

# 取徑於 SECI 知識轉換模式實踐美感教育之 初探—以視覺藝術教學為例

胡郁珮

朝陽科技大學幼兒保育系兼任講師

亞洲大學幼教系兼任講師

國立臺中教育大學教育學系博士生

## 中文摘要

美感教育包含美感培養與美學智識 (artistic intellectual) 的薰陶與默化，旨在培養學習者的美感素養 (aesthetic literacy)。美感培養屬於情意性、默會而得的感性經驗；美學智識則為學習者透過視覺藝術的教育活動，統整各項外顯的美學知識，以理性思維結合默會、內隱的感性體悟之心智運作，形塑而成的能力。美感教育必須在智識與情意的交融並進中展開，是一種外顯與默會知識相互映照、轉換而成的學習樣態。本文首先論述美感教育的意涵與在視覺藝術教學中的範疇；其次提出在視覺藝術教學中，實踐美感教育的教學原則、策略及教學活動實例；接著敘述外顯與默會知識之意涵，轉換外顯和默會知識的知識管理 (knowledge management, KM) 之 SECI 模型、活動類型；繼而提出在視覺藝術教學中，取徑於 SECI 的知識轉換模式實踐美感教育的歷程、方式與實例。期以不同的角度探看美感教育的教學方式，為視覺藝術教學與美感教育的研究範疇，提供另一種視點與關照。

關鍵字：美感教育、視覺藝術教學、外顯與默會知識、SECI 知識轉換模式、知識管理

## 壹、緒論

美，存在於日常生活、天地自然與萬事萬物間；美，即是生活（Dewey, 1934）。美的觸發與悸動，源自個體與對象彼此之間的心意相通、相互共鳴所生成的感受；感受的層次與強度，取決於吾人當下的心境、所處的景境，以及藝術涵養與美感素養（aesthetic literacy）。

莊子論美於「意境」中。莊子認為，天地間的「大美」外放於「曉山青青、秋水盈盈、碧天如水」的景緻裡。吾人眼中所及的形體，巧妙地展現天地之間所設色勾描的形象美；在此當中，吾人能否進一步覺察這其中的指引與邀約，使景境與心境相互對談，體會無法言說、油然而生，彷彿「情隨湘水遠、夢繞吳峰翠」（《夏景·千秋歲》）的境界，則是蘊藏於內的「意境美」。由此，「天地有大美而不言」（《莊子·知北遊篇》）。

美的感受兼具主觀性與客觀性。吾人欣賞對象的形象之美，具普遍性、客觀性，並能透過組織性、結構性的美學知識（aesthetic knowledge）、以及美的原理原則之外顯知識（explicit knowledge）（Polanyi, 1966）予以說明、認識，使人理解美<sup>1</sup>。但是，境中由人所體會、令人愉悅而激賞的美，必須經由凝視、沉吟與玩味，在思維、情感與知識的震盪中得以領略（林逢祺，1998；Adler, 1981），是一種融合個人經驗、信仰、價值體系和觀點，能觸動心靈和諧愉快、屬於吾人自身體會而得，具個殊化、主觀性，蘊藏於心中的默會（內隱）知識（tacit knowledge）（Polanyi, 1966）。

完整的視覺藝術教育能培養學生創作與鑑賞的能力，在包含藝術創作、藝術史、美學與藝術鑑賞的教學活動中，體會與感受「美」，批判、欣賞與創作「美」（謝朝鐘，2008；胡郁珮，2014）。亦即，個體能在接受完整的視覺藝術教育的過程中，學習將自身的生活感受與知識、透過視覺符號表達，並能知覺與欣賞、思考與批判他人藝術品的外在形式及內在蘊含之意；並將生活經驗、感受與想法，融合外顯的、完整的美學知識，諸如：藝術創作知識（構圖知識、在創作過程中所知曉的技法與媒材運用的知識）、美學（美的原理原則）與藝術史的知識，統整表現、反芻於創作和賞析循環不已的歷程中（E. Eisner, 2002; E. W. Eisner, 2004）。個體在此歷程中需統整上述各項外顯知識，以理性思維結合默會、內隱的感性體悟之心智運作，形塑成美學智識（artistic intellectual）的能力。因此，個體能在此中提升美感知覺、建立美感判斷，透過與運用視覺符號、模式及系統，傳遞意義與情感，進而將學習所得、體悟而生的美感能力，轉於品味尋常的生活經驗，在日常生活、萬事萬物中照見美感。換言之，美，能透過外顯的、完整的美學知識而理解、在美學智識的引領中而攫取，亦能經由情意上的體會、景境和心境的交融覺知而擁懷默會之美。美，能言說予人，亦藏於境中。

是以，美感能力能透過視覺藝術教育的歷程，在智識的指引中將知覺與思維精煉；在想像與移情聯想的情意邀約下，將外顯與默會知識交織相融、提升與轉化於賞析生活場域、人生風景之美。

教育部（2012b：119）新頒訂的「幼兒園教保活動課程暫行大綱」中，特別將美感

<sup>1</sup> 例如：色彩學、構圖型式、比例原則、線條表現、肌理質感樣貌等，適當地以「反覆、漸層、均衡、對稱、和諧、對比、比例、節奏、單純、統一」的原理安排、呈現客觀性的美感，即能視為美。

列入六大學習領域。亦在「美感教育中長程計畫的第一期五年計畫（民國 103 年至 107 年）」中以「臺灣·好美—美感從幼起、美力終身學」為附屬標題，強調「美感素養必須長期的培育」、「藝術教育是美感教育的核心」之主軸概念（教育部，2013：23）。並在「國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域」中載明：藝術學習課程旨在「培養學生藝術知能，鼓勵其積極參與藝文活動，提升藝術鑑賞能力，陶冶生活情趣，並以啟發藝術潛能與人格健全發展為目的。」（教育部，2012a：1）。此外，「十二年國民基本教育課程綱要」中將「藝術涵養與美感素養」列為九大核心素養之一；綱要載明「藝術涵養與美感素養」的內涵為：「具備藝術感知、創作與鑑賞能力，體會藝術文化之美，透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人事物，進行賞析、建構與分享的態度與能力。」（國家教育研究院，2014：5）。

綜合上述所言能知，美感教育能培育吾人領會蘊藏於生活環境中美的意涵之能力，應在幼兒階段予以啟發教導；美感能透過視覺藝術教育培養，亦須在環境、文化的薰陶中，浸淫與默化。美感為智識與情意交融並構而成的能力，美感素養（aesthetic literacy）應能經由外顯與默會知識的轉換、交融運作而引發、培育；轉換外顯與默會知識的知識管理（Knowledge management, KM）之 SECI 模型（Socialization、Externalization、Combination、Internalization）（Nonaka & Takeuchi, 1995），說明知識轉換的過程與方式，應能提供具體、明確之實踐美感教育的路徑。

此外，作者以「Knowledge management in education」為關鍵詞，檢索 2010 年至 2016 年運用知識管理理論於教育領域的文獻，於 google 學術搜尋獲得 6500 項結果、台灣博碩士論文知識加值系統獲得 13 筆資料、HyRead 台灣全文資料庫獲得 11 筆資料。這些文獻多數探討學校組織管理、教師個人知識管理、教師專業發展、師資培訓、校長領導、E 化教學、國語文教學等層面。作者再以「Knowledge management in education、視覺藝術教學」為關鍵詞搜尋 google 學術、台灣博碩士論文知識加值系統、HyRead 台灣全文資料庫皆為 0 項結果、0 筆資料。因此，本研究援引知識管理之 SECI 模式於視覺藝術教學場域進行初探，具有獨特性與後續進行實證研究的價值。

本文首先論述美感教育的意涵與在視覺藝術教學中的範疇；其次提出在視覺藝術教學中，實踐美感教育的教學原則、策略及教學活動實例；接著敘述外顯與默會知識之意涵，轉換外顯和默會知識的知識管理之 SECI 模型、活動類型；繼而提出在視覺藝術教學中，取徑於 SECI 知識轉換模式實踐美感教育的歷程、方式與實例。期以不同的角度探看美感教育的教學方式，為視覺藝術教學與美感教育的研究範疇，提供另一種視點與關照。

## 貳、美感教育的意涵與在視覺藝術教學中的範疇

### 一、美感教育的意涵

美感教育為讓學習者感受美、欣賞美、創作美、批判辨識美，精煉個體的美感認知、強化感性與理性整合，培養美感素養（aesthetic literacy）的教育活動；是為一種從生活中做起、施行「知覺、情感、體驗、詮釋、表達與思辨過程的『感受』與『實踐』的教

育」(教育部, 2013: 9)。教學者透過有系統、有計畫的多樣性教學方式, 培養學生「探索與覺察」、「表現與創作」、「回應與賞析」的三大能力; 以及學習運用媒材與多元化的藝術表現形式, 表達個體對環境、文化、生活經驗的感受與想法; 並能透過多樣性的藝術創作與鑑賞活動, 瞭解、欣賞各種藝術作品的風格、價值與文化意涵。在認知、情意、技能的學習面向中, 精煉感性的品味、增進智性的認知, 豐富吾人的生活與心靈, 達到培育美感素養、進而提升國家文化發展精緻化的目標(林逢祺, 1998; 教育部, 2012a; Eisner, 2008; Greene, 2001)。

