



「課程美」的分類內涵

王秉倫／國家教育研究院簡任秘書
國立臺灣師範大學教育學博士

前言

在課程領域備受早期「工學模式」影響至今，造成教育預設的失衡、理性的優勢與感性的枯萎，甚至美感的失落，因而自1970年代起，漸次傳出反省的呼聲，美學取向的課程探究模式也在20世紀末多元的課程探究進路（approach）中鵲起，針對課程所提出的美學思維日益受到重視。

然而課程美學的研究發展，迄今主要在「課程探究」方面建立了「課程美學探究模式」（aesthetic modal of curriculum inquire），運用此一模式漸次獲得尚稱豐富的研究成果，然而對於「課程美學」的內涵與實踐問題，則仁智之見，尚未獲得系統的建構與普同的共識。欲建構課程美學，筆者以為如同美學的發展一般，證諸美學史可知美學最初的焦點即是論述、探討、定義什麼是「美」；換言之，討論課程美學無可避免地要問：什麼是「課程美」？如果無法釐定「課程美」的概念、試圖廓清「課程美」的內涵，則課程美學便很難完整的建構，同時也將限制課程美學實踐的空間。

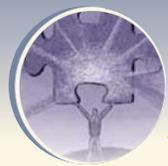
針對「課程美」內涵建構與詮釋的不足，本文試圖運用類型學（typology）方法，建構有關「課程美」較全面性的概念內涵。依據范蘭斯（E. Vallance, 1991）的看法，課程美學探究的課程情境（situation），可以是一套教科書、一個教室的情境，也可以廣泛地包括課程改革一系列的過程。因此，本文將定位「課程美」的美感廣含在「課程發展」、「課程組織」到「課程實施」等階段所有的理念與實踐中，並依類型來分析「課

程美」概念，分別列舉各階段所蘊含各種不同的「課程之美」，提供課程美學進一步發展與實踐的參考。

一、審美態度：發現課程之美

「課程美學」不應該只是一種概念、一種想像或理想，實則其所以存在，根本上是源自一種覺察、一種態度。舉例而言，吃飯、睡覺是生活中稀鬆平常不過的事了，但是如果所有覺察與省悟，態度為之轉變，則吃飯、睡覺便不平常——透過宗教的洗滌與昇華，吃飯、睡覺是禪，其中有境界，也便有美感；再就生活美學的角度來看，吃飯、睡覺是人生重要的美好歷程，餐具、寢具、空間陳設與氛圍等，都可以達到至高的藝術境界，不容小覷，然而這等藝術美對三餐不繼的乞丐來說，可能只看到食物而了無美感可言。不論如何，美感的產生、美學所以成立，其關鍵都是一種自覺的、敏銳感受的態度。

教育是教人成人的作為與歷程，也可說是「成人之美」的藝術，其中有目標方向、有設計規劃、用知識與道德來涵鑄陶冶學生，這些可說都是課程的範圍。前文提及審美態度，實則課程領域的所有事件、活動與歷程，都可以透過一種自覺的、敏感的審美態度，獲至高度的美感，從而提升課程的品質；也就是說，從課程發展、課程組織、課程實施，或甚課程理論建構的過程等，都可因為參與者的美學態度與涵養，在課程傳統所重視的知識與真理、道德與價值之外，提升藝術與情感，同時俱足「真」、「善」與



「美」三者。

因此筆者主張「課程美學」不僅是種概念或想像，其根本是源自一種覺察、一種態度，從而也可進一步轉化為一種理論與實踐，質言之，「課程美」確實在課程的發展與實踐歷程中隨處可見。

二、課程之美：文獻之基礎

一般教育美學或課程美學的研究，對於「教育之美」或「課程之美」實質內涵的探究不多。論者也許懷疑「課程美」乃是學術上巧立的術語，用以譁眾取寵，實則課程發展與實踐的歷程中，真正是無處不美：

