

# 借鏡於藝術的教學——與「藝術創作者／教師」的對話

周淑卿\*

## 摘要

「教學即藝術」之說由來已久，但相較於教學的科學研究，由藝術角度對教學進行的研究正方興未艾。在「美學文本」的課程探究取向中，學者試圖藉由藝術的特質與歷程思考課程與教學的內涵，以提供革新的觀點。本文亦基於此取向，藉由訪談7位具有豐富藝術創作經驗的教師，進一步尋找教學與藝術歷程的共同性，並探討藝術創作者的思考是否可運用於教學。

實徵資料提供四個主要的發現：一、藝術創作與教學都希望與人溝通思想，甚至進一步影響人與社會；這種試圖產生影響的意圖，教學比藝術為強。二、藝術創作允許過程中的偶發性，所以目標往往是變動的。而教學也不應以固定的預設目標排除偶發性與變動性。三、藝術創作與教學歷程皆須憑藉邏輯思考以進行布局，而直覺、聯想與想像則創造驚奇與活力。四、藝術上的創新主要在找尋更適切的表現途徑，而非徒然標新立異；教學的創新則有賴於教師像創作者一般，經常去嘗試、瞭解並記錄各種方法與素材的特性，以找尋適切

---

\* 周淑卿，國立臺北教育大學課程與教學研究所教授  
電子郵件：sczhou@tea.ntue.edu.tw

投稿日期：2009年3月12日；修正日期：2009年6月5日；接受日期：2009年6月8日

的教學方式。

藝術性的教學要求教師對新事物保持開放心態，像創作者一樣總是在觀察、嘗試與記錄新事物，總是在問「可能性」，並不斷尋求新的自我。

**關鍵詞：**教師思考、教學即藝術、藝術性的教學

Contemporary Educational Research Quarterly  
June, 2009, Vol.17 No.2, pp. 1-29

## Arts-based Thinking on Teaching: Dialogue with Artists/Teachers

Shu-Ching Chou \*

### Abstract

The metaphor of “teaching as art” has been lasting for a long time. However, in comparison with the scientific inquiry of teaching, the inquiry based on the perspective of art is just rising in recent years. In the approach of “curriculum as aesthetic text,” many researchers attempted to seek for the meanings of curriculum and teaching through clarifying traits of art processes. Following the approach, this article aims to discuss how artists think and act and furthermore identify the similarities between teaching and art by means of interviewing some teachers with rich experiences of art creation.

There are four main findings based on the data from the interviews. Firstly, both artist and teacher intend to convey their viewpoints to people, even influence people and society. However, the intention is stronger in teaching than art. Secondly, art welcomes flexible purposing and emergence, and likewise the excellent teaching doesn't exclude the emergence and flexibility. Thirdly, in both art and teaching, while logical thinking functions to the composition of work, imagination, intuition

---

\* Shu-Ching Chou, Professor, Graduate School of Curriculum and Instruction, National Taipei University of Education  
E-mail: sczhou@tea.ntue.edu.tw  
Manuscript received: Mar. 12, 2009; Modified: June 5, 2009; Accepted: June 8, 2009

and associative thinking make work dynamic and amazing. Fourthly, a valuable innovation is to find the appropriate ways to express ideas, but not to just be distinguished from others. To pursue innovation, teachers should usually try and record a wide variety of materials and methods and understand their features as artists do.

Artistic teaching demands teachers to keep open-minded, to observe, try and record the things and phenomenon around, to search for possibilities, and to seek the new self.

**Keywords:** teacher thinking, teaching as art, artistic teaching

## 壹、前言

教學是科學或藝術？教育學者對此問題的討論已有一段很長的時間。爲了建立教學工作的專業地位，教育學者曾致力於尋找教學歷程中的因果關係，以建立有效教學的原理原則，做爲改進教學、促進教學專業化的準則。另一方面，也有學者基於教學歷程的複雜性質，認爲科學性的準則難以普遍應用於個別的教學情境，主張教學是藝術，而教師應當像藝術家一樣，因應對象與情境以展現其優異的教學技巧，而非只是依循既有的準則。教育學的研究長期以來依循社會科學的方法，由心理學或社會學的角度所進行的教學研究成果甚爲可觀，也使得教學的科學性獲得相當程度的支持。反觀「教學即藝術」之論述雖流傳有年，由藝術的角度對教學進行的研究卻正方興未艾。

1960年代中期以後，已陸續有學者針對課程流於技術理性化的問題，由美學或藝術角度提出對課程與教學的另一種探究取向，Pinar、Reynolds、Slattery與Taubman（1995）將這些論述歸爲「美學文本」（curriculum as aesthetic text）取向。這個取向的學者大多由藝術作品的性質、藝術創作過程的特質、創作者與觀者的美感經驗，來闡釋課程的歷程與性質，並主張課程與教學應有所變革，以使學習經驗充滿人的覺知與情感。例如，Eisner（2002a, 2002b）在不同的文章中多次強調，學校的課程臣服於工具理性已久，固定不變的具體目標導引著線性的學習活動，標準化測驗與套裝教材箝制學生只能尋找單一答案，所有的學習都被預先設定，因而欠缺想像與驚奇。匆促的學習歷程讓人無暇投入情感，未曾細心體會，因而索然無味。Eisner認爲，當前教育的許多問題源自講求科學、效率與工具理性的思考，而借鏡於藝術則可提供課程與教學一個補偏救失的觀點。

然而，教學與藝術二者歷程之異同如何？藝術創作者如何思考？與教學

上的思考是否有相似之處？這些問題若未能肯定，那麼，教學即藝術之說將只是個浪漫的呼籲或抽象的修辭。本文首先徵引文獻，討論教學與藝術二者類比的適切性；其次，依據與多位從事藝術創作的教師訪談的資料，討論教學如何借鏡於藝術。

