

美感經驗對課程美學建構之啟示

林素卿

國立彰化師範大學教育研究所副教授

摘 要

課程美學是一門新興的課程研究領域。國內雖已有相關的研究文獻，但數量仍不多，內容也有待再深化。本文即在透過對美感經驗意涵的研究，提供課程美學理論與實踐之參考。本文首先探討美感經驗的特性，指出其所具有的令人愉悅、鮮明、全神貫注、內發性動機、內在統一性、自我滿足及完滿的感受、複雜性、挑戰性等內涵。接著分別從學生、教師、課程目標、內容、活動、學習環境、課程評鑑等面向，提出美感經驗對課程美學建構之啟示，包括：學生為探索的主體；教師宜自我反思與超越並熟悉各種媒材；課程目標應富彈性與變通性；教材內容能引發想像力；學習活動如戲劇情節般地鋪陳；學習情境脈絡化並結合生活環境；課程評鑑如藝術批評宜著重質性化評量。

關鍵字：美感經驗、課程建構、課程美學

壹、前言

二十世紀中葉以來，迅速發展的科學技術帶給人類富庶的生活，同時也使人類的精神困乏，工具理性膨脹，價值理性衰微。就課程領域而言，在實證主義籠罩下，科學研究典範的發展達到頂峰，工學模式也成為課程理論的代表，社會效率、目標管理與行為控制成為這種研究模式的中心概念（張華等，2000）。1970年代開始，由於教育危機的出現，許多學者紛紛對課程實證典範表達不滿並提出嚴正的批評，如 P. W. Jackson 所說：「Tyler 法則已經過時，我們卻沒什麼可以取代之，目前的思惟模式及學校教育，無法公平地對待人的複雜性和尊嚴。課程控制權掌握在科學技術人員、測驗編製者、教科書出版商和學校管理者的手裡，我們的學校看不到人道主義的價值和目標，而課程工作者卻無法對教師提供直接的幫助。教育經驗中美學、倫理、精神的層面一再地被忽略」（1981, pp. 375-376）。基於對傳統課程觀念的反動，有些學者從事新的嘗試，希望從學習過程中充分把握學生與教師的關係、以及意義或價值的形成與創造。擺脫「技術」模式，批判和檢視課程發展背後的基本假設和特殊意識形態，形成課程再概念化學派（陳伯璋，2003）。

再概念化學派代表學者之一，W. F. Pinar 極力主張課程（curriculum）一詞應回歸到動詞的 *currere*，強調跑的動態過程與跑的經驗。確切地說，課程應是一種內在的旅程（inward journey），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），而課程設計不應只是使學生能達到某種知識的目標，而是應該提供個體內在知覺、情感、思考與外在環境相互作用的經驗改造與意義建構的歷程（2004）。Pinar 等人（1995）在《理解課程》

(*understanding curriculum*) 一書中，建議將課程視為「符號表徵」(symbolic representation)，試圖從政治、種族、性別、美學、神學、傳記、後現代、國際、制度等不同的文本(text)來解讀與建構課程多元的意義，其中對於「課程即美學文本」的論述，引介藝術概念來理解課程，啓迪了課程的美學面向，而產生了所謂「課程美學」的研究取向。

在當代西方的課程研究文獻中，其實很少使用「課程美學」的用語，大多使用「課程的美學探究」之類的描述，反而是國內學界常採用之。但何謂「課程美學」？陳伯璋、張盈堃提及：「課程美學所要彰顯的是教師和學生，都能夠投入學習活動中，如此的課程才是活的課程，在此課程中，學生能找到意義，能透過美感感悟的相互引導，獲得全面覺醒的自主性。師生主體經驗在課程實踐中，相互交錯編織著新的意義」(2007, 頁 41-42)。E. Vallance 則認為，「課程的美學探究就是對課程情境中美感的特質，進行系統性的探究」(1991, p.160)。Pinar 等人則引用了大量的文獻來說明各個學派的美學探究方向，包括探討藝術對學校課程的意義、討論美學概念與課程概念的關係、從藝術政治學的角度討論課程理論、借用藝術的觀念探討課程與教學的藝術性、闡釋戲劇與課程的關係等(周淑卿, 2005; Pinar et al, 1995)。上述對課程美學意義的說明仍頗為抽象，但大抵可說「課程美學」即是運用美學的理論與原則於課程研究中，其中涉及了藝術、課程活化、課程設計、教材、意義、美感性質、教學、學習、師生互動等相關概念，是一科際整合的研究領域。

美學的範圍包羅廣泛，其研究對象至少包含了藝術創作活動、藝術品的定義與評論、藝術的社會功能及美、美感態度與美感經驗等(劉昌元, 1995)。就美學本身而言，「美感經驗」廣泛牽涉到藝術創作、藝術品、觀賞者三個層面，甚

至也涉及到社會與文化的層面，因而成爲一重要的研究主題。美學史家 W. Tatarkiewicz 即將「美感經驗」列爲西方六大美學理念之一，並將其源頭追溯到希臘的 Pythagoras (Πυθαγόρας) (劉文潭譯，2001)。H. S. Broudy 也主張，要建構一健全的「教育美學」(educational aesthetics) 理論需要考慮幾個面向，其中首要的即是界定美感經驗的意義，說明其與它種經驗模式的關係與區別 (1971)。若將課程美學視爲教育美學的下位概念，則美感經驗的探究對課程美學理論的建構也是極爲重要的。但何謂「美感經驗」？「美」的經驗才是美感經驗？美感經驗必然是愉快的？美感經驗只發生在欣賞藝術中？美感經驗有無共同的特性？對課程美學有何啓發？凡此有待進一步的探究。

目前國內對課程美學的研究正方興未艾 (周淑卿，2005；陳伯璋、張盈堃，2007)，除了《課程與教學季刊》曾在 2005 年八卷二期採專刊型式系統討論外，其餘文章散見於碩博士論文與期刊論文中，分析其內容大都以 Eisner、Greene、Vallance 的探究爲主 (陳伯璋、張盈堃，2007)，但研究文獻數量仍不多，內容也有待再深化。本研究即期望透過對美感經驗意涵的研究，提供課程美學理論發展之參考，充實國內課程美學之研究。

