

# 教育資料與研究

Educational Resources and Research

ISSN 1024-3058

雙月刊第 88 期

中華民國 98 年 06 月

Bimonthly Journal

Volume 88 June 2009

## 本期主題：教育美學

### ▶ 編輯弁言

溫明麗

## 教育研究

- ▶ 美育在後現代社會中的人格陶冶功能
- ▶ 師道豈能止於民主——再論批判性思考的美學理念
- ▶ 美感經驗理論對教師的啓示
- ▶ 「第三空間」及其課程美學蘊義
- ▶ 再概念化學派的課程美學探究及其對課程研究的啓示
- ▶ 論美與教育的關係
- ▶ 論生命教育的終極方向——邁向美之追尋

楊深坑

溫明麗

楊忠斌

楊俊鴻、歐用生

涂志賢

陳新轉

蘇雅慧

## 教育資料

### 教育名詞與哲語

- ▶ 特色學校
- ▶ 王爾德的智慧

吳清山、林天祐

溫明麗

### 教育法令

王清標

### 館藏與學術掃描

- ▶ 國內教育輿情
- ▶ 國外教育訊息
- ▶ 館藏資料（書類、非書資料）

吳雪綺、吳清明、張雅淨

羅天豪、李詠絮、周仲賢

洪意雯

黃仁瑜、周素畔

# 目次

---

## 本期主題：教育美學

編輯弁言／溫明麗

### 教育研究

- 美育在後現代社會中的人格陶冶功能／楊深坑 ..... 1
- 師道豈能止於民主——再論批判性思考的美學理念／溫明麗 ..... 17
- 美感經驗理論對教師的啓示／楊忠斌 ..... 49
- 「第三空間」及其課程美學蘊義／楊俊鴻、歐用生 ..... 69
- 再概念化學派的課程美學探究及其對課程研究的啓示／涂志賢 ..... 93
- 論美與教育的關係／陳新轉 ..... 111
- 論生命教育的終極方向——邁向美之追尋／蘇雅慧 ..... 129

### 教育資料

#### 教育名詞與哲語

- 特色學校／吳清山、林天祐 ..... 145
- 王爾德的智慧／溫明麗 ..... 147
- 教育法令／王清標 ..... 151

## **館藏與學術掃描**

國內教育輿情／吳雪綺、吳清明、張雅淨、羅天豪、李詠絮、周仲賢 ……	152
國外教育訊息／洪意雯 ……	163
館藏資料（書類、非書類資料）／黃仁瑜、周素咩 ……	181

# Contents

---

## *Educational Aesthetics*

### **EDUCATIONAL RESEARCH**

The Role of Aesthetic Education in the Cultivation of Persons in Postmodern Society / <i>Shen-Keng Yang</i> .....	1
Teacher Morale Should Go Beyond Democracy: A Reflection on the Aesthetics Based on Critical Thinking / <i>Sophia Ming-Lee Wen</i> ..	17
Theory of Aesthetic Experience and Its Implications for Teachers / <i>Chung-Ping Yang</i> .....	49
"The Third Space" and Its Implications for Aesthetics of Curriculum / <i>Chun-Hung Yang, Yung-Sheng Ou</i> .....	69
Aesthetic Forms of Curriculum Inquiry of the Reconceptualists: Implications for Curriculum Research / <i>Chih-Shien Tu</i> .....	93
Discussing the Relationship of Aesthetics and Education / <i>Xing-Zhuan Chen</i> .....	111
The Essential Development of Life Education: Towards the Aesthetic / <i>Ya-Hui Su</i> .....	129

### **EDUCATIONAL RESOURCES**

#### *Terminologies & Wisdom Words*

Specialist school / <i>Ching-Shan Wu &amp; Tien-Yu Lin</i> .....	145
The Wisdom of Oscar Wilde / <i>Sophia Ming-Lee Wen</i> .....	147

***Laws and Regulations*** / *Ching-Piao Wang* ..... 151

***Important Events***

Domestic Events / *Hsueh-Chi Wu, Ching-Ming Wu, Ya-Ching Chang,*  
*Tien-Hao Lo, Yung-Hsu Lee, Chung-Hsien Chou* ..... 152

International Events / *Yi-Wen Hung* ..... 163

Educational Materials / *Ren-Yu Huang & Sue-Nien Chou* ..... 181

## 編輯弁言

蔡元培（1867-1940）先生堪稱為我國近代首位揭櫫美感教育為教育之總其成者，他點出教育活動之情意陶冶與人格化育的功能。其美感教育一則是實現教育目的的方法，再則，也是倡導學術與思想自由之民主教育的津梁。然而美感教育難以在講求數理科學理性之數位科技時代大鳴大放，因而也容易被教師、學生、社會，乃至於教育決策者或教育行政領導者所忽視，甚至在課程中隱而不見。有鑑於此，本期以「教育美學」為題，一則期能追尋教育的本質，再則也試圖對資訊科技蓬勃發展的社會，提出回歸教育本質的呼籲，俾使教育不再陷於工具理性的泥淖而不知不覺。

台灣師大教授楊深坑有感於本期對教育的期許和呼籲，為文分析美感教育、藝術教育與情意教育的關係，也探討後現代社會的文化變遷及其對人格教育的挑戰，並提出後現代社會中美育在發揮人格陶冶功能所採取的新策略，內容豐富且具深度，值得一讀；台灣師大教授溫明麗，則從美學和批判性思考的觀點，論述師道尊嚴之維護必須兼顧民主的齊一性、平等性，更需要添加生命自由與心靈昇華的美學因子，對台灣日趨沒落的師道尊嚴具振聳啟聵之效；彰化師大副教授楊忠斌，則立於美育非藝術教育，以及每位教師皆負有美育的責任之前提，探討美感經驗的理論，及其對教師培養美感和正義感、瞭解人性與世界並尊重生命等精神之啟示，頗具實用性。

中正大學博士楊俊鴻暨大同大學講座教授歐用生共同撰文，將後殖民學者的「第三空間」概念應用到課程的研究，衍生出跨域之美、境遇之美，及陌生之美的課程美學蘊義，對課程的研究具有前瞻性與引領性；台北縣瓜山國小教師涂志賢，體認國內課程改革理念仍侷限於技術理性，從再概念化學派的思想探究課程美學，期台灣課程美學的探究能結合多元、想像、移情、解放或自由等概念，以拓展和深化課程的概念與研究，具有啟思性；華梵大學副教授陳新轉，則反思教育感性萎縮及教育美感失落，為文論述美、審美與教育的關係，並提出審美態度的重點在實踐、美育攸關幸福人生與品格陶冶等論點，深具省思性。最後，高雄餐旅學院助理教授蘇雅慧，透過概念分析，檢視國內生命教育的發展現況，指出台灣生命教育應兼顧「終極關懷」與「靈性發展」，俾促成學生對生命意象的創造，並引發學生對美的追尋意識與行動，對認識與推動生命教育具激勵性。

基於本期美感教育的和諧度與主體性，吳清山和林天祐兩位教授特別為文闡述近年來甚受重視的「特色學校」的意涵；溫明麗教授則介紹愛爾蘭詩人、劇作家兼文學家王爾德，及其作品中彰顯的人性善良與社會溫情等追求唯美的獨特風格，以呼應本期主題及前兩位教授所闡述之特色學校的意義與精神，期能讓各學校都能各具特色，協助每位學生適性發展，並落實社會正義，提升關懷他者的公民素養與情懷。若能如此，則應有助於打破台灣對明星學校的誤解或過渡依賴。

教育資料館王清標先生，系統地彙整最新教育法規，提供讀者實用且即時的教育新法規；另外，為協助讀者掌握國內、外重要教育訊息和輿情，教育資料館洪意雯先生彙整教育部駐外單位提供之各國最新教育訊息；國內研究所碩、博士吳雪綺、吳清明、張雅淨、羅天豪、李詠絮、周仲賢等人則撰述國內重要輿情；此外，黃仁瑜、周素侖兩位先生，細心地整理新近館藏資料，期能提供讀者更豐富的教育資訊服務。

本期能順利出刊，真誠感恩撰稿者、審稿者、編輯委員、及編輯團隊的同心協力，尤其吳明清、段慧瑩、施正鋒、黃炳煌、黃能堂、歐用生、劉春榮、劉美慧、劉綸新等委員對期刊品質的嚴格把關與建設性建言，有助於本期刊對讀者提供更優質的服務，也直接間接地提升本刊的投稿率；然而限於出刊期程，對若干需要時間修改的遺珠，本刊謹於此表示歉意，並忠心期盼投稿者與讀者能再接再厲，踴躍投稿，持續肯定與支持本刊致力於深化教育研究與凝聚教育共識的目標。時值仲夏，酷暑梅雨交錯，謹祝各位健康、平安、喜樂！

總編輯

溫明麗 謹誌

2009年六月於易極軒

# 美育在後現代社會中的人格陶冶功能

楊深坑\*

## 摘要

本文旨在探討後現代社會中美育在發揮人格陶冶功能所宜採取的新策略。首先分析美感教育、藝術教育與情意教育的基本關係。美感教育雖以藝術為主要媒材，惟應擴及各項媒材，以完成情意陶冶功能。次就人格由傳統理性統一體的概念，到後現代反理體中心的人格概念之變遷，加以闡釋。再次，分析後現代社會的文化變遷及其對人格陶冶的挑戰。最後，本文提出因應後現代文化發展，美感教育所宜採取的新策略。

**關鍵詞：**美感教育、藝術教育、情意教育、人格陶冶、後現代社會

---

\*楊深坑，國立台灣師範大學教育學系教授

電子郵件：skyang@ntnu.edu.tw

來稿日期：2009 年 5 月 18 日；修訂日期：2009 年 5 月 27 日；採用日期：2009 年 6 月 16 日

# The Role of Aesthetic Education in the Cultivation of Persons in Postmodern Society

Shen-Keng Yang\*

## Abstract

This paper attempts to analyze the new strategies of aesthetic education in cultivating sound persons able to confront the postmodern challenges in contemporary society. First of all, the relationships between aesthetic education, art education and education of feeling is explicated. This is followed by the interpretation of meanings of person and new issues in the cultivation of person. Then this paper moves to the analysis of cultural changes and challenges of person-education in postmodern society. Finally, this paper concludes with recommendations for new strategies for aesthetic education in cultivating sound persons able to cope with the challenges of post-modernity.

**Keywords:** aesthetic education, art education, education of feeling, cultivation of person, postmodern society

---

\*Shen-Keng Yang, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: skyang@ntnu.edu.tw

Manuscript received: May 18, 2009; Modified: May 27, 2009; Accepted: June 16, 2009

八音克諧，無相奪倫，神人以和。

《書：堯典》

θεάσασθαι τὸ ἐν τοῖς ἐπιτηδεύμασι  
καὶ τοῖς νόμοις καλόν, καὶ τοῦτο ἰδεῖν  
ὅτι πᾶν αὐτῷ ξυγγενές ἐστίν  
Plato 《Symposium》 (211b)

*Höchstes Glück der Erdenkinder*

*Sei nur die Persönlichkeit*

J. W. von Goethe 《West-östlicher Divan》

## 壹、前言

以美的陶冶來促進健全人格的發展，提升文化水準，徵諸中西教育史實，向極受重視。孔子（西元前 551-479）提出「興於詩，立於禮，成於樂」的理想人格培育過程。柏拉圖（Plato，429-347 B.C.）的理想國規劃中，慎選美育教材，規劃優美的美感教學環境，均企圖以嚴格確實的藝術來陶冶心靈，以健全學生人格發展。十八世紀德哲席勒（Fr. Schiller，1759-1805）鑑於工業革命所帶來人格肢解與文化粗俗化的危機，提倡美感教育，以拯時弊。三者持論雖未盡一致，惟基本上均本諸理性、和諧、統一的觀點，論述以理性凝練之藝術產品，培育健全人格，提升文化發展之道。至於文化粗俗化所帶來的人格教育的危機，以及精緻文化和大眾文化或常民文化之間可能產生的斷裂，則未提出針砭之道。

1950 年代以降，西方商業資本主義蔓延全球，商品邏輯主宰人類生活各領域，即就教育領域而言，也難脫其影響。當前世界各國的教育改革大多以經濟效益的機制主導教育過程之運作（楊深坑，2000：16-19），影響所及，工具理性與算計理性膨脹，人格發展偏枯，殆所難免。再者，隨著資訊技術之蓬勃發展，影像視訊氾濫，使人類的思考習慣大受影響，圖像感覺代替理性思維，一股反理性中心的文化意識逐漸滋長。先是建築之反理性主義、反功能主義，繼而，文學、藝術各領域之離心化傾向。跟著感覺走，「只要我喜歡，有什麼不

可以」說明了後現代社會文化的分崩離析。在面對繁複多變、商品邏輯與感覺主義導向的後現代社會中，植基於理性凝練精神美感教育理念有待重新省察才能提出適切的美育措施，使美育能夠發揮人格陶冶的功能。

基此考量，本文先就美感教育相關的理念加以澄清，其次說明人格與人格教育之意義，繼而探討後現代社會的特徵及人格教育的危機，最後提出今後美育的因應之道。

## 貳、美感教育、藝術教育與情意教育

如前所述，以美育來陶冶健全的人格早已見諸先秦與蘇格拉底時期。中國虞夏商三代的學校教育以養老、教孝、習射、學樂為要務（田培林，1975：25），其具體做法在於以詩歌、音樂、儀禮等的教學，以培養具有「直而溫，寬而栗，剛而無虐，簡而無傲」之人格氣質。至於古希臘教育，其基礎學校中的音樂學校及體育學校係透過音樂、詩歌、戲劇、演說、科學及體育的教學，使受教者身心均臻完美的狀態（楊深坑，1979：267）。

從理論層次來反省美感教育的人格陶冶的功能，中國較具系統者見諸荀子（313-238 B.C.）與《樂記》的作者，西方則首推柏拉圖。荀子本其性惡之說，認為樂之為用，在於「窮本極變」，本也者，人心皆有追求快樂的基本傾向。變也者，音樂的節奏與韻律，可使人之激情得到紓解與導正，而達到《荀子·樂論篇》所言：「耳目聰明，血氣和平，移風易俗，天下皆寧，美樂相善。」。《樂記》則本諸天道、人性與政治教化一統之原理，認為「樂者，天地之和也；禮者，天地之序也。和故百物皆化，序故群物皆別。」質言之，禮樂教化，可使人擬諸天地之和諧與順序原理，嚴明人倫之別，導人際關係臻於「上下和矣」之境。

柏拉圖則以真正的美存乎永恆不變的理念世界，真正的人格教育須以追求理性世界的完美。真正藝術源自於人類理智澄澈的要求，表達的是理念世界真正美的本質，可以激起人類高級的理性之樂。因此，可以作為教化的工具。至於虛假的藝術模仿假象，訴諸感官激情，圖以取悅別人為能，忽略真善美之本質，有害教育功能（楊深坑，1983：127）。因此，柏拉圖理想國的規劃中，特別重視藝術教材之選擇，避免虛假藝術腐人性情，墮人心志，也強調教學環境的美感設計，使人涵詠其中，發揮人格陶冶的功能。

美育之實施與理論省察雖有長遠的歷史，惟正式使用「美感教育」(asthetische Erziehung)一詞見諸席勒在 1793-1794 年間所發表的《美育書簡》(On the aesthetic education in a series of letters)。席勒有鑑於十八世紀末專業技術開始發展，卻反而使人類的人格有陷入肢解的危險，因而提倡美感教育，透過美感教育發展人類感性與精神力量的最大可能的和諧，使人從自然狀態，通過美感狀態，導向理性或道德境界。根據嘉達美(H. -G. Gadamer, 1900-2002) (1986: 88) 的評論，席勒的美學在本體論上作了一個內在的轉移，也就是藝術所應預備的真正道德與政治的自由，席勒代之以「美感國度的形成」(Bildung eines asthetischen Staates)，這個美感的國度也就是對藝術有興趣的「教化社會」(Bildungsgesellschaft)。

杜斯特(D. C. Durst) (1994: 40-41) 則以為席勒從康德的感性與理性之二元對立作出發，以道德之美(moralische Schönheit)來彌補理性和感性的鴻溝。道德係透過實踐理性之純粹意志之決定(reine Willensbestimmung)，具有道德美的行為，仍然依規則而行為，但看起來卻像無規則，就好像美感的對象看起來無跡可循一樣。具有道德美的行為看起來不依循規則，因本身已渾然忘卻規則，就像出乎本能一樣，輕而易舉完成道德義務，質言之，透過美育所完成的人格氣質，已類於孔子所謂的「隨心所欲不踰矩」的人格最高境界。

席勒美育影響所及，帶動十九世紀末、二十世紀初的藝術教育運動(Kunsterziehungsbewegung)藝術教育運動初僅為手工藝產品粗俗化之反動，其後卻衍為整體教育的改革運動，期透過藝術精神的陶冶，培養健全人格。然藝術教育運動卻也帶來美感教育理念的混淆。柯柏思(D. Kerbs) (1970: 47) 即指出，十九世紀末葉「美感教育」一詞常為「藝術教育」(Kunsterziehung)或「藝術家的教育」(Kunstlerische Erziehung)所取代，有流於狹義藝術教育的危險。另一方面美感教育又常與情緒陶冶(Gemutsbildung)、感情陶冶(Gefuhlsbildung)相混淆，有待進一步的釐清。

先就情意陶冶而言，美感教育固不容否定其情意陶冶之功能，然美感教育並不僅止於此而已，它還包括知、情、意、行的陶冶與社會文化的認識與批判。單就「美感」一詞而言，美學始祖鮑嘉登(A. G. Baumgarten, 1714-1762)雖以希臘文「感覺」(aisthesis)來為其新學科命名「Aesthetica」，但其所探討者仍為是一種「知識的模式」(mode of knowledge)。當代以分析哲學為基礎的美育理論就將美感教育的教材，作為一種符號系統，透過這個系統的教學，發展學生掌握世界的的能力。

徐志 (H. G. Schutz) (1979: 79) 從批判理論的角度認為美感教育不宜片面的只重視情意陶冶，也應該強調學生批判態度之培養及關照整體生命實踐能力的促進。柯柏思 (Kerbs, 1970) 更從歷史發展過程來說明美感教育，美感教育的歷史發展，實即為人類透過視覺與觸覺發展人類知覺能力的歷史進程。綜上分析，可見美感教育不僅情意陶冶而已，更涵括了知、情、意、行等整全人格的培育。

次就美感教育與藝術教育之關係而言，美感教育固然以藝術作品為主要教學媒材，但仍不宜將美育侷限於藝術教育。瑞希特 (H. G. Richter) (1976: 87-136) 分析美感教育之素材，即從語言象徵系統一直到文化與文明的大系統 (Makrostruktur) 無所不包，因此，除了藝術作品而外，包括自然風景、廣告、漫畫等的意義分析和瞭解。格拉塞 (M. Glaser) 和史塔爾 (K. H. Stahl) (1974: 29) 從批判理論的角度，強調美育的解放性的功能，教材的選擇不宜從某一社會階層的角度來考慮，不能只包括屬於上層結構之文化價值，更應涵括過去所忽略的「文明」 (Zivilisation) 的範圍，尤其有關環境、城市、和居室的形成，更應成為美感教育批判和反省的範圍。單就藝術作品之納入美育教材而言，也宜強調批判意識之啓迪。

綜合本節分析顯示，美感教育固然以藝術作品為主要媒材，以完成情意陶冶。當代美育的發展，已經不止於此，美育的教材擴及各種自然與人文素材的分析與批判，以培養知情意行圓熟發展的健全人格。然而，在後現代社會感官文化、商品美學、影像氾濫的情況下，古典人格教育面臨嚴重危機。以下即就人格的意義加以說明，以為討論後現代社會人格教育危機的基礎。

## 參、人格的意義與當代人格教育的基本課題

西文人格 (Person) 一詞源之於古義大利的伊特拉斯坎語 (Etruscan) ——「Persu」，係指帶上面具後的形象。演員面具運用於神學之詮釋早在西元 200 年基督教神學家德爾圖良 (Tertullianus, 約 155-240) 已經使用，他用「Persona」來表示人類對於耶穌基督的自我經驗，依其說法，耶穌是個「Persona」，透過耶穌角色的選取而呈現於生命與世界舞台，這種人格舞台的角色概念仍然保留至今。

問題在於人類係以何種動力向外發展，呈現其角色於生命的舞台？從西方

哲學傳統來看，亞里斯多德（Aristotle，384-322 B. C.）所謂人是理性的動物一直是主導人格定義的經典，西方哲學傳統所謂的人格化幾乎就等於理性化，這可由波伊休斯（A. M. S. Boethius，475-525）有名的人格定義見其端倪：「人格是具有理性的個別實體的自然生物。」（*Personae est naturae rationalibilis individua substatia*）（引自 Yang, 1998：72）這個定義說明人格的發展與形成過程中的四個要素：生物體、理性、個別性與實體。

理性在人格形成的重要性，西方啓蒙運動以來特別強調。對於啓蒙運動的哲學家而言，人類理性能力的培育與發展，可使人類完全駕馭各種形式的世界，駕馭本身就足以完成人之所以爲人的本質。培根（Francis Bacon，1561-1626）即爲典型的例證，主張理性與感官批判性的運用，以建立不爲偏見所囿的經驗科學，一旦人類克服偏見與迷信，就能對自然加以控制，從而建立本身的自我認同（Horkheimer & Adorno, 1989：4; Lenk, 1971：18-19, 63-70）。另外一個啓蒙思想家洛克（J. Locke，1632-1704）更是強調理性的功能，將人格等同於思考與理性的存有，具有理性與反省能力，來爲自身思索本身的定位。

理性功能的強調至康多塞（M. de Condorcet，1743-1794）更進一步的強化。依其見解，自然並未對人類能力完美的可能性加以限制，人類心靈的進步也沒有受到心靈中所謂的「內在目的」之限制，只要透過人類智能的發揮，即能將人類的完美性完全發展。智能的發揮其實就是一種學習作用，也即是理性克服障礙，這種學習只有以人類理性來控制自然及人類本身才有可能發生。

啓蒙運動以來將「人格化」和「理性化」等量齊觀，造成工具理性的膨脹宰制意識橫行，甚而陷入相互算計、互相殘殺的新野蠻狀態。對於啓蒙的偏枯發展，早在 1925 年謝勒（M. Scheler，1874-1928）在波昂（Bonn）教育學院發表的「知識形式與教育」（*Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*）專題演講中即有深刻的批判與反省。謝勒目睹西班牙內戰、俄國革命及第一次世界大戰後的蕭條，認爲世界性的緊張情勢均源自於啓蒙運動以來理性偏枯發展的結果。啓蒙以來的理性邏輯訓練所帶來的知識是一種宰制性的知識，其目的在要求績效與控制，無補於精神人格之成長（引自楊深坑，1997：196）在《倫理學的形式論與質料的價值倫理》（*Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*）中，謝勒（Scheler, 1966：393-394）否定人格是心理功能系統的說法，認爲人格是一種不同性質的意向性行動的統一體。這種統一體的形成必須由陶冶的知識（*Bildungswissen*）來加以完成。

批判理論的第一代學者霍克海默（M. Horkheimer，1895-1973）和阿多諾

(T. W. Adorno, 1903-1969) 等人在 1930 年代第二次世界大戰將來臨前風雨欲來風滿樓的前夕探討啓蒙原來意在人類的解放，卻反而陷入集體意識的假性認同的真正原因。在霍克海默的領導下，集結包括經濟學、經濟史、社會學、心理學、文學理論、文化理論等領域的專家進行科際整合研究，完成兩個大型的研究計畫：「權威與家庭」，及「威瑪共和國工人的權威態度」。其主要發現在於為透過社會化而內化於個人人格之權威態度找到合理的解釋。然而，窮本溯源仍根源於啓蒙運動以來工具理性膨脹的結果。工具理性膨脹，人類宰制意識蔓延，正是社會上權威態度在病理學上的根源。阿多諾和霍克海默避秦美國時所出版的《啓蒙的辯證》(Dialektic of Enlightenment) 更從啓蒙運動「人定勝天」的宰制慾望，說明人類獻出主體性，導向人格偏枯發展的歷史進程。啓蒙運動試圖以嚴密的科學計算來有效的控制自然和人際關係，其結果卻反而使人類本身陷入一種嚴密算計下的對象，淪為組織與制度「專制」下的臣民。

批判理論集大成者哈伯瑪斯 (J. Habermas, 1929-) (1987a) 更從社會理性化過程中人類溝通結構所遭受到的破壞來反省批判當代社會中人格偏枯化的發展。理性化即意謂著社會結構與功能的不斷分化，透過金錢和權力兩個控制系統，生活世界遂為系統所割裂，人格統整所需的意義與自由於焉喪失。就統整的人格教育而言，建構一個合理無宰制的溝通社群就顯得相當重要，只有在這樣的社群中，個人的需求、情感與慾望才能在理性的共識下，基於互信互賴找到合理的定位，人格統整所需的個體自我認同和集體認同才能並行不悖。質言之，依哈伯瑪斯理論加以延伸，人格教育的基本課題在於溝通理性的培養，惟有具備完熟的溝通能力，才能助長獨立自立人格的之形成 (楊深坑, 1997: 198)。

綜合前述的分析，理性的弘揚和統一，一直是西方人格教育的重要課題。謝勒和哈伯瑪斯雖然也強調愛、情緒與慾望在人格教育中的重要性 (Yang, 1998: 70-87) 但基本上仍未脫理性、統一的觀點。這種統一的人格認同早在英國古典經驗論者休謨 (D. Hume, 1711-1776) 已經做了強烈的批判，對休謨而言，並沒有建基在理性實體之上的人格認同體，所謂的人格不過是一連串急速流動的印象而已。後現代主義者更強化了感覺主義，反對理性統一的思想，在資訊科技的快速發展，更強化文化的離心化傾向。席勒以降，以美育來強化道德與理性人格的陶冶理念，面臨嚴肅的挑戰，以下進一步加以分析。

## 肆、後現代社會的文化變遷與人格教育的新挑戰

什麼是「後現代社會」？迄今為止仍是個爭論不休的問題。哈伯瑪斯在1981年發表《現代與後現代建築》（*Moderne und postmoderne Architektur*）（Habermas, 1990：55-74）就指出使用「Post」或「Nach」都指出一種轉型的傾向，亦即想和過去割離，但對未來問題還找不到適切的答案，因此沒辦法給予一個新的名詞，只好用「Post-」或「Nach-」來表達，「後啓蒙」（*Nachauflarung*）和「後歷史」（*Posthistoire*）等都和「後現代」（*Postmoderne*）有異曲同工之妙，表達一種轉型過程中不穩定的狀態。

現代與後現代不必然是時間之分，李歐塔（J. F. Lyotard, 1924-1998）（1984：77）甚至以為亞里斯多德時代已經開始有後現代，哈伯瑪斯（Habermas, 1987b：92-99）在《現代性的哲學論辯》（*The philosophical discourse of modernity*）中則視尼采（Fr. Nietzsche, 1844-1900）為進入後現代的轉類點。因此，與其用時間來劃分，不如用論證方式的轉移較為適切。後現代論證方式的轉移主要見諸以下三種面向：

### 一、技術發展的面向

後現代是個科技快速發展、技術不斷翻新的時代，資訊技術取代過去的機器。1973年貝爾（D. Bell, 1919-）（1973）出版《後工業社會之來臨》（*The coming of post-industry society*）就指出後工業社會中，理論知識將占優勢地位，視訊系統形成宰制未來社會發展導向，深刻影響人類社會生活形式之改變。

### 二、生態發展的面向

正如前述啓蒙運動以來的現代化運動，對大自然是採取一種「人定勝天」的宰制態度，後現代主義已放棄啓蒙的宰制觀，而強調自然與文化的和諧觀，生態保育的理念成爲後現代社會中的一個重要的社會運動。

### 三、社會的面向

後現代已經將現代化講求理性控制作了一個徹底的轉變，反對理性化，反對控制的結果，卻是導入一種離心化、多元化，尊重非主流的文化價值的多元社會。

在前述論證方式的轉移下，後現代社會呈現以下五種文化特徵：

## 一、反言語中心、反理性中心

後現代主義既反對一種理性的主體，也反對一種書寫中心的言語觀，誤以書寫表達一種永恆不變的實體。德希達（J. Derrida, 1930-2005）（1967/1978）即批判西方哲學傳統的二元對立，身與心、睿智界與感覺界、文化與自然等都表達一種說話/書寫對立的一種形式，這種對立都說明一種形上學上的不一致，德希達企圖以解構和延異的策略反對理性為中心，言語中心的哲學思考。語言在書寫時，即有延異（*differance*）和歧異（*difference*）。也就是語言並沒有傳統形上學所謂的訴諸理性（*logos*）的實體。語言只是把話說出來而已，書寫已經有所延異，有所延異即非原來的意義。這觀點使得建立在基礎理論之上試圖透過詮釋追索永恆意義變為不可能。藝術作為一種表徵的符號系統，也不可能表達什麼真理，只要當下能夠使人滿足就夠了。

## 二、反集體主義的文化傾向

後現代主義者都有一種反對啓蒙以來以統一的原理來將文化導向單一的傾向。李歐塔（Lyotard, 1984）在《後現代的知識狀況》（*The postmodern condition: A report of knowledge*）一書即明揭反對後設敘述（*meta-narratives*），任何後設敘述均有將一種抽象統一的法則強加其他敘述，未留其他敘述同等發言的空間的危險，後現代主義者認為任何敘述均有其自身的合法性。從文化與美感的層面來看，也不應有統一的後設規範。而宜聽憑各種微型敘述發出聲音。

## 三、文化的多元主義

後現代主義既反對巨型敘述的專斷，讓各種類的微觀敘述均有正當化、合法化的機會，因而各種各類的微型文化也因而有其合法性，西方中心、精緻文化中心的主流傳統遂告瓦解，多元並進，百花齊放，各種族群、階層、地區的文化拼湊成為後現代萬花筒式的文化景象。

## 四、影像文化與資訊氾濫

後現代主義的一個核心論點是反言語中心，反理性中心，影像在當前社會中已居於核心。1972年鮑德瑞亞（J. Baudrillard, 1929-2007）（1981）出版《符號的政治經濟批判》（*For a critique of the political economy of sign*）即描述冶金社會到符號秩序生產社會之間的社會變遷。前者是生產的社會，後者是符號、

擬像（simulacra）、影像不斷繁衍的社會。隨著資訊科技的發達，影像無所不在，幾乎使人陷入影像之海，無法自拔。波斯特曼（N. Postman）（1985）出版的《消遣至死》（*Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show*）甚至以為二十世紀末已經把印刷文化拋棄，人類進入一個新的娛樂世紀，新的娛樂世紀係以影像文化為中心。隨著影像文化的到來，人類閱讀寫作能力越來越差，理性論證，分析性的公共論辯越來越萎縮。電視、電腦的普及，網路資訊的發達，遠傳視訊，多媒體虛擬實境的開發，均使人陷入一片如真似幻的影像之海中，難以自拔。

## 五、感官文化與商品美學

反理性中心、影像資訊氾濫的結果，促進感官文化橫行。不要思考，只要感覺。建築上要向拉斯維加（Las Vegas）學習。藝術作品正如李歐塔對後現知識的評估標準要符應商品邏輯、效用邏輯，以能否銷售為考量，因此，寧可以華麗的商品是包裝來促銷文化產品。

在後現代論證及社會文化變遷下，古典以美的陶冶來培養統整人格的理念，面臨嚴重的挑戰，葛伯瑞森（M. Gabrielsen）與索格斯塔（T. Saugstad）（2007）即運用李歐塔的後現代知識狀況分析架構，指出哥本哈根大學（University of Copenhagen）和奧斯陸大學（University of Oslo）建築的趨勢，新的大學建築已經脫離古典大學建築人格陶冶功能之莊重，而以炫麗的外觀，強調大學的訊息追求功能。本文前已分析，自柏拉圖、席勒以降，美育理念雖未盡一致，但基本上均在於慎選精緻的文化財或設計優美的環境還涵養一個「以理統情」的道德人格。人格的古典定義也是基於理性的個別實體。在後現代主義反理性中心的文化趨向下，所謂統一的人格勢須重新檢討。而在多元主義、感官文化、影像文化的刺激下，美育的教材與美感情境的設計也宜因應社會文化變遷而加以調適，才能培養一個後現代社會中「人之所以為人」的氣質。

## 伍、人格陶冶的新意義與美育的新策略

為迎接後現代社會文化變遷的挑戰，美育的目的與實施策略也宜有所更張，以下分別加以說明：

## 一、人格陶冶意義重新界定

如前所述古典美育與人格教育理論，均以「以理馭情」達到一個統一的道德或理性人格為美育的目的。然而在後現代主義反理性中心，感覺主義衝擊下，人是否有一個核心的「理」體面臨質疑。理性？感覺？感情？嗜欲？何者在人格形成具有優先性的地位，須再作審慎的研究。事實上，早在休謨就已否定人格作為理性統一體之說，人格只不過是一連串印象（a bundle of impressions）快速流動之幻影，范縝（約 450-510）也有「形存則神存，形謝則神滅」之說。後現代主義者更將人個推向感性與激情浩瀚無邊之洋。

「以理馭情」固然易流於偏枯，然而後現代主義任情隨性亦難免於人格斷裂，缺乏定向。為今之計，以宜採取「情理交融」的觀點，理固不宜抑情，情亦不宜淹理，情理相生，人格才臻圓熟。事實上，後現代主義者所強調文化多元主義主張，尊重非主流文化的聲音，也就意味著並非完全從理性剖判的精神，而是基於一種同情的瞭解，和其他文化建立「和而不同」的關係，這也是當前美育所宜完成的人格特質。

## 二、美育目的重新釐清

既然理想人格不是古典美育理論所謂的理性道德人格，而是一種情理交融的人格氣質。因而美育目的宜重新釐定，美育不止於「情意陶冶」或以理導情，要求學生適應社會，美育更應強調社會批判的功能。基福洪（H. Giffhorn）在《藝術教育批判》（*Kritik der Kunstpädagogik Zur gesellschaftlichen Funktion eines Schulfaches*）中即以爲藝術作品在教學過程中宜使學生瞭解藝術作品是社會溝通表像之產物，其中隱含著社會權力關係，透過作品的分析，養成學生的批判能力（Giffhorn, 1972：72-78）。擴而充之，不僅藝術作品，各種社會文化的產品，也宜讓學生充分瞭解其存在的邏輯，避免偏狹意識之養成。「和而不同」與「他者」（the other）並育共生是今後美育所亟宜重視的目的。

## 三、美育的教材範圍宜擴大

正如前節的分析，後現代社會是一個影像氾濫的社會，影像的繁殖複製，使人陷入目迷五色的影像叢林。美感教育不能不注意並參與這些誘惑人心的文化圖像，美感教育使人真正瞭解經驗、知識和行爲的根源，從影像的誘惑與宰制中解放出來，因此，美育的教材應不僅止於藝術產品，更宜擴及各種社會文

化的符碼，對這些符碼批判性的閱讀、解構是後現代社會中美育的要務。

批判性的解讀影像也就意味著學習欣賞、閱讀、解構和詮釋影像，其中包括了影像是如何建構出來的？如何滲透進日常生活中？在具體的情境中影像所要表達的是什麼？有些後現代的理論家如傅柯（M. Foucault, 1926-1984）、德希達、李歐塔等的學說有助於瞭解人類的經驗其實是社會的建構，大多由充斥於社會中各種影像、符號與語言所決定，把符號與影像加以解構，更易於瞭解觀念、語言、思想的來源，揭露意識型態的根源，使人的理性與情感不再在目迷五色的後現代社會影像文化中迷失，而能各安其位，正是後現代美育所要完成的人格教育功能。

#### 四、建基在學生經驗的多元教學活動設計

後現代社會既然呈現個人感性經驗的優位性，美感教材也不限於藝術作品，也包括各種自然的以及社會文化的各種圖像及文化符碼。因而過去學科本位的活動設計應該打破，改採建立經驗之上的多元活動設計。再者，各種資訊技術及多媒體技術的蓬勃發展，也宜妥善運用，融入教學活動中。艾福藍等人（Efland, Freedman, & Stuhr, 1996）就主張將電腦繪圖技術運用於教室情境，讓學生親身體驗電腦擬像與真實的關係。他們也將郵政圖卡、各種大眾文化產品讓學生分析其與權力糾結的關係。運用學生敘述自我與社區文化的關係，讓學生在社區各種不同文化族群的意識型態中，自我定位找尋其本身的認同。

綜言之，在感官主義、影像氾濫、文化多元的現代社會中，古典人文陶冶的美育理念已經到了不得不改弦更張的地步。精緻文化不再是美育的唯一媒材，人格統一的理念也不再堅持。以多元的教材、多元的活動設計，培育學生對自然與人文環境敏銳的感受力，與容忍並欣賞各種各類的文化以及意識型態的包容精神，應是今後美感教育所宜遵循的新出路。

## 參考文獻

- 田培林 (1975)。教育史。台北市：正中。
- 楊深坑 (1979)。柏拉圖「饗宴篇」中的教育愛。國立台灣師範大學教育研究所集刊，21，1-30。
- 楊深坑 (1983)。柏拉圖美育思想研究。台北市：水牛。
- 楊深坑 (1997)。溝通理性、生命情懷與教育過程——哈伯瑪斯的溝通理性與教育。台北市：師大書苑。
- 楊深坑 (2000)。迎向新世紀的教育改革——方法論之省察與國際改革趨勢之比較分析。教育研究集刊，44，1-34。
- Baudrillard, J. (1981). *For a critique of the political economy of sign* (C. Levin Trans.). St. Louis: Telos. (Original work published 1972)
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industry society*. New York: Basic Books.
- Derrida, J. (1978). *Writing and difference* (A. Bass, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1967)
- Durst, D. C. (1994). *Zur politischen Ökonomie der Sittlichkeit bei Hegel und der ästhetischen Kultur bei Schiller*. Wien: Passagen Verlag.
- Efland, A. D., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston Virginia: National Art Education Association.
- Gabrielsen, M., & Saugstad, T. (2007). From identity to facility: The new buildings for the faculty of humanities at the University of Copenhagen. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), 531-546.
- Gadamer, H. -G. (1986). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (5. Aufl.). Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Glaser, H., & Stahl, K. H. (1974). *Die Wiedergewinnung des Ästhetischen*. München: Juventa.
- Giffhorn, H. (1972). *Kritik der Kunstpädagogik. Zur gesellschaftlichen Funktion eines Schulfaches*. Köln: DuMont.
- Herbart, J. Fr. (1964). *Pädagogische Schriften*. Bd. I, Düsseldorf: Schwan.
- Horkheimer, M. (1968). *Traditionelle und Kritische Theorie*. Frankfurt am M.: Fischer.
- Habermas, J. (1987a). *The theory of communicative action* (vol.2)(Th. McCarthy, Trans.). Boston, Massachusetts: Beacon Press. (Original work published 1981)

- Habermas, J. (1987b). *The philosophical discourse of modernity* (F. Lawrence, Trans.). Cambridge: Polity. (Original work published 1985)
- Habermas, J. (1990). *Die Moderne- ein Unvollendetes Projekt*. Leipzig: Reclam.
- Horkheimer, M., & Adorno, Th. W. (1989). *Dialektic of enlightenment* (J. Cumming, Trans.). New York: The Continuum Publishing Company.
- Kerbs, D. (1970). 7 Thesen zur politischen Kritik der Kreativitätstheorie. *Kunst+ Unterricht, Heft 7*, 47-56.
- Lenk, K. (1971). *Ideologie* (5. Aufl.). Neuweid & Berlin: Luchterhand.
- Locke, J. (1959). *An essay concerning human understanding*, (A. C. Graser, Ed.). New York: Dover.
- Lyotard, J. -F. (1984). *The postmodern condition: A report of knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show*. New York: Penguin Books .
- Richter, H. G. (1976). *Lehrziele in der ästhetischen Erziehung*. Düsseldorf: Schwann.
- Scheler, M. (1967). *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik* (5 Aulf.). Bern: Francke Verlag.
- Schiller, Fr. (1967). *On the aesthetic education in a series of letters*. (E. M. Wilkinson & L. A. Willoughby Eds. & Trans.). Oxford: Oxford University Press. (Original work published 1788)
- Schütz, G. (1979). Darf Ästhetische Erziehung Wirkungen Haben? In H. Dancher & K. -P. Sprinkart (hrsg.), *Ästhetische Erziehung als Wissenschaft* (pp. 98-110). Koln: DuMont.
- Yang, S. K. (1998). *Explanation, understanding and teacher education in international perspective*. Frankfurt am M.: Peter Lang.

**說明**

本文係由人格建構工程學會於 2001 年 4 月 6 日年在武漢舉辦之「海峽兩岸青少年人格建構學術研討會」論文改撰而成，謹向主辦單位敬致謝悃。

# 師道豈能止於民主—— 再論批判性思考的美學理念

溫明麗\*

美乃理念的感性顯現～黑格爾《美學》

溫馨花徑映仙泉，明志傳薪潤桃源，麗水如琴文采揮，導思育賢亦陶然  
～願以此與師者共勉，期攜手達成「心靈之美」的教化境界。

## 摘要

本文從美學和批判性思考的觀點，論述師道必須兼顧民主的齊一性、平等性外，更需要添加生命自由與心靈昇華的美學因子，方能維護師道尊嚴。作者之所以關切師道尊嚴，乃預設師道之不尊是教育成效不彰的關鍵。為論述師道尊嚴不能止於民主的理念與內涵，文中彰顯批判性思考的理性面向，也推陳理想民主的美學理念，藉以凸顯師道尊嚴應是理性與情性辯證精神。因此，本文除了批判教育之美被工具理性淹沒外，也從現象詮釋學追尋師道之本質，並提出師道應彰顯美學的自由自主、獨特心靈、生命、情感等思覺行盼的要素，呼籲師者之道在於自省及彰顯人文性、倫理性、審美性、崇高性、發展性與理想性之教學實踐性。

**關鍵詞：**批判性思考、美學、師道、民主

---

\*溫明麗，國立台灣師範大學退休教授暨教育資料館雙月刊與集刊總編輯

電子郵件：sophia.t04008@gmail.com

來稿日期：2009 年 5 月 6 日；修訂日期：2009 年 5 月 20 日；採用日期：2009 年 6 月 16 日

# Teacher Morale Should Go Beyond Democracy: A Reflection on the Aesthetics Based on Critical Thinking

Sophia Ming-Lee Wen\*

## Abstract

The author is arguing for that teacher morale should be much more than the democracy that we claim in a liberal society constructed in the political, economic and cultural environment. Such a reflection inevitably leads us to examine and consider the dimension of aesthetics in education. This topic is driven by the assumption that the role teacher morale plays is central for education we are going to pursue excellence. It is indicative of the times in which we live that there has been circumvention of and a lack of focus on aesthetics. However, teacher morale should reveal its aesthetic form, content and spirit whether from the perspective of human reason and affection or from the dialectic dialogues that occur during teaching and learning. In this sense, instrumental reason has been criticized, and the aesthetic essence of teacher morale is to look anew through the lens of phenomenological hermeneutics, and then the elements of the aesthetic dimension of teacher morale which include thinking, feeling, acting and wishing are absorbed and integrated into the model of an ideal teacher, which subsequently shows the characteristics of humanity, ethics, aesthetics, sublimity, and potential development. In a word, the paradigm of teacher morale characterizes the virtue of teachers themselves and should be modified by the practical manifestations implemented within teaching and learning.

**Keywords:** critical thinking, aesthetics, teacher morale, democracy

---

\*Sophia Ming-Lee Wen, Retired Professor, National Taiwan Normal University; General Editor of Bimonthly Journal & Bulletin of NIOERAR

E-mail: sophia.t04008@gmail.com

Manuscript received: May 6, 2009; Modified: May 20, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言——教育的美學本質被民主的表象所忽視

民主包含個人與群體，具有倫理的特質。個人面涵蓋人身自由；社群面則包括政治參與及社會福利，乃至於文化的慣習（*habitus*）等，這些層面均有賴美學而提升人性的身心靈。教育的首要之務在於師道，所謂「師嚴，然後道尊，道尊，然後民知敬學」，是以師道存廢乃社會道德興衰之不二指標，表面上此言雖未提及美，但實質上正因為隱含美學的要素，遂能維繫師道的歷久不衰，因而師道不應只有倫理或政治民主的面向。

政治上的民主不同於理想的民主。<sup>1</sup> 理想的民主是每個人自由地深思熟慮、瞭解彼此的需求和感受，並相互溝通或協調後達成共識的決定及所採取的有效行動（*Morris, 2008*）。理想民主的內涵所以比政治性民主多了美的展現，乃因為理想民主的過程不是單獨的個人用頭腦去苦思或用身體就可以完成的活動，更須建立和他人的關係，應同時處理複雜而多變之不可預測的人和事，故不僅應身心並用，尚需要一外在的自然和社會環境產生和諧的平衡。此等互為主體的圓滿，正是美的展現，不但結果美，過程中也美。在此過程中，人的身體、心理和心靈不斷的變化，或有序或不穩定。在共識結果出現前雖可能不圓滿，卻充滿生命與思想交流而彼此成長的驚豔和喜悅。總之，理想的民主除了政治民主所主張的自由、平等、尊重、守法外，更添增意識覺醒和角色易位地為他人設想的同理理解，也多了人與人之間的詩性、表意、抒情和讚美（*邱紫華, 1997*）。前者偏向理性層面；後者則兼重精神氣質與內心情感，甚至是生活中物理、心理、精神等多種因素形成的不斷超越和合力。

理想的民主如此，教學活動亦如此。目前的民主政治大都止於法理層面，忽略了自主和成長，也忽略了互為主體性的論辯和慎思，更無法彰顯理想民主境界之美。雖然政治民主講求服從多數、尊重少數，但若心中沒有他者，便難以自我反省，也不易和他人真誠地進行理性溝通和生命的交流。此等只賴法規制度、徒有民主議事形式的民主，縱令維持某種表象的平衡，卻仍欠缺美的形式和內容。相對的，一味地講求個人自由，任意地濫用自由，則是當前民主國家政治紛爭的根源。教學活動既不能完全遵循政治民主，也不能完全聽任個人

---

<sup>1</sup>民主從起源起就有不同內涵和類型，但本文為了區別民主的不同內涵中是否有美的因素，刻意將民主區分為政治性民主和理想性民主，俾便於彰顯師道不能止於民主，而尚須加入美學概念、精神與內涵的論述。

自由意識的無的放矢，而需要在合目的性和合規律性上騰出自由思想的發揮空間，同時需鼓勵師生展現人體活動與智慧增長之美化與創意。

總之，教學需要加入理想民主中美的要素。如上所述，政治式民主爲了私人利益，可以假民主之法規性思維，將個人主體意識形塑成「客觀的精神」，<sup>2</sup> 並藉此掩飾客觀精神底層的狹隘自我，也抑制此等客觀精神的發展；相對的，加入美學的理想性民主，貴在瞭解學生與教材後以進行適性教學，協助學生發展論述和批判的能力，並和學生一起成長，更樂於看到「青出於藍而勝於藍」的變動性發展。生長與發展本身就是一種美，教育之美即展現於此（Lewis, 2009）。爲師者，必須具備掌握合目的性和規律性的專業知能，也應兼備促進師生思想創新、自在生存與發展的生命共融素養，此亦是師道不能止於政治性民主的論述。

俗云：良師興國。北京師大更直接以「學爲人師，行爲世範」的校訓，標榜教師終身謹守的倫理信條。絕大多數的教育著作和教育工作者都相信，教育之成敗繫乎師資之良窳，然師資素質中的美卻常被知識、技能乃至於倫理所淹沒，誤以爲師道只要守住倫理即可，毋需美的滋潤。台灣的教育決策者及社會大眾之所以對教師專業不具信心、也未能尊重的主因，亦可推論爲教育本質中欠缺美的意境——教師的教學未凸顯美的意趣。<sup>3</sup> 一言以蔽之，美的元素未被納爲教育的本質，也未能成爲師者之專業內涵。此到底是人心不古抑或師者必須自省？畢竟，教育的本質應蘊涵著美，師道本應凸顯「美」的重要性和本質（Lewis, 2009），方能使教學活動在活潑、自由、快樂中發揮諄諄教誨、教學相長之效。面對教育岌岌可危的倫理崩潰，且需重新思考教育之本質之際，師道內涵應彰顯美的本質已是刻不容緩的呼籲。

教育內涵應包含績效、倫理和社會正義等理性和人文、關懷、審美與創意等情性。本文從美學的思維及政治式民主所涵蓋的個人與社群層面，思考師道與民主的關係，藉此凸顯師道需要政治民主的倫理，更不能忽視加入美學元素的理想民主。析言之，民主的結果能否彰顯師道之崇高？民主是否有助於師道

<sup>2</sup>此所稱之「客觀精神」，若就黑格爾《小邏輯》、《自然哲學》和《精神哲學》的體系言之，則是人類社會生活中由人類所形成的「普遍性」，也是人類經驗與自然世界的辯證合，故亦是主觀意識在生活經驗世界的統一。此觀點從其《哲學史演講錄》（Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie）第四卷中從培根（F. Bacon, 1561-1626）、洛克（J. Lock, 1632-1704）和休姆（D. Hume, 1711-1776）的觀點即可以整理出來。賀麟和王太慶所譯的《哲學史演講錄》（賀麟、王太慶譯，1987）雖然讀起來仍詰屈聱牙，但將此譯出也堪稱是艱鉅之作，勇氣、毅力均令人佩服。

<sup>3</sup>台灣教育決策者不尊重教師的案例比比皆是，就以教師體罰學生而對簿公堂的事件頻傳，即可見之梗概（中國時報，2004）。

之振興？民主能否確保與維護師道之尊嚴？師道從何彰顯其尊嚴、專業與崇高？均與民主發展的境界有關。本文首先凸顯當前教育中美學本質被忽視所導致的師道隳壞；其次，釐清政治式民主與師道的本質，並由之論述教育之美隱沒的危機；進而透過現象詮釋學與批判性思考，追索師道尊嚴之後設認知，並藉以提出師道應彰顯美學要素之應興應革。

## 貳、教育之美已隱沒——民主與教育均掩沒於資本主義的科學理性

談論民主與教育的關係，浪漫自由主義教育家盧梭（J. J. Rousseau, 1712-1778）原於 1762 年出版的《社會契約論》（*On the social contract*）是不錯的切入點（Rousseau, 1973, 1997）；另外，於資本主義盛行的今日，欲探究民主的本質，捷克政經學家熊彼得（J. A. Schumpeter, 1883-1950）（1976）之《資本主義、社會主義及民主》（*Capitalism, socialism and democracy*）一書，可作為今日台灣社會徘徊在民主十字路口之際探討民主真諦的燈塔。<sup>4</sup>

二十世紀後期，全球如火如荼展開教育改革，師道也成為關注的要點。作者推論教育改革者對師資培育的改造所以會有「顛倒錯置」<sup>5</sup>做法的重要原因有

<sup>4</sup>盧梭的相關著作可參考古瑞維奇（Victor Gourevitch）（1997）編輯和翻譯的盧梭政治觀點的英文版全集。至於經濟學大師熊彼得（J. Schumpeter, 1883-1905）在 1934 年的《經濟發展理論》（*The theory of economic development*）中即提出「創新」一詞，並認為「創新才是資本主義發展的原動力」（引自 Wikipedia, 2009）。易言之，他認為只要條件適切，則社會主義、資本主義和民主均可以共存。創新即是一種使知識提升和技術進步的方法，也是基於創新，讓社會主義、資本主義乃至於民主均可以因為進步而繼續存在。就此而言，批判性思考亦是轉化不適切理論或不適切民主內涵，以繼續維繫民主的方法。由此可以理解熊彼得何以將民主定義為「菁英主義」的民主。其中「創新」和批判性思考的重建一樣，具有三種可能：（一）深化和明確化既有的部分；（二）修正既存者；及（三）完全更新既有者而提出新的理念、產品等。

<sup>5</sup>此所謂「顛倒錯置」乃指教育改革本應先健全師資，由師道的捍衛讓教師受到社會的肯定和尊重，然後才要求教師發揮師道而提升教育成效和品質，但目前台灣教改的諸多政策卻反其道而行之地加速師道之偏廢。舉例言之，教育固然不該在體罰中進行，但是，政策制訂者若因而收回或限制教師的管教權，表面上是捍衛學生的人權，但此一刀兩刃的法規卻也同樣剝奪和傷害社會對教師專業的認同和信賴。此猶如我們不能因為軍中有人持槍殺人，就勒令軍人無權持槍的道理。此外，教師會組織的目的何在？教師的「權益」需要教師自己來爭取，教師與學生、與民爭利的形象難道長遠來看，對教師尊嚴之維護真的會有助益？國內甚少深入探索此面向，卻大都揮著民主的大旗，認為只有教師會還不夠，應該再組工會，讓教師和「雇主」更有權力爭取權利和利益。此非本文的重點，也是不同的思維，故於此不再深入論述。

二：第一，隨著科技迅速發展，追求績效的價值觀凌駕於精神與文化的價值觀，遂引發社會與文化的價值危機，知識經濟的喧囂塵上即為其中一例；<sup>6</sup> 第二，師道之不存久矣，甚至已到了影響教育品質的臨界點，教育決策者不能再對之視若無睹。質言之，教育決策者跟著社會大眾的「意見」<sup>7</sup> 走，認為教育成效不彰的癥結就是教師專業不足，卻忽略教師士氣低落、無心奉獻於教育、無法視教育為其職志並陶醉於「得天下英才而育之」的教學等方是教育成效難以彰顯的癥結，亦是導致諸多政策和社會大眾的功利價值觀或急躁的期許，並讓校園不再是淨化了的社會，教師也因陷入講求自保和維護自我權利的假民主或政治式民主的惡性循環之重要因素。總之，師道尊嚴嚴重受損不言可喻。

石中英（2001）採取黑格爾（G. W. F. Hegel, 1770-1831）的方法，從人類的歷史軌跡中找出社會發展的特性後指出，文化知識總在科學知識之後才發展，就此言之，「倉廩足而知榮辱」也可視為美學發展的軌跡。然而自十九世紀以降，自然科學加上資訊科技的迅速崛起和其成果，人類本應發展的文化知識也隨著物慾橫流而被淹沒，文化知識和心靈淨化的智慧成了社會的邊緣價值。師道之存廢興替的脈絡也受到資本主義物慾氾濫、自我中心主義、以及追求浮面之速食的表象文化所污染——如此一來，國家要求教育應表現立即性績效與強大、甚至是全球性的競爭力；家長要求學校力拼的也是學生立即性的成績表現和優先進入另一階段的競爭能耐。此時教師若對教育本質的生命之美、互為主體之美，甚至知識殿堂之美欠缺危機意識，則教師要求學生的便必然只是名次、成績與永無止境的僵化性競賽。<sup>8</sup> 基本的倫理和德行在此等扭曲的價值觀下已逐漸朦朧而淡化，又如何奢求教育活動展現人與人、人與知識、人與自然間的和諧、愉悅之美（朱光潛譯，1981）？尤有甚者，恐怕連最簡單、最低層次之表現於外的行為舉止等也都看不得到美的律動了。師生課堂上的行為舉止賞心悅目乎？師生對於知識的探索、追尋與生命交流是否有合奏曲的多元共鳴乎？頗值得深思。

<sup>6</sup>知識經濟其實就是知識的資本主義，易言之，即以知識取代金錢，成為社會價值追索的對象和目標。台灣前領導人所涉嫌的洗錢醜聞是最令人心痛和讓教育界汗顏的一案。

<sup>7</sup>柏拉圖（Plato, 427-347B. C.）將知識與意見明確區分，意見只是未經證實的觀點，並非真理。易言之，眾人之見未經證實前，旋即成了改革的指引，難怪教育改革成了意見的實驗室，師生卻成了該實驗室中的白老鼠。

<sup>8</sup>此所稱「僵化性」競賽，指以某種「標準化」、「制式化」的劃一法則，作為競賽與彰顯競爭力的唯一判準，以致於導致人性的物化和社會的疏離。

重振師道尊嚴不能不顧及科學理性的績效，也不能罔顧個體的主體性和社群的倫理性，更不能不懷抱崇高化人性的美學境界，否則師道之振興將會變成單一化，甚至變成違背教育本質的反改革；更重要的，對於主體自由和社群倫理間的關係並非永遠不變，且個體的成長應該彰顯其具有生命律動的自發體、發展體與身心靈永續提升的進步體。面對資訊科技持續急速發展及資本主義益形「猖獗」之際，師道的定位與提升恐面臨下列兩難：教育該走追求績效和卓越的「快速道」（fast track）？抑或返回傳統的主幹道（main-traveled track）？易言之，績效與競爭力是評鑑教育成果的「客觀」標準？抑或人文與心靈之美才是教育追求的境界？此與民主應顯露自由本色或經濟利益的兩難也有異曲同工處。卡爾（W. Carr）和哈奈特（A. Hartnett）（1996）為二十一世紀的教育該為民主所扮演的角色提出呼籲。他們引用杜威（J. Dewey, 1859-1952）的話說：

我們是否應該瞭解設置有學校的土地上，人類在艱辛的邊界上為生活而掙扎之際，生活也因此而被扭曲了？雖然人類不是透過拳頭（arms）和暴力的方式為生活而戰，卻以一種緩慢而難以被知覺（imperceptible）的歷程，在追求人類自由或將人類推回不自由的牢籠（boundaries）中征戰，到頭來，限制人類自由的一方終於獲得完全的勝利。然而我們必須自我宣誓，必須以全新的信念，再從事一場為人類自由而戰的偉大戰爭，最後，所有人類方將會以完完整整的人（wholly human）的方式過生活。（引自 Carr & Hartnett, 1996: 183）

杜威提到的「全新的信念」和「完完整整的人」指理想政治中的自由人，不是被政客操弄，假民主形式卻將人類自由一點一滴剝奪的政治式民主，而打這場戰的主角就是教育。這場戰爭迄今未見勝負，也不知還會打多久，但是為了爭取全人類的自由，教師應該為此聖戰付出心力，並藉此彰顯師道尊嚴，尤其對於處處講求客觀績效之評鑑規準的「污水」，彰顯人性之美的教育清流更應在同流而不合污中發揚教育心靈之美。本文期能透過教育美學的論述，發揮教育在理想民主生活的心靈導引之效，俾為師道尊嚴指出一條融合理性思維與情性關懷的人性美善之道。

自由平等與經濟利益是民主社會期望兼而有之的幸福圖像，惟兩者各具利弊，遂也產生魚與熊掌難以取捨之虞。自 1983 年美國發表《國家在危機中》（A national at risk）報告書後，師資培育已成為「被改革」的對象（Altbach, Kelly, & Weis, 1985），尤其要求教師提升專業素養之聲不絕於耳（Petrie, 1985：

248)。師道尊嚴歷經長達 30 年科學理性主義威權的摧殘和壓抑後，若再對社會價值觀的扭曲和偏頗沈默以對，則師道之偏廢與教育素質之低落將是必然的結局。問題是：教師到底應該維護何種師道？教師本身是否意識到師道尊嚴的本質與引導社會清流的理想？教師又如何維護其師道尊嚴？是否盡了一己之力，至少是以身作則地盡到維護師道之責？若民主是時代或歷史發展的必經之途，也是不容回頭的事實，則師道之維護與民主之道的發展存在密不可分的關連性（Bates, 2006）。

以下探討理想式民主的本質與特色，並從美學的觀點闡述理想民主理念下師道之理論與實踐的辯證，最後，提出台灣師道尊嚴振興之應興應革。

### 參、回歸理想民主的本質與特色——兼論師道之美的消長

盧梭依照政府人數的多寡及權力的運作方式，區分寡頭政治、君主或世襲的獨裁政治、及民主政治三種主要的政治體制（Rousseau, 1973：65-74）。<sup>9</sup> 此三種政治型態與古希臘的民主類型並無太大區別。作者質疑，參與人數的多寡無法確保人民自由意志的伸張及社會正義，因為人數與人民意志的伸張和社會正義的維護除端視民主的定義和人民的民主素養外，也涉及民主的本質和內涵。若民主只是單純地以民為主，且所有人民皆有相同的權利，則民主就是數人頭的遊戲。然而，若民主涉及自由意志和社會正義，乃至於人性的真善美，則民主的概念就與人的自由意志來自何處？自由意志是否只有理性？社會正義的規準為何？等問題息息相關。

