

我們需要什麼樣的美育？ —美感教育與藝術教育的相對

What Kind of Aesthetic Education We need? —Aesthetic Education in Opposition to Art Education

蘇雅慧

Ya-Hui SU
國立高雄餐旅學院師資培育中心助理教授

壹、何謂美育？

所謂美育 (aesthetic education)，主要說法包括「美學教育」、「審美教育」及「美感教育」三種。不同說法反映出不同學者對美育應有何種目的，即對於要培養人應具有關於美的何種能力或潛能，有不同的認識及主張。第一種說法，如蔡元培（1980，p.195）對美育的解釋為「應用美學之理論於教育」；李田（1990）亦把美育理解為「美學方面的教育」。第二種說法則說美育是「審美教育」（如梁福鎮，2000，2001）¹。「美」既然要「審」，則要教導人如何對美的事物進行評判、鑑賞等訓練能力。以上二種說法，強調美學知識的研究及審美能力的培育，重要的教育活動內容包括對美的認知、理解及分析等認識性的知識，亦即對感性的認識。本文欲採第三種說法，視美育為「美感教育」，希望關於美育的結構概念能回歸到aesthetic之原初意義，而美育意義的探討，關係到其內涵的定位與發展。

追溯aesthetic概念，源自希臘文Aisthetika，意指「東西可以經由感官而知覺（things perceptible

through the senses）」，其相關動詞aisthe，意謂「感受了解」（to feel, to apprehend）（Abbs, 1987: 53）。即aesthetics經驗的產生不是由概念（concepts）而得，而是由知覺（percepts）產生的印象（Abbs, 1989: 3）。直至十八世紀，美學之父A. G. Baumgarten把aesthetics這個字意義轉向，從原本「感官知覺」（sensory perception）的意思，轉變成為「感性認識」，即aesthetics指的不再是感性或感受本身，而是變成為對感性或感受所進行的認識研究。這種認識研究方式不是著重在對美本身與人生活的關連，而是著重對美的詮釋及與藝術之關連（見Eagleton, 1990；李澤厚，1996，p. 8-9），它遠離每日現實生活，從一般的「美感」生活活動，轉成獨立理性審視，而建立關於美的精緻理解，成為「審美」或「美學」活動。

根據以上aesthetic原本含義，aesthetic education的核心內涵，原始為教導人們如何去感受經驗，亦即發展成提供人們美感經驗及美感能力之「美感教育」培育為主要學習內容。依此，重視美感能力與美感經驗成長之美感教育，其內涵

及發展，與審美教育或美學教育二者較具哲學美學（philosophical aesthetics）基礎而對美進行認識研究（相對於前者偏向培養感性或感受本身），應有所差異。Madeja（1971: 17）便指出，前者內涵是普及各階段的學生為對象，後者性質則屬哲學性、論述性以及分析概念性之學術式探究，較適合大學以上專門性課程去實施。依據Madeja的說法，aesthetic education內涵的發展，若要普及全民美感素質的提升，實不能成為僅針對美學的探究認識，或僅做為一門將美如何分解評析的審美學問，而是將其定位為教導人們如何經驗感受美本身，以及其與人生活的關連。

將美育定位為美感教育後，本文以下探討其內涵發展。首先，本文說明美感經驗是什麼；其次，本文說明「美感」與「藝術」各自涉及的語言概念為何（Hobbs, 1973），藉以區分美感教育與藝術教育之不同；再者，將以上述美感經驗及美感教育為基礎，進一步思考美感教育的重要性；最後，作者將對美感教育的進行內容可包含哪些面向，進行探究。依以上脈絡，本文將依序說明以下四個議題：（一）美與美感經驗之性質分

eed?)

to Art Education

析，(二)美感教育與藝術教育之不同，(三)美感教育的重要性，(四)美感教育進行內容的有關面向。

貳、美與美感經驗之性質分析

對於「美」究竟是什麼，西方一則說法，提出美是一種「形式」。「形式」包括「對稱」、「和諧」、「比例」、「曲線」以及「統一(或完整)」等各種呈現。它們表現出秩序，因而是美。畢達哥拉斯(Pythagoras)認為「美」是數學所呈現的比例對稱秩序；希臘哲人赫拉克利特(Heraclitus)及亞里斯多德(Aristotle)等思想家則認為，可以從物體的形式中尋找到「美」；德國思想家康德(Kant)(1987)亦主張美為一種「形式」，其具有不涉及概念、無利害關心、無目的性以及使人愉悅等特性。

另一則說法，相對於外在形式，則認為美是存在於內在的「理念」或「精神」。柏拉圖(Plato)認為美在於人追求的理型(理念)；康德舉出美是道德精神的象徵(即他所主張的依存美)；黑格爾(Hegel)認為美是(精神)理

念的感性展現。另外，東方儒家美學提出美在於仁的理念實踐；道家美學主張美是真人精神的發揮。以上皆反映美是人內在精神理念之體現，相對於上述的客觀「形式」(「形式美」獨立外在於人這個主體，所以客觀)，或客觀「精神」(此客觀「精神」或「理念」則需透過人體現)，還有第三種說法主張美不在於外在事物或客觀理型本身，而是如休謨(D. Hume)主張，是存在於觀賞者心理，或如史賓諾沙(Spinoza)主張，美是「對象(object)」作用於人之神經所產生的感受。亦即，美是人在經驗時主觀的生理心理感受。

不論「美」究竟為何，「美感」是指對美(形式、精神理念或個人主觀經驗)的感受體會，是對美的關注(a concern for "beauty") (Jones, 1974: 13)。不管美的來源是來自經驗者或經驗的對象，美感的產生必預設有足以產生美感的對象存在，而人對於這個對象若產生美感，必表示經驗了這個對象，而這個我們在知覺的感受經驗，就稱為美感經驗(aesthetic experience)。此時，被知覺而使人產生美感的對象(aesthetic object)，有別於一般

