



Egon Schütz 審美教育學之探究

梁福鎮

摘 要

研究目的

本研究首先探討其思想淵源；其次分析其主要內涵；接著評價其優劣得失；最後闡述其重要啟示，以提供我國作為建立審美教育理論和解決審美教育問題的參考。

研究設計／方法／取徑

本文採用教育詮釋學方法，進行 E. Schütz 審美教育學的探究。

研究發現或結論

Schütz 審美教育學的思想淵源來自 W. v. Humboldt 的古典美學、F. Nietzsche 的悲劇美學、M. Heidegger 的藝術哲學、T. W. Adorno 的批判美學和 E. Fink 的存在現象學。其主要內涵包括藝術的性質與審美教育的功能、藝術與真理困難的和生產的關係、藝術作為界限經驗和界限跨越者、審美教育理論與實踐的問題、審美經驗的意義與審美教育的關係。Schütz 的審美教育學具有闡明藝術的性質與審美教育的功能、指出藝術與真理困難的與生產的關係、說明藝術即界限經驗和經驗跨越者、澄清審美教育理論與實踐的問題、論述審美經驗與審美教育的關係等優點，但是其審美教育學也存在著窄化審美

梁福鎮，國立中興大學師資培育中心教授

電子郵件：liang@dragon.nchu.edu.tw

投稿日期：2021 年 1 月 19 日；修正日期：2021 年 7 月 20 日；接受日期：2022 年 4 月 28 日

教育途徑為藝術教育、侷限審美教育的教材於藝術和忽略審美陶冶層面的說明等問題。

研究原創性／價值

儘管如此，Schütz 的審美教育學仍然相當重要，具有肯定審美教育的重要性、指出審美教育新的方向、闡明審美教育新的功能、提出審美教育具體的理想和澄清審美教育基本問題等重要啟示，相當值得我們加以重視。

關鍵詞：Egon Schütz、現象學、審美教育、審美教育學



AN INQUIRY INTO EGON SCHÜTZ'S AESTHETIC PEDAGOGY

Frank Liang

ABSTRACT

Purpose

This study investigated Egon Schütz's aesthetic pedagogy with regard to its intellectual origins, main contents, and advantages and disadvantages. This study also adopted Taiwan (our country) as a reference for establishing theories and solving aesthetic-related problems in education.

Design/methodology/approach

This study used an educational hermeneutics approach.

Findings/results

The intellectual roots of Schütz's aesthetic pedagogy lie in Wilhelm von Humboldt's classic aesthetics, Friedrich Nietzsche's tragic aesthetics, Martin Heidegger's philosophy of art, Theodor Adorno's critical aesthetics, and Eugen Fink's existential phenomenology. Its main contents include characters in art and the functions of aesthetic education, the difficult and productive relationship between art and truth, the nature of art as a border experience and border crosser, the theoretical and practical problems of aesthetic education, and the relationship between the meaning of aesthetic experience and aesthetic education. The advantage of Schütz's theory is its ability to explain these themes well.

Originality/value

Schütz's aesthetic pedagogy is intellectually impressive despite its drawbacks. It affirms the importance of aesthetic education and points

us toward new directions, and functions in teaching, addresses ideals in a concrete manner, and solves basic problems. Therefore, Schütz's aesthetic pedagogy deserves further attention.

Keywords: Egon Schütz, phenomenology, aesthetic education, aesthetic pedagogy

壹、前言

臺灣已進入開發國家之林，物質生活充裕，無奈政治紛亂、社會現象層出不窮；在人們追求物質享受之時，精神生活卻日漸萎靡，顯現出金錢富裕卻心靈貧乏之現象。足見消費娛樂為中心的大眾文化盛行其道，已日漸降低了國人的品味，危及精緻文化的品質，而且大眾文化受營利取向的傳播事業所控制，為迎合民眾感官經驗之滿足，常未能顧及精神生活之提升（楊深坑，1980）。這種大眾文化就是一種文化工業，不僅是一種新型的極權主義，同時也是一種壓抑性的文明。它是一種單面向的文化，會造成文化的平庸化，使人成為單面向的人（Marcuse, 1966, 1987）。M. Scheler（1874-1928）就認為教育是人類所有精神動力的自我開展，偏頗的教育不足以稱為教育（Rutt, 1978），文化工業正是一種偏頗的教育。然而，教育應該全面地發展人類的感官能力，才能培養健全的人格，誠如 J. Hessen（1973）所言：人類的生命是一個完整的精神動力系統，人類化成的努力既不能否定人類精神存在的特質，也不能偏頗的追求某一部分的精神價值。耽於低級本能層次價值的追逐或偏執某部分的精神價值，均難以完成統整的人格。我國教育長期處於獨尊「計算性思維」（calculative thinking）和缺乏「詩性思維」（poetic thinking）的狀態下，所產生的價值錯覺和「實在」（reality）辨識困難的現象，連帶的使得許多立意良好的教育改革行動，不可避免地淪為一種錯覺複製的悲劇（林逢祺，2015）。教育改革是人文世界重要的一環，可以改善各級學校教育的活動，促成人類文化不斷地進步。當人文世界遺忘並悖離根本基礎的「自然世界」（Naturswelt）與「生活世界」（Lebenswelt）之後，就會產生人文世界的窄化與失根的現象。「審美教育」（Aesthetic Education）除了淨化、清潔、解放和情感教育的功能之外，還具有揭示「存有」（being）真實性的作用（洪如玉，2004）。人的「自我完成」需求，本質上既是存有學範疇，更是屬於美學的範疇，因為生命存在意義的尋找與實現，乃是人類生命最為深刻的驅力與創造性的動源，存在美學也即是人類主體「自我創化」（Autopoiesis）歷程的整體展現（馮朝霖，2016）。因此，探討「詩性思維」、「存有」真實性和「自我創化」歷程的「審美教育」就相當重要。

E. Schütz（1932-2015）為德國著名的哲學家和教育學家，師從哲學

家 M. Heidegger 和教育學家 E. Fink，融合古典美學、悲劇美學、藝術哲學、批判美學和存在現象學，建立一門藝術（圖像）現象學的「審美教育學」（Ästhetische Pädagogik），闡明藝術的性質與審美教育的功能、藝術與真理困難的和生產的關係、藝術作為界限經驗和界限跨越者、審美教育理論與實踐的問題、審美經驗的意義與審美教育的關係，對歐美審美教育的理論與實踐具有重要的貢獻（Brinkmann, 2017; Schütz, 1986a, 1986b, 1987）。他從藝術（圖像）現象學的觀點出發，在其「審美教育學」的著作中，曾經探討藝術的性質、藝術與實在的關係、審美教育的功能、審美經驗的性質、審美教育理論、審美教育的實踐、人類「存有」的彰顯和健全人格的培養，其「審美教育學」或許可以解決我國審美教育缺乏「詩性思維」、無法揭示「存有」真實性和培養「自我創化」能力的問題。因此，筆者想要研究 Schütz 的審美教育學。本研究採用教育詮釋學方法，進行 Schütz 審美教育學的探究。首先，探討 Schütz 審美教育學的思想淵源；其次，分析 Schütz 審美教育學的主要內涵；接著，評價 Schütz 審美教育學的優劣得失；最後，闡述 Schütz 審美教學的重要啟示，以提供我國作為建立審美教育理論和解決審美教育問題的參考。

貳、思想淵源

筆者採用教育詮釋學方法，對 Schütz 審美教育學的相關文獻進行分析，並且參酌 Schütz 自身的陳述和其他學者的觀點，歸納出其審美教育學的思想淵源。茲詳細說明如下：

一、W. v. Humboldt 的古典美學

Humboldt (1799) 在《美學的探究：論 Goethe 的 Herrmann 與 Dorothea》（Aesthetische Versuche: Über Göthes Hermann und Dorothea）一書中，探討「藝術」（Kunst）與人類教育的問題。他在這本探討 Goethe 作品的著作中，提出一種「藝術」簡單的概念，對於「具象化」（Verbildlichung）和其他現象同樣具有重要的意義。「具象化」就是將事物經由感官形象化出來，而將一幅圖畫「轉變」為「實在」，是所有「藝術」最普遍的課題，這種「轉變」會朝向自身或他者，並且或多或少立即的返

