

3.If the structure of social classes was reproduced undoubtedly through complying, then any social change will not be likely to take place;

4.It seems that resistance theory is more suitable to explain the duplication of lower socio-economic status.

---

Keywords : social reproduction, cultural reproduction, cultural hegemony, social class, cultural capital, correspondence theory, Sociology of Knowledge, Neo-Marxism, Critical theory, Structuralism

## 美感創造與教育藝術

林逢祺

### 【摘 要】

本文根據一些美感創造和欣賞的基本原則，說明動人的教學中，教師（教學藝術的演出者）有那些心理特質，如何而能成功地理解、表達和體現教材（教學劇本）的精髓，同時也探討學生（教學的觀賞者）在那些條件下，比較容易感受教學的美感。

---

關鍵詞：1. 美感創造  
2. 教育藝術  
3. 教學

## 壹、何謂教育藝術？

假如我們了解人類與藝術作品之間的重要互動關係，並透過這層了解來看教學活動，也許能使教學活動的特質更加清晰明白。甚至可以因此得到一些有效的指引，藉以判別何謂優越的教學。（註1）

教育活動經常被指為一種藝術，例如杜威（John Dewey）說：「教學就是一種藝術，真正的教師就是藝術家」（註2）。但是對於「教育或教學藝術」的意義及運用，卻少有文章加以申論，這是教育研究者和實際從事教學活動的人，同應注意的一個事實。我們應當深究人們把教育比為一種藝術時，指的是什麼意思？就日常語言而論，通常一種活動被稱為「藝術」，可以有兩種意含：其一指該活動的竅門深奧，不易掌握；其二指該活動的極致是一種美的體現（embodiment）。就教育活動的事實而言，教師要成功將所學傳遞給學生，須掌握的因素相當複雜；即使事前計畫周詳，謀定而後動，教學現場的變數仍然很多，教學計畫成功與否，關鍵常在教師本身是否深諳應變的技巧，以及有無深厚的學養賴以應變，就這個現象來說，教學或教育被稱為「藝術」，指的就是前述第一種「藝術」的意含。不過充滿理想的教育家對於受教者的學習過程的期待，或者富生氣活力的學習者對於本身學習成果的抱負，常常不僅止於「吸收有用的知識」而已，還講究吸收的「方式」及「過程」。明白地說，學生們渴望如沐春風的意境：希望懂得老師傳授的道業，更期待「被感動」的滋味。哈艾特（Gilbert Highet）提到優秀教師的演說能力時曾說：「無論是演講或者演說，都必須建立一個組織完好的推理基礎，在這個基層建築上，講演人還要加上別的力量——有變化的表達方式、值得記憶的美好措辭、突出的例證，以及講演人和聽眾之間的個人關係。這一類講演人並不單純地揭露事實，給學生吸收，而是用某種方式去提示事實，使學生不由得不得為之感動、鼓勵、魅惑。」（註3）這種使學生覺得受「感動、鼓勵和魅惑」的境界，是一種美的創造和體現，也是我們所說的「教育藝術」的第二種意含。

孔子在提示學習的不同境界時，曾說：「知之者不如好之者，好之者不如樂之者。」（論語雍也）能讓學生在學習的過程中「知之」，只算是教學

藝術的第一步；帶領學生進入知識的神奇王國，對所學既知之，又好之，甚至樂之的教學，才是教育藝術的最高境界。換言之，教學最起碼要達到前述「教育藝術」第一種意含的要求，也就是使學生習得教學內容。另方面，如果我們承認在認知和技能的傳授之外，教學還應實現情意的目標，則「教育藝術」的第二種意含，將不可避免的成為判別教育活動境界高下的一個規準。（註4）要達到情意目標，教學就得有「感人」的能力；而「感人」的教學，就是一種美感的體現。

有美感的教學是「教育藝術」成功運用的結果，但教育要達到怎樣的境界，才能創造美感？或者教育要激發學習者美的學習經驗，應該掌握那些要素？傑肯斯（Iredell Jenkins）曾經把教學比喻成一種「表演」（performance），他對表演有如下的界定：

表演是一種過程，有其模式、進程和方向。這個過程有兩個重要的特徵。首先，它主要包含一個進程，在這個進程中，劇本裡原本隱晦不明的意含，透過演出者的表演而彰顯了出來。整個進程又可分為三個階段或關鍵，即是所謂（對劇本的）理解（apprehension），表達（expression），和體現（embodiment）。其次，整個進程，以及它的各個關鍵階段的活動，都必須符合兩個要件：尊重並表現出劇本（亦即被演出的藝術作品）的獨特內容與意含，同時在詮釋和體現這個獨特性時，使用一般人所熟悉的方式，以利觀眾的理解。（註5）

教學和表演的可類比性，就在於教學和表演一樣，也要求其演出者（教師）以觀眾（學生）能理解的方式，忠實而生動地呈現劇本（課程內容）的獨特意含。接下來，我們將根據一些藝術創作和欣賞的基本原則，說明動人的教學中，教師（教學的演出者）有那些心理特質，如何而能成功地理解、表達和體現教材（教學劇本）的精髓，同時也要探討學生（教學的觀賞者）在那些條件下，比較容易感受教學的美感。

## 貳、教育藝術的創作者

教學活動的演出者，就是教育「藝術」的創作者。在成功的藝術創作過

程中，創作者有三種常見的特質：充滿遊戲興致、想像力豐富和熱烈的情感投注。

### (一)遊戲興致

「藝術起源於遊戲」(註6)，而遊戲則是人在「有限」的苦悶中，對「無限」的一種尋求。(註7)人的生命有限，生活世界可以運用的事物也有限，無時無刻受到客觀事實的限制，這激發了人對無限的渴望。藝術即是這種渴望的表現方式之一。席勒(Friedrich Schiller)認為藝術要從有限中超拔出來，必須有「遊戲衝動」(play impulse)。有遊戲的心境，才能免於現實條件中「知覺(或感性)衝動」(sense impulse)的拘束，並可避免抽象的「形式衝動」(form impulse)的擺佈。停留於「知覺衝動」的世界中，物對人而言雖有生命但無特殊的形式(shapeless)；沾滯於「形式衝動」，事物變得空有形式，但失根而無生趣(lifeless)。「遊戲衝動」以現實為起點，不致太過虛浮，但又不停留於現實，故帶有對象無限及完美的形式的追求。遊戲的這種調和作用，使人能創造「生動的形式」(living shape)；而「生動的形式」即是美的象徵。所以席勒說美是有限與無限的調和。在美之中，人實現了超離有限，追求無限的需求，美因此代表著人性的極致(consummation)。在遊戲中，人創造了美；在創造美的過程，人實現了人之所以為人的尊嚴。所以，「當一個人是個徹底的人時，才會有遊戲的活動，遊戲時，他是個徹徹底底的人。」(…Man plays only when he is in the full sense of the word a man, and he is only wholly Man when he is playing.)(註8)

