

從創痛的審美經驗中學習成長

瑪潔利·曼尼佛

印第安那大學

E-mail: mmanifol@indiana.edu

103-130

我們從審美經驗中學到的事，最重要的或許莫過於「避開混亂」而不否認混亂。審美經驗有助我們建構意義，將人生當中沒有意義的悲劇事件，轉化為重大的里程碑，以此衡量往後的人生（後現代課程專家 Maxine Greene 引述心理學家 Csikszentmihalyi, 1997）。

教育人士與兒童接觸時，發現兒童對於生活中不快樂的事件所產生的情緒反應，可能影響課堂上的學習，許多教師都有親身的經驗，看到學生遭遇家庭變故或個人的不幸事件後，似乎會暫時失去處理訊息的能力，無法邏輯推理、記憶或處理新資訊。遺憾的是人生無常，幾乎每個孩子都可能遭遇或輕或重的情感創傷。

雖然有關心智概念的最新理論，可能認為心理功能當中的認知與情意層面，還有待進一步的研究，但是藝術教師經常聽到藝術教師不該跨越教學專業，擔任起藝術治療師的角色。然而，由於創傷涉及強烈的情感及審美經驗，也由於藝術的審美本質能夠促使兒童進入這個領域，所以藝術教師也需要瞭解重大變故（視為一種審美經驗）對學習的影響。本文要提出審美經驗

的一些觀念，以及與情意／抽象、認知／邏輯等心理功能之間的關聯。文中簡介審美經驗如何促進心智的學習能力，尤其是 Egan (1997) 的主張，認為智能工具如節奏、比喻、敘述等，能夠開啓及整合抽象、邏輯、表達的過程。文中也會建議一些策略，藝術教師可以利用這些工具，透過關懷引導，幫助學生將不幸的經驗轉化為深刻、有意義的學習。最後則說明透過重大變故的美學，可能達到什麼樣的學習成果。

審美經驗

哲學家、心理學家、社會科學家認為審美事件及經驗，能夠讓我們從平凡人生中昇華到另一個境界 (Csikszentmihalyi, 1997; Eliade, 1961)。藝術家與藝術教育人士習慣將「審美」視為有關於形式上的和諧整合之美，「審美經驗」則是遭遇到令人敬畏之美。這樣的看法，認定審美反應的起始重點必然都是展現形式上或本質上可愛、有益的特色，但這種假設忽略了一點，也就是對美的著迷反應，以及不幸事件所引發的困惑與轉化效果，兩者之間其實有許多相似之處。

許多學者研究過極度快樂或悲傷的重大事件，對生活所造成的影響，發現這些極端的變故，都具有深刻的審美特質。例如 James (1999/1902) 將這些經驗描述為與神聖本體之相遇，Laski (1961) 雖否認任何神聖或超自然的關係，但也認為這些經驗現象，在本質上是狂熱的。Maslow (1988) 界定出最高的經驗，認為這是「健康」的人類心理一個獨特的現象¹。Csikszentmihalyi 研究審美意識的一般狀態，或說是人一生中的「流動」(1990)，認為情感強烈的單一事件乃是「審美經驗」，其特色包括四大層面 (1997)：(1) 感官層面，啟動了各種感官反應；(2) 情意層面，引發深刻的情感，也喚起過去的經驗與感受；(3) 認知層面，激發思維、尋求意義；(4) 超驗層面，感受到一種完滿的經驗、成長，覺得本身的特質有所轉變，不同於事件經驗以前的自己。這種完滿的審美經驗，不論是起因於快樂或悲傷，都

¹ 事實上，Maslow 發現精神病的一個明確症狀包括無法體驗審美情感，他與精神科醫師從遭遇重大創痛的患者身上，看到高峰的感受經驗如果接二連三，讓人來不及反思或退一步檢視，導致這些感受經驗過度簡化，可能造成神經系統的麻木，也就是一般所謂的「砲彈驚嚇」或「創傷後驚嚇症候群」。雖然本文不做探討，但這個議題非常重要，可參見其他社會科學的著作。

會在記憶中留下不可磨滅的印記，令人無比敬畏又神祕難解，大大改變了我們對世界的瞭解，改變了我們與世界的關係。因此，如果能夠將人生重大的快樂或不幸都視為超驗的經驗，就能看出兩者都可能啓發審美經驗。