回。Schütz (1986a) 指出，將一幅圖畫「轉變」為實在，必須經由「想像力」來形成，其「想像力」的概念受到 Humboldt 的影響。Humboldt 認為由「想像力」可以判斷某個人是詩人或不是，而且所有的人都能夠使用「想像力」，但是詩人將「想像力」運用得非常好，能夠在「遊戲」(Spiel) 中加以強化和排除。把「實在」轉變為「想像力」的圖畫，是「藝術家」基本的成就，但是如何去理解這種「轉變」？什麼是「實在」？「轉變」在何種媒介中形成？Humboldt 在詩歌自然關係中說明「真正想像力」(wirkliche Einbildungskraft) 的應用，指出「自然」是感官觀審的對象，經由詩人的「審美想像力」(ästhetische Einbildungskraft)，使其成為想像的材料。亦即，「自然」介於「轉變」和「屬性」之間，並且作為「藝術家」可塑的材料。作為想像的材料，解決了自身僅僅只是「實在」偶然聚合的問題。「實在」經由「想像力」自身的形式法則按照原樣搭配，並且由外在的力量所設定，以便「真正的想像力」能夠成功，「藝術家」必須在其中做出決定。Humboldt 對於「具象化」和「想像力」的區分，影響 Schütz 審美教育學的觀點，指出「藝術」具有「具象化」的功能，藝術家能夠經由「想像力」反映出「實在」。

二、F. Nietzsche 的悲劇美學

Nietzsche (2009) 在《出自音樂精神的悲劇之誕生》(Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik) 一書中，主張從「藝術家」的眼光來看待「科學」，而且從「生活」的觀點來看待「藝術」。人類「生活」和「世界」真相的辯護或合法化，只有透過「藝術」而非經由其他的經驗來引導才能達成，因為「科學的表象」(wissenschaftliche Schein) 有其限制，我們必須兼顧世界「科學的表象」和「審美的表達」(ästhetische Darstellung)。人類應該從「圖像」而來的「想像力」出發，去遏制對「真理」絕對信仰的觀念，作為「藝術創作」的主體，應該將「概念」遺忘，才能讓人類得到平靜、確定和結果。Nietzsche 將「想像力」區分為「勞動的想像力」(arbeitende Einbildungskraft) 和「做夢的想像力」(träumende Einbildungskraft)，「勞動的想像力」是人類在勞動中與實際的事物互動而產生的想像力；「做夢的想像力」則是人類在做夢中經歷虛幻的夢境而產生的想像力。一個屬於理性的想像力，一個屬於感性的想像力。並

且將人類區分為「理性人」(Vernunftmenschen)和「直觀人」(intuitive Menschen)，把「聯結」作為隱含教育動力「藝術家」的本質。Schütz (1986a)認為 Nietzsche 主張「世界」和「生活」只有美學能夠「辯護」，這種觀點給予「想像力」巨大的希望。自 Hegel 以來，由於獨尊「理性」(Rationalität)忽視「感性」(Sinnlichkeit)，使得人類陷入「無像之畫的現象」(Phänomen des bildlosen Bilders)，受到具體圖像限制而缺乏想像力，產生只有「圖像自身」(Bild Selbst)，而無「其他圖像」(andere Bilder)的問題。Nietzsche 認為可以經由「藝術」的「審美想像力」，為「世界」和「生活」自身辯護，這種辯護要求表達的「具象化」，而表達的「具象化」高度要求表達的「想像力」，最後促成實在的「具象化」。「辯護」不只意味著肯定的指示，而且能夠提出視覺合法的有效性，但是必須經由「藝術」來形成。Schütz 的審美教育學受到 Nietzsche 悲劇美學的影響，企圖經由「藝術」來解決「想像力」問題，指出人類具有「藝術家」的本質，「審美教育」應該透過「藝術」，兼顧世界「科學的表象」和「審美的表達」，理性概念和感性直觀並重，才能達到經由「藝術」彰顯人類「存有」的意義。

三、M. Heidegger 的藝術哲學

「存有者」(Seiendes)是指存在於宇宙中的任何事物，「存有」的原始意義是指真實的存在，後來轉變為任何事物賴之而成為「存有者」的完滿，就是「存有」(Brugger & Schöndorf, 2010)。何謂「本體論」(Ontonomie)?「本體論」亦稱為「存有學」。由於人類的「思想」是一種「存有」的「自我知識」(Selbsterkenntnis)，為什麼「思想」不能思考「虛無」(Das Nichts)，因為「思想」是「存有」而非其相反的事件，這種確信可以稱為「本體論」(Gabriel, 2006)。Heidegger (1972)在《林中路：藝術作品的起源》(Holzwege. Der Ursprung des Kunstwerks)一書中，從本體論的觀點出發，探討事物、作品和真理關係的問題。他認為「作品」的起源來自「藝術家」，「藝術家」的起源來自「作品」(因為作品創作的需要而產生藝術家)，「作品」和「藝術家」的起源來自「藝術」，而「藝術」的起源則是「理念」，「藝術」能夠開啟「存有」的經驗和「自我」的經驗。「藝術作品」可以作為「真理」呈現的事件，

「藝術」是世界的建構，「藝術創作」是「真理」自身在「作品」中的設定。由於受到 Heidegger 藝術哲學觀點的影響，Schütz (1986b) 主張人們將「藝術」性質評估的差異，作為「教育」最初的途徑，如此「教育」經由「藝術」將會在「藝術家」及其作品範例中，促進人類之間的「相互理解」，或是抵達人類的「存有」，自身在「偉大藝術」中，對於「存有技能」(Seinsgeschick) 的起源進行沉思。「藝術家」是其自律的自我創造者，能夠較佳的凝聚其世界；或是在要求中接受「存有」，自由的服務於理解的規劃者。在這種觀點之下，「藝術家」具有共同的特徵，因此是同質而不是異質的。教育理論和藝術理論可以區分為「人類中心」(Anthropozentrik) 和「本體中心」(Ontozentrik) 兩種類型，這兩種類型各有所偏，「人類中心」類型注重「自律」(Autonomie)；「本體中心」類型探究「存有」。從啟發的觀點來看，前述兩種類型能夠很快的被聯結，開啟教育(藝術)存有經驗的使命和自我經驗的課題，但是這種聯結還停留在 Heidegger 的探究途徑上。因此，Schütz 受到 Heidegger 藝術哲學的影響，希望延續 Heidegger 對於「存有的肯定」(Seinsgewissheit)，強調「時代的特徵」(Zeitcharakter) 和「存有的歷史性」(Geschichtlichkeit von Sein)，希望經由「藝術」進行「審美教育」，由於「審美教育」兼具「藝術理論」與「教育理論」，可以聯結教育理論「人類中心」和藝術理論「本體中心」的觀點，包含「自律」和「存有」的概念，以培養自律的個體，彰顯「存有」的意義，最後達到人類自身「本體論的確定性」(Ontologische Gewissheit)。

四、T. W. Adorno 的批判美學

Adorno (1970) 在其《美學理論》(Ästhetische Theorie) 一書中，提出「超主觀的」概念和「無像之畫」(bildloses Bild) 概念，歸納出新時代「想像力」的問題，希望經由「想像力」以聯結「圖像世界」(Bildwelt) 的夢想，喚醒其自身退回到作者的「圖像自律」(Autonomie des Bildes)。而且在「審美經驗」(ästhetische Erfahrung) 的分析中，提出「超主觀的」概念，說明藝術可以呈顯「作品世界」(Werkwelt) 和「真理要求」(Wahrheitsanspruch)，揭示「藝術」的本質，經由藝術活動得到的「審美經驗」，其實就是一種「世界經驗」(Welterfahrung)。

Schütz (1986a) 認為「表達想像力」的危機，不在於「圖像的枯燥乏味」，而在於它必須被人類所理解。自從宇宙論和形上學的秩序被破壞之後，「表達想像力」的「具象化」就被「擬人化」，最終輸給了普遍的「聯結性」。當人類將以前封閉的「圖像世界」現在化時，其圖像與意義、外在與「存有」仍然清楚的聯結著。否定藝術「表達想像力」具象化的功能，偏向封閉「圖像世界」後形上「新神話」(neue Mythen)的選項，將會成為一種「自我欺騙」(Selbsttäuschung)，或是一種「自我操弄」(Selbstmanipulation)，造成人類「想像力的危機」(Krise der Einbildungskraft)。因此，Schütz 受到 Adorno 美學理論的影響，希望應用「超主觀的」概念，說明「藝術」可以呈顯「作品世界」和「真理要求」，揭示「藝術」的本質，經由藝術活動得到的「審美經驗」，其實就是一種「世界經驗」，以解決「表達想像力」的危機，避免「圖像世界」陷入「自我欺騙」和「自我操弄」，影響審美教育與陶冶的效果。