## 貳、教學與藝術的類比

教學可否類比為藝術？對此問題，Smith（1971）持否定看法。他認為許多教育工作者之所以主張「教學即藝術」，主要是為了反對教學的技術性，並藉以肯定教學的專業性。此出發點雖無可厚非，但教學與藝術創作之間其實有許多差異，二者的類比並非如此理所當然。他指出四個主要的差異點：其一，我們總是要求教學要產生某些特定的結果，也就是希望學生能獲得某些知能，但是卻不會要求藝術家一定要產出什麼成果。其二，藝術作品直接出自藝術家的作為，但是學生的學習結果卻不單只來自教師，還有其他來源也會對學習造成影響。其三，藝術家與教師所能享有的自由大不相同，一位畫家可以隨心所欲進行任何構圖，而教師則不能任意安排學生。其四，藝術家與教師所做的判斷相當不同，藝術家依據美感上的適切性來判斷作品，但是在教學上，評估學習成果的主要依據卻在於學生的認知，美感經驗充其量只是其次的要求。

在Smith的分析中，隱然可見傳統的課程觀——課程是規劃好的跑道（curriculum）。他將學生的學習成果類比為藝術作品，學生則是創作材料；學習結果是教師預定的，而教學成敗的判準即是學生的認知表現。然而，這傳統的課程觀正是30年來備受批評的「工廠模式」觀點——視學生為原料，教學為加工過程，學習結果為產品，而產品的規格與成分皆須符合既定的檢驗標準。依據這樣的觀點，教學與藝術之間不可能有任何相似性。以「概念重建論」（reconceptualization）的觀點而言，課程即是學習的歷程與經驗

(*currere*)，而教學正是師生共同建構學習經驗的過程，而此過程是「人」與「人」之間的互動，是所有參與其中者情感與生活經驗的交會。所以，教學所產生的結果主要是學習經驗，而不只是終點的學習成就。Dewey (1934) 在《藝術即經驗》(*Art as Experience*) 一書中對藝術作品的分析，也有相似的概念，他認為「作品」(*work*) 既是名詞也是動詞，既是結果也是過程。就此而言，藝術家的成果並不只是最終的成品，還包括創作歷程中的經驗，即使只看最終結果，學習結果也不完全能由教師預先決定，就如藝術家在創作之初有個主要概念，然後嘗試許多材料或方式，從探索中更清楚地確認他要表達的內容，於是一個概念就在此過程中得以發展、澄清與精鍊 (Lansing, 1976: 74)。再者，藝術家並未完全控制最後產生的結果，因為材料或環境的特質可能影響最終的結果；教學也是如此，最終的學習經驗總是由學生共同參與建構，而非完全由教師掌控 (Barone, 1983)。依此，學生雖可視如藝術創作的材料，但另一方面也是共同創作者。於是，當我們要判斷一個學習經驗的品質時，所依據的不只是學生在成就測驗上的認知表現，還應當包含過程中學生的感受與覺知。一如Simpson、Jackson與Aycocock (2005) 所指出的，從藝術的觀點來看教師的教學是否成功，有三個參照點：

- 一、是否培養學生具有像藝術家一樣的態度，能以變通的觀點追尋不同答案？
- 二、所提供的刺激是否得以轉化為追求寬廣目標的力量？
- 三、是否能擴大學生的眼界，增加他們區辨價值的能力，以及對概念的覺知？

由前述的分析可知，在傳統的課程觀中，教學很難類比為藝術，但是由概念重建論的角度來看，教學與藝術的歷程是相近的。

在討論教學與藝術的類比性時，有關材料與創作者之間的關係值得特別

重視。藝術創作要求一種對材料的尊重，也就是創作者要瞭解他們所欲運用的材料有它自己的本質，有其獨立存在的特性（Black, 1971）。好的藝術家必須一再試驗材料的潛質，看它可以達到何種程度的效果，所以創作者與材料之間常存在著一種緊張關係。創作者一方面試圖利用材料實現他的構想，但材料自有的本質卻可能抗拒創作者既有的想法，創作者必須試驗材料的特性，以把握其適合運用的環境、對象或時機。相同地，教師對於課堂的學習內容雖有構想，然而學生各有其特質，是否適合在某個時機透過某些活動進行學習，則需要進行試探。一如Dewey所言，教師要能把握學生既有的學習衝動與欲望，將其轉化為有計畫的目標，知道「何時」、「如何」讓學生停下來思考他們該如何進一步思考、感覺與行動，此轉化的過程就包含了像藝術家一樣的認知（Simpson et al., 2005: 20-21）。

對於教學與藝術的類比，Greene（1971）並不完全贊同。她認為，許多將教學類比為藝術的人常假設藝術家是道德的，對人群與世界有正面的影響，但事實不見得如此。藝術家的主要意圖不在教育人，即使他們的作品對人產生教育作用，也是間接的結果，他們主要是在自己的領域中致力尋找新的途徑。而教師的任務顯然與藝術家不同，一位好的教師就是持續不斷地嘗試新觀念，自我省思與批判，誠實地問自己許多問題，而不一定要以藝術家來做比擬。Greene的說法沒錯，藝術創作者總是致力探索新途徑以表現自己的觀念，「道德」不見得是他們關心的問題，但是教學卻必須考慮內容與方法的價值性。其實，教學與藝術分屬不同領域，兩件不同的事情原本就不可能在性質上完全相同。教學與藝術的類比，主要在於發現二者相似的特質，讓藝術為教學挹注他種觀點，卻不可能讓教學仿同藝術。我們可以說教學如同藝術（teaching as art），但教學卻不等於藝術（teaching is not art），所以「藝術性的教學」（artistic teaching）更能顯現「教學即藝術」這個比喻的內涵。



何謂藝術性的教學？Eisner (1985: 176-7) 指出，教學若具有四個特質，則能體現藝術的概念。首先，教學的技巧與表現能讓師生覺知到美的經驗；其次，教師可以即時掌握教學互動中的種種特質，做適切判斷，以開展其行動；第三，教學不受限於成規，而常有創新的方式因應偶發與未預期的事件；第四，教學的結果經常是在過程中發展出來的。在〈教育可從藝術獲得哪些學習〉(What can education learn from art) 一文中，Eisner (2002b) 進一步說明教學可以向藝術借鏡的六個面向，闡釋了其所謂「教學的藝術性」：

