

課程美學研究在台灣：議題與問題

周淑卿

台北教育大學課程與教學研究所

台灣「課程美學」的研究課題近年來蔚然成風，成果可觀。由目前研究的主題歸類，大致分為四個取向：

1. 以鑑賞與評論方法進行的課程教學現象探討；
2. 視教與學的經驗為美感經驗，據此探討課程中的美感經驗性質及實踐途徑；
3. 主張教師為藝術家，探討教學的藝術性；
4. 借用藝術教育的架構或方法進行教學，並探討其教育效果。

然而，由於各研究者對課程美學內涵的理解並不相同，令「課程美學」的概念顯得模糊不清。本文認為，目前台灣的課程美學研究有兩個主要問題：一是相近概念的交互混用，二是美學理論的詮釋與應用失當。本文最後指出未來研究可再着力的方向。

關鍵詞：課程美學；美感經驗；教學的藝術性；美學探究

「課程美學」近幾年來在台灣課程研究界蔚為風行，以此為關鍵字尋找相關文獻資料，輕易可得數十筆。「課程美學」一詞究竟何時在台灣正式使用仍有待地毯式的文獻考查，但可以確定的是，自 Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman (1995) 出版 *Understanding Curriculum* 一書，並在其中引介「以課程為美學文本」(curriculum as aesthetic text) 的研究取向後，台灣即開始有課程學者關注此課題。2003 年，《課程與教學季刊》編輯委員會在規劃其後各期刊物內容時，即已把課程美學納為專題之一。前一年，已出現以「課程美學」為題的博士論文(李雅婷，2002)。2005 年 4 月，《課程與教學季刊》首次在台灣以「課程美學」為專題發表學術期刊，當期主編即指出此專題與 *Understanding Curriculum* 一書所引導之課程研究範式轉移的關聯性。同年，有學者經行政院國家科學委員會¹ 補助進行課程美學的研究計畫(周淑卿，2006；陳伯璋，2006)；台北教育大學課程與教學研究所亦在博士班首開「課程美學研究」。其後相關的碩士、博士論文與期刊文章逐漸增加，為「課程美學」的研究注入豐沛能量。2009 年起，歐用生等研究者在國家教育研究院² 支持下，進行「美學取向課程

與教學之理論建構與應用」的三年研究，持續進行相關經典的研讀討論會及美學理論的專題演講，聚集不少對此課題有興趣的學者及研究生，催生課程美學的研究社群。至 2012 年，中華民國課程與教學學會出版以課程美學為題的專書，而這研究主題似已逐漸發展成形。

然而，由於各研究者對課程美學內涵的理解不同，使相關概念顯得混雜而模糊。陳伯璋（2006）即指出，許多人從事課程美學探究時總是將美學化約為藝術教育，其實美學範疇大於藝術，課程美學亦不等於藝術教育或藝術課程的研究。有鑑於台灣目前累積的研究已相當可觀，而相關概念仍處於混沌未明階段，筆者認為有必要對課程美學的研究作整體分析，並討論其中重要問題。本文的重點有二：其一在分析台灣近十年來對於課程美學的論述以及實徵研究結果，並討論其中涉及的核心概念；其二在歸納前述相關研究對理論與實踐上所意欲之貢獻。同時，本文亦將評論：這些核心概念的明晰程度對於課程美學的理論與實踐可能產生的影響。

本文旨在討論台灣的課程美學研究所提出的重要論點，而不在對所有相關研究進行後設分析，所以僅依探討的主題選擇部分論文或研究報告進行評析，但可能受限於資料取得的管道而遺漏部分文獻。再者，筆者關注課程與教學領域的研究，凡是不討論課程與教學問題的「美感教育」文獻，則不納入分析範圍。

課程美學研究的主題

據 Vallance (1991) 的觀點，「『課程的美學探究』(aesthetic inquiry to curriculum) 即是對課程情境中的美感特質進行系統性的探究」。既然以社會學角度探究課程稱為課程社會學，那麼，由美學角度進行的課程探究即可稱為「課程美學」。既是由美學角度探究課程，那麼，用以觀察和分析課程現象的核心概念以及所關注的課程問題，便應當與「美」有關；既稱為「學」，即是一套相關概念與方法的集合。要建構課程美學，即須清楚界定課程現象中與「美」有關的問題與概念。筆者認為，課程美學的研究應當探討如下幾個核心內涵：

1. 甚麼是具有美感特質的課程？—— 甚麼樣的課程經驗屬於美感經驗？在學習歷程中，師生可以體會或發現到的「美」是甚麼？
2. 具有美感特質的課程為何值得追求？—— 美在課程中的作用為何？課程中缺乏美的特質有何影響？人們可以由這種課程獲得甚麼樣的發展？
3. 具有美感特質的課程如何形成？—— 學習歷程中「美」的要素是甚麼？透過甚麼方法、材料或認識方式才能創造具有美感特質的課程？教師、學習者、環境和教材方面應當具有甚麼樣的條件？