析言之，民主應是全民的產物，也應為維護全民利益而存在。一旦此等本質不再深入人性的真善美，而轉變成貴族操弄權術的場域或政治權力分贓與經濟利益掛勾的競技場，則民主的本質將變色。雖然僅具有投票制度或代議形式之表象民主也被稱為民主，但只有能彰顯人類自由意識之主體、熱愛生命的激

<sup>9</sup>盧梭提及：「當大部分的公民都擔負公職之責時，猶如人人皆是地方公僕般（magistrate），則該社會制度就是民主體制；若僅有少數人擔負國家公共事務時，則屬於寡頭政治（aristocracy）；若僅有一人主宰國家時，則該政府體制就是獨裁政治（monarchy），獨裁的君主政體是最危險的，若選出的寡頭管理者是社會菁英，且具有德行，則是最佳的政治體系。」（Rousseau, 1973: 63）作者同意盧梭所稱，沒有任何國家只有單一的體系，但卻認為只要擁有權力的管理者是君子、是以民為貴的仁者、聖者，則無論何種體制都是國民之福，且在此前提下，一個國家的體制邁向民主的可能性也最高。

情和人類精神本質活動的民主，才是「理想」的民主，也才能透顯人性真善美的崇高境界。只是理想的民主無法透過人類意識的覺醒和對權力與利益的「熱愛」，就能確保人類必然能自我肯定，或必然邁向社會文化和心靈世界的和諧發展。可見，理想的民主與教育之美的境界可以相通，惟在過程中無論民主與教育都難免受到意識型態的入侵（Bates, 2006），故當理想民主尚未達成之際，師道尊嚴也不能止於規範性和多數決的政治式民主。簡言之，欠缺精神發展（becoming）、生命之氣與心靈之美的民主教育，無法表現人類的精神面向，更遑論不斷提升生命之氣與純化心靈的教化之美（邱紫華，1997），一旦教育無法彰顯教化之美，師道尊嚴夫復何言。

教育屬於社群的活動，教育的場域即為小型的社會，教育的體制以及教育活動中人與人的關係，如師生關係、教師與行政人員的關係、教師與家長、學校與社區關係等，均應如民主體制般展現科層體制和法治制度，以求組織品質的提升與績效的達成，但是教育卻不能止於此，仍須回歸人文性。誠如弗雷勒（P. Freire, 1921-1997）（2001）<sup>10</sup>所強調的：縱令教育無法無所不能，教育無論如何不能再複製任何意識型態，還應該關愛學生、開放對話、提供探索機會、激發好奇心、培養批判思考能力，更應充滿平等與和諧的喜樂和希望，此等教學才是真正尊重學生，也才是維護師道尊嚴的人文行動（human act）。此等人文的教學理念與氣度，彰顯出教育美學的真正精神和內涵，也是理想民主可以落實的基石。簡言之，只有在理想民主下，教育的功能方能完全展現；然而弔詭的是，理想民主的人民素養卻有賴教育來培養，故師道尊嚴的維護不能止於民主，更需加入美學的人文精神，方能使民主與教育形成良性提升的互動鏈，也才可能化解上述的兩難。

一個國家的競爭力和永續發展至少應依循科層體制和法治規範，只是學校除遵循科層體制以達成組織高績效和提升競爭力外，更應該彰顯人性之善和情感及意志的面向，否則，教育宣稱其培養身心健全的國民及維護個人與

---

<sup>10</sup>弗雷勒於 1997 年五月 3 日辭世，譯者提及《自由的教育：倫理、民主與公民勇氣》（*Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*）一書在弗雷勒去世前就幾乎已經完成 2/3，而且他倆一起看該書前 1/3 的翻譯，而譯者與弗雷勒最後一次的談話是 1997 年的四月 30 日，該書可以說弗雷勒繼《被壓迫者的教育》（*Pedagogy of the oppressed*）一書後對教育的自主性和自由自在的人文教育提出系統講述的著作。雖然個人認為弗雷勒在該書中對教育受到科學主義等之「束縛」顯得有些無奈，但其提出對教師（應做人師，莫作教師匠）的期許、對教育研究應該有科學的嚴謹度、以及對民主社會的教育應公平對待每位學生、並提升其批判能力等的呼籲，卻都是教育需要注入美學的厚實論述。

社群生存和發展的目的，將很容易被扭曲成只講求外在排名、力爭短程目標、及急功近利的社會價值。何以如此？因為教育若不能敏感到意識型態的宰制，則在不問歷程和手段的極端工具理性化過程中，極可能將人類生命交流的教育終極關懷拋諸腦後，此時教育以人文、以德行為核心的本質，終將成為美麗的口號；而教師協助學生致勝的策略行動和追名逐利的系統性思維，反而如裹上糖衣的毒藥，被誤認為是符應社會與文化需求、促進個人與社會轉型的加油站（Milley, 2006）。師道之所以不存，其理甚明矣。在此功利社會價值觀的籠罩下，師者，充其量也只是設法達成工具理性目的的「幫手」。值此之際，師道中強調自在自為、人性覺醒、自我認識、激盪生命力、散發崇高心靈等人文之美的本質，將再也無法被認同；縱令師者或偶有反思和批判意識，亦極可能被視為迂腐與不知長進而被孤立，甚至於因為無法生存而銷聲匿跡。一言以蔽之，劣幣驅逐良幣之價值觀的惡性循環也是師道不存、教育之美的本質無法彰顯的重要原因。

再者，政治民主是否如其體制所預設的具有普遍性和一致性？民主的普遍性能否代表普遍的民意？此均是民主社會的公民應該具備的敏感度、認知性和批判性公民素養。質言之，民主社會的公民素養必須能察覺自由意識是否被宰制？社會規範是否只是少數人假民主之名而行的獨裁決定？民主的遊戲規則能否適時變動？學校教育在此政治式民主的社會中應培養具有批判性思考的公民，也應激發社會公民以有機的知識分子自許，如此教育與民主方能手攜手，讓個人和社群在追求績效之際，也能更具人文性、倫理性和審美性，展現理想民主的和諧與美感。除非我們能證實民主存在一個像康德（I. Kant, 1724-1804）（1990）所言之「先驗的形上學基礎」，否則涉及民主相關的理念、制度、法令與策略都非周全完善。同理，民主體制下的價值、制度和法令也無法確保不會成為「有心人」達成其個人目的的手段，甚至成為捍衛個人或小集團利益之「護身符」。一旦人為因素介入社群組織，則當人性純潔無暇無法確保，社會又瀰漫自私自利、物慾橫流、易受誘惑等引發人性泯滅的因子時，便可能引發破壞聖潔人性健全滋長的「蝴蝶效應」，導致人類及社會制度愈易脫離理想民主的本質。

羅爾斯（J. Rawls, 1921-2002）採用社群主義觀點，檢視民主社會的應然本質。他（Rawls, 1971）提出「正義即公道」之主張，試圖為效益論解套。羅爾斯（Rawls, 1971）認同社會差異原則，並鼓吹政府可以有條件地強制介入社會或政治制度的建立或運作。羅爾斯的主張基於其對人性本善及政府是正義捍衛

者的預設，但是，只要人的德行不提升，羅爾斯的理想亦將夢碎，畢竟，其「無知之幕」和差異原則仍無法完全阻絕自我中心主義或社會霸權所主導之「假性民主」的獨斷遊戲。易言之，表面的假性民主不但無法維護每個人的真自由與真平等，也無法破除「假民主之名，行獨斷自利之實」的民粹或多數決及票票等值的選舉式民主。如此，公民素養與人性之美在假民主的體制下幾近銷聲匿跡。羅爾斯（1971: 60, 75-79）也指出，

每個人無論地位、職位或利益的高低，都擁有參與社會和追求最大自我自由的相同權利，但是在此過程中，為獲得個人利益而使社會產生不平等也是可能的，因此國家需要在經濟和社會制度上盡可能讓每個人獲得合理的利益，並確保任何人追求社會地位和職務的機會都是公平而開放的，沒有任何不當的設限……除非國家為了維護此等機會公平原則所採取的各種用以抹平不當差異之差異原則與手段。

上述觀點即羅爾斯（Rawls, 1971: 83-90）宣稱的「程序正義」。然而，縱令政府可以制訂切蛋糕者將是最後一位拿取蛋糕者的遊戲規則，來減少遊戲過程中「特權」的發生，卻仍然無法確保機會的正義和結果的公平。因為先拿蛋糕的人可能因為智商不足，或對蛋糕的知識不足，以致於並未做出正確或對自己最有利的選擇；另一方面，羅爾斯並未處理「人心不足，蛇吞象」的人性問題。「上有政策，下有對策」即顯示，無論制訂何種遊戲規則或規範，對存心不去遵守者，必會有其因應之策，到頭來反而讓遵守遊戲規則者成了受到最不公平對待的一群。國家政策如此，社會規範如此，學校的制度與運作亦可能如此。師道之所以久不存也，亦與假民主或政治式民主下德行墮壞和人性之美被漠視習習相關。質言之，羅爾斯的理論一則未能解除人類生而不平等的事實，再則也未能處理人在成長過程中點滴累積的各種不平等，遂導致人性之善與美難以伸張。可見羅爾斯理論所遭遇的困境其實也是資本主義追求物質至上及個人中心主義之政治式民主的困境。

政治式民主或假民主常以下列形式出現在教育體制或教學活動中。例如：教師以自我為中心，高舉自由的旗幟，只知一味捍衛自己的權力卻無視學生和他人的存在，也未意識到權力與責任是一體的兩面，此其一；另一方面，教師也不自省自身的社會和人文責任何在，對於是否掌握教育的本質更乏人問津，故當教師在催生教師組織為權利奔走之際，卻未曾反躬自問：是否已善盡人師之責？自身的行為舉止能否為人表率？自己注入學生生命中的是何種精神？師

生的互動是否均能展現人性真善純美的本質？

悲哉！這是個病態的社會——學生為自己的自由權吶喊；家長為學生的受教權和教育的參與權呼叫；教師為維護自己的權力義無反顧地走上街頭。試問：這難道是捍衛師道尊嚴的良方？此是否合乎教育的知識性、倫理性、審美性等人文素質？此等現象的癥結在於「人人為己、心中無他者」之倫理墮壞。師道原以倫理為支架，一旦倫理的支架倒塌了，師道豈能倖存。更何況師道尊嚴除了倫理外，更需要彰顯人文的審美境界。因此，若欲振興師道，則教師自己不去面對已經「缺德」的價值觀，又豈能期望社會對師者打從心裡燃起敬意；社會又豈能期待教育為理想的民主奠定穩定發展的基礎。質言之，為師者若欲振興師道，首須自我反省、自我覺知、自我解放和自我重建，並致力於發揮社會知識分子引領社會進步與改革的功能。此自我反省、自我覺知、自我重建即批判性思考者自主性自律的成長與發展，也是教育美學中理性的邏輯美、知識的自然美和生命意識的精神美之融合體。

批判性思考能力人皆有之，只是程度或有不同。個人藉由受教育，加速社會流動，逐漸向上層社會邁進，此本是人存在的意義之一，原無可厚非，只是箇中隱藏兩大問題：第一，若人人均目光如豆，只追求自我的成長卻無視於社會的發展，則個人身心靈的成長和光輝將會因為孤立、封閉而難保永不褪色；其次，每個人藉著教育促進社會流動的機會，其向上流動的歷程和結果卻非完全一致，若勉強「普遍化」人的多元性，則多采多姿的社會和文化難免失色和失真。畢竟，個人沒有社會，無法彰顯其成就；社會沒有個人，也只是空有骨架的骷髏。

本文並非單純地質疑社會流動的機會、歷程或結果是否平等，而是關注在政治性民主與法治的遊戲規則下，師者應如何盡一己之力，以確保學生學習機會的平等？師者又如何抗拒社會的物質誘惑，專注傾聽內在心靈的真誠呼喚？師者又如何能在爭取自身權益的同時，也力保學生的權利？教師在維護師道的同時，能否時時自省，以確保教育本質不失真？

批判性思考的終極目的在讓人的生活能更合理地兼顧個人自主和社群和諧，故為人師者，也要適切地掌握個人身心靈整全發展與社群和諧平衡的分際，一則確保民主遊戲規則運作的合理性與績效性；再則更圓熟地運用理性和發揮情性，並以身作則，帶動學生逐漸脫離受個人中心主義的範限，價值觀免於遭受有意識或無意識地矇騙而扭曲變形。可見，師者若能以批判性思考者自恃，則師道之振興指日可待；再者，師生均必須確定自己的所思、所覺、所行、所

盼<sup>11</sup>皆應為真實自我（authenticity）的彰顯，也是整全個人（wholly person）和社會文化融合一體的外顯。畢竟，師道尊嚴與教育之美最簡單的判準就是「自我認識」，即時時檢視自己的良心和意志，察覺自己所採取的行動是否出自自我意識的知性判斷與關懷之心，確實依循理性、良知和德行，而開展人性之真善美。

科學理性打著啓蒙人類理性的旗幟，舒展其人定勝天及人為萬物尺度之豪氣，企圖掙脫神的「魔掌」，然而卻也藉著提供人類生活便捷之際，誘惑並麻醉人類的良知，限縮人類理性發展的可能性，讓人類在不知不覺中誤以為科學理性是普遍完美的唯一理性，是不容質疑與批判的「無上命令」，並認定科學理性及其衍生的價值、制度與法令等均是人類追求幸福獨一無二的法門。若人類對科學理性持有此等迷思，則就難免會駐足於科學理性之黑洞中而無法自拔，也會加速使科學理性更輕易地披著啓蒙理性之名，行神權之「法力」。同理，民主若只是科學理性的產物，則民主及其相關措施無疑就是另一種獨斷和脅迫，其所欠缺的也就是關懷他者、高雅之人文性、及精神文明的崇高性（sublimity）。

若進一步深究民主要件中的「自由」和「平等」，也不難發覺自由和平等非必然地具有普遍性、適切性和周全性，故民主之自由和平等的內涵也非亙古不變的法則，而會隨著人、事、時、地、物之變動而更迭。一言以蔽之，人類對自由與平等應抱持不可確定性、多元性、變動性與發展性的態度。自由與平等的概念如此，民主的概念如是，師道的本質亦如此。師者，有其傳統、法理或個人專業特質展現的魅力和權威，但無論何種權威均不會一成不變，唯有自重而後人重、自尊而後人尊的師道本質是不變的。此「自重而後人重、自尊而後人尊」即批判性思考所稱之「自主性自律」（autonomy）。基於此自主性自律，人方不至淪為受人擺弄的傀儡，也方能敞開心胸，理性地論辯並接受、肯定與欣賞他人的卓見，且樂於時時自省。大抵言之，擁有擺弄自由與平等者便擁有聲討權益的權力（power）；相對的，無知或無力捍衛自由與平等者，將成為被自由與平等所操弄的人，故當民主成為被人操弄的工具，則民主的本質將被扭曲，乃至於使民主成為獨斷理性的怪獸，遂無法確保理想民主的善知識和公民德行的實踐力。自由、平等的理念如此，民主的運作如此，師道之本質與

---

<sup>11</sup>此所謂「思」指科學理性的計算式思維；「覺」指自我意識、自我察覺；「行」就是將所思所覺付諸行動；「盼」即為對未來抱有期望、有願景，故能掌握方向，努力以赴。

內涵也以同樣的方式被誤解。此再度說明何以師道不能止於此等被扭曲的民主。

德行立於人性為善之假設，為理想民主的滋長鋪墊沃土。若將理想民主喻為日益茁壯的樹，則德行將是促其生長不可或缺的養料。依此可推，民主的知識就是對德行和道德的認識（知德也）；而道德乃處理個人與社群關係的法則。簡言之，民主不再只是制度、法治和系統，也不再只是理念，更是判斷是非善惡、公益與否的價值尺標。所謂「價值」，指人對人事物等所抱持的系統性的信念、態度或行為。就此而言，蘇格拉底不贊同多數決或舉手式的形式民主政治應是先見之明，但是巴克爾（E. Barker, 1874-1960）（1970）卻以此指責蘇格拉底是民主政治的敵人。蘇格拉底雖然未曾定位人性是否為善，但至少確定人是可教的，人之所以需要教育，乃因為大多數人欠缺分辨善知識的能力，因此，若將眾人之事的決定訴諸於大多數人的「形式」民主，其實是盲目之舉。古希臘以降之政治，一般由國家執行之，弔詭的是，國家雖由社群所組成，社群又是個人的集合，且一個制度或法治一旦經由國家之手，將不再容有論辯的空間，終逐漸向一元靠攏且趨於統一。這就是民主所以被扭曲的歷程，也是理想民主不易落實的關鍵。

海耶克（F. A. von Hayek, 1899-1992）（1955）以英國國會為例，強調法治下更應重視自由，否則操縱在國家機器手中的法治將成為「除了不能使女變男、男變女之外，無所不能」的霸權（引自何信全，1995：159）。雖然法必須符合普遍性、公告周知性、及人人平等性，但政治式民主的程序大多以多數決的方式為之（Hayek, 1960），故法治也將只是立法者之法、立法者之治罷了，更遑論當立法者有意操弄法或其程序時，極可能為了私利而罔顧法律之前人人平等的律則，也會對民主以民之自由意志為主的先決條件視而不見（Hayek, 1960）。同理，師道之所以偏廢，也存在師道尊嚴被扭曲或被污衊之情事。教師若漠視學生的主體性，玩弄師者的權威，未能發揮教師專業知能與倫理去涵蘊人性之美；或在傳遞知識之際，不去喚醒學生睡著了的激情，也不去感動學生心靈最深處的情感和感受力，卻只要求學生改變行為和表現，則師者之所以高貴與尊嚴之「為教育而教育」的生命與心靈之美，將因為被窄化、僵化和工具化而幻化。可見師道之維護首需由教師的自省開其端。

總之，理想民主預設人的理性，也相信存在是人最基本的價值；民主因為社會而具意義，故民主的真諦應在於助人助己，其本質至少應涵蓋法治與自由兩要素。惟法治一旦流於專斷，則自由也勢必淪陷；反之，若民主只有自我，則民主的本質已然喪失，縱令民主的法治與制度仍然存在，也將徒具形式或成

了沒有靈魂的槁木死灰。民主如此，師道亦然。師道尊嚴不應流於形式，更應重視師道尊嚴的本質——即師者基本上是傳道、授業和解惑，但更應是以人師和良師自許，且致力於純化心靈、開顯身心靈之美的人類工程師。如此，師道方可能透顯理念的感性化，及感性的心靈化（邱紫華，1997）。此等師道尊嚴即涵蘊著知識、秩序、和諧、意志等身心靈本質融入生活中並展現於教育活動中的求知、喜樂、堅毅、苦澀、自由、獨立、激情與創造等兼具真理性、真實性、自由性和感性的藝術之美。

#### 肆、理想民主理念下的師道——教育之美彰顯應然與實然的辯證藝術

何以需要師道？師道是為人師者的自我規範抑或是其他人對教師的肯認？接受民主洗禮的公民或學生對於民主是否具有一定程度的共識？此共識是否已經扭曲民主的本質？誰是新新人類心中至高無上的權威？誰又是他們以生命極力捍衛的對象？上述問題大至國家、社會，小至學校的師生關係與個人的生命發展和意義，均與民主意識的發展有關，主要爭論點在於教師和學生對於民主的概念與內涵是否具有共識？共識如何形成？無論未具共識或透過系統性或無意識扭曲所建立的共識，將使民主理念下的師道呈現各自表述、各行其道的變形民主。教育活動的民主若此，則勢必導致師生生命的異化，引發師道不存的危機。此乃師道不能止於民主的另一論述。

道德乃學校教育的核心，故若教師是一群欠缺道德能力的人，則接受道德教育的學生也將如駑馬般難以馴服。若此，學校教育淪為鬥獸場、教師成為馴獸師、學生成為脫韁的野馬，則民主理念中的善知識不復可見，法治乃成為民主唯一的內涵，導致擁有權力的教師成為學校教育的執法者，乃至於是獨斷的立法者或施行寡頭政治霸權者。教師在此文化氛圍下，若不具備批判性思考，也未能掌握教育的人文本質，則教師猶如政客的化身，而非擁有德行、涵泳德行、化育人文，引領所有人追求幸福或善生活（good life）的先知先覺者。若此，則思想與心靈的啓迪與涵化，將在權力對峙和威權籠罩中割裂。教育在遵循外在規範的表象下，個人的自覺能力和精神的自由將受到壓抑或迫害，心靈的創造活動也將因之受損，甚至呆滯，此時最需要的就是講求自由和想像的解放教育。

誠如黑格爾<sup>12</sup>所言：審美帶有解放的特質（引自朱光潛譯，1997）。教育的本質在於彰顯人之自由與不受不合理制約的動力（但是自由不是任意，而是在理性與感性之間的不斷滋長與創生）。簡言之，能動性就是教育美感的表徵，也因為能動性（或可稱潛能），讓教育的生命之美在知識、理念與心靈的交流中不斷湧現，此即教育之應然與實然的辯證合之美，亦是弗雷勒所稱之融合認知、政治與美感為一的教育（Freire, 1985; Lewis, 2009）。那麼台灣是否需要這樣的教育？

雖然台灣不能有窮人，但更需要有能人；不能再缺德，而需要懂得倫理；不能只抱怨，但需要提出解決問題的策略；教育不能只背誦，也需要兼顧理性與關愛的智慧。這是台灣教育的方向，也是師道的應然面願景。台灣的師道不僅受到政策的剝奪，家長也要分權，甚至連學生都想掙脫師道的規範性。此不禁令人感嘆：師者難為矣。教師在台灣已經成為眾矢之的，更是教育的被改革者。此由2008年5月25日（週日）台灣各新聞電視台的報導：民意代表以轎車擋住校車通行之事件即可見一斑。<sup>13</sup>若社會和家長如此踐踏教師尊嚴，又如何期望學生能不受此負面影響，又豈能視教師為琢頑石為璞玉的良「匠」？在此社會氛圍下，理想民主所呼籲的相互關懷、尊重專業、生命交流、心靈感知和智慧昇華等精神難免淪為口號，甚至成為假民主之名，行一己之私的工具。故哈伯瑪斯（J. Habermas, 1929-）（1996: 109）也強調，「道德的權威應跨越公領域和私領域的範圍。」若道德原則的訴求欲具有互為主體的普遍性，則需要個人和社群的他者進行理性論述才能達成，而理性論述除了理性的思維及個人的考量外，亦需要落實尊重、互信、及關懷倫理等民主素養。師道尊嚴的維護亦然。

民主之所以能夠透過多數決的歷程來落實，乃預設了民主「必然」奠基於人類的道德判斷（Habermas, 1996: 110）。因此，若民主社會的決定者並非以道德為判斷規準，只是考量利益或權力時，則民主勢必呈現理想和現實間的落

<sup>12</sup>黑格爾曾是德國柏林洪堡德大學（Humboldt-Universität zu Berlin, HU Berlin）的校長，也曾任高中校長，中學和大學的教師，可說是教育第一線的工作者，但是台灣教育界很少談論其教育思想，甚至有「西洋教育史」的學者認為黑格爾並非教育家，這些觀點更彰顯教育界的如豆目光或一偏之見，若教師並未具有多元文化的理念，將無法帶領學生涵養尊重與包容的民主素養（溫明麗，2008）。

<sup>13</sup>台中某位陳姓民意代表居然為了自己的方便和在情緒上感受到不被尊重，乃將其座車擋住接送學生的校車，也不論當天學生正趕往考場，直到教師和校長卑躬屈膝頻頻向其致歉後，方在群眾壓力下移開一條路讓校車通過。

差，此亦是政治民主與理想民主之別。為化解此危機，民主政治的社會不能冀望道德規範發揮作用，反而應習於訴諸於立法者權威的現實，並致力於「德化法的內涵」(moralization of law) (Habermas, 1996: 206)。析言之，民主政治雖然預設法治具有道德意涵，故認為法的基本精神應展現於化解道德衝突和捍衛自我生活 (Habermas, 1996: 319)。惟哈伯瑪斯此觀點可能也誤將政治式民主等同於理想性民主，因此，他 (Habermas, 1996: 319) 也二分民主社會中的「社會合理性」(social rationality)：為追求問題解決績效的社會再製；以及對美好生活產生共通性判斷規準的倫理或道德。事實上，如前文之分析，強調公共論辯的民主，仍無法確保進行論辯的雙方必定會以真實自我 (authenticity) 坦誠相待，更何況端賴齊一、平衡、秩序、和諧等形式包裹的政治式民主。

法之所以需要立於自由的基礎之上，不是保障個人實質的自由，而是透過法的程序確保個人免於不當干預的消極自由。就法的本質或精神言之，自由是民主的先決要件，但法治卻是規範自由而使民主得以在社會運行的保證。法治與自由在民主理念中應屬一體的兩面，而非分立的概念，但也是一刀兩刃的關係。析言之，無論個人或社會的自由都是有限的權力，均需要法的規範；相對的，法治未必是個人自由意志的貫徹，不應只是多數人的「志同」，故法治若未能訴諸個人德行的提升，則極可能淪為另類獨斷<sup>14</sup>或政客假民主之名行威權之實的保護傘。由此可見，師道之完美、純化、心靈化和生命力展現的自由境界與整體性，更難以在民主的羽翼下整全呈現。質言之，道德才是生活的真正目的，情感昇華和心靈純化才是教育的本質，而民主的制度或法規只是手段 (郭大為，2003：67)，教育與師道因而更不能止於此等法規帶領的政治式民主。綜上所述，民主政治的師道未必展現社會道德的價值觀，充其量只是法理對師道的具體定位。此乃師道不能止於民主的又一個論述。

「公民 (市民) 社會」(civil society) 不同於資本主義的社會：資本主義主要藉由需求系統所建立的勞動力、商品和市場機制，來形成社群生活的「需求制度」(system of need)；市民社會則著重於「非政府組織、非經濟且自願性社群生活的結合」(Habermas, 1996: 366)。學校屬於非經濟的結合，卻又未必是非政府的組織，也未必是自願性的結合，故若在學校社群中企圖透過法來規範學校組織成員的行為，不僅不可能、不適切，也是不必要的，此也是何以

<sup>14</sup>此所謂「另類獨斷」乃相對於古希臘之寡頭的菁英政治或一人決定之獨裁式的哲學王政治。析言之，雖然不是少數，更不是一人，但卻是具備寡頭或獨裁的結果。

師道不能止於民主規範的另一個原因。再者，公民社會中的公私領域無法像切西瓜一樣，清楚地一分為二，所以，公民教育或學校的道德教育就猶如經濟與文化、知識與德行、自主（德行的價值判斷）與權威（法令規章）間的關係，不是一個永恆不變的定數，而是動態開放體系中理念與行動的拉距，亦是應然與實然的折衝與磨合。此折衝與磨合的過程並非某人的意志可以一手遮天，需要針對不同意見，不斷進行對話和論辯，乃至於隨著彼此的逐漸相互瞭解、認同，進而真誠地面對自己和對方，讓生命從原本的對立擦撞出和諧的火花，最後形成對社群規範具有共識的價值判斷。

師生關係之由陌生到熟悉，由衝撞到和諧的歷程也如同公民社會建立共通性規範的歷程相類。學校雖不是單純化的公民（市民）社會，卻是理性論辯、對話與相互尊重、彼此關懷，甚至凝聚共識的最佳場所（Cameron, Quinn, & DeGraff, 2006：78）。師生乃校園社會中的「公民」，共同生活在此社群中，教師分別扮演教學者、學習者、輔導者、諮詢者、參與者等不同角色，每個角色彰顯不同的師生關係，也詮釋不同的「師道」，但基本上均必須透過對話和彼此的尊重及真誠的關懷，才算真正的理解和尊重（Healy, 2005：119），此也方是為師之道。

質言之，師道不是教師單獨或個人的認定，也不是法規制度的內容，應是學校成員的共同認定和情感的共融。由於學校中的每個人都是社會的一分子，故師道需要學校成員凝聚的共識來認定師道的定位、範圍和內涵。相較於中國傳統社會的師道，民主社會的師道權威不是天成，也不是文化的認定，而呈顯於法的規範。此乃本文在讚頌民主之際，也反思政治式民主不同於理想民主，並強調理想民主與師道皆需要加入美的因素，方能整全、充分而適切地彰顯人文之美。總之，師道既是歷史的推演，也是人在時空下的抉擇，故師道之存廢不應只是單方面的「哀嘆」，也不應是片面的認定，而應涵蓋理性與情性面，此乃師道不能止於法規範之民主的道理。

吳爾漢（R. Wollheim, 1923-2003）於反思「民主機制」時所提出之民主的矛盾及化解之方，可用以深思師道尊嚴與學生自主間的矛盾，並指出師道乃自主性、自願性和自省性之理性與人文之美的對立與融合。他（Wollheim, 引自戴華，1995：231）說：

一個不相信民主的人仍然可能有傾向接受民主機器的選擇。例如，他之所以願意順從民主，是因為他認為只有透過這樣的手段才能達成奪權的

目的，而一旦奪權成功，他很可能就會終止民主程序。……真正民主的信徒之所以傾向於接受民主機器陸續產生的選擇，是因為他相信，不管民主機器選擇了什麼，他的選擇就都應該通過立法。

由上可知，若視民主為達成目的的手段，則無論善於運用民主或濫用民主，均有辦法讓群眾對偶像產生崇拜，甚至視民主的選舉就是不斷醞釀「造神運動」的把戲——一方面設法讓民眾對候選人心存崇拜，甚至敬畏；另一方面，試圖扭曲意識型態來主宰選民的意志或麻醉選民對是非善惡的價值判斷，使人民沈迷於民主法治的萬能丹效應而難以自拔。一言以蔽之，此乃政治式民主票票等值之騙票的競技遊戲。相對的，師生之間的關係既不是手段與目的的關係，教學也不應該是意識型態宰制的灌輸，故師道絕不能淪為霸權式民主的師道。若此，師道又豈能止於此等民主。

反之，教育雖然需要講求績效，但卻仍是人文性活動，更需要強化倫理性與審美性。簡言之，教育乃以德為核心的活動，在此過程中，師生不僅求同，也會從對立中撞擊出探索和追尋真理的行動，共同為兼顧個人自主和社群和諧的美好生活而努力，進而更因視域的融合而關係更為緊密。然而此並非質疑學生的自律能力，也非剝奪學生的自主性，只是強調，師道絕不應僅依循民主實然面的軌跡，更必須具備抵擋矛盾的毅力、勇氣和智慧的德行。於此可見師道不能止於民主之理已甚為明顯矣。

俗云：「誤人子弟，天誅地滅。」試問：今日的教師是否有勇氣對此句話做出承諾？然而，作者也不同意社會、學生或家長以這樣的一句話來督促教師，因為此等作法等於不尊重教師的專業自主權。那麼，教師應採取何種方式來維護師道的尊嚴？諾丁（N. Noddings, 1929-）（朱美珍、李秀鳳、吳怡慧、洪鼎堯、莊易霖譯，2008：157；Noddings, 2002：97）從學校道德教育無法符應學生未來工作與家庭經營等實質需求為論據，反省學校道德教育所以不彰主要關鍵是學生和教師均欠缺自省能力，故也不認為學校道德教育出了問題。<sup>15</sup> 嚴格言之，這已經是意識型態扭曲和價值觀墮落的表徵。

---

<sup>15</sup>道德教育不應只是「求智」（intellectualism）或「反智」（anti-intellectualism）的問題。同理，師道也不應只是教學的專業或展現知識與技能的績效。「師道」一詞中的「師」與「道」均涵蓋深遠的道德、高尚情操與詩意的意涵。現代道德理論有追求個人幸福（Hedonism）和最大多數人幸福（Utilitarianism）的結果論；有追求理性意志自主自律至上之「無上命令」（categorical imperative）的道德義務論；另有宣稱「上帝已死」，強調「權力意志」（will to power）之人性內在價值的尼采「超人」（overman）道德論。

無論師者之德的內涵為何，只要學生不同，教學的方法和目的就可能不同，而為師之道和師生關係也就不同。舉例言之，追求技術純熟的訓練目的，絕不同於啟發學生自我規範的教學目的：前者雖然需要說理，需要示範，但更需要學生不斷的練習，此時師生關係展現於對績效的共同追求，績效愈好，表示教師的教學愈受學生的肯定；學生愈快學會技術，就表示學得愈好，也愈能自我實現。對此等技術的訓練而言，為師之道的精神在於「授業」；反之，若教學的目的在於激發學生的自主性和批判思考能力，則教學將會著重對話，強調學生自主、判斷與思考素養的培養。可見為師之道猶如「撞鐘」，貴在「循循善誘」，故師生關係主要透過教學歷程中亦師亦友的情感會通與生命智慧的交流來建立。

總之，無論師者是傳道、授業或解惑，為師之道不應一成不變，應依據學生特質與教學目標而有所變革。析言之，建立與延續師生關係的沃土（情境）雖或有不同，但相同的是，教師必須視學生的需求為決定教學內容與目標的關鍵，教師不但有義務瞭解學生的需求，更須極盡所能的協助學生檢視、實現其需求，並藉此發展其潛能。就此言之，優質教師應該具備以下三種條件：（一）熟悉教材和教學方法；（二）深入瞭解學生；（三）對教學感興趣，且樂於教學。師道尊嚴也展現於優質教師的敬業、樂業的旨趣，以及視學生如子女的高貴情懷，故其精神與崇高的心靈境界絕非民主所能完全涵蓋者。

此外，維護師道尊嚴尚需要思考的是：知識可教否？德可教否？行為可改變否？人性可重塑否？誰又應該肩負教育成敗的主要責任？李西建（1998）從人類文化與文明之遞嬗，分析人性的四種變形<sup>16</sup>與更新。該四種人性嬗變也道盡師道的不同維度，並彰顯師道的多元性、變通性與發展性。教育活動的主體是教師和學生，且師生的生命皆可以不斷提升和改變，若能結合人性嬗變的不同面向，並相對應於各種道德理論及民主訴求，再綜合出完善文化的價值體系、確立審美觀的價值型態，則師道之精神與內涵亦將涵蓋在此融合生命變易與崇高精神的昇華中。此等精神乃經濟與政治之價值體系結合精神文化體系的人性形塑，亦是創造融合科學績效與人文精神的多元生命意義與精神價值之「思覺

<sup>16</sup>此四種嬗變如下：（一）需要更新工具理性系統：強調追尋趣味、崇尚快樂、解放感性的改變；（二）改變心靈需求：豐富情感世界、擴展心靈空間、強化個體體驗的層面；（三）轉換生存模式：瞭解生存價值應從倫理本位到多元取向、生存意識必須從群體共律到個體主導、生存方式則需從盲目被動到自覺主動的歷程與可能性；（四）再造生命意義：指崇尚閒暇與享受人生、渴望充實與創造人生、追求超越與自由人生（李西建，1998：38-199）。

行盼」的人生觀。由此論之，師道又豈能止於定型法治的規範。

思也者，理性思維，即合乎邏輯的思考，考慮目的與手段間的符應度；覺也者，指意識的深化與情懷的抒發，相較於思而言，覺已然意識到個人與社群之間的關係，更致力於原因的詮釋和互為主體的視域融合和相互理解；行也者，行動與實踐也，即對所思考和規劃之事採取具體行動，以強化個人或組織內外部的競爭力；盼也者，對所思與所行抱持樂觀態度，並對未來充滿希望，透過想像，發揮創意，俾藉著不斷超越而臻於完美與圓滿，維繫組織的永續發展。一言以蔽之，思覺行盼的人生觀是一種邁向菁英文化與高雅文化的價值觀，此所謂菁英與高雅的文化指具備人文與審美的文化氛圍，以及心靜理明的德行人生觀。

師道亦應具備此高雅的人文性、倫理性和審美性。在民主政治的強勢潮流下，科技仍是掛帥，多元文化也成了民主的符碼，因此，菁英文化與高雅文化逐漸被壓抑，甚至被大眾文化所取代。師道之不存與師道之質變，與民主思想邁向多元之普羅文化的發展有關。作者無意詆毀普羅文化，但若宣稱只有多元才是合理，則台灣目前發展的多元文化並非真正讓各類殊異性發展，只是另一種充滿霸權的多元文化主義。同理，民主思想的風起雲湧無法確保師道的人文崇高性。總之，師道之重振一方面必須提振教育士氣，另一方面，也必須重建社會的人文精神與德行價值，故並非民主即可道盡其精神。師道之所以不能止於民主，其理又更明矣。

綜上所述，民主理念若不結合德行，則現實與理想之間的落差必然增大，自主與自律必然對立。以德行為基礎的民主，除了以追求善知識為職志，以自我規範（自律）立足社會，更以寬容和關懷他者的實踐德行作為人際相處之道（Morris, 2008）。追求善知識是人之所以應擁有自由的前提；自我規範是人類理性的彰顯；寬容與關懷他者則是人之社會生活的本質。能如此，則民主將可望不被扭曲，民主也不會利己與利他之間拉扯，更不會迷思於自由與法治的二分謬誤。如此，則師道的內涵至少不會脫離以德行為基礎的民主精神，此等涵融德行於知的民主精神也是蘇格拉底強調之「不經檢證（反省）的生命不值得活」之自我反省的批判態度。質言之，師道形式與內涵雖可能更迭，但卻不能脫離德行和自省，更須涵養人之所以為人的獨特思想，打造一顆能打動與能被打動的心弦，洋溢美好身心靈的情操，以理性和情感高唱生命律動的頌歌。此亦是師道與民主的不同境界。

在提出今日台灣師道之應興應革前，下文基於本文對民主的詮釋、比較與

綜合新世紀的師道意涵，從變動性、範圍或情境、工具或條件、及特色與本質等面向（如表 1），歸納民主與師道之差異，藉以凸顯師道之獨創性、生命性、豐富性、堅毅性、崇高性與理想性，並據以提出師道之應興應革。

歷史隨著人類價值觀的改變不斷推衍，人類一方面對舊有傳統存有依賴，另一方面卻又想粉碎它、超越它；一方面想推倒偶像，重建新的價值，另一方面，卻又試圖歌頌歷史的偶像與英雄。人是此等矛盾的動物，師生關係也參雜著矛盾的宿命——一方面既期盼從教師身上學到專業知能，另一方面卻又害怕學習和思想自由受到教師的宰制。教師亦然，一方面既了悟教師最大的成就是讓學生青出於藍而青於藍，另一方面卻又矛盾地擔憂教師權威會隨著學生心智的成熟而逐漸消蝕於無形。然而上述的矛盾均非優質教師的信念或專業素養，更非為師者或學生應有的道德生活，因為「人的善就是合於德行而生成……幸福就是合乎德行的現實活動」（郭大為，2003：3），更何況師者還肩負改造社會與發揚文化之責。師道之舊有禮教在台灣的社會已經失落，雖不能認定此乃

表 1 民主與師道比較表

面向	民主	師道
變動性	民主可被革命。	師道雖可不斷發展，卻不可能被革命。
範圍或情境	1.民主無法規範所有的人際關係。 2.主要處理政治與社會生活面向的公共議題。 3.以國家為訴求的終極關懷。 4.解決統治權爭議和社經背景引發的人身平權問題。	1.有條件的教者與學習者間的人際關係。 2.涵蓋人生活的全面，包括個人和社會，也包括自學和向他人學習。 3.以個人、社會與文化為使命。 4.提供個人潛能的機會並盡可能地開發之。
工具或條件	法治與選舉。	專業素養為主要條件，包含術業有專攻的知能、能和學習者共同成長的身心靈提升、以及生命與智慧的永續增長。
特色	1.強調結果，必要時可以不擇手段。 2.強調自由選擇，但必須以法理為依歸。 3.建立一體適用的標準流程與體系。 4.物質與經濟甚於心靈和美感的目的。	1.重視過程，追求同理的瞭解和視域融合的生命交流。 2.強調自由意志的呈顯與情感的抒發。 3.培養用自己的方式行動，並彰顯主體特性的發展性和創生性知能。 4.重視生命之心靈、感性，甚於生活之物質和經濟層面。
本質	視民主為幸福生活的唯一工具，並認定民主是人類社會生活最佳的方式。	以優質教育為判準，也以之彰顯師者獨特性風格的存在價值。

資料出處：修改自溫明麗（2008：19）。

說明：「民主」（尤其是政治式民主）包括民主的制度、法治、及運行方式；「師道」則指教師的教學活動、師生關係、教師專業和教師倫理等。

民主惹的禍，但如上所述，台灣民主的發展未曾對師道尊嚴的維護有明顯的貢獻。因此，若冀望純依賴民主來恢復失去的師道也是不可取的，除非教育先淨化人心，讓人性展現崇高心靈的光輝。此也是找尋師道尊嚴的方向。

## 伍、結語——二十一世紀師道尊嚴應提升至美學的教化境界

隨著資訊科技之數位時代的來臨，「三人行必有我師」不再是對世人的警語，因為師者不再只是顯而易見的「人」，也非只是學校圍牆內具有法定「職位」的職務執行者，卻可能是隱藏在資訊化背後的「操弄者」。然而此等迷失於「票票等值、多數決定」之現實性民主政治體制的師道，非但未能豐富師道的生命之氣，更淺薄了師道尊嚴的智慧之根。

雖然二分法有其邏輯的謬誤，但是人類也因為其便捷性反而更常使用它。伴隨資本主義的民主社會只存在「贏家」與「輸家」兩種人，並也持續強化資本主義以二分法看待人類的價值觀，<sup>17</sup>此或許是資本主義民主社會的宿命。若對民主有此認識，則將更清楚師道與民主間的關係、差異與分際。然而無論傳統傳道、授業或解惑的師道觀，抑或現代民主社會之教師專業知能或專業倫理，均非「輸、贏」二字所能涵蓋。反之，師道的彰顯必須破除資本主義輸贏二分人類的宿命，也需要彰顯自由與平等的民主本質，並提升個人品格，闡揚社會正義，進而帶動文化的德化和個人生命的逍遙自在和心靈之美的創化。

哈伯瑪斯（Habermas, 2003：62）在思考基因科技的倫理問題時曾呼籲：基因無法複製人的情感和心靈；再者，當人喪失心志時，留下的將僅僅是冰冷的理性。此意味著人不能純粹追求理智，更需要情感的滋潤。同理，師道是人與人生命的交流與智慧的融合，故除了知性的展露外，也需要情感的流露與交融，因此，教育必須盡可能讓學生有能力自我理解，並意識到每個人都可以自由形塑自我的自由主體；然而在此自我理解和自我形塑的過程中，不能漠視已經存在的社會、歷史和人類的關係，而應體現個人對社群的認同（Habermas, 2003：

---

<sup>17</sup>日常生活使用的「是與否」，甚至莎士比亞的名言之一——「活著，還是死去」（to be or not to be）都是其中典型的例子。台灣政壇流行分「好人」與「壞人」，也是一例。但是當我們細分資本主義社會生活中的人類，也可以將之分為「贏家」（winner）與「輸家」（loser）：擁有權力和金錢者就是贏家，否則就是輸家。

58-62, 65)。易言之，人類對未來之所以抱有希望乃基於人類將過著自我理解、自我省思，以活出能自我實現與永續成長的「德性生活」(moralizing life)。若掌握此人類發展的本質，則無庸置疑地，師道即應從師生互動的教學活動中彰顯德行之美。

當社會愈向科技邁進，人性中的關懷和理性層面將愈顯得冰冷和僵化，學校的道德教育亦將成爲碩果僅存的道場，故教師必須讓學生自省其存在的意義和價值，也需要培養學生關懷、慈愛、尊重、溝通、感受、分享、對話、領悟、相互依存、受人歡迎、彼此提攜等人際關係的德行與純化心靈的智慧。可見，若欲維繫師道的道德情操，則教師扮演的角色將不再只是「武藝高強」的「匠」或「馴獸師」，而是具有博雅教育素養的謙謙君子，也是關心學生全人格發展的人師，更是以身作則、明志傳薪潤桃源、且導思育賢亦陶然的「良師」。

學校是社群生活重要的一環，師道即爲學校之德行生活的縮影。諾丁(朱美秀等譯，2008：2；Noddings, 2002：2)也認爲「關係」比德行更重要，強調德行倫理學是品格教育的理論根基，也承認亞理斯多德是品格教育的先驅。諾丁(朱美珍等譯，2008：109；Noddings, 2002: 69)對學校教師展現的關懷倫理有如下的肯定，她說：

社群有其教育功能。如果這個社群是健全的，將能傳授前後一致的價值系統，就算社群是混亂的或是衰退的，它還是有些價值可以傳授，但不會是那種可以治療人心或強化抑制的那種價值。這個社會仍然珍惜著年長教師對學生行爲舉止諄諄教誨、循循善誘的圖像。不管是好的壞的、來自遊樂場的、媒體的或是街上的價值，兒童都照單全收……所有的價值，隨時隨地都影響著兒童，個體即處於社群和文化所形塑的價值圈中。

諾丁上段話還點出以下兩個重點：第一，學校教育所傳授的價值或品格教育可能不如想像中的完美，所以除了關懷的品格教育外，仍須強化批判性思考能力，俾教導學生能分辨是非善惡；第二，教師應該時時自省，思考自己是否在無形或無意中做出對學生有負面影響的舉動。此教育觀強調教師自省的意義既是愛護學生，也是維護師道，所以她再提及傳統教育本質的兩大預設：(一)每位教師都應該是具有德性的教師；(二)教學活動就是師生德行的互動(朱美珍等譯，2008：110；Noddings, 2002：70)。就此言之，師道的確不應止於欠缺自省、自律、與關懷德行的民主。

今日的師者，不再只是解惑與授業，更需要傳道。質言之，教師不只傳承

歷史文化，更肩負讓文化得以生生不息、發揚滋長的傳道責任，因而教師必須提升學生的自我能力，並讓學生具備人文關懷、文化認同、以及樂於奉獻社會的能力與德行。借用現代的語言描述，師道即彰顯於具有教學績效又有競爭力，且能發揮人文創意，樂於融入社會的教學活動與師生互動中。易言之，師道尊嚴顯露於傳承與創新文化所採取的牽引、交接、延續與發展的行動中，故師者若未能承擔文化傳承與創新的重任，並不斷自我反省、自我惕勉，則將難以要求家長或社會寄予厚望，更無法期望學生對其尊重與愛戴。此等師道又豈是民主所能涵蓋者。

綜言之，無論世界如何改變，教育永遠是提升個人生活安全與人類幸福的必需品，因此，教育不能只是被動或被迫地去因應時代的變化，而應反守為攻，勇敢面對，積極因應。首先，教師必須改變坐以待斃的心態；其次，教師必須在知識經濟的浪潮中獲益，不能空手而回（Love, 2008：17）。在這個理性的時代，也是個革命和革新的時代，教師必須自覺，為師者必須重返盧梭所強調的：成為一個真正的人。如果教師本身欠缺自我認同、自尊、自省和自信，則又如何能發揮專業？教師的自我認同、自尊、自省和自信可從下列三方面展現出來：（一）師生關係的亦師亦友；（二）對教材的熟練度；以及（三）教師在教學中的享樂（enjoyful）程度。自信基於對自由價值的捍衛，也是自主性自律的一體兩面。雖然自主性自律不是維繫或追求美好生活唯一的方法，但民主不能只依賴程序和法治，必須人人具有自省能力，力行自主性自律（即具有兼顧個人和社群生活的德行），民主社會才能維護個人自由和捍衛社會正義，也才能在政治式民主的旅程中，逐步邁向理想民主的境界。

簡言之，為師者除了自我成長外，還應承擔化育學生和發展社會文化的「規範性責任」（normative responsibilities）。此「規範性責任」包括「知性」（epistemic）、自由、和身為主體所需要的物質與身心理的需求等」（Haji & Cuypers, 2008: 93）素養的維護和圓熟。哈易（I. Haji）和邱柏斯（S. E. Cuypers）（2008：97-102）將培養自主性自律的責任規範分為兩大階段。第一階段是正在發展的階段：此階段的價值觀尚未成形，猶如孩童態度的反覆期；第二階段是成長期：此階段可以接納他人或社會的意見，進而不斷自我修正，故在接觸不同的價值體系之際，能不斷地自我修正，價值觀也因之逐漸邁向成熟。<sup>18</sup> 雖然上述兩階

<sup>18</sup>此猶如皮亞傑（J. Piaget, 1896-1980）提及之認知基模的成熟般，從直覺的反應到深思熟慮，並邁向真正自我圓熟的自主性自律（引自溫明麗，2002：97-140）。

段是針對個人自我內在價值發展及自主性能力的闡述，但亦適用於師道之維護。析言之，上述自主性自律的責任規範融會了理性思維、喜悅奉獻、意識覺醒、情懷深化、時時自省與即知即行的自我實現，以及發展永續文化的師道願景。

教學活動是德的活動，教學結果也應以「知即德」和「知德行德」為評鑑規準。雖然歷史在演進，社會在變動，師道尊嚴實已低落，但無論我們振興或反思師道，均不是為了返回傳統或回歸原始（于偉，2006）。若認為教師是學科領域的「專家」，就應該尊重其「術業有專攻」，然而必須清楚的是，世人所指稱的「師者」，到底指從事技能教導的「匠」？抑或春風化雨、誨人不倦、足為表率之「人師」？「匠」之教學，強調取勝，可以以牙還牙，可以不擇手段，可以不計較公不公、義不義，此即所稱之「訓練」；反之，「人師」之教學，重視對是非善惡之分辨，也重視自我德行的闡揚和提升，遂能在社會生活中力行不傷害人，進而助人、體恤他人、與他人分享、視人如己之德行。

總之，師者，德之化身；道者，師者化育之軌跡。因此，若欲維繫師道尊嚴，教師本身必須潔身自愛，行「君子之德，風」的氣勢與胸襟，藉師生相處以激發學生分辨是非善惡的自知性與自省性，並力行自我規範的自主性自律和實踐德性；同時，教師更需以身作則，以為學生典範。

羅遜（R. Rorty，1931-2007）曾指陳「道德蘊含著使事實屈從於理想的考慮」（引自洪如玉，2008：6）；湯普森（M. Thompson）（2000: 10）也提到：「生活乃不斷依據我們所決定之事的傳統和價值累積而成。」試想：良師怎會漠視學生的苦難？怎可能不解學生成長的需求？又怎能活生生地去折磨一個幼小且正在渴求愛與疼惜滋潤的小生命？所以，在呼籲社會尊重師道尊嚴之際，教師首應自我反省：反省自己是否瞭解學生的感受？是否尊重學生的主體判斷？是否敏銳地察覺學生的心理變化？是否小心翼翼地呵護學生的生命和心靈？是否提供學生自在地開創與探索其潛能的機會？否則，教師又怎能期盼學生心目中騰出體悟「師道尊嚴」的空間。

作者無意駁斥民主對個人自由意識的價值，相反的，肯定理想民主的理念，更期許理想民主得以在校園中發芽滋長，以彰顯教育的人文之美。本文批判被扭曲的民主本質，反對以扭曲了的民主法制要求受漠視的師道尊嚴和政治或社會妥協；也反對單純地將師道衰微的責任歸因於教師、學生、政治或民眾。雖然教育之力微乎其微，也不斷受到經濟力和政治權的「打壓」或「籠絡」，但是教育中不乏清流者，也不乏出淤泥而不染者，更不乏在教育崗位上兢兢業業地服膺教育信念、謹守教育專業倫理的實踐者，他們在不同

的教育道場，恪遵教育工作者的良心和志業，孜孜矻矻、不辭辛勞地默默用關愛的情懷雕塑具備人性之美的雕像，並透過生命的交流，滋潤雕像的慧命。在此歷程中，教師身上不斷散發出人文之美的生命光輝（可惜此等值得敬畏的良師卻未必都會被被列入杏壇芬芳錄中，然而，師道尊嚴又豈是杏壇芬芳錄或師鐸獎足以彰顯者）。相對的，一旦師道不能受到尊重，教師的尊嚴即未能受到認同，也必然會對教學品質和成效產生負面影響，故若欲提升教學品質與教育成效，則教師、社會或政府更不能以駝鳥心態看待師道尊嚴不復存在的現象，或僅以後現代的思維慰藉師道的失落，<sup>19</sup> 卻不去面對它、處理它。畢竟，學生接觸的不是一兩位教師，而是整個教育的氛圍和社會的風氣，社會文化極可能渲染學生單純的心靈，所以維護師道尊嚴的重要性不言可喻。那麼，師道又該如何振興？

首先，社會應以動態、開放的態度看待師道，並透過視域融合，建立師道尊嚴。再者，處於資本主義社會的 E 化時代，教師的專業不能止於傳統和法理的權威，應該自喻為「生命和心靈的製造者、行銷者、裝飾者、鑑賞者、引領者和創生者」，不但要求生產高品質的「產品」，也要美化產品的品質以利於推銷，並確保產品和服務均能讓消費者滿意，更能讓產品自身彰顯製造者與被形塑者心靈交融的意義與價值。就此言之，教師除了應該在專業上滿足學生和家長的需求並贏得其信賴外，同時需要依照自己的專業，提供學生和社會最高品質的服務，讓學生和家長滿意，並因著教學相長而精進人格、崇高品德與意志力，以發揮魅力權威的師道之美（Samier & Stanley, 2006）。若教師個人的舉止和教學活動均能展現師道之美，則落實「知識即美，教學即藝術；美即知識，藝術即教學」的理想乃指日可待。

教學相長的意義就是「學習即自我教育」（learning as self-teaching）和「教學即自我學習」（teaching as self-learning）之統合。在此過程中有自我的成長（理性的思辨），有相互的提攜（感性的顯現），也有爭鋒相對的緊張時刻（辯證的對話），但師生卻都能時時自省和自我成長，展現歡喜心、關懷情，此即教育美學的呈現，而師道尊嚴之所以有賴教育美學之滋潤的理由可歸納為以下三方面：

（一）教學是個有機的生命交流活動：此過程充滿多面向與動態性，乃從

<sup>19</sup>此所稱「後現代思維」乃指視師道之不存乃一「正常」的社會現象或事實。若停留於此而不去面對或處理，則只會加速教育濁流的獨霸權力，卻無法確保教育清流的滋長空間。

「緣」（有機會成為師生關係）到「援」（協助其發展），再到「圓」（生命的交流，因為有彼此而圓滿不缺）的境界，此歷程展現「教學即藝術」之美的結局和真諦（溫明麗，2009）。

（二）教學過程中有思辨性、自發性、論辯性和發展性：此歷程和結果顯示人類精神和外在環境間不斷衝擊與化育後的圓柔，教學活動就是在此衝擊和圓柔過程中邁向和諧和圓熟。此可以從肢體動作和形態、語言和口氣、面貌表情和狀態，乃至於心理的激動、思想的震撼、以及和諧的喜悅等面向，看到教師如藝術家般展現堅毅不拔與自我陶醉的精神，細膩且專注地雕塑著藝術品，也從中體現雕刻師和藝術品間心靈和精神的會通，故非雕刻師一人主觀意識的貫穿，而是雕刻師和客體之間身心靈無數度的交流和掙扎的結果，亦非雕刻師和藝術品心靈交融的最終結局。

（三）教學需要講求實用性、實踐性與詩性：教學活動除了需彰顯生命外，更需要讓人類的生命可以延續和發展，所以除了詩性與德行的實踐外，也必須具有實用性。再者，人不能離群索居，人類的生命不是某個各別的人就可以延續，故教學也必須是具有道德意涵的教化活動，畢竟，「教育本然就是個美的實踐」（education is naturally an aesthetic exercise）。<sup>20</sup>

總之，無論教育的認知性、倫理性或審美性，均有待校園中人文氣息的涵蘊，也必須在教學活動中實現理性的互動與情性交流的生命共融，並在社會、歷史與文化的激情、知性、感性和德行中點滴地暈散開來。此等師道看似涓涓細流，實則氣勢磅礴，此乃教育本質中的理想性民主，亦是理情圓柔之美的展現。如此的師道，又豈是民主一詞所能窮盡，而本文對師道尊嚴維護提出的訴求，亦可做為教師自省和自我惕勵的參考，期師道尊嚴能在教師的自覺、關懷和奉獻的人文之美中綻放慧命的光輝。

<sup>20</sup>此乃馮朝霖（2009）於2003年在屏東教育大學舉辦之「第一屆社會理論與教育學術研討會」中發表的〈「希望」與「參化」——Freire教育美學推衍與補充的嘗試〉一文所提及之弗雷勒（Freire, 1998）的一句話，馮朝霖教授將該文的重點放在其部落格中，雖然本文的翻譯和馮教授的略有不同，但其意涵一致。據作者的認識，馮教授甚為推崇學生自我學習和自由精神的教育主張，或許這就是他教學藝術化的精神展現，馮教授該文也重新為弗雷勒的自由教育觀賦予美的色彩。

## 參考文獻

- 于偉（2006）。**現代性與教育**。北京市：北京師範大學。
- 石中英（2001）。**知識轉型與教育改革**。北京市：教育科學。
- 朱光潛（譯）（1997）。G. W. F. Hegel 著。**美學（一～三卷）**（Ästhetik）。北京市：商務。
- 朱美珍、李秀鳳、吳怡慧、洪鼎堯、莊易霖（譯）（2008）。N. Noddings 著。**教育道德人：品格教育的關懷取向**（Educating moral people: A caring alternative to character education）。台北市：遠流。
- 何信全（1995）。海耶克論現代民主政治中的自由問題。載於張福建、蘇文流（主編）**民主理論：古典與現代**（頁 153-169）。台北市：中央研究院中山人文社會科學研究所。
- 李西建（1998）。**重塑人性：大眾審美中的人性嬗變**。武漢市：湖北人民。
- 邱紫華（1997）。**思辨的美學與自由藝術——黑格爾美學思想引論**。武漢市：華中師範大學。
- 洪如玉（2008）。無基礎的道德是否可能？Rorty 道德觀與相關論爭之探討及其教育啓示。**教育學刊**，30，1-27。
- 林孟皇（2004，11月20日）。當師道尊嚴變成師生對簿公堂。**中國時報**。
- 馮朝霖（2009）。**謙卑、敢行與參化——教育美學在全人另類學校的開顯**。2009年2月11日，取自 <http://www.wretch.cc/blog/im8008/2610873>
- 郭大為（2003）。**費希特倫理學思想研究**。北京市：中國社會科學。
- 賀麟、王太慶（譯）（1987）。G. W. F. Hegel 著。**哲學史演講錄（一～四卷）**（Vorlesungen über die geschichte der philosophie）。台北縣：古風。
- 溫明麗（2002）。**皮亞傑與批判性思考教學**。台北市：洪葉。
- 溫明麗（2008）。師道豈能止於民主——再論教育需要批判性思考。載於中華民國師範教育學會（主編）**教師形象與專業倫理**（頁 1-18）。台北市：心理。
- 溫明麗（2009）。**教育哲學——本土教育哲學的建構**。台北市：三民。
- 戴華（1995）。吳爾漢論「民主的矛盾」。載於張福建、蘇文流（主編），**民主理論：古典與現代**（頁 225-247）。台北市：中央研究院中山人文社會科學研究所。

- 蘇文流 (1995)。蘇格拉底與民主政治。載於張福建、蘇文流 (主編, ) **民主理論：古典與現代** (頁 1-20)。台北市：中央研究院中山人文社會科學研究所。
- Altbach, P. G., Kelly, G. P., & Weis, L. (Eds.)(1985). *Excellence in education: Perspectives on policy and practice*. New York: Prometheus Books.
- Barker, E. (1970). *Greek political theory*. London: Methuen.
- Bates, R. J. (2006). Towards an aesthetics for educational administration. In E. A. Samier & R. J. Bates (Eds.), *Aesthetic dimensions of educational administration and leadership* (pp.205-220). London & New York: Routledge.
- Cameron, K. S., Quinn, R. E., & DeGraff, J. (2006). *Competing values leadership: Creating values in organizations*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.
- Carr, W., & Hartnett, A. (1996). *Education and the struggle for democracy: The politics of educational ideas*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire. *Language Arts*, 62(1), 1-17.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage* (P. Clarke, Trans.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. (Original work published 1998)
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy* (W. Rehg, Trans.). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. (Original work published 1992)
- Habermas, J. (2003). *The future of human nature*. Cambridge: Polity.
- Haji, I., & Cuypers, S. E. (2008). Authenticity-sensitive preferentism and educating for well-being and autonomy. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 85-106.
- Hayek, F. (1955). *The political ideal of the rule of law*. Cairo: National Bank of Egypt.
- Hayek, F. (1960). *The constitution of liberty*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Healy, P. (2005). *Rationality, hermeneutics and dialogue*. Hampshire: ASHGATE.
- Hume, D. (1993). An enquiry concerning human understanding. In V. G. Potter (Ed.), *Readings in epistemology from Aquinas, Bacon, Galileo, Descartes, Locke, Berkeley, Hume, Kant* (pp. 129-154 ). New York: Fordham University Press.
- Kant, I. (1990). *Foundations of the metaphysics of morals and what is enlightenment?* (L. W. Beck, Trans.). New York: Macmillan.

