

## 台灣課程美學研究之現況與未來趨勢

楊宏琪

台北教育大學課程與教學研究所

在台灣，近年「課程美學」一詞可謂掀起了課程研究的一股新潮流，除了教育研究院以此為名舉辦了一系列讀書會與專題講座外，在台灣的學術社群亦出現了某些專以美學概念為首，進而探究教育或課程等的實務現象。在這些學術先進持續努力下，課程美學的研究逐漸有了一些成果。然而，本文在檢視過去相關的研究成果時，卻發現了有關論文或文章有一些共同弊病，即在於它們大都忽略了說明為何要使用美學概念來研究課程或教育。因此，本文採用概念詮釋方式進行研究，一方面發現當前課程美學研究的動機均指向課程結構太過密集、考試引導教學等情況，以致不適合學生情意面的學習；另一方面亦指陳出這些研究忽視課程美學的本質性問題。本文藉由 Gadamer 的哲學詮釋學概念，認為台灣未來的課程美學研究可以朝三方面探究：（1）課程與美學的概念性研究；（2）課程與美學方法的實徵性研究；（3）課程與美學論述形構的脈絡性研究。

關鍵詞：課程美學；概念分析；Gadamer 詮釋學

相較於「教育美學」，新發芽的「課程美學」一詞不論在概念定義或相關的學理發展上，其成長過程都較教育美學來得艱辛，但這樣艱辛的歷程卻不曾減低課程美學概念持續發展的韌性。1918年，美國課程學者 F. Bobbitt (1876-1956) 出版了《課程》一書，不僅令「課程」一詞不再神秘，同時亦開闢了研究「課程」的相關渠道。時至今日，這條渠道不再只是透過實證研究的量化思維來灌溉，而是結合了社會學、政治學、人類學或美學等不同元素，成為了如葉脈般複雜、分歧的渠道。近一世紀以來，課程研究在思維上不斷吸收新知識和跨越界限，從量化實證的研究到質性詮釋的實徵研究、從問卷調查到田野紮根、從權力／知識到創造性的藝術思維，都象徵着課程研究是個不斷成長、逐步成熟的領域。台灣的課程研究在這普遍趨勢牽引下，焦點亦逐漸從課程社會學、課程政治學轉移到「課程美學」(curriculum aesthetics) 或「藝術為本的研究」(arts-based research) 的取向上。在歐美社會，課程研究的轉型主要是鑑於過去的方法或認識論太過注重理性思維，忽略人的情感與身體等感性層面。反思

台灣當前的課程研究，逐漸走向「課程美學」或「藝術為本的研究」的方向，其意欲或宣稱究竟是甚麼？

這個問題亦同時引領出兩個研究問題：（1）課程美學興起的原因或背景為何？（2）課程美學的內容為何？在這兩個問題的相互牽引與激盪下，遂形成本研究的主要內容。為了確實釐清這些問題，本研究採取概念分析的研究方式，目的在於檢視目前台灣以「課程美學」一詞為關鍵詞的相關研究或圖書如何串聯課程與美學或藝術，這樣的串聯又反映出甚麼樣的時代背景，還是只是像 Sokal & Bricmont（1998）在《時髦的空話：後現代知識分子對科學的誤用》一書中所認為，當下的許多研究（特別是那些所謂後現代知識分子所做的研究）都只是一種追求時髦的虛假及內容錯誤百出的空話。簡言之，本文的目的即在檢視各篇文獻的動機與使用美學探究的關聯性，並據此提出台灣課程美學研究的未來圖像。

## 研究方法

本文目的在於檢視台灣當下課程美學相關研究的現況，研究以哲學探究的概念分析方法檢視這些文本。以下茲就相關研究方法與分析對象的內容加以敘述。

### 概念分析的哲學探究方式

概念分析並不是新穎的方式（特別是對分析哲學學者而言），但這方式卻對一些尚待釐清的詞彙極具正面意涵。1991年，Edmund C. Short 曾編了《課程探究形式》一書，在眾多收錄文章中，Coombs & Daniels（1991）的〈哲學探究：概念分析〉一文便用了概念分析方法，分析課程的涵義。本文所使用的概念詮釋分析概念，主要來自兩方面：一為 Coombs & Daniels 的理念，另一則是 Gadamer（2004）對藝術作品的哲學詮釋學。

### 概念詮釋

所謂「概念詮釋」，指的是以有秩序的語言對某些詞彙的潛在參考範圍提供適當描述。課程研究者通常是因為要建構一套觀察器具或評量工具，才會以此為分析方法（Coombs & Daniels, 1991）。概念詮釋的主要目的在於讓課程研究者在詮釋概念時，能理解如何完整使用這概念或這概念的意涵為何。但如何詮釋概念，牽涉的便是分析的方式。運用分析方法剖析概念，進而理解其中潛藏的蘊意，目的是了解本身概念與其他相關概念間的關係及其在社會實踐上的角色（Coombs & Daniels, 1991）。為了達到這一目的，概念分析呈現多元的樣貌與風格，無法簡單化約成某些單一的形式。

那麼，究竟該如何進行概念分析？Coombs & Daniels（1991, pp. 30–33）提出了一些「指引」（guidelines），用以協助分析概念：

1. 並非所有概念詮釋都要涉入相同的分析深度；
2. 確認概念多元的脈絡性是相當重要的；
3. 每一詞彙只能用來描述一些目標、事件的狀態或關係；
4. 研究或比較概念在不同脈絡下的用法是相當重要的；
5. 對於概念的使用，有時它所呈現出的資訊並不完備，所以要避免一些錯誤的想法，而關於必要／充足條件的結論或假設是必須的；
6. 不斷反覆修正。

本文會藉這些指引，以分析台灣目前課程美學研究的圖像，分析結果將具體呈現在下文有關「台灣課程美學研究之現況」中。

## Hans-Gerg Gadamer 對藝術作品的哲學詮釋學

Gadamer（2004）在《真理與方法》一書中，對藝術作品有另類的分析方式，其哲學詮釋學汲取了 Heidegger 的存有學理論，跳脫了 Husserl 現象學的限制。Gadamer 在《真理與方法》第二版序言中，說明該書目的不在「理解」現象本身，而在理解「現象背後」的東西，即是「理解現象的存有學問題」。從存有學上論藝術作品，Gadamer 應用了「遊戲」、「創造性」和「時間性」等三個概念加以詮釋。以下將介紹其哲學詮釋學的內涵。

### 一、就遊戲性而言

「人的遊戲」與「藝術的遊戲」的區分是 Gadamer（2004）《真理與方法》的重點之一，他主張藝術的存有就是遊戲。但是，人的遊戲與藝術的遊戲究竟有何差別？依照 Gadamer 的說法，人的遊戲是一種自我封閉的世界，但藝術的遊戲則是向他者（閱聽者）的開放，藉開放的歷程，讓他者（閱聽者）遊戲其中。對此，陳榮華（2011）認為 Gadamer 的藝術遊戲說最主要是透過類似戲劇的媒介，帶領他者（閱聽者）進入藝術作品的世界，與之共遊，從而產生新的藝術經驗。

