

教師的課程理論化：從詩性智慧到 A/r/t

歐用生

台灣首府大學教育研究所

過去，教師在課程理論化方面多採取認識論或方法論的觀點，結果課程理論無法與實際產生辯證關係，教師亦不能發展自己的實踐智慧。最近詩性智慧和 A/r/t 的概念企圖依據存有論的典範，從詮釋學、美學和藝術的觀點，探討教師課程理論化的新途徑。本文主要探討詩性智慧和 A/r/t 的概念及其內涵，並由此提出存有論的辯證觀，以作教師課程理論化的另一途徑。

關鍵詞：辯證；存有論；詩性智慧；遊藝誌

在「語言學轉向」、「再現的危機」等思潮影響下，課程研究領域興起了一股自我研究（self-study）的風潮，強調課程研究者用自己的聲音說自己的故事，以生產自己的知識（Pinnegar & Hamilton, 2009）。早在 20 世紀 70 年代，Stenhouse（1975）就有系統地進行這方面的探討，率先提出「教師即研究者」（teacher-as-researcher）的理念，強調教師要進行行動研究，以自己的「課程實際」為探討和研究的場域，在實踐（praxis）中反省和批判，由此覺醒課程理論，扮演課程理論家的角色。

這就是教師的課程理論化（curriculum theorizing），也就是教師如何讓課程理論和實際（practice）¹ 產生辯證（dialectic）關係，並由此辯證關係中發展自己的實踐知識或實踐智慧。這種理論、實際及其辯證關係，一直是教育或課程研究上的重要議題，但大部分研究都依據科學典範，把「實際」視為個人行為，要客觀地加以研究，然後從認識論和方法論的觀點加以解釋，結果忽視了課程的複雜性，沒有打開課程「實際」的黑箱。所以直到最近，Connelly（2009）還感慨的說，「實踐」至今仍是個謎，課程理論對課程的實際世界仍沒有扮演重要的角色。

最近許多課程學者從詮釋學、美學和藝術的觀點探討這個議題，如 Macdonald（1988）強調詩性智慧（mythopoetic）的方法，以彰顯學校經驗中靈性、神祕、美學、個人和人際的層面；Eisner（2002, 2005）強調教學是藝術，教師是藝術家，要生產藝術性的知識（artistry）。一群加拿大的藝術家學者更創出了遊藝誌（A/r/tography，簡稱 A/r/t）這個概念，強調教師不僅是研究者，亦是藝術家，因而要游移（in-between）於藝術家／研究者／教育者的角色之間，將理論、實踐和創造統整起來，將求知、

研究、教學和藝術創作亦統整起來（Irwin, 2004; Irwin & Springgay, 2008; Springgay, Irwin, & Kind, 2008）。

這些研究者強調，理論的建構或知識的生產不僅是認識論或方法論的，而且是靈性（精神）的和存有論的；不僅只在知道（to know/episteme）某些事，還要追問成為（to be/ontos）某些事意味着甚麼。詩性智慧和 A/r/t 放棄認識論或方法論的觀點，採用存有論的典範，將教師納入研究和理論化的過程，作出存有的抉擇，發展較為個人化的知識；將人的潛能和冥想的、積極的知識生產時刻連結起來，將身、心、靈連結起來，不僅明察秋毫，以減少偏見，更善用人的潛能，重新看問題，生產新知識。這些研究對教師在課程理論化方面提供很豐富的觀點，但有關這方面的研究才剛起步（許楓萱，2009；歐用生，2010），有繼續深入探討的必要。

本文主要從理論和實踐辯證的觀點，探討詩性智慧和 A/r/t 的概念及其內涵，並由此提出存有論的辯證觀，以作教師課程理論化的另一途徑。

詩性智慧的課程理論化

過去有關課程理論、實際及其辯證關係的研究主要有兩種典範，即科學典範和批判典範（Macdonald, 1988）。科學典範認為理論和實際是二元的，它視理論為一組將在實徵研究中試驗的假設，以驗證理論是否和實際相符；這個過程是價值中立的，強調控制和預測。批判典範則批評科學典範宣稱的價值中立的虛偽性，強調理論和實際間的辯證，而批判（critique）正是辯證的核心。如 Giroux（1999）認為辯證是對推理和行動的批判形式，對在界定人存在的性質時所產生的對立和解決方法加以批判，將利益放入知識的形成和創造過程中。批判理論強調社會、歷史、社群和個人經驗間的關係，澄清影響我們日常生活的意義，採取行動以改變壓制的情境，將人從壓制中解放。

這兩種觀點都有其局限。Macdonald（1988）批評，它們都將實際視為基本變項，而理論則為人類活動服務的工具性基模，是獨立於生活經驗之外的方法或規則，這些研究者都偏重認識論的系統，忽視了理解和詮釋世界的存有論過程。Macdonald 強調，理論和實際不僅藉着行動和反省而統整，更是廣泛的詮釋工作的一部分，在辯證關係之中擴大理解，發現意義。參與在理論／實際關係中就是在突顯已存在的幻想、偏見和扭曲，為理解新知識和現實提供基礎。在實際中試驗理論不是在檢視它發揮了甚麼作用（如能控制實際），而是從過去的誤解中解放，自由地詮釋情境，達到更大的理解，所以理論／實際的關係必須從我們的詮釋產生了甚麼新的意義來探討。

因此，Macdonald（1988）非常強調理論的重要性和內在價值：理論是人觀看、思考和理解的視野，是冥想的（contemplative）或沉思的（meditative）反省，有其

