

以美感經驗轉化教學

洪詠善

本文旨在從美感經驗的角度再概念教學的意義，引用藝術家的觀點審視教師如何應用美感經驗使學生成為創造性、轉化的思考者，如何突破線性思考的學術疆界，讓教師與學生從經歷美感經驗過程中成為勇於突破創新的創造者而非僅是知識的跟隨者。

本文主要分為四個部份探討之，首先，探討將教學類比為藝術創作是否恰當？其次，剖析美感經驗的意涵；再者，了解以美感經驗轉化教學的意義；最後，分析教師運用美感經驗轉化教學的方法與原則。

關鍵字：教學的轉化、美感經驗

作者為國立臺北師範學院課程與教學研究所博士候選人

壹、前言

在一間國小三年級的教室裡，讓我們看一看這位教師的教學創作：陳老師口袋裡藏了個扁扁的汽球走進三年級自然與生活科技課堂，告訴學生今天要介紹一位很棒的新朋友給大家認識，它是「汽球」先生，接著從口袋拿出它來並邀請同學一起將沉睡中的汽球叫醒，此時，同學們興奮地大聲數一二三、一二三，「嗨！大家好，我是汽球先生，我起床了，很高興見到各位，我是一個魔術師，我會變大和縮小，你們一定不會的。」「我也會！我也會！」只見教室裡大家七嘴八舌地要挑戰汽球先生，「好吧！好吧！先從變大開始，」此時，老師一邊吹著汽球，一邊邀請小朋友嘗試如何讓身體變大，再一邊慢慢地放鬆汽球一邊邀請同學試試如何讓身體縮小，最後，汽球先生提出挑戰「我會飛！」於是陳老師的手一鬆，只見汽球咻~地往空中竄飛，這時同學們「哇！」地張大嘴目眼光隨著汽球移動。

這是關於空氣體積的教學，教師讓學生歷經新奇與想像，並從肢體表現體積與運動的感覺，如同 Susanne Langer 在《新關鍵的哲學》(Philosophy in a New Key)所言：「心靈的器官」中將感官與心靈結合為一。

神經系統即心官，是大腦的核心，它的末端是感覺器官，感官的活動不只是在到達大腦時，同時在接收時，都必須由神經系統操控之。所有的感覺都會印記在心靈 mentality，看 (seeing) 不是被動的，無意義的印象會儲存為組織心智 mind 之用，「看」本身是形成的過程，我們瞭解這個世界開始於眼睛。(Eisner, 2002)

感官可說是通注意識的第一條道路，缺乏完整的感官系統，就無法覺察周遭的質感，缺乏意識就無法區辨敵友，自我成長、或與人溝通。經驗這個細膩的世界需要反省的特質，就生物構造來看，人的吸吮、調適體溫讓我們能夠存活下來——在別幫助之下，但是我們也在學習看、聽、分辨，首先是反射反應，是本能的，

慢慢的變尋找激勵、探索意義，於是感官成了追求自我發展的途徑，當它們與文化：如語言、藝術、科學、價值等工具結合時，就能從中學習創造自己。因此教師的創作在「藝術」領域獲得重要的啟發，如陳老師運用感官的視覺與動覺激發並鼓勵學生感受自然界物體形態變化的現象與動力。

但更令我驚奇的是教師巧妙的教學激發出一種未預期的、驚喜的卻富有意義的美感經驗，將平凡無奇的自然界現象轉化為超凡脫俗的可看見、可感知的經驗。驚喜之餘，不禁深思，做為教師，我們是否能夠在教室裡引領學生展開冒險的旅程迎接未能預期的經驗，並轉化學生平凡的教室經驗？換言之，即以美感經驗為中介據以轉化教學，的確，這樣的企圖係研究者在藝術領域獲得的啟發。

如果教育活動包含許多的經驗，如社會互動、問題解決、思考與探究等等，然麼，教室裡就蘊藏豐富的美感經驗，這種經驗為許多教育理論家與哲學家所珍視，但在教育現場卻無法享受這種具有吸引力的經驗甚或重視它；教師往往忽略其作為教學創作者的角色；教育界對於「美育」的重要性有相當豐富的論證，然而，關於教師如何透過教學的創造所產生的美感經驗達到轉化師生的思考，並以課程為媒介創造生命的意義卻不甚重視；在課程研究裡以「課程的美學語言」面貌呈現，雖然課程美學的語言提出甚早，但進入教室後，在強調課程進度、活動規律、行為規範的教室情境中，美的課程語言始終是理論，很難轉化為實際教學。教育者企圖理解美感經驗會遇到一些問題，與一般在教育上視為美感經驗的對象比較，就能區分出非美感經驗，美感經驗包括個人的創造性、非邏輯的思考、參與者為美感對象所盤據讓他們能夠超越物理特質理解之，美感經驗產生感情、意念、心情或可溝通的概念，美感經驗產生興趣並能夠改變參與者的態度與價值。

有鑑於此，除了再探溯理論樣貌外，更期望帶領教育伙伴領略美感經驗及其如何轉化

教學之旅。

在陳老師的教室裡引發了我對教學的美感經驗的好奇，翻閱相關文獻發現國外相關理論的論述相當豐富，反觀台灣教育界，教育人員近幾年來頻繁的改革中進退失據，當基層教師站在教室講台時，不斷提醒自己「能力指標」說。我們花了太多得心思在課程發展與設計了，然而回到與學生互動的教室現場，教學流於科學化技術的操作？或是將它視為具有創造力與轉化能量的藝術，我們究竟能夠提供什麼經驗給學生？讓他們能夠在驚奇、不確定的歷程中體驗豐富的生命與變動的生活。我們能否太過習慣於目標導向與邏輯推理的科學理性思維而忽略教學中潛涵的藝術特質？於是，在技術紛繁的課程革新運動下，當規準與技術發展的愈來愈完備、成熟時，教師愈來愈在意所採取的方法是否合乎標準，卻遺忘了教育的目標，而遵循技術的邏輯(周淑卿，2004)，當教學現場教師必須為課程備查需要的各種課程計畫、各式各樣的評鑑表格與公文指示務必辦理事項疲於奔命時，「標準化技術」確實是最好的幫手，然而，教師主體性及教育本質性目標卻在繁重的操作性事務中一點一滴的流失。

教師最終要回到教室踏踏實實地教學，而非在革新的口號中迷失了擔任教職的初衷。因此，撰文希望能夠深化教學的概念，除了技能、認知性的學習經驗外，嘗試引進藝術家的觀點審視教師如何應用美感經驗使學生成為創造性、轉化的思考者，如何突破線性思考的學術疆界，讓教師與學生從經歷美感經驗過程中成為勇於突破創新的創造者而非僅是知識的跟隨者。因此，本文企圖超越技術理性的課程設計與發展層面，探討教師如何展現魔法，運用美感經驗喚起學習者的興味，熱愛學習，敏於思考與觀察、善於行動，以下分四個部份探討之，首先，探討將教學類比為藝術創作是否恰當？其次，剖析美感經驗的意涵；再者，了解以美感經驗轉化教學的意義；最後，教師運用美感經驗轉化教學的方法與原則。

