

行政院國家科學委員會專題研究計畫 成果報告

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

計畫類別：個別型計畫

計畫編號：NSC94-2413-H-032-011-

執行期間：94年08月01日至95年07月31日

執行單位：淡江大學教育政策與領導研究所

計畫主持人：陳伯璋

報告類型：精簡報告

處理方式：本計畫可公開查詢

中 華 民 國 95 年 10 月 30 日

課程美學的理論建構與批判

陳伯璋

一種文化會有兩種面向：已知的意義和方向是其一，該文化的成員學而知之；另外一種面向是新的觀察和意義，供人測試...我們用文化一詞代表兩種意思：意味著生活的全部方式—即共享的意義；也意味著藝術與學習—探索與創造活動的特殊過程...。文化既是藝術，也是日常生活裡頭的價值觀、規範，因此我們可以說一方面文化關切著社會再生產的問題，但另外一方面也關切著創造力與變遷的可能 (Raymond Williams, 1989: 4)。

調查一般「文化」的主題就是調查一個人對現實的想法與一個人對現實的行動，這就是他的實踐。為了這個明顯的理由，所提出來的的方法論要求調查員與人們（他們被正規地考慮為調查的對象）應該一起行動以作為共同的調查員 (Paulo Freire, 1993: 97)。

一、前言

課程改革一直是本地教育改革所關切的重心，如果從學界流行的課程統整、行動研究、協同教學、學校本位課程、空白課程、教師權能賦予等概念來看，這些新興的論述反映出新課程與傳統課程不同的立論依據，同時也受到不同課程典範的影響。在台灣課程研究中，過去有一部分的研究採取傳統教育工學模式進行探討之外，近年來受到再概念化運動及後現代主義的影響，無論在專書、期刊及博碩士論文方面，也都有相當的成果，唯在課程美學 (curriculum aesthetic) 探究方面仍少見，除課程與教學季刊曾在 2005 年八卷二期採用專刊的型式系統性的討論之外，其餘的文章散見於碩博士論文與期刊論文中，足此可見本地課程美學的探討仍尚在起步階段¹，就像陳伯璋 (1987: 19) 早在教育改革之初一針見血地說到：「學校教育不僅是提供理性運作的活動，它也應該能為學生提供一種所思、所感、所知的存在經驗」，因此本文認為課程美學探究乃是教育改革中所刻不容緩的重要向度。

關於美學的發展，早在西方 Plato 的著作裡，已經提到美學研究。一般來說，美學源自於希臘文，原意不外乎理解 (perception)，也就是透過感官去感覺與理解，所謂的「美感經驗」乃源自主觀內心與客觀事物間的交互關係上。就其字源來看，美學這個字眼首見於 Alexander Baumgarten 1735 年出版的〈Philosophical

¹ 從李雅婷 (2002) 的博士論文「課程美學探究取向的理論與實踐之研究」開始已逐漸有年輕的學者陸續加入，如周佩儀 (1994) 的「艾斯納教育批評理論之研究」、朱盈潔 (1999) 的「M. Greene 的自由哲學思想及其再教育上的蘊義」、謝素月 (2002) 的「九年一貫課程的探究途徑—美學探究」、楊建萍 (2001) 的「加強中學生的美學教育」、鍾添騰 (2003) 的「課程美學的理念與探究」、洪詠善 (2003) 的「美學探究在本土課程研究應用之初探」。不過從其內容加以分析，大都以 Eisner、Pinar、Greene、Vallance 的二手轉介為主。

Thoughts on Matters Connected with Poetry》一書，他倡議以美學來稱乎感性認知的學問，特別指涉自由藝術（liberal art）的理解認知，包括修辭、數學、天文、音樂等高層次的理智思維與心靈活動。此外，Immanuel Kant 的《判斷力批判》（1790）則對於審美活動的哲學心理學分析，有著極大的貢獻，因而美學在哲學學門中作為一個獨立領域的地位，更形確立（哲學由邏輯學、倫理學與美學所組成）。學界對美學的討論，大致上可以區分為客觀主義、主觀主義與折衷主義三種取向：美學的客觀主義一經由審美判斷，美可確知是事物的屬性之一，而為一種客觀的存在。其次，美學的主觀主義一經由個人主觀鑑賞，美乃是一種概念或理想，並且兼具主觀的價值，就像 David Hume 的論點：美並非事物本身的屬性，美只存於觀賞者的心內。最後，美學的折衷主義—美感之產生係憑主觀的感覺，但美之為美，亦必具客觀的普遍性與必然性。固然慣常的看法視美學為哲學的重要議題之一，但事實上今日美學研究的發展實已超出傳統哲學學門的疆界，而成為一門科際整合的學問，諸如心理學、生理學、社會學、人類學、歷史學等，也都對美學探究的發展有重大的貢獻，並且各種研究取向之間也有互相融合的情形（舉例來說，德國法蘭克福學派批判理論觀點下的美學，可以視為一種社會學式的美學，當然同時也可歸屬於哲學式的美學）。

然而，本文的目的並非針對不同哲學家的美學論述，進行系譜性的分析，因此只能在前言點綴式的交待一下脈絡。此外，本文也必須要澄清的是本地許多人錯誤地把「美學」化約成為「藝術教育」。就其概念的分析，美學的範疇自然大於藝術教育，特別是當代批判取向的美學著眼於藝術的社會批判，認為藝術可以揭露社會中不合理的現象，批判宰制的意識型態，進而促成對話，達成解放的目的。據此，本文的真正目的在於透過論述分析，建構課程美學的展演方式與運作機制。在此我們所欲強調的課程美學，乃是建立在文化的平常性（cultural ordinariness）上，以及人們在建構共享意義實踐時的主動性與創造力。也就是這是一種探索人們主動創造文化意義的方式，其焦點在於實際的生活經驗（lived experience），並將文化視為日常生活的實際過程，而非僅侷限於所謂的高雅藝術（high art or fine art）而已。

二、文獻回顧：教育研究中的美學論述

一般來說，藝術為人類文化活動及日常經驗中最為特殊珍貴的部分。舉例來說，Dewey（1934）指出藝術是活化生命的經驗形式，其本質可貴而不可多得，不應為達到其餘人生目的而將之扭曲。此外，教育學家 Eisner 也認為藝術的能力不是自然成長下的結果，而是經由後天的適當學習而來，強調適當的藝術學習有賴於良好的課程設計，其中並包括適當的教學目標、教材內容、學習活動、評量方式等（Eisner, 1989）。因此，美學審視著人們如何思考美、藝術的各種方式及其原理原則，解析藝術、文化與生活之間的關係，並深入至人性與世界的深層探索。教育美學即是在結合美學與教育研究，以更寬廣的視野來看待藝術、文化與

生命存有之間的關係，了解審美經驗在教育中的價值，評析社會中的文化現象等，也因此不只是在教導學生如何創作與欣賞藝術品而已。根據相關的文獻回顧，以下我們先將教育美學區分為自然主義、社會批判、藝術鑑賞與美學文本取向四派來討論：

（一）自然主義觀點下的課程與美學

持自然主義觀點的學者強調美感經驗的重要，強調需要從自然主義經驗論的角度切入，特別是以美國教育家 John Dewey 為代表，其《藝術即經驗》(Arts as Experience) 一書即以自然主義美學為基礎，探討藝術與經驗之間的關係。Dewey 認為不論藝術本身或美學探究都與人類生活經驗有關，其研究倡導恢復美感統整和日常生活經驗之間的連結性 (Dewey, 1934: 3)。他強調需要從日常經驗中提煉出美感的性質，進而使日常生活中的經歷成為一個具有美感的「完整經驗」。換言之，他們認為人類日常生活的各種經驗是相當雜亂而沒有「美感」的，因此需經由「突出、完滿自足的感受」、統整過程中的「統一性」(unity)，情感的融入以及「做」(doing) 與「受」(undergoing) 的交互作用，才成為「完整的經驗」。據此，Dewey 提出以美學與教育哲學來衍生說明知識的藝術意涵：「批判的功能是對藝術品知覺的再教育，它是在學習觀賞與聆聽之艱難中的輔助者。它的工作是以法律或道德的觀點來評價，判斷並吸引被批判者所影響的人，來承擔這各任務...藝術本身的道德功能是去除偏見及讓眼睛無法真實看到障礙物，並撕掉習慣或風俗所覆的面紗，讓知覺得力量更臻完美，批判者的任務就是以藝術品來進一步展現這個工作」(Dewey, 1934: 324-325)。故對 Dewey 而言，美學的重要使命在於「建立美感經驗與日常經驗的連結性」。美感經驗是在日常生活中處處可見、可行的，以學校場域為例，學校中的環境、師生互動、教學與教材、次文化均具有美學意涵的存在。