五、Eugen Fink 的存在現象學

「存在」(Existenz)是每一個「存有者」的基本因素，在於指出某物的有無 (Brugger & Schöndorf, 2010)。Fink (1970) 主張探討人類的「存在」，應該瞭解人類「存在」的現象，它包括死亡、工作、管理、愛情、遊戲，這些現象都在生活中與人類有密切的關係。人類的「存在」有其具體的意義，這是生活的根本。以此原理來分析人類的基本現象，可以瞭解「教育」(Bildung)與「工作」對人類的重要性，也可以證明在教育的範圍中，教育問題、教育內涵和生活問題與生活關係發生關聯。「遊戲」是 Fink 存在現象學的重要主題，Schütz (1987) 認為 Fink 核心的工作，在處理形上學「遊戲」和「表象」(Schein)的意義，特別是注重「遊戲」和「表象」不真實性質的確定。從積極的待答問題出發，探討「遊戲」和「表象」如何成為「實在」的問題。根據傳統的觀點「遊戲」是不嚴肅的，而「圖像」是不真實的，兩者作為「幻想」(Phantasie)和「想像」(Imagination)的一部分，因此被視為「虛幻」的事物。Fink 從相反的方向去思考，認為對於「實在」和「虛幻」規範的區分和決定，如同不加以區分那樣隨意。「隨意」和「表面」是因為僅僅只是精選而非真正的「實在」，但是做為「觀念意向性的瞬間」(intentionales Moment eines Vorstellens)，經由「實在」

而發生。人們從現象學的論證來考察，我們無法將某物作為「實在」或「虛幻」加以標示，它需要「真正的理念」才能辦到，如同我們無法辨認樹木是「實在的」或「虛幻的」。在每個案例中我們都有一種「實在」的觀念，我們喜歡的「神話生物」（Fabelwesen）是虛幻的，例如西洋文學作品中的「獨角獸」（unicorn）。但是經由想像所產出的卻是實在的，亦即「神話生物」的「虛幻」來自於「實在」的想像，如同外在事物的「實在」，根據我們「實在」的意識而來。Schütz的審美教育學受到 Fink 存在現象學的影響，將其對「遊戲」的觀點應用到「藝術」與「實在」關係的探討上，指出「遊戲」雖然是一種「虛幻」，但是卻擁有部分的「實在」，「藝術」是一種「遊戲」，屬於五種人類存在現象之一，擁有部分的「實在」，而非全部的「實在」，同時可以經由「表象」揭示「理念」，成為一種「知識」，因此「藝術」可以反映「真理」。

總之，Schütz的審美教育學受到 Humboldt 古典美學中「具象化」和「想像力」區分、Nietzsche 悲劇美學中世界「科學的表象」和「審美的表達」兼顧、Heidegger 藝術哲學中「存有的肯定」思想、Adorno 批判美學中「超主觀的」概念和 Fink 存在現象學中「遊戲」觀點的影響。

參、主要內涵

根據 Schütz 相關教育文獻的分析，其審美教育學的主要內涵如下：

一、藝術的性質與審美教育的功能

「藝術」的英文 Art 源出拉丁文 Ars，是以特殊知識和技巧完成某些行為的能力，亦即依照審美原則做出或產生一件事物的出色本領（Brugger & Schöndorf, 2010）。「藝術」是「藝術作品」的整體，「藝術家」是「藝術作品」創作者的總稱（Schütz, 1986b:VI）。Schütz（1982, 1992b, 2017a）在〈藝術與實在的真理〉（Kunst und die Wahrheit des Wirklichen）一文中，探討藝術的性質和審美教育的功能。他指出 Van Gogh 詢問「圖像」的「正確性」，這種「正確性」形成於人類的大腦中，而被轉化的標示為「實在」，使其免於形上學的質疑。作品中想像的運用和擁有的真理，使得「感性」和「理性」不再有所區別，「藝術」是真理成熟的和具有真理

能力的，「藝術」堅持奠基在「經驗」和「理性」上。「圖像」從「先前圖像」（Vorbild）中分解出來，「主題」來自「概念」的規定和「理念」的關聯。「圖像」不再是「遊戲」，它是一扇「窗戶」，「表象」不再是「錯覺」，而是另一種「接觸」，「實在」不再是「事實」，而是可以分辨的「結構」。藝術家現在可以說他提供的是「知識」，然而「藝術」是否為知識，在歷史上並非毫無爭議，「藝術」依然無法免於「模仿的質疑」（mimetische Verdacht），在起源和學術理解上它不同於現代的技術，而且不是一種積極精神的理性知識。顯然的，由於「藝術經驗」（Kunsterfahrung）的產生和影響很難去理解，大家對於「藝術作品」非系統性的「真理要求」並不信任。「審美教育」自身對「想像的真理」（Wahrheit der Imagination）進行反思，才能看透和抓住我們「自身」和我們「世界」的「圖像」。「自身一未一再度認識」（Sich-nicht-Wiedererkennen）是自我認識的前提，「審美教育」中追求「自我知識」（Selbsterkenntnis）的目的，就和教育中希望達到「自我反思的思想」（sich-besinnenden Denken）一樣。因此，Schütz 主張藝術具有「轉化的性質」（Transformationscharakter），撼動了形上的、社會的和文化的秩序。

其次，Schütz（1982, 1992b, 2017a）從 van Gogh、Cézanne 與 Merleau-Ponty 的觀點出發，批判「藝術」的教育保健功能和「藝術教育」（Kunsterziehung）作為保健學的決定，指出這種看法至今仍然存在於一些著名的作品之中。他認為這種主張來自 Plato 對話錄〈Politeia〉中的思想，認為「自然」只是「理念」的「摹本」（Abbildern），而「藝術」又是「自然」的「模仿」（Mimitation），「藝術」不是「實在」，「理念」才是「實在」，「理念」可以揭示「真理」，「藝術」會讓「實在」和「真理」的性質退化。Schütz 認為這種觀點到了 Hegel 時，已經轉變為理性與感性、知性與感覺、存有與表象、圖像與實在、對象原初性和想像的模仿之間規範的區分。這種區分的結果總是標記了人類教育過程的極端性，使得「審美教育」只具有「教育保健的功能」（bildungspropädeutische Funktion），「審美教育」將被工具化的簡化為「表達的功能」（Darstellungsfunktion），而服務於「藝術」自身之外的興趣與真理。他主張一位具有責任感的教師不能停留在將「藝術」作為帶帶情感價值的「表達媒介」（Ausdrucksmitel），或是將其化約為純粹「時代狀況」（Zeitumständen）的反映。「藝術」的任

務在於使我們與大量的「美感經驗」(ästhetische Erfahrung)邂逅,指出獨立的「實在主義」(Realismus)藝術的「世界經驗」(Welterfahrung),以修復受到自然控制的「審美理性」(ästhetische Rationalität),「審美教育」最高的目的就是「調和」(Versöhnung),能夠解決反映時代狀況和修復審美理性功能的對立,相信「藝術」的真實性是毫不妥協的,認為藝術能夠反映部分「實在」的真理。Schütz既反對審美教育的功能被窄化為教育保健,也反對審美教育的功能被化約為表達媒介,他認為問題不在於將審美教育的功能工具化,而在於將審美教育的功能化約。其實審美教育的功能不僅於此,它還具有反映真理、調和反映時代狀況和修復審美理性功能的對立、跨越界限經驗、彰顯人類存有和促進人格健全發展等多項功能。Schütz不僅發展了「藝術」(圖像)的現象學,一種「藝術實在」(Wirklichkeit der Kunst)批判的知識理論,而且闡明了「圖像」與「教育」的確定關係(Brinkmann, 2017)。

二、藝術與真理困難的和生產的關係

Schütz (1992c, 2017b) 在〈藝術與實在：思想與觀點〉(Kunst und Wirklichkeit: Gedanken und These)一文中,探討「藝術」與「真理」困難的與生產的關係。他受到 Fink 現象學的影響,認為「現象」就是「本質」,「本質」即是「實在」,提出其「實在現象學」(Phenomenologie der Wirklichkeit)。首先確定「事實的一實在」(Faktisch-Wirkliche)只是外在客觀性的凝結,或是作為客觀性強調的「實在」。在「實在性」與「可能性」傳統關係的逆轉中,Schütz將「實在」的藝術形式,解釋為一種對抗「事實物化」(Fetischisierung des Faktischen)的行動,它對立於一種位於使用、控制和統治引導思想之下「實在經驗」的「計算理性」(rechnerische Rationalität)。Schütz指出「事實的實在」(Realität des Faktischen),與「藝術的實在」(Wirklichkeit der Kunst)的不同。借用 Adorno 審美經驗中「超主觀的」概念,作為藝術「作品世界」及其自身獨特的「真理要求」的提示,宣告「世界經驗」即是「審美經驗」(Brinkmann, 2017)。「藝術」的「實在」就是一種「審美經驗」和「世界經驗」。Schütz認為「藝術」與「真理」的主題自身不是極端邊緣的論點,而確實是一種根本的標記。其重點在於藝術的「作品實在」(werkhafte

Wirklichkeit) 與「事實標準」(Kanon von Tatsachen) 之間的「差異」, 而這種「事實標準」來自科學—技術時代狹隘的「實在」。在這種情況下, 使得「差異」在禁忌中與各種不同的「對象」對立, 這些「對象」只是對象的被知覺, 而非生命活潑「實在」的確定。當「藝術」想要對事實的規定或揭示加以說明時, 其實「藝術」比科學技術總是明瞭更多。但是因為受到 Plato 觀點的影響, 認為「藝術」只是「理念」的「模仿」, 使得「藝術」是否能夠反映「真理」一直受到質疑, 造成「藝術」與「真理」之間產生一種困難的關係。