台灣有關課程美學的研究，乃是援引 Pinar et al. (1995) 一書的觀念。依據該書的歸納，「以課程為美學文本」的研究包含五個派別：

1. 探討藝術對學校課程的意義，致力於論述藝術在課程中的地位；
2. 以美學的概念或思維作探討課程的參照架構或方法；
3. 探討藝術與社會的關係，從藝術政治學的角度探討課程理論；
4. 利用藝術的相關概念來理解課程與教學的性質及內涵；
5. 闡釋戲劇與課程的關係，討論其間的共通性。

筆者認為這五個派別之間有部分互相重疊，其實可進一步歸納為兩類：其一，以美學的概念與思維作參照架構或方法，關注美學概念與課程的關係；其二，由藝術的相關概念討論課程與教學的性質（周淑卿，2005）。從這個分類方式出發，筆者就所得之台灣文獻資料進行分類，認為屬於第一類的研究包含以下第 1 和 2 項主題，屬於第二類的研究包含以下第 3 和 4 項主題：

1. 以鑑賞與評論（*connoisseurship and criticism*）方法進行的課程教學現象探討；
2. 視教與學的經驗為美感經驗，據此探討課程中的美感經驗性質及實踐途徑；
3. 主張教師為藝術家，探討教學的藝術性；
4. 借用藝術教育的架構或方法進行教學，並探討其教育效果。

對於如何運用美學概念來探討課程與教學的現象與問題，目前仍處於探索階段，研究者所探討的問題以及用以分析課程的美學概念亦甚為紛歧。以下藉部分研究報告及論文為例，依據筆者所認為課程美學應有的核心內涵，分別評析前述四項主題的研究成果與論述。

以鑑賞與評論方法進行的課程教學現象探討

Eisner (1985a) 的教育鑑賞與評論方法在 20 世紀 90 年代即被視為一種評鑑方法引進台灣，其後陸續出現理論或實徵性的相關研究（如周珮儀，1994；林鈺萍，2003），但當時並未連繫到「課程美學」的探討。李雅婷（2002）的博士論文以課程美學命名，以教育鑑賞與評論方法評析一所學校的藝術統整課程，指出學生的「想像」與「移情」對於知識與經驗建構的作用。或許由於這課程是以藝術為範圍，以美感教育為目的，既以藝術課程為研究對象，又借用藝術評論為研究方法，於是便稱之為「課程美學探究」。然而，藝術雖然最接近美，藝術課程的目的卻不見得是為了美；以這個研究的主要發現來看，對於知識建構的關注更甚於課程中的美感特質。曾榮華（2005）的研究亦採用教育評論方法，評析一位國民小學校長進行課程領導時所展現的實踐智慧。然而，該項研究並未以課程為重點，亦未涉及美學概念的運用，研究者只因

使用 Eisner 所提倡的教育評論方法，即將其研究命名為課程美學。「課程美學」一詞之誤用，可見一斑。

以鑑賞與評論方法探討課程，乃是將課程或教學歷程視同藝術作品或具有美感性質的對象，試圖發掘其中美的特質；正是因為着重於課程中美感特質的發現，才稱為課程的「美學探究」（Vallance, 1991）。但是，反過來說，倘若宣稱應用鑑賞與評論方法，卻只將之視為一套技術或評鑑程序來操作，而未着重於發掘課程中美的特質，則不能稱之為美學探究。事實上，教育鑑賞與評論並無一定的技術或程序可循，完全憑藉研究者敏銳的觀察與覺知能力，以及豐富的教育學理素養，除非是訓練有素的研究者，通常很難運用這種方法。但目前台灣的教育學界對於這種方法的訓練仍有待強化。

視教與學的經驗為美感經驗，據此探討美感經驗性質及實踐途徑

這類研究堪稱大宗，投入於此的研究者為數眾多。由於藝術與美學最接近，所以初期的研究多以藝術類課程為研究對象。例如陳錦惠（2004）以 Dewey 美學理論為研究架構，描述一位視覺藝術教師在師生互動中的專注與情感投入，以及從教學中獲得完滿自足的感受（satisfaction）。研究指出，這種教學歷程中的美感經驗令教師獲得內在的滿足感，達成自我實現，是支持教師投注熱忱、持續深耕教學工作的主要動力。洪詠善（2007）以教學為兼具遊戲、想像與超越限制之特質的活動，從這樣的觀點出發，進行一個藝術課程單元的教學活動，試圖將想像與遊戲的元素帶入學習過程，並探討師生雙方在這過程中的美感經驗。

