

課程的美學探究範疇之建構— 當前的問題與未來的方向

周淑卿

教育的研究一直是科學取向的，而在實證科學典範的長期領導下，教育政策與學校實務難免落入效率與控制的魔咒中，創造了學校的工業文化。然而，許多教育事務的決定並不是根據科學研究所得的原則，而是反映教師的感受。課程的研究者應該承認此種現象，並且願意與之共存。

美學探究是對於課程情境中隱默的、潛藏的、深層的美感特質的系統探究，並試圖確認那些情境的特色，及影響我們反應的經驗性質。其價值在於提供課程問題研究的方法論取向，作為一種解釋課程訊息的互補觀點。並且，協助眾人看見這些美感經驗的特質，因而更充分地理解課程問題。

目前對於課程的美學研究仍方興未艾，有待進一步論證與探討的問題諸如：如何確證課程中的美感經驗或美的性質？將課程與藝術概念作類比之後，如何進一步討論其美學內涵？未來若欲進一步建構課程美學，應由美學理論中的不同觀點再探討課程現象中美的性質、美感經驗的形成，並由各個藝術領域中的美學論述討論課程與教學之藝術性。

關鍵詞：美學探究、美感經驗、課程美學

作者現職國立台北師院課程與教學研究所教授兼所長

壹、前言

教育領域的研究長期以來借用社會科學方法，試圖建立科學的理論基礎，以穩固「教育科學」的學術地位。正如 Eisner(2002b)所言，似乎失去科學的引導，教育的學術地位就可能倒退，而大家也普遍相信：一個尋求專業聲望的領域，不能依賴像藝術這樣不可靠的來源。於是，教育的研究一直是科學取向的。然而，在實證科學典範的長期領導下，教育政策與學校實務難免落入效率與控制的魔咒中，創造了學校的工業文化。經過二十世紀科學、效率運動時期，如今的教育實務仍處於對生產力、標準化的追求；人們傾向於尋找教育的「最佳方法」，彷彿這些方法可以獨立於教育脈絡。在課程上，即使課程的工學模式已迭經批判，然而，二十一世紀伊始，各國的課程改革卻在實證科學的呼召下，建立官方課程標準，以便於學校績效的相互比較；科技的意識型態依然在支配教育的方法與教學的內容與過程。

關於什麼是有效、可信的？什麼方法是正當的？什麼可採認為證據？這些假設都決定了什麼目的才值得追求。如果一直由科學的角度來界定目的的正當性與方法的有效性，對於教育理論與實務的開展是有限的。Eisner (1983) 指出，科學觀點下的假設是：

1.以為教育是一種社會科學研究的領域。但社會科學研究的對象未必與學校、教室、課程、教學等特殊現象具有共通性。因為教育本身即非「法則性」的，在教育實務上多借重個別判斷和脈絡性的決定，而非從屬於預先的控制；事實上，教室裡的事情也從未能完全預測與控制。然而這扇社會科學之窗卻侷限了我們的視野。教育研究應提供一種可以讓人的詮釋與判斷更精確的架構，一種讓人的覺知更精練的參照架構，

而不應是對人進行控制的機制。

2.以為「部分」可以形成整體，所以教師只要學會了教學技巧，就能獲得教學能力。然而，所謂有技巧的教學，所需的能力是確認教學中的動態、捕捉其意義，並且能巧妙地發明一些回應的方式。如果只是掌握了一些特定的技術，是無濟於事的。

Vallance(1991)也認為，許多教育事務的決定並不是根據科學研究所得的原則，而是反映教師的感受，所以她認為課程的研究者應該承認此種現象，並且願意與之共存。面對這些基於科學研究所導致的問題，Huebner(1966)指出，正因為我們對課程的理解乃是由語言和隱喻所形塑的，所以，需要美學與倫理學的語言來平衡傳統的科學、技術、政治語言及其對學校教育的理解。課程的美學探究，其價值即在於提供課程問題研究的另一方法論取向，或作為一種解釋課程訊息的互補觀點(引自 Vallance, 1991)。

這樣的美學探究是否可稱之為「課程美學」？或者，如果以「課程美學」為此探究取向的方法與內涵命名，那麼，所謂「課程美學」仍應給予明確的範疇界定。否則，以「美學」作為科學研究的互補途徑，此說將一直停留於空泛的論述。本文意不在為課程美學下定義，或者論定其概念與範疇，而在試圖描繪美學取向的課程研究輪廓，指出可能的切入點，以及未來此探究取向應進一步解決的問題，以期凝聚未來研究的方向。

貳、當前對「課程美學」討論的一些問題

課程研究的再概念化學派批判傳統的課程概念，認為學校教育不僅提供理性運作的活動，同時也能為學生提供一種「所思、所感、所知」的存在經驗(陳伯璋, 1987, 19)。

1980年代以後，再概念化學派超越前期消極的批判，而試圖由不同領域中尋找有益的概念與方法，由多元視角建構課程理論。因為不同的研究架構與途徑提供不同的圖像，而不同的圖像則促成不同理解的可能(Barone & Eisner, 1997)。多元視角對課程研究的重要性，一如李澤厚(2001, 10-11)對於美學多元角度的看法：

