

詩性智慧及其對課程研究的啓示

歐用生

詩性智慧是人類生而具有的想像力、創造力、記憶力、察覺力和好奇心等特質，自古以來一直是兒童學習的主要課程。但過度強調理性主義，卻阻礙了詩性智慧的發展，Vico 早在三百年前就主張利用哲學再創造詩性智慧，以創意、想像、神話和靈性等來調節理性，可惜詩性智慧的論述一直未被重視。今天在後現代課程思潮下，詩性智慧成爲對抗課程主流的理性典範的有力的論述。本文主要在探討詩性智慧的課程論述，並申述它對課程研究的啓示。

關鍵字：詩性智慧、課程研究

作者現職：大同大學 講座教授 暨 國立台北教育大學 名譽教授

壹、前言

精神或靈性 (spirituality) 本來就是人類的一種特質，也是一種生活方式，一種求知方式。哲學家 Vico (1744) 早在三百多年前就指出，初民社會本來是詩性的 (poetic)，人類是無知的、感性的、熱情的，包含原始的毅力和活力，甚至還有一些野性和野蠻性，具有想像力、模仿力、記憶力、察覺力、創造力，和好奇、畏懼、揣測、誇大、迷信等特質。這些特質是先民的「詩性智慧」(mythopoetic, poetic wisdom)，是兒童學習的主要課程。(Huebner, 1999; Kesson, 1999) 它反映了人類內心潛藏的「原型」(archetypes)，和複雜的心靈層面，是暗默的，但能展現無比的力量。但隨著理性社會的發展，這些詩性智慧卻消失了，因此 Vico 主張利用哲學再創造詩性智慧，以創意、想像、神話和靈性等來調節理性。

這些主張對反省被科技理性和科學典範宰制的現代教育有非常重要的意義。但遺憾的是，詩性智慧的論述一直未被重視，直到一九七〇年代以後，隨著「語言學轉向」和「典範轉移」的思潮，才引起課程學者、尤其是再概念化課程學者的注意。學者呼籲，今天需要一種新的認識論，新的思考方式和新的知覺形式，以探討人類經驗中隱含的、神秘的層面，關心人的獨特性，價值的形成，經驗中意義的定位，正義和公道等議題。同時教育工作者要覺醒現代性的危機並加以批判，更要探討對抗理性主義認識論的課程論述，而詩性智慧強調朝向靈性的旅程 (astral journal)，重視由外在的顯著課程轉向個人意識的內在的、「當下」的經驗，被視為是對抗主流理性課程的一種有力的課程論述。

如 Huebner (1966) 早已批評，教室中的課程語言偏重科學的 (技術的) 或政治的 (解放的) 語言，今後要加強詩性智慧的 (道德、美學、形上學的) 語言，以追求新的可能性。Macdonald (1988) 批評科學典範偏重計算的思考，而詩性智慧是一種沉思的或冥想的

(contemplative) 課程理論，今天應該是被合法化的時刻了，讓冥想的思考和計算的思考有同樣的地位。Kesson (1999) 也認為，詩性智慧的課程論述「是豐富而且有說服力的論述，提供給我們願景和可能性，讓我們思考：如果要將深層的人的問題列為第一優先，那麼課程可以怎麼作。(p.103) Pinar、Reynolds、Slattery、Taubman (1995) 將詩性智慧納入課程是神學文本中加以討論，強調將「對神祕的渴望、生命的來源、邪惡世界中的道德性和人的靈性中的詩性的想像等統整起來。」(1995, p.659) Haggerson (2000) 呼應這種主張，希望課程學者要加強詩性智慧的、自傳的、精神的課程研究。

最近 Doll (2005)、Fleener (2005) 等重新評價 Vico 的「新科學」的研究，發現他的理論和複雜、混沌理論等後現代新科學間的關聯性，而使詩性智慧和後現代課程之間有更精采的對話。學者呼籲：後現代教育要將我們從科技理性和科學典範的牢籠解放，加強扎根的 (grounded)、存有論的、精神的、現象學的、自傳的、美學的求知方式，重視音樂、戲劇、詩歌和舞蹈等領域，及其中的感情、微妙的感性和不確定的思考等 (Hartley, 1997; Slattery, 1995)，可見詩性智慧是對抗課程主流的理性典範的有力的論述。

對這些研究動向國內雖也加以關心並開始研究，但亟待加以充實。(吳靖國，2004；2005；陳伯璋，2003；歐用生，2004；2006) 本文主要在探討詩性智慧的課程論述，並申述它對課程研究的啓示。全文分三部份：首先分析 Vico, G. 的詩性智慧的研究，然後檢討詩性智慧的課程論述，最後闡述詩性智慧在課程研究上的蘊義。

貳、Vico 詩性智慧的研究

Vico, G. (1668-1774) 早在三百多年前，在其「新科學」(New Science, 1744) 一書中就強調詩性智慧 (poetic wisdom) 的研究。他認為人類社會的發展經過三個年代，第一個年代

是詩性智慧 (poetic wisdom) 的年代，他說：「作為異教徒世界中的第一種智慧，詩性智慧與形上學是同時開始的，但與當時理性的、抽象的學術界的形上學不同，它是從原始人類應該有的感覺和想像發展出來的，他們沒有推論的能力，但充滿著敏銳的感覺和豐富的想像力。」(引自 Fleener, 2005, p.4)

Vico 認為人類社會的起源是「詩性的」，「在人們還沒有能力從事物中抽取其形式和特質時，一種本性的需求產生了詩性性格」，因為這時候人的理性還沒有發展出來，所以表現出來的人類特質是「魯莽無知」、「全然肉體上的想像力」、「不可思議的崇高氣魄」。(引自吳靖國，2004) 也就是說，詩性之所以產生乃是人們的能力和知識無法解釋面對的事物，人們生來就不知道各種事物的原因，但這卻是創造事物的基礎。人類原始本性是無知的、感性的、熱情的，而且人類本性與孩童的自然本質是結合在一起的，都具有想像力、模仿力、記憶力、察覺力，和好奇、畏懼、揣測、誇大、迷信等特質，這種本性是以「慾望」為核心的表現，並不是理性的，蘊含強大無比的動能，具有建設性，也同時具有破壞性。(Doll, 2005; Fleener, 2005; 吳靖國，2004、2006) 這正是 Vico 所描寫的人類原始本性，也就是「詩性」本來的意義。

但這種詩性智慧在經過第二個年代的權威和英雄的年代，尤其是第三個理性的年代以後，卻被掩沒而喪失了。他批評，理性的權力越擴張，想像力就越弱，在理性的社會，抽象的表達滲透到我們的語言中，將我們的思考和感覺分開來，書寫大大地限制了我們的思考，數字的使用也被知性化了，結果我們失去了先民的偉大的想像力。科學的語言剝奪了我們的詩性的靈感，它用圖表、數字或運動來解釋自然世界，而非用嗅覺、味覺或聲音來解釋，科學的語言將我們從靈感的詩性智慧中分離，將思考從我們的身體分離，意義全被科學限制了。因此 Vico 主張，社會要回到原始的、有關聯性的、相關的和精神的年代，強調利用哲