此外，Dewey 進一步提到美感經驗的若干原則，包括 (1) 理解和強化 (intensification)、(2) 接收性 (receptivity)、(3) 情感的投入 (Dewey, 1934)。從這些原則中可知，Dewey 強調藝術是做的過程，特別在教育的場域中，美感經驗需要主動的參與，進行判斷與比較，也就是需要身體作行動。相似地，Greene 延續 Dewey 的說法指出在教學中運用想像力能夠讓我們看見不同的存在方式，特別是以美感經驗為本的教學能夠激發學習者的好奇，因此強調教師必須敏感於意義創造的藝術性，因為教學的本身包括人我關係，更是互為主體性的理解，因此她強調教學活動的本身就是一種藝術 (Greene, 2001)，而這樣的論點與 Dewey 不謀而合，教學就是一種藝術，真正的教師就是藝術家。

（二）社會批判取向的課程與美學

社會批判取向深受馬克思主義美學觀的影響，強調美學的集體意識及社會解放的美感，並研究藝術與社會的關係，闡明藝術的政治經濟脈絡，為課程提供社會解構和重建的另類經驗與作為。其中的代表人物為 Landon Beyer (2000)，他

以馬克思美學的觀點批評 Mortimer Adler 的「人文主義教育建言」(Paideia Proposal)，以及雷根總統的「國家在危機之中」(A Nation At Risk)，認為此二書中將美學欣賞視為「去脈絡化」的產物，不但背離社會的現實，並且反映出資本主義高階和低階的藝術作品，這乃是一種具有階級色彩的藝術「再生產」形態。Beyer 認為低/高的藝術評價，或者「美術」(代表高階)和「大眾藝術」(代表低階)的區別，是一種過於武斷的偽造形態，也因此造成在學校課程中，「大眾藝術」成為「懸缺」課程 (null curriculum)。此外，Beyer 也主張加強針對美學文本背後的社會性議題進行闡述，對學生而言，他們在接受藝術教育的過程中，必須穿透藝術文本中的種族、階級，和性別等等問題，在此所謂的文本，當然並非僅僅只是文字書寫的作品而已，還包括所有具表意作用的實踐活動，均可以視為具有文化意義的文本。因此，作為再現的形式，文本的本質上是多義的 (polysemic)，包括許多差別意義的可能性，有賴讀者在實際的解讀過程中賦予意義。據此，學校教育必須讓學生學會用美學的閱讀來解構這些文本中的種種問題。爾後的學者，諸如 Kerry Freedman 和 Thomas Popkewitz 也應用類似於 Beyer 的社會批判觀點，分析美國 Getty 基金會²將藝術分為：藝術生產、藝術歷史、藝術批判和美學，而發展出的「學科本位的藝術教育」(Disciplined-Based Art Education, 簡稱 DBAE)。這樣的學科本位作法只注意到社會實踐的「技術」性問題，卻偏離了藝術的本質。簡言之，社會批判取向的美學探究強調藝術教育和課程只能透過對社會、經濟、文化和知識歷史發展關係叢結裡，從中才能理解美的意義和價值 (引自 Pinar, et al., 1995)。

(三) 藝術鑑賞的課程與美學

藝術鑑賞取向的代表人物為 Elliot Eisner 和 Elizabeth Vallance。其中，Eisner 可說是對於建構課程美學探究的認識論、存有論和方法論體系最為完整的一位學者。Eisner 抨擊傳統教育評鑑的工學模式，因此倡導教育鑑賞 (educational connoisseurship) 的評鑑概念，強調評鑑需要感知到學校教育的品質，認為評鑑的型態不需要限定單獨的表現，而應允許學生選擇代表的形式 (Eisner, 1993)。在藝術鑑賞取向下，強調美學取向的探究，視知識為經驗建構而成，在主體與客觀世界互動的情境中，由主體認識差異、複雜，而逐漸形成「認識論上的觀看」(epistemic seeing)，此一過程也是「鑑賞」(connoisseurship) 的過程。此外，Eisner 的「存有論」(Ontology) 視世界為「多重的實體」(multiple realities)，人的認識也是多元的，因此在方法論上主張質性研究，也就是人們學習運用多元觀點檢視其情境，如此更加有助於知識的累積。Eisner 因此著眼於藝術所開展的想像力，並將藝術原理運用於課程、教育評鑑中，他認為評鑑在課程上具有診斷、修正、比較、預測教育需求、確定目標達成程度等五項功能 (Eisner, 1979)。也就是課程評鑑是一種藝術，透過鑑賞與批評的眼光，瞭解課程發展活動中的表現，描繪屬於教育場景的課程圖像。據此，Eisner 認為教育課程者與評鑑者必須

² 該基金會主要是紀念 J. Paul Getty。

運用揭露的藝術 (the art of disclosure)，即為他所強調的教育批評：描述、解釋與評鑑。描述是描寫所感知的教育現象，解釋係運用教育學理論來詮釋所感知的互動現象，對教育情境中的人具有何種的意義、功能與重要性，最後評鑑乃是運用教育學理論判斷所發現的教育現象的重要性或價值。根據 Eisner 的理念，教育是學習者創造自己的過程，而藝術正是促進人們對自己的創造，因此藝術擴展我們的意識，滿足我們對意義的需求 (Eisner, 2002)。在教育的現場，對美學原理有所掌握的教師可以透過藝術教學、博物館展覽、地方文化之旅等活動，幫助學生發展「藝術家之眼」，使學生能更敏銳地觀察與感受人類情感與我們的生活世界，培育審美的智慧，並能重視教室、校園環境美感的學校潛在課程效果。

Vallance 承繼 Eisner 美學探究中的「理解」典範，她認為美學探究不是幫助預測課程研究或實施的因果法則，或者建立實施的通則，相反地更需要注意特定課程事件的意義。同時她也提出美學批判對課程研究的意義：課程和藝術代表人類建構的過程，二者都代表了把知識和課程開發者與藝術家的觀點，轉化為讀者可以感知的形式。因此，課程和藝術的形式建構了環繞於讀者經驗的界線與框架，並因此引出判斷和批判 (Pinar et al., 1995)。Vallance 的方法論帶著詮釋理解和建構論的色彩，而存有論則強調主體的客觀 (如作品) 間的交互作用，它是一開展、蛻變的過程，而非囤積式的美感經驗。除此之外，在藝術教育思潮中，美國藝術教育學家 Lowenfeld 是相當著名的代表人物，曾執藝術教育思潮牛耳的「創造性取向課程」，強調藝術教育的目的在提學生自我表現的機會，以促進學生個別性及創造性的發展 (Lowenfeld & Brittain, 1987)。「創造性取向課程」觀點認為，教育的過程必須順應學生自然的發展，不能以成人的標準來看待學生，教師亦不應以任何外在的因素干擾學生適性的發展。在「創造性取向」的藝術課程中，學生學習的過程遠較學習的成果重要，強調促進學生的創性發展為藝術教育的主要目標 (Lowenfeld & Brittain, 1987)。

