劇 美國文學 短答故事 文法與作文	語言的發展 聖典文學 文法與作文	帕西法爾 哈姆雷特 但丁 日本文學 寫作技巧	超越主義文學 歌德：浮士德 俄國文學 寫作技巧
歷史	近現代 世界史 16-21世紀	古代史：印度、 波斯、美索不 達米亞、埃及、 希臘、中國	羅馬帝國 中世紀	世界史：現代 兩難局面與社 會的未來 現代經濟史
區域 研究	亞洲：中國、 日本、印度、 東南亞	非洲 伊斯蘭世界	拉丁美洲	美國： 歷史與政府
美學	藝術的歷史	詩歌的歷史	音樂的歷史	建築的歷史
現代 語言	中文： 會話、傳統字 寫作/詩 閱讀 聽力	西班牙文： 文法、作文 會話 文學	西班牙文： 文法、作文 會話 文學	西班牙文： 文法、作文 會話 文學
數學	代數 I 排列組合 機率 幾何繪圖	代數 II 歐氏幾何 三角函數 歐幾里得證明	代數 III 微積分預備 座標幾何 投影幾何	代數 IV 微積分 數學選題
生活 技能	鍵盤打字	個人電腦： 使用與管理	實習	個人理財 生活技能區塊
生命 科學	人體解剖與 生理學	人類發展與 胚胎學	植物學與植 物 細胞學	體質人類學 動物學 史前生物

化學	有機化學	無機化學	描述化學	生物化學實驗
物理	熱現象	古典力學	電磁學	光學與視覺現象
地球科學	地質學	氣象學	天文學	環境生態學
工作室藝術	黑白素描 面具製作：書法、繪畫、寫生	濕水彩 Illuminated Letters 光彩寫生	濕水彩 生物寫生 攝影	油畫 水彩畫 建築設計 高年級專題
戲劇	喜劇和悲劇 古典劇本	即興、獨白 個人劇本寫作 與表演	角色發展	團體劇本寫作 導戲、技術製作
音樂	高中合唱團 弦樂、 爵士樂、 Marimba、 吉他	高中合唱團 弦樂、 爵士樂、 Marimba、 吉他	高中合唱團 弦樂、 爵士樂、 Marimba、 吉他	高中合唱團 弦樂、爵 士樂、 Marimba、 吉 他
優律詩美	I	II	III	IV
實用藝能	紡紗、染色、 陶藝、木工	紡織工藝、木 板印刷、木 工、陶藝	金工、裝訂 書冊、木板 印刷	鐵匠工、石 刻、製箱
體育	各式運動	各式運動	各式運動	各式運動
工作服務實習	生機農法	林業、接枝	小型事業 手工工作室 或生意	個人或團體社 區 服務 高年級專題
荒野體驗	荒野避靜	泛舟	泛舟	登山 獨自體驗

刊登於〈生態整體、個人風格與生命技藝〉《家長會訊》2011 夏季刊，頁 45。

附件二、訪談問句

一、訪談陳臺綠先生 20140831

1. 請說說您帶領華德福學校高中生建築課之經驗、課程構思或進行方法，任何相關的事我都想知道。
2. 對青少年學習建築相關課程這件事有何看法？請盡量說說您的看法，任何相關的事我都想知道。

二、訪談李菁菁老師 20141001

1. 請說說您帶領華德福學校高中生（九年級）「藝術史」之經驗、課程構思或進行方法，任何相關的事我都想知道。
2. 對青少年學習藝術相關課程這件事有何看法？請盡量說說您的看法，任何相關的事我都想知道。



重返審美與創造力典範的藝術教育價值： 以視覺形式美感實驗課程案例探討

陳育祥 國立臺灣藝術大學師資培育中心兼任講師

壹、全球化情境與人才培育

一、全球化現象

審美在藝術教育領域一直是重要的核心議題，而美感與創造力（Creativity）自 21 世紀初期再度受到重視（Efland，2010），當諸多國家與國際的相關組織正開始意識到藝術教育能夠做為支持生產經濟的角色（Freedman，2007），這當中也牽涉到許多面向。漢寶德也認為過去只有少數人關心談論美學素養或人文素養，但是因為全球經濟發展的因素，伴隨著中產階級快速成長，慢慢地美感素養就變成中產階級很重要的一環（王佳煌，2013）。因此從藝術教育層面來思考，似乎探討當代審美與創造力的藝術教育議題，也必須著眼於當代經濟、空間與文化的全球化（Globalization）現象。

全球化（Globalization）一詞自 80 年代以來成為備受關注的議題，該名詞最初是 Levitt（1983）在經濟領域中使用，原本用來指涉政治、經濟、文化層面的未來一致性，但也逐漸在其他領域中引發關注。全球化的影響是全面性的，也包含空間環境的面向，在文化研究領域中所謂「文化趨同現象」（Cultural Convergence）也討論全球化助長單一性文化盛行的現象，也是「文化全球化」的議題之一，如 Fukuyama（2006）所提出的歷史終結論就是文化趨同論的觀點。相對的，物理空間則是因為全球化的因素，導致快速都市化（Urbanization）的效應，自工業革命之後我們正處在人類歷史中大規模的都市化過程（Castells，2010），有越來越多的人口與活動集中在大都會城市區域。另一方面，城市空間的特質包括密集人文

景觀、快速傳播的全球文化、高度自主的居民意識以及多元街區文化，文化創意成為城市發展中的重要議題，許多學者包括 Landry、Zukin 以及 Florida 等學者都有相關的論述，認為知識和創意已經逐漸取代自然資源和傳統勞力，成為主要創造財富和經濟成長的動能，因此審美與創造力的議題自然備受各界討論。

Efland (2010) 認為創意再度受到大眾關注，主要是因為全球文明面臨種種問題與挑戰，諸如環境惡化、氣候變遷、經濟全球化與經濟競爭，而且不僅在藝術領域，甚至在工業社會各個領域皆強調創意。Florida (2010) 的研究認為文化設施與環境品質是吸引創意人才的重要因素，也會促進產業與地區的發展。都市環境中的形態有些特別適合科技創新，過去區域的經濟發展取決於當地天然資源，但如今經濟活動中心通常位於文化資產豐富的地方，且居民的生活更加有趣多變 (Florida, 2010)。此種觀點源自 Jacobs 的論述：一座多元且具特色的城市能夠吸引人才進入，同時也是城市興盛的重要因素 (Jacobs, 1984)。Csikszentmihaly 論創造力也指出宏大的學術與商業中心往往像磁鐵一樣，吸引那些有野心在文化上留下名號的人 (Csikszentmihaly, 1996)，因此環境與創造力的關係是密切的。Efland (2010) 提出有些環境之所以吸引創意人才，原因在於能夠包容差異。今日城市愈來愈注重多元文化與創意空間的塑造，許多世界各國的主要城市也在積極進行「創意城市」(creative city) 的打造，例如臺北市申請成為 2016 世界設計之都，對每個國家而言，城市的空間與環境是全球體系的重要節點，也是國家必須重點發展與打造的區域。

二、創意人才的關注與研究

探討創意人才的關注，「創意階級」(creative class) 是 Florida (2005) 為解釋創造力的社會系統提出的概念，創意階級中的「創意核心」(super-creative core) 包含科學家、工程師、大學教授、藝術家等文化思想的領導者，而創意階級中的「創意專業者」(creative professionals) 指高科技的專業人員，服務經理人、企管顧問和醫療服務人員等。Florida 認為創意階級的組成因子分別為科技 (technology)、個人天賦 (talent) 和寬容 (tolerance)，並強調都市環境因素

中的社會形態會影響創意階級的流動，其觀點也反映出創意人才具有多元品味與審美素養。

雖然創意城市與創意階級近年成為熱門的議題，但近年也有學者以批判性的角度，認為 Florida 創意城市的論述，是藉由波希米亞主義（Bohemianism）人士作為都市發展的助力，並利用文化藝術和創意改變都市意象，進而吸引高科技產業群聚與投資，以及創意人才的聚集效應，但卻沒有對創意個體或是藝術工作者的長遠培育（Pratt, 2008），因此，針對個體審美與創造力的研究，在過去即有強調審美與創造力的藝術教育脈絡，我們應該從藝術教育層面再思考。

貳、審美教育與創造力的發展—從個體到社會情境

一、審美與教育的發展

審美（Aesthetics）的字源來自於希臘文字 *aesthesis*，指涉外在事物被個體感官接收，但美學的研究對象並不僅限於感官知覺活動，而是以與美感知覺相關的活動或經驗為對象（歐陽教，2005）。自希臘哲學家開始，哲學系統的思辨包括外在事物與個體感知的二元對立觀點，思考美的存有以及以主客體與美感知覺相關的活動與經驗為對象，這些議題包括本體論（Ontology）、認識論（Epistemology）、以及價值論（Axiology）的討論範疇（陳瓊花，2000）。另一方面審美教育直到 Schiller 的審美教育書簡內容中提出審美教育作為培養人類高尚情操的目的，審美概念與教育之間的聯繫才被建立起來（梁福鎮，2001），然而隨著教育學、心理學、生物學的發展，19 世紀以來審美教育研究也開始注意個體的生理發展研究，其中「創意自我表現」也成為重要的議題。

創意自我表現（creative self-expression）是一種教育哲學模式，在 1920 年代興起於歐洲與北美的地區，CSE 可說是創意先驅（Efland, 2010），其源自 Cizek 主張藝術教育應任由個體自由生長的觀點，被 V.Lowenfeld 的創意自我表現（Creative Self-expression）的研究所承接轉換，創意自我表現重視個體自然的生長，兒童的藝術創作不應該模仿成人的觀點（Lowenfeld, 1947），此理念也

佔據藝術教育很長一段時間。這樣的觀念讓審美教育開始重視個體的生長脈絡，聚焦在以兒童與青少年的藝術認知表現發展過程的階段，如 Reid（1986）提出美學的哲學處理普遍的概念，但若非奠基於個體內在與藝術經驗，難以獲得豐碩的成果，唯有藉助哲學分析與實證研究，才能真正理解美感發展的概念，以研究尋求個體具有階段性發展表徵的普遍性質為目的。

但值得探討的是，過於注重個體發展階段與藝術表現之間的關係，容易忽略個體的藝術經驗，因為從心理學的觀點，從感覺、知覺到認知的過程研究，就不能只注重自然生長的藝術教育觀點。根據生理心理學的相關研究，個體成長自然過程中，心智秩序性的改變，來自於個體對理想差異（optimal discrepancy）的反應，如 Arnheim 的藝術與視知覺論，也強調知覺與認知二者並非分化，認為兒童的繪畫表現是在於解決視覺上的問題（陳瓊花，2002），而 Gardner & Winner（1982）提出的“U 形曲線（U-Curve）”發展模式，兒童在「拘泥寫實」階段（literal stage）的關鍵發展等，也是一種對創造性取向藝術教育觀點的再修正。

另一方面，Jerome Bruner 主張學科導向（discipline oriented）的教育，認為應該根據學生的能力去調整教學，這種觀點也對藝術教育產生啟發，促使藝術教育思考本身的學科性質，如 Manuel Barkan 開始主張藝術的學科訓練才是關鍵，也因此學科本位的議題開始發酵，開始重視美學、美術史、美術批評與美術創作。Eisner、Clark、Day 以及 Greer 等主張學科本位藝術教育（DBAE）思潮的學者也認為 DBAE 的課程與創意自我表現不同，相較起來 DBAE 更注重藝術學科之間的訓練與均衡（Clark, Day & Greer, 1987）。

從歷時性的角度來看，雖然 80 年代後期學科本位藝術教育的光芒似乎蓋過了個體創造力的議題，但創造力的相關研究仍然不斷進行，雖然因研究工具的差異，或社會歷史論觀點的切入，受到了挑戰與擴充（陳瓊花，2002），但藝術教育中的創造力相關研究仍以實證方式推進，並且不斷擴展領域，如 Golomb（1997）即以實證研究發現個體在二度空間的繪畫與三度空間的黏土不同媒材的使用表現上，便有不同的發展傾向，而 Pariser（1997）、Pariser & van den Berg（2001）以“U 形曲線（U-Curve）”主要是建立在現代藝術理論的觀點下所成

立的觀點質疑其發展論，Davis（1987）則以此提出無法在成長階段持續發展的個體呈現 L 形圖像，以及陳瓊花（1997）發現即使同屬一樣的文化傳統，地區環境的因素也會影響學童的認知及其圖畫的表現等，可見審美與研究逐漸從個體的內在生理發展與情感面向轉移到研究個體與外在文化環境的面向。

二、近代創造力理論與研究

創造力（creativity）以人類個體為核心的想法是晚近的歷史中才發生，因為過去在大部分人類的歷史中，都認為創造力是人類的恩典（Csikszentmihaly，1996）。「創造力」（creativity）一詞源自拉丁文，十九世紀美國作家 Herman Melville 在其 1851 年的著作「莫比。迪克」中首度將動詞轉為名詞，使用「創造力」來形容閃電機械式的創造力（陳瓊花，2013）。

創造力是一個複雜的概念，Mel Rhodes 曾於 1961 的文章“An analysis of creativity”提出的創造力 4P 理論，4P 分別為「個體」（Person）、「歷程」（Process）、「壓力／環境」（press）和「產品」（product）。茲定義說明如下（Rhodes，1961）：

- （一）「個體」（Person）包含個體的個性、智力、習慣、態度與自我概念等。
- （二）「歷程」（Process）包含動機、覺察、學習、思考和溝通等。
- （三）「壓力／環境」（Press）包含人際關係和所在的環境，包含內在和外來的來源等。
- （四）「產品」（Product）當構想轉變為實體的形式，無論是文字、泥土、纖維都可稱之為構想轉化的產品。

近年來多數的學者都認為創造力（creativity）是一種個體同時創造出新穎（原創或難以預期的）以及合適（實用性或任務導向）的一種能力（Lubart，1994；Ochse，1990；Stenberg，1999）。創造力並不同於藝術天賦（Zimmerman，2009），當代的哲學家及教育學者都同意創造力可以被視為一個涉及互動系統的複雜過程，包括個體生長、創作產物、社會和文化系統（Csikszentmihaly，1996；Feldman，1999；Gruber，1989；Sternberg，1999）。

過去十年來，創意以及對培養創意的教學又再度受到重視（Efland，2010）。其中一個原因來自於當代經濟層面的需求，Florida 認為在城市和國家的未來發展面向，創意階層是很重要的因子，但當中藝術是否可以發揮作用以及學校可以採取採取何種形式推動創意階級教育，則是值得我們探討的議題（Efland，2010）。

反思過去藝術教育中的「創意自我表現」，重視學齡階段前的兒童自由創意，根據 Freedman 的說法，是因心理治療作為新興社會科學，學生的自我創意能成為藝術治療的實證研究（Freeman，2010）。同時隨著學習者身心理階段成熟後，創造力的展現也不該是「創意自我表現」自由無拘束的表達，Sternberg（1999）就提出，創造力產物（creative work）發生在一個或多個特定的領域，人們並非在一個普遍性的思維中創造，而是在一個特定的專業領域中創生成。因此，藝術教育本身即著重創造力與審美，但應該更注意的是如何在藝術教育中發展創造力與審美的學習內涵與架構。

三、創造力的系統模式

Csikszentmihalyi（1988）曾提出創造力乃是經由三個要素所組成之動態系統模式，此三個要素分別為：領域（domain）、個人（person）與學門（field）如圖 1 所示：

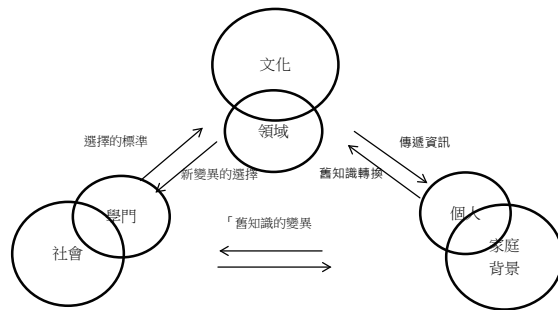


圖 1 創造力的系統模型

資料來源：Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2014). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In *The Systems Model of Creativity*. Springer Netherlands, 166.

Csikszentmihaly（1996）在其著作創造力一書中，訪談各領域成功人士的經

驗，透過分析發現這些傑出人士都有著心流經驗（flow experience）的特質，且這些人士幾乎都有同樣的歷程，包括在該領域內不斷鑽研成為該領域的專家，而在領域學門的邊緣拓展新的界線，且為了使一個創造性貢獻可行，也必須在同一時間同時改變象徵的體系和社會制度。因此 Csikszentmihalyi 和 Wolfe 認為創造力是文化進化的遺傳變異，生物的進化式的選擇和傳輸。在創造力的範疇中，只對獨自一個特定人士的結果有益而沒有考慮到環境條件是沒有意義的，因為所謂有創意必須適應其社會環境的變異，並且必須能夠通過時間的考驗（Csikszentmihalyi&Wolfe，2014）。從這些研究脈絡中可以發現，不管是個體審美與創造力的研究，都已經從追求個體普遍性的觀點典範轉移到綜合個體的共識、藝術客體形式、環境以及多元文化的面向綜合探討。當 Florida 的研究定義創意階層的特性時，也是從社會環境層面去解釋創造力個體的外在因素，創意階層也是一種系統理論的觀點，各領域的創意階層是該領域中的思想創新者，從藝術教育創造力以及審美研究的體系來探討創意階層的概念，對 Csikszentmihalyi 來說，創造力的個體要執行一個創造性的變化時，必須在一個能夠允許他改變的領域與環境，接觸領域並且逐漸了解領域的規則，並執行其變異的任務（Csikszentmihalyi&Wolfe，2014）。

四、創造力系統觀點在教育的實踐

Torrance（1977）曾指出創造力的培養是可以在學校階段加以培養，其關鍵在於教師必須具備的技巧，包括提供創意行為的機會、培養創造學習的技巧、獎勵創意的成就以及建立與學生的創意關係（Torrance，1977）。

Csikszentmihalyi 與 Wolfe（2014）也將創造力系統模式解釋於教育的層面，並解釋學校環境的創造力系統模式。其認為「領域」（domain）指教材的知識內容等可被傳遞的知識主體，「個人」（person）則是學習領域知識內之符號、規則等內容的學生，並將其消化吸收之後透過專案或計畫之方式將知識提出給教師，「學門」（field）是指掌控知識的教師，其任務在於評鑑學生所提出之專案或計畫並給予其適當之評價。學校可以被視為三個構成的內容，發送知識

的領域，教師掌控了學門，和最終接收的學生個體（Csikszentmihalyi & Wolfe，2014）。

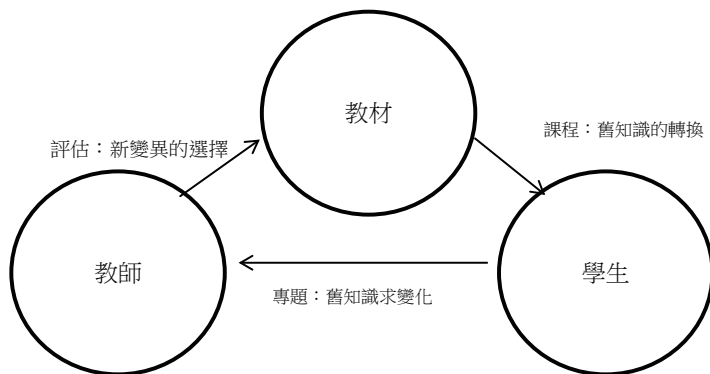


圖 2 創造力在教室中的模式

資料來源：Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2014). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. In *The Systems Model of Creativity*. Springer Netherlands, 173.

但在這樣的系統模式中，學校傳統上的任務就是希望以最少的變化傳遞知識，過去教師有如守門人一般，其任務是必須確保既有的知識體系直接傳輸給學生，而不希望有變化的可能，即便是學生的偏移（deviations）可能比教科書所寫得更好。但另一方面，也有優秀的教師則是一直注意學生最原初的想法，即使一般而言，企圖挑戰及改變教科書內容的學生比例相對較少（Csikszentmihalyi & Wolfe，2014）。

對 Csikszentmihalyi 來說，創造力的個體要執行一個創造性的變化時，必須在一個能夠允許他改變的領域與環境，接觸領域並且逐漸了解領域的規則，並執行其變異的任務。在這樣的過程中，認知因素和激勵因素扮演十分重要的角色（Csikszentmihalyi & Wolfe，2014）。

Efland（2010）認為創意階級要成形，有賴超越傳統觀念，接受嶄新、原創與不同的事物，重要的是改變學校教育的氛圍，讓學校充滿好奇與驚嘆，因此我們應該審慎思考教學現場的創意環境，不論是 Torrance 提出的教師創意思考教學策略或是 Csikszentmihalyi 以系統模式解釋教學環境創意生成的過程，身為教師

或是學校層級，能夠針對創造力教育做出許多策略與行動。

參、透過藝術教育的創造力培育與審美實踐

一、整合型視覺形式美感教育計畫

漢寶德雖然認為美育不等同於藝術教育，但是要培養美感最重要的是培養人文素養，而人文素養最好的途徑就是藝術教育（漢寶德，2007）。政府近年逐漸重視美感教育議題，在 102 年度開始推動的「美感教育中長程計畫」其中「整合型視覺形式美感計畫」是源自於漢寶德教授所提出的聚焦落實美感教育，強調視覺形式美感能力與素養的提升。計畫內容並以多數為中等教育階段的藝術領域教師為視覺形式種子教師，核心實驗課程之內容以「比例」、「色彩」、「質感」、「構成」、「結構」、「構造」等六項形式構面，依此融入各校校本課程與地區特質，發展教學單元，並強調美感與生活的依存關係。

二、視覺形式種子教師教師案例

筆者接下來以兩位視覺形式種子教師的課程內容探討，分別為國立新港藝術高中駱巧梅老師以及國立大甲高中的林秋萍老師，資料來源以三角檢證（data triangulation）的方式，除了以課程案例來探討外，也以半結構性訪談了解兩位老師的課程構思理念，並透過觀察課程成果與參觀視覺形式美感計畫的成果展，了解教學的成果展現。

駱巧梅老師是以學校本位的方式將形式美感的要素轉化成為課程，新港藝術高中位於嘉義縣新港鄉，附近有許多有歷史意義的文化場所，教師則透過真實空間帶入學科的內容：

因為形式美感的要素離學生有一段距離，所以像新港藝術高中附近有菜市场，讓學生透過認識在地的場域，發現生活中的不美，發現它的問題所在，然後就能發現它其中隱藏的美感。（訪 1040930）

激發學生創造力部分，駱巧梅老師則是在前端利用心智圖（mind map）工具引發學生思考，課程中則引入設計思考的流程，讓學生發揮創造力，但也認為前端學科的內容必須架構，才能夠讓學生的創意聚焦：

創意還是要有聚焦方法論的東西，六大形式要素是能夠讓學生簡易切入，以它為架構去發展……我覺得聚焦是重要的，以免太多元反而失焦。（訪 1040930）



圖 4 學生活化林四郎接骨所成為美感空間
資料來源：駱巧梅提供

林秋萍老師的課程「美的饗宴」是以結果為導向的課程設計，從最後綜合活動成果發表要呈現的「早午餐宴」之結果回推，思考如果要成就一個完整的餐宴，學生們需要學習與儲備什麼樣的技能而安排的課程，分析需求後設計出能配合需求的美術課程單元，再與美感教育核心課題質感、比例、色彩、構成、結構、構造結合，但是特別強調前端會藉由藝術家的作品範例讓學生產生視覺刺激：

因為學生的背景比較沒有豐富的視覺美感經驗，必須讓學生透過大量閱讀影像刺激，之後才能讓學生進行創作…我的課程比較沒有考量自己學校的地域性，比較是結果導向的，比如色彩學、手作能力與觀察等，注重基本的能力，但是學生最後還是要做統整的動作。（訪 1041003）

另一方面林秋萍老師也會帶領學生到校園場域以外的地點進行教學，透過一日店家體驗，進行環境美學教育：

我會帶學生到校外的創意空間，例如「薰衣草森林」，店內環境的擺設與巧思，提供學生有別於學校的參考的視野。（訪 1041003）

創造力的部分，林秋萍老師認為教師保持著主導性的角色，但是跟學生是合作的關係：

老師的主導性一定要有，學生其實沒有足夠的經驗值，但是老師的角色是跟學生一起做，我覺得我跟學生是合作的關係，而不是指導的關係。（訪 1041003）



圖 5 林秋萍老師讓學生利用製作好的橡皮擦印章與牛皮紙，
以反覆構成形式印製早午餐宴邀請卡

資料來源：林秋萍提供

三、課程案例省思與探討

從兩位老師面對同樣的視覺形式，所產生不同的教學思考與課程，我們可以看見兩位老師在不同的環境與學生特質下的課程思維。兩位教師課程因為所在環境不同有著差異，卻在部分面向有同樣的議題值得探討，也符應現今藝術教育應該面對的課題：

（一）透過藝術聚焦形式美感

在美學的脈絡上，提倡形式主義（Formalism）的 Bell（1914）曾經指出所有美學的起點，都須從欣賞藝術作品時所產生的審美情感著手，而藝術作品本身即是有意味的形式（significant form），雖然藝術走到當代關注的在於議題（issue）而非美感，但美感仍是藝術中不可缺少的內容，透過藝術教育仍是聚焦形式美感的良好途徑。在藝術教育的面向，許多學者雖然認為美感教育並不同於藝術教育，但是不可否認當學習者經過生理發展階段後，面對的是更複雜的美感經驗與環境，美感的培養不只是感官知能，更可以是人文美學素養的提升。

漢寶德（2010）認為理性的美感是心中合理性的判斷與眼睛愉快的感受相交融而產生的，理性的判斷最初來自於常識，逐漸進入知識的領域，所以美感與知識是不可分離的（漢寶德，2010）。教師也必須重視藝術教育核心的基本知識與素養，例如美感以尋求共感（Common sense）為目標的形式原理等，因此美感教育中長程計畫以視覺形式美感出發能夠聚焦藝術教育的內容核心，教師也能夠以多元設計與系統性思維的觀點思考美感形式架構與多元文化的擴展。

（二）社會性與環境互動的創造力

實踐的審美與創造力典範的藝術教育非僅是讓審美創造力自然的在藝術課程中發展，如同前述 Csikszentmihalyi 認為創造力的系統模式包含領域、個人與學門之間的環環相扣的關係，Freedman 認為創造力是一個社會的活動（Freedman，2007），因此在學校教育系統中，教師必須考量傳統與創新的要素，包括藝術學門的基本學科內容，了解學科內容背後的文化意涵，進而透過策略激發創造力的個體 - 學生，使其保持挑戰和創新想法。在全球化的情境下，一個重要的現象也是數位媒介所傳達大量的符號與訊息，在藝術教育上，自 Paul Duncum 2002 年提出視覺文化藝術教育（VCAE）的概念後（Duncum，2002a、2002b），許多藝術教育者也在思考如何處理當下的生活環境以及影像文化的教育問題。視覺文化藝術教育之教學策略也是源自建構主義的概念（趙惠玲，2004），強調從學生的生活經驗出發。教師也需要尊重學生熟悉的視覺影像，視覺文化藝術教育則強

調應以學生為主體，以學生之日常視覺經驗為重心，進行跨學科、跨領域的課程教授。陳瓊花（2013）也曾經針對我國美術班考試之創意表現「自由」觀念作品的分析，探討創造力具體化的方式與意義，研究也發現創造力的源泉來自學生的生活經驗，在教學時可以強化藝術教學與生活的聯結，以有效引發學生的創造力想像（陳瓊花，2013）。

以 Csikszentmihalyi 的觀點，深入瞭解領域（field）的架構知識是發展創造力的重要條件，視覺形式美感種子教師是以六項形式構面為基礎，透過教學場域所在環境應用轉化形式美學，教師本身也是課程創造力的展現者。

（三）真實空間融入與實踐

關於真實空間實踐的課題，藝術教育工作者在處理課程時都已經有普遍的認知，藝術的學習不能只侷限於課本的內容，藝術的教學設計也可以有更多可能性，然而 London（1994）指出部分學校過度依賴視聽器材來引介教室外的事，很少帶領學生直接去經驗和探索生活周遭環境，但是這些生活中的環境資源卻遠比遙遠的二手資料更具啟發性（London，1994）。過去藝術教育發展的脈絡中，70年代 McFee 倡導「社區本位的藝術教育」（Community-based art education），在90年代初期，Blandy 與 Hoffman 提出「地方藝術教育」（Art education of place）的觀點，都是從空間的思維去思考藝術教育的內涵，因此學校與社區空間的環境影像，都是學生學習公共空間美學的最佳場域。教師可以將這種會性擴展到學校環境之外的層面，因為對每一個學校的成員來說來說，「地方感」就是一種具有文化意義的空間實踐。如何於教育中培養學生關懷社區之情感和社區意識，並經由教學的歷程來協助學生建立其「地方感」，激發其「地方愛」，是「全球化」中教育工作者不容忽視的議題（張繼文，2005），因此「學校」與「社區」更應建立彼此溝通、協調、互動與相互支援的合作關係。

筆者以兩位「整合型視覺形式美感教育」種子教師的案例探討，從這些課程實驗，一種以美感教育基本視覺形式思惟為中心，透過種子教師的介入轉換與融入環境思考已然建立，這樣的模式有助於我們思考美感教育與藝術教育的關係，

也讓藝術教育重新建立審美與創造力的典範價值。

肆、重視審美與創造力的藝術教育價值

創造力與美感素養逐漸被重視，以宏觀的層面來說，創意人才培育不能以一種功利取向的短期效益去思考，Florida 的論點是著重在空間因素與其所定義之創意階層之間的相關性研究（correlational research），而非從根本的人才素養培育著手。

透過藝術教育的取徑，最明顯的核心就是鑑賞與創作，鑑賞的過程可以培養學生審美的知能，培養美感與品味，而我們更可以透過創作發展創造力與想像力。如同 Efland（2003）指出藝術作品中的視覺表達與文字表達，除了事實外更富有外延性意義，只有在藝術的領域中，「想像」才能得到充分的重視，成為探討的主題，而非在科學領域中隱而不顯（Efland，2003）。過去我們發現學生的性向在學習階段逐漸分化的過程中，多元面向的探索與思考因為偏重智育的分流方式與考試制度而被犧牲。視覺形式美感計畫論述中也提出，學校教育的目的若只是讓學生透過有效率的課程規劃與設計，習得所有的知識，卻忽視了人內在複雜、多元、無可測量、不可預測、卻又無限可能的精神與感性的知覺經驗，是教育應該反省的地方（林曼麗，2015）。因此我們認為創造力與審美的教育實踐，必須用一種系統式的思考，聚焦學科核心，以系統思維與創意思考並行。另一方面，教師引導課程帶入真實的空間環境，實空間應當被看待成一個具有複雜秩序的有機體，以參與式的環境建構思維，讓學生在真實環境中拓展其創造力。

藝術教育絕對是我們必須要努力的課題，Freedman 曾提出藝術教育要同時在兩個面向努力，一是實踐個人的創造力，另一個是回應社會的問題，讓學生和成人了解視覺藝術的力量能夠改變我們日常的生活（Freedman，2007）。我們看見許多優秀的教師在學校的第一線努力耕耘，散布美的種子，原因就是展現多元創意與審美能力的學生，就是我們的未來創意階層（Creative class）種子，因此我們呼籲藉由藝術教育，培養學生審美感知與空間實踐，激發學生創意潛能，重返審美與創造力為典範的藝術教育價值。

參考文獻

一、中文

- 王佳煌（2013）。漢寶德教授訪談錄。《國家與社會》，13，1-28。
- 天下編輯（2002）。《美的學習—捕捉看不見的競爭力》。臺北市：天下。
- 李乙明、李淑貞（2005）。《創造力 I 理論》。臺北市：五南。
- 李乙明、李淑貞（2005）。《創造力 II 應用》。臺北市：五南。
- 林偉文（2011）。創意教學與創造力的培育—以「設計思考」為例。《教育資料與研究雙月刊》，100，53-74。
- 崔光宙（1992）。《美感判斷發展研究》。臺北市：師大書苑。
- 梁福鎮（2001）。《審美教育學》。臺北市：五南。
- 郭奕龍、鄒小蘭、丁怡（2007）。Csikszentmihalyi 創造力理論在資優教育之應用。《資優教育季刊》，103，19-28。
- 陳瓊花（2000）。《兒童與青少年如何說畫》。臺北市：三民。
- 陳瓊花（2001）。書評：The Art of Seeing。《藝術教育研究》，2，119-121。
- 陳瓊花（2002）。反向思考—從評量學生的藝術學習進行課程設計。《美育》，128，22-31。
- 陳美玉（2008）。「全球本土混雜化」與文化再生：視覺文化取向的在地性藝術教育。《藝術教育研究》，15，37-65。
- 趙惠玲（2004）。後現代藝術教育思潮：視覺文化藝術教育。《臺灣教育》，628，14-22。
- 歐陽教（2005）。《教育哲學》。臺北市：麗文。
- 漢寶德（2007）。《談美感》。臺北市：聯經。
- 漢寶德（2010）。《如何培養美感》。臺北市：聯經。
- 劉俊裕（2007）。文化全球化：一種在地化的整合式思維與實踐。《國際文化研究》，6，1-30。

Brown, T (2010)。設計思考改造世界 (吳莉君譯)。臺北市：聯經。(原著出版於 2009 年)

二、英文

Castells, M. (2010). Globalization, networking, urbanization: reflections on the spatial dynamics of the information age. *Urban Studies*, 47 (13), 2737-2745.

Chen, J. C. H. (1997)。An examination of theories of aesthetic development with implication for future research。師大學報：人文與社會科學類，42，13-27。

Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1990). *The art of seeing: An interpretation of the aesthetic encounter*. Getty Publications.

Csikszentmihalyi, M. (1999)。創造力 (杜明城譯)。臺北市：時報。(原著出版於 1996 年)

Csikszentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2014). New conceptions and research approaches to creativity: Implications of a systems perspective for creativity in education. *In The Systems Model of Creativity*. Springer Netherlands.

Duncum, P. (2002a). Clarifying visual culture art education. *Art Education*, 55(3), 6-11.

Duncum, P. (2002b). Visual culture art education: Why, what and how. *The International Journal of Art & Design Education*, 21 (1), 14-23.

Efland, A. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in Teaching the visual arts*. New York: Teachers College.

Efland, A. (2010). From creative self expression to the rise of the creative class: A speculative inquiry in the history of education. *International Journal of Arts Education*, 8(2), 1-17.

Feldman, D. H. (1994). *Beyond universals in cognitive development*. Norwood, NJ: Ablex.

- Florida, R. (2003)。《創意新貴：啟動新新經濟的精英勢力》（鄒應瑗譯）。臺北市：寶鼎。（原著出版於2002年）
- Florida, R. (2005)。《Cities and the Creative Class》。New York, NY: Routledge.
- Florida, R. (2006)。《創意新貴 II：城市與創意階級》（傅振焜譯）。臺北市：寶鼎。（原著出版於2005）
- Freedman, K. (2003)。《Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art》。NYC：Teachers College Press.
- Freedman, K. (2007)。《Artmaking/troublemaking: Creativity, policy, and leadership in art education》。《Studies in Art Education》, 8(2), 204-217.
- Freedman, K. (2010)。《Rethinking creativity: A definition to support contemporary practice》。《Art education》, 63(2), 8.
- Fukuyama, F. (2006)。《The end of history and the last man》。New York: Simon and Schuster.
- Housen, A. (1992)。《Validating a measure of aesthetic development for museums and schools》。《IL VS Review: A Journal of Visitor Behavior》, 2(2), 213-237.
- Jacobs, J. (1984)。《Cities and the Wealth of Nations》。New York: Random House.
- Jacobs, J. (2007)。《偉大城市的誕生與衰亡：美國都市街道生活的啟發》（吳鄭重譯）。臺北市：聯經。（原著出版於1961年）
- Kuo, A. C., Chang, C. L., & Lee, C. Y. (2012)。《Contemporary art education and creativity》。《Arts Education at the crossroad of cultures》, 666.
- Landry, C. (2012)。《The creative city: A toolkit for urban innovators》。Earthscan.
- Levitt, T. (1983)。《The globalization of markets'》。《Harvard Business Review》 61 (3): 92-102.
- London. (1994)。《Step outside :Community-based art education》。Portsmouth, NJ：Heinemann.
- Longworth, N (2006)。《Learning cities, learning regions, learning communities》。London：Routledge.

- Lubart, T. I. (1994). *Product-centered self-evaluation and the creative process*. Unpublished doctoral dissertation, Yale University, New Haven, CT.
- McFee, J.K. (1980). *Art, culture, and environment: A catalyst for teaching*. Dubuque, IA Kendall / Hunt.
- McFee, J. K. (1998). *Cultural diversity and the structure and practice of education*. Reston, VA: NAEA.
- McTighe, J., & Ferrara, S. (1998). *Assessing Learning in the Classroom. Student Assessment Series*. NEA Professional Library, Distribution Center, PO Box 2035, Annapolis Junction, MD 20701-2035.
- Pratt, A. C. (2008). Creative cities: The cultural industries and the creative class. *Geografiska Annaler. Series B, Human Geography*, 107-117.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Duncum, P. (2008). Holding aesthetics and ideology in tension. *Studies in Art Education*, 49 (2), 122-135.
- Reid, L.A. (1986). The Concept of Aesthetic Development, in Ross, M. (Ed). *The Development of Aesthetic Experience*. Oxford: Pergamon Press, 330-338.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-310.
- Robertson, R. (1992). *Globalization : Social theory and global culture*. London, UK: Sage.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Tomlinson, J. (1994)。文化帝國主義（馮建三譯）。臺北市：時報。（原著出版於1991年）
- Tomlinson, J. (2010)。文化與全球化的反思（鄭榮元、陳慧慈譯）。臺北市：韋伯文化。（原著出版於2007年）
- Tomlinson, J. (1999). *Globalization and culture*. New York, NY: University of

Chicago Press.

Torrance, P. (1977). *Creativity in the classroom*. Washington, DC: National Education Association.

Warnier, J. P. (2003)。文化全球化（吳錫德譯）。臺北市：麥田。（原著出版於1999年）

Wiggins, G. (1989). A true test. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713.

Wiggins, G. P., McTighe, J., Kiernan, L. J., & Frost, F. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. *Studies in Art Education*, 382-399.



APOAE

亞太地區美感教育研究室

聽見色彩—— 音樂要素之情緒感知與色彩聯想之研究

陳靜潔 國立臺灣科技大學應用科技研究所博士生
王維君 國立臺灣科技大學人文社會學科副教授
暨人文與藝術中心主任
歐立成 國立臺灣科技大學應用色彩與照明科技研究所副教授

壹、緒論

二十世紀的教育理論家杜威（John Dewey，1859-1952）在其著作「藝術即經驗」（Art as experience）中，提出藝術應是連接美與生活經驗的橋梁，不該與自然和人們的經驗脫離（謝攸青，2004）。陳木金（1999）將美感教育與藝術教育視為包含關係，認為美感教育不僅包含所有藝術領域之活動，亦包含生活中的美感欣賞。音樂與色彩皆是生活中不可或缺的重要元素，音樂與視覺藝術亦是藝術領域中的兩大要角，許多研究顯示，音樂與色彩分別都能對情緒產生影響，兩者間也同時存在交互作用，並進而與情緒產生微妙的關聯性（Hunter，2010；Kaya，2004；Palmer et al，2012）；然而，儘管音樂與色彩跨領域的關聯已被證實，但在國內較缺乏有系統的研究。因此，本研究擬探究音樂、色彩與情緒三者間之關聯，並進一步聚焦於音樂元素中的速度、調性及編制三面向，對色彩屬性與情緒間關聯性進行實驗探討，以進一步運用於美感教育中。

貳、文獻探討

一、美感教育

(一) 美感教育的定義與範疇

美育 (aesthetic education)，通常意指追求審美能力培養的一種教育方式，陳金木 (1999) 歸納多位國內外學者對美育內涵之論述為二說：其一將美育視為情緒與情感陶冶的教育，如席勒 (Fr. Schiller, 1759-1805) 即認為，美育教學是品味美感或習性陶冶，透過品味與美感的教育才能使得人類的感性與精神和諧發展；另一說則認為美感教育亦是藝術教育或以藝術為媒介進行的教育，如 Eisner (1992) 認為美育教學是透過藝術教育或藝術教育實行，兒童的藝術形式通常用於傳達或表現其美感觀念與能力。關於美育的解釋，又可分為以強調美學知識研究的「美學教育」、以審美能力的培育為主的「審美教育」，以及教導人們如何去感受經驗的「美感教育」三種 (蘇雅慧，2008)，本文中則採用美育即美感教育的解釋，進一步探討其在藝術教育中的應用。

(二) 美感經驗

「美感」是指對美的形式、精神理念或個人主觀經驗的感受體會，是一種對美的關注。而美感的產生必須有足以產生美感的對象存在，無論美的來源是來自經驗者或經驗的對象。倘若對於這個對象產生美感，必定經驗了這個對象，因此對美感對象所知覺的感受經驗，即稱為美感經驗 (aesthetic experience) (蘇雅慧，2008)。歸結學者們對美感經驗的看法：康德 (I. Kant, 1724-1804) 認為美感經驗仰賴感官，而非依賴認知或概念而得 (林素卿，2009；蘇雅慧，2008)。另外，Kant 同時也指出，美感經驗雖源於個人的感官感受，但由於人與人之間的共通感受力，因而能使我們產生愉悅、快感的對象，也能使他人有同樣感受，由此可知，美感經驗具有客觀、可普遍傳達的共通性質 (林素卿，2009；林逢祺，1998；蘇雅慧，2008)。Schopenhauer 延續了 Kant 的觀點，主張美感經驗只是一種觀照或凝想，是無所為而為的觀賞 (劉文譚譯，2001)。朱光潛亦主張美感

經驗即是「形象的直覺」，去除了認知、科學、道德與實用等態度後所留下的單純經驗（引自林素卿，2009）。

多數文獻談及美感與美感經驗，皆基於杜威之理念，強調美感經驗是從人們的日常生活接續而出，是生活經驗中的一部分，是一種親身體會的直接經驗，（Dewey, 1934）。杜威亦強調，人們日常生活中的「執行」（doing）與「感受」（undergoing）之間的連結轉化應存在統整的美感特質，而存在於其間的連結需始自於「感知」（perception），也就是對物體的直接領悟，讓日常經驗統整的方式即是透過想像，進而形塑一個嶄新的融合體（引自李雅婷，2013）；當日常經驗發展至最高峰，形成了審美經驗，即可視為藝術。因此，藝術教育必須透過親身體驗才能得到（謝朝鐘，2008）。美國哲學家 Greene 亦認為在與藝術的交會中，能培養欣賞、省思與文化參與力，經由覺察體驗豐盈多樣的生活意義（引自李雅婷，2013；Greene, 1995、2001）。由此可歸納，藝術源於生活，藝術教育的施行亦應與日常生活有所連結，透過培養學生對生活周遭的感知，進而引領其感受美感經驗，方能真正落實美感教育於其中。

（二）跨領域之應用

Greene（2001）主張藝術教育是美感教育的第一步。陳金木（1999）羅列藝術教育的範疇包含了造形藝術教育（視覺藝術）、音樂藝術（聽覺藝術）及綜合視覺與聽覺的藝術活動，如舞蹈、戲劇、電影等。然而，藝術教育並非僅為壁壘分明的單一科目，而應是以跨領域統整的觀點、甚至融合生活經驗來實踐藝術。謝素月（2002）從 Eisner「教學不是單一的科學管理」的觀念出發，強調藝術課程的設計，應加強各科課程的溝通與協調，以美感經驗相互融合，讓學生經由視覺、聽覺、體驗藝術的美，培養審美的觀感，激發內心對人文藝術的欣賞。Greene（2001）亦強調美感是要透過藝術喚起人們對生活的反思，並有意識的覺知自身的環境與處境。Greene 於紐約林肯中心與學校合作推展的跨域 SAS（社會 / 藝術 / 科學）美感教育統整模式，即運用藝術的美感特質，以生活中的議題為中心，跨越學科疆界，整合科學與社會的學習（洪詠善，2012）。由此可見，美感教育不應侷限在單一科目中，而應在一個自由開放的探索空間中，以不同領

域的角度觀看，並獲得更加多元的認知與意義。

二、音樂與色彩

同為生活中不可或缺的元素，色彩與音樂間有許多不同的對應關係，其相關的研究文獻，最早可追溯至 1704 年，牛頓（Sir Isaac Newton，1643-1727）發現七原色和音階七個音符間的對應關係。同樣找出色相與音高間關係的，還有卡斯特（Louis-Bertrand Castel，1688-1757）運用牛頓光譜與音階的概念，將起始顏色修正為藍色，並運用在他所發明的樂器 *clavecinoculaire*（*harpsichord for eyes*）上（Peacock，1988；Tsang & Schloss，2010；Wang，2013）。而其他音樂元素和色彩的關聯性研究發現：人們經常會將較高的音調與明亮的色彩做連結（Hubbard，1996；Ludwig、Adachi & Matsuzawa，2011）；當受試者在聽覺的音調與響度提高時，所選擇對應的色彩亮度亦會提高（Mark，1987）。此外，Bresin（2005）的研究中則發現調性與色調的關聯性，大調通常與較明亮的色彩相關聯，反之，小調則常對應暗色調的色彩。

研究指出音樂與色彩間存在著微妙的交互作用，並進而與情緒產生微妙的關聯性（Hunter，2010；Kaya，2004；Tsang & Schloss，2010）。Schloss 等人（2008）發現音樂中的速度、調性與色彩間具有微妙對應性，且與情緒亦存在著強大的關聯性：聆聽較快的速度與大調音樂，受試者會對應較明亮、溫暖、飽和的顏色，也會選擇快樂、熱情等情緒形容詞。Palmer 等人（2013）在研究中，依舊選擇速度與調性兩個音樂元素，對應 37 個色彩選擇，進行跨越兩個文化背景的研究。研究發現儘管來自兩個不同的文化背景，受試者在聆聽快速且大調的音樂，多連結較明亮、偏黃，且飽和度較高的色彩；而聆賞較慢速、小調的音樂，則多連結低飽和度、較暗，偏藍的顏色。該研究中亦發現，音樂對應情緒和色彩對應情緒的配對具有高度相關，顯示三者的確具有關聯性。雖然音樂元素、色彩與情緒相關之研究已為數不少，但大多皆聚焦於音樂元素中的速度與調性，對音樂的其他元素如和聲、編制等則較少文獻提及；然而，編制的大小與織度、力度等音樂要素息息相關，亦是音樂構成中不可或缺的重要元素，因此，本研究中除探究速度、調性兩大音樂元素外，亦加入編制進行探討，以期從更多元的音樂向度探究

音樂、色彩的跨域關聯。

參、研究方法

本研究採量化研究，受試者聆聽考量音樂元素中速度、調性及編制所選擇之 16 段古典音樂片段，同時填寫「音樂情緒色彩配對問卷」，對六組情緒向度加以評分，並參照色卡，選取最符合該段音樂之色彩，及寫下對該段音樂的其他聯想，最後再將問卷加以統計量化，以具體探究音樂、色彩與情緒間的關聯性。

一、研究對象

本研究之受試對象為 51 位非音樂科系的大學生，平均年齡約為 21 歲，共有 48 位受試者完成問卷，包含 11 位男性與 37 位女性。

二、研究工具

(一) 音樂片段

本研究中，依速度（快／慢）、調性（大／小）與編制（大／小）三個音樂元素向度，選擇 16 首古典音樂片段，平均音樂片段時間約為 40 秒至 1 分 12 秒間。音樂曲目選擇橫跨古典至現代樂派，為避免歌詞寓意影響情緒與色彩選擇，而無法純粹探究音樂元素與兩者間的關聯性，因此本次研究中的音樂片段皆選用器樂曲，如表 1 所示。

表 1 音樂曲目列表

No.	Music excerpt	Tempo	Mode	Instrumentation (Texture)
1	N. Paganini: Capriccio No.5	Fast	Minor	violin solo (thin)
2	L. V. Beethoven: Piano Sonata No.14 in C-sharp minor op.27 No.2, 3rdmov.	Fast	Minor	Piano solo (thin)
3	G. Holst: The Planets Suite, Jupiter	Slow	Major	Full orchestra (think)
4	P. I. Tchaikovsky: Piano Concerto No.1,1stmov.	Slow	Major	Piano with orchestra (think)

5	S. Rachmaninov: Piano Concerto No. 2, 1 st mov.	Slow	Minor	Piano with orchestra (think)
6	G. Mahler: Symphony No. 1, "Titan", 3 rd mov.	Slow	Minor	Full orchestra (think)
7	J. Brahms: Hungarian Dance No 2	Fast	Minor	Full orchestra (think)
8	W. A. Mozart : Symphony op.40, 3 rd mov.	Fast	Minor	Full orchestra (think)
9	S. Rachmaninov: Vocalise op.34, no.14	Slow	Minor	Vocal+piano (thin)
10	F. Chopin: Sonata No. 2 in B-Flat Minor, Op 35 (III Marche funebre)	Slow	Minor	Piano solo (thin)
11	J. S. Bach: Goldberg Variations (Thema)	Slow	Major	Piano solo (thin)
12	R. Schumann: Kinderszenen, Op. 15, Traumerei	Slow	Major	Piano solo (thin)
13	L. V. Beethoven : Piano Concerto No. 5 Op. 73 in E-flat major 3 rd mov.	Fast	Major	Piano with orchestra (think)
14	M. Glinka: Russlan and Ludmilla Overture	Fast	Major	Full orchestra (think)
15	W. A. Mozart: Piano Sonata kv.332 3 rd mov.	Fast	Major	Piano solo (thin)
16	F. Mendelssohn: Cello Sonata Nr.2 Op.58, D-major 1 st mov.	Fast	Major	Cello+piano (thin)

(二) 色卡

本研究中的色彩選擇，採用 Palmer 等人（2013）研究中使用的 37 種顏色，其 CIELAB 數值如表 2 所示，8 個色相（紅／綠／藍／黃／橙／黃綠色／青色／紫色），加上三個灰色，白色及黑色，依 S：飽和、L：亮、D：暗與 M：柔和，畫為四大區塊，每區塊皆以九宮格的方式呈現，如圖 1 所示。

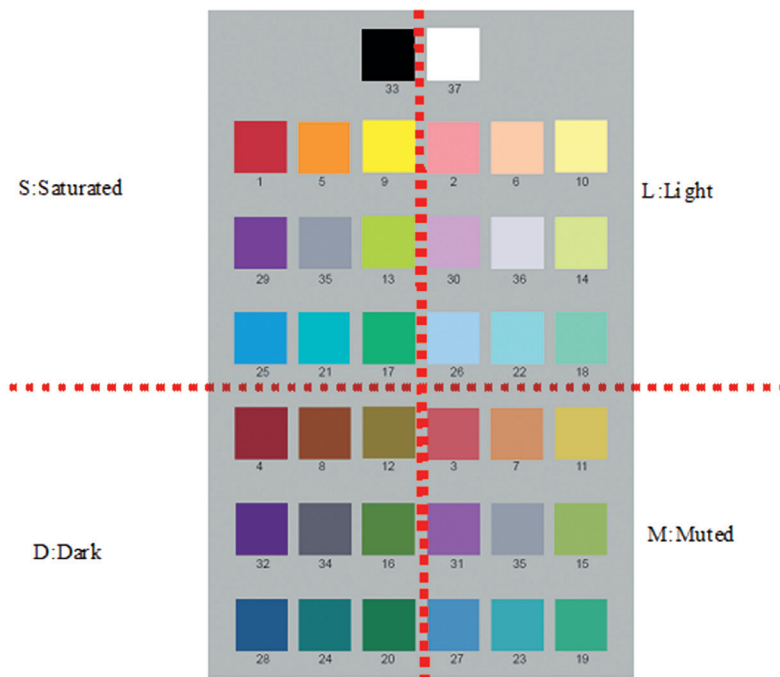


圖 1 37 種色彩選擇

表 2 37 種色彩樣本 CIELAB 數值表

	L	a*	b*
1	41.02	46.94	16.6
2	65.42	30.09	10.43
3	47.66	31.06	8.91
4	30.54	32.36	7.3
5	64.44	26.82	56.29
6	74.52	15.56	21.45
7	57.58	15.87	21.66
8	35.1	16.08	20.63
9	82.33	-7.96	70.07
10	83.85	-6.49	39.89
11	66.39	-3.29	36.01
12	44.38	-1.43	32.9
13	72.64	-28.86	58.52
14	79.24	-18.14	35.07
15	62.3	-17.55	28.82
16	44.71	-17.73	28.59
17	60.55	-46.06	17.67
18	71.85	-26.75	9.34
19	57.78	-28.69	9.17
20	38.56	-27.53	7.97
21	65.27	-32.39	-7.81
22	74.87	-17.96	-7.06
23	58.05	-18.9	-7.14
24	40.64	-19.04	-6.53
25	57.39	-3.13	-36.35
26	72.19	-1.8	-22.56
27	52.82	-2.35	-23.2
28	36.11	-0.91	-23.22
29	38.53	35.65	-33.96
30	64.29	21.19	-20.3
31	47.34	28.53	-29.57
32	29.95	32.45	-29.56
33	11.62	-0.4	-0.97

34	37.93	3.75	-3.85
35	56.12	2.01	-4.82
36	74.12	4.2	-6.58
37	94.61	0.41	-2.32

（三）音樂情緒色彩配對問卷

本研究中所採用的音樂情緒色彩配對問卷，在音樂情緒部分，以 Hevner 的音樂形容詞為基礎，並採用 Wang（2013）研究中所使用的音樂情緒向度，簡化為六組雙極形容詞，分別為：快樂 - 悲傷、幽默 - 莊嚴、熱情 - 冷淡、明亮 - 黑暗、壯闊 - 細緻、焦慮 - 平靜，並以李克特五點量表形式於問卷中呈現，分數越接近兩極（1 及 5），情緒強度越高，以便了解受試者聆聽各段音樂時的感受。此外，為了解受試者在聆聽各段音樂時的色彩聯想，問卷中亦包含色彩編號之選填，讓受試者在聆聽音樂同時，選填最符合該首樂曲的色彩。最後，再以開放式問題填寫對該段音樂的聯想或意象。

肆、研究結果

本研究以 T 檢定分析速度、調性與編制三項音樂元素對情緒之影響，並透過色彩特性分析及色彩空間分析圖，分析三項音樂元素對受試者色彩選擇上的影響。

一、音樂速度與情緒及色彩之關聯

以 T 檢定分析音樂速度對情緒的影響，統計結果六個情緒向度皆達顯著。如表 3 所示，速度快慢對應各情緒之平均如圖 2 之長條圖，結果顯示，速度快在冷淡 - 熱情的情緒向度（ $M=4.07, SD=0.91$ ），對比速度慢在該情緒向度（ $M=2.44, SD=1.05$ ），與其他情緒向度相比，平均數差異最大，表示速度快慢對熱情或冷淡的情緒影響最大。平均分數顯示，在聆聽速度快的音樂時，受試者最易感到熱情，速度慢的音樂，受試者則多感覺較冷淡。

表 3 速度對情緒向度 T 檢定分析結果

情緒	M (SD)		T-test	P-value
	快	慢		
悲傷 - 快樂	3.66 (1.06)	2.20 (0.99)	19.59	<.01
莊嚴 - 幽默	3.14 (1.14)	2.08 (0.84)	14.62	<.01
冷淡 - 熱情	4.07 (0.91)	2.44 (1.05)	23.00	<.01
黑暗 - 明亮	3.86 (1.06)	2.60 (1.19)	15.46	<.01
細緻 - 壯闊	3.68 (1.22)	2.72 (1.35)	10.28	<.01
平靜 - 焦慮	3.59 (1.00)	2.38 (1.24)	14.80	<.01

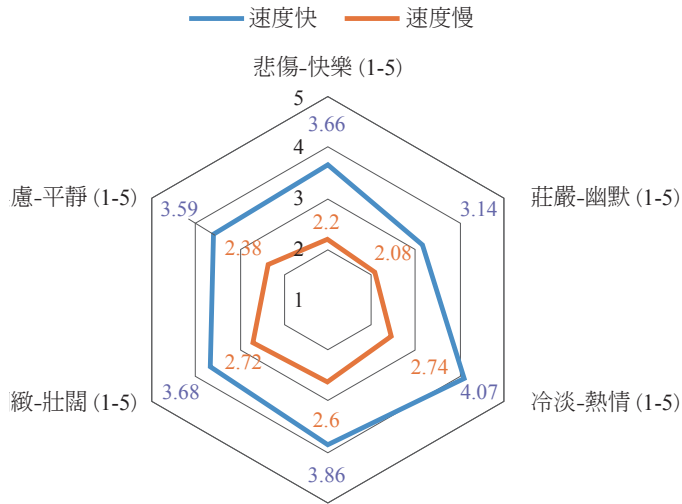


圖 2 速度對情緒影響分析雷達圖

速度快慢對色彩選擇的分析結果，參照色彩選擇特性分析圖（圖 3）及色彩空間分析圖（圖 4），可發現速度快的音樂，受試者多選擇飽和度高、較鮮艷之色彩，色相選擇則多集中於第一象限約 0 至 100 度之紅黃暖色系區域，明度呈現分散分佈，分析結果顯示速度快會使受試者聯想到暖色系之色彩。

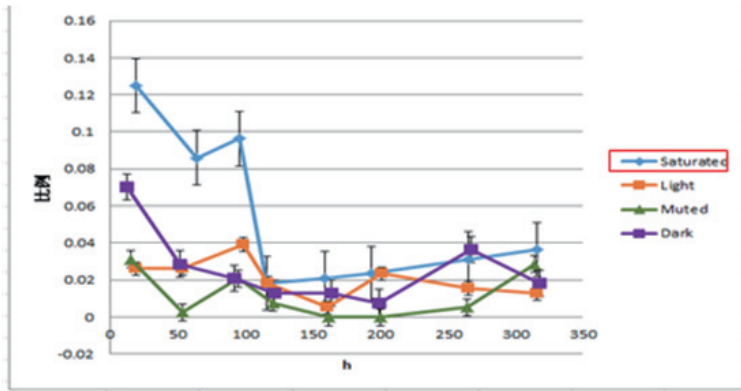


圖 3 音樂速度 (快) 對應之色彩特性分析

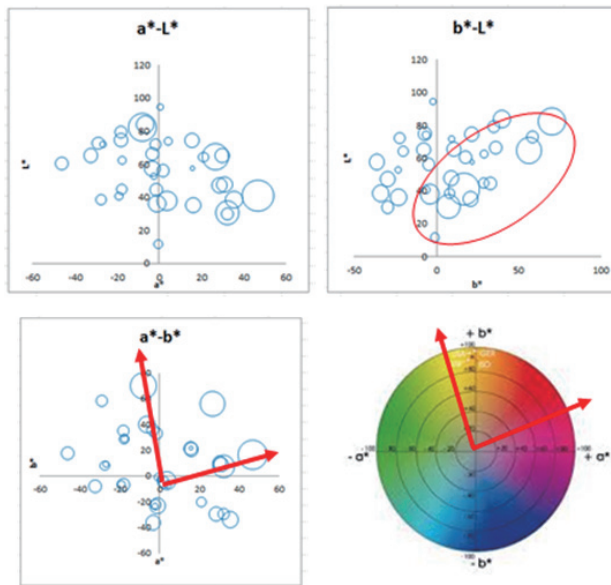


圖 4 音樂速度 (快) 對應之 L*a*b* 色彩空間分析圖

音樂速度慢對應色彩選擇的統計結果，如圖 5 及圖 6，可發現受試者的色彩選擇多為飽和度低、較灰暗的顏色，色相較集中在 225 至 315 度以及無彩度的區域，明度呈現分散分佈，分析結果顯示速度慢會使受試者聯想到冷色系的色彩。