被知覺的對象(physical object)，其至少具有下列四種特性：

一、美感經驗透過直接感覺

美感經驗純賴感官，非依存於概念(Kant, 1987)。Madenfort(1972: 10)亦指出美感經驗是指在這樣的經驗中，現象被純然去直接感覺(immediacy of sensuousness)。人們生活中大部分的日常經驗是透過建立的概念去認識感知的東西，而美感經驗之感受是沒有概念居中媒介。Madenfort舉例說，當球員或觀眾描述什麼是棒球比賽時，他(她)描述的是這個比賽遊戲的操作概念，不是比賽本身。而我們看到椅子坐了下來，當下也表達了我們認為椅子對我們的意義，這個時候我們對椅子的認識是概念性的，是認識它的用途，不是感受它本身，即不是純然去直接感覺。另一方面，人可以對牆上某幅畫作沒有任何概念認識之前，直接感受這幅畫而動容；人也可能從大聲朗誦詩而直接感受詩境的美，而毋須了解詩的內容。

二、美感經驗具普遍性

然而，雖然美感起自個人的感

官感受，但具有主觀上的普遍性，其普遍性的基礎來自於別人在經驗對象時也可以引起相同作用的共通（**universally communicable**）感受力。康德最後假定此「共通感」，以作為美感經驗普遍有效的必要條件及前提，此普遍性的假定不是先天的預設，而是來自經驗。它的產生是無足夠理由、無法說明，但卻又不容反駁。美從主觀的單稱純粹有感判斷，成為具有客觀、可普遍傳達的共通性質，或說「美」具有「主觀的客觀」性質（**subjective universal validity**）（Kant, 1987: 58；林逢祺，2004a，p. 336；梁福鎮，2001，p. 85）。

三、美感經驗會產生無利害關心之愉悅感

人的美感活動屬「無所為而為」的活動（朱光潛，1975，p. 8），是與實用活動無關；即當我們用非功利的態度去凝視事物時，感官開始運作，美感則孕育而生（滕守堯，2005，p.14）。如R. Smith所言：「假如此時你動了要撩起這片落葉把它當柴草使用的念頭，你的審美情趣就會盪然而逝」（滕守堯譯，2000，p. 292）。在無利害關心原則之下，美顯得自由純粹，事物依此而能自身單獨出現價值。無利害關心的「美感」不同於因自己的利害關心而產生的愉悅「快感」（朱光潛，1975；崔光

宙，1992）；其不同於例如人自身口渴而得以飲水的滿足，而是如康德所規定的「無關心的滿足」。

四、美感經驗發生在視經驗對象為目的時

Hobbs (1977, 30) 提出，當人注視、沉浸於某事物 (object) 或事件 (event)，並以它們即為目的 (as an end in itself)，而不是視它們為通向其他例如實用、經濟、宗教、道德等手段方法時，美感經驗於焉發生。這樣的美感經驗包含任何可以作為美感觀念 (aesthetic ideas) 對象之時刻，例如可能發生在觀看大自然風景時候，或者觀看或親自投入藝術品的創作過程與完成時，也可能在其他任何引發美感感動的時刻。觀看大自然風景是屬於對「大自然的美」之感動²，是我們主體本身的情感對大自然物體世界所做的一種反映或投射；即自然世界先在那裡，我們是出自於被動的方式去體驗它。R.W. Beardsmore指出，大自然的美和藝術的美不同；我們可以想像，一個缺乏藝術欣賞能力的社會，仍可能是一個愛好大自然之美的社會 (Best, 1984: 160)。而藝術作品的形成是來自於人的自發意識，它的完成是代表人類心靈自由的主動具體表現 (embodiment)。而不論被經驗的對象是屬大自然世界或人類透過意志與努力而產出的藝術作

品，在被我們經驗美感時，必是被我們以非工具性對象作為看待³，即我們是以它們本身就是目的之態度去經驗它們。

參、美感教育與藝術教育之不同

一、美(感)與藝術之區分

漢寶德 (2004) 從藝術與美在歷史上的分與合，說明在現代藝術與美之間並不能劃上等號。現代藝術所觀照的東西不限於美，而美的指涉也不限於藝術。傳統上，藝術 (art) 原義是指精巧的技藝，開始的發展是為生活中的需要。技藝之實用技巧發展到極致，便要求同時美感的出現。後來隨著人類社會型態的發展，出現雖不實用卻可產生美感的東西，成為另外可以稱為美術 (fine art) 的部分 (p. 21-22)。傳統的美術依此被理解為是精緻的藝術，強調東西可以用相當成熟的技藝產生純粹美感，毋須實用性 (p. 173)。故古代的藝術同時可包含觀點、技巧與美感的呈現。例如希臘時代的女神藝術雕像，其藝術精神即是運用「技巧」呈現「美感」，而透過「美感」的呈現，則幫助其所要表達的「觀點」：女神是完美典範之代表。在十八、十九世紀時，藝術作品普遍不會忽略美感的呈現，甚至可以為美而美。然而，到了現代，藝術與美可以分離，意義上也不同於技藝，所強調

的是表達的觀點而非美的存在。亦即，現代藝術所以稱為藝術，主要已不在於筆墨「技巧」，也不在於「美感」畫面，而是在於「觀點」的呈現。現代的藝術家是：

有了一定的觀點與議題，再設法找到表現的方式。因此他們沒有想到美的存在，覺得技藝與藝術無關。由於丟棄了技巧，即使重視美感，也無從著力了。所以除了形式主義的藝術家之外，現代以來的藝術家基本上與美感分家，已經稱不上美術了。(漢寶德，2004，p. 175) 依此，現代許多藝術是不美的；現代藝術家心中想的不是要怎麼樣東西才具美感，而是心中的觀點如何透過藝術方式呈現。尋求藝術，是尋求觀點，美感的呈現可以從中離開，不再附加。現代藝術注重觀點的表達，美僅是去感受，而觀點的呈現，則需要人去了解與認識。若只有技巧，則淪為技藝；若只有美的表達，則視為只有形式沒有內涵。

