

第二章 文獻探討

長期以來，美、美感往往會與藝術產生連結，尤其對圖畫、音樂、戲劇等的欣賞、詮釋、創作、批評等常被視為發展美育的最佳管道，卻常輕易地忽略了語言與文字中所潛藏的美感。蘇軾曾說「詩中有畫，畫中有詩」，指的就是在詩的想像裡，看見了色彩、線條和圖象，在畫的意境裡，讀到了詩的美好和情意（引自桂文亞¹，2005），而國語課本中所取材的文體則具有此一特質，能讓學生徜徉在文字、圖畫，甚至是語言的意境之中。因此，研究者深信國語科是進行美育教學中，不容忽略的重要管道。

然而，究竟何謂美育呢？何謂美感？何謂美感經驗？眾多學者對這些詞彙的概念皆有所不同。故，研究者先整理Greene美育觀點，藉此幫助人們理解Greene對美感、美感經驗、美育的意義，再探討國小國語科美育教學的實施情形，期望藉由理論與實務的文獻探究，提供人們理解美育教學的圖像。

第一節 Greene 美育觀點與其教學應用

Kay（1995）認為Greene美育觀點深深打動實踐者與理論家的生活與心靈，往往被譽為美育之母。Baum（2003）也曾說Greene在美國教育界被視為是「從杜威以來最重要的美國教育哲學家」且是「完美的蜘蛛女」²（the consummate spider woman），開創跨學科領域的研究。Greene致力於美育的推廣，冀望照亮人們的生命世界，其美育觀點的重要性是不容置疑的。於斯，研究者先論述Greene美育觀點，再從中析論出其美育的核心能

¹桂文亞，1949年生於台北市，安徽省池州市人。現任民生報兒童組主任、兒童叢書主編，創作30種，編輯少年兒童讀物近400種。出版作品：《思想貓》、《班長下台》、《美麗眼睛看世界》、《長著翅膀遊英國》等。

²由於Greene橫跨教育哲學與美育兩大領域，且在兩領域都相當傑出，故Baum比喻Greene為完美的蜘蛛女。

力，最後探討Greene美育觀點的教學應用。

壹、Greene的美育觀點

一位學者的美學觀點是形塑其美育觀點的基礎，故，研究者在論述其美育觀點時，先探討Greene的美學觀點，並針對其美感、美感經驗、審美能力進行說明。

何謂「美學」(aesthetics)？「美學」一詞源於希臘文(aesthesis)，意指「感官知覺」(perception by senses)，最早使用「美學」一詞是德國理性主義哲學家Baumgarten，他在1735年發表有關《詩的哲思》(Philosophical Thoughts on Matters Connected with Poetry)一文，首先使用Aesthetik一詞，並於1750年正式以《美學》為名出版探討美學經驗，其中對美學的意義作了三種規定，主要指「美學」是一門研究藝術、感性和美的學問(引自梁福鎮，2001)。Greene則是指出「美學」一詞是源自哲學領域，是關注知覺、感官、想像以及探討它們與認識、理解和感受世界的關聯，主要是在處理與藝術邂逅(encounter)中反省(reflective)與意識的(conscious)經驗(Greene, 2001: 5)。所以，如何看待藝術以及與藝術邂逅中所產生的美感經驗便構成了Greene美學觀點的重要內容。

Greene的美學觀點可說是對美國教育過份追求卓越、效能與功績主義的系統所進行的反動。她認為當今美國教育在主流論述導向下，高喊理性、科技能夠引領人類朝向光明的未來；但所呈現的卻是精英主義的思潮，忽略弱勢者、貧窮者、邊緣者的聲音與困境；所呈現的是標準化導向的教育結果，使每個人都成為他人的複製品(Greene, 1995)。面對這樣的情形，Greene相信與藝術的邂逅中，可以引發人們去知覺、想像、體會到彼此的差異，不但能夠讓弱勢者的聲音能夠被聽見，同時也能瞭解意義的多元性。在此，Greene所謂的藝術不僅僅只有圖畫、也包含文學、戲劇、音樂、舞蹈、雕刻等活動。其中，Greene之所以認為藝術是理解世界的途徑之一，可從她對知識的概念討論起。

對於 Greene 而言，她排斥有所謂客觀、真實的世界。她認為所謂的真理並非符應於客觀事物，而應該勇於挑戰熟悉的二元論述與非此即彼論（Greene, 1999: 120）。她相信世界是個體自我詮釋的，是具多元差異的；知識是由個體所建構的，並非是被發現或是被揭露的。同樣地，在她的美學觀點中，她並不認為理性、邏輯是唯一理解世界的方法，透過感知、想像、可能性的探究亦是建構意義的方式（Greene, 1999）。其中，藝術即是促動個體自我知覺、開啓人們多元觀點的途徑之一。雖然有許多哲學家將藝術視為只具有娛樂、裝飾的價值，或者視為中上階層意識型態的表現，然而 Greene 對於藝術卻有不同於此的看法。她對於藝術的看法，可由二十世紀立體派藝術家 Picasso 描述藝術創作的一段話來理解：

一張圖畫並沒有預先仔細地思考或確定。當圖畫被作時，它隨著一個人的想法改變而改變。當圖畫被完成時，它仍然是根據正在看著它的人的心理狀態而改變。一張圖畫就像是活生生的生物在生活著，每日經歷著改變。圖畫透過正在觀看它的人而存活著（引自 Slattery, 1995: 219）。

的確，Greene 受到 Bakhtin 主體建構論³的影響，使得她與 Picasso 一樣，皆強調唯有當主體與藝術作品進行對話，那麼藝術作品對個體而言才是栩栩如生地存在著。如 Greene（1978）所言，藝術只存在於人們親自地且以其真實性來邂逅之，且必須藉由個體的知覺、想像來捕捉，才具有藝術的功能。易言之，藝術對於 Greene 來說，只有當個體將自我存在的真實性本質，加以呈現在與藝術邂逅的過程中，那麼個體與藝術品間的關係才能打破客體與客體間的關係，轉變為主體與主體間的關係，以達到突破陳腐觀點的重圍。同時，只有將自我意識專注於藝術中，那麼該藝術或藝術作品才會成為美感的對象。其中，Greene 指出與藝術邂逅的經驗就是「美感」的意思，「美感」（aesthetic）即是描述或指出一種發生於與藝術邂逅的經驗模式

³巴赫汀(Mikhail M. Bakhtin) (1895-1975)是 20 世紀歐洲最重要的語言、文學、文化評論家之一。巴赫汀所謂的「主體性」是圍繞「陰陽」互動，像是差異/同質、自我/他者、個殊/普遍等以發展主、客體統一的「對話美學」，即是主張除了從自我之眼來理解作品以外，也要從他人之眼來雙向進行藝術思考（簡瑞容，1997）。

(Greene, 2001: 5)。

此外，Greene 也指出個體在涉入 (engage) 藝術的過程，係從個體自我的觀點、社會文化的特性及自我在世界所處的位置來建構 (Greene, 1999: 124)。所以，在與藝術作品邂逅的過程中，是具脈絡性的過程—歷史的、文化的、自傳的。個體是無法以純稚之眼 (innocent eye) 來與藝術接觸，個體必定會因其過去經驗與自我背景、社會脈絡對藝術的規約與在世界所在的「位置」(location) 影響自己對藝術作品的詮釋與理解。易言之，Greene 認為在與藝術的邂逅中，我們無法避免受到自我的記憶、已儲存的圖像、半遺忘的故事、原始的視野、生活經驗、性別、種族等所影響，所以每個人與藝術邂逅中所建構的真實性都會有別於他人，是一種新的體驗；除此之外，她也特別地強調「位置」的概念，她認為我們每個人都是從當前的位置出發，都會知覺到我們所建構的並非唯一的，因此我們所接近的美學 (aesthetics) 必定是詮釋的、暫時性的 (provisional) (Greene, 1999: 124)。

當我們與藝術邂逅時，個體的美感經驗往往會油然而生。其中，Greene 認為唯有人們擺脫每日例行性的生活，才能夠獲得美感經驗 (Greene, 1999: 134)，並能從中產生與自我關聯的意義。她相信在與藝術的邂逅中，即能夠引發我們的感受與直覺，讓我們能夠從習慣、例行中跳脫，並且開啓我們做選擇的空間，促使我們有差異的解釋、能夠從未預期的角度來觀看。這樣的美感經驗誠如 Greene (1999: 133) 所言：

美感經驗中的不確定性是提昇人們共同建構自我真實性的覺察方式。……且知覺者是主動的且是參與者，不再是被動的接受者或旁觀者。能夠逐漸察覺到知覺所見結構的方式、想像開啟觀點的方式，以及具有創造意義的多元模式，個體—教師或學習者、藝術家或是理論的思考者—變得能夠知覺到不完整的。

事實上，美感經驗中的不確定性，使人們開始覺察「為什麼世界會如此」、「為什麼我會如此感受」，用 Greene 的話語來說，即是透過藝術使個體不僅能夠跳脫過度依賴個人邏輯的思維，還能夠超越並打破例行的觀點來思慮，此即美感經驗的特徵（Greene, 1999）。然而，如何產生美感經驗呢？Greene 曾表示美感經驗是對特定的對象和事物產生特有的經驗，這樣的經驗是隨處皆可以獲得的。比如：建築物有角度的影子，市中心塔樓在薄霧裡的模樣，河流上有時泛映的灰藍顏色，依偎著石頭的綠葉，玻璃窗上反射的陽光，在百老匯街上水果攤的水果顏色，街頭小提琴演奏者的樂聲，在滑板上翻轉的柔軟身體，照在孩子金髮上的陽光（Greene, 2001: 53；引自賴品儒，2006），皆是美感經驗的來源。