(四) 美學文本取向的課程與美學

「藝術始於理解，終於驚奇」雖為 Dewey 的名言，但也是美學文本取向的起點，此派強調美感經驗即是想像，驚奇的，同時認為美學文本需要重視教育實踐的創造性、溝通和合作。代表人物有 Jan Jagodzinski, Daiyo Sawada 和 Karen Hamblen 等人。其中，Jagodzinski 認為美學倫理和政治是相互交織在一起，而課程作為美學文本代表了政治和道德義務，不斷地與現實對抗。舉例來說，Jagodzinski 等人認為在十七、八世紀美學的發展史中，當時藝術與審美主體 (尤其是身體) 往往是分離的，因此他們努力將感情 (身體)、思想 (認知) 和心靈 (精神) 加以融合。他最大膽的論述，是將六個層面的美學經驗提升到存有的領域加以分析，此六層面包括 (引自 Pinar et al., 1995: 624)：1. 線條：直接的體驗—構成了等級 (making the Grade)。2. 色彩：情感的體驗—周期 (the Period)。3. 構造：家庭 (home room) 的體驗—熟悉。4. 大小：規模的體驗。5. 質量：重力的體驗。6. 空間：宇宙的體驗。而這些各層面並非獨立的存在，而是在「身體」中

加以統合在一起的。

除此之外，Hamblen 則從後現代主義的觀點來說明現代美術是理解西方現代主義的重要工具，它具有反社會、自我參照的特色，她認為西方社會中有一種將「非情境化」經驗透過藝術予以合法化。她與 Beyer 一樣將藝術視為「社會經驗」，例如，她主張：「現代美術作為合成的、自我參照的語言系統，是更大的信息社會的一部份...對現代藝術的理解要求專業知識...在現代藝術中，現代性的價值被誇大了...學科專業化、經驗與情境的分離、對學科語言代碼的信任、強調改革和個人自由等等，都是現代社會合法結構不可分割的一部分(Pinar et al., 1995: 625)」。至於其他的學者，如 Madeleine Grumet、Margo Figgins 提出戲劇、舞蹈也是一種走向身體、走向感情與認知、心靈合一的美感經驗之中。

固然在文獻回顧部分，本文初分教育美學的背景為自然主義、社會批判與藝術鑑賞、美學文本取向四大類進行回顧，但 Pinar 等人（1995）在《理解課程》（Understanding Curriculum）一書中，針對藝術與課程的應用區分為七個流派：

1. 探討藝術對一般課程的意義。這個學派部分源自於課程被劃分為不同學科，形成藝術被邊緣化的現象。在經濟困頓時期，藝術課程經常不幸地成為財政緊縮下的首要犧牲品。此學派努力於建立藝術在課程中的核心地位，代表人物為 Harry D. Broudy。他認為教育美學應探討下列三類問題：1. 界定審美經驗（aesthetic experience）的本質及與其他經驗模式的關係、2. 審美標準的問題、3. 美育在教育活動中地位的問題。
2. 為了理解課程，將美學的認知概念與思考作為不同於社會或行為科學的一種對照架構。此種以美學認知和探究為本者，以 Jose Rosario、Elizabeth Vallance 與 Thomas Barone 為主要代表人物。
3. 由藝術家自己解釋二十世紀藝術的概念，說明藝術概念與課程理論之關係，在此範疇中的主要貢獻者，首推 Ronald Padgham。
4. 探討藝術和社會的關係，以為課程提供一個美學的議題，並使藝術的政治性更加明確，而 Landon Beyer 的學術貢獻即在此。
5. 以藝術相關的概念作為理解教學與課程的概念工具，在這個領域最有貢獻的，以 Elliot W. Eisner、Elizabeth Vallance 與 Margo Figgins 為代表人物。
6. 重新闡釋戲劇與課程的學術著作後，聚焦於戲劇與課程之間探討者，有 Madeleine R. Grumet 與 Margo Figgins 致力於此。
7. 最後，指陳課程的後現代觀點即美學文本者，計有 Jan Jagodzinski、Daiyo Sawada 與 Karen A. Hamblen。

綜合上述各研究取向，課程美學探究展現多元實體論述的建構，因此 *currere* 不再是名詞而是動詞，其展開的企圖意蘊著施為主體—藝術（美感）—認知是三位一體的，故未來美育不能再狹義地界定為「藝術」一科，應透過課程統整，以美感的完整經驗，結合生活場域，不斷地向上的「成人之美」。就像前言所提，

國內目前在課程美學方面的研究尚屬起步，從其內容加以分析，大都以 Eisner、Pinar、Greene、Vallance 的二手轉介為主。比較不同的是李雅婷（2005）以社會重建論的觀點討論課程美學，她提到 Rugg³將政治與社會的旨趣連結到美感的創造，關注其對人類生活品質的重要性，重新思考民主社群的意義。Rugg 所指稱的美學是強調人人皆為藝術家，具有審美性的自我表現與鑑賞能力，其型式包括電影、優秀的綜藝表演、內容輕鬆與悅耳的喜劇與歌劇等等。李雅婷同時指出這個論點與批判教育學的關連性，舉例來說，Rugg 認為透過創造歷程以獲致知識，其歷程由三個階段所組成：（1）紛雜而力圖澄清的意識準備階段、（2）問題被推出意識並由意識運作、（3）洞察力靈光一現的經驗，問題解決油然而生。此外，她提到 Giroux 的教育即文化政治的論點，學校乃是文化意識型態歷史性與結構性的體現，因此理解當代的學校教育，應該探討社會、文化、經濟、政治等面向，並期待教育工作者能夠重新審視權力成為宰制工作的運用。

三、批判、行動導向的課程美學：批判教育學的參照

延續上述的討論，本文的主要目的在於建構批判與行動導向的美學課程及其可能實踐的場所，因此批判教育學的論述成為重要的參照對象。批判教育學⁴主要來自左派立場的學者對社會與文化場域中不平等結構的批判，諸如因為社會階級、性別、種族不同所造成的教育資源差距乃至歧視的情況。對批判教育學陣營來說，他們反對傳統課程、教學與評鑑的觀點，視其為中立的過程，並將這樣的看法移置於歷史、權力與意識形態的脈絡。批判教育學假定學校是個組成知識、

³ Rugg 受到進步主義的影響，採取科際整合的取向來探討課程，並且認為所有的課程皆為社會領域，所有的學習皆透過社會領域而進行。他認為透過社會領域的探究，學生們能夠對現存的生活模式有一個整體的熟識。舉例來說，在 1931 年出版的〈Culture and Education in America〉一書中提到，美國的集體心置被物質主義與貪得無厭的目標所佔據，因此認為美學掌握重建思維典範的關鍵，對人們已理解、接受與習以為常的思維典範，提供一個另類的方向。Rugg 曾批評 Dewey 的美學論點，他認為實用或實驗主義的美感經驗太「心理」取向，長期以來封閉了社會行為的真實作用。因此他套用 Dewey「思惟術」的五大步驟，說明美學認識論的另一取向：首先，激發創造—模糊的、不具體的，它可能作為一種模糊的焦慮顯現。第二，頓悟的啟示性的閃光，它突然向藝術家昭示他正在探究的意義概念，也許這概念是不確定的。第三，掌握必要的技術。第四，整合過程本身是一項長期的艱苦事業—在工作的進展中僅僅地抓住必要技術的應用、改造和再改造這一工作。第五，毫不留情地自我批判。隨著工作的進展，從嚴格意義上對它感到不滿意；嚴格堅持正確和精確；不斷地修正何改變（Pinar et al, 1995: 594）。相似地，Jose Rosario 也指出 Rugg 的「沉思默想」(meditative quality) 正是 Dewey 對問題解決的指數中所缺乏的，同時 Dewey 的概念「過分精確」，而忽略了美學經驗的社會共同完成性。

⁴ 本文沒有太多的篇幅討論批判教育學陣營中理論的多元性，但基本上本文認為可以把批判教育學視為一種論述形構(discursive formation)，指的是「思想、形象與實踐的一個群集或形構，提供社會上特定的主題、社會活動或制度性場域有關討論、知識形式與行事的各種方法」。

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，因此對北美批判教育學陣營的幾位大將來說，如果學習沒有連結至學習者日常生活中活生生的多樣化經驗，那麼任何課程、教學與評量都是不具任何意義。把學習者的日常生活經驗成為測驗的內容，這讓課程的內容更加具有生氣，並且更接近生活與實行的複雜動態過程。換句話說，批判教育學所要強調的就是關注在日常生活議題，並且堅持課程、教學與評鑑的內容與形式必須進行在學習者特定的、具體的、文化的基礎上。

