

感－思－行－省教學模式 以涵養想像力及美感經驗

A Feeling–Thinking–Acting–Reflecting Instructional Model for Cultivating Imagination and Aesthetic Experience

* 許育齡 Yuling Hsu

** 吳毓瑩 Yuh-Ying Wu

* 慈濟大學教育研究所 教授

* Professor / Institute of Education, Tzu Chi University

** 國立臺北教育大學心理與諮商學系 教授

** Professor / Department of Psychology and Counseling,
National Taipei University of Education

有關本文的意見，請聯繫通訊作者許育齡

For correspondence concerning this paper, please contact Yuling Hsu
Email: eileensu2010@gmail.com

摘要

本研究立基於 Dewey 的經驗學習理論，運用行動研究深化前期發展的學習方案，立意開發教師端的引導模式，並運用前後測設計及作品表意式評量，探討整體教學模式的成效。研究結果提出由感、思、行、省四個主軸循序循環展開的教學模式，其引導重點包括：「感－引導探索與深化感受」、「思－營造止、定、靜、安的氛圍深化探索」、「行－促進體驗知行落差與辯證淬煉」、「省－提供內外經驗對話整合空間」。學習成果資料顯示，整體模式能有效促發學習者不同層面的想像力與深化美感經驗，具體成效包括：鬆動刻板習性活化美感知覺、接觸經典作品釋放想像力，從自我與美感作品互動中涵養智慧，乃至透過微型創作體驗知行落差，尋找自屬的創作語言發展統整經驗。研究結果可提供高等教育教師開發美感相關課程時，帶動個體想像力涵養深化美感經驗時參考運用。

關鍵詞：美感經驗、想像力、感－思－行－省教學模式、學習回饋

Abstract

This study was based on Dewey's experiential learning theory, using action research method to refine a learning program developed by preliminary research, and to establish a teacher guidance model. We also used pre- and post-test research design and work performance evaluation to justify the effectiveness of the overall instructional model. The guidance model followed a repeated cycle of feeling, thinking, acting, and reflecting. The feeling stage involved guiding learners to explore and deepen their perception. In the thinking stage, to deepen their exploration of knowledge, the teacher allowed learners to enter the four meditative stages: knowing where to stop, calmness, quietness and stillness, and being at ease. In the acting stage, learners were guided to understand the gap between their knowledge and action and to refine their arguments. During the reflecting stage, the teacher provided a space that facilitated dialogue and integration between the learners' internal and external experiences. The quantitative and qualitative data analyses revealed that the model was effective overall in stimulating learners' imagination at various levels and deepening their aesthetic experience. This study helped learners to break through stereotypical thinking and invigorate aesthetic perception, to learn about classic works and stimulate their imagination; to cultivate wisdom through their interaction with aesthetic works, to identify the gap between their knowledge and action by creating micro-miniature works, and to find a language of their art creation as a summary of the aesthetic experience. The study results may serve as a basis for teachers in higher education to stimulate learners' imagination and deepen their aesthetic experience in aesthetics courses.

Keywords: esthetic experience, imagination capability, feeling-thinking-acting-reflecting model, learning feedback

壹、緒論

德國社會學者 Ulrich Beck (1944–2015) 於 1986 年預示了風險社會的形成。正如 Beck 所指，21 世紀由於全球化發展，人類正遭遇各式危機議題席捲 (Beck, 1986; Sørensen, 2018)；大學生所處的環境正充斥著爆量資訊，人我關係亦常陷入矛盾衝突，對未來的生涯進程常感到徬徨。Gubanov、Gubanov (2018) 及 Yanitsky、Usacheva (2017) 延續 Beck 的觀點指出，風險社會屬社會現代化發展的一個階段，實源於日趨複雜的社會系統互動所產生的危機與挑戰。Jansen、Finger、Wildemeersch (2000) 則指出，因應風險社會挑戰，個體與群體均需漸進發展新的心智模式。此心智需對能轉化不確定性經驗、經營有意義的人我關係、反思個人與群體生活對環境的影響，並能夠發展在地認同，以履踐全球公民責任。

面對風險社會各項危機議題席捲，亦因應自 2019 年以來席捲全球的疫災危機，高等教育如何引導大學生涵養新的心智模式？教育哲學家 Greene (1995, 2009)、Eisner (2002) 以及 Egan (2005) 均曾指出透過陶養學習者的美感經驗與想像力是相當重要且有效途徑。Greene (2009) 倡議教育的目的即在開創可能性，美感教育應鬆動慣性和常規做法，以創建能夠適應當前和相關社會環境的學習環境，而這種方法可建立在 Dewey 的審美體驗概念之上，重視學習者的經驗。Averill (2002) 曾指出，啟發個體想像，有助於個體創造性情緒的發展；Zausner (2006) 更指出，厚醞個體的美感經驗，有機會能帶動個體克服情緒困擾或生命困境，進而對生命經驗有進一步的體會。Greene (1995, 2001) 另認為，轉化藝術、舞蹈、音樂、文學等藝術文字作為課堂內容，能促進學習者參與並幫助其發展新的視角看待世界，同時，藝術內容能使個體的想像力得以釋放，進而搭建內在自我意識與外在生活世界的交流，產生轉化學習創造人我和諧，進而開展新的心智模式。

研究者自 2015 年起，持續於通識中心開設「藝術心理」課程，跨領域結合美感與心理學元素，帶動學習者開展想像力並涵養美感經驗。其間，廣泛接觸來自不同學院別以及不同生涯發展路徑的大學生（例如，教育學院、商管學院、資訊工程學院、人文社會學院、藝術設計學院，以及師資培育生），深感大學生雖對美感有高度興趣，但因高中前的探索經驗相對薄弱，因而常帶著既期待又害怕受傷的矛盾心情（例如，擔心自己畫得很醜或看不懂樂譜，所以無法接近美感）；也容易因為工具理性評估而選擇遠離（例如，花時間學習不一定有收穫，或者因為學分規定或填補空白時間而勉強修課）。許多學生表示自己常不自覺地追逐新資訊，似乎失去學習的主導力 (learner driving)，往往長期

處於緊繃、焦慮或鬆散、放逸的兩端狀態；而風險社會的整體氛圍，也使教師同樣面臨追逐（新）資訊的高壓情境；事實上，諸此學習情境對於知性淬鍊或感性陶冶均屬不利。研究者自2016年從事教學實踐探究亦發現，協助學習者經驗到Dewey所論述的「一個（美感）經驗」（having an aesthetic experience），有助於啟發個體拓展美感知覺；這個經驗同時具備情感、理智與實踐成分，並經歷涵容緊張與衝突的過程而形成「一個（完整）經驗」（Dewey, 1934, 頁 36-59）。此經驗，能引導個體體驗視覺經驗中的弔詭或矛盾張力，甚至顛覆其習以為常的刻板知覺；更甚者，能帶動其對情意層面（如感受、情緒、情感或韌力）的省思而轉變慣性思維，進而帶動主體成長。

換言之，高等教育因應學子身心發展需求，若能適時開展個體的想像力，並經營美感系列課程擴增美感經驗，對於發展新的心智模式，以面對風險社會所衍伸的身心需求，應有相當助益。惟無論是激發個體想像力或是發展美感經驗，歷來有關美感的學習多強調陶冶涵養或潛移默化；但對教學者而言，若僅強調潛移默化或陶冶卻又失之抽象，不僅推廣不易也難於衡估成效（李雅婷，2010）。因此，除了帶動想像力以涵養美感經驗的課程值得開發，其實踐方式與評估工具亦值得發展。如此，將能使抽象課程與概念及其教學引導策略具體化、可實踐化。

據此，本研究透過藝術心理課程，以美感作品、藝術文本及論述等相關經典為媒介，結合心理學知覺與意識發展之學理，引導學習者釋放與淬鍊想像力，進而帶動美感經驗發展。同時，以「在行動中研究，在研究中行動」的精神，運用行動科學方法，開發可於教學現場實踐的課程方案及教學模式。另運用檢視課程方案成效之前後測設計，探測學習者在想像能力的改變情形。第一階段關於想像力與美感知覺的成果已發表「探究想像力帶動美感知覺與經驗發展的學習方案與教學實踐」（許育齡，2020），此方案包含「知覺破與立－善用落差激發想像力」、「釋放想像力－連結既有經驗與新知」、「探索一個經驗－開啓改變的起點」及「涵養創造性心智－建構主體性學習」等四個學習主題單元與內容。研究者將此系列成果與部分教師交流時引發許多共鳴，許多教師期待針對「如何」引導學習者進入較佳的學習狀態，或從排拒與懷疑的狀態進入美感探索的教學策略，有更多具體建議。此外，從第一階段實踐經驗，研究者亦發現教學策略宜避免過多「教導」宜在實踐現場依照情境及學習者需求，提供相應的回應或回饋。基於此，第二階段實踐研究，將聚焦開發具有可實踐性的「教學回饋策略」，並設定兩項研究目的以回應系列問題：

