壹、研究背景與目的

一、研究背景

五育（德、智、體、群、美）均衡發展主要是透過美感與藝術教育作為媒介，以幫助學生發展完整的認知、人格與情感，在教育領域上美學的研究卻一直被忽略，特別是在課程與教學的領域。如 Huebner（1966）早已批評，課程語言偏重科學的（技術的）或政治的（解放的）語言，而忽視了美學的、道德的語言，因此呼籲要轉向，以追求新的可能性。直到一九七○年代以後，隨著課程研究的語言學轉向，美學和美學研究才又漸漸受到重視。「美學素養」被認為是當代社會不可或缺的素養之一（Greene, 2001；Kellner, 2000），最近哈佛大學修訂通識課程，以八大領域代替行之多年的七個核心課程，就將「美學與詮釋性分析」列為八大領域之首，可見美學在當代社會中的重要性。

教育領域的研究一直建立在科學的基礎上，長期以來借用社會科學方法，試圖穩固「教育科學」的學術地位。正如 Eisner（2002）所言，似乎失去科學的引導，教育的地位就可能倒退，而大家也普遍相信：一個尋求專業聲望的領域，不能依賴像藝術這樣不可靠的來源。所以，教育的研究一直是科學取向的。我們需要來自美學領域的語言和角度來平衡傳統的科學、技術、政治語言及其對學校教育的理解。美學探究的價值在於提供課程問題研究的方法論取向，或作為一種理解與解釋課程現象的互補觀點。尤其後現代學者強調從科技理性和科學典範的牢籠中解放，要加強扎根的（grounded）、存有論的、美學的、精神的、現象學的、自傳的求知方式，重視音樂、戲劇、詩歌和舞蹈等領域，及其中的感情、微妙的感性和不確定的思考等（Haggerson, 2000; Hartley, 1997; Slattery, 1995）。

美學取向的理論不僅是一種認識論，一種方法論，更具有意識覺醒、社會轉型的批判的力量（Becker, 1997；McDermottl, Daspit, &Dodd, 2004）。「課程是美學文本」已經成為當代的最重要的課程論述之一（Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995）。另一方面，「藝術為本的研究」（arts-based research）則以藝術的觀念為基礎，邀請研究者以藝術工作者的眼光重新觀看教育中的現象，思考教育中人與環境脈絡的關係與意義，發現教育的可能性。在這些論述中，課程、教學

乞靈於美學或藝術理論，為當代課程與教學領域的研究開展了新的途徑。近年來，國內課程與教學的學術研究蔚為風氣，但是多傾向於科學的視角，由美學角度進行的研究方興未艾，迄今雖已有不少論文以「課程美學」為主題，其中有些論文的內容類似藝術教育或藝術課程的探討，其概念內涵頗為混淆，也使得美學取向的研究成為一個難以捉摸的範疇。因此，集合國內研究者從各種不同的觀點來探討課程美學，澄清其學術內涵，進一步提取重要概念，經由學術研究，使美學取向的課程與教學成為可實踐的路向，成為當前課程與教學領域的重要課題。

二、研究目的

本研究預定以三年為期，第一年聚集國內對美學取向研究有興趣的學者，共同研讀重要著作，透過對話、質疑和論辯，從中提鍊重要概念，描繪其研究範疇、領域、內容、概念、方法和語言，奠定課程與教學美學的研究基礎。第二與第三年則在第一年的基礎之上，以相關的概念與方法，針對國內的課程與教學現象及問題，進行兩年期的應用性研究，試驗理論探討所得之概念與方法，尋找於學校課程實踐之道。

P2-b

貳、 研究方法與進度說明

一、典籍研討

(一)研討書目之規劃

Pinar 等（1995）在「課程是美學文本」的論述中，將課程美學的內涵歸納為下列七項：（1）藝術的意義，（2）美學求知與探究，（3）藝術和課程理論，（4）藝術和社會，（5）課程和教學的藝術，（6）課程即戲劇，（7）心、身和後現代。細加分析，並參酌 1995 年以後的文獻，可將課程美學的研究初步擬定為七項：（1）課程美學範疇與內涵，（2）課程與美感經驗，（3）想像、感受與教育，（4）藝術、課程與教學，（5）課程與教學的鑑賞與批評，（6）課程美學與社會批判，和（7）後現代美學理論與課程等。本研讀活動依此選擇重要經典，初期先以課程美學論述最豐富且被國內學界廣泛討論的 Eisner 和 Greene 的著作為研讀重點。主要研讀書目如下：

1.Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the*

modern age. California: Wadsworth.

2.Greene, M. (1998). *The dialectic of freedom.* New York: Columbia University.

3.Greene, M. (2000).*Releasing the imagination-Essays on education, the arts, and social change.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

4.Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination : on the design and evaluation of school programs.* New York: Macmillan College Publishing

5.Eisner, E. W. (1996)(2ndEd.). *Cognition and Curriculum Reconsidered.* New York: Paul Chapman.

6.Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind.* Yale university press. /New Haven & London.

隨著所讀典籍內容，將再延伸閱讀相關文章，以便對特定問題作進一步探討。有關延伸閱讀標的，除本計畫之參考文獻之外，將由研讀成員再行蒐尋提供。

(二)研討方式

1.每月進行兩次，全年共進行 18 次。每次由一位主讀，一位評論。

2.主讀者整理論著內容之重點，並提出心得和討論問題，一週前寄給所有成員參考。研討時主讀者提出原典的觀點，並由另一位成員評論，其後邀請所有參與成員提出其意見加入相關問題的討論。

3.每次研討活動皆請研究助理記錄所有討論的意見與問題，尤其是暫時未能獲得答案的問題，將在下一次的討論會中再次提出，與當次所談內容併同再次思考。由每一次的問題中，逐漸凝聚出值得進一步研究的問題，作為本計畫第二年開始之應用性研究主題。

4.主讀者在研讀討論之後將資料加以修訂，逐次刊登於研讀會之網站，詳見附件一。

(三)研討成員

研討團隊由對課程美學有興趣的大學教授和博士生組成，約共 28 名。成員如表一：

表一 經典書目與主要成員

研讀日期/時間	主讀者	服務學校/系所	書目	評論人
98/5/2(六) 9：30～12：00	方永泉	臺灣師範大學教育系 副教授	Greene, M. (1973). Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age. California: Wadsworth.	暨南大學課程教學與科技所 楊洲松副教授
98/5/16(六) 9：30～12：00	洪雯柔	國立暨南國際大學 比較教育系教授		
98/5/23(六) 9：30～12：00	王俊斌	國立中興大學 師資培育中心教授		
98/6/13(六) 9：00～11：30	洪詠善	國立教育研究院籌備處助理研究員	Eisner, E. W. (1994). The educational imagination : on the design and evaluation of school programs. New York : Macmillan College Publishing	臺灣師範大學 郭禎祥教授
98/6/20(六) 9：30～12：00	桑慧芬	國立臺灣藝術大學 中國音樂學系 兼任助理教授		中正大學課程研究所 蔡清田教授
98/6/27(六) 9：30～12：00	周淑卿	國立臺北教育大學 課程與教學研究所 教授		臺灣師範大學 林逢祺教授
98/9/12(六) 9：30～12：00 98/9/26(六) 9：30～12：00	范信賢	國家教育研究院籌備處副研究員	Eisner, E. W. (1996)(2nd Ed.). Cognition and Curriculum Reconsidered. NewYork: Paul Chapman.	國立臺北教育大學國民教育系 黃嘉雄教授
	錢清泓	國立臺北教育大學 國民教育研究所博士		
	葉明政	臺中教育大學教育系 博士生		
98/10/3(六) 9：30～12：00	黃騰	國家教育研究院籌備處博士後研究員	Greene, M. (1998). The dialectic of freedom. New York: Columbia University.	中正大學教育學研究所 李奉儒教授
98/10/17(六) 9：30～12：00	鍾添騰	臺北教育大學 教育政策與管理 研究所博士		

研讀日期/時間	主讀者	服務學校/系所	書目	評論人
98/10/31(六) 9：30～12：00	許雅涓	國立臺北教育大學 課程與教學研究所 博士生		
98/11/14(六) 9：30～12：00	李雅婷	屏東教育大學 教育系助理教授	Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. Yale university press./New Haven & London.	屏東教育大學 教育系 劉育忠助理教授
98/11/28(六) 9：30～12：00	王慧蘭	屏東教育大學 教育系副教授		
98/12/12(六) 9：30～12：00	張盈堃	國立屏東教育大學 幼兒教育學系 助理教授		
99/1/9(六) 9：30～12：00 99/1/16(六) 9：30～12：00 99/1/23(六) 9：30～12：00	林逢祺	臺灣師範大學教育系 教授	Greene,M.(2002).Releasing the imagination--Essays on education, the arts, and social change. San Francisco: Jossey - Bass Publishers.	新竹教育大學 教育系 蘇永明教授
	蘇致嫻	臺灣師範大學教育系 博士生		
	王力恆	臺灣師範大學教育系 博士生		
	周志聰	臺灣師範大學教育系 博士生		
	賴韻如	臺灣師範大學教育系 博士生		
	余豪傑	臺灣師範大學教育系 博士生		
	游春音	臺灣師範大學教育系 博士生		
	林嘉瑛	臺灣師範大學教育系 博士生		
	謝廣錚	臺灣師範大學教育系 博士生		

本計畫不同於一般研究計畫之處在於，本研究旨在探索一個範疇與核心概念尚未明確的研究領域，這個領域過去雖有文獻談論相關的概念，然而這些分散的概念卻未能系統化以形成一個清晰的研究範疇。於是本計畫的經典研討如同一般研究中的「文獻探討」，卻必須比一般研究的文獻探討投入更多成員的心智；其後可再逐漸尋找與發展具體的問題的路徑。事實上，這樣的研究過程正是 Arts-based Research 的精神。正如一個藝術創作的過程，藝術家的創作動機起自一個感興趣的現象，他必須對這現象進行觀察與探索，把握其中的細微特質與重要意義，思考可運用的材料與表現方法，並且在創作過程中隨著作品在各階段的狀況即時調整其手法。研究（research）也就是這樣一個「一再尋找」(re-search）的過程。

二、學術論壇

藉由典籍研讀累積的成果，於 2009 年 11 月 14 日舉辦第一次學術論壇，邀請社群成員針對典籍中的重要問題進行引言與討論；並以焦點團體討論方式，探討課程美學的相關概念及未來研究課題。爾後於 2010 年 3 月 27 日舉辦第二次學術論壇，依據經典研讀中所討論、質疑的問題，進行論文稿件的公開徵求及研討。

參、研究結果 P6-15

一、經典要義[1]

(一)教師的意識提升

Maxine Greene 在“”《教師即陌生人》一書中，依照哲學問題的領域分為人、知識與價值三個主要部分。Greene 指出，教師經常看不到自我，老師無法創造自我，沒有自我意識(self-consciousness)；由於沒有自由意識，於是常常扮演控制學生的角色。而教育也常因諸多習以為常、視為當然的心態，而顯得封閉。在《自由的辯證》中，Greene 提到，要打破這種習性、慣性，就要試著去找到不同的存在方式，找到不同的開放性。 這種開放性就是要發現新的可能性，一種達到自由世界的新方式。可以這麼說，Maxine Greene 鼓舞

[1] 經典要義的內容係依據讀書會各主讀者所提供之書面報告內容重新組織撰寫。由於資料繁多，不再一一註明主讀者姓名。各經典之主讀者姓名請參見表一。

教師以陌生人觀點來思考，再覺知到個人自我的存有，進而達成本真性的自我實踐。茲說明如下：

1.以「陌生人」的觀點思考

Greene 這本書中的主要概念「陌生人」，要求教師能夠採取批判旁觀者(critical onlooker)的觀點，作為一個「具意向性的局外人」(intentional outsider)。此意向性即為教師具有反思性、意識覺醒的跳出教育框架，用不同角度看見理所當然之事中隱含的合理性，以激起個人的全面覺醒(wide-awakeness)。所謂保持「陌生人」的觀點，就是要讓熟悉的事象陌生化，不再總是以習以為常的態度和想法看待事物，如此，才能有多元的、批判的角度來觀看事物。這個說法是現象學式的觀點，也就是：若要重新認識這個世界，就先不要以過去的框架來觀看，而是要「延遲認識」(Greene, 1998)，將過去的框架存而不論，不要太早以為世界就是我們以為的樣子。

要成為熟悉情境中的「陌生人」，Greene 鼓勵教師要從事哲學思考(doing philosophy)，問哲學的問題，諸如：在慮及人的不同圖像時該採取怎樣的行動？當我們對於思維、知曉、相信、遵守規則有所了解時，會產生怎樣的結果？面對文化解釋、價值主張的專斷、對自由意志之懷疑等問題時，教師該作些什麼？藝術也是一個可以引發教師自我意識的方式。藝術提供了另一種建構經驗的方式，置身藝術之中，個體不會受限於事實，而能暫時脫離既有的侷限去觀看原來熟悉的事物。他可能受到促動，而詢問自己許多深層的、基本的問題。

這些覺醒牽引著行動的能量，當教育工作者能覺察教與學中所涉及的事物，澄清教育的意義以及其他相關的概念，了解與對錯有關的概念，並且不忽視與價值有關的問題，才能作出真正的抉擇，依據自己的自由，從事反省性行動，活出真正的自我，而不再只是接受專家所傳遞的訊息。因為只有那些追尋自由的教師，才有辦法讓他們的學生得到自由。而也只有那些被喚起要自我超越、去提問和想像的學生，才是真正有可能學習如何學習的學生(Greene, 1998)。

2.存有與教育

Greene 論人，將人(man)這個字當成一個存在的個人(an existing person)，這個個人可以主觀地覺察到自身及其可能性，能夠在其生命情境中自由地創造自我，自由地進行抉擇。透過師生間的關係的開展，可以展現教育與人的存有價值。

教育是自我與社會的互為主體形塑。每個年輕人都必須以某種方式在互為主

體之間的世界(intersubjective world)過活；他必須追求自己的意義、達成自己的目標，創造他自己。那教師呢？教師必須生活在張力之中，他一方面必須認識到學生有需要「登上山嶺、作夢、創造自己的名字」，另方面他也必須喚起他的學生去實現其社會潛能(societal possibilities)，讓他們以獨立個體的身份來抉擇，因為他們的未來就在這世界之中。

教育的對象是具有無限潛能的個人。從某種意義上來說，教師不可能確知某個學生潛能的絕對範圍，因為學生的潛能很大程度受到其所處文化環境的影響、受到他所受鼓舞及刺激的影響、受到他主動作出的抉擇的影響。我們也提到，當一個老師決定了其對於人性的思考方式後，他實際上也對如何指導學生能力的表現上作出了決定。就是在這些限制之下，教師嘗試去引導、修正，讓他的學生們能從某個狀態朝向一個更可欲的狀態「移動發展」(move)。

Greene 更提及在現代社會的多元典範中，今日的教師面對的不只是隨時間改變的典範，更是在某些領域中同時共存而相互競爭的典範。一如杜威所言，自由不是一種靜態的狀況，而是意味著我們即將變成和目前不一樣的狀態。當然變得不一樣不只是意志上想改變而已，而是要有能力去完成自己所選擇。這不只是有能力選擇而已，而是要有權力用行動完成自己的目標(Greene, 1998)。作為一個自由的人，教師必須不斷做選擇，為自己的選擇負責，也以此實現自己的存在意義。

3.追求「本真性」(authenticity)

Greene(1973)指出，教師的工作在於使年輕人形成概念（conceptualize）、發展對他們世界的觀點，幫助他們學習如何思考、發現與探究。如果教師要發展出一種有價值的教學理論，他需要去釐清下列的問題：什麼是「認識」(knowing)？什麼是可靠的知識？什麼知識不可靠？理性的功能為何？直覺在認知中扮演何等的角色？常識(common sense)在知識中又該賦予怎樣的地位？

Greene 強調，教師的工作是知識與價值的傳遞，但不論教師所選擇的方向為何，他必須用一種真實的生命態度去面對此知識與價值的傳遞，使這過程朝向美與善的方向。教師應是開放的真理與規範對話者，不僅必須要有信守真理的理念，也必須關注學生如何認真對待真理。就此而言，教師其實是個道德的能動者(moral agent)，註定要活出意義，並且必須不斷作抉擇。

(二)教學與藝術

1.認知與多元表徵

我們所使用的學校教育和教學的隱喻與意象，對於我們的教育價值和對於學校教育應當如何的觀點，具有深刻影響。美國學校教育中具有支配性的意象即是「工廠」，教與學的主要意象即「生產線」。這些意象錯解、錯估了教學的複雜性，也忽略了教育與訓練的差異。在操作論和測量論的論述下，嚴重漠視學生複雜的經驗特質。Eisner(1996)在《認知與課程再思》(Cognition and Curriculum Reconsidered.)一書中批評美國教育改革走向「標準化」的問題，認為學校教育窄化了人的心靈。再者，認知一直被化約為「以語言文字來認識事物」，於是，在教師、行政人員和教育研究者的培育過程中，其他有關知識與心靈的觀點都被省略了；學校中只注重語文和數學推理，嚴重誤導了大家對人類智能的觀念，妨礙其他有價值的社會興趣與態度的發展(Eisner, 2004)。

Eisner(1996)認為所謂「認知」乃是「知識的獲取與表徵」，而人類之所以形成知識乃是藉由各種感官從外界過濾、提取訊息，形成概念。然後又因不同感官的特質而發展出視覺、聽覺、觸覺、味覺、嗅覺等不同的表徵方式。不同的表徵形式各有其限制，當一個人能運用的表徵形式愈多，對事物現象的的認識也就愈豐富，而他的心靈也因而更豐富。另一方面，這些意義表徵的方式既受到文化影響，而人們透過各種表徵形式所分享的知識，也豐富了這社會的文化。Eisner(2002b)強調，感官經驗(sensory experience)是學生在身處的生活現象世界中，經驗與詮釋的能力。感知(sense)，意謂著質性經驗的意義，也使得某種事物對人具有意義；這是知識創造的原初基礎。循此論述，Eisner(2002b)指出藝術在教育中的重要性，一方面是提供有別於語文、數學的認知表徵方式學習。他指出，藝術有助於人們對模糊混沌的接受，幫助人精鍊感受力與想像力，也讓人學習觀看事物的不同角度。另一方面，藝術對教育工作者具有啟迪作用，讓教師了解：教育可以如同藝術一般具有彈性、關注細微特質、重視過程中的經驗。

2.藝術對教學的啟示

Eisner從藝術創作過程談藝術教育，延伸至課程與教學的討論。在《教育的想像》一書中，Eisner(2002a)提出行為目標以外的兩種目標：問題解決目標與表現結果(expressive outcomes)。解決問題目標重視高層次心理運作的認知彈性與智識探索，教師給予學生的是明確規準，但允許學生自由發揮創意。Eisner使用outcome代替objective原因是objective是預設的目標，outcome是最後的結果。表現

結果鼓勵學生自訂目標，課程規劃預先不追求單一目標，目標有時是在活動過程中形成的。採用行為目標與解決問題目標的課程規劃思維是「手段—目的」，表現結果則是先有活動才有結果的啟發式教學。

然而，重視過程、啟發、表現結果的立場，並非導向隨意、無目的教育。Eisner認為課程設計包括：(一) 實體的長期一系列目標的計畫，是預定意圖的課程，課程設計者與教師關係如同作曲家與演奏家，此課程可共同評量與評論；(二) 教師在教學中發展的計畫，教師如同畫家、詩人創作，是實際課程，必須透過教室觀察了解。在他的觀念裡，課程是必須透過長期的、合作的、實境觀察而共構的計畫。

在教學上，Eisner(2002a)提出要讓學生在情境中學習、在社群中學習、以問題為起點進行學習。所有學習基本上都是「置身於情境的學習」 (situated learning) ，因為學習者總是處於某種社會和物質脈絡中。而社群文化影響學習的思考和表現，例如社會規範、行為模式、以及學習者與他人討論或分享自己創作的機會。學生要建構經驗，總是涉及其先前經驗、也是學生與社會和媒材互動結果，學習與文化密不可分，所以在情境、社群中的學習才有利於經驗與知識的建構。另外，問題是促進學習的核心，教師設計問題情境應注意適當難度、挑戰性，提供的認知空間，何時該介入或退出、提供多少引導等。學習也涉及持續性，包括「時間」的安排、程序性的思考和安排，以及與媒材互動的感覺等。.學習的表現不能只看兒童完成多少作品或方案，而是在活動歷程中，兒童注意力的深度和對於工作的認真態度是否已慢慢培養。

沒有任何的理論能規劃一體適用的課程，因此Eisner提出「想像」，在實際課程發展中，教師要能想像活動在課堂中的影響，教師不但要有智識、品味、風格，還要能面對挫折，一再調整自己與學生的互動方式。

3.教育鑑賞與評論(educational connoisseurship criticism)

Eisner(2002a)提及藝術性教學有四個特點：教學可以技巧完善而優雅，這個經驗有理由，顯出審美特徵；教師會依據情境特質作出適切教學行動的判斷；教學工作是不可預測性的，需要審美經驗的持續；教學的目的往往在過程中產生。教學環境皆是充滿複雜、不可預測性的特質，與其相對應的教學即必須重視過程與不斷作判斷的歷程。這種教學中的審美特質，也突顯了行為目標的不恰當。正由於教學具有此種特質，在進行教育評鑑時也應當改變既有的模式。Eisner 提出

教育鑑賞和教育評論，以發掘教育中的特質。

教育鑑賞和教育評論乃借用藝術領域的概念。鑑賞是藝術欣賞，評論則是藝術的發現。educational criticism有非常強的藝術類比意涵。教育領域用「鑑賞」，這是典範轉移，將科學性的評鑑轉移到藝術性的鑑賞。

Eisner對於教育鑑賞與評論有下列五種基本假定:首先，敏察、辨識出教育生活的相關特質，並用語言加以描述。其二，觀察這些特質，需要透過檢視、架構，來辨識其中重要的因素。其三，情境的描述可用多元方式。如在作藝術性的報告時，可包含視覺的：透過影片或錄影帶；聽覺的：利用錄音的工具等。其四，每種呈現方式在表達個人所觀察到的重要特質時，都有其效用與限制。最後，描述的作用是在幫助更加瞭解所觀察的情境特質。

教育評論的書寫沒有固定的形式或標準格式，鼓勵展現個人的觀點與風格；不迴避「主觀詮釋」，要求提出個人的見解，使讀者所見得以加深加廣。教育評論的特徵則是，有文采、有見解，能讓讀者感受到作者所感知的內涵與特質，沒有標準化的紀錄、次數計算，而是依賴人去建構情境。教育評論的作用是帶領人們深入了解學校教育的過程，並藉以反省自己的經驗，觀察相似的問題，幫助我們提升感知教育情境特質的敏銳度，以免決策總是簡化且膚淺。

假如學校要讓學生得到最大的成長，就必須先成為一個教師成長的環境。我們可透過描述、解釋、評價其他文化形式的方法，可以讓教育生活中的複雜性及其特質鮮活起來。這個方法即是「評論」；在教育中即為教育評論。而評論的過程也能提升自身對周遭教育現象的判斷能力，藉此，人們能指出影響學校功能的各種互動因素，也就增加了改變學校的可能性。

(三)想像與自由

Greene(1995)認為學校仍是由主流知識與價值所控制，學校理所當然的主要任務，就是符合國家經濟以及科技的需求，忽視活生生的個人面貌與姿態。教師能有足夠想像力，就有能力在複雜脈絡下反思實踐，突破制式化的期待、無趣、預設立場，與學生一起去尋找出路。想像力具有以下的特點：新奇、跨越界限、看到事情另一面、在雜亂無序的事物中找尋到不同以往的新秩序。

教師的任務是開拓一個可以讓學生離開習慣與日常狀態的環境，藉以引導學

生有意識的探索世界（p.24）」。而最能激發想像力的教室情境，就是當師生共同合作探索，從各自不同的生活世界中提供思考的線索。他鼓勵教師以想像力建構社群；這社群的成員有一定的穩固性、共享的確定信念、與他者對話的可能、且對新成員抱持開放態度。這樣的景像可以在教室內實現，特別是教師應鼓勵學生，發掘自己的聲音和圖像。要成就一個社群，靠的並不是理智的計畫或命令，得靠居民去發現他們共同承認、共同欣賞的事物，以及尋找一種互為主體性的認知

要培養想像力，Greene 要求我們回到孩童，去知覺我們對於外在事物的經驗結構之最初模式；盡可能以不同的眼界、不同的角度來洞察世界，從透鏡的另一面觀察事情，感受世界上鮮活經驗的「多元實在」或「意義的領域」。而對於所有成人而言，回到藝術與文學作品則是最佳的選擇。她引用 Dewey 觀點，認為參與歧異、多樣的藝術作品，可抵制麻木不仁、單調、貧乏和一成不變。藉著閱讀與接觸文學、藝術作品，藝術中的想像力可以幫助人抗拒標準化、突破思考慣性，獲得自由空間。

二、學術論壇成果

經由前半年的經典研討，於2009年11月14日舉辦第一次學術論壇，邀請社群成員針對以下幾個問題進行引言與討論；並以焦點團體討論方式，探討課程美學的相關概念及未來研究課題。

(一)教師發展

1.Greene 指出，教師經常看不到自我，老師無法創造自我，沒有自我意識，沒有自由意識，常常是扮演控制學生的角色。我們可以去思考怎樣幫助教師化熟悉為陌生？to live between certainty and uncertainty？老師怎樣可能換個地方去思考？老師如何知道可能性和限制在那裡？提供什麼機會才能讓教師以不同的角度去觀看教學？

2.以 Greene 的存在主義立場，藝術可能是一個「become a stranger」的途徑。但如何引導教師以何種方式接觸藝術？除了藝術以外還有沒有其他可能性？

3.美感、美的體驗對教師思考與觀看方式有什麼作用和可能性？美感如何成為

思考轉變的中介機制？

(二)教學中的美

1.教學中的美感存在何處？美感觸發點如何產生？

2.教師由何處感覺到教學中的美感？學生在學習中的美感是否能與教師同步？

(三)教育的鑑賞與評論

1.美是一種挑剔—臻於盡善的追求，究竟是對表現形式(教學)的挑剔，或是對作品(學生表現)的挑剔？我們要如何知道老師教得有藝術性？

2.以杜威教育即生長的隱喻來看學習，要如何去鑑賞／評鑑才不干擾教與學？

3.教學的鑑賞與評論的過程與作品，如何進一步運用，以引導眾人對教學的觀看方式？

(四)課程革新

1.國家層級的課程目標，即 aim，與教室層級中 Eisner 所強調的 outcome，兩者之間要如何產生密切的關聯？

2.感知能力與不同形式的表徵能力如何培養？

會中引言文章如下(詳見附件二)：

1. 洪詠善：教學的美感經驗如何可能？
2. 林逢祺：教學的「部分／整體」
3. 錢清泓：從自學時間看學校課程時間結構的調整與改變
4. 徐美玉、范信賢：乘著夜鶯的歌聲~尋繹課程變革的桃花源
5. 周淑卿：藝術取徑的教師發展—尋索 Eisner 的路徑
6. 方永泉：Maxine Greene「教師即陌生人」思想及在課程美學理論建構及實踐的啟示

2010 年 3 月 27 日舉辦第二次學術論壇，依據經典研讀中所討論、質疑的問題，提列以下問題進行公開徵求論文投稿：

(一)教師發展

1. 美感、美的體驗對教師思考與觀看方式有什麼作用和可能性？美感如何成為思考轉變的中介機制？
2. 教育既要「精鍊人的敏感度、培養人的想像力、養成態度與稟性（disposition）」。教師本身可以經由何種方式幫助自己具有對事物現象的敏感、想像，以及對美的態度？

(二)教學中藝術的力量

1. 藝術能夠喚醒社會的想像，促成社會改變，這個觀點在課程與教學的意義是什麼？它如何可能？
2. 以美學為核心思維之教學想像力具有什麼教育意義？
3. 藝術與美感經驗、或美學之關聯性是什麼？教師在課程與教學中如何發揮藝術性來創造與發展心智？

(三)美學與相關概念的釐清

1. 美學、美感經驗、美感認知、與藝術之間的關係與差異是什麼？它們和課程與教學之理論與應用分別有什麼關係？
2. 不同美學研究取徑對於課程與教學研究有什麼重要的啟發？

第二次論壇經公開徵求論文，會中發表之論文如下(詳見附件三)：

表二 第二次論壇之論文與發表者

題目	服務單位/作者
專題講座 美的覺醒：公民社會美學教育的理論與實踐	國立臺北藝術大學 廖仁義教授
「想像」為核心之課程與教學：以 Maxine Greene 之美感教育與敘事課程策略為例	屏東教育大學　李雅婷教授
美學－智慧開門的通識教育	大葉大學 劉秋固教授
當數學遇上美學：三角形學習的可能性	桃園縣文化國小 張綉玲教師
從美學導向閱讀的限制式寫作教學之研究	南投縣鹿谷國小 黃秀莉教師

教學的「遊戲」結構	國立臺灣師範大學 林逢祺教授
教師覺知的課程美學：不同領域的比較	國立編譯館 陳彥廷副編審、 潘文忠館長
邁向一種共鳴的課程美學研究取向	國立台北教育大學課程與教學研究所　黃彥文博士生
美學取向的人權教育課程基礎架構初探： 一個融合新實用主義與現象學的嘗試	國立嘉義大學 洪如玉教授

肆、結論與後續方向 P15-16

由這一年的經典研討及兩次學術論壇，「課程美學」的研究社群逐漸成形，也吸引了不同領域學者及研究生加入。然而，有許多問題一再被提出、一再被論述，仍難以明確，例如：是「課程美學」或「美學取向的課程探究」？「課程美學」、「教育美學」、「美育」的內涵與範疇是否相似？「藝術教育」、「教育／教學的藝術」、「藝術性的教學」三者的內涵如何區分？為何總是以「藝術」的角度在談課程美學？課程或教學中的「美感經驗」是什麼？除了「藝術」課程，其他科目如何能有美感經驗？

這些問題在目前所讀的經典中並無解答，研究者其實必須由藝術教育、美學、美育、課程理論的相關論著與概念中去建構，這也是一個新領域形成之初必然經歷的混沌，也是邀請百家爭鳴的階段。然而，這一年的探討讓我們找到幾個後續研究的方向：

一、 如何經由對藝術、文學作品的涉入，讓教師拓展想像力，轉換思考與觀看教育過程、師生關係的角度，開展自我意識，去抗拒習以為常的「標準化」作為？

二、 學習過程中的美感經驗是什麼？需要什麼條件才能形成？受制於標準化測驗的科目也能試圖創建美感經驗嗎？

三、 多元的認知與表徵方式的運用，有助於學習的美感經驗嗎？美感經驗能促進學習成果嗎？

四、 什麼樣的教師能展現藝術性的教學？這樣的教師有哪些特質？

這些問題將可引導未來的理論探討與實徵研究。在實徵研究方面，未來應當

與學校教師合作發展課程與教學策略，以建構教與學過程的美感經驗；亦應開始嘗試如何以藝術作為教師專業發展的媒介。

P16-18

伍、參考文獻

Alexander, A.（1987）. *John Deweys theory of art, experience, and nature: The horizons of feeling.* Allbany: State University of New York Press.

Barone, T. (1983).Education as aesthetic experience : "Art in Germ". *Educational Leadership (Jan)*, p21-27.

Barone, T. E.（2006）. Making educational history—Qualitative inquiry, artitry, and the public interest. In Ladson-Billings, G., W. F. Tate（Eds.）*Education research in the public interest.*（pp. 213-230）New York: Teachers College Press.

Becker,C.(1997).The artist as public intellectual. In H. A.Giroux, & P.Shannon (Eds.) , *Education and cultural studies-toward a performative practice* .New York:Routledge.

Beyer, L.E.(1988).Art and society: Toward new directions in aesthetic education. In Pinar, W. F.(Ed.) . *Contemporary curriculum discourses*. USA: Gorsuch Scarisbrick.

Broudy, H.S.(1988).Aesthetics and the curriculum. In Pinar,W..F.(Ed.) (1988). *Contemporary curriculum discourses*. USA: Gorsuch Scarisbrick.

Connell, J. M. (2000). Aesthetic experiences in the school curriculum: assessing the value of Rosenblatt's transactional theory. *Journal of Aesthetic Education, 24(1).*

Dewey, J.（1934）. *Art as experience.* New York: Perigee Books.

Eisner, E. W. (1990).*The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.* Ohio: Prentice Hall.

Eisner, E. W. (2002a). *The educational imagination : on the design and evaluation of school program s (3rd).* New York : Macmillan College Publishing.

Eisner, E. W. (2002b). *The arts and the creation of mind.* Yale university press./New

Haven &London.

Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools: the selected works of Elliot W. Eisner.* New York: Routledge.

Foshay, A. W. （2000）. *The curriculum- purpose,substance,practice.* New York:Teachers College.

Garrison, J. （1997）. *Dewey and eros —Wisdom and desire in the art of teaching.* New York: Teachers College Press.

Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age.* California: Wadsworth.

Greene, M. （1978）. *Landscapes of learning.* New York: Teachers College Press.

Greene, M. （2000）.*Releasing the imagination-Essays on education, the arts, and social change.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Greene, M. (1998). *The dialectic of freedom.* New York: Columbia University.

Greene, M. （2001）.*Variations on a blue guitar-The Lincoln Center Institute lectures on aesthetics education.* New York : Teachers College.

Greene, M. （2002）.*Releasing the imagination-Essays on education, the arts, and social change.* San Francisco:Jossey-Bass Publishers.

Haggerson, N. L. （2000）.*Expanding curriculum research and understanding —A mytho-poetic perspective.* New York: Peter Lang.

Hartley, D. （1997）. *Re-schooling society.* London: The Falmer Press.

Intrator, S. M. （2005）.Preserving the beauty of learning: the qualities of an aesthetic curriculum. In P. B. Uhrmacher & J. Matthews(Eds.), *Intricate palette working the ideas of Elliot Eisner.* Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Kellner, D. （2000）. Multiple literacies and critical pedagogy. In . Trifonas, P. P. （Ed.）.*Revolutionary pedagogies-Culture politics, instituting education, and the discourse of theory.* （pp.196-221）.New York：Routledge Falmer.

McDermott, M.& Daspit, T.& Dodd,K.(2004).Exploring "Theatre as pedagogy":silences, stories, and sketches of oppression. In Gaztambide-Fernandez R.A.& Sears J.T.(Eds.).*Curriculum work as a public moral enterprise.* USA: Rowman & Littlefield.

Padgham, R.E.(1988). Correspondences:contemporary curriculum theory and

twentieth-century art. In Pinar,W..F.(Ed.).*Contemporary curriculum discourses*. USA: Gorsuch Scarisbrick

Pinar, W.F.（1998）. *The passionate of M. Greene —I'm notyet.*（Ed.）New York: Routledge.

Pinar, W.F., W.M. Reynolds, P. Slattery, P.M. Taubman(1995).*Understanding curriculum-An introduction to the study of historical and contemporary discourses*. New York: Peter Lang.

Rosario, J. (1988).Harold Rugg-- on how we come to know:a view of his aesthetics. In Pinar,W..F.(Ed.) .*Contemporary curriculum discourses*. USA:Gorsuch Scarisbrick

Rose, M.（2005）. Aesthetic experiences. In Manen, M. V.（Ed.）. *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry.*（pp. 27-47）. Ontario: The Althouse Press.

Schubert, W. H. (2005). Sensibility and imagination: curriculum contributions of Elliot W. Eisner. In P. B. Uhrmacher & J. Matthews(Eds.), *Intricate palette working the ideas of Elliot Eisner*. Ohio:Pearson Merrill Prentice Hall.

Slattery. C.P.（1995）.*Curriculum development in the postmodern era*. N.Y.: Garland.

Simpson, D. J., M.J. B. Jackson, J. C. Aycock(2005). *John Dewey and the art of Teaching — Toward reflective and imaginative practice.* CA: Sage Publications.

Uhrmacher, P. B., & J. Matthews(2005). *Intricate palette working the ideas of Elliot Eisner*. Ohio:Pearson Merrill Prentice Hall.

Vallance, E.（1991）. Aesthetic inquiry: Art criticism. In Short, E. C.（Ed.）. *Forms of curriculum inquiry.*（pp.155-172）New York: State University of New York Press.

Wills, G., W. H. Schubert（2000.）*Reflections from the heart of educational inquiry-Understanding curriculum and teaching through the art.*（Eds.）.New York: Educators International Press.

『美學取向課程與教學之理論建構與應用
—E. W. Eisner 與 M. Greene 之觀點』研討會

主辦單位

國家教育研究院籌備處
國立臺北教育大學課程與教學研究所
國立臺灣師範大學教育學系
大同大學

主持人

大同大學歐用生講座教授
國家教育研究院籌備處陳伯璋主任

場次	日期 / 時間	研討主題	主讀者	討論者
1	2009/5/2(六) 9：30～12：00 主持人：歐用生教授	Greene, M.(1973) Teacher as Stranger: Educational philosophy for the modern age.	臺灣師範大學 方永泉教授 暨南國際大學 洪雯柔教授 中興大學 王俊斌教授	暨南國際大學 楊洲松教授
2	2009/5/16(六) 9：30～12：00 主持人：周淑卿教授			
3	2009/5/23(六) 9：30～12：00 主持人：范信賢教授			
4	2009/6/13(六) 9：00～11：30 主持人：歐用生教授	Eisner, E. W. (1994) The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs.	樂利國小 洪詠善博士 師大附中 桑慧芬博士 臺北教育大學 周淑卿教授	臺灣師範大學 郭禎祥教授
5	2009/6/20(六) 9：30～12：00 主持人：歐用生教授			中正大學 蔡清田教授
6	2009/6/27(六) 9：30～12：00 主持人：林逢祺教授			臺灣師範大學 林逢祺教授

場次	日期 / 時間	研討主題	主讀者	討論者
7	2009/9/12(六) 9：30～12：30 主持人:陳伯璋教授	Eisner, E. W. (1996) Cognition and Curriculum Reconsidered.	國家教育研究院 范信賢研究員 梗枋國小 錢清泓博士 臺中教育大學 葉明政博士生	臺北教育大學 黃嘉雄教授
8	2009/9/26(六) 9：30～12：30 主持人:歐用生教授			
9	2009/10/17(六) 9：30～12：30 主持人:簡成熙教授	Greene, M. (1988) The Dialectic of Freedom.	國家教育研究院 黃騰專案研究員 海山國小 鍾添騰博士 臺北教育大學 許雅涓博士生	國立中正大學 李奉儒教授 臺灣師範大學 甄曉蘭教授 國立中正大學 李奉儒教授
10	2009/10/24(六) 9：30～12：30 主持人:甄曉蘭教授			
11	2009/10/31(六) 9：30～12：30 主持人:楊深坑教授			
12	2009/11/21(六) 9：30～12：30 主持人:歐用生教授	Eisner, E. W. (2002) The Arts and the Creation of Mind.	屏東教育大學 李雅婷教授 屏東教育大學 王慧蘭教授 屏東教育大學 張盈堃教授	屏東教育大學 劉育忠教授
13	2009/12/5(六) 9：30～12：30 主持人:黃海鳴教授			
14	2009/12/19(六) 9：30～12：30 主持人:陳伯璋教授			
15	2010/1/9(六) 9：30～12：30 主持人:溫明麗教授	Greene, M. (2000) Releasing the imagination-Essays on Education, the Arts, and Social Change.	臺灣師範大學 林逢祺教授 臺灣師範大學 林嘉瑛博士生 謝廣錚博士生 蘇致嫻博士生 王力恆博士生 周志聰博士生 賴韻如博士生 余豪傑博士生 游春音博士生	新竹教育大學 蘇永明教授
16	2010/1/16(六) 9：30～12：30 主持人:馮朝霖教授			
17	2010/1/23(六) 9：30～12：30 主持人:呂燕卿教授			

Maxine Greene's "Teacher as Stranger"
導讀人：方永泉
日期：2009.5.02

Maxine Greene (1917-)

■美國教育哲學家、作家、社會運動者及著名的教師。

■意圖將教育哲學及文學進行結合，1960 年代時，Greene 就曾經在美學及現象學、存在主義等理論基礎進行努力。

■被譽爲今日最傑出活躍的美國哲學家在許多領域引起迴響的教師及導師。在許多領域，包括藝術與美學、文學、文化研究(cultural studies)、學校革新(school improvement)、師資培育、社會正義、民權、婦女研究等有著廣泛的影響。

Greene 的重要性

■Greene 的學術地位在美國教育學界相當崇高，包括在 Palmer 所列的當代五十位教育思想家。根據 R. F. Reed 等人所編的《教育的哲學文獻》(Philosophical Documents in Education)等導論性質的書籍都納入了其作品及學術貢獻。

■此外，闡發其學術理論及表彰其貢獻的專書也有 W. A. Ayers 等人所編纂的《黑暗之光》(A Light in Dark Times—Maxine Greene and the Unfinished Conversation, 1998)、W. F. Pinar 所編的《The Passionate Mind of Maxine Greene, 1998》等。

The Life of Greene

■Greene 1917 年生於紐約的 Brooklyn。依其自述，她的家庭並不鼓勵從事知識的冒險。在偶然的機會下，Greene 發現到透過寫作和參加音樂會、戲劇與博物館的活動可以幫助她突破日常生活中平靜無波的表象。

■她 1938 年於 Barnard College 獲得了美國歷史與哲學的藝術學士學位。之後不久，她與一位年輕的醫生私奔，並且在她先生的辦公室工作了一段時間，直到她的先生被徵召喚加入戰爭爲止。在此期間，據 Greee 本身的描述，她從事了一些奇奇怪怪的工作，甚至有些低層的勞力工作，以支撐她的家庭。

■二次大戰後，Greene 離婚然後又再婚，並且開始修習藝術碩士學位，1949 年在紐約大學獲得學位。後來她偶然地選擇了教育哲學作爲她的主要研究領域。1955 年，格林妮從紐約大學獲得了博士學位，並且進入了教育哲學這個新興的研究領域。

活躍的社會運動者

■其後的許多年間，Greene 一直都是唯一定期於美國教育哲學學會(Philosophy of Education Society)發表論文的女性。1967 年，她成爲該組織有史以來第一位女性會長，然後在 1984 年也是第一位擔任美國教育研究協會(American Educational Research Association)的女性會長。

■此外，也積極參與各種政治與社會的活動，從她學生時代開始便相當關注勞工的議題，她在求學時代即曾擔任過美國工黨在布魯克林地區的立法部門的主管。

■之後，她也曾參與西班牙的共和運動和一些民權及和平運動。當她於 1960 年代至哥倫比亞大學任教時，當時如火如荼的學生運動更使得她關心的焦點超越了大學校園之外。

榮耀的學術生涯

■而在學術生涯方面，Greene 曾在許多美國的大學及國外授課講演，不過她主要的

教育生涯還是在紐約地區。她在 1956-1957 年曾擔任蒙特克萊爾州立學院(Montclair State College)的英文教授，而後 1957-1965 年擔任紐約大學的教育方面的教授。1965 年起，到哥倫比亞大學任職，她最初擔任哥大著名期刊《Teacher College Record》的編輯。

■她顯露了其多樣才華的一面，她曾經開設社會哲學、哲學和教育史、文學、寫作、美學與其他教育議題等方面的課程。從 1975 至 1994 年，妮一直擔任哥大教育學院教育基金會 l 主席一職。現在她則是哥大教育學院的榮譽教授。

退而不休的人生

■目前她仍孜孜從事教學的工作，並與林肯藝術教育中心(Lincoln Center Institute for the Arts in Education)維持緊密的互動關係。在該中心她已經擔任駐會哲學家(philosopher-in-residence)超過廿年，而且她最近也參與哥大教育學院藝術、社會想像及教育中心的設立(Center for the Arts, Social Imagination, and Education)。

■　　由於學術地位的崇隆，格林妮接受過許多的學術獎項及榮譽學位，她曾兩次被 Phi Delta Kappa 學會選爲年度教師(Teacher of the Year)，並獲頒教育學院獎章。她的《教師即陌生人》一書在 1974 年更曾獲 Delta Kappa Gamma 選爲年度教育專書(Education Book of the Year)。

從 Greene 的生平看其都市意識
(urban consciousness)

■Greene 在都市的環境中長大、受教育，她主要是在都市(無論是在公立還是私立的機構)從事教學工作的，而且她的世界圖像的形成至少有部份是來自於下列的出版品，如紐約時報(*The New York Times*)、週六評論(*Saturday Review*)、國家(*The Nation*)、新共和(*The New Republic*)、紐約客(*The New Yorker*)、哈潑雜誌(*Harper's*)、紐約書評(*The New York Review of Books*)、邂逅(*Encounter*)等，以及其他許多學術期刊等。作者之所以表明這些，目的是在澄清在本書篇章之後的都市意識，這種都市意識是讀者在試圖定其本身(或許是不同的)自我時必須要考慮在內的。

Greene 著作概說

■到目前爲止，她總共著有七本專書(獨著)，超過一百篇以上的學術論文及書籍中的專章。她的著作在在都顯示了她對於美國教育所處的複雜環境與變遷有著深刻的了解。

■在另外一方面，Greene 的作品也表現了她想要將文學與哲學連結的企圖心。由於她對於藝術及美學的探究模式有著高度的興趣，所以她從傳統與當代的文學中擷取概念幫助讀者去思考甚至個人化某些哲學的問題。簡言之，其作品特色在模糊了哲學與文學的界限。

Greene 的專書 1

■Greene 的第一本書是《The Public School and the Private Vision》，出版於 1965 年。她稱此書爲「從具有想像力之藝術工作者及教育改革者的角度，對於變遷中美國文化進行的批判」。

■在本書中，Greene 引用了一些具有想像力的文學作品，以使得讀者能夠看得更清楚，甚至具體形成另類的可能性。而這些可能性是超越了杜威等前代美國教育哲學

家論述學校和社會間關係時所提出之問題的。從這本書中，我們已可看出格林妮獨特的教育理論論述方式。

Greene 的專書 2

■她的第二本書是《教師的存在性邂逅》(Existential Encounters for Teachers)，出版於 1967 年。內容包括了她對於歐陸某些重要哲學家(特別是存在主義者)著作中關於個人、他人、認知、抉擇和處境等論題之論述的選輯。這些學者有海德格(M. Heidegger)、萊爾克(R. M. Rilke)、沙特(J.-P. Sartre)、卡繆(A. Camus)、布伯(M. Buber)及齊克果(S. Kierkegaard)等。

■而 Greene 個人的評論則穿插其間。在本書的寫作中，內含的是格林妮所有作品中一以貫之的信念，那就是對於教師的智識能力及好奇心的充分尊重，以及對於工具主義(Instrumentalism)的抗拒。她認爲，工具主義會使得教育論述限制在立即的實用性及短視的有效結果上。

Greene 的專書 3

■於 1973 年出版了她的第三本專書《教師即陌生人》，這本書有個副標題「現時的教育哲學」(Educational Philosophy for the Modern Age)。

Greene 的專書 4

■第四本專書是出版於 1978 年的《學習的全景》(Landscapes of Learning)。在這本書中，她強調了教師必須培養全面覺醒(wide- awakeness)的重要性。所謂「廣度的覺醒」指的是一種能夠參與世界並且完全覺察到人群及發生事件的態度。

■從這個角度來看，她在本書中的論點其實可說是前本書《教師即陌生人》的邏輯上的自然衍申。此外，其在本書中也進一步發展了教育的美學取向(與 1970 年代晚期當時在討論藝術教育時所形成的美育觀念有所不同)。Greene 對於藝術的興趣焦點主要是在藝術所要傳達的意義上，而不是藝術中所表達的感覺或使用的形式及技術等問題。

Greene 的專書 5

■第五本書則是《自由的辯證》(Dialectic of Freedom)。本書主要收錄了她在 1988 時應邀所發表的有關杜威的演講，從本書中也可看出她長期以來對杜威教育學說的鑽研與深入理解。

■在本書中，她認爲美國社會中長久以來認爲自由是不受到限制或無義務的觀念應該要有所改變，而轉變成一種對於自由更積極的了解。自由應該是一種可能性，一種能夠抉擇與創造自身的能力，它是去發現新的看待事物的方式，它是對於那些得之甚易的知識的抗拒。

Greene 的專書 6

■她的最近一本書則是《釋放想像》(Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Changes)，出版於 1995 年。

■在本書中，她提出了她對於「想像力」的觀念—想像是一種能夠看到事物另一種可能性的能力，它能夠去從另類的方式去設想某個事物。

■Greene 認爲想像力對於有意義的教育及社會改革來說是十分必要的。

Greene 的專書 7

■For 25 years, Maxine Greene has been the philosopher-in-residence at the innovative Lincoln Center Institute, where her work forms the foundation of the Institute's aesthetic

education practice. Each summer she addresses teachers from across the country, representing all grade levels, through LCI's intensive professional development sessions. Variations on a Blue Guitar contains a selection of these never-before-published lectures touching on the topics of aesthetic education, imagination and transformation, educational renewal and reform, excellence, standards, and cultural diversity -- powerful ideas for today's educators.

其他著作

Greene 的教育思想概說 1

■教育目的在幫助學生更能了解其與世上其他人的深刻關係，並體會其對於自身經驗及他人的責任。

■學生應該理解其之所以要學習的原因，在於其必須培養其智識方面的才華，以將社會建構成一個更爲民主、公正與關懷的居住所在。

■教育的最終目標在於幫助學生及其教師能在生命中創造意義。

Greene 的教育思想概說 2

■知識爲幫助我們認識自己與所居住世界之事物。其不同於信念，但知識源於信念，惟其必須經過反省。

■人們有能力創造觀念，但也必須實行這些觀念。我們對於世界的理解並非終極，故我們不能讓現有的理解癱瘓我們的思想與行動。

■Educators are condemned to action -- by their freedom.

Greene 的教育思想概說 3

■人與動物不同處在於人能批判地觀看(viewing)自己的行動與這個世界。

■ 人是透過對自己行動的規劃(projects)來界定自己。

■當人能夠發展一種 wide-awakeness 時，其可能性便是無限的。

Greene 的教育思想概說 4

■教師即陌生人。以返家者的角色，看待過去習慣的環境；教師應該挑戰既有的、習以爲常的信念。

■主張 existential teacher。教師應該有意激發某種不安，喚起學生在絕對自由的自我抉擇下，從事負責任的行動。其會特別強調責任的不可逃避性。

■教師不能強加自己的價值觀與德行觀於學生身上。他是學生自我認同、學習如何學的過程中的催化劑。

■他不應安於平靜，當他愈主動涉入公共事務時，他會是一位更有活力的老師

■但教師仍是一個 passionately rational man，其基本的生命計劃仍是必須在教室內完成。

Greene 的教育思想 5

■教育是一個教導人們探索自我觀念及對世界觀念的過程，在教育過程中，人們可以對生命經驗發問，擁抱模糊，能夠不帶懼怕地面對新奇之事物，更能以新的眼光來看得最平常之事。

■教學中可運用演說及自由寫作的教學方法。教師應具備 wide-awakeness，對於更多的藝術及文學具備廣博的覺知能力。

■文學及藝術應列入師培課程中。因爲人文學科可視爲讓師生共同探索、尋找意義的重要素材。

教師即陌生人一書在 Greene 思想中的重要性

■在 Greene 的學說中，一直維持著一種批判的觀點，她總是要想在平常的教育工作及活動中發現到另類的更多的可能性。而這種觀點，我們可以說其實是延續了她在《教師即陌生人》一書中「教師應該作爲一種批判性旁觀者」的觀點而來的，所以對於《教師即陌生人》的引介將作爲我們在探討 Greene 這位美國當代最傑出的教育哲學家的最基礎及最關鍵的理解。

■此外，《教師即陌生人》更代表了美國教育哲學發展除了實用主義之外的另一個路向(存在主義、現象學的研究取向)；而且它試圖從教師個人的角度來闡述當代的教育哲學，從這個角度來說，它不僅是當今社會的「教育哲學」，也成爲關注教師個人生命抉擇的「教師哲學」。

《教師即陌生人》的寫作對象及目的

—依本書序言

■以那些選擇教學活動爲其重要志業的教師與準教師爲對象而寫的。作爲本書對象的讀者，被認爲是參與教育活動並應爲教育負起責任的人，他們可以從某個特定的「生命形式」(form of life)的內部出發，看到整個教育的全景(educational landscape)。

■在閱讀本書中，讀者應該逐漸自我覺察到自己所作的抉擇及在其專業生涯的不同面向裡所承擔的託付。如果可能的話，讀者應該正視自己的預設，批判地檢視其思考與說話時的種種基本原則。

■本書的目的是在激發讀者提昇自我意識(self-consciousness)

本書體系

■在本書首兩章之後，本書的主要體系將依照哲學問題的領域分爲人、知識與價值等領域。而在每個問題進行哲學性的探討之前，都會有一段與該問題有關的當代學術對話的概覽。

■貫穿本書的論點是，"實在"(reality)總是有人力介入的(mediated)，也就是說當個人試圖指出"有"什麼時，其實總是一種經過選擇的過程。

■1-2 章 導論

3-4 章 論人

4-7 章 論知識

8-10 論價值(道德問題)

11 章 綜論

爲什麼叫《教師即陌生人》

■她這本書中的主要概念「陌生人」是來自於現象社會學家 A. Schutz 的啓發。「我想要說明的是，陌生人的觀點會帶來某種敏銳，而這種敏銳是不太可能在一個其看法已被熟悉性所鈍化的人身上看到。事實上，我要求教師能夠採取批判旁觀者(critical onlooker)的觀點，教師能夠成爲注意到不平等、假憐憫、沒有根據之承諾的某個人。」

■在本書中的最後一章，她倡導了教師應該是一個「具意向性的局外人」(intentional outsider)。

當然，本書也應與 Camus 的異鄉人有關—

教師即陌生人的荒謬

■另一方面，Greene 對於「教師即陌生人」的想像其實是來自於卡繆〈薛西弗斯的神話〉(myth of Sisyphus)。而「教師即陌生人」實則也表示了教師既是一個現代的但又荒謬的「英雄」。
■在卡繆的神話中，薛西弗斯選擇將他自身由安逸中疏離出來，並以全幅熱情投入追求人類完美之不可能性中。而「當教師熟悉於痛苦與荒謬時，他會幾乎感覺不到在他生命中還有任何樂觀的希望。」
實行(doing)哲學的陌生人

■藉著去「實行」哲學，教師會變得更像薛西弗斯，成爲一位荒謬的英雄，能夠從存在的荒謬性企圖去理解種種社會的不平等與困境的成因。藉著「實行」哲學，教師成爲一個陌生人，可以去質疑那定義整個世界的結構。從顛覆我們既有安逸觀點，讓我們去思考存在處境的角度來說，Greene 這本《教師即陌生人》是極有意義的。

對自己陌生的陌生人
■根據 A. A. Block 的說法，這本書透過「對西方哲學傳統的探討，Greene 迫使讀者從一個陌生人的角度來檢視讀者本身對於教育及教師的觀點。她奪走了讀者原有身處美國傳統主流時的安逸地位，要求教師去從事教材的改變與啓迪工作，以期最後能幫助其他人產生嶄新的視野。」

本書的取向
■這本書的主要取向是一種現象學存在主義的取向，並對於實用主義有著相當的同情。
■在本書的每個部份中都會討論不同論點之故，這也是我們爲何要蓄意喚起某種不安的原因。杜威認爲這種不安是一種問題的意識，而卡繆則將這種不安描述爲一種對於留白天空的"反叛"(rebellion)。惟有當讀者必須去採取某些行動(be moved to)來證明自己的不確定性，來詢問其自身痛苦(或許是沒有答案的)問題時，他才會採取某些行動去實行哲學。
■從這個意義上來說，本書的功能應該也是藝術的功能：使個人去面對他自己；激發一種個人對於典範(patterning)及意義(meaning)的追求；開啓一種超越於日常生活之上—特別是與教學有關—的觀點。
第一章 "實踐哲學"與"建構一個世界"
內容概要 1
■現代社會中，教師所面臨到的挑戰有許多....
一方面，對於教育的要求之多是前所未見的；另一方面，制度化的教育更因爲它的無效率而飽受抨擊，而且喪失了它的合法性與支持。由於教師被認爲必須對其課堂上的失敗加以負責，而且被要求要帶來更好的結果、要個別化教學、要更能立即地關懷關係，教師常發現自己同時被許多指引方向所拉扯。那他到底向誰負責呢？—是社區、學校行政人員、他的學生、還是他的專業？還有，爲什麼他要負責？
■教師的回應方式—冷漠？無視於外界的要求？埋首於例行公事？憤慨？失望？避免發表出 full consciousness？真實生命下班才開始？

第一章內容概要 2

■在現代社會中，教育常流於口號及宣傳。Hannah Arendt 指出，我們這個時代的獨特顯著特質之一乃是「漫不經心的輕率，或絕望的混亂，或對於已經無價值且空洞之『真理』予以滿足地複誦……。」 因此她認爲應從"vantage point of our newest experience and our most recent fears"對於教育過程進行重新考量。她提議了一個簡單計畫：就是思考我們所作之事(thinking what we are doing)。

■Greene 認爲本書的目的就是喚起個人的全面覺醒(wide-awakeness)，亦即 Arendt 所謂的思考(thinking)之意。

第一章內容概要 3

Greene 對於哲學的看法

■哲學不只是說的，而是作的(do philosophy)；它也不只是實質的知識，而是一種哲學思考(philosophic thinking)，使教師最終能理解何爲教學情境中最佳與最可欲之事，引導其獲得有關教育之真理及如何教導學生學習的方法。

■哲學是一種接近(看待、採取立場)知識的方式(a way of approaching knowledge)。知識的獲得可能透過自然及社會科學、由藝術而來的覺察(awareness)、個人對其存在的洞察(insights)。

■哲學是一種形塑獨特問題的方式(a way of framing distinctive sorts of questions) ；是一種沈思、檢驗及思索重要之事的方式；是一種能夠自我覺察(a way of self-aware) 、構作個人生活世界中意義的方式。

■所謂的實踐哲學(do philosophy) 便是高度地意識到世間的現象與事件 ，如 Sartre 所言，發展一種基本的生命計畫(fundamental project)，超越既定的情境之外。

第一章內容概要 4

什麼是教育哲學

■是一種實踐哲學，與教育者所從事的教育活動有關。源於教育者身爲一位行動者，和其最近的經驗及最切身的恐懼有關。

■去覺察教與學中所涉及的事物。

■澄清教育的意義以及其他相關的概念，了解與對錯有關的概念，並且不忽視與價值有關的問題。

■使教育者能作出真正的抉擇、依據自己的自由，從事反省性行動，每日都能活出真正的自我。而不再只是接受專家所傳遞的訊息。

第一章內容概要 5

教師必須擁抱多元性

■當教師伸出觸角探及他周遭的問題時，他必須從許多不同的位置去觀看。他不應將自己侷限在技術觀點，也不應滿足某種特定的非認知或直覺觀點。認爲自己僅有單面向觀點就是否認個人人性的那一部份，他必須了解到以一種多元方式看待現存世界的重要性，像人類學者所作的一樣。

■實在對每個人而言並非一種給定的、獨立於*那裡*的存在，它有不同的文化、情感及想像模式，區分了不同的語言與文化。 教師必須面對現實世界中的各種偶發性。

■我們之所以進行哲學思考，並不在要回答事實的問題，建立具體的行爲綱領，或是增強我們的審美知覺。而是要去思考事件及經驗是如何被詮釋的或是應該如何詮

釋，我們無法再容忍世界圖像的片斷性，要追求屬於自己的一致性。
■進行哲學思考的教師必須開敞面對實在（realities）的多元性。我們關心的是身爲一個「人」的教師，其可生產不同的符號結構(symboiic structures)，致使他（當他期望他的學生去做）可以從不同的角度來看他的生活世界。

第一章內容概要 6
—現代藝術(包含電影)的顛覆作用
■在一些現代藝術中，所謂的「符號主義」被許多人視爲神秘難懂的或醜陋或「病態」的，視聽大眾傾向於拒斥這些「前衛派」。然而，新作品，一如許多技術上敢於創新的作品、一如人們所感受到的那般焦慮與不確定，它們是重要的指標，顯示出有多少偉大的深具技藝且敏感的人們形成他們對今日宇宙的感受。無論他們的呈現（presentation）是對未來的前兆或是來自某一地下世界的奇異訊息，它們都需要受到注意，尤其是被那些掙扎著發現他們風格且做成他們真實意義（sense）的人所注意。畫家與雕刻家藉由斲損傳承的傳統、質疑藝術的觀念，而迫使我們檢視我們自己的先前概念跟期望。而現代的文學作品也是如此。
■電影代表了年輕人詮釋他們所生活之世紀的某些東西。它們也是形塑模式（patterning）、編纂（codifying）的模式；年輕人難免都會受到電影的影響，教師至少應該熟悉他時代的電影。無論他對它們的評價爲何，他必須瞭解（並且試著幫助他的學生瞭解）電影不是把現實如實拍攝下來，它們並不具經驗上的真實性。
第一章內容概要 7
—藝術與教師
■藝術提供了另類的（alternative）架構經驗的方式，一如夢想與其他想像種類所做的。置身其中，個體不會獲得事實性資訊。如果他很幸運，並且知道採取什麼立場以及如何看，他可能可以重新看見他自己經驗的許多層面；他可能甚至重新評估他的某些知識。他可能受到促動，而詢問對自我意識而言基礎性的有關他自己情況之類的問題：有關他生命史中特定主題的問題，並因此激發更深一層的問題，諸如那些涉及哲學的問題。
■如果教師願意從人性的角度，以一位覺知主體的姿態向這些藝術作品開敞，教師便很能夠對協助年輕人清楚地表達藝術作品讓他們思考與感受到什麼。「藝術的功能是在使人們能夠¨看見¨(see)。」(Joseph Conrad)
■教師應該將不同的認知結構當成個人形成意義的重要資源，將其潛在觀點帶入人際互動關係中，如此其才會更能察覺到概念學習與個人世界觀形塑過程的關係。
第一章內容概要 8
—多元典範的現實
■從某個現實轉到另一個現實，乃是經歷一種震盪(jolt)。人是以一種能夠覺察的意識（perceiving consciousness)而出現，今日的教師面對的不只是隨時間改變的典範，更是在某些領域中同時共存而相互競爭的典範。
■教師對於他在詮釋現代生活時所需要的多重基模（manifold schemata）的越來越有自我意識，對他在各種可選擇之典範間加以選擇—亦即，在決定如何看待事物的決定—也更需負起責任。
■在現代的社會中，缺乏一個定錨，即便學術圈亦復如此，少有不變的規範。教師

第一章內容概要 9
教師的哲學化
■今日不再有任何引導，也沒有更高的智慧，然而對於那些渴求澄清教育概念與議題的個人而言，仍有跡可循。雖我們可尋求不同哲學派別理論的協助，但真正重要的是自己要去學習 如何進行哲學思考的活動。
■教師要去問的哲學問題有：在慮及人的不同圖像時該採取怎樣的行動？當我們對於思維、知曉、相信、遵守規則有所了解時，會產生怎樣的結果？面對文化解釋、價值主張的專斷、對自由意志之懷疑等問題時，教師該作些什麼？個人必須持續地致力澄清、形塑自己，他必須正視各項意見之多元性，以及面對抉擇的困難性。
■人必須"see himself from the outside just for a moment", "let his consciousness take over, to enable him…to creat himself as a human being"。而教師則應該" capable of freeing other human beings to choose themselves"。

第二章「選擇過去」
(Choosing a Past)
■歷史的理解，有於我們對於真理的獲得。
■藉著希臘神話中普羅米修斯對於神的抗爭，Greene 認爲其預示了一位哲學家的形象：柏拉圖(Plato)亦曾經寫過將人類從「不見天日的洞穴」(sunless cave)中解救出來。
■前述的觀念可謂早期哲學的主要意旨。進行哲學思考，就是要去追求光明(search for light)——光明代表了理性的洞見，展現了最高層次的自我實現，可說是人的真正完美境界。
■在柏拉圖的洞穴說中，太陽所代表的就是完美的真理(perfect Truth)、至善(Good)、純粹及抽象的理型(pure and abstract Form)。進行真理觀照，就是要真正地完整地實現人的自身，去完成最高階段的教育；進行觀照(雖然只有少數的特權階級能夠作到)，就是要變得有智慧——並且最終要成爲一位哲學家。
第二章內容概要 1
—哲學的功能
■本章所處理的問題是一種心靈面臨的"動盪"，它是人類、知識和價值都在關注的。對教師而言，哲學或許就是一種"達成協商"(coming to terms)，使人對這種動盪見怪不怪，並且考量它對教學會產生怎樣的結果。
■哲學或許是一種理解古老典範及其所具有之吸引力的方法；有一些預設使得如此眾多的人進入混亂、自滿或失望之中，哲學或許就是一種揭露這些預設的方法。
■哲學或許也算是一種活動，讓個人能夠發現到所謂的清晰對其存在的意義—進而使他投入人類文明的締建之中。如果哲學轉變爲前述種種，那麼我們每一個人都將學到去"思考我們現在所行爲何"(to think what we are doing)，我們每一個人也將可爲美好未來之形塑及自我之安身立命，貢獻一己之力。

第二章內容概要 2
—哲學的意義

■*哲學(philosophy)*一詞的字根義就是「愛智慧」(love of wisdom)。對於希臘人而言，智慧意味著對於絕對及終極真理的領會(apprehension)，而終極真理是只有充滿好奇的心靈之眼(the wonderstruck eyes of mind)才能予以觀照的。要追求智慧，要去「愛」智慧，就得棄絕塵世之事、棄絕時間性與流變，並且渴慕那些不屬凡間的理念(Ideal)。
■過去的世紀中，這種朝向理念、本質的發展以及存有層級的觀念，一直影響了哲學方面的思維。即便到了今日，其所描繪的關於實在的圖像，都還具有某種程度的「正確性」。「實在」(reality)必須是可以透過語言來解釋的——「實在」因而與邏輯和「清晰」(clarity)有著特殊的關係。

第二章內容概要 3

—哲學的典範

■向上仰望(looking upward)尋求"亮光"，這個哲學的典範主導了西方人思想好多個世紀。這種典範認定，宇宙是有秩序的、不會變易的(它甚至只能爲靈魂所認識)看法，它讓人們在這世間有了安身立命的基礎。
■進而言之，這種看法也會使得某些人產生一種想像的超越；因爲它可以滿足我們的心理，所以它會一直延續。這個看法還延續到了今日。
■但是對於教師而言，除了必須了解到這個看法固然在古典時代有其意義，也應該了解到它在今日純屬虛構。

第二章內容概要 4

—傳統哲學典範面臨的挑戰(來自經驗主義者)

■直到十七世紀之前，哲學始終都被視爲「百科之后」。其有關理性即「自然之光」(natural light)的觀念很少受到挑戰。這種觀念將理性當成一種"自然的亮光"(natural light)，認爲單憑理性就可以揭露真理。十七世紀裡兩位偉大的主張科學方法的先驅，笛卡兒(R. Descartes)與培根(F. Bacon)，他們依然堅信，有所謂的先天的(preexisting)真理存在，此一先天真理可以在純粹心靈中展現。他們相信，如果能夠祛除偏見與無法的話，人們必定就可以認識真理。此外，他們還進一步相信，因爲每個人的身上都帶有這種知識的泉源，所以他僅需接受適度的教育，就可以掃除迷信和其他有礙清晰及具體觀念的網羅。
■十七世紀末，洛克(John Locke)質疑了「人生來即有對於真理與實在的先天觀念」的說法。在十八世紀中，柏克萊主教(Bishop George Berkeley)倡言，善應該與行爲的某些規則有關，或是與人們對自己所形成的態度及承諾有關(主觀觀念論)。休謨指出，不光是理性的官能無法提供我們任何有關絕對善(absolute Good)的知識，理性也無法提供我們有關因與果、必然性、正義或是普遍和諧的知識。所謂的顯而易見的真理(manifest truth)並不存在；有的只有感覺、習慣、習於將事物當成理所當然的方式。

第二章內容概要 5

— 傳統哲學典範面臨的挑戰(德國觀念論)

■康德說明了在人類知性(human understanding)範圍之外，沒有任何可稱之爲事實或真實的事物。康德說，人類理性的原理即是知性的原理；但是它們的功能並不是要去揭露或創造真理。相反的，它們的目的是在使人類能夠將感官經驗的現象予以組織並分類、產生關連，並且從前提推至結論。

■康德似乎認爲，成爲一個理性的存有(rational being)也*必然蘊含*了覺察到自由意志、覺察到神的存在，以及覺察到個人的生命義務。但這個理性存有(人)依然可以選擇遵循另一條路，黑暗之路。他*必須認識*到道德法則或無上命令(categorical imperative)，才能是理性的存有；但他依然是一個能夠作出抉擇的自主性(autonomous)存有。

■另一些哲學家，其中特別是德國的觀念論者黑格爾(G. W. F. Hegel)與叔本華(Arthur Schopenhauer)則繼續建造龐大的形上學體系和意識型態。尤其是黑格爾，他一方面滿足了過去思想家想要在宇宙中找到一個安身立命之處的需求，也滿足了他們在不斷的變動中繼續維持其信仰之某種模式的需求。但黑格爾的看法畢竟不是要回歸到古代永恆真理的範式，後者認爲真理早已存在， 黑格爾的理論則是發展的。

第二章內容概要 6

—傳統哲學典範面臨的挑戰(現象學及存在主義)

■存在主義者挑戰了整體性(totality)觀念。齊克果(S. Kierkegaard)認爲"單一"(Single One)其主體經驗不能被一個抽象整體所涵括。杜斯妥也夫斯基認爲，人不是任人操控的琴鍵。尼采則是寫下了有關生命危機及生命強度的需求。胡塞爾(Edmund Husserl) 以爲，依舊存在著生命存有(living being)及生命世界(life-world)的意識。

第二章內容概要 7

—傳統哲學典範面臨的挑戰(語言分析哲學及實用主義)

■一些在英國、奧地利、美洲大陸的哲學家進一步實現了休謨及康德的哲學革命，他們將分析的焦點放在日常的、普通的經驗以及人們如何在現實世界中運用語言來排列、詮釋其世界上。他們所關切的不是終極爲何的問題；宇宙論的觀念對他們而言似乎也只是文字遊戲；他們的目標就是要清晰。因此他們其中的某些學者所關心的是語言和事實之間關係的問題；另些學者則致力探討特殊名詞運用的檢視；而另外的一些學者則關注在將個殊事物進行組織時所使用的範疇及建構，進而成爲看待世界的方式的整個過程。