真理是一個由許多方面構成的整體。因而，可以從不同的角度、不同的途徑、不同的問題、不同的要求去接近它。而多層次、多側面、多角度、多途徑、多目標、多問題、多要求、多方法互相補充、互相完善。

美學作為科學研究的互補途徑，或可引領我們由「美」的角度觀察課程現象，開啟課程研究另一個視野。

1995年，Pinar等學者(1995)整理「課程即美學文本」的論述，認為課程可視為美學的實踐途徑，並引介許多由藝術概念的角度來進行課程研究的著述，為美學取向的課程研究提供進一步的線索。前述文獻將美學文本的課程研究區分為五個派別：

1. 探討藝術對學校課程的意義，致力於建立藝術在課程中的地位。
2. 將美學的概念與思考作為社會科學之外的另一種參照架構或方法，用以探討課程理論；討論美學概念與課程概念的關係。
3. 探討藝術與社會的關係，從藝術政治學的角度討論課程理論。
4. 借用藝術的觀念探討課程與教學的藝術性。
5. 闡釋戲劇與課程的關係，討論其間的相通性。

雖然前文引用了大量的文獻來說明各個派別的美學探究方向，然而卻始終未界定「美學探究」的概念、範疇為何？所歸納的五個派別是否已能涵蓋美學取向之課程探究範圍，仍有疑義。例如：第一個派別強調藝

術課程對文化素養的重要性，主要討論藝術所具有的啟示性，及其對於學校教育的意義。這些論點主要在討論藝術教育、藝術課程，間或觸及審美教育，卻未涉及用以「探究」課程的美學或藝術觀點。然而藝術課程、審美教育是否可納為課程的美學探究內涵？仍須進一步討論。第三派別聚焦於藝術社會學，由批判解放的角度探討課程理論，事實上亦可納入第二派別。第五個派別其實在探討課程中的藝術性，只是借用戲劇的理論，似可納入第四派別。所以，若以探究的觀點與方法來看，前述的五個美學探究的派別可重新歸納為兩個：其一，由美學概念探討課程概念；其二，由藝術的觀點討論課程與教學中所蘊含的藝術性。但這只是針對Pinar等人(1995)所整理的研究所做的初步分析，仍未能將課程的美學探究概念、範疇與途徑做清晰的界定，且該文內容也容易將所謂的美學探究導引至藝術課程或美育課程的方向。

目前有關課程美學探究的相關研究仍方興未艾，文獻仍相當有限，但是仍可看出某些值得討論的問題：首先，由於美學取向乃是隨著再概念化學派對課程研究多元化的呼籲而衍生的觀點，於是目前許多對課程美學的討論著眼於「建立課程中的主體經驗」，並且將這些主體經驗中「感知」或「情感」的層面稱之為「美」。然而，「情意」原本即是教育經驗中的一環，但何以為「美」？如何論證「美」的存在？第二個問題與前者相關，亦即所謂課程(互動經驗或課程成品)中美的特性或美感經驗，經常流於研究者一廂情願的假定，似乎這是不證自明的道理或前提。但是缺乏說服力的空泛假設，使得其後種種說法令人如陷五里霧中，不知「課程」何在？「美感」何在？第三個是直接以藝術概念作為課程的比喻，卻未深入討論這些藝術概念如何能類比於課程概念？兩者之間的類比是否有範疇失誤的危險？例如稱「劇場(theatre)和

主題文章

戲劇文學(drama)的關係，與教學和課程的關係相似」(Pinar, 1995)，此說乍看之下是很好的比喻，然而，theatre 與教學活動中表演者與觀眾的關係、環境與人的關係如何構成美？其構成要素是否相似？theatre 與 drama 之間的關聯，和教學活動與課程文件的關聯，其原則是否相似？前述的問題並非否定藝術概念在課程上的借用，但概念的借用應當將其間的類比性解釋清楚，否則，很容易誤將藝術等同美學，且誤將藝術課程劃歸課程美學的內容，使得所謂課程的美學探究益顯模糊。

事實上，要界定課程美學內涵仍須累積更多研究，但若要聲稱此一研究領域的可能性，試圖由美學觀點研究課程，首先必須確認：課程何以是美學探究的對象。

參、課程之為美學探究對象

科學研究取向的前提是：教育或課程的現象可以視為社會科學的現象來研究，並從中分析出事件的法則關係，抽繹出可用以預測或控制的原則。那麼，由美學的觀點如何看待課程現象？美學的原則如何能解釋課程內涵？

中西對於何謂「美」的理論繁多，對於「美」的討論，李澤厚(2001)將之歸納為客觀論與主觀論兩大派別：

- 1.客觀論：一是認為美是物質對象的形式規律或自然屬性(如事物的比例、秩序)；一是認為美是表現在對象上的某種客觀精神或理型。
- 2.主觀論：認為美是由人的主觀意識、欲望、情感所創造的；某個客體之所以能讓人感受到美，必須觀看者具有一定的審美態度、人生經驗、文化素養。