一旦藝術經驗是由藝術作品本身所引導，那麼對於他者（閱聽者）而言，意義支配的角色便被倒轉，他者（閱聽者）不再具有支配地位。但另一方面，Gadamer（2004）亦將藝術作品視為具意義的存有，可傳達知識，所以當他者（閱聽者）遊戲於藝術之中，理解的是整體藝術作品的知識價值，而不是片斷或斷章取義的理解。舉例而言，當他者（閱聽者）在理解一部電影或戲劇時，焦點不應擺在某個演員或劇情的單一橋段上，而是要就整部電影或戲劇的內容加以理解。

簡言之，藝術作品的存有具有意義，這點毋庸置疑。但是當遊戲成為藝術作品向他者（閱聽者）表達的媒介時，遊戲亦具有了意義。但這意義不是散亂、隨性，而是有其組織結構的。

## 二、就創造性而言：藝術作品不是作者的意識轉移

當 Gadamer (2004) 詮釋藝術作品時，他反對過去將藝術作品視為作者的意識投射這種有如鏡式般的反射概念，因為這概念忽略了藝術作品的審美本質。Gadamer 認為藝術作品有自我的意象與性質，具有獨立自主性。而這種獨立自主性，對於詮釋者在詮釋作品時，便會產生一種隨機性，即是按照「作品本身的要求所提出的，其內容並不是對作品的詮釋所強加上的」（吳文勇，1988，頁 20-22）。隨機性令作品在意義上不斷變化，這些變化或不同的詮釋，便是賦予作品諸多意義的根本因素。所以在創造性的概念上，設計者不再是作品的主體；這種修正主客體對立的概念，真正賦予作品發聲的可能及可行性。

## 三、就時間性而言：藝術作品的意義在當下呈現

Gadamer (2004) 詮釋藝術作品的另一重點，在於將作品的本質視為存在於當下，它既不屬於作者亦不屬於過去，只屬於當下與詮釋者交流的瞬間。藝術作品的意義是在觀者一同參與作品時才得以展現。但在時間的序列上，卻是限於交流的當下，既不是過去亦不是未來。

當 Gadamer (2004) 以美學來詮釋藝術作品時，藝術作品應當被視為一個文本加以理解；另一方面，藝術作品的意義是依賴於理解者來傳導的。Gadamer 從作品的存有學觀點直接對作品本質進行詮釋，讓作品本身產生了新的活力。這就好比 Rorty (1979) 在哲學歷史學中所述，是一種「語言學的轉向」(linguistic turn)，但 Mitchell (1995) 卻寧願稱之為「圖像的轉向」(pictorial turn)。亦即是說，隨着藝術哲學的發展，藝術作品本身給賦予了生命，可以自成一套系統，它不再附屬於作者的創造概念下。這概念正可引領我們重新思索課程美學的本質。

## 分析對象

截至 2011 年，台灣已有不少以「課程美學」一詞為名的博碩士論文研究、專書或期刊，亦累積了不少研究成果。但這些研究成果是否真的已經將「課程美學」一詞的概念發揮得淋漓盡致？還是如同瞎子摸象般，僅就某一（教學、課程或活動）領域作出敘述？這是值得進一步理解的。

在探索的過程中，分析對象可分成博碩士論文、書籍與期刊等三類。這些已公開

的文本所呈現「課程美學」的圖像為何，是本研究極欲探尋的內容。以下將分別敘述這三類的內容概況。

### 課程美學的相關博碩士論文研究

本文以「課程美學」為關鍵詞於台灣博碩士論文網搜尋，截至 2011 年，符合這概念的共有四筆資料，在博士論文方面有三篇，分別是李雅婷（2002）、陳麗文（2008）、曾榮華（2005）；碩士論文方面則只有李笛榛（2010）一篇。

### 課程美學的相關書籍

截至 2011 年為止，台灣尚未出版一本以「課程美學」為標題的著作，但就相關的理念而言，至少有三本書值得探析。第一本是單文經（2004）主編的《課程與教學新論》一書，其中收錄了李雅婷（2004）〈課程美學探究取向之理論基礎探析〉一文，可用以探究課程美學的內容。第二本是楊忠斌（2008）主編的《教育美學：美學與教育問題述評》。此書主要是針對 Harry S. Broudy 在 1971 年所編輯的《教育哲學讀本》內容，邀請台灣相關學者以讀書會的方式進行導讀，因此書中主要內容便是這個讀書會所導讀與討論的成果。第三本則是黃政傑（2010）主編的《教學藝術》一書。除去導論之外，該書內容主要分成「教學藝術的概念分析和理論基礎」、「教學藝術的實踐與反省」及「教學藝術與教師發展」三部分。書名雖以「教學」為主題，但其中亦不乏以課程為主要的探究對象。

基於研究目的，本文並不打算對這三本書的所有內容詳加評析，而是依據本文的主題作適度篩選。在楊忠斌主編的《教育美學：美學與教育問題述評》一書中，篩選出李靜芳（2008）〈藝術教育課程的建構〉、林逢祺（2008）〈美感教育與課程〉、鄭明憲（2008）〈美育課程的發展模式〉等三篇文章為主要分析對象。至於黃政傑主編的《教學藝術》一書，主要是以李雅婷（2010）〈「自由」為核心之教學藝術理念與課程實踐——以美感教育為例〉、周佩儀（2010）〈藝術教育、課程藝術與教學藝術〉、黃繼仁（2010）〈從課程慎思的觀點探討教學藝術的立論及重要性〉等三篇為分析對象。

簡言之，在課程美學相關書籍的文章擇取上，包含了李雅婷（2004，2010）、李靜芳（2008）、周佩儀（2010）、林逢祺（2008）、黃繼仁（2010）、鄭明憲（2008）等七篇文章，可作為本文分析的對象。

### 課程美學的期刊文獻

截至 2011 年，關於課程美學研究在期刊論文方面的文獻，曾有三本期刊分別在

2005年、2009年及2011年以「課程美學」、「教育美學」和「美育的課程與教學」為主題，內容主要探討教育、教學與課程和美學間的關聯。

《課程與教學季刊》首先在2005年便以「課程美學」為第二期的研究主題，收錄了李雅婷（2005）〈社會轉化與美感創造——探析社會重建論的課程關懷〉及周淑卿（2005）〈課程的美學探究範疇之建構——當前的問題與未來的方向〉等與課程美學較具關聯的文章；2007年，李雅婷（2007）又撰寫了〈H. Rugg 創造性自我表現之課程美學觀點探究〉一文，以Rugg的觀點探討課程美學。

至於2009年的《教育資料與研究》雙月刊以「教育美學」為主題，收錄了與課程美學較具關聯的兩篇文章，分別是涂志賢（2009）的〈再概念化學派的課程美學探究及其對課程研究的啟示〉及楊俊鴻、歐用生（2009）的〈「第三空間」及其課程美學蘊義〉。

