

「慢」與「美」共舞的課程 —幼兒園新課綱「美感」內涵領域探源

- 陳伯璋 · 國家教育研究院籌備主任
致遠管理學院教育研究所講座教授
- 盧美貴 · 致遠管理學院幼教系所講座教授

「教育方法是用來教育人的，用訓練動物的方法，不但不合人性，效果也有限。教人的教育方法，不但如科學般有條理，有步驟，又要在運用方法時，伸縮自如，恰到好處；如書法之遒勁多變，如繪畫之微妙傳神，如歌聲之沁人肺腑，乃是高度的『藝術』」。

—賈馥茗—

壹、楔子—「蝴蝶蛹」與「自慢絕活」

Naisbitt 與 Aburdene 在「二〇〇〇年大趨勢」(Megatrends2000)一書中提出了在工業科技發展下，藝術在二十世紀可稱為「黑暗時代」。但隨著美國、歐洲與太平洋邊緣地區，逐漸的進入了資訊社會的時代，大家都想藉著藝術，重新審視生活的意義，藝術將逐漸取代運動，成為人們主要的休閒方式。強調「美感」的生活將使人們重新認識自己，二度的文藝復興也即將產生(尹萍譯，1990)

近年來講求「技術」「管理」的教學方法，背後所反映的工具理性思考，將「教育是成人之美」化約為獲得知識的「儲金」，將生活能力的擴展與提升變成考試的預備，將啟迪人性的教育方法變成學校圍牆內工具性與功利性的教學方法。其中最大的關鍵就是生活的「窄化」與方法的「殘缺」。因此，教育的「日常生活領域」，不能只是學校及園所的生活，教育的方法應超越實效性的工具思維，而需考量教學藝術化的可能。

教育最終的目的在「成人」，其所施用的方法既是「科學」亦是「藝術」，而最高境界則是「巧」，它不應只講求功能的「有效」。在當前將「卓越」簡化教學為「績效責任」(accountability)的結果，往往忽略教育過程中「巧」與「美」的藝術饗宴。

幼兒園「新課綱」在千呼萬喚尚未「正式」上路，這種「聲聲慢」的歷程，這種似「留白」卻不是絕對「空白」的等待，正好留給我們更多「悠閒」時空的討論或對話；一個對自己或和幼兒心靈的對話與省思：「悠」—來自心靈對話，「慢」才會有心靈的悸動感受與再發現(蔣勳，2006)；「閒」—不必捨近求遠汲汲填滿學習的每一分鐘，給自己或和幼兒倚門賞月或觀月的氣

閒神定…。

一、「蝴蝶蛹」羽化的等待—琢磨與千錘百鍊的慢活工夫

有一個人無意中找到一個蝴蝶蛹。幾天後，他留意到蛹出現一個小孔，他就停下來觀察它。過了幾個小時，他見到裡面的蝴蝶用它細小的身體掙扎從小孔出來。看了很久也沒有一些進度，小蝴蝶好像盡了最大努力也沒有辦法出來。那個人於是決定幫它一把，找來一雙剪刀將蛹的盡頭剪開，蝴蝶這樣就容易出來。

但是這蝴蝶的型態有一點特別，它的身體肥腫，翅膀又細又弱。這人繼續觀察蝴蝶，因為他相信翅膀會漸漸變大而它的身體會越來小。但沒有發生。小蝴蝶餘生只是拖著肥腫的大身體和細弱的翅膀，在地上爬著走，它永遠也不會飛行。

這個善良的人，不了解蝴蝶必需用它細小的身體掙扎從小孔出來，它必需經過這個過程，蝴蝶才可以將身體裡的體液壓進它的翅膀裡。大自然再此有一個很奇妙的設計，就是蝴蝶從蛹中掙扎出來是為著準備他將來飛行需要的裝備。

二、「自慢絕活」的壓箱寶—承諾與鍥而不捨的真專業

商業周刊何飛鵬社長的「自慢」(何飛鵬，2007)揭發一個「超人氣」專業培養、揮灑與奉獻的「自慢」價值。

「自慢」，這兩個字是日本語法的中文，指的是一人最拿手的事物，最常見的用法是餐廳貼出的宣傳文案：「味自慢」……，就表示某某菜是餐廳廚師的自信、最有把握的絕活與專業展現…。

每個人都要找到「自慢」的絕活，要努力學習「自慢」的專業，每一個人用「自慢」的專業提供他人的服務，相互滿足，「自慢」形成每一個人的核心價值，也是生命之美的第一步：

- (一)「自慢」隱含了一個人一輩子的承諾及永遠的追逐，才有機會形成自己最拿手的「自慢」。「自慢」是每個人一生的榮譽也是心靈的認同。
- (二)「自慢」是追根究柢的研究、學習與永不停止的學習，這可能是畢生的苦功。
- (三)「自慢」是自己最拿手的絕活，是壓箱底的工夫，但並沒有驕傲自大的意思，反有一點野人獻曝的謙卑，展現「自慢」是期待呈現最完美的自己，讓別人得到最大的滿足。

「自慢」來自追隨內心的呼喚、鍥而不捨的永遠投入，以寬恕、圓融營造自己「工作像螞蟻」，「生活像蝴蝶」的世界(何飛鵬，2007)。新課綱「美

感」領域中所示「探索與覺察」、「表現與創作」以及「欣賞與回應」，不也正需與這種生活態度、生命性格的相結合？幼兒的「美感」來自自身的覺醒，這種教育在讓幼兒「看到」、「聽到」、「嗅到」、「觸摸到」與「品味到」生活與生命的美好。