■例如在二十世紀早期，英國的摩爾(G.. E. Moore)及美國的詹姆士(William James)各自以獨有的方式反擊了觀念論—摩爾是以常識實在論(commonsense realism)之名，而詹姆士則是以激進經驗主義(radical empiricism)之名。摩爾將注意力放在日常生活中穩固事實(solid fact)與物理對象的領域，詹姆士則強調經驗的具體性，抨擊"固定原理、封閉體系與虛假絕對性等...的抽象與不完整..."。

■後來的分析哲學的發展也使得人開始注意語言約定俗成的功用。

第二章內容概要 8

—杜威帶來的影響

■著名的實用主義者(pragmatists)，包括詹姆斯(William James)和皮爾斯(Charles Sanders Peirce)等人，他們都強調人類經驗在一個未定世界中的重要性，其對於今日的哲學亦有著深遠的影響。實用主義者認爲「認知」(knowing)是一種參與的行動(participant action)，真理的測試則需視其解決不確定的問題的效率及其對於人類思考及生活的結果而定。

■後來的杜威(John Dewey)，亦如前兩人一樣，亦反對所謂的「絕對」及「封閉的宇宙」(closed universe)。杜威將哲學視爲是對於社會生活中衝突的反應(response)，這些衝突其中有許多都是因爲企圖追求確定性而產生的時間錯置之錯誤，另外有許多

則是因爲試圖使用過時的知識工具來解決當代工業世界問題的結果。杜威贊同實驗科學及技術的出現可以帶來人類的進步，認爲應該找出指導新知識所帶來之變遷的方法，以適應人性及維繫生存的目的。對於杜威而言，哲學的主要功能之一，即是在釐清科學思考的內容—以及如何去塑造(透過科學思考)一個更好的、更可欲的世界。

■杜威是將哲學當成一種活動，一種思考的方式 ，而不是一套教條或真理。哲學的實現，是在一個開放、充滿挑戰及複雜的世界中，在這樣的世界中，人們不歇地追求希望的實現，哲學與成長與進步的成因有關，人們應該在持續及變遷中，從事成長和進步。

第二章內容概要 9

新時代的問題

■轉眼現在，那古老的問題依舊存在；我們發覺到，我們必須依據自己的自由來進行抉擇。我們所生活的時代、所教學的時代，是一個理性遭受挑戰的時代，科學所提供我們的不再是安全也非慰藉，而所謂的自主及自我決定的觀念也一再受到質疑。

■在世界各地，都有許多的男男女女要求從原先的束縛及限制中解放出來：這些束縛包括種族與性別的岐視、外來的支配力量、文憑體系、制約的機制、過多的人口、貧窮、環境污染、決策時被排斥在外等。當人們面對著自己的無力感時，他們拒絕再過被動的生活，拒絕什麼都不作單只有忍受，他們愈來愈堅持要有自己的生命意義(meaningfulness)及目標。如果說，過去的人們就有一種從"暗無天日的洞穴"(sunless caves)釋放出來的欲望，現在這種欲望變得更加明顯；如果說，過去的人們就要一種登上陽光普照之山巔的需求，那麼現在這種欲望在今日也依然存在。

第二章內容概要 10

—新時代的哲學特性

■正如我們所看到的，對於某些更高領域之知識的追求至今已不復可見。大概兩百年之前，哲學家就已經開始學習到不一定要追求確定性，也不一定要堅信有宗教高度的覺察(privileged awareness)。

■今日的哲學家雖然開發出許多不同的領域耕耘，其中大部份都是屬於今世的、人類經驗範圍、人性邏輯(human logics)、語言、意識的。而這些領域的工作者不再將其注意焦點放在從古墓中所挖掘出來的卷軸和石版中，他們以特定的問題來界定其工作—有些人稱這些問題是古怪的(queer)問題—對於這些特定的問題則需要有特定的回應方式。

第二章內容概要 11

—哲學應自個人角度來思索

■回應隨著哲學家的不同而有差異。但是少有回應是要求我們像一位精神導神或聖人而行動，並且告誡其他人什麼是卓越、什麼是善。教育哲學中亦是如此，它也是由個人的角度來思索。然而，這世界仍有待我們繼續地探索。

■ 我們仍有機會去進一步釐清：因爲我們能夠去說明及辯護我們的立場，我們也能爲我們所信的提供好的理由。我們有機會強化投入某些價值觀中；我們亦有機會去對抗無意義及虛無感的威脅，雖然它們已經感染了許多人—真的，我們有機會

可以去改變這個世界。

■

第二章內容概要 12

■卡繆(Albert Camus) 以爲人類的心靈因知識的增長已然喪失了支點。這是一項事實，卡繆寫道：「我們受虛無所苦。」但在這個缺乏保證的宇宙之中，我們必須面對自己的人性處境：

「我們若要獲得醫治，就必須有明晰與洞察。當我們突然感受到自己的放逐感時，我們必須要嚴正地考慮這種感受。我們的智力並未混亂，因爲我們的知識已然將整個世界翻了過來；但如果它無法接受任何動盪(upheaval)，那它就真的變得混亂。"因爲它還未習於這種觀念"。當它習於動盪時，混亂將會消失。僅存的將只有動盪與心靈所具有之明晰的知識。整個文明都有待我們重塑。」

思考問題

■教師有可能成爲一個陌生人嗎？

■教育工作者應如何看待藝術與教學間的關係？

■現代社會中真的只需要「實踐哲學」的存在嗎？

「美學取向課程與教學之理論建構與應用」

課程美學研討會 會議紀錄

會議時間	98 年 5 月 2 日（星期六）上午 9：30～12：30		
會議地點	臺灣師範大學教育學院大樓 9 樓會議室		
會議主席	歐用生	記錄	黃暐珉/鄭惠文
出席委員（如簽到表）			

壹、主讀者導讀大綱（如附件）

貳、評論者評論大綱：

楊洲松老師

以 **Maxine Greene** 這本書我大概提出我兩觀點和看法：

第一，這本書的工作是在做跨界的工作，它不單單在模糊文學與哲學的界線：

（一）歐陸與英美哲學的跨界

（二）哲學與文學的界線的模糊

（三）性別上的跨界

第二，把教育哲學普及化，較能跟老師生命作結合，且為大眾所接受。

參、共同討論時間：

主持人歐用生

我們可以針對兩個問題來做討論。第一，這本書，尤其是前兩章主要是在談些什麼，而且對所有對象都可以做評論。第二個，更重要的是我們看了這些以後，對當今的課程與教學有什麼想法?在座的也是一種跨越疆界，有哲學家、課程的研究者、實踐者，所以這也是一個跨界的社群，所以彼此之間可以做更多的激盪。

提問者林逢祺：

我覺得將課程與美學的一個結合，是做了一個跨界的示範，那這個跨界是我們教育學科很重要的，教育本身的研究是需要來自很多彼此的科技整合。有關剛剛的導讀我有幾個問題，第一個問題在第七頁的地方，永泉這邊寫到 do philosophy 但她的章名叫 doing philosophy，似乎 doing philosophy 才是她原來的說法。那我的興趣是究竟什麼是 doing philosophy，她做了很多陳述，但那些陳述都沒有非常明確的具體說明什麼叫 doing philosophy，那我覺得這

個會是一個焦點，那我覺的這個具體的內容究竟是什麼，像永泉第一章內容概要三的第一點，使教師最終能理解何為教學情境中最佳與最可欲之事，什麼是最佳最可欲?再看第二點，哲學是一種接近知識的方式(a way of approaching knowledge)，用什麼方式也未說清楚，第三點，哲學是一種形塑獨特問題的方式(a way of framing distinctive sorts of questions)，用了什麼方法?或者哪一種獨特的方法?很多地方都是出現同樣的這種現象，只看到她做了說服性的定義，但是那個定義是空的，如果它這個是這本書裡的核心概念，而這個核心概念的內涵、具體的內涵究竟是什麼?那就是我們接下來必須很重要去研究的一個議題。

第二個要提出來與大家討論的就是第十頁的地方，提到「就得棄絕塵世之事、棄絕時間性與流變，並且渴慕那些不屬凡間的理念(Ideal)。」同樣的我們看到「向上仰望，尋求亮光」這是哲學的典範，這個哲學典範主導了西方人思想好多個世紀，那簡單的說，究竟G和柏拉圖主義，也是理型的主義之間的關係是什麼?她是接受柏拉圖主義還是反對？柏拉圖主義是強調單一的、理型的、客觀的一個存在，那 **Maxine Greene** 是非常強調顛覆、多元的重要性，那一個強調多元、顛覆的重要性如何與柏拉圖並融？她一方面讚賞柏拉圖主義，一方面又強調多元、顛覆的重要性，那是不是有一種不可調和的內在矛盾性?這個是我發現較難理解的一個部份。與這個相關的一點，她究竟是強調certainty還是uncertainty，她在若干程度上非常受到杜威的影響，那杜威認為我們近代哲學的危機就是我們太渴求uncertainty，太渴求確定性和穩定性，那如果從杜威對這種確定性和穩定性的批判來說，**Maxine Greene** 是比較受到實用主義的影響是比較多的，整個來說，**Maxine Greene** 的理論究竟是比較柏拉圖理型的觀念還是比較接近杜威的觀念，那她的理論之間有沒有不可協調的矛盾?另外我覺得很重要的一點，G 在certainty和uncertainty之間，之間沒有拿捏得非常明確，她這個會有內在的必然矛盾，看到第九頁的地方，「教師則應該 capable of freeing other human beings to choose themselves」就是說老師要能幫助其他人能夠選擇自身，所以從這個部份來看老師似乎是一個智者的角色，似乎知道什麼是對的角色，那在第十三頁「卡繆(Albert Camus) 以為人類的心靈因知識的增長已然喪失了支點」，那究竟我們有沒有之點，那如果我們的知識沒有辦法帶給人支點，那如何去引導別人解放他們自身呢?如果你不知道什麼是對的。看回第十二頁，「現在已經很少人會要求我們像一位精神導神或聖人而行動，並且告誡其他人什麼是卓越、什麼是對的。」既然沒有人要求，我們自己又肩負起那個任務，我們會不會犯了好為人師的問題?我們究竟有沒有能力去找到truth與reality？那這些問題我覺得都是相關的，也是關於這兩章我覺得很重要的焦點。

回應者方永泉：

從另一個角度來看，科技也能帶給我們某些便利。我覺得逢祺老師提出的問

題，我想只能 **Maxine Greene** 來解答，我在這裡只能越廚代庖，試著從她的思考角度來做一些解釋。我覺得 **Maxine Greene** 的學說到底跟柏拉圖主義之間的關係、實用主義的關係到底如何，我覺得逢祺老師做了一個正確的解讀，他的思想基本上還是比較偏向實用主義的取向。事實上我在閱讀的過程裡，我覺得 **Maxine Greene** 心目中理想的老師，應該就是蘇格拉底式的老師，他不給學生正確的答案，他讓學生去追求整思索的過程，從某個角度來說蘇格拉底並不是在教導真理，他是在教導大家怎麼樣來進行思考；但是很有趣的是，也許你發現到 **Maxine Greene** 她的思想與柏拉圖主義或稱理念主義、觀念論基本上是背道而馳，但是柏拉圖心中理想的老師也是蘇格拉底，比如說剛剛說到 cave 那樣的比喻，地穴的比喻，柏拉圖他說到，到最後有一個人逃了出去，掙脫了這樣的一個束縛，看到外面的世界是如此的明亮、如此的美好，他會想要地穴裡面跟他的同伴說，他在外面看到了真正的真相、理念，如果從柏拉圖的角度來說，蘇格拉底心中是有定見的、真理的，我們從柏拉圖得對話錄裡面談到蘇格拉底與其朋友和學生對話的時候，蘇格拉底有一點玩弄他朋友的感覺，就是說他會問很多問題把那個人駁倒之後，然後講自己的看法，但有時候他也繪撂下一句這個問題本身他也不知道答案，他自己知不知道呢，如果從柏拉圖的角度來看，他應該是知道的，也就是說，同樣理想人格的典型在柏拉圖的解讀當中，在 **Maxine Greene** 的解讀當中，可能會有不一樣的地方，所以才會如逢祺老師說的 **Maxine Greene** 到底跟柏拉圖之間的關係為何?因為對我來說是我會覺得他跟柏拉圖這些理念論沒有什麼太大的關係，那透過逢祺老師的提醒，會讓我進一步去想同樣的人格典型在不同的哲學家不同的學者他的詮釋過程當中你會發現，柏拉圖他採取的是一個角度的解讀，但 **Maxine Greene** 採取的是另一個角度的解讀，**Maxine Greene** 她採取的是蘇格拉底在教學的時候所採取的方式，哲學是不斷的在問問題，不斷的澄清問題，是不斷澄清修正問問題的方式，那我覺得她所採取的是這樣的一個角度，所以從這個角度來解釋的話，也許老師心中已經有真理，但是老師在這個過程當中老會像蘇格拉底一樣裝得不知道真理，因為老師的真理從 **Maxine Greene** 個角度來說，老師所認定的真理可能不是普遍的真理，兒是他自己所追求到的真理，他師在教學的過程當中一定會有他的定見，但怎麼樣在這過程中不影響學生、強加在學生身上，當學生透過他找到不同的答案的時候，老師是用什麼態度來看待他們的答案，所以我覺得這是 **Maxine Greene** 所講的。所以這是剛講的也許她跟柏拉圖之間沒有很大的關聯，但是教師心中應不應該有真理，我覺得對 **Maxine Greene** 來說應該是有真理的，但是他不認為這個真理是可以普遍化的，是放諸四海皆準的。**Maxine Greene** 想嘗試的是我不用自己本身的一個真理去影響，我也許可以用一個反面的方式去解放，從另一個角度去思考，最後讓學生自己去決定與思考，所以在這之過程中，老師自己有沒有定見，當然有，但是我怎麼樣不讓自己的定見在過程中去影響學生自我決擇的能力，這個是比較重要的地方，當然你也可以說老師不用自己的力量去影響學生，那這個老師算什麼老師，你也可以從另一個角度來想，因為這點讓我想起，Peters 裡有一句話我印象很深刻的，

他說真正的老師主要的工作是當學生在開始學習的時候，學生對這個東西沒有興趣，但是透過擬的教學之後，你能引導學生看到重點，你能在你的引導之下學生發現他的興趣，所以剛開始有沒有興趣不重要，重要的在你的教學過程之中他能看到東西。所以從這個角度來看，老師應該還是要去影響學生的。那至於什麼是doing philosophy，我也只能很抽象的從 **Maxine Greene** 角度來說，就是哲學思考，就是問哲學的問題，至於什樣的方式或什麼樣獨特的方式呢，獨特的方式指的不是一套標準的方式，而是對每一個人來說是獨特的方式。

提問者賴如足：

我個人覺得老師心中有沒有定見，我認為如果以 **Maxine Greene** 寫的教師及陌生人這件事情，就是教師心中有真理，因為我覺得教師在教書之前心中一定要有自己的意見，不然他成為教師之後會失去那個支點，但是他成為教師之後，我會比較認同剛剛方老師說的，必須揚棄那個真裡，就是那個支點，如果他心中仍握有那個支點，她他無法以多元的觀點再去看不同的學生，尤其現在更多樣化的學生，所以他必須把心中的那個支點給揚棄掉，他才會以更多的觀點去看，那我覺得這個揚棄的過程就是一個陌生的過程，就是以一個陌生的觀點去看自己的教學、自己心中的真理，那至於要不要讓學生找到老師心中的那個真理，我倒覺得不盡然，因為應該是透過蘇格拉底的方式，引到學生找到自我的真理，那學生找的的這個真理到底是不是真理我覺得在這個多元社會裡面，這個真理只是他符應他生活的方式和面向，我認為在教學過程老師如果能突然能感受教學的感動，他與學生的交流，那種心靈上直接的交流，我覺得這就是 **Maxine Greene** 想要呈現的生命的交流，與教學美學的地方

回應者林逢祺：

我可以理解說老師在進入教師之間會有某些立場，教的時候你就要當一個陌生人，放掉你那個知識，這我也同意，同時我也同意老師應該要引導學生他所認識的一個知識是什麼，但最後我們會欲到一個問題，就是知識論上，最終會回到一個問題，究竟什麼是知識？究竟是老師的是知識，還是最後學生發展出來的是知識？如果你不知道什麼是知識，那你究竟要交給學生什麼呢？像我們教數學九加三，我們也知道是十二，但數學上是很明確的，但如果學生答十一，你也說也對有道理，加乘三，你也說有創意，那究竟哪個是知識？有一個是對的吧，所以你最後還是要面對一個問題究竟是確定還是不確定？有沒有 from？還是我們就是要顛覆，所有都顛覆？我們流的血都是白流的，我們沒有喘息的一刻，我們擁有要接受一個存在的膠著，沒有確定性很難過的。

提問者鄭勝耀：

我記得我在蒐集資料的時候，那我那時候是研究各國的考試改革，日本有一個考題它出現在國小的自然科，它考題是問到雪融化變成什麼？幾乎全日本的學

生都寫水，只有一個學生寫春天。所以他們就開一個討論會到底他寫雪我們要給他對還是錯。我覺得不確定性很美啊，我覺得雪融化然後變春天，所以東大的文學系就跟他說，那我們這個小學生開始每個暑假之前都叫這個小孩子來這邊，培養他成為下一個川端康成。所以雪融化成為水和成為春天可能會有一些落差。第二個我覺得很像成人之美，我們老師做的東西就是像成就每個人，今天我想也不會討論出結論，所以沒有結論就是一個開放的結尾，讓所有參加人都有投入的部份。

評論者楊州松：

剛剛勝耀提到那個小學生的確很有創意，那剛剛提到老師有他的定見和立場，和走出那個洞穴它看到那個東西，回過頭來拯救我們的學生，可是我覺得在這個過程之中，老師自己也要把自己當成陌生人，不然自己走出洞穴看到的光芒也可能是掉到另一個洞穴，在這過程之間老師也斷反省，可能才會不斷向上仰望。在這個過程當中，老師似乎無可避免的會肩負一些道德責任，但是在這過程中老師也要自己當成陌生人，不然會將自以為是的意識形態強諸於學生身上，可能會變成另一種災難。

提問者陳錦惠：

我讀這篇文章中，**Maxine Greene** 有一部分是來自卡繆異鄉人或薛西弗斯的神話，如果我們要當成薛西弗斯的話，我們就必須是涉入的，如果已我是老師的立場來說你必須要深度的、涉入的，不然就可能是壁上觀的人，那當一個陌生人這之間要多少的距離才是有美感的，可能在後面的章節會繼續討論到。

提問者洪詠善：

Maxine Greene 一直講想像和可能性，因為想像就有無限可能，那讀了這兩章我有幾點看法。do philosophy，從教育哲學就可以提到教育的目的是什麼？不管是你在外面由當了回到家，那個回到家目的是？我們可以看到 **Maxine Greene** 很強調民主進步主義這樣的思維下，她會強調讓學生發現自己和他人和世界的關係什麼，和承擔起他應盡的責任，回到教育現場來，教育基本法提到要德智體群美五育均衡，我們今天教孩子，像是跟有提到雪的問題，但是學生不會意識到我，老師會意識到我是在教自然，我們絕對不會去用語文的方法去教自然，所以這樣的一個跨界之後我們就要看，有三種知識，專識就是你要認識一個概念，所以我要很清楚知道我的教學步驟和流程。通識，就是在人有自由去創造，強調的是創造性。特識，這就是我覺的 **Maxine Greene** 所謂的 do philosophy，必須要有一個行動方案、必須要批判它和覺醒，這些都是動詞，但最必須要對這些行動方案要有所選擇。所以顯然她在這邊是歐陸存在主義，人有一個自由必須要去決定，並為這個決定負責。所以在這方面第一個談到的是目的，第二個談到

的就是特識，第三個就是內容。我覺得G有一個很大的部份是透過藝術來達到她教學的目的。以上我談的是**Maxine Greene**她對do philosophy的想法。最後我要提到的是，最近我的教學經驗，不同背景的孩子認識與他人的關係與世界的關係和他所承擔的責任其實有大的不同，這個部份我就覺得老師就可以為他找到他的可能性，為孩子開一扇窗。

提問者章五奇：

課程美學講起來都蠻虛幻的，我想問說**Maxine Greene**的觀點如果放在藝術的課程上是可以很開放的，但是它是不是適用在其他領域中，尤其是我們剛提到多我們的教育是具有道德性，那其實它是要符合社會規範的，那如果開放會不會有一些危險性？那我們可不可能放學生於那種危險性當中？老師的責任？第二，老師要讓學生有一個生活的抉擇，G她是屬於都會行的思維，那我們現在有一部分也在談我們要重視土著的知識、大眾文化，那這兩個會不會有所衝突？或是兩者銜接和結合？

提問者蘇永明：

我覺得把熟悉的東西陌生化，本身就是一個批判思考，這個批判思考在海德格來說，你對熟悉的東西不可能充分認知，因為你要當作陌生對待，他舉鐵鎚的例子，當鐵鎚不能用的時候你才會仔細去看說這是怎麼回事，或者當周遭的人不聽話的時候，你才會認真去對待，不然他們都同意的話你不會好好去認識，所以我覺的陌生化本身才能提供出多元角度。以存在主義來知識是要個人體驗的，老師要作為一個陌生人才能提出多樣的觀點來幫助學生。

提問者王俊斌：

剛林逢祺老師有提到她的理論會不會跟實用主義和柏拉圖理論之間有沒有矛盾性和怎麼去處理的問題，還有我採取的一個立場是不要忽略**Maxine Greene**她現象學背景脈絡，應該要有一個現象學的反思運作過程在我們的教學實踐過程中，這很重要，就是說我如何把我熟悉的陌生化才能看到我原本沒有看到的，把熟悉陌生化的另一個面向，就是我要把陌生熟悉化，這才是現象學一的重要行動的過程這個doing才會出來。我們應該是要從課程是以哪種典範來看課程如何被定義，就課程美學比較強調後現代，就是更強調更廣的一個概念，所謂的實踐性，就是從日常生活中強調一切當成課程概念才會體現，但是教育畢竟是一個價值導向的活動，它不可能沒有一個方向性，這邊又回到的類似像杜威強調實用主義的脈絡，還是要往一個善的好的方向去，這才是教育。

提問者黃騰：

剛剛林逢祺老師一直在提到用什麼方法？那我覺得三成三等於九和等於十一對或對不對，這之中其實有兩個層次的問題，為什麼它會得到這個結果？用什

麼角度去看這個東西？這邊就強調科學和美學的認識論其實是不同的。**Maxine Greene** 強調的 do philosophy，經濟學家他們在做的事情是用一個比較客觀技術的方式把資源最大化，但背後沒有去考慮到一個說價值、目標，但她在後面又講到說歷史塑造我們在一個歷史的脈絡當中，她要我們去想像說在這種西方歷史下所建造出的社會，

像這種看世界的方式可能只是歷史的一種方式，那我們可以想像，看有沒有不同的看歷史的看經濟的不同方式，所以她的 do philosophy 可能是在說把我們過去用科學的方式去 do philosophy 但我們現在用不同，可能是美學的想像，那這個不一定是用在美學，也可以用在教學，也可以變成也可以用在科學，像三加三，如果用社會實踐的時候，我們可以看到科學沒有看到的。

提問者林逢祺：

我們不是只有教學和課程，還有評鑑的問題。九加三等於十二也對，等於雪融化春天也對，但我們會遇到評鑑的問題，這兩個都對你就會面臨到滑溜斜坡的問題，你從梯子頂端不是只有滑一點而已，春天可以，那夏天可不可以啊？春天來了夏天也不遠啊，我們究竟要怎麼評鑑？你要不要考試？要評鑑我們就不得不面對標準何在的問題，如果你得標準變成滑溜斜梯以後，就是沒有標準，沒有標準，到最後能不能評鑑？

提問者王俊斌：

但是我要說的是他們在自然科上面把他打錯，但是在文學方面卻認為他有潛力，但是他透過其他管道跟東大的文學系，所以在自然上面他是錯的但肯定他在自然科以外的能力。所以這就次說我們在標準之外，我們會不會有其他的。所以我們在自然科所熟悉的答案是水，但我們遇到一個陌生的答案的時候，我們可不可以給他一個更多可行性和肯定的部份。

總結歐用生：

第一個大家關心的到底有沒有一個確定性？確定和不確定之間到底要怎麼看？但我總覺得某些可以有確定性，某些沒有確定也不可能有確定性，所以我們應該在確定和不確定之間 in between，游移在確定與不確定之間，比如說我們在玩象棋的時候馬一定要走日，象一定要走田，但是這個可以改，但是我們現在玩這個遊戲一定要依照規則，但是這個時候你馬要走前日右日，走哪一邊你最能夠打倒，所以應該是有些是基本規則有些是選擇規則，哪些事基本規則？哪些事選擇規則？這恐怕也是很多的問題。但是我還是覺得基本規則可以變，三加三等於六，這個六所代表的意涵在各種情境有不同意義，這個是我們期待可以繼續努力的地方。剛大家都說到覺醒，俄國有一個藝術家也認為藝術最主要的地方就是

搖醒，當別人沈醉的時候搖醒，怎麼去搖？要搖到什麼程度？這也是一種美學，那放風箏你要放到什麼程度，如果一直放你就是放天燈不是放風箏了，如果太收就掉在地上，所以這收放之間就是一種美學。什麼時候涉入什麼時候？什麼時候保持陌生？這也是各位老師的實踐智慧和知識。還有 do philosophy，Pinar 不是有說到課程理論化，這就是 do philosophy，讓課程是一種過程，不是理論，如果是理論就死了，這是我覺得有相同的地方。課程理論是一種生命化的工作，類似一種宗教祈禱的前進行為。剛也有提到熟悉跟陌生之間也是游移，剛也有提到回家跟異鄉，我們不可能永遠不回家，回來也要準備離鄉，一隻腳要隨時準備跨門檻外隨時準備回家和離家，游移是非常美的。

M. Greene「教師即陌生人」--我的想像與實踐

導讀人：國立暨南國際大學比較教育學系洪雯柔教授
日期：2009.5.16

跨界

- 南投埔里的暨大 vs.台北的台灣師大
- 比較教育方法論、全球化與本土化論述 vs.美學、哲學、課程
- 中文系 vs.教育領域、電影美學

超越「典範」？

- 脈絡：在方師清楚呈現 Maxine Greene 之整體思想體系與本書之美學思想之後…在「感動」與「反思」被激發之後…
- 我的起點：在「典範」已經設定後，如何「超越典範」？
- 我的「覺醒」：原來 Greene 常在我心。
- 我的決定：「打破既有視框」（Greene 的籲求） →另闢蹊徑，尋找桃花源。
- →我的桃花源：我將 Greene 思維內化於教學實踐的經驗（多元文化教育課程）

遇見 Greene

- 菜鳥教師 vs.Greene：一個想像與關懷歷程的開展
- 本土化：Local 的發聲與各種文化的尊重 vs.普世原則與真理
- 關懷倫理學
- 等待果陀 vs.（批判教育學）尋找新的「可能性」
- →在想像與美感經驗中 purifiy 與超越
- Make strange familiar, make familiar strange

幾個英雄圖像與不同解讀

- 戴奧尼蘇斯（酒神）：至之死地而後生（打破與重構）

■ 人論

第三章　人：當代對話

「什麼是人？」-古典定義

- 傳統的抽象、確定答案指出某種可定義的「本質」（essence），一種每個人類擁有的抽象特質（quality） ，如理性、自由意志。
- 普羅米修斯觀點（Promethean vision）的勝利：人被視爲實體的核心、上帝偏好的子民。
- 今日，這樣的抽象性已經不再足夠，因爲在歷史中的此刻，人的地位處境

（status）、尊嚴、「本性」全都出現問題。

「什麼是人？」vs.當代世界

- 在當代公司社會中，許多個體相信客觀而言他們的生命是沒有意義的，他們在事物之流（flow of things）中無關緊要。
- Bertram M. Gross 寫到，我們生存在「一個被經營規劃好的社會中，其由匿名且廣佈的衝突-福祉-工業-社區-警察科層體制複合體所規範，這些科層體制正發展一種顯然奠基於科技意識型態、疏離（譯註：異化）文化、多元代罪羔羊、相競爭之管控網絡的新型態。」
- 今日，當我們被告知人是理性的存在或上帝之子時，並未覺得慰藉，因爲仍有人被視而不見，因著無力感（powerlessness）而受苦，感受到被制度或都市人群所忘卻。
- 他可能會發現，自由意志的存在（existence of the freewill）既是天賜福份，也是負擔，因爲他知道*他的*世界絕非已完成的設計規劃，絕非計畫（Plan），也絕無保證。
- 喪失了他們的個人價值感（sense of personal value）
- Charles Reich 在論文〈職責的侷限〉（The Limits of Duty）中指出：「個人的責任與知覺已經被一套體系所磨蝕了，該體系正是被審慎規劃以達此目的—消弭人類要素（human element）或將之最小化，以確保體系的凌駕性。」

當代世界的「人」vs.教育

- 我們每個人都是「一個充塞矛盾感受、衝突需求與價值觀、以及對立觀念的繽紛集合體。」
- 雖然如此，相信個人乃是單一整體（totality）且能夠臣屬於體系或殖民的信念仍然存在。它影響了行爲與期望；它形塑了人們所做的許多判斷。因此，它必須被賦予相當的重要性。我們必須試圖瞭解它對我們教育計畫的意涵。

教育「體系」中的孩子

- 冷淡的、沒有興趣的、遲鈍的學生：我們的文化如何教導他或她本身是沒有價值的、也許甚至是低於人類的（subhuman）。
- 並非所有覺得受到貶抑者都會以淡漠與自我貶抑來回應。某些人絕望地向自身之外尋求刺激。由於迫切需要感覺活著，他們尋求尖銳的感官刺激以對抗無聊厭倦以及減少空虛如犯罪行爲、曠課、各種引發混亂的行爲。

■ 人論

第四章 存有與學習(Being and Learning)

自由的存有

- 羅素(Bertrand Russell)；「雖然有死亡、有來自父母的控制，人還是自由的。

在他短暫的人生中，人有自由可以去檢視、去批判、去認知、在想像中創造。在人所熟悉的世界中，自由獨屬於他；在自由之中，人顯示其優越性，可以去對抗那些不停控制其外在生活的力量。」

關係中的存有

- 只有當個人認知到所謂的他人也有自我、也是一個人，並由此突破進展而與他人產生關連時，他才能在一次徹底的與具改變性的會面中打破自己的孤寂。…在個人主義中，由於個人是在其想像中以爲自己可以駕御基本處境，是以無論如何他…是一個處於存有中的個人，都會受到前述虛構想像之破壞所帶來的攻擊。而在集體主義中，個人則放棄了個人抉擇與責任的自主。在這兩個例子中，人都不能夠有所突破而與他人有所關連：只有在兩個真實的個人之間才會有真正的關係。

教育的目的性與情境脈絡性

- 教學是有目標的行動(purposeful action)，它不可能有兩次完全相同，而必須在實際的情境中審慎而行。教師必須發自內心地*想要(intend* to)引發學生在見解上的改變；他必須*有意地(mean* to)讓學生能夠以特定方式行事，完成特定的工作。
- 教師意向必然受到其有關人性與人類可能性(human possibility)之假定的影響，…。如果教師想要對自己所作所爲更清楚明白，他必須要使得這些假定能夠突顯出來；惟有如此，這些假定才能獲得檢視、分析與理解。

教育口號 slogan

- 教師的工作中仍有許多阻礙，其中之一就是對於宣傳口號(slogans)及抽象概念(abstractions)的依賴。
- 在這些口號中，答案都已經預定，它們扮演了神奇的功能，對於人們來說，只需要從定義上相信學校具備了促成個人發展和社會適應的功能即可。
- 惟所有的口號，也正如謝弗勒(Israel Scheffler)所言，都是"具有號召力的象徵"(rallying symbols)，它們所指陳的並非事實，卻常被當成事實的通則和陳述。

美國夢、教育神話及其排除

- 教育口號常與「美國夢」等有關暗示連結在一起。其傳統上是集中在神話般的個人身上—特別是人的尊嚴與完美。美國教育中最重要的神話事實上就是相信學校應該培養人的完美性。
- 此種對人之形象的說法，定義了人的特徵，但它所排除的要比所包括的更多，例如它排除了犯錯的可能性(fallibility)、曖昧(ambivalence)、情感(passion)和大部份的生命本能，它所提倡的理想是如此的高遠、文雅，使得尋常人都

很難企及。

- 它不僅懷疑了人的自發性(spontaneity)、熱情(enthusiasm)、與表現性(expressiveness)，而且它也使我們無法將那些生命風格異於常人的人們歸爲人性(humanness)的範疇。

歷史脈絡與教育

- 不僅「美國夢」及相關的口號在人們心中滋長了有關"人"、"理性"及"教育"的觀念，過去有關人類的看法及人們應該如何養育的過程都已形成一種具有不同典型的歷史。
- 十九世紀時，有一套關於人類行爲之可靠的科學知知識體系發展出來，有其特定的時代背景，仍然一直試圖從事描述(describing)或規範(prescribing)的工作。
- 描述及規範至今仍主宰著人類的想像力，它們所創造出來的虛構通常也都具有十足的影響力，是以它們也提供了教育方法及目標的"必要"條件。

（典範一）教育：追求完美人格典型

- 人是透過柏拉圖所講的完美境界來定義的：要有完滿的人性，就必須存在於一種愛或純粹、不含任何雜質之理性的境況中的。
- 人類的靈魂自出生始就具備某些潛能；而教育的功能就在幫助個人能夠習得實現潛能的習性與傾向。從定義上言，人就是一種理性的動物，理性使得人與其他動物有別，並且能更趨近於神；是以，最高度的卓越其實是與最完滿的理性緊密結合的。

（典範二）教育：成就自然

- 另一方面，如果人首先被視爲一種自然的存有(natural being)，那麼生命本身就應該成爲學習過程中的"要緊之事"(the business)。盧梭寫道：「生命不僅是呼吸而已，它是行動(action)，是各個器官、感官、官能的運作，透過我們身上每個部份的運作，我們的存在才有了意識。」因此，學習同時牽涉了身體與心智的活動。

（典範三）教育：自我與個人的共構

- 杜威同時是一位心理學家及哲學家，他所受的影響不只是來自達爾文有關發展與改變的觀念，而且也受到了一些強調自我是社會一項功能(function)之研究的影響。杜威相信，心靈(mind)是一種行爲及適應模式，心靈的發展是透過共同經驗，而共同經驗又是透過語言來媒介與溝通的。最後，教育應該重視引發課堂經驗的準備工作，應該強調建立一種迷你的社群，讓兒童在其中能夠學習到如何更有智慧地參與社會生活。

實務工作者對「人」的定義

- 從事實務的教師是不是應該嘗試發展出他們自己的定義？
- 作者觀點：我比較喜歡將人(*man*)這個字當成一個存在的個人(an existing person)，這個個人可以主觀地覺察到自身及其可能性，能夠在其生命情境中自由地創造自我，自由地進行抉擇。

人之定義 vs.教師的能力

- 教師需要熟悉行爲科學研究方法及基本概念，也需具備運用所謂「*理解*」(*verstehen*)技巧的能力。
- 我們必須牢記不同主體間的差異，並且允許那些完全陌生的行爲模式發生。這種覺察的模式對教師是重要的，因爲教師企望和他的學生進行對話，至少在某種程度上喚醒他們的學習。但是，如果教師本身不能*自我*覺察(*self*-conscious)，不能去檢視他對於人性的成見，他就不能客觀地去評估不同的行爲類型。教師的"心靈習性"必須是隨時留意影響其視野的模式與典範。

教育：自我與社會的互爲主體形塑

- 每個年輕人都必須以某種方式在互爲主體之間的世界(intersubjective world)過活(雖然未必完全如此)；他必須追求自己的意義、達成自己的目標，創造他自己。那教師呢？教師必須生活在張力之中，他一方面必須認識到學生有需要「登上山嶺、作夢、創造自己的名字」，另方面他也必須喚起他的學生去實現其社會潛能(societal possibilities)，讓他們以獨立個體的身份來抉擇，因爲他們的未來就在這世界之中。

教育的對象：具有無限可能發展的個人

- 從某種意義上來說，教師不可能確知某個學生潛能的絕對範圍，因爲學生的潛能很大程度受到其所處文化環境的影響、受到他所受鼓舞及刺激的影響、受到他主動作出的抉擇的影響。我們也提到，當一個老師決定了其對於人性的思考方式後，他實際上也對如何指導學生能力的表現上作出了決定。
- 就是在這些限制之下，教師嘗試去引導、修正，讓他的學生們能從某個狀態朝向一個更可欲的狀態*移動發展(move)*。

教育的進程：視野交融

- 在適當的時刻，教師可能會發現到當他與學生的目光交會，並且覺察到學生的存在時，這代表了怎樣的意義。這種意義下的邂逅—是一種「我—汝」(I-Thou)關係的邂逅，總是發生在當下的時刻，而不是發生在客體世界(object-world)的領域中。在這樣的對話關係中，教師可以經歷到身爲一個學習者是怎麼的滋味；教師是以一種獨特的方式，成爲了學習者本身。

■ 知識論

第五章　知識：科學與主體性

傳遞何種知識？

- 19 世紀早期，並不難決定必須傳遞給不同種類之孩童的知識由何要素所建構。人們認爲應該有初階技能、義務、國家遺產。重要的觀念與信念由「公眾哲學」(public philosophy)所界定，其包含了遍及於特定時刻的傳統智慧。
- 工業的擴張、城市的成長、移民潮，成了轉變該土地與個體日常生活之面貌的重要因素。傳承而來的方式、祖先的方式突然成爲過時的。長久以來被依賴以確保延續性的傳統智慧，開始成爲不恰當且不相干的（irrelevant）。
- 在 1890 年代，John Dewey 開始論及爲一個流動中的世界、一個工業化且開放社會進行教育的必要性。
- 知識不應再被感知爲一個「不能移動的固體」、僅是菁英的領域；知識「積極地在所有社會本身的流向趨勢中移動。」學習歷程在這樣的時刻中，不應是純粹被動且抽象的。它應該是自我導引的、動態的、社會的；它應該含括具挑戰性的、栩栩如生的情境；它應該奠基於年輕人「去塑造、去做、去創造、去生產，無論以功利或藝術形式的趨勢。

科學知識 vs.荒謬

- 相對於迷信往日的黑暗藝術，科學知識成爲有力的、有意的魔法；而且，以此力量，個體的自由能成爲實在(reality)，能夠控制自然的動力因素(natural forces)，探究以往被禁止的領域。
- 偶爾地，教師可能遭遇 Albert Camus 所謂的領域之「沈默無聲」(muteness of the spheres)。教師知道他的心靈極度渴望將實體化約爲「思想的詞彙」、渴望將鑄成事物的全整意義、並再度感覺猶如在家一般。但是當他思及他的科學知識，他無法確定。他無法像瞭解他對他書桌的感受、對水的滋味般瞭解 DNA。他無法如他瞭解回家路上經過之公園中樹木般瞭解月球的大氣。

戴奧尼蘇斯的反動與生命力

- 宛如科學理想、民主信條一般，反科學主義（antiscientism）與反理性主義現在乃出現在「偉大傳統」中。換言之，長期受到大眾觀點壓抑的戴奧尼蘇斯式衝動（Dionysian impulse），一直秘密地挑戰阿波羅式動因（Apollonian force）。

教師的知識傳遞責任

- 無論他是否將教育視爲一種啓發（initiation）、自我實現或解放的歷程，他必然知覺到他的焦點關懷在於使年輕人形成概念(conceptualize)、發展對他們世界的觀點。他必然，無論他的懷疑有多強烈，協助他們發展他們的認知能力。他必定幫助他們學習如何思考和發現與探究。

教師面對的挑戰

- 謹慎的教師必然再次問到有關對真理的檢驗、知識宣稱、知者（knowing，譯註：也含括「知曉」之意）與被知（known，譯註：也含括「已知」之意）間的關係。知識只有當其運用於道德目的時才有擁有的價值嗎？信念如何與知識產生連結？當論及知識「爲其本身之目的」時何謂也？知曉知識之應用（knowing how）與知曉知識（knowing that）的差異？知識何時是相干的、不相干的？信念如何與行動連結？理論如何與實踐連結？

■ 知識論

第六章 走向真理與信念之路(Approaches to Truth and Belief)

教師 vs.邁向知識之道

- 如果教師要發展出一種有價值的教學理論，他需要去釐清下列的問題：什麼是「知曉」(knowing)？什麼是可靠的知識？什麼知識不可靠？理性的功能爲何？直覺在認知中扮演何等的角色？常識(common sense)在知識中又該賦與怎樣的地位？
- 杭斯基（Noam Chomsky）對於語言及語言行爲所進行的研究，使得他獲得一種理論，主要是與「心靈生來既有的結構、成熟過程和環境之間的互動」有關。

認知的主動性與互動性

- 「知識」的概念，包括了理解、資訊或是經年累月累積下來的意義。
- 眾多廿世紀哲學家已將認知(knowing)和某種型式的參與行動或問題情境(problematic situation)中的慎思活動連結在一起。某些學者強調實踐(praxis)在其中的重要性，或是強調對既有現實的改造。認知是一種由認知者實行的主動過程；而且，每次它一發生，其成果就是有某物被認知到。

認知的「主體」之辯

- 哲學中的理性主義(philosophic rationalism)
- 經驗主義（empiricism）
- 實用主義激烈反對被動心靈（passive mind）的觀念，也反對脫離實際的理性（disembodied reason），它主張，主動性機體和外在變遷環境之間有一種互動的關係。人類永遠不是被動的，他不會僅依照所謂的外在經驗而行事。

作者觀點：實用主義與現象學的融合

- 杜威強調實驗，但不否認人的主體性，如其談到審美經驗(aesthetic experience)：是「一種經驗，它的產生是有形經驗步向實現之時」，在此時刻，每一項特點都獲得強化與釐清，真正的實現也隨之發生。
- 現象學者與理性主義和經驗主義者間有爭論，主要是因爲他們認爲前者忽略

了內在時間（inner time）中的思想之流（stream of thought）。

- 意識（consciousness）是現象學者的基本概念。現象學者所談的不只有內在性（innerness）或「內省」（introspection），它也投向(thrusts toward)了世界，而不是脫離世界。
- 所有出現在內在之流中的經驗，都與某些物體、事件或其他人有關，而這些事物和人們是個人所知覺到的、所判斷的、相信的、記憶的或想像的。意識的特徵就是意向性(intentionality)：它總是對於某事物的意識——我們要掌握某事物，是與意識的行動有關，其與該行動的意義有關。

超越自身的視野

- 在我們熟悉之事物的邊緣，總是存在著某些邊界，總是存在著某些視野(horizons)，是我們過去所忽視或從未探索過的。有些時候，我們過往所習以爲常的事物，會突然變得充滿疑問；在習慣之流之中，畢竟還是會有雜音發生。 Alfred Schutz：「爲了要解決實際或是理論的問題，我們必須進入問題所在的視野，以便進一步闡釋它。」必須擱置平常的覺知方式；進一步提出問題。必須顛覆他對自己知覺的覺知方式，以及他以往對自身生活世界的認定方式 。
- 互爲主體的實在(intersubjective reality)

存在主義：回歸自身

- 存在主義者指出，人所面臨的現象實僅是一種表象之流(a flux of appearances)，理論與解釋都只是工具，目的在幫助我們處理生成及變化的現象；但它們不能被認爲是"知識" ，也不能提供我們生活中可依循的真理。個人生命與存在才是我們必須把握及理解的重要因子。
- 強調自我意識(self-consciousness)、自我邂逅(self- encounter)，個人必須將自己所學到的東西融入他的生命裡；他必須使用知識來作抉擇，來決定自己未來的行動。爲了採取適當的技術來進行特別的探索， 他必須不斷地作出決定；而他所作出的每個選擇，都與某種投入(commitment)、某種紀律有關。

教師實踐—邁向知識之路：融合理性主義、經驗主義、存在主義與現象學

- 教師至少應該更意識到，認知過程及所謂認知者的看法是多面向的。而最重要的就是，教師的目標——或他的計畫——就是讓他自己及他所教的對象能夠獲得自由，以便能夠進一步探索意識與生活世界。
- 當我們不再將理性主義限於內在觀念(innate ideas)與先天形式(preexistent form)時，我們其實不能排除，在認知中還有原則(principles)、理由(reasons)及規則(rules)等觀念。因爲若沒有這些觀念，我們就不可能有"生命的計畫"(plan of living)，而沒有這些計畫，人們就不可能從地下走出。然而，要

- 當一個人還活著的時候，他必須學習將自己生命中所遭遇到的、所觀察到的各種資料予以智識化；如果他想要獲得知識，他就必須以某種符號語言將感覺經驗具體化；他不能就是將他所知覺到的殊相(particulars)連在一起而已。

■ 知識論

第七章「已知的要求…」

What the Known Demands…

理論 vs.實踐

- 一旦進入教室，老師很快地瞭解他無法從所知的學說中輕易推演出實際工作的方案。
- 教師面對著變動不居，經常是前所未有的情況，他必須一直不斷地決定最適合的行動方案。他必須有意識地去選擇，因爲教師從事著一種型態明確的實踐活動，而活動有其策略與合乎邏輯的措施。如果教師對其活動深思熟慮，當然，在他心中就有著他對於人類發展特質的認識。
- 實用理性與客觀性的教化，很容易導致去個人化（depersonalization）。他們允許用量化表示人，將目的與工具分離，在發展出「遊戲計畫」（game plans）時，他們將道德關切放置一旁，主要將自己當作脫離人類世界的經理人。

教師面臨的挑戰

- 主要的關切是自我意識和批判認知行動，以便對其個人生活獲得新觀點，而重建其社會領域（social domain）。教師如何決定這些應爲其焦點關切呢？不同哲學觀點的差異如何可能影響其實際作爲的判斷呢？他能在某些場景中，不以後期理性主義者的方式處理事情；而在其他場景則不採用實證主義者的觀點呢？在他以實用主義者觀點處理事情時，他能不對將解放的概念與 Dewey 和爲最有價值的概念結合之學生存在的真實情況，十分小心嗎？

教師角色：知識傳授

- 不論教師所選擇的方向爲何，他必須知道授課內容。他無須像專門的學者掌握該學科內容；但是他必須理解所包括的基本概念，概念的組織，和使這些概念有效運用的方法。

教師角色：開放的真理與規範對話者

- 他不是一個技師，不僅必須要信守真理的理念，也必須關注學生認真對待真理，如同追求其存在。他也必須依其關切而有作爲，但不強加某種現實。他多少也必須知道，他的社會規範（甚至是他的學術領域的）太常爲其成員決定何謂真實的事情。如果他不允許他的學生提出問題和建構意義，它是必冒著與學生疏離的危險。學生們感覺到不受重視，正如 Freire 所言，在一個「封

閉緊密的現實或是一個惱人的暗巷裡」，除非人們能夠感覺到這是一個「客觀的而有問題的（objective-problematic）情境；換言之，除非他們是自由的，可以介入他們自己的現實裡。

「美學取向課程與教學之理論建構與應用」

課程美學研討會 會議紀錄

會議時間	98 年 5 月 16 日（星期六）上午 9：30～12：00		
會議地點	臺灣師範大學教育學院大樓 8 樓會議室		
會議主席	周淑卿	記錄	黃暐珉/鄭惠文
出席委員（如簽到表）			

壹、主讀者導讀大綱（如附件）

貳、評論者評論大綱：

楊洲松老師

針對 **Greene** 提出的觀點，這幾章提到人、知識、學習，所謂人的圖像的學習，長期以來受到亞理斯多德以降人是理性的動物的觀念的影響，人是一個語言使用者，背後所代表的是一個阿波羅(太陽神)的精神，理性、規訓壓倒了戴奧尼修斯酒神，比較具有生命的人之形象。從西方教育史來看是傾向理性、統治階級的教育。但人除了理性之外，還有情感的一面能發揮出來，才能算是一個整全的人。

歌德在浮士德：「生命樹長綠，理論具成灰」，歌德是一位偉大的學者但卻總認為其生命有欠缺，欠缺感性和愛情的那一面。所以我們除了有阿波羅人之外應該還有像尼采所謂的酒神這樣的生命樣態且人也是一個「遊戲人」的概念。

那人到底是被決定的還是自由的？從存在主義來看，人被認定是自由的，但還是有一個限度，就是命定的部分，生與死是無法自由決定的。所以，人是一個獨立自主的主體，不將學生化約為同一個樣貌。在教育現場來看，教師常常把學生化約成一個數字，一個教師與三十五個學生。但是，老師針對每個學生而言，像是利他倫理學，老師應肩負這種道德的責任感。

我們做了很多測驗，強調很多資優教育，但是沒有去注意到測驗的目的在哪裡？賈馥茗老師的《英才教育》中，是去關注後半段的學生，為什麼他們會在後半段？為何沒有將其潛能發揮出來？相對現在教育強調資優教育的這部份有值得進一步思考的地方。也像是 Buber「i-thou」的觀念，不是將學生當成手段與目的，應該成就學生個別的目的。

Greene 的互補性似乎陳義過高，在理性主義、經驗主義、實用主義、現象

學有點陳義過高，要老師都具備這些素養把這不是容易的事情，且未將社會文化的因素考量進去，但整個社會文化和環境給予老師的是使得老師普羅化，例行化的行事，而無法做轉化的工作，如果不是整個世代覺醒，只是藉著個別老師的覺醒是辛苦的事情。

參、共同討論時間：

方永泉老師：

從後現代主義角度來看人到底會產生什麼樣的反差？透過這種反差對我們會有甚麼樣的啟發？那你們傾向哪種？還有如何看待對於 **Greene** 陳義過高，不易落實的部分？

蘇永明老師：

視野交融的部分，高達美是求同，但是 i-thou 是求異。存在主義基本是現代主義，其對立有一，後現代主張主體之死；存在主義是高舉主體性。第二，後現代強調差異但不是個人主義，在 Foucault 角度，個人主義是強調控制，再來意義的產生不是個人主義，而是某一類的人擁有那個意義；存在主義強調極端個人主義。

我覺得 **Greene** 是非常存在主義，但存在主義的矛盾即為我剛所提到的，反正對我有意義的一定要 personal 的，否定客觀的意義，然而主客觀是可以重疊的。轉換為 **Greene** 的教學法，像是 Freire 意識的提升。存在主義認為這種極端的個人主義將個人導致無意義的情境。涂爾幹的自殺論所顯示的反而是個人主義越高的人自殺率越高，這也表示無法共享生活經驗，反而使個人意義降低。

楊洲松老師：

我覺得跟個人的年齡跟歷練有關，以前我會比較傾向後現代，但做學問還是比較像是一個現代性的邏輯思考的方式，在學術培養的過程中還是被規訓的。但生命還是要找尋一些意義的，就像一個主體是不斷建構的過程，如果說從後現代角度來說，是一個變動的，而不是定下來的。

周淑卿老師：

我們回到今天 **Greene** 的看法，我有一個疑問是，她一直在強調老師是看不到自己的，看不到自我在哪裡，老師無法創造自我，沒有自我意識，沒有自由意識，常常也是扮演一個控制學生的角色。但我們可以去思考怎麼樣把化熟悉為陌生，提供方法讓老師跨界，常常從不同的立場去看熟悉的地方，老師怎樣可能換個地方去思考?那我也常常在想如何讓老師換一個地方，看他原來熟悉的東西。人要怎麼去追求我們自由的意識，也是可以思考我們未來要培養怎樣一個老師重

要的起點。教師專業發展評鑑怎樣幫助老師成長，我們一直在看老師的不足卻忽略老師的「有」，要老師去符合已經建立出來的教育評鑑標準。但這會讓老師更有意識和覺知嗎？如何幫助老師跨界？

洪雯柔老師：

老師如何知道可能性和限制在那裡？像當你透過不同文化來思考，反省會出來，這是跨文化的經驗，體會會出來。但會回到像楊老師覺得要整個世代的覺醒，但我覺得是點滴社會工程。

賴如足博士生：

我覺得這是矛盾與矛盾的掙扎。我們面對知識不斷變動的時代，卻一直去找一種固定的方法來符合所有標準的，這就是一種矛盾。這種過程是風、水、石頭的變化，像老子說的和光同塵，像莊周夢蝶既是現實的也是虛幻的，這是課程美學最難抓的界線和感覺，就只能去感覺，這也是我們最難教給老師和評鑑的，可是我們卻試圖用很多方法和步驟達到目標，且這目標都是現代化的標準，這是不多元也不感動的。

游春音博士生：

我感覺 **Greene** 在某些點也有後現代的感覺，例如她說的互為主體性和後現代互為文本意思很像，另外還有個人的意義來自社會情境互相共構，與所有的意義都是流動的，唯一能夠暫時保障的意義是來自脈絡。這個地方也可看出從存在主義來談也許是現代性，但其他的點似乎也有點後現代。

蘇永明老師：

互為主體性也是現代主義的特徵，但是後現代是強調多元差異。存在主義延伸出來的教育模式，如夏山學校，常常事把老師當作壓迫別人的東西，把所有的主體只還給學生。學生可以自由的學習，老師不可以自由的教。主體性的思考方式，很大的矛盾在於肯定自己的主體，卻不肯定別人是主體。像現代主義往往是單一主體，男性為主體。這是用主體思考不當的地方，過度排他。現代主義強調的主體性非把主體性賦予所有人。所以我們要再次從主體思考的話，我們要強調所有人甚至動物都是主體。

存在主義的情境脈絡是引導當事者的意向性，後現代比較強調社會建構。現象學是一種意識哲學，強調主觀的層面。後現代對於差異的比較不是個人主義的，是某一類的差異，不是像存在主義、自由主義強調以個人主義為單位。

教師專業發展，從 Foucault 的角度來看，教師的評鑑有 empowerment 的成份，同樣也有被控制的成份。Power 不是完全正面或完全負面，任何事情都有主

觀和客觀層面而且是可以重疊的，全面性來看兩種都有。

黃騰：

當自由是被社會所賦予的，你怎麼能回到自身去找到自由？Foucault 說到個人主義是被社會化的一種控制方式，他後來提到生存美學的時候又提到他要回到他自己，講到認識自己的時候又很像存在主義，一方面講到社會控制又回到個人自己，但要怎麼去突破？突破的方式有什麼不同？

蘇永明老師：

Foucault 寫到「權力/知識」，基本上他是反對「權力/知識」的。他這邊自由的界定和存在主義不一樣，突破情境才能自由。但 Foucault 的觀點比較持平，有權力就有反抗，權力無所不在。所以他早期（結構主義）承認知識和權力是相連，但是他也說有權力就有反抗，我們不可能絕對自由。但現代主義強調的自由都是烏托邦的，把權力排除的，Foucault 卻認為權力不可能被排除。

所以我認為他後來的生存美學事把它放到後來的那個反抗空間裡，我們還是有某種程度的自由。每個人都應該利用有限的自由和反抗的自由自建立自己的空間。

方永泉老師：

我認為存在主義是現代主義中的後現代。Foucault 晚期是比較傾向自我修養的倫理學，偏重極端經驗界限，體驗前線的經驗，把身體的經驗送到極處，這種自我是不斷的流動甚至沒有自我，用身體的體現去創造出來自我的可能性基礎，比較強調身體這部份，這部份可能與存在主義比較不一樣，存在主義比較強調意志層面。

周淑卿老師：

今天導讀的文章中似乎也不是要推翻權力，她好像比較強調回到自我，自我意識的覺知和寬廣度的提昇。

我比較關心美感、美的體驗有什麼作用和可能性？但是我們一直處在熟悉的地方就只能看到我們的限制，無法想到我們如何有更多可能。我們只看到我們既有的東西，沒有辦法去看到我們沒有的東西。所以我們沒有辦法想像我們沒有的東西如何成為可能。那麼，美感如何成為我們中介的機制？

洪雯柔老師：

Greene 用了非常大量的文學和藝術作品，且這些作品常常是用庶民的，譬如勞工階級的。在美感體驗裡面你會看到不同的生命樣貌、共鳴，會讓你自己會覺得自己是有力量的人。

方永泉老師：

就我自己的經驗來看藝術和文學，可以提供一個替代的可能性，調節我們情感之外，對我們生命開了一扇窗，所以老師盡量要提供學生不同經驗形式的存在。

楊洲松老師：

我在哲學課程嘗試放「異鄉人」給學生看，那個影片給人燥熱的感覺，所以整個片子對於像阿波羅的那樣批判，理性、規律、社會框架的批判。像這樣透過影片的教學可以給學生帶來不一樣的體驗。

蘇永明老師：

存在主義過度強調主觀層面的時候，就會去做冒險的事，所以我覺得主觀和客觀層面要有所平衡。像異鄉人當事者所呈現不去管客觀層面，我覺得有點過度了。課程美學在講什麼東西，是人生意義的理解，我覺得文學藝術是最好、貼切的引導。

游春音博士生：

我們老師都是在讓陌生熟悉化，但是這邊可能是要提醒我們的是要讓既有的可能藉由藝術課程，學生可能因為陌生化的過程看到了不同的東西和領受，老師的立場可能是透過不同的方式讓原本熟悉的東西看起來陌生，用孩子的眼睛去領會知識，那可能是 **Greene** 提出來怎麼去建構課程美學的一個初步發展。

總結周淑卿老師

我們要進一步問如何可能，除了藝術以外還有沒有其他可能性？如何接觸藝術又是另外一件事情，老師如何去帶領他們去接觸的？所以我們後面提到艾斯納的時候還會繼續去談人如何去觀看這個世界，比較是詮釋性的角度。

要勇敢的接觸你不熟悉的事物，我們的老師也要常常的與自己熟悉以外的東西接觸，我在加拿大那裡看到老師對待人的態度不一樣，老師認為學生是有想法的人，但在這裡我常看到老師覺得學生不會、不行、不能，這種基本上的對待差異就會導致後續的做法不一樣。我們往往說要常像建構主義而非行為主義的教法，即使示範了很多教學方式還是徒勞無功，因為老師基本的思考方式沒有改變，沒有給孩子自由度。給老師什麼機會才會有不同情境去面對他的教學？這可能是我們要進一步要去想的事情。

課程美學讀書會報告（20090526）

王俊斌（國立中興大學教師專業發展研究所）

閱讀資料：Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age. 第 8-11 章

說在前面；

返鄉的陌生人：從表象經驗到真實存有的體悟與把握
是怎樣的「美學」？（美學、美感與藝術性）
理論思想轉化為教師實際教育行動的可能性

第八章：道德兩難與允諾(Moral Dilemmas and Commitments)

- 即是教相對較不涉及主觀價值教材(如線性代數或基本化學)的教師，在某個程度中教師大多接受相信要學生認識教材這遠比永不接觸好得多。也就是說，教師總是認為透過教學，學生自然會往好的方向發展。事實上，教學(teaching)意指要人們去獲得某個有價值的事物。另外，教育目標則是被視為是一種智識的(intelligent)行為。但為什麼「有價值」，就是要具有智識呢？為什麼智識的目標要比個人感性或是審美知覺或是開放心胸或是情感成長更為重要呢？顯然，每當這些問題被問起時，教師就被提醒必須給一些說法。對於教師來說，單只是說什麼是「對的」或是我們他們所做的是基於國家的需要等這一類「大道理」，這樣的說法他自己也都很難相信。
- 一位教師如果是"全面清醒"(wide-awakeness)的，其實這可能會導致兩種極端：即一方面它們可能會讓教師因循行事，可能是教師為了保護自己而選擇採取最安全且最不花心力的方式來做事。而另一個則是可能會引發教師心中深層的不安，教師可能會理解到，現在和以前不同，他現在必須為自己的道德抉擇負起責任。
- 畢竟教師身為一個道德的行動主體(moral agent)，註定是要不斷地作抉擇的。
- 追求知識上的卓越這是很讓教師困擾的問題，顯然其中具有非常嚴肅的道德意涵。例如在冷戰時，學校發動課程改革主要是為了回應俄國發射了史潑尼克衛星所致。除此之外，學校教育也存在著為因應國家政策的需要所產生的"覓才"(talent search)行動也就是說教育看起來就很像是為了達成遠大的國家政策目標，進而要去尋覓的有才華兒童一樣。這一類的做法的背後皆存在著應該更仔細思考的問題。
- 在許多美國教育工作者心中，菁英教育非常像歐洲學制中主流的貴族傳統，所以他們主張教育應該關注到所有的美國年青人。就像他們所理解的公共學校（common school）理想一樣，他們往往將公益及民主價值視為教育的首要之務，而心智訓練或科學習則是相對次要的。完全察覺到自己在作些什麼，但他們一直

認為自己所作的決定具有更高的道德性。可能並非完全單純天真，他們應該某個程度上受到了已深植人心的反智主義(anti-intellectualism)的影響。

- 當數百萬人需要公共學校並且贊同它，而且也為它而忙碌，但同時他們又想要藉著免費進而來貶低它。另外這樣的教育已經調和義務（duty）與消遣(diversion)這兩種極端看法之間的矛盾，同時它也完全逃避了智識的控制，使得它成為一種不會喚起任何抗議的空儀式。
- 許多人都認為學校的具有「選擇」的功能，也就是讓那些無法配合市場需要的人退出。相反的，對於那些願意努力向上而且能夠順從的人，學校則會引導他進入一個改造的程序(processing)。過去，學校的中輟者仍然能有機會從事低階及不需要具備技藝工作，然而隨著科技的發展，這樣的工作機會卻是愈來愈少，愈來愈多的新貧人們只能紛紛跑到都市找尋可能的生存契機。
- 面對因貧窮或其他因素所造成的學生學習不利狀態，美國過去便提出「Head Start」，這個計畫的基本目的要是在補償兒童在早年時所遭遇的環境不利(environmental attrition)，除此之外，另外還有「Higher Horizons」、「Upward Bound」、「Double Discovery」與「Operation Bootstrap」等許多他計畫也都是具有這樣的性質。但是，Greene 認為這些計畫對於所謂「高和低」(higher and lower)，其實它們大都是未經反省的預設。窮人被視為慈善及慷慨救濟的對象，就像是那些低度開發的國家首次接受救助機會以進入現代社會一樣。至於現代化和發展究竟有何價值的問題則被擱在一旁。針對一些隱在「文化剝奪」(deprived)、「文化不利」(culturally disadvantaged)與「弱勢」(underprivileged)等詞語背後的假定問題，這顯然沒有太多人注意。如果一個貧窮孩子能用適當的語言來表達，他還是會說：「你知道嗎？我之所以被人家視而未見，是因為人們拒絕去正視我...人們之所以看不見我，是因為我所接觸的人們，其眼中都只有一種特別的傾向，他們都只是用自己內心既定的成見來界定問題，透過這種預設立場他們才能看到現實。」
- 梭羅在其〈論公民不服從〉(Civil Disobedience)中說：政府的權威，即便我願意服從它時，這仍然是個不純正的權威：因為要作到真正的公正，權威必須獲得被統治者的認可與共識。因此，除非我願意讓步，政府不可能具有超越我人格及財產之上的純正權利。
- 羅勃．甘乃迪（Robert F. Kennedy）曾說：「告訴那些生活在北方城市貧民窟中的黑人說要守法，那是不切實際的。對這些黑人來說，法律就是他們的敵人.....」。實際上，經濟與法律可能具有侵犯人性尊嚴與人權的可能，因此經濟與法律的壓迫都有可能是暴力的。
- 如果你是黑人的話，孩提的記憶總是一種累贅。
- 叢林依舊還是叢林，不管它是由樹林還是由摩天大樓所組成，叢林中的法則就是「吃人，否則就是被吃」。
- 如果兒童未能學到閱讀，教師他們應負全責。他認為兒童生活的貧困、家庭的背景以及健康的問題，都只是不太重要的旁支末節。顯然，教育工作者本身的種族歧視才是造成教育失敗的主因。美國著名心理學及教育學家 Kenneth B.