本身的意義。理論化（*theorizing*）是一種信仰的行動，一種想像的行動，代表某一些信念；而課程理論化是祈禱的行動（*prayer act*），是一種生命的形式，顯現生命中的人文願景。所以，「理論的建構具有存有論的性質」（*Macdonald, 1988, p. 101*）。由此，他提出詩性智慧的想像（*mythopoetic imagination*）的概念，以作另一種理解理論／實際關係的方法。亦即是說，人參與了和理論的對話，將自己的自傳和價值帶進詮釋的過程，以較為個人化和獨特的、自傳的方式參與到理論與實際的關係中，擴大對世界和現實的理解。詩性智慧特別着重個人的洞見、視覺化和想像，主要在探討「為何是存有（*being*）？我是誰？我在哪裏？我為何到這裏？為何這個就是世界？我為何來到世界？」的問題，這些都是在敬畏、驚奇和迷惑中的焦慮時「那怎麼辦呢？」（*so what*）的方法論問題，旨在追尋意義、整全感和幸福感。

四十多年前，*Huebner (1966)* 就呼籲，教育領域如果只視科學語言為唯一的表達方式，將流於貧瘠，因此教育、課程研究不僅需要科學的（技術的）語言、解放的（政治的）語言，更需要詩性智慧的（道德的、美學的、形上學的）語言。*Macdonald (1988)* 提出詩性智慧的觀點，正可以彌補課程語言的貧瘠。科學觀點強調控制和實用，但沒有處理終極的意義；批判理論重視解放的實踐，但忽略了無限（*infinity*）和永恆（*eternity*）的問題，這兩者都是認識論的理解；詩性智慧則是存有論的理解，以藝術或美學來補充科學和批判理論的不足。*Macdonald* 強調，這三種方法分別提供了工具性的實際、解放的政治實踐，以及自我反省的個人覺醒、洞見和遠景，都增加我們的理解，協助我們詮釋課程情境的現實。由於這三種方法形成了更大的詮釋學的理解，課程理論因而更為豐富。

這種詩性智慧的課程理論化引起許多迴響和批判，*Macdonald (1988)* 和 *Pinar (1988)* 雖使用詩性智慧這個概念，但只把它視為一種雄辯的語言和優雅的理念，並沒有深入探討其內涵，因而窄化了它的潛能（*Holland & Garman, 2008*）。後來 *Kesson (1999)*、*M. A. Doll (2000)*、*Haggerson (2000)* 和 *Holland & Garman (2008)* 等加以充實、衍伸，其概念和內涵才漸漸豐富。詩性智慧是由神話（故事）（*mythos*）和創造（*poiein*）組成，神話是知識的來源，而創造則是知識表達的方式。*Kesson* 強調，詩性智慧是人類經驗的內隱層面，如人類基本的感情、同理心、想像和反省生活意義及目的等能力。*M. A. Doll* 強調詩性智慧的存有論脈絡，將其靈性的、詩性的、自傳的層面加以科際整合地應用。*Haggerson* 則強調，詩性智慧的研究追尋根源、核心範疇、本質、原型、假定、信念和偏見等，關心生與死等終極的領域和靈性界闖等超越的人際領域。這些課程研究者利用詩性智慧研究學校經驗中的靈性、神祕、美學、個人和人際層面，為再概念化課程提供了重要的發展方向，使詩性智慧成為重要的「當代課程論述」之一（*Pinar, 1988*）。

詩性智慧的研究者都強調神話或故事的價值。在人類歷史上，故事在教導我們

關於我們的來源、目的、努力和熱情，這些故事就成為課程（Kesson, 1999）。社會上有一些傳統問題或被社會化、政治化、合法化的問題，一直都沒有答案，而神話就是這些問題的答案，是日常生活所依據的無意識的力量（Haggerson, 2000）。M. A. Doll（2000）則呼籲要創造神話，認為神話是糧食。參與在神話之中，如散文、詩、戲劇、小說、童話等，是第一層次的學習經驗，因為神話干擾了既成秩序，使感覺的思考擴散，使邊緣的想像有基礎，讓我們學到自我、學到生活。但這種學習是隱含的，神話像蜘蛛的網，看似很輕，但將生命的四個角包圍起來，神話編織的關係網絡直抵存有的根源。

但故事或神話可能因新的發現、發明或新的覺醒而變得不適當，而詩性智慧的研究正是個嚴謹的解神秘化過程，揭露舊神話的不合時宜，發展新的神話。Haggerson（2000）說：「詩性智慧的研究者對教育、學校、課程和教師、學習者等的神話加以研究、詮釋、再詮釋，然後將這些詮釋用詩性的形式呈現出來。詩性的形式可能是詩、故事、自傳、傳記、日記、敘說、音樂、戲劇、舞蹈、建築或其他符號形式」（p. 4）。這個過程不因發展了新的神話而終止，而是將新的神話不斷詮釋、再詮釋，這就是詮釋學的過程，在教育情境中做詮釋學是一種詮釋學的想像。依此，Holland & Garman（2008）強調，詩性智慧的研究一方面去神秘化（demystification），破壞再現謬誤現實的神話，把它粉碎；同時要解神秘化（demythologizing），以虔敬的心恢復隱藏於神話中的意義，使它成為尊貴的現實（p. 12）。所以詩性智慧提供兩隻眼睛，即詮釋的（解神秘化）和批判的（去神秘化）眼睛，以理解更高、更好的遠景。

這種詩性智慧的論述正可與 Eisner（2005）的研究關聯起來，因為 Eisner 亦是從藝術、美學和關聯性的觀點來探討課程與教學的問題。Eisner 強調，教師生產的教學知識不能只有技術性的知識（episteme），還要有實踐智慧（phronesis）和藝術性的知識（artistry）。技術性的知識被視為真實的、確定的知識，是放諸四海而皆準、百世以俟聖人而不惑的普同真理。依據這種知識教學的教師只能依既定舞步跳舞，按事先擬定的教學計畫施教，頂多只是個工匠。實踐智慧則代表不同的教學知識觀，如 Schwab（1969）所說，每一間教室都是獨特的，教學是在處理教師、學生和教材的真實問題，教師需要的不是抽象的理論，而是教室中的慎思（deliberation）和決定，這種種實際的判斷和推理就是實踐智慧。實踐智慧是一種道德的知識，而且是以自我認識為起點的道德實踐，是一種知性之德，亦是培養其他德行的先備條件，不僅要有對特定性的回應的知覺，還要有知性的洞察力，以作明智的判斷，更要有道德的德性，以採取明智的行動，才能在不同的良善中，依相對的重要性作決定，這亦是實際－詮釋典範和批判－解放的研究典範所強調的。