首先，先讓我們看看教室裡的教學面貌。

貳、教學即藝術創作

Taylor(1988) 提出人類經驗的分層化觀點；他認為機械式的行為與信念不需要投注太多的智慧。例如我們的心跳、學習走路，我們相信太陽明天會升起的信念，這些無需創造新的意義或強調意圖，因為我們生存需要心跳，因為我們的習慣，所以我們知道如何邁開步伐，同樣地，我們也知道明日太陽依舊東升。當這些機械式行為與信念愈來愈複雜，我們必須要學習如何表現與調適它，這樣的過程是訓練。再往上推一層，更複雜的行為則需要智慧進行結論歸納、陳述意圖、獲得瞭解與從事創造等，這樣的習得過程 Taylor 稱之為教學，它們需要先前的訓練，例如閱讀之前必須認字、彈奏莫札特之前必須練習音階。

最後，教育經驗的則是關乎文化與傳統，教學是傳舊創新的過程，教學是生產的而非複製的，在傳統中我們發現其限制，批評、探究並審視之，最後再現並轉化之，因此，教育是創造性也是藝術性的活動，從美學的觀點看教育，它以不同符號表徵形式創造了教材與經驗，並讓人們了解教育之規準「善」。教育類似精緻藝術 "fine art" 並非因應工具性目的所產生的符號，它更是我們所珍惜的文化資產，它能夠跨越文化邊界，在研究、實踐與合作過程中體現教育追求「善」的本質。

如前所述，傳統的教學奠基於生存所必須的反射性動作、世界上必然之信念上，學習適應生活之技能。於是，當我們討論教學設計的模式時，無不把握「基本教學模式」或稱「一般教學模式」(The Basic Model of Instruction or The General model of Instruction)(黃光雄，1996，p.397)之精神，依照教學應有之實施步驟，從擬定教學目標、學前評估、教學活動、教學評量之程序進行審慎規劃，此套普遍被接受的教學文法強調的是具體可操作的程序與模式，視教師是教學操控者，學生是學習的接受者，從目標訂定到評量係線性生產的過程，於是，教

主題文章

學可解讀為傳遞之關係，教室的活動規則是師生--生的。

當教學被視為文化的意義，它不止於傳統的延續，更富於意義的創造與文化的創新時，上述教學模式中流動的經驗遂成為架構師生與世界之橋樑，亦為豐沛之能量，學習不只是量的累積，更是質的轉變。

Greene(1971)在「美感經驗的教學」一文中指出教學中運用想像力能夠讓我們看見不同的存在方式，她倡議以美感經驗為本的教學能夠激發學習者的好奇，因為我想知道，所以我願意提問；由於沒有一個理論能夠完整說明藝術的概念，它永遠是改變的狀態，因此，這種可滲透性的藝術本質讓事物永遠存在開放的疆界中，這種特性讓我們得以不斷質疑與跨越我們存在世界的經驗。於是，透過主動的參與美學探究，在反省的、好奇的活動中重新知覺習慣的、傳統的藝術欣賞“seeing”的方法，然後付諸行動，選擇或思考新的可能性，此即Greene所指稱教學的「多元的視野」“pluralism of vision”。

當Greene從美感經驗看到教學狀態的豐沛動能時，Nelson Goodman(1984)則從教學的情感與認知相互依存中界定所謂「好的教學」。他提及「感覺而無理解是盲；理解而無感覺是空」，好的教學能夠引發深度的省思、並搭建事物間的關係，在Martha Nussbaum(2001)更進一步說明當我們看一場莎士比亞的悲劇或創作新的課程時，必須並用智能與情感。智能讓我們理性地分析戲劇或課程的組織結構，情感協助我們超越形式，尋找多元的視野。

就如同前衛藝術家馬歇爾·杜象將現成物馬桶以「泉」為名登上藝術展覽台，傳達出其反對傳統美學的觀點，並勇敢挑戰主流的美學觀進而引領新的時代風潮，帶動了達達主義的興起；又如現代實驗主義音樂家約翰凱吉的「4'33"」作品，在無聲的四分三十三秒中成功的挑戰傳統的「音樂」定義，從這些前衛藝術家的創作中了解好的教學將看似不相關

的事物巧妙地聯結，在藝術家腦海裡存在的「隱喻的思考」“metaphoric thinking”豐富了作品的意義，於是，馬桶不只是馬桶、無聲中蘊藏無限可能。然而，如何協助教師能夠如藝術家巧妙地運用符號表徵系統，讓教學成為轉化的行動，無論是課程、教學、空間與時間架構重新轉化，例如教導對稱概念、南亞天災的傷痛、空氣的體蹟、四季等如同教導印象派畫作、作曲的對位法，許多內容無法直接表述之，必須透過表現手法搭建人與訊息溝通橋樑。在Vygotsky的社會文化學習論中告訴我們如何在新的學習中運用個人的經驗，Madeleine Grumet(1988)以課程為中介交易空間，聯結物件與感覺、欣賞與認知、抽象與經驗，在其中美感經驗的創生讓師生教學產生意義，正如畢卡索在1937年以「格爾尼卡」呈現戰爭的可怕，又在1949年的「白鴿」海報象徵和平，同樣地，教師也能夠透過繪畫、繪本、舞蹈、音樂、戲劇或文學的教學交流空間將訊息轉化為兼具了解與情感的知識。

在一般教學模式中，教學的文法指引了教學設計的架構，卻無法說明為何學生能夠熟稔背誦詩詞、歷史事件、數學術語時，卻無法超越數字、文字的形式，成為富創造力、反思性與實踐力的個體。端此，實有必要再概念教學的傳統文法，探究在課程、教學、文本空間與時間架構之間教師如何以藝術家為師，將教學視為藝術品創作，以多元視野的立場轉化教學，藉由美感經驗的啟發重新定義教學裡的「經驗」。於是，運用藝術的特質啟發教學過程中的美感經驗是超越一般教學模式的學習經驗。

試想，在兩間教室，有兩位教師使用同樣的教材與教學方法進行相同的課程，卻可能產生截然不同的結果，興致盎然地學習與沉悶無味地發呆；關鍵在於無法觸摸的「藝術」(artistry)，偉大的教師的教師不會使用恆常不變的方式及擁抱相同的信念，最聰明的教師不盡然是最優秀的(Rubin,1983)。

