

從課程改革省思課程研究典範的新取向

陳伯璋

摘要

我國近年來的課程改革以民國九十年起實施「九年一貫課程」的影響最大。實施以來，各界批評與檢討之聲源源不斷，其中大都集中在與課程實施較有關係的課程決策及課程發展層面上的問題，而對課程研究雖亦有所指，但從力度及深度則顯有不足。從爭論的理念來分析，如課程統整、行動研究、協同教學、學校本位課程、空白課程、教師增能，乃反映出新課程與傳統課程的立論依據及受到不同研究典範的影響。從此次課程改革之後的省思，可以了解課程再概念化有其必要，以及不同研究取向對課程實施可能會帶來不同的影響。

本文先就九年一貫課程全面實施後的反思中，整理出與課程研究有關的重要理念，然後從中探索出「美學探究」取向在課程研究的重要意義。其次則分析西方當代課程美學探究的發展脈絡，進而對重要思想做初步析論，最後則對我國課程研究提出可以發展的取向，以作為我國課程理論的建構與實踐的參考。

關鍵詞：課程改革、課程研究、美學探究

A Reflection on Curriculum Reform in Taiwan and its Implication for Aesthetic Inquiry on Curriculum Research

Po-Chang Chen

Abstract

The purpose of this study is to explore the possibility of the aesthetic inquiry in curriculum research, under examining concepts of curriculum practice in Taiwan 1994-2005.

First, the concepts of "Grades 1st-9th Curriculum" such as: curriculum integration, school-based curriculum development, competence-based, accountability, and "blank curriculum" which are analyzed and criticized from the approach of aesthetic inquiry.

Then the concepts and development of aesthetic inquiry of curriculum research in western world are introduced and criticized.

Finally, proposing the aesthetic inquiry may be an alternative approach to build curriculum theory as well as a guideline for curriculum practice in Taiwan.

Key words: curriculum reform, curriculum research, aesthetic inquiry

壹、緒論

課程改革經緯萬端，其實更涉及到三個層面：即課程政策、課程發展與課程研究，課程政策涉及政治權力的運用及利害關係人（stake holder）利益的角力及運作；課程發展是教育專業者，依據學術研究的成果及其實踐智慧所發展出來的；而課程研究則依據學理及社會現實的需求，檢視課程實施的合理性與合法性的基礎。此三者是相互關聯，共生共變的關係。

我國近年來課程改革以民國九十年起實施「九年一貫課程」的影響最大。實施以來，各界消極面的批評與檢討之聲浪遠遠壓過成功或令人鼓舞的消息。其中大都集中在與課程實施較有關係的課程決策及課程發展層面上的問題，而對課程研究雖亦有所指，但從力度及深度則顯有不足。若從爭論的理念加以分析，如課程統整、行動研究、協同教學、學校本位課程、空白課程、教師增能，乃反映出新課程與傳統課程不同的立論依據，以及受到研究典範的影響。換言之，從此次課程改革之後的省思，可以了解課程再概念化有其必要，而不同研究取向對課程實施可能會帶來不同的影響，這些都有深入探究的必要。本文暫不加入與課程實施相關的論戰，而從課程研究的深化來嘗試探討新的研究取向，以為課程實踐的參考。

本文先就九年一貫課程全面實施後的反思中，整理出與課程研究有關的重要理念，然後從中探索出「美學探究」取向在課程研究上的重要意義。其次則分析西方當代課程美學探究的發展脈絡，進而對重要思想做初步析論，最後則對我國課程研究提出可以發展的取向，以作為我國課程理論的建構與實踐的參考。

貳、當前課程改革省思中課程研究的重要議題

九年一貫課程的實施，基本上是反映出二十世紀以來台灣大多數人對近六十年教育問題不滿的集體反思，同時也面對新千禧年教育願景勾勒的企圖心，其中充滿著非理性的樂觀期待，它不僅有後現代「解構」、「去中心化」及「多元文

化觀」的取向，同時也表現出尊重人權及人道主義的關懷。此乃具體表現在「課程暫行綱要」取代「課程標準」、「課程統整」取代「學科知識本位」、「學校本位課程發展」取代「國定本教科書至上」的行動中（陳伯璋，2001：6-7）。

茲就九年一貫課程中最受大家矚目且爭議較多的理念，從進一步發展為課程研究的角度歸納分析如下：

一、課程統整

「課程統整」是九年一貫課程中最具爭議的理念，其不僅牽涉到學理上的爭議，學科專家的「權力—利益」堅持，以及在實施上不僅因課程銜接的斷層，導致統整的「變臉」，尤其教師尚未練成「統整」的武功，而成為實施上最大的阻力。

從此次課程改革的背景來分析，減輕學生課業的負擔（尤其過多過雜的課程，如何減少科目及教學時數），以及希望經由課程的統整，避免知識與生活的落差太大，乃是最大的共識。不過這種現實的需求，卻無法抵擋「知識分科」根深蒂固的「權力」和「利益」的糾結。對學科專家而言，學科知識的分化及知識階層性愈明顯，對其研究及實質的利益均較有利，而對教室中的教師而言，以往師資培育的「分科」教學及其學校實踐的長年經驗，「分科」實有其便利之處。然而從當今知識經濟學及後現代思潮中，對階層化知識的「固守陣地」，則提出「跨越學科知識邊界」和知識間橫向流動的重要性。

「課程改革必須了解知識分化的限制及統整的必要，傳統以來學科知識的分化同時也產生知識的層級結構，導致高階知識必然高於低階知識的意識型態，也有產生『知識暴力』的危險性。隨著當地知識性質的改變，學校知識不應只著重累積性的『傳遞』（transmission），而更應注意知識的『轉型』（transformation）和流動性……」。（陳伯璋，2001：12）

此外，課程統整的理念常會碰撞到學科本位知識的問題，誠如 Beane（1997）所言，課程統整背後牽涉到知識論及目的論的問題，它不是一些主題或

片段經驗的「統合」，除了「知識」的統整外，仍包含「經驗」、「社會」、「課程設計」的統整，而其更需要「學術社區」的文化，師生共同設計，甚至是協同教學的配合。因此，九年一貫課程暫行綱要原先企圖以「合科」形式，或教師們誤以為「主題」的連接就是課程統整，實際上是過度化約統整的複雜和多樣性，同時也對缺乏整體知識架構的「主題」的誤用和濫用所致。

歐用生（2000：55-56）對課程統整，從理念、理論和實際上三方面批判課程統整的迷思。就理念而言，課程統整是民主化的過程，中央權威的減弱，強調師生在教室中的共同計畫，它是一種權力的「鬆綁」，強調教學是一自由創造和適性的教與學歷程。就「理論」而言，課程統整背後隱含的價值是強調「民主的實踐」、「廣泛接近知識」、「日常知識和流行文化的認知」、「社會爭論問題和批判分析」。然而由理念和理論推衍出的理想，可能會與資本主義強調高度競爭和個人主義的社會現實相左，因而會陷入困境。再就課程實務而言，「如何與學生共同計畫」、「顯現哪些知識」、「學生建議的問題或活動的重要性和合理性為何」、「如何處理國定課程」等，這些問題如果沒有妥善考慮或設計時，徒有理念可能無法達到原先預期的目標。

總之，課程統整不是「主題」的凌亂遊戲，「過多的主題統整，陷入另一形式的知識分化與混亂」，以及「外加的主題統整，強化了主題活動，卻忽略了知識概念的統整」（甄曉蘭，2004：180-182），同時其背後的理論及價值觀以及情境脈絡的限制都必須慎思，並確實訂正落實的計畫，否則「統整」祇是理想或口號而已。

至於從課程研究的角度而言，課程統整卻也提供了可能研究的課題和方向，茲簡述如下：

（一）課程統整與分科課程的「矛」與「盾」

從課程設計上而言，主題是一跨單元、跨學科或跨領域的重大企圖，然而為避免「為統整而統整」，以及迷失在知識「叢林」中，甚至是「好玩」、「有趣」的軟性學習，統整應是一種達到整體學習的「手段」，本身非目的。此即九年一貫實施初期流於「零碎」、「膚淺」或「逸樂」的現象。

