

教育科學研究期刊 第六十一卷第一期

2016年，61(1)，115-137

doi:10.6209/JORIES.2016.61(1).05



解構哲學之探討及其對審美教育學之啟示

洪如玉

國立嘉義大學
教育學系

陳惠青

國立嘉義大學
教育學系

摘要

本研究欲詮釋及闡述 J. Derrida 之解構思想及其所蘊含之審美教育學的意義。由於藝術鑑賞教育為思考與實踐審美教育學的重要途徑，本研究以藝術鑑賞教育之政策論述為例，說明解構取向的審美教育學之啟示。現行藝術鑑賞教育存在的問題反映出傳統審美教育學的限制，包括下述五點：一、藝術鑑賞教育尚過度依賴於西方的美學詮釋體系；二、多數藝術鑑賞教育活動之實施仍以精緻藝術為主；三、藝術鑑賞教育內容缺乏培養學生批判思考的能力；四、忽略不同文化背景學生藝術鑑賞能力之個別差異；五、藝術教育蘊含強烈工具化傾向。透過對 Derrida 解構思想之探討，揭示出傳統審美教育學預設了內在理路—邏各思 (logos)，基於前述，本研究提出四點解構概念對於審美教育學之啟示，可作為思考審美教育學及其在藝術鑑賞教育的參照：一、顛覆精緻藝術較為優位之教育主張；二、瓦解精緻藝術和通俗藝術之間的藩籬；三、化解藝術作品中作者主體中心的霸權迷思；四、建構開放的藝術對話空間以展現他者的多元性。

關鍵字：解構、審美素養、審美教育學、藝術鑑賞教育、J. Derrida

壹、緒論

J. Derrida 被認為是當代西方學界最具爭議的思想家之一，學界普遍認為，Derrida 的重要「解構」(deconstruction) 概念受德國哲學家 M. Heidegger 的「破壞」(destruction, Destruktion) 之影響，起初 Heidegger 使用「破壞」概念與 Derrida 運用「解構」所質問的對象是西方形上學傳統，然而很快的，Derrida 的「解構」概念就被廣泛應用在各種文化藝術教育領域文本的解讀與詮釋 (Holland, 1999)。雖然解構仍是一個內涵模糊與充滿爭議的概念，但解構主義之反二元對立 (anti-dualism)、反邏各思中心主義 (anti-logocentrism)、反作者主體等主張，已深刻影響當代教育哲學與文化藝術的發展。基於上述，本研究試圖以 Derrida 的解構思想來重新思考審美教育學 (aesthetic education) 與藝術鑑賞教育 (arts appreciation education) 之進路。

哲學家 Dewey (1934) 將藝術視為經驗，實用主義美學家 Shusterman (1992) 也以生活經驗作為藝術的具體實現，由此來看：經驗即藝術、經驗即教育，因此，一切生命經驗是教育過程，也是審美的對象，生命與教育經驗的意義可透過審美經驗的批判來領略與掌握。根據 Smith (2004) 所說，審美教育學的內容包含藝術教育，其目的為培養審美素養 (aesthetic literacy)，而審美素養意味著能夠創造或鑑賞藝術的能力、具有敏銳的區辨能力以掌握及關乎美學的基本概念與原則。因此，培養審美素養有助於提升生命經驗與教育意義。換言之，審美教育學不止是培養美感的教育，且是關聯著人之整體發展的教育 (Dewey, 1934; Shusterman, 1992)；陳木金 (1999) 指出藝術鑑賞教育為審美素養核心之一，因此，藝術鑑賞教育對於培養完整人格具有潛在且深刻的影響。

解構思想對於審美教育學的影響在於：當我們面對藝術文本時，解構主義挑戰既定之藝術定義與論述，展現出解放多元的可能性，促使創作者、觀者與作品之間產生多元與差異的藝術思維，衍生並播撒新的藝術理解角度，從而豐富參與者的教育與生命經驗。

基於上述，本研究以 Derrida 的解構概念為出發點，檢視目前藝術鑑賞教育的官方論述，作為重新思索與建構審美教育學的參照。目前的藝術鑑賞教育主要有四個問題：一、藝術教育思潮長久受到西方精緻藝術的霸權所支配，隱含著種族中心主義的藝術價值觀，或反映著文化霸權之藝術史巨型敘事 (劉豐榮, 2005, p. 101)，Derrida 的解構思想反中心、反權威的思考模式，正可為藝術鑑賞教育過程中，過度依賴於「西方的美學詮釋體系」的教學模式加以檢討與省思；二、有鑑於長久以來的藝術思維與整體藝術價值觀，存在著兩極對立的方法來思考藝術世界，如：高／低文化、精英／低俗藝術、精緻藝術／通俗藝術，且在二元對立之第一詞往往認為是較為優越的，而 Derrida 的解構思想，便致力於將傳統文化中二元對立關係之消解，Derrida 的解構思想顯示出，當今的藝術鑑賞方式不能再以某件作品、特定類型作為典範來界定規則，以往藝術鑑賞教育上的二元對立觀必須要加以消解或檢視；三、當吾人依

Derrida 的解構思想來理解藝術作品時，自然也會對於「作者中心」的解釋產生質疑，認為作品意義不是個體所創作的，相反的，個體是受到符號體制所制約，以傳統的符號體制來思考和生產作品，而藝術鑑賞教育對於藝術作品的詮釋，在不同時代產生不同效果，不僅是認知的活動同時亦是感情活動，所以除了理解藝術作品的意義外，最重要的是以學習者（或觀者）的視野能與作品交織與融合，進而產生認知與感情作用；四、在後現代的美學之中，過去人文主義所主張的人的主體性、中心性已被推翻，同時知識的有效性、真理之普遍性，乃至對理性與判斷真假之能力的信心，也在真理之去中心化遭受否定（劉豐榮，2005, p. 94）。Derrida 的解構思想所欲挑戰的就是人們信以為真的真理，其認為真理是「將臨的」（in-coming）或「未來的」真理；其解構主張實具有一種開放性，向著不可預知的、將臨的他者開放著；同時，解構思想也揭示出：教育應重視營造多元的藝術鑑賞之對話空間，以充分展現藝術之多元性，培養鑑賞者多元且寬容的審美素養。

基於上述，以下本研究分為幾部分進行討論：第二節探討 Derrida 的解構思想；第三節說明審美教育學的內涵，以及官方論述中的美感教育與藝術鑑賞教育的觀點，探討相關政策內涵之瓶頸；第四節探討 Derrida 解構思想中所蘊含審美教育學的涵義及啟示。

貳、Derrida 的「解構」概念之探討

Derrida 被譽為「解構」之代言人，然而，他自己卻說：「我從未認為這個語詞所指稱的任何意義可以拿來代表我，我始終覺得這是個陌生的辭，毫不相干。更何況，我從不停止懷疑這個小名究竟指涉什麼樣的認同」（Derrida, 1995, p. 15）。儘管如此，Derrida 仍在許多作品或訪談中被要求對「解構」一詞下定義，根據許多學者引述（Rolfe, 2004, 2005）整理，Derrida 至少有以下四種「否定性」的定義：

解構是什麼？其實，什麼都不是。（Derrida, 1991, p. 275）

解構無所可失因為它不可能。（Derrida, 1991, p. 272）

解構既非分析又非批判……或方法。解構也不是方法，也不能轉為方法……我們一定要清楚，解構甚至不是一個行動或操作。（Derrida, 1991, p. 273）

解構並不是一套定理、公設，工具、規則、技術、方法……那些都不是解構，解構沒有特定目標。（Derrida, 1996, p. 128）

由上述四種「否定性」定義來看，Derrida 幾乎沒有告訴讀者「解構」究竟是什麼，反而

增添讀者更多困惑，然而，若深入閱讀 Derrida，吾人會發現，Derrida 係以強調「非」(non-)或「抵」(de-)或「反」(anti-)來說明一種與既成或既定的立場與觀點有所分別的差異，Derrida (1995, p. 25) 說：「或許，解構也至少可以說是一種解構、錯置、位移、解體、脫節，讓『所是』的權威『脫臼』」。解構概念主要是針對權威、針對被眾人視為當然者提出質疑，解構本身不能成為另一個既定權威，因此，解構概念就是含糊與鬆散的概念，當解構概念被明確定義，它就變成另一個既定的信念或基本教義，因此 Derrida 不斷用否定式的說法來解釋解構是什麼，但最主要只能說「解構不是什麼」，而很難明確說「解構是什麼」。Johnson (1981) 對「解構」的詮釋如下：