實踐智慧強調教師在特定的情境中，集體慎思並做決定，當然可達成精緻的教學。但 Eisner（2005）認為，重視現場實踐的重要性會讓教師心態趨於謹慎，較不易突破，

尤其是它比較缺少藝術、美學的視野。Eisner (2002, 2005) 一再強調，教學是一種藝術，是一種藝術表現的形式，是利用技能或智慧完成的美感經驗。課程活動、問題或教學要成為顯現美感的形式，教師依據教學中不斷產生的、非預期的素質，作關於教學流程或策略上的課程判斷，這些非預期的素質要得到強調，讓師生在教學過程中有內在心靈的滿足，這是一種美的體現。教學像爵士樂，是一種即興式的活動，不是依進行曲的鼓聲前進；教學也和藝術創作一樣，都在「尋找突現的目的」，而不是依「既定」規則，以「特定」技巧，完成「預定」目標。因此教師要像藝術家一樣，在教學過程中細心觀察，體會影響活動而逐步浮現的品質，作適當的質性判斷，並及時調整，使活動導向「富質感的目的」(Eisner, 2002, 2005)。所以教師的知識生產，不能只偏重技術能力，或社會批判的能力，更要強調課程、教學的藝術性和美學特質。

Eisner (2002) 強調，教室是複雜的、動態的場域，慎思或反省不是不重要，理論並不是沒有用，但它們只能引導，而不能指導；只能在幕後，不宜在前台。教學和作曲一樣，要給橫笛機會，鼓勵它們自信的唱；亦要給黃銅樂器表演的空間，就像給小提琴手最多機會一樣。身為指揮家的教師，如何將對話由教室的一方流向另一方？如何引導各項活動的進行？能奏出怎樣的旋律？節奏何時漸強？何時該停止或重新調整？這些都需要教學的機智和美感，如果一切「速配得宜」，則更是教學的最高極致。身為藝術家，教師要「閱讀」言語無法表達的教室生活信息，體會情境的質的線索，這需要「教育的鑑賞」(educational connoisseurship)，即鑑賞個人境遇的事情的能力。鑑賞還需要行動，因此尚需教育的想像力，不是機械的儀式、處方的規則或僵化的教學計畫產生的，是從旅程和目的地學到的。

可見，Eisner (2002) 以教學的藝術性和美感經驗提供另一種課程實踐的形式，這亦是教師課程理論化的一種形式。他說，教育是學習如何創造自己的過程，而課程是自我發現、自我創造的不斷、反省的過程，因此想像、創意和敏感性等要成為課程和教學的核心。Griffith (2007) 說，身為藝術家的教師表示成為不是自己的另一個人，質疑自己的基本假定，質疑被呈現為課程論述的基本假定，質疑知識的發源，將教學從記憶內容的單一模式轉向不斷的、整體的、特定自傳的、自我質疑的思考和活動。這就是他所說的「假如」(as-if-ing) 的課程。「假如」的課程讓我們多方面作批判的思考，發現自我和他人的論述，改寫成自己的故事。如此，課程成為一系列個人故事構成的對話，師生成為真實課程的創造者，在這個多元學習者的社區中，大家在一起聽和說，探討、擁抱這些故事，解構這些故事，改寫成自己的故事，師生共享多元的教學時刻。這時，課程理論是一連串的故事的接續，是由一系列複雜的、系統化的理念形成，最後導致行動。這就是實踐課程。

由此可知，詩性智慧的課程理論化是詮釋探究的一種形式，擺脫過去實徵主義、理性／技術／實驗典範的課程研究，從實徵的走向靈性的、哲學的和現象學的，建立

教育、課程研究的「多元典範」，將被排除於知識生產過程的教師和行動者納入研究和革新的過程，同時讓教師檢討自己的知覺、形象、理解、脈絡、行為和關係，考驗自己生產的知識，覺醒隱藏於其中的常識或神話，以超越常識的觀點，再宣稱教師研究的合法性。如此，理論並非靜態的分析概念，不只是邏輯的理性思考，而是理念的不斷更新，使課程理論產生新的可能性。教師不僅應用理論，還要利用想像的經驗，質疑、反省這些經驗，由此詮釋理論，超越課程和教學理論的限制，走出巨型的敘說（*metanarratives*），走向多元的可能性和故事的世界，讓課程和教學理論回到教師和學生身上。

這亦是 A/r/t 的重要主張。A/r/t 強調，教師（T）不僅是研究者（R），同時亦是藝術家（A），要游移於這些角色之間，在個人、專業和社會的領域中，進行研究、教學和創作，將理論（求知，*theoria*）、實踐（做，*praxis*）和創造（*poesis*）結合起來。這些主張對教師課程理論化有很大影響，下文將加以分析。

A/r/t 與課程理論化

A/r/t 是一群加拿大藝術家（學者）最近倡導的一個新概念（Irwin & de Cosson, 2004; Irwin & Springgay, 2008），在台灣亦漸漸引起關心和注意（許楓萱，2009；歐用生，2010）。Irwin（2004）強調，教師、研究者和藝術家這三種角色或思考方式並非獨立的現實，而是相關聯的、統整的主體。傳統上這種思考方式被二分或被階層化，但後來辯證的思考得到重視，視每種思考方式為平等的關係，使內在的概念產生積極的能動性。可是，辯證往往偏好某個範疇，例如教育上偏重理論而輕忽實際，結果造成了許多偏頗。如果能克服這種偏頗，兼重理論、研究、教學和藝術創作，則教師的思考能朝向多重辯證（*multilectical*）的立場，採取更複雜範疇間的互文本性（*intertextuality*）和超文本性（*intratextuality*），這時就能舞動於游移的空間，在這些範疇和空間上跨越疆界，辯證的觀點才有作用。