這些以藝術課程為對象的研究，不免令人誤以為課程美學等於藝術教育。此外，藝術科目不屬於學科考試範圍，教師享有高度的教學自由，因而經常被質疑：其他以認知學習為主的科目亦能創造美感經驗嗎？這樣的疑問促使其後的研究者開始嘗試探索不同科目的美感經驗。例如，江欣穎（2008）以個案研究法探討一位自然科學教師的教學，認為個案教師開啟了遊戲與想像力交互馳騁的大門。透過科學遊戲讓學生從輕鬆自由的氣氛中進行嚴肅的科學探討；在科學實驗設計上，營造認知衝突的情境，讓學生在好奇的狀態下投入科學探究；在作業形式及評量上，透過多元的評量形式，不僅讓學生「從做中學」，還給予展現多元智慧的機會。研究者指出，這科學課程的美感經驗具有三項特質：與生活經驗的緊密結合、身歷其境的感官體驗、理解力與想像力的交互遊戲。不過，這三項其實並非美感經驗的特質，而是形成美感經驗的條件；在這研究中，研究者仍未指出科學課程的美感經驗性質。吳思穎（2010）以行動研究探討數學的美感教學策略，研究結果指出：透過感官體驗、實際操作、遊戲以及藝術創作形式（如彩繪、創意造型），可以促進想像與理解的融合，拉近學生與數學教材的距離，而使得學生在學習數學歷程中獲得完滿自足的感受，亦即美感經驗。

林筱玲（2010）進行中學公民課程（civil education）的行動研究，探討形成美感經驗的內涵及教學原則。研究指出，公民課程裏的美感經驗即是教師與學生之間的情感往返，而「結合藝術、遊戲」則是形成美感經驗的重要教學原則。

前述的研究皆關注美感經驗的性質及形成條件，所提出的美感經驗性質包含情感投入、愉悅、完滿自足感或自我實現感；至於引發美感經驗的教學策略則包含感官體驗、遊戲、引發想像、藝術創作。在美學理論上，關於美感經驗的性質以及引發美感的條件，論述不一，而這些觀點其實都在討論：人們在何種主客觀條件下可能產生「美」的感受，而這種「美」是何種內涵。沒有一種理論可以解釋人的所有美感經驗；理論所指出的某種美感經驗可能只是我們人生經歷當中的一種。前述研究中常見的問題是：試圖統合某些指涉相異卻不相容的理論，又以這統合之後的觀點來界定學生的美感經驗，有時落入強行圓說的窘況。例如，研究者引 Dewey 的理論界定美感經驗為「完滿自足的感受」，而教學策略卻是感官體驗、想像與遊戲。然而，Dewey 所說的美感經驗主要來自學習者努力克服阻力與困境的歷程，並非來自感官體驗、想像或遊戲。想像與遊戲所帶來的乃是超越限制而產生的精神自由狀態，亦為美感經驗的一種，但卻不是所謂完滿自足的感受。從實際狀況來看，教師可能介入不同的策略而令學生產生不同的美感經驗，而某一種美感經驗亦可能是綜合運用了多種策略而促成的。研究者最好能將美感經驗的「性質」與「條件」做更清楚的分辨與連結。

其次，前述研究採用的方法多為個案研究或行動研究，有些研究在資料的分析解釋上常出現「證據不足卻自圓其說」的狀況，尤其關於精神自由、自我實現和情感投入的美感經驗原本就較為抽象而不易捕捉，當研究者過於執着既定的理論框架，難免出現「一分證據說七分話」的問題。在採取行動研究的幾篇論文中，較大的問題則是欠缺行動研究「反思—再行動」的多次循環過程，研究者常在未及細究學生的學習經驗時，就憑學生表現出來的「愉快」與「學習投入」，即斷言「美感經驗」的產生，以致失去深化探討的契機。筆者亦曾以 Dewey 理論為框架從事個案研究，探討科學與藝術課堂中美感經驗的性質與條件（周淑卿，2011），試圖單純處理 Dewey 理論在學習經驗上的解釋。該論文的審查者有一項意見令我記憶猶深：「雖然以實際的學習經驗案例詳盡解釋了 Dewey 的理論，但可惜侷限於理論框架，而未能發揮質性研究應有的功能，找到新發現」。這是未來在研究方法上須再突破的問題。

主張教師為藝術家，探討教學的藝術性

「教學即藝術」是一個流傳已久的隱喻，在課程美學的研究中，將教學的藝術性視為實現美感經驗的重要條件。這個研究主題基本上是將教育視為藝術（education as arts）；有研究者致力於討論教學的藝術性，並主張教師應為藝術家（Eisner, 1985b; Rubin, 1983）。這一類主題以論述性的文章居多，實徵研究方面，有些探討美感經驗