解構與「破壞」並不是同義的，事實上，解構比較接近於文字意義最初的「分析」(analysis)，即在詞源學上意指「解開、鬆開」(undo)－實質上的意義也就是去「解構」(to de-construct)……解構的閱讀方式仍是一種閱讀，只是從文本自身進行一種明確的、批判性的分析。(引自 Peters & Biesta, 2009, p. 9)

1994 年 10 月，Derrida 於美國賓州 Vallinova 大學的一次學術圓桌論壇中與多位學者及博士生對談，J. Caputo 指出「解構」通常被學者們認為是「哲學之終結」(end of philosophy)，被視為是一種「針對文本、傳統和真理、針對哲學遺緒中最被尊崇之名的一種破壞的態度。人們認為解構是學術規劃與機構的敵人，它是反學術的，不見容於學術生活之中」(Derrida & Caputo, 1997, p. 4)。Derrida 回答：

何謂「解構」？……無論如何肯認性的說明解構，其肯認性不是一種單純的肯定、單純的保守、或單純的重複既有的制度。……學者們把 Heidegger 或解構等主題納入就意謂著他們不只是再製，而是想要開展新事物、原創的事物，想要其他大學或課程未曾嘗試過的事物。(Derrida & Caputo, 1997, pp. 5-6)

從上述可知，Derrida 的「解構」不僅僅是一種思想與批判策略，也是一種學術活動的實踐與體現，基本上，Derrida 透過解構概念鼓勵衝破既定規範的思想多樣性的表現。「解構」可視為是一種建構文本意義的策略，Derrida 主張在解構的過程中，文本不應是固定在封閉的系統裡，文本實具有開放的性質，並透過對立與對抗以重新詮釋出新的意義，其方法著重於研讀文本過程的真理探索，為文本意義不斷分裂、增殖之過程，以重新創造出文本的新意義。Derrida 說：「解構不是一種你可從外部拿來用的方法或工具，解構是一種發生的事物，而且是在內部發生的事物」(Derrida & Caputo, 1997, p. 9)。換言之，「解構」是一種在既定的事物之內發掘「異質性」(heterogeneity)的過程，讓人們重新檢視已習以為常、已接受的事物，並從中發掘新義。

「解構」基本上可理解為一種立場、一種主張，而非一個特定的方法論，更「不能轉化為一種統一的規律」，其解構的策略就是讓規律「錯位／混亂」(dislocation) (Biesta, 2009, p. 90)，力求方法運用過程上之多樣性表現。Peters 和 Biesta (2009, p. 9) 指出「解構」的意思是指一種獨特的閱讀方式，一種批判的方法和攸關差異 (difference) 的分析探究，更深入來看，「解構」不只是一種閱讀方式，還蘊藏著深刻的社會政治學的意義。Biesta (2003) 認為，解構的意義在於「正義」(justice)，Biesta 從批判理論的角度探討解構概念的意義，但「解構」不僅僅是批判理論傳統的批判，更超越批判，解構必須針對批判本身，根據 Biesta 的探討，解構是一種「批判的批判」(a critique of critique)，一種針對批判理論獨斷主義 (critical dogmatism) 的批判。

如前述 Derrida 對於「解構」概念雖有深入的討論，卻始終認為不能也不該給予此概念一種限定式、系統性的定義，然而，人們若想試圖掌握 Derrida 的解構概念，或可由將「解構」概念闡釋如下述四點 (王岳川，2008；高宣揚，1999，2003；陳榮華，2007；楊大春，1995；Biesta, 2003, 2009; Derrida & Caputo, 1997; Peters, 2009a, 2009b; Rolfe, 2004, 2005)：

一、解構是一種去中心化的思維策略

Derrida 的解構思想強烈批判西方形上學傳統的「邏各思中心主義／語言(理性)中心主義」(logocentrism)，「邏各思中心主義」簡言之為以「邏各思」(logos) 為中心之思想。然而，何謂「邏各思」？「邏各思」來自希臘文 *legein*，該字有雙層意義：集中、蒐集 (to gather, pick up, lay together) 與說明述說 (to recount, tell, say, speak)，因此，「邏各思」意味著述說、說出的話語、一個主張或是主張的一種言說行動；這個語辭在西方思想中被用以指稱理性言說或理性本身 (Evans, 1991, p. xx)。所謂「邏各思中心主義」(或「語言(理性)中心主義」) 意味著一種依賴理性的立場，此種立場假設理性是「自律與自我奠基……假設邏各思是核心、是自我奠基」(Evans, 1991, p. xxii)。Derrida 質疑此種立場，並批判西方哲學思想傳統一直預設著邏各思中心主義，並以此作為哲學與非哲學的劃分 (Kearney, 1984)。Derrida 所採取的批判策略就是「解構」，解除傳統西方形上學的理性中心主義。

解構作為一種解讀「文本」的思維活動，為一種閱讀和寫作的實踐，亦為一種分析和批判的型態，重點在於深入闡釋問題本身。Derrida 跟隨著尼采式—海德格式的 (Nietzschean-Heideggerian) 腳步，駁斥柏拉圖式 (Platonism) 的西方形上學 (metaphysics) 傳統；Derrida 尤其認同 Heidegger 打破西方哲學「邏各思中心論」(logocentrism) 之努力 (Peters, 2009a, p. 44)。Derrida 認為自希臘哲學發展以來，西方思想體系存在一個終極不變的真理，所有學問或思想上的追求，無論是語言、文化、哲學，均是朝著瞭解此真理而努力。尤其在語言系統上，人類藉由語言各種符號及指涉對象去理解真理。但是 Derrida 認為這種追尋真理「現存」(presence) 只不過是一種假象；因為當吾人預設意義為一「現存」之物，亦即承認它的內容

是固定不變、獨立存在的（陳榮華，2007, p. 155）。

因此，Derrida 解構策略堅持著一種「外圍」(suburb) 的態度，透過對中心與本源的消解，以鬆動真理的統一性與確定性；也因為中心的解除使得言語與書寫具有相同的地位，不存在任何的中心概念。於是，意義的確定性和中心指涉性被不確定性和邊緣互文性所取代（王岳川，2008, p. 248）。Derrida 強調，任何可實現的真理、準則之所以成為可能 (possibility)，說穿了不過是實現了某種特定條件而已。Derrida 的解構朝向的是一種「不可能」實現之概念，這樣不實現或不會到來的概念，才能為事物帶來更多的可能性，也使事物得以不斷維持其開放性。

二、解構是跳脫二元對立的思考

Derrida 認為西方思想長久以來的形上學傳統一直為二元對立邏輯所宰制，例如：真實／表象、言說／書寫、現存／缺席、同一／差異、生／死、心靈／身體、先驗／經驗、陽性／陰性、對／錯等等許多二元對立性的概念；在這種對立關係上，產生主從、先後、高下或優劣的判斷，隨而產生壓迫性與貶抑性的作用（Peters, 2009a, p. 49）。

Derrida 的解構思想則是對傳統的「非此即彼」(either/or) 二元邏輯的超越（Peters, 2009a, p. 49）。Derrida 希冀能改變傳統的二元對立之間清楚的界限，加以鬆動、或錯位、或傾斜、或移動（楊大春，1995），透過解構，使原本理所當然的意義有更多元的闡釋空間，不僅可拆解二元論的對立與高下關係，更可重構新的意義，使吾人不再受到傳統的桎梏所禁錮（Derrida & Nancy, 2011）。

三、解構強調意義的繁衍性

解構主義者強調在文本的閱讀過程中，認為任何概念皆具有「延異性」(differance)；「延異」為一個相關語，具有「變異」(differ) 與「延宕」(delay) 的雙重意義；「變異」是一種空間的距離，「延宕」則表示時間上的延誤（高宣揚，2003）。這充分顯現了「時間空間化」與「空間時間化」的概念，表明了「意義」的不可決定性，因為字詞的意義，會隨著時間和空間的置換而有不同之意義的繁衍。