貳、美感經驗的意涵與特質

一提及美感經驗，很多人可能想到是美麗的、宏偉的景色、傾聽動人的樂曲、欣賞精美的畫作等經驗。亦即，人們美感經驗常指向投入藝術或大自然的經驗。對某些人而言，美感經驗像是一劑萬靈丹，能療癒心靈的創傷；對某些人而言，是人類純真的心靈；對某些人卻又是美好道德或社會的價值 (Tomlin, 2008)。然而，「美感經驗」究竟是什麼？

Tatarkiewicz 指出，「美感的」（aesthetic）一詞源於希臘文，意指感覺的認知，不同於理解的認知。直到十八世紀中葉的 A. Baumgarten 將感覺的認知視同「美」的認知，並以「美學」（aesthetica）來稱呼有關此種美的認知研究，「美學」與「美感的」才進入近代的語言中。而在當時英、德美學界對於美感經驗的研究中，I. Kant 實為集大成者。Kant 認為美感經驗與美感判斷不是一種認知的（概念的）活動，但也不是一種單純的快感。歸納 Kant 的看法，美感經驗或判斷產生時主要具有幾個特性：（一）無私的或無關心的滿足（disinterested satisfaction），即主體不關心美感對象是否實際存在，只純粹觀照其形式。（二）無目的而又合於目的性之形式，無目的意指美感活動是自由的，不依存於概念。合目的性之形式意指對象的形式恰好契合主體的認識功能，而引發想像力與理解力的相互協調與自由活動，而使吾人直覺到其形象，產生快感。（三）美感經驗具有主觀的必然性。美感是主觀的，但由於人與人之間有一種先驗的共同感受或共感（common sense），而使吾人有理由預期使我們產生快感的對象，也同樣會使他人產生快感，因而美感是必然的、普遍性的。這種共感使人從表象（representation）所得的快樂，可以普遍和別人溝通、分享（universally communicable）。綜言之，美感經驗乃是以無關心、非概念性、形式性、全心參與性、必然性（但為主觀性的一種），以及普遍性（然而沒有法則）為其特徵（林逢祺，1998；崔光宙，2000；劉文潭譯，2001）。Kant 的主張頗為艱澀繁複，其後的 A. Schopenhauer 採用了 Kant 的無關心與形式的觀點，主張美感經驗只是一種觀照或凝想（contemplation），是無所為而為的觀賞。當主體遺忘對事物所採取的實用態度，停止思考它們的來源和目的，全心關注什麼是出現在他眼前的事物，停止作抽象的思考，而只是把心力投向對象的觀照。主體沈沒於對象之中，進入忘我的狀態（劉文潭譯，2001）。

由 Kant、Schopenhauer 的觀點來看，美感經驗主要是主體採取一種不涉及實用與利害關係、全心投入的態度，直覺對象的形式或形象，藉由想像力的協助，使主體進入主客不分、自由的狀態而獲得一種快感。此種主張影響了後世許多美學家對美感經驗的主張，如 J. Stolnitz 主張美感經驗是當吾人採取無私的、同情的注意與凝想之態度時所產生的經驗。E. Bullough 主張要與對象保持適當的心理距離（psychological distance），擺脫實用的態度。朱光潛則主張美感經驗就是「形象的直覺」，去除意志與抽象思考，只見形象（form）而不見意義的活動即是「直覺」，美感經驗是一種去除了認知、科學、道德與實用等態度之後所見到孤立絕緣形象之經驗。此時，美感對象佔據了全部意識，使人專注於其中而暫時忘了身外的世界，由此便產生美的感受。若對一棵古松採取實用或科學的態度時是產生不了此種美感經驗的（朱光潛，1990；劉昌元，1995）。由此可見，主體採取的美感態度影響了美感經驗的產生。

朱光潛還分析出美感經驗可能伴隨的兩個特質：「移情作用」與「內模仿說」。所謂的「移情作用」是指將自己的情感轉移到外物，彷彿覺得外物也有同樣的情感，例如我們常說「雲飛泉躍」、「山鳴谷應」。雲何嘗能飛？泉何嘗能躍？山何嘗能鳴？谷何嘗能應？這是一種擬人法，都是根據自己的經驗來了解外物。這種心理活動通常叫做「移情作用」。移情作用並不限於眼睛看得見的形體，比如音樂純粹是一種形式的藝術，我們只能聽出抑揚頓挫開合承轉的關係，但也能在這純為形式的關係中尋出情感，而說某種曲調悲傷，某種曲調快活（朱光潛，1961）。再者，審美者在沉入意象世界之後，物我的生命產生一種往復的交流，不只我的性格與情趣灌輸於物，同時也把物的姿態吸收於我，此即所謂的「內模仿說」，意指美感的移情作用時，所伴隨的一種生理的變化。在美感經驗中，我

們常模仿在想像中所見到的動作姿態，並且發出適應運動，使知覺越加明瞭，因此肌肉及其它器官起特殊的生理變化，我們聚精會神時，雖不必很明顯地意識到肌肉運動的感覺及其它生理變化，但是它們可以影響到美感經驗。如同在看顏魯公的書法時，彷彿對著高峯，不知不覺就聳肩聚眉起來，模仿其嚴肅。在看趙孟頫的字時，全身肌肉又鬆懈下來，模仿其秀媚。或是觀賞古松時，不自覺地模仿其蒼老勁拔的姿態，而振作起來。這是一種物我生命之間的往復交流，情感合一的境界。綜言之，美感經驗發生時，審美主體有情感上的活動也有生理上的活動。雖然移情作用並非美感經驗的充分與必要條件，但美感經驗卻常含有移情作用（朱光潛，1961，1990）。朱光潛的說明融合了先前幾種美學的主張，也頗合於一般美感欣賞的情況。如同 M. Seel 所指出的，美感經驗是美感覺察的強化（intensified）形式。美感覺察止於留意當下所出現的人事物，是一種當下的感覺，是伴隨著美感覺察事件的特性，而產生一種情感的強化與轉移，一場瘋狂的足球賽、或氣勢澎湃的自然景觀都可以是美的事件。只要主體將感情投入所出現的事件中，美感經驗則可能隨時隨地發生。反之，只會視而不見，聽而不聞（2008）。