西元前三百年前，Aristotle 便指出三種不

同的知識：理論的(theoretical)、實用的(practical)與生產性(productive)的知識(Eisner,2002)，其中生產性的知識即視教學為藝術(單文經, 2001)，在此生產性的教學活動中，教師靈活運用並融會貫通各種教學技巧，學生能夠自由地、想像、感覺並統整進而創造知識，Greene(2001)強調教師必須敏感於意義創造的藝術性，因為教學本身包括人我關係，是互為主體性的理解，追求不同的意義並感覺源源不絕的可能性，因此，教學活動本身即是一種藝術，Dewey 即言：「教學就是一種藝術，真正的教師就是藝術家」(Eisner,2003:155)，教學的藝術特質來自於(1)教室中教師就像編曲家，將各種活動組織成藝術的形式，以完成演奏家與欣賞者滿意的演出。(2)教師如同畫家、作曲家、演員、舞者，其判斷均來自行動中展現的該門藝術之獨特的特質。在教室，步調的速度、氣氛、聲調、討論的進行等都是教師必須解讀以引導教學，在此過程中，教師必須面對許多教學特性的判斷，才能有完美的演出。(3)教師的行動並非完全的規範或例行性的，它會受到未能預期的偶然性所影響。因此教師應該以一種創新不刻板的方式因應。他/她應該有好幾把刷子，與足夠的專業技術面對課堂中種種的場面；由此看來，熟練的自動化反應與創新洞見讓教學如同其他的藝術一般，強調創新，讓教學不致於變成反射性動作，失去其美感。(4)教學是藝術，其成品在過程中被創造。歷史學家 Janson 提到：「藝術家是一群玩捉迷藏的人，直到找到時才知道所尋求的東西。」同理，教學所獲得的結果常常是意外的，這並非意味不可能預設教學目標，而是強調教學不應簡約為一套演算公式，而是應該建立一套與其他藝術相仿的創作過程模式，讓教師的教學智蒙從機械化的例行性中解凍。

以「教學的藝術」為名，哥倫比亞大學教授 Gilbert Highet(1958, 嚴景珊 周淑昭譯, 1985)認為教學是一種藝術而非科學，把科學的方法和目標應用於個別的人，是一種危險的嘗試；因而教學和情緒及人的價值有關，情緒是不能有系統地估價和應用，而人的價值，亦不是科

學的範圍能充分體會；教學並不像導致化學作用，而更近於繪畫，或者作曲；教學充分展現其藝術性，亦為學生美感經驗的來源，它是教師嫺熟地運用適合的教學技巧而進行的一種獨創性的教學實踐活動，教學藝術與教學內容是形式與內容的關係，因此教學藝術的應用必須依據教學目的、教學內容與教學對象等諸種因素，不能夠為藝術而藝術，否則會流於教學上的形式主義。

總括言之，教學除了引起動機、清楚解說，知道如何及何時調整教材等例行的教學之外，亦必須依靠對於學生、情境及材料等等特質的瞭解與掌握，教師正如同藝術家透過平日觀察累積敏銳獨到的見解，當進行創作(教學)時，能巧妙融合經驗與想像力創造啟發性、獨創性與偶然性的作品，因此，教學即藝術創作。如何在自發的、驚奇的與創造的情境中讓課程充滿生命力，關鍵在於以美感經驗轉化教學，培養學生的讓想像力，因為想像力係人類自由與希望的來源，透過想像力的培養讓學生知道他們有能力改變未來(Wang,2001:91)。

Maxine Greene(1995)和 Philip Jackson(1998)特別強調這種透過藝術獨特的經驗所產生的轉化力量，能夠超越習以為常的規範，看見未曾看見的，聽到未曾聽到的驚奇，於是近年來學校教學漸漸運用說故事、戲劇、舞蹈、小說、音樂等擴展學生的視野並培養敏銳的感覺，無非讓想像力突破並超越理性規範的學術世界。然而，「美感經驗」究竟是什麼？如何從藝術經驗轉用的教學領域，使學生的生命「轉化」成為可能。首先，必須先了解何謂「美感經驗」。

參、美感經驗釋義

在蒐集文獻時，發現當論及「美感經驗」時，常與「藝術」、「美學」混淆，究竟什麼是美感經驗？Hans-Georg Gadamer(1975)提出「經驗」(Erfahrung)的概念，他認為經驗往往在強調歸納邏輯的現代科學觀裡被忽略，科學探究追求的是經驗的可複製性，因此無法接受經驗

主題文章

是動態與持續的過程，依據 Gadamer 的觀點，經驗裡總是包括驚訝 "surprise" 因為它包含了預料外的事件，因此，藝術的經驗是獨特的認知方式，它總是在開展與持續的未完成事件中被經歷著，美感經驗即是向他者與差異敞開大門，它超越了重複與一致的規準，它扮演著轉化的角色朝向豐富 "moreness" 與嶄新 "newness" 的經驗(Wang,2001,pp.90-94)。

從 Gadamer 對現代科學的批評中可知，美感經驗強調的「經驗」"an experience" 在於其不確定性、神秘、生命力與新奇，在杜威的「藝術即經驗」(1958)書中曾詳細描述所謂「擁有一個完整經驗」"having an experience"，對杜威而言，在「行動流」統整後之完整的經驗裡，必要蘊含美感特質，以完成生活的劇本並使轉化成為可能，完整的經驗是個體的自我能夠密切參與世界而發展的，思想與感覺即存在此互動的動態歷程中，Dewey 也指出平凡的經驗也能夠成為美感經驗。

據杜威對於美感經驗的詮釋得知，美感經驗並非藝術獨有之經驗，平凡的生活經驗經過巧妙的轉化也能成為美感經驗，美感經驗挑戰了邏輯實證論的經驗觀，使教學更具備轉化的力量，特別當我們培養學生想像力並相信其直覺時。

複雜的生活在美感經驗中較可理解：不同於反省與科學透過概念形式的簡約化使之易於理解，美感經驗呈現其意義以清楚、一致、強化或熱情的經驗。

然而，要了解「美感經驗」必須先探究其同源字「美學」"aesthetic" 的意義，"aesthetic" 來自希臘文，原意是「理解」"perception"，意義是「透過感官去感受、理解」，劉文潭(1981)在其譯作西洋古代美學指出，希臘人早期美學觀念中就包含著美感經驗的三套學說：首先是畢氏學派的淨化說，美感經驗全是心靈淨化的結果；其次是哥爾季亞斯的幻覺說，美感經驗全是因心靈中幻覺的創造而生；最後是蘇格拉底的模仿說則指出當藝術