Derrida 進而提到，「延異既非一個詞，也非一個概念」(Derrida, 1996/1998, p. 196)。「延異」什麼也不支配，什麼也不統治，無論何地都不炫耀什麼權威。它不以大寫字母來標示，不僅沒有「延異」的王國，且「延異」還是任何一個王國的顛覆（Derrida, 1996/1998, pp. 223-224）。Derrida 企圖以「延異」來補替過去西方哲學的存有論中的邏各思，也正式宣告了文本意義永恆的不可確證性，意義的確證只能向四面八方無止盡地擴散，如同漣漪般一環環無止盡延宕，不斷地詮釋再詮釋，永無所謂的「屬真」(authentic) 之可能性。

四、解構尊重多元異質的聲音

回顧傳統西方本體論對於「人」的界定，就可發現本體論主要探討的是存有（being），每種存有都有其內在的目的，而人作為一種存有，要能夠真正完成理性，才能夠完成人之所以為人的本質。存在現象學家 M. Heidegger 則對於此傳統西方形上學進行批判，意圖重新建立存有的本體論。Heidegger 所主張的「現存存有」（being-present）類似於追求「自我的存在……、自我的本體（identity）、個性、自我意識、自由等等」；即使 Heidegger 「此有」的思維得以讓我們重新思考自己和世界之連結，但對 Derrida 來說，Heidegger 的主體觀仍是一種先驗的主體（transcendental subject）（Peters, 2009b, p. 71），然而，Derrida 認為 Heidegger 仍然未脫離形上學和本體論的困境。

Derrida 的「解構」觀點是對傳統形上學及本體論中「人」的主體概念進行解構：一方面，在西方傳統哲學中，對「人」的探討似乎只有透過傳統形上學與本體論探討人，而忽略在歷史脈絡中探討人的主體，人在歷史上的概念似乎從未被深入檢視過，任何事情發生彷彿「人」這符號沒有源頭，沒有歷史文化與語言限制，因此，Derrida（1984）企圖去揭露人的主體在歷史和語言文化各方面的具體詳述以及主體哲學的歷史；此外，他也認為傳統的「人」的概念只包括「人類學中心主義」之意涵，所呈現出來的文化意義只是我族中心的「現存之出席」（presence），而忽視了背後「缺席者」（absence）的文化意義。於是，Derrida 試圖去關心「他者」，與「他者」對話；Derrida 甚至認為：「人的主體對他者而言，具有相當大的責任」（引自 Peters, 2009b, p. 71）。Derrida 的解構實際上亦是一種對他者的關心；解構並不是一般人所誤認的破壞、否定，或是一種「虛無」（an enclosure in nothingness）之意，解構較適合詮釋為「朝向他者的開放」（an openness towards the other）（Derrida, 1984, p. 124）。解構也可說是「對於變動的他者之認可」，甚至是「超出吾人的預測、規則、程序等等」（引自 Biesta, 2009, p. 16）。可以說 Derrida 的解構保有著一種開放性（openness），以及面對所有不可預知的「他者」之接踵而至（incoming）（Derrida & Caputo, 1997, p. 47）。

誠如 Caputo 所說的：「解構使我們保有一種創造者為他者敞開的雙眼」（Biesta, 2009, p. 32; Derrida & Caputo, 1997, p. 131）；因而 Derrida 做了「解構就是正義」的宣稱（Derrida, 1992, p. 35），其解構策略所欲連結的正義，亦涉及無窮的責任感，Derrida 甚至坦言，這是一種列維納斯式（Lvinasian）他者倫理學的關係（Derrida, 1992, p. 22）。Derrida 藉由對於主體中心的解構，使「他者」保有他真正的自我，如此才能確立完整的他者性，並進而尊重和認同他者，以促使我們聽見不同文化中多元主體的聲音，增進並豐富不同文化主體之相互理解。

上述討論說明「解構」概念可能具有的意義，以下要探討的是：既然「解構」有助於讀者重新檢視既定的學說、觀點與準則，那麼，「解構」對於教育研究可能的幫助為何？然而，「教育研究」的範圍也相當廣泛，本研究為避免過於鬆泛的探討，研究者將焦點置於審美教育學，探索「解構」概念對於習以為常的審美教育學之啟示。

參、檢視審美教育學

一、審美教育學之意義

審美教育學一般而言是指與藝術有關的教學活動，學者們對於美學的定義有各種不同的論點，有些學者強調美學為研究品味（taste）之學（Hume, 1987）；有些學者則強調美學專研於美感經驗（Beardsley, 1969, 1981, 1991; Kemp, 1999）或審美判斷（Kant, 1790/2000）；有些學者則認為美學的目的在於社會或道德的進步（Schiller, 2012; Tolstoy, 1899/1960）；有些學者則認為美學之目的無它，美之為美，其價值在其自身（Beardsley, 1969, 1981, 1991; Dickie, 1983）。探討和釐清美學與美的相關爭議並非本研究目的，但從前述可知美學的意義相當分歧，審美教育學的定義也頗多元。陳木金（1999）認為美感教育有兩個取向：一是情緒與情感陶冶的教育；二是藝術教育或透過藝術的教育。美國著名哲學家 Greene（2001）將審美教育學定義為：「讓學習者打破理所當然的『自然態度』，以各種不同的方式認識、觀看、感覺，有意的致力於把不同的秩序帶入存在」（p. 5），促使學生獲致「廣博的覺醒」（wide-awakeness）（Greene, 1978, p. 2）。此種視審美教育學為打破因襲與成規的觀點，與前述「解構」可說是異曲同工，重要的是，審美教育學教學的對象或材料與藝術不可分離，對於藝術品的認識、理解與鑑賞、甚至如何進行藝術創作的教育與審美教育學有密切關係；Eisner（2002）就指出各種形式的藝術創作，如詩、影片、劇場等作品，只要能拓深人們對於教育的理解就可算是激發吾人審美經驗的藝術作品。從教育角度出發，Eisner 認為發展兒童欣賞與經驗藝術品形式的的能力非常重要，其指出「『視覺藝術形式』的知覺對觀賞者有特別的要求。假使技巧尚未充分發展，往往引起很少的反應。任何藝術品之主要功能在於觸及我們的經驗而感動我們，若能從愈多層次來瞭解作品將能從中解讀愈多意義」（引自劉豐榮，1991, p. 79）。

換言之，審美教育學的實踐其中核心的一部分正是藝術鑑賞教育，藝術鑑賞之意義在於以知覺活動來面對、觀看、聆聽並沉思藝術品，透過藝術品與自然物的觀賞、討論與賞析，讓學習者學習去解讀生活中各種視覺藝術的形式，以增加學習者面對各種視覺形式的美感知能；同時藝術鑑賞亦涉及學習者個人的審美經驗之累積，以及對美的理念、評價等特性，目的在於提高學習者的文化素養，從理性與感性的兩層面來理解與學習，以體驗生活中各式各樣的美感情趣。藝術鑑賞教育之所以可貴，就在於它能幫助人們瞭解藝術的內涵，體驗藝術文化為吾人帶來的心靈富足。根據前述，可知藝術鑑賞教育可視為是目前審美教育學中極為重要的一環，王秀雄（1998）在《觀賞、認知、解釋與評價》一書中，對於藝術鑑賞做了深入闡釋，他指出「鑑賞」兩字有鑑別、品味而讚美的涵義，其包括了知識、經驗和評價三個層面；所謂知識是指藝術批評、藝術史、藝術理論等知識；經驗則是指感受與知覺作品的歷程以及審美的態度；而評價是對作品有正確認識後，再賦予適當的價值判斷，並能說出其道

理。同時他亦主張透過藝術鑑賞活動，有助於學生擁有視覺素養及批評的觀念，能體驗作品的美感表現，瞭解作品的意義，以做出個人的價值判斷。

透過前述解構概念的觀照，吾人要思考的是：當人們在進行藝術鑑賞之時，是否受到傳統觀點的束縛或限制，讀者在不知不覺之間、在未經反思的當下，經常理所當然地採取某種特定觀點的鑑賞態度。解構傳統審美觀的意義在於：我們是否能有不同於傳統審美的角度與心得，並能幫助學生發展審美反思與敏感覺知。

二、審美教育學與藝術鑑賞教育政策的內涵與瓶頸

目前我國審美教育學的落實，主要是透過藝術教育或美術教育的實施為主，本節以教育部《藝術教育政策白皮書》、「美育推動方案計畫」、「美感教育中長程計畫」、「『美感教育第一期五年計畫：計畫目標、發展策略、具體執行方案、師資精進與培育方案』書面報告」，以及國民教育藝術教育相關課程綱要等官方論述之內容，作為檢視審美教育學實踐的主要對象。

