



跨域S A S（社會／藝術／科學） 美感教育的課程發展

洪詠善／國家教育研究院助理研究員

人是自然的作品，
人是社會的作品，
人自己的作品。

～斐斯塔洛齊

一、前言

教育部公布《中華民國教育報告書》中提出，為培育「社會好國民、世界好公民」，新世紀學生應該具備包括藝術與美感教育等素養（教育部，2011:18）。在這一份未來教育施政藍圖中，提出的行動方案，除了藝術與美感教育制度的健全，更重要的是美感教育課程研發與實施（2011:91-93）。

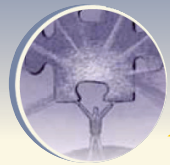
培育「社會好國民、世界好公民」是當前美感教育課程發展與研究之重要趨勢。長久以來，人類的感性與情緒生活往往被壓制在理性與意志，教養成為一位守秩序、擅控制、與重理性的教育人。十八世紀德國詩人與哲學家席勒（Schiller, 1759-1805）《審美教育書簡》的第二十一封信中提出美的作用是通過審美生活，將由於人進入感性的或理性的被規定狀態而失去的人性重新恢復起來。因此，通過美感教育，人類得以獲得精神自由並完成人格的統整。那麼，人如何從世界的控制者或被控制者，通過美感教育，轉向成為擁有創造的自由之主體？

受到自然的支配，人在感性／自然的狀態中存在著，面臨種種害怕、擔憂或受壓迫等困境。例如受苦於各種天災人禍時，人類開始學習對抗自然與並控制世界。然而，恐怖活動的威脅並未隨著賓拉登死去而終止，

同時，核能危機亦持續籠罩著世界，除此之外，許多衝突的議題，例如貧富差距擴大、種族或宗教的衝突、糧食危機、生態環境破壞等等持續地威脅著我們所生活的世界，人真正自由了嗎？是人自己放棄自由？還是教育使人放棄自由？

當我們在幼兒時期，盡情地玩與模仿時，那是一種遊戲、試驗、和體驗的「自由」。漸漸長大後，我們在自然與人為所創造的世界中渴望繼續遊戲著，但是禁錮的心靈讓我們漸漸失去審美的自由，我們將自己委身於殘酷的競爭世界中，在重智輕美的跑道上無止盡地奔跑，換的身心勞累與缺乏自信喜悅的生命。曾幾何時，我們有勇氣地相信自己擁有能夠創造自己以及改變世界的自由？

席勒將自由視為審美的狀態、條件與目的，自由是為人所擁有、所享受、所經驗、以及所創造。然而，儘管自由是人性之普遍性但總存在於個體與群體、個體與世界、宇宙之關連中，這樣的關聯讓我們共同追求幸福與存在的尊嚴。試想，台灣的學生，儘管獲得了國際數學測驗的最高評比，但許多學生不覺得有幸福感與尊嚴，為什麼？教學過程中，我們不自覺地剝奪人天賦的審美心境，剝奪了感受力與創造力的發展，殊不知兩者的均衡發展是美的靈魂與人性的基本條件。因此，如席勒所言，人性當中不是只有感性與理性兩種驅力，我們必須仰賴遊戲衝動的調和，進入審美狀態，均衡地支配著承受力與能動力，讓心緒處在自由中從禁錮中



解脫出來，引導人類從限制走向無限，以獲得尊嚴和幸福，如此，完整的人性才有可能。

值此教育黃金十年行動關鍵，本研藉由跨域美感教育之課程發展與案例簡析，企盼落實透過美感教育培育社會好國民、世界好公民之理想。

二、SAS美感教育課程之理論基礎

首先，釐清SAS（社會／藝術／科學）跨域美感教育的意義與理論基礎，接續進一步地發展為課程與教學內涵與形式。

美感教育不同於藝術教育。它不只是藝術創作、表現、欣賞、批評等教育教問，「美感」與「美學」希臘字源均係為「感知」，它是一種感性認識，意識認知的一種模式，它具有知覺、經驗、意向性等特質。往往在日常生活與課堂教學中，由於許多習焉不察的知覺鈍性，失去意識的敏感性。如何喚醒注意力？意識存有的自身與世界交互關係與作用，許多推動美感教育的藝術家、教育學者哲學家多會建議從藝術入門，當人與傑出的藝術品邂逅，一旦進入審美狀態，就是美感教育的開始。因此，我們可以說藝術教育是美感教育的充分條件，而美感教育的價值與意涵含攝藝術教育。