## 二、美感教育在視覺藝術教學中的範疇

美國國家藝術基金會(The National Endowment for the Arts)在五年研究計畫書中指出, 視覺藝術能擴展個體的情意感知、認知思維與社會理解。因為, 學習者能透過藝術的計畫性培育歷程, 在參與藝術活動、進行藝術創作的過程中, 學習運用視覺符號表達個人的認知與情意, 在個體與社群間發展創新、表達思維的社會能力。這樣的學習歷程, 能形塑個體以美好愉悅之情、感知生活事物與景況的內在價值之情意; 在創作與鑑賞的活動中, 以開放性的智識能力(intellectual openness)拓展觀點、觸發橫向思維(lateral thinking), 在探索一連串的議題中獲致對問題的理解; 在與生活議題、社會文化結合的視覺藝術課程中, 接觸與理解更寬廣的社會樣態(Iyengar et al., 2012: 15, 26)。

是以, 美感教育旨在培養感性與智性兼具的美感素養。學習者能透過視覺藝術的學習活動, 觸發感知美好事物的情意、擴展對美的知覺和品味; 並在創作與鑑賞的歷程中, 培養對社群文化的視覺符號系統能詮釋與思辯的美學智識能力。因此, 本文就視覺藝術教學的領域, 將美感教育的範疇界定在美感培養與領受美學智識的兩大面向。

美感培養與領受美學智識並不相同, 其不同之處在於: 美感培養是指教師透過一系列的教學活動, 引導學生對多樣性的賞析物, 例如: 視覺藝術作品、音樂、戲劇、文學、生活事物、周遭環境、文化產物之特質, 能觀察與感覺, 進而生成喜悅與美好的感受(臺灣教育部, 2012b)。領受美學智識, 則是指教師運用融合歷史文化、與生活議題相關的藝術品, 傳遞、說明完整的美學知識、美的原理與原則, 指引學生理解美的特質、對賞析物進行批判, 感受、思考與辨識其外在形象與內蘊意義, 並能進行創作, 以培養學生具有鑑賞與創作的的能力。因此, 美感培養能使學生發展對環境事物、生活點滴更多的敏銳度與覺察力, 擴展知覺官能的域限, 在視覺審美(aesthetic vision)的歷程中賦活經驗(energized experience)、體驗美感; 領受美學智識則能使學生獲得喜悅滿足的美感經驗外, 亦能透過美學認知了解世界的主客觀知識, 在覺察與辨識、思考與判斷視覺符號系統的文化識讀(cultural alternatives)過程中, 批判、思考與創造(李澤厚, 1996; 謝朝鐘, 2008; Eisner, 1985; E. W. Eisner, 2004; Iyengar et al., 2012; Mouriki-Zervou, 2011)。

綜合上述所言, 美感教育應包含美感培養與美學智識的薰陶與默化。視覺藝術教學能作為施行美感教育的舵手, 培養學習者能享美、賞美與創造美的能力。亦即, 具有美感素養的個體, 能以美感知覺、美學認知以及豐富的情意、想像力與開放多元的智識觀點, 透過賞析與創作相互循環不已的歷程, 感視體遊「美」的外在樣態, 領悟其內蘊之意與價值; 進而將情意與智識交融的美感素養, 轉於品味日常生活、自然景象與萬事萬

物中的美，實踐美（do aesthetics）（Greene, 1978, 2001）。

### 參、實踐美感教育的視覺藝術教學

學者 E. W. Eisner（2002）、Eisner（2008）與 Greene（1995, 2001）強調，培養個體能以精鍊的感官覺知事物，透過情感、想像與認知予以詮釋事物之蘊意，以嶄新體驗世界的模式、開創不同於以往的見解，大看世界（see the world big），為視覺藝術教育的目的。因此，教師運用覺察性的美感體驗歷程，融合美學知識、引發構念（idea）的視覺藝術活動，能幫助學習者透過感官系統、將想像與認知相互交融，在感覺的途徑中衍生移情（empathy）、透過美學智識進行詮釋與編造事物之意涵；進而以創作技法、表現媒材，創造出具個人詮釋化的視覺符號與型式；逐漸地涵化養成學習者能辨識外顯形式之美，並能轉換至賞析、釋放生活中事物美的內隱價值的能力。

#### 一、實踐美感教育的視覺藝術教學原則及策略

藝術的多樣性表現形式與多元化的表現媒材，因文化、環境而呈現的創作內涵與風格，能擴展學習者感受的域闊與觀看的視域。因此，教學者能運用繪畫、雕塑品、裝置藝術、音樂、文學、舞蹈、戲劇…等藝術作品，輔以靈活性的教學策略、開放性的學習活動，幫助學習者轉換觀看的方式、活化賞析的途徑，以「移情思考」（empathic forms of thinking）為導向，引發學習者多元的反應，在各種不同的省視、辨識角度中，觸發美感、產生共鳴，以審美的認知模式（aesthetic modes of knowing）（Eisner, 1985）探尋藝術作品中蘊含之文化與生活世界的多元意義、並進行創作，將個人純粹真實、浸沁美感的內在地景，與覺察世界而得的多元理解，交織建構成理解世界的主、客觀知識與美學知識，以愉悅的美感情意、美學智識能力，開展美感素養於生命場域中（Eisner, 2006, 2008; E. W. Eisner, 2004）。

因此，教師規劃視覺藝術教學，應開展自學習者自身既有的、存在的經驗，以「生活世界」之文化取向的內容，幫助其理解所處之環境（Greene, 1978, 1995）。課堂中，教師能運用具有想像性、各種表現形式、創作技法與媒材的藝術作品，引導學習者以「提問者」（questioner）、「意義創造者」（meaning maker）的角色與藝術進行深度對話（transation），喚醒美感經驗、深化美感素養（Greene, 1995）。亦即，教師引領學習者知覺藝術品的色彩、造型、主體、空間結構、線條表現、肌理脈絡、形體姿態…等各種外顯表徵，做為進行賞美之開端；賞美過程中，透過開放式的提問，促發學習者以自身之觀點融合教師所提供藝術品的背景知識，例如：創作者生平、創作者當時所處的時空、環境與文化，分析、詮釋、發展答案，進而創製出自身個殊化的意義；並在群體間的討論分享、匯集而成的多元經驗視域的歷程中，在個人與社群中實踐美（Greene, 2001）。俾使學習者在「移情」、「釋放想像力」於賞析及創作藝術品的漸進式歷程中，體悟與理解藝術品內蘊之寓意和文化意涵；在所見、所知、而所得，不斷循環交織的「編碼與解碼」的過程裡，開展出新視域、領會因此而生的內隱之美（劉秋固，2010；廖仁義，2010）。

綜上所述，培養個體擁有情意與智識兼具的美感素養為美感教育的目標。實踐美感教育的視覺藝術教學原則是為：教師透過生活世界中既存、具文化性的藝術品，引領學

習者在真實情境中運作感官知覺、進行思辨與詰問，賦活學習者的觀念、擺脫既定固著的觀點、覺知符碼表象，透過個人的體會、淺描詮釋作品的外在形式；再以精粹的情感觸發深刻的移情，以「提問者」、「意義創造者」的方式與藝術進行深度對話；進而轉換意識與知覺，將想像與移情滲入觀看、解讀與理解藝術特質，領會藝術品、生活場域與世界萬物的外在型態及內蘊寓意的美，發覺、體會以往無法看見之處而「重寫」生命經驗；在師生的討論、對話中，創作的歷程裡，再現個人的真實內在地景與對世界的覺察。學習者因而在賞析與創作循環交織的歷程中，獲得理解世界的主、客觀知識與美學知識；在其自身的體悟及群體互動中，嶄新觀點、再度創製新的意義。因此，教學策略是以「賦活觀念」為賞美的起點，在「精粹的情感」中引發情意與理性思維，進而「釋放想像力」將個體的內在地景與對世界的覺察、進行交融更新，而領悟意涵；繼而在賞美、審美與創作的過程中，敘述、詮釋、闡述美的特質與對美的感受，重塑、搭建對世界的「多元理解」，在個體創製的藝術品中，展現美學智識能力、對美的情意與創造美感新意象的美感素養（圖 1）。是以，當個體能在學習歷程中「賦活觀念」、「精粹情感」、「釋放想像」、「領悟意涵」、「創新意義」時，則能逐漸涵養成美感素養。

