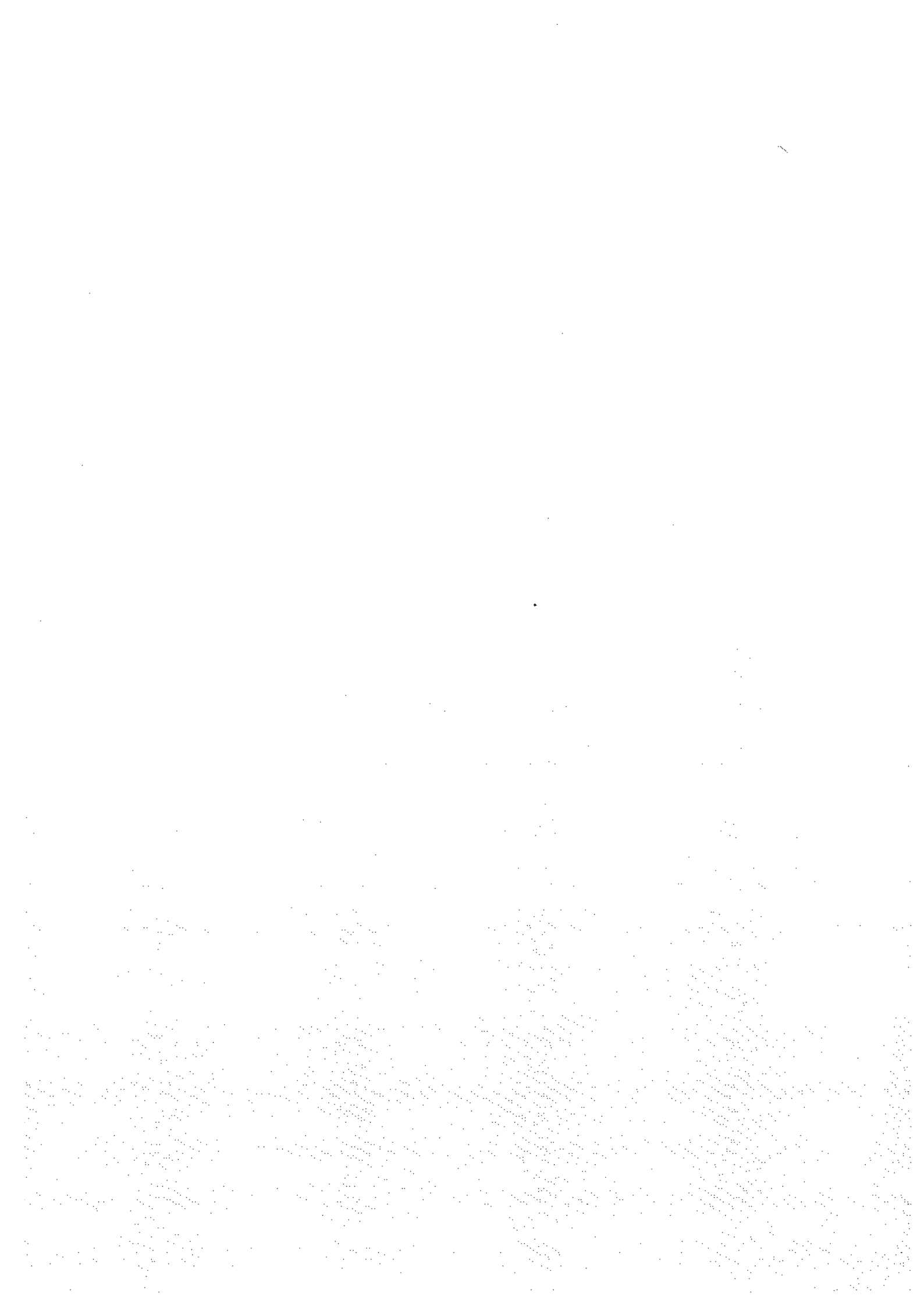


美感教育的哲理與實踐

邱兆偉



壹、緒論

在本文緒論中，擬分別就教育目的、教學實施以及哲理關連三方面，而說明美育的問題。

一、美育與教育目的

民國元年七月間教育總長蔡元培召開臨時教育會議，議案中有一個教育宗旨的草案，原文為：「注重道德教育，以實利及武勇兩主義濟之，又以世界觀及美育養成高尚之風，以完成國民道德。」這個會議在原則上支持此一草案的精神，卻認為美育不必列入教育宗旨之內，而建議將其列入中、小學及師範學校教則即可，故其審查報告的結論為：「於內容一方面贊成交議案。遂決議注重道德教育，以國家為中心，而以實利與軍國民教育輔之。至美育一層，加入中小學校、師範學校教則內，俾知注意。」嗣後經蔡氏運用教育總長職權，而兼採原案的內容與決議的文辭，在同年九月公佈的教育宗旨內，堅持採用美育一項作為完成道德之基礎，其原文為：「注重道德教育，以實利教育、軍國民教育輔之；更以美感教育完成其道德。」（教育部 1971:3-4）

自從民國三年袁世凱以大總統令頒定愛國、尚武、崇實、法孔孟、重自治、戒貪爭、戒躁進七項為教育宗旨之後，美育不復見於以後的教育宗旨，亦未列於各級各類學校法所規定的教育目的。雖然如此，我國的教育法規一直強調德、智、體、群四育均衡發展，把美育併入德智體群各育中實施。多年來，倡導美育的人士並不滿意有實而無名的美感教育，仍然希望在教育目的上強調美育目標。至民國六十八年五月八日立法院通過「國民教育」，其第一條規定：「國民教育依中華民國憲法第一五八條之規定，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨。」是則，國民教育法贊助美育目標的規定，遠紹六十五年前的教育宗旨，而順應當前教育界倡導美育的期望。

二、美育與教學實施

有意配合國民教育法提倡美育的規定，教育部為加強國民中小學美育，曾在民國六十九年一月十日邀請教育、心理、評量、課程、文學、音樂、美術等有關專家，省市教育廳、局官員，及國民中小學校長等開會研商，經交換意見後，所獲致的結論包括左列六項重點（中央日報 1980）：

- 美育之目標應配合課程標準，培養學生審美情操，高尚氣質，以涵泳性情，美化人生；透過美育培養學生愛國心與民族情感。
- 美育應視學生心理發展順序，兼重知性與感性。
- 美育之實施，除加強各科教學外，並應增列配合措施，以收宏效。
- 美育之實施，在評量之前應先訂計畫並確實執行，評量之後宜積極輔

導。

——各科教學均可實現德、智、體、群、美五育之目標。故全體教師宜充分利用各科教學時間及透過各種活動，加強實施美育，以求兒童人格之充分發展。

——為有效達到美育之目標，應組織研究小組研擬「國民中小學加強美育實施要點」，並由教育部通函省市教育廳、局全面實施。

至民國六十九年四月十七日，教育部以訂定的「國民中小學加強美育教學實施要點」，函送省市教育廳、局全面實施，並列為視導重點。此一實施要點：包括：美育教學的基本認識、目標、原則、實施項目、配合措施、以及教學評量。就其基本認識而言，教育部對於國民中小學美育教學的指導方針，共有四項，即：(1)美育的功能在促進德、智、體、群四育的均衡發展；(2)美育的範疇，包括各科涉及美感的活動與經驗；(3)美育的重點，應包括情意、知性、及感性三方面；以及(4)美育的效果，兼及日常生活的應用。(台灣省政府 1980) 此等構想，雖為教育部發展美育所提供的理論基礎，卻不必限制美育觀念的深入探討。

三、美育與哲理關連

在民國初年，蔡元培利用教育總長的聲望與權力而提倡美感教育之際，認為人類審美的興趣與能力，是現實昇華到理想或觀念的媒介，而把他的世界觀教育建立在美感教育的基礎上。他說：「美感者，合美麗與尊嚴而言之，介乎現象世界與實體世界之間，而為津梁。」又說：「教育家欲由現象世界而引以到達於實體世界之觀念，不可不用美感教育。」再者，他的美感教育不但包括美術、詩歌的藝術教育(art education)，而且是兼攝其他教育領域。蔡氏公布的教育宗旨，有「更以美感教育完成其道德」的主張。而且，他認為學校的一切學科都有美育的成分，列舉於左：