最後，2011年的《課程與教學季刊》雖以「美育的課程與教學」為主題，但所收錄文章大都偏向於教學領域，與本文的關注焦點「課程」有所差距，故不選作分析對象。

除了上述三本刊物曾以教育美學或課程與教學的美學為主題外，其他關於此領域的著作，尚有黃曄珉、周淑卿（2009）〈美的轉化：校園空間裏的美感課程〉一文，亦可作本文的分析對象。簡言之，在課程美學期刊上，主要有：李雅婷（2005, 2007）、周淑卿（2005）、涂志賢（2009）、黃曄珉、周淑卿（2009）、楊俊鴻、歐用生（2009）等六篇文獻作本文分析對象。

在釐清完目前台灣關於課程美學的相關研究後，以下會以概念分析的方法針對上述三類文獻加以分析。分析時，部分焦點會放在各篇文獻的「問題意識」、「分析架構與概念」和「研究結果」等方面，另外則是透過 Gadamer（2004）的哲學詮釋學概念，試圖探索台灣課程美學的未來研究方向。這些研究內容主要會分別呈現在接續的「台灣課程美學研究之現況與評析」及「台灣課程美學研究之未來趨勢」之中。

## 台灣課程美學研究之現況與評析

本節透過概念分析，從各篇文獻中的「問題意識」、「分析架構與概念」和「研究結果」着手，試圖找出當前台灣課程美學研究的圖像。之所以會分析各篇博碩士論文的問題意識，主要是希望能從中釐清這些研究是基於甚麼契機所引發，同時亦可反映台灣課程美學研究所處的時代背景脈絡。此外，分析各文獻的方法和架構，目的在理解這些文獻是透過何種概念建構它們的課程美學圖像。最後，分析研究成果的目的，在於理解這些研究所建構出的課程美學圖像為何。釐清這些問題的過程其實也就回應了前言中的兩個研究問題。

## 台灣課程美學研究之現況

本文對上述關於台灣課程美學研究的分析對象，將分成博碩士論文、相關書籍與期刊文獻三部分探討。

### 課程美學博碩士論文之研究

依據上述的分析對象，符合本研究立意的研究共有四篇，其中有三篇是博士論文（李雅婷，2002；陳麗文，2008；曾榮華，2005），一篇是碩士論文（李笛榛，2010）。分析結果如下。

#### 一、問題意識方面

李雅婷（2002）的博士論文研究，利用文獻分析與教育批評的方式進行，其主要目的在探討課程美學探究取向的理論基礎與實踐方法，繼而進行藝術統整課程的教育批評探究，並提出對課程美學探究取向與教育批評的評析。

陳麗文（2008）的博士論文研究，採用敘事分析的探究途徑，研究對象為國小「綜合活動學習領域」的教師，強調「閱讀文本、分享對話、游移—遊戲」等半結構式課程設計方式，屬於一種閱讀詮釋、對話視域與遊戲體驗的課程美學探究。該研究的問題意識在於，九年一貫課程「綜合活動學習領域」實施的弊端是無法與生活美感產生依存。因此，如何促使「生活美感」與「體驗活動」產生聯結，陶養學童的生活能力，便成為「綜合活動課程實踐」的關鍵因素，亦是美學探究的精華所在。

曾榮華（2005）的博士論文研究，主要目的是為探析實踐智慧與課程領導的理論，並了解課程美學探究取向——Eisner 教育批評的理論基礎及實踐方法為何。

李笛榛（2010）的碩士論文，指出台灣當下課程的實務面傾向一種「速食」文化，以績效責任為考量學校辦學的依據，反映在學科地位上，那些所謂的考試不考的「藝能科目」，往往成為學校課程的犧牲品，學科地位逐漸被排斥或邊緣化。此外，過度強調學生評量的結果，是使課程目標變成要學生反覆練習習題，讓學生達到精熟學習課程內容，因此教師與學生之間少有情感上的互動。長此下來，教師與學生的主體聲音亦被埋沒在這一片追求效能（率）的浪潮下。

#### 二、分析架構與概念

李雅婷（2002）的博士論文研究，運用的是文獻分析與 Eisner 教育批評等方法，探討藝術統整課程的內涵。

陳麗文（2008）的博士論文研究，採用的是敘述的分析方法，研究國小「綜合活動學習領域」教師的教學實踐，探尋「教師自我歸因」的敘事意義。

曾榮華（2005）的博士論文研究，主要是受到 Eisner 教育鑑賞與批評的影響，並以此方法為分析的工具。

李笛榛（2010）的碩士論文研究，以 M. Foucault（1926–1984）晚期的「生存美學」思想為抗拒追求效能（率）的利器，企圖以此彰顯人的「存在」議題。

### 三、研究結果

李雅婷（2002）的博士論文認為，課程美學是一種融合現象學與符號互動論的闡釋美學，兼融理性思維與藝術直觀的認知模式，用以建構自我與外在世界的認識歷程，又認為課程美學探究取向近似於藝術批評，故將教學視為藝術的展現，主張透過故事隱喻的語言樣貌再現學生經驗。

陳麗文（2008）的博士論文研究以教師敘事探究的方式分析「綜合活動學習領域」，除了強調課程可以是一種跨學科的學習外，更主張將「想像」、「體驗」等方式融入課程內容之中，創造出「詩性智慧、感性融合」的課程。因此，課程設計傾向一種動態的歷程觀，師生在此情境下所學的不僅是智性更是情性的表徵，用以充實學生生活，使其人格邁向完美人性發展。

曾榮華（2005）的博士論文認為，校長領導是一種批判的價值取向，具有「緩慢課程領導」價值觀，並指出課程發展有不同的時期與危機有待克服。

李笛榛（2010）的碩士論文以 Foucault 生存美學的角度擬想適當的課程內容，擺脫過去片段知識的背誦與堆疊，強調關懷自我的重要性。所以教師要為學生提供探索學習的機會，讓學生將日常生活當成實踐的場域，透過身體的感受去領悟、學習知識。

## 課程美學的相關書籍

依前述內容，分析對象有李雅婷（2004，2010）、李靜芳（2008）、周佩儀（2010）、林逢祺（2008）、黃繼仁（2010）、鄭明憲（2008）等七篇文章。相關分析如下。

### 一、問題意識方面

李雅婷（2004）〈課程美學探究取向之理論基礎探析〉一文，可說是其博士論文的內容精簡版。該文主要的攻訐點在於美學往往被視為與理性探究相違背，令美學被邊緣化和孤立。

林逢祺（2008）在〈美感教育與課程〉一文中，認為教育的弊病往往在於將學生的身心靈區隔開，再分別進行教育，這其實是一種錯誤的教育方式；美感教育的實施則可避免此錯誤，進而圓融學生的身心靈。