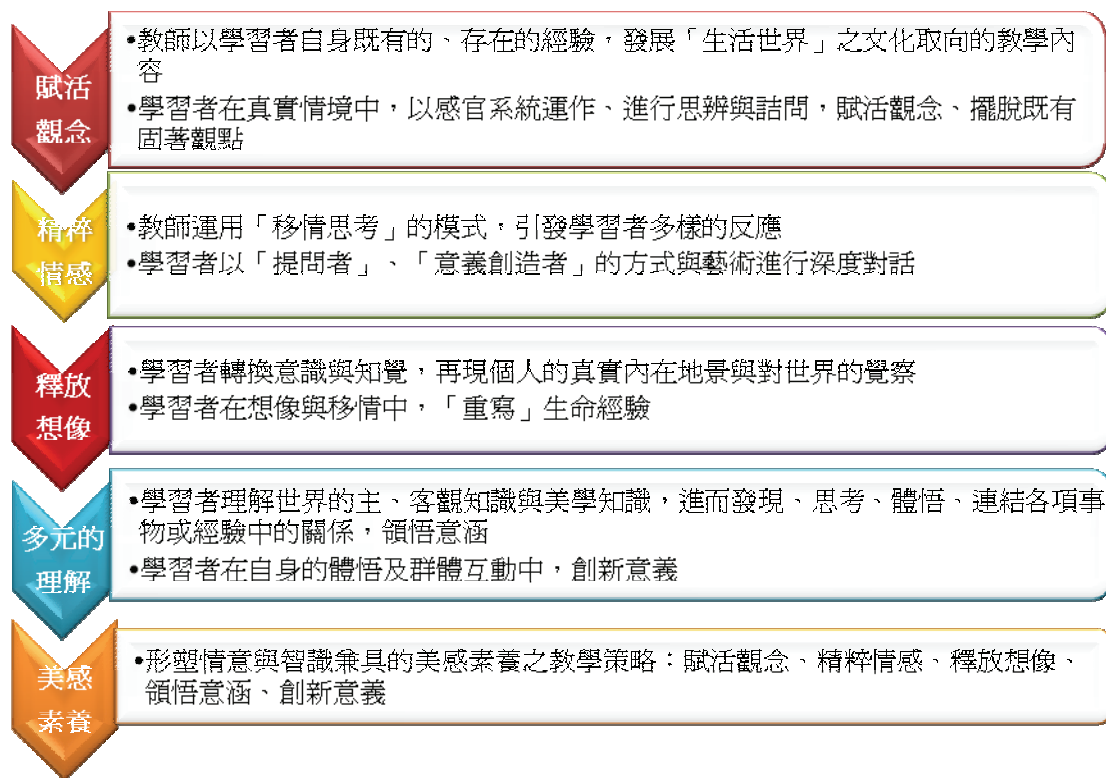


圖 1 實踐美感教育的視覺藝術教學原則及策略（作者整理）

## 二、實踐美感教育的視覺藝術教學活動實例

本文作者為具有二十餘年教學資歷的視覺藝術教師，施行視覺藝術教學的場域為自創的教育中心，對象為五歲至十二歲、學習經驗平均三年的學童。作者以教學省思日誌、課堂活動紀錄、學童的視覺藝術作品為研究資料。以下提出實務教學活動，具體說明實

踐美感教育的視覺藝術教學原則及策略。

在創作主題為「鳥」的教學活動中，作者運用美國十九世紀著名女詩人 Dickinson (1951, 1955, 1979/2006: 47-49)〈一隻鳥走在小徑上〉<sup>2</sup>的詩文，連結學童平時的生活經驗與觀察，藉由詩中對鳥兒生態習性的描述以及詩末「不濺一絲浪花地在空中泅泳」(頁 49)的比喻，細膩學童觀看景象的能力、跨越尋常生活中習以為常的觀點、「賦活觀念」，讓孩子在詩句中找到事件發生的起承轉合、在文字鋪陳中體會想像的趣味性；再透過個人既有、已知的經驗，理解詩中所言、「釋放想像」，進而默會、遨遊在個人漫步於詩句中所擬構的情景意象：

師>全班：「這首詩讓你們『看到』(加重語氣、眨動眼睛)什麼嗎？」

學生 A：「小鳥、蚯蚓、甲蟲」(立即回答)

學生 B：「噁(作噁心狀)，牠把蚯蚓咬了一半～，還用吞的ㄟ！」

師>全班：「還有呢?你們還看到什麼？」

學生 C：「這隻鳥喝了草上的露水，就跳到牆邊—牠不喜歡吃甲蟲」

學生 D：「這隻鳥會划船耶!」(邊說邊笑。說完，大家也都笑了)

師>全班：「你們覺得這樣子形容鳥在天空飛，好嗎？」

學生 C：「我覺得很有趣!我也想在天空划船～」(邊說邊用雙手比畫划船的姿勢)

學生 E：「我比較想和蝴蝶一起在天空游泳」

學生 D>學生 E：「那你要先跳水(指詩中所述：蝴蝶輕盈地從正午的堤岸，跳下)～ㄚ，還要減肥，才能像蝴蝶一樣輕飄飄的飛」(語畢，學生

E 作狀欲打學生 D)(作者課堂紀錄：2014 年 9 月 8 日)

賞析詩文後，作者以蘊含當代文化的攝影作品<sup>3</sup>〈飛鳥大舉入侵〉(圖 2)(施盈廷，2014)作為賞美的對象，運用「美感審視」(Broudy, 1981)的提問法、「深化質問」(questioning)，引領孩子探究藝術品之線條、色彩、明暗、筆觸等美的要素之「感官性」特色；以及覺察「平衡、反覆、漸層、韻律、對比」等美的原則之組織、構成藝術品「形式性」面向的要素；發現藝術品的使用媒材與表現技法的「技術性」方式；進而體會蘊含其內的情境氛圍、思維意識、情感表達的「表現性」特質。藉以「精粹情感」、深化「看與想」、「探究與回應」的審視層面；以及透過「感官性」、「形式性」、「技術性」的外顯符碼，和內隱的「表現性」的特質，清楚覺知、體會內蘊於藝術品中的「文化意涵」。並具象梳理孩子們賞析〈一隻鳥走在小徑上〉詩中顯明鋪陳與蘊藏寓意的文句中，所勾

<sup>2</sup> 一隻鳥走在小徑上—/沒察覺我在看牠—/牠咬半一隻蚯蚓/然後生吞下肚，從近便的一株草/飲一滴露水—/接著跳到牆邊/好讓甲蟲通過—牠以敏捷的雙眼/向四周急急張望—/看來像是受驚嚇的珠子，我想—/牠轉動絲絨的頭像是身處險境的人，小心翼翼的，/我給牠一片麵包屑/牠卻展翅/輕輕地划向回家的路—比船槳划破海洋還輕，/銀白得無一縫，/或比蝴蝶輕盈地從正午的堤岸，/跳下，不濺一絲浪花地在空中泅泳。

<sup>3</sup> 當代攝影家透過攝影作品傳達藝術中的美學價值，以自己的眼睛，洞察、詮釋對生活的理解、對環境與文化的回應(Cotton, 2014)。

Cotton, C. (2014). *The Photograph as Contemporary Art*. London, England: Thames & Hudson Ltd.

勒出的腦海印象，以及在彼此對談中而衍生出的興味與趣味：



圖 2 飛鳥大舉入侵（施盈廷，2014）（本圖經攝影者授權使用）

師>全班：「你們看到什麼？」

學生 C：「一大群在游泳的小鳥」（邊說邊用雙手比劃拍飛的姿態）

師>全班：「牠們『游泳』的速度快嗎？為什麼？」

學生 B：「很快很快～，牠們用『滑翔式法』在比賽！」

師>學生 B：「牠們『游泳』的姿勢讓你覺得速度很快？」

學生 B：「嗯～，就像飛機一樣，咻—！」（邊說邊伸開雙手比劃）

師>全班：「還有呢？從什麼地方讓你們覺得速度很快？」

學生 E：「線條」

學生 F：「對！那個翅膀的羽毛都虛虛的（指雙翅的下緣處模糊）...就是，如果動作很快，照相的時候就會糊掉」

學生 B：「牠們在爭先恐後！」

學生 E：「就像餓虎撲羊！」

師>全班：「牠們要做什麼？」

學生 D：「要去搶地上的食物～」

學生 E：「牠們要搶著吃稻米」（馬上接著說）

師>全班：「這位攝影師用什麼方式讓我們注意到小鳥們搶著吃稻米？」

—譬如，構圖、明暗、方向？」（以範圍性的提示，讓孩子思考）

學生 F：「他讓背景有很清楚的明暗（對比）。就是用比較暗的樹林襯托比較亮的地面，讓我們可以注意到（地面的稻米）」

學生 B：「還有牠們往下衝！」

學生 E：「地面的大小是三分之一，如果是二分之一就會很呆板。這樣做也有幫助—就是可以注意到重點、看起來又有美感」

師>全班：「你們覺得這張照片可以『聽』見什麼？」

學生 D：「我的、我的、我的～」（大家都笑了）

學生 B：「吵來吵去、衝來衝去，咻咻咻—！」

學生 C：「丫！像我媽去菜市場買特價品～一大群婆媽擠上去搶！」

（作者課堂紀錄：2014 年 9 月 8 日）



因此，具想像力的詩文結合視覺藝術作品的賞析活動，能引領學習者將文字與圖像的表象外意彼此串接，「賦活觀念」、轉換意識與知覺，「釋放想像力」、開展新的觀看方式。並在師生間對藝術品進行知覺式詰問的言語互動中，透過「深層注視」(noticing deeply) 與「深化質問」解析圖像符碼；亦在群體間彼此的遣辭用句裡浸潤情意、「精粹情感」，以自發性的手勢表徵言詞、「以身體驗」(embodying) 其中寓意，將自身與創作者、群體的經驗和知識「創建連結」(making connections)；轉而在彼此激盪的思維與不斷地再看藝術品的歷程中，將感潤於心的體會與自身的內在地景交織共鳴，在「辨識型態」(identifying patterns) 中，看見自我與他者在情感與思維的相異關係、發現創作者未明言之處而獲得「多元的理解」。在想像中、以「移情」(exhibiting empathy) 開展新思維、觸發心感動，「重寫」生命經驗 (Greene, 1995, 2001; Holzer, 2007)。

當學習者能以心的悸動、新的觀點覺察事物時，即能描繪出如下列所述及圖像表現 (圖 3、圖 4) 之個殊性的美感覺知：在視覺藝術的創作活動中，再現個人的真實內在地景與對世界的覺察，以「行動」(taking action) 展演對美的體悟；在思維與視覺符碼交織的歷程裡，以世界的主客觀知識、美學知識，連結各項事物與經驗的關係而「創製意義」(creating meaning)；並透過自身與他者 (群體、藝術家) 對再現的外顯符碼與內蘊之意，產生省思與回應、辨識與批判時，獲得「多元的理解」而「領悟意涵」如此，即能讓個體在社群中實踐屬於自身的美感智識、再建個殊化的美感新意象，「創新意義」(Greene, 1995, 2001; Holzer, 2007)。