目的一：配合學習單元開發相應的教學策略，並提出整合學習與教學之可於實踐場域落實的教學模式。

問題一：配合單元一，如何開發「營造鬆緊合度的學習氛圍，鬆動學習者刻板知覺」的教學策略？

問題二：配合單元二，如何開發「引導學習者與美感作品互動，從失序與混沌中辨識有意義的主題」的教學策略？

問題三：配合單元三，如何開發「引導體驗知行落差，協助涵容張力轉化個人困境」的教學策略？

問題四：配合單元四，如何開發「引導個體整合內外經驗開展主體性」的教學策略？

目的二：建構與評估「感－思－行－省」教學模式之具體成效。

問題一：「感－思－行－省」模式帶動想像力涵養美感經驗的量化證據如何？

問題二：「感－思－行－省」模式帶動想像力涵養美感經驗的創作表現為何？

貳、文獻探討

一、美感作品活化美感知覺與想像力

日常生活有許多素材能夠引發學習者的美感知覺進而帶動其對美感對象產生共鳴和感受。Eisner（2002）曾指出，美感作品所表現出來的線條、顏色、光線、形狀、色調的感受，往往能夠觸動學習者直覺性的情緒；透過適當的藝術活動，對鬆動個體僵固已久的思考慣性使其邁向轉變，常能帶來創造性的效果。然而，這些能力通常需要透過涵養陶冶並非一蹴可幾，且難用「直接傳授」或「強力遊說」的方式獲得（李雅婷，2010）。

針對運用美感作品帶動學習者鬆動刻板知覺，進而涵養活潑心智，諸多想像力研究的前行者均指出，想像力能夠帶動個體擴展認知廣度、連結內隱知識產生豐富的內在動機、協助個體整合認知與情感層面的需求、提高心智彈性或產生創造性見解（如 Eisner，2002；Zittoun、Cerchia，2013）。擁有豐富研究經驗的 Egan（2005）指出，創造的源頭往往得自豐沛的想像；透過將想像力持續注入思索的過程，個體得以鬆解慣性累積所形成的僵固，進一步轉化現實意識之限制開拓其他可能性。若將想像力運用於美感課程，哲學家 Kant 曾提及，構成天才的精神力量是想像力和理解力，當想像力用於認知時需受到理解的約束；但當目標是美感審美時，那麼想像力是自由的，甚至可以因不受限制而為理解帶來豐富的未知材料（Kant，2000，頁 27）。至於帶動個體面對情境投入運思之能力導向的想像力（imagination capability），Liang、Chia（2014）以及 Hsu（2019）在廣泛採納想像力的論述文獻，嘗試將想像能力內涵具體化，經探索性及驗證

性因素分析後，淬鍊出三個互有相關但特徵互異的想像力構面，即創始想像（initiating imagination）包含了新穎（original）、生產（productive）與探索（explorative）特徵；構思想像（conceiving imagination），包含感受（sensibility）、直覺（intuitive）、專注（concentrative）、辯證（dialectical）與有效（effective）特徵；轉造想像（transforming imagination），則包含轉用（transformative）、具體（crystallization）特徵。亦即，當學習者的心智處於特定特徵組合時，較易展現該向度的想像力。此量表更經跨領域施測（涵蓋工程設計、科學、教育與藝術等領域）獲得穩定的施測結果。因此，本研究經審慎評估後，將其作為想像力評估量表；以期接續研究成果可與國內外研究成果對話。

據此，本實踐研究具體呼應 Greene（1984，1995）所指，即美感學習可先從鬆動慣性和常規開始，同時，以 Dewey 的審美體驗概念為基礎重視學習者的經驗，亦重視學習空間中教師和學習者的獨特性。教學方式重視歷程中學習者的感知覺和想像力之推動，涵養學習者理解結構變化所需的能力，進而帶動個體發展美感經驗和創造性思維。

二、開發教學回饋模式回應個體成長需求

（一）開發「擴展感受·釋放想像」的教學回饋

Dewey 認為：藝術即經驗，並認為藝術的經驗應回到生活經驗的層面，勿因推崇其崇高與理想化，而將其束之高閣於博物館、美術館或藝廊當中（Dewey，1934）。亦即，美感知覺經驗的促動需要與生活經驗連結，並能促發知覺反應與引發內在興趣，並因生活經驗引發共鳴。值得注意的是，透過教學實踐發現，個體的舊經驗可能對促進學習亦可能形成阻礙。由於既有經驗來自過往對實質環境的感知、實際操作、行動或反思所得，並已形成抽象（甚至自動化）的概念；若美感課程期能啟動新的學習，面對這些與既有經驗盤根錯節的心智習性，需導入適切的學習內容和引導方式方能帶動新的學習。

根據行動科學理論（Argyris、Putnam、Smith，1990）：當下此時此刻經驗，若沒有收到內在或外在的回饋，個體通常會啟動「概念抽象化」，運用舊經驗解釋環境訊息；接著，會繼續沿用習慣付諸行動而形成再次經驗重複。儒家經典大學即曾指出深入學習的六個重點：「止、定、靜、安、慮、得」；足見要引導學習者導入新的學習，適時中斷自動化的反應習性是重要的，這也顯示教師適時提供「回饋」相當重要。因為回饋可使個體暫時中斷自動進行的概念抽象化，覺察落差，使新的觀點有機會加入個體同化與調適的歷程，以帶動新的學習與改變（Conrad、Moroye、Uhrmacher，2015）。行動科學理論另提及，當個體處於行動歷程時，給的回饋涉及兩個層面，一個是促動個體對自我（行動、語言、作品或意圖）反思，而個體對自身經驗思考的品質，亦會影響其「覺

察落差」的廣度與深度；另一個則是環境脈絡（即教學的環境）對個體的回饋。針對環境脈絡的回饋品質，突顯了若僅從概念層面強調經驗轉型是不夠的，因為個體生活於人際與環境之中，其間的學習大部分是以溝通進行的（Baker、Jenson、Kolb，2002）。因此，師生的互動品質，以及教師的引導模式帶動學習者的感受品質，實值得在教學實踐領域獲得重視。此外，發展性的經驗學習理論（experiential learning theory）亦提及，個體需練習運用內在資源與外在環境互動，進行個體知識與社會知識間的轉換，並嘗試從自身經驗創造出新的可能性，方能發展出成熟的主體性（Kolb，1984；Kolb、Boyatzis、Mainemelis，2014）。

換言之，要帶動個體從鬆動刻板知覺，活化美感知覺、擴展感受與釋放想像力以進入較深入的學習，教師需有以下三個考量：（1）選擇對個體有意義的美感主題、文本或活動，以帶動其豐富的內在回饋；（2）考量當個體受到主題與內容觸動時，如何提供相應的回應，以支持其深化個體的探索，而不是慣性地反應既有的行為及思考；（3）還需考量當個體深化探索而展現多元與歧異性，甚至出現情緒張力或衝擊時，如何協助涵容混沌不明的不舒服，進而帶動個體逐漸接納並有新的發現或領悟。

學習歷程往往需不斷面對經驗改變的事實，以及解決與處理由改變所衍生出來的衝擊與挑戰。因此，開發「拓展感受、釋放想像」的回饋時，教師可適時引導學習者覺察既有的行動模式和知識之不足，並能夠停駐在有意義的困惑之處；另一方面，則引導其既有的已知基礎上深化探索（而非急於吸收別人的優點，或改變既有的觀點和立場）；進而建立「感受前導·探索前進」的回饋方式，協助學習者適時整理已知、納入新知，擴展自屬的美感經驗。

（二）開發「體驗知行落差·涵容情緒衝擊」的教學回饋

根據發展性經驗學習理論，當學習者在深化探索階段停駐一段時間之後，往往會累積相當程度的內在動能，希望能有表達與溝通的機會。這時候，來自內在動能的呼喚，有些學習者希望透過參觀與創作作品互動並發揮構思想像，有些會運用創造性想像來從事個人主題創作，有些則選擇用轉造想像，再多深入瞭解特定創作者的創作歷程；無論是何者其實都顯示出學習者的自主行動能量被喚醒。此時，個體所展現的多元與歧異性，教師需要適時轉換回饋方式，支持以個體為主導但仍符合整體學習目標（發展美感經驗）的彈性，協助個體展現創作動能。因為，內在動能有所激發的個體，往往正經歷一種「內在張力」（例如，要做什麼？如何做？真的可以做嗎？值得做嗎？）。

根據 Averill 在 1999 年左右，提出「情緒創造力」（emotional creativity），強調個

體的情緒歷程，需能與自己及他人有真實接觸，以發展理解自我與他人情緒的能力，進而開展情緒創造性，並帶來想法或行為轉變。亦即，在「感受前導·探索前進」的階段，其中的感受和想法所蓄積的情緒張力將提供前進動力。換言之，面對美感作品，個體對此作品會有直覺性的情緒反應；此情緒雖由對象（作品）存在的方式所召喚，但往往也呼應著觀者的存在方式，此即情感的共感性（affective connaturality），此情緒往往也呼應著觀者的存在方式。而正因為美感對象觸動觀者的真實情緒，因此，觀者透過與作品無聲的對話，能讓觀者有機會碰觸自己真實的情緒，進而對存在有所省思。同時，當學習者的情緒感受因美感知覺經驗而擴充，並因美感經驗的累積而較能夠涵養多元豐富又富強度的情感衝擊時，若協助個體運用手邊現有或易於取得的媒材，體驗從感受與發想開始、構思、實作乃至初步作品形成的微型創作（micro-creation）進行實作體驗，或透過理解經典創作者所走過的創作路途時，往往能夠激起學習者勇於面對自身困境的意願，或從經典中汲取智慧。

此外，Ghadiri nezhdyan、Abdi（2010）以及 Ivcevic、Brackett、Mayer（2007）亦指出，「情緒創造力」包含了準備（preparation）、創新（novelty）、有效與真實（effectiveness and authenticity）等三個向度，亦呼應了轉造、創始以及構思想像的運作空間。

