

杜威藝術經驗理念之實踐

江合建

【摘要】

長久以來國人對於杜威思想的理解一直圍繞在實用主義、實驗主義、或是工具主義的視野，事實上杜威在1925年就自稱其哲學為自然主義經驗論（或是經驗的自然主義），以此角度來探討他在1934年的「藝術即經驗」是較為正確的理解方式。杜威所詮釋的「經驗」，較諸傳統經驗主義者所解釋的「經驗」加上理性判斷的成分，涵蓋做與受二者的交互作用；其中，兼具初級經驗與次級經驗的完整經驗才是人類文化精華之所在。藝術經驗既是完整經驗也是高峰經驗，它包含開始、中程、結束三個階段，一般零散的經驗則無此結構。杜威在全美教育學會所積極推廣的各項展示活動，與實驗學校時期的融合課程即是藝術經驗之具體展現，文末作者嘗試對杜威的藝術經驗理念提出總結與批評。

關鍵字：杜威、藝術經驗、自然主義經驗論

壹、前言

二十世紀美國教育哲學大儒杜威博士（John Dewey, 1859-1952）在芝加哥大學實驗學校（The Laboratory School）所推行的教育措施為世界教育史寫下嶄新的一頁，其足跡踏遍歐亞許多國家，被視為後現代主義（postmodernism）的先驅（Jim Garrison, 1995, 1-6）。同時，杜威也被奉為繼皮耳士（Charles Sanders Peirce, 1839-1914）與詹姆士（William James, 1842-1920）之後的美國實用主義（pragmatism）集大成者（劉昌元，1995，頁113）。不過，世人一提及杜威，通常概括地把他的哲學冠上「實用主義」之名，其實杜威在世九十三載，生活橫跨兩世紀之間，他的思想脈絡從早期信奉黑格爾（Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831）思想，研究所就讀時鑽研康德（Immanuel Kant, 1724-1804）哲學，待踏入社會後轉為服膺實用主義，開創實驗主義（experimentalism）、工具主義（instrumentalism），晚年則轉入自然主義的經驗論（naturalistic empiricism）作終。

杜威對經驗的詮釋

鑽研杜威思想的學者韓（Lewis E. Hahn）指出，「經驗」是杜威哲學成熟時期的主要概念，從杜威1925年之後的重要作品《經驗與自然》（*Experience and Nature*, 1925）、《藝術即經驗》（*Art as Experience*, 1934），及《經驗與教育》（*Experience and Education*, 1938）三本著作名稱中皆以經驗作為探討重點可獲得證明（Boydston, 1977, ix-xxxiv）。李常井先生亦認為，了解經驗概念是探究杜威哲學思想之鎖鑰（李常井，1985，1）。既然《經驗與自然》、《藝術即經驗》、《經驗與教育》三本著作皆成於作者66歲之後的晚期時代，當然就不該冠上杜威早期實用主義的統稱，應該以晚期的自然主義經驗論理解杜威對經驗的詮釋。

經驗一詞意義頗為混雜，長久以來，它被使用者賦予過多的解釋以至於難以界定出明確的意義。從教育哲學的觀點來看，對經驗一詞詮釋的紛歧與角度的多樣，正說明了不同理解者的哲學觀，有待各時代的思想家根據環境的變遷提出劃時代的詮釋。其實杜威在66歲之前就不斷地對經驗提出看法，

他在1906年的論文「經驗與客觀的觀念論」(Experience and Objective Idealism)就站在自然主義經驗論的觀點，對經驗的意義提出嶄新的詮釋(江合建，1999，73)。杜威將經驗在西方哲學史上的發展，剖析成三大歷史事件(events)：第一，在古希臘時期，經驗指的是做與受(doing and undergoing)的結果，人類從實作中獲取初始經驗，然後再經由記憶而保存經驗，如此一來經驗成為維繫人類活動的重要方式，這種想法在新康德學派(Neo-Kantian)中復活(臺灣商務印書館，1971，769-771)。第二大事件為理性主義(Rationalism)與經驗主義(Empiricism)所爭論的先天觀念(innate idea)問題，洛克(John Locke, 1632-1704)堅持人生來如一塊臘板，觀念完全來自於後天的經驗，只是感覺屬於外在經驗，反省則為內在經驗(雷國鼎，1974，150)，皮耳士與詹姆士延續此理論的發展，便是最佳的說明。第三大事件認為經驗是圍繞在人類身外的物質，而外界事物變化無窮，若是有所歸納也只不過是心理的聯想而已，休謨(David Hume, 1711-1776)承自洛克所發展出來的懷疑論，正是此一事件發展的極致。最後杜威在文末下一結論說，經驗有理想的成分，也有現實的成分，理想與現實之間難以截然二分(Boydston, 1977, ix-xxxiv)。