Best (1984: 160) 亦舉例，一個人在觀看某個印度古典舞者之表演，他(她)可以在不了解這個舞蹈內容，而仍沉醉著迷於其精湛的表演，也就是人可以在不了解其每個動作的意義情況下，例如微妙複雜的手勢、每一個手勢正確的意義、舞蹈面貌的特色等，卻仍受到感動或吸引。此時很清楚地這個人的欣賞是屬美感的 (aesthetic)，

而不是藝術的（artistic）。美感經驗的產生毋須有認識了解做後盾，而只有透過感受經驗；若說你的欣賞是屬藝術的（artistic），則必涉及你需要去認識了解。Best認為，藝術尤其需要透過探討分析，才能去深刻了解它蘊涵的意義，例如偉大具藝術性之莎士比亞作品，需要分析解說才能了解此作品的偉大，才能認識其是如何穿透並反映呈現人的生命力，以幫助人們了解生命（164）。Best這樣地區分美感與藝術，是想要突顯藝術的深度，支持藝術走向代替美感走向，成為學校教育該走的途徑。

二、藝術走向?美感走向?

然而，漢寶德與Best這樣區分藝術與美，可能導致一個說法，即美感離開了藝術，沒有了觀點的支撐，則流於只是經驗主義美學所說的令人愉悅的感官知覺結果。Best認為以感受為主的美感教育較藝術教育缺乏對人生關照之深度，主張藝術教育才是教育應走的正確之途。然而，Best忽略了以下情形：也有可能人在了解分析且終於認識這麼多關於這個藝術作品的豐富觀點之後，仍無法對此作品直接感覺而產生感動。亦即，美感經驗具有藝術的深度也代替不了的東西：它給出人即是目的的樣子，人在它的狀態底下，成為自己（見下一節）。相反地，藝術觀點在不

斷地被解釋、理論化以及深度化之後，人在對感性的認識不能保證藝術能成為人生命的一部分。藝術所了解的生命，不是生命，是觀點下的生命。例如我可以專業了解到詩作為藝術，是依據其（一）完美性（perfection），即藝術作品本身所運用的技巧所呈現的形式，以及（二）重要性（importance），即藝術所要表達的觀點內容。任何藝術作品可以依據這二項共同組成的縱橫座標，測量出它偉大的程度。然而，儘管我可以因此了解某首詩的偉大程度，卻可能我無法藉此隨著詩的意境起舞（I cannot dance to it）⁴。我是我，詩仍舊是詩，再深刻的藝術分析與了解，我「認識」了它的美，卻無法依此途徑「感受」到它的美；換句話說，藝術的偉大，是透過認識，但對它的感動，卻必須是人具有感受。

美感與藝術的區分，並不是說它們是互斥關係，而否定它們之間的互相關係。對一個具藝術性的現代作品（它的偉大在於所表現的觀點，或者再加上技巧），人亦可能深受著迷而產生美感感動。陳木金（1999）便將美感教育與藝術教育視為包含關係，界定美感教育不僅包含生活中的美感欣賞，也包含藝術活動。對美的感受之提昇，同樣可以發生人的不斷地對經驗對象做思考與理解。回到美感（aesthetic）之希臘動詞意義

來看，意即「去感受了解（to feel, to apprehend）」，隱含人的意識不斷地在「感受」與「了解」之間來回動態活動。即在感官知覺的同時，也要求含有積極的思考去作用對美感經驗之理解。如Dewey（1980）所言，被經驗的美感對象必須在主體的不斷去對它經驗或建構才能被完全欣賞。美感經驗因此本質上是對話式的（dialogic），是在「主體意識的直接掌握經驗對象，當此發生時，可能使得人去帶領自己通過一個他從未想過看過的世界」（Greene, 1989:218）。

依此，從以創作藝術為目的轉至以透過感受觀照自己與世界作為目的之教育，顯現藝術教育與美感教育各有其發展之重點，美感教育依此「不能通過純藝術的教育去完成」（漢寶德，2004，p. 26）。現代藝術教育者（art educators）相對重視藝術的製作、產出，較不在於對美的事物之回應。美感經驗的產生對藝術教育來說，是附加的（by-product），其焦點反而在探討美的形式之要素及其普遍性原則，偏重永恆、客觀關於美或藝術的追求。Madenfort認為，相對純藝術著重的作品創作表現與創作觀點，美感教育的焦點，不是概念上對經驗提供什麼理論，這些是外加負載於感覺直接經驗上，一旦學習者熟悉感覺的直接，他（她）才能夠在概念進來作用時仍「看

到」這個感覺。美感教育的焦點，反而是要學習者全心凝聚立即感覺的投入，以整個整體感覺經驗為對象，去除對概念的強調（de-emphasized）；透過美感教育，學習者從具體的感覺意義掌握世界。Madenfort注意到美感教育常被與藝術教育混淆在一起，導致以為美感教育是幫助學生掌握作品抽象概念的意義，不斷分析解釋作品，要學生培養具有認知、辨認、欣賞大自然中或藝術作品中抽象理型的形式，卻忽略要學生拿出全部熱情擁抱經驗本身，忘記經驗本身才是所有美感教育活動的最終目的（Madenfort, 1972:10-11）。