美感經驗的確需要全心投入，但美感經驗是否與實用、理智、道德等經驗涇渭分明？J. Dewey 站在脈絡主義的立場，認為美感經驗與這些經驗並非種類上的不同，差別只在強度或程度上不同而已。美感的體會可以是大部份人的普遍經驗，在日常生活中，處處洋溢著獲得美感經驗的契機。如 Dewey 所言，美感經驗是生活經驗中的一部分，是一種親身體會的直接經驗，但具有其獨特性。究竟美感經驗與一般經驗有何不同？Dewey 認為「美感經驗」乃是「完整經驗」（an experience）的極致表現（Dewey, 1934）。所謂的「完整經驗」是指當經驗的主體沈浸於某事件中，真誠專注的參與，使自己的理性與感性相互融合，成就了一種具統一性質

的經驗，並於經歷過後，具有自足與完滿的感受。例如：在生活中，解決某個問題、玩一場遊戲、下一盤西洋棋、寫一本書或是參加政治性的競選活動，當我們真誠專注的參與其中，就能帶給我們鮮明的印象以及結束後的完滿感。在實用、理智與道德的活動中都可具有這些性質，也因而都可成爲美感經驗。這些性質是在直接經驗體會到的，其間混雜著情感、理智與實用等，難以分辨，不過情感可說是主要的統合力量。與美感經驗相對的不是理智、實用等經驗，而是生活中單調的、鬆散的、機械式、不連貫的經驗，它們才是缺乏美感的（劉昌元，1995；Dewey, 1934）。Dewey 對於完整經驗與美感經驗的區別其實並不是很清楚（劉昌元，1995），但由此主張而看，所謂的「完整經驗」具有幾項特質：印象是鮮明的（defined）、是做（doing）與受（undergoing）的交互作用、是自足（self-sufficiency）及完滿的感受（consummation）、是實現（fulfillment）、是內在統一性（unity）、是情感（emotion）的融入與整合。當這些特質強烈地表現來時即成爲一種美感經驗。

M. Beardsley 受到 Dewey 的啓發，主張美感經驗具有強烈度、統一性與複雜性三大特性，但這些特性是由美感對象所造成，因而其與美感對象本身的性質有密切的因果關係（劉昌元，1995）。換言之，美感經驗的形成除主體的美感態度以外，客體的性質也同樣重要。例如，一件藝術品若組織與結構散漫、死氣沈沈或不生動、缺少變化或過於粗糙，即不符合統一、強度、複雜三個特性，便無法形成美感經驗（滕守堯譯，2000）。可見美感經驗是一種主客合一的經驗。Kant、Schopenhauer、Stolnitz、Bullough、朱光潛等人的主張皆太重主體態度的層面，而忽略了客體的重要性。若客體缺乏美感的特質，可能也無法或難以喚起主體的美感經驗。

David E. W. Fenner 根據 M. Beardsley 對美感經驗特質的論述，又歸納出五種判斷具美感特質經驗的標準 (Fenner, 2003)：(一)對象的牽引 (object directness)，在現象中所知覺的或者有意圖活動範疇內，藉由對象屬性的牽引，使個體的注意力固著於正在進行或自己已經投入的事物中，使個體感到愉悅，心甘情願的為該對象所牽引。(二)感到自由 (felt freedom)，是一種從先前的利害關係主宰中釋放出來，感受到放鬆與和諧，擁有自由抉擇的感覺。由此可見，美感的愉悅是由於擺脫個人偏好與欲望之後，心靈獲得自由，因而得以覺察前所未見之美好，而心生歡喜。(三)超然的感情 (detached affect)，是對興趣的目標，在情緒上保持一些距離，即使當我們面對黑暗或可怕的事情時，雖能明顯地感到它們的存在，但這些黑暗和可怕的事情不會對我們產生壓迫，因我們了解我們的能力遠超越它們之上。即 E. Bullough 所說的「心理距離」，例如乘船的人在海上遇到大霧，暫時不去想耽誤旅程等實際上不舒暢和危險，而聚精會神地去看這種現象，享受這幅輕煙似的薄紗，籠罩著這平謐如鏡的海水。此種經驗使海霧和實際生活中間存有一種適當的距離，所以你不為憂患休戚的念頭所擾，反而用客觀的態度去欣賞它，這就是美感的態度 (朱光潛，1961)。(四)主動的發現 (active discovery)，是個體主動地接受多樣化潛在衝突刺激物的挑戰，試圖使它們產生統整，發現概念和意義間的連結，產生可理解的感覺及欣喜的狀態。(五)整體性 (wholeness)，是一種作為人的整合感，從分散和分裂性的情感 (如自我接納和自我膨脹等干擾情感) 影響中，恢復到情感的整體性，而後產生一種相應的滿足。此有如 Dewey 在完整經驗中的內在統一性及完滿的感受。

此外，J. P. Averill、P. Stanat 和 T. A. More (1998) 指出，美感經驗是在某些模式下令人愉快 (pleasurable) 或者愉悅的 (enjoyable) 經驗。但是就愉快本身而