杜威在這篇文章所表達的意思透露出三種訊息：首先是古希臘時期雖然重視做與受的結果，對於做與受之間交互作用(interaction)的過程卻隱而不彰，相對來說，結果偏重在靜態而過程則講求動態，「做」意味著人對外界的探索經驗，「受」則代表當事人對試探的反省，職是之故，杜威提出做與受之交相互作用詮釋經驗的內容，表示人所獲得的經驗得自於一來一往的功夫(Dewey, 1958, 22)，這就是詹姆士所說的「經驗的雙管(double-barrelled)」，一方面它是指經歷的過程(the experiencing)，另一方面也指所經驗到的事物(the experienced)(Boydston, 1977, 18)。從認識論來說，個體是主動認識(knowing)，客體是被認識(the known)的結果。經驗本身是一個整體，並沒有劃分行動與材料，或是主體與客體，只是為了方便說明，偶而需要將它們分開解釋(郭博文，1990，211-241)。不過，原本基於方便的思考卻造成哲學二元化的困擾，今日人們常以為藝術就不是科學、道德也無涉藝術，二者之間壁壘分明就是典型的佐證。杜威提出的雙向思維在古典哲學中找到根源，他以做和受二者為教育的中心，提醒世人早在古希臘時期即相當重視實作，只是西方理智蓬勃發展的結果使執行的功夫受到後人的忽視而已。

其次，這位一代哲人以三大事件看待西方哲學的發展，並不似一般人所

謂理性主義僅重視先天觀念，經驗主義只在乎後天嘗試，而是把經驗視為歷史上一脈相承的發展，如此一來，經驗已經巧妙融合觀念與經歷，成爲一複合的概念；在杜威看來，古希臘時代重視實作經驗，康德著重先驗（*transzendental*）、超驗（*transzendent*）、和先天的（*a Priori*）複合式經驗（黃振華，1976，31），休謨偏向外在經驗，這些先哲所主張的經驗都忽略人的重要性，而杜威所謂的「經驗」則加上理性或觀念的成分，因此，經驗的涵義在杜威的詮釋之下不僅擴充許多，並且凸顯出「人」在經驗的重要地位。以杜威的用語來說，經驗是理性的前景（*foreground*），而理性是經驗的背景（*background*），前景是通向背景的道路，背景是前景的旨趣所在，所以經驗是形成觀念的前奏曲，而觀念則賦予經驗相對的意義，成爲融合先前所認知的整體。

第三，杜威道出他生活年代裡哲學發展所面臨的重大課題，就是繼承整合傳統經驗主義與理性主義發展的任務；雖然杜威以調和理性主義與經驗主義爲職志，認爲二者是可以互相容通的，可是如果在理性主義與經驗主義之間必須有所抉擇，他會比較傾向於同情經驗主義（吳俊升，1972，259-286）。的確，以前景與背景的關係來說，若未先通過前景怎能探究背景呢？難怪乎杜威認可自己的哲學爲「自然主義經驗論」，從名稱中已然透露出偏向現實經驗的訊息，杜威以經驗看待哲學的發展，他眼中的西方哲學史形同一部人類經驗發展史（*McDermott*, 1981, 300-325）。

倘若我們從杜威思想轉折的三段時期，解釋上述三大歷史經驗事件的轉變時，可以見到他在實用主義時期較爲重視初級經驗，如同古希臘時代強調實際操作一般，而且以經驗的實用性爲目的，所謂「有用者方爲真」。在實驗主義或工具主義時期，經驗被視爲探討理性或觀念的手段，杜威從古典語彙中爲實驗主義找到強而有力的支持，所謂「經驗意爲予以檢驗」（*to experience: to put to a test*）（*Mitias*, 1986, 80）。到了自然主義經驗論時期，經驗成爲探索自然的媒介，自然既代表追溯人類的起源，也是由具體經驗邁向形上思考的開始。

杜威所謂的經驗強調三個要點：

- 第一，人類不只被動地擁有生物經驗而已，而是具有主動思考的能力。
- 第二，人類經驗的手段與目的相互影響，形成一個交互作用的連續體。
- 第三，人與一般動物對於經驗的差別在於人能夠將生活片斷整合成事件並且賦予意義，其他動物則否（*Mitias*, 1986, 80）。

經驗並不是如懷疑論者休謨所講的：即使以往所見的九十九隻天鵝皆爲

白色，亦無法推論出下一隻天鵝必為白色。由於人的思想會將鵝的形體、特色歸類，作為下次判斷的參考，由此可見人類的經驗具有連續性。「經驗」與「實驗」語出同源，杜威的哲學可以稱為實驗主義，實驗主義以連續性為經，以交互作用為緯，二者交織構成該派的哲學內涵（姜文閔譯，1995，1-24）。

依照實驗主義的見解，物體是人所實際經驗（to experience）到的，而不是用心理去認識（to know）到的，認識固然是經驗的一種型態，卻不是唯一的型態。人類實質經驗的事物比內心所認識到的多了行動之成分，經驗是有助於進入自然核心的方法，實用主義以經驗為本體，它有效地促使人類從日常生活通向審美，也只有經驗把統合作為哲學思考的起始點，其他方法若非先驗的就是悖離人生。經驗與非經驗方法的主要差別在於題材的選擇，前者是具體而完整的活動，而後者往往陷入純粹的心理構思。檢驗的精神不僅為經驗加入嘗試的內涵，更回過頭來試煉經驗的可靠性，這正是一來一返的兩面功夫；初級經驗成為次級經驗的中介，次級經驗儼然成為初級經驗的指導。等到成熟時期的自然主義經驗論，杜威走出休謨懷疑論之截然不同道路，以「自然」消弭觀念與現實經驗的爭執，指出經驗在人間固然俯拾皆是，然而完整經驗（a whole experience）才是人類文化精華之所在，教育的重心全在於此。