換言之，教師的回饋需將個體所激起的情緒導向創造性層面發展。提供空間讓個體有所選擇，可提高其自主意願；提供醞釀時期所需要的彈性，則能提高其行動的準備度；而督導其完成自己所選，則支持了個體以意志完成目標，這將帶出個體即便在面對知行落差有所困惑時，依然能夠保持前進完成作品或行動。據此，學習歷程的中程階段，宜引導學習者與此飽滿的情緒張力共處，並透過自主的微型創作或行動，讓情緒及創作的意志尋找一個出口。

（三）開發「反思整體經驗·促進內外經驗對話」的教學回饋

延續初始與中程階段提供給個體的回饋方式，課程尾聲階段的回饋，教學者可以思考如何一方面需協助個體進行經驗回顧與整合，另一方面則關注此次學習經驗對未來學習的啟發。正如 Solso（2003）探討從美感知覺到美感體驗的深化歷程的研究指出，經歷內在經驗的探索及外在環境的刺激與回饋。本研究將透過在美感學習領域的教學實踐，適度深化 Kolb（1984）與 Kolb 等（2014）在發展性經驗學習理論當中所指出的經驗循環修正理論，擴充其在美感學習的實踐領域的實證發現，同時帶動參與課程學習的個體，促動其與自身的主體經驗進行對話與整合，以持續邁向動態辯證的主體發展。

本研究假設，當學習者的美感知覺經驗及情緒感受，因前三個單元及數個活動的引

導而擴充，又因吸收了新知較能夠涵容多元豐富又富強度的情感衝擊時，適時協助者運用微型創作，以自身感興趣的主題作為創作題材，將能為此能量找到一個出口，並循創作完成一個（美感）創作經驗（Dewey, 1934）；或藉由尋訪對個人有意義的博物館美術館參觀主題，將更能夠感受創作者所經歷的意志淬煉過程，亦能間接引導學習者面對個人議題，並體驗內外經驗對話與整合的過程。此階段的成效評估，可著重於學習者自主創作的動能及實踐力。此外，亦同時關注學習者在經歷完整的學習階段之後，其在三個層面想像力的改變狀態，及其心智習性（habit of mind）的調整（Berenhaus、Cupchik, 2020；Mezirow, 2018）；此可藉由學習者對整體課程的回饋，以及想像力量表後、測做為輔助評估成效的佐證。

參、研究方法

一、研究架構

整體研究架構如圖 1；此學習方案架構經前期的行動研究循環修正後建立（許育齡，2020），本研究除加入「教師引導策略」亦標示其非線性與循環修正的發展特性，另導入信度、效度的想像力量表及表意式質性評量，檢核整體方案成效。

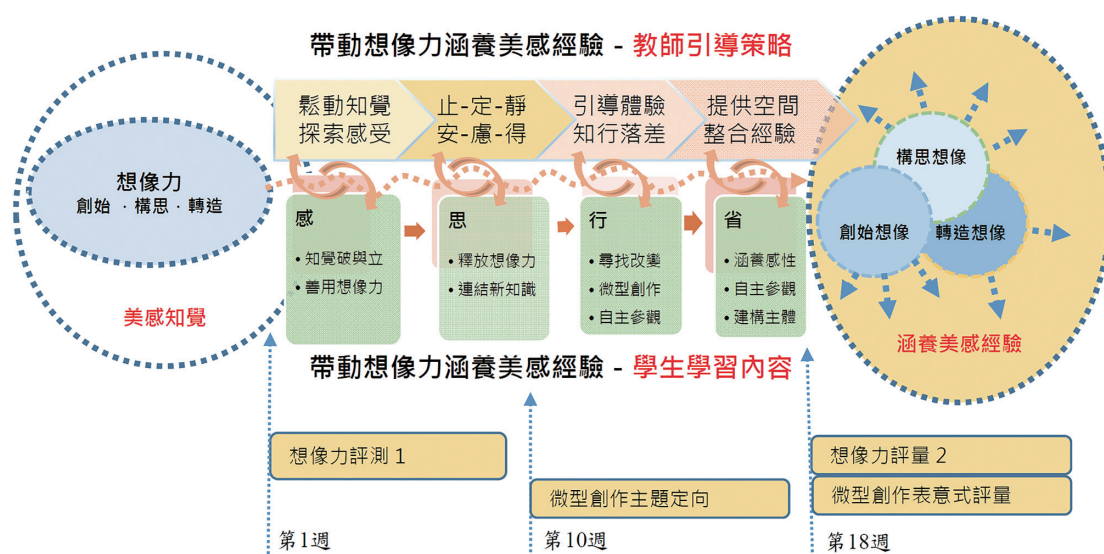


圖 1 感－思－行－省教學模式帶動想像力涵養美感經驗架構。

二、對象與場域

本研究參與者主要為 108–109 學年度修習通識「藝術心理」課程的大學部學生（其中包含本校醫學院、生命科學院、人文社會學院、教育傳播學院學生），共計 60 人。選讀的學生不需具備藝術相關背景。依研究倫理規範，修課學生透過課堂參與本研究，填具知情同意書，除了參與學習方案，亦協助教師始自 2017 年起所探究的「感－思－行－省教學模式」及其相應的回饋策略，進而開發合於帶動想像力涵養美感經驗的教學回饋模式。

三、研究工具

（一）學習歷程紀錄

1. 修課期待與準備調查：此有助於師生間釐清彼此對學習目標的設定，包括自評優勢能力、學習動機、修課限制（如時間安排、閱讀能力、美感經驗等），以及興趣主題。
2. 學習單與課後回饋：搭配學習主題參照學習者狀態，提供相應的學習單輔助學習，另透過分析瞭解學習進程。
3. 微型創作作品：根據不同主題，學習者運用手邊現有或易於取得的媒材的創作作品。相較於較完整創作，學習者透過微型創作，即有機會體驗內在意象成形，到外在意象表現的過程，亦體驗到「知行落差」、情緒張力及意志淬鍊。
4. 學習經驗回饋：期末自主參觀博物館美術館的作業單及心得，及學期末的課程回饋。除評估學生學習進展，亦作為教學改進參考。

（二）想像力評測

本研究選用已於國內外發表的穩定工具進行本學習單元的課程前後評測（Hsu, 2019; Liang、Chia, 2014）。此量表共計 29 題，為李克特（Likert）自陳式六點量表，經內部一致性檢驗，顯示創始想像、轉造想像以及構思想像等三個分量表，其內部一致性係數分別為 .913、.880 與 .917；解釋全量表變異量達 52.62%。

（三）資料分析

本研究聚焦開發教學回饋模式。量性資料收集想像力量表（Imagination Capability Scale）的前後測數據，執行相依樣本 *t*-test 以分析學習成效；質性資料則分析上述研究工具所收集資料；將學生的文字與圖像資料，逐筆微觀分析後執行開放編碼，接著，配合研究者於 2020 年所提出的四個學習單元（即知覺破與立、釋放想像力、探索一個經驗、

涵養創造性心智），整理教師回應學習者需求的教學原則，並循選擇性主軸與歷程編碼，整理師生互動案例與歷程，整合提出「感－思－行－省」教學模式。整體編碼歷程如圖 2 以及編碼舉例如表 1。

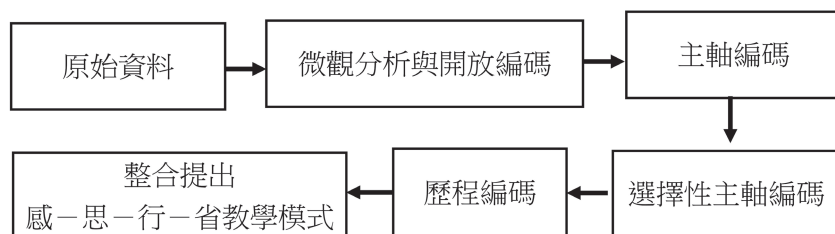


圖 2 建構感－思－行－省教學模式課程方案編碼歷程。

表 1

資料編碼說明

資料類別	編碼舉例	說明
課後回饋	S1 課後回饋 201909	2019 年 9 月學生 1 在課後回饋單所提供的心得
微型創作作品	S2 微創作品 201910	2019 年 10 月學生 2 微型創作作品
博美館自主行	S3 參觀省思 201912	2019 年 12 月學生 3 博物館美術館參觀省思
期末課程回饋	S4 期末回饋 202001	2020 年 1 月學生 4 期末課程回饋

肆、研究結果與討論

一、帶動想像力涵養美感經驗的學習方案

本研究的課程內容設計，係延續 2019 年 7 月至 2021 年 2 月所累積的成果。內容設計主要參考多本著作，例如 Arnheim（1966，1969，1954 / 1974）一系列針對藝術知覺、意識發展與視覺思考的研究；Gombrich（1950 / 1997）暢銷十幾年講述藝術故事的專書；Maquet（1979，1986）從視覺文化與人類學觀點討論美感意識；Dewey（1934）從哲學觀點，論及如何循序漸進帶動學習者釋放想像力，從擁有「一個（美感）經驗」，到深化發展涵養自屬的美感經驗，甚至是 Egan（2005）對想像力教學所開發的認知工具。具體相對應的學習單元、內容，以及教師回饋模式如表 2 所示。