賈馥茗教授《教育美學》（2009）一書是其教育學體系的建構過程中最後的一環，內容分章討論與教育息息相關的言語之美、文字之美、文學之美、道德之美、創造發明之美等，亦即討論了教育中「真」與「善」的美感，另外也專章論述「教育愛」的作用、本質並加印證，並以「教育過程之美」為章名，可說是對於教師散發「人格之美」的深入詮釋；然而萬分可惜的是，賈師未竟完成該書「教育之美」乙章即撒手人寰，無法得悉其對教育之美體驗的全豹，這對教育美學及課程美學的發展來說，可謂是重大的遺憾與損失。

楊俊鴻、歐用生（2009）探討後殖民理論家霍米·巴巴（Homi K. Bhabha）「第三空間」概念，並闡釋其課程美學蘊義，認為就後殖民第三空間的觀點而言，課程美學的展現在：跨文化的對話（跨域之美）、故今他者的境遇（境遇之美），以及陌生人的隱喻中（陌生之美）。該文對於課程美的探究，雖侷限於單一的、後現代的理論觀點，但確已彰顯了當代多元課程探究中美學進路的背景與部分內涵。

王深（2009）在〈體育課程美的三種水準〉一文中，分析歸納了體育課程美的發展

形態，將體育課程美區分為「以美育體」、「以美育人」和「遊戲中人」三種形態，且認為這三種形態分別代表了體育課程三種發展水準，亦即：「以美育體」代表體育課程的「手段美」，「以美育人」表現體育課程的「目標美」，而「遊戲中人」則揭示了體育課程的「境界美」。對課程美的整體探究而言，王深的看法無疑開啟了重要的一扇視窗。

綜上所述，筆者運用類型學方法，進一步歸納、萃取、融貫並提出個人見解，主張課程的美可以分立為「過程之美」及「成果之美」兩種類型（types），同時展現在課程發展與實踐的各個階段歷程中，以下將進一步分析與詮釋。

三、課程美（一）：過程之美

類型學已成為許多學術領域中的一種共同的主題，一種基本的思想方式，其特色在於從整體的觀點處理問題，形成一種無法細分的、整合性的體系，別於傳統自然科學式的分析方法（馮雅慧，2000）；歐洲語言類型學大師蒲朗克（Frans Plank，2006）更進一步說，當代各領域專業人士運用類型學，一者致力於確證或否證，再者即是聚焦於美學及詮釋學。

本文以下有關課程美內涵的分析探討，除了融合傳統美學、課程美學的看法外，有部分觀念係藉助新興的「生態美學」視野（祁海文，2004；曾繁仁，2007；王諾，2007；王秉倫，2009）。本節茲以課程領域重要的課程發展、課程組織、課程實施等三個階段為例，列舉評析課程的過程之美。

課程發展與實踐的各個歷程中，就傳統美學與生態美學觀點來看，課程的過程之美至少展現在三類過程中，包括：建立「課程目標」的過程、「課程組織」的過程，以及「課程實施」的過程。以下謹擇要列舉相關



過程中可欲的、重要的、有價值與理想的課程美。

(一) 建立「課程目標」過程中的課程之美：

課程目標的建立，有其理想性與前瞻性，同時也存在現實環境與條件的限制。以下的討論，以國家層級的課程目標建立過程為主要考慮：

1. 多樣性參與之美

課程目標的建立過程，應該讓多元價值多方對話與溝通，不僅參與的人員是多樣性的，參與的價值是多樣性的，參與的方式也可以是多樣性的；也就是說，不僅是教師、家長、學科專家、社會賢達、教改團體等，也應該開放重要行業、產業之公（工）會團體代表參與討論；在這同時，尤其應力求擴大教育專業人士與基層教師的參與。（黃政傑，1991；蔡清田，1999；林生傳，2004）

2. 和諧之美

「和諧」是美的核心特質。（周來祥，1996）課程目標建構的過程中，既然鼓勵多樣性參與，便應當倡導互信互愛，尊重不同族群所代表的不同意見與價值，異中求同，在取得妥協共識過程的同時，獲致平等的、平和的、共存共榮的和諧之美。