客觀論在西方由紀元前五世紀至十七世紀一直是主要的觀點，一如畢達哥拉斯所指：「美存在於和諧、有秩序的比例中」，或如文藝

復興初期的一般觀念：「美有賴於各部分之和諧安排」(劉文潭譯，2001)。然而，對客觀論的質疑也同時存在；質疑者要問的是：美的產生是由於事物本身的特質，或是由於觀看者的知覺？直到十七世紀以後，客觀論的批評者漸眾，他們堅稱：美只是一種主觀印象。David Hume 也表示：「美並非事本身的性質，它存在於觀賞者的心靈之中，而每一個心靈都知覺到一種不同的美」(劉文潭譯，2001，163)。在啟蒙時期之後，人們對於「什麼是美」這類本質性的定義開始厭倦，因為這一類的問題總是漫無定準，但更應該追究的問題理當是：「人們欣賞什麼？什麼是他們認為美的東西？」於是十九世紀以後，美學理論由美的本質轉而集中討論「美感經驗」(aesthetic experience)。而在諸多討論中，美感經驗的產生，不僅對象之美是必要的，主體的適當審美態度也是必要的(劉文潭譯，2001，392)。於是，在美感經驗的討論中，美的主觀論與客觀論爭辯也獲得了調和。

依前述的討論，美學所處理的內涵至少包含：審美對象(什麼是美的事物、美的對象)、審美性質(哪些因素、條件、性質構成了事物、對象的美)、美的本質(美感是如何產生的?)

葉朗等人(2002, 5-6)則將美學研究的對象歸納為三種說法：

- 1.研究美的本質與美的規律。
- 2.研究審美關係：包含主體與客體的關係；藝術與現實的關係；對象的內容與形式，形式間各部分的關係。
- 3.研究美感經驗：美感經驗是審美活動的產物，反映了主體的內在體驗。

依據這三種說法，美學乃是從尋究客觀存在的本質及審美關係，到研究審美經驗。在此，呈現出立場的轉移：只有「經驗到」的美

和審美關係，而無超然存在的美。

依此思考教育或課程經驗，馮朝霖(2000)教育的「成人之美」意義為本，而情意教育中的「感動」既照亮或吸引人的生命整體，此即涉及美感經驗，故教育活動本質乃徹頭徹尾的美學範疇。Huebner(1975)則指出教育活動中的美感價值至少有三個面向：

- 1.教育活動若不放在法則、規約的世界中觀看，不由「功能」或「用途」的工具性角度思考，則可呈顯教育活動本身即在開發生命可能性的本質，也自然成為審美的對象。
- 2.由教育活動的整全性來看，就可能由藝術批評的眼光來探討其中構圖、設計的平衡、和諧、統合等特質。
- 3.教育活動即是教育人員個人意義的表徵，反映了個人生命中存在與萌發的意義。一如任何審美的對象都是人類意義的表徵，反映創作者個人的意義。然而，教育活動的無意義、例行公事化，反映了機械世界秩序的無意義，已失落了教育中應有的美感價值。

對照課程的內涵來看，自再概念化學派以後，課程的定義不再僅是靜態的書面文件或教材，更擴大為人在學習過程中的互動經驗。無論是靜態的課程成品或動態的經驗，課程是否具備某些條件或因素而具有美的性質？課程活動是否帶給人內在的體驗，讓人「經驗到」美，而成為一種美感經驗？這樣的美感經驗是如何產生的？對這些問題的討論，有助於我們確認：課程是否為美學探究的對象。以是目前討論課程美學探究的幾個重要論點，但主要仍以藝術 - 課程的類比觀點為主。

一、藝術與課程中共通的美感經驗

(一) Eisner 與 Vallance 的觀點

Vallance(1991)指出：儘管「美學探究」取向一詞並不被正式使用，但卻可以指認出這些

研究的一般特徵：將教室情境、教學過程或課程材料等教育事件，視同那些不可複製的藝術作品一般獨特的事件。大多數談論美學探究的學者確實如同 Vallance 所言，傾向於論述課程與藝術的相似性，藉以證成課程是美學探究的對象。在這些論述中，藝術是否等同於美或美學？若將藝術界定為狹義的音樂、繪畫、舞蹈或文學，則藝術只是美學探討的對象之一，而不等於美學。但是若將藝術一詞予以廣義解釋，似乎又與美學相似。例如 Dewey(1934, 11)指出：藝術是一種特殊的經驗形式，是任何在感覺機制與有限環境之間，具有超越性的基本形式。Eisner(1996)也傾向 Dewey 的觀點，認為藝術不只是表演或物品的特質，或者是我們稱為藝術家的人創作的過程與成品。藝術來自觀看者(viewer)與作品之間互動的形式，而此種形式的本質，依 Dewey 的界定是：1.情感充溢的，且具有一致與整體性；2.是有始有終的完整經驗；3.具有表現性的意義，而非只是陳述；4.其意義對觀看者而言是整體的，不能被分割。所以，人類的任何經驗都可能是藝術；反之，任何事也可以做得毫無藝術性，即使是繪畫、舞蹈這一類稱為藝術的工作。

Eisner 基於廣義的藝術觀點，進一步討論教育與藝術之間的共通特徵，並且將教育的藝術性與美感經驗特質聯繫起來。他指出：教育是學習創造自己的過程，也是這過程的目的；而藝術也正是要促進人們對自己的創造。藝術藉著擴展我們的意識，形成我們的氣質(disposition)，滿足我們對意義的尋求，建立我們與他人的關係，分享社會文化的內涵，而開創了我們的生命(Eisner, 2002a)。他認為，教育的過程就是帶領人們去經驗環境中的特質，藉以形成概念、引發想像。藝術也是邀請我們去覺察事物、形成想像，並表現我們的概念與意象。而幫助年輕人學習將個人的想像與創造「表現」(represent)為公共的概念，則是重要的教育目的之一。Eisner 所稱的「表現」即是