有鑒於藝術作品或大眾文化中視覺影像中所蘊含的視覺符號，以及因詮釋而生的語言意義，常蘊含著各式社會階級、性別、種族的刻板印象或其複製，許多帶著基進色彩的學者也應用批判教育學觀點於藝術教育的領域中（諸如 Albers, 1999、Muri, 1999、Yokley, 1999）。在討論將批判教育學應用於藝術教育的策略時，Yokley（1999）指出每一件藝術作品都具有特定的意義；透過批判教育學的實踐，學生的經驗將不再受到藝術作品的「形式要素」所侷限，而可從藝術作品所被創造的原因及背景著手，對藝術作品及由其所衍生的社會現象進行解構，而使其視覺經驗與美感層面更加地豐饒。藝術教師引領學生實踐批判教育學的最終目的：對抗文本與對抗記憶，除使其視覺經驗更形多元，察覺藝術作品被創造的真相外，尚在提供學生為社會公平體系進行抉擇的機會。如同 Giroux（1983）所言，批判教育學的初衷是希望教師帶領著學生進行自我的省思，對於現行教育體制、教育政策、課程設計、教學方法、教材內容等提出質疑，檢視並剝露其中所隱含的菁英優勢色彩；並進而查驗教育是否有為政府、資本主義者、知識菁英社群等社會主導勢力用之作為「馴化」人民，使之成為「受到壓迫階級」的情形。Giroux 統稱此為抗拒（resistance），包括揭露（revealing）的功能、對宰制的批判（critique of domination）、自我反思與奮鬥的機會（opportunities for self-reflection and struggle），以及關於社會與自身解放的旨趣（the interest of social and self-emancipation）。因此 Giroux 說到：「我們必須瞭解如何將有意義的研究工作及美學的感性、性愛與解放的自由欲望所組成的基本需求，用來取代資本主義當中利己的、侵略性的以及可預知的貪婪」（Giroux, 1983）。換言之，批判教育學是一種轉化意識型態為實務解放的行動實踐方針。期望教師在自我省察之後，亦能行自我批判，查驗個人教學環境中的「權力結構」，鼓勵學生「發聲」說出自我的心聲。批判教育學對現場教師的最大意義乃是提供了一種對教育問題的回應方式，特別以實用主義的方式來回應，這也是爾後本文強調紮根於日常生活之中的美學（Grounded aesthetic）（Willis, 1990）。

四、課程美學的場所與實踐

（一）Bad sense：美感與藝術的宰制

文化工業（culture industry）一直是德國法蘭克福學派批判理論所探討的主要議題，當然本文所討論的藝術與美學也正是文化工業中的一環。以往所謂的文

化與藝術，都是只有少數有錢有閒的菁英階級才能享有的奢侈品；但是在現代的社會中，文化與藝術不再遙不可及，而成為日常生活中的消費商品。原本位居文化藝術主流的「精緻文化」與「高級文化」，也受到了「通俗文化」的挑戰，挾著內容淺顯易讀與包裝促銷手法的精美強勢，後者甚至已有取前者而代之的聲勢。為了批判流行文化與通俗文化所產生的種種問題，因此批判理論（critical theory）學者提出了不少犀利的分析，包括 Theodor Adorno 與 Herbert Marcuse 等人都對於現代社會中的文化工業提出了精闢的觀點與批評。這些帶有新左派理論色彩的論述，主要基於 Henri Lefebvre 的異化學說與日常生活的批判理論，以及 Hebert Marcuse 的單面向社會，在他們的看法中，當代社會異化的產生是必然的和普遍的，它根源於人的創造性活動和人與自然的關係之中，在現代資本主義發達之下，異化的現象更是無所不在，並且滲透到社會生活的各個領域，導致商品拜物教、個人與集體社會的分離等等。因此日常生活的批判就是要分析日常生活中的積極因素與消極因素，分析新的衝突與矛盾、探討異化、人的片面性和人性分裂的原因，並力圖找出克服這些矛盾和衝突的途徑。其中，Marcuse（1978）所主張的「人性解放」的美學觀，不只帶有濃厚的人文主義味道，而且其所倡導回復個人的感性，頗能符合當代思潮中重視個人與感官的意旨。

此外，文化研究對美學的討論也相當地熱烈，舉例來說 Bourdieu（1984）認為美學「品味」的範疇主要是作為「階級」的印記，品味階層的頂端是「純粹的」美學凝視，強調著形式重於功能；而通俗的美學凝視則是重功能而輕形式。美學「距離」事實上是對功能的否定：強調的是「如何」而不是「什麼」。「純粹」美學的凝視，隨著文化領域的出現而成型，並且在美術館裡變得體制化；一旦陳列在美術館，藝術便失去先前所有的功能，變成了純粹的形式。純粹凝視與通俗凝視之間的關係，是宰制與被宰制的關係，這兩種美學和權力關係連結之下，具有弱（低度）文化資本來解讀藝術「符碼」的人，往往被強（高度）文化資本的人所瞧不起。Bourdieu 認為這樣的美學關係再生產社會權力的關係，後天的事物被當作是與生俱來的，並被用來正當化與合理化社會差異的社會功能」。這樣階級差異下的美學觀點，當然也反應出法蘭克福學派 Adorno（1959）的「半教育理論」（theory of Pseudo-Cultivation），其論點深刻地揭露居於社會中間位置的中產階級的文化性質，也就是涉及所謂有教養的中產階級的「裝模作樣的文化」。中產階級為了將他們的文化鑑賞與品味與大眾區分開來，往往以簡單化的分類方式，將高級的複雜文化產品與其鑑賞的過程加以形式化，以便突顯其文化的特徵，這群半教育文化的擁護者一方面享有高於一般人民大眾水準的文化權力，但另一方面又難以抵抗整個社會流行文化對他們的衝擊，致使他們採用官僚行政機關的公式化分類來消化與掌握文化，因此 Adorno 說到，半教育是「一種已經沉澱下來的否定性的客觀精神」（1959/1993）。其本質是否定性的，但其否定性又迫使它採取現實化的運作程式，使得它只好以文化產品的特定形式存在於社會中，並導致其對自身的自我否定。總言之，這群中產階級一方面顯示他們對文化的關懷，但另一方面也掩飾他們在文化方面的半調子的窘境。

繼續延續這個看法，在文化實踐與文化鑑賞能力的探討上，Bourdieu (1993: 215) 認為「任何藝術的知覺簽涉到意識或無意識的解碼 (deciphering) 的運作」。一件物品是否具有藝術的價值，不只在於物品的表現形式為何，而更是決定於該藝術品所經歷之社會文化歷史脈絡，以及鑑賞者其鑑賞能力的高低。因此，文化產品的生產者透過某種特殊的邏輯，通過某種與自己慣性 (habitus) 相同的符碼體系，在生產的過程，將產品賦予生產者自身的意義叢結，隱含著產品生產者的慣性、風格、偏好，以及受到教育歷程等因素的影響。相同地，鑑賞者也必須具備某種解碼的能力。相似地，如同 Stuart Hall 在談到流行文化的意識形態時說到：流行文化產品的製造與銷售過程，實際上是生產者、銷售者與控制者在產品中結碼 (encoding) 的過程，但同時也是在他們的精巧操縱之下，使消費者與接收者解碼 (decoding) 的過程 (Hall, 1980)。Hall 認為整個流行文化產品的製造與銷售過程，並不是純粹的商業消費活動，而是在其過程中製造、注入、灌輸和宣傳結碼化的特種意識型態的過程，因為流行文化的製造和銷售過程是一種經由媒體控制與加工的意識型態的教育過程。所以，正呼應著 Stanley Fish (1980) 的詮釋性社群 (interpretive communities) 的說法，知識並不是被發現的，而是學科社群的社會建構，同時這也是一種在某個社群之內的典律化過程。其結果常使各類不同的聲音喪失其多樣性，成為單聲道和統一論述。典律化的過程乃是一種人為操控的過程，將各種異聲雜鳴的論述轉化為獨白，接著演化為同聲齊唱，如同 Bakhtin (1981: 425) 所言：典律化瓦解了異聲雜鳴，最後促成權威的獨白論述。