學來再創造詩性智慧，以創意、神話和靈感來調節理性。也就是從原始的熱情到理性的思考需回復到原始的熱情，但這種熱情已經朝向更高、更有意識、更複雜的層次。

Vico 從人類歷史的研究，發現這種詩性的基本的求知方式。然而對 Vico 而言，創造的來源不僅需要詩性，更需要「智慧」，因為在創造的行動中，包含一些原始的毅力和活力，甚至還要有一些野性和野蠻性，必須以天神意旨 (providence) 的「善性」來進行調節，也就是透過良善目的 (智慧) 來對想像 (詩性) 進行導引，才能創造出社會的文明和發展。最後這些原始性被馴服或控制，但不能讓熱情消失：「人最初只有感覺而沒有知覺，然後因困擾或干擾而有知覺，最後用心去反省。」所以詩性智慧是「宗教」(智慧) 對「無知」(人性) 的導引過程，主要是讓人類產生對「神話」(myths) 的「虔敬」態度，也就是對於「未知」、「不確定」的尊敬和敬畏，讓「未知」、「不確定」、「奧秘世界」成為開展兒童可能性的基礎，以培養「虔敬感」，從虔敬感出發來面對不確定，讓人的思維得以神聖。(Fleener, 2005; 吳靖國，2006)

Vico 的詩性智慧的研究利用語言、意義、創意、道德和情緒間的關係，探討文化和社會的演進。他反對偏重範疇、測量和預測的自然的研究，強調文化和人類社會的研究。他認為，為轉換人的思維、方法和文化脈絡的條件，我們要聚焦於人類的作為和社會演進的途徑的研究。Vico 批評 Bacon 和 Descartes，拒絕他們對理性思考和控制自然的想法，因為我們不了解自己和自己的文化脈絡，才將人和自然分開來。他認為，祖先留下來的詩性智慧是在發展理解自然世界的方式，但這種理解不是經由分析，而是經由想像、故事、神話和隱喻的詮釋。詩性智慧不重視量化的測量，而鼓勵從關係性的、社會的和人性的途徑來詮釋意義，探討人的論述中顯現的不斷發生的、動態的意義。(Fleener, 2005)

由此可知，Vico 的詩性智慧重視創造力、

主題文章

想像力、感覺和可敬畏的事物，強調以創意、神話和靈感來調節理性。理性不是人的第一種功能，相反的想像才是第一種功能。想像不是源於理性的思考，而是源於體驗性的實作，由此產生存有的感覺。這是由熱情的參與、而不是非熱情的觀察而來的，這種參與是詩性的，因為詩人是行動者，也是創造者，「會想像的人就會創造，他就是詩人，就是創造者。」這種求知是個人的、經驗的、歷史的，不是追求事實的知識（know-that）或技術的知識（know-how），不是歸納或演繹的，而是參與到活動或經驗中，重視過程而不只是觀察，重視口語表達和對話。對話本身就是一種生活方式，活生生的、精神奕奕的生活方式，這種神祕的、以口語為主的世界，比文字還早，比再現的世界觀還早，是人類、自然和精神存有之間相互補充的、相互滲透的、繼續性的世界。在這個神祕的社會中，智慧先於語言，是音樂的世界：「在音樂中，我們學習著看、感覺、聽、聞，然後思考和回答。」這個神祕的世界是神的世界，也是人的世界。（Shotter, 2005）

總之，詩性智慧就是要重視先民具有的想像力、創造力、模仿力和好奇心，善用感官和感覺，親手操作和實作，在實際生活經驗中，經由口語表達和對話學習。在音樂、祭祀、慶典、雕刻等生活中表達對神或未知世界的敬畏，培養虔敬的態度。所以詩性智慧是要培養有創造力、有洞見、想像力豐富的人，這就是實踐智慧。Vico 說：「希臘哲學家並沒有留下方法的教學，因為兒童在實際中已學到了足夠的方法。古人相信安排學習的秩序要十分謹慎，它不是藝術可以控制的，只有藝匠才按部就班的教導步驟，這種方法不能培養人的實際智慧，只讓人成為藝匠。」（引自 Doll, 2005, p.54）所以 Vico 提供新的形上學的基礎來建構課程的概念，這個基礎不是依據理性的心靈（mind），而是依據充滿感情的人性（Doll, 2005），這些是 Vico 詩性智慧的核心概念。

Vico 詩性智慧的研究有許多缺陷，如充滿神祕的宗教色彩，強化神的無上權威，及神印

像中的人的權威，這是一種壓制的、威權宰制的邏輯，神壓制人、男性壓制女性的邏輯。

（Trueit, 2005；吳靖國，2004）但 Vico 的詩性智慧讓我們發現新的存有的方式，新的理解方式，新的交互作用的方式，探討物質和精神、求知和意義、想像和現實間的交互作用的方式，對課程和教學研究有極大的啟示。Vico 明確的指出，我們真實生活中共享的常識，是我們在實際參與中產生的，但我們很少去覺知它，Vico 的貢獻就是將它們突顯出來。哲學家很早就知道這種原始的生活世界，但將它們視為理所當然的，沒有作為有價值的研究課題，沒有將它們視為混沌，具現深層的、複雜的秩序的形式，而將它們視為困擾的、主觀的和不可理解的，須以理性的生活形式來替代。只有 Vico 看到，在人與人之間的關係上詩性智慧的重要性。（Shotter, 2005）因此 Vico 詩性智慧的理念延伸了三個世紀，與今天的混沌、複雜等新科學理論家有了共同的對話。當今天後現代社會需要新的方法，比現代性更有活力的、創意的、想像的、混沌的、複雜的方法時，Vico 詩性智慧的研究不啻為後現代課程研究提供了一針強心劑。

理性主義強調普遍真理的信念，客觀的測量，社會的進步和個人理性的權力等，這些成為現代性的基石，影響了教育、政治、經濟、社會等方面的生活。數學成為預測的計算的工具，自然成為可量化的、可預測的、可控制的，結果我們忽視了精神的、美學的和相關性的現實。如 Vico 所預測的，理性的重於相關性的，被給予的重於經驗的，真理重於詮釋和感情，我們認為客觀的測量和數學的預測比我們自己更能理解自然，因此將我們自己的理解和科學的探究分開來，將觀察者的影響從科學的探究中分離，於是科學的求知方式凌駕於其它的求知方式，造就了科學理性的霸權和壓制。這種壓制的邏輯，價值階層化的思考和價值的二元論，讓現代主義成為壓抑性的概念架構。混沌和複雜理論等新科學在二十世紀興起，挑戰這種量化和壓制的邏輯，重視經驗、理解、意義和精神，成為詩性智慧的一種形式，探究世