(一)國語國文之形式，依準美詞學者，屬於美感；其內容則美育當占其二十

；

(二)修身，德育也，而以美育及世界觀參之；

(三)歷史、地理，記其美術家沿革，寫各地風景及所出美術品，美育也；

(四)幾何學各種線體，可資美育；

(五)物理化學，視官聽官之所觸，可以資美感者尤多；

(六)圖畫，美育也；

(七)手工，實利主義也，亦可以興美感；

(八)遊戲，美育也，普通體操兼美育與軍國主義二者。(華欣文化事業中心 1979:71-78)

自民國五十年代之初，筆者研習教育哲學，開始接觸實驗、存在主義的哲理。嗣後在民國六十年代中期以後，筆者觀察國內的教育發展，深受倡導美

育的社會輿論之衝擊，開始留意此等當代西方哲學思潮，亦寓有美育的精闢論點。就實驗主義而言，杜威(John Dewey)(1958)的「藝術視為經驗」一書，雖是他年逾七旬之後的著作，卻(1950:47-65)成為實驗主義美學的經典。愛德曼(Irwin Edman)在「杜威與藝術」(1950:47-65)一文，對於杜威的藝術哲學(美學)有相當深入的分析與評論。但是，杜氏本人和愛氏的研究，都未曾把實驗主義美學的立論，應用於美育的問題。此一工作，克伯屈(William Heard Kilpatrick)及摩里士(Van Cleve Morris)先後分別在所著「教育哲學」(1963)及「哲學與美國學校」(1961)二書中，有所盡力。

再就存在主義而言，祁林(Eugene Kaelin)，曾撰寫「美育的存在基礎」(1974:53-62)、「美育的存在與現象觀」(1968)、及「審美論說中的階段性與關連性」(1970:135-63)等文，採取胡賽爾(Edmund Husserl)和海德格(Martin Heidegger)兩人的哲學，發展他個人的審美觀點與藝術教育的理論。他的美育，雖採用aesthetic education一詞，卻是狹義的藝術教育，相當於art education；譬如，祁氏以海德格的情意(affectivity)、理解(understanding)、及表現(expression)等同時並存的三要素，解說藝術教學在學校教育上所應有的地位。

又者，摩里士在「哲學與美國學校」中，探討比較價值哲學與其對教育歷程的涵義，涉及了前述實驗、存在二主義外，兼論理想主義、唯實主義、以及新湯瑪斯主義。如是，摩氏在教育哲學的思辨成果，為美學與美育提供一套相當適切的哲理架構。(Morris 1961:246-82, 309-18)茲分述於后。

理想主義(Idealism)、唯實主義(Realism)、新湯瑪士主義(Neo-Thomism)、實驗主義(Experimentalism)，以及存在主義(Existentialism)等五種哲學門派，揭示各門派的美學立場，並分別應用於美育。針對美的本質之問題，而提出的答案，理想主義者認為：美麗是「理想的反映」(reflection of the ideal)；唯實主義者認為：美麗是「自然的反映」(reflection of nature)；新湯瑪士主義者認為：美麗是「創作的直覺」(creative intuition)；實驗主義者認為：美麗是「公共的鑑賞」(the public taste)；而存在主義者則認為：美麗是「公共規範的叛離」(revolt from the public norm)(Ibid:316-17)。

反映其美學觀點上的差異，上述各門派分別提供其獨特的美育主張。理想主義者認為：美育在於「學習傑作」(studying the masterworks)；唯實主義者認為：美育在於「學習自然的佈局」(studying design in nature)；新湯瑪士主義者認為：美育在於「發現理性之美」(finding beauty in reason)；實驗主義者認為：美育在於「參與藝術的設計活動」(participating in art projects)；而存在主義者則認為：美育在於「構作本人的藝術作品」(composing a personal art work)(Ibid)。

在表一，擬根據摩里士的探討結果，而說明五種美學立場的美育：

表一 五種學派的美學與美育之立場

美學學派	理想主義	唯實主義	新湯瑪士主義	實驗主義	存在主義
美的本質	理想的反映	自然的反映	創作的直覺	公共的鑑賞	公共規範的叛離
美育立場	學習傑出的名作	學習自然的佈局	發現理性之美	參與藝術的設計活動	構作本人的藝術作品

資料來源：Van Cleve Morris, *Philosophy and the American School* (Boston: Houghton Mifflin Co., 1961), PP. 316-17.

貳、理想主義的美學與美育

一、倡導反映理念或理想的美學

理想主義美學的主要立場，可以就三方面而予以分析。即：(1)理念或理想的反映(reflection of idea on ideal)，應是衡量審美價值的標準；(2)審美的判斷主體，是先驗的判斷力；以及(3)藝術的功能，在於把世界提昇為超越現實的完美狀態。

首先，就衡量審美的標準而言，理想主義者的努力指向於藝術傑作的理念或理想，相當於藝術創造的意境或靈感。這是藝術品的終極性與普遍性，也正是審美規準之所在。有鑑於此，攝影人物之際，除非在捕捉鏡頭的同時，揭露了人物內在的真人實性，不能把影照推崇為藝術品。(Morris 1961: 254-55)。

其次，就審美的判斷主體而言，審美的理念是人們中生活的共同理想，此等理念或理想朝向美的事物，必須仰賴於先驗的判斷力作為辨別美醜的判斷主體。人們具備了與生俱來的判斷主體，才方便致力於把生活事物理想化，排除事物的醜陋層面，而掌握其完美性。據此，能受到肯定的藝術品，就是足以揭示真正的先驗美(true loveliness transcendental)之緣故。(Ibid.)

再次，就藝術的功能而言，藝術家的任務不在於表達客觀的實況，而要積極地向上追求美好的理想境界。藝術家對社會提供的貢獻，不是反映官能、感性所接觸的世界，乃是把世界提昇為超越現實的完美狀態，而予以繪製、塑造。

二、學習傑出藝術名作的美育

若將上述反映理念或理想之美學哲理，應用於美育教學，則一言以蔽之，理想主義的美育是藝術傑作的學習。茲分成四點而說明如下：

第一，倡導學習傑作為美育的主導策略。觀念主義者不排除在日常生活中，福至心靈地去撿拾可能發生的美好事物之表現，但是，他們更傾向於借重藝

術傑作，以激發青年學子的審美情操。(Ibid :309)。

第二，藝術傑作的學習重接觸層面(exposure phase)與理解層面(understanding phase)。就接觸層面而言，接觸名家的作品，可以儘速加強學生美感的培養。再就理解層面而言，可以教導學生學習名家作品的特性和意義，作者的生活和時代，以及作品風格與型態的文化淵源。首先，學生直接地接觸展示的傑作，而引發了情操的反應；接著，理解作品的後續學習，審美鑑賞得以藉涵蓋情意與理智二者，而更臻於成熟。(Ibid: 309-10)。

第三，藝術傑作的接觸涉及名家的倣效。摹倣名家之作，猶如在德育上認同完人、偉人，這是學生未能獨自悟透理念、把握理想之前的階段性措施(Ibid:10)。國人初習書畫，往往有臨帖的學習方法，就是稍有所成，仍然以臨帖、讀帖為適宜方法。易言之，國畫及書法的教學，極類似觀念主義者傑作接觸層面之方法。

第四，藝術創作以符應先驗理念、理想為方針。根據理想主義者的哲理，藝術跟知識、道德一樣，都有先驗的理念，藝術家美化世上的事物，其用意是在捕捉、掌握人們的共同理想。這些理念、理想，一方面是超越經驗的終極性，另一方面也具備與生俱來人人共通的普遍性。因此之故，學生的藝術習作與創作，其努力的方向，都是在企圖獲致同樣的理念、理想。既然如此，理想主義者便不鼓勵學生捨藝術傑作，而自求於傑作之外；因為這些藝術品本身，極可能蘊涵審美上面終極又普遍的理念、理想。(Ibid.)