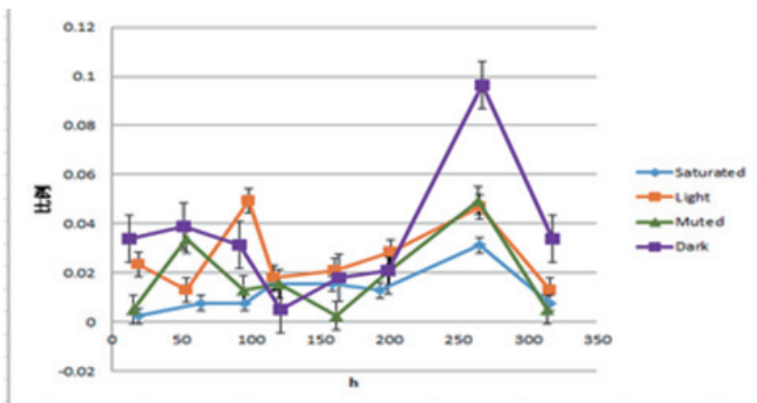


圖 5 音樂速度 (慢) 對應之色彩特性分析

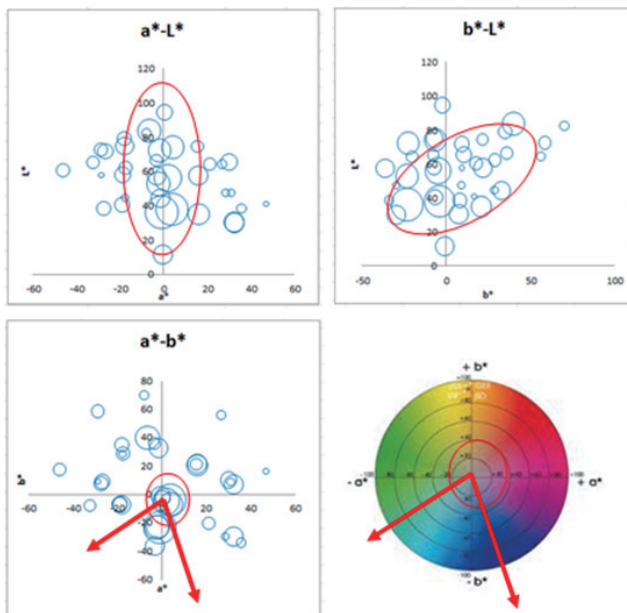


圖 6 音樂速度 (慢) 對應之 $L^*a^*b^*$ 色彩空間分析圖

二、音樂調性與情緒及色彩之關聯

以 T 檢定分析音樂調性對情緒的影響，統計結果六個情緒向度亦皆達顯著。

如表 4 所示，調性的大小對應各情緒向度之平均如圖 7，結果顯示，大調的音樂在黑暗 - 明亮的情緒向度（ $M=3.44$, $SD=1.20$ ），對比小調音樂在該情緒向度（ $M=2.41$, $SD=1.10$ ），與其他情緒相比，平均數差異最大，顯示調性大小對明亮或黑暗的情緒向度影響最大。從平均分數可發現，在聆聽大調音樂時，受試者最易有明亮的感受，小調的音樂，則多令人感覺情緒較為黑暗。

表 4 調性對情緒向度 T 檢定分析結果

情緒	M (SD)		T-test	P-value
	大調	小調		
悲傷 - 快樂	3.44 (1.20)	2.41 (1.10)	12.32	<.01
莊嚴 - 幽默	2.95 (1.14)	2.27 (1.06)	8.71	<.01
冷淡 - 熱情	3.58 (1.18)	2.94 (1.28)	7.24	<.01
黑暗 - 明亮	3.88 (1.04)	2.58 (1.19)	15.97	<.01
細緻 - 壯闊	3.07 (1.47)	3.33 (1.26)	2.59	=.01
平靜 - 焦慮	2.52 (1.11)	3.45 (1.26)	10.87	<.01

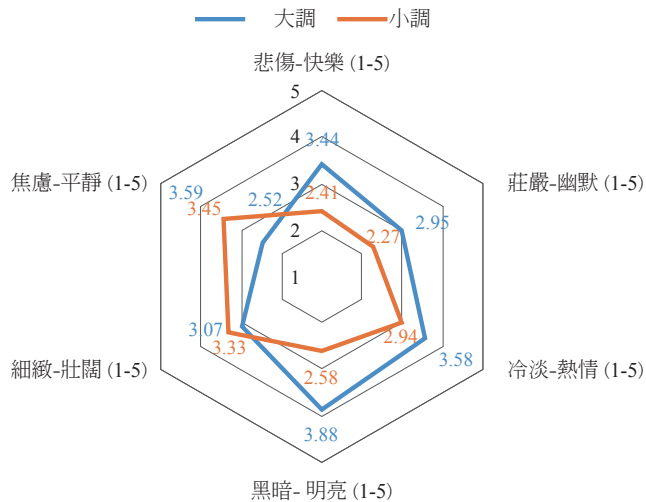


圖 7 調性對情緒影響分析雷達圖

調性大小對色彩選擇的分析結果，參照色彩選擇特性分析圖（圖 8）及色彩空間分析圖（圖 9），可發現聆聽大調的音樂，受試者多選擇飽和度高、鮮豔明亮之色彩，色相約落在第一象限暖色系區域，明度則集中於中、高明度區域，分析結果顯示大調音樂易讓人聯想到高明度的暖色系色彩。

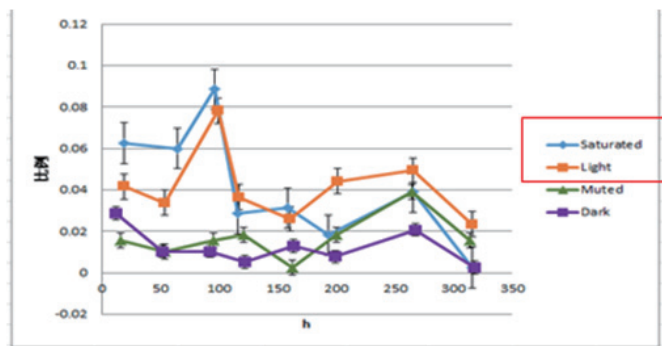


圖 8 音樂調性（大）對應之色彩特性分析

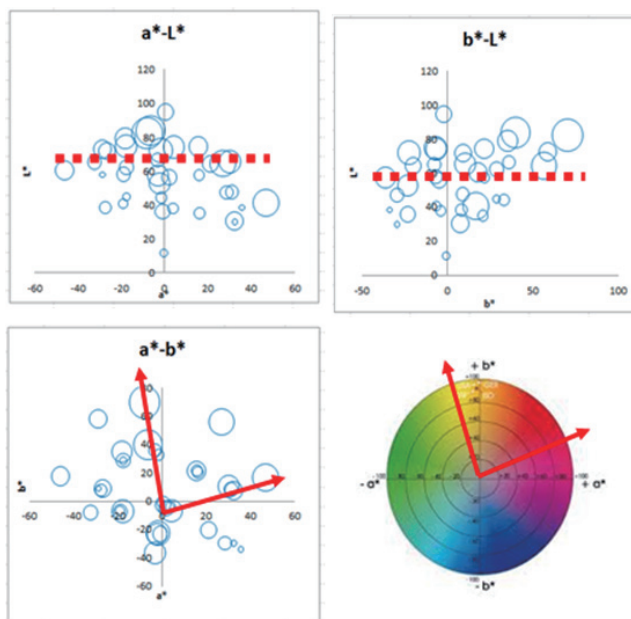


圖 9 音樂調性（大）對應之 $L^*a^*b^*$ 色彩空間分析圖

小調對應色彩選擇的統計結果，如圖 10 及圖 11，可發現受試者的色彩選擇多為飽和度低、較深、灰暗的顏色，色相集中在各色相的低彩度區域，明度則偏中、低明度，分析結果顯示聆聽小調音樂時，會使受試者聯想到明度較低的色彩。

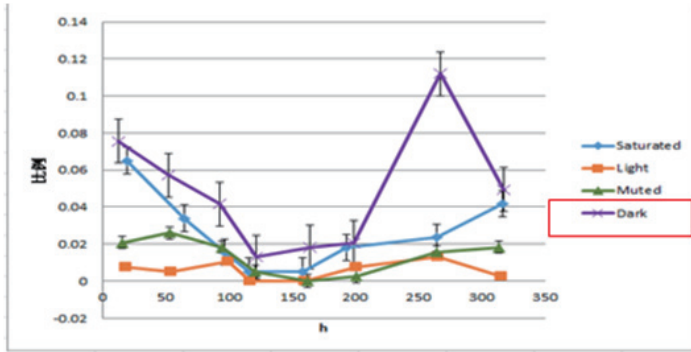


圖 10 音樂調性（小）對應之色彩特性分析

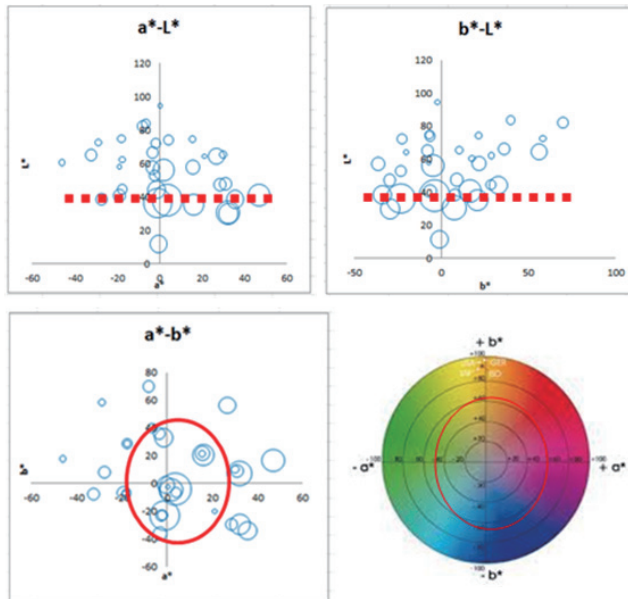


圖 11 音樂調性（小）對應之 $L^*a^*b^*$ 色彩空間分析圖

三、音樂編制與情緒及色彩之關聯

以 T 檢定分析音樂編制的大小對情緒的影響，統計結果顯示，音樂編制對六個情緒向度之影響亦皆達顯著，如表 5 所示，編制大小對應各情緒向度如圖 12 所示，編制大的音樂在細緻 - 壯闊的情緒向度 ($M=3.95, SD=1.10$)，對比編制薄的音樂在該情緒向度 ($M=2.46, SD=1.22$)，與其他情緒相比，平均數差異最大，顯示編制大小對壯闊或細緻的情緒向度影響最大。從平均分數可發現，在聆聽編制大的音樂時，受試者最易有壯闊的感受，而編制較小的音樂，則多令人感覺情緒較為細緻。

表 5 編制對情緒向度 T 檢定分析結果

情緒	M (SD)		T-test	P-value
	large	small		
悲傷 - 快樂	3.08 (1.17)	2.77 (1.33)	3.41	.001
莊嚴 - 幽默	2.49 (1.13)	2.73 (1.13)	2.89	.004
冷淡 - 熱情	3.54 (1.19)	2.97 (1.28)	6.38	<.001
黑暗 - 明亮	3.44 (1.26)	3.02 (1.29)	4.48	<.001
細緻 - 壯闊	3.95 (1.10)	2.46 (1.22)	17.70	<.001
平靜 - 焦慮	3.14 (1.09)	2.83 (1.42)	3.32	.001

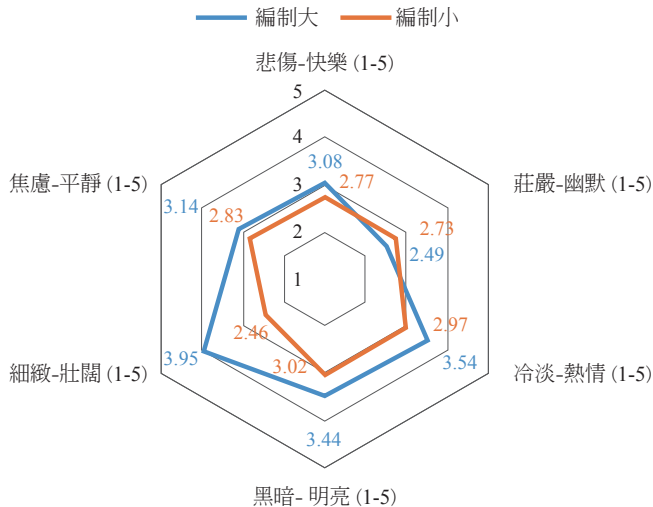


圖 12 編制對情緒影響分析雷達圖

音樂編制大小對色彩選擇的分析結果，參照色彩選擇特性分析圖（圖 13）及色彩空間分析圖（圖 14），可發現聆聽編制大的音樂，受試者多選擇飽和度高且較深之色彩，色相集中分佈在第一象限紅黃暖色區域，明度呈現分散分佈，分析結果顯示編制大的音樂易讓人聯想到較深、高飽和的色彩。

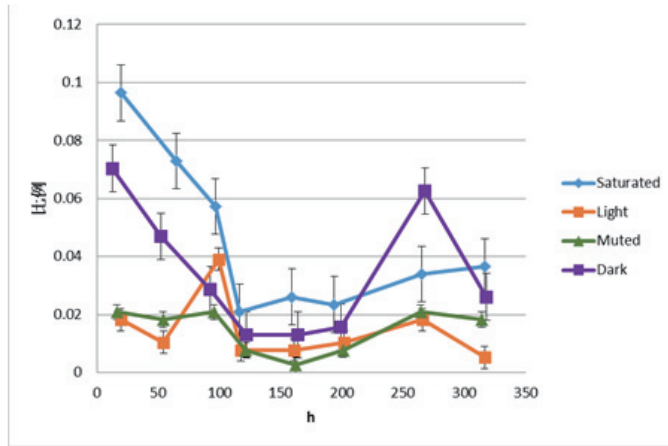


圖 13 音樂編制（大）對應之色彩特性分析

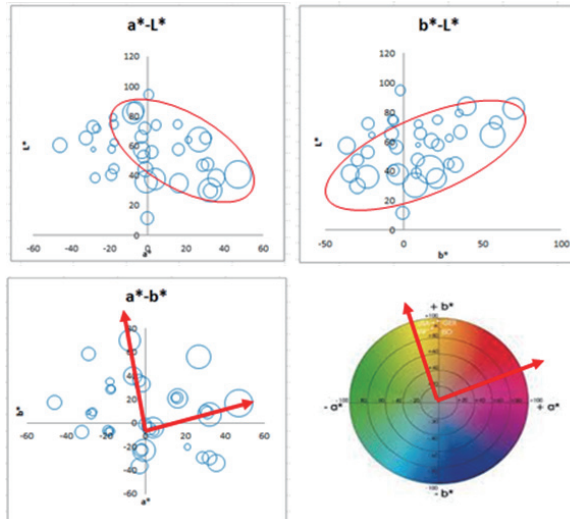


圖 14 音樂編制（大）對應之 L*a*b* 色彩空間分析圖

音樂編制小對應色彩選擇的統計結果，如圖 15 及圖 16，可發現受試者的色彩選擇在飽和度分析上多落於亮與暗的區域，色相則集中在黃色與無彩度區域，明度呈現分散分佈，分析結果顯示編制小的音樂易使人聯想到米黃色或低彩度的色彩。

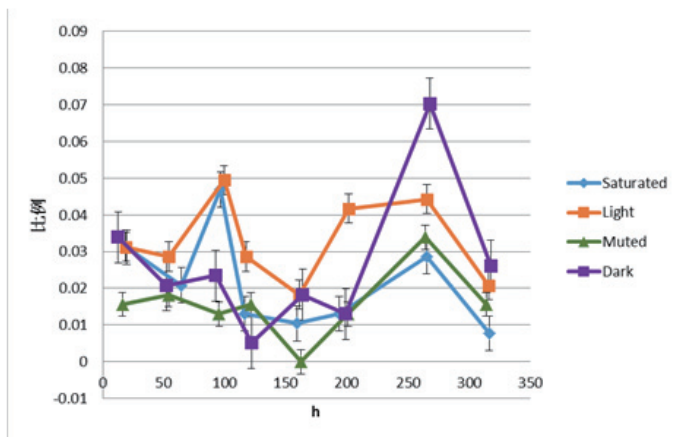


圖 15 音樂編制（小）對應之色彩特性分析

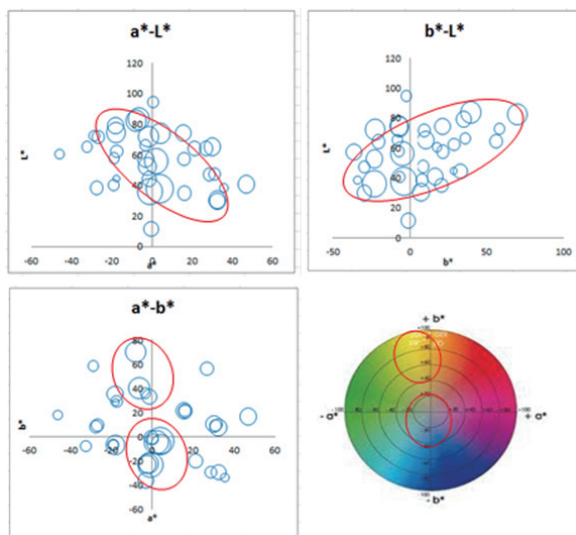


圖 16 音樂編制（小）對應之 L*a*b* 色彩空間分析圖

伍、結論與建議

綜觀上述研究結果，可歸納出音樂速度、調性與編制三面向，與情緒和色彩三者間，的確具有顯著關聯性。

音樂速度的快慢，對應情緒中的熱情—冷淡向度，影響效果最為明顯。在色彩選擇方面，速度亦與色彩三元素中的色調有較顯著的關聯性：分析受試者的選擇結果，熱情的情緒恰好對應暖色調的色彩選擇，而冷淡的情緒對應的色彩選擇則是冷色調。

音樂調性對明亮—黑暗情緒向度影響最為明顯，聆聽大調音樂時的情緒選擇多偏向明亮，小調的情緒選擇則多偏向黑暗。在色彩屬性方面，則與明度有顯著的關聯性：在情緒向度上感覺明亮的受試者，偏向選擇明度較高的色彩；反之感覺黑暗情緒的同時，也多半聯覺到明度較低的顏色。

音樂編制的大小，則對壯闊—細膩情緒向度影響最大。聆聽編制大的音樂，受試者會選擇飽和度高、較深的顏色，以呼應了大編制的壯闊感；而聆聽編制小音樂，其色彩選擇則是偏飽和度低或米黃色，呼應小編制產生出的細膩感。另外，本研究亦歸納出以下研究建議：

一、由日常元素取材，讓學生從生活中體驗美感

本研究中，選擇由日常生活中不可或缺的音樂與色彩兩大元素切入，讓學生經由實驗，學習運用視覺與聽覺，真正透過對生活周遭的感知，進而親身體驗美感，呼應了教育理念家杜威所強調的美感經驗，從日常生活接續而出，由人們親身體會達到直接經驗，可提供藝術教育者，作為藝術領域課程設計之參考。

二、以感知與美感為基點，有效融合音樂與視覺藝術

哲學家 Greene 運用藝術的美感特質，以生活中的議題為中心，跨越學科疆

界，進行科際整合的學習，本研究之設計，即啟動視覺與聽覺的感知，並融合音樂聆賞與色彩聯覺之多元聆聽經驗，有效結合了音樂與視覺藝術，正可提供藝術教育者進行橫跨音樂與視覺藝術領域之課程設計之參考，以啟發學生以美感為基點，運用多元感官，以多元視角體驗藝術與生活。此外，近年來，跨領域藝術表演逐漸成為趨勢，本研究之設計方式與結果，除能提供相關藝術表演者多元媒材的選擇依據外，亦希冀透過未來延伸課程的設計，應能引導學生從覺知走入創作，昇華美感體驗，真正在藝術教育中落實美感之養成。

參考文獻

一、中文

- 李雅婷（2013）。美感為本的課程改革：以一所小學為例，課程實踐與教學創新。《教育革新學術研討會暨第27屆課程與教學論壇論文集》，195-216。屏東縣：國立屏東教育大學。
- 林素卿（2009）。美感經驗對課程美學建構之啟示。《東海教育評論》，3，43-70。
- 林逢祺（1998）。美感經驗與教育。《教育研究集刊》，7（41），155-170。
- 洪詠善（2012）。跨域 SAS（社會／藝術／科學）美感教育的課程發展。《教育人力與專業發展》，29（1），55-60。
- 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學術研討會論文集》，36-51。臺北市：國立臺灣藝術學院教育學程中心。
- 謝攸青（2004）。以藝術為關聯中心之統整課程—基於杜威美學與後現代藝術觀念之課程設計。《屏東師院學報》，21，111-150。
- 謝素月（2002）。艾斯納教學觀對藝術與人文課程的啟示。《91學年度教育學術論文發表會論文集》（頁255-272）。臺北市：國立臺北教育大學。
- 謝朝鐘（2008）。美學與藝術教育。《大葉大學通識教育學報》，2，145-156。
- 蘇雅惠（2008）。我們需要什麼樣的美育？—美感教育與藝術教育的相對。《美育》，165，58-69。

二、英文

- Bresin, R. (2005). What is the color of that music performance?. *Proceedings of the International Computer Music Conference-ICMC 2005*, 367-370.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York: Teacher College, Columbia University.

- Hubbard, T. L. (1996). Synesthesia-like mappings of lightness, pitch, and melodic interval. *American Journal of Psychology*, *109*, 219-238.
- Hunter, P.G., Schellenberg, E., & Schimmack, U. (2010). Feelings and perceptions of happiness and sadness induced by music: Similarities, differences, and mixed emotions. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, *4*, 47-56.
- Kaya, N. (2004). Relationship between color and emotion: A study of college students. *College Student Journal*, *38*, 396-405.
- Ludwig, V. U., Adachi, I., & Matzuzawa, T. (2011). Visuoauditory mappings between high luminance and high pitch are shared by chimpanzees (Pan troglodytes) and humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *108*, 20661-20665.
- Marks, L.E. (1987) On cross-modal similarity: Auditory-visual interactions in speeded discrimination. *J Exp Psychol Hum Percept Perform* *13* (3), 384-394.
- Palmer, S. E., Schloss, K. B., Xu, Z. X., & Prado-León, L. R. (2013). Music-color associations are mediated by emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *110*, 8836-8841.
- Peacock, K. (1988). Instruments to perform color-music: Two centuries of technological instrumentation. *Leonardo*, *21*, 397-406.
- Schloss, K. B., Lawler, P., & Palmer, S. E. (2008, May). *The color of music*. Paper presented at the 8th Annual Meeting of the Vision Science Society, Naples.
- Tatakiewicz, W. (2001)。西洋六大美學理念史(劉文譚譯)。臺北市：聯經。(原著出版於1989年)
- Tsang, T. & Schloss, K. B. (2010). Associations between Color and Music are Mediated by Emotion and Influenced by Tempo. *The Yale Review of Undergraduate Research in Psychology*, 83-84.
- Wang, W. (2013, July). *Perception of music emotions and color associations*

when listening to classical music. Paper presented at The 9th Asia-Pacific Symposium on Music Education Research ISME Asia-Pacific Regional Conference, Singapore.



APOAE

亞太地區美感教育研究室

青少年另類穿著之審美思考與實踐歷程： 存在美學的反思

黃祺惠 國家教育研究院亞太地區美感教育研究室博士後研究員

壹、前言

「人要衣裝，佛要金裝」，衣著不但是裝飾品，也是一種社會現象，Elizabeth Wilson（1985）指出服裝是人們用來表達對社會週遭的各種想法、慾望及信念的美學媒介（李宏偉譯，1997a），即使是青少年的創作中，也已懂得利用服飾傳達符號語彙，例如陳瓊花（2004）的〈從畫與話，探討臺灣兒童與青少年的性別概念〉研究中，發現學生在圖像創作上依序以「衣服」、「髮型」、「動作／活動」和「配件」來區分男性與女性的差異。

另類服飾係指突破傳統思維、異於一般類型之穿著，如美國流行樂歌壇巨星 Lady Gaga 特立獨行的穿著造型，常技巧性地誇張放大某些特定元素，囊括許多豐富的想像與指涉而成為媒體矚目焦點，充分詮釋「衣不驚人死不休」的現象（蔡詩瑜，2013）。除了演藝人員的特殊裝扮之外，在堪稱青少年娛樂天堂的西門町裡，也可看到一些青少年的另類穿著打扮，彷彿進入一場服裝博覽會，不禁讓筆者好奇其服飾審美的思考模式與實踐歷程。

上述出自於好奇、新鮮感與震撼的觀看行為亦讓筆者反思另類穿著背後所延伸的意涵，由於現代文明崇尚理性的認知模式，過度追求「同質性」的本質掌握，導致對「異類」、「另類」產生一種異化、客體化與他者化的詮釋（魏光苕，2010），因此當我們在觀看、凝視奇裝異服或另類穿著者時，其中隱藏著一種特殊的社會權力關係。本文試著引用「存在主義」的哲學觀點，探討另類穿著個案的「存在」、「自由」、「主體性」等課題，以及個案如何在實踐過程中形成一股「存在美學」的解放力量。

美感教育的範疇不只限於傳統的精緻藝術，充斥於生活週遭的影像、流行文化、青少年次文化中的影像等皆可納入探討的議題。因此，期能藉此研究擴美感教育研究的視野，探討校園以外的服飾審美與實踐。基於以上背景與動機，本研究目的為：一、瞭解青少年另類服飾穿著之審美思考與實踐歷程；二、從存在美學的觀點探討青少年另類服飾穿著行為背後的意涵與象徵精神。

貳、文獻探討

個人的存在不可能與世界毫無關聯，每個自我的主體性，都是從歷史文化以及社會脈絡的結構與體驗中建構出來，因此筆者從文獻中探討青少年次文化的特質、西門町文化場域的脈絡、另類服飾的風格與類型、服飾的審美特徵、存在主義的美學觀點，以求對研究客體全觀性的瞭解。

一、青少年次文化與西門町空間的對話

次文化係指一個大社會中的次級文化或次級團體之成員所形成的一套特殊價值觀與行為模式，包括思想、態度、習慣、信仰、生活方式等（陳奎熹，1996）。黃德祥（1994）認為青少年次文化的形成包括下列的要素：（一）親近、（二）獨特的價值與規範、（三）同儕團體的認同、（四）聖雄式的領導、（五）渴求自主、（六）溝通的特殊管道、（七）特殊的語言。青少年次文化的具體展現，主要為外觀上，如塗鴉、服飾、刺青、滑板等。

遲恆昌（2001）指出，西門町見證了臺灣政治及社會的遽大演變：包括日本殖民時期象徵的文明生活、國民政府來臺後於西門町舉辦「臺灣博覽會」而成為重要商業圈；八〇年代臺北中華商場遭拆除，遂成為衰敗舊市區；1998年臺北市政府打造「新西門町徒步區」，成為青少年流行文化的空間。現今的西門町被稱作「臺北的原宿」，可謂「哈日族」的天堂，同時也是一座露天的巨型購物中心，堪稱青少年感官享樂的世界。

西門町次文化地圖所展現的地標，影響了青少年的偏好，而青少年娛樂次文

化內涵不同，在空間活動與詮釋內涵也會有所改變（陳倩菱，2004）。全球化的推動，使得西門町青少年能跨越地理的尺度，接合到更寬廣的亞洲與全球青少年消費文化脈絡之中（遲恒昌，2001），因此西門町對於異文化的接受度與容忍度相當高，如哈日文化、哈韓文化、歐美文化等，似乎來者不拒。西門町青少年次文化具有「果汁機式」的混雜風格，常透過模仿外來流行的符碼以塑造身分，以拼貼與挪用手法創造個人風格。

二、少年另類服飾類型概述

服飾對於青少年而言，是一種建構自我存在價值的符號與工具，也是一種審美思考與實踐的管道，因此在研究西門町青少年另類服飾的過程中，透過深度訪談一窺另類服飾背後的神秘世界，解開大眾的成見與刻板印象。為探討青少年另類服飾風格的類型，研究者參考學者對服飾風格的分類，如沈叔儒（2003）將服飾分成十大類型：現代、浪漫、民俗、前衛、中性、自然、復古、休閒運動、藝術、科技未來類；黃美菁（2009）提出了十二種服飾風格：古典、浪漫、華麗、自然、運動、現代、精緻、傳統、復古、休閒、少女、摩登風格；薛百芬（2014）於服裝風格辨識系統的量化研究中舉出十種服裝風格：巴洛克（Baroque）、波西米亞（Bohemian）馬甲（Bustier）、可愛（Cute）、日系上班族（Office Lady）、長大衣（Overcoat）、英倫（Preppy）、龐克（Punk）、休閒運動（Sporty）和正式襯衫（Suit）。研究者綜合上述類型，選取其中較罕見者作為本研究另類服飾探討之依據，然而考量研究個案選擇的便利性及風格的辨識度，僅選出四種另類服飾類型，包括：

（一）民族風：以各民族的民俗生活、風土人情、異國風味或宗教信仰為主，泛指將濃厚民族色彩的服裝及配件做為搭配，如印度、墨西哥、波西米亞、泰國等。其特徵為用色鮮艷大膽，常出現流蘇、披掛、編織、刺繡、多層次的搭配。例如印度風以顏色鮮豔的染布、花朵、大象為主要元素（沈叔儒，2003；真實，2005）。

（二）龐克風：用色以紅、黑、白為主；服裝多為皮外套、樂團 t-shirt、馬甲、網襪、

厚底膠鞋；配件常以金屬飾品、頸圈、皮帶、手環為主；髮妝常出現煙燻妝、髮膠刺蝟頭；身體裝飾包括穿洞、刺青（張凱強，2009）。

（三）可愛娃娃風：「可愛文化（Kawaii / Cute culture）」七〇代開始在日本流行，其穿著特色為孩子氣（childlike）的性格，崇尚甜美、純潔、討人喜愛、天真、脆弱的特質（Kinsella，1995）。

（四）復古風：以歷代服飾、往日情懷為主，指帶有陳舊感的服裝風格；或應用歷史各時期的服飾語彙，加以當代流行表現之，包括二十世紀的流行風格，如六〇年代的普普風格，以窄身西裝、幾何圖形洋裝、迷你短裙、套頭毛衣、絲襪、靴子及高跟涼鞋為主，彩妝則為大而濃密的假睫毛、鮮豔的紅唇、幾何的髮型、誇大黑眼妝（沈叔儒，2003；十三號密室，2005）。

三、服飾的審美意涵

服飾的選擇、搭配與組合皆與個人的美感判斷及美感經驗有關，穿著者會依照其文化價值與理想，決定欲達到的視覺效果（李宏偉譯，2004；陳秋秀，2002）。服飾是身體的延伸，也可謂人體的第二層皮膚，它是一種流動著的「軟」雕塑，從不同的服飾審美元素中，可以展現個人的氣質、個性與風格，它是人對於外觀的管理與經營，也是一種有計畫性的設計。

葉立誠（2006）認為，服飾的審美特徵可從（一）空間、（二）時間、（三）個性三方面來探討：（一）就「空間」而言，服飾透過人的著裝，體現其型態，而人的立體空間便形塑一種服飾審美的空間意識，此意識具三項特徵：立體表現、視覺層次、運動空間美；林乃文（2005）曾表示，服裝是一種雕塑，形狀的組裝，相對於室內設計切割，空間是除法，服裝則是加法，將繁多的元素相加而產生整體的視覺效果。（二）就「時間」而言，服裝的主體是人，是經常活動的，而服裝構成的諸要素，如線條、節奏、韻律、對比、統一、比例與均衡等，都會因人的活動而產生時間性變化。不斷變化服裝形態所產生的視覺效果，形成服飾審美的多樣性，也使審美觀念流動化。（三）就「個性」而言，服飾的美因人而異，

每個人的容貌、體型、氣質各不同，因此不同的人穿著同一款服裝，效果亦不同。服飾的個性特徵表現在兩個層面，其一為服飾形式與人體形式的和諧，其二為服飾品味與氣質的相合性。

四、存在主義美學的觀點

存在主義是二十世紀興起的哲學思潮，主要內涵是探討「存在」的學說，就字義來看，being 和 existence 皆可翻成「存在」，但對存在主義而言卻是兩種完全不同的概念。Being 可譯為「存在」、「存有」、「有」，係指一般性物的存有，如桌椅的存在，是本體的、原始的存在方式；existence 則是特定的存有，是指有主體性、有思考的人的存在。此思潮為二戰後對人類理性的質疑及對資本主義的反思，由於個人在社會中的尊嚴與重要性慢慢被經濟體系的數字所吞沒，因此開始懷疑個人生活在此世界上的意義。其重要代表人物包括齊克果（Søren Kierkegaard）、海德格（Martin Heidegger）、雅士培（Karl Jasper）、馬色爾（Gabriel Marcel）沙特（Jean-Paul Sartre）、卡夫卡（Framz Kafka）等，儘管各學者之間提出的論述不盡然相同，但大致上能歸納出幾個共通點（黃昌城，2008；邱兆偉，1979）：（一）存在先於本質：沙特曾說，人出生了，出現在這個世界上，存在了，然後才開始界定自己。因此人的存在一開始並無意義，他把自己塑造成什麼，他就是什麼。（二）自由抉擇與責任：存在主義的核心是自由，即個人在選擇自己行動時是自由的，若不能按照個人意志作出「自由選擇」，這種人就失去了個性，失去了「自我」，不能算是真正的存在。沙特的名言「你就是你的生活」、「你的生活無非是你的行動的總合」揭示了人是「一種自由、自創和自超的主體」，而所謂「自創」，是指人能仰仗自由與抉擇來創造自己，「自超」係指人能運用自由而超越過去、現在或擺脫過去的包袱。（三）主體性、誠真性與個別性：存在主義討論「具體的」、「個人的」存在，故它關心的是具體人生中發生的一切現象，而從個人的現象中，發現的人的主體。它反對把人當成「物」或「客體」，認為每個人都是獨一無二、無可取代的，因此不應隨波逐流，而要忠於自己、真誠地按照自己的抉擇、價值與理想來活出自己，來取代只是滿

足大眾期待和適應大眾社會文化的型態。

本文試著從存在主義的觀點出發，探討青少年的另類服飾穿著，期望能從中梳理此特殊行為背後的意涵與象徵精神。

參、研究方法

本研究除採「個案研究法」之外，為了解不同個案之間的共通性與差異性，使用「比較分析法」。為取得充分的資料，筆者採用訪談、觀察、文件分析的方式，其中訪談內容以半結構方式進行；觀察場域為臺北市西門町；文件能和觀察及訪談所得的資料相互印證補充，且有助於探究一個現象的順序時間背景及爭議的問題，因此從研究對象網路相簿中的另類服飾相片及網誌相關文章進行文件分析。本研究對象的抽樣原則為目的性抽樣中的典型個案抽樣，其目的在展示與說明典型的個案的情況，為了尋求具代表性的研究對象，研究者訂出下列標準以作為選定的依據：

針對另類穿著的定義，由於另類穿著的標準與程度無法以量化形式呈現，因此本研究中的另類以整體造型特殊、辨識度高、色彩鮮豔、具強烈風格，能吸引眾人目光者為條件。本研究欲探討的另類穿著的造型與元素為出自個人的設計與搭配，並非複製電影、卡通或漫畫中的人物造型，故排除具高度模仿成分的cosplay者。其次，研究對象穿著另類服飾的時間必須超過一年，此考量係因一年當中包含春、夏、秋、冬四季，故已具備不同季節的搭配能力與穿著經驗；除了上學或工作而無法穿著另類服飾之外，出門時以另類服飾為主要的裝扮，且佔所有造型中的二分之一以上。再者，研究對象在西門町活動的頻率為一個月至少兩次，因青少年所屬的年齡層大多為就學階段，週一至週五必須上課，故週末時段較有空暇至西門町，所以一個月至少去兩次為選定之標準。此外，研究對象的年齡與性別限制依據青少年政策白皮書（行政院青年輔導委員會，2005）對於青少年的年齡界定，為12歲至24歲，包括男性與女性。最後，還須擁有個人網路相簿及網誌，相簿中另類服飾造型的照片至少有五種造型。根據上述標準，共挑

選出五位研究對象，分別為魚丸（女性，18 歲）、瑤（女性，19 歲）、小宇（男性，23 歲）、阿噹（男性，22 歲）、小徐（女性，23 歲）。

肆、研究分析與討論

一、另類服飾穿著之審美思考與實踐歷程

為探討個案另類服飾的審美思考與實踐歷程，首先個別介紹個案另類服飾的整體造型，藉以探討其中的審美元素及實踐過程：

（一）另類服飾之造型與審美元素

1. 魚丸—早期穿著為娃娃風格（如圖 1），主要表現在髮型及多元的配件上，頭髮總是配戴許多髮飾，身上的配件至少有十件以上，例如項鍊、玩具、包包、相機等，整體造型以紅色和粉色為主，用大量的蝴蝶結、蕾絲裝飾，照相時常擺出俏皮的表情，表現出小女孩活潑可愛的氣質。研究日本文化的英國學者 Sharon Kinsella 於 1995 年指出，「可愛文化（Kawaii/Cute culture）」七〇代開始在日本流行，其特色為孩子氣（childlike）的性格，崇尚甜美、純潔、討人喜愛、天真、脆弱的特質。魚丸的造型即符合「可愛文化」所描繪的風格。魚丸的第二個服飾風格為民族風（如圖 2），她常將濃厚民族色彩的染布服裝及配件做為搭配，如泰國風，其用色鮮艷大膽，常使用染色布料、編織及多層次的搭配，為表現民族風隨性的氣質，刻意燙了蓬鬆的黑人頭、戴鴨舌帽、戴數條項鍊及手環、許多首飾上有「和平」的圖案（如圖 3）。

葉立誠（2006）指出，受到後現代主義的影響，在服飾界亦形成新的美學觀，不但顛覆傳統美學，簡單、理性、簡約的原則，魚丸的造型及符合此凌亂衝突的特質。圖 4 的風格則是以 DIY 的創作服飾為主，此風格屏棄上述繁複的配件，改以大色塊面積的服飾為主，並巧手改造原有的服飾，在裙襬加上流蘇，宛如一件藝術作品。



圖 1

魚丸的可愛
娃娃風造型



圖 2

魚丸的民族風
服飾造型



圖 3

七條項鍊中有四條
有「和平」的 logo



圖 4

魚丸的 DIY
創作服飾

圖片來源：擷取自 <http://www.wretch.cc/album/onlyjapan>，[2006/3/20]

2. 瑤一對自身的外觀改造始於國小六年級時，她常自行設計髮型並主動幫同學剪頭髮，國中後常違反校規私下自行染髮，其穿著風格也歷經了不同的風格，從早期的娃娃風格、過渡時期的創意穿搭，到近期的龐克風格。圖 5 是瑤最早嘗試的娃娃風格，從頭飾到鞋子皆以粉紅、白、紅色系為主，其配件相較於魚丸簡單許多。爾後開始嘗試、探索其他的造型變化，例如以娃娃風格為原型再加上其他創意的配件，猶如娃娃風格的變奏曲，如圖 6 的裙子為具有戲劇性效果的澎澎裙，而非一般常見的裙子或洋裝，上半身則在 T-shirt 上添加一件西裝圖案的圍裙，產生了一種突兀的效果，紅色的芭蕾舞鞋是她最愛的一雙鞋，因此在許多造型中都穿搭此鞋。最近受到日本歌星的影響，較喜歡龐克風的妝扮，但即使是以龐克為主軸，卻喜歡以自己的風格呈現，如圖 7 的穿搭以黑白色系為主，並沒有出現龐克風常見的金屬飾品、皮手環、網襪等，而是以較簡約的搭配方式呈現。



圖 5

瑤的可愛娃娃風
服飾造型



圖 6

瑤的可愛娃娃風
服飾改造



圖 7

瑤的龐克風
服飾造型

圖片來源：擷取自 <http://www.wretch.cc/album/hayatomyv>，[2006/3/20]

3. 小宇一穿著風格符合另類服飾中的龐克風格，如圖 8 至 11，服飾皆以紅黑白色為主；常穿著皮外套、襯衫、樂團 T 恤、厚底膠鞋；配件以金屬飾品、鉚釘皮項鍊、皮手環、皮腰帶為主；紋樣多為豹紋、蘇格蘭格紋、骷髏頭、十字架；髮妝為煙燻妝、髮膠刺蝟頭（如圖 12 至 14）。他曾嘗試 cosplay 的造型，但礙於 cosplay 只適合在特殊展場穿，無法在日常生活中展現，喜歡嘗試不同造型的小宇，因而漸漸轉變為龐克造型。他刻意將自己和「臺龐」作區隔，認為臺龐的特色包括：自以為是的態度、服飾品質較差、全身吊著的鐵鍊、走起路來會有聲響、全身模仿電影〈Nana〉裡面主角的穿著而缺乏個人的特色。龐克真正的精神是 DIY 及發揮創意，和別人與眾不同，例如用別針、紗布添加於別件衣服上，因此他常在衣服上剪洞（如圖 9）、撕裂（如圖 10），再縫製於另一件衣服上，也曾在外套或褲子上別許多徽章，服飾稍加改造便能增色不少並創造出獨一無二的龐克風格。



圖 8

小宇在夾克上配戴
許多徽章做裝飾



圖 9

小宇上衣
經 DIY 改造



圖 10

小宇上衣的下擺
經 DIY 改造



圖 11

小宇在蘇格蘭紋樣
長褲縫上裝飾性布塊

圖片來源：擷取自 <http://www.wretch.cc/album/xxoott>，[2013/3/20]



圖 12

小宇刺蝟頭髮型



圖 13

小宇刺蝟頭髮型



圖 14

小宇刺蝟頭髮型

圖片來源：擷取自 <http://www.wretch.cc/album/xxoott>，[2006/3/20]

4. 阿噹一具有美國血統，因此五官輪廓深邃，他非常嚮往美國生活，也很喜歡美國的服飾造型。其穿著具有濃厚的復古風，復古風是臺灣流行於五〇年代至八〇年代，帶有陳舊感的服裝風格，而各階段的復古穿著不同，例如五〇年代流行上半身合身、下身蓬鬆；六〇年代流行普普風格，七〇年代以阿哥哥、高腰

褲為主；八〇年代流行大墊肩。阿噹的穿著較傾向六〇年代的普普風格，如圖 15 穿著窄身西裝、領帶，予人正式端莊的感覺，圖 16 則戴畫家帽、穿吊帶褲，風格較俏皮。他的襯衫或外套圖案偏好圓點、方格、千鳥格、橫紋、花紋等幾何圖形，鬍子造型也是他相當重視的，深邃的大眼搭配白皙的皮膚及纖瘦的身型，營造出強烈的個人風格，由於外型搶眼，曾於某次擺地攤時受復古服飾老闆青睞並受邀至該服飾店擔任店員。



圖 15

阿噹穿著花紋襯衫、方格紋外套，
脖子繫圓點蝴蝶結



圖 16

阿噹的另類服飾造型

圖片來源：擷取自 <http://www.wretch.cc/album/wildand>，[2006/3/20]

5. 小徐一認為自己的穿著屬於復古風，如圖 17 至 18。她喜歡利用不同風格的服飾單品作混合搭配，擺脫單件商品的乏味，使整體造型產生戲劇性的效果。她的造型經常改變，平均每兩個月就會改變髮型，從最早嘗試的豬哥亮髮型、粉紅色芭比娃娃髮型、金髮、一半淺綠色一半黑色的髮型等，讓人不禁想多看幾眼。小徐曾將自己打扮成豬哥亮的造型，戴著墨鏡，剪豬哥亮頭，穿襯衫搭領



帶外加背心以及五分褲、穿皮鞋，此復古造型非常醒目。小徐自認體型較豐腴，故較偏好彩度高的顏色，尤其是紅、黑色服飾，紅色是為了展現自己熱情的個性，黑色則能修飾身型，除了色彩的偏好之外，小徐也喜歡幾何圖形的紋樣，如橫格紋和花紋，而領帶、花襪子、胸針也是小徐不可或缺的配件，其中領帶常讓小徐的造型產生中性的特質。沒有近視但總是會戴上無鏡片的紅色粗框大眼鏡，可以修飾臉型並增加造型感，粗框眼鏡成為她的標記，造型可愛的她在朋友眼中彷彿卡通人物。



圖 17

小徐的另類服飾造型



圖 18

小徐的另類服飾造型

圖片來源：擷取自 <http://www.wretch.cc/album/payshu>，[2006/3/20]

研究者比較五位個案的另類穿著後，發現其穿著存有審美共同性，即「多層次」和「混搭¹」風格。黃集偉（1993）提到，審美具備游移和多元的特性，人

¹ 混搭英文原詞為“mix and match”，指將不同文化背景、風格、材質的東西拼湊在一起，組成有個性特徵的新組合體，從而顯現完全個人化的風格（百度百科合作平臺，2014）。

類的審美活動一方面包容於既有的社會體系中，一方面又是個充滿矛盾與衝突的混合體，這些審美衝突是由於不同種族文化、社經地位、認知與價值觀等所造成的。因此個案的另類服飾造型也有其個殊性，包括：1. 誇張衝突型—魚丸和瑤喜歡一種視覺上的衝突效果，即服飾的顏色、比例或材質之間能產生對立或誇張效果；2. 纖瘦骨感型—小宇阿噹則偏好纖細的形象，他常穿合身剪裁的衣服，原本身材偏瘦小，加上服裝的強調，讓他的身形看起來更加瘦弱；3. 可愛趣味型—小徐搭配的飾品必須符合可愛趣味，如同卡通人物般。

（二）另類服飾造型的搭配與實踐歷程

從審美的角度來看，個體在觀看自己或他人的穿著時，有正負兩面的價值判斷，從選擇穿著及欣賞他人穿著過程中可獲得美感經驗。在另類服飾所引發的美感經驗中，靈感與服飾美感扮演著重要的角色，若缺乏特殊的靈感，便無法形塑「另類」的特色。因此「靈感」是形塑另類造型的原動力，是服飾造型的關鍵。研究者從訪談結果歸納出五位個案尋求及擷取靈感的方式，包括下列幾項：1. 翻閱雜誌；2. 點閱網路相簿及瀏覽網拍照片；3. 參考電影及電視中的人物造型；4. 參考朋友或路人的穿著；5. 隨手畫草稿；6. 服裝秀的創意激盪。

從上述案例發現，另類服飾穿著可謂一種藝術創作活動，個案從生活中尋找靈感而創作，並穿在身上展示，猶如會移動的作品。而個案另類服飾造型的搭配包括下列幾種方式：1. 配件延伸及DIY改造：魚丸習慣以配件或某件衣服為主軸，再加以延伸或聯想至其他單品，因此可將同一件衣服穿出許多不同的感覺，其多元搭法常讓人誤以為她擁有極多服飾，但事實上的服飾並不多，主要來源為媽媽年輕時的舊衣、朋友贈送、自己動手改造或購自菜市場；2. 實驗後的最佳造型：瑤將週一至週五視為穿著的實驗階段，週末和朋友相聚時便是她展現另類穿著成果的時機，若未和朋友約定該週穿著主題，她將依據目的地決定穿著的造型；3. 腦海中的虛擬紙娃娃：小宇形容搭配衣服的原則如同玩紙娃娃，首先在腦海中先拼湊出一個造型，再從衣櫃中尋找符合的衣服；4. 隨機掃描：阿噹搭配衣服前習慣先檢視衣櫃中的衣服，再根據顏色及材質來搭配，因此他非常注重服飾的色調及

搭配比例；5. 人、時、地的考量：小徐在搭配穿著之前，會根據目的地、見面時間及對象來考慮穿著，搭配過程中不斷調整，直到滿意後才會出門。

上述的搭配過程符合了葉立誠（2006）提到的服飾新美學觀，包括拼湊的組合、顛覆習慣性的規則、運用複製再現的技法。

二、從存在主義美學觀點分析另類服飾穿著之意涵

（一）身體意象的改造－藉由另類服飾造型塑造個體的存在與本質

存在主義提出「存在先於本質」（Sartre, 1956: 289），意指人的存在是命定的、無法選擇的，是未經自身同意而直接被拋到這個世界，故對此世界及先天條件不免感到孤獨、疏離與無奈，但存在之後個體要如何成為自己，賦予何種本質，完全視個人的後天努力。因此「本質」在此處係指個人所創造出來的東西，是「自覺」的成果。如同個案對於自身的本體存在及身體意象（body image）有缺憾感，源於現今社會對人體美學寄予了很大的價值與期望，當一個人認為自身意象不符合社會標準時，便會嘗試改變外貌，因而衍生另類穿著的動機。

例如阿噹（男性）因個子嬌小因素不易找到合身的衣服，常到裁縫店請人修改衣服，甚至到女裝店購買衣服，因而形塑出一種迥異於一般男生的穿著風格，如阿噹所述：

嗯……因為本來穿的，例如像電影穿的那樣好了，在臺灣很難找到像這樣的穿著，然後我本身不高，衣服也不好找，對，個子比較小，但是還好，有一些比較小 size 的或是比較大件的女裝有做類似那樣風格的衣服，就很好，我就會去找，或是朋友會幫我看。（訪談阿噹紀錄）

小宇也面臨同樣的情況：

因為女生衣服超好搭，男生的版很少，當你有這些觀念之後，你就會很想像女生這樣打扮多采多姿，不是娘，而是說有很多衣服可以穿，那龐克這類型的就比較符合這種感覺，那龐克就是它不會娘，但是又可以滿

足，哇！男生也可以有很多衣服，可以打扮啊！（訪談小宇紀錄）

在人類穿著動機²中的「端莊遮羞理論」原是為了遮蔽身體隱私的部位，且涉及了道德觀念，然而瑤的另類裝扮卻是一種塑造本質的象徵，成為完成自己的一種途徑：

如果沒有那樣穿的話，就不敢出門，很像脫光光給人家看，覺得這是一種保護，穿這樣會覺得很有自信，可能別人覺得穿這樣不怎麼樣，但是我自己就覺得很棒，就一定要打扮，一定要穿我喜歡的這樣，不然會覺得渾身不對勁。（訪談瑤紀錄）

（二）突破限制藩籬以展現自由與抉擇

「自由與選擇」在存在主義中是一大課題，它強調「自覺」，也就是脫離他人的思想束縛，而能找出一條自身可行之路，自己是自己的主人，不受別人的牽引，如同 Morris（1966）所言，「個人是他自己生命的主宰，個人必須對自己所選擇的生命價值負責」。然而自由抉擇是一件困難的事，其過程充滿惶恐、孤獨與危險，因此需要無比的勇氣與堅強的毅力。

魚丸國小時熱愛少女漫畫中的人物，常用媽媽的配件將自己裝扮成漫畫人物的造型，雖媽媽發現後被嚴厲禁止，但她卻變本加厲地趁媽媽不注意時出門，或藏在背包裡待出外後再變裝，彷彿在和媽媽進行一場心理戰：

那時候就會禁止，反正就很保守，她那時候規定我就是耳環、手環、項鍊配件只能選兩樣戴，戴耳環就不能戴項鍊，可是我覺得反而越限制自己，越會想要突破，有壓抑到。（訪談魚丸紀錄）

瑤則常被爸爸責備穿著太花俏，在學校時也常因偷穿便服而被教官抓。兩位個案藉由另類服裝的穿著與父母師長的命令或規定相抗衡，係從次文化來抗衡師

² 包括端莊遮羞動機理論、不端莊性吸引力理論、裝飾理論、保護理論、人類需求理論、藝術美學理論（喬昭華，2003：8-13）

長的主流文化，亦是伸張「自由與選擇」的一種展現。

當筆者請研究對象挑選自己最喜歡的搭配時，瑤回答：

我選不出最喜歡的一套，因為我們都會自己搭，而且是搭到自己很喜歡才會穿，我們並不是隨便拼拼湊湊就穿，我們是真的喜歡，所以十套裡面可能有九套都是最喜歡的，那另一套就是想不出來才會這樣穿，所以我沒辦法選出最喜歡的一套，就都很喜歡，不然我不是很喜欢這一套，那我還要穿這套出門，這樣不是很奇怪，所以我覺得穿這樣很醜，會覺的出門很丟臉。（訪談瑤紀錄）

每個搭配都是個案自由選擇、精心設計的成果，存在主義呼籲人要活出真正的自己，創造自我的內容與價值，但同時也必須對自己所選擇的生命價值負責。

（三）忠於主體特色凸顯個別性

存在主義的興起係因在工業化的生活中，個人消失在群體中，而失去個人的存在感，因此存在主義的發展是為了拯救個人主體性的消逝。存在主義注重人的切身感受，以人為主體，關心個體的主體性、誠真性與個別性，它反對一味因襲、模仿或隨波逐流，在本研究中青少年的另類服飾穿著也可找到相同的主張，例如瑤對任何事情都有獨特的見解，不喜歡人云亦云，在國中階段即已相當清楚自己未來的生涯發展方向。她認為長得好看的人，對她而言沒有太大的吸引力，重要的是要會打扮，有自己的風格，她最看不慣班上一些女同學常常遷就別人，沒有自己的定見，連妝扮都是模仿別人或是不斷徵詢別人意見的結果。以下列的回答為例：

我覺得個人特色很重要，因為你今天長的漂亮，但是你跟一般人打扮得差不多，我並不會覺得你獨特到哪裡去，但如果你很有個人想法，我覺得這樣很好，就不會像別人一樣說，喔！我也要，或是遷就別人。我就會覺得你這個人很有個性、很美。（訪談瑤紀錄）

魚丸則堅持自己的穿著能與眾不同，撞衫對她而言是一種極大的侮辱，如同

這句回答：「你不覺得你今天穿一件衣服結果看到第二個人也穿一樣，你不覺得很想自殺嗎」（訪談魚丸紀錄）。因此她只選購特殊風格的衣服，亦擅長將一件普通的衣服經縫改拼湊而成為具有個人風格的衣服。這也是她熱愛民族風服飾的原因，因為在臺灣並不常見。

小宇在穿著上則非常注重獨特性，尤其喜愛的龐克服飾強調 DIY 精神，即透過加工改造衣服，讓它變成獨一無二的，因此他喜歡蒐集各種龐克的衣服及零件，經設計、剪洞、縫補、添增零件等，而變成一件新的龐克衣服。並在過程中得到樂趣，享受獨一無二的稀有性，如同小宇的下述的看法：

龐克的精神本來就是 DIY，跟別人不一樣，同樣一件衣服，你加個鏈子、別針，位置不一樣，就差很多了，袖子有沒有捲起來，有沒有多車一條拉鍊，反正就是各種龐克元素，還有那種徽章，整件弄得不一樣，然後對方跟你是同樣一件衣服，可是就會覺得ㄟ……互相誇個幾句，大概這樣。（訪談瑤小宇紀錄）

魚丸在網誌上寫著她對流行服飾的看法：

因為有人欣賞，每一個人都盛裝打扮，每一個人都像個表演者，或許有一個人一個禮拜只為了這一天，或許有人天天都穿這樣，都很值得我欣賞，什麼時候臺灣夜店可以不再是一堆複製人？蔡依林有一個就夠了，一個楊丞琳就好。（魚丸網誌）

另類服飾相對於流行服飾，有邊陲相對於主流的意味，個案們之所以選擇穿著另類的服飾，其動機包含了挑戰及質疑主流服飾的因素。魚丸在網誌上寫出她對流行服飾的看法，文字中透露出她對於許多年輕人模仿偶像歌手的穿著或是盲目跟從流行的批判。小宇認為流行就像大風吹，決定者並不是大眾，而是少數幾個人的眼光，卻影響多數人的消費。瑤則強調個殊性的重要性，若一味地跟從流行或互相抄襲穿法，則滿街將充斥著服飾複製人，無法凸顯自己的特色。然而，主流並沒有一定的標準，主流與非主流很可能在不同的時空而角色互換、變動，

因此，找到自己喜愛且適合的穿著才是最重要的。

伍、結論

個案的另類服飾風格選擇受到其審美觀左右，其穿著之所以異於一般青少年係因其服飾穿著存在著某種法則或是特性，而這些特性大多是一般青少年排斥或無法達成的，例如多層次的穿法，他們將服裝視為一種雕塑，透過加法將繁雜元素融入而產生多層次的整體視覺效果，而個案中分歧的風格類型包括誇張衝突型、纖瘦骨感型及可愛趣味型。青少年的審美思考特徵具情感性和差異性，差異性指的是青少年個體之間的審美態度及審美活動具有明顯的差異，除了個性、性別及年齡差異所致以外，不同的社會脈絡與空間場域也會造成審美活動的差異。

另類服飾穿著可謂一種藝術創作活動，除了將創意思維運用在服裝作品的理念和實踐上，展現了超乎功能的美感統合，而創作過程也必須要有源源不絕的靈感，其尋求及擷取靈感的方式包括翻閱雜誌、點閱網路相簿及瀏覽網拍照片、參考電影、電視中的人物造型、朋友或路人的穿著、隨手畫草稿，以及服裝秀的創意激盪；搭配方式包括配件的延伸及DIY改造、不斷試穿、以及紙娃娃的概念等，透露出青少年在制服規戒下對於服飾存在著非正式的學習管道。

黃德祥（1994）曾提到青少年次文化的形成包括「渴求自主」及「溝通的特殊管道」，因此個案的另類穿著行為是掌控身體主權的表現，在這個過程中，他們漸漸了解自己的身體形象，這種界定身體主權的過程，是一種自我對話、與外界溝通的文化儀式，誠如周育竹（1998）所言，「不羈衣服枉少年」；而其顛覆性別刻板印象的穿著方式，也反映了青少年對於性別界限認知的改變。

存在主義是對科學、理性主義的一種反動，它欲解決的是個體在集體中被消平的現象，反對任何企圖將人類個性抹滅的思想與制度，拒絕成為「集體主義的奴隸」（魏光苕，2010），個案不滿於大眾一般穿著，不願落入「庸俗化」、「同質化」與「標準化」的窠臼，因此以一種特殊而無法被複製的另類穿著，呈現「差

別性」與「異質性」，無異是對「集體主義」的一種反動，而此種次文化的展現符合了存在主義中的「反抗哲學」。

對存在主義者而言，真實世界是充滿創意的，是個極為豐富的「多重世界」，有著各種自我允諾的內在情感，正如齊克果所言：「存在，意味著能夠擁有不同的選項，經過自由的選擇，以實現自我、完成自我允諾。」本研究的個案在各自的生活環境及各自的文化意義脈絡中，以深情而多元化的旨趣與世界發生關連。

空間的生產離不開其背後的權力運作，它形塑了我們的社會關係（畢恆達，2001），西門町是一個流行與次文化的匯集地，在這個青少年次文化大熔爐的場域中，很難不受其氛圍感染，尤其在此地打工的青少年，長時間處在這樣充滿外來文化與娛樂氛圍的環境中，無形中，穿著風格也逐漸改變。

參考文獻

一、中文

- Barnard, M. (2004)。《流行溝通》(鄭靜宜譯)。臺北市：桂冠。(原著出版於2002年)
- Hayatomyv (2006)。hayatomyv 個人相簿。無名小站。取自 <http://www.wretch.cc/album/hayatomyv>
- Hebdige, D. (1997)。《次文化：生活方式的意義》(張儒林譯)。臺北市：駱駝。(原著出版於1979年)
- Hide Cat (2005, 8月24日)。復古思維。《PChome 個人新聞臺》。取自 <http://mypaper.pchome.com.tw/hidecat/post/1250597707>
- Kaiser, S. (1997a)。《服裝社會心理學(一)：象徵性外觀》(李宏偉譯)。臺北市：商鼎。(原著出版於1985年)
- Kaiser, S. (1997b)。《服裝社會心理學(六)：各種情境中的象徵性外觀》(李宏偉譯)。臺北市：商鼎。(原著出版於1985年)
- Onlyjapan (2006)。onlyjapan 個人相簿。無名小站。取自 <http://www.wretch.cc/album/onlyjapan>
- Payshu (2006)。payshu 個人相簿。無名小站。取自 <http://www.wretch.cc/album/payshu>
- Wildand (2006)。wildand 個人相簿。無名小站。取自 <http://www.wretch.cc/album/wildand>
- Xxoott (2006)。xxoott 個人相簿。無名小站。取自 <http://www.wretch.cc/album/xxoott>
- 百度百科合作平臺(2014)。混搭。《百度百科合作平臺》。取自 <http://baike.baidu.com/view/195381.htm>
- 行政院青少年事務促進委員會、行政院青年輔導委員會(2005)。《青少年政策白皮書》。臺北市：行政院青年輔導委員會。
- 沈叔儒(2003)。《流行與服裝設計》。臺北市：視傳文化事業有限公司。

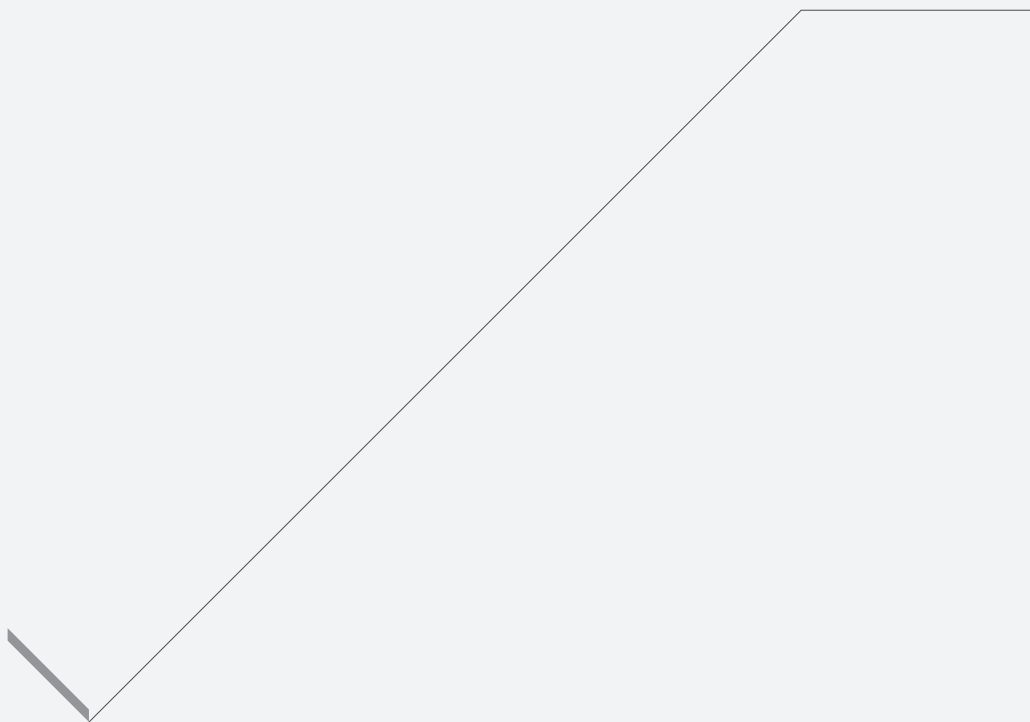
- 周育竹（1998）。從觀護所到西門町—打探青少年次文化。《破報復刊》，14。
- 邱兆偉（1979）。存在主義的人物、問題與立場。《教育文粹》，8，44-50。
- 林乃文（2005）。以加法來做服裝設計。《文化視窗》，82，80-83。
- 真實（2005）。怎樣的穿著叫做民族風呢？取自 <https://tw.knowledge.yahoo.com/question/question?qid=1105070111167>
- 畢恆達（2001）。《空間就是權力》。臺北市：心靈工坊。
- 張凱強（2009）。《觀展世界中的臺灣龐克：以展演典範論龐克族群之自我認同建構》（未出版碩士論文）。世新大學公共關係暨廣告學研究所，臺北市。
- 陳李綢（2005）。《個案研究：理論與實務》。臺北市：心理。
- 陳奎熹（1996）。青少年次文化的社會學分析。《臺灣教育》，546，2-7。
- 陳秋秀（2002）。《中小學生的穿著風格、美感經驗、創意生活經驗與其對教師外表知覺知之關係》（未出版碩士論文）。國立政治大學教育學系，臺北市。
- 陳倩菱（2004）。《青少年娛樂次文化與公共空間之對話—以西門町為例》（未出版碩士論文）。國立臺北大學都市計劃研究所，臺北市。
- 陳瓊花（2004）。從畫與話，探討臺灣兒童與青少年的性別概念。《藝術教育研究》，8，1-27。
- 陳瓊花（2005）。視覺文化藝術教育之特質與「藝術與人文課程」內涵之建構。《教育研究月刊》，130，111-118。
- 黃昌誠（2008）。存在主義思潮在後現代社會中之教育意涵。《崑山科技大學學報》，5，69-80。
- 喬昭華（2003）。《服飾與生活》。臺北市：國立空中大學。
- 黃美菁（2009）。《服裝之風格分析與衍生設計》（未出版碩士論文）。元智大學資訊傳播學系，桃園市。
- 黃德祥（1994）。《青少年發展與輔導》。臺北市：五南。
- 黃集偉（1993）。《審美社會學》。臺北市：五南。
- 葉立誠（2006）。《服飾美學》。臺北市：商鼎（二版）。
- 趙惠玲（2004）。《視覺文化與藝術教育》。臺北市：師大書苑。

- 蔡詩瑜 (2013)。 *Lady Gaga* 文化分析：視覺快感、敢曝美學與迷的認同 (未出版碩士論文)。國立中正大學電訊傳播研究所，嘉義縣。
- 遲恒昌 (2001)。 *從殖民城市到「哈日之城」：臺北西門町的消費地景* (未出版碩士論文)。國立臺灣大學建築與城鄉研究所，臺北市。
- 魏光莒 (2010)。影像主體與地方文化：存在美學的反省。 *環境與藝術學刊*，8，91-101。
- 薛百芬 (2014)。 *服裝風格辨識系統* (未出版碩士論文)。國立高雄應用科技大學資訊工程系，高雄市。

二、英文

- Ericson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Kinsella, S. (1995). Cuties in Japan. In L. Skov & B. Moeran (Eds.), *Women, Media and Consumption in Japan* (pp.220-254). Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Muuss, R. E. (1982). Social cognition: David Elkind's theory of adolescent egocentrism. *Adolescence*, 17 (66), 249-265.
- Swain, J. (2002). The right stuff: Fashioning an identity through clothing in a junior school. *Gender and Education*, 14 (1), 53-69.