鄭明憲（2008）在〈美育課程的發展模式〉一文中，以美國的時代背景為歷史縱軸，反思了從史波尼克號（Sputnik）的陰霾到由 Bruner 的學科結構化<sup>1</sup>所主導與 Kennedy 總統的科學顧問小組的課程改革，美感教育的課程一直被邊緣化。

李靜芳（2008）在〈藝術教育課程的建構〉一文中，以 Eisner 藝術批評的觀點，指出了當前的藝術教育正處於轉變期，並引導我們思索藝術對兒童的貢獻。Eisner 視兒童為「有機體」，具備各種獨特潛能，而教師的任務則是將他們的這些特質引領出來，所以 Eisner 強調孩童的發展歷程是「由內而外」的。

李雅婷（2010）受 Eisner 的教育批評所啟發，在〈「自由」為核心之教學藝術理念與課程實踐〉一文中意識到「隱喻」對於教學與課程實踐的重要性，並企圖從「自由」的角度詮釋教學與課程。

周佩儀（2010）在〈藝術教育、課程藝術與教學藝術〉一文中，反思藝術在當前課程結構中的邊緣化位置，並期望透過藝術的思維，充實課程內容。

黃繼仁（2010）在〈從課程慎思的觀點探討教學藝術的立論及重要性〉一文中，透過課程慎思的觀點充實教學藝術的內涵。

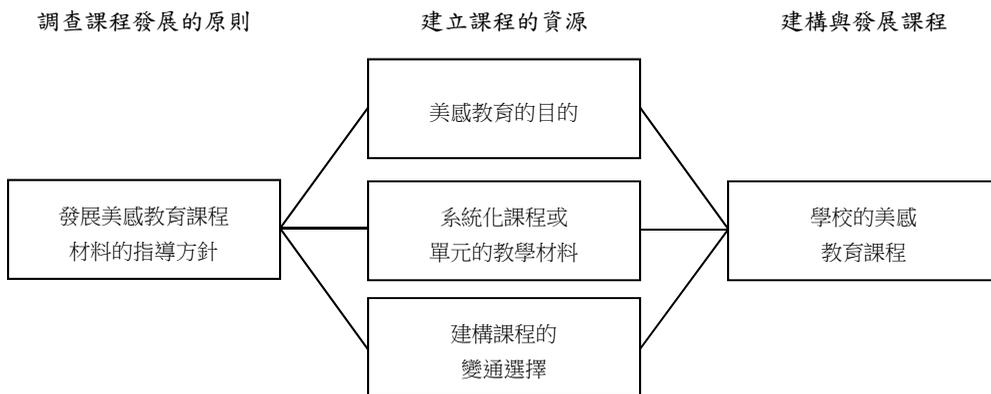
## 二、分析架構與概念

李雅婷（2004）一文的着眼點主要在課程美學發展的沿革與理論，將過去相關的理論做系統的整理。

林逢祺（2008）一文反對自 Plato 以降的身心二元對立思維，主張教育的任務即在消除人們在社會中所表現出的那些習慣行為。

鄭明憲（2008）一文主要說明 CEMREL（Central Midwestern Regional Educational Laboratory）美感教育計畫中所發展出來有關課程發展與設計的基本理論與方式（見圖一）。

圖一：CEMREL 的課程發展模式



資料來源：鄭明憲（2008，頁 190）。

李靜芳（2008）一文以 Eisner 藝術批評的觀點，視孩童為「有機體」，具備各種獨特潛能，強調藝術教育對孩童成長的重要性。

李雅婷（2010）認為以自由為核心的教學，就是不斷對日常生活場域的「探究」，並以此發展出「美感教育課程發展模式」。這模式主要有四個要素（目標、脈絡、探究問題、探索行動）和八項能力（多感官知覺、提問、辨識與組織信息、連結先備知識與經驗、移情與理解他人經驗、自我表現、創制意義、省思／評鑑）。

周佩儀（2010）認為課程內容須涉及多重感官表徵，而課程結構亦要由規則取向擴展到象徵取向，並具備批判社會的行動能力。

黃繼仁（2010）一文按 Schwab 的課程慎思理念，認為課程問題是一種實踐問題，不同於理論類型的問題。慎思就是在課程決定中考慮選擇方案和決定的過程。

### 三、研究結果

李雅婷（2004）一文的結論認為：（1）藝術作品需要藝術批評的多元闡釋；（2）課程美學的教學活動是藝術的彰顯；（3）課程語言的使用是一種故事性的隱喻。

林逢祺（2008）指出，課程發展要基於研究，並認為教師要探究促進藝術理解的因素，亦要觀照視覺、聽覺和其他美感形式的的能力是如何發展的；教師和藝術家彼此要緊密合作。

鄭明憲（2008）認為，美感教育課程的設計是兼顧觀念、技法與美感經驗的平衡。例如，假若課程的設計是以探討觀念為主，則可用技法為手段，達到理解觀念即可。

李靜芳（2008）以 Eisner 藝術批評的觀點，提出了在課程設計上應要顧及的三項因素：（1）創造性，這與作品形成後的表現性及美感有關；（2）批評性，這與藝術品質的認定有關；（3）歷史性，這與人類文化中藝術的演化有關。

李雅婷（2010）一文的結論認為：（1）藝術作品有其個別的論點與自主性；（2）課程的問題要從日常生活探究中找尋答案；（3）評量方法可結合錄影帶、照片等不同方式，促使評量更具藝術思維。

周佩儀（2010）一文的結論認為：（1）教學應容納不同的目標和表意結果，讓內容呈現多元的觀點；（2）教學過程是偶發和不確定的；（3）教學就是要喚醒學生的想像、渴望與熱情。

黃繼仁（2010）一文主張：（1）以實踐藝術代替抽象空洞的原則；（2）教學情境就是不斷慎思選擇的歷程；（3）教師教學是實踐智慧的運用，以行動完成教學活動。

### 課程美學的期刊文獻

關於課程美學相關的期刊文獻，主要有李雅婷（2005，2007）、周淑卿（2005）、涂志賢（2009）、黃暉珉、周淑卿（2009）、楊俊鴻、歐用生（2009）等，概述如下。

## 一、問題意識方面

李雅婷（2005）〈社會轉化與美感創造〉一文主要是介紹社會重建論者 Rugg 的理念，以及如何將政治、社會與美學聯結，進而重新思考民主社群的意義。

李雅婷（2007）〈H. Rugg 創造性自我表現之課程美學觀點探究〉一文意識到台灣當時的教育氛圍是批判教育學，而批判教育學的概念又受惠於社會重建理論。在層層追溯之下，在理念上接觸到 Rugg 比較不為人所道的美學理論，因此決意從事相關研究。

周淑卿（2005）〈課程的美學探究範疇之建構〉一文，指出台灣當前的教育研究過度依賴與相信科學方法及邏輯，導致壓迫其他學科的可能性。

涂志賢（2009）〈再概念化學派的課程美學探究及其對課程研究的啟示〉一文，認為美的學習雖然是台灣近年來課程研究的重點，亦有一些相關研究的產出，但在理論的思維上卻仍貧瘠，因此希望藉由對再概念化學派的美學探究，啟迪台灣的課程美學研究內涵。

