

哲學教學的行動化轉向——一個通識美學課程規畫的反思性實踐

摘 要

本文為「教學行動研究」的報告，是作者對自己在大學通識教育中從事哲學教學經驗的批判性審視，紀錄作者企圖協助學生把哲學理論與生活經驗相聯結的課程規畫與教學試驗。文中描述作者在通識教育中從事哲學教學所遇到的困境，試圖脫離困境的各種教學試驗及自我檢討，以及試圖把美學課程規畫成行動／問題解決導向的構想及實踐。本文除了提供以兒童畫為例探討美學理論的行動學習方案外；並展示課程規畫過程中的思想轉折；以及進行 961 學年度教學實踐的反思，提出本課程下階段進行「行動研究」時自我觀察與反思的議題。

關鍵字 哲學教學 通識教育 行動學習 教學行動研究 美學

Reflective Practice for a Philosophy Educator— an Action Research for a Design of Aesthetics Curriculum

This paper is a critical reflection of a philosophy teacher's teaching activities in general education. It explored the suffering of philosophy teacher's difficulties, self-examining and self-revising in the teaching process, provided a design for aesthetics curriculum including action learning and theory learning, and gave a suggestion that action research is the best police to deepen the action orientation education.

Key Words Philosophy Education General Education Action Learning
Action Research Aesthetics Curriculum

摘 要

本文為「教學行動研究」的報告，是作者對自己在大學通識教育中從事哲學教學經驗的批判性審視，紀錄作者企圖協助學生把哲學理論與生活經驗相聯結的課程規畫與教學試驗。文中描述作者在通識教育中從事哲學教學所遇到的困境，試圖脫離困境的各種教學試驗及自我檢討，以及試圖把美學課程規畫成行動／問題解決導向的構想及實踐。本文除了提供以兒童畫為例探討美學理論的行動學習方案外；並展示課程規畫過程中的思想轉折；以及進行 961 學年度教學實踐的反思，提出本課程下階段進行「行動研究」時自我觀察與反思的議題。

關鍵字 哲學教學 通識教育 行動學習 教學行動研究 美學

一．哲學教學者的宿命與荒謬

在一個通識教育中心例行的教學會議上，議程之一是檢討與會教師前一學期教學評鑑的結果。看起來很有自我批判的精神。輪到這個議題的時候，臺前白色的投影布幕上赫然出現該單位前一學期所有課程的名稱、授課教師、評鑑滿意度分數的資料表，為了方便檢視，工作人員體貼地幫忙控制電腦，慢慢捲動這分表列的資料，所有教師的教學評鑑滿意度，就這麼一覽無遺地躍入大家眼中。會議在大家專注瀏覽投影資料的眼神中進行著，氣氛有些凝重。隨著時間的流逝，複雜的情緒反應慢慢地醞釀發生：有人臉上開始流露著滿意的微笑，一副事不關己的神情；有人開始低頭，表現出不安；有人正義凌然地，批判評鑑的缺失；有人急著為自己某個課程的滿意度低於門檻而解釋；有人持著評鑑高分為後盾，為自己爭取權益；……。

做為一個在通識課程中教授哲學的老師，參與這樣的會議，當然不會是那個露出滿意微笑的人；也不會是持評鑑高分而爭取權益者；始終是那類為這種忽略學科差異性的評鑑或排名感到憤憤不平者。假藉替某些不在場、但卻與自己有著相同命運的老師打抱不平，提到：「各個課程的學科屬性、內容規畫、教學目標難易深淺各不相同，把它們放在一起評比排名是不公平的。」當場得到一個令人震撼的回應：「在我的字典中是沒有公平二個字的。當初你選擇了什麼科系，就成了你的宿命，這是沒有辦法的。」當場無言以對，因為自己從來沒有這麼去思考過這個問題。如果哲學真是我的宿命，那麼任我如何振振有詞地批判評鑑的不適當或不公平，都不會改變哲學課程的評鑑結果，因為哲學本來就是個不討好的學科，哲學作為一種教人思考自己，面對自己無知的活動，只會引發人們的不安與焦慮，怎麼會教大多數人滿意呢？思維至此，突然為自己先前那麼用力地批評

評鑑制度感到荒謬。

雖然嚴格來說只要是自己選擇的，就不能算是宿命，但如果我們把自己所選擇的學科當作不可逃的宿命來面對時，這當中卻可以有另一番不同的意義，在我們直視它、承擔它時，你會發現所有的抱怨將如煙消雲散，起而代之的是一種創造的喜悅。因此我在想：如果把哲學當作是自己在通識教學上的宿命，那麼該如何直視它、承擔它呢？

二．面對命運：自我反省與批判

過去的教學經驗告訴我，作為通識的哲學課程若採取傳統的上課方式：大量的閱讀、演講與討論，肯定是會嚇跑很多學生的，學生們的反應不外是哲學太理論、太抽象、太難理解了。但事實上，哲學並不是空洞的概念，哲學是關於宇宙人生經驗的反思，哲學著作紀錄著作者關於宇宙人生經驗的思索歷程，當我們閱讀哲學著作而覺得「抽象」時，所表達的應該是我們不能理解的意思，但為什麼不能理解呢？

曾經認為學生所以讀不懂哲學，可能是因為不能藉由文字的閱讀或是聆聽，喚起相應的思維過程，也就是說學生的閱讀習慣出了問題。在這樣的假設之下，為了提昇學生們有關哲學著作的閱讀能力，筆者一直跟學生推薦「操作手冊閱讀策略」：也就是說在閱讀哲學著作時，不要淪為背誦式的閱讀，而要如同閱讀操作手冊般，一邊讀一邊啟動自己的思維，覺得自己如同作者一般在經歷某種問題情境，並思索著某種問題。這怎麼做到呢？具體而簡的方法就是隨著閱讀的進行，不斷反復地自問：作者為什麼這麼說？並試著自己去作解釋。配合這個閱讀策略，為了啟動學生的思維，筆者上課大都採取提問式的教學。這樣的教學策略一直到現在還在使用中，但大部分通識課程中的學生是在還沒養成這種閱讀習慣之前，就失去了耐性，放棄了這種速度極慢、又沒有成就感的閱讀方法；有關提問式的教學，學生的反應則通常是：「老師很機車，很愛找麻煩。」

繼「操作手冊閱讀策略」及「提問式教學法」之後，我又試行了另外一個「哲學寫作」的策略。這個教學策略背後的思考是：學生所以難以理解哲學，在於學生把哲學當作是與生活經驗無關的東西，以及缺乏對經驗的反思所致，所以若能協助學生尋找哲學概念與生活經驗的關聯，並且提升學生對於經驗的反思能力，應該對學生們接近哲學有所幫助。於是參考坊間結合生活實踐與哲學反思的書籍，規畫了一個「哲學操作手冊」的作業，羅列一系列與生活經驗有關的主題觀察、主題沈思及自由寫作，拉近哲學與生活經驗的距離，企圖透過寫作來協助學生提升反思能力¹。我想對於不習慣當眾被問問題、不愛發言的學生，寫作應該是一件比較沒有壓力的事。此策略成功了嗎？當然沒有，只有少數學生可以明白

¹ 以寫作促成反思與行動，參見 Max Van Manen 著，高淑清等譯，《探究生活經驗：建立敏思行動教育學的人文科學》（臺灣：濤石文化事業公司，2004），頁 152-163。哲學寫作執行方式，可參考林文琪編，《書寫自我》（台北：臺北醫學大學出版，2007）。

其中的意義，大部分學生還只是把它當作一項作業來完成而已，負面的反應是：「作業太多！」

事實上，無論是「操作手冊閱讀法」、「提問式教學法」或是「哲學寫作」，確實都是啟動學生思維的好方法，但為什麼教學成效不彰呢？幾經思考，我想問題出在我沒有注意到學生的先在學習經驗對學習成效的影響²，沒有注意到如何在具體的教學情境中運用策略，協助學生轉變學習習慣。也就是說過去的教學策略雖然是因應教學困境所引生的構想，但在試驗的過程中，並沒有真正的落實過程評估，或者說自己並沒有對自己的教學實踐本身做行動中的反思，在具體的教學行動中去紀錄、描述「自己如何教」、「學生如何學」，分析「自己為什麼這麼教」、「學生為什麼這麼學」其中隱含的想法，分析具體情境中「教」與「學」所以產生落差的原因，提出因應的行動方案，並落實在具體的教學情境中，去作調整與修正。這個發現是筆者 95 學年度上半年在「莊子與西方後現代哲學」³課程中，第一次操作「教學行動研究」的收穫。初步嘗試做教學行動研究，主要以教師教學反思日誌、教學助理反思日誌、學生期中、期末的質性訪談來記錄教學過程中自己（教學者）、學生（學習者）及教學助理（觀察者）的反應，並透過每次課後與教學助理的討論從事合作性的反思，以調整自己的上課方式。在嘗試解決問題的過程中，對自己教學行動的記錄、反省分析和解釋雖然讓我發現到自己教學技的不純熟，但也因為對自己教學實踐的思考，在某些問題獲得解決時產生極大的成就感，為自己帶來持續發展的勇氣與信心。