Schütz (1992c, 2017b) 指出, 「藝術」的「真理性」(Wahrhaftigkeit) 在於讓知識訴諸文字, 而不會去迴避誤解的風險。但是當「事實」自身成為「實在」唯一的代表, 而且「藝術」與「實在」的「經驗對話」(Erfahrungsdialog) 破裂時, 介於「藝術」和「實在」之間的「差異」將會形成實際的「矛盾」。這種「矛盾」介於「藝術」和作為系統生活實踐的「公共性」(Öffentlichkeit) 之間, 不可能成為學術性的主題, 只能夠用藝術實際的範例加以澄清。在我們這個時代「藝術」與「實在」的關係, 確定是一種「經驗和思想移動」(Erfahrungs- und Gedankenbewegung) 的關係, 亦即「實踐與理論轉換」的關係。其「差異」開始於「作品的實在」和「事實的實在」, 而且惡化為「矛盾」, 形成我們「生活世界」的「備選方案」, 在其中「藝術」受到擠壓的「經驗」可以找到「空間」。希望「藝術」和事實的「生活世界」最終可以得到「調和」, 雖然這是烏托邦的和有問題的期待, 但是已經在許多方面得到成功, 將「藝術作品」形成的「實在」, 和事實作為「對象」提出的「實在」並列, 使兩者的「差異」不僅僅只是被「陳述」, 而且要能夠「對話」的接受其「差異」。這種「對話」不在於誰擁有最後的話語權, 而在於尋求一種「對話」, 以超越「事實的抽象化」(Abstraktheit des Faktischen) 及其「認識者」, 超越藝術的「神祕主義」(Esoterik), 使「藝術」最後能夠成為一個學術領域。Schütz 說明「事實的實在」不見得是「真理」, 「藝術的實在」可以作為揭示「真理」的基礎, 而「藝術」的創作也能彰顯「真理」, 因此「藝術」與「真理」之間存在著生產的關係。首先, 「藝術」確實可以在創作中生產出「真理」, 例如錢鍾書(1910-1998)的《圍城》中描述 1920-1940 年我國高等教育的狀況, 這一部作品可以說生產出了「真理」。其次, 「藝術」確實可以反

映「真理」與「實在」，例如 V. M. Hugo (1802-1885) 的《悲慘世界》(Les Misérables) 一書中，描述 19 世紀幾個法國人物的生活背景，涵蓋拿破崙戰爭和 1832 年巴黎共和黨人起義等政治現象。確實可以反映當時法國國家政治狀況的「真理」，與當時社會生活的「實在」。最後，藝術即是「實在」與「真理」，例如曹雪芹 (1715-1763) 的《紅樓夢》一書中，雖然有些是虛構的人物，然而卻也是作者當時親身經歷的實況，因此藝術本身即是「實在」與「真理」。「藝術」對於藝術家來說，或許是他(她)表達思想的工具，對「藝術」自身而言則是「實在」，「藝術」作為工具與實在的性質雖然不同，卻是合而為一無法分離的，端看我們從何種觀點出發來看。這種「藝術」與「真理」之間的關係，肯定「藝術」在「真理」探究中的重要性，指出「藝術」可以作為「審美教育」的課程教材。

三、藝術作為界限經驗和界限跨越者

「界限經驗」(Grenzerfahrung) 是一種在身體和心理造成極端負擔時呈現出來的經驗，例如醫護人員在防疫期間身心所面臨的處境，就是一種「界限經驗」；而「界限跨越者」(Grenzgänger) 是指在不同界限之間跨越的人或物，亦即「藝術」和「藝術家」都是「界限跨越者」。例如在研究所進修的學校教師，就是在教師和學生身分之間轉換的「界限跨越者」(Precht & Burkard, 1996)。Schütz (1992d, 2017c) 在〈個體作為局外者〉(Das Individuum als Aussenseiter) 一文中，探討「藝術」作為「界限經驗」和「界限跨越者」的問題。他指出「局外者」(Outsider, Aussenseiter) 原始的意義，是指一匹無法參與賽跑的馬，因為牠沒有贏得比賽的機會。「局外者」跑在賽道的邊緣外面，不屬於潛在勝利者的群體，但是自己努力的擠向賽道的裡面，希望取得參賽的資格贏得勝利。到了 19 世紀末，「局外者」被用來描述一個人是懶惰者、未啟動者、怪癖者和非專家。主張「局外者」做為過去歷史的「殘餘」形成「個體性」(Individualität)，這種「局外者」到了現代被區分為「外在內在化」(Verinnerlichung der Äusseren) 和「內在外在化」(Veräusserlichung der Inneren)。Schütz 指出經由確定歷史路線的演變，使得「局外者」後來分化為「理性的局外者」(Aussenseiter der Vernunft) 和「計算的局外者」(kalkulierter Aussenseiter)，這種「局外者狀態」(Aussenseitergestalten)

影響到人類「個體性」的形成。「個體性」是指個體的限定，就是使此個體成為此個體而有別於其他的特性（Brugger & Schöndorf, 2010）。「理性的局外者」與「計算的局外者」之間的差異在於：雖然兩者都具有勇敢面對人生和積極奮鬥的精神，但是「理性的局外者」能夠遵循理性法則，按照倫理道德來待人處事；而「計算的局外者」則受到計算法則的控制，按照利害關係來待人處事。因此，造成「自我」與「世界」的對立，往往為達目的不擇手段，無法彰顯人類存有的意義。而「理性的局外者」與「高級的自我」聯結，能夠遵循理性法則，按照倫理道德來待人處事。因此，可以促進人類健全人格的發展。

Schütz (1992d, 2017c) 認為「自我」與「世界」對立的問題，可以經由審美教育培養人類成為一個「理性局外者」，亦即一位「界限跨越者」，穿梭在「自我」與「世界」之間，透過「界限經驗」來解決。他指出對 I. Bachmann 來說，「言說」的「界限經驗」會威脅到「安靜」，「言說」的保證來自「沉默的其他性」（Andersheit des Schweigens）。對 V. van Gogh 而言，純粹「觀看的經驗」（Erfahrung der Ansehen），注意的是「盲目的界限」（blinde Grenzen）。這兩者都瞭解其極端根本無法調和「自在」（Selbstsein）和「他在」（Fremdsein），亦即「自我」和「世界」的對立，但是他們將其突出，而不是出自「存在」的將其刪除。「局外者」人權的辯護既非經由 Bachmann，也不是透過 van Gogh 簡單的歸因，而必須經由詩人、畫家和思想家（感性與理性兼顧）的活動，去接收人類生活的基本界限。人類也聯結甚麼是他們所區別的，甚麼是他們互相強烈反對的，或甚至是他們所對立的。Schütz 主張「人類」類似於「未參賽的馬」，處於「自我」與「世界」的邊緣。相較於「動物」和「上帝」，人類總是停留在世界的「流放」中，作為一個「被流放者」，穿梭在「自我」與「世界」之間，透過「界限經驗」以調和「自我」（自在）與「世界」（他在）的對立，使人類不受打擾的去生活。

四、審美教育理論與實踐的問題

Schütz (1987, 2017a) 在《審美教育與陶冶的基本問題 II》（Grundfragen ästhetischer Erziehung und Bildung II）的演講錄中，探討審美教育與陶冶的基本問題。他的出發點不在於利用現在和過去的理論以

探討問題，而在於將教育作為起源，探究「審美教育」理論建構和審美教育實踐的基本現象，以證成「審美教育理論」（Theorie der ästhetischen Erziehung）和「審美教育實踐」（Praxis der ästhetischen Erziehung）。他認為審美實踐和過去被接受的觀點與人類的存在是共同起源的，而且假定這些基本現象不會損害彼此之間的各種狀態。Schütz 將其作為審美教育確定的需求，並且思考這些現象有哪些呢？他主張我們可以將其總結為「具象化」，而且作為我們「世界」和「世界參照」的「雙重具象化」（Doppelte Verbildlichung）。這種「雙重具象化」是指我們經驗的「實在」，不只是直接翻譯我們的「世界圖像機器」（Weltbildapparat），或是將我們「行動的驅力」（handelnde Antriebe）多元化，使我們按照我們的觀念將「世界」作為「實在」來應用。我們不只在基本「目的圖像」（Zielbild）中建構我們本能的觀念和創作，而且我們在「自身圖像」和「世界圖像」中，再度的按照我們「具象化」預定的目的而行。但是「具象化」僅僅能夠將事物經由感官形象化出來，缺乏「審美想像力」（ästhetische Einbildungskraft）的配合，不見得能夠掌握真正的「實在」。因此，「具象化的突破」（Brechung der Verbildlichung）就非常重要。Schütz 主張「具象化的突破」有賴於審美經驗的「雙重化」，在藝術家的經驗中，「實在」會「雙重化」為「想像的實在」（imaginäre Wirklichkeit）與「真正的實在」（wirkliche Wirklichkeit），而「正確性」的聯結存在於這兩種「實在」之中，是以透過這兩種「雙重化」即可達到「具象化的突破」。審美教育理論與實踐的問題包括：「虛幻」（想像）如何變成「實在」？或是「表象」如何成為「存有」？這些問題的釐清有助於審美教育與陶冶的進行。