黃瑋珉、周淑卿（2009）〈美的轉化：校園空間裏的美感課程〉一文，挑戰了過去對於「空間」的想法與感受，用以駁斥校園空間傾向於規格化與管理化、所彰顯的主體不是人而是物這現象。

楊俊鴻、歐用生（2009）〈「第三空間」及其課程美學蘊義〉一文，提及台灣的課程研究對於「第三空間」的研究有逐年增加的趨勢，這是一種混種與協商的「領域化」、「解／再領域化」的課程研究。作者透過概念分析方法，以期理解「第三空間」的意涵及其對課程美學的蘊義。

## 二、分析架構與概念

李雅婷（2005）一文藉由 Rugg 的理念，企圖將政治、社會與美學聯結，進而重新思考民主社群與課程的意義。它所涉及的概念包括：社會重建論的教育／課程論述，社會重建論的美感創造之主體重建旨趣，和課程理論從社會重建論至概念重建論的轉化特色。

李雅婷（2007）一文主要以 Rugg 「美學是自我創造」這概念，透過想像，突破文化既定的藩籬。

周淑卿（2005）一文的目的不在於為課程美學下定義，而是在於描繪課程美學的輪廓。

涂志賢（2009）一文回顧了過去相關課程美學研究學者（如 E. Vallance、W. F. Pinar、W. M. Reynolds 及 P. Slattery）的論述，並藉此編織出以藝術為課程核心的網絡，努力找尋藝術與課程、藝術與社會、藝術與教學、戲劇與課程等的後現代跨域思維。

黃暉珉、周淑卿（2009）一文指出，校園環境的生態空間是最直接的閱讀文本，可以讓學生親自體驗、觀察、發現，並透過多元表徵方式將自己的感知、想法具顯化。

楊俊鴻、歐用生（2009）一文牽涉的理論包含 Homi K. Bhabha（1949-）的「第三空間」，以及 Gilles Deleuze（1925-1995）的多元性哲學，利用多重「和」（and）交織出數條逃逸路線（a line of flight）。文章藉由這些理論發展出課程美學的「第三空間」，當中充滿着遊牧（nomadic）和越界的特性。

### 三、研究結果

李雅婷（2005）一文認為，社會重建論的課程關懷是一種價值的選擇。在美感創造上，強調的是「靈光乍現」、「深層看視」與「原初覺醒」等概念。

李雅婷（2007）認為，「創造性的自我表現」是美學的核心，而創意經驗的本質就是自我經驗的具象化，最後更認為學校教育系統要以培養創造及鑑賞能力為主。

周淑卿（2005）發現在課程美學中有幾個常用詞彙，包括美學、美感經驗／審美經驗、審美教育、藝術教育等，因此主張課程美學的探討範疇除了要包含美學理論、美感經驗之外，更要確認課程與教學中的藝術性是如何相互指涉。

涂志賢（2009）一文主張回歸課程動態性的本質，以及更新傳記、自傳等方法論思維。

黃暉珉、周淑卿（2009）一文的結論是，校園空間的設置不應僅限於單純的美化，而是要讓師生徜徉其中的同時，能對萬物有所感。

楊俊鴻、歐用生（2009）一文以「跨域之美」、「境遇之美」與「陌生之美」三方面為課程美學作結，其中「跨域之美」指的是課程研究的跨文化研究，「境遇之美」是以 Foucault 與孔子的理念相佐，而「陌生之美」則是以陌生人的角度活化課程思維。

## 台灣課程美學研究之評析

在理解完台灣目前關於課程美學的研究內涵後，不難發現在這些研究中仍存在某些疑義，易引起疑竇。但另一方面，這些研究卻又引領台灣課程美學未來的走向。

### 台灣課程美學研究之優點

#### 一、將讀書會內容收集成冊以利推廣課程美學概念

雖然「課程美學」一詞在台灣學術界已盛行多年，但相關的研究文獻仍屬稀少，特別是以中文呈現的便更罕有。在台灣當前課程美學的諸多研究成果中，某些書籍內容並不是自己獨創，而是將文章內容先行導讀與整理之後，再藉由讀書會的方式跟

與會來賓交流，然後修訂原本導讀內容，整理成冊出版。例如，楊忠斌（2008）主編《教育美學：美學與教育問題述評》一書便屬這類。

畢竟，目前台灣有關這方面的中文書籍仍舊稀少，除了楊忠斌（2008）之外，就只有黃政傑（2010）主編的《教學藝術》一書，以及以「教育美學」及「課程美學」為焦點而編輯成《教育資料與研究》和《課程與教學季刊》兩本期刊的主題內容。但就這些書名或期刊主題而言，所反映出的趨勢是「教育美學」一詞的使用比「課程美學」來得頻繁。這亦暗示課程美學在未來仍有許多可以開發的空間。

像楊忠斌（2008）一書中，有數篇文獻是與課程相關（李靜芳，2008；林逢祺，2008；鄭明憲，2008），因此藉由出版的方式將各個讀書會的內容彙集成冊，能有助推動課程美學的相關研究。

## 二、藉由美學的方式省思台灣課程與教學內容的不足

以 Coombs & Daniels（1991, pp. 30–33）概念分析的原則來分析詞彙所指涉的目標、事件，綜觀台灣當前課程美學的諸多研究成果（李笛榛，2010；李雅婷，2007；周佩儀，2010；周淑卿，2005；陳麗文，2008；曾榮華，2005；黃暉珉、周淑卿，2009）後，這些文獻都是以台灣當下的學校課程結構為分析對象，認為這樣的結構造成藝術教育本質上的萎縮及被壓抑，不僅令藝術教育的學科地位被邊緣化，亦造成學生人格養成的偏頗。這些文獻極力推崇藝術教育的功用，用以彌補當下太過重視智性教育的缺失。

換句話說，這些文獻呈現出的問題意識，正好反映出台灣目前的教育環境結構是一種偏向於記憶、理性、學科為主的氛圍，與美學所偏重的感性、技藝的思維有所差距。正因為這差距，卻因而讓理性與感性產生了溝通、互補的橋樑。

## 台灣課程美學研究之缺失

### 一、在問題意識上，忽視台灣教育環境與整體社會情境的背景脈絡

一般而言，好的研究要能反映時事與褒貶當下環境，但在這些研究文獻中，特別是在書籍及期刊方面，均較少釐清台灣當下教育環境特色，進而與課程美學相連結。依據 Coombs & Daniels（1991, pp. 30–33）概念分析的原則審視當前這些研究文本，它們缺乏的是對於整體多元脈絡的確認，其理由是：