主題文章

將意識轉化為公開的形式，以便與人溝通。這表現的過程包含了發現，以及將發現的概念與意象穩定化、予以編排(editing)，並分享意義。這過程可以帶來驚奇，並讓人產生滿足感。

學習某種表現形式，也就是學習以某種方式思考和呈現我們所發現的意義。而學生在學校乃是在學習以新的方式思考這個世界，就如同藝術家一般。誠如藝術史學家 H. W. Janson 所言：藝術家是玩捉迷藏的人，他們不知道要找尋什麼，直到他們發現了要尋找的東西為止(引自 Eisner, 1994, 155)。美感的反應正是提供我們一群意象、記憶和喜好的特質，是自發的、非經預定的，通常是愉悅的，並且給我們對某些已知事物一種非預期的新觀點(Vallance, 1991)。而在這樣具有藝術性的課程經驗中，充滿了覺察、想像、意義發現、自我超越與驚奇，正是這樣的美感經驗。就此而言，Eisner(2002a)認為課程可視為一種改變心智和思考的設計。易言之，課程與藝術具有擬似的過程與目的。

Vallance(1991)也認為藝術與學校教育活動之間具有類比性，並舉出九項課程與藝術品之間的相似特質：

1. 皆是人造品
2. 皆是創作者(課程發展者或藝術家)與欣賞者(學生或博物館參觀者)溝通的媒介
3. 皆是轉化後可讓欣賞者接近的知識形式：藝術是將非論述的知識轉化為可感知的媒材，而課程則是將專家的知識轉化為年輕人所接近的形式。
4. 皆須經歷問題解決的過程：藝術品的創作如同課程設計者的慎思歷程。
5. 其意義皆有賴於與欣賞者的相會，因為二者都要提供一個引發欣賞者反應的情境。
6. 皆劃定欣賞者經驗的範圍：課程與藝術品都選

擇呈現整體經驗領域中的部份，並且以讓觀看者的覺知形成某種結構的方式呈現。

7. 皆能攫獲欣賞者的注意力，引發強烈的反應。
8. 皆歷經持續的風格轉變與歷史傳統的積累。
9. 皆歡迎批評與評鑑。

她並以 Picasso 的名作《Guernica》與歷史教科書為例，說明藝術品與課程都是作者將其知識與他人溝通的媒介，都呈現了某些選擇(納入、排除、佈局)，都能激起觀看者的反應，都是時代的產物，也都對某種風格的歷史有所貢獻，並且都歡迎人們的評價。

(二)Greene 的觀點

Greene(1991)將藝術視為一種批判「常規化」、自我覺醒的媒介。她指出，我們的教育並未教導年輕人拒絕常規化的壓迫，也未能幫助他們認清某些支配性的社會實際已將我們限縮於框架中，要我們去配合種種外來的要求，以致於年輕人無法超越自己、尋求自己行動的不同可能性。但，藝術卻讓我們建構一個空間來經驗我們自己。與藝術的相遇，讓這些致力於解放教育學的教育人員得以與每日例行生活保持一段距離，而更能去質疑視為理所當然的事件。也讓我們開創其他存在方式視野，去思慮實現意義的途徑(Greene, 1991)。對 Greene 而言，藝術世界是一個經由詮釋事物而建構出來的世界。它是暫時的、偶然的、開放他人批評的，也總是保留再擴展、再修正的空間。而藝術工作的本質即是對過去所建立的典則抱持真誠探究與冒險的態度，它並不限於狹義的繪畫、音樂、文學。參與或從事藝術工作對每個人都是重要的，而每個人也都具有這樣的能力。

人可以透過繪畫、舞蹈、歌唱、書寫等不同的表徵方式，尋找自己的意象、觀點，開展人的多樣性。他也因而了解，可以用什麼方式發現自己在「看什麼」、「感覺什麼」

「想像什麼」，並且讓這些進一步發展成為某些內容。在這樣的歷程中，人就可以經驗到美感的開展(sensuous openings) (Greene, 1991)。她認為：教育就是要讓學生有權力、有能力去創造、參與、欣賞。教師與學生是教育歷程中意義的探尋者與質問者，要不斷反思其選擇的過程，澄清眼前的那些事物。所以教育目的應該包含一種立基於生活情境中的想像與覺知的激發，養成觀看與理解事物的敏覺性。

綜合以上的觀點，課程經驗與教育歷程是藝術性的，是能提供審美滿足感的活動，也就是那種能觸及人的生命的活動 (Eisner, 1983)。同時具有充分的認知與想像能力的覺醒，讓人有能力對其生活世界從事解讀、命名、書寫的行動。那是一種美感經驗。

二、課程作為藝術創作的歷程與作品

Suzanne Langer 指出，藝術作品呈顯了藝術家所知、所感，表現了實在的生命概念與情感 (引自 Eisner, 1996)。Eisner 由藝術創作的角度，將教師視為創作者，討論教學中的藝術性。然而，他所謂的「教學」，若置於再概念化理論下來看，其實已包含了課程的意義。對 Eisner 而言，課程與教學並無區分的必要。