貳、杜學研究的新視野

杜威早年在約翰霍浦金斯大學（John Hopkins University）就讀時，前後受到托瑞（H. A. P. Torrey）及摩里斯（George S. Morris）的影響，當時新黑格爾主義（Neo-Helgelianism）蔚然成風，杜威的目光幾乎完全為歐陸哲學所吸引，他從約翰霍浦金斯大學畢業的博士論文題目為「康德之心理學」（The Psychology of Kant）就是最好的證明。隨著杜威實際走入美國社會，他留意到本土環境的現實性，皮耳士與詹姆士所開創的實用主義逐漸在他的心中萌芽，因此「實用主義」代表的是杜威從歐陸哲學轉向美國本土哲學的開端，也可以說「實用主義」只是一種泛稱（胡適，1986，61-112），它並不能夠精確地描繪出杜威思想精華之所在。杜威前後期思想的名稱固然大異其趣，更重要的差別是杜威已經從早期具體的經驗思考中，逐步加入晚期反省經驗的思維。因此，世人如欲理解杜威成熟時期對西方文化的觀點，與其

從他青壯年時期的實用主義、實驗主義、或是工具主義出發，倒不如從他成熟時期的自然主義經驗論來理解還來得更為確切，因為杜威晚年的哲學思維較諸年輕時代更為恢宏。杜威在《經驗與自然》一書中清楚表示他的思想可以名之為「自然主義經驗論」或是「經驗的自然主義」(empirical naturalism) (Boydston, 1981, 10)，他甚至於在〈對以往批評的評論〉(A Comment on the Foregoing Criticism)一文中，抗議克羅齊(Benedetto Croce, 1866-1952)等人不該站在實用主義的角度看待他對藝術經驗的論述(Boydston, 1989, 84-96)。今天我們回顧半世紀前的這場論戰視野更為明朗，持平而論，批評者若是以杜威青、壯年時期的思維模式解釋他晚期的著作便犯下時空錯置的謬誤。

參、自然主義經驗論

自然主義經驗論是杜威在1925年《經驗與自然》一書中自道其思想的稱號，從名稱來看，杜威明顯受到美學家桑塔耶那(George Santayana, 1862-1952)自然主義(naturalism)的影響，接受以自然科學的概念成爲一種世界觀之理念，再者也透露出杜威偏向同情經驗主義的立場。「自然」(nature)一詞特指人類生存之物理環境，亦可解釋爲本質，依照自然主義者之觀點，自然是經驗的母體，人是自然的一部分，人處於自然之中與環境的交互作用產生各式各樣的經驗(鄒恩潤譯，1988，274)；因此，人與環境互動所產生的經驗含有自然的成分，也可以說各種經驗中離不開人及自然的因素。值得注意的是，杜威所引用的「自然」一詞並非是與「人爲」相隔離的概念，自然中含有人的成分。從自然主義經驗論的角度出發，所見到人類各式的文明，無非是經驗與觀念的融合，客觀和主觀的互動，這種相容而不互斥的概念就是杜威在「確定性之追求」(The Quest for Certainty)等著作中所聲稱的，哲學界需要展開一場「哥白尼式的革命」(The Copernican Revolution)，將知與行、理論和實作融合在日常經驗之中(Dewey, 1929, 290)。

對於將哲學粗分爲理性主義與經驗主義的人士，或是沒有興趣深入了解杜威的學者，容易將他的思想視爲英國經驗主義的一支；其實杜威一來講究人類的具體客觀經驗，二來處理形上概念與下層經驗的溝通關係，這一套哲學世人稱之爲自然主義經驗論。自然主義者相信哲學可以引伸自然科學中的概念成爲一種世界觀(杜若洲譯，1974，13)，倘使二十世紀的科學典範已

經從追求確定轉為不確定，那麼哲學界也必須相對的轉移典範，其中自然的前景與背景可以說是杜威與桑塔耶那分道揚鑣之處，也是自然主義經驗論的主要特色。

自然主義經驗論與傳統經驗論之分野

杜威在「現代哲學的客觀主觀論」(The Objectivism-Subjectivism of Modern Philosophy)一文中，藉由懷海德(Alfred North Whitehead, 1861-1947)的話道出前人探討「所經驗者為何」(what has been experienced)，而時人則問「能經驗者為何」(what can be experienced)，前者局限於五官肢體所接受的直接刺激，而後者顯然較前者加上心理(mind)的成分，多出主動的想像空間，「經驗」在杜威的詮釋之下意義較從前更加充實。傳統經驗論並不承認直接感受之外的事物，而現代經驗論最大的差別在於指出人類所能經驗的可能性，包括計畫、期望、構想都可稱之為經驗。真實的經驗世界包含物理主題(physical subject-matter)與其他的經驗可能性，然而傳統經驗論唯獨承認一己的切身感受，看待經歷的範圍過於狹隘，因此疏忽了人與人之間經驗分享的可能性(Boydston, 1988, 189-200)。

在自然主義經驗論中，人與人的交流、人與環境的交互作用都是形成經驗的重要步驟，依照現代科學角度而言，人所經驗到的是認知層面，而可能經驗到的卻是感受層面，認知和感受都活生生存在於真實世界裡，二者難以截然區分。杜威的諍友羅素(Bertrand Russell, 1872-1970)以此論斷杜威的經驗邏輯不夠嚴謹，屬於心理學層次，可是杜威卻反過來認為心理學應屬於經驗邏輯，和物理學、化學、倫理學、美學等同屬經驗邏輯的範疇，以現代的用語來說，經驗邏輯涵蓋自然科學與社會科學(Boydston, 1989, ix-xxxviii)。二十世紀的哲學若要能現代化，必須和自然科學步調相同，先經歷一場哥白尼式的革命，去除客觀主義與主觀主義的分野，使二者產生交互作用的關係，才能夠更為完整充分地解釋現實世界。