- Lewis, T. E. (2009). Education in the realism of the sentences: Understanding Paul Freire's aesthetic unconscious through Jacques Ranciere. *Journal of Philosophy of Education*, 43(2), 285-299.
- Love, K. (2008). Higher education, pedagogy and the "Customerisation" of teaching and learning. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 15-34.
- Milly, P. (2006). Aesthetic experience as resistance to the "iron cage" of dominative administrative rationality. In E. A. Samier & R. J. Bates (Eds.), *Aesthetic dimensions of educational administration and leadership* (pp.79-96). London & New York: Routledge.
- Morris, M. (2008, August). *The aesthetics of democracy: Cognitive mapping of mind and culture*. Paper presented at the 2008 Annual Meeting of the American Political Science Association, West Waterloo, Ontario.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- Petrie, H. G. (1985). Educational reform and teacher education. In P. G. Altbach, G. P. Kelly & L. Weis (Eds.), *Excellence in education: Perspectives on policy and practice* (pp.233-249). New York: Prometheus Books.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Rousseau, J. J. (1973). *The social contract and discourse*. London: Dent.
- Rousseau, J. J. (1997). *The social contract and other later political writings*. (V. Gourevitch, Ed. & Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Samier, E. A., & Bates, R. J. (2006). *Aesthetic dimensions of educational administration and leadership*. London & New York: Routledge.
- Samier, E. A., & Stanley, A. (2006). The art and legacy of the romantic tradition: Implications for power, self-determination and administration. In E. A. Samier & R. J. Bates (Eds.), *Aesthetic dimensions of educational administration and leadership* (pp.34-44). London & New York: Routledge.
- Schumpeter, J. A. (1976). *Capitalism, socialism and democracy*. London, Boston & Sydney: George Allen & Unwin.
- Thompson, M. (2000). *Ethics*. London: Teach Yourself Books.
- Wikipedia (2009). *Joseph A. Schumpeter*. Retrieved March 15, 2009, from [http://en.wikipedia.org/wiki/Joseph\\_Schumpeter](http://en.wikipedia.org/wiki/Joseph_Schumpeter)

**說明**

本文乃作者立於中華民國師範教育學會於 2008 年出版之〈師道豈能止於民主——再論批判性思考〉一文之基礎，更深入地論述教育中除理性思維外，更需彰顯美之本質的教育境界，俾更完整地呈現師道尊嚴的精神，也藉深邃化思覺行盼的教育意涵，將批判性思考的理念闡述得更為周延。

**致謝**

感恩兩位審查者給予的肯定與指正，對本文之論述與品質的提升有莫大的助益，無任感恩，特此致謝。

# 美感經驗理論對教師的啓示

楊忠斌\*

## 摘要

本文旨在藉由美感經驗理論的探討，提供中小學教師進行美育之參考。本文採取理論分析法，分別從日常生活、藝術與自然三方面探討了美學上關於美感經驗的理論。研究指出，美感經驗是一種強烈、持久、統一、完整與滿足的經驗，日常生活中俯拾可得。藝術的美感經驗則特別在發掘被置入作品中的真理與生活世界，使我們對世界、社會生活、人性、自我的意義等有更深入的理解。自然的美感經驗則是多感官混合的，並呈現出為生存而奮鬥的生命之美與崇高感，甚至引發吾人思索宇宙的意義。本文由此引申出美感經驗對教師的四點啓示：（一）擴大美育的範圍，由日常生活事物中培養美感；（二）善用美感的感動力量於教學中，使學生獲得內在的滿足；（三）透過藝術瞭解人性與世界，培養社會正義感；（四）以自然美感經驗做為環保教育的基礎，培養尊重生命的態度。

**關鍵詞：**美感經驗、生活、藝術、自然、美育

---

\*楊忠斌，國立彰化師範大學教育研究所副教授

電子郵件：cpyang@cc.ncue.edu.tw

來稿日期：2009 年 5 月 13 日；修訂日期：2009 年 6 月 1 日；採用日期：2009 年 6 月 16 日

# Theory of Aesthetic Experience and Its Implications for Teachers

Chung-Ping Yang\*

## Abstract

This article aims to provide inspirations to implement aesthetic education for teachers in the middle and elementary schools through exploring the theory of aesthetic experience. This article adapts the method of theory analysis to inquiry from live, art and nature. The article indicated that aesthetic experience is a kind of strong, enduring, unified, completed, and satisfied experience received from daily life. The aesthetic experience of art is especially used to dig out the truth in works to make us have the deeper understanding of the world, social life, humanity, and the meaning of ourselves. While the aesthetic experience of nature is mixed with multi-senses, and displays the beauty of life, sublime, and respect of fighting for living, even inspires people to think about the meaning of the universe. This article thus yields four implications for teachers: 1) enlarge the range of aesthetic education and cultivate aesthetic experience from live; 2) make use of the power of aesthetic sensibility in teaching and make students obtain the inner satisfactory; 3) foster sense of social justice by understanding humanity and world through art; 4) according to nature aesthetic experience as the basis of environmental protection education and foster the attitude to respect lives.

**Keywords:** aesthetic experience, live, art, nature, aesthetic education

---

\*Chung-Ping Yang, Associate Professor, Graduate Institute of Education, National Changhua University of Education

E-mail: cpyang@cc.ncue.edu.tw

Manuscript received: May 13, 2009; Modified: June 1, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

民國初年蔡元培（1868-1940）提倡美育（aesthetic education）之後，美育在學校中有了更正式的地位。事實上，蔡元培所提到的美育不只指藝術教育，而是一種「陶養感情」的教育，其範圍尚包含日常生活、個人的言行舉止、自然美景等事物的教育（文藝美學叢書編輯委員會，1983：70-72，179）。但國內教育體制卻一直以教導藝術做為美育的主軸。「美育」與「藝術教育」並不完全相等。在概念上，美育的範疇要大於藝術教育。雖然美育主要涉及藝術教育，但廣義而言，尚包含自然美、流行文化、大眾傳媒及生活環境等一切有關人類感性生活的教育，因而美育的範疇大於藝術教育。藝術教育較偏重於做為一門學科領域如音樂、美術等藝術的教導。

依此而言，美育並不只是美術、音樂教師<sup>1</sup>的事，其他教師都可將美學原理與理念融入各門各科教育中。但長期以來，國內仍主要以藝術教育方式進行美育。漢寶德（2005：26，227）認為此主要源於教育當局一直誤以為美育即是藝術教育，把美與藝術等同起來。其實美是一種生活品味，應由垂手可得的日常生活用品著手（例如：如何選擇一個美的茶杯），不能只靠純藝術的教育獲得。漢寶德（2005：12-13，90）也認為把兩者相混是造成今日國內人民審美水準低落的一個主要原因。由於此觀念的錯誤，使得師資培育也只著重在藝術教師的培育，不但一般中小學教師沒有受過美育訓練，即使藝術專業教師也不很清楚美育為何，如何推動美育？

對師資培育機構、中小學藝術教師與一般教師而言，漢寶德的批評或許頗為嚴厲，不過一般教育界、社會大眾對美育與藝術教育的混淆可能不以為意，通常也認為美育是美術與音樂教師的工作。教育部提供的中小學師資培育課程基本架構中也未將美育原理、美學之類的課列為必修或必選（教育部，2003）。換言之，中小學一般類科的教師確實多未受過美育訓練，各類藝術的師資培育也著重在各種藝術的學習。教師若具有美感素養，那也是自己透過其它管道學習得來的。漢寶德（2005：4-5，8-9）對美育非常重視，認為美的力量對提升個人氣質、維繫人類尊嚴、發展國家文化與文明有無可取代的重要性，所以極力主張提升人民審美素養的美育之重要性。國內人民美感素養是否低落？是否主

---

<sup>1</sup>本文提到「教師」時，主要指涉的是中小學教師，「學生」則主要指涉中小學學生。但基本上各級教師與學生也可適度參酌運用本文的論述。

因混淆了美育與藝術教育？此或許仍有爭議，不過漢寶德的看法仍值得吾人深思。

如同奈特（G. R. Knight, 1941-）所言，人類是美感的動物，想避免在學校、家庭、社會機構中教授美學是不可能的，即使教師未意識到其美學的責任，還是會不自覺、零碎地給予學生一些美學印象。正式的藝術課程固然能培育學生創造力、鑑賞力等，整個教育環境包括學校建築、整體校園、個人整潔等皆是培養美感經驗的一環。全部教育活動皆瀰漫美學氣息（引自簡成熙譯，2003：43-44）。假使我們同意學校應將焦點轉至美育而非藝術教育，則每一位教師皆負有美育的責任。那麼教師應如何進行美感教育？若教師對美育所涉及的相關美學理論有一些瞭解，將有助於運用到學校教育中。

美學理論的研究至少包含藝術創作活動、藝術品的定義與評論、藝術的社會功能及美、美感態度與美感經驗等範圍（劉昌元，1995：3-5），內容極為豐富與複雜。本文無法處理全部的範圍，只將焦點置於美感經驗部分，此乃因美感經驗廣泛牽涉到藝術創作與藝術品、自然美、美感態度與生活經驗等層面，與上述的學校美感教育之意涵是直接契合的，且也較相關於一般教師的美育推廣活動。

## 貳、美感經驗的理論

「美感的」（aesthetic）一詞源於希臘文，原與「感覺」有關。十八世紀中葉的鮑姆嘉登（A. Baumgarten, 1714-1762）將感覺與認知合起來，並將此種感覺的認知（*cognitio sensitiva*）等同於美的認知，以「美學」（aesthetics）名之，成爲一門研究美的認知、美的藝術（*fine art*）的學問。「美感的」與「美學」自此才開始進入近代的語言中（劉文潭譯，1989：384-385；劉昌元，1995：2）。依此而言，「美感經驗」與美、藝術、感覺、認知等範疇有關。

伊利爾斯（J. L. Elias, 1933-）認爲，一般而言，美育的目的即在促進美感經驗，而廣義的美感經驗意指人類經驗中的愉快成分（*enjoyment element*）（Elias, 1995: 93）。此種說法是把「美感的」等同於「愉快的」。基本上，由各類經驗中獲得的愉快或快樂（*pleasure*）的確是一重要的特性，所以皆會認爲美即是令人愉快的，但此種看法簡化了美感經驗的意義。尤其對於藝術中的美感經驗而言，欣賞者有時未必感到愉快，也可能感到悲傷、憤怒、緊張或恐懼等。若是欣賞一些表現支離破碎的人體、性器官、生態環境的破壞或社會的政治鬥爭之

當代藝術作品，感受到的大概不會是愉悅，而是莫名的沈重與嚴肅的氣氛，然而這些都可說是一種美感經驗。作者認為，「美感」會使人誤以為只意指美的、舒服的、愉快的、快樂的感覺。在美學上，由於難以找到一個適當的名稱來含括這些各式各樣的經驗，只好通稱為「美感經驗」，如同「美學」也非僅指研究「美」的學問，此突顯了人類語言的不足之處。依史密斯（R. A. Smith）之見，雖然美感經驗是一個複雜而不清楚的概念，但許多美學家仍不願意放棄而持續探究之（引自滕守堯譯，2000：276-287）。因為它代表一種獨特、具有魅力的經驗，其形成不只依於主體的能力，也依於客體具有一定的特性，是一種主客互動的活動。

美學家提出許多有關美感經驗的理論，大抵可歸納為日常生活經驗、藝術經驗與自然經驗三個層面，以下依此分別闡述美感經驗的理論與特性。<sup>2</sup>

## 一、生活中的美感經驗

達達基茲（W. Tatakiewicz，1886-1980）指出，美感經驗的討論可追溯至古希臘的畢達哥拉斯（Pythagoras，572-492 B.C.）。畢達哥拉斯主張人生如同一場體育競賽，在各種活動與角色中，最好的還是旁觀者那些人。「旁觀者」表明了人可採取一種欣賞與審美的態度來觀看人生。由達達基茲對美感經驗從古希臘、中世紀、啓蒙到近百年的發展分析中，可看出旁觀者的觀點一直延續到康德（I. Kant，1724-1804）、叔本華（A. Schopenhauer，1788-1860），及當代的心理學美學，幾乎成了美學研究的主流（引自劉文潭譯，1989：384-421）。

以叔本華的「觀照」（contemplation）理論為例，美感經驗來自於觀者採取非實用性的態度，全心關注於對象，停止思考事物的來源與目的，將自我沈沒於其中，被觀照的對象充滿了全部的意識而忘了自己的個性、意志。此如同康德所說的「無關心的」（disinterested）滿足一樣（引自劉文潭譯，1989：401-403）。依此而言，美感經驗的產生有賴於欣賞者採取一種非實用性的美感態度。

朱光潛（1897-1986）也曾舉例說明美感態度與其它態度不同之處。他說：假如有木商、植物學家與畫家三種人去觀看一棵古松，木商與植物學家分別採取的是實用的與科學的態度（如想到松樹的用途與價格或構造與化學成分等），只有畫家採取了審美的態度；畫家只專注於古松本身，完全未想到古松以外的

<sup>2</sup>此三種對象的美感經驗特性並非截然不同，而是可互相交錯適用的。有關其之間的異同點比較非本文的主旨，留待未來再探究之。

事情，也不做抽象的思考與推理活動，而完全沈入於古松的顏色、紋理、氣勢的世界中。朱光潛稱此種去除了抽象思考、只見到孤立絕緣的意象之活動為「形象的直覺」，也即是美感經驗（朱光潛，1990：10-13）。

依上述的論點，日常生活中的事物如茶壺、街道、房子等及各種自然環境、藝術作品，都可能對其採取美感態度而產生美感經驗。此種美感經驗的主張雖太重主體的態度而忽略客體的美感性質，但也指出了美感經驗是一種忘我沈迷、專注的經驗。不過美感經驗是否與實用、科學等經驗截然二分？其是否為一種孤立的活動？

在美學理論中，杜威（J. Dewey，1859-1952）的美學也非常重視日常的美感經驗。杜威認為一般人皆以藝術為高貴之物，日常活動為低俗之事，因而切割了兩者的聯繫。他於晚年之作《藝術即經驗》（Art as experience）中，一開始即提到該書的任務在恢復「被精煉化與強化了的經驗形式」（refined and intensified forms of experience）與「日常生活事件、做與受」（everyday events, doings, and sufferings）之間的連續性（Dewey, 1980: 3）。對杜威而言，經驗是人類與環境互動的結果，每個人在生活中無時無刻都在形成經驗，美感經驗也只是生活經驗中的一部分。雖然如此，美感經驗卻具有其獨特的重要性。

杜威（Dewey, 1980: 35-36, 39-40）認為，一切具有價值的經驗必須含有「做」（doing）與「受」（suffering）兩個要素的平衡發展，而且必須符合連續性、交互作用性、統一性與完整性（由開始、發展到完成）的原則。但許多日常生活中的經驗是鬆散、精神恍惚、注意力不集中、不連貫的。如農夫把手放在耕田的犁具上，又不經意地把手撤回來。開始做一件工作，又因干擾而停止。不管是受到內在的失神或外在的干擾之影響，這些經驗都是不完整的。當我們的經驗符合經驗的要素與原則時，便有了「一個經驗」（an experience），只要是「一個經驗」，便具有美感性質（quality）。諸如圓滿解決一個問題、下一盤西洋棋、進行一場談話、寫一本書、在巴黎一家餐廳用餐、乘船時遇暴風雨等鮮明、強烈、令人難忘的經驗皆是「一個經驗」。這些經驗的完成或結束是一種完滿（consummation）與自我充足（self-sufficiency）。美感性質瀰漫於整個經驗，是情感、實用與理智的統一體。

不同於上述朱光潛等人的主張，杜威認為美感、理智（如哲學與科學）、實用（如工業或政治）的經驗都可能具有美感性質，都可能是連貫、完整、強烈的，即都是「一個經驗」，這些並非是彼此對立，不過細究之，其間仍有所區別。例如，在理智的經驗活動中，結論自身是有價值的，可以形成公式，並

做為其它研究的指引。但在美感經驗中，結局自身並無此種自給自足的價值，過程與結論也無法分開來單獨處理，手段與目的無法二分，此乃創作與控制這些經驗的興趣與目的不同之故。美感的興趣就如同藝術家企圖製作一個會使其感到愉快的經驗一樣（Dewey, 1980: 55; Elias, 1995: 79）。換言之，美感經驗的目的或興趣不在推求結論，也不在尋求進一步的理由，而只是愉悅的享受著。另外，杜威也提到愉悅的（delightful）知覺之主張（Dewey, 1980: 19）。或許對杜威而言，「一個經驗」還不能算是美感經驗，必須其控制的興趣與目的意在獲得一種愉悅或滿足感。<sup>3</sup>

此外，美感經驗与其它經驗的差異點還在於美感經驗是想像的。藝術品所引發的想像力能集中與擴大一個直接的經驗。想像力所喚起的意義具體表現於物質性的存在物，而與自我產生交互作用。杜威（Dewey, 1980: 297）認為，想像力乃是將一件藝術品的質料的所有組成分子統合在一起的力量。在作為一種經驗的藝術中，實在性與可能性、新與舊、客觀材料與主觀反應、個別與普遍、表面與深度、感覺與意義全都統一於「一個經驗」中，而使其各自原有的孤立意義產生了新變化，此非哲學思維所能比擬。足見美感經驗非可等同於理性的經驗而視之。

伊利爾斯（1995: 79-80）指出，對杜威而言，到處林立的博物館與美術館正代表著藝術與生活的分離，人們只知到其中去尋找美感經驗，卻不知日常生活中無處不是美感經驗。依杜威之說法，雖然美感經驗與各種人類經驗之間仍有差別，但此只是程度上的不同，而不是種類上的不同，所以不論是從事手工、實驗活動或是集中注意力於一件傢俱等活動，只要符合經驗的原則與要素，控制其目的使引發一種愉悅或滿足的興趣，皆可是美感的經驗，而不必非得由藝術作品中獲得。由於不再獨尊藝術，杜威也不認同一般對精緻藝術與實用（或工業）藝術之區別，並持前者優於後者的看法。藝術必須回到日常生活經驗，因而必須生活化。

依此而言，實用藝術較接近一般人的經驗，反而有其重要性，過於遙遠的高雅藝術與一般人的生活經驗並不連貫；不過杜威並非在反對高雅藝術的價值，而在提升實用藝術的價值，不論那一種藝術產品，重點在其是否能給予觀者強烈、持久、統一、完整與滿足的經驗。比爾茲利（M. Beardsley, 1915-1985）受到杜威的影響，主張美感經驗具有五大特性：注意力專注於對象的表象、形式

---

<sup>3</sup>此論點尚未能有足夠的資料引證，未來當再深究之。

或意義、具有某種強度（集中）、具融合性（連續性）、具完滿性（衝動或預期的平衡與滿足）及具複雜性（引自劉昌元，1995：126-127）。這些特性與杜威所說的其實相去不遠。

綜合上述，生活中的事物也可以是美感經驗的來源，我們可由欣賞日常生活用品做為培養直接美感經驗的方法。漢寶德（2005：171，230-231）認為生活器具之美是沒有內容的，其內容即為其功能，所以很單純，容易呈現純粹的美。事實上，如何挑選一個賞心悅目、適合自己的茶杯並不見得容易，必須多看多讀才能培養出敏銳的眼光。由發現原先買的並不理想，到更換新的杯子，即是一種進步。又如對一個青花瓷筆筒的欣賞，感受其筒口的優美曲線如何與筆筒的自身功能合為一體，也是一種美感的鍛鍊。各種日常生活的小器具，都可以是美感的對象。里德（L. A. Reid）描述一把湯匙時，形容其把手彎曲柔韌，宛如美洲虎的尾巴。其紋路是灰色的，顯得朦朧、沈重，就像河面中升起的霧。整個造形十分精巧，如一片向上巧妙翻轉的尖樹葉。將湯匙握在手裡，就會感到它像一首詩，以一種奇妙的方式將所有這些價值釋放出來，組成一個整體（引自滕守堯譯，2000：296-297）。對日常生活事物的美感經驗需要一種專注的精神、敏銳的觀察力以及想像力的發揮，此有賴於留心平常視而不察的各種大大小小的事物，打破習慣性的知覺方式，方能由平常中見新意。

## 二、藝術中的美感經驗

從杜威的看法而言，只要能引發美感經驗的東西都可說是「藝術品」，因而藝術品可以是任何物品，此實不同於一般的用法；他也曾批評將「藝術的」（artistic）與「美感的」（esthetic）做區別是不正確的，並抱怨英文中找不到一個可含括兩者的恰當用語（Dewey, 1980: 46）。事實上，杜威在行文中時有混用此兩個語詞的情形，也因而招致一些批評。<sup>4</sup> 問題是，日用品等是否能與被許多人公認為「藝術品」的作品相比擬？史密斯指出，雖然各種事物皆能引起美感經驗，但成熟的、嚴肅的藝術家的作品仍比其它事物更能激發與維持美感經驗，也較有深度（引自滕守堯譯，2000：303）。換言之，藝術仍具有其獨特的意義，非日常事物所可比擬。此種差異並非如杜威所言僅只是程度上而已，更是一種種類上的差異。

<sup>4</sup>史密斯（C. M. Smith）即批評杜威使用「藝術品」此詞時，有時指具體的藝術作品，有時又指一種欣賞者的經驗。將藝術品等同於個人經驗的結果，將使其美學具有觀念論（idealism）的特性。詳見史密斯（Smith, 1971: 72-76）。

朗格 (S. K. Langer, 1896-1985) 認為，藝術家將他所認識到的人類情感（泛指任何能被感受到內心活動）以藝術品的形式表達出來，而使我們可以透過藝術品來感覺、沈浸和理解這種情感，因此藝術品即是「情感的客體化」(objectify feeling) (Langer, 1971: 91)。不論是音樂、繪畫、戲劇、雕刻、文學或詩詞，都是在透過藝術的表現方式來展現人生的喜怒哀樂、悲歡離合。藝術家借助藝術形式將對自然的讚嘆（或恐懼）、對宗教的體驗、無法解決的人倫衝突、複雜的愛情關係、對社會的批判、對理想生命圖像的企盼等注入藝術中，讓我們能深刻瞭解人性與世界（楊忠斌，2000：166）。雖然其內容仍來自日常生活世界，但藝術將其做了一種轉化，使我們注意到未曾特別關心之事，並產生新的意義與感受。

以朱自清的「背影」為例，此文描寫作者將搭車北上讀書，父親到月台相送的情景。朱自清與他父親之間的感情與愛，都濃縮在「父親的背影」此造型之中，讀者也能直覺地感受到。余秋雨（1990：210）認為，讀過這篇散文的人往往不記得文章中的直接抒情言詞，也分析不出其中包含的許多跌宕筆致，但總會牢牢記住這個蹣跚、肥胖、吃力的背影。雖然我們未曾有此種早年送行的經驗，但藝術作品提供一次讓我們得以想像地感受親情的機會。

塞尚 (Paul Cezanne, 1839-1906) 的《聖維克多利山》(Mont Sainte Victoire) 系列畫作，則將自然美景的實在 (reality) 濃縮在 20 多幅繪畫中，提供另一種深度的美感經驗。一般人對自然的欣賞僅止於常識性的瞭解，但塞尚以其敏銳的藝術之眼「看到」了其特殊性。如同夏皮羅 (M. Schapiro) 所評論的，在整幅畫跳動閃爍與不安的顏色交替中，出現一個堅固而無限擴展的世界。其巨大的景深是經由一層層厚重的顏色錯綜複雜地交織在一起而成，愈接近觀者的地方，這些顏色層次即愈傾斜，當到達前景時，交織的線條變成了山峰形象的模糊反應，正是通過這種運動與靜止、邊緣與中心、對稱與非對稱的對比，給予此畫巨大的戲劇性變化；但同時他又能以巧妙的手法達到一種極度的和諧。可見塞尚處理複雜整體的能力已到達不可思議的程度（引自滕守堯譯，2000：302）。

藝術家使用各種媒材來表現其深入的洞察，而使作品充滿了意義。更重要的是，在每一次的觀賞中皆會有不同的體會與瞭解，日常生活的事物是否具有無以窮盡的意義？對海德格 (M. Heidegger, 1889-1976) 的藝術存有論而言，藝術的意義在於自行置入作品的真理。藝術品以自己的方式開啓了存有者的存有。以梵谷 (Vincent van Gogh, 1853-1890) 的一幅展示農鞋的油畫為例，農鞋原本作為器具的有用性消失了，變成了吾人觀賞的對象：從磨損的農鞋、敞開的鞋

口中，看到的是勞動步履的艱辛，展現著寒冬中行走在一望無際、單調的田壟上的沉重步履；這一雙農鞋顯現了大地穀物的生機、冬休、對渴求麵包的焦慮、戰勝貧困的喜悅、分娩陣痛的顫抖、死亡逼近時的恐懼（引自孫周興譯，1996：15-16，21）。海德格在這段感性的描寫中，意指作品展現出的各種意義即是其真理。

真理隱含在作品中，直到欣賞者參與作品後，真理自行開顯了，從而被欣賞者所感知。一件呈現簡單器具的作品令人驚嘆地濃縮了與其相關連的整個生活世界。梵谷的這幅作品揭露了存有者（農鞋）的存有特性，從而使我們一同進入了農婦的生活世界；也只有農鞋被放入作品中時，我們才會注意到這個生活世界。對我們、農婦而言，農鞋只是工具、日常生活中的用具，不會引起注意。所以海德格說：「我們也許只有在這幅畫中才會注意到所有這一切。」（引自孫周興譯，1996：16）由此可見，藝術的意義與價值在揭露我們的生活世界，深化我們對某些事物的理解。美感經驗即在與作品的接觸中，發掘被置入作品中的真理與生活世界，從而使我們對這個世界、社會生活、人性、自我、生存的奮鬥、生命的意義等有更深入的理解。

海德格的弟子高達美（H.-G. Gadamer, 1900-2002）早期藉由對遊戲（play）活動的詮釋學分析，指出藝術的真理如同遊戲一樣，具有自我表現性、主客消融性及自為存在性（獨立自主性）（Gadamer, 1994）。高達美（引自鄧世安譯，2003：30，33，35-37）在晚年的一篇文章中也提到，在藝術經驗中，真理出現了，以致於我們面對偉大的藝術作品時只能讚辭說：「就是這樣」、「這就對了」、「理當如此」。藝術真理如同某種被鎖在保險箱中的東西一樣，也如同一種豐富的「陳述」，一遍又一遍的向欣賞者說話。在藝術經驗中，人被作品攝入其中而消融，並且流連忘返，如同進行一場內容豐富的談話。當我們讀一首詩的時候，一時之間感到百感交集，被一道景色與聲音之流灌頂，這首詩便成了全然臨在的，以致於我們不禁讚嘆：「何其美哉」、用字遣詞「天衣無縫」、「完美無暇」。高達美生動地描述了美感經驗發生時的特性，雖然有時難以言語精確形容，這種感動的經驗的確令人回味無窮、難以忘懷。

經由藝術獲得的美感經驗常能使我們反思生命的意義與社會的問題。格玲（M. Greene, 1917-）主張接觸藝術使人保持活力、生命力，因為它給予我們「廣泛的覺察」（wide-awakeness），促使我們不斷反思自己與世界。藝術對人提出了有關人的生死、流浪、存有、生命意義等問題，迫使人去思索存在的問題（引自Sandra, 1995），也使我們得以想像社會的壓迫、歧視、權力、不公不

義的問題，進而起身去改善之。

想像力使人得以跨越自我與他人之間的空白空間，其有助於在不同的人之間創造一個公共的溝通與批判空間（Greene, 1995: 3）。藝術的意義是無法窮盡的，是一種「製造意義的模式」（modes of sense-making），擴展我們對世界的認知（Greene, 2001: 41）。藝術常能以各種創新的方式來表現人性與世界的多元面向，使我們不斷重新思索已有的瞭解及增加新的認知，因此，藝術的美感經驗比日常事物的美感經驗更能產生批判性的反省。從阿多諾（T. W. Adorno, 1903-1969）（1999: 259-261）的批判美學觀言之，藝術之作爲無意識的歷史書寫、被壓迫及某種可能性的記憶，顯示了藝術批判社會的力量；若藝術清除了累積的痛苦歷史，那麼藝術也就不成爲藝術了。藝術不能轉向和平與秩序、肯定性的複製與和諧，否則將犧牲掉真正的自由、和平與和諧，藝術必須保持否定性的批判力量，才有可能使社會邁向肯定性的幸福烏托邦。就此言之，真正的美感經驗是發掘作品中的社會批判要素與力量，而非各種表面的愉悅享受。

### 三、自然中的美感經驗

自然美的研究在美學的發展史中一直是較被忽視的部分，藝術仍爲主要研究對象（蕭振邦，2000：102）。就美育方面而言，史密斯（Smith, 2004: 174- 175）指出，當代美育的研究除了傳統以藝術教學爲主的取向之外，也出現了重視環境美學與自然美學的新取向。關於環境美學與自然美學之間的關係、環境或自然美感欣賞的特性、適用於欣賞藝術的概念架構是否也適用於環境與自然、在決策中美學與倫理價值之間的關係爲何、各種自然領域（森林、水、地形等）是否可說如同藝術般建構出不同類型或風格（genres），以及若環境的豐富性與正面性可增加個人的幸福感及減少身體與社會的毛病，則在自然環境問題的決策上是否也應考慮這些要素等問題，將影響美育的理論探究與實際決策的方向。

赫本（R. Hepburn）（2004: 48）主張，若美育僅僅在教導如何欣賞藝術品，以藝術爲唯一的欣賞模式，未教導如何欣賞大自然，則將教育出不太關注或以錯誤的方式（藝術的模式）關注自然美感的人，此種人也不會去尋找更適當與更豐富的欣賞自然的方式。但爲何以藝術的模式去欣賞自然是錯誤的？何謂更適當的欣賞方式？赫本（Hepburn, 2004: 45-47）指出，自然與藝術欣賞有以下三個不同點：

首先，在自然美的欣賞中，觀者是置身於自然中而被整個環境包圍的。如同在森林中，觀者周邊圍繞著樹，觀者涉入（involve）其中，但在藝術欣賞中，觀者是與對象保持距離的（detach），觀畫者並不在畫中。人在自然中，既是觀者也是演員，與自然一同進行想像的遊戲，且在自然中的知覺是多感官混合的。

其次，藝術是有框架的（framed），自然是無框架的（unframed）。如在戲劇或音樂表演中，觀者的欣賞對象侷限在舞台上。對詩與畫作的欣賞也侷限在書本與作品的框架中。在此種框架中，美感的特性決定於藝術的內在結構與相互影響。但在無框架的自然欣賞中，我們常經驗到未預期的驚訝、突然的想像力擴展。

第三，由於無框架，自然中的美感性質是不確定的（indeterminate）。受到不同視覺脈絡變換的影響，一棵樹可以仔細地觀看也可從整個山林背景來看，不斷變換視野時，美感性質也不斷在轉變。對欣賞者而言，此種暫時、難以捉摸的美感性質創造了某種無休止、敏覺性、廣泛的新觀點。但藝術受限於框架、有限的脈絡，色彩與線條等要素間的互動而產生的美感性質也是較為確定的。與藝術相比，對自然的美感經驗的確是更變化多端、不易捉摸、更巨觀的。

自然界的對象可以很巨觀，也可以很微觀。不論是日出日落的餘暉、一望無際的藍藍天空或大海，或是雨後出現的彩虹、綠意盎然的稻田，乃至鮮豔的小花、悠遊的小魚，都可能引起美感經驗，而令人感到心情愉快。苟德羅維奇（S. Godlovitch）認為，對自然的美感欣賞是一種脈絡感知的（context-sensitive）欣賞，此屬於一種範疇式的層次（categorical leagues），而非階層性的層次（hierarchical leagues）。後者意指可跨越不同的領域而做比較，前者則最多只能在其局部的（local）範圍內做比較，如同拳擊比賽必須劃分輕量、中量與重量級而分開比賽一樣。自然事物也必須分開來欣賞，不能以大比小或以小比大，所以尼加拉瓜瀑布（Niagara Falls）雖然令人感到壯觀，而涓涓細流的小瀑布也有其優雅的價值，兩者不可等同比較。苟德羅維奇之所以做如此的區別，乃因有一次與其朋友一起出遊時，朋友爲了只能帶他去看小瀑布而感到抱歉，苟德羅維奇則認爲此實無須抱歉，因自然美並無小大之別，皆具有同等的美感價值，人們要學會去欣賞自然界的小東西（little things）（Godlovitch, 1998: 113-116）。此就如莊子所說的，大鵬與小鳥各適其分，皆得逍遙自在，而非大鵬比小鳥更能逍遙。苟德羅維奇所言即「萬物靜觀皆自得」之意。

此外，卡爾森（A. Carlson）（2002: 47, 49-51, 95）也指出，欣賞自然的適當方式就是要確認自然是一種自然，即「如其所是（what it is）與其所具有的性質」去欣賞，他稱此種欣賞模式為自然環境模式（natural environmental model）。爲了如其所是地欣賞自然，我們必須擁有自然對象的知識，即「常識—科學知識」（common-sense / scientific knowledge），也就是地質學、地理學、生物學、生態學等自然科學的知識。此如同我們必須具備相關的藝術傳統及風格的知識才能正確欣賞藝術一樣。

欣賞藝術必須知道其所屬的範疇，欣賞自然也必須依於一正確的範疇。以溫鯨（rorqual whale）爲例，我們必須視其爲一種哺乳類動物，才能得到正確的欣賞；若視其爲一種魚類，將顯得笨重、有點畸形、甚至有點遲鈍，或許有點像在曬太陽的鯊魚，此將無法欣賞其優美、雄偉的美感性質。藝術的範疇是由藝術批評與藝術史的知識提供，自然的範疇則是由自然史（科學）所提供；自然科學發現了自然對象的秩序、規則、和諧、平衡、張力、堅定力等特性，這些性質使我們更加瞭解世界，也可說是美感的性質（Carlson, 2002: 89-90, 93）。卡爾森所謂的自然環境模式實則是「科學主義模式」，但科學知識真能有助於自然的美感欣賞嗎？即使我們不知道某物是屬於哪一類物種或範疇，就無法欣賞了嗎？不知道鯨是屬於哺乳類動物就無法欣賞其雄偉之美了嗎？卡爾森強烈的科學模式主張的確在自然美學研究中引起廣泛的討論。雖然如此，適度運用自然知識應能有助於深化對自然的美感經驗。

大自然提供豐富而多變的事物，成爲美感經驗的資源。我們對自然之美的欣賞領悟可以涵蓋聽覺（雨聲、蟲鳴、寂靜無聲），觸覺（溫暖的陽光、風的冷冽、草的柔軟、岩石的堅硬等），嗅覺與味覺（花香、水的清甜）以及視覺等各種不同範疇（陳慈美譯，2000）。置身於森林中時，各種事物觸動著我們的多種感官知覺。除了看到一棵棵蒼勁挺拔的樹木、鮮豔翠綠的花草之外，我們還可以感覺到森林散發出來的水氣，聞到松樹或野玫瑰的味道，聽到鹿走動的聲音、金冠鸚鵡的叫聲，感受到清涼的風。但藝術很少是如此多感官的（Rolston III, 1998: 162）。如果能發揮敏銳的觀察力與想像力，細細品味森林中的美感要素，當能獲得身心極高的內在滿足，提升生命的品質。

自然的美感經驗進一步還能引發對不可思議的生命與造物主之讚嘆。羅斯頓（H. Rolston III, 1932-）（1998: 157-158, 162, 166）認爲，森林是世界的原型（archetype）之一，其起源可追溯到三、四億年前。森林具有永恆的時間性，見證著歷史的演化，就像是一座歷史博物館一樣，森林中各種動植物的演化呈

現出為生存而奮鬥的生命之美，令人感到崇高（sublime）與敬仰。森林更由此通往神聖之路，使人產生某種宗教經驗。在四季、生死交替的世代循環中，荒野森林引發吾人思索整個宇宙的問題。

卡莉蔻特（J. Baird Callicott）認為，與土地倫理的理念相比，土地美學的考量更具實際的約束力。在美國保育史上，以往所有與保育有關的決定，受到美的激勵多過責任上的期許。因為責任令人想規避，美麗則充滿了魅力，令人喜愛與珍惜。因此，在環境運動史上，西方社會的保育政策來自美學上的考量多過倫理上的考量。西方土地倫理之父李奧波（A. Leopold, 1887-1948）也曾提到土地美學的概念（引自吳美真譯，2005：352；陳慈美譯，2000），他認為除了從經濟利害關係的角度來考量土地使用外，也應從倫理和美學的角度思考問題。有關土地的決策，應考量能否保存生物群落的完整、穩定和美感等因素。保存生物社群之美也應是生態決策考量的一環。可惜國內環保政策大多從經濟、交通、生物學與生態學等角度做評估，很少聽到有以自然美學做為重要的考量依據者，這是未來應加以思考的。

## 參、美感經驗理論對教師的啟示

由上所述，美感經驗包含豐富而多元的內涵，在教育上也具有其正面與重要的價值。一般教師若能深入瞭解美感經驗的主要意涵，不一定要具備如藝術類教師的訓練，一樣可以進行美育的陶冶工作，經由不斷地自我學習，提升對各種事物的美感知覺與素養，美育也能成為每位教師的一項「專業」，無論是在教學效能上或自我的生活品質上，皆能有莫大的助益。

### 一、擴大美育的範圍，由日常生活事物中培養美感

美感經驗不只是透過藝術才能獲得，在日常生活、大自然中皆能感受到，因而每一位教師都能進行美育教學。任何一位教師都能利用時間在課堂內外引導學生培養美感。例如，教師可提醒學生注意某一教室或校園內的小事物之美，進行精細的探索與討論，不論是教室布置或設計、校園建築、植物或小水池等，都可做為討論的對象，引導其做各種不同的想像，比較不同的教室布置、建築、植物等，看看如何做會更有美感。教師也可將國內外旅遊時所拍下的人文與自然美景，播放給同學看，以增廣見聞，或是討論同學於社會生活中所見的環境

景觀、廣告、流行用品等之美感問題。教師也可以請同學輪流拿出一樣自認為具美感的物品供大家欣賞與評論。此外，教師也可將美感融入教學中，如教導欣賞數學、化學結構、地理、生物、語文之美，或如何欣賞一段歷史事件、一件歷史古蹟。當然教師本身最好能先進修，開發自身的美感敏銳度，提升美感素養，磨練自己的美感分析能力。

阿恩斯汀（D. Arnstine）（1971: 411）指出，美育應當以學生眼前、週遭的現象出發，應當以他們已經熟悉的、深感興趣的、或者具有個人意義的美感事物為基礎，學生實際從事的創造性活動亦應服膺此原則。析言之，學生深感興趣而又切身的事物，如汽車模型、服飾、生活用品等本身雖非藝術品，教師卻可藉此喚起學生對其產生更具意義的討論，引出美感分析。美育必須考慮使教材與學生經驗具有連續與互動性，因而學生感興趣的事物的確是一最佳的起點。總之，美育不再只是藝術類科教師的責任與工作，一般教師只要做好事前的準備，對自己有信心，留心生活事物的美感意義，也能進行美育教學。

## 二、教學中善用美感的感動力量可使學生獲得內在的滿足

美感經驗含有愉悅、動態的成分，使人樂於接受或學習，並能獲得內在的滿足，且還能深化認知。艾斯納（E. W. Eisner, 1933-）（2002: 39-40）即主張，以藝術課程來統整各類課程，如在教導「市民戰爭」此一歷史事件時，可結合該時期的相片、音樂、建築與文學等，及探索不同階級所穿的衣服，學生不只透過學術的歷史說明，也經由各種材料的輔助，擴大與深化了對市民戰爭的瞭解；此外，也可使用某一科的主概念來統整其它科目的學習。這種教學方式比傳統講述方式顯然活潑生動、有趣多了，且也能使學生更深刻瞭解當時的歷史氛圍。美感經驗是一種強烈、持久、統一、完整與滿足的經驗，若能在教學中預先準備好方向，在教學的開始、中間發展與結束時，持續使學生獲得此種經驗，當能加強教學效果。此或許需要教師持續引發新的新奇和複雜性，才使學生繼續投入學習之中，並最終得到內在的滿足感。若能善用美感經驗的特性，將可促進教學的效能。阿恩斯汀（Arnstine, 1971: 412）更主張，各類科藝術教師不再只是某一門藝術的專家，而應擔任整個學校的藝術顧問和美感顧問；且藝術教師應該將自己視為教學法的顧問，可以協助其他科目的教學活動更為親近學生，將其感受性和藝術手法傳授給其他教師。

如同奈特（G. R. Knight）所指出，美感經驗經常能提升知覺的敏銳度、對新意義的領悟力、高尚的情感。美感與理性認識相關聯，但又能超越認知而進

入情感世界，使人超脫純理性思考帶來的限制。美感經驗也彌補了語言的缺陷，一部小說、一首歌、一幅畫或一場戲劇表演能令人產生無比深刻的印象，這是理性的論辯無法得到的。許多偉大的教師皆是運用美感力量來進行傳道、授業、解惑的教育活動（引自簡成熙譯，2003：43）。美感力量之大，連非常規律、理性地生活的康德，也不免因沈浸於盧梭（J. -J. Rousseau, 1712-1778）的《愛彌兒》（Emile）小說中，而忘了散步的時間。

不論是生活、藝術或自然的美感經驗，想像力皆是一核心要素。杜威對此甚為看重，早年提到教學法的性質時即曾指出，「意象（the image）是教學重要的工具」。兒童是透過意象來學習任何教材，教師若能把90%的精力花在如何使學生獲得適當的意象上，對教學工作將有莫大的助益。若能藉由課程來培養學生想像力（power of imagery），讓兒童能持續對於教材形成明確、生動與生長的意象，是一明智的作法（Dewey, 1981: 451）。前文探討的各種美感經驗皆是培養想像力的好方法。此外，對有心理問題、學習或人際障礙的學生，可採用類似藝術治療的輔導方法，讓學生透過繪畫或文章來呈現其問題，教師或許可由中發現不尋常的訊息；對於不喜歡讀書的學生與中輟生等，亦可藉由書法、美術、音樂藝術創作活動來引發其學習的興趣，做為重新讀書的基礎，或許也可發展出另一項專長。

### 三、透過藝術瞭解人性與世界培養社會正義感

藝術的獨特力量仍是美育中無可取代的一環。藝術擴展我們對生活世界、人性的理解，從而也增進對自我的理解。因為自我也是普遍人性、生活世界的一部分。理解人類情感也即在對照著自我的情感。自我是被社會建構的，自我認同的形成不只是自我參照而已，還須參照整個社會文化或歷史，所以美育也是在教導學生透過藝術（人類情感）理解自我情感，探索自我內心世界（楊忠斌，2000：168）。

欣賞畢卡索（P. R. Picasso, 1881-1973）的畫作、聆聽閩惠芬的二胡協奏曲、觀看雲門舞集的舞蹈、閱讀卡夫卡（F. Kafka, 1883-1924）的小說，仍時常能令人感動與深思。各類藝術以其特有的材料組合，創造性地表現人性或世界之多面向的實在。藝術記錄了人類真實生活的豐富面貌，藝術史即是一部人類文化史，所以朗格認為真正能夠使我們感受到整個人類生命意義的唯一方式即是藝術（Langer, 1957: 71）。教師若能時常將藝術融入人文學科中，應可使學生對人類文化有更深刻的瞭解。

除了解世界外，藝術也具有批判社會的力量。貝耶爾（L. Beyer）（1995: 264, 271）即認為，美育不能停留在純欣賞活動、調適情緒而已，否則美感經驗的目的變成只在建構和諧的情緒，而忽略藝術銳利的道德、社會、政治批判力量。以女性主義藝術為例，藉由將女性經驗做為表現題材，使藝術做為理解與轉換被社會建構的女性與政治之基礎，將有助於改變我們的意識、學校及社會情境，透過各種表現出批判社會的藝術，教師能使學生覺察各種性別、種族、階級等歧視與不平等的問題，從而培養學生社會正義感，並進一步去改造社會。

#### 四、以自然美感經驗做為環保教育的基礎培養尊重生命的態度

就環境保護而言，使學生普遍對自然事物具有精緻的品味，或許對於眾人生活環境的維護、土地利用的決策具有重要的影響力。李奧波主張，培養社會大眾對自然事物具有精緻的品味，可以說是整個社會文化的一種美學表現，對於土地利用的決策具有非常關鍵的影響力，當我們要去推廣對大自然之美的領悟與欣賞時，重點應在提升人民對自然界的感知能力，而不是要打開更多條通往鄉野的路（引自陳慈美譯，2000）。在現代生活中，自然只是旅遊工業走馬看花的對象，人們並不真正沈靜地體會自然。連戶外生態教學常也流於郊遊模式與匆促，缺乏深度的關懷與分析。教師在進行大自然的美育教學時，也應教導學生一些基本的自然科學知識，以做為深入欣賞自然的基礎，而不只是停留於表面的個人情感抒發而已。

教育是一種感動，自然美感經驗即提供多樣性的感動。自然的感知能力若能日益精進，必能提升生活與生命的境界，豐富自己與他人的世界。如同李奧波所言，大自然帶來許多價值，如享受孤獨感、新鮮空氣、不同於工作環境的另類體驗，及對土地與生物的演化與生存系統的感知（引自吳美真譯，2005：386-387）。自然不只是令人感到愉悅，還能引發深層的生態、歷史與人性的思考。看著自然界生命巧妙的演化與平衡，我們不免會思索：生命為何如此奧秘？人類如何與自然和平共處？體會自然需要深刻的沈靜，並在自然中思索著人類社會歷史的問題，自然才會成為一部活歷史，呈現出這個充斥動亂、爭鬥、不義與壓迫的社會，使人們獲得警惕。自然是人類最好的導師，沈浸在大自然中或許能感到大自然的偉大與力量，以及人類的渺小，而生謙卑、尊重之心，不再自以為是地想征服、殘害大自然。保護自然環境，不只在永續利用發展，也在教化人性。

## 肆、結語

如果教育是一種全人的發展，那麼美感的陶冶乃不可或缺的一環。豐富的美感經驗不只能培養敏銳的知覺與認識能力，更能提升人的情感生活與生命品質，教化出謙卑的人性而能與自然和平相處。教育工作者若能瞭解美感經驗的重要性，並融入於學校教學、班級經營、行政領導與自己的日常生活中，當能有所幫助，即使是定期的戶外旅遊教學，也可變成一趟充滿知性與感性的生態美感之旅，此有賴於教師具有美感意識與素養。

身處於科技時代，生活異常忙碌，人們身陷於習慣性的生活模式之中。美感經驗能讓我們的生活步調慢下來，仔細品味那遺忘已久的生命悸動，不論是日常用品、藝術品或大自然，對之凝神專注半頃皆能有所得。若能日益精進，必能提升生活與生命的境界，豐富自己與他人的世界，期望教師們都能具有美育的素養，並負起教育學生與一般大眾的責任，或許不久的將來，國人都能看到一個充滿潔靜與美感的自然、社會環境與文化。

## 參考文獻

- 文藝美學叢書編輯委員會（編）（1983）。**蔡元培美學文選**。北京市：北京大學。
- 朱光潛（1990）。**談美**。台北市：國文天地。
- 余秋雨（1990）。**藝術創造工程**。台北市：允晨。
- 吳美真（譯）（2005）。A. Leopold 著。**沙郡年記**（A sand county almanac）。台北市：天下。
- 孫周興（譯）（1996）。M. Heidegger 著。**林中路**（Holzwege）。台北市：時報。
- 教育部（2003）。**中等學校、國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分**。2009年6月8日，取自 [http://www.edu.tw/files/site\\_content/b0037/2-2-1.doc](http://www.edu.tw/files/site_content/b0037/2-2-1.doc)
- 陳慈美（譯）（2000）。J. Baird Callicott 著。**李奧波的土地美學**。2006年11月19日，取自 <http://forum.yam.org.tw/women/backinfo/recreation/green/ecolg10.htm>
- 楊忠斌（2000）。朗格「情感教育」的美育觀之探討。載於崔光宙、林逢祺（主編），**教育美學**（頁153-177）。台北市：五南。
- 漢寶德（2005）。**漢寶德談美**。台北市：聯經。

- 鄧世安（譯）（2003）。R. E. Palmer 著。高達美〈言辭與圖像：如此的真實，如此的存在！〉一文中十一個關於「圖像」的斷言（Eleven assertions about "das Bild" in Gadamer's "Wort und Bild: So wahr so seiend!"）。**哲學與文化**，30（3），23-37。
- 劉文潭（譯）（1989）。W. Tatakiewicz 著。西洋六大美學理念史（A history of six ideas: an essay in aesthetics）。台北市：聯經。
- 劉昌元（1995）。**西方美學導論**。台北市：聯經。
- 滕守堯（譯）（2000）。R. A. Smith 著。**藝術感覺與美育**（The sense of art: A study in aesthetic education）。成都市：四川人民。
- 簡成熙（譯）（2003）。G. R. Knight 著。**教育哲學導論**（Issues and alternatives in educational philosophy）。台北市：五南。
- 蕭振邦（2000）。大地美學：其議題探究與可能開展。**鵝湖學誌**，25，99-144。
- Adorno, T. W. (1999). *Aesthetic theory* (R. Hullot-Kentor, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original work published 1970)
- Arnstine, D. (1971). The aesthetic as a context for general education. In R. A. Smith (Ed.), *Aesthetics and problems of education* (pp. 402-413). Urbana: University of Illinois Press.
- Beyer, L. E. (1995). Beyond the formal and the psychological: The arts and social possibility. In W. Kohli (Ed.), *Critical conversations in philosophy of education* (pp. 258-277). New York: Routledge.
- Carlson, A. (2002). *Aesthetics and environment: The appreciation of nature, art and architecture*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Dewey, J. (1981). My pedagogic creed. In J. J. McDermott (Ed.), *The philosophy of John Dewey* (pp. 442-454). Chicago: The University of Chicago Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. London: The Yale University Press.
- Elias, J. L. (1995). *Philosophy of education: Classical and contemporary*. Florida: Krieger Publishing Company.
- Gadamer, H. -G. (1994). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, revise Trans.). New York: The Continuum Publishing Corporation.
- Godlovitch, S. (1998). Evaluating nature aesthetically. *The Journal of Aesthetics and Art*

- Criticism*, 56(2), 113-125.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Greene, M. (2001). *Variation on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetics education*. New York: Teachers College Press.
- Hepburn, R. (2004). Contemporary aesthetics and the neglect of natural beauty. In A. Carlson & A. Berleant (Eds.), *The aesthetics of natural environments* (pp. 44-62). Canada: Broadview Press.
- Langer, S. K. (1957). *Problems of art*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Langer, S. K. (1971). The cultural importance of the arts. In R. A. Smith (Ed.), *Aesthetics and problems of education* (pp. 86-96). Urbana: University of Illinois Press.
- Rolston III, H. (1998). Aesthetic experience in forests. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 56(2), 157-166.
- Sandra, K. (1995). The power of a preposition—An interview with Maxine Greene. *Proper Review*, 18(1), 17-25.
- Smith, C. M. (1971). The aesthetics of John Dewey and aesthetic education. In R. A. Smith (Ed.), *Aesthetics and problems of education* (pp. 64-85). Urbana: University of Illinois Press.
- 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. 163-185). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

# 「第三空間」及其課程美學蘊義

楊俊鴻\* 歐用生\*\*

## 摘要

後殖民理論家霍米·巴巴於 1990 年提出「第三空間」的概念，此後這個概念漸漸受到重視，並被應用到課程的研究上。本文利用概念分析的方法，以理解「第三空間」的意義與特徵，並闡釋其課程美學的蘊義。從後殖民第三空間的觀點來看，所謂的課程美學展現在跨文化的對話、古今他者的境遇、以及陌生人的隱喻當中。就此，「第三空間」的課程美學蘊義，主要可歸納為（一）跨域之美；（二）境遇之美；（三）陌生之美三部分。

**關鍵詞：**後殖民主義、第三空間、課程美學

---

\*楊俊鴻，國立中正大學課程研究所博士

\*\*歐用生，大同大學講座教授

電子郵件：yang76973@hotmail.com；ysoucc33@yahoo.com.tw

來稿日期：2009 年 5 月 19 日；修訂日期：2009 年 6 月 1 日；採用日期：2009 年 6 月 16 日

# "The Third Space" and Its Implications for Aesthetics of Curriculum

Chun-Hung Yang\* Yung-Sheng Ou\*\*

## Abstract

Homi K. Bhabha, postcolonial theorist, created the conception of "the Third Space" in 1990. From that time on this conception has been increasingly noted and applied to curriculum studies. This study used the concept analysis method to understand the meanings and characteristics of "the Third Space" and interpret the implications of "the Third Space" for the aesthetics of curriculum. From the perspective of "the Third Space" in postcolonial theory, the aesthetics of curriculum shows its distinctness from cross-cultural conversations, from encounters across time and from the metaphor of the stranger. Therefore, in this article, we present three points: beauty for crossing, beauty for encountering and beauty for strangeness as the implications for aesthetics of curriculum in "the Third Space".