的研究亦會涉及教學變通性與靈活性的討論。這類研究所處理的是筆者所說的第三項核心內涵當中，有關教師應當具備甚麼條件以促成具有美感的課程。

教育哲學學者林逢祺（1998）分析「教育藝術」的概念內涵，認為教學能使學生覺得受感動、鼓勵和魅惑，即是一種美的創造和體現；易言之，「感人」或「動人」的教學即體現了美感，而具有美感的教學才堪稱藝術。他借用藝術創作者常見的三種特質，指出教師要具有遊戲興致、想像力並投注情感於教學中，才能成就具有藝術性的教學。歐用生（2006）以「課程美學——教師是藝術家」為題，論述教學成為一門藝術所應具備的條件，以及教師如何自我成長以成為藝術家。周淑卿（2009）認為藝術與教學的類比雖在理論上可獲得支持，然而實際上藝術創作者與教學者如何思考？兩者是否具有相當程度的相似性？這些問題仍欠缺實徵資料支持。於是以具有豐富藝術創作經驗的教師為訪談對象，藉由了解受訪者在進行藝術創作與教學兩類工作時的思考與行動，探究藝術與教學之間的相似性（周淑卿，2009）。實徵資料提供四個主要發現：（1）藝術與教學都希望與人溝通思想，甚至進一步影響人和社會；這種試圖產生影響的意圖，教學比藝術強；（2）藝術創作允許過程中的偶發性，所以目標往往是變動的，而教學亦可以不預設固定目標，不排除偶發性與變動性；（3）藝術創作與教學歷程皆須憑藉邏輯思考以進行布局，而以直覺、聯想與想像創造驚奇與活力；（4）藝術上的創新主要在找尋更適切的表現途徑，而非徒然標新立異；教學的創新則有賴於教師像創作者一般，經常去嘗試、了解並記錄各種方法與素材的特性，以找尋適切的教學方式。

2008 年前後，始倡於加拿大藝術教育領域的 A/r/tography 理論開始應用於台灣的課程美學研究。A/r/tography 結合當代藝術教育理論與課程理論，立基於後現代主義的觀點，在相互對立的概念之間尋求跨界（border-crossing）、混合（hybrid），以探究藝術、教育的可能性。A/r/t 是 artist/researcher/teacher 的隱喻，指稱在個人生活（personal life）與專業生活（professional life）中以藝術（ART）統合這三種身分。分隔這三類身分的符號「/」，代表三者雖相異卻有所連結，亦意喻三者之間的空間——一個「介乎其間的空間」（in-between space），提供探索、轉譯、理解，讓人能以更深刻、更積極的意義建構方式創造新的形式（Irwin, 2004）。A/r/tography 理論主張結合藝術家、研究者、教師三重身分對教育過程進行反思探究，鼓勵教師從事藝術與研究工作，讓教學更具活力與創新性。許楓萱（2009）的研究援引 A/r/tography 理論，採用敘事研究法，敘說自己身為一位高中語文教師，在演員／教師／研究者三種身分游移空間的所見和省思，以及對教學實踐行動的省察與修正，並在此過程中漸漸釐清「我是誰？」「我要當一個甚麼樣的教師？」的認同問題。

A/r/tography 理論強調教師應實際從事藝術創作，這樣的創作並不需要講究技巧與作品的成熟度，重要的是從中體會藝術家的思考與行動方式，並將之運用於教學與

研究上。這理論充分體現「教師即藝術家」的意義，或許是未來在教師專業發展上可着力的方向。

借用藝術教育的架構或方法進行教學，並探討其教育效果

這類研究與藝術教育研究相當接近，但是藝術教育研究聚焦於視覺藝術、音樂、表演藝術等藝術科目內涵，而課程美學的研究則着重「透過藝術進行教育」(education through arts)，認為藝術的學習主要不在獲得藝術的專門知識與技巧，而在於發展人的感覺(sense)、知覺(perception)與創造表現能力，使人獲得理性能力之外另一重要的感性能力。相關的理論出現甚早，例如 Read (1944) 主張教育應培養人成為藝術家，亦即能感知、能表現的人；所以藝術的學習主要不在培養藝術創作技巧，而是從過程中獲得感受、知覺、表現的能力。社會重建論者 Rugg 認為學校的目的在培養創造性的心靈以及對世界的寬容理解，主張透過藝術的學習提升人們的創造與鑑賞能力，培養敏覺的自我，甚至藉由藝術經驗所產生的統合力量建構理想的社會(引自李雅婷，2007)。

前述第二類有關教與學的美感經驗研究，有些即是運用藝術的表徵形式以創造美感經驗。陳思玓、尤序宜、田又方、李宜靜、楊千宜(2011)在學校課程中藉着藝術創作連結真實生活的情境脈絡與生活議題，試圖培養兒童對生活的美學觀點。他們認為，藝術課程真正可貴之處不在於畫得像、唱得好，而是培養出「真實的人」，一個有感覺有想法、有熱情有行動、理解自己、尊重差異的「真人」。這是典型「透過藝術的教育」理念，事實上亦是近年來藝術教育的理念之一。