叁、唯實主義的美學與美育

一、倡導反映自然的美學

有關唯實主義的美學立場，可包括：(1)以反映自然的合理性作，為審美判斷的標準；(2)訴求自然本身，以掌握審美判斷的主體；以及(3)藝術的功能，在揭露實然，而忠實於客觀世界。茲分述於后。

首先，就審美的判斷標準而言，唯實主義者抱有「萬物各得其所」(a place for everything and everything in its place)的哲理，認為藝術應該在色彩、聲音及運動各方面的表現上，儘量致力求同於自然的秩序與規律；據此，審美性反映自然在模式、均衡、線條及形式上面，所顯示的合理性。易言之，審美性是自然所先行蘊涵其中的事物，猶如代數的對稱及幾何的圖式，也是自然所蘊涵者，並無二致。(Morris 1961:260)。

其次，就審美判斷的主體而言，真正之美，祇存在於真正之實，別無藏身之處。事實上，唯實主義者哲理的中心主題，在倡言自然的規律性與合理性。由是，訴求自然本身之外，別無判斷的主體；而訴求自然所仰賴者，乃藉助後天經驗發現其模式、秩序、及佈局。(Ibid: 260-61)。

再者，就藝術的功能而言，人類匠心獨運所建造的名橋華廈，其工程結構之美，都非俯從自然律則不可，唯實主義期望於藝術家者，乃是藝術的結構須忠實地符應客觀的世界，而唯實至上地凸顯其揭露自然的模式，秩序及佈局。由是，藝術品應反映客觀的實然性，而不訴求於理想的應然性。(Ibid.)

二、學習自然佈局、結構的美育

有鑒於此，摩里斯認為反映自然的美學哲理，應用於美育教育之際，宜抱持「美在自然」(beauty in nature)的理念，表現於自然的形式、均衡、與結構。簡言之，唯實主義，美育就是以「自然的佈局」為內容者。茲分成四點，論述於下：

第一，訴求感覺為美育的首位。唯實主義者重視審美感覺，遠超過藝術傑作，他們深信感覺是美愈訓練的起步。假如採用藝術品作為教材，他們所重視的不是理念、理想，而是強調建構作品的形式、均衡、及結構。(Ibid.:311)

第二，理解藝術的結構原則優先於情緒的回應。學習藝術的歷程，宜先留心自然的佈局與秩序，此等特性最為優先。凡象徵的表示、內容以涵養和深植的神秘性之事，情緒回應之體驗，都可以擱在後頭再學習。(Ibid.)

第三，提高身體與感官經驗在美育的重要性。鼓勵學生運用藝術的媒體，譬如演奏樂、塑造陶器、描繪靜物、製作話劇、以及學習舞蹈，以利身體與感官經驗之發展，而為學習藝術學科以正式教學奠立良好基礎。(Ibid.)

第四，樂器及其他藝術媒體亦有利於發展成熟的藝術欣賞。此等方法可以引導學生明瞭才藝技巧的要領，及運用媒體而控制身體的重要性，有利於發展成熟的欣賞能力，並為具有高度素養的藝術鑑賞鋪路(Ibid.)

肆、新湯瑪士主義的美學與美育

一、倡導創作直覺的美學

新湯瑪士主義的美學立場，即：(1)審美的判斷標準建立於創作直覺；(2)審美的判斷主體在於與美感相輔相成的智慧或理智；以及(3)藝術的功能在於探索存有的方向。茲分述於后。

首先就審美判斷的標準而言，創作藝術品的理智，以創作的直覺而表現自我，這就是辨別藝術的規準。新湯瑪斯主義者馬利坦(Jacques Maritain)在一九五八年出版的「直覺在藝術及詩篇」(Creative Intuition in Art and Poetry)一書中，認為人類理智(intellect)不但形成了概念，而且造成了作品。此等作品同時兼具物質與精神的屬性，且洋溢了靈魂的事物。藉助於其所表達出來的自然富藏，理智在藝術品上面唱出自己、顯露自己。(Ibid.:266引述 Maritain 1953:54-55)

其次，就審美判斷的主體而言，個人的智慧及理智有待訓練，以具備辨認美麗事物的判斷力。智慧對於美麗事物，具有當仁不讓的領悟力(*proper perceiving power*)，而且，理智與美麗二者相輔相成實質，美麗的事物仰賴著理智的比重，而表現其卓然可觀的程度。他說：「傳統上認可的美麗事物三項主要特性，都跟理智水乳交融。第一項是整全性(*integrity*)，因為理智最樂以面對存有的全面(*fullness of Being*)；第二項是勻稱性(*proportion*)或諧合性(*consonance*)，因為理智樂以配合秩序(*order*)與統合(*unity*)；第三項則是光彩(*radiance*)或明亮(*clarity*)，因為理智樂以沐浴於光明，或激發智慧功能的事物。」(Ibid.:267引述Maritain 1958:161)

由上所述，新湯瑪斯主義的審美觀，很強調有別於意志、情操的理智，視理智作為創作藝術品的關鍵。更恰切一些，理智的創作直覺(*creative intuition*)，才是藝術創作的原動力。

再者，就藝術的功能而言，新湯瑪斯主義者訴求於存有，而非美化或反映實然。創作直覺來自理智，卻試探地偏離於理智本身，朝向「存有的方向」(*the direction of Being*)而有所探索。事實上，創作直覺致力於掌握「前意識的自我」(*preconscious self*)。由於，創作直覺有迴避理性的偏離，馬利坦稱之為直覺理性 (*intuitive reason*)。

二、發現理性之美的美育

新湯瑪斯主義倡導「創作直覺」或「直覺理性」之美學立場，其所推演的美育教學立場，共有五點，茲分述於下：

第一，透過直覺與啓示而實施的美感教育，有待先行在理智學科培養真正的理性鑑賞力。為了培養理性鑑賞力，須在一般的學術科目當中，去加強思維的清晰與敏銳。(Ibid.:311-12)

第二、教師應慎選具有適當理智鑑賞力的學生，藉助藝術傑作而進行美感教育。此一美育係以特別試培育學生，使之對藝術品具有直覺的領悟力。此一種素養藝術對於事物的終極性質，具備了嶄新而親身的洞察力。(Ibid: 312)

第三、學生面對偉大藝術傑作之際，宜在美育教學中引發「玄思的傾向」(*contemplative tendencies*)。依照所鑑賞的藝術品的主題，可以提供相關的原始資料，並使學習情境浸淫於發人深省的心態中。(Ibid.)

第四、在純理性的學科領域中，掌握美感滿足的機會。譬如，對於微積分的複雜概念、圓錐體圖形的美妙、以及幾何的拋物線，進行理智性探討，可獲致滿懷的樂趣與喜悅。關注於數學的純然合理性，可以產生美感的樂趣，不宜使學生在懵懂之中錯失交臂。因之，美感教育範圍不限於藝術教學，宜擴及其他非藝術學科。(Ibid.)

第五、學校的任務宜教導學生去辨別美術(*fine arts*)和應用藝術。前者涉及純粹的理智和創作直覺，較後者涉及生活的羈絆，偏向於解決問題、改善生

活條件的美感滿足。新湯瑪士主義者認為一個人美感力之發展，宜朝向熱愛抽象之美(*beauty-in-abstract*)，而不要輕重不分地陷進了地位較低且重要居次的應用藝術。(Ibid:266 & 312)

伍、實驗主義的美學與美育

一、提倡公共鑑賞經驗的美學

杜威所著「藝術視同經驗」(*Art as Experience*)，表達了實驗主義的美學立場。杜威以公共性鑑賞界定美的涵美者，其主要立場為：(1)經驗性的後果(*experiential consequences*)應是衡量審美價值的標準；(2)審美的判斷取決於參與鑑賞的大眾；以及(3)藝術的功能，在於表達創作性的新經驗，而與他人溝通。

首先，就審美的標準而論，杜威摒棄了藝術作品具有存在實體的傳統概念。他認為，並非藝術作品本身的存在特質產生了審美的效用，而是藝術作品對於生活與經驗的效用，決定了其審美的價值。易言之，美學應以「後果」為首要的因素，根據所產生的操作性和經驗性的後果，始能獲致一個應有的標準，以衡量所謂藝術品的審美價值。雖然早先的哲學主張在超越人世的客觀標準中，尋求審美的決定因素，杜威為代表的實驗主義者則堅持主張，審美的判斷終究要仰靠人們在世上對於美麗事物之反應——他們對於所謂美的感受與理解。(Morris 1961:273)

其次，就審美判斷的主體而論，杜威偏向於參與鑑賞的大眾。既然美麗與否取決於人們的感受與理解，審美判斷便不在於藝術批評的玄妙領域，不在於藝術家個人的論斷，亦不在於某種前人留傳下來的標準，卻應在於鑑賞美麗的大眾身上。雖然有時需要藝術批評家來協助發現人們對於藝術的鑑賞能力，而在長遠上，卻是參與鑑賞的大眾左右批評家的喜惡。(Ibid.)