肆、美感教育的重要性

席勒（J. C. F. Schiller）（2004:5）曾說到：「…美感之路必須追尋，因為我們是透過美而達到自由」⁵。人在美感經驗中，呈現自己與經驗對象不是手段目的（means-end）之利用關係；人在其中視經驗對象是目的，自己因而也成為目的。任何時候人所產生的功利產出行為，其中若缺少人的無利害關心的愉悅滿足（enjoyment），不論此功利產出多有功效，最終仍無助擴展豐富人生活本身的價值（Dewey, 1980:27）。沙特（Jean-Paul Sartre）在探討人與世界的關係中，「人才是

主體」的存在哲學⁶可以說明美感經驗所呈現的人的主體優先價值性。相對於沙特，嘉達美（Hans-Georg Gadamer）的哲學建立則不站在人的主體性上⁷。嘉達美在人與世界的關係對待上，美感經驗優位先於人的意識本身；不是人掌握美感經驗，而是經驗掌握人。人必須專注地投入經驗，專心走入經驗對象，或邀請經驗對象走入自己，沒有預設目的，忘卻自己，美感才得以發生並繼續。人是如此專注忘我，以致於人在這個活動的專注掌握了人；經驗本身的力量太大，人被經驗改變，被不由自主地引起感動共鳴。是人消融在美感活動經驗的流轉中，人在那個經驗中只是詮釋與被詮釋，經驗或活動才是主體。

嘉達美以美感經驗改變正在經驗它的人，推論說經驗才是主體。在美感活動過程中，人的確是被感動而不能自主，放棄自己而讓經驗來感動他（她），讓經驗的可能性自己生發。然而，沙特反駁，人作為主體是美感經驗的來源亦是目的。人在美感遊戲中主體性一定還在，否則人就像機械，隨著美感活動流轉卻沒有感動。嘉達美混淆「經驗的使人不由自主」的現象等同說是「經驗在主導人」。嘉達美忘了人的消融於經驗，是人自己為了要經歷這場經驗，作為主體的自主願意，讓經驗暫時來吞沒

他（她）。人讓自己沉浸忘我於這個美感遊戲經驗當中，所忘的「我」，不是那個主體性的我，而是忘掉我與客體的分別⁸。人忘掉的是自己與經驗對象的對立，而共同一起與經驗成爲整體，一起流轉起舞。感動的產生必須在人的完全自己的基礎上才能具有。人在美感感動中經驗了自己的絕對自由，成爲完全整體的人（*makes of a man a whole, complete in himself*）（Schiller, 2004: 38），經驗了自己是目的。

以沙特觀點來說，美感經驗不是人生命的附加，而是生命的本體。美感活動中，人作爲主體是進行完全的掌握，並開始這個經驗。對沙特而言，平日的生活中，人多以世界的價值，衡量自己的價值，因而將自己轉成世界的對象，臣服於世界之下，隱藏了自己的自由（Gallagher, 1992: 47）。但一旦日常活動轉成美感活動，人自己是最高原則，有高度的自由，人原本隱沒的主體性，便就藉此釋放開展。人在美感經驗中獲得自由（如席勒所言），藉著和其他事物發生自由的關係而得到意義。

依此，沒有理由如Best以爲，反映人類狀況而提出觀點意義的現代藝術，是比美感經驗中所強調的主體自由來得根本重要，後者指向人們生命本真的面向。觀點的貢獻對人類意義世界的尋找與建立當然重要，但怎麼樣也不能取代人在美感經驗所體驗到的人的絕對自由意境，而也只有後者發生時才能展現人以自身爲目的的主體性；沒有自由則人作爲主體的存在則無從存在。對感性的觀點認識，或許可以有助於感性感受力的更加深刻，但永遠是催化輔助的角色；唯有人在

發生美感經驗的狀態中，才能引發人的自由主體展現，去讓被經驗的對象成爲自己生命的部分。

伍、美感教育內涵進行之六個面向

在1940年代至1960年代早期，西方美育的主要目標在發展自我表達（*self-expression*）及創造力（*creativity*）。教育者本身就是藝術家，教師根據她（她）藝術家的背景所受的訓練及經驗，普遍認爲美育的訓練和訓練藝術家一樣，最終的目標是培養受教者的表達力量及創造。但到了1970年代之後，漸漸有學者欲以提昇對美的觀識能力（*visual literacy*）及對美的敏感度（*aesthetic sensibility*）作爲美育的主要目標，強調學習美感反應（*aesthetic response*），而不是材料的操作（*manipulation of materials*）（Frankston, 1970: 18）。J. Taylor 以下這段話，切中表達了美育作爲美感學習，不同於藝術學習：

去認識關於東西的事情（*to know about*），是使東西可以有用，使人有能力去操作東西；若要真正知道東西（*to know*），是使東西成爲你的部分，去內在地改變你。以後者的狀況，……我們是看而不是做藝術品。（引自Frankston, 1970: 19）

美育如此焦點的轉移，意味對希望人成爲什麼樣的人的期望有了改變：教育目標從希望培育一群藝術家（*artist*）轉至希望培育一群欣賞者（*viewer*）。美育從培養社會精英轉至培育社會中每個人爲其教育對象。不論個人正在透過創作藝術表達自己，或僅是正在對於看到或經歷的美有所感受時，他（她）都

被我們理解爲正透過對美的接觸，在幫助了解他（她）自己以及他（她）所處的世界。

在實施美感教育時，Arnstine（1964: 247-248）提出二個我們需要把握的美感經驗原則。第一，美感經驗能自身單獨出現價值；第二，此美感經驗可以喚起情感或情緒。在這二個原則掌握下，美感教育所提供的美感經驗便具質感，並具教育性。而當我們經驗或注視著美感對象時，Beardsley（1971）指出，我們可以對之產生多種興趣，包括（一）認識性的興趣；（二）道德價值或倫理的興趣；（三）對美本身的興趣。Broudy（1987: 204-205）也提出美感教育內容涵蓋的面向可分類爲：（一）知覺的面向；（二）歷史的面向；（三）批評的面向。作者綜合上述學者說法，提出美感教育實施內涵可因人類興趣涵蓋至少下列六個面向：

