

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悲樂之情，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汙濁的噪音、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同情理解，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.