界和我們自己的一種方式。

現代社會偏重數學和科學作為真理的量尺，忽視了直覺、靈感、類比、隱喻，和其它的求知方式。後現代拒絕控制、測量和方法等現代性的觀念，批判基礎、普遍性、決定性、控制、統一性和客觀性和確定性，質疑整體的論述和後設敘說，強調異質性、差異、片段和不確定性。這些特質使混沌和複雜理論等新科學成為詩性智慧的一環。後現代從意義、價值、目的和理解來探討「為什麼」的問題，希望從我們自己和自己的觀看方式找到答案。看到動態的整體，生命的開展和系統的相互關聯性，我們感覺到混沌和複雜理論等新科學的敬畏和靈感，當我們在生命的舞蹈中鑑賞永恆的複雜性和關係，才能消融現代性的靈感的麻木。(Doll, 2005) 作為 Vico 的詩性智慧，混沌和複雜理論等新科學是理解自然世界的方式，這種理解不僅經由分析，更經由對我們自己的想像、故事、神話和隱喻的詮釋。作為關係、意義、系統的後現代邏輯的詩性智慧，鼓勵對意義和文化的相關的、社會的、人性的理解。

Vico 揭開詩性智慧的歷史的討論，強調詩性智慧的精神，挑戰理性、數學的自然觀，覺醒現代理性成為規訓生活的一種形式，一種制式的思考方式。Vico 在三世紀前就明言要超越現代的科技理性的僵化，強調歷史上的故事的 (storied) 權力，和精神的 (spiritful, spiritual) 創生的創造力。詩性智慧要統整故事、精神和科學這三個 S，將科學的優點、故事的權力和精神的活力等連結起來，形成新的方法，以發展創意、想像力和直覺，呈現在人的經驗上。混沌複雜理論等新科學作為一種後現代探究的方式，關心的不是技術，而是意義，現代性像時鐘一樣，關心普遍性如何運作，忽視了意義和目的，後現代主義就是要將意義和目的重新放入人類的所有活動內。現代性的方法是正式的、嚴謹的、普遍性的，是每一個人都要跟隨的路，唯一的一條路。而詩性智慧的方法是有活力的、充滿精神的，像自傳一樣，是個人

的、私有的、反省性的，因情境而異的。

參、詩性智慧的課程論述

Vico 從社會、文化的觀點探討詩性智慧的特質和意義，課程學者則將詩性智慧的思想應用於課程研究上。例如 Kesson (1999)、Kesson, Oliver (2002) 等批評，現代性課程偏重純粹理性、邏輯分析、抽象思考和公共課程，將人類經驗中的神秘的、奇異的、神話的、心靈的領域視為混亂的、危險的領域，甚至是一種禁忌，完全排除於課程之外。因為啟蒙或現代性的求知和存有的方式假定，被稱為素養文化的書寫的文字、口語的抽象化、法則和概念等更接近真理、科學和神，相對的，與當前真實生活有關的求知方式，從真實生活中產生的故事，這些故事的儀式的表演，來連結社會和自然世界等等，這些並不重要。在我們追求確定性，和人能控制世界的萬事萬物的信念下，我們有效地將世界除魅化了 (disenchanted)，但同時也消除了魔法、神祕和神聖，社會缺少了儀式和創發性，喪失了意義的精神層面，一個被除魅化的人，只能屈服於技術萬能的神話，面臨著致命的危險。我們將面對死氣沉沉和枯燥貧瘠的未來，人的行為被機械化，勞力被疏離和壓榨，環境日漸惡化，我們只能用感官化或粗俗的娛樂形式告訴自己：我們仍活著，有感覺、還具有形體，社會面臨著嚴重的現代性的危機。

作為一個現代人，我們很快的將自然轉換為科學，而且認為科學是依據資料來解釋現象，而不是將科學視為領悟、故事或儀式的形式。宇宙中內含的不斷變化的過程和多元性仍是相當神秘化的，在人的經驗中一直存有一體 (oneness) 和完滿 (fullness) 的感覺和豐富的多元性的感覺，這些都不是科學的化約和簡化可以形容的，宇宙的複雜和奧秘也絕不是科學的法則所能說明的。科學可以滿足我們「如何」的問題，但對更深層的「為何」的問題卻避而不談。Huebner (1966) 也批評，我們完全依賴技術的語言，而且將道德和靈性置於科學的、發展的語言之下，認為道德的、靈性的

主題文章

價值也能以科學的、技術的方式來教導，模糊了靈性的力量。他批評，強調控制的、可計算的目標的語言，模糊了生活經驗中的新奇性；從可觀察的行為改變來看學習，模糊了學生對我是誰、我能做什麼、我會變成怎樣的理。目標和學習的科學的語言封鎖了未知、不確定和神祕性，也枯竭了生命的精神。

因此他們都強調以新的語言，新的求知、思考和存有的方式，來克服這種現代性的危機。追求確定和可預測性，和世界的除魅化，正是現代性課程思維的核心。Kesson, Oliver (2002) 詩意的說，要將這種控制的、可預測的現代性課程，丟到詩性智慧之河的彼岸，邀回 Dewey、Whitehead 的生成 (becoming)、轉型等動態概念的幽靈，參與後現代課程的對話。Huebner (1985) 也強調，我們需要一種詩性智慧的語言，以便將靈性和詩性智慧放進生活的結構內，將生命的活力和宇宙的創造力放入課程內。詩性智慧是「最深層的個人的生活經驗，包含各種深度和複雜性」(Kesson, 1999, p.99)，是朝向內在覺醒的、靈性的旅程 (astral journal)，表示由外在的顯著課程轉向個人意識的內在的、「當下」的經驗，將生活、呼吸、說話、舞蹈、參與的人類和其它生物，重新定位於動態的、游移的、活動的、共同參與的宇宙的中心，使我們成為具現化的行動者 (embodied actor)，重回自己的歷史和經驗領域的中心。

如 Vico 所示，初民社會的人驚奇於巨大的、或敵意的自然的力量，和上天的神祕，他們以不同的方式，如透過儀式、祈願、藝術品、慶祝、神話或禁忌等，回應這些覺醒，因而獲得了忘我的、或轉型的經驗。超越或精神始於敬畏或恐懼，人常驚奇於自己的存在，對我們是誰感到徬徨，徬徨於人生的過程—生、老、病、死，這些恐懼可以用美學的形式，如偶像、大建築物、音樂或戲劇等表達出來。本來是恐懼的慢慢地變成驚奇的、敬畏的或娛樂的，影響人的存在感。這是經體驗 (enactment) 獲得的，體驗是一種內隱的求知方式，當我們的身