比起成人，兒童在現實世界中受到了更多的限制。雖然如此，兒童卻遠比成人更能超脫有限，進行各種遊戲。成人心目中毫無意義和用途的幾樣東西，兒童在彈指間就能全神投入，玩得津津有味。這種不受實物拘限的遊戲能力，是創造的泉源。無怪乎朱光潛認為藝術家的創作都是所謂：「大人者，不失其赤子之心。」(註9)遊戲的情意不僅能激發創造，也能提升想像、欣賞和學習的能力。柏拉圖對從事教育工作的人就有這樣的忠告：「絕不能讓自由人在強迫的氣氛下學習。強制的體能活動也許無害，但強制的學習永遠不可能深入人心。……讓你的孩子們在遊戲的過程中完成課業，在遊戲中你將更能發掘他們的天資秉賦。」(註10)

當然膚淺的遊戲，可能任性揮灑，毫無目的。如果就這個意義而把藝術比為遊戲，許多藝術家可能大感受辱。(註11)含有藝術價值的遊戲，是「無

所為而為」：不受限於預先設定的目的，而非沒有目的。不受限於預定的目的，才能充分地享受創作或遊戲過程的快樂。如果一個人參加任何遊戲或競賽，都抱著非得冠軍不可的心理，如何可能享受過程中的樂趣？盲無目的和預立僵化的目標同樣都會摧毀遊戲的文化價值與創造意義。人類的興趣如果只在活動的結果，活動本身終將成為苦役；相反的，如果只重過程而盲無目的，活動難保不淪為無謂的嬉鬧。(註12)提倡遊戲的價值，是在強調以活動本身為目的，全神貫注，和自得其樂的重要。另外，遊戲不等於空幻、不切實際的想像，相反的它常有使理智更靈活、更接近真實的能力，杜威即說：

心智針對一個主題，在自由的遊戲中，表現出理智的好奇心和靈活性，而沒有獨斷和偏見。這種自由的遊戲，並不是去鼓勵把某一問題作玩耍取樂的手段，而是超越成見和習慣的目的，其興趣在於剖析問題的各個方面，使其意義充分展現出來。(註13)

遊戲當中自得其樂和想像力靈活的現象，對教學的過程，有深刻的參考價值。試想教學如果只是謀生的工具或者只在服務升學目的，不便成為一種勞動和苦役，創造美感的可能性渺茫。有的教師把教學當作一種純粹的義務，或上級交付任務的「不得不」，根本談不上運用想像力來點化學生。不把教學當作苦差事，帶著幾分遊戲興致融入，教師才能自娛娛人。許多作家和藝術家在其成名作之後，就少有傑作，原因之一，或許就在其成名之後，必須為外在目的而工作，不再能像成名前那樣地在工作中遊戲，在遊戲中工作。能在工作中遊戲，想像力自然躍動，也因此有娛人的能量，並能在工作成果中表現出令人愉快的特質。這份愉快自在是工作者從事活動時的心靈特徵，這個特徵會反映在活動成果中，並傳達給別人。

一位國中老師，在考季時寫了一篇抒緩學生考試壓力的文章，出乎常軌的撰寫方式，讓人感受到輕鬆自在的遊戲心情，讀起來特別愉快。這篇文章叫「聯考症候群」，把應考的學生分成「束手就擒」、「草木皆兵」、「晝伏夜出」、「荊軻聶政」、「旁門左道」、「靈魂出竅」和「豬狗顛倒」……等等十五個類型。由對各個類型不同「症狀」的漫畫式描寫，生動而有趣地暗示學生避免文中所舉述的各個類型的毛病。以下是其中三個「症候群類型」：

#### 1.荊軻聶政型

這種型的人抱持著非第一志願不唸的烈士胸懷，特徵是特別喜歡寫座右

銘。症狀輕者會寫「一分耕耘，一分收穫」、「要怎麼收穫先那麼栽」，嚴重一點的就寫「不成功便成仁」、「士可殺不可辱」，聽說更歇斯底里的，還會綁個「必勝」令在頭上。

### 2. 旁門左道型

顧名思義，這種人是不研究如何把書讀通的。他專門將橡皮擦做成骰子，或者製造精巧型小抄，甚至不惜將自己整型成凸眼長頸鹿，期望朋友能顧及江湖道義「罩」他一下，基本上他是捨己求人型。

### 3. 豬狗顛倒型

台灣農家有句話說：「豬不肥，肥了狗」，意思是可以賣的豬，養不肥，只要會看門的狗卻胖了不少。這種型的人常覺得自己要參加聯考實在是很可憐，很辛苦，基於心理補償作用，就拼命地吃，不僅三餐無一缺漏，連點心宵夜都不放過，結果體重拉出長紅，成績卻連連跌停。（註14）

從事教學，可以是無聊煩人的勞務，也可以是生趣盎然的活動，能否觸發遊戲衝動，是其中分別的一個主要關鍵。

## (二) 想像力

遊戲衝動將人從知覺的經驗世界，帶入想像力的國度。想像力豐富，遊戲衝動才能得到充實的滿足。想像是藝術不可或缺的要件（註15），它打破死氣沉沉，習慣化，公式化，和機械化的舊樣板，從已知（what has been understood）進入新奇（wonder），揭示另一種可能性。（註16）我們也可以說想像是「在舊材料中尋取新意」（making the familiar strange）（註17）；想像的領域，就是可能的邊際。康德說：「想像是認知官能中極富創發力的部門，擅長由真實世界所提供的材料，創造另一個國度。每當經驗趨於陳腐，我們就會藉由想像重塑經驗。」（註18）根據康德的說法，想像即是一種創造。近代哲學家，也有人特別強調想像的創新意義，但同時也指明想像不等於空思妄想。例如史古騰（Roger Scruton）就說：

富想像力地執行一件事，代表行事時思維縝密，思路不循理論推敲的舊規，而取異於尋常的趣味。當某人富想像力地完成X這件事時，他所做的實則超過X，其中新增的部分，是一種創造，也是他認為X本該有的元素。如此界定想像，顯然具有規範意義：有些活動可以斷定確實具有豐富的想像力，但有的可能只是胡思亂想。根據這種說法，我們可以理解，「富想像力」（imaginative）一詞，也可