肆、經驗的基本律動

從杜威的論述中，我們見到他時常引用「經驗」解釋人類與環境各種事物間的複雜關係；不過，為避免吾人迷失在四處是經驗的五里霧中，杜威學

者馬舍 (Mathur) 提醒後學，經驗有基本的律動 (rhythm) 型態，如此一來，組織良好的經驗與日常煩細的俗事才有所分野。馬舍將經驗分為三種型態：第一種型態是做與受 (doing and undergoing) 的立即經驗 (immediate experience)，舉凡人類日常的行、住、坐、臥，無不含攝其中，這些行事經由人體五官和四周事物交流的媒介，亦可稱之為初級經驗 (primary experience)；第二種型態是反省經驗 (reflective experience)，人針對所接受的刺激逐漸形成一己的判斷，使人了解周遭事物的真正意義，而不僅止於被動接受或是盲目行事，亦可稱之為次級經驗 (secondary experience)；第三種是經驗的最後成型階段，它綜合立即經驗與反省經驗，豐富且深入，達到入乎其內且能出乎其外的境界。馬舍所謂經驗的律動指的是個體做與受的交互作用，生物體在行事和反省之間產生一來一返的韻致，這正是經驗產生的原委。馬舍所描述的第三層經驗，其實是第一、二層經驗的累積，真正能夠代表人類經驗精華的境界，也就是杜威所聲稱的「一個經驗」 (an experience)，有了一個經驗的指引，吾人方不致於迷失在花花世界的經驗之中 (Tiles, 1992, 367-373)。

一、一個經驗與完整經驗

從名稱來看，一個經驗最大的特色就在於完整性。廣義言之，吾人生活中的各種嘗試皆可以「經驗」稱之，然而一旦靜下心來回憶過往，會發現日常生活中其實交織著蘊含律動與雜亂無章的各型經驗，前者可以稱之為完整經驗，而後者是零散經驗。真正能夠觀前顧後對探索未來有所啓迪的只有前者，後者僅僅是生活上的浮光掠影，許多瑣事轉眼即逝成為過往雲煙，難以產生教育效果，對於日後人生的意義極為有限；例如晨起梳理、進食、上班、就寢等事皆為現代人之例行公事，可是這些瑣事並不是大眾目光的焦點，自然無法帶給人們多少的省思。反觀完整經驗有開始、過程、結束的階段 (Mitias, 1986, 85-86)，人們在歷經這些事件之後必然留下深刻的印象，進而回顧省思達到教育的功效，這就顯現出完整經驗的真正價值，因此我們可以說：完整經驗乃是「一個經驗」的主要內容。

完整經驗不僅顯示出事件的起、承、轉、合過程，另一件值得重視的要項則是應該呈現理智與感情的融合，知與行的並用。從教育的完整情境來看，徒具理性，缺乏情感配合的教育措施，極難使個體身體力行，教師擬訂教學目標時首重知識、情意、技能三方配合，學習者若是未能對於學習題材產生心向，到頭來教學效果只是事倍功半；反之，我們經常發現學生因為喜歡任

課教師而更勤於耕讀，這些無非說明理智和情感是密不可分的。

二、高峰經驗（the Consummatory Experience）

從字義而言，一個經驗不能被理解為個別的一次經驗，或是瑣細的一則遭遇；它和一般經驗相連續，卻又不致於偏頗情感或是理智，具有合乎意義、重要性、價值等特質，可稱為完整經驗，這也是人類高峰經驗之所在。

（Tiles, 1992, 367-373）饒富意義、重要且合乎價值的經驗，可以說是兼涵真、善、美三大價值，同時也代表人類文明的結晶，美的涵義在如此界定下，與真、善產生了聯繫而不是割離。杜威在75歲高齡所寫就的《藝術即經驗》，明白指出這樣的高峰經驗才是哲學界應該留意的課題，以此角度切入生活世界，才不致於迷失在經驗的迷霧中。

有些學者以性高潮詮釋杜威所提出的高峰經驗，從普遍性而言，那似乎是常人可以經驗到的，但是也因為性快感過於偏向人類的本能反應，一般人能夠從性經驗中獲得的反省有限，而且它距離文明世界真正的精華尚遠，因此以性高潮詮釋人類的高峰經驗不免失之淺薄（Tiles, 1992, 367-373）。杜威指出當吾人反省以前的種種經驗時，琢磨再三後會脫口而出：「就是那個經驗（that was an experience）！」（Dewey, 1958, 35-36）這種生動、鮮活，且具有反省意義的經驗，就是經驗的高峰。從他的話中，我們了解高峰經驗並不區分理智的或是情感的，而是取決於經驗的完整性、統整性、和均衡度，而且每個人都有獲得高峰經驗的機會，但是由於生物體有別，環境互異，因此個體與環境所產生的交互作用也就各異其趣。