家作品和自然中的模型之間的相似性被發現時，美感經驗便產生了，以上早期美學觀念中對於美感經驗的詮釋。

除此之外，常與美感經驗混淆的「美學」最早由十八世紀的德國哲學家 Alexander Baumgarten 創用，特別指對於自由藝術 "Liberal Art" 的理解認知的科學，何謂自由藝術？以西方的歷史來看，古代希臘將藝術分為通俗藝術 "Vulgars Arts" 與自由藝術 "Liberal Arts" 兩種，前者指的是低等的、技術的，屬於文明不高，奴隸的勞力活動；後者則屬於城邦的自由人民的行為，包括修辭、數學、天文、音樂等高層次的理智思維或心靈活動。西方後來延續「自由藝術」的觀念，把屬於手工的、技術的活動列入「工藝」，把比較與創造、觀念、心靈活動有關的繪畫、雕塑、音樂、建築逐步列入「自由藝術」範疇(蔣勳, 1995, p.29)。Baumgarten 在西元 1750 年創用 Aesthetics 時寫道：美學即感官認知的科學。由此看來，他認為美感的科學與其他哲學不同之處在於當它要判斷當激發感官並產生感覺時會發生什麼。當 Baumgarten 將吸引人們的「美」與使人厭惡的「醜」理論化時，他主要關切的是人類對於存在感官世界的物體反應的描述。之後，十九世紀許多美學家一再精緻與修正 Baumgarten 的一般理論企圖解釋藝術品存在的價值，更重要的是構成物體「美」的判準。

時至今日 "aesthetics" 已然成為一門學術，在意義上包括運用判斷在比較、對照，並運用規準在感官經驗上，特別是藝術品。儘管在意義上從最早只是單純的感官經驗到一門複雜的學術，"aesthetics" 始終強調感官經驗，換言之，感官是美學的必要條件，美學的意義則以經驗為基礎，特別是論及藝術品與觀賞者之間的溝通經驗時創造的意義。

除了藝術領域，當代教育工作者開始關切美感經驗。例如 Csikszentmihalyi & Robinson(Donovan,2004)指出藝術家藉由作品創造意義，欣賞者在與作品對話中探索其與作品的情感連繫，並了解透過自己的經驗視鏡，

藝術品如何被解讀。「美感經驗」是具有個人參照架構的特質，由於生活經驗的差異，每個人有獨特的看待世界的方式，藉由「美感經驗」提供，我們能夠不斷地融合新經驗創造新意義。然而，對於「美感經驗」的分析最著名的莫過於杜威。

Dewey 堪稱是二十世紀美國最有影響力的教育思想家，在他超過 800 篇的論文與書籍裡提出有關藝術在教室及教室外的角色與重要性，Dewey 最影響力的關於藝術與教育的論述是「藝術即經驗」一書，主要是依據 1931 年他在哈佛大學的演講修正完成。

在本書中，Dewey 企圖重新理解美感經驗與現代社會的藝術表達。他在「藝術即經驗」一書中的觀點也挑戰了十九世紀偉大美學家如 John Ruskin 與 Walter Pater 或希臘時期 Plato 與 Aristotle，他也未受到他所尊敬的 Benedetto Croce 很深的影響，將藝術家的直覺與表達從觀賞者的分析中區分出來，儘管如此，Dewey 區分美感經驗與教育裡的其他經驗。

Dewey 企圖重新定義美感經驗突破自古典希臘以來的西方傳統，他要挑戰幾個世紀以來存在的美學觀，他不贊同傳統所堅持超越感官世界的觀念形式，他也否定藝術品能夠揭示絕對的真理，在十九世紀藝廊與歌劇院精緻藝術的特質在 Dewey 的觀點裡並不能促成道德的進步，更甚者，盲目接受所謂偉大的藝術創作

無法鼓勵批判思考與個人價值判斷。Dewey 極為重視美感經驗對個人與社會的好處，他認為人類許多的創造都稱得上是「藝術」，通俗的藝術形式如爵士、卡通在一世紀前的 Dewey 眼裡都是藝術，從 Dewey 廣泛的美感經驗觀點中發現他將藝術從崇高的殿堂帶入平常的生活，他不贊同十九世紀的藝術理論將藝術欣賞與其他的經驗區分，視此美感經驗為精神層次，從最早的古典雕像到喧鬧的卡通 Dewey 認為都是每個人能夠接受的藝術形式。總之，Dewey 美感經驗最重要的觀念是美

感經驗發生在各種不同的情境中。

Dewey 的美學理論以 Art 即人類活動為核心觀念，因此要了解 Dewey 的教育的美感經驗時必須區分人類的活動，依據 Dewey 看法，藝術創作與欣賞非專家精英所獨佔，美感經驗巧妙地平衡兩個極端：美感的敵人是單調鬆散的作品，流於傳統窠臼與程序，嚴格的禁制、恫嚇服從是一端；另一端則是放浪、不統整、漫無目的的沉溺，兩端都偏離了經驗的統一 (Dewey,1958,p.40)。

Dewey 書中提出有關「美感經驗」的特質，首先是理解和強化 "intensification"，當美感經驗超越生理愉悅刺激(快感)達到理解層次時，即能照亮個人的生命與文化。Dewey 寫道：

美感經驗比美學更豐富，在於它的材料 matters 本身及意義，當材料與意義是有次序地韻律即為美感，美感經驗是文明生活的判斷指標。(Dewey,1958,p.326)

第二個美感經驗的特質是接收性 receptivity，Dewey 認為：

經驗的美感是接收的，已經包括了個體的投入，但是完成自我敞開只有在緊湊控制階段中方能達成，理解是精力釋放的行動，目的是接收而非抑制精力。(Dewey,1958,p.53)

「接收」包括直覺，Dewey 看見了藝術與人類其他活動的關係，他花了很大的精力區分精緻與通俗藝術，他也強調藝術和所有形式的活動都是「做」doing 的關係，如作詩、工匠透過手的創作，但欣賞者則沒有。由上可知，純粹接收的觀察者和主動創作者是不同的，於是評估 Dewey 的教室美感經驗時可區分為主動的創作與觀賞，因此有些美感經驗是非參與的。

第三個美感經驗的特質是情感，情感投入程度足以決定個體成為主動或被動的角色，情感決定了什麼是一致和諧？使作品達一致性

主題文章

(Dewey,1958,p.42)。美的表現能夠釐清混亂的情感，在美感經驗中表行動讓混亂、多愁善感的情敢更加自由釋放。Dewey 認為在美感裡的韻律和形式存有細緻變化，預期外之差異，這些都足以改變期望 expectation，使經驗意義化，Dewey 以聲樂為例：

機械和聲樂家的差異在於---變化愈大，差異愈多。(Dewey,1958,p.164)

秩序中的變化是美感經驗特質之一，的確，探究 Dewey 的美學可以發現平衡和巧妙維持張力是他整個藝術表現和欣賞的觀點，顯然，Dewey 並不相信由創作者和欣賞者完成的美感經驗是容易達到的，如何達到適當的平衡？這牽涉到 Dewey 另一美感經驗的特質---直覺。