Heidegger（1949）認為「此有」（Dasein）是指「存有者」及其「存有」自身，「此有」是哲學重要的主題，而且影響教育學的發展。Schütz（1987, 1992a）就主張教育學總是生動活潑「此有」深刻「圖像」的表達，審美教育屬於教育學的範疇，當然也非常重視「此有」問題的探討。Schütz 指出「具象化突破」的詮釋受到質疑，是因為藝術圖像的「虛幻」也是「現存的」，而且不僅僅只是「想像的」，這種觀察引導我們走向「虛幻實在的弔詭」（Paradoxie der unwirklichen Wirklichkeit）和「審美表象」（ästhetische Schein）的問題。它走向「實在」如何是「表象」的假設問題，而且它不只是「實在」的「陰影」？對於「表象」的實在、「真理」和「真

實性」問題而言，它既非絕對實在的、真理的和真實的，也非虛幻的、遠離真理的和非真實的。在「宗教行動」(Kulthandlung)中，「藝術」是「神」的模仿，而在其他情況下，「藝術」只是「理念」的模仿。這兩者對 Fink 而言，只是人類真實的「疏離感」與「表象」及其所建立「世界」的互動。Fink 的觀點產生了在「神話」和「真理」的疏離之下，「真實的」如何是「表象的」問題？Schütz 認為「神話」和「真理」是不同的，但是以特定的方式被認知。對 Fink 而言，「遊戲」將人類的「此有」帶入「世界遊戲」(Weltspielen)中，而且符號的「遊戲」，介於 Plato 的「理性光明」(Licht der Vernunft)和神話想像的「眾神昏暗」(Götterdämmerung)之間。在「此有」中遊戲表象的產生，似乎作為符應思辨的「世界寓言」(Weltfabel)，其「圖像」能夠作為世界事件最本質的「符應」。因此，「表象的」事物也是「真實的」事物。「經驗」是在「圖畫表象」的符號中，做為「此有」到「世界開放性」(Offenheit der Welt)真正的方法，在其中自身向自我開放。審美教育和陶冶必須關聯這種「經驗」，在「神話」和「真理」自由設定最高實在而虛幻的「此有遊戲」(Daseinspiel)中，作為「世界存在一宇宙論的顯現」(existential-kosmologischen Aufschein der Welt)，才能達成審美教育揭示「真理」和彰顯「存有」的意義。

五、審美經驗的意義與審美教育的關係

Schütz (1987) 在《審美教育與陶冶基本問題 II》一書中，主張「圖畫表象」(Bildschein)可以「反映」實在、揭示「真理」和彰顯人類的「存有」。他認為「審美經驗」剛好發生在「虛幻的實在」(unwirkliche Wirklichkeit)中，不僅高度的符應於「世界的進程」(Weltgang)，而且符應於理性的「邏輯建構」(logische Konstruktion)，或信仰知識的「神祕詮釋」(mytische Interpretation)。我們必須就此宣告而非以猜測的意義，反問「審美圖像」(ästhetische Bildschein)遊戲本體論修復的現況：他指出 Fink 並未破壞批判的「神話」和「真理」的解釋模式，而是再度的返回存在現象學的思想，以作為其基本的解釋之道。這意味著 Fink 堅持傳統解釋所標示的差異結構，亦即介於「眾神」與「亡者」之間的「神祕的差異」(mytische Differenz)，和介於「最高理念」(höchste Idee)與「實踐理性」(praktische Vernunft)之間的「本體論的差異」(ontologische

Differenz) , 「摹本」將會在「外在世界」和「內在世界」(Binnenwelt) 的「此有」差異中被更新。沒有這種「外在世界和內在世界差異」(Welt-und Binnenwelt Differenz) 的確立, 「遊戲」無法成為一種傑出的「符號」理解之道。「符號」的思想必須在「部分」和「整體」之間遊走, 這種關係不是「宗教行動」的或「傳統形上學」的詮釋, 而是一種「遊戲—模式符號學」(Spiel-Modell Symbolik) 的說明。Schütz 從其藝術(圖像) 的現象學觀點出發, 批判 Fink 「神話」和「真理」差異的觀點, 闡明「審美經驗」的意義, 指出「審美經驗」發生在「虛幻的實在」中, 能夠同時符應於「世界的進程」、理性的「邏輯建構」或信仰知識的「神秘詮釋」, 介於「神秘的差異」和「本體論的差異」之間, 透過「遊戲」成為一種「符號」, 遊走於「部分」和「整體」之間, 聯結「神話」和「真理」的差異。由於「審美經驗」來自「表象」的真實性, 在其中「外在世界」和「內在在世界」不再是意義隱藏的。因此, 「審美經驗」具有揭示「真理」的意義, 「審美教育」可以應用「審美經驗」, 達到追求真理的目的, 因此「審美經驗」與「審美教育」具有密不可分的關係, 成為「審美教育」不可或缺的一環。

肆、綜合評價

根據筆者和一些學者的分析, Schütz 的審美教育學具有下列幾項重要的貢獻:

一、闡明藝術的性質與審美教育的功能

Schütz 主張「藝術」不僅僅只是帶有情感價值的「表達媒介」, 永恆理念的「模仿」, 或是純粹「時代狀況」的反映而已, 其實「藝術」本身就是部分的「實在」和「真理」。「藝術」能夠統一「理性」和「感性」, 它的任務在於使我們與大量的和昇華的「美感經驗」邂逅, 指出獨立的「實在主義」藝術的「世界經驗」, 以修復受到自然控制的「審美理性」, 「藝術教育」是「審美教育」的基礎, 可以經由「藝術」知識和技能的學習, 達到人類「存有」意義的彰顯。「審美教育」最高的目的就是「調和」, 相信「藝術」的真實性是毫不妥協的。「審美教育」的目的在追求「自我

知識」，對「想像的真理」進行反思，以掌握「我們自身」和「我們世界」的圖像。「審美教育」不只有「教育保健」的功能，而且具有「調和」美感經驗的功能。從基礎的和存在的觀點來看，「藝術」是具有真理尊嚴的和具有事實能力的，奠基在「經驗」和「理性」上，它是「真理」和「事實」的反映。Schütz 不僅探討各種藝術形式（包括圖畫、音樂、戲劇、詩歌、建築、雕刻、舞蹈和電影等等），發展了「藝術」（圖像）的現象學，一種「藝術實在」批判的知識理論，而且闡明了「圖像」與「教育」的確定關係，對於藝術性質和審美教育功能的闡明具有重要的貢獻。

二、指出藝術與真理困難的與生產的關係

Schütz 認為「實在」可以區分為「藝術」的實在和「事實」的實在，自 Plato 以來許多學者都將「藝術」視為「理念」的模仿，既非「實在」也無法反映「真理」。但是 Schütz 從現象學的觀點出發，反對 Plato 對於藝術的觀點。將「實在」的藝術形式解釋為一種對抗「事實物化」的行動，它對立於一種位於使用、控制和統治引導思想之下「實在經驗」的「計算理性」。Schütz 主張「事實的實在」與「藝術的實在」的不同，「藝術的實在」不只是「理念」的模仿，它也可以反映真理，甚至比科學技術了解更多，「藝術」可以成一個學術領域。「藝術的實在」和「事實的實在」的對立矛盾，影響人類對生活世界的瞭解。Schütz 說明「事實的實在」不見得是「真理」，「藝術的實在」可以做為揭示「真理」的基礎，而「藝術」的創作也能彰顯「真理」，因此「藝術」與「真理」之間存在著困難的和生產的關係（Brinkmann, 2017）。這種「藝術」與「真理」之間的關係可以釐清藝術的價值，作為審美教育的課程教材，達到提供知識和反映真理的理想，闡明藝術領域的重要性。

三、說明藝術即界限經驗和經驗跨越者

Schütz 提出一種「局外者系譜學」（Genealogie der Aussenseiter），透過「局外者」概念的起源，闡明希臘「悲劇局外者」（tragischer Aussenseiter）到今天「理性的局外者」（Vernunft-Aussenseiter）的歷史演變。當人類介於內在和外在之間時，將會使「局外者」成為「界限跨越者」和界限範例。內在和外在不作為形式秩序的確定或理性的範疇，而是做