最後，就藝術的功能而言，早先的美學理論把藝術的功能，視為對客觀實體的理想化、再表現、或理智化，杜威則認為是溝通審美的經驗，藝術家應巧妙地表現他捕獲的新見解、新感受、和新經驗。(Ibid.:273-74)因此之故，他說：

每一種藝術都在溝通，因為它有所表現。藝術能使吾人說不出來或盲目聽從的事物，在生動和深遠的意義下引起共鳴。因為溝通並不是宣佈事情，縱然事情是朗聲宣讀的，也不能算是溝通。溝通是創作性參與的歷程，也是化私見為公意的歷程；而且，溝通所獲致的奇蹟之一，是溝通之際的意義表達，能使說者和聽者的經驗都變得具體而確定。(Dewey 1958:244)

二、施行設計教學法的美育

再根據摩里士之分析，實驗主義者一方面不依賴個人的直覺，以缺乏公共性的社會層面為慮，另一方面不贊成藝術放棄其美化實際生活的功能，而維護實用藝術的地位，肯定其能在兒童心靈上喚醒新意義與新感受，並能在日常工作中帶來審美的享受。據此，實驗主義者的美育立場，包括(1)美育以學生的生活經驗為起點；(2)透過實用的藝術設計活動而施行美育；(3)藝術鑑賞的培養應與學生生活相終始；以及(4)美育著眼於全人的發展。

首先，就生活經驗為起點的美育方法而論，實驗主義者把「透過生活而學習」(learning through living)的教育方法應用於美育。為了發展學生的藝術興趣，教師應採取安排環境的方法，把較平時所見更具審美效果的事物，放進學生的生活情境之中，以喚醒其鑑賞能力。(Morris 1961:313)

其次，就透過設計活動以施行美育而論，美的鑑賞起始於日常生活的食衣住行育樂，美化教室或美化球場的設計活動，便是各種審美學習進行的一種真正生活情境。在此種設計活動中，學生的抉擇應予以尊重，使學生能有機會承受他們自行抉擇所造成的後果。(Ibid.)

據此，教師發展學生鑑賞能力的要領，不在於與美術名作接觸，不在學習作者的生活與時代背景，不在於精通藝術家遵照的法則，亦不在於直覺中尋求美的喜悅。但是，應把美麗的事物介紹到學生的生活之中，讓學生的感性接受其審美性的衝擊。(Ibid.:313-14)

再次，就與生活相終始的美育方法而論，藝術鑑賞是微妙而脆弱的品質，有待經常的培養。大多數人花在發展鑑賞能力的時間，可說非常地少，吾人在生活中對於審美的喜惡，往往聽其自然，而未曾認真地予以批評；其所以如此，乃是吾人把藝術與生活二者分離開來，使藝術封閉並孤立於歌廳、畫廊、或博物館之內。一旦吾人能使藝術回歸於生活，尤其是兒童在學校的日常生活之中，則吾人更能有效地培養審美的能力。(Ibid.)

最後，就美育與全人的發展而論，實驗主義者雖支持唯實主義者注重「藝術媒介」的教育方法，卻有更廣泛的用意。實驗主義的美育，不但包含唯實主義所重視的感官訓練，而且擴充於想像、情感、及與人溝通等方面，務期各方面均衡發展。質言之，此種美育，要把「全兒童」(total child)都介入於藝術活動。(Ibid.:314)

陸、存在主義的美學與美育

一、倡導公共規範叛離的美學

存在主義者討論道德問題之際，很重視個人自己的抉擇，其對美學問題的

立場，亦復如此。他們認為，美醜的鑑別，終究要仰賴吾人自身的審美抉擇，別無任何外在的標準可資依循。據此，存在主義的美學立場可以分析為三點，即：(1)審美的鑑賞是「無基礎的」(baseless)；(2)審美的領域重視個人的判斷；以及(3)審美的事物推崇獨立的判斷。

就「無基礎的鑑賞」而論，存在主義者認為，除了吾人自身之外，無從樹立鑑賞的標準，吾人便是「一種無基礎的鑑賞基礎」(a baseless base of taste)。存在上，吾人浮懸於半空中，而斟酌選取前往美麗和快樂的途徑，卻不能確知吾人抉擇的對錯。此一「無基礎性」(baselessness)，無可否認地是令人氣惱而煩心的，但是，那卻是吾人為審美的自由所需付出的代價。何以見得呢？設若吾人並非「無基礎的」，而有審美偏愛的基礎，那麼，吾人對於事物必須有取此而捨彼的選擇；如此，吾人的抉擇是「既定的」(given)，因而也是「不自由的」(unfree)。(Ibid.:281)

其次，就推崇個人的判斷而論，存在主義者認為，在美學的領域上，平常人也不容易逼之就範，無論先人判斷的典章，或是當代專家的見解，都不致進側面性的衝擊亦屬微小。(Ibid.)

最後，就獨立判斷而論，一般人對於繪畫及雕刻等藝術而言，通常是以態度保守而著聞，但是，卻也表現得相當獨立而不受他人擺佈。「我知道自己喜歡」(I know I like)，也許是一句老掉牙爛調，把藝術的問題看得太過簡單而天真；但是，站在存在主義者的觀點看，此句卻道出審美情境的一種恰當的寫照。此話是說；我具有美麗與快樂的知識，那種知識是完全「無基礎的」，雖然絕無最後的標準可資依循，卻仍是同樣地「誠真的」(authentic)。何以然也？無論是好或是壞，我終究要在此尋求審美的答案，也就此而對於「人的審美本質」(the aesthetic essence of man)，貢獻其一分心力。(Ibid.:282)

二、構作本人藝術作品的美育

存在主義者的美育立場，在於確認學生的藝術創作，視之為表白自我性的聲明，以及領會自我性存在於世界之方式。質言之，藝術表現了個人理解世界的特別聲別(Ibid.:314-15)。據此，有關美育方面，存在主義有四點涵義，即：(1)尊重學生的藝術自由；(2)堅持學生作品的「誠真性」(authenticity)；(3)強調學生應對自己的作品肩負責任(responsibility)或擔當(commitment)；以及(4)主張為本人的自我性的表現而繼續不斷地介入。

首先，就學生的藝術自由而論，存在主義者希望，學生的藝術學習活動一方面不受傳統限制，另一方面不受他人影響。詳言之，一旦兒童解脫藝術的研習與批評之先人傳統，更重要地，一旦他解脫團體的沉重壓力與其支配影響，那麼，他就終於能夠致力於存在主義的模式，而提出了他自己對生命的審美聲明了。(Ibid.:315)

其次，就學生作品的「誠真性」而論，存在主義者認為，每一位兒童的作

品必須發自他的存在意識(the existential consciousness)，不必顧及教師先前訂下的一些標準，而刻意去迎合、符應。(Ibid.)

再次，就學生作品的責任與擔當而論，存在主義者，因堅主學生作品的「誠真性」，要求他應對自己的作品負責，不應允許他規避本人對自己創作的擔當，即使是別人並不欣賞自己的作品。兒童往往會被誘致不肯負責、擔當，否定並毀棄自己的藝術作品；據此，教師應協助兒童去領悟，自己的作品是無法毀棄的。存在主義者認為，兒童作品之所以不稱己意，不應在於同學們不賞識，而應在於其創作之不得心應手。(Ibid.)

