

開啟課程探究的美學視窗 ——以教育鑑賞與批評為例

李雅婷

國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

壹、前言

課程探究（研究）長期由被實證典範之科學管理運動所影響的「工學模式」所引導，因之，課程範疇的研究皆偏向實用性與技術性的層面（陳伯璋，1985：317；黃炳煌，1997：120；歐用生，1999：287），人之所以為人的特質在課程探究中成為旁枝末節。後經課程的再概念化運動影響，課程的探究開啓了多元形式之河。W. F. Pinar 指出課程不再是單一典範的本文，課程可視為是：歷史文本、政治文本、種族文本、性別文本、現象學文本、後結構（解構、後現代）文本、自傳/傳記文本、美學文本、神學文本、制度化文本（Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995）。在課程被視為多元文本下，課程探究亦邁向多元形式，如 Mazza（1982）將再概念化學者的課程研究分類為四種探究方式：歷史的、美學的/哲學的、心理分析的，以及社會的/政治的，Short（1991）則匯集了十餘種課程探究形式。然而，Vallance（1991：159）指陳，美學探究方式卻是常被忽視的，Rugg 亦強調課程組織的美學，期待透過想像與美學的認知以改變傳統課程的分割式學科狀況（轉引自 Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995：573）。當臺灣教育改革掀起一波又一波的風潮後，課程探究的美學形式，亦可提供另一種思維的視窗。故而本文從美學之溯源中瞭解美學理論的形成，其次探析美學認知形式的可能性，進而分析課程美學探究形式的意蘊以及實際取向，期待為課程探究提供多維思路。

貳、美學與科學同是獲致知識的一種形式

知識領域可分為理性與感性，然而，素來理性常為其主要形式，而忽略了感性的層面。Leibniz 指出，理性知識與感性知識至少有三點不同（劉昌元，1994：1）：一、理性知識的對象是普遍、抽象的概念，而感性認識的對象是特殊、具體的個物。二、理性的知識是比較高級的，感性的知識是比較原始的。三、理性的知識是清楚與明白的（distinct），感性的知識雖可清楚，但卻不是明白的（indistinct）。

而直觀與美感是屬於感性領域，直觀（註一）是除了理性等之外，另一種獲致知識的方法（黃慶明，1991：18；郭小平、翟燦譯，1992：18），感性活動正是透

過直觀而認識與理解生活世界。

美學作為一種認識論的觀點，Baumgarten 在為美學定義時即明確主張。主張美學是感性認識的科學，並對其進行定義（李醒塵，1996：250-253）：

- 一、美學是自由藝術的理論。由此定義，可知 Baumgarten 也將藝術看成是一種感性認識。
- 二、美學是低級認識論。他沿用了理性主義哲學關於高級認識和低級認識的概念，並非認為這兩種認識論有高低之別，反而是將美學與邏輯學加以區分，將感性認識（藝術）提高至與理性認識（哲學）平起平坐的地位。
- 三、美學是美的思維的藝術。所謂美的思維即是達到感性認識完善的思維，美學的任務即在教導人們「以美的方式進行思維」。故而，Baumgarten 將美學視為是美的思維的藝術，實質上即是認為美學應當研究藝術家的形象思維的各種規則。
- 四、美學是與理性類似的思維的藝術。「類似理性」概念是由 Baumgarten 所獨創，其實質上是一種介乎感性認識和理性認識之間的審美能力，顯示他把感性認識和理性認識加以調和的傾向。