本文即在探討教育以日常生活世界為平台，課程/教學美學研究與方法落實的可能，以作為幼兒「美感」教育的另一種註解。本文介紹當前課程/教學美學的旨趣，從中引申出教育方法在「美」與「慢」的雙螺旋運轉，對新課綱中幼兒美感課程與教學共舞的詮釋與期待…。

貳、課程與教學美學的研究旨趣

賈馥茗在其「融通的教育方法」中(賈馥茗, 2007)，強調教育方法不能化約為教學技術，其背後的理據，乃著眼於學校≠教育，知識≠能力，課室≠生活。換言之在教與學的原理中，學校或班級只是教育的一部份，它不該與日常生活世界割離。若就課程的理論與實施，其對學習者有意義，乃應從更廣的生活世界來理解，而不是只是透過教科書的有限世界來認識。

台灣近年來的課程與教學改革，自九年一貫課程實施以來，可說已進入「典範」的轉換，過去採取較傳統的教育工學模式，而當前受「再概念化」運動及後現代主義的衝擊，尤其指出課程概念的多元性、多樣性和不確定性，正是展現出價值的創造和可能，在方法論上的眾「聲」(或「法」)平等，更是「主」、「客」並立，「質」、「量」齊出。在這些論述的多元、直觀、創造與鑑賞的核心價值中，美學逐漸形成一個重要的研究取向，甚至有人將「課程」視為「美學」(如 Nelson Goodman、Elizabeth Vallance)。

美國課程學者W. Pinar認為課程研究典範已從「發展」較變成「理解」，而在此典範轉變中，最突出的就是課程的「美學探究」(aesthetic inquiry)，他在1995年「理解課程」(Understanding Curriculum)一書中(Pinar, 1995)，認為此一研究取向可分為七個流派：

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，藝術課程不幸的經常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 H. S. Broudy。
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 J. Rosario、E. Vallance 與 T. 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 R. 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。L. E. 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 E. W. Eisner、E. Vallance 與 F. 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 M. R. Grumet 與 M. Giggins 致力於此。
7. 指陳課程的後現代觀點即美學文本者：計有 J. Jagodzinski、D. Sawada 與 K. A. Hamblen。

從上述研究的旨趣中可說包含了新女性主義、精神分析、解放美學、酷兒理論 (Queer Theory) 等相當多元的後現代主義思潮。在方法上則從自傳、詮釋與理解、敘事探究、個案分析、文學批判、生態分析等突破實證主義方法論的束縛，此一取向逐漸形成「多元、直觀、非線性、去中心、創造和鑑賞」的重要理念。若就課程研究的立場而言，將課程視為美學文本將其主要概念應用於課程理解，而不是一味強調藝術學科(只是音樂和美術)的重要，甚至於化約為知識或技術的學習，這對課程研究是可提供更豐富而多元的理論思維和探究的活力。鍾添騰先生 (2009, 2009) 將此一研究旨趣的特徵歸納如下：

1. 藉著探討課程與教學中藝術的層面與關聯，企圖跳脫傳統課程探究偏於平面、靜態、單向、線性的概念，試圖尋繹、融合過去、現在與未來，是一種立體而動態的課程觀。
2. 課程美學探究是重視藝術、靈性、綜合而整體的課程探究歷程，試圖從美學的角度出發，運用藝術的手法、靈動的描繪課程的多元樣貌，並如戲劇般地再現課程在真實生活世界中的立體圖像。
3. 課程美學探究藉由課程中藝術美感的經驗、認知、關聯與想像，體驗課程中美的價值與意義，是一種充滿詩性智慧 (Mythopoetics)、靈性之旅的體驗學習。
4. 課程美學探究重視藝術社會學和課程的豐富內涵，關注課程中藝術和政治、社會的多元面向，對傳統課程中認為美學經驗與藝術是屬於個人的、是與利益承諾無涉的，甚至「去社會脈絡」的錯誤觀點提出批判，進而試圖釐清精緻與通俗藝術之謬誤區分，以及學校教育不重視藝術課程的根由。
5. 針對課程美學探究過程，Pinar 又提出「課程即劇場」的類比隱喻，希望轉化課程中美學創造的行動，達到課程履歷 (currere) 與生活美學結合的旨趣，復以後現代藝術與課程間的豐富關聯，闡釋後現代課程如美學、藝術靈性的發展，重視的不僅是課程垂直的銜接，也是水平的並蓄，是真正統整的課程探究。

至於課程美學在教學上的實踐，可從教師與教學歷程層面來掌握。就教師而言，其美學素養與美感經驗，的確對教學是有許多的影響。Greene (1995) 認為具有美感經驗的教師可以引導學生有新的創見、感覺、想像與行動方式，導致不同的學習結果。例如：電影「魯冰花」的美術老師以不同於其他教師的「視界」，而發現了班上美術的「小天才」，而有別其他老師對他的評

價。如果美的旅程不只在尋找美的景觀，而更在於找到具有美感的心靈和審美的視窗，那麼教師的美感經驗將是開啟學生創造和想像的「美麗之眼」。其次，教師的教學觀，也應超越狹隘的「美術」、「音樂」的課程，如此教師才是「美感教育」的推動者。其實不同學科的教學都有蘊含美感經驗的因素和可能，數學中有邏輯之美，人文、自然學科中更是充滿著美的饗宴，每位教師可以像藝術家的思考，當教師成為班級中的「指揮家」時，這個班級的學習就會像一曲美妙的旋律在每個人的感受中流曳著。