言，不足以分辨美感經驗和其他愉快的經驗，美感經驗亦可能同時存在不愉快和愉快的感情。例如一齣戲劇在觀眾眼裡，可能產生悲傷和愉快的情感；即將來臨的暴風雨可能產生恐懼感和吸引力，這樣混合的情感是美學上引發自相矛盾的主要爭論之一。以此而言，美感經驗不一定是純粹愉快的，也可能摻雜著悲傷、恐懼、震撼等情感。美感經驗也是全神貫注（*absorbing*）的狀態，意謂著集中注意力，達到忘我的境界。但並非所有全神貫注的狀態就是美感經驗，例如：一個人可能全神貫注於結束一筆買賣，而沒有發現活動的美感。再者，美感經驗必須是內發性的動機（*intrinsically motivated*），不具有實用目的，如果我對一處風景的鑑賞是來自於對它地質歷史的科學興趣；或來自於商業價值的經濟興趣，那麼我的鑑賞是不具美感的，這種屬性通常稱為分離（*detachment*）或者美感距離（*aesthetic distance*）。美感經驗的第四種屬性是具挑戰性（*challenge*）。N. Frijda 指出「挑戰和控制（*mastery*）可以在美感鑑賞中產生作用；可能被用於個人認知的同化能力，或在審美距離的安全條件下應付現實和處理個人情感的努力」（1986, p. 357）。

然而，上述四種屬性（愉快、全神貫注、內在興趣、挑戰）尚不足以區分美感經驗和其他經驗。例如爬山和打網球可能是愉快、全神貫注、內發的興趣和具挑戰性的經驗，但多數人不會將它們歸類為美感經驗；而一位芭蕾舞舞者跳舞或一位畫家作畫時，我們說他們擁有美感經驗，這其間的差別在於它是基於觀察者假設性的經驗來描述行為者（如舞者和畫家）經驗的特性。但此種看法是將美感經驗範疇限於藝術活動上，而過於狹隘。事實上，有造詣的登山者可能發現山的美；有經驗的運動員可能發現一場網球賽美得令人愉快的事實。從這些例子中，可以得知美感經驗不是不變的，或不可改變的原始感覺，也非只能得自欣賞藝術。相反地，美感是人們緣於經驗所做的一種判斷，像其他種類的評鑑一樣，美感判斷

意謂著一套標準和信仰，是一種有關什麼是美感的內隱理論，當然，美感判斷也有助於美感經驗的形塑。

雖然美感經驗並不以藝術為唯一的對象，但有學者主張由藝術而來的美感經驗仍有其重要性與獨特性。E. W. Eisner 認為不論是戲劇、交響樂、爵士樂或建築作品，皆提供了一種情感的領域。藝術家利用各種媒材創造不同形式的藝術來感動我們，不同的藝術相對應地喚起了觀者不同的反應，而使得我們的感受能力愈敏銳、多樣與深化。欣賞藝術是一種感動，是一種探索我們內在心靈最深層的部分，是一種經驗享受（joy）的方式。在日常生活中，大部分的知覺活動只在確認（recognize），當辨識出某一物的標籤意義時便停止了。但美感的知覺活動是探索（explore）式的，不斷地揣摩作品諸性質之間的關係與呈現出來的意義，而不會停止於某一點。藝術的特色即是多元、變化，並不會有固定不變的意義，也不會只有一種解答（Eisner, 2002a）。

此外，藝術能啓發我們的想像力。藝術不用逼真，不用符合現實，畫中人的頭髮可以是藍色的。想像力可使我們對世界獲得新的看法，讓人生更生動（Eisner, 2002a）。M. Greene 也指出，藝術能使學生更具區辨力與敏感性。接觸各類藝術可增強吾人洞察人性與世界的的能力，超越自我與既有對世界的了解。了解藝術愈多，愈能活化想像力（Greene, 2001）。Greene 主張想像力是一種將某事物看做可能是別的事物的能力。想像力能使人自由，打破陳規慣習，將熟悉的看法與定義暫時放下，啓發多元思考與批判意識，了解某些新觀點與新經驗（Greene, 1995, 2001）。對 Greene 而言，好的文學作品，如莎士比亞的「李爾王」（Lear）等，能促使讀者去除善與惡等單純的二元論與化約主義（reductionism），產生各種懸疑與令人回味思考的問題（Greene, 1995）。透過藝術的美感經驗還能讓人獲得一

種內在的滿足(*intrinsic satisfaction*)，使人進入忘我的境界，活化生活的品質(*Eisner, 2002a*)。

綜合上述，美感經驗是一種令人愉悅的經驗；是全神貫注的狀態；是內發性的動機；做與受之間交互作用所產生的內在統一性、自我滿足及完滿的感受，也是一種具挑戰性的經驗。美感經驗本質上是一種情感的、感受性的體會，不是純認知性的，但可包含認知性的成分。美感經驗涉及感受能力與想像力，使人感到自由自在而可陶冶性情，啟發內在的能量，破除單面向的思考方式，保持創新性與彈性，及增強人們洞察自然、人性與世界的能力。

參、美感經驗對課程美學建構之啟示

美感經驗不是被動的感受，而是能將生命轉化為積極而主動的創造力。誠如 T. J. Diffey 所言：「美感經驗擴展我們的想法，敞開我們的心靈，引導我們進入新的和未知的領域」（1986, p.11）。然而，在教育的過程中，如何才能使學生獲得美感經驗呢？這是一項具有挑戰性的工作，因為在教育的情境中，充滿了短暫的（*brief*）、束縛的（*bounded*）、難喚起（*hard to evoke*）、絕不連續（*by no means continuous*）或墨守陳規的（*predictable*）時刻，所以很難擁有美感經驗（*Kerdeman, 2005*）。但 *Eisner*（2002b）指出只要學校教育的核心價值有所改變，美感經驗在學校教育中有實踐的可能，這些改變包括：多強調探究，而不是發現；多珍惜驚奇（*surprise*）的價值，而非一成不變的控制；將更多的注意力關注於特色、特殊性的產生，容許與眾不同，而非抑制、齊一的管理；多運用隱喻的語言，而非僅是字面意思的解釋；多聚焦於變化過程的產生，而非只是存在現狀；多強調想像而非事實、價值而非測量、旅程中的感受而非到達目的地的速度。