至於「綱要」中，實施初期以「合科」要求，乃導致教師們的反彈以及不安，乃是誤解統整的本意，畢竟在學習領域內，甚至學科內的單元統整，只要把握統整的精神，「分科課程」亦可達到統整的要求（如透過協同教學）。二者不是對立或衝突的。易言之，最重要的是主題統整之後仍需放入整體知識架構中來理解。

（二）課程統整的「脈絡化」問題

歐用生認為此次課程改革中，缺少人的統整以及將社會統整的意義抹煞（歐用生，2003：246-256）。換言之，課程統整應放入「社會」脈絡中，例如課程統整，如果忽略「學生」的共同參與設計，以及民主化的程序，此課程統整只不過是另一權威或宰制的替換，另外，從人的統整而言，教師間如何形成一有意義且能彼此分享經驗和研究發展的教學社群，也是重要的脈絡因素。因此協同教學不是行政上的湊合，而需經同儕文化的磨合以及情感的融入。

（三）課程統整與「轉型」的領導（transformative leadership）

課程統整涉及設計、發展、實踐和評鑑等有關的活動，而這也是課程領導所及的層面。要讓課程統整落實，則需良好的課程領導。Henderson 與 Hawthorne（1995）提出五 C——創造、關懷、批判、慎思、合作的領導訴求，這種既尊重專業，又強調社群的結合，確實是課程統整必要的溶劑。

從上述課程統整的理想與實踐的落差看來，課程研究可著力的地方，仍然是在「知識」的垂直體系所形成的階層化，與社會利益「階級化」的符應關係。從知識社會學的角度而言，課程的改革若不理解知識、利益與權力的三者互動關係，並做適度的調整，只是在「分科」或「合科」的調整上下功夫，都是無法竟其功的。

其次，知識的「分」與「合」，不能單從知識「專門化」的角度來強調「分」的合理性，也要從學習者的身心發展階序來關心。因此，國中階段的「合科」難行，可從 K-12 整個發展接續的歷程與學生需求來考量。如果大學一、二年級都在強調通識教育的重要性，那麼國、高中基礎教育的過早分化及分流所導

致的「分科」假性需求是否有必要，則可再深入探究。

至於知識「分」與「合」背後的知識論及方法論，尤其牽涉到方法論的整體主義與個體主義，甚至於存有論的問題，也都值得探討。

二、學校本位課程發展

九年一貫課程的實施中另一引起爭議的理念，即「學校本位課程發展」，它的發展與出現，其實是台灣長期以來對「國定本」或「統編本」不滿的表現，教育除其「共同」知識與價值的學習外，宜有「地區性」的差異，尤其在後現代思想「多元文化觀」的推波助瀾下，將課程決定權力的下放，正符合行政院教改會「教育鬆綁」理念的要求。

C. March 曾描述學校本位是一種「強調參與、草根式的課程發展，是一種重視師生共享決定創造學習經驗的教育哲學」（引自陳伯璋，2001：164-165）。如果就學校本位的立論基礎來分析，後現代思想中，強調「邊陲」（相對於國定本的「核心」的意義），或是 J. S. Bruner 所稱之「俗民知識」（folk knowledge），都可能成為「學校知識」，只要它能經合法的程序（如學校課程發展委員會）來加以確立。若就參與的過程而言，社區資源、家長的充分參與，逐漸使學校成為一民主化的「學習社區」，在不同利益、多元價值的激盪下，學校反而可激發「市民社會」（civil society）健康的發展。而師生共同合作設計課程，培養學生分享和尊重的素養，正是教改的重要目標。

然而在實施的過程中，仍然產生不少問題，此亦可為課程研究的重要素材，茲歸納如下：

（一）學校本位課程的「地方化」

由於教育工作者對「學校本位經營」（school-based management）的精神並未能充分掌握，同時也考慮綱要中較接近「國定本」的「共同」學習不輕易改變，因此各校在「學校本位課程發展」中，大抵在以往「鄉土教學」或展現學校特色的課程加以發揮，所運用的時間也多以「彈性節數」來考量，這種策略是一種「附加式」的課程發展，而非「融入式」或「社會實踐式」的模式，自實施以來，可以發現各校展現

出「地方化」的特色，這與結合社區資源自有密不可分的關係，久而久之，可能從城鄉的「差異」，變成城鄉的「差距」，歐用生教授憂慮此一課程實施的結果，將造成教育品質的差異，加深教育機會的不平等，而違反社會正義的精神（歐用生，2000：112-113）。據筆者觀察，此一差距確實存在，但若以「彈性節數」為之，也許還不至於落差太大，反倒是強調「地方化」而不能面對「全球化」所形成的狹隘「地區化」，更令人憂心。

（二）學校本位課程的「市場化」

學校本位課程強調社區與家長的參與，其背後是——「分權經營」（decentralized management）、「參與管理」（shared governance）與績效分擔（shared responsibility）的思想（甄曉蘭，2002：50），其中有「責任」，也需「專業」，而不是一味討好利益關係人，否則它有可能會逐漸走向「市場化」（歐用生，2000：113-114）。

以目前九年一貫課程的實施，尤其是課程發展委員會的運作，所謂「那隻看不見的手」，在傳統教育理念及專業的制衡下，大多數學校還不至於受「市場化」的影響，然而從少數學校受社區及家長「干預」的情況看來，著實應注意這種勢力的介入。

（三）學校本位課程的「個人化」

一般而言，學校本位課程發展有「行政主導」、「學者專家主導」、「教師專業主導」和「民主參與」等模式（甄曉蘭，2002：52-53）。然而從目前我國發展的情形來看，仍屬「行政主導」的模式。換言之，要從「由上而下」轉變成「由下而上」的草根模式，仍尚有一大段差距。因此「領導者」（校長）也就成為重要的關鍵人物。

目前各校實施學校本位課程，大多以「學校特色」課程為主，而其中表現出校長個人色彩較濃，由於校長具任期制，因此常存在「人存政舉，人衰政亡」的現象。所謂「學校特色」，只不過是校長展現個人化的「產品」，而不是全校師生、家長及社區所共同塑建的園地。

從上述現象檢視，可以理解「轉型的課程領導」（transformative curriculum

leadership) 的重要，以及教師專業自主與發展的迫切性，除非是教師的「增能」(empowerment) 以及課程領導機制的建立，才能使「學校本位課程」正常發展及永續經營。

綜合上述問題，與 C. March 等人對學校本位課程發展再概念化的觀點而言，它包含了：教育任務（或使命）、參與者的「準備度」、改革策動者的角色，團體動力與學校氣氛、時間配合或調整的問題、資源或財務支援、專業發展機制及發展過程，今後可提供課程研究若干啟示：

(一) 行動研究的必要性

「……Nias 等人認為學術本位課程發展的影響因素雖多，但最關鍵的還是『領導者』（多半為校長）與『參與者』（教師、學生、家長）對教育目的與方法的信念及其對目的與實務所共享的信念。換言之，學校本位課程發展的理念，並非只是課程改革中強調實踐方法的一種『行動科學』，更是課程改革理論基礎上重視信念價值的一種『行動哲學』……」。 (甄曉蘭，2002：51)

行動研究不僅是教師專業發展所需，同時也是建構學校課程發展永續發展的重要機制。從課程發展的「慎思」，增進學習組織的認同，以至於「實踐智慧」的積累，都與行動研究有關，因此它有推展的必要。

筆者在主編的《學校本位經營的理念與實務》一書中，亦提出：教師在行動研究中，由於協同研究的精神，能產生問題意識及不斷充實研究的知能，這對學校本位課程發展更有利 (陳伯璋，2002：350-351)。

(二) 生態研究的取向

C. Richards 認為二十一世紀學校本位管理必須超越「順從性管理」(managing for compliance) 及「成果管理」(managing for outcomes)，而轉型為「永續組織生態管理」(managing for a sustainable organizational ecology) (引自陳伯璋，2002：7，349-350)。此一典範的改變，是認為前二者太強調外控或是不適切的績效「責任」，而使得豐富而多彩的學校生活過度化約成為「工具理性」的思維。換言之，傳