以教學的歷程而言，教學它不應只是「技術」的表現，它也可以成為一種藝術的「展演」，Vallance (1988) 認為課程本身就可視為藝術品，教學就是一種創造活動，經由觀察、想像、構思與創造，而 Eisner 認為將教學視為藝術的觀點如下：(Eisner,1991；鍾添騰，2009：30-31)

1. 教室中的教師就像編曲家，將各種活動組織成藝術的形式，以完成演奏家與欣賞者滿意的演出。如同 Dewey (1934) 所說：對於師生教學能夠展現出其技巧與優雅與經驗亦視為課程中美學的部分。
2. 教師如同畫家、作曲家、演員、舞者，其判斷均來自行動中展現的該門藝術之獨特的特質。在教室裡，步調的速度、氣氛、聲調、討論的進行等，都是教師必須解讀以引導教學的，在此過程中，教師必須面對許多教學特性的判斷，才能有完美的演出。
3. 教師的行動並非完全的規範或例行性的，它會受到未能預期的偶然性所影響。因此教師應該以一種創新不刻板的方式因應，應該擁有足夠的法寶與能力面對課程中種種偶發的場面。自動化反應（即熟練）與創新洞見，都是教學和其他的藝術一般共同具備的複雜工作。自動化能力讓教師有精力從事創新，創新讓教學不致於變成反射性動作，失去其美感。
4. 教學是藝術的過程，其成品在過程中被創造。技藝與藝術均被定義為創作中使用技巧的過程，如同「藝術家是一群玩捉迷藏的人，直到找到時才知道所尋求東西。」的道理一般，教學所獲得的結果常常是意外的，這並非意味不可能預設教學目標，而是強調教學不應簡約成一套演算公式，而是應該確立一套與其他藝術相仿的創作過程模式，讓教師的教學啟蒙從機械化的例行性中「解凍」。

由上述分析，課程教學研究，顯然已逐漸發展出「美學」論述的空間，在「工具理性」的思維中，更關心「實質理性」展現的可能與價值，就其理論建構而言，「多元、去中心、非線性」的課程再概念化，而研究方法如敘事探究、個案傳記分析、詮釋與理解的應用，都朝向新典範的方向轉移。再就課程/教學實踐方面而言，教師美學經驗的「增能」；及教學過程中，讓觀察、想像、創造與鑑賞有其展現的可能，都會使學習成為「美」的饗宴。

參、「慢」與「美」雙螺旋運轉的課程與教學意涵

美國教育學者 M. Holt 在 Phi Delta Kappan 2002 年發表一篇名為「是開

始推動慢學校運動的時候了」。他在文中指出麥當勞的速食文化反映了當前教育在一味重視「標準化」的測驗、評鑑，追求「效率」的「速食教育」，學習者接受教育只是在「儲存」漂亮成績的數字和大學文憑或各種證照的數量，在學校重視學習的「產出」(output) (如升學率、考上第一志願學生人數)，而不是學習者本身。更糟糕是，這種重視「量化」、「成果」的表現，更造成社會階級的再製，因為成績優異的學生大都是來自高社經背景的中上階級的家庭，他們在學校學習，經常是一次又一次成功的喜悅(如成績)，而來自中下階層的學生，則每次測驗往往都是失敗的經驗，成長的過程隨時都充滿著「風險」和「危險」。Holt 批判這種資本主義掠奪式的「速食文化」，已使教育背離了對「學習者」的尊重和導引，學習只是「工具性」和「功利性」的展現，它變成換取「分數」和「學位」的工具性價值。學習對「好」學生而言是一種「掠奪性」的喜悅，是建立在「壞」學生的失敗之上。

此外，Holt 也提出三種分析的角度，就「速食」式的教育而言，學習的目的不是「愉快」或「快樂」，而是換取「成績」，因而造成 meritocracy (論功行賞) 的績效，教學只是一種標準程序及不停地趕進度，所謂學生個別差異，只不過像是「大麥克」、「辣雞堡」或「鱈魚堡」的單一選擇而已，而不是「個殊性」，「多元性」的選擇，更談不上「品味」的選擇和表現。但若「慢教育」而言，就像「慢食」一樣，人不是為食而吃(不是工具性或功利性)，而是為生活品味的提升和生命意義的充實，而來享受「食」。其次，慢食是在欣賞廚師的手藝，而不是食材標準化的處理。更重要的，在慢食中還包括一種具人文氣氛的「社交」活動，是人與人之間互動和對食物的的咀嚼和經驗分享。

再者，慢食中食物所呈現的「多樣性」更具豐富而多采多姿。以學校或園所教育而言，慢教育是使學習者享受教師(廚師)展現教材的豐富性和多樣性，並有權自由的選擇。教學過程則是一種師生親切的互動，它不是一種趕鴨子上架似的「灌輸」和「趕進度」，而是一種師生從容交流和對事物詮釋和經驗的分享和創造。