課程是教育的下位概念，有什麼的教育觀就會產生什麼的課程，有什麼的課程就可能造就出什麼樣的學生。誠如 Eisner (2002b) 所言：「我們設計課程，而後，課程設計我們」。然而，課程是什麼？課程的定義眾說紛云，例如 M. R. Grumet 主張課程是一種「超越的計畫」(project of transcendence)，要超越生活規律與意識型態(1988)。P. F. Oliver 則視課程為學習方案、計畫、內容以及學習經驗(2009)。然而，不論課程的定義及背後所根據的哲學理念為何，課程是需要被發展、組織和建構的 (Oliver, 2009)。H. Taba 指出所有的課程皆由某些元素所構成，通常包括課程目標、內容選擇與組織、學習與教學模組、及結果的評鑑 (1962)，當然也不能忽略課程接受者 (學生) 與課程發展者 (教師) 的角色，以及環境的因素。依此，在談課程美學建構時，學生、教師、課程目標、教材內容的選擇與組織、學習活動的安排、學習脈絡的營造、結果的評量等都是應考慮的元素。因此，以下試圖從這些面向，談美感經驗對課程美學建構之啓示。

一、視學生為主動探索與獨特的主體，使其獲得內在的滿足

在傳統教育中，教學可能由學科教材或教學者所主導，學生只是被動的接受所教授的內容。但從美感經驗理論的觀點言，美感經驗之獲得乃是個體主動地投入美感的對象中，統整各種刺激與訊息，而產生愉悅等感覺，學習經驗也應是如此。教師必須體認學生具有主動探索的能力，應利用各種方法激發其能動性，而不是一味地充填學生的各種知識，否則即是一種囤積式的教育，將扼殺學生的想像力與創造力。教學須能引發學生探索式的知覺活動，使學生不斷地揣摩學習內容或材料中各主題與概念之間的關係，能反復思索各種可能的意義，而不只是在確認某些知識而已。

其次，美感經驗具有主觀性，是個體根據自我的經驗來了解外物，是一種親身體會的直接經驗。每個人的感受能力不同，有人善長於視覺感受，有人則長於聽覺或觸覺感受。就教育而言，每位學生都是獨特的個體，有其自我的感覺、欲望、基本需求、特色（brand）及不同的起點行爲（Parrish, 2007），教師應了解學生的不同特質與優點，發展學生各種感覺能力的敏銳度。Gardner（1999）指出，教師如能允許學生有自己的學習動機與風格，才能達到最佳的學習狀態。更重要的是，課程與教學應能使學生產生內在的滿足，此種滿足可以助長學生的學習意願與動機。如 Eisner 所言：「學校教育的目的不在完成某些事情，而是在開啓某些事情」（2002a, p. 91），亦即，學生的學習不應止於校內，而是能將學習意願延伸到校外的所有學習。學習的動機不會隨著課程的結束而終止，而是能延續到未來的學習。唯有內在的滿足，學習動機與意願才能長久持續下去，這是外來的獎懲所無法達成的(Eisner, 2002a)。

二、教師宜自我反思與超越，熟悉各種媒材創造不同的教學形式

教師是建構課程美感經驗可能性的關鍵，如M. Greene所言：「能自我解放的教師是唯一能喚起年輕人自我追尋的教師」（1988, p.14），教師所需要的是大原則與教育的想像，而非科學性的律則。Eisner（1994）也指出教師的行爲不應被常規性所支配，因為教學的質量會受無法預期的偶發事件所影響，教師必須有所創新，保持適當的彈性。教師也需要一些「想像的跳躍」（imagining leap），在教室中展現課程的藝術性，讓學生「像個藝術家」一樣地思考與學習，在各學習領域內發展觀念、技巧、感覺、想像，以創造充滿想像力作品的人（Eisner, 1983, 2002b），對於學校傾向於強調事實、準確性、線性（linearity）與具體性，破壞與貶低想像的活動（Eisner, 2002a），教師應努力克服之。

爲了營造具美感經驗的課程，教師必須有以下的改變或堅持（Wang, 2001; Weddington, 2004）：第一，教師必須能承擔日常教學中的風險，允許學生影響教室的秩序及挑戰事實。第二，教師能從教學的實務中不斷地自我反省不合理的教學情境，和一些先入爲主的觀念。第三，教師必須能敞開心胸聆聽學生的聲音，接納新的和不同的觀點。第四，教師必須能接受不能預期的不安感和情境轉變的緊張情緒，有能力和懷疑、不一致、矛盾共處，爲不和諧的世界帶來和諧。特別地，教師需要領悟教室內的任何環境與氛圍，都可能影響學生的期望及成長的能力。

根據美感教學設計的原則，教師的角色要如作曲家或藝術家，把環境中的許多元素組合成學習的一部份，利用各種媒材創造不同的教學形式來感動學生，喚起了學生不同的反應，使他們的感受能力能愈加敏銳、多樣與深化。透過教師的引導，學習的材料如藝術品般帶來感動，進而引發學生探索其內在心靈最深層的部分。此外，教師也必須具備豐富的想像力和同理心，同理學生的處境，使其了解每一條學習途徑可能潛藏的風險，必要時提供有利的工具協助並引導學生學習。

三、課程目標應富彈性與變通性，隨學生與情境而調整

Eisner（2002a）指出課程是一種改變心智和思考的設計，如藝術般，是一種自我創造的過程，同時也是目的。藝術家在創造作品時，雖然目的隨著意圖而定，但目的是可以改變的。藝術表演也是一樣，例如爵士樂的演奏也非一定依據樂譜而演奏，演奏的曲調也可能隨著演奏者或當時的情境而即興演出。因此，藝術創作與藝術表演會隨情況而改變，而伴隨創作者與表演者而來的美感經驗也有所變化。藝術的此種特性即是Dewey所說的「可變通的目的」（flexible purposing）。