**Keywords:** postcolonialism, the third space, aesthetics of curriculum

---

\*Chun-Hung Yang, Doctor, Graduate School of Curriculum Studies, National Chung Cheng University

\*\*Yung-Sheng Ou, Chair Professor, Tatung University

E-mail: yang76973@hotmail.com; ysoucc33@yahoo.com.tw

Manuscript received: May 19, 2009; Modified: June 1, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

後殖民理論家霍米·巴巴 (Homi K. Bhabha, 1949-) 於 1990 年提出「第三空間」(third space) 的概念，此後這個概念漸漸受到重視，並被應用到課程的研究上。後殖民第三空間強調文化的「混種」(hybridity) 和「協商」(negotiation)，這種研究啟發了課程領域中有關跨文化問題的思考取向，像是青木·泰德 (Ted T. Aoki) (1996/2005a, 1996/2005b)、喬治·理查森 (George Richardson) (2006)、王紅宇 (Hongyu Wang)<sup>1</sup> (2004) 的研究，均在探討第三空間與課程研究之間的關連性。理查森 (Richardson, 2006) 應用巴巴第三空間來探討國家的概念後指出，第三空間提供重寫國家敘說的可能性，讓國家主體在國家課程和學生生活經驗的接縫處不斷地協商，混種就是這兩個敘說間的境遇 (encounter)、斷裂 (disruption) 和超越 (transcendence) 完成的，而這種混種的空間就是第三空間。

在台灣課程研究上，第三空間的研究也漸漸增加，楊俊鴻 (2008) 提出「課程間性」(in-currere-between) 的概念，第三空間也是其中的一部分，這是結合後結構的「存在體驗課程」(currere) 和「生成間性」(in-between) 而成的，將「存在體驗課程」置於新的空間中，進行混種和協商，課程就不斷地進行「領域化」、「解領域化」和「再領域化」，產生多元、豐富的意義，開啓更多的可能性。周怡君 (2008) 的《教師即陌生人》是她自己探索課程第三空間的生命故事，她在擔任國小中高年級級任導師 26 年，完成課程與教學研究所碩士論文後，轉到一年級英語科任教師，在這個新的「第三空間」中，她重新思索教育的本質和主體性，檢視長期視為理所當然的假定，結果驚醒到自己竟然「扮演扼殺心靈的劊子手而不自知」(周怡君, 2008: 3)，於是她自我覺醒與批判，「試圖從課程美學中追求新的視野與理解，透過想像與創意提升課程意識，提供驚奇愉悅的經驗」，於是能更注意傾聽孩子的聲音，注視他們的眼神，洞察他們的心靈。所以她說：「陌生人的旅程，也是對未來的可能性、創造性和流動性的探索」(周怡君, 2008: 34)。

在此，我們發現第三空間的美學，在這種「不是這個或那個的」、新的空間中，我們從多元的觀點審視知識、教學和學習，從深陷的知覺中爬出來，像第一次一樣看它；第一次用不同的眼光看，用更有經驗的方式看，用第三眼

<sup>1</sup>王紅宇現任美國奧克拉荷馬州立大學 (Oklahoma State University) 教育學院助理教授。

看，於是我們看到過去沒有看過的，想到過去沒有想過的，說過去沒有說過的，我們有了新的想像和存有（歐用生，2008b）。這個空間讓我們突破日常的視野，發現自己，發揮想像，打開可能性的領域；展望可能的，或「不是的」是什麼，追求明天和尚未發現的東西。此外，我們也覺醒日常生活的熟悉性，突破被視為理所當然的假定或偏見，從日常單調的困境朝向「存有的時刻」、意識覺醒的時刻；從儀式行爲的機械化的鎖鏈走向開始質疑和驚奇的時刻（Greene, 1995）。

本文主要利用概念分析的方法，以理解「第三空間」的意義與特徵，並闡釋其課程美學的蘊義，在這裡可以看到第三空間中的跨域之美、境遇之美和陌生之美，本文首先從後殖民理論探討第三空間的概念，然後闡釋其跨域之美、境遇之美和陌生之美的內涵，及其對課程美學的啓示。

## 貳、「第三空間」概念的涵義

依據巴巴與強納森·拉瑟福（Jonathan Rutherford）（1990: 211）的看法，「第三空間」主要是來自於兩種源頭文化的交互作用，及其所形成的「混種」上，第三空間重要的不是指出源頭的兩種文化是什麼，而是去創造一種新的空間，以產生新的位置、結構與活動。巴巴提出不同文化相互接合的可能性，這也就是說，兩種異質文化透過相互的接觸、交流與互動後，將以「混種」的型態出現，這給予新事物生成的一個新空間領域，巴巴稱這樣的一種文化混雜的空間為「第三空間」（Bhabha & Rutherford, 1990）。在文化混種的歷程中，一些不同的事物、新的事物、和未能夠加以識別的事物顯現出來，並給予意義與再現進行協商的新空間領域。這種第三空間破壞了現代主義論者的「再現之鏡」（mirror of representation），文化知識通常以一種整合的、開放的、擴展中的符碼形式顯示出來。第三空間挑戰單一同質化的文化、歷史認同，認為所有的文化陳述與系統都是由宣稱對立、曖昧與矛盾的空間所組成，文化的意義與象徵不再具有原初時的統一性與穩定性，甚至相同的符號，可以被挪用、轉譯以及重讀（Bhabha, 1994: 54-55）。就此而言，巴巴的第三空間概念，是以一種文化混種的型態出現，帶給課程美學的探究許多的想像空間。

「混種」一詞通常見於拉丁美洲、加勒比海、以及後殖民相關的研究中，並用以勾勒出中間性的空間（朱耀偉，1996）。巴巴正式將之引入後殖民的論

述中，亦即必須打破文化對立的簡單劃分，拆解東方/西方、自我/他者等概念，成就全新的第三空間，這種中間性將可有效地揉搓各種文化和政治權力的特質（朱耀偉，1996）。「混種」的概念主要來自於兩種描述，即巴巴所謂的「差異系譜學」（genealogy of difference）與「轉換的理念」（idea of translation）（Bhabha & Rutherford, 1990: 211）。

首先，「差異系譜學」指的是透過考察各種意義形成的文化源頭，給予尚未呈顯出來的意義崛起的機會（Bhabha & Rutherford, 1990: 211），這也就是說，給予被主流論述排除在外的某些意義讓人看見、讓人聽見的機會。巴巴認為文化差異並不能夠被納入一個普遍的架構中，不同的文化有著不同的文化實際，在不同的文化群體中，文化的構成是有所不同的，通常他們之間是存在著一種「不可通約性」（incommensurability）（引自 Bhabha & Rutherford, 1990: 209）。例如，美洲加勒比海地區土著所使用的「毒性課程」（curare）的概念，以某類有毒的植物來作為其課程概念的象徵（Cole & O'Riley, 2002）。基本上，它並不像西方拉丁文化以「跑」、「跑馬場」等概念來表徵課程，相對地，在他們的生活經驗中更重視自然界對於人們的生活所形成的傷害方面。因此，在一個特定的文化群體中，「課程」概念的形成是脈絡關聯的、是獨特而不可化約的。就此來說，「存在體驗課程」和「毒性課程」之間存在著文化上的「不可通約性」，兩者都是描述人類特定文化內涵的方式（楊俊鴻，2008）。如果我們假定所有文化差異的型態，都可以被理解為一個普遍特定的概念，諸如「課程」、「教學」、「評量」等，是非常危險的，而且，這樣對於試著去理解文化實際是如何構成他們自己的意義系統與社會組織的方式，有著較多的限制。在一個特定的文化脈絡中，人們生產屬於他們自己的獨特意義系統與社會組織方式，也就是說，諸如「課程」、「教學」、「評量」等概念，在不同的文化脈絡中，是被人們以不同的方式進行理解的。

再者，巴巴的「文化轉換」（cultural translation）概念，倡議所有文化的形式都以某些方式聯繫在一起，這是因為文化是一種表意性的或者象徵性的活動，文化接合的可能性不是因為「內涵」（contents）的親近性或者相似性，而是因為所有的文化都是「符號形成的」（symbol-forming）、「主體構成的」（subject-constituting）、「可供質詢的」（interpellative）實際（Bhabha & Rutherford, 1990: 209-210）。巴巴認為文化轉換的活動，否認一種給予起源或源頭文化優先性的本質論傾向，就此而言，我們看到的所有文化形式，都是處於一種不間斷地混雜的歷程之中（引自 Bhabha & Rutherford, 1990）。因此，第三空間所關注的並

不是純粹的東方或西方文化，而是在這兩種文化之間，透過對話、混雜、溝通、交流，以促使新思想與觀念形成的歷程。

「第三空間」強調一種動態接觸的歷程，主張以文化混雜來取代文化的本質論，認同是在不同的文化團體之間，進行持續不斷地境遇、協商與失位（disposition）的一種動態歷程。理查森（G. Richardson）（2006）認為這種混種的過程有三個特徵，即境遇、斷裂和超越，描述如下：

境遇指與他者邂逅，以挑戰既有課程中主流的文化敘說，跨越文化和政治的疆界，重新想像世界，提供學生可能性，有更多參與不同的、多元的冒險的機會；斷裂是指讓國家的主流的敘說和人民的表演的敘說易位（dislocated），以建構「既不是這個、也不那個的、新的政治設計」，擾亂既有的主體，創造新的想像和故事；超越是重視主體的斷裂和文化的模糊性，在這樣的空間中，矛盾與衝突不僅被接受、被承認，而且透過文化的混雜活動，能夠更新自我的層次。（Richardson, 2006: 292-293）

因此，第三空間環繞於且透過於多樣性，也成爲一種能夠創造自我主體性的空間。由此可見，衝突作爲這種動態的結果，並不是朝向毀滅，而是邁向轉型。

許多理論雖然不稱爲第三空間理論，但和巴巴的第三空間具有同樣的性質，例如，吉爾茲·德勒茲（Gilles Deleuze, 1925-1995）的多元性哲學，是一種游移（in-between），是「和」（and）的思考，是一種逃逸路線（a line of flight），<sup>2</sup>是一種生成（becoming），新形式的構想即由此發展出來的。德勒茲與克萊兒·巴內特（Claire Parnet）說：

任何組合中的元素如果有選擇的順序，本身就變成二元。界定多元性的不是元素或組合，而是「和」（and），是元素之間的東西或組合之間的东西，一連串的和、和、和……。即使只有兩個名詞，它們中間也是有「和」，不是非此即彼，也不是這個變成那個，它們構成多元性。（引自 Reynolds & Webber, 2004: 3）

在德勒茲（1990/1995）的論證中，連接詞的「and」重於動詞的「to be」，

<sup>2</sup> 「逃逸路線」爲德勒茲的用語，具有游牧的性質，它穿越過特定的界限而到達事先未知的目的地，它也可能進行突變，甚至是量的飛躍。這方面的討論請見 Deleuze（1995）。

多元性重於非此即彼的思考。用「and」來代替「is」，A 和 B，用「and」來思考，而不是用「is」或為「is」思考。x + y 取代 x 或 (or) y 的二元，包容性的「and」取代排斥性的「or」，排斥性的「or」是階層的運動，但「and」打開逃逸路線，因此不是這個「或」那個 (either/or)，而是「和」(and)，單純的「和」是脫離排斥性邏輯的一種方式 (Roy, 2003: 37)。德勒茲的「和」與巴巴的「第三空間」概念，兩者都具備混雜、兼容並包，以及超越非此即比、二元對立的精神。

所以課程理論是在這個逃逸路線和多元性上移動，而不是在二元論或非此即彼上移動，課程理論不是這個或那個，界定課程理論就會讓它變成這個或那個。如馬拉·莫里思 (Marla Morris) (2004) 從不同的「鍵」(key) 或不同的逃逸路線來探討課程，她認為自己的課程理論化是異端的，因為她不斷的重新思考或探討參照架構，或不依據參照架構。她認為自己沒有做什麼 (undone)，沒有自己的家 (home)，她將自己重新定位 (dis/position)，重新找尋自己在課程研究上的位置。她採用間接的/神秘的/自傳神學的途徑，經由與神秘的異端境遇，跳到第三空間，即中間的地方，或非穩定性的無 (nothingness)，因此能提出問題，鬆弛規訓的束縛，不斷的質疑研究路線，研究再研究，丟棄自己學術的架構，切斷課程理論化的「基本疆界」，在當代課程論述的邊緣進行課程研究，或在論述之外作研究。因為如威廉·派納 (William Pinar) (1998) 說的，課程領域如果沒有產出先端的研究成果，例如現在大家都不理解或不鑑賞的理念，將停留在原始的狀態。

同樣的，教師生存 (in-dwell) 在多元的課程世界上，如課程是計畫 (plan) 和課程是實踐 (praxis) 同時在呼喚他，教師生存在這樣的課程的模糊地帶，站在課程的多元性 (multiplicity) 的中間，這是作為一個教師不可避免的緊張 (tensionality)。青木 (Aoki, 2005) 認為，這就是第三空間，游牧空間。在此空間中，計劃的課程和生活課程進行發展性的交互作用，創造性的生產新奇性 (newness)，新奇性成為存有 (being)，這是一個存有和生成的場域。教師要有道德義務理解學生的獨立、信賴和希望，他仍注意到課程是計畫，但不是消失在具體的日常世界中，有內在的覺醒，「從有意義的旅程飛回來，覺醒自己做為教師的存有。」

由以上的敘述可知，第三空間是游牧的 (nomadic) 空間，是幽靈的空間，是「無」(nothing) 的空間，也是美學空間。游牧的空間具有開放的素質，可以毫無阻礙的從這裡移到那裡：這裡沒有範疇，只有事件、流動和漩渦，

教師將不同的生成帶進不規則的空間，將自己視為他參與的論述的過程的一部分，進入自己所編的曲譜內。多元性、隨機性的生成，和各元素重組的可能性，成為課程的主要因素，教師、學生和課程都處於這個第三空間中；而學習就是在游移的空間中、在身體和課程之間產生的。課程不是如現代主義者所說的是被給予的，或一種詮釋或共同建構，而是一種生成的過程，師生之間沒有明顯的界線，學生的生成與教師的生成是交互存在的，所有的學習都是內在的，是師生之間可能的共鳴的實質化，所以說課程是地下莖（rhizome）（Roy, 2003）。

幽靈的空間是第三者的地方，或中間的地方，是神話存在的地方（Doll, 2002）。叉路在許多非洲社會被視為幽靈的場域，是上帝監視不到的地方。（Hartley, 1997）叉路是開放的，方向是多元的；幽靈的空間是不可預測的、不確定的、危險的，在此，課程的敏感性會增強，更為他者開放，打開各種關係的可能性。教師徘徊留連於這個叉路上，放空自己，暫時忘了我是誰、我做了什麼，使新的自我產生。這時我們才能覺醒日常生活的熟悉性，顛覆被視為理所當然的假定，挑戰常規的真理或常識，拋棄熟悉的區分和定義。叉路的教學掌握不可預見的彎路，朝向未結構的計畫，其通常是超越我們的控制。

「無」的空間並不表示「沒有」（without thing），而表示東西已經存在了（Aoki, 1996/2005b: 420）。青木（Aoki, 1996/2005b: 420）將課程領域的語言從「物」（thing）轉向「無」（wu），將「和/不是和」（and/not and）的語言轉向接續詞（conjunction）或離接的接續詞（disjunction 如 but, yet）的語言，這是一個曖昧的空間，位於邊緣和疆界上，是倍數的空間，由「這些或（or）那些」變成「這些和（and）那些」，垂直或平行上沒有嚴格差異的空間，是很曖昧、很矛盾，但有發展可能性的空間，是允許生成的可能性的空間。

第三空間也是一個美學空間，瑪遜·格林妮（Maxine Greene）（1995）強調利用藝術來全面覺醒（wide-awakeness），走進詩，走進畫，或走進雕刻家創造的現實，發現他們創造的「假設」（as-if）的世界，隨著他們走到另一個領域，經驗另一種震撼，發現自己，發揮想像，打開可能性的領域。藝術能釋放想像力，開啓新觀點，確定各種可能性；發現新的景色，產生新的關聯，我們與世界的境遇重新詮釋，我們找到新的視框來詮釋教育行動，使人和他們的文化有活力。想像是在搖醒、揭露平常看不到的、聽不到的或沒有期待的事物，藝術是在邊緣，邊緣是在平常生活中、缺少感情和直覺的地方，在那種地方，人能利用藝術，為自己創造一個充滿自由和存在的地方。參與式地與各種藝術

形式形成境遇，讓我們看到經驗上更多的事，聽到通常聽不到的聲音，更覺醒被日常的儀式隱蔽的東西，被習慣和因襲壓制的東西。當我們看得更多、聽得更多，就會從熟悉的、被視為理所當然的事物中驚醒，開拓選擇和行動的新途徑，獲得新開始的突然的感覺，也就是說，我們開啓了可能性的大門。所以，格林妮（Greene, 1978: 182）說，假如課程的藝術、美學的獨特性能被確認，假如在與惰性對抗時能考慮到未來，傳統的「是什麼/或是什麼」的二分法將會消失，這時多元的願景、多元的現實就成為可能，就能讓我們的學生產生抗拒的力量。

以下從跨域之美、境遇之美和陌生之美來探討第三空間及其課程美學意涵。

### 參、跨域之美：課程領域中的跨文化研究

米歇爾·傅柯（Michel Foucault, 1926-1984）有一次到了日本小城上野原市（Uenohara），與當地的禪宗僧人，進行一段精彩的對話（Foucault, 1969/1999）：

僧人：目前支配歐洲的的西方思想關注於危機的主體之上，你認為東方的思想可以協助西方思想進行再思考嗎？我的意思是你認為東方思想是以某種方式，提供了西方思想以發現一種新的途徑嗎？

傅柯：透過精神分析學、人類學以及歷史分析，這些主體的重新檢驗是以多樣化的方式來加以實行。我認為（這種重新檢驗可以藉著西方思想與東方思想的相遇而加以落實。）……對於處於危機之中的西方思想，是藉由論述來表達它自身，那是非常有趣的，但是這並非特殊的，也非異常的。沒有哲學家能夠表明這一個時期，因為它是西方哲學時期的終結。因此，（假使哲學在未來還是存在的話，它必須誕生於歐洲之外，或者同時在歐洲與非歐洲之間的碰撞與交會點中誕生）。

早在 1960 年代末期，傅柯關注近代西方思想中的主體性危機問題。這種主體性危機的化解，需借助於東方思想，或者更確切地說，新的哲學思想是在東方與西方兩種思想的碰撞與交會點中誕生。像傅柯如此強調東西方思想的相遇、碰撞與交會，即預示著兼含東方文化與西方文化的第三空間之存在可能性。就此來說，西方課程學者最近開始反思諸如儒家、道家、佛教、印度教、蘇菲主

義 (Sufism)<sup>3</sup> 等東方思想對於課程研究的影響。在當代西方社會中，東方的哲學與精神現在已經獲得主流的地位，並參與相關哲學、文化、社會與教育的論述。課程論題丟棄了他們「新教徒—歐洲中心的」(Protestant-Eurocentric) 隔離與孤寂，突破且打開了面向外面的所有關係，當東方與西方開啓對話的機制時，可以進一步理解他們的特點、他們的權力以及他們在任何面向上的瑕疵，東方與西方之間從未透過純然地自我反省，以進行相互體驗 (Jardine, 2008: xi)。古老的教育諺語曾言：我們傾聽別人的話，不僅是爲了理解「他們」所言，也是爲了理解「我們自己」，這是因爲藉由別人的話語可以覺察出我們生活中所聽不見、看不到之處。課程領域中的跨文化研究強調透過與另類的文化接觸，以豐富並擴大人們的自我理解能力。

當代理論已指出隱含於西方的求知和存有的方式中的帝國主義，爲了克服這種西方的病態，因而各領域的學者已漸漸朝向佛陀、孔子、印度教、蘇菲主義和道教，以有意義的方式，追求覺知自我、他人和環境間的關係 (歐用生, 2008a)。從理論和實踐的層面來說，未來的環境教育和課程改革需要考慮文化的脈絡，就華人社群而言，我們便不能忽略儒家傳統文化對教育和社會所產生的影響 (李子建, 2008; Kennedy & Lee, 2008)。以領導的理論思維來說，東亞的領導思維偏向全觀的思考，以「不僅—而且」(both-and) 的思考爲主，有別於西方的領導思維強調分析性思考和「非此即彼」/「不是一即是」(either-or) 的思路，儒家文化講求圓通和融和 (李子建, 2008; Hampden-Turner & Trompenaars, 1997)。所以，東方—西方的對話在根本上是一種「智慧的互文本」(wisdom intertext)，是用差異的方式來理解課程 (歐用生, 2008a; Eppert & Wang, 2008: xix)，這種智慧的互文本將自己與他者都視爲陌生人，透過東、西方思想的交流，以形成有意義的互爲理解之能力。我們如何將東方思想融入課程理論的「複雜對話」內，融入課程研究的國際化內，將是台灣課程研究的另一個旅程。以下以東方儒家思想和西方女性主義間的關係爲例，說明課程領域中的一場跨文化複雜對話：

關關雎鳩，在河之洲。窈窕淑女，君子好逑。

參差荇菜，左右流之。窈窕淑女，寤寐求之。

<sup>3</sup>蘇菲主義 (Sufism) 是西元十至十一世紀時，在伊斯蘭教中所出現的一種神秘主義和禁慾主義的派別，重視人與神之間關係的探討、個體內心的淨化與精神的修練。這方面的討論請見 Eppert & Wang (2008)。

求之不得，寤寐思服。悠哉悠哉！輾轉反側。  
 參差荇菜，左右采之。窈窕淑女，琴瑟友之。  
 參差荇菜，左右芣之。窈窕淑女，鍾鼓樂之。  
 《詩經·周南·關雎》（引自滕志賢，2006）

若依照《毛詩傳》裡頭的說法：「雎鳩，王雎也。鳥摯而有別。」（引自馬瑞辰，1999）雎鳩是一種非常恩愛，又懂得家庭分工的禽鳥，家庭組織相當完整，夫妻之間情愛甚篤，符合古典儒家思想對倫常義理的訴求。然而，西方思想對於「傳統中國女性」總是描寫為受難者，但是，不可思議的是，歷史上卻仍存在著一種伴隨著中國女性菁英優雅姿態的羅曼史（Teng, 1996，引自Wang, 2008: 315）。為什麼傳統中國女性總是被描寫為受難者？這是由於西方人對於儒家思想進行解脈絡化的閱讀，企圖強加西方的概念架構於中國的情境中。一般而言，雖然儒家被批評為是父權制的代表者，而道家則是獲得了饒恕，這是由於道家平衡了女性陰柔的特質，道家與女性主義通常有著較多的關聯性（Wang, 2008: 315）。王紅宇（Wang, 2008: 313-314）以中國女性為例，從儒家、道家的觀點，重新定位中國女性思想作為一種靈感與創造力的來源，這破除了歐系美國人對於中國女性所存在著「屈從、壓迫、裹小腳」的刻板印象。這是因為道家與儒家強調相互依存、身體以及自我的生態觀，在當前的環境中，我們努力去找尋存在於女性主義者的方案以及儒、道哲學之間較為戲劇性的共通性，例如，主張孔子為女性主義者。中國的整全論（holism）、關係性，這正是因為它不必要為了區別，而去拓展一種關係到父權制的必要空間，然而，這是中國女性自己努力去發現的「一種自己所專有的房間」，在這個房間中哼唱的另一種自我的抒情詩（Wang, 2008: 315）。王紅宇透過西方女性主義與東方儒、道思想之間的跨文化的對話，以重新理解女性主義、儒家與性別三者之間的關係，跳脫出西方女性主義的框架，重新定位儒家與女性角色間的關係，企圖找回在西方女性主義論述中，所喪失的東方女性角色的自主性與主體性。透過此種跨東西方思想、文化與論述的重新定位，創造一種超越單純東方以及單純西方的第三空間，以跨文化的混雜之姿，開拓課程美學的研究領地。

除此之外，日裔加拿大籍課程學者青木，看到他自己嘗試著從「認同—中心的」（identity-centered）「東方和西方」，轉移進入到存在於東方「和」西方兩者之間的空間中（Aoki, 1996/2005a: 316）。青木以「東方和西方」的術語，試圖消解他自己的認同取向，想像允許自己進入到「東方和西方」之間的空間

中，以一種非本質主義者的方式進入到「和」的領域之中。這種想像可以讓我們正視存在於「東方和西方」之間的第三空間，正視東方不同組成部分之間的關係，或者西方不同組成部分之間的關係，這是一種很有發展可能的空間，一種新奇性川流不息的空間（Aoki, 1996/2005a: 319）。第三空間是兼具這個與那個、東方與西方的曖昧矛盾空間，在這一點上，西方現代主義者的認識論可以與東方的傳統智慧進行一場複雜的會談，跨越現代與非現代的會談，因此，第三空間的課程美學觀，是跨越東方與西方、亦是跨越現代與非現代。

在較早期的課程論述中，東方哲學不是流於邊緣化就是流於神秘化，但是最近一、二十年間，在後現代主義、後結構主義、批判理論、女性主義，或是在新的思想派別間的理論戰爭中，「非歐洲中心的探究取向」（inquiry into non-Eurocentric approaches）已經散發出新的光芒，而東方的禪宗與道教思想在這場處於混亂狀態的爭戰中提供了新的激發（Hwu, 1998: 21）。舉例而言，從禪宗的觀點來看，禪的教學終極目標，並不是傳遞知識給予學習者，也不是幫助學習者建構他們自己的知識；禪的教學致力於一個人自我本質的覺醒，還給一個人本真的「面貌」，以及涵養一個人的智慧，而協助他人超越對於世界萬物所帶有的扭曲覺知與偏頗知識（Hwu, 1998: 28）。

例如，透過「禪坐」等課程的融入，可以協助學生理解自我並能夠超越自我。禪的教學主張對於現存自我的超越，追求終極的自我。就此而言，東方禪宗的思想在「現存自我」與「終極自我」兩者之間，打開一種可能性的空間。換句話說，這種禪的教學並非反對知識的建構，而是反對在知識建構的歷程中所伴隨受到扭曲的信念與態度。例如，在數學教育中，教師應將建構式教學視為多種教學策略之一，而不是偏執於建構式教學，為建構而建構。若因像這樣受到扭曲的教學信念與態度，而讓學生對於學數學感到害怕，反而喪失建構式教學的本真精神。禪的教學能夠協助看見事物的諸多侷限，並致力於還給教師、學習者或者知識一個本真的面貌。這種東方禪的課程與教學觀正好與西方科學理性的課程與教學設計觀，產生調和與互補之功。引申而論，第三空間的課程美學觀企圖找回東方老祖宗的智慧，並在西方與東方思想之間，找尋兩極之融通之處，包容兩者，並且超越兩者。

## 肆、境遇之美：當晚期的傅柯遇見孔子

「境遇」意指著「與他者的偶遇」，境遇感的產生可以挑戰既有課程中的支配性文化敘事（Richardson, 2006）。境遇可以經驗化他者的觀點，並對於我們所居住的生活世界進行重新審視與重新塑造的活動，也就是說，境遇可以分享他者的意義並創造新的意義。胡文松（Wen-Song Hwu）（1998: 26-27）認為德勒茲看到了在西方哲學中，有時將「他者」（others）化約為獨特的客體，有時化約為另一個主體這樣的問題。就此來說，傳統的西方哲學貶抑了「他者」作為一位存在者的積極意義。就德勒茲來說，「自我」是「什麼是可能的」（what is possible）之展現，並在實際當中，實現自我如何成為可能這樣的歷程。「他者」是一種可能性世界的表達：這種表達結實地掌握住那些存在於外在世界中，所尚未表達出來的事物。換句話說，「他者＝一種可能性世界的表達」（Deleuze, 1969/1990: 310）。所以，我們必須打破存在於我們自身當中的邊界，諸如知識的邊界、信念的邊界或價值的邊界，對自我進行消融，甚至對於自我與他者進行整合，對於自我與終極的自我進行整合。

「間際性」（between）的概念，所代表的是一種「在中間那裡」（middle-there）的思維，代表著從自我邁向他者的半途中。在道教者的思想裡頭，當我們看到「太極」（Tai-chi）的表徵符號時，它含蓋「陰」（Yin）與「陽」（Yang）或者是「有」與「無」的觀念，白色打點於黑色的部分中，黑色打點於白色的部分中，這呈現出一種兩極的融通，這意指道教在本體論當中所關心的主要之事，是「多元論的」（pluralistic）以及「非個人主義的」（nonindividualistic）（Hwu, 1998: 32）。自我當中存在著部分的他者，他者當中存在著部分的自我，東方道教的思想超越了純粹的非黑即白、非此即彼的思考模式，認為就算是處於事物的極端對立層面，也存在著溝通融合的可能。因此，在自我的第一空間與他者的第二空間之間，存在著混雜著自我與他者的第三空間，透過這種由自我與他者所形成的第三空間，以開拓課程美學的全新視野。

舉例而言，王紅宇（Wang, 2004）從傅柯晚期的著作中，發現其與東方儒家孔子思想的交會境遇之處。傅柯對於希臘—羅馬「關懷自我」（the care of the self）概念演進到基督教懺悔式的「認識自我」（know thyself）概念的系譜學分析，以及古典儒家個人教化概念發展到新儒家理性自我的概念，這兩者之間存在著兩條顯著的平行線（Wang, 2004: 17）。希臘—羅馬傳統與古典儒家思想兩者皆顯示出一種與自我連繫的觀點，然而，當進入到基督教的「認識自己」與

新儒家對自我的抑制時，則落入了絕對真理與道德理性的控制之中。傅柯（Foucault, 1984/1986, 1997）相信，「關懷自我」是超越限制的自由實踐。為什麼哲學會成爲一種自我向上的活動？傅柯提供了「與自由有關」（associated with freedom）和「爲了自由」（for freedom）兩個主要理由（引自 Marshall, 1998: 72）。這樣，對於傳統外在政治力量的抗拒就成爲必須的，這有著較多內在個人的、倫理的，而非同一目的的自我向上觀點。申言之，傅柯統治性的概念，關注於教學主體與受教主體自我鍛鍊的主體化歷程之上，以追求自由並獲得自身的自由。

傅柯對於西方的智識思想傳統產生質疑，尤其是英美分析邏輯的思維，這種思考型態是以合理性與主體爲主要素材。傅柯對於西方哲學從「關懷自我」到「認識自我」的移轉感到懊悔，他想從西方哲學傳統中再作一次的倒轉——從「認識自我」再到「關懷自我」。傅柯相信現代自我（modern self）是不自由的，這是由於現在自我是處於人文科學的演變、政治控制與不自由成爲目的的氛围中（引自 Marshall, 1998: 74）。傅柯分析傳統的統治是一種權力的運用，是藉由外在的他人來行使，這種傳統統治的權力是與主體自身分離的、以及可被加以認明的。這種模式讓受教主體作爲精神上受控制的公民，它是被冀望透過權力的行使，以管理自我。這種統治的權力關係，不僅包含行爲，也包含「心智」或者「靈魂」方面（引自 Fendler, 1998: 53）。換句話說，傳統的統治權力的行使作用是外在的、是由他人對於自我所行使的，傳統的政治統治權力讓人變得不自由，讓人外在行爲、活動與內在心智、精神方面均受到控制。

就傅柯而言，統治的模式/政體是存在於主體自身的鍛鍊能力之中，即「生物權力」（biopower）上，此乃藉由其「統治性」（governmentality）的概念來加以分析。「統治性」是一種類型的反思性統治，即重視主體鍛鍊自我的主體。簡而言之，傅柯的「統治性」對象是內在的、自我的統治，而非外在的、他人的控制。這種主體被視爲是「受教的」與「文明的」，這是因爲他的「自我鍛鍊」（self-discipline）（引自 Fendler, 1998: 53）。傅柯的權力觀是主體內發的，這也是說，控制權力的人不是他者而是自己，人們的這種內發性權力決定自己的生活風格與生活實踐方式，也決定自身要以何種方式來形塑自我。換句話說，晚期傅柯的思想強調將自我當成一項藝術品來雕塑，並自我完成這項藝術品，於此，傅柯展現一種透過自我以形塑自我的生存美學觀。就此而言，這種傅柯式的主體觀與儒家的自我觀兩者之間，幾乎存在著一種完全的對立關係：他們對於另外一個而言，都是陌生人（引自 Wang, 2004: 17）。

傅柯強調主體的逾越觀點，打破了傳統與制度，以追求自我的超越；而孔子則強調自我關聯的觀點，這種自我的觀點與社會及自然協調是一致的。傅柯透過內發的權力以進行自我的形塑，成就自我並超越現在的自我，展現一種獨特風格的個人生存美學，這是爲了追求精神上的自由；而孔子則強調自我的修身，則是爲了更進一步地齊家、治國與平天下。傅柯重視內在的自我轉變，孔子則主張要推己及人。引申而論，在傅柯思想與孔子思想之間，形成一個全新的第三空間，透過與他者的對話、溝通與交流，發現了自我的侷限，並透過他者，以造就一個全新的自我。在中華文化的傳統中，衝突矛盾在「陰」與「陽」相互動態辯證的過程中川流不息，超越了單調的對抗型式。一種在傅柯式的主體觀與孔子的自我觀之間川流不息的交互作用，這種交互作用可以協助兩者轉型，以進入新的（互爲）主體性（inter/subjectivity）境界（Wang, 2004: 17）。

王紅宇（Wang, 2004: 10）企圖在古今思想之間找尋一種第三空間，一種超越在兩者之間的空間，一種展現愛和自由但也超越兩者的空間，以追求一種創造自我轉型的可能性。中華文化與西方文化都包含自由的理念，但是，這無疑地簡化了每種文化的複雜性，多樣性是存在於每種文化之中，這也使得「化約論」（reductionism）變得無法存在（Wang, 2004: 10-11）。綜上所述，傅柯與孔子兩人彼此都是陌生人，兩人的思想之間存在著許多無法化約的「逃逸路線」，當兩條逃逸路線因境遇而相互交集的時後，由陌生變得熟悉；當兩條逃逸路線因暫時的境遇後而相互離開之時，再由熟悉變得陌生，在熟悉與陌生之間創造一種第三空間，在這種空間中，傅柯與孔子的思想是智慧的互文本，透過對話、交流可協助兩者的轉型，豐富兩者的視野。而新的意義與事物的創造，就在兩者的對話與交流的歷程中創造出來。

以「如果當時」作爲作文題目爲例，學生可以想像自己回到最想改變的過去某特定時空情境，將他者（如秦始皇、楊貴妃、慈禧太后等）帶入自我的經驗敘事之中，這模糊了自我與他者的界線，也成就一種課程的第三空間。當一種科際整合的作用更新我們對於自我與課程的理解之時，這種探究想要同時地顯示出實在的多樣性與差異性層面。這種在差異之處的同時發生性，可能起先對於讀者來說，會導致一種侷促不安的感覺，但是這對於第三空間的創造是必要的階段（Wang, 2004: 19-20）。這種侷促不安的感覺在新意義與新事物生成的歷程中是必要的階段，但是在我們的教育環境中卻往往忽略或陌視這種感覺的存在，認爲這樣無法獲得一個明確而肯定的答案。但是，像是這種不確定、不

穩定感覺的形成，卻是獲致新意義、新體驗的必經歷程，也是開拓課程美學領域的必經之路。

## 伍、陌生之美：與陌生人的課程之舞

美國華裔課程學者王紅宇發現她自己不僅對於她的母親是一位陌生人，而且對於她的國家與她自己本身，也是一位陌生人（Doll, 2004: ix）。可以確定的是，她不是一位美國人，但也不再是她所感覺到的華人，中華—美國的混雜適合於她，而不再是美國—中華的相互矛盾。她的身分已經成為兩種不同文化混合（bicultural）——不是任何一個，不是兩者，這多過於任何一個，也多過於兩者（Doll, 2004: ix）。

王紅宇發現陌生疏遠經驗的豐富性與可能性，發現探討儘管有時是令人極度痛苦難忍經驗的豐富性與創造性，這對於課程與文化研究提供一種獨特的觀點。她跨越許多邊界與疆界的這種旅程，曾藉助於德維恩霍伯納（Dwayne Huebner）「他者的呼喚」（call from the other），形成了她「陌生人的呼喚」（the call from the stranger）之超驗吸引力，這種呼喚是來自於以及回溯到她的過去，王紅宇開始重新找尋屬於她自己原已消逝的文化中的根，尤其是中國的儒家思想（Doll, 2004: x）。在重新找尋這種儒家思想的過程中，她偶遇過去女性的幽靈，在幾世紀、甚至幾千年中，這些無名的女性在中國社會沉默地扮演一種次要的人/主要的人之角色。我們嘗試著在兩種文化中搭起橋梁，包含東方與西方、男性與女性，它將是這些女性所欲前往的道路。

在存在我們與他者之間、我們與我們自己之間的「第三空間」中，一種新的意識油然而生，一種新的課程意義即將要顯現。陌生人的呼喚可以導致我們創造新的關係，去實現那些我們作為「宅男宅女」（stayed home）所未能實現之事（Doll, 2004: x）。因此，作為存在的主體要離開家，離開那熟悉不過意識的家，以進入到自我潛意識或者另一個陌生的家之中，以擴展個人新的存在體驗。我們必須進行跨越邊界的旅行，跨越地理的、社會的、個人的、知識的與語言的邊界，這種跨越超越我們眼睛所見以及所能夠從事之事，就此來說，陌生人正在向我們招喚。所以，這種轉型的與創造的第三空間，是兼具個人內在靈性之旅與外在陌生情境的遭遇兩者兼具的，而且，我們必須傾聽那些陌生人對於我們的呼喚之音。在回家旅程中，陌生人的呼喚，是一種進入到第三空間

的旅程，這種旅程超越自我/他者、女性特質/男性特質、符號/象徵之間的二元對立，所以，一種自我的轉型觀點是可以被創造與重新創造（Wang, 2004: 20）。透過這樣的旅程，課程成爲「具自我生成發展的」（self-generative），教師與學生兩者都致力於自我轉型/協同轉型（self-transformation/co-transformation）、自我創造/協同創造（self-creation/co-creation）的歷程之上（Wang, 2004: 20）。所以，讓我們一同與陌生的旅友，邁向這種連續性的、持續演化的與未完成的旅程，延著這樣的旅程，一起開拓出更多的第三空間。

作爲一種探究課程的進路，這種旅程導致我們的生活與學習進入「第三空間」中，並與「我們他者的他者性」（otherness of our Other）進行交談，其中包含我們的文本、<sup>4</sup>教師、學生、同儕、價值、以及自我本身（Doll, 2004: x）。透過與他者的他者性交談，新的意義進入到我們的靈魂之中，新的課程價值便油然而生。

陌生人是我們所疏離的人、不熟悉的他者。邀請陌生人進入我們的視野，表示我們敢質疑自己的觀點和存有的方式，將外在的轉向內，將內在的轉向外；與陌生人境遇就是與不確定、不熟悉和陌生性境遇，將彈性與流動性帶入自我，主體的疆界將不斷地被超越（歐用生，2007：12）。這種停留於第三空間的主體存在體驗，啓發了課程研究學者在當代課程論述的邊界中，甚至在原有的論述之外進行研究，重新定位自己在課程研究上的位置。所以，課程學者要像陌生人一樣，與自己的領域（或社群）保持距離，成爲學術的「流浪者」（exile），但這種立場是變動的，因情境而異的（歐用生，2008a）。在安徒生童話故事中，醜小鴨是同儕團體中的「異類」，不斷地受到大多數同儕的排擠與嘲諷，但也因爲其能忍受孤獨與寂寞，後來才能成爲一隻人人稱羨的美麗天鵝。在一個學術社群中，越能夠容忍團體中「異類」的存在，越能夠讓「異音」、「異形」被聽見、被看見，越能夠顯示出這個學術社群的活力與包容力，才不致於使這個學術社群落入一種「瀕臨垂死的狀態」。在學術研究社群中，這類陌生人具有高度的潛能，能做不偏頗的判斷，能因脫離而公正，發現個性，同時發揮個性，貢獻於社群的形成。

處於第三空間中的課程是「舞動中的課程」（dancing curriculum），這是一種自我與陌生人交互作用所形成的獨特舞步，這個陌生人可是他者、可以是文本、也可以是存在於自我內部中的存有（Wang, 2004: 178）。然而，這種與

---

<sup>4</sup>文本（text），在此泛指一切產生意義的事物，諸如師生間的對話、教科書的內容等。

陌生人之舞是不能夠被教導的，它是個別主體活出來的、感覺出來的、碰觸出來的，在這樣的活動中，不同舞蹈的節奏、韻律，譜出個別主體心靈的獨特樂章。

這種在教室內部所開展的第三空間，其神奇之處在於扮演著在兩者之間生成新事物的特點，並持續地調和二元對立的現象，而且透過兩者都是（both/and）的取徑迂迴前進（Wang, 2004: 178）。處於第三空間中的課程支持沈默的時刻以及打開空無的空間，理解課程為沈默與孤獨已經成為課程研究中的一項關鍵課題。沈默與孤獨的時刻能夠使一個人回憶與理解隨機的想法，並完全地浸淫於自身當中，而且同時完全地意識到世界的存在。在課堂中，一種沈默的教學方法帶來了不適與中斷的時刻，鼓勵學生檢視他們自身，以及促使他們的獨立思考。在這種伴隨著孤獨寂靜空間的公共空間中，如何將不同的聲音變成有韻律變化的協音，使學生獲得豐富與完整的經驗與想法，這是我們必須加以培養的一項教學智慧（Wang, 2004: 179）。在相同的脈絡中，空無的空間除了可以帶給我們驚奇，充滿潛在新的可能性之外，它更以一種意想不到的方式扮演著聯結者的角色。處於第三空間中的課程，在空無的空間中打開了沈默的時間，這不僅僅只是處於現在，而且也是歷史性地與精神性地。

處於第三空間中的課程鮮少由任何個別的教师所完成，這也是說，個別教師的教學風格並不能夠符合所有學生的需要，所以，建立一個有愛的與批判的教師與學生社群就成為重要的。差異對於教師們來說是必要的，這是為了回應學生們的不同努力，每一位學生有著自己獨特的空間，只能夠藉著不同的取徑而被塑造完成。當一位學生微弱的聲音不被一個教師聽到時，另外一位教師的眼睛應該關照到該學生；當一位學生沈默的眼淚不被一個教師看見時，另外一位教師及時地觀照到，這可讓學生感到欣慰；當一位學生急欲表達想法而不被一位教師注意到時，另外一位教師應該是展臂表示歡迎的。教師協同合作的目標是擴展公共的空間，以及儘可能達成讓許多的學生處於這種第三空間中。

從台灣本土的實際教育情境來看，周怡君是一位任教 20 多年的國小級任教師，後來轉任小一的英文教師，隨著角色位置的轉換，嘗試作一位返鄉的陌生人，帶著嶄新的視野重新看待她曾經熟悉不過的教學場域，開啓另一種課程的第三空間。在她的教學敘事當中反省到：

本質上，我對達成教學任務的焦慮感，都是從教師的立場出發，從沒有思考過學生的消化與轉換的能力與心情，我是強迫他們跟著我走，走一條普遍性認可的道路，家長與其他教師及學校認可的方式，因為成人聲

音與權力比孩子大很多，他們會用現有的社會價值為孩子的將來作規劃。  
(周怡君，2008：133)

對於自己過於急躁的想要完成自己設定的教學目標，周老師改變了自己的教學型態，以下是周老師與學生們的一場對話（周怡君，2008：133-134）：

我：R 像什麼呢？

S1：像椅子。

S2：這樣轉，像賽車。

S3：我覺得像溜滑梯。

S4：倒過來像說 Ya 的手。

S5：也像兔子的耳朵。

我：好有意思，你們的想像力真豐富，現在請大家把它畫下來，讓老師看看它的樣子。

S6：老師，你看得出我這是什麼嗎。

我：喔，是個 R 嗎？

S6：這是一個轉過來的 R。

我：真的耶，它真的像一輛賽車。

S7：老師，你找得到我寫的字母嗎？

我：這是一盤義大利麵嗎？

S7：是呀，裡面有字母喔。

我：我找到了，這裡有一個 Q。

S8：teacher，你看這是什麼？

我：一個人用吸管喝飲料，是 Q 對不對？

S9：Ms. Jou. 你看這像什麼？

我：是 Q 的樣子。

S9：你猜它是什麼東西？

我：這裡有車子。

S9：是停車場啦，你看這裡是車道，然後繞上去……（周怡君，教學日誌 20080314）

將 Q 想像成一個大的、有坡道的停車場，孩子的想像與他的生活經驗及個

人特質有關，教師很難用自己有限的知識給他們全部答案，教師的工作便是搭橋讓他找到自己的路，用想像力來啓發學生的悟性。在此教學過程中，教師即藝術家，對於教學實際擁有敏銳的觀察力與想像力，並讓自己「復歸於嬰兒」，找回存在於我們自己內部存有中陌生的另一個自己，在熟悉的自己與另一個陌生的自己之間，形成一種第三空間，新的課程意義從這個空間中生成。

周怡君（2008）認為，隨著她這種角色轉變的歷程，如同返鄉的陌生人，帶著矛盾、衝突、差異、混亂、迷惑、距離的視角，看著自己曾經熟悉不過的場域，提出課程實施需要容納曖昧不明的學習成果，要跨越課程理論與實踐間的縫隙，重新理解教師原有的知識，以具備教材轉化能力。最後，她邀請更多的教師加入陌生人的行列，以藝術家敏銳的直覺、特殊的觀物法、超高的整合力，從各種多元、另類、異質、越界的角度，來灌溉這個課程百花園地。

像周老師這種改變是自我轉變的，權力不是由教育行政單位所外加的，是由教師自我的內在意識中所生成，也就是說，權力不是由體制所給予或要求的，而是由教師主體內在所萌生而出的。透過與另一個自我（角色的轉變）、他者（學生）的互動與交流，理解一位可能的自我，擴展自己的教學視野，也讓一種新的課程實踐成爲可能。就此而言，國內中小學課程改革的成功與否，並不是靠外在行政的權力與評鑑的作用，而是當每一位教師內在意識產生轉變之時，當每一位教師對於自己原有的課程意識重新進行審視時，課程改革才有更多成功的可能。易言之，課程改革是由下而上的，也是由內而外的，僅依賴學校本位課程評鑑、教師評鑑、校務評鑑，是無法完全斷定課程改革與實施是否成功。

在周老師生命敘說的故事當中，「存在體驗課程」（*currere*）就是周老師「自己」的教學體驗，她所教的學生就是「他者」，在周老師與她學生之間就形成一種「第三空間」，周老師忘掉過去教學經歷中所熟悉的自己，換來一張陌生的臉孔，伴隨著「他者」（學生）重新展開一場帶著驚奇、變動、偶遇、豐富的課程之旅。簡而言之，這種教師面貌的轉變不是行政外力所推動的，而是教師自我轉型或是與學生協同轉型的，這對課程改革的啓示而言，如同青木（Aoki, 2005）所說的，是一項「新的關鍵」。電影「倚天屠龍記」中，張三豐告訴張無忌說：「忘掉所有的招式，就成了太極拳。」在教師教學的生命歷程中，忘掉「已知」（有）的事物，帶進「未知」（無）的事物，這確實是教師在進行課程之旅時的重要工夫與修練，也是課程美學的實踐方式之一。

## 陸、結語

綜上所述，從第三空間的觀點來看，課程美學展現在跨文化的對話、古今他者的境遇、以及陌生人的隱喻當中。

第一，將東西方跨文化的對話，視為是一種智慧的互文本，透過東方與西方對話機制的開啓，我們可以理解他者的特點，以及自己本身的侷限，這協助我們用差異、矛盾與辯證的方式來理解課程；透過與不同地域文化的對話，瞭解存在於自我存有內部的藩籬所在，以協助自我進行意識疆界的跨越。例如，融合台灣原住民音樂與西方原住民舞蹈的藝術與人文學習領域課程，可以創造原住民學生既熟悉又陌生的感覺，體驗從未體驗過的學習感受。

第二，透過古今他者之間進行川流不息的交互作用，可以協助兩者進行轉型，換句話說，透過古代他者與現代他者的對話過程中，更能夠超越自我本身視野的侷限，看見自我原本看不見的事物、聽見自我原本聽不見的聲音，進入到新的互為主體性的境界。例如，當古文遇上流行音樂，不僅提高流行音樂的教育內涵，也提升學生學習古文的興趣。

第三，佇留於第三空間的主體存在體驗，也啓發課程實務工作者重新理解自己與課程實際之間的關係。例如，周怡君重新定位自己是一位陌生人，並且帶著返鄉的陌生人視野，重新審視自己所熟悉不過的教學場域，找尋那些在教學場域中消失的聲音與看不見的細微之點處，也將她所教導的學生視為陌生人，透過一場返家的生命敘說，以超越原本存在於心中舊有的課程意識，改變自我原有的教學型態，也改變教師自我原有的課程信念、態度與價值。

## 參考文獻

- 朱耀偉（1996）。**當代西方批評論述的中國圖像**。台北市：駱駝。
- 李子建（2008，5月）。環境教育與課程改革。載於國立花蓮教育大學舉辦之「課程與教學改革的理論與實務國際學術研討會暨第十八屆課程與教學論壇」會議手冊（頁49-60），花蓮縣。
- 周怡君（2008）。**教師即陌生人——一位教師探索課程第三空間的生命敘說**。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 馬瑞辰（1999）。**毛詩傳箋通釋**。台北市：廣文。

- 楊俊鴻 (2008)。**課程間性之探究**。國立中正大學課程研究所博士論文，未出版，嘉義縣。
- 歐用生 (2007)。詩性智慧及其對課程研究的啓示，**課程與教學季刊**，**10** (3)，1-16。
- 歐用生 (2008a)。我的課程旅程——台灣課程研究的典範轉移。載於霍秉坤、于澤元、朱嘉穎 (主編)，**課程與教學——研究與實踐的旅程** (頁 195-209)。重慶市：重慶大學。
- 歐用生 (2008b, 7月)。**教師是陌生人——「看見」課程決策的陷阱**。論文發表於香港中文大學、國立台北教育大學、大陸課程教材研究所聯合舉辦之「第十屆兩岸三地課程理論研討會」，香港。
- 滕志賢 (注譯) (2006)。**新譯詩經讀本**。台北市：三民。
- Aoki, T. T. (2005a). Imaginaries of "East and West": Slippery curricular signifiers in education. In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key—The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 313-319). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aoki, T. T. (2005b). Spinning inspirited images in the midst of planned and live(d) curricula. In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key—The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 413-423). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bhabha, H., & Rutherford, J. (1990). The third space: Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 207-221). London: Lawrence & Wishart.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London & New York: Routledge.
- Cole, P., & O'Riley, P. (2002). Much Rezadioux about (Dewey's) goats in the curriculum: Looking back on tomorrow yesterday. In W. E. Doll & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions* (pp. 132-148). New York: Peter Lang .
- Deleuze, G. (1990). *Logic of sense* (M. Lester & C. Stivale, Trans.). New York: Columbia University Press. (Original work published 1969 )
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations 1972—1990* (M. Joughin, Trans.). New York: Columbia University Press. (Original work published 1990)
- Doll, W. E. (2002). Ghosts and the curriculum. In W. Doll & N. Gough (Eds.), *Curriculum vision* (pp.23-70). New York: Peter Lang.

- Doll, W. E. (2004). Preface. In H. Y. Wang (Ed.), *The call from the stranger on a journey home: Curriculum in a third space* (pp. ix-xi). New York: Peter Lang.
- Eppert, C., & Wang, H. Y. (Eds.) (2008). *Cross-cultural studies in curriculum: Eastern thought, educational insights*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fendler, L. (1998). What is it impossible to think? A genealogy of the educated subject. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education* (pp. 39-63). New York: Teachers College Press.
- Foucault, M. (1986). *The care of the self: The history of sexuality* (Vol. 3) (R. Hurley, Trans.). New York: Pantheon. (Original works published 1984)
- Foucault, M. (1997). Subjectivity and truth. In P. Rabinow (Ed.), *Michel Foucault: Ethics, the essential works I* (pp. 87-92). London: Allen Lane.
- Foucault, M. (1999). Michel Foucault and Zen. In J. Carrette (Ed.), *Religion and culture* (pp. 110-114). Manchester: Manchester University Press. (Original work published 1969)
- Greene, M. (1978) *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination—Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hampden-Turner, C., & Trompenaars, F. (1997). *Mastering the infinite game: How Asian values are transforming business practice*. Oxford: Capstone Press.
- Hartley, D. (1997). *Re-schooling society*. London: The Falmer Press.
- Hwu, W. S. (1998). Curriculum, transcendence, and Zen/Taoism: Critical ontology of the self. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 21-40). New York: Garland Publishing, Inc.
- Jardine, D. W. (2008). Foreword: "The Sickness of the West" . In C. Eppert & H. Y. Wang (Eds.), *Cross-cultural studies in curriculum: Eastern thought, educational insights* (pp. ix-xv). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kennedy, K., & Lee, J. C. K. (2008). *The changing role of schools in Asian societies: Schools for the knowledge society*. New York & London: Routledge.
- Marshall, J. (1998). Michel Foucault: Philosophy, education, and freedom as an exercise upon the self. In M. Peters (Ed.), *Naming the multiple: Poststructuralism and education* (pp. 65-83). Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

- Morris, M. (2004). Stumbling inside dis/position: The (un)home of education. In W. M. Reynolds & J. A. Webber (Eds.), *Expanding curriculum theory—Dis/position and lines of flight* (pp. 83-104). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. (1998). Introduction. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum—Toward new identities* (pp. ix-xxxiv). New York: Garland Publishing, Inc.
- Reynolds, W. M., & Webber, J. A. (2004). Introduction: Curriculum theorydis/position. In W. M. Reynolds & J. A. Webber (Eds.), *Expanding curriculum theory Dis/position and lines of flight* (pp. 1-18). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces—Deleuze and curriculum*. New York: Peter Lang.
- Richardson, G. (2006). Singular nation, plural possibilities—Reimagining curriculum as third space. In Y. Kanu (Ed.), *Curriculum as cultural practice: Postcolonial imaginations* (pp. 283-301). Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, D. G. (2008). The farthest west is but the farthest east—The long way of oriental/occidental engagement. In C. Eppert & H. Wang (Eds.), *Cross-cultural studies in curriculum: Eastern thought, educational insights* (pp. 1-33). New York: Routledge.
- Wang, H. Y. (2004). *The call from the stranger on a journey home: Curriculum in a third space*. New York: Peter Lang.
- Wang, H. Y. (2008). The strength of the feminine, the Lyrics of the power of education. In C. Eppert & H. Y. Wang (Eds.), *Cross-cultural studies in curriculum: Eastern thought, educational insights* (pp. 313-333). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

# 再概念化學派的課程美學探究及其對課程研究的啓示

涂志賢\*

## 摘要

正當「美的學習」理念日益受到重視之際，國內多數課程改革理念卻仍侷限在強調控制與效率的技術理性思維中，然而再概念化學派所論述的課程美學探究，正可作為與之互補的一種有力論述。本文試圖去分析再概念化學派所論述的課程美學探究，及其對課程研究的啓示，進而開拓我們對課程問題的視野。課程美學探究結合多元、想像、移情、解放或自由等概念，以及現象學、詮釋學、批判理論、後現代或後結構等方法至課程研究中，其拓展了我們對於課程概念與研究方法論的理解。課程美學探究雖然目前仍是弱勢論述，但是在激發課程創意與活力上，卻值得我們重視。

**關鍵詞：**再概念化學派、課程美學探究、課程研究

---

\*涂志賢，台北縣瓜山國小教師

電子郵件：tcs570219@yahoo.com.tw

來稿日期：2009 年 4 月 12 日；修訂日期：2009 年 5 月 1 日；採用日期：2009 年 6 月 16 日

# Aesthetic Forms of Curriculum Inquiry of the Reconceptualists: Implications for Curriculum Research

Chih-Shien Tu\*

## Abstract

The idea of aesthetic learning has been increasingly valued of late. When the world is tending towards aesthetics, we are limited to the controlled and efficient technological rationality. Aesthetic forms of curriculum inquiry of the Reconceptualists can be a strong discourse against the curriculum research of positivism and can serve to broaden the understanding of curriculum. This paper explores the aesthetic forms of curriculum inquiry of the Reconceptualists, and proposes some implications for future study in curriculum research. Aesthetic forms of curriculum inquiry combine the conceptions of diversification, imagination, empathy, emancipation, freedom with the research methods that contain phenomenology, hermeneutics, critical theory, post-modernism, post-structuralism into curriculum research. They are helpful for the breakthrough of curriculum conception and methodology of curriculum research. Aesthetic forms of curriculum inquiry are worthy of our continued support in encouraging the originality and vitality of curriculum even though they are situated in a marginalized position.

**Keywords:** Reconceptualists, aesthetic forms of curriculum, curriculum research

---

\*Chih-Shien Tu, Teacher, Gua-Shan Elementary School, Taipei County

E-mail: tcs570219@yahoo.com.tw

Manuscript received: April 12, 2009; Modified: May 1, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

面對這個全球競爭與知識經濟的時代，世界各國為打造未來人才並積極提升人民的創造力，無不動用各種資源，把美當作是學校教育的重要核心，以捕捉那看不見的競爭力。天下雜誌特別提出「美的學習」理念，希望美能成為推動台灣向下紮根與向上提升的動力。從個人、企業到國家，以美作為競逐未來的秘密武器，尤其是個人，透過美的沉思，回到人的內心世界、身體感覺與潛在能力，重新思考自身存在的價值（天下編輯，2002）。

近年來國內課程改革理念不斷地推陳出新，例如教科書全面開放編選、九年一貫課程、基本能力、統整課程、校本課程、彈性課程、新興議題與協同教學，其引發了一股全民運動。但我們可以思考的是：這些課程改革是否真的如預期般成功？真的改變了教室裡的學習景象？一些新的活動背後有關課程、教學與學習的預設是否也改變了？

正當「美的理念」日益受到重視之際，美國再概念化學派（Reconceptualists）所論述的課程美學探究，正好可以作為一種有力論述，提供我們一個去重新思考課程問題的機會：是否跳脫了傳統課程探究有關工具理性或技術理性的課程思維？是否超越了追求控制與效率的課程意圖？是否注意到各種美的特質？有無去激發學生的移情與想像？在人與人、人與社會、人與自然之間建立一種美的串連？課程美學探究的論述，在拓展課程研究上值得我們重視。

課程美學探究的論述，也吸引國內許多課程研究人士的投入（吳靖國，2005；李雅婷，2002；周珮儀，1994；洪詠善，2008；歐用生，2004；鍾添騰，2009）。上述學者雖然為國內課程研究指引了新方向，但是在理論建立與實踐方法上仍亟待更多人的研究投入。本文透過文獻分析，說明再概念化學派所論述的課程美學探究，並分析它對課程研究的啓示。全文分成三部分：首先分析再概念化學派的研究，指出傳統課程探究的侷限性；其次說明課程美學探究的論述，引領我們注意美的特質並領會美的經驗，提升我們對課程問題的理解；最後則是闡述課程美學探究對課程研究的啓示。

## 貳、再概念化學派的研究

再概念化學派對於傳統課程探究依循實證主義強調預測、控制與效率的課

程意圖加以批判，我們可透過其發展過程而瞭解到，再概念化學派提供了跳脫既有課程思維的可能空間，課程美學探究即為其中一條可行路徑。

課程本身有悠久的歷史，但是課程作為一門專業研究領域<sup>1</sup>則是二十世紀初才開始的，發展至今，課程研究因不同社會脈動與哲學思潮，也呈現出不同理論觀點與實踐方式，其大致上可分為傳統、概念實徵（conceptual-empirical）、再概念化（reconceptual）等三種論述。傳統論述起於 1920 年代，概念實徵論述盛行於 1950 與 1960 年代，直到 1970 年代，再概念化學派的興起，開始對前述二者進行猛烈批判（Giroux, Penna, & Pinar, 1981：13; Pinar, 1975）。

傳統論述深受當時科學管理運動與社會效率運動的影響，將科學管理的原理原則引入至課程設計中，強調可控制的目標、有效率的實施過程，進而達成適應社會生活的功能。例如巴比特（J. F. Bobbitt, 1876-1956）以教育為成人生活的預備，以「生產」為教育的譬喻，採用活動分析或工作分析做為課程設計的方法。課程是使兒童由未成熟而轉為成熟的活動與經驗，課程設計上則是把理想的成人生活進行活動分析，包含從人類經驗的分析、活動的分析、課程目標的獲得與選擇，至課程的建立。教育成功與否在於學生在社會中是否有效表現所應表現的行為，以社會為導向，兒童需求或學科內容只是用來達成目的的工具而已（引自黃政傑，1991：7-30）。這種「教育即生產」譬喻的課程設計方式以社會需求為主，有偏向實務的、非理論的特性。

1957 年蘇俄人造衛星領先美國升空，同時激起了美國 1960 年代的課程改革運動。課程改革的焦點，從社會生活適應移向學科結構，以及學科專家與行為科學家的結合，關注可觀察與可測量的行為而非只是解決實務人員的問題，概念實徵論述取代了傳統課程論述（王文科，1988：37-39）。概念實徵論述致力於社會科學的理論與實務，或積極將課程理論建立在社會科學理論上，或運用社會科學方法來研究各種課程現象，對照傳統論述，概念實徵論述雖然所從事的議題較廣泛，但是鮮少有功能上的差異，如同當時的社會科學與行為科學，以實徵方式研究各種現象，建立有關問題假設，然後進行資料蒐集、詮釋結果與驗證假設，目標在於行為的預測與控制（Giroux et al., 1981：14; Pinar, 1975：ix-x）。

無論是傳統論述——偏向實用的、非理論的、改進學校實務與敘述如何的

<sup>1</sup>許多學者（Jackson, 1992; Kliebard, 1975; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995）指出，課程作為一門專業研究領域是以巴比特出版《課程》（1918）一書為標記，巴比特把生產界的科學管理原則應用至學校課程上，開啓課程理論與課程設計的新里程。

課程探究，或概念實徵論述——偏向透過社會科學與行為科學的研究途徑，研究可觀察與可測量的行為，強調課程現象的預測與控制。這些論述仍依循一種工具理性，訴諸達成目的之手段的有效性與準確性，對既有的事實視為當然，主張課程目標的具體明確與線性階層結構，強調學習效率的提高而非學習本質的瞭解。雖然這些注重實用性與實證性的課程研究均累積了不少成果，但是多數只強調課程發展的過程或課程改革的技術，忽略課程本質與基本問題的分析（歐用生，1984：1），也因此促成 1970 年代再概念化學派的出現。

然而早在 1960 年代，已有學者對於課程與教學的學科取向與行為管理提出挑戰，批評行為主義、科學工具主義、非人性化、壓迫與異化的學校官僚作風。例如麥唐納（J. B. Macdonald）指出「技術理性」（technological rationality）的危險性：

把現象當作是一些可區分的客體……共同特性被抽離，使之相互連結並納入系統中，在人類行為中運用技術理性的危險在於希望取得控制、理解與預測，我們可能（或許已經是）把自己看做是客體或迎合我們目的之客體的再現……那麼我們可能成為馬庫色（H. Marcuse，1898-1979）所言的單面人。（引自 Pinar et al., 1995: 180）

為跳脫前述的侷限性，麥唐納提出「美學理性」（aesthetic rationality）的理念作為互補：

美學理性意謂系統隱喻是不足的且須小心使用……課程理論的主要功用在於創造各種形式來解釋課程的現象……課程理論在本質上要有啓發的作用，課程理論是價值負載的、非中立的，使人們在創造、方向與用法上，致力於最大存有，所有人們的理性潛力都應投入到課程理論化的這些過程與目標……課程理論是一種思考行為，其包含課程理論之歷史發展的垂直察覺，以及在各種學科發展中人類當代發展狀況的水平察覺……課程理論不單只是技術理性的規範，而是包含整個人類理性潛能，既有美學理性也有技術理性。（引自 Pinar et al., 1995: 181）

相較於技術理性的封閉，美學理性是開放的，麥唐納拒絕那種扭曲的、非人性的理性與技術系統，轉而支持具有政治、歷史等潛能的美學理性，以增進對課程問題的理解，而非只停留在課程發展的技術工作上。

1970 年代再概念化學派興起，其結合了歷史、哲學與文學批評等人文學

科，重新思考原有的課程概念，關注公共世界的內在與外在經驗，把研究焦點從行為的變化或班級的決策，移向時間（temporality）、超越（transcendence）、意識與政治的問題，以瞭解教育經驗的本質（Pinar, 1975：x-xi）。再概念化學派強調主體性（subjectivity）、存在經驗、詮釋的藝術以及人類行動的意向（intentionality），也論及階級衝突、權力關係再製（reproduction）、抗拒（resistance），以及具有政治特質的文化、意義與知識等課題（Giroux et al., 1981：14）。作者對這個時期再概念化學派的論述加以說明如下：

例如從歷史角度來論述傳統課程探究的侷限性。克里巴德（Herbert M. Kliebard）認為，傳統課程探究忽視課程歷史，對於官僚化的、標準化的與片斷的課程概念的歷史背景與社會取向並未加以批判；課程改革運動走向解決傳授社會有用知識與技能的問題，或是解答教師、行政人員、視導人員等提出的實際問題，這種改良取向不能容忍與實際沒有直接關係的價值，忽略了有助於基本知識與理解的長期研究（Kliebard, 1975：40-44）。因此，克里巴德認為，課程的基本架構與學術視野仍甚狹隘，過去半世紀以來應用於學校課程的生產模式與功利主義的規準，仍舊是我們的參照架構，今後的課程探究應發展其它新的課程思維模式，以跳脫過去模式的桎梏（Kliebard, 1975：48-49）。

又如從美學角度來論述美學與教育活動的關係。休伯納（D. E. Huebner, 1923-）認為，有價值的教育活動具有象徵與美學的意義，其包含三個向度：一、用心理距離（psychical distance）去視察活動，教育活動有功能性或工具性的用途外，亦可視為一件藝術作品，其潛藏了可能性、自發性與美感的特徵；二、運用完整、設計、和諧與滿足的概念，作為評鑑教育活動的規準；三、教育活動具有象徵意義，可彰顯教師所感覺的、所經歷的各種意義，如教育活動呈現一種無意義的與例行公事的生活方式，其象徵一種機械論的世界秩序（Huebner, 1975a：226-227）。休伯納強調，師生在班級活動中為彼此創造了美的對象，而班級活動的目的，不在於完成既定目標，而在於鼓勵師生透過行為表現或言談，尋找美（beauty）、完整性（integrity）、表現形式、和平與真實（truth）（Huebner, 1975a：232-235）。

再者從自然神學（natural theology）角度來論述超越與超越課程的概念。菲尼克斯（P. H. Phenix, 1915-）認為超越（transcendence）一詞，是跳脫任何既有存在狀態或領悟的經驗。超越是意識存在的內在屬性，同時察覺到每個具體實在（concrete entity）都是在更廣泛的關係性與可能性的脈絡中被經驗的，所有經驗都有一種內在動力，其突破了理性架構或實際慣例所可能建立的界限（Phenix,