實踐篇：美的行動



空間響記： 亞太地區美感教育研究室「生活與環境」 課程實驗方案 過程與階段成果

喻肇青 中原大學景觀學系 名譽教授
張寶釧 新北市淡水區鄧公國民小學 退休主任
林碧雲 中原大學景觀學系 兼任講師
余崇齡 中原大學室內設計學系 兼任講師
林怡彤 國家教育研究院亞太地區美感教育研究室 專任助理

自然，它對我說：

你出走過，你也呼喊過，如今你能真正終極般地呼救時，你已「完成」了。

—史作裡（2014）

壹、計畫背景

本案「美感教育實驗方案：生活·環境（空間美學）」為教育部委託國家教育研究院專案成立的「亞太地區美感教育研究室」之子計畫一。子計畫一研究團隊由中原大學景觀學系喻肇青名譽教授擔任主持人，國小退休主任張寶釧主任擔任共同主持人，中原大學景觀學系林碧雲兼任講師擔任協同主持人，並邀請十一位熱心美感教育的國小校長、國小老師、大學教授、藝術家、環境設計專家擔任顧問。

本計畫旨在研發「生活·環境」美感教育之教學方案，實施對象是幼兒園到高中。第一期五年計畫之目標為：

- 一、發展人與空間、人與環境為主體的感知整合課程。
- 二、建構美感教育以空間美學教育課程為主軸的教學模式。
- 三、培訓美感教育教師團隊。

- 四、建置美感教育溝通及互動平臺。
- 五、檢視課程實施成效及研討推動策略。

第一期五年計畫分兩個階段（上、下各二年半）實施，103-104 年度是第一階段（103 / 1 – 105 / 12）的「萌發期」（103 / 01 – 06）與「聚焦播種期」（103 / 07 – 104 / 12）。本文僅就第一階段前二年的過程與暫時心得整理分享，此階段之計畫目標如下：

- 一、建構核心理念論述：重新思考人與環境的關係
- 二、研發幼兒及國小第一學習階段之生活與環境美感教育課程架構
- 三、進行生活與環境美感教育課程實驗
- 四、彙整並分析計畫之初步研究成果

貳、計畫理念

「美學」為人類文明探索的哲學思維重要基礎。在西方，自然、上帝、人是傳統哲學思索的主要根源問題，依此而建構了西方哲學的思想架構：邏輯與認識論、形上學、倫理學與美學；在中國文化發展過程中，哲學思維的脈絡雖然並未受到如西方宗教理念爭辯的影響，但是人與自然、人與世界的關係，以及人之主體仍然是我們終極關注的問題，也是美學形上思維的核心價值。

一個世紀前，西方勢力的擴張激起了五四運動，也啟動了我們對科學、理性、民主與自由的反省與現代化的議程，結果仍然困在中西文化認知的糾結之中；後現代思潮引起我們第二回合的思辨，但是反思並未轉化為行動，以至於面對全球化趨勢的當下，更陷入了資本主義與消費文化的困境。同時，西方世界也面對了文化衝突、經濟危機和社會異化所帶來的不安，再加上隨著氣候極端化所帶來的全球性對永續未來的挑戰，在思潮上有向東方尋求解方的反思。宏觀而言，教育部在此時提出「美感教育中長程計畫」，在文明反思與文化認同上有深遠的意義，同時在推動「全人教育」的進程中，預期將有具體貢獻。

「美感教育」涉及「美學」。本文所持的「美學」觀點，並非僅限於藝術相關領域的創作或審美經驗，而是直接涉及人的存在事實與教育的本質，應該與每個教學領域都會相關。再從學校校園作為環境教育「大教具」的角度來看，我們期望「生活·環境」美感教育能為各領域教學及統整性教學，提供一些不同的思維面向。

2011年國家教育研究院曾經舉辦「美感經驗的探索與建構—教育與美學的對話」研討會，其主旨揭示：「教育本質上乃是一種美學的實踐，且我們涉身其中。」所謂「涉身其中」可以指我們教育工作者涉身於教育實踐之中，若從「美學」是「全人教育」¹的哲學基礎來看，「涉身其中」可指「人之存在」的事實，而「人之存在」必然和「人與生活」、「人與空間」有關。因此，「生活·環境」美感教育在教育實踐上，必然有其特殊的位置和重要性。

總計畫「美感教育」之概念範疇包括：「存在美學」、「公民美學」、「生態美學」，與「全人教育」的三面向直接有關，即：人與自己、人與他人、人與自然的關係。

一、「美」與「審美」

先從中西文字溯源來討論，在甲骨文中的「美」字，上方為「羊」，下方為「大」，羊大就是美嗎？美是「肥羊」嗎？當然不是。甲骨文「美」字作「𠄎」形，是一個人人在祭祀時，頭戴一羊頭形狀的冠，是祭師在祭祀時的一種「狀態」，一

¹ 「全人教育」(Holistic Education)的「全人」是指完整的個人，全人教育是指充分發展個人潛能以培養完整個體的教育理念與模式，培養完整個人的全人教育向為中外學者所重視。以人為本的價值，可遠溯先賢，至近當代，皆以個人完整發展為教育的重要任務。然而，近世紀科技化過度重視認知、技術、專業而忽視通識教育，導致人格失衡、社會脫序。我國自教改以來，全人教育的教育理念已經逐漸受到重視，教育部於1999年公佈「二十一世紀教育願景：全人教育，溫馨校園，終身學習」，即強調中小學以達成全人教育為最終目標。同時，全人教育也已成爲當前大學教育最受重視的理念：專業與通識平衡、學養與人格平衡、個人與群體平衡、身／心／靈平衡的教育，也就是如何使學生能成爲一個「人」的教育。然而，如何成爲一個「人」，就是中西哲學的核心議題。

種被神明充滿身體的精神狀態。² 因此，「美」字原意指的不是對象性的抽象感受，是一種發自內在的、充滿整個身體的精神狀態。孟子所言「充實之謂美」雖然是指「善」的充實，但一個人精神「充實」的身體狀態，就是人充滿感覺地活著的狀態。西方「美學」Aesthetics 一字，源自希臘文“aisthesis”，意指人的「感覺」與「感知」，也是以身體為基礎的狀態，非指對象性的認知。從中西文字之源，「美」皆指人的「感覺」，是充滿感覺地活著的狀態。換言之，「活著，就會有美感。」

然而，「美學」在一般的認知中，經常是與「藝術」與「審美經驗」連結一起，在西方美學史上也是多以對「藝術品」的審美為研究重點，將「審美經驗」從日常生活經驗中抽離，「藝術品」成為純粹的審美對象，「審美」基本上是在去追尋某一種孤立的「美的品質」，而「美」必須從審美對象的存在目的、功能、作用和內容意義中超脫出來，審美能力與美學實踐活動無關，審美是一種不涉及利害的、無目的之超越。因此，「審美經驗」與觀者主體的日常生活經驗之間必須區隔，「審美」只發生於另一種經驗體系之中。於是，我們要追問：是誰在這個審美經驗世界中提供了「美的標準」？觀者自身的「感覺」還有用嗎？觀者主體美感的經驗又如何能介入在審美經驗之中？在審美過程中，被「抽象化」的審美對象對觀者而言還存在嗎（喻肇青，2011）？

二、「美感教育」的思維架構

基於上述的「美感教育」基本認識，本計畫「生活·環境」關注的問題皆涉及「空間」。而「空間」與「存在」、「公民」、「生態」有以下三個面向的關係：

² 「羊大則美」來自東漢許慎說文解字解「美」字：「甘也。从羊从大。羊在六畜主給膳也。美與善同意。」許慎對「美」之解，是指肥羊之甘美。當然「羊大」有其源，即甲骨文「天」或「大」皆為𠂇形（正面的人形），故「美」字𠂇下半部的𠂇形為「大」。不過，當時用正面的人形為「天」或「大」，是指「人」或「大人」之存在「狀態」，非天地現象之天，也非大小比較之大。然而，從甲骨文的人字來看，為𠂇形或𠂇形，是以側面或跪姿的人形指一般的人，而不用正面的人形。依據上述，本文認為美字中的𠂇為「人」，當然在此指的不是普通的人，是「大人」或「人之狀態」，是一個頭戴羊形冠的祭師在祭祀時的一種「人的狀態」。

- 人與空間的關係：探討存在性的空間，與「存在美學」相關，涉及主體性的成長；
- 個體與群體的關係：探討對公共空間與領域的關照，與「公民美學」相關，涉及公民社會之素養；
- 人與自然的關係：探討人的主體與自然的生命關係，與「生態美學」相關；涉及接觸自然之能力。

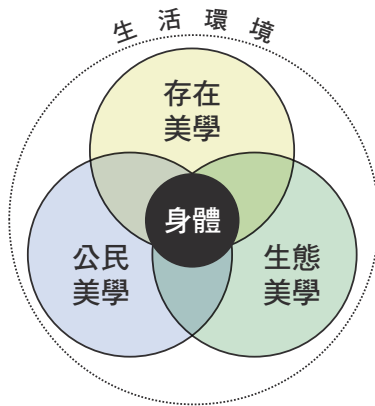


圖1 「美感教育」的美學三面向

以圖1表達上述的思維架構，將「存在美學」、「公民美學」與「生態美學」環扣在一起，「身體」置中為三者的基礎，以「生活·環境」作為含蓋整體的實踐領域。其內涵分述如下：

（一）人與空間的關係

美感既然直接與人相關，從人的個體來討論人與空間的關係，我們必須先回到人的「身體」。因此，「存在美學」所關注的「空間」有兩個層面：屬人的「存在性空間」與透過生活而「活出來的空間」。

1. 身體與實存空間

人置身於生活環境之中，身體是人類直接接觸外在世界的媒介，空間是透過身體的接觸而存在，身體本身就是空間的一部分。換言之，身體與外在世界

的接觸形成了人與世界關係的基礎。只是當客觀的知識概念取代了主觀的身體經驗之後，身體與真實世界的關係逐漸被套裝知識隔離，同時身體的主體性被社會制約淡化。這是一個人的主體經驗世界的空間性問題。

對梅洛·龐蒂（Maurice Merleau-Ponty，1908-1961）而言，「身體」並非只是一個外在認識的對象而已，亦非只是一個易於明白理解的主體。它乃具有一種經歷知覺作用的能力，且使世界萬事萬物更能彰顯出其所潛藏的奧秘（Dreyful，1964：XII；鄭金川，1993）。身體不只是一個物質的對象，而是透過「知覺」將人的心靈的內在存有與外在世界融合為一個真實的「生活世界」（Life World）。知識是可以在當下的「生活世界」裡被建構出來，而當下的「生活世界」和「事物自身」便是知識的根源和基石。故梅氏說道：「『回歸事物自身』，也就是回歸到世界裡，這個世界乃是先於『知識』而存在的」（Merleau-Ponty，1942；鄭金川，1993：23-25）。同時，在這個生活世界中，人的身體即是集結生存意義的中心，或者說，「我是我的身體」，我存在的意義是在行為的結構中被揭示的，身體是我「在世存有」的唯一中心，這與笛卡爾（René Descartes，1596-1650）的「我思故我在」的存在意義是迥然不同的。

因此，回歸到「生活世界」就是回歸空間，而這個「空間」不再是客觀存在的對象，而是能置「身」其中而發生主體經驗的「實存空間」（existential space）。

2. 活出來的生活空間—「所在」

「實存空間」即是「生活世界」中的「所在」（英文 place，常譯為「場所」或「地方」，以河洛語的「所在」最為傳神）。「所在」是「發生」生活的地方³是由人自身「活出來」並能彰顯「活著」的意義之處。簡單說，「所在」是人活著的狀態，包括人所處的「空間」，人的「身體」在「當下」（here and now）的整體狀態，也就是海德格（Martin Heidegger，1889-1976）（1927）在《存

³ 英文中 Take place 的片語是「發生」的意思，事件的「發生」是必須要在一個特定的 place 之中才能呈現。延伸此意：生活的「發生」是在「所在」中。

在與時間》(*Being & Time*, 1927)一書中提出的「Dasein」(在世存有),⁴以及在詩、語言、思想中〈建、居、思〉(“Building Dwelling Thinking” in *Poetry, Language, Thought*, 1952)一文中討論「居」(Wohnen, Dwell)的觀念,顯示人居於世上,即是存在於「天、地、神、人」四位一體的渾然狀態之中(Heidegger, 1952)。⁵換言之,人生活在世上,就是在空間裡要「活出」人的「存在」。根本上,這個「活著的狀態」就是「主體」的「存在狀態」。

海德格(Heidegger, 1889-1976)認為人存在的基礎是人對其所處之世界、人群及自身的一切行動的「關切」(sorge 即 caretaking 指對……關心或對……煩心與操心),它是「在此存有」基本結構的一個特徵。建築學家諾伯舒茲(Christian Norberg-Schulz, 1926-2000)延伸討論,認為「所在」是行動和意向的中心,它是「我們存在中經驗到有意義事情的焦點」,這個中心與焦點和我們之所維繫的是親密感(intimacy)和關切。⁶這個被「關切」的「所在」,安置了我們曾經擁有的許多經驗,同時「關切」也包括了對此「所在」的真實責任與尊重,因為「關切」確實是「人與世界的關係之基礎」。人可以透過親密感、關切、責任、承諾,建立與「所在」的存在意義。

⁴ 海德格在 1927 年發表《存在與時間》(*Sein und Zeit*)之中重新探討傳統西方哲學的存有論,探討「存有者」之「存有」(大寫的 Being),將時間帶入,故人之存在不僅是現在的「存有」,而是過去的「已是」和未來的展望的「能是」所開展而成之整體的「在世存有」(Dasein)。

⁵ 海德格在晚期的〈建、居、思〉一文中,認為「居」(dwell)的現象,就是人類存在於大地之上的狀態。然而「大地之上」已經意味著「在蒼穹之下」,這兩者都意味著「依然面對神靈」,而且包括「屬於人類的彼此依存」,這是原本的渾然一體,大地、蒼天、神和人四者相連歸一。因而「天、地、神、人」四位一體的最終呈現,就是人類存在的現象。

⁶ 諾伯舒茲有關建築理論的主要英文著作,早在 1965 年即寫了 *Intentions in Architecture* (1988 曾旭正中譯本《建築意向》),之後引入現象學的觀點,有 *Existence, Space and Architecture* (1971)、*Meaning in Western Architecture* (1974)、*Genius Loci, Towards a Phenomenology of Architecture* (1980, 1995 施植民中譯本《場所精神:邁向建築現象學》),*Concept of Dwelling* (1993) 是繼 *Genius Loci* 之後的重要著作,完整地將海德格晚年以「居」(dwell)的概念彰顯人的存有與物實體的存有關係,並帶進建築與地景不同尺度的「居」之環境,補足了諾氏在寫《場所精神》探究「存有」與人為環境之間根源關係的企圖。

恢復人與空間的相互依存的關係，就是美感再現。若以「所在」的本質意義重新來檢視「環境」的意涵，則「環境美學」將超越藝術的「審美經驗」，在教學的實踐上也能以學生「主體性」的學習進入人與環境相互的生命關照。

（二）個體與群體的關係－「位格」

1. 「位格」

「位格」（Person）一詞在西方始多用於神學，德爾都良（Tertullian，150-230）用拉丁文「Persona」來說明上帝的「三位一體」。⁷「位格」（Person）用於人世，則指人是由靈魂和肉體結合為一，且具有理性的個別體，是整個存在及活動的主體。

在中國傳統文化觀中，生活實踐就是「做人」，而做人就是要有「格」，人在不同的「位」，就有不同的「位格」。紀剛在〈幾重天地幾重人〉⁸一文中，討論做人的「位格」是與所處之天地層界有關，說道：

人類心身活動的領域，用現代人常識的觀點，可概略分為：個體、家庭、社會、國家、民族、世界、宇宙等諸種層界。一層界便是一天地。人在不同天地的生活中，也兼有諸種的做人位格，那就是說：一個人原本是個體人，同時也是家庭人、社會人、國家人、民族人、世界人、宇宙人。（紀剛，1990）

從個體人到宇宙人的七個位格，是表現在七個不同層次的空間範圍之內；

⁷ Persona 原指「面具」，凡是有能力帶上面具扮演不同角色的，就是具有「位格」的。因此人具有位格，可以在不同的情況下表現自己的「知、情、意」，亦即可以作為一個「主體」來行動。上帝也具有三個位格（父、子、靈），但並非分開的三個實體。（傅佩榮，2011：107-109）

⁸ 〈幾重天地幾重人〉一文收錄於紀剛所著的《諸神退位》（1990，臺北時報出版社）。該文是一篇短文，但是對筆者啟發甚大，體會到以「位格」將「人」與「所在」的聯結關係。紀剛先生是一位醫師，1970年以《滾滾遼河》享譽文壇，並獲得中山文藝獎。1990年結集個人對傳統文化思維的文章出版，書名為《諸神退位》（允晨文化公司出版），1994年紀剛又將《諸神退位》中零碎的篇章，整理成一體系，取名《做一個完整的人—群我文化觀》，交由行政院文化建設委員會出版，納入人文思想叢書，〈幾重天地幾重人〉即是其中最重要的一篇。

人存在的意義若能以「做人的位格」詮釋，那麼，人的存在與「所在」的關係也發生於這七個位格和七個層界的「領域」之中。換言之，不同層界的「做人的位格」是定位在自己所認同的「領域」之中，由「個體人」向外擴大，最後回到了具有形上意義的「小宇宙」（人）與「大宇宙」（自然）的「宇宙人」位格的呼應，也同時回到了主體自身。在這七個位格中，除了「個體人」，其他六個位格都是屬於「群體性」的，而「宇宙人」雖然似乎回到了個體，卻是群體人位格中最飽滿的狀態。

在我們的經驗中，「個體人」與「家庭人」的位格是最具體的；而「民族人」和「國家人」位格在台灣特殊的政治意識型態的教化和轉變中，雖不明確，但不陌生；而「世界人」位格也已是面對全球資源所形成的一種態度與反思；至於「宇宙人」位格則是個人依其精神上的需求而自處的一種狀態。在這七種位格中，唯獨「社會人」位格一直沒有在公民教育過程中形成。在過去，「修身、齊家、治國、平天下」的人格修養與社會貢獻的關係中，服務社會的概念是隱藏在「家族」的結構之中，並非存在於城市文明的「社會」。

2. 「位格」在空間中的展現

人之「位格」，是在不同的空間層界的領域之中，以不同的「位格」展現人自處的狀態。在私領域中是「個體人」的位格，跨出公、私介面，就是「群體人」的位格。生活中的「公共性」空間，就是展現「社會人」位格之所在。

個體人與群體人的位格、私領域與公領域，是屬於文化的認同與社會的約定俗成，並非依個人的習性、喜好與利益的選擇。也就是說，個體人與群體人在「位格」上的界定，是確切而不能浮動的，跨出個體與群體的「人我關係」界線，就是「公共」，界線之內，就僅屬「個體」；公共領域有維持「公共性」的規則，是展現群體人「位格」的基礎。

3. 「群我關係」與公民社會

紀剛強調中國文化的核心思想是「群」，「群我文化觀」是文化意識，是一種價值取向。公民社會的「群我關係」是源自於柏拉圖（Plato, 427-347 B.C.）的《理想國》，近代政治哲學所發展的「社群主義」（Communitarianism）

並不同意現代自由主義將人視為能獨立於社會的個體，而主張個體的存在只有在特殊社會文化脈絡中才能被認同。同時，不僅強調個人權利、責任與社會利益相平衡的重要性，而且還強調確保強大的社群不會壓迫個人的需要（Ames，2002：206-210；Sandel，1998；Taylor，1992）。事實上，在西方文化脈絡中，公民社會是有其文化的基因，個人權力與責任的清楚界定是「群我關係」的基礎。反觀我們文化「群」的意識很清晰，而人個體的意識卻相對模糊，「群我關係」則依各人道德標準而有所不一。

從紀剛「群我文化觀」強調的人之「位格」是與其所處之天地層界領域有關，「社會人」的位格必呈現於社會領域之中。如前所述，人與空間的關係是「相互關照」，也就是在生活中經營「所在」，不同的「位格」就會展現於由個體到群體不同層界的「所在」之中。「公民美學」應在生活環境中的公共領域展現「社會人」的位格。

（三）人與自然的關係

1. 西方思維中的「自然」

從西方哲學史的發展脈絡來看，什麼是「自然」及人與「自然」的關係為何，是古希臘哲學的主要提問。從亞里斯多德（Aristotle，384-322 B.C.）將理性的問題統整之後，「自然」就成為了之後西方科學研究的對象，人與自然的關係也被宗教壟斷。十五世紀文藝復興時期，哲學回歸希臘人文主義，之後的宗教改革也帶動了科學革命。西方對自然世界的瞭解恢復了理性的探討，延續至今造就了科技上的成就。然而，人與自然的關係在西方近代哲學發展中，一直仍圍繞在對神的詮釋，當然也對「人的存在」問題不斷思辨，在唯物論與泛神論之間尋找人存在的位置。⁹

⁹ 笛卡兒將心智與身體分為兩個實體，故主張「我懷疑故我在」、「我思故我在」，並推論為「我思故上帝在」。而史賓諾沙（Baruch de Spinoza，1632-1677）揚棄了笛卡兒的二元論，認為構成萬物存在和統一基礎的實體是自然界，也就是神，將唯物論與泛神論結合起來。人是自然的一部分，人的生命有其必然性，但必須透過知識才能瞭解生命獲得自由。而謝林（Friedrich Schelling，1775-1854）則認為，人的存在有其內在的必然性，此內在必然性本身是自由的，所以人是自由的。（傅佩榮，2011：193-198）

2. 中國哲學中的「自然」

史作禔在《中國哲學精神溯源》¹⁰中探索中國文明之圖像表達與西方拼音文字文明之源頭，提出中國之「自然智慧」實源於天成的「自然」與人為的「文字」間之差異（史作禔，2000：7-14）。在其《讀老子：筆記 62 則》中更強調「人與自然」之「直接」關係，以及在真正「一人一宇宙」的大世界裡，體會真屬「自然」之物，或一如老子所言之「嬰兒」或「樸」，而非「道」而已（史作禔，2014：11）。也就是說，人與「真自然」的直接關係是如嬰兒狀態之自然「生命」，不需要通過文字理論或知識系統即可彰顯。

此根本的「人與自然」關係在中西文明脈絡中的探索，是必須回歸文字之前的「前哲學」時代。然而，在西方拼音文字之後，理性引領了人與自然物質世界的關係，宗教則主宰了人與自然精神世界的關係；中國在象形文字的發展過程中，雖無理性與上帝的制約，但自漢以降，政權籠絡使得整個社會雜家、陰陽家盛行，至於真正自原始以來，逐漸形成之原儒原道之純自然之哲學精神，則無以為繼。至於東漢末，道教大興，最後中國哲學也只有到魏晉才情與異族文明之佛教中，以求發展（史作禔，2000：18）。至今，西方文明自限於科技宰制與文化衝突，中國文化在近代受西方強勢文化影響，台灣可能是唯一文化承傳之地。

3. 「主體」與「自然」

其實，人的「主體」就是「存在」的生命事實，人主體性的生命課題即是人存在的基礎。王鎮華認為人的「主」就是自主的、自由的心神，心神的主，乃是「一主萬主」，即是你我之自主，又是共生之一主；人的「體」就是心神所呼應的整體，它是「一切一體」（王鎮華，1995：46-48）。因此，在主體生命經驗中，若人之「主」為內在之「神」，則人之「體」為內在之「自然」，

¹⁰ 史作禔生於 1934 年，現居台灣新竹市，為當代哲學界之重要學者。史先生畢生研究中西哲學，有五十餘冊著作，以人類史觀視野探討形上哲學，並從近代科學、藝術、人類學、心理學等層面思考屬人之生命課題與人之存在性。

此與西方思維中「位格神」及對象化「自然」之意義，截然不同。

然而，當如此意義深刻的「自然」被納入學校的教育體系，作為特定的教學課題時，很容易將「自然」視為「環境」或「生態」，是具有一定範疇的知識學習對象（即自然、生態、環保等）。一旦自然的「生命」被自然的「知識」取代，則學生的「主體」消失了。若學生的「主體」消失，「身體」就不在，自主與共存之「位格」也不在，內在與「自然」的直接關係也就此斷裂。

4. 人與自然的和諧與均衡及生命同理心

中國科技的發展甚早，且對世界文明有重大的貢獻。¹¹但是，在十七世紀開始，歐洲的科技文明突飛猛進，中國則遲滯不前。歐洲科學的快速發展顯然與其理性思維相關，也源自於人與自然的主客關係。

其實，中國古代發展的技術與知識中，凡涉及自然，皆與人與自然之生命關係有關。如十六世紀的《本草綱目》就是一部藥物學與博物學的集大成之作，是回應中國醫學原理而發展的植物學知識，有別於西方植物學的分類與理解方式，直接與身體的氣血寒燥、陰陽相濟有關，也與身體存在狀態和地理、節氣的平衡相關。又如民間知識中對食物以「冷」「熱」性質分辨的概念，即與陰陽的概念有關。¹²冷與熱是人的感覺，用屬人的感官去描述、歸類、理解來自於自然的食物，並回應個人身體體質的涼與寒，這就反映了中國文化中「人與自然」的關係，其基礎是與自然的和諧與均衡，其態度是以「同理心」對待自然。

¹¹ 李約瑟（Joseph Needham, 1900-1995）所著《中國之科學與文明》（*Science and Civilization in China*）通過豐富的史料、深入的分析和大量的東西方比較研究，論述了中國古代科學技術的成就及其對世界文明的貢獻，內容涉及哲學、歷史、科學思想、數、理、化、天、地、生、農、醫及工程技術等諸多領域，挑戰了歐洲中心主義的文明觀點。李約瑟也提出了關於中國科技停滯的「李約瑟難題」：「中國古代對人類科技發展貢獻良多，為何近代科學和工業革命沒有在中國發生？」之後，中西學者對西方中心主義與「李約瑟難題」有非常多的爭辯。本文無意討論中西科技史，僅就人與自然關係的文化觀點淺論。

¹² 李亦園在《文化圖像（下）》中論及國人民間信仰觀念中個體內債實質均衡的追求，最明顯表現於食物均衡的模型上。張光直在 *Food in Chinese Culture* 的導言中曾說明「冷」「熱」概念在周代已有，與陰陽觀念有關。

這是一種直接與生命相關的知識建構，對自然的理解與利用，能達到與人相關的生命關係就足夠了。難怪中國科技不會如西方將自然視為客觀理解的對象，以理性分析窮盡至極，但其結果反而與人無關。

5. 經由「地景閱讀」體認「生態」關係

從「地景」(landscape)來看，臺灣地理地位特殊，從熱帶到寒帶的生物分佈在臺灣年輕地質又具變化地形的土地上，因應多變化之熱帶與亞熱帶季風氣候，形成了豐富的微型棲息環境，其豐富度全球罕見，更是北半球的生物基因庫(郭城孟，2009)。從自然環境的條件來看「人與自然」關係的美感教育，我們極有機會透過人的主體經驗直接體驗自然。也就是從與人直接相關的在地自然環境的現象中，體驗自然生態之美，並且體會自身主體的存在感。

因此，就「生態美學」的美感教育實踐來說，臺灣各地區環境各異，人文與自然地景也各有特質，各級學校也分佈其中，尤其規模大小不一之小學數量多，城鄉分佈廣，若能經由「地景閱讀」(reading the landscape)來理解自然與人文條件支撐的「生活地景」，透過師生主體與地景之間的對話，體會生命的「生態」關係，美感自在其中。

依上述「人與自然關係」的討論得知，就「生態美學」的美感教育實踐來說，不是傳授有關「自然」的知識，而是能回到自己的身體，培養接觸自然的能力；透過生命的同理心，恢復直接感應自然的本能。若能讓活著的身體被來自於自然的生命充滿，就有美感。

(四) 「存在」、「公民」與「生態」的整體關係

前述探討的「人與空間」的關係、「個體與群體」的關係、「人與自然」的關係，皆以「身體」為基礎，開展「主體的存在」、「人我的關係」和「與自然的接觸」的意義。三者落實於教育裡的內涵是：

1. 在「主體存在」的「存在美學」面向，如何在以身體為基礎，安頓自身存在的狀態，開展主體成長；
2. 在「人我關係」的「公民美學」面向，如何在個體與群體共存的關係中，培育



公民的素養；

3. 在「與自然接觸」的「生態美學」面向，如何回到自身主體直接面對自然，觸動生命的感應力。

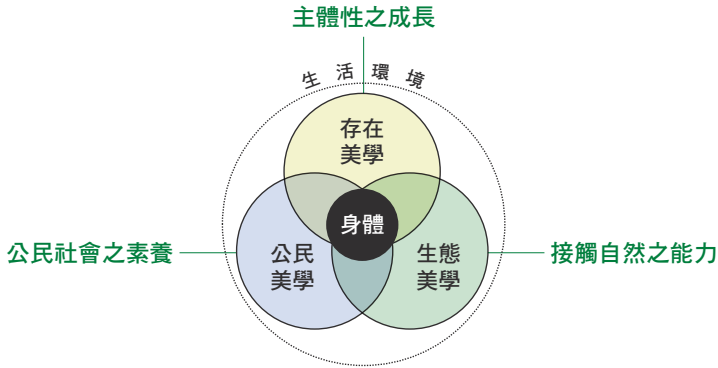


圖 2 落實於教育中的美學內涵

參、實踐原則與策略

一、「美感教育」的實踐原則

以「存在美學」、「公民美學」與「生態美學」三個面向，以及在落實在教育裡的「主體成長」、「公民素養」與「感應自然」三項內涵，建構「生活·環境」的「美感教育」的實踐原則，作為本團隊執行實驗教學的策略依據。分述如下：

（一）主體性之成長

1. 孩子進入學校，就要從一年級「入學」開始認識個體的責任與權力；
2. 在學校如何學習從安頓自己的身體狀態開始，是掌握「主體」存在的關鍵；
3. 啟動主體性學習，首要關注的是「主體」的存在，否則知識學習無法內化；
4. 主體存在，就能看見同學之間的個別差異，才會學習彼此尊重。

（二）公民社會之素養

1. 離開自身的個體，就涉入公共領域，學習從個體到群體的責任與權力；

2. 民主不能只是概念，要從公共討論到合作的過程，體認民主的實踐。

（三）接觸自然之能力

1. 與自然直接接觸的「體驗」，是唯一能將自然的知識內化的途徑；
2. 分科分類的知識領域，是需要以自然「整體」現象為本體，才能交集學習；
3. 經由學校所在地域的「地景閱讀」，理解自然與人文的「生活地景」。

二、「美感教育」的實踐策略

上述「美感教育」的實踐原則，是由「存在美學」、「公民美學」與「生態美學」三個面向，延伸出「主體成長」、「公民素養」與「感應自然」三項內涵。從「生活·環境」作為實踐「美感教育」的底盤來看，從「主體性學習」到「公民素養培育」的基礎就是從個體人到群體人的「位格」；從「位格」開始的「公共領域」的營造與關照，又與「公民素養」與「感應自然」的能力密切相關；同時，若能以自身之生命「感應自然」，就是回到自身的存在與「主體性」的成長。因此，落實於「美感教育」的實驗教學，我們以「人我關係之位格」、「公共環境之關照」與「生命之同理心」為實踐的策略，如下圖所示：

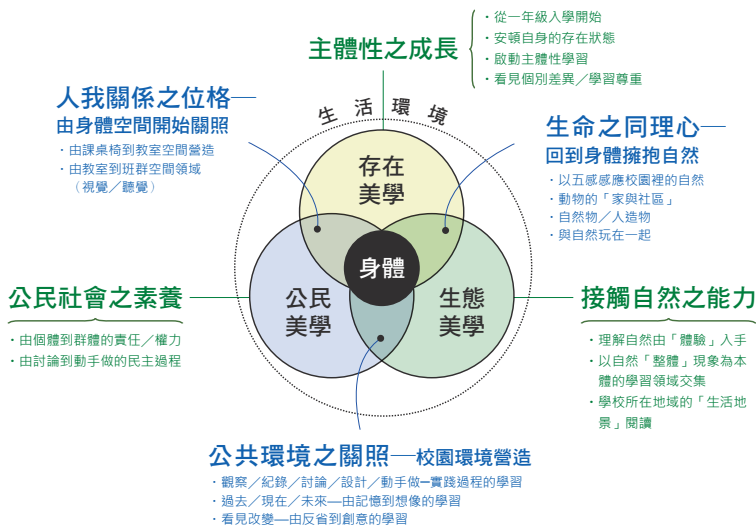


圖3 「美感教育」的實踐策略

（一）人我關係之位格：由身體空間開始關照

無論是學生或老師，在校園不只是上課下課之間的學與教，而是生活的狀態，無時無處都是回到「身體」向外開展，涉入「公共領域」。因此，由關照「身體空間」開始，再延伸至「公共領域」的關照。在課程上的操作策略如下：

1. 由「課桌椅」到「教室」的空間營造：

「課桌椅」是孩子在學校唯一屬於自己的空間領域，也是唯一可以安頓孩子身體的「小天地」。但是，學校通常僅視課桌椅為公共財產（上面印著學校的名字），一兩年就要換教室，反正也要隨著孩子身高換桌椅，並未察覺到課桌椅在「主體性學習」上的重要關鍵。孩子在學校彰顯「個體人」位格的「所在」，正是屬於每位孩子的「課桌椅」，在那被自身照顧、經營的「小天地」中，孩子的身體得以安頓，孩子的主體得以開展。尤其在進入一年級正式成為「小學生」時，就要能關照屬於自己的身體領域的「課桌椅」開始，學習做一個負責任的「個體」，同時展現「主體」的特質。

離開自己的課桌椅，就進入了「公共領域」，涉入了公共議題；在「人我關係」上，由「個體人」延伸為「群體人」的位格，孩子開始經由課桌椅群組的安排，到教室空間的環境檢視、互動、討論，針對物件整理收納、家具安排、空間規劃，到動手佈置，甚至於改變室內色彩，增加自然通風採光，都是老師與孩子可以一同完成的空間營造。

這樣的「環境關照」與一般的班級「佈置」不同，不是以裝置去美化牆面，而是透過教室內的「生活·環境」的營造，由身體的安頓到公共領域的關照，是培養「公民」的素養、體現「公民美學」最貼切的學習過程。

2. 由教室到班群空間領域的公共關係

從教室空間再向外延伸，就是教室與教室之間的班群關係。在新近完成的學校建築中，常有彈性使用的班群教室設計，班級之間的共用空間的確有多元使用的機會，班級空間之間雖有視覺上的隔絕，但是仍然會有相互干擾的隔音問題。多半老師因聲音的干擾，必須用麥克風上課，班級間的干擾更大，孩子也習慣大聲說話，形成惡性循環的現象。事實上，一般教室若學生人數多時，

老師用麥克風上課也已成常態。

與本計畫同時進行的「身體與聲音」子計畫二主持人張中媛教授指出：我們常以為使用麥克風上課，可以讓學生聽得清楚，但結果是學生的專注力反而相對減弱。讓聲音能有效傳達維持在班級師生範圍之內，讓孩子看著老師說話，專注力會更集中，班級之間也不會有聲音的干擾。也就是說，不同層次的公共領域感與歸屬感，是可以經由視覺與聽覺共同關照形成的。

（二）公共環境之關照：校園環境營造

班級教室之外的公共環境就是校園，而校園環境就是一座「大教具」，學生在校園中隨時隨地都是增進「公民素養」的機會。師生須先體會、瞭解與回應「公共性」的需求，辨別公共空間不同層界的「領域」，而體認不同層次的「社會人」位格，進而建立對「公共性」的認同，累積對「公共領域」的關照。校園公共環境的營造與關照，這就是公民社會的基本素養，也是「校園教具」可以具體發揮的效果。

1. 「校園體檢」是將校園變成教具的必要過程

校園配置與平面圖是必要的工具，學校也需要建立電腦的圖檔（如何降低操作的門檻是本計畫後續的任務）。有了基本的圖面就可以展開「校園體檢」，除了記錄校園的實質環境的現況，還應包括：學校歷史與校園空間變遷、校園與周邊環境的關係、學校社區環境議題分析、校園微氣候環境調查紀錄、室內物理環境品質、生態調查、校園活動行為觀察紀錄、訪談問卷環境評估……，簡單地說，就是所有相關校園的歷史、自然與人文，都可以記錄在空間之上，以不同的圖層記錄不同的資訊。

事實上，校園圖資的蒐集、調查與分析，都可以與不同領域、不同年級的課程教學結合，形成教案教材。「校園體檢」可以不斷記錄、跟蹤、監測校園的變化，本身就是體現「校園大教具」極佳的過程。

2. 觀察／紀錄／討論／設計／動手做：實踐過程的學習

在校園中操作公共環境的議題，是非常重要的且有趣的教學活動。尤其透過

「校園大地圖」的製作，讓孩子更接近校園環境。孩子的觀察、記錄、討論所「發現」的校園共環境的議題，是與孩子切身相關，也是最好的教材。經由討論、設計的「發想」，再經合作「發展」到動手，讓改變「發生」成真。可以是校本課程活動，也可以是結合學校既有的工程項目，將「課程」發想變成「工程」的內涵，在工程施作的過程中，又可以把「工程」內容變成「課程」的教材。

3. 過去 / 現在 / 未來—由記憶到想像的學習與成長

人之主體存在是「空間性」、也是「時間性」的。人的「成長」是自身生命過程的累積，是在時間軸上，以個體「過去」的記憶，面對「現在」的處境，朝向「未來」的想像，透過自身的反省，在當下採取行動所累積的。人就是在自己獨有的過去、現在與未來之間連結而成長。換言之，由過去記憶到未來想像而帶動當下的行動，是個體成長過程中重要的學習。

伴隨每個人成長的貼身環境也是隨著時間而變遷。尤其在學校，倘若能以參與的方式，從孩子共同的記憶到未來的想像，進行環境營造，那麼實現共同想像的經驗，在個體成長經驗中又會留下難忘的共同記憶。對個體成長的影響是，自己未來的想像是可以經由行動而實現的。

4. 看見改變—由反省到創意的學習

透過校園參與「看見」由過去到未來改變的可能，使得記憶及想像不再只是個人心裡的印象與圖像，經由討論、辨析、發想、表達，接著動手實作，「看見」眼前的真的可以改變，是成長過程中重要的經驗。

這個「看見改變」學習過程的關鍵是先要找到真的問題，要能找到真問題，是必須以「反省」穿透現實、看見真實，擺脫既定的概念、挑戰限制，「創意」自然發生。讓孩子體認「創意」不是在既定概念下的形式操作，或是天馬行空的自由發想，「創意」生成於「發現真實」的過程，「創意」來自於徹底的「反省」。

（三）生命之同理心—回到身體擁抱自然

在知識系統中的「自然」是一組一組成套的概念，是將自然視為研究對象，

以不同的觀點探索並歸納成為知識，納入知識體系，累積我們對自然的理解。然而，透過套裝知識所瞭解的自然，已經不是自然的本體了，而是在某一特定知識範疇中的自然。從人活著的事實來看，人的生命就是自然本體生命的一部分，透過人活著的狀態所能接觸到、「感應」到的自然，是包括了其它活著的生命現象。人與這些活著的事實之間是一種「生命關係」，一旦這活著的生命關係被「知識」所取代，那麼活著的人與這些活著的其它生命，都變成了客觀的「生態概念」，活著的「我」不必「存在」了，其它的生命也不「存在」。或者說，若「生命關係」只能在知識中被「理解」，不再被人所「感應」，那麼，人與自然的直接關係就會被知識切斷了。

人如何能「感應」到自身與自然之間活著的「生命關係」，不靠知識的理解，而是通過「生命之同理心」，是教學上的重點。

1. 以五感感應校園裡的自然

在校園中，如何讓活著的現象能生生不息、周而復始地延續，應該是校園規劃設計與維護工作的重點。當這些活著的自然能穿透「安頓」自身的個人領域，能成為公共領域「關照」的內容，讓我們可以經常置身於這活著的情境，孩子就能經由「五感」去「感應」人與自然的直接關係。經由課程的啟發與引導，孩子就在校園中會隨時隨處享受到自然的感應。

2. 與自然玩在一起

讓孩子的身體直接接觸自然，是「感應」自然最有效的方式。然而，在保護膜裡長大的孩子，認為土是髒的、水是危險的、蟲是可怕的、樹是不能爬的……，孩子在人為的環境裡，身體逐漸消失，只能膩（溺）在人造的遊戲中。

讓孩子的身體活起來吧，與自然玩在一起，用身體貼近自然，對自然的「同理心」自然而生。也就是說，透過感覺與想像，將身體的「小宇宙」直接與自然的「大宇宙」感應對話，用「同理心」想像自己的身體成為風、光、水、土的自然力量，想像成為小花、綠草、地被、灌木、大樹、蚯蚓、昆蟲、蛙、鳥、松鼠……，讓自然的生命與人交互投射。

肆、執行歷程

一、研究方法

本計畫研究架構（如下表）的三大主軸是：理念共識、思維改變、教學探索；計畫執行過程，首先逐步凝聚對於「美感」、「教育」以及「美感教育」之理念共識，再透過顧問試教、教師工作坊等活動，喚醒教學者的美感覺知能力，潛移默化地改變教學者的思維，最後實際進行實驗教學，從過程中驗證理論與實務之間的對應關係，發現問題並提出解決策略。

表1 研究架構

研究主軸	進行方式
 <p>理念共識</p> <ul style="list-style-type: none"> 顧問諮詢 教師互動 	<ul style="list-style-type: none"> 召開顧問諮詢會議、研究團隊會議 辦理教師座談會
<p>思維改變</p> <ul style="list-style-type: none"> 顧問試教 經驗反芻 教師工作坊 	<ul style="list-style-type: none"> 進行顧問試教活動、召開討論會議 辦理教師工作坊
<p>教學探索</p> <ul style="list-style-type: none"> 實驗教學 發展課程 	<ul style="list-style-type: none"> 進行實驗教學 發展生活與環境美感教育課程模式

主要採取行動研究方法，行動研究之目的在於揭露、解決問題以求改善，在研究過程中必須循環進行「反省」（reflect）、「計畫」（plan）、「行動」（act）、「觀察」（observe）等活動，以實踐來檢驗理論、以理論來調整實踐。由於行動研究是一個動態的、彈性的過程，在本計畫執行歷程中也依據所發現之問題以及遭遇之困難，並且在行動的同時，持續觀察、反省、調整實驗教學策略與模式。

而在執行計畫過程中也包括文獻與文件分析、召開各項研究會議與教師座談等。文獻整理見前文；文件分析部分以 103 年度召開之各項研究會議紀錄以及教師座談紀錄為主，輔以計畫執行過程之觀察紀錄，進行第一手資料整理與

初步分析。

二、計畫期程

本計畫在萌發期（103/01-06）成立諮詢顧問團（名單詳見下表），計畫執行期間陸續召開顧問諮詢會議，邀請顧問團提供教學諮詢及專業知識分享；拜訪、確定合作之實驗學校（新北市淡水區鄧公國民小學）；辦理教師座談會，與幼兒園及國小教師互動，初步瞭解教學場域的現況；並進行顧問與研究團隊試教。

在聚焦播種期之前半段（103/07-12）則召開研究團隊會議，檢視上半年度執行狀況；召開顧問試教回饋會議以發展實驗教學策略與模式；與鄧公國民小學藝文領域教師社群合作辦理教師工作坊；增加實驗學校（新北市淡水區忠山國民小學）以及執行生活與環境實驗教學；年底召開顧問諮詢會議進行計畫總檢討；最後，彙整 103 年度初步成果，以及規劃 104 年度執行方案。

表 2 諮詢顧問團名單（按姓氏筆畫排序）¹³

姓名	服務單位或職稱	專長經歷
朱惠芳	淡江大學師資培育中心主任	課程
李昀珊	昀珊國際創藝工作室負責人；藝術家	環境藝術創作
林素琴	新北市竹圍國民小學校長	課程與行政
涂維政	元智大學講師；藝術家	環境藝術創作
張榮輝	新北市鄧公國民小學退休校長	課程與行政
郭城孟	國立臺灣大學植物標本館館長	自然生態與地質學
陳佳瑩	新北市鄧公國民小學藝文教師	藝術教育
彭增龍	新北市忠山國民小學校長	課程與行政
黃菁	新北市重陽國民小學退休校長	自然生態與身體律動
黃瑞茂	淡江大學建築學系系主任	環境與景觀
劉柏宏	中原大學景觀學系講師	環境與景觀

¹³ 研究團隊於 103 年 12 月第五次顧問諮詢會議時邀請實驗學校（新北市忠山國民小學）彭增龍校長加入諮詢顧問團。

104 年度規劃「美感共識列車專題課程」與「美感教育夥伴串聯行動計畫」進行計畫推廣活動。實驗教學部分則新增新竹縣新埔鎮枋寮國民小學以及新北市淡水區竹圍國民小學（自強分校）。

三、實施歷程

（一）選擇實驗場域

本計畫合作的實驗學校有新北市淡水區鄧公國民小學、新北市淡水區忠山國民小學、新竹縣新埔鎮枋寮國民小學，以及新北市淡水區竹圍國民小學（自強分校）；各校的規模、環境、特色不同，嘗試在不同背景條件之下的學習場域裡，如何進行美感教育。

1. 鄧公國小早期即積極投入美勞輔導團的工作，已累積深厚能量。因屬於大型學校，故從教師焦點社群切入。鄧公國小藝文領域教師經常辦理各領域增能研習，形成相互支援的教學社群，103 年度即與本計畫合作辦理四場教師工作坊，並由顧問與計畫團隊進行試教活動，邀請學校教師及家長觀摩。104 年度則由教師社群自主提案，執行美感教育計畫。
2. 忠山國小的校園自然環境資源佳，教學方面也善用此項優勢，大多數已經具備美感元素。因為學校規模迷你，在校長的認同與鼎力支持之下，能夠有效地動員全校親師生；初步合作便規劃了「生活與環境大課程」實驗教學，透過「校園美感地圖」進行校園環境改造計畫。
3. 枋寮國小適逢校舍重建工程，遷至他校寄讀；雖然是中型學校，但是在校長的奮力推動下，排除萬難地帶領全校師生重回舊校工地，並往返多次，共同構思對於新校園環境的想像藍圖。從「校園美感地圖」著手，展開參與式設計的過程，最後，更在畢業典禮上舉行成果發表會。
4. 竹圍國小的自強分校也是小型規模，由於校長與分校主任的用心安排，得以將美感教育理念融入一至六年級既有課程，採取顧問與計畫團隊帶領課程，學校教師觀課記錄以及課後交流討論，逐步開展出新的實驗教學模組。

(二) 計畫執行歷程

1. 「美感」基本共識

經由萌發期的互動討論，顧問與計畫團隊主持人初步對於「美感」有以下共基本共識：

- (1) 從「人」出發，開發感官（五感）、體驗、感動、行動。
- (2) 美感是來自於平衡、安定、和諧，也來自於多元差異的善意對話。
- (3) 美感有時也來自於意外的刺激，跳脫概念框架。
- (4) 回到最根本的體驗，而非讓知識、概念凌駕其上。
- (5) 教師必須先有對於美感的自覺，進而能夠帶領學生。
- (6) 本計畫目的不是設計一個教案，應該是想辦法營造美好的情境，以安頓身體的狀態和心情。
- (7) 打破框框：
 - 領域 / 課程：不必然從藝術與人文領域切入；
 - 年級 / 師生：可以是全校的行動，也可融入班級課程；
 - 空間 / 環境：由身體、課桌椅、教室、院落、校園，走入社區，回到家；
 - 時間 / 節奏：不必在上課時間，課間、課外、在家。

2. 計畫團隊「美感游擊隊」試教

計畫團隊與鄧公國小合作，由顧問與計畫團隊主持人認領課程以及決定課程規劃與教學方式，課程主題緊扣生活與環境；並製發宣傳單邀請鄧公國小校長、行政職員、幼兒園及國小部所有教師、家長會成員、試教班級學生的家長。詳細課程表如下：

表 3 顧問試教課程規劃表

日期	時間	試教老師	班級	課程名稱
103/06/24	10:30-12:00	張寶釧	二年七班	○○與××
	14:05-15:35	黃菁	一年五班	叮叮與噹噹
103/06/25	13:15-14:45	涂維政	五年十二班	身體測量與環境



103/06/27	09:30-11:10	林碧雲	三年二班	空間與記憶
	10:30-12:00	李昀珊	四年六班	顏色與時間



圖 4 「美感游擊隊」試教活動宣傳單

3. 實驗教學：「存在美學」、「公民美學」與「生態美學」

(1) 新北市淡水區忠山國民小學 (103/11/18-104/05/27)

忠山國小是一所位於淡水後山的小學校，校園坐落於山脊鞍部，視野開闊，緊鄰社區。前後五天的實驗教學以校園環境營造為主，涉及「公民美學」與「生態美學」。

表 4 忠山國小課程規劃表

次	日期	時間	授課	課程內容
I	103/11/18	10:20-12:00	喻肇青	【教師座談】 說明美感教育課程理念
		13:00-15:00	喻肇青 張寶釧	【校園地圖】 學生觀察校園環境現況，完成初步的校園地圖

II	103/11/26	08:30-12:00	喻肇青 張寶釧	【互動】 協助學生將校園裡的美與不美標示在地圖上，並敘明理由
		13:00-15:30	喻肇青 張寶釧	計畫團隊與校長、全校教師討論，歸納、整理學生提出的看法
III	103/12/09	13:00-15:30	喻肇青 張寶釧	【設攤】 1. 請學生至各個攤位分享自己對於「不美」的改變想法 2. 全校師生共同討論可以實踐的改變方法
IV	104/05/25	08:30-12:00	張寶釧	帶領四、五年級學生討論教室色彩改造方案構想
V	104/05/26	08:30-10:00	黃 菁	帶領三年級學生認識校園生態
		08:30-12:00	張寶釧	【行動】 帶領四、五年級學生改造教室、課桌椅色彩及配置
		08:30-15:30	喻肇青	【行動】 帶領六年級學生打開校園側門及通道、庭園改造
VI	104/05/27	08:30-12:30	喻肇青 張寶釧	【行動】 實際執行改造計畫 【發表】 看見改變前後的差異與對話

a. 以「校園大地圖」進行環境現況記錄（103 / 11 / 18）

上午，計畫主持人喻肇青老師先向全校教師說明本計畫理念、目標，以及此次實驗教學的執行方式。同時，張寶釧老師則帶領學生畫下希望學校可以改變的地方。下午請學生實際進行校園環境現況觀察，並提出發現，一起加入校園美感地圖的彙整。



圖 5 教師互動



學生討論



校園觀察



發現校園美感地圖

b. 環境觀察、活動記錄、品質評估（103 / 11 / 26）

第一次至第二次課程之間，請學校師生尋找校園裡的「喜歡」（藍色便利貼）與「不喜歡」（紅色便利貼）標示在地圖上，並敘明原因。

課程開始，先請大家回顧地圖上的意見，初步歸納最多人討論的地方，並且再次提出更多想法以及討論；接著，請大家寫下改造想法（黃色便利貼），擬定初步的校園改造計畫。下午邀請教師們討論目前學生的想法，以及教學上的現況探討與分享。



圖 6 大家一起畫
校園大地圖



校園中喜歡 / 不喜歡
的地方校園觀察



討論、建議、改造
構想



與老師分享學生的
想法

c. 對話式環境改造討論與計劃（103 / 12 / 09）

在前一次課程的喜歡與不喜歡以及改造想法的初步計畫基礎之上，計畫團隊邀請中原大學景觀學系研究生及系友擔任助教，協助設攤、帶領，分成三組討論（六年級「上操場」；五年級「休憩區」；四年級「下操場」）整體性的改造規