從上述分析可知，美學是「感性認識的科學」此一定義具有雙重性質，它既是一種認識論，亦是關於藝術的哲學理論（李醒塵，1996：253）。

通常，科學探究仰賴理性能力與活動，美學探究則以感性活動作為認知的途徑，而此兩種探究方式是大相逕庭。一如 S. K. Langer 所指陳的，科學的抽象方式與藝術的抽象方式不同，而由抽象活動所產生的抽象形式也具有不同的意義。科學最終目的在求「通則化」，科學的抽象是透過對一些個例的觀察，然後概括出一個一般的樣式（pattern），並用一些符號加以表示，如「 $P \rightarrow Q$ 」。不同於科學目的，美學重視的是「個殊性」。一件藝術品即是一個獨特的創造物，而藝術抽象是直接就某一特殊的現象進行，藝術中的抽象是設法將材料加以妥當的處理，使其「外觀」（appearance）儘量突出，使欣賞的人能儘量知覺到由藝術品所「浮現」出的某種「虛擬形式」（virtual form）或「虛像」（illusion），而不去注意其組成之物質材料。這種抽象出來的「虛擬形式」是一種只能為人們所感知的東西，而且不能從藝術品本身分離出來。它不能如「 $P \rightarrow Q$ 」或「 aRb 」等邏輯形式一般，可以與其事物分開（轉引自楊忠斌，1994：32-33）。

因為科學與美學產生的抽象形式意義不同，故而在課程探究方式上，產生了「方法-目的」關係上的差異。課程傳統實驗研究所追求因果關係亦是可複製的、可通則化的與可檢證的。此種因果法則可使吾人理解、預測與絕對控制事物：「 x 種類的課程，在 y 情境下，預期能夠產生 z 的結果。」皆是與變項控制的試驗與方法論的連貫性有所相關。在重視「個殊性」與「獨特性」的本質下，課程美學探究的旨趣在於瞭解事物的獨有特質，無法將一件課程美學探究的結果推論至另一件課程上。亦即，它無法預測人們對其他課程事件的反應（Vallance，1991：161-162，167）。

Eisner（1985：28）分析美學作為一種認知方式的獨特性有三點：

- 一、不論在藝術、科學，或實際生活，所有製成的物品皆有形式，而這些物品的形式皆具有美學屬性。此些美學屬性具有產生生活之特殊特質的能力，在文學、藝術中，這些形式用以揭露或再現世界中不能直接體驗的層面。

二、形式不僅是物品的屬性或狀態，它亦是物品製造的過程。認識形式如何在成品中發揮作用，是創作具備美學特質之產品的必要條件。此種認識需要一位積極與智慧的製造者。

三、在藝術與科學中，生產性活動的深層動機通常源起於生活品質中，其使創造過程成為可能。此種滿足與兩種刺激有關，一是來自於遊戲過程，一是來自對形式作判斷而獲致的美感滿足。

由上述分析得知，此兩種探究方法的差異性在於前者尋求「通則性」，而後者重視「個殊性」。然而值得注意的是，美感的想像能力並非與理性（rationality）截然二分，反而更是豐富理性思考的一種能力（Egan，1992：43）。

參、課程美學探究形式的意蘊

教育或課程探究是否為一門「科學」尚是妾身未明，然而，Vallance（1991：156-157）認為，視課程的部分具有「藝術」特質，應可接受，因為教育或課程是一種受個人判斷與脈絡決定所引導的實踐（practices），並非能完全遵循於先前的控制。故而在教育與課程研究中必須從「藝術」這個觀點進行反思。而開啓這條思路之門者，約在一九六〇年代中期至末期，著名人物包括 J. Mann、D. Huebner、M. Greene 與 E. Eisner；以教育民族誌來研究學校教育與教室的則有 D. F. Walker、P. W. Jackson、G. McCutcheon、D. D. Ross；而以美學探究作為理解課程問題的一般工具者，首推 Eisner 的「鑑賞」（connoisseurship）主張，以及他的弟子 T. E. Barone（文學批評與雜誌新聞探究）、A. H. Munby、E. Vallance（藝術批評技術與課程評鑑）與 E. F. Kelly 等人。Vallance 解釋其將上述人等之探究方式創稱為「美學」，是因上述學者的目的皆將每一個教育事件（包括教室背景、教學時刻、課程教材）視為獨特的事件，類似於非複製的藝術品般。