Eisner(2002b)從藝術創作的獨特思考形式，與課程設計、教學實踐若合符節之處：

- 1.創作者 / 設計者都有能力去看、去判斷那些環境中相互關連的特質，並將這些特質組織成有結構的作品。這必須依賴一種「對的感覺」(rightness of fit)，去進行選擇、評估與判斷。其思考形式統合了感受與思考。
- 2.目標是浮動的(flexible)，強調教育 / 藝術創作過程中非預定、不確定、萌發(emerged)的特質，迎接過程中的各種可能性。

3.形式與內容不可分離。正如同視覺藝術的創作者選擇的媒材，必然影響其所欲呈現之內容所能表現的程度；課程或教學的形式也直接牽動了內容(例如編序的教學形式只能呈現固定的學習內容)。

Eisner(1996)所界定的教學，包含教師進入教室之前的，以及發生在教室中的活動。教學是教師投入的過程，未必要學生學到教師意圖教導的內容，也未必一定要成功。在此種寬廣的界定下，Eisner 指出教學的藝術性展現課程計畫、教學中的解釋(explanation)、課堂的人際互動及評量等四方面。

1.課程計畫面向：對原有課程綱要或教材進行調整，以適合班級或個別學生。這必須對課堂單元內容進行佈局，無法僅依賴公式與規則，設計者必須具備技巧、眼光、判斷力與想像力，在概念化的過程中想像，在組織化的過程中感受，就如同藝術家一樣在創造一種合乎其目標的意象。這樣兼具認知、想像與感受的工作是充滿藝術性的。

2.教學中的解釋：解釋類似一種敘事，目的在傳達意義。當教師設身處地由學生的觀點聆聽他們的故事或意義時，需具有同情理解的能力，並且對學生的語言、蘊義具有感情。而當教師說話時，又可以如同在說故事，讓人深有所感。在教學過程中，教師與學生都在思考與感受教室中發生的一切，這樣的經驗是藝術性的。

3.課堂的人際互動：在課堂的討論與互動中，教師須知道何時沈默、如何提供學生參與的空間、如何確保過程中每個人的參與感。好的討論如同爵士樂的「即興」 - 你不須事先知道誰要演奏什麼，但是當你聽到別人的音樂時，就要依此再演奏自己的音樂。在教室討論中，充滿這樣即時、自發的反應；此種反應看似直覺，其實是深思熟慮的經驗。教師的直覺反應，就像藝術家一樣，一旦「感覺對了」，環境中的特質

主題文章

就自然引導我們朝向某個方向，知道自己就是要這麼做。這樣的直覺反應與互動經驗中，呈現了美感特質。

4. 評量方面：評量如同鑑賞，要喚醒人們深思對象物的細微、重要特質，一如 Dewey 所言，欣賞即是要經歷與藝術家創作過程中相似的心理運作歷程。所以評量者須對教育經驗保持高度的敏銳。Eisner 以 heat / temperature 為喻，說明鑑賞式的評量 / 傳統測驗的差異，主張教師應允許學生建構其經驗的意義，所以評量乃是透過覺知、詮釋等方式來「理解」教室中的事件，而非以既定標準「測量」學生的表現程度。

教師若類比為藝術創作者，就如同交響樂團的指揮而非工匠。R. G. Collingwood 區分技藝與藝術的差異，提出：工匠知道如何將工作做得完美，但其作品並未產生新意義；藝術家則不僅具有工匠的技巧，且能在創作過程中發現新的可能性。依照腳本教學的教師，頂多只能是個好工匠，但勇於創造新的教學形式、發現新意義的教師才是位藝術家。藝術工作即是讓表現形式展現驚奇的來源，它是一種發現的過程，也是一種讓原本沒有的概念具體化的形式(引自 Eisner, 1981)。教學中的美感即來自一種能將自己的獨特性放在自己作品中的經驗。它來自興致高昂的學生發現了新觀念時所發出的力量，來自教師發現新技巧的滿足感，也來自那份從矛盾中找到出路的欣喜。這種美感經驗意謂著由於某些事情為我們帶來意義或感動，而變得「美麗」了。這美感經驗也正是教育過程中最深刻愉悅的面向，教師也在此種美感經驗中建構其地位與空間(Eisner, 1983)。

過去，教學中的藝術性之所以被忽視，乃是由於以下的錯誤假設(Eisner, 1996)：

1. 教學智識所求的是對教學實務的科學理解。
2. 藝術意謂著要依賴天分，而天分只屬於少數

人，那是不可教、不可學的；如此一來，眾多教師的專業能力即不可能建立。

3. 藝術性即使存在教學中，這也是不可靠的。只有科學才能找到教與學的規則與程序，才可能對教學問題產生預測與控制的能力。

然而理論或原則無法完全符合特定情境，教師所需要的是大原則與教育的想像，而非科學性的律則，於是教師需要一些「想像的跳躍」(imagining leap) (Eisner, 1983)。在教室中，教師所要做的就是讓對話移動，如同交響樂團合奏一般，旋律與節奏在各個聲部間移動，卻又形成豐富的和聲。