李雅婷(2010)以敘事課程(narrative curriculum)進行美感教育的行動研究，引用 Maxine Greene 的美感教育理論，以及美國林肯中心學苑所發展的美感能力架構，將故事視同文學或藝術作品，以故事作感知、體驗的起點，希望透過故事的閱讀與探討喚起學習者的審美情感與態度，建構個人對世界的理解。李雅婷認為，故事和藝術作品同樣具有召喚審美能量的作用；當學習者看見故事中的生活觀(life-view)，理解作者的感受與觀看世界的方式，就能刺激讀者自省，進一步以新的眼光認識這個世界。她又依據所建構的這套敘事課程模式，與大學生共同發展故事繪本(picture book)並進行教學，試圖協助小學生發展林肯中心學苑所提出的九項美感能力。³ Greene 認為藝術作品可帶來美感經驗，鼓勵在課程中以藝術作品提供美感元素，不過，繪本是否具有 Greene 所言藝術作品應有的特質，而可視為「召喚審美能量」的藝術作品？這是此項研究值得商榷之處。

這一取向的研究與藝術教育密不可分，然而，課程美學畢竟不等於藝術教育研究。課程美學研究着重的是：在課程中如何透過藝術媒介(文學或藝術作品、藝術的創作或表現活動)喚起學習者對世界的感覺與知覺能力，形成對事物與現象的新理解。

即使研究的重點不同，但前述的四類研究有兩個共同的關注點：其一是關注教師與學生在教與學過程中的知覺與感受（emotion）；其二是重視課程中的美感特質。這兩個關注點正是與科學範式研究分道揚鑣的鮮明旗幟，因為由科學的角度探討課程，所關切的是認知而非知覺，是效能而非美感。於是，我們可以確認，課程的美學探究正以迥異的研究關懷及學術語言，對科學取向的課程研究進行批判行動。

除了以上四類研究，有研究者由批判理論的角度進行課程美學探討。蔡明哲（2004）藉 H. Giroux 的批判教育學理論討論課程美學，將「希望、可能性」視為「美學」，認為批判素養是「必須經由課程加以落實的美學」，教師與學生的發聲可以建立民主的公共場域以及「敢於發聲的課程美學」。筆者認為，該文有許多主張屬於「論證不足的斷言」。作者首先應闡釋批判美學的概念，以說明教育中的希望與可能性何以是一種美學，然後才能論證一個有教師與學生批判聲音與解放行動的課程中蘊含了甚麼樣美的內涵，而非將這些觀點視為不證自明的前提。批判美學和批判教育學固然皆指向解放，但反向的論述——「指向希望與解放即是美學」，卻不一定成立。

陳伯璋、張盈堃（2009）以批判教育學和美學的觀點分析台灣北部一個「夢想社區」所再現的「課程美學」，描述社區營造者將藝術引入社區，藉由藝術嘉年華遊行活動凝聚社區居民的認同與參與感，並主張這種社區活動實踐了日常生活的「課程美學」。該研究將課程美學研究擴展到學校以外的社區生活情境，且分析美學在日常生活的實踐狀況，屬具有開創性的研究。然而，從概念上來看，該社區以藝術所進行的社區營造，雖是常民生活美學的實踐，卻不是「課程美學」的實踐，因為這當中看不到所謂的「課程」何在。

從美學的角度探討課程，這個研究旨趣原本即是對於科技理性宰制下非人性課程的批判。追求美感內涵的課程，所重視的即是人在課程中感知與表現的自由，所以這一取向的課程研究與實踐本身即具有批判、解放性質。然而，大部分的研究未能結合批判理論的論述，以致於未能陳顯課程美學研究的批判性，陳伯璋、張盈堃（2009）的研究對於課程美學研究的理論架構調整提供了重要的啟示。延續批判理論路線，陳伯璋等研究者結合另類教育（alternative education）理念，開闢「另類學校的課程美學建構與實踐」的研究，選擇台灣幾所理念學校（如華德福學校、道禾中學、全人中學），針對其辦學理念、課程規劃與教學實踐方式，探討其中的美學意涵。這類研究正在為台灣教育的改革與解放道路點燈。

前述的各類研究皆在揭示美與美感經驗對課程的重要性，以對抗技術理性、科學效率對課程的宰制。在理論建構上，乞靈於藝術與美學理論，開展課程研究的新路徑；在課程實務上，提供實現美感教育的課程設計、教學策略以及教師專業成長途徑。這亦正是台灣目前課程美學研究的主要方向。