1. 只從藝術在課程結構上被邊緣化的氛圍着手，這些研究包括李雅婷（2004）、周佩儀（2010）、周淑卿（2005）、黃暉珉、周淑卿（2009）、鄭明憲（2008）。
2. 直接引用國外的課程美學思維來分析和發展台灣的課程美學內容，這些研究包括李雅婷（2005, 2007）、涂志賢（2009）、黃繼仁（2010）、楊俊鴻、歐用生（2009）。

這些研究忽略了從台灣特殊的歷史脈絡着眼，以致無法提出有效事證說明為何台灣當下的教育環境需要課程美學的思維。

## 二、在概念定義上，缺乏對於「課程美學」一詞的哲學思維

何謂「課程美學」？這一直都未有答案。在難以揭開其神秘面紗的狀況下，台灣課程美學的研究亦因此蒙上陰霾，揮之不去，亦無法跳脫。依據 Coombs & Daniels (1991, pp. 30–33) 概念分析的原則審視當前這些研究文本，它們欠缺的是對於詞彙使用的深度分析，其理由是：

1. 只是使用美學或藝術的相關批評理論，這些研究包括李笛榛（2010）、李雅婷（2002, 2010）、李靜芳（2008）、陳麗文（2008）、曾榮華（2005）。在某些研究中，大都以 Dewey（1934）的美感經驗或 Eisner（1994, 2002）的教育批評為理論的根據。
2. 只是應用課程理論的相關思維，這些研究包括李雅婷（2004）、周佩儀（2010）、周淑卿（2005）、涂志賢（2009）、黃繼仁（2010）、楊俊鴻、歐用生（2009）。它們大都把每個思想家的課程理論思維用作探究對課程美學的依據。
3. 只着重改善社會弊端，例如消除人的習慣行為（林逢祺，2008）、指陳教育環境的弊病（鄭明憲，2008）、運用社會重建理論學者 Rugg 的概念（李雅婷，2005，2007）。

這些研究大都從課程與教學及美學的範疇着眼，將課程美學視為一種方法。但這種作為是無法正名課程美學的，因為這些研究都忽略了最根本的問題：課程為甚麼要與美學結合？所反映的是怎樣的歷史脈絡與圖像？假如跳脫哲學思維的結果，就只會將「課程美學」一詞永遠置於空中樓閣。所以 Gadamer（2004）對藝術作品的哲學詮釋學回歸作品本身的存有思維，或許可以讓我們對課程美學有新的理解。

## 三、在結果圖像上，呈現多元複雜的樣貌

透過各篇文獻的分析，發現關於課程美學的思維想像，真是琳瑯滿目，有如萬花筒般的世界。這的確是課程美學百花齊放的果實，但天馬行空的結果卻容易讓課程美學的圖像陷入多頭馬車的窘境，進而造成失焦。依據 Coombs & Daniels（1991, pp. 30–33）概念分析的原則審視當前這些研究文本，它們強調的是課程美學在不同脈絡下的運用方式。其圖像的呈現為：

1. 課程美學負載的是多重性的語言思維與目標——課程美學容許教學過程中充滿不確定性，透過不同的語言與目標，促使學生的多元成長。這類研究有李雅婷（2002, 2004）、周佩儀（2010）、周淑卿（2005）、涂志賢（2009）、楊俊鴻、歐用生（2009）、鄭明憲（2008）。

2. 課程美學是對日常生活的不斷實踐與探究——透過對日常生活的探究，化平凡為神奇；課程美學的目的是在日常事物中找出新意。這類研究有李笛榛（2010）、李雅婷（2005, 2010）、曾榮華（2005）、黃暉珉、周淑卿（2009）、黃繼仁（2010）。
3. 課程美學使教師教學更具敏察性與創造性——教師教學時要運用五感去感受學生的特殊性，並非只是注意學生的智育表現；教師亦可以運用不同媒介引發學生的創意思維。這類研究有李靜芳（2008）、林逢祺（2008）、陳麗文（2008）。

簡言之，目前關於台灣課程美學研究的圖像，約可分為兩類：（1）課程美學的理論、運作及探索的對象；（2）教師角色與教學。前者屬於理論的範疇，後者則屬於實踐的範疇。但這樣的圖像充滿設計者的觀點，忽視了課程美學自為芬芳的特性。因此，Gadamer（2004）的哲學詮釋學或許可為此提供一些新穎的觀點。

## 台灣課程美學研究之未來趨勢

從上述分析得知，目前台灣關於課程美學的相關研究最大的問題，還是在於無法確實釐清「課程美學」的真實涵義，導致課程美學的意涵有如空中的樹葉，隨風飄散。因此，本文認為台灣課程美學未來研究的重點之一可以從哲學觀點入手，藉由探尋課程美學的本質以形塑其內涵。Gadamer（2004）哲學詮釋學的觀點，修正了藝術作品與詮釋者的主客對立關係，這或許可以協助我們探索課程美學的本質。關於台灣課程美學研究的未來趨勢，可以從「概念性」、「實徵性」和「脈絡性」三方面着手。

### 釐清課程與美學間邏輯思維的概念性研究

本文以概念—詮釋分析為研究方法，目的是藉此將「課程美學」一詞還原到課程與美學的最初本質，促使人們從哲學思維的角度重新思索課程與美學的邏輯關係。所謂「概念性」研究，就是偏向於對課程與美學概念的分析，藉此找尋彼此契合之處。

首先，就課程的本質而言，再概念化學派以「課程」一詞的拉丁文 *currere* 重新詮釋課程，進而把它詮釋成一種動態性的文本（text）概念，及後更將之理解成十多種不同形式，其中包含了課程的美學文本（Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995）。如果我們從 Gadamer（2004）的觀點理解文本，文本除了有動態性之外，它更突顯的是遊戲性。其次，就美學的本質而言，它原本是附屬於哲學之下，但自 18 世紀 Alexander Baumgarten（1714–1762）開始使用「美學」（aesthetics）一詞之後，美學便開始脫離了哲學的領域，與藝術、文學等其他領域結合。演變至今，美學已成為研究人對現實的審美活動的特徵和規則的科學（孫旗，1992）。由此推論，所謂的「課程美學」，應該是在課程的動態文本中，研究人對現實審美活動的特徵和規則的

科學。這裏的科學並不是指涉具有普遍性的自然科學，只標示具有系統、方法的一套思想邏輯。

### 品味的判斷作用

Gadamer (2004) 哲學詮釋學的概念進一步促使我們從課程美學本身的存有角度去探查。也就是說，要理解課程美學的意涵，必須從它的存有面着手。而這存有指的就是課程的生成過程，包括課程的目標和內容。上文曾提及，Gadamer 認為藝術作品是當下的一種產物，所以對於課程的目標和內容而言，已經脫離了設計者（教師）的原初形態，僅着重教師、課程（美學）、學生三者的邂逅。按 Gadamer 的術語，這邂逅的歷程即是一種「品味」，不僅是對自我判斷的肯定，還對社會有正面意義（陳榮華，2011）。