1975：324）。他認為超越包含三面向：時間的（temporal）、空間的（extensive）、質的（qualitative），意指人若要有活力就是要體會每個瞬間如同是一個新的創造，能瞭解這個瞬間雖是過去的延續，卻是一個不同以往且新鮮的浮現，而這個浮現將產生更新奇的事物，亦即任何事物都不是孤立的，總是處於與其它事物的無限關係中，實體是一個相互連結的整體，完整敘述任何一個實體的同時，必須要理解其它實體，超越既有現實而達到較高成就是可能的。菲尼克斯以超越即為跳脫既有經驗的三向度為根基，進而提出超越課程的規準——希望、創造、察覺、懷疑、驚奇，以及超越課程的特徵——關心整體、教育探究、實踐對話（Phenix, 1975：325）。

最後從哲學角度來論述有意義的課程必須連結人的主體地位。格林（M. Greene, 1918-）認為，對學習者而言，課程除了象徵學科的安排、知識的結構，或一套複雜的意義系統之外，鮮少表明其它的可能性，或理解自身的生活世界，在課程設計上往往遠離「為何如此生存」、「人的意義」的問題，較少去探尋個體自己的未來，較少超越或打破既有的思維，甚至認為那些學科知識是客觀存在的，是與認知者分離的（Greene, 1975：299）。因此，格林強調人的主體地位，重視個體意識與經驗的不斷開展，持續尋求超越、重新建構或創造，而這種學習才有意義（Greene, 1975：302）。

除了前述 1970 年代再概念化學派的論述，1980 年代以降，由於批判理論的解放觀點，以及後現代的解構理念，在課程探究中日益受到重視，使課程概念產生更大的變化，超越學科或教學計畫的內涵，以及學生的經驗，反而使課程的概念越來越像一種符號表徵，而衍生出各種文本，出現像是運用政治的、種族的、性別的、現象學的、後結構的、傳記的、制度的、神學的或美學的多元觀點來解構課程的內涵（Pinar et al., 1995）。這些課程的多元觀點對於現今課程發展產生重要作用。課程探究不只是技術性的問題——目標選定、內容選擇、組織方式與評鑑實施，更根本的挑戰在於尋找更適切的觀點來理解與看待課程，課程探究的思維已從目標導向的課程發展典範，走向意義導向的理解課程（understanding curriculum）典範，而課程美學探究即為理解課程的一種途徑。

綜合言之，課程成爲一門專業研究領域以來，課程學者深受科學管理運動與社會效率運動的影響，強調科學化的課程設計、可控制的目標、有效率的實施，以達成適應社會生活的功能。然而這些傳統課程探究依循工具理性或技術理性的思維，講求達成目的之手段的有效性與準確性，對於既有事實視之爲當然，強調學習效率的提高而非學習本質的瞭解，主張課程目標的具體明確與線

性階層結構而欠缺有關課程問題的反省與批判。國內的課程發展或課程研究一直傾向實證主義有關預測、控制與效率的課程思維，再概念化學派提供跳脫傳統課程探究思維的可能途徑。再概念化學派運用多元的觀點來解構並建構課程的內涵，不同於偏重實務、實證主義、技術理性思維的傳統課程探究，再概念化學派具有人文與開放的特性。

### 參、課程美學探究的論述

課程美學探究是再概念化學派的重要論述之一。課程工作者必須從技術性的價值系統的桎梏中解放出來，重新規劃各種課程語言，尤其是美學與倫理的價值系統，重拾這些價值來充實教育活動的豐富性並提升教育活動對師生的個人意義（Huebner, 1975a：226-227）。

瓦倫思（Elizabeth Vallance）認為，課程美學探究的焦點在於我們對情境作反應的各種特質與原則，確認形成我們對情境判斷的形態（patterns）、平衡或不平衡、律動（rhythms）、不一致的記錄（discordant notes）與經驗特質，藉由這些特質的訓練與經驗，使我們得以自由地對各種驚奇特質的感受做出反應（Vallance, 1991：160）。

派納（W. F. Pinar）、雷諾茲（W. M. Reynolds）、斯萊特里（P. Slattery）和陶伯曼（P. M. Taubman）把課程理解為美學文本，瞭解想像在心智發展過程中所扮演的角色，並指出教師及其工作的美學本質，其目標不在於降低不確定性或獲得普遍真理的一種努力，而是使我們脫離所熟知的，以驚奇作為結尾。這種課程理論使師生可與每日功能性的存在保持一段距離，對於知識以及這個世界被視為當然與價值中立的看法加以質問，激起一種美學轉化（Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995：604-605）。如同格林所言，與藝術的相遇，並不保證廣泛覺醒（wide-awakeness），但是與藝術的相遇，卻能打開反省與重組的空間，透過藝術以及從美學角度所經驗的課程，可以激起對於支持合理化及其存在於世界的諸多理解的質問（Greene, 1978）。

綜合上述學者所言，我們可以把課程理解為一種美學文本，質問既有的日常生活與例行公事，從多元角度，對於知識、教學與學習加以重新檢視，揭示那些被淹沒的論述。雖然課程美學探究是對於課程情境中所存在的美的性質，以及如何產生美的經驗的系統探究，但是對於美的性質為何？如何產生美的經

驗？不同學者有不同的論述。然而派納等人（Pinar et al., 1995）整理分析學者的研究成果，把課程美學探究的論述區分成七個面向，其涉及繪畫、音樂、舞蹈、戲劇與文學等不同領域，以及文學批評、敘事探究、生態、自傳、批判理論、後現代或後結構等不同方法，這些論述內容可以做為我們瞭解課程美學探究的重要參考。其內容說明如下：

## 一、建立藝術在一般課程的核心地位

藝術對課程的意義，在於美感經驗的核心——想像（imagination），以及想像、語言、思維、情感之間的關係。布魯迪（H. S. Broudy, 1905-）從歷史與神學的角度，強調圖像（the image）的學習應該先於字詞（the word）的學習，並運用現象學的認識論，指出理解力的培育（包含概念的產生、分析與綜合）應以想像力的培育為根基，語言作為一種象徵系統，在性質上經常是想像的，若缺少豐富想像的兒童是無法從事各種概念的解碼，以及各種察覺的清楚表達（引自 Pinar et al., 1995 : 569-570）。

## 二、強調美學的認知與探究是有別於主流社會科學與行為科學的思維方式

派納等人指出許多學者有關美學的認知與探究思維，其包含羅沙立歐（J. Rosario）的一種沉思特性、瓦倫思的美學探究意涵與規準，以及巴隆（T. Barone）的批判性故事敘述方法，其形成了有別主流社會科學與行為科學的思維方式（Pinar et al., 1995 : 571-576）。

羅沙立歐在問題解決的描述過程中，確認一種沉思性的（a meditative quality）而非過度計算性的（overly calculative）概念，其強調的，不是要求個體運用意識來控制問題所及的各種變項，而是「自我專注，一種靜心等待……重要意義的浮現與認知」（引自 Pinar et al., 1995 : 571-573）。不論是科學或藝術的問題解決過程，其中有個階段，意識控制是暫時中止的，不做計算性的運作，我們必須承認這個美的經驗面向——認知沉思時刻。羅沙立歐特別強調一種沉思性而非計算性的美的認知。

瓦倫思提出美學探究的意涵與規準。瓦倫思（Vallance, 1991 : 161-162）認為，美學探究與實驗研究有相同的目的，即幫助人們來理解課程的特質，這些特質有助說明學生與教師的反應，然而，美學探究鮮少幫助預測我們對其它課程事件的反應，相反地它關注特殊性，在一定程度上放棄尋求普遍化的規則，在教育社群中支持不同意見的人。美學探究或藝術批評，以各種方式，產生不

同洞察，協助我們領會這個作品，美學探究或藝術批評本身，也有其一定規準，例如結構確證，結構必須支持解釋；參照適當，評論在作品說明中必須要告訴我們真相，呈現新鮮、脫離行話、好的書寫、大格局的以及敏於述說細節（Vallance, 1991：167-169）。瓦倫思（Vallance, 1991）認為，美學的認知與探究並非毫無節制，無論是思維或實踐，有其自身的意涵與規準。

此外，巴隆運用批判性故事敘述的方式來進行美學的認知與探究。巴隆認為，教育改革必須從課程專家解構自身文本為開始，我們必須能成為強有力的讀者，反對作者凌駕讀者之上，書寫與閱讀是不可分的，書寫總是一種安靜對話，透過閱讀開始並且延伸對話，形成溝通，論述社群（discursive community）是個強有力的概念，具有擾亂的或轉化的特性。課程必須具有解構與轉化的特性，透過批判性故事敘述的方式，授權學生參與這個過程，把改革的爭論，從封閉體系的領域移向論述強烈的領域，把課程理解為政治的、制度的與美學的多種文本的一種綜合（引自 Pinar et al., 1995：574-576）。

### 三、探究藝術概念與課程理論的關係

當前藝術（尤其是繪畫）的發展趨向，已從實體的寫實描繪移向實體的想像表現，藝術家已不再依賴感官去捕捉與拷貝「已外在那裡的」（out there）實體，正好相反，實體是藝術家自身意識所創造的，實體是所知、所感與所憶的綜合，實體是過去、現在與未來三者的統整，這個藝術趨向對應了課程理論的發展（Padgham, 1988; Pinar et al., 1995：576-578）。

休伯納寫道，「時間概念，源於人的存在……人的生命是過去與未來組成的一種現在」（引自 Pinar et al., 1995: 579-580）。派納（W. F. Pinar）把課程再概念化為跑道上的奔跑經驗（currere），使學生重新經驗自身的過去、想像自身的未來，進而對於自身現在加以分析定位，從靜態的課程概念移向動態的課程概念（Pinar, 1975）。帕澤翰（R. E. Padgham）則認為，藝術工作者必須重視這個激發學生想像的時間概念，以及超越自身與這個世界的察覺能力。因為強調對於所憶、所感、所聽、所見、所想進行再回憶、再經驗的藝術思維，所以課程必須刺激學生察覺、判斷、相信、記憶與想像等各種活動，進而發展學生認知與察覺的能力（Padgham, 1988: 362-364）。我們可以發現，融合過去、現在與未來的藝術思維，和有關時間與課程的研究是彼此相通的。

#### 四、研究藝術與社會的關係，技術性的藝術課程概念窄化我們對藝術課程的理解

藝術課程不能只停留在技術性的，而忽略了政治性與社會性的面向。貝耳（L. E. Beyer）認為，正是因為美學經驗轉化生活經驗、既有的社會互動與意義，以及各種政治意識事實，一個革新的社會與教育生活才有可能（引自 Pinar et al., 1995 : 579-580）。在實踐運作上，傅得曼（K. Freedman）和波克維茲（T. S. Popkewitz）從後結構主義的角度，進行社會歷史生成條件的分析，並認為只有把學校歷史，以及對於社會、經濟、文化與智識的歷史關懷二者加以連結，藝術教育與課程才能夠真正被瞭解，進而尋求其它的可能性（Freedman & Popkewitz, 1988 : 403）。

#### 五、運用藝術的相關概念作為理解教學與課程的概念工具

艾斯納（E. W. Eisner, 1933-）認為，傳統課程評鑑是依循啓蒙運動以降現代科學的發展為根基，強調量化、客觀、預測、控制與追求效率，同時將複雜現象化約為數字，其結果是不足以反應真實的狀況，缺乏對評鑑目的的反省，以及形成對教育實踐的侷限，因此，艾斯納從藝術領域中，借用教育批評（educational criticism）的概念來拓展並調整課程評鑑的概念與實踐，把教學當作是一種藝術，允許教師有創造性的行為，以免教師教學智慧被凍結成機械性或例行性的行為（Eisner, 1985a, 1985b）。

#### 六、闡述戲劇與課程的關係

教師不是被訓練去表演一套戲法，而是保持一種預備狀態，以理解其學生與教材，同時準備予以回應。葛倫美特（M. R. Grumet）認為，在課程中，介紹「currere」的目的在於使學生可以不受課程所加諸的侷限，雖然學生有可能迷失在戲劇的表現形式及其角色中，但是身為教師，則希望學生有自己的表現方式，而非一味地依賴他人的決定。葛倫美特結合「currere」以及自傳方法於戲劇教學中，尤其是即興舞蹈、表演練習或現場創作，引領學生回溯自身對身體、感覺、思想與語言的意識感覺，從既有思想與慣性的反應中抽離出來，如此才能更投入表演，也更能意識到自己的言語，察覺到自己表演所在特殊與具體的情境（引自 Pinar et al., 1995 : 589-591）。

## 七、說明後現代的課程觀點及其與美學文本的概念連結

現代主義偏向控制與區分的特性，異於後現代主義偏向創造與融合的特性。例如亞果德勁斯基（Jan Jagodzinski, 1948-）致力於修復身體、思想認知與精神之間的融合，一反現代主義的區隔，透過身體對存在的回憶，連結身體感官經驗，以及美的經驗。亞果德勁斯基把課程理解為美學文本，在論述上代表與實在的對抗、重新評估，以及採取行動；又如布曼弗德·瓊斯（D. Blumenfeld-Jones）、史丁森（S. W. Stinson）和戴克（J. Van Dyke）整合舞蹈與課程理論，把課程理解為美學文本，目的在於擺脫學校教育侷限於控制與預測結果的狀態，移向創造力的面向。他們認為舞者的創造力不是透過控制而是透過自由、交流、合作而取得的，學校教育實踐必須強化此一面向（引自 Pinar et al., 1995：602-604）。

綜合前述課程美學探究的諸多面向可知，課程技術理性的過度膨脹，使人們生活中原有想像、移情、隱喻、自由與多元等特質，均陷入了岌岌可危的處境。課程美學探究的論述，即在對抗機械化、去人性化、產品取向的課程思維，恢復原本存有創意與活力的生活特質。課程美學探究的論述，引起國內課程研究人士的注意，諸多研究成果也提供課程理論建構與實踐的重要參考。但作者要強調的是，課程美學探究並非侷限在音樂、舞蹈與繪畫等藝術課程領域中，也出現在一般課程領域中，我們可以結合想像、移情、隱喻、多元、解放與自由等概念來說明美的性質，形成一種不斷生成而非固定的思維，以及透過自傳、心理分析或社會行動等方法，提供學生領會各種美的經驗，進行美的學習。

## 肆、課程美學探究對課程研究的啟示

面對不可預測、複雜、多元與多變的混沌社會，從國家、企業到個人，都在尋找一支可開啓未來的鑰匙時，美已成為這把希望之鑰（天下編輯，2002：6）。課程美學探究的論述，強調有創意的心靈與智慧才是人類真正進步的核心，偏向預測、控制、機器與產品的課程隱喻，已無法說明複雜的教育現象與課程問題。歐用生（2003：53-54）引用「詩性智慧」（poetic wisdom）的概念，強調課程是由故事、創造組成，它觸及學習者感覺、同情、想像力，它是經驗內容的自我體驗和表白，而不是固定經驗的模仿。陳伯璋（2001：109-112）則是運用留白課程的概念，強調學習活動中，「留白」正是主客體保持一美感的距離，而在欣賞與創造之間產生一種對話的機制，最後共創一個美感的世界或

成品的過程。課程美學探究，試圖恢復課程的美學性，結合想像、移情、隱喻與多元等概念，進而與課程技術理性、預測與控制的實證主義思維，形成一種互補作用，共創課程研究的新面貌。而這裡所謂的課程研究，係指課程的概念與研究方法論。課程美學探究對於課程研究的啓示，說明如下：

### 一、課程一詞，不只是一種名詞形式的跑道概念，更是一種動詞形式的奔跑概念

近年來我國課程改革幅度最大者，莫過於九年一貫課程，其包含了運用課程綱要來取代課程標準、合併單一科目為學習領域、結合校本課程來展現學校社區特色，以及激發教師進行協同教學與多元教學評量，九年一貫課程對於學校教育進行全面更新。九年一貫課程雖然衍生了許多「新」活動，但是這些活動背後有關課程與教學的理解仍依循實證主義偏向控制與效率的課程意圖，並沒有跳脫傳統的技術理性思維。課程內容多以知性與德性的學習為主，美的學習顯然不足，課程評鑑多以預期目標、績效責任作為衡量規準，美的想像、創造相對較少受到重視。再概念化學派所論述的課程美學探究，正好提供突破既有課程思維的可能途徑。

課程美學探究的想像與移情概念，引領人們去思考不同的課程概念與實踐。派納和葛倫美特（Pinar & Grumet, 1976）經由課程一詞的拉丁字源「currere」的探究，強調動詞形式的奔跑概念，而非名詞形式的跑道概念，每個人可以結合自身經驗來認識事物，每個人的認識都有其獨特性，課程連結了個人對自身經驗的重新認識。每個人的心中，都會有幾幅珍藏的畫面，也許是流星劃過的夜空，也許是滿地的落葉，也許是一張燦爛的笑臉（天下編輯，2002：7）。課程並非只是一種忠於作者原有意圖的作品概念，更是一種開放讀者多元解讀的文本概念。

所以我們對課程（包含九年一貫課程）的思維，不能只停留在追求預先決定的道路或結果，更要注意在這個旅途過程中未預期的、驚奇的、愉悅的、混沌的、複雜的經驗特質。課程不能只是視為一種現成的產品，或固定的跑道，而是可以突破既有的一種實際或實踐，其形貌可依成員的探究建構過程而定。課程美學的課程概念，即是這種動態的、生成的而非靜態的、固定的一種思維。

課程美學探究的想像、移情、批判與超越概念，對於教師而言，提供專業成長的新途徑。格林（Greene, 1973）提出「教師即陌生人」（teacher as stranger）的觀點，透過探究與質問的眼光來審視人們所生活的世界，她認為，人們自身

都會有一些根深蒂固的、視為當然的觀念或態度，然而化熟悉為陌生的目的在於試著將自己做距離化的觀察，如同遊子在外待了很長一段時間而後返鄉的感受一般，對家鄉當前的一切事物必須進行重新評估、再認識，從評估與認識之間學習去創造更多的可能性。

總之，為創造更多的可能性，教師必須有批判反省的思維與行動，超越課程、教學與專業問題的既有思維。以教師專業成長為例，我們不能把焦點都放在技術改進或成果展示的面向，而忽視了實務之外對既有思維的超越，以為教學技術的提升就是教學品質的保障，把教師當作是技術人員，反而窄化了教師專業潛能，以及封閉了師生省思生命意義、建構生活世界與發展多元潛能的機會。教師可以結合批判、反省與覺醒的過程，化熟悉為陌生，瞭解自己所在生活脈絡，在這個脈絡中找到意義，超越當前視為當然的觀念、態度或自我。

## 二、課程研究方法論的突破

我們對課程的理解，不單反應我們對於課程的整體立場，也連結了我們對於世界的假定、實體的知覺，以及特定價值的重視。傳統課程探究依循實證主義有關明確具體、預測、控制、線性因果關係、清楚界線與歸納通則的預設，往往使課程研究淪落為工具化、表面化、簡約化。不同的是，課程美學探究結合想像、隱喻、多元、解放與自由等人文概念，以及自傳、敘說、政治與歷史等研究方式，跳脫實證主義課程研究偏向預測與控制的科學化思維，移向詮釋理解與批判解放的研究途徑，開啓課程研究方法論的多元典範。

派納和葛倫美特結合「currere」即動態奔跑過程的課程概念，以及自傳或傳記的研究方式，在課程研究上發揮更深刻的主體能動性。在運作上，先是回顧過去，抓住過去的瞬間，重新經歷過去，理解過去對現在的影響；其次是前瞻，即向前看，期待現在尚未存在的，通過沉思，去想像可能的未來；再者是考察過去與現在，一個人與自己的過去與未來保持距離，從而給予現在更多的自由；最後則是綜合階段，重新進入生氣蓬勃的現在，意識到自己的活力，認真地傾聽自己的聲音，並自問「現在的意義何在」（Pinar & Grumet, 1976: 55-61）。因此，派納認為，師生要從洞察與想像的內部泉源著手，不要過於依賴外於我們自身的學科內容，從我們自身內部著手工作（Pinar, 1972: 331）。我們可以借用派納和葛倫美特的思維，透過自傳或傳記的方式，以及回顧、前瞻、分析與綜合的運作，強化人們對於課程的存在體驗、個體自我的心理分析，以及自我結構的拓展。

相較於前者自傳或傳記方式偏向詮釋理解取向的課程美學研究，拉格（H. Rugg）及其後人則把課程美學探究移向社會轉化的批判解放取向。拉格認為，創造性的自我表現（creative self-expression）是發展健全個人並展現健全社會的重要心理力量，健全的個人是健全的社會之根基，個人的美感創造所產生的力量是統合社會文化的重要工具，美學在學校教育重建社會秩序中扮演重要角色（引自李雅婷，2007）。拉格投入社會領域課程革新，真實體現了他的創造精神。拉格的思維，同時連結當代課程學者諸如艾波（M. W. Apple）、季諾斯（H. A. Giroux, 1943-）等人的觀點，把課程當作一種政治文本進行理解，結合學校教育與社會結構的關係，以及社會公平正義的概念，強調轉化社會結構的課程思維，以及重建社會的政治運作過程，引出一種批判解放取向的課程美學。

除了前述批判解放思維，波克維茲結合後現代主義與後結構主義的思維，對於主體性的論述形構過程（或生成條件）進行歷史性與社會性的探究，開創出另外一種批判解放取向的課程美學探究。波克維茲把焦點放在主體在結合權力與知識的場域內是被如何建構的問題上，這種批判取向並非否定主體尋求改變世界的動能，而是對於侷限主體的理性系統是如何形成的問題，給予歷史的明確性，並指出主體是透過指引社會行動與參與的特定理性系統所進行的歷史建構，使侷限個體的理性系統成為歷史偶然的、可以批評的、可以改變的（Popkewitz & Brennan, 1998：10; Popkewitz, 2000：97）。換言之，波克維茲把課程美學探究移向人們被建構為主體的各種模式的歷史，對於主體客體化的方式進行瞭解，拒絕我們現在之所是，想像其它的可能性，以此方式不斷超越自我。

綜合上述，課程美學探究在課程概念上結合想像、移情、隱喻、多元、解放與自由等概念，引領我們對視為當然的事物進行質問，化熟悉為陌生，移向其它的可能性，促成新的課程理解。課程美學探究在課程研究上則是跳脫實證主義偏向課程預測與控制的科學化思維，而移向多元典範，無論是自傳（或傳記）、社會重建或論述形構，皆突破既有的課程研究方法論。

## 伍、結語

本文試圖解析美國再概念化學派所論述的課程美學探究，及其對課程研究的啓示。課程美學探究起源於再概念化學派對主流課程理性典範的批判，主流課程理性典範以實證主義為根基，強調預測與控制的課程意圖，以及有效傳授

既有知識的課程作為，把課程化約為技術性、行政性或科學性的問題，而忽視了課程的詮釋性、社會性或歷史性。課程美學探究，與主流課程理性典範形成了一種互補作用，其結合了多元、想像、移情、解放或自由等概念，以及現象學、詮釋學、批判理論、後現代主義或後結構主義等理論至課程研究中，拓展了我們對於課程概念的理解。

以前述課程概念為根基，在課程研究方法上，課程美學探究所試圖展現的，不是一種清楚的而是一種強而有力的課程語言，可以化熟悉為陌生，跳脫既有的觀念、態度或自我，想像其它的可能性。陳書東（Shudong Chen）指出，語言具有創造各種圖像與無限可能的功能，我們可以激發學生去談論他們自身的經驗，其詳細描述的，不是一種正確的、清楚的語言或符號名稱，而是一種聯想的、強而有力的語言或啟發，在心理上可以產生一種共鳴，連結自身生命的節奏與律動，回到自身存有，實踐自身的主體性（Chen, 2005）。課程美學探究透過自傳（或傳記）、社會重建或論述形構等方法，可以展現一種強而有力的課程語言，其提供了不斷超越當前既有觀念、態度或自我的可能途徑，也同時拓展我們對於課程研究方法論的理解。

最後作者必須指出的是，在課程研究領域中，強調明確與效率的課程發展，以及預測與控制的技術理性思維，仍是當前的主流課程思維。課程美學探究雖然目前只是一種弱勢論述，但是在激發課程的創意與活力上，卻值得我們重視。

## 參考文獻

- 天下編輯（2002）。**美的學習——捕捉看不見的競爭力**。台北市：天下雜誌。
- 王文科（1988）。**課程論**。台北市：五南。
- 吳靖國（2005）。詩性智慧對後現代課程實踐的啟示。載於游家政（主編），**後現代課程——實踐與評鑑**（頁 83-100）。台北市：教材研究發展學會。
- 李雅婷（2002）。**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，台北市。
- 李雅婷（2007）。H. Rugg 創造性自我表現之課程美學觀點探究。**課程與教學季刊**，10（2），145-159。
- 周珮儀（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

- 學系碩士論文，未出版，台北市。
- 洪詠善（2008）。**美感經驗觀點的教學再概念化**。國立台北教育大學課程與教學研究所博士論文，未出版，台北市。
- 陳伯璋（2001）。**新世紀課程改革的省思與挑戰**。台北市：師大書苑。
- 黃政傑（1991）。**課程設計**。台北市：東華。
- 歐用生（1984）。**課程研究方法論：課程研究的社會學分析**。高雄市：復文。
- 歐用生（2003）。**課程典範再建構**。高雄市：麗文文化。
- 歐用生（2004）。**課程領導：議題與展望**。台北市：高等教育。
- 鍾添騰（2009）。**課程美學探究與實踐之研究：以國小語文領域「詩畫統整」課程為例**。國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，台北市。
- Beyer, L. (1985). Aesthetic experience for teacher preparation and social change. *Educational Theory*, 35(4), 385-397.
- Broudy, H. (1988). Aesthetics and the curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 332-342). Scottsdale, Arizona: Gorsuch Scarisbrick.
- Chen, Shudong (2005). Thinking "the unthinkable" and teaching "the impossible": East-west formation. *East-West Connections: Review of Asian Studies*, 5(1). Retrieved June 10, 2009, from [http://www.asianrc.org/EastWest%20Connections%20Journal/EWC2005\\_Final.pdf](http://www.asianrc.org/EastWest%20Connections%20Journal/EWC2005_Final.pdf)
- Eisner, E. (1985a). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (1985b). *The art of educational evaluation: A personal view*. New York: Macmillan.
- Freedman, K. & Popkewitz, T. (1988). Art education and social interests in the development of American schooling: Ideological origins of curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 2(5), 287-405.
- Giroux, H., Penna, A., & Pinar, W. (Eds.)(1981). *Curriculum and instruction: Alternatives in education*. Berkeley, California: McCutchan.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger*. Belmont, California: Wadsworth.
- Greene, M. (1975). Curriculum and consciousness. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 299-317). Berkeley, California: McCutchan.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teacher College Press.
- Grumet, M. (1976). Toward a poor curriculum . In W. Pinar & M. Grumet (Eds.), *Toward*

- a poor curriculum* (pp. 67-88). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Huebner, D. (1975). Curriculum language and classroom meanings. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 217-237). Barkeley, California: McCutchan.
- Kliebard, H. (1975). Persistent issues in historical perspective. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 39-50). Barkeley, California: McCutchan.
- Padgham, R. (1988). Correspondences: Contemporary curriculum theory and twentieth century art. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 359-379). Scottsdale, Arizona: Gorsuch Scarisbrick.
- Phenix, P. (1975). Transcendence and the curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 321-337). Barkeley, California: McCutchan.
- 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.
- Pinar, W. F. & Grumet, M. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Pinar, W. F. (1972). Working from within. *Educational Leadership*, 29(4), 329-331.
- Pinar, W. F. (Ed.)(1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Barkeley, California: McCutchan.
- Popkewitz, T. S. & Brennan, M. (1998). Restructuring of social and political theory in education. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education* (pp. 3-35). New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (2000). Curriculum as a problem of knowledge, governing, and the social administration of the soul. In B. M. Franklin (Ed.), *Curriculum & consequence: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling* (pp. 75-99). New York and London: Teachers College Press.
- Rosario, J. (1988). Harold Rugg on how we came to know: A view of his aesthetics. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 343-358). Scottsdale, Arizona: Gorsuch Scarisbrick.
- Vallance, E. (1991). Aesthetic inquiry: Art criticism. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 155-172). New York: State University of New York.

# 論美與教育的關係

陳新轉\*

## 摘要

由於教育理性過於發達導致教育感性萎縮，教育美感失落。本文以文獻分析法討論美與教育的關係，論證以下六項命題：（一）美與善在教育目的上的關係；（二）審美態度與教育的關係；（三）審美與教育的關係；（四）美感教育與鄉土教育的關係；（五）美學與美感教育的關係；（六）美感教育與品格陶冶的關係。本文提出美與教育的六項關係如下：（一）在教育目的上，美與善同源且通義；（二）以教育的「審美態度」彌補教育理性的偏誤；（三）教育審美是教育目的的實踐；（四）美感教育與鄉土教育相輔相成；（五）美學方法可教學，美感卻無法移植；（六）美感教育攸關品格、幸福人生、創意、競爭力和公民素質。

**關鍵詞：**美、審美、教育

---

\*陳新轉，華梵大學師資培育中心副教授

電子郵件：ntchen@cc.hfu.edu.tw

來稿日期：2009 年 5 月 22 日；修訂日期：2009 年 6 月 1 日；採用日期：2009 年 6 月 16 日

# Discussing the Relationship of Aesthetics and Education

Xing-Zhuan Chen\*

## Abstract

Because education was dominated by human reason, sensibility of education was depressed, so educational aesthetics has lost for a long time. This topic will discuss the relationship between aesthetics and education: (a)the relationship between aesthetics and good in education goals; (b)the relationship between aesthetical attitudes and education; (c)the relationship between aesthetics appreciation and education; (d)the relationship between aesthetics principles and grass-root education; (e)the relationship between aesthetical education and education; (f)the relationship between aesthetical education and personality education. Finally, the topics provide six conclusions: (a)in the area of educational goals, aesthetics and good are similar to the mean and root; (b)using educational aesthetical attitudes to correct the shortcomings of educational reason is possible; (c)the aesthetical aspects of education is the practice of educational goals; (d) aesthetical education and Grass-root education achieve their goals by utilizing each other; (e)aesthetics principles can be taught, but aesthetical sense can't be transferred; (f)aesthetical education well affect the personality development, life satisfaction, creativity, competitive ability, and citizenship of a person.

**Keywords:** aesthetics, appreciation of aesthetics, education

---

\*Xing-Zhuan Chen, Associate Professor, Center of Teacher Education, Huafan University

E-mail: ntchen@cc.hfu.edu.tw

Manuscript received: May 22, 2009; Modified: June 1, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

2008年發生「金融海嘯」將是人類經濟歷史上大書特書的一頁，不但衝擊全球經濟，也激起人們對資本主義經濟制度、當今教育制度的檢討。再者，全球化的競爭趨勢迫使各國教育為培育國家競爭力而運作，但在追求成長、利潤的工具理性宰制下，教育越來越往務實、實利與實用的窄巷走。教育所培育的人才，通常是指理性與知識表現卓越的人，這群人主導的國家經濟、企業營運、金融秩序與生活價值觀，卻也是造成這次的金融海嘯的集體共犯結構。

教育能不能從理性、功利的宰制下走出一條更寬廣的路，讓教育有更多的可能，讓人才更有能力也更有品德與品味，這恐怕需要關心教育的人以另一種思維思考教育目的，以另一種態度應對教育活動，重新檢視教育內涵。

文藝復興時期的畫家拉斐爾（Raffaello Sanzio Raphael, 1483-1520）曾創作一幅不朽的名畫——雅典學苑（The School of Athens），描繪柏拉圖（Plato, 427-347B.C.）和他的學生在巍峨的大廳和川堂下，或立或坐或臥，或三五成群、或獨自一人，或激辯爭論、或高談闊論、或側耳傾聽，或托腮沉思，散發窮究真理的熱情，令賞畫的人油然而生出追求知識當如是的感動。後來他的學生亞里士多德（Aristotle, 384-322 B.C.）模仿其在「學苑」講學的事蹟，於雅典近郊的萊西姆（Lyceum）講學。林玉體（1987：63）在《西洋教育史》一書中有一段亞里士多德講學狀況的描述：

萊西姆與學苑同是一處隔離城市的所在，也是寧靜的森林地帶，有花園及能漫步的走道，充滿了平各靜謐的氣息。亞氏之講學無固定時地，時人稱之為「逍遙學派」。

2,400年前學校教學活動的景像，讓人覺得學校是悠閒自在、豐富知性、陶冶性靈與美感的場所，這樣培養出來的人才是理性、感性與德性的人才。今天的學校則充滿制式化與機構化，強調統一進度、內容與標準、看分數發文憑、依成績給獎勵的機構，導致理性掛帥卻感性萎縮，學習熱情不再，讓人感嘆教育不美，美感從教育失落且「唯利是圖」。

本文透過文獻探討，嘗試論述「美」、「審美」與「教育」關係的六大議題：

- （一）美與善在教育上的關係；
- （二）審美態度與教育的關係；
- （三）審美與教育的關係；

(四) 美感教育與鄉土教育的關係；

(五) 美學與美感教育的關係；

(六) 美感教育與品格陶冶的關係。

作者期本文能對被理性宰制且「唯利是圖」的教育有所反省。

## 貳、美、美感、審美與美學的意義

「美」有多重涵意，涉及美感、審美、美學等相關概念，論美與教育的關係必須加以釐清。廣義的「美」（aesthetics）包含「美學」、「審美」與「美感」；狹義的「美」（beautiful），如康德（Immanuel Kant，1724-1804）所主張，是行為主體用來描述由某種視覺刺激引起的主觀的感覺與感情的一個普遍的觀念（引自牟宗三譯，1992）。換言之，「美」一般用來表徵人與物互動時心中那種愉悅、忘我的感動的概念。而「美」的感動，其本質上是主體對客體的「審美」過程所獲得的「美感經驗」。

「美感」（aesthetical sense）是「美感經驗」的統稱，基本上是主體對一種刺激的「審美」（appreciating to the beautiful）的判斷，它包含認知上對一件事物的理解力，主體愉悅的情感，觸動情感的想像力以及能夠產生美感鑑賞的共通感（sensitivity of common）（崔光宙，1992；樂棟、關寶艷譯，1990）。「審美」（aesthetic appreciation）則指主體的意識與對象之形相交會時的直覺，當下意識專注在與之交會的形相上，除此對象的形相之外別無他物，此時完全不涉及實用、利害的意志抉擇，真假、對錯的理性判斷，物我之間盡是情趣、情感的交流，而讓人處於聚精會神、玩味再三、渾然忘我的狀態（朱光潛，1995：12-16），其中「不涉及實用、利害的意志抉擇，真假、對錯的理性判斷，物我之間盡是情趣、情感的交流」是一種主體應對客體的態度，稱之為「審美態度」（aesthetical attitude）；審美態度有別於計較利害的實用態度與分析驗證的科學態度。審美態度取決於個體的主動，在主客互動過程中使審美對象的美的特質顯出來，引起審美者內心美感的共鳴。換言之，美感必須審美主體基於審美態度，與具備審美特質的對象，經過審美過程而產生（朱光潛，1995）。至於「美學」（aesthetics）則根據美學一詞創始人鮑姆嘉登（A. G. Baumgarten，1714-1762）的定義所示：「美學（aesthetica）是探討感性知識的科學，……感性認知的完善就是美。」乃指研究感性知識的科學，是一種可以分析其概念、

方法與內涵的學問，主要關注三個方向：自由的藝術的理論、低級知識（感性知識）的邏輯、用美的方式去思維的藝術和類比推理的藝術（引自彭立勛、邱紫華、吳予敏，2005：446-448）。

### 參、「美」與「善」在教育的本質上通義且同源

民國元年蔡元培（1868-1940）主持的教育部頒布中華民國國民教育宗旨明訂：「注重道德教育、以實利教育、軍國民教育輔之，更以美感教育完成其道德。」這是中國教育史上首次將「美感」訂為教育目標，且與道德教育標相聯結（毛禮銳、邵鶴亭、瞿菊農，1989）。這種教育目標很明顯自當時的德國引進，並深受康德（Immanuel Kant, 1724-1804）美學的影響。

為什麼需要「以美感教育完成其道德」？康德在其所著《判斷力批判》（*Critique of judgement*）一書中明確的指出：「美是道德善的象徵」這句話直接點出美感源自道德世界（引自牟宗三，1992：418）。康德認為，人有一種「自我滿足感」，當我們行為合乎道德目的時，會產生快樂的感覺也就是一種「美感」（引自牟宗三譯，1992；黃振華，2005）。黃振華（2005）針對康德關於行為合乎道德善的目的能引發美的感動的理論進一步的闡釋，指出這種美感是因為我們完成的一種「特殊的」行為，而我們的「反省判斷力」將這項特殊的行為意義聯結到一種普遍性的概念，如道德的「善」，因而形成一種感性上的「自我的滿足」——愉悅的「美感」。這種道理同樣適用於對自然界的探索，當我們最終理解自然界的某一種事物、掌握知識的意義時，理性的「反省判斷力」，將這樣的行為與結果，聯結到一種普遍性的概念如知性的「真」，因而得到感性上美的感覺，這種美感叫做「知性的滿足」（*Intellektuelle zufriedenheit*）。換言之，美感的產生意味個體實踐理性（不論是道德行為與探索自然）與反省理性的統合，所以蔡元培主張「以美感教育完成其道德」。

中國亦有「美」、「善」通義的觀念。從「教」與「育」的字源字義即可見其脈絡，可謂其來有自。許慎（1965：128，751）在《說文解字》中說到：「教，上所施，下所效也；育，養子使做善。」《中庸》：「天命之謂性，率性之謂道，修道之謂教」（朱熹，1991a：1）——意即使人去做順乎天理、合乎人性善的事情；《中庸》：「以善先人之為教」——以善去引導別人者；《荀子·修身篇》：「教也者，長善而救其失也」——意即長善去惡（荀況，

1996)。所以，教育的目的自始即在做善、合善、長善等善的目的追求。儒家一向將「美」與「善」混用。《論語》一書總共 14 處提到美，其中 10 處與善同義，例如「里仁爲美」、子張（503-447B.C.）問曰：「何謂五美？」孔子（551-479B.C.）答曰：「君子惠而不費、勞而不怨、欲而不貪、泰而不驕，威而不猛」（引自朱熹，1991a：20，138）。按李澤厚（1996）的解釋，這裡的「美」都是「善」的意思。可見傳統儒家的思想「美」與「善」相通，且具有道德實踐的意義。

美是儒家教育的理想境界之一。《論語·先進篇》有一段記載，有一回，孔子和子路（542-480B.C.）、冉有（522-489B.C.）、公西赤（509-？B.C.）、曾點等四位弟子坐而言志，前三者都規規矩矩、正正經經的說出他們將如何治國理民，孔子聽了沒什麼表示，最後在一旁侍座鼓琴的曾點停指收琴說到：

「暮春者，春服既成，冠者五六人，童子六七人，浴乎沂，風乎舞雩，詠而歸」夫子喟嘆曰：「吾與點也」。（引自朱熹，1991a：76）

曾點的這段話充分表露那種出於感性、直觀的生活觀照，及妙隱譬喻的創意敘述，呈顯悠然自在的禮治樂教的「美感意境」，充分表達孔子「游於藝」的教育意境，以及「禮治天下」、「建立仁政」的理想極致（劉曉波，1989），遠勝於子路、冉有及公西赤等三位嚴肅規矩的弟子所顯露出的見解、氣度與意境，故孔子有「深得我心」的嘆謂。

孟子（371-289B.C.）主張「性善論」，以惻隱（仁）、羞惡（義）、恭敬（禮）、是非（智）四端爲人人可欲、可爲的善的四種基本表現形式（朱熹，1991c），以此爲基礎而導向「信、美、大、神、聖」之人格發展（陳雪麗，2006，2008）。

由上可知，「美」與「善」有相同的根源，東方的孔子、孟子與西方的康德心同此理；從教育的意義而言，「行仁」、「圓善」、「好學」、「求真」的實踐皆爲「美」，且其原本就是教育的目的，故「美」應爲教育活動的本質之一。

## 肆、以教育「審美態度」彌補教育理性的缺失

一個對象的美的特點不是該對象的特徵，而是我們的一種意識活動，取決

於我們面對該事物所採取的態度。另按朱光潛（1995）的觀點，一般人「即物、應物態度」至少有功利的、分析的、審美的三種態度。以功利的態度相對待，則對象在主體的心靈意識中只呈現實用的價值，山上一棵千年紅檜在木材商人眼裏是價值幾何的盤算；以科學分析的態度相對待，則這棵紅檜在科學家的心靈意識中，可能是植物學相關知識的考究；以審美的態度相對待，則這棵紅檜主體的心靈意識中呈現的是高聳、蒼勁、挺拔、翠綠的美感。同理，開創與領略教育的美的一面，必須是教育主體以審美態度與教育對象進行互動的結果，而無法以科學分析或以經濟實用的客觀理性面對教育的課題即能產生美感。

當今教育活動崇尚功利性與實用性目標，故導致教育過於僵化與制式化。這可以從大專以下之學校教育始終是升學掛帥；大專校院近來則追求快速就業取向化的現象知其梗概。茲論其原因如下：

第一，從人類學的角度而言，人似乎很容易從理性出發，固著各項活動的利與害、優與劣的考量。因為演化的歷程，讓人類積累處理訊息的習慣，乃優先抓取熟悉的訊息，而且將它聯結到與生存攸關的意義上，這時候我們與客體的關係不是整體的互動關係，是一種功利與利害的關係，而不是美感態度下的主客互動關係（武珊珊、王慧姬譯，2003）。所以，絕大多數家長和學生大都是以理性、功利與利害的關係來看待教育活動及評價教育活動的意義。

第二，從教育人員的專業養成教育來看，教育人員被教育成以知識、概念去看、去認識、去分析所看到的教育景象。教育專業知識和概念具有指示功能，但它也是一種簡約的涵意而造成篩選功能，使辦教育的人看不到教育意義的另一面，使師生與家長都只能以客觀既成的概念或標準評價教育活動。

第三，從教育系統的運作來看，為追求效率與公平，必須建立制度，於是教育系統被制式化與機構化的制約，壓抑教育人員對教育活動的審美判斷，以及感性與詩性的發揮。此乃因為化主觀性的創造無法納入齊一的、標準的規範中，所以，當今的教育並沒有給個性、性靈、品味與創意發展留下多少空間，以致於教育活動過於僵化與制式化。

當今制式化、機構化的教育所反映的「理性矛盾」如下：

第一，師生共同創造學校的校規、教材、獎懲與評量標準，但這些校規、教材與標準卻反過來綁住教師和學生的自由、詩性、想像力與創造力。

第二，明知道「想像力比知識重要」，但是有想像力的學生常常聽到教師提出：「不要胡思亂想」的斥喝；有創意的教師常聽到上級長官：「每個人都像這樣學校不就變得一團亂」的告誡。在制度與現實面前，教師拚考績和學生

拚成績一樣沒有自主性，不能自由自在的閱讀，不能發揮教學創意，不能根據自己的個性與情感，盡情地發揮想像力去表達與創作。

第三，教師和學生一樣，來到學校是爲了追求自我發展與自我實現。然而，學校卻總是以群體的發展與群體的目的限制師生的自由、以僵化的標準，剝奪師生的知性熱情，以功利、實用的價值，區隔課程、教師與學生；以狹隘的目標誘導師生的動機，使學校師生絕大部分只能滿足於功利與實用價值，遂使精神層次、品味皆無法有所提升。

第四，明知道學習知識的目的是應用，是激發知識學習的熱情，但是課堂上的知識總是被處理得很精準又客觀，卻支離破碎又抽象，與個人的生活經驗脫節，也容不下個人的主觀性，讓人無法感知它的意義，也因此使教師和學生喪失教與學的動機，追求真理的熱情，只剩下理性去追求冷冰冰的標準答案、分數與升學績效。

第五，明知道青少年正是創意無限、活力無窮的年紀，但學校總是爲「整齊劃一」的理由，容不下他們次文化、排斥他們表現的美感。

第六，明知道能力是認知、技能與情意的綜合表現，但是學校所提供的學習內容與學習規範、行爲考核與獎懲規定，總是無例外的要求全體師生發揮理性，壓抑某些心理動機與需求、克制情緒與情感。

第七，學校應該是充滿溫馨情感的場所，但爲了「進步」的理由，學校變成充滿競爭的地方，從分數到頭髮長度都可以競爭，在同儕、師生之間築起很多高牆。

第八，明知道每位學生都有其特質與個別差異，但爲了「公平」的理由，創造許多齊一的標準、準則與進度，讓教師看不到學生的主觀與個性，讓學生否定自己的美感、創意。

由上可知，教育需要教育人員以「審美態度」，來導正教育理性的偏誤。因爲任何教育活動既已展現或被創造，便有多重面貌與屬性，但是教育活動的多重屬性與意義能否開展，則繫於教育人員（主體）與教育（客體）的互動態度。如果關心教育的人缺乏教育審美態度，教育活動最後可能只剩下利與害、優與劣的計較。若要打破或鬆動當今教育活動過於制式化與機構化的框限，教育人員要暫時放下以理性去計較對錯、衡量利害、講求規矩、建立標準、聽從指示、服從威權、追求績效的態度，採取審美態度，讓教育活動的美感屬性從眾多屬性中突顯出來，才能使教育活動更具創意與完整性。

## 伍、教育的「審美」不只是「換一種想法」更要「實踐」

教育的「審美」不能被理解只是「換一種看法」而已。劉曉波（1989）認為「審美」是「主觀」、「感性」對既有的範式、規則與制度的「創新」、「超越」。再者，美感之產生必須具備某種審美條件與審美過程，也就是說審美對象必須具備美的特質，才能與「審美的態度」起共鳴。如果教育活動的審美，代表人與教育之間「主」、「客」互動關係，教育活動是人創造出來的，那麼審美也等於教育人員對「教育實踐」的自我判斷。

根據李澤厚（1996）的美學理論，人文之為美有其「社會實踐」意義，必須是人所創造出來的工具或活動，能符合人的和諧、秩序等內在規律性或真、善、美、聖等目的性的形式。所以，教育審美的前提是善目的的實踐，在追求教育目的的實踐過程中，如果教育人員可以用「審美」的態度，在教育工作上發揮自由想像，多一點主觀、感性，致力於追求創新與超越，並拋開現實功利，追求精神的享受，且以美的、感性的、情感的角度看待學生的活動、引導學生的學習與表現，可以讓教師看到學生更多具有美感的表現。

因此，在要求「整齊劃一」之際，加入審美角度，可以看到學生展現的氣勢與活力，開展「青春律動之美」；強調「分數成績」之餘，加入審美而非現實的觀點，可以看到分數之外，學生追求知識的專注態度，克服犯錯的進步，以開展「智慧增長之美」；建立「規則秩序」的過程，加入審美度，不能只求學生一板一眼，更需留一些自主與自律的空間，可以使學生建立「成熟自信之美」；培養「師嚴道尊」的態度，加入審美情感，少一點嚴厲，多一點人性與關懷，可以開展「倫理風氣之美」；建立「評量標準」時，加入審美性質的項目，可以看到學生能力表現的多元性，開展「多元創意之美」；追求「團體榮譽」的過程，加入審美，而非實用的態度，少一點功利與成敗的考量，可以增加參與感與參與廣度，減少「英雄主義」、「個人主義」，開展「合作向心之美」；檢查「服裝儀容」時，加入審美眼光，可以避免呆板，開展學生的「氣質神韻之美」；講究「公平競爭」的活動中，加入審美元素，可以超越一般以「快、多、大」決定個人榮辱的競爭，發展多元又可以合作之文化，形成雙贏的活動，開展「互助雙贏之美」。

從上述的論述可知，教育活動特性的展現與教育人員參與的態度有密切關係，這種審美不只是「換一種想法」或態度而已，也包含創造促動感性，讓理性判斷力判斷為「美」的教育實踐，這種「教育美」的特質唯有透過教育實踐，

創造合乎人性內在規律性與目的性的教育活動，才能讓個體自發的理性透過反省與類比作用，將教育實踐的結果與普遍性的真、善、美、聖的概念作意義性的聯結，方能使個體的感性獲得我自我實踐的滿足——教育美感的滿足，這才是審美乃理性與實踐統合的邏輯。

## 陸、鄉土文化是美育不可或缺的一環

以往我國美育教材內容主要採自中國與歐美藝術範疇，反而忽視鄉土文化所蘊育的藝術美感，然而教育目標總是不離愛鄉與愛國，教學內容則訴諸於較為嚴肅的歷史人物或文化流傳的悠久與輝煌。實際上，教育目的若希望培養學生愛鄉土的情懷，透過感性的、鄉土的文化陶冶是必要的。如果美育的內容只限於學院式的文藝教材，鄉土教育只傳授鄉土歷史、地理與社會的知識，就很難培養學生愛鄉土的情懷，也不易讓孩子以鄉土為榮。因為鄉土的自然、人文與傳統，對於正在成長、心思活潑、嚮往新奇的孩子而言，往往只是一些古老、破舊、沒落的意象，是其急欲逃脫的時空環境；即使鄉土擁有豐富且光輝的傳統文化、意義深遠的人文精神，但往往淹沒在眼前繁華喧囂的街景與市容中，遮蔽孩子的想像力，阻隔鄉土深情的召喚。因此，鄉土教育最大的挑戰在於課程與教學能否讓學生產生懷鄉情感，讓孩子們覺得鄉土的美與驕傲，讓每一個人去愛鄉土、關心鄉土、懷念鄉土。

作者以為美育與鄉土教育是相輔相成的，從學院式的文藝教材所習得的審美能力應轉化成對鄉土文化的審美態度；鄉土文化素材透過課程轉化，成為活化學生美感的真實體驗。透過對鄉土人文、自然與傳統的深度欣賞、審美，從時間的痕跡、歷史的刻劃中，見到超克現實困境的智慧與成就；從周遭生活環境的接觸，可以領略人與環境的依存關係，好好地理解、欣賞前人應用各種材料、工法、形體結構，以及他們如何反應人的需求與操作的邏輯，乃至於其所反應的人神超越關係、人人熟識關係、人地依戀關係、人物靜觀關係之意蘊，讓孩子們體認前人艱辛、困苦、奮鬥、滄桑的過程，並感受歷史人文孕育出來的壯美、優美、崇高、壯嚴、偉大。從認知激發審美，在審美中激發創意，應用美育的方法於鄉土教育中，有助於激發想像、體驗美感，注入理想、方法與技巧，並導引學生將鄉土文化素材加以改造、轉化、昇華與創新。

## 柒、美學與美感教育的關係

審美基本上是情感的、感性的，在人類的心靈中有其獨立自存的範疇，儘管對於美感生成的心理分析，以及美感意識作用時的大腦神經反應狀況，已可做科學的研究，但是將美的觀照、創作與表達形式、方法與歷程加以科學化、客觀化，恐怕不易。因為美感判斷太多元又極具個性、變易性與時代性。壯美、力美、和柔美、華美是美，淒美、醜美、頹廢美、暴力美也是美，所以「美感」無法按照一種既成的概念或原則去尋找。然若「美學無方法」，則學校文藝創作、欣賞課程的教學又是如何實施呢？

美感無法移植，但欣賞與創造美的知識與方法可以教、可以學。事實上針對人與對象的審美互動歷程與美感分析，由古至今已建立相當多理論與概念性知識，成為可以學習的方法與知識，可作為欣賞美與創造美的原理原則。以下依照藝術欣賞、美的品類、美的意境、美感發生原理舉例說明之。

### 一、藝術欣賞的性質

馬奎特（J. Maquet）（2003）指出，藝術欣賞的過程中，審美主體與美感客體之間的互動關係有下列四項基本性質（引自武珊珊、王慧姬譯，2003）：

- （一）專注不分心；
- （二）非分析與推理的思考，將藝術品（客體）視為一個整體；
- （三）不為己有，非利害與實用的思考；
- （四）與對象保持適當的物理與心理的距離。

### 二、美的品類

美感可以分類，也可以分級。張法（2004）、宗白華（1981）指出，就美感的等級分類，中國的歷史發展，美感大約分為「芙蓉出水」與「錯彩縷金」兩大品類，兩者相比，一般文人雅士以前者為高。

（一）「出水芙蓉」指自然之美、神韻之美。王羲之的書法、顧愷之的畫、陶淵明的詩、漢代銅器、陶器、宋代白瓷等，都具有這種品味；

（二）「錯彩縷金」是精雕細琢、華麗燦爛之美。楚辭、漢賦、六朝駢文、明清瓷器、刺繡、京劇戲服等，都屬於這種品味。

文學作品的美感也可以分類。若論文學作品的美感類型，中國人習慣以氣—陰陽—五行的宇宙觀來條陳、品味各種器物、形相的風格。例如《文心雕龍》

的作者劉勰（465-532），將文章風格分成以下兩大類（引自張法，2004：113）：

- （一）陽性的美感：雅、顯、繁、壯；
- （二）陰性的美感：奇、奧、約、輕。

此外，唐代司空圖著《詩品》將詩詞的美感分成陰陽 24 種性狀（引自張法，2004：115）：

- （一）陰性：沖淡、沉著、高古、洗練、自然、含蓄、疏野、清奇、委曲、超詣、飄逸、曠達。
- （二）陽性：雄渾、纖穠、典雅、勁健、綺麗、豪放、精神、縝密、實境、悲慨、形容、流動。

### 三、美的意境

藝術之美不只是形與相之美，美感的欣賞中國有一種結合「藝」、「道」與「心」的「意境」觀。意境是詩人或畫家獨闢的心靈意像，被視為藝術創作最核心的意蘊。按宗白華（1981）的分析，意境因人與世界接觸的關係，可有以下五種境界：

- （一）為滿足生理需求的功利境界，主利；
- （二）為人群共存互愛的倫理境界，主愛；
- （三）因人群組合互制的政治境界，主權；
- （四）因窮理求知之需要的學術境界，主真；
- （五）因返本歸真合和天人的宗教境界，主神。

### 四、美感發生的原理

美感產生於審美主體的意識與審美客體的相形交會時的「直覺」，關於人的審美心路歷程，朱光潛（1995）在《談美》一書中對於審美與創作的心理歷程有如下的說明：

- （一）以「美感態度」與對象的形相互動：美感的產生需要個體以「美感態度」——專注在事物本身的形相與質感，以追求美目的最高，同時摒棄一切實用、利害與因果條理的意念與對象互動。朱光潛的見解與杭特（M. Hunt）（1993）按完形（Gestalt）理論所提出的美學觀點相似（引自李斯譯，1993）。個體專注在相形欣賞與回味中，不必經過任何抽象性思辨，也與不帶任何實用性目的。當視覺抓住對象的形相且符應個人心中的理想「完形」時（諸如平衡、對稱、黃金比例的結構），就會引發美感，在心靈中獲致愉悅感動的情感。

(三) 讓自己與形相、境況的實際性與實用性保持適當的距離：形相與境況之所以在人的直觀上產生美感，主要原因之一是它們與個體在實際與實用上，保持適當的「距離」。藝術家筆下的裸女維妙維肖令人激賞，其美感就在於它「妙」與「肖」讓欣賞的人沈醉。若是一張照片就因為太真，與真實沒距離，而引發實用（例如性欲衝動）的感覺，美感便消失了。

(四) 移情作用、物我合一：「移情作用」是將人、物與景加以人情化、擬人化、擬情化等心理作用。這是以自己的經驗、感情外推到他人、外物的心靈作用，與美感經驗有密切關係。所以，山徑野花令人覺得清秀婉約；溪邊頑石看起來嶙峋精瘦；天邊浮雲似乎飄逸閒適等，都是主體將客體看作是有性格、有感情、有生氣、能活動的人所致。移情作用在藝術欣賞與創作上是同樣的道理，兩者不同的是藝術欣賞可讓情感盡情激盪，而藝術家透過作品表達創作者的理念與情感，是經過修飾、轉化或隱藏的。

## 捌、美感教育攸關品格、創意、競爭力與公民素養的陶成

雖然關於藝術人文之美的欣賞與創作的原則與方法可以教、也可以學，但是感性的方法與原則相當主觀與個別化，依照既定的方法操作，屬於初學者的模倣，能得其形，卻不一定能得到相同的美的感動。不過，創造美感與獲得美感的方法與原則，可以幫助學生建立審美與創造美的能力，而「美的能力」又攸關人格、創意的陶成。

### 一、美感的追求攸關人的品格陶冶與幸福人生

《孟子·離婁下篇》中孟子曾有一問：「人之所以異於禽獸者幾希？」（引自朱熹，1991b）從生活體驗而言，人若一味追求感官感覺的暢快與快感的滿足，還真的與禽獸相差無幾。人性避苦趨樂，無法斷絕感官舒爽暢快的誘惑，於是必須接受教育與文明的洗禮，有能力區別美感與感官的舒爽、快感的意義與價值，能夠超越感官適意而浸於心靈美的愉悅的感受，如此人性方能擺脫獸性，有異於禽獸之處。

按康德美學理論（牟宗三譯，1992），美感是感官層次的表現。但是美感與快感不能混為一談，因為本質完全不同：快感以感官刺激為基礎，在感覺層次獲得具體直接、強烈的愉悅和興奮感覺；美感則是感性與理性的統合。

純粹的快感，感覺過後往往是更大的空虛與失落，其主要原因有二（張宜慈譯，2001）：

（一）因為感官記憶讓人渴望恢復原先的快感，而再次從感官得到相同程度的快感，必須施以更強程度的感官刺激。尋求強烈快感的意志，使人無法擺脫實用的需求而專注、沈浸在物我兩忘的美感體驗中，也無法讓理性與感性臻於統一與平和，以獲得心靈最終的滿足：

（二）心靈中的愉悅感覺不是光靠感官刺激就能達成，感官經驗所得到快樂感覺，無法與經由無為而為的美的過程或體驗、挑戰、追求某種理想形式與境界之實現的行動過程所產生的快樂相提並論。

美感是一種普遍的生活經驗。輕度的美感，讓人覺得愉悅、舒爽、平和；深度的美感，讓人聚精會神、纏綿悱惻、盪氣迴腸、物我兩忘，處於渾然忘我的狀態（朱光潛，1995）。具有審美能力與審美態度的人，其生活世界處處皆美，無論其現實生活是貧賤還是富貴，一花一草都可以讓他感受到愉悅的情感。至於深度的美感，唯有個體經過專注投入與體驗，達到與心靈中某種意欲追求的理想的形式、質感、品味、風格或境界相統合，甚至超越的經驗與感覺，而形成愉悅、激賞、忘我，且「心嚮往之」的感動，才能讓知性真實的為自己心中的感覺與感動做出幸福、愉悅、和諧的判斷與評價。

美感除了感動程度的深淺，還有真實與否的問題。真實的美感帶來心靈上的愉悅、滿足與自在。如果美感只是感官層次的感覺，卻與內心的倫理道德、價值判斷不一致時，心中美好的感覺會消失，進而轉變成嫌惡的情緒（洪蘭譯，2003），罪惡感就是快樂加上害怕的感覺，例如官員貪污的心情，既有獲得大量金錢的高興，也有東窗事發的擔心，混雜成不安的罪惡感（洪蘭譯，2001）。所以，感性層次的表現，絕對需要通過人的反省判斷力做出合乎道德規範的判斷所帶來的正向情緒，才會讓人獲得真實的、無愧的愉悅與快樂，這是倫理道德為什麼會影響美感判斷的道理。因此，真實美感的追求，無論如何總是在引導人向真、善、美的文明方向發展。所以美感與人的品格有關，具審美能力與美感態度即能提升個人的品格、品味與氣質。

## 二、美感是創意的活水源頭

美學家朱光潛（1995）在《談美》一書中提到，美感來自一種「無所為而為」的處世應物態度，超脫實用與現實牽絆，審美才是心靈最自由的活動。因為以實用的態度處世應物，注意力不免偏向對人、事、物的利害關係，往

往得為外在環境發動強烈的意志力「勉力為之」，例如，為建立理論以茲應用，就得以科學理性的態度處世應物，必須偏重理性的抽象思考，專注於事物之關係的探討，而受制於事物客觀的道理，無法進入心靈深處。若是應之以審美的態度，則注意力投注於外在的形相、質感與境況，而心思靈動則傾向於直覺或心物交會瞬娜的直觀感動，擺脫追求實用的意志，任由靈感自由自在的流動，此時人無所求、不必為實用計較利害，而動用意志來勉強作抉擇，不必為析辨真假、警覺對錯，而動用理性的推論。所以審美態度、審美活動可以說是無所為而為的活動，無拘無束、完全自由的活動，可以馳騁物外、遨遊太虛，自在的對任何審美對象賦予美的意義，或以任何自發、自創的形式、媒材表達美的想像。相較於諸多析辨真假、利害計較，審美少了許多意識作用的框架，可以說是「意識的自由活動」。這樣的心思靈動所照見的，不是實用、利害、真假、對錯的價值，而是昇華、超越、無限可能的自由，故美感為創意的活水源頭。