3. 平衡之美

批判教育學假定學校是個組成知識、權力與欲望的場所，這樣的場所往往服務於那些具有優勢位置的學習者。（陳伯璋，2005）因此，課程目標的訂定應尋多方意見與價值的均衡，力求各方勢力與利益的均衡，追求公平與正義，從而在訂定過程中彰顯出：權力的平衡與尊重之美、價值的多元與平衡之美、利益的均衡與共享之美。

(二) 課程組織過程中的課程之美：

課程組織的原則，應該考量學科專業內容、學生的身心發展、該階段學科學習的目標等，循序漸進，在整體課程、學科領域

之間、學科領域之內，進行有機的、別具美感的課程組織工作，其中蘊含的過程之美包括：

1. 跨域之美

課程的跨域之美，存在許多層面中。首先是人的層面：跨域之美存在於課程發展過程中的成員身上，所有成員各以其不同文化與教育背景進行對話，而在人的身體與思想間不斷地跨越與激盪。其次是內涵的層面：課程實質內容的組織過程中，可能是跨越東方與西方、可能是跨越現代與非現代的（楊俊鴻、歐用生，2009），也可能是跨越主流與非主流。

2. 平衡之美

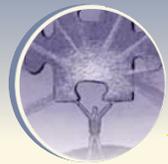
在課程設計組織的過程中，必然存在多元的價值需要加以澄清、比較與選擇；這些既存的價值，分別代表著不同學派、族群、階層、團體、社區、性別等在各個層面或同或異的關懷與利益，其間有著競爭、矛盾，甚至衝突對立的關係，課程組織過程因而應當力求上述不同權力、價值與利益的平衡之美。

(三) 課程實施過程中的課程之美：

課程實施的過程中，需要教育行政機關、學校行政系統與基層教師的攜手投入，也需要將人力、物力與資源在限定的教育環境中做有效的整合。以下的討論主要以課程在教室層級的教學實踐為主要考量：

1. 教育愛之美

賈馥茗教授（2009）認為教育美學的構成，是集合與教育息息相關的言語、文字、文學、歷史、道德、創造發明等等美的元素而成，可惜吾人無緣進一步了解其對「教育之美」的論述，然而賈師堅定地專章討論並證成：「教育愛」是「教育過程之美」，這可說是對於教師在課程實踐中發揮「人格之美」的最大肯認。



2. 人際和諧之美

課程實踐的歷程，從國家層級、學校層級，到教室層級，在各個參與者之間，都應該尋求人際和諧之美。以校園為例，教學者與行政者之間、各學習領域的教師之間、協同教學的教師之間，成人世界應該有和諧之美；而學生與學生，抑或教師、學生與家長三者之間，在多元殊異的背景下，共同參與課程與教學的過程，同樣都應當追求同理、互信、互重的人際和諧之美。

3. 教學藝術之美

教學是藝術，這是當代教育專業普遍的看法，艾斯納（E. W. Eisner, 2002）以藝術的觀點類比教學的創造過程，此一看法更成為洪詠善（2008）博士論文的專題。的確，在教學教人成人的藝術實踐過程中，教學藝術的過程有著教師本人的行為美、服飾美、儀表美、動作示範美、語言美等，（王深，2009）也有著教學歷程與內容的彈性之美、韻律之美等，尤其也可以透過教學「境遇之美」的使用，帶領學生模糊自我與他者、認識他者，從而對他者產生同理之美；教師自身亦可透過「陌生之美」，忘掉「已知的」、帶進「未知的」，伴隨學生重新展開驚奇、變動、豐富的課程之旅，這是教師進行課程美學之旅時重要的工夫與修練。（楊俊鴻、歐用生，2009）

4. 跨域之美

跨域之美不僅表現在課程組織的歷程，尤其也在課程的教學實踐過程中展現：教師引領學生，進行跨域的、嘗試超越的探索與學習活動，在這過程中，師生共同營造、體現、分享跨域之美。（可參閱前節相關論述）