Clark(1914-2005)主張要建立另類的公立教育形式，以便使現行獨占的公立學校形式重新打破，成為真正為大眾興辦的公共教育。他寫道：「特別是在美國，民主教育的目標必須是使美國人能從種族歧視枷鎖帶來的束縛及萎縮中走出來，重獲自由。一個拿不定方向、消極被動、只知辯護而且也沒有效率的教育體系，它根本無法有助於教育目標的達成。」

- 當教師接觸到所謂的「反文化」(counter-culture)時，這些道德兩難會變得更加明顯。「反文化」出現在 1960 年代，有些人認為它是來自所謂的「對立文化」(adversary culture)。
- 蓄鬍、綁頭巾、穿著紮染的 T 恤、喇叭牛仔褲與留長髮，並不必然能夠表示自己的價值立場。但是，那些忠於傳統宗教或文化規範的人，他們卻是一開始便假定「蓄長髮」或「嬉皮」，相較體面人士(respectability)的高尚形象，他們是壞的或低下的。因此，大家常傾向將「嬉皮」污名化為黑鬼。
- Kenneth Keniston 研究了青年行為的許多類型，他將強流變、活躍及以開放性等視為年輕激進份子及嬉皮的生活特徵。Keniston 更前述兩類人描述為「後現代青年」(post-modern youth)：後現代青年是無教條的(non-dogmatic)、反意識型態的(anti-ideological)，他們對於所謂的教條及公式懷有強烈的敵意。他們其中，沒有一個團體要去堅守某個固定、不可變更的信念體系。無論是新左派或是嬉皮，青年人們都試圖要保留他們改變信仰的能耐以便能適應不斷變遷中的環境。
- 青年人渴求直接、個人的「我—汝邂逅」(I-Thou encounters)，他們特別反對做作的、偽善的、操控的人際關係。
- 對於反體制的思考方式深表同情，某些教師遂從他們的階層脫離出來加入反對學校的運動之中，這其間的弔詭也益發難解。而隨著學生反抗之特定語言的出現，再加上其對於權威所形成的挑戰，那種對於不用心(heartless)、監獄似教育制度的蔑視亦隨之愈發強化。以自由大學(free universities)為師的自由學校(free schools)因而興起，其可以視為此次校園革命的一部份：例如 A. S. Neill 夏山學校的出現、John Holt 的小型私立學校、或者是所謂的迷你學校(mini-schools)、George Dennison 與一些活躍團體所建立的另類學校(alternative schools)，都使得一般的公立學校相形之下更像是監獄。
- 對於那些仍舊身處於公立學校的教師來說，無可避免地必須面對罪惡及責任感的問題。他們是這個不道德體系的共謀嗎？不管他們的動機為何，這些老師還是身陷於既有體制之中，而試圖將兒童處理改造成體制的成員嗎?他們——無論是有意還是無意——仍在處罰自己班級中的所謂偏差學生或是聰明但卻不聽話的學生嗎？教師仍然拒絕在少數族群兒童(包括墨裔美人、波多黎各人及黑人)的身上發現他們的才華嗎？最糟糕的是，那些有權力的人是不是以專業為藉口，將他們變得冷漠而無人性？
- 為了要面對我們這個時代的道德危機，教師應盡可能地察覺更多的面向，並且找這些面向對於他個人生命的重要意義。雖然藝術也身在危機之中，但是藝術仍可對當代所發生的價值重估作出貢獻。由於藝術是在改變中的(in flux)，所以它們或

許可以提供教師們一些獨特的機會，因為教師生來就註定要活出意義，並且必須作出抉擇。

第九章：選擇正確的(Choosing the Right)

- 人們「如何知道何者是正確？」之問題，這其實很少被認真看待。同樣的，我們也未認真地詢問自己在這面對一些特定問題時有什麼是該做的？這些問題像是有關黑人孩童、叛逆的學生、以及學校批評者等問題。我們也一直尚未詢問自己，我們應該教學生什麼？我們更未反省自己的的偏好是植基於何種基礎？我們的選擇又該如何會是對的？針對上述的種種問題與反省，Greene 在本章以及第十章中，她企圖藉由對倫理與道德領域規範性的思考的投入來探討上述種種議題。
- 道德選擇是自由選擇，其中的思考了不僅是一個在某個特定壓力與不安時刻中存在的可能行動。當一位母親在短暫停留時反射地伸手以避免她的孩子從座椅上墜落，即使這樣的行為是母性且正確的，但是並不能被視為道德行為。當教師例行地讀著點名單、收取牛奶錢、宣布校長辦公室傳來的訊息，無視於他教室中的早晨緊張氣氛（morning tension）程度時，他可能被視為無效能的，但是卻不是缺德或惡劣的。當我們討論道德性或道德行為，我們不僅假定了自主性，也包含了覺知（awareness）的程度。我們將對價值觀的參照、以及至少允許最少限度之自由的氛圍視為理所當然。
- 個體絕非在隔絕的真空中做出他的抉擇。總是有其情境脈絡（例如社會認知規則與符碼網絡、既有的道德信念結構、以及社區、教會、商業與學校等社會組織。
- 當我們對於所謂善與正確幾乎沒有普遍性的一致看法時，進行道德哲學思考就變得十分必要。道德哲學的思考意味對現存符碼與價值觀的審慎考量，以及把各種可能的意見不同的與傳統的都嘗試納入思考之中。另外，它也意味挑戰老舊且令人困擾的問題：什麼是好的？何謂正義？我在什麼基礎上做出我的抉擇？我基於怎樣的道德正當性來做各種行為的評斷？又依據什麼原則判斷不守承諾、違法、吸毒、偏私的行徑等都會是錯的？……
- 在進行哲學活動（do philosophy）時，教師必然多會求助於各種可以用來控管人們進行各種抉擇的標準範疇。顯然，不論採行何種理論或觀點來做為判斷的依據，每一種立場必定會是某種世界觀或哲學立場的展現。就此，Greene 則是認為教師必須具有更高度的意識、更批判與清晰明瞭。他不能期待一個對倫理理論的研究來提供在教學情境中所提出之道德問題的解答。
- 教師如何涵養對於事物的感受？對於人類行為的知識，它又是如何被應用？另外各種管制的規則與行為解釋的原則，它們的角色又是什麼？所謂的真實性（authenticity）又有有多重要？人如何知道他是對的？這些問題對於教師自己來說，如何做出好的擇抉，這顯然與自由與覺醒有關。

第十章：為人類行動辯護(Justifying Human Actions)

- Greene 認為我們很難放棄一種希望，這種希望就是相信人類可以憑直覺、絕對地知道什麼是對（right）及什麼是善(good)。尤其對教師而言，要他去放棄相信自己擁有某種獨立自主的能力，可以使自己在一切的環境下都能知道自己應該作什麼，這是十分困難的。事實上，現在不只是學校本身受到挑戰；教師使用的教材及教學方法的正當性（legitimacy），這些也受到了質疑。教師現在被要求，必須為自己過去視為理所當然的信念進行辯護及證明，他必須要向不同團體的人們進行說明。也就是說，教師不能用這是大家共有的一致立場，或是在所謂道德律（moral law）中來支持自己的教學。
- 認為探討善的概念的問題，我們可以說善的概念是來自於心理健康或情感成熟，這樣的說法應該是說得通的。不過，例如有關於什麼是「心理健康」，就有許多不同的說法。佛洛依德認為心理健康指一個人具有能力去愛和工作；艾瑞克森則強調自我統整、親密感、認同、勤勉、主動、自律與信賴(trust)在心理健康中的重要性。奧爾波特(Gordon Allport)則論及自主的興趣(autonomous interests)及自我的擴展(extension of self)。馬斯洛(A. H. Maslow)將其焦點放在自我實現。另外，郭爾堡(Lawrence Kohlberg)則是探討了不同文化中道德發展的階段，並且結論說，當個人能達到一種「不只是以實際制定的社會法則為導向，而是以一種抉擇的原理為導向，後者是訴諸邏輯的普遍性及一致性」時，這樣個人在道德上才真正成熟。總之，有許多這樣的推論，每一個推論在其自身的脈絡下，看來都是相當有根據的；但是要從心理健康的陳述，推論至關於善的陳述，其間的困難可能就是無法克服的。
- 當然，十九世紀的學校改革者並不知道現代的行為科學，但他們仍將其道德觀建立在他們對所謂人性「事實」的理解上。他們相信，人是可塑的，所以會受到邪惡及腐化的影響。他們將公立學校視為是社會控制的實施機構──特別是與貧窮及移民兒童有關。今日，許多教師仍相信，現行社會安置的維持──不論它們是如何受到凶殘及暴力的戕害──實際上它們都仍是可欲的。因為除它之外，另外的選擇可能就是失序(disorder)，或是這些學校改革者所警告的「無政府」的混亂結果。
- 在《應然之路》(The Way It Spozed to Be)一書中，James Herndon 描述了一次他與某個學校校長的談話，Herndon 原先是在那個學校中教書，但後來被開除。校長向他解釋，為什麼校長不滿意其工作的理由：包括兒童未能按時開始他們的課程；他從不試圖去灌輸學生良好的學習習慣；在相關的課題上沒有太多的討論；Herndon 未能控制學生的行為等。而他的班上沒有學生騷動的事實，代表著他的班級中從未真正地建立起控制來，因為兒童只有面臨控制時，才會有騷動。
- 自然主義者經常將善的觀念當成是可定義的，甚至是可觀察的──就像堅硬的東西一樣，或是具有適應性的，或是像一片一擦即亮的鋼鐵一樣。教師或是哲學家，

如果其希望成為一位「道德科學家」(moral scientist)，就應該在經驗中的某處去尋找善，或者是說明善總是伴隨著某種經驗而出現，它因而是可以被單獨地認識的。顯然，這位校長論證的方式像極了一位自然主義學者，當校長說到問題學校的事實時(學校中充斥著貧窮的黑人兒童)時，他認為這代表學校中的秩序應該不計代價地來維持。他沒有提到任何道德原則；他也沒有說解釋為何秩序及控制是一種適切的考量。

- 在目的論取向的理論之中，最知名的就是效益論者(Utilitarians)，其中尤其是約翰．彌爾(John Stuart Mill)。一位採取效益論的教師在其學生的面前，應該會保持某些諸如愉悅、快樂或輕鬆的概念，這些概念對於所有的學生來說應該都是相當有吸引力的。在最單純的層級之上，他可能會說：「你們想到外面休息一下，不是嗎？那就排隊站好，保持不動。」或者是：「你們想要升級，成為大孩子中的一員，不是嗎？那就努力用功，讓你自己能通過期末考。事實上，教師在此要表達的是，現在的不愉快是有代價的，因為最後會有更多的快樂，而這些快樂是比僅經過少量痛苦就獲得的快樂要多得多。而在較高的層級中，教師可能會談到，順從某些規則，對於整個班的整體是有好處的，某些快樂之所以比其他快樂更值得追求，是因為他們對於普遍善的追求更有助益。當然，這其中還是有許多問題懸而未決，例如其中一個問題就是，在與快樂或幸福緊密相關的倫理學中，總是有一種享樂主義的(hedonistic)成份在內，不管其快樂的意思有多高尚甚至慈善。另一個就是有關義務的問題，那就是人們為什麼，以及如何會去放棄他們自己的快樂，轉而考慮到普遍善或是促成其他人更多快樂的問題？
- 因 Dewey 實用主義理論立場，有時他也會被歸類為結果論者。他主要關注的是人對於滿足的追求。然而，他也提到有某些事情是極端重要的，這使得他的研究取向迥然不同其他的自然主義者和彌爾的觀點。杜威寫到：「除卻滿足，沒有價值的存在。但我們還是需要具備某些條件，才能使某種滿足變成價值。」人們所經驗到的愉悅和滿足，其實這些善都必須被重新視為一個問題而被思考。也就是說，Dewey 認為我們還需要有反省思考(reflective thinking)，我們才能將它們轉變為價值——以決定這些所欲求之物(the desired)是否能成為可欲的，或是這些令人感到滿意的事物(the satisfying)是否真能成為讓每個人都滿足的(satisfacoty)等。
- 由於生活情境是多面向的，所以個人總會從各種不同的行動中進行選擇，是以個人可能同時間有不同的益處可以達成，而不是只有一種。個人所面臨的問題，就是要去決定依照不同想法、採取不同行動後的結果如何。當個人在從事其探究活動時，他的焦點是放在暫時的「視野中的目標」(end-in-view)上；而 Dewey 則認為原初欲求及視野中的目標的品質，它顯然與探究過程是否充分有關。雖然我們在深思熟慮的過程中，個人的信念及原則也在考慮之列，但當我們在決定個人應該選擇怎樣的行動時，既存現實的評估雖也扮演重要角色，但我們仍無法自人性的「事實」出發，進行單純的演繹。
- 杜威指出社會情境中的關係要遠比物理世界更無限地廣大及複雜，據此，如果校長及老師想要更充分地評估學生的成就時，他應該會要求校長及老師要儘其可能

地廣泛探討各種關係及關連。他會提醒 Herndon 的學校長官，有些時候討論些不相關的議題以及教室中的自由氣氛，這些應該不需獨斷地禁止。教師應該擁有空間去規劃想像一些其他選擇的行動及課程：一方面維持校長所要求的控制，另方面也能允許學生某種程度的自我決定，以及排除那些破壞班級的人等等。教師應該被賦與自由，讓他們可以擁有最終決定何種策略適用於產生最好結果的自由。

- 不過在許多對於實用主義的批評中，或許還是以 R. S. Peters 的評論最為明確。Peters 評論：「當我們在學習結果是否適切重要之際，其間仍然需要有某種道德的原則(ethical principle)。」否則，教師怎麼會知道他應該比較喜歡那些結果呢？
- 如果一位教師對一位學生說：「你在考試中作弊是不對的。」根據分析哲學的說法，他所說的與下列的語句沒什麼不同：「你在考試中作弊。」而加上說學生是不對的，只是在表達教師在道德上的不贊同。顯然，語氣或是感歎號並不能增加該句話的字面意義，它們僅僅是用來表達說話者所注重的某些情感。
- 當一位教師面對著一班充滿反叛精神的高中學生，而這些學生又要求參與規劃學校活動的權利之時，我們假定這個教師已經抱定決心要依據「每個受到某政策影響的人，都應該參與決策」的基本原則而行事，這個使用規範(norm-in-use)已清楚地顯示，充分的學生參與是有價值的。如果一個督學去問說，為什麼在課堂中會有如此多的學生活動及自由討論？教師可能會說，若是學生不能自由地對話，就無法分享他們的觀念；教師可能會說，這些班上的策略包含了班級管理的技術、考試及格及犯罪的處理、每晚指定之家庭作業的量等。由於深信「所有受影響者」都應該參與，教師可能也會說，我們必須提供每個學生機會讓他們來發言。上述三種講法，除了可以說是教師決定的理由之外，也可以說是由教師的基本原則所導出的解釋。如果我們把他的論證過程當成是邏輯的，我們或許會注意到，該名教師所抱持的基本原則是大前提(major premise)，他的理由則是小前提(minor premises)；由於他的大前提包括了一個價值陳述，一個「應該」在內，所以他可以正確地作出結論：讓他的學生可以充分地並且以他們選擇的方式發言，這是對的。這其中的重點是，教師是有意地依原則來決定，而不必然依循傳統或是借用他人的想法。
- 存在主義者的倫理學是奠基在人類的意志之上，對存在主義者和康德而言，若沒有意志，善或惡就不可能存在。存在主義者不接體系倫理學，它也不重視像「什麼是對的？」、「什麼是善的？」、「如何證成(justify)一個價值判斷？」等規範性問題(normative questions)。特別是當教師從義務論轉向至存在主義時，他必須徹底地改變他原來的起點。他不僅必須在將自己想成是處在一個具體的情境脈絡之中，他也必須面對所有體系和普遍性規劃、面對「計算性」探究的可能限制、以及抽象規範所會帶來的問題等等。
- 存在主義者基於個人的主體性(subjectivity)，認定個人永遠都是活在「處境之中」(in situation)。個人的自我，出現於規劃(projects)之中，出現在他的實際活動(undertakings)；自我不是事先存在。
- 現今社會中有著種種的不確定性，教師反而更可能會是被擲入一種衝突卻又必須

抉擇的困難處境之中。例如教師可能因為指定學生閱讀某本特定的小說、教導進化論、客觀地面對不同的政治體系，而觸怒家長或社會，因而被迫起而捍衛自己的權利。他可能因為他對於某些宗教儀式的處置方式或是他對於某些理想的支持，而備受質疑。在面對教師罷工或杯葛的現實時，教師可能被迫在自己對學生的義務和對工會的忠誠之間作出抉擇。當教師面對這些處境時，很少有前例可循，更不太可能有可供依循的準則或是普遍的共識。

- 當教師好不容易覺察到自己在這變化萬端的世界裡所要負的責任之後，由於面對各種不同價值取向，他其實是將自己投入一個更不確定的處境中。即便他採取「互補」的取向，個人也未必能從各種不同片斷的取向中進一步融合成一個整體。相較於完全的懷疑論(total skepticism)，折中論(eclecticism)可能也有它的限制。教師還是必須抉擇什麼才是對他有意義的，而抉擇正是「哲學的實踐」(doing philosophy)之目標：教師要在視為理所當然桎梏之內找到可供突破的孔隙，這樣他才真正洞見，然後再進行抉擇。教師所要作的，只要去注意一同哲學家學說的依據，透過他們的觀點來觀察，然後去發現該名哲學家的觀點對於他自己的生活世界有些怎樣的啓發。他所真正應該去作的是，思索自己所行的意義，為自己的抉擇負起責任，關心自己的行動能否帶給學生充分的自由，以及讓自己變成自己真正立志成為的老師。

第十一章：教師即陌生人

- 面對著日常生活的現實，採取一種陌生人的觀點，代表的就是要以一種探究的、懷疑的眼光來看待自己所生活的世界。它像就經過了長時間的外地生活後，再重新返回自己的家中一樣，返家者鉅細靡遺地重新檢視自己過去曾看過的生活環境，他發現到，自己必須再從頭思索本地的各種儀式及習俗，以再一次透顯出它們的意義。
- Greene 希望教師能夠在主流的社會現實中努力對抗那種不假思索的沈淪。如果教師希望自己成為一個能夠主動批判思考及真實抉擇的人，他便不可直接接受任何只具有表面價值的「既定標準模式」。然而，一名教師要怎麼為在學校內為自己必須執行的教育政策辯護？如果一個教師沒有對這自己提出這樣的問題，他便不能要求自己的學生可以提出與自己切身經驗有關的問題。
- 教師經常被當成沒有屬於自己生命的人，他們似乎沒有肉體，也沒有內心的感受。在描述一個「好老師」時，「好老師」應該擁有無窮的自制與適應力，而且在教學技巧上也高度地有效率，甚至心如止水。簡言之，教師被期待應該在教室中扮演可以達成所有的目標，釋去心中所有的疑惑的實踐者。但是，教師實際上仍是一個活生生的人，教師的個人生命歷程被忽略了，他在語言中表達私人自我的各種方式被忽略了，他的視野、他看待世界的觀點也都被隱匿不見了。
- 《Teacher as stranger》這本書的目的，就是要讓教師能夠正視他自己。如果教師

同意讓自己在體系中被淹沒，如果他甘心讓別人的觀點來主宰自己，他就是放棄自己「觀看、理解與表達」的自由。但是反過來說，如果他能夠採取有如返家者的觀點，縱使面對著他所習以為常的事情，他/她卻能創造出一種新的觀點，這種教學才有可能會變成一種人性的規劃，向著他的學生及整個世界來開啓。

- 當教師被要求必須被某個外在特定的目的而服務時，他的責任感可能反會因此消磨殆盡，因為他會把這些外在目的當成是一種口號，或者是另一種要求效忠的表達方式。在此，我必須再一次強調個人自覺及自我澄清的重要性。
- 教育過程中，由於教師必須涉入某些價值、必須去了解社會變遷的成因及模式，所以對他們來說，解決問題的過程並不單純。身為一位公民或平民，教師也有權利投入他所深信的改革工作。事實上，如果教師沒有依循自己的信仰而行動，他應該要感到「羞恥」。如果教師沒能積極介入，仍舊採取不涉入的態度，那他似乎就不是真正對年輕人有益的意識全面覺之教師。
- 教師都不得不認知到下列的事實：那就是人性總是會受到貶抑和苛待；而他的學生也可能是充滿恨意及桀驁不馴的；對任何人來說都很難不會作假。不論教師是否一直試圖在某些知識方面保持「沈著與冷靜」，他都會發現到自己是糾結纏繞在沒有答案的問題當中。由於他身為老師，他被期待應該知道答案，可以提供青年人他們應該如何生活的直接指令。在教師從事教學時，他可能無法容忍那些重大的私人不確定感，所以他會不斷地告訴自己我已經把問題解決了，我真的知道我解決了。
- 當和平反戰運動(Peace Moratorium)舉行之日，教師面對著學生不上課而跑去參加反戰之象徵性抗議的問題，這就像許多其他類似的處境一樣，如果教師不採取獨斷決定，而學生可以自由地去作他們認為對的事情時，該場合確實可以提供許多道德教育的機會。基於自己的價值信念與生命經驗，教師可能相信和平示威活動會產生正面的結果，當他這樣看待和平示威時，他有很好的理由說和平示威是值得支持的，因而實際上，他會非常渴望讓他的學生加入示威團體展示他們的支持。然而，教師也可能有其他的信念，例如上課他來說是重要的，所以他不認為學習應該被各種古怪或愚蠢的理由打斷；也由於上課的活動使得他可以和學生接觸，所以他認為上課對學生教育的貢獻是非常大的。從這個角度來看，一天不上課，代表著學生學習的損失，而對其他學生來說，也代表了學習機會的喪失；即便是旁觀和平示威的發生，也是學生一天的損失。此外，持這樣看法的教師還會進一步認為，旁觀和平示威對那些學習動機原先就不那麼強烈的學生來說，意味著好像還有更多比學習更有價值的事情；甚至於對其他學生來說，它就像放假一天慶祝某些次要的節日(例如慶祝職棒世界大賽的冠軍等等)一樣。在教師考慮了種種的因素後，他可能會相信支持和平行動只比什麼都不做要有價值一些而已。
- 一位具有存在主義傾向的教師該如何處理上述道德教育的問題？作為一位存在主義的教師，他會更強調他自己及他學生的自由，而且重視那些在經常是「極端」的處境中作抉擇的需要。
- 存在主義的教師認為他不可能告訴其他人該如何活，他也不可能要求他的學生就

以教師提供的方法來做事，學生一定要成為自主的行動者。據此，教師必須學會安排教室情境，使學生很難保持「心靈的平靜」(peace of mind)之中。教師或許會使用到文學與藝術；也可能會把焦點放在危險的境遇，例如某場和平反戰活動；他或許會促使學生發問具體的問題，而且讓學生直接面對這個處境；他甚至會鼓勵學生採取某些立場。學生必須一再地重新創造自己，而不是生活在那些令人寬慰的限制或規範中。

- 當一個人要致力追求自己及他人的自由時，他應該要真正面對不公及不人性的問題。存在主義者因此有時會提及某種「轉變」，這種「轉變」會使得個人能夠去回應自己良心的呼召。
- 畢竟每個人都應該創造屬於自己的規劃、自己的生活世界。例如，某個班級的中學生可能面對的相同的課程教材、相同的道德原則與行為規則，但每位學生都會以他自己的方式來組織他的經驗；在外在文化出現在他們的意識面前之時，他們也都會超越自己，吸納文化中的某些面向。
- 教師應該讓學生有尊嚴、有自由、有自主性（除非他們還是小孩），在學生自我認同以及學習如何學習的過程中，教師應該成為一個催化者。在教師致力於工作的過程中，他或多或少都要確認什麼是「理想生活」以及「可欲的氣質」，但是無論他是怎樣的人，他應該都不會有意地讓自己的學生朝向一種無意義的、空洞的、不滿的生活來發展；他也不會有意地鼓勵自己所認為是毀滅性的或是「壞的」傾向在學生身上發展。
- 無論教師關心的是什麼，它們都是朝向未來的，都是朝向還未發生之事；而這些未來之事都是無法以經驗來檢證的。透過教師的每一項行動、每個努力，他可以鼓勵他的學生主動進行探究，同時，教師也藉此確定了他的自由；而且他的行動中，他證實抉擇是十分重要的，對教師本身是如此，對那些嘗試學習的學生也是如此。
- 在《肇始》一詩中的樹木，它可能代表了當個人在進行學習時他所創造出的秩序、模式或是觀點。而基於個人的意志來理解意義，代表的是，個人自行抉擇來統合那些被揭露的觀點，並且將之用於個人自我生活世界的詮釋及組織上。教師在栽種自己的樹木讓它們綠樹成蔭的同時，也必須讓它們成熟茁壯。透過哲學的實踐，教師可以身為一位陌生人、一位想要返家的人、一位提問者以及對他人的激勵者，他能夠更清楚地看見自己。他知道，有數不盡的生命要被改變，有無數的世界等待重塑。

「美學取向課程與教學之理論建構與應用」

課程美學研討會 會議紀錄

會議時間	98 年 5 月 23 日（星期六）上午 9：30～12：30		
會議地點	臺灣師範大學教育學院大樓 8 樓會議室		
會議主席	范信賢	記錄	黃曖珉/鄭惠文
出席委員（如簽到表）			

壹、主讀者導讀大綱（如附件）

貳、評論者評論大綱：

楊洲松老師

我推薦大家搜尋「牆上的另一塊磚」(Another Brick In The Wall，Pink Floyd 樂團)，內容在批判我們傳統的教育方式，不要把學生當成牆上的另一塊磚，學生都有他的個性不應該集體化。就這幾次將 Greene 整本書看完之後的幾點想法：

一、思想的力量

在教育上我們還是會比較走向操作性定義，課程改革有沒有給我一個可操作性的教材？要的課程是具體的、實務的。但思想改變的力量可能大於實務操作的課程。Greene 這本書可能在於激起我們的熱情、更加的有感受，這也是真正在做哲學的工作的一個過程。

二、存在主義的精神

存在主義的概念：不斷的去做選擇，並為選擇負責。人被丟在這個世界，面臨陌生的世界的各種可能，去為生命做各種的開展，面臨作抉擇的處境，抉擇結果是自我要去負責，因為結果的未知也往往讓人不敢去作選擇。尼采提出：上帝已死，誰都無法依靠，唯一能依靠的是自己。沙特認為存在主義其實是一種人文主義。

三、「自由的選擇」

Greene 認為老師應該協助學生去作抉擇，幫助他們勇往直前，達到自我實現。就像 Freire 認為老師是要帶給學生希望，Greene 說的老師不應該只是一個知識傳遞者的角色，老師應具有熱情，奉獻於教育志業。老師應該是在課堂上做

對的事情，所以老師本身也一直在作選擇與負責。如何營造讓學生發揮自己思想的空間是我們教育上必須努力的。

最後，任何的陌生都是跟熟悉在一起的，我們對於事物的理解基本上都是在已知和未知，熟悉和陌生的來回辯證的過程。有關 Greene 提到陌生人的這個部分，我們固然要做一個陌生人，但是我們的「熟悉」是仍舊在的，要完全拋棄掉這份熟悉是不可能的。

參、共同討論時間：

周淑卿老師：

第一個問題，Greene 的立場是比較傾向存在主義式的，和 Freire 說的意識覺醒是一樣的嗎？前者似乎比較傾向「個人的」思考，後者卻似乎比較傾向對於社會結構所處的壓迫性要有更多的覺醒以及思考如何行動，以改變自己既有的處境。

第二個問題是在於，存在主義式的想法放在實際的教學裡，老師要如何去確定自我的想法是正確的？例如現在許多老師都自己有一套論述和想法去和同儕論辯，但如何知道自己的選擇是對的？是不是得到了一個贏的結果就有理由去做？且老師是否可以對於其選擇負責？但問題是老師的選擇關乎許多人，所以老師不只是對自己負責，還必須對學生負責。

再來，老師真的可以很有自信去作選擇嗎？老師的自信從何而來？我們要如何讓老師有自信？例子：學校對於師培課程不重視，以致課程時間的安排不當，學生對於此科目不重視，只在乎本科系的學科，而將師培課程當成營養學分。師培課的老師要「體諒學生」，還是堅持師培課應有的要求？老師的立場常常會擺盪，如何讓老師有自信的去選擇？最後的問題，如果從存在主義出發談美，會是怎樣的概念？

蘇永明老師：

如果從存在主義的想法來看，存在主義強調人生的體驗，強調主觀的人生體驗，認為人文和藝術最能夠幫學生達到這樣的目的。

我從另一個角度思考，存在主義和 Greene 這本書一直把主觀與客觀對立起來，否定外在客觀，認為「個人的」才有意義和價值。從黑格爾的客觀唯心論來看，強調「時代精神」，我們需要客觀的導引，但是存在主義主卻是反對任何客觀的導引。回應周老師的問題，存在主義和 Freire 有何不同，相似的地方是他

們都屬於意識哲學，不一樣的地方就是Freire在批判社會的不公平。但存在主義在反對客觀的正當性的時候，所提到的就是「authenticity」，主讀人譯成「真實性」，但我傾向應譯為「純真性」，因為sincerely即如哈伯瑪斯所說的「說到要做到」。但這個純真性顯然是存在主義認為每個人的真實核心，而這個核心與黑格爾的理性是對立的，黑格爾的理性就等同於宇宙精神，而存在主義卻放到個人的純真性角度。所以，我認為主觀和客觀是可以重疊、流動、辯證的概念，非如存在主義過度將主客觀對立起來。

王俊斌老師：

Greene認為自由和自主的概念是不證自明的，但我覺得這本身是有問題的。以Greene的角度去想時，一般的教育即是有問題的，已預設一個價值判斷。再來，Greene的矛盾在於，她認為任何的抉擇和判斷都是在一個特定社會情境脈絡下去達成的，這又與純粹的自由主義下的自由假設相異，自由是在脈絡下去實施，就不可能有絕對的自由。另外，Freire是站在馬克思傳統底下階級意識覺醒的問題，喚醒我們的錯誤意識，達到解放的可能性，這是一個理性的教學策略取向。但Green認為教育情感的東西也必須被重視，

至於老師如何更有自信的去看待自己的抉擇，第一，對於習焉不察做後退一步的思考，再來，透過思考決斷的過程中看清問題，而這看清並非指的是決定，這過程之間沒有絕對的正當性，也會多了更多的包容。教育畢竟還是一個價值的活動，教師仍必須帶領學生向有價值的方向去成長，而不是放任。最後，美學的態度和意涵，存在主義用一種生命態度去面對一個價值傳遞的過程，是一種面對教育的態度。

楊洲松老師：

課程美學談及課程論理的另一個面向。過去課程偏重於理論這部份，重視目標、評鑑、可操作的等等。但如果以美來說，偏重於個人知覺的、感受、不確定的、浪漫的、體驗式的，說不出個所以然來的，無法從中歸納出原理原則。所以，課程美學是試圖跳脫以往邏輯、理性式的課程概念。

博士生賴如足：

以Greene的知識論立場，由於教育一直是一種國家控制、國家需求下的目標，所以希望老師有自由意識。但卻忽略老師做為一個主體的關懷，就像我們剛剛在討論師如何有自由、如何有美感教學？如何讓孩子有自由的學習？忽略了如何老師如何給予自由與美感？在行政上卻往往將老師視為牆上的一塊磚，教導老師統一的、唯一的的思維，我們如何在客觀與主觀之間，行政與教學者的雙重矛盾身分下，讓教學更具自由？我覺得全面覺醒很難在實際的現場中發生。

研究助理鄭惠文：

學生處在一個不確定不穩定的發展期，身為老師我們如何知道小孩需要什麼？如何界定？老師作為一個催化者，可能有自己的價值立場，是否老師可能只是帶著自己的主觀去看學生需要什麼，而非回歸到學生自己需要什麼？

王俊斌老師：

要顛覆揚棄既有的體制和脫離既有的脈絡是不可能的事。所以 Greene 認為我們是不斷在做抉擇，且讓行動上的決斷朝向一個好的對的方向去做抉擇，而不做抉擇便是道德上的惡。學校行政制度上都是惡的嗎？我想不是，是可以用更通情達理的方式去實踐。

學校的教育常規常要求學生養成禮貌、有秩序的生活規訓或規範，其實老師帶領學生去學習價值的方式是多元的，可以用權威方式、激發的方式，這也是一種教育美學，即在決斷下如何朝向一個好的方向。再來，如何知道這個決斷是孩子是需要的？順著 Greene 的想法，以往都是有權力者說話，但在各種的可能選擇中，沒有一個絕對的是非標準可以參照，所以必須回到一種人文或藝術，突顯一種感受性情境。當一個人能夠站在他人角度去思考的時候，才不會在抉擇上視對方為客體，這樣教育上的抉擇和行動會較為貼切。

周淑卿老師：

學校有一套「好」的標準，但是老師可能覺得這套標準不一定是好的，他可能會去做改變，可以選擇不理會，但這位教師選擇不予配合，可能會成為團體的「異類」。當他的溝通得不到好的回應之時，就會在學校被認定為「特別」的人。但如何讓這個老師在面臨自己的作法有所堅持，也覺得自己做的是對的？當所處的環境無法提供一個支持性的回應時，教師還能堅持自我嗎？

國北博士生章五奇：

老師沒有自由意識嗎？我覺得老師的自由意識很強，但是都沒有給老師機會去反應。在現場老師覺得自己做的有意義，且有所堅持的情況下，所面臨各種壓力是極大的，甚至會處於一個教育社群孤島的危險。我個人是比較贊成把課程當成第三空間，行政者如能提供一個空間讓所有參與者誠心對話，在對話中會產生反省、修正，也會讓自己所作的抉擇以更加堅定的心態看待。但是教師的研習經驗中，也缺乏思想的激盪，老師的特質通常是從小就被教導服膺成人的規範，而非真的從自己的心理去探索的。

蘇永明老師：

什麼是對的？主觀和客觀是浮動的，沒有絕對的標準，把什麼是對或錯的當成浮動性的概念，可以經過不斷的修正的是較適切的。我認為主體性的概念不是好的概念，基本上它是排斥異己，存在主義用在教育上的引申，似乎只給學生主體性，沒有給老師主體性，很多例子都預設老師為壓迫者。所以我比較傾向沒有哪一個人是主體，像是為什麼後結構主義宣稱主體之死，如果過度強調個人的價值意義，就會落入不斷的鬥爭之中，永無寧日。

老師面臨「反抗」的兩難，我不認為行政和教學兩者有絕對的錯或對，我比較同意 Foucault 的想法，有權力就有反抗，不斷在互動過程中產生妥協或新意義。再來，另類教育允許學生有比較大的選擇權，制式教育比較固定。但怎麼確定老師給的東西是學生要的？事實上我也不知道，只能給予他們更多嘗試的空間，其中也是要透過不斷的互動的，而我比較喜歡多元智慧的想法。

王俊斌老師：

面對教育上的問題是必然的，現象學強調的就是先將既有的框架先擱置，這樣才能看到問題。如果以現有的二元劃分的架構去做立即的規範，就沒辦法看到更多面向，且會窄化看問題的眼光。試著強迫讓自己很多的主觀先被剝奪，才能有更廣泛的價值容受性。教育是朝向一個好的、善的方向去努力，換個角度思考，空間會大一點，教育的實踐和美、智慧會多一點。

楊洲松老師：

制度對於老師的收編，老師對於制度的反抗，基本上是在一個動態的流動過程達到妥協平衡的。最後勉勵大家：多讀書、多思考、多感受。

總結范信賢老師

在討論中提到的體驗性、感受性。教學實踐裡是有很多情緒在其中的，在以往的理性思維中情緒是很快被壓制的，像是情緒管理的方式，忽略了我們為什麼會有這種情緒產生？以 Greene 的觀點來看，要回到本身的存有，我們並非只有理性，作為一個人存在這世界上必然有感受。

教師個人的思考是否也可以放在社群上思考？透過對話而有不同觀點的產生，而更有實踐的可能性。

既然主觀、客觀間是浮動、建構的，即表示有再被建構的可能性。而後現代論談的可能不是一個主體性的問題，而是「主體化」，我們是在不斷變化的歷程中，但我們必須知道自己是如何被造成這樣的過程。我們帶著新奇、探索、警醒的眼光不斷回來看我們自己，那不是一個「either or」的問題--美學或是技

術，主觀或是客觀，正規教育或是另類教育這種二分的想法。Greene 提供一種老師應然的部份—老師應該作為一個陌生人，但是我們如何在應然、實然中找到一個或然？讓 Greene 在教育裡可以開創可能性，提供老師有更多空間去實踐？我們讀書會的過程不是在找到一個既定的答案，而是像 Greene 所言，是在不斷注入探索、批判的想法的力量。

Educational Imagination:
on the design and evaluation of school programs

Elliot W. Eisner

主讀者 桑慧芬博士

Titles of Chapters 6-10

- **D**imensions of curriculum planning
- **O**n the art of teaching
- **T**he functions and forms of evaluation
- **R**eshaping assessment in education
- **T**he forms and functions of educational connoisseurship and educational criticism

1

Chapter 6

Dimensions of curriculum planning

What is curriculum planning

"curriculum development is the process of transforming images and aspirations about education into programs" (p126).

2

Chapter 6

Dimensions of curriculum planning— **Who plans curriculum**

- the teacher's role
- District-wide curriculum planning
- State curriculum planning
- Research and development center
- Commercial publishers as planners of curriculum
- Federal influences on curriculum

3

Chapter 6

Dimensions of curriculum planning— **Distinctions of aims, goals and objectives**

- "**Aims** are the most general statement that proclaim to the world the values that some group holds for an educational program" (p134).
- "**Goals** are statements of intent, midway in generally between aims and objects" (p135).
- "**Objectives** are typically specific statements of what students are to be able to do after having experienced a curriculum" (p135).

Objectives — Goals — Aims

4

Chapter 6

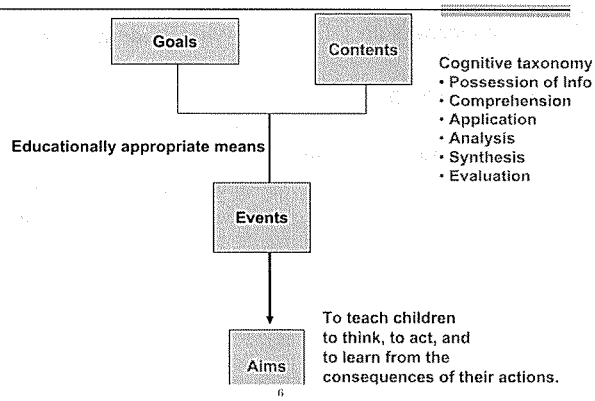
Dimensions of curriculum planning— **The content of the curriculum**

- Options of content selection
- Criterion for content inclusion
- Identify significant concepts within subject areas
- Provide limits to the content of options that are related to the aims of the curriculum

5

Chapter 6

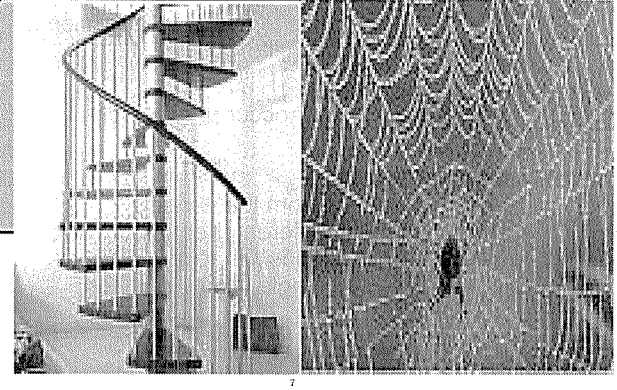
Dimensions of curriculum planning— **Types of learning opportunities**



6

Chapter 6

Dimensions of curriculum planning— **Organisation of learning opportunities**



7

Chapter 6

Dimensions of curriculum planning—**Organisation of content areas**

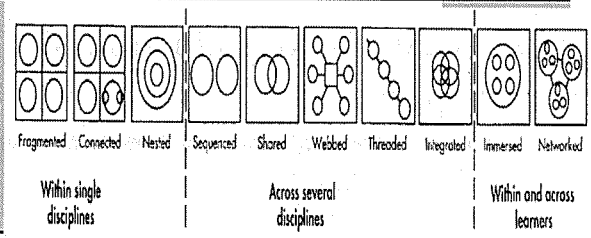
- Berstein's theory of "classification" (1971)

STRONG	WEAK
Subject-based design	Integrated design



Chapter 6

Classification: modes of curriculum planning



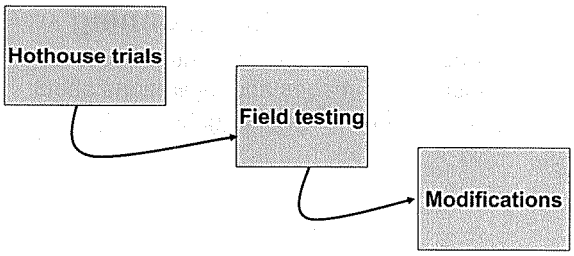
Chapter 6

Types of evaluation procedures

- To identify and assess what students have learned and experienced.
- Dimensions include contents of learning, activities, aims, sequence of presentation.
- Any form of decision making requires judgment, and judgment requires evaluation.

Chapter 6

Stages in evaluating curriculum materials



Chapter 7

On the art of teaching

"teaching is an art guided by educational values, personal needs, and by a variety of beliefs or generalizations" (p154).

Chapter 7

Four senses of the art of teaching

- Teaching can be performed with such skill and grace that the experience can be justifiably characterized as aesthetic.
- Teachers make judgments based on qualities …qualitative judgment is exercised in the interests of achieving a qualitative end.
- Teaching requires for its artistic expression routines with which to work that are unpredicted.
- The ends teaching achieves are often created in process.

Chapter 7

The role of theory in teaching

- To serve as a means to focus our attention on aspects of classroom life.
- "preactive teaching," occur prior to actual teaching.
- To view situations from the varied perspectives that different theories provide and thus to be in a position to avoid the limited vision of a single view.

Chapter 7

The meaning of teaching: two views

- **What teachers do**

teaching=selling

Goal-directed achievement

- **What students learn**

intended learning

if one had not succeeded, teaching did not occur.

Chapter 7

Teaching and instruction

Individualized instruction	Personalized teaching
The use of different kinds of explanations **The variety of questions and types of examples** **The different ways of motivation** **The modulation of one's tone of voice and one's tempo to suit individual children**	**Alter the teaching method so that it suits particular children, by altering content, and by altering the goals themselves.**

Chapter 7

The importance of artistry

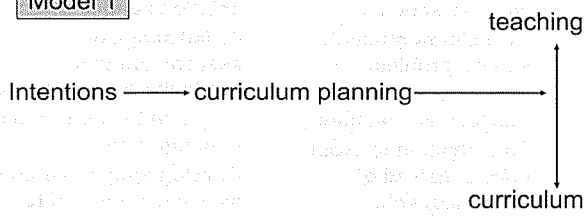
Why artistry is important?

"because teachers who function artistically in the classroom not only provide children with important sources of artistic experience, they also provide a climate that welcomes exploration and risk-taking and cultivates the disposition to play" (p162).

Chapter 7

On the relationship between teaching and curriculum planning

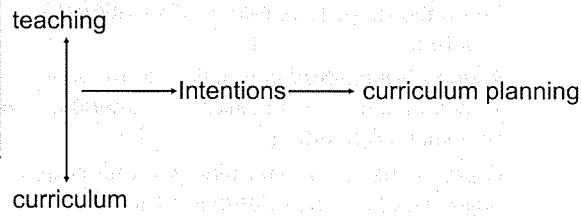
Model 1



Chapter 7

On the relationship between teaching and curriculum planning

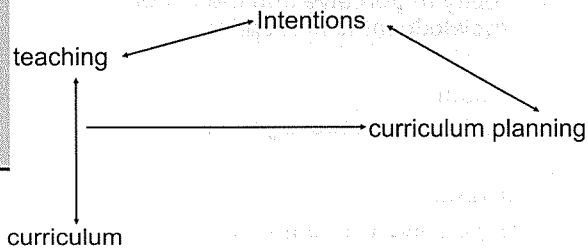
Model 2



Chapter 7

On the relationship between teaching and curriculum planning

Model 3



Chapter 8

The functions and forms of evaluation

- To **diagnose**
- To revise curricula
- To compare
- To **anticipate educational needs**
- To **determine if objectives have been achieved**

Chapter 8

The major subject matters of evaluation

- The curriculum itself : significance of the content
- The teaching provided : quality of teaching
- The outcomes realized : not from what standardized tests reveal but from students' personalized learning

Chapter 8

Evaluation on the quality of teaching

- The type of relationships teachers establish with the classes
- The clarity of students explanations
- The level of enthusiasm students display
- The kinds of questions students raise

Chapter 8

How can educational evaluations be reported artistically?

- Visual reporting: through the use of film and videotape
- Audio reporting: the use of recording gadgets
- Communicating and connoisseurship

Chapter 9

Reshaping assessment in education

"Assessment is more an aspiration than a concept that has a socially confirmed technical meaning" (p196).

Some functions of assessment

- A kind of *educational temperature-taking*: to describe "the educational health", for instance, The national Assessment of Educational Progress. [病理診斷式]
- A kind of *gatekeeping* function: to measure individual students' abilities, for instance, The Scholastic Aptitude. [分類檢查式]
- Classical uses: to determine whether *course objectives have been attained*；*to provide feedback to teachers*；*the quality of the program*. [後設回饋式]

Chapter 9

Eight criteria as features of the new assessment in education

- **Encounter in the outside world to schools**
- **Reveal how students solve a problem**
- **Reflect the values of intellectual community**
- **Pay attention to group efforts instead of examining solo performance**
- **Appraising alternative solutions and answers**
- **Broad scope of assessment to the curricular related issues**
- **Heighten the performance of integration**
- **Develop student-centred assessment model to empower participants' autonomy**

Chapter 10

The forms and functions of educational connoisseurship and educational criticism

- **Connoisseurship is the art of appreciation.**
- **Criticism is the art of disclosure.**

Chapter 10

Connoisseurship

- **Essence**
  based on the ability of perception: the ability to perceive and the act of knowledgeable perception.
- **Action**
  a private act of recognition
- **Attitude**
  to perceive with appreciation

Educational connoisseurship

IT IS/HAS	IT IS/HAS NOT
a great deal of experience with classroom practice to be able to distinguish what is significant.	**merely 'observation' without tasting the real flavor generated within classrooms.**
a desire to perceive subtleties.	**A mechanical use of seeing but an act of conceptualization**
'think description'.	

Chapter 10

What do critics do?

- To disclose the qualities of events/objects that connoisseurship perceives.
- Not to translate but rather to create a rendering that will provide pointers to those aspects of the situation that are in some way significant.

Chapter 10

Four aspects of educational criticism

Descriptive aspect to identify, to portray, to render	Interpretive aspect to make sense, to conceptualize
Evaluative aspect to value, to make judgments	Thematics to draw conclusions, to make a reflection

Chapter 10

Who is the educational critic?

- The answer is ANYONE.

  student, teacher, supervisor, school administrator, university professor, school board member

Chapter 10

Further application of educational criticism

Not only employed to examine the activities of teachers and students, it can also be applied to any set of objects and events that one considers relevant to the aims of educational practice.

Chapter 10

Reflection and future exploration

- The differences of the current way of educational evaluation to what Eisner suggested.
- What can we do to become an educational critic?
- What can pre-service and in-service teacher education do to develop the abilities of educational connoisseurship and educational criticism?

Thank You

****

Thank You

「美學取向課程與教學之理論建構與應用」

課程美學研討會 會議紀錄

會議時間	98 年 6 月 20 日（星期六）上午 9：30～12：00		
會議地點	臺灣師範大學教育學院大樓九樓會議室		
會議主席	歐用生	記錄	黃曄珉/鄭惠文
出席委員（如簽到表）			

壹、主讀者導讀大綱（如附件）

貳、評論者評論大綱：

蔡清田老師

Eisner 比較強調教學，但是對於「規劃」與「設計」並未區分得很清楚，但他寫作的風格讓我們有更多的想像空間。再來，對於什麼是藝術？什麼美？什麼是美感？他也沒有做細部的解釋，但是如果美可以做這麼清楚的解釋或許就不能稱為美了。他在「鑑賞」部分有分幾個要素，是不是我們談美的時候，也可以有它的要素存在？但具備這些要素也不代表這就是藝術，還是要透過操作，這也是他為什麼強調教學是一種藝術。

課程規劃上不只有技術的層面，應該也有美感、藝術的氣氛，除了教師教學外，也可以用鑑賞的方式看師生互動。所以我們也應該再往上去看課程開發層級，必須是充滿藝術、美感的活動，而不是匠氣的科學化運動，像是建築不只是技術也是一種藝術。讓中央到地方，老師和學生都可以有教育想像的空間。

對於師培課程的啟示方面，其中課程發展與設計這門課，從泰勒到 Pinar 是常被用來討論的範圍，但是 Eisner 較少提及。我們教老師怎麼做課程設計，一般課堂上的授課方式，就是從訂目標開始，選擇內容和評量，這些都是比較匠氣的，尤其課程發展設計這門課又是選修課，所以大多只做到教案書寫的部分，請學生教學演示，照表抄課，達成預期的目標，這些的教案、教學目標都是被設定的。再如分析學生的起點行為、選擇教材、寫教案、教學實施、教學評量，都是較強調技術、訓練，高層次的部份，像是創新、態度、情意、鑑賞、批判並未納入，這就是懸缺課程部分了。以上種種教育的想像力仍然是很有限的。

參、共同討論時間：

歐用生老師：

這本書的範圍蠻廣的，不只是在說課程與教學，也包括整個學校環境的設計。第一版是 1979 年出版，在這麼早的時間，再概念化課程剛開始時就已拔得頭籌，已從美和藝術層面來談課程與教學改革的問題，其重要性不可言喻。

賴如足博士生：

台灣的課程是由上而下的課程設計，若以建築模式為比喻，其內在結構是不易改變的，核心是系統的，但外在結構，像是教學部分，是美感的、有各種想像力的發揮，所以課程和教學設計的區塊還是逕渭分明的。再來，師培的部分，我們似乎比較注意外在(outside)的課程設計，如何教以及教案如何寫的部分，但是課程的內在部份(inside)一直被忽略，因為我們通常都會認為課程是由中央設計的，教師不需要參與，而課綱轉為教學的這個過程是被忽略的，看到的只是末端的部分，亦即老師怎麼把能力指標轉化為多樣的教學方式，但是對於前面 inside 的連結是缺乏的。再往下延伸的就是對於藝術的定位，Eisner 提及先有技術再有本能，或是先有感覺再有技術，這兩種是互為因果的，老師可以先不了解本質是什麼，但是他有熱情也可以成為一個好老師，反之亦然。但是我們傳統的思維都是先假定老師沒有感覺，要先學會技術才進行教學，進而影響到老師也是忽略學生的感覺，先傳達知識層面。

所以，教育想像力重要的前提是，老師需要有很多的教學經驗，如果沒有經驗，其實也沒有想像力，尤其是新手教師，他可能較需要的是系統化而非想像力。 最後，我想討論的是，美感應該是在課程設計一開始介入，還是由教學開始介入？

歐用生老師：

課程美學的重要特徵是內容與形式不可分，是兩者合一的，老師可能在教學現場裡會忘了課程的哲學理念。具體來說要達成的能力指標、內容和知識結構是什麼容易被忽略，即如周淑卿老師在批判的「誰在乎課程理論？」這兩者重要的是怎麼樣從美學的觀點將兩者綜合。

再來，我們談到教師即陌生人時，新手教師是否就是真的什麼都沒有嗎？就不能有美學的理念嗎？新手教師不能像資深教師嗎？真的差異很大嗎？

曾昱豪老師：

基本上我認為Eisner的哲學理念其實沒有很清楚，混合了很多的東西，像是新馬克斯主義，由鑑賞、批判，達到解放的功能，也像新黑格爾派的想法。「把老師都當作天才」，過程中能感動你的心，就是Eisner所言的一達到主題了。再由主題中去反思，而美學就是透過這種反思的過程，並帶著鑑賞的精神理性，而不是強調工具理性。

歐用生老師：

美不一定是迷幻、什麼都沒有的，後現代也不是沒有標準而是有其價值觀，只是價值觀與現代主義不同。

周淑卿老師：

新手教師與資深教師在教學技巧是有差異的，但是Eisner有一個核心概念即是強調課程和教學中的quality，它並非「品質」，而是一種「質的內涵」，他認為每一個人都有一種qualitative thinking的能力，僅在於強弱之分，就像每個人對於食物的描述和對美的感受是不同的，其中有些人可以很敏感和細微的感受其中質的內涵，可以去分辨其中細微的特質。每種領域都有其特質，Eisner認為每一個人都有能力去分辨這些事物的quality，關乎這方面的能力有沒有被培養。老師對於學生種種的反應，也是必須著眼於 quality 的培養，而這個quality就存在於環境各種現象和學生的種種反應變化等等。所以教師能力的差別，就在於感知、反應的能力，而新手教師與資深教師就在於反應的處理能力差別。因為兩者都感受和發現到了，資深教師有能力即時做處理，但新手教師可能就沒有這麼熟練的處理能力。所以，感受力的強弱我想不是這兩者的區分點。

所以我們前提已經肯定每一個人都有qualitative thinking的能力，那就要問師培是用什麼角度去培養我們的老師，如果我們仍然還是強調技巧、陳述性的知識，而感知、觀察的能力還是沒有被培養，所以僅能在既有的技巧上反覆練習和強化，頂多也還是技巧好的工匠程度，無法對即時現象和學生的反應作深入的回應，那這個仍非Eisner所說的「teaching」而只是 「instruction」。

再來，從這本書裡我們看到了哪些Imagination？最後為甚麼為什麼這本書一直使用planning而非design？ Eisner所說的planning是否就是一種現代主義，強調理性化的思考呢？如果如此，那如何與其後所說的教育鑑賞有所連結？

另一方面他認為目標有aim、goal、objective，但他反對objective而是用outcome，因為objective是事先預定的，即如行為目標，忠實轉換上一層的目標，成為下一層的具體目標。而outcome是在自然情境中師生產生的結果，不

必然與預設一致。國家層級強調的標準，即aim，與教室層級中的outcome，兩者之間要如何產生密切的關係？

歐用生老師：

藝術、美學本身就是一個認識論、存有論，資深老師、新手老師之間的差異就是在能否對於師生互動中細微變化，做出立即的、適合的回應，這也是實踐的智慧。過去美學被當成一種鑑賞，事實上美學是一種認識世界的方式，也是像是最近教育部推動的品德教育，讓學生自己感受到主體性，透過美的過程達到自我實現，這就是對人存有的一種提昇。最後，除了談及imagination，給我們怎樣的想像之外，也可以談談夢想、幻想等等。

鍾添騰老師：

每個人都應該是天才，只是大天才與小天才之間的差別，新手教師與資深教師的差別就在於怎麼找到那個美感，具備這樣能力的人就是大天才。如果他不具備這種能力的人又無法退休就很麻煩。資深老師如何帶領新手教師也是值得探討的，我們可以透過案例將經驗分享，但是非常耗時。學生是需要被開發、引導的，即使是智能不足的特教生，在畫畫中的表現有別於一般於世俗的想法，如果沒有被引導出來，可能就被埋沒了。

再來，家長、行政方面能否放心給教師作不同的「冒險」？教育中加入想像，讓學生有更多接觸的機會，教師會認為很冒險，不敢嘗試。但是，這樣就要放棄嗎？我最近帶領學生去做體驗學習，這種體驗學習並不能事先知道學生能體驗到什麼，因為計畫永遠趕不上變化。

歐用生老師：

教育想像是冒險的、創意的，這些需要整體文化上的改革，而不僅是學校裡的改變，也需要透過整個社會、政策上的配合和支持。 尤其在強調國家競爭力、能力指標下老師更加感受到壓力，這樣老師能感受到美嗎？

葉興華老師：

我們以前是著重於教師教的部分，在工具理性的思維下偏向於教的步驟，Eisner認為學生學的東西是超乎我們想像的。在我孩子的身上我觀察到他一年級到四年級時，很少拿作品回家，老師在課堂上講解完後就請學生自由創作，五、六級時轉學之後，帶回來的作品很多，學校裡呈現每個小朋友的作品，且很多作品都很有創意和想像力，尤其功課不好、調皮的學生也會有很好的作品。我的孩

子描述老師在課堂上很嚴格，每做完一部分就要給老師檢查和進行修正，老師還會蒐集資料當成學生的參考素材。所以我覺得學生是必須透過引導的，想像也是需要被引導的，過於自由時想像是無法表現出來的。重視到學生的不同與需要，評量是為了看見學生的需要， 也需要給予適度的框架範圍。

歐用生老師：

小朋友自由創作和教師的引導之間，什麼時候該自由和什麼時候該引導，這就是教育的藝術，即如之前所說的放風箏時如何收放自如中尋求的美感。

黃彥文博士生：

Eisner 的另一本書《啟蒙之眼》，他的立場是比較偏向相對主義的，到最後卻也偏向主客間互為主體、相互辯證的路線。其次，對於 planning 和 design 的問題，Eisner 似乎只提到誰來計畫課程。然而宗旨、目標、目的等等，並非中央層級就對應著宗旨，如果對照 Goodland 五種層次的課程，每一種層次都有各自的終止、目標、目的。

新手教師與資深教師不在於教學時間的長短，而在於鑑賞的區辨的能力和處理事情的敏銳度，且這也必須提供老師大量的經驗。教學過程就像投球的各種方式，只要落入好球帶就是好球，也就是說，有很多種教學過程都是好的教學。

歐用生老師：

美感的表出形式很重要。 科學上就是用圖表和數字，藝術上可以用多樣的方式，所以老師教學所利用的表出形式也很重要。

蔡清田老師：

Eisner 訴求課程評鑑的方式不要用單一的思維去評鑑學生，必須要有想像的空間。

桑慧芬老師：

Eisner 在每一張前面都會引用他人的一小段話，像是它整章的內容有一個精神式的窗口。讀完這幾章，我認為比較像 Gadamer 的視域融合的高層次境界，而不是工具性的。

歐用生老師：

另外還有關於Eisner的其他作品《複雜的調色盤》、2005年《 Reimagining schools: The selected works of Elliot Eisner》等等，也可以提供閱讀參考。

The Educational Imagination

Chap.11-13

Content

- Some examples of educational criticism
  - Playing the school system: The low-achiever's game
  - Things of use and things of beauty
  - The natural laws of teaching: A study of one classroom
  - Portrait of a Ceramics class: Control and freedom in a delicate balance
  - An educational psychologist goes to medical school
- A criticism of an educational criticism
- Summary of the book

教育批評的書寫

- 沒有固定的形式或標準格式，鼓勵展現個人的觀點與風格。
- 不迴避「主觀詮釋」，要求提出個人的見解，使讀者所見得以加深加廣。

Playing the school system: The low-achiever's game

- **A low-achiever, Bob (Claremont** 高中二年級學生)
- **"side lawners"** 低成就生的學校生活，以及個案學生如何偷時間，在學校體制裡「遊戲」

Outside game

- 只要知道如蹺課，就可以在外溜達
- 蹺課要訣：
  - 訓導主任不在的第七節課容易蹺
  - 點名單在第二節送辦公室，不能蹺
  - 假父母之名寫病假單
  - 說要排時間去輔導室
  - 觀察哪些老師不處分無故缺席的學生
  - 犯了嚴重校規可以被停課

Inside game

- 學生各自展現自己：各種穿著打扮、化妝；吃喝、丟東西、在廁所塗鴉
- 上課前鬧哄哄，上課時不停問時間，下課鐘響前一兩分鐘就有人站起來，老師也準備下課

- **Bob**將老師分成三種類型
  - **Pretend school**：老師講、學生聽。學生可以什麼都不做，樂得輕鬆。例如**Mythology**老師，即使學生沒完成作業也沒關係。
  - **High standards classroom**：老師依據既有標準要求學生，如心理學老師要求不能缺席、必須考好成績
  - **Real school**：老師針對學生實際能力，學生必須真的做些事情，如數學課。老師熱誠對待學生，認真上課，**Bob**願意參與課程。

- 在這些校園遊戲中**Bob**顯然贏了，他幾乎不學習，也都躲得了各種要求。
- 學校太無聊，這些遊戲是樂趣的來源，讓低成就生覺得自己還有些主控權。
- **Bob**是否也是在模仿大人對待生活的方式？
- 高成就生擔心未來唸什麼學校，低成就生虛擲光陰，都一樣將真實生活往後延，期待著明天。

Things of use and things of beauty

- **Mr. Forrister, an art teacher of Swain county high school (near Appalachian Mountains)**
- **關於Forrister獨力在學校裡發展藝術課程，甚至影響了社區看待其傳統工藝的態度，提升其自尊感。**

A hint from Swain County

- **useful purpose vs. aesthetic purpose**
- **The growth of aesthetic awareness as fundamental to the development of the basic skills of reading and writing**

- **Forrister的藝術課程主要經費來自聯邦職業基金，以商業性的藝術、工藝知能訓練爲重點，但他的課程強調學生應有aesthetic awareness。他帶著學生看藝術作品，也給學生projects，藉以培養學生美感。**

The natural laws of teaching: A study of one classroom

- **Bill Cresta, a teacher of Parkside High School**
- **作者描述這位老師的教學節奏緊湊，總是按部就班，掌控著所有課堂學習的步調與內容。**
- **Bill是一位善待學生、認真教學的老師。然而….**

- **學校所在社區位於國家公園區域，有豐富美景，但卻是貧窮地區。居民以手工藝品製作與出售維持自給自足生活。因而工藝品對居民而言一直有著實用功能的性質。**
- **1973年該校設置此藝術課程，本來目標即是將藝術、工藝納入職業方案，但是Forrister讓這個課程產生了非職業的學習成果**

A criticism of an educational criticism

- **對教育批評的後設批評可以問以下的問題：**
  - **作者如何著手敘寫？**
  - **所使用的語言有何特質？用了什麼比喻？**
  - **提供哪些見解？**
  - **提出什麼來支持結論？**

Non-vocational outcomes

- **An eclecticism of purpose: career/economic/commercial + artful**
- **Personal pride：sense of self-importance (found out their talent)**
- **Expression of their art：intrinsic satisfaction，subjective inner life**
- **Working hard at self expression: striving for perfection**
- **Expressiveness in crafts: personal attachment to their products, pleasure in their creation**

- **教育批評的特徵**
  - **有文采、有見解，能讓讀者感受到作者所感知的內涵與特質**
  - **沒有標準化的紀錄、次數計算，而是依賴人去建構情境**
  - **寫作格式或結構各不相同**

評Playing the school system: The low-achiever's game

- 從**title**來看主題
- **1-6** 清晰描繪低成就生如何應付學校，建立作者的可信度
- **12-15** 作爲結論的伏筆，說明師生的不同關係與互動方式
- **19-38** 生動描寫不同教師的例子
- **40** 詮釋和評價，呼應開頭引用的詩

教育批評的作用

- 帶領人們深入了解學校教育的過程，以免決策總是簡化且膚淺
- 藉以反省自己的經驗，觀察相似的問題
- 幫助我們提升感知教育情境特質的敏銳度

Summary

- **1.** 我們所使用的學校教育和教學的隱喻與意象，對於我們的教育價值和對於學校教育應當如何的觀點，具有深刻影響。
- **2.** 美國學校教育中具有支配性的意象即是「工廠」，教與學的主要意象即「生產線」。這些意象錯解、錯估了教學的複雜性，也忽略了教育與訓練的差異。

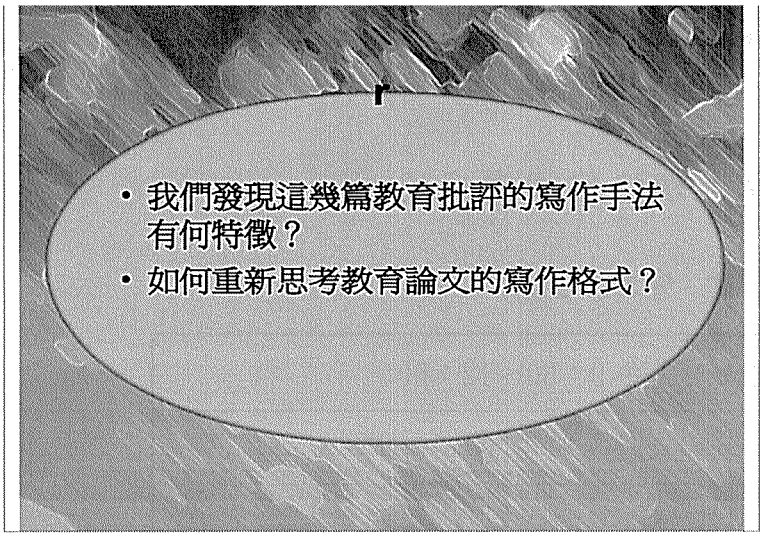
- **3.**「理性」一直被等同於科學，認知一直被化約爲「以語言文字來認識事物」。於是，在教師、行政人員和教育研究者的培育過程中，其他有關知識與心靈的觀點都被省略了。
- **4.** 許多教育研究所依據的自然科學模式，對於大部分教、學和課程發展的問題與目標而言，大概都是不適切的。

- **5.** 行爲科學的準則太常預定「該研究什麼」、「什麼才是教育中重要的東西」。
- **6.** 評鑑學生、教師和學校行政人員的了解和規準，深深影響了學校教育的內容與形式。
- **7.** 操作論和測量論都因聚焦於行爲，以致嚴重漠視學生經驗的特質。
- **8.** 課程領域發展的歷史中，一直受到一種期望傾向的支配－學校教育技術化、減少教學的藝術性要求。

- **9.** 認識**(knowing)**就如同教學一般，需要主動，以及從經驗中建構有意義的形式。基本上這樣的形式是藝術性的建構，人們可以藉此創造對於**reality**的觀念。
- **10.**對「防範教師教材」的期待是錯誤的。事實上，教師需要的是那種能激發才智的教材，而不是讓他們屈從的教材。
- **11.**教育人員和一般人對特殊教育議題與實務看法上的差異如分流、最低標準、作業型態)，通常是由於對學校教育功能與目標看法上的根本差異所致。

- **12.**影響學校教育的因素，可能可以追究到學校或學區之外的源頭。
- **13.**教育口號的作用就是取代教育思想，並且讓學校人員迴避處理教育實務中長久存在的問題。(如個別化、教育標準、彈性課表、同儕教練等)
- **14.**學校是教育卓越的基本單位，因爲它提供教師和學生發展的環境。
- **15.**目前學校中強調的語文和數學推理，嚴重誤導了大家對人類智能的觀念，妨礙其他有價值的社會興趣與態度的發展。

- **16.**假如學校要讓學生得到最大的成長，就必須先成爲一個教師成長的環境。
- **17.**學校所教的可能會比教育人員所理解的更多或更少。
- **18.**透過描述、解釋、評價其他文化形式的方法，我們可以讓教育生活中的複雜性及其特質鮮活起來。這個方法即是「批評」；在教育中即爲教育批評。
- **19.**學校是個難以改變的堅固機構。但是當人們能指出影響學校功能的各種互動因素時，就更有可能成功地改變學校。


• 我們發現這幾篇教育批評的寫作手法有何特徵？
• 如何重新思考教育論文的寫作格式？

「美學取向課程與教學之理論建構與應用」

課程美學研討會 會議紀錄

會議時間	98 年 6 日 27(星期六) 上午 9：30～12：00		
會議地點	臺灣師範大學教育學院大樓 9 樓會議室		
會議主席	林逢祺老師	記錄	黃暐珉/鄭惠文
出席委員（如簽到表）			

壹、主讀者導讀大綱（如附件）

貳、評論者評論大綱：

評論者：林逢祺老師

第一，educational criticism 有非常強的藝術的類比，在藝術和美領域比較少將 criticism 翻譯成批評，較多翻成評論，教育領域也翻成鑑賞，這是典範轉移，將科學性的評鑑轉移到藝術性的鑑賞，所以我比較贊同將教育批評翻成評論。所以教育評論就不只是批評好或壞，而評論藝術、創造、啟發性，也不迴避主觀的詮釋，接受互為主觀、相互詮釋的空間。

第二，是遊戲規則理論化的不足，維根斯坦的《語言遊戲》裡有一個重要的概念是，如何改變遊戲的規則，規則是可以變動、挑戰的，可以積極的去改變這個規則，不是總是消極的迴避。我們都認為規則是本來的，常常用「本來就是這樣」的說詞，但它不是一個自然的規律，而是可以改變的。遊戲的規則是可以改變的，語言規則也可以改變，語言有內爆的作用，充滿多樣和改變。身為一個老師不能要求學生按照規則來走，語言的遊戲有無比的豐富性。

第三，教學是一種藝術，藝術裡面含有自動性和創造性的張力關係，而自種性即為受控制，已經自動化，教學要能夠掌握自動化的部分，因為自動化能節省時間，才能讓老師有創造性的時間和精力。但太自動化就會僵化，太創造性就會混亂，所以 Eisner 擅長用這種對話關係，控制和自由，自動化和創造性之間，這種對比關係的運用。

第四，每一個教學都含有其「useful purpose」和「aesthetic purpose」，美感不是來做工的，是要享受你的教學，也讓學生享受他的學習，學生會有情意性的陶冶。當你有 aesthetic purpose 時，教學的「自我驕傲」才會高，才能有

所成就感和藝術的表現力。表現創造性，在教學上才會有內在的滿足，才能表現個體的內在生命，老師不是在做教書匠，而會感覺是藝術家。所以每次的教學都是在自我表現，如果以老師的角度來看，老師的作品就是你的學生，在他們身上具有老師的表現力。

第五，「 Natural laws of teaching 」的「natural」到底是什麼？它是一種諷刺性的寫法。用隱喻性的角度來看，教學有沒有自然的法則？這是值得思考的問題。

下標題的問題，標題要能掌握到核心概念，要能吸引人。最後，是有關「process」和「product」的問題，然而評鑑往往只著重在 product，忽略歷程。我們在做藝術評鑑時，會比較重成品的評鑑還是歷程的評鑑呢？我們依然是重視成品的評鑑。簡單來說，我認同 Eisner 的說法，歷程就是故事，作品的來時路是生動的，會讓一個結果有生命，像是如果你不了解梵谷的來時路，你對其作品不會有那麼多的感動。

參、共同討論時間

周淑卿老師：

教育，並總是在批評哪裡不好，像我們去訪視老師，首先都會去看老師「哪裡教的不好」，作為自己借鏡的地方，卻不是先看老師做的好的地方在哪裡。但是在指導論文時，也是直接和學生說沒有批判力。更甚之，在做報告時如果學生只看見好的地方，可能又會被認為沒有批判力，認為要有批評才會有進步。當然我們看到有疑問之處可以提出來討論，但是批判前應先了解自己的立場與認真理解。在尚未理解之前的批判，也只是膚淺的表面之言和無的放矢的建議。回到對教育上的思考，我們的教育就是一直在別人的缺點嗎？我們是否應該更具有深刻且同情的理解。

所以，以評鑑來看，我們總是先設定一個規則，然後以這個規則去檢視有沒有達到那個標準，但是這個規則是某些特定的人設定的。因為評鑑者礙於評鑑的時間有限，且被評鑑者必須講求成果績效，所以我們僅能看到 product。我們卻用 PISA 標準去推問題所在，卻不去探討文化脈絡的問題。我們可以看到 Eisner 早期和近期都有沉痛的想法，認為藝術課程仍然是一直是被邊緣再邊緣的。

林逢祺老師：

你要寫這個人的論文，勢必認為這個人一定有其價值，但卻一直不斷的去批判，那你為什麼要寫這個人呢？我們固著的要求被批判，但沒人喜歡批判的人，教育卻要我們一直在批判。

曾昱豪老師：

何謂美的挑剔？老師教學可能有文化階層的不同，所以並不能讓每個學生都懂和體會其中的美，再來，我們要如何知道老師教的很有美感？

林逢祺老師：

美是一種挑剔，究竟是對自我表現形式的挑剔，或是對作品表現出來的挑剔？我覺得兩者都有。美是一種精亦求精的過程，好的藝術家會去追求真實性，好的藝術是真實而非虛假，美、真和藝術是結合在一塊的，我會 focus 在自我的真，不要扭曲和誇大真實性。

曾昱豪老師：

教學上經過不斷主觀的再現所呈現的，能保持真嗎？

林逢祺老師：

只要確定現在是如實的表現即為真，因為面貌是不斷會更新的。

周淑卿老師：

你是研究教育的人，起碼有人在談教育原理的東西時，你會了解。從這方向來看藝術，看舞蹈、流行歌曲，懂和不懂可能兩方面都有關係。去看老師的教學，如果是一個對教學理念不懂的人去看，可能會覺得老師不會教，如果對教學理念有基礎的人去看，可能會覺得這老師很棒，所以關於懂和不懂與個人的背景經驗有關。

藝術作品要有 working hard 的過程，要有基本技能和理解的部份，而不是只有論述套用。

賴如足老師：

如果老師非常享受他的教學，但是學生感受不到，就像我教學有時瞬間會感受到自己教學流暢和完好，感受到極高的成就感，但是當下我無法顧慮到學生是否能同與我彼此感受。所以我想「真」與「美」的定義？對老師而言，那瞬間可能是老師的高峰經驗，但未必學生也是。然而我們在講美學卻是一個師生間的互動，老師的成就來自於學生學習。美有沒有一個指標？但有了一個指標後卻又開始僵化了。自動性和創造性，就像藝術和科學間的掙扎。

林逢祺老師：

教學像是一個表演藝術，反應著觀眾的眼神和理解，教學的表情都展現在學生的表情上。教學作品要能表現在教育作品上，教育作品是你的學生，學生應該也要感受到你教學的豐富性。老師可以從學生的表情上去蒐尋，美不能老師說了就算，學生也要有所感覺。美的經驗，有感，就會有所反應，美都有一個必要的

條件，就是愉悅的感受。

教學是一種美，學生要能感受愉悅，高度精神的愉悅。Adler 對美的分法有兩類，一種是「令人愉快之美」，另一種是「令人激賞之美」，是有文化性、是跨越族群的，有絕對的客觀性。我們可以從這兩個向度去看，愉悅之美，就像老師的儀態很美、像春風一樣，覺得上老師的課很舒服，另一種是老師表現非常精彩，神乎其技，學生可以有內在的崇高感、亢奮感，不由得讚嘆。如果觀賞者沒有一絲一毫的感受，那可以確定那個東西一定不怎麼美。

周淑卿老師：

我分享一下我的研究案的兩位老師，一位是藝術老師，一位是自然老師。教學做到扎實才能達到令人激賞之美。藝術課的老師，學生的藝術作品已經會產生認同感，不會只是將其作品當作是交給老師評分用，學生會為了自己的作品到了廢寢忘餐的地步。另一個科學課，老師不講公式定理，一律從生活中去讓學生理解，像老師帶學生去烤肉，會談火，就會涉及到火要怎麼升起來？火生起來要有什麼條件？有什麼方法可以試？這過程學生透過自己的努力和嘗試，學生都非常的興奮，這其中就是兩種層次的美都具備了。

游春音博士生：

即使藝術鑑賞還是在看成品。現在有很多的商業性的作品，其實它都會有背後的故事，也會透過各種行銷方式去推銷成品背後的企業形象，並從銷售的數字去看這個成品的銷售策略是否成功。如果從教育是生長的隱喻放在評鑑來看，反倒成為一個競賽的概念，就有分輸贏的時候，有的植物可能還沒有生長完成就進行採收，這時來做一個形成性評鑑，似乎不妥。教育評鑑不只是教育的隱喻，這個隱喻當成是一個競賽成果？還是一個採收？又採收的指標和內涵是什麼？

曾昱豪老師：

教學絕對不會是一個商業行為。我們不需要用一些評量論述去美化，用商業的論述說的天花亂墜，教育就失真了。應該回歸教育的本質，質樸的本質，而非培養功利主義的思維。教學愉悅的感覺是讓自己可以往上前進，而兩種層次的美並非分的鮮明。

黃彥文博士生：

我覺得很多時候都會傾向論述有無美感的問題，而忽略這個美感是誰的美感？我們可能都過於片斷從老師對於學生的角度，而忽略學生彼此間是有所差異的，亦即某些學生可能覺得有美感，某些學生就不然。老師教學的美感如果換到不同情境和對象是否就具美感？我覺得老師和學生之間就像跳舞，在過程中是不斷延伸和調適的。美感意識的不同，不能用強迫的手段。

游春音博士生：

美感存在哪裡？美感觸發點在何處產生？可以透過藝術家整個的創作過程，包括作者意念、觀眾的詮釋等等，諸如此類的藝術概念可以讓我們在美學方面再教育。例如我在教學的時候，以為學生對我的教學內容有反應，但學生看到的並非是教學的內容和意向，而是老師的肢體表現，是出乎老師意料之外的。

2009/9/12@NTNU
葉明政（yehfat@gmail.com）

第七次課程美學讀書會引言稿

導讀書目 Eisner , E. W. (1994). Cognition and curriculum reconsidered (2nd ed). New York: Teachers College Press.（第一章）

壹、關於此書

根據 Eisner 於序言中交待此書緣由，是他 1979 年在 John Dewey Society 所做的專題演講成果集結而成的，先於 1982 年以《認知與課程：決定該教些什麼的基礎》（Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach）為名出版；1994 年再對本書內容進行修訂，補進蠻多新材料，也修改部分章節內容。茲將此書兩個版本章節目錄表列比較如下（Eisner, 1982, 1994）：