圖3 鳥 蔡小臻 (化名) 女 · 11 歲 (本圖經創作者授權使用)



圖4 鳥 謝小沛(化名)女·11歲(本圖經創作者授權使用)

〈一隻鳥走在小徑上〉詩中對「鳥兒咬食蚯蚓」、「鳥兒展翅如用船槳划向回家的路」、「如蝶兒在空中泅泳」的描寫，經孩子們個人化的理解、想像後，轉換成圖3、圖4中的內容。作詩者明述之處、比喻之詞，經學生個殊化的體悟，與自身曾與環境對談而生的情感知覺交融後，反而創造出獨有的個人意象。這樣的共鳴，迴盪在理解與想像、思考與創造的歷程中。  
(作者教學省思日誌：2014年9月8日)

當學習者在「知覺」(perception)的導引下，梳理善感性與覺察力，因而進入美感覺知的意識層次、觸發多項既有經驗的聯結，以個人自身的美學認知與審美經驗、繪製了然於心的心智圖像(mental image)，進而在辨識、想像、移情的心靈路徑中，再度創製新意象，以新的視覺符號展現美感，即為在美學智識與美感情意之交融運作中，「賦活觀念」、「精粹情感」、「釋放想像力」，將外顯知識與默會知識轉換、交互傳遞、獲得「多元的理解」，因而體驗美、實踐美，形塑成美感素養(Greene, 2001; Holzer, 2005)。

#### 肆、外顯知識、默會知識的意涵與 SECI 知識轉換模式

人類了解事物、獲得認知，大致透過外顯的知識以及默會(內隱)的知識交互作用而得(Polanyi, 1966)。但是，知識並非截然地二分為外顯知識與默會知識。默會知識理論的創始人Polanyi(1966)說：「我們知道的比我們能述說的還多」(We can know more than we can tell)，所有的知識根植於默會知識。能明示言傳的外顯知識具明確的規則與邏輯性，易於闡明、透過語言文字符號表達；而默會知識不可言喻、難以透過語言或邏輯性分析加以規則化，但卻可以依靠人類心靈的運作、形塑出的默會能力進行理解與掌握。

##### 一、外顯知識與默會知識的意涵

外顯知識能透過正式化、制度化、系統性語言符號傳遞，為具連續性、客觀性特質的理性知識，因此具有目標的、可說明的、可資訊化的性質。默會知識較不易以形式化或語言表達，是屬於個人化、主觀性的感知，需要個體在實際的情境中、透過實務經驗，在動態性的歷程中、主動積極地組合與創造實質上的經驗以獲得知識(knowing)；因此，

形成具有文化及抽象概括性質的默會知識之過程是無意識的、非正式性、非系統性的，並具有即時性與實踐性（彭妮絲，2009；Polanyi, 1958/2005）。換言之，「客觀而清晰」的外顯知識易於言傳而認識，「主觀而隱晦」的默會知識則因難以言述、具強烈的個人人性特質，所以必須透過身心合一的實踐性活動，在個體的內在獲得領悟而理解（Collins, 2010; Nonaka & Takeuchi, 1995; Polanyi, 1966）。

學者 Berry（1987）提出「認知」、「產生關連」、「自主、自發性」三階段模式說明外顯及默會知識運作的區別。其中「認知」、「產生關連」兩個階段為外顯知識的運作歷程，個體可以分別透過「指導或觀察學習」、「從實作中學習」獲得知識；「自主、自發性」階段則是個體在「心領神會」、「了然於心」的狀態中實踐默會知識（*practice to the point that actions occur without thinking*），一如技藝高超的鋼琴家、藝術家、運動員，透過經驗、技能、訣竅、直覺、靈感等表現默會知識（彭妮絲，2009；Polanyi, 1958/2005）。因此，個體必須將自身置入於實在（*reality*）之中，透過外顯知識認識事物的整體、細節與特點，再將其與自身的身心統合、內化，形成默會知識，進而創造出個人理解的意象或模式。是以，外顯知識與默會知識為相輔相成的實體，有助於吾人在創造性的活動中，透過此兩種知識的互動轉換（Collins, 2010; Nonaka & Takeuchi, 1995）將知識傳承、發揚光大。

## 二、轉換外顯知識、默會知識的 SECI 模式與活動類型

Nonaka 和 Takeuchi（1995）援引、闡述多位學者對於外顯與默會知識的論點，提出知識管理的 SECI 模型。SECI 知識轉換模式被廣泛運用於探究企業、學校、教育、文化等領域的知識管理。國內外的多項研究採用此論點進行探究，多數能獲得正面、有效的研究結果（林凱胤、王國華，2007；施俊名，2012；陳美玉，2005；彭妮絲，2009；Rai, 2011; Sallis & Jones, 2012; Zheng, Yang, & McLean, 2010）。

SECI 模型說明存在於個人、團體或組織間的外顯與默會知識之轉換模式有四種：由外顯轉換為外顯之「知識的結合化」（*Combination*）、由外顯轉換為默會之「知識的內化」（*Internalization*）、由默會轉換為外顯之「知識的外化」（*Externalization*）、由默會轉換為默會之「知識的共同化」（*Socialization*）。其中，結合化的知識為系統化的知識；內化的知識為須透過親身體驗與經驗分享而獲得對個體與社群間、具意義性的操作性知識；外化知識屬於理論性的觀念知識；共同化的知識則為共鳴的知識。其中，「知識的結合化」與「知識的共同化」為知識的傳遞移轉；「知識的內化」與「知識的外化」則為知識的轉換。因此，由外顯轉換至外顯的知識結合化，能經由分類、歸納、增加、結合來重新組合既有的資訊，形成新的知識。由外顯轉換至默會的知識內化，必須透過「邊做邊學」的實作經驗中獲得對知識的理解、實踐知識，逐步內化成具價值資產的默會知識基礎。由默會轉換為外顯的知識外化，能透過隱喻、假設、類比等方式，將默會知識明白陳述、表達為顯性觀念。由默會轉換為默會的知識共同化歷程，能透過組織成員間分享經驗而達到默會知識的移轉（Bratianu, 2010; Zheng et al., 2010）。

SECI 知識轉換模式非以線性的方式進行，教師能依據教案內容、學生的學習狀況與情境做彈性的變化；將外顯與默會知識透過不同類型的活動加以轉換、實踐。例如：

外顯轉換為外顯知識能透過口語的傳遞、討論，以及文件資訊的分享，將系統性知識加以結合與重組；外顯轉換為默會知識，則須透過實際的或共同的、邊做邊學的體驗性活動，將外顯知識意義化於自身或與他者互動而得的實際經驗中，使系統化的知識能內化於個體、形成具個殊化、默會而得的知識。由默會轉換為外顯知識，即是將吾人內化而得的知識外化，使他者能清楚明白；因此需運用隱喻、假設或類比的舉例說明，將意象形的觀念透過語言文字與圖像，具體陳述表達；意即，默會的概念性知識能在社群中以對話、集體思考的模式，使之以操作性的方式、以象徵性的想像隱喻，促使他者能省思、感知地了解某一事物，在隱喻的催化中，使傾聽者能依經驗創造出屬於自身、或社群間全新的詮釋。由默會轉換為默會知識，則需透過經驗分享，使彼此的心智模式與技術性技巧能共同化，使個體與社群間能產生共鳴；因此，透過分享、省思共同事件的經驗，閱讀、討論故事，觀察與模仿的活動，皆能使個體與他人能彼此心有靈犀、彷彿身歷其境般地體會而悟得其中奧妙，形成具個殊化、亦能在社群間交流、無法言傳的默會知識（林凱胤、王國華，2007；陳美玉，2005；Nonaka & Takeuchi, 1995; Polanyi, 1958/2005, 1966; Sallis & Jones, 2012）（圖 5）。