「學科宿命說」的震撼之後，更激發了自己脫離教學困境的迫切感，開始大量閱讀相關教育理論的書籍，更積極地操作教學行動研究，在教學實踐的反思中，找尋更有效的教學策略，提升自己的教學技能，在這充滿冒險的自我探索、自我變革的路上持續前進。

三．兒童美學課程的誕生

哲學教學的任務確實是在於啟動學生的思維，而過去自己所嘗試的「操作手冊閱讀法」、「提問式教學法」或「哲學寫作」，可以說是協助學生培養思考能力，找尋概念與生活經驗關聯的好方法，但先前的做法只是「提倡」，並沒有注意到如何在教與學的過程中，協助學生調整學習習慣以適應不同的教學方法；也沒有注意到自己如何在教的過程中，相應學生的現況做適度的引導。學習效果與學生對於教學的先在經驗有很大的關聯，若大部分同學的學習經驗是：教師把學生當作教學的對象，扮演演講者、主導者的角色，向學生灌輸知識；學生只要重複操作或是「記住」大量的信息，就是學到東西。在這樣的先在教學經驗之下，很難

² 有關學生的先有經驗對學習的影響，見 Michael Prosser 等著，《理解教與學：高校教學策略》（北京：北京大學出版社，2007），頁 32-69。

³ 「莊子與西方後現代哲學」課程，獲教育部九十五學年度第一學期個別型通識教育改進計畫補助，課程網址：<http://web2.tmu.edu.tw/winkey/chuangtzu/index.htm>

期待學生會主動將哲學知識與自身的經驗關聯起來閱讀，更難期待在學習的過程中會主動進行批判性的思考，學生充其量不過是把哲學當作與經驗無關的知識而已，複誦著哲學家的語詞，玩著「哲學的虛構」或是「哲學劇作家」的文字遊戲。作為哲學學科的教師，不得不思考：如何在教學情境中**有效地**把哲學知識與學生自身的經驗關聯起來。

當筆者思考如何在教學情境中，有效地把哲學知識與學生自身的經驗關聯起來時，正值教育部推動行動／問題解決導向教學，亦即推動「基於現實世界之問題，以學生為中心之教育模式，強調把學習設定到複雜、有意義之問題情景中，透過學習者之合作解決真正問題，從而學習隱含在問題背後之科學知識，培養解決問題之技能及自主學習之能力」⁴的課程，於是根據自己的研究專長及教學經驗，規畫了一門行動導向的美學課程，嘗試在課程中協助學生把美學知識與學生的感性認識活動關聯起來。

美學是一門探究感性認識的學科⁵，所探討的是在你我身上、在我們平常日用中無處不發生作用的感性認識，但為了能更清楚的了解感性認識，研究者通常會選擇一些比較具典型性的經驗來作為研究的焦點，藝術活動作為感性活動的高度發展，是探討論感性認識相當理想的樣本，因此很多美學理論是以藝術活動為例來做討論。本文所規畫的美學課程主要是以兒童早期繪畫為例，探討人類感性認識的特性及發展，暫時命名為「兒童美學」⁶。

所以選擇兒童繪畫作為探討人類感性認識的典型實例，除了因為兒童圖畫簡化的形式結構，讓我們可以在其中「看到」感性認識的痕迹外⁷；還因為兒童繪畫的「繪畫行動」本身，可以讓我「看到」比視知覺更原初的感性認識——具身認識（embodied cognition）的生成和湧現⁸。此外，配合本課程協助學生找尋美

⁴ 參見教育部補助及輔導大學校院推動以通識教育為核心之全校課程革新計畫要點
http://www3.nccu.edu.tw/~cyberlin/download/GEcore/GE_Core.doc

⁵ 本文將美學定義為「探究感性認識的學科」，是承襲西方美學之父鮑姆嘉通(A.G.Baumgarten)的傳統，他在 1750 創立 Aesthetica 這一學科名稱時指出：「美學作為自由藝術的理論、低級認識論、美的思維的藝術和理性類似的思維的藝術是認性認識的科學。」並指出「美」是「感性認識的完善」。在這個脈絡中，美學作為一個獨立學科的出現，基本上是鮑姆嘉通繼承了萊布尼茨和沃爾夫的理性主義認識論（epistemology），但對他們輕視感性認識的偏向有所糾正，所以是屬於認識論脈絡下的問題。見[德]鮑姆嘉騰著，簡明等譯，《美學》（北京：文化藝術出版社，1987）頁 13、18。

⁶ 本課程暫時命名為「兒童美學」，英文用 Child Aesthetics 而不是 Aesthetics for Children，課程內容主要是以兒童早期繪畫為例，探討人類感性認識的特色與發展。由於哲學中並沒有「兒童美學」的分支，為免造成學科分類上的誤解，擬更名為「兒童繪畫與感性認識的發展」或「兒童繪畫與美學」。

⁷ 參見 Rudolf Arnheim，《視覺思維》（四川：四川人民出版社）。〈兒童畫中的思維〉。

⁸ 參見林文琪，〈身體與認識——以兒童塗鴉為例的說明〉，宣讀於倫理與身體思維學術研討會，元智大學通識教育中心主辦，桃園：元智大學。2007.11.09。

兒童早期的塗鴉活動本身就是一種具身的認知，一種在身體與環境相互作用中生成（enaction）

學理論與經驗關聯的目的，兒童繪畫的簡單化形式及其表現的直接性，對於沒有長期創作經驗的學生而言，相對是比較容易掌握的題材。

四·「兒童美學」課程的規畫

本文所展示的「兒童美學」課程，是專為本校「兒童與身心障礙病患的全人醫療學程」規畫的通識選修課程，除了修習該學程的學生可以選修外，也開放為一般的通識選修課程。課程規畫分成二個部分，一是美學理論的學習，二是行動學習。

第一部分：「美學理論的學習」，主要在強化理論與經驗的聯結，引導學生經歷形成理論的過程。這一階段的理論學習，屬於認知式的理解，學生學到的是 know that 的知識。

第二部分：「行動學習」，本課程所安排的「行動學習」單元，主要是安排學生到特殊教育學校陪伴特殊兒童畫畫。所謂的「行動學習」並不是「實習」。「實習」是把教師所傳授的、已組織好的經驗或知識拿來實踐中應用，「行動學習」則主要在協助學生經歷經驗或知識的生成、組織過程。本課程的「行動學習」單元，主要在為學生創造不同於第一單元的學習經驗，引導學生經歷「經驗學習」的辯證循環過程，亦即經歷問題情境、觀察與反思、抽象概念的重構、試驗四個階段。在自我觀察、反思和自我批判的過程中，發現自己行動中所隱含的理論和想法，並經由團體夥伴所提供的批判性提問，進行概念的重構，形成其他的想法、其他的行動方案。行動學習所引發的反思，是一種實踐的反思；行動學習的成果，不只是獲得 know that 的知識，而且啟動了學習者行為上的自我改變。

第一部分的「美學理論學習」與第二部分「行動學習」，所學習到的知識形態雖然有所不同，但並不是完全無關的，透過美學理論所學到的有關感性認識的了解，有可能影響學生對自己行動的反思，進而改變行動策略。本課程所以在「行動學習」的過程中，安排有密集的個案討論，即是希望透過教師及團隊成員的相互提問，在學生作經驗反思的過程中，聯結第一階段所學到的美學理論，透過繪畫作品及繪畫行動的觀察，了解特殊兒的感受方式及表現形式，重構自己對特殊兒的看法、態度及互動方式。結合「美學理論學習」與「行動學習」，使美學的學習成為：從純粹的理論認知到行為改變的過程。

和湧現 (mergence) 的認知。也就是說塗鴉的動作本身即是意義的製造 (meaning-making) 和意義的生成之具體化顯現 (incarnation)。塗鴉是把意義往看得見的地方展示出來 (showing forth) 的活動，是意義的 realization，意義的樣本 (exemplars)。所以兒童塗鴉為我們揭露了意義生成的過程，使我們可以在兒童塗鴉的活動中，「看到」意義的製造和生成，而這些塗鴉的動作結構，與某種體驗的或是知覺的樣式結構具有同形的關係，這個知覺的樣式結構，在早期不是視覺的，而是身體運動的樣式結構，而後才發展為視覺的，而漸次發展成抽象的形式。

相關的基礎理論可見，Mark Johnson, *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*, The University of Chicago Press, 2007.