Eisner（1982）第一版	Eisner（1994）第二版
1.What is basic in education? ● **Within the cultural climate** ● **Consequences for schools** ● **Meeting the challenge**	1. Reforming educational reform ● Political mandates for change ● Obstacles to change ● Looking beneath the surface ● Human nature and the purposes of schooling ● How shall we decide what to teach?
2.The role of the senses in concept formation ● **Toward a wider view of cognition** ● **Language and concept formation** ● **An expanded view of knowledge** ● **Are there nonqualitative concepts?** ● **Summary and significance**	2. The role of the senses in concept formation ● Toward a wider view of cognition ● The sources of experience ● Language and concept formation ● An expanded view of knowledge ● Are there nonqualitative concepts? ● Summary and significance
3.Forms of representation ● **A visual model** ● **Modes of treating forms of representation** ● **The syntaxes of forms of representation**	3. Forms of representation ● The features and functions of forms of representation ● A closer look at forms of representation ● Modes of treating forms of representation ● The syntaxes of forms of representation

4.Some implications for curriculum and evaluation ● **Change for the curriculum** ● **Change for educational evaluation**	4. From cognition to curriculum ● From conceptualization to curriculum ● Implementing curricula ● Making learning problem-centered ● Summing up the argument ● In retrospect

在國內，討論或引用此書的以 Eisner（1982）居多[1]。黃政傑（1987）在引介 Eisner 的教育鑑賞與教育批評時，認為需先了解 Eisner 對認知的觀點，故以四頁左右的篇幅處理 Eisner（1982）對概念形成與感官作用、概念表達與呈現方式（forms of representation）、呈現方式的處理與結構等論點。甚至，在專門討論 Eisner「美感認知觀」（aesthetic modes of knowing）的學位論文中，林千楓（2006）所引徵的仍是 Eisner（1982）的材料，似乎並未針對 Eisner（1994）再做進一步討論。

針對此次討論焦點的 Eisner（1994），導讀群們找到兩篇國外書評（Lawton, 1997; Zannini, 1998）。台灣師大教育系甄曉蘭與卯靜儒兩位老師在 2009 年所開設的「課程與教學名著批判專題研究」，也特地列入此書為指定閱讀書籍；她們於課堂上所列出的討論題綱[2]為：

1. Eisner 企圖勾勒什麼樣的教育目標？為什麼要從「概念形塑」觀點來重塑教育改革？
2. 究竟學生認知發展的重要性為何？「認知」在課程與教學上的蘊義為何？
3. Eisner 何以提出表徵形式（forms of representation）的特質與功能？企圖鋪陳怎樣的教育實務論辯？其立論基礎為何？
4. Eisner 對認知概念與表徵形式的反思，企圖顛覆怎樣的課程與教學思維？提出的主張為何？學校課程與教學應有怎樣的調整與改變？

我們都知道 Eisner（2002）曾區分六種課程意識型態，也不諱言自己所持論點即為「認知多元論」（cognitive pluralism），主張人對於外界事物的理解與表徵形式是多元的，人可以透過不同的符號系統來建構自己對世界的理解，而這些認知形式都會因為符號或表徵形式的差異而呈現出不同的意義。但是，學校教育過往偏重於語文、數字的認知形式，忽略了其他認知途徑。於是，Eisner 的「認知多元論」主張在課程中讓學生擴展不同認知途徑，運用多重的智慧能力。在目

註[1] 台灣師大圖書館甚至有典藏 Eisner（1982）的日文翻譯版（索書號 371.6/085.2），有興趣者可以對照參閱。

註[2] 此份授課大綱可於卯靜儒老師的個人網站下載，詳見 http://web.ed.ntnu.edu.tw/~cjmao。

前國內學界對於 Eisner（1994）系統性討論仍顯缺乏的狀況下，有興趣者可以 Lawton（1997）與 Zannini（1998）的書評和甄、卯兩位老師的四點討論題綱為踏腳石，進一步深入研讀 Eisner 關於「認知多元論」的主張。

貳、第一章內容簡介

第一章 "改革"教育改革（Reforming educational reform）

- 改革的政治任務（Political mandates for change）
- 改革障礙（Obstacles to change）
- 看穿表面（Looking beneath the surface）
- 人性與學校教育的目的（Human nature and the purposes of schooling）
- 我們應如何決定教些什麼？（How shall we decide what to teach?）

Eisner（1994）於序言中點出本書的成書背景，是在一個充斥著國家目標、國定標準、國家報告書、全國性評量與國定課程的時代中，期望本書能鼓勵和支持對教育有其他可能性的遠見，而不是僅將學校教育侷限於以企業為中心的競爭觀或是對心智能力的狹窄觀點（p. xi）。在當時，所有的媒體、幾乎所有的政治人物與大多數的民意調查，皆對美國學生的表現表示相當地焦慮。為了要補救事態，他們尋求方法要使學生在國際性考試中（特別是數學與科學）能夠達到「國際水平」！尤其，讓美國（學生）由谷底向上攀升，雖然美國汽車工業似乎無法做到，但是有些人相信教育事業能夠做到（p.1）。而這種「教育危機論」正是本書所欲切入進行檢討的。

1.1改革的政治任務

1. 仿彿就在昨天，《危機中的國家》（A Nation at Risk）才宣稱學生素質低落的危害更甚於敵軍入侵；現在又有《美國 2000》（America 2000）再一次告訴我們：教育危機仍然沒有改善（p.1-3）。
2. Eisner 認為前述兩份報告盡是以「測驗分數」來定義所謂的危機，是過於膚淺，都忽略可以讓學校賦予生命更加深刻的結構性條件。所謂的解決方案是以「國家考試」來做為學校辦學的溫度計，接著把各校的溫度予以公開化，似乎就能宣稱治癒學校的病情。這種做法充其量只是提供一套指標，在有限的變量下衡量全國學生的表現，但它不大可能洞察關於學生成敗的來源（p.4）。
3. 儘管如此，這種做法仍是非常吸引對學校改革感興趣的政治人物。Eisner 認為理由有三：❶所有學校都應該有一個共同的、統一的課程和考試制度，是一個具有吸引力、有邏輯性的想法。❷可將處理手段簡化和標準化。沒有標準化，不能比較評估學校的表現；沒有比較評估，很難建立排名；沒有排名，

卓越是難以確定的（這是一場國際奧林匹克教育競賽）。❸與複雜方案相比花費較低廉（p.4-5）。

4. 將學生武裝成為教育—經濟競賽中的一員，其實背離了許多教師當初投入教學的初衷（p.5）。

1.2 改革障礙

5. 由於學校是個頑強的機構，使其大幅改變是相當困難的。Eisner 認為學校很難改變的主要基石有三：❶我們對於學校、教學、教室有著根深蒂固的意象，想要為學校帶來明顯的改革，最需改變的是教師對於其自身工作所抱持的想像（p.6）。❷當下的學校結構、教師發展會將改革據為己用，並發明專業調適的形式，以應付意圖構作其專業生涯的各式要求。這些調適的形式，使教師有效率地過濾大量的資訊，以組織其學校生活並能夠生存下來。這些求生存的技能一旦內化，有可能使教師聚焦在其自身教育學的實質面向（substantive aspects），沿襲舊習。因此，實驗探索新的教學可能性，往往帶有失敗風險與專業成本（p.7）。❸學校之所以如此超穩定，在於它以組織化結構（像似本該如此）界定了其關於時間、空間、角色、科目等面貌（實則是文化製品--cultural artifacts），並進一步衍生出各種各樣的共同準則。因此，當學校教育的結構與我們希望引進的志向（aspiration）或創新產生衝突時，很可能是結構改變了創新，或修改了志向；也就是學校改變了新進的訊息遠超過新進訊息對學校所產生的改變（p.8）。

6. Eisner 認為學校對於改革的抵抗，很少被提及，教育改革通常要求的是適應學校現有結構。教育改革之所以充分相信學校結構如此堅實，是因為：❶學校是具有堅實傳統的體制，並且傳統也助長了期望。❷對教師與行政人員發展出的專業技能與既存的學校組織恰好相符。❸對學校的期待，同樣注入到家長與學生的心態裡頭；當你是被勝利者或是你知道遊戲的規則時，是沒有興趣去改變規則的。❹欲使學校改變的意向總是由上而下，從官僚角度來看，落實教育政策是專業教育工作者的一種責任。教師和學校行政人員往往視為公務員，其工作是執行政策任務。不過，學校行政人員和教師不單只是技術人員；如果教師對新任務沒有投入感，消極抵抗即是可能的，能產生改變的機率也就非常小（p.9）。

7. 因此，自上而下的官僚學校改革方式，通常低估了教師必須利用他們的才能和行使專業判斷。更何況，學校教育和教學是無法從遠端遙控的。教師和學校行政人員對改變不清楚或沒有付出承諾時，改變是不可能的。可悲的是，教育改革者通常忽略要留心這個重要因素（p.10）。

1.3看穿表面 [3]

註[3] Eisner 於 1992 年曾於 Teachers College Record 發表＜教育改革與學校教育的生態＞一文，後來收錄於 Eisner（2005）一書第 15 章。該文指出學校改革的八大難處，進而主張應把學校視爲

8. 教育改革不僅要對學校進行更加深刻和全面的分析，必須藉由集體討論來擴展關注層面，使教育改革更具真正教育維度。Eisner 試圖提出一些美學原則：works of art require attention to wholes（作品需要關照全面）、configuration is central（結構做為核心）與 everything matters（事事相連）應用於學校；這意味著要把學校視為一個整體來對待，我們所處理的乃是一種文化的創造（p.10）。
9. Eisner 認為任何全面性、生態的或系統取向的學校改革，都要留心：意圖（intentional）、結構、課程、教學與評鑑等五大關鍵面向的密切關連；包括給與方向的意圖、能夠給予支持的結構、提供內容的課程、與該內容相調合的教學，和使我們能夠監測和改善運作的評鑑系統（p.11）。
10. Eisner 也援引 S. Sarason 的說法來支持自己的論點並不特別，但認為他們兩人的關注不該被視為悲觀，許多的進步是來自於逆流而上[4]。他在本書的目的就是想提供一個合理的又具原則性的基礎來決定該教些什麼，也可以用來探索這些想法對教學與教育評鑑的蘊義，Eisner 相信這樣的架構有助於創造真正的教育性學校（p.12）。

1.4人性與學校教育的目的

11. 決定該教些什麼的任務最終取決於對人性（human nature）的願景及學校教育目的的圖像。這些取向和意識型態為課程編作的選擇和教育目的合理化提供了一種基礎。在今天的美國，市場競爭的取向下，商業社群成為界定美國兒童教育議程的領頭羊，但教會學校也有其看法，也有人支持「偉大經典」（Great Books）的文化傳遞，但不可忽略批判取向的觀點，然而許多家長關心的是技術取向（pp.13-14 列舉出數種不同的改革主張）。
12. 但是，常讓 Eisner 覺得沮喪的是，學者或學校的教育專業工作者太容易接受改革成效的前提，而缺乏進一步的批判檢驗。以州際間的共同評量系統為例，Mississippi 在每位孩子的教育支出僅是 Connecticut 的一半時，此時比較兩州學生的學生績效是否公平？對在學校獲得不同支援程度的學生，使用同一把量尺以及相同的標準是否公平？（p.15）
13. Eisner 的觀點是：教育學者及專業人士有學術和職業責任，批判性的檢驗用來推動教育變革的語言中所蘊含的價值觀（p.16）。

1.5我們應如何決定教些什麼？

14. 擺在眼前的任務是概念化一個有用的、確實令人信服的學校課程基礎：我們應如何決定教些什麼？我們可以訴諸什麼樣的標準？我們可以從生物學和

一個生命系統（living systems），續而提出與本書 1.4 節相同之改革主張，有興趣者可以交互參照。

註[4] 2006 年 10 月 7 日，史丹佛教育學院為 E. Eisner 舉辦退休歡送會，即舉辦以「逆游而上～挑戰美國教育」為主題的論壇，讚揚 E. Eisner 長久以來致力於教育理論與實務的藝術性論述（洪詠善，2009 讀書會導讀稿）。

文化得到一些線索嗎？是否有某種方式可以開拓我們被賦予的生物性能力，和哪些心智的文化創造技能來增強與延伸生物性給予我們的限制？是否有辦法做到這一切是兼顧寬厚和公平？我們能否運用關於人類理解如何增長的知識，以建立具更多樣性的教育課程讓年輕人接近？（p.16）

15. 人類存有中有一種將經驗予以符號象徵化的與生俱來的特質（p.16-17）。Eisner 所說的「文化」，因為一個符號創造意味著他者的在場，而符號對其具有意義。意義共享是透過創造符號構作的原初策略，而維護與促進文化。
16. 創造符號的能力是人的生物本能之一部分。如果沒有先天受損，我們擁有不同的知覺系統（sensory system），使我們學會「察覺」（read）環境的特性，而該系統的組成部分也會積極響應（p.17）。
17. 由於這些生物性所給予的能力（如視覺、聽覺與觸覺），是我們用來適應環境或人類需求的資源。我們的知覺系統也可以說是一種資訊提取系統（information pickup system）。我們與世界的接觸是透過逐漸精鍊的能力來經驗我們所居住世界的特性。視覺、聽覺和觸覺不僅可使我們看到事件，它們還充當資源以使我們的「經驗」轉化為「符號」。這些即是 Eisner 所主張「表徵形式」（forms of representation）的產物（p.17）。
18. 「表徵形式」是聽覺、視覺、動覺和味覺，它們展現在音樂、美術、舞蹈、言談、文字或數學……等處。我們選擇的符號是植根於我們的經驗，而我們的經驗是兼具實證和想像力的，被我們感官的敏銳所影響。感官提供意識創造的材料，我們反過來運用意識的內容和潛在感覺的各種材料，來調和、轉化換和傳遞自己的意識以進入我們自己之外的世界。換句話說，「表徵形式」提供我們創造和提升我們的私人生活，並予以公開化。藉由公開化，我們可以與他人共享生活。而且隨著時間的推移，我們學會了擴展和精鍊的方法，可使我們的意識可以竭盡所能的創建和延展此旅途（p.17-18）。
19. Eisner 引述 J. Bruner 在《意義的行動》（Act of meaning）的觀點：「任何文化的工具組合都可以描述為一組補償性手段（prosthetic devices），人類就是依靠這些手段超越、甚至重新定義加諸於人類機能上的『自然限制』。……生物性的確對人類有限制作用，但是這種作用並不是永恆的」（p.18）。因此，當生物性天資提供人類體驗環境的能力時，藉由文化，這些能力才得以擴展或增長（p.19）。
20. 由於意義是透過某些表徵形式，存在表徵脈絡之下，每一種表徵形式對人類經驗的創塑都有其特殊貢獻。我們每天都在自己的文化看到這件事：我們用不同的形式來表達不同的事情。Eisner 認為：教育應是讓年輕人學習藉由各式各樣表徵形式來捕捉意義。但是，進入別人已經創建好的意義是不夠的；教育應該幫助孩子通過表徵形式學習如何創建自己的意義（p.19）。
21. 學校若要完成這些目標，它們就必須在所安排的課程中提供機會，讓學生成為多元識讀素養的人（multiliterate）。而且，這必須從我們的意識首要途徑---感官開始做起，Eisner 將在第二章討論它們對我們概念生活的貢獻（p.19）。

參考文獻

黃政傑（1987）。**課程評鑑**。台北市：師大書苑。

林千楓（2006）。**E. Eisner「美感認知」觀對台灣課程研究之啟示**。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文。台北市，未出版。

Eisner, E. W. (1982). Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach. New York: Longman.

Eisner, E. W. (1994). Cognition and curriculum reconsidered (2nd Ed.). New York: Teachers College Press.

Eisner, E. W. (2002). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs (3rd Ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Eisner, E.W. (2005). Reimagining schools: the selected works of Elliot & Eisner. New York: Routledge.

Lawton, D. (1997). Reviews the book 'Cognition and Curriculum Reconsidered' by Elliot W. Eisner. *British Journal of Educational Studies*, *45*(4), 440-442.

Zannini, L. L. (1998). Book Reviews: Eisner, E. W. (1994). Cognition and curriculum reconsidered (2nd ed.). New York: Teachers College Press. *Gifted Child Quarterly*, *42*(1), 63-64.

第二章　感官在概念形成中的角色

- 前言
- 朝向一個更廣的認知觀
- 經驗的來源
- 語言與概念成形
- 一個知識的擴充觀
- 有所謂的非質性的概念？
- 總結與含義

前言

1.Eisner 認為，聚焦在認知發展作為一種教育目標是適切的，學校即體制與教育即過程，應該培養學生瞭解世界、有效地處理問題並從互動當中獲取更多樣的意義等能力。
2.但什麼是認知？什麼又不是呢？認知活動是由什麼所構成的？何種活動又是非認知的？很不幸，對認知的理解經常是狹隘的。尤其是當這些問題對照於情感（affect）時。
3.將情感與認知二分法的結果，不僅增強了此一二分的事實，且在實務上加以應用。Eisner 認為，這在教育上顯露了課程內容如何被決定，以及內容的特徵應該何時教。好比說：早上腦袋被認為是較清醒的，有助於思考，應該上些屬於認知性的科目；下午則安排情意的科目，像是藝術。（Eisner 在《教育的想像》，關於學校所教的三種課程，就以學校課表為例，指出時間的安排使學生習得了潛在課程）
4.時間的安排對於學生如何知覺科目的意義，產生一定的影響，並讓他們區分了什麼科目是重要的，什麼是屬於認知/非認知的學習活動。
5.Eisner 認為：沒有認知就不可能會有情感的活動；同樣地，沒有情感也就不會有認知的活動。

朝向一個更廣的認知觀

1.Eisner 認為，一個認知觀，若僅侷限在言談（discursive）與數學等心智形式的思考與瞭解，其所忽略的遠比包含的要來得多。
2.在許多議題上，Eisner 的看法和 Gardner 的多元智能論有極為密切的關連。但 Eisner 指出兩人的差異在於：他比較關注意義的重要性（matters of meaning），以

及不同的表徵形式呈顯不同種類的意義的可能性。因此，本書所提出的，主要是關切不同種類的意義得以確保的方式，和在課程與教學的環境裡，培養可被認定為識能的多種形式。

3.學校使學生可茲利用的課程，就其重要性而言，是一種手段，透過它學生得以不同的表徵形式學習到對意義的編碼與解碼。

4.Eisner 指出，Plato 對於依賴感官的知識是不可信任的、以及相信情感是認識真理一種誘惑的扭曲，此一看法所形成的二分法對教育影響甚鉅。

經驗的來源

1.Eisner 指出：透過任何一種感官系統，一個人能夠經驗到什麼，不僅取決於環境條件的特徵，同時也包括了個人的目的、參照的架構或者 Meisser 提出的個人在其一生中所習得的「預期的模式」（anticipatory schemata）。（25）

2.有機體（人）在留意時會選擇何種特定的才能，以及他/她決定如何回應並非完全受到才能本身的影響。一個人知道如何去做，與他/她享受做的過程，創造出一種回應的意向，這種意向增加了思考的特定樣式之或然性因而將會成為個人顯著的特點。例如，看到一座橋，畫家、詩人、工程師會選擇他們慣用的術語，但這些術語更可彰顯出他們的能力來（27）。

3.介於環境特質和認知結構或者預期的模式之間，不僅有一種處置（transcational）或交互（reciprocal）的關係，知覺本身也是建構的。但在一些心理學理論，知覺的建構性質已被輕忽。（27）。

4.Eisner 認為：感官與心靈的分離，致使對思考的貢獻度上被忽視了，而依賴感官的使用與情感的活動被認為是非智性的----這樣的一種奠定在有限地、教育反效果的心靈觀點所形成的傳統，不僅反映在心理學的論述，同時也在教育政策上。（28）。

語言與概念形成

1.Eisner 論到：命題式的語言（propositional language）大多有著代理者的功能，因為經驗具有質性的資料。我們使用一個語詞，用來指涉世界的性質，然而，語詞僅是眾多性質本身一種普遍的表徵。事實上，我們能夠辨別數千種的性質然而我們未必有那樣的字彙（29）。

2.感官的精鍊是擴充我們意識一種主要的方式。學習如何再現我們所經驗到的，是一種為了助成他者擴充的意識的主要方法。就此，一個文化，或是一個學校方案，若是因忽略或不尊重而鈍化了感官，將會阻撓人類性向的發展，以及侵蝕了人類心智的可能性（29）。

3.人類一定要以語言思考嗎？援引語言學者 Noam Chomsky 的看法，Eisner 指出了一個事實：語言並未耗盡那些我們指涉為思考的活動。主要原因有二：一、人類思考的形式是多重的，語言，就傳統而言，不過是其中一種；二、思考與經驗是不能夠輕易地被分離開來，沒有認知的活動，沒有一種經驗的形式是可能地，而這樣的活動，其本身就是我們所指的思考（30-31）。

一個知識的擴充觀

1.認識（knowing）依賴經驗，不管是與環境的特質接觸所感覺到的經驗，或是源自於想像的經驗（31）。而 Eisner 所指的認識，不同於哲學家所使用的知識——分析的或是綜合性的（synthetic）命題形式。Eisner 在本章節，主要是針對綜合性的知識做更進一步的討論。

2.綜合性的（知識）命題是關於實徵條件（empirical conditions）的宣稱、主張，透過透定的操作來加以反證，其常被一個有此知能的探究者所構成社群所採用。（32）

3.Eisner 認為，綜合性的命題相當具有吸引力，是因為它被認為有可能擺脫形而上學的哲學以及無法證實的話語—疑惑與蒙昧（反啟蒙）主義（obscurantism）的來源。但 Eisner 要我們注意：對綜合性命題來說，命題之所指（referents），仍是非命題之事，他們是感官系統所探出的性質。但就此觀點而言，那些性質並不同於經驗本身。因為當他們透過論述（言談，discourse）來描述時，一種化約的情形便出現了，尤其是當話題是命題式的，而不是文藝的或詩意的。（32）

4.若將知識這一語詞做出限制，並加以應用的話，那麼認識（knowing）關於性質所能呈顯出的命題，將從知識的領域給排除在外，所有命題作為一種表徵形式亦無法具體表現。（32）

5.Eisner 並非反對命題式的知識，他認為：一、關於實徵事物的命題，必須連結到透過直接接觸或是透過想像，使其具有意義的事物上；二、命題作為表徵形式的一種，不能包含全部這個經驗世界已知或是能被體驗的事物；三、窄化知識，關於現象世界以命題式論述來近行理解的話，限制了我們對於現實的視野，而成為一堆伴隨政治與教育的結果，有損於人類能力的發展與理解（33）。

有所謂的非質性的概念？

1.所有的概念，基本上，都是質性的嗎？Eisner 從直覺（intuition）的拉丁字源，intuitus（有「觀察」的意思），指出有直覺即是有洞見，看見那些先前未被看到的事物，透過感官加以掌握。

2.因為概念形成發生在每個感官系統之間，與環境接觸，認知環境的方式將會大

大地受到特定的感官系統、或是我們使用處理的系統所影響。處於環境的物體幾乎總是持有特質，能夠藉著各種感官系統加以經驗到。

3.精鍊學生的能力，以使他們經驗環境性質的多樣性，是 Eisner 相信教育方案必須嘗試去達成的目標之一。

總結與含義

1.概念形成本身是生物性地根基在人類所擁有的感官系統。

2.我們獲得的經驗種類，受到我們的目的、所使用的參照架構，以及我們所欲達成的不同程度所影響。

3.一個想法若要讓它有意義的話，有機體必須在最初能夠想像或回憶起那些可集體表意之用語的對象。

4.概念的種類透過許多能同時出現的感官系統使成可能，僅有一個概念在同樣一個感官系統裡才能在同個時間內被經驗到。同時運用不同概念化的形式，此一能力是極為重要的資產。

問題討論

1. 影響學校日課表編排的因素很多，Eisner 所提出的觀察，值得參考。
2. 《情緒智商》（EQ）的作者 D. Goleman，在書中約略地透露出他和 H. Gardner 的討論。他引述自己請教 Gardner「何以側重認知甚於情緒」此一問題時，Gardner 表示：「我最初探討個人智力時，談的其實是情緒，尤其在論及內省（intra-personal）智力時，一個很重要的元素就是情感上與自我取得協調。對人際智力而言，直覺判斷更是不容忽視」（Goleman, 1995/1996: 57）。
3. 已故的法國社會學巨擘 P. Bourdieu 曾說：眼睛是教育再製下的產物。其他的感官系統未嘗不是如此？但這個所謂的教育再製過程中，語言扮演了相當重要的角色，好比說：美酒美在哪？美食又好吃在哪？部落格透過圖片與文字兩種表徵方式讓許多人趨之若鶩，甚至引發團購熱潮，對於感官系統的精鍊，教育方案該怎麼提出並做回應，值得深思。

「美學取向課程與教學之理論建構與應用」

課程美學研討會 會議紀錄

會議時間	98 年 9 月 12 日（星期六）上午 9：30～12：30		
會議地點	臺灣師範大學教育學院大樓 8 樓會議室		
會議主席	陳伯璋	記錄	黃暐珉/鄭惠文
出席委員（如簽到表）			

壹、主讀者導讀大綱（如附件）

貳、評論者評論大綱：

黃嘉雄老師

為何會選這本書呢？研究課程與教學應更深入瞭解學者對於知識觀點的根本看法，也就是「知識如何形成?」、「何種知識最有意義、最有價值?」，Eisner 這一本談得比較扎實，與課程美學有密切的關連，以及如何與課程美學做連結也是我們可以思考的議題。

第一章，Eisner 批評對美國的教育改革的標準與方向，亦即這些標準化的改革與課程改革，主要強調的是學科知識，這是狹義的知識與認知觀點。他認為教育是要使人心靈更豐富，不應該去窄化心靈。再來，也提到學校的結構是穩定性的狀態，學校的整體結構性特質並不容易被改變，所以他從美學的角度來教育整體性的觀點，要注意學校的「結構化關係」，應把各個事物連結加以考量，簡單來說，應從新調整學校的文化與教育。

第二章，我有以下補充：

一、感官、語言、文化三者對知識的形成很有關係。感官是對外界提取刺激的選取系統，是知識形成的來源。人對外界環境的特質是經過篩選，知識即是透過環境與個人特質作互動而不斷產生。除了透過感官，人會創造意義表徵的工具（語言、文化），特別是透過語言來認識這個世界。人會對環境做篩選，主要是受到原有文化體系的影響，受到舊有學校教育、經驗世界、原有認知系統的影響。

二、學校教育到底要往哪一方面去發展？Eisner 所謂的認知，並非只有第一章其所批判的命題式系統，強調數理邏輯的認知，其實認知與情意不要做全然的區隔，認為只要對事物賦予某種意義，即是一種認知，各類的認知都應被強調。

三、命題性的知識，即用一個概念、詞彙代替一個具體的東西，但人類的語言，無法對世界上所有的知識做表徵，Eisner 認為語言無法全然「再現」特質。

「我們捕魚用什麼漁網，就會補到怎樣的魚」。因此，課程、教學、教育應是提供學生各種表徵系統的機會，看待世界才會更多元。

四、感官很多時候是藉由語言中介，來代替我們第一手的感官經驗，所以它是一種認知的管道，但並非唯一的管道。

叁、共同討論時間

章五奇老師：

「教學即藝術」是有待去修正的，因為它容易把教學的成敗歸咎於老師，老師若是遇到教學現場上的各種的限制，或學校或社會文化不支持，就容易退縮。尤其美學是不談效率的但學校卻是重視效率，兩者一定是格格不入。所以應該要從全面性去做改革。學校怕冒險、怕犯錯，如何幫助老師對抗種種壓力，這是值得思考的。再來，為什麼有些老師能化阻礙而堅持，有些卻遲遲不肯前進這也是值得去探討的。

陳伯璋老師:

美學在重績效、工具理性思維下，到底有沒有發的空間?雖然現在美學必非主流，但也應為清流。

錢清泓老師：

我們談小孩很會察言觀色（觀察力），是必須讓感官長期的觀察，耳濡目染之下，才能有概念和知識。目前學校有很多體驗課程，但是像是需要經年累月的東西，是否可以帶入學校成為課程?如果依 Eisner 的感官系統獲得更精煉，有些應是需要透過更多長時間的感官系統訓練，才能夠去經驗它。

洪詠善老師：

Eisner 提到多元認知回應到我國現在的課程改革現況，是從硬的績效標準，可能是 PISA，用數字去證明的確是有績效，Eisner 則是從硬的績效標準拉到軟的教學美學上來看。七大領域的教學時間是斷裂的，但有些老師為什麼能突破限制，展現他的教學專業，能夠進行教學創新。特別從教學創新中的「創」來看，由 creation 來看，呈現許多美學訊息在裡面，首先是「整體」的觀點，美學在學校教學改革上面可以存活的，是否可以突破時間上的限制。

我期待一個軟的績效標準，但回到教學現場是一個硬的教學，就是把老師的專業「ㄍㄧㄥ」起來。所以這位老師為什麼可以持續他的教學，一來自熱情，二來自專業，專業特別就是他的能力。其實我們談課程美學似乎都停留在國中小學的階段，我發現技職教育回到 Bobbit 的工作導向，他是能力導向…難道我們的技職教育只是把他訓練成技術士？

賴如足老師：

很多的孩子你問他可不可以在學校裡奔跑，他會告訴妳不可以。很多的孩子你問他，要不要注意校園安全，他都會說要。可是事實上他們的認知跟實際行為不是等號，所以我唯一能做的就是到每一班做校園環境宣導，用不同的方法告訴每一班的孩子，而不是只是站在講台上。我覺得在硬的績效標準和軟的績效標之間會產生衝突，就是你問他，他都能考一百分，但是實際上展現出來的確是零分。所以，我認為所謂的美學，應該就是你必須依你的孩子而有不同的教學典範出來。

黃嘉雄老師：

目前不管是高等教育或是技職教育，有時候在評定各大學的教學卓越，都定一些較具體化的指標…從教育行政的角度，認為需要訂一些優質的指標。錢清泓老師所舉的例子即是舊經驗影響意義的表達，是否要依加強感官的訓練？我認為Eisner即是要開啟學生的意義表徵，美學工作的重要原則是一種整體性，認知、情意、技能應是不能切割的，提醒我們課程不應該只是學科劃分，意義的表徵與知識的獲取，不應僅是感官的獲取，亦應是來自某種程度的想像，所以，人一開始的經驗來自於某種經驗的感知，以形成一種「內感官」，這就是一種心靈的創造與想像的作用。

陳伯璋老師：

教育應是提供不同刺激的可能，學習階段與生心理的特質發展是有關的，想像力與好奇心的訓練應是更重要。體驗學習不應是以大人的眼光強加在小孩身上。課程整體性與關連性的問題，即是牽涉到統整課程的問題。知識被切割成分科的課程，且學習時間的切割也形成一種潛在課程，例如知識即是如此切割、主科與副科的切科，讓我們的學習便成一種分裂的，而不是完整和統整的方式，所以時間也是一種之配的系統。

范信賢老師：

人接觸世界透過多種的表徵形式，學校課程改革需透過整體、結構、事事相連方面。Eisner提到個體和環境互動之後會產生某種知覺，所以除談到個人條件外，所處的環境也是很重要，是怎樣的質量?我們提供給孩子的體驗課程是怎樣的環境質量?

學校透過各種的表徵形式來讓知識與學生的經驗世界做相連，而不是僅為一種抽象的形式，應回歸一種對人的心靈成長。Eisner在第一章批判課程的部分，提到學校往往是改變外來的資訊，或是外來的資訊改變了學校的這種概念，也批判了共同的考試制度，共同考試必須訂定共同課程才有辦法進行排名等等。我們提到課程綱要是一種工具理性的思維，但如果由後現代的形式來書寫課程綱要會是什麼呢？這也是我們課程改革如何突破書寫的表徵形式都是很文字性的、形式的語言，突破一種現代理性的課程綱要。

陳伯璋老師：

課程綱要是一種軟性化的要求，課程綱要作為一種參考作用，即使我們從「標準」到「綱要」是一個解構的過程，但是教學現場慣性的思維仍是結構的。上有對策，下有對策，對策就是有選擇性的。理念到現實本來存在落差。

葉明政老師：

我們要去突破的是對語言背後解讀的相異性。就如同剛剛提到的課程綱要是提供一個參考性質，但在某些人解讀上卻認為要如行政系統性般步步執行的思維。所以，我們應該檢驗語言背後的價值觀。

黃騰老師：

Greene 的美學強調社會批判，而發現大家在談 Eisner 時聚焦在教學如何提供學生的多元感官，感官再如何形成概念，最後運用在社會的這種過程。我認為教師需要有課綱的原因是希望教師有一個標準化的依靠，問題不是來自課綱而是整個社會對教育賦予的想像以及我們如何讓家長認同老師的美學教學。因此，要落實 Eisner 教學的老師，我們應該要如何去做呢，這部分似乎很少提到？

陳伯璋老師：

Eisner 有提到反思和批判的作用，我們可以從日常生活經驗的解構。學校不是孤立的，也與其周邊的生活社區有關。教育也必須透過不斷反省、批判、解構的過程來超越既有的路。

章五奇老師：

剛提到的批判、解構等等的做法，會使老師容易處於危險的立場。再來，解構是易流於個人的意見。我們要如何落實對社會有力的解構方向，值得我們去探討。我自己落實美學的教學過程中，遇到學生的抗拒，因為我們的教學無力於他考試，也會產生焦慮感。所以我們要落實美學教育，應要著力於社會大眾的共識和價值觀的重建以及如何支持老師繼續去實踐。

陳伯璋老師：

共識是很重要的。然而老師在面對許多社會壓力、團體壓力等等的選擇也是很重要的。

林逢祺老師：

Eisner 的美學的三個原則：works of art require attention to wholes（作品需要關照全面）、configuration is central（結構做為核心）與 everything matters（事事相連），比較由全體的脈絡下的翻譯，但由望文生義來看，everything matters 是表示對每一件細微的事皆是重要的。但這三個美的原則確切的內容是什麼?瞭解之後再回到教育現場會比較大的啟發。從我個人父親曾在我小時候對我說過「你

的字一個個看不怎麼樣，但全體來看還不錯」的例子延伸出一個問題：有沒有學生是個別不怎樣，但整體卻不錯的；以結構來看，因為結構還不錯，所以整體還不錯。

有關美感認知的問題，美和標準往往都認為是相對的，但是否只有一種詮釋的角度呢？這跟認識論是息息相關的。人希望自由也有追求確定的驅力，追求確定的驅力也是知識形成的重要力量。但是追求確定的驅力與美是相反的嗎？Locke 談到 primary quality 與 secondary quality，前者是恆常的，後者可能因為你的知覺不同而相異，然而美感是 primary quality 還是 secondary quality？例如我們在算證明題時解出的過程不美嗎?有了標準答案了就不美嗎?所以，美是否與標準對立的呢？再來，認知的動力除了追求多元以外，是否還有其他的動力？這些都是與課程與教學密切相關的。

陳伯璋老師：

美也是有普遍性與特殊性，美應該是同時存在 primary quality 與 secondary quality。美需要有具有普遍性才能進行溝通與經驗的分享。

范信賢老師：

美並非與標準是對立的，但是我們如果僅以一種標準來看待就可能是種傷害。

2009/09/26@NTNU
錢清泓（madmaxchien@gmail.com）

第 8 次課程美學讀書會引言稿

導讀書目 Eisner, E. W. (1996). Cognition and Curriculum Reconsidered(2nd ed.). New York: Teacher college Press.

第三章　表徵的形式

本章結構

- 表徵形式的特徵與功能
- 細看表徵的形式
- 處理表徵形式的樣式
- 表徵形式的組織（語法結構）

前言

概念，不管他們所採之感官系統為何，具有人類經驗之個人的特質...只有當那些經驗，人類用來作為表達的內容，溝通始有可能，而經驗的內容則得以社會化。（39）

表徵形式的特徵與功能

1.為了達成人類經驗中一種社會性的向度，必須找尋一種方法將被認為是私人的帶向公共的領域。而採用本書所稱之表徵的形式（forms of representations）則可加以達成。表徵的形式，是人類用來將私人所擁有的概念給公共化的發明物（devices）。（39）

2.只要一種表徵的形式被使用，必會伴隨著對世界特質的一些忽略，這是因為那種形式無法「命名」（name）。換言之，每一種表徵的形式，都會遺漏世界的一些特徵（41）

3.選擇一種表徵的形式，不僅影響了表徵的內容，也包括了概念的內容：一、當一個人熟練地使用特定的表徵形式後，使用該形式的意向也跟著增加，它們所產生的焦點，則是逐漸地成為知覺（perception）一種顯著的參照視框。就好比說，我們知道如何編織哪些種類的漁網，決定我們將拋撒什麼樣的漁網；這些漁網，則決定了我們捕獲什麼樣的魚。二、我們所擁有的使用特定表徵形式的技能，某

種範圍而言，影響了在概念上我們之所知，其被公開地再現；因而，技能缺乏或技術薄弱的程度，即是表徵形式弱化的程度。三、不管一個人所擁有的技能的或是知道如何使用各種技術的程度如何，他所選擇的特定的表徵形式，使他有所拘束，無法能夠完整地說出。(41-42)

4.一種表徵形式的選擇，是一種知覺世界方式的選擇，同時也是它以何種方式被公開再現的選擇。(42)

5.處理素材的過程，在其他事情當中，是一種詮釋的過程...這過程，是一質性的協商的事兒。...此一過程本身產生的想法，其並非屬於原初概念的一部份。在表徵形式的運作當中，提供了個人一種機會，不僅扮演了創作者的角色，同時也是批評者的角色。一個人所採取的行動，與其表達出的想法在他所運用的媒介中，是相當穩定的，好比我們聽他人的演奏、讀他人所寫的文字、看他們所創作的圖像。(43)

6.B. Berstein 寫道：「課程不僅是一種傳遞過去，同時也形塑意識的設計。」當我們定義課程時，我們同時也界定了年輕人將必須體驗不同意識的形式的機會。(44)

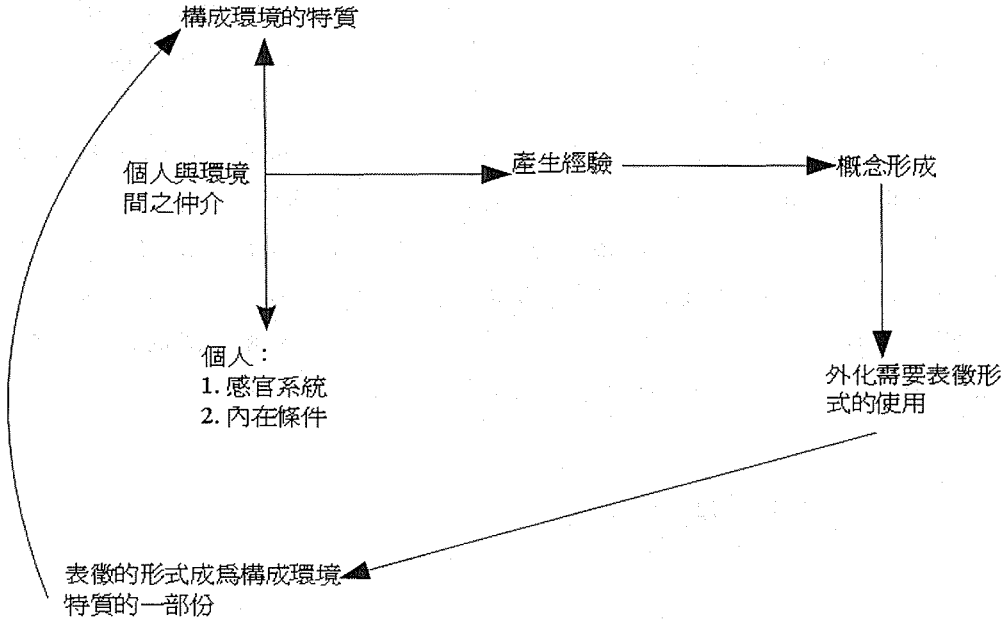
細看表徵的形式

1.Eisner 使用「表徵形式」，指的是用來使一個概念公開的表達媒介。一個人所選擇使用的任何一個表徵形式，必須通過訴諸於一個或更多的感官系統才能傳遞訊息。(44)

2.Eisner 在決定以表達媒介的觀點將表徵形式概念化時，是將表徵形式視為是傳達工具的性質，而不是文化上界定的特定手段，像是繪畫、音樂、舞蹈、詩歌、影片。(45)

3.像是哲學、生物學、歷史、社會學或心理學等學門，也是一種表徵的形式。

4.



(1)在上圖中，個人的「內在條件」，指的是：一個有原始的知覺力的個人，擁有感官系統，在學習之前的個人歷史、以特定方式來使自己加以注意的態度或意向（dispositions）、以及一套表徵的技能。

(2)出了這個互動模式之外，依賴的是個人的態度、目的、較早的學習、解釋環境的特徵以及概念的形成。這些概念之形成雖在經驗外，卻由感官系統使成可能。

(3)在與環境性質的互動中，一個人可能獲取何種意義，將依賴於他所形成的概念為何。也就是說，意義的獲取將視一個人所選取或經驗到的環境性質的特色而定。

(4)一種表徵形式所提供的，不只是一種將個人所持有的概念傳遞給他人的方式，它同時也提供了回饋。（46-47）

5.Eisner 再次強調：環境的性質與個人的內在條件，影響了所將創造的經驗或概念的種類。（47）

6.教師與課程設計者無法直接進入個人的內在條件，除非他們透過在環境中創造出性質來（好比說，高檔餐廳的老闆、廣告與時裝設計師，長期都瞭解了圖像的重要性）。但是教育和廣告業不同，後者的目的在操縱消費者的行為，而預測他們的表現則是一種美德；前者，恰恰相反，批判性的選擇是一種美德，僅僅只是成功地操弄學生的行為，則是一種惡癖（vice）。（48）

處理表徵形式的樣式

1.任何一種表徵形式，可以在三種樣式（mode）中以其一或更多來處理，這三種樣式是：模仿（mimetic）、表意（expressive）和傳統（conventional）。（48）

2.模仿的樣式，指使用適當的工具，抽離出事物的表面特質，在媒介的限制之內，複製被模仿物的特徵。這些複製的意象和我們所經驗到而想表達的性質在結構上相等，當表徵形式和它所再現的內容愈是相近，就代表模仿的愈是成功。(48-49)
3.表意樣式，主要處理的是表徵事物的深層結構和表意特質，但它不只是單純模仿看到的事物，而是模仿個人所感受到的特質。(52-53)
4.傳統模式，則是運用某些約定俗成的習慣或是事物來代表所指的參照物，表徵形式與參照物之間的關係是透過社會或文化所形成的（例如：紅燈、十字架...等和言談語言有關、武斷的字彙）。這種表徵形式主要是依據習俗的傳統，受到社會與文化因素變異較大，個人詮釋所產生的變異性較小。(54)

表徵形式的組織（語法結構）

1.表徵的形式，人類發明的傳達的媒介，用來將個人所經驗到的概念予以公開化；而處理的樣式，指的是用來形塑表達一個概念所採用的樣式。(55)
2.Eisner 認為，所有的表徵的形式是被安排好的格式，意思是，這些格式的安排即為語法結構（syntax）。Syntax 的拉丁字源，syntaxis，意思即為安排。Syntax 則是在一整體內，對部分進行整理、安排。(56)
3.倘若我們檢視不同表徵形式裡頭，各要素相關連的基礎，那麼我們就不難發現可將個別的表徵形式，置放在一個連續體裡。在此連續體的一端（規則導向），是那些要素必須根據一個公共的編碼規則的表徵形式。想要熟練地使用表徵形式裡的要素，一個人必須認識到與形式有關的規則，以及如何使用。而在連續體的另一端，表徵形式所使用的語法結構，是比較象徵的、比喻的（figurative）。(56)
4.規則較少限制的、更為象徵比喻的語法結構，更加地允許異質的詮釋與形式裡的新奇事物。換言之，離傳統的規範越遠，就有更大的範圍做個人的選擇。(57)
5.規則限制的語法結構增加一致性，或者就統計的術語而言，相互判斷的契合之可能性。分辨這些規則應用到表徵形式裡的要素，對任何人來說，瞭解規則並將其應用，便有可能以相當高的正確性做出決定，不管操作是否正確（58）。而一旦我們朝向連續體的象徵比喻那一端，正確與不正確等用語就變得不甚合適。在這裡，慎思（deliberation）和判斷（judgement）變得相當重要，正式在此語法結構當中，複雜的較高層次的心智歷程開始有了作用（59）。
6.Eisner 指出，小學課程幾乎全數強調得精熟規則限定的語法結構之表徵形式。此原因頗多。或許，最重要的原因之一即是對閱讀、書寫與計算等文化傳統的精熟，有著無比重要的工具價值。更為重要的是，小孩子充分地從文化裡處理訊息的能力，不會嚴重地受到阻礙。在小學階段，總是極度地強調學習規則，知道以正確的方式組合字母、拼讀、發音、使用文法。學習基礎算數運算的規則，直到成為機械式的反應，也就是對規則如何使用的思考越少會越棒。完成算數問題的速度則是精熟的指標。在學校的脈絡裡，精熟 3R，是日後學生遭遇其他科目時

得以面對的必備條件，就本質而言，全都強調規則限制並將其置於傳統的處理樣式的那一端。（59）

7.Eisner 認為，回到所謂的「基本」（basics）並不是那樣地好，認知，要比那些採同一命題論述以及算數的簡單形式之表徵形式，要來得寬廣許多。回到「基本」，做為處理教育問題、改善教育品質的解決方法，嚴重低估了孩子所具有的心智能力。（60）

導讀書目 Eisner , E. W. (1994). Cognition and curriculum reconsidered (2nd ed). New York: Teachers College Press.（第四章）

根據第二、三章對認知概念與表徵形式的反思，本章的任務是要把這樣的想法在學校與教室付諸實踐。有兩個主要領域可以進行測試：首先是課程，就是提供給年輕人的活動方案與機會；其次，則是由教師在方案裡的中介藝術（the artistry with which that program is mediated by teachers），Eisner 稱這樣的藝術為「教學」。作者在本章嘗試追問底下六個問題：

1. 如果不同形式的表徵能夠產生各種不同的意義，當這些表徵形式用於學校課程時，學生能獲取到什麼樣的意義？
2. 如果學生需要獲得不同類型的「素養」，以便從這些表徵形式來理解意義時，這些「素養」要如何開展？
3. 如果老師使用這些表徵形式來教某些學科（如：數學或歷史），那麼需要什麼樣的教學技能？
4. 學生如何與不同表徵形式一起學習，以及他們學到了什麼是如何被評估出來的？
5. 可以在學生間進行有意義的比較：如果學生不使用相同的表徵形式，能否顯示其學會了什麼？並應能找出不同表徵形式的結合？
6. 藉由某些實際使用的表徵形式轉化到其他因任務所需的表徵形式時，心智技能是否也開展？（Do the mental skills developed through practice using some forms of representation transfer to tasks requiring the use of other forms? ）

文章結構

- 從概念化到課程（From Conceptualization to Curriculum）
- 實施課程（Implementing Curricula）
- 讓學習以問題為中心（Making Learning Problem-Centered）
- 總結論據（Summing Up the Argument）
- 回顧（In Retrospect）

4.1從概念化到課程

1. Eisner 先以生物學的「變態」（metamorphosis）概念為例，解釋如何以不同表徵形式來幫助學生掌握這個重要概念。老師可以只是使用這個詞，並直接告訴學生定義，可能會在過程中使用若干例子，使學生能夠進行視覺化想像。教師還可能藉由影片或電影，以快轉方式秀出毛毛蟲變成繭、再變為蝴蝶的過程，學生更能注意生物變態發生的方式，透過科技讓以觀察方式來掌握這個詞的含義變得更為可行。
2. 除了視覺化的範例，也可以用音樂樂章（musical passages）進行類似的概念轉化。類比的過程中，「變態」概念可以用於村莊成為城鎮、以及城鎮再蛻變為城市的例子中。那裡還可以找到「變態」概念？能在舞蹈裡找到嗎？還

是在詩歌中？學生能被協助以其生活中各種各樣表徵形式來掌握概念嗎？從這些運用與多種實例中，當學生能夠比單獨使用文字更好地運用視覺、聽覺或者動態形式時，將意味著什麼？

3. Eisner 從孩子對於「飛機」的直觀、視覺模擬與創造性的好奇心中，悟出這樣的思考方式應該想辦法保留在學校之中。而且這是可以做到的，只要我們能認識到年輕孩子所作所為的價值，以及能為實踐和試煉的過程提供機會。讓師生使用多種表徵形式以體現和傳達意義是一種可能的實現。
4. 再舉「歷史」為例：對歷史的認識不必限於文字本身，音樂、藝術、詩歌、舞蹈、建築、儀式和人生禮儀、俗諺與食物，任何資源、任何表徵形式都揭示了有關過去的歷史理解。而這些理解並不一定要靠語言做表達。這樣的歷史觀對教育有很重大的涵義：❶它擴大了學生學習的機會，並非所有學生都必藉由眼看書面文字，圖片也是息息相關的，音樂亦同。❷其次，這些形式對觀眾或聽眾所產生的意義是不等同於讀者從文字上所獲取的（最好的例子是建築）。❸這種看法將使歷史教學的資源擴大，納入非文本的形式。
5. Eisner 以 p.68 報紙廣告及 p.90 的照片為例，說明圖片與文字所提供訊息的差異。上述的例子意欲說明：意義是由不同的表徵形式所編譯而成，你能在其中每一獨特功能交互影響下獲得理解。表徵形式比比皆是，漫畫、圖表、手勢、儀式和禮儀、建築、立體顯像（holograms）及多媒體，皆以公開存在的方式提供人類想像力的內容。而科技的發展，促成許多以前未知的訊息顯示與意義形式得以誕生。新工具的發明使新表徵形式的建構成為可能，如某些建築案即是人類孕育想像力最肥沃的土壤。
6. 對教育實踐與政策而言，我們也許需要重建我們的過去，認可它既有假定和優先順序的限制，以便為我們的孩子創造教育的未來，使其有能力進入新世界，而這些新科技正好提供了可能。
7. 採取這種策略的難處，是其要成為一個合法的知識來源是需要得到承認和處理。對許多學生而言，課本裡說什麼就是其認知與理解意義的方式，他們對知識的概念就是書面文字。
8. 在學校強調書面文字雖不足為奇，但是書面文字無論如何是無法窮盡人類理解的來源。諸如視覺藝術、舞蹈、音樂、詩歌、建築和儀式等形式也有其貢獻。因為這些形式不具有書面文字的專一性和奇異性，它們可能作出不同的解釋。

4.2 實施課程

9. Eisner 引用兩篇博士論文做為進一步的實證資料：一是 Harvard 大學的 T. Epstein，一是 Stanford 大學的 M. Singer。
10. Epstein 的研究是設計兩週的社會課程，幫助學生瞭解美國史上的奴隸時期。她運用電視、故事、神話、音樂、視覺藝術、詩和其他藝術形式，試圖讓奴

隸時期走進學生的生活。例如：學生觀賞《根》（Roots）[1]的電視影集，觀看圖片、收聽音樂、瞭解民間傳說與神話。最後，運用包含「教育批評」（educational criticism）在內的多種方法來進行課程評鑑。藉由學生的書寫作業（是一種「essay test」形式）、訪談與問卷，評鑑結果顯示這樣的課程取徑是有「希望」（promising）的。

11. 此外，Epstein 另與協作老師在 11 年級學生關於「19 世紀晚期歐亞移民到美國」的歷史課程中，展現在歷史的教學與評量中運用詩歌、視覺藝術與文學故事是極具意義的。她讓學生閱讀這些移民者的口述歷史、觀看 19 世紀的照片並且解釋相關的詩與漫畫。這些資源是用於幫助學生更廣泛理解移民經驗，學生被要求聚焦於兩個問題：❶這些移民者是如何詮釋自己的移民經驗？❷改革者與本土論者（nativist）又如何描寫這些移民者及其移民經驗？讓學生使用這些原始資料七天之後，Epstein 要求學生以一件藝術作品來描述自己對於移民經驗的理解、展示其背後複雜的歷史主題或概念。其中，有位名叫 Hannah 的學生寫了一首〈歡迎來到被許諾之地〉（Welcome, To the promised land）的詩，Epstein 認為已經具有「移情理解」（empathic understanding）的作用；除了展示 Hannah 的詩，Epstein 也寫下自己對詩的評註，並摘錄老師與 Hannah 之間對於寫詩目的與動機的互動說明。
12. 藉由 Hannah 的例子，Eisner 再次追問：我們如何能夠利用視覺、聽覺、味覺或和其他形式來描繪我們希望學生所欲理解的世界之觀點呢？什麼是照片、影片和其他視覺形式能幫助學生理解到生命增長的過程？什麼是圖片能揭示肉眼所不能見的？慢動作攝影（slow-motion cinematography）如何使本來仍含糊不清的顯得生動？學生可否藉由創造舞蹈來描述一朵花的成長，並從中學到若干關於「改變」的事物？如果是可行的話，那麼「理解」的特性是什麼？怎麼和所使用或察覺的表徵形式有所關連？
13. Eisner 要大家想像一下：當自己被要求對著他人講述自己的經驗，如果被要求為這件事寫首詩、跳支舞、說個故事、給段文字描述、畫張圖或雕塑一個圖像時，你能做些什麼？毫無疑問，每種形式都有其侷制與機會。對於某些表徵形式，你可能足堪夠勝任；但是對其他人而言，卻是挫折的來源。那些你熟知如何使用的形式會有機會來表述，而你缺乏必要技能的那些形式卻無法作用。此外，即使有非常精鍊的技能，你都會受被要求使用的形式之「表徵可能性」（representational possibilities）所影響。如果你能結合表徵形式，將出現新的可能性。總之，你所能表達的將取決於你的技能，及其相對擁有的形式，你可以使用這種形式本身的潛力；當然，在某種程度上你有想像力

註[1] 《根》（Roots）是 1976 年非裔美國作家 Alex Haley 所寫的著名暢銷小說，主要內容在描寫美國黑人尋找祖先源流的故事，上溯至七代，最後才找到非洲甘比亞部落的宗親。後來經過改編成爲電視迷你影集之後，引起廣大迴響；並於 1977 年獲普利茲獎，也帶動了無數非洲後裔的尋根熱潮。

的生活也設想了你所考慮的潛在選項。

14. 在社會生活中，我們可自由選擇形式或表徵形式來描述我們的經驗。正是這種多樣性的表徵形式，我們將自己的經驗透過獨特賦予意義的形式公諸於眾，是有助於公益的。
15. Eisner 引用 Kohl 的例子，認為教師的努力應是讓學生看見學科間的關係，並能察覺在這個過程中自己是如何使用不同的表徵形式。使用一種或多種表徵形式的能力，不僅是學生獲得必要技能的一個機會之功能，也與他們所擁有的天資或傾向息息相關。有些人的語言能力好，有些人是視覺能力更適宜；他們的能力與學習機會會相互作用。因此，當學校欲確立其課程的議程時，也確定了學生能否有機會接觸與其能力或興趣相符表徵形式。這一議程是極為重要的幾個原因是：❶提供不同的表徵形式將大大促進教育公平；❷當學校只關注過於狹窄的表徵形式存在，將缺乏機會來培養豐厚的個人特質（productive idiosyncrasy）；❸不公平的優勢地位促使學生使用相同形式的能力。
16. 對於某些認知形式的貶抑，在大學層級尤為突出。大學入學通常要求高水準的語文和數學技能，就是 SATs 所實施的那套技能，連帶就影響了高中的教與學。諷刺的是，所有這一切看似合理，有嚴謹的名稱、標準和智識；但是，其所依據的假設卻是一種對於人類能力與教育可能性的狹隘看法。長遠來看，這種看法反映出來的教育政策，耗盡了整個社會原本應該培養學生才能的資源。例如，要是學生希望進入 Harvard、Chicago 或 Stanford 等名校，在中學上藝術課可能就是一件冒險的事。此外，SATs 也沒有任何餘地可讓學生在這些相關領域上展示自己的特長或興趣。
17. 從前述可以得到一點教訓：當學校致力於改革、重建（restructure）或重塑文化（reculture）時，都要將「做為重要教育過程儀式的內容和標準（the content and standards of important educational rites of passage）」和「高利害關係考試的影響」置於中心來考慮。Gardner 嘗試推廣課程多樣性或多元智能，如果要學生達到「最高」層級的教育成就，也會擴大學生必須通過的門檻，試圖提供機會實現不同性向或培養特定才能。
18. Eisner 再次強調：建構學校課程的重要，在於其可讓學生接觸和使用各種表徵形式。他認為人類透過多種形式來表達對世界的看法，而且每一種形式不論單獨或與其他合併使用，都可能創塑特定種類的意義。他也強調教育公平的重要性正在於讓不同能力的兒童能接觸其能力所能使用的形式。課程內所形成的受教機會限制並不亞於拒絕學童入學。對兒童而言，重要的不僅是進入學校，而且也需要找到能與其智能能力或形式相近的課程。多元表徵形式的可利用性正可提供這樣的機會。

4.3 讓學習以問題為中心

19. Eisner 進一步強調 Dewey 在其課程思想中所強調的「以問題為中心的學習」，這組詞最近顯得相當突出，但其根源無疑是來自進步主義教育理論。問題中

心的任務是有一個問題要加以解決，在問題概念化的過程中，邀請學生們加入並盡力展現自己的分析和推測能力。當問題對其是真正有意義時，他們更可能成為問題的利益相關者，而不是簡單執行他人的目的，如同 Plato 所謂的「奴隸」。

20. 在學校，學生定義問題的方式經常反映出：他們相信能夠為知識或學術工作所接受的形式。因此，邀請學生如何用視覺形式進行思考，可能被用來描述一系列的數學關係、某個時期的歷史、自然科學的某些點子.....等等。實際上，孩子們靈活運用經驗（和技能）應付這些增加的需求。簡言之，Eisner 認為：欲發展思考的隱喻形式的最佳方式，就是有很多機會進行隱喻思考；欲有帶音樂性的思考，就是多些機會從事音樂認知；欲學習跟隨音樂使用身體，最好的模式就是學習如何跳舞。但是，這些「自明之理」似乎被教育政策與學校課程計畫所排除，僅幼稚園是少數會考慮到這些因素的學校。我們自己對智能相當狹隘的觀念及對兒童所需技能的狹隘觀點，通常導致相當貧乏的教育議程。
21. Rudolf Steiner 於 1919 年所創立的「華德福學校」，是 Eisner 所知的一所關注認知的多元能力使用與發展多樣性形式之教育機構。華德福教育的基本觀點是承認人類發展中感官系統的重要性和身體在學習中的角色。它重視具有特殊意義的重要神話和民間故事，以及律動，一種目的是協調兒童各方面經驗的身體運動形式。它強調繪圖（image making）在孩子學習過程中的重要性。它的教師利用節奏和其他感官形式來幫助孩子理解算術的想法。華德福學校與大多數美國公立學校不同之處，是提供或試圖提供兒童均衡教育飲食的一套課程。不僅促進了傳統形式的學科成就，而且還助長了想像力的發展和完善的情感。
22. 在 1960 年代課程改革運動的鼎盛時期，學科結構指導著課程的思考方向，每個學科（數學、生物、化學與物理），被認為有其獨特的概念結構；為了要了解一門學科，學生就需要了解其結構。由於學科結構被認為是獨特的，這意味著，每個學科需要被視為一個獨立實體來教授。因此，學科間的統整並不被鼓勵，事實上，統整還被認為會複雜化學生對學科的理解。
23. 不過，學生還是需要看到他們在學校所學和校外生活之間的聯繫。增加關連性和轉化的方法之一，就是幫助學生看見整個領域的關係；另一種則是增加各種可由學生闡述意義的表徵形式。因此，在各領域教學中可增加各種形式和領域間的相互關連，或者運用多種領域以處理一個關鍵概念。是故，Eisner 認為課程規劃者越來越提倡要減少課程的支離破碎（compartmentalized）、和更多的統整取向。
24. 這種統整取向的課程規劃，體現在加州公立學校 1987 年的歷史-社會科學課程架構之中。它鼓勵課程規劃者利用各種各樣的資源，以幫助各年齡層學生了解歷史和文化：音樂、詩歌、故事與視覺藝術。它試圖模糊了界限。
25. 該如何做到教材和學習活動中的感官開始發揮它們與不同表徵形式間的相

互作用？首先，他們需願意放棄既有對課程規劃思考的舊習慣和例行程序。回答相關問題顯然需要教育的想像力，而且也需要教師有足夠的時間來規劃和獲取所需的技能，以創造有益的、伴隨活動計劃的教材。

26. 在某些學區設有課程開發中心，教師可以在圖像藝術家和技術人員的協助下，創造特別適合於其教育目的的教學材料。Eisner 設想每所學校或學區都設有一所中心幫助教師創造所需的教材，使其能依各自願望來建立課程。這種資源將為「課程專家」（curriculum specialist）一詞注入新義。一位課程專家將有專業技能和責任來幫助教師建立實現其目的所需的教材。凡在市場上可流通的教材或其他資源，課程專家皆有能力知道在何處和如何取得。

4.4 總結論據

27. 首先，Eisner 認為人類具有創塑意義的內在需要和各種表徵形式意味著是透過不同類型的意義所創塑。從這個角度來看，教育是一個過程，涉及培養一個人的能力來建構、多樣化與深化意義，使學生得以在可提供的多種形式之內善於建構意義。
28. 第二，Eisner 一直認為，個人才能和個人可能擅長使用的表徵形式之間，有一個重要的關係。當學校課程所選擇的表徵限於語言文字和數字時，它就創造了教育的不平等，而且沒有發展許多個別學生所擁有的才能。社會將為此付出更大的代價，因為發展才能也許是人類有助於公共利益的主要手段（不同的個體用不同的方式描述各自的經驗，因為這樣做，文化才大大地被豐富了）。
29. 這種做法當然會增加在學生表現中進行比較的難度。但是，將學生做比較排序無論對學生還對社會是否就是長期最佳利益，肯定是一件可以爭辯的事情。在教育的脈絡下，創造導致自我實現的條件，是 Eisner 所認為的主要目的。教育不是賽馬，速度不是最終的美德。在一個具教育性關懷的社會中，提供青少年機會，甚至使用邀請的手段借鑒他們的優勢，這種做法儘管具有複雜性，但是有很多優點值得嘗試。

4..5 回顧 【僅摘記p.89】

30. 最後，Eisner 認為能照他所說提供這樣課程的學校，其最終受益者，不僅是學生，也包含我們生活在其中的文化。他所描述的教育議程是建立在廣泛的概念、多重概念的意義，具有創造真實教育和公平學校的雄心。教育公平是對概念和表徵要有多元機會，得以滿足多樣化的人才來到學校，並與我們分享他們的未來。
31. 在我們尋求真正的美國學校改革，我們將需要拋棄傳統小包袱；Eisner 在本書努力推動的，正是指對心智和知識的觀點有必要進行再概念化。再概念化雖是必要條件，但仍不足夠。最後，再概念化必須導致實際後果。一個具有挑戰性的議程仍然擺在我們面前。

「美學取向課程與教學之理論建構與應用」

課程美學研討會 會議紀錄

會議時間	98 年 9 月 26 日（星期六）上午 9：30～12：30		
會議地點	臺灣師範大學教育學院大樓 8 樓會議室		
會議主席	歐用生	記錄	黃暐珉/鄭惠文
出席委員（如簽到表）			

壹、主讀者導讀大綱（如附件）

貳、評論者評論大綱：

一、文中裡：「只要一種表徵的形式被使用，必會伴隨著對世界特質的一些忽略，這是因為那種形式無法「命名」(name)。換言之，每一種表徵的形式，都會遺漏世界的一些特徵（p.41）」這也就是說，任何的表徵形式在表達世界必然有所限制。

二、文中裡：「處理素材的過程，在其他事情當中，是一種詮釋的過程…這過程，是一質性的協商的事兒。」當我們人對世界加以表徵其特質的同時，自己也成為了創造者和第一個批評者，表徵的過程也是創造的過程。

三、文中的第六點伯恩斯坦(在第 44 頁的原文之外)還有一個重要的表述，表徵形式的使用也是心靈改變的工具，表徵形式的制約，會習慣利用特定的表徵形式。如果教育過程中提供更多表徵形式，心靈就會豐富化，反之，心靈就會較貧瘠。

四、圖(第三頁):「transaction」在主讀人中翻成「中介」，但是我會翻成「交流」、「互動」的過程。個人的內在的特質也不僅包括生物學上的，Eisner 也說到包含個人生長過程、教育文化、慣性的表徵等等。我們人類所創造的各表徵的形式，也會回饋到環境被感知特質的一部分。

五、表徵形式的語法結構兩類：規則與圖示。越屬於規則的語法結構，個人的創造空間就很小，如數學、統計。越自由化的語法結構，個人的創造性就越高。

回到 Eisner 的觀點，其主張的課程美學重點何在?Pinar 認為 Eisner 有個重點是將藝術鑑賞的方式來作為課程與教學的評鑑，所展現出課程美學意涵。除了談到美學的整體性與關聯性，教育的目的是要讓每個人自我實現，所以課程美學也是要讓每個學生都能達到自我實現。自我實現牽涉到每個學生對世界表達的方式要被開發出來，亦即 Eisner 要捕捉精熟各意義的表徵形式，讓心靈豐富化。反過來思考，學校提供的認知形式是否太過於狹隘?再來，機會均等的觀念不只

是入學機會，而是進入到學校能得到的豐富教學，以及多元認知觀和意義表徵形式的充份發展。其舉到華德福的教學方式(昆蟲的變態)，也牽涉到跨界的觀念，老師可以用各種多元的表徵形式來講述課程。不能只從藝術鑑賞去看課程美學，也包含了想像力、創造性、課程要均衡、跨界、多元表徵等等去理解課程美學。

共同討論時間

歐用生老師：

從這本書看出 Eisner 課程美學歸納的幾點是很重要的：「表徵形式的均衡」、「基本的認知」、「統整與跨越」、「加強想像」與「創造」。

鐘添騰老師：

在教學現場需要勇氣去改變，行政資源、時間充裕、家長配合都是支持教學文化的改變。老師要因應快速變化的要求，通常處於「我知道這樣很好，但是我做不到。」學校很多資源並未放在提升學生素養上。老師時間不夠怎麼辦?統整是一個很好的方向，但在統整的發揮上還有努力的時間。

歐用生老師：

很多課程史學家提到：爭奪美國課程領土的戰役上，桑代克勝利，杜威慘敗。但是，難道只能說「我知道這樣很好，但是就是做不到？」、難道上課就有一定要課本嗎?沒有課本就不能學習嗎？

賴如足老師:

我在作科學閱讀的研究，有很多科學老師認為科學就是理論性的、實驗體驗的過程，只有透過這過程才能建構學生對科學的認知。但是老師應該透過不同的表徵形式和方法，去讓學生認識科學，而不單只是透過實驗。所以我在想科學閱讀和美學是否能結合？每個人都用其所用的表徵形式，是否能夠達到溝通的目的？老師的表徵形式是否落入自我限制，也帶給學生限制？

章五奇老師：

老師自身也會有熟悉的表徵形式。我有將 Eisner 這套模式實踐在我的課程當中，但是我的感受是有所限制的，如有些老師認為這樣很麻煩、有些老師不知道這是要做什麼，這其中就表示老師知識的關聯性很缺乏。老師統整、多元表徵要強，文章強調學區(學校)要有開發中心與課程專家的存在這是很重要。在我自己在課程設計撰寫同時，發現在其中都是學科專家在主導，沒有課程專家。

歐用生老師：

改革除了配套以外，關於這些內容，實施真的有這麼困難嗎?

謝素月老師：

在美學實踐的過程中是來回的，教育最終目標就是讓學生自我實現是不變的。

歐用生老師：

表徵形式還有一個重要的是把私有的感情公開化，並且多元的表徵使得文化得以豐富。課程是改變心智的工具，老師提供怎樣的內容，學生就學到怎樣的內容與背後的語法結構。Hirst1974 年在「哲學與課程」中提到從古代的課程史來看，分成六種知識形式，人際關係、詩性、美學幾乎都被忽略，這也會形成社會、文化與人的偏頗，所以其認為六種知識的形式都很重要。但是他在繪畫、舞蹈、影片等等的表徵形式但卻很少強調，這是我所質疑的。

「任何一種表徵形式，可以在三種樣式（mode）中以其一或更多來處理，這三種樣式是：模仿（mimetic）、表意（expressive）和傳統（conventional）。」這方面討論的比較少，大家可以進一步討論。

語法結構方面，學問本身就是一種表徵形式，背後就有一套自己的方式。

錢清老師：

「學生苦不堪言的學習，就會成為日後美好的回憶」是否就為美的課程？讓學生各種表徵形式得以發展要有先決條件，先決條件是安全空間的問題。這安全的問題舉例來說就是願不願意讓學生去嘗試？不會給予太多的限制。科技與多元的教材，不代表這種表徵形式是沒問題的。體驗學習要做到什麼程度？科技帶來的模擬缺乏了體驗性。

洪詠善老師：

我以「知識」、「能力」兩方面來對應 Eisner：

一、教科書編審若朝向學科專家導向的時候，就沒辦法回應一綱多本中的多元的精神。

二、教師的素養，要提到的就是智慧就是知識能妥善運用。

三、回歸到自己，完滿自足的感覺，具有整體感，就是美的經驗。

黃彥文博士生:

表徵有兩種表徵，如何去認識世界以及如何表達心中想法的表徵。

多元表徵就是多元智慧有個問題，我們要因材施教還是通材施教?

精熟和創意也並非完全背離。

回歸到教育的目的是什麼?教育並非學科導向，而是我如何認識這個世界。學科是幫助我們認識世界的一個工具，一個表徵媒介。

歐用生老師:

這些都是二元對立觀點，有沒有第三空間，或兩者之間。

鄭慧觀老師:

精熟和創造力之間並非背道而馳，要從精熟之間找出創意。

歐用生老師:

Eisner 所說的看見就是看不見。我們怎麼樣讓看不僅只是利用看，而是能開發其他的感官。

李雲老師:

從美學這個角度拉到創意的時候，是一種個性化的展現。課室裡的氣氛和文化是否具有美學的意涵在裡面?我們今天所要講的是是否是代表「知識的前端」?在知識的末端是否是非常結構化的?「學生苦不堪言的學習，就會成為日後美好的回憶」，這樣的經驗是如何發生，發生了甚麼事?