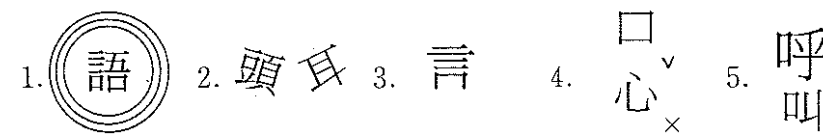
適用於形容一套計畫，一個假設，一件藝術作品，或者一個人。（註19）

除了創新的意義之外，想像也可說是在混沌中尋得秩序，由個例裡見出全體的一種力量。（註20）個別而零散的事物，表面上無深刻的意義，彼此也像是毫無關係，但經過創造性想像的點化，原本個別而不相干的，卻合成一個脈絡相連，深富意義的全體。枯籐，老樹，昏鴉，小橋，流水，人家，古道，西風，瘦馬，夕陽西下，這些一個個孤立的景物，對平常人來說毫無特別意義，但敏感的詩人，外加一個「斷腸人在天涯」的意象，霎時就把前述原本相互絕緣的景物，全數結合了起來，構成動人的畫面。這就是所謂由個例見出全體，在混沌中尋取秩序。想像在此不僅扮演了揭示意義和逼近實在（Reality）的積極角色，更有「動人」的作用。依據華納克（Mary Warnock）的說法，想像

……是心靈的積極躍動，使人得以從個例見出全體，超越所見的單一事物，或者所想的單一意象、符號和意義。想像不是單憑自由聯想、觀念與觀念之間相似，或者觀念與所見事物相符，就可自然激發出來。它不是消極的；而是將觀念融合在一起的積極能量，在這個能量的推動下，我們發現事物之中所透露出的永恆而普遍的形式，並且必然會對該形式產生一種摯愛和敬畏之情。（註21）

想像藉由創造和理解的過程，使人與世界產生更緊密的聯繫，並由此發展出對世界的愛與敬，不再感覺疏離，活得完整而有活力（living power）。

毫無疑問的，各種活動都需要想像力，才能擴展美感意境，教學自然也不例外。有了想像力教學才能在兒童的知覺和學習的材料中加入動人魅力。但也不能只圖樂趣，忘了意義。簡單地說，就是「寓教於樂」，要教與樂兩者兼而有之。學成語，背成語，對很多兒童來說是一種枯燥乏味的功課，心思細膩的老師，卻懂得以「畫說成語」的方式，讓兒童在「猜成語」的遊戲過程，運用想像力，快樂而輕鬆地學會成語。以下是幾個釋例。（註22）



過度抽象是扼殺教學趣味的主因，善用想像力，才能如「畫說成語」，以具體代替抽象，表現概念的生動意境。許多人愛看政治漫畫，就在於作畫的人，懂得以具體代替抽象，趣味幽默之外，又能傳達深刻意義。這是從事教學活動的人，可以向藝術習取的他山之石。

### (三)情感投注

康德在討論藝術之必要元素時，除了想像，還指出「神韻」(spirit)的重要性。他說：許多表面上毫無瑕疵的藝品，因為缺乏神韻，美感大為降低。例如一首詩，可能在形式上很精巧，用詞也極優雅，但是卻少了神韻。同樣的，一場演說，也許內容充實，論證周詳，神韻不足仍然無法動人。確切地說，所謂神韻，就是心靈的活力泉源(the animating principle of the mind) (註23) 蘭格(Susanne K. Langer)的藝術理論也特別強調活力的關鍵性。蘭格指出，凡是出色的藝術作品，必定是充滿「生機」(life)、「活力」(vitality)並「栩栩如生」(livingness)；相反的，不成功的作品，往往「死氣沉沉」(dead)。然而，作品的活力來自於何處？蘭格認為：「一件作品如果載有情感，……就能活潑起來，就有藝術活力，並展現生動的形式。」(註24) 換言之，情感是藝術活力的根源，有了情感，藝術就有生命。因為情感是藝術創作的核心，所以說「藝術是人類情感之象徵形式的創造」。(Art is the creation of forms symbolic of human feeling.) (註25) 沒有情感的藝術空洞而無活力；而無活力的作品，是不可能動人的。

教學藝術要打動受教者，使受教者的學習士氣得到激發，情感投注也是一個要素。在教育史上，裴斯塔洛奇(Johann Heinrich Pestalozzi)以教育愛的發揚著稱，特別強調「愛學生」在教育過程中的重要性，自己也身體力行。「愛」在他而言，就是解放兒童潛能之鑰，主張以孩子們的幸福為幸福，以受教者的快樂為快樂。他說：「我已經看出我的願望如何能付諸實現，而我也相信，我的感情，將可以像春日的太陽喚醒大地凍僵的生命一樣，很快地使孩子們的情況改觀。我並沒有欺騙自己：在春天的太陽溶化了山上積雪之前，我的那些孩子們，最後已判若兩人了。」(註26) 教育者對受教者的愛，可以化為令人驚奇的活力，這種活力，就是裴斯塔洛奇所說的「春日的太陽」，每當和受教者相遇，「便會像尼加拉瀑布所發動的電力那樣發揮出它的全部力量」(註27)，輕易將受教者帶入另一個世界。

可是教師如果只愛學生，不愛道業，能將學生帶往何種有意義的世界？「愛學生」與「愛道業」之間並沒有任何邏輯涵蘊關係。愛學生而不愛道業，

難作有意義的教育貢獻；愛道業而不愛學生，則教學過程難免自苦苦人。教育情感的投注對象，顯然必須同時包括「道業」和「受教者」。「道業」和「受教者」，在教育藝術的創造過程中，同為藝術創作者完成其理想的「材料」。

布萊克(Max Black)對藝術創作者及其創作「材料」間的關係，有極為深刻的描寫，可用於了解教育者，及其「材料」(道業和受教者)間的關係。布萊克認為材料並不單純是藝術創作者展現其藝術構想的媒介而已，材料有其本身的個性，因此，在所有的藝術創作中，創作者及其材料之間，都會存在一種特殊的緊張關係(tension)。藝術家在與材料的「角力」(wrestle)過程中，創作意念一方面受到抗拒，另一方面卻也得到滋養。(註28)基本上，每件藝術創作都是對材料所蘊含之潛能的一種揭示。藝術家必須反覆實驗、試探，從中學習並了解材料的可塑性。在實驗和試探的過程中，挫折和衝突難免。而有天份的藝術家，能把材料的抗拒，化為一種學習。換言之，所有的藝術，對藝術家而言都是一種教育歷程，在其中他了解了材料(或媒介)的可能性。(註29)

到了最高境界，材料對創作意念的抗力，變成藝術家歡迎的現象。它代表一種難度，一種挑戰。藝術家對這抗力細心研究，厭惡用機械的切割侮辱材料的個性。布萊克說：

藝術創作需要對創作材料的一份敬意。到了化境，這種敬意會轉變成對材料之本質特性的摯愛……。(註30)