5. 教學環境之美

校園層次的課程實踐需要教學環境美的支持，諸如：自然環境美、器械造具美等，尤者，課堂教學自身美的創造，如：整體形

象美、設計造型美、佇列變換美、師生配合默契美，以及課堂氣氛美、場地佈置美等。事實上，各種專業技能的培養、運動與訓練過程中，動作美、技巧美、協調美、韻律美、造型美，以及學生的笑容、形體、精神在在充滿美感，都可視做廣義的教學環境之美的一環。（王深，2009）。

四、課程美（二）：成果之美

課程發展與實踐的各個歷程中，就美學的觀點來看，課程的成果之美至少展現在：課程目標、課程組織及課程實施等三者的成果之上。以下謹擇要列舉其中可欲的、重要的、有價值與理想的課程美。

（一）課程目標建成之美：

1. 理性與感性平衡之美

世界各國的教育都以健全國民的養成為根本目標，我國《國民教育法》第一條即揭櫫國民教育以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨，換句話說，培育五育均衡發展的健全國民，可說是我國各級學校所有課程的總目標，課程目標的建立，應以培養學生身心健康、具備理智與情性平衡之美為總依歸。

2. 科技與人文平衡之美

現實社會與教育體系存在著「兩種文化」（the two cultures）割裂的問題，一方面是藝術或人文，另一方面則是科學，英國史諾（Charles P. Snow）早在1959年提出對「兩種文化」的檢討與省思後，這種現象在進入後工業、專業分工日益精細的當代並未見改善，人們多數仍是知識偏頗、理性窄化、感性枯萎而失落了美感，正是馬庫色（H. Marcuse, 1964）所說的「單面向的人」（one-dimensional man）。對此，課程目標所建立教人成人的理想，乃是一兼具科技與人文平衡之美的「完整的人」。



3.課程目標多樣性之美

從「生物多樣性」的角度來看，保留各種文化，尊重其存在並支持其發展，讓各種不同的文化因子，都成為人類的文化財，一如多樣的基因庫，可能就是未來人類解決問題的重要資產。據此，發展不同學科領域的課程目標，因應不同性向與能力的學生、多元背景與價值的家庭、不同專業與行業的需要，提供多元價值、豐富多樣的學習進路與課程；課程目標的多樣性之美，正是實施適性教育的基礎。

（二）課程組織完成之美：

課程組織完成後，即成為「教材」。廣義的教材小自一課的課文、大至一個學制的所有課程內容。賈馥茗教授（2009）主張教學者須先把握教材之美，才能點燃教的熱情，並從中獲得樂趣及意義。教材之美拳拳大者包括：

1.多樣性之美

我們不僅應當落實前述課程目標多樣性，從而組織編輯完成多元豐富的課程教材，課程組織的多樣性之美也應該落在單一學科領域裡。例如，坊間某一民間版國小數學的課本與習作中，大量將生態自然（如能源）、鄉土文化與景觀（如阿里山）與生活自理能力（如火車時刻與車資）等，融入在數量統計、四則運算、時鐘判讀與計算之中，筆者子女在學習之後，便一直嚷嚷、期待著搭火車到阿里山一遊，足見美善的課程組織成果，可以提供學生多樣性美感的學習經驗。

2.適性之美

同上，落實了目標多樣性的課程組織結果，必然可以提供多元、充滿適性之美的課程，提供不同階層、性向、志趣、價值與需要的孩子學習，從而可在一個社會中處處見到孩子們散發出來的從容、自由的笑容。

3.平衡之美

依據前述具平衡之美課程目標執行其課程組織的結果，便可以將理性與感性、科學與人文兼具之美的完善教材提供給下一代。以上述某民間版國小數學教材為例，顯見組織編輯出這種深具平衡之美的教材並非不可能，「教育是成人之美」的理想並非癡想。

4.跨域之美

前文所述跨域之美同時表現在課程組織及課程實踐兩個階段中，筆者進一步詮釋認為：課程組織過程的跨域之美，融入具體的成果教材中，此一教材為課程實踐過程所運用，從而在促成教師自我成長、師生交互激盪，轉化出心靈、知識及價值的跨域之美。