歐用生老師:

美學不能取代科學。美學和科學也並非二分、前後端問題。

黃嘉雄老師:

用各種表徵形式，所學到的表徵工具也越多，到最後的結果就必須看學習歷程。這些表徵形式跟人類的文化是類似也能是被創造出來的。從文化的觀點來看意義表徵是重要的。學校課程界定某些學科認為其才是認知、表徵的形式，但卻忽略其他的可能。

再現和表徵的翻譯，哲學派典世界的現象有一個核心的本質，這是再現，語言能不可能把世界再現。所以我比較傾向用表徵。

其提到回歸基本不夠好，是指界定的範圍過於狹隘。要改變現時的整體結構是很困難的，所以才會回歸思考教育的目的和本質。

歐用生老師:

如果我們仍繼續重視績效，桑代克還是贏了。Eisner 的學生說:「但是 Eisner 可能不知道戰爭已結束，因為他還是繼續奮鬥。」

2009/10/24@NTNU
鍾添騰博士（jt501@mail.hsps.tpc.edu.tw）

課程美學讀書會引言稿

導讀書目：Greene, M. (1988). The dialectic of freedom. New York: Teacher College Press.

第三章 探究--由隱蔽到公開－關於女性工作

本章主旨：透過許多女性的生命故事，談自由的多元面向。
Greene也許會被人視爲女性主義者，但她只是常以女性的生命故事來當做題材，闡述自己的多元觀點，自己從未實際宣稱自己是女性主義者。

女人吐露生命真相的結果會是什麼?
這世界將會撕裂？
……
我存在於世界是爲了改變世界
我的一生是爲了愛，爲了容忍，
承受這生命的樂章
以成就一張世界的樂譜 （Muriel Rukeyser，1973）

◎只要人們認真聽，並留心，這個世界的確會"撕裂"（改變）。

- 讓任何有關女性生命的範疇變得可能，「改變」視爲理所當然的" 標籤與範疇。

- " 釋放"（unconceal,）VS.隱蔽(conceal)

  第一步就是「釋放」，"釋放" 是創造空曠空間，而在其中能做決定。這是爲了能打破遮掩，謊言。隱蔽不只是單純的隱藏，它指的是掩飾，呈現不同於原本的樣貌。

- 當一位女性，或是任何人，試著要說出實情並有所行動時，將無法預期會發生甚麼事。" 尚未發生" 永遠都是種隱蔽的情況。當有人要以個人自由行事，是無法保證會發生甚麼後果的。

- 例一，女性的生命故事

  Sue Miller 的小說一位好母親<The Good Mother>，以 Anna Dunlop 的故事爲例:

一位母親最近平和的離異並得到了三歲女兒 Molly 的監護權。她深愛的她的女兒 Molly，像其他職業婦女一樣，它必須安排小孩的白天照顧與保母的事宜；許多時候這樣的義務都成了她的負擔。她也常常因爲試著要做到她所知道的”好”媽媽形象而有罪惡感……

◎ 一種古老家庭生活迷思與體制下，無助受害的象徵，一切的重點都是要先滿足取悅父權的慾望所驅使….

◎ ”日復一日、脫脂棉花的生活” 從未將自己視爲自治的公民，站起來在她們所認爲的公開領域上爭取自己的權益。女性並沒有在抗爭、爲目標奮鬥的活動中找到自由，也幾乎沒有使自己成爲管理者或財產擁有者。她們甚至對自己的身體都沒有控制權，像是養育孩子，或是疾病。…無止盡的小事務、耗時的家事以及照顧孩子，壓縮了她們能選擇的空間。

◎ 她們視自己，以一種非常特殊的方式陷入迷網、牽絆……只有少部分的女性作家，能描寫她們在森林步道中大步前進，創造一個高貴的單獨狀態……而需求，都是爲了向丈夫以及父親們所創造出的聖堂避難所負責。

他將皮帶環繞我的生活
我聽到扣環啪地扣上
然後轉身，專橫的，
我的一生關閉了

◎ 忠誠的符合並做到家庭的照顧與責任工作，讓她的家人能夠舒適生活”也是同樣正確而重要的。Tillie Olsen 寫到:”這是爲孩子、家、愛所付出的代價”

◎ Rebecca Harding Davis 在她結婚前寫下了<煉鐵場的生活>……軀體被”大型機械系統”所支配，呈現給讀者社會階級與不公平的聯結。
（在台灣社會有所謂的三 K 工作—指危險、辛苦、髒亂的工作，年輕人避之唯恐不及，目前是引進外勞來處理）

◎令人困惑的愛神與瑪丹娜的形象——社會與歷史上對於女性的利用，是隱藏於自然生物功能的生養孩子，與當一位家庭主婦的僞裝之下。

◎歷史充滿了各種經驗、迷失與壓迫，一種可怕的窄化力量，讓無數”自由”的人無法創造出他們自己的人性。

◎就像許多女性一生中一樣，被所謂理所當然的”因爲習慣”所害。（p63）<覺醒>常常也只是一種幻覺…因爲她無法面對她自己…拒絕面對她體內欲望的活躍而成爲一個完整的人…無法想像沒有依靠男性的情形是否會有任何真實的成就…當她的朋友告訴她”想想孩子”，她又再回到 Grand Isle 渡假地…爲”家庭生活”所需要。Catherine 相信，在許多方面，美國的女人選擇了困境。

● 從女性社會從屬地位來看，美國的女性比起其他國家，賦予了更多考量與尊

重的機會，似乎自由了。但是立刻地，女性發現了”雜亂細瑣的事項”占據家庭主婦的時間，在這樣瞬息萬變的社會中，是多麼不容易有系統的處理家庭事務。Beecher 的對策是教育。一方面提供家事工作系統化並賦與尊嚴，一方面增加家事工作的專業人力(她認爲是能夠真正在家庭中工作，而不只是工廠的工人)…她也認爲女性必須有多元選擇權；她們並不需要把迅速步入婚姻當作唯一的選項，當然，藉由提供更爲有效率的工作者，增加女性自尊與自我照顧觀念也是很重要的、

◎奴隸制度已經家庭化——19 世紀美國奴隸生命與女性生命之間有種非常特殊的關聯。這些”家庭奴隸”通常都過著特權的生活，她們被賦予重要的責任，特別是與財產、養育子女有關…”家庭機構將奴役制度理想化，進入了基本而理想的機構，家庭。”

◎奴隸在許多地方都被當作孩子。她們不同於周遭的白人，似乎必須接受更多的家庭「照顧與控制」

◎她們被先生當作性工具，而這些先生的太太，有著貞潔卻總是被先生當做雕像豎在一旁，就像一位乖巧被珍惜的女兒。黑人女性因爲他們對父親角色的順從而受到讚賞；但因爲他們不被認爲像白人女性一樣，所以黑人女性的順從常被認爲是對誘惑，（例如納爲妾）的順從。黑人女性的抵抗故事帶來了許多不同的意義。就某方面看來，他們的努力掙扎是源自於個人生活經歷以及在性方面受到剝削。

◎女性被僞裝成父親形象的男性所利用，這樣的結果相當具有毀滅性，以致於女性只會發現這樣的家庭系統只是他們成長爲人的絆腳石。

● 例二--Harriet Jacobs 曲折漫長的努力，數年來爲了不被她的白人丈夫性騷擾，而躲在閣樓－故事不只是說出羞辱與遭受的痛苦，也清楚的把中產階級女性的「生活情形與惡化」以及黑人女性的困境連上關係。暴露出男性對於白人女性的壓迫，使她們成爲時尚且「漂亮的玩具」，而不是和男性一樣平等；同時，她也挑戰了女性教育、對於家庭事務，以及女性應該視自己爲次等地位的狹隘觀點。這些文字挑出了與女性性關係有關的其他議題。在許多奴隸市場，黑人女性遭到買賣，「就是爲了滿足身負天主教之名的男性令人難以忍受的性慾。」同時她也寫到，對於年輕貌美的女性的覬覦，以及白人女性對於接受先生上述的行爲並轉身不理的複雜性。

◎有趣的是，這所有的重要性都是爲了瞭解自由的問題。必然是傑弗遜觀點(Jeffersonian view)的迴響.....女性投票權活動策畫者所想出的語言與論點，往往是自由的個人主義語言與論述。這些論述都是發展自男人自治的傳統。現在，女權的提倡者要能尋求獨立於男性主導以外的領域，「人」應該表示了某種普世價值，不論男女。

◎女人被認爲有親密的義務與關係、被剝削的本質(如免費的勞力付出)，或是在

繁衍(某種社會組織時的養育功能）當然，女人的具體歷史存在地位，她們不能只是要求自由與權力(至少在一般情形下)，而逃避義務與關心的層面。

◎如同 Paul Ricoeur 曾說過，了解自治行爲並不代表著有足夠的自由選擇能力。

● 另兩個例子的關心：Susan B. Anthony，從未結婚卻永遠在女權運動上奮鬥；以及 Elizabeth Cady Stanton。Stanton 太太爲 Anthony 寫了許多講稿，而且她也常常因花太多時間在家庭活動上，而遭受嚴厲指控。這樣的女性所做所爲不只是離經叛道，也違反「自然與社會秩序」。已婚的女性被要求把個人的責任義務擱在一邊，如果女性要成功，那麼就不能與真實的生活有嚴重的衝突對抗。

◎ 越來越多現代的女權主義者忽略了家庭、職業婦女關注的事、以及貧窮對孩子的衝擊。至少，爲了女性，我們開始知道自由不能當作一種贈與。對單一的母親來說，假如她不能與周遭決定性的力量結盟，那麼堅持個人本身的權利與上天賦予的自由，是不會獲得甚麼益處的。

◎ 。Ann Douglas 的書中提到了大多數女性的「解構」(disestablishment)，她們因爲鄉村行業的沒落，城市的增加，而喪失了現實實際的功能(1977) .....女性必須對抗男性反對他們加入聯盟，對抗能夠讓許多人免於飢餓的勞動剝削經濟(sweatshop economy)、對抗未受教育的情形、以及對抗比起男性嚴重的失業困擾。

● 例四--Jane Addams 的故事：一個透過寫書、旅行、友誼尋求出路，投身宗教、家庭事務或社會改革運動的故事。那是一個整合了社會福音(Social Gospel)與費邊主義(Fabian)以及社會主義概念的轉變。她決定建立 Hull House 而且與她的夥伴搬到那兒，促使她用不同的角度看待自己的生命，爲自己設立不同的可能性－友誼與結盟。

◎自由的觀念，長久以來與自我導向(self-direction)相關聯，是一種來自客觀世界的主觀性，也許這樣的觀念能夠修改或重塑，成爲我們所能了解的程度，並與行動、語言有所關聯，作爲生活的一個面向並在生活中能夠隨時發生。就我們所知的，大部分的女性仍舊被家庭責任所限制，因而被迫無能，爲篤信宗信所困惑，被告知的「理所當然」、「正確無誤」所淹沒。對於有些人來說，仍舊有必要提醒，教育是女性變得更成熟有能力的唯一方法。真正的防衛…就是要能擁有自己的心志力量。」一個人只能在宇宙無垠秩序中找到定位，才能真正的達到自由。

◎「陷阱與背叛」－婚姻、財務考量、「好媽媽」與「覺醒」的拔河；究竟有多少自由的責任，需要依賴批判式的自省、自我理解以及對世界的洞察力？有

多需要有個能與人彼此關心的關係？只有宣稱自由是一種自然權力，一種「獨立狀態」，幾乎是不能保證可能獲得個人的獨立空間。如果是個受到適當教育的個體，應該能夠判斷、關心並且看透傳統約束的詭計，而避免這樣的陷阱。

- 如果女性了解到，他們視爲理所當然的「自然」以及不可動搖的事情，其實是人類的建構的產物，是很容易重新詮釋與改變的，那麼結果就會有所不同。如果他們能重新建構自己內心的樣貌，也會有所不同。自由只有在持續進行的轉型中才能得到，當女人近來了解到一定要有結構上與系統上的改變時：例如，工作權一定要公開、公平；選擇要廣；支援系統要強，以保障家庭撐得下去並且安全。女性將要在學校及國內的商業界持續的確保他們自決的權力與平等的對待，並持續，在不同的領域，尋求領導與權力的地位，對現今許多女性來說，要求自由就像是一種要求長期以來不被允准的東西。

- 現代「自由」女性的一種形象隱喻：辦公室能握有主控權的主管；獨自撫養孩子的單親媽媽；生活在「輕」狀態的旅遊女性；熱切追求純粹知識的學術女學者。

- Nodding 與 Gilligan 兩人書中除了關懷，都沒有太強烈地提到自由的觀念。自由，在女性的生命中非常之重要，少有人關注這些也許代表著另一個意思，一旦「女性神秘」的限制、公然的工作歧視，以及婚姻的主導都被解放。我們在男性主宰的世界裡能做的，就是回憶起開頭時 Rukeyser 的詩句:「我存在於世界是爲了改變世界。」

- 女性運動已經把「認同與關係擺在緊要關頭的中央，也重新的詮釋了真實生命經驗的注意以及實際的情況，」並且在政治上有所關連。

- 我們可能可以再一次回想 Hannah Artendt 描寫 Rene Char 抵抗故事：她與她的同志如何成爲「挑戰者」以及開始創立「在他們之間，自由能夠出現的公共空間。」他最後說到：「我們所飲用的每一餐，自由都被邀請入席。這張椅子一直空著，雖然位子已經安排好了。」也許我們可以把關心、關懷的概念與設立這樣一張桌子、創造這樣空間的想法聯想在一起。對於男性與女性來說，在這個既有的世界上建立一個自由的空間，仍舊是件重要的事。要能夠付出關心、做到關懷，那麼不當的就可以轉型，無法忍受的也就能克服。

第四章　多元多重與平凡的世界

我們之前已經談論了多元的觀點，思考了與社區、團體有關的自由，以及平凡世界中的責任問題。提到美國教育，我們不能不想到新移民或是陌生人的畫面。一直以來總是會有新移民家庭的孩子，一群有著他們自身文化記憶，有聲音渴望被聽到的人。他們所理解的自由，是聯繫著他們的傳統、生活經驗、希望，通常也是他們的夢想。

◎黑人算是移民中第一個到的；他們的經驗充滿痛苦，因爲他們並不是選擇來到這個國家；而且來了還被剝奪自由。黑人的音樂、詩、以及表達顯示了外來者典型的困境，相較其他外來者更具說服力。一旦我們開始注意到他們，我們就會發現他們是發自美國文化內心，透過所學到的美國文化渴望的特色，來說出感受的。因爲他們被迫與共同生活的人分離。他們在持續感受到被排斥、羞辱以及威脅的情形下，知道這個國家自由的陰暗面，所以通常會訴諸文字或聲音於其他人解放觀點的核心。

那已是很久以前。
我已經遺忘了我的夢想。
但他就在那，
在我的眼前，
像日光一樣閃亮，
我的夢想。

然後高牆築起，
慢慢的築起，
慢慢的，
在我與夢想之間，
慢慢，慢慢的築起，
慢慢模糊，
隱藏，
我夢想的光芒。
築起，直至天際，
高牆。Langston Hughes(1986, p.426)

◎ 美國南北戰爭時期，愛爾蘭人住在紐約、波士頓邊陲簡陋的小屋與公寓的那個「大饑荒」日子，爲了對抗「Paddy」（貴族）這種偏見的詆毀，什麼卑微的工作都願意做。

◎ Frederick Douglass 追求自由的情形是一種令感到驚訝的經驗。我們可以回想他身爲奴隸極度痛苦的故事，被打、驅逐、羞辱與監禁。當他年輕時，他企圖逃走，在北方的城市靠自己的努力生存。最引人注目的，是他追求自由不只是爲他自己。他爲了自由、公平的教育、女性權力，爲黑奴制度的廢除而努

力。

◎ 本世紀初，我們已經看見所謂「社會達爾文主義」在教育思潮所帶來的影響，同時我們也看見個人自由與制度秩序的關聯。現在，我們沉痛的感受到南北黑人「繁盛」的緩滿步調。我們發現，自由幾乎不可能透過公開的機會達到。有些對等互惠是必需依靠個人以及周遭的人一起爭取自由的；一般的學校教育似乎是不足的。多年以來，一直都不是「一般」，特別是在南部；根本就不是「平等」

◎ Gunnar Myrdal，寫過「一個美國的進退兩難(1962)」，認爲「黑人問題」，是一個道德議題，而且是「白人的問題。」

◎ 對於美國黑人的成見可以與反閃族(anti-Semitism)，Jean Paul Sartre 所描述(1948)，以及美國的頑固性格做比較，對於 Sartre 來說，反閃族並不是個多於黑人問題的一個猶太問題。反閃族是對於所有法國人的問題，而不是猶太人。

◎ 只要猶太人沒有享受到權力的滿足，就沒有任何一個法國人可以得到自由；只要一個猶太人，在法國或是全世界，在生命中感到恐懼，就沒有一個法國人可以感到安全。(1948,p.153)」這些文字都是在二次大戰以及發現猶太大屠殺(Final Solution)之後所寫，這也可以應用在這個國家裡的黑人身上……

◎ 大概一直要到 1960 年代與公民權力運動時，自由才開始在美國萌芽，有了一定的基礎，藝術家，獲得詩、小說、還有戲劇方面的自由。例如，Jean Toomer 在 Cane 中重新發現自己的過去；Countee Cullen 開發了濟慈(Keats)的熱情與對非洲的沉思，或是如 Langston Hughes 所說，每個詩人都能在貧民區與「夢境延伸」的地方，對於生命有「真實」的感受，他們都是渴望超越的。他們發現了自己的聲音，他們企圖跨越鴻溝，知道這是能讓他們維持自我，暫時獲得自由的方式。小說家 Richard Wright 提出了一個相當不同的生命觀點與問題範疇。他是一群努力描述深藏在城市生活經驗的形式與內涵的藝術家之一，也就是她所稱的「未知的形式」。他認爲民俗諺與、聖歌、藍調、工作歌曲、以及民間傳說，都是城市經驗中隱藏的起點與基礎。「我們以生活經驗寫出了生命賦予我們的一切。」

◎ 幾個小說作品的無聲控訴：Wright 的「家鄉的兒子」(Native Son,1940)，一部著名的暴力謀殺小說，主角 Bigger Thomas，一位總是被拒絕的、受挫的美國黑人，陷入了一場暴力謀殺事件，他並沒有謀殺動機，但是之後，他卻接受了這樣的罪。在審判時，他的律師（具有馬克思主義思想），談論著自從奴隸制度以來 Bigger 與他的民族長久所經歷過的壓迫歷史。學校教育對於這樣的謀殺、一心只爲財產的操控者，以及「他所居住這個世界」，都有責任。像 Bigger 這樣的人，律師聲稱，和其他人一樣都有生存的能力，但是他們並沒有被允准表達能力的機會。有些人因爲無法自我實現而餓死；而他則是因爲這樣而犯罪謀殺。Bigger 認爲，世上沒有人對他仁慈，這個世界將他以動物來處置。Ralph Ellison 以「隱形人(1952,Invisible man)」來回應這個例子。「我

能對誰、應該對誰負責，當你並不願意看見我時?...責任要依靠認知，認知是一種同意形式。(p.16)」就像 Bigger 一樣，他必須要接受認可。在這本書的情形裡，他並不需要被當作一個種族或群體的一員，不需要是前大學生、外來者、共產黨新成員，只要是個個體。『這本書所要表達的是，他們一出生就擁有的：我就是我。但是一開始，卻發現，我就是隱形人。一個「陌生人」、「被人遺棄的角色」』

◎ 他心中的「高牆」就是社會種族主義，他也沒有能力聚合身分的認同感，一個「可見的」自己，一部分原因是因爲他自己與根源的疏離。每一次他試著要透過計畫來定義自己價值時，總是被他人的定義所涵括。他的隱形也就更加強化。如同 Merleau-Ponty 所說的「情境與承擔者間的交換」：作者一生的生命情境以及他訴說故事與理解的方式－讓自己被看見。

◎ 抗爭-- Rosa Parks1955 公車事件--從某個角度說，這樣的抗爭是合法的。爲了自己的「權力」，文字或非文字，也採用了暴力的方式……任性的 Tessie，告訴她的奶奶「他們越對我們壞，我越會變得堅強，因爲我會想像把他們打得落花流水，甚至是更糟，…」受壓迫者不能永遠受壓迫。對於自由的渴望終究會彰顯，因爲出生就有的權力。被壓抑的挫折與憤恨，如果沒有非暴力的表達出來，也許會以其他的方式釋放而出。「我已經試著表明，這樣正常、健康的不滿可以轉成一種有創意，非暴力的直接行動。」當然，暴力的特別時刻過去了。遺留下來的是多元的團體，能夠發展我們認爲可行的力量。投票權被保障了；種族隔離也因爲多方的壓力而成不合法。事實上，南方公民權力運動的成功並沒有侵害到當地白人的福利與舒適生活。

◎ 另一個「內化了壓迫者的觀點」的故事：Alice Walker 寫了紫色(The Color Purple,1982)一書。其中根本沒有提到知名的運動或是特殊的社會狀況。主角 Celie 就是這樣的受害者，當她談論自己時，幾乎沒有使用第一人稱或是主動格。因爲她「內化了壓迫者的觀點」。『當 Shug 對 Celie 說明她應該如何讓自己脫離「那位白人老翁」以及她要如何開始感覺到「自己屬於這個世界的一部分」，那一刻 Celie 抓到了一釋放與超越的感覺。』

◎ 我們的意圖，是要能讓外界的人，遭遇一下和黑人一樣非常不同的世界。

◎ 新移民的血淚掙扎--美國曾經有過「融爐」的景象、「人類最後的大夢」、一種迷人的「美國化」多元種族景象。

◎ 新移民會依照家鄉發展出來的標準來看待新環境。他們可能會對一開始的經驗感到吃驚，有某種程度的破滅；但是如 Therstorm 所說，他們預期的水平會依照他們的民族與宗教文化、舊世界的傳統，以及他們在此岸被「認定的」程度，而定義不同。

◎ Howe 在本世紀初期寫了一首「血汗工廠詩人」

我工作著工作著沒有節奏也沒有理由

生產生產再生產沒有盡頭
爲啥爲誰我不知道也不去想
誰聽過旋轉的機器可以思量
急劇流逝的分分秒秒
每日每夜如鼓漲的風帆
我操作著機器彷若急著去追趕
我漫無目的地操作著沒有希望沒有幫忙
時鐘喚醒我們的知覺讓我們的臉發燙
並醒悟了些什麼我已遺忘別問起
我只是一台機器。我怎知道？我怎知道？(1976,p.422)

◎ 故事中寫到：「對於 Kevin 來說，他應徵到汽車工廠上班，就像是小孩子拿到一張神奇入場卷，進入色、香、味的童話世界(1966,p.93)。」然後，當他開始了組裝線上的真實生活，「固定在一個苦悶、單調、折磨人的勞力工作，所有的事物，都在你講的那一刻失去了它的新奇與光芒……

◎ 被剝削的移民者－物質上的剝奪、信仰與背景的疏離，人們在逐漸不被關心的世界裡，憤恨與充滿怒氣的否認他們的民族性質。

◎ 當我們思考著歷史上新移民者在不同時期移入的整體面向時，當我們考量到他們在教育及一般情形的不同方法時，我們可能會發現這些年來在學校所發生的同化與美國化現象，是有某種矛盾的。事實是，學校早期的教育是許多新移民者進入主流的一個開口，但卻是這些新來成人移民所不了解的。一般的新移民孩子，根本沒有辦法碰到教法進步的老師，幫助他們擺脫特殊的偏愛並且在友善的環境中，發展成爲一個有思考能力的人。她們民族或宗教的獨特性是否能被注意並評價。…主流價值都是將孩子引領到與目前有存的在生活與思考方式中。城市裡說西班牙語的美國人小孩，伴隨者政治上的壓力，以及對於「多元文化主義」的緩慢注意力成長，最後造就了在雙語的興趣。但是對於這樣的支持也在慢慢減少中，因爲大家關注的事也轉移到「一般學習」，「高階技巧」以及我們認爲高科技社會所需要的技巧性讀寫能力。

◎ 爲了融入新的國家並且適應新的語言與習俗，放棄了她們出生的土地，也等同於放棄那塊土地上的習慣與傳統。來到這裡對孩子將會有多大的改變?當然是較好的，但是仍舊是種改變。

◎ 美國化的過程，一直以來，都存在著拒絕與抵抗。舉例來說，義大利的父母，特別是來自南方地區的，對於學校教育沒有多大信心。從 Leonard Covello 的自傳(1958)裡我們知道，她們要求孩子早點工作，貢獻家計。她們早已下定決心要把孩子留在家族範圍內，不論家族事業如何，都要使孩子免於被完全同化，讓次文化保存著。一個義大利佬，偶爾當個美國人，建立了雙語教育。在精神上又回到了家鄉。大多數的移民者以及移民小孩仍舊維持在自己的領地，努力的求生存。

◎ 跨越疆界--Merleau-Ponty 寫過有關人們究竟需要花多長的時間才會發現，他們的生活和其他人一樣陷入困境，了解「我們都是同一群人」(1962/1967,p.444)。同時，他也寫到，要慢慢的在生活中打開視野，不再只是受限於當下的關注內容。

◎ Michel Foucault，認爲權力真的是統治管理的問題；代表著個人或團體可能被引導的方式，政府原先應該是意味著創造「公開的可能性領域」，或是一個可能有所行動與可能性的政治空間(1984,p.221)。自由是力量與行動的基本條件，因爲「權力只能對自由的主體運作，也因此才是自由。」

◎ Hannah Arendt 權力、自由、公共空間之間是有重要關聯性的：自由，對她如同從希臘哲人的角度來看，是種公共的領域。對她來說，這個領域的支柱就是她所說的人性「多元論」，被認爲是「語言與行動的基本情境。」(1958,pp.155-156,179-180)在描述多元論時，她認爲要有「對等與區別」的兩面特性。沒有對等，那就沒有公共的空間。

◎ 自由，在多元的社會裡就是權力，因爲它包含了公共的空間、在私領域內陳述個人追求自由、在公開場合以及政治的範圍裡，都能表達出聲音。

Greene, M. (1988). The dialectic of freedom. New York: Teacher College Press.

讀書會報告

報告人：黃　騰

Chp5 教育、藝術與支配：邁向自由的國度

本章要義：

本章屬結論性質，一開始便回應前幾章所談論的問題：美國對「自由」的概念過於偏向個人、忽略社會，且沒有回應那些社會弱勢者所處的不自由處境。因而本章一開始就試圖把「自由」與「解放」區分，把社會與個人間的辯證關係帶入。再者，作者也呼應先前所言，進步主義對理性智力有過高的期待。本章再次重申教育不應把理性/自主當成達成自由的唯一方法，而應找回學生和社會脈絡之間的關係與連結。接著，作者把焦點拉到「美學」，認為藝術可以讓世界變得陌生，讓我們重新認識這個世界所存在的問題。而這也呼應先前作者所強調的，看到障礙，才是破除障礙與邁向自由的第一步。最後，作者認為人們該共同合作採取行動，才能真正走向自由。

➢ *自由不等同於解放*

本書從開始就是想讓大家意識到當前社會中，那種被視為理所當然、但缺乏關心的思考方式。這種空乏的想法和當前大家所普遍接授的自由也是有關的。所以，我們把自由和解放(liberty)做了區分，因為在互為主體，在他人所共在的條件下進行個人選擇，是充滿張力的。所以解放，是具有社會和政治意涵的。在現有的法律和憲法裡所界定的人權，個人選擇是被劃定的領域。像 Berlin 所說，自由，就是讓人沒有障礙的做出選擇。我們也認同，但要移除的應該是那些貧窮者、疾苦者，和被漠視的人面前的障礙。我們也發現，在所有障礙被移除時，同時也可能導致少數人支配的問題。如今，許多人仍然無法擁有其自由，他們不敢冒險成為與眾不同的人，最後這些人也通常順從了。

➢ *自主與理性不是通往自由的絕對道路*

這其中也存在著許多教育問題。有些人認為自由就是要自主，有些人則認為自由和社群有關，特別是道德社群。許多人也相信自主是教育人最基本的特質，要能自主，就是要能自我指引，並為之負責。也就是說，要根據其內在規範原則來行動，並認為人們對自己的動機、本能、和過去對自己的影響都能明明白白。人們把自主的人視為是理性的人，是有能力做出理性判斷的人。獨立、自足、和真誠被視為是自主之人的特質，因為人們以為這些人是不會受外在世界所操控

的。

在 Piaget 和 Kohlberg 也把自主視為是個人發展裡的最高階段。像 Piaget 就認為自主是彼此互惠後所產生出來的，而人的一生就是對自主的肯定。自主被預設為是最高的思考原則，也是理解人權和正義概念的基礎。一個自主的人，就是一個自由的人。

這對教育的啟示就是要培養人的認知，讓之有能力進行邏輯思考，解決道德兩難、熟練內在原則。對 Peters 來說，這種教育就是讓人的理性能成熟。Peters 說，真理必與公平和自由相關，這些不僅是道德的基礎，也是理性成熟之人的特徵。這種以認知為主的學校教育造成的一個大問題就是排除，另外就是，理性是否就足以讓一個人能在此世界好好生活行動，讓人們有可能選擇他所選擇的。

➢ *學校應更重視個人與社會脈絡之間的連結與關係*

近來 Gilligan 就過去那種強調分離與責任的形式原則提出不一樣的看法，因為那忽視了女性的發展脈絡。Belenky 的工作也強調關係性的思考，認為應該把女性的聲音帶進來。自由在她看來，是從支持和連結而產生的。就像 Nodding 所提的關懷一樣。不像以前重視兩難的困境，關懷教師要做的是從學生的眼精來看世界，和學生一起從他們的生存計劃奮鬥努力。雖然認知在此不是不重要，但重點絕不是獲取什麼抽象的原則，而是幫他們從不同的觀點，來找到存在的不同方式。

近年來，許多從他人需求與關注來談發展成熟的理論家，如 Dewey, Merleau-Ponty, Hannah, Arendt, Foucault，也都特別提到脈絡思考的重要性。如 Dewey 談到社會性特質時，指出那是一個人如何與他人結合，以對抗那些威脅他私人個已的問題。所以，他相信自由是有關文化脈絡的。不過他及其追隨者的最大問題在於他所提出來的"自由意志"是屬於內在的神秘部份，是和脈絡無關的。Arendt 發現這是整個世紀的一個大矛盾問題，她指出，這種內在自由和實踐及公共空間是脫節的。在她看來，自由是指出給人們行動與互動的空間，它也是人們為何要聚集一起參與政治活動的原因。

雖然女性主義並沒有像 Dewey 那樣強調文化脈絡，也沒有像 Arendt 那樣重視公共領域，但這些思想，基本上都對今日科學和哲學提出質疑，認為我們必需重建人類社群這種核心價值。Rorty 也提到「團結」這個概念，他說兩個具體做法就是：一，說一起彼此對社群有貢獻的故事；二，說一些自已所處的那種沒人性的處境。Rorty 把團結和實用主義結合，並認為社群的基礎是建立在彼此分享的希望之上，這不僅使實用主義離開了那種客觀性和絕對性的立場，讓我們進入關連、溝通、和揭露的想法，也把脈絡帶入對自由的追求道路上。

因為人類是嵌入在歷史與記憶中的，故教育中的自由不能只是追求自主或理性形式的原則。因為有意圖的行動只有在學生能注意到其所情境問題時才能產生。當他們看到和經驗到時，他們才能做出詮釋。如此一來，其意識和客體世界

之間方能產生互動，進而使自由發生。

- *我們需要重新認識這個世界，讓世界變得陌生*

就如 Merleau-Ponty 所說，我們必需先放下每天發生在世界中的種種活動，這不是因為我們想要拒絕什麼共識或中立態度，而是因為那些思想中預設的東西，那些被視之為理所當然的東西我們通常不會去注意到。我們要的是重新認識這些東西。這也讓我們想到，Foucault 所說的，思維的自由和個人所做的事有關。而其中一件事，就是要讓事物變得不熟悉，讓他們變得陌生。

人們常沉陷在日常生活中，所以他必需去尋找和揭露那些他過去所沒看到的。也就是我們要有意願，重新去看這個世界，重新找回賦予意義的權利，而這必然也包含了對自由的追尋。無法重新看待事物的意義，年輕人就會覺得沒有什麼壓力和挑戰，他們會覺得沒有什麼高山要去克服，沒有什麼障礙值得投入去克服。

同理，在教室裡那種不鼓勵發現而導致興趣消失的現象，也會使學習成為一件無意義的事。這不是什麼動機和興趣的問題，我們認為這也是自由的問題，或者說，是學校中是沒有自由的。而這樣一來，那些少數族群就無法找到他們在學校學習的意義，他們會認為，不論他們怎麼努力，四周的障礙仍然無法被破除。貧窮的學生也會感受到文化再製的力量，即使他們無法用語言說出來。這不僅是認知方式、信念、和價值的再製而已，還是社會階層的再製。

杜威也相當強調當前這種完全一致性、慣例、機制性所存在的危險，他有時稱之為經驗的麻醉藥，因為它讓人們無法探索其外在世界。杜威說，只有當人們透過想像的方式來喚起先前經驗中的一些意義時，人們的意識才能完全甦醒。因為想像可以為不同意義的互動打開大門，或者也可以說，意識在新舊之間調整的過程，就是一種想像。有意識的思考總是冒險，對未知的冒險。

- *我們對智力需有新的理解和定義*

而自由的教育必需包含不同的人類智力、多種語言、和不同的符號系統，好讓我們能理解這個活生生的世界。杜威說，我們必需試著找些方式來挑戰那些確定性和固著之事。而杜威也一定會認同 Passmore 提出的「批判創造思考 critico-creative thinking」。 Passmore 認為，任何的藝術的創作都不應被理性批判給排除。

倘若我們對自由的教育感到興趣，我們也不能不試著去找到一條可以實踐(praxis)它的方式。要做到這點，我們就必需有新的智力觀點，更重視溝通、對想像有新的界定。這也就是意味著要重新看待我們國家教室中所進行的一切。我們要讓過去很少被聽到的聲音重新被聽到，讓年輕人能涉入他們所在的世界，重新的架構和議題化他所經驗的世界。這當然需要傳統的學科，但這樣絕對還是不

夠的。這些學科還要能夠不斷的顯示新的問題、新的不確定性。

以高中歷史為例，他們確實是需要理解證據對於歷史記錄的重要。他們要會區分證據的不同來源重要性，找到適合的判斷方式。但這還不夠，我們還需一種由下而上的歷史，找到過去那種沉寂的文化，重新發現那些平民農夫，小店家、小學老師、街頭浪兒、或亞洲新移民的故事。讓學生借此重新理解像是大屠殺、越戰等事件。學生必需被賦權，讓他們有能力去反省和談論那些和他現在有關的過去事件。

對其它學科或是社會與自然科學的研究也是同樣的，甚至是對科學而言，我們除了要讓學生有高度質疑問題的能力，也要讓他們有感受的能力，讓他們能同時用心和用手來完成其研究目標。

如果我們能認識到看待事情其實是有不同的觀點的話，那麼我們就會知識光只有計算、學科知識絕對是不足的。總是會有更多我們不知道的，總是有可能性存在。而藝術的經驗，不論是文字、音樂、繪畫或舞蹈，就是這樣。它們有能力可以讓人們聽到和看到平常所沒看見和聽到的，讓我們把經驗變得不熟悉。

- *藝術可以讓我們用新的觀點來看世界*

最近的女性小說和黑人小說，就已經影響到我們原本所謂"偉大"歷史文獻所呈現的傳統。這種批判的觀點讓我們可以看到先前沒有看到的。Bakhtin 稱之為對話主義，他把文字看成是不同聲音和論述互動交織的空間。所以小說可以幫助我們異質化，也就是用不同的觀點來擴大我們的視野。而不論是音樂、繪畫和視覺藝術，也具有同樣的功能。

但問題是這些觀點在大多數學校是沒有被認知的，只有少數人被教導和鼓勵去"看"。我們必需知道，就解放的潛力而言，我們不能說藝術就是解放，就能保證教育是自由的。但至少，它們可以讓意義重新誕生，讓教學充滿著各種可能性。如果我們認為轉化性的教學真的是重要的話，那麼藝術就必需被視為是課程重要的一部份。

這就很像 Marcuse 所談到的，藝術可讓個人重新覺知到那已被異化的存在社會。他說，美學的轉化就像是一種再認的機制，可以讓我們離開那給定的隱蔽權力。他就是在談自由教育的一種可能性。只要接觸藝術教育的人當然不會理解這一點。但藝術確實可幫我們重新開啟那需要被詮釋的情境，幫我們破除那面牆所帶來的障礙。

- *我們還需同心協力、共同行動*

當所處的情境被帶上面前，學生可能會因而開始有權力去從事實踐，去指出那些存在於學生生命過程中的障礙。一開始他們可能會發現問題就出在學校、鄰居、或家庭中。後來可能會發現社會中的那些偏見、壓抑的暴力。這些都是會讓

自由變成僵化的原因。就如 Foucault 所言，個人的主體可能是被塑造的，身體被馴服成主體的、可利用的、可轉化的、可改善的。這當然不僅是班級中那些被階級、種族、性別關係結構所身體化的部份而已，同樣的這也會發生在知識分化的分配過程中，發生在被分散破碎的過程中，發生在對一片混沌進行無根據分類的過程中。

從女性和許多陌生人的生活來看，我們會覺察到那些被征服的聲音其實和那些沉寂的記憶其實是有關的。這些通常都是 Gramsci 說的那種霸權的結果，Gramsci 意指的是德性與智性的勸服方式。且這些方式通常是無聲的、誘惑的，是年青人無法覺察的。而當人們心中對這種方式沒有清楚覺察時，這種勸服方式才是最有效率的。

在一個可能的、開放的教室裡進行探究，評論者必需要去發現那些被誤以為是中立的架構，或是 Rorty 所謂的「一套如何運作理性的規則」。而當教師了解到，沒有什麼最終的答案存在時，教師就必需和學生一樣，試著去喜愛問題。而我們也談過，可以用說故事的方式來開啟社群成員不同的觀點，且讓成員們建立在信任、對話的基礎上，這樣才能為自由打開存在的空間。Arendt 說，權力必與人類在集會中行動的能力有關。權力不會是個人的財產，它屬於團體，且只有眾人協心同力時才能存在。因此，權力可被視為是為了人類、政治生活、和教育的可能性而賦權。

總結：

本書核心：

一、目前的自由是一種虛幻的口號，缺乏真正對社會問題的認識。

二、學校教育中，也把理性/自主當成是達到自由的最終方法，但作者認為這種方法過於去脈絡，還是無法讓學生看到社會的真正問題。

三、美學，其特質可以讓人們重新認識這個世界，看見問題。故美學應被邁向自由的教育所重視。

評論：

- *我們需要怎樣的美學？*

作者把美學視為是解決社會問題、邁向自由社會的重要途徑。但光是強調美學可以讓人重新認識世界的特質似乎是不足的。因為並不是每個有美學素養的人都會認為解決社會不自由的問題是重要的，也不是每個有美學素養的人都會努力與社群建立關係，共同行動。就如社會學家 Bauman 所說，美學不等同於道德，美學甚至可能成為不道德行動的原因(例如，覺得其它人不美)。

因此，我們似乎有必要再討論：

一、這樣的美學是不是和一般的美學也有所不同，究竟是怎樣的美學內涵與特質才可以喚起人們的社會意識？

二、光只有美學是否就已足夠達成自由的目標？是不是需要更多的道德意識、對社會結構脈絡的理解、及對社區/社群的互動？

三、上述的美學精神又如何能在學校中的課程與教學實施？

「美學取向課程與教學之理論建構與應用」

課程美學研討會 會議紀錄

會議時間	98 年 10 月 31 日（星期六）上午 9：30～12：30		
會議地點	臺灣師範大學教育學院大樓 8 樓會議室		
會議主席	楊深坑	記錄	黃暐珉/鄭惠文
出席委員（如簽到表）			

壹、主讀者導讀大綱（如附件）

貳、評論者評論大綱：

李奉儒老師:

1. 有關第三章標題:由隱蔽到公開，英文字義來看，女性從原來關在家裡做家事，到離開家然後去社會工作，這樣一個由私下到公開，而不是由隱蔽到公開。
2. 釋放(unconceal)VS.隱蔽(conceal)，由於引用的是海德格，一般我們是用，翻成揭露，而不是釋放什麼。
3. p.2 Tillie Olsen 寫到:“這是為孩子、家、愛所付出的代價”這其實在說 Rebecca 在婚前寫下了<煉鐵場的生活>，但是結婚後就沒寫書了，因此為了家女性犧牲很多。且這本書主要彰顯社會階級跟不公平的連結，鍾博士有點隱喻失當，這裡舉例了三 K 工作，反而誤導了讀者，因為他的例子好像是說年輕人好逸惡勞，但事實上 Rebecca 是指社會階級制度造成階級剝削、壓迫更嚴肅的問題。
4. p.3 有提到家庭奴隸，但事實上二十世紀的今天，不單獨講到女性了，男性一樣是要負起養育小孩的責任。
5. 第三章最後一頁，我對於 Greene 有所批判的地方，她去批評 Nodding 與 Gilligan 兩人書中除了關懷，都沒有太強烈地提到自由的觀念這句話，她為什麼說沒有，因為他們兩人都沒有用 freedom 當作索引，就像上禮拜我談到 Greene 談美學，裡面有 athletic 嗎？沒有，那我們為什麼要在這邊強作解人？Gilligan 批判 Kohlberg 的道德階段論，Kohlberg 說女性道德認知發展不成熟，但事實上是因為 Kohlberg 用男性、白人的角度，少了女性思維。所以 Greene 沒有把這個讀的很通。
6. 第四章標題多元多重與平凡的世界，它強調的是 common word，應該是一個共通的世界。
7. p.7 提到家鄉的孩子，我認為可以翻成原鄉，甚至原住民的孩子。這是描述

一位黑人男性為什麼接受罪名謀殺了一位白人女性，事實上她對我很友善，我們是好朋友，但透過這個承認謀殺的罪名，我獲得自由了，而在這之前我都是被看不見的。

8. p.8，Rosa Parks1955 公車事件，因為那時候是黑白隔離，後來稍微開放黑人要去坐後面，而引發了這起事件，而後來金恩博士投入這個抗爭之中，美國的公民權運動是來自於此。
9. 第五章的標題，「支配」翻成「精熟」較佳。
10. Greene 用了很多 Peters 的文章，Peters 有一本很重要的書是《自由與自由人的發展》，他提到自由有三個基本概念，第一個自由是一種社會制度，第二個自由必須是一個選擇人，地三個自由一定要提到自律、自主。自律又有三個條件，受到存在主義影響，要真誠，第二個理性的反省、意志力。Greene 所談到的自由很多跟 Peters 很像。
11. p.2 第二段，前面的熟練內在原則(翻譯錯誤)，應該是指人際之間的原則，指尊重、公平，教育就是要讓人的理性朝向有價值的，而導讀只翻了理性，省略了 passion，但 Peters 很強調 passion，事實上他還是第一個研究情緒教育的人。Passion 就 Peters 來說是指理性的熱情，我們會需要去找到證據，我們會需要去找到答案。
12. 下一行理性成熟之人(翻譯錯誤)，應翻成理性熱情的人。
13. 在學校更重視…這個第二段，可能需要修改一下，因為 Greene 在裡面講的是相互性以及回應性，因為這也是 Nodding 特別強調的，她認為關懷一定要有 3R，最重要是建立關係，作為關懷者要去回應，不能用發展成熟就給它帶過去。倒數第一行，當他們看到和經驗到他們才能夠做出詮釋，原文應是當他們可以被看到，不是這些人去看到，是他們要被看到，他才能夠做出詮釋，否則就是隱形人。
14. p.3 的標題，是否可以重新認識這個世界，可以改成我們需要延遲認識這個世界，她其實意識是，很多事情我們好像太習慣了，很多東西都好像理所當然，所以我們要去熟悉化，對於這個世界不要太早就認為這樣子，我們反而要去延遲，不要急著去認識要慢慢來。
15. 第三頁倒數第三段，他是認為沒有任何的人、任何的文本、藝術創作可以免於理性的批判，我們沒有辦法逃開理性的批判。
16. p.5，可以再加一段，這邊有一段話很重要，書裡既有的模式，例如這裡面提到 IQ，缺少另類方案的覺察，可實現的可能性的願景，年輕人沒有任何獲得自由的希望。因為這裡面談了很多我們常用 IQ 就判定這個人智商不好，就沒有好好發展，所以如果這些既有的模式，我們沒辦法好好察覺，注意到另類可能性，例如多元智能，那麼年輕人就沒有任何機會獲得希望了。事實上這本書是告訴我們，我們的教育是要讓年輕人得到自由，但學校的空間需要開放，讓新鮮的空氣進來，也就是自由的空氣，年輕人才能獲得自由。

黃騰：

1. 因為我不了解 Peters 所談及理性的熱情，但就我覺得 Greene 主要談的是說，當我們強調理性的時候，理性變成有些原則、有些條件，透過哪些方式來界定理性的時候，如何讓理性回到社會脈絡的問題，把批判反省運用在社會問題的處理上，那 Peters 所講的自主理性需要放在實務上、放在教室情境上，無法進入學校的脈絡裡面，才能把自主理性成為社會問題處理的工具，我覺得 Greene 主要是在說這個。
2. 第三章和第四章，李老師提到標題由隱蔽到公開，在女性主義裡面他們提到一個理念是說，私人領域跟公共領域之間的問題，那以前養育這部份常被視為是私人領域，公領域常提到的是公司的工作、男性的工作，那如何把私人領域的工作也變成是一個可以被討論的公共問題，這是女性主義很重要的切入點。我想這也是 Greene 所談的核心。

謝素月老師：

裡面講的是自由，自由有一些條件，假如比較強的已經釋放一些自由給弱者，但如果弱者過度自由，我們將如何對待？社會不是主張關懷弱勢，但是有些弱勢家庭的家長就利用這個社會關懷的部分，例如救濟金被家長領出來以後卻沒有用在學生身上，也沒有用救濟金繳營養午餐費，變成老師來負擔，所以我覺得，有些看似是弱者，我們給予他們一些照顧，如果他們過度的使用自由，要如何對待?黃騰提到我們要團結行動的話，就能達到自由，但是如果沒辦法合作的話，那是強者施展霸權，還是弱者非理性的行動，這在當下的社會裡面是永遠無法辯證的。我們常以關懷來看待弱者，但弱者也有自己看待自由的方式，所以我們需要了解社會底層脈絡的生存依據、脈絡。例如學校裡有一位弱勢的孩子，他媽媽一直到學校來要求學校給予補助，甚至動用議員，我們學校怕他鬧事，而盡量滿足他的需求，雖然他是社會的弱者，但給予他一些自由，卻被他濫用自由。

黃騰：

社會底層的問題，光是美學是無法解決的。Greene 背後更深的意涵是道德感，不管是弱勢還是強勢，背後都要有道德的敏感度，所以在任何社會的制度上，如果這個人沒有道德的話，他不管站在什麼位置上，便會過度濫用自由。所以得從情境上去看這些問題。

我們其實不太知道弱勢者的文化是什麼，他們是被看不到，卻只能用一般的解釋去說明，用主流社會的觀點去想他們需要的自由是什麼，這是一個很大的問題。

李奉儒老師：

他們在談關懷倫理學是要與正義倫理學作區別，正義倫理學比較強調的是普遍原則，所謂普遍就是不受時間、空間而改變，所以正義倫理學在談普遍性的時候就會忽略我們第三、四章強調的所謂的連結性、脈絡，就反而是關懷倫理學要強調的。謝校長這個例子中，為什麼他會這麼需要金錢，如果從關懷倫理學，會去了解他的脈絡，而非從正義倫理學去談其不符合我們的法律規定，如果是從關

懷倫理學的思考，我們不會說用用弱勢的霸權去欺負強勢。弱勢和強勢並不是個別因素，應是結構性的問題，有一群人被不公平、不正義的結構使得他們變成弱勢了。所以我們要談的是什麼樣的制度造成了弱勢。所以這些低收入戶是否是制度使然，使他們極力爭求社會的補助。然後霸權這個字，葛蘭西的霸權一點都不霸，他是一種德性領導、智性的領導，你很自然就進入、心甘情願就進入我的脈絡裡，不是身體上的強制，這中間特別是知識份子，就像我們學校的老師，把既有的想法理所當然地傳遞給下一代，裡面就含有一種霸權的思考。

楊宏祺：

老師一直用 Gilligan 早期的東西，關懷也可以有正義的面向，老師這樣說會讓我們誤解 Gilligan 只有關懷，其實她後期有進一步修正。那謝校長所談的那位婦女是不是把自由和義務本末倒置了?

黃騰：

內在和外在的自由，依據 Greene 的想法這兩者是無法切割的。當女性去選擇自由的時候，可以很自由地作選擇，但需要考慮到環境是不是可以讓他去作這樣的事情，Greene 談到個人的自由與社會是需要互相辯證，不能切割的，我們如何運用這些個人內在的自由，然後化為社會行動，讓更多的人也能追求真正自由的自由。

李奉儒老師：

我為什麼提到 Gilligan 1981 年那本，是因為 Greene 這裡只提到那一本。用 Berlin 的話來理解，自由有兩種，積極的自由和消極的自由，積極的自由 freedom to 是我想要做什麼，消極的自由 freedom from 我可以免於什麼樣的自由，聯合國的人權宣言也只是消極的自由，我要免於匱乏、免於恐懼，事實上是我們很基本的自由，然後有了基本需求，我們再談積極的自由，所以我們每個人都要 freedom to，到最後你就沒有自由了，變成我喜歡有什麼就不可以，這樣的自由就會變成濫用，所以我覺得剛剛提到的家長，不是權利義務，是濫用自由。但當然我們仍需要從脈絡中去瞭解，不能任意去下評論。

黃彥文：

就 Greene 的想法，自由也不是強勢拼命給弱勢塞東西，如果我們要幫助弱勢不是拼命去滿足他，應該是協助他、了解他，還有什麼管道去改善他的生計，如果走向社會救助的路線，不是給弱勢依賴，而是給弱勢獨立。

像 Greene 不是講到女性在傳統中是踏入家庭的奴隸，相對來說，如果女性不做，是不是男性要做，如果兩個都不做，還是請爺爺奶奶做？所以我覺得壓迫這種不自由，不必然是針對種族、性別的問題，而也許是協調的結果。我們要重視的不是女性通通去工作，而是兩性的溝通和協調。

相對自由的壓迫，有結構性的弱勢和自願性的弱勢，像 Greene 的是說我們應該排除結構性的壓迫，讓大家都有一樣的機會，而不是資源的分配，而自願性的弱勢，就很像一直透過社會救助的方式，我們不是一直補助，而是幫助他獨立。

黃騰：

Greene 也有提到開放性的協商對話。但其實個人特質跟社會結構都有關係。

江老師：

我想回應弱勢者在學校的狀況。前一陣子的八八水災，我們有一個同仁下南部去幫忙清理汙泥，結果原住民自己坐在組合屋裡看電視，前幾年我先生作社區總體營造和文化創意產業，就是在原住民地區，政府就有一筆經費給原住民，原住民就覺得這本來就是應該給我，我先生作了幾年下來就發現漢人就一直用自己的勤勞標準，去衡量原住民的標準是套不進去的，他們照自己的生活方式活著，如果那些環境清理外人不做，對他們而言是沒有差別的，他們可以擺著，而政府行政單位以行政措施去實施，規定機構單位必須任用原住民，未任用必須繳一筆經費，而原委會也會幫忙追查，其實原住民是有這個權力。所以我們說要以脈絡化去看這個關係，應該怎麼做，是很困惑我的一個問題。

黃騰：

現在政策對於弱勢的處理方式，基本上是一種給他東西嘛!其實歐美有一些政策施為是傾向於我讓你來作一些東西，然後我給你東西。我不是無條件資助你，政策思維是一個社會關係，就是你又必須如何回饋國家，政策以這麼少的人力去處理這麼大的問題是很難的，這就回應到，就是如何看到不同文化，可是我們又存在一個極端的體系，例如我們都存在於全球化的新自由主義的脈絡下，經濟被所有的資本家掌控，所以不只是原住民的問題，還有所有漢人面臨失業的問題。所以我們能做到的是，要讓每個人有基本的需求滿足，文化就可以各自發展。而 Greene 談的是一個更大的結構問題，且是美學很難解決的問題，美學所強調一個人的感官體驗，只是你的身體所經驗到的範圍，但是結構的東西是全球化的東西。所以原住民用他的生活經驗，我們用漢人的經驗去認知全球性的制度問題，美學就跟全球的關係有一個很大的落差，遇到社會的問題以後，美學會不會變成一種空談，美學是個人體驗以及社會是全球架構，這兩者之間的落差是需要去彌補的。

張秀玲老師：

我們很容易把問題標準化、齊一化，Greene 是不是在說我們不要那麼容易把問題陷在自己的思維當中，而應該慢慢去考慮。我想到藝術批評，對畫家的畫風，是從時代的風格和個人的風格去探討作家的藝術品，如果以這樣的方式，我們的感受能力、分析能力會更強，它的問題就不是那麼單純化，而是複雜化，就不會很單純的認為你怎麼這麼不知足，是一個受害者。所以 Greene 給我們認知到的是用更多的思維、想法去拆解這個問題，所以美學思維是可以運用在社會上的。

楊深坑老師：

大家剛剛討論的焦點都放在自由、選擇權，好像弱勢又成為霸權啦!其實這些最根本的問題是李教授剛剛提到第五章的第三頁，我們需要重新認識這個世界，李教授指出這個問題，應是延遲認識，這其實是從現象學思考進入來的。現

象學這個所謂的放入括弧，你不要以過去的經驗、過去的理論框架、過去老師、爸爸媽媽教的，你先管它去，把框架放掉，這就連結到李教授提到海德格的觀點，他關懷的是作為一個活生生的人，他生活在此時此刻，他要不斷地開顯自己，相對於失去了本真啦!如果放在自由與選擇的脈絡下，要有自己的本真嘛!

對應在私領域和公領域，如果你是一個公共人物的話，有時候私領域會被放在公領域來處理。這又牽涉到選擇，你在社會制度底下你如何做選擇，所謂弱者是在甚麼結構下成為弱者，到底我們如何透過教育的手段解除結構的壓抑，剛各位談到弱者到底是過度自由還是真正自由，康德的意志是純粹的意志，不是經驗的意志，經驗的意志會落入有條件式的。純粹的意志，是理性達到最高的自由，自己很本真的要求，你就會看到自由跟選擇之間的關係，已經邁向非常高的理性智慧。所以對弱勢的定義到底怎麼定義，我們給予弱勢一個更大的機會都不是問題，這涉及到資源分配的問題，其實不是，事實上是一個結構性的問題，重點如何把弱勢的問題，追根究柢找到結構性的原因，造成有一些人寧願逃避自由，這是我們在談教育需要思考的問題。還有學者提到說你解除這個壓抑的結構還不夠，你還要給它 capacity，回歸到原來梅洛龐蒂的基本觀點，先不要用任何一個框架看這個問題，你要讓那個現象直接呈現，原住民過去的，也許我們用一個局外人認為不合理的現象，會不平衡，徹底的解決之道，不只是社會制度下的選擇性的自由，而是心理層次的部分，他擁有 capacity，他會勇敢的選擇自己想要的，而不是按照社會標準，但是我們很難有現象學的思考。

黃騰：

請問楊老師對東方和西方美學的想法是甚麼?這些對社會性的回應又是甚麼?

楊深坑老師：

你剛剛講的美學是感性層次，但不必然，我們談美學的始祖 Baumgarten，提出美學的概念，是純粹從認知的觀點來看，除了理性的認知之外，還有一種是感覺、感官的認知方式，基本上早期的美學是條理分明，從啟蒙運動以來就講世界是有理有序的世界，人用有理有序的心去認識這個世界，所以啟蒙運動的哲學家野心很大，像培根提到大西洋城，那是一個最現代的、自動化的建築，靠感官自動出入，但這是烏托邦，像是普魯士國王，你給我一筆完足的經費，我就可以把世界算的一清二楚，我們就可以提昇人民的幸福，但算來算去的結果，算到人性的桎梏。西方的路數一直這樣下來，像 Kant 的美學還是很知性的喔!他還是用四個範疇的觀念，來框甚麼是優美、壯美，所以還是知性的美學，阿多諾就是反啟蒙的，用有理有序的方式看這個世界的話，其實是自己陷入了一種自我的蒙蔽、壓抑，沒有辦法解放出來。後現代主義基本還是延續著啟蒙運動的精神，當然後現代反其道而行，訴諸極端的反動，也不是後現代才有…。

東方很少用算計的方式看待這個世界，你看孔子談仁，仁者愛人，也不是像墨子看到人就愛，他是用差序格局，由近而遠，由親而疏，但是基本上不會把人與人之間當作算計的理性來處理，這種理性，這在西方也有提到心的邏輯，你對

待人還是要出自於與人和諧的態度，如果要講東方人的美學精神很符合心的邏輯，以東方的儒家基本精神來看，它中心的思想還是一個人的思想，人的思想是由自我、家庭到外在環境同體和諧的觀念，較不會像西方一樣有很多反理性、反啟蒙，又陷入另一種的情意之海。

2009/11/21@NTNU
李雅婷教授（lyting@ms25.hinet.net）

美學取向課程與教學讀書會

日期：2009/11/21　　導讀人：屏東教育大學 李雅婷

書籍：

Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. New Haven: Yale University.
（範圍：簡介、ch1-3）

Introduction

《藝術和心智創造》本書之目的在將藝術置身於學校中，並檢視藝術對於心智成長的貢獻。宗旨在於破除迷思：藝術對智力要求不高、情緒性高於省思性，用手勝於用腦。此書中，Eisner 意圖進一步提出完全不同的觀點：當學生有機會從事有意義的意像創造（creation of images）時，會發生許多複雜和微妙形式的思考－不論視覺的、舞藝上的、音樂的、文學的或是詩。爲了能夠創造一種稱作美學的經驗形式，即需要一種心智能夠驅動我們想像力與提升吾人承受情緒高漲的經驗。換言之，知覺（perception）是一種認知，觀看（what we see ）不僅是攫取世界的一種功能，更是一種創造世界的功能。藝術有其獨特的貢獻，例如，藝術形式脈絡中可發展思維技巧；藝術具有獨特意義的表現與溝通形式，唯有藝術性工藝形式所能傳達的意義；藝術有移動與觸摸的經驗、圓滿（consummatory）經驗、以及內在價值所隱含的經驗。當人們以美感作爲參與世界的參照架構，與多種形式互動，這些經驗便了有可能性。藝術同時亦可爲教育帶來啓發。例如，視教學即一種藝術性事業，視學習具有美感特徵，視設計教育環境爲一種藝術任務。

第一章　藝術在意識轉化中的角色－教育是一個學習如何創發自身的學習歷程

人類是一種誕生與生活於質性環境中具有感覺（sentient）的生物。但是感官需要文化作爲發展工具：如語文、藝術、科學、價值等。藉由文化的協助，人們學習如何創造自我。人類具有創造文化的特質，創造即是形成概念（concepts），而概念有兩個功能：第一，概念有助於人們想像人們未曾遭逢的可能性；第二，人們可以試圖將意識私領域中的形象創造一個新的可能性，將私領域意識轉化爲公領域形式。而協助學習者如何進行轉化是教育的另一個重要目的。

藝術的角色：感官精煉與擴大想像力的角色

藝術在精煉人們的感官系統與培養想像能力上扮演了重要的角色。藝術提供了接近質性環境的機會，以及在建構性的探索中激發想像的歷程。想像力是一種激發意象的思維形式，同時，想像力能不斷地透過心智之眼而將事情推論而出，提供了一個實驗與演練的安全之網。至於可感性（sensibility）而言，藝術能激發人們注意

聲音、視覺、味覺與觸覺的特質以進而體驗之，藝術促使人們具有感知能力而不是僅僅辨識，藝術允許人們慢慢地知覺、審慎的觀看、細細地品嚐在要求效率下幾乎被忽略的特質。

再現的意義

如同可感性與想像，再現亦是一個重要的認知功能。第一，再現即是在媒材的局限與供予下轉化意識內容。第二，再現是一個「編輯」（editing）的歷程。第三，再現具有「溝通」的功能。第四，再現歷程後，成果的發現會衍生「驚喜」（surprise）。

學習運用某種特殊的再現形式，即是學習運用某種特殊方式思考與再現意義。因之，吾人必須注意學校方案內容與心智技巧類型和學生發展思考模式的機會之間的關係。因而 Eiser 主張，學校課程應被視爲是心智改變（mind-altering）的機制。

藝術的認知功能

Eisner 認爲藝術的認知功能有五點：

第一，藝術幫助人們學習注意這個世界，如，Monet 的大地繪畫，Paul strand 的工業城市攝影。第二，藝術提供了一個進入想像以探索新的可能性的路徑。第四，藝術創作的歷程中，有助於將凝塑理念與影像而不至於逐漸消褪。第五，藝術是探索人們內在自身的方式。

藝術與個人的轉化

對於心智發展而言，每一個工作或是媒材同時有可能是限制亦是機會。Eisner 認爲學習者學習「觀看」與「談論」視覺特質時，即是增進學生思維的一種方式。因此，設計課程以提供學生觀看和談論視覺特質，即是一種改善學生思維的方式。不同領域需要不同的技術運用，以及對於運用媒材與理念之理解，因此，當發現再現形式的限制與可能性時，即是知能的增長。

以下探討藝術家處理再現形式的三種類型，此三種類型影響了意義的傳達。

三種再現形式

Eisner 討論三種再現形式：模仿、表現、常見記號（conventional sign）。

第一種爲模仿：創造一個令人信服幻像。藝術歷程即在於即是模仿他們所欲描繪對象的特質。第二種爲「表現」：將其感情（feeling）再現。第三種爲使用常見的記號，以創造「新的震撼」（the shock of the new）。

藝術與意識轉化

藝術以許多方式影響意識：

第一，藝術精煉人們的感官。第二，藝術促進人們想像能力的運用。第三，藝術提供了模式使人們能夠以新的方式經驗世界。第四，對學習而言，藝術提供了媒材，以及聚精會神於藝術形式思維之問題的時機。第五，藝術頌揚圓滿的與非工具

性的人類經驗面向。

藝術具有多項功能，而教育宗旨在於「培養孩子發展自我心智的能力」，教育的歷程是學習如何成爲自我經驗的創造者，學習如何創造自我。而這也是藝術教育的宗旨。

第二章　藝術教育的觀點和描述－一種觀看方式同時也是不觀看的方式

一、不同的藝術教育宗旨與內容

當今美國對於藝術教育宗旨與內容各有不同的觀點：

學科本位藝術教育（DBAE）、視覺文化、創造性問題解決、創造性的自我表現、藝術教育作爲工作之準備、藝術與認知發展、透過藝術提升學術表現、統整藝術。

二、藝術教育的實踐原則

根據上述不同藝術教育宗旨與內容，Eisner 提出五點藝術教育原則：

原則一：藝術教育應賦予藝術自身獨有的價值地位。原則二：藝術教育計畫需要培育藝術智能的成長。原則三：藝術教育需要幫助學生學習如何創造和體驗影像的美感特徵，以及理解藝術與文化的關係。原則四：藝術教育需要幫助學生認知他們的成果都是個人的、不同的和獨特的。原則五：藝術教育能讓學生從每天的生活獲得美感經驗，而不僅是創造或觀看博物館或藝廊的物品。

第三章 視覺藝術的教學
不能提升學習的教學即如同不能刺激購物的銷售

Eisner 反對教學傳遞觀，其藝術教學主張如下：

第一，教學是一種藝術。第二，最重大的影響是座落於教室外的學習。第三，教學的成效可能直到學生離開學校才顯現，因此教師可能永遠無法精確預期學生的成效。第四，教師評論學生作品的切入點（entry points）是提供與學生對話的開啓。

藝術教學的阻礙

實踐教學藝術性有許多阻礙，其中之一即是慣例（routine）。

解決方式：

1.需視教學即一種個人研究的形式。

2.運用教育鑑賞與批判，從藝術專家獲得一種支持性的回饋。

三位教師的教學

1.Mr. Harsh：設計活動的目標在於連結觀看（seeing）與表現（expressing）的關係。

2. Mr. Wayne：美術教師 Mr. Wayne 與高一新生一起進行以混凝紙漿創作動物臉部造型面具，大多都是自我引導（self-directed）的活動。

3. Miss Chan：運用現代科技於教學中，包括相機、影帶和電影來擴大學生的體認和視覺的敏銳。

歸納：第一，這三位美術教師的課程特質：設計情境吸引學生注意視覺特質。第二，

始於視覺，終於再現形式的藝術創作，而始於再現形式終於視覺的鑑賞，是一個意識擴展的歷程。

Review of E. W. Eisner's
The Arts and the Creation of Mind
Chapter 1-Chapter 3

劉育忠

The main thesis of the book

- The arts can serve as models of what educational aspiration and practice might be at its very best (Eisner 2002:xii).
  - Re-designing the practice of teaching
  - Re-conceiving the context in which teaching occurs
  - Against the tacit view of creating an efficient system, helping us achieve the aims that we seek

該書主要論點

- 藝術得以作爲最佳教育想望與教育實踐的模式
  - 重新設計教學實踐
  - 重新設想教學發生的脈絡
  - 反對那種創造有效率系統的隱藏想法，協助達成我們所尋求的目標

The Arts and the Creation of Mind
藝術與心智的創造

- 藝術具有認知功能
- 藝術有助個人轉化
- 通過再現的歷程，銘刻、編輯、溝通與發現得以發生。
- 藝術與意識轉化

The cognitive function of the Arts

- To notice the world→ a new way of seeing→ a new way of knowing
- To engage the imagination as a means for exploring new possibilities
- To invite the development of a disposition →to tolerate ambiguity/ to explore what is uncertain/to exercise judgment free from prescriptive rules and procedures
- To stabilize what would be evanescent in the creation→ to inspect ideas
- To explore our own interior landscape →to discover the contours of our emotional selves

藝術的認知功能

- 提升對世界的覺察
- 投入想像以探索新的可能性
- 有助於特定秉性的發展：容許曖昧、探索模糊、行使自律的判斷
- 穩定創作中的稍縱即逝
- 探索我們內在的地景：我們情緒自我的輪廓

The Arts and Personal Transformation

- See is an achievement, not merely a task.
- It is the result of making sense of a part of the world.
- Arts go well beyond making visible the visible; they also tell us something about how places and relations feel.
- They speak to us, through emotions.