其中，Greene 曾清楚地指出，在某個程度上美感經驗是一種獨特的經驗，它發生於當我們特別專注於某些現象領域，當我們特別地注意或傾聽時，將會致使我們知覺到作品元素間的內在關係。此在某個程度上，可以說是個體由專注內在喜悅的、美麗的、令人感興趣的，直到整全的藝術作品（Greene, 1978: 205）。當我們沉浸並專注於其中時，我們需要透過審美能力將所知覺到的事物結構進行轉化與變形，甚至能夠與所連結到的事物結構，產生美感意義。在此當中，審美能力是獲得美感意義的重要關鍵能力，而到底何謂審美能力呢？Greene（1978: 195）指出：

社會使人工具性、分化、標準化，使個體成為部份無法構成人類社群，然而只有當人們能夠涉入彼此的關係性時，才能夠成社群。而審美能力就是能將抽象符號轉化為具有意義的關係，是能將部份連結成整體的能力，這也是美學的特色。

易言之，審美能力⁴能夠將客觀、抽象的事物轉化為與自我關聯的事物，此會使片斷化為整體，進而產生美感意義。所謂

⁴視覺藝術家 Eisner（2002）也表示教育可以從藝術中獲得精練的敏銳度，並且能夠獲得將部份連結為整體的審美能力。

的美感意義就是連結到每個人類生活世界的多元與整全意義（Greene, 1978: 173）。由此，在美感經驗中，審美能力能將事物加以轉化與變形，進而產生美感意義。

討論至此，不難得知 Greene 對藝術的重視，她也自白自己特別專注於藝術的理由：

我特別專注於藝術的角色，特別是在學習過程中與藝術的邂逅。第一個理由是培育文學、繪畫、戲劇作品的知覺，提供增強存在世界定位的感受。此外，涉入小說、繪畫、戲劇，提供另類真實性的感受，一種以另類方式來理解事情。另外一個理由是，美感經驗將能復甦，意義將能透過自我眼睛來理解、來打破刻板模式和陳腐的回應（Greene, 1982: 132）。

Greene對藝術的重視即在於，她認為與藝術邂逅中，所產生的美感經驗是理解世界的一種途徑，是不同於理性理解模式，這兩者是不同的符號系統。個體與藝術的邂逅有助於個體對世界的多元理解，最重要的是，能開展人們多元的觀點，並且在其中尋得自我意義。

簡言之，個體與藝術邂逅的歷程中，若藝術不再是外在於我的客體，而是能將自我意識、生命經驗與意義專注其中時，那麼透過對藝術作品的色彩、線條、明亮度、形式安排的感知，將能使我們產生不同的聯想，並且能夠將破碎、分離的經驗串聯起來。重要的是，於其中，我們能透過感受與直覺，覺察到藝術品中的真實與自我世界的細微差異，並能透過想像從有利的觀點來理解世界以及追尋自我意義，構建與生命關聯的意義。於斯，藝術的一美學的（artistic-aesthetic）就是意義的領域（province of meaning），是提供人類存有觀點的方法之一（Greene, 1978）。

綜上述，Greene指出，在與藝術邂逅的過程中，個體係從個體自我的觀點、社會文化的特性、以及自我於世界所在的位

置來建構意義。其中，Greene對藝術、個體與社會的討論中，她不但強調審美與主體建構的連結⁵、更注重個人與社會實體的關係⁶，相信藉由藝術得以打破例行性的觀點、使個人意識覺醒，開展想像，獲得新視野，進而促進社會改革與重建。她不僅關注個人與藝術的關係，同時也強調個人的實踐能力，如Schutz(1998)所言，Greene主張透過美感活動將個體的獨特性、既存的經驗帶入語言中，並提供打破現代社會既存的、陳腐規範的方法。易言之，Greene強調意識覺醒與自我批評，此最終目的就是要建立一個以民主為基礎的多元化社群，是瓦解性別、種族、階層差異的多元對話分享空間，因此可說是一種重建、改造的美育觀點。

貳、Greene的審美能力

從上述的討論中，不難發現Greene美學觀點中的審美能力，像是她對主體性、自我意識專注、想像等的強調，而這些審美能力，同時也是她美育觀點中所關注的能力。好比Greene就曾經明確地指出，美育⁷主要在培育知覺、想像、反思以及專注的能力：「美育是一個有意圖性的活動，培養欣賞、反思、陶冶、參與並投入藝術的能力，教導學習者知道什麼是該注意的，並透過藝術品讓他們達到不同的意義經驗」（Greene, 2001: 6）。其中，Greene（2001）明確指出美育首要關注的就是培養學生主動的感受力和察覺力。因此，為了提昇學生感受力以及察覺力（awareness），Greene認為專注、知覺、想像、批評反思是重要的能力。雖然Greene未曾明確地指出美育的核心能

⁵ Greene認為美育就是一個過程，是透過藝術教導人們進入真實知覺的過程，「這代表著賦予人們權力從獨特觀點以及對照自我個人歷史背景來完成知覺的任務」（Greene, 2001: 55）。此種強調透過藝術來喚醒人們知覺、激發自我意識，以及將自我意識與背景放入美感對象中的觀點，成為Greene美育中重要特點之一。

⁶無庸置疑，我的哲學取向是存在主義的現象學取向（existential phenomenological），而我對存有個人（他或她）與社會實體關係的理解，亦影響著我對藝術和美感經驗的觀點（Greene, 1978: 174）。

⁷美育是一個過程，教導人們進入真實知覺的過程。代表賦予人們權力從獨特觀點以及對照自我個人歷史背景來完成知覺的任務。知覺涉及參與什麼正在被知覺到（Greene, 2001: 55）。

力，但在其文章字句間⁸以及其對美育定義中，皆可反覆看到她對「專注、知覺、想像、批評反思」⁹的強調。有鑒於此，研究者歸納其美育的核心能力說明如下：

一、專注 (attending)

Greene (2001) 指出只有當人們意識專注其中時，作品或表演才會成為美感對象或事件。所以在獲得美感經驗的基本命題下，除了外在行為的參與以外，內在意識的投入也是一個必要的能力。Greene 認為意識的專注並不容易，除了知道藝術品相關的背景知識以外，還需要與藝術品進行對話，將自己的經驗、認知、情感專注於當中，並與藝術進行對話、交流。唯有如此，我們才能不侷限於藝術的表面世界，而能夠真正地聆聽與觀看其間的關聯，並能注意到該注意到的地方。易言之，意識的專注是美感對象或事件產生的基本命題，因此，不論是知覺、想像或批評都需要有意識的專注。

二、知覺 (perceiving)

美感經驗需要知覺參與於作品中……一種能注意到那兒什麼被關注的能力 (Greene, 1995: 125)。

Greene (2001: 12) 明確地指出知覺是對美感捕捉與理解的開始，也是基礎。她認為知覺涉及對複雜整體的理解，透過我們有意識的觀看與聆聽，我們將能發現整體間的內在一致性架構，並能夠將其轉化為連貫的動態形式。這樣的知覺是與我們的記憶和感受有所連結，是一種對美感對象理解的開始。

⁸美感捕捉和理解最重要就是要透過知覺、想像、反思 (Greene, 2001: 13)。但Greene也說唯有將自我意識專注於其中才能夠成美感經驗的條件，因此研究者將專注列為Greene美育的核心能力之一。

⁹Greene(2001: 12)知覺常被認為是美感捕捉與理解的基礎，也是開始。研究者將專注的能力放在第一，乃是Greene認為唯有人意識專注於某事物時，該事物才能成為美感對象。

Greene (2001) 又接著說明，當我們一開始接觸藝術品時，是以例行的觀點來看待，紅色就是紅色、椅子就是椅子、線條就是線條等。然而，透過知覺，我們開始轉化我們的觀點，跳脫例行又實用的眼光來揭露對象的形態、結構和線條。當我們如此做的時候，我們將會變得敏覺(sensitive)，將能發現紅色的陰影、座位的傾斜、踏在地毯上的感覺，都值得去沉思。當這一旦發生時，我們則進入美感空間，即是能夠對顏色、聲音、形態，具有高度覺察的空間。

一旦進入美感空間，我們便能敏於美感對象的特質，Greene 認為此時知覺就是一種質性知覺，一種覺察的震撼 (shock of awareness)¹⁰，是個體意識的自覺，進而能夠對照個體生活背景發展再認知模式(modes of recognition)，來觀看世界。覺察的震撼能敏於形式與內容之間微妙的關係與特性、覺察到物體的真實性與可能性之間是有所差距，差距的覺察使得知覺涉入一種震撼、一種冒險，冒險於未知。在知覺的當下，我們須將過去的經驗融合當下的體驗，並投向未來的可能，這即是一種質性探究與質性知覺的時刻，更是思緒清明的綜合時刻¹¹。換句話說，震撼有助於改變我們所專注的層面，提昇對事物的敏覺力，讓我們能夠察覺事物的整體面貌和細微的關聯，並能激發我們意識的全面覺醒，能夠重新照亮一切熟悉的事物，是意識清明的時刻。