A/r/t 的教師位於邊緣的空間，尋找最接近而非接觸的時刻，與特定的角色遊戲，但拒絕與任一角色調適，其中兩者可能產生對話或對立；同時在偏重學術傳統和成就的文化下，又要試驗或創造新的求知、實踐和創造方式，常引起內在的掙扎。A/r/t 用混雜性（*métissage*）的概念來說明他們面臨的這種明顯是矛盾世界上的相似性和差異性。Irwin（2004）說，混雜性是疆界的語言，是游移於英國—法國（跨國界）、自傳—俗民誌（跨研究方法）、男—女（跨性別）間的概念，教師居住在這種混雜性的疆界上，就像生活於第三空間、新的第三世界，不斷重新思考、重新生活、重新創造他們的主體，傳統不再構成真正的主體，他們具有多元的主體。這時教師覺醒到混雜性的存有，再創造、再研究、再學習理解、鑑賞和呈現世界的方式，統整求知、

實踐和創造，追求兼具知性、感情和實際的美妙融合的美感經驗。這種統整性融合了矛盾但又是可教導的時刻，聚斂性和擴散性結合起來，相似性和差異性亦融在一起。所以混雜性是一種連結關係，橋渡、連結並創造其他形式的第三空間，提供更深層、更深化的意義創造方式來探討、轉換和理解，以第三空間上的模稜兩可（ambivalence）為生成的場域，從渾沌中創造意義，尋求更多可能性。

A/r/t 特別注意到游移的空間，在此，語言、影像、物體、情境、空間和時間同時發揮作用，意義亦由此產生。Irwin & Springgay（2008）認為，這種方法論的思考正是 Deleuze & Guattari 所說的地下莖（引自 Roy, 2003），地下莖的每一分支在彈性的動態關係中流動地組合，富有變化，或反常地突變，意義和理解不再是從一個原生點呈現出來，而是複雜的、關係性的、意外的。地下莖活化了游移的空間，邀請教師去探討藝術創作、研究和教學的縫隙，這個空間成為社會、文化和自然的轉型場域，成為圍繞着主體、主體間的地方，讓主體由維持均衡和整體的保守力量，轉向生成和對未來的開放。地下莖和游移打破二元論，不只是身體的位置或物體的移動，而是一個過程，一種移動和意義的易位（displacement）。

A/r/t 不僅強調角色的游移，而且重視更多元、精緻的描述方式（graphy），包含視覺、影像和書寫文本；它們並不重複，而是相互補充和增強，教導相似或不同的事情，讓我們理解和鑑賞創作藝術品的過程和產品，不管是物品或專業表現，都是求知、實踐和創造的統整形式。某些知識並非語言可以獲得，還有其他求知方式，如感官的、實踐的和真實的世界。因此要利用圖文並茂的文本，例如電影、漫畫、詩歌、戲劇、音樂、故事和自傳等，將這三種角色連接起來，而且善用隱喻或類推，使抽象的教育理論具像化，亦提供想像的空間，使成為美感經驗的一種形式。教師利用這些求知方式，超越可能被市場化、被掌握和被教導的「解釋」（explanation），朝向具現化（embodied）的求知方式，朝向流動的、關係性的和意外的空間（Garolan & Gaudelius, 2008）。Irwin（2004）說，我們活躍在移動中，在視覺和書寫文本的互文本性中，A/r/t 的理論是視覺的亦是文本的、多語言的，不同的文本、影像和語言結合、分離又結合，讓我們過有深層意義的生活，顯現被隱藏的，創造未知的，想像我們希望達成的。

A/r/t 的研究者一直強調，A/r/t 是一種實際本位（practice-based）的研究（Irwin & Springgay, 2008），藝術家和教育者將他們工作中的實際視為一種研究形式，不斷進行回歸的、反省的探討，生產知性的、想像的、有洞見的作品，為他們的理論化。實際並非被視為理所當然的知覺或存有的方式，而是在學習中、覺知不同的生活和思考方式，應用新鮮的知覺，打破常規的理解，脫離熟悉的、舒適的習慣，重新在陌生的領土上生活。這時，研究或理論不再是傳統的資料蒐集然後加以解釋，而是經由複雜的理論化，干擾知識生產和理解，然後脫離位置、重新定位（disposition）。

在游移的、複雜的空間中，研究的失位、重新定位形塑了研究者的主體。如 Pearse (2004) 所說，研究是再搜尋 (re-search)，重新再看，用新鮮的眼光重新看，以創造新知識或未預測到的觀看世界方式。這種在實踐中質疑、生產知識的立場，使 A/r/t 的探究成為即時的、繼起的、創生的、反應性的。

A/r/t 亦是一種生活的探究、生命的書寫、生命創造的經驗 (Irwin, 2004)，一種藝術本位的生活探究 (Irwin & de Cosson, 2004)。事實上，A/r/t 就是一種行動研究。教育者或藝術家游移在生活 and 探究之間，不斷活生生的探究，不斷質疑，詮釋教師／研究者／藝術家之間的複雜經驗，擴展探究的課題、脈絡和條件，彼此互相提示、增強和激發，將尚未命名的複雜化，將已獲命名的轉向游移。這是個有縫隙的過程，主體、思想和行動間的境遇產生新的組合和情境，在此，多元的藝術形式、美學認知和模糊的技藝，共同創造了與原有不同的東西。這是一種創造性的折／疊，在折／疊中產生更多的摺疊；理解 A/r/t 是一種折／疊，則被研究的現象或主體都是一個整體，或整體中的一部分，整體中的複雜部分。理論、實踐和創造是摺疊在一起的，構成地下莖的經驗世界的方式。Irwin (2004) 強調，藝術、研究和教學不是做出來的，而是活出來的 (p. 33)；Aoki (2005) 亦說，教師與學生「面對面的生活在一起，活出了活生生的學校生活的故事」(p. 160)。所以，A/r/t 是一種生活方式、探究方式、關係性的存有方式。