何謂課程的美學探究？Vallance（1991：159-160）指陳，美學探究是對課程情境（situation）的美感特質（aesthetic quality）（包括正向與負向）進行系統性探究。所謂的課程情境可能指：一套教科書、課程改革的一系列慎思與討論、教室情境，或者是改革成果等。美學探究方式的目的是辨識哪些經驗特質會影響這些情境以及左右人們對這些情境的反應，繼而將這些經驗特質，以人們所能瞭解的方式呈現，以求更全然地理解課程問題及進行課程實際決定。Vallance 認為美學探究形式是體驗與理解課程的新途徑，亦正是意義開掘的過程。

Eisner（1998：7-8）在《啓蒙之眼》（The Enlightened Eye）一書中提出七點他書寫此書的要旨，實質上，這七點要旨即是 Eisner 的美學探究的認知觀：

- 一、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。
- 二、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。
- 三、人類用來再現世界概念的形式，深深地影響了能夠訴說的概念。
- 四、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。
- 五、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。
- 六、當描述、解釋與評鑑教育的方式愈增多時，教育探究將會更整全與廣博。

七、新的再現形式被接受時，將會需要新的能力。

基於上述的認知觀，透過美學方式而獲致的知識有兩類：第一類知識是瞭解世界的知識，第二類知識是美感本身的知識（Eisner，1985：29）。在第一類知識中，藝術形式扮演的是工具性的角色，目的在透過藝術的美感特質來瞭解它所指陳的世界。例如，透過沙士比亞之《奧賽羅》（Othello）的形式，而理解「嫉妒」的情感意義；透過《關關雎鳩》中呈現的雎鳩摯情，理解夫妻綿密的情意。第二類知識即是美感的自身——不為其他目的，「體會經驗」（undergo experience）即是目的。藝術本身即是一種經驗的形式，透過藝術形式來經歷探險的刺激與愉悅，完成經驗意義的創制，成就生命的「高峰經驗」。而此種追求意義創制的動機常是科學與藝術創作的驅力。

「十年樹木，百年樹人」，學校教育的成效不可能呈現在短期的與工具性的任務中，教育成效必須在長期與深入的浸淫中浮現。當學校課程忽視了美學特質的形式時，他們即忽略了教育核心中的滿足感。美學以適合世界本質的方式來陳述世界，並且提供了探險旅程中的經驗回饋，而這就是美學在教育中的兩大主要貢獻（Eisner，1985：35）

肆、課程美學探究方式之實際取向——課程鑑賞與批評

一、藝術批評為課程鑑賞與批評的理論基礎

課程的美學探究方式之實際取向首推「課程鑑賞與批評」，代表人物為 Eisner，以及其弟子 Vallance 等人。而課程鑑賞與批評乃是應用藝術批評技術至課程決定的類推方式，Vallance（1991：163-164）指陳，此乃根據藝術品與一組課程材料之間有九點類似之處：

- （一）課程與藝術品皆是人類建構的產物，是人造藝品（artifactual）。
- （二）它們皆是創作者（課程發展者或藝術家）與觀眾（學生或博物館參觀者）之間溝通的工具。
- （三）兩者皆是創作者的知識轉型為一種觀眾可接近的形式。S. Langer 視藝術是非推論性知識轉型為一物理媒體，而課程則可視為是專家知識的內容轉型為一種兒童可接近的形式。
- （四）兩者皆是一個問題解決過程的產品：Ecker 描述藝術品是一系列形式與表達的問題解決歷程，同樣地，課程編製者在慎思過程中亦是如此。
- （五）它們的意義皆有賴於與觀眾的遇合交會：課程與藝術品皆邀請與要求觀眾的回應。
- （六）課程與藝術品從整個經驗範疇中來選擇它們想要呈現的事物與觀點，再將這些選擇以符合觀眾覺知的方式來建構。
- （七）當課程與藝術品成功地捕捉觀眾的注意力時，都能造成強大的影響，此影響通常不是中立的。
- （八）兩者都被置於歷史與變遷的洗滌、粹練與積累中。任何課程或藝術品在風格上都不斷地被某些更「現代」或更「革新」的事物所接替。
- （九）兩者皆歡迎批評與評鑑。