透過此，Greene 指出「知覺允許我們捕捉物體的質性豐厚與想像的豐饒，使用 Rader 的話來說，就是能夠藉由想像的視野來轉化物體」(Greene, 1978: 193)。所以，就 Greene 的觀點來說，當我們透過藝術作品有所知覺時，我們需要想像來轉化我們的生活視域 (Green, 2001: 31)。就如同 Dewey 所言，想像是一扇「門」，透過想像，意義從過去經驗中驅動，進而發現他們進入當下的方式；這是「新和舊意識 (conscious) 的整合」(Dewey, 1934: 272)。

¹⁰覺察的震撼 (shock of awareness) 是一種動搖傳統事物，開啟新事物的途徑 (Greene, 1984b: 132)。

¹¹綜合的時刻中有一種自我的重建以及一種經驗是智力、身體、精神 (spirit) 和宇宙 (cosmos) 的結合；也是一種時間、空間和意義的內在一致性 (Slattery, 1995)。

三、想像(imagination)

在 Greene 美育觀點中，想像佔有重要的成分，同時是轉化知覺圖像的重要能力。她認為想像是一種讓人洞識各種「真實」樣貌的能力，透過移情(empathy)的運用，我們可以創造各種「彷彿」(as-if)的譬喻(Greene, 2001: 65)。易言之，想像並非隨意亂想、甚或憑空捏造，唯有當我們以智性為基礎去揮灑想像，讓我們從多種可能性的譬喻，來理解世界的多元面貌，並且藉由想像，將所知覺的圖像轉化與變形，我們將會有新的體驗與感受，能夠揭露平常未能看見的、未能聽見的和未預期的。

其中，賴品儒(2006)指出 Greene 所認為的想像力與一般學者所主張的想像力是不一樣的。賴品儒(2006)提出 Greene 所主張的想像力包含推陳出新、創造隱喻以及穿越時空三者，而透過想像力才得以與藝術邂逅。然而，研究者認為 Greene 對想像的多元詮釋不止於穿越時空、移情體驗、創造隱喻三者，還歸納出 Greene 對想像力所提及的其他看法，如下所述：

(一) 想像觸發知覺(perception)

Greene(2001: 8)認為從事美育，首要就是發現培育學生更具有主動的感受力與察覺力的方法，讓學生去感受它們像什麼以及意謂什麼？她表示想像能打開學生感知之門，激發學生深層的感受(Greene, 1995: 28)，此將有助於我們從內在之眼(inner eye)再構想、再建構、再詮釋自我的真實性。

(二) 想像有助於多元觀點的開展

想像是解構自我中心的新方法，是打破利己主義和自愛的限制，使我們可以與他人彼此面對面，並且能夠大聲喊叫：「我們在此！」(Greene, 1995: 31)。

以 Greene 的觀點來說，輕敲想像即是能夠打破既存與已完成的、客觀與獨立的事實，有助於我們跳脫既有的認知；輕敲想像具有跨越時空的可能，促使我們跨越真實世界的限制而從

多元視角來詮釋自我真實性。唯有透過多元視角的深思熟慮，使我們更能了解自我所處位置之限制，並且具有開創自我的可能性。如 Greene 所言「想像是使我們穿透視為理所當然的障礙物，並且能夠引發對生命、對在世界中的存有，產生選擇的可能性。」(Greene, 1994: 494)。職是之故，想像提供觀看自我或事物的另一扇窗，有助於新觀點的開展，使我們能跳脫既有的偏見與狹隘的視野，開拓我們多元視角與觀點。就如 Rosenblatt 所言，想像是一種經驗的擴展，發展我們對社會複雜結構的感覺，開闊超越偏狹性的時間與空間，創造可能性選擇的知覺，可視為思考解放的力量（引自 Connell, 2001）。

（三）想像是情性與理性的連結

在討論美國學者生命中學科角色的問題時，Dewey 認為美國教育大量教導事實性領域的學科，提供穩定、肯定的事實，致力於科學、社會科學、哲學等的教學；然而 Dewey 認為這些事實都只是資料的呈現、只是個架構、只是未完整的意義，要使其意義完整只有透過將這些事實視為假設，透過智性想像的可能才能具有完整性（引自 Greene, 2000）。Greene 與 Dewey 有相同思維，皆認為在學習過程中，理性、邏輯的思維與想像性的投射是締造學生學習的成功經驗。這樣的情形在美國有名的化學家 Kekule 身上可得到支持，Kekule 長期地腸思枯竭，卻始終想不出苯分子的結構，有一天作了夢，夢到火在他眼前像蛇一樣地跳舞，並捲區成環狀，因此讓他找到了苯的結構（Scheffler, 1991）。對於 Kekule 而言，夢是一種想像的形式，有助於理論結構的成形，因此，Kekule 的夢則是一種智性想像的成功經驗。於斯，「想像引發事物更好狀態的圖像，對現存情境中不足的照亮，並且連結教育中的情感及部分的智性」（Greene, 2000: 272）。同樣地，在文學領域中，Rosenblatt 也認為想像的刺激是一種經驗的擴展，將讀者情感與智性與他人生活連結（引自 Connell, 2001）。

（四）想像使部分整合為整體

Greene 認為「當我們學習培育覺察的想像模式 (imaginative mode of awareness)，去發展形塑與觀看的能力時，我們將能使

自己產生個人整合的新模式(modes of personal integration)」
(Greene, 1978: 188)。「Woolf 也曾說：『想像可以使分離(severed)的部分整合』」(引自 Slattery & Dees, 1998)，可以整合成適當的順序，可以創造一整全性。其中，關於發展學生的想像力，Greene 認為藝術是發展想像力的重要途徑之一；而文學作品是一種藝術品，藉由文學作品可以釋放想像，有助於我們將部份連結為整體，並連結個人的過去與現在，產生新的整合模式。

四、批評與反思(criticism and reflection)

Greene 指出批評(criticism)意味著去闡明、描述、詮釋與解釋。她認為批評是一種口頭呈現的方式，需要透過直覺與自我想像涉入情境當中，並且能夠闡述在作品內的特質¹²。透過公開化地闡明、描述、詮釋與解釋，我們可以發現批評者的假設，從這當中我們也可以發現自我是用什麼樣批評的觀點來觀看作品。批評的作用如她所言：

批評能提供事物另種內在關聯模式，從事藝術經驗的批評即是去照亮自我意識—有助於我們釐清何謂藝術以及我們如何對待藝術形式之間的關聯 (Greene, 1978: 208)。

所以，在藝術品的欣賞與理解中，教師應鼓勵學生提出美感問題¹³以促發學生敏於所關注的事物，激發學生與藝術品接觸時，能不斷地去探究其可能性、去想像和思考它「聽起來可能是什麼」、「看起來像什麼」、「還有沒有別的可能」。

Greene指出美育是涉入對問題的探究，於從事藝術教育活動時，引發人們反思自我觀看事物的角度與知覺。透過自我批評能粉碎既有的僵化思維，打破習性的思索，開啓開放性的探究；透過公開化地分享所闡明、描述、詮釋與解釋的，那麼多元意義才得以顯現。故，她也在在強調透過反思與藝術的邂逅，才存有新意義整合的可能性，意義才得以更加深層與擴展。

¹²內在特質像是旋律順序、隱喻、象徵、節奏等。

¹³美感問題像是「在這個作品中我為什麼會如此認為？這當中我排除了什麼？」、「在藝術作品接觸中，是什麼讓我感覺到超驗的真實？」(Greene, 1991)。

在上述的討論中，可以發現Greene的審美能力「專注、知覺、想像、批評反思」此四者是互有關聯、相輔相成的。易言之，在美育教學中，若要獲得美感意義需具有專注、知覺、想像與批評四種審美能力。好比在與文學邂逅的過程中，首先需將自我意識專注於文學中，並且需要將自我認知、情感、意識投入其中；在此當中，我們能變得有所知覺，能知覺到形式、內容、作者之間巧妙的關係，並透想像將抽象的知覺化為具體的圖像，運用批評表達出來。明顯地，這四個美育核心能力可說是學習者在學習過程中，自己如何與學習對象產生交流的重要過程，而從教學面向來看，似乎也可作為教師引導學生獲得美感意義的參考依據。於斯，研究者將運用Greene四個審美能力來分析淑敏老師教學，期望透過理論與實務的連結，能使實務工作者快速地掌握美育教學實施的要領。

參、Greene 美育觀點的教學應用

Greene 是教育理論工作者，亦是教育實踐家。她是林肯藝術機構的長駐教育家，致力於將美育理念付諸於實現。她有鑒於美育不易落實的原因，乃在於美育理念太過於抽象，往往讓教師們覺得撲朔難以捉摸，所以她也致力於探究美感經驗具體化的媒介，以使得美育的理念更容易落實。於斯，以下研究者整理並歸納 Greene 美育觀點在教學實施的應用、美育的實踐途徑，以及 Greene 美育觀點的應用研究。

一、Greene 美育觀點在教學實施的應用

從上述美育的核心能力中，可以發現美育教學不僅僅是單純地藝術欣賞與理解，還需要學生的參與、批評與對話。Padgham 曾提及：

Greene 談到教育實踐的要素，她認為學生與教師之間的對話正如觀賞者與當代藝術作品之間的關係，要發現的不只是一種意義，而是有各種意義。在過程中，學生或觀賞者會理解到他必須創造屬於自己的意義（引自 Padgham, 1988: 375）。