如何長期系統性地推動美感教育，自1960年開始致力於推動美感教育的美國紐約林肯中心可做為重要參考。該中心最初透過跨學科教師團隊合作協助高中學生體驗表演藝術，直到1970年代，獲得卡內基的資助並研究其成效後，建議美感教育應該不只停留在欣賞與參與表演，而是要增加教師與學生的美感覺知。因此，美感教育方案轉向為藝術家、校長、社區領導人、學校教師等提供體驗藝術與合作發展課程與教學的平台，與

並哥倫比亞大學合作。因此，哥倫比亞大學教育學院的格林（Maxine Greene）成為該中心美感教育的重要推手，每年夏季七八月在該中心舉辦的年度工作坊與專題演講無不成為當代各國推展美感教育的重要參考。

格林基於其哲學、教育、與藝術領域之專業素養的美感教育論述在她長期致力於女性主義與社會運動的背景下更顯得突出。美感教育是什麼？為什麼美感教育很重要？在林肯中心的演講中，她定義美感教育是關切感官知覺、感知理解、想像等能力如何認識、了解、與感覺我們所存在的世界（2001:5-7）。尤其「美感」需要對藝術有反思與意識，因此，美感教育主要是透過藝術喚起對生活中的反思並有意識地覺知我們的處境。什麼是教育？教育是每個人都有自己的樣子，即成為自己的過程。在學校教育裡，當學生進入不同領域如藝術、社會、科學等，要能夠創造觀點並產生意義，這才是學習。我們往往要求以科學態度學科學，以社會精神學社會，以藝術的方法學藝術，這些論點都沒問題，然而，卻可以在單一學習觀點下失去學習不同觀看的方法並獲得多元認知與意義的可能。因此，美感教育需要美感空間，它是一個開放探索的空間，在此空間中，人與人或物之相遇，如同與藝術對話般，需要開啟多元認知，以不同方式感覺、觀看、並產生意義。

舉例說明，艾爾斯沃爾斯（Ellsworth，2005）提及：我們對一棟建築的經驗不只是從歷史的認識與美感意義的了解，同時也來自身體在時間/空間上與該建築的關係。為何時間與空間會構成身體經驗上的意義？試想，一間新落成的校園，在空間配置上會因不同教育功能安排各種場所（place），如教室、藝文中心、會議室、遊樂場、運動場、水生植物池、花園等等，這些依教育藍圖勾勒的場地不足以構成真實的課程與教學，唯



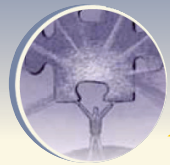
有當學習者與教學者進入了這些場所時，我們是真實地以身體體驗的，我們的視覺、觸覺、味覺、嗅覺等等感官知覺將這些物理場地變成教學「環境」（environment）。有趣的是身體參與的環境往往隨著時間轉變，如一天中晨昏、一年的四季或節氣，人和環境互動成不同的體驗與意義，因此，油桐樹林在春天是禮讚的，在夏天是乘涼的好去處，這個時間構成的身體空間，在整個校園裡會漸漸地產生儀式並形成文化。換言之，要找回的不只是意義的認識，而是通過美感空間中的體驗感知，創造意義。

接著，美感教育是整合認知、感知、情緒、與想像的發展尋找與世界的共鳴。美感教育的目標在於發現新的視界，並將零散的經驗整合為有意義的整體；這個歷程包含神入並與所經驗的對象發生關連，當感知理解後，接著發揮想像力並努力具現使之成真，那麼，當我們有意識地反思與行動時，才算是真正學習，我們必需迎向世界並參與世界，而不是被動地接受它，這一點在批判教育學所討論的美感教育中特別重要。

社會需要改變嗎？在美國加州長堤威爾森高中一位英文教師艾琳古薇爾與她的學生在《街頭日記》（洪慧芳譯，2008）的故事裡所呈現的困境，我們是否也類似地遭逢，或看見學生絕望的眼神，或聽過無力的聲音？當老師閉上眼睛仔細想一想，這些出現在真實課堂裡的眼神與聲音時，我們必須嚴正思索：學校教育是給予學生信心與行動能力並參與世界的改變，還是靜靜地接受命中的一切？當美感教育中的自由與想像力被啟發了，才有可能從弗雷勒（Paulo Freire, 2000）所批判的囤積的教育轉化為意識覺醒與行動的希望。學習不是知識囤積，而是找回人可以創造自己的能動力與主體性。關於美感教育，格林（Greene, 1995）特別強調想像力，認為想像力是視為看見事物不同可