課程美學的概念明晰性問題

即使有那麼多稱為「課程美學」的研究，但對「課程美學」一詞的定義仍未有共識，因為這是一個正在形成中的研究領域，很多概念與觀點仍有待澄清。雖然迄未清楚界定「課程美學」，這個名詞卻已廣泛出現在各類論述中，而其意義經常混雜不明。例如鍾添騰（2003）提及，課程即教育的美學過程，其論述為「美的理論要靠課程來印證」；談到「課程即美學」，乃基於四個理由：課程設計所需的技巧水準與藝術創作相同；優異的課程乃如藝術般的創意發揮；教師的課程決定是難以量化的；教師如藝術家，其課程探究具有彈性及意向性，因而深具美學意涵。以上的論述呈現出一種典型的「論證不足」問題。「課程」和「美學」分屬不同範疇，課程是學習經驗或內容，而美學則是一門學問（discipline），若要說「課程即美學」，則首先要說明其意義是指「從美學的角度來探討課程內涵」，或是指「課程具有美學的意涵」。無論指稱何種意義，皆須進一步討論「美學」與「課程」兩者的關係。再者，何以具有創意、彈性的課程就具有美學意涵？更需要有所推演。直接斷言「課程即美學」或「課程即教育的美學過程」而欠缺更細緻的推理，使得「課程美學」一詞更加不易理解。

楊俊鴻、歐用生（2009）以「第三空間」的概念討論開拓「課程美學」領域的三個方向：跨域之美、境遇之美、陌生之美。「跨域之美」指跨越東西方思想、文化與論述，創造一種超越單純東方或西方的第三空間，開拓新的研究；「境遇之美」指透過與他者的對話溝通，進入新的互為／主體性，而使人獲得新意義與新體驗；「陌生之美」指跨越習以為常的領域，質疑既有的觀點與存在方式，為課程創造新的可能性。這三個方向中，第一項指的是「課程研究」，但是作者並未進一步論述：為何跨文化的思想探究可以開拓課程美學？第二、三項討論的則是「教師如何在課程中創造美的經驗」。雖然三個方向都以「美」為名，卻未說明文中所稱「美」的涵義，而所謂「課程美學」在文中亦未見闡釋。

課程美學既是一建構中的研究領域，目前所見的模糊性乃是理論發展必經的過程；由於其模糊性，亦顯得仍有甚寬廣的探索空間。然而，倘若研究者能對自己所使用的概念作清楚的界定，經由相互溝通與論辯，讓相關概念逐漸澄清乃至未來能達成某種程度的共識，則更有益於這研究領域的建構。據筆者觀察，目前研究中常見的概念問題有二：（1）相近概念的交互混用；（2）美學理論的詮釋失當與引用失誤。

相近概念的交互混用

美、美感、美感經驗、美學、課程美學、美學課程等概念經常被交互混用。雖然不同理論對相關概念可能有不同界定，但是屬於不同範疇的概念不應混用，否則就

無法讓論述清晰。例如課程美學是「研究領域」，而美學課程則是探討美學的一門「課程」；美學課程討論的對象是「美學」，所以不能稱「具有美感特質的課程」為美學課程。美學是一個研究領域或一門學問，而美感是人對美的感受，所以美感教育自然不能易稱為美學教育。然而文獻中仍常見這些不同概念的交互混用，以致令人如陷五里霧中。

雖然課程美學的研究帶有文學、藝術的氣質，書寫方式上亦鼓勵突破傳統的論文架構與行文模式，但並非不重視概念的明晰性。一旦概念不清晰，任何形式的論文都無法令人理解與體會。

美學理論的詮釋失當與引用失誤

既是由美學的觀點探究課程，研究者必然需要應用美學理論。在理論應用上，首先應考慮：該理論所論述的「美」或「美感」是否可能發生在教育情境中？以該理論解釋教與學的經驗是否有範疇失誤的問題？

例如在 Dewey 的理論中，經驗產生於有機體與環境間的互動，當人留意於感受自己的作為，在一個完整的經驗歷程中投入情感，而能獲得完滿自足感，這經驗就具有美的性質。這種完滿自足感未必是愉悅，亦可能伴隨着痛苦，重要的是，那是在一段完整經驗的過程中積累出來的情感極致狀態（consummation）。所以，用這個理論來論述學習者從有趣的學習活動中獲得愉悅感，顯然不當。從美學理論派別來看，美感經驗的性質有很多種，愉悅、崇高、淒美、悲壯皆是美感，引發不同美感的條件亦各不相同，研究者要能理解所欲運用的理論內涵，才能選擇適切的論點。尤應注意的是，試圖融合各種理論，創造一個兼容並蓄的「美感經驗」定義，更要留意於理論之間的矛盾，否則通常會產生理論應用與解釋的矛盾問題。

另一個常用的概念「遊戲」（play），亦常出現理論引用的問題。例如，Gadamer（1975）與 Schiller（見馮至、范大燦，1989）的「遊戲」概念甚不相同；Gadamer 以遊戲作「藝術作品詮釋」的隱喻，認為詮釋即是詮釋者與作品之間的來回往返活動，就如同遊戲者（player）參與遊戲的過程。在這過程中，一方面遊戲者是在自我表現，另一方面遊戲亦因為諸多遊戲者的參與而有所更新。Schiller 所稱的「遊戲」亦是一種隱喻；他認為人有理性衝動和感性衝動，要以「遊戲」來調和兩者，使人達到平衡狀態，並且獲得一種不受制於理智或情感的精神自由，而這自由與平衡狀態即是美。不少研究者使用「遊戲」為教學策略，所指稱的是一種具體的遊戲活動，既非知識的詮釋過程，亦非理性與情感的調和作用，但是卻同時引用前述兩類理論，其範疇失誤的問題甚明。