同樣地，欣賞者在欣賞藝術品時，可能也會與原先所預期的結果有所不同，觀者的目的意識也會有所調整，因而美感經驗的獲得也非是固定不變的。

就教育而言，因為在教育過程中有太多無法預期的、不確定的與突發（emergent）的因素，所以課程的目標必須保持彈性或變通，以迎接過程中的各種可能性，當有比較好的目標出現時，不能固守事先所決定的目標，必須有所取捨（Eisner, 2002b）。因此，具美感經驗的課程，不再是充填學生學科的知識和技能，其目標不再強調可預期、可測量的具體目標。相反的，課程的目的應注重人的價值、情感、直覺和意義的創造，依教學情境做適度的調整，以兼顧學生的需求、學習氣氛、教學成效與教學目標。如果教學是一種藝術，那麼在藝術的創作中，目的雖隨著意圖而定，但是目的是可以改變的。換言之，課程目標的達成經常發生在與學生互動的過程中，無法完全事先預期。如H. W. Jackson所舉的捉迷藏遊戲比喻：「你不知道你將找到什麼，直到你找到為止」（引自Eisner, 1994, p.154）。因而教師不應為了堅持要達成預定的目標，而不顧學生繼續探索的樂趣，中斷討論的氣氛。教師預設的課程目標應保持彈性，否則會變成死的課程，失去了課程與教育的本質意義。

四、教材內容必須能引發想像力，感動學生

任何好的課程方案與課程理想必須讓學生產生有意義的學習，進而彰顯其存在的價值（甄曉蘭，2001）。美感途徑的教學，不僅意味著積極安排文學或藝術的課程。事實上，每一門學科都可以透過藝術的方式去展現其敬畏（unfold the awe）、驚奇、和宇宙的神祕（Wang, 2001）。換言之，不論是數學、科學、歷史、社會、語文、藝術與人文，都可能帶給學生突發性或意想不到的新奇經驗，只要教師願意為學生創造愉悅和激勵的環境，對學習結果保持不確定與不能預期的開

放態度，給予學生更多的時間和機會，徜徉於各種觀念與不同形式的教材中，鼓勵學生釋放想像力，例如透過數學的想像力，就可能發現該學科獨特的魅力及其可能成爲宇宙創新的一部分。以歷史科爲例，教材內容不能只是一堆事實的堆砌與陳述而已，可加入一些故事性的敘述，輔以當時期或該事件的文學、攝影、繪畫、音樂、影片、網路資料等，使學生產生強烈的印象，引起驚奇，並引導其想像過去、現在與未來的歷史。

此外，教學主題應能引發學生情感性的經驗，在教材、主題、方法之間需要相互調整，如戲劇情節般，主題和角色在故事中應該密切配合，使學生能夠產生統整性或一致性。課程主題的設計除了描述學習的內容、活動、如何應用所學之外，更需考慮能否感動學生。課程材料與組織應避免重覆和一成不變的內容或活動設計，並應加入感性的元素。美感經驗的特色即其爲一種感受性、直覺性、情感性的經驗，此才能打動欣賞者，而獲得深刻的意義。課程的材料若能感動學生，才能激發情感，使其沈浸於教材之中，全心投入學習。

五、學習活動如戲劇情節般，各階段有其不同的鋪陳

根據Dewey完整經驗的觀點，美感經驗是一種從開始（inception）、發展（development）到實現（fulfillment）的歷程。美感的教學方式，需要始於對某事件的好奇（wonder），而引發經驗主體沈浸於該事件中，真誠專注的參與。透過問題的提問，可以引發個體對事件的好奇，而好的問題能激發其對未知領域的探索，有助於個人覺察自我觀點的有限性。因此，Parrish（2007）以戲劇情節中初始（beginnings）、中間（middles）及結束（endings）來比喻學習經驗的階段，並建議在初始階段爲了讓學生投入學習，可先營造一種問題的情境，但不必然是傳統的問題，例如藝術教學經常先建立常態，即一種可接受的情境或是一種協調的圖

案，之後介紹違反這個常態的衝突（Bruner, 2002），藉由衝突喚起學生對和諧的需求，進而投入衝突的解決。

學習活動的中間階段，常如戲劇表演般，是最困難的部份，必須藉由新事件揭露複雜的情節，持續產生懸念（suspense），且此事件必須是新穎的，但也不能違反已經建立的情境和角色，否則，就無法維持信任（Parrish, 2007）。在教學的情境中，中間階段的教學和學習，開始感覺像例行性工作一般，為避免使學習的情境像變得無趣，需要持續增加新的緊張、好奇和複雜性，以使學生繼續投入學習之中。誠如Wang（2001）所言，當學生被鼓勵探索於模稜兩可或懷疑的情境中，他們會更有意願去冒險、發現、創造及接受挑戰，透過擁抱不確定性、冒險性和突發性，教學就能如同藝術般，帶給學生驚奇與喜悅。

學習活動的結束階段，如Dewey（1934）所言，結束不只是個句點，它是全部活動的高潮（culmination）和完滿的感受（consummation）時刻。完滿的感受是使經驗成為有意義，而非一連串無關聯事件的組合。沒有完滿的感受，經驗是不具美感的。在結束階段，師生應該統整學習過程的一切事物，使學習經驗產生有意義的聯結，而不是一系列支離破碎的經驗（Parrish, 2007），如此才會帶來新意義的實現（fruition）和建立新整體（wholeness），美感經驗才可能產生（Wang, 2001）。因此，教學事件的完滿感受，應該包含一切的學習活動，回顧整個學習經驗，鼓勵情感經驗的繼續反省。

六、學習情境的安排應符合統一、強度與複雜性，結合生活環境

A. W. Foshay（1991）指出課程領域長期只重視智能發展，而忽略美感和心靈（spiritual）的層面。因此，Foshay建議課堂需要有所轉變（transformative），將美感經驗所引發的生命力釋放出來注入課程中，以美感特質的方式安排學習的環