以下針對本課程的二個構成部分，進行詳細的說明。

(一) 理論學習：經歷理論化的過程

1. 課程規畫理念

依據杜威對經驗的區分，經驗分成二個層次，一種稱為原初經驗(primary experience)或粗糙的經驗(gross experience)，一種稱為反省的或純化的經驗(reflective, refine experience)。原初經驗指直接呈現的、未經反省區分的整體經驗內容，純化的經驗則是對原始被經驗加以反省，使用有系統的思考形成概念和理論⁹。杜威以為原初經驗是一切對自然探究活動的起點和終點，以自然科學為例，科學家從原初經驗中的對象和事物出發，為了說明這些現象建立理論的假說和理論，而後再以理論和假說為指導，回頭觀察原初經驗的事物，檢查假說和理論是否獲得證實。就科學家的工作而言，抽象思考和演算佔很大部分，但這屬於純化經驗，科學家並不把推理演算等純化經驗的內容當作是自足的封閉系統，也沒有把透過反省與概念化過程所得到的知識當作與原初經驗隔離的或更高的實在。基本上概念化和理論建構所形成的知識是我們為了更了解、控制日常經驗的一種工具而已。哲學的反省和理論建構必須與科學一樣，從經驗出發，最後也要回到原初經驗來檢驗其有效性和妥當性¹⁰。

基於以上經驗自然主義的知識觀，為防止學生將純化經驗的內容當作是自足的封閉系統，把透過反省與概念化過程所得到的知識當作與原初經驗隔離的或更高的實在，本課程的理論教學，將引導學生經歷經驗或知識的生成、組織過程，讓學生經歷從原初經驗出發到形成純化經驗的理論化的過程，以及返回原初經驗以驗證其理論有效性和妥當性的過程。亦即經歷：感性經驗的體驗，反省、描述感性體驗，到形成有關該感性經驗的理論化理解；以及掌握理論之後，又不斷地返回原初的體驗，檢證理論的妥當性。

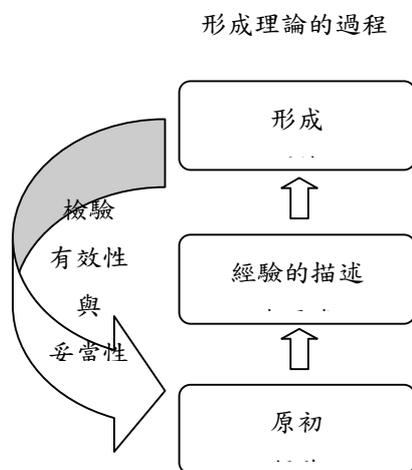
2. 教學目標與課程操作模式

為了協助學生建立美學知識與經驗的關聯性，這部分的課程主要在引導同學經歷「感性實踐問題化」(problematizing our aesthetic practice)的過程或者說是經歷美學理論的形成過程(theorizing)。課程操作模式分成四個階段：(1)經驗的喚起：或由討論喚起學生的審美經驗記憶，或藉由實際的創作和作品分析，體驗繪畫行動和認識作品的過程；(2)描述經驗：藉著反思日誌的撰寫，引發學生對自己審美經驗的好奇、反思與探索：描述、分析、解釋自己的審美經驗；(3)分析經驗：在課堂上以提問式教學法，引導學生進一步反省自己審美經驗的基本特徵或結構；(4)美學理論的閱讀：最後引入描述審美經驗的美學理論文本，讓學生

⁹ 參見 John Dewey ,Experience and Nature, 2nd ed.,New York: Dover Publications Co., 1958, p.8,16-18,3-4.

¹⁰ 參見郭博文著，《經驗與理性：美國哲學析論》(台北：聯經出版事業公司，1990)，頁 220-221。

一邊閱讀美學理論，一邊檢視自己的經驗，以加深對自己審美經驗的認識，並培養將哲學文本與自己的經驗相聯結的閱讀習慣。



本課程所安排的系列美學主題、活動與指定閱讀如下，詳細內容請見〈附件 1〉。

主題	活動	相關美學理論
認識自己的學習情境	反省個人學習經驗，引發改變學習行為的動力／介紹經驗學習法	
美學入門	團體腦力激盪：何謂美學？	劉昌元，現代美學的範圍
感性認識	小組討論 我們是如何認識世界的？我們有那些感官？它們各是怎麼認識世界的？各自認識的結果是什麼？是否還有其他認識世界的方式？	Alexander Baumgarten，美學的定義
摹仿與認識	小組討論 1. 只用眼睛去看蝴蝶和以摹仿的方式去認識蝴蝶，比較這二種認識有何不同？ 2. 摹仿作為一種認識，說明這種認識是如何進行的？（子非魚，焉知魚之樂？）	Lipps，移情說美學
摹仿與身體知覺	創作與作品分析： 1. 畫眼睛看到的樹 2. 摹仿樹，假想你是樹，畫下自己（樹）？	Hermann Schmitz，身體現象學

身體律動與線條運動	雙手畫與作品分析	Merleau-Ponty, 眼與心
兒童塗鴉線條的身體性	兒童繪畫紀錄片及作品分析	Wolfgang Grozinger, 兒童塗鴉
兒童塗鴉線條的觸覺性	兒童繪畫作品分析 恐怖箱活動	Rudolf Arnheim, 繪畫的觸覺性
兒童繪畫的發展	兒童繪畫作品分析	W. Lambert Brittain, <美術發展的階段>
兒童畫的視覺思維	兒童繪畫作品分析	Rudolf Arnheim, 視覺思維

本課程中所安排的活動，並不是為了叫醒同學的餘興節目，而完全是與學習主題相關聯的設計。小型簡單的活動隨機安排在單元進程中，但若需耗時一小時的活動，則安排在該週的後一個小時進行。所以這樣設計，是因為本課程要求學生每次上完課回家都要寫反思日誌，所以當我們把活動放在課堂的後一個小時進行，學生在活動結束後，回家透過反思日誌的撰寫，先行嘗試描述與分析自己的經驗，而後透過美學理論的閱讀及上課的團體討論，擴張及加深學生對自己經驗的理解。如此安排，使得課堂活動、課後的反思作業及小讀書會、下次上課的團體討論，有機地關聯在一起。基本上不建議學生在課堂上寫反思，除了考慮時間不夠外，主要是希望藉由時間的間隔製造距離，如此有利學生反思的進行。

3. 教學方法

本單元採取提問式的教學方法，當學生分享他們的經驗時，向他們提問，藉此協助他們發現經驗的細節、展開描述及引導學生分析自己的經驗結構。先有檢視自己經驗的基礎，而後才去閱讀美學理論，學生會發現自己原先對繪畫行動的反省及描述有所不足，與美學理論所描述的經驗相比對，重構了自己對繪畫行動的認識，形成有關繪畫行動更多面向的理解。

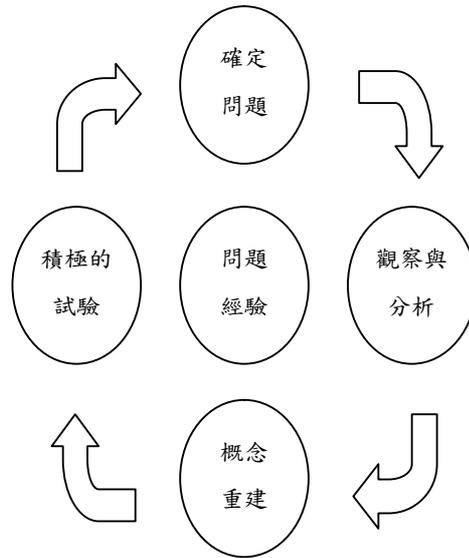
(二) 行動學習

1. 課程規畫理念

本課程所謂的行動學習，如行動學習創始者 Reg Revans 所說的，(1)主要是指透過實際參與真實、複雜且有壓力的問題情境中，達成改變他們觀察到的問題情境的一種學習行為。(2)行動學習是一種「經驗學習」的辯證循環的過程，經歷問題情境、觀察與反思、抽象概念的重構、試驗四個階段。(3)行動學習是團體性的學習，行動學習的夥伴成員必須提供學習者支持、回饋，如 Smith(1992)所指出，行動學習小組同儕須對學習者本身提出反思性、挑戰性、批判性的問題，刺激學習者，讓學習者經由反思後的實際行動去達到改變。¹¹(4)行動學習過程中引

¹¹參見關秉寅，〈問題導向與行動導向的通識教育〉，引自
http://www3.nccu.edu.tw/~cyberlin/download/GEcore/PBLAL_report.doc