審美經驗的根源

生物學上的研究，顯示對審美刺激的反應，可能與腦部的邊緣系統有關，腎上腺素啟動邊緣系統的神經元，神經元進而傳送訊息給腦部其他區域，強化對事件的記憶，在學習與記憶的過程中扮演重要的角色 (Goleman, 1995) 審美情感的演化根源，也許就在這些邊緣系統中，我們某一位遠祖可能突然遭遇危險，腎上腺素激增，觸發了「拼命還是逃命」的本能反應，這位遠祖如果幸運逃過一劫，可能欣喜若狂，對於經過情形也記得特別清楚，歷歷如在眼前。現代人的神經功能，仍然與移情作用密切相關，能夠感受到音樂或其他藝術之美而欣喜若狂 (Ackerman, 1990) 也許，這是因為「刺激愈強，印記愈深」(Goleman, 1995, p. 21)，換句話說，一生中最令人挫折、害怕或興奮的經驗，也是我們最難忘的記憶。

審美上美妙的經驗，例如孩子第一次見到大海，會刺激腦部邊緣系統，啓發對世界的驚嘆與好奇，一種內在的追尋：「怎樣才能瞭解更多？」悲劇經驗的觸發方式雖然不同，但所啟動的心理功能是近似的，也會激起好奇與動機，想要進一步瞭解宇宙。受到創傷的個人，必然會想「為什麼會發生這樣的事？」「為什麼發生在我身上？」「我現在怎麼辦？」



圖一
斯里蘭卡 M. R. M. Ramsy(10年級)，《無題44》。重大的不幸事件，促使人追問「為什麼？」這一點明顯呈現在南亞海嘯生還者的作品中。

圖片來源：PicassoMio.com。

人類心智的三大要素

人類學家 Lewis-Williams (2002) 提出人類思維有三大特徵：精神意識、語

言，以及創造藝術的能力，這三項特徵促使遠古的人類能夠將美好及悲傷的審美經驗轉化為意義。Lewis-Williams 認為三大能力同時出現，就是人類充分發展出「現代人種」之心智的證據。本文為便於討論，也為說明這三大要素與其他的人類認知理論如何互補，暫且將這三項能力概稱為心智的抽象功能、邏輯功能和表達功能²。抽象功能涉及語言以外的功能，以及與感官意識、情感、抽象思維過程有關的各種複雜活動。Csikszentmihalyi 所謂審美經驗的第一和第二層面，也就是感官和情緒，應該就是源自抽象功能。邏輯功能本質上涉及語言³，與反思、概念的組織、記憶、理性有關，也呼應 Csikszentmihalyi 所謂第三層面的智力活動。表達功能應該包括思維的創造發明過程，將概念轉變為新的形式，激發外在的行為、行動、發明、創造，突破心智的限制，也就是第四層面的超驗。

教育學者 Kieran Egan (1997, 1992, 1989) 提出一個概念，認為心智的三大功能是經由運用特定的內在智力工具，而逐漸發展成熟，最後達到同步和諧。此外，他還認為在人生的不同階段，有些智力工具會特別活躍，三大功能中有一部分會佔優勢而逐漸發展成熟⁴。根據 Egan 的理論，幼兒是處於心智發展的神祕階段，主要透過對外在世界的察覺和移情作用，逐漸認識外界。到了兒童期，心智進入浪漫階段，語言思維過程發展成熟，著重於特定範疇的現象，掌握其相關知識，例如這個階段的孩子，可能記得他最喜歡的足球隊每個隊員的資料，或是對哈利波特這個小說人物瞭如指掌，或是成為電玩專家。到了青春期，可能進入「哲學階段」的思維，心智的三大功能充分整合，深刻意識到（也就是在抽象層面和邏輯層面都意識到）自我、社會與自然環境之間微妙複雜的關聯。到了這個階段，人不再滿足於只是「知道」周遭的世界，更自覺地尋求有所行動，最重要的是青少年開始關切本身行為的後果，能夠激起其行為動機，也能夠為自己的行為負責。因此，哲學階段

2 這些名詞衍生自Lewis-Williams，但大幅簡化了他的概念。我要強調Lewis-Williams並未使用這些名詞，同時他的著作中雖然隱含這些範疇，但在他有關精神思維的理論中，並未具體指稱。