一、藝術對於一個問題 (question) 不只有一個的答案，對於難題 (problem) 有一個以上的解決方法，正如樂譜的詮釋與演奏有多種可能性，同一個主題的舞蹈有多種的表現形式。藝術教導學生，因為他們每個人的特質與想法不同，所以對於問題的解答方法也不需與他人相同。

二、在藝術創作中，方法、材料、形式及內容是相互滲透的，有一些事情的方法是因為素材而產生的。例如，音樂家要表現一個主題，會因為所採用的是何種音樂形式，而傳達出不同的內涵，所以創作者要思考人聲或樂器的限制及可能性，利用可用的曲式及可能產生的效果相互調整。同理，課程設計者與教學者要關切哪些材料或活動形式可以恰到好處地幫助學生獲得某些經驗，其中的過程也是在材料、方法與內容間相互調整。

三、藝術家通常是知覺到某個事物時，同時去想像這個東西可能是什麼，然後運用他們的知識、技巧與感受性來探索他們所想像的事物。科學家之所為，亦是如此。在教學上，教師也應當讓學生如此探索事物，讓學生運用他們的想像力，鼓勵他們以不同的方式來看待事物。

四、藝術創作者要把握一種「絕佳時機」的感覺，在某個適當的時間點，對當時材料的狀況進行適切的處理。掌握教學藝術性的教師即可體認到這種「絕佳感」(sense of rightness)，而當他們跟隨著這種感覺的引導時，就能

由教學中獲得滿足感。

五、藝術創作要維持彈性的目標，在作品完成之前，既不需要也不能事先決定固定的目標。因為在作品形成的過程中，創作者可能因當時作品的狀況而產生新的想法，而這些新加入的想法就改變了預想的作品樣貌。教學即是將教師對教育的想像與熱望轉化為方案，而在這樣的過程中，無法事先精準地陳述所有內容與細部目標，更何況，許多活動的進行都有賴於教師在過程中的即時決定。教學者可能會事先界定一些目標，但是教學時應專注於學習情境的變化，以便在需要時隨時轉換目標。而目標的彈性調整也正意味著教室裡進行的是探究或解決問題的過程。

六、對藝術創作而言，過程中的種種經驗是在創作者與材料、環境、形式的互動中建構出來的，那是藝術中甚為美好的部分。所以，藝術提供教育的另一個啓示就是，我們應當去欣賞經驗的內涵。經驗是來自人們對事物的關注，並且與這些事物互動而創造出來的，這是學習歷程中需要用心體會的部分，所以師生應當仔細覺察與體會教學的歷程。

Simpson等人（2005: 24）也認為，當教師可以由教學的過程中逐漸開展出所欲追求的目標，以及所要完成的結果，而非總是被預定的目標所約束，這樣的教學活動比較具有藝術性。Rubin（1983）則更具體地說，藝術性教學具有如下特質：

一、教學的決定常運用直覺：教學一如其他創造性的工作，在做最佳選擇時，經常要進行「猜測」，或是直覺式的判斷。

二、多重目標並進：歡迎複雜的學習內容與多樣化的結果，試圖在學習歷程中同時達成多重目標。

三、尋求具有想像力的解答：教室裡的問題沒有固定答案，教師總能依其經驗、洞見，以熟練的技巧引導不同的問題解決。

這幾位學者所提到藝術性教學的特質，所強調的就是教學應該擺脫規格化的模式，引入更大的變通性與彈性，而不再總是確定目標之後才有方法，也不一定是先確立內容才決定材料與活動。學習結果不必然要在預定目標的框架內，在預定架構內也可以突發奇想。換言之，具有藝術性的教學即是目標開放、鼓勵多重觀點、歡迎差異表現、允許隨機性，以及尋求方法與內容的恰好好處（*rightness of fit*）。這樣的教學要求教師具有Eisner（1974: 362）所稱的「質性智慧」（*qualitative intelligence*），而「質性智慧」即是在行事過程中對事物的「質」（*quality*）進行思考、掌握與組織的智慧。例如，畫家在作畫過程中要掌握色彩、線條、構圖，才能創造出所期待的意境或效果；喜劇演員想製造笑點，帶起全場歡笑，不但要注意說話的內容，也要因現場氣氛與觀眾反應調整速度、節奏，掌握適當時機。Eisner認為，教師所要創造的即是具有活力、互動熱切的教室氣氛（Eisner, 1974: 365）。因此，教師須敏覺於教學事件的「質」（如學生的反應與感覺、學習內容的布局、互動的節奏），隨著所覺知的狀況對教學的形式或內容進行調整。前述學者的觀點大約指出，藝術性的教學要求教學者要有覺知（*perceive*）的敏感性。

### 參、與「創作者—教師」訪談的安排

在前述的文獻中，藝術與教學的類比在理論上可獲得支持。然而實際上，藝術創作者與教學者如何思考？二者是否具有相當程度的相似性？對此問題的探討，自1970年代即有研究者（Seaberg & Zinsmaster, 1974）藉由訪談藝術工作者轉而推論教學者應有的思考與行動。然而，此種方法的問題在於，藝術工作者固然提供關於藝術的經驗，但由於缺乏教學經驗，未能瞭解教學的實際情境，所以，研究者只能依據其概念衍生對教學者的某些啓示。本研究以具有豐富藝術創作經驗的教師為訪談對象，藉由瞭解受訪者在進行藝術創作與教

學兩類工作時的思考與行動，探討藝術與教學之間的相似性。由於考量創作領域的性質差異可能使創作者的思考方式有所不同，所以在尋找受訪對象時，應盡可能地包含視覺藝術、音樂與表演藝術等三個領域，但其教學對象之年齡層則不限（受訪者之基本資料如表1所示）。受訪者在各自領域中皆有多年的創作及展演經驗，作品亦曾獲不同獎項之肯定。

表 1 受訪者背景資料

受訪者	創作重點	教學經驗
簡老師	水彩畫、油畫、瓷土釉彩畫	小學視覺藝術教師、藝術教師培訓
廖老師	水墨畫	小學視覺藝術教師
羅老師	陶藝	大學藝術系教授
鄭老師	青少年及兒童歌曲、少年音樂劇	國中、高中音樂教師
劉老師	舞蹈	大學舞蹈系副教授、兒童舞蹈教學
王老師	現代戲劇及音樂劇劇本創作、導演	大學戲劇系副教授、中學戲劇教學
孫老師	偶劇	大學戲劇課程講師