心整體投入於創造人的情境的基本故事—出生、飲食、死亡、愛和遊戲時，就會被喚醒，它包含戲劇、歌曲、舞蹈、儀式、動人的場面、運動和從人的基本活動產生的建構的行動等。

從詩性智慧的觀點來看，課程要讓人發現自己的存有感，不僅用文字(文學的、科學的、哲學的等)表示出來，也要加以體驗，用故事、神話、戲劇、儀式、演唱、詩、雕刻等表達出來，兒童要將身、心、靈結合起來，能展現在肉體上，也表現在文字上。混沌社會之初不僅有文字，還有真實的物質間的實質和關聯性，這種關連性因人共同的參與戲劇、詩歌、儀式和體驗而更緊密。這種關連性的緊密表示藝術不是課程的非本質的部份，而是學習的基本元素，更表示我們的求知、存有和課程的概念是多麼侷限，對自然世界的現代觀何其狹隘！因此要將求知和意義建構再概念化，將靈性和詩性智慧放進生活的結構內，納入課程內。(Kesson, Oliver, 2002)

對靈性或詩性智慧課程論述最豐富的是 Huebner (1985; 1999)，他認為，靈性 (spiritual) 是指蘊含於歷史、故事、神話或詩歌等之內的超越的、超感覺的、質性的經驗，這些歷史、故事、神話或詩歌是更多 (moreness) 和超越 (beyondness) 的象徵，表示人不只有現在，不只有這種生活方式，生命可以活得不一樣，生活可以改變，可以轉型。這些象徵在創意中表現出來，表現前瞻和新的理解，預見將來的希望。這就是教育，只有人成為超越的存有，教育才有可能。所以教育是不斷的進入生活的新奇、新鮮和驚奇的超越的旅程，發現了生命的活力和存有的更多和超越，被給予的、被期待的、已知的不斷地超越，不斷的打開新方式、新知識、新關係和新覺醒的可能性，創造求知、生活和存有的新方式。所以課程是一種靈性的需求，要求超越或轉換現在的形式，要求想像的可能性，要求與他者做動態的關連，要求自我、他者和世界的更多和新奇，追求新意、驚奇或顛覆現在的理論或典範。

課程是靈性的旅程，是將兒童帶進整全和

一體的世界，身和心，自己 and 他人，人和自然世界，過去、現在和未來都整合起來，成爲一體。這也是 Greene (2001) 所謂的美學時刻 (aesthetic moment) 或 Pinar、Grumet (1976) 所謂的綜合時刻 (synthetical moment)，在綜合時刻或美學時刻，自我重新建構，知性、身體、精神與宇宙結合成統整的經驗，時間、地方和意義產生內在的聯接。這是一個寧靜的時刻，將自己放空的時刻，放空自我、文化、憂愁和他者等，宛如進入平靜的祕境，令人驚奇的神秘的世界。Haggerson (2000) 稱爲再生的儀式，即我們浸淫到某一活動中，失去了時空感，產生置之死地而後生的感覺，覺醒自己的再生。

這時自我超越了，Foshay (2000) 將這種超越我 (transcendent self) 視爲重要的教育目的之一。超越的經驗是人類發展的普同的部份，超越是一種無限的 (limitless) 感覺，超越既有的狀態或存有的實現，與 Dewey 所謂經驗的不斷的再建構類似。超越不完全是宗教的經驗，不處理特定宗教的信念或教條，超越我是指自我突然覺醒是廣大整體中的一部份，在廣大的脈絡中產生特定的理解，例如在數學課程中，學生頓時認同數學史中的巨大的想像的事件，意識到自我的擴展。這種超越的、或精神的經驗是激變的，超越邏輯和理性，是一種私人的經驗，不說出來別人不易察覺，但它是可以被引發的。

精神或靈性的經驗是個人的、無法言傳的，但確實存在，是人的進步和人的存在的本質的部份，是豐富的生活的統整的一部分，而且可以用隱喻、文學、音樂、藝術、數學、建築、世俗的儀式或宗教的儀式表現出來，並可由此引發其它的精神的經驗。所以強有力的課程呈現靈性的層面，是靈性中心的課程，Haggerson (2000) 強調，課程內容、個人和團體是整體的，個人、班級、團體和社會是共生的，其關係的素質朝向一體 (oneness) 的理想。課程被包含 (enfolded) 在我們的自傳之內，因此要從敘說、自傳、心理分析、審美和

精神等多元的觀點探討「自我的考古學」。當我們在寫日記、創造藝術品、角色扮演、舞蹈或探究時，擴展了 (unfolded) 自我並允許他人參與到這個過程中。在包含和擴展的過程中，我們發現自己，與他人分享，其他人也經過相同的過程，彼此分享生活和創造品。將自己的課程和課程文本關聯起來，擴充我們的課程觀點，在這種交互作用中我們創造了作爲課程的新的自我，這是一種遞歸的 (recursive) 的過程，自明的探究過程，也是賦權增能的過程。靈性中心的課程促進對話和討論，探究和質疑的技能，培養希望和批判的態度，更強調對不確定、永恆的學習和和未知的覺醒。

所以 Pinar 等 (1995) 強調課程是神學文本，課程基本上是道德的、精神的事業，沉澱於人的心靈的深處，如人的自我，歷史的意義和作爲符應的真理；神秘、生態的渴求與生命來源的關連；世俗世界中的德性，人的精神的、神秘的、想像的追求等。人的求知和存有要揭露表層，深及人性的主觀的深層，看到完全存在的個人，看到學生內在的精神，互相開放，彼此交互作用和超越。課程是神學文本是要學生探討神聖的現實、宇宙的意義和被魅化的本質，揭露神秘的經驗、人的權力與創造的和諧發展，邀請我們去追求未知的、不可預測的、非預定的世界，將日常的和神聖的、已知的和未知的、可見的和不可見的、人和生命的奧秘等聯接起來。

這種強調超越、未知、不確定和永恆的靈性中心的課程或神學文本的課程，是傳統課程理論忽略的。Macdonald (1988) 批評，過去三十年來課程理論「就像穿著科學、技術和批判理論的外衣的理性主義」(p. 103)，以技術、控制的理念和解放導向的理念爲主流，是認識論的或方法論的詮釋。他強調，理論的建構具有存有論的性質，是冥想的 (contemplative) 或沉思的 (meditative) 反省，是生命的一種形式。課程理論是詮釋循環中的活動，不斷的詮釋循環，不斷的更新，以解釋課程的現實，獲得更多的理解。而且理解或思考和需求無法分

主題文章

離，我們依慾望而思考。所以課程理論基本上在創造現實，追求理解或冥想的思考，處理整體而非枝節，需經驗過參與的現象才能理解，在此人與理論對話，將每個人的自傳和價值帶進詮釋中，其意圖不在解釋，達到控制的目的，而在詮釋以為理解奠定更廣的基礎。

所以課程理論化是「信心滿滿的行動，是人的生命願景的表示」(p.112)，需有第三種方法論，即詩性智慧的想像，詩性智慧的想像特別著重洞見、視覺化和想像，詩性智慧質疑：「為何是存有(being)?」我在那裡？我是誰？我為何到這裡？為何這個就是世界？我為何來到世界？．．．這些都表示了意義中的詩性的實際的興趣，這是「為何這樣」(so what)的方法論，追尋意義、整全感和幸福感(well being)。科學重視預測和控制，沒有處理終極的意義；批判理論重視實踐，但忽略了無限(infinity)、永恆(eternity)的問題，詩性智慧正是要探討這些問題，以補充科學和批判理論的不足。這三種方法都利用理論和實際的交互作用來增加更多理解和實際的活動，科學提供給我們技術和實用的控制，批判的反省提供解放的實踐，詩性智慧則提供美學、道德和形上學。這三種方法形成更大的詮釋學的循環，為自我反省提供工具性的實際、解放的政治實際和個人的覺醒和洞見，都增加我們的理解，協助我們詮釋課程情境的現實。