有了這份愛，藝術家才可能犧牲一切，投注心力於創作，拒絕方便粗糙的手法，並不時自我批判。這種嚴謹使藝術創作能夠成為一門「學問」(discipline)。在其中，藝術家揭示了材料的潛能，也得到自我實現。

如果尋根究底，追溯藝術家對創作材料的愛與敬之本源，可以發現一種對創作理念的執著。這在教育上也是相同的。教育愛，事實上就是愛教育，是對教育理想，或教育價值之創造的愛(註31)；就因為教育愛是理想和價值創造之愛，所以才能跳脫個人好惡，做到有教無類。愈難纏的教材，愈不受教的對象，對有教育愛的老師，反而是至寶：一種創作能力的絕佳考驗。這裡我們找到了教育藝術的創作活力和動人能量的源頭：愛教育。

## 參、教育藝術的孕育

藝術理想要透過媒介的傳達才能表現出來。創作材料當然是傳達藝術理想的媒介，但我們於前節已經對材料的意含有所申論，本節將針對創作的技巧、格律以及摹仿等向度來談藝術表現能力的孕育。

### (一)技巧與格律

藝術領域裡有成就的人，要比其他領域的傑出工作者，更常被稱為天才。一般人所想像的藝術家，總是渾然天成，不需刻苦磨鍊，就能出神入化地完成令人沉醉嘆服的傑作，其實這是與實況相距遙遠的神話。有趣的是，人們多少知道這是個神話，卻又不由自主地相信它。

翻開古今藝術大家的自傳或訪談錄，幾乎千篇一律地發現他們有一段常人不能忍受的磨礪過程。天份固然重要，但少有藝術家會否認技巧和格律的必要。鋼琴名家奧佐林斯（Authur Ozolins）初到巴黎接受音樂教育時，指導老師開頭就對他下了這樣的評語：「你是個天才音樂家，可是你沒有技巧。」（註32）這個評論對奧佐林斯起了很大的震撼，他原以為音樂家只是天才和激越情感的組合，技巧以及指導情感的藝術格律或結構，從來不是他注意的焦點。後來他有這樣的體認：「萬物以結構為本，在巴黎學習以後我彈得稍稍冷靜一些了。重要的是，甚至連感情也要規劃——幽默、魅力和激情。」（註33）

初接觸藝術時，有天資的學藝者往往會對前人所設的格律或技巧的表現方式感到排斥，覺得那是一種死板的形式束縛。久而久之，卻能發現格律和既有表現技巧的道理，領悟到它們不是消極的限制與規範，反而是表現情感和意念的一種強而有力和「自然」的定律；情感愈是狂放，意念愈是神奇複雜，愈需要尋找精緻的表現格律。這時的格律表面上是一種限制，事實上是情緒和意念得以自由表達的根由。這種「自由」和「限制」並立的現象，是很多藝術評論家和藝術家共有的觀察。朱光潛就說，一流的藝術家多數從格律的熟練中孕育而生，最後做到「寓整齊於變化」，兼容個性自由與傳統格律。（註34）多次獲頒葛萊美獎的小喇叭手馬薩利斯（Wynton Marsalis）則有這樣的體驗：「音樂有著非常嚴格的規律，這一點我無論怎麼強調都不會過分，你在音樂中的自由度越大，對它所加的約束就越多。絕對的自由，是

混沌一片。」（註35）登門入室的學藝者，知道格律的必要性，又能不受格律的奴役，要到這種境界，天分和練習一樣重要。這也是朱光潛的結論，他說：

「從心所欲，不踰矩」，藝術的創造活動盡於這七個字了。「從心所欲」者往往「踰矩」，「不踰矩」者又往往不能「從心所欲」。凡是藝術家都要能打破這個矛盾。（註36）

要能打破「從心」與「踰矩」的矛盾，當然不是埋首苦練就成。苦練之外，不役於規矩的路徑之一，是熟悉技巧賴以表現的工具。例如畫家須熟知畫料、畫筆、畫布；音樂家通曉樂器的構造、材料和音質、音量的關係。有關這方面的知識，朱光潛稱為「媒介的知識」。從這點我們可以領略馬薩利斯所說：「技巧包含音樂的所有方面。」（註37）又說：在悠久的音樂歷史中，無數大家如貝多芬、莫札特和布拉姆斯等人，「都是自己的樂器的最傑出的技師」，有趣的是，「從來沒有人想過這方面的連繫。」（註38）

除了吸收有關媒介的知識，拓寬視野，尤其學習本身所學藝術以外的事物，能使技藝得到一個更大、更厚實的搖籃，免於被藝術的既有格律和工具「器化」的危險。馬友友在學藝的過程中，從人人稱羨的茱莉亞音樂學院（The Juilliard School）轉到哈佛大學。這對很多人來說，是個大惑不解的事，他自己卻反省道：「我在哈佛結識了幾位非常有意思的人。他們是脫離了樂器來談論音樂的，而茱莉亞的人往往結合樂器來議論音樂——這是個非常大的區別。如果你總是想著『物』，你就會更多地從『物』的角度去處理問題。」（註39）不從物，而從另一個更大的視域來看音樂，為音樂注入新生命的機會就增加了。小提琴家鄭京和也有類似的體驗，她對自己的老師能於音樂之外，博通文學和多種美藝，從而發現事物之間的微妙連繫，欽慕不已，因此說：「我鼓勵演奏者擴大他們的視野。具有演奏樂器的技能非常重要，而且只有從小抓起才能學會。按照自然法則，慢慢來是不行的。但是要成為一位藝術家，要做到樂在其中，這孩子必須有更廣的視野。」（註40）技巧只能成「匠」；要有「師」者之藝猶待博通。杜甫用盡一生的心血學詩、作詩，得到這樣的心得：「讀書破萬卷，下筆如有神。」表面上不費吹灰之力而得的神妙境界，原來是通達以後，水到了，才有的渠成。

## (二) 摹 仿

摹仿是許多人不屑做的事，它往往被視作低劣的代名詞。在講究創意和個性的藝術領域，摹仿更被認為是藝術價值的謀殺。這種態度到了極端，就是不自覺而錯誤地認定優秀的藝術家都是天成的，不相信人有發展的可能。如果歷史曾經成功地教會我們些什麼，我們便不會忘記：「古今大藝術家在年少時所做的工夫大半都偏在摹仿。米開朗基羅費過半生的工夫研究希臘、羅馬的雕刻，莎士比亞也費過半生的工夫摹仿和改作前人的劇本……。」（註41）偉大如孔子，也宣稱自己只是「述而不作」。不過摹仿不能盡是閉門造車。拿著大家的作品，憑自己的想像，暗中摸索臨摹，固然可以有些成就，但也可能一輩子無法掌握竅門，反倒是養成一些難以更改的錯誤習氣。所以有心習藝的人，不惜耗盡家產，翻山越嶺，訪求名師，為的不外是一個理想的摹仿對象，希望能在摹仿中逐漸探得妙法絕技的堂奧。