能的能力，例如室內設計師走入空無一物的房子時，能夠先創造心像，爾後勾勒施作藍圖並完成之。同樣地，美感教育允許學生有勇氣創造更美好社會的心像，並實踐之，教師亦然。倘若那絕望的眼神與聲音總是縈繞心中，那麼，我們可以做些什麼讓一切變得不一樣？

然而，並非所有的美感教育中的經驗都會導向社會改變，史蒂森（Stinson, 1985）進一步地將美感經驗區分為三層次，第一層次是純粹欣賞藝術作品之美，欣賞者不涉入情感經驗地單向地觀看與感受作品，如同囤積式教學；第二層次式與作品交流，鼓勵欣賞者參與對話並提問，超越眼前所見所感，讓學習者感受到安全，並積極地改變其生活，但是這是屬於個人的，尚無法感受他人的痛苦並幫助解除之。因此，這需要第三層次的美感經驗，強調學習者與世界的關係，審美的對象，不管是人造或自然的藝術品，都是讓我們看見真實世界的媒介，這些能夠激發我們參與世界、自我反思與道德能動力的作品才是偉大的作品，格林認為課程的核心應該是這些偉大的作品。看來，究竟我們中介給學生什麼審美對象，確實會引發不同效果。這也是評估教學環境與教材的考量。例如，談全球暖化的議題，或可以紀錄片或如教科書提供真實數據以了解暖化問題的嚴重性。或則像藝術家黃瑞芳在台北、倫敦、漢諾威、及蘇格蘭等地進行和平發放「企鵝時報」的行動藝術，以橋上企鵝上吊的死諷、融冰的韓熙載夜宴圖的幽默、與北極熊獵食全球領袖的震驚等手法，激發觀看者的反思與討論，然而，如何進入第三層次能夠感受因暖化所帶來的痛苦災難並勾勒行動計畫與創造改變，這是SAS美感教育課程的核心。



三、SAS美感教育課程統整模式

SAS美感教育將我們帶入世界、參與世界並改變世界。那麼如何進行跨域的課程統整？才能夠透過美感教育的想像力使之可能。

前述紐約林肯中心與學校合作推展美感教育多年，有鑑於想像力的重要與缺乏，因此在2005年推出「想像力學習」計畫，在此計畫中培養三層次的九種能力（Holzer, 2007:5）。第一層次包含深層注視、心像圖、質問三種能力，在這一層次，學生深層注視後能夠以各種表徵形式或畫、或說、或演產生心像圖，並提問。第二層次包含多向連結、辨識型態、移情等能力，在此層次中探索心像圖中各種形態與關係，包含自己與他人的經驗關連等。第三層次包含創造意義、採取行動、反思評價，在此層次則產生個人、社會的、政治的行動。想像力計畫對於SAS課程啟發在於目標、教材編選、課程實施與評量上都提供相當有價值的思考架構。

有鑑於藝術作為美感教育的充分條件，以下綜合Krug & Cohen-Evron（2000:259-260）提出藝術與學科統整的四種課程模式以及上述美感教育之論述分析跨域SAS（社會／藝術／科學）美感教育課程統整模式。

（一）美感知覺：藝術作為學習資源

藝術作為闡釋學科主題之資源。例如欣賞《破銅爛鐵》（Stomp）打擊樂表演，認識物體發聲物理現象與原理。認知學習為主要課程目標，藝術是喚起美感知覺的媒介與達成目標的輔助資源。

（二）美感探究：以藝術組織課程，擴展學科的意義

例如以音樂劇《四月望雨》台灣本土音樂創作家鄧雨賢先生的故事，除了欣賞台

灣歌謠之美外，更反映在日殖時代之庶民心情寫照與生活情景，尤其文學家鍾肇政先生讚譽：「那種優美、動人，且又純粹本土味的風格，太切合台灣人民的需要吧！廣播、電視裏，幾乎無日無之，島上每個地方無一處不可聞。可以說，它們已經不折不扣的台灣人的心靈曲子。」因此，在鄧雨賢的創作與故事亦包括社會、歷史、文化、政治、經濟等脈絡，透過四月望雨的歷史探究，學習台灣藝術與日殖歷史。藝術作為連結學科學習的網，學生在這個模式統整的學習中，有空間將事件與事實聯結，不侷限在單一學科學習；並鼓勵學科教師合作，但仍然保有學科界限與完整性。