3 所謂涉及語言，並不是指「語言」永遠只有字詞，這裡可以套用心理學家Jung (1956/1990) 的說明，以瞭解邏輯思維中的語言功能，他說：「語言的概念不只是說話，因為說話只是思想向外的流動，以達到溝通目的。否則，聾啞的人思考能力就非常有限了，但事實卻不然。」(p. 13-14) 這個廣義的語言活動，讓人能夠「根據基模組織其思維，符合邏輯。」(p. 15)

4 Egan認為這些階段正呼應人類文明演進的各階段。

的心智功能，或許可以連結到Csikszentmihayi所謂審美經驗的第四層面。

為瞭解心智的三大層面如何發展、整合，進而使人從學習中得到審美經驗，我們可以進一步分析Egan所謂在童年的神祕階段、浪漫階段及哲學階段，有哪些智力工具最為活躍。之後，我們再以一些策略實例，說明抽象功能、邏輯功能與表達功能如何幫助我們在混亂不幸中有所學習。

神祕階段及浪漫階段的智力工具

從出生到7歲，節奏為生活建立了模式，讓沒有定形的生活逐漸成形。嬰兒哭了，母親常會規律的輕輕拍著、搖著，顯示母親本能地知道節奏具有鎮靜的效果 (Hall, 1983) 對嬰兒來說，有節奏的動作和安撫、輕柔的聲音、眼睛注視著母親，能夠帶來協調 (Dissanayake, 2000; Stern, 1987) ，感覺到環境是安全、有秩序的 (Hall, 1983) 由於節奏不涉及語言，所以早期對訊息的認知處理，主要依賴心智的審美感受能力，甚至不懂語言字彙的意義以前，就已經產生。嬰兒一開始只是模仿別人的節奏，但慢慢長大之後，會逐漸主動參與這些言詞表達，與別人產生交流。透過交流，孩子可以想像別人的經驗與感受可能是什麼樣子，開始「關心」別人的感受經驗，感同身受，也就喚起了「同理心」。

從抽象心智默默的理解中，開始浮現意象、語言，以及對客觀現實的感知。比喻是一個智力工具，讓人能夠整合抽象與邏輯思維。教育研究學者Winner (1997) 指出，幼兒的心智最擅於辨識及利用比喻，藉由比喻將抽象心智與邏輯心智連結起來，散佈、陌生的訊息片段才得以產生關聯，將一個概念指涉到另一個概念，產生更深入、更複雜的思維 (Gardner & Winner, 1979)。

如果幼兒的生活出現嚴重的變故，可能中斷這個連結作用，甚至必須回復到節奏、比喻的本能，才能夠恢復孩子的協調。輕搖的動作、輕唱搖籃曲、簡單的故事，以及用視覺事物提醒孩子其他人如何面對悲傷的經驗，可能有所助益，幫助孩子重建節奏，感受到一個關懷的世界，覺得自己的悲傷屬於人類的集體經驗，可以被集體吸收，可以在集體中得到慰藉。

在神祕階段，兒童也逐漸理解語言，進而能夠使用語言 (Egan, 1992, 1997, 1999) ，於是開始解讀意義，將概念與事物組織成二分法——孩子與父母、日與夜、不見與找到、痛苦與愉悅、快樂與悲傷——而且應用在敘述

的情境。二分法將世界的知識組織成對立的範疇，由此以瞭解事物的意義，不是「這個」就是「那個」。從這些二元的可能中，孩子得以瞭解及建構敘述的訊息。Lévi-Strauss (1978) 說明二元結構是敘述的基礎，也是適當解讀所必需的。例如在故事中，孩子的角色與成人相關，天空與大地相關，都有特定的秩序。想像力涉及將敘述要素重新建構為新的形式，而能夠做到這一點，正是因為有二元或對立的關係做為穩定的建構單位，進而組合延伸。因此，如果在故事中，兒童的行為變得像大人，或是天空竟然掉下來，這種不同就會特別引人注意，感到幽默、意外，或（在極端的情況下）痛苦煩惱。

掌握了語言能力之後，心智的邏輯功能就迅速成熟。從7歲到14歲，大約是浪漫思維期 (Egan, 1992, 1997, 1999) 在這個階段，對世界的理解會持續建構、強化二元的概念。例如最喜愛的故事情節，擴大為主角與壞人、善與惡的對抗，主角看似無力對抗強大的壞人，但是最後必定會獲勝，因為他具有勇敢、力量、高貴、純潔、道德等個性，敵人則完全沒有這些特質。在這個情境中，任何困難最終都會以「理想」的正義圓滿解決，甚至將對手完全消滅，但是獲勝的一方絕不會感到良心不安，因為勝利必然代表宇宙重新恢復合理、適當、應有的秩序。兒童可能將這種簡化、二分的秩序概念，套用於真實世界，期待真實世界的經驗同樣也有絕對的平衡、秩序與公平。