表 2

本研究所規劃的四個學習單元內容，及其涉及的美感探索主題及教師回饋模式

教學回饋重點	學習單元	學習內容：想像力涵養美感經驗
感之回饋： 鬆動刻板知覺，促發 共鳴感受	一、知覺破與立－活化 知覺激發想像力	■鬆動刻板知覺激發想像 「眼見為憑？視覺歧途」：探索錯覺 「對立概念微創作」：探索知覺創作
思之回饋： 營造「止－定－靜－ 安」氛圍，在值得關 注的主題中停留	二、釋放想像力－連結 舊識與新知	■型塑意象的影響力 人體意象的演變：遠古、埃及以及古希臘時期 文化與身體意象對話 ■意象內涵的隱喻 春：意象的隱喻與換喻 最後的晚餐：創造力的淬鍊
行之回饋： 促進體驗知行落差與 涵容創造性情緒	三、探索一個經驗－開 啟改變的起點	■體驗知行落差 「身體意象」：身體意象微創作 吻：辨識多層次意象與張力
省之回饋： 提供整合外在經驗 的空間	四、涵養創造性心智－ 建構主體學習模式	■內外經驗對話與整合 「自主規劃」：博物館美術館之旅 「實踐微型創作」：生活微創作

二、引導個體開展想像力涵養美感經驗的教學回饋模式

（一）「感」回饋原則：鬆動刻板知覺，促發共鳴感受

1. 回饋歷程與激發想像力

實踐研究發現，運用美感作品促發美感知覺時，需留意學習者既有的知覺慣性。此階段，善用錯視圖例能夠順利引發學生的知覺衝擊和好奇心，另再結合對立概念的微型創作，學生普遍反映他們的好奇心和想像力被激發了！更初步體驗到視覺確實不僅只是「看」，亦是「思考」，甚至也是「創造」的歷程。本實踐研究指出，教師可善用圖3的循環重點，協助學習者逐步鬆動僵化的知覺慣性，激發想像力與拓展美感知覺。



圖 3 帶動「感」的回饋循環。

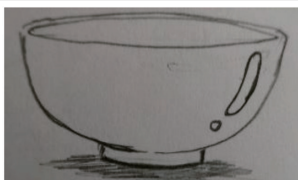
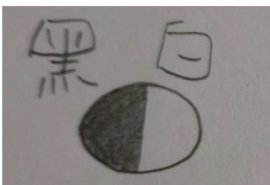
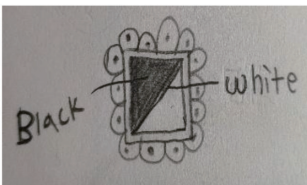
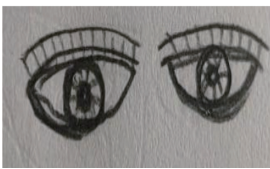
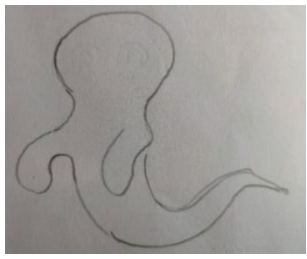
2. 學習成果

(1) 探索抽象程度不同的內在意象

起始階段，除了透過錯視圖片引導學習者挑戰「眼見為憑」的刻板知覺之外，適時透過微型創作，可能讓學習者體驗「生產」、「探索」、「感受」、「直覺」之創始與構思性想像經驗。透過分享彼此對「杯子」、「顏色」、「生命」的微型創作（即底層－具體程度最高；中層－具體中帶抽象；上層－最抽象），學生會訝異地發現，彼此間雖然沒有言語溝通，但所畫的「杯子」竟如此相似。更令其驚奇的是，表達「顏色」的意象時，多數不約而同地使用了「彩虹」、「三菱鏡」、「漸層」、「不同顏色的物體」意象。學生們也發現，當希望捕捉的意象抽象程度越高，內在形成意象的時間較長。學習者的課堂創作案例如表 3。

表 3

表達不同抽象程度的意象

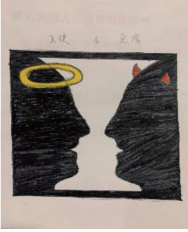
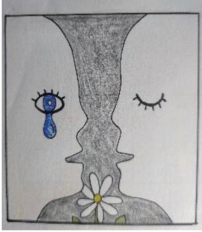
抽象程度	創作案例一	創作案例二	創作案例三
低度抽象 (如碗)			
中度抽象 (如顏色)			
高度抽象 (如生命)			

(2) 對立概念創作

當學習者對意象表達產生興趣的時候，研究者進一步引導學生運用對立概念，來練習與意象「玩耍」，以協助其逐步熟悉內在意象產生的過程，體驗到轉造與構思想像的聯合運作，創作案例如表 4。

表 4

嘗試將對立「概念」與魯賓的花瓶「意象」結合，體驗微型創作

原初圖案	衍生創作一	衍生創作二	衍生創作三	衍生創作四
				
對立概念發想	天使 vs. 惡魔 S22 微創作品 201909	悲 vs. 喜 S25 微創作品 201909	榮 vs. 枯 S31 微創作品 202009	森林 vs. 城市 S39 微創作品 202009

3. 實踐發現與反思

從學習者初探意象的作品可發現，錯視圖片能引動學習者的好奇，帶動其運用創始與構思想像，體驗到新穎、有所想法、感受豐沛等心智特徵，進而探索內在視覺意象之形成；另一方面，運用對立概念微創作（Egan，2005），能讓學習者初步體驗到內在意象生成與演化的過程，釋放構思想像，進而帶動探索認知基模或內在經驗對內在意象的影響。就教學層面而言，初始階段教師宜調整節奏與學生共感同步，善用「此時此刻」經驗喚起警覺並持續其注意力。正如經驗學習論所強調（Baker 等，2002；Conrad 等，2015），幫助個體正視此時此刻經驗並嘗試探索，對帶動深度學習有立即性價值。

（二）「思」回饋原則：連結深度經驗，營造「止—定—靜—安」

1. 引導歷程與原則

此階段引導學習者帶著「較具彈性」的感官知覺，教學實踐發現，運用與學習者個人經驗有所連結的主題—身體意象，並選用如何形塑世界：人體意象的演變為媒材。此外，融入大學所指的「止、定、靜、安、慮、得」等重點，確實能夠有效協助學習者，停留於值得關注的主題並由此釋放更多的想像力。事實上，根據考古資料，人類自兩萬多年前始即會以身體意象從事創作（如 *Venus of Willendorf*，維倫多夫的維納斯），雖然至今我們對其中蘊含的文化意涵或創作動機並不清楚，但其富含生命感的形式很能促發觀者的知覺感受。此外，遠古埃及文明以及希臘文明亦均出現對人體意象的描繪，但形式相當不同。本階段援引此意象題材，能適時引導學習者放慢速度觀察這個從遠古時期，即吸引著人類創作的主題有什麼特別之處。透過實踐整理的回饋模式如圖 4。

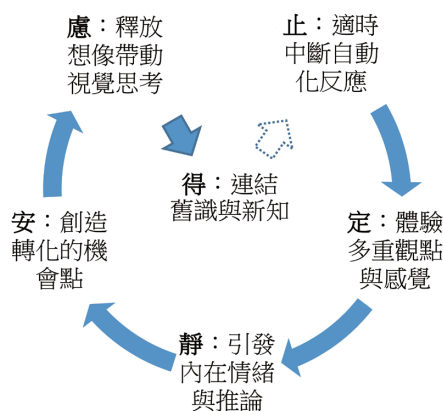


圖 4 帶動「思」的回饋循環。

2. 學習成果

(1) 探索人體意象的演進

探索身體意象的歷史，會對學習者帶來內外在刺激，學生普遍理解到不同時期因為人類與生所俱的誇大本能，可以在遠古時期的身體意象上獲得印證；再方面，會見識到當外在的社會制度以及信念影響，人們也可能創作完全違背誇大本能身體意象（如埃及早期的身體意象）；而透過欣賞古希臘時期的身體意象，則能領略精密的觀察能力融入人文思想、並結合科學態度將創造動人的身體意象，如表 5。

(2) 探索意象內涵的隱喻

透過影片賞析以及教師從旁導讀與提問，最後讓學生留下個人省思或延伸進行微型創作，結果發現學習者展現了多元且深入的省思。

(3) 春探索象徵的運用與隱喻

波堤切利（Sandro Botticelli, 1445–1510）的春，這個作品蘊含許多關於愛情、婚姻、衝動甚至是愛情中隱含的暴力隱喻；畫面中除了令人目不暇給的象徵（如草莓象徵誘惑、款冬有公正的意思、德國菖蒲象徵完美的婚姻、菊花則意味著清淨高潔等），以及耐人尋味的寓意；運用「安－慮－得」方式回饋，觸發了個體多方面感受，甚至帶動深層理解。擷取部分課堂片段以及學生的回饋紀錄，可略窺此回饋如何帶動「思」。

例如：當影片進行到整體圖像完整出現（或局部特徵值得仔細觀察時）時按下暫停。

T：這個畫面蘊含著豐富的訊息，請仔細觀察波堤切利用幾種植物，其象徵了愛情哪些元素？

表 5

不同時期的身體意象發展及學生仿作

時期／地區	學生仿作一	學生仿作二	學生仿作三
遠古時期 誇大的人性本能影 響身體意象			
古埃及地區 文化與社會制度影 響身體意象			
古希臘地區 信念與哲學及科學 思想影響身體意象			

教師一方面肯定學習者的多元回應，另一方面亦鼓勵學生彼此聆聽：

這幅中世紀的畫裡面竟有這麼多象徵，例如：風信子象徵婚姻、草莓因為沒有核果所以被用來比喻誘惑、美惠三女神代表著真善美。（S1 課後回饋 201912）
丘比特將箭射向美惠三女神，似乎象徵著即將到來的愛情以及失去的純真。（S5 課後回饋 201912）