我國藝術教育自日本時期發展至今，呈現不同的轉折面貌。觀察臺灣藝術教育思潮中鑑賞概念的發展，即可略見時代的進展與遞嬗（袁汝儀，1994；趙惠玲，2011）。1960年代以前，臺灣社會經濟處在萌芽階段，美術教學環境單一，所有課程內容均在國家統一的教育目標下運作，極為缺乏特色（王麗雁，2008；林文昌，1990）。到了1983年時，課程標準總綱中明定「美育」為學生五育之一，美術課程標準中則將「鑑賞」教材內容明確列出，有別於以往舊課程標準技術性教學之取向，大幅提高藝術鑑賞課程的比例。接著，1994年教育部修訂國小美勞課程標準，包含表現、審美、生活實踐三大領域，銜接國中及高中各階段課程，均強調三領域的重要性，此新修訂的課程標準可說是宣示出審美教育學的重要（呂燕腳，1994；趙惠玲，2011）。

2005年，教育部鑑於國民的美感素養為國家文化發展的基本指標，藝術教育為提升國家競爭力與創意產業人才的重點政策，《藝術教育政策白皮書》（教育部，2005）即為其中之重要代表。從該白皮書所宣示的五項基本理念中，第二項主張藝術教育在於「涵養具美感品質與宏觀視野的現代國民」，該項基本理念顯示出美感教育的重要性，也蘊含著提升藝術鑑賞能力之重要性；教育部於相關文件中的「美育推動方案計畫」中，特別強調要「加強學生藝術鑑賞的能力」。涵養國民美感素養的時代氛圍，使藝術鑑賞教育在2000年代倍受重視，可謂為臺灣藝術鑑賞教育近代發展的重要傳承時期（趙惠玲，2011, pp. 26-27），透過藝術鑑賞培養美感能力，為新世紀中每位國民應具備之基本能力。從教育當局一連串實際的行動中，也可強烈感受到官方相當重視鑑賞教學的重要性與必要性。唯有提升藝術鑑賞教育的地位，才能陶冶學生對藝術作品的感受，體認藝術的價值，進而認識各種文化，尊重各種文化的差異，以提升國民的生活素養。

2003年教育部公布《92年國民中小學九年一貫課程綱要》（教育部，2003），然於2008

年又公布《97年國民中小學九年一貫課程綱要（民國100年實施）》（教育部，2008），後者對前者進行了修訂，使課綱文字更為簡潔，基本上二者內涵相似度頗高。再者，我國從2009年開始實施十二年國民教育，由此觀之，普通高中階段的美術課程綱要，尤其是「普通高級中學必修科目『藝術生活』課程綱要」亦在本節檢視範圍之一。根據目前人文與藝術學習領域之課綱，課程目標包括「探索與表現」、「審美與理解」與「實踐與應用」，第二項強調審美與鑑賞活動，期許學生體認各種藝術價值、風格及其文化脈絡，並熱忱參與多元文化的藝術活動。

教育部於2013年公布「美感教育中長程計畫」（教育部，2013），在2014年向立法院提出「『美感教育第一期五年計畫：計畫目標、發展策略、具體執行方案、師資精進與培育方案』書面報告」（教育部，2014），顯示出官方對於美感教育持續性的重視與關注。在2003年公布之中長程計畫中，教育部列出七項亮點政策，包括「美感教育從幼起」、「美力終身學習」、「藝術青年播撒藝術種子」、「教師與教育行政人員美感提升」、「厚植美感教育研究發展實力」、「美感教育點線面」以及「適性揚才、全人發展」，從其政策內容可看出教育部試圖將美感教育定義為終身教育的努力。教育部致力於美感教育之意圖也表現在2004年「『美感教育第一期五年計畫：計畫目標、發展策略、具體執行方案、師資精進與培育方案』書面報告」，該書面報告進一步擬訂81項工作項目，從幼教到大學階段、從地方政府與中央，均規劃有相關方案。在此，本研究無意對於其具體內容與細節進行實際討論，僅就其計畫書與書面報告之審美理念進行哲學性討論。綜觀其計畫書與書面報告，可發現「美」與「美感」這兩個概念被視為理所當然，似乎預設所有人對於「美」或「美感」都已有相同的理解。再者，官方採取「美感教育」一詞，在某種程度上排除了藝術教育與審美活動中可能引發「醜陋」、「醜惡」、「不愉悅」等「不美」的感受的題材或對象，但對藝術作品而言，不少作品的內容表現的是令人不悅的一面，或甚至如Kant（1790/2000）所討論引發「崇高」（sublimity）之感的對象或作品，而崇高與畏懼感有關，就此而言，將aesthetic一字翻譯為中文語彙的「美感」可能會造成些許成見，為表示aesthetic education在於進行感性經驗之辨別與判斷，其感性經驗可能包括愉悅及不悅的情緒，本研究特意採取「審美教育學」而未使用常見的「美感教育」。

雖然現行課程指出藝術鑑賞教育之重要，然而，在實際的教學過程中，或因授課時間過於短促、教師教學觀念的偏差、或忽略學習者之個別差異等種種因素，致使鑑賞教學成效未能真正落實；再者，課程綱要本身蘊含著一些對於審美教育學及藝術教育值得探究的基本假設，因此我國國民教育中的藝術鑑賞教育，仍面臨著一些困境，尚待進一步克服。本研究將臺灣藝術鑑賞教育在實踐與理念上的主要問題歸納為五點，敘述如下：

（一）藝術鑑賞教育過度依賴西方的美學詮釋體系

臺灣傳統之藝術學習大多以技能教育為主軸，雖然課程綱要已漸次走出技術取向之桎梏，轉而強調「鑑賞能力」的重要性，並在教學重點中列出欣賞傳統藝術的重要性，「美感教

育中長程計畫」也明確標示出美感教育要培養傳統文化與在地文化之美感認同，但藝術鑑賞教育的理論大多依賴西方美學詮釋體系，西方美學的語彙、概念與理論成為掌握「臺灣原住民藝術」、「常民文化」、「民間藝術」、「現代和當代藝術」的主要論據，這個不得已的問題有賴於我國學界在地美學理論，以及藝術哲學的建構與發展，提出具有在地性的美學語彙、概念與理論。觀察某些現行的社會文化現象，吾人可發現連號稱社區美學都在不經意中「移植」或「嫁接」他國的藝術文化成果，例如，國內最近興起一股社區彩繪風潮，帶動了老舊社區的更新與藝術文化的「下鄉」，但仔細觀察卻發現不少社區與農村的「社區彩繪再造」卻是標榜著來自西方或日本的主題，西方或日本電影、卡通、戲劇的元素成為我國社區文創再造的主角。據報導，許多社區居民與學校師生熱情參與此類活動，然而，此種在地藝術創作與鑑賞究竟是在地傳統文化的建構或解構？更新或拆解呢？

（二）藝術鑑賞教育活動之實施大多仍以精緻藝術為主

依據國民中小學課程總綱之規定，「藝術與人文」占領域學習節數的 10%-15%，即「藝術與人文」每週授課節數有三節，但這三節必須平分給這三個科目（視覺藝術、音樂、表演藝術），相較於九年一貫課程實施前，視覺藝術類的授課節數不增反減。所以目前大多數學校呈現的現象是，視覺藝術課程的教學時間（藝術鑑賞教育活動涵蓋在其中）嚴重遭到擠壓，在一週只有一節課的情況下，藝術鑑賞活動的安排時間過於短促，多數的鑑賞課程內容仍以精緻藝術或學院派作品為主，並未能充分與學習者的生活層面和經驗相連結，導致學習者要在短時間之內，對於結構嚴謹、帶有距離感而陌生的作品有所體悟，實有一定的難度，也使得藝術鑑賞教育活動的教學成效不易落實。

再者，各項官方推動之美感教育措施中，舉辦藝文活動效果最為顯著，鼓勵師生前往藝文活動中心觀賞或聆聽藝術表演也最具有指標性，然而，為有別於一般的生活經驗，藝文活動中心如藝廊或美術館所提供之展覽或欣賞活動多以精緻藝術為主，民眾雖可透過欣賞展演獲得藝術鑑賞的經驗，審美教育學者須注意如何將精緻藝術展演之鑑賞經驗與生活經驗進行交流與對話，將精緻藝術的鑑賞經驗深化到個體的生活與生命經驗之中。