劃，並且上臺發表，共同討論。



圖 7 對話式環境改造討論



設攤分區討論



發表，共同討論



校園改造計畫

在正式的改造行動之前，103 年 12 月 16 日計畫團隊赴忠山國小與校長、教師討論可以實際執行的改造方案；考量影響層面最大，以及六年級學生即將畢業等因素，決議此次先進行「教室色彩計畫」以及「打牆、開門」計畫，並且一併改造小側門之通道以及庭園等周邊環境。計畫團隊於 104 年 1 月 7 日、10 日再度拜訪忠山國小校長和一名木工專業的家長，進行現場勘查以及工作細節討論。原訂 104 年 1 月 20-21 日改造行動行程，後來因故延至 5 月 25-27 日進行。

d. 五年級討論教室色彩計畫（104 / 05 / 25）

四、五年級學生先一起尋找校園最常見的顏色，再由五年級師生共同決定合適的教室色彩。取得班級共識之後，學生代表向校長說明改造方案，並詢問學校意見。獲得校方同意重新安排教室配置以及改造教室色彩，學生開始構思教室裡的不同角落（例如：生活區、休憩區等），並且從清理教室開始動手。



圖 8 尋找校園最常見的顏色



學生代表向校長說明改造方案



構思教室空間



從清理教室開始動手

e. 五年級「教室色彩計畫」（104 / 05 / 26-27）

五年級師生重新配置教室空間，並由師生共同擬訂班級公約。第二天開始教室色彩計畫一油漆教室牆面，完成之後，除了牆面色彩的改變，空間配置也不一

樣了，整體更顯寬敞明亮。師生在訪談中提到，上課時心情也更愉悅。



圖 9 重新配置教室空間，擬訂班級公約



師生一起油漆教室牆面



教室環境改造了

f. 六年級「打牆、開門」計畫（104 / 05 / 26-27）

六年級則從開側門的位置開始討論，接著，劃出合適的通道範圍、放樣，確認可以鋪設的石版數量之後，大家一起動手挖通道。經歷一番辛苦地勞動，挖土、搬移石版、排列石版、測量水平、反覆調整、回填土方等，熱心家長幫忙製作小門，終於只花了兩天，就替校園打造出一個很棒的小側門，讓同學們上下課的途徑更便利，不僅不必繞遠路，進出校園也更安全。



圖 10 討論確定側門的位置



放樣出合適的通道



大家一起動手做



校園小側門完成了

總計畫協同主持人阮凱利老師於 6 月 3 日舉行「看見美感教育影響力」座談會，邀請師生分享心得。

（2）新竹縣新埔鎮枋寮國民小學（104 / 03 / 11-104 / 06 / 17）

枋寮國小是一所 91 歲的老學校，老校舍已成危樓，102 年開始重建校舍，250 名學生遷至鄰校暫時寄讀，預計兩年後可以重回到自己的校園。然而，當大家回到校園時，兩年的空白記憶會讓熟悉的老地方變得陌生了，對低年級的孩子卻又是一個全新的地方。當然，在興建過程中保留的老樹和校園，是可以與

嶄新的建築對話，連接過去的記憶和未來的想像。學校與團隊規劃了一學期的校本課程，由「啟動」、「發現」、「發想」、「發展」到「發表」，回到自己的校園，延伸至下一步的校園改造。涉及「公民美學」與「生態美學」。

表 5 枋寮國小課程規劃表

次	日期	時間	授課	課程內容
--	104/03/11	10:20-12:00	喻肇青	【教師座談】 說明美感教育課程理念。
I	104/03/20	10:00-15:30	喻肇青 林碧雲 黃菁 詹智鈞	【啟動】 重新認識校園（空間位置、自然生態、新建築環境）
II	104/04/17	09:30-12:00	喻肇青 林碧雲	【發現】 發現校園中「喜歡」與「不喜歡」的事物或地方，標示在大地圖。
III	104/05/08	08:30-12:00	喻肇青 林碧雲	【發想】 「闖關」討論校園改造計畫。
IV	104/05/29	08:30-12:00	林碧雲 張寶釧	【發展】 根據討論結果，修正、確認可執行之方案。
V	104/06/12	08:30-12:00	喻肇青 林碧雲	【發表與討論】 簡易發表執行計畫，再次提出意見。
VI	104/06/17	17:00-19:00	喻肇青 張寶釧 林碧雲	【正式發表會】 畢業典禮發表師生校園築夢計畫。

a. 啟動 (104 / 03 / 20)

喻肇青老師、林碧雲老師帶領學生透過地圖認識校園，請學生實際進行校園環境現況觀察，並且藉由新、舊地圖的比較對照，看見校園空間的改變。分組分梯次上課：詹智鈞建築師帶領學生進入工地，認識新的校園建築；黃菁老師帶領學生認識校園中的植物（老樹）。



圖 11 認識工地設施



建築師講解建築材料



工地主任講解如何蓋房子



低年級認識校園綠朋友

b. 發現 (104 / 04 / 17)

發現校園中「喜歡」與「不喜歡」的事物或地方，記錄在大地圖上，並提出需求，看見學生與校園的關係，以及需要改造的地點和未來的願望。



圖 12 用凳子模擬太陽，討論基地座向



發現校園中的喜歡 / 不喜歡，記錄在大地圖上



高年級整理未來的願望

c. 發想 (104 / 05 / 09)

回到枋寮校園現場，分成四個區域範圍，設置設計發想「關卡」，由中、高年級分組表達意見，彙整大家期望並形成改造課題，共同發想校園改造替選方案。



圖 13 設置「關卡」，由中、高年級分組表達意見，形成改造課題，共同發想改造替選方案

d. 發展 (104 / 05 / 29)

針對 10 個改造點的發想，中原大學景觀學系同學彙整為不同的改造方案，每點有三個替選方案，請全校小朋友針對 10 個改造點，票選自己最喜歡的方案。



圖 14 全校小朋友針對 10 個改造點，票選自己最喜歡的方案

e. 發表與討論 (104 / 06 / 12)

根據票選結果，深化設計、具體呈現大家的想像，選定校園改造空間的優先順序與位置，並針對改造事宜進行討論。



圖 15 發表整合的方案

還有意見

意見再收集

將低、中、高年級意見彙整

f. 正式發表會 (104 / 06 / 17)

畢業典禮上正式發表設計案模型，並播放國立臺灣藝術教育館協助拍攝、製作之紀錄短片。讓全校師生在見證新校舍的興建過程中，不論是對於舊有的記憶，或是對於新來的期待，逐漸在大家的眼中看見未來，也看見希望。



圖 16 在畢業典禮上正式發表，讓大家看見未來，也看見希望

(3) 新北市淡水區竹圍國民小學自強分校 (104 / 09 / 15-104 / 12 / 29)

計畫團隊尋找對應「生活與環境」相關的主題式課程，依據學校各年級、各領域的現行教學計畫的進度與單元，選出相關的課程單元，直接由計畫團隊及顧問進行教學，任課教師進行課堂觀察與記錄，並於課後交流討論，以期融入生活與環境美感理念。此系列課程分別於一個學期中，在一至六年級進行實驗教學，逐步發展成教學模組。涉及「存在美學」、「公民美學」與「生態美學」。

表 6 竹圍國小自強分校課程規劃表

年級	日期	時間	授課老師	課程內容
一	09 / 15, 22 11 / 24 12 / 01 星期二	10:30- 12:00	張寶釧 老師	綜合活動 (第一單元) 踏進校園的第一步
二	12 / 02, 09 星期三	10:30- 12:00	張寶釧 老師	生活課程 (第五單元) 美麗的色彩
三	09 / 21 星期一	13:10- 14:40	黃 菁 老師	自然與生活科技 (第一單元) 植物的身體
四	11 / 11, 18 星期三	10:30- 12:00	林碧雲 老師	綜合活動 (第三單元) 我家的大小事
五	10 / 20, 27 星期五	10:30- 12:00	郭城孟 老師	社會 (第二單元) 臺灣的自然環境
六	12 / 08, 15, 22, 29 星期二	13:10- 14:40	喻肇青 老師	社會 (第五單元) 福爾摩沙我的家 (校園篇)

• 一年級：踏進校園的第一步

先清洗自己的課桌椅，培養自身與課桌椅的關係，再設計桌、椅名牌；將名牌裱貼上，以後換桌椅或教室可以帶著走。在自己用心關照的課桌椅，營造安頓身心的自我空間，安頓自身，開始主體性學習。



圖 17 清洗自己的
課桌椅



為自己設計桌椅
名牌



創作過程



完成的作品

• 二年級：美麗的色彩

第一堂課介紹色系家族，大家到校園裡尋找五種顏色，完成校園色彩地圖。第二堂課學習用廣告顏料調色，培養對顏色的敏感度，經由體認不同主體感知的差異，進行對話、協調、合作創作，學習尊重差異。



圖 18 認識色彩家族



尋找校園色彩



學習調色



共同創作

• 三年級：植物的身體

影像介紹綠精靈各種樣態、顏色、觸感、味道等；請小朋友看看、摸摸乾燥種子；暫不以分類學的概念教導，而是趣味性引導認識植物。最後再到校園裡以五感體驗的方式去觀察、接觸植物，感應、享受自然。



圖 19 對校園植物的
認識



生活中常見的水果
種子



聞一聞植物的味道



觀察會跳躍的種子

• 四年級：我家的大小事

以教室為起點，藉由課桌、椅的擺放，探討個人與公共之間的關係，並引導用地圖的概念來談觀察到的大小事情。讓孩子思考問題的同時與空間結合，是一種真實的三向度的思考。



圖 20 找自己想坐的位置



測量教室



畫出教室平面圖



畫出校園平面圖

• 五年級：台灣的自然環境

第一堂課以自強分校為中心，說明校園與週遭整體環境的地質與自然生態；第二堂課以「閱讀地景」的方法，結合地質結構、氣候環境、動植物生態以及人文歷史的背景，帶領學生解讀學校特色。



圖 21 畫出樹的形狀



觀察媽祖石的斑品



介紹校園植物



• 六年級：福爾摩沙我的家·校園篇

四次課程主題依序為：體驗空間、記錄空間、討論空間、改變空間；最後彙整校園環境改造構想提案給學校，實踐創意行動挑戰。



圖 22 體驗空間



觀察空間



記錄空間



討論空間—成果

伍、階段成果與回饋

一、體悟「生活與環境美感教育」的基本思維與共識

「美感教育」的思維論述是以人的存在為核心，以身體為基點，展開「主體性」、「社會性」的成長，並能回歸與個體生命相關的「生態性」感應。其內涵包括：「存在美學」、「公民美學」、「生態美學」，與「全人教育」的三面向直接有關，即：人與自己、人與他人、人與自然的關係。本計畫「生活·環境」的基本思維：

（一）人與空間（個體身體的安頓，與存在美學相關）

- 身體就是空間，人置身於生活環境之中；
- 空間被「對象化」，人與空間的關係也被「概念化」；
- 空間是人活出來的，環境的現況就是人活著的狀態；
- 恢復人與空間的相互依存的關係，就是美感再現。

（二）位格（公共領域的關照，與公民美學相關）

- 人存於世上，在不同層界的天地之間，就具有不同的「位格」：個體人、家庭人、社會人、國家人、民族人、世界人、宇宙人，除個體之外皆為群體，個體與群體的「人我關係」就是公民素養的基礎；
- 人與空間的關係是「相互關照」，也就是生活中「所在」的經營，人不同的「位格」就展現於由個體到群體不同層界的「所在」之中；
- 透過對公共領域的關照，就是在生活環境中找到群體人的位格，培養公民素養。

（三）自然（自然的感應，與生態美學相關）

- 人與自然的生命關係世展現於「生活地景」之中；
- 透過「地景閱讀」理解自然與人文之間的關係，體會生命；
- 以「同理心」感應自然生命的「生態」關係，美感自在其中。

（四）對於「美感」的基本共識：

- 從「人」出發，開發感官（五感）、體驗、感動、行動；
- 美感是來自於平衡、安定、和諧，也來自於多元差異的善意對話；
- 美感有時也來自於意外的刺激，跳脫概念框架；
- 回到最根本的體驗，而非讓知識、概念凌駕其上；
- 教師必須先有對於美感的自覺，進而能夠帶領學生；
- 本計畫目的不是設計一個教案，應該是讓師生具有營造美好生活情境的自覺與能力，以安頓個體與群體身體的狀態和心情。
- 「美感教育」是從生活中的美感經驗延伸的教學
- 美感教育應該回到生活，從家庭教育開始，不只在校園或課堂上進行。

二、生活與環境美感教育的教學策略

（一）教學者的觀察與發現

顧問團教師經由不同的主題與方法教學後，發現了如下的教學回饋：

1. 孩子對於空間其實有敏銳的感覺。空間一定要大才好嗎？什麼樣的空間才是適合自己？空間要如何安排與使用才是恰當？孩子在一次次實際體驗空間後，最終能知道什麼是合適的空間。（張寶釧）
2. 孩童年齡越小想像力豐富，活動力也強，若是長時間侷限在教室，精力無從宣洩，導致無法長時間維持注意力，難免常規失控難以管理，於是造成師生關係緊繃，若透過律動與音樂的活動，能讓孩子身心獲得舒解與開展。（黃菁）
3. 當學生閉眼或矇眼，在統一指令之下，彼此表現出來的動作有很大的差異和創造性。透過「身體測量」的遊戲，讓學生的身體感被喚出，讓他們和這個朝夕相處的環境有了一個異質的體驗。（涂維政）
4. 學生在談空間的時候，令人感動！有些東西是大人已經忘記的，但卻是孩子心中美好的回憶。這可以提醒大人們做校園空間決策的時候，可以不要那樣粗魯。校園內的許多角落都是同學間彼此關心或是情感交流的場所，

一個好的校園應該要提供可以安靜思考觀察，或是登高望遠的空間。空間與空間之間是連續的，不是斷開的，如果我們能夠看到那個關係就可以做優雅的串聯或是適當地回應。如果我們看不到關係，就會直接地將她們斷開，這也是目前我們的環境都很枯燥並且令人焦慮的原因：因為我們都將該有的關係切斷，用一些愚蠢的理由將空間彼此切斷，也讓我們天生的感官能力變弱。（林碧雲）

5. 色彩的感知其實和生活經驗有很大的關係。參與教學的小朋友對顏色的敏感度不錯，但在顏色的創造度上較缺乏。不過，他們對討論和訊息的吸收反應很強，若是再有系統的認識顏色，對於其美感的建立有很大的幫助。美感來自感知，一個環境的營造會讓老師的教學有著事半功倍的效果，而且空間也會建立學生的學習邏輯。老師應該要在生活中示範這些美是如何產生的，可以藉由教室的空間規劃讓學生明白空間的意義，透過活動體驗創造，認識美。（李昀珊）

（二）教學經驗對美感課程的啟發

課程結束之後，研究團隊邀請顧問教學團提供觀察發現與建議，作為發展後續實驗課程的重要參考資料。除了提供教學觀察發現，也以此次課程為基礎，思考相同核心的課程設計架構。此外，會議再次檢討「美感課程的核心」，認為：

- 美感與「個人生活經驗」有關。
- 因為每個人的感覺不一樣，美感的確因人而異。但美感有其本質，經驗探索的過程以及個體差異雖然很重要，但美感不會是「只要我喜歡，什麼都可以」。美感有其內涵要素，應該可以被討論、增加、整合。
- 美感教育不是給一個答案，而是創造經驗和過程，是一種開展和啟發。

（三）實驗教學發展之模組

1. 課程理念

本計畫希望突破傳統教案設計的迷思，藉由解放「老師」（先讓老師放得開／找回感覺）、「空間」（打破紙張、教室等固定範疇）、「時間」（彈性

應用上課時間)、「學習對象」(擴及社區成員以及在家自學的孩子等)的課程規劃概念,營造美好的生活情境,從生活進行美感體驗。

2. 執行策略：因應學校規模提出不同方法

(1) 大型學校「由下而上」

以焦點社群為起點,與種子教師合作,開始初步的理念討論以及實驗教學,並藉網際網路媒介形成廣泛連結,傳播美感教育即時資訊,進而影響全校親師生,甚至校園所在的社區生活圈。本計畫實施案例是鄧公國小,103年度即是先與該校藝文領域教師社群合作辦理教師工作坊模式,初步建立種子教師團隊。

(2) 小型學校「由上而下」

由校長帶領,能夠有效地動員全校親師生。本計畫實施案例為忠山國小,由研究團隊帶領全校親師生實際進行校園環境改造行動。

3. 教學模組

透過實際的課程實驗來研發教學方案,忠山國小以及枋寮國小的實驗教學是重要案例,計畫團隊將持續研討如何降低操作技術的門檻,將這一套以「校園美感地圖」為基礎的課程,設計轉化成各類型學校皆適用,並且能自行應變、操作的課程計畫。

「參與式環境設計與規劃」與「團隊示範教學,教師觀摩與記錄」是本團隊暫時歸納之兩類教學模組,因學校是否有環境改造計畫或工程,「參與式環境設計與規劃」又可分為兩種類型。

表 7 生活與環境美感教育實驗教學的教學模組(104年)

參與式環境設計與規劃		
類型一	教學目的	透過校園環境體檢,發想並執行實際的改造行動。
	案例	新北市淡水區忠山國民小學(小型學校)

類型二	教學目的	當校園有改建計畫時，透過參與式教學活動，讓全校師生共同討論、提出改造方案。
	案例	新竹縣新埔鎮枋寮國民小學（中型學校）
團隊示範教學，教師觀摩與記錄		
教學目的	在學校選用教材（課本）中尋找「生活與環境」相關領域單元，透過課程設計，將美感教育理念融入教學。	
案例	新北市淡水區竹圍國民小學－自強分校（小型）	

三、反思與建議

針對計畫執行過程發現的問題，提出初步的反思與建議：

- （一）學校的資源不均是影響教學品質的重要關鍵。因此，研發教學方案必須考慮不同條件的學校狀況。
- （二）現行教育體制裡，有「教師的教學進度」與「學生的學習進度」之間的矛盾；如何改變前者凌駕於後者、回歸以學生學習為本的教學，是所有教育政策都必須嚴肅看待的課題。
- （三）「美感教育」不能被歸屬於以「藝術」為主，而再向外延伸、跨域的教學觀點。「美感教育」是「全人教育」的基礎，總計畫論述展開的「存在美學」、「公民美學」、「生態美學」，與「全人教育」的三面向直接有關，即：人與自己、人與他人、人與自然的關係。「全人教育」是專業與通識平衡、學養與人格平衡、個人與群體平衡、身／心／靈平衡的教育，也就是如何使學生能成為一個「人」的教育。
- （四）政策檢視：教育政策的延續性、脈絡性、整合性應該被重視，以求達到最佳效益。「美感教育」與其他教育政策專案（如：「學習共同體」）之間

是否存在某些相通的理念或方法，可以更完整地規劃，或考慮不同計畫之間的合作模式。

- (五) 建議可以將美感教育推廣至假日學校、社區大學等，聯繫「家庭—學校—社區」的學習脈絡，讓教育不再只發生在校園，而是回到個人，從家庭出發並且可以延伸至畢業之後的持續進修生涯；真正落實「以人為本」的全人教育目標。

參考文獻

一、中文

- Ames, Roger T. (2002)。《和而不同：比較哲學與中西會通》(溫海明編)。北京市：北京大學。
- Bachelard, G. (2003)。《空間詩學》(龔卓軍、王靜慧譯)。臺北市：張老師文化。
(原著出版於 1957 年)
- Heidegger, M. (1989)。《存在與時間、上下》(陳嘉映、王慶節譯)。臺北市：唐山。
(原著出版於 1926 年)
- Wertheim, M. (1999)。《空間地圖：從但丁的空間到網路的空間》(薛絢譯)。臺北市：臺灣商務。(原著出版於 1997 年)
- 王鎮華 (1995)。《明珠在懷》。臺北市：德簡書院。
- 史作裡 (2000)。《中國哲學精神溯源》。臺北市：書鄉文化。
- 史作裡 (2014)。《讀老子：筆記 62 則》。臺北市：典藏。
- 紀剛 (1990)。《諸神退位》。臺北市：時報。
- 郭城孟 (2009)。《生態臺北城》。《自然步道季刊》，41。取自：<http://naturet.ngo.org.tw/notes/eco-taipei.htm>
- 傅佩榮 (2011)。《西方哲學史》。臺北市：聯經。
- 喻肇青 (2011)。《學校教育之環境美學》。國家教育研究院 2011 年學術論壇實施計畫「美感經驗的探索與建構—教育與美學的對話」專題演講。
- 潘世尊 (2005)。《教育行動研究：理論、實踐與反省》。臺北市：心理。
- 鄭金川 (1993)。《梅洛·龐蒂的美學》。臺北市：遠流。

二、英文

- Bachelard, G. (1958). *The Poetics of Space*. Boston: Beacon Press books.
- Heidegger, M. (1975). *Poetry, Language, Thought* (Hofstadter, A., Trans.). New York: Harper Colophon. (Original work published 1952)

- Merleau-Ponty, M. (1963). *The Structure of Behavior* (A. L. Fisher, Trans.). Boston: Beacon Press. (Original work published 1942)
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Sense and Non-Sense* (H. L. Dreyfus & P. A. Dreyfus, Trans.). Evanston: Northwestern University Press. (Original work published 1948)
- Norber-Schulz, C. (1971). *Existence and Architecture*. New York: Praeger.
- Relph, E. (1968). *Place and Placelessness*. London: Pion.
- Sandel, M. (1998). *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Taylor, C. (1992). *Sources of the Self*. Cambridge: Harvard University Press.

身體與聲音美感的探索： 亞太地區美感教育研究室「聲音與身體」課程 實驗方案過程與階段成果

張中煖 國立臺北藝術大學副校長
林小玉 臺北市立大學音樂學系系主任
容淑華 國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所所長
王筑筠 國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所博士後研究員

壹、緣起

「美感教育實驗方案：聲音與身體（音樂／身體美學）」為國家教育研究院專案成立的「亞太地區美感教育研究室」子計畫二，以「視點與試點」為執行主軸，進行 K-12 年級美感教育實驗方案，計畫主要目標包括：

- 一、以身體、聲音為主體，進行多元感官整合的實驗課程。
- 二、建構美感教育以身體、聲音美學為主軸的教學模式。
- 三、培訓美感教育教師團隊／種籽教師。

此計畫自 103 年開始至今，秉持「從心起」、「從師起」、「從幼起」之核心理念，期望藉由計畫之推動執行，播下美感種子，觸發師生的美感覺知，共創美感教育的果實。本文主要從研究設計、實施狀況、初步發現與研究團隊的反思四大面向，分享本計畫階段性的成果。

貳、研究設計

「聲音與身體（音樂／身體美學）」研究團隊由國立臺北藝術大學（以下簡稱北藝大）副校長張中煖教授、臺北市立大學（以下簡稱北市大）音樂學系系主任

任林小玉教授、北藝大藝術與人文教育研究所(以下簡稱藝教所)所長容淑華副教授擔任主持人。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。

此質性研究設計主要採用行動研究與 A / R / Tography 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。研究工具介紹如下：

一、參與回饋單

參與回饋單(附件一)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（附件二）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（附件三）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」（附件四），檢視內涵以身體、聲音為主軸，著重在以下三面向：

- （一）教師教學中身體／聲音呈現與相關覺知。
- （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。

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 ARTSEDGE 網站的教學引導流程為基模，重新規畫教學方式紀錄表（附件五）。

參、實施狀況

以下將以教學實驗、增能實作工作坊、陪伴圈運作三方面來進一步探討實施狀況。

一、教學實驗

在確認臺北市關渡國民小學（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箬老師（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卓有表現與聲譽之教師。

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）。

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：

（一）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，課程內容如附件六。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」（附件三）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/她的身體圖。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，以拉邦動作分析概念為基底，讓參與教師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。

而北藝大博物館研究所（以下簡稱博館所）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。而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。

（二）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（課程表如附件七），與去年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，北藝大副校長張中媛教授，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／藝教所林劭仁副教授、余昕晏助理教授和吳岱融助理教授，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副教授加入。

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。觀課日期記錄如表 1，且觀課後授課教師與觀課教師會直接進行討論。

表 1 陪伴圈觀課紀錄

日期	陪伴圈觀課記錄
20141111	北藝大教師觀看關小幼兒中班教學
20141117	北藝大教師觀看關小六年級音樂教學
20141117	北藝大教師觀看關小五年級母語教學
20141118	北藝大教師觀看關小二年級音樂教學
20141118	北藝大教師觀看關小六年級母語教學
20141119	北藝大教師觀看關小幼兒園中班教學
20141127	北市大教師觀看北市大附小二年級教學
20141127	北市大教師觀看北市大附小幼兒園表演藝術教學
20141225	北市大教師觀看北市大附小二年級音樂教學
20141225	北市大教師觀看北市大附小幼兒園音樂教學
20150514	北市大與北藝大教師觀看關小附幼教學
20150518	北市大與北藝大教師觀看關小五年級母語教學

日期	陪伴圈觀課記錄
20150519	北市大與北藝大教師觀看關小附幼教學
20150519	北市大與北藝大教師觀看北市大附小二年級與附幼表演藝術教學
20150521	北市大與北藝大教師觀看關小二年級音樂教學
20150526	北市大與北藝大教師觀看北市大附小二年級與附幼音樂教學
20150611	北市大與北藝大教師觀看北市大附小四年級音樂教學

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），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。

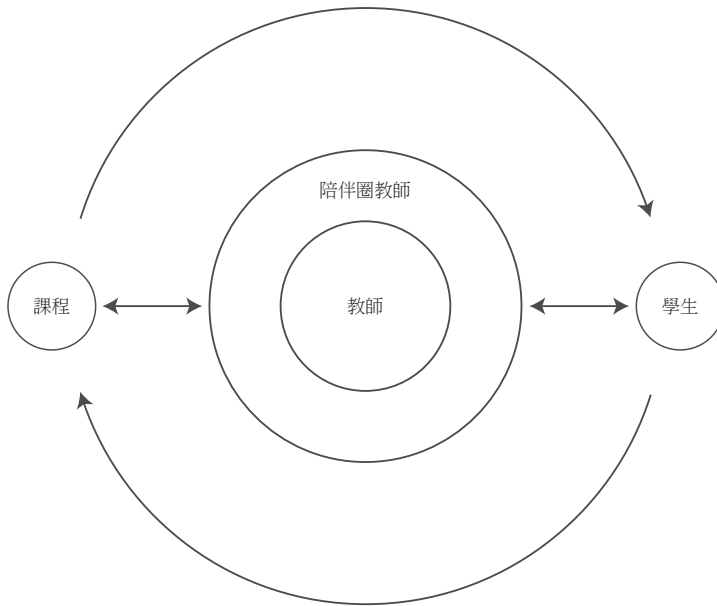


圖 1 研究循環模式

肆、初步研究發現

在研究團隊與參與教師接觸進入教學現場過程中，發現第一線教師對於美感教育的認知與實驗教學的想法逐漸產生不同的回應及改變。並且在 103 學年上學期的研究執行過程，研究團隊從與教師會議、初步觀課、教學實驗前導活動與陪伴圈運作下，對於參與研究的回應與改變提出以下初步的心得。

一、教師對美感教育的認知

參與研究案教師對於美感教育議題的認知疑慮，大致可從兩方面來加以分析：個人對於美感教育的認知和教學中美感教育的實際運作。

（一）美感教育

在第一次教師會議中，參與教師分享個人對於美感教育的認知。例如，關小林盈岑老師認為「跟國外比起來，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，2014 / 05 / 14）。由此可知，教師本身的美感認知在推動美感教育中扮演很重要的角色。針對此，北市大林小玉教授進一步補充：

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。（第一次教師會議，2014 / 05 / 14）

有老師也提出類似的看法，就是「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」（關小林慧玲老師，第一次教師會議，2014 / 05 / 14）。這也正回應北藝大張

中媛教授的建議，研究案產出的課程教案可以從學生角度呈現，並加入文化內涵（第一次教師會議，2014 / 05 / 14）。

研究團隊發現教學實驗過程中，參與實驗教師提及不同對象的涉及，除包含教學對象外，教學者本身也扮演很重要的角色。針對教師本身，在第二次教師會議活動時，桃子腳國中小老師提出相關回饋：

有時在上國文課時，覺得學生悶悶，任憑老師怎麼賣力，學生似乎也有氣無力。希望以後我的國文課堂上也能想出類似的熱身活動。只要將學生的心靈、思想鬆開了，知識的傳輸便會豐富有趣。（張純華老師，第二次教師會議，2014 / 06 / 20）

從表演藝術教師應有的專業態度來看，北市大附小廖順約老師建議：

參與活動時，就是給予自己反身的經驗，不是檢驗他人，而是反思自己。他個人認為：

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」是身為教師對教學應有的要求（第二次教師會議，2014 / 06 / 20）。

另有老師提供自身對於自我與他人間的相處體驗。例如，妙善幼兒園朱培文老師解釋，參加活動後會用更溫暖的身體肢體語言關心周圍的老師、學生和家長（103年增能工作坊，2014 / 09 / 12）。而在團體活動中，有教師「看到更多人對藝術[音樂、戲劇]的專業及努力付出的團隊精神」（桃子腳謝孟傲老師，103年增能工作坊，2014 / 09 / 12）。也有教師注意到：

每個人都有自己專長的教學領域，但在活動中，我發現沒有比較，反而是靜靜地欣賞每一個人的說話、表達的內容。（關小陳惠美老師，103年增能工作坊，2014 / 09 / 12）

關於個人美感經驗的體現，有些教師提到在實作體驗工作坊活動中，他們「[學會]放鬆自己，[然後發現]原來每個人都是那麼美」（關小游木村老師，103年增能工作坊，2014 / 09 / 12）。關小陳惠美老師也有類似的感受，在工

作坊活動中「認識音樂和肢體律動的關係，也認識音樂可以透過身體表現。每個人有每個人的看見和體會，[在活動中自己的觀點]可以分享出來」（103年增能工作坊，2014 / 09 / 12）。

然而，相對於放鬆自己或看到別人聲音 / 身體經驗，有老師紀錄：「經由音樂配合身體的動作，[發現]原來自己的身體也可以做得到」（妙善陳怡君老師，103年增能工作坊，2014 / 09 / 12）。妙善幼兒園許雅菁老師分享她的體驗，就是「那種找尋身體感覺」。清楚地，教師慢慢覺察自己的身體狀態與能力，甚至有些老師發現自己的態度改變，就像關小張禹婕老師提到在參加工作坊活動中，她「重新喚回心理的熱情和快樂」（103年增能工作坊，2014 / 09 / 12）。

本研究另一重要發現是，活動後需要協助參與教師轉化所學於教學現場實際運用之中。北市大附小廖順約老師建議在「活動帶領或教學後，[需提供機會和時間]讓[參與活動教師]夥伴們討論美感建立的關鍵點，從教師的教學角度，要如何再更深入地領會對美感的體悟」（第二次教師活動，2014 / 06 / 20）。也因此研究設計活動中，研究團隊嘗試提供多元平臺讓教師間、教師與研究團隊間、研究團隊與陪伴圈間、陪伴圈與教師間，或教師、陪伴圈與研究團隊間有機會進行對話。

在教學現場教師多是引導學生「在這個活動中你有沒有發現什麼？」但是在參與教育劇場活動過程中，參與教師體驗到當事人的感受也是非常重要的（妙善許雅菁老師，103年工作坊座談，2014 / 09 / 26）。換句話說，透過教育劇場教法的實作，教師與學生都能嘗試理解他人的真正的想法與感受，甚至可以進一步去思考說「如果我是他的時候，我會怎樣，我就可以感受他這樣，感受到對方」（妙善許雅菁老師，103年工作坊座談，2014 / 09 / 26）。

在參與工作坊的過程中，教師反應在實作活動中他們體會到：

美它其實就是由我們自己自身的感受，經過教育這個環境是很重要，然後經過這個教育，然後把這個心啟動，啟動後，我們自然就會傳遞，那這個傳遞或許我不是刻意去傳遞，那它或許是一種感染性，然

後呢，從外向上可能可以去表現出來，但是呢，這個從內心裡面是可以啟發一個主動的力量。（妙善許雅菁老師，103年工作坊座談，2014 / 09 / 26）

（二）如何進行美感教學實驗

關於如何進行美感教學實驗，參與研究案教師建議需包含三方面：教學環境、教學、教師本身。在教學環境中，關小李文英老師認為「教師需要在學校場景中能放鬆」（第一次教師會議，2014 / 05 / 14）。在教學方面，北市大附小陳映蓉老師舉例有時在教學時，她會「讓學生錄音後再聆聽差異，學生利用自評與互評學習。」陳映蓉老師進一步說明，這是因為北市大附小是自編課程，「在設計上以學生能力指標為原則，以鷹架設計提供學習牽引」（第一次教師會議，2014 / 05 / 14）。

另一方面，關小吳秋芳老師則針對教學目標要求部分，說明在健康操教學經驗中，「對學生的要求是先求有，再慢慢要求改變，然後學習創造」（第一次教師會議，2014 / 05 / 14）。然而，有些參與研究案教師認為教師本身心態很重要，舉例來說，北市大附小廖順約老師指出「教師的心態，因為這幾年學生數量變化，趕課壓力來自學校跟家長。過去參加很多的計畫過於重視『量』，學生應該嘗試只學習一些基本技巧，然後試著用不同方式表達」（第一次教師會議，2014 / 05 / 14）。

關小陳惠美老師則回憶教學時她會反省自己教學時的聲音，她並發現習慣用語和服裝會對學生產生影響（第一次教師會議，2014 / 05 / 14）。關小附幼黃紫籜老師也提出類似的想法，指出教師言行的重要性，「美感需從幼兒時期的觀察、賞析做起，學生會經由看、模仿和創造」（第一次教師會議，2014 / 05 / 14）。這呼應北藝大張中煖教授在第一次教師會議跟與會教師分享的理念：「美感經驗是經驗傳承，由老師傳遞給學生，學生是老師的投射」（第一次教師會議，2014 / 05 / 14）。

關於教師教學和專業態度部分，具有豐富教學經驗的附小陳映蓉老師在進行教學經驗分享和推動新教案的討論時，特別指出即使提供典範教案，其他教師也

需要對教案內容有一定程度的認知，教師並非只需要專業知識，而是需要有轉化典範教案到自己的教學現場中，或依據學習對象的能力、程度調整教案活動的能力（非正式訪談，2014 / 05 / 30）。

二、教師的回應與改變

依據教學實驗觀察資料和工作坊參與回饋單資料，參與研究案教師的回應與改變主要分為四部分，分別是帶入個人經驗、學生本位考量、教學空間互動與專業發展成長。

（一）帶入個人經驗

在研究案舉辦的工作坊活動中，最初的發現就是教師在參與活動中開始覺察個人生活美感經驗，並進而思考如何將這個經驗帶入教學。舉例來說，在創造性戲劇活動（第二次教師活動），參與教師串連自己的生活經驗與教學經驗的關連，關小附幼蔡佩蓉老師回憶：

我融入了老師所播放的音樂中，想想自己平常所聽的是流行音樂，似乎很久沒有仔細聆聽其它類型的音樂了，另外經由音樂的想像，譜出了有趣的故事情節，最後与其它老師們一起將故事情節以戲劇的方式給呈現出來，這是以前所未曾有過的經驗。（第二次教師活動，2014 / 06 / 20）

因此，在幼兒教學設計上，關小附幼兩位老師在現有的課程主題中，加入以身體、聲音為主的教學活動單元。關小附幼蔡佩蓉老師進一步說明教學實驗的設計理念：

[在教學中]我會試著請幼兒想像各種情境，並將狀況以戲劇方式給呈現出來，對於幼兒來說，要於團體中獨自大方的呈現自己的肢體動作，並非那麼容易，必須讓幼兒從模仿觀察、團體共同活動肢體開始，臺灣人的特色是害羞，要打破害羞除了給予鼓勵以外，還需要給予幼兒相當的自信心。（第二次教師活動，2014 / 06 / 20）

明顯地，參與實驗教師回到學校後，會嘗試運用參加工作坊體驗到藝術方法，並開始針對學習對象的年齡群和學習特性考量教學設計，這令研究團隊非常振奮。

（二）學生本位教學考量

在參與活動建議中，桃子腳李靜茹老師延伸工作坊活動設計架構至教學設計反思中。她首先分析工作坊活動「在引導上課時，從暖身活動一路到戲劇的呈現都相當有層次，結構性強，卻又不搶過學生創意，放掉老師本位性主導劇情呈現的部分，轉變成輔助者的角色」（第二次教師活動，2014 / 06 / 20）。接著延伸思考教師在教學活動中可扮演的其他角色。關小林盈岑老師也提出類似的想法，但是偏重在教學設計面向，參與工作坊活動後她曾思考「丟下課本重新思考學習課程，給學生新的學習」（103年增能工作坊，2014 / 09 / 12）。

在觀課紀錄中，北藝大陪伴圈大多肯定關小陳惠美老師在教學設計中延伸設計補充資料，並採用角色轉換的對話方式促使學生練習對話（觀課紀錄，2014 / 11 / 17），並指出在教學上陳惠美老師會「引導學生一起發生情緒」，鼓勵學生學習（觀課紀錄，2014 / 11 / 17）。在轉化工作坊活動到教學上，陳惠美老師則認為「[教育劇場的]討論和呈現題目，從點開始、慢慢延伸到線、面，甚至可以發展出一個故事和觀眾互動，這樣的技巧適度應用在教學上，可以取代單方面的講述或教條式的洗腦」（103年增能工作坊，2014 / 09 / 12）。她更進一步說明在教學中她會嘗試帶入聲音的體驗和教育劇場的活動，因為這樣的使用會豐富孩子們從感官觀察中進行體驗（103年增能工作坊，2014 / 09 / 12）。

（三）教學空間互動

所謂教學空間互動指的是師生互動和教學情境氛圍兩方面，關小陳惠美老師回應在教學實驗過程中，她開始嘗試在教室空間中移動。北藝大陪伴圈也注意陳老師在教學中會「來回巡堂」，並走入學生席中與學生互動（觀課紀錄，2014 / 11 / 17）。這點出在參與研究案過程中，參與教師不僅融入生活經驗在

教學中、嘗試不同教學方式、以學生為本位思考活動設計，並開始覺察教學環境空間與活動設計帶領的關連。

教師桌椅擺設部分，附小的音樂教室是為長條型，前方有課桌椅擺設，後面的延伸空間可以進行律動活動。關小的三位音樂老師都有自己的音樂教室，但僅參與教學實驗的林盈岑老師的教室課室桌椅以U字形排列。北藝大陪伴圈注意到在她的課堂中，一開始「在學生反應中看不到學習樂趣」，但是當林盈岑老師使用達克羅士音樂節奏帶領活動時，「帶動身體移動後，[課堂]呈現遊戲式的樂趣」，而且「不同群組的表現開始不同，原本節奏反應不佳或專注度不夠的學生表現變得較佳」（觀課紀錄，2014 / 11 / 18）。

而在幼兒教學上，北藝大陪伴圈委員認為關小附幼蔡佩蓉教師的教學「極為注意表達力與表演力，因此[老師身體]姿勢端正而活潑」，但卻較少移動。也就是說，師生關係雖「偏近，卻形成教師在舞臺而學生在觀眾席的關係。」（觀課紀錄，2014 / 11 / 11）。另在觀察幼兒園活動場域，北藝大陪伴圈覺得關小附幼課室地板上的白線似乎「以框線的方式把小朋友侷限在內」（觀課紀錄，2014 / 11 / 11）。

（四）專業發展成長

本研究團隊的初衷是希望在不影響教師現有教學情況下，教師能重新思索如何在教學活動中帶入身體和聲音的美感元素，傳遞美的訊息。也因此研究案多次舉辦教師增能實作工作坊，引介多種藝術方法，例如創造性戲劇、教育劇場、創造性舞蹈、土風舞等等，帶領教師體驗不同藝術活動，除開啟與累積教師的感官經驗，並引導他們思索該如何在自身教學設計中帶入美感體驗之學習活動。

至於參與研究活動對於未來教學的影響，多位教師反映會思考如何將所需的教學法與教學引導方式帶入自己課堂中。例如，桃子腳謝夢俶老師檢視在工作坊的體驗「可以運用於課程引導」（103年增能工作坊，2014 / 09 / 12）。同樣地，介壽國小周芝卉老師反思，在工作坊中她除了學習老師們的教學示範，如何帶領多元教學活動，還嘗試觀察其他參與教師，除從中學習彼此「觀照」，還思考「那

一些東西我可以拿回來我的課程裡面用」，因為很多教學法都學過，但是「用的方式不一樣」（103年工作坊講座，2014 / 09 / 26）。這似乎回應之前北市大附小陳映蓉老師稍早的建議，老師需有轉化的能力。

子計畫二研究團隊因應教學實驗設計規劃，提供參與教師多元增能工作坊和教師社群活動，而在今（104）年度推廣工作坊活動中，蒐集到的回饋都逐漸顯示子計畫二提供參與教師透過藝術方法與對話平臺，讓教師可以分享個人教學反思與個人感受，這些經驗直接 / 間接引導教師反思個人 / 專業經驗，並引導他們思索如何將其轉化至教學中的可能性，有助於教師專業發展與養成。

伍、結論與反思

本研究計畫以教師端為研究核心，並從「從幼起」、「從師起」、「從心起」三主軸，來探究教師覺察、審美意識和美感教育的呼應關係，進而檢視 A / R / Tography（藝術家 / 研究者 / 教師）理論與教師自我覺察的連結脈絡，推動教師成為兼具身體聲音覺察、活用與省思的表演者與研究者「三位一體」的角色，讓美感教育能真正落實於聆聽 / 覺察、感受 / 感知、同理 / 互動、和諧 / 創造等更寬廣又深遠，且是回歸到「人本」、「修身」的思考層面（如圖2）。

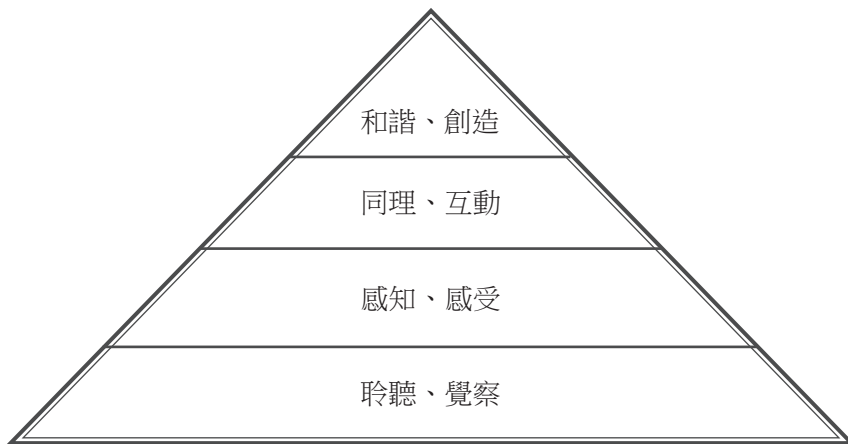


圖2 美感教育核心目標

現階段研究反思包含以下三點：

一、以「心」觀點精緻化現有課程設計與教學法

本研究發現藝術課程是否深具美感教育內涵仍繫乎教師端之自我覺察，狹義的美感教育常被與藝術教育畫上等號，而廣義的美感教育著重在學生學習歷程的美感經驗內涵及品質。因此，本研究的開展透過不少第一線藝術相關或非藝術相關教師的參與，從既有的課程設計中入手，引導教師重新檢視如何在現有架構與教學呈現方式中，注入美的體驗學習活動設計，以彰顯課程的真實感與美感。

初步研究顯示美感教育不一定需要透過藝術科目教學進行，且在推動美感教育一如何引導學生對「美」的認知過程，教師扮演極為重要的一環。換句話說，不論是學科教師或藝術教師本身的自我覺察，包含個人感官／經驗或教學專業認知的「心」反思，在進行美感教育中扮演關鍵角色。

此外，本子計畫並關注於美感教育透過藝術課程的歷程與結果，最令人欣慰的是看到學生的潛力無窮，即便幼兒園的學童，也能在適當的引導下，展現出專注、聆聽與尊重的行為，為本計畫之執行引出最深重的意義。

二、以 A/R/Tography 協助教師「優游」於藝術家、研究者與教師之間

本計畫以 A/R/Tography 方法論從「師」起，以實作活動設計提供教師增能研習活動，鼓勵教師參與研究活動與相關設計。成果顯示在教學實驗過程中教師開始檢視個人對於身為藝術家、研究者、教學者的認知，並經由重新回顧個人美感／藝術經驗與專業教學認知，開始改變教學活動設計。這也回應研究團隊的研究核心—只有經由教師自覺、發現、改變，才會促成教學改革並能永續進行。

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，且已有相當良好的成效，但改變的廣度與深度仍有提升的空間。例如：教師在教育現場如何超越教科書的刻板內容、自身過往的教學習性和班級經營的保守看法等等，而能勇於建立自身專業形象與認知，並持續關照與精進自我的美感教育意識和態度。

三、以藝術方法深入美感教育的體認與探究

本研究結果同時也凸顯聲音、身體參與啟發式教學有著無限可能，教師必須跳脫制式的知識與技術的灌輸方式，透過創意引導方式帶動多重感官經驗的涉入學習，營造覺察、同理、愉悅、互動和諧的學習。這也是激發有感學習和發展創造力的關鍵途徑，其直指美感經驗的核心。而研究參與教師經由自己體驗學習轉化為教學能力和方法的運用，不但有助於自己的課程設計與教學研發，未來作為種籽教師時更有助於美感教育的傳播與推廣。

在本計畫的研究中，研究團隊輔以社群活動的設計，呈現一個支援教師進行教學改變的模式運作。加上特別設計的「大手攜小手」陪伴圈與實驗學校教師的相輔架構，透過觀課、對話、討論，形成縱向（高等教育和初等教育）社群活動。而高等教育或是初等教育中，同校間教師和與他校教師間的橫向討論分享共學模式也逐漸成型。

在初期研究過程中，研究團隊發現我們和自己的身體是割裂著。因為在長期習慣性中，身體的節奏感、存在感慢慢被遺忘，身體的多元功能與感受也慢慢退化。同理，在學習過程中當學生沒有機會學習討論、思考自己行動與言語，他們很快就會習慣教師的單向知識餵養，而不是自己主動探索學習、建構知識。思考就是一種想像，加上行動變成事實，也許我們應該要思考「為什麼不放手讓學生養成思考、行動、討論、再行動的學習習慣？」這些看似細節卻是推動美感教育的關鍵，美感不應是口號，是一種生活態度與方式。美感教育是需要長時間的學習歷程，而這有待手握「鑰匙」的教師保持警覺，將心比心，勇敢開啟學生善感的心門，發揮學習的熱情，共同為追求真善美的社會而努力不懈。

參考文獻

- 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。
- 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 Publishers.

附件一：參與回饋單

活動建議

參與者姓名	日期
活動內容	
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：

請將填寫完的資料交給工作人員
非常感謝您的寶貴時間

附件二：反思紀錄表

反思週記表

教師姓名	學期週數／日期		
週記類別	教學反思 一般書籍閱讀心得	文獻閱讀摘要及心得 訪談	筆記 其他
教學資料／書籍 資料	授課名稱： 班級年級與人數：		
描述： 例如：你／學生學 到什麼？自己／ 學生做了什麼？	解讀與評估： 例如：自己的感受是什麼？有什麼新的想法？為什麼 有這樣的感受及想法？為什麼學生在課堂中有某些特 定行為？		

規劃：

例如：今日發生的事是否有具體的建議給自己／學生？如果再教授相同的課程，會做什麼改變？

啟發／靈感：

例如：今日發生的事對自己將來哪些方面會有幫助，在教學上？課堂管理？個人？專業發展？

附件三：身體和聲音自我檢視表

身體與聲音自我檢視

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

附件四：觀課紀錄表

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

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
• 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"/>	
• 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"/>	
• 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"/>	

檢視面向	美感表現情形（低到高）	文字敘述紀錄
3.4 在教室中的空間位置	1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
3.5 師生間的互動	引起動機階段 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
	發展活動階段 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
	綜合活動階段 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	

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 6 7 （高）

說明：

二、其他教學美感表現分析



附件五：教學方式紀錄表

美感計畫教師課前教學方式紀錄表

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)	

附件六：第一梯次工作坊課程資料

103 年國家教育研究院「亞太地區美感教育研究室」

子計畫二「身·音」工作坊（一）

主辦單位：國家教育研究院、國立臺北藝術大學

課程／時間	0912 / 星期五	
0830-0900	報到	
0900-1030	論音樂之美 臺北市立大學林小玉教授 臺北市立大學附設實驗國民小學陳映蓉研發主任	
1030-1040	茶敘	
1040-1210	美感傳達～教育劇場實務演練（一）	
	講者	臺北市立大學附設實驗國民小學廖順約老師
	助理	臺北市民權國小張瑜琦教務主任
1210-1310	午餐	
1310-1440	美感傳達～教育劇場實務演練（二）	
	講者	臺北市立大學附設實驗國民小學廖順約老師
	助理	臺北市民權國小張瑜琦教務主任
1440-1500	茶敘	
1500-1630	美感傳達～教育劇場實務演練（三）	
	講者	臺北市立大學附設實驗國民小學廖順約老師
	助理	臺北市民權國小張瑜琦教務主任
1630-1730	晚餐	
1730-1830	美感傳達～教育劇場實務演練（四）	
	講者	臺北市立大學附設實驗國民小學廖順約老師
	助理	臺北市民權國小張瑜琦教務主任
1830-1900	呈現準備 / 休息	
1900-2030	教育劇場活動呈現 & 討論	

103 年國家教育研究院「亞太地區美感教育研究室」

子計畫二「身·音」工作坊（二）

主辦單位：國家教育研究院、國立臺北藝術大學

課程／時間		0926 / 星期五	
0830-0900	報到		
0900-1030	美，從體驗開始		
	講者	國立臺北藝術大學 張中煖教授	
	助理	國立臺北藝術大學舞蹈研究所博士生 黃淑蓮	
1030-1040	茶敘		
1040-1210	戲劇對話之美		
	講者	國立臺北藝術大學容淑華教授	
	助理	國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所 研究生 黃蘊涵	
1210-1310	午餐		
1310-1440	美學的定義與範圍 國立臺北藝術大學廖仁義教授		
1440-1500	茶敘		
1500-1630	綜合座談		
	主持人	國立臺北藝術大學張中煖教授 國立臺北藝術大學容淑華教授	
	與談人	臺北市立大學附設實驗國民小學廖順約老師 國立臺北藝術大學廖仁義教授	
1630-1730	賦歸		

附件七：第二梯次工作坊課程資料

104 年國家教育研究院「亞太地區美感教育研究室」

「身·音」美感教育推廣工作坊（一）

主辦單位：國家教育研究院、國立臺北藝術大學

課程／時間	0824 / 星期一	
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 喻肇青教授
	助理	國家教育研究院 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 曾明生教授	
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 年國家教育研究院「亞太地區美感教育研究室」

「身·音」美感教育推廣工作坊（二）

主辦單位：國家教育研究院、國立臺北藝術大學

課程／時間	0825 / 星期二	
0830-0850	報到	
0850-1030	美，從體驗開始 國立臺北藝術大學副校長 張中媛教授 國立臺灣師範大學體育學系 曾明生教授	
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 高震峰教授	
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 吳榮順教授	
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 張中媛教授 臺北市立大學音樂學系系主任 林小玉教授 國立臺北藝術大學藝教所所長 容淑華教授
1810	賦歸	

從「視覺形式」開啟「美感之門」¹

陳瓊花 國立臺灣師範大學美術學系教授

壹、前言

生活中，許許多多美好的事物，都是透過「形式」，讓我們可以具體的感受到「她」的存在。美感表現是一種形式的創造，藝術家便是藉由各類形式的創造，來表達其觀察、情感與思維的原創性。一般而言，感受對象特質的方式，是經由「人」身體的五官與外界接觸而產生；也就是經由所謂的「視覺」、「聽覺」、「觸覺」、「味覺」、「嗅覺」、「空間感覺」等等感覺系統的聯結及想像而得。其中，最基礎而普遍運用的是「視覺」。美國的心理學家也是藝術教育學者，魯道夫·安海姆（Rudolf Arnheim，1904-2007）在1969年所出版視覺思考（Visual Thinking）一書中談到，視知覺並非被動記錄外在的物質世界，反之，它是心靈的主動關注，是具有選擇性的，能將對象從脈絡中抽離，掌握其結構的系統；此外，因為涉及形式類別的應用，它同時也是一種問題的解決。換言之，視覺的思考，是知覺的過程，本身是認知的運作，是過去與現在經驗的交織，而訓練則可以精煉個體知覺的敏銳與辨識能力。

教育部於民國102年8月27日核定「美感教育中長程計畫第一期五年計畫」，提出「美力國民」、「美化家園」、「美善社會」的願景。續於民國103年訂為「美感教育年」，從民國103年9月至105年6月，以行政委託國立臺灣師範大

¹ 本篇收錄於國家教育研究院第115期教育脈動中。

學執行「整合型視覺形式美感教育實驗計畫」²。計畫主要的工作內容為中等學校課程實驗及一般行政人員研習，以強化美感覺知為目標。實驗及研習課程的主軸，由漢寶德教授帶領之核心規劃團隊成員：官政能、黃健敏、曾成德、林盛豐、潘燿、吳光庭及劉惠媛等師長所研擬提出，以比例、色彩、質感、構成、結構、構造等六項為核心，藉由圖例或生活中的經驗，引導理解與品鑑美感。

在課程實驗的部分，此六項核心的概念，由建築專業的林欣怡大學講師、美術專業的蔡紫德與陳育淳等國、高中老師協助，進行詮釋並研發教案的案例說明。參與課程實驗的是現職的美術或藝術生活科教師，自現有國高中（職）的美術相關課程教學時段，以一學期二節連排共 32 小時的時程，從教學的內容與策略，進行改革實驗，推動美感教育的新思維。實驗課程的六項核心，經過概念研習及共識會議，由參與實驗的老師依據其學校及地區特質，從這些形式構面發展教案，以「觀察描述」、「美感試驗」、「案例欣賞」與「分析應用」為教學策略，引導與啟發學生的視知覺、美感思辨、想像與實踐的能力。並藉由場域參訪與綜合習作的體驗，落實生活美感的實踐力，使學生發現「美」到底在哪裡？進而有能力去創造生活中的美好。

計畫推動一年以來，有鑒於實驗課程之六項形式構面，目前只以基本定義的方式，提供教師作為研發教案的基礎，部分教師在概念的掌握上，顯現遲疑與不安，究竟美感對象的形式其基本的要件應為何？六項形式構面之「比例」、「色彩」、「質感」、「構成」、「結構」或「構造」，除基本的定義之外，這些概念更深層的論述為何？各項構面其彼此之間的關係，以及各項構面與形式美感特

² 此計畫係由教育部行政委託臺師大擔任總計畫執行單位，整合北、中、南、東四區基地學校子計畫共同推動。北區大學基地學校－國立臺北教育大學、南區大學基地學校－國立高雄師範大學、中區大學基地學校－國立臺中教育大學、東區大學基地學校－國立臺東大學。102 學年度辦理「種子講師培訓工作坊」，培訓 38 位國高中視覺藝術教師，實驗課程對象為國高中學生。9 月 9 日至 9 月 11 日於臺師大美術學系德群藝廊舉辦「102 學年度跨基地課程實驗成果交流分享會」，種子教師們與會，彼此分享實驗心得，交流各基地耕耘的過程與成果。相關資料請參閱：<https://aes.sce.ntnu.edu.tw/> <http://youtu.be/IIN2LDpHipA>

質形成的關係又何在？為使課程內涵未來能普遍而有效的推廣，本文從藝術學的觀點，針對此計畫之實驗課程核心主軸的形式綱要，進行內涵闡述，除作為建構此實驗課程更為充實的論述之外，並希望能提供一般觀者開啟美感之門的鑰匙。



貳、「美感」的聯結概念：「美」、「品味」、「美感知覺」、「美感經驗」

美感，是一種美好而愉悅的感覺。是觀察者和對象的事實之間，經驗聯結所產生內在價值的結果。西班牙學者喬治·桑塔亞那（George Santayana, 1863-1952）在其《美感》（The Sense of Beauty）（1896）一書中，認為美感是因為所觀賞對象的屬性或特質，讓我們有所感覺，而享有愉悅之情，因此提出「美感，是一種客觀化的快感」。

這樣的陳述，指涉了審美對象的客觀存有、觀賞主體的情慾知覺、以及二者之間的聯結網絡（主體經驗與對象的糾葛）。當我們談及「美感」一詞，事實上，我們是在關心什麼是「美」？是「誰的看法與價值判斷」所認為的？是誰可以「知覺」得到？所覺知的「經驗歷程」特質為何？也就是有關「美」、「品味」、「美感知覺」與「美感經驗」的概念聯結。這些概念的探索，是哲學與美學長久以來

所深研的議題³，各家之論複雜而豐富，若簡要概述：「美」是有關在時空位置中，對象所存在客觀性質的描述；「品味」，是觀賞者主體的心靈與對象事實互動之主觀價值表達；「美感知覺」，是觀賞者主體的感覺官能，覺知對象性質的存在；「美感經驗」，是觀賞者主體接觸某種情境或對象的性質，所引發自身完美充足的感受。它包含感官的直接性，自我的個人性，以及對象或情境的客觀普遍性。

美國美學家蒙羅·畢斯里 (Monroe C. Beardsley, 1915-) 在 1979 年提出經驗之具有美感特質，至少需具備「客體導向 (object-directedness)」、「感覺自由 (felt freedom)」、「超越的感受 (detached affect)」、「主動發掘 (active discovery)」、以及「全然投入 (a sense of wholeness)」等五種中四種的特徵，而此四種中一定必須包含第一種特徵。換言之，「客體」是美感經驗產生的必要條件。至於，美國心理學家米哈利·辛任森米哈利 (Mihaly Csikszentmihalyi) 與理克·羅賓森 (Rick Robinson) 則以實徵的方式，研究美感經驗的成分，並以「浮流經驗 (flow experience)」稱之。在 1990 年所出版觀看的藝術 (The Art of Seeing) 一書，提出美感經驗間具有「知覺」、「情感」、「溝通」及「知識」的面向，並比較此「浮流經驗 (flow experience)」與蒙羅·畢斯里 (Monroe C. Beardsley) 美感經驗標準之間的類似性，二者所包含相同的元素 (諸如，客體導向的全神關注、無覺於過去和未來、超越自我意識的感受、適切的技能克服挑戰、全然投入的無外在目的性)，說明哲學家與心理學家雖然使用不同的語言，但都是在討論心智本質的同樣狀態 (Csikszentmihalyi & Robinson, 1990)。

從以上，我們可以發現「美感經驗」的用語，實含括「美」、「品味」與「美感知覺」的概念。臺灣美感教育的倡導，是以透過各式的教育體系，藉由「自然環境」、「食衣住行育樂的『色彩』、『設計』、『建築』、『景觀』、『藝術』等的表現」、以及「社會上具美善的人、事、物範例」為媒介，以提供學習者體驗美感經驗的機會 (教育部, 2013)。這些媒介，是探索「美」存在的客觀事實或性質所在，而其外顯的形式系統是如何組構，讓多數的人可以感受到美好，其