為人類學奠基的「界限實踐」(Grenzpraktiken)和遠近親疏的「界限經驗」。van Gogh和Bachmann將其稱為「界限目擊者」(Genzzeugen)，每種「界限經驗」審美的被帶到表達中，其中暗示了一條生命的基本界限，一種存在的「流放」，亦即確定了人類與其「自身」和「世界」的對立(Brinkmann, 2017)。Schütz主張在審美教育中能夠經由「藝術」的應用，以瞭解界限之外經驗的媒介，作為一種「界限經驗」，能夠使人類超越利害關係的算計，避免物化意識形態的宰制，擺脫「計算的局外者」的命運，成為一個「理性的局外者」，以彌補人類經驗受到限制的不足，擴展人類生活世界體驗的範圍，培養積極面對人生挑戰，努力使自己贏得勝利的精神。而且「藝術」可以作為「界限跨越者」，在不同的領域之間穿梭，經由審美教育使人類有創造力的設置其「存在」，在普遍中安置其「特殊性」，調和「自我」和「世界」之間的對立，使人類不受打擾的生活。

四、澄清審美教育理論與實踐的問題

Schütz(1987)談到審美教育理論與實踐中的問題，例如：「藝術的圖像」如何成為「原初的世界」？「虛幻」(想像)如何變成「實在」？或是「表象」如何成為「存有」？這些問題可以總結為「圖像」中「雙重具象化」的問題，他指出我們不只在基本「目的圖像」中建構我們本能的觀念和創作，而且我們在「自身的圖像」和「圖像世界」中，再度的按照我們「合目的性的具象化」而行。但是這種「突破的詮釋」不久之後就受到質疑，因為「藝術圖像」的「虛幻」也是「現存的」，而且不僅僅只是「想像的」，這種觀察引導我們走向「虛幻實在的弔詭」和「審美表象」的問題。Schütz反對Plato對「藝術」與「真理」關係的看法，從現象學的立場提出批判。認為對於「表象」的實在、「真理」和「真實性」問題而言，它既非絕對實在的、真理的和真實的，也非虛幻的、遠離真理的和非真實的。「經驗」是在「圖畫表象」的符號中，做為「此有」到「世界開放性」真正的方法，在其中自身向自我開放。審美教育和陶冶必須關聯這種「經驗」，在「神話」和「真理」自由設定的最高實在的非實在「此有遊戲」中，作為存在一宇宙論世界的顯現(Brinkmann, 2017)。Schütz澄清許多審美教育理論與實踐的問題，解答「虛幻」(想像)如何變成「實在」、或是「表象」如何成為「存有」的疑惑，提供審美教育與陶冶的實施做為參考。

五、論述審美經驗與審美教育的關係

Broudy (1961) 主張審美經驗是知覺對象、事件和情境的特殊方式，是審美主體和審美客體之間的互動，「審美主體」(Aesthetic Subject) 或鑑賞者提供其感官、神經系統、過去的經驗和準備好的狀態，藉以和審美的客體產生互動，形成一種審美的經驗。Schütz (1987) 強調「審美經驗」剛好發生在「虛幻的實在」中，不僅高度的符應於「世界的進程」，而且符應於理性的「邏輯建構」或信仰知識的「神秘詮釋」。在「符號」的「外在世界」和「內在世界」關係之下，「圖畫表象」將會成為症狀、密碼、性格、隱喻和錯誤的意識。當我們在分解病徵、破解密碼、解釋圖像意義，在清晰脈絡中翻譯隱喻，在虛假意識的意識形態批判時，可以帶來正確的歷史觀點。透過這種方式將「每個實在」在作為「每個實在」中提出，我們總是可以從中發現我們「自身」和我們的「實在」。因此，藝術的「圖畫表象」，可以發現「我們自身」和「我們的實在」，我們可以將其應用到「審美教育」中，使學生獲得豐富的「審美經驗」。這種「審美經驗」在於審美教育和陶冶的證成，不是居於「教育」中的次要地位，而是「教育」最初的開始。經由「懷疑」的觀點，來評價過去美學的傳統，雖然不是一種系統基礎的重大貢獻，但是對於 Plato 有關詩人(藝術)和思想家(真理)爭論的反思，能夠使後代學者在這個問題上產生新的聯結卻是有所啟發。Schütz 的觀點不僅闡述「審美經驗」的意義，而且說明「審美經驗」與「審美教育」的關係，對於審美教育與陶冶的證成具有重要的貢獻。

當然，Schütz 的審美教育學也存在著下列幾個問題：

(一) 窄化審美教育的途徑為藝術教育

「審美教育」是施教者以各種材料，應用教育的方法對受教者進行陶冶，以開展美感相關的能力，培養高尚的審美心境，形成健全人格的活動(梁福鎮，2001)。「審美教育」最初的意義，在於通過美麗事物的鑑賞，培養人類審美的心境，擺脫感性與理性的控制，讓個體得到意志的自由，經由教學活動的進行，判斷行為的是非善惡，達成道德自律的要求，提高精神的境界，形成健全的人格，而且注重「審美教育」的治療，改善學生的學習能力，促進個體身心的健康，擺脫現實生活的束縛，積極樂觀的面對人生，以促進社會的和諧，改善國家政治的狀況，達到世界和平的

理想（梁福鎮，2016）。從以創作藝術為目的轉至以感受觀照自己與世界作為目的的教育，顯現藝術教育與審美教育各有其發展的重點（蘇雅慧，2008）。Schütz將「審美教育」的途徑窄化為「藝術教育」，將「審美教育」視為透過「藝術」的教育活動，喪失了「審美教育」豐富的意義。事實上，「審美教育」的途徑非常多元，不僅可以透過「藝術教育」來進行，也可以經由自然探索、體育活動、科技應用或烹飪教學來實現。Schütz的觀點忽略了自然景觀的欣賞、運動精神的培養、科技美感的陶冶和美食文化的學習，容易將「審美教育」的途徑窄化為藝術教育的活動，造成人們對於「審美教育」概念的誤解，限制了「審美教育」的發展。

（二）侷限審美教育的教材於藝術

Richter-Reichenbach（1998）主張「審美教育」除了注重「藝術美」（Kunstschön）之外，也應該要重視「自然美」（Naturschön）。因為「自然美」不僅是重要的生活空間，同時也是個人行動的領域。「審美教育」注重「自然美」可以形成理性的自然概念，建立人類與自然和諧的關係。因此，自然界四季分明的景象，只要靈活的運用，都可以作為「審美教育」的課程。不管是春天的花香鳥語，萬物欣欣向榮；夏天的蟬鳴鳥叫，荷葉搖曳生姿；秋天的楓紅層層，草木隨風凋零；冬天的寒梅綻放，大地冰雪紛飛。還是波濤洶湧的大海，高聳挺拔的山峰，荒漠蒼茫的景緻，長河落日的餘輝，都是「審美教育」珍貴的教材（梁福鎮，2001）。除此之外，「科技美」（technical beauty）、「人格美」（personal beauty）、「社會美」（social beauty）等相關的事物，也都可以成為「審美教育」的教材，用來培養人類愛護自然、淡薄名利和與世無爭的審美心境，達成「審美教育」的理想。Schütz「審美教育」的教材局限於「藝術」，排除「自然美」、「科技美」、「人格美」、「社會美」等相關的事物，將會使「審美教育」的實施受到限制。

（三）忽略審美陶冶層面的說明

Meinberg（1991）指出從廣義來看，「教育」（Erziehung）是能夠使個體獲得教育意義所採取的一種持續影響的方式。而從狹義來看，「教育」是一種已受教育者有意識地帶著某種觀點，有責任感地影響未成年

人，以引導其生活進行的活動。「陶冶」(Bildung)與「教育」的差異，可以從下列兩方面來分析：1.「陶冶」強調規範和陶冶價值的影響，「教育」則強調個人態度和意志的確定；2.「陶冶」在教育活動中比較借助於「外在決定」(Fremdbestimmung)，「教育」則比較借助於「自我決定」(Selbstbestimmung)。Schütz的「審美教育學」雖然談到「審美教育」與「審美陶冶」(ästhetische Bildung)，但是沒有說明兩者的差異，而且內容比較偏重在「審美教育」的層面，注重個人態度和意志的確定，培養學生「自我決定」的能力，希望澄清「審美教育」的問題，說明藝術雖然是理念的模仿，但是依然可以反映真理與實在，經由藝術進行審美教育，以掌握生活世界的真相，彰顯人類「存有」的意義，比較忽略審美陶冶層面的說明，例如將規範和價值融入「審美陶冶」之中，或是如何借助「外在決定」進行「審美陶冶」的活動。