統知識論在結構功能主義所強調的「分析性」、「客觀性」、「線性」的科學實證論主宰下，正是前二種管理模式立基所在。而當今知識論典範則指向複雜的適應系統或生態整體論（ecological holism），學校本身即為一種生態環境，人（校長、教師、家長、社區人士）與環境（學校、社區）是一不斷相互影響的動態系統，學校本位課程發展是知識、價值和權力所建構的一個複雜且趨向「混沌」（chaos）邊緣的共同演化過程，但學校的每個成員都有可能因共同參與，從遠景的塑造到學生學習成果的改善，將「混沌」引入一自然且不斷修正的自我管理系統，而使個人和群體的目標得以實施。

（三）由課程發展轉化為課程理解

W. Pinar 指出當前課程研究已從「課程發展」的工學模式進入「課程理解」的實質理性思維。從此一角度來分析，以往學校本位課程發展所產生的缺失與問題，太強調外部「效率」控制（如行政績效、資源有效運用），忽略內部組織激勵（如學生參與、教師增能、組織學習）；太重視權力下放，而忽略整體系統中權力的重組；太注意積極性的卓越表現，而忽略學習邊緣或失敗的深層意義（即病理的診斷與理解）。G. Whitley 則指出學校本位改革不能忽略結構的、政治與歷史的限制。

「……教育改革如果只偏重『如何』使教學有效果、效率、有回應性的機制和程序，如何使目的和目標正確，將忽略結果的政治層面，如系統整體的爭論、國際的層面，以及決策過程中的意識型態和利益團體、決策形成的內在矛盾、社經關係對政策的影響和限制等等，因此需要『政策的學術』來引導」（引自歐用生，2000：115）。

簡言之，學校本位課程的發展，宜放入整體甚至是生態的脈絡中，才能建立永續發展的機制，它是民主的、合作的、慎思的、組織學習文化的系統動態調適（adaptation）過程，其意義是「演進」而非「革命」。課程研究或許可從中擺脫工學典範而探討出可能的途徑。

三、能力本位與績效責任

「培養學生能帶得走的基本能力，而不是背不動的書包」是此次九年一貫課程實施的「座右銘」，它針對過去中小學教育受升學主義與聯考影響，使學生的學習偏重知識記誦而與實際生活脫節的批評。因此「綱要」中的十大基本能力——理解自我與發展潛能、欣賞、表現與創新、生涯規畫與終身學習、表達、溝通與分享、尊重、關懷與團隊合作、文化學習與國際了解、規畫、組織與實踐、運用科技與資訊、主動探索與研究、獨立思考與解決問題是希望培養下一代因應社會變遷所需的能力，並為未來生活做較佳的準備。根據十項能力各學習領域發展的「能力指標」就是作為課程設計及教科用書的依據。總之，以「能力」而非傳統知識傳授為中心，著眼於生活經驗的活用，並以之提升國民基本素養。

然而這種具有「工具理性」思維發展而成的「能力」及重績效的課程設計，表面上是一種「權力下放」（由「課程標準」變成「課程綱要」），然而這種鬆綁，一方面教師、家長們並不熟悉這些「能力」所轉化的「學力指標」，在實施上也常常是「各取所需」或是多元「詮釋」，無法掌握綱要中重視的「能力」。因此實施以來所造成學力指標轉化為實際教材的困難，以及「多元」詮釋的混雜，成為學校教學中最頭痛的問題。茲就「能力指標」、「績效責任」所引發問題背後的假設，以及實施限制的問題，綜述其進一步研究的必要。

（一）「能力指標」的行為表現性（performativity）邏輯

從十大基本能力轉化為各學習領域的「能力指標」，雖然企圖將認知、技能、情意三個基本學習層面推衍成更具體的表現指標，以利教學及評鑑，但它卻隱含著「指標」所形成的「規訓式系統」（disciplinary system），反而更強化國家的「管制」，此與教育「鬆綁」的原意相左，反而形成一強烈的諷刺，造成另一「潛在課程」。

此外，能力指標仍然具有濃厚的行為主義色彩，因為指標是「神聖不可侵犯的」，是學科專家所「欽定」的。這種去脈絡化的知識，無法使教師與學生共同來建構知識，忽略了「行動中的知識」（knowledge in action）的重要性，同時也易將教學化約為知識的「傳遞」（trans-

mission)，學生仍是被動的學習者。換言之，將能力化約為具體的行為表現，實在是扭曲了學校知識的本質，也誤解學習的意義及教師角色的窄化（歐用生，2000：37-38）。

再則，此行為表現性的邏輯，事實上也容易受市場生產性價值的引導，而使「能力」成為就業所需的技能而已。M. F. D. Young 在「未來的課程」（the curriculum of the future）就指出：「能力指標不是學習的終點，或就業的門檻，不能作為選擇的基準，應該是繼續的、終身學習的過程」（引自歐用生，2000：41）。因此，能力指標不該是另一種教材研發或教學的「緊身箍」，而是師生共同建構意義世界的觸媒。

（二）績效責任的迷思

教育利害關係人有權利了解課程實施的成效，並要求更佳的教育品質，而如何將此一成效客觀而負責任的呈現出來，政府當無法逃避。然而由於教育的匱乏性及稀少性，常在政府公務預算捉襟見肘時，成為被移用的對象。長期以往當會影響教育正常發展及品質，而「績效責任」卻是可使政府脫困而有利的「口實」，因為可藉此將責任轉嫁給學校及教師，因而產生是因為學校或教師們不夠努力，才導致學習成效不好、品質的低落，減少政府本身被批評的可能。此一「責任」的轉移，M. Apple 批評這是新右派保守主義政府的「陰謀」，同時也是一種「威權民粹主義」（authoritarian populism）的展現（Apple, 1993）。

至於「績效責任」不該是由上而下的「凝視」，或是愈「基層」愈該負責的「枷鎖」。實際上，應將「績效責任」予以正確的定位，才能產生追求卓越的激力。誠如 H. Thomas 所稱的，它必須是各級行政單位及利害關係人的「互有責任」（陳伯璋，2002：35-39）。換言之，所謂「權力下放」的「績效責任」，不是讓學校或老師來承擔「無限的責任」，這同時也是政府應負責的「承諾」。此外，所謂「效率」，不能以單一標準來評量，它與目的雖有關，但更該了解目的的合理性，以及實施過程中的複雜性和多樣性，例如一所明星學校與偏遠學校就有很大的差距，它應放入多大的脈絡中來思考其「努力」的意義。

總之，由「能力」所轉化而成的「學力指標」，除應建立對指標了解的「共識」之外，指標不是唯一目的也非終點，它可以作為課程設計及教學的指引。而其所衍生的「績效責任」，不該是教學基層工作者的「軛」，而是在「互有責任」的期許下，共同改善目前存在的問題，如此「努力」成果的績效評估才有意義。

從上述「能力本位」與「績效責任」理念及其實施對課程的研究而言，未來除對此二理念加強批判與詮釋之外，對於以能力取代知識背後的「表現性」邏輯應加以分析，尤其是工具理性思維與新保守主義的教育立論的一唱一和，可能會強化「市場化」的必要，而績效責任表面上「權力下放」所帶來政府更大的「控制」，應持續加以揭露與批判。至於爭取教育利害關係人的發聲，以及一種「互有責任」倫理觀的建立，也是值得鼓勵的。

四、空白課程

九年一貫課程綱要中規範各校每週授課時數外，應有百分之二十的時間為「彈性教學節數」，一方面提供選修之空間，同時也給與教學活動更多彈性時間，可以從事補救教學（或充實教學）活動，甚至可以「留白」，給與學生自由時間而不進行教學。如此學校課程發展才有自主的空間，並使「適性」學習有落實的可能。這一彈性時間的設計可說是此次課程改革的創舉，然而由於正式課程七大學習領域授課時間已較以往為少，再加上各校為求「學校本位課程」的發展，以及升學主義和學科知識本位的反動仍強，導致此一美意反而落空，而變成各領域教學時數擴充或爭奪的戰場。