一、知覺的面向

此即對美本身的興趣。在進行美感教育時，學生要能把握當下所正在經驗的美感上的滿足（*aesthetic satisfaction*），其不同於其他人類所具有的滿足，例如道德上的滿足（*moral satisfaction*）、經濟的滿足（*economic satisfaction*）、個人的滿足（*personal satisfaction*）、才智上的滿足（*intellectual satisfaction*）等（Smith, 1968: 18）。一開始，學生必須學習如何知覺東西的美，亦即美感知覺（*aesthetic perception*）。此知覺（*perception*）不同於辨識（*recognition*）（林逢祺，2004b, p. 366），也不同於去描述（*describe*）、確認（*identify*）並

進行了解 (appreciate) 它抽象的理型 (Madenfort, 1972: 11)。美感知覺不是對美感對象產生概念，而是解放平時對物體實用的眼光，去直接注視是什麼促成所見物體之獨特。亦即，是什麼特性使對象成為你對它感覺的描繪及印象，去專注如Hewitt & Rush所提及美感對象擁有的特性：(一) 視覺可以察覺的物體的特性，如顏色、線條及形狀等；(二) 形式的特性，如平衡、節奏及重覆等；(三) 技巧特性，即組成物體的技術部分；(四) 表達特性，如情緒、動態、想法等 (Broudy, 1987: 204)。

然而，美感的知覺面向有可能如Broudy (1964) 所注意到，所要發展的知覺的模式是沒有建立在科學科技的價值基礎上 (17)，以致當學生面臨大量的美感對象時，所產生的滿足愉悅完全純主觀個人，毫無標準，這樣建立的美感根植於信念，而不是事實。Broudy認為，根植於信念的美感對於體驗過根據於事實之美感的人來說，非常清楚是一項錯誤。因此，人類知覺興趣的面向也需要其他興趣面向，來輔助人們去分析理解關於美的事實及其所要表達的觀點及意義。

二、認識的面向

對感性認識所得到的知識與理解，是爲了要說出關於它的某種重要價值性或它的偉大性。認識的面向包括我們或許想了解作者的意圖，或所要表達的情感等等。Smith (1968: 21-28) 舉出下列幾種對美感的認識活動：

- (一) 描述 (description)：命名、辨認、分類關於對作品之認知。
- (二) 分析 (analysis)：檢視作品

之組成成分及相互的關係。

(三) 詮釋 (interpretation)：關於作品整體的意義做文字的論述。

(四) 評價 (evaluation)：對作品的某種的綜合及評估。

此四種認識活動是以理性的方式幫助人們增加對作品各種角度的認識。Smith (1968) 並提出，要判別學生是否成功地被培育成具感性認識的人，可以從學生對作品的書寫與口頭的回應去了解並證明 (28)。然而，要注意的是，認識性的理解範疇不同於知覺性的感性範疇；有了前者，並不能觸發後者，前者只能是一直不斷理解、分析、說明、詮釋或評論原本就有的美感所一切有關的概念及意義。討論作品的意義及表達的正確性，實際上沒有能有助於提昇對美的知覺感受力 (Jones, 1974: 14)，美感的產生只能藉用全部熱情去知覺整個物體的每個細節，而不是去分析或說明它的意義。

三、歷史的面向

學所知覺的作品歷史，是把它放入情境，亦是幫助人們對這個作品意義方面的認識，例如了解它的歷史位置因而了解它的重要價值。但是這部分有可能我解釋很多關於達利所要表現的意圖及歷史，我了解它，但無法受其感動而成爲我生命的一部分；但也有可能所提供的歷史面向加深原本已具有的感動共鳴。因此，它不是導向美感經驗產生的必要條件，但不失爲一個輔助深化美感的條件。

Jagodzinski (1981) 用詮釋學來說明美感教育所要教授的美感經驗，不是如康德觀點是純粹的、非歷史性的，而是社會性的

(social)、歷史性的(historical)以及文化性的(cultural)。美感經驗的普遍性，對Jagodzinski來說，是建立在胡塞爾(E. Husserl)所謂我們對美的意識是互為主體。Jagodzinski也同意嘉達美的反康德立場，宣稱觀者的存在不能減除。他指出，對美的欣賞是一種歷史過程，如果一個藝術作品對這個人有意義的話，是因為人的歷史性對此作品的「存在於這個世界」做了回應，而這個回應作為判斷及成見，形成了個人的自我部分，是因為作品和人的自我間發生了對話。這對話可以是如海德格式的詮釋循環(Heideggerian hermeneutic circle)，是一個辯證過程：即人嘗試從整個作品他(她)覺得最有意義的部分切入掌握作品；隨著人與作品的辯證對話進行而愈多意義被掌握時，作品本身意義亦在改變。美感經驗，依照嘉達美的說法，成為一種自我了解的形式，因而具關係性及歷史性。

依據Jagodzinski，增加學生經驗美感的能力，不是為了培育他們成為鑑賞家。他反對美感教育把提供給學生的美感經驗，視為是一個客觀獨立於人之外的一個人，以為它本身即是目的而要去獲得的東西，而是應該在每個美感活動中，提供情感視野，從人藉由自己的歷史來詮釋所產生的美感經驗，去引發人類探索自己並領悟人自己才是主體。經驗不會在人之外，經驗發生時，是人在詮釋經驗。經驗是負載社會歷史性的，因此，人在美感經驗發生時，是提供他(她)去反省自身社會存在性的一個機會。