在約定的訪談時間之前，研究者將訪談的重點內容寄送予受訪者，以便其事先思考。每位受訪者各接受一次訪談，各次訪談時間約在一個半小時至兩個半小時之間，地點則在受訪者的工作室、學校或咖啡館。訪談大綱如下：

- 一、您創作的題材通常來自何處？哪些事情常會激發您的創作動機？
- 二、從事藝術創作，您試圖帶來某些影響嗎？希望影響誰？或者，只是單純地想表現自己的想法？
- 三、從作品的構思、布局到完成，其中會包含什麼樣的思考方式？
- 四、技巧純熟、格式精通似乎還不能成為藝術家。能否談談藝術家如何跳脫技巧與格式，而進入藝術的層次？
- 五、依您自己的教學經驗，教學者也會像藝術創作者一樣思考嗎？將教

學與課程規劃比擬為藝術創作，是否有問題？

訪談大抵是由受訪者最近的作品開始，<sup>①</sup>研究者請他們談論這個作品的內涵、創作動機、過程及過程中遇到的問題。藉由他們的說明，研究者可大致瞭解其對於藝術創作的觀念，之後再由訪談大綱中提取問題進一步對談。有關教學的思考與過程，受訪者經常是在談論創作時即延伸闡釋，但在訪談的後半段，研究者摘述受訪者之前提起的教學經驗，聚焦於教學與藝術創作之間的相似與差異，再與受訪者討論相關問題。

## 肆、「藝術創作者 / 教師」眼中的教學與藝術

這幾位從事藝術創作的教師根據自己在創作與教學兩方面的經驗，提出教學與藝術之間相似的思考與行動。綜合與7位受訪者的對談內容，有四大重點值得討論。

### 一、藝術創作與教學之意圖

為何要進行藝術創作？受訪者的共同說法是，為了表達自己的想法、與人溝通，並且希望引發他人的共鳴。或許他人只是享受這些作品，或者作品也能讓人去體會或省察某些事情。教學者也是在表達自己的想法，與學生溝通，並且希望影響學生的認知與行為。但是「影響他人」的意圖，教學就比創作來得強，創作者有時是「為藝術而藝術」，並不試圖對他人產生影響。

孫老師與鄭老師經常以兒童及青少年為對象進行創作，對他們而言，作

---

① 受訪者與研究者皆為舊識，在這個研究之前的幾年之內，研究者分別在正式的展演場合或他們的工作室中欣賞過他們的作品，因而對他們的作品有一定的認識。其中，有4位曾與研究者合作發展藝術與人文教材，曾在工作中交換有關藝術課程與教學的觀念。這些基礎有助於我們在對談過程中以某些作品為例，對彼此的概念做進一步澄清，並能相互理解。

品可能是傾向「教育」或「純藝術」的創作。第一類具有明顯教育意圖的創作一如親子劇場、教育性歌曲等，主要是想與孩子溝通一些想法，希望孩子在欣賞之後建立某些價值，在觀念或行為上產生一些改變。孫老師說：

親子劇場提供一個大人與孩子對話的機會，去討論那些劇情是否也發生在他們身上，以及該如何解決這些問題。有時候戲劇也替孩子說了以前不敢說的話，好像為孩子代言，傳達了某些訊息，開啟了親子間的對話。在戲劇中所提出的問題即使沒有獲得解決，但是最後一定要提出一個「希望」，因為在教育的立場上不能讓孩子看不到希望。

就戲劇的鋪陳過程而言，孫老師認為這與教學是一致的。有幾次應邀到學校演出，他覺得整個與現場學生互動的過程，就是在帶領學生認識與體會某些事情，給他們線索，讓他們回頭去思考自己，這就是教學。在大學課堂的教學，一方面他將戲劇知識與技巧的觀念告訴學生，一方面在課堂的戲劇演練中，要求學生必須「回應」這些觀念，用自己的方式表現出對這些觀念的同意或不同意。也就是說，教學與戲劇都是試圖為孩子建立某些觀念，但是所使用的方法不是灌輸，而是共同討論與建構。

藝術作品的另外一個溝通對象是社會大眾，創作者雖意不在「教育」，卻有著近似教育的意圖。羅老師認為，藝術家是用自己的方式喚醒自己的生命與做為一個「人」的知覺，所以藝術創作等於是在尋找自己，讓「人」現身。做為一位大學教師，他認為教育工作就是在喚醒人的心靈，讓人去認識自己、呈現自己。羅老師本身從事陶藝創作，在他看來，創作者與教師都在做雕與塑的工作，從事的其實是相同的事業。研究者相當同意羅老師所言：

教育不是在複製知識或人的典型，而是用各種方式去推敲每個人的本質，推敲每個人由何而來，又何去何從。身為教師，不是去要求

學生複製他的知識或他的言行舉止，而應該用各種方法讓學生展現他自己。

這「人教人，以爲人」的概念，與概念重建論所強調的，教師與學生「基於生命經驗，建構自己的認同」的概念是一致的。他並且指出，關心社會的藝術家，一方面是藉由創作在觀看與整理自己處於時空中的位置，處理自己所關注的議題，另一方面則是邀請大眾來思考他所關心的現象。他的創作就是將自己的理解與關注化爲作品，引領衆人去思考與覺知。如此，藝術就成爲一種變動的因，形成社會反省與改造的力量。教師的工作也是如此，一方面反思自己，一方面引導學生去認識與思考他們自己與社會的關係，找尋自己與社會的可能性，所以教育才一直被期許爲改變社會的動力。

第二類是所謂「爲藝術而藝術」的創作，創作者只是單純表現自己的想法與情感，不在乎誰來欣賞或者能否獲得肯定。鄭老師說自己的創作只是以作品表達想法，至於他人的評價通常不是創作時所考慮的。除了前述那些有明確教育意圖的作品之外，他自己有些作品是：