（三）藝術鑑賞教育內容缺乏批判思考的訓練

臺灣藝術教育師資的培育主要來自於各公、私立大學的美術學系，傳統的學院教育向來較重視藝術創作技法的訓練，而忽視認知領域的理論基礎，特別是較缺乏藝術鑑賞教育方面的課程。且大部分選讀美術系的學生是為了成為藝術家，而不是當美術教師，長期受到這樣訓練出來的教師，自然會選擇個人熟悉的領域來施教，因而對鑑賞教學感覺陌生（王秀雄，1998）。於是，教師個人的美術知識與文化背景主宰了藝術鑑賞教育之成效，影響所及，使得吾人的美術教育向來側重於藝術的創作活動，著重於現實物像的臨摹或精細的描繪，在藝術課程中往往只教導學生「如何創作」，卻鮮少指導學生「如何思考」、「如何批判」。Sturken 與

Cartwright (2001) 指出，影像中的種族（文化）優越意識，必須被加以注意，尤其是被影像所刻意凸顯出來的，以西方優越感和過度簡化的二元對立觀，更應被加以批判。只可惜藝術鑑賞的教學內容一直以來較為缺乏的正是此種批判思考的訓練。

從「美感教育中長程計畫」（教育部，2013）來看，中長程計畫指出藝術教育為美感教育的一部分，美感教育是更為廣義的教育，凡涉及引發美感的人、事、物都可作為教材，研究者非常同意此種觀點，察其計畫書內容，也將善行或具有德行的言行人物作為美感教育的內容，但美中不足之處在於，引發不悅情感的題材，例如社會不義等課題也可作為審美教育學的教材，如前述當審美教育學或藝術鑑賞教育僅凸顯可引發美感與愉悅的對象或作品，有意無意之間將審美教育學侷限在與「美」及「愉悅」有關的經驗，造成審美教育學的窄化，然藝術鑑賞可能包含引發痛苦或不快經驗的作品，例如對於反戰、反極權的許多作品或悲劇，具有洗滌與昇華之作用。從官方美感教育的相關論述中，幾乎看不到引發不悅、痛苦、殘酷等非美感價值的語彙。

（四）忽略不同文化背景學生藝術鑑賞能力之個別差異

隨著課程改革的啟動，其課程統整的精神使臺灣藝術鑑賞教育邁入另一紀元，藝術教育不再侷限於本科領域內的學習，而能跨越學科疆界，與其他學門領域連結，並隨著課程改革所推展之十大能力、重大議題、學校本位、社區營造等概念有所延展，使藝術學習的經驗與個體生活更形整合（趙惠玲，2011, p. 26）。顯然地，「藝術與人文」領域的課程綱要中所呈現的教育理念，已漸漸由課程走向生活，並冀望學生能融入於文化之中。但由於我國藝術教育長久以來，藝術教學模式過於制式化，且強調專家式導向，學生的表現不以發揮兒童特色，而以學習專業成熟專家的風格。因此，我國藝術鑑賞教育模式其實忽略不同的學習個體在藝術學習發展上的文化差異。加上藝術鑑賞課程仍然以教師主導教學為主要的授課方式，教師總是扮演著權威者的角色，學生僅是被動地接收所學，教師因而容易忽略不同學生的不同生活背景，及其具有個別差異的藝術鑑賞能力。

（五）藝術教育蘊涵強烈工具化傾向

從前述《藝術教育政策白皮書》、《92年國民中小學課程綱要》、《97年國民中小學課程綱要》與「普通高級中學必修科目『藝術生活』課程綱要」的內涵來看，我國藝術教育蘊含著強烈的工具主義的假設，以《藝術教育政策白皮書》為例，該白皮書列出五項基本教育理念，分別是：「培育具美感競爭力的人才」、「涵養具美感品質與宏觀視野的現代國民」、「強化藝術與其他領域的互動應用」與「發揚臺灣藝術的特色」、「產官學與館校合作的推動」，除第二項之外，藝術教育被視為是一種可達到其他特定目的的工具，此種預設的哲學觀架空了藝術與審美本身的價值之外，也將藝術教育導向官方所預設的目的，侷限了藝術教育與審美教育學的範圍與可能性，因而喪失藝術鑑賞或創作與審美活動本身所蘊含的批判與反思性。

此種傾向也可見於課綱，根據九年一貫課程綱要中人文與藝術學習領域之綱要，教學目標包括三項：「探索與表現」、「審美與理解」與「實踐與應用」，第二項強調審美與鑑賞活動，而其重點在於「體認各種藝術價值、風格及其文化脈絡，並熱忱參與多元文化的藝術活動」(教育部，2008)。審美教育學被視為多元文化教育的工具，雖然研究者承認審美與藝術教育可能具有此教育功能，但我們若將審美與藝術教育等同於多元文化的教學工具，仍然是一種把審美與藝術鑑賞窄化的偏狹觀點，忽略藝術與審美本身的價值與哲學意義的探究。在最近的「美感教育中長程計畫」(教育部，2013)及2014年提出的「『美感教育第一期五年計畫：計畫目標、發展策略、具體執行方案、師資精進與培育方案』書面報告」(教育部，2014)中也見到類似語彙，例如「美感教育是國家競爭力的希望」，著重於美感教育與藝術教育之目的在於培育文創人才，而忽略對於審美活動與美學的深度思考與批判，此點與上述第三點有所呼應，當我們對於審美的理解受制於「有用」、「可用」、「實用」的目的時，忽略「美感」作為無利害關係、無涉的感受，對於「美」的掌握與領略容易產生狹隘而窄化之現象。

綜合上述，藝術鑑賞教育哲學之種種問題，應當被提出來並重新檢視。藝術鑑賞的教學已不能再以一套普遍的美學原則、或教師主導教學的模式來進行之。教師與教育研究者透過Derrida對傳統形上學之批判，並從其解構的角度來深入思考上述各種藝術鑑賞教育的議題，以提供對於藝術鑑賞教育及審美教育學更寬廣與多元之進路。

肆、Derrida 解構取向的審美教育學蘊義

從上述對Derrida解構思想的探討以及對審美教育學與目前藝術鑑賞教育內涵之說明，本研究從下述四個面向討論解構教育學對於審美教育學可能蘊含的啟示：

一、顛覆精緻藝術較為優位之教學主張

如前述Derrida以「邏各思中心主義／語言(理性)中心主義」一詞指涉「表徵(或再現)」(representation)或模仿(mimesis)之所有問題，並以其概念指涉西方形上學之傳統，例如小說、影片、攝影、繪畫等這些聲稱有「奠基的現存」(a founding “presence”)，這些現存被設想為存在於一些文本之「背後」，例如作者、真實、歷史、時代精神、結構、真理、指示物(語言所指示的對象)或本質。過去西方人文主義傳統之批評一直試圖產生一些內在的意義，以挖掘一埋藏之意義、以發現藝術品之「合理性」(rationality)。藝評家藉由將顯示作品之內在法則，來重構作品，並主張一種「創造神學」(a theology of creation)，此乃由於藝評家在此架構中進行工作，且聲稱已發掘出作品原本的(original)意圖。這種對於相應的、連貫的「現存的」意義之追求在當前已被認為是一種虛幻的追逐。這種「現存形上學」(metaphysics of presence)主張一種介於「符號」與「真實」之間，以及「作為符徵的符號」與「它所意指的事物」之間的「相應」(correspondence)，然而，這種相應實為「不可能的」(引自劉豐榮，2005，

p. 96)。

藝術教育之解構，便是要朝向多種的可能性，不要自我預設立場，或變成另一種「邏各思」來製造新的宰制與對立。Derrida 的解構思想並不承認任何藝術學科或領域具有優越性和超越性，相對的，其認為任何學術、思維皆沒有高低之分。解構所欲打破的是過去藝術鑑賞教育，以精緻藝術為主要內容之邏各思中心主義。此一現象意味著藝術鑑賞方式不再能用某件作品、某個類型作為典範來界定規則，我們應當省視並檢討藝術鑑賞教育所預設的邏各思主義。Derrida 的解構思想無疑是開啟思想觀念的革命，以突破傳統的審美觀，使人們不再受到某一種形式或審美觀念所侷限。