四、道德或社會面向

美感教育可包括關照人類對道德價值或倫理的興趣。例如人喜

歡詩、文學或音樂等令人感動的作品，是因為這些作品可以激勵人堅強、上進，亦即可美化心靈及教化人格。德性或品格的養成甚至被視為一種美感，一種德性美或人格美，此時，美感與德性結合。依康德所言，有助於道德提昇的美，是屬於依存美，是為某種目的而存在的美。在美的世界，善良德性的念頭容易滋生，藝術作品有它的道德面向(Holt, 1983: 31)。

蔡元培於民國元年七月公布的教育宗旨草案中提到：「…以世界觀及美育養成高尚之風，以完成國民道德。」另外，在同年九月公布的教育宗旨的內容，一樣堅持「更以美感教育完成其道德。」(引自邱兆偉, 1992, p. 27)皆是視美感教育為完成人類道德倫理的興趣之附庸。Schiller(2004)亦認為美育的目的即要培育有道德和理性的人。另一方面，美也須以道德為基礎，即美不能違反道德性。否則，一旦沒有道德面向的束縛，人變得可以欣賞炸彈爆炸所呈現的美好形式，而罔顧炸彈美感形式之後對生命的傷害(Schorr, 1967: 42)。

同樣地，美感教育可以是為某種高尚的社會目的和政治目的，以符合人類對社會政治事物的興趣。如依民國元年的教育宗旨內容，即是把美育當做改進社會的其中一個途徑。又如漢寶德談美育的重要是為救國。他提出「美感是人類尊嚴之所繫」(2004, p. 8)。國家之受敬重必須在於藉提昇國民美感創造的能力，以擺脫國家從講究理性經濟轉型，改變朝向具有美感品味之國家。漢寶德(2004)觀察並體認到，歐洲國家美感的建立不僅僅是因為其歷史蘊涵的人文精神累積，更是因為透過教育漫長勤懇的努力才有如此成果。漢寶德與蔡元



培都談及以美育救國，但內涵不同。漢寶德主張國家強盛在於國民美感的提昇，蔡元培則認為國家強盛在於國民道德之建立，而美感是輔助道德感之培養。雖都提及美感是為救國，但前者是透過美感提昇的直接，後者則是透過美感提昇的間接。

五、批評的面向

對美的感覺可以有理性作為輔助，而形成「對美的認識」，或依此來「審美」或稱「審美認識」。此面向是關於審美能力的獲得。當人在經驗的同時，必預設思考（thinking）與判斷（judging）（Oakeshott, 1933）。你能經驗一個對象，是因為你思考它是一個你可以獨立出來對著它經驗的對象，且做了它可以與其它東西分別而可以對著它的判斷。美感教育中有關批評的面向，包括提供及教導學生閱讀相關評論，可以有助加強提昇審美判斷能力。評論性文章會提出關於美感作品或對象的風格、影響，及主要代表性作品或人物有關的明顯及隱含的判斷。

但評論本身並不是增加美感反應的必要及充要條件（Jagodzinski, 1981: 27）。評論屬感性認識範疇，不是感性範疇本身，它必定是訴諸文字。所以當個人被要求評論他（她）所經歷的美感活動，若此人表達說明不完整，或因其經歷的部分無法用言語形容而說不上來，我們並不能因此說她沒有美感深度，因為美感的溝通不完全依靠文字。

六、實踐的面向

從前面五個面向來看，人容易傾向站在一個觀眾（spectator）的位置欣賞所經驗的美感。然而，美

感教育不僅是希望教育人成為智慧的觀察者，更是教育人成為美的實踐者。如黑格爾（1998）所言：

人藉實踐的（作者按：原文斜體）活動將自己呈現，因為人有這種在任何直接給他的事物中，在呈現於他面前的外在事物中，實現他自己的衝動並同時去認識自己。…人依此做法，以一位自由主體的身分，去剝除外在世界其堅拗的外來性，以便在事物的樣態中去欣賞僅是自己的外在實現。（31）

黑格爾更進一步指出，人類在小時候，便具有改變外在事物，從中去見到自己發揮作用的衝動。他舉一個例子，說：「一個小男孩丟石頭進入河水中，現在他驚奇地望著水中他所畫出的水圈，他直覺得那是他自己活動的結果」（Hegel, 1998: 31）。依此，美感教育提供的美感經驗活動中，欣賞是主要部分的活動，不是教育的全部（Jones, 1974: 14）。除了給予學生欣賞及感受的經驗，也可提供機會給予學生自我表達及自我創造自己的美感經驗。

陸、美感教育：為引發生命的感動

本文首先分析美與美感經驗的意義及特性，並進而藉區分美感與藝術，以突顯藝術教育的方向重在提供對作品完美呈現的客觀價值及表達觀點之認識，而美感教育追求的是生命主體對著經驗對象引發感動。藝術教育中，人的感動是附加，目的是要人能認識藝術的偉大，客觀價值必須被認識；而美感教育所要強調的是，人作為主體若缺乏對美的感動，再偉大的藝術，卻沒有生命主體性的拋出，都覺得是遺憾。在進行美感教育時，教師除了針對學生對美本身的興趣做積

極的引導學習之外（也是最主要的部分），教師也可以提供知識性內容滿足學生其他有關的對美的認識興趣、倫理或社會興趣、歷史興趣以及批評與實踐的興趣，例如提供閱讀相關的理論、歷史以及書報評論等。沒有認識性成分，美感知覺有時可以單獨發生，但認識性地去理解作品，使得學生能除了感受美的生命性之外，認知到美的意義性，亦是不容忽視的。美感經驗的學習是整體且全面向的，任何一種興趣都是美感教育所應該讓學生有機會去發展的。教師可以依照情況選取想要對感性與感性認識深入的策略，但同時也必須讓學生區分這些不同的興趣理由，而不要混淆或忽略美感教育最重要的內涵部分，是培養的人對事物的美感知覺及引發生命感動的部分。