偏向個人思想、美感的表達，追求一種新的創作的可能性，企圖藉由現有形式的突破，改變現有的藝術表現或審美的想法。對象不是人，而是知識、技巧創新、風格的改變，是在實驗一種新的可能性。

這些在藝術元素與技巧上的實驗，滿足了創作者創新的願望，但作品內涵可能難以被衆人理解，而創作者原本也並不在意有多少人瞭解或認同作品。

由以上的創作意圖來看，藝術創作的的主要意圖在與人溝通，有些創作者也希望進一步影響人與社會，然而，此後續作用並非創作者所能掌握。教學也是教師與學生溝通的過程，但是教師總是希望他的教學能影響學生，所以往往透過評量來瞭解教學成效。倘若藝術或教學能對人或社會發生影響，那麼，究

竟發生何種影響，這就與創作者與教師的中心思想有關。孫老師強調，中心思想是藝術創作的靈魂，如果沒有中心思想，所有的作品都只剩下形式。他引述一位波蘭導演的話：「我一輩子只導一部電影」，而他所謂只導了一部電影，意思是在任何不同題材的電影裡所傳達的都是他個人的中心思想。如果一位教師也有對人、對生命的中心思想，那麼他的課程裡即使運用了不同材料，也都能展現中心思想。但一如羅老師所言，當今教育的問題在於許多教師甚至不認識自己，而非不瞭解教材或課程綱要。當教師未能建構認同，也就無法帶領學生探索與呈現自己，於是教師總是讓材料去面對另一個材料（學生），卻沒有讓「人」（教師）去面對「人」（學生）。

欠缺「中心思想」，教師的課程與教學也就失去個人的基本關懷，很容易隨波逐流，遑論對學生產生什麼深刻的影響。就此而言，Greene（1971）所強調的「反思批判」、「誠實的問自己許多問題」，確實是一位優秀教師的基本素養。

## 二、目標與過程的互動關係

藝術創作有一項特性，即是Eisner（2002a）提出的，藝術能提供教育的一項啓示——變動的目標（flexible purposing），亦即在藝術作品完成之前，不需事先決定特定的終點目標，因為創作過程中常有不可預期的狀況，因而必須保持彈性，容許偶發（emergent）標的出現。基於此觀點，Eisner在課程設計中提倡以「outcome」取代「goal」，也就是讓學習結果（outcome）在過程中逐漸產生，而不要用一個預先設定的目標（goal）限制教學。廖老師提到自己的創作經驗，頗能反映此目標的動態性：

我作畫之前都有草圖，想想要用什麼媒材、符號，有時畫到一半也會覺得原來的想法不太好，也會變，所以有時結果與原先想法不



同，但是大部分都比原來更好，因為創作中會發現更好的方式。就是說，我們作者去創造作品的生命，反過來作品也在創造你。

簡老師也談到，他並不是每次創作之前都有個成形的目標，有時目標是在過程中出現的：

有時候將畫布拿來，腦子裡還沒有個固定的圖像，就把材料拿來試探，感覺一下它的樣子，再順著所畫的東西逐步發展開來，然後想法就愈來愈成形了。

他在教學時，有時候就讓孩子先用一些隨機的方法，產生一個「偶然形」，從它的形狀或線條去想像，再順著所想像的內容去發展，而不是每一次都先要求學生完整構思後才開始作畫。例如，水上的浮墨產生的是隨機形，在紙上印上這個隨機形之後，學生再由這個形狀去聯想，開展出不同的畫面。他認為這種方式讓學生有了一種新的思考途徑，也產生意想不到的效果。

劇場的狀況特別能顯示「變動目標」的必要性，由於戲劇不能因舞臺上的突發狀況而中斷，所以演員心中雖有腳本，卻必須因應現場狀況即時反應，所以演員的訓練過程就常接受一些「即興」的訓練。孫老師以他的一場兒童戲劇為例，頗能說明這種不受目標約束的發展過程：

有一場戲演到一隻兔子偷吃紅蘿蔔被農夫抓到，農夫就問觀眾要如何處罰？小孩子的答案千奇百怪，有的說要罰兔子吃一百根紅蘿蔔，有的說要把兔子跟紅蘿蔔一起燉湯。演農夫的人就得想盡辦法跟他們討論出適當的處罰方式，至於最後會是什麼？誰也不知道。幾乎每一次演出都出現不一樣的結果，劇場的好玩也就在這裡。

劉老師從她編舞及排練舞蹈的經驗出發，提到：

編舞的人雖然有自己的目標，但是也要與舞者溝通，依他們的特質進行調整，若不能善用舞者的特質，就很難有好作品。

她曾經為專業舞者、小學生及軍人編舞、排舞，每個作品都是先有個大致構想，然後讓舞者去嘗試，從中觀察他們的特性與限制，再調整出適合發揮他們特性的舞蹈動作與形式。她會詢問舞者對角色的想像，有時也納入他們的想法，一個舞蹈作品就這樣在過程中逐漸調整形成。她舉例說，最大的一次挑戰是多年前應邀至軍中排練舞蹈，因為她並不知道軍人可以跳什麼舞，於是她到軍中觀察他們的生活，並且請隊長派幾位軍人示範常做的動作，從中找出幾個動作、隊形、可用的道具，加入舞蹈元素後編排出一個基本形式，然後就是一面排練，一面聽取他們的反應，一再調整動作與隊形，所以那次的舞蹈其實就是共同創作。她說：

舞蹈教學與舞蹈創作其實都蠻好玩的，就是看你的對象是誰，有哪些資源與材料，有多少時間可用，將它運用得很靈活，大家就很有成就感。

在作品完成的過程中，創作者其實是不斷地在與「材料」互動，從中持續開展他們的作品。例如，廖老師與簡老師等視覺藝術創作者，是與顏料、畫筆互動；孫老師與劉老師等表演藝術工作者，是與演員、舞者及觀眾互動，作品也就在這互動的過程中呈現出最終的樣貌。這些說法正呼應文獻中學者所強調的，藝術創作者對於他們的材料有相當程度的尊重，常常是在與材料的互動中開展出作品。教學中有許多不確定性與偶然性，所以教學者雖然有目標，目標卻不可能固定不變，隨著課程進行時所發生的事件與學生的回應而即時調整，在過程中逐漸開展出結果，這對於這幾位從事藝術創作的教師而言，似乎是再自然不過的事情。事實上，這也正是課程設計理論中「過程模式」的精神。