縱觀杜威一生犖犖大端的行誼中，從20歲（1879年）大學畢業投身教育行列開始，37歲（1896年）創設實驗學校（The Laboratory School），60歲（1919年）抵中國巡迴東南各省演講，72歲（1931年）籌組美國第三大政黨，到78歲（1937年）膺任「托洛斯基案調查委員會」（Commission on Inquiry into the Charges Made against Leon Trotsky in the Moscow Trials）主席，我們可以見到他一生戮力從事的志業，總不脫離民主與教育工作二者，世人亦經常以《民主與教育》（Democracy and Education, 1916）一書為杜威一生的重要代表作；因此，我們據以推斷民主與教育是杜威所詮釋的人類高峰經驗，吾人如欲尋找藝術經驗的高度展現，可以從杜威75高齡所寫就的美學專著《藝術即經驗》著手，他站在經驗的自然主義對藝術經驗提出剖析，從人類經驗的角度闡釋美學的發展，此書既是作者晚期思想的代表作，也是

探討杜威思想的關鍵。

三、藝術經驗

杜威賦予經驗極為豐富的涵義，他認為人類的藝術經驗以統一、完整、及美感為最大的特色，而描述藝術經驗的單位為「事件」，事件包含開始、中程、結束三個階段，這也是藝術經驗與非藝術經驗差別之所在。

杜威的經驗概念採取詹姆士「經驗的雙管(double-barrelled)」之說法(Boydston, 1981, 18)，一方面它是指經驗的過程(the experiencing)，另一方面也指所經驗到的事物(the experienced)；從認識論來說，既是認識(knowing)也是所認識(the known)。經驗本身是一個整體，並沒有劃分行動與材料，或是主體與客體(郭博文，1990，211-241)。杜威說在我們的日常生活當中有各式各樣的經驗，大體上我們可以將它們區別成非審美經驗與審美經驗。審美事物的敵人既非實際亦非理智，而是單調平凡或是紊亂無章的鬆懈，一方面是由於屈就傳統，另一方面則是濫肆放縱，前者像漱洗，吃飯、睡覺等例行工作，日復一日、年復一年，不知道何時開始，何時結束，後者如漫無目的閒逛街頭(Dewey, 1958, 40)。這些經驗毫無組織，更沒有充實的可能，都屬於非審美經驗的範疇。相對應於上述兩極端的是審美經驗，它是組織完好的統一體(unity)，兼具理智與情感的成分(劉昌元，1995，121)，其中的情感喜好表示審美經驗也含有價值判斷，就此點而言，杜威的審美經驗與康德的美學觀是背道而馳，杜威認為當事人若置身事外，對身旁的事物採取冷眼旁觀的態度，便談不上真正的審美經驗。審美經驗與非審美經驗之間，亦非截然二分，人類的初始經驗往往較為零散，經過琢磨與組織之後，才能夠登上審美經驗之林。

伍、藝術經驗的實踐

杜威在《藝術即經驗》中即認為藝術經驗其實就是人類的完整經驗在美育活動上的發揮，他在許多著述中皆疾呼藝術與科學並非截然二分，不僅如此，完整的藝術經驗其實已經蘊藏豐富的科學經驗、工藝經驗、道德經驗、政治經驗等，換言之，完整經驗在藝術上的發揮即為藝術經驗，它在科學上的成就即為科學經驗，在道德上的發展就是道德經驗，同樣地，它在政治上

的展現就成為政治經驗。如此一來，杜威賦予經驗相當豐富的涵義，而描述藝術經驗的單位為「事件」，因為事件是個體在經歷眾多事情之後，所留下最深刻的回憶，人們從不會區分經驗究竟該屬於藝術還是科學，是道德抑或政治，只在乎它對於未來是否具有啟發性。審美經驗是組織完好的統一體，兼具有理智與情感的成分，缺一不可，人類的藝術經驗當以完整（totality）、均衡（balance）、及統整（unity）為最大的特色：

一、完 整

完整意同「全備」、「整全」，但並不是意味著數量上多多益善即可，因為美育的完整功能既非一味地把所有知識技巧灌輸到學生的身上，更不是削足適履地用同一套模式塑造所有的學生，完整指的是應充實學生各種經驗。目前各級學校所傳授的美育活動，主要包括音樂、美術、勞作等科目，學生除了應該理解樂理、色彩學等基本常識之外，也必須養成學生歌詠、彩繪、創作、表演多方面的才能，以及心向、欣賞、喜好等態度，如此方不致將學習囿於一隅。例如：欣賞貝多芬（Ludwig van Beethoven, 1770-1827）第九號交響曲「合唱」（Symphony No. 9 in D Minor, Op. 125）時，理應了解貝多芬創作此曲之背景，聆聽主旋律，且能夠培養出對於合唱交響曲的喜好，這才足以讓聆聽者與音樂產生水乳交融的效果，使欣賞者的身心完全陶醉其中，分不出是愛樂者進入貝多芬的精神世界，抑或藉由貝多芬的引導而抒發自己的情緒，達到天人合一的境界。

二、均 衡

均衡指的是觀念與經驗的平衡，如自然主義經驗論的名稱所示，自然主義在觀念上以自然為依歸，而實際上以經驗作為中介，杜威在《藝術即經驗》第十一章「人類的貢獻」（The Human Contribution）中說，均衡是審美欣賞的特質，我們從審美活動中可以獲取各種驅力的平衡（Dewey, 1958, 256）。以欣賞一幅畫為例，如果畫作只是吸引人的目光，那麼欣賞者所獲得的經驗是短暫而膚淺的；相反的，一旦視覺與心力一起投注在審美活動中，則使人形成一種與環境平衡的力量，審美感受正是需要此種活動組織體（an organized body of activities）。難怪乎當我們走進藝廊時，立刻感受到一種平逸安適的氣氛，美育活動使我們統整舊有的經驗，擺脫汲汲營營的生活紛