二、瓦解精緻藝術和通俗藝術之間的藩籬

Derrida 藉由對「言語（理性）中心主義／邏各思中心主義」的批判，進而對二元區別（binary distinctions）加以檢查。某些藝術與文學作品宜稱其使生活有生氣、掌握真理、如實反映生活、或提供進入人性最內在情緒之管道，而被典範化（canonized）（Jagodzinski, 1997）。因二元區分往往帶有比較，甚至分別高下之傾向，此對後現代主義者而言是有待進一步分析與解構的。故 Jagodzinski（1997）在闡述 Derrida 觀點時論道：如此作法其實伴隨著排斥的行動，且因而將立即面臨解構的解讀。低俗的作品與通俗文化便是精緻藝術的「他者」（other），因在二元對立之第一詞（高／低文化，精英／低俗藝術，精緻藝術／通俗藝術）稱為是優越的，且其定義常犧牲了後者（引自劉豐榮，2005, p. 93）。

Derrida 的解構思想除了要顛覆傳統文化中二元對立的關係，也要在顛覆中進而去尋求一種符合當代意義的創新形式和內容。藝術是不斷持續演進的活動，作為專業或業餘藝術家發聲的表現，反映時下世代的意見與矛盾，但也保存可經歷時代考驗的意義，藝術創作與鑑賞在不斷「變」與「恆常」之間辯證，當人們一味推崇某種美學觀點或受特定風格藝術品吸引時，下一波的反動就要展開。今日的藝術鑑賞教育應討論的不該只是藝術的作品／文本好或是不好，也不以特定美學體系為依歸來看待藝術品，解構取向的審美在於以更開放的心胸接受各種美學邏輯，並靜觀瞭解下一世代的語言模式、思想重點，自然就會明瞭藝術寬廣之美，如此，才能掌握藝術品豐富多元的涵義。

三、化解藝術作品中作者主體中心的霸權迷思

Derrida 的解構思想否定傳統的作品觀，排斥傳統藝術中作者主體中心的絕對霸權，如此，作品與創作者的依附關係被解構，解構思想將藝術價值從作者轉向觀者身上。以德國前衛藝術家 J. Beuys 的藝術觀點來說，Beuys 創造許多具有獨特性與爭議性的作品，並指出其引發的爭議同時也是作品本身的一部分。Beuys 之創造與詮釋，在促進觀者主動來回應他的作品，藝術作品不是僅僅轉述作者的創作理念而已（Ulmer, 1985, p. 251）。Beuys 之意圖在於讓觀者自己產生自我的詮釋，同時，這也是 Beuys 藝術作品本身設計的一部分。

Derrida 的解構思想認為藝術的價值在於文本的差異上，文本的不完整性使得「增補」或「取替」成為另一種不完整的文本，解構的價值就在於差異的補替之間。傳統的形而上學重視的是能指（significant）與所指之間的關係，兩者之間的關係是緊密且絕對的。然而，藝術走向「解構」之後，能指與所指之間的關係是任意的，許多意義、意旨產生於能指與所指之間的差異，此時文本以能指為中心，只重視言說行為本身，至於表達什麼內容則是無所謂的（王岳川，2008, p. 249）。此時作者與文本無涉，這之間的差異是轉由觀者所自我增補的，作者只能在文本中充當一個死者的角色。藝術著重的不再是作者或是文本的主體性，而是觀者自由、任意地觀賞作品時的感受。畢竟藝術的許多意義實存在於彼此間的差異，而這之間的差異是由觀者所自我增補的。一如 Derrida 所主張的「延異」概念，就是觀者在解讀作品的過程中不斷創造出新的想法與成就。

總之，後現代之前的藝術觀點著重的不是作者就是文本的主體性，然而藝術走向後現代，藝術鑑賞活動已不再只是藝術家的專利，而是延伸到普羅大眾皆可一同溝通、參與。藝術是全面開放的，所以藝術鑑賞教育也不該被設立為二元對立的疆界，宜打破教師主導教學的模式，讓學生（觀者）有權加入自己的思考，也可和其他創作一併討論，從而參與原作者之創作過程，藝術彷彿就在周遭生活中發生，不再遙不可及。因此，Derrida 的解構思想在藝術作品的意義，揭示出不再獨尊精緻藝術與藝術創作者的主體性；而是要重視學生（觀者）觀賞作品時的感受，給予學生（觀者）自由享受作品的機會，以最為細膩微妙的方式化解藝術作品中作者主體中心的霸權迷思，並拉近藝術作品與觀賞者之間的距離。

四、建構開放的藝術空間以展現他者的多元性

Derrida 之「文化與藝術批評」的方法即其自稱的「解構」，它是闡明文化形式中相對立之事物的一種方式，此乃破除「可能存有某一單一的真正闡釋」之看法，亦即沒有任何闡釋是被特許為真理（劉豐榮，2001, p. 180）。Derrida 的解構所欲挑戰的就是人們信以為真的真理／權威，Derrida 主張真理不是「現存」的，那種可見、可指、可名的能指之真理，只是一種「同一性」（sameness）的形上學暴力。相對的，真理應是「非－現存的」，……或「將臨的」／「未來的」真理，……在不斷地解構和延異中，掃蕩所有「現存」和「同一性」，逼顯「現存」之不足。Derrida 的解構實具有一種開放性，向著不可預知的、將臨的（in-coming）他者開放著（Biesta, 2010, p. 721; Derrida & Caputo, 1997, p. 42）。

基於上述，教育者應鼓勵「解構」在教育場域之中發生，以更為開放的立場來歡迎他者的到來（Peters & Biesta, 2009）；在藝術鑑賞教育的場域中，教師所應該做的是營造一個更多元、無排他性的教育情境，宜顧及到各種意義發生的可能性；即是教師對待他者／學生時應「保有一種無限的責任……持續地關心他者」（Derrida, 1996）。教師的功能也在於創造新的開放式空間，並建立師生平等的關係，不要藉著霸權宰制另一方的意識形態；同時，也要讓學

生勇於發表不同的見解，鼓勵他們暫時擱置人們習以為常的理解形式，以重新閱讀藝術作品，以便激盪出更有批判性、更具創造性之藝術鑑賞觀點。如此，將促使藝術鑑賞的思維更加深入，那麼「新的思想經驗也將會產生，……以幫助人們獲取另一種教育生成（generative）的可能情況」（引自 Allan, 2004, p. 424）。

藝術鑑賞教育活動之進行宜朝向他者／學生、朝向差異，以創造新的變異，致使他者／學生的多元性能夠充分展現。值得思考的是，教師關注於他者／學生的差異性時，並不是為了創造分立的差異而提倡差異；應該是朝向一種多元訴求的力量、開放性的力量之強調，否則只是徒然創造出多樣性的差異個體，我們若視其差異為優越或絕對，那麼只是落入另一種反多元的境地。因此，在藝術鑑賞教育的場域裡，除了應該要重視每位學生不同的潛能與特質，使其獲得充分發展的機會之外，最重要的是，也不要忘記彼此之間應該要相互尊重、並欣賞彼此間的差異，以常保教育場域的開放性與創造性，如此，藝術教育的意義才能如一方活水，永保豐沛而充滿生命力。

伍、結語

教育部曾將 2014 年定為美感教育年，相關措施包括美感教育實驗課程、進行色彩教案設計對全國學生藝術競賽進行整體規劃、甚至在國際機場建置美育專區，陳列學生藝術競賽之成果，作為提升國內民眾美感的展示，並從教育部所補助的各項藝術教育實驗計畫內容來看，確實可感受到官方對於美感教育的重視，其用心值得肯定。但是，Derrida 的解構思想提醒人們，解構永不滿足於特定形式，審美教育學亦然，當藝術教育教師致力將某些藝術教育或審美教育學的內容傳達給學生，教師需要提醒自我與學生的是：關於教材、媒材、課程內容、教育目標，還有沒有其他可能性；還有沒有其他什麼樣的方式來啟發學生；是否還有其他可能來挑動並提升觀者或聽者的審美能力。解構取向的審美教育學所重視的，是不斷探測與開放的態度。同時，美與不美的作品、令人愉悅或令人不快的作品都可以作為審美的對象。

「解構」的思考方式，讓觀者閱讀文本，能夠從文本中跨越過去、現在、未來，去創造存在的知覺意義，連結現存的空間，除了讓觀者與當下的時間、空間產生對話外，也重新敘述文本的意義和社會關係，讓觀者對文本產生相互的激盪和回應，而導致跨越文本和互為文本的效益；文本在此概念下，不但可重新被敘述，亦可藉由觀者的閱讀而活化文本的意義，進而促進知識之重構。從宏觀的角度來觀察，這無疑是一種體系的拆解和意義的繁衍（廖敦如，2005, p. 23）。儘管如 Derrida 反覆述說，「解構」不應被視為是一種有固定意義的概念：