### 三、創作與教學中的思考類型

一般認為藝術創作主要憑藉想像力，而教學設計則是個邏輯思考的過程。然而，受訪者皆指出，創作確實需要想像力，但要完成一個作品，在許多環節上都要倚賴邏輯思考。而教學雖然重視邏輯性，但是缺乏聯想、直覺與想像，就顯得呆板。

王老師認為劇本創作與教學設計這兩件事對他來說非常相似，都是有個題材之後，著手蒐集資料，再將這些材料組織得有次序，讓觀眾或學生感興趣、可理解，從中將他所關心的事情告訴觀眾或學生。他指出，從故事大綱轉化為劇本，再到演出形式的選擇，是個邏輯性的思考過程：

創作其實是一個邏輯，以戲劇來講，它其實是一個order，它是有次序的。它可以變化很大，但基本上是有一個次序的，這個次序它可以這樣，也可以是那樣。那問題是說，當它是這樣的時候，你為什麼會想到要這樣（安排），那個東西就是很微妙的了。那個東西其實是創造力，就是說，我認為可以從那裡聯想到這裡，但是它其實就是個邏輯，你覺得這個邏輯推到這個邏輯是可行的。

在他的觀念裡，所謂的聯想其實也是一種邏輯思考，因為由一件事連結到另一件事，兩件事情之間必然有某種關聯性。在安排情節的先後順序時，也就是找到兩件事的關係，安排其出現的順序以製造某種效果。在教學上，教材與活動的選擇與組織也是相同的思考方式，他舉例說：

有一個單元要教怎樣由平面的圖畫發展成動態的故事。我先將梵谷的畫剪接成一個MTV，以Vincent Song為背景音樂，學生有興趣之後再談梵谷的生平。我又想到了黑澤民的影片「夢」裡面有一段是有個小孩走進了梵谷的畫中，所以就用它來探討梵谷這個人與他的生

活。我要教他們兩個東西，在藝術上面，我要教的是怎樣從一幅畫開展成故事情節，另一個東西就是讓他們認識藝術家的生命經驗。這兩個東西我要怎樣套在一起，變成教學活動？那對我來說真的好像在寫一個劇本，要想著我該怎麼規劃，要先從什麼地方告訴你？要告訴你什麼？

至於為什麼有某種聯想？王老師認為有時候是因為靈感，但靈感也不是憑空出現的，因為他創作過程裡一直在思考、嘗試著相關的事情，所以某個想法就會在某個時機出現。他說：

我有時候就是試，在嘗試的過程裡面，它（素材）被放在一起而產生的。有的時候，所謂的靈感就是聯想。……這個（靈感）比較難講，有的時候我不太知道我為什麼會想到這個，可是它就是出現了，因為我經常在想著這件事。

在音樂創作上，鄭老師說他在創作歌曲時：

通常先考慮對象與目的再選擇題材，其次思考題材所適合的表現形式，例如是器樂或聲樂？是獨奏、重奏，或不同樂器的組合？再來，必須確定整體曲式與布局，而布局必須考量統一、和諧、對比性等美感原則。這是一種邏輯性的思考，這就好像教學流程的布局需要邏輯思考，嚴密地思考各個教學環節，並且推敲它們的適切性。

然而，只是依照基本的格式與原則，就只是一件技術性的工作，若要觸動人心就需要很多想像與聯想，將一些現象或感受轉化成音樂，而能連結到人們的感覺。他舉例說，在音樂創作中，「主題動機」的發展固然有重複、模進、增值、減值、變化等不同的技巧，但是要如何將「動機」發展成動人的絃律，就要靠想像與聯想。當他在學習作曲時，教師曾要求他就「下雨」這個主

題寫出50個不同的「動機」，他認為那是一個非常好的思考鍛鍊。他要一直去觀察、感覺下雨的情境，轉換角度去想像在雨中可能發生的各種事件，並且應用作曲的基本規則將這些想法化為音符。他說在中學裡教學，如果就是依照基本程序進行，學生一定用各種方法抗拒音樂課，所以要讓學生做些不同的事情。至於要如何「不同」？鄭老師難以具體說明，但強調教師也要有想像力，想著「如果我這樣做，是否他們可以怎樣」，經常「換個方法試試看」。

簡老師也強調邏輯思考在創作上的重要性：

創作是由「求真」開始的。要畫一個東西，就要瞭解事物的真實面，例如畫一個杯子，就要瞭解它的構造、材質、形狀，所以繪畫的基礎才會由素描開始。作畫之前需要做詳細的觀察，蒐集資料，再來是選擇形式、媒材，這要做很多試探，所以創作其實要建立在邏輯思考上面。

創作歷程是很複雜的，並非單靠想像與靈感。簡老師隨身帶著紀錄本，在生活中隨時以文字或素描記錄所見所聞，對他而言，這是蒐集資料、形成概念的過程。當這些題材與概念一直在心中醞釀，到了某個時機，很自然地就促使他必須表達出來。基於創作的豐富經驗，以及對許多材料的理解，他說自己的創作有時不見得都是一個一個步驟來，經常是很直覺的。事實上，簡老師所說的直覺，也就是一種默會知識（tacit knowledge）的自動連結過程。許多實務知識豐富的教師在課堂中教學流暢，即時地巧妙處理現場問題，他們也不是按照特定程序或步驟在進行教學。簡老師指出：

藝術作品常常有一種「非合理的合理性」，例如在一幅畫裡，花朵比人大得多、人可以飄浮在空中。實際上這是不合理的，但是創作者以此做為一種「隱喻」，以實際上不可能的事情做為媒介，來表達他的感受與想法。