詩性智慧的課程可能遭受許多誤解，可能被認為是宗教教育，是權威民粹主義的宗教狂熱(Apple, 2001)，甚至是祕義的怪力亂神，或者是非社會、反社會的。一般將靈性視為僅是宗教的現象，這是一種神話，要加以解構，Hargerson(2000)詩性智慧的研究發現，學校的教師和行政人員都能讓學生接觸精神的活力和整全，能經驗到學校中的精神教育並非宗教教育，並沒有違背憲法或法律的規範，精神也是自然的、世俗的，它是一種動態的原則，是人的生活力量，也應該成為公共課程的一部份。將課程視為靈性的旅程不是實施宗教教育，而是將靈性的、道德的價值滲透到學校教

育的每一個層面，成為學校生活的一部分。如Pinar(1995)等人說的，課程即神學文本是與學生一起過道德的、靈性的生活。

而且課程是公共論述，是複雜的對話，是合音，個人先對自我作自傳的、美學的理解，經歷生命歷史和自傳情境的複雜性，才能自我覺醒，自我理解。自我理解後才能自我提升，並貢獻於社會重建，促進社會轉型。Gitlin(2006)將詩性智慧，即形成我們知覺的內在的視框，和對外在世界的批判融合起來，稱之為教育智慧(educational poetics)，他強調教育智慧是指一種認識論的取向，在靈感(inspiration)和傳統的知識觀點之間移動，是依據經驗而反省的身、心、靈結合的過程，當身、心、靈參與到知識的過程，就能有某種覺醒，超越日常的(常識的)壓力，而產生事先不可預測或不可知的新的影像或新的創造。這種認識論是從法蘭克福學派和馬克斯晚期的人文主義思想中產生的，強調利用想像力和創造力等人類的潛能，以指引並修正傳統的知識生產方式，重視法蘭克福學派強調的美學、想像、政略和社會正義，並融入後結構主義的精神，重視不確定性和可能性。常識和神話一樣，潛存於意識底層，成為主流的論述，或廣泛的明確的價值系統，影響課程的慎思和決定，限制了自由，從未質疑對社會順從的倫理的、政治的價值，文化的常識讓我們成為單面向的人。這種不能被符碼化或化為因果關係的想像的過程，才能關聯到自由、解放的過程，創造不同的、更寬廣的、多面向的常識。教育智慧作為一種認識論，創造一些空間，挑戰限制主體形成和歷史創造的常識，利用想像和實驗性的願景超越文化疆界的限制，將批判和依據創意和想像的自由追求結合起來，以生產對學校的政治的理解。

所以詩性智慧不僅不是反社會的，而是強調更積極的參與社會，揭露社會的不正義和不公道，並加以消除。前述對詩性智慧的偏見或誤解都是神話，教師要解構這些反功能的神話，代之以社會正義的、自由的、責任的故事

或神話。詩性智慧的研究本身就是一個嚴謹的解神秘化 (demythologize) 的過程，追尋現象的根源、核心範疇、本質、原型、假定、信念和偏見等，利用詮釋學的想像，揭露神話的不適宜性，加以解構，以適合時代的神話代替失去功能的神話，或發展新的神話使它更豐富。這個過程不因發展了新的神話而終止，而是依變動的脈絡和視野對新的神話不斷的詮釋、再詮釋，這就是詮釋學的循環，在教育情境中做詮釋學是一種詮釋學的想像。所以 Haggerson (2000) 說：「詩性智慧的研究者對教育、學校、課程和教師、學習者等有關的神話加以研究、詮釋、再詮釋，然後將這些詮釋用詩性的形式呈現出來。詩性的形式可能是詩、音樂、戲劇、故事、敘說、隱喻、語言或符號的形象。」 (p.4)

肆、詩性智慧對課程研究的啟示

從前述 Vico 詩性智慧的研究，和詩性智慧的課程論述可知，詩性智慧是人類本來就具有的想像力、創造力、記憶力、洞察力和好奇心等特質，先民在充滿著不確定、不可預測、多元、多變和複雜的混沌社會中，利用這些特質以創造有活力、有創意、統整的生活。但隨著理性課程的過度膨脹，這些特質也將瀕臨於死亡。(Schwab, 1969) 詩性智慧的課程強調發揮人類原有的這些特質，讓兒童在實際生活中學習，手腦並用，善用感官和知覺，重視說話和對話，動手實作或操作，加強思考的習慣，研究的方法，以培養身、心、靈統整的個人。

今天面臨後現代社會，偏於機器、產品和科學的隱喻，已無法思考複雜的教育和課程問題。為恢復生命的創意的活力，恢復蘊含於存有中的美學性，為了讓課程起死回生，我們必須嚴肅地思考如何將科技的求知，對確定性和理性的追求，和感覺者的主體結合起來，也就是要將科學的嚴謹性，故事的想像力，靈性的活力和創意等結合起來，以開創教育和課程的新面貌。

這正是詩性智慧的特質和精義所在，詩性

智慧關心生與死等終極的領域，和精神疆界的超越的人際的領域，探討學校經驗的靈性的、神祕的、美學的、個人的和人際的層面，用證驗、解神話或哲學的方法來探討這些問題，並將詮釋結果或精神的經驗用詩性的、精緻的方式，如詩、故事、自傳、傳記、日記、敘說、音樂、戲劇、舞蹈、電影、建築或其它的符號等表現出來。詩性智慧是不可預測的、想像的、熱情的、感性的，不能客觀的化約為明確的、可分析的實體，不是實徵主義的、過程產物等理性主義的典範可以研究的。所以 Haggerson (2000)、Huebner (1999)、Kesson (1999)、Slattery (1995) 等結合質的、詮釋的、反省的、哲學的和後現代的研究方法，將研究和詮釋學的藝術綜合起來，來研究精神的、詩性智慧的課程。他們的語言是圖像的 (figurative)、創生的，是故事、神話、隱喻、圖畫、證物、詩或可能性的語言，隱含著表意目標、多元的機會、不同的詮釋和各種隱喻，提供了詮釋性探究的實例，也成為後現代詮釋性課程研究的基礎。