### 隱喻的語言使用

在上述諸多研究中，似乎都默許課程美學的表徵可以透過隱喻方式呈現。所以，美學思維下的隱喻方式亦可以協助我們思索課程與教學間的關係，並開展多元的教學樣貌。隱喻的語言開啟了多元性的想像性（課程）文本，所以從美學的角度而言，反思 Pinar (2006) 從歷史角度歸納課程與教學為麻煩的婚姻關係，它們應有如拉鍊般是相互依存的。<sup>2</sup> 而 Gadamer (2004) 的哲學詮釋學認為，詮釋者是在事物（課程美學）的指引下，理解事物自身所呈現出來的意義。

綜合上述，課程美學的概念性研究在 Gadamer (2004) 哲學詮釋學的意境下，直指的是在課程文本中，研究人對現實的審美活動的特徵和規則的科學。這些規則或活動本身有其隱喻的語言，需要透過品味的方式了解。

### 探索課程與美學間方法應用的實徵性研究

所謂「實徵性研究」，是以質性思維的方式作考量，強調的是小巧敘述，不同於量化研究中「實證性研究」的線性或普遍性宣稱。關於課程與美學的研究敘述，McDonald 曾以「美學理性」（aesthetic rationality）的理念，反對過去實證主義（Positivism）對課程領域的宰制；美學理性兼具美感與技藝，用以鼓勵人們超越當下思維，朝新的典範邁進，以獲得新的概念（引自 Pinar et al., 1995, p. 180）。Gadamer (2004) 的哲學詮釋學是藝術作品與詮釋者／理解者的視野交融，因此詮釋者／理解者不能太過拘泥於小處。Gadamer 的哲學詮釋學對於課程美學的實徵性研究而言，可以分別從研究者角色與方法運用上加以探討。

## 文本／研究者視野的交融

對於文本的理解，研究者不能太過執着，要以開放的心胸讓文本自身的意涵與研究者本身結合。文本本身存在着自我的思想，所以研究者不能單方面從自我的觀點詮釋文本。Gadamer（2004）哲學詮釋學的主要工作是在探討文本的意涵，由文本本來主導研究者詮釋的過程，進而得到其意義。所以，視野交融指的就是透過文本本身的意涵來引導研究者獲取意義。

課程美學的實徵性研究，就是從文本的角度出發而非從研究者的立場出發。這樣的思維方式不僅修正了研究者與文本之間的主客位置，更賦予文本發聲的權限。雖然課程美學修正了文本與研究者的關係，但如何確切應用在研究上，Gadamer（2004）提出的是一種「遊戲」的概念。

## 以遊戲為實徵性研究的方法

一般人對遊戲的理解大都傾向於玩樂，但在 Gadamer（2004）對藝術作品的詮釋中，遊戲既是藝術作品存有的方式亦是表達概念的媒介。目前關於課程美學的研究，大都是以外在或研究者／詮釋者自我的觀點，再搭配某些研究方法（如敘事、理論分析與探究等）進行研究，所得出的結果傾向於以外部的觀點理解課程美學。

依據 Gadamer（2004）對於藝術作品的思維，文本（課程）有其自我意涵，而這意涵是透過遊戲方式向外呈現，這完全顛覆了上述的研究取徑思維，讓文本（課程）本身的自我意義彰顯，外延至研究者／詮釋者。遊戲的概念亦可結合科技資訊，如 Cary（2006）及 Freedman, Striedieck, & Shurin（2007）以科技作媒介延伸身體概念，讓課程展現出更多我們日常生活所不可能經歷的事物，使我們徜徉其中。課程美學可以透過很多媒介使我們遊戲其中，以開啟我們的想像空間（Greene, 2000）。所以研究者／詮釋者與文本（課程）間的關係是在遊玩中建立，而知識亦是在其中建立。

## 回歸課程與美學間論述形構的脈絡性研究

課程美學的意涵在 Gadamer（2004）的哲學詮釋學概念下，是一種着重當下情境的思維論述，這樣的論述發展僅屬於當下的師生所共有。所以，關於課程美學論述形構的脈絡性研究，可以從以下兩方面探討。

### 教師即偵探

Gadamer（2004）主張，藝術作品有自為芬芳的自我價值存在，是與創造者的創作意識斷絕的。既然這些藝術作品斷絕了與原初者的關係，教師的角色必須有所轉化，

才能因應美學的思維。有些學者從藝術的觀點探索教師角色，主張「藝術家－研究者－教師」，如 Springgay, Irwin, Leggo, & Gouzouasis (2008) 所編《遊藝誌般的存有》一書或 Cahnmann-Taylor & Siegesmund (2008) 所編《教育中藝術為本的研究》一書的觀點，將「教師即研究者」的觀點延伸入美學的世界，視教師不僅為研究者更是藝術家。本文認為藝術家的角色無法突顯「觀察」的重要性，因此主張教師即偵探。

教師即偵探的隱喻，注重的是「觀察」能力的展現。這概念在 Posner (2004) 《分析課程》一書中亦曾提及，認為教師要像偵探一樣對課程的內容或要素進行分析。但為何在課程美學中教師亦要像偵探呢？如果按照 Gadamer (2004) 對藝術作品的宣稱，這些文本（課程）是有其自我氛圍，需要獨具慧眼的人才能賞析。所以，教師如果具有敏銳的觀察力，除了能在第一時間解讀文本（課程）外，還能給予學生適當幫助，這就是教師為何要像偵探的真諦。

### 以脈絡為詮釋的不二法門

在《真理與方法》一書中，Gadamer (2004) 提及對藝術作品的詮釋是要在當下的時空脈絡下進行，這個脈絡包含了藝術作品、詮釋者，甚至是整個社會環境。但反觀目前台灣關於課程美學研究的現況內容，大都忽略整體社會的環節，導致教育成為社會環節的絕緣體。但這樣的脈絡性研究，研究者／詮釋者必須具有敏銳的洞察力及聯想力，才能將相關事物圓融連結。這亦是為何本文要提出「偵探」角色的原因。期望研究者／詮釋者能學習到偵探敏銳的觀察力、綜觀全局的分析力，讓研究／詮釋能恰如其分地呈現。

## 結 論

本文的目的是探索目前台灣關於課程美學研究的概況，並探討其未來發展的圖像。運用概念分析和 Gadamer (2004) 哲學詮釋學分析的結果，有了以下初步認識，並發現了一些弊端。

就台灣課程美學研究現況而言：在問題意識上，諸多研究都認為當前的學校課程結構太過密集，無法給予學生空間之美的感受；學校教育受到升學考試影響，無法正常教學，亦排擠了非考科的術科地位；至於缺失部分，在於這些研究無法將教育環境的脈絡與整體社會背景脈絡串聯，缺乏宏觀視野的鋪陳。在分析架構與概念上，這些研究採用了諸多在課程與美學領域獨樹一格的理論，企圖由此發展課程美學及其實踐；而缺失部分，在於這些研究忽略課程美學的根本定義，越過概念定義上的哲學思維，導致「課程美學」這一術語宛如空中樓閣，只可遠觀不可褻玩。在結果圖像上，成果百花齊放。