(二) Good sense：美學的展演

即便不容否認美感與藝術受到宰制的事實，但美學的創造往往具有好的意思與壞的意思⁵，因此我們也需要同時關注到美學展演與抗拒的可能性，Paul Willis (1977) 筆下的年輕小伙子們 (the lads)，某種程度上是個積極有見識的行動者，他們根據他們階級的期望，拒絕接受學校教育，但也因經由抗爭行動，他們不知不覺再生產階級的現狀。這群年輕小伙子之所以拒絕學校教育，是因為他們不覺得學校教育和他們的未來有所相關，他們只想從事勞動階級的工作，這又導致他們在學業表現上的失敗，而因此被侷限於從事特定的職業。Willis 的研究所要彰顯的是：人既是積極主動、有見識的行動者，而且同時又被階級、性別與族群等

⁵ Bourdieu 對 Marx 階級觀的批評提出混淆邏輯的事物 (the things of logic) 與事物的邏輯 (the logic of things)。Bourdieu 認為 Marx 的自在階級與自為階級僅僅只是理論上的認知覺醒，因此他反對馬派機器 (apparatus) 的概念，他玩味地稱為悲觀功能主義的特洛伊木馬 (Trojan Horse) (Bourdieu & Wacquant, 1992: 102)，這是因為機器 (ISA or RSA) 的概念讓人忽略抗爭與歷史性，因此 Bourdieu 用場域的概念加以取代。在場域中，擁有不同資本的施為主體，依據著遊戲規則持續不斷地進行鬥爭 (1992: 102)。固然在一個既定場域中宰制者佔盡了優勢，但同時也需要不斷地面對被宰制者的抗拒，因此在場域中的施為主體並非像是馬派所謂的機器，將施為化約僅是執行而已，這樣的論點也帶出本文所強調文化創造的可能性。

社會結構所形塑，並且再生產這些社會結構。⁶因此我們可以這麼說：個別行動者受制於他們直接控制之外的社會力量，但社會結構也賦予個人行動時所需具備的力量，故美學的展演同時受到個體能動性與社會結構決定所限制。在 Paul Willis 的文脈之下，青少年次文化被視為一種對霸權文化的抵抗，並以其特有風格的形式展現。青少年的構成，是透過與父母輩的勞動階級文化與其宰制的文化進行雙重的構鏈 (double articulation)，即父母的勞動階級文化有其獨特的存在方式與意義，並關連對立於霸權文化。青少年的次文化是由特殊風格發展所標記著，也就是透過穿著、音樂、儀式等等，主動地組織客體、活動與態度，這是一個重新表達意義的過程，透過拼貼，文化的符碼被組織成為新的意義，因此我們可以說這群青少年的次文化處於父母的文化與宰制的文化夾縫中贏得空間，透過傳達出來的象徵意涵解決他們所面對的階級矛盾。

就像先前提到批判教育學被視為一種向建制的教育研究宣戰的知識游擊運動 (intellectual guerrilla movement)，因此這群學者一再強調的意識化⁷意味著發展那些具有改造現實之潛在力量的意識，因為受到壓迫者已經不再願意被動地回應周遭改變的對象，相反地決定採取某些抗爭行動，去改變那些原先壓迫他們的社會結構，而這種歷程的轉變需要透過批判性的學習，學習者將對其所處的生活世界進行反思性的反省，進而產生扭轉結構的穿透力。延續這樣的論調，本文認為課程美學中強調展演的面向，也就是彰顯課程必須連結至社會參與的過程，並且是個體超越自我與他人建立連結。透過參與，人們可以更加理解他人，並透過對話與溝通，凝聚彼此共識的公共利益目標，以及採取積極的行動。因此，我們認為此刻課程美學的實踐，也就是體現基進民主 (radical democracy) 的精神，基進民主是一種文化政治，強調透過當事人的參與，在具體的脈絡意識下，一群人對面問題與行動的過程。在基進民主的理念中，所謂的美學展現，其實是在面對相關的事件與議題時，學生與老師可以進行反覆的討論，進而釐清細節和未來具體的方向，如此的論述才能具體轉化課程的工學宰制。Freire 認為與其說教育是可以改造現實，還不如說：「教育可以再造歷史—社會過程的動力。教育就是一種知的行動，在其中，我們要知道的是現實改造行動的手段」(Freire,

⁶ 這樣的論點其實很有那麼一點 Giddens(1984) 的味道，其結構化理論(structuration theory) 解決社會結構與個人能動性之間的二元對立。結構化理論聚焦於人經由行動產製與再生產社會結構的方式。規律化的人類行動並非因個別行動者而存在，而是繼續不斷的被他們透過表達自己為行動者的手段所重新創造。人們經由行動而再生產使其行動成為可能的條件。舉例來說，身為一個男性或女性，構成他或她的性別期望與實踐有所不同，然後根據這些規則行動，並且再生產這些規則。總結來說，其理論核心為結構的雙元性(duality of structure)，意指結構不只是具有限制權力的作用，也同時賦予權力的作用。

⁷ Paulo Freire 所謂「意識化」的過程；即「受到壓迫者成為賦予權能的主體，達到塑造他生活之社會實體的深度知覺，並且發現他們自己的能力去在創造他們，也就是包含對社會現實的反思與改造社會現實的行動」；其實我們所欲強調的課程美學，乃是建立課程中的主體經驗，並且將主體經驗中的感知或情感的層面稱之為美。

1972:180-181)。特別要強調的是，Freire (1970/1993) 所主張的批判性認識活動，首先要求主體能夠在客體（即其所知覺的現實對象）中認知到他自己，而這種自覺經驗對於受壓迫者批判意識的發展具有關鍵的影響。唯有當受壓迫者體會到，他自身（信念與行為）正是他所「看到」的現實情境（即壓迫情境）的構成因素，方能意識到他自身和存在處境之間的辯證性交互作用關係：他自身（信念與行為）既可能是壓迫他自身的作用者，也可以是改造現實環境，以使自己人性化存在之需求得以實現的行動主體。不過，但基進民主的學者如 Mouffe (1992) 也提醒著我們：一個完全包容差異的主體是不存在的，民主就是不斷地抗爭與衝突的過程，且是一個不可能達到的境界。

為了要破除僵固的知識宰制，我們的知識觀必須經過一個實用主義的轉折才行，因此 Michael Polanyi (1962) 的內隱/默會知識 (tacit knowledge) 提供建構課程美學很重要的參照。Polanyi 反對西方標舉科學知識之超脫客觀性的實證主義立場，相反地，他認為知識本身只能以個人知識的型態出現，並且知識的獲取與操作者自身對這門知識的「個人的、熟練的技能掌握與領會」有著密切的關係。因此，Polanyi 認為所謂的知勢識並不是單單指那些已由文字符碼表達清楚的外顯知識 (explicit knowledge)，還需要包括那些無法言傳，甚至無法用邏輯加以分析的東西。換句話說，知識的學習與吸收並不是知識的直接移轉，而涉及個人化與內在傳遞的過程，故知識不再是指一套形式化的命題或理論體系，也並不是明確可操作的程序與規則，相反地是一種內斂於個體的識能 (literacy)，這種識能正是學習者實作底下把內隱知識內化於身體與心智之中，因此型塑出一種特定的思考與行動方式。在應用的研究中，Mezirow (1991) 在成人教育的領域中提到轉化有兩種發生的途徑：一是文化與心理假定形成的結構中產生突然的洞察，另外一種是由一串的轉折所形成的變遷。周聖心 (2005) 也依據其社區大學的經驗提到從個人到公共的轉化，包括兩個面向：(1) 在自我認知圖像上產生的改變（涉及對意義體系的反思、經驗網絡斷層的再連結、增加賦權與自我實現）、(2) 在與社會連結行動上產生的改變（涉及從孤在到共在、從個人關懷到共同理念、行動作為一種實踐）。