■ 注釋

- 1 梁福鎮是譯自德文ästhetische erziehung。
- 2 漢寶德（2004）進一步區分自然美與大自然的（p.195-207）。他指出所謂自然美是藝術中的一種特質，大自然的美則是我們人類觀看大自然時發出的感受。他舉建築的例子，例如我們若重視的是大自然之美，那我們會把房子蓋在我們觀看大自然視野最好的地方，房子的位置是方便我們能以大自然為我們經驗的對象；相反地，如果我們的目的是將房子本身作為藝術與大自然融為一體之景觀，那房子的位置與大自然一起，成為大自然美的一部分。這房子不是為我們欣賞大自然之美所蓋的，而是為成為藝術美的一部分，房子本身和大自然一體變成是我們感受體驗的對象。依此，自然美是當藝術要傳達自然本然性質之某種呈現，而大自然的美則是與藝術美分開來看。
- 3 Hobbs（1977）分析美感經驗必包含三種條件特性：非工具性（non-instrumental）、完整性（unified）及鮮活性（vivid）。
- 4 以上關於詩的例子，是根據電影《春風化雨（Dead Poets Society）》中一篇由Evans Pritchard博士所寫的〈了解詩（Understanding Poetry）〉之論文，以及影片中教師Keating先生在講學生念完一部分內容之後，對這篇論文所作的生動評論。劇中Pritchard教授與Keating先生對於人如何學習了解詩的不同觀點恰當反映出藝術教育與美感教育之不同走向。

- 5 此句英文為...the road of aesthetics must be pursued, because it is through beauty that we arrive at freedom.
- 6 沙特藉遊戲與人的關係，說到「遊戲不外乎是人為其首要來源，人設其規則，並依規則遊戲才有結果(What is play indeed if not an activity of which man is the first origin, for which man himself sets the rules, and which has no consequences except according to the rules posited)」；又說：「遊戲的首要原則是人本身(the first principle of play is man himself)」，即人才是主體。(可參閱Sartre, 1956: 580-581；引自Gallagher, 1992: 47)
- 7 嘉達美提出「遊戲的真正主角明顯不是個人主體，……而是遊戲本身(the actual subject of play is obviously not the subjectivity of an individual...but is instead the play itself)」。(可參閱Gadamer, 1989: 104；引自Gallagher, 1992: 48)
- 8 這讓人聯想到莊子齊物論中所談的「吾喪我」境界。「吾」意指浸於道中世界的真實本然主體，「我」則指活在具有彼我是非，追逐表象世界的非本真主體。吾喪我即要人忘「我」，以回到「吾」的主體性；心從實用與分解之知中解放出來，轉在知覺的直觀活動(徐復觀，1988，p. 75)。莊子的「坐忘」，不是做客觀本質的否定，而是主觀心境上的轉化，是要人們從思維區分的限制解放出來，但主體的「吾」仍在，以去其相待成心所引發的是非煩惱，重生命實踐之安頓。

■ 引用文獻

中文部分

- 朱光潛(1975)：談美。台北：金楓。
- 李田(1990)：美育，是“美學方面的教育”——關於美育提法的再認識。教育研究，第11期，3-10。
- 李澤厚(1996)：美學四講。台北：三民。
- 林達祺(2004a)：美感經驗與教育。收於伍振鷺主編，教育哲學。台北：五南。
- 林達祺(2004b)：美感創造與教育藝術。收於伍振鷺主編，教育哲學。台北：五南。
- 邱兆偉(1992)：美感教育的哲理與實踐。收於國立高雄師範大學教育研究所編「學校美感教育國際學術研討會研究論文與研討紀錄」，125-155。高雄：同編者。
- 徐復觀(1988)：中國藝術精神。台北：台灣學生書局。
- 陳木金(1999)：美感教育的理念與詮釋之研究。收於國立台灣藝術學院教育學程中心所編「全人教

- 育與美感教育詮釋與對話研討會」學術研討會論文集，頁36-51。
- 崔光宙(1992)：美感判斷發展研究。台北：師大書苑。
- 梁福鎮(2000)：審美教育學內涵初探。收於崔光宙&林達祺主編，教育美學。台北：五南。
- 梁福鎮(2001)：審美教育學：審美教育起源、演變與內涵的探究。台北：五南。
- 漢寶德(2004)：漢寶德談美。台北：聯經。
- 蔡元培(1980)：蔡元培教育文選(高平叔編)。北京：人民教育出版社。
- 滕守堯(2005)：審美心理描述(二版)。成都：四川人民出版社。
- Smith, R. (2000)：藝術感覺與美育(滕守堯譯。原著為The Sense of Art: a study in aesthetic education)。成都：四川人民出版社。

英文部分

- Abbs, P. (1987). (Ed.). *Living powers: The arts in education*. London: Falmer.
- Abbs, P. (1989). Aesthetic Education: an opening manifesto. In P. Abbs (Ed.), *The Symbolic Order: a contemporary reader on the arts debate*. London: Falmer Press.
- Arnstine, D. (1964). Shaping the emotions: The sources of standards for aesthetic education. *The School Review*, 72(3), 242-271.
- Beardsley, M.C. (1971). The classification of critical reasons. In R.A. Smith (Ed.), *Aesthetics and problems of education* (435-444). Urbana: University of Illinois Press.
- Best, D. (1984). The dangers of 'aesthetic education'. *Oxford Review of Education*, 10(2), 159-167.
- Broudy, H.S. (1964). Contemporary art and aesthetic education. *The School Review*, 72(3), 394-411.
- Broudy, H.S. (1987). Theory and practice in aesthetic education. *Studies in Art Education*, 28(4), 198-205.
- Dewey, J. (1980[1934]). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Eagleton, T. (1990). *The Ideology of the Aesthetic*. Oxford: Basil Blackwell.
- Frankston, L. (1970). Toward aesthetic education. *Art Education*, 23(8), 18-19.
- Gadamer, H.-G.. (1989). *Truth and method* (2nd rev. edition). New York: Crossroad Press.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. New York: State University of New York Press.