因此，教師在進行美育教學時的首要任務就是回到最初與藝術邂逅的感覺，反思自己與藝術邂逅的經驗，去知覺新的可能、去探究它意味著什麼、去尋求自我存有的意義（Greene, 1995）。Greene 相信如果教師能再次捕捉自我生活故事，重新反思自我觀看事件的立足點、重新彩繪自我心靈的圖像，那麼她們就能開啓塵封遮蔽的眼、褪去機械化運作的心，打開傾聽他人的故事之耳，進而點亮自我與學生的心靈圖像，使零碎的圖塊在專注、知覺、想像、批評下成爲完整的圖像；也只有當教師能夠瞭解「幫助不同學生表述自己的故事即是幫助他們追求自我生命意義」時（Greene, 1995: 165），那麼教師在教學中，則能幫助學生去體驗差異、察覺不完整的，使學生具有冒險於未知的勇氣與熱忱，去探究事物的多元可能性。有鑑於此，在美育教學中，她懇切地呼籲教師們：

我希望你在你自己的體驗中，思慮多元觀點。當拋棄單面觀點，採取多元有利觀點並建構意義時，我希望你能思考在你身上發生了什麼……我們的目標……年輕人被關注的是提供日益增加的機會去捕捉長期未被聽到，去開拓觀看共享世界的新觀點。對我而言，我們只能對不同的孩童作此，並且尊重他們體驗中的差異（Greene, 2001: 187, 189）。

於此當中，教師需不斷地深思熟慮如何創造一個意義詮釋的空間，能夠「意識其身」（conscious of itself），此種意識通常要有一種特別的深思熟慮，理解自己的教學應如何激起學生生命深層的感受與體驗。那麼教師在美育教學中所扮演的角色就不再是灌輸者，而是能夠激發學生情感與感覺的促發者。

同時 Greene 也提出美育教學中，對學生的期望：

教育能使學生知覺到自我為提問者、意義製造者、為建構與再建構真實性者，並理解真實性是具有多元面向以及所建構的從未曾完整（Greene, 1995）。

唯有學生釋放自己成爲意義詮釋者、意義製造者，那麼學習對學生而言就不再是毫無意義的符碼、反覆地記憶背誦以及應付永無止境的考試；上課不再是望望藍天、看看地下，再盯

著黑板發呆；而是「能夠走近自己的生命世界，能夠以自我的生命經驗為背景，擁有參與的意識(consciousness of participation)」(Greene, 1999)進入到學習的脈絡中，用自己的生命經驗來詮釋所學習的、用自己的話語來表述所觀看的，成為積極主動的參與者以及意義創造者。

有鑑於斯，學生必須理解自我是一個主體，而非一個受控制的被動客體，「意義不是外部獲得或是接受某些東西，意義是學生自我心中所創造的東西，也就是他和他的世界相互作用所產生的東西」(Padgham, 1988)。所以，學生必須將自我放入文本(text)中進行對話、去想像可能性，「那麼就會看見新的連結，就能夠在熟悉的事物上展開新的觀點」(Greene, 1999)。在這樣的學習過程中，學習即是意識的探究、生成差異的意識與超越既有意識的過程；然而，「只有當學生超越自己，朝向自我生活視域(horizon of their lives)；只有當他們能夠提出自我問題，以他們多元的方式來選擇，並且學習如何學習」(Greene, 1984a: 293)，那麼才能創造無限可能性。所以，在此當中學生自我的任務就是必須能珍愛自己的背景、瞭解自己的獨特性，才能返回自我生命經驗，理解自我在世界中的有利位置；同時學生也必須能理解到每個人在世界上都有其獨特位置，每一個人都是具有相同的重要性，進而能夠拋開有色的眼光來看待他人，以平等互惠的態度來對待生活週遭的每一個人。在美育教學中，唯學生帶著平等與自由的翅膀「去知覺差異、去傾聽、去重新觀看自我和世界時，他們將能獲得命名自我與命名自我世界的能力」(Greene, 1984b)，以此豐厚自我與他人的生命意義，促進多元實體的建構。其中，多元實體的建構，就如 Greene 曾表述的：

我們需要這樣的空間，表達的空間、自由的空間、公共的空間。如同 Hannah Arendt 所言的，一個人們可以一起言說和行動的空間，每個人都是自由地表達自己差異的觀點、所有的觀點都具有相同的價值。這必定是對話的空間、編織關係網絡的空間、是存有與不斷更新的世界
(Greene, 1984a: 295-296)。

對 Greene 而言，在學習的情境中不應該有固定、最終的答案；學習的情境應該營造一個持續性對話的空間，她相信唯有「知識在學校教育被知覺為『可移動的、完全自由』的，並且釋放學生詮釋與選擇自我生活時，才會發生」（Greene, 1980: 25）。在這樣的空間中，教室是動態的詮釋圈，教師能知覺到教室是文化、語言思考的環境，能夠敏於學生生活經驗與學習脈絡的差異；在教室中，是持續詮釋與對話的過程，能夠激發提問、批判思考與意義探究，沒有既定的結果，只有不斷變異、暫時性結果。在此當下，學生就能從自我脈絡對整全的學習氛圍有所覺察，能將分離、破碎的部分連結，並認知到有多元意義創造的模式。如此持續性對話的學習氣氛如同 Greene 所言：

對話的產生與豐厚性是透過我們試圖與他人一同參與的旅程。甚至幫助我們尋找一句話，打破沉浸所見、所說的。當我進入與學生的對話關係時，我試圖溝通「這可以意味著什麼」；同時，我促使他們獲得他們自己的觀點，所以我和學生都可以從有利的觀點來觀看，從不同方向來感受。我想要我們一起揭露所隱藏的，去脈絡化發生在我們身上的，去調整對話，讓我們保持思想改變、也許能保持我們活著的感受……(Greene, 1995: 115)。

就如 Greene 所說的，透過美感問題「這可以意味著什麼」來引發學生感受、激發學生思考。在此當中，師生是站在相同的立足點上來分享看待事情的想法，師生是一起來尋找意義、在互動中調整對話、改變思想，不斷地激發新的感受與想法。當意義在師生互動中不斷地產生、不斷地改變，以及學生在學習過程中也不斷地調整自己的想法時，這樣的學習氣氛不再是默默考試與喃喃背誦的沉默文化(culture of silence)；而是「差異呼吸」(a different kind of breathing)的空間，是讓人能夠明顯地感覺思緒舞動、生命活躍的感受。針對此，多元對話的學習氣氛，亦如 Itten 所言：

師生關係中最珍貴的時刻，就是當教師成功地點燃了學生最深層的智慧火花，而且不會重複。我真的無法描繪那些真正發生在我教室的事。那些抑揚頓挫的語調、節奏、文

字的次序、時間和空間、學生的智識狀態，所有的這些環境創造了一個充滿動力的氣氛（不能再生了）；這是藉由許多的中介協助才產生這樣的氣氛……（引自 Padgham, 1988: 369）。

學習就是一個充滿動力的氣氛，「對於 Greene 而言，美育是一個過程，從特定文化脈絡展開並且賦予學生權力去思考、認知、參與和創造自我意義的活動，並且建構他們自我真實的動態過程。」（引自 Parr, 1996）。

二、Greene 美育觀點的實踐途徑

Greene 認為藝術教育與美育的不同在於，藝術教育關注於不同媒介的探究，是實踐美育的一種方法（Greene, 2001: 6）。她相信「透過圖畫、影片、舞蹈表演、戲劇、小說，引發不同社群從其自我定位來對照他人的生命經驗；如果這樣的經驗包含創造或對任何藝術形式進行表達，那麼理解、注意、回應的能力將會增強」（Greene, 1984b, 1994）。故，對於 Greene 而言，藝術教育（音樂、戲劇、舞蹈等）是實踐美育的一種方法，同時她也關注於文學所潛藏的藝術特質，那些促使人們在閱讀、寫作、賞析之際能獲得美感經驗的特質。職之是故，Greene 期望人們可以透過繪畫、舞蹈、歌唱、書寫等不同的表徵方式，尋找自己的意象與觀點（引自周淑卿，2005），同時她也期望人們能透過藝術的表徵方式來捕捉世界的多元意義。

Greene 認為人們可以藉由藝術教育來實踐美育，針對此她不但提出實踐美育的具體途徑，同時她也探究美感經驗具體化的媒介範圍，誠如她所言：

我也探究媒介的範圍—不僅僅是寫作和口語表達—重要的是，謎語、詩、故事的組織，成為這些的材料以及透過述說夢想、創造短篇小說、形構長篇小說—但也包括塗料、粉臘筆、泥土和石頭；音樂的旋律、不和諧音、聲音的節奏；舞蹈中的肢體和動作，組織形體、連結圖像以及進入空間與時間之中。故，透過塗料的運用、旋律的編製、肢體的表現、文學的創作等，都是我們將美感經驗具體化的