（三）基進民主的運作結構：第三部門的介入

Giddens 認為結構是實踐的媒介，也是實踐的結果 (Giddens, 1981: 27)。結構影響人們的實踐，但人們的實踐也同時更新的結構。據此而言，施為主體與結構並非對立，反而彼此互為因果。Giddens 認為結構是由可知的施為主體所決定，也就是人們所知道其所為及如何作為；相對地，施為的主體是被置入結構而實踐。因此我們可以說 Giddens 所謂的施為主體是個能認知的、被賦予能力的，因此能夠將其結構所形成的能力，以創造或創新的方式而運行，故結構是可以變更的，這也是 Giddens 強調其結構理論的結構應被視為過程，而非穩定的狀態。這種結構改變的過程需要建立在集體的公共變遷之上，根據批判教育學的啟示，公共性的形成乃需要師生，甚至學校外的相關人員透過各種媒介或是面對面的接

觸，來討論一個大家所共同關心的議題。如果把課程美學的實施場域視為一種公共領域的話，那麼民間第三部門的介入（非營利組織或社團的參與）就非常地重要，就像是本文一開始楔子的故事。⁸不容否認地是在現代社會中，志願性與社區組織扮演政府與民眾之間中介機制（mediating institutions）的角色，其任務是重建社區共同責任的連帶，補救政府對民眾需求的缺乏回應力，因此相對於政府與商業機制，社區是個重要的第三部門。就台灣社會的現況而言，社區已成為民間力量永續經營的據點，固然台灣社區長期作為國家機器之一部份，其發展受政府的介入甚深，民眾在威權統治下，其心智受意識形態左右的情形極為普遍，因此如何促進民眾意識的覺醒，擴大民主參與，形塑公共參與之習慣乃是發展課程美學的重要關鍵。

在此，我們把社區視為「市民社會」的展現。特別是市民社會與傳統地域或血源等有機連結最大的差異在於**市民社會呈現出一種志願性的結社（voluntary association）**，市民社會作為現代性的產物實現了個人的自由，個人的自由必須在社會中去尋找。而市民社會的論述所要解決的三個基本問題：（1）是什麼或者如何去界定一個政治社群；（2）是什麼將社會結合了起來或者提供了整合社會的基礎；（3）藉志願性的集體行動而改變社會的機會何在（Calhoun,1993:269-270）。這些論述背後所隱含的概念是市民社會描繪人民自我組織的功能，強調人民的社會整合。透過社區議題的融入課程，我們可發現美學歷程的概念，用它來指稱社區有教室的安排，包括自身意識的變化、人與環境關係的變化、個體與群體關係的變化，乃至對於批判意識的增長。我們認為這個歷程是學習的、反省的、動態的；它涉及社會關係的動員，也涵概想像力的動員；它涉及個體經驗的改造，同時也涉及集體經驗的辨證。在共同參與的過程中，如同 G.H. Mead 所認為：一般化的社會態度使得一個被組織的認同成為可能。在這個課程的共同體之中，社會態度的一般化正是由特定的行為方式與社會情境所共同促成：「在圍繞於我們周圍的共同體中，存在著一些這樣的共同反應，我們稱它們為制度（institutions）。在所有共同體成員於特定的情境之面向上，制度是一個共同的反應。這個共同的反應自然也隨著個體的個性而所有波動」（1962： 261）。在這個過程中，學習的個體也發展出他的個體性（personality），並且這個個體性與其經驗，在形式上反映了被組織化的社會行為。因此社會制度與個體的認同就是在社會生活的過程中的一種發展。

此外，挖掘具有地域特色的議題乃是課程美學所一再強調的地方。這些議題並不是死的物品，而是與人身體和文化活動相互動的人文存在物，於施為者的主體意識中，因著身體存在與文化活動，而對特定空間或地域的相關議題有著深度的詮釋。我們可以期待這樣的審美意識進入「社會及歷史脈絡之中，對地方經驗

⁸第三部門的概念最早來自福利多元主義的論述，福利多元主義認為資源與服務的取得來自四個不同的部門：政府部門、民間部門(包括商業部門或市場部門、非正式部門與民間志願部門)，其中非正式部門與民間志願部門泛稱第三部門，而本文所強調的第三部門乃是看重社區融入課程的重要性。

形成一感覺結構 (structure of feeling) 的過程」, 也因此課程美學的實踐也需要結合著場所的精神 (genius loci, spirit of place)。Christian Norberg-Schulz (1991) 在場所精神-邁向建築現象學一書中強調「回歸日常生活的世界 (everyday life world) 的重要性, 場所精神的發展過程中需保存生活的真實性。不論是自然的環境或是人為的場所, 空間中都有依附的神靈」。所謂場所 (Place) 是由文化所定義的, Susanne Langer (1953) 聲稱場所是由文化所定義, 而地點位置在嚴格的製圖意義下, 只是場所的一個偶然性質。地點或位置均非必要或充分的場所條件。當人定居下來, 一方面他置身於空間中, 同時也暴露於某種環境特質中。因此, 場所精神將日常生活的現象視為屬於地景和都市環境的藝術場所, 不只是抽象的區位 (location) 而已, 而是具有物質的本質、形態、質感及顏色的具體之物所組成的一個整體, 這些物的總合決定了環境的特性, 也為場所的本質。場所的結構是由空間 (space) 和特性 (character) 所組成, 場所的結構並非固定永久的狀態, 一般而言, 場所是會變遷的, 有時甚至非常劇烈, 不過這並不意味場所精神一定會改變或喪失。也因此, 融入社區的活動並非一味地找尋懷古, 而是進行此時此刻的文化創造。場所精神探究的重點假定分享的經驗具有一項本質或一些本質。這些本質 (essences) 是一個為人們所共同經驗的現象, 被一般人所相互理解的核心意義。而這些本質必須與活生生的經驗產生關係。因此, 將不同人們的經驗加以整理、分析與比較, 可確認現象的本質。相似地, Edward Relph (1986) 將場所視為各式各樣的經驗現象, 且檢視這些不同場所的性質, 像是地點、地景、時間或社區與個人的關聯性, 有些評價的產生本於我們對場所的經驗和程度而來, 用這種方法, 意義的來源或場所的本質便可以顯現出來。

Paul Willis (1990) 認為把藝術和人生分開, 強調形式重於功能, 其實是區隔了「懂得欣賞的人」, 和不懂欣賞的「未開化大眾」, 因此他提倡「紮根美學」(grounded aesthetics): 意指符號的運作過程和轉化為具體情境的動態過程。紮根美學扮演著將意義融入於符號和實踐過程中的創造性要素; 符號和實踐是被挑選的、重新組合為特定的意義, 符號創造性的動態和轉化情境繼而表露無遺 (Willis, 1990: 21)。Willis (1990: 11-12) 說到透過符號創造的過程, 產生了 1. 生產或再生產個體的認同、2. 將認同置於時空物的整體脈絡下、3. 發展並確認行動者對於自身才能、自我權能感, 以及如何將此應用至文化世界的主動性。在 Willis 脈絡中, 紮根美學價值不是文化文本原本就有的, 特別是存在於消費的行為之中; 消費是象徵性的創造行為, 他反對「只有在生產行為才有創造力」的論點。紮根美學重視的是, 商品依據使用的基礎而被消費 (並成為文化的一部份), 而不是預設固有的、與歷史無關的特質 (無論是文本的或作者的)。「他們……不只是去理解文化商品的意義, 也透過這些商品去了解他們在中小學、大學、生產、鄰里的經驗, 以及身為特定性別、種族、階級和年齡的成員……這項必要的象徵工作的結果, 可能和最初文化商品預設的符碼大不相同」, 因此也展現了文化的創造。