³ 請參閱：Townsend, D. (2008)。美學概論 (林逢祺譯)。臺北市：學富。(原著出版於 1997 年)

共同普遍性的美感語言何在？以下，就「自然環境」、「食衣住行育樂的『色彩』、『設計』、『建築』、『景觀』、『藝術』等的表現」之美感普遍性的理則為例，予以說明。

參、秩序與美感：清潔、整齊、變化

無論是自然或人為的事物，都有其外在可被理解的「形式」，所以，我們才能認識與感受到外在世界的結構體系與特質。感覺美好，除個人的心情之外，與對象的屬性密切相關。漢寶德教授便曾關鍵的提及：「清潔是美感的真正初階」⁴。我們常言的「窗明几淨」，所浮現的美感圖像，便是立基於「清潔」。

「清潔」的反面「骯髒」，易生厭惡與防禦之心，美感無由產生；反之，「清潔」可以讓人安淨身心，對外無所防禦與罣礙，美好的感覺自然容易得到。至於，「骯髒」常與「混亂」聯結，「混亂」所顯示的是「沒有秩序」（如圖 1、2），而「秩序」的梳理，最簡易的策略是「分類」，將相似性的部分進行歸類，成為系統。



圖 1 混亂，增加視覺處理訊息的負擔，不易產生美感

⁴ 漢寶德（2010）。如何培養美感，頁 26。臺北市：聯經。



圖 2 單純，是美感的基礎；添加，不見得會創造美感。試圖美化「變電箱」的結果，反而徒增街道的「紛亂」。

從出生到成長，我們都在做「分類」的練習，將事物雷同或類似性的歸類，秩序化外在多樣紛雜的環境、世界上的林林總總，以便能夠認識並作出適當的反應與互動。因此，許多美好的人為事物，其外顯的形式都能夠展現出某種程度或層面的「秩序」，這些秩序的狀態，讓我們享有愉悅之感受。

「清潔」所聯結的是「整齊」的秩序，所以，漢寶德老師認為，「清潔」是「整齊」之本源，而「整齊」則是秩序的動力，秩序得以和諧，是美感的基本要件⁵。從「清潔」而至「整齊」，秩序產生的同時，為免於單調、貧乏，必須善用「變化」的組織原則，讓不同類別的「整齊」與「整齊」之間，得有另一層秩序的安排，或讓「秩序」與「秩序」之間的產生即興或彈性的對話，所謂，「統一中有變化，變化中有統一」的原則（如圖 3、4、5）。這樣的原則，要能靈活而合宜的運用，必須經由觀察、賞析與試驗等經驗的積累，才能逐漸養成，這也正是視覺形式美感教育永續性的目標。

⁵ 漢寶德（2010）。如何培養美感，頁 27。臺北市：聯經。



圖 3 有秩序，缺主軸，容易形成諸侯割據的分裂局面，不易產生整體性的美感效果



圖 4 色彩，可用來創造空間中多元物件的緊密關係，形塑整合性的主題。燈光，可營造優美的情調與氛圍。植栽，則帶來空氣與生命感。



圖 5 臺師大接待室，經設計的大理石板刻畫臺師大的英文校名縮寫，挑選的木質太師椅呈顯華人文化的工藝美感。左上為曾在該校執教的藝術家，朱德群先生的油畫作品。右上為畢業校友董陽孜的書法作品：「至大無外」，意指臺師大的教育目標。

肆、美感與形式

美好的形式，往往是因為對象物的要素或成分，交織共組成某種秩序的狀態，可以讓人感受到愉悅、方便、順暢、舒適、開心等的美好情感。從形式來認知美感的存在，可以從「比例（proportion）」、「色彩（colors）」、「質感（texture）」、「構成（composition）」、「結構（structure）」、「構造（construction）」等方面，來進行觀察、分析與體驗。

一、比例（proportion）

「比例（proportion）」，是指形體（或形象）的各部分在整體中所占的「量（體積、面積或長度）」，或各部分彼此之間「量」的關係。從數學的觀點，若兩個量的變化關係，符合或具有「量」與「量」之間的常數關係，或等價關係，則稱兩者是成比例的。依統計學的看法，比例是一個總體中，各個部分的數量占總體數量的比重，通常將總體及各部分的數值，都變成一個以「1」為本的基數，如此，就可以將不同類別的數值進行比較，以反映總體的構成和結構⁶。

比例的觀察，可以作想像的分析或實際的丈量練習。譬如，手掌與手指的比例，男女可能有別，有大手小手之差。手掌與整隻手的比例，可能是10公分比18公分，若以手掌為1，則比例為1:1.8；或是11公分比20公分，亦即1:1.82。當手掌的比例小於三分之二時，整隻手會顯得修長，於是，有「纖長玉手」的美譽。反之，則可能有「厚實大手」的形容。這就是比例差異，所產生不同的美感效果。

有關比例關係的討論，西方有黃金比例分割（Golden Section）的標準：當線段AB被線上一點P，分為AP、PB（其中AP > PB）兩線段，而PB比PA等於AP比AB時，AP比AB的值約為0.618，這種分割即稱為黃金分割。事實上，此種理念，自西元前希臘柏拉圖（Plato）即已開始，到畢達哥拉斯（Pythagoras，

⁶ 請參 Bai du 百科，<http://baike.baidu.com/subview/339062/8050323.htm#viewPageContent>

560-480 B.C.) 時演變為多重的黃金分割，即將一個正五邊形的結構，分析成五個等腰三角形的方法，是更為複雜的發展⁷。這方法廣泛地被採用於建築、雕刻與畫面的結構等，且成為評判是否為美的形式之參考標準。這樣的比例關係，為普遍大眾所偏好，並經後續研究指出，因為其符合一般人身的比例，從肚臍以下高度與全身高度之比例，恰為 1:1.618⁸。目前，此種比率普遍存在生活周遭自然界的動植物、許多事物的結構上⁹。黃金分割就是一種費心安排的比例關係。

二、色彩 (colors)

色彩是由「色相 (Hue)」、「明度 (Value)」以及「彩度 (Chroma)」三種屬性所組成。色相，是指色彩相貌差異的名稱，是表明這一色與那一色的區別，譬如，赤、黃、青、紫等的顏色名稱，與色彩的強弱明暗無關。明度，是指色彩明暗的程度，各種不同色相的色，所反射出來的光量，有明有暗。如果所反射出來的光量多時，光度強而明；若含量少時，光度弱而暗。這是各種色彩所共有的性質，舉例來說，就赤色而言，有明的赤色與暗的赤色之別。彩度，是指色彩飽和的性質，有關色彩的純粹性。若不含有絲毫黑或白的顏色，即為純粹的色，如正紅或正青等。如果混入黑或白，則原有飽和色固有的性質就會發生變化。譬如，飽和色混入白色，則原有的色澤就會帶有白色的調子，稱為清色；若混入黑色，則帶有黑色的調子，稱為暗色；若混入灰色，則帶有混濁的調子，稱為濁色¹⁰。

色的感覺，雖然會隨個人、國家、文化、與宗教等因素的不同，而有不同的偏好，但一般而言，仍有人們所普遍認同的特性存在，如寒色、暖色、中性色、與補色等。寒色，如青色系調，容易讓人產生冰冷，或沈靜之感，又可稱為消極性的色彩。暖色，如赤黃色系調，容易讓人產生溫暖，或興奮之感，又可稱為積極性色彩。中性色，則介於寒暖色之間，如綠、紫等色系。

⁷ 王秀雄等 (1982)。西洋美術辭典，頁 353-355。臺北市：雄獅。

⁸ 虞君質 (1968)。藝術概論。臺北市：大中國。

⁹ 請參：<http://www.goldenumber.net/index.htm>

¹⁰ 陳瓊花 (2013)。藝術概論，頁 94-98。臺北市：三民。

色彩的配置，若要能產生調和的效果，以色相環為準，相鄰近的色彩，差異性較小，是屬於調和的顏色。補色，是指宜於相配的兩種差異性較大的顏色，當兩種色光相合後可成為白色時，這兩種顏色即互為補色。譬如，赤和青綠，橙和綠青，黃和青，黃綠和紫，綠和赤紫等都是互為補色。補色的產生，主要原因在於視神經的生理作用，如果注視紅色物體一段時間，將目光移至白色牆壁，則會在白色牆面上見到原視物的餘像，即自紅轉為青綠。反之，則會出現紅色的餘像，這是補色相調劑的情形，容易讓人產生愉悅的感覺¹¹。



圖 6 黃薇¹² 2014 秋冬時裝設計，以白色為主調，藍與黑色為綴，不等邊的裙擺剪裁，圍巾與短袖的衝突並置，及其與口袋、腰帶之間的互動對話，是本作品的特色。

¹¹ 同上，頁 99。

¹² 黃薇係國內大葉大學造藝學系畢業，再前往英國倫敦前衛和概念設計聞名的聖馬汀學院繼續攻讀服裝設計，畢業後，於倫敦創立個人品牌「Jamie Wei Huang」，其作品於 2013 年受到 Lady Gaga 青睞，讓她在時尚界迅速竄紅。取自：<http://www.jamieweihuang.com/AUTUMN-WINTER-14-CATWALK>



圖 7 明視度強的產品設計—運動鞋（明視度：圖形或文字與背景的關係，會因為明度差、色相差、彩度差或面積比例，而影響辨視性，稱之為明視度。）

三、質感（texture）

「質感（texture）」與材料的屬性直接相關，又可稱為「質地」或「肌理」的感覺，或材料質地紋理的感覺。它包含了材質本身的特殊屬性，或人為加工後所表現在物體表面的感覺。換言之，「質感」就是指物體材質所呈現在色彩、光澤、紋理、粗細、厚薄、透明度、軟硬、時間性等，多種外在特性的綜合表現，經由視知覺的經驗想像與觸覺的直接體驗而得。有關物質的材料可概分為：人工與科技材料、動物材料、植物材料礦物材料、輔助材料、結合性材料等¹³。

各種材料的運用，隨產品的功能、預期產出的效果、以及價值等因素的權衡，而有不同的取捨。在生活中，我們常可發現各種不同材質之間，透過特殊的技術，製造「擬真」的質感，以提升其經濟的價值。此外，我們也常可發現，為了滿足人們「懷舊」或「懷鄉」的情緒，特別模擬「時間的刻痕」，創造時間性的質感。

¹³ 同註 9，頁 101-102。

至於，同類的材料，因為成分或屬性的不同，而有差異的質地。譬如，紅木與檜木的質感有別，紅木毛細孔多、紋路變化多、硬度高、韌性強；而檜木則具有濃鬱香氣、不受蟲蛀等的特性。若以紅木做成傢俱，常以生漆上漆磨平、著色磨平、再上多道生漆而成。因此，即使同為木質傢俱，因材料屬性的不同，所產生的質感也會有所差別，且更是非一般塑膠品的傢俱所可比擬。

目前，因為社會文明的發展，人們對於生態保存與永續發展的關注，自然而環保性強的材料受到重視，而再生能源的開發與使用，更創造新興而多元的材質與效果。每種物質材料，都具有它的特性與適用表現的對象，唯有當材料與技術密切結合，充分展現功能性時，質感的價值方才得以充分的體現。



圖 8 一樣都是石材，因為處理方式不同，而產生不同的質感。從圖示可以觀察到，石材的質感，自細微的粗糙、到更粗糙、以至於石板的平滑，因為使用時功能性的考量，必須做差異質感的評估，以進行最佳的取材。

四、構成 (composition)

「構成 (composition)」，就一般性的用語而言，在平面繪畫表現，是為「構圖」；在音樂，稱為「作曲」；在文學，則等同於「作文」。綜整這些意涵，視覺形式部分的「構成」，是指在設計或創作的過程中，就平面、立體、空間或時間性的範疇，將色彩、點、線、面、體、光線等的元素、材料、題材、成分或內容等，作特殊而有意義的安排或布置，以傳遞出設計者或藝術家的創作思維，並藉之與觀者或使用者的溝通。

構成的方法，如分割、集合、組合、重疊或堆疊等等都是，乃是將圖像進行構成的基本方式，以彰顯視覺美好效果的組織及特性。設計或藝術創作時，進行構成時所考量者，不外有關主題、功能、色彩、質感等的分量與比例等等關係的聯結與聚合，以有效的方式安排所有的因素，使它們都能緊密的聯結，成為一無法分割的整體。

我國南朝齊國的謝赫在其古畫品錄中舉出繪畫六法為：氣韻生動、骨法用筆、應物象形、隨類賦彩、經營位置、傳移模寫，其中「經營位置」即為構成的思慮。傳統篆刻藝術有所謂的「分朱布白」，就是根據擬入印的文字，所進行構成的一種章法。講求把印文的內容、筆意、疏密、屈伸、長短、肥瘦、承應與氣勢等等，安排得宜，也即是一種講求適當結組的過程，處理不當時，往往會影響作品的美感效果。此外，譬如進行景觀設計時，運用「線」的元素來連接和界定空間，創造「戶外的房間」感¹⁴。或如植栽設計構成時，以「群植產生整體感」、「單植造成焦點」、「強調物」、「比例的尺度」即「序列」發展的方式，來作為構成的原則¹⁵。

構成，具體關係到作品外在美感形式的整體展現，其操作隨設計創作者、各類產品、環境、景觀、建築、或文化創造的特性，而各有其追求的重點。基本上，

¹⁴ Colorado State University, Master Gardner program: Principles of landscape design <http://www.ext.colostate.edu/mg/gardennotes/413.html>

¹⁵ 翁玉慧，植栽計畫：<http://sd.dyu.edu.tw/~yhoung/plantpps/9.pps>

「反覆」、「對稱」、「均衡」、「漸層」、「對比」、「調和」、「主」與「賓」、「強調」、「單純」與「多元」並置的協調、「整體性」等等，是處理各類構成時，所普遍採取的策略。



圖 9 此卡片使用剪紙雕花的技法，以成雙成對的鳥為主角，大小花及葉蔓為配角，黑色統籌畫面的主要色調，米黃色為背景，藍色為主副角的實體色。雖然總共只有三個顏色，但因為刀法的變化，表現出不同深淺的藍色光澤，增加畫面的層次感與豐富性。



圖 10 鋼質的托盤，以大小二圓為基礎，隨機捏、壓，構成為不規則的有機造型。因為，材質本身具反映的特性，邀景入盤，形成不斷變化，如抽象畫般的畫面。

五、結構 (structure)

「結構 (structure)」，有如人體的骨架，或俗稱的「架構」用語。一般形容各式結構的用語，譬如，「S 形」，「圓形」，「開展形」的結構等等。結構一詞，橫跨科學、哲學、藝術、管理學、社會學等等方面領域的專業概念。譬如，在社會學方面，英國的社會學家安東尼·吉登斯 (Anthony Giddens, 1938-) 在其《社會學 (Sociology)》中寫道，社會結構指的是我們生活的社會背景，不只是事件或行動的隨即分類，而是以各具特色的方式被賦予結構或模式。社會結構，不只是一種社會階層的關係，它同時更指涉政治、經濟及社會等方面的相互構聯的情況 (Giddens, 2006)。

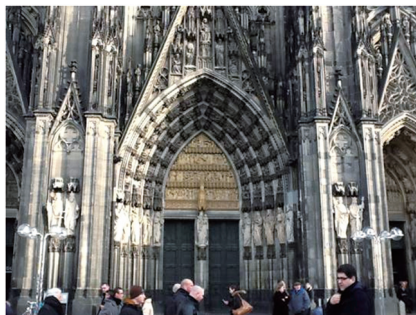
若依此延伸其意涵，運用在生活中的體察，結構是有關一個形體，其構成組件間的階層關係之系統架構；或是數個形體彼此之間，所享有的共通而整體性組織方式，及其與個別物件組織之間的系統聯繫關係。譬如，我國傳統與「自然合一」的四合院建築結構；或是盛行於中世紀的哥德式建築 (Gothic Architecture)，其「高聳入雲」的垂直性結構特色，是由「尖形拱門 (Pointed arch)」、「肋狀拱頂 (Ribbed vault)」與「飛拱 (Flying buttress)」所構成 (如圖 12)。雖說「高聳入雲」是哥德建築的結構特色，但在哥德建築體系的整體風格中，各個不同的教堂，仍存有其獨特性的組合系統。譬如，巴黎聖母院的整體平面結構，便不同於德國的科隆大教堂，可說是在關鍵的結構下，所蔓生出雷同但有異的整體結構方式。

簡言之，「結構」，是指形體中用以傳遞力量和維持穩定的結組，以形體自身各種要素之間的相互關聯，以及彼此相互作用的方式，來達成不同力源折衝下的均衡，創造美感的能量與效果。



圖 11 臺北美術館是現代建築的後期作品，整座建築是由若干方桶狀的塊狀為元素所結構而成。（引自：文化部生活美學理念推廣叢書 2－建築，漢寶德，2013，頁 63）

尖形拱門（Pointed arch）
德國科隆主教座堂（Kölner Dom）



肋狀拱頂（Ribbed vault）
法國斯特拉斯堡主教座堂（Cathédrale Notre-Dame de Strasbourg）



飛拱（Flying buttress）
法國斯特拉斯堡主教座堂（Cathédrale Notre-Dame de Strasbourg）

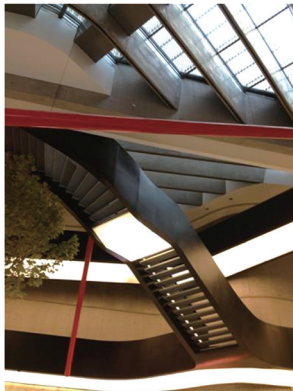
圖 12 哥德式建築
（Gothic architecture，12-16
世紀）高聳入雲垂直性結構之
要素



六、構造 (construction)

「構造」一般性的意義，是指在藝術和科學方面，以物質或非物質的方式去有效形塑「物體」、「系統」或「組織」。這個詞，通常用在建築或有關空間建構的領域，以「動詞」或「名詞」的身分出現。當以動詞時，表示建構的過程與行動；當做名詞時，則指建物是如何被建構的，其結構的本質為何等等。構造是全面性的考量，始於計畫、設計、相關的財務，一直到結構完成，可以使用，必須是技術與功能的密切結合。

譬如，建築物的構造中，有關各構材之強度，須能承受靜載重與活載重，並使各部構材之有效強度，必須符合政府相關規定。此外，設計也要考慮風力或地震力或其他橫力的承受程度，承受重載之樓地板，天花板、牆面及屋面重量等等¹⁶。甚至於，建築物體與外在環境之間的關係，安全性及環境永續發展等等因素的權衡，方能讓建築物能成功地完成，達到預期的功能與價值。



¹⁶ 全國法規資料庫，建築技術規則建築構造篇：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=D0070116>

圖 13 義大利羅馬 MAXXI 藝術與建築博物館（札哈·哈蒂 Zaha Hadid, 2000-2010），整體結構是由彎曲長方形的管狀的塊體交錯、堆疊而成，有如巨大的交通基礎設施。作品運用清水混凝土的自然顏色，突破正方形的奇特曲面斜角，打破空間阻隔，強調聯結、穿透性、流線與速度感。室內以白、黑與紅為主要色調，空間的變化不可預期，充分展現當代不確定性的特質。（請參：<http://www.fondazionemaxxi.it/?lang=en>，<http://www.zaha-hadid.com/>）

建築以外，生活中的產品構造，是指其有關實用價值之部分，產品部位與部位之間的連接或建構方式，所達成使用或操作功能的關鍵；或指產品之結構、材料與技術之間的結組或運作，有效完成其預期之目的、實用或功能性的處理。



圖 14 臺北大直斜張橋，採釣竿式斜張橋型式設計，以不對稱的紅色斜張鋼索銜接，橫跨了基隆河兩岸，南接濱江街、復北地下道，北接大直地區。（中興工程顧問股份有限公司所設計、春原營造股份有限公司所興建。總長度 823 公尺，於 2002 年通車）。

伍、美感的整體性

綜合以上，「比例」是讓我們學會細膩觀察，以想像或具體丈量的方式，了解所面對的對象，可能是傢俱、海報、廚具、花園、建築、山景、海邊或是天空

等對象的本身、或對象與對象之間的大小、前後、遠近等關係的營造，所產生的效果。「色彩」，則是讓我們看到對象本身所具有的顏色，顏色彼此之間的互動關係，及其所產生的效果。「質感」則是在讓我們體察對象的材料本質，材料與材料之間的關係，及其所產生的效果。「構成」是關於對象形成之諸多元素的安排與結組方式，及其所產生的效果。「結構」是對象整體性的組織系統架構，及其所產生的效果。「構造」則特別強調整體性結構與構件組合的功能運作，及其所產生的效果。

雖然，本文分別從形式的「比例」、「色彩」、「質感」、「構成」、「結構」與「構造」等面向，提出觀察、體驗、分析、比較說明、詮釋與判斷的切入要素，以作為感知的觸點，這是為了能較深入地說明各面向特徵的緣故。然而，我們必須瞭解，當我們感受到對象之美，是一整體性的印象與覺知。對象物之所以具有美感，從視覺形式觀之，是這些面向彼此相互依存的結果。這些面向，提供我們進一步了解，對象物何以為美的原由與依據，是自我審美的理解，更是精銳經驗本身的可行途徑。當然，除了這些基礎面向，尚有其他不同的切入點，譬如，「光影」、「空間」等，都是有待進一步探討的面向。

陸、「整合型視覺形式美感教育實驗計畫」初步成果— 美感經驗歷程與方式

教育部「整合型視覺形式美感教育實驗計畫」，透過北、中、南、東四區的合作互動，自 102 年學年度第 1 學期末開始，至 103 學年度第 2 學期，已培訓 21 縣市之 96 所國中、52 所高中職之 157 位種子教師進行課程實驗，截至目前為止，共計 233 件結合校本及地區特色的實驗課程案例。

視覺形式美感教育教學方法，側重設計性的方式，規劃教學活動，強化「感知」和「體驗」，引領學生透過日常生活事物之觀察，理解六大主軸的形式要素，以及要素彼此之間的互聯關係與效果，親自試驗實踐形式原理的美感作用，進而培養其美感意識，省思生活周遭相關的環境與事物。參與計畫種子教師透過增能

培訓，在各基地大學的計劃性安排下，發展共學社群研討教學，思考美感「教」與「學」之間的有機互動。茲列舉參與課程實驗之國中教師的部分課程與教學為例，說明其學習活動中經營美感經驗的歷程與方式。

教學單元「有感而發」的主題，是臺北市介壽國中陳育淳老師為指導學生體驗質感而設計。她先讓學生觀察特定物體的質感，描述並辨識其凹凸、粗細、澀滑、軟硬等的特質，然後，讓學生從老師所提供的觸覺材料中選取三種素材，依其質感，自由的搭配於 14×9 公分的明信片尺寸的黑色卡紙。不同學生的體驗與表現，在色調統一的狀況下，單張與集體的創作大致都能傳達出調和與統一的美感，如圖 15。



選擇三種不同的質感，配置在黑色卡紙上。

構成的組織當中最簡單的就是對稱的形式。

不同構成的質感搭配，呈現出不同的設計思維。

相同質感的組合搭配。

圖 15 「有感而發」主題單元—學生習作作品

資料來源：取自陳育淳教案示例，頁 36。http://issuu.com/aestheticntnu/docs/aes_junior_high

另在「有趣的食物排列：色彩、質感、構成之綜合習作」單元，陳育淳老師基於食物與思想的聯結，藉由學生們最喜歡的「零食」為媒材，讓學生關注色彩、質感，以及二度與三度空間的構成，利用食物本身或是剖面的圓形、長條形、方形作為點、線、面的幾何構成元素，引導學生觀察與體會，實作出各式各樣的幾何排列。教學過程中，陳老師除以「從秩序中找到美感」為指導語外，並給與實作練習的原則—「選擇三種左右的食材、必須有主色調、決定主賓關係、運用對比或是漸層的方式」等，從做中學，理解「秩序與美感」的具體關係（如圖 16）。



剛開始以點與圓形作為主要的構成，由內而外排列。

加入洋芋片後質感過於雜亂，教師提醒取捨並說明元素多寡與構成的互動關係。

決定以方形作為統一圓點的形狀，放棄洋芋片的組合，去蕪存菁。

以方形線條搭配圓點呈現秩序。形色單純而不失活潑的效果。

圖 16 「有趣的食物排列：色彩、質感、構成之綜合習作」教學單元—學生實作過程

資料來源：取自陳育淳教案示例，頁 35。

http://issuu.com/aestheticntnu/docs/aes_junior_high



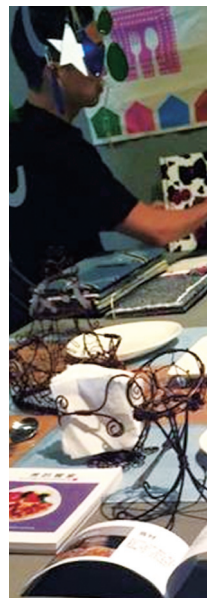
七巧板形色練習 - 國立後壁高中林怡珊老師指導學生作品)



課桌椅改造 - 臺中市立大甲國中陳畊老師指導學生作品



校園美化模型製作 - 高雄市立五福國中高夢霞老師指導學生作品



美的饗宴 - 國立大甲高中林秋萍老師指導學生作品

圖 17 種子教師實驗課程指導學生體驗美感習作例舉

資料來源：取自「102 學年度跨基地課程實驗成果交流分享會」



桃園縣立南崁國中潘玟瑩老師引領學生觀拍校園景物。



臺北市立萬方高中蕭文文老師引領學生展示燈具設計品。



臺北市立北一女中黃俐芳老師引領學生論校園環境議題。



國立臺東高中林勝賢老師引領學生感知原民藝術。

圖 18 種子教師實驗課程與教學過程例舉

資料來源：取自：「2013-2014 計畫成果專輯」

此外，從2014年9月9日至9月11日於臺師大美術學系德群藝廊所舉辦「102學年度跨基地課程實驗成果交流分享會」，學生體會美感的多元思維表現（例如圖17），不難理解各基地種子教師們努力耕耘的過程（例如圖18），更是藝術教育學者，魯道夫·安海姆（Rudolf Arnheim）理論的實踐與運用，從「視覺思考」到「視覺美學」的發展。誠如種子教師陳畊輪的心得與省思所言：

本學期的美感教育課程可以說是個人近年來的一個重大挑戰，讓自己得以再次回味剛擔任教職時那種「枕戈待旦」戰戰兢兢的心情，這樣的

日子固然相當辛苦，可是，不可諱言地也激起自己的鬥志，在努力備課的過程中，不但接觸了許多以往不熟悉的領域，更嘗試了許多以前不曾想過的教學方法。看著學生製作的卡片，回首這半年來的點點滴滴，除了看到學生的成長，更感受到自己的變化，可以說是教學相長的最佳體現，即便過程是如此地辛苦，而今想來卻是陣陣甜意滲入心頭，讓人深刻體會到教學工作的回甘滋味，著實要感謝這群學生，讓自己了解未來尚有諸多可以精進的空間，也要感謝一路走來始終相伴的國中組夥伴以及臺中教育大學、各區中心和總計畫的師長與工作夥伴們，不禁要跟大家說聲：「有你們，真好！」未來的日子讓我們繼續一起為「美力國民」、「美化家園」及「美善社會」的願景加油。（陳瓊花、張基義、丘永福，2015：97）

柒、結語－美感四說¹⁷

美感：是整／潔／細節的堅持；美感：在體驗與創造之間；

美感：是生命故事的詮釋；美感：在「心一動一能一作」之行。

美感事物的存在，是大自然力量在春夏秋冬四時運轉的生成，是人為力量在秩序與細微差異的執著與要求；當體驗生活周遭事物特質的剎那，我們同時是在創造多元的品味與美感覺知；美感的表現，往往是篇篇生命故事美感經驗的具體詮釋。簡言之，美感，是「美」、「品味」、「美感知覺」與「美感經驗」的總匯凝結。美感教育的目的，不外於促動靈敏的心，感受外在世界的脈動，能具備美感的知能，去創造生活中的美好，也就是，「心一動一能一作」。

¹⁷ 請參：陳瓊花（2014）：教育部整合型視覺形式美感教育實驗計畫－現在與未來。

參考文獻

一、中文

王秀雄等（1982）。*西洋美術辭典*。臺北市：雄獅。

Townsend, D. (2008)。*美學概論*（林逢祺譯）。臺北市：學富。（原著出版於1997年）

教育部（2013）。*美感教育中長成計畫第一期五年計畫*。臺北市：教育部。陳育淳教案示例。取自 http://issuu.com/aestheticntnu/docs/aes_junior_high

陳瓊花（2013）。*藝術概論*（增訂三版）。臺北市：三民。

陳瓊花（2014）。教育部整合型視覺形式美感教育實驗計畫－現在與未來。「2014亞太地區美感教育論壇」，國家教育研究院，103，（11），7-8。

陳瓊花、張基義、丘永福（總編輯）（2015）。*2013-2014計畫成果專輯*。臺北市：國立臺灣師範大學。

漢寶德（2010）。*如何培養美感*。臺北市：聯經。

漢寶德（編）（2013）。*文化部「生活美學理念推廣叢書2」－建築*。臺北市：文化部。

二、英文

Beardsley, M. C. (1979). *In defense of aesthetic value*. Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association, 52 (6), August.

Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. (1990). *The art of seeing-An interpretation of the aesthetic encounter*. Malibu, California: The J. Paul Getty Trust.

Giddens, A. (2006). *Sociology* (5th edition). UK, Cambridge: Polity Press.

大專生藝術教育工作隊之規劃與執行 - 以 104 年度「教育部大專青年 偏鄉藝術教育工作隊」為例

張純櫻 國立臺灣藝術大學通識教育中心副教授

壹、前言

教育部為因應世界經濟由重視知識與資訊的具體運用的資訊時代轉進為強調創意、感性與整合能力的美感經濟時代，於 2001 年的「中華民國教育報告書」中明確地指出，面對社會急遽變遷與日新月異的趨勢與挑戰，未來所需的人才必須兼具在地關懷與全球視野的現代公民素養，而公民素養之藝術與美感培育，則必須透過健全藝術與美感教育制度、行政支持系統、教師增能、課程與教材研發、社會資源整合，才能具體落實，符應各界需求。為使理念能落實，教育部更在立法院第 8 屆第 2 會期教育與文化委員會第 4 次全體委員會議臨時提案的要求下，於 2013 年提出「美感教育中長程計畫」，2014 年開始執行美感教育第一期五年計畫。

「美力國民」、「美化家園」、「美善社會」是「美感教育中長程計畫」之願景，「美感播種」、「美感立基」、「美感普及」則是此計畫的目標。教育部並就目標別擬定了 11 項發展策略，基於發展策略再研擬出 81 件行動方案。

針對目標二「美感立基」，教育部提出了建構良性循環之支持系統、藝術專校攜伴共創美感行動、促進現有相關資源之運用、充實藝術與美感教育的學術及實務研究等四項發展策略。「教育部大專青年偏鄉藝術教育工作隊」即是為落實「藝術專校攜伴共創美感行動」的發展策略所規畫的新興行動方案，其目的是希望帶領具藝術專長之大專學生深入缺乏藝術與人文領域教師之偏遠地

區的國中小學，透過實行藝術教育課程和提供藝術教育體驗活動，播撒美感種子，啟發偏鄉學生的藝術興趣、激發藝術潛能和涵蘊美感能力，達成大專藝術青年攜手偏鄉學童一起進行美感活動的策略目標。

「教育部大專青年偏鄉藝術教育工作隊」有兩項特色：一、為能將美感種子遍撒臺灣偏遠鄉鎮的學校，充分發揮美的影響力，所以工作隊採取漂鳥式的駐點服務，每一區隊在每所學校的駐點服務期程是三天，結束後便立刻前往另一鄉鎮市的偏鄉學校服務，而且隊員們一律在駐點學校的教室打地鋪及負責整理環境。每一區隊在一個月內至少需完成八所學校的駐點服務。二、各區隊必須針對其駐點學校的現況、特色和需求，規劃及實施藝術課程和體驗活動，以期在駐點服務結束後，駐點學校願意試行我們的教案，而學童可以繼續進行我們提供的藝術體驗活動。

2014年，教育部委託國立臺灣藝術大學設立「教育部大專青年偏鄉藝術教育工作隊訓練中心」，統籌隊員招募與訓練、整合規劃工作隊訓練課程與下鄉服務事宜處理、行政協調及督導等，以維持人員出隊素質。隊員係來自臺灣各大專院校，他們雖具有藝術專長，但是大部分的隊員都缺乏班級教學知能與經驗¹，訓練中心為維持隊員出隊素質，必須妥善規畫兩週的密集受訓課程與活動，才能迅速建構隊員的使命感與團體精神，並增強其班級經營和視覺、音樂、表演、舞蹈藝術等教學知能和技能，以及完成針對各駐點學校的在地特色與需求的課表設計與教學演練，這是項極具挑戰的任務。然而我們從臺灣本島和離島的國民中小學提出駐點服務申請的校數從2014年的133所到2015年增加為271所來看，以及駐點服務學校在滿意度調查所給予工作隊極高的評價等來看，訓練中心確實完成教育部所委託的任務，讓大專藝術青年發揮美的影響力。

2014年是第一年辦理，雖已獲得駐點學校的肯定，不過因為尚在摸索階段，無論是隊員的甄選、受訓課程的安排與駐點學校的聯繫等方面仍有未盡理想之

¹ 根據104年隊員的報名資料發現，75名的隊員中只有14名隊員修讀師資培育課程，其他隊員則有在坊間才藝補習班擔任個別指導的經驗。

處。訓練中心根據 2014 年的帶隊老師、隊員和駐點學校回饋的意見來規劃與實施 2015 年的計畫，且獲得高度肯定。是以，本文以 2015 年度「教育部大專青年偏鄉藝術教育工作隊」為例，介紹如何規畫短期大專藝術教育工作隊之訓練課程、如何帶領大專藝術青年進行漂鳥式的駐點服務及隊員和駐點學校的回應，供各界參酌。

貳、文獻探討

一、偏鄉的定義

政府各部會因業務職掌不同，對於偏遠地區的定義標準並不一致。教育部的偏鄉是泛指「地域位處偏遠且交通狀況不便，或數位學習不利之地區」；內政部的定義是「人口密度低於全國平均人口密度五分之一之鄉鎮市；或距離直轄市、縣市政府所在地七點五公里以上之離島」。

目前較常被作為對於偏遠地區鄉鎮之劃分與偏遠等級之界定的依據皆源自於 2002 年由行政院研究發展考核委員會委託國立東華大學電算中心進行之「偏遠地區設置公共資訊服務站策略規劃報告」。該報告中界定偏遠鄉鎮之依據，乃先搜集中央各部會所定義之偏遠地區資料，包含經濟部、行政院農委會、行政院原住民委員會、中央健保局、教育部等相關資料，再邀請相關學者代表及產業界先進召開「資訊偏遠地區」座談會，以地理偏遠考量為主，再依據人口數、土地面積、人口密度、交通便利性以及山地鄉與平地鄉之區隔等資料為指標，做交叉比對及分析，最後以人口密度少於 512 人，作為定義偏遠鄉鎮的分水嶺；而人口密度在 200 人以下者，則為偏遠程度較高者。研考會界定出偏遠鄉鎮地區與其偏遠等級，其中偏遠程度較低者包含 83 個鄉鎮，偏遠程度高者計 81 鄉鎮（行政院研考會，2002：22-33）。訓練中心駐點服務學校遴選委員會即依據研考會所列之偏遠鄉鎮名單做為駐點服務學校的初選指標。

二、體驗學習之理念

美國 Association for Experiential Education 在 1995 年定義「體驗學習」是一種學習模式，指一個人直接透過體驗而建構知識、獲得技能和提升自我價值的歷程。吳清山（2003）則認為「體驗學習」是指學生在學校或教師的安排下，體驗各種學習活動，從事有意義的學習，並從活動中習得各種生活實用能力，最後能應用在實際的生活情境。而 Sarason（1984）則指出，體驗有時候不涉及頭腦活動，所以學習者的做中學，必須是思考 - 行動 - 思考 - 行動的學習模式，學習者唯有透過內省來分析我們的實驗和生活，才能找出兩者的連結模式。

Kraft & Sakofs（1985）認為體驗學習的過程必須包含學習者在學習過程中是參與者而非旁觀者；學習活動要求個人動機以表現精力、參與和責任；學習活動以自然的結果方式呈現給學習者，所以是真實有意義的；學習者的省思是學習過程的關鍵等要素。Caine & Caine（1991）也認為反思內省才是開啟體驗中蘊藏的豐富意義的最佳途徑。

Kolb 在其 1984 年所出版的 *Experience Learning* 一書中，歸納出體驗學習的六大特徵：1. 體驗學習著重的是過程，而不是結果；2. 體驗學習是以先前經驗為基礎的連續過程；3. 體驗學習是在辨證對立方式中解決衝突的過程；4. 體驗學習是一個適應環境的完整過程；5. 體驗學習是個體與環境之間連續不斷的交互作用過程；6. 體驗學習是一種創造知識的過程。

綜上所述，體驗學習是一種以學生為教學主體的教育模式。教師不是教學的主體，教師在過程中扮演的是助產士的角色。學生將透過教師的引導，進行體驗活動、反思、批判，最後習得新的知識和概念，並內化於自我心中。

三、漂鳥精神

十九世紀末的德國因年輕人反對資產階級社會的陳腐思想，要求教育改革，因此當時的德國亟需要建構出另類的社會組織形式，協助德國青年建立自我探索、自我發揮與自我教育的青年團體文化。在此社會氛圍下，於 1896 年興起了學習候鳥精神，在漫遊自然中追尋生活的真理，在自然中歷練生活的能力，創造

屬於青年的新文化的漂鳥運動（Wandervogel bewegung）。

漂鳥運動除鼓勵青年反抗其父母世代的生活價值觀，尤其是盲目地追求社會地位與物質享受之外，更積極嘗試引導德國青年以徒步旅行的方式，走進荒野，融入自然與景觀，學習如何在自然環境中生存與生活，藉以瞭解自我生命的價值和實踐自我。

原創的漂鳥運動精神，係以男性青年與自然體驗教育為主體的社會運動。然而隨著德國政治與社經的時代變遷，此運動創辦人 Fischer 的草創理念也有所調整。原始的漂鳥運動理念，強調的是獨立性、非強制性活動、徒步旅行、儉樸、自我照顧、禁慾與青年改革教育。1913 年後的漂鳥精神，主張青年人必須在所有的環境中，自我肯定、自我負責，以實踐真實生活中的內在自由（王俊豪，2006）。工作隊訓練中心即將此列為工作隊的目標和預期成果，希望隊員們在經歷了在一個月內每三天換至另一鄉鎮的另一所學校進行駐點服務後，能夠強化自信，建構及磨練團體合作之意識與默契，增進個體解決問題、協調及應對進退之能力。

參、工作隊規劃與執行成果

一、工作隊目標

「教育部美感教育第一期五年計畫」計有六大亮點政策，成立「教育部大專青年偏鄉藝術教育工作隊」即為實踐「藝術青年播灑美感種子」此一亮點政策。此計畫的目標是：

1. 大專藝術青年藉由實地參與學校、社區服務之工作經驗，除磨練增進自我本職專業學能，並透過巡迴服務漂鳥式體驗，鍛鍊體魄、強化自信，建構及磨練團體合作之意識與默契，增進個體解決問題、協調及應對進退之能力。
2. 藉由工作隊至外地實施偏鄉駐點藝術教育課程及藝術體驗活動，發掘偏鄉地區之國中小學學生之潛在藝術天分；彌補偏鄉藝術教育資源不足、偏鄉藝術專業師資不足之問題。

3. 通過與社區之藝術互動，結合農漁村產業文化及藝術活動，促進農漁村社區美感元素再造。

二、工作規畫

人員編制

設置大隊長 1 人，由教育部部長或指派次長兼任。執行秘書 1 人，統籌班務，由教育部師資藝教司司長兼任；副執行秘書 1 人，由教育部師資藝教司藝術教育科長兼任，督導訓練中心運作事宜。訓練中心主任 1 人，負責訓練中心設置與課程規劃、學員招募與訓練、班務處理與人員督導等，由受教育部委由協助之單位首長兼任之，受教育部委由協助之單位得成立各業務組，協助訓練事宜。

建立區隊

區隊為工作隊之基本單位，依下鄉服務地區分為北、中、南、東等區隊，各區隊設區隊長 1 人，負責全日全程督導隊員。區隊長人選由訓練中心主任就大專院校社團指導老師、專家、學者、教授、職員……等，具文化藝術背景及溝通、協調、領導之能力且具服務奉獻熱忱者遴選後，報請教育部遴聘。

各區隊基本人員編制 10 至 30 人（含區隊長 1 人）。各區隊皆須配置能執行表演藝術組（含音樂、戲劇、舞蹈…等領域專長）、視覺藝術組（含繪畫、設計、美工……等領域專長）、科技藝術組（含電腦動畫、科技藝術應用……等領域專長）等課程教學模組的隊員，但是各區隊的人員數目及藝術專長可依地方需求情形彈性調整。

隊員招募

工作隊訓練中心應本開放性、平等、互惠、創新、包容之精神，多元、跨校、跨域合作之原則，公開招募各大專院校藝術相關科系或藝術社團之品行良好、對偏鄉藝術教育有興趣及熱誠，肯吃苦耐勞且勇於接受挑戰之大二、大三、大四、研究所之在學學生。家境清寒之低收入戶、中低收入戶子弟、具原住民族身分，或居住地（含籍貫）為離島、農漁村青年子弟、曾參加各種社會服務工

作營隊、團隊，於社會服務工作具備豐富經驗者、具登山、野地活動經驗，喜愛戶外活動體能強健者，優先錄取。為確保隊員招募之公正，訓練中心必須成立「工作隊隊員聯合甄選審核小組」，邀請相關領域專家學者共同審核隊員報名資格及複審面試。

隊員訓練

工作隊訓練中心針對錄取者安排團隊生活與領導技巧、班級經營與生活管理、課程設計與教學策略、繪畫、美工設計、音樂、舞蹈、戲劇、攝影等教學模組教案設計、團康活動帶領和急救與防災訓練等訓練課程。

隊員報到後，須接受為期 12 天的訓練。訓練中心邀請包括探索教育中心講師、國中小學教師、大學教師為隊員們授課。除「教案撰寫」和「班級經營」是集體上課外，其他課程皆以區隊為班級單位，隊員須參加所有課程，俾便課程規劃和駐點服務時實施跨域課程及互相合作（隊員訓練課程如圖 1）。隊員於每日課程結束後，須將各課程內容以教案方式記錄下來，熟悉教案撰寫方式，課程內容也作為駐點學校課程設計時參考。（受訓講座時間表如附件一）



圖 1 隊員上「班級經營」、「團隊默契」、「肢體開發」課程

受訓期間，區隊長利用課餘時間帶領隊員先了解其服務學校之需求和特色，然後針對收集到的訊息來規畫課程表和教案，並進行教學演練，通過訓練中心主任的考核，方能出隊。

隊員工作內容

隊員的工作以服務駐點學校為主，服務駐點學校當地的社區為輔。服務駐點學校方面，隊員須針對駐點學校之在地特色及需求設計與實施藝術教育、藝

術體驗之課程和活動，並於當地最後駐點日辦理成果展。社區藝術服務事項則是結合偏鄉及地方（含社區）資源及藝文團體，合作發展藝術美感特色，彼此互動與成長，並將地方藝文特色與需求帶回研討，以為來年出隊時之參考。

工作津貼

因考量訓練與駐點服務的時間至少需 45 天，為使家庭收入較不充裕的大專生也能加入，所以於訓練中心受訓及巡迴駐點服務期間，支付隊員工作津貼。受訓期間的工作津貼是每日最多以 4 小時計，工資不低於行政院勞工委員會最新公告之基本工資時薪；巡迴服務期間則以實際執行駐點服務日，每日以 8 小時計，且每月不得低於基本工資新台幣 19,273 元。工作津貼係實領數額，而隊員無需負擔出隊之任何資材或食宿費用。

受訓及巡迴服務期間，表現優異、操行、服務優良之隊員（每區隊得推舉 2 名）另發給績優獎勵金以資鼓勵。

規範事項

隊員須於受訓期間簽立保證書（附件二），確保會全程參與、遵守受訓及巡迴服務期間之規範。而隊員於受訓及巡迴服務期間之表現優異、操行、服務優良者，報請其就讀之學校予以獎勵；如果隊員於受訓及巡迴服務期間之操行不良或行為不檢有損團隊聲譽者，視情節輕重予以口頭或書面告誡，其情節重大者，得簽請退訓，除負有賠償責任外，並函知所屬機關學校處理。

三、執行成果

隊員

104 年度經訓練中心成立之「工作隊隊員聯合甄選審核小組」委員初試（書面資料審查）和複試（面試）後，共招募 80 名來自全國 29 所大學之隊員（附件三），其中一名聽障生、一名馬來西亞籍僑生、兩名具原住民族身分學生、1 名

清寒學生。只是實際報到人數是 76 名²，其中一名隊員在受訓期間因健康因素退出，故實際完成受訓及駐點服務的隊員人數為 75 名。受訓及巡迴服務期間並未有隊員因操作性不良或行為不檢而退訓之情事發生。隊員中有 12 名是去年的隊員，今年再度報名參加者。舊隊員的加入可協助教唱隊歌及帶領新隊員盡速了解工作內容。不過如圖 2 所示，隊員的藝術專長仍以視覺領域藝術居多，而偏鄉學校卻較需要表演藝術課程，訓練中心在隊員招募方面應更積極向各大專院校戲劇表演系所宣傳。

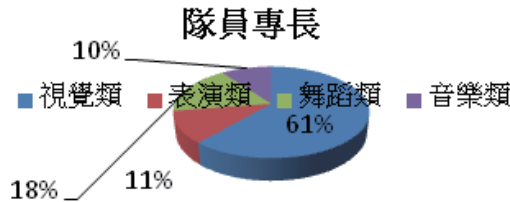


圖 2 隊員藝術專長分析

今年招募一位具視覺藝術專長的聽障生，這位先天聽力障礙的隊員個性開朗，她主動表示願意在每一所駐點學校向學生講述她如何克服生理障礙，以及如何看待自己的先天殘疾的生命歷程。該隊員希望藉由她的分享，協助學生能正向思考和珍惜自己擁有的一切。這是非常好的生命教育融滲於藝術課程的典範。

駐點學校

為了服務更多的學童，訓練中心今年將區隊由三個區隊擴增為四個區隊，以三天換一所學校的漂鳥方式，進行駐點服務。工作隊在 7 月 15 日至 8 月 16 日的駐點服務期程內，共服務了 21 縣市 38 鄉鎮 41 所和 955 名學生（原定 43 所，其中 2 所學校因受蘇迪勒颱風的影響而取消。各區隊駐點服務學校如附件四）。隊員們在克難的狀況下完成整個巡迴服務的艱苦旅程，並帶給學童包含動畫基礎、

² 四名未報到的原因是參加學校史懷澤計畫、外交部青年大使海外訪問團、獲學校指派為交換生、家中有事。未報到者皆有以電子郵件或電話通知訓練中心。

肢體開發、美感體驗、繪畫等各種跨領域的藝術教育課程。

訓練中心在駐點服務學校申請時，請各校在報名表單上敘明需求和地方特色（附件五），以期能藉由工作為的駐點服務來彌補偏鄉藝術教育資源不足、偏鄉藝術專業師資不足之問題和達成結合偏鄉及地方（含社區）資源及藝文團體，合作發展藝術美感特色之工作重點與任務。隊員們在密集受訓期間即開始針對其服務的學校之需求與地方特色規劃藝術課程和體驗活動，今年度共設計出 41 份課程表和每堂課的教案。

另，為發掘偏鄉地區之國中小學學生之潛在藝術天分，各區隊在各校駐點的最後一天都會為學生舉辦成果發表會，並邀請老師和家長參加。而隊員也會以拍照和錄影的方式做全程記錄，所有的影音資料都公布在工作隊的專屬網頁上，供大家欣賞和下載（工作隊網址：<http://coyorawc.ntua.edu.tw>）。

社區服務

工作隊服務的對象除國中小學學生外，社區居民也是服務對象。今年第四區隊在父親節前夕至鄰近其駐點服務的鸞山國小附近的鸞山村老人日托所表演。第三區隊在屏東縣霧台鄉霧台國小服務時，隊員們為當地著名的霧台咖啡店製作結合魯凱族神話故事的招牌。第四區隊在花蓮縣東里國小服務時，雖然受到蘇迪勒颱風登陸的影響，課程被迫提早結束，但是隊員們仍利用風雨尚未襲擊前，連夜趕工為東里國小校門口的衛生所灰暗的圍牆進行彩繪，圖案是以當地農田的稻草景色和當地著名的星空景觀為主，將當地特色與文化呈現出來，獲得師生和居民的讚賞，達成社區服務的任務。

第三、四區隊由區隊長帶領，拜訪地方耆老，學習不少原住民的文化特色。第四區隊拜訪的是宜蘭縣金岳國小金岳部落，隊員去到泰雅族蓮花奶奶家，聆聽奶奶敘說「莎韻之鐘」的故事及欣賞奶奶的傳統織布法。第四區隊也拜訪長濱鄉真柄社區發展協會，參觀聯合祭典舞蹈彩排活動，與社區小朋友一同交流舞藝。

第一區隊在新竹縣富興國小服務時，則以野百合精神為題（百合花在各種艱困的環境之中都能生存，是強韌的生命力的象徵。其白色的六瓣花瓣代表著道

德高潔，代表行為舉止依據一定的準則。) 教導學童設計百合花的圖案和轉印技巧。接著帶領學童分別採訪了該社區野百合學運前輩、台灣百合種植專家駱明永先生、陶藝老師賴唐鴉先生、隆聖宮主委楊文瑞先生、富興國小對面居民余吉煥先生以及地方九十三歲人瑞楊雲貴先生，讓學童與社區老人有了更深入的互動及了解的機會。(各區隊駐點服務成果如圖 3 至 6)



圖 3 興華國小「戲劇課程」、東里國小「彩繪圍牆」



圖 4 隊員帶領富興國小學童拜訪社區居民



圖 5 駐點學校成果發表



圖 6 社區服務

一、執行成果分析

(一) 駐點學校方面

1. 各項成果

在駐點學校的各項課程成果中，其中完成圍牆彩繪共有八間學校（圖 7），分別有第一區隊金鼎國小、金寧中小學；第二區隊安定國小；第三區隊霧台國小、更寮國小、以及第四區隊瑪陵國小、樟原國小、東里國小。以戲劇表演作為成果的共 20 間學校，跨領域成果 21 間學校。金門縣烈嶼國中的老師在 10 月 13 日寫給第一區隊區隊長的電子郵件提到：「話劇比賽結束囉！烈中榮獲全縣話劇比賽第二名，好像已經不知多少年沒有這麼優異了。感謝你們的戲劇指導！他們都非常開心！」



第一區隊－金門縣金鼎國小



第一區隊－金門縣金寧中小學



第一區隊—金門縣金寧中小學



第二區隊—台中市安定國小



第三區隊—嘉義縣更寮國小



第三區隊—霧台國小



第四區隊—瑪陵國小



第四區隊—樟原國小



第四區隊—東里國小



第四區隊—東里國小

圖 7 圍牆彩繪成果

2. 問卷回饋

於工作隊巡迴駐點結束後，訓練中心寄送問卷至各校，本次問卷共發放 41 所駐點學校，截至發稿前共回收 37 所，在問卷統計及意見回饋上均呈現高度滿意及肯定（附件六），其中如南埔國小、金鼎國小、金寧中小學、魚池國中、更寮國小、草嶺地質生態國小、五德國小、桐林國小及東里國小更提出希望能夠再次服務該校的意願。駐點學校在各項問題中以 5 分滿意度之統計做歸納整理，「隊員具服務熱忱」、「隊員的藝術專業優異」、「課程內容、教具多元豐富」以及「區隊長、訓練中心行政人員服務態度良好」四項尤其獲得高滿意度。其中稍微偏低的為「課程內容與地方特色結合」一項，提供明年工作隊駐點加強並與駐點學校溝通之參考。

文字建議部分，所有駐點學校都很感謝與肯定區隊長和隊員的服務熱忱與藝術課程，提出的建議有二：一是希望服務期程能拉長為一週，讓學習成果更顯著；二是希望盡早確定服務期程，以利學校招生及規劃。

（二）隊員方面

隊員的意見調查共發放 75 份，回收 75 份，隊員整體滿意度有 39% 表示非常滿意，43% 表示滿意（附件七）。

根據各項問題勾選之 5 分滿意度做統整歸納，隊員認為「我從救國團的「團隊技巧」課程獲益良多」、「我從「舞蹈藝術」課程獲益良多」、「我認為參加本活動後，對學習及成長有所助益」以及「我非常樂意推薦或介紹同學參加下一屆的活動」四項得到較高的滿意度。而較低的項目則是「我對駐點偏鄉學校的支援很滿意」，未來訓練中心在與各駐點學校接洽溝通時必須針對此項做一改善。

文字建議方面，隊員們對於能和來自不同藝術領域和學校的隊員因為這個活動相聚在一起請一起打拼一個半月，覺得很感動，希望未來能再相會。隊員也提出希望訓練中心應進行後續再培養計畫，讓優秀隊員到駐點學校做長時間的服務。

（三）社區

工作隊今年於駐點學校主要課程期間，也同時與部分週遭社區進行交流與服務，今年在各區隊評估工作隊隊員體力及偏鄉學校週遭社區服務之可行性後，將部分偏鄉學校社區納入服務範圍，不論是第一區隊在新竹縣富興國小的富興村帶著學童一起採訪社區居民；第二區隊在魚池國中駐點期間恰逢父親節前夕，不僅在魚池鄉立圖書館陪伴白天家中無人照顧的社區學童，更教學童製作父親節卡片；第三區隊在屏東縣霧台國小從霧台社區當地居民的口中得知魯凱族部落的神話故事，利用了課餘時間，完成了一幅由魯凱神話巴冷公主為發想的壁畫，並且為當地著名的霧台咖啡完成了他們的木製招牌；第四區隊則在台東縣鸞山國小的鸞山社區參與布農族部落社區老人日的父親節活動表演隊歌，將活力帶入部落並陪伴當地老人家們以及宜蘭縣金岳國小的金岳部落，金岳部落是「耆老直升機圓夢計畫」的主角，也是莎韻之鐘故事的源頭，第四區隊隊員在心得中提到能來到這裡，看見部落中長者的智慧與傳統技藝能夠傳承給下一代，也將自身的藝術專長教授給耆老們，互相學習與交流，是很珍貴的經驗。

在社區交流與服務的數量上雖然不多，但各隊利用在每間駐點課程、備課空檔至社區探訪、服務、交流的心意與行動仍然值得嘉許，也是隊員們參與工作隊社會服務的另外一個面向，各地偏鄉學校的整體問題多與週遭社區習相關，藉由走出校園的行動可以觀察到更多偏鄉教育之現象。

（四）新聞媒體露出

今年在新聞露出的統計上（表 1），其中包含了網路媒體 19 家共 32 篇報導、電臺媒體 1 家、報紙媒體 5 家以及影音媒體 5 家，各類統計如下表：

表 1 媒體露出統計表

網路媒體		電臺媒體	
媒體名稱	篇數	媒體名稱	篇數
聯合報新聞網	5	國立教育廣播電臺	3
中時電子報	3	小計	3
自由時報	2	報紙媒體	
華視新聞網	3	媒體名稱	篇數
東森新聞雲	1	聯合報	3
蘋果即時	1	民時新聞報	1
今日新聞	2	台灣新新聞報	1
新頭殼 newtalk	1	更生報	1
台灣醒報	1	更生日報	1
壹凸新聞	1	小計	7
東方報	2	影音媒體報導	
大紀元	2	媒體名稱	篇數
更生日報	1	原視新聞台	1
中央社	2	自由時報 - 影音新聞	1
新網新聞網	1	大台中新聞	1
金門日報社	1	中都新聞	1
中廣新聞網	1	PeoPo 公民新聞	1
客家電視臺	1	小計	5
人間福報	1	總計	
小計	32		47

從下圖 8 之統計可看出總體仍以網路媒體為絕大比例，占了百分之六十八的曝光度，其次為報紙媒體占百分之十五。媒體露出雖較去年增多了，但是仍須強化運用媒體的能力。

104年媒體露出統計

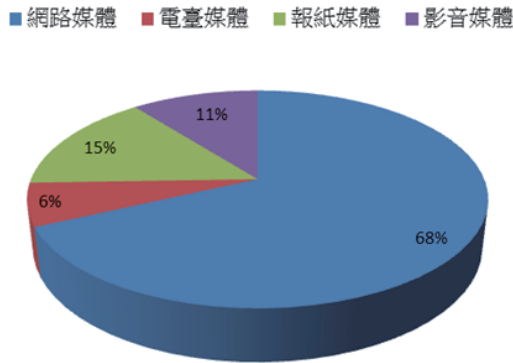


圖 8 104 年媒體露出統計

綜觀以上成果，今年工作隊除了獲得各方肯定之外，也將此總成果作為訓練中心後續規畫的參照以及明年計畫的能量累積，俾使「教育部大專青年偏鄉藝術教育工作隊」整體內容與執行更加完善，期望能讓更多偏鄉地區的學童能體驗藝術教育的活動，進而使美感教育的推動成為全民的共識，並且將美感成為全民生活上的必要需求，共同創造美感洋溢的藝文社會，提升我國的美力競爭力。

工作隊的巡迴服務是漂鳥式，每一駐點服務學校只停留 3 至 4 天，因此每一區隊在一個月的巡迴期內須轉換 9 次駐點服務學校。各區隊在受訓期間即進行器材保管、教材採購、生活服務和管理、教學、影音記錄、對外聯繫等工作任務的分配。區隊在抵達駐點服務學校後，隊員便即刻進行熟悉環境、打掃環境、整理住宿教室和課堂布置等工作，並盡速和學童打成一片，以利課程活動順利進行。在三天或兩天半的教學課程中，隊員除執行原規畫之藝術教學活動外，也須教導學童製作邀請卡，以及在課程活動結束前為學童舉辦成果展或成果發表會。每一駐點服務結束後的隔天，區隊負責的隊員須將結案報告（報告內容：駐點學校和地方特色簡介、校方需求、學生參加人數、校方配合度、課程表、教案、授課隊員的心得反思）上傳訓練中心，讓相關人員能了解隊員的情況，給予適時的指導與協助，並可作為來年出隊時之參考。

隊員在實地參與學校、社區服務之工作經驗，除磨練增進自我本職專業學能，並透過巡迴服務漂鳥式體驗，除鍛鍊體魄、強化自信、建構及磨練團體合作之意識與默契外，隊員也學習如何解決問題、協調及應對進退。每區隊在服務過程中，都曾面臨學校臨時要求更動授課內容，或者是校方只希望運用隊員的繪畫專長，幫學校彩繪圍牆，卻不願安排學童參加彩繪活動等事情。這些突兀或不合理的要求都可以讓隊員體驗將來在職場上可能遭遇的問題，雖然讓隊員不滿，但是這對隊員來說卻是很好的體驗社會和學習的機會，能增強他們未來的職場適應能力。

隊員在與學生互動中，也激發他們投入參與社會服務之熱誠。如第一區隊的優秀隊員在個人心得中寫道「謝謝相遇的每個孩子，讓我學會愛人。」第二區隊的優秀隊員則表示「我不敢說自己帶給他們多大的影響，但看到他們些微的轉變，我就心滿意足了，如果未來還有機會，我希望能再回到那美麗的校園服務。」另一位隊員則寫道「這個計畫能持續多久我們不知道，目前我們能做的就是播下一顆充滿愛與希望的藝術種子，讓他們在往後能夠自己運用生活中簡單的元素美化心靈、美化環境。我也期許自己在營隊結束之後，能夠持續地為偏鄉付出。」

肆、結論與建議

一、結論

近年來，台灣許多位處離島、高山或沿海地區的偏鄉國民中小學校因為受到少子化和人口外移等影響，學生人數銳減，這種情形不但影響校務的施行，最大的衝擊恐怕是學校礙於學校員額相關法條的限制，而無法聘僱各領域的專任教師。縱使有缺額，學校行政主管往往在現今升學主義掛帥的社會氛圍的壓力下，不願聘任藝術與人文領域這類非升學考試科目的師資，藝術與人文課程也因此成為懸缺課程，致使我國德智體群美五育均衡發展的教育理念，難以落實。從偏鄉學校申請駐點服務的校數逐年攀升的情形，即已說明學校的需求。

103年，工作隊有50位大專生完成受訓與駐點服務，他們共巡迴了13縣市，

服務了 25 所的偏鄉中小學和 656 學童。104 年則有 75 位大專生完成受訓與駐點服務，巡迴了 21 縣市 38 鄉鎮，服務了 41 所的偏鄉中小學和 955 位學童。駐點服務學校的數目和參加學童的人數或許不多，百分比不高，而參與巡迴駐點服務的大專生人數也極少，但是從 104 年激增的媒體報導篇幅和申請駐點服務的數字來看，隊員們的努力已獲得廣大的迴響。而駐點服務學校的遴選委員們一直都堅守「美感普及」此計畫目標，每年每縣市至少安排一所駐點服務學校，這是五年計畫，逐年累積下來，必可締造聚沙成塔的成果，讓美感種子在偏鄉地區傳播開來。

二、建議

兩年來，訓練中心培訓出 163 名具有藝術專長及服務熱忱的大專生。這些經過甄選、完成訓練和駐點服務的隊員都具有漂鳥運動的精神，是社會的一股清流和力量。部分隊員已完成大學或研究所的學業，訓練中心計畫調查隊員畢業後的就業意願、和就業情況，建議有關單位可以據此調查結果，研擬如何協助這些具有藝術專長及服務熱忱的學士和碩士生，洄游偏鄉或文化不利地區，以社會企業的方式創業，一方面為偏鄉留住人才，另一方面鼓勵青年創新與創業。相信工作隊巡迴駐點服務時遍撒的美感種子，可以透過隊員後續的努力耕耘，讓美感種子立基，達成「美感教育中長程計畫」的「美感播種」、「美感立基」、「美感普及」的目標。

參考文獻

一、中文

- 王俊豪（民 95）。德國漂鳥運動之簡介，主要國家農業政策法規與經濟動態資訊之蒐集與研究，64-76。臺北市：行政院農業委員會。
- 吳清山（民 92）。體驗學習的理念與策略。教師天地，127，14-21。
- 楊南郡（民 82）。與子偕行。臺北市：晨星。
- 教育部（民 102）。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：教育部。

二、英文

- Caine, R.N. & Caine, G. (1991). *Making connections :Teaching and the human brain*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kraft, R.J. & Sakofs, M.(Eds.)(1985). *The theory of experiential education*. Boulder, CO : Association of Experiential Education.
- Kolb,D.A.(1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning anddevelopment*. NJ : Prentice-Hall.
- Sarason, S.B.(1984). Review of Schooling in America: Scapegoat and Salvation byVernon H. Smith. *Phi Delta Kappan*, 66 (3), 224-225.