Dewey 受 Benedetto Croce 影響很大，直覺是 Croce 美學理論核心，但並未清楚定義它，哲學家使用直覺命名許多事物，Dewey 對直覺的看法與其他哲學家不同，古希臘強調直覺的倫理面向，認為每個人都能直覺其所行所為是否正確；Jung 則相信直覺與性格有關，Dewey 則混淆了由直覺洞察力所產生的情感反應與洞察力本身，例如，當聆聽 Smetana 的 " Moldan " 「莫爾道河」時，欣賞者可能產生的美感經驗包括想像鄉村的景象及農夫的舞蹈等等，這些都伴隨著渴望、厭惡等的情感反應，音樂形式產生的直覺印象包括：音色、節奏與速度，特別的旋律可能會讓人回憶起民謠或行動意圖，但是直覺印象是整體的而非部份的，Dewey 強調個別化的整體，很接近 Gestalt 心理學的「整體」" wholeness "，我們從美感經驗中獲得的直覺只有在文明的知識脈絡下才有意義，直覺印象只有當了解文化時，創作的藝術才能被理解。換言之，直覺必須有材料，此外，必須包括理性與非理性知識的個別元素間巧妙平衡和重新調適。於是，Dewey 寫道：直覺是新舊相遇中有意識重新調適，它是快速一閃的，非預期的，雖然它已經歷經長時間緩慢的累積，當新舊碰在一起燃起火花，這就是直覺。(Dewey,1958,p.266)

綜上所述，杜威在「藝術即經驗」一書中陳述的「美感經驗」是完整經驗的過程，包括認知的理解與情感的投入。這些涉及創作者與欣賞者內在心理活動。杜威進一步說明：

藝術品，不只是想像力的結果，而且能夠想像地操作，它能夠具體、擴大立即經驗，這種美感經驗的形成是直接「表現」想像所喚起的意義，它不只是像機械物質地組合關係 (Dewey,1958,p.273)

「表現」，不像無生命的機械只提供創造新物質的途徑，藝術品能夠讓觀察者經驗想像，直覺藝術品所傳達的意義，Dewey 認為藝術品與參與者互動不只是創作者的工作，若缺乏觀察參與者的想像和創造力，藝術品無法產生美感經驗，於是，Dewey 進一步提出「吸引力」" appeal "，指的是欣賞者被佔據 " seizure " 的狀態，類似 Csikszentmihalyi 與 Robison(1990)提出的「神馳」" flow " 狀態，即當欣賞者與作品交往時或藝術家創作時達到忘我境界。由此可見 Dewey 認真地處理「情感」，他指出美感經驗需要與觀賞者觀點互動及參與者情感投入。

關於教育的美感經驗方面，對 Dewey 而言，教育是挑戰歷程讓參與者完成社會與心理的發展，教育的美感經驗也不例外，Dewey 認為藝術應該讓參與者得以成長，當師生不再對音樂廳、美術館懷有敵意時，美感經驗方能萌芽；聽與看都需要訓練，但聽交響曲與看畫並不會造就作曲家與畫家。Dewey 也寫道：藝術是做的過程，無論是精緻藝術或科技藝術 (Dewey,1958,p.47)，對 Dewey 而言，藝術家是創作者，在教育裡，美感經驗是主動的參與，進行判斷與比較，任何教育經驗包括教育的美感經驗，必須有身體的創作行動，許多因素會影響身體的創作行動，情感與熱情最為是，美感判斷過程中的情感投入來自對於物體對象特質---質感、顏色、形式的反應；學習者為經驗所感動，因此會繼續經驗與學習，情意反應和好奇心往往是由不確定情境所觸發，另一方面情感的產生可能來自象徵符號在藝術品中

所代表隱喻的了解，觀賞者可能會感覺痛苦、歡樂，Dewey 將此種情感的反應視為整體的一部份，情感反應成為美感經驗只有當其他因素(如美感對象、符號)重夠成一有意義的整體時。

藝術需要創造力、情感的投入，在創作與情感反應過程中，評價是關鍵因素，Dewey 指出三種評價分別反映三種美感經驗的態度，第一是裁判 judicial 的，判決的批評是採取嚴格的教條評鑑藝術品，Dewey 寫道：裁判無法確定藝術品是否偉大，因此裁判的規則來自那些偉大的人們所制訂 (Dewey,1958,p.301)，他舉出第一個敢批評 Renoir 與 Monet 的人最後還是得承辦他們是足以為他人學習的典範；第二個是印象派的評價主義，印象學派的評價是運用其第一印象進行分析。第三種 Dewey 稱之為內在主觀評價 "immanent criticism"，它包括形式，同時必須了解藝術品的媒介與特性，它也包括情感與判斷，它在尋找觀賞者對特定物體的反應，Dewey 寫道：內在主觀批評 即瀏覽，批評可能針對物體整體的價值，假如是，那麼他的批評是明智的。(Dewey,1958,p.308)

Dewey 認為內在主觀評價是個人經驗的成長，它包括我們對教育中美感經驗的理解，因此內在主觀評價可說是 Dewey 教育美感經驗中重要的元素。

儘管跟隨杜威《藝術即經驗》的思考頗困難的，不過卻可發現 Dewey 的美感經驗的觀念及其特質在書中反復呈現，缺乏連貫性的結構上的缺點並不會妨礙我們對於 Dewey 在二十世紀中闡釋教育中美感經驗的貢獻，特別是 Dewey 釐清幾個美感經驗重要的特質，他的文化平等主義觀讓 Dewey 找到自己突破的位置，在幾個重要的觀點中，包括人類生理、經驗與反應的共同性讓觀賞者與藝術品互動時彼此交流著，這種交往是 Dewey 美感經驗中重要的特質，Dewey 認為人是社會性的生物，社會環境會塑造人的心靈，然而這種好奇的、彈性的人類有機體始終在接收新的刺激產生的深刻的影響。

至於「什麼是 Dewey 區辨美感經驗的特質？」首先我們必須回到 Dewey 認為藝術主要的價值在於溝通的基本假設上，對 Dewey 而言，溝通永遠是過程，於是另一個美感經驗重要的特質便是經驗的「過程」本質，對 Dewey 而言，過程比結果還重要，的確，美感經驗的最後結果很難界定，因為只要接收者與藝術品存在溝通就會持續，因此，「藝術的成品」並非藝術品 "The product of art is not the work of art(Dewey,1958,p.214)

從過程的觀點，經驗是持續的事件會以不同的方式、程度影響不同的個體，除此之外，藝術品不同於藝術品創作，沒有了對象就無法產生溝通，美感經驗的過程對 Dewey 而言是依賴個人和社會的因素，美感經驗是由藝術品、人類與其間溝通之張力所組成，Dewey 寫道：

無法將活生生的經驗區分為實用的 "practical"、情感的 "emotional"、心智的 "intellectual" 形式，情感將部份統合為整體，心智為事實經驗的意義命名，實用的則強調有機體與周圍事物的互動。(Dewey,1958,p.55)

因此，教育的美感經驗不只是情感，而是其整體經驗的過程，包括三個階段：理解、反應與評價；教學的美感經驗是教學過程中教師、學生、教材、活動持續交往的過程。

除了教育學者杜威之外，視覺藝術教育學者 Elliot Eisner 在其早期的著作裡反映出他對於人類潛能的樂觀及對於當前教育現狀的批評，Eisner 區分了美感經驗與其他的教育經驗