本文在此只做出審美態度與實用態度、析辨態度的區分，及其產生的效果，讀者不宜直接理解成審美與理性是不可統一的「對立」，因為美感最終涉及審美判斷。

### 三、美感是未來國際競爭力的不可或缺的要素

培養國際競爭力是二十世末期時代賦於教育的任務。維吉妮亞·帕斯楚（Virginia Postrel）在《風格美感經濟學》（*The substance of style*）一書中指出，國際競爭不是今天才有，只是每一個時期都有其決定勝負的主要條件（引自閻蕙群、陳俐雯譯，2004）。如果說十九世紀是以工業生產力決勝負的時代；二十世紀初是講求生產效率的時代；到了二十世紀中葉則成為「誰能控制成本誰就能勝出」；之後更強調產品的功能以及給消費者最大的便利；二十一世紀的今日，能夠在全球化微利時代維持高成長的企業，就是那些能讓消費者覺得貼心服務、有美感、令人心情愉悅的產品和服務。所有的商品不只講求功能、安全、品質，還包括能夠觸動消費者心中所追求的美感體驗，因此商品與服務講求創意、質感及美感所構作的風格（閻蕙群、陳俐雯譯，2004）。換言之，二十一世紀的生活美感不是一種奢侈品，而是必需品，所以未來「台灣製造」的產品要能夠在國際市場上與他國競爭，除了講求功能與品質，還必須加入「台灣設計」的美感，而涵養美感的土壤與根本則來自自己的鄉土。由此觀之，結合鄉土的美感教育是奠定國家未來競爭力不可輕忽的一環。

#### 四、重視生活美感是重要的公民素質

台灣數十年來的經濟發展已達到介於小康到富裕之間的程度，但是國人對於珍惜資源、維護環境、愛護鄉土的認識仍然不足，更缺乏為公共環境的美感盡一分心力的觀念，以致於個人辛苦換來的享受與舒適，只能關在自家的客廳與臥室內，一出家門就得忍受在噪音、空氣汙濁、垃圾遍地飛舞、違章建築及廣告招牌氾濫的噪雜、髒亂、醜陋的侵害，很難找到一處讓人可以親近又能感覺舒爽、愉悅的空間。改變這種「富裕卻沒品質」的公共生活環境，其根本解決之道，必須透過教育培養學生的「生活美感」：一則讓學生能產生人應過美感生活的自覺；二則逐步建立以美感豐富生活的能力，親近社區、鄉土，領略社區、鄉土環境與文化傳統的美感；三則建立公民美感的責任心，能體會每一個人日常生活的空間美感、舒適與愉悅是依賴彼此的付出與愛護來維持，而願意為美化公共環境盡心力的素養。

#### 玖、結論

由於功利主義、實用主義化之教育目的與內涵，使美感與審美態度失落久矣，雖然教育目標始終導人性向善發展，卻不知「善」與「美」是同源，導致教育理性高漲而教育感性萎縮。實際上，要超越教育理性為教育設下的框架，導正教育活動的僵化、狹化與醜化的現象，需要教育人員以「審美態度」去應對教育事務，讓教育活動中美的屬性顯露出來。不過，教育審美不只是教育人員「換個想法」而已，因為自然界的美的特質存在於形與相，人文活動的美的特質存在於「實踐」，必須創造具有美感的教育活動，才能在對應教育活動的時候，產生美的感動。另外，美的原則可以教學，但美感無法移植；又美感教育與鄉土兩者相輔成，而美感教育乃攸關人格陶成、幸福人生、創意、競爭力與公民素質的培養，所以教育美學即教育的理與感性、教育倫理與教育專業、教育理想與教育實踐的統合之路。

## 參考文獻

- 毛禮銳、邵鶴亭、瞿菊農（1989）。**中國教育史**。台北市：五南。
- 朱光潛（1995）。**談美**。台北市：晨星。
- 朱熹（1991a）。**四書集註：論語·先進篇**。台北市：大孚。
- 朱熹（1991b）。**四書集註：孟子·離婁下篇**。台北市：大孚。
- 朱熹（1991c）。**四書集註：孟子·告子篇**。台北市：大孚。
- 牟宗三（譯）（1992）。I. Kant 著。**康德：判斷力批判**（Critique of judgement）。台北市：學生書局。
- 李斯（譯）（1993）。M. Hunt 著。**心理學的故事**（The story of psychology）。台北市：究竟。
- 李澤厚（1996）。**美學四講**。台北市：三民。
- 武珊珊、王慧姬（譯）（2003）。J. Maquet 著。**美感經驗：一個人類學者眼中的視覺藝術**（The aesthetic experience: An anthropologist looks at the visual arts）。台北市：雄獅美術。
- 林玉體（1987）。**西洋教育史**。台北：文景。
- 洪蘭（譯）（2001）。J. LeDoux 著。**腦中有情**（The emotional brain）。台北市：遠流。
- 洪蘭（譯）（2003）。M. Seligman 著。**真實的快樂**（Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment）。台北市：遠流。
- 宗白華（1981）。**美學的散步**。台北市：洪範。
- 荀況（1996）。**荀子**。台北市：五南
- 桂強（2005）。鮑姆嘉通美學思想評述。**廣西社會科學**，2005（2），240-252。
- 許慎（1965）。**說文解字**。台北市：商務。
- 黃振華（2005）。**論康德哲學**。台北市：時英。
- 崔光宙（1992）。**美感判斷發展研究**。台北市：師大書苑。
- 張法（2004）。**美學導論**。台北市：五南。
- 張宜慈（譯）（2001）。J. Kagan 著。**發展三謬思**（Three seductive ideas）。台北市：遠流。
- 陳新轉（2007）。鄉土美感教育的美學理論與實務。**教育月刊**，157，83-94。

- 陳雪麗（2006）。儒家君子人格在當代師資境育的實踐：以華梵大學師資培育經驗為例。**初等教育學刊**，25，1-16。
- 陳雪麗（2008）。尋回良善本性的歷程：華梵大學學生參與社會實踐服務課程體現「充實之謂美」。載於慈濟大學（主編），**品格與創新教學專論文集**（頁135-156）。花蓮市。
- 彭立勛、邱紫、吳予敏（2005）。西方美學史(二)。中國北京：中國社會科學。
- 劉曉波（1989）。**悲劇、審美、自由**。台北市：風雲時代。
- 閻蕙群、陳俐雯（譯）（2004）。V. I. Postrel 著。**風格美感經濟學：美感是生活必需，風格是銷售必要**（The substance of style: How the rise of aesthetic value is remaking commerce, culture, and consciousness）。台北市：商智。
- 樂棟、關寶艷（譯）（1990）。D. Huisman 著。**美學**（Esthetique）。台北市：遠流。

# 論生命教育的終極方向——邁向美之追尋

蘇雅慧\*

## 摘要

本文透過概念分析及哲學探究，檢視批判國內生命教育的發展現況，並探討生命教育應發展的終極方向。目前國內生命教育的推動，「死亡」議題成爲重要內容。然而，此發展特色使生命教育內涵著重「終極關懷」，「靈性發展」則相對未能開展。生命教育原追求生命全方位發展的目標，恐因而有失衡之虞。本文提出生命教育應探討死亡的存在，但不應視其爲生命教育最核心議題之不同思維，主張生命教育仍須回歸生命本身進行探討。本文依據馬庫色美感可以轉化實在的觀念，主張美感作爲生命的一種型式或品質，使人的意識由「生命實境」之外，打開「生命意象」，並藉由人對意象的實踐意欲，揭開生命的可能，期生命教育的發展除使人認識生命「向死的存在」外，也能積極促成人對生命意象的創造，並邁向「美的追尋」開展，爲生命帶來無限可能之希望。

**關鍵詞：**生命、生命教育、死亡、美感

---

\*蘇雅慧，國立高雄餐旅學院師資培育中心助理教授

電子郵件：yahuisu2002@hotmail.com

來稿日期：2009 年 5 月 2 日；修訂日期：2009 年 5 月 21 日；採用日期：2009 年 6 月 16 日

# The Essential Development of Life Education: Towards the Aesthetic

Ya-Hui Su\*

## Abstract

This article considers the aesthetic-oriented vision of life education. While much attention in the relevant literature and policies has been focused on deriving life meanings from the fact that life must end with death, this article proposes that we should not dismiss the learning of the aesthetic dimension of life in life education. Learning from aesthetic experiences, which requires mental imagination and the recognition that people are taken as ends, has an impact on the way life derives motivation, development, and change. The aesthetic-oriented approach, inspired by Marcuse's aesthetic thoughts, invites people to imagine an "aesthetic world" which is a world of consciousness based on and beyond the "real world", and a world in which one can make alterations in the real world by one's intention to transform life into what it may become. While there is an undeniable recognition of the significance of exploring what death means to life, it is suggested that the aesthetic-oriented approach to lifelong education also needs to be considered and taken into account.

**Keywords:** life, life education, life and death, death, aesthetic

---

\*Ya-Hui Su, Assistant Professor, Teacher Education Center, National Kaohsiung Hospitality College

E-mail: yahuisu2002@hotmail.com

Manuscript received: May 2, 2009; Modified: May 21, 2009; Accepted: June 16, 2009

## 壹、前言

狄爾泰（W. Dilthey, 1833-1911）認為，教育目的必須求之於生命目的（引自楊深坑，1993：232）。牟宗三（1970：36）亦指出，生命外在的對象有學問，生命處亦有學問。教育雖包含傳授諸多如社會、科學、文化、道德等各項價值，但最終目的仍是希望以各種人類客觀價值，活潑個體主觀精神生命。此活潑性則須仰賴並容許個體自覺自尋生命獨特的空間與意義。「生命教育」在此意義上，實屬教育不可或缺的一環。

台灣的生命教育（life education）欲將人的生命做全方位的發展，統整融合「人的身心靈與知情意行各層面」（孫效智，2004：10），特別在高級中學生命教育課程綱要中，發展出「終極關懷」、「倫理思考」、及「靈性發展」三大生命教育核心領域（孫效智，2004，2006）。國內其他專家學者發展出之一系列中小學及大專院校之生命教育課程亦不脫離上述核心議題（吳秀碧，2006；吳庶深、黃麗花，2001；林思伶，2000；張淑美，2001a；張新仁、張淑美、魏慧美、丘愛鈴，2006）。有關學校實施的生命教育課程或活動，例如大專院校（張新仁等，2006），則大抵以「終極關懷」的議題最多，又以「死亡」終極課題為主要內容（吳庶深、黃禎貞，2001；張淑美，2001a，2001b；孫效智，2004）；「靈性發展」的面向最少。國內生命教育之推動發展緊貼「死亡」的向度，使得「生命教育」內涵如同「生死教育」或「死亡教育」（張新仁等，2006：3），導致此三個概念在國內時常被相互混用（蔡明昌，2002）。

國內生命教育之發展方向，似乎成為「向死的存在」，即欲將個人生命意義建立在對「死亡」的終極思考上，以直視、面對死亡的方式重新思考生命的意義。國內生命教育這樣的發展特色，可以解釋為何生命教育課程內容普遍著重在「終極關懷」的領域課題，而相對地「靈性發展」之領域課題則較未能發展之因，此發展使生命教育應朝向人的生命全方位發展的理想目標恐有失衡之虞。

以下本文分析生命及生命教育的概念，對死亡與生命意象進行哲學探究，主要目的有二：一則在於提供另一種思維，即尋求生命的本真性，人應該思考死亡，但死亡應被視為是人熱愛生命的一個背景事實，而不是最核心的議題；探討生命教育仍須回歸生命本身。另一方面，本文依據馬庫色（H. Marcuse，1898-1979）美感可以轉化實在的觀念，提出國內生命教育對於人的生命意義最終探索的過程中，除了使人認識自身處於「向死的存在」狀態是一項重要課

題外，更應培養人積極「向美的追尋」；人對死亡的意識思考應為生命教育內涵的「必要部分」，但生命教育的「終極方向」應定位在「生命美感」的追尋。<sup>1</sup> 在檢視與批判國內生命教育的發展之前，將先探討國內外「生命教育」之概念，突顯國內生命教育之特色，以瞭解本文後續所提之生命教育應擴張的終極發展。

## 貳、生命教育的概念與發展

「生命教育」一詞，西方最早明確出現在 1979 年澳洲成立的「生命教育中心」(life education center) 之屬於聯合國的非政府組織名稱。此組織著重在「藥物濫用、暴力與愛滋病」的防治(孫效智, 2000; 張淑美, 2005)。其後西方如美、英、加、紐等國家亦相繼因應自身社會環境，進行相關的生命教育組織與活動(張淑美, 2005: 69-70)。台灣則自 1997 年底由前省教育廳推動至今，屬教育本土興起的理念行動(張淑美, 2005)。當時有幾起重大校園學生自殺事，引起社會關注，也促使「生命教育」理念之萌生與發展。台灣生命教育發展至今，內涵漸形確立(陳立言, 2004)，包括健康促進、心智生活、與心靈精神等方面，並兼重身心靈統整和諧。黃德祥(2000)將台灣生命教育內涵分為五大取向：宗教取向、生理健康取向、生涯取向、生活教育取向、以及死亡教育或生死學取向；黃雅文(2005)指出台灣生命教育之核心概念包含宗教與人生、健康的身心靈、生涯教育、倫理與道德教育、以及死亡教育等五大主題系統；孫效智(2001, 2004, 2006)則認為生命教育須著重終極關懷與實踐、倫理思考與反省、人格統整與靈性發展三大核心領域，此三大核心領域可再分為哲學與人生、宗教與人生、生死關懷、倫理思考與抉擇、性愛與婚姻倫理、生命與科技倫理、人格統整與靈性發展等七項議題。總之，台灣生命教育概念內涵的發展呈現多樣性。

各國對生命教育概念及發展的認知不盡相同。認知的差異，除與社會需求有關外，也顯現生命教育概念本身的多樣性。生命教育概念與內涵的分歧乃因「生命」(life)概念本身的多樣特性。吳靖國(2006: 80)指出，「生命」可

<sup>1</sup>本文對此生命教育的定位提出，包括從小學、國高中至大學階段的生命教育定位，即期盼生命教育課程主題皆能融入個人對生命美感的追尋體驗與認識。

為內在本質的「生命」或偏向外在具象的「生活」；生命是體，生活是用。<sup>2</sup> 作者則認為「生命」概念包括具有生命（身體）、生活（心理）、及人生（靈性）三個表現層次。「生命」指身體生命的保存「愛惜生命」即這個層次；「生活」則主要指現實之一切活動，包括人際、婚姻、生涯、倫理等一切生活所需的心理活動；「人生」則從思考人作為一個人，除植物性與動物性的身、心活動面向之外，尚須考慮人特有的人性精神層面，即人對靈性的追求。

台灣生命教育的內涵與西方國家相關機構或組織所推動的內容或方向不同。澳、美、英、加、紐等國家之生命教育發展方向，大致以防治毒品、酒精、暴力、自殺、愛滋病等為方針目標，著重對身體殘害之預防遠離，是以「身體生命」（physical life）之健康維持與恢復為主要內涵，屬「保健取向」；台灣生命教育發展內涵，則著重身心靈和諧，最終是幫助人探求及追尋人生的意義（孫效智，2004：8-14），屬「意義取向」。台灣「生命教育」此心靈意義取向之特色，與西方各國保健取向之特色不同，<sup>3</sup> 反而和早在1968年美國學者華特士（J. D. Walters, 1926-）所倡導的「生命教育」（education for life）一詞概念較相近。華特士（引自林鶯譯，1999）認為，教育是教導人成為「全人」，要身心靈和諧發展；除物質與知識的追求，應更注重精神心靈的成長。台灣生命教育的萌芽，雖因自殺事件而起，但後續發展並未如同西方僅著重「自殺防治」內容，而是擴大到人之身心靈發展，注重心靈意義的追尋與安頓。

台灣生命教育「意義取向」的發展，是考慮人的生命全方位，即成就人之所以為「人」。亞里斯多德（Aristotle, 384-322 B.C.）以理性作為人有別於動物禽獸之區分（引自林玉体，1987：58）。然而，現代電腦充分呈現理性思維，使人必須思考即將被機器淹沒的處境，重新找尋人類自身獨特及不可替代之特性，亦即人之所以為人的癥結究竟為何？這個「人」不僅是「生命」或「生活」層次中的「人」，更是「人生」層次中「人」的發展。這個「人生」層次除人的「物性」（身）、「理性」（心）追求外，還包括「靈性」（靈），即精神層次的追求。這個層次主要問題為：人要如何以作為人的方式活著？「我是誰」或「我將如何活著」是人類探索意義存有的基本問題（Giddens, 1992：198;

<sup>2</sup> life education 之意，在中國大陸主要由教育思想家陶行知先生視為「生活教育」。陶行知（1991）承繼杜威思想，提出富有生命化教育意義之生活教育觀念。他批判中國當時屬軍國性而非知識性之教育系統特色，與生活（life）脫節，因此提出教育須回歸與生活連結，指生活教育（life education）為「關於生活的教育、用生活來教育、以及為生活而教育」（胡繼淵，2007：5-26）。

<sup>3</sup> 這不是說西方各國生命教育不重視心靈意義層次。毒品等防治當然亦涉及心靈治療與教導。但西方各國與台灣生命教育的發展，依內涵實施的做法與方向，仍大致有其不同的偏重分別。

Morgan, 1978 : 24-35)。赫歇爾 (R. A. J. Heschel) 指出，人類不是熱衷發現存在，而是發現意義 (引自 Morgan, 1978 : 55)；人類是以意義探索為優先的生命價值取向 (Frankl, 1984)。<sup>4</sup> 一隻老鼠不會有「意義」的問題，人卻會探索意義是因人的自我意識 (self-consciousness) 與自我超越 (self-transcendence) (Nagel, 1988 : 49)。總之，人類基本的屬性為意義建立 (Rowe, 1978 : 25)。

## 參、「死亡」作為生命的背景事實

國內生命教育的發展有一股朝生死或死亡教育方向在推動 (張淑美, 2001a, 2001b; 張新仁等, 2006)。此方向符合海德格 (M. Heidegger, 1889-1976) 的思想，即要人直視死亡，緊扣死亡，認識人是「向死的存在」 (Warren, 1981 : 33-35; 1989 : 11-22)。此發展要人從死亡角度來探討人生，不僅因為死亡問題是一個同人生意義或價值緊密相連的問題，而且也認為具有死亡意識的人，才有可能挖掘人生深層最本真的有關生命整體的觀念。依照海德格說法，人的存在結構包括人的「境遇感」，即人透過對生命處境最後走到死亡的感受，去彰顯自身最原始的存有。人基於對生命歷史必死處境的所感，去深切表達並掌握生命整體的詮釋與意義，進而開展對未來可能行動的理解 (引自梁福鎮, 2001 : 64)。人若未由「我自己的死」充分鮮明地意識到「我自己的在」，此時個人的存在不會是「本真的存在」，而是未能保持自己存在個體性及具體性之「非本真的存在」 (段德智, 1994 : 306)。若對死亡問題存而不論，則似乎缺乏海德格死亡哲學的思想深度 (何顯明, 1993 : 29-30)。依此，「死亡」議題在生命教育課程中應占有重要地位。

然而，但昭偉 (2001 : 119) 質疑此「透過對死亡的瞭解與認識，可以來幫助我們對生命意義及價值的掌握」之說法。生命教育應該不同於死亡教育；若生命的價值是因為承載著死，而使其應該如何的形式決定於由死亡設限的理性規格而非生命自身的話，便落入了牽制的境地。沙特 (Jean-Paul Sartre, 1905-1980) 即反對海德格所謂死亡是內在於生命的一個本己規定的說法，而主張人不是一

<sup>4</sup>關於人生意義的優位，德雷弗斯 (H. L. Dreyfus, 1929-) (1984 : 137) 即提出一個假設狀況，假設人類終於最後解決所有難以解決的問題，免除任何戰爭、病痛、威脅，人間如天堂一切完美。此時，人類應該感到幸福。但德雷弗斯認為不盡然，此時仍產生問題：人類因世界完美而毋須再為任何問題貢獻心力時，反而經驗到虛無，缺乏自身努力存在的意義。此反映人類即使找到了世界的完美真實，仍不會終止對意義的提問。

個「為著去死」的自由人，而是一個「要死」的自由人；死亡只是一個偶然而降的事實（Warren, 1981：33-35; 1989：11-22）。我們若從西緒弗斯（Sisyphus）生命不死的例子來看，<sup>5</sup> 死亡並不能使生命具有意義或不具有意義；死亡只是一個觸動個人深省自身存在意義的導引線，而意義的答案仍在於生命主體本身；亦即不是因為人會死，所以人要追尋意義以便好好活，而是因為人若不會死，人也同樣有追尋意義好好生活的渴望。

死亡是價值中立的（Rosenberg, 1983：209）。此並非在探討生命問題時要單獨成立，不必涉及死亡的討論及觀照，而是生命教育在討論死亡之後，進而將死亡退到一個不可或缺的背景位置。若將生命教育內容比喻成一個圓，圓的中間有一核心，核心有其周圍。生命教育的核心仍是生命本身（of life），而死亡是關涉生命的（about life）。一個忽略探究生命本身的生命教育，將無法真正深入討論。討論生命本身，不是要否定從死亡角度研究生命；死亡作為反映生命的終極性及短暫性，的確是構成生命意義實存不可或缺的要素（游恆山譯，1991）。為求生命的本真性，人應該思考死亡，但死亡應被視為是人熱愛生命的一個背景事實。生命意義的產生，應涉及意識死亡的存在，但這不等於說生命的意義必須從死亡存在的角度來給予，而視討論死亡為討論生命的核心議題。生命教育最後仍必須回歸到對生命本身之探討。

## 肆、生命具美感的意象

人生命本身不是身心的安頓而已，還包括人的精神層面，即人對靈性的追求。如前所述，台灣生命教育有關「靈性發展」領域的課程活動較少，仍未被充分開發。<sup>6</sup> 而靈性、心靈開發的極限，不只關乎人的道德，人的生死，更關乎人的想像，尤其是人對生命可以如何美好流動之感覺想像。想像是唯心的、

---

<sup>5</sup>此神話故事是敘述西緒弗斯被天神懲罰必須每天不斷將山頂滾下的岩石再度推到山頂，日復一日，直到永遠不死（傅佩榮，2005：188-190）。

<sup>6</sup>從孫效智（2004，2006）開闢的生命教育內涵之三大核心領域與七大議題的分配關係，作者發現「靈性發展」領域之下的分支議題似乎較少而顯得未充分開展。在「終極關懷」領域中有包含「哲學與人生」、「宗教與人生」及「生死關懷」等三項議題；「倫理思考」領域則包括「倫理思考與抉擇」、「性愛與婚姻倫理」及「生命與科技倫理」等三項議題，而「人格統整與靈性發展」領域下則只有「人格統整與靈性發展」一項（同名），其分支內涵似乎仍有待開發。或許也因此影響目前有關「臨終關懷」與「倫理思考」相關課程議題較普遍被實踐，而「靈性發展」方面的課程議題則相對較少，反映出生命教育實踐需平衡發展的考量。

精神的，是「心靈活動的基本型式」（Collingwood, 1964: 198），乃將新奇融入意識的過程（Dewey, 1980），是「一種從事物中看到比其本身更多東西的能力……注重把經驗存在轉化為意象或形象」（王柯平譯，2001：554）。生命教育的內涵除納入死亡課題，使生命意義的產生能深刻本真，更須積極開創個人能將身處的「生命實境」轉化成個人「生命意象」之能力，以作為個人放置意義及實現意象意義之基礎。

### 一、生命實境與生命意象<sup>7</sup>

本文界定生命意象是「藉由人的意向、意識所建構而成的世界」。意象的存在，為的是加強主體實踐心理或意識。它透過人對生命的想像而產生，藉由某種人的自發從現實退出，藉疏遠現實而達成轉向自我實現（Marcuse, 1977：6）。它是擴張自為的心緒流動，是精神上將原本人在制式現實下作為其他目的的狀態，翻轉成人為主體，呈現當下「人」自身為目的。意象的產生雖需要想像，但並非完全是「感性」抽象。其與「理性」現實的關係，是使意象成為可能的依據。生命意象對著生命實境回應，反映人在現實下的被壓抑，恢復人們久在生命實境已麻痺的感動。它以生命實境中顯現的部分內容為開始線索，透過心靈的遊走想像，產生美好的形式；其不同於生命實境，卻又不離生命實境。人於是在意象（超經驗）與實境（經驗）之間，不斷進行自我對話，在理想與現實的辯證中揭開生命的可能。一旦生命意象實現了自身，便轉成為實境，人必須再透過想像創造生命意象，不斷自我超越。

依此，生命意象不是憑空想像出來的東西，它必然與個人主體所處的時空實境有密切的關聯性；它必須辯證地在理性思維與感性想像間反覆溝通，由此溝通建構意象世界的真實內容。意象一方面不可避免從實境衍生，是依據個人現實經驗，並肯定經驗不是限制，是實現意象的條件基礎；另一方面它更從經驗（現實）跨出，形成一個和經驗現實相矛盾的世界，而反過來向生命現實的限制挑戰，是對生命實境的一個反制，否定實境的熟悉與理所當然（Marcuse, 1977：10）。此否定是精神否定，是唯心的，其保持與現實連結（所以不是烏托邦式的），卻也超越所處社會的決定性，從社會已有的論述與行為解放出來（Marcuse, 1977：6）。

<sup>7</sup>此生命意象與生命實境的關係，作者自覺主要受馬庫色（Marcuse, 1977）美感可以轉化實在的觀念而發展。

## 二、生命美感意象的開展

生命美感就在意象作為可望還未可及之東西，與在經驗中已存在的東西產生距離的美。美感起自個人感官感受，起自對所經驗之對象無利害關心的感受或瞭解（to feel, to apprehend）（Abbs, 1987：53）。美這個生命意象是主體意向的世界，不存在於現實，但亦不是幻想。這個美感意象即使是虛幻，亦是實在的虛幻，是真實實在的世界（顏映馨、何俊青，2002：94；Marcuse, 1977：54），它與生命實境（現實）共存，是對現實採取肯定又否定的態度。它對現實超越，粉碎已有的人與社會的客觀存在，打開一新經驗領域，使主體性再生（Marcuse, 1977：7）。意象作為一個沒有剝削主體的潛在世界形式，力圖公正對待現實中被理性抑制的東西，使感性從理智的抑制中獲得解放（王柯平譯，2001：243）。意象世界於是創造了一個自由領域，其內容是對現實中尚未出現之物的先期把握；在生命實境還未存在者，卻可在生命意象找到出口。它包含一項生命必須改變的絕對命令，即破壞現處經驗，使現實的必然（necessity）變成選擇（choice）（Marcuse, 1977：54）。美感在理想與現實辯證中促成生命的開展（Hunter, 1992：349）；美感因此成為「改變生活的希望」（the hope of "changing life"）（Ranciere, 2002: 134）。美感感性轉化實在的力量，藉由自由想像的實踐，欲對現實漸漸發生影響，使原本意象精神與現實分離，轉至意象精神能在現實中實現；如馬庫色所言，美感雖「不能直接改變世界，但可改變人們的意識與驅力，因而促使改變世界」（Marcuse, 1977: 32）。

## 伍、生命意象的主體自由與道德

### 一、生命意象的自由性

席勒（J. C. F. Schiller, 1759-1805）（2004: 5）曾說：「……美感之路必須追尋，因為我們是透過美而達到自由」。<sup>8</sup> 美與美感的產生，使心靈處於免除侷限的自由狀態。也唯有具自由的心境，美感才能產生。人的美感面向背後預設「自由人」之概念（崔光宙，2000）。人若逃離自由，則也轉離了自我存在或世界中的存有（Being-in-the-world）的真實潛在性（authentic potentiality）

<sup>8</sup>此句英文為……the road of aesthetics must be pursued, because it is through beauty that we arrive at freedom.

(Chaudhuri, 1968: 66)。人的自由狀態因此為生命開展基礎性。人藉自由想像，形成新的意象向度——一個「希望宇宙」(the cosmos of hope) (Marcuse, 1977: 52)。個人必須先作為自我生命的主人，心靈的主宰，肯認生命的不被定義。在自由性優位原則下，人有過著不以社會所預設的生命理想形式為人生目標，以及覺察、理解並且尊重他人亦擁有自己生命開展空間的決定自由。「活動愈自由，生命也就愈有意義」(朱光潛，1995: 17)。沒有了精神「自由」，人之所以為人的「意義」便無法充分完全。

## 二、生命意象的主體性

我們對想像力的興趣，鼓勵積極主體 (agency) 的產生 (Greene, 1988: 110)。相對於命題知識的無關個人性，美感必牽涉主體的想像投入。依康德 (I. Kant, 1724-1804) (1987) 的美感判斷，人美感經驗的注意力不在外在世界如何呈現，而是個人透過想像力如何把它呈現得引起人的感動。生命美感即依人的想像意識把生命意象呈現給主體 (即人自己)。生命美感最終關心的不是生命實境的存在狀況，而是抽離實境所形成的生命意象所引發的想像樂趣。個人則形成自己為美感主體 (as aesthetic beings)，依美感經驗引導自己生活 (Hunter, 1992: 352)。眼前的生命實境不是命定。對生命實境要做改變，必須根基於主體本身，他們的智慧熱情、驅力及所設的目標。更徹底深層是主體的內在想像意識。人不僅「知道」此生命意象，且對它具有內在情感及外在行動意向。而生命美感意向的開展沒有公式，沒有所謂正確的生命程式或外在的規則公式，而是由人內在而生。什麼才是理想的生命形式則由個人決定並執行。主體的想像充分彰顯主體的優位。人在意象美感中視自己為目的；主體是目的，生命是目的，美感的產生是目的。

## 三、生命意象的道德性

康德指出，美感經驗可使我們的感覺力 (sensibility) 與實際理性 (practical reason) 或道德 (ethics) 一致，使我們的主體感情與客觀理性 (objective reasoning) 交融 (Kant, 1987: 225-230)。美感判斷隱含道德判斷，我們會說美的東西是善 (好) 的東西；我們判斷人的行為生活是美的，便也會是善 (好) 的 (O'Leary, 1999: 161)。反之，若把想像美感從屬概化為道德是最終目的，則美淪為「附庸美」、「依從美」，不僅限制意象自主的發展可能，也抹滅了意象自由性向的主觀性。意象的前提是人的主體性，即主體精神，是主體對自己

獨立自由的捍衛。反而要先有主體自由的美感，才能有真正的道德。藉由美感能力，獨立的道德思想行動才有可能。有美感做基礎，視主體是目的，生命是目的，我們才會真正真心理性公平對待他人，才會從每個人立場去思考（think from the standpoint of everyone else）（Kant, 1987：160）。美主要是道德（善）衍生的。由於美感的品味判斷，我們意識到別人（sensible to others）（Kamel, 1992：116-117），對待別人如馬丁·布伯（M. Buber, 1878-1975）的「我—汝」（I-thou）關係。

## 陸、生命教育對美感及生命意象的追尋

國內生命教育文獻內容廣闊，可包含倫理教育、宗教教育、生死教育、諮商輔導、健康教育、護理教育、殯葬教育等範圍。至於美感教育，則較少在生命教育充分開展並實踐。現代對美感的理解與培養，大多集中在與藝術教育的連結，對於它與道德、宗教、科學興趣等其他關係則甚少討論（Scruton, 1994：589）。然而，把美感視為僅是藝術領域中要去討論的概念，割離了此概念的原初意義，無法完全涵蓋人類的美感經驗（林逢祺，1999：125）。康德的「判斷力批判」（critique of judgment）不只限於藝術作品，還包含任何可以作為美感觀念（aesthetic ideas）的主題（McCloskey, 1987：123）。「藝術」只是人類美感經驗發生領域的一個部分；或許它是重要的部分，但若要考量人的全部經驗，完美藝術創作以外的生活實踐過程中，亦存在美感經驗。

生命教育的走向需要包括對美感經驗及活動的安排，使人發展對生命意象的想像，而反映呈現人的生命力量。在生命教育教學過程中，或許透過美感活動（例如透過音樂、畫面或文字的欣賞或創造），發展對生命意象的可能想像與詮釋。人作為主體在美感活動中進行完全的掌握，並開始經驗想像。美感作為「生命質感的組成要素」，攸關生命品質之提升（林逢祺，2004：327）。美感作為一種生命形式或品質（as a mode or quality of life）（Elliott, 2006：119），不是人生命的附加，而是生命的本體；人在其中經驗了自己的絕對自由，成為完全整體的人（makes of a man a whole, complete in himself）（Schiller, 2004：38）。若沒有啟動主體心靈美感的運作，則知識與主體無連結，生命與環境的關係斷裂，生活變得沉淪無色。葛林（M. Greene）（2001）指出，美感能力作為人認知的、知覺的、情緒的及想像的發展中心，可引導人開始新的、不同的

看 (seeing)、聽 (hearing)、感 (feeling)、動 (moving) 等方式，開闢「若是」(as-if) 觀點的創造，啟發人思考事情可以有不同視野。想像力 (imagination) 則給予主體自由及再生創造的悸動，使人產生視野、行動的創造力量。人透過想像思考，可自由置換及改變想法 (idea) (Warnock, 1976: 15)，將在現實看似不相關的、不可能的想法，組合在意象中成爲可能。

生命教育必須以人之自發情意作爲趨向實踐生命開展的根底。生命教育若忽略和主體的「自由性」結合，則不易引起個人自律、自發的尊嚴，個人自發情意則難有空間進入個人內心，則對生命意象美感的想像無從產生，因爲美感情感不能是強迫；沒有人可以強迫他人產生感動。雖然康德預設人類具有某種程度的美的共通感，但最後決定生命美感意象的仍是主體本身的情感觀照。情感感受的產生不能離開主體。生命意象必根基於主體的價值傾向，任何人都無法根據任何規則去說對方的生命感動是錯。美感的形成只能透過邀約 (inviting) (Eaton, 1988: 121; 引自林逢祺, 2004: 340)，若以強迫方式，則頓失情感的感動與支持。若主體缺乏同感 (情感)，則生命教育的進行只能停留在認知的層次，難以進入行動或意志的層次。所有生命教育的進行，須先進入人心，感動主體，才能發揮影響 (林逢祺, 2000: 140)。若無感動的支撐，人即使確立了生命意義，易因後續無情感力量堅持，敵不過現實沉淪而無法成爲自己。

美感的經驗是人生中最有價值的一面 (朱光潛, 1995: 18)。培養個人對生命美感的感受力可以反映人的生命力，幫助人們穿透瞭解生命。生命不僅是哲學、意義、理性分析；其他範疇 (宗教、倫理等) 哲學及教育對幫助人們理性尋找及建立意義觀點固然重要，但再怎麼樣也無法取代人在美感活動中所經歷的絕對自由意境，也只有後者才能展現人的主體性。人依靠自由想像立即自由，而想像自由是一種能力，且唯有人在生命美感體驗中，才能引發人作爲主體的自由想像生命，並去讓被想像的生命意象實踐成爲自己生命的部分。生命教育若未強調美感能力，則可能導致生命教育只朝向某種社會或教師所認爲的理想生命意象形式或方向，忘記個人生命意象及其意義的填充必須交由個人；僅藉不斷分析、解釋生命，教導人掌握生命抽象概念的意義；引導人去認知、辨認、欣賞生命抽象理型的形式，卻忽略要人拿出全部熱情擁抱生命本身才是生命教育最終的目的。生命教育依此必須包括美感能力的培養與發展，確立個人生命意義是追尋美的方向。

## 柒、結論

生命意義的問題推到極限，不只是關乎人的道德，人的生死，更關乎人的主體，人的自由。承認人的自由則必須先承認人對美情感關注之優位，使人在現實之外得以建立生命美感之意象，打開另一可供選擇、可行的潛在現實，想像生命可以如何美好。生命意義的探索基礎，理解死亡與美感想像同等重要。批判理解是判斷生命意象實現潛力之重要要素，可使意象獲得個人的反思省察，不致流於個人不切實際的耽溺；透過反思理解可淨化或深化意象內容，使人的生命在理性與感性調和的狀態。然而，理性思維若占優位，或將生命想像還原或替換成由生命理解所引導，則生命美感頓時消失，個人身心靈的開展則缺乏共通統整的聯繫。對死亡的思維，怎麼樣也不能取代人對生命具美感的意象想像經驗所體驗到的人的絕對自由意境，而也只有在此後者發生時能展現人作為以自身為目的的主體性。對死亡觀點的認識或有助深化對生命意象感受的深刻，但永遠是輔助的認識。只有在發展生命具美感的意象經驗的時刻，才能展現人的自由，人的主體，讓被想像的生命意象終究因實踐而成為自己生命的一部分。

生命的理解，需從屬於直接對生命的想像，而不是僅由對死亡的理解去限制想像的作用。生命教育不能混淆或忽略其最重要的內涵是培養人引發生命的感動。人作為主體若缺乏對生命意象的感動想像，再深刻的死亡認識都無由產生生命的積極創造。生命具美感的意象經驗具有對死亡的深度認識也代替不了的東西。美感意象的建立給出人的生命即是目的的樣貌。依此，透過生命教育，我們對生命的思索不僅是面對「向死的存在」，使人可以看清生命的終極現實，而且亦更要以「邁向美的追尋」，作為引導人開創生命積極態度與生活的終極方向，藉生命意象的創造為人帶來無限可能之生命希望。

## 參考文獻

- 王柯平（譯）（2001）。T. W. Adorno 著。《美學理論（*Asthetische Theorie*）》。成都市：四川人民。
- 朱光潛（1995）。《談美》。台中市：晨星。
- 牟宗三（1970）。《生命的學問》。台北市：三民。

- 但昭偉 (2001)。「生命教育」的生命。**教育資料集刊**，**26**，113-130。
- 何顯明 (1993)。**中國人的死亡心態**。上海市：上海文化。
- 吳秀碧 (2006)。**生命教育理論與教學方案**。台北市：心理。
- 吳庶深、黃禎貞 (2001)。生死取向的生命教育——教學成效之初討。**教育資料集刊**，**26**，377-392。
- 吳庶深、黃麗花 (2001)。**生命教育概論：實用的教學方案**。台北市：學富。
- 吳靖國 (2006)。**生命教育：視域交融的自覺與實踐**。台北市：五南。
- 林玉体 (1987)。**西洋教育史** (四版)。台北市：文景。
- 林思伶 (2000, 3月)。高級中學實施生命教育課程方法與成果調查研究。載於輔仁大學舉辦之「**生命教育與教育革新**」學術研討會論文集 (頁 120-135)，台北縣。
- 林逢祺 (1999)。**美學與教育**。載於歐陽教 (主編)，**教育哲學** (頁 121-143)。高雄市：麗文。
- 林逢祺 (2000)。**美感與道德教育：論道德教學的審美判斷**。**教育資料集刊**，**25**，127-146。
- 林逢祺 (2004)。**美感經驗與教育**。載於伍振鸞 (主編)，**教育哲學** (二版) (頁 325-343)。台北市：五南。
- 林鶯 (譯) (1999)。J.D. Walters 著。**生命教育：與孩子一同迎向人生挑戰** (Education for life: Preparing children to meet the challenges)。台北市：張老師。
- 段德智 (1994)。**死亡哲學**。台北市：洪葉。
- 胡繼淵 (2007)。**讓教育走向生命世界——杜威與陶行知生命化教育觀的比較研究**。**外國中小學教育**，**9**，5-26。
- 孫效智 (2000, 3月)。**生命教育的內涵與哲學基礎**。載於輔仁大學教育學程中心舉辦之「**生命教育與教育革新**」學術研討會論文集 (頁 1-24)。台北縣
- 孫效智 (2001)。**生命教育的內涵與實施**。**哲學雜誌**，**35**，4-31。
- 孫效智 (2004)。**導讀**。載於孫效智 (主編)，**歌詠生命的旋律——高中職生命教育教案** (頁 8-14)。台北市：幼獅。
- 孫效智 (2006)。**高中「生命教育」課程綱要的重點與特色**。載於何福田 (主編)，**生命教育** (頁 221-235)。台北市：心理。
- 陳立言 (2004)。**生命教育在台灣之發展概況**。**哲學與文化**，**31** (9)，21-46。
- 崔光宙 (2000)。**美學中人的概念及其教育內涵**。載於崔光宙、林逢祺 (主編)，**教育美學** (頁 179-224)。台北市：五南。

- 陶行知（1991）。**陶行知全集**（第1卷及第3卷）。成都市：四川教育。
- 梁福鎮（2001）。**審美教育學：審美教育起源、演變與內涵的探究**。台北市：五南。
- 張淑美（2001a）。國中生的生命教育——從死亡概念與態度論國中階段生死教育之實施。**教育資料集刊**，**26**，355-375。
- 張淑美（2001b）。**中學生命教育手冊——以生死教育為取向**。台北市：心理。
- 張淑美（2005）。職前師資培育階段「生命教育」課程之實施與省思。**教育學刊**，**24**，67-87。
- 張新仁、張淑美、魏慧美、丘愛鈴（2006）。大專校院推動生命教育現況及特色之調查研究。**高雄師大學報**，**21**，1-24。
- 黃雅文（2005）。**生命教育核心概念、系統架構及發展策略研究報告**。教育部委託研究計畫（計畫編號 PG9301-0167），國立台北師範學院，台北市。
- 黃德祥（2000）。小學生命教育的內涵與實施。載於林思伶（主編），**生命教育的理論與實務**（頁241-253）。台北市：寰宇。
- 傅佩榮（2005）。**哲學與人生**。台北市：天下。
- 游恆山（譯）（1991）。Viktor E. Frankl 著。**生存的理由**（The doctor and the soul）。台北市：遠流。
- 楊深坑（1993）。教育的哲學基礎。載於黃光雄（主編），**教育概論**（頁213-242）。台北市：師大書苑。
- 蔡明昌（2002）。生命教育、生死教育、與死亡教育——發展背景與課程比對之探討。**教育研究資訊**，**10**（3），1-14。
- 顏映馨、何俊青（2002）。馬庫色的美學思想及其對美感教育的啓示。**美育**，**130**，92-96。
- Abbs, P. (Ed.)(1987). *Living powers: The arts in education*. London: Falmer.
- Chaudhuri, H. (1968). *Mastering the problems of living*. New York: Citadel Press.
- Collingwood, R. G. (1964). *Essays in the philosophy of art*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Dreyfus, H. L. (1984). Knowledge and human values: A genealogy of nihilism. In D. Sloan (Ed.), *Toward the recovery of wholeness: Knowledge, education, and human values* (pp. 135-148). New York: Teachers College Press.
- Eaton, M. M. (1988). *Basic issues in aesthetics*. Belmont: Wadsworth.

- Elliott, R. K. (2006). Aestheticism, imagination and schooling. In P. Crowther (Ed.), *Aesthetics, imagination and the unity of experience* (pp. 119-134). Aldershot: Ashgate.
- Frankl, V. E. (1984). *Man's search for meaning*. New York: Washington Square Press.
- Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy*. Cambridge: Polity.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York: Teachers College Press.
- Hunter, I. (1992). Aesthetics and cultural studies. In L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 347-367). New York: Routledge.
- Kamel, S. (1992). *Kant's aesthetic theory: An introduction*. Houndmills: Macmillan.
- Kant, I. (1987). *Critique of judgment* (W. Pluhar, Trans.). Indianapolis: Hackett.
- McCloskey, M. (1987). *Kant's aesthetic*. Houndmills: Macmillan.
- Marcuse, H. (1977). *The aesthetic dimension: Toward a critique of Marxist aesthetics*. Boston: Beacon Press.
- Morgan, J. H. (1978). *In search of meaning: From Freud to Teilhard de Chardin*. Washington: University Press of America.
- Nagel, E. (1988). The absurd. In O. Hanfling (Ed.), *Life and meaning: A reader* (pp. 39-49). Oxford: Basil Blackwell.
- O'Leary, T. (1999). *Ethics, aesthetics and the transformation of the self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rancière, J. (2002). The aesthetic revolution and its outcomes. *New Left Review*, 14, 133-151.
- Rosenberg, J. F. (1983). *Thinking clearly about death*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Rowe, D. (1978). *The experience of depression*. Chicago: John Wiley and Sons.
- Schiller, J. C. F. (2004). *Letters upon the aesthetic education of man*. Whitefish: Kessinger.
- Scruton, R. (1994). *Modern philosophy*. London: Sinclair Stevenson.
- Warnock, M. (1976). *Imagination*. London: Faber & Faber.
- Warren, W. G. (1981). Death education: An outline and some critical observations. *British Journal of Educational Studies*, 29(1), 29-41.
- Warren, W. G. (1989). *Death education and research: Critical perspectives*. New York: Haworth Press.

# 教育名詞

## 特色學校

吳清山\* 林天祐\*\*

特色學校 (specialist school) 係指依據本身特性所發展出來具有獨特優異教育表現的學校，這樣的學校不僅讓外界有耳目一新的感覺，也使學校與社區產生融入一體的效果。

1990 年代學校本位管理盛行以來，特色學校的發展開始廣泛受到重視，發展特色學校的目的在於激發學校的創意，讓學校充沛的能量能夠釋放出來，以改進學校教育品質。

歷史悠久的美國磁性學校 (magnet school) 的設立原在於推動種族融合運動，目前已經朝向建立具有特色的中小學發展，包括學藝術、人文、科學等領域；英國英格蘭地區推動的特色學校 (specialist school) 則以中學為主，目的在透過經營學校課程特色，以提升學生學習成效，包括藝術人文、商業企管、數學、資訊、科學等領域。

一所具有特色的學校應該兼具教育、獨特、優異、普遍、永續等五項特性。學校在發展特色時，不能忽略培養學生基本能力、激發學生潛能成長的教育使命；有特色的學校必定是與眾不同，是結合學校環境特性與創新思維發展而成的獨特教育作為；此一獨特作為結合學校優勢，經過長期經營成為他校無法複製、趕上的卓越表現；學校特色教育作為必須關照到每一位學生，而不是只有少數學生受惠；一所特色學校有穩定性的發展計畫，並納入學校整體課程之中，不會因人事的變動以及時空環境的變遷而草率終止。

發展學校特色要建立在學校本位管理、學校組織變革以及有效能的學校等理念之上，從學校本位管理出發，分析學校內外環境特性，整合願景、目標、策略、方案、評鑑成為有效可行的計畫；其次，建立特色必須要有行動力，而從調整組織結構與目標、更新設備與改進運作過程、改變校園環境與設施以及學校人員的態度與行為，都可以促使學校產生動力；最後，發展特色必須回歸

---

\*吳清山，台北市政府教育局局長

\*\*林天祐，台北市立教育大學校長

到教育本質，也就是要以學生學習為核心，創造有利於學生學習的教育環境、過程與及結果。

國內自推動九年一貫課程以來，部分學校已經透過校本課程的推動，發展出具有特色的教育方案，如藝術、人文、自然、閱讀、健康、資訊等教育方案，但部分學校未能掌握特色學校的精神，導致無法達成改進學生學習成效的特色發展目標，另有部分學校缺乏長期的規劃與耕耘，在資源散盡之後就嘎然終止，令人扼腕。

未來宜依據特色學校的五項特性，重新檢視特色學校的適切性，並根據發展學校特色的理念，系統規劃可行、有效的內容與過程，讓特色學校再造優質的教育環境。

# 教育哲語

## 王爾德的智慧

溫明麗\*

*Most people are other people. Their thoughts are someone else's opinions, their lives a mimicry, their passion a quotation. ~Oscar Wilde<sup>1</sup>*

大部分人都是「他者」：其思想均屬他人的意見，其生活亦是模仿自他人，連激情也出自他人。～王爾德

王爾德（Oscar Wilde，1854-1900）出生於愛爾蘭的都柏林（Dublin），父親是位外科醫師，母親是位文學家，此富裕的家庭背景和母親的文學專長極可能是日後王爾德成為英國著名劇作家、童話家、小說家及詩人的關鍵。有人稱其為「唯美主義的文學家」（孫藝泉，2002）。

另一方面，王爾德在都柏林就讀三一學院（Trinity College）時即受到受馬哈菲（John Pentland Mahaffy，1839-1919）的影響，對古希臘生活和文學產生濃厚興趣；1874 年獲獎學金於牛津大學莫德林學院（Magdalen College）深究，接觸新黑格爾學派的思想，更受到羅斯金（John Ruskin，1819-1900）的美術觀和帕特（Walter Pater，1839-1894）唯美主義的影響，乃促成其日後引領美學運動者（城幫讀書花園，2006）。然而，王爾德卻也曾因同性戀行為而蒙受 2 年的牢獄之災，惟其後代藉由 1998 年在大英圖書館舉辦的「王爾德百年紀念展」，刻意要釐清王爾德並非死於性病的傳言，這一年（1998 年）也是英國政府正式認可王爾德文學地位的開始，英國政府於是在倫敦的特拉法拉廣場（Trafalgar Square）附近為王爾德豎立雕像，以茲紀念（Official Website of Oscar Wilde，2006）；雖已事過境遷，但此舉多少可以安慰王爾德地下之靈。

台灣對王爾德應不陌生，因為有不少作品均已譯為中文，例如，《不可兒戲》（The importance of being earnest）、《溫夫人的扇子》（Lady Windermere's

\*溫明麗，國立台灣師範大學教育學系退休教授暨國立教育資料館雙月刊與集刊總編輯

<sup>1</sup>本句王爾德引言取自其 1905 年的《獄中記》（De Profundis）（Moncur，2007）。

fan)、《理想的丈夫》(An ideal husband)及《無足輕重的女人》(A woman of no importance)等由余光中翻譯；《快樂王子》(The happy prince)由吳明華和黃海共同翻譯；賴慈芸翻譯《王爾德短篇小說全集》(The complete works of Oscar Wilde)；劉清彥譯《王爾德童話全集》(Complete fairy tales of Oscar Wilde)及《愛，要不要靈魂——生命中最大的交易》(The fisherman and his soul)；郭恩惠將《道林·格雷的畫像》(The picture of Dorian Gray)譯為《美少年格雷的畫像》，但王大閔卻將場地移至台灣，改譯為《杜連魁》；《獄中記》(De Profundis)則為孫宜學所譯。

王爾德的作品諸多涉及死亡的問題，他應該沾染些文人的自傲，此在其著作中標榜他自己的偉大可見一斑。舉例而言，在《快樂王子》中，王爾德自喻為快樂王子的化身，並藉此彰顯宮廷政治的腐敗所造成的民間疾苦，以及他體恤民間疾苦之犧牲小我和慈悲喜捨的偉大情懷及感人肺腑等行徑。雖然此與王爾德自視甚高的個性或有關係，但也彰顯出他是位對社會不正義與對弱勢關懷的詩人，而非不食人間煙火的人文人。相對的，王爾德既然會對政府和社會有痛徹心扉的批判，也凸顯當時英國社會存在的政治污穢和社會敗壞。同時，他也試圖透過文字讓世人體悟到無論社會如何墮壞，人性的善良與溫情仍會在人間不知名的角落中不斷地散發出來。此等彰顯人性善良與溫馨的格調雖與安徒生童話略有共通處，但是，從王爾德將死亡昇華到美的境界之浪漫情懷看來，其追求唯美的獨特風格更為鮮明。王爾德個人無畏風雨，能為理想而鶴立獨行的行徑，以及其對人性之善與美所寄予的厚望，均是教育應積極發揚的光和熱。

與王爾德同出生於愛爾蘭，且因其劇作彰顯人道主義和理想主義乃於1925年獲頒諾貝爾獎(Nobel Prize)的蕭伯納(George Bernard Shaw, 1856-1950)，曾讚美王爾德是當時唯一可以戲弄機智、哲學、戲劇、演員、觀眾，甚至整個劇場的十足劇作家(引自劉家玲, 2000)。簡言之，王爾德以嘲諷戲謔的獨特風格，深刻而浪漫地刻畫其觀察入微的社會黑暗面及人性的純真與善良。劇作家、詩人等文學家比比皆是，王爾德之所以能出類拔萃的因素極多，但其中最重要者在於其能突顯的獨特風格。

文學如此，學校的經營與領導亦然。析言之，雖然學校的經營或有一定的法規制度，但是學校中的領導者、教學者與學習者均為具有主體思想的人，若所有學校培養出來的人才都大同小異，均朝向劃一的方向發展，則學校將不再是具有生命的有機體，反而只是僵化了，且無生命跡象的機械。嚴格來說，這

樣的學校已經違反教育開發人類潛能，以及促進社會與文化發展的目的。

英國在二十世紀末積極致力於學校改革，當時英國政府曾提倡在各地區成立「燈塔學校」（beacon school），以引領各地學校發展其特色，以提升學校經營品質（Ofsted, 2007）。後來，英國爲了更普遍地讓各學校有更大發揮自我特色的空間，乃規劃「特色學校方案」（Specialist School Program, SSP），讓各校自行選擇其欲發展的特色，例如，可以選擇藝術、運動、語文、數學、科學、科技、企業、商科、音樂、特殊教育等領域或任何有傑出發展的專門領域或活動做爲該校的特色；此外，政府甚至直接提出「適性教學」的教育改革，期讓每位孩子都能在學校教育過程中發揮自己的獨特性（DES, 2006）。此方案也將於今（2009）年九月在不影響現行體制下有所更新（DCSF, 2009）。英國政府在今（2009）年更宣稱，因爲特色學校的確提升了學校教育品質，故應擴大辦理之。其實英國在 2004 年時已有 1,686 所，約 54% 的中學，被評定爲特色學校（BBC, 2004），原預定於 2008 年讓所有學校都成爲特色學校的目標，提早在 2007 年就達成了；再者，每次獲特色學校認證者將可獲 10 萬英鎊（約新台幣 50 萬元）之一次補助，且每位學生每年有 129 英鎊（約新台幣 6,450 元）的補助；舉凡增加一個特色者，每生每年在 129 英鎊的補助款外，多增加 60 英鎊（約新台幣 3,000 元）之補助（DCSF, 2009）。美國《不讓任何孩子落後》（No child left behind）法案亦旨在透過適性教學政策，期讓每位孩子都不會因爲學校的體制或固定的課程，而影響其潛能的發展，俾達到提升國家競爭力的目標。

其實，沒有任何社會制度可以完全適合每個人，大都只能適合多數人，尤其學校教育既是國家培養人才的機構，就不能止於培養特定的人，反而應該盡可能地安排適於身心靈發展的沃土，讓每個孩子都能安全地開展其潛能。所謂「天生我材必有用」，社會需要各類人才，而每個人都應爲社會盡一己之力，故也應致力於形塑各人的特色，並齊心協力地爲社會與文化的發展盡一己之力。王爾德的嘲諷戲謔又具浪漫的特色，凸顯其主體風格，也是其生命的獨特寫照，正是特色學校或適性教學所期盼開發的人類潛能。

## 參考文獻

- 城幫讀書花園 (2006)。王爾德。2009年5月10日，取自 [http://www.cite.com.tw/authors\\_search.php?authors\\_id=5494](http://www.cite.com.tw/authors_search.php?authors_id=5494)
- 孫藝泉 (2002)。《王爾德童話》中的死亡之美。2009年5月10日，取自 <http://www0.nttu.edu.tw/ice/breeze/%E8%A5%BF%E6%B4%8B%E9%A2%A8/%E8%A5%BF%E6%B4%8B%E5%85%92%E6%96%87/2002%E6%97%A5%E4%B8%80%E7%8E%8B%E7%88%BE%E5%BE%B7%E7%AB%A5%E8%A9%B1.htm>
- 劉家玲 (2000)。愛我的人請舉手——王爾德百年紀念。2009年5月10日，取自 <http://www.books.com.tw/activity/world-page/001130/001130index.htm>
- BBC News (2004, Jan. 29). *Specialist schools now a majority*. Retrieved May 15, 2009, from [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/education/6982499.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/6982499.stm)
- Department for Children, Schools and Families, DCSF (2009). *Standard site: Specialist schools*. Retrieved March 15, 2009, from <http://www.standards.dfes.gov.uk/specialist-schools/>
- Department for Education and Skills, DES (2006). *2020 Vision: Report of the teaching and learning in 2020 review group*. Retrieved May 15, 2009, from <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/6856-DfES-Teaching%20and%20Learning.pdf>
- Moncur, M. (2007). *The quotation page*. Retrieved May 10, 2009, from <http://www.quotationspage.com/quote/39782.html>
- Official Website of Oscar Wilde (2006). *Welcome to the official website of Oscar Wilde*. Retrieved May 8, 2009, from <http://www.cmgww.com/historic/wilde/>
- Ofsted (2007). *Inspection report: Parkstone grammar school, 14-15 March 2007*. Retrieved May 20, 2009, from <http://www.parkstone.poole.sch.uk/OfstedReport.pdf>

# 教育法令

王清標\*

法規及政令	資料來源
1. 修正「數位學習碩士在職專班試辦申請及審核作業要點」，並將名稱修正為「數位學習碩士在職專班申請審核及認證作業要點」，並自即日生效。	第 015 卷第 080 期 2009-04-29
2. 訂定「教育部補助大專畢業生創業服務計畫經費審查作業要點」，並自即日生效。	第 015 卷第 078 期 2009-04-27
3. 預告修正「專科學校評鑑實施辦法」草案。	第 015 卷第 076 期 2009-04-23
4. 修正「私立學校法施行細則」。	第 015 卷第 074 期 2009-04-21
5. 訂定「培育優質人力促進就業計畫方案九——大專校院遴聘業界專業教師方案實施要點」，並自即日生效。	第 015 卷第 072 期 2009-04-17
6. 訂定「教育部補助大專校院研究人才延攬方案經費審查作業要點」，並自即日生效。	第 015 卷第 071 期 2009-04-16
7. 廢止「教育部補助師資培育之大學辦理原住民地區中小學教育輔導實施要點」，並自即日生效。	第 015 卷第 067 期 2009-04-10
8. 修正「教育部獎勵友善校園學生事務及輔導工作優秀人員與績優團體評選要點」，並將名稱修正為「友善校園獎評選要點」，並自即日生效。	第 015 卷第 067 期 2009-04-10
9. 預告修正「國民小學及國民中學常態編班及分組學習準則」第 6 條草案。	第 015 卷第 065 期 2009-04-08
10. 訂定「教育部獎勵科技大學及技術學院教學卓越計畫要點」，自中華民國九十八年八月一日起生效。	第 015 卷第 060 期 2009-04-01
11. 訂定「教育部補助公立國民中小學改善及充實教學環境設備作業要點」，並自即日生效。	第 015 卷第 059 期 2009-03-31
12. 修正「教育部補助直轄市縣（市）政府推動學前及國民教育階段特殊教育實施要點」第 4 點，並自即日生效。	第 015 卷第 057 期 2009-03-27
13. 訂定「教育部獎勵大學教學卓越計畫及區域教學資源中心計畫補助實施要點」，並自中華民國九十八年八月一日起生效。	第 015 卷第 056 期 2009-03-26
14. 訂定「特殊地區高級中等學校辦理免試入學獎補助作業要點」，並自即日生效。	第 015 卷第 055 期 2009-03-25
15. 訂定「大學自我評鑑結果及國內外專業評鑑機構認可要點」，並自即日生效。	第 015 卷第 055 期 2009-03-25
16. 修正「教育部審查教育事務財團法人設立許可及監督要點」第 10 點、第 13 點，並自即日生效。	第 015 卷第 054 期 2009-03-24
17. 修正「教育部補助及委辦經費核撥結報作業要點」，並自即日生效。	第 015 卷第 048 期 2009-03-16
18. 修正「大學校院師資培育評鑑作業要點」，並自即日生效。	第 015 卷第 043 期 2009-03-09
19. 修正「大學辦理研究所（系）碩士及大學部二年制在職專班審核作業要點」，並自即日生效。	第 015 卷第 041 期 2009-03-05
20. 修正「國立大學校院校務基金管理及監督辦法」第 8 條、第 9 條條文。	第 015 卷第 040 期 2009-03-04

(摘錄自行政院公報資訊網 <http://gazette.nat.gov.tw/Gazette/index.jsp>)