「空白課程」的設計，在較高層次上是「留白」的設計，它是讓教師有更多備課或教學活動設計的「留白」時間，而學生則有「自主學習」的機會，這對學生或教師的學與教是回歸「教育主體性」的契機。當空白課程成為「彈性」教與學的時間，或者是「正式課程」調節的機制，這已是「空白課程」的次要選擇，因它容易成為各學習領域或學科教學時數不夠的補充時間，反而增加教師與學生的負擔，此與尊重教育主體性的訴求已背離。簡言之，此次課程改革雖已注意到課程「留白」的問題，希望從「彈性授課節數」也給與教師和學生可以不必

「教」或「學」的「空白」機會，但是對「正式課程」或「實有課程」的執著仍深，因此無法落實此一「浪漫」的想法。茲就「空白課程」所蘊含的理念及實施的問題，綜述如下：

（一）教學時數的「多—寡」與「實—虛」

課程改革不該只是「授課節數」的調整，然而五十多年來，台灣課程改革之所以令人覺得「原地踏步」，就是因為已陷入此一泥沼中。若仔細深入分析其爭議的焦點，大都屬於「學科知識」的本位思想，認為該學科（或學習領域）是重要的，所以應加重教學時數，尤其是所謂的「主科」，在歷次課程標準的修訂中，就是重複此一戲碼，反而因修訂課程標準，使教師和學生背負沉重的課程壓力，而改革的美意，也就成為「美麗的哀愁」。

黃政傑教授曾將課程分為「實有課程」和「空無課程」，前者係從課程應「包含」（或「有」）什麼內容，而後者則是「該學而未學到的知識或經驗」（黃政傑，1991）。如果將「空無課程」再轉化為「實有課程」，那麼正式課程的「爆炸」則可想而知了。其實人類的經驗（包含古往今來）實在太龐雜、也太多樣了，學習者究竟應學習什麼、學多少才適切，這都是「社會建構」的。由於學科專家認為重要，就要多學，教學時數永遠不夠，且無意中排擠到「副科」，而使其成為「邊緣」學科，此乃「文化霸權」所導致的結果。

此外，由於教學時數塞滿每週課表，對教師而言，他們沒有空餘的時間來備課，甚至於好好「改作業」或對學生的輔導，因此就成為「知識」的零售商（相對於學科專家的知識批發）。他們偏重知識「傳遞」（transmission）的功能，在教學上能「趕完」進度就額手稱慶了，根本沒有時間在「課程發展」上多下工夫。對學生而言，努力裝填教科書或教師所傳誦的知識，沒有時間「遊戲」，甚至於「休息」也成為奢侈的享受。這一幅幅兢兢業業的教與學，卻使學生成為知識永遠的「消費者」，而不可能成為「生產者」。

「……減少每週授課時（節）數，雖然不是課程改革的『萬靈丹』，但如果能適切的減少實有課程的時數及內容，讓『留白』時間，給學生更多自由支配的時間，那麼他們將不致成為教材（或知識）的消費者，也許反而使他們對學習有興趣，也能逐漸成為知識的生產者」。（陳伯璋，2001：111-112）

由上分析，如果授課時數減少，教師不僅會有較多的時間從事「課程發展」，學生也較有主動、自主學習的機會。至於因時數減少就會影響學生學習的質和量，而導致「能力」下降，此一似是而非的想法，關鍵在於「多就是好」的迷思。事實上，「能力」的提升與否，與教師的教學專業知能以及學生學習動機、意願和興趣有關。成功的教學絕不是用「制約」或外在增強的方式，而是能激發學生學習的內在興趣，並賦予學習材料的意義和成功的經驗，如此「能力」才可能提升，此與「教」或「學」時間的「多」、「寡」較無關係。

（二）空白課程的「美感經驗」

如果「正式課程」是一「有」的存在，九年一貫課程綱要所呈現的「空白課程」就是學習時間的「無」（暫不學習）。筆者所強調的「留白課程」，係從美學著眼，所謂「無」（即留白）乃相對於「有」（實有）。就像國畫山水的「留白」之於「形物」，或是音樂旋律中，流動的「音符」（有）與「休止符」（無）的關係。「留白」是美感產生不可或缺的要素，以山水畫為例，國畫中的留白是必要的，否則就失去其氣蘊和美的感受。此外，「留白」是使創作者與欣賞者有主體「對話」的空間，欣賞者可做意義的詮釋，並賦予想像的可能性。若以音樂欣賞而言，樂曲中的「休止符」是使旋律成為可能的條件，同時也讓欣賞者對即將流動的旋律有無限的憧憬和期待。

當前課程改革被批評為缺「德」的教育，事實也是一種不「美」的學習，因為太強調正式課程的學習，而忽略「留白」，以及課程美感經驗的重要。如果課程表中能適度的「留白」，不僅師、生的互動中「主

體性」會更凸顯，最重要的是，在課堂中，會流露出更美的圖像。

由上述分析看來，課程研究的主題方面，可對「留白課程」的內涵及其特性加以深入探討，同時它與實有課程、潛在課程的關係也可加以評析。此外，「空白課程」立論的基礎，及其美學探究的可能性，都是課程理論建構可以著力之處。

綜上所述，當前課程改革中，理念的歧異與模糊導致詮釋的「差異」與「多元」，此乃影響實施的「共識」與配套措施的因應，最後各行其是或「上有政策，下有對策」。自九年一貫實施以來，核心的理念，如「課程統整」、「學校本位課程發展」、「能力本位」、「績效責任」、「空白課程」等，都有進一步釐清的必要，同時也需再概念化。此外，由於課程決策、課程發展及實施，都會涉及不同的理論，九年一貫課程中有「行為主義」、「後現代主義」、「人文主義」的不同論述，如何檢視理論背後的知識觀、人性論、價值論，甚至於方法論，也都有進一步評析的必要，否則對立的觀點，如何在實施上調適或作為指引，此當會帶來更大的困擾與不安。

參、課程美學探究的緣起與發展

從上節的分析來看，課程理念已有「再概念化」的必要，課程研究，也從「發展」轉變為「理解」的典範。在各種可能發展取向中，則以「美學探究」較受注意，本節則分析課程美學探究的背景及發展，歸納為(1)科學實證典範。(2)再概念化運動。(3)後現代多元文化等三個時期。分述如下：

一、科學實證典範時期

當代課程研究從 1918 年 F. Bobbitt 出版《課程》(The Curriculum)一書以來，課程研究才逐漸成為一獨特的領域，此後各大學紛紛成立課程實驗室，開放課程相關專門學科，1936 年課程研究學會也成立。1940 年代以後，課程研究領域逐漸成型，並正式成為大學學科(系)中的新成員。此外，課程專書也不斷出版，使得課程研究成為教育學中新的研究重點。

此一時期課程研究是在科學實證主義典範的影響下，建立其概念架構和方法論。就前者而言，受到 F. Tylor 的科學管理「工具理性」思維與「工作分析」(job analysis) 的影響。將現實生活中的經驗和學習材料視為理所當然，課程發展的目的，在於以精確有效的方式，將學習內容置於具體明確的學習目標的導引下，以系統組織符應教材邏輯性和學習心理的法則，編排為正式課程，其發展模式大抵為「由上而下」(top-down) 而以學科專門知識的選擇為依據。換言之，課程發展是將科學管理的原理原則運用在課程選擇中，因此課程實施係以有效達成預設目標來「評量」。換言之，「課程發展是在一標準化和合理性的過程下進行。其目標是可預期的、可控制或掌控的。其實施的重點是培養健康而能適應社會生活及有職業技能，可以勝任適當工作的公民為目的」(陳伯璋，1985：15-16)。