經驗學習循環圖¹²



發的「反省」及「理論思考」，是一種實踐反思和行動理論的思考，行動學習者透過自我觀察、反思和自我批判，發現自己行動中隱含的理論和想法，並在團體夥伴所提供的批判性問題中，形成其他的想法、其他的行動方案。(5)作為過程的繼續，學習者會嘗試其他想法，並繼續行動、觀察和反思的循環。

2. 教學目標及課程操作模式

於理論課結束後，本課程安排學生到文山特殊教育學校陪伴特教畫畫，由二至三名北醫學生陪同一名文山學生，北醫小組同學輪流擔任陪伴者與觀察者，共四次。本課程「行動學習」的核心問題是：「我應該做什麼，才能改善陪伴特殊兒畫畫的行動？」至於行動中的問題，不是固定的，由學習者審視情境的角度而定，同學在陪伴特殊兒畫畫的過程中，思考如何為特殊兒規畫適性的教案，改善與特殊兒的互動模式，並對自己的實踐進行詮釋性的理解。

引導本校學生在陪伴特殊兒畫畫的行動中，藉由個案觀察記錄和個案討論，在教師及同學的提問過程中，進入經驗學習的循環：

(1) 面對問題情境

第一週由本課程主授教師與外聘的專業美術教師規畫統一的教案，同學在陪伴的過程中發現問題，思考教案的適切性及自己陪伴的方式。

(2) 觀察、反思與觀念的重構

過程中教師及助理全程陪同，並以協助者、共同參與者的角色與學習者一起退回去重新檢視大家所一起經歷過的混亂經驗，協助學生進行經驗的觀察、紀錄與分析。藉由「個案觀察記錄」及「個案討論」引導本校學生進入自我觀察、反思和自我批判的「行動後的反思」過程，發現自己對待特殊兒行動中所隱含

¹² 此圖轉引自 Karen F.Osterman, Robert B. Kottkamp 著，鄭丹丹譯，《教育者的反思實踐》(北京：中國輕工業出版社，2007)，頁 28，文字有些微更改。

的理論和想法，並在教師及同學們彼此具批判性的提問中，解除本校學生對「身心障礙者」的成見；並試著聯結第一階段所學到的美學理論，試著透過特殊兒的作品、特殊兒的繪畫行動，了解特殊兒特別的感受方式及表現形式，對特殊兒形成其他不同的看法，針對特殊兒的特性設計適性的教案。

(3)新的教案與評估

經由討論形成新教案後，教師引導學生進行「行動前的反思」，評估新教案的可行性、可能遇到的問題及因應的對策。

(4)試驗

新教案，新行動，學生對實施效果和過程進行自我監控（觀察）。文山班導師、北醫外聘美術教師、本課程主授教師、教學助理一起陪同參與整個過程，適時地給與北醫同學協助，進行「行動中的反思」。繼續第二次的個案討論，經歷反思、觀念重構、教案調整和試驗的循環，共四次。

(5)行動學習自我評估

在行動學習循環的最後階段，引導學生對自己的行動和結果進行總體的描述、解釋和說明，回歸行動學習的核心行動：對自己的行動進行詮釋性的理解。此階段邀請文山老師至北醫一起參與討論。

(6)撰寫「行動學習自我評估報告」：

報告的撰寫使這一階段的經驗學習有一暫時性的終結，使它成爲一段完整的經驗，引發一種由完成所帶來的滿足感。報告內容：

- a. 何謂行動學習？
- b. 你的行動學習任務是什麼？
- c. 描述在你所參與的幾次個案討論中，你的思想觀念獲得什麼樣的改變？
- d. 描述與 x x x 四次互動過程中，你經歷了什麼樣的行動調整過程？
- e. 對 x x x 而言繪畫是什麼樣的活動？
- f. 與 x x x 互動過程中，你學到了什麼？
- h. 我所認識的 x x x 。

誠如杜威所說的：人類的觀念並非一成不變的，在應付環境問題時，常被改造以適應新的環境，因觀念的重構，思想的性質亦因之改變，這種作用即是反省（reflection）；反省的活動開始於曖昧、可疑、衝突或混亂的問情情境，當問題情境改變爲清晰、一致、解決、和諧時，反思即結束，並產生一種滿足、享受之經驗¹³。本單元最後階段所安排的自我評估及作業，對整個行動學習單元而言具有重要的意義，此項規畫主要在爲行動學習安排一個階段性的終結，並協助學生形成「一個經驗」的完滿感受。

生活過程中因爲生物與環境條件是相互關涉的，所以經驗也持續地發生著，但大部分的經驗只是未完成的，很多東西不是被作爲「一個經驗」的構成來被經驗的，很多動作，如：我們伸出手又伸回來、我們開始然後停止，這些經驗因爲

¹³ 參見高廣孚著，《杜威教育思想》（台北：水牛圖書出版事業有限公司，1991），頁 59-64。

不是已經達到了目的動作，因此我們說它的開始是無關的介入，或是內在無感覺的，這些雖然是經驗，但不是「一個經驗」。相反的，當一項工作以一種令人滿意的方式去完成，如：一個問題獲得解決；通過了一個遊戲；用餐、下棋、與人對話、寫一本書，或參與政治的競選。任何事情運作的結束是完滿的，而不只是中止，這樣的經驗是一個整體，而且帶有它自己的獨特性質和自我充足感，那麼這就是「一個經驗」¹⁴。所以行動學習者過程中不斷的自我檢視、自我評估，使得行動者「承受」(undergoing) 著自己的行動，為自己的行動提供了統一性，使得行動免於淪為無目的的、只是一連串的刺激¹⁵。

3、教學方法

本單元活動作為「行動學習」課程，過程中所經歷的經驗學習的辯證循環過程本身就是教育性的，也就是說學習者經歷問題情境、觀察與反思、抽象概念的重構、試驗四個階段，便是在接受教育了。所以行動學習課程的教師，不是知識的傳授者，而是要擔負協助者的角色，提供學習者支持與回饋即可。但是除非參與行動學習的學生都能具備實踐反思的能力，否則在協助學生進行「行動學習」的過程中，教師還是要極積地思考：如何啟動學習者主動參與經驗學習的循環；如何協助學習者進行自我觀察、反思和自我批判，以發現自己行動中隱含的理論和想法；如何協助學習者自己主動改變想法、形成新的策略；並繼續行動、觀察和反思的循環。

基於以上的考量，本單元的教學方法：(1)在進入「行動學習」單元前，先安排何謂行動學習，及如何做個案記錄的教學，協助學生為新的學習行為做準備。(2)進入行動學習辯證循環過程時，教師擔任學生的共同學習者，一起參與行動學習的過程，在個案討論過程中，採取提問式的教學方法，當學生分享他們的經驗時，向他們提問，引導學生對自己所面對的問題聚焦，讓學生清楚自己在陪伴特殊畫畫的過程中面遇到什麼問題？在什麼意義之下那問題是存在的？協助他們發現自己經驗的細節，展開自己所看、所做、所感的描述與解釋，如：我看到了什麼？我怎麼解釋我所看到的？我做了什麼？為什麼這麼做？結果如何？我有什麼感受？為什麼會有這種感受？要怎麼陪伴比較好？我陪伴的小朋友在參與繪畫的過程中有什麼問題？該如何為他規畫適性的教案？我為什麼這規畫？下次在執行這個教案時，可能會出現什麼問題？我要如何因應可能出現的狀況？等等。(3)過程中並透過提問教學法，協助學生整合先前曾學過的美學理論，利用所學過的美學知識來解決問題：形成新想法、新策略，並繼續行動、觀察和反思的循環。

(三) 作業規畫

由於本課程特別重視學生學習過程的反思，因此在作業規畫上有大量的反思性寫作。作業有：(1)學習反思日誌；(2)行動學習個案觀察紀錄；(3)行動學習自

¹⁴ John Dewey, *Art as Experience*, New York, A Perigee Books, 1980, P.35.