對於大多數課程領域的研究者而言，對美學理論的理解與適切應用是最大的挑戰，亦最需要研究者投注心力。

結論：未來的發展

本文所呈現的幾類課程美學研究主題已逐漸在探索筆者所提出的三大核心內涵——「甚麼是具有美感特質的課程」、「具有美感特質的課程為何值得追求」、「具有美感特質的課程如何形成」，並為這些相關問題提供線索，逐步開拓課程美學研究領域。筆者認為，目前研究經常出現概念混淆與理論詮釋失當等狀況，是未來研究者應留意的兩大問題。此外，除了目前最常引用的 Dewey、Greene、Eisner 理論之外，應拓展其他美學理論的應用；特別是，目前的研究仍多偏重美學的哲學理論，對於社會學、心理學理論的應用較少。事實上，有關美感認知過程的探討宜多借用審美心理學理論，以對於感覺、知覺、想像、直覺、聯想等與美感有關的認識型式（mode of knowing）有更深入的理解。

再者，有關各學科知識中所蘊含的美，目前在某些探討教學美感經驗的研究中偶有觸及，但是尚未深入發掘。例如許詩怡（2010）的研究初步發現，當體育教師開始意識到體育課程的美感向度，嘗試擺脫動作技巧的單調練習，留意引導學生發現身體之美，學生較能自由展現身體，享受體育活動。其他有關語文、數學、科學、歷史、地理等學科知識內涵本身，都含有美的元素，倘若能引導學生發現蘊含於知識中的美，所產生的美感經驗就不止於來自有趣活動或師生情感交流所產生的愉悅，而是來自於對知識的讚歎與景仰，這樣的學習真正結合了知性與感性，因而更為深刻。未來課程學者與學科專家的合作研究，可望發現更多學科知識中美的內涵，以及具有知識美的學習途徑，並進一步找到證據來回答「美感經驗是否能增進認知成效」的問題。

課程美學的研究在台灣雖似蔚然成風，然而，一個新興的研究領域仍有許多有待進一步澄清的研究範疇與概念問題。本文僅就文獻所得與觀察所及提出對此研究領域的省思，亦邀請更多有興趣的研究者在前人的基礎上繼續拓展。

註釋

1. 行政院國家科學委員會（National Science Council）是台灣最重要的學術研究補助機構。每年度各大學獲該機構補助的研究計畫件數是該大學研究質量的重要指標之一。
2. 國家教育研究院（National Academy for Educational Research）是台灣的教育研究機構，隸屬於教育部，主要從事與教育政策相關的基礎研究。
3. 這九項能力分為四個層次：第一層次包含深層注視、以身體驗、提問；第二層次包含辨識型態、多向連結、展現移情；第三層次包含創制意義、採取行動；第四層次的的能力是反思評價（李雅婷、黃筠珮、林于仙、吳珮如、吳哲維，2010，頁 79）。

參考文獻

- 江欣穎(2008)。《科學課程美感經驗之探究——遊戲與想像的觀點》(未出版碩士論文)。國立台北教育大學,台北,台灣。
- 吳思穎(2010)。《國小四年級數學美感教學之行動研究》(未出版碩士論文)。國立台北教育大學,台北,台灣。
- 李雅婷(2002)。《課程美學探究取向的理論與實踐之研究——以國小藝術統整課程之教育批評為例》(未出版博士論文)。國立台灣師範大學,台北,台灣。
- 李雅婷(2007)。〈H. Rugg 創造性自我表現之課程美學觀點探究〉。《課程與教學季刊》,第 10 卷第 2 期,頁 145-159。
- 李雅婷(2010)。〈美感教育之實踐策略探究:以敘事課程為例〉。《教育學刊》,第 35 期,頁 65-98。
- 李雅婷、黃筠珮、林于仙、吳珮如、吳哲維(2010)。〈美感教育敘事教材發展之旅——以想像力為題〉。《美育》,第 173 期,頁 78-91。
- 周珮儀(1994)。《艾斯納教育批評理論之研究》(未出版碩士論文)。國立台灣師範大學,台北,台灣。
- 周淑卿(2005)。〈課程的美學探究範疇之建構——當前的問題與未來的方向〉。《課程與教學季刊》,第 8 卷第 2 期,頁 1-14。
- 周淑卿(2006)。《美學取向課程探究的範疇及其可行途徑之研究》(行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告,計畫編號 NSC95-2413-H152-009)。未出版。
- 周淑卿(2009)。〈借鏡於藝術的教學——與「藝術創作者/教師」的對話〉。《當代教育研究》,第 17 卷第 2 期,頁 1-29。
- 周淑卿(2011)。〈學習歷程中美感經驗的性質——藝術與科學課堂的探究〉。《課程與教學季刊》,第 14 卷第 1 期,頁 19-40。
- 林逢祺(1998)。〈美感創造與教育藝術〉。《教育研究集刊》,第 40 輯,頁 51-72。
- 林筱玲(2010)。《應用美感經驗理念於公民科教學之個案研究》(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學,彰化,台灣。
- 林鈺萍(2003)。《個案教師教學之賞評:艾斯納教育鑑賞與批評模式及其應用》(未出版碩士論文)。國立台北師範學院,台北,台灣。
- 洪詠善(2007)。《美感經驗觀點的教學再概念化》(未出版博士論文)。國立台北教育大學,台北,台灣。
- 許楓萱(2009)。《變色龍教師探尋之旅:一位高中教師實踐 A/r/tography 的敘說研究》(未出版博士論文)。國立台北教育大學,台北,台灣。
- 許詩怡(2010)。《國小體育教學美感經驗之探究》(未出版碩士論文)。國立台北教育大學,台北,台灣。
- 陳伯璋(2006)。《課程研究典範建構的新取向:論課程美學探究的必要性及其限制》(行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告,計畫編號 NSC94-2413-H032-011)。未出版。