這種視課程發展為「線性」(linear) 的活動，排除了社會活動中複雜的價值衝突和意識形態的影響，將現實視為理所當然。課程只是在為可預期的未來充填學生所需具備的知能。這種想法顯現出樂觀的理性思考。此易將課程當成工具性、實用性的價值，而不注意課程的獨立性及其本質(如知識和學習者)的問題。

在課程研究的方法論上，大都強調實證研究取向，係以「經驗—分析」的方式來描述客觀生活經驗。課程發展是標準化和技術化的過程，課程目標是可欲的、可預測、可量化評量的。簡言之，以量化研究為依歸，其應用方法則為調查法、實驗法等。所以方法論是建立在「事實」與「價值」的二分假設上。

不過 1960 年代以後，這種以「實務改進」注重技術和理性的發展模式，產生了課程研究的危機與貧困 (Schwab, 1969)，在方法論上產生非批判性的錯誤應用，已受到挑戰。因此 Bruner 提出知識結構是課程設計與發展必須面對的問題，同時強調應顧及個體發展的特性，教學原理與方法的整合，使課程成為具有知識和應用的價值。此一修正，已使課程研究從「泰勒模式」(Tyler's rationale) 轉向課程中「知識」及教學的本質問題，但這些研究仍以「工具理性」的科學典範為核心，追求效率和卓越能力的發展，注意課程內容有效的組合和合理的教學策略，以及追求社會穩定、秩序和價值一致性，較忽略學習過程中價值的問題，

和學校之外社經因素對課程發展和實施的影響。M. Apple (1979) 對此一時期有較全面且中肯的評述：

「學術成就模式深受技術控制和效率之管理興趣的影響，忽略了知識本身的實質內容，只以強烈的口吻強調學生之生產的重要，沒有深入檢討經濟和學校知識間的可能關聯。另一方面，社會化模式集中於社會一致性及整體社會和教育制度間之已知 (given) 價值間的是否類似，因此忽略了使社會價值發揮功能，使某些價值變成主要價值之政治的、經濟的背景。而且兩者都忽視了學校課程之形式和內容之潛在功能。這正是學校知識社會學所要探討的問題」。(Apple, 1979: 31)

此一時期，課程美學探究尚未成氣候，唯一例外者為杜威。杜威在他的著作《藝術即經驗》(Art as Experience) 一書中，提出「完整經驗」的概念，它是理性與感性的結合，而美感是完整經驗中不可或缺且最重要的部分，是感覺與行動的中介。對杜威而言，美學的重要使命在於「建立美感經驗與日常經驗的連結性」。更重要的，美感經驗是在生活中處處可見、可行的，以學校為例，學校中的環境、師生互動、教學與教材、文化都有美的存在。它可以是「正式課程」，也可以是「潛在課程」，此端賴教師與學生及相關的成員如何加以「實踐」。

杜威的美學或藝術觀，對美學研究可說開啟了一個新研究典範的先河，可惜這一時期在科學實證主義的影響並不受到重視。

二、再概念化運動時期

1970 年代開始，由於教育危機的出現，以及對課程研究實證典範的不滿，因此有些學者從事新的嘗試。就理念層面而言，他們希望從學習的過程中充分把握學習者與教師的關係，以及意義或價值的形成與創造。他們也從課程性質和基本問題從事理論的分析，同時注意這些概念在教育實踐中的意義。他們擺脫了「技術」模式的研究，並且批判和檢視課程發展背後的基本假設和特殊的意識形態 (陳伯璋, 1985: 13)。

就方法論而言，他們認為自然科學方法論，本質上就無法處理課程中複雜的

事實，而此實證主義背後隱藏的「工具理性」具有「價值中立」的片面性（one-dimensionality），以及以「量化」為取向的「原子論」，忽略了在「假設－演繹」之外非量化或非檢證知識的重要性，因此他們提出「質」的研究方法論（qualitative methodology），以超越實證主義方法論的窠臼，作為課程研究的依據。

簡言之，這些學者從現象學、解釋學、批判理論、俗民方法論……等方面建立新的研究工具和語言，作為自身學術造型和自我批判的後設基礎，在理論架構方面則注意傳統課程設計及研究的背後假設－尤其是價值和規範等潛在因素，以確實掌握課程的本質。

不過此一時期，可說是百家爭鳴，而被稱為「課程研究第三勢力」（the third force in curriculum studies），其主要派別及代表人物大抵可歸為兩大陣營，其一是從現象學、存在主義、精神分析、文學批評、美學等學術角度切入，稱為「現象－詮釋學」取向，他們認為課程研究應注重人的價值、情感、直覺和意義的創造，強調「個體的優先性」（primary of individual），認為科技主義和科層體系造成人的疏離、價值的淪喪和知識的支離破碎。他們主張課程的設計，應該是一種「創造的歷程」，是理性的，也是浪漫的。而教學的過程則是師生共同參與、創造和不斷批判、超越的過程，所以這些學者重視人文學科在課程活動中的重要性。

此一時期由於人文科學的研究典範受到重視，特別是存在主義、精神分析和文學批評，已指出「意義」建構在研究中的重要性，而對價值、情感和直覺所形成的美感經驗加以強調。因此美學探究的取向已逐漸展開，其中代表者如 W. F. Pinar、M. Greene、J. Mann、M. von Manen、E. Vallance 等人的著作中已鋪陳出美學探究的重要性，這些代表人物，持續地將此取向帶入到下一階段的課程研究中，並發揮更大的影響作用。

三、後現代多元文化時期

由上述兩個時期課程研究的發展來看，課程研究已將課程內容的技術、程序上以效率為主的思考，逐漸轉向課程本身（如知識、學習主體性）的理解，W. F. Pinar 稱之為「課程發展」研究導向「課程理解」研究（Pinar, Reynolds, Slattery,

& Taubman, 1995)。不過 1970 年代的課程「再概念化」運動，在批判解構方面較具效果，至於如何重建課程研究的新典範尚未成型。1980 年代之後，此一趨勢在後現代理論的激盪之下，才漸具新典範的雛形。Pinar 的代表作《理解課程》，從政治、種族、性別、美學、傳記、神學、生態的角度直指課程作為「文本」(text) 的多層面意義，乃宣示了課程研究第三勢力「再建構」的企圖。

後現代理論的圖像顯得破碎而難整合，其去中心化、反體制、反權威、非連續、非線性、多元化的解構精神相當明顯，它強調從「邊界」、「差異」、「局部」的取向，並對同一性、普遍理性和「巨型敘述」(meta narrative) 提出挑戰。

在課程研究方面，王紅宇(1999)歸納後現代課程概念的特性如下(黃永和，2001：214-215)：

1. 課程是一種發展的過程，而不只是特定的知識體系之載體：課程內容不是固定不變的，而是在探索新知的過程中不斷的得以充實和完善，最後才形成一體化的內容。
2. 課程是師生共同參與探求知識的過程：教師不再作為知識權威的代言人全面控制課程的組織與開展，而改以協調者的身分出現，學生不再是知識的被動接受者，而成為課程發展的積極參與者。
3. 課程發展的過程具有開放性和靈活性：課程目標不再是完全預定、不可更改的，而是可以依探究過程的實際情況不斷調整的。
4. 課程的組織不再囿於學科界線，而向跨學科和綜合化的方向發展。
5. 從強調積累知識走向發現和創造知識。
6. 承認和尊重人們的意見和價值多元性，不以權威的觀點和觀念控制課程。

再就課程研究典範的轉移來看，W. E. Doll (1993) 提出的生態有機典範是具有代表性的，它與傳統課程的機械典範的差異比較如表 1 (黃永和，2001：277)：