媒介 (Greene, 1995: 136-137)。

易言之，Greene 美育的實踐途徑有戲劇、繪畫、舞蹈、音樂、閱讀、影片觀賞等；美感經驗具體化的媒介有：塗料的運用、旋律的編製、肢體的呈現、雕刻、文學的創作等將能使美感經驗具體化。不同的途徑皆能獲得美感經驗，不同的媒介都是使美感經驗具體化的方法。各個學生有其差異的學習路徑、不同的感官知能，教師可以透過多元的表徵方式來使學生獲得學習中的美感經驗，所以，除了數字、文字以外，Greene 更強調學生透過肢體的運用來獲得理解與感受。故，研究者整理 Greene 美育的實踐途徑如下：

(一) 戲劇活動

Greene (1978) 曾說參與戲劇活動，不但能理解戲劇蘊含的價值，且如果我們將戲劇視為藝術作品，則必須從這個實用、經驗的世界中解放作品。除此之外，范長華 (1999) 也指出戲劇化教學的特質有三項：一是活化課本，不限於課文舊框；二是揉合各類型兒童戲劇活動；三是給予兒童自由探索的空間。顯而易見的，戲劇活動具有活化教學，給予學生自由發揮與探索課文的空間。而且，在戲劇活動中，學生可以透過劇本編寫、肢體運用來使美感經驗具體化。

(二) 繪畫

繪畫如 Greene 所言，包含塗料的運用、線條、色彩、明亮度的安排、圖畫、粉臘筆、泥土、雕刻石頭都是美感經驗具體化的媒介。此外，對於所呈現的圖畫進行賞析與批評，亦是獲得美感經驗的途徑，就好比於 Cezanne 畫作中蘋果、水瓶、山坡、傾斜的屋脊等感受到它們的光度、色彩及形式的表現，都和我們眼中所見的自然景物有所差別時，這種經驗上的聯結，可以使人整理自己的經驗，並讓人增加一扇審察外在現實的視窗 (Greene, 1992)。

(三) 舞蹈

Greene(1991: 28)「我想舞蹈就是肢體的運用，伴隨無限形塑的能力、盡力地清楚表達圖像、進入空間和時間中。」李絢芬(2003)的研究亦指出「不同肢體活動的課程，均能提升幼兒創造力，但有不同創造能力上之差異，特別是舞蹈遊戲課程更有助於學齡前兒童創造力之發展」，所以舞蹈能發展學生創造的能力，有助於學生美育的發展。故，舞蹈透過肢體運用、連結形態、節奏感皆是美感經驗具體化的媒介。

(四) 音樂

Greene(1991: 28)「我認為音樂的聲音也是一種媒介：節奏、不和諧音，聲音的節奏組成可聽見的。」其中，邱垂堂(2003)指出音色、力度、節奏、曲調、和諧、織度、曲度等都是表現美感經驗的具體化媒介。郭美女(1998)也指出節奏包含身體的節奏、動作模仿的節奏、聲音節奏的模擬、語言節奏等。因此，透過音樂的聲音可以作為美感經驗具體化的媒介。

(五) 文學活動

文學活動乃指影片、故事、小說等的閱讀、觀賞與創作。閱讀透過表達使美感經驗具體化，表達包含文字與口語表達，以文字表達就是文學寫作；以口語表達的活動包含影片評析、故事述說等。

Greene 對於文學活動的強調，始於她與文學邂逅的過程中。從小就相當喜愛文學的 Greene，她深深體會到文學活動能使人類主體性得以展露¹⁴，她相信文學是對世界想像的呈現，是獲得美感經驗的途徑之一，當人們與文學接觸進行對話時，即是意義創造的時刻，因此，她特別注重人們於文學活動中的美

¹⁴ Greene從小就喜愛文學寫作，她自白地說(1998: 9)「在嘗試寫作的那段期間，我將所有的痛苦、困惑、罪惡和失落感放在年少的日記和筆記本……我理解這只是我藉以擺脫困惑的手段……現在，我試著將過去置放於筆記本內的主體性釋放出來。」

感經驗。對文學活動的看法，她是如此地述說：

閱讀經驗和教學行為都是對話的過程。……我認為文學是社會事業，是在尋求多元化教室中，人們一起來言說與行動，共同來創造。當有所差異，意義就會顯現。就會有理解與懷疑的時刻。當不同的人們努力在其中並自由去創造他們自己，就會有永無止境的疑問（Greene, 1995: 121）。

於斯，Greene 相信透過閱讀文學可以開展美感經驗。她認為當學習者走進自己的生命世界，並能夠以自我的生命經驗為背景去擁有參與的意識(consciousness of participation)時，才能去知覺到文學中作者的觀點與自己看法的差異性，並且在自己與文本同化與調適的過程中，能有助於我們突破過去陳腐的觀點，而以新奇的方式來理解，並且也有助於知覺到那些未曾看見與未曾預期的，進而能夠在熟悉的事物上展開新的觀點，看見新的連結，產生美感意義（Greene, 1999）。換句話說，在閱讀的歷程中是讀者與文本交互作用的結果，不僅是在想像中形成一個結構（觀念化和理解行為），引導我們去發現「我們迄今對其一無所知的內在世界」。這樣一來閱讀就成為理解他人的動態過程，正如他也對既定的規範系統提出質疑和進行探究一樣。簡言之，閱讀是一個具有個人意義和社會意義的事件，是一種自我擴張（陳燕谷譯，1994），也是自我與作者熔鑄交織美感經驗的時刻。

此外，Greene (1995: 108)認為「寫作是學習粉碎沉默、產生意義、學習去學習的途徑之一。」其中，文學寫作包含詩詞、散文、小說、曲等的創作，王恭志(1999)認為詩詞是用精練的語言所塑造出來的藝術作品，反應社會生活、作者豐富的想像力與高度的情感。故，透過文學寫作有助於學生美感經驗的生成，引導我們進入想像與冒險的空間。

在文學活動中，Greene 亦指出說故事有助於個人達到自我探究與理解，且透過不斷反思與自我生活意義的建構，亦是美育的核心精神所在。蔣建智（2001）表示故事幫助孩子思考，幫助孩子藉著故事探索與解決問題、更藉由故事來建構自我、瞭解自我。陳人慧、徐新逸（2005）也認為說故事的活動，可

以達到啓發智慧、協助認知和記憶、培養想像力與創造力、促進人際溝通、幫助兒童瞭解知識、提升語文能力等。故，不論是文學鑑賞、故事述說、影片賞析、文學創作都是透過文字或者是口語表達，使美感經驗具體化。

綜上所述，研究者歸納Greene美育的實踐途徑以及美感經驗具體化的媒介，如下表2-1：

表2-1 Greene美育觀點的實踐途徑

項目	實踐美育的途徑	美感經驗具體化的媒介
(一)	戲劇活動	劇本編寫、肢體的表現、口語表達
(二)	繪畫	塗料、粉臘筆、泥土和石頭、塗料的運用
(三)	舞蹈	舞蹈中的肢體和動作，組織形體、連結圖像、空間與時間感
(四)	音樂	音樂的旋律，不和諧音、聲音的節奏、旋律的編製
(五)	文學活動	謎語、詩、故事的組織、文學的創作、詩詞欣賞、述說夢想、短篇小說與長篇小說的形構

資料來源：研究者自行整理。

三、Greene美育觀點的應用研究

Greene美學觀點或是美育觀點，在美國學術界都具有相當的重要性。然而由於Greene美育觀點提出的時間較晚，相對地應用於教學實務現場的相關研究為數略少，但自80年代後有漸增的情形。最早應用Greene美學觀點與教育作連結的是Miller，Miller從Greene美學觀點提出對教育的啓示。Miller（1977）專研Greene文學與藝術的連結，並且從中提出對英語教育再概念化的原則。雖然Miller並未專研Greene的美育觀點，但也為Greene美學觀點與教育之間開啓了新的連結。像是Barrie即針對Greene文學與想像之間的連結進行研究，Barrie（1997）認為Greene強

調文學的閱讀必須思考情境脈絡，包括想像性脈絡和理解文學本質的對話的觀點都是非常重要的見解，此提供寫作教學一個重要的方向。此種從Greene美學觀點出發，在教學或教育上提供啓示的研究爲數不少，像是Crawford也針對Greene美學觀點進行研究，Crawford（1987）的研究結果認爲Greene將藝術視爲去個人化、培養批判思考與創造性表達、賦予少數人民權力與提供動態學習環境的有效方法，這樣的觀點影響了師資培育機構對藝術的定位，以及幫助師資培育機構定位未來藝術教師的發展取向。Parr（1996）也利用Greene美學觀點以及其他哲學家的教育理念，提出音樂教師準備工作的六個原則。另外，Kim（2005）以Greene的想像、批判思考、美學，針對基督教教育中教學計畫的可能性進行探究。這些研究從Greene美學觀點出發，對音樂教育、英語教育、師資培育、基督教教育、寫作教學提出新的方向與原則，其對教育與教學的貢獻以及啓示不容忽視。