由此觀之，探究實際就是在研究自我 (Leggo, 2008)。A/r/t 可以說是自我塑像 (self-portraiture)，是在呈現和反省個人的生活，以獲得新的洞見和理解；就像大部分塑像 (或藝術品) 都是自我塑像，研究亦是研究者透過被研究者雕塑自己的畫像，藝術、研究和教學彼此互相包含，都是生命、自傳俗民誌和自我塑像的一部分。自我研究是一種表演、自我定義、自我展現、自我探究，在參與自傳、故事的書寫；生活在自傳中尋找創造的活力，用新的方式書寫自己，將別人書寫的我加以重寫，超越邊界、疆界和限制，試驗不同的文本形式，展現不同的聲音。

但 A/r/t 的研究者強調，探究實際不僅在研究自我，更在探究與他人關係中的自我，而了解自我就進入了社會過程，人被映射出來後才了解自己 (Leggo, 2008)。在人想像的核心中有將自己放入社群的需求，但不想被社群淹沒，希望在社群生活中發展自己的個性，這是在說故事中才能完成的。因此自傳是個人的亦是公共的，寫自傳是為了與他人關聯；實踐者本位的研究是自我的亦是實際者的社群。A/r/t 的研究情境存在於關係的探究、關係的美學和關係的學習上，這種關係一直在改變，而且重疊在一起，相互滲透，每一主體是在「與」他人的境遇中形成的，這個「與」創造了美學形式的臨接和獨特性。

總之，A/r/t 讓我們「尋找未知的，在創作中思考，實踐時也思考」(Springgay et al., 2008, p. 87)；強調思考和行動的統整是 A/r/t 的重要概念，亦是辯證的主要精

神。教師研究強調反省和行動的循環，藝術家亦一樣不斷進行這個循環，教師和藝術家的創造都有目的，不斷反省和繼續成長；他們在創意方法中的發現、應用和參與，鼓舞了質疑、方向和探究。由此，理論源於實際，而實踐中的價值、信念和深層的自信，則源於教師活生生的生活，源於封閉了這種實際的社會脈絡，源於活化教學境遇的社會關係，所以理論和實際、思考和行動都是緊密關聯的。這是一種存有論的辯證觀，亦是一種詮釋學的、後現代的辯證觀。這種觀點強調，理論是批判性的、反省性的、反應性的、相關的，它不斷再建構，變成另一個不同的東西。理論和實際的辯證，成為具現化的、活生生的探究歷程，有意圖地干擾知覺和求知方式，轉變實際，所以理論亦是實際、是過程、是複雜。如 Irwin (2004) 所說，辯證轉變為多重辯證。下文將加以說明。

朝向存有論的辯證

現代課程、教學的思想和實踐大多源於西方教育和知性的思潮，非常重視方法。假定課程和學習旨在獲得明確的知識，這是認識論的問題。但詩性智慧和 A/r/t 的求知論則關心人如何學習成為一個人，而成為一個人意味着甚麼是個存有論的問題。這種觀點強調，知識的生產不僅是認識論的，而且是靈性（精神）的、存有論的；靈性（精神）是人的動態生活的力量，是擴充人的可能性的概念，鑑賞人在世界上的存有狀態和探究增強存有的方式，藉以達到超越。人如何求知和思考，與人如何追求存有是不可分的；我們如何生活、如何與他人和環境交互作用，如何參與藝術、教學和研究，都和主體交織在一起，不可分離。這種積極的參與就是一種活生生的探究，構成存有的、認識論的探究，形成整全的存有的方式。

A/r/t 的研究者 Guyas (2008) 是一位攝影家和學者，從小生長於芬蘭的小島，由於親海、愛海，流動的水成為她攝影、研究的主題和隱喻。她說，當她專注於攝影機，捕捉美的瞬間時，雖然將自己與周遭環境抽離，仍感覺到自己存在，隨時準備應變。水讓她充滿生氣，水的流動感動了她，隨着流動的水，將自己的視覺、攝影機和周遭環境關聯起來，聚焦於類型、動作、顏色、味道和節奏的變化。這種整全的覺醒形塑了她的哲學，教導她關於自我、存有論和認識論，這不是文字可以描述的。她這樣寫着：「我回到水的場域和聲音，以求舒適、智慧和引導，水是我的老朋友和導師，治療我的傷，激發我的精神，我感受、觀察和分析這種感覺，雖然找不到答案，卻慢慢朝向寧靜，並積極的靜止，協助我超越認知去思考」（Guyas, 2008, p. 27）。她說，這時她「發現了自我，自己真實的本性」。

後來她移居美國俄亥俄州，那裏沒有海和水的生活讓她不自在，但在沉思的文字書寫和創意的攝影書寫中，她對自己有了新的理解。藝術減少機械的成分，破壞先入

為主的觀念，讓她將即時的、直覺的和身體的反應，以及系統的探究和認知發展結合起來。在生活探究中，她發現了平靜和身體的空間，以之質疑自己，並覺醒到以自由和方法來對所有事情作批判性評鑑；在藝術探究中，她尋找複雜的美學和創意的參與時刻，將認知和理解導引到隱喻或文學的世界，形成了新的概念。這時，理論、實際、哲學和生活結合成新的意識，讓她能經由關係性和表演的主體來看自己，學習接受不了解的陌生性，尋找斷裂的空間來轉變意義。