錢理群先生在「慢教育」(錢理群，2008)的發刊辭中，也提到教育是一種「慢活」、「細活」，是生命「潛移默化」的過程，教育的變化是極為緩慢的，而教育更是要以耐心和從容的態度，來注意學習的「細節」，並對學習者點點滴滴的學習情形(張文質)，加以了解和指引。他引用張文質先生「教育是慢的藝術」一書中的觀點——「我們的教育過程急切盼望出成效，成正果，能夠「立竿見影」，缺乏期待和從容……我們缺乏一種悠閒的心態，缺乏「閒心」，他的觀點實在與 M. Holt 相互輝映，更道出「慢」教育的必要性和可能性。

至於慢教育著實包含「從容」、「悠閒」、「優雅」的態度和價值，這已具「美學」的要素，就像音樂中的「慢板」(Adagio)和行板(Andante)的「旋

律」。教育的進程或是教學的過程，就是這種美的旋律的展現。

慢的旋律對人的成長而言，似乎也隱含著「幼稚期」較長的必要性，更表現出學習的特性——急不得，不能揠苗助長，需按部就班。在慢的節奏中，才會發現成長中各種細膩地變化，和無數改變的可能，也會讓學習者能從容地在成長過程中主動地參與知識和規範建構。慢教育同時提供了學習者更多的「悠閒」和「留白」。學習不再是填鴨似地「填滿」上課的時間，甚至於產生罪惡感——「休息是一種奢侈的享受」。反而在悠閒和留白中增添了美感經驗，學習是在自由和想像中，創造了美感經驗，所以「慢」提供了「美」施展的空間和可能，而「美」卻充實了「慢」實質的內容，兩者像是雙螺旋的運轉，緊密結合共舞著樂章。

至於在此運轉中，課程與教學的實踐策略，誠如 Greene 在「釋放想像力」一書中(Greene, 1995)，認為學習中如果沒有想像力的釋放，學習者僅能被某些特定規範和僵硬的教條所約制，對所面對的現實認為「理所當然」，這就很容易限制了對「現實」多方面的觀察、理解和超越。教師應該打破「成俗」或「慣習」的框架，讓學習者在面對原有事物或固定說法時能產生「陌生感」(strangeness)，如此他們才能進入自由創造和轉化為美感經驗。因為想像力的培養和釋放，乃提供了更多「無限」創造的可能，以及開啟「存有」的「詩性智慧」。

McMillan(1995)更強調建構性的想像力的重要性，一方面是讓學習者有自動或主動參與的意願，另一方面則使情意上得到支持與鼓舞而引導出學習者豐富的創造力。因此教師美感意識的覺醒，才會將學生帶入一種自由想像與創造的美感世界。

此外，美感經驗的「遊戲性」使人脫離窠臼「慣習」和「理所當然」的限制，具有超越「實用」、「功利」和「工具性」的重要特質。一般而言，「遊戲」雖有規則，但在參與者的同意下亦可修訂及超越規則，但更重要的是其所展現的「自由」、「創造」、「開放」和「想像力」，這才是最最重要的，而且是最豐富的美感經驗。遊戲可以為參與者提供一個新的冒險「通道」，打破習以為常的現實，讓思想馳騁於「自由」、「未完成」的世界中。論語中提到「志於道，據於德，依於仁，游於藝」，此「游於藝」的精神就是一種超越「技藝」或「器用」的自由和解放，同時也是一種悠遊和創造。在教學的過程中，教師要富有「遊戲」的精神，重視遊戲中的想像，提供學生開放、參與、無拘無束的創造的空間。因為在此師生互動及悠遊的氣氛中，師生才有真正的「對話」，並在「詮釋」不同學習的參與中，不斷獲得經驗→再參與→重新建構的新經驗。從美感經驗觀點，將教學視同遊戲，教師與學習者的先前經驗可在遊戲中交往並轉化獲致新的境界，遊戲即創造新的自我，達到這樣的境界，教學需要歷經遊戲的轉化歷程(洪詠善, 2008, p63)。換言之，教學的美感經驗是師生在「遊戲」的氣氛中，有親近的「對話」。如此，師生才能展開新視野、新世界的經驗分享。

由上分析看來，「慢」教育使得「美」感經驗成為可能，而教師美感意識的覺醒及實踐，在教學的過程中，釋放學生的想像力和採取遊戲的策略，才能將教材轉化為美感經驗，教學則成為師生富有詩性的智慧之旅。

肆、幼兒園新課綱「美感」教育解析

德國美育哲學家席勒(Schiller, 1759-1805)認為「人唯有透過美感教育(Aesthetic Education)才能使得人類的感性、理性與精神性動力，獲得整體和諧的開展，以造就完美人格，進而促進和諧社會的建立」。(馮至、范大燦，1998；陳木金，1999；梁福鎮，2001)

一、美感教育的內涵及其概念析義

狹義的美感教育若就民國 76 年的「幼稚園課程標準」而言，應可包括：音樂(唱遊、節奏樂器、韻律與欣賞)及工作(紙工、繪畫、雕塑與工藝)，其特也在於騰列清晰的學科內容及學習範圍；新課綱美感領域，以能力取向重視社會互動，其內涵包括：音樂(高低、大小、節奏、音色)、視覺(線條、色彩、造型、空間)、戲劇扮演(情節、人物、互動)。林玫君將其對照比較如表一(林玫君，2008)