可見詩性智慧的研究者從實徵的走向精神的、哲學的和現象學的，他們與神學家、藝術家、人文主義者、美學家、道德哲學家等對話，與後現代課程學者、再概念化課程學者對話。將詩性智慧的方法用於課程研究，解構了「實徵主義的、理性/技術/實驗典範的研究為課程研究的唯一方法」的神話，建立教育研究的「多元典範」，表示證驗假設以歸納通則、預測和因果關係的客觀、實驗的設計，不可能再主導教育研究，其它的研究典範也是合法的，理解、覺醒、解放、解神秘化和轉型都是可能的，這些構成詩性智慧課程研究的基礎，也是詩性智慧研究的主要精神。

由此觀之，詩性智慧的課程典範為課程研究提供了非常深遠而且有價值的視野和角度，尤其是開創了後現代課程研究的方法和理論。如 Webber 和 Reynolds (2004) 借用 Deleuze 游牧的想法說，靈性或詩性智慧的思考打開了有建設性的逃逸路線，Deleuze 認為，理論建

主題文章

構要來自於非居住的空間，才能說沒有說過的話，游牧者發現知識和感情是非結構的，模糊的、共同地方的，游牧不佔主體的地方，只是暫時性的拜訪，以獲得豐富理解的洞見。游牧研究強調重新定位（dis/position），尋找逃逸路線（a line of flight），這個逃逸路線將使課程研究重新定位（dis/position），強調多元性（multiplicity），在中間移動，沒有路，尚未定義，或正在定義。Deleuze 強調「和」（and）的思考，因為有很多的“and”，一連串的和、和、和．．．，不是非此即彼，也不是這個變成那個，連接詞的“and”重於動詞的“to be”，以包容性的 and 取代排斥性的 or，每一個“and”呈現一個新的開端，新的方向，朝向邊界的新途徑。（引自 Webber, Reynolds, 2004）

從這個觀點來看，課程是地下莖（rhizome），具有多元連結的、和不斷發生的可能性。地下莖以不可預測的方式生長和移動，能橫斷面的或垂直式的發展，是雜亂的，沒有固定的和最後的形式，沒有特定的起點和終點。地下莖上的每一點可連結到另外一點，在任一地方切斷它，又可以從這裡發芽，又開拓新的發展方向。地下莖是從自身發展出來的，在系統環境的環節中產生關聯，地下莖是分支，而非本幹；是不規則的生長，而非有意栽植的。它們在不規則或跨越疆界（in-between）的空間蓬勃發展，一直在中間，在轉變中，一直在成為其它的東西，地下莖是張力的結構，這種結構是開放的，形成流動的關係。

課程是地下莖的隱喻是從關聯性和關係性來看，而非將它視為完成的或既定的結構，讓我們從線性的關係中解放出來，發現我們的多元性，而且這種多元性是我們已經具有的，換言之，我們與地下莖一起生活，地下莖活在我們生活中。（Roy, 2003）所以地下莖同時是一種分析工具，也是一種生成（becoming），為課程和教學建構新的空間。作為一種分析工具，它協助我們看到非二分法的、新的可能性和關聯性；作為一種生成的方式，它連結我們

的集體性和其它的團體，具現我們的敏感性，將課程擴充到非傳統的方向。

地下莖的隱喻將教師和課程重新疆域化（deterritorialized），教師習慣於嚴格的疆界，預定有意圖的結果，易將隨機（contingent）或未完全決定的空間視為混亂的，是統治的社會秩序的「敵人」。但是在充滿不確定的社會中，我們不是接受現代性的假定，而要敏於現在的歷史時刻，將課程與教學的意義做不同的理論化，教學的主要原則不是秩序，而是未決定性，打開多元的觀點、可能性和差異。課程要利用機警的變革中產生的渾沌的優勢，打開複雜的、未確定的、尚未完全成型的領域，即進入 Deleuze 所說的圓滑的空間（smooth space），游牧的（nomadic）空間。（引自 Roy, 2003）在這個開放的空間中沒有範疇，只有事件、流動和漩渦，我們可以毫無阻礙的移動，教師將不同的生成帶進不規則的空間，參與不同的論述，進入自己編的曲譜內。多元性、隨機的生成和可能性成為課程的主要因素，教師、學生和課程都在中間，不是已完成的產品，所有的學習都是內在的，在跨越疆界的空間中、在身體和課程之間產生的，是師生之間的可能性的共鳴，課程不是如現代主義者所說的是被給予的，或一種詮釋或共同建構，而是一種生成的課程，師生之間沒有明顯的界線，學生的生成與教師的生成是交互存在的。（Roy, 2003）

詩性智慧的課程研究也需找尋這樣的逃逸路線，如 Morris（2004）就從不同的「鍵」或不同的逃逸路線來探討課程，她認為，詩性智慧的課程和教學不是浮於雲端的，而是存在於沒有地方的地方，存在於自我消融的地方。因此她不斷地重新思考或探討參照架構，或不依據參照架構，覺醒自己沒有做什麼（undone），沒有自己的家（home），將自己重新定位（dis/position），重新找自己在課程研究上的位置，脫離自己是神學文本或自傳文本的課程理論者，這種自我的矛盾讓她感覺到回到神學的或自傳的思考的家，但不受神學的或自

傳的思考的限制。「在徘徊流連中，將自己重新定位為神秘—自傳—神學的課程研究者」(p.87)，經由與神祕的異端境遇，跳到第三空間，即中間的地方，或非穩定性的無（nothingness），因此能鬆弛規訓的束縛，丟棄架構，脫離方法論的泥淖，切斷課程理論的「基本疆界」，在當代課程論述的邊緣、甚至論述之外進行課程研究。

這種在家中的漂泊（homeless at home）或無家、但處處是家（un/home）的第三空間就是 Block（1998）所說的徘徊（meandering）和迷路（getting lost）的空間。他認為教育不應該是規訓，不是依既定的路找尋自我，不是沿著別人畫好的路走，但傳統的課程藉著國家的課程標準、既定的教學計畫、專家編好的教科書、偉人留下的經典等，將師生帶到路上，禁錮在家中，將自己視為自己的獄卒。家和路決定了方向，管制了觀點，控制思想和行動。因此我們要放棄「家」的觀念，放棄「路」的觀念，如果我們重新宣稱家—課程的原初的中心，這時每一個地方都是我們的家，那我們就成為自己的中心，心中就有家，承認內在的家就沒有返回的必要，沒有路的必要，只有生產性的迷路和去中心。否認家就能經驗迷路，才能開始學習，學校才能拋棄被劃定的課程—依歷時性的規則移動的課程，而自己發展。

這對課程、教學的啟示是：不顯著性不是宣稱缺席、秘密或隱遁，而是自由和可能性。迷失不是疏離或被疏離，是去中心化的經驗，在關係中建構和實現主體。就像藝術家利用日常生活中的材料，發揮獨特性，生產有創意的作品，在這個過程中建立藝術、世界和世界中的存有的新關係。在創作的過程中，他們放棄路或家的觀念，經驗迷失的感覺，這時迷失就是發現。課程也是這樣，是在過程中生產的作品，被過程產出的；不是利用地圖，而是用自己的腳走或跑出來的。