（三）美感理解：透過藝術詮釋學科論點或主題

藉由藝術家之思考、創作與風格表現等，在教學中整合感官知覺、想像、表現創作、以獲得新觀點。因此，提供學生多元表徵的學習才能經驗各類複雜的知識。以「社區的花園」為例，除了認識植物與學習種植外，經由探究不同風格的花園，如日式禪園、林家花園、亞哥花園等比較不同時代、地域、與文化意義，接續，學校與社區花園的設計與實作，透過藝術語言敏銳其感官與情感經驗，那麼馬友友的「音樂花園」，花園經由音樂家的語言詮釋後，整座花園與巴哈產生了感通，四季花園中聽見了音樂的流動，感受到花園與心靈療癒力量。這個模式重視學生興趣與學習過程，是超學科的課程。從學生生活出發，並了解與解釋生活，為什麼社區需要花園？我們需要什麼樣的花園？我與花園的關係？經由探究、與體驗，以藝術增益學生對主題的詮釋深度與豐富性。以藝術語言豐富深化學科主題的理解，那麼，教師與藝術家的合作是極佳的模式。



（四）美感行動：以議題為中心的藝術

依字面解釋，議題是爭議並需要公共論議的問題。在個人、群體、社會、世界之關聯互動中，追求公平正義、和平安全、與永續是共同目標。聯合國憲章中明確指出以維持國際和平及安全，發展國際間以尊重人民平等權利及自決原則為根據之友好關係，促成國際合作，以解決國際間屬於經濟、社會、文化及人類福利性質之國際問題，且不分種族、性別、語言或宗教，增進並激勵對於全體人類之人權及基本自由之尊重為聯合國宗旨（聯合國，2011）¹。尤其，1972年6月5日，聯合國於瑞典首都斯德哥爾摩召開人類環境權會議，首次以「環境權」觀點，討論人類與環境間應有的平等、自由與生存尊嚴等的議題，會中並通過了「人類環境宣言」，也就是世界環境宣言，決定每年的6月5日為「世界環境日」，意在喚起全球人類瞭解環境、尊重環境生態，進而以積極的行動保護環境。

從生活議題出發，基於上述人類世界共同的關懷，學生學習不只是認識並解釋議題，更要能夠對議題反映與行動。當然，從學生生活經驗出發的課程，必須將教材先進行有意義的聯結，例如學校、或社區發生了什麼事件？引發環境權的爭議，如國光石化開發案或地層下陷的問題爭議，從經濟發展與環境保護的角度，各自有什麼論述，學生透過資料蒐集、分析整理，批判性討論環境議題，透過「記錄片引導學生思考。這個模式往往從批判教育學的美感教育取向設計課程，關切的是培養第三層次的想像力。

（五）美感行動探究：以藝術為探究之方法

教師或學生通過藝術活動，例如拍攝照

片、記錄片、繪畫、創作音樂等，探究自身或形成自己的課程理論。例如，教師在藝術創作行動過程，不斷發現與理解自己教育理念與形成自己的課程理論，並探索自己與世界的關係，深入地發現自己，重建自我。

上述五種SAS美感教育不同層次的課程統整模式，應用在課程發展時，必須考量下列問題：

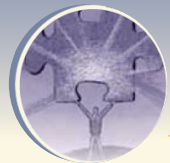
- 1.我們關心什麼議題？
- 2.這個學習的議題是誰的關心？為何關心？和我、學生、社區、台灣、世界的關係？
- 3.學生如何學習？
- 4.審美對象（環境、教材、作品）如何選擇與安排？
- 5.教師如何促成學生產生上述的學習？
- 6.我如何確認學生產生學習？

四、結語

本文基於如何透過美感教育培育社會好國民、世界好公民的理想，從席勒對於審美教育中完整的人所需要的自由，以及格林透過藝術喚起美感教育的社會想像力，提出五種跨域SAS美感教育課程統整模式。主要運用藝術的美感特質，整合社會與科學之學習，以生活世界中的議題為核心，超越囤積式的教學，將學習視為創造的自由與意義的獲得，並在美感教育中贏回人在世存有的主體性。

然而，在實際的學校課堂中，教師與學習如何實踐跨域SAS美感教育課程？其意義與價值為何？需要進一步另文探討分析案例。

¹ 2011年5月13日檢索自<http://www.un.org/en/documents/charter/>



參考文獻

馮至、范大燦（1989譯）：席勒審美教育書簡。台北市：淑馨出版社。

教育部（2011）。全國教育報告書。台北市：教育部。

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30 th anniversary ed.). New York: Continuum.

Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on aesthetic education*. New York: Teacher College Press.

Holzer, M. F. (2007). *Aesthetic education, inquiry, and the imagination*. Retrieved May 13, 2011, from http://www.lcinstitute.org/wps/PA_1_0_P1/Docs/495-AEII.pdf

Stinson, S. (1985). Curriculum and the morality of aesthetics. *Journal of Curriculum Theorizing*, 6, 66-83.