解構的意義與使命正是要顯示事物—文本、制度、傳統、社會、信念、實踐，無論是哪種規模或你需要的形式—沒有可限定的意義以及確定的使命，它們永遠超越那些被加諸的使命，越過目前它們所占據的疆界。（Derrida & Caputo, 1997, p. 31）

對於審美教育學研究者與教學者而言，一切審美與藝術教育背後的邏各思皆必須時時重新加以省視，基於此，在藝術鑑賞的教學裡，也不應有一套放諸四海皆準的鑑賞模式，藝術教育或審美教育學的實施也不要侷限於特定政策或措施，特定政策與措施可提供實踐者之相對性的參考，但不能被視為絕對標準，師生應不斷重新審視「美」、「藝術」、「品味」等在審美教育學領域中被習以為常的概念。「解構」絕非是一種破壞，或否定傳統精緻藝術的價值，而是要能在其內部結構中加以重新組構，並開放更多自由思考的空間，以獲致更多的想法或改進之道，好讓吾人跳脫原來的主觀與成見，進而拓寬人的視野與見解，而能以更宏觀的角度來體察藝術與審美教育學之意義與價值。

誌謝

本研究感謝科技部計畫支持（計畫編號：MOST103-2410-H-415-010-MY2），特此致謝。

參考文獻

一、中文文獻

王秀雄（1998）。**觀賞、認知、解釋與評價：美術鑑賞教育的學理與實務**。臺北市：國立歷史博物館。

【Wang, H.-H. (1998). *Appreciation, recognition, explanation and evaluation: Theory and practice of fine arts appraisal education*. Taipei, Taiwan: National Museum of History.】

王岳川（2008）。**當代西方最新文論教程**。上海市：復旦大學出版社。

【Wang, Y.-X. (2008). *Contemporary western essays*. Shanghai, China: Fudan University Press.】

王麗雁（2008）。**視覺藝術教育篇－臺灣學校視覺藝術教育發展概述**。載於鄭明憲（主編），**臺灣藝術育史**（pp. 105-161）。臺北市：國立臺灣藝術教育館。

【Wang, L.-Y. (2008). Visual arts education: The introduction of the development of visual arts education of Taiwan's schools. In M.-T. Cheng (Ed.), *Taiwan arts education history* (pp. 105-161). Taipei, Taiwan: National Taiwan Arts Education Center.】

呂燕卿（1994）。**國民小學美勞課程標準修訂與審美領域教學之研究**。新竹市：姣晟。

【Lu, Y.-C. (1994). *The study of the revision of curriculum guidelines of arts education of primary school and teaching aesthetics*. Hsinchu, Taiwan: Wenchen.】

林文昌（1990）。**美感人格形成的前奏－談高中（職）的美術教育**。**文訊月刊**，58，15-18。

【Lin, W.-C. (1990). The preface of formation of aesthetic personality: On the arts education at senior high schools. *Wensun*, 58, 15-18.】

袁汝儀（1994）。**由戰後臺灣的五種視覺藝術教育趨勢探討視覺藝術教師自主性之重要性與培養**。**美育月刊**，54，39-54。

【Yuan, R.-Y. (1994). The study on the importance and cultivation of the autonomy of visual arts teacher via five trends of visual arts education in postwar Taiwan. *Aesthetic Education*, 54, 39-54.】

高宣揚（1999）。**後現代論**。臺北市：五南。

【Gao, X.-Y. (1999). *Postmodernism*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】

高宣揚（2003）。**當代法國思想五十年**。臺北市：五南。

【Gao, X.-Y. (2003). *Half century of contemporary French thought*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】

教育部（2003）。**92年國民中小學九年一貫課程綱要**。取自 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_92.php

【Ministry of Education. (2003). *2003 curriculum guidelines of primary and secondary education*. Retrieved from http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_92.php】

教育部（2005）。**藝術教育政策白皮書**。取自 http://www.edu.tw/userfiles/94_12%E8%97%9D%E8%A1%93%E6%95%99%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf

【Ministry of Education. (2005). *White paper: Arts education*. Retrieved from http://www.edu.tw/userfiles/94_12%E8%97%9D%E8%A1%93%E6%95%99%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf】

教育部 (2008)。97 年國民中小學九年一貫課程綱要。取自 http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php?header

【Ministry of Education. (2008). *2008 curriculum guidelines of primary and secondary education*. Retrieved from http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php?header】

教育部 (2013)。教育部美感教育中長程計畫。取自 <http://www.edu.tw/userfiles/url/20150225102817/%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E7%BE%8E%E6%84%9F%E6%95%99%E8%82%B2%E4%B8%AD%E9%95%B7%E7%A8%8B%E8%A8%88%E7%95%AB.pdf>

【Ministry of Education. (2013). *The long-term and medium-term project on aesthetic education of Ministry of Education*. Retrieved from <http://www.edu.tw/userfiles/url/20150225102817/%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E7%BE%8E%E6%84%9F%E6%95%99%E8%82%B2%E4%B8%AD%E9%95%B7%E7%A8%8B%E8%A8%88%E7%95%AB.pdf>】

教育部 (2014)。「美感教育第一期五年計畫：計畫目標、發展策略、具體執行方案、師資精進與培育方案」書面報告。取自 <http://lis.ly.gov.tw/lydb/uploadn/103/1030507/12.pdf>

【Ministry of Education. (2014). *Report: Aesthetic education, the first stage of 5 years*. Retrieved from <http://lis.ly.gov.tw/lydb/uploadn/103/1030507/12.pdf>】

陳木金 (1999)。美感教育的理念與詮釋之研究。載於國立臺灣藝術學院教育學程中心主辦之「全人教育與美感教育詮釋與對話研討會」學術研討會論文集 (pp. 36-51)，臺北市。

【Chen, M.-J. (1999). The study of the idea and interpretation of aesthetic education. In National Taiwan University of Arts, Teacher Education Centre (Ed.), *Proceedings of the conference: Interpretation and dialogue of holistic education and aesthetic education* (pp. 36-51), Taipei, Taiwan.】

陳榮華 (2007)。從語言的中介性論高達美的意義理論—兼論本質主義與反本質主義。臺大文史哲學報，66，153-178。doi:10.6258/bcla.2007.66.06

【Chan, W.-W. (2007). Gadamer's theory of meaning from the perspective of language as medium: With essentialism and anti-essentialism as a subordinate thesis. *Humanitas Taiwanica*, 66, 153-178. doi:10.6258/bcla.2007.66.06】

楊大春 (1995)。德希達。臺北市：生智。

【Yang, D.-C. (1995). *Jacques Derrida*. Taipei, Taiwan: Shen-Chih.】

廖敦如 (2005)。解構、思考、批判、再建構—從解構主義探討全球化下視覺文化的藝術教學。載於國立臺東大學 (主編)，第一屆台東大學人文與藝術學術研討會論文集 (pp. 19-42)。臺東市：編者。

【Liao, D.-Z. (2005). Deconstruction, thinking, critique and reconstruction: The global visual arts culture from the perspective of deconstructivism. In National Taitung University (Ed.), *Proceedings of the 1st Taitung University conference on humanities and arts* (pp. 19-42). Taitung, Taiwan: Editor.】

趙惠玲 (2011)。臺灣中小學藝術鑑賞教育的啟蒙與發展。載於國立臺灣師範大學 (主編)，臺灣首屆國民中小學藝術教育年會論文集 (pp. 23-29)。臺北市：教育部。

【Chao, H.-L. (2011). The initiation and development of artistic appreciation education at the primary and secondary school in Taiwan. In National Taiwan Normal University (Ed.), *Proceedings of the 1st annual meeting of arts education at the primary and secondary schools* (pp. 23-39). Taipei, Taiwan: Ministry of Education.】

劉豐榮 (1991)。艾斯納藝術教育思想研究。臺北市：洪葉。

【Liu, F.-J. (1991). *The study of Eisner's artistic education*. Taipei, Taiwan: Hungyeh.】

劉豐榮 (2001)。後現代主義對當前藝術批評教學之啟示。載於中華民國藝術教育研究發展學會 (主編), **2001 國際藝術教育學會－亞洲地區學術研討會暨第三屆海峽兩岸美術教育交流研討會－藝術·人文·科技論文集** (pp. 177-185)。彰化市：國立彰化師範大學藝術教育研究所。

【Liu, F.-J. (2001). The implications of teaching postmodern art criticism. In Taiwan Art Education Association (Ed.), *Proceedings of 2001 international conference of arts education* (pp. 177-185). Changhua, Taiwan: National Chunghua University of Education, Department of Art.】

劉豐榮 (2005)。人文主義與反人文主義美學：現代到後現代藝術教育理論基礎之變遷。《藝術研究期刊》，1，83-104。

【Liu, F.-J. (2005). Humanist and anti-humanist aesthetics: Transition of theoretical foundation from modern to postmodern art education. *Journal of Arts Research*, 1, 83-104.】

二、外文文獻

Allan, J. (2004). Deterritorializations: Putting postmodernism to work on teacher education and inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 36(4), 417-432. doi:10.1111/j.1469-5812.2004.00078.x

Beardsley, M. C. (1969). Aesthetic experience regained. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 28(1), 3-11. doi: 10.2307/428903

Beardsley, M. C. (1981). *Aesthetics: Problems in the philosophy of criticism*. Indianapolis, IN: Hackett.