藝術與個人轉化

- 藝術幫助我們得見:看見是一種完成，而非任務；乃來自於理解一部分世界的結果。
- 藝術不單是讓可見之物得見；也告訴我們如何感受地方與關係。
- 藝術乃是通過情緒來對我們說話。

The arts and transforming consciousness

- Consciousness:
  - The sense/sensory system: the means we pursue our own development
- Experience:
  - Central to growth: the medium of education

藝術與意識轉化

- 藝術精練感官、促進想像能力、提供新的經驗世界的模式，以及學習的場合與材料，解決那些與藝術相關的思想形式之問題
- 轉換意識
  - 感知系統通往意識，更是我們促進發展的手段
  - 經驗是成長的核心，也是教育的媒介

Ch.1 The role of the arts in transforming consciousness

- Education is the process of learning how to invent yourself
  - 教育即是學習如何創發自身的歷程
- What is self？ 什麼是自我？
- Why invent? 爲什麼要創發？
  - 爲何是通過意識而來的創發？意識與經驗的關係爲何？是否還困在現代主體哲學的意識主體預設？

Ch.2 Visions and versions of Art Education

- A way of seeing is also a way of not seeing
  - 讓我們得以看見的方式，也是讓我們看不見的方式
- From Seeing to Visions: Seeing as the frame of meaning
  - 從觀看到願景：觀看作爲意義製造的框架
- What is seeing? Why only seeing?
  - 什麼是觀看？爲什麼特別強調觀看？
  - 是否還是觀看的權力與宰制，預設某種形上學。

Ch3. Teaching the Visual Arts

- Teaching that does not promote learning makes as much sense as selling that does not promote buying.
  - 無法促成學的教之意義，正如同無法促成買的賣。
- Creating situations will create an appetite to learn.
  - 造境就是創造學習的胃口。

Ch3. Teaching the Visual Arts

- The teacher is someone who designs situations that build upon what students value or know.
  - 教師就是設計出根植於學生所珍惜或已知情境的人。
- 將師生皆理解爲強烈受環境制約者，是否忽略了主體能動性的可能?
  - 人的行動必然受到環境的影響嗎？
  - 是否呈現出某種環境制約主義的偏好呢？

「美學取向課程與教學之理論建構與應用」

課程美學研討會 會議紀錄

會議時間	98 年 11 月 21 日（星期六）上午 9：30～12：30		
會議地點	臺灣師範大學教育學院大樓 8 樓會議室		
會議主席	劉育忠	記錄	黃暐珉/鄭惠文
出席委員（如簽到表）			

壹、主讀者導讀大綱（如附件）

貳、評論者評論大綱：

劉育忠老師：

多樣性的保留是很重要的，若從生物學的角度來看，是不是所有的物種都要趨於相同。

存有與存在的本質本來就是多樣的。我們可以大量去複製，但是每個人都是不同的，他談得並不只是文化上的差異而已，還有在本體論上的關注。

Eisner 這本書真的非常偉大。這本書企圖提出藝術得以作為佳教育想望與教育實踐的模式。他想藉由藝術這件事對教育重新改造，在課程與教學上有不同的發展推出來。他比較站在老師的這個角色，希望老師在課程上做一些改進，重新設想教學的脈絡是什麼。

怎麼在有效率的方式下做好事情是美國的文化，但是 Eisner 想要挑戰這件事，「快」在這社會上是大家所追求的，一切以效率為最高標準。效率告訴我們要做什麼？怎麼以最快的速度完成一件事情？但是在完成這件事的歷程中又告訴了我們什麼？Eisner 以「藝術」而非以「美學」的立場，一個是黑格爾、一個是康德，在他的書名用的是「藝術」，比較像是黑格爾，但是他談論的方式又很像康德。

Mind 這個字到底是什麼意思？用認知這個角度，與教育心理學有關，這裡翻「心智」，以「心智」這個字去談就夠了嗎？還有一個翻法是「心靈」，有加上感受的部份。我們對藝術的追求上只停在理性、智性的觀點上嗎？那靈魂上的東西在哪裡？藝術可以達到的目的是不是有更深層的發展。

為什麼藝術與心智的發展有關係？藝術之所以可以成為教育實施很重要的部份，就是再現，銘刻、編輯、溝通與發現得以發生，所以藝術可以促成轉化。

藝術的認知功能可以提升對世界的覺察，通過藝術讓我們關注到原先沒有關注到的東西，再來藝術可以幫助我們想像，去探索新的可能性，平時在生活中被擺在邊捶裡的東西。再來他提到通過藝術有助於特定秉性的發展：容許曖昧，有

人是沒有辦法接受不清楚的狀態，生命有很多事情是很曖昧，很難弄清楚的。探索模糊，他還希望在模糊中繼續產生一種可能的面容，有一個不斷在運作的面容。再來，行使自律的判斷，知道自己可以做什麼判斷，不再受限於普世的價值、規範，有從他律到自律的發展。在一個混亂的世界上怎麼找到一個安身立命的位置。穩定創作中的稍縱即逝，探索我們內在的地景，我們情緒自我的輪廓。從現象學的觀點，從內觀的角度，看內在的自己，那個輪廓到底是什麼？

藝術也可以促進個人的轉化，藝術幫助我們看見，看見是一種完成，而非任務，乃來自於理解一部分世界的結果。但是我們只看到我們所看見的那部份，但是看不見的那些東西呢？藝術不單是讓可見之物得見，也告訴我們如何感受地方與關係。我們在什麼的場合什麼脈絡下去看那些東西？藝術是透過情緒來對我們說話。當你看到某些東西好感人、好感動，那種東西就是一種情緒。藝術與個人轉化讓你去感受什麼東西在對你說話。

藝術在幫助我們轉化意識，意識與經驗會交雜在一起，在發展上經驗是很重要的，教育不可能單從意識去做，讓孩子有不同的經驗，而產生不同的意識。藝術精鍊感官、促進想像能力。

藝術在心靈轉化上扮演什麼角色？教育即是學習如何創發自身的歷程。我們一直在強調發展自我？那到底什麼是自我？為什麼要創發？為何是通過意識而來的創發？意識與經驗的關係為何？是否還困在現代主體哲學的意識主體預設？

這個東西與我們所處的社會脈絡有什麼關係？我們是否被外在環境逼著這樣做？為什麼是意識對前導經驗？什麼東西讓這個意識可能？意識與經驗的關係到底是什麼？A way of seeing is also a way of not seeing.讓我們得以看見的方式，也是讓我們看不見的方式他從 seeing 到 version，從觀看到願景，觀看作為意義製造的框架。什麼是觀看？為什麼特別強調觀看？是否還是觀看的權力與宰制，預設某種形上學。當我們在一種認識世界的方式之下，對教育也只有一種想像。我們還是強調觀看這個感官，那聽覺呢？

視覺藝術的教學，如果你的「教」沒有辦法造成「學」，就等於你賣的東西沒有人買。教師就是設計出植根學生所珍惜或已知情境的人。將師生皆理解為強烈受環境制約者，是否忽略了主體能動性的可能？人的行重必然受到環境的影響嗎？是否呈現出某種環境制約主義的偏好呢？

共同討論時間

洪詠善老師：

Eisner 對於視覺藝術蠻關注的，由藝術與美感經驗的來看，其實美感經驗並非全然的藝術哲學理論，藝術就是一種經驗，並非只能靠藝術達到，觀看並不是被動的觀看，而是主動的 seeing，看見就是看不見的。把它放在教育的領域上來看，孩子都是觀看到局部而已，怎麼把多元的表徵放進來？對於 mind 的翻

譯，如何站在Eisner的理論上，怎麼從心靈上來看而非心智。再來，Eisner並沒有指導研究生以藝術的報告方式表徵出來。

李雅婷老師：

美感經驗指涉的對象比較是藝術，還有像環境美學，也是從美學出發，Eisner還是受心理學的影響比較深，William James的書影響很大。

表徵與再現，文化研究傾向翻成再現。Emotion 比較是生理性的；Feeling比較是心理性的，Feeling的爭議比較多。

劉育忠老師：

人怎麼把藝術當作一種媒界，讓人再次的存在。翻成「再現」，還是翻成「表徵」有不同的價值在，翻成表徵比較沒有政治性的隱涉在。在德希達的理論上，出席與缺席，再現是從裡面拉出來。從比較後的角度，你用什麼東西再一次表現出來。這裡面沒有去談人背後影響的大環境因素是什麼？

講到高達美，《真理與方法》，他認為真理是重要的，真理是我們在這世界上存在本身就是一個展現，Eisner談人與世界關係的討論，比較沒有從這裡去談，而是從心理學的角度來看。這是一個視角的侷限。

藝術的經驗與審美的經驗，當我們把藝術當成一種特定的形式時，我們帶學生看電影時，我們常說我不懂藝術，這個「懂」已有一個特定、理性的企圖，我們如果把「懂」拋去，純粹去感受。 這個重點不是懂不懂的問題，而是你感受到了什麼，而不是去找一個參照。如果你只是想去了解各種不同的視角倒還好，但若是找一個參照就不太對了。

提問人：

審美經驗是比較個人的、情感性的，當我們認為美是一個感受時，我們如何讓孩子理解「看見的就是看不見的」這件事。有沒有辦法透過文化脈絡去讓孩子理解「看見的就是看不見的」。

提問人：

這句話是給教師看的，就是告訴老師不能單就某一角度看一件事，如果是從學生的角度的，

提問人：

我講出了我看見了，試圖去澄清，讓別人也看見了，也意識到自己看不見的，但是在課堂上通常是講光抄，學生很少有談論的空間，當然談論只是表徵的方式之一。

提問人：

看見與看不見，教育現場需要從新做一個改造，基本上學校是一個傳遞知識的機制，如何讓孩子對生成，我們需要用什麼時間去等待？評量也是一個重新需要被改造的東西。

劉育忠老師：

如果從我的經驗來看，我教學的開始也是從這裡出發，我先去模擬想像，去猜想和學生經驗聯結的地方在哪？

提問人：

如果情境是屬於脈絡、抽象的氛圍，另一個環境是屬於比較科學的，一個環境中有椅子、杯子等等……。

劉育忠老師：

Foucault 還有談到「可訴」與「不可訴」，但是還有很多是「失語」，很多東西是無法用口語去表達的。

「可見」與「不可見」之間是有距離的，Eisner 所以去談多元表徵，用畫的、用表演的去表達出來。我與世界的關係是什麼？用再現的方式表現出來，另外嘗試用「語言」方式表達出來。

異文化、他者的存在，就是讓你走出自己，這個世界有很多不同的看法，看見與看不見間還有跨界，見與不見間就能打破疆界。

其實人體都是會自我療癒的，在療癒的歷程是是需要被等待的，我們常常想要企圖去幫助孩子，想要求快。我們不是孩子，我們不可能完全知道他們在想什麼，我們只能盡力去尋找我們之間的交集，我們很努力去塑造一個氛圍是很重要的，內部與外部間的聯結，內部怎麼走進來，外部怎麼走出去。情境與環境條件間是不同的。

劉育忠老師：

從形式到概念，每個東西在哪裡，每個人都可以找到一個形式？是嗎？這是我的疑問，這是一個預設，但你不能把它當成一個概念。

這個杯子真的是一個杯子嗎？它有沒有可能是別的東西？我的重點在於當你先預設有一個 form 時，它原先就 有一個框架了。

經驗是多元的，沒有任何預設的，聯結的意義才是重點，但是傳統都在找形式、認為找到形式才知道意義是什麼？現代性之下如何去找到意義。concept 是一個抽象的概念，conception 是針對同一個概念有不同的理解。

提問人：

我們常告訴孩子標準答案，但沒有告訴孩子這個題目可能出錯了，條件可能

是出錯了，我常告訴孩子這個問題的邏輯可能是錯的。為什麼藝術人文老師說的杯子是這樣？為什麼科學老師告訴孩子杯子是這樣？這兩者之間會有所衝擊，所有老師應該尋覓的是那個歷程。

劉育忠老師：

Eisner 在反「 效率」這件事，你想要做什麼？要趕快決定？逼著孩子趕快找到方向，把生與死之間的探索趕快定下來，當代的價值觀認為資本主義是很 重要的，經濟衡量、以收入的多寡當作成功，多元是表面的多元，其實應該是異元。效率文化是很大的問題，生命的意義會變得很淡薄。

提問人：

有些東西並非是評量所能看出來的，有些老師看見了是學生的成績不行，有些人看到的是學生有所成長。很多時候看不見的部份才是我們所要發覺的。

劉育忠老師：

很多的不行就是自己預設了太多的不行。當外在的聲音太吵時，是否能把耳朵摀住，聽聽自己內在的聲音。

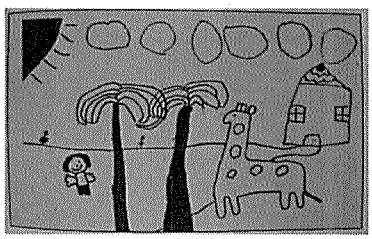
如果孩子自己有內在成長的需求，常常被外在的要求所限制、去符應外在的東西，是有反客為主的危險。

提問人：

劉老師可否能談談「意識」？

劉育忠老師：

意識就是 attention(觀照)的產物。讀到這個詞，我覺得蠻現象學的。藝術是好的，但是它不必要。不是沒有藝術就會死的。你想要教育完成很多事情，通過藝術可以完成很多教育的事情。



美學取向課程與教學讀書會

讀本: E. W. Eisner (2002) *The Arts and the Creation of Mind.*
New Haven & London : Yale University Press.
(導讀範圍：4.5.6 章)

導讀人：王慧蘭（屏東教育大學教育系） 2009/12/05

導讀前言

一、教育「美學」取向 vs. 教育「工學」取向
二、Eisner 對於美國社會、學校、教育和課程教學的描述
　　都市化、工廠化、效率化、專業化、區隔化、
　　科層化、理性化、科學化、標準化
三、反省和超越的可能：以美學為核心思維的教育想像力
　　地方、常民、整合、主體、經驗、意義、
　　彈性、藝術、多元規準、脈絡、詩意
四、以美感實踐為核心的課程和教學
　　引發或喚醒學習者的覺知和思維、生活經驗的多層次意義化、
　　反思、創造和越界的主體性和生命力
五、本書在 Eisner 著作中的位置和重要性

第四章　藝術教什麼以及如何呈現

Students learn both more and less than they are taught.
學生的學習總是比被教的更多也更少

一、前言 (p.70)

1. 藝術教學與「教什麼？」「如何教？」有關。如同其它領域，藝術可能因不同目的而採用相異教法。任何領域的目標不只是由學科內容單獨決定，也與決策者和教師決定那些事物是重要的有關。但不論目標為何，學生的學習總是比被教的更多也更少。
2. 教學目標與學生實際學習可能的落差，乃因教學過程中，個別學生有不同的生命史和意義建構方式；教學的產出(outcomes)實際上是介入的結果，而不必然是預期目標的達成；評量若只聚焦於預期的目標，將會遺漏非預期的結果。
3. 學習的概念不應只是問「學生學到什麼？」而是教師如何在最初的重要時刻在學生心中播下種子，而這些種子未來究竟會如何發芽開花？則不可預期。

4. 身為教師，必須努力了解藝術如何影響學生已有的經驗和待發展的認知能力。
5. 影響學生在藝術中學習的四種力量，形成影響藝術學習的認知文化：
   a. 學生參與的活動與素材有其限制性和可能性；
   b. 教師是否提供可能的促發、線索和鷹架幫助學生成功；
   c. 教室的規範，在教學現場中鼓勵或不鼓勵那些思考和行為；
   d. 上述三者所融合構成的教室氛圍。

二、藝術教什麼？ (p.75)

(或我們能透過藝術發展什麼心智能力?)

1. 對於關係的注意(attention to relationship)
2. 彈性的目的(flexible purposing)
3. 運用素材作為媒介(using materials as a medium)
4. 形成造型以創造表現內容(shaping form to create expressive content)
5. 想像的運作(the exercise of imagination)
6. 學習從美學的觀點對世界加以框視(learning to frame the world form an aesthetic perspective)
7. 將經驗的特質轉化為言談和文本的能力(the ability to transform qualities of experience into speech and text)

三、藝術的學習如何呈現？(p.90)

1. 學校中教育歷程的目標並不是完成某些事，而是啟動某些事，啟動學習者可以持續在校外學習的動機和興趣；
2. 有效的藝術教育應能強化學生知覺的精緻度、敏感度，讓學生對於視覺的質感和關係看得更深入，藝術教育是與感覺有關的視能發展；
3. 語言作為表現和溝通的工具，必須注意語言的運用和意義；
4. 藉由比較學生不同時期的作品，以瞭解學生的心智變化和美學參照架構。

第五章　視覺藝術中的學習

Children, of necessity, develop from both the inside out and the outside in.

兒童的發展必然同時包含「由內而外」和「由外而內」

一、前言 (p.93)

1. 檢視兒童的創作時，如果我們是從社會觀點出發而非個人脈絡，將發現社群文化如何影響兒童的思考和表現，例如社會規範、行為模式、以及兒童與他人討論或分享自己創作的機會。
2. 不只是藝術教育，所有學習基本上都是「在情境中的學習」(situated learning)學習者總是處於某種社會和物質脈絡，也就是教學的文化。

3. 「學習的社會觀點」代表學者(p.94)
   (1) Lev Vygotsky, Alexander Luria (1930s)
   (2) John Dewey, "The Educational Situation" (1901) 經驗的建構特質，建構涉及兒童的先前經驗、也是兒童與社會和媒材互動的結果，學習與文化密不可分。創造學習者的社群有其重要性，兒童彼此之間的學習是進步主義實踐的重要特徵之一。對於兒童而言，在團體中參與共同任務的機會，不只能協助兒童了解學術概念的實際意義，更能學習民主生活所需的條件，例如討論、審議和共識等。
   (3) Reggio Emilia (瑞吉歐) Lois Malagucci 所提倡義大利幼兒教育的「主題方案」 (work projects) (強調師生共同發展的 emergent curriculum 和主題方案、多樣媒材的運用、圖式語言溝通、文件記錄的收集和解讀、兒童的合作關係等)
4. 情境中的學習，具有學習遷移和近似情境運用的可能性；教師和學生角色、師生關係和班級氣氛都與傳統教學不同，較強調社群感和合作、分享的熱情，以及基於上述氛圍的語言討論。
5. 以「問題」作為學習的起點，問題是指某種情境，在其中學生現有的概念和技巧不足以應付面臨的問題，因此被迫去思考新的方法以解決問題。從不滿的動機才會產生實驗，學生必須從問題情境中去檢視現有的條件和所有、對情境加以判斷、運用現有的技巧，然後評估可能的結果。上述過程乃在處理「不滿」(dissatisfaction)—將某物由不滿意的轉變為滿意的—而兒童就在此過程中學習。若沒有挑戰，或所有事物都已被滿足，可能就沒有動機去開展思考、嘗試新事物、實驗、修正、評估和重新開始。創造力常必須由限制中產生，問題是促進學習的核心，問題植基於社會結構，但社會結構也常是促成或阻礙問題解決的基礎。
6. 從 Vygotsky 近側發展區 (zone of proximal development)的概念而言，教師所設計的問題情境必須注意適當的難度、挑戰性、提供的認知空間，何時該介入或退出、提供多少引導等。學習也涉及持續性，包括「時間」的安排、程序性的思考和安排，以及與媒材互動的感覺等。
7. 學習的表現不能只看兒童完成多少作品或方案，而是在活動歷程中，兒童注意力的深度和對於工作的認真態度是否已慢慢培養。
8. 面對媒材時，若想以美學的心智方式加以檢視，那些思考模式和技巧是必須的？知覺經驗(sensory experience)是指學生在身處的生活現象世界中，經驗與詮釋的能力。
9. sense 感知，意謂著質性經驗的意義和使得某種事物具有意義的意義，是許多創作的原初基礎。
10. *One of the most important pedagogical tasks is to help students formulate something to say that matter to him. This "something to say, paradoxically, may not be literally sayable. (p.98)* 對於學生無法或難以言語的重要內在感覺和意識，教師如何誘導和協助學生將其說出或適當表達？

二、兒童畫什麼及其原因 (p.100)

1. 如何「觀看」和「了解」兒童畫中的形象改變？如何解釋？只是漫無目的的亂線？或是為溝通而表現的符號？是生理或心理因素決定的結果嗎？或是兒童與媒材互動後產生的結果？孩子的畫意謂什麼？
2. 相關學者的看法

   The connections exist between mark and meaning.

   注意「存在於符號和意義之間的關聯」

   John Matthews：兒童藉由多元方式表意和溝通

   Rudolf Arnheim：兒童畫表達兒童對於世界的覺察(視覺)差異化結果，隨著身心的成長，兒童覺察和表徵(再現)的方式將更趨精緻

   Rhoda Kellogg：兒童畫展現並揭露人類集體無意識的歷史進程，其中以符號形式作為表現

   Anna Kindler：從後現代的美學觀而言，兒童畫具有解放和自由的特徵，如何藉由不同型式的嘗試和表達讓藝術發展更自由和多元？

   Viktor Lowenfeld：兒童藝術發展階段論、

   視覺與觸覺(visual type vs. haptic type)

3. Eisner 的看法

   Human performance in the arts is the offspring of a dynamic medley of interacting features: development, situation, and the cognitive ability the child has acquired as a result of this interaction. The process of education, whether in the arts or elsewhere, is promoted by teachers as they design the situations in and through which the growth of such ability is advanced. (P.107)

   表現是個體發展與社會情境互動的結果

   Seeing is a selective activity shaped by the frameworks that serve as screens in our consciousness. Consciousness is the product of attention, and attention is guided by past experience and moderated by current need or purpose. Consciousness is also a form of awareness, and awareness is fed initially by sensibility. Thus, sensibility is the mother of consciousness and provides the content for reflection, analysis, and the making of connections. Because consciousness depends initially on sensibility, the refinement of the senses is the prime importance. (p.108) 敏感性、意識、覺察、注意力(與過去經驗和現有目的有關)、都是形成觀看(一種受到意識影響的選擇性活動)的不同層次基礎；敏感性是意識之母，提供反思、分析和形成關聯的內容。意識有賴於敏感性，因此感知的精緻化最為重要。

   感知的精緻化可透過鑑賞：參與討論、比較和對比、了解創作脈絡。

   藝術作品的「創作」包含意向性和運用媒材以作為承載物(a vehicle)，藝術作品都可視為針對於某一問題而回應的「具有想像力的解答」。解答是以創作者的想像力和其在現實世界所能掌握的物質條件(知識和技術)為基礎。

兒童藝術作品呈現其心智的發展，也是學習的結果，教師和成人應提供的學習輔助：

(1) 提供機會讓兒童在世界中進行有質感的體驗；
(2) 提供兒童可運用的媒材；(以實現其內在的美感意圖)
(3) 提供兒童引導、範例、鼓勵和協助；
(4) 目標 (aims)和方法(means) 互為相生，教學過程應視為一種「對話」的歷程，讓兒童與媒材充份對話，既是瞭解媒材如何與創作的想法結合，也能讓兒童發展出敏感度和發現其內在心靈風景的輪廓。

4. 兒童畫的分析

Marks, shapes, the use of a base-line to anchor figures, the use of location and the overlap of figures to portray depth, the use of light and dark to create a sense of volume of roundness. (0-14 歲兒童畫的共通現象歸納) (p.104)
符號、形體、基準線、位置、以重疊表現空間深度、運用明暗創造氛圍感
線條的力度和速度、行動的愉悅感、社會性的參考架構、
對於媒材的瞭解、經驗和感覺

有關兒童畫的爭議問題 (p.112)
兒童是畫他們所「看見」的 (what they see)？
還是畫他們所「知道」的 (what they know)？
Eisner : Children cannot know what they cannot see, and they cannot see without knowing, for seeing itself is a way of knowing. (p.113)

除了看見與知道外，兒童畫還表現兒童的想像(what they imagine)、感覺(what they feel)、意向(intention)，以及對於媒材的操作經驗和技能。

Growth in the visual arts, as in other fields, can be regarded as an increasing expansion of the means through which the contents of the human imagination can be given a public form. (p.115)

Students should come to understand art as a cultural artifact, one that both reflects and affects the culture in which it appears. Artists, through their work, can change our way of seeing. They can influence what we regard as art; they can challenge us in special ways t think about how those relationships influence our experience. Artists, like scientists, are often troublemakers, and the trouble that they make is that their work confronts our customary modes of seeing and challenges us to think afresh about how aspects of the world might be experienced. (p.125)

兒童的繪畫技巧不只是技巧，也呈現其對於事物思考的方式和思維能力。對於兒童繪畫的回饋和討論，以及兒童回應的調整和修正，都是一種反映，讓兒童學會去觀看和發現存在於「已完成的」和「想完成的」兩者之間的距離。學習去給予評價、規畫修正、加以執行和評估結果，是任何領域想創造出好作品的基礎(p.146-147)。

第六章　課程的核心與標準的功能

The curriculum is a mind-altering device.

課程是心靈轉變的機制

一、前言 (p.148)

本章主要討論學校中有關藝術教育的方案或課程以及其如何規畫和發展？課程是教育的核心，因課程是活動的配置，以引導個人「認知能力」 (cognitive capacities)的方向和發展。Eisner 認為認知能力應包含：能夠感覺、行動以及在智性學科中處理抽象的能力。這是認知的寬廣概念化(conception)，包含所謂的知覺(perception)。概念化本身包含人類再現其認知的許多不同形式。從適當距離而言，課程就是為了促進廣泛的認知概念化而設計的方案。當決策者和教育理論學者為一個學校或班級定義課程時，也同時定義學校中可能促發的學習者的思考型式，以及勾勒學習者「心靈發展的進程」(*an agenda for the development of mind*)。

二、課程的概念和相關層面

1. curriculum in **vitro**：意圖性的課程，明確設定課程目標、教學內容和流程 (計畫的方案 planned programs)
2. curriculum in **vivo**：脈絡性的課程，教學目標、教學內容和流程是由教師依專業判斷和教學實際情況而彈性調整(生發的歷程 emergent process)
3. 課程與教學實為相互依賴(interpenetration)密不可分
4. 評量的重要性
5. 課程活動的規畫是教學的核心要素，課程活動將影響孩子所投入形成的思維。

三、整合藝術的課程(p.153)：學習歷程中的美感、深度和完整性

1. 方式一，與其它學科的整合，例如社會科或歷史學習：例如了解美國內戰或爵士時代時，也同時瞭解同一時期的繪畫、雕刻、音樂和舞蹈，以提供廣大生動的歷史圖像，豐富學生的經驗和歷史想像。或是進行與文化有關的藝術創作，例如魚拓與日本文化的關聯。life is a multimedia event，文本和型式都有其重要性。
2. 方式二，將核心理念以不同型式在不同科目中予以表達和呈現。但課程總是在「學科深度」和「相關聯結」中存在兩難。當今學校中課程的高度區塊化，刻意加深學生對於個別科目的知識，卻使得學生在各科的學習呈現分裂。

3. 學校文化與潛在課程的影響
4. 藝術教育在學校中的位置和重要性，其總時數和安排時段、被列為選修或必修、是否在學期表現中被列入平均成績，都是藝術教育是否受到重視的觀察點。
5. 學生的學習情境：顯性課程(explicit curriculum)、隱性課程(implicit curriculum)和空白課程(null curriculum)

四、課程目標(p.159)

1. 教師的專業自主和自由度：國家課程中教師只有選擇手段的自由，卻失去選擇教學目的的自由。教師成為去專業化的社群。學校總是受到政治、經濟和社會層面的影響。
2. 有意義的教學是以教師的專業判斷為基礎，而非官方的標準化教育或課程改革方案。「驚奇」是教學過程中重要的元素，在其中才能容許師生的改變和創造，因此教學過程中的彈性是必要的。評量應強調實作、多元、歷程、看到學習者的差異性；語言描述之必要。不能只以官方和學者專家發展的課程標準和指標為規準。

五、標準的概念形成(p.168)

1. **標準(standard)**：旗標、平均、典型、評量單位、證照認可
   John Dewey 認為標準涉及物理性、外在公認的標準度量單位、以標準度量單位而取得事物的相對比較「量」，以讓事物可進行所謂「客觀」、「公平」的交換或交易）
   標準與制式(uniformity)和標準化(standardization)常緊密連結
   標準化思維在學校視導的影響：強調科學管理、效率和產出
2. **判準(criteria)**：物自身的了解和自我比較，不採用外在的標準(p.169)
   重點在促進探究、加深個人作品的經驗和對話：這件作品的藝術性為何？其質性和特徵為何？其引發的感覺為何？歷程的目的不是頒獎、評分或比較，而是對作品進行完整的解讀，以讓師生知道如何進行下一步。對於學生而言，知道該更注意那些；對於教師而言，是知道該採取那些教學行動以促成學生的成長。
   註：類似常模和效標參照的對比

Eisner 認為，標準並非絕對的惡，但必須容許加入在地的、多元的、開放的、個人的意見和討論，以呈現「教育的詮釋展現」 (educationally interpretive exhibition)。孩子的藝術作品呈現，不應只有孩子的姓名、年級和學校，而是能經由作品的展現向觀賞者說明作品的特徵和孩子創作的思維型態，包括藝術型態或孩子對於其自己作品的詮釋或評價。

六、本章要點總結(p.176)

1. 標準的問題：標準被視為教育改革的資源，但其實既不適當，也無法回應許多教育的深層問題；
2. 標準應容許曖昧性和可能性；
3. 在現實場域中，判準比標準更切於實際，更能引發探究；
4. 標準若能發揮其正面意義，是因學校能提供老師足夠的時間和支援，充份討論標準如何轉化到不同的人口、學校和個別學習者，以及可能的問題和看法；
5. 標準的或鬆或緊、或普遍化或特殊性，都是長久存在的問題。

教師在運用標準時，應將標準視為一種討論的機會、為課程發展而進行的考量，而不是教學歷程或目標的標準處方。對於學生而言，哪些目的或目標是適當的，不應該是由那些與學生並無實際接觸的決策者決定。「在地主義」(localism)是較可行的，應由現場教師來決定應該採取怎樣的路徑。如此，藝術教育或教育才能成為某種類似彩虹聯合(Rainbow Coalition) — 是教師針對學生實際學習需求所設計和採用的教學方案集合。

《問題與討論》

1. 強調學生主體思維、引導、探究、分享、討論和脈絡化的教學，在台灣的學校中有多少實施的可能和困境？
2. 台灣學校教育的都市化、集體化、形式化和文憑主義，如何影響教師、學生和家長「看見」與「看不見」許多事物？
3. Eisner 談兒童心智和美感教育的相關著作，十幾年前台灣即有中譯本，其對於台灣美術教育有何實質影響？
4. 現代台灣的社會生活，是否造成大多數人感性鈍化或美感缺乏？其主要原因為何？
5. 台灣在「美術教育」的實施和「美感教育」的實踐，有何困境？

我有心弄混事物，
結合他們，令他們重生，
混合他們，解脫他們，
直到世界上所有的光
像海洋一般地圓一。
一種慷慨、碩大的完整。
一種爆裂、活生生的芬芳。

聶魯達 ~ 狂想集「太多名字」

Review of E. W. Eisner's
The Arts and the Creation of Mind
Chapter 4-Chapter 6

劉育忠

Ch.4 What The Arts Teach and How It Shows

- 本章的預設：
- Students never learn one thing at a time.
- 學生從未一段時間只學一件事。
- Students learn both more and less than they are taught
  - both….and…
  - More Vs. Les
  - Learn Vs. Teach

Ch.4

- Learning what the outcomes of curriculum and teaching have been for students requires a form of open-ended clinical assessment that enables what is personal as well as what is common to come forward.
  - A form of open-ended clinical assessment
  - Learning, curriculum, teaching
  - Personal Vs. Common

Ch.4

- 4 forces that affect what students learn in the arts:
  - Task demands: selection
  - Teacher prompts: when
  - Classroom norms: the working setting
  - Classroom milieu: cognitive culture

Ch.4

- Outcomes are what actually occur as a result of intervention, not intended to occur.
  - Intervention Vs. Intention
- Seeds that are planted do not come to fruition until they are watered.
  - Planting the seed: the contribution teachers make to students' development
  - Water: education, until after the assessment

Ch.4

- Two domains learning about visual arts can be fostered
  - to think about images and their creation **aesthetically**
  - to advance ability to see the world **aesthetically** and describe it **in artistically sensitive ways**

Ch.4

- **What the Arts Teach**
  - Attention to relationships
  - Flexible Purposing
  - Using Materials as a Medium
  - Shaping Form to Create Expressive Content
  - The Exercise of Imagination
  - Learning to Frame the World from an A Aesthetically Perspective
  - The ability to Transform Qualities of Experience into Speech and Text

Ch.4

- **Learning in the Arts show**
  - Outcomes in education: not within the school but outside it
    - The aims of educational process: not to finish, but to start
    - Not to cover the curriculum, but to uncover it
  - The refinement of perception

Ch.4

- **4 forces that affect what students learn in the arts**
  - Curriculum → activities → the constraints and affordances of materials
    - Each class defines the resources
    - constraints and affordances from the selection of tasks and materials
    - Curriculum: the realization of selection, a means for developing the mind
    - We decide what will be taught and how will it be taught
    - We influence but do not determine, what students will have an opportunity to learn

Ch.4

- Art Education is about the development of sight in the service of feeling
- We have no direct to experience
  - Proxies for experience:
    - Language: what they have seen
      - Similes, metaphors, the incisiveness of the comments
      - Technical language: indication of the depth of understanding
    - Artwork: the ability to think
      - An expression, a representation of their ability to think about the perception and creation of the visual arts

Questions for Ch.4

- What does Eisner mean by 'aesthetically' and 'artistically'?
- Eisner所謂的審美或藝術家意味的是什麼？
- The politics of proxies for experience: how to deal with the missing link within the process of proxies?
- 代理經驗的政治學：如何去處理代理過程間的遺漏、差異與黑盒子？

Ch.5 Describing Learning in the Visual Arts

- 本章主要目的：
- Examination of what children learn when they engage in the visual arts
- 檢視孩子在投入視覺藝術時，學到什麼。
- Children, of necessity, develop from both the inside out and the outside in.

Ch. 5

- The conditions of learning in the arts:
  - The sources of learning
  - The problem

Ch.5
The sources of learning

- **Situated Learning**:
- the social conception of the sources of what, where and how children learn
  - The cues students attend to and the priorities that guide them are influenced by that culture
  - Gives learning a social character: learning and culture were inseparable
  - The constructed character of experience: activated by the prior experience, and the result of the interaction with social and material conditions
  - The importance of creating communities of learners: to learn from each other

Ch. 5

- Learning to cope with the multiplicity of events, activities and opportunities as a normal part of school experience
- The virtues of situated learning:
  - Increasing the probability to apply what they have learned: the likelihood of application
- When what is learned cannot be applied, the meaningfulness of what is learned is diminished.

Ch. 5
The Problem

- Problem:
  - a situation in which students' existing conceptual and technical repertoires are inadequate for coping with what the confront
  - Students' inability to deal with the problem to their satisfaction
- Children learn from the activity of coping with the resolution of a dissatisfaction.
- Creativity profits from constrains.
- The problem is a major centerpiece by which learning is promoted.

Ch.5

- The art of teaching:
  - Knowing how to set problems
  - Not simple, nor complex
  - The importance of time: attention, opportunity, matters of sequences
- The process of meaningful artistic activity:
  - Awareness
  - Idea

Ch.5
Awareness

- Sensory experience: the process begins with
  - Students' ability to experience and to interpret some aspect of the phenomenal world
  - Require awareness and interpretation for artistic expression
- Sense: the basis of motive
  - Qualitative experience
  - Making something meaningful
- Pedagogical task: to help students formulate something to say that matters to them

Ch. 5
Idea

- Idea needs a vehicle that will carry it forward
  - Into an object or event that has a place in the world
  - Require an imaginative leap into a form
- To form an imagination construction is to embody a purpose
  - Imagination: providing the initiating conditions that make genuine purpose possible
  - The act of expression: an occasion for revising, discovering and altering purpose
- The use of technical skills is a way to treat a material so that the form created has an effect

Ch. 5

- The senses feed ideas
- Ideas focus one's sense
- Imagination is moderated by what we believe we have the skills to create

Ch. 5
Children's performance in the making or creation an art form

- The expression of the child's intent is mediated by the medium: Matthews
- A gradual progression of perceptual differentiation as a normal aspect of the bio-cultural process and a corresponding inclination among children to master illusion: Arnhiem
- An unfolding of a historical process that resides in their collective consciousness: Kellogg
- To take into account that all of the representation forms children might employ: Kindler

Ch. 5

- Artistic development related to :
  - Desire to convey meaning
  - A product of the work situation
  - Collective consciousness
  - A function of the limited and limiting conception of art of modernism
  - A function of genetically unfolding program and biologically determined dispositions

Ch. 5

- Children develop from the inside out or from the outside in?
  - The ways in which children express themselves in the visual arts depend upon the cognitive abilities they have acquired
  - the cognitive abilities they have acquired are related to both biologically conferred and their learned abilities

Ch. 5

- Human performance in the arts is from the result of the interaction of development, situation and the cognitive abilities
- Seeing is a selective activity shaped by the framework that serve as screens in our consciousness.
- Seeing itself is a way of knowing

Ch. 5

- Consciousness
  - The product of attention
    - Attention:
      - guided by past experience
      - Moderated by current need or purpose
  - A form of awareness
    - Awareness:
      - Fed by sensibility

Ch. 5

- Sensibility is the mother of consciousness and provides the content for reflection, analysis and the making of connection
- Learning:
  - The refinement of sensibilities
  - The array of cognitive process
- The arts invite that we attend to the qualitative arrays that we ourselves generate.
  - Become aware of ourselves
  - To remake ourselves

Question for Ch. 5

- 假若看見(seeing)就是一種認識(knowing)，那麼是否無法被看見的事物是否就不能被認識？
- 被看見者，已經是一種再現的完成，如何看見還未成形的、居間的、正在變化中的？

Ch. 6 The Centrality of curriculum and the function of standards

- 本章主要命題：
- 討論課程的重要性，以及其意涵，並論及標準具有的功能是什麼
- The curriculum is a mind-altering device.

Ch. 6

- The meaning of curriculum:
  - Constituting the array of activities that gives direction to and develop the cognitive capacities of individuals
  - A programme designed to promote the development of cognition
  - Defining the forms of thinking that are to be promoted in school
  - Laying out an agenda for the development of mind

Ch.6

- The meaning of cognitive capacities
  - the capacity to feel and to act
  - the capacity to deal with the abstractions
- The meaning of cognition
  - including perception
  - a conception that embraces the variety of ways in which human represent what they have cognized

Ch.6

- Types of curriculum
  - The intended curriculum/ the curriculum in vitro(體外課程):
    - the plans that human make that are designed to influence what they should learn
  - The curriculum in vivo(體內課程):
    - consists in the actual activities employed in classrooms
- The mark of professionalism in teaching: to make the adjustments or to create the improvisations that will render the materials effective

Ch.6

- Both teaching and evaluation interpenetrate curriculum: part of an inseparable whole
- The curriculum activity shapes the sorts of thinking that children are to engage in
- The teacher's perspective:
  - Emergent: individualized, pedagogical innovation
  - Prescriptive: efficiency, effectiveness

Ch.6

- Thinking of curriculum development or curriculum reform:
  - The explicit curriculum(外顯課程): consists of the subjects taught
  - The implicit curriculum(內隱課程): endures
  - The null curriculum(缺無課程): what is absent from school program, never have the opportunity to learn

Ch. 6

- The difference between standards and criteria
  - Standard: units of measure, the most objective form of description, external and public thing, viewed as aids,
  - Criteria: to promote inquiry, to deepen experience with the individual work,

Ch. 6

- The meaning of Public education:
  - The education of the public in school
  - The education of the public outside of schools, parents and members of the community
- Use standards as an opportunity for discussion, as consideration for curriculum development, but not as prescriptions for processes or even for goals.

Questions for Ch.6

- 如果「標準」(Standard)應該用以幫助個人深化經驗與討論課程的發展，而非用來規定歷程與目標的話，在台灣的脈絡下，應該如何去構設所謂的「在地主義」(localism)式的標準？又或者只能用「準則」(criteria)方能實踐在地主義？
- 所謂「浮現」的課程模式，具體來說，應如何去想像與實踐？那麼傳統的教案寫作式的課程與教學規劃，又應該如何去轉變與調整呢？

Eisner<藝術與心靈創造>
Ch7-10

張盈堃

- 第七章：教育使用藝術的評鑑與評估

- 並非每件事都可以被測量的事物，並且也不是每一件事是已經被測量的事物。
- Not everything that matters can be measured, and not everything that is measured matters.

- 評鑑通常是指個別學生表現的評價，通常不必然是指測驗。評估比較是指一個計畫的評價，包括內容、讓學生參與的活動，以及發展思考技巧的方式。

- Assessment generally refers to the appraisal of individual student performance, often but not necessarily on tests. Evaluation generally refers to the appraisal of the program —its content, the activities it uses to engage students, and the ways it develops thinking skills.

- 不管是評鑑還是評估，在藝術教育裡這些概念都是不受歡迎的。(1)評鑑的結果預測對學生作品素質的評斷，而這樣的評斷通常被視為阻礙了創造性潛能的解放。(2)不管是評估或是評鑑，意味著表現的測量。但對藝術教育者而言，這反而是最不重要的部分。(3)評估與評鑑關連至學校努力的結果，但藝術教育者比較看重學生參與其中的過程，而不是結果。(4)評鑑連結到標準化的測驗，但藝術教育者只有很少的空間會關切標準化。(5)評估或評鑑都會涉及到評分，但對幼小的兒童來說，這往往會造成傷害。

- Both assessment and evaluation have been unwelcome concepts in arts education, for several reasons. First, the conduct of assessment is predicated on judgments about the quality of student work, and such judgments are often regarded as impediments to the liberation of creative potential.

- Second, both assessment and evaluation connote to some the measurement of performance. Measurement is regarded by many arts educators as incompatible with the arts: the arts put a premium on forms of experience that cannot be quantified.

- Third, assessment and evaluation are related to the outcomes or products of the student's efforts, and more than a few arts educators regard the process that students engage in to be what is important, not the product.

- Forth, assessment is closely associated with testing, standardized testing at that, and standardized testing, many arts educators believe, has little or no place in a field whose desired outcomes are anything but standardized.

- Finally, assessment and evaluation are associated grading, and grading in arts education, especially for young children, is frowned upon as worse than irrelevant; it is considered harmful.

- The assumption that assessment and evaluation must focus on the results of a process and not on the process itself is also mistaken. Of course evaluation and assessment can focus on outcomes, but they need not. I can evaluate the ways in which the student is engaged in his or her work. I can evaluate the student's willingness to take risks. I can evaluate the manner in which a student goes about his or her work, the ways in which problems are solved, his or her willingness to ask questions or to speculate about possibilities.[現實往往只看結果不看過程，Eisner強調評鑑應該看到學生有意願去冒險，能夠解決問題，以及有意願去問問題，或者沉思所有的可能性]

- Another faulty assumption is that assessment and evaluation require the use of test.[評鑑與評估的假定就是需要使用測驗工具]

- Tests are devices that are used to evoke responses that can be evaluated. Tests often create artificial situations that look like no other situations in life and are used to determine if a student can perform in a particular way. Neither assessment nor evaluation requires the use of tests as a means for securing information for evaluative purposes. For example, an art teacher can evaluate student work by looking at a student's portfolio or observing the student at work; a test is not necessary.[Eisner反思考試作為一種機制用來作為評估所學的狀況]

- The final misconception I want to address is the belief that assessment and evaluation result in grading.[另外一個概念是評分]

- Grading is a **data-reduction process** used to symbolize the merits of student work. Grades are supposed to represent the pooled judgments we make about that work.

- What can we look for when assessing student artwork? Three features commend themselves: ***the technical quality of the work produced, the extent to which it displays an inventive use of an idea or process, and the expressive power or aesthetic quality it displays.*** By technical quality I mean the extent to which the material with the students work has been handled with control and understanding. It also includes the extent to which the forms that are used display an intelligent used of technique.

- By inventiveness I refer to the productive novelty the work display: Does the work say something new or say something quite familiar in a new way? Put another way, does the work reflect a creative use of idea or process that relates constructively to its expressive intent? Is the work imaginative?

- Finally, we are concerned with a work's expressive power, its aesthetic impact. The ability to create work that is satisfying aesthetically is and has been a prime artistic value. The achievement of such qualities is largely related to the ways in which forms have been composed and technique handled.

- 課程有兩個兩面：(1)創造課程往往與學生的旨趣只有極小的關連；(2)設計課程很少關連至學生身上。
- The curriculum that is provided in a school or classroom can be regarded as having two dimensions. One of these pertains to the content used to create the curriculum. On the one hand, there is no virtue in creating a curriculum that is relevant to the interests of the students but has little substantive value. On the other hand, there is no virtue in designing a curriculum that is strong on substance but of little relevance or meaning to students. What one wants is both substance and relevance.

- 課程設計遠大於選內容，它創造了活動的組織，這會影響到學生所學何物。此外，這些活動提升了複雜的與隱約的認知過程。
- Curriculum design entails far more than selecting content, even substantive content; it entails creating an organization of activities that will influence what students learn. Furthermore, these activities should be ones that promote the development of complex and subtle cognitive processes. What kind of thinking do students need to use in order to engage in the activities? Thus, when we talk about evaluation, the curriculum becomes a prime subject matter, because if the curriculum is saturated with trivial content or if the activities designed make little demand on students' thinking, there may be little reasons to worry about how well it is being taught.

- Curriculum materials in most circumstances require mediation. The primary *initial* mediator is the teacher, and the primary means the process of teaching.

- Curriculum frameworks constitute some of those materials, textbooks others, curriculum guides other. The function of these materials is to influence teaching and learning. At times the materials consist of text materials, at other times of educational games, at still other times of visual resources the students can use. But regardless of how elaborate these materials may be, the teacher serves as a prime mediator regarding the way they will be used and under what circumstances.

- Connoisseurship is the art of appreciation. Connoisseurs notice in the field of their expertise what others may miss seeing. They have cultivated their ability to know what they are looking at. *Educational connoisseurship* addresses itself to classroom phenomena; just as individuals need to learn how to "read" a football game, so too do people need to learn how to read a classroom or student work.

- The task of making public what someone as a connoisseur has experienced requires an act of criticism. In education I call this process *educational criticism*. The aim of criticism, as Dewey put it, "is the re-education of perception of the work of art." In our schools educational criticism is aimed at the reeducation of perception of the work of education. This work includes any aspect of education, both its processes and its outcomes.

- Educational criticism has four related dimensions or features. First the critic usually describes what he or she has seen—a student's work, or how the student works, or the kind of questions the student asks.

- A second feature of educational criticism is that it is interpretive. By "interpretive" I mean that the critic tries to account for what he or she has given an account of.

- The third feature of educational criticism is evaluative. Although description and interpretation will reveal what something is like and why, they are not used directly to assess educational value. The evaluative aspect of educational criticism requires judgments about merit.

- A fourth feature of educational criticism is located in the general observations and conclusions derived from what has been observed, described, interpreted, and evaluated.

- 1. Assessment and evaluation should not be confused with measurement, testing, or grading. One can measure without evaluating, evaluating without testing, and assess without grading. Further, evaluation need not focus only on the product of a student's work; it can focus on the process as well.

- 2. Although it is not a hard-and fast rule, in general assessment focuses on individual performance, and evaluation addresses the performance of populations and /or the features of the program.

- 3. The major dimensions of assessment and evaluation are the content and activities selected and designed for the curriculum, the quality of teaching, and student outcomes.

- An important aim of educational criticism is to provide a fine-grained picture of what is transpiring in the classroom and in the student's experience as a result
- Thus far I have sketched some of the major considerations in developing an informed approach to evaluation and assessment in the arts.

- 第八章：向藝術取經的教育
- 提升學生與他/她們作品之間的真執情感乃是我們學校最重要的目標之一。
- Promoting a love affair between the student and his or her work is one of our schools' most important aims.

- 藝術所教的第一課在於對於問題的回答與解決不只是一種而已；結果的變異也是允許的。
- One lesson the arts teach is that there can be more than one answer to a question and more than one solution to a problem; variability of outcome is okay.

- 像藝術取經的教育另一課乃是形構的事務。在文化中去區別內容與形式之間的差別。所說被認為構成內容，如何說構成了形式。
- Another lesson that education can learn from the arts is that the way something is formed matters. We tend in our culture to differentiate between content and form. ***What*** **is said, for example, is believed to constitute content.** ***How*** **it is said is believed to constitute form.** It's all very tidy.

- 內容與形式的相互穿透乃是一種來自於藝術所揭露的根本性頓悟。這樣的揭露不限於藝術，這也可以顯現在人類的活動之中。
- The interpenetration of content and form is a fundamental insight that the arts reveal. That revelation is not limited to the arts; it can be manifest in any activity humans undertake.

- 向藝術取經的另一課乃是想像力與感知力的重要性。在藝術中，想像力就是給予翱翔的認可。在眾多的學術場域裡，很少會花時間或關切於想像力。
- Another lesson that the arts can teach education is the importance of imagination and, as intimated earlier, of refining and using the sensibilities. In the arts, imagination is given license to fly. In many—perhaps most—academic fields, reality, so to speak, imposes its factual face. Little time and attention are given to matters of imagination.

- 理解到想像力的發展與感知力的精進，那麼有關美學的思考不再是件小事。Eisner引述Dewey對美學的看法(兼具imaginative 與sensible)。

- Recognizing that the development of the imagination and the refinement of the sensibilities can be thought about aesthetically is no small matter. John Dewey once commented that the stamp of the aesthetic needed to be on any intellectual idea in order for that idea to be complete. It is this feel, both imaginative and sensible, that the so-called academic studies would foster if they were modeled after the arts.

- John Dewey had something to say about the relationship of the intellectual to the aesthetic. It is this:" What is even more important is that not only is this quality a significant motive in undertaking intellectual inquiry and keeping it honest, but that no intellectual activity is an integral event (is *an* experience), unless it is rounded out with this quality. Without it thinking is inconclusive. In short, esthetic cannot be sharply marked off from the intellectual experience since the latter must bear an aesthetic stamp to be itself complete.

- 向藝術取經的另外一課就是神聖性彰顯在關係性中(God lives in relationship)。
- Another lesson that education might learn form the arts is that God lives in relationships. The capacity of an art form to touch us depends on the relationships that are composed by artists.

- How forms relate to one another is critical, so much so that artists will spend years refining the relationships in their work. Is this section of a painting too bold, are the colors too bright, is this section too subtle, does this edge need to be sharpened or softened, is there sufficient movement in the image or is it too static? Questions of these kinds require an individual to learn how to attend to relationships, to escape the narrowing influence of focal perception in order to see how an array of forms congregate as a whole.

- 向藝術取經的另外一課在於內在的滿足，而非強調外在的獎賞。美學的滿足可以使一個人失去距離與時間感，彷彿是在一個沒有時間與空間的普同之下，追溯著高程度的滿足。

- Another lesson the arts can teach education is that intrinsic satisfactions matter. Increasingly in American schools, there is a tendency to instrumentalize educational activities and to emphasize the importance of extrinsic rewards. Often students are habituated to reinforcement practices that take the intellectual heart out of learning.

- As grades become important and as test scores define achievement, as artificial incentives are employed to motivate students, the need for activities and situations that generate intrinsic motivations for achievement looms large and large. Engagement in the arts when you see it happen seems to place the individual in another world. Aesthetic satisfactions, when they develop, enable a person to lose a sense of distance and time; one seems to occupy a spaceless and timeless universe that in retrospect yields high degrees of satisfaction.

- 語言與量化推論不只是一種工具，透過這樣的工具，人們的理解是被獲得或再現的。必須理解到閱讀、書寫與計算的能力是非常地重要。如果學生沒有這樣的能力就會陷入深度的問題中。縱然有這些技術，但不包含所有人們知道的事情…

- Another lesson that the arts can teach education is that literal language and quantification are not the only means through which human understanding is secured or represented. So much of schooling privileges discursive language and the use of number that types of intelligence and forms of understanding not represented in these forms are given marginal status. It must be acknowledged, of course, that the abilities to read, to write, and to compute are of crucial importance. Students who cannot read, write, or compute are in deep trouble. But important though these skills are, they do not encompass all of what people know or the ways in which what they know is given public status.

- 向藝術取經的另外一課就是花時間去追求他們所欲的經驗。在這裡經驗不是你取走某些東西，比較像是你產生了某些東西。經驗是一個過程…

- Another lesson that the arts can teach education is the importance of taking one's time to relish the experience that one seeks. Experience is not so much something that you take it; it is more like something you make. Experience, the medium of education, is a made process, and it is made by the ways in which people attend to aspects of the world they care about. If there is any lesson that the arts teach, it is the importance of paying close attention to what is at hand, of slowing down perception so that efficiency is put on a back burner and the quest for experience is made dominant.

- Eisner強調美學不是單單擁有精緻藝術或流行藝術而已，因此向藝術取經下的教育乃是把教育場域視為潛在的藝術形式，並且因此藝術變成是教育的模式。

- The fact that aesthetic features are not the sole possession of what we normally refer to as the fine arts or even the popular arts leads me to another observation about the consequences of learning the lessons from the arts described above. That lesson is this: When other fields, indeed, when other activities are pursued for their aesthetic properties and when they are acted upon with an eye toward the generation of such experience, the activity or the field increasingly begins to approximate an artistic one. In other words, science, both its products and is practice, under the circumstances I have described, increasingly becomes a means for generating artistic forms of life. The same holds true for the other fields. Thus, education can learn form the arts what it means to treat fields as potential art forms, and in so doing the arts become a model for education.

- 第九章：藝術教育的研究議程
- 科學是研究的一種形式；研究卻不是科學的一部分。
- Science is a species of research; research is not a species of science.

- 考慮到藝術教育研究議程的發展：(1)這個場域需要一個議程。Eisner所指的議程，並非是更多不相干的研究，相反地，相關研究的研究計畫，可以深化我們為於在這個場域裡面，重要議題與問題的理解。(2)第二個重點是有關於研究本質的假定。

- …Regarding the development of a research agenda for arts education. The first is that what the field needs is an *agenda*. By an agenda I mean not simply more unrelated studies, but, rather, research programs of related studies that ultimately will advance our understanding of some of the important issues and problems in the field. It is unlikely that single-shot studies will have the power needed to add significantly to what we come to understand about, say, the factors that advance various kinds of learning in the arts.

- The second point pertains to assumptions about the "nature" of research. Since the late1960s there has been a virtual revolution in thinking about the meaning of research. Assumptions that at one time went unexamined have been made problematic as traditional conceptions of knowledge have been challenged and methods for doing research have diversified.

CHANGING BELIEFS ABOUT RESEARCH
改變研究的信念

- One of the most significant beliefs that has been challenged is that "real" research requires quantification. [挑戰最重要的信念之一就是真實的研究需要以量化方式進行]

- A second shift has redefined the status of the experiment as a way to understand the effects of educational practice.[重新定義實驗的狀態，作為理解教育實作效果的方式]

- A third belief rooted in traditional research practice that has been problematized is the belief that aim of research is to discover true and objective knowledge.[對於研究的目標就是要發現真實與客觀知識這樣的說法視為是有問題的]

- Related to the issue of knowledge creation is a forth shift in view. It pertains to the question of objectivity. One meaning of the term *objective* pertains to the use of a research procedure that is so prescriptive that it does not permit human judgment to be exercised.[第四個轉移是有關知識創建的議題，這包括了對客觀的質問。在研究流程裡規定的客觀是不允許有人為判斷的運作]

- A fifth traditional belief that has challenged is that generalization must be statistical in character. In conventional approaches to statistically oriented educational research, the ability to generalize rests on certain assumptions. One of these is that generalizations depend upon the random selection of a sample drawn from a population.

- A random selection requires that every subject in the population have an equal chance of being selected for the sample. Once the sample has been randomly selected the appropriate statistical tests can be employed to determine, for example differences, if any, between two randomly selected groups.[第五個被挑戰的信念是概括化必須是在統計的推論上。概括化必須基於從母群體隨機的抽樣。隨機的選擇要求在母群體裡的每一個個體，有著同等被抽取的機會。]

- A sixth changed belief is that research is, and can only be, the result of scientific inquiry. In this view research is considered a species of science.[第六個要改變的信念是研究必然是科學探究的結果]

- A seventh shift in view is the challenge to the belief that through research we will find out what works and that once we know, it will be tell us what to do and how. This view is now regarded as a gross oversimplification of the function of research. The idea that research conclusions can be applied, like prescriptions for action independent of context or circumstance, underestimates the inevitable gap between theoretical knowledge and practical action.[第七個轉變是研究不必然為告訴我們該怎麼做，或是事件如何可能，不需要過度強調研究的功能。就像獨立於脈絡和環境指示下的行動，研究的結論往往低估了理論知識與實踐行動上的落差。]

- Eisner認為在教育場域裡的眾多研究裡，最重要的是研究教授與學習。這樣的研究試圖小心地回答這樣的問題：「當藝術教師在教學時，到底他們做了哪些事？以及其結果為何？」進一步可以思考什麼樣的課程活動是老師可以要求學生來參與的？這些活動所關連的活動為何？什麼樣的思考形式可以招喚他們？如何引導學生想要學習的內容？對於學生的作品該下什麼樣的評論？提供什麼樣的學習鷹架？什麼樣的情緒支持，好讓學生渡過危機？如何發展學生的技能？是否可以透過他們的教學來提升想像力？

- Among of the most important kinds of research needed in the field are studies of teaching and learning. By studies of teaching and learning I mean studies that try carefully to answer the question "What do teachers of the arts do when they teach and what are its consequences?" By what teachers do, I mean questions like the following: What kind of curriculum activities do teachers ask students to engage in?

- To what content are those activities related? What forms of thinking do they evoke? How do they introduce what they want their students to learn? What kinds of comments do they make to their students as they view their work? What kind of scaffolding do they provide? What kind of emotional support do they provide so that their students can take risks? How do they go about developing their students' technical skills? Do they promote the use of imagination through their teaching?

- 在討論遷移，Eisner認為我們需要區分在領域(in-domain)的遷移(specific)與領域外(out-of-domain)的遷移(nonspecific)。專業領域內的遷移乃是理念的應用，並且是在同一個領域之內獲得技能，例如從素描到繪畫的關係。二者都是視覺的藝術例子，當學生學會素描的時候，能夠提供他們更進一步思考繪畫。

- In discussing transfer, some important distinctions should be taken into account. We can distinguish between *in-domain*, or specific, transfer and *out-of-domain*, or nonspecific, transfer. In-domain transfer is the application of ideas and skills acquired on one array of tasks to tasks within the same domain, say, the relationship of drawing to painting. Both are examples of visual art, and one might expect that what a student learns in drawing would provide him or her with an advantage in thinking about painting.

- 領域外的遷移包括應用素描的理念與技術至歷史。也就是說，在素描的課堂裡，學生要學會專心於主題與背景(figure-ground)的關係，並且連貫在畫紙上所組成的素描。領域外的轉化會問到是否學生有能力應用他們在課堂上所學到的規準，至他們的美國歷史課堂的作業上。

- Out-of-domain transfer pertains to the application of ideas and skills from drawing to, for example, history. Say that in a drawing class a student learns that he or she should pay attention to figure-ground relationships and that coherence should be pursued in the way the drawing is composed on the paper. Out-of-domain transfer would ask whether the student is able to apply the criteria acquired in her or his art class to a writing assignment in his or her U.S. history class.

- 對初始者而言，我們需要決定我們所關切的學術成果；我們需要決定什麼的東西可以作證明，並且我們需要決定這樣的證明如何獲得、測量與評估。
- For starters, we would need to determine the kinds of academic outcomes that we cared about; we would then need to decide what would count as evidence and we would need to determine how that evidence might be secured, measured, and evaluated.

- 第十章：
- 岩石所俱有的華美，遠勝於窮盡一生所體驗的總合
- There is more beauty in a rock than you can experience in a lifetime.

- 意義不只限於文字所能表達的東西
- 1. *Meaning is not limited to what words can express.* Among the most important ideas that *The Arts and the Creation of Mind* addresses is the idea that humans are meaning-making creatures. All of us wish to create meaningful experience.

- 質性關係的判斷是基於身體的知識或”rightness of fit”
- 2. *Judgment about qualitative relationships depends upon somatic knowledge or “rightness of fit.* “ The creation of a poem, a painting, a dance, or a melody depends upon the ability to attend to, to invent, and to adjust qualitative relationships in a medium. In music, the medium is sound; in drama it is speech, movement, gesture, and set; in the visual arts it is visual form; and in dance it is the countenance of a human body moving in space over time.

- 美學的素質不限制於藝術而已，它們的存在是基於我們如何選擇去體驗世界。
- 3. *Aesthetic qualities are not restricted to the arts; their presence depends upon how we choose to experience the world.* Although the arts functions as paradigms through which aesthetic experience can be secured, aesthetic experience is in no way restricted to what we refer to as the fine arts.

- 藝術的活動乃是一種探究的形式，這是倚賴在知識的質性形式。
- 4. *Artistic activity is a form of inquiry that depends on qualitative forms of intelligence.* The arts, especially the visual arts, have often been regarded as a kind of discharge of personal expression, where *expression* refers to an emotional release through visual materials.

- 藝術教育比起一種正當性的教育議程還要多。
- 5. *There is more than one legitimate educational agenda for arts education.* Although we tend to seek a common and certain aim for each of the various fields that populate the school's curriculum, a field's aim is determined not by the content of field alone, but by human judgments made by reflective practitioners and policymakers regarding the way in which a subject can be taught and the direction that learning should take.

- 個人的藝術發展不是成熟的自然而然的結果。
- 6. *The artistic development of the individual is not an automatic consequence of maturation.* There has been a relatively widespread tendency, especially in thinking about the development of young children, to conclude that in the arts they are best served when left alone.

- 唯有初步地關連至他們顯著或獨特的教育貢獻時，藝術才能夠在教育裡被充份地證明，。
- 7. *The arts should be justified in education primarily in relation to their distinctive or unique educational contributions.* There is a strong tendency, even among arts educators, to seek justifications for the teaching of the arts in terms that the general public values. Thus, if the general public values achievement in mathematics or in science, some arts educators are ready to claim that arts experiences boost test scores in mathematics or in the sciences.

- 當運作在藝術裡，那麼學習的來源是多重的。
- 8. *The sources of learning when working in the arts are multiple.* No one ever learns one thing at a time. The concert hall, the art studio, the stage on which a dance or play is performed are each replete with opportunities for learning many things. Some of these opportunities relate to the ways in which humans working within different art forms associate with one another, the kinds of assistance they provide to one another, the extent to which one's own work depends upon the work of others, and the kinds of resources—tools, paints, instruments, music—one must learn to use in order to work in that art form.

- 在我們學校裡所有的學習場域中，藝術是慶祝差異、個體性與驚奇的最前線。
- 9. *Among all the fields of study in our schools, the arts are at the forefront in the celebration of diversity, individuality, and surprise.* The current pressures upon schools to standardize curricula, to formulate standards for student outcomes, to apply standards to teaching practices, and to use standardized tests to determine what students have learned tend, in spirit and often in practice, to contrast with the kinds of diversity, originality, individuality, and, indeed, surprise that are important in the arts.

- 藝術教導它的實踐者去思考物質的限制與提供的東西。
- 10. *The arts teach its practitioners to think within the constraints and affordances of a material.* One of the conditions that contribute significantly to the development of cognition is the task that every practitioner of the arts confronts: learning how to think within the parameters that any material or process imposes.

- 評估與評鑑應該被視為教育的資源與練習，這可以幫助提升教育的過程。
- 11. *Evaluation and assessment should be regarded as educational resources, practices that help improve the educational process.* Evaluation in the context of children's art is typically viewed with great suspicion, and for good reason. Typical evaluation practices emphasize conformity to a predicted outcome. Evaluation is seen as a process of determining whether the student's products match the outcomes specified by the curriculum's objectives.

- 再現的過程穩定理念與想像，讓編輯的過程成為可能，提供了分享意義的工具，並且創造了發現的時機。
- 12. *The process of representation stabilizes ideas and images, makes the editing process possible, provides the means for sharing meaning, and creates the occasions for discovery.* Nothing is harder to keep in mind than an idea or image that is not represented through some medium. Representation is, in one way or another, an ineluctable aspect of work in the arts. The creation of an image initiates, with an idea or with another image, an image to be explored, an image of possibility. The transformation of idea or image—and it is always a transformation—gives what is "internal" a public, visible presence. That is its first function.

- 在藝術中成長或是透過藝術成長的可能性不會終止的，只有當我們這麼做的時候。

- 13. *The possibilities for growth in and through the arts cease only when we do.* The ultimate aim of education is to enable individuals to become the architects of their own education and through that process to continually reinvent themselves. I start with the assumption that in a certain significant sense, mind is not present at birth. Minds are invented when humans interact with the culture in and through which they live. Brains are biological. They are conferred at life's beginning. Minds are culture; and although there is no sharp line between what is biological and what is cultural—they define each other— the overriding perspective I want to commend is that schools have something significant to do with the invention of mind. The invention of mind in schools is promoted both by the opportunities located in the curriculum and by the school's wider culture.