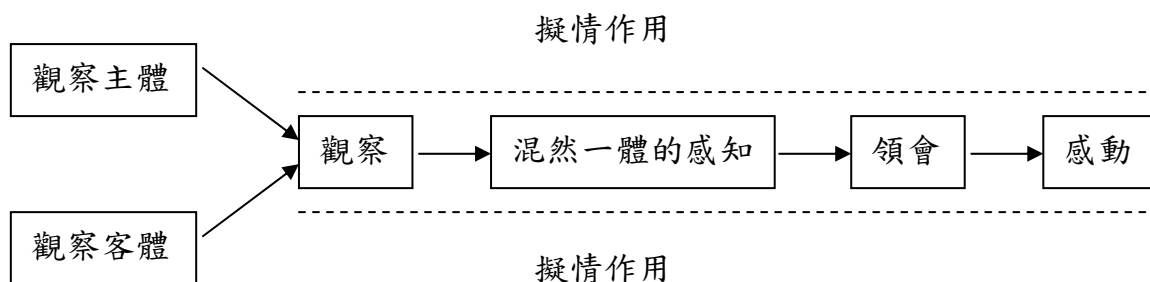
表一 民國 76 年幼稚園課程標準音樂、工作與美感領域比較

	76 年課程標準	美感領域
特色	名詞—學科取向，以藝術的媒介內涵來分類，列出明確的領域學習內容及範圍	動詞—能力取向，以藝術的過程能力來統整，重視社會互動
媒介	音樂 (唱遊、韻律、欣賞、節奏、樂器) 工作 (繪畫、紙工、雕塑、工藝)	音樂 (高低、大小、節奏、音色) 視覺 (線條、色彩、造型、空間) 戲劇扮演 (情節、人物、互動)
遊戲的定 位	將「遊戲」領域 特別劃分出來	遊戲的概念 隱藏於各個媒介後

陳木金以為除了「美術教育」與「藝術教育」有關視覺藝術、聽覺藝術、綜合藝術外，還包括其它課程領域及生活中一切涉及美感欣賞、研究製作發表等經驗和活動(陳木金，1999)。從精神教育層面看美感教育，「人性觀念的圓滿實現就是美」，主張經由美感陶冶以培養統整的人格；從生活環境層面看美感教育，則以為在美感的生活，可以使理智獲得和諧、身心可以發展平衡，以及提昇生活情趣；從歷史文化層面看美感教育，宜先掌握「先求其有、繼求其好，再求其美」的歷史發展原現。以上三個層面的掌握，在使受教者易於獲得美感經驗(Aesthetic Experience)，從而完成「對美的欣賞力」、「對美的感受力」，以及「對美的創造力」。

二、新課綱美感教育的目標及其重要範圍與意義分析

美，不是藝術品中客觀的獨立，而是主觀地存在觀賞者的感受之中。觀賞者經由各種感官，得到外界的資訊，由於這些資訊，把觀賞者內在的感情不斷的引發出來，產生一種「擬情作用」，這種觀賞者感情不自覺地被引發出擬情作用時的感受，即是美感經驗，經由美感經驗的領會，產生心靈的感動，此即是美感教育的功能。(李雄揮，1979)



圖一 美感經驗活動的歷程圖

李雄揮所揭櫫「美感經驗活動的歷程」，提供此次「幼兒園課綱」中有關軟硬體情境與鷹架建構的重要性。幼兒階段教師若能以「感性直觀」的方式面對受教者，再以「知性認知」擴展其學習內涵，在「行為實踐」過程中體悟人已與物我的關係，由於感性文化的精緻化，以及「文化發展」境界的提昇，一種具歷經生命和文化感受性的洗禮及陶鑄淬鍊，當可充實幼兒生活與學習中的美感經驗。

經由上述「美感經驗活動的歷程」敘述，再回首綜觀與檢視 98 課綱中「美感領域」目標及其領域範圍的呈現(林玫君，2008)，也許可以掌握「感性直觀」—「智性認知」—「行為實踐」—「文化發展」的能動性與感動性的歷程。

(一)美感領域目標

1. 探索與覺察：以感官知覺探索周遭的環境事物，並對各式各樣美的事物產生好奇與感動。
2. 表現與創作：樂於參與各種表現創作，透過藝術媒介來表現自我，並重現對生活事物的體驗。
3. 欣賞與回應：回應並欣賞生活中各種藝術創作與展現，並逐步發展自己對藝術創作的偏好與品味。

經由「高感性」與「高體會」培養幼兒對環境的感知力；同時鼓勵創意及多元思考，建立幼兒積極的自我圖像。

(二)美感領域範圍

此次新課綱有關「美感領域目標」是如何轉化與融入有關「視覺賞析」、

「音樂賞析」及「戲劇賞析」的「領域範圍」呢？研究者依新課綱草案加以整整理如表二、表三及表四：

表二 美感領域「探索與覺察」學習範圍要點

目標一	學習領域內涵		
	視覺賞析	音樂賞析	戲劇賞析
探索與覺察	強調幼兒對自然物、人造物與藝術作品的探索與感受	強調幼兒對生活環境中聲音的探索，包括：大自然、周遭事物或樂器的聲音	強調幼兒對感官或情緒經驗的探究

表三 美感領域「表現與創作」學習範圍要點

目標二	學習領域內涵		
	視覺賞析	音樂賞析	戲劇賞析
表現與創作	<ul style="list-style-type: none"> • 不同的藝術媒介又各有其獨特的媒材與元素。 • 媒材包括美勞工具和相關材料。 • 元素則包括線條、色彩、形狀與空間。 	<ul style="list-style-type: none"> • 媒材包括人聲、樂器和身體動作。 • 元素則為音高、節奏、音色、速度、力度等。 	<ul style="list-style-type: none"> • 媒材包括肢體動作、聲音和口語表達。 • 元素為人物、情節、對話、道具和其他特殊效果。