附件一

受訓講座時間表

* 課程名稱前之阿拉伯數字代表區隊編號

日期 時間	7/2 (四)	7/3 (五)	7/4 (六)	7/5 (日)	7/6 (一)	7/7 (二)	7/8 (三)
0700-0800	早餐 & 早操						
0800-1000	開訓 彩排	團隊 深化	教案 撰擬	教案 撰擬	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	教案 撰擬
1000-1200	開幕式 暨演講	團隊 溝通	教案 撰擬	教案 撰擬	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	教案 撰擬
1200-1330	午餐 / 休息時間						
1330-1530	團隊 暖身	團隊 競合	教案 撰擬	教案 撰擬	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	教案 撰擬
1530-1730	團隊 建立	團隊 經驗 分享	教案 撰擬	教案 撰擬	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	教案 撰擬
1730-1830	晚餐 / 休息時間						
1830-2130	原住民 與客家 文化講座	班級 經營	各組 檢討	各組 檢討	各組 檢討	各組 檢討	各組 檢討
2130-2300	盥洗 / 就寢						

日期 時間	7/9 (四)	7/10 (五)	7/11 (六)	7/12 (日)	7/13 (一)	7/14 (二)	7/15 (三)
0700-0800	早餐 & 早操						
0800-1000	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	教案 撰擬		1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	教案 修訂	行前 說明
1000-1200	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	教案 撰擬		1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	教案 修訂	出發
1200-1330	午餐／休息時間		中餐 休假	歸返 中心	午餐／休息時間		
1330-1530	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺		教案 撰擬	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	結訓暨 授旗典禮	
1530-1730	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺		教案 撰擬	1 表演 2 音樂 3 舞蹈 4 視覺	教育部	
1730-1830	晚餐			晚餐			
1830-2130	各組 檢討	各組 檢討		各組 檢討	各組 檢討	教具 分發	
2130-2300	盥洗／就寢						

附件二

學員保證書

學生

現就讀於

大學（學院）

系（所） 年級於參加教育部所舉辦 104 年大專青年
偏鄉藝術教育工作隊計畫，並遵守受訓及巡迴駐點服務期間訓練中心所訂定
之相關規範。

學生姓名： (簽章)

出生年月日：

身分證字號：

聯絡電話：

戶籍地址：

中 華 民 國 年 月 日

附件三

104 年度「教育部大專青年藝術教育工作隊」隊員分析表

國／私	學校		性別		專長				年級					人數		
	屬性	名稱	男	女	視 覺	舞 蹈	表 演	音 樂	一	二	三	四	碩	錄取	面試	
國立大學 (13 所)	藝術類	臺藝大	1	20	10	8		3	6	6	8	1		21	34	
		北藝大		1				1					1	1	2	
		臺灣戲曲		3			3		1		2			3	3	
	教育類	彰師大	1	1	2						1		1	2	3	
		臺師大		4	3			1			1		3	4	8	
		國北教	1		1							1		1	1	
	技職類	雲科大		3	3				2	1				3	5	
		嘉義大學		5	5				1	3			1	5	5	
	綜合類	臺南大學		4			3	1		1	1	1	1	4	4	
		臺灣大學		1			1				1			1	1	
		東華大學		2	2					2				2	2	
		成功大學		1		1				1				1	2	
		政治大學		1					1	1				1	1	
私立大學 (16 所)	綜合類	大葉大學	1	6	7					1	5	1		7	8	
		實踐大學		1	1					1				1	3	
		真理大學		1	1					1				1	1	
		中原大學		1	1								1	1	1	
		明道大學		1	1							1		1	1	
		長榮大學		1	1					1				1	1	
		輔仁大學		2	2							2		2	4	
		元智大學		2	2				2					2	3	
		銘傳大學	1		1							1		1	1	
	技職類	靜宜大學		2	1			1		2				2	2	
		明志科大		1	1				1					1	1	
		臺南應用		2	2				1			1		2	2	
		樹德科大	3	3			6			4	1	1		6	7	
		崑山科大		1	1				1					1	1	
		醫護類	康寧護專		1	1				1					1	1
			嘉南藥理		1				1		1				1	1
總計		29	8	72	49	9	14	8	16	26	21	9	8	80	109	

附件四

104 年度「教育部大專青年藝術教育工作隊」

駐點服務時間表

第一區隊（北區）				
縣、市	學校	地址	上課時間	駐點時間
苗栗縣	東河國小	苗栗縣南庄鄉東河村 3 鄰 132 號	7/16-7/18	7/15-7/19
	南埔國小	苗栗縣南庄鄉南富村 134 號	7/20-7/22	7/19-7/22
新竹市	富禮國中	新竹市富禮街 16 號	7/23-7/25	7/22-7/26
新竹縣	富興國小	新竹縣峨眉鄉富興村太平街 8 號	7/27-7/29	7/26-7/29
桃園市	義盛國小	桃園市復興區義盛里 1 鄰 11 號	7/30-8/1	7/29-8/2
新北市	興華國小	新北市三芝區興華里 1 鄰田心子 5 號	8/3-8/5	8/2-8/5
	中泰國小	新北市淡水區中和里北勢子 5 號		
臺北市	湖田國小	臺北市北投區竹子湖路 17-2 號	8/6-8/8	8/5-8/9
金門縣	金鼎國小	金門縣金寧鄉下堡 123 號	8/10-8/12	8/9-8/12
	金寧中 小學	金門縣金寧鄉安美村安岐 1 號		
	烈嶼國中	金門縣烈嶼鄉后井 38 號	8/13-8/15	8/12-8/16

第二區隊（中區）				
縣、市	學校	地址	上課時間	駐點時間
苗栗縣	新生國小	彰化縣二林鎮趙甲里鎮平巷 59 號	7/16-7/18	7/15-7/19
	漢寶國小	彰化縣芳苑鄉漢寶村草漢路漢寶段 541 號	7/20-7/22	7/19-7/22
新竹市	信義國小	雲林縣元長鄉五塊村北水路 8 號	7/23-7/25	7/22-7/26
新竹縣	草嶺生態 地質國小	雲林縣古坑鄉草嶺村 56-8 號	7/27-7/29	7/26-7/29
桃園市	達邦國小	嘉義縣阿里山鄉達邦村 1 鄰 1 號	7/30-8/1	7/29-8/2
新北市	東埔國小	南投縣信義鄉東埔村開高巷 63 號	8/3-8/5	8/2-8/5
	魚池國中	南投縣魚池鄉魚池村魚池街 441-6 號	8/6-8/8	8/5-8/9
臺北市	桐林國小	臺中市霧峰區民生路 675 號	8/10-8/12	8/9-8/12
金門縣	安定國小	臺中市外埔區土城里土城西路 55 號	8/13-8/15	8/12-8/16

104 年度「教育部大專青年藝術教育工作隊」 駐點服務時間表

第三區隊 (南區)				
縣、市	學校	地址	上課時間	駐點時間
屏東縣	山海國小	屏東縣恆春鎮山海里山海路 86 號	7/16-7/18	7/15-7/19
	水泉國小	屏東縣恆春鎮頂泉路 1 號		
	霧臺國小	屏東縣霧臺鄉霧臺村中山巷 45 號	7/20-7/22	7/19-7/22
高雄市	多納國小	高雄市茂林區茂林里 1-2 號	7/23-7/25	7/22-7/26
	民權國小	高雄市那瑪夏區瑪雅里平和巷 220 號	7/27-7/29	7/26-7/29
臺南市	左鎮國中	臺南市左鎮區中正里 170 號	7/30-8/1	7/29-8/2
	宅港國小	臺南市學甲區宅港里 13 號	8/3-8/5	8/2-8/5
	子龍國小	臺南市佳里區三協里潭墘 5 號		
嘉義縣	更寮國小	嘉義縣六腳鄉更寮村 19 號	8/6-8/8	8/5-8/9
	貴林國小	嘉義縣布袋鎮樹林里 82 號		
澎湖縣	馬公國小	澎湖縣馬公市明遠路 2 號	8/10-8/12	8/9-8/12
	山水國小	澎湖縣馬公市山水里 140 號	8/13-8/15	8/12-8/16
	五德國小	澎湖縣馬公市五德里 32 號		

第四區隊 (東區)				
縣、市	學校	地址	上課時間	駐點時間
連江縣	東引中小學	連江縣東引鄉中柳村 94 號	7/16-7/18	7/15-7/19
基隆市	瑪陵國小	基隆市七堵區大成街 1 號	7/20-7/22	7/19-7/22
新北市	鼻頭國小	新北市瑞芳區鼻頭路 99 號	7/23-7/25	7/22-7/26
	貢寮國小	新北市貢寮區雙玉里學苑街 7 號		
花蓮縣	水璉國小	花蓮縣壽豐鄉水璉二街 20 號	7/27-7/29	7/26-7/29
臺東縣	樟原國小	臺東縣長濱鄉樟原村 1 鄰 7 號	7/30-8/1	7/29-8/2
	鸞山國小	臺東縣延平鄉鸞山村 1 鄰 14 號	8/3-8/5	8/2-8/5
花蓮縣	東里國小	花蓮縣富里鄉東里村道化路 74 號	8/6-8/8	8/5-8/9
宜蘭縣	澳花國小	宜蘭縣南澳鄉澳花村中央路 21 號	8/10-8/12	8/9-8/12
	金岳國小	宜蘭縣南澳鄉金岳村(路) 2 號	8/13-8/15	8/12-8/16

附件五

104 年度國民中小學參加
「教育部大專青年偏鄉藝術教育工作隊」駐點服務申請表

壹、基本資料					
校名					
地址	□□□□□				
學校 校長	姓名		業務 承辦人	姓名	
	電話			電話	
	手機			手機	
	E-mail			E-mail	
學校 資料	班級數：		總人數：		
	學生 現況	<input type="checkbox"/> 有原住民身分的學生，_____人，族別： <input type="checkbox"/> 有新住民身分的學生，_____人，國別：			
	本次活動學生參加人數：				
教師	總人數／藝術與人文領域教師人數：_____人／_____人				
資料	藝術課程授課類型：_____人／_____人				

貳、校方可支援部分

工作隊於駐點學校服務期間可提供資源：

教室： 教室 圖書館 活動中心 禮堂 其他：

設備： 電腦 投影機 螢幕 其他：

可使用之樂器：（請載明品項與數量）

住宿： 教室 圖書館 活動中心 禮堂 宿舍 其他：

盥洗： 浴室：_____ 間 洗衣機：_____ 臺 曬衣間 其他：

工作隊駐點服務期間可以協助的校方人員：

教師（約 _____ 名） 行政人員（約 _____ 名）

社區居民（約 _____ 名）

參、學校需求

請勾選並簡述貴校所需之藝術教育課程（提供工作隊規劃教案）：

戲劇：

視覺：

音樂：

舞蹈：

綜合藝術：

其他：

本校將於今年暑假辦理「夏日樂學課程」（可參考教育部國民及學前教育署網站：http://www.k12ea.gov.tw/ap/news_view.aspx?sn=6ed2e617-acdb-4a2a-8df6-ffc93d9afc4f）

肆、學校及周邊社區簡介

學校特色
簡介

週邊社區
簡介

訓練中心聯絡電話：（02）2272-2181 分機 2434、2458、2459

附件六

104 年度「教育部大專青年偏鄉藝術教育工作隊」
駐點服務學校意見回饋表

非常感謝貴校提供工作隊駐點服務的機會，並於駐點服務期間提供資源與協助，希望工作隊規畫與執行的藝術教育和體驗活動能讓貴校學童有豐富的收穫。為瞭解本年度服務之成效，並期明年度的活動更臻完美，請您提供寶貴的意見，作為日後之參酌。謝謝您的協助與配合！

教育部大專青年偏鄉藝術教育工作隊訓練中心 敬上

※1 分代表非常不滿意；※2 分代表不滿意；※3 分代表普通；※4 分代表滿意；
※5 分代表非常滿意

項目	請針對下列問題勾選滿意度	學校滿意度				
		高				低
		5	4	3	2	1
隊員方面	隊員談吐、服儀、行為舉止良好	27	8	0	0	0
	隊員具服務熱忱	30	5	0	0	0
	隊員的藝術專業優異	28	7	0	0	0
	隊員教學表現優良	27	8	0	0	0
課程方面	課程規劃符合學校的需求	24	10	1	0	0
	課程規畫能彌補學校藝術教育資源不足	23	10	2	0	0
	課程內容、教具多元豐富	28	6	1	0	0
	課程能引發學童興趣	25	9	1	0	0
	課程內容與地方特色結合	21	12	2	0	0
行政安排	區隊長、訓練中心行政人員服務態度良好	30	5	0	0	0
	整體服務非常滿意（含申請方式、訊息傳遞、聯繫等）	26	9	0	0	0

* 問卷發放 41 所駐點學校，回收 35 所，未繳交學校分別為新生國小、漢寶國小、水泉國小、霧臺國小、子龍國小跟金岳國小共 6 所。學校提供相關建議如下：

第一區隊

南埔國小：把本校列入明年度優先錄取名單。

中泰國小：感謝偏鄉藝術教育工作隊對本校的協助，相信藝術教育的種子一定會在本校親見，師生的心中生根、萌芽。謝謝正興老師和各位可愛熱忱的大姐姐們！

金鼎國小：謝謝你們，讓我們學校更美好，有參與的小朋友都很開心，希望下次有機會可再邀請你們。

金寧中小學：希望明年有機會能有工作隊再來駐校服務，感恩。

烈嶼國中：申請通過，期程公佈的時間希望能提早，以利招生和暑期活動的安排。

第二區隊

信義國小

(1) 隊員各具專長，能充分給予偏鄉學童美育、德育的刺激成長。

(2) 聯絡前置作業雖未能現場勘察，但透過詳細分工的電話聯繫，亦能感受到專業細膩與熱誠。

(3) 撤隊時的場地收拾，也令人耳目一新，具良好身教。

(4) 感謝&期待下次再相見。

草嶺生態地質國小：盼未來能再有機會到本校服務。

達邦國小：三日的營隊時間較短，如果可以以「週」為單位，學生的學習成果應更顯著。

魚池國中：期望明年能再次駐點本校，以造福更多學生。

桐林國小：偏鄉學校能有機會接受大專青年的藝術教育指導，對於文化不利的學童真是獲益良多。此次的偏鄉藝術育樂營深獲全體教師及家長的肯定，佳評不斷。桐林國小的全體師生及家長會委員希望明年有機會繼續到桐林為學生們辦活動，謝謝你們。

安定國小：感謝青年偏鄉藝術工作隊的團員帶給孩子一堂多元豐富的藝術課程。

第三區隊

多納國小：

- (1) 時間過短，可以的話，拉長為一週為佳。
- (2) 可以事先製作邀請函及事先告知承辦學校，以增加成果發表之參與人數。非常感謝。

宅港國小：希望能延續，嘉惠偏鄉孩子，學習更快樂。

更寮國小：區隊長客氣，清楚的與學校溝通說明，團員們具熱忱、充滿活力。有機會請再服務本校學生。

貴林國小：申請時程應及早確定，以利學校安排暑假行事（學校多在 6/25 左右就需排好暑假活動）。

馬公國小：時間可以再加多天數。

五德國小：期望下次還有機會能夠給孩子更多的教育和體驗活動。

第四區隊

東引中小學：感謝藝大為我們偏鄉服務，讓我們偏鄉孩子能多元學習，受益良多，辛苦您們大家，感恩！

鼻頭國小：學生非常喜歡相關課程。很感謝所有隊員的專業和熱情。

貢寮國小：感謝藝術工作隊至校服務，貢寮國小全體師生再次感謝。

水璉國小：

- (1) 駐點服務的時間可以一週之時間規劃，也可安排室外的課程—如韻律活動等。
- (2) 表演藝術的課程可多些。
- (3) 服務時間盡可能安排在寒暑假期初。
- (4) 感謝您們安排的活動。

樟原國小：司機很怪。

其他
建議

東里國小：本校推動藝術教育多年，以在地元素及故鄉情懷為主軸，平時上課之餘，也安排豐富多元之學期假日營隊、及暑期營隊，歷年來學生參與踴躍，甚至也吸引附近鄉鎮的家長認同而不辭交通路程願意接送。今年本校有幸申請到教育部藝術大專營，期待很久，本校也積極主動與區營隊老師及學生討論最適合本校的課程，沒想到第一天就遭逢蘇迪納颱風的來襲，因此說好的課程及孩子的期待都在我們擔心之餘僅上一堂課。有孩子放學時無奈的說：唉！好希望颱風不要來。也有學生：我想上學，在家好無聊……遭逢蘇迪納來襲，短短兩天的暫駐，我們學校行政團隊也責無旁貸盡其所能保護教育部大專生，關心食宿及主動帶領學生到鎮上採購。畢竟來者就是客，這些大專生未來也是社會的棟樑，總之，孩子的渴望上課的心情我們體會，偏鄉的資源最重要就是願意陪伴的老師，深耕多年的活動及課程，期許明年，我們能再續未竟之課程！感謝您！

附件七

104 年教育部大專青年偏鄉藝術教育工作隊隊員意見調查表

	請對下列問題勾選滿意程度	高				低
		5	4	3	2	1
1	我對受訓期間的飲食與住宿很滿意	33	29	12	1	0
2	我對受訓課程的時間安排很滿意	17	33	23	2	0
3	我覺得受訓課程內容很精彩	19	46	9	1	0
4	我從救國團的 " 團隊技巧 " 課程獲益良多	44	21	10	0	0
5	我從 " 班級經營 " 這一門課獲益良多	36	27	10	2	0
6	我從 " 表演藝術 " 課程獲益良多	34	33	7	1	0
7	我從 " 音樂藝術 " 課程獲益良多	27	34	14	0	0
8	我從 " 舞蹈藝術 " 課程獲益良多	44	27	4	0	0
9	我從 " 視覺藝術 " 課程獲益良多	24	26	20	4	1
10	我對駐點偏鄉學校的支援很滿意	12	46	16	1	0
11	我能掌握工作隊的工作重點與任務	19	45	10	1	0
12	偏鄉學校的學童對我所規畫的課程有所收穫	29	42	3	1	0
13	我認為參加本活動後，對學習及成長有所助益	43	27	4	1	0
14	我非常樂意推薦或介紹同學參加下一屆的活動	40	24	9	2	0
15	我願意報名參加下一屆的活動（在學中）	14	27	29	3	2

建議：

第一區隊

1. 救國團的課程分組能將團隊的凝聚力凝聚出來，但在救國團課程之後再分區隊的情況下，會讓人感覺新的團隊是散的，因為彼此不熟悉，希望未來救國團課程可以在分好隊後在實施。
2. 我們是一個有專業素質的教育工作隊，有些駐點學校對於我們的教學目標是為了達到他們的考核績效，我想這對學生來講是很不公平的，對於其他真正有需求的學校更不公平。希望明年能更進步，讓工作隊的效益發揮到更大，謝謝中心的安排。

3. 受訓時的課程都安排的好，老師們也都很用心，教我們各領域的技巧，但是會希望未來培訓課程的師資安排能以實際於中小學任教的教師為主，所學會對工作隊較有幫助，除此之外他們所教導的比較適合我們想引導小朋友的，另外也可以請教師分享實際操作過的教案，及教學時應注意的事項。
4. 資源的使用可盡量以往後使用效益作為考量，避免浪費。
5. 救國團團隊建立的活動太少，感覺我們還不夠團結。
6. 我們這一區隊的學校需求大多都是以表演藝術領域為主，但是我們的隊員視覺類的反而占大多數，出隊後表演藝術領域的壓力會較大，而視覺類的隊員會不知道怎麼協助，期望在分隊的同時可以把學校需求顧慮進去。
7. 有些學些屬於特色學校，可以結合他真正需要的資源去實行，像是山中與原住民學校都是比較缺乏資源的。
8. 受訓開始時間與大學結業式的時間能相隔遠一點，不然南部同學北上時會很趕。
9. 在駐點其間曾有貨車空間或調度不順的問題，在出隊前能先確定好貨車的狀況，避免再發生類似的情形。
10. 對於器材設備的使用狀況可多注意些，像是麥克風的使用常常有問題產生。
11. 對於各藝術方面專長同學能受到尊重，不要因為視覺藝術無法立刻呈現而遭到忽視與擠壓。
12. 團隊的分工合作很重要，在工作其間如何拋開自己去面對工作及夥伴是一件不簡單也是人一直在工作中學習的事，希望往後工作隊能增加關於工作態度的課程。

第二區隊

1. 希望區隊長可以從一開始就陪伴我們到結訓。

2. 區隊長的選擇可以是對生活、教學給許多建議及能夠多花心思在經營團隊的人物，我們的姜宗瑋區隊長就是一位非常優秀的領導人。
3. 區隊長一直更換著，隊員難以適應，希望往後的區隊能避免的情形。但姜區隊長帶得非常棒，好險有他的協助。
4. 輔導員的制度並非理想，舊隊員應與新隊員平起平坐。
5. 舊隊員要慎選，不要和新隊員有身分區隔，且其職位不要重複，以免什麼事情都做不好影響團隊。
6. 區隊長的性別希望已男性為主，若有遇到變態等事時，女性區隊長較無法顧及到大家。
7. 每間學校的駐點時間能再多增加幾天。
8. 希望能有更多班級經營的概念。
9. 希望教育部不只舉辦本工作隊，更可以協同地方教育局確實落實美感教育。
10. 協同工作要每個人都分配平均，才能讓每個人都有發揮專長和展現自己的機會。
11. 旅行社提供遊覽車方面，可避免中途一直換車的情況。
12. 中心很用心的辦這個活動，希望以後能繼續舉辦。出隊前的教案準備不夠充足，使每間的主教在第一天授課時都較緊張，希望往後的教案演練在出隊前至少每個人都要演練一次，以便增加經驗吸取建議。

第三區隊

1. 三區承襲去年的教案教法，各領域專長同學教其領域的課程，但一個月下來，人力上的分布不均，是會很累的。
2. 每次的成果展現能在規劃完整些。
3. 大家都很棒，如果細節能再更加強些會更好。
4. 每間學校的駐點時間能再多增加幾天。
5. 到外島後交通工具的選擇。在澎湖的隨行車只有六人坐，要移動載運

時較麻煩要多跑好幾趟，較浪費時間。

6. 隨行導遊與旅行社可再篩選過，避免過程中的不愉快。
7. 駐點其間避免同一時間兩所且人數多的學校。
8. 希望在每次的課程檢討後能夠確實的去改善。
9. 後續的再培養，例如中心或教育部可和駐點學校合作，讓優秀隊員到駐點學校做長時間的服務。

第四區隊

1. 大家都來自各不相同的藝術領域，能夠因為這個活動相聚在一起且一起打拼一個半月，覺得很感動，希望未來能再次因為藝術而相會。
2. 一個半月的工作隊生活感謝隊友的相互幫助，也感謝大家一同努力認真的付出，同心協力的完成許多堅難的任務。
3. 駐點時間可以更長，不僅可以提升教學品質也可與學生培養感情，在社區交流上也可以更深入。
4. 駐點學校的學生人數能再更確定些。每堂課程之間的結合可以再多一點，像是肢體融入繪畫。
5. 希望駐點學校給的資料與方向能更加明確。
6. 希望可以更確定學校的意願避免我們到學校後沒有學生，負責的師長也不同意人，對我們來用意不清楚很可惜，除此之外都非常滿意，謝謝主任與中心的幫忙與關心，也謝謝區隊長的教導，更謝謝隊友相互支持與包容。
7. 希望大家不要忘記當初參與工作隊的初衷，我們永遠都是一家人，謝謝第四區隊。
8. 希望可以在受訓期間學到原住民與客家相關的課程，這樣在課程設計上會更多元。
9. 交通車與旅行社的配合度，例如颱風天時找不到旅行社的人員。
10. 希望中心在審合駐點學校時，可以再嚴格過濾學校意願。

發現國中生心靈流動之美： 聯絡簿生命美學的實踐

林俐慈 新北市立三峽國中教師

壹、面臨教學困境與省思

每當翻開國文課本裡的選文，遨遊於琦君的懷舊情懷、辛棄疾的慷慨激昂、蘇軾的瀟灑豪邁……等，觀察到孩子們常常無感、無奈的坐在椅子上，片片落葉與我有何關聯？一片落花靜躺於地亦常視若無睹，面對人與人的互動，時常無法解讀其背後的心意與情思，該如何用正確的方式與詞彙溝通？而非漫天的髒字或大聲咆嘯的情緒語言。到底一個人該有的觀察思考，且有感、能感、善感的心跑到哪？倘若對眼前所見的具體事物，能夠具有觀察解讀的能力，一種美的感悟力，進而學會體察自己，以及人與人溝通時，理解他人內心深處難以表徵的意趣，並逐漸在內心培養一股正向的作用力，生命是否就能流淌出心靈靈動之美？它並非只是一種觀感上短暫的感受，而是得以實踐在生活之中，建立起欣賞自我、和睦人際互動、關懷生態環境等廣大面相。

國中導師身份，每天有許多瑣碎的學生事務，即便是以系列課程為設計，也在課程結束後，難以持續延伸其內心的學習。有沒有一種可以慢慢「培養心」的具體步驟？

貳、教師自我提升與實踐

省思到自己在教學上的困境，開始不斷得尋找新的教育方法，參加一系列教師研習課程的學習後，發現有一群現職老師使用聯絡簿帶著孩子們進行「心」

的學習，學習用聖人的眼光，一步一腳印的落實在生活之中，它不是點狀式或打包式的學習，而是穩定紮實的帶狀式學習，透過每天的「學習」、「整理」、「實踐」、「反省」、「改善」歷程，長時間在內心建立正向美善的思考模式，師生之間必須心貼著心學習，用美善的見解，達到一種觀照自我與他人的習慣，老師要陪伴學生學習，就必須內心真實感受這種轉變歷程的美好，進而達到「心與心的傳遞」。於是，筆者開始親自每日書寫聯絡簿，記錄自己的學習，與看待事情的角度，很具體的透過中古今中外聖賢經典中的智慧，開始讓心透過聯絡簿所設計的學習欄位，紮實的落實五大歷程的書寫，持續半年後，慢慢的發現，如 M.Proust 所言：「真正的發現之旅不是尋找新的土地，而是獲得新的目光。」，並非外在人、事、物有什麼具體的變化，而是自己慢慢獲得嶄新的思考模式，它帶給我許多生命交會時美麗動人的新發現。很關鍵的一點：我重新調整自己看待學生的角度。

參、教師傳遞發現心靈風光的 美感經驗

陪伴著學生一起落實聯絡簿的書寫過程中，會遇到諸多推動的困境，諸如：學生不會寫、不想寫、寫久了覺得枯燥乏味、花太多時間在聯絡簿上、家長的質疑以及教師本身在諸多繁瑣事情下，要花多少時間批閱聯絡簿，而每個環結若未能堅定信念，都足以讓教師或者學生，短時間不見成效，又必須面臨諸多困難的挑戰下，放棄了這條路。因此，教師本身必須要有透過聯絡簿，而發現心靈歷程轉變及美感的成功經驗，才能在困難中堅定信念，並且要耐心等待。在陪伴鼓勵學生一步一步學著認識心的過程中，帶領學生互相觀摩，學習欣賞同學的心靈成長。以下以三位同學的聯絡簿說明。

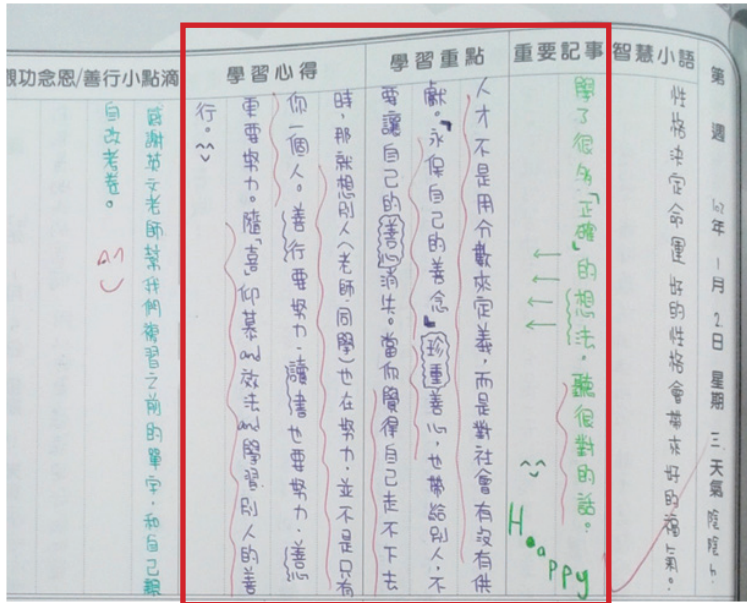


圖 1 小翠的聯絡簿

小翠在重要記事一欄：「學了很多正確的想法，聽了很對的話」，到底是什麼話，令她內心動容，想成為今天的學習概念，於是她羅列了好幾點：

- 一、人才不是用分數來定義，而是對社會有沒有貢獻。
- 二、永保自己的善念，也帶給別人，不要讓自己的善心消失。
- 三、當你自己走不下去時，那就像（老師、同學）也在努力，並不是只有你一個人。
- 四、善行要努力，讀書也要努力，善心更要努力。
- 五、隨喜、仰慕 and 效法 and 學習別人的善行。

這是她對今日課堂中某一堂課老師所傳遞的美善概念所做的記錄，而也是她今日所汲取的養分，要確切的落實在生活的方向，一種心所看、所感的方向。

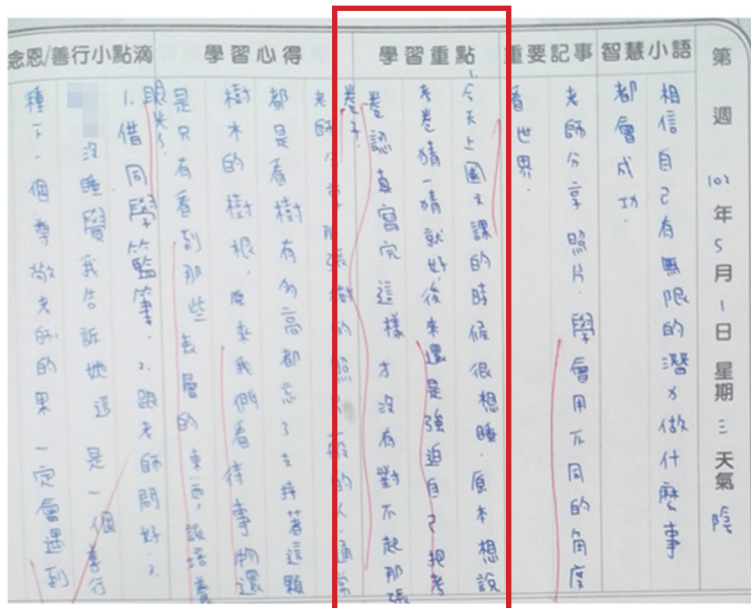


圖 2 潘仔的聯絡簿

潘仔該日的學習重點中，他文字的背後標示了：「學習如何用新的角度面對一張考卷」的心路歷程：「今天上國文課的時候很想睡，原本想說考卷猜一猜就好，後來還是強迫自己努力將考卷寫完，這樣才沒有對不起那張卷子」。這是潘仔心靈狀態的流動歷程，若沒有一個記錄的平臺，就會錯過一個孩子，在心靈初發美芽的风景，我們很可能只是很平常的看到他一張考得不怎樣的考卷寫完，但是到底今日的寫完，和昨日的寫完，潘仔的心理狀態有什樣的化學變化，我們便不得而知，他自己若未有記錄的習慣，也會輕忽這個歷程。然而，這每一個轉念的珍貴，若長期被忽略或抹煞，原本學生想要往前跨一步的心靈歷程，卻因為外顯行相總是失敗的呈現，於是，有可能那好不容易跨出的一步又打回到原點，甚至失去了願意努力與前行的動力。

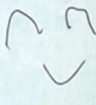
心靈塗鴉	我有話要說	作業及備忘事項	善行記錄			
	<p>這輩子母子不爭氣多分教吧！</p> <p>所以係上輩子已經犯多分了。</p> <p>險垃圾</p>	<p>(1) 拿早餐</p> <p>(2) 幫老師拿影印的東西</p> <p>(3) 幫忙撿垃圾</p> <p>考國文、英文</p> <p>給某某同學做善行</p>	<p>做到父母交代的事</p>	<p>上課認真</p>	<p>友愛同學</p>	<p>恭敬師長</p>
<p>親師交流</p> <p>謝 啟 名</p> <p>家長簽章</p> <p>150</p>		<p>4</p>	<p>入</p>	<p>×</p>	<p>0</p>	<p>6</p>
						<p>智</p> <p>×10</p>
		11				0

圖 3 小凱的聯絡簿

小凱本篇聯絡簿充滿著錯字，在班上他常常做錯事，學業低成就，假日到廟會出陣，聚眾抽菸，一個充滿問題，被貼上負面標籤的孩子，但從本篇的「作業及備忘事項中」，卻可以見到小凱天真可愛的心，他的記錄：

考國文、英文

1. 拿早餐
2. 幫老師拿影印的東西。
3. 幫忙撿垃圾
4. 給某某同學做善行

他的作業及備忘事項中，只有第一項是學業作業，馬虎的抄下來，也未歸類在他的數字標號裡。至於其餘的項目，並非是班級小老師寫在黑板上的作業，而是小凱個人針對這些事物的價值，提醒自己，諸如：幫同學拿早餐，完成老師的交代，幫忙處理環境的垃圾，以及提醒自己可以學習讓某某同學做善行……等。

他所關注的是人與人的互動，而這正是他迥異於外相行為荒唐、放棄學業的美麗心靈風光。再看著他的善行記錄勾選表中，他恭敬師長、友愛同學、智*10（編按：指誦讀智慧小語十遍），是小凱當日有完成之事。而「上課認真」、「做到父母交代的事」兩項，則是當日未完成的部分，從此，可以看見孩子在面對這份聯絡簿的自我檢視，並非隨意敷衍，而是針對自己能做到及尚未做到的部分，坦誠進行檢核。聯絡簿中能夠如此誠實，以他的方式坦露出自己的不足，代表與老師之間已建立良好的信任關係，即便自己不足，也知道老師會接納他，等待他。

聯絡簿不執著於字數的多寡，或是文章寫得多麼華美，所強調的是每個孩子面對自己的本來面目，這是很美的歷程。當我發現孩子文字背後的亮點時，通常會大大讚美孩子，於是我非常歡喜的給小凱一百分，以實質的分數及口頭讚美，鼓勵孩子勇於認識自己。

心靈開始呈現微幅的流動美感時，有沒有被自己及他人關注？而這些一點點的生命金沙，長時累積都會造就一座座驚人且價值連城的金礦，動人的寶藏並非憑空而降，它是以具體步驟，長時間一點一滴堆積打磨而成的心靈功夫。而聯絡簿心靈成長寫作方向的引導，就完全取之於老師如何看待聯絡簿的價值，因此教師本身對孩子心靈流動細膩的「發現」，就成為引導孩子聯絡簿學習的核心。

肆、交相輝映的生命格局

師生之間透過聯絡簿的溝通與學習，在學校生活的大小事件，磨練出「學而時習之」中「習」的力道。此所指的「習」，不僅停留在常常練習所學的知識，而是指結合自我生命經驗，反覆檢視、反覆確立內心的美善視角，到逐漸建立為生命價值觀的過程。老師的角色就是和學生教學相長，互相切磋，就以小翠及潘仔兩位孩子的生命轉變為例。

一、小翠的案例

小翠和好朋友小玲，兩人都因為學習較慢，課業跟不上進度，有很多的漏洞，相對沒自信，長期都不敢主動拿問題向老師提問，雖然過去不間斷的用口頭

鼓勵，但仍是不見具體成效。直到八年級下學期，全班開始使用心靈聯絡簿學習，孩子開始學習認識自己，學習實踐聖人的智慧，來突破自己的困境。小翠提到了智慧小語所說的：「看到他精采，想我怎麼才能夠跟他學，他為什麼能夠做到，找到他做到的因，你能夠努力去做，你就是他。」（參見圖 4 小翠聯絡簿黃色色塊部分）

作業及備忘事項	力念恩/善行小點滴	學習心得	學習重點	重要記事	智慧小語
不過我今天又往前跨了一小步。	然後我把我的問題問老師一問，老師就給我解答。	老師在，然後我不想聽我的大話。	要多想想辦法，然後我就想辦法了。	要問問題時，思考到後來，自己會想很多。	看到他精采，想：我怎麼才能夠跟他學，他為什麼能夠做到，找到他做到的因，你能夠努力去做，你就是他。

圖 4 小翠聯絡簿 2

小翠見到小玲「會主動問老師問題」的這個改變，心裡很想效學，但是仍有許多怯步的理由，於是透過這篇成長日記，一點點反省她跨越心裡困難的歷程。

聯絡簿中小翠把「學習重點」、「學習心得」、「善行小點滴」、「作業及備忘事項」的欄位，全部用來陳述一件事—見小玲勇於向老師請教，自己如何跟她學習的過程：

「對於問老師問題，我覺得我還不夠，要跟小玲學，我發覺當我正在思考要不要問問題時，思考到後來，自己會想很多，越想越怯懦，然後就想算了，還是不要問好了，結果一切又回到了原點，煩惱要不要問，都是白煩惱的，不過今天第八節放學後，就路過了八導，發現孫○○老師

在，我不想讓我的大腦思考要不要問，所以我就直接走進去問，請問老師有沒有空？老師說有。然後就把我的問題問一問，問完後很為自己高興，回家後把老師說的重點寫下來，結果驚覺有兩題漏掉了。唉！結果還是有帶（編按：小翠是指「帶問題」）回來，不過我今天又往前跨了一小步。」（引自小翠，2013）

此篇聯絡簿是小翠九年級上學期末所書寫，此時，只剩四個多月就要高中基測，小翠必須面對的難點有許多，其一、過去未打穩基礎的課業困難，其二、尚未養成正確學習的習慣，其三、家庭環境的煩惱。但是在壓力及時間都如此迫切中，透過聯絡本，可見小翠很用心依著智慧小語，轉化為改變行為的力量。此過程當然非一次就成功，聯絡本的記錄，幫助我看見一個勇敢的心靈，正在突破困難的動人軌跡。

從聯絡簿看見孩子心靈微幅的改變後，我會協助孩子，持續保護這顆善心的成長，替孩子尋找更利於他往上跨的階梯。我把小翠在聯絡簿記錄的突破歷程，跟科任老師分享，希望他們能夠協助小翠在詢問問題時，給予鼓勵，而老師們聽聞此歷程，都非常樂於協助並讚嘆小翠，這個過程也讓老師們更瞭解小翠的狀況，相對也得到更多的支持與鼓勵，更強化她想突破的心。再者，在她同意下，也把這份心得唸給全班同學聽，讓同學學習她的突破，也間接鼓勵了小玲（就是小翠效學的對象）對小翠的影響，而生命交交流動的美，就一漣一漣的散開在師生之中。

小翠這一步的跨越，成就了往後她學習的重要一步，在她上高中後，我收到她的 mail：（節錄如下）

「這學期最難讀的書，就是解剖學嘞，很厚、要記的東西也很多、英文也很多，不過我會努力的，不懂的，我都會去問老師，解剖學的老師人很好，有任何問題老師都回答我。然後這學期的室友，人都很友善，有時我們也會一起讀書，同學有問題問我，我都會盡我的能力解釋給她聽，但有時候，也回答不出來，所以就會更努力去學，學是必須的，學

不是為了別人好，而是為了自己好。」（引自小翠，2014/03/13）

用粗體字及加底線的字，都是曾經聯絡簿學習的智慧小語，而這些美善的思考方式，以及過去實踐成功的經驗，都已內化成小翠真正具備的能力。小翠很努力的把九年級突破的學習習慣，「不把問題帶回家的能力」，持續的在高中課業學習，也獲得滿意的學習成效。

若沒有接到小翠的來信，我是沒機會欣賞這麼璀璨的學習轉變，因為僅有三年的相遇，來不及見到豐美果實。我很幸運，保留了孩子們國中部分的學習記錄，並且收到孩子們後續學習的消息，映照出這些學習的歷程，是具有長遠生命價值與意義的。

二、潘仔的案例

第二位聯絡簿的例子—潘仔。潘仔是班上的開心果，給課堂老師的印象是很活潑，但是學習不專注，容易發呆或敷衍了事，從他成績的表現，很難看出他的進步。但是令我訝異的是，他慢慢開始願意在聯絡簿中書寫自己的心情，慢慢可以看到文字背後，他真正感受的心。當我讀到潘仔聯絡簿（見本文第參章圖2），非常讚嘆他在一個平時考中，能在內心練習踏出「學習」的一步，雖然不見得表現在成績的數字上，但是他自己很清楚，自己這次寫考卷的心情，和以往是不同的。此記錄同時也鼓勵了我，潘仔並非無動於衷，心在變化了，教育的意義以及價值正在擴大。

潘仔另一件人際互動的困境，也是透過八年級聯絡簿的學習，一步步調整而成功的經驗。事件是班上有位很難相處的同學，從七年級開始就很容易與同學起衝突，但是潘仔具有幽默的特性，因此在九年級我特地拜託潘仔，能夠協助班上同學，接納這位難相處的同學坐在旁邊，也幫忙這位同學學習，在畢業前夕，他寫了一篇 mail 心得給我，如下文：

「七年級的時候我跟 00 的關係一直不是很好，我也非常討厭他，為什麼會有人什麼事情都跟我唱反調，跟他溝通過了還是繼續那個樣子，所

以和他相處的一直不是很融洽，直到俐慈老師推行了聯絡簿，一開始的我，覺得好煩哦！怎麼又多了一個功課要交，慢慢地，看到同學們都因為聯絡簿有所成長，才下定決心寫看看，剛開始完全抓不著頭緒，俐慈老師也常常教我們如何寫帶著我們一起唸智慧小語，慢慢地我學會觀察自己的內心，知道如何下筆去寫聯絡簿。

我最記得的智慧小語可能就是「我們不能要求環境改變，但可以要求自己改」。我覺得這一句智慧小語對我的影響真的很大，我們常常有一個盲點，會想說對方怎麼都不改呢，但是有沒有想過自己主動先改呢，這一句智慧小語點醒了我，開始地我慢慢去接納OO同學，雖然還是常常失敗，每當失敗一次我就再把智慧小語拿出來唸更多次，雖然途中一直會失敗但是只要相信智慧小語的力量真的能改變，慢慢地我發現，世上沒有真正難相處的人，錯的都是自己的想法，仔細回想，我覺得好神奇，從一開始很討厭一個人到現在去接納一個人，這個過程真的是太不可思議了。」（引自潘仔，2013）

潘仔信件中提到，由於班上同學聯絡簿的成長，因此他很想嘗試突破。這點驗證了全班集體進行心靈聯絡簿的學習，較早成熟的善種子，會無形中的影響其它孩子，此就是善的漣漪。再者，孩子提到，從聯絡簿他開始學習觀察自己，到後來能夠找到調整內心的方法，然後實踐在人際的互動上，改善人際的關係。潘仔在送我的畢業卡片中也提到（見圖5）：「八年級德育（編按：指的是聯絡簿，班上稱之為德育聯絡簿）的出現，慢慢改變一些想法。常常是自己的問題，而不是別人的」。孩子們的這些回饋，讓我察覺，他們是自覺性的體認到，聯絡簿的學習對自己生命成長的影響。

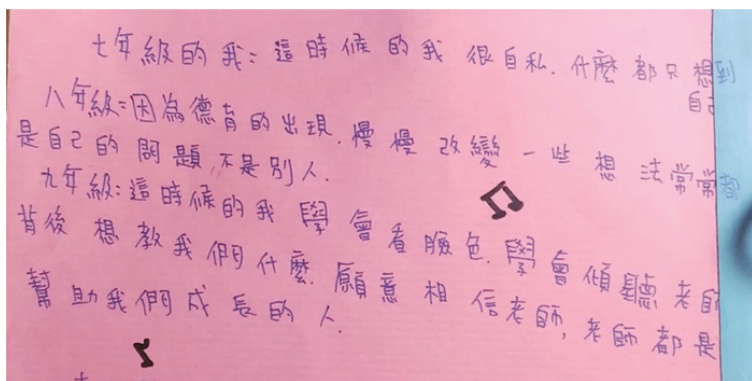


圖 5 潘仔畢業卡片

聯絡簿是每天透過智慧小語結合生活事件，反覆練習「美善的思惟」方式，具有持續力，由於這樣的思惟習慣透過點點滴滴累積起來，造就了轉變的力量，能夠使一個孩子，學會如何重新認識人和人的關係，潘仔透過學習獲得轉動自心的思考模式，此次生命中的成功經驗，在潘仔未來面對人際關係的擺盪時刻，有機會可以跳脫出人際的困頓，此就是過去深植在心中美的種子。

當我從聯絡簿發現了物質以外的衡量標準時，重新調整對小翠及潘仔的觀點，在學校，小翠恬靜守本分、潘仔調皮外向，若非聯絡簿的書寫，很難見到他們強大的心靈力量。透過他們的生命，我也用來檢視自己，我是否也如同自己所說的道理一般，具有實踐力，具有突破困難的勇氣，而這種生命交織的相互學習，就在一日又一日的聯絡簿互動中，閃耀著動人的光芒。我驚奇地感受到，每個小生命的可敬之處，而這種轉變不是偶見的個人特質，而是班上多數的同學共同的學習經驗。我們透過書寫，慢慢挖掘出同學之間內在的能量，他們交換著聯絡簿閱讀，互相學習，互相砥礪，無形之中，班上的氛圍慢慢柔和，班上同學開始學著認識及調整自己的內心，依循著我們共同學習的聖人智慧，學會與自己及他人相處，這種美不勝收的心靈果實，讓心靈活化了起來，充滿正面的動力。許多同學在畢業後，和我互通 mail 的文字中，也再再表示聯絡簿的書寫，是他們從負面思考轉變正向思考的重要關鍵，這些是他們帶得走的能力，這個漫長且細膩的

教學現場實踐，讓我充滿了教育的確確能轉動人心的信心，也更加肯定心靈美的苗芽是有具體的方法可以培養及灌溉的。

伍、總結

透過聯絡簿的平臺，師生的生命有了一條緊密連結的線，教師透過聯絡簿發現學生潛藏深處的心靈流動之美，看見教育的希望，找到支持的力量，與學生一同教學相長。而學生透過記錄看到自己的進步，也感受到老師對自己的肯定，對於自己的生命方向漸漸清晰，同時也能將這種經驗影響周遭的同學及家長，彼此形成一種互相學習的真善美的循環。任何美的感受並非從天而降，如恩師所言：「不是沒有美的事物，而是沒有發現美的眼睛。」，這個人格素養需要漫長而細緻的培養過程，落實心靈美學的關鍵在於教師本身，要從教師內心真正實踐，當美的感受升起，便可將自己內心的學習歷程，以心傳遞。

舞動雲水：「雲門舞集舞蹈教室」的身體教育— 溫慧玟執行長訪談錄

演講時間：2014年9月3日

地點：雲門舞集舞蹈教室

訪談：洪詠善 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員兼中心主任
王筑筠 國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所博士後研究員

文字編撰：阮凱利 國立新竹教育大學教育與學習科技系兼任助理教授

只要10年，20年，30年堅持下去，希望能夠逐漸改變臺灣人的身體文化，以更自在開放的心來看待我們的身體，以更寬闊的眼光來發掘生命。（溫慧玟，2014/10/27 取自 <http://www.cgds.com.tw/node/20>）

壹、與雲門教室有約

我在雲門教室十多年，因為高中生活還蠻苦悶的，但你不要看我這樣一天到晚笑笑鬧鬧，雖然有時候我們不太知道為什麼要唸書，我不知道讀書的意義在哪裡，可是我會全力以赴，就如同我在雲門學習到的堅持、呼吸、吐氣和行雲流水。（溫慧玟轉述 2014/10/27）

推動身體教育已有15年的雲門教室執行長溫慧玟驚喜地轉述一個孩子的話，她也感到欣慰，因為她看到這些孩子站出來時，他們的身體自然就會講話，也深刻印證她的信念：「身體教育這件事，是一輩子的事。」

亞太地區美感教育研究室團隊在看完「一輩子的事」短片之後，深受啟發，就決定親自拜訪溫慧玟執行長，期望從她的經驗中看見自己的不足，以增進對身體教育的理解，開拓美感教育的視野。

貳、身體教育是什麼？

溫慧玟以多年來推動身體教育的經驗，她很肯定地說：

「身體教育」其實不等於舞蹈教育，舞蹈教育只是身體教育的一部分：很多人來雲門教室會問為什麼沒有穿硬鞋啊？沒有轉圈啊？但我們的出發點很簡單，就是林懷民老師講的六個字：健康、快樂、成長。

我相當認同蔣勳老師在身體美學這本書所寫的，他說：「美其實是回來做自己。」我們講「動身體、做自己」，對我而言，動身體其實就是美。可是在動身體的界定上，它不只是舞蹈，也不只是舞蹈教育而已。

溫慧玟指出身體是我們與生俱來的，然而我們有沒有能力跟自己的身體成為好朋友？雲門教室沒有教孩子新的東西，而是保留孩子身上與生俱來就有的能力。這些能力，透過身體教育，使它更鞏固；將來孩子長大後，即使處在制約更多的環境裡，但因為擁有「自己的身體」，且善用自己的身體，就變成他最大的財富，他不會因任何事而萎縮，「用進廢退」也在這樣的過程中，得到實際的驗證。所以

這個「不教拉筋，不教下腰，甚至不教舞步」的舞蹈教室，主要課程「生活律動」就是將舞蹈落實到生活中的身體韻律活動，讓每個人找到自己的舞步！

在每週 60 分鐘、90 分鐘的教學中，一年年時間過去了，雲門團隊發現孩子在「動身體」時，流露了所謂的「自信」，每個孩子知道如何恰到好處地呈現出自己。他們的身體進步了；但並不是說他跳得更高，或是會騰空轉 3 圈，而是展現出自然而然的大方跟自在。溫執行長說：「人需要學習跟自己相處，我是誰，從哪裡來，要去哪裡。」這才是身體教育的真諦。

而在一位雲門教室女孩的描述中，我們更感受到身體與存在的緊密關係而為之動容：

上了高中後很多課內課外活動壓得自己暈頭轉向，沒有時間去做屬於自己的事。直到有一次的雲門課程中，我和同學隨著音樂不斷的從重複一套簡單的4個8拍的基本動作，一次又一次，樂曲從初始的輕柔平緩到旋律的激揚迭起。

我讓音樂帶著身體，讓身體引導著情緒滾地跳躍滾地跳躍，重心交給大地，順著音律跟重力加速度在地面劃過一道滾動的線，然後再去貼近大地的瞬間反推，從肚子凝聚的力量向四肢爆發，向上的力道直至天頂，身體的肌肉延展曲線，同指尖到腳底帶起的線條將全身的力量釋放，然後是爆發後的集聚收縮，再次的躍起收放，貫穿全身的吸吐氣一次較一次的加深，呼—開放身體的每一寸肌肉，吸—讓氣流在丹田重新竄起，脾氣帶動下無限的延伸。

當回歸時音樂已結束，真正的望著落地鏡裡的自己，儘管喘息不已，我站直了身子，好久沒有這麼真實的感受到自己是如此確實的存在，我有多久沒有這麼真實的感受到這個與我共存的軀體和生命，然後才明白自己究竟失去了什麼又找回了什麼。我18歲，在雲門教室12年。

這是真正運動的概念，是身體內部的運開始了，外面才開始動起來。在這裡，身體感也放大了，在動身體的過程，把感官知覺全打開了！所以，溫慧玟相信：

在教育的過程裡，「動身體」是打開感官知覺的一個方法，感官知覺是身體的一部分，所有的起始點，其實是從身體出發的。

體育課其實就是身體教育。「體」，簡體字其實是「人」和「本」的結合，以人為本的一種身體教育，人就有機會做自己，當人真的可以做自己，其實美這件事情就存在了。……讓體育的想像放大到對身體教育的想像，讓裡面有很多的可能，而跳舞跟動身體，只是其中的一項而已。

參、從身體白皮書看到的青少年身體意識

雲門教室長期關心國人身體教育，2013 年與遠見雜誌共同合作「看見身體的影響力：身體白皮書Ⅱ—全臺青少年身體意識調查」，針對五都一千六百多位及雲門教室的六百多位，總計 2233 位青少年，進行 30 題對於身體覺察的問卷調查。

調查結果發現：有些人與身體好親密，有些則與身體好疏離；年紀越大，運動越少，平均來說，男生大概有高達 82.1%，女生是 58%。沒有運動習慣的青少年，不約而同落入現代人既定的美醜標準，只用胖瘦衡量自己的美麗；有運動習慣的青少年，不太介意胖瘦，但在意身體的靈活度、柔軟度和體力，對於身體的思考比較多面向。而且，沒有運動習慣的青少年只有 38% 覺得自己是快樂的，有運動習慣的則有 51% 認為自己是快樂的。溫慧玟看完結果統計後認為，對於身體意識，一般多數的青少年似乎自信心比較不足一些，雲門教室的孩子，或者有動身體習慣的孩子們，相較之下，有某種恰到好處的自信呈現。

在調查裡面，也探究「動身體」這件事情和學習動機的關聯，結果發現雲門教室的孩子對每一學科的興趣程度高達 70%，而其他青少年的興趣程度大概是 42%。從這些調查中還看到雲門孩子的特質：有 63% 覺得自己是快樂的；超過一半以上的孩子說自己的感謝單子很長；有將近 68% 喜歡和同學朋友合作完成一件事情；有 58% 的孩子，在觀察事物的時候能看到其他人沒發現的特別處；有 56% 的雲門孩子聽過別人說他做的東西（如：作文，作品）具有個人風格。

當「身體白皮書Ⅱ」調查結果出來後，有些朋友問溫執行長有沒有很興奮？溫慧玟說這些結果確實看到雲門孩子的不一樣：

……這些特質反映出來的就是所謂的「正向態度」。那當然，不能說這樣一份調查就是代表某種絕對的結論，但它呈現的現象讓我們思考「動不動身體有差別嗎？」而我會說「有！從孩子身上，在調查報告裡，我們真的看見身體的影響力」。

有位母親曾跟我說，她看到一位孩子快樂走過馬路的樣子，就知道那是雲門教室的小孩。我自己也忽然才發現，原來雲門的孩子走路還有個樣子啊！那個樣子，大概就是自己對身體的感覺和愉悅的神情吧！

雲門教室一直在講「動身體」，最終就是希望大家學會認識自己的身體，因為認識自己的身體，就學會善用自己的身體，接受自己的樣子，就會有一種恰到好處的自信，在生活中找到某種平衡裡，也會開始欣賞別人。所以人跟自己，到人跟別人，也真的學會了喜歡自己，學會了尊重別人。溫慧玟希望臺灣的孩子都有機會可以接觸到「動身體」課程。

肆、身體教育如何回到自身？如何教？

「藝術本身可以是教學內容，但它也可以是教學形式，所以很多時候不必然是我們要來教『藝術』課程，而是可以用藝術的方法來教什麼樣的學科。」這是溫慧玟對身體教育的教學觀。她緊接著描述了雲門教室的一些課程，這些課程已將藝術轉化成教學形式。