Eisner 提醒教師，只有教學中的法則被揚棄時，教學的藝術性才可能產生。當法則不再控制教師時，教師才可能去解讀教生活中難以言傳，卻具有豐富表現性的訊息，從中展現其教學的藝術。因此，Eisner 呼籲教師要以教育鑑賞的方式看待自己的教學，去發現：我做了些什麼？提了什麼問題？我是否做了一些未曾做過的事情？我有新的創造嗎？我是否願意冒一些可能失敗的風險而勇於嘗試？

透過 Eisner(2002b)對於課程與教學中藝術性的分析與確認，提供我們對課程與教學的另一種思考角度，讓我們看見過去可能看到、想到的教學特質，也讓我們積極去尋求教師與學生行為中的表現性(expressivity)；促使我們接受在教學目的與方式上的各種差異，歡迎新的想法與想像；向「不確定」開放，因為沒有錯誤就沒有驚奇，也就不會產生問題，當然也就沒有挑戰、沒有成長。此外，形成一種不容忍過度化約地解決教育問題的專業氛圍；因為藝術強調個別性，不尋求單一的「最佳方法」(如防範教師的課程、有效教學步驟)，反而是更去確認現象中細微差異。藉著對藝術性的重視，可以鼓勵教師思考自己在藝術實踐中的價值，而使得教學的專業生命更有趣味。

三、課程作為美的感受與表現歷程

課程中藝術性的論述，使課程被視為藝術創作與過程或作品，因此提醒了教室中的課程應如何展現藝術性，以及應如何讓學生「像個藝術家」一樣地思考與學習。一如 Herbert Read 主張，教育應當養成藝術家。所謂的藝術家並不是專指詩人、畫家、舞者，而是泛指：在各個領域內，得以發展觀念、感覺、技巧、想像，以創造出相稱的、精心構成的、充滿想像力作品的人(Eisner, 2002b)。Greene(1991)提醒教師，應當讓學生注意、了解他所看、所聽的事物，參與到自己的作品中，如此，他才可以開始體驗到「藝術的理解方式」。

藝術的理解並非僅是「感覺」，也包含另一種形式的認知。一般心理學理論總是將思考／感覺、感覺／行動、行動／思考作明顯的區別。我們似乎傾向於將那些藉著數字、文字傳達概念的心智活動稱為「認知」，而所謂的「推理」就是邏輯地處理與運用文字與數字。於是藝術被認為是非理性的，是提供我們滿足感的情感形式，而無法幫助我們理解。Eisner(1981)指出上述的觀點對教育而言是一種災難；因為它製造了學習科目的階層性，也誤將智性活動侷限於語文、數學形式的推理活動。Eisner(1981)認為，所謂「認知」，乃是讓人有意識，讓人能去注意、確認與感知；那是對世界的察覺(awareness)。藝術的認知形式特別重視感覺；。在概念形成的過程中，感覺(sense)的重要性在於：1.如果我們對訊息沒有感覺，就無法形成概念；2.我們的感覺有多麼特別，概念的形成就有多麼細緻；3.概念若沒有形成意象，那些意象的代替品(如文字或數字)也就沒有意義；4.除非概念可以被想像，否則概念會變得無意義(Eisner, 1981)。所以課程必須在推理之外，重視「感覺」與「想像」，因為這是人類從事「創造」的經驗中不可或缺的成分。

創造即是透過一些感覺系統所能捕捉的方式將

概念表現出來讓自己與他人認識 (Eisner, 1981)。表現的形式可能是規約性(rule-governed)的或譬喻性(figurative)的。前者讓人學到如何遵循規則；後者則鼓勵人發明，並從事個人的選擇、探究與判斷。後者的情境事件是不確定的，學生要如藝術家一般，置身於繁多的學習資源中去進行高層次的心理活動。Eisner(1981)質問：課程所要依循的是規約性的律則，或是具有更多想像性的隱喻？

據此，課程的美感特質也在於學生的感受與表現歷程。又由於學生的感受與表現向為審美教育所討論的重點，於是審美教育的內涵也就成為建構課程美感特質的要素。葉朗等人(2002, 327-311)所陳述的審美教育十項內涵：

- 1.感性能力：體驗生命、生活與世界的的能力
- 2.構成意識：在感性形式上將繁雜統合為有意義整體的能力
- 3.想像力
- 4.創造欲
- 5.珍惜美好事物的情操
- 6.直觀洞察力：對現象世界的微妙變化、生活本質的直觀與理解
- 7.對個性的尊重：尊重個人的感受、風格與創造
- 8.認同意識：對人與我產生同一的情感
- 9.正常地釋放與淨化內心強烈情緒的能力
- 10.超越的精神：使人能超越現實俗世的羈絆，追求更高的人生境界

這些內涵或可作為建構課程中美感特質或美感經驗的思考面向，一方面作為課程所應提供的經驗，一方面作為理解課程現象的參照向度。

四、課程現象為鑑賞與批評對象

美學探究一如傳統研究，也是要協助研究者及他人看到那些能有助於學生及教育者反應的課程性質。但是在以科學研究為主流的教育研究氛圍中，美學探究似非必要，因為它不足以作為教育決定的依據。然而，它卻更善於描繪其他傳統探究方式所未能發掘的特質，有助於課程情境的理解，所以它又是值得嘗試的。從另一個角度看，美學探究就如同藝術批評一般，要讓我們看見為何我們會如此地反應。在這個意義上，它其實指出了一些幫助我們實際作決定的方法。藝評家乃是將藝術作品解譯為一般人可了解的語言，指出其中的類型、結構、技巧等等讓人對藝術作品有所反應的內涵。這些訊息幫助其他觀看者指認出那些讓他們有所感、有所反應的美感特質(Barone & Eisner, 1997)。