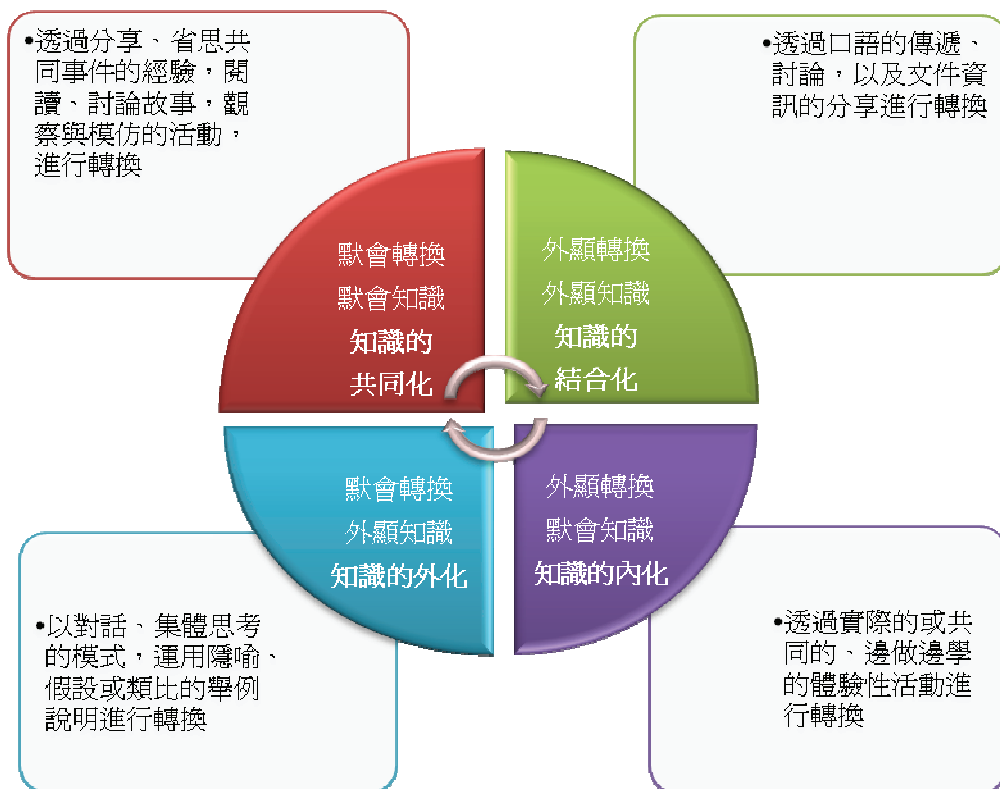


圖 5 SECI 知識轉換模式與活動類型（作者整理）

承上所述，美感教育需透過美感培養與美學智識的相互涵化而成。美感情意受具個殊性、難以言述，能在個體進行創作、賞美與審美的經驗中，透過實際的活動而意會、理解與詮釋，屬於心領神受、默會而得、主觀性的知識。完整的美學知識則為深受環境與文化影響的藝術史、構圖知識、創作知識，以及美學之具體、邏輯性、能以言語符號

標註說明美的特質之外顯知識。而美學智識，則是指吾人熟悉、明白完整的美學知識之意涵，統整自身的生活、創作、認知之各項經驗，以理性思維融合感性知覺，進行「描述」、「分析」、「詮釋」、與「評價」的創作與審美活動，將外顯的美學知識以心智運作的能力（E. W. Eisner, 2004）。

因此，個體如何領會具體外顯與隱晦靜默的美，在課堂裡、生活世界中涵養美的感受與知覺，將理論型、符號表徵的美學知識，以美學智識轉換、寓居（indwelling）於自身，身心合一地內化成美感素養，應能取徑於轉換外顯與默會知識的 SECI 模式而實踐。

## 伍、取徑於 SECI 知識轉換模式實踐美感教育之歷程、教學方式

### 與創作活動

美感的生成與培養，來自美學智識的教育與傳遞；美學知識的內蘊之美，則需透過美的知覺而顯現。「美」無法以沉思默想而默會領略，美感素養來自致知（knowing），形塑於吾人與被知事物、賞美對象間的動態性的能動領會（active comprehension）。亦即，「美」源洩於實踐經驗、技能性的活動（Greene, 2001; Polanyi, 1966）。

因此，美感教育除了透過課堂中的規則性學習（learning by rule），熟知外顯性、邏輯性的美學知識外，亦須在「典範學習」（learning by example）中，培養對美的理解與詮釋能力，以非言述性、而是模仿性地設身處地想像，將自身置之於其中、實踐性地深度參與活動，默會領略、而內化成涵養；在感受美、創造美的動態性歷程中，獲得智識性的美感能力（Polanyi, 1966; Grant, 2007; Greene, 1995, 2001）。換言之，教師傳遞外顯的美學知識予學習者，亦須讓學習者透過連續性的教學活動，在實際的經驗中感受、體悟無法言說的內蘊之美，將美感內化於心，逐步培養出默會的美感與熟曉的美學智識能力，在生活世界中能賞美、享美、創造美。

美感教育，旨在培養吾人兼具智性的美學智識與感性的美感情意之美感素養，亦可視為一種將外顯與默會知識轉換、交融運作的教育與學習歷程。因此，以下首先論述，取徑於 SECI 知識轉換模式實踐美感教育之歷程，再分別提出教學方式與創作活動實例。

#### 一、取徑於 SECI 知識轉換模式實踐美感教育之歷程

承接前文所述能知，實踐美感教育的視覺藝術教學原則及策略（圖 1），以及 SECI 知識轉換模式與活動類型（圖 5）。作者統整圖 1 與圖 5 的核心概念及內涵，梳理出取徑於 SECI 知識轉換模式實踐美感教育之歷程（表 1）。表 1 的左列欄目為實踐美感教育的教學策略，可視為進行教學活動的主要指引；其順序由上而下依序或交替進行，而終至培養出美感素養。中間欄目為實踐美感教育的教學原則與 SECI 活動類型：教學原則主為明晰闡述左列欄目的教學策略、詳細敘述在教學過程中需掌握的核心概念與方法；SECI 活動類型則為實踐教學原則的具體活動，並對應、解釋最右列欄目的 SECI 知識轉換模式。

表一

## 取徑於 SECI 模式實踐美感教育之歷程

實踐美感教育的教學策略	實踐美感教育的教學原則與 SECI 活動類型	SECI 知識轉換模式
賦活觀念	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師引領學習者欣賞藝術品，在真實情境中，以感官系統運作、進行思辨與詰問，賦活觀念、擺脫既有固著觀點、覺知符碼表象，透過個人的體會、淺描詮釋藝術品的外在形式。</li> <li>教師再透過口語傳遞、分享文件資料、討論對話的方式，引領學習者知曉美學、藝術史、藝術創作知識的完整美學知識，將知識「結合化」。</li> </ul>	知識的結合化：外顯轉換外顯知識。
精粹情感	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師運用對話、集體思考的模式，以隱喻、假設或類比的舉例說明，透過「移情思考」將藝術品中符碼圖像的內蘊之意與美感「外化」。</li> <li>學習者以「提問者」、「意義創造者」的方式與藝術品進行深描詮釋。</li> </ul>	知識的外化：默會轉換外顯知識。
釋放想像	<ul style="list-style-type: none"> <li>師生分享共同生活經驗，誘發孩子透過想像、移情與藝術品中符碼圖像的內蘊之意共鳴。</li> <li>透過分享、省思共同事件的經驗，醞釀出個體、群體與藝術家彼此能相濡對應的默會美感，形成默會知識的「共同化」。</li> </ul>	知識的共同化：默會轉換默會知識。
精粹情感、釋放想像	<ul style="list-style-type: none"> <li>透過「典範學習」模式，學習者以精粹的情感、模仿性地設身處地想像，將自身置之於藝術品的美感情境中，再度以「意義創造者」深描詮釋藝術品，將外顯的符碼圖像的內蘊之意、內化為心中的美感。觀察、模仿、學習典範的創作風格與表現技法，透過實際的創作歷程將外顯的美學知識「內化」為默會知識。</li> </ul>	知識的內化：外顯轉換默會知識。
精粹情感、釋放想像	<ul style="list-style-type: none"> <li>學習者轉換意識與知覺，在創作過程中以具象明確的符號模式表明與傳遞豐沛的美感情意。讓內化、默會而得的美感透過美學智識「外化」。</li> <li>學習者在想像與移情中，透過創作「重寫」生命經驗，透過創作品再現個人的真實內在地景與對世界的覺察。</li> </ul>	知識的外化：默會轉換外顯知識。
多元的理解：領悟意涵、創新意義	<ul style="list-style-type: none"> <li>學習者透過賞析與創作相互循環不已的歷程、以及知識轉換的模式，領悟意涵、創新意義，獲得多元的理解。</li> <li>知識的結合化—學習者理解世界的主、客觀知識與美學知識。</li> <li>知識的內化—學習者發現、思考、體悟、連結各項事物或經驗中的關係。</li> <li>知識的外化—學習者將自身的體悟透過創作品表達，創造美感新意象。</li> <li>知識的共同化—學習者在自身的體悟及群體互動中，創造彼此能共享的美感與意義。</li> </ul>	知識的結合化、知識的內化、知識的外化、知識的共同化。
美感素養	<p>形塑情意與智識兼具的美感素養之教學策略：賦活觀念、精粹情感、釋放想像、領悟意涵、創新意義。</p>	SECI：外顯知識與默會知識的轉換模式。

資料來源：作者自行整理

## 二、取徑於 SECI 知識轉換模式實踐美感教育的教學方式

作者再分別以視覺藝術教學實例、創作活動實例，具體說明表 1 中的歷程。

首先，教師運用具藝術價值、內蘊多元文化的藝術品進行賞析活動，鼓勵學習者先以直觀性地觀看方式、覺知外顯的符碼表象，透過個人的體會、淺描詮釋作品的外在形式；教師再透過討論對話的方式、漸進式地融入美學知識、介紹藝術家生平、表現技法與創作媒材，引領學習者知曉美學、藝術史、藝術創作的顯性知識。在觀看符碼圖像和語言表述的互融轉換過程中，將外顯知識的內蘊之意在個體或群體間的生活經驗中醞釀，使藝術家與觀賞者彼此能心意相通、在感受體悟中默會而共鳴；並在繼之而起、逐漸發酵的美感知覺中，領受學習典範的精妙之處、涵養出個殊性的美感素養，開展、建構學習者進行深描詮釋的批判與賞析能力。如此即是透過規則性的課程規劃與教學活動，使學習者在完整的藝術教育範疇中，習得美的知識與理解美的原理原則；在鑑賞藝術品的歷程中，體會與知曉圖像符碼的內蘊之美與寓意；在藝術創作中，學習模仿藝術家的表現技法、呈現風格與創作媒材，創造出非仿製性、而是具個人詮釋性的作品，在典範中整體性地學習（total learning）如何創造美、傳遞美、欣賞美與應用美。亦即在「實踐美」的動態性歷程中經驗美的特質，在以身投入而致知的體驗裡，逐漸涵養美感（Greene, 1978, 2001）。