（可參閱前文相關論述）

（三）課程實施後師生教學成果之美：

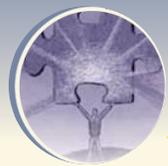
有了富含美感的課程目標與教材之後，據以推動課程實施之後，教師與學生都將分別受益成長，也將分別見到這些成長的美好，當然，學校也將因而洋溢春風化雨的美，社區與社會也會漸次增添美感與幸福。以下分別析論之：

1.想像與創造力之美

藝術對課程的意義，在於美感經驗的核心——想像（*imagination*），布魯迪（H. S. Brody）認為缺乏豐富想像的兒童無法從事各種概念的解碼、知覺與表達（涂志賢，2009）；社會重建論者洛格（Harold Rugg）具體提出「創造性想像」的新美學，主張解放群體的恐懼與壓抑，去除遏止人們追夢的不當力量，並體現為課程實踐中「創造性自我表現」的精神（李雅婷，2007）。質言之，「課程美」所涵養蘊育的師生，將轉化藝術精神成為生活與學習的動能，充滿想像力、創造力，投身於創造與逐夢。

2.自我形塑與完成之美

艾斯納（E. W. Eisner，2002）認為：藝術本身提供人們無可替代的特殊經驗與學



習意義、教育是學習如何成為自己經驗的建築師——學習如何創造自己！傅柯（Michel Foucault）晚期則認為權力是主體自發的，人們這種自發性的權利決定自己的生活及風格，也決定如何自我形塑，亦即強調將自我當作一項藝術品來自我完成。（楊俊鴻、歐用生，2009）質言之，「課程美」所蘊育的教師與學生，可以轉化藝術美感，成為自我實踐、自我完成的能量，在他們身上充滿了自我創造的美感力量。

3. 創化與境界之美

生機與創化，是大自然「美」的原理，（馮朝霖，2000：8）而教育的無限美感，正也寓意其中！誠如孔子深深讚嘆曾點「暮春者，春服既成，冠者五六人，童子六七人，浴乎沂，風乎舞雩，詠而歸」，其中天理流行、隨處充滿，悠然與天地萬物同流（《朱熹集註》）。吾人可以想像：這是善美的教師，春風化雨般實踐著教育愛，在春意中攜著學生出遊，悠然同化於天地之間，展現著「遊戲中人」課程美的至高境界。（王深，2009）這是教育愛的結果，是課程美的結果，是人性、知識、與道德的綜合創化。

五、結語

課程領域的所有事件與歷程，都存在「真、善、美」的問題，前二者涉及知識真理與價值判斷，固然已長期受到重視，但有關美感藝術層次的思考，則是久受忽略。因此，參與課程發展與實踐的所有成員，包括學者專家、老師、校長與行政人員與家長，都有義務用心地去知覺、去提升課程之美，俾能透過學校教育與教室生活，將美好的學習經驗提供給學生。

本文認為當代課程美學的發展，如果無法探求「課程美」的內涵，則課程美學便難有完整的建構，也將限制進一步課程美學實踐的空間，從而運用類型學方法，嘗試對「課程美」提出一個較全面性的概念體系。文中首先指出對課程懷抱審美態度的重要性與可能性；其次將「課程美」定位在「課程發展」、「課程組織」到「課程實施」等所有課程理念與實踐中，並界定「課程美」可分作「過程之美」與「成果之美」兩種類型；而後具體列舉論述課程發展各該階段中重要的課程之美，包括「教育愛之美」、「多樣性之美」、「和諧之美」、「跨域之美」等十數種美感，詳見表1。

表1 課程美的內涵

課程發展實踐階段	課程美	過程之美	成果之美
建構課程目標		（建構「課程目標」過程之美） 1. 多樣性參與之美 2. 和諧之美 3. 平衡之美	（「課程目標」建成之美） 1. 理性與感性平衡之美 2. 科技與文人平衡之美 3. 課程目標多樣性之美
課程組織		（「課程組織」過程之美） 1. 跨域之美 2. 平衡之美	（「課程組織」完成之美） 1. 多樣性之美 2. 適性之美 3. 平衡之美 4. 跨域之美