然而，首將Greene美育觀點與教育實務作一連結進行研究的是Sienkiewicz。Sienkiewicz（1986）檢視源自Dewey和Greene的美育模式轉化到學校教育中實踐的結果，Sienkiewicz（1986）使用參與觀察法，針對藝術教師、參與教學的教師，進行教室觀察，訪談學校教師、藝術家、職員和學生等，並且蒐集該校相關的會議記錄、檔案、計畫方案、業務通訊等來進行研究。此外，Webeck（2001）使用Greene和John Dewey的美學架構來理解學生如何成爲一個參與的公民。Webeck（2001）探究四和五年級的課程發展，研究爲期兩年的時間，研究顯示教師提供學生內容的探究以及美感經驗，是有助於學生成爲參與的公民。此種利用Greene美學架構或美育模式進入教育現場來探究的研究，對於教學提供莫大的貢獻與幫助。像是Bouman（2001）使用Greene等人美感經驗的理論架構，針對三所國小學童美感經驗進行四個月的探究，觀察的目的主要是欲理解學童獲得美感經驗的情形，並提出學童發現美感經驗的例子。其中，Bouman（2001）使用Eisner美感探究作爲資料蒐集與呈現，研究顯示美感經驗涉及創造連結 包含連結過去的經驗，具有擴展感覺的可能性以及朝向未來的學習。

不論是應用Greene美學觀點或是美育觀點於實務的應用，其研究結果都提供研究者理解Greene美育觀點的一個切入點，亦有助於研究者進入研究現場後所應關注的觀察要點。比方，研究者可以透過這些研究瞭解到美育實踐的現場應該是對話、多元的公民空間；或當學生獲得美感經驗時，必然與過去生活經驗有所關聯，而且研究者可以觀察當教師進行美育教學時，學生既有的經驗對於學生的學習或教師的教學有著什麼樣的影響。另外，也提醒研究者，教師進行作文教學與學生想像力之間的重要連結等等，這些有利的相關研究提供研究者進入研究現場時應注意的特質與重要線索。

此外，從上述研究結果不難發現Greene美育觀點應用在師資培育、英語教育、宗教教育、作文教學、美育教學、學生學習等方面有相當的貢獻與幫助。這些研究者成功地將Greene美育觀點連結到各個教育層面，提供新的觀點。其中在英語教育與作文教學領域中，也運用Greene美育觀點的架構，獲得一些原則與方向。就此，研究者相信Greene美育觀點與語文學習，必然有一定程度上的連結，在國語科的學習或教學上或許能提供一些方向或原則。

然而，論及到國內Greene美育相關研究，國內有關Greene的相關學位論文研究僅有四篇，其中探討Greene教育哲學論述有三篇（簡瑞容，1997；朱盈潔，1999；甯增湖，2005）；美育論述僅有一篇（賴品儒，2006）。其中，國內的研究中將Greene美學觀點或美育觀點與教學實務進行連結的研究卻是闕如的。然而，在國外的研究中，已經有學者將Greene美育觀點與實務連結，並得出有利的教學方向，可見Greene美育觀點與實務連結對教學實務上是有所助益的。因此，研究者從Greene美育觀點出發，來分析國語科美育教學，期望能從Greene美育觀點與教學實務的連結中，獲得教師進行美育教學一些要領與策略，以作為教育工作者未來進行美育教學的參考。

第二節 國小國語科美育教學的實施

葉聖陶早已指出，進行美育是語文教學懸著的明晰目標（引自黃永紅，2002），那麼如何在小學語文這一基礎學科中實施美育呢？以及國內美育教學的實施概況又為何呢？皆是研究者以下欲探究的。

壹、國語科美育教學的重要性

語文教育就是以提高學生的語文素質為目的的教育，提高學生的語文素質除了教會學生駕馭語言能力，德育、智育外，還包括了美育，美能激育，美能育德，美能發辭，美能冶情（木子李，2005）。然而，在國小國語科的教學中，教師常常忘記美，疏離了美，教師常常是把知識告訴給學生，學生則是把老師講的知識記住，而忘記國語科中課文所蘊含的美。枯燥乏味的教學使學生與生俱來的美感需求沒有得到滿足，更不能產生愉悅的情緒，也無法激發學生主動地投入教學的過程。若學生無法主動投入教學的過程，如何產生有意義的學習呢？此外，倘若教師忽略國語科中美育的發展，學生只是單純地記憶背誦，那麼學生不但無法體會課文的意涵與境意，同時也失去了促發學生美感經驗與體驗多元世界的機會；倘若教師只是單純地介紹與引導學生客觀地欣賞，那麼學生也無法從中獲得有意義的體驗、無法從中得知什麼該讚賞、該批評、是否還有別的可能性時，那麼國語文的教學也失去了它應有的目的。因此，國語科美育教學的實施是刻不容緩的！其重要性如下所述：

一、激發學生情感回應

在美育教學過程中主導作用的因素是情感，而這正是語文教學的靈魂所在，教師只有「動情」，才能「辭發」，才能按照自己的情感做出不同的美學評價，其教學才能產生感人的藝術

魅力。唯有如此，學生才能進入語文學習的情境之中並產生情感（黃興明，2006）。尤其，語文是人文性很強的學科，大多數被選進教材的文章都包含著濃郁的感情色彩，在語文教材中，有很多課文內容是貼近學生的生活，能打動學生的心（吳大平，2005），引發學生情感上的共鳴，使學生產生同理心。就如楊忠斌（2000）曾提到，當教師讓學生閱讀文學作品時……即是在引導學生經歷一場深刻理解人類的活動，它讓我們經驗到了作品所表現出來的愛恨情仇、糾結的矛盾情緒、對社會壓迫的控訴、對愛情的詠嘆、對生命的憧憬、對人性光明面的歌頌、對醜惡人性的諷刺……等等情感形式。就此而言，不管是對高尚行為的歌頌，還是對惡德敗行的揭露，都是通過具體可感的形象，展現在學生面前的。這些行象使學生在感情上引起了一種強烈的反應，使學生在精神上得到了愉悅和陶冶，使他們獲得了一種美的享受（黃永紅，2002）。

二、提昇學生的審美判斷力

語文教學面臨的困境在於，為什麼一篇完整的、充滿情感的課文會被肢解為一個個語言知識點；融彙了作者情感、生命感悟的文章變成了枯燥乏味的知識圖解；語言和文字喪失了其在情境中應有的生命和價值（黃興明，2006）。尤其，語文材料中的文學作品就是美育的材料，其中飽含著美的形象、美的情感，我們完全有可能而且必要地發掘其中的審美價值，在遵循語文教育一般規律的同時，也按照審美的特殊規律來組織和運用這些材料（錢雯，2006）。而且，文學是雋永的作品，可以讓人回味再三，藉由美育教學可以提高學生對語言以及文字的感受力和鑑賞力。國語科中不管是寫人、記事、描景或是狀物等，都是具有強烈的感染力；課文主題中作者意向或意象；以及作者遣詞造句的工夫，佈局謀篇的匠心、作者個性融入文章中語言味兒等等，都能讓學生體味到文章中熔鑄的美的形象和美的情感，欣賞到語言表達中美的旋律以及文學美¹⁵（黃永紅，

¹⁵林良（200：45）作者的個性在文學世界裡是一種「價值」。在文學裡，作者的個性是一種難得的「文學美」。林良，1924年生，別名：子敏，福建省同

2002)。教師不但可以透過語文的學習帶領學生體會作者的審美趣味，另一方面在這種集中、典型而又強烈美的長期薰陶下，學生能夠提高審美能力，加深對美認識的程度，從而提高他們的審美情趣，使他們不僅能夠欣賞好的文學作品，而且能明辨其他文藝作品的美與醜（錢雯，2006），實能提昇學生審美判斷的能力。

三、有助於學生人格的正向發展

國語科課文中的偉人傳記或是母慈子孝的文章常常會是影響學生人格發展的重要因素。教師若能善用文章的蘊意，使性急的人漸漸鬆緩、使意志鬆弛之人能夠振奮精神、使性偏惡趨向善，性善之人能力行之，以達到人格上的完整以及精神上的和諧。Shiller 曾說通過美使感性的人引導至形式和思維，通過美使精神的人回到素材和感性世界（引自崔光宙，2000：208）。由上述可以得出的結果是：在素材和形式，以及被動與主動之間，美使我們處於中介狀態（崔光宙，2000：208），因此教師進行國語科美育教學時，將能使學生的精神與意志趨於和諧，達到正向的發展。

此外，國語科某些文選的精神可取，且蘊意深遠，若教師能引導學生從自我生活經驗出發，來批評與思考每課中所富涵的人生哲理，則有助於學生理解自我、發展自我概念，這些都將使學生人格趨向正向發展。

林良（2005）曾說：「文字是一座大森林、文字是一片大海洋」。而文字構成了文學，如同無形的寶藏，等待人們去品味、去鑑賞。倘若人們純粹使用理性來剖析、用邏輯來分解，似乎就容易失去品嚐文學能力的了，就如國語科需要融入美育才能展露出其學科的本質。然而，美育教學又該如何實踐呢？亦是一門重要的課題。