過去，在教育研究領域最廣為討論與應用的美學取向研究應屬 Elliot W. Eisner 所提出的教育鑑賞與批評方法。Eisner 將教育視為藝術，借用藝術鑑賞與批評方法深入探討教育的深層面，以擴展我們的意識、促進我們的反省能力(黃政傑, 1987, 165)。但國內多將教育批評視為教育評鑑的模式之一。事實上，Eisner 並不將教育批評限於評鑑的模式來討論，而是視為理解教育現象、研究教育問題的方法。在與 Barone 合著的「以藝術為本的研究」(art-based research)(Barone & Eisner, 1997)一文中提到，教育現象未必皆是科學研究的範疇；從事教育研究，不必然等於從事社會科學研究。他們由藝術的角度，指出教育的研究要呈現教育現象的美學特質，或者應當融合美學探究與書寫的要素。此種探究方法乃是由藝術中汲取要義，要求研究者參與教育的媒材、背景、事件的細微處，了解其間的微小差異，並以藝術批評者的角度去覺知、欣賞教育事物中的重要特質；再則，透過富於表現性的藝術批評語言來描寫這些特

質。交織於教育批評中的四個重要向度是 Eisner, 1991a)：

- 1.描述：使用富於表現性的語言(expressive language)，以呈現出接近真實的描述，幫助讀者將教育現象視覺化。
- 2.詮釋：突顯事件或情境中的重要意義，解釋其中的意義，並運用理論說明其特質，指出可能的後續狀況。
- 3.評價：對現象的性質作價值判斷。
- 4.突顯主題(thematic)：像個小說家或說故事者一般，圍繞著特定的議題或洞見來發展其敘事或批評。

由這四個向度可以發現，此種教育研究的方法致力於發掘蘊含於教育現象中的豐富意義，讓其他人也能藉著研究者的眼光，看見教育中細微的現象與意義。一如 Dewey(1934, 324)所言，藝術批評即是對藝術作品覺知能力的再教育。而教育批評即是對於教育現象覺知能力的再教育。據此，以藝術為本的研究具有七個特質：

- 1.創造「實質的」實在(virtual reality)：如同文學所創造的逼真故事，可讓讀者由自己的經驗去確認其所描繪的特質，而相信那文學中的世界與現實世界的相似性。這種擬真的經驗，讓我們先前視為當然的實際加入了新的意義與價值，也創造了更具有實質意義的真實(reality)。
- 2.文本中未寫出來的部份，必須讀者由自己的經驗與個人的意義來補足。藉著進一步的想像，對文本中未定的問題提供答案。
- 3.像藝術家一樣運用表意的語言(expressive language)，期待人們由隱喻中理解研究者所欲表達的意義。
- 4.運用脈絡化的日常用語，直接聯繫生活經驗，並以豐富的描述來呈現單一事件的複雜性，讓事件可以正確地詮釋。

5. 以同情的理解進行探究，讓人能參與另一種生活形式，因而促使觀點重構。
6. 呈現研究者個人的獨特看法，並邀請讀者以不同的觀點參與；不求獲致單一「正確的」真實。
7. 美感形式的呈現：研究文本應有某種風格，就如一個故事，有衝突、有解決，並能提供新的視野。

Vallance(1991)提出「課程批評」(curriculum criticism)的方法作為美學探究的方式，並指出課程批評應著重「結構的確證」(structural corroboration)與參照的確切(referential adequacy)。前者是指：證據與觀察可以支持其詮釋，亦即批評者所選擇的焦點、隱喻，與讀者的覺知是一致的。後者是指：批評者要說實話，而他所描的也能被他人看見。Barone & Eisner(1997)認為，教育研究的目的是進一步理解人們，以改進教育品質。以藝術為本的探究即是讓讀者注意到以前未曾看見的，去了解過去不曾了解的，讓人們能更確切掌握、更深入欣賞複雜情境。而研究中所謂的「有效性」也就在於研究方法幫助我們注意、理解和評價的程度。

肆、對課程之美學探究內涵建構的初步思考

美學探究是對於課程情境中隱默的、潛藏的、深層的美感特質的系統探究，並試圖確認那些情境的特色，及影響我們反應的經驗性質。所謂的課程情境，可能是對於課程改變的一系列慎思與討論，可能是一位教師教室裡的狀況，或是我們試圖要改變的結果等。探究的焦點在於：引發我們對情境有所反應的特定性質。當我們進行美學探究時，即試著要去指認型態、平衡、節

奏，及種種可以增添我們對情境之判斷的經驗性質；更重要的是，必須對那些令人驚奇的性質產生自發的回應(Vallance, 1991)。Vallance認為，美學探究將能協助他人也看見這些美感經驗的特質，因而更充分地理解課程問題。