¹⁵ 前揭書，p 56-57。

我評估報告。相關表單見〈附錄 2〉

（四）課程展示

課程是透過學習的過程彰顯出來的，而不只是一套規畫或是教材；而所謂的學習過程是由師生複雜的互動所構成的，絕不是學生滿意度的調查所可盡言。由於本文主要著重在課程規畫面的反思，有關教學實踐過程中複雜的師生互動，將待下階段行動研究進行詳細的觀察、紀錄與分析。本文僅擇一、二份優質的反思日誌及作業，作為學生參與本課程學習過程的範例。

1. 理論學習單元：雙手畫範例

雙手畫，是用兩手同時持筆在畫紙或是黑板上畫雙邊圖形的畫法。此方法是美國的美術教育家 Tadd 在十九世紀八十年代就已提倡的教學法，一九〇〇年傳到英國，而後傳入德國開啓了雙手文化的討論¹⁶。本課程主要藉助雙手畫活動，讓學生「體驗」並且「看到」身體律動與畫面上線條運動的關係。

本課程雙手畫單元採用的媒材是全開的宣紙和毛筆。為了讓學生可以「看到」作畫時的身體動作，我們把畫紙張貼在牆上，學生一個一個輪流上臺畫，沒上臺的同學當任觀察員。教師一開始並不給太多的指導，只告訴上臺畫雙手畫的學生用身體參與造形，解放自身體運動（如呼吸）的力量，讓身體的運動機能和呼吸的動作結合來帶動作畫的動作，不必在乎再現、畫面形象的問題。現場教師除了依照臺上同學在畫紙前的反應狀況給與引導外；並提示臺下同學注意觀察臺上畫雙手畫同學的身體動作特質。同學第一次畫雙手畫通常的反應有：太在乎形象的再現，而不知如何下筆；或只用手部運筆，不能用腳來帶動身體動作；或動作太小放不開等等。以下是一個非常成功的例子，不僅畫畫者自己可以掌握到作畫時身體律動與畫面線條運動的關係，也讓現場的同學看到了這種關係。以下是邱禹睿同學的作品及反思：

今天我是最後一個上去畫的，老師要我上去畫時我有嚇一跳。看到大家前面都畫得很好，不由得開始緊張。看人家畫時感覺很簡單，但是真的站到前面去時，卻是腦筋一片空白。

老師第一幅要我畫出開心快樂的感覺（見圖一），很單純用身體動作來畫出線條，我是覺得快樂時身體會想一直動，因為很雀躍。所以我用畫筆很自由的一直畫，雖然一開始沒有特別有開心的感覺，但是隨著身體開心的擺動，心情也越來越開心，真的很神奇。

¹⁶ 參見 Wolfgang Grozinger 著，王玉等譯，《兒童塗鴉·線畫·彩畫》（台北：世界文物出版社，1996），頁 50-51。



圖一



圖二

接著第二幅老師要我試著去畫出呼吸的律動（見圖二），用身體呼吸時的晃動去帶動筆來作畫。一開始我先深呼吸再吐氣，所以畫出左邊很長的線條，接著我試著急促呼吸，然後線條變得有躍動感。我聽到有人說是著憋氣，所以右上方就出現一小段憋氣的平行線。然後接著畫時，不小心咳嗽了，哈哈真糗，不過在畫的中間真的看得出咳嗽的感覺，感覺線條糾結了一下，然後因為咳嗽有用力，所以線條也變深了，可以看得出有施力。

畫完後我回到座位上看，感覺頗有山水畫的意境，哈哈！可以想像大師級的山水畫應該都有帶進呼吸的律動，難怪看他們的山水畫都感覺是活的。

雙手畫真的沒有那麼簡單，雖然不限制題材，但正因為如此我們更覺得困難。小孩子反而會想都不想直接畫，他們能很享受身體的動作，反而不太去注意畫出什麼。相反的我會去注意畫了什麼，而不會去在意身體，甚至忘了加進身體的動作，可能是離小孩子時期太久，失去了天真的想法，反而會去思考每一筆一畫的意義和整體的美觀，因此我覺得若能享受身體的動作，也許反而會畫出驚人的大作啊！

很高興有這個機會畫雙手畫，老師也提到加進顏色這個想法，我覺得應該會更有趣，當然也希望每個同學都有機會畫一次看看，一定會對雙手畫認識更深刻，也會對兒童畫更有興趣。（邱禹睿 2007/10/31）

上課當天邱同學上臺時，先是在臺上拿著筆對著紙張發呆，於是教師建議他可以畫快樂的感覺。邱同學想了一下，拿起筆在紙上作出左右跳躍的動作。邱同學在寫反思時提到：「雖然一開始沒有特別有開心的感覺，但是隨著身體開心的擺動，心情也越來越開心」，他已注意到：當身體模仿某種情感狀態的動作時，會引發相應的情感反應。這是我們在講述模仿與認識單元時提到的觀念。

接著第二幅畫，建議邱同學用呼吸來帶動身體作畫。他放鬆身體，由呼吸上下的運動帶動身體與持筆的手來作畫。開始是平緩的深呼吸，我們看到作畫時的身體及畫面的線條都呈現平穩而細長的上下運動。中間一度因為咳嗽，身體上下震盪而在畫面上留下不流暢的、頓挫很重的小屈線。現場同學「看到」呼吸、身體動作與線條運動的關係，都笑了，邱同學也跟著笑。此時邱同學並沒有停筆，於是我們看到繼咳嗽之後的線條呈現跳躍的運動，與他發笑時身體雀躍的運動一

致。之後又回復到平穩的長深呼吸，畫面上的線條呈現長而平穩的狀態。針對這個活動，邱同學在反思日誌中寫到：「可以想像大師級的山水畫應該都有帶進呼吸的律動，難怪看他們的山水畫都感覺是活的。」他已經發現到了畫家的身體動作與作品的關係，並且反省到自己只注意畫面的視覺效果、遺忘作畫時繪畫行動的現象，寫道：「小孩子反而會想都不想直接畫，他們能很享受身體的動作，反而不太去注意畫出什麼。相反的我會去注意畫了什麼，而不會去在意身體，甚至忘了加進身體的動作，……我覺得若能享受身體的動作，也許反而會畫出驚人的大作啊！」邱同學的反思已觸及梅洛·龐蒂把繪畫行動當作是意義生成事件的理論，在邱同學的演示之下，大家都看到了畫面意義的生成事件。

在課程的規畫上，繼雙手畫活動，除了由教師引導同學進行經驗分析與理論反省外，並有指定閱讀的規畫，希望同學可以聯結經驗與哲學文本。但本學期課程的操作，並沒有強迫學生閱讀，雙手畫經驗與美學理論的聯結，是由老師在引導同學作經驗反思時，以講授的方式介紹給同學知道的，所以無法確知同學在閱讀哲學性的文本時，是否可以自己主動作經驗的聯結。往後上課將會針對這個缺失進行補強，加強閱讀指導，引導同學把經驗與哲學文本作聯結，並針對此教學實踐進行行動研究。

2·行動學習報告範例

行動學習報告範例見詳見〈附錄3〉我所認識的恩恩，該作業為周星宇和邱禹睿同學行動學習單元的期末作業「我所認識的xxx」，其中包含個觀察紀錄、反思、自我評估。所以舉這分作業為例子，是要展現參與本課的學生進入經驗學習辯證循環過程的狀況。從這分作業我們可以看到：學生如何在自我觀察、反思和自我批判的過程中，發現自己對待特殊兒行動中所隱含的理論和想法；如何藉由團體夥伴（老師及同學）批判性的提問，解除自己對「身心障礙者」的成見；如何聯結第一階段所學到的美學理論，規畫觸覺主題的活動，繼續行動、觀察和反思的循環。在行動學習過程中發展出的觸覺試驗，讓本校學生「看到」了恩恩「用手看」的功力；並且見識到觸覺與視覺的差異，及觸覺與視覺之間「活生生的關聯」；明白觸覺的加入為視覺形象帶來了豐富性及動感。特別一提的是，同學們在行動學習中發現了自己，反思中提到：「我們去那邊其實是向他們學習的，從他們身上重新發現並正視自己，這堂課也是如此，並不是真的來學兒童如何做畫，而是發現自己原來以前也有這麼一段經驗，讓自己更了解自己。」這正是哲學學習的重點。

五·回顧與前瞻

規畫及執行教育部所推動的行動／問題解決導課程，深深地感受到它對教師與學生都帶來了不一樣的課堂經驗：知識不再是被傳遞的，而是學習者自己建構出來的；教師不再是掌握知識的專家，而是協助者；學生不再是被動的接受者（消

費者)，而是自己學習行動的研究者。面對這樣的變革，不僅學生要重新學習「如何學習」，老師也要重新學習「如何教」，但誠如杜威所主張的，教師對於教學應當提出適當的懷疑，而不是毫無批判地由一種教育方法跳到另一種教育方法上來，教師應當對實踐進行反思，¹⁷亦即對自己的教學進行「行動研究」，如此面對教育部所推動的教育改革，才能免於只是適應和跟從。

96 學年度上學期配合兒童美學課程的進行，筆者配合做「教學行動研究」，由教學助理和學生擔任協同研究者。教師每週定時寫課程反思日誌，檢視、反省、批判自己的教學過程；與助理於課後討論授課狀況，聽取助理的反饋；每週閱讀學生的反思日誌，綜合以上訊息做教學行動的自我評估與調整。撰寫教學反思日誌，讓自己更能掌握課程進行的細節；因應學生及助理的反饋來調整課程，所以課程總是呈現動態調整的狀態，有時甚至會在上課前一刻，突然改變課程進行的方式，這或許是因為第一次操作這門課的關係，但對個人而言，卻有一種創造的樂趣。