伍、重要啟示

教育部(2013)提出「教育部美感教育中長程計畫」，希望解決我國審美教育的問題。但是這項計畫在實施之後，仍然存在誤解審美教育概念、偏重藝術教育活動、窄化審美教育功能和缺乏審美教育理想的問題。此處指出的「誤解審美教育的概念」，是指這個計畫混淆審美教育與藝術教育的概念，蘇雅慧(2008)即指出審美教育與藝術教育的概念根本不同。「偏重藝術教育活動」是指這個計畫在發展策略上，依然偏重藝術教育活動的推展，注重藝術教育政策、藝術課程教學、藝術專校攜伴等面向。Richter-Reichenbach(1998)即指出審美教育的推展，不應偏重在藝術教育活動，應該均衡的兼顧其他層面。「窄化審美教育功能」是指審美教育的功能不能侷限於美感需求、美感素養、美感知能、美育研究和生活美感，審美教育的提出者 Schiller(1993)即指出審美教育的功能，在於高尚情操變化氣質、調和理性與感性、健全人格的培養、讓國家政治步上軌道，進而達到世界永久和平。「缺乏審美教育理想」是指審美教育不能停留在感官需求、心理知能和美感素養這些膚淺的目的上，而應該發揮文化建設功能，提升人類精神層次的理想。楊深坑(1980)即指出審美教育應該發

揮文化建設的功能，提升人類的精神層次。根據筆者的分析，Schütz的「審美教育學」對我國的審美教育學術有下列幾項重要的啟示：

一、肯定審美教育的重要性

目前學校教育有偏重科學學習忽略人文學科的弊端，因為科學的重要性與學校當局認為什麼組成「好的」科學，學者之間並未存在太多的爭論，學校能夠採用科學中學習與方法的標準，但是人文學科並沒有這種共識。而且慾望的控制，特別是想像領域與標準方法慾望的擴張，並未在價值教育中獲得有效的證明。同時，想像很少被學校工作列為主要目標，邏輯和科學能力的培養才是主要的目標。其實這種觀點的教育是偏差的，因為「想像的」和「美麗的」也是一種審美的快感，道德的善和形上的真，應該受到學校教育的重視（Broudy, 1994）。我國的學校教育也有偏重智育忽視美育的問題，例如有些私立學校往往漠視藝術學科，時常借用審美教育有關的課程，改上升學考試科目的課程。Schütz主張「藝術」雖然是「理念」的「模仿」，但是依然可以反映「真理」與「實在」，以掌握人類「生活世界」的真相，彰顯人類「存有」意義。經由「藝術」進行「審美教育」，可以培養圖像表達和遊戲想像的能力，擺脫民眾耽於感官經驗的滿足，提升人類精神生活的層次，肯定「審美教育」的重要性。

二、指出審美教育新的方向

Mollenhauer（1990）曾經在〈教育與陶冶理論中遺忘的審美層面〉一文中，探討藝術與教育學的關係。他不僅批判 Benner《普通教育學》內容的缺失，同時指出當代普通教育學的發展，忽略了審美層面的探討（梁福鎮，2002；Mollenhauer, 1990）。Langewand（1990）也指出20世紀實證教育學的科學化，使得理論的探究與實際的分析，逐漸抽象化和主觀化，產生許多理論建構發展的問題。教育學如果能夠注重藝術的概念，將能避免科學式反省的主觀性，並且將教育的理性客觀地表達出來（梁福鎮，2002；Langewand, 1990）。Schütz的審美教育學可以解決普通教育學面臨的問題，整合教育理論與藝術理論，因為教育理論屬於「人類中心」的類型，遵從「自律」的概念，希望培養一個能夠自律的個體。而藝術理論屬於「本體中心」的類型，遵從「存有」的概念，企圖彰顯人類「存有」的

意義，經由審美教育可以聯結教育理論和藝術理論，兼顧「人類中心」與「本體中心」兩種類型，包含「自律」和「存有」的概念，培養一個既能自律又能彰顯存有意義的個體。Schütz 的觀點指出審美教育新的課題，可以補充我國學校教育偏重培養自律個體的教育目標，將審美教育的實施從藝術教育的層次提升，融入彰顯人類「存有」意義的教育目標，作為學校審美教育新的方向，以改善我國學校審美教育的效果，促進學生健全人格的發展。

三、闡明審美教育新的功能

Schiller (1993) 強調政治的改進，要通過性格的高尚化，而性格的高尚化，又只能通過「藝術」。「藝術」雖然與時代有聯繫，但因「藝術家」心中有一個由可能與必然相結合而產生的理想，他的創作是發自心中純正的理想性格，因而高尚的「藝術」不沾染任何時代的腐敗，並且超越時代的限制。「藝術家」不是以嚴峻的態度對待其同代的人，而是在「遊戲」中通過美來淨化他們，使他們在休閒時得到娛樂，在不知不覺中排除任性、輕浮和粗野，再慢慢地從他們的行動和意向中逐步清除這些毛病，最後達到性格高尚的目的。Schiller 在此指出審美教育具有改進政治、高尚性格、淨化心靈、休閒娛樂、變化氣質等功能，不是只有保健和表達的功能。我國有些學校亦經常將審美教育窄化為藝術教育，認為審美教育就是音樂、美術、勞作的學習，或是藝術作品的創作，將審美教育的功能誤解為保健和表達的活動。Schütz 除了認同 Schiller 的觀點之外，還進一步提出「審美教育」新的功能，認為「審美教育」不僅僅具有教育保健或表達媒介的功能，而且具有「調和」反映時代精神與修復審美理性對立的功能。「審美教育」最高的目的就是「調和」，相信「藝術」的真實性是毫不妥協的。「審美教育」的目的在追求「自我知識」，對「想像的真理」進行反思，以掌握「我們自身」和「我們世界」的圖像。可以揭示「存有」的真實性，找到人類「存在」的意義，避免個體偏向「計算性思維」，忽略「詩性的思維」，成為一個單面向的人。因此，Schütz 闡明「審美教育」新的功能，對於「審美教育」具有重要的意義。

四、提出審美教育具體的理想

「局外者」是一位擁有「界限經驗」的「界限跨越者」，就像馬跑在賽道的邊緣外面，不屬於潛在勝利者的群體，但是它自己會擠向賽道的裡面，希望最後能夠贏得勝利。Schütz 主張透過藝術實施審美教育，培養個體成為一個具有「界限經驗」的「界限跨越者」，亦即一個「理性的局外者」，以彌補人類經驗受到限制的不足，擴展人類生活世界體驗的範圍，培養積極面對人生挑戰，努力使自己贏得勝利的精神。我國有些學校中的「審美教育」，比較偏重藝術知識和藝術技能的學習，停留在「藝術教育」的層次，使學生成為「計算的局外者」，容易受到功利主義的限制，變成一個偏頗發展的個體，缺乏「自我創化」的能力，無法達到人格健全發展的理想。Schütz 觀點指出「審美教育」具體的理想，可以解決「教育部美感教育中長程計畫」只有「藝術教育」理想，缺乏「審美教育」理想的問題，培養學生擁有「理性局外者」的精神，具備詩性的思維，形成良好的個體性，提升「自我創化」的能力，促進健全人格的發展，並且彰顯人類「存有」的意義。

五、澄清審美教育的基本問題

「審美教育」的實施首先必須釐清基本的問題，才能指引審美教育活動的進行。Schütz (1986, 1987) 指出我們不只在基本「目的圖像」中，建構我們本能的觀念和創作，而且我們在「自身的圖像」和「圖像世界」中，再度的按照我們「合目的性的具象化」而行。因此「藝術的圖像」能夠成為「基本的世界」，「非實在」（想像）能夠變成「實在」，而且「表象」能夠成為「存有」，解答我們許多「審美教育」理論與實踐問題的疑惑，可以提供審美教育與陶冶的實施做為參考。過去我們對於「藝術的圖像」如何成為「基本的世界」？「虛幻」（想像）如何變成「實在」？或是「表象」如何成為「存有」？這些問題不甚瞭解，阻礙我們對於「藝術」性質的認知，影響「審美教育」實施的成效。我國有些學校也對審美教育的概念缺乏正確的認識，認為藝術無法掌握實在反映真理，否定審美教育具有的價值，因此審美教育在學校中經常受到忽視。Schütz 澄清「審美教育」的基本問題，不僅肯定審美教育的價值，有助於審美教育理論的建立，而且裨益於審美教育問題的解決，對於審美教育理論基礎的奠定具有重要的貢獻。