這就是存有論的辯證，這種求知的感覺就是一種存有，是動態的、發展性的，這種努力是無止境的、沒有完結的，永遠保持動態的活力、原始的熱情。它不在追求事實的知識（know-that）或技術的知識（know-how），不是歸納或演繹的，而是參與到活動或經驗中，重視過程而不只是觀察。理論建構不僅源於理性的思考，更源於體驗性的實作，是由熱情的參與、想像和創意產生的，而客觀的、非熱情的觀察是不足夠的。這種存有論強調，人在共同合作的參與中，自己引發自己學習，自發地將能力發展出來，是有活力的、充滿靈性的，像習慣一樣，是個人的、私有的、反省性的、因情境而異的，因而產生更人性的、新的方法，激發深層的、豐富的、可愛的、知性的靈性。

這種存有論的辯證是教師課程理論化的重要途徑。教師是研究者，亦是藝術家，但研究者、藝術家和教育者自身不能存在，而是單一而複數的存有，在參與於個人的探究時，亦與他人一起探究，結成實際的社群，進行整體的探究，創造深層的理解和意義。在探究過程中求知，是不斷的過程，這種學習就是活生生的課程，是理解的課程（currere）。在這種課程中，知識在舞蹈中轉型，不斷超越，成為有魅力的、美學的、精神的、想像的領域。這時，學習的重點不是學科、計畫或目標，而是正在形成的自我的覺醒，將生活中的個人、社會層面交織起來，覺醒生活的意義，回到自我。

從這個觀點看，所有理論都植根於原初的隱喻和意像，亦都是故事的一部分，並非純粹是邏輯的。學校科目如讀、寫、算等不是僵化的、已完成的、靜態的或可操作的作品，而是活生生的遺產，可以和師生進行真實的、活生生的對話，使這些學科在生活中發揮功能。這時，數學就成為學術或社會現實的敘說者，可以用舞蹈、戲劇、視覺藝術、音樂或文學方式來學習，不僅模糊科學和藝術的疆界，也將身心靈統整起來（Swanson, 2007）。所以，van Manen（2002）認為數學的現實是美的、高雅的、非常和諧的，數學學習亦可以像傾聽美妙的豎笛演奏，它的聲音是有節奏的、美妙的、神奇的，雖然找不到演奏者。每一門學問的故事就是一種邀請，邀請教師和學生參與於存有中，發現可發展的地方，貢獻於真實的或可能的世界。

在這時刻，數學的學習就像是一種沉思的實際，亦是一種存有，就像畫家沉醉於樹林的寫生時，他感覺到不是他在畫樹木，反而是樹木在看他（Montgomery-Whicher,

2005)。如 Morris (2008) 說的，作曲家並沒有作曲，並沒有告訴曲要怎麼譜，而是曲譜引導作曲家，而創作出優美的譜曲。教師或研究者亦是讓文字引導他，文字自己走進研究報告來，增益自己的實踐智慧。所以不僅師生在學習數學，數學亦和人類對話，學習畢氏定理不是在記憶公式，並正確回答考試問題，而在理解其方式、相關、互賴、徵兆和豐富性。在這種學習的沉思感中，「學科的學習同時亦是精神的、靈性的鍛鍊」(Jardine, Friesen, & Clifford, 2006, p. xi)，超越了認識論的議題，朝向存有論，在存有論的辯證裏，認識論和存有論是整合在一起的。

課程理論亦是一種冥想的或沉思的反省，或如 Aoki (2005) 所說的是一種存有。教學是一種沉思的實際，是一個生活的場域，教師不是從課程夾中找出消費性的、孤立的、片斷的內容教給學生，而是與學生探討：我們到這個世界的方式，是經過哪些經驗才來到充滿生命、關係、義務和宣稱的世界？這些是存有論的、而非認識論的；是倫理的、而非工具性的關係；是生態的、而非資源或資產的壓榨。在這些學習中，學術訓練和精神的、靈性的訓練合而為一，具有嚴謹的學術和靈性的可能性，讓我們在經驗世界中，充滿活力和目標。

這正是 Irwin (2004) 所強調，A/r/t 始於存有，而且只有在共同中的存有，個別的存有才成為可能。而且，人不只是思考的存有，亦是感覺的、感情的存有。但目前學校課程充滿着確定性和熟悉性，都依據標準、法則和有秩序的學習計畫，忽視了感覺的存有。為克服這些困難，Springgay (2008) 建構一種開放的、回應的和敏感的課程，它是由相互主觀、經驗和生活構成的活生生課程，是重視直覺、感覺得到、感官的和觸覺的課程。這種具現化的課程成為一種存有的方式，一種與存有同在的方式。與存有同在的課程不是給教師或學生一個產品、一個完結的物體，而是讓他們經驗衝突和對立，突顯他們的存在。將具現化的求知和存有視為學習和生活的重要部分，參與到心靈的教學，將情緒和靈性置於認知和知性之上，為教學哲學提供希望，亦指引了研究中的存有的倫理。

這種存有的辯證觀，不僅重視科學方法，更重視與人的努力、懷疑、直覺和猜測等有關的思維，兼重知性和情緒，兼顧理性、熱情和批判。它將主體界定為肉體的存在，將活生生的、在呼吸的、能思考的歷史主體放到辯證的核心內，將理論和實際統一在活生生的個人上，統一在人一起學習、工作和愛的場域上 (McLaren & Jaramillo, 2007)。這種辯證是問題中心的、社會的；是探究者（原型或專家）社區中建構的實驗的、實際的知識，具有個人性（個人奮鬥的）、實際性（積極的作為）、可能性（知識的脈絡化和不確定性）和遊戲性（疆界的混沌和複雜）等特質。這亦是一種不斷生成的 (emergent) 方法，始於個人的擾亂或不舒服感覺，終於個人的信念或暫時性的知識，與他人分享後這些知識轉化為文化社區接受的信念、知識或實際，成為行動、存有和個人存在的複雜體 (W. Doll, 2005)。