Beardsley, M. C. (1991). Aesthetic experience. In R. A. Smith & A. Simpson (Eds.), *Aesthetics and arts education* (pp. 72-84). Urbana, IL: University of Illinois.

Biesta, G. (2003). Jacques Derrida: Deconstruction=Justice. In M. A. Peters, M. Olssen, & C. Lankshear (Eds.), *Futures of critical theory: Dreams of difference* (pp. 141-154). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Biesta, G. (2009). From critique to deconstruction: Derrida as a critical philosopher. In M. A. Peters & G. Biesta (Eds.), *Derrida, deconstruction and the politics of pedagogy* (pp. 81-96). New York, NY: Peter Lang.

Biesta, G. (2010). 'This is my truth, tell me yours.' Deconstructive pragmatism as a philosophy for education. *Educational Philosophy and Theory*, 42(7), 710-727. doi:10.1111/j.1469-5812.2008.00422.x

Derrida, J. (1984). Language and institutions of philosophy. *Semiotic Inquiry/Recherches Semiotiques*, 4(2), 91-154.

Derrida J. (1991). Letter to a Japanese friend. In P. Kamuf (Ed.), *A Derrida reader: Between the blinds* (pp. 270-276). New York, NY: Columbia University Press.

- Derrida, J. (1992). Force of law: The mystical foundation of authority. In D. Cornell, M. Rosenfeld, & D. G. Carlson (Eds.), *Deconstruction and the possibility of justice* (pp. 3-67). New York, NY: Routledge.
- Derrida, J. (1995). The time is out of joint. In A. Haverkamp (Ed.), *Deconstruction is/in America: A new sense of the political* (pp. 14-41). New York, NY: New York University Press.
- Derrida, J. (1996). As if I were dead: An interview with Jacques Derrida. In J. Branningan, R. Robbins, & J. Wolfreys (Eds.), *Applying: To Derrida* (pp. 212-227). Hampshire, UK: MacMillan Press.
- Derrida, J. (1998). *Monolingualism of the other, or, the prosthesis of origin* (P. Mensah, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press. (Original work published 1996)
- Derrida, J., & Caputo, J. D. (Eds.). (1997). *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida* (No. 1). New York, NY: Fordham University Press.
- Derrida, J., & Nancy, J. L. (2011). The deconstruction of dualism: Death and the subject. In C. Howells (Ed.), *Mortal subjects* (pp. 175-215). Cambridge, UK: Polity Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Penguin.
- Dickie, G. (1983). *Aesthetics: A critical anthology*. New York, NY: St Martin's Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Evans, J. C. (1991). *Strategies of deconstruction: Derrida and the myth of the voice*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln center institute lectures on aesthetic education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Holland, N. (1999). *Deconstruction*. Retrieved from <http://www.iep.utm.edu/deconst/>
- Hume, D. (1987). Of the standard of taste. In E. Miller (Ed.), *Essays: Moral, political, and literary* (pp. 226-249). Indianapolis, IN: Liberty Fund.
- Johnson, B. (1981). Translator's introduction. In J. Derrida (Ed.), *Dissemination* (pp. vii-xxxiii). Chicago, IL: Chicago University Press.
- Jagodzinski, I. (1997). *Postmodern dilemmas: Outrageous essays in art & art education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kant, I. (2000). *Critique of the power of judgment* (P. Guyer, Ed., P. Guyer & E. Matthews, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press. (Original work published 1790)
- Kearney, R. (1984). *Dialogues with contemporary continental thinkers: The phenomenological heritage: Paul Ricoeur, Emmanuel Levinas, Herbert Marcuse, Stanislas Breton, Jacques Derrida*.

- Manchester, UK: Manchester University Press.
- Kemp, G. (1999). The aesthetic attitude. *The British Journal of Aesthetics*, 39(4), 392-399. doi:10.1093/bjo.aesthetics/39.4.392
- Peters, M. A. (2009a). Derrida as a profound humanist. In M. A. Peters & G. Biesta (Eds.), *Derrida, deconstruction and the politics of pedagogy* (pp. 39-57). New York, NY: Peter Lang.
- Peters, M. A. (2009b). Derrida, Nietzsche, and the return to the subject. In M. A. Peters & G. Biesta (Eds.), *Derrida, deconstruction and the politics of pedagogy* (pp. 59-80). New York, NY: Peter Lang.
- Peters, A. M., & Biesta, G. (2009). Introduction. In M. A. Peters & G. Biesta (Eds.), *Derrida, deconstruction and the politics of pedagogy* (pp. 1-14). New York, NY: Peter Lang.
- Rolfe, G. (2004). Deconstruction in a nutshell. *Nursing Philosophy*, 5(3), 274-276. doi:10.1111/j.1466-769X.2004.00179.x
- Rolfe, G. (2005). The deconstructing angel: Nursing, reflection and evidence-based practice. *Nursing Inquiry*, 12(2), 78-86. doi:10.1111/j.1440-1800.2005.00257.x
- Schiller, F. (2012). *On the aesthetic education of man*. Mineola, NY: Courier Dover.
- Shusterman, R. (1992). *Pragmatist aesthetics: Living beauty, rethinking art*. Oxford, UK: Blackwell.
- Smith, R. A. (2004). Aesthetic education: Questions and issues. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 163-187). London, UK: Routledge.
- Sturken, M., & Cartwright, L. (2001). *Practice of looking: An introduction to visual culture*. New York, NY: Oxford University Press.
- Tolstoy, L. (1960). *What is art?* (A. Maude, Trans.). Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill. (Original work published 1899)
- Ulmer, G. (1985). *Applied grammatology: Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Journal of Research in Education Sciences

2016, 61(1), 115-137

doi:10.6209/JORIES.2016.61(1).05

Exploring Deconstruction and Its Implications for Aesthetic Education

Ruyu Hung

Department of Education,
National Chiayi University

Hui-Ching Chen

Department of Education,
National Chiayi University

Abstract

This article aims to interpret and expound on Derrida's notion of deconstruction and reveal the implications for aesthetic education. Art appreciation education plays a crucial role in thinking and practicing aesthetic education. Hence, this paper focuses on art appreciation education and explores the implications of the deconstructive approach for aesthetic education. This paper also discusses the limits of conventional aesthetic education by identifying the problems of the current practice of art appreciation education. Five problems are identified: (1) aesthetic education still relies heavily on the Western aesthetic traditions; (2) most materials for art appreciation activities are based on fine art; (3) the content of aesthetic education instruction does not include critical thinking; (4) the individual differences based on different cultural backgrounds are neglected during teaching; (5) the strong instrumentalism tendency is implied in current art education. Exploring Derrida's concept of deconstruction is helpful for suggesting improvements to aesthetic education by revealing the logos implied in conventional art appreciation education. This paper concludes with the following four suggestions: (1) the traditional premise that fine art is superior to popular art is questioned; (2) the conventional line between fine art and popular art is blurred; (3) the hegemonic myth of author subject-centric artwork is challenged; (4) the artistic dialogue space should be diverse and available to everyone.

Keywords: deconstruction, aesthetic literacy, aesthetic education, art appreciation education, J. Derrida

Corresponding Author: Ruyu Hung, E-mail: hungryu@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: May 9, 2014; Revised: Apr. 22, 2015; Accepted: Jun. 4, 2015.