課程實施	(「課程實施」過程之美) 1.教育愛之美 2.人際和諧之美 3.教學藝術之美 4.跨域之美 5.教學環境之美	4.跨域之美 (「課程實施」成果之美) 1.想像與創造力之美 2.自我形塑與完成之美
------	---	---

資料來源：筆者自行整理。

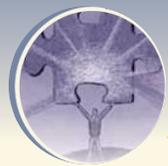
本文雖然已對「課程美」的內涵作一初步的探討與建構，然而諸多相關的探討，仍待課程美學研究者不斷的推進，諸如：本文指陳課程美的發現首在審美態度，既然涉及審美態度，便無法避免有關美感是客觀或主觀的問題；又如康德對於美的探討中有優美與壯美的「範疇」概念，課程美同樣有待進一步淬煉出其「範疇」（譬如平衡、和諧、想像…等）；再如課程實踐的歷程中，不同成員的不同審美態度，與相對應的美感經驗

之間複雜的關係等，也都值得系統深入地進行探究。

總之，在參與課程發展與實踐的各個歷程中，除了理智知性與情性價值的涉入之外，有意識地建立一種關注美感的態度，從而讓美感結合知識與道德，進而凝聚、結晶、發光，展現「課程之美」的萬種風華，這是每一位當代教育工作者亟待培養的課程美學素養。

參考文獻

- 王 深（2009）。〈體育課程美的三種水準〉。福建師範大學學報（哲學社會科學版），2009（1），165-171。
- 王 諾（2007）。生態美學：發展、觀念與物件--國外生態美學研究評述。長江學術，2007（2），75-78。
- 王秉倫（2009）。生態美育的理念與實踐。研習資訊，26（4），27-36。
- 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，10（2），145-159。
- 林生傳（2004）。九年一貫課程的實踐體系之解析。載於教育部（編印），國民中小學九年一貫課程理論基礎(二)（頁281-292）。台北市：編印者。
- 祁海文（2004）。走向生態美育——對生態美學發展的一種思考。陝西師範大學學報（哲學社會科學版），33（5），70-74。
- 周來祥（1996）。再論美是和諧。廣西桂林：廣西師範大學出版社。
- 洪詠善（2008）。美感經驗觀點的教學再概念化。國立臺北教育大學課程與教學研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 陳伯璋（2005）。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。淡江大學，台北縣。



- 陳伯璋（2009）。融通教育方法的美學走向。載於黃昆輝、楊深坑（主編），**賈馥茗教育學體系研究**（頁165-175）。台北市：五南圖書。
- 馮朝霖（2000）。化渾沌之情·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**（頁1-32）。台北市：五南。
- 馮雅慧（2000）。類形學的建築形式理論。2010年6月17日，取自<http://www.ad.ntust.edu.tw/grad/think/>
- 黃政傑（1991）。論課程目標的建立。**臺灣師大教研所集刊**，26，61-113。
- 曾繁仁（2007）。論生態審美觀。**中國社會科學院院報**。2007年3月6日，取自<http://www.cass.net.cn/file/2007030688160.html>
- 賈馥茗（2009）。**教育美學**。台北市：五南。
- 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**，88，69-92。
- 歐用生（2007）。「五感體驗」課程賞析——課程美學的觀點。**教師天地**，151，30-37。
- 蔡清田（1999）。九年一貫國民教育課程改革與教師專業發展之探究。**中華民國課程與教學學會1999年刊論文**。2010年2月25日，取自<http://www.ltes.cy.edu.tw/cysmall/%E6%95%B6.htm>
- 鍾添騰（2003）。課程美學的理念與探究。**教育資料與研究**，51，39-43。
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University.
- Plank, Frans (2006). Re-doing typology. *Linguistic Typology*, 10, p67-68.
- Vallance, E. (1991). Aesthetic inquiry: Art criticism. In E. Short (Ed), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 155-172). NY: State University of New York Press.