安縣人。作品：《白狗白》、《小太陽》、《爸爸的十六封信》等。現任國語日報社董事長。

貳、國小國語科美育教學的實踐途徑

黃永紅（2002）指出小學語文科課文中審美點與語文知識是有機聯繫在一起的，可以分爲外顯式¹⁶與內隱式。教師應該充分鑽研課文內容，利用學生豐厚的生活經驗來引導學生理解教材中美的想像與連結，同時，也引導學生善用語言與文字來表達與批評。然而，除了語言與文字的運用是促發學生美感經驗的途徑以外，國內對美感的培育也透過戲劇、表演藝術、舞蹈、童詩寫作、鑑賞、遊戲、視覺圖像、故事、生活媒體、閱讀、音樂、公共藝術等（王恭志，1999；王慧勤，2000；吳美如，2003；吳惠娟，2001；李翠玲，2003；林青津，2004；柯佩宜，2003；范長華，1999；陳怡靜，2001；陳鳳騰，2004；陳曉霽，2002；陳嘉英，2004；霍玉英，2003；廖玫雅，2004；黃靜萩，2001；蔣建智，2001；盧金漳，2002；謝國村，2004；蘇永森，2003），來涵養學生的想像、創造、欣賞、批評反思以及參與等審美能力。其中，有效地應用於國小國語科美育教學的實踐途徑有：戲劇、寫作、閱讀（王慧勤，2000；吳美如，2003；李翠玲，2003；陳怡靜，2001；黃靜萩，2001；盧金漳，2002；謝國村，2004）。

以戲劇爲應用途徑有 3 篇（王慧勤，2000；吳美如，2003；李翠玲，2003）。以寫作爲國語科美育實踐途徑有 3 篇（陳怡靜，2001；黃靜萩，2001；盧金漳，2002）。以閱讀爲途徑有 1 篇（謝國村，2004）。其中，運用肢體爲美感經驗具體化的媒介有 3 篇（王慧勤，2000；吳美如，2003；李翠玲，2003）；以文字爲美感經驗具體化的媒介有 6 篇（王慧勤，2000；吳美如，2003；陳怡靜，2001；黃靜萩，2001；盧金漳，2002；謝國村，2004）；以口頭語言爲美感經驗具體化的媒介有 2 篇（王慧勤，2000；吳美如，2003）。就國內國小國語科實施美育的相關研究顯示，以肢體運用、文字、口頭語言爲目前國內教師進行國語教學

¹⁶外顯式指表現課文的知識點與審美點完全或部分重合，一般能夠直接找到審美點。內隱式指課文的審美點是隱藏在知識點後面的，教師要在充分鑽研教材，準確把握課文的知識點及其結構的基礎上，才能找到審美點（黃永紅，2002）。

時，使學生美感經驗具體化的主要媒介。除了傳統的文字與口頭語言為常用的具體化媒介以外，肢體的運用也是國小國語科美育教學的常用媒介之一。然而，教師是如何有效應用這些途徑或媒介來使學生獲得美感經驗的呢？研究者將應用的方式歸納如下：

一、以戲劇活動為途徑

教師以戲劇活動為教學策略時，透過戲劇與教材結合、角色的扮演、小組討論、編劇，來營造學生彼此表達意見與發揮想像的空間，一方面讓學生獲得正面與負面的情意體驗，另一方面透過團體討論的鷹架支持，來增進學生語文的學習效果。教師以戲劇為國語科教學策略的相關研究結果指出，學生在表演的虛擬的情境中體驗學習，是學生生活經驗的再經驗；而且，學生能從角色扮演的過程獲得豐富的情意學習與情境認知訊息，透過不同方式進行學習，有助於學生語文能力的提昇（李翠玲，2003），同時也能促發學生反思、想像的審美能力。

二、以寫作為途徑

在國小階段，教師進行寫作教學時，大多鼓勵學生從生活經驗出發，或以圖表來輔助學生自行設計寫作圖表，來引導學生寫作的思考。在初步寫作設計與思索之後，教師鼓勵學生以口語、書面、圖示等多元方式來呈現自己的寫作。此外，有的老師會利用童詩來引導學生寫作，透過每日一詩的欣賞、想像、思考練習與靈感的激發、醞釀等策略的運用來幫助兒童對詩的鑑賞、批判與創作。對於學生寫作的呈現、教師的評語以及同儕的分享互動都是相當重要的「鷹架角色」，透過此能提供學生更多想像與創造的可能。

三、以閱讀為途徑

以閱讀為策略的教學，與一般傳統閱讀教學不同，跳脫一般提供書籍、寫心得、教師回饋的模式。謝國村（2004）認為透過平衡閱讀教學，有助於學生美感經驗的獲得。平衡閱讀教學是針對學生們讀、享受閱讀、語言體驗方法、指導閱讀和獨立閱讀五個層面來進行，透過平衡閱讀能提升學生的理解力、觀察力、組織力、多元觀點強化、創意浮現（謝國村，2004）。教師藉由鼓勵閱讀、體驗閱讀以期望學生能從書本中汲取多元觀點，並且提昇文學涵養。

參、國小國語科美育教學的相關研究

目前國內美育的研究大多皆從藝術史或藝術制度、藝術實際教學、藝術作品研究、藝術政策……等方面來研究美育問題，有關美育的實務教學研究相對而言並不多。就國內研究美育的一般趨勢而言，主要是以藝術鑑賞、藝術史、藝術心理學及藝術實務等方面的研究為主，如：台灣美術發展史、美術心理學、美術鑑賞教育之研究；對於美國 DBAE(學科取向的藝術教育)的引介及研究、多元文化與藝術教育研究及 Eisner 視覺藝術教育理論的譯介等；從美學角度研究美育的有邱兆偉、楊深坑、崔光宙、馮朝霖、林逢祺、梁福鎮……等學者，以及一些研究孔子、Schiller……等人美育思想的碩士論文（楊忠斌，2000）。但相對於上述研究角度而言，針對美育在實務現場的教學進行研究的數量並不多，仍有待深入探究。

國內相關的美育教學研究共達二十篇之多。雖然國內美育教學的研究為數不少，但大多停留在學理的探討，深入實務現場進行探究的仍為少數。

針對國小實務現場進行美育教學探究可分為量化與質性兩種研究取徑。初期國內美育教學研究多採用量化研究進行美

育教學實施概況的調查，以瞭解各學科中影響美育教學的相關因素（王恭志，1997；陳木金，1993/1995/1996；黃蕙卿，1994）。陳木金(1993)指出就國民小學教師進行美育教學的表現情形而言，在美育教學的實施方面並不理想，介於「稍微做到」與「大致做到」之間，教師對美感涵養的自我知覺以及美育實施的程度皆有待加強，可見美育教學的落實仍有待加強。黃蕙卿(1994)指出國語科實施美育教學受到國語科教師美育教學理念的影響；接著指出其中具國語專長的教師，語文能力較佳，經由語言的表達，較能喚起學習者既有的美感經驗。另外，王恭志（1997）認為教師美育教學信念的四大層面中，就其重要性而言，依序為教學措施、生活實務、課程、評量等信念是影響教師美育教學實施的重要因素。歸結這些量化研究的結果，顯示了國內美育教學在實施方面並不理想，而教師的專業能力、教學理念、信念等是影響教師進行美育教學成效的因素。

再來，國內美育教學研究近年則偏向採用質性研究，進入教育現場來瞭解教師美育教學的實施情形。這些研究大多透過文獻分析、行動研究法，問卷、觀察、記錄與訪談來進行現場探究（陳文菁，2001；廖玫雅，2004；蘇永森，2003）。在質性研究的研究結果中皆發現美育能使學生自我督促，並且投入學習，使學生逐漸重視自我的表現，學生的自信心也大幅提高，感受能力與生活應用各方面都呈現進步，這樣的成長將有助於學生適應未來生活。

從國內量化與質性研究的研究結果中，可以發現國內美育教學的落實不甚理想，然而，美育教學是能夠提昇學生信心、感受力與適應力等。這不僅表示需要持續呼籲教師對美育教學的重視，更需要強化教師對美育教學的概念，因此研究者藉由美育教學的研究，來鼓勵與推廣美育教學實施之重要性。此外，過去研究所採用的文獻分析、問卷、觀察、記錄與訪談等方法，可作為研究者在方法選擇上的參考依據；在過去量化研究中得出影響教師美育教學的相關因素，也使研究者進入實務現場時，關注淑敏老師的專業能力、教學理念、信念等在其教學中所產生的影響。

然而，上述量化研究只能大略地瞭解國內美育教學的實施情況，以及讓教育工作者知道影響美育教學有哪些相關因素，然而卻無法提供教育工作者於進行美育教學時的相關訊息，像是美育教學的策略、方法或要領等。在質性研究方面，雖然提出美育教學在學生學習方面具有明顯的助益。但是，也未提出能夠幫助國內教師進行美育教學的要領、策略、建議或方法等等；另外，這些質性研究大多以實務為主，缺乏從美育理論家的觀點來進行連結與分析。研究者則認為若將理論與實務作相關的連結，一方面透過理論能釐清在教學實施上的迷思，或者可作為教學有利的論證；另一方面透過理論能在龐雜、抽象的美育教學過程中抽離出一些重要的方向，來幫助國內美育教學的發展與推廣。於斯，研究者在本研究中採用質性研究，並運用 Greene 美育觀點來連結與分析淑敏老師美育教學的理念與實施。因此，研究者將 Greene 美育觀點與實務進行連結，則成為本研究最大的特色。另外，研究者在運用 Greene 美育觀點分析實務的結果中，提出進行美育教學的要領、策略與建議等亦是國內相關研究所未提及的，此點是本研究的重要貢獻。