這種存有論的辯證觀超越批判教育學的辯證觀，不將辯證化約為認識論的形式，而只是理性的理解工具；亦不將辯證視為只是受普同法則約制的方法論，而使辯證變成僵化的意識形態。存有論的辯證並非從方法論開始，它始於人類存在的事實，和影響這些事實的社會、歷史因素。這種辯證觀不重視複雜的理論的術語，而用肉體特質的語言，用感動心和靈的語言，用有感情的、思想的和歷史感的語言，在現場中實踐，說出我們的鬥爭和努力，走出是甚麼（what is）的限制，邁向可以怎麼樣（what could be）的論述。存有論的辯證與歷史的時刻常在，與活生生的人對社會存有的鬥爭一起轉變，將辯證的認知視為參與生活的手段或一種生活方式。這時，教師不僅是 A/r/t，亦成為辯證者，成為實踐的哲學家。

正如 Guyas (2008) 所說，「理論、實際、哲學和生活結合成新的意識」(p. 26)，超越了主觀和客觀的二分，將辯證的關係具體化。這時，理論和實際產生多元的辯證，如 Deleuze 說：「實際是從一個理論到另一個理論的接力，而理論是從一個實際到另一個實際的接力，如果沒有遭遇到障礙，理論不可能發展，而突破這個障礙需要實際」(引自 Roy, 2003, p. 107)。這亦是 Pinar & Grumet (1988) 所說的，創造並維持理論和實際間的矛盾，使「理論和實際相互遊戲」(p. 99)。理論要超越實際的事物，以培養智慧；實際本身亦是一種知識，雖不完全卻是必需的。課程理論家要成為有動力的批判者，重新恢復冥想的時刻，干擾被視為理所當然的理解，有意識地質疑實際，質疑實際的活動所忽視的問題，干擾可預測的，尋求其他可能性。但理論亦不能有學術的優越性，疏離於實際，淪為傲慢的真理。

所以教師要鼓勵意識形態和方法論的多元和繁衍，而非追求統一和順從，不能封閉新的探究方式，不能坐在安樂椅上等着理論工作者來驗證自己的實際，必須依據存有論的辯證觀，讓理論成為好的故事，讓方法和藝術邂逅 (Leavy, 2009)，則理性的、解釋的思考和詩性的、表意的思考成親，他們生的孩子是一對雙胞胎：「故事（實際）衍生的理論，和理論衍生的故事（實際）」(Reason & Hawkins, 1988, p. 101)。如 W. Doll (2005) 所強調，要將三個 S 統整起來，即結合故事的 (storied) 權力、靈性的 (spiritful) 神聖力和精神的 (spiritual) 創生力，形成新的方法，以發展創意、想像力和直覺，呈現在人的經驗上，以改進實際，這是教師課程理論化的最高極致。

結語

過去教師一直被視為「研究者」，後來又被期待為「藝術家」，最近更有 A/r/t 的概念，強調教師游移於研究者／藝術家／教育者的角色之間，進行研究、教學和創作，由此將理論、實踐和創造結合起來。詩性智慧和 A/r/t 都是後現代課程研究的概念，放棄傳統認識論或方法論的典範，轉而重視存有論和詮釋學、美學、藝術的觀點，

探討理論與實際的辯證關係，期待教師在自我研究、生活探究或實踐者的研究中，將課程理論化，以發展自己的實踐智慧。

本文主要從理論、實際及其辯證關係的觀點，探討詩性智慧和 A/r/t 的概念及其內涵，並由此提出存有論的辯證觀，以作教師課程理論化的另一途徑。但由於這個議題十分複雜，本文只能提出原則性的論述，具體內容的部分仍待繼續深化。茲提出下列問題，以作後續研究的參考。

第一，詩性智慧、A/r/t 和存有論的辯證觀強調非理性的思考方式，企圖批判並補充理性思考的不足，探討人類經驗中的靈性、神祕、美學、個人和人際層面，並將詮釋結果或靈性經驗用詩性的、精緻的方式表現出來。但每一種研究方法都是一種「看見」世界的方式，而看見的方式亦是看不見的方式（Eisner, 2002），沒有一種研究方法是完美的。非理性的思考方式或藝術本位的探究（arts-based inquiry/education research）如何為教育研究和改革刻畫異質的、更整體的圖像，值得注意。

第二，詩性智慧和 A/r/t 都重視身體和五感的課程，存有論的辯證觀亦強調感官是了解事物素質、獲取意義的主要工具，經驗的深化和擴充不僅要靠聽和看，更要靠嚐、聞、觸和感覺，因此教師如何善用他們的感官，統合視覺、味覺、嗅覺、觸覺、聽覺和動覺的系統，以深化和擴充意義的範圍，便成為課程理論化的重要課題。

第三，詩性智慧和 A/r/t 都強調創意、想像力和敏感性的重要性，藝術教育關心個性、冒險，探究未預測的東西，其最好結果通常是在目標「盒」子之外的創造性、想像力和原創力。教師要覺醒其想像力，以突破習慣的惰性；並從渾沌中產生秩序，讓經驗接受神秘的、奇異的事情，讓自己探索未去過的旅程，才能開拓課程理論的新境界。

第四、詩性智慧是由神話和創造兩個字組成，即創造神話（故事）、以傳遞知識的意思，存有論的辯證觀非常重視神話或故事的教育價值。因此教師要和學生一起說、聽故事，覺醒自我敘說的深層意義，將個人的、地方的故事（脈絡化於地方和時間），與智慧的傳統和神話學的故事（理論）關聯起來，進行理論化的工作。