表四 美感領域「回應與欣賞」學習範圍要點

目標三	學習領域內涵		
	視覺賞析	音樂賞析	戲劇賞析
回應與欣賞	<ol style="list-style-type: none"> 1. 欣賞的來源：自己、同儕作品、圖畫書、畫作、藝術成品。 2. 賞析：描述所看到的「人、物及相關內容」或運用「線條、形狀或色彩」等簡單詞彙來表達自己的偏好。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 欣賞的形式：自己、同儕的音樂即興創作；古典、現代、兒歌、在地或世界各國等多元文化的音樂。 2. 運用「強弱、快慢、高低或音色」等簡單詞彙來表達自己的偏好或描述所聽到的多元形式的音樂及其差異。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 欣賞的形式：在自發性的戲劇扮演或老師引導的戲劇活動後，自己或同儕的戲劇創作與展現。透過影音播放（如卡通或影片）或現場展演（如成人戲劇表演、偶劇、兒童劇等）。 2. 戲劇元素等，人物特色、故事情節、化妝、服裝、道具、場景等視覺表現或音效等聽覺表現。

三、「遊戲人」的價值意義—給新課綱美感教育的新視野

在表一比較民國 76 年幼稚園課程標準與新課綱中有關音樂、工作和美感領域的異同，說明在民國 76 年的課程標準時是將「遊戲」特別劃分為單獨的一個領域，新課綱中有關「遊戲」的概念是分布隱藏在各個媒介之中。針對單獨設一領域或不獨立成一領域，重要均在有關「遊戲人」的觀念能否立足於「美感」教育中，甚至引起國人的重視與踐履。

不同於希臘哲人 Aristotle 將人界定為「理性的動物」，荷蘭著名的文化歷史學家 Huizinga 從不同的角度來看待人的圖像。Huizinga 以為人類的身上還有一種「功能」足可與理性的運用及工具的制作鼎足而立，那就是遊戲(playing)的功能。(方永泉，2006)。「Home Ludens」(遊戲人)並非認為遊戲就是人類所特有的活動，在 Huizinga 的看法中，人類社會的文明發展，其最早形式應該都是來自「遊戲」，人類社會中現存的文化形式，包括：法律、戰爭、詩歌、學術、藝術等，其實都與人類的遊戲脫不了干係；人類也唯有不斷的進行新的想像與創作，也就「遊戲人」概念中「美感」或「美育」教育的闡揚，人類的文明始得發展而不墜。

「文明是在遊戲中萌發，並在遊戲中展開」是 Huizinga 在「遊戲人」一書(Huizinga, 1955)的序言；「美感教育」如何穿梭與交織，並融入新課綱各個領域的內涵與媒介角色定位，也就是它如何與台灣社會現象結合而滲入展現文化功能的特色，方永泉指出 Huizinga「遊戲人」的特點(方永泉，2006) 或可供新課綱「美感教育」內涵延伸與應用的視野：

1. 遊戲是自由、自主與自願的活動，Huizinga 認為這是遊戲最重要的一項特點。即便在動物與兒童的遊戲中也有其自主性，兒童與動物之所以進行遊戲不只是來自於他們的「本能」，使他們必須進行遊戲，更重要的是，他們「享受」遊戲(enjoy playing)；此種盡「情」享受的氛圍和成人只是在閒暇時，才進行的活動有其不同的。
2. Huizinga 強調，說遊戲是「非嚴肅性的」，並非等於說遊戲是「不嚴肅的」，因為有些遊戲的確是「非常嚴肅的」(Huizinga, 1955)。
3. 遊戲的「嚴肅性」與遊戲者專注與投入的「態度」有關。Huizinga 所講的遊戲，就是「認真地進行非以嚴肅性目的為主的活動」。遊戲好像我們生命中的「插曲」，雖然不是生活所必需，但卻增添了我們生命的光彩，它是一種「生命功能」(life function)
4. 遊戲有其獨特的時間性與空間性，當然也呈現其獨立性與界限性。這表示遊戲有其固定的形式，而能以「文化」現象的形式存在，因此是可以被傳遞而成為「傳統」。
5. 每個遊戲都有其絕對與特有的秩序。在不完美的世界與混亂的生活中，遊戲帶來了一種暫時性的、有限度的「秩序」與「完美」；也因為遊戲與秩序彼此之間有著這樣的緊密的關係，遊戲常常都是屬於審美領域的，我們用來描述遊戲的字眼，也往往都是描述一些美的字眼：張力(tension)、身段(poise)、平衡(balance)、對比(contrast)、變奏(variation)等。在遊戲中常充滿了在事物中所能察覺到的高貴品質像：節奏(rhythm)與和諧(harmony)等。

「美」常常停留在一種感覺的狀態。「美學」在學習整理人類的感覺，它是透過日文翻譯出來的漢字(蔣勳，2007)。大概在 18 世紀左右，德國哲學界有一個系統，希望能夠整理人類身體裡所有面對感覺的一種學問。最早開創美學的人物波卡頓(Alexander Baumgarten, 1714-1762)和眾所皆知的康德(Immanuel Kant, 1724-1804)都是此一領域的先驅專家。Esthetica 源自拉丁語的「感覺學」，也就是把一種科學加以整理用來研究人類視覺、聽覺、味覺、嗅覺以及觸覺的學問，這門「感覺學」日本譯成漢字稱為「美學」。在認知學習掛帥的台灣教育，如果自幼至長承擔生命裡太多知識追求的負擔，大人又把幼兒學習的知識化約成「分數」和「名次」，冬烘的頭腦如果連眼前所發生的美，連驚叫的狂喜都「缺席」，是很難想像其有豐富的想像力、創造力與行動力的。