這就是動詞形式的課程（currere），Pinar, Grumet（1976）提醒課程的拉丁字源 currere 是跑（to run）的意思，而非指文本、學習目

標、方法、教師、學生等課程的要素，課程研究要聚焦於個人和世界的複雜的、無窮盡的關係，和自傳、現象學、詮釋學在探討課程上的重要性，因為學校經驗和其他生活經驗之間並無確定的關係，課程事件與非課程事件間的關係要詳加分析和解釋。在此架構下，課程的「路徑」是在走路時走出來的，而非追求預定的終點而預先決定好的路。currere 與渾沌和複雜理論對話，包含非預期的、模糊的、複雜的、奇異的、驚奇的、和不易理解的，讓我們去注意到時刻（moment），或時刻如何交織成為生活，而不是強調現代性的進步，抗拒、困難、模糊、驚奇等是跑中不可或缺的因素。

所以課程是生成的（becoming），不斷的改變，一直在變臉（un/skinning），是去皮、植皮的過程，即同時去（removing）疆界再劃定（imposing）疆界，同時在疆界上「去皮」和「植皮」的過程。（Sumara, Davis, 1998）皮膚就像疆界一樣，不能被當作明確的標線或清楚的邊緣，而是客體、現象和事件發展的地方，學習就是在重新劃定疆界，以擴展和深化可能性的空間。「去皮、植皮」（unskinning）是比喻課程的後現代的詮釋性了解，有多元的、多方向的、和模糊的意義，是去除我們用以確認的疆界，以模糊可辨識的標幟，但同時將疆界重新標幟，質疑課程事件有開始和結束，如傳統學校文化中的嚴密的組織，明確的區分，和清晰的定義等，這些代表整體和統一的現代性的結構，正是我們努力要「去皮、植皮」的對象。課程必須變臉，重新自我形象，重新命名，而不是固定的。

這就是前述的課程重新疆域化（deterritorialized），教學和學習往往是不可預測的、不確定的、不可量化的，較少依據既定的活動，是不可控制的複雜因素的交互作用的結果。但統一、確定、安全、普遍性仍深藏於教育人員的思考中，從未被質疑。因此要提供給教師空間，鬆弛思考的疆界，進行解神秘化的工作。Huebner（1999）將教師比喻為「陌生人」（stranger），這個隱喻讓教師「變臉」，

主題文章

也深化了課程是靈性的旅程的理念。(Wang, 2002) 陌生人是我們不熟悉的、疏遠的，他們有不同的語言、意像、世界觀和生活方式，陌生人的視域呼喚新的世界覺醒，打開人類生活的另一種可能性。邀請陌生人進入我們的視野，表示我們敢質疑自己的觀點和存有的方式，將外在的轉向內，將內在的轉向外，讓我們更認真思考我是誰、我做了些什麼，提供給我對話、共同建構現實的有力位置。與陌生人境遇就是與不確定、不熟悉和陌生性境遇，帶來了覺醒的時刻，打開了知覺的眼光，能將彈性和流動性帶入自我，主體疆界將不斷地被超越，這是確認超越的一種創造的形式。就此而言課程是靈性的、詩性的旅程，是與陌生和差異、與不是我境遇的結果，求知是在發展與現象世界、與人類的關係，而這些關係都是與陌生人「愛的共舞」，也是在遊戲中、被遊戲建構的。(Wang, 2002) 教學成爲在與他人共舞、與世界遊戲中，邀請學生參與新事實的建構，共同尋求意義，共享說故事的旅程。

將教師視爲陌生人的隱喻就像將教師放置在交叉路口 (crossroad)，喚起課程中的更多 (moreness) 和超越性 (beyondness) 的感覺。叉路在許多非洲社會被視爲神魅的場域，不可預測的、不確定的、危險的，是邪惡的靈性被上帝監視的地方。(Hartley, 1997) 這時教師才能覺醒日常生活的熟悉性，顛覆被視爲理所當然的假定，挑戰常規的真理或常識，拋棄熟悉的區分和定義。叉路是開放的，方向是多元的；徘徊留連於這個叉路上，教師放空自己，暫時忘了我是誰、我做了什麼，使新的自我產生。叉路的教學掌握不可預見的彎路，朝向未結構的計畫，常常是超越我們控制之外的。

這些開放的、不確定的隱喻，創造了靈性的空間，而這個空間也是美學的空間，也就是脫離實際的利益，離開立即的關心，打破日常性 (dailyness)、被動性和無聊，化熟悉爲陌生，摸索未去過的旅程，想像自己在另一個空間，在一個陌生的島上，生活在不熟悉的世界。這

時才能注意到東西的素質、輪廓、形狀、角度、顏色等，或將聲音當作一種聲音來聽，這就是一個美學空間，注意時就會發現它的存在，世界的每一角落都有美學經驗，就有揭露的感覺，就會感到愉快。這時我們就能「意識覺醒」或有「不同的呼吸」(Greene, 2001)，或「把每一次看到的顏色都當作第一次，．．．從深陷的知覺中爬出來，像第一次一樣看它。」(Pinar, Reynolds, Slattery, Taubman, 1995, p.605)但這並不表示要讓我們的自傳和歷史缺席，相反的我們更要全身存在，與其他人境遇，與藝術品境遇，爲他(它)們開放，準備好看新的層面，新的東西，覺醒新的知覺和理解的可能性，願意冒險，接受新奇的或沒有期待的。這時我們就能從日常單調的困境朝向「存有的時刻」、意識覺醒的時刻；從儀式行爲的機械化的鎖鏈走向開始質疑和驚奇的時刻。這不僅是後現代課程迷人的地方，更是美學或詩性課程迷人的地方。

伍、結語

詩性智慧的課程研究已成爲對抗課程主流理性典範的最有力的論述，藉著其創生的、意像的、隱喻的、詩性的語言，探討課程中的靈性的、精神的層面。經十餘年的努力，課程已「重新劃定疆界」，或「跨越疆界」，自傳的、美學的、敘說的、詮釋學的課程研究也取代了實徵主義的研究方法，成爲課程研究的顯學。跑、動詞 (currere)、地下莖等課程隱喻爲課程提供了更豐富的想像，陌生人、重新定位、飄泊、變臉 (un/skinning) 等意像爲師、生和課程、教學間的關聯性賦以生命。

課程是靈性的、詩性的旅程，我們要創造靈性的空間，教師、學生伴隨著陌生人，走進生命的神祕之旅，走進持續的、不斷變化的、未完成的旅程，我們與兒童在一起，一直在旅程中。我們就像織夢者和譜曲者一樣，永恆的、即興的奏著活潑的曲調，說令人驚奇的故事，來型塑、形成或轉換課程，讓它在鑑賞人的靈感和動力 (agency) 中新生。課程讓我們在人生的道路上，有機會駕駛華麗的馬車，透

過對世俗與靈性的參與，透過與神性的共同創造，邁向更高的境界，超越自己的或集體的極限。

當然我們要覺醒詩性旅程的陷阱，有人擔心：課程由物轉化為故事，如何加以控制？有人質疑：在這些異端中徘徊，教育理論或課程理論是什麼？異端與課程理論有何關係？有人會害怕：走進未知，與陌生人境遇是有威脅性的，放棄自我的某一部份，以創造新的自