浪漫階段的少年，喜歡憑自己的智識挑戰世界，揭開世界的奧秘，掌握世界的知識，透過列舉、關聯等等方法，努力解開神祕難解之謎，也就是希望自己感到具有充分的智識能力 (Dissanayake, 2000) ，完全掌握知識的某一個領域。能夠解開難解之謎，就是將複雜的宇宙簡化，讓自己能夠理解。因為好奇人到底有多少能力，浪漫階段的孩子會不斷發明、探索、嘗試，超越既有的可能，關於自己、關於世界他會質問：「我能爬多高、走多遠、跑多快？我能做什麼，變成什麼樣的人？善與惡的極限是什麼？」但同時，也需要一定的界限，善與惡之間絕對分明，也要有不可知的神祕，可以觸摸到邊緣，但永遠不可能完全洞察。

二分法可能有助於建立對世界的基本瞭解，但兒童如果未能更深入思考各種複雜的現象，就可能形成僵化的偏見、刻板印象、先入為主的成見、偏執不寬容的態度。兒童如果在浪漫階段遭遇重大創傷，感到無法解釋、無法理解，就可能失去信心，懷疑自己沒有能力瞭解世界，無法掌握有關世界的知識。世界作弄了他們，一件不公平、不合理、完全不合邏輯的事情破壞了

秩序。受創的孩子雖然終究會重新建立秩序，重新思考、定義二元的範疇，以接納生活秩序中被打破的規則，但是也必須引導孩子瞭解，創痛會跨越秩序規則的界線，因為人生有太多事情是不可知的。

兒童如果沒有經歷過重大的不幸，必須透過同理心來瞭解創痛。二元思維如果持續下去而不受挑戰，孩子可能會太依賴對／錯、善／惡、我們／他們這些膚淺的二分定義，死守著僵化的基準而不知變通。如果長大之後仍然緊抱著浪漫階段的二元世界觀，就沒有足夠的能力因應人生的種種困難；如果只能接受孤立、自我中心的「我」的團體或「我們」的團體，那麼好戰、恐怖與報復行動、企業的貪婪與消費文化、好聽醜聞八卦、言不及義、追求感官刺激，或是看待事情只有絕對的善惡二分法、反動的行為、不在乎身邊環境等等，都可能變得根深柢固。這些是發展一直停留在浪漫階段的常見徵狀。

幸而兒童逐漸進入青春期之後，也愈來愈能夠處理複雜的哲學／審美議題，心智開始進行智識的探索。藝術教育人士正可善用這樣的發展條件，因為藝術能夠提供豐富、多義的形式，有助於跳脫二元邏輯的陷阱，思索無限的可能。

超驗層面：哲學階段

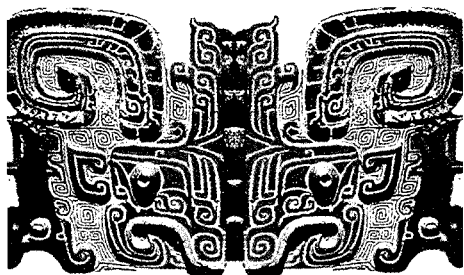
Egan (1997) 指出，哲學階段的理解，大約從15歲開始出現，不過哲學思維並不因為生理成熟就成為常態 (p. 118) 逐漸進入哲學思維的人，已經能夠駕馭早期階段所有的智力工具，進而尋求進一步深入瞭解宇宙 (Egan, 1992, 1997, 1999) ，希望知道人為何生，又如何與宇宙更和諧互動。這個階段也會從「他者」的觀點來理解，超越事物的表面，更深入探究，瞭解意義微妙複雜的變化，也可能致力於關懷無私的創造或行為。

哲學審美思維會深入觀察，以尋求型式、重複循環、本質、有秩序的原則及理論，或是「更應該說哲學思維能夠產生型式、重複循環、本質、有秩序的原則及理論」 (Egan, 1997, p. 134) 換句話說，在哲學階段，心智的認知層面與審美層面已完全整合，能夠從超驗層次來理解世界 (Csikszentmihalyi, 1997) 哲學思維「有助於在尋求意義的過程中，增加我們對世界的知識」 (Egan, 1997, p. 134) ，因此，心智同時發揮抽象及邏輯功能，啟動「表達」功能。哲學想像讓人能夠感受到周遭真實現狀的種種可