最後，就本人的自我性的表現而言，經常地渴求表現，與存在主義者的美育心境，最能水乳交融。藉此，不但肯定自我，而且探索人生意義。(Ibid.: 315-18)

柒、教育部美育教學方案之探討

摩里斯就西方哲理五顯學，所提示的美學與美育之立場，已分析於前文。筆者擬針對此作簡短的評論以後，進行哲理角度的澄清功夫，以檢討教育部民國六十九年「國民中小學加強美育教學實施要點」，據以勾劃實踐美感教育的相關建議。

一、各學派美育的評論

克伯屈曾指出，審美的經驗有三種來源，即：大自然，藝術作品，以及非藝術性工作(Kilpatrick 1963:393-96)。筆者認為，大自然所提供的審美經驗，譬如朝暉夕陰氣象萬千的天氣，蒼鬱翠綠蟲鳴鳥叫的森林，河川壯麗海濤洶湧的景色，有時令人有賞心悅目的情趣，有時興起敬畏崇拜的感受。其次，藝術作品所提供的審美經驗，譬如美奐美侖精心佳構的建築，引人入勝寵辱皆忘的書畫，繞樑三月不知肉味的演奏，實在是百看不厭而多聽不足，對於傑出的藝術成就有禁不住由衷的欣賞和仰慕。再者，非藝術性工作所提供的審美經驗，譬如主婦的家務妥貼而能安適，木匠的桌椅美觀而又耐用，店員遇到的服務誠實又有禮貌，只要工作做得漂亮，事情辦得週全，一樣令人贊賞不絕。

由於人類審美的經驗是多方面的，吾人所探討的美學，其所致力的美育，不能拘泥於一門一派，而應在各學派之間擷長補短。若接觸大自然而獲致審美經驗，以推行寫生活動或其他倣效自然的藝術教育，則應多借重唯實主義；若注重名作欣賞或名家演唱的藝術教育，則可以參考理性主義及新湯瑪士主義；若強調學生表現個性的創作經驗，則存在主義有較具深度的立論；若欲在一切學科上施行美育，新湯瑪士主義及實驗主義都可以採納。但是，實驗主義主張美育以協助生活問題的解決，為其內容與方法，並著眼於全人教育的功效。

二、美育基本認識的指向

根據前文所述，在二十世紀滋長於歐美國家的五大哲理的顯學，各有與其獨特的哲理立場若合符節的美學與美育。筆者於借助五個學派的洞察卓見，以檢討民國六十九年「國民中小學加強美育教學實施要點」，以期增進對於美育理論與實務之串連與整合。茲就基本認識、目標、及原則等三方面，而分別予以檢討。

首先，教育部「國民中小學加強美育教學實施要點」有關基本認識的內容，共有下列四項：

- (一)美育的功能在促進德、智、體、群四育之均衡發展，並提高其境界，豐富其內涵。
- (二)美育的範疇，不單指美術、音樂等科，其內容包括所有課程中涉及美感的各種活動與經驗。
- (三)美育教學，不僅應著重各科以及各種教育活動中情意方面的學習，並應注重知性與感性的陶冶。
- (四)美育教學效果，應使能體現於學生的理想、態度、習慣和性情上，並應用於日常生活之中。

上述的四項見解，一言以蔽之，美育的功能在於配合民國六十八年國民教育法第一條的規定，務期達成德、智、體、群、美五育均衡發展之教育目的。再者，其美育的範疇與效果不限於狹義藝術學科，譬如美術、音樂，而涉及全部課程與日常生活，兼籌並顧理想、態度慣和性情各方面。如是，現行美育教學的基本認識部分，固然無違於理想、新湯瑪士二主義，亦與實驗、存在二主義可以交相容納，都若合符節地具有倡導全人教育的強烈取向。

三、美育教學目標的分析

上述美育教學實施要點有關目標部分，共有六項列舉如下：

- (一)以美育培養學生審美情操與高尚氣質。
- (二)透過美育教學歷程，培養學生思考力、想像力、創造力，以求人格之充分發展。
- (三)藉美育薰陶，促進身心和諧，使個性與群性調和發展。
- (四)培養學生愛好藝術的興趣，俾能善用休閒時間，充實生活內容。
- (五)藉美育教學，發掘資賦優異學生，培養特殊才能。
- (六)輔導學生認識及學習我國固有藝術，以激發其愛國心與民族情感。

針對上述六項目標，筆者有五點看法，分述於後：

第一、有關培養學生審美情操、高尚氣質、思考力、想像力、創造力等方面，本為美育的本質，應是各家各派的共識。

第二、有關善用休閒時間，充實生活內容方面，較接近於理想、實驗二主

義的立場。

第三、有關發掘資賦優異學生、培養特殊才能方面，則較接近於理想、新湯瑪士及存在三主義。

第四、有關個性與群性調和發展方面，則屬於折衝於實驗、存在二主義之間，而有所統合。實驗主義及理想主義之美育偏向於群性發展，而存在、唯實、新湯瑪士三主義美育則較偏於個性的發展。

第五、有關認識及學習我固有藝術方面，不但關繫於傳統文化的傳承，而且留意及群性的情操。此一項實為理想主義美育之寫照也。

四、美育教學原則的省察

上述美育教學實施要點有關原則部分，共有七點，列舉如下：

- (一)美育教學活動，其過程重於結果，啓發重於灌輸，創作重於模仿。
 - (二)美育教學兼重鑑賞與創作活動，並以發表、製作、展示、表演等活動，增益其效果。
 - (三)美育是情感教育，進行鑑賞活動時，應先使學生了解其內容意義，並多用暗示的方法，引起學生情感的共鳴，激發其創作的意欲。
 - (四)學生審美能力是逐漸發展的，美育教學要適應學生身心發展階段，循序漸進。
 - (五)學生對美育的學習能力與興趣各異，教師要明瞭其個別差異，慎選教材、活用教法、予以適當輔導。
 - (六)美育的實施無固定時間，須視教學情境，透過各科教學，與一切教育活動進行。
 - (七)美育教育應逐步提高學生的審美層面，導使學生生活歸趨於純真樸實。
- 就上述七項原則，筆者有六點看法，分述於后：

第一、有關過程重於結果、啓發重於灌輸、創作重於模仿方面，實與實驗主義或存在主義的美育較為契合。傳統的國畫與書法之教學，較偏愛名家作品的模倣，是一種結果重於過程之取向，則強烈認同於理想主義。

第二、兼重鑑賞與創作活動，寓有全人教育的旨義，及做中學的方式。但是，前述原則尚未觸及設計教學的層次。此一項表達於各學派，卻未及掌握實驗主義的三昧要訣

第三、有關引起學生情感的共鳴、激發其創作的美育方面，與實驗主義倡導公共的鑑賞與溝通者，有其接近的見解。

第四、有關注重適應學生身心發展，循序漸進，並顧及學生能力與興趣之個別差異，這些方面應與實驗、存在二主義的美學和美育，有相輔相成之處。唯存在主義因力主「無基礎」的審美觀，應特重強調個別差異的美育原則。

第五、有關透過各科教學與一切教育活動進行方面，固然契合於蔡元培倡導各科教學皆有美育成分者，亦與實驗主義美育與學生生活相終始者，應相互

吻合。又，此一項更與新湯瑪斯主義若合符節。

第六、有關逐步提高學生的審美層面，應是各家各派美育立場之一項共識。唯審美之提昇，與歸趨於純真樸實，二者的關係與寓意卻不夠明朗。存在主義者堅持學生作品的誠真性(authenticity)，是要學生不必阿附固定的標準及他人的做法，儘其可能表現個人獨特的創作精神。因之，存在主義的美育，與學生生活之歸趨於純真樸實者，並非同一觀點。

假如純真樸實解釋為訴求理念或存有，則有接近理想或新湯瑪士主義之色彩。又，解釋為訴求自然本身，則可以與唯實主義掛勾。

捌、國畫與國文合科教學之探討

筆者一方面不是創作性藝術家，另一方面也不精通詩詞賦文，卻在探討美育教學的哲理議論之中，觸發了一個想法，企圖藉助美學與美育的觀點，採取哲理主導的方式，串連國畫與國文二領域，而進行相輔相成的教學策略，以增進美感教育的成效。茲以不同的哲理作為架構，分別探討合科教學的可別例證於后。