Eisner 仔細地區分教育的目標 aims、目的 objectives 與結果 outcomes, Eisner(2003:108-125) 認為結果反映了美感經驗與智能歷程的互動，他將許多教育目標視為表意的目的，這些結果是課程活動的結果，是有意圖的計畫豐富個人的經驗，例如，在看電影或戲劇在之前並未形成特定的行為目標，我們只是單純地獲得令人興奮的表演，但是 Eisner 也指出影響我們

主題文章

期望的因素包括：導演、演員卡司，或其他我們層看過的影片及朋友的意見都會影響我們的期望與反應，這些都是形成美感經驗重要的因素。Eisner 寫道：我們的評價是經過複雜的理性並且運用許多規準後的判斷，在教室裡亦是如此。

在教室裡，藝術是澄清與溝通觀念的媒介，Eisner 提醒我們學生對於藝術作品的看法可能是學習即藝術的重要結果，簡言之，不可能在真空接觸藝術，因藝術所帶來的期望是美感經驗定義必須思考的。

例如，當在歷史課展示一幅俄國革命的繪畫時，可能要考量以下因素：(1)藝術家的意圖，(2)藝術的美感訴求與力量，(3)課程與教學者對於俄國革命的理解，(4)從藝術品與透過藝術學習歷史時學生的期待，(5)影響學生理解的其他因素如健康、情緒、先前經驗等，Eisner 認為這些互動是極度複雜的，美感經驗部份是這些期望與互動後的結果，要將這些因素獨立實驗處理是相當困難的，藝術的美感價值、教學風格、學生背景及過程中的動態因素都有助於說明歷史，同時有助於理解並區辨美感經驗的特質。

Eisner 在「當孩子在畫畫時他們學到什麼？」一文中 Eisner 提出主動的美感參與對孩子有益，同時他也清楚地區辨了美感經驗的特質，包括特定心智能力的要求，在學習情境中，孩子發展象徵符號的使用能力，他說：

孩子知道視覺的概念能夠轉化為公開的形式，要達到這樣的結果需要歷經兩個過程，第一，孩子必須形成他所理解的物體視覺概念，第二，孩子必須創造與他所理解的視覺概念有關的視覺圖像。

Eisner 將視覺圖樣稱為「象徵」，並且將孩子的美感經驗概念化與語言發展鄉比較，兩者都與溝通有關，同時在心智發展過程中都相當的重要。Eisner 讓教師了解孩子的繪畫或從事任何與美感經驗有關的活動都是創造與記錄

「語言」，由此我們可以推論了解藝術的意義需要解碼的技巧，繪畫裡的曲線可以代表水，孩子學鳥兒飛的搖擺的雙手，Eisner 的觀察提醒我們所有的藝術都包括象徵的符號，美感經驗對 Eisner 而言包括創造、應用與符號解碼。

Eisner 談了許多主動的美感經驗，他為 Gestalt 心理學家所吸引，他討論許多美感經驗做為觸媒在創造性遊戲裡象徵性的重要，在幻想的世界中，Eisner 透過符號的運用，符號本身也成了重要的幻想組成，這樣的活動是心智性的活動，創造了孩子的想像、分析與隱喻的使用。他說：

對孩子而言，透過想像後賦予的新角色是學習重要的來源，讓孩子在遊戲的情境中完成現實世界無法達成的夢想，同時提供孩子同理他人的機會，讓自我中心的孩子有機會學習同情與同理，了解其他人是社會存在的重要組成，孩子所創造與操作的符號能夠讓他們學習這些技巧，同理心需要想像的能力，藝術是培養這種能力的媒介。

Eisner 指出孩子必須學習依賴自己的感受力與理解判斷他所創作的符號象徵的適切性，這種能力一旦發展，孩子就已經準備好迎接新的挑戰，這些挑戰即是：透過圖像傳遞訊息，美感經驗因此能夠導向更複雜的溝通與創造的層次。

Eisner 顯然受到當代閱讀解碼理論與 Geatalt 心理學溝通理論的影響，他認為透過藝術的溝通是人類自然的發展，當孩子進入皮亞傑的形式操作期，他們就有能力了解抽象的觀念，並將其轉化為視覺非具體的類比，當孩子創作視覺符號時，孩子能夠學習透過視覺形式能夠表達最複雜的觀念、意象與感情。

在前言與第二部分分析美感經驗在教學中的功能後，本部份花了相當大的篇幅釐清「美感經驗」，目的在於當教學運用美感經驗達到釋放想像力、激發創造力、使學習者有能力改變現狀與未來時，教師如何區分教學中的

美感經驗與非美感經驗。

綜上分析得知，美感經驗從最早希臘的三個觀點發展至當代，由哲學家以美學觀點定義美感經驗，因本文撰寫目的省略之，其次，綜合教育學者 Dewey 與 Eisner 的觀點，美感經驗是一個過程，需要理解、主動參與、與溝通互動條件下，在理解、反應與評價三個階段中從事情感佔據、判斷、運用符號的創造等的活動，換言之，美感經驗是教學的中介，具有象徵符號轉化之功能。

接下來，教師如何依上所述區辨美感經驗與非美感經驗。且看以下兩例說明之：

首先，在四年級教室裡正播放著原住民的傳統歌謠，音樂的形式、曲式與其他特質對都會區平地孩子而言都是陌生的，無論如何，孩子是有經驗的聆聽者，他們花時間討論著不甚熟悉的音樂，音樂播放完了，教室裡的學生開始分組討論所聽到的一切，有一些孩子是沉默的，所以無法確知他們所獲得的經驗。對多數孩子而言，以下觀察發現：

一、許多孩子說和他們曾經聽過的音樂比較，他們不喜歡這些音樂。比較上，原住民的音樂「聽起來怪怪的！」但一些孩子只說他們不喜歡這些音樂，卻說不出理由。

二、有一些孩子說他們喜歡這些音樂，「它讓我想到山間奔流的河流」有一個學生說。另一個女孩說在她心中並沒有任何的圖像，但是當她聽音樂時有一種平靜、夢幻的感覺。美感經驗是個人的、主觀的、神秘的思想永恆，如同 Gadamer 所言那是科學企圖抹煞的。其他的學生對於最近聽的音樂及所熟悉的音樂進行比較，對他們而言，原住民音樂有許多有趣的樂器，它們像是曾在廣播裡聽過的歌曲，但是並沒有相同的歌詞或有整齊的結束。