由於本文僅紀錄自己在課程規畫上的轉折，並未對自己如何相應同學的反應調整教學實踐作實踐反思，有關教學方法的實踐反思：如何在教學過程中有效地促進學生閱讀？如何利用提問法有效地協助學生在行動學習過程中進經驗反思？這類問題將是本課程下一階段教學行動研究的主題。相信只有持續地作教學行動研究，透過行動、觀察、反思和自我批判，自覺地從經驗中學習，促使自己的教學實踐轉化為反思性的實踐過程，才能讓教學專業踏上不斷地自我更新的歷程。

最後，要感謝文山特殊教學學校張靜玉校長及參與本課程的文山學生們。在對待特殊兒不只是給與善意的同情，更重要的是要給與理解與尊重的共同信念之下，促成二校的教學合作，讓這群未來的醫療工作者，有機會向特殊兒學習，在繪畫的世界中看到特殊兒的美麗心靈。

參考文獻

1. Max Van Manen 著，高淑清等譯。《探究生活經驗：建立敏思行動教育學的人文科學》。臺灣：濤石文化事業公司，2004。
2. Prosser, Michael 等著，潘紅等譯。《理解教與學：高校教學策略》。北京：北京大學出版社，2007。
3. Arthar, Joanne M. 等著，黃宇等譯。《教師行動研究：教師發現之旅》。北京：中國輕工業出版社，2002。
4. Osterman, Karen F., Kottkamp, Robert B. 著，鄭丹丹譯。《教育者的反思實踐》。北京：中國輕工業出版社，2007。
5. 高廣孚。《杜威教育思想》。台北：水牛圖書出版事業有限公司，1991。
6. 郭博文。《經驗與理性：美國哲學析論》。台北：聯經出版事業公司，1990。

¹⁷ 轉引自 Joanne M. Arthar 等著，黃宇等譯，《教師行動研究：教師發現之旅》（北京：中國輕工業出版社，2002），頁 39。

7. 關秉寅，〈問題導向與行動導向的通識教育〉，引自
http://www3.nccu.edu.tw/~cyberlin/download/GEcore/PBLAL_report.doc
8. Dewey, John. Experience and Nature, 2nd ed.. New York: Dover Publications Co., 1958.
9. Dewey, John. Art as Experience. New York: A Perigee Books, 1980.
10. Arnheim, Rudolf 著，滕守堯譯。《視覺思維》。四川：四川人民出版社，1998。
11. Arnheim, Rudolf 著，郭小平等譯。《藝術心理學新論》。台北：臺灣商務印書館，1992。
12. Arnheim, Rudolf 著，滕守堯等譯。《藝術與視知覺》。北京：中國社會科學出版社，1987。
13. 丹青譯叢編委會編。《當代美學論集》。台北：丹表圖書公司，1989。
14. 朱立元主編。《現代西方美學史》。上海：上海文藝出版社，1996。
15. 孫周興等編。《視覺的思想：現象學與藝術國際學術研討會論文集》。杭州：中國美術學院出版社，2003。
16. Johnson, Mark. The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding. The University of Chicago Press, 2007.
17. Grozinger, Wolfgang 著，王玉等譯。《兒童塗鴉·線畫·彩畫》。台北：世界文物出版社，1996。
18. Brittain, W.Lambert 著，陳武鎮譯。《幼兒創造力與美術》。台北：世界文物出版社。
19. Golomb, Claire 著，李甦譯。《兒童繪畫心理學》。北京：中國輕工業出版社，2008。
20. Diane Ackerman 著，莊安祺譯。《感官之旅》。台北市：時報文化，1993。
21. 林文琪，〈身體與認識——以兒童塗鴉為例的說明〉，宣讀於倫理與身體思維學術研討會，元智大學通識教育中心主辦，桃園：元智大學。2007.11.09。

<附錄 1 > 兒童美學理論課程大綱

單元主題	活動	問題與反思	指定閱讀 ● 延伸閱讀 ▲
認識自己的學習情境	(1)自由寫作：學習經驗回顧 (2)團體討論	(1)為什麼選修這門課？你期待在這門課中學到什麼？有關這門課你曾有過什麼學習經驗、讀過什麼書、知道些什麼？或是有什麼想像？ (2)描述你記憶中通識課程的教室中有什麼？ (3)想想從小到大，曾經令你感到興奮、印象深刻的、良好的課堂學習經驗。想像自己又再次坐在那個教室中，描述一下令你印象深刻的是那些事情。寫下腦中浮現的關鍵字、事件及感觸。並說明他成為良好學習經驗的原因？	
美學入門	團體腦力激盪	何謂美學？什麼是兒童美學？學習兒童美學的目的？	●<美學>，選自本社編輯部，《美學的思索》（台北：谷風出版社，1987），頁1-13。
認性認識	小組討論	(1)我們是如何認識世界的？我們有那些感官？它們各是怎麼認識世界的？各自認識的結果是什麼？是否還有其他認識世界的方式？ (2)情感可以認識世界嗎？怎麼認識？透過情感我所掌握到的是什麼？ (3)身體可以認識世界嗎？怎麼認識？透過身體去認識世界，我所掌握到的是什麼？	●Alexander Baumgarten，美學 ▲Diane Ackerman 著，《感官之旅》（台北市：時報文化，2001）
摹仿與認識	（一）主題創作 I： 以視覺圖像畫出(1)自己眼睛所看到的	(1)再現是複製一件物體嗎？是什麼因素造成對物體的變形？畫畫一定要畫得很像嗎？為什	●Lipps 的<移情說美學>，選自朱立元主編，《現代西方美

	<p>某靜物，(2)畫出我對該某靜物的感受。</p> <p>(二)主題創作 II：如果我是某靜物，我怎麼畫出自己？</p> <p>(三)回家繼續第二個主題創作，至少嘗試三種畫法，並寫出自己為什麼這麼畫？</p>	<p>麼？(2)表現是什麼意思？情感的特徵是什麼？你怎麼掌握自己的情感？你所掌握的情感與發生中的情感有何不同？你所畫下的情感是正在發生中的情感，還是已經發生過的、記憶中的情感？審視自己的作品，你覺得自己的作品可以「表現」你的情感嗎？為什麼？</p> <p>(3)摹仿作為一種認識是如何進行的？與只是視覺的觀看有何不同？如何區分外部觀點看與內部觀點的看。</p>	<p>學史》(上海：上海文藝出版社，1996)，頁 122-133。</p>
摹仿與身體知覺	<p>雙手畫： 用身體參與造形，解放身體運動（如呼吸）的力量，並讓此力量在畫中呈現出來，亦即讓身體的運動機能和呼吸的動作結合帶動作畫動作，不必在乎再現的問題。</p>	<p>(1)身體運動與線條運動的關係如何？</p> <p>(2)分別採取站姿、跪姿、坐姿去畫，不同的身體姿勢，可有不同的運動刺激。</p>	<p>●龐學銓，〈施密茨新現象學簡論〉，檢自 http://www.cnphenomenology.com/0210215.htm</p>
身體動作與線條運動	<p>雙手畫作品分析</p>	<p>(1)表情運動 physiognomic movement 與描劃運動 descriptive movement 有何不同？</p> <p>(2)如何在書法或繪畫作品中看出表情運動？</p>	<p>●Merleau-Ponty，〈眼與心〉；選自梅洛·龐蒂著，劉韻涵譯，《眼與心》(北京：中國社會科學出版社，1992)，頁 125-166。</p> <p>●〈繪畫作為活動〉</p> <p>●〈原始圓圈形象〉，選自 Rudolf Arnheim 著，《藝術與視知覺》(北京：中國社會科學出版，1987)，頁 232-240。</p>

			<p>▲〈使用雙手〉、〈漫遊空間和時間〉，選自 Wolfgang Grozinger 著，《兒童塗鴉·線畫·彩畫》（台北：世界文物出版社，1996），頁 49-56，65-76。</p>
兒童塗鴉與身體運動	<p>(1)兒童塗鴉作品欣賞及仿作：觀察與摹仿兒童運動機能及其與塗鴉動作的關係。</p> <p>(2)畫法：雙手畫</p> <p>(3)輔助影片：《子宮內日記》、《蹣跚學步》</p> <p>(4)主題</p> <p>(a)圈形塗鴉：揣摩嬰兒漂浮的經驗。</p> <p>(b)縱橫塗鴉：揣摩兒上下起身、左右轉身的身體經驗。</p> <p>(c)點狀塗鴉：揣摩幼兒重複蹲下、起身動作，身體戰勝重力又快速掉落的身體經驗。</p> <p>(d)鋸狀塗鴉：揣摩幼兒戰勝重力，向前走動的身體動作。</p> <p>(e)箱形塗鴉：揣摩幼兒巡行時，感受站立、堅實感、堅實感、觸摸的身體經驗。</p>	<p>(1)兒童們為什麼要這樣畫？</p> <p>(2)線條是由自然中抽象得來的嗎？線條的本源何在？</p> <p>(3)塗鴉動作本身是否具有意義？</p> <p>(4)「塗鴉是在紙上印下運動和節奏」是什麼意思？</p> <p>(5)兒童是用塗鴉的動作來表現或再現某種預先給定的、前感知的意義嗎？</p> <p>(6)兒童塗鴉與身體動作的關係如何？</p>	<p>●〈亂塗亂畫〉、●〈好像刺蝟的天使〉、●〈點、點、豎、橫〉、●〈兒童的道路〉</p> <p>選自 Wolfgang Grozinger 著，《兒童塗鴉·線畫·彩畫》（台北：世界文物出版社，1996），頁 25-48，77-88，111-118。</p>
兒童塗鴉	(1)恐怖箱：用手看，	(1)兒童們為什麼要這樣畫？	●〈洛溫菲爾與觸覺