擾，同時帶引我們臻至身心均衡的境地。

均衡的力量不僅在欣賞者身上產生，對於創作者而言亦然，作品是作者對現實世界的反省，作家在心中吟詠再三之後所獲得的動態均衡，更足以吐露時代的心聲；可是世人往往不察，以為那是一種「沈思冥想」（contemplation），在杜威看來，沈思冥想其實是驅力的內在均衡（internal equilibrium of impulsions）（Dewey, 1958, 257），只是讀者聽不見作者的聲音而已。杜威曾經舉巴恩茲基金會（Barnes Foundation）所收藏的塞尚（Paul Cezanne, 1839-1906）寫生作品「桃子靜物」（Still Life with Peaches），提醒欣賞者從表面看來各物安置其位彷彿是「靜」，其實內部呈現一股動態均衡的力量（Boydston, 1934, 215），倘若此時移動畫中任一物品，立刻產生牽一髮而動全身的效應，整幅畫面為之丕變。如此說來，表面呈現是靜態的效果其實是動態所致，動靜之間正切合杜威一做一受的雙向思考：從繪畫者來說，擺設物品是「動」，所呈現出來的效果是「靜」；以觀畫者而言，精心設置的畫面其實內部暗藏一股饒富生趣的力量。創作者與欣賞者若是忽略此內在均衡，則難以使彼此的藝術經驗達到心靈相契的境地。

均衡的教育是多種經驗相互激盪的結果，而非生硬地把各種知識加總起來。以往有一種錯覺，以為各種經驗是相互獨立，彼此毫無瓜葛，而初始經驗累積越多，則意味著學習越成功，造成今日各種學科林立卻又缺乏聯繫的局面。在中小學課程裡充斥著各式各樣的科目，負責任教各種科目的教師都覺得授課時數不足，每值課程重新修訂之際，各科教師無不竭力爭取增加授課時數，然而新形成的知識學門，如生命教育、兩性平權、法律常識等，卻又極思擠入原本就琳瑯滿目的課程中。人們之所以有這樣的成見，是因為主觀成見的作祟，一旦我們去除非此即彼的想法，勞動與閒暇、實用與理智則成為相互滋長的勢力，教育力量的均衡（balance of powers）將可以達成。

三、統 整

杜威對於統整經驗賦予一個名詞稱之為「一個經驗」（an experience），這正是《藝術即經驗》第三章中的篇名。杜威以為一個經驗既具備統整的特性，同時也有自我完滿的個別性質，這樣的特質有別於一般零散的經驗，可以稱作是真正的經驗（real experiences），特別是眼前的事件使人聯想起從前的經驗時，常會奪口而出：「就是那個經驗！」（表示當事人驀然回首時，鮮明的經驗歷歷在目。

在《藝術即經驗》中，杜威引用柯立芝（Samuel Taylor Coleridge, 1772-1834）的話來表達自己對於統整的看法。柯立芝說，詩人的職責就是運用想像力「散發統整的聲音與精神」（diffuses a tone and sprite of unity）（Dewey, 1958, 267）；柯氏雖然是一位詩人，他所表達的卻是哲學家的心聲，這樣的聲音在教育界同樣可以獲得共鳴。非但詩人必須運用想像力表達所統合的經驗，一般讀者在閱讀詩篇時，仍然應該統整本身所學，嘗試與作者的審美經驗取得聯繫，如此一來，不僅是作者與讀者之間獲得美感聯繫，彼此的審美空間也將隨之擴大，如此交流互惠的模式吻合自然主義經驗論與實用主義的精神。

杜威在早期作品「教育中的審美成分」（The Asthetic Element in Education）裡開宗明義提醒世人，他所謂的審美是泛指所有的教育，而非僅限於特定學科（Boydston, 1972, 202-203），因此美育的實施時機，並不限課程所排定的美術或是音樂課。從杜威本人所發表的言論來看，他在文學方面的造詣較高（Tiles, 1992, 312-322），「藝術即經驗」中曾經多次引用莎士比亞、歌德（Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832）、與柯立芝等人的作品，文學本是藝術、經驗、與美學統整的結果，與其將知識劃分為文學、科學、道德、藝術等分科課程，杜威寧可用統整的態度來看待人類文化。

陸、杜威時代的美育活動

一、美育推廣活動

杜威和當時一群與會代表曾經在1897年全美教育學會（National Educational Association）針對各州藝術教育現況提出簡報和檢討，當時瓊斯（L. H. Jones）等人曾經針對杜威的「教育中的審美成分」提出討論，紐約州立大學（the University of the State of New York）與密蘇里州聖路易市（St. Louis, Mo.）的週三俱樂部藝術委員會（the Art Committee of the Wednesday Club）都參與過類似的美育實驗。內容是先將藝術巨匠的代表作拍照，再把大約160張照片分成十組，每一組都包含重要年代的各類作品，然後輪流到各學校巡迴展示，教師與助理人員並且現場為同學解釋時代背景、創作動機、及在藝術上重大的意義等等，希望藉此普遍喚起學童的美感經驗