（四）課程就像嘉年華式的劇場

如果可以這麼說的話，聯繫於實踐概念的課程美學，事實上也就是表現於日常生活當中。關於批判教育學陣營中對美學的看法，最直接的證據來自巴西 Augusto Boal 所創的「受壓迫者劇場」，這種形式是一種參與式劇場，著重分析及討論壓迫及權力、參與群眾對這個議題的關注，以及解決因此議題引發的問題的方法。「受壓迫者劇場」所強調的內涵：「劇場是自我檢視的藝術……人類都是演員（actors）（他們表演！）與觀眾（specters）（他們觀察！）。他們是觀—賞者（Spect-Actors）」（Boal, 1992）。因此，觀賞者不再是觀眾，而是演員，是兩者的交融與合為一體：觀賞者。他並提出轉化觀眾成為演員的四大步驟：了解身體、讓身體具有表達性、劇場作為語言、劇場作為論述。因此解離（disjoint）身體、透過身體表達並論述社會不平等的關係、重新塑造身體的形象，這些都是發展論壇劇場的重要過程，當然這也是一種美學化的過程。放到教育現場中，教學的過程並不能將學生單純地視為是學習者，而是需引發甚至相信學生可以是知識的生產者。以此思維，勢必挑戰或解構原本「教」與「學」雙方的角色扮演，在破除教學者高高在上的迷思。嘉年華的重點就是不把表演者與觀眾區分開來，因為嘉年華既不是被注視或被觀看，它也不是被表演出來的，相反地它的參與者是活生生地參與在其中，而且只要嘉年華持續地運作，他們就很自然地依據嘉年華的規律而活動在其中（Bakhtin, 1984）。「儀式所扮演的是一種集體身份認同的具體體現與再生產，儀式喚醒著記憶與意義，換言之，儀式即是身體的社會空間實踐，呈現對日常的激勵與打擾，促成歡愉異常的快感。因此，如果參照 Bakhtin 的觀點，那麼美學的重要意義在於「多音性」（multivocality）或「眾聲喧嘩」（heteroglossia），眾聲喧嘩或異聲雜鳴意味著論述的紛雜性與多樣性。

扣緊批判教育學與美學的關係來看待教育現場的互動，我們覺得一個比較貼近的概念就是嘉年華（carnival），這是通過聚集多人對話的方式探討知識真理，這種態度與強迫人們承認真理的官方獨白式的話語相反。這種求知方式不發生於一個人的頭腦中，而是發生於諸人之間。嘉年華是一種具有儀式性的綜合演出，並且嘉年華慶祝是無舞台的演出，演出者和觀眾互無區別，所有的參與者都是主動的，都參與嘉年華行動中的相互交流。嚴格來說，嘉年華也不是被表演的，而是人們生存於它之中，或按其法則而生存。人們享受一種嘉年華化的生活，這種生活是顛倒的和變形的。在嘉年華的進行中，日常生活的法則、禁令、限制等均歸之無效。尤其明顯的是，社會等結構和其相連的一切恐懼、敬畏、虔誠和禮儀，以及人類不平等的種種條規均被拋諸腦後。簡言之，嘉年華創造了「官方世界之外的第二個世界及第二種生活」，嘉年華歌頌暫時的解放，慶祝暫時擺脫正的真理和制度，慶祝暫時取消一切階級、特權、規範和禁忌。嘉年華會的功能是解放，允許一種創造性的、玩世不恭的自由，從流行的世界中解放出來，從習俗、大家公認的真理、陳腔濫調，從一切乏味、普遍被接受的觀念中解放出來。如同 Bakhtin（1984: 7）表示：「嘉年華不是一個為人們觀看的場景；人們生活在其中，人人參與，因為嘉年華的觀念包含了全體大眾。嘉年華進行時，除此之外沒有其他生

活。嘉年華之中的生活只有從屬於它自己的法律，即它自己的自由的法則。它具有一種世界精神，它是整個世界的一個特別的狀態，這是一個世界復興與再生的境界，是人人參與的境界」。

其中，眾聲喧嘩（heteroglossia）用來描述嘉年華的基本特徵，即社會語言的多樣化、多元的現象。眾聲喧嘩存在於社會交流、價值交換和傳播的過程中，凝聚於個別言談的生動活潑、千姿百態的音調、語氣之內。因此，我覺得傳統的評量方式只是一種獨白而已，Bahktin 認為獨白是一個由單一意識支配的、統一、完整、封閉的世界觀，是作者的權威意識主導一切的一元世界，各種不同的意識和聲音都成為作者「獨白意識」的客體對象。相反地，對話代表著開放、多元、未完成。從批判教育學的角度而言，教育的目的即是消除標準或典律，讓教育的現場變成「眾聲喧嘩」。因此，我期待教育的現場像是個嘉年華般的場景，其中教師與學生從各自的角度提出意見與看法，讓各種多元聲音和論述的呈現，讓社會上被壓抑的、邊緣化的思想能透過各種管道渲洩，這也是批判教育學所要彰顯的地方，就像 Aronowitz 與 Giroux（1985：148、146）所說的：「批判教育學必須分析、批判與挑戰在學校中被強調的重要形式的符碼。批判教育學必須解構日常學校生活的關係，以致揭露附著於其中的意識形態與結構性的沉默。」

美國社會學家 Howard Becker（1989）在其著作〈Art as Collective Action〉一書中說到：「任何藝術都不可避免地帶動一定數量的人民群眾參與（art entails the joint activity of a number of people），而藝術作品就是這種群眾的合作性創作活動的特定信號（art work always shows signs of that cooperation）」。因此，所謂的藝術就是由那些參與其中的人所構成的，故學校的課程正是由當地的師生共同參與創造，這樣的課程是由他們所共同構成的，這正是美學的課程，這樣的課程也體現了這群人共同的文化符碼。那麼，我們要說的是：課程美學的理念就是 curriculum with the people 或 curriculum by the people，就是跟著民眾一起來參與和規劃。如果只有單向性的灌輸，而沒有進行眾聲喧嘩的發言，那麼這樣的課程體質依據 Habermas 的看法來看，只不過是利用專家知識與教育相關政策等體制性的媒介，對學生學習的生活世界產生殖民化（the colonization of the life world）。基本上我們亦認為美學的展現與施行就像是一面文化意義的網絡，由同屬於某個社會文化群體的人們合力編織完成，只有在有意義網路到達的地方及意義內涵共通的世界，聲音和事件才能被了解，訊息才能經由傳達而鑲嵌到共同的意義體系。同樣地，只有共同擁有這張意義之網的人們，才了解其中的意義，也才能互相作用、建構意義。換句話說，這企圖藉由對符號或象徵系統的建構，從事對社會與文化中人類行為的理解與描述。在這過程當中，人類的行為被視為一種「符號行動」，而此一符號之意義，乃由其所處之文化與歷史的現實所塑造而成。這樣嘉年華式的期待，一方面當然需要課程統整的配合，如此才能帶出美學的實踐。就像陳伯璋（2001：12）曾指出：「課程改革必須了解知識分化的限制及統整的必要，傳統以來學科知識的分化同時也產生知識的層級結構，導致高階知識必然高於低階知識的意識型態，也產生知識暴力的危險性。隨著當地知識性質

的改變，學校知識不應只著重累積性的傳遞，而更應注意知識的轉型和流動性...」。

就理念上，課程統整強調師生在教室中的共同計畫，也就是權力鬆綁的過程，其教學強調自由創造和適性的教學歷程。如果把課程統整理論化來看，其背後顯示民主實踐、廣泛接近知識、日常生活和流行文化的認知、社會爭論問題和批判分析等等。此外，課程統整的理念常會碰撞到學科本位知識的問題，就像 Beane (1997) 所言，課程統整背後牽涉到知識論與目的論的問題，它不是一些主題或片段經驗的統合，除了知識的統整之外，仍包含經驗、社會、課程設計的統整，而其更需要學術社群的文化、師生的共同設計，甚至是協同教學的配合。C. March 曾描述學校本位是一種「強調參與、草根式的課程發展，是一種重視師生共享決定創造學習經驗的教育哲學」(引自陳伯璋，2001：164-165)。換句話說，美感經驗可以提昇個人知覺的意義、對新意義的領悟力、情感的高貴與廣闊的敏銳度。因此，學校教育中應重視美感經驗。學校與社會中其他的教育組織有責任幫助學生在教育環境中去探索美感的天地。包括學校建築、周圍環境、校園的文化等，美學都應充滿整個教育氛圍。美的教學兼具吸附和誘發的雙重力量，而教育工作者研究就在了解這種吸附力和誘發力的根源。因此，課程美學當然不是固定不變的，相反地應該是發生中與改變中的，因此課程的意義雖然依附於文字，然而它卻是超越文字的。它是一種在表達中的功能。因此 Pinar (1995: 484) 說到：「課程是具體化的構思 (composing)，使我們可以參與持續的創造」。也就是，課程的意義是隨著讀者的閱讀而持續地變動，隨著主體的不斷地來回於文本及自身間的自我批判閱讀而改變。因此課程的意義是自我的生成 (becoming)，自我不停地形塑及再創造的歷程。⁹這也是在文化研究中所強調的拼貼概念，描述了「將客體重新結構與重新脈絡化用以傳達新的意義」(Clarke, 1976: 177)，也就是原已承載符號意義的客體，在新的脈絡下被重新表意與其他客體的關係。