在初步分析了部份關於課程與教學的美學探究文獻後，約可發現有幾個相互關聯的重要概念交織其中，即：美學、美感經驗 / 審美經驗、審美教育、藝術教育。

藝術教育一詞已固定使於狹義的藝術領域中，指稱諸如視覺藝術、音樂、戲劇、舞蹈等概念與方法的學習。在前述文獻中，學者討論課程或教育活動中的藝術性時，所指的「藝術性」乃是廣泛指稱教學者與學習者都能像藝術的創作者一般投入個人的情感、想像，表現個人的概念與意象，而在開放的意義探索與發現中，獲得一種超越有限環境的滿足感。而這樣的經驗，也被稱為美感經驗。換言之，具有美感經驗的課程即是具有藝術性的課程；這樣的課程也才成為美學探究的對象。而讓學生經歷此種美感經驗，獲得美的感受和表現能力，又成為審美教育。

對於課程的美學探究範疇之探討，除了對美學理論之外，將須納入美感經驗、藝術與課程的關係、審美教育的討論。尤其須進一步確認理論上所指陳的：課程與教學中的藝術性、這些藝術性中的美感要素，以及可能展現的美感經驗。所以，未來若欲進一步建構課程的美學探究內涵，應由美學理論中的不同觀點再探討課程現象中美的性質、美感經驗的形成，並由各個藝術領域中的美學論述討論課程與教學之藝術性。

主題文章

參考文獻

- 王世德(主編)(1985)。《**美學辭典**》。北京：知識出版社。
- 李澤厚(2001)。《**美學四講**》。台北：三民。
- 黃政傑(1987)。教育鑑賞與教育批評。載於作者，**課程評鑑**，151-175。台北：師大書苑。
- 馮朝霖(2000)。化混沌之情、原天地之美 - 從情意教育到教育美學。載於崔光宙、林逢祺主編，**教育美學**，1-31。台北：五南。
- 陳伯璋(1987)。《**課程研究與教育革新**》。台北：師大書苑。
- 葉朗(2002)。《**現代美學體系**》。北京：北京大學出版社。
- 劉文潭(1996)。《**現代美學**》。台北：台灣商務印書館。
- 劉文潭(譯)(2001)。《**西洋六大美學理念史**(W. Tatakiewicz 原著)》。台北：聯經。
- Barone, T. & Eisner, E. (1997). Arts-based educational research. In R. M. Jaeger(ed.), **Curriculum methods for research in education**(pp.73-116). Washington, D.C.: AERA.
- Dewey, J. (1934). **Art as experience**. New York: Capricorn Book.
- Eisner, E.(1981). The role of the arts in cognition and curriculum. **Phi Delta Kappan**, 63(1), 48-52.
- Eisner, E.(1983). The arts and craft of teaching. **Educational Leadership**, 40(4), 4-13.
- Eisner, E. (1991a). What the arts taught me about education. In G. Willis & W. Schuber(Eds.), **Reflections from the heart of educational inquiry : Understanding curriculum and teaching through the arts**(pp.34-48). Albany: State University of New York Press.
- Eisner, E. (1994). The educational imagination—On the design of evaluation of school programs(3rd ed.). New York: Macmillan.
- Eisner, E.(1996). Is “ the art of teaching ” a metaphor? In M. Kompt, W. R. Bond, D. Dworet & R. T. Boak(Eds.), **Changing research and practice: Teachers ’ professionalism identities and knowledge**. Philadelphia: The Falmer Press.
- Eisner, E.(2002a). **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. (2002b). What can education learn from art . **Journal of Curriculum and Supervision**, 18(1), 4-16.
- Greene, M. (1991). Texts and margins. **Harvard Educational Review**, 61(1), 27-39.
- Huebner, D.(1975). Curriculum language and classroom meanings. In W. Pinar (ed.), **Curriculum theorizing—The reconceptualist**. Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P & Taubman, P. M.(1995). Understanding curriculum: An

introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang.

Read, H.(1944). **Education through art**. London: Pantheon.

Vallance, E.(1991). Aesthetic inquiry: Art criticism. In E. C. Short (ed.), **Forms of curriculum inquiry**(155-172). Albany: State University of New York Press.

On the Construction of the Domain of Aesthetic

Inquiry for Curriculum —Current Problems and Future Directions

Shu-Ching Chou

The field of education has predicated its practices on a platform of scientifically grounded knowledge. Under the paradigm of positivism, schools were to become effective and efficient manufacturing plants. However, many decisions in educational practice are not based on scientific rules, but on teachers' sensitivities and predispositions. Researchers must admit this state of affairs and is willing to work with it.

Aesthetic inquiry is the systematic inquiry into the implicit and hidden qualities of any given curricular situation , especially the qualities that shape our reaction to the situation. The important point is that aesthetic inquiry into a curriculum problem must leave us free to respond to qualities that may take us by surprise. The value of the inquiry is to provide another methodology for researchers to understand curriculum. Through the vision, people will see the aesthetic quality that they have not seen in curriculum.

The approach of the inquiry is not so popular in curriculum field that many unclear concepts should be clarified. To construct the domain of aesthetic inquiry for curriculum, many statements and suppositions should be argued, especially based on aesthetics theory.

Keywords: aesthetic inquiry, aesthetic experience, aesthetics of curriculum

Professor, Institute of Curriculum & Instruction, National Taipei Teachers College