與觸覺	並畫出來。 (2)兒童前圖式階段作品賞析。	(2)兒童早期繪，既看不到細節，又看不到透視變形，如何解釋這個現象？ (3)觸覺空間與視覺空間有何不同？觸覺空間與身體空間有何不同？	> 選自 Rudolf Arnheim 著，《藝術心理學新論》（台北：臺灣商務印書館，1992）頁 343-358。
兒童繪畫的發展 兒童的視覺思維	(1)兒童頭足人、x 光畫法、空間圖欣賞。 (2)小組討論，探討兒童為什麼這麼畫？	(1)頭足人反映兒童對人體各部位結構概念不清嗎？此階段兒童所畫圓圈代表什麼？是事物的正面投影？側面投影？圓形物結構的等同物？它的輪廓透視圖景的一度水平面？或是一事物的表層面全部？ (2) x 光畫法的意義？如何把封閉事物的內部顯示出來？內部觀點和外部觀看一物有何不同？ (3)什麼原因使得兒童把作品中的事物畫得大小不一？如何在一個平面中畫出事物的各個面？	● <兒童繪畫中的思維>，Rudolf Arnheim 著，《視覺思維》（四川：四川人民出版社，1998），頁 342-359。 ● <美術發展的階段>，選自 W. Lambert Brittain 著，《幼兒創造力與美術》（台北：世界文物出版社），頁 37-58。 ▲ <蝌蚪人的困惑>、▲ <形狀的分化及早期繪畫模型>，選自 Claire Golomb，《兒童繪畫心理學》（北京：中國輕工業出版社，2008），頁 43-112。

<附錄 2> 兒童美學作業表單

反思日誌表

課程名稱	兒童美學	授課教師	
上課日期	年 月 日	上課地點	
記錄者			
今天上課我學到什麼？			
(記錄外在情境)			

對於今天的上課內容我有什麼想法或感覺？
(記錄自己)
分析一下，自己為什麼會有以上的想法或感覺？
(分析自己)
我想要問的問題
其他補充紀錄或建議

學習檔案自我評估表

課程名稱	兒童美學	授課教師	
填表人		填表日期	年 月 日
一、回顧本學期你所寫的反思日誌(理論課)，讓你印象最深刻的上課主題有那些？			
二、選擇一個你印象深刻的主題，描述針對該主題你個人想法的轉變或發展過程。			
三、你認為自己在本課程的理論學習過程中有什麼特殊的表現？請詳細說明。(在思想、觀念、行為上有什麼收穫、啟發或改變？)			
四、你覺得回家寫反思與課堂抄筆記有何不同？			
五、你會想要繼續這種反思性的寫作嗎？為什麼？其他補充紀錄或建議			
六、在這門課中,我仍需要努力的是:			

學習檔案互評表(夥伴、家人、教師評論表)

課程名稱	兒童美學	檔案作者	
評論人		填寫日期	年 月 日

與作者關係			
看過學習檔案夾內的資料，你會如何描述作者在這門課中所做的努力？			

兒童美學行動學習—觀察紀錄表

特殊兒	(用化名)	記錄者	
活動時間	年 月 日	活動地點	
觀察紀錄 (記錄日期： 年 月 日)			
紀錄我看到了什麼？我怎麼解釋我所看到的？我做了什麼？為什麼這麼做？結果如何？我有什麼感受？為什麼會有這種感受？			

兒童美學行動學習—個案討論紀錄表

特殊兒	(化名)	主持人	
討論時間		討論地點	
參與者			
個案討論紀錄			
詳細紀錄討論過程中老師與同學們的提問與回答，以問答的方式呈現。			
下次教案規畫			
為什麼這麼規畫？			
執行此教案時，我們計畫要以什麼方式介入陪伴的互動？為什麼？			
執行此教案時可能遇到的困難及因應的對策？			
下次觀察與試驗的重點？			

<附錄 3> 我所認識的恩恩

周星宇 邱禹睿

這門「兒童美學」除了在課堂上的理論課外，還有就是我們到特殊教育學校與學生直接接觸的機會。

在學期前幾堂課老師提到我們會到特教學校參與他們的美術課，在旁協助學生畫畫時，大家是既期待又興奮。

記得第一次到特教學校時，老師要我們自己去找學生，等全部分好組之後，大家就開始積極的去認識自己的學生。有些人遇到的是自閉症，不太想理我們的

學生；有人遇到的可能是說話不太清楚，可是很努力想表達的腦性麻痺學生。剛開始會有點不知所措，因為可能也是第一次遇到這種情況，不過大家很快就能想出另一種方式與他們相處了。

第一次看到恩恩，他就是安安靜靜的坐在位子上，一直面帶微笑的看著大家，問他名字就很靦腆很努力的說出自己的名字，而且我發現，恩恩的睫毛好長！後來知道他是一個腦麻小朋友，並非自閉兒，也因此他雙手動作並不能很流暢。本來這次的課程是老師在袋子裡放熊娃娃，讓大家摸了之後把圖畫出來，但因為這次還是處於摸索階段，彼此還在互相認識，所以沒有作品出現。我還發覺恩恩似乎很少用句子回答我們，問題一定要問成是非題他才要回答。如果不用是非題的話，他的回答都很簡短，就只有幾個單字。我想也可能是我們才初次見面還不熟悉。希望接下來的幾次我們可以相處的很愉快。

第二次到特教學校距上次已經過了一個多月了。有了上次的經驗，以及這段時間以來所上的課，面對學生們，我覺得我們有了比較多的認識。恩恩進來看到我們就一直笑，我問他：你還記得我嗎？他很開心的點點頭，我們也因為他的笑容變的很開心。這次的主題是要練習畫出對方。本來要讓他和庭庭一起畫全身畫，但是因為庭庭坐輪椅不方便，加上恩恩並不能如意控制雙手描庭庭，而且可能是我們沒說清楚，他那天也似乎創作慾很強，恩恩只把庭庭的肩膀及頭描完，就開始畫自己想畫的了。後來跟老師討論之後就改創作小張的畫。本來想再給他一次機會繼續引導他的，但他們的老師說他還要去上別的課，就把他帶回教室了。這次也一樣很可惜並沒有作品出現，在回程的路上我跟邱禹睿就討論了一些對策，檢討一下，希望之後幾次我們的互動能多一點。

第三次，這次終於能正式和恩恩畫畫了。這次先讓恩恩描禹睿的手，我主要當觀察的。一邊回想著老師上禮拜怎麼帶庭庭，一邊一步步引導他藉由觸摸而畫出圖像。恩恩描手沒有問題，雖然上次要描在牆壁上庭庭的手有困難，但是在桌上就可以了。這可能和他的觀察力有關，他可能只能注意到小範圍的東西，因此在小張白紙上的手對他來說很ok，但是庭庭的手放在大張紙上時，因為庭庭沒辦法靠得很貼牆壁，對恩恩來說，沒辦法描，所以上次他都靠自己想像在畫，這次才換成小張作畫。可能和他們身體或雙手沒辦法大幅度伸展有關，才會侷限於小範圍中。

我們讓他繼續摸禹睿的指節，他有成功畫出來，然後再讓他摸指甲，他便把指甲畫在手的外圍，用線條將手整個包住。我想在他認知當中，指甲或許真的是在這個地方沒錯。但是我們還是試著教他指甲一手有五個，並且長在手指上是身體的一部分。一直摸一直摸，大概過了五分鐘，他終於在指尖處畫出五個圓圓的

指甲，這真是大突破啊！可能指節也摸了更多遍，他畫指節比剛剛多了一條線，應該是摸到指節旁有皺皺的皮膚吧。不過才一下下的突破，後來要他再畫又回復原樣了，害我們有點小失望。（見圖三、圖四）