再以知識轉換模式為視角，進行視覺藝術教學：作者運用提問法與直接描述法、引領孩子先透過「直覺」性觀看荷蘭後印象派畫家與表現主義先驅梵谷（Vincent Van Gogh）的作品〈星夜〉（The Starry Night, 1889）（圖 6），進而在師生的討論對話中進行思辨與詰問、「賦活觀念」、擺脫既有固著觀點，使孩子們覺察梵谷運用強烈的線條組成環狀式、漩渦狀的型態，營造星月的光芒、流動的銀河，知曉梵谷獨特的創作技法與畫風，感受覺知符碼表象：線條、構成形式所呈現的動態感與節奏性，以及寒色系色彩鋪陳靜謐沉晦的氛圍，即是透過口語傳遞、討論外顯的美學知識，鼓勵孩子以個人的體會、淺描詮釋作品的外在形式。作者再以梵谷另一幅描繪夜晚的作品〈星空下的隆河〉（Starry Night Over the Rhone, 1888）（圖 7）與日本浮世繪畫家葛飾北齋的著名木版畫〈神奈川沖浪裏〉（The Great Wave off Kanagawa, 1831）（圖 8），讓孩子比較這兩幅作品與〈星夜〉的異同之處；透過「類比」的說明方式，使其再次感受梵谷獨特的創作風格，發現〈星夜〉中的渦狀星雲與〈神奈川沖浪裏〉的波濤巨浪有相似的形態及動勢。作者並適時分享梵谷的生平故事，使孩子了解藝術家的創作思維深受當時的環境與文化影響，感受後印象派與日本浮世繪畫派<sup>4</sup>、不同文化背景下創作風格的交互影響和異同，即是將屬於外顯知識的藝術史與美學知識，在藝術鑑賞的活動中加以「結合化」。

<sup>4</sup> 浮世繪是日本江戶時期（1603-1867 年）興起的民間通俗繪畫。題材主要描繪日常生活、景象和戲劇，反映當時的日本文化背景。19 世紀後半期的歐洲由日本進口大量的茶葉與陶瓷器，浮世繪版畫的包裝紙就隨之進入歐陸。浮世繪題材與印象派所追求的生活化能相應和，因此影響印象派、後印象派的誕生與新藝術運動。梵谷為受到浮世繪等日本審美品味影響的畫家之一（黃春秀主編，1992）。黃春秀主編（1992）。《巨匠與世界名畫—梵谷》（國際中文版）。臺北市：台灣麥克。



圖 6 星夜 (Vincent Van Gogh, 1889)

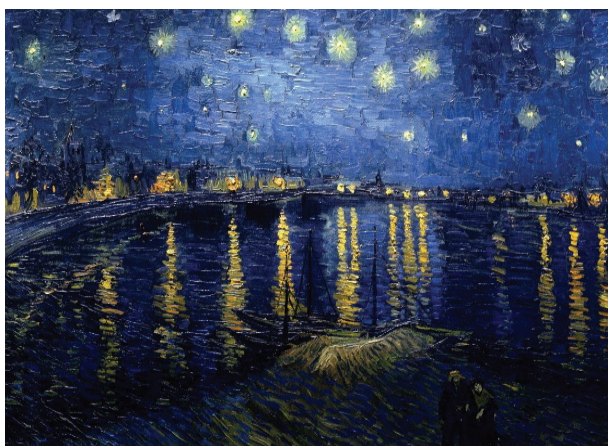


圖 7 星空下的隆河 (Vincent Van Gogh, 1888)



圖 8 神奈川沖浪裏 (葛飾北齋, 1831)

在欣賞與分享的過程中，作者運用「比喻」、「舉例」、「相互比較」、「假設想像」的對話與提問，鼓勵孩子以「提問者」、「意義創造者」的方式與藝術進行深度對話，進行深描詮釋：將具體外顯的符碼圖像的蘊含之意與美感，讓孩子從生活經驗中聯想而體會；並結合藝術家生平的故事性描述，幫助孩子明白與體會梵谷作品中符碼圖像所傳達的情感，在美的原理原則中、以「移情思考」的學習模式「精粹情感」，感知「美」與



「情意」。例如：〈星夜〉畫面左邊高聳入天際的絲柏樹，以向上竄升的曲線紋樣與橫向流動的星河、山脈形成具動態性、對比性、張力感的構圖，亦隱喻著梵谷孤獨的靈魂；滿天閃爍的星光與煦煦灼亮的月光，在寧靜沉睡的山陵與村落中隨著銀河向前湧動，構成「奔動」與「靜謐」的強烈對比，亦象徵著梵谷躁動不安的情感和腦海中迷幻的意象世界。如此，即是運用比喻、相互比較的說明方式，幫助孩子體悟藝術家在創作形式中默隱的意蘊、將符碼圖像內隱之美外放，將默會的美感透過外顯的美學知識而「外化」明晰。

接著，作者播放德布西（Debussy）的月光曲，在樂曲中「討論」、「省思共同事件的經驗」，鼓勵孩子舉例、分享「賞月、享夜」的生活景象，並藉以牽引其再次體會〈星夜〉、〈星空下的隆河〉傳遞的美感氛圍，讓孩子能在聽覺與視覺的交疊渲染中，「釋放想像」、勾勒腦海中個人所感受的畫面，使之能對藝術品產生移情與之共鳴、將自身置於相似的景境中；在欣賞、比較、詮釋、分析的歷程裡，引出更寬廣、多樣性的思考，使學習者在自身的體悟及群體互動中、創造意義，並梳理出屬於學習者自身攫取的美感情意、再創美感新意象。如此，即是在學習者與藝術品蘊含之美互生的共鳴裡，以及自身、群體與藝術家彼此各自印照的美感經驗中，共同營造默會而得的美、形成默會知識的「共同化」，並獲得對世界中的主客觀知識與美感知識的多元理解。

### 三、取徑於 SECI 知識轉換模式實踐美感教育的創作活動

承上所述，師生共同賞析作品、分享生活經驗後，作者透過「典範學習」模式，引領九歲以上的孩子學習、模仿梵谷鮮明的筆觸及渦漩狀的線條<sup>5</sup>，觸發其以「精粹的情感」、模仿性地設身處地「想像」，將自身置之於藝術家的作品與自我創作品的美感情境中，再度以「意義創造者」深描詮釋：將水彩顏料調和白膠、製造出濃稠的色料，在厚紙板上畫出個人意象的「微風靜夜」，將外顯符碼圖像的內蘊之意、「內化」為心中的美感（圖 9）。此幅作品中運用和諧、一致性的筆觸，呈現彷如清風徐徐劃入涼夜的微動感；右上角的暈暖月光透過渦形線條與似若螢火蟲的飄移圖樣，向左下角的蓊鬱綠樹呢喃話夜。畫中營造的氛圍是孩子透過想像、運用彷彿梵谷的創作技法與表現形式，以類比的方式將〈星夜〉中的美妙之感，經個人詮釋後、移情回應於自我的作品中，透過創作「重寫」生命經驗、再現個人的真實內在地景與對世界的覺察，將默會而得的美感「外化」於運用美學知識、表現美學智識能力的歷程中。

<sup>5</sup> Gardner (1973) 提出美感知覺發展理論：七至九歲寫實主義高峰期的孩子，鑑賞作品時，以作品內容與實際景物的寫實程度作為評斷繪畫的標準；藝術創作常受限於寫實性的觀點而壓抑豐富的想像力。因此 Gardner (1982) 提出「U 型曲線」藝術發展理論，認為教師應幫助此時期的孩子突破寫實傾向的限制，注重介紹媒材的特性與適當的運用方法，不特意強調事物外在細節的寫實表現，使其對藝術創作保有強烈的動機與學習興趣而恢復創造力，便能達到藝術發展上的另一個高峰。九至十三歲的孩子屬於寫實主義的突破與美感的萌生期，能進一步探索藝術品的情意表現層面，擺脫極端寫實主義的束縛，接受藝術的純粹美感；鑑賞作品時，能由客觀的觀察，轉向自我的發現；對藝術的創作方式具好奇心，並能用自己的方式進行創作與詮釋。

Gardner, H. (1973). *The Arts and Human Development*. New York: John Wiley & Sons.

Gardner, H. (1982). *Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books.