大匠方家收授門徒，固然難得挑選自以為渺小不堪的求教者（這種人儘以摹仿為能事，失去個性）；也不輕易接受那些一來就認為自己有了了不起的藝能可以示人的門徒（這種人矜才好譽，多以摹仿為苦，難再攀登新的峰頂）。皮德思（R.S. Peters）論及教育的過程，認為個人風格（individual style），必待「公共（文化）財」（public inheritance）的陶冶，才能展露有意義的形式。（註42）而公共文化財的菁華，盡在各領域的大匠方家，所以美藝活動中，摹仿、拜求名師的風氣，雖有求名虛浮的個例，卻不能否認多數是認同拜師的深刻文化意義。

如果我們把教學和教育比為一門藝術，那麼這門藝術的學藝者，恐怕是所有藝術類門中，最輕薄傳達技巧的學習和媒介知識之儲蓄的一類。以我國為例，新制的師資培育法放棄專門培養教育藝術創作者的師範院校制，已多少代表對教育藝術的一種質疑，代之而起的教育學程，竟也屢遭反對。提倡學程的人，經常得到譏評：「孔子沒修過教育學分，不也成了至聖先師？」按這種推論邏輯，學校似乎也沒有存在的必要，因為孔子並未上過什麼正式的學校。（註43）不令人訝異的是，當教育部規定修習教育學程後，必須實習一年才能取得合格教師證書時，抗議的人又如排山倒海。而能避過實習直接取得「教育藝術工作證」（教師證書）的無不沾沾自喜。有心學音樂、繪畫，甚至美容、美髮的，幾乎人人懂得拜師學藝；唯獨從事教育這門藝術的人，鮮少認定有求教於先進名家的必要，彷彿教育家是天成的：未取得教職的人不肯學如何教；取得教職的人，願意求訪「名師」的更不可得。這樣的藝術難有希望，而教師們卻心安理得地用這種藝術來教育我們的下一代。

## 肆、教育藝術的觀賞者

藝術要成功傳達所欲表現的意境，除了有賴傳達技巧及媒介知識的增進，還須研究觀賞者的美感經驗。本節將就觀賞者產生美感經驗的「距離」和「平衡」兩元素，說明教學藝術所須考慮的呈現形式。

### (一) 距 離

布洛（Edward Bullough）的心理距離說（theory of psychical distance），是當代有關美感欣賞非常重要的一個理論。布洛認為，美感知覺（aesthetic consciousness）源於美感欣賞主體與對象之間保持適當的心理距離，失去應有的心理距離，美感便消失。而所謂「心理距離」，就欣賞主體而言，是指超脫現實生活中的欲望、需求和目的，以全新的眼光諦視對象的面貌。布洛以人在海上航行時遇上大霧為例，說明何謂心理距離。關於這個例子朱光潛有極生動的譯述：

比如說海上的霧。乘船的人們在海上遇著大霧，是一件最不愉快的事。呼吸不靈便，路程被耽擱，固不用說；聽到若遠若近的鄰船的警鐘，水手們手慌腳亂地走動，以及船上的乘客們的喧嚷，時時令人覺得彷彿有大難臨頭似的，尤其使人心焦、氣悶。…但是換一個觀點來看，海霧卻是一種絕美的景致。你暫且不去想到它耽誤了程期，不去想到實際上的不舒暢和危險，你姑且聚精會神地去看它這種現象，看這幅輕煙似的薄紗，籠罩著這平謐如鏡的海水，許多遠山和飛鳥被它蓋上一層面網，都現出夢境的依稀隱約，它把天和海聯成一氣，你彷彿伸一隻手就可以握住在天上浮游的仙子。你的四圍全是廣闊、沈寂、祕奧和雄偉，你見不到人世的難犬和煙火，你究竟在人間還是在天上，也有些猶豫不易決定。這不是一種極愉快的經驗麼？」（註44）

迷霧能從不便和災難的象徵，化為驚奇和愉快的來源，全賴觀賞者跳離現實的我執和欲利的圈套。在我執和欲利的距離之外觀賞事物，格外清新動人。這時的觀察是客觀的，因為它滌盡了私慮；但觀察的結果又能引發人切

身而熱烈的情感反應。這種與對象在情感上保持一種不即不離的現象，布洛稱之為「距離的矛盾」(antinomy of distance)。(註45)他舉莎士比亞名劇「奧塞羅」(Othello)的欣賞為例，進一步說明所謂「距離的矛盾」。

「奧塞羅」裡描寫一個懷疑妻子不忠的男人，如何在猜疑的啃蝕下，一步步走上殺妻的悲劇之路。未曾戀愛的人，讀起「奧塞羅」往往隔靴搔癢，掌握不住劇裡營造的氣氛，因為劇情和生活經驗距離過遠；但是對於一向疑心自己妻子或女友的讀者，「奧塞羅」的情節，卻是刻骨銘心的切身之痛。這種切身的經驗，使後者更能領會「奧塞羅」。不過更能「領會」不代表更能「欣賞」。也許他看的是「奧塞羅」，想的卻是自己的境遇，於是藉「奧塞羅」的酒來澆自己的愁，原來欣賞名劇的活動，變成點數傷痕的過程。這是與欣賞對象心理距離過近所造成的美感失落。

布洛認為與對象保持適當的心理距離，不僅是欣賞活動的關鍵，在美感創造的過程中，一樣有其重要性。當一個藝術家的創作題材與個人的切身經驗高度吻合時，創作歷程自然較為得心應手。但是要做到有情而不濫情、不煽情，使作品具有藝術價值，創作者必須跳脫個人情感，在一個距離之外，以一種比較自由、客觀和純美感的態度來審度和描繪創作對象。根據前述理論，布洛得到一個公式：美感欣賞或創造的絕佳狀態都是與對象「盡可能接近但又不至於毫無距離」(the utmost decrease of distance without its disappearance)。(註46)毫無距離，或者遠得麻木不仁，都算是失去美感的心理距離。

影響心理距離的變數主要有二：一為人(觀賞或創作主體)，一為物(藝術品)。每個人因其涵養與習性，不一定能時時與對象保持美感的距離。依布洛的觀察，人或者美感創造的主體，較易犯的錯誤是與對象的距離太近(under-distance)；而物或者藝術品常有的問題，是過於造作、抽象、理想化和不近人情，這使物與觀賞者的距離太遠(over-distance)，難以共鳴。除了人對物的持距能力(distancing-power)，和物本身的特性之外，時空也是影響心理距離的要素。徐志摩和陸小曼的戀情，在民國初年大受爭議。當時的人閱讀徐志摩為戀史寫下的詩文，多半難以拋開道德問題的糾纏；如今事過境遷，現代人讀徐志摩的文集，就比較能自由地玩索。