圖三



圖四

接著我們讓他畫禹睿的頭像，所以先讓他摸頭髮，結果他摸一摸，忽然寫下「龍的傳人」，讓我們都嚇了一跳(見圖五)。他竟然開始寫起字來，寫了「周華健」、「施孝榮」，我們推斷要不是他覺得畫臉很無聊，就是他上午剛上完國文課。於是我們試著讓他繼續畫臉。發現他摸完後很快就忘了，需要摸很多很多次才能畫出他摸到的東西。我們又發現他對五官的位置不是很清楚，問他耳朵呢？他摸完禹睿的耳朵後畫在下巴下面，我以為他不知道耳朵位置，但是他後來畫另一個人卻有畫對位置，也許只是剛好有叫他加耳朵，他就把它加上去沒有去想耳朵在哪罷了(見圖六)。不過他畫一畫，又開始寫字，感覺他真的很想寫字，所以我們暫時不打攪他，看他會寫出什麼來。結果他寫出「周華健、施孝榮、張學友」，問他這些都是你的朋友嗎？他說對。於是我就讓他畫一張周華健。他畫的周華健，長得跟剛剛摸完後畫的完全不一樣。剛剛畫的臉是有先摸過，所以畫起來有點像老鼠(或小狗?)。畫周華健是完全靠想像，畫起來像白雪公主的小矮人，我跟恩恩說很像小矮人，他笑得很開心。這個小矮人頭上是戴帽子、五官等等看得出來應該是他長期發展出來的一套畫法。要他幫小矮人穿衣服，他便加了扣子在身上。我要他幫小矮人穿褲子，他便在外面加了一層，而他的鞋子和腳是一體的，應該是他這麼認為，所以沒有特別畫出鞋子。(見圖七)



圖五



圖六



圖七

我覺得觸覺跟視覺真的有很大的差別，這次畫人臉的圖說實在還蠻像禹睿同學的。不過他還是很習慣會想用自己固有的想法畫圖，這時就要很細心的跟他說「要摸完才可以畫喔！」不然就會像老師說的看到一張張有如影印機複製過的相似的圖了。恩恩的理解力和反應都很正常，只是因為腦性麻痺讓他比較遲緩，因此要放慢速度說話，或是說很多遍，他才會真的知道我們在說什麼，否則他會一直跟你點頭，即使沒聽懂也是跟你點頭。

在第四次去文山之前，我們與老師討論了目前遇到的問題與解決方法，覺得恩恩的觸覺似乎比視覺好，而且想讓他嘗試新東西，我們就製作一個恐怖箱，準備了鎖、鞋帶、兔子玩偶、小球、網球、枯葉子…等。因為適逢聖誕節，我們也決定要寫張卡片送他，希望他留做紀念。



圖八

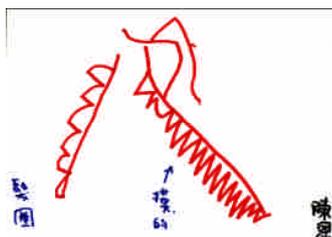


圖九

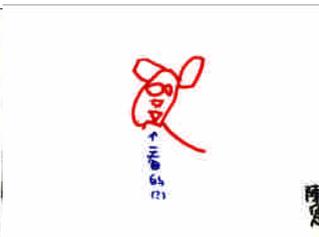


圖十

一開始先讓他摸兔子，結果他大概畫出了一個圓，其實也沒錯，因為那隻兔子長得很圓，接著拿出來讓他看著兔子畫，畫的線條就比只用摸的更有自信，圖也比較大(見圖八)。第二個放網球讓他摸，他先畫一個圓，畫的很緩慢而且線條很抖動，應該是他摸到網球毛毛的表面。但是之後忽然加上耳朵！變成在畫兔子，我想他應該很喜歡之前那隻兔子。然後拿出來讓他看著畫，很明顯的圓變小，線條也沒那麼生動(見圖九)。



圖十一



圖十二

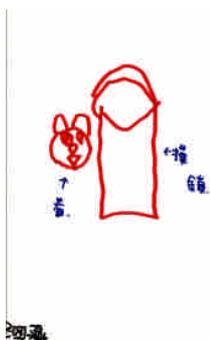


圖十三

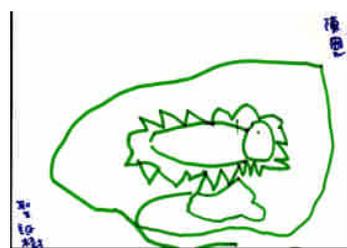
接下來挑戰枯葉，因為枯葉粗粗的，所以我覺得應該能畫出不錯的感覺，就在楓林大道撿了一些。沒想到他摸完後畫得真的很有觸覺，因為線條是崎嶇的，所以有深深的表達他摸到的感覺，看完他的畫，感覺自己也摸過那片葉子。拿出來讓他看著畫時，他畫出葉子的形狀，但很小幅，而且真的是純外型，失去了觸摸的美感(見圖十)。我們又放入有很多刺的髮箍，他似乎有摸出那刺刺的感覺，

但是怕怕的，所以他畫刺的時候畫得很慢，所以感覺他畫的刺比較粗大。拿出來讓他看了之後再讓他摸一次，他便畫出很尖的刺出來，就感覺他有把視覺的印象放進去了(見圖十一)。後來忘了是讓他再看一次或是再摸一次，他又畫出第一次摸的那隻兔子！我們猜想他一定很喜歡剛剛那隻兔子玩偶(見圖十二)。

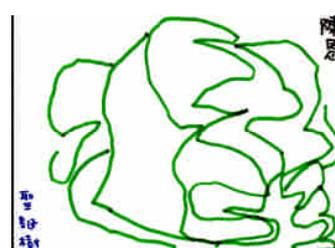
接著放進鞋帶讓他摸，其實鞋帶是禹睿準備要故思考他的，因為鞋帶並沒有很堅硬的外型和固定的形狀，摸起來很可怕，所以想讓他摸摸看，看他會畫什麼。結果他摸到時果然露出緊張的表情，還一度想偷看是什麼東西，但是我要他盡力試著畫畫看，他便開始畫一圈一圈的，可能因為害怕和緊張，線條有點抖動，我們拿出來後他似乎有恍然大悟(見圖十三)。我們問他還要不要玩，他說好，因此就再放鎖讓他摸，他大致都有將形狀摸出來、畫出來，以一般寫實的標準來看算是畫的最像的。拿出來給他看著畫時，竟然又變成了那隻兔子(見圖十四)。恐怖箱的活動，就在我們考慮要不要把跟同學借來的這隻兔子送給恩恩這個問題中結束了。



圖十四



圖十五



圖十六

然後禹睿就拿出卡片給他讀，其實是因為上次看他會寫很多字，也很愛寫字，所以想說也許他能讀很多字，就寫了張卡片給他。他看得很認真，也一個字一個字讀，看來他真的國字很厲害。我在現場也畫了一張卡片給他，而我躲在旁邊畫畫的時候似乎被某位小朋友看到，他就要求那組的大姊姊教他畫聖誕樹。恩恩後來也畫卡片送我們，我們真的很高興。後來禹睿就教他畫了一些聖誕樹，雖然他的聖誕樹不太像聖誕樹(見圖十五、十六)，但是還蠻可愛的。然後時間也差不多了，最後一次拜訪文山特教學校就這樣結束了。

這次的恐怖箱成果很不錯，恩恩的觸摸感覺能力真的很好，雖然他很愛畫兔子。後來問他是不是喜歡兔子，他很開心的點頭。恩恩說話能力似乎不太好，所以常用點頭來回應。但有時覺得他點頭點很快，我們話都還沒說完就猛點頭，就會讓我疑惑他有沒有聽清楚我們問的問題啊？

回想我第一次去到文山特教學校時，之前完全沒有學生的資料，要靠我們自

己去摸索、去觀察、去發現。當時還覺得老師為什麼不先給我們資料先去認識他，讓我們挫折感很大。後來上了幾堂課才知道，老師是希望我們不要以一個醫師或老師的身分去與他們相處，試著以朋友去接近他們，會觀察到很多醫師或老師們之前不會去注意到的事情。

我覺得我們去拜訪文山，如果能夠讓他們有一段美好的時光，那就很值得了吧。同時，正如老師說的，我們去那邊其實是向他們學習的，從他們身上重新發現並正視自己，這堂課也是如此，並不是真的來學兒童如何做畫，而是發現自己原來以前也有這麼一段經驗，讓自己更了解自己。或許不一定每個人都和我想的一樣，但大家一定都能或多或少感受並發現到以前的自己，進而了解現在的自己吧。

我發現大家真的都很用心對待自己帶的小朋友，這次藉著這門課去文山想必是一次很特別的經驗，大家一定永生難忘！