Review of E. W. Eisner's The Arts and the Creation of Mind Chapter 7-Chapter 10

劉育忠
國立屏東教育大學教育學系

Chapter 7
The Educational Uses of Assessment and Evaluation in the Arts

- Not everything that matters can be measured, and not everything that is measured matters.
- 並非所有重要的事物都能夠被加以估量，也並非所有被加以估量的事物都事關重大。

Chapter 7
The Educational Uses of Assessment and Evaluation in the Arts

- Clinical assessment:
  - Focus on the performance of individual students
  - Not to classify or to fail students
  - But to secure information that can be used to enhance educational development
- Three features to look for:
  - The technical quality of the work produced
  - The extent to which it displays an inventive use of an idea or process
  - The expressive power or aesthetic quality it displays

在教育中使用藝術的評鑑與評估

- 臨床的評估，關注於個別學生的表現，目的不在加以分類或汰劣，而是確保所有的訊息都用於強化學生的教育發展。
- 觀看學生的作品應包含：
  - 技巧性：作品具有的技術特質
  - 創造性：使用觀念或歷程所展現出的創新程度
  - 表達性:作品展現出的表現力與美感

Chapter 7
The Educational Uses of Assessment and Evaluation in the Arts

- A shift in one's mental model of evaluation is also a shift in what means to teach.
  - From a teacher-controlled approach to evaluation to a role that is shared but not relinquished by the teacher
- 個人心理上一種評鑑模式的轉換，也是一種對何謂教學意涵理解上的轉變。
  - 從一種教師主控的變成一種共享的、但不是要教師撤手的評鑑方式

Chapter 8
What education can learn from the Arts

- Promoting a love affair between the student and his or her work is one of our schools' most important aims.
- 我們學校最重要的目標之一是促長學生與他/她作品之間的愛。

Chapter 8
What education can learn from the Arts

- The centrality of diversity and variability
- The way something is formed matter
- The importance of imagination, of refining and using the sensibilities
- To learn how to attend to relationships: God lives in relationships
- Intrinsic satisfactions matter

Chapter 8
What education can learn from the Arts

- literal language and quantification are not the only means through which human understanding is secured or represented
- The importance of being flexibly purposive in the course of one's work
- The importance of taking one's time to relish the experience that one seeks
- to treat fields as potential art forms, and in so doing the arts become a model for education

教育能從藝術身上學到什麼

- 多樣性與變異性的重要性：答案不只一個、解法也不只一種
- 事物被形成的方式有其重要性
- 想像的重要性，精練並使用敏感度
- 學習對關係加以關注：神聖性存在於關係中
- 內在滿足有其重要性

8

教育能從藝術身上學到什麼

- 文學語言與數量都不是人類理解與表徵的唯一手段
- 彈性目標在個人工作歷程上的重要性
- 花些時間去品味個人所追逐的經驗是重要的
- 將教育領域當成潛在的藝術形式，藝術就成為教育的一種模式

9

Reasons for doing something

1. The quality of experience: enjoy the process
2. The outcomes: enjoy the outcome
3. The Rewards: the payback

10

人類從事某件事物的理由

理由不外：

- 享受歷程：經驗的質料
- 享受結果：成果
- 獎賞：回饋

11

Chapter 9
An agenda for research in art education

- Science is a species of research; research is not a species of science.
- 科學是一種研究；研究不是一種科學。

12

Chapter 9
An agenda for research in art education

- 領域的發展需要研究期程(agenda)。
  - 每個個別研究都應該被看成是某個進行中的研究方案的一部份。
- 研究的本質必須好好思考
  - 對於如何從事研究的概念理解已經越來越自由鬆綁
- 重視藝術領域的教學與學習方面的研究
- 關注藝術經驗與學校課程學科表現之間的關係性之研究
- 關注藝術教育現狀與圖貌的相關研究

13

Chapter 10
Summary and Significance

- There is more beauty in a rock than you can experience in a lifetime.
- 一粒岩石中的美勝過你一生所能體驗的。

14

Chapter 10
Summary and Significance

- The important outcomes of schooling:
  - New conceptual tools
  - Refined sensibilities
  - Developed imagination
  - New routines and techniques
  - New Attitudes and dispositions

15

- 學校教育重要的成果包括：
  - 新概念工具
  - 精鍊敏感度
  - 培養想像力
  - 新的常規與技術
  - 新的態度與性情

16

- The disposition to continue to learn through our life is one of the most important contributions that schools can make to an individual's development.
- 持續終生學習的性情，是學校能夠為個人發展作出的最重要成就之一。

17

- The arts are among the resources through which individuals recreate themselves.
- 藝術是個人藉以重新創生自身的部分來源。

- The work of art is process that culminates in a new form. The art form is that recreation of the individual.
- 藝術工作是以成就某種新形式告終的歷程。而藝術形式即是個人的重新創生。

18

Questions for Discussions

- 心靈的創造是否終究受制於階級的物質基礎？
  - Eisner 的觀點，似乎帶有濃厚的認知心理學色彩，強調通過意識、心靈的感知來行使想像的創造與自我的不斷創生，如何回應與看待批判理論傳統質疑的，階級對意識的宰制與差異產製？

19

Questions for Discussions

- Eisner提議，取經藝術作品創作歷程所成就出的心靈創造，改易教育根本的心靈產製機制傳統，似乎仍然有些侷限，是否可能更進一步參照晚期傅柯的生存美學，將我們自身看成是藝術品，將生命的生存姿態看成是藝術創造，更徹底地來構思與設計新的教育圖像、課程與教學的所是與所爲(本質和功能)？

20

教博二
游春音
897000168

課程名稱:課程美學讀書會
指導教授：林逢祺教授
2009/10/11

第一章 尋找脈絡

標準、評價、成果、以及成就，這些概念爲當前教育探討主流。十六歲孩童，不管其身分爲何，身在何處，應該被期望知道些什麼？這個國家的學校教育成就如何能夠提升至世界級的水準？我們如何能將各色各樣的年輕人融入『文化知識』(Hirsch, 1987）卻同時立即面臨相對主義與無知的問題？何種課程能夠以多元文化需求，進而終止一直以來被稱爲「分裂的美國」？

這類問題的論述引出一般被認爲的當代教育現實狀況。雖然討論的頻率已經降低許多，但是我們仍會提及「野蠻的不平等」(Kozol, 1991)、家庭惡化、社區衰落、工作機會減少的問題。種族歧視、失業、藥/酒癮、無歸屬感等亦是。但是提及學校的時候，主流聲音仍是那些官方所持某些特定知識的客觀價值，認爲學校理所當然的主要任務，就是符合國家經濟以及科技的需求。而達到此種效果的傳統觀念方法上，正符合了主張學校應該由外而內操作，達到預定的目標。此種意涵常暗示著爲了自身利益，教師與學生應該要被動地順從或是提供服務。教師如何能在此種脈絡下涉入，並且告訴學生事情應該誠如*他們*所相信的樣子？他們能夠做些什麼從而影響再造？他們能夠做些什麼進而轉化教室情境？

對於轉移視角以及觀看模式有興趣，我發現自己轉向 Thomas Mann 所寫的一本小說 Confessions of Felix Krull, Confidence Man（1955）。小說開頭，年輕的 Felix 問自己應該要小看世界還是大看世界比較好。從一方面而言，他認爲，偉人，領袖或將領，必須小看事物並且保持距離，否則絕無法處理如此多生靈的死生問題。把事物看大，從另一方面而言，就是「將世界以及人類視爲偉大的、光榮的以及重大的，正視爲了獲得卑微自尊與名聲的每一分努力」(pp. 12-13)。將事物或是人類小看，需選擇一個跳脫的觀點視之，從一個系統的角度觀察其行爲，關心的是這個系統的走向或趨勢，而非其意圖或每日具體的生活。大看事物或人類，就是必須拒絕將其他人類視爲僅是物件、棋子等，而是看待他們爲完整且獨特的個體。如果想真的對他們所構想的計畫、動機、以及所面對的不確定有所知情，吾人就必須從當事人的觀點來看待正在發生的一切。

運用到學校教育時，大看事物這個洞見，將我們帶至無法被化約爲統計資料甚或被度量的細微獨到處。在市郊有著破舊、擁擠的市區教室以及鮮明界線的空間。公佈欄上塞滿了公告以及說明，到處交織著孩童的圖畫以及大聲朗誦的詩歌。城市學校內有牆上、石頭上的刻字、剪紙、穿著制服的形體；校方人員的聲音高分貝到處可聞；藝術家造訪時的剎然微光；年青一輩在報刊雜誌的發表以及報導。家族成員一個告訴一個前一晚發生的事情，描述失去或消失了什麼，消息一手接著一手。嘟噥吵雜的走廊就像是古城市的後街，充斥著多種語言的鄉民，打扮獨特，四處尋找著同伴朋友。聽得到大叫、歡迎聲、威脅、砰蹦的饒舌歌、看得到金鍊、花樣緊身裝、彩色頭髮。偶爾還有全神專注在電腦螢幕前的年輕人，或是在學校實驗室裡，一雙好奇疑惑眼神前，玻璃或金屬的叮噹聲。有面目全非的課本、幾排的書桌、時而可見的小圓茶几，學生可以挑選的書套。對於一個把

事物大看的人而言，偶而會有老師將每個動作視爲「一個新開始，一個未出聲的襲擊/伴著總是每況愈下的破舊設備/在大半不精確感覺的一團亂中，毫無頭緒的情緒區塊中」（Eliot, [1943] 1958, p. 128）。但是也有其他種類的教師：沒有動力的感覺、使那些看起來疏離的學生不發聲，而那些聲音也是這些教師寧願沒有聽到的。然而，**熱切的教師確實一再出現—能夠喚起學習者提出自己想問的問題、教育自己、以自己的步調學習、並且建立起自己的世界。年輕的學習者需要被注意，這是已經被實現的事情；他們需要被顧及；他們也必須要問爲什麼。**

將事情看小的洞見是透過一個系統的鏡頭來看學校教育—從權力的有利位置或是已存在的意識形態—主要是採用一種技術上的觀點。當今大部分的狀況是，以一種慈善政策制定的眼光，而其中潛藏著學校改變就能帶來社會大幅改變的信念。誠如我剛所言，這些考量要不就是與國家經濟有關，要不就是被用來掩蓋這些議題。不論確切的有利點是什麼，將學校教育從小的觀點看待，已經預設了考試分數、「任務時間」、管理程序、種族及人種比例、績效量度等，**但是卻遮蔽了活生生人類個別的面貌與姿態。**誠然，對於那些用一般觀點而不需要意識到有名姓有歷史的研究者來說，這樣的調查以及測量看來似乎公平，**因爲他們假定已經存在的社會利益與他們所從事的價值並無不同。**

教師可以如何因應？她或他如何能夠讓自己避免有類似棋子或是齒輪一樣，甚至是某種幫兇的感覺？此挑戰也許是學習如何進退，能了解政策與長期計畫的涵蓋範圍，而同時可以符合個別孩童、個殊情境、不可量測、獨一無二的需求。無疑地，至少此挑戰的一部份就是**去拒絕人爲的操作，將學校與周圍的環境分割，拒絕去脈絡化的這般扭曲。**在此種拒絕的當中，教師就能夠去顧及到那些總是很難被清楚界定的連結與連續。**這指的就是注意到街頭人生的影響，充滿著多元、危險、還有難解之處。**這也指的是**能夠對學生的家庭生活有某種程度的意識，不管是在安逸或困頓時。**這指的也是意識到人生的劇碼，在不同場景裡；在操場以及台階上，在醫院急診室及診間裡，在社會福利的辦公室、避難所、以及社會其他機構裡，是如何影響這些年青人的人生。警察局、教會、毒販交易的角落、鄰近公園的陰暗空間、圖書館、還有總是閃爍著光線的電視螢幕，以上這些都是將教育現實看大的層面。

教師能有足夠想像力讓自己身歷其境在此種異質社會生活的現場，在每天所謂「眾聲喧嘩」或是多元論述的場域中（Bakhtin, 1981），也許就能夠有強烈的衝力，披荊斬棘邁向更好的教學以及更棒的生活方式。正如杜威（John Dewey）所言，他們也許就能夠努力達成所認同的目標，而這些目標賦予他們教學活動的方向，並且使他們更清楚自己所在何處。（Dewey, 1916, p. 119）。當前有一個重大的重造運動正在進行中，但是卻不需要教師從中選擇如何小大視之，也不需要他們認同自己是人們所關心的對象，只有一些規範好的行爲以及有意識的行動，如此這般就意味著一個新的開始。**一旦假定教師有能力在複雜脈絡下反思實踐，他們就可以被期待在所處情境中做出抉擇，並且開放自己在整體的敘述脈絡下。**

這些湧現的運動留給教師彼此、與家長、與同事等有共同合作的空間。網絡

於是形成在民主校園、再起的進步主義學校、男女合校、以及致力於更新的磁力學校（課程特別設計，以便從社區吸引學生的公立學校）（Darling-Hammond, 1992; Elmore, 1990; Sizer, 1992; Wigginton, 1972.）。在當中的教育家有一個普遍的共識，正如「關懷社群」一樣地重要，**某種超越此社群的團體必須要被創出**。Howard Gardner、Theodore Sizer、以及其他人皆指出「**有一個非常確切的證據就是課程必須要以知識爲基礎，跨學科，並且能夠與學生有所連結。**」（Beyer and Liston, 1992, p. 391.）**關懷，即暴力的終點**，與學生連結，以及道德承諾，這些議題都漸漸被深入討論。（Noddings, 1992；Martin, 1992）。

在這種重新改革的運動裡，**我們必須有足夠的敏感度掌握全貌**。我們可以很清楚地知道年輕人必須要擁有廣泛的心智習慣能力以及技能，才能在現今景氣低靡中求生存，這些應對環境不景氣的能力是需要涵養的。年輕人也許需要面對生態上的天災、洪荒、污染以及空前的暴風雨；他們也許也得應付未來某刻可能面對化療或生命延續與否的決定。對於超過一種以上的媒體的熟知也是必須的，如何能精算聰命地分辨政客、Call-in 節目、誇大不實的廣告、以及混在不同娛樂層級的那些新節目。要有能力地執行所需的規畫，就必須要有相當的組織性思考，以及如何細看事物的能力。(p.12-13)

然而，這個整體圖的另一部分便是，教師被要求對待學生時，將學生視爲有潛力的主動學習者，在他們面對真實的任務、發現操作的模式，以及真誠的執行，就可以學得最好。只有在教師能使學習者在學習的時候，將其認知爲是獨特的、敢於發問的個體，此個體在此過程中定義自我，教師對學生才能發展所謂的「可靠性評價」的方法（Darling-Hammond and Ancess, 1993），這些種方法將會引出新課程的建構。在教師願意拒絕外來提供的多選題測驗，並且對於學生願意採大看事物的態度，教師才能設計對這些人最適當的一套教學模式，才能以不同方式使他們進入我們現在所了解的探尋。正如 Donald Schön 曾說，**一個具反省能力的教師會懂得傾聽她的學生**。「她問自己，舉例而言，對於這個他[學生]怎麼想？他覺得困惑代表什麼意義？有什麼是他已經知道如何做的？**假如她[教師]真的傾聽學生說什麼，她就可有超越課堂計畫的作爲。**」（1983, p. 332）。Schön 寫道從教師「願意在教與學的過程中，作出獨立的、質性的判斷，以及敘事說明相關經驗及表現」而來的績效、評價、與管理等相關觀念（p.333-334）。這些是教師目前被要求藉由成長檔案及歷程來來評估學生的方式，而且在學生試著要嘗試改變及超越自己時，要求學生能夠說明自己所說、所想。(p.13)

在真實的學習情境中，試著學習如何學，這必須是要教的教師與被教的學生皆富有想像力才行。當我思索我在學校及學院裡頭遇到的學生，我想到不同種類的探尋。舉例而言，有一種「探索」，在 Walker Percy 的小說 The Moviegoer，這種探尋是「任何人都會進行的，假使他沒被自己生活的每天所淹沒....意識到探索的可能性就是去接觸些什麼。沒有什麼接觸的念頭就是處在絕望裡」（1979, p.13）。再一次，需要想像力才能意識到追尋是可能的，而此處正有一些跟學習一樣的類比是我們所想要激發出來的。需要有想像力才能打破一般日常的分類，

也才能與真實年輕人們的不同生活情境有所接觸。年輕人也需要想像力來看到他們可以往前邁進的出口。(p.14)

在很多方面，教與學是種突破障礙的事務—突破期待、無趣、預設立場。**教，至少在一種層面上，提供學習者所需的訣竅以及認知技能（know how），以便於能夠進而自教。**舉例而言，沒有一個教師可以單純地對著年輕人講述該如何打籃球、寫詩，或是在化學實驗室裡實驗金屬製品而期待學生能夠符合他或她心裡所認爲的該項活動的條件或標準。**教師必須進行溝通，教學過程中模式爲何、如何適應上課規則以及相關規範的方式、以及廣泛被稱爲「開放能力」（open capacities）的溝通（Passmore, 1980, p.42），以致於學習者能以個人風的方式練習他們所參與的任何比賽、修改詩歌、或是設計一個化學實驗所需的能力。**Passmore 寫道，這種練習牽涉了學生從未被教的練習步驟，「某些方式甚至讓引導者訝異，並非從沒有學習者這麼做過，而是教師並沒有準確地教過某個步驟，而學生也不見得是遵照教師所教的某個原則的應用。換句話說，學生變成，在某種能力的某種練習下，是具有發明能力的。」我想到 Maru Warnock 提及想像力的方式使我們能夠了解，實際發生的總比我們所能預測的多太多（1978, p.292）。我想到她解釋了孩童在他們開始體會到所見事物的意涵之後，「他們將會自己嘗試著去詮釋這樣的意涵」，「即使[孩童們]原本就傾向教義，卻也不會從中攫取，那麼在情感上感覺到事物的無限及用之不盡，對經驗上所產生的重要性」（p. 206）又將會是什麼。我想到 Wallace Stevens 的「有把藍吉他的男人」（man with the blue guitar），這把吉他象徵著想像力。彈吉他的人說道拋擲「那光、那定義」並且挑戰他的閱聽者「說出在黑暗中所見」（Steven, [1937], 1964, p.183）。這些聽眾就是那些曾要求他「彈奏出原貌」的人，因爲若可以將事物作其他想/看，本來就有一種斷裂與不銜接之感。此種看待事物的方式存在著一種張力；而一種全然的暫時抵抗就產生了。**但是在抗拒之後，想像力、開放能力、發明能力、以及驚奇皆在某種程度上相伴而生。**(p.14-15)

以此種取向看待教與學，就是關注於行動，而非行爲。行動隱含著拾起主動權；這指的是從行動者或能動者的有利立場進入未來。這就是那些目前在進行學校重造時，在論及主動學習這方面所指的意涵。他們對起步的時候充滿了興趣，而不是結束的時候。他們迥異於那些系統化、成規以及外來的估量。這讓我們憶起杜威形容目標是一種讓自己變得明智、能讓擔當有方向的方式。**他深知這種方式是沒有辦法有什麼保證的；他所說的，正如我嘗試要做的，是一種關於開放，關於可能性、關於進入探索與追尋的旅程。**(p.15)

杜威也許會被淹沒於探索過程中，**一個潛藏著無止盡的過程，正如我所面臨的一樣，一種內存在任何探索中所必須面對的。**在《白鯨記》（Moby Dick）裡，主角 Ishmael（對所有系統、所有分類持存疑態度）這麼說道：「我保證沒有什麼是完整的；因爲任何假定人類事務是完整的，這假定本身的理由必然是錯誤的」（Melville, [1851] 1981, p.135）。**總是會有著空缺、有條未選擇的路、還有些未被認可的展望。但是尋找這過程是必須持續的，而盡頭在何處可能永遠都無法那麼**

確定。(p.15)

接下來的章節**會在教與學的關係中處理不同種類的追尋**，以及教師從中會有些無預期的發現。婦女和邊緣族群的靜默問題在課堂中仍需被克服。對於太多學生的視而不見在某種程度上仍需被突破。對於我們當中的這些希望在校園內彼此不必要是陌生人的人而言，仍有些許地勢及風景值得我們一窺其貌，我們可以試著去詮釋這個屬於我們的嶄新的而且是多面向的世界。從以下 Rainer Maria Rilkes' 的幾行詩句我們可以了解，**要掌握認識別人的權力正在於我們觀看事物的角度**，接著我會加以闡述：(p.15-16)

沒有什麼如此渺小而我卻愛它並且選擇
讓它塗上金碧輝煌的背景及偉大
且握住那最珍貴卻不知道誰的
可能釋放的靈魂　(p.15-16)

我的詮釋是暫時的。尤其在我已成爲後現代的一份子，理所當然反對理性思維模式可以概括一切問題，或是所有不確定性皆可被解決的思考模式。我所能做的，我相信，就是在這個變動不居的世界裡，陶冶視角的多重性，以及培養多種對話。所有我能做的，**就是試著去喚起我的讀者，能聚攏一道與學生踩出通往那個世界的羊腸小徑，而堅信凡走過必留下痕跡**。我們的「根本憂慮」(fundamental anxiety）一個作者指出（Schutz, 1967, p.247）就是我們擔心走過了世界一遭卻沒有留下任何腳印；那樣的憂慮促使我們爲自己設定目標，跟我們週遭的人相處往來，或從對自己有利的立場詮釋生命，試著一一次又一次一再開始。在某方面而言，我寫這本《釋放想像力》(*Releasing the Imagination*)，也是爲了在寫的過程中治療那樣的憂慮。這本書有助益於將世事小看而保持不介入的態度，並且也同時有效開啓了近看且大看世務的熱情。因爲這番**熱情**就是通往想像力的大門；**這是一種可以將事物看成其他樣子的可能性**。這種可能性，對我而言，就是學校重造可能可以賦予的意義。大看事物也許正把我們推向改革之路。(p.16)

報告人：國立臺灣師範大學教育學系
教博二 蘇致嫻

第二章、想像力、打破界線、與意料之外

一、**本章主旨**：說明想像力如何能夠成爲打破狹隘生活途徑的方法，以及與教育、藝術經驗之間的關係。

二、**摘要重點**：

當前的教育對於確定性有著相當高的焦慮，家長將對於教育成效的渴求等同於確定性的滿足，因此造成了 J. Dewey 所說的「對確定性的渴求（the quest for certainty）」（p.18）。然而，Greene 提出，當前學校重建的意義乃在於打破老式的量化模式（P.18），開啓新的可能性，而本章的內容即在討論，想像力爲何能夠成爲打破僵化思維、老式模式與狹隘生活途徑的方法。

（一） 想像力的特點：新奇、界限的跨越、新秩序

想像力爲什麼可能成爲打破僵化思維，開啓創造力的重要關鍵呢？首先，Greene 認爲想像力具有以下的特點：新奇、跨越界限，以及在雜亂無序的事物當中，找尋到不同以往的新秩序。

想像力的起點是來自於新鮮、不同於以往的感受。要獲得這種新鮮、不同於舊經驗的感受，Greene 認爲至少有兩方面可以努力：其一是**培養看到事情另外一面的能力**，其二是**瞭解任何事實都只是以某些特定情境爲基礎的經驗詮釋，而非固定不變的實在**（p.19）。文中 Greene 引用了 Wallace Stevens 的詩《抱著藍色吉他的男人》（Man with the Blue Guitar）[1]來說明，傳統的、典型的事物看法是固定的，但人的視野卻可以扭轉這種固定的目光，開拓出不同的可能，「超越『普遍可知』的感受，並挖掘出新的經驗來」（p.19）。所謂客觀、中立與固定確立的實在可能只是個人的有限觀點所造成的信念，而執著於既定的某種觀點將使我們錯失偶然與多元的世界。因此，避免受到既定觀點的限囿乃是開啓可能性，找尋新奇感的重要關鍵；換言之，新奇的感受來自於視野的改變。

其次，Greene 認同 Dewey 的觀點，認爲「感知本身就具有創造的成分（p. 21）」，不論是對自己當下經驗的詮釋，或者是對過去經驗的回想，人的想像力在詮釋感知的活動中中扮演調適作用的角色。人在這個過程中認識自我，或者也可以說，這種交互影響的過程即是人對自我認識的形成過程；而人只有在成爲自我的過程中才能發現驚奇，無法從陳腐、僵化的給定名號中獲得（p. 20）。一個抱持開放態度的人，透過對外在世界、內在心理的感知形成自我，而這一連串的過程涵蓋了種種的雜亂與秩序的可能；而一個接受既定的、傳統的看法來定義自我的人，雖然也不損於成爲一個個體，卻無法如同前者掌握發展創造力、實現創造力的機會。換言之，後者比較像是一個複製的個體，而前者則是在各種評估、選

[1] 這首詩是 Wallace Stevens 在欣賞過 Picasso 的畫作《老吉他手》（The Old Guitarist）之後，因爲受到感動而完成的，由於這幅畫在 Picasso 的畫作中屬於「藍色時期」的作品，該時期的作品特色即是"blue"一詞的另外一層意義--憂鬱。因此，「藍色」在 Wallace Stevens 的這首詩中便帶有多重意義：色彩上的藍、心理上的憂鬱、以及暗示藝術作品對某些既定成規可能形成的轉化。（http://yeats1103.pixnet.net/blog/post/10072735; http://en.wikipedia.org/wiki/The_Old_Guitarist）

擇、甚或掙扎之間開展自我生命的樣貌，在其中展現創造的可能性，而 Greene 認爲後者的歷程才是真正的形塑自我，換言之，**自我概念的形塑本身就是一種創造的歷程、冒險的旅程**。然而，這種歷程並不容易，因爲個**人必須在其中面對各種既存定義的挑戰，跨越「貌似理所當然」的界限**。借用了 Hannah Arendt 的看法：「『開始（begin）』的本質就是開啓某些超越過去經驗所預期的事物。」，Greene 要強調創造力的形成，便存在於此。因此，擁有跨越界限的勇氣及能力，是創造力的第二個特徵。

第三，Greene 認爲：開啓想像力有助於人看到超越「常識」或「規範」之外的事物，並在經驗中發掘**新的秩序**（p. 19）。換言之，**想像力的特徵並不只有新奇、異於平常，還包括一種秩序或韻律的形成；而這也正是想像力與混亂、失序的差異**。然而這種秩序或韻律也不會是永久不變的真理，而是會隨著外在環境所改變的。每一次環境的改變都將帶來不同的秩序，而在每一次新秩序的形成當中，都蘊藏有創造力的潛能。

（二） 想像力的條件：自由的空間與希望的可能

1. 自由的空間：對於教育者而言，要開啓想像力，必須要先開拓一個自由以提供想像的空間，而這種自由的空間恰恰與日常的瑣碎相對照。如同 Walker Percy 所提出的：「只要一個人沒有被日常的瑣碎所淹沒，那麼他就能開始探索生活。」以此來看，教師的任務即是「開拓一個可以讓學生離開習慣與日常的環境，藉以啓引學生的探索行動（p.24）。」Greene 認爲，離開日常瑣碎的公式有助於人擺脫習慣的惰性（inertia of habit, p.21），打破對於自身感受的沈默，開啓感官的知覺，進入遊戲的狀態，使想像力覺醒（p.28），將有助於擺脫如 V. Woolf 所說的「活死人（non-being）」的狀態（p.23）。
2. 最能激發想像力的教室情境，就是當師生共同合作探索，從各自不同的生活世界中提供思考線索時。教師的任務（同時也是困難的），就是設計一個可以讓年輕人們走出慣性的與日常狀態的環境，繼而開始有意識地[2]探索世界。
3. 希望的可能：Greene 認爲，如果人要更有人性，那麼光有批判性的思考是不足的，還需要同時能夠懷抱希望；而懷抱希望的起點，就在於透過探索世界來打破沈默。<u>換言之，識字、打破沈默、對話，是希望的開端，而這些正是教育的一環</u>。

[2] Greene 在文中提到的意識（consciousness）並非是指那些在大腦內的知覺區域，而是指一種個人如何與世界連結，認識世界的觸角或傾向；一種掌握事物表象的方式。這些意識包含著知覺的（perceptual）、認知的（cognitive）、直覺的（intuitive）、情感的（emotional）與想像的（imaginative）。而這些都會左右一個人對完整世界的掌握角度與多寡。如同 **Merleau-Ponty 所言，知覺的活動限定了我們對於日常一般對象或者生活，乃至於身體的存有所能有的回應**（p. 26）。

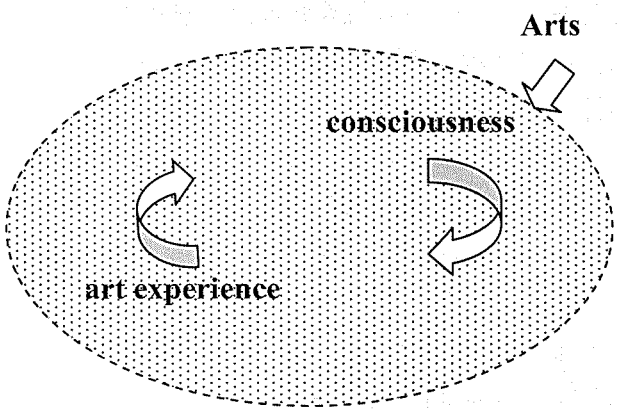
（三） 存在的實踐：

藝術的經驗能夠有助於打開人的想像力，透過這些特殊的經驗與體會，人可以找到解釋自我生命樣態的途徑，繼而避免產生對生命的無力感或失望。此外，這些特殊的經驗也讓我們具備更多同情他人處境或其他差異經驗的能力，繼而接受世界的機遇與偶然面，從中培養個人對於各種意外的包容能力。而這種機遇與偶然，就是「希望」的來源，教育正是其中的重要活動。

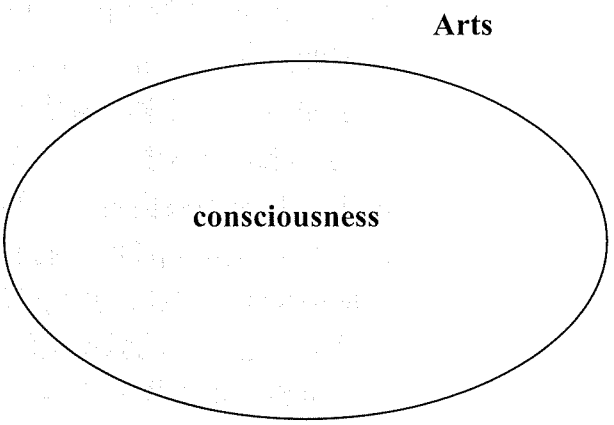
（四） 風險：

所有的感知其實都涉及跨越在過去與現在之間的風險，而這種風險可能是家長所不樂見的。因爲一個對可能性開放的孩子，可能也會視自己的過去爲一種可能而非必然（p.21）。換句話說，保持開放在某個程度上，意味著對於傳統價值確定性的保留態度，越是能夠包容世界多樣性的孩子，對於自身傳統的堅持也許也就越弱，而這是在教育當中推廣想像力的開啓時必須要面臨的風險。

（五）意識、藝術經驗與教育之間的關係



A: Education with imagination



B: Education without imagination

三、詳細內容：

「轉化、開啓與可能性（transformations, openings, and possibilities）」，這三者是「目標 2000：美國教育方案」的主要訴求，其具體的要點是 1.所有的孩子在入學前都能有良好的學前準備；2.中學畢業率達到百分之九十以上；3.所有的美國人都具有識讀能力；4.擁有良好的師資培訓；5.家長都能參與兒童的學習。但這裡有幾點是可能有問題的。此政策要求所有的學生都能在數理與科學成就上達到世界級的標準，而且還必須要設計全國性的測驗，以觀察學生是否具備「挑戰學科內容」的能力。此兩方面要求的前提是：這些構想必須是無論人民貧富、平等與否，都要能夠被實現的。但這種設計之所以有問題，是因爲它必須處理學生測驗量增加的問題，以及一些當前美國青少年一些尚未開發或定義的天賦與能力。但是類似上述的典範卻仍舊在當前的體制中運作著，那些對於可能性與變通性的需求，往往因爲經濟與人口的考量而被犧牲忽略。

這一個章節主要是要探討，如何讓孩子們透過創造力來探索開啓，不因我們生活的限制而變得狹隘或走入死胡同。Greene 此時也開始探討如何（特別是透過藝術）釋放想像力，以開啓新的視野，並且找出更多的選擇。想像力的釋放所開啓的遠景與創造的聯結，是富有實驗性的氛圍，我們與世界的際遇交會也將啓發出新的意義。當他們開啓了這樣的視野，那麼他們對能夠維繫人類與人類文化存續的教育性活動，也將有新的詮釋觀點。

在許多方面看來，學校的重建意味著打破舊式量化的模型；但在這個突破的背後，是人們對於 J. Dewey 所說「對確定性的渴求」的焦慮。這種焦慮主要來自當今社會經濟的確定性，同時也使得傳統的權威受到挑戰。而這種焦慮在學校方面，則使得許多家長不只要求可預測性，還有學校對學生在基本能力習得方面的保證。這種對於可能性與可選擇空間的追求，也許會讓一些想要追求一種「簡單世界」的人感到焦慮不安；而於此同時，教育人員與家長們又開始意識到各種來自科技與交通運輸的改變，而這些改變使得社會上對於相關教育與訓練的要求越來越多。而官方給予家長與教育人員的訊息也指出，取得全面而特殊的技巧是贏得物質方面成功的重要關鍵。過去所謂的「基本識讀能力」已經不能應付當前的時代所需，而這種情況使得學校必須教的，與家長所要求的教育之間的落差日漸強化。尤其當一般家庭感受到自身根深蒂固的貧窮與無生活的無可改變所帶來的無力感時，這種矛盾更顯得強烈。

毫無疑問地，有些學生面臨到的可怕障礙是來自於社會上的不平等，包括種族、階級與民族之間的差異。當然我們不可能不把客觀的事實納入考量，失業、無家可歸、失怙、疾病等狀況不可能被簡單地抹除。召喚想像力就是練習看見事物的另外一面（即便事物沒有這一面），而要強化詮釋能力，則是要能夠視他人所面對的世界爲必定可以理解，並且可以詮釋的經驗。要開啓想像力，就要能夠打破那些被視爲理所當然的，不可改變的，客觀而獨存的真實。有想像力的人必須能夠具備超越著眼於規範或「普遍可感知（common sensible）」之事物的視野，並且從中挖掘出經驗裡的新秩序。依此而行，或許可以釋放一個人去掌握那些尚

未發生的稍逝靈光，以及那些應該形成卻尚未形成的。於此同時，這個有創意的人也能夠持續與現實保持聯繫。

在此再次引用 Wallace Steven 的「彈奏藍色吉他的人」：

他們說：「你帶著一把藍色的吉他
卻又不如其所本地彈奏。」
男人說：「一旦彈奏吉他
則事物樣貌將不再如其本身」
他們又說：「但你仍須彈奏
那些超越我們，卻又還不是我們的旋律，
彈奏演繹事物樣貌的
藍色吉他的旋律」

彈奏藍色吉他就是彈奏想像力，彈奏那種使人感到模稜猶豫的樂曲。在這些想要聆聽男子彈奏藍色吉他的人裡，有許多人是想要聽到那種令人感到舒服的一般音樂。在一連串討論這位吉他手應該或不應該彈奏藍色吉他的詩意對話之後，這名男子告訴他的聽眾們：

拋擲那些想法，定義
並說出你們在黑暗中所看見的
那些事物本身的樣貌
卻別用陳腐的字

男子讓聽眾們透過自己的眼睛去發現自己的聲音，而不是透過那些看似客觀的他人或形式的規定，男子又問：

你看到自己的模樣了嗎？你就是你自己。
而藍色吉他使你驚奇。

外在的他人使用確定而封閉的字眼來決定「你就是那樣」。然而，成爲你自己的過程本身就是一連串創造自我，創造認同的過程。假如這不是一連串的發生中的過程，那麼就不會有所謂驚奇可言。驚奇感來自於改變，當一個人實踐可能性，瞭解了眼前這個被接受的世界只是一種可能性而非其本質時，其在意識上所產生的轉變，就是驚奇感。

學習的過程也是一種教的過程，一個人在習得新事物時就必須有意識地將舊事物拋下，這種意識與驚奇感是息息相關的。如同 Dewey 所提出的，想像力是舊經驗中的意義跨越至當下的大門。換言之，沒有想像力，那麼舊經驗中的意義將一直留在過去，無法於眼前的當下產生新的意義。想像力也將有助於讓人理解各種地方風俗只是萬種習俗中的其中一種可能性而非必然，但這通常會讓家長感到焦慮，因爲家長們可能不願意見到孩子冒著風險將自己的過去或傳統只視爲一種可能性，進而挑戰或做出違背傳統認同的行爲。但這種嘗試的好處是，若兒童能夠在其中調適得當，那麼他們就會理解到**自己所經歷的生命經驗只是一種可能性的實現，而非必然**。Dewey 認爲，這種實現的過程是重要的，因爲沒有這種實

現的過程，那麼經驗將變成機械與一成不變的過程。「人的知覺永遠都有具想像力的那一面，而此一面向正是打破習慣惰性的重要關鍵」，Dewey 如是說。如果沒有打破這樣的慣性，那麼機械性的重複就會阻礙人學習的主動性，阻礙開創（beginning）[3]的可能，而開創是超越統計學的計算與各種預設的確定性的，而也正因爲如此，這些開創在一開始總是讓人以爲是不可能實現的。然而在實現這種開創的經驗之前，人還需要先擁有自由的空間，體認到自己是一個能動的主體，具有爲自己選擇的權力。**換言之，Greene 認爲，個人的自由，以及個人對自己自由的體認，是開創或想像力的先決條件。**

此外，如同 Mary Warnock 所相信的，個人可以從經驗當中挖掘的意義永遠比我們肉眼所見來地要多，因此經驗是值得我們進一步嘗試理解的，因爲「我們所能經驗到的永遠比我們預期中的多，而我們所能從經驗中體會到的，永遠比我們想像中地深。（p. 22）」失去這層理解，那麼人的生活將變得無趣。Warnock 認爲，教育的主要目的之一就是要讓人避免陷入無趣感或「被貧瘠感壓垮」的處境當中，避免讓人對意義價值的追求感到絕望（p.23）。同樣地，她認爲想像力—那能讓我們從混亂中找出秩序，並且接受神秘或怪異的經驗—是讓我們能夠繼續向未知探詢、旅行的重要推力。

在 **Greene** 的觀點裡，她**認爲最能激發想像力的教室情境，就是當師生共同合作探索，從各自不同的生活世界中提供思考線索時**。而在生活中，將世界視爲既定而客觀超然、理所當然的，如同 V. Woolf 所說，過著「非生物」的生活時，會讓人無法在生活中找到開創的可能，自然也就無法建構對世界的心智（mind）或意識（consciousness）了。Greene 認爲，當我們能夠將給定的世界視爲是偶然的，那麼我們就有機會選擇不同的生活方式，繼而珍惜，以及做出決定。而**教師的任務（同時也是困難的），就是設計一個可以讓年輕人們走出慣性的與日常狀態的環境，繼而開始有意識地[4]探索世界**。

其次，當 Paulo Freire 提到「被壓迫」概念時，他提出，人的被壓迫常常是來自於無法重新命名眼前的世界，因爲不識字的關係，文盲無法從對世界事物的命名的理解中發現改變的可能性，因而只能沈默，而伴隨而來的「絕望，則是沈默的另一種形式。」但 Freire 強調，希望並非唾手可得的事物，而是需要人主動去爭取來的。有了希望，對話才有可能展開。**Greene 認爲，如果人要更有人性，那麼光有批判性的思考是不足的，還需要同時能夠懷抱希望；而懷抱希望的起點，就在於透過探索世界來打破沈默**。換言之，識字、打破沈默、對話，是希望的開端，而這些正是教育的一環。透過想像力，我們能夠補足自身知覺的不足，

[3] 文中提到的「開創」是引用 Hannah Arendt 的觀點。Hannah 認爲開創必然帶著某種不可預期的驚奇感，無法依賴過去所發生過的經驗，此概念相當於 Stevens 所說的「驚喜」（surprise）與 Dewey 所謂的「未知的冒險」（venture into unknown）。

[4] Greene 在文中提到的意識（consciousness）並非是指那些在大腦內的知覺區域，而是指一種個人如何與世界連結，認識世界的觸角或傾向；一種掌握事物表象的方式。這些意識包含著知覺的（perceptual）、認知的（cognitive）、直覺的（intuitive）、情感的（emotional）與想像的（imaginative）。而這些都會左右一個人對完整世界的掌握角度與多寡。如同 Merleau-Ponty 所言，知覺的活動限定了我們對於日常一般對象或者生活，乃至於身體的存有所能有的回應（p. 26）。

避免我們將眼前所見的不完整誤認爲完整世界的樣貌，讓我們有機會能夠超越這些有限的邊界，獲得更寬廣的視野（p.26）。而假如教學能夠作爲通他人意識的途徑，那麼也許這也就能夠作爲使兩個不完整的個人更加圓滿的途徑。換言之，**教學活動也許能夠作爲不同視野相遇，而讓個人突破自身有限性的重要方式**。人的無助感或者絕望感常常來自於對於眼前現象或感知的無法解釋或說明，就像 Woolf 曾自述的經驗一般（p.27），當她找到理由可以解釋自己生命中常面對的恐懼感或者激動時，她發現自己就開始叫能夠與這些感知共處，也就不再對生命感到無力（這是被無名的感知牽引所造成）。

感知當然也涉及一些特殊的感受經驗，Greene 特別認爲這些感受經驗可以從藝術作品的體驗中獲得。她認爲，藝術不是用來作爲理性與感性之間的平衡器，藝術存在的主要目的也不是引發行動動機，而是讓我們有機會開啓一些被日常生活忽略、排除的特殊且重要的感受經驗，讓人們有機會透過其中感受自由，讓我們聽見且看見事物在具體面之外的其他面向，並且讓我們看見世界的偶然與機遇。而教學，就是讓教師有機會使學生透過學習的經驗掌握自己的意識，突破自身的有限性，與生命的反美學經驗相抗衡，突破那個被框限的地平線，儘管困難，但卻是必須努力的方向。

導讀人：教育系博二 王力恆
討論日期：2009 年 8 月 22 日

想像、社群與學校

Imagination, Community, and the School

一、綱要

本文從批判美國教育的現有體制著手，強調藝術和想像力應該在教室裡扮演的角色。作者認爲，教師應該用想像力對抗不公義，瞭解受壓迫者的處境。各種壓迫、疏離、邊緣化，往往是缺乏想像力所致。社會國家如此，多元族群的教室裡也不例外。爲了說明以上觀點，作者大量舉例西方（特別是美國本土的）文學作品舉證。如此一來，更強調藝術和敘事所能扮演的關鍵角色。最終，作者關懷的是一個理想社群的形成，如此社群靠的並非社會契約，而是成員間藉由想像力，使差異間彼此共處，同時形成共同信念。其中，民主的價值也是他一再強調的重要元素。

二、內容摘譯

我們的學校教育強調國家社會、經濟上的需求，致力於在技術和軍事上達到世界水準。但是，有沒有比置身「世界首強」更重要的事呢？**在這樣的預設之下，學生被視作人力資源（human resources）而非位格人（person），學生被當作是符應市場需求所需的原料，被歸類在各種既有架構之下**，有的被歸爲良好，也有的被貼上「不良」或「危險」的標籤，不符合主流社會的需求，而被拋置一旁、視而不見。正如 V. Polakow 所言：「他人（them）是一種貧乏的論述，看待他人的孩子時，只關心公民社會的未來，而把所謂『危險』的孩子看作威脅」。R. Reich 亦指出美國的「慈善團體」（benevolent community）少幫助困乏之人，而是更致力於重新形塑主流美國人的舒適生活。（1 段）

我們的「美國夢」裡的想像創造究竟出了什麼事？其一是《大亨小傳》（The Great Gatsby）裡，J. Gatsby 指出美國夢是個人主義的、是宏偉浮誇的。持此觀點的人，認爲物質財富決定人的價值，就像 Gatsby 相信有錢就可晉升上流社會一般。當然還有別種想像，像《憤怒的葡萄》（Grapes of Wrath）裡，T. Joad 所代表的另一種追夢人的形象。讓我們想像一個年輕人可接近的民主社群，應是個能召喚大家共同經驗、共享意義、共同的利益和努力的社群。相對於 Gatsby 的自私自足，這個社群應該是相互聯繫的；又相對於沉浸於群眾中的 Joad，民主社群智識上和表述上的自由。**應該讓學生學習的心智習慣，是使他們成爲具批判性、能自我反思的學習者和實踐者。年輕人應該成爲主動的學習者，而不只是訊息接收者**。他們會訴說自己的故事、提出自己的問題，以自身觀點在世上自我表現。（2-3 段）

教師必須時常運用想像力，瞭解其他年輕學生（例如在貧困環境上成長的、來自遠地的）的不同看法。《鐘形曲線》（The Bell Curve）導出先天決定論的爭議，但面對可憐的、受苦的、被排擠的人，想像思考的力量更加彰顯，以找出一套替

代的社會方案，找出其他的發展可能。卓別林的《摩登時代》、庫柏力克的《2001 太空漫遊》等作品，是前人對未來世界的探索和想像。和人們熟悉的過去比較，現代社會是多麼不同，它具有巨大的變異性和不穩定性。轉換、變動是人生的常態，我們不再依靠穩固的型模。然而諷刺的是，許多人的工作是如機械般自動回應，其中不允許存在個人意識。**爲了將來的世代，學校應避免機械、自動化的生活，不讓人們落入無思考、被動和困乏當中**。（4-5 段）

我認爲，**想像力也應該將道德考量列爲首要**，所謂道德考量應與社群、以及與使社群具有色彩和意義的價值有關。大家彼此分享經驗，克服死板、無情的缺失，以做出選擇、超越當下。M. Warnock 對想像的道德功能提出說明，參照 Mill、Wordsworth 等人作品的指引，他認爲教師若將導學生如此視事，則富想像力的情感亦接踵而至。**教師有責任提昇學生的意識，促使學生對事情提出自己的看法。使自身的想像，能應用至事物的各種概念之上**。（6 段）

接下來，我們將談到藝術經驗如何打開視野，使年輕學生去看、去聽，而不只把身邊事物視爲理所當然。然而，今日的「全語文」或「課程寫作」教學，也只是讓學生們做基本的讀寫，而非真實的文學創作活動。我們不能因爲教學法的改變，模糊掉美感經驗被排除、忽略的事實。**當我們思考如何以想像擴展經驗時，很少將條件不利的孩子們放入考量，總是想著如何矯正這些孩子**，將想像力開啓視野、揭露新觀點的作用視而不見。想像力對於學生之生活的重要性，並不亞於對教師而言，因爲教師若無法想像思考，無法發現學生在文學或其他藝術作品中的體悟，他就無法和學生們用想像力所意指來溝通。**若想像力使人具備感受他人的能力，缺乏想像力的教師亦缺乏同理心**。C. Ozick 就曾描述過，無法體會病人感受的醫師、位處核心的人物無法體會邊緣人的痛苦。（7-9 段）

想像力能夠跨越各種邊界，其中包括性別的邊界。**缺乏想像力的結果，是沒辦法創造、參與所謂的「社群」**。對壓迫者、被壓迫者來說都是如此，受到壓迫的人會將主流歸爲一類，主流也慣將被貼上「少數者」標籤的人置之不理。R. Ellison 的小說《看不見的男人》正好說明，我們的「心眼」（inner eyes）閉塞造成的。這其中有許多因素，包括經濟、社會、種族，**不過終究還是缺乏想像力所致，無法將這些「看不見的人」當作一個活生生的人**。Ellison 筆下的敘事者，甚至也因此懷疑自己是否存在。**我們的教室成員逐漸多元化，教師應該具備 Ellison 所謂的想像力，將那些「看不見的人」視如己親**。另一種發揮想像力的方式，是成爲他人的心靈至交，由此產生一種整全性的力量以爲回應，可將各個部分拼湊爲整體，使事物的秩序整合而得到整體。（10-12 段）

我們可以運用想像力向他人做出回應，是否也可運用它來建構社群呢？G. B. Madison 便寫到，藉由想像，我們成就了自己（to be who and what we are），並且在運用想像的過程中，保住了自由與可能性，而不侷限自己只能成就什麼。我想信，Madison 所言，是放在社群整體成員的尺度來說。被認爲有缺陷、歸類在邊緣的人，往往不知道自己還有別種可能，那麼，我們又應該如何構想這個提供另種可能性的社群呢？**我認爲「民主」正是這個社群的特徵，民主社群有一定的**

穩固性、共享的確定信念、與他者對話的可能、且對新成員抱持開放態度。這樣的景像也可以在教室內實現，特別是教師應鼓勵學生，發掘自己的聲音和圖像。正如 Hannah Arendt 所說的，發現人與人之間的「中介」（in-between），相關內容容後詳述。（13-14 段）

在討論社群時，應該特別強調過程的字彙，像是促成（making）、創造（creating）、編織（weaving）與敘說（saying）等。**社群的形成，靠的並不是理智的計畫或命令。要成就一個社群，得靠居民去發現他們共同承認、共同欣賞的事物，以及尋找一種互爲主體性的認知。**這裡想像力應再一次被強調，也就是運用想像，發現個人和群體的另一種可能性。社群的形成不只是社會契約的問題，更是如何追求共有的善、如何相處、如何達成相互性、達成共同世界的問題。（15 段）

前面已提過，人要對新初始的事物保持注意，才不會標籤僵化，不會隨波逐流，也不會坐而不行。Martin Luther King 也在演說中強調人的多樣性，個人有自身的可能性，亦同時關心整體的公民權。尋求一種高度個人性的超越，但藉由這種超越的體驗，一個活化的社群更爲凝聚。隨著民權運動之後的，有支持同性戀的運動，顯示出在社群形成之前，應積極的相互感受不同於己的人們。V. Havel 寫給妻子的獄中書，儘管身處毫無希望的處境中，仍傳達出對人類社群的深深期盼。他認爲，不需要新的計畫來成就這個社群，而是復興人與人間的基本關係，愛、仁慈、同情、容忍、自制、團節、友誼、歸屬感，接受與親近之人的上述關係，表達出一種新的「相互存在感」（interexistentiality），便可爲世界帶來的新的意義，形塑一個新的世界。Havel 認爲自省和對話是必需的，且儘量避免不真誠和功利主義。他還說，想要創造一個真誠、有意義的社群來對抗世界上的各種混亂，並不是要從混亂中脫逃，**而是付出所有努力，以明確的審慎態度行事，對這個世界村負起責任。**（16-17 段）

我們也應該對孩子們負起責任，孩子們對人類社群的認同感並非固有的。個人的認同感在關係和對話的脈絡下形成，我們應該關切的正是這種養成孩子價值感的脈絡。各種「低能」、「低智商」的不當標籤，扼殺了孩子們的想像力、判斷力和從自身角度思考的能力。他們被迫屈服於外在的壓力、控制和預測當中。這正是強烈建議藝術在教室中享有其地位的重要理由，**我們發現敘事、舞蹈和繪畫等各種藝術有其助益，也應更進一步，創造一種使學習者增加新奇事物的學習環境。**後現代主義不把個人視作預先決定、定義的，這種思想注重過程、自我追求和自身的可能性。**我們應該很具體地關注兒童的差異性和關聯性，去讀他們寫下的文字、欣賞他們的素描，以富有想像力的方式做出回應。用這種方式關注兒童，相信能創造一個井然有序、充滿責任與關懷的模範社群。**（18-19 段）

本文的年輕讀者們，能藉此開拓視野，發現日常生活中，自身經驗未見、未知的層面。讓想像力自由馳騁，也將開啓使生命更爲明析的各種可能。當然，在一個社群中，多元性和差異性的價值往往難以確認，特別是當社群中的個人具有主體觀，勇於爲自己發聲時。教室中各種**不同聲音**應該注意，此時更應強調**共有**

信念的重要性。這裡再一次強調，**共同信念的形成，是在對話、尊重他人自由時才有可能**。教師讓學生自由表述自己的故事，讓學生在自己的小天地裡自由互動。（20-21 段）

身爲一位教師，我們無法預測所形成的社群是何等樣貌，也無法證明不同形式社群的優劣。我們可以做的，是用溫暖放入學生聚集之處，確認正義、自由和人權的各種原則，只有當越來越多人加入，這樣的社群才有可能實現。在這樣的教室裡，年輕人的對話永遠不會完足，因爲永遠有更多東西等待被發現、等待被說出。我們要讓學生在視野開闊、富想像力的行動和持續更新的意識之下，達成彼此間的友誼。（22 段）

三、心得討論

1、Greene 所謂的「想像力」，和同理心、移情有何不同？

2、種族、社會、經濟等因素造成的藩籬，往往是長時間累進的結果。作者強調藝術、想像的功能，固然可以作爲社會的潤滑劑，但是否可能只是一廂情願的安慰劑，無法解決長久累積的社會病灶？

3、探討多元社會的現況，後現代觀點是常被提及的，作者文中曾出現過一次，但通觀而論，他的論點又不怎麼後現代。後現代太過強調多元、殊異，常被批評造成社會的崩解，Greene 卻認爲，想像力若能發揮作用，我們的社會共識才能成形。綜而言之，作者的美學素養和想像，會是比強調差異更應該被注意的重點。

第四章 發現一種教學（Discovering a Pedagogy）

一、前言

本文一開頭，Greene 即認爲她們當時所生長的這個時代是一個「黑暗時代」，而「黑暗時代」的觀點是 Hannah Arendt 借用於 Brecht，她認爲這個時代應該經由公共領域來提升，而這些公共領域的論述藉著勸告和道德勸說，卻被「信用差距」（credibility gaps）與「看不見的政府」[1](invisible government)所撲滅，進而使公共領域的論述不揭露問題，而是將之隱藏。Greene 運用 Sartre 的《嘔吐》（Nausea）一書中的描述：『任何事情以不透明和無意義的方式存在』，同樣的經驗也可在 Heidegger 的《存有與時間》（Being and Time）一書發現，Greene 特別強調「僅僅談話」(merely talk)將會突破上述不透明和無意義的方式，進而發現真相。Greene 不禁要問：將這個時代描述爲「黑暗時代」的觀點對於現今的教學有什麼意涵？真相是否可以受到保護？意義要如何恢復？被撲滅的火光如何再被點燃？（44）

本章對於上述的問題，Greene 對於上述問題的部份答案是運用意象（images），這個意象借用具有想像力的文學作品。Greene 回到「教師即陌生人」的隱喻，Greene 希望老師可以回想互爲主體的世界，亦即一個危險或瀕臨危險的世界（a dangerous and endangerous world）（44）。Greene 在文學作品中運用隱喻來表達一種意象，這種意象以隱喻方式來諷刺我們所生活的隱蔽世界，並揭露此隱蔽世界中的真相，讓人感到真實的存在。

二、文學作品的四個意象

Greene 利用文學作品中的四個意象，以解析當前美國的教育現象；當她運用文學作品，給人的感覺爲不說教式的反諷和批判。而這些意象可以讓我們想到一個影像，這個影像具有隱喻的效果，這些隱喻如下所示：

（一）有毒的雲：比喻有毒的科技和符號思維方式

第一個意象是「有毒的雲」（noxious cloud），此特殊的雲出現在 Don DeLillo（1985）的小說《白噪音》（White Noise）。本書中所出現的「有毒的雲」是看不見的，屬於有毒的致命化學物質，此種化學物質來自於美國中西部的大學城（college town）所開出的「火車車廂」（railroad cars），「有毒的雲」所散發的放

[1] 此處係指 1979 年雷根政府執政以來的新右派或新保守主義的教育政策，此教育政策強調國定課程和全國性評量，近年來更著重於全國性測驗；美國當前教育政策過渡依賴看得見標準化測驗所測得學生的考試分數，使得學生、教師和學校均成爲產品，使人「物化」，產品上標示著可測得的實際分數，進而隱藏了 Greene 所強調的真相。

射線每天都圍繞著我們身邊，但放射線很低，一時之間不會對我們產生立即性的影響，以致我們都感受不到。因此，Greene 將這個放射線比喻爲「似羽毛的飾物」，輕巧到根本無法發現它的存在。此外，Greene 將來自於大學城開出的火車車廂所產生的有毒的放射線比喻爲「科技和符號思維」之毒害，其產生來源來自於大學城（45）。

Greene 將「刻板、科技和符號的思維能力」（literal sense, technical sense, even semiotic sense）比喻爲「有毒的雲」，這些能力屬於流行文化；她也用放射線來描述「巨大的數據基礎之計算」（massive data-based tally）所得到的解釋（45），以諷刺新右派看不見的政府的教育政策著重在全國性評量，將教育經費提供花在龐大的評量系統與解釋，卻可以決定一個人的一生。

「科技與符號系統」屬於抽象與分類的文字或語言，對於人的存在價值的探詢幫助不大，但卻是當代流行的教育政策，主宰學生的一生，讓我們生存在其中卻不知道已經中毒，不知道放射線的毒害。

（二）迷宮似的圖書館：比喻被隱藏的知識

Greene 第二個意象是「迷宮似的圖書館」（the labyrinthine liberary），來自於 Umberto Eco（1983）的《玫瑰的名字》（Name of the Rose），這本小說描述了在中世紀的修道院中，圖書館是修道院的一部份，修道院中的修士被要求封口，圖書館中的修士保有館中的書籍，卻對於書中知識著魔似地被控制和保密（45-46）。

Greene 將圖書館中修士對知識癡迷般地保存視爲一種「當代迷惑人心的事物」的隱喻（a metaphor for current mystification），就如 Habermas 在 1971 年提出的去除脈絡的扭曲溝通，現今所有現象的解釋所運用的是價錢與利益的語言，屬於工具理性的語言，這個環境中有許多知識的販賣者，他們所呈現的知識並非知識本來樣貌，就如館中看守知識的修士以自己的流行心態來擁有知識，如果我們無法瞭解經由閱讀以帶來更大的覺醒，他們也無法教導真正的知識（46）。Greene 認爲大學城有如修道院，而大學城內的教授類似修道院的修士，他們善於隱藏真正的知識，並輸出流行的知識；當他們如修士般看守與擁有知識時，往往以流行方式來處理知識，甚至販賣流行知識，以隱藏真正知識的樣貌。

（三）黑暗世界與圖書館：比喻掌控知識的征服者

誰掌控知識？ 我們可以發現 Greene 的第三個意象：「黑暗世界」（the dark place）[2]，這個意象來自於 Joseph Conard 在 1902 年的小說《黑心》（Heard of Darkness），故事中藉著征服非洲的黑暗世界進行比喻，其中的征服者是來自歐

[2]<<黑心>>是康納德的重要著作，本小說以自述呈現，所用文字精鍊，不易讀懂。非洲大陸是地理概念，我們所知甚少的那部分通稱撒哈拉以南的非洲，此書說的就是這塊地方。黑暗的心有兩種含義，一是黑非洲的心臟地帶，當時的比屬剛果；一是文明人即殖民者來到之後，從外到裏進行掠奪，並從精神上進行腐蝕的罪惡行徑。

洲的白人，故事主角水手 Malow 奉公司命，跟著經理駕船進入非洲內陸深處，以解救商站的主任 Kurtz，Kurtz 表面上高貴，吸引土人膜拜，白人也尊重他，馬洛在解救他同時卻發現他實際上卻是一個利欲薰心的人，住所內囤積大量象牙，甚至教唆土人攻擊 Malow 的船（何信勤譯，2006）。

征服者是來自歐洲的白人，是一個具有貪婪魅力與如巨大野獸般力量的人，對於那些投降者，也就是無力量的人是厭惡的，但是，征服者相信人們無法瞭解他。就如書中三個沒有名字的官員，分別是公司的經理、律師與會計師，征服者 Kurtz 告訴這三個官員：「理智（mind），我們沒有一個可以如此確切地感覺，能夠解救我們的是效能（efficiency），致力於效能，在權力結構之中熱衷於自己的角色，也就是在自然的態度中凍結」，但這三個官員並無法理解征服者在說什麼，他們企圖阻止征服者，只想要權力。水手 Malow 大聲呼籲：「你（一般的人）不可能瞭解（征服者）？」，「你（一般的人）如何能瞭解（征服者）？」人們太過愚蠢以致於無法注意到由「黑暗的力量」（powers of darkness）所帶來的襲擊，因此，他們變得又聾又啞。但是，Malow 卻強調：「地球是一個我們必須容忍於視覺、聽覺和嗅覺的居住地方」（46-47）。

當我們理解「有毒的雲」、「秘密的知識」和「對理解實在沒有慾望」等意象，這是針對我們當前的處境而言；我們的世界被這些看不見的和無氣味的東西給污染了。太過少數的人可以解開密碼，揭露他們的處境。因此，Greene 相信可以恢復我們的視域（landscapes），且必須與教學實踐的觀點相連結；然而，我們的反省要超過我們所處的世界，並解釋和應付這些令人迷惑和瀕臨危險的世界我們都需要探索和揭露秘密的世界（secret places），但不可否認的視我們必須將公共場域和秘密世界相連結（47-48）。我們不得不承認所生長地區的污染處境，要去理解這些處境，而非一味的批判，忍受那些不太好看和不太好聽的事物，但不被污染。

此外，第三個意象可以在圖書館發現，這是由 Virginia Woolf 自己在大英博物館的圖書館中找女性書籍，其中，在閱讀了 Trevelyan 的《英國史》時發現該書作者如何討論女人的，當 Woolf 閱讀完畢，她做了以下的結論：「事實上，如果女人不存在於由男人所寫的小說，我們可以想像她是一個極為重要的人；非常多樣：其中包含英勇與惡毒、華麗與邋遢、無限的美與極端的醜陋，如男人般偉大，甚至有人認為比男人更偉大。但事實上這只是小說中的女人，如同 Trevelyan 教授所指出的，女人是被上鎖，被打並被拋在房間之內而不能出來」。Woolf 認為上述處境實在是無法忍受，女人應該有自己的房間，於是女人閱讀、反省並拒絕這種處境；此時，沙特會說：「她已經受教育了」（49）。

不管是黑暗世界中的那一個征服者或大英博物館中圖書館的英國史的書寫者，都可以找到一個征服者，亦即一個擁有權力管理知識的人，具有強大權力而可以代替我們解釋這個世界，Greene 認為一般人並無法解放，無法理解什麼是真正的知識，無法透過閱讀與反思達到意識解放。

（四）流行病：比喻永無止盡地看見自我

第四個意象是與反省有關，處理道德上的問題。Greene 運用所採用 Camus 在 1948 年所寫的小說：《瘟疫》（The Plague）；這故事描述 Tarrou 和 Rieux 醫生在俄蘭城內共同對抗瘟疫的故事；在小說中 Greene 將「瘟疫」比喻「人類無止盡看見自己」（endless watch on themselves）的病，就像故事主角 Tarrou 解釋說：「沒有人可以在瘟疫中解放，且人們可能將瘟疫的病菌呼出於他人的臉上，傳染給他人，散播病菌，而所謂的好人，就是幾乎不可能會傳染給任何人的人」（49-50）。一場突如其來的瘟疫襲擊俄蘭城，因爲大多數的人對這種病瞭解很少，卻又避免不了，讓人身困其中（周行之譯，1969）。

三、意象之後的三個勸告

回到教學時，我們便要回到 Greene 所用四個意象所討論的問題：真正的知識是什麼？我們怎樣找回被隱藏的知識？怎樣找到真相？怎樣意識覺醒？怎樣解決人類荒謬的處境與無止盡看見自己的疾病？在討論這些意象所延伸的教學之前，Greene 提出了三個勸告，如下所示：

（一）抗拒是意識覺醒的開始

Greene 所提的第一個勸告性話語。Greene 的第一個勸告性的話語提到了 Michel Foucault，他其實很早就告誡我們，教師所分享的是獨特西方知識份子的文化意識，我們是無能爲力，僅僅只能處於此權力系統的機構（agent for this system of power）。顯然地獨特西方知識份子的文化意識不能當作真正知識的全部。Foucault 認爲：「意識與論述皆是系統中的一部份，他相信任何論述的模式一定會提升抗拒，就算只有一點點抗拒，當一個人在思考如何抗拒基本教義派和保守派，變容易產生新教學，同樣也產生困惑」（50）。在教室中，教師想要意識覺醒，必須先抗拒，尤其是我們所處的權力系統，在意識上覺醒之後予以反抗，那怕只是一點點抗拒都行。

（二）建構新的質疑世界的能力

第二個勸告和社會結構有關，Greene 希望我們能處在充滿能量的自由遊戲的環境，並具廣泛覺醒、真誠和道德敏感度，並希望能在我們的教室之中可以看見。Greene 也告誡我們：「我們不能將不均等放在一旁假裝沒看見，也不能不均等地知識傳遞，貶低窮人和移民的人的經驗」。她建議學校與既存的社會經濟秩序要「深度對談」（transation），意義才會漸漸浮現，而我們需要一個新的批判解

釋和質疑世界的能力，這個能力很難用科學來解釋（50-51）。社會結構會影響我們自由的伸展，我們不能漠視不公不義的社會結構，學校教育不是無菌般的存在，當我們理解之後，不能僅停留在個人的意識覺醒，還要與我們所處的社會結構進行對話，進而擁有新的質疑世界的能力。

（三）理解荒謬的人類處境後行動

Greene 所談論最後一個警告性的話語是與人類處境有關，此處境係指我們所要面對的荒謬的經驗，並透過最深度的存在性質疑；我們必須深刻思考 Alfred Schutz 所提出的「根本的焦慮」（fundamental anxiety），亦即我們生活的本質上的無意義感，這是我們的處境，我們必須面對，進而提出計畫予以行動，以在我們所處的環境之中創造自我認同（51）。僅僅對話尚嫌不足，理解我們所處的無可避免之根本焦慮，進而在環境中行動，以找尋認同感。

四、教學上的突破

在三個勸告之後，Greene 討論在教室之中老師在教學上的突破，這些突破如下所示：

（一）突破自我意識上的限制

Greene 回到教學面向，身為老師一定要有意識地努力地對抗自我限制；她要追求的是富於同情與解放的教學（a humane and liberating pedagogy），我們必須自己投入對話的關係；如果我們可以更即時的去找回自己失去的自主性，並且對於我們所處的處境有意識地敏感性，便更有可能地揭露或解釋我們的經驗；我們可以同時透過與小孩溝通和心理治療，或投入於 Greene 第六章所討論的藝術作品。上述任何的投入，都可以促發我們的對於先於理性（prerational）與先於反思（prereflecive）的理性（rationality）------也許是最初與知覺上的視域（landscape）（52）。

（二）找回真正的知識和客觀性

「刻板、科技和抽象符號的思維」並不屬於真正的知識，真正的知識是什麼？Greene 引用 Merleau Ponty，他認為：「知覺是最初的道（logos），在教條之外，知覺教導我們客觀性本身的條件，它也要求我們完成知識與行動的任務」。而客觀性的條件是和在事件之中將意識、動作、觀看、觸摸、聽覺具體化之後所得到的優勢相關，若此，Greene 認為人類的知覺才真正具有客觀性（53）。

Merleau Ponty 相信，當年輕人投入於運用語言的生活，也就開始將你的經驗符號化，隨之而來的是視野（horizon）就被破壞，視域（landscape）也跟著轉

變，而經驗也就受到淨化（53）。Greene 提醒我們，先於反思（prereflecive）係指我們的知覺是在反思之前，依照人類的認知過程，知覺在理性反思之前，才是 Greene 所謂真正的知識。

（三）回到藝術作品和回憶孩童知覺模式以找尋真正的知識

上述的真正的知識之追尋，Greene 提出了可能性的意象，亦即與顏色（color）、形狀(shape)以及動作(motion)相連結，這些可能性可以擴大人們之間的關連、同情和關懷。當然，回到藝術作品是最佳的選擇（53）。

此外，Greene 要求我們回到孩童，去知覺我們對於外在事物的經驗結構之最初模式。她也建議我們爲孩子說故事所產生的力量，爲孩子說故事可以聽見他們，更可使孩子將他們的理性意義化（53-54）。

（四）在人類的結構和符號中開發我們的教學意識

事物、真理和價值是由全人類所建構的，這當中包含了小孩，有鑑於此，Greene 所強調的是個人理解的視域模式，這些模式並不會對於記憶、想像的投入和反省產生限制，當我們發展自己的教學時，我們不該將結構和符號予以排除，也不該忽視 Gadamer 之「對於科學方法的崇拜和科學的權威描述爲現代意識的特定謊言」的觀點（55）。

基於上述的論點，Greene 更加強調我們教師應該更致力於突破習俗的架構，並努力地開發我們教學上的意識；這個論點主要要阻止那些「有毒而看不見的雲」、「虛假意識」和「無助感」等意象，並授權賦能予年輕人，以處理大規模毀滅的無助感所帶來的威脅，並具備足夠的認識和理解以做有意義的選擇（56）。亦即，我們要在結構和符號中意識覺醒，理解這些污染，自己卻出污泥而不染。

（五）承認多元實在的世界並擴大自己的邊界

在社會結構中，Greene 強調多元實在，我們對於帶來嶄新的對話有特別的責任，我們要含納國家之中長期沈默和無法聽見的聲音，這包括了西班牙裔、亞裔、非裔和阿拉伯裔的美國人以及其他新住民的聲音。我們將會面對類似 Bourdieu 所描述的「文化再製」和「經濟資本轉換爲文化資本」的問題，不過，Greene 處理方式卻是強調我們要承認意義不是被給予的，而是創造的，我們必須能夠發現嶄新的創始模式，使年輕人進入「意義的領域」之中；年輕人要有能力來創造多元實在，一旦他們擁有多元實在，就可開始命名他們的世界，而此命名方式有助於對於有意義的文化方式的概念網絡和符號系統的特徵之理解（56-57）。承認多元實在後，才可發現真正的客觀性，也才能真正理解文化，並擴大自己的邊界。

四、結論：Greene 期待的理想世界

在文章的最後，Greene 提出她所期待的世界，一個必須公開去反省與轉化的生活世界，此世界的脈絡包括：現今的語言，有毒的雲，被藏起來的書籍，世界的社會經驗現象。她希望人們可以企圖去開啓更加寬廣的對話，在其中，由於學生與教師本身的差異性，他們在教室中得以授權來發出自己的聲音，共同反思，以逐漸連結 Hannah Arendt 所謂「關係的網」（59）。

當然，Greene 是透過藝術作品的意象找尋，她所期待的是自由的追求，批判思考，如果夠幸運的話，我們可以在生活世界中有所轉化（59）。

五、心得

Greene 的美學理論與存在主義相結合，並藉著藝術意象的隱喻來揭露真相；她將「有毒的雲」比喻爲「刻板、科技和符號的思維能力」，並將此毒害指向大學，她的立場很容易讓我們誤解爲反對科技和抽象符號概念；筆者以爲 Greene 的立場是反對學校教育將教育化約爲科技和符號的抽象概念，並非反對科技或抽象符號。

此外，本章中 Greene 大量運用文學作品中的隱喻來諷刺與揭露真相，不流於「道德的說教」，卻可以讓我們擁有更深刻認同感、自我的存在感和意義感。然而文學作品與 Greene 批判最深科技與符號的學術課程都在運用文字（words），爲何效果會相差那麼大？要解決這個問題，筆者回到文字本身的本質來討論。

針對文字本身，課程美學家 Broudy 在 1988 年<美學與課程>一文中提出了很好的見解。Broudy 認爲（Broudy,1988:335）：

學校的語言系統通常屬於抽象語言系統，所謂抽象，是文字的聲音與對象不一致。Broudy 舉了貓為例子。貓在英語的表現上是 c-a-t，卻沒有一隻貓會與 c-a-t 這三個抽象英語字母有關，而影像（images）卻直接來自感官經驗，或與心中的意象（image in the mind）相結合。

上述 Broudy 所謂的影像與 Greene 所引用 Merleau Ponty 所提出的：「知覺是最初的道」是大致相同，文學作品中的文字表達出自於感官，其文字的目的在表達知覺對象，此類文字所描述的是感官經驗，在描述時可以讓讀者在劇情中想像一個畫面，有別於抽象、分類和符號的語言系統。然而學校教育所流行的課程卻偏向抽象語言符號系統，有鑑於此，Greene 苦口婆心地要求我們瞭解將教育化約爲抽象系統符號所造成的毒害，並讓我們逐步意識覺醒。

筆者以爲 Greene 和 Broudy 屬於孤立主義，偏向 Kant 的美學概念；孤立主義是與脈絡主義相對的一種理論，前者強調審美與普通經驗在種類上截然不同，好

像水與火一樣；後者強調審美經驗與普通經驗並無種類之不同，只有程度的不同，就像深紅與粉紅不同一樣，代表人物大致有 Dewey(劉昌元，1994：178-179)。經過這樣的區分，可以使我們更加瞭解美感經驗與其它經驗的區別，就生命的完整而言，缺少美感經驗，生命便缺了一塊，讓我們無法成爲「整全的人」。回到文學作品可以提供無限的想像，藉著隱喻，可以找到多元實體的生活世界，可以發現教學，可以擴充自己的生活經驗，可以解除只關注自我的人類窘境，以擴大我們生活的邊界。

參考書目

何致和譯（2009）。Don Delillo 著，**白噪音**。台北：寶瓶。
何信勤譯（2006）。Joseph Conrad 著，**黑心**。台北：聯經。
周行之譯（1969）。Albert Camus 著，**瘟疫**。台北：志文。
劉昌元(1994)。**西方美學導論**。台北：聯經。
Broudy, H.S. (1988). Aesthetics and the Curriculum. In W. F. Pinar (Ed.), ***contemporary curriculum discourses***. pp. 332-342.