在雲門教室有一堂課叫做「我看，我聽，我感受」。有感於日常生活中，五感中的視覺往往剝奪了其他的感官。雲門在這堂課，會讓孩子蒙住眼睛，然後老師引導孩子們使用其他的感官知覺去冒險。帶著孩子走出教室，開始用身體、腳，去摸、去聽、去踩，讓味覺、嗅覺、觸覺、聽覺全數展開。等孩子們走回教室裡再把眼睛打開，然後探討描繪剛剛感受到什麼。許多家長看了這堂課也躍躍欲試。

另外，雲門教室還有一種 10 歲左右孩子上的「世界舞蹈」課程。在這課程中會讓你學墨西哥的帽子舞，學匈牙利舞蹈……透過不同舞蹈認識各地風土民情，會知道拿坡里手鼓舞跟義大利有什麼樣的關係，孩子會像環遊世界一般，說出俄羅斯方塊、俄羅斯娃娃的故事。這些國家的地理與特色，他們也學到了。

對於現階段學校的身體（體育教育）教育，她再次建議，一切的學習，還是要回到身體，從身體開始。她覺得在所謂教育的過程裡，太早進入認知，沒有先從覺察開始。例如在雲門「動身體」的課程中，是在強調音樂輕重的差別。但是如何去跟一個4歲左右的小孩講呢？

雲門就把那堂課變成「大象與小猴子」，先讓孩子運用身體去感覺大象與猴子的走路方式 - 大象是重的，小猴子輕盈的。讓孩子慢慢體會，自然地用身體記憶。他的身體覺察了這件事情，也就認識了、記住了。這是透過身體所獲得的認知。

伍、從身體教育散發出來的美

溫慧玟執行長在我們將要結束這次訪談時，仍然不忘告訴我們：

身體教育，存在著一種想像。以教育的角度來說，老師扮演的是催化者的角色，每位老師應能大方展現身體最美麗的一面，當我們把自己最美麗的那一面展現出來時，看到的孩子往往都會「哇」的一聲！也因為這個「哇」的原因，孩子去探索自己身體最美的那一面來回饋給你，這就是教育的過程。

教育，就是這樣的美麗的互動過程。

終此一生，雲門舞集舞蹈教室都在追求這一刻，在每一個當下，在某些侷限裡，盡力發揮最大的力量，期待可以與更好的自己相遇。

走在藝術濡沐的道路上—— 李昀珊藝術家訪談錄

訪談時間：2015年4月24日

地點：昀珊創意工作室

訪談：林怡彤 國家教育研究院亞太地區美感教育研究室專任助理
龔祥生 國立政治大學博士後研究員

文字編撰：阮凱利 國立新竹教育大學教育與學習科技系兼任助理教授

……我想要繼續做我的藝術專業，但也得養活自己。當時全臺灣只有公共藝術有經費可以讓學藝術的人來競賽，就這樣因緣際會之下參加了。而且心裡也一直想著，好歹我在學院裡面讀了兩個學位（臺北藝術大學、臺南藝術大學），又拿了國家的錢出國交流，也爭取到國外駐村創作，有一些經驗……繞了一圈回來，還是想在臺灣做創作，我想要試試看在學校學的東西到底跟這個社會是不是有關連，所以開始參加公共藝術。

李昀珊以輕鬆的口吻談起自己成為一位公共藝術創作家的起點。¹ 在她的談話中，看到了藝術家對美的執著與關懷社會的使命感。

壹、認識公共藝術，認識李昀珊

自1996年起，李昀珊即在公共藝術領域展現驚人的創作力，且獲獎無數。

¹ 李昀珊於2006年成立「昀珊國際創藝工作室」。目前繼續活躍於藝術創造領域，並對學校空間設計投入相當多的關注，長期關心兒童美感教育。

她認為公共藝術是一個物件，當這物件放到公共空間的時候，要傳達的就是一種生活的美感，所以它跟美感有直接性連結。公共藝術是為使用的人創作一個「東西」，去傳達他們內在對生活的感知，或是對這個土地的認同感。例如，在創作校園公共藝術的時候，她就希望能找到學校在美感教育的認同與經驗。

以她自己 2009 的作品「永福雲朵飛」為例²，這是在三重市的永福國小，當時的校園都是海砂屋建築，過了三十年之後，大家發現這是危樓，就全拆了。她感慨地說：

人命不值錢啦！這麼久才發現。有很多我們無法理解的原因造成這樣。你想想看，一個公共教育的場所，一個建築物裡面蘊藏了多少個生命跟多少個家庭啊？很沈重吧？……現在，有機會重來也是一個幸運，對不對？所以，如果今天公共藝術要進到校園裡面，我們要思考怎麼去定義這個校園的精神？

李昀珊花了一些時間探索，發現三重早期是許多中南部人們上來打拚的落腳地，它有很多的河水流過，有三重、二重、一重，是交通便利的地方，是勞力密集的地方，所以它就是一個移動、移民的空間，造就了不同族群的融合環境；而現在隨著入外籍新娘、新住民與隔代教養家庭增多，更顯複雜與多元。「面對這樣的一個區塊，有一個新學校要產生，而這個學校能夠有什麼？」這是當時李昀珊在思考的問題。

後來，她以「雲朵」的意象作為創作主軸，每一個小朋友就像是一朵雲，從不同的家庭、不同的地方飄到這個學校來受教育，一待可能就是六年。

這六年裡面，我希望他們能夠在這邊吸取所有的養分，再飛到下一個區塊去；然後每一朵雲來了，不管你的過去，不管你的父母是臺灣人、本省人、外省人或是外籍新娘，到了這個地方就是接受平等教育，校園是

² 2009 年 1 月「臺北縣三重市永福國民小學第一期校舍整建工程心公共藝術設置案」徵選第一名。獲得公共藝術獎／最佳教育推廣獎。

社區重要的心臟，這個社區的小孩可能會在這個區塊待很長的時間，人生有多少個六年可以那麼單純地在一個空間裡面學習成長？所以，我希望在這個地方創造一個很愉快、快樂的堡壘。

李昀珊用這樣的概念跟想法去規劃。

既是公共藝術，就希望有大家參與的部分。昀珊團隊與學校共同規劃七堂「藝術營」課程，以七個完全不同的材質，七種完全不同的藝術創作體驗，從集體創作到個人創作，最後完成作品，就讓小朋友們戴上去踩街，告訴街坊鄰居：「我們學校要蓋新樓了！」。踩街作品中體現多元豐富的點線面設計、色彩跟材質，獲得在地鄰居極大的肯定與回響。

這樣的教學經驗帶給李昀珊很大的啟示。她這麼描述所看到的：

我們是一到六年級混合上課，美學這種東西，只要切入的觀點對的話，沒有所謂的年齡限制。用一個方式去引導，他們就開始創作了，然後，每個人創作出來的故事是不一樣的；前段都是人與自己對話，進到集體創作的時候，人還有其他人的關係，要學會互助合作，我們要一起完成這個東西，所以，他們從不熟悉彼此到後來大家變成好朋友。

……有個男生，個兒很小，很瘦，一看就知道他是很神經質、敏感的小孩，可是他做東西的時候，專注度很強；第一堂來的時候很害羞，可是他的東西很有趣。我就是鼓勵他，不管他做得好不好，都說：「你很棒！」這個小朋友到後來會去跟別人互動。…課程結束之後，他們之間擁有革命情感，對這個校園的認同就變強了。

我們大概上到十一點，家人來接他們，很多小朋友不肯走，想要留下來繼續…有點難過的是，在那個課堂上面看到每一張臉是很光彩的，可是當課程結束，離開教室的時候，他們的臉就回到平常那種有點哀愁的樣子……。

事後省思藝術營課程成功的原因，李昀珊覺得是因為她鼓勵小朋友誠實地去面對、去嘗試，做出來的東西，可以討論、可以檢討。因為美學有美術的基本架構，是可以討論的；而教學中，老師可以教導學生怎麼觀察、記錄，發現作品的優點。這個優點並不是老師教導的標準，而是要學生往外面看，看自然與環境，想想與自然同在的感覺，考慮這個作品跟旁邊的關係是什麼。李昀珊一再強調，如果你（包括作品、自己與他人）的和諧性與環境相互呼應，美感就出現了。

目前臺灣的公共藝術似乎就是缺乏這種和諧性。在李昀珊的觀察中，大家對於美感認知及美的條件都不是很明確，有些藝術家處於喃喃自語的創作狀態，無法跟空間、環境產生連結互動，也沒有深入考量人文的肌理，沒有留一個場域是要讓藝術發生的。當這樣一件公共藝術出現的時候，又如何能引發共鳴呢？她直言地說：「對我來講，那件作品可能跟我走過百貨公司的櫥窗是一樣的。」

公共藝術，是參與、是對話、是探索、是融入與和諧。所以，李昀珊說：「公共藝術是讓人察覺豐富生活的媒介，以材質為骨架，藝術為血肉，不論是行走坐臥都能倘佯在其間感受幸福的所在。」這同時也是她的創作理念。

貳、公共藝術影響公民思維

每一件公共藝術都是在與社會對話，所以李昀珊認為公共藝術可以作為公民美學教材，因為它是一種當代正在發生的東西，它的發生往往是從人跟自己的關係開始，拓展到人與人、人與物之間的群己互動，層次很豐富。所以，一件公共藝術作品與作者，與不同的人、空間、地方歷史及文化相互探索，在被討論、被連結後，就產生了新的風貌。

臺灣有很多藝術家做的主題都是在談人跟環境、人與自然之間的關係啊！所以，任何一個東西以藝術的資料為佐證，或是當一個教材去做一個課程，都是可以的。

而且她覺得一旦人和自己的關係決定之後，公民美學就是一種集體的「創造」活動。例如，先是一個人做件事，或做一個資料庫；再來就是人與他人，變

成一個班級（或組別）去討論交通運輸的問題；更擴大一些，讓許多團體共同去建立一個理想城市。這其中的每個人都會學著思索如何運作？如何解決問題？過程中就會不斷湧現公民美學的議題，討論到自我與環境、與跟他人的關係。

在訪談過程裡，李昀珊舉了一個生活中最常遇見的事例－砍樹，來說明公共藝術如何牽引著人們的公民美學思維。

現在有很多地方的樹都是亂修，亂砍，能交差了事就好，反正薪資不高，也沒人在意什麼是正確的修砍。倘若，我們可以將行道樹都視為一種公共藝術，樹木是與人類對話的生命，人類尊重自然、尊重樹與自己，如此一來，樹木與我們的關係是緊密的，就自然而然知道如何與它們相處、如何去修剪甚或創造一個新的樹型。在日本，小學生都要學習養一個盆栽、修剪枝葉，我覺得那種經驗在他的生命過程當中是很重要的，對完美人格的養成……是一種藝術的基本配備。

延伸這樣的想法，大家平日慣用的免洗碗、塑膠盤、塑膠袋等等，跟我們生活之間是怎樣的連結關係呢？現在看到水溝被塑膠品塞住了，公園裡時不時就有塑膠袋躺在角落裡，能不能想起一當初生產它們的時候，是什麼樣的公民思維啊？現在又要怎麼解決它所帶來的問題呢？

參、美感是小時候就該有的…

美感就是美學跟生命的結合，生活裡的面向太多了，它很廣。大家對於美的認知有很多來自於生命的體驗……而且每個人會用自己熟知的事物來佐證這樣的感覺。

李昀珊指出美感教育是跟生活體驗比較密切。美感教育是包含生活、坐、臥、起，所有事情就是美感，穿衣服是一個美感，吃東西也要有美感。一位校長喜歡大自然，他的美感養成可能是從大自然裡面去學習，所以在談美的時候，他會用在自然界的經驗跟你分享；有些老師可能熱衷於種植栽或者插花，他就會用這個

東西來跟你談什麼是美感。但是……

今天的學校丟太多東西給小朋友了，好像是一盤雜燴飯，胡亂吃完，很難有美感。能不能確切地說出到底要傳達的是什麼？因為小孩子是最單純的，有很大的可能性，我們要給的是一個有營養又健康的食物，不是亂砸一通之後端出來。如果這個社會沒有辦法分辨什麼是藝術，什麼是美，什麼是工藝，就是亂成一團嘛！

我覺得小學的美感教育真的很重要，他可能就是在學校這段時間，有機會可以真的慢下來，靜靜地去體驗很多美感的事情，或是怎麼去看待事情的美感。等到學業完成，開始工作，每個階段都有不同的壓力。如果有一天工作十二個小時後到 KTV 唱歌、放鬆，但他可能不 care KTV 的裝潢材質、或包廂美不美。這樣就產生很多社會問題，因為包廂裡面可能用的都是一些很便宜的、危害身體或是危險的材料，但是他們對材質沒有感覺，不知道什麼叫做好的材料，什麼叫做健康的材料……這是牽一髮動全身問題…等到發生火災了，一下燒死很多人，才開始去糾正，這都有點太晚了，來不及了！

這些是李昫珊很痛心的事。

是以，她提出在藝術跟美感教育之間，還有一個美術教育：

……要教小孩子怎麼用他的眼睛去分辨不同：點線面的不同、材質的不同、色彩的不同、構成的不同；透過美術的觀察訓練，他們的觀察力提升了，相信做其他事情也會有敏感度。而敏感度其實就回到美感教育了，因為美感就是一個 sense，sense 怎麼培養起來？就是透過這樣不斷地觀察訓練，練習分享的過程當中，才會累積經驗值，才能夠去分辨。

現在，如果有機會，她就會到學校為小朋友上課，她希望美感的學習與生活是結合在一起的。

稻香圓舞曲一

陳德平藝術總監訪談錄

訪談時間：2015年7月28日

地點：本院臺北院區

訪談：梁凱翔 崑山科技大學空間設計學系助理教授

龔祥生 國立政治大學博士後研究員

文字編撰：阮凱利 國立新竹教育大學教育與學習科技系兼任助理教授

廖誌汶、簡家旗與藝術家陳德平（Aguce－阿古斯）三位年輕人於2013年在宜蘭創立「幸福果食」，致力推展「稻田裡的餐桌」計畫。他們邀請大眾回到農村體驗農家樂，帶領人們重新認識農作，拉近人與土地之間的距離，喚醒大家珍惜臺灣土地的意識。「幸福果食」在稻田裡、魚塢旁、海灘上、茶園中與果樹下等地舉辦餐會，以當地食材與創意構思重新定義食物、農村與人之間的關係。在許多不知名的鄉間裡，策展人兼任攝影師的陳德平以多元角度來記錄這些發生在農村的影像，以及這片土地上的故事。許多朋友看了他所紀錄的畫面，不約而同地表示，這就是農村版的「看見臺灣」。陳德平就這樣看見了臺灣的土地與農村，感受到人與自然的關係。

這一篇專訪就從陳德平的敘說中，品味農村生活，勾勒土地與人的親和畫面。

壹、這是一場農村行動劇

陳德平認為要建立人與自然之間的關係，最直接的方法就是「付出行動」。「幸福果食」團隊常會自省：「到底是我們需要農村？還是農村需要我們？但經過不斷地做，就能把農村的價值傳達出去。」成立以來，團隊一直秉持這樣

的思維發揮創造能量，解決土地的問題、協助休耕、發揚食材等……而且也思考如何將美感帶入整個農村。

「當我們來賓要參與田裡的餐桌計畫的時候，都只知道是在臺灣的某個地方，但是不知道這個過程會發生什麼事，我們會帶領他們認識什麼？我們會帶領他們感受到什麼？」每位學員就以陌生的感覺靠近農村、親近土地；但是每位參與的學員，在陳德平的眼中，就是一位行動藝術家，他們整個身心都投入進來，餐桌計畫活動就是一場農村行動劇。

記得有一回，「幸福果食」團隊帶學員去摘葡萄，其中有一對夫婦，先生來自南美洲，太太是臺灣人，他們的孩子對採摘活動非常投入，剪葡萄梗時，會自己去搬箱子來墊。後來，下雨了，雨淋在他們身上、雨滴落在他們的臉頰，但孩子們還是持續地採著、摘著，父親一直陪伴在旁邊、幫著他們。陳德平把這一幕都拍攝下來，他說：「我看到了美感，一個行動力的教育成果。」

採葡萄，是幫助農民採收，是體驗農民的生活，參與的人們都不覺得辛苦。有時「幸福果食」會租借休耕的田地邀請音樂家現場演奏，在體驗農作的時候還可以聽音樂、吃著南洋風味美食。餐會接近尾聲時，陳德平在音樂聲中，聽著參與學員分享他們「為什麼想來參加？參加後看見了什麼？感受到什麼？」每個人在輕鬆自在的情境下暢所欲言，說出自己的農村經驗。有一回，來自法國巴黎的一位學員，跟著大家坐在田埂邊吃飯，有人問他巴黎鐵塔下喝咖啡比較美，還是在我們的田埂邊吃飯比較美？巴黎友人說：「當然是這裡，又浪漫又美！」陳德平知道這位外國人非常欣賞這塊土地，而且深深融入其中。

貳、大地上的藝術

在插秧的過程中，陳德平發想一個畫面：邀請學員插秧、收割，也請學員拿著他們自己種植的稻米，大家來玩類似麥田圈的運動。先設定一個圖案、圖騰，可能東方美學的，例如漢字，或其他幾何圖形，然後大家一起合作割出圖騰，這就是一件大地的藝術品，這是一種大地上的行動美！陳德平已經將這些

畫面剪輯成影片，每一個畫面都可以成為美感的引導與分享。

陳德平還有一個夢想：在田中央擺上一張容納百人的稻草床。他這麼想像著：

……那一圈一圈的稻草圈就會變成我們今天晚餐的餐椅，桌子鋪著桌巾乾乾淨淨的，晚上收割了、休息了、換裝了，拿起紅酒杯，坐在稻草圈上，吃著伴著夕陽的晚餐！

你看過稻花嗎？很美、小小的、綠綠的裡面一個小白點，我也想研發一種稻花香的香水，全世界都沒有，這就是我的機會！

就是這樣的創造與想像，讓陳德平覺得自己與團隊是懂得應用「美」的。例如，有一個餐會是在海邊，他們請大家用耙子在沙灘上畫出美麗的線條圖案，然後學員們就在裡面用餐。時間過去了，海水進來，沙畫慢慢地消失……消失……，然後漲潮了，海水淹進學員們的腳，每個人感受著海水一吋一吋地親吻著肌膚，像在說話、像在跳舞，這樣的美從內而來！「幸福果食」能夠在不同的情境下，揮灑自如的表現出他們對土地的禮讚，是大地上的藝術行動者。

參、從「稻田裡的餐桌計畫」看到的轉變與影響

參與這個計畫有大人也有小孩，而家長的態度往往是影響孩子的關鍵因素。例如，插秧時不免接觸到泥土，有些孩子覺得泥土是髒的、不敢下去；媽媽也怕弄髒，想放手讓孩子去玩，可是又不免擔心，往往猶豫很久。再三詢問團隊：「讓孩子接觸泥土有沒有問題？」陳德平總會信心十足地說：「沒問題，下去！」

然而，那些高聲喊著「我不要下去！我不要下去！」的孩子，往往就是玩得髒兮兮、玩得最瘋狂的一群，然後累極了，鬆軟地一仰，就躺在田裡面休息。「那個畫面多美！我相信會改變了一個孩子原先對於土地骯髒的印象及恐懼！別幫小朋友顧慮太多，就是去玩，就這樣！」陳德平這樣說。

也因為這樣的事例，讓陳德平覺得臺灣的學生都不太敢舉手發問，因為大人們講了太多標準答案，抹殺了孩子的獨立思考。從「幸福果食」的經驗中，陳德平深刻覺得大人應該鼓勵孩子增加生活體驗，不要成為一個無感的孩子；感覺是與生俱來的，要試著把這些力量發揮出來，生活應該是很活潑的，很多事都值得慶祝的。所以，美感教育不應有斷層，大人小孩都需要，身心要充分體驗。如果學校體制可以增加美感教育的比重，相信會減少美感教育的斷層。

基本成員是三位的「幸福果食」團隊，成立兩年多以來已累積了百餘位的夢行者（志工）。夢行者當初都是來自不同場域與地區的朋友，參與過活動後，就願意再撥出時間，甚至是請假來當志工，以協助更多人參與農村行動劇。當整個活動結束後，團隊成員一起吃飯、聊天，一整天的勞累都驅趕不走興致勃勃的情緒，這是一個烏托邦的家庭！

這是我們非常享受在其中的一個過程，甚至已經有曾參與過的來賓想要創業，一起為農村努力，做自耕農、專業產銷、或銷售有機的果汁，然後跟臺灣的果農連結在一起。我們總是開心更多人成為大地人！

踩泥、插秧、割稻、採果、就食、講話、歌唱、玩耍……在陽光與樹林中親近自己，親近他者，親近自然，這真是幸福果食！

肆、後記

採訪陳德平是在酷熱的溽暑裡，他講了許多農村裡有趣、感人的事，是人們回到土地所在，與自然互動的對話及迴響，像一股清流沁入心脾，讓我們無比舒暢！結束的時候，他還特地與研究室分享一個心得：與其事後很多的討論與檢討，不如先鼓勵大家努力地去做些有關美的事物，相信對推動美感教育會有更正向的影響。

藝術與動員：藝術參與中的公共¹

演講時間：2014年10月24日

地點：本院臺北院區

訪談：曾旭正 國立臺南藝術大學建築藝術研究所教授兼所長

文字編撰：邱鈺婷 前國家教育研究院亞太地區美感教育研究室博士後研究員

壹、藝術的根本：「體會」

德國哲學家海德格的理論中啟發了「人之所以存在」的思考，一般稱做「存有學」。關於人的存有，到底跟其他的東西的存有有何不同？第一個，人跟其他存有最大的不同是—「人會關懷事物」。比方說，桌子上的杯子、麥克風、一棵樹等，這些事物都同於我們存在，但是人是有感覺的、會去關懷他的所在、外在及其他東西的存在。人對周遭的這些存在以及生活體會、有感覺，然後便形成一些看法；接著，試著用各種方法把看法表達出來，這就是「disclose」，這便是藝術一個很重要的開端。

幾萬年前岩洞裡面的壁畫，畫的是狩獵的狀況。試想想，當你白天外面跟野獸搏鬥、去狩獵，回來就應該睡覺就好了，怎麼還能花時間去畫壁畫呢？一定是想要表達某些想法！想要把白天的經驗或有感覺的部分，以有限的工具、顏料在牆壁上面把它記錄下來。所以，藝術創作（不管是什麼樣的藝術，文學、舞蹈、繪畫、攝影）基本上就是一種言說，就是一種 disclose 的過程，是創作者試想要表達一些東西，將體會到的概念行諸作品，就是 setting into works。

¹ 編者按：此篇文章係記錄曾旭正教授應邀擔任亞太地區美感教育研究室「品讀沙龍」講座的演說內容。主講日期為2014年10月24日星期五下午1:30-3:30，假國家教育研究院臺北院區9樓簡報室舉行。全文依曾教授講授的順序與重點記錄呈現，以饗讀者重溫當時的風貌。

「體會」透由媒介傳達。一首詩，它就是使用文字；畫成一幅畫，那就是繪畫；或很直覺的唱成朗誦的詩歌、歌謠，那就成了音樂、歌曲，所以就是讓「體會」行諸作品，所以藝術很重要的前提就是有所體會，而不是外在的形式，「體會」才是關鍵。有時候我們在路邊看到一些制式的油畫，你不會想要去買它，因為它沒有吸引力，沒有深刻地透由顏色、觸感、形式去表達情感，只是一種技術的複製而已。根本的問題還是回到有沒有「體會」。

人對生存的體會在不同的歷史階段也會不太一樣，現在這個時代跟工業化初期的時代，在世界上存活著的體會一定不相同，想要表達的也就不太一樣。所以，我想如果從教育方面著手，便是基於相信每一個人都能有所體會的（或深或淺而已），然後，教會他掌握某些工具，他便能透過媒介去表達了。而且，基本上我們存活在世界上，不管年齡層怎麼發展，再小的孩子也一定有所體會，也會試著想要把體會給表達出來。因此說穿了，藝術家不過是他的體會深度比一般人更深刻，然後他擁有技術去掌握表達的工具、比一般人更熟練，就是這樣而已。所以，在藝術的教學上面，我們一方面要引導學生的體會的能力，更加強感知、覺察，同時也掌握一定的技術去表達體會。

貳、藝術 vs. 參與

依循前段的觀點來談，藝術家專注個人的創作就好了，為什麼還要談「參與」呢？又為什麼要有公共藝術呢？我個人的看法是：一個人、兩個人、三個人或更多人互動的時候，會讓生活經驗更擴散，體會更深刻。比方說，我們跟某一個人聊天，聊天的過程互相激蕩，就把一些事情談的更透徹、談得更多；跟獨自一個人悶著頭想是不太一樣的。靠著這樣的互動過程，讓更多的人參與，讓「體會」更深刻，這就符合原本藝術想要追求的事情。也可以說，一個時代裡，所謂更好的藝術是什麼？就是一群人想把某一些共同生存的體會，挖掘得更深刻、更細微。

談到「參與」，透過「參與」然後能夠製作出作品，能被看得到、摸得到，

它就再一次在我們存在的世界，成為一個可以再被訴說的、被討論的、被闡述的對象。也就是說，不只是「作品」v.s.「創作的過程」，而是作品的獨立存在幫助我們連接到當初的創作經驗、曾經參與過的事情。這讓我們更相信，為什麼在社區營造裡面，即使是要營造一個小空間，也要想辦法讓很多人參與，因為一旦人們參與了，他就跟那個東西產生關聯；多年過後他再看到那個東西，可以隱隱約約記起來當初曾經參與的經驗，對那個環境的認同感才有機會被記憶。否則，沒有參與、都是別人做的，跟他自己無關的，人們只是一個旁觀者而已。

參、藝術 vs. 「公共」

因為有參與，就產生了「公共」的問題。基本上，我們是一個眾人構成的社會，所以當我想要「參與」，就會跟普遍的、更多人有關，這時候「公共」這個概念就產生了。

「公共」這個概念，在我們文字（或文化）裡值得挖掘。基本上，大家認為東西不是私人就是公共，先是私人的，就是先「我的」，所以沒有人的就是公共的。另一部分，更多的「公」，指的是國家公部門。而英文 **public** 不是這樣，**public** 是指共和國，是大家共同分享，跟「國家」不是那麼直接相關的。

我們的文化中對於公共那個「**public**」的性質並沒有發展的太多，或者還在發展中。例如說，最近的食安事件，我們想的不是這樣的事情對我們所有人都有危害，所以大家應該一起面對這個事情、一起關切，甚至要一起共同來找到解決方法；相反地，多數人都會想這是政府的事情，就是因為政府沒有幫我們做，所以害我們吃到不安全的東西。然後事情就算結束了，也就不會再繼續談下去了，而那件事可能還是沒有改變。所以我講「公共」時，第一個談的是：「他」不是「我」、或「**private**」的相對面而已，也不是說很多個人的集合而已，事實上是會產生另外一個領域，另一個更有價值的部分，就是所謂「公共」。再來，談及「參與」，一個人願意去參與事情牽涉到兩部份：一是個人認知—

覺得自己有權利、可以去參與；二是「實踐」。這兩部份都是要學習的，不是天生就會。

我在分享社區營造經驗的時候，常常會放一張照片，是一張 1992 年我們在跟新港居民討論道路改造時拍的，所有的人在照片裡面都是手插在胸前、不說話。因為那個時候剛解嚴不久，很多人會擔心：「這樣的場合我可以說話嗎？」「這個真的是可以表達意見的場合嗎」？總想那些有頭有臉的人應該先講啊！我等到他們講完再看看。這其實傳達了一個認知上的改變：「對於一個公共的議題，我們是有權利的」，而這個認知是靠學習而來的。團體裡面，當一群人共同在討論某一些問題時，該怎麼進行討論，那個實踐也是需要學習的呢！我們常看到「討論」很容易變成情緒性的，是因為那個討論是基於個人出發的，然後也不太會去構成互為主體性的討論過程！當這麼多人都是有意見的個體時，一定不會是單獨某個人說的算啊！所以我們希望當我講話的時候望別人認真聽，當別人講話的時候，我也同樣應該聽他的話，也把他的意思聽對，聽完大家的意見之後再去思考我們的差別在哪裡？要不要接著想想辦法解決等等。這些過程是都需要學習的。

最近這幾年跟德國巴伐利亞省的一個教授接觸，他談及，差不多十多年前，德國政府賦予他一個任務：去促進農村鄉鎮來關心自己的相關議題，然後推動農村的發展。結果他要去跟農村鄉鎮互動時，農民們不開會；所以他們這個計畫，是從訓練、陪伴居民開會開始的，會議應該怎麼開、甚至會議的場地應該如何安排等等都從頭開始。這些都是需要學習的，不管是概念上的、或是操作上的，都是要學習的。

再來就是，因為參與而會處理到的公共課題。生活中所有的東西都是相關的，不管是社區裡的停車問題、內務、甚至社區裡種一棵樹，都與公共有關。比方說，我家種樹，是種我家的庭院裡，但如果都不修剪，落葉飄到外面來，就演變成一個公共的事情。所以公共的議題遍及生活全面，藝術只是其中一部分，藝術有它的獨特可能性。透由藝術來展開參與的過程，去碰觸到一些公共的議題，是對社區有幫助的。

肆、藝術動員：土溝經驗

土溝在臺南地區，是後壁鄉裡的一個農村，整個村子分了好幾個小聚落，土地範圍差不多八百公頃，住了約一千六、七百人。土溝位在很平坦的原野上，傍晚落日時候很漂亮，因為人口外流，有些房子就沒有人住，或者已經不再需要那麼多房子，即使壞了也不想去修它。老人家一天裡面大概最多時間就是等待，坐在那裡等待比較長的假期，也許等待兒女從都市回來。

有位記者，因為採訪過嘉南平原一些早期推動社區營造的村子（例如船仔頭），他感覺這破敗的土溝社區，應該可以有些作為，於是與一些居民朋友討論，「土溝是不是也可以來做一點什麼事情？」這就土溝社區總體營造的開端。

土溝走過歷程大概是這樣的：首先，從社區營造環境開始，由大家一起整理客廳、學堂、小公園等等這些大家平常使用的空間，由原本荒廢、雜亂的，變得整潔漂亮了，然後才開始切入到家戶的空間，接著就有藝術家的部分帶進來，甚至在生活裡面融入了藝術學習。最近這幾年他們又開始推動農村美術館。這整個過程中累積了人跟人之間的信任，無形中動員的能力就慢慢形成，居民也就習慣了參與，覺得參與是天經地義的事。這個過程中，很多東西都是手工製作，就是要讓公眾參與，如果去訂製什麼，那就少掉了一個機會，再來，又能適當引入共同起操作的藝術專業的人。

土溝營造四、五年之後、有了名氣，很多人都說這個地方應該做一點生意，發展觀光，但因為我們不覺得土溝是為別人服務的地方，它是生活的地方，所以如果有客人，我們可以接待，但是不要賺他們的錢，所以產業問題不需要太急著處理。接著，有些學生是在土溝不同的時間點工作過，在那邊寫了跟土溝有關的論文，所以他們的畢業口考都是在社區裡面辦的，20 幾個居民都坐在後看。有些學生跟阿嬤很熟，阿嬤送他一幅自己的畫作，兩人相擁而泣，也有男學生在這邊工作後，畢了業去當完兵之後，他們就選擇回來，在村子裡面租房子，甚至有一位今年在村裡面買了一塊農田，回來當新住民。

有了新住民之後，因為以往的參與經驗，他們對土溝的事情認同更深，其

中有一位叫 Michael，土溝農村文化研究協會就選他當理事長，他自己不是土溝人，卻成為理事長了。甚至有些有夢想的人，比如一位外地過來的媳婦，叫 Annie，她她的夢想是開一間咖啡館，我們幫她改造了家裡客廳，改造成咖啡廳，村子裡面就多了一家安妮咖啡屋。之後，還一直討論到底可以繼續做什麼？兩年前就提出一個美術館的概念，就是「土溝農村美術館」，美術館之村、村是美術館，取這樣的名字的概念是：整個村子就是美術館。當你留心時，可以在這裡發現美，春天來了的時候，開始整地，有白鷺鷥飛過去的景象，都是很美的景觀。

社區營造是沒有止境的。土溝村子有臭水溝，是最難處理的問題。正好有一位日本來的老師，對農村很有興趣，他與大家一起討論、思考，讓大家說說這個水溝的故事，例如，十年前水溝不是臭的，大家都在水溝裡面游泳過…後來就發起「土溝清一清」專案，讓小朋友也參與，也去拜訪區長，後來就提了「隨水而夢」，希望能夠改造流經整個村子的這條溝。我們跟建築師就開始做專業調查、瞭解問題所在，提一些想法，村裡面也持續去討論，最後就提出了診斷改造的想法，這是一個夢，因為政府短時間沒辦法給我們那麼多錢。但因為「土溝清一清」專案，至少居民現在不會把東西隨便丟到裡頭，沒有以前那麼髒，但還是沒辦法達到好的清水狀態。

土溝社區因為這樣的過程，使大家慢慢認知到，生活不是像以前那樣只知道生產，後來他們還喊出來一個口號：「要當優雅的農夫」，「優雅的農夫」是說農夫很辛苦沒，但是也可以講究生活品質啊！所以每到農曆過年前，第二季的稻子也收割了，農民會做綠肥，在很多地方都撒了個油菜花的種子，再找一塊田地，到田裡面玩一玩，有時候控窯，有時候找人來表演布袋戲等等。

伍、藝術介入的方式

到底有些什麼方式可以讓藝術對於社區營造有更緊密的結合？我認為大概有幾個部分：

第一，藝術家帶進藝術活動。藝術活動吸引大家參與，吸引居民從私領域走出去，藝術是永續無害、不會太危險的，這是藝術的特色。而且要求大家要一起參加，人跟人的互動多了，討論、一起創作就成了一種過程。

第二，藝術是幽默的，不用太在意一般的規範，一些比較尖銳對立的課題，可以用藝術比較輕鬆方式來面對。你看我們國家藍綠這麼對立，如果現在有一個國家知名藝術家來操作一個「藍綠和解計畫」，這個藝術行動我們就邀請藍綠雙方首長兩個人坐在一條船，在淡水河上遊，規定一定要參加，那是藝術啊！藝術可以成為一些藉口，讓某些我們平常不會那樣做的事情，換個方式用藝術的角度來呈現。

第三，藝術家對於形式較專長，他可以創造出不一樣的東西，沒看過的、沒摸過的、沒經歷過的，提供人們更豐富的生活經驗。

第四，藝術家有跟一般人不一樣的眼光，以較不一樣的角度看事情，可以引導社區看到一些他習以為常，但是卻很有潛力的東西。比如說嘉義地區曾經有一個北迴歸線藝術計畫，一位藝術家到社區去，發覺那是個很乾淨的社區，居民也引以自豪。但是那個藝術家在那邊住了一個多禮拜之後，提出一個想法，他說：

「你們是很乾淨沒錯，可是呢！太乾淨也很安靜，我們在農村應該聽到很多聲音才對啊！」

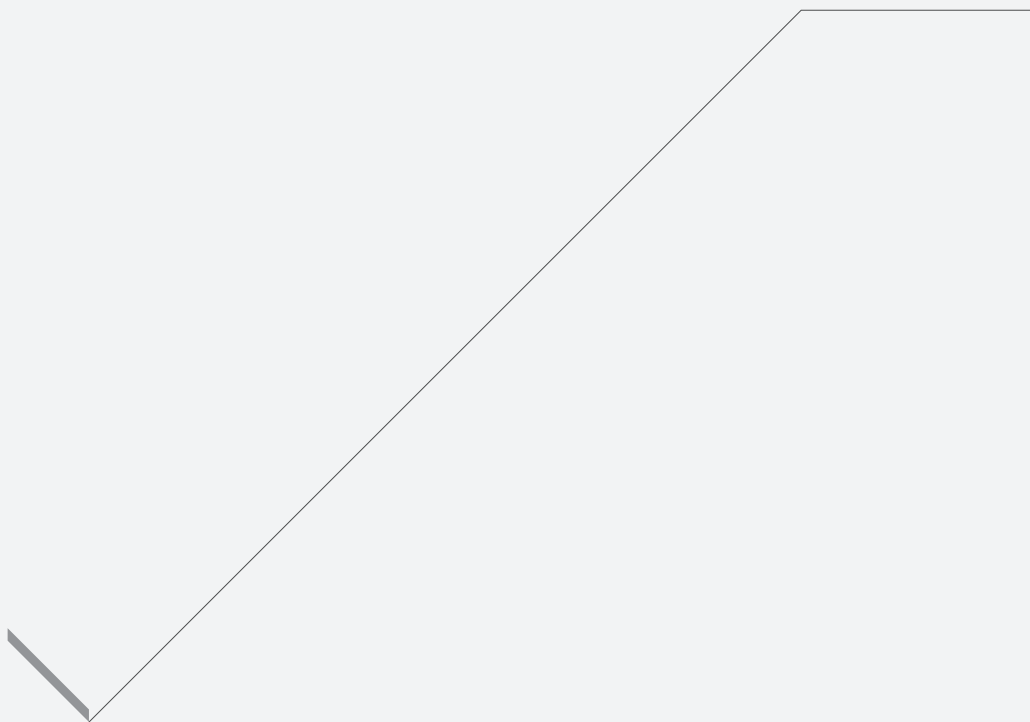
因為很乾淨，都噴除蟲劑，把蟲殺光了，就失去生態了。所以這個藝術家提出他的創作，要跟大家一起創作一個聲音，不然太安靜、太無趣了！因此就做了風鈴，然後居民就開始討論「為什麼我們會沒有聲音」？因為把太多本來會發聲的東西弄不見了，蟲、蟬這些昆蟲都被殺了，是不是要想辦法再恢復？所以藝術家獨特的眼光可以引導大家。

最後一個，藝術行動是一種刺激，從參與的經驗，民眾就不會只看到自己的生活了，他會認為我們整個社區是大家一起建構來的，所以對社區的認同也可以加強。

陸、結語

民主的時代，人們作主了，大家是有意見的，特別是當政府推動公共藝術，我會認為民眾應該有看法。另外一個角度是，藝術家如果願意打開心房跟居民大家一起共同互動，他可以為社區帶來很大的幫助，且這樣子的參與，可能讓藝術家的藝術類型跟創造深度變得更不同，創造出新的東西。反過來說，社區也可以提供藝術家更具深化的潛力。但關鍵的是，我們要去設想、安排、引導出那個過程，那個過程如何讓參與的人一步、一步都很有興趣地持續參與，這是相互互動、受益，也成長的過程！

國際參訪篇：他山之石



美感教育視點的國際視野： 美國實踐案例之探析

洪詠善 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員兼中心主任
范信賢 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員
阮凱利 國立新竹教育大學教育與學習科技系兼任助理教授
邱鈺婷 前國家教育研究院亞太地區美感教育研究室博士後研究員



* 圖為美國林肯表演藝術中心（Lincoln Center for the Performing Arts）廣場一隅

壹、前言

教育部於民國 102 年 8 月頒定「教育部美感教育中長程計畫：第一期五年計畫（103-107 年）」，啟動各項行動方案實現美力國民、美化家園、美善社會之願景；並且將民國 103 年定為我國「美感教育年」，自此，我國的美感教育從上而下啟動，包含美感教育宣導措施、成立各美感教育方案、推動美感知能研習、獎勵長期推動藝術與美感教育之個人及團體等工作，美感教育列車正式於我國啟航。

立足台灣經驗，放觀視野於全球，探尋美感教育在各國的實施、政策、研

究，並從中提取精粹，濾煉出利於臺灣發展美感教育的元素與能源，是為推展美感教育不可或缺的重要過程。

美國紐約林肯教育中心（Lincoln Center Education, LCE）是附屬於林肯表演藝術中心下的教育部門，由林肯中心學苑（Lincoln Center Institute, LCI）統籌，其使命是以豐富學生、教師以及終身學習者的生活為主，長期以來致力於提倡想像力與藝術是美感教育的核心，透過各種舉措，建構以想像力作為核心的美感教育模式，因此，林肯中心學苑推廣了許多與藝術相關課程及工作坊，也與當地的學校合作，經由課程設計與藝術家教師的推動，由藝術家指導將藝術學習轉化為課堂教學，也強調教師角色的省思等等。林肯中心學苑認為其所推動的美感教育並不是「為藝術而藝術」（art for art's sake）的教學，也不是「藝術工具論」所談的一將藝術視為其他學科的學習工具媒介，而是不同的歷程：統整兩者的某些要素，並涵括知覺、認知、情意與想像（Holzer, 2005；Lincoln Center Institute, 2007）；也就是說，超越「美感教育等同於藝術教育」的立場了，進而關注於本質、環境的感知鑑賞與日常生活藝術，從藝術或美感觀點理解教育現象（Smith, 2005）。因此，不論是理念或是實踐的模式，林肯教育中心的模式值得我們借鏡。

數年之前，教育哲學家 Maxine Greene 受邀為林肯中心學苑長駐哲學家，他們共同推動美感教育（Greene, 2001；Holzer & Noppe-Brandon, 2005；Noppe-Brandon & Holzer, 2001）。Greene（2001：5-8）認為教育的過程，便是培育具有「差異性」個人的歷程，對所有事物能獨創不同觀點與多元意義，無論個體所持哪個領域的觀點，都能打破那些被視為「合乎常理」的理所當然，然後透過認知、觀看、感受的途徑，致力於拓展不同的經驗狀況，延續「差異」教育學的理念，Greene 繼而推展出她對美感教育的想法——人們以不同的方式觀看，引發不同的共鳴；美感教育是養成具辨別性的鑑賞（discriminating appreciation）與理解多樣態藝術素養的教育。因此，美感教育首要關注在培養學生更積極的感受（sensibility）與覺察（awareness）。

本文將著墨於美國紐約林肯教育中心以及 Maxine Greene Center 作為考察

與研究案例，採取兩學術與實務機構作為探討對象，透過文獻閱讀、訪談、觀察、課堂參與等，了解兩機構是如何有組織系統地推廣美感教育，並且在思維層次上將美感課程貫徹落實。

貳、臺灣美感教育的視角¹

國家教育研究院自 2014 年 1 月正式成立「亞太地區美感教育研究室」，作為臺灣美感教育研究發展基地，以「臺灣美力基地、亞太社群網絡」為宗旨，透過研究、實務與政策之研析整合，啟動課程實驗計畫建立臺灣美感教育特色，發揮在地美學之草根力量，讓每吋泥土裡的美學種子能夠發芽茁壯。

當美感教育五年計畫啟航後，許多教育工作者、研究學者仍然持續努力釐清何謂「美感教育」，以及美感教育的意涵與範疇。亞太地區美感教育研究室以其研究與實務的統整角色，對於臺灣的美感教育發展圖像界定於從「人」出發，始於「人」而層層向外推延，展開人與自己、人與他人、人與環境等三個層次面向，進而延伸發展出存在美學、公民美學與生態美學三範疇的視野觀點。

該研究室所強調的美感教育是全人教育，將美感教育視為是一種人與自己、人與他人、人與自然生態美感的覺察、認知、情意與行動的教育歷程，美感的產生來自於「人」能充分運用其身、心、靈去覺察自身與外界所存有的特殊性，而在感受與領會到的經驗中，認知美，進而想擁有美與付諸行動地實踐美。這樣的價值，也在於能夠從美感經驗中實踐個人的感受、創意、想像、表達、自信、毅力、批判等；並透過參與社會與文化，認同自我傳統、接納多元差異、促進對話與創新；透過體驗，也提升空間關係的感受，培養出人與環境間和諧共生的生態美學素養。植基於生活與文化的美感教育實踐，隨著社會、經濟、科技的發展，在文化傳統與創新中，透過文化內蘊的感知與生活環境的

¹ 本段文章資料參考「2014 亞太地區美感教育論壇」大會手冊之亞太地區美感教育研究室簡介，特此感謝「亞太地區美感教育研究室工作計畫」團隊成員。

省思，喚起社會想像，用以行動回應。因此，從生命與身體的覺察有感，豐富美感經驗，進而感知與建立人與自己、與他人、與生態環境之和諧共生關係，達成美力國民、美化家園與美善社會的目標。

臺灣的美感教育，確實必須從「人」開始，關心「存在的意義」以及「如何存在」，並在所處的時代中，去追尋、建立、共生友善關係—與他人、與環境，真正的成就美感的人、事與環境。

參、美國美感教育的實際案例

一、林肯教育中心（Lincoln Center Education）

（一）關於 LCE

林肯教育中心（LCE）係為附屬於林肯表演藝術中心下的教育部門，其使命是以豐富學生、教師以及終身學習者的生活為主，希望提供這些學習者不論是在舞臺上的、教室的、數位或是社區間的藝術參與機會。該中心所有的活動，皆以下列所述之五大核心來設計：

1. 參與：參加者能使自身與藝術品產生連結；
2. 創造力：各年齡層之創造的潛能於參與及接觸藝術的過程中得到滋養；
3. 正義：從周全計畫、對參與者及藝術家的移情、對細節的專注、探究與真實評鑑中的機會中學到習正義；
4. 公平：歡迎各年齡層、不同背景的學習者將林肯教育中心當成自己有創意的家來參與活動；
5. 樂趣：當參與者從藝術表達中得到撼動，並且從中發掘分享自己獨特創意。

LCE 透過一套由林肯中心學苑所發展的教學模式來達成使命，該套教學模式是運用研究藝術作品來加強批判性思考能力，致使這樣的能力能夠運用於學校學科以及工作上，林肯教育中心有各式不同的藝術型式供學習、研究，有音樂、戲劇、舞蹈、視覺藝術，以及在林肯表演藝術中心裡實際參與或透過數位

科技等不同方式。依照這樣的使命，LCE 在三十年的運作過程中，和不同的學校、社區、專業社群、諮詢團隊等共同合作，無論是在紐約、美國其他州、以及全球的學生、教師、學校行政者、家長、成員、藝術家教師、實習教師、大學教授、藝術家等均有合作經驗。

（二）LCE 推展美感教育的實際做法

在進入每一場域，LCE 最常問對方的是：「你怎麼定義成功？」唯有清楚對方如何定義「成功」，LCE 才有辦法提供最適性的支持。而在參與的過程當中，LCE 並不著急於得到所有人對於「美感教育」的認同，每一次少量的、為數不多逐步地增進，例如：今年五位教師加入，明年七位，慢慢地，旁人看到活動帶來的成效，會演變成他希望主動加入。「耐心地等待教師的參與」、「協助教師成功」是林肯教育中心唯一能控制的，等到教師願意加入，他自然願意運用教學方法於課堂中去尋求「成功」。再者，當時間的進程累積，學校、教師之間的參與愈投入、涉及程度愈深，也會成為裙帶效應帶動週邊相關的人、事、物成為這當中的一員，當每個人、每位教師、每間學校、每個學生都尋求成功，而 LCE 協助他們走向成功，自然也就認同了 LCE 所推廣的理念、方法。除此之外，LCE 適性的「轉換語言」，讓美感教育以對方的「語言」來被陳述，例如，合作對象的成功定義是沒有逃課的學生，那麼，LCE 就以協助高出席率來輔助對方而設計相對的方案，而不以生硬的「美感教育」語言來介入，以對方的語言來陳述自我的理念，理念被認同的成功率自然不容小覷。

該如何使教師們了解美感教育的重要性或功能，才能願意符應理念去實踐？LCE 所強調的是「提供教師機會去浸潤與學習」，其次，才來談論如何運用教師的教學當中。LCE 相信，唯有教師自己能浸潤於美感的環境中去體會，才能夠瞭解美感教育的重要性，進而認同，然後運用於教學當中。

LCE 有自己的師資培育系統，因為他們相信，在師資培育的過程當中即體會、認識美感教育的重要性，比起教師在冗長的嘗試、迷網、搜索過程中去認同美感教育更來得更見效，這也是為何 LCE 與紐約市的師資培育單位有很堅

固的合作關係，同時也是紐約市官方承認的師資培育認證獎勵機構。

也許很多人會說，LCE 因為位於紐約，擁有得天獨厚的豐富藝術與資源，包括藝術、教師、藝術家，自然能夠使三方合作出最完美的美感教育系統，然而，林肯教育中心不只在紐約推廣美感教育，也在各州、全球各地分部，依據不同的社群、社區，推廣符合在地文化的美感教育。LCE 也委託第三方研究單位來為他們作有效、公正的教育研究。教育研究對他們而言是重要的，因為 LCE 認為，研究不只能知道他們實際執行的成效，更可能提供影響政策的可能性。

（三）LCE 的課程架構發想及內容

課程架構發想應回溯到 Maxine Greene 的哲學架構，這套架構設計的背景，是 2005 年左右，紐約市正遭逢很大的教育危機，學生的缺課率、輟學率非常高，LCE 試圖為當時的現況作些改變。當方案實際進到不同學校現場時，不同的情況也就發生，每個學校的特質不同，即使是同一套教學模式進到場域，也誕生了不同的結果，後來，當時方案的執行長漸漸地把不同的結果紀錄下來，加上 Maxine Greene 的哲學理念：「支持教育的影響力是一個開放的結果，允許各種可能性的發生」，最終統整出幾個綜合性的框架，便形成了這套課程架構。



圖 1 林肯教育中心的課程設計架構

資料來源：研究者實際翻拍於 LCE 會談之會議室海報張貼。

上圖顯示，林肯中心的美感教學以「想像力」為核心，欲培養學生十項能力 (Holzer, 2007: 5)：深層注視 (Notice Deeply)、以身體驗 (Embody)、質問探詢 (Pose Questions)、型態辨識 (Identify Patterns)、產生連結 (Making Connections)、移情理解 (Empathize)、混沌共存 (Live with Ambiguity)、意義創塑 (Create Meaning)、採取行動 (Take Action) 以及反思評價 (Reflect / Assess) 等

上述十項能力可區分為三種不同的類別，參考李雅婷 (2010) 文章敘述，

再結合研究者們與 LCE 之實際會談內容，分述如下：

第一類別包括深層注視、以身體驗、質問探詢及型態辨識等四項能力。

1. 「深層注視」係指透過長時間不斷地與作品互動，以能辨識與清楚表述作品的內蘊。引導句如：「如果您花時間去看，您可辨識出多少層次的細節？可以再更深入嗎？」
2. 「以身體驗」則指透過多樣感官體驗藝術品，並以身體與情感再現該經驗。引導句如：「試試看，用您的身體來表達自己的想法。」
3. 「質問探詢」則是藉由提問、詰問來陳顯特質，以深化學習。引導句如：「你怎麼知道？」
4. 「型態辨識」則是將尋獲的眾多細節找到其間的關係，並辨認其關係的型態，例如平衡、層次、韻律或是戲劇的故事軸線等。引導句如：「這些不同的細節怎樣可能關連在一起？分析看看。」

第二類別包括了產生連結、移情理解、混沌共存等三項能力。前類能力在促發想像並形塑初始心智圖像，而在第二類別中，逐步探索這些心智圖像與個人個別經驗的關連，並能區辨自我與他人經驗的差異。

1. 「產生連結」係指將所注意的特質與所見的型態，連結至自己及他人的先前知識和經驗，可包括文本與多媒體資源。引導句如：「這和其他事物有怎樣的相似呢？試著進行個人、文本與更廣泛的連結。」
2. 「移情理解」的要旨在於尊重其他人的不同觀點，能設身處地的理解他人情感反應與思維經驗。引導句如：「您可以理解其他人如何思考和感覺嗎？他們的觀點是什麼？」
3. 「混沌共存」係指容忍答案的不確定，甚至相互矛盾觀點的存在，體認世界的複雜性。引導句如：「如果答案不只一個呢？要容忍複雜性。」

第三類別則包括意義創塑、採取行動、反思評價等三項能力。此類別能力與前述二大類能力透過非線性的反覆交織，而漸次形成。

1. 「意義創塑」係指累積與作品互動而產生的豐富經驗之後，將該經驗透過語言

符號而賦予其意義。引導句如：「將您到目前為止的所思所想匯聚在一起，您可以產生怎樣的新詮釋呢？」

2. 「採取行動」係指將透過探索而習得的綜合性成果，透過實際的行動方案加以展現。此種方案是多元的，例如詩詞、音樂、戲劇、舞蹈、裝置藝術等、服務學習等；亦可以是個人的、社群的形式或社會的、政治的面向。引導句如：「依據您的觀點您會選擇做些什麼？付諸行動吧！」
3. 「反思評價」則是引導學習者反思自身的學習，持續評價所習內容及尚餘挑戰，以及可能的延伸學習。反思評價不限於學習結束之時進行，而是穿透整個學習歷程，也可在學習其他事物開端時進行。引導句如：「回顧您所經歷的，您學到了什麼？下一步呢？」

（四）LCE 之方案評量 / 評鑑

LCE 有很多指標去評量方案的影響力，例如方案介入前與方案介入後的學生改變、學生表現，評量也可能是拉長時間的探究，介入第一年、第二年、第三年等等。另外，學生的出席率也是評鑑的指標，教師對於工作的熱情度、滿意度也可是指標（教師若對工作不滿意、沒有期待，那就代表方案必須要檢討），社區的參與亦是指標的一環，所以 LCE 也有所謂的「放學後」指標去評量方案。有許多不同的指標可以看見 LCE 的方案實施結果。

（五）LCE 與國際之合作模式

LCE 尋求與國際教育機構的無限種可能合作方式，並沒有特定必須執行的模式，不論是以課程方案執行、藝術教育家培育、研討會論壇、教師假期進修、工作坊活動、專案工作坊等等，林肯教育中心皆以開放、樂觀的方式面對不同的合作方式，亦歡迎能符合合作對象所需的交流方式。目前亞洲僅有香港成立分部，冀望能持續擴展 LCE 在亞洲推展美感教育的影響力。

（六）參與 LCE 之合作學校 New Visions Charter High School for the Humanities 觀課示例

1. 觀課之前

2014 年 10 月 9 日的上午，我們來到位於美國紐約的西布朗克斯 - 約翰肯尼迪校園（the John F. Kennedy Campus in Marble Hill / West Bronx）的新願景人文特許高中（New Visions Charter High School for the Humanities, HUM）²。這個校園總共有六所特許高中，HUM 是其中之一。或許是因為秋天的涼意帶走了躁動與熱氣，走在街道上的人或車，都顯得格外清楚又安靜；對於待會兒要觀看的教學風景，滿心期待著。

引導我們進入教室的是林肯中心學苑的 Holly 女士，在離上課還有 10 分鐘的時間，LCE 的教學藝術家 Lynn Brown 已在教室等待學生，正當他想為我們先說明今天的課程時，上課時間卻到了，學生魚貫地進來，還有 HUM 的英文語言藝術（ELA）Minkyu Kim 老師也來了。這兩位教師是林肯中心學苑所推動的「想像力」計畫中的夥伴教師；兩人為了這門課的協同方法與內容已經準備很久了，從教學主題到教材擇選到評量模式…不斷地討論、提問、解決再討論，Kim 說：「哦……真的很多次，許多、許多次，我就是努力地去試」。今天在課堂上，他們要讓學生思考如何在「自我圖像」與「Keys to the Coop」這幅畫產生連結。

2. 課堂中

Lynn 熟練地發下事前準備好的影像圖（每張都不一樣，但都是學生們的各

² 新願景人文高中符合美國法案第一條款救助規定的學校（Title I school）。第一條款是美國聯邦政府補助的資金，從原來的《改善美國學校法》，現在被稱為《不讓任一孩子落後》法案。第一條款的目標是提供每一名兒童具有挑戰性的高品質教育，以達到高標準。其工作重點是加速低於年級程度學生的閱讀和數學能力。學區若能獲選為第一條款的學校是基於接受免費或折價午餐學生的百分比。新願景人文特許高中有 70.1% 的學生經濟背景是處於貧窮線以下的，接受 Title I 基金的補助，享有免費 / 補助的午餐。其學生人口有 1% 是美國印第安或阿拉斯加土著；40% 非裔或非裔美人；55% 的西班牙人或拉丁族；1% 亞洲人；1% 白人；2% 來自其他地區。

種肢體動作，如坐著、跳動、走路運動或說話等）並來來回回地走動向學生說：「觀察它，用自己的話描述他或她，然後畫出他或她的輪廓。」

他們請學生將圖像剪下來，然後投影在白板上，接著再貼上一張白紙，就著白板上的影子與光線再描繪出一幀新的圖像。Kim 在不同的組別之間作細部的說明與指導。學生有的快、有的慢地展開了實作；Lynn 一再地提醒：「在剪與畫的過程中，你的腦海中要有想法。」、「想想看，這兩個動作或過程有什麼不同？」

最後，當新圖像產生時，Lynn 請學生剪下後在背後簽上自己的姓名。他並且笑著對學生說：「問問看同學、討論一下，這是不是有點像你自己啊？」

學生的討論輕聲又專注，一個不留神便會錯過他們的發表重點。Lynn 和 Kim 都分別讓學生說一說他們的想法，黑板上寫著：「對於今天我們在課堂裡所做的一切，你注意到哪件事是有意義的？」學生簡短的話語中，很有見地。以下是幾個摘要：

在剪圖像的輪廓時，我想起我媽，那種線條很像她，後來我要畫的時候，我就想把她和我自己都畫出來。

今天這個活動我好像等了很久，我比較可以知道那種黑色剪影代表的意義，我覺得它變得很具體，讓我可以看到自己。

我媽鼓勵我創作這樣的東西，如果要做，我會畫一個自己熟悉的，然後再變成黑影，把意義藏在裡面。

3. 心得與省思

HUM 於 2011-2012 年間成立時，就成為林肯中心學苑（LCE）的合作夥伴，加入其所推動的「想像力」計畫（The Capacities for Imaginative Thinking）。該計畫以支持學生的共同核心標準、改進社區及學生成就資料為背景而設計出「挑戰取向」（challenge-based）的課程與教學實踐策略。2014-2015 年他們的合作目標是讓學生能達成：

- 無論是個人或同儕之間，在面對所有的學習內容時，能明確地表達並應用三

種基礎能力：深層注視（Notice Deeply）、提問（Pose Questions）與建立連結（Make Connections）。

- 在研究與表現方面，能掌握這些基礎能力。
- 能在使用這些能力的語言 / 過程中，反思 / 評估自己的學習。
- 能經由課程中豐富的藝術探究而理解並參與林肯中心學苑以藝術作為文化社群的相關活動。

今天這堂課是九年級的英文語言藝術（English Language Arts，ELA），教學主題是探索「自我認同」，而林肯中心學苑的這一期課程主題是探索「Bronx 博物館」。於是他們發展出「自我認同 + Bronx 博物館」的連結課程，以 Kara Walker 的畫作為課程內容，將教學聚焦於自我認同（identity）及關於青春期的定義，特別是要讓學生去探索關於「我是誰？」這個問題，並在 10 月 16 日及 10 月 17 日這兩天去參訪 The Bronx Museum，他們要觀看各種不同有關「自我認同」的藝術作品。為了準備這一次的觀看，老師就讓學生們先在課室裡探究目前在 Bronx 博物館展出的 Kara Walker 的作品「Keys to the Coop」（如下圖）。