- 陳伯璋、張盈堃（2009）。《課程美學研究的批判與實踐》（行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，計畫編號 NSC96-2413-H434-001-MY2）。未出版。
- 陳思玓、尤序宜、田又方、李宜靜、楊千宜（2011，11 月）。《在故事中邂逅陽光藝術課程》。論文發表於「美感經驗的探索與建構——教育與美學的對話研討會」，台北，台灣。
- 陳錦惠（2004）。《教學歷程中教師美感經驗之研究——Dewey 美感經驗的觀點》（未出版碩士論文）。國立台北師範學院，台北，台灣。
- 曾榮華（2005）。《一位國民小學校長課程領導實踐智慧之研究：課程美學探究取向》（未出版博士論文）。國立台中教育大學，台中，台灣。
- 馮至、范大燦（譯），弗里德里希·席勒（著）（1989）。《審美教育書簡》。台北，台灣：淑馨。
- 楊俊鴻、歐用生（2009）。〈「第三空間」及其課程美學蘊義〉。《教育資料與研究》，第 88 期，頁 69–92。
- 歐用生（2006）。〈課程美學——教師是藝術家〉。載歐用生，《課程理論與實踐》（頁 58–80）。台北，台灣：學富文化。
- 蔡明哲（2004）。〈H. Giroux 批判取向的課程美學：抗拒與轉化對教師教學實踐的啟示〉。《高應科大人文社會科學學報》，第 1 卷，頁 169–186。
- 鍾添騰（2003）。〈課程美學的理念與探究〉。《教育資料與研究》，第 51 期，頁 39–43。
- Eisner, E. (1985a). *The art of educational evaluation: A personal view*. London, England: Falmer Press.
- Eisner, E. (1985b). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd ed.). New York, NY: Macmillan.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method* (G. Barden & J. Cumming, Trans.). London, England: Sheed & Ward.
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: A metonymic métissage. In R. L. Irwin & A. de Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 27–40). Vancouver, BC, Canada: Pacific Educational Press.
- 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, NY: Peter Lang.
- Read, H. (1944). *Education through art*. London, England: Faber & Faber.
- Rubin, L. (1983). Artistry in teaching. *Educational Leadership*, 40(4), 44–49.
- Vallance, E. (1991). Aesthetic inquiry: Art criticism. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 155–172). Albany, NY: State University of New York Press.

Aesthetic Inquiry of Curriculum in Taiwan: Issues and Problems

Shu-Ching CHOU

Abstract

Aesthetic inquiry of curriculum (or curriculum aesthetics) has become the focus of educational research in Taiwan for recent years, and the research achievement is significant. According to the collected papers, the author divided the related research into four categories:

- 1. To inquire into the phenomenon of curriculum and teaching by connoisseurship and criticism that Eisner proposed;*
- 2. To explore the features of aesthetic experience in teaching and learning, and the ways of practice;*
- 3. To explore the artistry of teaching based on the supposition of “teacher as artist”;*
- 4. To inquire into the effect of teaching based on the framework of art education.*

However, these researchers may have different conceptions and explanations to curriculum aesthetics, making the research category and related concepts to be vague. The author pointed out that the two main problems of the curriculum aesthetics research were: first, the concepts or terms of aesthetics used in curriculum studies were confusing; second, the interpretation of aesthetics theory and its application to curriculum phenomenon were improper. Finally, the author indicated the future directions for curriculum aesthetics research.

Keywords: curriculum aesthetics; aesthetic experience; artistry of teaching; aesthetic inquiry