以 Gadamer (2004) 的哲學詮釋學論台灣課程美學的未來圖像：在釐清課程與美學的概念邏輯上，以回歸課程與美學的本質入手，認為課程美學是一個自為芬芳的有機體，透過「隱喻語言」的表徵方式，讓研究者／詮釋者不斷「品味」其意；在探索課程與美學間方法應用的實徵性研究上，指出了課程美學為了彰顯本身的自我意涵，可藉由遊戲這媒介，將研究者／詮釋者吸納其中，達到研究者／詮釋者與文本（課程）交相融合，創造其意；在回歸課程與美學間論述形構的脈絡性研究上，期許教師能像偵探般具有敏銳的觀察力，除了觀察文本（課程）的潛在意涵外，更能了解學生的潛在需求，以脈絡的考量為先才進行判斷。

綜合上述，課程美學是一個自為芬芳的有機體，可透過諸多媒介將研究者／詮釋者／閱聽者一同納入自身的氛圍中，藉由遊戲的方式傳達與建構意義。此方式不僅修正了過去藝術作品與創造者的主客關係，更重要的是它賦予了更多想像和詮釋的空間。

## 註釋

1. Bruner (1960) 在《教育的歷程》一書中指出，美國大學及研究非常強調高深的學習與研究，卻忽略了一些基礎課程的教學。當時的著名學者亦幾乎不參與課程發展的工作。
2. 課程與教學的關係就好比拉鍊的兩邊，是各自獨立卻又相互依存。課程美學就像拉鍊的中間部位，是課程與教學的潤滑劑，是聯繫兩者的橋樑，填補彼此的鴻溝。

## 參考文獻

- 吳文勇（譯）（1988）。《真理與方法》。台北，台灣：南方。
- 李笛榛（2010）。《傅柯生存美學思想對課程美學的啟示》（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（2004）。〈課程美學探究取向之理論基礎探析〉。載單文經（主編），《課程與教學新論》（頁 29–64）。台北，台灣：心理出版社。
- 李雅婷（2005）。〈社會轉化與美感創造——探析社會重建論的課程關懷〉。《課程與教學季刊》，第 8 卷第 2 期，頁 41–52。
- 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）。〈「自由」為核心之教學藝術理念與課程實踐——以美感教育為例〉。載黃政傑（主編），《教學藝術》（頁 107–126）。台北，台灣：五南。
- 李靜芳（2008）。〈藝術教育課程的建構〉。載楊忠斌（主編），《教育美學：美學與教育問題述評》（頁 195–203）。台北，台灣：師大書苑。

- 周佩儀 (2010)。〈藝術教育、課程藝術與教學藝術〉。載黃政傑 (主編)，《教學藝術》 (頁 89-106)。台北，台灣：五南。
- 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。
- 林逢祺 (2008)。〈美感教育與課程〉。載楊忠斌 (主編)，《教育美學：美學與教育問題述評》 (頁 169-182)。台北，台灣：師大書苑。
- 孫旗 (1992)。《藝術美學探索》。台北，台灣：結構群文化事業。
- 涂志賢 (2009)。〈再概念化學派的課程美學探究及其對課程研究的啟示〉。《教育資料與研究》，第 88 期，頁 93-110。
- 陳榮華 (2011)。《高達美詮釋學：〈真理與方法〉導讀》。台北，台灣：三民。
- 陳麗文 (2008)。《閱讀、對話與遊戲：國小綜合活動課程美學之探究》 (未出版博士論文)。國立政治大學，台北，台灣。
- 單文經 (主編) (2004)。《課程與教學新論》。台北，台灣：心理出版社。
- 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。
- 黃政傑 (主編) (2010)。《教學藝術》。台北，台灣：五南。
- 黃暉珉、周淑卿 (2009)。〈美的轉化：校園空間裏的美感課程〉。《研習資訊》，第 26 卷第 4 期，頁 11-18。
- 黃繼仁 (2010)。〈從課程慎思的觀點探討教學藝術的立論及重要性〉。載黃政傑 (主編)，《教學藝術》 (頁 63-88)。台北，台灣：五南。
- 楊忠斌 (主編) (2008)。《教育美學：美學與教育問題述評》。台北，台灣：師大書苑。
- 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。
- 鄭明憲 (2008)。〈美育課程的發展模式〉。載楊忠斌 (主編)，《教育美學：美學與教育問題述評》 (頁 183-194)。台北，台灣：師大書苑。
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (Eds.). (2008). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. New York, NY: Routledge.
- Cary, L. J. (2006). *Curriculum spaces*. New York, NY: Peter Lang.
- Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1991). Philosophical inquiry: Conceptual analysis. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 27-42). Albany, NY: State University of New York Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Capricorn.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). New York, NY: Macmillan.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Freedman, D., Striedieck, I., & Shurin, L. (2007). Not without my body: Embodied learning with/in the online learning environment. In S. Springgay & D. Freedman (Eds.), *Curriculum and the cultural body* (pp. 39-49). New York, NY: Peter Lang.

- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd rev. ed.). New York, NY: Continuum.
- Greene, M. (2000). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mitchell, W. J. T. (1995). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Pinar, W. F. (2006). *The synoptic text today and other essays: Curriculum development after the reconceptualization*. New York, NY: Peter Lang.
- 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.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sokal, A., & Bricmont, J. (1998). *Fashionable nonsense: Postmodern intellectuals' abuse of science*. New York, NY: Picador.
- Springgay, S., Irwin, R. L., Leggo, C., & Gouzouasis, P. (Eds.). (2008). *Being with a/r/tography*. Rotterdam, the Netherlands: Sense.

## The Present and Future of Research on Curriculum Aesthetics in Taiwan

Hong-Chi YANG

### *Abstract*

*The idea of “curriculum aesthetics” has led a new trend in curriculum studies in Taiwan recently. Not only has the National Academy for Educational Research been holding a series of study groups and subject talks about curriculum aesthetics, the academic communities in Taiwan has also inquired with some concepts of aesthetics into the research on education or curriculum. With these research efforts, fruitful results have been achieved in the area of curriculum aesthetics. However, when examining the related past research, all did not give any explanation on why using the idea of aesthetics in studying curriculum or education. This article uses the method of conceptual analysis to investigate into the research on curriculum aesthetics in Taiwan. It was found that the current curriculum structure of Taiwan is too intensive and examination-oriented, thus not conducive to the affective dimensions of students’ learning. Also, the essential nature of curriculum aesthetics was ignored in the past research. Therefore, based on Gadamer’s hermeneutics, this article proposes three approaches for the research on curriculum aesthetics in Taiwan: (1) conceptual study of curriculum and aesthetics; (2) empirical study of curriculum and aesthetics; and (3) contextual study of discourse formation of curriculum and aesthetics.*

*Keywords: curriculum aesthetics; conceptual analysis; Gadamer’s hermeneutics*