境，才能帶給學生新的感受，精緻化每天的經驗，而學習脈絡的營造，須能有助於學生全心投入學習。在美感經驗中，除主體的美感態度以外，客體的性質也同樣重要，客體必須符合統一、強度、複雜三個特性才能產生美感經驗。就教育而言，雖然不少教師也意識到學習脈絡的重要性，經常以學習主題的方式或利用各種媒材如：圖畫、海報、操作性器材、圖書、雜誌、工具...等來營造學習情境，但是教師經常忽略這些安排是否符合統一、強度、複雜的原則。學習情境的佈置如果散漫不連貫、死氣沈沈、缺少變化，不只無助於學習，還可能阻礙學習。

Dewey主張美感經驗是生活中那些具有印象鮮明、完滿感受、統一性、情感整合的經驗。美感經驗應在生活經驗中，而不只是在博物館或藝術中尋找，教育也應與生活做結合。學生會與所處環境的自然、社會、文化背景產生複雜聯結，在許多方面，地方的民俗風情與自然景觀，可能是學生認同和信念的中心元素。因此，教師應該注意環境所帶來的影響，且善用地方人文或自然的環境資源，使其與學習內容和學習活動相結合。例如：讓學生走入當地社區，從事調查或完成某項專題，藉此使學生有機會去體驗環境中各式各樣的事物，產生印象鮮明的、完滿的感受、統一性、情感的融入與整合，如此經驗才有可能有美感的。

七、課程評鑑如藝術批評，宜著重質性化評量

美感經驗本質上是一種情感的、感受性的體會，不是純認知性的。美感經驗也是一種對事物質性關係的凝想與洞察，是得自於對美感對象諸形式、內容、構成方式、音色、音質、色調、筆觸...等之間關係的感知與直觀，而產生某種新奇的意義。就課程評鑑而言，傳統的評鑑重點旨在結果的測量，換言之，是對預先建立的目標加以評估，然而課程也是一種質性的事物，是無法以量化方式評估其優劣的。Donmoyer（1981）建議課程可被視為一件藝術作品，課程評鑑應類似文

學或藝術的批評，用一般人可以理解的語言，協助他人看到那些能有助於學生及教育者反應的課程性質（周淑卿，2005）。過去，教育領域美學取向的評鑑方法中，屬 Eisner 提出之教育鑑賞與批評方法最廣為討論及應用（黃政傑，1987），此種方法是由藝術中汲取要義，要求評鑑者參與教育的媒材、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（周淑卿，2005）。Eisner 所提之教育批評的方法包括描述、詮釋和評價等面向（Eisner, 1985）：（一）描述面向係指企圖確認、特徵化、描繪實質教育實務的特質，這些特質可能是一般的環境或特定教室內或學校內的文化型態。（二）詮釋面向則聚焦於情境中所發生的事件，如教室如何運作等；用什麼樣的觀點、概念或理論可以解釋這些現象，促使教育批評者說明所觀察到的事件和解釋其發生的原因。詮釋面向所感興趣的不是事實的本身，而是對事實的解釋。（三）評價面向係指對教育現象的性質作價值判斷。

綜言之，課程評鑑者要如藝術評論家，運用藝術批評的語言來表達傳統評鑑者所忽略的某些質性的教育經驗，這些經驗的品質將影響學生未來的發展。因此，評鑑如同鑑賞，要喚醒人們深思對象物的細微、重要特質。課程評鑑者會如同藝評家在評鑑藝術品一般，採用質性的用語來評鑑課程，如結構太單調、鬆散與不連貫、各單元間缺乏統一性等。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，主張教師允許學生建構其經驗的意義，所以對學習結果的評量上，乃是透過覺知、詮釋等方式來「理解」教室中的事件，而非用量化的既定標準來「測量」學生的表現程度。

肆、結語

由上所述，美感經驗包含了豐富且多元的內涵，在教育上具有其正面與重要的價值。在功利主義與升學主義的主宰下，要建構具美感經驗的課程，可能會面臨很多的挑戰與限制。然而我們仍舊相信美感經驗在學校教育中有實踐的可能，只要改進教學和學習，相信美感經驗是能和教育結合的。Eisner (2002b) 認為教育的新視野是可能產生的，只要學校教育的核心價值作一些改變，多強調探究、多珍惜驚奇的價值、更關注特殊性的產生、多聚焦於變化的過程、多強調想像力、多在乎學生的感受，我們一定可以提供學生一個學習的天堂。基此，我們鼓勵教師以美感和想像力來營造課程，以美感的反省作為教育探究的核心，在課程的情境中，為美感和想像力營造出空間，在課堂中展現各學科的驚奇，引發學生的內發性動機，全神貫注於所學的事物中。師生共同享受遨遊在冒險國度裡的喜悅，勇於接受挑戰，去思考不可思議的問題，去期待預想不到的事物，在每天的學習中為學生營造變化的片刻，並幻化成永恆。

如果教育是一種全人的發展，那麼美感的陶冶必是不可或缺的一環，教育工作者的美感知覺與素養，是營造美感經驗課程的重要關鍵。然而，國內師資培育課程中，美育原理、美感發展或藝術、美學之類的課並非必修，甚至也不在選修課之中。漢寶德 (2005) 批評一般教師未受過美育訓練，各類藝術的師資培育也僅著重於各種藝術的學習，此體制培育出來的教師是欠缺美學素養的。因此，本文建議在師資培育中增加一些美學的課程，培養教師美感知覺與素養，若教師對美育所涉及的相關美學理論有一些了解，將有助於運用到學校教育中。