能，甚至超越現實的各種可能。哲學立場使人提出有關世界的問題，思考「事物的現狀」及「可能的情形」(Greene, 1988)，心智也就致力於創意表達，以達到最大的個人滿足，讓哲學思維能夠重新符合宇宙的和諧。

策略

教導幼兒的藝術教育人士，可以利用各種豐富的文化意象、神話、故事，幫助遭遇重大變故的孩子。歷史上，凡是廣大的群體面臨共同的重重大悲劇，他們的集體敘述就會發展成文化敘述；久而久之，後人反省一件危險事件的成因，以找出合理的解釋，這些解釋也就具有啟發性，教化我們怎樣的行為能夠避免類似的災難，或更進一步教化我們人與人之間應該如何相處，如何將心比心同情別人的災難。透過藝術與文學所敘述的歷史悲劇，可能形成節奏，安撫受創的學生，讓孩子在象徵意義上覺得與文化社群產生了聯繫。這一類減輕創痛的例子，包括世界各地的「大洪水」傳說故事（見圖二）。



圖二

「饕餮」是商周青銅器上常見的紋飾，象徵古代傳說中一種貪食的凶獸。史學家吳國楨(1988)認為饕餮紋源自「大洪水」的視覺記憶，傳說中大洪水發生的時代，最早可能在西元前2400年左右。「饕餮」凶猛的特徵，反映出根深柢固的歷史力量，正因為這個不可抗拒的歷史力量，饕餮的神祕與可怕也就轉變為美好、崇高（李澤厚，1994, pp. 30-31）。

讓兒童接觸這些源自文化記憶的意象、音樂和故事，與這些藝術作品進行適齡的對話，能夠啟發孩子認識這些作品的教化內涵，以這些作品做為面對悲劇時思考及行動的參照依據，幫助他們重新接受外在世界的秩序。教師可以鼓勵兒童透過畫圖、表演、寫作，說出自己的創痛經驗，如此一來，孩子可能感受到他人的關懷支持，再度融入群體。

對於浪漫階段的學生，教師的策略應該鼓勵孩子對於常見的二元概念（善惡、強弱等）做彈性的分類、多重的定義。例如小學中高年級的藝術

課，可以根據一起全球事件，找一張照片，例如美聯社記者 Jeff Widener 著名的照片《不知名的民主鬥士》，也就是1989年天安門事件中，一位青年獨自攔在坦克車隊前面，用這個意象去對照一些矛盾衝突的說明或問題，違反一般簡化、明顯或普遍的解讀，例如「這個人知道他比坦克車強，所以他的行為算不上勇敢。」「這個人的行為不是勇敢，而是愚蠢，因為對結果根本沒有影響，只是白白冒了生命危險。」或者，教師可以引導學生思考「如果你是坦克車的駕駛（或是路上那位青年），你看到了什麼？有什麼感覺？可以怎麼做？結果又會是什麼？」此外，也可以用這張天安門事件的照片，對照哥雅描繪法軍槍殺西班牙農民的《1808年5月3日》，討論「這幅畫中，誰是好人誰是壞人？你怎麼知道？如果這個農民真的對槍手做了什麼殘酷的事，你對這幅畫的觀感是否會改變？槍手的行為是否就有道理？」

雖然這樣的質疑思辨，目的在引導學生探索他人的苦難，但同時也能夠引導孩子從新的情境來看待自己的傷痛，重新思考理想的「正義」是什麼。正義可以理解為個人的責任，有關不平等、人類的苦難、殘忍、脫離大自然的種種意象及故事，現在能夠引發孩子深刻的同理心，挑戰何謂公平。審美經驗觸發觀者的共鳴，進而有所行動，至此經驗才是真正的完滿。