表 1 機械典範與有機典範的課程觀之比較摘要

	機械典範	有機典範
課程立場	傳送	自我組織
課程的定義	具體成品	師生共同創造的教育經驗
課程目標	特定性	特定性與創新性
課程內容	片段性、孤立性、簡單性	脈絡化，網絡連結，簡單性與複雜性
課程組織	他組織，簡單的線性秩序	自我組織，複雜的非線性秩序
評鑑	客觀的目標參與測驗	多元方式且「互為主觀」的
課程發展	「目標－內容－組織－評鑑」，「研究－發展－傳播」	教室情境中師生共同創造浮現的
課程計畫	先於行動的	計畫與行動兩者是互動的
課程決定	科層體制的管理體制	賦權參與的共創模式
課程專家	學校局外人－指揮者	朝向實務，朝向學術
課程、教學與學習	三分課程、教學與學習	同為教室實際歷程中不可三分之面向
論述典範	發展	理解
理論與實務	理論支配實務	理論與實務是互動的，相互促發的

若以當代社會文化的背景來分析，此後現代主義所展現文化差異的尊重，不是在分化「同一」的情感，反而是走向國際理解的必要階段。而其跨越邊界，不僅在打倒文化霸權的唯一「合法性」地位，而是在追求眾「聲」平等的公民社會形成；當然後現代主義所體現的主體教育觀是企圖在「相互主體性」（intersubjectivity）的尊重下，從「主－客」（或主體與主體間）的溝通來釋放主體創造價值的可能性，此一主體性不是被壓制，而是其個性的開展。此外，後現代主義也強調生態倫理的必要性，認為人不該沉溺於「人類中心主義」，而是「天人合一」、「民胞物與」宇宙觀的締建。這種社會、文化的氛圍，使得後現代課程研究，產生了極大的張力，但也提供了基本價值取向和新的研究契機（鍾啟泉等譯，2003：1172-1195）。

至於此一時期研究的方法論，雖然是在「質」的研究典範影響下持續發展，

例如「人種誌研究」對教室、學校生活的探討，教師生活的「敘述研究」(narrative inquiry)，傳記或自傳研究，行動研究……等都有相當的成果，當然也有將量化與質化研究結合使用的趨勢。

綜合此一時期課程研究典範，誠如 Pinar 所言，已從課程「發展」典範走向課程「理解」典範。而在此典範建構中，最為突出的就是「美學探究」(aesthetic inquiry) 取向。其中代表人物除前期的 Pinar、Greene 與 Vallance 之外，可說新人輩出，Pinar、Reynolds、Slattery 與 Taubman 在 1995 年《理解課程》(Understanding Curriculum) 一書中，就分此期學者為七個流派：

1. 探討藝術對一般課程的意義。這個學派部分源自於課程被劃分為不同學科，形成藝術被邊緣化的現象。在經濟困頓時期，藝術課程不幸的經常成為財政緊縮下的首要犧牲品。此學派努力於建立藝術在課程中的核心地位，代表人物為 H. S. Broudy。
2. 為了理解課程，將美學的認知概念與思考作為不同於社會或行為科學的一種對照架構。此種以美學認知和探究為本者，以 J. Rosario、E. Vallance 與 T. Barone 為主要代表人物。
3. 由藝術家自己解釋二十世紀藝術的概念，說明藝術概念與課程理論之關係，在此範疇中的主要貢獻者，首推 R. Padgham。
4. 探討藝術和社會的關係，以為課程提供一個美學的議題，並使藝術的政治性更加明確。L. E. Beyer 的學術貢獻即在此。
5. 以藝術相關的概念作為理解教學與課程的概念工具，在這個領域最有貢獻的，以 E.W. Eisner、E. Vallance 與 F. Figgins 為代表人物。
6. 重新闡釋戲劇與課程的學術著作後，聚焦於戲劇與課程之間探討者，有 M. R. Grumet 與 M. Giggins 致力於此。
7. 最後，指陳課程的後現代觀點即美學文本者，計有 J. Jagodzinski、D. Sawada 與 K. A. Hamblen。

由於此一階段已開啟課程美學探究的大門，目前可說匯集了後現代思潮中新女性主義、後結構主義、酷兒理論 (Queer Theory)、精神分析、文學批判、解放美學、藝術鑑賞等研究取向，可說百花齊放。其中對「藝術」、「美學」、

「美感」、「審美」、「美育」等核心概念的說法，實在莫衷一是，相當混雜。至於每一研究取向背後的基本假設（如涉及不同的存有論、認識論、人性論）、方法論等學術造型，也都有進一步檢視的必要。此外，若要為課程研究建立堅實的理論基礎，同時為課程發展提供較佳的引領，對於課程美學探究做一全面性的探討，實有其理論及應用的價值。

台灣課程研究近年來受再概念化及後現代主義的影響，無論在著作、期刊及博碩士論文方面，也都有相當的成果，唯在課程美學探究方面仍少見，僅有少數論述點綴其中，而從這些少數作品來看，對於其背後的理論基礎論述較少，同時對於一些重要概念的理解仍有疏誤，更不用談如何建立課程美學的學術造型了。簡言之，課程美學探究及其應用，今後將成為另一矚目的焦點，值得深入探討。

肆、課程美學探究主要取向評析

課程研究是建構教育學體系中重要的成員，它是教育理論與實踐中間重要的樞紐，也是將教育理想轉化為現實的催化劑。課程活動自古有之，但成為專門學術研究的領域卻不到百年。就典範轉移而言，早期（1960年代之前）較受科學實證主義的影響，以「經驗—分析」的法則建立學科知識的內容，是一種工具理性和價值中立的思維，大都是為行政運作及教師教學之便，而非課程本身知識之探究。在研究方法論方面，借用了其他自然科學的實證方法（如實驗法、調查法），並以「工作分析」的方式來選定學習經驗、組織材料，再進行教學及評鑑，這樣的「泰勒法則」（Tyler's rationale）其目的是「效率」與「控制」。

然而二十世紀六〇年代以後，由於教育的危機出現，課程研究也因理論的貧困，及方法論移植的缺失，而陷入「瀕臨死亡」（Schwab, 1969）。因此有些學者開始檢討危機產生的原因，而開始強調課程本質和其基本問題，如知識選擇、分配和評鑑與社會權力結構、意識形態的關係，以及學習歷程中環境的「潛在影響」，並將課程的焦點轉移到人的自主性、師生互動的意義上，從一元化的標準走向多元的尊重，從知識的「傳送」，注意到知識的詮釋—理解及批判（即「轉化」）。

這些論述稱之為「再概念化」運動，而隨著後現代主義的影響，更從人的層面置入更寬廣的生態系統中，來檢討課程本質及其背後的價值和意義。尤其指出課程概念的多元性、多樣性和不確定性，正是展現出價值的創造和可能，在方法論上的眾「聲」（或「法」）平等，更是「主」、「客」並立，「質」、「量」齊出。

而在這些論述中，美學探究卻在多元、直觀、創造，和鑑賞的核心價值中，逐漸形成一個重要的研究取向，甚至於將「課程」視為「美學」（如 N. Goodman 與 E. Vallance），不過由於此派學者分別從文學、戲劇、美育、社會批判，採擷不同理念，在方法上也有從自傳、詮釋與理解、敘事探究、文學批判、生態等進行研究。Pinar 將這些學者分為七大類，然若從課程研究重點加以歸納大抵可分為四個重要研究取向。茲就其美學探究之主題及重要性分述如下：

一、美感經驗取向

強調美感經驗的重要，並從自然主義經驗論角度切入，以美國教育家杜威為代表，其《藝術即經驗》即以自然主義美學為基礎探討藝術與經驗的關係。杜威認為不論藝術本身或美學探究都與人類生活經驗有關，研究的基本任務之一就是去恢復美感統整和日常生活經驗之間的連結性（Dewey, 1934: 3）。從日常經驗中提煉出美感的性質，進而使日常生活中的經歷成為一個具有美感的「完整經驗」。換言之，人類日常生活的各種經驗是相當雜亂而沒有「美感」的，經由「突出、完滿自足的感受」、統整過程中的「統一性」（unity），情感的融入以及「做」（doing）與「受」（undergoing）的交互作用，才成為「完整的經驗」。

從杜威的美感經驗而言，它是完整經驗的極致表現，藝術就是這種完整經驗的體現，它美化了生活，也提升了人的生存意義和價值，所以藝術即（美感）經驗。這種觀點，若在學校課程中要加以實踐的話，那麼如何將美感經驗融入各學科，而且以「統整課程」的形式出現，可能是可以努力的方向。