- Greene, M. (1989). Art worlds in schools. In P. Abbs (Ed.), *The symbolic order*. London: Falmer.
- Hegel, G.W.F. (1998). *Aesthetics: Lectures on fine art volume 1* (trans. T. M. Knox). Oxford: Oxford University Press.
- Hobbs, J. (1973). The problem of language and values in aesthetic education. *Studies in Art Education*, 15(1), 5-9.
- Hobbs, J. (1977). Is aesthetic possible? *Art Education*, 30(1), 30-32.
- Holt, D.K. (1983). Aesthetic education, research, and visual perception. *Art Education*, 36(3), 28-31.
- Jagodzinski, J. (1981). Aesthetic education reconsidered or please don't have an aesthetic experience! *Art Education*, 34(3), 26-29.
- Jones, R. L. (1974). Aesthetic education: Its historical precedents. *Art Education*, 27(9), 12-16.
- Kant, I. (1987[1790]). Critique of judgment (trans. W. Pluhar). Indianapolis: Hackett.
- Madeja, S.S. (1971). Aesthetic education: An area of study. *Art Education*, 24(8), 16-19.
- Madenfort, W. (1972). Aesthetic education: An education for the immediacy of sensuous experience. *Art Education*, 25(5), 10-14.
- Oakeshott, M. (1933). Experience and its modes. Cambridge: The University Press.
- Sartre, J.P. (1956). *Being and nothingness: an essay on phenomenological ontology* (trans. Hazel E. Barnes). New York: Philosophical Library.
- Schiller, J. C. F. (2004). *Letters upon the aesthetic education of man*. Whitefish, MT.: Kessinger.
- Schorr, J. (1967). Aesthetic education for a change? *Art Education*, 20(9), 41-43.
- Smith, R.S. (1968). Aesthetic criticism: The method of aesthetic education. *Studies in Art Education*, 9(3), 12-31.

2008年

全國學生圖畫書創作獎風雲榜 新鮮出爐

參選組別		入選得主
國小組	低年級	劉意文、邱理陽、陳慶宇、黃芊允、徐華謙、吳孟霏、楊致嘉、陳有安、汪奕均、張律揚、施泓丞、王嘉妤、陳好婕
	中年級	張旭豐、卓毓庭、葛興緯、劉蕙婕、謝昀真、許晉、賴姿穎、陳翰麟、楊巧麗、鄭丞廷、陳育群、劉于倫、陳柔安、林毅謀、陳品璇、范誠恩
	高年級	張哲瑄、林均柔、曾亮瑀、黃云宣、李彥賢、陳妍、葉庭瑄、黃敬綱、黃曉嵐、王宇晨、王恕強、林相廷、徐尉哲、邴若曦、林彥璋、宋享融、張毓芬、蕭淑惠、葉宇謙
國中組		洪維廷、吳姿蓉、吳珮筠、朱珉、陳美如、林昀萱、蘇偉誠、彭晏棠、林昕、楊舒雯、林佳穎、高德璋、張宇彤、江濰荻、張姿敏、林昭存、張皓閔、許芯語、張湘華、鍾雨璇、周黃存柔、王崧、賴沁涵、梁又方、王富生、劉佳宜
高中職組		鍾佩芸、許書鳳、汪莘平、許凱偉、郭庭嘉、歐純如、林秀玉、王健茹、林筱庭、黃郁瑋、黃瑋翔、張躍騰、葉雲容、李昆澤、李若瑜、陳姿云、沈慧宣、林柏蒼、鍾侑妘、林逸珊、莊雅琳、曾琬芸、蔡庭芳、蕭子雁、夏鈺婷、陳雅君、王依蘋、蘇怡娟、朱詠翎、陳隆允、鄭妍榆、陳雅慧、左艷萍、黃琬庭、劉芸佩、王宇欣、徐珮宜、鄒宜榛、蘇毓涵、魏采萱、牟晉婷、陳凡恩、陳孟吟、蔡昆榕、郭棋逸、葉盈、廖昱鈞、陳怡伶、張育華、洪翊萱、孫翊馨、蕭卜、張原嶂、胡雅婷、楊依庭、陳羿均、何玉婷、王家樺、蔡富羽、張立琦、汪孟澈、鍾維剛、簡安其、李仲薇、蔡育汶、林柏甄、謝珮真、劉成燦、陳璇、詹凱甯、張杏安、楊舒婷、黃瀚婷、葉佳憫、陳美良、簡如暄、劉孟宣、許漢柏、黃碩平、吳羽惠、宋昱儀、徐育喬、張閻尹、陳捷容、陳毅、古佳佳、梁育嘉、曾雅雯、李念慈、黃怡欣、林秭榆、施淇庭、施瑋廷、陳勁宏、簡婉竹、黃瑋琪
大專組		許宏宇、施怡妙、盧又榕、林昭緯、王令瑜、池依林、林易萱、詹馨瑜、黃祈嘉、楊珮祺、巫宇庭、劉佳青、李昱霖、黃雅玲、謝昇峰、陳思穎、林宜臻、紀雅萍、林依璇、楊文華、游詩羽、熊楚兒、齊美約、潘真瑩、呂柔慧、王心眉、陳科偉、方智達、李泊易、許晏溶、張逸杰、劉乃綺

※本館預訂於97年9月27日（星期六）下午2時正假本館南海劇場及南海藝廊，舉行頒獎典禮暨作品發表，屆時請入選同學準時出席觀禮及領獎。

※上述頒獎典禮時間及地點，因實際需要異動時，以本館公告為準，同時各項獎項得獎名單將於頒獎典禮當場揭曉。

詳細入選作品相關資料請逕至本館網站查詢（<http://www.arte.gov.tw>）