(Boydston, 1972, xciv-xcvi)。今天各級學校圖書館內或多或少可以見到畫冊、錄影帶、VCD等媒材登載世界名畫，同時附有專家解說名畫內容，這樣的做法與杜威時代的美育推廣活動相若，從交互作用的觀點來看，藝術教育理當盡力促成學生與名畫的接觸，如此一來，學生從名畫中所獲得的經驗是真切且磅礴的，倘若有朝一日得以親炙真跡，欣賞者所獲得的感動更非摹本所足以相提並論。臺北市立美術館於1999年12月4日至2000年3月1日與橘園美術館合作展出的印象派作品展，讓畫冊裡的作品生動呈現在觀眾的眼前，學習者可以親自目睹藝術大師的筆觸、用色，獲得比欣賞畫冊更為具體的經驗，同時在展覽現場與其他民眾共襄盛舉分享藝術的趣味，相較起杜威時代的美育活動，目前全世界頻繁的交流活動更能夠拓展學習者經驗，提升民眾藝術欣賞的眼界。

二、實驗學校課程

杜威實驗學校傾向用融合式(fused)課程來發展活動，而不是使用分化的科目(different subjects)或是現成的事實資料(facts ready-made)引導學童。歐美分科課程的思想來自於「七藝」(seven liberal arts)，其哲學預設淵源於傳統理性主義；杜威深知這種分類的方式僅重視人類舊有的遺產，教材內容與生活脫節，使教育變成社會的象牙塔，所以他翻新教育兒童的模式，以工作活動(occupation)取代傳統的科目(subject)，學校的教學計畫僅僅列出指導方針(general direction)，教師擁有極寬廣的揮灑空間，如此可避免教材內容形式化，淪為一再重複的窠臼(Boydston, 1987, 193-201)。

實驗學校所設計的活動型態有管家(house-keeping)、木工(wood-work)、飲食(foods)、和穿衣(clothing)四大項(Boydston, 1972, 224-243)，從表面上看，這些活動似乎沒有涵蓋讀、寫、算的3R課程，美術、工藝也付之闕如，事實上這些內容全都涵蓋在四大活動當中。例如，木工活動需要先鋸下樹木，測量木頭的長度乃學習數學的活教材，觀察樹木的年輪生長就是生物學初步，欣賞樹木的姿態與自然景觀之搭配即是最佳的審美題材，而畫出樹木的枝葉或年輪不僅生動也比起臨摹畫作要有趣得多。目前臺灣教育改革主張課程統整，志在打破學科林立與知識零碎的窠臼，整合成為健康與體育、語文、社會、數學、自然與科技、藝術人文、綜合活動等七大學習領域，其中國小低年級階段更將社會、自然與科技、藝術人文等三

大領域合併為「生活領域」（游家政，2000，6-11）；無論是配合九年一貫制或是邁向十二年國民教育，都可以從實驗學校所重視的統整經驗獲得不少啟發，這無疑表示學科分化的時代已經過去，同時宣告統整學習的時代來臨。

杜威認為藝術教育一旦限於在博物館內實施即等於宣告藝術的死亡，因為它和大眾的現實生活產生隔離，形同社會的象牙塔；同樣地，學校美育活動最佳的施行方式即是透過生活進行學習，例如，語文活動的詩詞吟唱讓學習者更進一步領悟文字生動之美，牛頓的運動定律有助於了解我們和周遭物體是息息相關的，社會科鄉土教材提醒師生當優先關心四周景物之美，科技發明終究必須不斷與人文對話，體育活動所展現的是律動和曲線之美，而藝術人文透過各種學習所造成的影響力，遠超乎音樂或美術單獨實施的結果，統合的美育活動才是真正落實的藝術教育。

柒、結論與批評

一、結 論

本文從西方哲學的演進檢視杜威對經驗的詮釋，發現杜威因應環境變遷為經驗注入嶄新的義涵，開啓藝術教育的新視界。綜合本文所討論的內容，共獲得下列五項結論：

第一，杜威哲學所面對的時代課題乃是整合理性主義與經驗主義的主張，他所謂的「經驗」包括理性觀念與實際經歷。

第二，經驗是杜威思想成熟時期所探討的主題。由於杜威在早期、中期、晚期的思想各有所偏重，從實用主義、實驗主義、工具主義，走入自然主義經驗論，也更為重視具體經驗與反省經驗間的互通，吾人如欲了解他的「經驗與自然」、「藝術即經驗」、及「經驗與教育」等成熟時期的著作，必須從自然主義經驗論來理解才會更加清楚。

第三，自然主義經驗論以生物體「做」與「受」的交互作用來詮釋經驗的內容，「做」重視初始經驗，「受」則強調反省經驗，兩者的交互作用形成完整的經驗，完整經驗發揮到極致即為高峰經驗，高峰經驗在藝術領域的發揮就形成藝術經驗。

第四，一個經驗表現出經驗的完整性，而高峰經驗更是一個經驗的表徵；

從人類的整個文明來看，它們是倫理學、美學、社會學、政治學、教育學的指標。

第五，美育活動是完整經驗的展現，它亦是人類打開自然之謎的重要途徑，換言之，美育是自然的前景，自然為美育的背景，前景與背景是一體之兩面，二者是相輔相成的關係。美育活動的價值全在乎它所促成的經驗交流，藝術活動越是能夠擴大經驗的內容，同時促使當事者的反省，則該項經驗的價值越高。

二、批評

杜威的哲學思維方式以人類文明的大局為著眼點，他的自然主義經驗論可說是以巨觀替代微觀的哲學思考模式，在歐美學界普遍以分析為主流的哲學中，杜威能夠開出以自然為主軸的脈絡論（contextualism）誠屬不易，也難怪羅素認為杜威所探究的「邏輯」與分析哲學所講的邏輯推理大異其趣。不過即使雙方的哲學史觀壁壘分明，筆鋒經常針鋒相對，杜威卻在學風保守的時代裡為羅素的不受聘事件挺身而出，杜威所展現的正是「雖不同意對方的論點，卻誓死維護對方說話權利」之最佳民主典範。