一、理想主義取向國畫與國文合科例證

明代太學生張翹，明亡後道盡焚經書不試科舉。屢屢畫諸葛亮肖像以贈親友。本文所影印者，為故宮典藏的酒後醉筆之作。此一畫作，可能藉前出師表「先帝知臣謹慎」之語，托畫以寄對先明的懷慕。（國立故宮博物院編著 1981:260）筆者以為畫中孔明，憂心忡忡，並非懷才不過，亦非憤世嫉俗、獨處而疏離。事實上，他感於劉備之知遇，心懷匡復漢室的理想，而鞠躬盡力。易言之，諸葛孔明心懷堅忍不拔的愛國理念，在憩息之間，自然而然流露了因心衡慮，卻念茲在茲，不忘興復漢室、匡正世道的遠大抱負。他這種執著的理念，深根蒂固地存於人心深處，而又隨時隨地在籌劃、經營、說明，以至於行動。（參閱圖一）上述筆者觀畫而領悟的哲理概念，可以引述「前出師表」及「後出師表」適當的段落各一，以作為佐證。

諸葛亮在「前出師表」上說：

臣本布衣，躬耕於南陽，苟全性命於亂世，不求聞達於諸侯。先帝不以臣卑鄙，猥自枉屈，三顧臣於草廬之中，諮臣以當要之事；由是感激，遂許先帝以驅馳。後值傾覆，受任於敗軍之際，奉命於危難之間，爾來二十有一年矣！先帝知臣謹慎，故臨崩前寄臣以大事也。受命以來，夙夜憂勤，恐託付不效，以傷先帝之明，故五月渡瀘，深入不毛。今南方已定，兵甲已足，當獎率三軍，北定中原，庶竭駑鈍，攘除姦凶，興復漢室，還於舊都；以臣所以報先帝而忠陛下之職分也。

又在「後出師表」上說：



圖一 明 張翬 諸葛亮像

中華民國國立故宮博物院藏

臣受命之日，寢不安席，食不甘味。思惟北征，宜先入南，故五月渡滬，深入不毛，并日而食。臣非不自惜也，願王業不可偏安於蜀都，故冒危難，以奉先帝之遺意。而議者謂為非計。

凡事如是，難可預料。臣鞠躬盡力，死而後已。至於成敗利鈍，非臣之明所能逆觀也。

又者，東晉顧愷之所畫「洛神圖」，留有於國立故宮博物院所藏「名繪集珍」冊中一頁。（參閱圖二）美國波士頓美術館典藏一幅「洛神賦圖」，留有顧氏的神筆真蹟，卻可能是後世畫家的仿作。（馮振凱1980:41）有關洛神之畫，為配合三國時曹植感念甄后所撰「洛神賦」，而相互呼應的作品。甄后已逝，曹植在緣歎情長之心態下，儘量美化、神化了夢境中之意中人。

曹植在「洛神賦」中寫著：

其形也翩若驚鴻，婉若游龍。榮曜秋菊，華茂春松。鬋鬢兮若輕雲之蔽月，飄飄兮若流風之回雪。……襜織得衷，修短合度。肩若削成，腰如束素。延頸秀項，皓質呈露。芳澤無加，鉛華弗御。雲鬢峨峨，修眉聯娟。丹脣外朗皓齒內鮮。明眸善睐，顰輔承權。懷姿豔逸，儀靜體閑。柔情綽態，媚於語言。奇服曠世，骨像應圖。……

二、唯實主義取向國畫與國文合科例證

明代陸遠「摹古山水冊」一幅畫中，行人三三兩兩，渡小橋而走平路，鄉間村落稀落數間，散居二處。但是，草木崢嶸的奇石異嶺，卻是人跡罕見。在大自然的佈局中，山高水長，險遠可觀之處，突顯了平凡人類的渺小不足取。相形之下，宇宙的雄偉、崇峻，其蘊藏的形式與結構，也許有其內在的均衡與和諧，仍然掩不住登高不勝險的寓意，令人有無限的凜然驚畏。（參閱圖三）又者，清允禧「山水」，亦有扁舟漁侶難抵彼岸之慨；只見山石突兀，林木扶疏，村舍在遠方。（參閱圖四）

宋王安石在「遊褒禪山記」的一段話，似乎可以描繪上述兩幅畫的意境。其言云：

古之觀於天地、山川、草木、蟲魚、鳥獸，往往有得，以其求思之深而無不在也。夫夷以近，則遊者眾；險以遠，則至者少。而世之奇偉瑰怪非常之觀，常在於險遠，而人之所罕至焉。故非有志者不能止也。

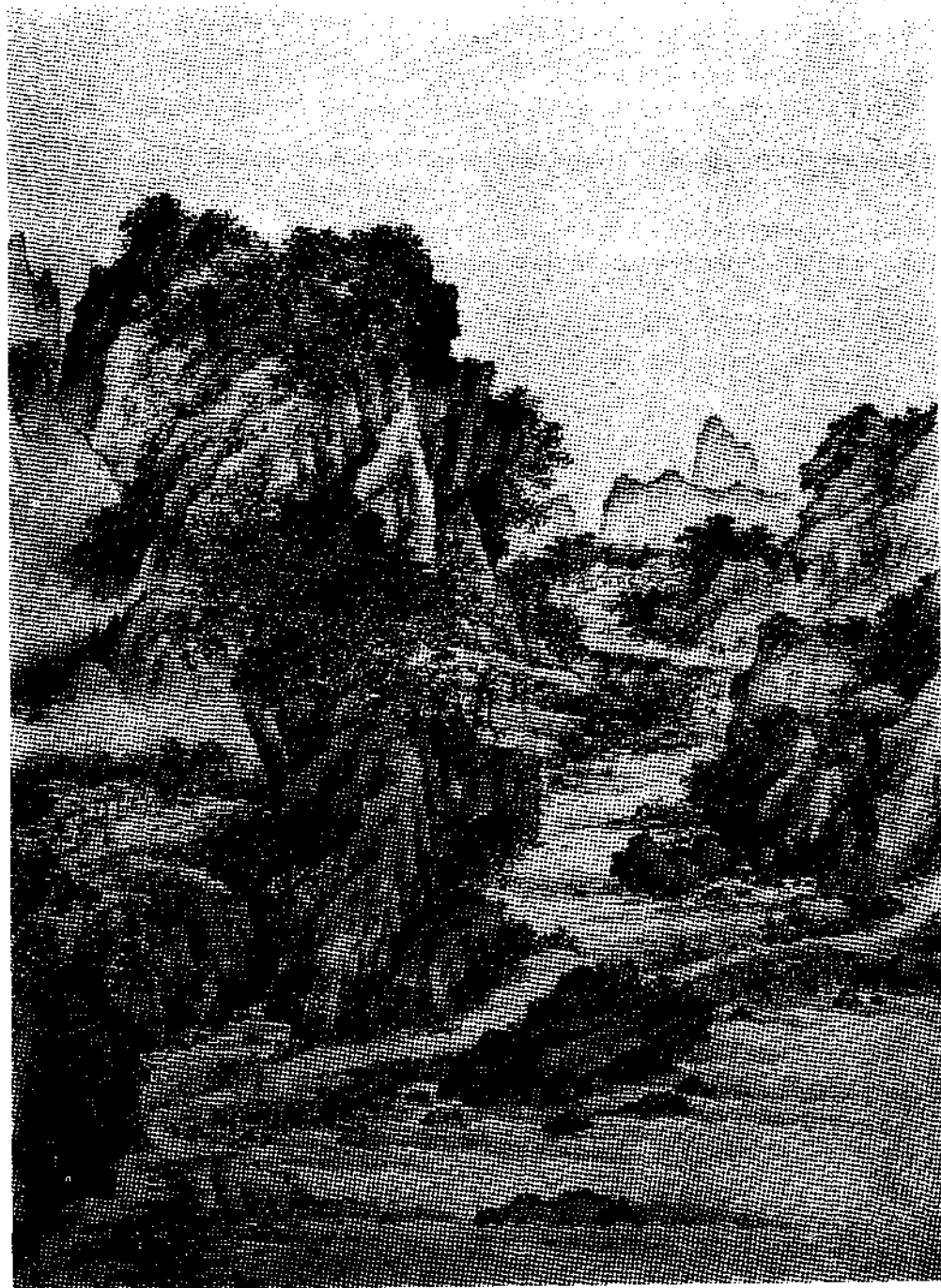
三、實驗主義取向國畫與國文合科例證

明代宋旭所繪「皆大歡喜」，其畫中羅漢坐松陰下，一人托鉢迎鵲，二人仰首觀看。鉢上二鵲俯首爭啄食，一鵲盤旋空中，另三鵲棲息枝上，羅漢面上有笑容，正是皆大歡喜，一團和氣。（國立故宮博物館 1981:229）三個羅漢之間，具有相當的意通與默契，在松木下共得其樂地，觀看著喜鵲的棲息與啄食。人與人之間，心中靈犀一點通，人與鳥之間，又是移除了驚疑、恐懼。據筆