圖9 微風靜夜 陳小銓（化名）·男·11歲（本圖經創作者授權使用）

此外對於九歲以下的孩子，激發其創意思維與想像力重於繪畫技巧的模仿，因此作者將學習活動目標訂定在「色彩與情感」、「媒材的運用與想像」，以創作技法和表現形式將外顯的美學知識、默會的美感情意相互交融，形成知識「內化與外化」的歷程：首先引領孩子將滾筒沾染顏料、在白色畫紙上滾印出靛藍黛紫交織的背景，用以呈現沁涼靜謐的氛圍，使自身置之於美感情境中。如這般的畫面色彩能再度引出孩子賞析〈星夜〉的美感覺知，再度以「意義創造者」深描詮釋：將外顯圖像的內蘊美感、「內化」於心中；將群體間因言語分享而生的思維、融合賞畫沁溢而出的感動，在觸摸、比較媒材質感與剪粘、拼排、繪製的實作過程間，使想像與情意交織、將默會而得的美感「外化」表現於獨創的形式裡。於是，符碼圖像中寓含個體賞析〈星夜〉所湧出新的美感意蘊：渦狀線條沁出微遞而至的清風，冷白交錯的遠處星點（畫面上方）呼應著眼前透黃彎俏的月牙、和瑩瑩閃爍的菱狀星光。以及學習者在構成形式中表達自創的符碼象徵：靜立於月光下，以彩筆描繪門窗與陽台植栽於色紙上、再剪黏而成的高樓，與置物櫃巧妙變身而成的房舍（畫面右下角）（圖10），遙望著微風月光。



圖 10 微風靜夜 蔡小庭（化名）·女·8 歲（本圖經創作者授權使用）

因此，觀察、模仿與學習典範的創作風格與表現技法，是將藝術家慧韻獨有、具蘊含意義的美感形式，透過實際的創作而領會，將外顯的美學知識「內化」為默會知識的實際體驗歷程。當學習者能以「精粹的情感」、「釋放想像力」、轉換意識與知覺，在做中學、表現個人感受與思維，而非全然仿照的創作過程中，身心合一地將自身置於運筆用彩、繪景描情的樣態裡，以具象明確的符號模式表明與傳遞豐沛的美感情意，讓內化、默會而得的美感透過美學智識「外化」於個人創造的新意象；在想像與移情中，透過創作「重寫」生命經驗，再現個人的真實內在地景與對世界的覺察，即能致知美、實踐美。這樣的學習歷程，即是將外顯的美學知識內化於個人心靈中，亦將內心所蘊的美麗地景外顯於藝術形式裡，形成將知識「外化與內化」、彼此交融互轉的學習景象。

綜上所述，教師運用知識轉換模式的概念與活動進行視覺藝術教學，即是透過口語的傳遞、討論以及圖像或文件進行藝術鑑賞的教學活動，探究美學知識、分享彼此對美的感受；並在過程中適時帶入藝術家生平與其創作的環境、文化和社會樣態，即能將藝術史和美學的外顯知識「結合化」，讓孩子擺脫固著的觀點、「賦活觀念」。其中，教師運用比喻、舉例、相互比較、假設想像的對話與提問，引領孩子從生活經驗中聯想、移情、「精粹情感」，體會具體外顯符碼圖像的內蘊之意與美感，將寓居於藝術品中、隱晦不明的默會知識「外化」；並在師生分享共同生活經驗、音樂性的情境中，誘發孩子「釋放想像力」、再次感受藝術品傳遞的美感氛圍，即是將符碼圖像內隱之美外放、使其能與之共鳴，醞釀出個體、群體與藝術家彼此能相濡對應的默會美感，形成默會知識的「共同化」；爾後，孩子漸能在創作中「釋放想像力」，以「精粹的情感」將豐沛的美感情意透過具象明確的符號模式表明與傳遞，讓內化、默會而得的美感透過美學智識「外化」；將完整、外顯的美學知識之意涵「內化」於心，用再創、獨有的視覺符號，說自身的美感經驗、回應美學智識。

孩子在整個學習歷程中，透過知識的「結合化」理解世界的主、客觀知識與美學知識，進而發現、思考、體悟、連結各項事物或經驗中的關係而將知識「內化」；再將自身的體悟透過創作品表達、創造美感新意象，將知識「外化」；並逐步在在自身的體悟及群體互動中，創造彼此能共享的美感與意義，形成默會知識的「共同化」。因此，知識的結合化、內化、外化、共同化，讓孩子領悟意涵、創新意義而獲得多元的理解。於是，兼具情意與智識的美感素養能在「賦活觀念」、「精粹情感」、「釋放想像」、「領悟意涵」、「創新意義」的教學策略中，透過 SECI 知識轉換模式與活動，逐一具體地脈絡、梳理而成。

## 陸、結論

本文以視覺藝術的教學原則、策略與實例，論述、說明美感教育的意涵與實踐；進而再以知識管理之 SECI 模型和活動類型，探看視在視覺藝術教學場域中實踐美感教育的歷程、教學方式、創作活動。期以實務性的教學活動，對照美感教育的知識內涵；並從知識轉換模式的觀點與方式，指引教師不同的教學實踐路徑。

### 一、美學智識與美感情意交融，外顯與默會知識相互轉換的美感教育

融合感性與知性的美感教育，能培育學習者對生活點滴、環境事物、審美對象，透過知覺性、探索式的觀看，在多樣性感官的交互運作中、在物我往復交流的凝視中，將美學智識、佐以想像力，全然投入地感受視覺意象、心靈視域，在移情而生的感動與喜悅之情浸沁下，領受其中外顯與內蘊之美的能力。

當個體運作心智，以感覺體驗、以思維牽引，而想像、移情，美能在生活點滴中探尋而得 (Dewey, 1934; E. W. Eisner, 1998)。因此，作者認為教師若要實踐美感教育，除了須具備視覺藝術教育的專業知識外，自身亦須對美的事物具高度的敏覺性與對生活點滴的善感性。讓自身賞美而生的感動，牽引學習者進入美的場域；透過專業素養與教學法，引領學習者探索、知覺美的特徵與性質。當教師能以情意性的邀約、帶領學習者進入課堂學習，而非將美感教育以被動式地灌輸知識教學法、僵化的教學策略、仿照式的創作活動加以實施，學習者應能在與教師、同儕互動間，彼此感悟美感的相互引領歷程中，自主性地獲得美。

認識美、體驗美、創造美的學習歷程，必須在智識與情意的交融並進中展開，是一種外顯與默會知識相互映照、轉換而成的學習樣態。美感教育，能幫助吾人跳脫在日常生活中、普遍性地以辨認式 (recognize) 的知覺，辨識物件外在表層形象的窄化框架，以較敏銳、多樣與具深度的感受，在感性經驗與理性思維中，品味、賞析生活場域中之美 (E. W. Eisner, 2002)。

### 二、實踐美感教育的新取徑：SECI 知識轉換模式

綜合文中所述，透過視覺藝術教學實施美感教育的課程內涵，教師必須以學習者自身既有的、存在的經驗，發展「生活世界」之文化取向的課程；使其能透過與生活經驗契合並感知的面向中，逐一脈絡出對世界的主、客觀知識與美學知識的理解，進而在生

活中俯拾美感。其次從教學策略而言，教師在真實情境中，引領學習者做開心靈、以感官系統運作，探索、體覺環境與事物，透過「提問者」、「意義創造者」的角色與藝術進行深度對話，在「移情思考」、釋放想像力的物我互動中，引發更多的感動與多樣性的思維，使學習者能擺脫固著的觀看方式，以活化的觀念、深層的情感，在想像與移情的滲透蔓延中，領悟美的外顯形態與內隱的意涵；在觀看、賞析、解釋、創作中，對美回應、再創個人的美感新意象。

再者，從 SECI 知識轉換模式的觀點與方式施行美感教育，能幫助教師釐清美感培養屬於情意性、默會而得的感性經驗，美學知識則為理性、具原理原則性的外顯知識。透過內外顯知識的轉換模式，能觸發教師省思以不同的路徑組織教學內容、鋪陳教學活動。讓賞析對象的內蘊之美能外化、表達予學習者；讓學習者知曉美學知識後，能透過一連串的知識轉換活動，培養出美學智識能力、涵化美感素養。換言之，教師設計完整的視覺藝術教學內涵，將知識統整、結合化；並在實際的體驗活動中，幫助學習者將所感、所知、所學，反芻表現於創作中，將美內化、外顯於自身和作品中；當美能在課室情境、生活場域，交互共鳴、迴盪時，即能形成社群間共享之美。是以，知識轉換的活動形式，能將上述的概念以具體的方式實踐，幫助教師發現、思考不同的知識類型，需運用不同的教學形式與活動，例如：隱喻、假設或類比的舉例說明，分享、省思共同事件，閱讀、討論故事，或是觀察與模仿、邊做邊學的體驗性活動，將外顯與默會知識加以傳遞、轉化、連結，讓學習者除了能清楚明晰邏輯性的美學知識，亦能感受其中、生成美感，擁有美的智識能力與美感素養。

因此，默會與外顯知識的觀點，能具體說明美感教育包含美感培養與領受美學智識的意涵；SECI 知識轉換的活動類型，能提供教學者實踐美感教育的另一種新思維與新方式。美感教育能透過此種模式將理論與實務結合，指引教師一條明晰的新路徑，轉換理論概念於教學場域中、幫助學習者鋪陳一方新天地。

### 三、未來研究的建議

SECI 知識轉換模式是動態的過程 (knowledge dynamics)，會隨著任務目標改變而形成不同的過程；我們應該關注知識轉換的歷程與活動、而非僅注重結果為何 (Bratianu, 2010)。此外，SECI 模式展開、圍繞於共享的對象，探討在個人、社群組織間知識的轉換過程 (Nonaka & Takeuchi, 1995)。

國內外學者發現，透過營造學習社群 (learning community)、在行動中學習的方式，經由內省、回憶過程、模擬情境、應用知識管理工具 (媒體、概念圖) 的途徑，能將外顯與默會知識轉換 (陳美玉, 2005; Polanyi, 1958/2005; Sallis & Jones, 2012)。