杜威在《經驗與自然》一書中開宗明義地表示，他的哲學既能名之為自然主義經驗論，也可以叫做自然的人文主義，並且自認為他的思想與我國老子的自然哲學有互通之處。老子以「道」解釋宇宙生成與萬事萬物的變化，而杜威卻頻頻賦予「自然」、「經驗」等舊字眼新涵義，如此一來便造成文字理解上極大的困擾，他所謂的自然含有人為，所說的經驗包含觀念，這使得世人難以捉摸他的思想。此外，杜威一直為人稱頌的是他中年以前所提出的實用、實驗主張，然而他以現實經驗推敲自然哲學的主張卻未引起應有的注意，臺灣哲學界不僅極少論及他的自然主義經驗論，藝術界也鮮少提及杜威的藝術經驗論，究竟是杜威沒有明確地表達他的思想，抑或他晚期的影響力式微導致其哲學思想受到忽略，實有待進一步的探討。

參考書目

- 江合建（1999）。杜威美育思想研究。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版。
李常井（1985）。杜威經驗概念剖析。臺北：中央研究院三民主義研究所專題選刊

(66)。

- 杜若洲譯 (1974)。美感。臺北：晨鐘。
- 吳俊升 (1972)。教育與文化論文選集。臺北：臺灣商務。
- 胡適 (1986)。「實驗主義」，載於胡適文存第一集第二卷，問題與主義。臺北：臺灣商務印書館編 (1971)。
- 哲學辭典。臺北：臺灣商務。
- 姜文閔譯 (1995)，載於賈馥茗主編：經驗與教育。臺北：五南。
- 郭博文 (1990)。經驗與理性。臺北：聯經。
- 黃振華 (1976)。康德哲學論文集。臺北：作者自印。
- 游家政 (2000)。「九年一貫課程綱要的理念與內涵」，載於張美惠主編：新講臺——九年一貫版教育雜誌。
- 雷國鼎 (1974)。教育概論 (上冊)。臺北：教育文物。
- 鄒恩潤譯 (1988)。民本主義與教育。臺北：臺灣商務。
- 劉昌元 (1995)。西方美學導論。臺北：聯經。
- Boydston, J. A. (ed.) (1972). *John Dewey--The Early Works, 1882-1898, vol 5: 1895-1898*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Boydston, J. A. (ed.) (1977). *John Dewey--The Middle Works, 1899-1924, vol. 3: 1903-1906*. Carbondale: the Southern Illinois University Press.
- Boydston, J. A. (ed.) (1977). *John Dewey--The Middle Works, 1899-1924, vol. 4: 1907-1909*. Carbondale: the Southern Illinois University Press.
- Boydston, J. A. (ed.) (1981). *John Dewey--The Later Works, 1925-1953, vol. 1: 1925*. Carbondale: the Southern Illinois University Press.
- Boydston, J. A. (ed.) (1987). *John Dewey--The Later Works, 1925-1953, vol. 10*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Boydston, J. A. (ed.) (1987). *John Dewey--The Later Works, 1925-1953, vol. 11: 1935-1937*. Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 193-201.
- Boydston, J. A. (ed.) (1988). *John Dewey--The Later Works, 1925-1953, vol. 14: 1939-1941*. Carbondale: the Southern Illinois University Press.
- Boydston, J. A. (ed.) (1989). *John Dewey--The Later Works, 1925-1953, vol. 15: 1942-1948*. Carbondale: the Southern Illinois University Press.
- Boydston, J. A. (ed.) (1989). *John Dewey--The Later Works, 1925-1953, vol. 16: 1949-1952*. Carbondale: the Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action*. New York: Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1958). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.
- Garrison, J. A. (ed.) (1995). *The New Scholarship on Dewey*. Dordrecht: Kluwer Aca-

教育研究集刊 2001・7・47輯

demic Publishers.

McDermott, J. J. (ed.) (1981). *The Philosophy of John Dewey*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mitias, M. H. (ed.) (1986). *Possibility of the Aesthetic Experience*. Dordrecht: Martinus Nijhoff.

Tiles, J. E. (ed.) (1992). *John Dewey--Critical Assessments, vol. III*. London: Routledge.

The Practice of John Dewey's Thought in Art Experience

Ho-Chien Chiang

Abstract

John Dewey's thought has been understood from the points of pragmatism, experimentalism, or instrumentalism. However, Dewey named his own thought "natural empiricism" (or "empirical naturalism") in 1925, which represents the philosopher's thought in via later works. It would be more reasonable if we explore Dewey's thought via this point of view. According to Dewey, traditional empiricists regarded experience only as fragments of senses. In Dewey's view, "experience" should be "double-barrelled", including both daily fragments and rational judgement. Experience comprises the interaction of doing and undergoing. Only a whole experience, which includes primary and secondary experience, could be crowned as the essence of human civilization. Art experience is a whole, consummatory experience, which has beginning, intermediate, and final stages. The displaying activities held by Dewey and his colleagues in National Educational Association and the fused occupations in the Laboratory School were vivid evidence of art experience. This essay includes several concluding comments.

Keywords: John Dewey, art experience, naturalistic empiricism (empirical naturalism)