總之，所有藝術的欣賞與創作，都有「距離限制」(distance limit)。觀賞者或創作者需善用持距能力，滌淨俗念，昇華靈魂，才能與美感對象達到最高度和最神聖的交融。

布洛的心理距離說，對教育藝術的意蘊，可以分由幾個方面闡明。首先

就教育藝術的觀賞者(學生)的心理動機而言，如果學生接受教育為的是教育以外的目的(文憑、職業、社會地位……等)，勢必較難融入教學活動，體驗學習的高峰經驗。這就像參加音樂會，不為音樂，而是為了時尚、炫耀等等不相干的目的一樣可笑。怪異的是，教育藝術的創作者(老師)，常常是引導觀賞者進入這種荒謬處境的人。老師們時時向學生耳提面命的，不外是「書中自有黃金屋，書中自有顏如玉」等的口號；提醒教學重點時，不說明重點的本質意義，反而一味以「聯考必考」之類的話語來刺激學生的工具興趣，消弱他們欣賞教學內容的脾胃。這樣的教育畫面中，我們彷彿看到教育藝術的創作者向其觀眾說：來看我的表演，但別管我的表演如何你都得忍耐，因為忍耐的代價是豐富的，包括身分、地位和財富。

其次，就師生之間的情感距離來看教學藝術。教師如果冷血地把學生當物或者工具，情感上勢必得不到學生的共鳴，教學效果也必然大打折扣。在教學活動中，學生們經常抱怨老師只會一味要求功課和品行，卻一點也不在乎他們是「有情」的人(human being)。他們希望老師能夠拋棄嚴肅的外表，表現一些人情味(humanity)。如果學生感受不到老師任何真實的關懷，疏離感油然而生，間接冷卻學習熱度。究其實，愛、信任與人際關係的教育，可說是教育活動的基礎。教學要能動人、有效，教師本身必須先成為愛、信任與和諧人際關係的典範。(註47)當老師以愛和關懷贏得學生的信任時，學生自然願意主動向老師傾吐自己的心事與經驗。這樣的師生關係是日後學生記憶最深刻的部分，足以影響一生。(註48)但師生情感的交融，也不宜毫無距離。彼此稱兄道弟的師生關係中，教師如何堅守教學的神聖立場，不無疑問。師生在情感上所宜保持的距離，似乎類似布洛所說的：「盡可能接近但又不至於毫無距離」。

再次，就教學內容與學生的認知差距而論。布洛的理論在這裡一樣適用。教學時「炒冷飯」或者傳授一些學生們早已熟知的內容，注定要破壞學習胃口，「粗淺、平凡和陳腐都是藝術所切忌的。」(註49)至於虛玄、艱澀、抽象的教學，除了同樣令人難耐，更折損學習者的自信。最理想的是教授具難度，但又可以克服的知識。有難度，所以能激起挑戰的興趣；能克服，所以在克服後，可累積更高昂的挑戰和學習意志。與這個道理相通的是，教師在教學過程中，不必鉅細靡遺，事事點明。適時「留白」，讓學生自我玩索、填充，反而能營造更富樂趣和美感的學習情境。關於這點，科林伍德(R. G. Collingwood)從藝術的角度提出闡釋。他說，文學創作中如果想表達一個情緒(例如受到驚嚇的心情)，應避免使用直接表示該情緒的字眼，如「恐怖」

(dreadful)，因為如此只是呆板的平鋪直述，缺乏表情張力(inexpressive)。「真正的詩人，在傑出的詩篇中，絕不會明指他所要表現的情感的名稱。」(註50)這個說法，自然也適用於其他的文學創作型式。以「野孩子」一書為例，作者想說明「曾阿治」長得「很倒楣」，卻不講明，而說：曾阿治「有兩粒大小不一樣的眼睛，比較大的一粒眼白也比較多，他通常用這一粒看到鬼，然後告訴我們。」(註51)

## (二)平衡

除了布洛的心理距離說，杜威的脈絡主義(contextualism)對藝術觀賞者如何產生美感經驗，也有獨特的見解。

杜威認為美感經驗並不是孤立於生活世界之外，而只能在美術館或音樂廳中尋得。事實上，任何完整(complete)的經驗，都有美感的性質，都能引發美的感受。換句話說，美感是完整經驗的一種情感反應；不能引發美感的經驗必然是不完整的。(註52)

但如何才是「完整的經驗」？杜威指出，任何經驗都是人與環境互動的結果，包含了「作為」(doing)和「感受」(undergoing)兩種元素。所謂「作為」是指人為了達到某種目的而採取的有意識的行為；所謂「感受」是指行為者於行為後所知覺到的後果。例如，馬路中央的大石頭阻擋了我的通行，當我動手去搬它，便是一種「作為」；也許石頭太重我承受不了，這種反應就是一種「感受」。而這種感受可能引起我的思維，考慮如何採取有效的作為(尋求協助，或拿工具來搬動)。作為與感受如此循環互動，逐步導向目標。當目標圓滿達成，個體便獲取一個完整的經驗。而這樣的經驗歷程，往往包含著美的情意滿足。簡要地說，所謂完整經驗就是指一個活動之中，作為和感受的元素平衡地互動，使活動中的各個行為，前後連結成一個有系統、有結構的整體，並成功獲取圓滿的結局(例如，作品滿意地完成；難題完美地解決；或者遊戲進行到高潮)。

杜威認為作為和感受之間必須保持適當的平衡，偏於作為或偏於感受，都會扭曲經驗。一味地作為，而無感受的反芻，會使經驗失去成熟的機會，一切在匆匆間溜過，只留皮毛、表面；另一方面，阻力(resistance)不被看作擴展經驗和反省的機會，反而刻意予以壓抑，但求快速完成行為的各個動作。相反的，偏於感受，則是被動地接受大量的訊息，卻不加提煉以形成有效作為的指導，這也會造成經驗的偏差。就像作白日夢的人，不能以行動和實際交接，不受實際考驗的結果，根本無法形成有意義而完整的經驗。

藝術的創作和欣賞同為人類經驗的一部分，也須在作為和感受間保持平衡的互動，才能產生美感。英文中，“artistic”(藝術的)，主要以藝術的創作(作為)為描述對象，而“esthetic”(美感的)一字，多用於說明藝術的欣賞或知覺感受，但沒有一個字可用於同時描寫藝術的創作和欣賞行為。杜威認為，這是一個遺憾。(註53)因為這很容易使人誤認創作與欣賞無關；欣賞者不必有創作的行為。