二、課程鑑賞與批評的意涵與實施

Eisner (1998: 63-64) 所指稱之「鑑賞」(connoisseurship)，是一種「感知」(appreciation)的藝術。所謂「感知」即是藉由個人的經驗，對事物品質的覺醒、認識或理解，從而提供判斷的基礎。其認為「品酒」是最適宜用以說明鑑賞過程的主題。

教育鑑賞的內容有五個層面：意圖層面、結構層面、課程層面、教學層面與評鑑層面。而鑑賞的資料來源主要是觀察教師與教室生活，或者透過訪談師生亦可獲致豐富的資料。而教學材料、學生作品、教師自編測驗、公佈欄、家庭作業等等是重要的文件來源，而學校或社區的歷史亦有助於解釋能力的提昇 (Eisner, 1998: 72-82)。

相較於「批評」，「鑑賞」是個人的行為，而「批評」則是揭露 (disclosure) 的藝術，提供鑑賞一個公諸於世的面貌。而批評的功能，Eisner 則取 J. Dewey 《藝術即經驗》(Art as Experience) 中「批評的功能是對藝術品知覺的再教育」的觀點。運用至教師層次的運作課程上，教育批評的主要目的在提供教師另一個豐富鮮活的觀點，使教師能夠省思其教學品質與特徵；易言之，教育批評是對教師之教學與教室實務覺知的再教育 (Eisner, 1996: 82; Eisner, 1998: 85-86; Boughton, 1996: 21)。

教育批評的方法 (結構) 具有四個層面：描述 (description)、解釋 (interpretation)、評鑑 (evaluation) 與理解主題 (thematics) (Eisner, 1996: 83-88; 1998: 88-105)。「描述」即是將所感知的教育現象描述出來，讓讀者瞭解情境或過程，使他們感同身受地參與所描述的事件。第二層面，「解釋」在說明「為什麼」，旨在理解各種行動方式，對處於教育情境中的人，具有何種意義、功能和重要性。「評鑑」層面旨在運用適當的評鑑規準，實施價值判斷，據以選擇良好的變通方案或提出具體的建議，而達到改善教育的目的。第四層面「理解主題」所注意的是對作品內涵的理解 (郭禎祥譯，1991: 105)，旨在找出整個情境中普遍並一再發生的訊息，摘述這些精華特質，並賦予名稱。

應用藝術批評原理來進行課程的美學批評時，具有五點準則 (Vallance, 1991: 167-169)：

(一)課程批評需具備一致性，即「結構性的確證」(structural corroboration)。

結構性的確證需要證據與觀察的結構以完全地支持所提供的解釋。藝術批評或課程批評必須結構性地證成其具有的效能——包括批評焦點的選擇、隱喻的使用，以及其他可統合的技術，共同形成一個條理連貫的論辯，使讀者可再三反覆檢測他們自己的覺知。

(二)批評必須對其所說明的作品「說實話」，應善盡地描述它。讓讀者與作品交會時，能夠從提供的批評中獲得適當的參照與檢測。

(三)每一件美學探究需以新穎、不受口號 (jargon-free) 限制的語言來呈現。

如果質的探究欲使吾人不受傳統研究的限制，則其必須以維護自由的新聲音來發言。

(四)美學探究需要具備良好的書寫能力，使人易於閱讀、具說服力，以及具有

樂趣。

(五)美學探究要求研究者需具備宏觀的格局與辨識細部的敏銳度。因之，評估一組課程，最好置於整體與真實的時空脈絡中。

由上述分析可得知，課程鑑賞與批評的美學探究是採「課程是計畫、科目、教材」等靜態觀，將之類比為藝術品而進行藝術批評。然而，在另一層面，其亦採「課程是經驗」的過程觀，將課程探究的焦點著重於教師的運作課程與學生的經驗課程上，強調師生的相互主體性與意義的建構。

伍、結語

探索、想像、發現、創造，是藝術的主旋律，同樣亦是課程的美學探究中極重要的概念。在理性思維長久宰制教育與課程知識領域之餘，以感性思維為基礎的美學探究應讓其跨越邊界，成為教育與課程探究的另一種選擇。