圖二 晉 顧愷之 洛神圖

中華民國國立故宮博物院藏品



圖三 明 陸遠 摹古山水冊



圖四 清允禧 山水

中華民國國立故宮博物院藏品

者賞畫的一得之愚，那不但是人類的大家溝通，而且突破人禽信賴的瓶頸。（參閱圖五）

晉王羲之的「蘭亭集序」，未必完全適合於「皆大歡喜」之全部情境，卻可以補充此畫寓有的知心通神之旨意。其言云：

群賢畢至，少長咸集。此地有崇山峻嶺，茂林修竹；又有清流激湍，映帶左右。引以為流觴曲水，列坐其次；雖無絲竹管絃之盛，一觴一詠，亦足以暢敘幽情。

又，在清代丁歡鵬「摹宋人漁樂圖」中，正是表達了「春和景明，波瀾不驚」及「漁歌互答，此樂何極」的意境。尤其是後者，是引發了人們心靈交流，達到了和弦共鳴的效果。（參閱圖六）

宋范仲淹在「岳陽樓記」的一段話，可以幫助讀者往較深處去體會「漁樂圖」的可能情景。其言云：

至若春和景明，波瀾不驚；上下天光，一碧萬頃；沙鷗翔集，錦鱗游泳；岸芷汀蘭，郁郁青青；而或長煙一空，皓月千里，浮光耀金，靜影沉璧；漁歌互答，此樂何極；登斯樓也，則有心曠神怡，寵辱皆忘；把酒臨風，其喜洋洋者矣！

四、存在主義取向國畫與國文合科例證

在明代藍瑛「仿古山水冊」的一幅畫中，論晴空霽雨近林遠，其風光頗為宜人，富於感性的舒暢。（參閱圖七）正如唐王勃在「滕王閣序」中所寫的奇妙美辭，所表達的高妙而清爽的意境。其言云：

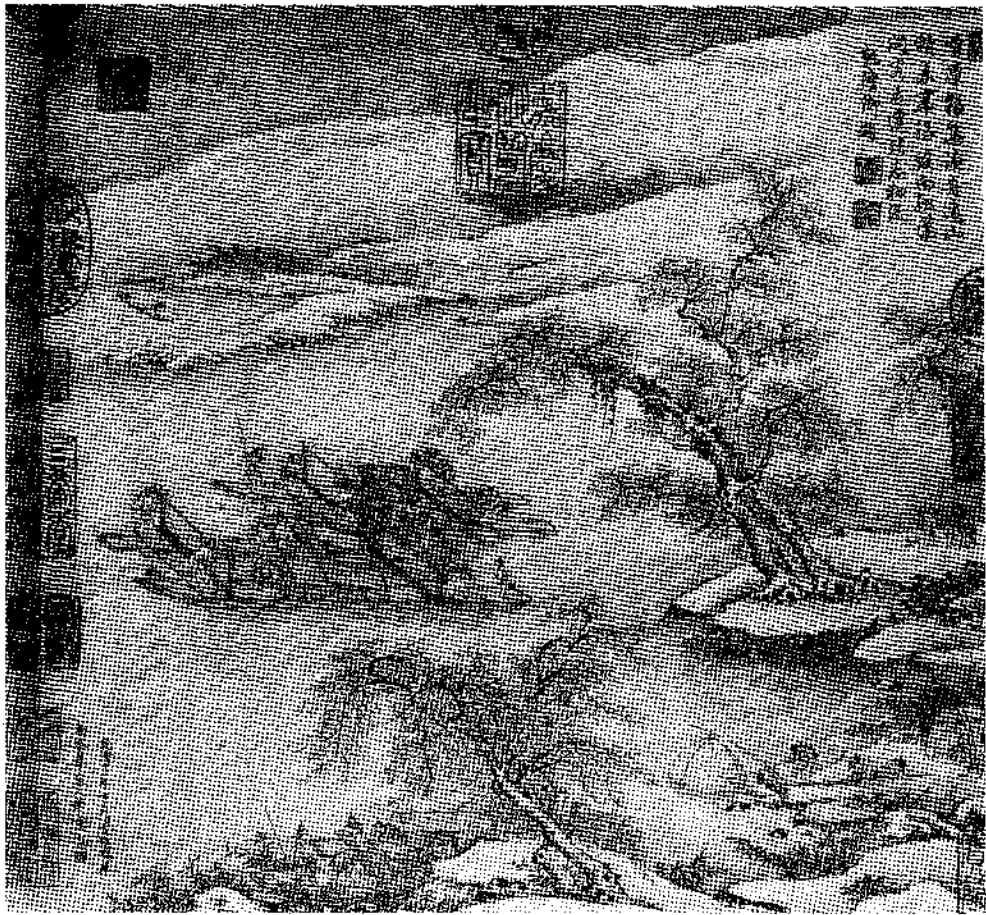
虹銷雨霽，彩徹區明。落霞與孤鶩齊飛，秋水共長天一色。漁舟唱晚，響窮彭蠡之濱；雁陣驚寒；聲斷衡陽之浦。

但是，請注意幾乎被忽略的一個人，活生生的一個人在全部的畫面上，是微不足道的幾筆勾畫而已。不要了他，這幅畫所代表的宇宙，依然是很壯觀，極其完美。這個人在場或不在場，似乎影響不了大局。那麼個人跟所處的世界，似乎表現了一種相當淡薄的疏遠關係。在畫中佔有一點點位置的那個人，有些困惑，有些不願，他被宇宙的磅礴的氣勢所壓住了。仍然，他似乎不完全絕望，不完全氣餒，亟思有所作為，與他本身以外的世界，從無中生有地，想建立了一些關係，摸索人生的意義，肯定自我的功能。假如筆者上述觀點不甚離譜，也可以用王勃的另外一段話來補充說明。

王勃在「滕王閣序」的另外一段話，說得很像是一個有在主義者，其言云：

窮睇眇於中天，極娛遊於暇日。天高地迥，覺宇宙之無窮；興盡悲來，識盈虛之有數。望長安於日下，指吳會於兩間。地勢極而南溟深，天柱高而北辰遠。關山難越，誰悲失路之人。萍水相逢，盡是他鄉之客。懷帝闕而不見，奉宣室以何年？





圖六 清 丁觀鵬 摹宋人漁樂圖



中華民國國立故宮博物院藏品



圖八 明 藍瑛 仿古山水冊(二)

中華民國國立故宮博物院藏品

在藍瑛「仿古山水冊」的另一幅畫中，時際寒冬，松柏猶在，風霜難免。秀才憑樓遙望，好景隱失，蕭索不絕。向外活動的空間有限，胸懷大才也是有志難伸。不過假如我改變不了大環境，我卻可以自我調適，改變觀點態度，從走向外界，再走向自我，仍然有青雲一大片。縱然不是海闊天空，也可能是一些肯定、一些成就，甚至一些創造。創造生命的價值，建立天人、人我的聯繫與意義。晉陸機的一段話，可以視之為絕佳的代言。（參閱圖八）

陸機在「文賦」中，針對上述境情人生說得好，其言云：

佇中區以玄覽，頤情志於典墳。遵四時以歎逝，瞻萬物而思紛。悲落葉於勁秋，喜柔條於芳春。心懷慄以懷霜，志眇眇而臨雲。詠世德之駿烈，誦先人之清芬。游文章之林府，嘉麗藻之彬彬。慨投篇而援筆，聊宣之乎斯文。