我，是令人挫折的；越過了舒適區，情緒是難忍受的。「去皮、植皮」過的課程是危險的、被禁止的，因為在此我們不能確定任何事情，除了一直追問我是誰，否則我將永遠迷失。有時美夢也做了，音樂也響了，故事也說了，但我們把它們掩蓋起來，只因爲我們做過了。

這些疑問是永遠與旅人在一起的，師生要不斷的超越，去傾聽和回應陌生人的呼喚。

參考文獻

- 吳靖國 (2004)。詩性智慧與非理性哲學－維柯「新科學」的教育學研究。台北：五南。
- 吳靖國 (2005)。詩性智慧對後現代課程實踐的啟示。載於游家政主編：後現代課程－實踐與評鑑 (頁 83-100)。台北：教材研究發展學會。
- 陳伯璋 (2003)。實踐智慧與校長課程領導。發表於大陸課程教材研究所、香港中文大學、台北師範學院主辦：「課程領導與課程評鑑學術研討會」。大陸、蘭州：西北師範大學，10月7-8日。
- 歐用生 (2004)。詩性智慧的課程領導。載於歐用生著：課程領導－議題與展望 (頁 223-248)。台北：高等教育出版社。
- 歐用生 (2006)。課程美學－教師即藝術家。載於歐用生著：課程理論與實踐。台北：學富出版社。
- Apple, M. W. (2001). *Educating the right way - Markets, standards, god, and inequality*. N.Y.: Routledge Falmer.
- Block, A. A. (1998). Curriculum as affichiste: Popular culture and identity. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum – Toward new identities* (pp.325-341). New York: Garland Publishing, Inc.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton.
- Doll, W. E. (2005). The culture of method. In W. E. Doll, M. J. Fleener, D. Trueit, J. S. Julien (Eds.), *Chaos, complexity, curriculum, and culture: A conversation* (pp.21-75). New York: Peter Lang.
- Fleener, M. J. (2005). Introduction - Chaos, complexity, curriculum, and culture: Setting up the conversation. In W. E. Doll, M. J. Fleener, D. Trueit, J. S. Julien (Eds.), *Chaos, complexity, curriculum, and culture: A conversation* (pp.1-17). New York: Peter Lang.
- Foshay, A. W. (2000). *The curriculum: Purpose, substance, practice*. New York: Teachers College.

主題文章

- Gitlin, A. (2006). Revisioning knowledge, politics, and change - Educational poetics. In L. Weis, C. McCarthy, G. Dimitridis (Eds.), *Ideology, curriculum, and the new sociology of curriculum - Revisiting the work of Michael Apple* (pp.167-184). New York: Routledge.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar - The Lincoln Center Institute on aesthetic education*. New York: Teachers College Press.
- Haggerson, N. L. (2000). *Expanding curriculum research and understanding – A mytho-poetic perspective*. New York: Peter Lang.
- Hartley, D. (1997). *Re-schooling society*. London: The Falmer Press.
- Huebner, D. (1966). Curriculum language and classroom meaning. In J. B. Macdonald, R. R. Leeper (1966), *Language and meaning* (pp.8-27). Washington, D. C.: ASCD.
- Huebner, D. (1985). Spirituality and knowing. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp.159-173). Chicago: National Society of Study of Education.
- Huebner, D. (1999). *The lure of the transcendent: Collected essays by D. E. Huebner*. V. Hillis (Ed.), Mahwah, NJ: Erlbam.
- Kesson, K. R. (1999). Toward a curriculum of mythopoetic meaning. In J. G. Henderson, K. R. Kesson (Eds.), *Understanding democratic curriculum leadership* (pp.84-105). N.Y.: Teachers College.
- Kesson, K. R., Oliver, D. (2002). On the need for the re-conceptualized theory of experience. In W. Doll, N. Gough (Eds.), *Curriculum vision* (pp.185-197). New York: Lang.
- Macdonald, J. B. (1988). Theory-practice and the hermeneutic circle. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp.101-113). Arizona: Gorsuch Scarisbrick.
- Morris, M. (2004). Stumbling inside dis/position: The un(home)of education. In W. M. Reynolds, J. A. Webber (Eds.), *Expanding curriculum theory - Dis/position and lines of flight* (pp.83-104). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F., Grumet, M. R. (1976). *Toward a poor curriculum*. IA: Kendall Hunt.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum - An introduction to the study of historical and contemporary discourses*. N.Y.: Peter Lang.
- Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces - Deleuze and curriculum*. New York: Peter Lang.
- Schwab, J. (1969). The practical – The language of curriculum. *School Review*, 74.
- Shotter, J. (2005). Bringing corporeal life back in: Chiasmic relations and poetic understanding. In W. E. Doll, M. J. Fleener, D. Trueit, J. S. Julien (Eds.), *Chaos, complexity, curriculum, and culture: A conversation* (pp.195-208). New York: Peter Lang.

- Slattery, C. P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. N.Y.: Garland.
- Sumara, D. J., Davis, B. (1998). Unskinning curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum - Toward new identities* (pp.75-92). New York: Garland Publishing, Inc.
- Trueit, D. (2005). Watercourses: From poetic to poietic. In W. E. Doll, M. J. Fleener, D. Trueit, J. S. Julien (Eds.), *Chaos, complexity, curriculum, and culture: A conversation* (pp.77-99). New York: Peter Lang.
- Wang, H. (2002). The call from the stranger: Dwayne Huebner's vision of curriculum as a spiritual journal. In W. Doll, N. Gough (Eds.), *Curriculum vision* (pp.287-299). New York: Lang.
- Webber, J. A., Reynolds, W. M. (2004). Afterward: Multiplitics and curriculum theory. In W. M. Reynolds, J. A. Webber (Eds.), *Expanding curriculum theory - Dis/position and lines of flight* (pp.203-209). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Poetic Wisdom: Implications for Curriculum Research

Yung-Sheng Ou

Poetic wisdom is an innate power of human beings for their imagination, creativity, memory, insight, and curiosity. It contains a real substance in a child's learning. However, an overemphasis on rationalism does hinder children's development on their poetic wisdom. To avoid this hinderance, Vico had advocated the use of philosophy to recreate poetic wisdom in the mid of 1740s. He believes in the use of innovation, imagination, myths, and spiritual sensitivity as a means to moderate rationality. Unfortunately, the poetic wisdom as a discourse measure has not yet received enough attention. Today, in alignment with the thought for postmodern curriculum, the poetic wisdom has become a mainstream as a cogent discourse to counter rationalism in the curriculum paradigm. This paper explores the curriculum discourse of poetic wisdom and proposes some implications for future studies in curriculum research.

keywords: poetic wisdom, curriculum research

Chair Professor, Tatung University

Emeritus Professor, Taipei University of Education