\*王清標整理，國立教育資料館推廣組

## 國內教育輿情

吳雪綺\* 吳清明\*\* 張雅淨\*\*\*  
羅天豪\*\*\*\* 李詠絮\*\*\*\*\* 周仲賢\*\*\*\*\*

### 活化國民中小學校園空間與發展學校特色之省思

吳雪綺

台灣各縣市深感當前少子化的社會趨勢導致國民中小學入學人數明顯遞減，校園也出現空間閒置現象。因此，教育部本著 2004 年《教育政策白皮書》「深度認識台灣、走讀台灣鄉鎮，發展學校特色」之理念，自九十六至九十八年度積極推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校政策，藉由活化學校荒廢校舍，營造不同部落、村落與社區文化之學校特色，再創教育附加價值。自 2007 年實施以來迄今總計 736 校次送件參加評比，經評審核定補助 323 個方案。目前教育部就已活化校舍辦理後續解除列管事宜，並特別針對須加強活化之校舍瞭解未能活化之原因，成立專案審查小組實地進行勘查，預計實地勘查 5 縣計 12 校。為了鼓勵學校活化利用既有閒置校舍校園空間等教育公共財，教育部訂定補助審查標準與補助原則，期各校依據學校特殊需求，規劃多樣性教育功能，充分發揮校園空間價值，並尋找學校的永續價值與新生命力。

教育部審查特色學校共分兩階段評審：首先依照空間活動與應用、環境永續與結盟、課程教學或活動、專業人力與夥伴、預期績效與分享等五大重點進行評分，每一重點各占 20%；第二階段再依創新性、具體性、持續性、特色性、效益性等標準評比。依評審等第和經費需求，每案給予新台幣 30 至 80 萬元補助經費，其中硬體部分之整修改善、設備採購經費不得超過全部經費之 70%，軟體部分之課程設計編印、活動規劃實施、人力師資研習培訓費、宣傳行銷等

---

\*吳雪綺，國立台灣師範大學教育學系博士

\*\*吳清明，國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人暨桃園縣教育處鄉土語言指導員

\*\*\*張雅淨，國立台灣師範大學社會教育學系博士候選人

\*\*\*\*羅天豪，國立台灣師範大學教育學系博士候選人

\*\*\*\*\*李詠絮，國立台灣師範大學教育學系博士候選人

\*\*\*\*\*周仲賢，國立台灣師範大學教育學系碩士

不得低於 30%，每年補助 100 所學校，除基本補助每縣市 1 所學校，共 25 校，亦不分縣市擇優補助 75 校。

據教育部推動特色學校計畫，不難見其立意良善，只要善用地方的特色文化資源，擴大學校空間效益，結合地區性特色環境，即使偏鄉遠鎮小型學校也能提供生動有趣的課程及良好的教學品質，進而有助於城鄉交流，以不同課程的風貌與教學型態，提供真實情境之校外教學平台。換言之，藉著特色學校計畫，不僅可化解學生人數偏低所造成之學習動機不足的困境；更可透過營造各地文化體驗融入教學課程，吸引他校學生前來學習，學校之存在價值與經營效能之爭議也能迎刃而解。

儘管特色學校之發展有益於活化學校價值；然而教會理事長吳忠泰指出，雖然教育部會補助生活輔導員的缺額，但教師不可避免必須身兼二職，延伸課後功能、扮演補位角色；他擔憂地說，當社區跟家庭無法配合，缺少的功能則必須由教師承擔，教師的勞動人權便喪失。此外，教師員額編制不足，必將導致兼教非專長科目的情況，最終阻礙教學品質的精緻化；因此，他更進一步建言：「特色」畢竟無法解決教育現場困境，「教育本質」如何普及才是重點。

另一值得憂心的問題是特色小學將社區「振興產業」的目標與學校課程結合，將「振興產業」的責任放在孩子肩上，部分特色小學只是忙著辦活動、招攬外人，此舉恐導致學生與學校需承擔產業發展失敗的責任。偏遠小學再生研究計畫主持人鄭同僚指出，當前教育結構對偏遠小校不利，資源沒有到位，教育當局想守住最低成本，但發展特色小學卻反過來增加學校人力負擔，看似熱鬧的特色學校計畫，最後恐難脫沉寂收場。

綜言之，教育部推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校計畫，首應提升教師專業素養、增加學生學習能力，與學習多元的教育本質。此外，學校的課程應發展自我特色，並兼顧學校教學目標與學生能力，如此才能展現特色學校講求多元、創意、體驗、文化的主體價值。

## 《閩南語課程綱要》之修訂符合因地制宜、樂趣化及生活化原則

吳清明

《九年一貫課程綱要》於 2008 年五月完成微調，唯獨《閩南語課程綱要》（以下簡稱閩南語課綱）因音標爭議過大而擱置。其中頗具爭議的內容如閩南

語課綱中之相關規定：國小一年級（以下簡稱小一）學生需要學習閩南語音標；國小三年級（以下簡稱小三）學生會用閩南語與他人進行書信來往；國中學生會用閩南語寫文章等。

爰此，教育部長鄭瑞城重新聘任委員，由台灣師範大學台文所教授姚榮松掌舵，希望編訂出一套爭議性較小的閩南語課綱。姚榮松表示，除了委員外，還需邀請教學現場教師參與，會後決議將 233 項能力指標刪減成 146 項。整體而言，內容已縮減，且暫不討論使用台羅或通用拼音，完全尊重教學現場教師之決定。茲歸納教育部新研擬之國民中小學閩南語課綱內容大要如下：

（一）小一及小二除了能唸簡章的閩南語音標之外，並且能運用閩南語與家人及朋友輕鬆地交談，增進彼此之間的情感；

（二）小三及小四要能用羅馬音標系統書寫標語及製作簡單卡片，並能辨別各地方言的差異及初步辨別閩南語字詞的文白異讀；<sup>1</sup> 針對本階段內容，閩南語課綱修訂委員高雄市桂林國小王桂華教師舉實例說明各地方言的差異性，例如「豬」有的地方念為「ㄉㄨㄟ」，有的地區則讀為「ㄉㄨㄛ」，炊「粿」也有「ㄍㄨㄟ」與「ㄍㄨㄛ」不同的音，番茄有些地方念成似日語的「tomato」，還有些地方讀成「柑仔蜜」，其乃因各地方言有其差異性；同時她也表示文白異讀指的是文言與白話的不同，如玫瑰「花」讀「ㄉㄨㄛ」，但在莫待無「花」空折枝等詩詞就要讀「ㄉㄨㄩ」；

（三）小五及小六要具備用閩南語進行 2 分鐘以上的報告、及書寫故事等能力，並能口譯閩南語和國語，且能運用閩南語字詞適切地進行口語表達，同時也能清楚辨別他人意見的重點、異同及弦外之音，進而瞭解他人說話所要表達的重要語意；

（四）國中學生要會用閩南語開會、座談、演說與辯論，並須能以閩南語書寫簡易書信、邀請函、日記或報告；且會運用簡易閩南語修辭的技巧於文章的內涵中。

針對外界反應新的閩南語課綱太難，閩南語課綱修訂委員高雄市桂林國小王桂華教師表示，該課綱只是期望學生應有的能力，且許多項目僅強調「初步的」、「簡易的」基本能力，並未強調學生需要達到何種程度，所以教師在教

<sup>1</sup>文白異讀是漢語方言中一種特有的現象，一些漢字在方言中有兩種讀音：一種是讀書識字所使用的語音，稱為文讀，又叫讀書音、文言音、字音；另一種是平時說話時所使用的語音，稱為白讀，又叫做說話音、白話音或話音。另外，它亦指一個漢字由於受到不同時期、不同方言的影響，在該方言中，讀書和平時說話的發音不同（維基百科，2009）。

學過程中亦有很大的彈性來發揮自身的專業知能。

台北縣五峰國中閩南語教師王秀容表示，本土語言教學應該顧及地區差異性，她也發現南部教師大多認為使用閩南語輕鬆交談的能力並不難；但台北縣市的教師、家長們則覺得頗具難度；王秀容教師同時也表示，為了符合南部與北部區域的平衡，閩南語課綱才會以較高標準來訂定，但在教學時仍以教師為主軸，教師可視學生程度調整閩南語課程內容的難易度。另外教育部本土語言諮詢委員鄭安住教師則認為，目前本土語言每週僅有1堂課，能教的內容有限，故閩南語課綱內容必須縮減，應以「聽、說」為主，「讀、寫」為輔。鄭安住教師更建議，教師可採用融入式教學法，並設法於課程中融入生活議題，例如，教師教國語課時，學習內容有「感恩」的概念時，可補充「吃人一口，還人一斗」之俚語等。

全國教師會理事長吳忠泰表示，只要《九年一貫課程綱要》規定小一至小六必須選習本土語言，課綱審議小組就必須承受外界要求增加內容的壓力，因此他建議重新檢討閩南語課綱之內容，以增加彈性；屏東教育大學助理教授黃文車也表示，「母語」英文為「mother tongue」，意指母親的語言，將母語回歸家庭、社區，帶著情感學習才有意義。易言之，閩南語的文化傳承應該學校與家庭共同合作，方能建立閩南語學習的良好情境。

「沒有語言，就沒有文化。」據聯合國教科文教組織（The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）調查，全世界約有6、7千種語言正在逐漸消失中。台灣是多元族群融合的社會，儘管全球化浪潮高漲，但近年來隨著本土意識覺醒，落實母語教學，豐富台灣文化的內涵，已經成為我國本土教育之重要政策。因此，閩南語課綱修訂方向宜朝以下方向著手：

首先，新的閩南語課綱指標宜顧及各地方言的差異性並保留彈性，讓現場教學教師能依照區域的不同，選擇適切的教學方法，使國中小學生所學的閩南語能應用於日常生活中；

其次，閩南語的拼音教學不宜增加學生學習的壓力，尤其更要顧及國中小在學習華文、英文及母語的學習心理，朝生活化及樂趣化方向發展；

第三，應將母語回歸家庭、社區，讓學校教學與家庭教育共築學習本土語言的優質情境，俾使本土語言得以傳承文化，並實踐多元文化之目標；最後，閩南語課綱之目標應從語言教學切入，再以「保存文化」為目標，讓全世界瞭解我中華文化之美。

## 參考文獻

維基百科 (2009)。文白異讀。2009年5月24日，取自 <http://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%96%87%E7%99%BD%E7%95%B0%E8%AE%80>

## 教育部啓動「大專以上人力加值方案」

張雅淨

教育部於今(2009)年4月28日公布「大專以上人力加值方案」，預計投入新台幣12億2,250萬元，分4期開設6,000門課程，提供大專以上畢業之失業、待業或休無薪假者，免費回到大學進修充電，共計提供35,000個進修名額，並委託各大專院校開設學分或非學分班課程，針對19類職業找出各行業的職能核心。其課程內容要求與職場需求相結合，包含精緻農業、醫療照顧、生物科技、觀光、文化創意及綠色能源等六大新興產業，以提升失業者職場工作技能及涵養良好工作態度，避免人才閒置與浪費，協助其提升競爭能力。

各大學開設課程之類型分一般性、專業性及委訓課程等三類。第一類「一般性課程」主要針對九十五至九十七學年度大專以上畢業的待業或失業者，每人每學分最多補助新台幣5,000元，最高補助新台幣50,000元；第二類專業性課程則針對1年內失業或休無薪假者，每班至少15人才成班，報名者無須繳學分費，本項無補助上限；第三類是「企業委訓課程」，由企業與學校合作，針對放無薪假或輪休的企業員工，依其需求規劃實務課程，每班以補助新台幣15萬至20萬元為原則。

所有大專校院所開設的課程都將公布於專屬網站(<http://cell.moe.edu.tw>)。另外，據2009年4月28日《台灣立報》的報導，目前提供「就業職能診斷平台」，供民眾自我評斷可發展之專長，並於今(2009)年五月中旬推出線上診斷系統。第一期計畫計有69所學校通過課程審查，預計開辦課程涵蓋19個類別，包含專業性課程1,239門及企業委訓課程90門，計有1,329門課程。立法院於今(2009)年4月11日正式通過預算後，透過全國4場就業及人力加值博覽會的宣導及各大專校院全力配合善盡社會責任之努力，在短短2週內，第一期開課已有3,326名民眾報名，計開出1,200班，預估第一期課程上課人數將突破8,500名。

惟 2009 年 4 月 29 日《聯合報》報導指出，目前開設之加值課程中，為就業最困難的文法商畢業生設計之課程相對較少。國立政治大學公企中心主任陳超明分析，文法商科系學生占大專畢業生 60—70%，但人力加值課程多為科技類課程，文法商學生能選讀的文化創意、觀光休閒等課程不到 10%。此外，開課學校亦有「私立熱、公立冷」的現象，台大在人力加值專班只開 1 班，成大也只有 3 班，清大則 1 班都沒開，讓不少私校畢業生想到名校進修「加值」的希望落空。教育部遂於 5 月 7 日就各界對人力加值計畫提出的建言，召集學校討論、修正，決定把 19 大類專業課程增到 23 類，新增環境安全衛生、建築營造業、食品飲料業類；細項則新增專利智慧財產、法務、信託與財富管理、文創產業、文化工作、表演藝術工作、會展人才、口譯人員等課程。

另 2009 年 4 月 29 日《自由時報》報導，青年勞動九五聯盟執行委員陳柏謙擔憂，人力加值計畫的思維和補助畢業生赴企業實習是一樣的，只是美化失業率或預防畢業季造成失業率暴增之措施，卻未能找到失業問題的核心，況且教育部只部分補貼學分費，並不補助書籍費、生活費，恐功效有限。立委管碧玲亦質疑，對大專畢業生來說，最重要的是有工作，政府應以提振經濟為目標，本計畫是讓畢業生續留校園，變相延畢，2010 年恐爆發更大規模的失業潮；且若本計畫執行成效良好，就代表大學 4 年之教育未能培養畢業生之就業力，對大學教育也是一大諷刺。

有關前述本計畫未能擴及至降低失業率的負面意見，恐有失公允，因為本計畫的目的在提供失業者利用失業及無薪假期間，充實專業工作技能及培養第二專長，避免因離開職場導致就業競爭力下降，也藉此加強國內大專校院與產業界之結合，降低學校教育與產業界的學用落差，協助業界培養人才；且畢業生即使回到學校繼續進修，仍屬未就業人口，並不影響失業率之計算；再者，免費回流教育計畫僅在提升人力資本，本無意藉此改善整體社會之經濟狀況。綜上可知，若欲協助失業者獲得穩定的工作，以因應經濟不景氣造成的衝擊，仍須仰賴政府其他部門提供社會福利及相關改善計畫，無法透過單一計畫達成目的。

知識與學習一直以來都是人類社會永續發展與持續進步的核心，知識更新日益加劇，終身學習能力是當代社會中每個人必備的核心能力，本計畫推動立意甚佳，期有助於落實終身學習理念；惟未來宜繼續擴增其他職業類別所需之專業課程，並藉以檢視現有是否與產業需求結合，俾達成培育國家中高級人力需求與提升國家整體競爭力之目標。

## 高中職免試入學政策之反思

羅天豪

國中學生基本學力測驗（以下簡稱國中基測）即將有一場重大變革。教育部升學制度審議委員會研議規劃，預計於一〇一學年度國中基測由原來考 2 次改為只考 1 次，且只有 20% 想進入建國中學、北一女等名校就讀的國中畢業生才需要參加國中基測，其餘學生皆可以免試入學。教育部進一步表示，此項升學考試改革方案如順利定案，將再召開公聽會，進行細部規劃，並於今（2009）年六月前公布，以符合重大政策若欲改變需要於 3 年前公布之規定，且新制將適用於目前就讀國小六年級的學生。

雖然升學制度審議委員會的委員們對於「分階段逐步達成高中免試入學」有初步共識，但仍有委員認為免試入學之政策決定不應過於倉促，而需循序漸進的推動。升學制度審議委員暨全國家長團體聯盟副理事長林文虎初步構想，欲採「多元採記校內成績」方式，採計指標為 0 到 3 項，由招生區決定，但學生性向測驗是必要指標，其他指標可以是學科、藝術人文等領域成績。另外根據教育部升學制度審議委員會的規劃，多元參採的項目乃以學生為主體，意指由學生主動提出自己的專長，提供欲就讀的高中職作為參採，而非由被動接受學校來決定參採科目，所以林文虎進一步表示，應由學生自訂成績採計順序，例如，甲生藝術人文表現優異，免試入學就把該項訂為第一採計指標。

全國家長團體聯盟理事長謝國清則提出不同的看法，他贊成國中基測可以改為 1 次，無論是參加申請入學或登記分發入學都只考一次即可進入高中職就讀。但他擔心參採藝術、體育等多元項目後，可能造成國中補習風氣越來越盛，未來可能連藝術、體育等綜合領域科目也要補習。另外，清華大學教授賀陳弘則認為，若採計在校成績恐怕無法減低學生課業壓力，反而更增加學生對分數的斤斤計較，壓力不減反增，故賀教授建議採用「學區抽籤」方式讓學生能夠免試進入高中職就讀，所謂的「學區抽籤」意指在依照相關標準劃分學區後，以抽籤決定學生所擬就讀的學校。

今（2009）年第一次試辦高中職免試入學，共 48 所高中職參加，將提供 600 多所國中，共 1,241 位名額。教育部次長吳順財坦言，今（2009）年試辦高中職免試入學確實「太急」，但在試辦後、2010 年前將有更充裕的時間宣導。吳次長分析，今（2009）年參與的學校統稱為「新興高中」，辦學績效雖始終不及明星高中，但若在參與高中職免試入學後，能夠吸引到傑出學生提早入學，並對明星高中起了示範作用，且由於少子化趨勢的影響，學校爭取學生的情況

日趨白熱化，越早進行的升學制度將可搶得先機，不僅社區高中加入，恐怕連明星高中也不得不參加「高中職免試入學」制度。教育部中等教育司長蘇德祥更表示，今（2009）年先試辦免試入學，然後逐年放寬，預計九十九學年度擬將規模擴大到全國高中職，只要有意願的學校皆可提供免試入學之名額，且逐年增加名額，藉此減輕學生升學壓力，也讓社會能逐漸接受，並促使「高中職免試入學草案」於一〇一學年度達成預定的目標。

爲了降低國中生因「一試定終身」伴隨而至的升學壓力，教育部遂實施國中基測，分別於五月、七月各舉行一次，讓學生能有多一次的升學機會，但觀諸自九十學年度以降至今之以學科爲主的國中基測，國中生的壓力不減反增，學測不但成了超級大聯考，更扭曲了國中的正常教學。教育部爲了能及早落實十二年國民教育，乃提出「高中職免試入學草案」，雖然其立意頗佳，但是明確的配套措施、機制皆尚未健全。高雄市龍華國中校長賈美琳便指出，「高中職免試入學草案」中不管任何一項方案，對她而言都是不可思議：首先，術科如何訂出評量分數才能達到「科科相等」？由於「性向」是難以透過量化如實呈現出學生內在特質，所以要採用何種性向測驗，才能正確無誤的評斷學生的性向？另外，學區劃分抽籤制就是一大工程，如何妥適劃分學區更是極大挑戰；至於採計校內成績，若由學生自訂參採之學科，將會造成各校在訂定入學篩選機制時，面臨無法訂定合宜且符合常態的篩選指標。上述眾多問題在尚未解決之前，若冒然實施高中職全面免試入學，恐只會造成升學制度政策的失焦，讓國中生無法「真正的快樂學習」，教育相關單位應對此有所省察。

## 台北市網安計畫啓動，家長與學校共同保護兒童上網安全

李詠絮

隨著電腦普及，使用電腦的人口快速增加，年齡也有下降的趨勢。根據台灣愛鄰社區服務協會白絲帶工作站連續4年的追蹤調查，12歲以下兒童上網人數由2004年的104萬人，至今（2009）年突破160萬人，成長近54%，占有使用網路人數的10%。

政治大學數位文化行動研究室指出，國小三年級到六年級的學童，幾乎都使用過網路，週一到週五每天上網時間約1到2小時，假日平均3小時左右，超過60%兒童上網是爲了玩線上遊戲，查詢資料占40%，使用即時通訊、聊天

室、BBS 聊天的比例，近 3 年成長 1 倍。

政治大學廣電系教授黃葳威表示，兒童網路安全主要有「上網時間管理」、「網路交友」及「個人資料外洩」等三大問題。她指出，調查中發現約近 40% 的兒童無法管理上網時間、50% 會相信陌生網友身分描述、25% 會在網路上輕易提供個人資料，兒童網路安全日趨嚴重。

另外，兒童福利聯盟研究發展處組長李宏文也表示，線上遊戲是兒童網路成癮的主因之一，而成癮問題越嚴重的兒童，發生其他身心或行爲問題的比率也相對提高。網路成癮帶來的問題主要如下：首先是學業成績退步，兒童轉而在網路遊戲中享受成就感與自我肯定；其次是人際關係退縮，放學後和假日躲在家裡玩線上遊戲，和家人、同學的關係逐漸疏離；最後則是影響身體健康，出現使用電腦過度的症狀。

關於網路交友方面則有一項值得家長關注的問題，此即引發網路離家效應。兒福聯盟統計發現，自 2002 年出現第一起因爲網路交友而自願離家的個案後，短短 7 年就累積類似個案 106 件，其中以國中一、二年級學生最多，雖有 80% 左右的學生被尋獲，但許多孩子在寄宿網友家時發生被性侵害、強迫吸毒、援交等事件，顯示其他階段兒童家長更應注意孩子的網路交友情形，避免孩子遭受侵害。勵馨基金會研究專員王淑芬表示，網路色情也是難以預防的部分，衛生署 2007 年公布之青少年觀看色情媒體調查中顯示，在 3,600 多位青少年中，有 65% 表示曾看過色情影片、漫畫、圖片等色情媒體；若以就讀學校年級計算，有 15.3% 國小高年級生、38.1% 國中生、69.3% 高中生及 79.4% 大學生曾接觸過色情媒體，可見色情資訊在未成年青少年之間的流通程度已越來越高。但國內目前相關法規仍不足，使防範兒童觀看色情媒體的責任大部分落在家長身上。

如何才能幫助兒童建立正確的網路使用觀念？黃葳威表示，家長不必因爲過度擔心而禁止學童上網，而應多和孩子共享網路資訊，保持高度興趣，讓上網成爲一種家庭活動，同時讓孩子知道，在網路發生任何事都可以找家長傾吐，家長也不要過分緊張，否則會讓孩童更加隱瞞發生在其身上的問題。此外，台北市教育局結合產、官、學界三方合作，啓動「兒童網安計畫」，並提出兒童防護守則，呼籲兒童上網時需要「停看聽」：「停」是停止沈迷網路，上網時間要管理；「看」是網友身分要看清，上網交友要小心；「聽」是多聽專家怎麼說，個人資料要保密，才能自我保護，不會在網路世界受傷。全國教師會也將著手編製全新的兒童網路安全教案，並舉辦創意競賽，鼓勵學童和教師共同發展具創意之網路教學，讓教師帶著學生一起上網，並探討哪些行爲容易發生

網路安全問題，避免僅是利用讀教條的方式來讓學生認識網路安全，導致保護兒童上網安全的教育目標始終都是「紙上談兵」無法切實達成。

兒童福利聯盟研發處組長李宏文也向家長提供「網路 CPR 守則」：「C」指「company」，即陪伴之意——多陪孩子上網，教導其正確使用網路的方式，告訴他們現實生活與網路世界的差異；「P」指「plenty」，即多元化休閒娛樂——培養孩子除了上網以外的各種才藝與活動；「R」指「rule」，即規則——和孩子共同討論上網的時間等規定，期藉由家庭式的活動，養成兒童安全使用網路的行為；另一方面也提供網路成癮指標及網路離家判別指標（見表 1），供兒童及家長自行檢測，以助家長早日發現兒童上網問題，及早防範，使兒童可以安心上網。

表 1 網路成癮及網路離家判別指標表

網路成癮症狀判別指標（若是符合下列五項，就屬初步網路成癮）
1.我會專注在網路上所進行的活動，即使離線仍持續掛念。
2.我覺得要花更多時間在網路上才會覺得滿足。
3.我曾經試著控制或停止上網，但是失敗。
4.當我試著減少上網時間，會感到沮喪、心情低落，甚至暴躁。
5.我願意爲了上網承擔一些風險，例如耽誤人際關係、荒廢課業。
6.我實際花在網路上的時間，總比預期的長。
7.我曾經向家人、朋友或師長說謊，隱瞞實際上網情形。
8.我上網是爲了逃避生活中的問題與不如意。
網路離家高危險群判別指標
1.上網時間越來越長。
2.開口說話次數越來越少。
3.睡覺時間越來越短。
4.講電話時間越來越長。
5.零用錢越要越多，卻說不出清楚的需求原因。
6.情緒不穩定，尤其是不能上網的時候。

## 修辭教學——和孩子站在同一邊

周仲賢

「經過了巨大的災難後，這對父子無比幸福地緊擁在一起」是什麼修辭法？

國小學生是否必須學習複雜、艱深的修辭學？近來此議題成為立法院教育文化委員會質詢的焦點。教育部長鄭瑞城表示，國小學生不應學這麼難的內容而影響學習興趣，且目前國中小《九年一貫課程綱要》已著手對此進行修訂；教育部國教司司長楊昌裕則強調，國小教學重點在引導學生閱讀，理解如何欣賞文章及嘗試練習造句與作文，學習基本修辭技巧，不宜將修辭學專有名詞列入考試。

前國立中正大學中文系教授謝大寧舉希臘哲學家亞里斯多德（Aristotle，384-322 B.C.）《修辭學》（Rhetoric）為例，指出修辭學的核心內涵乃在論證說理及其思考邏輯，華麗辭藻與磅礴文氣係屬輔助性質；作家南方朔則引述羅馬演說家西塞洛（Marcus Tullius Cicero，106-43 B.C.）的思想指出，修辭必先修心，滔滔雄辯須以人文素養與追求榮譽為基礎。

修辭學的本質不在表面的雕文琢句和分析歸類，應為理性思維與品格修養。國立中正大學語言學研究所副教授張榮興指出，為提升學生閱讀與寫作能力而教導分析語言結構的技巧並不能達到效果，教師必須教導學生學習修辭的認知策略，且於寫作中運用不同的語意關係，方能真正學會修辭，並釐清思路。國立台北教育大學語文與創作學系教授廖玉蕙認為，修辭並非不需教、不能教，學好修辭則說話與表達均能動聽、文章寫作可以更優美，與其絞盡腦汁剖析文句並將艱深的文法納入考試，不如帶領學生閱讀一篇好文章，討論如何賞析、傾聽讀後心得更為實際。

事實上，上述問題在於國語文的教育觀念。彰化市國小教師林美慧表示，國文課像是拿著解剖刀把完整的課文切割得支離破碎，著重鑽研字音字型、文法結構、詞性釋義，學生會喜歡國文課才怪。全國教師會理事長吳忠泰指出，國小至國中都教修辭，惟小學階段首重使學童感受優美的句子且培養自我閱讀的習慣；台北縣淡水國小校長張榮輝認為，修辭學應搭配課文，採融入式教學，先讓學生有概念而非死背；高雄縣國小教師林彥佑更強調，修辭的確能提升寫作能力，只要深入淺出、呼應生活經驗，並沒有想像中困難，教學上亦可引導學童在日常生活中尋找素材，演練句型與造句，待熟練修辭技巧後，可增進學童自我修改文句的能力。至於測驗部分，全國教師會教學部主任王嘉蘋針對國語文測驗提出建議：國小段考可共同出題，以使測驗品質更加穩定，並可避免過於艱澀的考題。

質言之，修辭學實為品格、表達與思維兼具的學問，其教學須從閱讀、欣賞、造句，乃至分析、自我修正，循序漸進地由簡入深，以免壞了學生學習修辭的胃口，更無法吸收語文知識的營養。

## 國外教育訊息

洪意雯\*

本期國外教育訊息承「台北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員」、「台北駐日經濟文化代表處文化組」、「駐美國台北經濟文化代表處文化組」、「駐洛杉磯台北經濟文化辦事處文化組」、「駐英國台北代表處文化組」、「駐法國台北代表處文化組」、「駐瑞典台北代表團文化組」、「駐澳大利亞代表處文化組」及「駐韓國台北代表部文化組」等駐外人員提供寶貴資訊，謹此致謝。詳細資訊請參考本館「國外教育訊息全文資料庫」，網址為：<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>。

### 日本福岡國小邀請記者赴校實施本土課程及讀報教學<sup>1</sup>

台北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員

福岡縣飯塚市立伊岐須國小副校長木村宏之，從 2007 年開始邀請當地新聞記者以教師身分到學校教學。其主要目的乃期待採訪及報導當地新聞的記者能多加宣導當地的優點，並藉由記者的觀點及其生活方式，期有助於教師進行經驗教育的教學。

記者教學的對象主要以國小五年級學生為主，教學內容即解說如何有效地利用飯塚市與石炭相關的史跡做為觀光資源；另外透過新聞報導方式的社會科調查學習之教學，則各以 1 小時分別指導 3 個班級的學童如何決定報導主題或編輯報導內容，讓學童思考容易理解的報導內容、拍攝登載用教學風景的照片；最後向學童說明志願當記者的理由。木村副校長表示，「邀請採訪當地本土話題的新聞記者，可以讓學童對教學更感興趣」。上完課後，有些學童會進行剪報或利用字典查閱不瞭解的漢字。

---

\*洪意雯整理，國立教育資料館資料組

<sup>1</sup>本文出自 2009 年 2 月 2 日每日新聞，中文摘譯由台北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員供稿。

伊岐須國小從 1994 年開始實施讀報教育（newspaper in education，NIE），<sup>2</sup>迄今已達 15 年。該校表示，要讓學童閱報，就要先讓學童對新聞報導感到興趣，所以學校每天都在努力思考、策劃。閱報可以培養學童靈活運用資訊的能力及思考力、表現力。另外教師在閱報時，也要隨時注意是否有相關報導可供教學之用。

### 日本京都推動學生主體性活力化新計畫<sup>3</sup>

台北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員

2009 年 2 月 6 日，京都市與京都大學聯合會發表共同策劃之以大學生為中心推動京都市活力化的《大學之都京都・學生之都京都計畫》（大学のまち京都・学生のまち京都推進計画）——就是利用學生主體性活動來推動京都活力化、留學生倍增等。該項計畫內容乃是充實 2004 年度所制訂之原訂計畫（大学のまち・わくわく，京都推進計画）的新計畫，實施時間從 2009 年 4 月 1 日開始，連續推動 5 年。新計畫乃因應學生人數逐漸減少而導致大學營運困難的現況，推動確保學生的「充實學習環境」、擴大接納留學生、培育貢獻國際社會人才，讓大學不僅是教育研究機構，更是以學生為主體性來推動京都活力化、推動產官民合作等 19 個重點政策，該計畫的具體內容有研發大學校際間留學計畫、確保留學生住宿及協助參觀研習設施、辦理與世界的學生交流為目的的京都國際學生活動祭典（暫稱）、推展援助學生貢獻社會的《閃亮學生計畫》（輝く学生応援プロジェクト）等。

除了上述重點外，該計畫亦積極規劃由京都市內的藝術大學創設「大學聯合會」（大学コンソーシアム）及鼓勵學生參與市政營運等措施。

<sup>2</sup>閱讀報紙的教育，也就是拿報紙當作教材，來教育孩子學習新知。

<sup>3</sup>本文出自 2009 年 2 月 7 日京都新聞，中文摘譯由台北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員供稿。

## 日本文部科學省決定承認中途學校上課日數<sup>4</sup>

台北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員

日本文部科學省（教育科學部）於 2009 年 2 月 27 日決定中途輟學之高中生前往中途學校（free school）等正規學校以外設施學習時，其上學日數可併入正常上學日數計算。其主要目的乃是為了防止高中生因為無法畢業，而成為年輕無業遊民——「尼特」（not currently engaged in employment, education or training, NEET），<sup>5</sup> 並於今（2009）年三月間發函通知各都道府縣，從 2010 年 4 月 1 日起開始適用。依據文部科學省指出，2007 年度的中途輟學高中生約有 53,000 人；其中，有約 6,000 人在中途學校就學。

該項措施的適用對象，一直以來都只針對義務教育階段之國中小學；但是該項措施則是基於升學高中率已經達到幾乎 100% 之「實質義務教育化」的實際狀況而決定。主要在於期待中途學校與高中的聯繫合作，中途輟學的學生也可以與學校保持聯繫而順利高中畢業，進而達到自立的目的。

## 日本文部科學省實施 1,000 名教師指導能力追蹤調查<sup>6</sup>

台北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員

日本文部科學省（教育科學部）期透過檢視大學教育課程或教師研習等成果，俾有效改善擬於 2010 年度實施的教師證照更新制度，並期望藉此次調查結果檢討並改善教師研習相關政策。故文部省決定從 2010 年度開始，追蹤調查就讀師資培育課程之大學四年級學生及約 1,000 名具有約 10 年教學經驗之教師之指導能力，該項調查為期 3 年。

另外該項調查委託師資培育大學及大學所在地都道府縣教育委員會共同為之，共分為 10 組，平均每組人數為 50 名至 100 名，分別依照幼稚園、國小、國中、高中、特別養護學校等順序進行調查。以大學四年級學生為例，則對學

<sup>4</sup>本文出自 2009 年 2 月 27 日讀賣新聞，中文摘譯由台北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員供稿。

<sup>5</sup>原本是指英國政府在勞動政策上的人口分類之一的簡稱。日本語的用語即是指「不接受教育、不從事勞動、不接受職業訓練」之意。

<sup>6</sup>本文出自 2009 年 2 月 24 日每日新聞，中文摘譯由台北駐大阪經濟文化辦事處派駐人員供稿。

生本人實問卷調查或訪談校長，以瞭解大學課程及學習內容、教師甄試成績、教師參加研習成果等可以反映其教師指導能力或資質之資訊。

## 日本「教師執照更新制」於四月開始實施，248 位教師未獲通過<sup>7</sup>

台北駐日經濟文化代表處文化組

日本政府為落實指導力不足教師之人事管理，進而提升現任國小至高中職之教師素質，中央教育審議會 2006 年提議修正、通過《教師執照法》（担当教員免許法），並於今（2009）年四月開始實施「教師執照更新制」，共有 45,000 名教師參加由文部科學省委請 130 所大學（教師可自由選擇任一所大學參加）所辦理之執照更新講習課程，結果有 248 名教師（占 0.55%）成績未獲通過。

文部科學省表示，截至 2010 年底為止，將約有 10 萬名教師執照時效到期，目前已知約有 12,000 名教師希望參加講習課程。

依目前日本全國約有 110 萬名國小至高中職之現任教師計算，每 10 年更新一次教師執照，因此，估計每年參加講習人數約 10 萬人，分別由各地教育委員會或學校法人列出現任教師、兼任講師，以及準兼任講師等名單後，再依年齡、執照效期順序安排講習人員。參加講習人員（具有教學經驗之非現任人員也可參加）必須接受 5 天 30 小時之課程（學校課業由其他教師代課）。

其講習內容如次：

- 一、教育報導、問卷調查與統計等相關事項；
- 二、學習障礙（learning disabilities, LD）<sup>8</sup> 與注意力不集中之多動性障礙（attention-deficit hyperactivity disorder, ADHD）<sup>9</sup> 等學童發育相關課題；
- 三、學習指導綱領修正與教育改革動向；
- 四、校內外學童安全維護等 2 天 12 小時之最新教育課題與 3 天 18 小時之教科指導與學生生活指導等；講習結束前尚必須參加筆試與實地教學演練；講習成績分為：一、特優——S 級（90—100 分）；二、優——A 級（80—89 分）；

<sup>7</sup>本文出自 2009 年 4 月 21 日每日新聞，中文摘譯由台北駐日經濟文化代表處文化組供稿。

<sup>8</sup>「學習障礙」是指基本上沒有整體性的智能發展遲緩，但聽、說、讀、寫、運算或推理能力中，特定項目的學習和利用明顯出現困難的各種狀態。

<sup>9</sup>「注意力不集中之多動性障礙」兒童常出現注意力無法集中、坐立不安、小動作頻繁、精力過人的現象。此外，伴隨學習障礙，以及攻擊性行爲，甚至引起意外事故，在班級中成爲教師頭痛的問題學生。

三、良——B 級（70—79 分）；四、可——C 級（60—69 分）；五、未通過——F 級（60 以下）等五級。

## 日本法務省決定成立「法律教育研究計畫小組」，並派員赴小學至高中指導學生法律常識<sup>10</sup>

台北駐日經濟文化代表處文化組

日本法務省指出，美國已在 1970 年代開始在小學實施法律教育。而韓國法務部也在近年開始派遣檢察官到校指導法學常識。因此，日本法務省決定於今（2009）年 5 月 21 日開始推動「裁判員制度」（さいばんいんせいど）前先設立「法律教育研究計畫小組」，並自今（2009）年九月以後開始派遣檢察官、典獄官與保護觀察員等人到校講授法學基本常識，且為學校教師舉辦「法官制度說明會」，使未來有意擔任裁判員之學生自小具備一定程度的法律常識。

課程內容及分工如下：檢察官指導法律知識，並安排學生親身體驗模擬裁判等活動；典獄官講授受刑人一經判決確定後關進牢獄之待遇；保護觀察員講授受刑人獲得假釋後如何協助更生等專業常識；此外，也將安排法務局人員指導契約與消費者相關問題等之講解。

2008 年所制訂新之《學習指導要領》，規定小學至高中各級學生必須參加司法活動，以學習基本法律常識。因此，文部科學省非常期望教育研究計畫小組於今（2009）年暑假之前完成教材編印，俾分送給接受派員授課之學校使用。

## 日本厚生勞動省決定補助清寒學生在家自習用參考書與參加社團活動等費用<sup>11</sup>

台北駐日經濟文化代表處文化組

雖然日本現行之「生活保護制度」（せいかつほごせいど）已提供家境清寒學生在校學習用之教材費用，可是並未補助校外學習費用。因此，為了避免

<sup>10</sup>本文出自 2009 年 4 月 11 日讀賣新聞，中文摘譯由台北駐日經濟文化代表處文化組供稿。

<sup>11</sup>本文出自 2009 年 4 月 10 日讀賣新聞，中文摘譯由台北駐日經濟文化代表處文化組供稿。

家長收入微薄，造成經濟狀況不佳，產生「連鎖效應」，直接影響小孩受教機會，厚生勞動省於 2009 年 4 月 9 日表示，日本政府自九十八年度編列大約 42 億日圓（約新台幣 14 億 3,310 萬元）預算，決定自今（2009）年七月開始，加強補助清寒學生在家自習購書等費用，以達免費提供學生在家自習所需的參考書和字典的目標，並確保學生完成學業。

補助對象包括接受「生活保護制度」補助之國小、國中、高中，約 19 萬名學生。補助項目如下：

- 一、在家自習用之電腦軟體、參考書、習題冊、桌子、椅子等購買費用；
- 二、袖珍型書本或圖書等購買費用；
- 三、參加社團活動費用等項目。補助款額為小學生每人每月 2,560 日圓<sup>12</sup>（約新台幣 861.7 元）、國中生為 7,330 日圓（約新台幣 2,467.3 元）、高中生為 5,010 日圓（約新台幣 1,686.4 元）。

## 日本學生「請假」出外旅遊情形越來越多引發注意<sup>13</sup>

台北駐日經濟文化代表處文化組

由於平常上課及上班日外出旅遊人潮少且價格便宜，所以日本家長利用平常上課日讓小孩向學校請假出遊的情形越來越多，如此作法是否得當，已成目前網站熱門討論話題。因此，日本媒體針對網站使用之男女進行 364 位 20 歲至 40 歲之問卷調查，其統計結果如下：

- 一、回答讓孩子請假出遊「很好」者有 11.3%；
- 二、回答「（如果非請假不可的話）應該可以」者有 39.8%；
- 三、回答「不好」者有 48.9%。

以上贊成與反對的人數無分軒輊之比率幾乎相當。回答「不好」之所謂「反對者派」所持的理由如下：認為「應該嚴守本分」、「應以課業優先」、「讓小孩子受教育是父母親應盡的義務」等意見。但是多半的人認為為了旅遊讓孩子請假，從教育觀點而言來說是不太好的。

相對的，贊成者的理由如下：認為「因為父母親只有在平日才有空」、「只

<sup>12</sup>日圓兌換新台幣匯率皆以 2009 年 5 月 6 日當天匯率 1 : 0.33660 計算。

<sup>13</sup>本文出自 2009 年 4 月 8 日產經新聞，中文摘譯由台北駐日經濟文化代表處文化組供稿。

有那天才有空」、「認為是不得已的」等。亦即「贊成派」是有條件性的贊成。但是，原則上多數人仍認為應以學校優先。

綜上所述，受訪者認為請假出遊「與家人交流也很重要」、「責任應由自己負」、「孩子可以學到學校沒有的經驗」、「平日旅遊人潮少也較便宜」等意見的人很多；認為優先考慮家庭或父母的計畫是沒有錯的人也不少；另外也有人認為「每個人有不同的價觀考量」。

## 美國第一夫人勉勵弱勢學生要努力不要放棄<sup>14</sup>

駐美國台北經濟文化代表處文化組

美國第一夫人歐巴馬夫人（Michelle Obama）2009年3月19日在安納卡斯提高中（Anacostia High School）演講時，向學生們倡導大學教育及努力工作的價值。她告訴學生在她年輕時，有人懷疑她的志向，但她並沒有因此灰心，反而把目標訂得更高。她說：「這種事情不會讓我停頓，反讓我更加努力。」

安納卡斯提中學是華盛頓特區（Washington, D. C.）績效最差的學校之一。歐巴馬夫人訪問該校時，學校選出13名學生和她進行交談。學生們所問的問題包括她的生活是否因為成為第一夫人而有所改變、何以她兩個女兒沒來、是否她仍自己裝扮、選擇穿著、及她如何從高中升上大學等。

歐巴馬夫人認為，她現在的家庭生活無異於平時，也自己裝扮與選擇要穿的衣服。她並告訴學生，自己一直都很努力，她也期勉學生必須努力。她提及她對自己的要求是：成績A、要做聰明人、要成為能給正確答案的人。另外，任何人如說「你辦不到」或「你沒那麼聰明」等話語並不能阻止她，反而讓她更督促自己努力向那些人證明他們看錯了。

另外，她極力強調升大學的重要，也告訴學生大學之門將為他們敞開，他們並不需要在進入大學前就決定未來要做什麼，心中只有「一定要進入大學殿堂，並從現在開始努力」的單純目標。她認為大學教育能夠提升自己，教育自己，有需要時可以得到幫助。她一再強調：「要努力，不要放棄」。

歐巴馬夫人訪問該校時還特意邀請葛萊美獎得獎歌手艾莉西亞凱斯（Alicia

<sup>14</sup>本文出自2009年3月20日 Education Week，中文摘譯由駐美國台北經濟文化代表處文化組供稿。

Keyes) 和雪瑞兒可洛 (Sheryl Crow)、奧林匹克體操選手多明尼克 (Dominique Dawes)、籃球明星莉薩 (Lisa Leslie Lockwood) 和第一位登入太空的女性黑人梅·傑米森 (Mae Jemison) 等一群傑出女性參加，希望學生們能以她們為榜樣，並告訴學生們只要努力，成功並非遙不可及。當晚白宮也宴請學生及這些傑出女性，這也是三月份婦女月 (March as women's history month) 的一項慶祝活動。

## 美國振興經濟方案撥款補助無家可歸學生<sup>15</sup>

駐美國台北經濟文化代表處文化組

美國教育部長唐肯 (Arne Duncan) 於 2009 年 4 月 13 日宣布 2009 年《美國復甦與再投資法案》 (American Recovery and Reinvestment Act, ARRA) 撥款 1 億 800 萬美元<sup>16</sup> (約新台幣 35 億 8,130 萬元) 作為教育經費，供特定社區學校建設之用及補助《無家可歸學生的教育計畫》 (Homeless student programs)。其中 3,960 萬美元 (約新台幣 13 億 1,310 萬元)，將補助 180 件聯邦教育補助建設專案 (impact aid construction)，供軍事基地、印第安保留地及無稅可收的政府財產地所在社區之建設；其餘的 6,920 萬美元 (約新台幣 22 億 9,470 萬元) 將補助 52 件無家可歸學童及青少年教育專案。教育部長唐肯稱此等補助是振興方案對特定社區及危機中的人口之立即性資助。

美國每年約有 135 萬名無家可歸的學生，嚴重影響其受教權益。美國聯邦國會在聽取報告後得知，有 50% 以上無家可歸學生輟學，旋即通過《馬基尼—斐特法案》 (McKinney—Vento Act)，授權教育部提供無家可歸學生之《馬基尼—斐特教育計畫》 (McKinney—Vento Education for homeless children and Youth program)，以幫助包括無固定住所者、住宿別人家裡、旅館或非住家之地方者、等待寄養家庭者、以及因天災等因素被暫時安置之無家可歸學生，得以入學、出席及順利接受教育。

<sup>15</sup> 本文出自 2009 年 4 月 13 日美國教育部 U. S. Department of Education，<http://www.ed.gov/news/press-releases/2009/04/04132009.html>，McKinney-Vento Education for homeless children and Youth program，中文摘譯由駐美國台北經濟文化代表處文化組供稿。

<sup>16</sup> 美元兌換新台幣匯率皆以 2009 年 5 月 6 日當天匯率 1 : 33.16 計算。

教育部撥款補助各州辦理「馬基尼—斐特服務」(McKinney—Vento services)，並對經費使用及服務方式訂有指引之規範。此種教育服務有以下特點：規定學區 (school district) 必須保留經費提供這些學生使用，不得有歧視，也不可實施分離教育；學區要提供上下學交通（交通問題是此等學生最大的問題）；不論這些學生是否有就學、戶籍或醫療記錄，均要即刻入學，爭議可留待以後解決；要以學生最佳利益考慮——如學區要有聯絡辦公室專責處理，也要提供相互協調，責任分攤等措施。

## 公民參與素養奠基於學校教育<sup>17</sup>

駐洛杉磯台北經濟文化辦事處文化組

根據美國教育研究協會 (American Educational Research Association, AERA) 年會上發表的《學校化對政治參與的數量與平等之影響》(Schooling's Impact on the Quantity and Equality of Political Participation in 2008) 報告指出，歷經多年提倡後，美國青年的公民參與 (civic engagement) 有所提升；不過，居住在較貧窮區或成就較低之少數族裔的公民參與機會仍無改善。

加州奧克蘭 (California Oakland) 彌爾斯學院 (Mills College) 的教育學教授約瑟夫·簡 (Joseph E. Kahne) 及加州大學柏克萊分校 (University of California, Berkeley) 教授愛倫·米道 (Ellen E. Middaugh)，共同以分布在 19 個學區的 2,500 名高中畢業生為研究對象，自 2005 年到 2008 年十一月總統大選後期之定期調查為研究基礎進行研究，主要研究結果如下：

一、過去數十年來美國年輕人參與政治投票的比率有穩定成長，18 至 29 歲青年參與全國大選的投票率，從 1996 年的 37% 上升到 2008 年的 52%；甚至在喬治亞 (Georgia)、愛荷華 (Iowa) 等州，年輕人參加總統初選的比率增加 3 倍之多；而且年輕人花時間參與義工活動也有提升，人數高過於他們的父母親輩。

二、學生參與義工活動的關鍵因素在於有沒有人要求他們，許多弱勢及低成就學生在學校時從未曾被要求 (get asked) 參與志工服務，故也沒有機會從事志工及公民學習活動。

<sup>17</sup> 本文出自 2009 年 4 月 22 日教育週刊 28 卷 29 期第 10 頁，中文摘譯由駐洛杉磯台北經濟文化辦事處文化組供稿。

三、學生在求學時期接觸越多公民教育活動，就越可能在離開學校後繼續活躍在公民及政治參與事務。公民教育活動包括服務學習機會（service-learning opportunities）、辯論、課堂模擬投票或選舉、志工活動及課堂時事討論等，這類活動對學生未來的公民及政治參與及其投票意願都有重要影響。

另外，馬里蘭大學（University of Maryland）研究學者彼德·里文（Peter Levine）指出，最近一次總統大選的青年投票率及義工參與率創下新高，起因於歐巴馬（Barack Hussein Obama）競選團隊直接訴求年輕人的投入與參與。其他學者也指出，歐巴馬競選團隊有別於以往傳統方式，他們透過網路及社交媒體來尋求年輕人的支持，里文認為，讓青年參與的最有效方式，就是要求他們積極貢獻。

## 學習技能相關課程有助改善學生學習<sup>18</sup>

駐洛杉磯台北經濟文化辦事處文化組

今（2009）年的美國教育研究協會（American Educational Research Association, AERA）年會中，俄亥俄州立大學（Ohio State University, OSU）發表其研究結果顯示，該校一門專門教導學生「管理自己的生活」之選修課程，除教導學生作筆記及提升閱讀能力的訣竅外，也教導學生行為管理，鼓勵學生負起責任，避免拖拖拉拉及其他自我挫敗行為（self defeating behaviors），該課程已成功地改善學生成績表現及退學率。

該課程的特點就是混合式教學，課堂在電腦室，首先由助教進行 15 到 20 分鐘的講解，接下來就是學生進行電腦習題演練。課程內容包括四大基本學習策略：接受合理的風險、對自己的學習成果負責、蒐集資訊、並利用回饋來求取進步。

從 2000 年即創立「學習和動機」（learning and motivation）這門課程的教育學教授塔克曼（Bruce W. Tuckman）表示，「課程中有 216 個練習，保證可以讓學生學到學習方法」。該校每年約有 1,000 名學生在新鮮人那年的第二學季或第三學季修習這門課，其中不乏成績不佳而被指導教師要求選修這門課程以改善成績者。

<sup>18</sup>本文出自 2009 年 4 月 16 日高等教育紀事報，中文摘譯由駐洛杉磯台北經濟文化辦事處文化組供稿。

塔克曼針對 2000 年至 2006 年，在第一學季就選修這門課程的 351 名新生進行對照比較，他為每 1 名修課學生選擇 1 名與其具有類似背景、相近的高中成績、入學測驗成績、甚至同一族裔的學生作為其研究的對照組。

該課程最顯著的效果是維持在學率。選修塔克曼所開課程的學生，在 1 年後仍有 93.4% 在學，對照組則只有 85.5%；此外，選課組在學業成績表現也比較好，平均入學第 1 年的成績是 2.78，對照組則只有 2.66。

此外，塔克曼也針對 2000 到 2002 年期間，140 名在第一學季就修課的學生進行分析，以瞭解該堂課程對畢業率的影響。其結果發現：在入學第一學季成績表現優異的學生無論是否選修這門課程，對 6 年後的畢業率並無影響；但是對在第一學季成績表現低落，甚至平均對在 2.0 以下的學生而言，修課組的學生畢業率為 48%，對照組則只有 10%。

塔克曼指出，這種研究推論可能過於大膽，因為學生很可能會受到其他難以分析的因素所影響，如選課組學生可能因為獲得家長或指導教師的關心或支持而提升學業成績等。不過塔克曼重申，這類課程旨在幫助學生不再依賴他人，能有脈絡地自主學習（contextualize），他直言此項研究結果十分穩定，且對學習技能課程有助於改善學生學習也相當具有信心。

## 英國維多利亞與亞伯特博物館成立藝術教育中心<sup>19</sup>

駐英國台北代表處文化組

近期，倫敦一座全新且設備完善的藝術教育中心甫落成，對喜好藝術的人又多了個好去處。維多利亞與亞伯特博物館（Victoria & Albert Museum）成立了支援博物館學習的教育資源中心——塞克勒中心（Sackler Centre），希望藉由創意設計及創意藝術達到博物館教育觀眾的功能。其與一般博物館不同的是，塞克勒中心是個獨立的空間，觀眾可以隨時去參訪學習，同時也是目前全世界博物館中最大的藝術教育中心。

<sup>19</sup>本文出自：Victoria & Albert Museum (2009) Sackler Centre for arts education at the V&A. Available: [http://www.vam.ac.uk/school\\_stdnts/education\\_centre/index.html](http://www.vam.ac.uk/school_stdnts/education_centre/index.html) [accessed on 12th March 2009]

The Art Fund Prize (2009) The Art Fund Prize for museums and galleries. Available: <http://www.artfundprize.org.uk/2009/longlist9.php> [accessed on 20th March 2009]

中文摘譯由駐英國台北代表處文化組供稿。

色彩鮮豔、空間設計簡單、色彩多元並具有摩登設計感的塞克勒中心裡總會有觀眾在學習，其中有爺爺、奶奶、媽媽帶著學齡前的小朋友在畫圖、大學生在上數位設計課程、也有家庭主婦在縫製衣服等，這些都是博物館提供的教育活動，這裡主要是進行學校教學、提供成人學習課程、特教學習以及做為社交活動的場地。塞克勒中心設有多功能的視廳教室，其中包含多台蘋果電腦以及筆記型電腦，並安裝最新的 PhotoShop 影像編輯軟體、Flash MX 動畫製作軟體、Final Cutpro 影像剪輯軟體、Adobe Audition 錄音軟體，也提供數位相機和攝影機，讓學員可以在博物館中拍攝影像，並且在中心裡面進行後製編輯之處理；此外，中心還提供藝術家在博物館進行創作時的工作室、會議室、數位藝術工作室等，並定期舉辦適合各年齡層的學習日，演講、活動、表演和課程等，在觀眾進入中心後，隨時都有學習的機會。

上述課程和活動大多為免費課程，少部分收取教材費用。塞克勒中心成立的目的是希望觀眾可以在創新的方法中，以不受限的方式進行博物館學習，並且可以吸引各種不同階層的觀眾到博物館激發創意思考。塞克勒中心的使命是：「看、思與創造」(look, think and create)。

維多利亞與亞伯特博物館是英國 18 座國立博物館之一，座落於倫敦市中心的南肯辛頓區 (South Kensington)，也是世界上最著名的設計暨藝術類博物館之一。

維多利亞與亞伯特博物館在館裡建置這樣一個場域，除了可以達到藉由傳統及數位方式學習，達到博物館的教育功能外，維多利亞與亞伯特博物館亦認為，每位觀眾都是不同的，也希望讓創意可以運用在所有觀眾的生活當中，因此，館內除設有發揮博物館教育需要的傳統與數位學習區之博物館館藏及展覽外，也安排一系列適合中小學生及適合所有家庭成員一起參與的工作坊等活動，期能藉由其擁有之設計與藝術典藏品，以激發各階層的觀眾發揮創意及想像，讓藝術元素可以轉化於在日常生活中發揮。

目前塞克勒中心以維多利亞與亞伯特博物館館藏品與員工、創意產業專家、以及觀眾的知識技能三者互相激盪及相互影響的三方合作方式運作，期能因此碰撞出更多創意的火花。由此可見，博物館教育不再是單方向的功能。

總之，維多利亞與亞伯特博物館冀望藉由塞克勒中心的成立，讓更多年青人和成人思考如何在生活中呈現多面向的設計，並鼓勵觀眾不論是興趣的培養或是專業的發展，都可以在博物館內發展設計技能。塞克勒中心的成立，除了帶給博物館界新的思維外，也讓博物館更親近觀眾，使得觀眾可以把博物館當成生活中的一部分，並從中學習到創意思考以及提升藝術欣賞的能力。

## 法國雙贏表現計畫讓教師上課 e 把罩<sup>20</sup>

駐法國台北代表處文化組

經過為期 2 年的試驗，法國教育部的「Pairform@nce（雙贏表現）協作教育網站」於 2008 年三月正式上線。該項為全國中小學教師量身打造的計畫是由政府出資，英特爾公司技術支援，以讓教師們有系統地學會數位教學方法，並將其整合至個人教學中，以因應數位化時代教學的新挑戰。

該項計畫網站並非僅提供教師上傳多媒體課程資訊、學生下載上課內容或在線觀看的「線上教學」網站。雙贏表現計畫的初期目標在於透過該網站的數位化內容，輔導全國中小學教師取得國家資訊檢定考（C2i）二級證書，其次，則要讓這些已經具有資訊能力的教師們根據其教授的課目與專長項目，與其他教師共同研習，俾改善或創發新的數位教學方法。簡言之，雙贏表現計畫提供一個交流的平台，讓教師們藉由共同切磋，最終達到資源共享、互惠雙利的目標。

雙贏表現計畫採用時下最夯的社群經營模式，<sup>21</sup>目前已有 70 個不同課目的社群，預計在 2009 年秋季班開學時會增加到 150 個。社群經營模式大抵如下：以外語科的教學為例，教師如果對於播客（Podcast）<sup>22</sup>教學有興趣，就可以在線上註冊，加入或創建一個相關社群。該社群的使用者透過合作<sup>23</sup>的方式，共同發展出一套教學方法，然後再將這套方法帶到各自的學校實際操作。最後，該社群的各個使用者將自己的操作經驗交流分享，再經過細部修訂成一套新的教學方法，並將之上傳到雙贏表現計畫的資料庫中，提供更多教師參考。由於雙贏表現計畫的社群是共同成長雙贏的有機體，故在建置教學方法的過程中會不斷有新的成員加入，因而開發出來的教學法不會一成不變，而會與時俱進。

---

<sup>20</sup>本文出自 2008 年 3 月 16 日法國世界報（Le Monde）教育專刊 624 期，中文摘譯由駐法國台北代表處文化組供稿。

<sup>21</sup>時下一般流行的方式就是像 Facebook（網站資料請參考 <http://www.facebook.com/>）那樣，整合了即時通訊功能、相簿、部落格（blog），及家族經營模式；它等於是把 MSN 的功能融入個人部落格上面，同時 e-mail 跟短訊功能又更具即時性。

<sup>22</sup>「播客」這個詞源自蘋果電腦的「iPod」與「廣播」（broadcast）的合成詞，係指一種在互聯網上發布文件並允許用戶訂閱訊息來源以自動接收新文件的方法，或用此方法來製作的電台節目。這種新方法在 2004 年下半年開始在互聯網上流行以用於發布音頻文件。

<sup>23</sup>簡單講就是可多人共同編輯的網頁，編輯器所見即所得（有點像 blog 或是 word，所以使用者不需要學會很多網頁技巧就可以編輯網頁）、檔案上傳介面。當然，也可以當作網路硬碟使用。

截至 2008 年六月止，已經有 5,000 名種子教師受訓結業，他們是初期主要的技術輔導人員，已經完成註冊的教師，即日起就可以參與雙贏表現計畫的各個社群，社群中大部分的研習與資料交換，都是透過網站進行（個人家用電腦或學校公用電腦皆可），不過使用者也可以選擇現場交流，相當具有彈性。雙贏表現計畫網站的網址為：<http://national.pairformance.education.fr/>。

## 瑞典聯合學位及教師交流促使大學邁向國際化<sup>24</sup>

駐瑞典台北代表團文化組

瑞典政府於 2009 年 4 月 1 日將「無國界知識——全球化時代的高教」草案交由國會審議。草案內容包含：提高瑞典學生出國留學措施、吸引外國優秀研究人員及學生至瑞典的經費提撥、與如何對具有國外大學學歷者的學歷增加認證速度使其更早進入瑞典勞工市場等要項。瑞典教育部長李永伯（Lars Leijonborg）表示：近年來，瑞典學生到國外留學一學期或一學年的人數呈現下降趨勢，對面對全球化時代衝擊的瑞典當然不是個好現象。為扭轉此等不利的現象，瑞典政府提出以下四項建議：

### 一、設立獎學金

政府提撥 1,000 萬克朗<sup>25</sup>（約新台幣 4,156 萬 9,000 元）做為 2010 年、2011 年 2 年資助學生交換獎學金，以鼓勵瑞典學生向歐洲以外的國外大學申請交換。目前對歐洲以外的新興經濟體國家的交換生相對較少，因此設立獎學金刺激並提高瑞典學生到國外大學交換學習的意願。

### 二、增加教師流動性

政府提撥 2,000 萬克朗（約新台幣 8,325 萬元）做為 2010、2011 年 2 年資助教師參與國外大學短期教師交換計畫。瑞典教育部指出，參與交換計畫的教師

<sup>24</sup>本文出自 2009 年 4 月 1 日瑞典「Gemensamma examina och lararutbyte ska gora hogskolan mer internationell」，瑞典教育部公報（<http://www.regeringen.se/sb/d/11251/a/123635>），中文摘譯由駐瑞典台北代表團文化組供稿。