這就是哲學階段的思維，以謙遜之心深刻自我反省，在這個層次的自我檢視中，藝術同樣提供了一個適當的工具。由於藝術傑作能夠開啓「人類經驗的活水泉源」(Smith, 1992, p. 56)²，也就可能產生「形塑」或「重構」的力量。然而，藝術作品這些根本特質，如果不加引導並不會自動展現。除了「知」，還必須加上充沛的情感，我們才可能充分體驗與作品合一的感受(Smith, 1992) 有一項針對大學藝術教育系學生的指定作業 (Manifold, 付印中)，充分顯示出智力工具與認知思維功能，以及審美情感，可以達到怎麼樣的整合。這項作業規定每位學生挑選一件藝術作品，內容是他憑直覺覺得代表一個比喻，能夠反映他個人的人生經驗。而後學生要研究創作者的生平、作品的創作背景及形式方面的特質、所利用的媒材等等，最後分析作品中有哪些層面足以象徵他的「自我」。

這些學生透過他人的藝術創作來描述個人經驗（其中多數學生所遭遇的重大創傷經驗，與同年齡的人都差不多），讓他們體驗到沈浸在古今人類共

² 這裡 Smith 是指《從一連串書信中論人的審美教育》(1795) 一書中 Schiller 所提出的觀點。

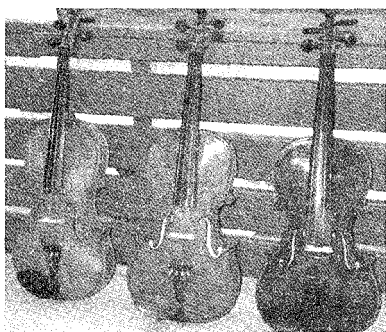
通的經驗中，是多麼的美妙奇妙。許多學生述說著自己的領悟與新發現，甚至流下了眼淚。每個人都表示對自己的個人經驗找到了新的「詮釋」，例如 Jason 提到他觀賞莫內的《睡蓮》所感受到的喜悅，同時也發現畫面上閃爍的氛圍中「黑色與藍色」的顫動，讓他領悟到人生「許多美麗的單純與複雜的未知之間潛在的衝突」，而自己一些小小的煩惱、問題，只不過是水面上一時的漣漪。

然而，Carmella 卻經歷過重大的創痛，她因為天生的缺陷而感到自卑，經過多次手術，在她身上、心理都留下了傷痕；從小到大她都穿長袖的衣服，遮住自己畸形的手臂。她挑選了 Frida Kahlo 的作品，說明自己一直努力透過藝術創作來面對本身的肢體與心理問題，但是卻從來不敢檢視自己的作品，也不敢給別人看。她以前的作品只描繪自己及他人完美、理想的形象，看到 Kahlo 毫無畏懼地檢視自我，令她深受啟發。在課堂報告中，Carmella 展示了一幅鉛筆素描的自畫像，畫中人物勇敢正視著觀者，拉開袖子露出畸形的手臂。Kahlo 的畫作讓 Carmella 感受到審美經驗中感官、情緒、智識各個層面完全整合，結合審美及邏輯的過程，進而完成創作表達，使整個審美經驗達到完滿。達到超驗層面的完滿，促使她必然有所反應——有所行動——而完成藝術創作。

人都有追求神祕的渴望，同時也需要相信，在無情的現實之外，存在著更神祕的事物，利用這一點，可以幫助兒童與青少年瞭解悲劇。創痛的經驗可以視為一種挑戰，探尋宇宙的奧祕，即使這些奧祕終究不可解，但創痛可能激發動機，持續追問永遠無解的「為什麼」，面對這樣的亙古難題，永遠沒有答案，令受苦的人心生敬畏、學會謙卑。引導學生邁向哲學思維，能夠幫助孩子做好心理準備，以因應人生的悲劇，致力解決人類的問題，進而預防悲劇，同時採取行動以減輕他人的痛苦。然而，哲學敘述不一定能夠解決悲劇的難題，因為這些敘述涉及人生最痛苦的情境——不可預期、無法解釋的創痛。任何認知推理都無法解釋這樣的痛苦，令人無法理解，也得不到慰藉，只能接受人生的力量終究是不可知的，「我們試圖瞭解人生的奧祕，根本是妄自尊大」（Fulford, p. 9）從內心深處既找不到答案，個人於是向外投射，與世界聯繫起來，在這個世界中有所行動。然而，悲劇的審美經驗，永遠都是一己的經驗，我們可以擁抱受苦的人，把他帶回人類群體的節奏中，但是對他個人而言，他與永恆的不可知之間，永遠存在著令人心痛的隔閡，