美惠三女神象徵歡愉、豐饒和美麗，花神象徵大自然的美，鮮花則象徵和諧的創造力。（S34 課後回饋 202012）

波堤切利竟然可以用神話來表達，像是訊息之神荷密斯 Hermes、美惠三女神、維納斯與愛神邱比特、西風之神與森林之神。（S45 課後回饋 202012）

T：坡堤切利用畫面所串連的象徵，說著一個怎樣的故事呢？

看到最後我才發現這幅作品是一幅新婚賀禮，但也傳達著如何從慾望的愛到神的愛，以及無私無欲的愛。（S1 課後回饋 201912）

西風強暴了大地女神，也帶來了象徵「春」的花神，似乎表示雖是非自願的政

治聯姻，但爲了能使家族更強大；繁花盛開的大地有著不同季節的花卉，象徵著婚後的美好生活。（S2 課後回饋 201912）

畫面中每個人物都有隱含的意義，雖看似互不相關，但在某個層面來看卻又有著相連性；作者除了人物所隱含的主題以外，作者也運用大量的花卉來暗示婚姻和情慾，也能從這些花卉和事物來理解作者想表達的意思。（S33 課後回饋 202012）

這是一幅送給結婚的新人的作品。裡面描繪了西風之神強暴了森林女神，但最後森林女神展現了笑容，說明婚姻一開始令人害怕、擔憂，但後來仍可以變得幸福美滿。（S55 課後回饋 202012）

此外，針對學習者留下的觀畫後的震撼餘波，教師亦給予個別的回饋，鼓勵其探詢對個人有意義的深層內涵：

這幅畫整體看起來很和諧，但無論是色調、人物動作、神情卻都透露著淡淡的憂鬱；我記得小時候看過這幅畫，只覺得西風很可怕想把它去掉，如今，我才知道它真正的含意。（S54 課後回饋 202012）

雖然整個畫面充滿愛幸福和美好，但仍能從畫面中感受到不安和沉重。（S6 課後回饋 201912）

這幅畫似乎說明婚姻一開始令人害怕、擔憂，但後來仍可以變得幸福美滿。這部分對我來說有很大的衝擊，在觀畫時無法以一顆較平靜的心看這個部分，我覺得這樣的心情是受到社會以及家庭觀念的影響；需要花時間消化那個時代對婚姻和性愛的看法。（S35 課後回饋 202012）

（4）最後的晚餐創造性觀點的醞釀與實踐

本研究另以達文西（Leonardo da Vinci，1452–1519）*最後的晚餐*，引導學生深思領會具高度創造力的作品。擷取部分師生互動紀錄，可略窺經典作品帶動了美感品味深化。

T：回想畫作放置的地點，注意到達文西如何營造整體空間感嗎？

原來這個時期已展現透視和立體化法，注重線條的收束和空間的結構。（S7 課後回饋 201912）

達文西竟然能夠運用牆壁的延伸營造人物在情境當中，而且讓視線的消失點聚焦在耶穌基督身上；此外，也把這幅作品掛在飯廳，並利用所畫的帷幕延伸，營造出作品的空間和實際的空間合而爲一的感覺。（S42 課後回饋 202012）

達文西畫多馬用豎起的食指來傳達他好質疑的個性，蠻有趣的。（S39 課後回饋 202012）

T：這幅畫哪些地方觸動了你？

這幅畫最觸動我的是，達文西把叛徒猶大放到人群當中，讓人性很巧妙地表現出來，在視覺上十分震撼，而畫面中的故事也讓我去省思，究竟在善良和金錢的利益之間，該如何抉擇呢？（S40 課後回饋 202012）

我覺得耶穌的表情很微妙，好像包含了神性和人性。人性是哀傷神性是包容；所以他哀傷但卻很淡然地說：「你們之中有一個叛徒。」他雖然是人但也用有人的情感，讓人可以感受到他的哀傷，這並不減少他這個人的神聖感，因為他看起來如此平靜，於是，他的人性便由此顯露出來。（S41 課後回饋 202012）

我很驚訝這幅畫作最後的修復竟花了 25 年的時間，先前覺得達文西將叛徒畫入畫面很特別，這次賞析之後，感覺到那是對於人的本性所傳遞的一種脆弱。（S42 課後回饋 202012）

除了經典帶動深層的觸動，教師鼓勵其延伸探索對個人有意義的主題，並可以為個人下個階段的微型創作醞釀想法。此外，學習者也留下一些省思：

我很喜歡這幅作品，剛開始因為作品有大量的色塊脫落因此〔對它的〕第一印象不佳。但經過課堂賞析，讓我仔細去思考整個作品的架構、內容、人物的表情和手勢等，才發現這幅作品別有意義。（S13 課後回饋 201912）

感覺到有時不能只將自己的想法帶入（就好像能力較低的修復人反而把畫作越修偏離作品原貌越遠），而是需要以畫家想要表達的想法為主，才能瞭解作品的整體思想。（S14 課後回饋 201912）

3. 實踐發現與反思

本階段身體意象仿作，讓許多學生切身感受身體意象受到多層面刺激；進而覺察自己的身體意象，似也受到當代消費文化刺激的影響。教學者受 Eisner（2002）的啟發，另結合「止—定—靜—安」的回饋，讓學習者中斷自動化反應，避免過早將「概念抽象化」，而持續慣性反應（例如：喔！原來它就叫維倫多夫的維納斯）。同時，順著自動化反應中斷，適時引導個體探索內在情緒與推論，並覺察值得關注的重點（例如，何以遠古時期的身體意象能以忽略眼睛甚至是手臂的方式，以表達強烈的意象）；這將使新的觀點適時滲入個體知覺拓展以及概念調適的過程。

值得注意的是，美感經典作品不僅引發注意力，更使個體體會專注、不分心（nondiscursiveness）與淡漠（disinterestedness）的心境（Maquet, 1986；Osborne, 1970），進而深入探究有意義的主題；這是運用其他作品較無法達成的。本研究引用曠世傑作的秘密系列中的經典作品，課堂的氛圍顯得專注而沉靜；另從回饋可以窺見，學習者除了吸收了象徵運用的隱喻手法之外，對春這個作品中帶出的暴力議題，感受到衝擊。而最後的晚餐當中所涉及的人性的背叛以及價值觀的掙扎，更引發了深層的回響。

（三）「行」回饋原則：體驗知行落差，困境中涵容情緒活用智慧

1. 引導歷程與回饋原則

「行」階段的重點在引導學習者體驗知行落差，本階段選擇克林姆（Gustav Klimt, 1862–1918）吻作為媒介，引導學生運用內在產生的意象進一步探索個人的情感與情緒經驗。此階段創作會碰觸到較深入的個人經驗，學習者會在課後尋求教師的回饋，綜觀這些探問，會發現學習者正在經歷「心裡想的 vs. 做出來的」、「內在慾念 vs. 外在規範」、「理想的 vs. 現實的」等等之間內在意象的辯證演化甚至是衝突。因其往往一方面正體驗創作的知行落差，另一方面也正經歷著內在情緒情感的起伏。教師可辨明學生所處狀態提供涵容空間（例如，容許其在不同的表達方式上來回修正；適時提高其與混沌不明狀態相處的自在感等），適時協助學習者將個人所感受到的，或正在經歷的情緒和困惑，轉換為特定「客體」，將張力轉化為創作動力。

2. 學習成果

（1）我的身體意象：探索運用隱喻和象徵表達

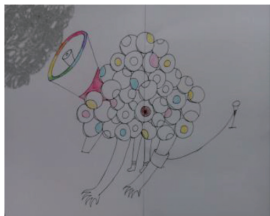
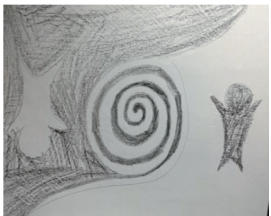
觀賞過春，學生對隱喻運用有初步的理解。本單元引導學生運用自己最熟悉（也可能陌生）的素材——身體，做為橋樑體驗微型創作的趣味和淬鍊想法的機會。多位學生表示，通過身體意象的創作，探索受本能衝動影響、受社會環境制約，以及其他來自意識能夠捕捉或難以捕捉的部分。甚至表示之所以不喜歡自己，原來是受了太多外在訊息評價所導致，案例作品如表 6。

（2）運用克林姆吻探索意象的層次

歷來不同時期均有無數的創作者曾以此主題進行創作（例如，克林姆、羅丹、布朗庫西等），本單元在身體意象的探索之後，引導學習者體驗在情感關係中的表層深層互動的意象捕捉。值得關注的是，學生即使是第一次觀看克林姆的作品，也能透過仔細的觀察，發現克林姆採用方形和圓形作為男女主角身型的象徵，更能隱約覺察男女性之間並不平衡的互動、兩人熱吻所位處的地點，以及畫面上繽紛多彩卻暗藏危機的創作風格，

表 6

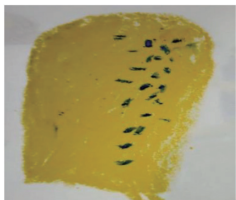
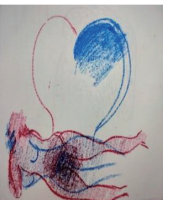
表達自身的身體意象