<sup>25</sup>克朗兌換新台幣匯率皆以 2009 年 5 月 6 日當天匯率 1：4.1648 計算。

有助於激發學生的交換意願。該款項應足以提供比目前多 2 倍以上的教師來申請與國外大學進行短期交換。

### 三、建立聯合學位

瑞典政府給予國內大學及學院與另一所國內或國外大學合作，並核發聯合學位證明機會，即學生可同時在同一系所之不同的兩所大學接受教育。

### 四、儘速完成具國外大學學歷者之學歷採認或補足學分

擁有國外大學以上學歷背景的人要進入瑞典勞工市場是條艱辛而漫長的路。為解決此問題，該法案提供一系列建議，以加強各政府間的合作及協調，盡可能協助這群高學歷者快速得知自己是否符合瑞典相關學歷或需要補足哪些學分方能具備完整學歷等，進而協助其進入教育系統，以盡快完成需補充的教育課程，俾得以提早進入職場。

李永伯部長強調，無法使擁有國外大學學歷者進入勞工市場，無疑是巨大的資源浪費，故促使這些人加快進入勞工市場，將國外所學用在瑞典，乃政府責無旁貸者。

## 澳洲因社會認知偏差造成學齡前幼兒教育嚴重不足<sup>26</sup>

駐澳大利亞代表處文化組

澳洲兒童與青少年聯合研究中心（Australian research alliance for children and youth）的負責人菲奧娜·史坦麗（Fiona Stanley）表示，許多孩童的家庭生活環境雖然不佳，但若選擇好的幼兒教育中心便能幫助他們更好地成長，因為孩童能否從家庭或正規學齡前幼兒教育得到滿足感，決定其長大後的精神健康、學習能力和社交能力。沒有接受良好學前幼兒教育的孩童，越可能出現發育遲緩。

社區兒童健康中心主任弗蘭克·歐卡拉（Frank Oberklaid）表示，學齡前孩童的學習能力最強，但許多學齡前幼兒教育機構的師資卻不符合規定，且許多家長存在不正確的觀念，認為學前教育機構的教師可以不必接受訓練。事實上，

<sup>26</sup>本文出自 2009 年 4 月 17 日澳洲人報，中文摘譯由駐澳大利亞代表處文化組供稿。

學齡前幼兒教育機構和幼稚園具有一樣的功能——啓發孩童能力，如果幼兒在中心裡發育正常，將有助於孩童以後的學校生活適應及學習。

2006 年的報告顯示，澳洲社會普遍存在聘請保姆照顧小孩就是所謂學齡前幼兒教育的錯誤觀念，且在學齡前幼兒教育的經費又是全球最少的國家之一，僅 61.5%<sup>3</sup> 至 4 歲孩童接受學齡前幼兒教育；且每年澳洲兒童保護組織約幫助 300 名 5 歲以下的孩童中僅 16% 的孩童接受學齡前幼兒教育。

## 澳洲新南威爾斯州校園暴力事件加劇<sup>27</sup>

駐澳大利亞代表處文化組

學生攜帶武器進教室的現象在新南威爾斯州（New South Wales）的學校越來越普遍，教師們強烈要求解決此重大問題。資料顯示，2008 年因使用或持有槍支器械而被停課的學生較 2005 年的 339 起上升了 17%，高達 398 起。

此外，今（2009）年對有犯罪嫌疑學生的刑事起訴人數也增加了，共有 970 名學生被告，比 4 年前增加 45%。其中大部分被起訴的學生都是因為打架、鬥毆等暴力行爲所致。數據顯示，使用暴力的學生犯罪嫌疑人共有 6,500 名，比過去 4 年增加 20%，累犯達 6,061 人，比 4 年前增加 43%；學生使用器械犯罪的案件也越來越多，共有 204 起，增加幅度為 27%，並且 7 至 10 歲的小學生在犯罪人數中已經占了 74%。

新南威爾斯州反對黨教育發言人阿德里安·皮科利（Adrian Piccoli）表示，州政府迫切需要增加學生輔導員的數量。目前學生和輔導員的比例為 1,500：1。他認為學生輔導員能發現孩子們的危險傾向，並及時阻止事故的發生。新州教育廳廳長發言人指出，更多學校在採用 2005 年制訂的對行爲不端學生停課的辦法，學生也從錯誤中吸取了教訓，重犯的學生只有 73%。2005 年制訂的學生停課的辦法中規定：如果 1 名學生長時間被懷疑有攜帶武器的意圖，學校可以禁止該生入校 20 天；如果該生繼續違反學校的規定時，甚至可被開除。另外，對於行爲舉止不當並屢禁不止者，及使用非法物資等，也都列入被停課的規定中。

<sup>27</sup> 本文出自 2009 年 4 月 27 日澳洲日報，中文摘譯由駐澳大利亞代表處文化組供稿。

## 韓國大調整學入學制度是中小學教育改革的基礎<sup>28</sup>

駐韓國台北代表部文化組

李總統是在青瓦台（Sangchunjae）賓館與南韓 14 所主要公私立大學校長進行座談時，發表對教育問題的看法。他告訴大學校長們：各大學校務政策由校長掌理，他本人及政府均給予尊重及全力配合。

南韓總統李明博 2009 年 4 月 28 日表示，政府要先提升大學教育品質，才能對大學以下各級學校教育產生正面影響；教育改革將是這波經濟問題解決後的首要國政議程。政府須使大學教育正常化，然後才能改善小學、國中、高中教育問題，因此，全國性大學入學考試制度宜先作全面大檢修。但李總統清楚指出，大學如何招生是學校的權責，須由學校主動自行決定，政府不會干涉。李總統發言人也解釋：李總統重申政府尊重大學在招生及學費上之自主權，同時積極改革學校教育及全國性入學考試制度。

梨花女子大學校長李培鎔（Bae-Yong Lee）向李總統表示，今（2009）年五月份各大學將發表一份聯合聲明，向全國人民及社會各界宣示變革決心，在大學入學制度一定採取方向正確且根本性的措施。此外，數個公民改革團體在首爾市（Seoul City，서울 시티）的一項集會中呼籲：大學應正視學生私人補習費與學校學費持續高漲問題，應設法使學校在經費運用上更透明化，如對這些問題視而不見，只一味要求大學獨立自主，則是不道德的。

<sup>28</sup> 本文出自 2009 年 4 月 29 日 The Korea Times，中文摘譯由駐韓國台北代表部文化組供稿。



## 書類資料

黃仁瑜\*

本館近期出版書籍為《教育愛：台灣教育人物誌III》與《永不褪色的微笑：懷念孫邦正教授》。《教育愛：台灣教育人物誌III》主要精選 12 位對台灣教育文化具有卓越貢獻者，並且呈現每位先賢之教育理念、教育事蹟、學術成就、人格風範及其對後世所產生之影響。

《永不褪色的微笑：懷念孫邦正教授》乃緬懷孫邦正教授之作，孫教授畢生倡導教育學術，在百年樹人的教育事業上化雨均霑，充分表現宗教家的傳道精神及教育家的樂道精神。為宏揚孫教授之教育典範，本館特纂輯大師行儀，提供後進及教育研究之參考。以下兩書內容摘述如下：

書名：教育愛：台灣教育人物誌 III  
出版機關：國立教育資料館  
出版日期：2008 年十月  
G P N：1009702228  
I S B N：978-986-01-5092-6  
全文網址：國立教育資料館網站「教育論文全文索引資料庫」  
[http://192.192.169.230/edu\\_paper/index.htm](http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm)

### 內容摘要：

隨著社會更迭，台灣無數優秀而偉大的教育工作者在不同的時空中，各自在不同的教學領域默默奉獻，其行誼足為教育專業的典範，也對台灣社會的進步與發展留下深遠的影響。教育先賢們教育實踐的共同特質即是教育愛。

本館自 2006 年起至 2008 年，分別錄製《台灣教育人物誌 I》與《台灣教育人物誌 II》及《台灣教育人物誌 III》，前兩集共收錄 23 位，第三集則擴及美術、農業、圖書館、哲學、醫學、水產、音樂、戲劇、宗教、中等教育等領域，

---

\*黃仁瑜整理，國立教育資料館資料組

共收錄石川欽一郎、趙連芳、蔣復璁、洪耀勳、黃金鰲、徐傍興、鄧火土、羅光、孫邦正、高慈美、鄧玉祥、姚一葦等 12 位對台灣教育文化有卓越貢獻者，以表彰並記錄台灣先賢「教育愛」的事蹟。在上述領域中精選第三集內容，並與前兩集相同，除了文本的傳略外，更結合影片光碟，揉合聲音、照片、影像與文字，期更真實地貼近先賢們之教育精神與生命，以供當代學子緬懷與效法。

書名：永不褪色的微笑：懷念孫邦正教授

出版機關：國立教育資料館

出版日期：2009 年四月

G P N：1009800719

I S B N：978-986-01-8005-3

全文網址：國立教育資料館網站「教育論文全文索引資料庫」

[http://192.192.169.230/edu\\_paper/index.htm](http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm)

## 內容摘要：

本書內容共分五部分：

一、一代宗師——生平事蹟介紹：主要收錄孫邦正教授自述及憶述，藉由孫教授娓娓細數幼年、求學、任教等人生各階段之經歷，往事歷歷一一浮現眼前。

二、良師興國——對教育學術的貢獻：透過郭義雄校長、郭為藩教授、林清江教授、王振鵠教授、伍振鶯教授、楊國賜等 6 位教授的撰文闡述孫教授畢生對師範教育的貢獻及對其對教育學術的影響。

三、春風化雨——學生對教師的懷念：受教學生感懷孫教授如沐春風之教誨，字字真情流露，甚為感人。

四、家風典範——親友及子女的追念：藉由孫教授親友及其子女點滴描繪孫教授重視家庭教育的典範及對家人、子女的關愛。

五、經師與人師——教師的教師：綜合媒體報導，傳頌孫教授誨人不倦之風範。

孫教授在《怎樣教學》一書的序文提到：教學方法是一種藝術。善於教學的教師，好像春風風人，使人樂而忘倦；同時他能夠以人格感化的作用，使學生潛移默化，在不知不覺之中，養成高尚的人格。此乃孫教授個人行誼與教育精神之寫照，期本書更能提供學子學習與效法之典範。

# 非書資料

周素咩\*

本館影音資源近 25,000 筆，為全國影音教學媒體最豐富的寶庫。此資源旨在提升教師教學效能及改善學生學習成果，歡迎讀者登入本館網站（網址為：[www.nioerar.edu.tw](http://www.nioerar.edu.tw)）善加利用。此外，本館教學資源服務中心教學媒體區資料，提供教師免費借用，並已掛載本館「教學多媒體隨選視訊」（MOD）系統，提供網路免費點播觀看；是項系統目前提供約 3,000 單元數位影片，民眾可上網免費隨時點播、下載。服務電話（02）2351-9090 轉分機 117，或 E-mail：[sue326@mail.nioerar.edu.tw](mailto:sue326@mail.nioerar.edu.tw)。

本期刊載主題計有「師資培育」、「藝術與人文」及相關領域典藏之優質教學媒體，共 40 單元，茲扼要簡介主要內容如下，以饗讀者，相信觀眾看完應能深思不已，是值得珍藏並反覆使用的優質視聽教材。各單元影片介紹如下：

## 一、師資培育

本系列影片為本館自製媒體，內容為教師專業發展評鑑教學之影片：（一）教學觀察與回饋系列之高中實務篇；（二）學校支持系統實務篇；（三）教學檔案系列之教學檔案的規準、評鑑指標與檢核重點篇；（四）教學檔案的評鑑：檔案評鑑人員訓練篇；（五）促進教師專業發展的教學檔案；（六）真理越理越明：批判思考教學。此系列影片可提供教師在教學專業發展之參考，並有助於教師教學專業成長與資源利用。各影片內容紮實，其主要內容闡述如下：

（一）教師專業發展評鑑教學影片：教學觀察與回饋系列之高中實務篇

本單元介紹建國高中林穎志教師想瞭解教學情況，於是邀請曾政清教師擔任觀察者。該影片中對林師的教學和學生學習等均有概括性的呈現，也有林師對教學的深入省思。

（二）教學檔案系列：學校支持系統實務篇

本單元介紹高雄市立大義國中教學團隊及新進教師的真實互動案例。該影片說明教師透過同儕間觀摩與學習及校內行政支持體系的協助，有助於教師滿

---

\*周素咩整理，國立教育資料館視聽教育組

懷信心地製作與管理其教學檔案，進而從中不斷自我省思教學而提升品質與成效。

### (三) 教學檔案系列：教學檔案的規準、評鑑指標與檢核重點篇

本單元針對教學檔案評鑑之各項指標與檢核項目逐一作重點解說，尤其針對各項指標可準備的文件及註解都有清楚深入的說明，可提供教師製作教學檔案的具體方向，也對教學檔案的製作內涵之之臻於豐富有所助益。

### (四) 教學檔案系列：教學檔案的評鑑——檔案評鑑人員訓練篇

本單元由多組教師演示進行教學檔案評鑑之歷程與步驟，包含分組、進行評鑑、評鑑結果的溝通等。對檔案評鑑的一致性係數的計算，以及評鑑結果的改進等，均有助於讓教學檔案的評鑑更具客觀性。

### (五) 促進教師專業發展的教學檔案

檔案的發展基於建構式學習的觀點，鼓勵教師進行有計畫的教學，並在教學中及教學後進行省思，以從中不斷成長。身為一位需要終身學習的現代教師，如果能夠建構自己的教學檔案，對於教師的專業化非常有利，對學生的學習更有保障，實在值得嘗試。

### (六) 真理越理越明：批判思考教學

批判思考是一種高層次的認知能力和思考歷程，包含認知、情意和技能。批判思考教學可由教師及學生共同設計多樣化的教學內容，以合乎學生個別需求，再透過質疑、反省、解放及重建等探究的過程來進行教學。在教學中教師可採取蘇格拉底詰問法，以激發學生反省，並提供安全、尊重的思考環境，讓學生能夠民主、自由、開放的說理，培養學生開闊的胸襟，並經常反省、舉證思辨、澄清價值，及作明智的決定等能力。

## 二、藝術與人文教育

本領域報導本館自製媒體「藝術與人文」系列及相關領域（如：美術、音樂、建築教育等）典藏之媒體，內容包括有：（一）表演藝術看招；（二）藝術與人文探索與表現篇線條的奧秘；（三）藝術與人文審美與理解篇——我也不想這樣；（四）藝術與人文實踐與應用篇——多采多姿的藝文生活；（五）藝術與人文探索與表現篇——故事中的音樂精靈；（六）藝術與人文審美與理解篇等。各單元介紹如下：

### (一) 表演藝術篇

#### 1. 表演藝術看招

「表演藝術看招」期望把表演藝術常用的教學模式介紹給教師，內容從劇

場遊戲、肢體探索與運用、聲音探索與表現，及教育劇場運用不一而足，都是教師從事表演藝術教學的基本技巧。不過藝術不應只有招數，更需有脈絡，最重要的，學生學習興趣是否更高？肢體是否更靈活？想像是否更豐富？表達是否更自信？對藝術是否更親近等均是教師教學應把握的精神。

### 2.藝術與人文探索與表現篇——線條的奧秘

本單元介紹單純的元素——「線條」就可以變化出豐富創意的教學。本單元以視覺藝術為主軸，展開一連串與「線條」探索、體驗、表現、創作有關的活動，包括：「繩子的線條秀」、「線條在說什麼」、「豐富的線條饗宴」、「用音樂編織線條」、「線條聯合國」等，將此線條的藝術教學結合生活裡的元素，引領孩子用美的視點觀看與發現生活中美的元素，藉由立體的、平面的、音樂的、肢體的各種不同形式的線條體驗與探索，開拓學生豐富的潛能與想像力，並集合自己與同儕的學習能量，可獨自或共同創作藝術作品。

### 3.藝術與人文審美與理解篇——我也不想這樣

本單元介紹亟待教師引導之隱藏在繁重課業壓力下之國中生的豐富創意。本單元之教學，以兩個班級雙軸線交叉方式進行，一個班級以戲劇百寶箱的技巧，直擊學生所面臨的壓力困境；從一個書包開始，探索書包主人的故事、生活、想法，進而透過即興創作，讓學生結合生活的體驗，發展成一齣戲劇作品，再經過排練、展演，提供一個包含主題學習與美學賞析的課程。另一軸線則從培養學生觀察力、想像力出發，探索故事主題與角色、劇場巡禮等，最後並安排觀賞同儕的創作演出及演出後兩班同學的互動討論，兩條軸線再匯聚成一個完整的課程設計，值得喝采。

### 4.藝術與人文實踐與應用篇——多采多姿的藝文生活

本單元之教學活動，從中西戲曲的賞析導入，引導學生蒐集生活週遭的藝文活動，進行分類規畫，應用美的原理原則，設計自己專屬的「藝文生活地圖」，安排個人或家人的藝文生活計畫，更進一步規畫「藝術展演嘉年華」，讓孩子們成為展演的主角，並透過學習檔案的製作再加上自己的觀賞及演出心得，提升欣賞藝術展演的能力。總之，藝文生活不再遙不可及，而是主動出擊，從探索與表現、審美與理解到實踐與應用，小朋友即有能力建構屬於自己的藝文世界。

### 5.藝術與人文探索與表現篇——故事中的音樂精靈

本單元透過精緻和富有創意的繪本角色，從音樂、視覺藝術和表演藝術活動中完成說故事配樂。由於老鼠娶新娘的故事情節和音樂中的輪旋曲式有異曲

同工之妙，因此透過故事中各個角色出現的順序，帶領孩子演奏角色音樂並體會輪旋曲，讓優美的音樂活潑創作靈感，享受藝術涵詠所帶來的舒暢。最後融合音樂、視覺藝術和表演藝術活動完成老鼠娶新娘的說故事配樂。

#### 6.藝術與人文審美與理解篇——青春少年夢

本單元由學生蒐集藝術作品展開「尋找作品知音」、「票選熱門議題」等活動，採分享、討論、提問或報告，讓學生探討藝術作品表現意涵及其和生活的關係；配合參訪台北捷運站之校外教學，從現代裝置藝術展品的創意與美感體驗中瞭解其在環境中的價值；據此，鼓勵學生嘗試用「拼貼與裝置」的方式來表達內心的夢想和期望。

#### 7.藝術與人文實踐與應用篇——相招來表演

「相招來表演」主要透過帶領學生創作一齣簡單的戲劇演出過程——從策劃、尋找故事題材，到音樂、舞台、服裝、道具的設計和製作等方面，帶領學生在創造戲劇情境中發展劇情，希望提供教師們在帶領學生表演時有一些遵循的軌跡，但這並非唯一的方法。視覺藝術和音樂雖然是配合表演藝術的演出，但在教學中仍存在其獨立性，並非表演的附庸。

### (二) 美術繪畫篇

#### 1.空間色彩 e 點靈 (本館媒體競賽得獎作品)

本教學採漸進導入式方式進行，內容如下：(1) 內容導覽區——說明課程目標與單元內容；(2) 色彩初體驗——說明色彩的基本理論、色彩的特性；(3) 形形與色色——說明色彩與象徵性之關係；(4) 空色大觀園——說明色彩在生活中的知識基礎與應用之實例介紹；(5) 學習便利站——讓學生練習自由的色彩組合，使學生在遊戲中學習配色，並體驗色彩與空間之關係。

#### 2.Artshow Classroom 色彩學 (藝術課程——色彩學)

本片以電腦多媒體方式呈現高職色彩學課程，其內容除了文字表現，更有圖片、動畫來增強學生對色彩學的認知；亦可與其他相關網站連結，提供教師在色彩學教學上更豐富的資源。

#### 3.西洋巨匠：文藝復興三傑作品欣賞 (本館媒體競賽得獎作品)

本單元以達文西 (Leonardo da Vinci, 1452-1519)、米開蘭基羅 (Michelangelo Buonarroti, 1475-1564)、拉斐爾 (Raphael Sanzio, 1483-1520) 等三位藝術家各 10 件作品為主軸，藝術家生平、文藝復興運動之發生、地理環境之影響等，並設有互動遊戲等相關主題，以動畫配合音樂自動播放一段影片後，再導入主題頁，學生可選擇單元項目，逐一觀賞學習。

#### 4. 色彩拼盤（本館媒體競賽得獎作品）

本影片藉由簡易的拼盤遊戲引起動機，以瞭解動線畫法，此外，並使用 5 種顏色來設計動線，並在動線交叉的區塊內上色，揭示色環並詢問色彩變化的關係，對作品進行評鑑及聯想，探討對比色和類似色在畫面上的影響力。

#### 5. 阿卡米迪的小屋：達文西篇

本系列介紹歐洲文藝復興時期的巨匠雷奧那多·達文西之生長背景、際遇、專長、素描和油畫作品及筆記手稿等，使閱讀者如置身藝術殿堂。

#### 6. 藝術與生活

本系列細部地闡述藝術創作過程，及藝術創作之強烈又精細的靈魂深處。李·羅賓松（Lee Robinsong, 1955-）、艾蓮娜·威勒（Elena Wheeler）、布魯諾·古斯曼（Bruno Gusman）、琳娜·古斯曼（Lynette Gusman）等四位藝術家選擇到西北太平洋上的偏遠小島與世隔離，體驗原始生活與大自然的美。彼此分享創作過程以及對藝術的看法和作品。一瞥他們一天的生活，看他們在藝術創作外還像一般人做其他工作維生。他們也曾經質疑藝術的價值，讓觀眾深思藝術在今日的價值，和其創作的過程。本影片充滿美麗的想像和悅耳音樂，成功闡述藝術與生活的關係。

#### 7. 輕鬆畫水彩（1—13）集

本系列影片計有 13 單元，由國際知名畫家法蘭·克拉克（Frank Clarke, 1935-）示範解說，用旅遊作畫的方式，帶領觀眾一邊欣賞世界各地的異國風光，一邊輕鬆寫意地畫下美麗回憶。他幽默獨特而又深入淺出的繪畫節目，深受許多人歡迎。

#### 8. 中國水墨動畫

本動畫影集涵蓋下列特色：（1）內容健康，具教育意義；（2）形式多樣，深具民族風格，如中國傳統繪畫的形式與技巧，擷取地方木偶戲，藉助民間皮影戲和窗花剪紙的藝術特色等；（3）製作精美等三大特色，深具藝術價值，值得觀賞、運用與珍藏。

#### 9. 中國藝術大觀——水墨意境

書法的表現線條早已流入繪畫藝術當中，此影片介紹中國畫家引用書法來傳達中國繪畫第一法則——傳神。本集帶您一同探討中國最偉大的發明之一——毛筆的歷史發展、工具技術、象徵意義，以及其對中國繪畫的影響。以毛筆作畫，無論是畫會意字、樹、石或山，都兼具表面及隱含意義。本集將帶您走進著名畫家趙孟頫（1254-1322）、蘇軾（1037-1101）及郭熙（1001-1090）

等人的心靈世界，觀賞其獨樹一格的畫作，並造訪世界上古老的書店及影響中國山水畫最深的黃山，一同體驗中國之美與自然之力。

#### 10.我形我速——輕鬆打造個人影像工作室

「我形我速」是間個人數位影像工作室，除了完整的影像裝置，精采絕倫的影像編修與豐富有趣的專案應用，再透過 e-mail、Web 及各種列印方式分享個人影像作品，讓你輕鬆展現個人影像風采。

#### (三) 音樂、戲劇篇

##### 1.讓名曲活起來：孤挺花（本館媒體競賽得獎作品）

此影片引導學生用心聆聽樂曲，拍打正確的節奏，創作律動表演，及正確排組打散的樂段分段卡，進一步喜愛並能享受音樂，從而培養具有涵養又懂得生活的人。

##### 2.音樂幻想盒——古典音樂動畫選集

忙碌的世代，需要美感的心靈 SPA，「音樂幻想盒」呈現最美的音樂與動畫，讓優美的古典音樂活潑您的創作靈感，讓浪漫的波蘭動畫激動您的視覺欲望，享受藝術涵詠所帶來的舒暢。

##### 3.世紀音樂賞析系列（1—8）集

本系列影片全套 8 集，內容包含文藝復興時期的音樂、搖滾樂的根源、加勒比海的音樂、拉丁樂的傳奇一起源與曲風等單元。期藉由音樂表演者輕鬆講解音樂歷史的演變及當代樂器的特色，讓聽者心靈感受到從中古世紀文藝復興時期舊藝術的經文歌，到十九、二十世紀的爵士、拉丁音樂等樂曲中流露的自然純真。雖然不同地區與時空背景所產生的樂風有不同的味道與內涵，樂器也隨之改變，但不變的是它帶給人們一份喜悅的心與紓發鬱悶的情懷。

##### 4.世界名曲欣賞（1—24）集

本片是獨具風格的古典音樂入門影片，全套 24 集，不以印象式的樂曲解說和生硬艱澀的曲式分析，而透過暢遊名曲的故鄉，飽覽孕育出動人旋律的美麗風土，將歐洲風情呈現眼前，加上字幕則對樂曲深入淺出的介紹，幫助閱聽者瞭解名曲的淵源與其相關的文學作品、史實、故事及作曲家寫作時的際遇、與心境，加深閱聽者聽出樂曲的弦外之音和作品的深刻內涵，進而與音樂融為一體。此外，本系列影片亦有助於音樂領域教師提升其教學專業素養。

##### 5.鵬程千萬里

「鵬程千萬里」爲了追蹤鳥類遷徙的自然奧秘，跨越整個地球、25 個國家，拍出連學術界都尚未探索的領域，追蹤這群南北遷徙鳥類的實證報告都相

當珍貴。觀眾隨著鳥客們飛越冰原、沙漠、海域及農地，不只看見鳥群，更可從鳥的主觀鏡頭，眺望到牠們目擊的諸多勝景。

### 6. 童年記趣

該片中介紹 11 歲個性格孤僻的小男孩阿歷克斯（Alex）。影片內容描述阿歷克斯白天很想念當隨船大夫的父親，希望像父親一樣四海為家，到處去旅行。有一天，一位陌生人給小男孩阿歷克斯帶來他父親送他的禮物，一包他父親蒐集的蝶蛹卡通畫；第二天清晨醒來，阿歷克斯發現滿屋子飛舞著五顏六色的蝴蝶，影片也從此展開他與蝴蝶的神奇之旅。

### 7. 何處是我朋友的家

本片是伊朗導演阿巴斯·奇亞洛斯塔米（Abbas Kiarostami, 1940-）鉅作，片中描寫一位小學生不小心把同學的作業本帶回家，爲了不讓同學在第二天受到教師的處罰，他決定盡快把作業本送回去的盡責故事。該片將伊朗孩童的童真表露無遺，是部值得您一看再看的精采好片。整部電影記錄小孩一路上不停地向遇到的每個人詢問同學的家在哪裡的過程，雖然沒有重大的事件發生，但充滿真實生活的趣味。

## （三）建築藝術篇

### 1. 台灣建築之美（1—10）集

本系列全套共江南印象——庭園建築、閩粵遺風、廟宇建築，近代歷史建築——洋行、領事館、博物館、教堂，衙署城防建築——城池、衙署、西荷遺跡等 10 集。內容從閱覽台灣建築中認識台灣歷史和社會文化，清楚介紹台灣傳統庭園、宅第、廟宇、文教建築和日治時期建築之特色，並說明台灣建築的歷史背景和意義，更呈顯台灣建築藝術之美。

### 2. 西方藝術的黃金歲月（1—6）集

本系列計有（1）米開朗基羅（Michelangelo, 1475-1564）；（2）雷奧那多·達文西（Leonardo da Vinci, 1452-1519）；（3）拉斐爾（Raphael, 1483-1520）；（4）提香（Tiziano Vecellio, 1490-1576）與威尼斯繪畫——威尼斯；（5）佛羅倫斯——文藝復興早期；（6）羅馬—帝國時期的藝術 6 集。以下介紹「米開朗基羅」、「拉斐爾」及「羅馬——帝國時期的藝術」等影片摘要。

（1）米開朗基羅：義大利的文藝復興時期一位滿懷技藝、天賦異稟的天才，從佛羅倫斯到羅馬，多位藝術家都受到米開朗基羅的影響。當時無論繪畫、雕刻，乃至於建築，都深深盈滿著米開朗基羅對藝術的熱愛與執著。

（2）拉斐爾：本片介紹義大利文藝復興時期的畫家「拉斐爾」，亦是

建築師，是米開朗基羅唯一一位偉大的追隨者，其擅長於綜合各家的長處，在他的作品中，多少可以看出其受到達文西、米開朗基羅的影響，但仍有其明顯的獨創風格。拉斐爾在佛羅倫斯時期，他汲取十五世紀的繪畫精神，他的作品特色就是能在不衝突的情形下，同時追求人物表現的自然與畫面構成的形式美。在構圖造形，繪畫表現以及建築裝飾方面皆能達到和諧統一的境界。

(3) 羅馬——帝國時期的藝術：本片介紹從凱薩大帝（Gaius Julius Caesar，100-44 B. C.）去世到異族入侵這段時期之羅馬古代最傑出的文明歷史，帶您一起探索羅馬人的世界，包括羅馬的城市、紀念碑、工程偉績、建築、富麗堂皇的公共設施等皆帶有強烈希臘色彩的羅馬建築。

### 3. 中國藝術大觀——建築哲學

風水是流動於天地間各種神秘力量的法則，古中國道士便依據風水來決定房屋的方位，中國古典建築無論是挑選建地或在建築過程中既典雅又實用，並在建築中體現宇宙觀。中國建築最引人注目的特徵是典雅、傾斜上揚和巨大的屋頂，而且中國建築規則不僅應用在建築物上，也運用在城市、廟宇或宮殿的規劃。本影片帶您一同探討中國建築之美及其實用性。從中國始皇的宮殿遺址及傳奇性的少林寺，到受印度佛陀舍利塔影響的中國寶塔，一一說明中國建築其歷史與文化的特質，讓您一窺老祖先的科技文明與智慧。

### 4. 中國藝術大觀——陶瓷之謎

陶瓷總是呈現著蒼勁的姿顏、不朽的風華與樸實的可親，它是中國人六千多年來，苦苦尋覓的完美心血結晶，是中國人經歷數千年才瞭解陶瓷的燒製奧秘。本單元以戲劇性的故事，敘述其製作歷史、從古至今的演進過程，以及對伊斯坦堡、羅馬、倫敦等西方城市的影響，探討中國陶瓷的神秘工法，詳盡介紹胎質灰白的青瓷、饒富傳奇色彩的秘色瓷、「明如鏡，聲如磬」的細瓷、以及陶瓷重鎮——景德窯的青花瓷等。雖然陶瓷燒製之謎不復存在，但它的魅力依舊，至今已被廣泛使用到人工港灣、電腦晶片與太空梭的保護外皮。陶瓷作為古代寶藏的價值不會稍減，日後還可能綻放更燦爛的光芒。

## 《教育資料與研究雙月刊》徵稿辦法

中華民國 94 年 2 月 2 日訂定發布全文 10 點  
 中華民國 94 年 4 月 1 日修訂第 7 點  
 中華民國 94 年 8 月 22 日修正，全文計 11 點  
 中華民國 94 年 12 月 14 日編輯委員會議通過修訂第 10 點  
 中華民國 97 年 6 月 12 日編輯委員會議通過修訂第 4 點  
 中華民國 98 年 4 月 15 日編輯委員會議通過修訂第 7 點

- 一、本刊之發行，兼具「教育資料」之統整分析、「教育研究」成果發表，以及教育訊息傳播等多重任務，其宗旨乃在加強教育理念之交流、教育政策之宣導、教育經驗的傳承、教育成果的分享，俾增進教育人員的專業知能，進而提升教育理論的建構與實踐的品質。
- 二、本刊為雙月刊，每年出版六期，於每年二、四、六、八、十、十二月出刊。自 2005 年二月起，本刊分別自教育理念、政策、實務、研究與創見等相關領域徵求來稿；其他如期刊評介、研究實務、教育名詞、教育法令、教育輿情、教育訊息等項亦歡迎來稿；必要時，得邀約該領域具有學術聲望之專家學者撰稿或選輯國內外的教育輿情、資料與訊息，稿件處理原則依照本刊相關規定辦理。
- 三、本刊全年收稿，隨到隨審，來稿將於收件後五個月內回覆審查結果。
- 四、本刊第 89 期至 97 期各期主題規劃如下，歡迎踴躍投稿。

期別	截稿月份	出刊月份	徵稿主題	說明
89	98.2	98.8	中小學課程與評鑑	近年來，課程與評鑑成為教育改革的趨勢，本期將焦點置於國民中小學課程、教師的教學設計，教育理念與實踐的結合，透過各種教學評鑑以提升高品質的學習成效，是本主題的重點。歡迎專家學者、教育行政人員共襄盛舉，踴躍投稿。
90	98.4	98.10	各國華語文教學	展望新世紀是個社會快速變遷，國際關係密切的新時代。全球興起華語熱，許多國家都迫切需要華語師資。為迎接全球華語文盛行年代的來臨，師資培訓、課程與教學等皆為發展重點，歡迎關心華語文教學的學者專家不吝賜稿。
91	98.6	98.12	客語文化與教學	綜觀台灣特殊的地理環境及生活背景，產生了許多獨特的文化，其中之一便是客家文化。因此如何創造出屬於本土文化的特色，增加大眾對於客家文化的認同，讓更多人認識台灣這塊土地，以期創造多元融合的族群，打造優質的創新文化，實是目前重要的課題。歡迎各界對於客家文化與教學研究有成者不吝賜稿。
92	98.11	99.2	中小學課程改革——課綱與議題	二十一世紀是變革快速的時代，為迎接挑戰，均在進行全面的教育改革。其中課程改革為最重要的一部分（如高中的「九八課綱」及中小學的資訊教育、環境教育、性別教育等七大議題的融入……），期能藉此提升教育品質，並促進國家發展。請對教育關心的朋友針對重大變革與相關議題，提出深入的探討與分析，供決策及各學校參酌。
93	98.12	99.04	人力資源培育與職業教育證照化	教育部刻正規劃推動職業教育證照化，堪稱美意，但其整體配套為何？所謂的職業教育如何定義？各大學（無論研究型、教學型或推廣型）的各系所，難道無需培養學生一技之長？這些學生的一技之長難道無需獲得社會肯認？證照內容又該如何制訂？如何評鑑？品格是否也應融入證照中？如何融入？產學合作對人力資源的培育和國家競爭力、及教育的發展是利是弊？在證照化歷程中實習又該如何落實與定位等問題，均是值得進一步釐清與探討的議題。歡迎各界針對各級教育、各類證照提出卓見。

期別	截稿月份	出刊月份	徵稿主題	說明
94	99.1	99.6	高等教育政策與經營	教育部自 2006 年起，提出五年五百億，期 10 年內能有至少一所大學躋身為世界百大之內的一流大學，而有 10 所能名列亞洲一流大學之列，但是無論從教學、研究、教育資源等或評鑑指標等，台灣均處於相對弱勢的發展地位，政府每年一百億是否該再增加？政府又該如何輔導大學投資，以獲取更多資源？如何協助大學將研究國際化等？皆需要具有具體的作法，期國內學者能據此提出可行方案，供政府或各大學發展之參考。
95	99.2	99.8	教學研究與教學效能	近年來各級學校大都相當重視創意，世界各國的教學改革也甚為重視新的教學理念，然而針對教學的研究是否真的有助於教學效能的提升？具創意的教學與教學效能間的關係為何？均需要進一步確認和探討，讓具創意或批判的教學新模式和教學成效能有實證性的數據，做為推廣或改進之參考，期能藉此檢討並整合台灣各級教育之教學理念、策略與成效，並提供有效教學哲學觀與新模式的分享平台。
96	99.4	99.10	台灣教育的主體性及其定位	全球化和多元文化的衝擊下，學校本位教育和特色學校如雨後春筍般出現，只是教育活動的主體是人，是會思考、懂得反省的人，無論推展品格教育或文化人的活動，台灣的教育常遭遇的困惑是：學校教育何時？何處？如何？教學生「作他自己」，卻又能融入社會，承擔社會責任？政府對教育的主體性及定位是否與實際的教育運作相符？期能透過此園地，集思廣益，敬請方家踴躍投稿，提出具體有效的處方和值得大家進一步論述的見解，為台灣教育的主體性與定位貢獻真知卓見。
97	99.6	99.12	多元文化教育	隨著全球移民潮的興起，各國對於文化的迎拒、融合與吸納等，均有其各自的考量和作法，而自九十年代開始，台灣開始出現大量東南亞的婚姻移民，其所衍生新移民子女的教育是必須重視的課題。其次，鄉土語言教學也在本土意識抬頭下納入教育政策，但多元文化不同於多元文化主義，且社會正義的判準亦難有普遍共識，加上學生學習負擔、師資專業素養、升學制度等的文化和價值觀的多元，其所產生的教育理想與教學方法等的爭議也需尋求共識。面對上述問題，台灣該如何化危機為轉機？值得從教育、經濟、文化、社會等各方面提出論述，並提供教育政策建言和具體作法。

### 五、撰稿原則：

- (一) 來稿請用電腦橫打（請用 word 文字、新細明體 12 號字、單行存檔），並必須符合國科會人文與社會處「台灣社會科學引文索引」資料庫（Taiwan Social Science Citation Index, TSSCI）之學術規範，文長以 15,000 字為原則，含中英文摘要、註釋、參考文獻、附錄、圖表等請勿超過 20,000 字；稿紙大小以 A4（長 29.7 公分，寬 21 公分）紙張為準。
- (二) 來稿文字請附件中、英文摘要；中文摘要請勿超過 350 字，英文摘要勿超過 200 字，並請列出中、英文關鍵詞（Keywords）三至五個；行文請言簡意賅。
- (三) 來稿所附之 Word 電子檔的檔名，請務必依來稿的西元年月日、第一作者姓名、篇名全名等順序書寫。如投稿者王秀英於 2005 年 2 月 9 日寄來一篇「台灣教育研究資料數位化和運用之分析」，則檔名應如下：「20050209 王秀英台灣教育研究資料數位化和運用之分析」。

- (四) 來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文、附錄、附註與參考文獻（請用 APA 格式）；APA 格式，請參考本刊「撰稿格式說明」。若不符合此項規定者，本刊得退稿或請作者修改後再行送審。
  - (五) 若有致謝詞，請於通知稿件接受刊登後再加上，並置於正文後，長度請勿超過六十字。
  - (六) 為審查客觀，故正文及中英文摘要中請勿出現任何可辨識個人資料者。
- 六、投稿者請於本刊網站 <http://bimonth.nioerar.edu.tw/> 註冊。若作者希望在特定卷期刊登，必須至少在該期出刊日期六個月前傳達，否則恕難如期刊登。本刊因編輯需要，得決定稿件刊登之期別。
  - 七、來稿如有一稿兩投（含投送其他刊物正審查中，或研討會發表論文後編輯成專書者）、抄襲、違反學術倫理、侵犯他人著作權和涉及言論責任之糾紛，除由作者自負相關的法律責任外，兩年內本刊不再接受該作者投稿。
  - 八、本刊於每期出刊前一個月將會寄發收稿證明或退稿通知，如投稿後一個月未收到任何通知，請再來電或來函查詢。本館地址為台北市大安區（106）和平東路一段 179 號 8 樓，國立教育資料館推廣組，傳真：（02）23582497，電話：（02）2351-9090 轉 115；本刊聯絡電子信箱及網址為：[bimonthly@mail.nioerar.edu.tw](mailto:bimonthly@mail.nioerar.edu.tw)；<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>。
  - 九、本刊採匿名審查制度，由本刊總編或編輯委員聘請有關學者專家二人審查之；凡經審查委員要求修改之文稿，應於作者修改後再由編輯委員會決定是否刊登。
  - 十、來稿若經採用，發給「正式接受刊登證明」；惟本刊因編輯需要，保有文字刪修權。
  - 十一、來稿一經刊登，本刊將敬贈作者當期期刊二冊，並依 1,000 字新台幣 750 元支付稿費，最高新台幣 8,500 元整；著作財產權歸屬本刊所有，凡經本刊錄用刊載之稿件，本館可全文刊載於本館刊物、網頁或相關出版品。爾後作者另行出版或轉登其他書刊，依本館著作授權利用作業要點規定辦理。
  - 十二、本辦法經本刊編輯委員會議通過後實施，修正時亦同。

## 教育資料與研究雙月刊投稿者基本資料表

## Basic Information of Contributors For Bimonthly Journal of National Institute of Educational Resources and Research

姓名 (Name)	中文 (Chinese) 英文 (English)	投稿日期 (Date of submission)	年 月 日 (mm dd yyyy)
投稿題目 (Title)	中文(Chinese) : 英文(English) :		
共同撰稿者 (Co- authors)	請依作者之排行順序列出共同作者，如為單一作者免填(in alphabetic order) 1. _____ 2. _____		
擬投稿之性質 (Columns)	<input type="checkbox"/> 主題論文 (Thematic Dissertation) 論文主題 (Topic) : _____ <input type="checkbox"/> 其他，請註明 (Others, please specify.)		
稿件字數 (Word Count)	稿件全文(Full Text) (含中英文摘要、正文、參考文獻、圖表等) (including Chinese/English abstract, body of article, references, figures, etc.) 共 _____ 字 (請務必填寫) (Everything Included)		
服務單位與職稱 (Affiliation & Position)	中文 (Chinese) : 英文 (English) :		
最高學歷 (Highest Degree)		學術專長 (Academic Specialties)	
通訊住址 (Corresponding Address)			
電 話 (Phone)	(O) : (H) : 行動電話 (Cellular) :	傳真 (Fax)	
電子郵件住址 (E-mail Address)			
論文屬性 (Origin of the Paper)	本論文是否為博碩士論文改寫？ <input type="checkbox"/> 否 (以下免填) <input type="checkbox"/> 是：指導教授為 _____ 是否與指導教授共同掛名？ <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否 Is this paper adapted from your thesis/dissertation? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Yes: Your advisor is _____. Does he/she coauthorize with you? <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No		
茲保證以上所填資料無誤，且本文未同時一稿多投、違反學術倫理、或侵犯他人著作權，如有違反，責任由作者自負。 All the information provided above is authentic. No part of the paper has been published or reviewed elsewhere. No violation of academic ethics as well The author alone is responsible for legal responsibilities.			

本表請在本刊投稿網站中填寫註冊。網址：<http://bimonth.nioerar.edu.tw/index.faces>

## 《教育資料與研究》雙月刊撰稿格式說明

中華民國 96 年 1 月 30 日編輯委員會議訂定發布全文 8 點

本刊撰稿格式除依照一般學術文章撰寫注意事項和格式外，內文和參考文獻一律採用 APA 格式。茲舉隅說明如下：

### 一、年代部分，無論中西文，一律統一以西元呈現。

範例：

潘慧玲（2005）指出，中小學教師專業評鑑是這兩年不斷討論的議題……

Habermas（2003:101）認為，「個人的選擇會受到受挫事件的影響。」

### 二、文中的括號，以全形（）的格式為之；文末「參考文獻」之中文文獻以全形（）；英文文獻則以半形（）為之。

（一）內文範例：

Haynes 等人（2003a）針對未能通過門檻評鑑之教師進行訪談……。

郭為藩（2004：192）認為，「知識社會愈明顯，大學生與校園愈疏離，每一個學生的流動性也愈高。」

（二）參考文獻範例：

歐陽教（主編）（2001）。**教育哲學**。台北市：麗文。

吳清山、林天祐（2001）。課程領導。**教育資料與研究**，38，50。

潘慧玲（2004）。緒論：轉變中的教育研究觀點。載於潘慧玲（主編），**教育研究的取徑：觀念與應用**（頁 1-34）。台北市：高等教育。

李衣雲（譯）（1998）。M. Cranston 著。法國的自由主義。**當代**，127，55-61。

Doherty, M. (2005). Standards for classroom teachers. *Education Journal*, 89, 12.

Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York & London: Teachers College, Columbia University.

Wilson, B. (2003). Of diagram and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content for art education. *Studies in Art Education*, 44 (3), 214-229.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (N. Richard, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1972)

（三）附註範例：

1864 年法政府首次允許勞工享有及結社權。<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>台資方（老闆）在稍早之前即已取得結社權。

……在回函中對於「雙重加入」<sup>2</sup> (double appurtenance) 有較詳盡的說明。

(四) 作者英文姓名範例：

Liz Mei-Mei Shen 或 Mei-Mei Shen

三、文稿若以中文為之，則引號一律使用「」；英文稿件則用" "表之。

(一) 中文稿件範例：

該研究預試調查問卷的第二部分是「集體教師效能感調查問卷」，第三部分是……。研究者決定選自「自我規範」、「情緒調整」及「激發動機」等三個層面來選題。

(二) 英文稿件範例：

…, the researchers developed a "Teachers' Beliefs about Teaching Art" questionnaire to conduct this survey.

四、文中段落標號格式分別為：

壹、

此處不用空格，需黑體

一、

此處不用空格，需黑體

(一)

後退「一、」兩個字（四個空白鍵）

1.

後退「一、」三個字（六個空白鍵）

(1)

後退「一、」四個字（八個空白鍵）

五、文中所使用之圖、表，除遵照「上表下圖」之標示外，並需列出資料來源。

範例：

圖表與內文前後各空一行

表1 先進國家對於教師分級或進階的目的性整理表

標題列置左

項目	韓國	英國	美國	澳大利亞	法國
實施目的	激勵教師專業成長	1.提升教學品質 2.激勵教師專業成長 3.要求教師負起績效責任 4.建構教師生涯發展	1.提升教學品質 2.激勵教師專業成長 3.要求教師負起績效責任 4.建構教師生涯發展	1.提升教學品質 2.激勵教師專業成長 3.要求教師負起績效責任 4.建構教師生涯發展	1.激勵教師專業成長 2.要求教師負起績效責任 3.建構教師生涯發展 4.協調整合公務體系人員薪資等級並確保透明化

資料來源：教育部（2006：4-8）。

與表格齊頭

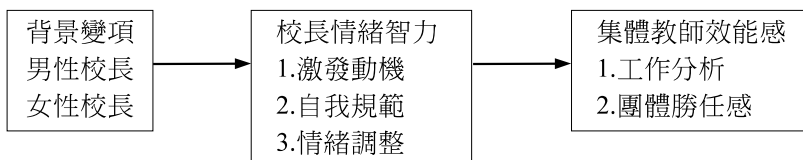


圖1 本文的概念架構圖

需居中

<sup>2</sup> 同時加入兩個不同的教師組織。

六、本刊文章統一使用電腦 Word 12 號「新細明體」字體；文中引用其他說明、佐證或直接引用超過 30 字或三行時，均需將前引文內縮三個字，並以 10 號（或 11 號）「標楷體」字體呈現之，該引言與內文前後各空一行。

範例一：

……從德國的大學精神，可以看出大學最根本的目的：

大學的目的，在於科學意識的喚醒；大學的任務在於培養青年，使他們能夠採用科學的觀點，去注意自然，使他們從自然中的個別現象裡邊，有所發現。（田培林，1967：555）

又說：

大學要站在純科學的觀點推進工作；要在學生自身中去發現他們的力量，對於精神的活動，要使其有必然的自由，而且不受干擾。（田培林，1967：557）

範例二：

……G.Whitty 從學校知識和社會教育的觀點，分析課程的歷史與趨勢，他（Whitty, 2002: 29）指出：

課程的組合是每個人依據其對課程內容的認識加以分類，此分類猶如伯恩斯坦（B. Bernstein）所提及的「總綱」。伯恩斯坦建議傳統式之以學科課程為主的文法學校的課程，大抵與此類型相近。

本問卷所問的就是台北市的校長們，我們想瞭解他們對於課程的分類有何觀點？是否贊成一綱多本？……

若是提出另一個新的概念，則空兩個字；若為上述引言的說明，則不用空格

七、字詞使用一律依據教育部「法律統一用字」之規定為之。

範例：

公「布」、「教」師（非老師）、「占」20%、「瞭」解。

八、文中數字的使用，請用阿拉伯數字表之。

範例：

……以台東縣為例，英語科抽測了 48 人，母群有 3,220 人，不僅有代表性問題，還有抽樣誤差，以該縣答對率 0.71（或.71）言之，則 95%信賴水準之信賴區間為 0.13（或.13）……。

……2003 年我國二生數學的得分為 585 分，排名第四，排在前三名的分別是第一名新加坡、第二名韓國，第三名則為香港，分數分別為 605 分，589 分和 586 分……。

# 教育資料與研究 (雙月刊)

## 教 育 資 料 與 研 究

發行者：國立教育資料館

發行人：王世英

發行地址：台北市大安區（106）和平東路一段179號8樓

電話：02-2351-9090-125

傳真：02-2357-9595

網址：www.nioerar.edu.tw

電子信箱：bimonthly@mail.nioerar.edu.tw

1994年11月28日創刊

2009年06月28日出刊（本刊同時登載於國立教育資料館網站，網址為：  
<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>）

編輯委員會

召集人：王世英

總編輯：溫明麗

編輯委員：吳明玗／吳明清／吳清山／周玟玲／林源湧／邱美虹／施正鋒／段慧瑩  
范麗娟／張雲龍／陳文團／黃炳煌／黃能堂／溫明麗／劉春榮／劉美慧  
歐用生／謝雅惠／羅綸新／蘇莉芳／William Sweet（加拿大）

編輯小組：吳美清（召集人）／王秉倫／王清標／周素暉／洪意雯／楊永慈／黃仁瑜／郭英慈

本期執行編輯：郭英慈

助理編輯：羅天豪

稿件傳送：<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

地址：台北市大安區（106）和平東路一段179號8樓

電話：02-2351-9090-113 或 115

印刷者：晉富印刷有限公司

地址：台中市西區太原路一段206號

電話：04-2314-0788

定價：每期新台幣一二〇元（不含郵資，訂閱費詳如劃撥單）

訂閱辦法：

1. 利用郵政劃撥儲金訂購

帳號：14001708

戶名：有限責任國立教育資料館員工消費合作社

2. 展售門市

教育部員工消費合作社

地址：台北市中山南路5號 電話：02-7736-6054

五南文化廣場

地址：台中市中山路6號 電話：04-2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市

地址：台北市松江路209號一樓 電話：02-2518-0207

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

出版登記：行政院新聞台誌字第一一四二二號

中華郵政北台字第5187號執照登記為雜誌類交寄

GPN：2008300024

ISSN：1024 - 3058

◎本館保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵求本館同意或書面授權◎

# Bimonthly Journal of Educational Resources and Research

Published Bimonthly by: National Institute of Educational Resources and Research

Publisher: Shih-Ying Wang

Address: 8F, No.179, Section 1, Heping East Road, Taipei, Taiwan

Tel: +886-2-2351-9090-125

Fax: +886-2-2357-9595

Website: <http://www.nioerar.edu.tw>

E-mail: [bimonthly@mail.nioerar.edu.tw](mailto:bimonthly@mail.nioerar.edu.tw)

Chair: Shih Ying Wang

General Editor: Sophia Ming-Lee Wen

Editorial Board: Yung-Tzu Yang / Mei-Hung Chiu / Mei-Ling Chou / Hui-Ying Duan

Lih-Jiuan Fann / Ping-Huang Huang / Neng-Tang Huang / Chun-Rong Liu

Mei-Huei Liu / Yuan-Yung Lin / Lwun-Syin Lwo / Yung-Sheng Ou

Ya-Hui Shieh / Cheng-Feng Shih / Li-Fang Su / William Sweet (Canada) /

Van-Doan Tran / Sophia Ming-Lee Wen / Ching-Shan Wu / Ming-Ching Wu

Ming-Jyue Wu

Executive Editors: Yung-Tzu Yang / Sue-Nien Chou / Jen-Yu Huang / Yi-Wen Hung

Ying-Tzu Kuo / Pin-Lun Wang / Ching-Piao Wang / Mei-Ching Wu

Assistant Editor: Tien-Hao Lo

Submitting Manuscripts:

Please see website, as follows:<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

Printed by Jen Fu Printing Co., Ltd.

Address: Jen Fu Printing Co., Ltd. No. 206. Tai Yen Rd., Sec. 1 Taichung City, Taiwan

Tel: +886-4-23140788

Subscription rates: NT \$120 (one volume, postage excluded)

## Retailers

Ministry of Education

Address: No. 5, Zhong-shan S. Rd., Taipei, Taiwan, R.O.C

Tel: +886-2-77366054

WU-NAN BOOKS CO. LTD. R.O.C Government Publications.

Address: No. 6, Zhong-shan Rd, Central District, Taichung (400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

Address: 1F, No. 209, Sung Chiang Rd., Taipei, Taiwan

Date Founded: November 28, 1994

Date Published: June 28, 2009

Bimonthly Journal of Educational Resources  
and Research Volume 88

# 《教育資料與研究》雙月刊編輯委員會

## Bimonthly Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

- 總編輯：溫明麗，國立台灣師範大學退休教授  
General Editor: Sophia Ming-Lee Wen (Retire Professor, National Taiwan Normal University)
- 召集人：王世英，國立教育資料館館長  
Chair: Shih-Ying Wang (Director General, National Institute of Educational Resources and Research)
- 編審委員 (Editorial members) :
- 吳明玕，國立教育資料館教育資料組主任  
Ming-Jyue Wu (Director, Educational Resources Division, National Institute of Education Resources and Research)
- 吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授兼所長  
Ming-Ching Wu (Professor & Director, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)
- 吳清山，台北市政府教育局局長  
Ching-Shan Wu (Commissioner, Department of Education of Taipei City Government)
- 周玟玲，國立教育資料館會計室主任  
Mei-Ling Chou (Director, Accounting Office, National Institute of Educational Resources and Research)
- 林源湧，國立教育資料館總務組主任  
Yuan-Yung Lin (Director, General Affairs Division, National Institute of Education Resources and Research)
- 邱美虹，國立台灣師範大學科學教育研究所教授  
Mei-Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)
- 施正鋒，國立東華大學原住民族學院院長  
Cheng-Feng Shih (Dean, College of Indigenous Studies, National Dong Hwa University)
- 段慧瑩，國立台北護理學院嬰幼兒保育系副教授兼師資培育中心主任  
Hui-Ying Duan (Director of Center of Teacher Education, Associate Professor of Department of Infant and Child Care, National Taipei College of Nursing)
- 范麗娟，國立東華大學民族文化學系副教授  
Lih-Juan Fann (Associate Professor, Department of Indigenous Cultures, National Dong Hwa University)
- 張雲龍，國立教育資料館視聽教育組主任  
Yun-Lung Chang (Director, Audio-Visual Education Division, National Institute of Educational Resources and Research)
- 陳文團，國立台灣大學哲學系教授  
Van-Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)
- 黃炳煌，國立政治大學教育學系兼任教授  
Ping-Huang Huang (Adjunct Professor, Department of Education, National Chengchi University)
- 黃能堂，國立台灣師範大學工業科技教育學系教授  
Neng-Tang Huang (Professor, Department of Industrial Technology Education, National Taiwan Normal University)
- 劉春榮，台北市立教育大學副校長兼教育行政與評鑑研究所教授  
Chun-Rong Liu (Vice President & Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
- 劉美慧，國立台灣師範大學教育學系教授  
Mei-Huei Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)
- 歐用生，大同大學講座教授  
Yung-Sheng Ou (Chair Professor, Tatung University)
- 謝雅惠，國立教育資料館秘書  
Ya-Hui Shieh (Secretary, National Institute of Educational Resources and Research)
- 羅綸新，國立台灣海洋大學教育研究所教授  
Lwun-Syin Lwo (Professor, Graduate Institute of Education, National Taiwan Ocean University)
- 蘇莉芳，國立教育資料館人事室主任  
Li-Fang Su (Director, Personnel Office, National Institute of Education Resources and Research)

# 教育資料與研究雙月刊

帳號：14001708

戶名：有限責任國立教育資料館員工消費合作社  
地址：台北市大安區(106)和平東路一段179號8樓

電話：02-2351-9090-114  
傳真：2358-2497

## 調價公告：

雙月刊為合理反應成本，  
將自77期(96年8月)調整價格，  
每期定價新台幣120元。

訂閱期數	項目	郵購訂閱費
每期		155元
全年六期		840元

註：1.本刊訂閱期限最長為一年。

2.郵購訂閱費計算方式：每期定價120元。單期訂閱費155元(含劃撥手續費15元及郵資20元)，一年訂閱費840元(含6期郵資，免收手續費)。

98-04-43-04 郵政劃撥										
收款帳號	1	4	0	0	1	7	0	8	金額 新台幣 (小)	儲蓄
通訊欄(限與本次存款有關事項)										

存款	元	拾	元	佰	元	仟	元	萬	元	拾	萬	元	佰	萬	元	仟	元
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

訂閱編號：  
訂閱刊物名稱：教育資料與研究 (雙月刊)

訂閱期數：本刊訂閱期限最長為一年  
 單期，金額155元(第\_\_\_\_\_期)  
 一年期，金額840元(第\_\_\_\_\_期至\_\_\_\_\_期)  
 (以上金額皆含手續費及郵資在內)

收件人姓名：\_\_\_\_\_

刊物寄送地址：□□□□ \_\_\_\_\_

姓名：\_\_\_\_\_ 地址：□□□□-□□□□ \_\_\_\_\_

電話：\_\_\_\_\_

存款人：  本人存款  他人存款  本戶存款

主管：\_\_\_\_\_

經理局收款戳

聯絡人姓名：\_\_\_\_\_

聯絡電話：\_\_\_\_\_

傳真：\_\_\_\_\_

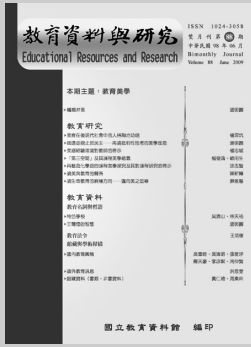
E-MAIL：\_\_\_\_\_

統一編號：\_\_\_\_\_

(如需開立三聯式發票請務必填寫)

虛線內備供機器印錄用請勿填寫

◎寄款人請注意背面說明
◎本收據由電腦印錄請勿填寫
<b>郵政劃撥儲金存款收據</b>
收款帳號/戶名
存款金額
電腦紀錄
經理局收款戳



# 教育資料與研究 雙月刊

BIMONTHLY JOURNAL OF  
EDUCATIONAL RESOURCES  
AND RESEARCH

## 訂閱辦法：

### 一、劃撥訂購

您可以利用郵局郵政劃撥儲金訂購，  
帳號：14001708  
戶名：有限責任國立教育資料館員工  
消費合作社

### 二、門市訂購

您可以到本館服務窗口或下列政府出版  
品展售門市選購

教育部員工消費合作社  
地址：台北市中山南路五號  
電話：02-7736-6054

五南文化廣場  
地址：台中市中山路6號  
電話：04-2226-0330

國家書店松江門市  
地址：台北市松江路209號一樓  
電話：02-2518-0207

本刊網址：<http://www.nioerar.edu.tw>  
若有裝訂錯誤請寄回本刊更換

## 請寄款人注意

- 一、帳號、戶名及寄款人姓名通訊處各欄請詳細填明，以免誤寄；抵付票據之存款，請務於交換前一天存入。
- 二、每筆存款至少須在新臺幣十五元以上，且限填至元位為止。
- 三、倘金額塗改時請更換存款單重新填寫。
- 四、本存款單不得黏貼或附寄任何文件。
- 五、本存款金額業經電腦登帳後，不得申請撤回。
- 六、本存款單備供電腦影像處理，請以正楷工整書寫並請勿摺疊。帳戶如需自印存款單，各欄文字及規格必須與本單完全相符；如有不符，各局應婉請寄款人更換郵局印製之存款單填寫，以利處理。
- 七、本存款單帳號與金額欄請以阿拉伯數字書寫。
- 八、帳戶本人在「付款局」所在直轄市或縣(市)以外之行政區域存款，需由帳戶內扣收手續費。

## 郵政劃撥存款收據 注意事項

- 一、本收據請詳加核對並妥為保管，以便日後查考。
- 二、如欲查詢存款入帳詳情時，請檢附本收據及已填妥之查詢函向各連線郵局辦理。
- 三、本收據各項金額、數字係機器印製，如非機器列印或經塗改或無收款郵局收訖章者無效。

交易代號：0501、0502 現金存款 0503 票據存款 2212 劃撥託收票據存款  
本聯由磁匯處存 210 X 110 mm (80 g/m<sup>2</sup>) 壹保管五年



國立教育資料館 編印

Educational Resources and Research

ISSN 1024-3058



9 770102 430586

GPN: 2008300024

定價：新台幣 120 元