不過杜威的美感經驗研究取向，也受到社會重建論 H. Rugg 的批評，尤其從美學認識論的角度，Rugg 認為實用或實驗主義的美感經驗太「心理」取向，長

期以來封閉了社會行為的真實作用。因此他套用杜威「思維術」的五大步驟，說明美學認識論的另一取向：

首先，激發創造——模糊的、不具體的，它可能作為一種模糊的焦慮顯現。第二，頓悟的啟示性的閃光，它突然向藝術家昭示他正在探究的意義概念，也許這概念是不確定的。第三，掌握必要的技術。第四，整合過程本身是一項長期的艱苦事業——在工作的進展中緊緊的抓住必要技術的應用、改造和再改造這一工作。第五，毫不留情的自我批判。隨著工作的進展，從嚴格意義上對它感到不滿意；嚴格堅持正確和精確；不斷的修正和改變（引自鍾啟泉等譯，2003：594）。

其他的學者，如J. Rosario也指出Rugg的「沉思默想」（meditative quality）正是杜威對問題解決的解釋中所缺乏的，同時杜威的概念「過分精確」，而忽略了美學經驗的社會共同完成性（引自鍾啟泉等譯，2003：594）。

至於後來的學者D. F. Walker、J. Schwab與W. Reid等人，則承襲了杜威的美感經驗取向，繼續發揮實用主義美學的精義。

二、社會批判取向

此派研究深受馬克思主義美學觀的影響，強調美學的集體意識及社會解放的美感，並研究藝術與社會的關係，闡明藝術的政治學，為課程提供社會解構和重建的另類經驗和作為。代表人物為L. E. Beyer。

Beyer以馬克思美學的觀點批評M. Adler的《人文主義教育建言》（Paideia 8 Proposal），以及雷根總統的《國家在危機之中》（A Nation At Risk），認為此二書中將美學欣賞視為「去脈絡化」的產物，是背離社會的現實，以及反映出資本主義高階和低階的藝術作品，是一種具階級色彩的藝術「再生產」。Beyer認為此「低」、「高」的藝術評價或「美術」（代表高階）和「大眾藝術」（代表低階）的區別是「偽照」或過於武斷。因此在學校課程中，「大眾藝術」成為「空無」課程（null curriculum）。此外，他主張美學對象的社會內容必須加以敘述。以學生而言，他們在接受藝術教育的過程中，必須穿透藝術對象中的種族、階級，和性別問題，換言之，必須學會用美學生產來表達這些問題中的種族問題。

至於美學探究的問題，Beyer 較認同社會重建論 H. Ruggs 的觀點，也就是以語言、人文科學、社會研究的美學向度來認定美感經驗和美學認知的基本性質和多學科性。綜合來說，Beyer 的論點可歸納如下三點：

1. 從可能與美學經驗有關的個人、社會和政治事件中抽象出的美學經驗，使美學經驗貧乏。
2. 產生於「無內容的」經驗的態度理論，僅僅強調藝術對象和作品的表現特徵。
3. 當只有形式的、表面的特徵（如陰影、運筆、對稱）構成了分析的合法內容時，對藝術對象的評價是有限的。

其後的學者，如 Kerry Freedman 和 Thomas Popkewitz 也應用了類似 Beyer 的社會批判觀點，分析美國 Getty 基金會，將藝術分為：藝術生產、藝術歷史、藝術批判和美學，而發展出的「學科本位藝術教育」（Disciplined-Based Art Education, DBAE）。只注意到社會實踐的「技術」性問題，仍然偏離了藝術的本質。

簡言之，Beyer 所發展的社會批判美學探究，在強調藝術教育和課程只能透過學校歷史，和對社會、經濟、文化和知識歷史發展的關係，從中才能理解美的意義和價值。

三、藝術鑑賞取向

此一研究取向的代表人物為 E. Eisner 和 E. Vallance，如果說當代在課程美學探究中影響力最大的學者，非他們兩位莫屬。E. Short 在《課程探究形式》（Forms of Curriculum Inquiry）一書中，將「藝術批評」視為美學探究，大抵就是指向 Eisner、Vallance、D. J. Finders 與 F. Figgins 等人。

Eisner 可說是對課程美學探究的認識論、存有論和方法論建構最為完整的一位學者，他在《啟蒙之眼》（The Enlightened Eyes）一書，提出美學探究的認識論（李雅婷，2002：40）：

1. 有多種方法可以認識世界。藝術家、作家、舞蹈家與科學家皆有與世界有關的重要事物要訴說。
2. 人類知識是經驗的建構形式，是自然與心靈的反省；知識是製造的，不

僅是被發現的。

3. 人類用來再現 (represent) 世界概念的形式，深深的影響了能夠訴說的概念。
4. 欲有效運用認知以及再現世界的任何形式，皆需要智慧的行使。
5. 再現世界的形式選擇，不僅影響人們所能訴說的，亦影響人們所可能經驗的。
6. 當描述、闡釋與評價教育的方式增多時，教育探究將會更整全與廣博。
7. 新的再現形式 (forms of representation) 被接受時，將會需要新的能力。

此一論點強調美學探究取向視知識是經驗建構而成，是主體與客觀世界互動，是將美的特質置入整個情境中，由主體認識差異、複雜，而逐漸形成「視覺認識」(epistemic seeing)，此一過程也是「鑑賞」(connoisseurship)的過程。

其次，Eisner 的「存有論」(ontology) 視世界為「多重的實體」(multiple realities)，人的認識也是多元的；在「方法論」上，他也主張質化研究即是人們學習運用多元觀點檢視情境的一種途徑，質化研究有助於「知識的累積」，而認識本身也是在一持續變動中展開的 (李雅婷，2002：42)。

至於 E. Vallance 則承繼 Eisner 美學探究中的「理解」典範，她認為美學探究不是幫助預測對課程研究或實施的因果法則或建立實施的通則，而是應注意特定課程事件的意義。同時她也提出美學批判對課程研究的意義為 (Pinar et al., 1995)：

1. 課程和藝術代表人類建構的過程。
2. 課程和藝術都可以看作是課程開發者或藝術家與讀者之間進行交流的模式。
3. 兩者都代表了把知識和課程開發者與藝術家的觀點轉化為讀者可以感知的形式。
4. 課程和藝術是問題解決過程的產品。
5. 兩者的意義寄居於讀者與作品之間的際遇裡。
6. 課程和藝術的形式建構了環繞讀者經驗的界線與框架。
7. 課程與藝術者寄居於特定的歷史與文體傳統之中。

8. 課程與藝術引出判斷和批判。

就上述觀點綜合而言，Vallance 在方法論上，具有詮釋理解和建構論的色彩，而在存有論方面，則強調主體與客體（如作品）間的交互作用，它是一開展、蛻變的過程，而非「儲存」（banking）式的美感經驗。誠如她所言：「課程美學探究就是對課程情境的學習特質，進行系統性的探究。」

四、美學文本取向

「藝術始於理解，終於驚奇」雖為杜威名言，但也是美學文本取向的起點，此派強調美感經驗即是想像、驚奇的。同時認為美學文本需要重視教育實踐的創造性、溝通和合作。代表人物有 J. Jagodzinski、D. Swada 和 K. A. Hamklen。

Jagodzinski 認為美學倫理和政治是相互交織在一起的，而課程作為美學文本代表了政治和道德義務，不斷地與實體（realities）對抗。他們是十七、八世紀美學的發展史中，指出當時藝術與審美主體（尤其是身體）是分離的，他努力將感情（身體）、思想（認知）和心靈（精神）加以融合。他最大膽的論述，是將六個層面的美學經驗提升到存有的領域加以分析，此六層面如下（鍾啟泉等譯，2003：624）：

1. 線條：直接的體驗——構成了等級（making the Grade）。
2. 色彩：情感的體驗——周期（the Period）。
3. 構造：家庭（home room）的體驗——熟悉。
4. 大小：規模的體驗。
5. 質量：重力的體驗。
6. 空間：宇宙的體驗。