這樣不合常理的方式因為恰當地表現了創作者的概念而顯得合理，這雖不合常理卻又令人覺得恰當的思考，即是「想像」。想像，其實就是對於那些現實上並不存在的事物與現象的假設性思考，許多「無中生有」、另闢蹊徑的創造性活動即始自想像。在教室裡，各個科目的教學常有一套因習成俗的程序，久而久之，師生對教與學產生了某種「理所當然」的假設例，如，語文課一定是打開課本、閱讀與解析課文、練習字詞句的用法；體育課一定是暖身活動、動作示範與練習、分組競賽。當教師有「如果……是否可能……」的想法，嘗試某些在框架之外，與例行模式不同的方法與材料，卻又能恰當地傳達課程內涵，我們可以說這當中有著教學的想像力。以想像的、創造的思考方式來考量自己及學生在教與學當中的需求，這是教師的責任（Simpson et al., 2005: 199），否則教學很容易落入規格化的模式中。

簡老師認為教學與藝術的表現一樣有五個層次：「會、對、好、妙、絕」：初入門者都是由模仿開始，先要會做，再做到正確，但只是正確而不能變通，就非常刻板；第三層次「好」是熟練順暢，就像一位教師將教材背得很熟，教得流暢，但也只是位中等的教師。妙是運用自如，游刃有餘；有些教師很能創新、獨樹一格，有些作法會令人覺得好像非要他才能做到那個地步。他認為「妙、絕」這兩個層次的教學即具有藝術性，這不是邏輯思考所能達到的層次，還要有想像力。事實上，要達到「妙、絕」的層次，要有運用自如的熟練技巧，還需要不同的思考方式相互為用，也就是需要Eisner所說的，能敏覺情境且適切回應的「質性智慧」。

邏輯思考有助於基本元素的組織與整體布局，直覺與聯想讓材料與方法得以多方連結，不致於被預設的架構所侷限；想像則讓作品與學習經驗脫離例行化的窠臼，帶來驚奇與活力。由於這些思考類型的交互運用，目標與過程之間產生了互動性，使得創作與教學成為動態、活潑的歷程。

#### 四、創新與可能性的探索

藝術追求多樣性、可變性，所有受訪者皆認為藝術創作是一個追求創新的歷程，藝術家都在想著如何突破現有的表現方式，找到新的可能性。

羅老師以Kandinsky的抽象畫為例，說明「創新」的意義並不在於表面所見的標新立異。他指出，Kandinsky的「抽象」打破過去既有的具象框架，找到看待事物的另一種觀點，成為大戰時期苦悶人心的出口，所以能在藝術史上占有一席之地。所以，藝術家在技巧或媒材上的創新是為了更能傳達思想，而非只是標新立異，如果只是炫耀技法，卻失去了實質內涵，必然難以受人肯定。在音樂上，鄭老師也有類似的看法，他以Stravinsky的《春之祭》為例，在樂曲中，作曲家讓低音管吹奏高音，改變了這樂器的角色，讓它脫離了原來的框架，重新探討它的可能性。此外，音樂由調性到非調性的演變，則是因為調性音樂不足以表現音樂家的想法，才有了非調性音樂。當現有形式及表現方式不足以傳達創作者的意念，就促使他們脫離原有的技巧與格局，創造新的途徑。所以，技巧的背後有思想，技法、媒材的創新其實不只為了與眾不同，更重要的是在為自己想表達的概念尋找最適合的媒介。表面上是技法創新，但可貴處不只是技法。這個概念用於檢視教學創新的作法，相當具有提醒作用。近兩年來，國內提倡教學創新，有些名為創新的教學往往重在開發新的媒體與教學活動，卻忘了這些新方法是否切合於學習內涵，以致於落入「為新而創」的迷思中。

廖老師談到自己在水墨創作上也不斷在嘗試媒材與技法上的可能性，她說到，各種媒材都有限制，她從事水墨創作，就一直在嘗試水墨的可能性，看這種媒材能發揮到什麼境界。有人說水墨畫不一定用毛筆，也有人說水墨不一定要畫在宣紙上，也可以畫在油畫布上，這些都是一些新的探索與嘗試，就希

望找到新的途徑，看看水墨可以創造出何種的效果。在教學上，廖老師說自己對於新方法的嘗試就謹慎得多，每當想到新的方式總要事先沙盤推演，有八、九成把握之後才實際進行教學。即使如此，還是有可能不成功，但是有些方法只要再回頭檢討修正，就會是個不錯的方法。

孫老師在劇場技巧上的嘗試也與廖老師相似，以一個物品劇場的作品為例，他將舞臺上所用的材料限縮到「紙」，用紙剪成最簡單的平面幾何圖形，再利用這些紙在舞臺上變化組成所需要的角色。在探索「紙」這個材料的過程中，他與夥伴進一步去認識各種紙的特性，找到了更多可以運用紙的方法。孫老師用「玩」來形容他在一些表演方法上的探索，他說：

從事藝術創作就是在「玩」，「玩」是一種心情，總是在找一些沒嘗試過的材料與方法，去探索各種可能性，讓自己驚奇。

有時，在戲劇課裡，他也用這個方式讓學生去玩，讓學生去尋找某種材料的可用方式，往往在探索的過程中，學生就找出他也沒想過的方法，所以創作與教學對他來說都是在探索可能性，找到新發現，都是「好玩的」過程。對於創新性的探索，雖然廖老師與孫老師在「嚴肅」程度上不同，但是興趣卻是相同的。

王老師指出，創作與教學一樣都有慣性，因為創作者與教師都會覺得某些方法更讓他們得心應手，久而久之，可能會一再複製相同的格式與方法。但是大部分從事藝術創作的人比較不滿足於複製，總希望找到形式或觀點上的創新。相較於藝術工作，他覺得教師工作的穩定性高，受到外來挑戰的機會比較少，雖然教師也會對一成不變的教學感到厭煩，但是當他們對安全感的需求大過了這厭煩的感覺時，還是會選擇使用傳統方法而不追求創新。他認為，只要將本來無關的元素放在一起，產生了一個新的東西，有了不錯的效果，這就是創新。王老師所言，指出了人們對既有模式的不滿足，以及外來的挑戰皆是推



動創新的力量，而創新不見得都是無中生有，若是能讓舊有元素產生新關聯，也是創新的途徑。

教學的創新有賴於教師經常去嘗試、瞭解並記錄各種方法與素材的特性，就如同藝術創作者總是在探索媒材與技法的可能性，尋求新的可能性，既為教學注入活水，也為教學工作帶來驚奇與趣味。