案例作品			
			
S7 微創作品 201911	S27 微創作品 201911	S37 微創作品 202011	S42 微創作品 202011

激盪學習者運用此機會探索在同一件作品中，捕捉內外（甚至更多重的視野）意象的差異，進而實質體驗創作動能和意象關係之間的流動，案例作品如表 7。

表 7

探索運用不同視野（內在 vs. 外在）所形成的意象

視野	探索案例一	探索案例二	探索案例三	探索案例四
外在知覺記錄				
內在意象捕捉				

3. 實踐發現與反思

正如 Dewey (1934, 頁 36-59) 在《藝術即經驗》(Art as Experience) 當中論述「擁有一個經驗」所指，情感性在審美經驗中有關鍵作用；經驗在做（行動）與受（知覺與感受）之間，存在諸多平衡需要個體親身涉入，方能體驗到專心致志、激情但不被凌駕等內在經驗。此階段多數學習者會驚訝地發現，原來身體意象會透露許多訊息，嘗試做身體意象創作時，學習者體驗到更多的創始與構思想像，更能發現意象對自己的意義。

學習者的體驗，部分呼應 Averill 在 1999 年提出的「情緒創造力」關於準備與真實等兩個向度的價值；即透過微型創作，個體將觸及個人的真實情緒，進而更接近自己的情緒（例如，如果我是畫面中的女主角，我的脖子一定很酸！或者，其實我並沒有真的

那麼喜歡對方），以及感性內涵（Ulger，2016）。至於，這些帶出漣漪的情感如何轉化為創作，則在下一個階段當中逐漸明朗。

（四）「省」回饋原則：內外經驗對話，尊重美感經驗非線性發展

1. 學習成果

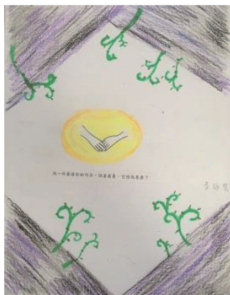
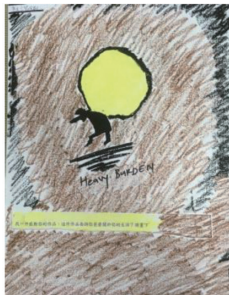
此階段，學習者經過近一個學期的探索，已較能放下技巧層面的擔憂（例如，畫得不好不像怎麼辦），亦較能專注在個人如何將感受與內外在意象連結，並透過兩個活動完成個人的經驗整合。其一是運用教師所提供的引導詞完成個人生活反思微型創作；其二則是運用教師提供的指引單，完成自主規劃的博物館美術館之旅。以下各僅舉數例，略探學習者的反思意象及自主之行帶來的收穫。

（1）進行生活反思創作

相關案例如表 8。

表 8

生活反思創作案例

自主探索 內外 在意象				
	S8 微創作品 201912	S11 微創作品 201912	S30 微創作品 202012	S38 微創作品 202012
引導語	找一件感動你的作品，這件作品就好像你的生活嗎？	找一件最像你的作品，試著仔細觀看，它想說什麼？	找一件與你現在心情最接近的作品，體驗它並畫下來。	找一件感動你的作品，這件作品提醒關於你的生活？

（2）自主規劃博物館美術館之行

除了生活反思創作，研究者亦適時透過自主規劃參觀任務，其中有幾項引導旨在提醒學習者區別曾經熟悉的「校外參觀·走馬看花」模式，重視並體驗到「心境」對賞析品質的關鍵影響。因此，引導學生主動營造有益參觀的「心境」再踏入博物館美術館去經驗「一個（完整的）美感經驗」。包括：（1）將參觀活動安排於已奠定知覺的敏銳度以及賞析的能力的學期後段；（2）參觀地點距離出發地點能有半個小時甚至是兩個小時以上的車程距離，來回的空白時間，有助於形成較易與美感作品互動的心境以及觀後沉澱；（3）可結伴，但進入展場以個人獨立並靜默進行活動為要；（4）配合作業單的提示，

深入與自選的美感作品的互動與記錄；（5）完成參觀當天便進行總結，且經過一週沉澱之後再次回顧此次經驗，以體會「讓沉澱的美感經驗的在潛移默化中前進」的深意。經此先前的準備與提醒，學習者自主完成了個人的作業（限於篇幅，略去感知覺的紀錄）。以下提供幾份案例，輔助說明這份作業適時深化了個人的美感體驗。

例一：*迎春接福·有神則明*，創作者：王業（作品呼喚個人遙遠的記憶，產生共感共鳴）。

當天心得：

當我回想下午去看的畫時，還是會覺得很震撼，能把廟會畫得如此生動，讓我彷彿回到從小就參與的我，確實與作者感同身受到現代與以往卻是差別越來越大，希望各文化能保留最原始的傳統，能跟著時代改變但希望傳承下去的是一種文化而不是流行。（S2 參觀省思 201901）

沉澱一週之後：

我這一週有遇到進香團，讓我回想起上週去參觀的畫展，這讓我更體會到，作者在畫這幅作品時，是如此地虔誠對待它！（S2 參觀省思 201901）

例二：*沒有土地的風景*，創作者：潘小雪（作品帶動生活經驗省思）。

當天心得：

躺在大地上看似安靜，但是思緒裡充滿了許多想法；也許人要在非常安靜的情況下，才會發現自己內心的煩惱。（S18 參觀省思 201901）

沉澱一週之後：

人在生活中看似沒有狀況，但就好像是水裡的雜質被攪動之後，整個水就變得混濁，人通常也是這樣，不把問題馬上解決，將其放在心裡隨著時間流逝，累積的煩惱多了，當問題爆發的時候就自己搞砸了！（S18 參觀省思 201901）

例三：*印象西班牙朝聖之旅*，創作者：林坤茂（作品帶動思維轉換）。

當天的心得：

作者與兒子兩個人徒步 33 天橫越西班牙的紀錄。這週雖然適逢期末爆炸週，好不容易擠出時間去看展覽，下著大雨騎著機車，快凍死的手，讓我一度懷疑為

什麼要搞得這麼狼狽，抱著複雜的情緒進入展場，卻立馬被一幅一幅的風景畫所治癒……我最喜歡 MANSILLA / 2017-7-4 這幅作品，一片向日葵花海，天際由粉紫轉為粉紅，天地很快就大放光芒了。覺得這幅畫很符合我目前的心境，辛苦過了，總有甜美的果實可收穫。（S51 參觀省思 202001）

沉澱一週之後：

考完期末考後想起那些作品，依舊覺得非常地振奮人心，徒步旅行需要很大的勇氣和毅力，很佩服這對父子，更透過這幅作品讓我有身歷其境的感覺。（S51 參觀省思 202001）

2. 實踐發現與反思

「省」的回饋模式可以讓學習者的主體意識獲得更進一步的伸展。鼓勵個體以自身感興趣的主題為創作題材，或者尋訪對個人有意義的博物館美術館的參觀主題，同時，引導學習者透過微型創作面對個人議題，體驗知行落差之間調適轉化的過程，亦可進一步引導學習者進行內外經驗對話，嘗試整合個人的美感經驗；教師可適時引導深化發展，但宜尊重其線性或非線性的前進歷程。

（五）課程實踐整體成效

統整想像力評測以及學習者的課程感想及回饋建議顯示，本研究所開發的教學模式與學習內容，除了有效帶動學習者開展三種想像力；質性資料亦可發現學生經歷感－思－行－省之引導歷程，鬆動了刻板知覺並能夠體驗到一個相對完整的（美感）經驗，並因而啟動了自主創作的動力，這是邁向主體成長的訊息。

1. 感－思－行－省教學回饋模式，促發想像力之成效

針對學習者想像力，經歷一個學期的學習歷程後的改變情形。本研究運用於國際間已發表的想像力量表（Hsu, 2019；Liang、Chia, 2014），運用相依樣本前後差異檢定，測瞭解學習者在課程實施前與實施後想像力各指標的變化情形。表 9 及表 10 顯示創始想像（含新穎、生產與探索特徵）之後測顯著高於前測，且達顯著差異（ $t = 2.150$ 、 $p = .023$ 、effect size [ES] = 1.32），效果量達 0.302，屬中度效果（ $\geq .20$ ）。其次，構思想像（含感受、直覺、專注、有效與辯證特徵）之後測高於前測，並達顯著差異（ $t = 3.556$ 、 $p < .001$ 、ES = 0.51）效果量達 0.511，略高於中度效果（ $\geq .50$ ）；其中感受及直覺尤其明顯。最後，轉造想像（含具體及轉用特徵）前後測考驗，未達到顯著差異（ $t = 1.443$ 、 $p = .154$ 、ES = 0.19），然仍可觀察到後測略高於前測。

表 9

想像力各指標前後測之平均數、標準差

	指標	前測平均	前測標準差	後測平均	後測標準差
1	新穎	4.311	.8092	4.525	.6826
2	生產	4.008	.8091	4.350	.5987
3	探索	4.300	.7254	4.278	.5697
	創始想像	4.207	.6629	4.384	.5468
4	感受	3.983	.6292	4.383	.7123
5	直覺	3.829	.7018	4.238	.7925
6	專注	4.050	.7347	4.250	.7535
7	有效	4.183	.7247	4.389	.6839
8	辯證	4.183	.6778	4.417	.6791
	構思想像	4.046	.4934	4.335	.5685
9	具體	4.292	.7975	4.529	.7191
10	轉用	4.567	.6604	4.575	.7311
	轉造想像	4.429	.6237	4.552	.6855

表 10

創始、構思、轉造想像相依樣本前後測差異 *t* 檢定

想像	平均數	標準差	標準誤 平均值	95% 信賴區間		<i>t</i>	自由度	顯著性
				下限	上限			
創始想像	.178	.590	.076	.025	.330	2.333	59	.023*
構思想像	.289	.569	.073	.142	.436	3.941	59	< .001***
轉造想像	.123	.660	.085	-.048	.293	1.443	59	.154