圖 2 Kara Walker 的作品「Keys to the Coop」

資料來源：翻拍自 Brooklyn Museum 網站

http://www.brooklynmuseum.org/opencollection/objects/157809/Keys_to_the_Coop

林肯中心學苑的教學藝術家 Lynn Brown 和 HUM 的英語教師 Minkyu Kim 共同引導學生深層注視「Keys to the Coop」這個黑白剪影，他們向學生提問：「Kara Walker 如何藉由那映襯在畫面中的影子人物，挑動關於身份、歷史和作者等問題？」整個教學過程係以此問題作為探究的中心，學生也在討論與對話不斷地向老師提問，透過「剪」與「畫」的動作，Lynn 要讓學生思考如何透過他們自己的「自我圖像」與「Keys to the Coop」建立連結。因此學生會體驗四個學習歷程：

1. 省思自己的身份認同
2. 體現自己的身份認同
3. 創造二維空間的身份圖像
4. 將自己的所創造出來的身份圖像符號化

二、Maxine Greene Center (MGC)

(一) 關於 MGC

「Maxine Greene 中心：美感教育與社會想像」成立的宗旨是為美感教育實踐者，即透過藝術促成人類成長的不同社群，創造對話、反思與互動的機會；因此，如其名，主要保存 Maxine Greene 的所有檔案文獻，並且推廣與散播受到 Maxine Greene 啟發中美感教育的實踐、研究與經驗，最後，連結各領域致力於實踐美感教育與社會想像的個人、社群與組織。

(二) MGC 與林肯中心學苑 (Lincoln Center Institute, LCI)

MGC 與 LCI 共同美感教育的哲學基礎皆來自 Maxine Greene，從歷史發展的角度分析，LCI 與哥倫比亞大學的教育學院 (Teachers College, Columbia University) 自 1975 年起合作，當時 Maxine Greene 受聘為聯絡人 (Liaison)，隨著 LCI 為紐約地區學校的教職員舉辦美感教育夏季課程，邀請 Greene 擔任講座，在 1970-80 之間，發表多篇論述美感教育在教育經驗中的角色的演講，後來也集結成書於 2002 年出版 *Variations on a Blue Guitar: Maxine Greene on Aesthetic Education*，該書陸續翻譯為多種語言，如當天看到的韓文版本，於

是漸漸地 Maxien Greene 成為 LCI 美感教育方案中哲學論述重要的領導人，如果以當今企業營運模式來看，Maxien Greene 可稱之為研發長，LCI 則是業務推廣，兩者合作關係造就林肯中心學苑在美感教育研發與推動上居於世界領導的地位。

（二）MGC 理念基礎

回到美感教育，「想像」是 Maxine Greene 在談美感教育重要的關鍵。包含詩意的想像、政治的想像、社會的想像與倫理的想像，其中以「社會想像」最為受到 Maxien Greene 的重視與論述。所謂社會想像是指創造一個公共空間，邀請不同角色與觀點的人參與對話，社會想像來自美國憲法立法精神：人生而自由。自由是天賦人權，但是為何社會中仍有許多偏見或衝突？於是，Greene 認為美感教育必須基於對於自由的辯證中人們的覺醒與願意參與公共對話。藝術作品與藝術經驗是喚醒社會想像重要的媒介；以藝術為核心，邀請學者、藝術家、教師、學生等等參與其中，經由仔細的觀察、多元角度的體驗與對話，將藝術本質中形式、主題、與背景與觀者經驗交織對話，以喚醒習而未察的意識，開啟新的視界與形成新的觀點。通過藝術的美感教育，以社會想像來喚醒身為人的權利，因此，這也成為 Maxine Greene 美感教育的方法論基礎。

基於這個理念與模式，美感教育教學者稱為藝術家教師（Teaching Artists），來區分並整合藝術家與教師的角色。由於林肯中心是以表演藝術為主展演場域，因此，最初的藝術家教師以舞蹈和音樂為主，這些與 LCI 合作的藝術家教師，必需經過培訓，包含理解 Maxine Greene 的美感教育論述，並透過工作坊來進行課程設計與教學演示，才能成為藝術家教師。在 LCI 近年來進行美感教育轉化的歷程中，許多藝術家教師有感於 LCI 使用的語言漸漸地脫離 Maxine Greene 所謂的「想像」，因此，成立 MGC 社群持續與深化 Maxine Greene 的理念，許多藝術家教師也在各大學開授美感教育相關課程，當天 Susan Thomasson 與 Daiyu Suzuki 分享他們的課程大綱，他們透過定期的聚會與出版，網路的經營連結各地社群，透過虛擬與實體創造的公共空間，持續闡釋於 2014 年逝世的 Maxine Greene 的理念。

（三）MGC 提供美感教育如何在課堂中實施之元素

1. 聚焦在藝術作品：選擇喚起想像與美感經驗的作品，如依主題、課程目標、運用方便性選擇有特定形式或具任何形式的藝術作品（他們常用繪本、音樂等教學）。藝術作品的選擇標準包含高品質、容易到達、具有挑戰性，所謂具挑戰性意指符合主題，且未能解決的社會議題。
2. 藝術體驗與創作：經驗與探究藝術的本質過程，聚焦在藝術要素，深度觀看聆聽和探究，並引導創作。
3. 探究：教師運用提問策略，引導學生探究藝術作品要素及其喚起的意義，在體驗過程中保持開放態度與回應問題。
4. 反思：多元方式進行反思，如繪畫作品中某種姿態的身體經驗，或進行反思寫作等。

提問策略在美感教育實施是重要的，MGC 主席 Heidi 分享經驗：你注意到什麼？為何你會這麼說？盡可能使用參與者說的話與使用的語詞提問問證據：你在哪裡看到的？此外，教師應耐心等待，要不斷地問是否還有其他想法，問：有人同意嗎？留意何時要轉移話題、停止討論或插入討論；當多元意見已經回應時，開始思考下一個問題。教師要當個促進者的角色，激發鼓勵參與者看仔細些與串聯，思考何時的介入才能有助於提升動機與好奇心，提問與其他作品比較的問題。更重要的是，留意選擇適當的教學場所並適時改變教學模式，避免可預測性的僵化。尤其強調觀看真實表演與藝術作品的模式，教學場所往往會是在美術館、音樂廳等，因此，教師如何選擇具有美感教育價值的藝術作品是重要的，此外，教師要引導學習者進入焦點作品並透過提問幫助學習者與作品對話，產生有意義的學習，即喚醒未察的美感意識，設想可能性，因此，MGC 在闡釋的 Maxine Greene 的美感教育是可能的與希望的教育語言。

肆、結論

一、林肯教育中心模式之啟發

人類認知的理性邏輯與感性直觀是相輔相成、相互為用的，理性認識和感性認識二者的均衡發展才使得人的在世存有得以趨向圓滿完整。美感即重視「去感受、去了解（to feel, to apprehend）」，強調美感經驗的產生不是由理性邏輯推導得來，而是經由不斷在「感受」與「了解」間的動態來回而知覺。基此，美感教育並非只是傳統意義下的藝術教育，而是融入美學的理念，透過美感的作用，以促進全人的自由發展。

其實，Eisner（1994）亦批判過傳統的學校教育往往偏重於語文、數字的認知形式，此種教育忽略了多元認知途徑，致使個體的自我實現與整體文化的豐富精進，不免囿於畫地自限。如果教育是使孩子邁向自由，或創造導致自我實現的條件，那麼，我們就需在學校教育讓學生擴展不同認知途徑，運用多元的智慧能力與表徵形式，以感知世界的多重實在來建構自己對於所存世界的理解。

LCE 長期以來即著力於透過藝術家教師（teaching artist），結合中小學協作推展美感教育，累積不少豐厚經驗和成果。林肯中心在 1976 至 2012 年期間，邀請 Maxine Greene 擔任長駐哲學家，她提出「以想像力為核心的美感教育」理念，主張以「想像」為核心、「知覺」為進路、「生活經驗」為場域，並透過林肯中心辦理的工作坊、研討會和夏季學期等，推展美感教育工作。

在 Maxine Greene 提出的理念和實踐基礎上，LCE 在 2005 年推展「想像力學習」（Capacities for Imaginative Learning）計畫，逐漸調整修改為目前林肯中心的主要美感教學模式（Holzer，2007）。在 10 月 10 日參訪行程中，其美感教學圖像即為該中心的識別標誌，呈現在入口、名片、資料、文件夾等各處。

我國如能參考林肯教育中心研發出的十項能力，搭配結合一至十二年級學

生學習的內容素材進行研發，應有助於中小學美感教育的推展，使之更趨具體化及更具指向性。

二、a / r / tography 產生多元的藝術定義

林肯中心與新願景高中的這項教學計畫是由藝術家、研究者（教師）與學生共同合作，在一個教學活動的發展中，從視覺藝術的角度探索參與者對自我的定義與認同方式，藝術家與教師透過其對藝術跟教學上的敏銳度與能力，持續帶領學生探索文化、社會及政治等對個人發展的意義與影響，也經由對話、發表及藝術品的仿作與創作，而製作出一個藝游誌（a / r / tography）的學習空間。

在藝游誌（a / r / tography）的空間中，教學是複雜的、流動的、相互增能的，或者可以視為是在一個「去學習」的狀態中，因為在來來回回的多重論與解說中，已分不清楚影響或被影響的誰？或者學習的主題是藝術或是英語？這在整個教 - 學與表述過程中，藝術作品是文本也是媒介，而藝術就是反思的（reflective）、凝視的（gaze）及反應的（responsive）。

所謂「反思」，即是他們藉由藝術家 Walker 的創作，重新思考並評價過去所發生事物與自己可能產生的連結，而試著從中獲得共鳴與啟示，再次澄清自己、定義自我。而所謂「凝視」，則是師生都自由地讓自己的言語行為、情緒及思考，徘徊、周旋於教學發展過程中，他們注視、閱讀「Keys to the Coop」，而不斷質問自己的信念、假定與偏見等。至於「反應」的，則是師生們心中抱持著美感的意念及經驗，參與在這場教學裡的藝術形式及教育活動，以蒐集資料、分析想法、及創造的方法產生新的知識形式；這時候藝游誌（a / r / tography）就如同地下莖一般地不斷產生連結彼此，讓師生不斷湧現新的覺知、新的體驗。

三、追尋關係美學

在觀察新願景高中的課堂教學中，我們也看到教學本質上是於一種關係活動，是一種尋求關係美學（Relational aesthetics）的探究活動。因為藝術作品

與觀看者（教師、研究者、學生）之間的關係，在解讀中產生了不同的意義。藝游誌（a / r / tography）的空間促使他們持續關切自己所介入的探究與影響，他們所關注的狀態就形成了 a/r/tographers 的關係，該課堂的參與者處於「在旅途中」（in-between），從藝術家、研究者教師與學生們跟藝術作品互動中，將生活現象重新深刻化、意義化；藝術與英語都成為媒介，藝術家 / 研究者 / 教師 / 學生的身份認同、角色、信念在學習過程中交織來回，超越了傳統師生之間的學習關係。

四、將藝術作為與教學交往的形式

在新願景高中觀察 Lynn 和 Kim 兩位教師的教學中，可以感受到他們是將藝術作為與教學交往的形式，而自己與學生則是實踐的、探究的工具。在課堂中他們融合了藝術與英語發表的元素，讓這兩者在教學程中連結進而互為補充與增益。學生透過藝術經驗整合認知、行動與創作，詮釋自己所感所知。換言之，師生雙方對藝術有著覺醒，而進入對自己內心的觀照，並開始投入創作與書寫，由此表現出專業的教育實踐。藝術是他們連結學科的方式，是他們與學生互動的方式，是他們與教學交遇的重要方法。這對國內的推動美感教育是一個值得參考的做法，對教學現場的教師而言，最要緊的不是要先懂得多少統整課程的方法，或是創造多少新奇的教學法，或是擁有多少專精的藝術知識，而是教育實踐之前，先肯定了「美」作為與教學交往的價值性與必要性。

伍、省思與建議

一、美感教育論述的引導

回顧臺灣自民國元年蔡元培先生倡議的美育，時經百年，美感教育的論述繼承歐陸美學哲學，與美國實用主義美學觀，在此次教育部第一期五年計畫中，對於美感教育採取兼融多元觀點的論述，訴諸於人本有的美感向度，導向美善家園與社會的目標；從研究角度，美感教育確實有其時代性與文化性，因此，

需要有一深厚論述引導實踐。亞太地區美感教育研究室為臺灣美感教育梳理了存在美學、公民美學與生態美感的全人美感教育主軸後，建議應該分析並邀請臺灣重要的美學理論學者專家之論述，並引導臺灣實踐。

二、藝術家教師（teaching artist）概念的引入

從臺灣中小學的現有師資結構，未能滿足每一所學校實施美感教育的師資，因此，目前作法是現有教師之增能、或運用藝文深耕方案支持學校實施藝術與美感教育。不過對於藝術家與學校教師協同合作與深根於學校的成效仍待提升，主要原因是藝術家未必能夠勝任課程設計、教學與班級經營等工作，而教師也未必願意與藝術家協同或學習，因此，如何讓藝術家增能，以及促成教師與藝術家相互學習與教學，從 MGC 的藝術家教師經驗，建議能夠為藝術家辦理相關工作坊並頒給研修證書，使之學習與學校教師合作、課程設計、教學等知能，成為藝術家教師；此外，現有方案如藝文深耕等，應該建議學校申請具有研修證書的藝術家教師駐校教學或創作或與教師協作的機會。

三、藝術家 / 研究者 / 教師（A / R / T）增能模式的建立

我國美感教育方案進行課程實驗時，可以逐漸建立 A / R / T 增能模式，即透過藝術鑑賞、體驗與創作，議題探究、與教學的實施，辦理結合研究者、教師和藝術家的互學工作坊，工作坊的設計亦可參考林肯中心學苑之規劃。

參考文獻

一、中文

李雅婷 (2010)。美感教育敘事教材發展之旅－以想像力為題。《美育》，173，78-91。

二、英文

Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered (2nd ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.

Greene, M. (1988). *The Dialectic of freedom*. New York, NY: Teachers College Press.

Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. New York, NY: Teachers College Press.

Greene, M. (2001). *Variations on a Blue Guitar: Maxine Greene on Aesthetic Education*. New York, NY: Teachers College Press.

Holzer, M. F. & Noppe-Brandon, S. (2005). *Community in the making: Lincoln center Institute, the arts and teacher education*. New York: Teachers College, Columbia University.

Holzer, M. F. (2005). From philosophy to practice: Asking important questions, reating enabling structures. In M. F. Holzer & S. Noppe-Brandon (eds.), *Community in the making: Lincoln center Institute, the arts and teacher education* (3-11). New York: Teachers College, Columbia University.

Holzer, M. F. (2007). *Aesthetic education, inquiry, and the imagination*. Retrieved from <http://www.imagine.org.uk/wp-content/uploads/2013/01/Lincoln-Centre1.pdf>.

Lincoln Center Institute (2007). *Teaching and learning at Lincoln Center Institute*. Retrieved from http://www.lcinstitute.org/wps/PA_1_0_P1/Docs/494-TALCI.

pdf.

Noppe-Brandon, S., & Holzer, M. F. (2001). , Introduction: Maxine Greene and Lincoln Center Institute: Setting the Context, In M. Greene (Ed.), *Variations on a blue guitar-the Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*, 1-4, New York: Teachers College, Columbia University.

Smith, R. A. (2005). Aesthetic education: Questions and issues. *Arts Education Policy Review*, 106 (3), 19-34.



嚮美—享美—想美： 日本參訪報告

范信賢 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員
洪詠善 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員兼中心主任
阮凱利 國立新竹教育大學教育與學習科技系兼任助理教授
陳伯璋 法鼓文理學院講座教授

壹、研究緣起與目的

一、緣起

- (一) 美感教育研究係為國家教育研究院課程及教學研究中心長期研究議題，民國 98 年曾進行一年的「美學取向課程與教學之理論建構與應用」研究，民國 99 年 5 月至 101 年 5 月曾進行「教學中美感經驗的探索與課程建構」研究，已有豐厚經驗。
- (二) 國民美感素養攸關國家競爭力與生活品質。立法院第 8 屆第 2 會期教育與文化委員會第 4 次全體委員會議臨時提案第 2 案，請教育部於 102 年 5 月 31 日提出「美感教育中長程計畫」。另為因應民國 103 年即將啟動之十二年國民基本教育計畫，落實中小學教學正常化與五育均衡發展之教育理念，教育部於 102 年著手規劃美感教育中長期計畫，發佈後並於 103 年 1 月至 107 年 12 月，進行第一期五年計畫。
- (三) 103 年 1 月，教育部於該第一期五年美感教育中長期計畫中，委託本院成立「亞太地區美感教育研究室」。本研究室以「臺灣美力基地、亞太社群網絡」為設立宗旨，主要項目包括：1. 探析美感教育研究的內涵、趨勢及整體圖像 -- 存在美學、公民美學、生態美學；2. 進行 K-12 年級美感教育之聲音與身體、生活與環境等實驗方案；3. 評析美感教育政策影響力及發

展方向；4. 連結美感教育研究社群網絡；5. 建立美感教育研究資源平臺並推展成果。從 103 年 1 月設立至今，累積的成果已公開在「亞太美感教育研究室」網站。

(四) 日本位於亞太地區，在美感教育方面深厚基礎。為擴大美感教育研究視野，豐富國內深厚紮實的美感教學，故規劃赴日本參訪，增加國際美感機構及學校的實務交流經驗，以「他山之石，可以攻錯」精神，審視回饋臺灣推動美感教育的相關政策作為，作為推展美感教育之參考。

二、目的

- (一) 以實地參訪的方式，探究日本推展美感教育之理論策略與實踐方法。
- (二) 透過參觀美術館及教學觀察或班級活動，吸取日本實施美感教育的重要經驗。

三、研究對象

(一) 東京都現代美術館

東京都現代美術館（とうきょうとげんだいびじゅつかん）是位於日本東京都江東區三好四丁目，一座專門展示現代美術品的公立美術館。東京都現代美術館也是日本最大的美術館建築，建築面積達 33,515 平方米。建築的設計者是柳澤孝彥，由東京都歷史文化財團集團管理運營。東京都現代美術館於 1995 年 3 月開館，其館內大約擁有 4500 件的收藏品，是國內近代美術館之中最大規模的美術館，也經常舉辦建築、時尚、設計等廣泛的領域的企劃展覽。

(二) 東京玩具美術館

以兒童的遊戲天堂為成立宗旨，在非營利法人「日本 GOOD TOY 委員會」的營運下，利用原本廢棄的小學校園，成立「東京玩具美術館」，活化校園使之成為以「木育」啟發兒童的五感經驗、吸引親子共同學習的美感教育空間。

(三) 武藏野美術大學

武藏野美術大學從 2009 年開始發起「Black Jacking（黑板ジャック）」活動，

由多名武藏野美術大學油畫系及工藝工業設計系的學生，趁著星期日到附近中小學裡，用粉筆在學校教室的黑板創作，等鐘聲一響就擦去，引發學生藝術學習的興趣，並被廣為報導。此外，他們也與中小學攜手合作，至課堂中進行藝術鑑賞活動，卓有成效。

（四）靜岡生態村木之花家族（Konohana Family）

木之花家族是一個循環永續的生態村，在 1994 年 20 人移住至位於富士山西麓的靜岡縣富士宮市，創立以富士山主神「木花之佐久夜毘売命」之名命名的「木之花農園」，後改名「木之花家族」。生態村是人類與自然和諧共存，為了讓社會、環境、生態能夠永續發展、持續到遙遠未來的理念社區。

貳、參訪成果

一、東京都現代美術館（とうきょうとげんだいびじゅつかん）

（一）關於東京都現代美術館

東京都美術館建於 1995 年，地處東京東區，與銀座、秋葉原與東京天空樹等遊覽名勝距離不遠；館內展廳由三個樓層的特展廳（4000 平方公尺）和兩個樓層的常設廳（3000 平方公尺）所組成，是日本境內近代與當代美術館中佔地最大的展覽館。



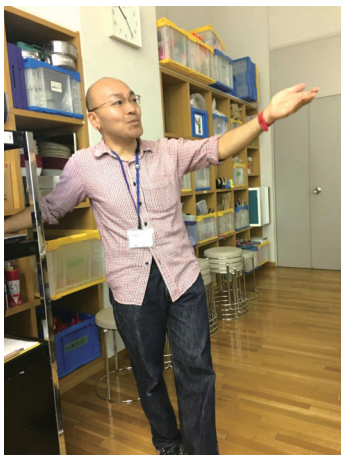
該館的常設展在於系統性的介紹 1945 年以後的日本國內外美術歷史，並經由策劃多類主題，介紹各種美術作品，以傳承歷史的經典作品為內容。特展廳以展出當代美術作品為主，涵蓋內容有組合建築、時尚服飾、視覺設計等多元

展覽。收藏品則展現了活躍於 50 年代的藝術團體，以及草間彌生、奈良美智，以及中、韓、伊朗、南美等各地的當代美術作品。

（二）美感教育之推展

依據館員長鄉泰典（goh yasunori）介紹，目前，東京都美術館總共有 17 位學藝員，採分組分工（計有企畫展、教育普及和收藏品三組）、滾動修正的方式取得共識與默契，共同完成全館的運作與服務。在經營策展方面是以下列三大方向為主軸：

1. 散播現代美術的魅力；
2. 不斷向觀賞者提問，引導其作更深入的思考（特別是對老年、嬰兒、小孩及殘障者的關注與提問）；
3. 培育年輕的藝術創作者。



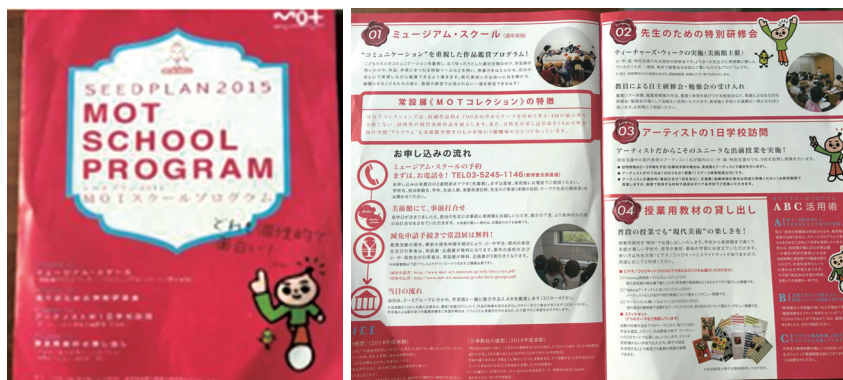
圖說 泰典（goh yasunori）先生的解說與協助



圖說 陳伯璋院長代表團隊致贈禮物感謝

東京都現代美術館以「作品鑑賞與變化」作為與學校及社會大眾共創美感經驗的途徑。鄉泰典與同事們都認為，透過對美術作品的欣賞，其間要不斷地與對方溝通、對話，雙方要互有交流，就能提升彼此的視野，同時也改變了觀賞者既有的前見，而邁向一個更圓滿的美感經驗。所以，東京都美術館定期與

學校進行合作計畫（如圖）。學生可利用圖工課、遠足、社會見習課這些時間，到美術館來參加美術作品鑑賞活動。在鑑賞講解中，特別強調「觀察、想像與對話」，也加入體驗活動，例如讓學生模仿作品中的姿態、倒立著看畫等，引發學生作更多的聯想與觀看。目前已有 8000 人次參與，且自 2014 年以後，人數增加得更多更快。



圖說 東京都美術館與學校合作計畫

對於中學生的美感教育，東京都美術館投入的心力更顯專業與執著。他們將其視為培育年輕藝術家的一環，期待青年們在美育方面都能習得思考力、判斷力與表現力。對於每位來到館內的中學生，他們會提出以下的期望與要求：

1. 體驗社會性與道德性的規則。例如，不能跑、不能吵、不能碰等。
2. 能發現作者的存在，並產生興趣與感動。
3. 希望不喜歡美術的學生能在意識上發生了改變。
4. 讓學生產生仿效之心，期待來日自己的作品也能放在美術館裡。
5. 心中有了感動，能告訴家人與人分享，進而帶著家人一同來觀賞。

除此之外，美術館還提供中學生在寒暑假到美術館進行勞作體驗及擔任志工的機會（每年約 150 名），部分課程設有學分制，供學生們自行選擇與學習。這些看似細微的要求與期待，蘊含著東京都美術館的美感教育方針，也

是引導學生能自我覺察與變化的羅盤；同時更讓我們感受到：美在細節中的影響力。

在培育師資專業成長方面，美術館提供為期約一週的進修課程，讓教師跟隨著學藝員學習，以及體驗學生所經歷的課程。其次，他們有DVD供教師參閱；第三，則是透過美術館邀請當年度的收藏藝術家至校講演。

在鄉泰典（Goh Yasunori）先生的解說中，我們還知道東京都美術館的展出主題非常強調要能反映出社會 / 生活議題，例如地震、女性主義、個人心靈成長等，但他們不碰觸政治問題。館內所有學藝員之間職位階級極少，把美術－美術館教育－美學這三者的關聯性合而為一，視為是工作的核心，而「美術館＋教育」則成為他們的信念。最後，鄉泰典先生還展示了他們為學生所設計的名畫小卡，以故事接龍的方式訓練學生的觀察力與表述力。



圖說 實際體驗故事接龍

經過一個上午的簡介與討論後，鄉泰典（goh yasunori）先生特地安排我們下午觀賞當日館內的常設展－湯瑪士小火車，企畫展－擁有「建築界畢卡索」美譽之稱的巴西建築父 Oscar Niemeyer（1907-2012）作品展，以及「22世紀的未來場所」空間設計展，該我們從心、重新，親身感受一次東京都美術館對於美的著力與詮釋。



圖說 Oscar Niemeyer 的巴西利亞大教堂 16 根拋物狀柱子設計構想原型



許多年輕的媽媽帶著幼兒到東京都美術館觀賞各類展品，於是走廊上就有一個區域整齊停放了許多嬰兒車，形成美術館的特別風景，令人印象深刻。



圖說 走近點，貼身地觀察，在這些建築物底下的人們舒服嗎，他們正在做些什麼？未來 - 這些場所會變成什麼樣呢？

二、東京玩具美術館

（一）關於東京玩具美術館

東京玩具美術館（Tokyo Toy Museum）於 2008 年 4 月在東京新宿區四谷正式成立營運。原館址為成立於西元 1935 年日本新宿區的第四小學校，由於少子女化的影響，就學學童人數急遽銳減，因此，該校於 2007 年 3 月廢校。然而，在當地社區居民的共識與努力下，決心活化校園重新找回孩子的學習的歡笑聲，經由區長的穿針引線下，非營利法人「日本 GOOD TOY 委員會」接下營運的工作，遂成立「東京玩具美術館」，以「玩具」的魅力連結人際與物我的關係，重新打造校園成為孩童的遊戲天堂，並以「美術館」來重新定義玩具，賦予玩具以美感教育的價值與意義。東京玩具美術館可說是為當代日本親子美感共學創造了一個另類的美育基地。

此次參訪由東京玩具美術館正式館員同時也是學藝員 - 星野太郎 - 全程導覽解說。由於東京玩具美術館是由約 280 位志工投入資源長期參與及貢獻，參訪過程中亦感謝多位志工的示範與接受訪談。星野太郎自 2008 年正式營運後即服務於該館，除接待各界參訪來賓外，也為通過考試的學藝員，「學藝員」是日本博物館 / 美術館負責整合研究、技術與教育三大領域的專業工作者，具體而言，除了資料調查 / 研究的學術研究員、資料收集整理 / 保存 / 管理的專門技術人員，以及資料展示與教育活動的教育人員外，還必須負責經營、設施 / 設備、文藝活動等相關職務，其培訓與任用設有制度規範之²⁷。由學藝員制度可知，星野太郎無論在美術館行政營運、展覽與教育活動的規劃與執行等具備專業知能且經驗豐富。

（二）美感教育之推廣

東京玩具美術館位於幽靜的社區裡，循著四谷三丁目彷彿走進臺灣村里小巷裡，午後兩點左右看見媽媽們帶著小孩從遠方走來，為寧靜的社區帶來了活

²⁷ 日本博物館 / 美術館之學藝員培訓制度，可參見張妃滿（2003）。進入藝術世界 --- 談日本博物館學藝員的培訓制度。美育第 135 期。

力。隨著人聲方向走去，一所小學校出現眼前，建築主體正面掛著充滿溫暖熱情童趣橘紅色的「東京玩具美術館」布幔，點亮了四周以綠與白為主調的空間。走進玄關，嗅得到木頭散發幽微的香氣，聽得見大人孩子笑聲，「木育」、「遊戲天堂」的理念從一進門就感受得到，從整體情境氛圍中散發，不言卻自明。在星野太郎的引導下，我們順著階梯來到以志工姓名構成的主牆面，星野先生強調美術館是由社區居民共同努力下的成果，多年來，承蒙社區與各界的捐款或人力支持，方能讓美術館的已順利營運，因此，館方將志工姓名刻成一塊塊木磚拼貼於入口主牆面，以表最高的謝意。其實，教育乃眾人之事，需要召集更多志工的投入，非營利組織的參與，結合企業營運思維與公共教育理念，為教育開創新的社會企業的想像。

從東京玩具美術館的經驗，可以歸納出美感教育的四個重要主題：公共空間、遊戲、創作與溝通。具體而言，美感教育是公共參與的空間，美感教育乃從遊戲中深化經驗、從創作中具現想像，從溝通中豐富意義。



圖說 溫馨熱情充滿童趣的東京玩具美術館標誌，星野太郎解說以志工姓名木磚構成的主牆面，象徵集眾人之力成立與營運的玩具美術館。

1. 美感教育是公共參與的空間

從學校廢校、社區居民的集體意識與共力、非營利組織的規劃、到公部門與企業等的參與，東京玩具美術館回應了當代社會變遷下的種種需求，如廢棄

的學校、失去山林的孩童、缺乏五感體驗的學習機會、微弱的三代家族情感聯繫等等，無論是營運理念、空間營造、到教育活動規劃，在在彰顯出「公共性」，連結了傳統與當代、人為與自然、孩童與成人、公部門與民間的差異性，透過「玩具」找到共同的語言與合力的場域。自 2007 年第四小學校廢校以來，社區居民一次次的自力討論會，自主地各方奔走尋求資源，方有此館誕生。然而，如何讓該館得以永續經營，超越公立學校營運方式，非營利組織以「志工－政府－企業」的合作模式，招募大量志工，培育志工，帶動木育的美感學習風潮；將玩具轉化為文創商品，吸引具有相同回歸自然、有機生活理念的企業，願意購買其智慧財產與專業服務，如此一來，則可為美術館的永續經營注入活水；此外，館方與政府相關單位如林務局合作，共同推動木育各項計畫。此模式（志工－政府－企業的合作模式，我們將之簡稱為 VGB 模式）成功地轉譯了美感教育的語言：木育之美的學習場域；以此為社區、非營利組織、企業與政府創造多贏的局面，更賦予玩具展新生命。

2. 遊戲：美感教育從遊戲中深化經驗

「玩具可能是孩童一生中最早的美感教育的禮物」，星野繼續說：「館方也努力培養玩具顧問，所謂玩具顧問至少須具備兩種素養：一是知道什麼玩具適合小孩子，二是小孩子如何玩玩具，日本目前有約 5000 位玩具顧問」。「玩具」－好玩的遊具，對於孩童的身心發展扮演著重要角色。整個館所規劃以色彩、形式、質感、聲音、氣味等美感場域來構成不同的遊戲區，歸納而言可以區分為個人／團體遊戲區、角色扮演／文化傳承遊戲區等。

首先是個體／團體的遊戲區，在二樓遊戲區裡，孩童自由探索館方精心挑選的好玩具，星野談到好玩具標準：第一是安全的玩具，第二是長時間受歡迎，長期暢銷，不被淘汰，第三是可以產生溝通交流的玩具。館方收藏的好玩具一種是創作者自己推薦，一種是館方蒐集，但是都係由玩具顧問推薦後才予以考量納入館藏。以木構與橘紅色調為主所塑造二樓遊戲室裡，陳列 2015 年票選國內最佳玩具（2015GOOD TOY SELECTION），除此之外的前些年的好玩具都可以讓孩童自由探索。我們看見遊戲室裡如同爺爺奶奶年紀般的年長志工愉悅

地陪伴孩子，在遊戲過程中不急著示範給予答案，而是鼓勵孩子想想看怎麼玩才好玩，這些長銷的玩具有些具科學原理，但是每一件都是精品，都是大家不陌生的玩具種類，包含能夠組合的、發出聲音的、配對的、有趣味性的、發現式的玩具，如積木、木馬、轉盤、木琴、陀螺、不倒翁、拉線滑稽人、鼓等等。除了自主探索，在團體遊戲區裡，成人和孩童們可以一同徜徉於木頭營造的大型遊具空間，如在木球池裡，孩子們在成千上萬顆的小木球池裡玩耍著，身體感受到木球滾動的觸感，是溫潤自然的，又如在樂器合奏區，每人拿著鼓、鈴、兩聲棒等樂器一同擺動著身體自由演奏著音樂，感知木頭聲音的質感，透過團體遊戲，孩童能夠培養團體中的人際交往能力以及合作的創造力，更重要的在遊戲中豐富五感經驗，啟發自主探索與發現的樂趣。

再者，在角色扮演／文化傳承遊戲區內，則是情境建構式的場域，如家庭客廳與廚房、仿日本一代茶師千利休的茶屋等，木造的器物模擬真實的情境，只見孩童做飯煮菜、在茶屋裡泡茶，透過扮家家酒角色扮演的學習，體驗成人真實的生活樣態，更透過茶體驗以傳承文化之美。

3. 創作：從創作中具現想像

玩具美術館除了展示玩具外，同時也培養玩具創作的未來人才。在三樓的教室裡，下午時段館方為報名的家長與孩童開設藝術／玩具 150 分鐘的創作課程，每人收費 300 日圓，包含材料費與指導費。參訪當天針對 4 歲以上的孩子開設布繪本創作，指導老師吉田展示不織布摺疊翻面呈現不同故事畫面的作品，家長和孩子手拿剪刀、針線專注其中。有別於木頭，這堂課提供不同材質的探索創作經驗，布的柔軟質感其實和木頭有異曲同工之妙，自小就有豐富的質感體驗，並且轉化為手工藝的創作習慣和能力，對於啟發兒童創造力以及美的感知具有重要的長遠影響。

除了創作課程，三樓紅色日本傳統玩具區和黃色科學玩具區，也提供孩童翻新玩法與探索發現的遊戲場域，讓兒童從觀察開始，以感官經驗為基礎，強調由孩童們善用感官，直接去感受探索玩具，培養敏銳的觀察力。總而言之，不難發現構造越簡單的玩具其實越具有創造性，如沙包、積木、球等，玩法千

變萬化，所以遊戲本身即創作，如何讓玩具更好玩？好玩具的開放與邀請遊戲的特質，吸引孩童從動手做中玩出想像與創意。

4. 從溝通中豐富意義

溝通是玩具美術館的重要理念。溝通不只是孩童問成人回答的問答關係，更重要的是讓玩具本身就富有溝通意義的價值，在遊戲區裡，處處看見孩子專注地玩著玩具，其色彩、質感、構成、聲音無一不深深吸引著孩子，玩玩具無疑是情感的溝通、身體的溝通，整體而言，可說是美感經驗的溝通。

讓美感經驗落實於生活中。儘管木的材質在生活環境中處處可見，尤其日本境內蘊藏豐富的森林資源，除了當成建材、傢俱，或是當做玩具外，更希望回到傳統生活文化裡賦予更深刻意義。譬如，館方發想讓初生小孩的生日禮物用當地新樹做成，目前在日本有 26 個鄉鎮也有同樣的想法並與館方合作，這是一個以「木」育人，以「人」育木的歷程。我們提出的「美感從幼起」理念，在東京玩具美術館具體落實為玩具外，更設有嬰兒木育室，專為嬰兒規劃的木育空間，溫馨而明亮，每件遊具圓潤而小巧可愛，小球池、穿越木隧道、小木馬等等，讓嬰幼兒能夠在安全的美感情境中活動。因此，玩具美術館的成立與活動規劃都在溝通其理念：讓玩具成為孩童最棒的成長禮物。而透過木之特質，豐富孩童的五感經驗，與自然溫潤安全的玩具互動中，連結三代或兩代的情感記憶與家族連繫。



圖說 孩童在約 20000 萬顆的木球池裡遊戲；也能夠體驗日本茶屋的情境。



圖說 樂器合奏體驗，以及嬰幼兒木育室的體驗。

東京都玩具美術館展現的美感教育的公共參與、遊戲、創作與溝通的四個重要意涵，對於臺灣面臨少子女化學校存廢議題、公民意識崛起、失去山林的孩童、以及缺乏豐富五感體驗的學習機會，正當臺灣推展美感教育之際，確實可為參考借鏡之處。

三、武藏野美術大學及其合作中小學

（一）關於武藏野美術大學

武藏野美術大學（Musashino Art University, MAU）位於東京，是一所日本知名的藝術與設計多學科綜合性大學。學校創立於 1929 年，教育理念為「培養具有高度綜合文化素質的藝術家」以及「實現人性真正自由的藝術教育」，強調藝術教育需要對沒有現成答案的問題孜孜不倦地探索並表達，而此能力正是當今時代最需要的。從 2015 年資料來看（資料來源：<http://www.musabi.ac.jp/>），該校大學生為 4269 人，研究生 240 人，博士生 11 人。歷年來已有超過六萬名的畢業生活躍在藝術和設計的各個領域，其所培養的創造性和社會溝通能力向來受到各界的高度肯定。

本次參訪感謝武藏野美術大學教職課程 Misawa Kazumi（三澤一實）教授、武藏野美術大學藝術文化學科 Sachiko Sugiura（杉浦幸子）教授、東洋大學文學部教育學科 Naomi Katsura（桂直美）教授、東洋大學文學部教育學科 Toshiyuki Kitazawa（北澤俊之）准教授、東大和市立第五中學校、東村山市立南臺小學之接待。

此次主要受訪者為三澤一實教授。三澤教授專長藝術教育，研究藝術學科的發展、教學和評量。他也從事許多大學、博物館、學校以及與當地社區彼此之間合作的活動及研究，經驗豐富。

1. 東大和第五中學

自 2009 年 5 月開始持續至今，武藏野美術大學透過教育學程的發動及安排，募集志願的大學生，與中小學合作，展開送藝術到學校方案（旅するムサビプロジェクト）。相關活動歷程、內容及成果，可見網頁：<http://tabimusa.exblog.jp/>。

為實際了解武藏野美術大學團隊在學校裡的執行狀況，我們 10 月 14 日上午，在三澤教授的安排下，到東大和第五中學參訪第三、四節的課堂實際教學。在我們到來的前一天，大學生已先利用 10 月 13 日 18:30-23:00 學生放學後的期間，製作黑板畫：



圖說 武藏野大學生利用學生放學後的時間，繪製黑板畫，帶給孩子藝術驚喜與衝擊，引發探究興趣

圖片取自 <http://tabimusa.exblog.jp/21797111/>

這二節課，是由中學教師、武藏野大學生、二年級學生共同參與。課堂黑板上，揭示本堂課目標是透過相互的對話以深度鑑賞藝術作品。課堂開始，全班學生集合在教室內，先由原班教師簡要介紹教學活動及參與的七位武大學生教師，接著學生分成二組，分別在二處教室中教學。如下圖：



圖說 原班教師揭示課堂目標，簡要說明活動和介紹武大學生教師

分組後，武大學生教師引導中學生，針對展示的武大學生親身創作藝術作品進行討論。討論的題目，會先從作品的色彩、形狀、材質、構圖等方向著手，接續再討論其創作的表現主題、意義表達等。在引導討論下，學生都可以表達自己的看法，主持教師強調：每個人都可自由表達，每個意見都是可貴的。分組討論約 18 分鐘後，原創作者現身，針對作品解說自己創作的理念、表達技法，及其與自身生活的關係。學生聽完後，會再與創作者交換自己的觀賞見解及心得，相互交流對話。如下圖：



圖說 由武大學生教師引導中學生探索藝術作品，作者也現身與學生交流意見

中間下課時間，武大學生教師會針對上節課分組教學狀態進行討論，進行

必要的調整或溝通，以求更好的學習引導：



圖說 二節課之間，武大學生教師相互討論溝通

第四節上課，延續第三節課模式，分組討論不同類型的藝術作品。如下圖：



圖說 延續第三節模式，引導討論裝置藝術作品，作者現身交流意見

2. 東村山市立南臺小學

接著到武藏野大學附近的東村山市立南臺小學，參觀三年級管沼老師的圖畫和手工課堂教學。

這堂課是讓孩子運用鋸子和錐子對木材加工，並利用鉗子、鐵絲及裝飾材料，製作木材人偶。我們看到三年級孩子在工藝教室裡，專注的運用工具，動手投入製作，但看到他們拿著鋸子鋸木頭，仍不免擔心孩子的安全。管沼老師說明，依據教材指引，日本三年級的孩子都要學會這些技能；與其擔心，倒不如確實的指導孩子怎樣安全的操作和運用。



圖說 三年級學生專注的運用工具製作木材人偶

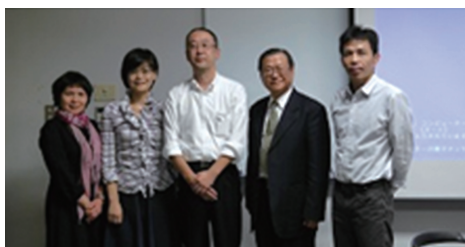
課堂結束後，孩子們自動自發、井然有序的收拾工具，打掃教室。從工作臺上的圖案色彩來看，想必藝術教育裡的動手實作就是課堂教學裡的日積月累，而這些日積月累正構成課堂教學裡的最美圖像。可知，對日常細節的注重、實踐及堅持，才是美感教育落實的關鍵環節。



圖說 豐厚的美感教育在課堂教學的日常實踐裡累積著

3. 武藏野美術大學

結束南臺小學的參訪後，我們繼續返回武藏野大學，和三澤教授等人就臺日的「美感教育」經驗，進行交流座談。

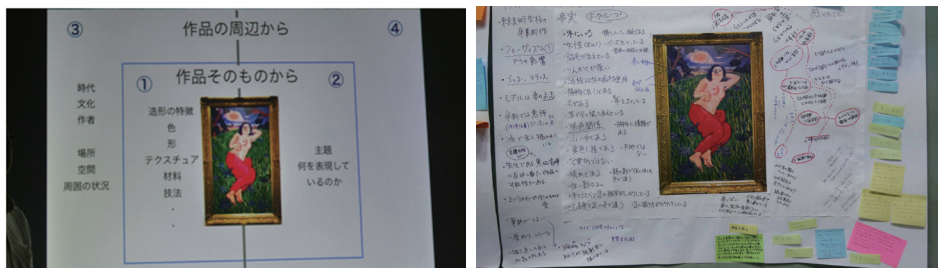


圖說 在武藏野美術大學和三澤教授團隊座談並參觀校園（一）



圖說 在武藏野美術大學和三澤教授團隊座談並參觀校園（二）

在座談中，三澤教授除了介紹了武藏野大學的黑板畫快閃活動，以及送藝術到學校之旅的計畫方案外，也說明了他們「對話型藝術鑑賞」的教學架構；從下圖中，可知武大團隊將對話型藝術鑑賞分成為四個層次：1. 從材料、色彩、形式、技法、構圖等方面，進行「事實解讀」；2. 從主題、意義表現等方面，進行「意味生成」的詮釋；3. 從作者生平、時代背景、文化脈絡，以及布展的場所、空間及環境等方面，理解作品的「社會性」意義；4. 綜合評鑑，形成個人的藝術詮釋。這樣的架構，不只是運用於早上所見的中小學藝術攜手的教學活動，也是貫串於大學生的課堂學習之中。



圖說 武藏野美術大學的對話型鑑賞教學架構，大學生以此在課堂中練習，並將它帶入大學攜手中小學的藝術教學中

4. 靜岡生態村木之花家族

（1）關於木之花家族生態村與參與者

10月15日我們來到了位於富士山腳下的靜岡縣木之花家族（Konohana

Family)。木之花家族成員包括嬰兒到老年人，目前共有 79 人（男性 27 人，女性 52 人；大人 55 位，小孩 24 位），平均年齡 36 歲；他們是超越血緣關係組成的大家庭，以「菩薩之里」為生活命名，意在效法佛陀的精神，每天不斷地在生活中修煉自身。

「木之花家族」於 1994 年創立，創辦人有感於現代人對物質生活的追求，以得到一個好工作作為幸福的條件，但事實上未必人人都能達到這樣的理想。在貧富差距如此大的社會中，人們所追求的到底是什麼？而社會勝利者又不惜破壞地球環境，以謀取更大的財富；但有更多老人孤苦伶仃、無人照料，甚至單獨地死去，於是集結一群志同道合的人們生活在一起，每位成員在這裡各自發揮自我的能力與豐富性，與自然和諧相處。

（2）美感教育之實作

「人與自然、宇宙共生的方式」是木之花的終極理想。他們認為人不是與「財」生活，而是要意識到自己出生、存在的意義，知道自己的使命感。整個家族的勞務分工組織如右圖，以這樣縝密的網絡，開展各種自蓋、自種、自給自足的生活、服務與教育工作。生活方式有三大特點：



- A. 以有機農業為基礎，生活物資達到了高自給率的環保方式。
- B. 以共享經濟為基礎的互幫互助生活體系。
- C. 育兒、養老等工作是人人有責、人人關心，是超越血緣的和諧生態村營運。



圖說 木之花家族以自然農法，過著自給自足的生活

木之花成員分別居住在五棟住宅裡，共享交通工具、衣服、生活用品等。如果有成員出差、生病或是到外地進修，花費則由全體成員共同支援。在膳食方面，除了油、鹽、糖向外購買之外，其餘皆為自給。木之花實行一日兩餐的「玄米菜食」，以發酵糙米和雜糧為主食、當季現採蔬菜為副食，有時加上自產的蛋與花生。除此之外，廚房組也負責製作販賣用的麵包、餅乾、米果、玄米咖啡等產品，並提供自然食便當、自然食宴席料理的訂購服務。充分體現了「簡單」與「共享」的意義。

木之花家族是一個合法登記的法人組織，目前是由「NPO 法人綠色生活」、「農業合作社木之花家族法人」、「生活共同體木之花家族」等三個組織組成的。其中，「NPO 法人綠色生活」負責向社會推廣各種具有時代性社會意義的活動，具體的主要活動如下：

- A. 自然療法療程：這是為了幫助統合失調、精神疾病者、藥物依賴症、問題行動者與生活習慣病者恢復健康的療程。以「觀心、看心、讓心有免疫力」為根本訴求，一些在現代醫療未能使之康復的人，透過在木之花家族的短期生活，使之得到治癒，能夠重新回歸社會。
- B. 木之花學習班：這是讓人們知道活在世上的意義，客觀地看待自己並為

了全體而掌握技能。一般課程是三天兩夜，也可選擇參加每年在木之花家族住一個月的集中學習—「一個月的真實學校」。

- C. 分享恩澤：這是每月一次對外開放的餐廳日。這一天會提供精心製作、別出心裁的素食料理，食材都是自給自足、有機農法生產。通過食物款待客人，感受生命的相連，以及對大自然豐盛的禮讚。價格非常合理，任何人都消費得起，所以這一天的「餐廳」也成為與當地人交流的場所。

（3）歡迎客人的晚會與談話

訪客來到木之花，家族人們會在晚上舉辦一場歡迎會，以歌唱、舞蹈及樂器演奏等節目表達對生命相逢的感恩，對宇宙間人類的聚散作出回應；10月15日這天晚上，木之花也為我們舉辦了這樣的晚會。



圖說 歡迎客人的晚會與談話

晚會地點就在餐廳，男男女女、大人小孩都來，以充滿信心的微笑，愉悅地坐在一起。主持人 Michiyo 小姐為我們仔細地說明及引導。只見他們在一首又一首的歌謠中，輕搖著自己的身體，踩著穩定的節拍，每一張臉都閃動著音符的節律與明亮。舉手間、轉圈時，彷彿將白日裡的辛累都甩開、遺忘，小孩們騎在大人的肩膀上，也唱著、晃著，拉著同伴的手，參與這場儀式。



圖說 木之花家族晚會及歡迎活動

主持人知道我們都是教育人士，特別安排小朋友為我們分享他們近日的美術作品。小朋友拿著他們的畫作，一個個為我們解釋其中的意涵。在那些有著美麗色彩的圓圈中，小朋友落落大方地說：「那是一個大宇宙，我們跟很多人住在一起；我們是兄弟姐妹，要和平地在一起相處；那是溫暖和平的地方，是世界的起源……」



圖說 木之花家族小朋友接說學校課堂裡的活動情形

從創辦人與所參與的活動中，我們體驗到木之花家族認為，人活著就要從更大更遠的宇宙視野來看自己，人類是活在九大行星之中的一個小點而已。但人的「一念」卻能對自己及宇宙產生大影響。因為：

- 一念，使生物持續進化了 6 億年；使我們遵循天然法則。
- 一念，意識到自己與自然宇宙共存，而非與「財」生活。
- 一念，理解所有事物是由波動形成的，並用直覺來生活。

一念，我們共同生活在同一個太陽下，分享著一個大地，同一片海洋，同樣的空氣，同樣的風。

「木之花」此種簡單、分享、自然的生活方式，每年都吸引了許多遊客慕

名前來拜訪。這一次我們也在其中，不斷地反芻所體驗到的一切。

參、發現與心得

一、日本美感教育是以藝術為核心，強調與生活及文化的結合

日本的學校課程強調「綜合化（打破學年界限及結合各學科）」與「地方化（導入地方各種資源及重視地方傳統）」兩大方針。在此方針下，藝術科學習的內容，重視與其他學習領域的綜合學習，以學生的生活經驗為中心，構成學校教育的內容。此外，強調鑑賞教育，重視日本傳統文化的傳承，加強學生對傳統文化的參與及主動學習，以及重視對地方文化的認知與賞析（潘文忠、陳瓊花、洪詠善、范信賢、丘永福、阮凱利，2013）。

就日本而言，美感教育（Aesthetic Education）並非他們慣用的語詞，從參訪中的交流座談來看，發現日本更強調是以「藝術」為本質，及其所拓展延伸的功能、意義、表現等的一種關於「美的教育」。但此種以藝術為核心的「美」，點點滴滴的落實在課堂教學中，並與在地文化結合而體現於日常生活中。臺灣的美感教育與日本相較，有更宏觀的理念，惟其於課堂教學及日常生活中的具體落實、積累，仍有努力空間。

二、透過大學及中小學攜手合作，形成美感及關係的流動

近期的美感教育，強調 a / r / tography 的理念及實踐，由藝術家、研究者與教師共同合作，帶領學生探索藝術作品的創作意義，以及其對文化、社會、政治及個人發展的影響。在武藏野學生教師與東大和五中學生互動的過程中，也看到經由教師、創作者、學生的對話、討論及發表，而製作出趨近於 a / r / tography 的學習空間。

在此種 a / r / tography 的空間中，藝術作品是文本也是媒介，經由藝術作品為媒介的討論，不只中學生在學習，武藏野大學的學生教師 / 藝術家，也透過對話帶領、作品解說及聽取他人觀點，而有機會再反思自己作品的表現技法及創作

意義。由此而言，此種攜手合作形成一種流動的、相互增能的雙向回饋系統，而使參與者都是處於「在學習中」的關係狀態裡，而有機會去凝視、反思並回應藝術作品及現實生活。

三、美感教育來自生活及教學中的細緻與堅持

日本的美感是一種細緻與挑剔的結合，它有武士般的冷冽與執著，也有菊花一般的清香與優雅。在街道、在公園、在美術館、在學校等處都可以感覺到。

因為細緻與挑剔，所以對於兒童工藝課的安全教育做得非常好，學生知道收刀鋸的時候，齒刃一定是向下的；說話的時候也不會拿著鑽子指來指去、拋來拋去；下課了，孩子們拿著小刷子仔細把木屑清乾淨才離開；老師也不用急聲高呼叫孩子坐好、聽話，可以優雅地上好一堂課。這一堂課裡，師生雙方都勉力把工藝品做好，讓課室中充滿著專注與執著的氛圍，這是很棒的美感學習。

因為細緻與挑剔，就要讓畫作與觀眾面對面的遇見、溝通與討論。在美術館或在大學與中學的合作案中，都能看見孩子與畫作之間有著深入又細微的內在感受；或是大學生在現場以充滿信心的語調對觀眾說出自己創作的意念、構思與掙扎等。在這些用心的過程中，令人品味其中的清香，帶來難忘的體驗。

在這次的日本美感教育見學中，我們感受到：藝術不只是教材，它也是教學方法。

四、美感教育的媒介來自遊戲的本能需求

美的察覺與感知從嬰幼兒啟蒙。東京玩具美術館以「玩具」體現美感教育的可能性。從美感教育是公共參與歷程，讓教育成為美的接力，從周遭環境著眼，如廢棄學校，思索轉化與活化的可能性。非營利組織扮演重要的橋接角色，從凝聚社區與玩具美術館的營運共識，到納入志工系統，不只節約營運成本，更打造了0-100歲的遊戲天堂，讓成人與兒童共同體驗與學習。以「玩具」為美感教育的媒介，正也凸顯出玩具的跨年齡與文化的特色，及其包容性質，從美感體驗、科學探索與文化學習，玩具豐富也強化了美感感知，玩具的遊戲、創作與溝通性，賦予當代美感學習理論與實踐更深刻的意涵。

因此，不只是收藏玩具的美術館，而更是可以盡情體驗與遊戲的美術館。玩具成為美感教育重要媒介，文化創意的重要內涵。好玩具委員會不定期舉辦研習會，開發玩具教材教案並成冊出版專書，也同時培育好玩具的創作人才。

當然許多人會問，難道只有木頭適合做玩具？當下流行的電子遊戲玩具就不是好玩具？確實，星野先生在訪談中也表達意見，認做為獨樹一幟的美術館，將好玩具定位在木造或動手做玩具為主。因為木造的質感與其具有的想像力與創造力是很難被取代的。所有玩具都有以透過修復再創造的過程，重新賦予新生命。當然，玩具散發的文化意義更是難以取代，角色扮演、文化情境體驗學習，都是美感教育的一部分，從年長的爺爺奶奶、到中生代的父母親、到新生代的孩子，每一代都有其傳統玩具，在這個場域中，代間情感得以溝通與聯繫。「啊！這就是爺爺玩的玩具啊！」、「我也來玩玩看！」，看見志工奶奶教導孩子玩沙包，簡簡單單的幾個小沙包，就能製造一下午的歡愉。

隨著資本主義消費文化興起，玩具的時尚性與流行性，讓玩具生命週期越來越短，小孩總是有多倒數不清的玩具，買、玩、丟/送的循環裡，美感往往被快感取代，質感容易被功能性忽略。如何從最簡單的玩具入手，發現最豐富的玩法，從最自然的材質入手，感知色彩、質感、聲音、構成等的異同與變化，這是玩具美術館給出的最重要的提醒。

肆、建議

一、持續重視美感教育的研究、推展及落實

隨著國人生活品質和文化意識的提升，以及國家經濟產業的精緻轉型趨勢，美的學習，及其於食、衣、住、行、育、樂生活各層面之展現，對於我國培養優質國民、豐厚人文，進而營造樂善好美的社會，日益扮演舉足輕重的角色。教育部已開始推動第一期五年美感教育中長期計畫，並逐漸獲得社會大眾的重視及投入。萬事起頭難，雖然已經有了好的開始，但觀諸市容建築、生活環境及細節落

實，我們如欲邁向「全民美育」、「文化均富」的境界，仍須持續重視美感教育的研究、推展及落實。

二、鼓勵大學與中小學攜手，成為美力夥伴

教育部第一期五年美感教育中長期計畫中，列有「藝術專校攜伴共創美感行動」的策略，包括推動大專院校與中等學校或社區美感教育協作、成立大專青年偏鄉藝術教育工作隊等方案。武藏野美術大學師生的長期行動，可做為相關方案的執行借鏡。重要的是，這樣的攜手方案，大專院校學生不只在「教」，他們也同時在「學」，當各方參與者都處在「學習」的流動狀態時，互惠關係才得以形成並注入攜手方案的持續動力。

三、發展美感教育的架構，逐步踏實去做，累積效果

武藏野大學的三澤教授團隊，從 2009 年就以「對話型藝術鑑賞」為核心，發展出明確的教學架構，不僅在大學生的課堂教學中運用，並將之帶入攜手合作的中小學課堂中。我國如欲深化美力聯盟的影響力，或可參考三澤教授的經驗，提出一種或數類合理、簡明且適合在地運用的美感教育架構或模式，結合一至十二年級學生的學習內容踏實去做，經年累月的累積經驗並修正，應有助於中小學美感教育的推展。

四、美感教育要能重視公共參與

從東京玩具美術館經驗發現，美感教育需要溝通與對話，凝聚集體意識與共識。我們需要怎麼樣的社區？怎麼樣的學習場域？必須通過公共創思的歷程，回到真實生活場域，面對真實的問題，喚起每個人的覺察力。在 2007 年廢校的第四小學校，當初社區的無奈到引入非營利組織資源，而重新注入孩童歡笑聲，這是經歷一連串的討論。當然，臺灣也面臨學校存廢問題，當閒置空間出來了，這個以非營利組織來串連志工、政府與企業模式，讓社區有親子美感共學場域，不管是玩具、藝術、文創的空間，應有永續發展的思維，其中關鍵就是關心參與者的生活，體察當前的需求，找到適切的媒介。

對於亞太地區美感教育研究室而言，收集臺灣美感教育的實踐者聲音，分析了解生活在臺灣土地上的人們需求與在地實踐的樣貌，將有助於勾勒美感教育的圖像，並且回應美感教育在臺灣的獨特性與影響力。



參考文獻

潘文忠、陳瓊花、洪詠善、范信賢、丘永福、阮凱利（2013）。*教育部美感教育中長程計畫第一期五年計畫研究報告*。國家教育研究院。未出版。

國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

這樣，美嗎？美感教育在臺灣／范信賢等編． -- 初版． --

新北市：國家教育研究院，民 105. 05

面：公分． -- (亞太地區美感教育研究室系列叢書；1)

ISBN 978-986-04-8684-1 (平裝)

1. 美學 2. 美育教學 3. 文集

180.3

105007797

亞太地區美感教育研究室系列叢書 01

這樣，美嗎？美感教育在臺灣

發行人：柯華葳

指導單位：教育部

編者：范信賢、洪詠善、阮凱利、黃祺惠

編輯委員：余崇齡、林小玉、林碧雲、容淑華、張中煖、張寶釧、陳伯璋、喻肇青

(依姓氏筆畫排列)

編輯校對：龔祥生、簡詩純

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 5 月

版次：初版

本書同時登載於亞太地區美感教育研究室網站，網址為：

<http://apoae.naer.edu.tw/publication.html>

定價：新臺幣 400 元

封面設計：Lü Studio 侶工作室

美術編輯：則越廣告行銷有限公司

印刷者：尚暉文化事業有限公司

展售處：國家書店松江門市：104 臺北市松江路 209 號 1 樓

電話：(02) 2518-0207

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

電話：(04) 2226-0330

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

GPN：1010500722

ISBN：978-986-04-8684-1

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。



國家教育研究院

National Academy for Educational Research

www.naer.edu.tw

ISBN 978-986-04-8684-1 定價 400元



GPN 1010500722