事實上藝術家所以能出類拔萃，不僅在傑出的創作技巧(藝術作為)，亦有賴敏銳的觀察及鑑賞能力(藝術感受)。以畫家為例，畫家在作畫的過程中，必須以過人的鑑賞力感受自己一筆一劃的效果，並藉由效果的反省，指導接續的創作行為、預測即將完成的畫面。大體而言，藝術家的鑑賞或感受能力愈強，其作品愈有完美的可能；而成功的藝術家，在創作的過程中，必然也扮演著觀賞者的角色。創作和欣賞同時存在的現象，就像上帝一面造人，一面品評修正一樣。依杜威的見解，創作與欣賞如果沒有產生有意義的互動，不論創作時有多麼強烈的情感，都不可能產生高等的美感經驗。(註54)

就藝術欣賞者的角度而言，美的感動表面上像是完全被動，類似一種臣服，但是如果過於消極，欣賞者只是被熱情吞沒，不能看清壓倒自己的情緒究竟是何種面貌，算不上完整的欣賞經驗。美感欣賞是一種「知覺觀察」(perception)，而不是單純的「辨識」(recognition)。知覺觀察包含一連串的積極作為，是一種「努力」，而不是力量的保留。愈努力，知覺攝收到的訊息也愈多。相對的，在「辨識」的行為中，行為主體通常不必大費氣力。例如，當我看見「星光夜」，而我的興趣僅止於辨識它是誰的畫作時，只要我認出它是梵谷的作品，一切的觀察行為就停止了。但如果我繼續看它的佈局、用色和意境，我便是進入更深層的知覺觀察階段，開始了積極的欣賞。

欣賞者的知覺觀察，包含著創造。創作者在創作中為了表達一種意境，對各種元素有所安排取捨，欣賞者在欣賞時，想領略作品的意境，一樣要經歷類似的取捨過程，只不過是根據自己的觀點來進行罷了。基本上創作者和欣賞者都在尋找有意義的形式，同以建構一個統整的意象為目標。杜威認為，一件作品如果不經欣賞者以再創造的方式，重現創作者所欲表達的意象，那麼對欣賞者而言，該作品只能算是藝術產品(product)，而非藝術作品。(註55)美食家品嚐食物，不是覺得好吃就算，往往還能想像食物的烹調和配色過程，玩味再三，故能品出一般人所不能知的味道；而烹調就因為有美食家的存在，才能成為一門藝術。惠特曼(Walt Whitman)認為「要有偉大的詩

人，須有偉大的讀者」(To have great poets, there must be great audiences, too.)說的也是類似的道理。

朱光潛對於創作和欣賞的相互依存關係，有清晰的說明。他說：

創造之中都寓有欣賞，欣賞之中也都寓有創造。比如陶潛在寫「采菊東籬下，悠然見南山」那首詩時，先在環境中領略到一種特殊情趣，心裡所感的情趣與眼中所見的意象卒然相遇，默然相契。這種契合就是直覺、表現或創造。他覺得這種契合有趣，就是欣賞。……我要回到陶潛當初寫這首詩時的地位，把這首詩重新在心中「再造」出來，纔能夠說欣賞。陶潛由情趣而意象、而符號，我由符號而意象、而情趣……無論是創造者或是欣賞者都必須見到情趣、意象混化的整體（創造），同時也都必覺得它混化得恰好（欣賞）。（註56）

如果我們以作為和感受的平衡，或者創作和欣賞的互動，來看教與學的活動，可以得到一些有趣的觀察。

教學過程中，教師處在作為和創作者的地位上，他的作為和創作能不能成功，有一大部分取決於是否具有敏銳的感受和欣賞能力。他必須隨時品評自己的創作（教學）效果，而這個效果，就寫在教學觀賞者（學生）的臉上。當學生面無表情，多半反映教學呆板僵硬。簡單地說，學生的表情，就是教學效果的「表情」。當教者發現教學效果不佳，必須懂得調整教法。而不論教法如何改變，一個元素永遠是關鍵：如何提供教學的欣賞者（學生）創作的機會。

當你要求學生分東西部，由北而南，將台灣各縣市依地理位置之順序背誦下來時，學生們的表情，必然和背誦活動一樣機械。相反的，如果把台灣各縣市的地理形狀分別作成貼紙，然後邀請學生，把這些貼紙拼成台灣地圖，學習者就有了一個較為生動的創作意象，以這個意象為目標，一步步去完成，快樂隨著進展寫在臉上，構成深刻的學習經驗。再如野地求生的課程，對於經常登山的學生，感受一定特別不同。因為教授的內容，隨時都是運用和再創造的材料。他在接收訊息時，同時聯想作為的可能；除了欣賞也在創造，所以能津津有味，全神貫注。盧梭（J. J. Rousseau）主張愛彌兒必須像農夫那樣勞動，像哲學家那樣思考（註57），強調的也是這種感受與作為、欣賞與創作之間互動平衡的學習藝術。

最後，杜威的一句話，可以作為本章的總結：

任何學科教學的終極檢驗，都要以學生對該學科生動欣賞的程度為準據。（註58）

教學要達到使學生生動欣賞的藝術境界，美學課題的研究與運用是不可或缺的要素。本文就教育藝術的創造、孕育和欣賞等三部分，作了嚐試性的討論，希望能引起國內教學工作者及教育研究者的興趣，攜手共同開拓教育的美學荒地。（註59）

## 附 註

1. Monroe C. Beardsley, *Aesthetic Theory and Educational Theory*, in Ralph A. Smith (ed.), *Aesthetic Concepts and Education* (Urbana: University of Illinois Press, 1970) p.8.
2. 杜威著，姜文閔譯，《我們如何思維》，（台北：五南，民84）頁388。
3. 見廖運範譯，《教育的藝術》，（台北：志文，民59），頁152。
4. 參見 Monroe C. Beardsley, *Aesthetic Theory and Educational Theory*, op.cit., pp.15-16.
5. 參見 Iredell Jenkins, *Performance*, in Ralph A. Smith (ed.), *Aesthetic Concepts and Education*, op. cit., p.205.
6. 同註2。
7. 朱光潛，《談美》，（台北：金楓出版社），頁73。
8. Friedrich Schiller, *On the Aesthetic Education of Man*, trans. by Reginald Snell (New York: Frederick Ungar, 1965) pp.75-81.
9. 同註7，頁74。
10. Plato, *The Republic*, trans. by Desmond Lee (London: Penguin, 1987) 536e~537a.
11. 參見 F.E. Sparshott, *Play*, in Ralph A. Smith (ed.), *Aesthetic Concepts and Education*, op.cit., pp. 121-122.
12. 同註2，頁385。
13. 同上註，頁386-387。
14. 李芝安，聯考症候群，收於蘭雅青年，民79，第9期，頁26-27。
15. 見 Immanuel Kant, *Critique of Judgement*, trans. by J.H. Bernard (London: Macmillan, 1914) § 50.