* $p < .05$, *** $p < .001$

本研究量化的資料顯示，學習者在這一個學期當中，能夠明顯地體驗到原創、生產與探索等特徵的創始想像；更能顯著領受到感受、直覺、專注、辯證與有效特徵的構思想像。此結果顯示，結合此十項想像力的特徵指標開發相關的學習內容與體驗活動，其將能有效活化學習者的心智經驗，更呼應 Egan（2005）以及 Greene（1984，1995）倡議將想像力融入教學的前瞻見解。

2. 感－思－行－省教學回饋模式帶動美感經驗發展

除了研究結果所呈現之各階段學習者的學習成果，以及量化相關數據顯示的成效之外，研究者整理學習者在最後期末的回饋，發現了一些在研究者預期之外的成果。整體而言，多顯現在情意（感受、態度、價值觀）層面的鬆動與擴展。

（1）知覺鬆動與擴展，體驗以止一定一靜一安態度涵養感性

學習者感受到藝術心理課程部分顛覆了自己習以為常的慣性知覺，進而樂意用更多元寬廣的角度來認識世界，例如：

讓我印象最深刻的是一開始的「錯視體驗」，漸漸地在欣賞畫作時會不只用同一角度來看，也多了一個習慣；過一段時間再看一次，即便只是短短幾分鐘，也會有不同的思維出現。（S43 期末回饋 202001）

對藝術的欣賞、解析更敏銳，透過別人的藝術創作與自創作品更瞭解自己，也發現很多有趣的事，像是視錯覺。（S42 期末回饋 202001）

覺得很开心因為學到很多關於藝術心理的，I didn't know art psychology was so deep and interesting! I used to see art words and now I try to understand too deep meaning behind it, and how of the art。（S38 期末回饋 202001）

（2）知性與感性擴增，更能賞析美感作品

除了感性涵養，許多學生亦提到曠世傑作賞析帶來的知性擴增與衝擊。

我學到很多平常學習不到的知識，平常看到畫就以為「只是」圖，沒什麼特殊；但是經過這堂課，才發現每幅圖「哇！不簡單！」，這正是我想上藝〔術〕與人〔文〕課的原因。（S15 期末回饋 201901）

我認識了不同時期的藝術家，並得知創作背後的故事，有些故事對於我帶來了蠻大的震撼。（S46 期末回饋 202001）

我在藝術風格演變有基礎的認識了，並且對於作品的識讀有顯著的提升，背後隱含的意涵，人性的表達方式，創作的動機等，都是我修課後會去注意的。（S57 期末回饋 202001）

不同作品提升我認識作品背後的意涵，我不再執著於「美」的呈現，轉而去思考作者為何會透過這樣的意義來表達自己要傳遞的情感，這對自己而言是一大進步。（S58 期末回饋 202001）

（3）啟發自主進行微型創作的動力和行動

本學習方案不僅讓學習者從活化知覺到深入經典有所觸動，在課程後半段所安排的自主創作或自主參觀等活動，亦逐漸帶出學習主體的主動性；不可否認的是，這部分的

引導是目前大學階段課程並不容易引導的層面，學生所分享的心得，似乎也在提醒課程設計者，針對以學習者為主體的課程設計，有相當大的發展空間。

很開心那時候的自己堅持己見選了這門課，在這幾堂課裡收穫很多，例如，學習怎麼欣賞畫作，怎麼與作品產生共鳴，雖然有一些作業，但進行的過程是快樂的。用畫畫來瞭解自己的內心狀態是件有趣的事。（S21 期末回饋 201901）

我開始喜歡創作，會畫一些自己的小作品／小插畫然後分享到網路上。（S49 期末回饋 20201209）

讓我對於動手畫畫更有動力了，尤其是在自己創作的時候，我特別喜歡且享受創作的過程，因為我發現創作可以讓我更放鬆且是享受的狀態去作畫。（S20 期末回饋 201901）

老師在課程的安排上我很喜歡，尤其是自我創作的部分，讓一直在美術美有自信的我，會想更用心去完成自己的創作，還有在上課時，老師會與我們有問答的互動，我覺得這是一種很好的相處關係。（S22 期末回饋 201901）

當初選這堂課時，沒有想過會有創作的功課，本來以為高中後就不會再有機會有畫畫的功課，所以修了課之後，其實還蠻開心的。（S54 期末回饋 202001）

整體課程方案延續前期研究基礎並深究，本研究強化學習內容、學習重點、教學回饋策略等三個方面相互配合，完成感－思－行－省教學模式之開發，適時回應 Berenhaus、Cupchik（2020）、Mezirow（2018）與 Solso（2003）的相關研究，有效引導學習者釋放想像力、擁有「一個（美感學習）經驗」涵養新的心智能力，以迎接這個令人容易分心年代的挑戰。

伍、結論與建議

一、結論

（一）感－思－行－省教學模式能帶動學習者涵養新的心智模式

本研究開發的教學模式，能創造學習者、教師以及經典智慧三者之間有意義的互動，以涵養學習者新的心智模式。學習內容含四個單元，分別是「知覺破與立－活化知覺激發想像力」、「連結舊識與新知－釋放想像力」、「探索一個經驗－開啓改變的起點」、「涵養創造性心智－建構主體學習」。同時，呼應這四個單元，教師從事教學時可分別運用四類回饋，包括：「感」之回饋，以鬆動學習者的刻板知覺，促發共鳴感受；「知」

之回饋，帶動學習者連結新知與深度經驗，並營造「止－一定－靜－安」氛圍；「行」之回饋，適時協助學習者透過創作體驗知行落差，在困境中涵容情緒活用智慧；「省」之回饋，則引導學習者進行內外經驗對話，教師亦須尊重學習者釋放想像力發展美感經驗，進而涵養新的心智模式之非線性發展。

（二）感－思－行－省教學模式提出實踐現場可資依循的回饋原則

本研究開發的教學模式，具備在教學實踐現場的可用性，同時，四種回饋主軸配合不同單元，教師需要掌握不同的核心原則，包括：

1. 「感」，需重視師生之間互動的「同步與共鳴」：循此回饋原則能協助學生適時鬆動其刻板知覺、舒緩匆忙分心，或收斂其鬆散放逸狀態；另因教師的共感同步引導，可適時幫助學習者進入專注與學習氛圍中。
2. 「思」，教師所導入的知識或經典智慧需配合學習進展：引導學習者在經驗產生意義的當下，教師運用「中斷慣性」開啓探索，營造「止－一定－靜－安」的氛圍，有助於個人對所知或經典作品中的深意，停留夠久的時間深化學習。
3. 「行」，需重視帶動學習者的創作意願並涵容其情緒：當學習者在知行落差之間產生衝突或困頓情緒時，引導其探索個人身體意象及情感真實經驗，結合曠世傑作的啟發，體驗落差帶來的建設性張力，並透過創作更新經驗。
4. 「省」，重視從學習過程的體驗中延伸主體性，尊重非線性發展的主體經驗，引導從自主參觀博物館美術館或生活創作（或其他可配合學習者主體發展的任務），涵養學習者透過創造性情緒轉化帶動正向蛻變，發展整合性經驗。

（三）感－思－行－省教學模式有效促動想像力帶動美感經驗發展

整體教學模式確能有效帶動學習者想像力開展，提昇創造性以及構思性想像力並達統計顯著水準；轉造想像則略有提升但尚未達統計顯著性。亦即，本教學模式能涵養學習者在新穎、生產、探索、直覺、感受、專注、有效、辯證等層面的心智體驗，進而展現在各項作業表現。質性資料也顯示學習者適時鬆動了刻板習性活化美感知覺、透過接觸美感作品釋放想像力，亦從自我與美感作品互動中涵養智慧，乃至透過微型創作體驗知行落差，進而帶動個體想像力涵養深化美感經驗。

二、限制與建議

本研究透過「藝術心理」課程，以美感作品、藝術心理文本、論述與相關活動為媒介，結合心理學學理研發配合學習內容，進而建構「感－思－行－省」之四個層面環環相扣，可於教學現場中實踐的教學回饋模式。基於實踐發現，本研究提出限制與建議。

（一）涵養學習者美感經驗值得多向度探究

本研究在實踐研究的過程中發現，學習者、教師以及經典智慧等三個層面的互動品質，會影響學習成效亦會影響對美感經驗的理解。未來值得持續與美感經驗發展與相關理論對話（如 Egan，2005；Kolb，1984），分別深究感、思、行、省各階段，師生以及生生互動的關鍵機制，進而提煉更清晰且具生態效度的指引方法。甚至可與國際間開發的方案，如哈佛大學的 Studio Habits of Mind（SHoM）以及 Artful Thinking 的相關理念比對，亦聆聽學習者的直接感想，開發貼近學習者真切需求，能涵養美感經驗的課程系列，以回應大學生身心平衡與精神苦悶的現狀。

（二）教學模式及更具實證證據的學習成效仍需持續累積

本研究所開發的感－思－行－省教師引導策略，雖指出引導學習者釋放想像涵養美感的可行途徑，並有量化與質性資料支持其成效。然因參與課程方案者多為非視覺主修領域的學習者，未來參用此模式時仍需留意限制，因此，此模式仍值得持續累積實踐現場資料及證據，並進行學理辯證，對研發引導學習者感性與美感經驗發展的整體模式將更具穩定性。

謝誌

本研究接受教育部 109 年度教學實踐研究計畫補助（計畫編號：PED1110050）；此外，感謝藝術教育研究匿名評審提供深入且具建設性的建議，以提升本研究品質，筆者一併敬致無上謝忱！