不可能彌合、不可能痊癒、不可能得到慰藉。悲傷的審美經驗完滿之後，可能讓人進入不同的生命境界，但這個境界也是永恆的探尋，永遠都要繼續學習。

結語：小提琴師父的故事



圖三

幾個小時以前我來到這裡，問他的一生與工作。他的回答中把人生的諸多片段編織成流暢的敘述，毫無間斷，一句接著一句，直到太沈重的悲傷打斷了他。多年前他失去一個兒子，至今仍然悲痛，彷彿內心有個深深的傷痕，永遠無法痊癒。而後他話題一轉，說到他成為小提琴師父，說到製作小提琴的木材、黏膠、亮漆，說到 Amatis、Guarneris 這些名牌，當然還有 Stradivari。他說：「有些木材的音色就是比較好，到現在，小提琴還是有很多我們不懂的奧秘。」

他的眼光望向走廊長椅上放著的幾把小提琴，斑駁的陽光灑在小提琴優雅的琴背，他的一生就反映在這些精緻、輕如羊皮紙般的樂器中。他說：「你可以同時做兩把琴，用同一塊木材、同樣的黏膠、同樣的漆，可是裝上了弦以後，一把的音色可能像掛鉤，另外一把就——。」他的眼光掃過小提琴，望著遠方的地平線，眼神彷彿做夢一般，但聲音仍然堅定，他說：「以前我心裡想到要做什麼，我都做得到，因為我的動機非常強烈——直到我失去了吉米。」他低下頭，看著自己一雙大手，十根手指習慣了最單調乏味的工作，然後他輕輕握起拳，放輕了聲音緩緩地說：「所以，每次我做好一把新的小提琴，上緊最後一根弦，把琴弓放到琴弦旁邊的時候…」他停了一停，閉上眼睛，無限溫柔，彷彿在回想什麼，「我就注意聽有沒有我兒子的聲音。」

參考文獻

- Ackerman, D. (1990). *A natural history of the senses*. New York: Vintage.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Assessing aesthetic education: Measuring the ability to "ward off chaos." *Arts Education Policy Review*, 99(1), 33-38.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Dissanayake, E. (2000). *Art and intimacy: How the arts began*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Egan, K. (1999). *Children's minds, talking rabbits, & clockwork oranges: Essays on education*. New York: Teachers College Press.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: Chicago University Press.
- Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning: The middle school years*. Chicago: Chicago University Press.
- Egan, K. (1989). *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: Chicago University Press.
- Eliade, M. (1961). *The sacred and the profane: The nature of religion*. New York: Harper and Row.
- Fulford, R. (1999). *The triumph of narrative: Storytelling in the age of mass culture*. New York: Broadway Books.
- Gardner, H. & Winner, E. (1979). The development of metaphoric competence. Implications for humanistic disciplines. In S. Sachs (Ed.), *On metaphor*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press.
- Hall, E. T. (1989/1983). *The dance of life: The other dimension of time*. New York: Anchor Books.

- James, W. (1999/1902). *The varieties of religious experience*. New York: the Modern Library.
- Laski, M. (1961). *Ecstasy: A study of some secular and religious experiences*. London: Cresset.
- Lévi-Strauss, C. (1978). *Myth and meaning*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lewis-Williams, D. (2002). *The mind in the cave: Consciousness and the origins of art*. London: Thames and Hudson.
- Jung, C. (1990). *Symbols of transformation* (2nd ed.) (R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press. (Originally work published in 1956)
- Manifold, M. C. (In press). *Playing on deep water: Finding metaphors of self in art*. Visual Arts Research.
- Maslow, A. H. (1988/1962). Lessons from the peak-experiences. In Arkoff, A. (Ed.), *Psychology and personal growth* (3rd ed.), 273-279. Boston, MA: Allyn and Bacon. Reprinted from the *Journal of Humanistic Psychology*, 2(11), 9-18.
- Schiller, F. V. (1976). *On the aesthetic education of man in a series of letters* (E. W. Wilkinson & L. A. Willoughby, Trans.). New York: Oxford University Press.
- Smith, R. (1992). Toward percipience: A humanities curriculum for arts education. In Reimer, B., & Smith, R. A. (Eds.) *The arts, education, and aesthetic knowing*. 51-69. Chicago: The University of Chicago Press.
- Stern, D. (1987). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Winner, E. (1997). *The point of words: Children's understanding of metaphor and irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wu, K. C. (1988). *Chinese heritage*. New York: Random House.
- Zehou, L. (1994). *The Path of Beauty: A Study of Chinese Aesthetics* (L. Gong, Trans.). London: Oxford University Press.