## 伍、結論

教學是一項複雜的社會建構活動，經常是難以預測的，所以它並不是個單純的邏輯性過程，而且假如我們說教學是一種創造性表現的形式，那麼就應當尋求某些非線性的、多重模式的、多面向的方式去理解教學（Cole & Knowles, 2000: 63）。借鏡於藝術思考與行動，可用以理解教學在科學性之外的面向。本文藉由訪談從事藝術創作的教師，瞭解他們對於從事藝術創作與教學兩類工作的思考與行動，從而探討教學與藝術工作的共同性，尋找教學可借鏡於藝術創作的面向。實徵資料中有部分呼應文獻所指出之教學與藝術的共同性，部分則補充了既有的文獻內容。受訪者對課程所持的觀點皆傾向概念重建論，<sup>②</sup>視課程與教學為師生共同建構學習經驗的歷程。他們的創作領域雖不同，這樣的觀點卻反映在他們各自領域的創作經驗中。

藝術性的教學，也就是將教學視如藝術創作，像創作者在思考其作品一般，思考如何開展學習經驗。藝術作品之所以感動人、影響人，乃在於創作者對中心思想的闡釋與表現；教師的教學之所以能影響自己與學生，也在於課程中呈現了教師的中心思想，這些中心思想都來自對人事物的理解與關懷。教師

---

<sup>②</sup> 受訪者皆未接觸課程理論，也不知何謂「概念重建論」。訪談過程中，研究者亦未曾向他們提及此一專有名詞及其相關內涵，但他們對課程與教學的觀點卻與此理論觀點若合符節。

要運用適切的教學方式，就如作曲家應用適當的曲式，戲劇工作者運用某個劇場型式；課程的整體規劃就如同一個作品的布局，教學內容的引導與鋪陳，正如同作曲者對音樂主題動機的發展，或是戲劇故事發想點的延伸。創作歷程中總允許中途衍生的處理方式，教學過程也須善用即時互動產生的事件與概念，從而發展不受目標限定的學習結果。藝術創作結合了邏輯與想像思考，而靈活的教學則是在邏輯思考之外，加入不合理的合理性。創作者尋求創新以自我挑戰，而教學方法與材料的創新突破，則成為教師工作的源頭活水。但是，藝術創作與教學的類比，仍有限制。有些藝術創作純粹是個人觀感的抒發，可以完全不考慮對象、不考慮作品造成什麼影響，但是教學卻有一定的對象與規範，教師必須考慮教學方法與內容的價值性。然而，愈是帶有影響社會之企圖的創作就愈接近教學，因為此類的創作同樣將價值性的問題列入考慮。

「藝術性」並非意味著「不科學」、「非邏輯」或者沒有原則可循，而是減少對規約性教學準則的依賴，在規範性的原則中去尋求適切有效的師生互動方式。像藝術家一樣思考，根本上是保持「有何不可」的開放心態，像創作者一樣總是在觀察、嘗試與記錄新事物，總是在問「可能性」，總是希望尋求新的自我。對教師而言，朝向藝術性教學的起點就在於反身自問個人對教育的中心思想，關心自己與學生在課程中的感受與意義，經常探索教學的變通途徑。要讓教學具有藝術性，並不在於培養更多藝術科目的教師，而是要有更多具有藝術特質的教師（Horne, 2007）。Eisner（1974）認為，「質性智慧」不是全有或全無，只是程度有別，所以每位教師都可以培養「質性智慧」。

然而，對師資教育者而言，最直接的問題卻是，如何培養具有藝術特質的教師？北美地區學者提出的A/r/tography試圖處理此問題。A/r/tography即是試圖結合藝術家（artist）、研究者（researcher）與教師（teacher）三者的思考與行動內涵，鼓勵教師在日常生活中從事藝術創作，讓創作、研究及教學三種

思考方式互相結合，讓教師由多重的觀點去認知、教學與學習，重新觀看自己與學生（Irwin & de Cosson, 2004）。這是一個可能的途徑，但其細部問題值得另闢主題再行討論。

### 致謝

本文為行政院國家科學委員會研究計畫（NSC-94-2413-H-152-007）之部分成果，感謝行政院國家科學委員會對本研究之補助。

## 參考文獻

- Barone, T. (1983). Education as aesthetic experience: "Art in Germ". *Educational Leadership*, 40(4), 21-26.
- Black, M. (1971). Education as art and discipline. In R. A. Smith (Ed.), *Aesthetic and problems of education* (pp. 529-536). Urbana: University of Illinois Press.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2000). *Researching teaching: Exploring teacher development through reflective inquiry*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Eisner, E. W. (1974). Qualitative intelligence and the act of teaching. In R. T. Hyman (Ed.), *Teaching: Vantage points for study* (pp. 359-368). Philadelphia: J. B. Lippincott.
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (2002a). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. (2002b). What can education learn from art. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 4-16.
- Greene, M. (1971). Art, technique, and the indifferent Gods. In R. A. Smith (Ed.), *Aesthetic and problems of education* (pp. 555-563). Urbana: University of Illinois Press.
- Horne, H. H. (2007). *The teacher as artist: An essay in education as an aesthetic process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Irwin, R. L., & de Cosson, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Lansing, K. M. (1976). *Art, artists, and art education*. Iowa: Kendall/Hunt.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Rubin, L. (1983). Artistry in teaching. *Educational Leadership*, January, 44-49.
- Seaberg, D. I., & Zinsmaster, W. M. (1974). What can teachers learn from directors in the performing arts? In R. T. Hyman (Ed.), *Teaching: Vantage points for study* (pp. 381-389). Philadelphia: J. B. Lippincott.

- Simpson, D. J., Jackson, M. J., & Aycocock, J. C. (2005). *John Dewey and the art of teaching: Toward reflective and imaginative practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, R. A. (1971). Is teaching an art? In R. A. Smith (Ed.), *Aesthetic and problems of education* (pp. 564-569). Urbana: University of Illinois Press.