三、進一步的討論顯示出有些孩子想要進一步瞭解原住民社會與文化，當他們知道音樂往往伴隨著舞蹈，有些孩子就說他們想學舞蹈，一個男孩還建議再聽一次音樂並編舞，於

是一唱生動的舞蹈創作討論便開始了。

接著，再看看這一間教室裡的教學經驗。

在六年級的班級裡正在討論 2004 年 12 月實施的「出版品及錄影節目帶分級辦法」，老師在黑板上列出該辦法條文，然後描述不同的情境，並問學生哪一條辦法適合哪一種情境。有一些學生說任何著作只要不猥褻就能夠出版，有一些人不同意，他們認為政府應該嚴格管制出版品還給大家乾淨的閱讀環境。於是，還未決定的學生組成了陪審團，兩邊陣營推出發言人，十分鐘之後，各自陳述意見五分鐘，然後由陪審團進行判決，班上的氣氛愈來愈興奮熱鬧，當陪審團回到位置時，判決結果是需要分級管理的辦法，於是熱烈的討論再次展開，老師分派了家庭作業辯護或批評判決結果。當討論繼續下課鈴響結束一堂課，但是學生還在繼續討論著。

在以上兩個教室裡有幾個共同的重要特質，兩者都引發了高層次的興趣甚至是激情，兩者都包含了某程度的做決定，並允許學生描繪自己的經驗，即使與其他同學或老師不同，但是無論如何，兩種經驗是不同的，在四年級的教室裡，學生會更深入涉入音樂是經歷了 Albert Hofstadter 所稱的「佔據」" seizure " 狀態，音樂能夠傳達重要的真實，但是仍然無法讓欣賞者產生有意義的經驗，在每天的語言裡，觀賞者會發現藝術品是有趣的，他甚至是喜歡藝術的，但它在觀賞者的情感、價值觀或觀點裡仍然無法產生重要的改變。因此，學生們依據其情感決定對音樂的接受程度，甚至主動地進一步要求更深入的活動，除此之外，許多學生對音樂做了判斷，而非僅視音樂為聲波的集合，學生們運用特殊的教學方式理解音樂使之產生意義，當他們視之美感對象時，他們會比較其他曾經接觸的美感對象判斷其美的質感。

在六年級的教室裡爭論著出版品分級制度，當它牽涉到情感，卻沒有提及個人受特定的溝通事物所佔據，情感的反應主要來自情境

主題文章

設定，但是並未產生情感或與該事物(分級辦法)溝通，也未企圖從事物中產生意義，換言之，將情境置前，引入問題，學生再反應並選邊站。除此之外，在六年級教室的討論中，也運用了判斷，學生判斷立場的對錯是依據其價值並設法說服其他同學，但他們成功的說服力並未依賴美感經驗裡所謂「佔據」狀態，而是據理力爭的結果。

接著是「創造性」，分級辦法條文的討論或許能夠表現學生的創造力，但這種經驗並非美感創造的關鍵角色，法律條文的目的是設立許多規則讓社會依循，而非傳遞心情或新的有創意的詮釋。或許當法案必須使用在特定情境時需要創造力的詮釋，但是仍然在規則內進行。

最後，一些學生在音樂裡發生了「思考的神奇力量」” *mystical kinds of thinking*”，它與教師只鼓勵討論責任與義務是極大對比，在六年級的教室裡，學生必須清楚的思考與計算而非做白日夢；不同的是，與美感相遇者，雖然也可能必須分析顏色、和聲、拍子等等，也會產生不同的理解包括直覺與無法表意的感情。當聆聽民謠時需要對充滿感情、創造性的作品產生反應，並沒有一個正確的答案，因為對美感對象會有無數的有效反應。

教育者企圖理解美感經驗會遇到一些問題，與一般在教育上視為美感經驗的對象比較，就能區分出非美感經驗，美感經驗包括個人的創造性、非邏輯的思考、參與者為美感對象所盤據讓他們能夠超越物理特質理解之，美感經驗產生感情、意念、心情或可溝通的概念，美感經驗產生興趣並能夠改變參與者的態度與價值。

美感經驗需要老師的熱情與學生開放的心胸，從 Dewey 與 Eisner 定義美感經驗不同的取向反映出美感經驗相同的特質，每一個理論都是瞭解美感經驗有用的理論，它們分別探討美感經驗的不同角度。

肆、教學的轉化

美感經驗是教學的中介，教師能夠運用象徵符號創造意義，從規律與規範的習慣中保持適當的距離，突破習慣的限制開啟新的視野。教師將面對如何營造適當的教學環境的挑戰，讓學生經歷從熟悉到陌生、從習慣到新奇，從規律到出乎預期的旅程，這樣的驚奇需要營造一個輕鬆卻密實的學習情境，在陳老師的課堂中，孩子在汽球的吸引下莫不睜大眼睛引頸盼望老師的表演，在如此輕鬆愉快的情境中，同時扮隨著老師的肢體動作與口語表情讓學習者的經驗了美妙的一堂課，於是，在氣氛輕鬆但流程密實的情境中，教師無疑扭動了萬花筒為學生開啟了新的世界。然而，隨著學生進入未知新奇的旅程時，教師必須時時自我詢問：我的信念是什麼？我如何完成它？

在 Dewey 「一個完整經驗」” *an experience*” 中我們窺知美感的教學始於對生活的好奇，對世界的參與，期能達到轉化的時刻，無疑地，好的問題能夠激發學習者的挑戰其知覺限制，並睜開充滿疑問的雙眼凝視世界。美感經驗強調的理解、主動參與、與溝通互動，在情感佔領、判斷、運用符號的創造等的活動中達到教學的轉化功能，然而，教師如何藉助藝術家的創作活動巧妙地安排教學活動使之產生美感經驗。教師與藝術家心智運用都需要敏銳觀察技巧，除了運用口述與書寫外，尚包括象徵性符號系統運用，必須突破認知層次，運用高層次的思考，包括組織、合成與提問。

Perkins(1994)提出透過美感經驗的思考態度將有助於學習者達到上述之教育目標並促進教學之轉化，以下將分別表述教師發展此種教學技巧的可行途徑。

一、圖像化：視覺藝術家創造的後設敘事，他們化思考為圖像形式，同樣地，教師必須了解影響其教學的潛在信念或偏見，例如請教師描繪中輟生、低收入戶與各方面成功的學童圖像，是否存在性別、族群的偏見；同樣地

將隱而未見的信念圖像化也可以運用在教師教學上，當今輔導諮商界運用的藝術治療即可見此方法。

二、文字與視像或聽覺的連結：除了視覺藝術家外，音樂家如德弗札克的「新世界交響曲」中將詩人龍飛洛的「海華沙之歌」化為動人之音樂，表達了音樂與其所處之新世界—美國無國界與膚色差別之理念亦為一例。然而最有名的例子莫過於柏拉圖的「洞穴寓言」，它包括兩層次的意義，首先是柏拉圖善用譬喻的技巧，使其深奧艱澀的哲學觀點具象化並使人理解；其次，學習者將此洞穴再脈絡化並藉由表演重現並詮釋其意涵便是轉化之運用，本文前言中的陳老師，她也巧妙地將空氣體積與動力的學科概念轉化為圖像亦為一例。