註釋

1. 在台灣，practice 一詞一般會譯作「實際」，而 praxis 則譯作「實踐」。本文按台灣譯法。

參考文獻

- 許楓萱（2009）。《變色龍教師探尋之旅——一位高中教師實踐 A/r/tography 的敘說研究》（未出版博士論文）。國立台北教育大學，台北，台灣。

歐用生 (2010)。《課程研究新視野》。台北，台灣：師大書苑。

- Aoki, T. T. (2005). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (W. F. Pinar & R. L. Irwin, Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Connelly, F. M. (2009). Bridges from then to now and from them to us: Narrative threads on the landscape of “the practical.” In E. C. Short & L. J. Waks (Eds.), *Leaders in curriculum studies* (pp. 39–54). Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- Doll, M. A. (2000). *Like letters in running water: A mythopoetics of curriculum*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Doll, W. (2005). The culture of method. In W. E. Doll, Jr., M. J. Fleener, D. Trueit, & J. St. Julien (Eds.), *Chaos, complexity, curriculum, and culture: A conversation* (pp. 21–75). New York, NY: Peter Lang.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. London, England; New York, NY: Routledge.
- Garoian, C. R., & Gaudelius, Y. M. (2008). *Spectacle pedagogy: Art, politics, and visual culture*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Giroux, H. A. (1999). Dialectics and the development of curriculum theory. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses: Twenty years of JCT* (pp. 7–23). New York, NY: Peter Lang.
- Griffith, B. (2007). *A philosophy of curriculum: The cautionary tale of simultaneous languages in a decentered world*. Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- Guyas, A. S. (2008). Water: Moving stillness. In S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, & P. Gouzouasis (Eds.), *Being with a/r/tography* (pp. 25–32). Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- Haggerson, N. L., Jr. (2000). *Expanding curriculum research and understanding: A mytho-poetic perspective*. New York, NY: Peter Lang.
- Holland, P. E., & Garman, N. B. (2008). Watching with two eyes: The place of the mythopoetic in curriculum inquiry. In T. Leonard & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of the imagination: Mythopoetic curriculum in educational practice* (pp. 11–29). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Huebner, D. (1966). Curriculum language and classroom meaning. In J. B. Macdonald & R. R. Leeper (Eds.), *Language and meaning* (pp. 8–27). Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: A metonymic métissage. In R. L. Irwin & A. de Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 27–38). Vancouver, BC, Canada: Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L., & de Cosson, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, BC, Canada: Pacific Educational Press.

- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. In S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, & P. Gouzouasis (Eds.), *Being with a/r/tography* (pp. xix–xxxiii). Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- Jardine, D. W., Friesen, S., & Clifford, P. (Eds.). (2006). *Curriculum in abundance*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kesson, K. R. (1999). Toward a curriculum of mythopoetic meaning. In J. G. Henderson & K. R. Kesson (Eds.), *Understanding democratic curriculum leadership* (pp. 84–105). New York, NY: Teachers College Press.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Leggo, C. (2008). Autobiography: Researching our lives and living our research. In S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, & P. Gouzouasis (Eds.), *Being with a/r/tography* (pp. 3–23). Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- Macdonald, J. B. (1988). Theory-practice and the hermeneutic circle. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 101–113). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- McLaren, P., & Jaramillo, N. (2007). *Pedagogy and praxis in the age of empire: Towards a new humanism*. Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- Montgomery-Whicher, R. (2005). Aesthetic experiences. In M. van Manen (Ed.), *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry* (pp. 27–47). London, England: Althouse Press.
- Morris, M. (2008). *Teaching through the ill body: A spiritual and aesthetic approach to pedagogy and illness*. Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- Pearse, H. (2004). Praxis in perspective. In R. L. Irwin & A. de Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 184–197). Vancouver, BC, Canada: Pacific Educational Press.
- Pinar, W. F. (1988). Introduction. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 1–13). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Pinar, W. F., & Grumet, M. R. (1988). Socratic caesure and the theory-practice relationship. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 92–100). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Pinnegar, S., & Hamilton, M. L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology, and practice*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Reason, P., & Hawkins, P. (1988). Storytelling as inquiry. In P. Reason (Ed.), *Human inquiry in action: Developments in new paradigm research* (pp. 79–101). London, England: Sage.
- Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum*. New York, NY: Peter Lang.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1–23.
- Springgay, S. (2008). *Body knowledge and curriculum: Pedagogies of touch in youth and visual culture*. New York, NY: Peter Lang.

- Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. (2008). A/r/tographers and living inquiry. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 83–91). Los Angeles, CA: Sage.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London, England: Heinemann.
- Swanson, D. M. (2007). Slicing voices, slicing bodies: Difference and disadvantage in schooling contexts. In S. Springgay & D. Freedman (Eds.), *Curriculum and the cultural body* (pp. 63–78). New York, NY: Peter Lang.
- van Manen, M. (2002). Writing in the dark. In M. van Manen (Ed.), *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry* (pp. 237–252). London, England: Althouse Press.

An Alternative Approach to the Curriculum Theorizing of Teachers

Yung-Sheng OU

Abstract

Traditionally, the ways of how teachers theorize their curriculum practices were usually developed through the epistemological and methodological approaches. However, the dialectical relationship between curriculum theory and practice seemingly never happened through these approaches while teachers theorized their curricula. Based on the ontological paradigm, such as those of hermeneutics, aesthetics, and view of arts, an alternative approach to teachers' curriculum theorizing might be developed through the concept of mythopoetic and a/r/tography (A/r/t). Focusing on the dialectic between theory and practice, this study attempts to explore the concepts of mythopoetic and A/r/t, and discusses the implication on the curriculum theorizing of teachers.

Keywords: dialectic; ontology; mythopoetic; a/r/tography (A/r/t)