玖、結論：有關美感教育實踐之建議

我國民國六十八年國民教育法之確立美育目的，係精神上遠紹民國初年蔡元培倡行美育的教育宗旨與哲理立場。但是，就教育部於民國六十九年公布的「國民中小學加強美育實施要點」之內容而言，現行國民中小學美育教學的法令指引，實不限於依據蔡元培美學和美育之哲理立場。筆者分析歐美國家二十世紀五大哲學思潮之美學與美育，並據以檢討前述美育教學實施要點，深深地體會到我國目前國民中小學美育教學，應深入探索部定實施要點的哲理立場，除了傳承民初以來美育觀之外，尚須規撫不同哲理的美學與美育之哲理，承先啓後地展望前所未有美育教學的理論與實際。職是之故，筆者擬根據當代哲理的角度而分析「國民中小學加強美育教學實施要點」之心得，提出全人教育，全面教育，以及兼重個性與群性等三個概念，以展望國民教育中美育教學之改進。同時，筆者擬建議國畫與國文合科教學，以加強美感教育的效果。

一、美育的目的在於全人教育

無論是理想、新湯瑪士主義，或是實驗，存在主義，都或多或少地具有全人取向的美育觀。尤其是，實驗主義重視感官訓練以外，更擴充於想像、情感、及與人溝通各方面，想要把「全兒童」(total child)都介入於藝術活動。又，唯實主義者所推崇的身體與感官經驗、藝術媒體等，亦可成為全人教育的一部分。

現行美育實施要點在其所包括的基本認識、目標、原則、實施項目及方式，以及教學評量，都以不同的層面表現全人教育的強烈取向。

第一，就其基本認識而言，美育的功能在促進德、智、體、群四育之均衡發展；美育的範疇涉及美感的各種活動與經驗；而且，美育教學效果，體現於學生的理想、態度、習慣和性情上。

第二，就其目標而言，美育兼重審美情操與高尚氣質。同時，美育因其追

求人格之充分發展，乃透過教學歷程，而培養學生思考力、想像力、創造力。

第三，就其原則而言，兼重鑑賞與創作活動，便是一種全人教育的觀點。據此，以發表、製作、展示及表演等各種活動，作為貫徹此一觀點的管道。

二、美育的範疇應是全面教育

實驗主義不願意把藝術與生活二者分離開來，使藝術封閉並孤立於歌廳、畫廊、或博物館之內，因之，其美育與學生生活相終始，是以全面教育為其範疇。理想主義者擬美化現實生活，新湯瑪士主義在各科中尋求美感成分，而唯實主義者則尋求自然的模式與佈局，都是全面式美育所宜兼括在內者。存在主義者較為疏離，藉維護誠真性而肯定自我的意義，成為創發性的個人，亦列入全面式美育的一部分。

前述美育教學實施要點的五方面，都大致上採用了全面教育的範疇。茲分述如下：

第一，就其基本認識而言，美育教學應著重各科以及各種教育活動中情意方面的學習。而且，美育應用於日常生活之中。很明顯地，這些都是肯定全面美育的立場。

第二，就其目標而言，美育並非學校教學而已，應推廣於校內和校外的休閒生活，甚至全部生活。因之，「培養學生愛好藝術的興趣，俾能善用休閒時間，充實生活內容」，便成為美育教學目標之一。

第三，就其原而言，美育並無固定的時間，亦無限定的科目，易言之，應是無時無刻，無科不與。因之，「美育的實施無固定時間，須視教學情境，透過各科教學，與一切教育活動進行」，屬於重要的美育教學原則之內。

然而，上述要點有全面式美育之期望，卻未從在各種立場的哲理上面，進行梳理爬剔、協調整合的努力。祇不過是行而不知的狀態，尚待探討與嘗試者，不勝枚舉。

三、美育的精神應是個性與群性並重

實驗主義者以公共性鑑賞界定美的涵義，視溝通審美經驗為藝術的功能，而倡行美育的設計教學活動；而觀念主義者鼓舞藉助學習名作，而尋求理念、肯定文化理想。凡此種種，都是重視群性發展的概念。又，存在主義者則以為美醜的鑑別，仰賴個人自身的審美抉擇，倡導無基礎的鑑賞與獨立判斷，因而，在美育的觀點強調藝術自由、作品的誠真性，以及為己而非為人之自我性；唯實主義者訴求自然，而導崇個人的身體與感官經驗。凡此種種，卻都是偏重個性發展的觀點。至於前述美育教學實施要點的精神，則在於兼籌並顧個性與群性，務期二者之和諧發展，尚待規撫不同哲理而有所整合。茲將此一美育教學實施要點的各方面，而說明美育之精神於后。

第一，就其認識而言，美育的功能在促進德、智、體、群四育之均衡發展

，便是個性與群性二者並重。事實上，我國現行國民教育法的根本原則，亦盡在於此。

第二，就目標而言，清楚明白地陳述了：「藉美育薰陶，促進身心和諧，使個性與群性調和發展。」

又，「藉美育教，發掘資賦優異學生，培養其特殊才，係針對個性發展而言；而「導學生認識及學習我國固有藝術，以激發其愛國心與民族情感」，乃針對群性發展而言。同時培養個性與群性，使其相當益彰，應是美育教學目標之主要精神。

第三，就原則而言，「引起學生情感的共鳴，激發其創作的意欲」，係關繫於群性。「學生對美育的學習能力與興趣各異，教師要瞭其個別差異，慎選教材，活用教法，予以適當輔導」，卻注重了個性。易言之，美育教學原則，應兼重此兩項重點。

四、美育的效果透過合科教學而增進

筆者在前文，曾以理想、唯實、實驗、及存在四主義的美學與美育之哲理為架構，探索國畫與國文合科教學，以增進美感教育效果之可能性。在國民教育五育均衡發展的理念下，美育宜與其他四育相輔相成。但是，這是涉及重大而複雜的教育工程。假如採取逐步漸進的小步伐，設計將富於美感成分的兩種或以上之學科，採取合科教學的方式予以進行。其涉及的困難較為有限，具體的成效較為易見。本文認為國畫與國文合科教學的例證，有如下述：

第一，觀念主義取向者，張翹的「諸葛亮像」可與「前出師表」、「後出師表」二文，相互配合。又，顧愷之「洛神圖」與曹植「洛神賦」，是很明顯的圖文搭配。

第二，唯實主義取向者，陸遠「摹古山水冊」一幅畫及允禧「山水」一幅，與王安石「遊褒禪山記」的文辭，有相互啓示之處。

第三，實驗主義取向者，宋旭「皆大歡喜」及丁歡騰「摹宋人漁樂園」，分別與王羲之「蘭亭集序」及范仲淹「岳陽樓記」的部分文辭，實有意境上的關連。

第四，在主義取向者，藍瑛「仿古山水冊」的兩幅畫，正與王勃「滕王閣序」及陸機「文賦」兩文的美妙文辭，在意境上實若合符節。

（作者為國立高雄師範大學教授兼教育研究所所長）

參考資料

中央日報

1980 “教部計劃加強中小學美育”。民國69年1月11日：4。

台灣省政府

1980 台灣省政府公報。夏字第33期：14-17。

教育部教育年鑑編纂委員會編

1971 中華民國第一次教育年鑑。台北：傳記文學社，民國六〇年影印本。

馮振凱

1980 中國美術史。台北：藝術圖書公司，民國六九年。

華欣文化事業中心編

1979 蔡元培。台北：同編者，民國六八年。

國立故宮博物館編著

1981 故宮藏畫精選。台北：讀者文摘出版發行，民國七〇年。

Dewey, John

1922 Democracy and Education. New York: Macinill.

1958 Art as Experince. New York: Capricon Books,G.Y. Putnan & Sons.

Edwan, Irwin

1950 “Dewey and Art” In Sidney Hook. John Dewey: Philosopher of Science and Freedom. New York: Dial Press.

Kaelin, Eugene

1968 “An Existential Phenomenological Account of Aesthetic Education. “In The Penn State Papers in Art Education. Fall, 1968.

1970 “Epoche and Relevance in Aesthetic Discourse.” In Aesthetic Concepts and Education. Urbane, Ill., Chicago & London. PP. 135-63.

1974 “The Existential Ground for Aesthetic Education. In David Denton (Ed). Existentialion and Phenemenology

in Education: Collected Essays. New York & London:
Teacher College Pr., Columbia University.

Kilpatrick, William Heard.

1963 Philosophy of Education. New York & London:
Macmillan Co. Morris, Van Cleve

1961 Philosophy and the American School. Boston:
Houghton Mifflin Co.