16. John Dewey, *Art as Experience* (New York: Minton, Balch, 1934) pp.268-270.
17. Dick McCleary, *The Logic of Imaginative Education* (New York: Teachers College, Columbia University, 1993) pp.22-25.
18. Immanuel Kant, *Critique of Judgement*, op.cit., § 49.
19. Roger Scruton, *Art and Imagination* (London: Routledge & Kegan Paul, 1974) pp.99-100
20. Maxine Green, *Imagination*, in Ralph A. Smith (ed.), *Aesthetic Concepts and Education*, op. cit., pp.303-304.
21. Mary Warnock, *Imagination* (Berkeley: University of California Press, 1976) p.84.
22. 李淑淑, 畫說有聲音的成語, 收於國語日報, 民86年7月30日, 第13版。五個釋例的成語解答, 分別是「一語中的」、「交頭接耳」、「一言難盡」、「口是心非」和「大呼小叫」。
23. 同註15, § 49.
24. Susanne K. Langer, *Problems of Art* (New York: Charles Scribner's Sons, 1957) p.45.
25. Susanne K. Langer, *Feeling and Form* (New York: Charles Scribner's sons, 1953) p.40.
26. 同註3, 頁89~91。
27. 同前註, 頁147。
28. Max Black, *Education as Art and Discipline*, in Israel Scheffler (ed.), *Philosophy and Education* (Boston: Allyn and Bacon, 1958) p.33.
29. Ibid., p.34.
30. Ibid.
31. 賈馥茗, 〈教育愛的特徵及印證〉, 收於台北市立美術館編, 《愛與美》, (台北: 台北市立美術館, 民83) 頁197-200。
32. Ulla Colgrass著, 吳佩華譯《音樂名家談藝錄》, (台北: 世界文物, 民86) 頁200。
33. 同前註, 頁201。
34. 同註7, 頁100。
35. 同註32, 頁183。
36. 同註7, 頁101。
37. 同註32, 頁179。
38. 同前註, 頁180。
39. 同前註, 頁166。
40. 同前註, 頁64。
41. 同註7, 頁107。

42. R. S. Peters, *Ethics and Education* (London: George Allen & Unwin, 1970), p.50.
43. 有關於這方面的討論, 參閱林玉体, 《教育概論》, (台北, 東華書局, 民77) 頁210-218。
44. 朱光潛, 《文藝心理學》, (台南: 大夏出版社, 民84) 頁15; 布洛的原始文字請參閱Edward Bullough, *Aesthetics*, ed. by E. M. Wilkinson (Stanford: Stanford University Press, 1957) pp.93-94.
45. Edward Bullough, *ibid.*, p.98.
46. 同註42, p.58.
47. *Ibid.*, p.100.
48. Paul Hirst & R. S. Peters, *The Logic of Education* (London: Routledge & Kegan Paul, 1975) pp. 98-102.
49. 同註44, 頁152。
50. R. G. Collingwood, *The Principles of Art*, (London: Oxford University Press, 1958) p.112.
51. 張大春, 《野孩子》, (台北: 聯經, 民85) 頁11。
52. 同註16, pp.40-41。
53. 同上註, p.47。
54. 同上註, p.50。
55. 同上註, p.54。
56. 同註44, 頁171-172。
57. 盧梭著, 李平滙譯, 《愛彌兒》, (台北: 五南, 民78) 頁272。
58. John Dewey, *How We Think* (Boston: D. C. Heath and Company, 1933) p. 279, 這裡不用姜文閔的譯文, 故標明原文出處。
59. 本文感謝李咏吟先生及洪仁進先生的教正; 另外我還特別要感謝本文的匿名審閱先生, 由於他的指正使我免於許多貽笑大方的錯誤, 不過礙於能力及篇幅, 若干重點我未能完成修正。首先針對第一節, 審閱先生指出: 「何以深奧而不易掌握便是『藝術』? 又何以表現美便是藝術? 現代藝術學說多不以美論藝術之說, 但文中卻對此未加深入說明」。其次, 審稿先生認為: 「第二節以藝術創作論教學, 雖論及遊戲、想像力、感情投入各概念, 但精緻和形式結構等最重要的概念卻絲毫未提及, 其實這在教學上更具啟發性, 當可再加闡發」。

## Aesthetic Creation and the Art of Education

*Ferng-Chyi Lin*

### Abstract

Based on aesthetic principles, this article argues that in order to make teaching and learning in the classroom an exciting experience, a teacher, during her teaching, must have play impulses, imagination, and feeling. She is advised to seek the guidance of teaching experts to perfect herself in skills. Methods about how to keep a delicate distance-limit with the learner and maintain a balance between "doing" and "undergoing" during the process of teaching are also recommended to her.

Keywords: aesthetic creation, the art of education, teaching.

## 哈伯瑪斯(J.Habermas)「現代性哲學論辯」與李歐塔(J.-F. Lyotard)「後現代知識論述」的論戰及其教育意義

楊洲松

### 【摘要】

本文旨在分析Habermas與Lyotard思想間的異同，藉以釐清現代性與後現代的爭論焦點，進而提出其在教育上的意義。

研究結果發現，Habermas係高揚批判理論的精神，以修正並完成啓蒙計畫為己任；其肯認人類準先驗的語言溝通理性，冀期在「理想的溝通情境」中，透過「未受扭曲的溝通行動」來尋求各種分裂論述間的「共識」，以重建整體性的「生活世界」，確保民主社會的理性成果，繼續推動啓蒙現代性的進步計畫。而現代性要求心靈解放的教育觀也唯有在此種理性民主的社會情境中才得以保證。

但相反的，Lyotard卻認為要求「共識」的宏觀敘述將會形成可怕的威權主義，而主張以小巧的敘述來保留住各自特色，突出彼此的差異性。而在後現代社會中，此種「局部決定」的「小巧敘述」正可以協助解決知識論述的合法性問題，是以必須保留各種論述發言的合法空間，賦予同等的發言機會，在「尊重」的原則上相互競爭、多元創造。在此種多元歧異的後現代情境中，教育上亦要求更多樣化、「離中心化」與「鬆綁」。教育亦不再為狹義的學校教育，而是成為生活中的一個層面。而另一方面，由於電腦、資訊與科技的發達，知識進入網路市場成為販售的對象，電腦知識遂成為後現代社會中必備的基本能力，能順利透過電腦取得資源並應用的知識人將是後現代社會中的強大競爭者。

後現代社會的到來已是不可抑制的狂潮，其並將對教育產生極大影響。若肯認教育的基本涵義為「啓蒙」，則遵循啓蒙運動以來追求理性