註釋

註一：initution 的翻譯有「直觀」或「直覺」，本文採「直觀」一譯。

參考文獻

- 李醒塵（1996）。**西方美學史教程**。臺北市：淑馨。
- 林逢祺（1999）。**美學與教育**。輯於歐陽教主編，**教育哲學**（頁121-143）。臺北市：麗文。
- 郭小平、翟燦譯（R. Arnheim 著）（1992）。**藝術心理學新論**。臺北市：臺灣商務。
- 陳伯璋（1985）。**潛在課程研究**。臺北市：五南。
- 黃炳煌（1997）。**課程理論之基礎**（修訂五版）。臺北市：文景。
- 黃慶明（1991）。知識論（一）懷疑與確定性。**鵝湖**，16(6)，18-30。
- 楊忠斌（1994）。論「符號」在朗格美學中的意涵——藝術符號的語意學及邏輯基礎。國立中央大學哲學研究所碩士論文，未出版。
- 劉昌元（1994）。**西方美學導論**。臺北市：聯經。
- 歐用生（1999）。**課程發展的基本原理**。高雄市：復文。
- Boughton, D. (1996). Introduction to the evaluation and assessment of the visual arts in the context of schools. In D. Boughton, E. W. Eisner, & J. Ligtvoet (Eds.), *Evaluating and assessing the visual arts in education*. (pp.17-26) New York: Columbia University, Teachers College.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton Balch.
- Egan, K., & Nadaner, D. (1988). *Imagination and education*. Milton Keynes, OK: Open University Press.
- Egan, K., (1992). *Imagination in teaching and learning- ages 8 to 15*. London: Routledge.
- Eisner, E (Ed.)(1985). *Learning and teaching: The ways of knowing*. Chicago, IL: The University of Chicago.
- Eisner, E. W (1998). *The enlightened eye- qualitative inquiry and the enhancement of*

- educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Eisner, E. W. (1996). Evaluating the teaching of art. In D. Boughton, E. W. Eisner, & J. Ligtvoet (Eds.), *Evaluating and assessing the visual arts in education*. (pp.75-94) Columbia University, New York: Teachers College.
- Mazza, K. A. (1982). Reconceptual inquiry as an alternative mode of curriculum theory and practice: A critical study. *Journal of Curriculum Theorizing*, 4(2), 5-89.
- 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.
- Vallance, E. (1991). Aesthetic inquiry: Art criticism. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp.155-172). New York: State University of New York Press.

機智

運用變通、機智、創造力等知能解決問題，常會有峰迴路轉的效果：

某鄉下有一個員外，常仗著有錢有勢來欺壓鄰里，一名窮困人家向他借了一筆錢，但因作生意失敗而一時無法清還，員外就對他說：「不還錢沒有關係，把你女兒嫁給我作偏房就可以了。」

女兒不願意，富翁也不便強求，但心生一計，把這位人家的女兒帶到後花園，拿出一個袋子對她說：「袋子中黑石與白石各一顆，由妳伸手去抓，如果抓到黑石就嫁給我，如果是白石，不但不必嫁給我，而且妳父親所欠我的錢也不必還了。」現場有許多人大都認為員外的辦法看來合情合理，並願意擔任人證。

窮人家女兒非常機智、聰穎，心想員外生性機詐，袋子中所放的石頭，一定都是黑的，讓她怎麼抓都逃不出他的魔掌，她念頭一閃，想出了一個好辦法，伸手抓一個石頭出來時，假裝不小心沒有抓穩，讓石頭掉到地上，地上石頭有黑有白，大家分不清剛才她所抓的是那一種顏色的石頭。

這位女孩趕忙說：「對不起！對不起！我不小心把石頭弄丟了，但沒有關係，看一看袋中留下的是什麼石頭，就知道剛才我抓的是那一種顏色的石頭。」由於富翁確實使詐，放了兩顆黑石頭在袋子中，因此打開一看，留下的當然是黑石，女孩就據以證明她抓的是白石，而得以逃過了一劫。

(轉摘自聯經出版事業公司「小故事大哲理」一書)