上述各層面並非獨立的存在，而是在「身體」中加以統合在一起的。K. A. Hamblen 則從後現代主義的觀點來說明現代美術是理解西方現代主義的重要工具，它具有反社會、自我參照的特色，他認為西方社會中會將「非情境化」經驗透過藝術予以合法化。他與 L. Beyer 一樣將藝術視為「社會經驗」，例如，他主張：

現代美術作為合成的、自我參照的語言系統，是更大的信息社會的一部份……對現代藝術的理解要求專業知識……在現代藝術中，現代性的價值被誇大了……學科專業化、經驗與情境的分離、對學科語言代碼的信任、強調改革和個人自由等等，都是現代社會合法結構不可分割的一部分（鍾啟泉等譯，2003：625）。

至於其他的學者，如 M. Grumet 與 M. Figgins 提出戲劇、舞蹈也是一種走向身體、走向感情與認知、心靈合一的美感經驗之中。

綜合上述各研究取向來說，課程美學探究已從「實證典範」走向「理論典範」，在方法論上，強調質化研究——如自傳研究、敘事研究、藝術（或文字）批判、詮釋與理解、個案分析等，在認識論上已走向多元實體論述的建構，而存有論則走向意義生成的體驗。就課程而言，「currere」不再是名詞而是動詞，因此課程美學的元素「顏色」，也將從名詞變成動詞。以往審美主體與世界或藝術是一隔離的不相屬之存在。然而從上述美學探究所展開的企圖，則意蘊著人一藝術（美感）—認知是三位一體的。未來美育不能再狹義的界定為「藝術」一科，而是應透過課程統整，以美感的完整經驗，結合生活場域，不斷向上的「成人之美」。

五、國內課程美學探究的發展

國內課程美學探究尚屬起步，從李雅婷（2002）的博士論文「課程美學探究取向的理論與實踐之研究」開始已逐漸有年輕的學者陸續加入，如周佩儀（1994）的「艾斯納教育批評理論之研究」、朱盈潔（1999）的「Maxine Greene 的自由哲學思想及其在教育上的蘊義」、楊建萍（2001）的「加強中學生的美學教育」、謝素月（2001）的「九年一貫課程的探究途徑——美學探究」、鍾添騰（2003）的「課程美學的理念與探究」、洪詠善（2003）的「美學探究在本土課程研究應用之初探」。其他的學者，如劉豐榮（1986，2001a，2001b）、郭禎祥（1999a，1999b，2001）亦有相同論著。

不過從博碩士論文內容加以分析，大都以 E. Eisner、W. Pinar、M. Greene 與

E. Vallance 的二手轉介為主，尤其以 Pinar 等人（1995）《理解課程》中的第十一章「以課程理解為美學文本」為主要依據，全面關照課程美學的發展，及其主要理論建構，尚付諸闕如。今後於實際的課程與教學之中，這是值得開拓的學術研究新領域。

伍、展望

台灣近六十年來中小學的課程，前五十年是一種線性的「演進式」的發展，而最近十年則是一種「非線性」的變革。前者是以「一元化」的「課程標準」為規範，是「政治」主導、專業附屬的「權力」集中型課程發展，是由上而下的技術導向，大抵以正式課程為調整的焦點。至於後者則是強調「多元化」（所謂一綱多本）的課程「綱要」，提供由下而上的「草根」式課程發展，強調實踐過程的「相互調適」，比較重視「空白課程」、「學校本位課程」的落實。

然而九年一貫課程的實施並不如預期的順利，畢竟這種「寧靜的革命」不能只有理想而無理論指引，也不該流於似是而非的理念之爭。當然更重要的是課程決定背後的權力、知識與文化的錯綜複雜關係並未隨「革命」而解決，同時實踐條件（或配套措施）的不成熟，都使原先理想無法實現。

本文指出課程決策、課程發展與課程研究是一三角互動的關係，在力求課程發展的合理性以及課程決策的正當性時，課程研究是不可「缺席」的。從上述分析看來，課程研究有利於課程發展中核心理念的澄清，以及課程實施共識的形成，同時課程研究也可提供對「理想」與「實踐」檢視的理論基礎。因此筆者以課程美學的研究取向，指出當前課程改革中的核心理念，可以轉化為更具人文、多元而開放的理念，例如學科統整可以生活（甚至於生命）為整合的基礎，跳脫「知識」本位的限制，「副科」的跨越邊界或亦可能是「主科」；而「能力本位」是一種「多元知能」開展的肯定，「績效責任」則是一種「互有責任」的「關愛倫理」；「學校本位」不只是權力下放，而是一種「社群意識」的凝聚，一種生命共同體的體認；「空白課程」的「虛無」是蓄勢待發的各種學習的開始，「留白」是必要的，它是一種超脫現實的美感觀照。至於理論研究方面，從

美學取向中，「理解」典範的建立，以及「日常學習生活」中意義的理解與締造，甚至於對「現實」的反省與批判，美學探究是可以提供今後課程發展的深度和廣度。期待這一波的課程改革不會成為美麗的「哀愁」，而是在「美」的氣氛及探索中，建立起學習的新樂園。

參考文獻

中文部份

- 王紅宇（譯）（1999）。W. E. Doll 著。後現代課程觀（A post-modern perspective on curriculum）。台北市：桂冠。
- 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。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 朱盈潔（1999）。Maxine Greene 的自由哲學思想及其在教育上的蘊義。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 郭禎祥（1999a）。二十一世紀藝術教育的展望。美育，106，1-9。
- 郭禎祥（1999b）。描繪新世紀藝術教育藍圖。美育，110，1-9。
- 郭禎祥（2001）。新世紀藝術教育的變動。載於國立台灣師範大學美術學系主辦之「新世紀藝術教育理論與實務」國際學術研討會論文集（頁 33-47），台北市。
- 陳伯璋（1985）。潛在課程研究。台北市：五南。
- 陳伯璋（2001）。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北市：師大書苑。
- 陳伯璋（2002）。學校本位經營的理念與實務。台北市：高等教育。
- 周佩儀（1994）。艾斯納教育批評理論之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 洪詠善（2003）。美學探究在本土課程研究應用之初探。中等教育，55（3），112-121。
- 甄曉蘭（2002）。中小學課程改革與教學革新。台北市：元照。
- 甄曉蘭（2004）。課程理論與實務——建構與重建。台北市：高等教育。
- 黃永和（2001）。後現代課程理論之研究。台北市：師大書苑。
- 黃政傑（1991）。課程設計。台北市：東華。
- 楊建萍（2001）。加強中學生的美學教育。2002年6月23日，取自 <http://www.mesky.net/Lunwen/showarticle.asp?articleid=1157>

- 劉豐榮 (1986)。艾斯納藝術教育思想研究。台北市：水牛。
- 劉豐榮 (2001a)。後現代主義對當前藝術批評教學之啟示。載於國立彰化師範大學美術系主辦之「國際藝術教育學會 (INSEA)」亞洲地區學術研討會 (頁 177-185)，彰化縣。
- 劉豐榮 (2001b)。當代藝術教育論題之評析。《視覺藝術》，4，59-96。
- 歐用生 (2000)。課程改革。台北市：師大書苑。
- 歐用生 (2003)。課程典範再建構。高雄市：麗文文化。
- 謝素月 (2001，11 月 8 日)。九年一貫課程的探究途徑——美學探究。《國語日報》，13 版。
- 鍾啟泉等 (譯) (2003)。W. Pinar 等合著。理解課程 (Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text)，北京市：教育科學。
- 鍾添騰 (2003)。課程美學的理念與探究。《教育資料與研究》，51，39-43。

英文部份

- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Apple, M. (1993). The politics of official knowledge. *Teachers College Record*, 95(2), 222-241.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum Integration*. N. Y. : Teacher College Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Van Rees.
- Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Columbia University.
- Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (1995). *Transformative curriculum leadership*. NJ: Merrill.
- 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.
- Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 74, 1-23.