參考文獻

- 朱光潛(1961)。《文藝心理學》。台北市：臺灣開明書店。
- 朱光潛(1990)。《談美》。台北：國文天地雜誌社。
- 李澤厚(2001)。《美學四講》。台北：三民。
- 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》，8 (2)，1-14。
- 林逢祺(1998)。美感經驗與教育。《教育研究集刊》，7 (41)，155-170。
- 崔光宙(2000)。美學中人的概念及其教育內涵。載於崔光宙、林逢祺主編，《教育美學》(頁 179-224)。台北：五南。
- 張華等(2000)。《課程流派研究》。濟南：山東教育出版社。
- 陳伯璋(2003)。新世紀的課程研究與發展。《國家政策季刊》，2 (3)，149-168。
- 陳伯璋、張盈堃(2007)。來自日常生活的教育學院：社區、課程與美學的探究。《教育與社會研究》，12，41-72。
- 黃政傑(1987)。《課程評鑑》。台北：師大書苑。
- 漢寶德(2005)。《漢寶德談美》。台北：聯經。
- 甄曉蘭(2001)。《中小學課程改革與教學革新》。台北市：元照出版社。
- 劉文譚譯(W. Tatakiewicz 著)(2001)。《西洋六大美學理念史》。台北：聯經。
- 劉昌元(1995)。《西方美學導論》。台北：聯經。
- 滕守堯譯(R. A. Smith 著)(2000)。《藝術感覺與美育》。四川：四川人民出版社。
- Averill, J. R., Stanat, P., & More, T. A. (1998). Aesthetics and the environment. *Review of General Psychology*, 2 (2), 153-174.
- Broudy, H. S.(1971). Some duties of a theory of educational aesthetics. In R. A.

- Smith(Ed.), *Aesthetics and problems of education*(pp.103-116). Chicago: University of Illinois Press.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, and life*. New York: Farrar, Straus, and Giroux.
- Collins, A., & Stevens, A. L. (1983). A cognitive theory of inquiry teaching. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp. 247-278). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Diffey, T. J. (1986). The idea of aesthetic experience. In M. H. Mitias (Ed.), *Possibility of the aesthetic experience* (pp.3-12). Dordrecht, Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Donmoyer, R. (1981). The evaluator as artist . In J. A.Giroux, A. N. Penna, & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction: Alternative in education* (pp. 342-363). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Eisner, E. W. (1983). The arts and craft of teaching. *Educational Leadership*, 40 (4), 4-13.
- Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation: A personal view*. Philadelphia, PA: The Falmer Press.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the deign and evaluation of school programs* (3rd ed.). New York: Macmillan College Publishing Company.
- Eisner, E. W. (2002a). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2002b). What can education learn from arts about the practice of education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18 (1), 4-16.

- Fenner, D. E. W. (2003). Aesthetic experience and aesthetic analysis. *Journal of Aesthetic Education*, 37(1), 40-53.
- Foshay, A. W. (1991). Curriculum matrix: Transcendence and mathematics. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6, 277-293.
- Frijda, N. (1986). *The emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press.
- Greene, M.(1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Greene, M. (2001). *Variation on a blue guitar: The Lincoln center institute lectures on aesthetics education*. New York: Teachers College Press.
- Grumet, M. R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst, MA: The University of Massachusetts Press.
- Jackson, P. W. (1981). Curriculum and its discontents. In J. A. Giroux, A. N. Penna & W. F. Pinar (Eds.), *Curriculum and instruction: Alternative in education* (pp. 367-381). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II, pp. 215–239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kerdeman, D. (2005). Aesthetic experience and education: Themes and questions. *Journal of Aesthetic Education*, 39 (2), 88-99.
- Oliver, P. F. (2009). *Developing the curriculum* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Parrish, P. E. (2004). *Investigating the aesthetic decisions of teachers and instructional designers*. Retrieved on Oct. 2, 2008 from http://homes.comet.ucar.edu/~pparrish/papers/Investigating%20Aesthetic%20Decisions_final.doc
- Parrish, P. E. (2007). Aesthetic principles for instructional design. Retrieved on Oct. 2, 2008 from <http://homes.comet.ucar.edu/~pparrish/papers/aesthetic%20principles%20final.pdf>
- Pinar, W. F. (2004). *What's curriculum theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Schank, R. C., Berman, T. R., & Macpherson, K. A. (1999). Learning by doing. In C. M. Reigeluth (Eds.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. II, pp. 161–181). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seel, M. (2008). On the scope of aesthetic experience . In R. Shusterman, & A.Tomlin, (Eds.), *Aesthetic experience* (pp.98-105). New York: Routledge.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tomlin, A. (2008). Introduction. In R. Shusterman, & A.Tomlin, (Eds.), *Aesthetic experience* (pp.1-13). New York: Routledge.
- 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.

Wang, H. (2001). Aesthetic experience, the unexpected and curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 47 (1), 90-94.

Weddington, H. S. (2004). Education as aesthetic experience: Interactions of reciprocal transformation. *Journal of Transformative Education*, 2 (2), 120-137.

文稿收件：2009年07月02日

文稿修改：2009年07月29日

文稿確認：2009年10月09日

接受刊登：2009年10月30日

The Inquiry of Aesthetic Experiences and the Implication for the Construction of Curriculum Aesthetics

Lin, Su-Ching

Associate Professor, Graduate Institute of Education,
National Changhua University of Education

Abstract

The inquiry of curriculum aesthetics in the field of curriculum in Taiwan is still not widespread. This article is attempted to construct curriculum aesthetics based on the conception of aesthetic experiences. After literature review, the author concludes that aesthetic experiences are defined, absorbing, intrinsically motivated, challengeable, self-sufficient, and fulfilled experiences. The elements of curriculum construction include curriculum objectives, subject matters, teaching activities, and curriculum evaluation. The roles of both the teacher and the student and teaching context are also important elements to curriculum construction. Therefore, this article indicates that some implications of aesthetic experiences for constructing curriculum aesthetics based on the above dimensions. The implications include: first, students should be regarded as the protagonists and fully human. Second, teachers should persistently reflect and improve their educational practices and learn various forms of teaching materials. Third, curriculum objectives should be flexible and changeable. Fourth, teaching materials

should be able to evoke students' imagination and feelings. Fifth, teaching activities should have beginnings, middles, and endings (i.e., plots). Sixth, contexts should be able to contribute to immersion in the instructional situation. Seventh, curriculum evaluation should be like artists' comments and apply qualitative approaches.

Keywords: Aesthetic experience, Curriculum construction, Curriculum aesthetics