五、結論

台灣教育現場的集體文化往往追求對症下藥的處方，希望找到立即有用的策略或方法，但課程美學所要彰顯的，正如同 McNeil (2003) 指出唯有教師與學生都能夠投入學習活動中，課程才是活的課程 (live curriculum)，學習者才能找

⁹這是一種共享的故事、集體塑義、共同創作的歷程。這種意義建構就是 Connelly 與 Clandinin(2000) 所謂彼此相互地敘說故事和重述故事，參與的夥伴乃是透過敘事研究的歷程共享其敘事的建構與再建構。這更是一種反思能力，Giddens(1992) 所謂的 reflexivity(反身性) 是指自我透過不斷重組自我的敘事來構築自我認同的過程，在這個構築自我認同的動態而開放的過程中，個人主體會根據資訊、知識不斷進行自我調節或修正，從而重新定義自我認同。換句話說，反思性可以被理解為經驗論述(discourse of experience) (Gergen, 1994: 71)，也就是在建構更進一步的論述時，分享某一範圍的論述與關係，其增加了有趣的多重認同的自我建構 (self-construction of multiple identities) 的可能性。

到意義。因此這種透過美感感悟的相互引領，就像 Greene (2000) 所說的全面的覺醒 (wide-awakeness) 這種自主性的獲得，而非被動地片面的告知或是規範教學的內容。因此課程的美學除了教科書的內容知識之外，應該加入師生主體經驗在課程實踐脈絡中的交錯，使得課程的文本在新舊經驗的流動中，相互編織著新的意義。這樣的課程美學，其實是一種反美學的美學，要超越傳統美學的疆界。從批判教育學給我們的啟示，其獻身於不順從的文化政治 (cultural politics of insubordination) 與差異政治 (politics of difference)，因此美學的課程作為一種抗拒，也是一種價值的區辨，將這些價值區分的類目重新進行區分 (classifies the classifiers)。因此我們可以說到課程美學的目的一方面希望回到學習者的主體性，另外一方面運用紮根於日常生活的文化去對抗僵化的學科知識，也就是一種批判性教育實踐過程。

六、研究結果自評

本研究的目的是在於將美學的理論視角跳脫出傳統僅在藝術教育領域內探討的課程美學，以批判取向的美學揭露社會不合理現象，進而促成對話、達成解放的目的。進一步將其建立在文化的平常性 (cultural ordinariness) 實際的生活經驗 (lived experience) 中，藉由批判教育學的參照，強調紮根於日常生活之中的美學 (Grounded aesthetic)，透過分析來建構課程美學的展演方式與運作機制。但未來可針對以下幾點深入研究：

1. 課程美學在台灣屬剛起步的研究領域，本研究的重心放在批判取向的美學上，未來可將擴展至其他美學理論在課程上的啟示與實踐。
2. 批判教育學的目的在於建立揭露社會中的不平等，其論述卻不斷揭露學校教育的問題，但缺乏實踐經驗的領導。而以批判教育學為參照的課程美學是否面臨相同的限制，可再深入分析，尤其在課程與教學層面上，可進一步研究。

參考書目

- 李雅婷 (2003)。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。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 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，8 (2)，41-52。
- 朱盈潔 (1999)。Maxine Greene 的自由哲學思想及其在教育上的蘊義。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 周聖心 (2005)。從個人學習到公共參與之轉化歷程—以永和社區大學公共性社團學員為例。宜蘭社區大學九十四年下學期，宜蘭校區暨羅東校區「頭城老

- 「街巡禮」期末講師班代研習活動演講稿，2005年12月25日。
- 陳伯璋（1987）。課程研究與教育革新。台北：師大書苑。
- 陳伯璋（2001）。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北：師大書苑。
- 周佩儀（1994）。艾斯納教育批評理論之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 洪詠善（2003）。美學探究在本土課程研究應用之初探。中等教育，55（3），頁112-121。
- 楊建萍（2001）。加強中學生的美學教育。2002年6月23日取自 <http://www.mesky.net/Lunwen/showarticle.asp?articleid=1157>。
- 謝素月（2002）。九年一貫課程的探究途徑—美學探究。藝術評論。
- 鍾添騰（2003）。課程美學的理論與探究。教育資料與研究，51，39-43。
- Adorno, T.W. (1959/1993). Theory of pseudo-culture. *Telos*, 95, 15-27.
- Albers, P. (1999). Art education and the possibility of social change. *Art Education*, 52(4), 611.
- Aronowitz, S., & Giroux, H.A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: Texas University Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world*. Bloomington: Indiana University Press.
- Baumgarten, A. (1735). *Philosophical thoughts on matters connected with poetry*.
- Beane, J.A. (1997). *Curriculum integration*. New York: Teacher College Press.
- Becker, H. (1989). Art as Collective Action. In A.W. Foster & J. R. Blau (eds.), *Art and society: Readings in the sociology of the arts* (pp. 41-54). Albany, NY: State university of New York Press.
- Becker, H. (1974). Art as Collective Action. *American Sociological Review* 39(6), 767-776.
- Beyer, L.E. (2000). *The Arts, popular culture and social change*. New York: Peter Lang.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L.J.D. (1992). *An Invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The Field of Cultural Production*. London: Polity.
- Calhoun, C. (1993). Civil society and the public sphere. *Public Culture*, 5, 267-285.
- Clarke, J. (1976). Style. In S. Hall and T. Jefferson (eds.), *Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war Britain*. London: Hutchinson.

- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (2000). *Narrative inquiry: Experience and storied in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Van Rees.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: MacMillan.
- Eisner, E. (1989). *Educating artistic vision*. Reston, Virginia: The National Art Education Association.
- Eisner, E.W. (1993). Reshaping assessment in education: Some criteria in search practice. *Journal of Curriculum Studies*, 25(3): 219-234.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Continuum.
- Gergen, K. (1994). *Realities and relationships*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giddens, A. (1981). *A contemporary critique of historical materialism, Volume I: Power, property and the state*. London: Macmillan.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy*. Cambridge: Polity.
- Giroux, H. (1983). *Theory & Resistance in education: A pedagogy for the opposition*. New York: Bergin & Garvey.
- Greene, M. (2000). *Releasing the imaginations: Essays on education, the arts and social changes*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, M. (2001). Reflections on teaching. In V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4th edition (pp. 83-89).
- Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. In S. Hall et al (eds.), *Culture, Media, Language* (p.128-138). London: Hutchinson.
- Kant, I. (1790). *Critique of judgement*.
- Langer, S. (1953). *Art as symbolic express* (From Feeling and Form).
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1987). *Creative and mental growth*. New York: Prentice Hal.
- Marcuse, H. (1978). *The aesthetic dimension: Toward a critique of Marxist aesthetic*. Boston: Beacon.
- Mead, G.H. (1962). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeil, J.D. (2003). *Curriculum: The teacher's initiative* (3rd edition). Pearson Education.

- Mezirow, Jack. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mouffe, C. (1992). Democratic citizenship and the political community. In C. Mouffe (ed.), *Dimensions of radical democracy* (pp.225-239). New York: Verso.
- Muri, S. (1999). Folk art and outsider art: Acknowledging social justice issues in art education. *Art Education*, 52(4), 36-41.
- Norberg-Schulz, C. (1991). *Genius Loci-towards a phenomenology of architecture*. NY: Rizzoli.
- 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.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. London : Pion.
- Williams, Raymond. (1989/1993). Culture is ordinary. In R. Gable (ed.), *Resources of hope* (pp. 3-18). London: Verso.
- Willis, P. (1977). *Learning to labors: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Willis, P. (1990). *Common culture: Symbolic work at play in everyday cultures of the young*. Boulder, CO: Westview.
- Yokley, S. (1999). Embracing a critical pedagogy in art education. *Art Education*, 52(2), 18-24.