三、組織新舊經驗搭建學習者的鷹架：從許多研究中得知最有效的學習乃奠基於舊經驗之上，展開近側發展區“proximal development”，學習者的新舊經驗在學習過程中自動地聯結，例如運用「威廉的洋娃娃」(楊清芬譯，1998)繪本學習玩具無性別差異，唯愛與尊重便是文學家運用舊經驗的衝突然後再轉化後納入學習者的基模；除了繪本，影片也是媒介之一，例如存在主義基本觀點—荒謬，透過義大利導演羅貝多貝里尼自導自演的電影〈美麗人生〉，父親與六歲的孩子在集中營的恐懼，卻在父親告訴孩子這是一場假裝遊戲中舒解，導演運用非線性思考形式，透過想像的手法讓身陷集中營的父子逃脫荒謬的困境中；由此可見「想像」的力量。

四、善用符號系統發展思考：抽象表現主義創始人 Jackson Pollock 的《構圖十四號》作品中跳舞的線條展現出熱切追求兒童般的單純性與自發性；同樣地線條表現，台灣舞蹈創作家林懷民的「行草」便以肉身作筆，以舞抒情，表達其概念；藉助藝術家的象徵符號之轉化運用，教學可以運用類似此象徵性的包括編碼與譯碼的活動，讓學習者能夠運用不同的方式表達意義；例如，以線條寫日記、用身體說故事，或以舞蹈詮釋詩文。

經由本文之探討藝術家創作的轉化經驗運用到教學領域之途徑，筆者希望能夠合宜地詮釋美感經驗特質，及其轉化教學之可能性。教學非僅技術地展現同時亦富有藝術性，本文嘗試從美感經驗角度論述教學美學，藉由不同表徵手法，突破線性思考與現成物之限制，向藝術家學習，能夠透過各種不同的表現方式展現想像力，除了達到教學文法的轉化外，亦能夠超越學習者的心智限制，轉化其生活世界的經驗，如 Greene 所言能夠建構希望之未來。

伍、結論

近年來從台灣 921 大地震、美國 911 恐怖攻擊到最近的南亞海嘯，幾宗令人印象深刻慘烈的天災人禍，在流淚悲傷之餘，許多人思考如何轉化這些集體記憶，從悲慟中站起來，許多藝術家創作音樂撫慰人類的心靈、以雕像記錄歷史的一刻，或以舞蹈表達重生的希望。同樣地，愈來愈多的教師體認到文學、音樂、戲劇、影片、視覺藝術等等能夠協助我們重新思考人己、人我與人物之關係，紛紛運用繪本、戲劇表演、舞蹈、拍攝紀錄片等從這些不同表徵手法中獲得美感經驗，讓學習者(包括教師與學生)能夠在驚奇、不確定的歷程中體驗豐富的生命與變動的生活，這樣的教學是創造性的、富有想像力的、充滿希望的。

最後，本文以「以美感經驗轉化教學」為探討主軸，希望藉由教學材料與方法的轉化，讓師生共同體驗美感經驗的轉化力量，上文中以各類別藝術家表現之手法為例，盼能激發更多教師共同關注教學的美感經驗是一個過程，在理解、主動參與、與溝通互動條件下，讓學習者體驗情感佔據、從事判斷、並且嘗試運用不同表徵符號等創造與想像的活動，希望未來更多的教師與學者共同關注此主題，豐富教學之理論與實務。

由上述各節可知，許多「新臺灣之子」在接受學校教育的過程中背負著外來的歧視，使得他們在學習上受到失敗、沮喪、無助，影響

主題文章

其學習情緒及學業成績。未來急待關注與解決的因應之道包括：如何依其特殊的教育需求以謀求輔導與改進，並適當地切入課程核心？學校如何在課程調適上加以因應？老師應如何

進行課程調適的教學？以下針對「新臺灣之子」在語言、文化、課業、及人際等方面的教育需求問題，分別闡述學校與教師在課程調適策略上之運用途徑。

參考文獻

- 單文經(2001)。 **教學引論**。台北：學富文化。
- 周淑卿(2004)。 **課程發展與教師專業**。台北市：高等教育。
- 楊清芬譯(1998)。 **威廉的洋娃娃**。夏洛特·左羅托著。台北市：遠流。
- 黃光雄(1996)。 **教學原理**。台北市：師大書苑。
- 嚴景珊、周淑昭譯(1985)。 **教學之藝術**。台北：協志工業。
- Dewey J.(1958)。 **Art as experience**. New York: Capricorn Books.
- Donovan, L.(2004). Unlocking the Aesthetic Experience: Exploring the Art in the Classroom. In G.Diaz & M.B. McKenna(Eds.) **Teaching for aesthetic experience**(pp.127-147). New York: Peter Lang.
- Eisner,E.W.(1988).What do Children Learn When They Paint? **Art Education**. 31(3),7.
- Eisner,E.W.(2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. **Teaching and Teacher Education** 18(2).375-385.
- Eisner,E.W.(2002). **The arts and the creation of mind**. Yale University Press.
- Eisner,E.W.(2003). On the art of teaching. In **The educational imagination**(pp.154-170). New York: Macmillan College.
- Gadamer, H.(1975/1998). **Truth and method**. New York: Continuum.
- Greene,M.(1971). " **Teaching for aesthetic experience**. " **Toward an aesthetic education**. Bennett Reimer(Ed). Washington, DC: Music Educators National Conference Proceedings,21-43.
- Greene, M.(1995). **Releasing the imagination**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, M.(2001). Reflections on Teaching. In Richardson, V.(ed.) **Handbook of research on teaching**(4th.ed.,pp.83-89)

- Jackson, P.(1998). **John Dewey and the lessons of art**. New Haven: Yale University Press.
- Perkins,D.N.(1994). **The intelligent eye: Learning to think by looking at art**. Santa Monica, CA: J. Paul Getty Center for Education in the Arts Trust.
- Rubin,L.(1983) Artiste in Teaching. **Educational leadership**. V40,N4,P44-49.
- Taylor,C.(1988). Interpretation and the Science of Man. **In philosophy and the human sciences**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang H.(2001). Aesthetic Experience, the Unexpected, and Curriculum. **Journal of Curriculum and Supervision**. 17(1), 90-94.

Transformative Teaching through Aesthetic Experience

Yung-Shan Hung

The paper aims to explore the implication of concept of teaching from the facets of Aesthetic experience. From the view of artists, we will introspect how teachers apply their aesthetic experience to students to cultivate students to become transformative thinkers with creativity. Besides, teachers with such experience can break through the learner thinking bound and become the creators not just the knowledge followers.

The paper is mainly divided into four parts. Firstly, we will discuss if it is proper to compare teacher to artistic creation. Second, we will analyze the meaning of Aesthetic experience. Third, we should understand the meaning of correlation of teaching and aesthetic experience. Finally, the approaches and general principles of employing the aesthetic experience in teaching by teachers are also suggested.

Key Words: transformative Teaching 、 aesthetic Experience

* Doctoral Graduate Student, Department of Education, National Taipei Teachers' College, Taipei, Taiwan, R.O.C..