「五感教育」往往是一起活躍著的共體，新課綱「美感教育」如何著力於「感覺學」的研究，讓幼兒的生命力與「美感」共舞應是新課綱的展現重點。

伍、結語—再看我一眼—重新現「幼兒」的主體性

將「幼兒」時期界定為不同於「青年」或「成年」其的「他者」，因為外貌的不夠成熟與強壯，所以往往需要大人們的「啟蒙」和「代言」。這種童年「意像」(The Images of Children)一直與幼兒園的課程形構(The Formation of Curriculum)交互共構且彼此影響(黃月美，2008)。「童年」是一種來自社會、文化與歷史脈絡中建構的概念，「中舉入宦」、「勤有功，戲無益」、「唯好與小人難養」等，是特定政治、社會與文化脈絡下價值觀與教育觀；因為「教不嚴，師之惰」所以「及早嚴教」的緊密課程結構與現代主流，試圖尋回幼兒主體性的「主題」或「方案」教學抗衡的園所例子比比皆是。因為「勤有功，戲無益」根深蒂固的教條與規範下，「慢慢走」的內化與欣賞，「遊戲人」試著覺察「美感」動源與表現的機會被吞噬與剝奪。誰在乎遊戲歷程所增添生命的浪漫與光彩？誰在乎快速生吞活剝缺乏「生命能動力」的教育內涵？「認知的巨人」與「生活的侏儒」有誰在乎？「蝴蝶蛹」的羽化等待，才能造就千錘百鍊的「自慢絕活」。

一、「童年意像」的再定位—我就是我啦！大人不要像「狗仔隊」！

台灣幼教課程的發展始終糾結著「殖民主義」或「文化霸權」浸染共生的經驗與色彩。殖民時期幼兒教育特性，以及官方課程政策選用的課程論述，在制度上形成某種特定的課程模式與實施方式，並藉園所的評鑑加以強化(黃月美，2008)。由於非義務教育國家政策力量鞭長莫及的情況下，社會利益、幼教消費市場之需，父母主宰幼兒「消費」的權利，以及諸多教師資不合法與專業不足等，台灣的幼教始終展現「春秋戰國」的「多元」與「倉促」泰勢。兩千年前一位老師也是語言學家的普皮勒斯(L. O. Pupillus)就說過望子女成龍太迫切，乃是古羅馬學堂裡潛在的職業災害。「直升機父母」或「老師」不分晝夜在孩子頭頂上盤旋，政府甚至廣告業者都急著插手安排孩子的「童年」。1993年至今，全世界開立的利他能(Ritalin)、亞天達(Attenta)、服佳能(Focalin)等約束兒童過動行為的處方，增加至原來的三倍，專家們擔心許多家庭現在正把作用於精神的藥品，當成親職工具。試想：正需要舒壓的應該是父母(或大人)還是小孩？把幼兒學習行動當成「衛星定位系統」(GPS)「狗仔隊」般的緊迫盯人，或許正是新課綱的草擬與頒行需重新維護與正視的焦點。

我們期待這種偏失的「消費」價值觀與消除「倉促兒」的不可能任務，在此次新課綱，尤其是「美感教育」的揭櫫，能讓人們(老師與家長)重新認識與檢視自己的文化意識與教育觀，不再將幼兒化約成只會被動接受「大人」安排與「忙個不停」的「倉促兒」。這一波新課綱，尤其是「美感教育」應

是擺脫「殖民」巨大規訓體系，再現幼兒「主體性」——展現「我就是我」，讓幼兒的想像、創意、感覺與感受可以充分翱翔——從一粒沙中看見世界，由一朵野花看見天堂，用手掌握無限，一小時就是永恆——。

二、「美感教育」研究典範的轉移——別忘了「處境」下幼兒的「個殊性」

傳統知識論在結構功能主義(structuralism)盛行的典範下，所主張的是分析性(整體可從部分加以解析)的還原主義(reductionism)。科學的描述是客觀的，而且將知識比擬為堆砌機(基本的定律、原則、要素等)。其基本要素(building blocks)是線式的、階層的、有基礎的。因此知識是絕對的、必然的、客觀的與線性思考的結果。

當今知識典範則指向複雜的適應系統或生態整體論(ecological holism)。其主張當整體是一個開的複雜系統時會比所有的合還大，並認為結構在複雜的適應系統之間的關係脈絡裡產生(盧美貴，2006)。環境並不是一個客觀存在的事實，而是為個體所主動覺察，因瞭解並與之建立關係的漸進開展(evolution)過程。「環境」概念包括「微系統」(microsystems)、「中系統」(mesosystems)、「外系統」(exosystems)、「大系統」(macrosystems)的概念，他認為一個民族或社會文化(次文化)體系對人的影響是全面性的，不僅家庭父母的育兒方式、人生目標受文化意識牽制，不同國家與民族、不同社經與宗教信仰，都像「印記」或「藍圖」般如影隨形的影響處於該文化型態下的個體行為的發展(Bronfenbrenner, 1979)，公共政策決定者或教師均應有這種體認。