陸、結語

過去歐美的哲學深受 Plato 觀點的影響，貶抑「藝術」在追求真理上的價值，造成「藝術」學科地位的低落，審美教育也受到教育學科的忽視。Schütz 審美教育學的提出，不僅批判 Plato 的藝術觀點，說明藝術能夠反映真理的性質，針砭「教育保健」和「表達媒介」的學說，擴大審美教育的功能；批判實證主義的實在觀點，指出藝術可以反映「實在」和「真理」，提升藝術學科的地位，使審美教育重新受到教育領域的重視，說明審美經驗具有「雙重化」的作用；澄清審美教育理論與實踐的問題，指出經由藝術進行審美教育，能夠培養「詩性的思維」，使個體成為「跨越界限者」，彰顯人類「存有」的真實性，形成「自我創化」的能力，促進人格的健全發展，其觀點在歐美審美教育學中確實具有創新性。總而言之，Schütz 是現象學教育學的重要代表人物，其審美教育學的思想淵源來自 Humboldt 的古典美學、Nietzsche 的悲劇美學、Heidegger 的藝術哲學、Adorno 的批判美學和 Fink 的存在現象學。其主要內涵包括藝術的性質與審美教育的功能、藝術與真理困難的和生產的關係、藝術作為界限經驗和界限跨越者、審美教育理論與實踐的問題、審美經驗的意義與審美教育的關係。Schütz 的審美教育學具有闡明藝術的性質與審美教育的功能、指出藝術與真理困難的與生產的關係、說明藝術即界限經驗和經驗跨越者、澄清審美教育理論與實踐的問題、論述審美經驗與審美教育的關係等優點，但是其審美教育學也存在著窄化審美教育途徑為藝術教育、侷限審美教育的教材於藝術和忽略審美陶冶層面的說明等問題。儘管如此，Schütz 的審美教育學仍然相當重要，具有肯定審美教育的重要性、指出審美教育新的方向、闡明審美教育新的功能、提出審美教育具體的理想和澄清審美教育的基本問題等重要啟示，可以提供我國做為建立審美教育理論和解決審美教育問題的參考，相當值得我們加以重視。

參考文獻

- 林逢祺（2015）。*教育哲學：一個美學提案*。五南。
[Lin, F. C. (2015). *Philosophy of education: An aesthetic proposal*. Wu-Nan.]
- 洪如玉（2004）。梅洛龐蒂思想在審美教育上的意義—從〈塞尚的疑惑〉談起。
國民教育研究學報，**12**，41-59。
[Hung, R. Y. (2004). Prelude of Merleau-Ponty's aesthetic pedagogy: On the Cézanne's doubt. *Journal of Research on Elementary and Secondary Education*, *12*, 41-59.]
- 梁福鎮（2001）。*審美教育學：起源、演變與內涵的探究*。五南。
[Liang, F. (2001). *Aesthetic pedagogy: Inquiry into the origins, development and contents*. Wu-Nan.]
- 梁福鎮（2002）。邊納爾普通教育學探究。*教育科學期刊*，**2**（2），1-35。
[Liang, F. (2002). Inquiry into Dietrich Benner's general pedagogy. *The Journal of Educational Science*, *2*(2), 1-35.]
- 梁福鎮（2016）。*教育哲學：起源、內涵與問題的探究*。五南。
[Liang, F. (2016). *Philosophy of education: Inquiry into the origins, contents and problems*. Wu-Nan.]
- 楊深坑（1980）。美育在文化建設中的功能。*國立臺灣師範大學教育研究所集刊*，**22**，1-15。
[Yang, S. K. (1980). The role of aesthetic education in the promotion of cultural development. *Bulletin of Graduate Institute of Education, Taiwan Normal University*, *22*, 1-15.]
- 馮朝霖（2016）。*乘風尋度：教育美學論輯*。道禾書院。
[Fong, C. L. (2016). *Seeking passage with impromptu wisdom-Aesthetics of education*. Daohe Academy.]
- 教育部（2013）。*教育部美感教育中長程計畫：第一期五年計畫（103年至107年）*。教育部。
[Ministry of Education (2013). *Medium- and long-term plan of aesthetic education: The first five years plan (from 2014 to 2018)*. Ministry of Education.]
- 蘇雅慧（2008）。我們需要什麼樣的美育？--美感教育與藝術教育的相對。*美育*，**165**，58-68。
[Su, Y. H. (2008). What kind of aesthetic education we need? Aesthetic education in opposition to art education. *Journal of Aesthetic Education*, *165*, 58-68.]
- Adorno, Th. W. (1970). *Ästhetische Theorie*. In *ders Gesamte Schriften*. Band 7. Suhrkamp Verlag.
- Brinkmann, M. (2017). Einleitung. In M. Brinkmann (Ed.), *Egon Schütz. Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 1-38). Springer VS.
- Broudy, H. S. (1961). *Building a philosophy of education*. Prentice-Hall.

- Broudy, H. S. (1994). *Enlightened cherishing. An essay on aesthetic education*. University of Illinois Press.
- Brugger, W., & Schöndorf, H. (Eds.) (2010). *Philosophisches Wörterbuch*. Herder Verlag.
- Fink, E. (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Karl Alber Verlag.
- Gabriel, M. (2006). *Der Mensch im Mythos. Untersuchungen über Ontotheologie, Anthropologie und Selbstbewußtseinsgeschichte in Schellings Philosophie der Mythologie*. Walter de Gruyter.
- Heidegger, M. (1949). *Sein und Zeit*. Neomarius Verlag.
- Heidegger, M. (1972). *Holzwege. Der Ursprung des Kunstwerks*. Verlag Vittorio Klostermann.
- Hessen, J. (1973). *Wertphilosophie*. Ferdinand Schöningh Verlag.
- Humboldt, W. v. (1799). *Aesthetische Versuche: Über Göthes Hermann und Dorothea*. Vieweg Verlag.
- Langewand, A. (1990). Von der Erziehungskunst zur Erziehungswissenschaft. In: D. Lenzen (Ed.), *Kunst und Pädagogik* (pp. 18-27). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Marcuse, H. (1966). *One-dimensional man*. Beach Press.
- Marcuse, H. (1987). *Eros and civilization-A philosophical inquiry into freud*. ARK.
- Meinberg, E. (1991). *Hauptprobleme der Sportpädagogik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mollenhauer, K. (1990). Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In D. Lenzen (Ed.), *Kunst und Pädagogik* (pp. 3-17). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nietzsche, F. (2009). Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik. In H. L. Anold (Ed.), *Kindlers Literatur Lexion*. Band 12. J. B. Metzler Verlag. (Original work published 1872)
- Prechtel, P., & Burkard, F. P. (Eds.) (1996). *Metzler philosophie lexikon: Begriffe und definitionen*. Springer Verlag.
- Richter-Reichenbach, K. S. (1998). *Ästhetische Bildung*. Shaker Verlag.
- Rutt, T. (1978). Bildungstheoretische Beiträge in den Werken Max Schelers. *Pädagogische Rundschau*, 8, 589-614.
- Schiller, F. (1993). Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In G. Fricke & H. G. Göpfert (Eds.), *Friedrich Schiller Sämtliche Werke. Band V. Erzählungen. Theoretische Schriften* (pp.570-669). Hanser Verlag. (Original work published 1795)
- Schütz, E. (1982). Kunst und die Wahrheit. Zur Grundlegung der ästhetischer Erziehung. In E. Schütz & G. Walther (Eds.), *Ästhetische Erziehung. Theorie und Praxis* (pp. 5-28). Hochschul Verlag GmbH.
- Schütz, E. (1986a). *Grundfragen ästhetischer Erziehung und Bildung I*. Egon-Schütz-Archiv.
- Schütz, E. (1986b). *Heideggers Gedankengang zum Ursprung des Kunstwerks*. Egon-Schütz-Archiv.

- Schütz, E. (1987). *Grundfragen ästhetischer Erziehung und Bildung II*. Egon-Schütz-Archiv.
- Schütz, E. (1992a). Bild und Bildung: Zum Verhältnis von Pädagogik und elementarer Bildung. In E. Schütz, *Macht und Ohnmacht der Bildung* (pp. 103-110). Deutscher Studien Verlag.
- Schütz, E. (1992b). Kunst und die Wahrheit des Wirklichen-Anmerkungen zur ästhetischen Erziehung. In E. Schütz, *Macht und Ohnmacht der Bildung* (pp. 113-130). Deutscher Studien Verlag.
- Schütz, E. (1992c). Kunst und Wirklichkeit- Gedanken und Thesen. In E. Schütz, *Macht und Ohnmacht der Bildung* (pp. 131-146). Deutscher Studien Verlag.
- Schütz, E. (1992d). Das Individuum als Aussenseiter. In E. Schütz, *Macht und Ohnmacht der Bildung* (pp. 201-216). Deutscher Studien Verlag.
- Schütz, E. (2017a). Kunst und die Wahrheit des Wirklichen-Anmerkungen zur ästhetischen Erziehung. In M. Brinkmann (Ed.), *Egon Schütz Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 353-366). Springer VS. (Original work published 1982)
- Schütz, E. (2017b). Kunst und Wirklichkeit- Gedanken und Thesen. In M. Brinkmann (Ed.), *Egon Schütz Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 367-378). Springer VS. (Original work published 1992)
- Schütz, E. (2017c). Das Individuum als Aussenseiter. In M. Brinkmann (Ed.), *Egon Schütz Existenzialkritische Pädagogik* (pp. 379-390). Springer VS. (Original work published 1992)