若將國內美育教學以「研究領域」再進一步細分的話，早期美育教學的量化調查大多是採多個領域來進行，有課外活動、國語文科、體育科、自然科、美勞科、社會科、數學科、音樂科等領域（王恭志，1997；陳木金，1993/1995/1996；黃蕙卿，1994）。而近年美育教學研究（包含實務探究與純粹只談美育應該如何實施的文章）則多以藝術與人文領域進行探究（林青津，2004；洪子晴，2004；張哲榕，2005；陳鳳騰，2004；陳曉霽，2002；蘇永森，2003）。另外，不分領域進行美育教學的研究僅有一篇（陳文菁，2001），陳文菁（2001）採用質性研究的方式，運用現場觀察、訪談、有聲思考、刺激回憶、教學日誌撰寫，深入一位國小教師的教室情境來呈現教師美育教學的現況，以及從教師的觀點探討教師進行美育教學歷程中的思考，研究結果發現教師進行美育教學的決定，所依據的主要線索以學生興趣以及學生行為表現因素為主要考量。

據此，在以「研究領域」細分國內美育教學的質性研究中，目前有探討到國語領域的實務研究僅有一篇（陳文菁，2001），只有陳文菁所進行不分領域的美育教學研究中，有將國語科列為研究觀察的領域。但是由於該篇研究是以觀察教師美育教學決定為研究焦點，並且針對教師所有教學科目進行觀察與訪談的工作，所以並不是專門針對國語科美育教學來作探究。然而，當研究者想探究國語科美育教學的情形時，便發現教師以國語科來發展學生美育，所涵養的審美能力是有別於其他科目的。而且，研究者又有鑑於國內國語科美育教學相關研究的數量之少。據此，本研究則以國語科為單一研究領域，期望透過深入的研究，能使教育工作者對於國語科美育教學的實施有更進一步的認識與理解，因此，專門針對國語科領域進行美育教學的個案研究則是本研究的另一個特色。

除了探討國內美育教學的相關研究之外，有些相關研究雖非關注於美育教學，但是卻因為在研究中運用了一些藝術教育策略來幫助學生進行語文領域的學習，而潛藏了美育教學的特質。就此，研究者也針對這一類型的相關研究進行討論。在國內的部分，利用藝術教育策略幫助國小學生進行語文學習的相關研究中，大多是以質性研究的方式來探究學童的學習情形，其資料蒐集與分析的方法有：文件內容分析、現場參與觀察、與學生的深度訪談、教學回饋單、問卷調查等方法（吳美如，2003；王慧勤，2000；陳怡靜，2001），研究對象涵括國小高、中、低年級的學童，主要在瞭解學童對於戲劇融入語文領域中的看法，以及學童接受戲劇教學的學習情形與改變。另外，亦有以行動研究來進行的相關研究（黃靜萩，2001；盧金漳，2002；謝國村，2004），這些研究者以文件資料、省思札記、教學現場觀察與記錄、小組會議等來進行資料蒐集。雖然這些研究都採用不同的途徑來進行國語科教學，但是歸納這些研究結果可發現，透過戲劇、閱讀、寫作等活動，皆能提高學童閱讀能力、想像力、敏銳力、溝通的能力以及達到理解自我的能力。根據此一研究結果，表示運用藝術教育策略進行語文教學時，是有助於學生發展想像、敏銳力、理解自我等審美能力，並且在語

文教學中透過戲劇、閱讀、寫作等活動是能夠發展學生美育。於斯，關注淑敏老師是否有運用藝術教育策略來進行國語科教學，以及如何運用戲劇、閱讀、寫作來發展學生美育，將成爲研究者於教學觀察時，值得注意的面向。

最後，研究者除了探討國內美育教學相關研究之外，國外在此方面也有一些重要的發現。在國外的文獻中，Coe (1983) 的研究提出美育教學的重要性。Coe (1983) 針對五年級和六年級兩個教室，採用觀察以及訪談方案參與者來進行研究。Coe (1983) 研究結果指出教師和校長認爲美育改善教室氣氛，以及幫助學生發展自我控制和獨立學習，美育的重要結果形塑了感知、有效促進學生在校的表現。在其後續相關研究中，Gamwell 的研究將美育實施的焦點放在課程設計與實施方面，Gamwell (2002) 指出美育課程設計的重要，以及美育課程設計須考量的因素。Gamwell (2002) 以質性研究方式進行研究，透過訪談、錄音帶、錄影、學生週記與田野筆記進行資料蒐集，他的研究顯示教師以藝術爲媒介進行語文領域教學時，教師必須考量到美學以及情緒等來進行課程設計，而這些皆有助於學生自我控制、提供學生學習脈絡，使學生能夠更有效地進行學習。另外，Rosario 則是將美育放在學生閱讀的部分來進行研究。Rosario (2001) 以質性研究的方式，針對 33 個中學學生（非英文母語系學生）進行閱讀英文文學時的美感回應來進行研究。Rosario (2001) 蒐集了學生口頭與英文課書寫的文章，研究顯示學生體驗理解的感受，以及如果學生能夠從文章中產生意義並且能夠美感地回應，那麼學生就會在閱讀中產生滿足與愉悅感。這樣的美感經驗是有助於學生閱讀理解能力的提升，以及自我概念的發展。

就此，國內外相關研究皆不約而同地表示美育教學是改善學習氣氛以及幫助學生學習的方法，甚至可讓學生獲得美感經驗提昇自我概念。可見美育教學，在學生學習上的確是具有重要的功能。然而，國內美育教學卻不普遍，因此，研究者進行美育教學之研究，提出未來美育教學的方向，實成爲刻不容緩之事。又，從 Gamwell 與 Rosario 的研究結果中，可以發現，教

師進行美育教學與學生獲得美感經驗的有利條件即是教師課程設計以及學生回應的能力。針對此，使研究者關注到教師的課程設計以及學生在國語課堂上的回應與表現。其中，Gamwell 提出美育課程設計應考量的因素，使研究者關注到教室氣氛、學生獨立學習、自我控制、學習脈絡等在淑敏老師教學中是否有發生，以及其產生的情形為何。

此外值得一提的是，在美育教學的相關研究中，Toll 的研究雖非以語文領域為主要研究領域，但是他的研究極具美學色彩。Toll (2000) 的研究中利用教導 Holocaust¹⁷，來探討國小和中學學生對於 Holocaust 藝術與美學的回應，他透過錄影、錄音、觀察學生肢體語言與他們對圖片和美的回應、傾聽師生對話、蒐集學生的週記與藝術作品、訪談師生來蒐集資料。Toll (2000) 發現學生藉由畫圖和寫作來詮釋觀看 Holocaust 的圖片和詩的關注點，並連結其他主題、建構意義。這樣的互為連結的活動是與人類相關連、是美學的、是認知的，提供學生高度知覺與批判 Holocaust 蘊意的道德理解。藉此來探究差異、正義、壓迫，大部分的學生不僅透過他們的圖畫和週記產生憐憫，也表達了對多元的包容。Toll 的研究具有高度的美學色彩，而 Toll 如何捕捉學生對 Holocaust 藝術與美學的回應則是值得研究者學習仿效的。因此，在 Toll 的研究中利用錄影、錄音的方法以及關注學生肢體、回應、師生對話與蒐集學生作品等方面都是研究者未來進行研究時可參考的要點。另外，Toll 的研究指出使用詩、圖片、文學、歷史文本等來進行教學有助於培育學生審美能力，此提醒研究者可以去注意淑敏老師是否有使用詩、圖片、文學、歷史文本等來進行國語科教學，又淑敏老師是如何使用，以及教學後學生的回應。

¹⁷ Holocaust 中譯意思為(二次大戰時納粹對猶太人的)大屠殺。研究者將 Toll 的研究特別提出來作探討，是因為 Toll 的研究中，所處理的雖然是人性中極端醜惡、血腥的主題，但是卻引發學生高度的美感回應，故將此一研究提出作討論。惟國語科文選偏向溫和、光明面的主題與 Holocaust 所呈現的相差甚遠，但是就 Toll 的研究結果而言，教師亦可將像 Holocaust 此般主題放在國語科中作為引發學生美感經驗的主題，唯應以促使學生對人性光明面之理解與體驗為目的。

綜結上述國內外相關研究的探討，研究者進行資料蒐集可行的方法與資料蒐集的內容有：訪談、錄音、錄影、學生週記、田野筆記、觀察學生肢體語言與他們對圖片和美的回應、傾聽師生對話、蒐集學生的週記與文學作品、訪談師生等等。在相關研究的探討中，提供研究者在進行研究時，可關注的要點有三：一是淑敏老師是否有運用藝術教育策略進行國語科教學，以及如何運用戲劇、閱讀、寫作來發展學生美育；二是關注到教室氣氛、學生獨立學習、自我控制、學習脈絡等在淑敏老師教學中是否有發生，又產生的情形為何；三是注意淑敏老師是否有使用詩、圖片、文學、歷史文本等來進行國語科教學，又淑敏老師是如何使用，以及教學後學生的回應為何。

雖然上述相關研究在美育實踐途徑、資料蒐集、觀察焦點等方面提供研究者一些有利的方法。但是不足之處有三：一、在研究內容上，目前仍未提出教師進行美育教學的方向、要領、策略等建議；二、在研究領域上，多以藝術與人文領域為研究領域，以國語科為研究領域的研究數量甚少；三、缺乏從美育理論與教學實務連結的相關研究。據此，本研究以 Greene 美育觀點來分析國語科淑敏老師教學，並試圖提出未來進行美育教學一些方向、要領、策略與建議等，研究者以此為研究方向，同時也是本研究的研究特色與重要性。