引用文獻

中文部分：

- Gombrich, E. H. (1997)。藝術的故事（雨云譯）。臺北市：聯經。（原著出版於 1950 年）
Gombrich, E. H. (1997). *The story of art* (Yu Yun, Trans.). Taipei: Linking. (Original work published 1950)
- 李雅婷（2010）。美感教育之實踐策略探究：以敘事課程為例。《教育學刊》，35，65-98。
doi:10.6450/ER.201012.0065
- Lee, Ya-Ting (2010). A study of practical strategies for aesthetic education: Narrative curriculum. *Educational Review*, 35, 65-98. doi:10.6450/ER.201012.0065
- 許育齡（2020）。探究想像力帶動美感知覺與經驗發展的學習方案與教學實踐。《教育研究集刊》，66（4），1-38。doi:10.3966/102887082020126604001
- Hsu, Yuling (2020). A practical study on exploring the learning program of inspiring imagination capacity to promote the development of aesthetic perception and experience. *Bulletin of Educational Research*, 66(4), 1-38. doi:10.3966/102887082020126604001

外文部分：

- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1990). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Arnheim, R. (1966). *Toward a psychology of art*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. Berkeley, CA: University of California Press. (Original work published 1954)
- Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, 67(2), 331-371. doi:10.1111/1467-6494.00058
- Averill, J. R. (2002). Emotional creativity: Toward “spiritualizing the passions.” In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 172-185). New York, NY: Oxford University Press.
- Baker, A. C., Jensen, P. J., & Kolb, D. A. (2002). *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation*. Westport, CT: Quorum Books.
- Beck, U. (1986). *Risk society: Towards a new modernity*. London, UK: Sage.
- Berenhaus, M., & Cupchik, G. (2020). Transferring habits of mind from an aesthetic context to everyday life. *Empirical Studies of the Arts*, 38(1), 60-70. doi:10.1177/0276237419868949
- Conrad, B., Moroye, C. M., & Uhrmacher, P. B. (2015). Curriculum disruption: A vision for new practices in teaching and learning. *Current Issues in Education*, 18(3), 1-20.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Minton, Balch & Company.
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ghadiri nezhdyan, F., & Abdi, B. (2010). Factor structure of emotional creativity inventory (ECI-Averill, 1999) among Iranian undergraduate students in Tehran universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1442-1446. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.304
- Greene, M. (1984). The art of being present: Educating for aesthetic encounters. *Journal of Education*, 166(2), 123-135. doi:10.1177/002205748416600203
- Greene, M. (1995). Art and imagination: Reclaiming the sense of possibility. *The Phi Delta Kappan*, 76(5), 378-382.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Greene, M. (2009). Teaching as possibility: A light in dark times. In S. L. Macrine (Ed.), *Critical pedagogy in uncertain times* (pp. 137-149). New York, NY: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9780230100893_8
- Gubanov, N. N., & Gubanov, N. I. (2018). Mental responses to risks in modern society. In *Proceedings of the International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Ecological Studies (CESSSES 2018)* (pp. 1003-1007). Dordrecht, The Netherlands: Atlantis Press. doi:10.2991/cesses-18.2018.220
- Hsu, Y. (2019). Advanced understanding of imagination as the mediator between five-factor model and creativity. *The Journal of Psychology*, 153(3), 307-326. doi:10.1080/00223980.2018.1521365
- Ivcevic, Z., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 75(2), 199-236. doi:10.1111/j.1467-6494.2007.00437.x
- Jansen, T., Finger, M., & Wildemeersch, D. (2000). Reframing reflectivity in view of adult education for social responsibility. In D. Wildemeersch, M. Finger, & T. Jansen (Eds.), *Adult education and social responsibility: Reconciling the irreconcilable?* (pp. 239-250). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Kant, I. (2000). Extracts from “analytic of aesthetic Judgment” and “dialectic of aesthetic judgment,” critique of judgment. In C. Cazeaux (Ed.), *The continental aesthetics reader* (pp. 16-34). New York, NY: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2014). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 227-248). New York, NY: Routledge.
- Liang, C., & Chia, T. L. (2014). Reliability, validity, and factor structure of the imaginative capability scale. *Creativity Research Journal*, 26(1), 106-114. doi:10.1080/10400419.2014.873671
- Maquet, J. (1979). *Introduction to aesthetic anthropology*. Malibu, CA: Undena Publications.

- Maquet, J. (1986). *The aesthetic experience: An anthropologist looks at the visual arts*. New Haven, NJ: Yale University Press.
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning . . . in their own words* (pp. 114-128). New York, NY: Routledge.
- Osborne, H. (1970). *The art of appreciation*. London, UK: Oxford University Press.
- Solso, R. L. (2003). *The psychology of art and the evolution of the conscious brain*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sørensen, M. P. (2018). Ulrich Beck: Exploring and contesting risk. *Journal of Risk Research*, 21(1), 6-16. doi:10.1080/13669877.2017.1359204
- Ulger, K. (2016). The creative training in the visual arts education. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 73-87. doi:10.1016/j.tsc.2015.10.007
- Yanitsky, O., & Usacheva, O. (2017). History of the “Green City” in Russia. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 125-131. doi:10.7596/taksad.v6i6.1330
- Zausner, T. (2006). *When walls become doorways: Creativity and the transforming illness*. New York, NY: Harmony Books.
- Zittoun, T., & Cerchia, F. (2013). Imagination as expansion of experience. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 47(3), 305-324. doi:10.1007/s12124-013-9234-2

A Feeling–Thinking–Acting–Reflecting Instructional Model for Cultivating Imagination and Aesthetic Experience

Yuling Hsu¹

Yuh-Ying Wu²

Summary

Ulrich Beck (1944–2015) coined the term “risk society” in 1986, stating that, although the material civilization of people in the 21st century is highly developed, its spirituality is replete with various crises (Beck, 1986). This is reflected in college students’ environments today, which are full of incendiary information and uncertainty. Students’ interpersonal relationships are often entangled with contradiction and conflict, and their career paths are full of unknowns and obstacles, which can heighten students’ emotional tension. To face various crises in the risk society and respond to the pandemic that has been sweeping the world since 2019, higher education must formulate strategies for guiding students in developing new mental models.

This research developed a curriculum to guide individuals in developing their imaginations, to expand their aesthetic experience through a series of aesthetic courses, and to assist them in developing new mental models to cope with the physical and mental demands of the risk society. By stimulating individual imagination or developing aesthetic experience, the study of aesthetics has always emphasized self-cultivation and subtle influence. However, practical methods and assessment tools must be developed to surmount the difficulty of measuring the effects of such imagination-stimulating curricula. In this manner, abstract concepts and their associated teaching strategies can be made concrete and practical.

¹ Professor / Institute of Education, Tzu Chi University

² Professor / Department of Psychology and Counseling, National Taipei University of Education

Based on Dewey’s experiential learning theory, this research used aesthetic works, art and discourse texts, and canonical artworks as media and combined the theories of psychological perception and consciousness development to guide learners in freeing and cultivating their imaginations. In addition, this study borrowed the principles of “research in action, action in research” from action science and, through the teaching practice process, developed learning content and a “feeling–thinking–acting–reflecting” model of instruction.

The main objectives of applying this model are to promote perception and imagination during the learning process, cultivate learners’ ability to understand structural changes, drive individual creative thinking, and enhance aesthetic experience. At the same time, the model emphasizes how the processes of students’ learning and teachers’ teaching should mirror each other. On the students’ side, the learning curriculum contains four units with the following foci: breaking down and rebuilding perception—using gaps to stimulate the imagination; freeing the imagination—connecting previous experiences to new knowledge; exploring an experience—the starting point for change; and forming a creative mindset—developing individual learning modes.

Corresponding to these five principles, on the teachers’ side, the guiding method integrates the following five principles:

1. Providing students with feedback to steer the emotions evoked through encounters with aesthetic works in a creative direction.
2. Providing space for personal choice to increase students’ willingness to act autonomously.
3. Providing students with the flexibility required during the incubation period to increase their readiness for action.
4. Guiding learners in using their autonomy to cope with strong emotional tension finding an outlet for this tension in creation or action.
5. Supervising students in making decisions, supporting their drive to achieve their goals, and cultivating their resilience and progress in the face of adversity.

By adapting teaching practices to adhere to these principles, this study devised an instructional model comprising four elements that complement the students’ learning units: feeling—guiding exploration and deepening perception; thinking—creating an atmosphere of focus, concentration, calmness, and tranquility to deepen exploration; acting—promoting debate and narrowing the gap between knowledge and action; and reflecting—providing space for dialogue and the integration of internal and external experience.

This research demonstrates the usefulness and feasibility of the developed model. This model can be used to stimulate learners’ imaginations at different levels and deepen their aesthetic

experiences. Specifically, quantitative and qualitative results indicate that this curriculum can stimulate the development of learners' imaginative capacities. The program's effects on initiating and conceiving imagination were statistically significant, but only slightly improved transforming imagination. Therefore, the curriculum can efficiently develop learners' experience with novelty, production, exploration, intuition, feeling, concentration, effectiveness, and dialectics, and provides learners the opportunity to demonstrate their performance through various assignments. Qualitative data revealed that the curriculum enables learners to use their imaginations to generate perceptual and aesthetic experiences, which can encourage learners to abandon their conventional habits and activate their aesthetic perception; by encountering canonical works, learners can free their imaginations and interact with aesthetic objects. Finally, through small-scale creation that narrows the gap between knowledge and action, learners can identify their own creative languages and integrate their experiences.