

壹、前言

一、背景描述

「課程美學」概念在典範轉移與開展下，賦予傳統課程一個新觀點進行改革，而對科學典範學派產生的內省與反思，本質上乃是對於「科技」與「理性」的反思，此轉變即是一種經辯證而生的思維。繼之，當代教育學者開始致力探究美和課程間之關係、作用或啟示，例如，Eisner（2002）探討美學藝術對教育所能提供的啟示，希望分析瞭解不同的美學藝術形式對教育能有何種的啟發，或是能據此建構出不同以往的教育觀念。Eisner的觀點主要在以藝術創作與相關理論做發想，轉為教學及課程領域所用，將教學視為藝術的創作，透過課程參與提升評鑑與批判能力，以突破傳統課程典範的化約概念。將課程視為美學探究之對象，借以獲得不同面向和角度，進行詮釋、解構、重構，從中發掘出不同於科學課程理念的結果，並獲得預期之外的影響。李雅婷（2003）表示課程美學探究取向，緣自對實證典範的批判與超越，融合現象學、符號互動論，亦反映批判立場，是一種探尋意義的「闡釋美學」。陳錦惠（2005）綜合多方文獻後以為，若從美學角度分析課程，美學領域的援用為教育領域提供了一個新的契機與觀點，成為了理解課程的新面向，雖然這個面向仍在開發探索，本身在不斷變化演進中，卻提供了另一個教育體驗的機會。周淑卿（2005）主張引進美學探究旨於對課程情境中隱默的、沉潛的、深層的美感特質進行系統探究，並試著去確認此情境中的各種經驗性質與特色。這些說法顯示，課程美學的興起乃冀望透過美學元素的介入，突破傳統課程觀的化約性格，開闢新的課程視野。

對於不同實踐者來講，課程美學的實踐取向有著不同的詮釋立場，依據各自秉持的思想概念，規劃出不同的研究及實踐進路。亦即，課程美學研究者試圖從各種美學或藝術相關理論裡尋找理論基礎，以建構課程美學的內涵及核心概念，因此，當研究者援用不同藝術領域或美學理論的觀點進行闡述時，所呈現的核心概念以及關注的重點亦隨之轉移。對此，周淑卿（2005）建議課程美學的探究範疇，除了美學理論外，也應納入美感經驗、藝術與課程關係、審美教育等面向，並認為課程美學意涵之建構，應考慮由美學理論中的不同觀點著手，以探究課程現象中美的性質、美感經驗的形成，更重要的是，以各種藝術領域的美學論述為基礎，對課程與教學層面做進一步的探究。

換言之，欲建構更適切的課程美學範疇，相關研究者應進行多方嘗試，導引不同領域、不同層面的美學思想或理論，與課程領域進行交流與會通，建構更深厚扎實的理論架構。林素卿（2009）以為美感經驗的內涵展現在情緒、想像創造等多層次面向上，美感經驗是建構課程美學的核心雛形。接著，陳伯璋主編的《課程美學》一書中，幾位撰稿學者不約而同地提出相當接近的論點，認為課程美學的關鍵在於讓參與者於課程中獲得美感體驗或經驗（楊忠斌、林素卿、林筱玲，2011；羅美蘭，2011；嚴嘉琪，2011）。以上文獻的指向，均顯示課程美學的開展必須回歸到主體的美感體驗之上，以架構出主體存有價值。需要注意的是，上列的研究者在觀點上頗為一致地認為美感體驗的引導將必然地、主動地讓參與者於理性層面及感性層面上走向正面的發展，也就是預設「真、善、美」三者間能夠必然地會通、連結。如此的預設也就隱約暗示著，透過課程美學的實踐，除了獲得「美感」體驗外，也將達到「教育」的效果，而這一教育旨趣的建構來自於美感元素的融入。然而此一說法似乎帶有「理所當然」的意味於其中，當中轉折的路徑為何？就此一思考方向而言，當回歸到思想層次