因此探究「生長在同樣環境的人為何會有不同發展的結果」、「同樣的個體特質為何在不同的環境脈絡會有不同的行為表現」、「是什麼樣的過程或路徑，讓同樣生態位址的人，有人得以成功，有人卻陷入泥淖」等的關鍵問題。新課綱「美感」內涵，在「慢」教育的引領下，除了國家願景的核心課程外，更應提醒「美感」的處處存在，「樂器」等所不在，可以是一種「擊石拊石，百獸率舞」生活化的「美感教育」；當幼兒在自己身體控制上產生節春的秩序以後，生命才會從容，才會不慌也不忙展現自己的「一美」…。

「成人之謂美」，這是教育最終的目的。然而多年來教育的內容已被窄化為「教科書」，而教育的方法則被化約為教學的「技術」，同時在「速食」文化的急促下，學習成為「成績至上」的祭品；因此「教」與「學」已離此一目的愈來愈遠。「工具理性」與功利導向所反應在教學上的缺失，因為「美」的走向，導引了教育發展可能的出路。然而「美」不是在「快」、「急」與「忙」的足動中產生的，它是在「從容」、「悠閒」與「優雅」的慢旋律中施展開的。美感經驗需有教師「美」的覺醒和素養才能進一步將幼兒先前經驗轉化或開啟美的「視界」。在「蹲馬步」(基本功)的「慢活」和「細活」中，學習的品質才能真正提升。

「美感」課程設計的教學實踐策略中，教師應激發幼兒「五感」的好奇與想像力，並採取「遊戲」的精神和營造「悠遊」的氛圍，擺脫「標準化」和「填鴨」的桎梏，進而發揮創造力。

「童年」該從桎梏中「解放」，教育的過程應該是激起一路的驚奇與歡呼的「詩性」之旅；「美感」的孕育是幼兒美麗「新視界」的溫床…。

參考書目

一、中文部分

- 尹萍譯(2002)。J. Naisbitt & P. Aburdene 原著。二〇〇〇年大趨勢。台北市：大下文化。
- 方永泉(2006)。J. Huizinga 「遊戲人」的觀念在教育美學上的啟由。中等教育，57(4)，26-45。
- 李雄揮(1979)。蔡元培養成教育思想研究。台北：國立師範大學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 何飛鵬(2007)。自慢。台北：商周。
- 周淑卿(2005)。課程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。
- 林玫君(2008)。美感領域，載於教育部「幼兒園教保活動與課程大綱(草案)」。台北：教育部。
- 約翰·赫伊津哈原著(1996)。遊戲的人。杭州：中國美術學院。
- 洪詠善(2008)。美感經驗觀點的教學再概念化。國立臺北教育大學課程與教學研究所博士論文(未出版)。
- 張文質(2008)。教育是慢的藝術。上海：華東師範大學出版社。
- 陳伯璋(2005)。從課程改革省思課程研究典範的新取向。當代教育研究，13(1)，1-33。
- 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。
- 陳木金(1999)。美感教育的理念與詮釋之研究，載於「全人教育與美感教育詮釋與對話學術討論文論文集(PP.36-51)」。台北：國立台灣藝術學院教育學程中心。
- 馮至、范大燦(1989)。席勒審美教育書簡。台北：淑馨出版社。
- 黃月美(2008)。當「童年」意象遇上後殖民批判—理解幼教課程形構及其可能性。台灣教育，654，10-17。
- 賈馥茗等(2002)。Kant 原著。論教育。台北：五南。

- 賈馥茗(2007)。融通的教育方法。台北：五南。
- 楊忠斌譯(2008)。教育美學。台北：師大書苑。
- 蔣勳(2006)。天地有大美。台北。遠流。
- 蔣勳(2007)。美的覺醒。台北：遠流。
- 薛絢譯(2009)。C. Honore 原著。慢的教育。台北：大塊文化。
- 鍾添騰(2009)。課程美學探究方法之研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所博士論文，未出版，台北市。
- 顏湘如譯(2005)。C. Honore 原著。慢活。台北：大塊文化。

(二) 西文部分

- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Doll, W. E. & Gough, N. (2000)(Eds.). *Curriculum Visions*. New York: Peter Lang.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (2002a). *The educational imagination*. (3rd Ed.) New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2002b). *The arts and the creation of mind*. Yale university press./New Haven& London.
- Greene, M. (1971). *Teaching for aesthetic experience. Toward an aesthetic education*. Washington, DC: Music Educators National Conference Proceeding.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination-Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Giroux, H. (1990). Dialectics and the development of curriculum theory. In W. F. Pinar(Ed.). *Contemporary Curriculum Discourses-Twenty Years of JCT*.(pp.7-23). New York: Peter Lang.
- Huizinga, J. (1955). *Homo Ludens-A Study of the Play Element in Culture*. Boston: The Beacon Press.
- Holt, M. (2002). This time to start the slow school movement. *Phi Delta Kappan*, 84(4), 264-271。
- McMillan, M.(1995). *Education through the imagination*. England : thoemmes

Pres.

Pinat, W.,(1995). *Understanding Curriculum*, N. Y.: Peter Lang.

Pinar, W. (2004). *What is Curriculum Theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vallance, E. (1988). Aesthetic inquiry: Art criticism. In E. Short (Ed), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 155-172). Albany, NY: State University of New York Press.