本文為取徑於 SECI 模式實踐美感教育之初探。未來的研究可探討不同的任務目標、共享對象、學科類別或屬性，不同年齡層、學習背景的研究對象，不同的學習脈絡 (異質小組學習、學習社群等)、學習環境 (課室管理、潛在課程、學習活動等)、應用知識管理工具 (科技媒體、概念圖) 的途徑，以及對美感教育的不同定義，是否仍能取徑於 SECI 模式而達到研究目標？以及探究、比較知識轉換過程與結果的殊異性。

此外，Nonaka 與 Takeuchi (1995) 強調 SECI 模式在於持續和長期追求知識的進步。

外顯和默會知識經過四個不同的階段轉化之後，擴大的默會知識會再重啓下一次的轉換模式，因而形成「知識螺旋」(spiral of knowledge)；當知識螺旋不斷向上展開時，會讓知識層次越來越高。因此，未來可進行長期性的縱貫研究，探討此模式實踐美感教育的可行性與有效性，進一步探究美感素養如何在學習社群或環境中再深化；並深究影響美感素養養成的因素（例如：國家教育政策、社會文化環境），將其置於知識轉換模式的首要位置，對 SECI 模式提出不同的辯證。

英國詩人濟慈(John Keats, 1795-1821)說：「美是一種永恆的喜悅」(A thing of beauty is a joy forever.)。本文以視覺藝術的教學實例，論述美感教育的意涵和實踐方式；並從外顯與默會知識的 SECI 轉換模式及活動類型，再次具體說明實踐美感教育的歷程與教學方式。期以新的角度、新的取徑，將理論結合實務、實踐美感教育。讓教師與學子，皆能因美而生喜悅，讓喜悅之情馨香課室與生活場域中。

## 致謝

感謝本文中的兒童繪畫作品和攝影作品之創作者，無償授權提供本文使用，特此致上最深的謝意。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 李澤厚（1996）。**批判哲學的批判—康德述評**。臺北：三民。
- 林逢祺（1998）。美感經驗與教育。**教育研究集刊**，41，155-170。
- 林凱胤、王國華（2007）。實習教師經由觀摩與反思途徑擷取輔導教師內隱知識之研究。**屏東教育大學學報—教育類**，27，31-50。
- 施俊名（2012）。挖掘知識冰山下的財富—內隱知識理論及其對中小學教師專業發展之啓示。**教育與多元文化研究**，7，111-141。
- 施盈廷（2014）。飛鳥大舉入侵。**2014 索尼世界攝影大賽 SWPA 台灣區域國家獎**。2014年9月6日，取自：<https://www.worldphoto.org/tw/node/1863>
- 胡郁珮（2014）。開啓多元智能的統整性視覺藝術教學方案之研究。**臺南大學教育研究學報**，48（2），71-100。
- 陳美玉（2005）。師資生個人知識管理及其對專業學習與發展影響之研究。**師大學報：教育類**，50（2），181-202。
- 彭妮絲（2009）。生命關懷視域中之語文教學研究—以隱性知識顯性化為基礎之探究。**高雄師大學報**，27，45-66。
- 董恆秀（譯）、賴傑威（評）（2006）。**艾蜜莉·狄金生詩選**（原作者：E. Dickinson）。臺北：木馬文化。（原著出版年：1951、1955、1979）
- 廖仁義（2010）。**美的覺醒：公民社會美學教育的理論與實踐**。載於國立編譯館（編），「美學取向課程與教學之理論建構與應用」學術論壇論文集（頁1-5）。臺北：國立編譯館。

- 教育部 (2012a)。國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域。2015 年 2 月 15 日，取自：[http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc\\_97.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php)
- 教育部(2012b)。幼兒園教保活動課程暫行大綱。2015 年 2 月 15 日，取自：<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000714>
- 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)「臺灣·好美—美感從幼起、美力終身學」。2015 年 2 月 15 日，取自：<http://www.edu.tw/userfiles/url/20150225102817/%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E7%BE%8E%E6%84%9F%E6%95%99%E8%82%B2%E4%B8%AD%E9%95%B7%E7%A8%8B%E8%A8%88%E7%95%AB.pdf>
- 劉秋固 (2010)。美學—智慧開門的通識教育。載於國立編譯館 (編)，「美學取向課程與教學之理論建構與應用」學術論壇論文集 (頁 25-36)。臺北：國立編譯館。
- 國家教育研究院 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要—總綱 (草案)。2016 年 4 月 9 日，取自：<http://www.fssh.khc.edu.tw/UploadFiles/E2AEA34.pdf>
- 謝朝鐘 (2008)。美學與藝術教育。大葉大學與通識教育學報，2，145-156。

## 二、英文部分

- Berry, D. C. (1987). The Problem of Implicit Knowledge. *Expert Systems*, 4(3), 144-150.
- Bratianu, C. (2010). A Critical Analysis of Nonaka's Model of Knowledge Dynamics. In Rodrigues, S. C. S. F. ISCTE Lisbon University Institute (Eds.), *The Proceedings of the 2nd European Conference on Intellectual Capital* (pp. 115-120). UK: Academic Publishing Limited Reading.
- Broudy, H. S. (1981). Arts education as artistic perception. In GW Hardiman & T. Zernich (Eds.), *Foundations for curriculum development and evaluation in art education* (pp. 9-17). Champaign, IL: Stipes.
- Collins, H. (2010). *Tacit and Explicit Knowledge*. Illinois, Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Berkley.
- Eisner, E. (1985). Aesthetic modes of knowing. In A. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 23-36). Chicago: National Society of Study of Education.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*, In Chapter 4, What the Arts Teach and How It Shows (pp. 70-92). Yale University Press. Available from NAEA Publications.
- Eisner, E. (2006). Does arts-based research have a future? *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 48(1), 9-18. (ERIC Document Reproduction Service NO: EJ767098)
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. *Handbook of the arts in qualitative research*, 3-12.
- Eisner, E. W. (1998). *The kind of schools we need: Personal essays*. (ERIC Document Reproduction Service NO: ED426466)
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2004). What can education learn from the arts about the practice of education?.

- International Journal of Education & the Arts*, 5(4), 1-12.
- Grant, K. A. (2007). Tacit Knowledge Revisited-We Can Still Learn from Polanyi. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 5(2), 173-180.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, M. (2001). *Variation on a blue guitar: The Lincoln center institute lectures on aesthetics education*. New York: Teachers College Press.
- Holzer, M. F. (2005). From philosophy to practice: Asking important questions, reating enabling structures. In M. F. Holzer & S. Noppe-Brandon (Eds.), *Community in the making: Lincoln center Institute, the arts and teacher education* (pp. 3-11). New York: Teachers College, Columbia University.
- Holzer, M. F. (2007). *Aesthetic education, inquire, and the imagination*. Retrieved from [http://www.lcinstitute.org/wps/PA\\_1\\_0\\_P1/Docs/495-AEII.pdf](http://www.lcinstitute.org/wps/PA_1_0_P1/Docs/495-AEII.pdf)
- Iyengar, S., Grantham, E., Heeman, R., Ivanchenko, R., Nichols, B., & Shingler, T. (2012). *How art works: the National Endowment for the Arts' five-year research agenda, with a system map and measurement model*. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
- Mouriki-Zervou, A. (2011). The cognitive dimension of art: Aesthetic and education Value. *The International Journal of Learning*, 18, 1-12.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Polanyi, M. (2005). *Personal Knowledge-Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Taylor & Francis e-Library. (Original work published 1958)
- Rai, R. K. (2011). Knowledge management and organizational culture: a theoretical integrative framework. *Journal of Knowledge Management*, 15(5), 779-801.
- Sallis, E., & Jones, G. (2012). *Knowledge management in education: Enhancing learning & education*. New York: Routledge. (Original work published 2002)
- Zheng, W., Yang, B., & McLean, G. N. (2010). Linking organizational culture, structure, strategy, and organizational effectiveness: Mediating role of knowledge management. *Journal of Business Research*, 63, 763-771.

投稿日期：2015年10月10日

修正日期：2016年06月05日

接受日期：2016年09月07日



# **Investigation of the Path from the SECI Knowledge Conversion Mode to Practice of Aesthetic Education**

## **—A Case Study of Visual Arts Instruction**

Yu-Pei Hu

Part-time Lecturer, Chaoyang University of Technology, Department of Early Childhood Development and Education

Part-time Lecturer, Asian University, Department of Early Childhood Education

Doctoral Student, National Taichung University of Education, Department of Education

### **ABSTRACT**

Aesthetic education, including training and implicit learning of aesthetic learning and knowledge, aims to develop the learner's aesthetic literacy. Aesthetic learning is a kind of perceptual experience, which is based on passion and implicit learning. Artistic intellect, which is the capability of learners to integrate various kinds of explicit aesthetic knowledge through visual arts education activities and combine rational thinking and implicit perception. Aesthetic learning has to be performed by the interaction between intellect and emotion; it is a learning style that falls between the explicit and implicit mapping of knowledge. This paper discusses the meaning of aesthetic education and its scope in visual arts education. It further demonstrates via teaching principles, strategies and examples how aesthetic education has been performed in visual arts instruction. Furthermore, it states the meaning of explicit and implicit, and converts the explicit and tacit knowledge of knowledge management in the SECI knowledge conversion model into a type of activity. We then take the path of the SECI knowledge conversion mode, and propose a method and examples by which to practice aesthetic education, within the teaching scope of visual arts instruction. We hope to provide a different viewpoint for teaching aesthetic education for researchers of visual arts instruction and aesthetic education.

**Key words:** aesthetic education, visual arts instruction, explicit and tacit knowledge, SECI knowledge conversion mode, knowledge management