第五章　社會願景與生命之舞
Social Vision and the Dance of Life

本文主旨

無論是使我們檢視意識型態的哲學批判，或是對抗錯誤意識的社會批判，作者認為我們需要的是在脈絡中更真實的自我反省，一種由內而生的批判，他將在共享脈絡中的批判行動稱為「生命之舞」。「舞」的概念揭示了一種社群內部的活力，並因而能使社會願景朝向愛與幸福之處。

我們在當前社會首先遭遇到的是與自己及與他人的疏離，由此帶來了扭曲的意識與感受，並使得不當的標準侵蝕公民社會的理想。教育必須注重個體在社群中共同建構的生活方式，並強調自我反思與意識的自我覺察。社群生活的共同信念與意識構成了民主的理想，而教育則要創造能使學生產生責任與義務感經驗的情境。

在考量文化中的陰暗面後，教育應思考如何開啟能使學生依其主體性行動，並自由選擇正向價值的公共空間。作者在此建議一種在地知識的思考，透過對更多個殊性的認識，達到廣泛性的理解，並懂得欣賞差異。在社群中生活的我們，必須掌握自我的主體性，同時能適時地與社群整合。最後，作者認為透過藝術作品的傳達與主體的想像，我們更能跳出「生命之舞」。

內容摘要

愈來愈多的人們將哲學視為社會批判的模式之一，意即，哲學被視為對於違背共享規範的不公與野蠻，提出質疑的一種方式。通常，**哲學批判使我們檢視意識型態及其在思想上強制的影響**。(60-1)

Freire 關注於被認為是無望的限制與阻礙的特定情況，論及將這些情況由抽象形式轉移至具象表現的需求，藉此，個體確實的找到他們自身。Dewey 所謂的「現實的實際特質(the practical character of reality)」在此同樣相關，他**認為知識是在事物中找到差異，而認知則是「現實中的改變」**。(60-2~~61)

社會批判，從這些觀點來看，包含了**藉由拒絕絕對的、靜態的現實觀點及其引起的主客體分離，去對抗錯誤意識的持續努力**。**批判的行動需要真實的自我反思，訴諸對日常生活中許多脈絡認知的慎思**。就此，**我們要尋求的社會願景是更有人味、更多元化、更公正且更充滿喜悅的社群**。(61-1)

在我們的學習社群中認知到的，也是這樣的教育願景與批判。當我們採用馬克思主義、新馬克思主義、佛洛伊德學派、法蘭克福學派或後現代的觀點，我們通常感到我們能認知霸權並有效的抗拒它，我們認為自己較那些求助我們改善技術者具有「較高的意識」，希望自己能使他們擴大生命的觀點。(61-2)

然而，**Walzer 認為這種局外人從遙遠處或邊緣者處得到的批判權威，其批判缺乏連結並形成一種控制與強迫**。因此，他呼籲關注於社群中局內人的批判，並且莫強化過度的分離，他疾呼「**合作的反省、由內而生的批判**(collective reflection, criticism from within)」。(61-3~~62)

本文作者喜愛產生於團結脈絡中的「由內而生的批判」，一種在變動的人類社群中共享人們故事的脈絡，他將在共享脈絡中的批判行動稱為「生命之舞」。不只是 Matisse 的作品中展現的人們與他者及自然世界的真實關聯，此概念同時將我們帶入舞者的行動中，並提示了我們在生命中所生活或所應活出的充滿活力的網絡。Nietzsche 認為我們閱讀與聆聽的作品之價值，來自於作家或作曲者能夠散步或舞蹈，如此，才不是在封閉的條件之下所作。作者同時認為要學著去「笑」，並提出 Marcuse 所言「笑是生物體滿足與幸福的宣稱」。**在合理的社會願景中，幸福與清楚、和諧同等重要，而愛則與邏輯同樣重要**。(62-1)

這樣的概念可連結到 Bakhtin 對「嘉年華(carnivalesque)」的描述，他寫下了兩種對比性的中世紀人物:一個嚴肅而陰沉的官員，感激嚴格的官僚序階、充滿恐懼、教條主義、忠誠且虔誠;另一個人則是自由的、充滿矛盾情緒的笑聲、對所有神聖事物褻瀆、表現不得體的行為且和每個人及每件事有親密的接觸。嘉年華不僅是流行文化的表現，很重要的是，其挑戰了虛華與權威。(62-2~~63)

作者認為**釋放允許「與任何人、任何事親密接觸」的能量是重要的，至少，這樣的能量可能奠下在社群內批判的基礎**。(63-1)

作者長久以來對於哲學與解放間的關係相當感興趣。與壓制、監禁或異化相關的主題，幾乎自人類歷史起源便出現於作家與詩人筆下，譬如柏拉圖的洞穴寓言或培根的偶像說。我們可以在 Marx 的共產宣言中發現，他將人類可能性的限制描述為市場價值吸取了能量，而非市場性質的所有事物受壓迫。**Blake 認知到「心靈中打造的鐐銬」存在。[1]我們遭遇到的是意識的壓縮，思考與感覺的變形，冷漠與私人主義**。(63-2~~64)

多元的動機促使人們進行終身學習，這通常是為了達到更大的自我實現。然而我們必須警覺到的是今日公共空間的限縮、溝通的削弱以及對話空間中的沉默。而**效率、能力、暢銷作為標準，似乎腐蝕了公民社會的理想**。(64-1)

許多共產國家追尋民主，而身處其中的我們卻變得憤世嫉俗，我們失去了所

[1] 布萊克看到資本主義在都市裡的運作，不光是繁密的商貿活動和勞力的剝削，更深入人們的內心，成為一種意識形態的牢籠，難於掙脫突破；既是被動地為外界加諸身上的外物，同時也是自我內化認同的模楷。這種無以名狀卻又無所不在的心理／權力結構，超出了東西區對立等社會地理想像，只好用一個同時包含視覺和聽覺的具體喻依來表達——「在每個人的聲音中〔…〕我聽到了心靈中打造的鐐銬鏗鏘」(Blake 26)。(俞君偉，2006)

謂的自由主義的期望。也許**我們太少思考在公平與自由上出了甚麼問題，也太少思考民主社會中自由與關係性、知識與公共輿論、幸福與社會關懷的連結**。(64-2~~65)

自 Tocqueville 以降，我們了解到在國家中，**物質的成功與平等無法確保人們的幸福**。將近一個世紀後，Dewey 寫道「社會病症有力的反對社會機制中對有效性的探求。其以各種方式顯現，進而壓制思想，因掌握了細微的與無意識的蔓延。」**教師必須強調個體變得更反省的去思考自我思想的重要性，並對自我意識更具意識性。人們必須更加注意共同生活時所建構現實的方式**。(65-1)

治療性的教育是不夠的，我們必須找出創造下述情況的方式——人們為了引起社會修復將選擇涉入合作的行動。**正義、對人權的關懷、自由、以及對他者的尊重，這些是社群中每個理性的個體應被期許注意或相信的**。(65-2~~66)

Dewey 認為民主是一個理想，總是要朝向某個目標，然而最終絕無法達到。因其如同社群本身，總是在形成中。而**社群生活的清楚意識構成了民主的理想**。(66-1)

社群生活跟隨著公平、正義、自由……等的原則，若此為重要的，我們將其與民主聯結時不可去脈絡化。個體與他人分享生活，因此，**所有教育的一個重要面向，必須是有意圖的帶入規範控制(norm-governed)的情況中，而學生在其中能探索責任與義務感的經驗**。(66-2)

Melville 筆下的 Ahab 船長對追殺白鯨的狂躁，並藉由迷惑船員強迫他們。Henry James 在 *The Portrait of a Lady* 中描寫的 Osmond，是個對厭惡的事物極其冷淡，並最關心如何變得夠富有的人。在 Fitzgerald 所寫的 *The great Gatsby* 中也描述了 Tom & Daisy 的冷漠，他們製造了許多麻煩，並讓他人為他們收拾善後。(66-3~~67)

作者提出以上幾例為的是提示在**美國文化中總是有陰暗面存在，而當我們思考教育或改革時必須將其考量進去**。義大利小說家 Ignazio Silone 曾思考此陰暗面及內在批判的需求，兩者間有著基本的矛盾。對我們而言，內在生命的基礎是嚴肅而神聖的事情。**我們應將教育思考為開啟一公共空間，學生在其中可以以他們的聲音發言，以他們的主動性行動，能認同他們自身，並自我選擇關於自由、公平、正義及對他人關懷的原則**。公共世界的形成部分來說是由故事創造，藉由給予個人觀點的發聲、聆聽他人的故事、尋求共識、擴大共識，並嘗試擴展分享的對象。(67-1~~68)

作者的關懷在於找出我們能做什麼以開啟這種空間，在其中人們能一起談話，一起探索如何體現那些被視為理所當然的價值，並依其行動。作者建議我們**首先以「在地知識(local knowledge)」思考，也就是 Geertz 所謂的「直觀感(a feeling of immediacies)」**。由此開始，我們可由近至遠、由特殊至普遍，而沒

有在大的抽象概念中失去自我的危險。(68-1~~69)

從個殊性到更廣泛的理解，部分來說是尋求更多的個殊性，以超越單一面向理解的更多方式去探索他人的疑問與願景。當對話擴展，一方面允許的是中間人的漸進建構，另一方面允許的則是一個規範控制的共同世界的形成。**愈來愈多的人們將從在共享的世界中看見差異發現樂趣，他們的最終理解將擴大**。(69-1)

當然，隨之而來的問題是我們選擇確認一個民主空間的原則。根據 Rorty，作者建議**我們最好能做的是去描述在我們社會中能證成的接近程序，而不是達到某個不變的真理**。我們所能做的是盡可能清楚表達我們所相信的與共享的。(69-2)

以天安門事件與納粹大屠殺而言，無法確認我們與真理或善同在是痛苦的，然而我們所能做的是轉向我們共享的連結與基礎，聲明我們共享的根基在現實的生活及持續的希望中，因而多元性能被擴大，更多的人們將能夠以其自由行動，選擇做為人類而有的權利。(69-2~~70)

Hannah Arendt 對「人際網絡(web of human relationship)」的編織有美好的說明，她描述**人們的行動與言說通常如何主要的關注於其世俗的及客觀的興趣。這些興趣展現在人們之間，並因此能夠將人們連結**。她認為當人們直接與他人行動或言談時，這種中間人的主體性得以產生。「但是就其真實性而言，這中間人不亞於我們在世界上共同可見的事物。我們稱這真實為『人際網絡』是由於其有形特質的隱喻。」(70-1)

Arendt 的概念認為當我們在一起時，我們將自身揭露為主體、為獨特的個人，這是相當重要的，我們必須找尋方法，將自身整合進我們對社群及共同行動的觀念中。**唯有主體，能夠選擇從固定處掙脫，並將自身以特殊的認同及責任形式嵌入世界中**。**想像的張力應該是生命之舞的一部份。作者認為藝術曾給予他許多想像的經驗，讓他確信自己不是孤單一人**。作者同時談到 Toni Morrison 的著名小說 *Beloved*[2]，其論及奴隸制度、逃離奴隸制度及小孩的失去。(70-2~~71)

從 Morrison 的小說中，我們可能發現我們總是視為自然而然者被殘忍的顛覆了。從過去的奴隸制度至今日的虐童或遺棄孩童，在憤怒之後，我們可能也感受到解決及修復的渴求。(71-1~~72)

這是在公共空間中主體位置的存在所伴隨而來的一些事物，在此空間中願景應成形，人們能偶然且自發的感到他們自身是生命之舞的一部份。(72)

[2] 本書根據事實改寫，主要論及一位黑奴母親，為了不讓孩子受到奴隸制度的迫害，親手殺了自己的孩子。

第六章

童年回憶的形塑

The Shapes of Childhood Recalled

林嘉瑛摘譯

我們作為一企圖去理解、有形體的具象存在，被拋擲在世界上，從特殊情境位置／立場（locations）上，我們向知覺場（fields of perception）開放自我，如此一來，我們開始具有多樣、總是不完整的多元形式、結構、構造、本質和特徵。在當中，而非作一個局外人，我們變得有意識的知覺到他們，而且因此我們觀察到大致的輪廓但並非全貌。我們伸手（觸摸、聆聽、看那些向我們展現自身的事物、從我們前反省思維、最原初的位置）接觸世界，我們使勁的投入知識的世界（horizon），可能是未來的，也可能是過去的。因為我們有能力建構環繞我們周圍的事物，在該位置／立場上，我們使模式、結構成為實體。在我們進入語言生活前，在主題化和了解（know）前，我們已經開始知覺地、充滿想像地組織我們生動的經驗。我們藉著行動（activities）來獲悉經歷，雖然這樣的行動後來被理性沈積物（sediments）給變得難以理解。

很明顯地，我們無法再回到那些前反省思維的日子去，我們只能藉著反思而憶起他們。儘管如此，一旦我們努力反思，我們會更無法忘記纏繞糾葛、開放的自我。在這種情形下，梅洛・龐蒂（Merleau-Ponty）說到「知覺的卓越」（primacy of perception）亦即賦予我們生命裡的知覺一「首要地位」，「因知覺是事物、真理、價值為我們構成存在的當下」。而且如前所述，**他也視知覺為「初生的理性（logos）…超越一切外在教條的教導我們，**關於客觀自身的真實情形，…賦予我們知識和行動的任務」。換句話說，他認為我們的知識和概念化應基於威廉、詹姆士（William James）所描述的「**生動（vividness）或敏銳（oungency）**是現實（reality）的重要因素」

進一步來說，因為知覺總是來自於活生生世界裡的有利位置／立場，至今我們努力掌握的現實總是還不完整的，因而我們感覺自己被呼召去採取主動權，以連結知覺在未完成的整體中，能或多或少的更驅於一致。我所說的就是這未完成性，也許是一個開放性的問題，賦予我們知識和行動的任務。回憶弗吉尼亞・吳爾芙（Virginia Woolf）為「獲得完整性」而在語句（words）當中放入「衝擊」（shock）。**重要的似乎是注意、察覺、個人的知覺主動介入這個活生生的世界，而唯其如此才能形成闡述，為語句帶來解釋，並對抗可厭的人事物，為無家可歸者尋找一個家，重建那冷酷的學校。想到這個就讓我們堅信許多教育其實正如我們所知的是一種遺忘（forgetfulness）的教育，使年輕人與他們本有的知覺位置／立場和類型斷裂，而教師卻堅持已定的解釋框架。我們鬆脫掉年輕人和物體、想像、連結點和那讓人感到糾葛的他人間的聯繫，也就是，「客觀自身的真**

實狀態」

從一些女性作家如布蘭克（Belenky）、克琳琪（Clinchy）、格貝格（Goldberger）、塔魯爾（Tarule）等，我已得知敘事的研究的確為我童年時期帶來一種類型，甚至也許是一種就我經驗來說未曾知道的具價值類型。在本章，我用生命故事（a life story）的方法來說明憶起童年模式的概念，我無法如實地說我的故事，這聽起來像是在說我在捏造生命敘述，但事實是我無法排除性別的、血緣的、母系關係、政治與專業現象、年齡的脈絡，甚至是無法排除「我自己」。我沒有這麼「個人」（individual）到可以宣稱我能擺脫脈絡的類型影響，儘管我再怎麼有意識，我也無法忘記我是生活在一整個多元的意識型態和散漫的常規習慣中，儘管企圖藉由抗拒和批判來解放自己，仍無法完全排除。當我回到我自己的「位置／立場—這個感覺和向世界敞開的心靈（soil）」—相連帶的肢體必須跟著我自己，還有「經常纏繞我心頭那單一、存在、具真實生命的『他者』」一起前進。從這個最原初的位置／立場來看，該位置／立場是個體奠基的地方，是生命開始的地方，總是有著向公眾（the common）開放的意識感。當我們在事物當中，我們便有形有體的經驗到物體和他人的行動。而且儘管距離感和象徵隨即來到，但只要我們希望真實的面對自己，同時參與在年輕一輩的真誠關係中，那麼在活生生生命材料中所描繪出來的敘事，便應該稍微將我們原初的位置／立場考量進去。觀察這個時，我發現我們在這原初的基礎上來認出彼此，與事物有直接的接觸，而非被構念和理論概念化的鏡片給區隔開來。

更深刻檢視我前面提到的研究是好的。如同查爾斯・泰勒（Charles Taylor）和其他人，我發現了致力形塑活生生的經驗材料成為有意義來源的敘事。這是因為當我們在訴說自身故事時，便是在進行反思，我們就可能重新拾回那初出的理性（logos）。在這初出的理性前，我們的心智從知覺、生動中萌生，並且開始抽象化。假如我們「無法不使自己以美善為目標」，如同我們編撰自己的敘事一樣，「並因此決定我們聯繫於它的位置／立場，以及決定我們生命的方向」，接著我們就「無法免除用敘事形式來理解我們的生活，像是『探究』」（quest）。視我們的生命為一種探究，開啟了我們視探究與過程、可能性、「一個路徑、一種最終澄明的經歷，還有改正並隨自身、他人語言前進的冒險等皆息息相關的旅程」。我想到弗洛斯特（Frost）所寫的，「兩條道路從眼前展開」。你憶起他們在遠方消失，我們擇其一瞭解到它的實在對我們的知覺來說，在那當下是偶然的，道路向我們開啟它自己。的確，選擇一條道路便是著手一個研究，而且也許選擇一個對我們來說「較少經歷過的」，可能更會造成大大的不同。儘管也許沒有任何一條路是客觀確定的，但我們能說的是從意識的有利角度來看，觀點是開放的，遠景是漸漸展露的，類型和特徵也使得他們自己漸漸清晰。這正是我希望活在那當下的片刻，儘管「一切都已不復返」！

開始反思方法的其中一個是經由重新拾回在不同時代具有重要性的文學經驗，這方法能幫助我們創造一種敘事，並開始理解在我們生活中的想像。文學閱讀能培養不同類型意義架構的理解，雖然不必然有時間先後，或是任何特殊的邏

輯順序。但是透過閱讀可以釋放想像，而且從往昔經驗汲取出來的意義總是會藉著想像找到出路，來跟現下的經驗互動。當現在的觀點注入來自於過去的材料時，通常會為過去帶來新的視野，正如新的經驗進到意識裡。杜威總是感興趣於要不斷抗拒使意識無法產生的習慣、惰性，他遂轉向藝術美感，亦即他所謂作為「一種經驗的藝術」。他認為參與歧異、多樣的作品，積極了解他們作為一種經驗的客體，可抵制麻木不仁、單調、貧乏和一成不變。在面對過去和現在的經驗時，他強調形塑美感經驗的事物可以直接表達意義的那種方式，也能夠在想像運作時被激起。

當然，每個人都有他自己類似的經驗聯想。對我來說，《白鯨記》(Moby Dick)中的以斯梅爾（Ishmael）的沮喪，自我毀滅的悲傷使他決定到海邊去，如同在「我們靈魂中陰暗、潮濕的十一月」，使我回憶起在我自己過去生命中無數的十一月，和數不盡的絕望和憂鬱，其中一些仍以各式各樣方法進入我的現在。它的重要性不止於梅爾維爾（Melville）找到一個北半球和西方傳統中多數人們都可以了解的重要隱喻，同樣重要的是他找到一個個體可以釋放特殊回憶的方法。而我釋放出的意義，譬如凝視紐約港的象徵語言、航行的船隻在那裡停泊、一望無際的海洋、無窮盡的延伸。往昔的悲傷會稍有變化，如同當下的經驗會變化和擴大。毛毛細雨的十一月變成一個起頭、寄託的破滅，一種可能的研究的選擇。回頭看，我發現自己用新的方式看待過往的經驗，而且我明白說我是在許多可能中過著一種生活方式究竟是什麼意思，我也明白今日尚有許多未開啟的可能的意義。想起沙特（Jean-Paul Sarte）提醒讀者說讀小說時，必須創造出已被揭示的事物，也就是必須賦予小說生命。以斯梅爾的決定最終將會是我們的決定，在閱讀中我們賦予他我們自身的生命。在《咆哮山莊》(Wuthering Heights)中，凱西（Cathy）對希斯克里夫（Heathcliff）的激情也就是我們的激情，托妮·莫里森（Toni Morrison）的《爵士樂》(Jazz)中喬伊對道克斯深刻的愛，也是我們的經驗。

作者與讀者都共同的藉著閱讀行動來為具生命體的宇宙萬物負責。對沙特來說，這意味著世界被兩個自由的個體共同的努力而支撐起來，衝破了世俗、一成不變，在其中滋長著，面對可能性的選擇。書籍變成一種禮物，標誌著人類的自由，能超越的能力，在可能性的光明中創造出認同。如羅蘭・巴特（Ronald Barthes）所說，一個讀者可以依據他的生命重新寫過他所讀的。對巴特而言，我們也可以重寫我們的生命。

我在這裡要作的就是重寫(rewriting)，譬如利用形成敘事和童年時期類型研究，對我來說就是一些重要的主題，這並不是說我要強調記憶遊戲。這類的研究是意欲去重建原初知覺位置／立場的可見度，而且我發覺對我來說文學作品具有使從視覺消失的事物能再次被看見的潛能。如果我能使知覺世界的架構與類型出現，儘管隨著時間過去他們被附加上許多理性意義，我仍相信我自身的過去會以不同的方式呈現出來，還有所呈現出來這些曾活著的生命，將變得更有根有基、更強烈、較不會受邏輯理性化影響，更不用說理性工具化了。教學亦是如此。

我明白文學經驗的回憶不得不受批評和其他認知評論的影響，然而當我們觸及藝術可達成的前反思經驗時，這樣的評論會被排除、暫時中止。肯定的是，記憶中的文學遭遇能在人們心裡和經驗中開啟小徑，這是其他做不到的。

在伊莉莎白・碧許（Elizabeth Bishop）的詩〈在候診室〉（In the Waiting Room）中我曾觸及的經驗可作爲例子。該詩敘述年輕的伊莉莎白坐在牙醫的候診室等候她姑姑肯穗蘿（Consuelo）看病的事情。她正讀著國家地理雜誌並端詳著那令她發窘的照片，照片上是非洲人，還有「脖子上套著一環環鐵圈、活像電燈泡且袒露胸部的女人」。她聽見她姑姑痛苦的尖叫聲，同時訝異的明白自己也發出哭喊。環顧四周等候的人們，她想到發生的戰爭，以及在麻薩諸塞州（Massachusetts）的渥賽特市（Worcester）的夜晚、融雪和寒冷。

（詩未翻譯）

我跟這首詩會遇的價值，對我來說並不是我憶起在相似融雪的日子裡候診的事件，也不是回憶起我對牙醫師恐懼的根源。取而代之的，是那個畫面所給我的共鳴。在某方面來說，它是一種失落（fall）的恐懼，一種伴隨許多失落的驚覺，從伊甸園、從五朔節花柱歌舞（the Maypole dance）、從天真無邪開始的失落，或是進入煙囪，像布雷克（Blake）所描繪的煙囪清掃工，進入礦坑、進入空虛。這個畫面有著冷冽的刺激，就是會以難以預料的痛苦方式變得易受傷，如同七歲大的伊莉沙白充滿矛盾、害怕的想到會成爲像候診室裡的大人，成爲「他們其中之一」。**當我讀到這裡，這個畫面引起了我一些思緒。似乎有一些其他東西在那當下，企圖找到出路，**我唯一能捕捉的只有打在山中小屋閃電的聲音，以及我跟一個朋友奮力奔跑要去找我母親一事。我的朋友很快就找到了他媽媽，並跟著他強褓中的弟弟一起投入他母親的懷抱。但是當時我家已經有了一對雙胞胎，在我媽媽的胸懷裡找不到空間，我彷彿感覺到無處躲藏，無一處是安全的。我感到被拒絕，逼使我頓時進入成人的世界。現在，再次讀這首詩並且回想一切，這種經驗就被釋放。童年時期孩童脫離 blue-black world 開始去形成那閃電的回憶、我母親懷抱著嬰孩、緊拉著她的群擺、恐懼和嘲笑等等類型，就成爲了我。

而且當我閱讀其他不同類型而我也感到相當熟悉的失落，我便回憶起其他的事情。在《童年時期》，娜塔麗・薩侯特（Nathalie Sarraute）提及她還是小女孩的時候必須背詩，她感覺到「我免不了要遭受這個，當他們抓著我的手臂抱起來，讓我站在椅子上，好使他們看我看得更清楚時，我沒膽子抗拒。」她談到盯著她看、等著她的人們，還有她發現自己發出那做作的童音，「我被強迫，我掉入那聲音和語調裡，我無處遁逃，我必須進一步的僞裝在小嬰孩的樣子下。」她順著想下去，覺得這是一種屈從、放棄她本來的面貌。回想起他們將她抱在椅子上，「我像個有教養的小女孩般屈膝敬禮，然後跑掉去躲起來，...在誰的懷中呢？...我在這裡作什麼？...誰帶我來這裡的？...讚賞的笑聲、戲謔和同情的感嘆、大大的鼓掌聲...」

我的父親要求我準確的做到站好（我的例子是要站在蜂巢水箱上）、背誦（對我的恐懼來說，是要背我自己寫的詩），我知道這是爲要炫耀我有著繡花的新洋

裝，還要炫耀在我身上的投資有多麼值得。我現在看到的就是我對這些有多麼的愛恨交織。在衝突的類型和畫面中、在不和諧的色彩中、在不確定的意義裡，托瑪斯・曼恩（Thomas Mann）的《托尼奧・克勒格爾》（Tonio Kröger）書提醒了我，而我一點都不訝異一輛綠色馬車的影像不停地往返復駛。在我的記憶中，曾經有關於我父親曾拉著我進到一小台木製馬車裡，我看著他映照在天空下巨大的身影，我聽見自己進行在那崎嶇危險的山坡上所發出的抗議及撒嬌的聲音，希望可以回家。當然，這跟曼恩的故事不盡相同，**但是這個記憶對年幼的我造成很大的影響，而我明白這個故事跟我孩提時建立的模式有多大的關係。**

托尼奧正打算要當一個作家，而他有一個紀律嚴明、有名聲的父親，和一個會彈鋼琴和曼陀林，但卻對於自己兒子的異想天開和學校失敗經驗完全漠然的黑髮母親。他認爲：「沒有其他人會顧及我，這足夠說我是我，而且我無法也不能從散漫、自我中心改變。因此他們應該責備和懲罰我，而非讓親熱和音樂佔據他們。畢竟，我們不是住在綠色馬車的吉普賽人，我們是屬於執政的克勒格爾（Consul Kröger）家族，是有名望的人。」雖然托尼奧欣賞合乎常規的人們，但他大部分的內心知道自己跟他們是不同的，在他們當中特別顯得奇異和陌生。之後，他傾心於白皙的、優雅的英格伯（Ingeborg），他認爲自己就是注定單單要跟總是墜入於方舞舞曲中的女孩共舞。當我看見那個馬車，不管是我的馬車還是吉普賽的馬車，都引起了方舞舞曲的浪潮，明白什麼是邊緣的、從外圍觀看和受苦，而且想要成爲外圍的，對話式的形塑了我自己故事的材料。我現在明白，當我故事的這個部分發生時，性別的因素是如何大大的造成影響。如果你夠順從、如果你能好好爲你父親背誦詩歌、如果你能壓抑自己的意欲、如果你能參與，那你就是一個好女孩。而因爲你不像你的姊姊，穿得也不像她，所以你也是一個不快樂的女孩、討人厭的、醜八怪一個。你是固執的安蒂岡妮（Antigone），而非她溫順的淑女姊妹伊絲美妮（Ismene）。你就像是《米德鎮的春天》（Middlemarch）裡的桃樂斯・布魯克（Dorothea Brooke），而不是她那甜美的妹妹希利亞（Celia）。重新看過《安蒂岡妮》（Antigone），我從某個角度很認同這齣戲，因爲其固執、堅定的類型成爲一個具標誌性的象徵，還有其周圍襯托的彈性類型。當想要成爲德蕾沙修女的桃樂斯，卻礙於年齡，變成無所是事的女奠基者時，使我回憶起途徑的知覺、迂迴的門廊、網絡、組織，和某人企圖去逃脫的。在《米德鎮的春天》的結尾，喬治艾略特（George Eliot）寫到桃樂斯生命決定性的行動，並不是很完美的美麗，而「混雜了不完美的社會狀態中的年輕、高貴的衝動與掙扎，在其中美妙的感覺經常犯錯，偉大的信念也經常是錯覺。」當我閱讀這些時便發現了我的敘事似乎也是某一種掙扎，爲了表達，爲了更少不完美社會狀態而掙扎。我看著自己離開，然後謙恭敬禮，敢於去書寫，墜入舞蹈中，並且渴望像英格伯一樣白皙，在生活之外也在之中。

接著，我聯想到蒂利・奧爾森（Tillie Olsen）的《我站在這兒燙衣服》（I Stand Here Ironing）關於一個母親被迫去向她的女兒說明，她自己的童年如何在沮喪、戰爭、恐懼中度過的故事。當時她又黑又瘦，理應長得白白胖胖，像秀蘭鄧波爾

（Shirley Temple）一樣的年紀，她卻像個外國人。在故事結尾，**這位母親說「讓她如其所是的活著，儘管也許無法如盛開的花朵般燦爛美麗，但又有多少能如此的呢？但至少還有足夠能力活下去，只要幫助她可以知道，她也有理由要知道，她可以遠遠超過這等待著被熨燙的衣服，如此無助地平舖在燙衣板上。」對我而言，燙衣板變成一個決定論的象徵，是一種強大、無力、壓迫、摧毀和緘默的象徵。**

每次我都將監護、看管和守衛及官僚階層的感覺和事件連結一起，或是漢娜．鄂蘭（Hannah Arendt）所說的「無人管轄」（rule by Nobody），該種最糟的控制。在我後來的生命中，二次世界大戰期間及其後，可怕的法西斯主義怪獸伴隨著濾除掉歐洲的新聞。伊利．賽威爾（Elie Wiesel）的電影《夜與霧》（Night and Fog）有刺的鐵絲網、長靴、子彈帶、槍、鞭子等影像不斷重複出現。對我和許多其他人來說，這些畫面與其他影像在我們心裡糾結在一起，當權者的面孔、空洞的眼神、拆毀的東西。像「無名小卒」（nobodyness）的詞彙和「看不見」這樣的隱喻由黑人作家如詹姆士．鮑得溫（James Baldwin ）和羅夫．艾利森（Ralph Ellison）所發明出來，用以表示他們的存在，在熨斗下那無助又不被看見的存在，而這熨斗常常被正當的男人女人前後揮舞著。我不是說我可以聲稱相同程度的痛苦，但是同時《隱形人》（Invisible Man ）、《土生子》（Native Son）、《湛藍的眼睛》（The Bluest Eye）、《紫色》（The Color Purple）、《釀酒場的女人們》（The Women of Brewster Place）、《凝望上帝》（My Eyes Are Watching God）、《摯愛》（Beloved）等，新的意義已經撫慰了我過去的戰慄和恐懼，而我現在遭逢權力、力量、非理性的虔敬，他們是基於我過去的生活，我原初的位置，我的「再次回憶」。回溯過往，我參與的不只是以原理原則為首要，而是參與我自己，被周圍其他事物所纏繞的我。當羅夫．艾利森描繪的文字帶來可見度和自我，在這當下，似乎發生了一個回應：「在秘密前進中，我 whipped 了一切，除了心靈之外。而這個懷抱著存活計畫的心靈從不會失去混亂的景觀以抵擋已知覺到的模式。」正是這個模式感動了我，這個暫時性的模式，並非毫無由來的，而是從一處境觀點而來。說故事的人接著問到「誰知道呢？」，「我可能代表著你說話」，我們當中沒有任何一個人能看見全景。當我還是個孩童時，我已經知道所有的知覺都是偶然的，沒有人可掌握全貌。

發現了世上有許多不同類型的早點，即使圍坐餐桌四角的人們所見也不同，並且許多人都堅信自己是最好的，這諸般一切都為我引介了不同觀看的方式。當我年輕時，這跟我收集的語句有關，跟我拚命的想如何把他們拼湊在故事裡、詩集裡有關，以致於我可以展示，使我自己可以成為可見的，擄獲那些我周圍似乎未曾睜眼瞧瞧的人們好好注意。回顧過往，我明白我渴望永恆（finalities），我想活在那些能深刻理解我的人群中（以及我深刻理解他們的人群中），以致於我們能以一種共通的語言對話。首先，像《婚禮的成員》（The Member of the Wedding）中的小女孩一樣，我認爲我想要歸屬和連結，而隨著時間過去，我聽到許多關於戰爭和流離失所的痛苦，我便希望可以成爲跟目標理想聯繫在一起的

一部份。很長一段時間，我深深著迷於安得烈・馬樂侯（André Malraux）的小說《人類的命運》（Man's Fate），該小說的背景是 1927 年的上海革命（Shanghai Revolution），當時蔣介石背叛他的共產黨同志。讀者被要求從各個角度觀看特別的人物、河邊的迷霧、賭場裡的閃爍燈光、唱片行的聲音，關於其中的每一件事對我來說交織結合成網狀、形成更視覺化的樣子，而非概念化。著迷於這樣的敘述之中，我回到我前反思的世界裡。立即地，堆疊起來的渴望意欲抗拒熨斗的壓力，想要解放人們，還有我想及早拯救迴盪在我腦海裡卡謬（Camus）所寫的《瘟疫》（The Plague）中的受害者，也想回到馬樂侯的小說中當一個醫治者。在故事中，當反抗軍挫敗時，數以百計的傷兵被囚禁在監獄裡靜待處決，他們將被丟進蒸爐裡。Kyo 這一位聰明的反對者，想到他一直爭取的是在他的時代……（未翻）

當我漸長，我必須奮力朝向深為一個美國女人所有的知覺整合，伴隨著想要表達出來使事情改變的渴望，以及活出這樣承諾的渴望。當然，在我們的世界和文學中，總有意外的可能性。像是弗吉尼亞・吳爾芙抗拒被納進男性的世界，並且在拒絕簽署一偏向公正無私文化和理性特權的男性宣言時，提出局外人社會（a society of outsiders）。她質問說，一個被軍隊、男性宰制的文化如何可能公正無私？她對自己說，對足以維生、受過教育者的女兒們說，不要犯下理性的通姦。這些女性們不應該幻想閃爍星辰的後面會有理想世界的存在，而應該想想真實世界的事實。讀到這裡，我問我自己關於融合和局外的必要。我想到遊行示威，爲公民權力的示威者，和平示威者，和諾曼・梅勒（Norman Mailer）的《夜間大軍》（Armies of the Night）、艾利斯・華兒珂（Alice Walker）的《子午線》（Meridian），還有我自己希望作自己的渴求。我發現吳爾芙曾寫到在給了打字機和其他工具後，女人終於可以自由的以她們的方式說出自己的心聲。認爲涉入大眾和公共將會輕視她們，她大聲疾呼說「公共大眾是跟我們相像的，在房間裡生活、在街上走路、甚至更厭煩蠅頭小利（sausage）。散發傳單到地下室、在攤販接觸他們、爲了一分錢沿著街市推著小攤子，想方設法的接觸公共大眾，孤立人們成爲獨立的個體而非進入群眾成爲巨獸，就是龐大的身軀、脆弱的心靈。」她要求女性對藝術家和作家說出會觸怒他們的真相，實踐他們的意見，並且拒絕觀看或閱讀好戰的或錯誤的事物。如此一來，他們就可能破除惡性循環，「在桑椹樹下不停的繞圈子跳舞，理性賣淫的毒樹。」

讀到這個，看見不同的方式，我覺得對於作為一個女人我能作什麼的意欲更加擴大了，但是我也發覺藉著像是受教者女兒所有的某種菁英婦女團體，而使自己被排除在外，更甚者，它並未好好的將兒童考慮在內，除了吳爾芙所提使用早夭兒童的照片和傾毀的房子，而非分析反戰的言論。我發覺我自己再次回到蒂利・奧爾森和她對孩提時期那矛盾情感的知覺。還有再次想到格雷斯・佩萊（Grace Paley）並詫異於我再次回到我的起點：失落的概念（the idea of a fall）。佩萊關於露斯（Ruth）和艾蒂（Edie）童年時期的友誼，使我在許多方面都頗有共鳴。後來，當她們長大後，他們討論孩童時期的一些事，並且質問說如果他們年紀輕輕就當上母親，那將承受多大的痛苦呢！當露斯的孫女雷蒂（Letty）談

到回憶並白費功夫的要求她阿姨時，她便開始想竄出她的膀臂，而露斯把她抱得更緊，雷蒂便呼叫說：「媽咪，奶奶要把我壓扁啦！但是對露斯來說，她最好要把她抱得更緊，因爲似乎沒有任何人注意到，雷蒂，曾經存在那美好柔軟的腮幫子正在消失，或說已經消失。掉出她創造世界嶄新語彙的吊床，而來到人造時期堅硬的地板。

孩提時期的聲音、觸摸和墜落的感覺，以一個存在的生命從自身向外接觸而進入公共世界的意欲：這些都以某種樣貌發生在我的經驗裡，而這些樣貌鮮少與我的課本產生連結，甚至鮮少與世界脈絡發生關係。以一種奇特的方式，理解他們，成為我經驗的對象，我運用了自己的次序、自己的脈絡，如同我追求自己的冒險成為有意義的。在我旅程中所遇到的敘事，對我來說能視我的生命存在類型有擴張的可能：藉由他人的眼睛（遠超過我自己的）並想像那些遠超過我自己所可能成為的。

「美學取向課程與教學之理論建構與應用」

課程美學研討會 會議紀錄

會議時間	99 年 1 月 9 日（星期六）上午 9：30～12：30		
會議地點	臺灣師範大學教育學院大樓 8 樓會議室		
會議主席	溫明麗	記錄	黃暐珉
出席委員（如簽到表）			

壹、主讀者導讀大綱（如附件）

貳、評論者評論大綱：

蘇永明：

作者的背景是存在主義，乃對於意識狀態的解讀，非用理性來看這個世界，我認為她以存在主義做為基礎，存在主義還是以現象學的方法，並不反對個人的主體，後現代強調差異，比較不以個人為主體為出發點。對於學校教育的論述，第一個就是追求學校效能，第二個是就是適性的教育，甚至是反學校教育、在家教育、另類教育。再來，可以放在藝術與人文的領域，對於我們人真實存在的教導。

我的批評是，她把很多哲學家放在一起，再來就是她對想像力沒有嚴格的區隔，我認為今天的想像力是虛構的，像是超能力的想像力。我們虛構的太多了，今天小孩子看太多虛構的想像力無法回到現實層面。抽象與真實搞不清，把虛幻的當真實，我認為她應該把想像定位清楚、做全面性的分類，哪種想像是有教育價值的？並且如果要真正了解她的想法，得要先把書中所有文學作品閱讀完。

叁、共同討論時間：

溫明麗：

我認為哪個主義不重要，而是融入的去了解她？「想像」要不要去區分類別？一定要去區分的話，我們又常常落入分析哲學裡，她的文章裡也沒有完全拋棄分析哲學，她也用了很多小說。蘇永明說她以存在主義探討個體的主體性，她從想像去探討主體性，也不能把她歸為後現代，用回溯、反省的態度看過去走過的點點滴滴。

怎麼樣去 seeing 怎麼 say，她認為主體性怎麼成為一個 community？我在研

究芬蘭教育時，從小養成閱讀的嗜好，小看的世界與大看的世界，它不能只有一解釋，必須放在脈絡裡去理解。當你看見了人間的冷暖，你為什麼要往牛角裡鑽呢？你覺得小看世界會給你帶來動力，那你可以小看世界，大看世界在講每個人都有其能力。在教育裡不要限制在某個格局。

林逢祺：

蘇老師認為應該分為毫無理性的想像與理性的想像，Greene 認為想像是跳脫既定事實的想像，虛構是引發理性想像的起點，虛構不停留於虛構是有其價值的。想像是遊戲加工作，幻想就是遊戲。怎麼幫小孩把虛構脫離想像，這有工作的意味，不讓學生只有幻想。我以歷史課為例，是誰發現美洲新大陸？如果鄭和先發現新大陸，世界會變成怎樣？有人說現在我們就不用講英文了，現在就不是流行麥當勞了，現在流行吃刈包。

溫明麗：

她所謂批判是杜威解決問題的批判，是一個思、覺、形、判的歷程，得到解論後再採取行動。

周淑卿：

小看、大看的問題應該是當你在看一件事。當你看到的東西是比較小的時候，你要保持一個距離去看它，要去理解它的脈絡，當你看一個大的東西時，你是去看到的整體性，別忘它的細微性，它是構成一個系統的一部份。她似乎認為看小、看大應該要兩者一起看。

另外，我們現在的教育在忘記和你沒關係的事情。還有文學的問題，每個人是否都要去接觸文學，從文學裡超越現實，超越現有界線的能力，看到其他的可能性。讓我們有能力去看到其他的東西。藉由文學作品培養 how to see。

報告人中關於「瘟疫」的意象不是非常了解，這個隱喻要來關心什麼事情？其他的意象倒是蠻清楚的，把知識當作一個祕密，有些人可以掌控這些知識。

謝廣錚：

瘟疫指的是「侷限在自己」，主體不能侷限在自己，要承認這個世界是個多元世界。

林逢祺：

當一個地方發生瘟疫時，每個人若只關照自己的世界時，那個世界是封閉的，是沒有對話的。我們經常以我們的生命視野去看別人的行為，你不是只有看見自己怎麼想，而是看見別人怎麼想。

游春英：

她確實是把看待世界的方式分成兩種，一種是小看，一種是大看，小看是把東西看小、輕視它了。看待事物的視角，如果你把事物限在某一視角，就無法看到事物的全整。老師要了解這個脈絡是極為不利的脈絡，大看才是能夠解決當前不利的教育狀況。

林逢祺：

四十九頁最後一段：每個人都要不段醒視自己，開放自己不要封閉，如果你不去不斷的省視自己，就會把這個封閉的感覺傳染給別人。

溫明麗：不斷的省思自己是正確的。

溫明麗：我們社會一定有某些部份是產生規制的。

蘇永明：不代表有想像力就能往哪個方向，當然一個很有感染力的老師，比較有力於你的教學。這沒有必然關係，我還是對想像持中立的看法。

林逢祺：我覺得想像在強調多元，

溫明麗：在很多必然性的教育現場裡，我們應該強調多元性。

李雲：

內部是如何維繫這個社群，社群是怎麼有內發的力量，無論是一個感染力比較強或比較弱的老師，怎麼讓學生進入你想要激發的世界裡？他們怎麼如何做到反省？像性別，我認同性別裡頭的東西，我不認為性別都要有一個合理的處理。當我們在學校裡施教時，不是每個學生都受益。

溫明麗：

我舉教師會的例子，當我們教學生自主時，會擔心孩子會不會反對我們，如果我們教 育如果老是擔心這個的話，他的自主性怎麼彰顯出來？世界是不斷在變動的，不用把它變成一個禁止的東西，我們的通識教育要有一個活的知識，如果家長的心思是開放的，我就不會擔心孩子和我唱反調，而是關注孩子為什麼要和我唱反調？我們孩子自己在這個變動的世界裡，他自身會有所轉變。

我們的社會應該不是在一個迴圈裡轉。怎麼在一個不影響教學，給孩子一個開放的空間。如果這個孩子都在違反規範，怎麼讓他規範化？如果你把它視為這麼多元方式中的一途時，就不會產生這種困惑。

導讀人：教育系博二 王力恆
討論日期：2009 年 8 月 22 日

持續探究課程

The continuing search for curriculum

一、綱要

本文可說是 Greene 的閱讀經驗史，及其對教育、課程的思考啓示。從早年的童話讀本，到晚近寫實小說，以及電影普及之後的幾部作品，都對他產生不同的影響，也在他的生命裡產生不同的足跡。作者撰寫此文，不僅提示出文學作品在課程上的意義，更讓我們思考，如何將自己的美感經驗與日常經驗相結合，打開審美之眼，觀賞平常不容易參透的新義。

二、內容摘譯

隨著政經情勢的改變，學校對課程的要求也有所不同。工廠、礦坑工作機會減少，不利兒童的處境也更加艱難。**爲了要平等對待所有兒童，課程的內容與結構也不能再定於一尊，我們應該重新檢視「由上而下」的課程模式，探討統整、跨學科課程**。課程裡面隱含的知識、信念和價值，也應該置於社會中檢視。課程要如何讓年輕人出社會以後在工作中找到滿足？它又要如何探索自身的意義？都是值得討論的議題。對教育工作者而言，課程與文化再造（cultural reproduction）息息相關，也就是知識傳遞、生活心智等。因此，課程應該讓年輕人找到與自己生命的連結。課程必須面對各種模糊性和不確定性，這一章的重點在於，在課程研究中，**藝術能提供不同的視野和未知的可能性**。（1-2 段）

首先舉的例子是 Elizabeth Bishop 的詩，他把知識比作浮冰上自由流動的海水。這樣的詩句對作者產生撼動，想像的文學語言，用另外一種方式思考我們的世界。Greene 在讀《愛麗絲夢遊仙境》和《彼德潘》時，也產生自我探索的頂峰經驗。就像飛向夢想之地般，讓想像力無限馳騁。Greene 讀《小婦人》時，意識到作者所塑造的角色。Jo March 如何在悲慘的處境下，維持自己的開放空間。另外就是《紅字》（*The Scarlet Letter*）裡的主人翁 Prynne，儘管因姦而被放逐，他的解放思想考使人動容，也讓我們深思時代背景下的女性角色。藉由這部小說，作者開始體會知識「苦澀」的一面，**作者拋出一個無解的問題，不帶立場留待讀者自決**。一方面，女性應試圖追求自由、自我思考，打破傳統的束縛；另一方面，即便身處在不人性的社群裡，女性仍有自身角色的重要性。這個沒有答案的開放性問題，更說明文學作品如何使人產生質問，在虛構小說中找尋屬於個人的意義。即使今日，這個問題對作者而言，仍是永遠開放的。（3-6 段）

W. Percy 在《觀影人》（*The Moviegoer*）這部小說裡說，失去探索可能性的敘事者，也將身處於絕望當中。M. Warnock 也說，教育的目的，是使人有機會脫離平板無趣的生活，使人不屈服於既定的價值信念中。**意識到未定、可能性和不可預期性，正是驅趕平板無趣的妙方。小說裡的敘事，讓我們採用新的看法，探索自己的人生經驗。就好像意外來到荒島的漂流客有島上探索一般**。例如，在

《白鯨記》裡的漫長旅程中，找尋與自己人生關聯的經驗。作者認爲，這些虛構小說能使人認清自己在人類處境中佔有的持分，讓我們獲致自身存有之基礎，同時也是學習、超越自己的基礎。例如，並不是女人的一份子，也未曾在補鯨船上冒險，卻能運用想像力。在 Gilman、Kate Chopin 和 Woolf 的作品中，可以感受到被排擠、冷漠和輕視的感覺，瞭解女性受壓抑下的憤怒。**藉由閱讀，讓書中角色浮現在我的意識裡**。接下來，作者接觸到的作家有 Tillie Olsen、Maya Angelou 和 Marge Peircy 等人，並且第一次地，以女性的多元眼光看待世界。（7-9 段）

我們應該儘可能的以不同的眼界、不同的角度來洞察世界，從透鏡的另一面觀察事情，感受世界上鮮活經驗的「多元實在」或「意義的領域」，認識到經驗中的意義，而不只視之爲本體論上的物體結構。我們最近才開始關注受忽略的性別和種族，如何對事情做詮釋，如此「眾聲喧嘩」（heteroglossia）的對話方式，在隨著語言的活化與發展而更加深化，而這在文學領域中更爲明顯。Eilson 的《隱形人》（*Invisible Man*）對作者產生很大震撼，一個由「心眼」（inner eyes）構成的世界，作爲對種族隔離社會的回應。Eilson 對世界特殊性的各種描述，如他筆下的公共場所、辦公室、酒吧、廉價公寓等，提供讀者一個詮釋的脈絡和指引。（10-12 段）

一則刊登在《紐約客》的專欄文章曾寫到：「若虛構小說是新訊息，它就是描述他人生命細節的新聞；**若小說對人生有如此鮮活的興趣，正是因爲閱讀他人生命的細節，也可接收到自身的新訊息。閱讀和自己截然不同的生命，正是一種深刻的付託**。」Greene 接著說，若沒有這些細節知識，就很難克服對他人生命的抽象簡化。我們總是單調的稱呼他人爲「俄國的」學生運動、「少數民族」等。簡單的將事情分類爲好／壞、黑／白，彼／此。我們陷於摩尼教派善惡分明的傳統當中，有這個傳統之下，二元、衝突被視爲理所當然，好像好人無法得勝，世界就將要毀滅一般。「我們的」祖先不會因爲血腥、獸性而蒙塵，站在同一方的「我們」屬於好的一方，「他們」則是一無是處的邪惡。（13-14 段）

但是我們看看沙翁劇裡的各個角色，都是「中間色調的」（half-tints）和複雜的角色，**他們每個人都有複雜的內在聲音彼此衝突。因此，文學有消弭二元主義和化約主義的潛能，能夠對抽象化約提出質疑**。文學可以消除讀者對大和諧結局的過度期待。《閱讀之藝術》（*The Art of Reading*）一書作者 W. Iser 便指出，讀者多半會期待對稱、統一與完全的整體。如同 Sartre 和 Dewey 所強調的，Iser 也指出讀者和詮釋者應該具有某種探究的、創造性的「行動」。**若我們認爲課程是正在進行中的持續詮釋，是對於意義的意識追尋，就應該看清掌握文本或藝術作品，以及藉由各學科取得意義觀點**，這二者之間的聯繫。Iser 認爲，讀者藉由文句掌握作品的意義，而**這些文句在不同的閱讀者身上，都含有各自的特殊觀點**。就以 Woolf 的《燈塔之行》（*To the Lighthouse*）爲例，讀者對書中人物、情節的關注焦點常彼此衝突、相互修正。背景的相互置換、人物關聯不斷累積出新的經驗。在這樣轉換、改變的過程中，讀者努力達成意義、產生美感。Iser 用達爾文式的比喻，指出美感經驗將超越讀者過去的日常經驗。**不同讀者之間，也將**

創造出不同的意義。Woolf 書中的角色，有畫家、分析哲學家、兒童和燈塔管理人，他們的看法都不同，以不同的觀點看待現象，也使讀者意識到一直以來抱持同一種思考方式或詮釋是多麼不妥，因此產生自我反思。Iser 接著說到：「**能感受到自己正在參與，是美感經驗很重要的一部分。當觀察者置身其中，使讀者意識到的不只是經驗，更包含其中含有的意義。特殊美感經驗的揭露由此而生**」。（16-19 段）

上述的閱讀取向，與我們對課程和學習的構想息息相關。這個取向挑戰主客二分的看法。**並沒有一個等待發現的客觀世界在那兒，而是讀者與書中人物的思想彼此糾結，他因而意識到日常經驗裡被埋沒的各種問題與關懷**。Greene 接著引述《燈塔之行》裡一段對晚宴的描述，這場晚宴看來是人類文明的表現，卻將遇上不確定的破壞，書中描述二次大戰期間的「時間關口」（time passes），一段死亡與混亂的當下。Greene 不僅在裡頭學習到新的事物，更以過去不曾有的眼界看事情。更重要的是，這段內容使他以前所未有的能力產生意義、找尋聯結、爲自身的存有帶來鮮活的秩序，這正好回應 Merleau-Ponty 說的：「**因爲活在世上，而被宣告意義**」；以及「我們目堵經驗關聯的奇蹟，沒有人比我們清楚這樣的奇蹟從何而來，我們自己也在這層關係裡頭…真正的哲學應該堅持，重新學習如何看待世界」。（20-22 段）

對 Greene 而言，想像力的重要性在於，它不只是一種超越「猶如」、「尚未」、「可能」的能力，更是 Woolf 所言「**將斷裂部分結合起來」的能力。它能打破平凡、帶來具備多元性的統合整體**。想像力更使隱喻成爲可行，前面提過 Ozick 描述醫師如何對病人感同身受，他在醫師會議上提出這一點，希望醫生運用想像力，將病人的脆弱性與自己的感受結合，卻遭到其他醫師駁斥爲冗言。Ozick 思考詩性和靈感、隱喻和靈感之間的關聯。他試著說服醫師們，隱喻和記憶、憐憫之間的關聯大於其與靈感之間的關聯，隱喻是人道德本性的主體，嚴肅的對待生命時，更會發現它不可少。Greene 接著說，在教授教育史或教育哲學時，讓準教師們沉浸於想像和隱喻當中是必要，而他們要如何在不同的事物仍能產生意義？又要如何讓他們將自己視爲這個變化萬千的世界裡，一位努力選擇、努力教學的執行者呢？（23-24 段）

能夠以全新的眼光，看待過去理所當然之事，同樣是個很重要的能力。若教師缺乏這種能力，我們和學生都會淪入習以爲常的平庸，不會注意到生命裡看來「自然而然」的事情，師生一同失去反思性的批判能力。A. Danto 提醒我們，**文學是一面鏡子，它不只讓我們認識外在世界，更使人從內心凝視自己**，反映出未曾看見的一面。文學的創作是一種對話，這裡所指的對話不只在於公眾之間，也可以是個人內在的對話。在認識到這個世界的不確定性以後，我們應該在課程中使人認識到各種容貌的轉換，以更有能力發現自己面對的各種不同面向。（25-27 段）

文學中有許多例子，使人瞭解如何彌補社會生活的不足，以及讓個人生命顯得不同。Sartre 的《存有與虛無》就是使人產生不同行動的作品，使人知道人生

的失敗與匱乏常常是不可免的。對 Sartre 而言，藝術作品是禮物，也是要求。他認爲，不應該只冷漠的空想世界上的不公不義，也不是基於義憤而莽撞行事，而是揭發它們壓迫本質下的不公義。**閱讀各種揭露兒童、少數民族、受迫害的猶太人等有關主題的小說，能激起我們設法改變的想法。這些小說傳達的訊息，不應該被故步自封的解釋，或當作負面的教育素材**。正如 Marcuse 所說一種對世界的「除魅」（demystified）以及意識強化，可以讓不可說的被說出，讓不可見的被看見。（28 段）

現在是重視影象的世代，電影的重要性更加明顯，人們對視覺影像傳達的語言更加熟悉。1989 年的電影《做對的事》（Do the Right Thing）就是一個很好的例子，片中描述美國風起雲湧的種族主義，這部片的意義在於，**顯示出表演藝術與論述、對話間的差別**。這部片的背景是美國的布魯克林區，劇中出現各種不同族裔的角色，呈現出一段熱切卻不被祝福的愛，以及對於這些生命經驗的不同觀點。這部片的結尾不提供觀眾答案，這些答案只有用感官探究、用對話、用彼此之間的連結，用 Dewey 所謂社會研究架構下的方式重組，才能加以精煉。要在這部片裡得到樂趣，唯有**將這部作品帶入自己的生活經驗裡才行**。（29 段）

不同的藝術有各自的語言和符號系統，有時實在難以相互轉換。N. Goodman 的看法是，**在一種特殊的感官狀態下，我們能去「讀」所有的藝術，讀畫、也讀詩，這樣的美學經驗是動態而非靜止。這時，要會去辨識其間的微妙關係**、符號系統和系統中的特徵，更要瞭解特徵所指示、範式出的意涵，詮釋作品裡的世界，也詮釋世界裡的作品。對 Goodman 而言，看到藝術的複製品或許很難真正深入其中，卻仍能夠從中體會藝術作品使我們開拓眼界、發現微妙細節的能力。至於繪畫，在一副畫產生之前，往往先是畫家和媒材之間的對話。一幅畫總是在意義的脈絡下誕生，畫家對繪畫主題的關注，就好像哲學家關切自我理解的問題一般。藝術家藉由創作來反思文化視野，並以此理解世界。瞭解畢卡索或馬諦斯畫中的世界，也讓我們敞開心胸揭露新的意義。對畫作、對世界、對自己做出新的詮釋，往往能產生新的感動。當我們將每一幅圖像都視爲一件「畫作」（painting），而不只是一個圖例（illustration）或表現（representation），我們就能持續參與其中。**畫作背後的意義，不只是對藝術家，也在觀賞者眼前展開**。討論畫作的意義時，應該有「觀看總是先於文字」的認識。觀看（seeing）讓我們瞭解自己身處在世界上的位置，然後才能用文字來描述世界，不管文字如何使用，都不會改變我們如何身處於世界的事實。我們的「所見」和「所知」永遠不會是既定的。John Berger 就認爲，若我們更常使用圖像的語言，就更能定義自身經驗，彌補文字的不足。（30-32 段）

最後是有關課程研究，和課程與藝術間的關係的思考。**教師應該讓學生對自己所見所聽，做出屬於自己的表述；更應該學生發展出一種屬於主體和參與的感受性，並鼓勵他們相互合作**。例如共同創作音樂，正是一種社會交互作用的表現，人際之間的經驗流動，在個人的心頭間共享，這種「我們」的感受，正是相互溝通的基礎。（33-34 段）

第八章、透過寫作學習—從寫作活動反省學習評鑑的意義

一、摘要簡介：

Greene 在第八章當中以自身的經驗爲例，說明寫作如何成爲完整學習歷程中的重要環節，以及其在學習歷程中的必要性。作爲一種思維的具象化手法，寫作是一種將人的思考轉化爲可傳遞、分析、討論之內容的重要活動；除此之外，寫作更具備了幫助人學習所知之內容的重要價值。

如何將「所學」轉化爲「所知」，一直是評鑑學習是否有效的重要判準。當學生聲稱已經「學到了」某些知識時，教師要如何得知呢？此時，學生若能夠將所學的內容化爲具體文字，少則藉此說明基礎定義；多則從中舉一反三，說明所學之內容背後涉及的意涵，甚至將所學之概念作爲學習其他相關概念以及認識自我的工具，而教師可以從中確認，學生是否的確「學到了」某些重要學習內容。

除了上述常見的書寫形式之外，Greene 透過 Virginia Woolf 的觀點提出，寫作尚具有一種啓發人主動探求自我的可能性，其本身就是一種讓人回到自身，主動追求或行動的展現。以 Greene 自己的經驗爲例，主動投入的書寫活動，往往能帶領學習者學得比原本預期的更多，而其關鍵便在於「主動性」。「學習」是指一個人從某些地方獲取了某些知識，然後使知識成爲自己所得的活動，而既然是「所得」，那麼學習者顯然必須要能夠具備「主動獲取」的能力，而此一概念乃是相對於「被動堆積」。

Woolf 認爲，寫作對她而言是一種找尋理由的過程，而這讓她自己感覺到自己不完全是被動的、被犧牲的（p. 107）。換言之，寫作行動所展現更高層次的意義，即是在回答自己那些自己所提出的問題，進而在當中找到生命的自主性。口語的表達可能被忘記，但書寫的文字卻可能被長久留下；口語的表達可能帶有更多不經意的詞語，但書寫的文字卻會在書寫的過程中被一再檢視，而這種檢視就是一種與自我再三確認、反省的歷程，也是「學習」的重要一環。

回到眼前的教育現場，當前教室內所強調的各種學習活動，多半在強調知識的累積，以及各種標準化測驗的評量，這種測驗的方式或許便於達到「客觀」評分的需求，但卻也同時犧牲了讓學生參與自我生命演出的重要機會。這樣的評鑑結果，果真能作爲學生「學到了」的證據嗎？Greene 在文末提出，「學習寫作就是學著打破沈默、學著掌握意義、學著如何學習的活動（p. 108）」，這樣的觀點，也許可以幫助我們重新省思，如何判斷所謂的「學到了」這一回事。

二、完整內容：

（一）本文背景

加州所推動的「國家寫作計畫（The National Writing Project）」是全美國各項關於鼓勵「自由寫作（freewriting）」以及透過反省性閱讀來增進寫作動機的計畫之一。這些計畫的確鼓勵了教師的書寫，同時也鼓勵學生進行短文寫作。年輕人所創作的詩作、故事與軼事每日產量甚多。本章的寫作動機是爲了回應「國家寫作計畫」所發行之季刊編輯的邀請，本文會提供一些自身如何透過寫作增進其他領域學習的經驗，以作爲質性研究的參考資料。

（二）寫作：讓閱讀的內容具體化

當你進行講述時，如同許多教師會進行的活動一般，你會連結、創造句型，並且讓看似無意義的內容產生意義。當我還是一個孩子時，我花了很多時間在閱讀上。但光是只有閱讀是不足的，對我而言更關鍵的是，**如何讓我所讀的內容產生*屬於我的意義*，讓這些意義具體化**，並且從中「學習」這些內容所告訴我的。

（三）Greene 的經驗：寫作與「我」的概念建構

就如同 Eudora Welty（美國當代小說家，1909-2001）的家庭一樣，我們家也很榮幸地擁有一套「百科全書（The Book of Knowledge）」，比起像是 Sartre 在《嘔吐》一書中所提及的「自我教育者（Self-Taught Man）」，我更傾向於直接逐頁閱讀百科全書，以學習應該知道的知識內容。我不確定我爲什麼會這麼快就讀到這一套書的 M 字部，但我確定這個字部底下的「Mexico」一字，是促使我開始寫第一篇小說的起源，而這一篇小說我當時打算作爲我父親的生日禮物。這篇小說始於一個被欺拐，並且被帶離到遠方去當礦工的墨西哥佃農，而故事是在說七歲大的主人翁—Ramona 如何萬里尋父。當時我才七歲，而這些情節都在我認爲的合理範圍內。我當時決定讓 Ramona 住在 Guadalajara 的城市附近，而這代表了我必須要去搞清楚墨西哥部分的地理情形，如此我才能決定我的奇幻冒險該如何進行。因爲我必須知道這些內容，我不只學了一大堆關於這個區域的地形，我同時還掌握了某個程度對於那個世紀墨西哥礦業的專業知識。我很確定 Ramona 的尋父之旅是沒有結局的，但我還是把這份禮物送給了我的父親，儘管數年之後我才發現，這篇小說當中我所選擇的象徵與隱喻有多少是受到我與我父親之間關係的影響。近來，爲了書寫對 Elizabeth Bishop 詩作「在等待室中（In the Waiting Room）」的回應，我學到了更多關於看待事物的方法以及如何透過寫作發現意義。早期我常引用一些此詩作中的片段，形容約七歲大的 Elizabeth 如何透過許多在牙醫候診室中的散亂事件與小小震撼中，所經歷的突現感知經驗。她在其中這樣描述：

掉落
這個渾圓、轉動的世界
在冰冷、藍黑色的宇宙。

但我感覺得到：你是一個「我」

妳是個 *Elizabeth*…

我當下學到了，寫作這個活動與個人對於一個「我」的認識之間的關係有多強烈，因爲**「我」其實就是「眾多他人的其中之一」**，而這也是這首詩接下來所說的。

（四）Greene 的經驗：寫作與觀看視野的轉換

大學時期我在 Barnard 學院主修美國歷史，我決定寫一冊關於美國歷史的小說。這本小說共有七百頁，處理的主題是在傑佛遜總統就任之前那一段動盪的日子。爲此，我確實地研究了民主結社（Democratic Socities），那些因《異國人與煽動叛亂法》而入獄的人們，以及法國大革命的同情者。書中的英雄是依照法國大革命詩人 Philip Freneau 而形成，但是我的主角是一個創作對抗當權的革命歌民謠之歌手。我從未出售我的小說，但是我從中學到了一些即便後來到了 Barnard 學院都沒學到的美國史。在這個過程中，我又再度地將我從閱讀中所得的具體化。在這個過程裡，我從個人單一的意識與重大事件之間的聯結中發現一件重要的事，那就是如何從與公領域聯結的角度看見個人，又應該如何從個人的角度看待公領域。於此我開始發現，這種對話就是歷史。時間過得越久，我越發現自己能從中發現「我自己的」，屬於女性的聲音，透過書寫，我學到了更多關於歷史的重要觀點。

Virginia Woolf 認爲她自己「容受震驚的能力」是使她成爲一位作家的重要關鍵。我在前面已經提過她認爲：「對我而言，震驚的感受引發我想要解釋的慾望」，而爲事件找到一個理由，讓她感到不那麼被動，不那麼像是一個受害者。我們當中少數人會傾向想要成爲像 Woolf 那樣的藝術家，但我們仍舊可能只是過著理所當然的生活。在我的生命當中，讓我自己在充滿決定與條件運作的對話中找到自身的定位，是特別重要的。部分這些權力與我的歷史與性別有關，有一些則是內在於這個社會與政治環境當中。當我感受到這些權力壓抑、貶損、干涉了我的自由時，就會讓我想要「說出」關於這些權力的事。我生命中的震驚多半於來自感受到自己選擇的空間變狹隘了，而**藉由寫作，我能從中找到其他選擇空間、開啓自身朝向可能性的機會**。這就是我認爲寫作能夠帶給我的。

（五）Greene 的經驗：寫作與生活經驗的關連、寫作即釋放沈默的行動

哲學家 Merleau-Ponty 寫道：「世界並非由思想完成，而是在生活中完成。我是對整個世界開放的，而我也不懷疑我可以與世界對話。但我無法佔有這個世界，因爲世界是無窮盡的。」世界的無窮性所預示的是對**詮釋方法或意義的追尋是永無止盡的**。當然，這就是寫作中會發生的活動，而這是不限年齡的。**只要我們的生活不陷溺於瑣碎當中，那麼我們就會不斷地追求意義。**

我認爲國家寫作計畫的效用。我也相信，我們需要讓寫作的人不只是透過一

般尋常方式寫作，還更**需要經由一些讓他們沈默或駐足的經驗激發寫作的動機**。某個程度上，我們應該交會學生把這些問題轉化成可解釋的驚奇，並且讓每個人發展容受驚奇的能力。我回想起 Tillie Olsen 所寫到的「隱藏的沈默；早夭、擱置的、或被拒絕的作品，隱藏在未完成的作品之後」。我認爲許多老師如何不經意地讓學生保持沈默，而這些沈默其實是可以經由寫作的活動釋放的。

（五）Greene 的經驗：寫作與生命敘事的關連

對我來說，提供寫作的興趣是一種透過哲學方法關心生活，讓生活如同一種敘事方式。MacIntyre 將個人自我概念的認同聯結到敘事的概念。他寫道，任何一個人的生活敘事都是「環環相扣的敘事中一部份」，然而**人類生命的整體就是「敘事性探究的整體」**。更進一步談，如同我們所見，Charles Taylor 將這種探究聯結到善的起源，如同我們對於自身定位或生活模式的決定，同樣也與善有關。但是這種探求也有可能是起於另外的原因：因爲我們必須要基於善來決定自身的定位，因此我們無法脫離善的起源，也就必須用故事的方式看待我們的生命。

Taylor，就像許多我們的老師一樣，對於人類在無力與沒有必然契約關係的生活中如何能保持「能動性（agency）」的問題感到興趣。Taylor 和 MacIntyre 都沒有參加任何一個寫作計畫，但是他們關心（同時也是一個日益重要的哲學關心重點）對於語言、對話（dialogue）、日常對話（conversation）、敘事、故事、探究，與我們在潛藏著各種經驗中的個人自我創造有何關連。**學習寫作就是一個學習如何打破沈默，學習掌握意義，學習如何學習的活動**。

第九章　朝向開放的教學
Teaching for Openings

本文主旨

內容

冒著狂妄之名，作者選擇在本章開頭引用 Michel Foucault 在 Discourse on Language 中所言：「我想悄悄進入這個演講……我喜愛被文字包圍，由此走向所有可能的開端。在說話的同時，我想覺察一個無名的聲音，長期領先於我，引導我只陷入自身之中，隨其起落，並寄放自身，當無其他人注視，在其縫隙中如同暫停了頃刻，停止召喚我。並沒有開端，取而代之的，言說出自於我。」(1972, p. 215)【109-1】

我被吸引停留於 Foucault 所言「事物被建立的秩序」(the established order of things)中——教學的事，博雅教育的事 (1973, p.xxi) 。承認自己被他人所開啟(且由他人維持)的偉大對話所吸引，我無須中斷之。我無須開始任何事，只需要被偉大者曾說過的席捲，並在他們之中維持部分的隱藏。【109-2】

但我隨之思考有多少的開端須由自由而啟，多少的中斷必須由意識極可能性的覺察而啟，因而，教導他人有許多事情得做。我認為，若是我和其他教師真的想要使我們的學生打破傳統及被視為理所當然者的限制，我們本身必須經驗在自身生命中建立的打破，我們必須激發自我再開始。我回想 Merleau-ponty 所寫「單獨的選擇與行動將我們從定錨處切開並鬆脫」([1962] 1967, p. 456)。總是縈繞在我心中的是 Woolf 所寫有關接受打擊的能力，可能使她成為一位作家。他們兩位使我觸及我自己的故事，觸及我選擇從定錨處鬆脫並激發他人與我同行的矛盾，因此我們都變得不同，都涉入論辯而到達我們所在的位置。【109-3~~110】

然而，我必須承認，去面對控制有多麼困難，排除與拒絕的原則給予了我一個言論的特定範圍並且阻止他人。教育太常沿著階級、性別、種族的線條行進，禁止了不同人們的經驗表達。思考表演藝術家 Karen Finley 談論的命名恐懼及不能被談論者，以及 Mina Shaughnessy 所稱紐約市立大學為了使學生入學，在學術寫作上設定的「詭計」(trap)(1977, p. 71)。每一個教育系統都是一個政治手段，用來維持或修正論述的使用，並伴隨著知識與權力進行(Foucault, 1972, p. 227)。【110-1】

當身為教師的我們想要相信教育是一個手段，足以給予每一個人進入他所喜愛的論述的管道，當我們想要相信讀寫能力是個人的成就，是一扇通往個人意義的門，我們就必須努力去了解讀寫能力與權力多麼深切相關，且其必須在脈絡及相

關的社會世界中被理解。人們身處於文化界限分明的讀寫能力中，有些人能熟悉，有些人永遠無法理解。無法理解者多由於其家庭貧窮，與社會中將人們社會化為具生產力參與者的制度化努力相隔甚遠。他們遠離主流，包括移民或少數族群的身分。許多這樣的邊緣者不信任他們自己的聲音、他們理解的方式，因而無法提供他們說自身故事、或形塑敘事、或從他們已知者建立新學習的替代方式。反之，他們很少質疑支配者的語言，雖然他們可能為共享的年輕人文化、或反抗的時刻、或對成人的不滿尋求更適切的論述。我們很少看到型塑讀寫能力的實際參與。我們很少見到對脈絡的質疑——例如科技的語言——或是對於完全線性的或分析的論述，這些推定了被認為是「正常」世界的客觀存在。【110-2~~111】

本章要處理的是，教學要對讀寫能力的眾多模式、偏好的語言、語言的多樣性以及在較大的文化脈絡中這些項目之間的關係，並對其提出批判性的質疑。優勢的讀寫能力及論述被視為提供學習及表達的機會，提供生活經驗中發現更多素材的機會。缺乏進入權力語言管道的人們，不善表達他們的生命，不太可能「克服所有慣常觀點被限制的界線，並去達到更開放的領域」(Heidegger, 1968, p. 13)。變得能夠讀寫也是一項超越既定情況，進入可能領域的課題。我們必須清楚的表達並致力於確認在我們周遭所見一飢餓、被動、無家可歸及「沉默」。這些可能被視為修復需求中的不足。我們需要想像力去意識到它們，去發現我們的世界中因為它們所缺乏的。回想Camus的傳染病(Plague)結尾Rieux醫生所說「無法成為聖人，但拒絕屈從於瘟疫」，那些「盡最大努力成為醫治者」的人(1948, p. 278)。【111-1】

以我自身的經驗而言，我花了很長一段時間才理解偉大的傳統——Harold Bloom所謂的「西方標準(Western canon)，長期以來的書及學派」——使我在連結世界時以權威的方式觀察。當我理解我所相信的是普世的、超越性別、階級、種族的一套觀點時，我感到十分震驚。而在這樣回憶的過程中，我發現自身直接被挑戰去思考我所思所言中被掩蓋的自我。【111-2~~112】

我有意識的抗拒特定的禁令、特定的虔誠、罪惡、害羞、恐懼。我發現唯有藉由這樣的抗拒，我們才能擴展選擇的空間。在路上遭遇一堵牆或一道界限並採取另外的路徑是順從，而非抗拒。去說明論辯如同說明競爭中的力量：使我們在適當處的因素，也使我們按照我們的渴望行動，打破障礙，變得不同。並非認同某事在我們的成長中是障礙便可能要去順從壓迫，尤其假若我們生活在壓迫的或羞辱的環境中。替代方式也許是Milan Kundera(1984)所描述的一個「生命不可承受之輕」，一種生活在機會的發生與偶然的遭遇中之感，沒有清楚的可能性。或只是對宿命論的屈從，如其所謂的「必然如此(Es muss sein)！」(p. 193)，一種首要需求的感受。或者——這是我這要朝向的——可以是在緊張中的生活以及一種熱忱，伴隨著未曾解決的論辯之爭。【112-1】

當我沉思自身的歷史，我了解到我從來無法克服由真正的愛好間的緊張所引發的不安，如 Flaubert、Baudelaire、Melville、Cezanne、Debussy 及 Steven 的作品，以及我的認同。他們的作品是男性的想像與試探，就像其他的言說分類，需要解碼與詮釋的多樣性，而非以客觀的闡釋恭敬的揭露。這是我推測的，也是習得的，以那樣的方式揭露他們作品的能力給予我身為那些藝術家之一的感受。跟隨著這個原則，我認為，我能使他們的視野成為我的。今天，我和許多人相同的是，因為揭露的不同隱喻不再提供先存視野的觀念而感覺不安。我有義務使那些作品變得有意義，藉由從不同的觀點注意它們，包含那些從我原有的意識創造出來的觀點。我如何打破我可能創造的迴圈呢？我該如何處理 Gadamer 所謂的先前判斷(prejudgement)呢？(1976, p. 9)正是伴隨著這種不安且在審問的過程中，我發現了我的自由，對我而言，似乎由於這樣的開端，我發現自身被要求在更開放的空間中抉擇，並根據我的抉擇行動。我回憶起 Martin Buber 談論教學以及「保持痛的醒覺」(keeping the pain awake)(1957, p. 116)。也就是說，讓人們有活在當下之感。【112-2~~113】

在這個以敘事及說故事為認知方式之一的時刻(Bruner, 1986, pp. 13-14)，我的希望是，在此揭露的故事將使讀者觸發他們自己的故事，他們找尋方案去創造認同的經驗。早期，我曾被認為太具「文學性」而無法從事哲學工作。此意謂著我被認為無法做遙遠且嚴格的語言遊戲與辯爭分析，這些長期支配學術世界者。我無法具體化或將主體性與所知覺者分離。我無法將感覺、想像、疑惑意識與認知工作分離。我也無法將生平及深植於凌亂、互為主體性世界的經驗排除。唯有現在，嘗試理解支配者和他們與性別議題連結的脈絡，嘗試列舉學術規範與高科技社會需求間的關係，嘗試掌握一個充滿苦惱的孩童、絕望的母親與令人煩惱的窮人們的世界中工具理性的意義，我可以開始確認阻止我與分析種類的事物。得到這方面的觀點，思索事物較佳的位階，我可以在擴張的環境中嘗試達到自由。我希望能夠在其中如教師般行動，如同那些改變非人性的、使人們與自身異化事物的先鋒者。【113-1~~114】

我發現自己偶爾渴望法則、規範與公式，即使我知道它們之中有多少是由對權力的興趣建構的。我之所以思及此，不僅因它們提供了對抗相對主義的界限，也由於我的邊緣性：我想要許多在圖書館的大世界中被接受者，權威的知識份子，精緻的都會咖啡館。我對於早期接受的批評之回應是從生活中的局部與特定處轉移，致力於承諾超越性別、階級與種族的價值典型。而且，一些人的確經常持續的提醒我們他們多麼相信自利與排外主義，最能夠克服由「國家社群(national community)」的超越觀念所證成的獨斷「文化知識(cultural literacy)」之主導(Hirsch, 1987, p. 137)。我總感覺就像 Plato 從洞穴釋放的囚犯，站在看不見的理性的炫目光芒中。【114-1】

我思及 Jean-Paul Sartre 過去所寫的「荒蕪(forlornness)」，描述毫無原因的孤獨(1947)。 一種鄉愁伴隨著這樣的知識，即使當個體了解到自身並非真的孤獨，而是被互為主體性趕上。這也就是為何許多人，包含我們的學生，熱切的轉向穩定的、獨石的及獨白的。當世界逐漸被視為「持續的改變、無法化約的多樣且具備多元的結構」，我們都希望在崩壞的階層體制中找到立足點(Smith, 1988, p. 183)。對於國家藝術基金適當角色的爭論(甚至是存在的權利)便是一項證明，正如我們所見人文學科傳統規範的防衛以及對於「差異」課程的抗拒。【114-2~~115】

理解到自己如何生存在傳統(或「對話」)中如同在一個容器內的覺察，使我相當震驚。Merleau-Ponty 對這樣受限的存在提出警告，提醒我們保持對自然及文化場域觀念開放的重要性：「直指事物本質的觀念，若我們深思之並不一致。被給予者是固定路線，一個逐漸闡明它自身的經驗，藉由與自己及他人的對話逐漸改正它自身。……拯救我們的乃是一個新發展的可能性。(1964, p. 21)」對話可藉由我們嘗試的書寫產生並豐富，在我們與他人一同的旅程中。即使是現在，其幫助我去尋找話語，藉由看和說的沉浸打破之。當然，當我與學生一同在對話的關係中工作，我想溝通這可以表示什麼；但是同時，我想要他們聯繫自己的觀點，因而我們都能見到許多有利點，從不同的角度理解。我想要我們一起揭露被隱藏者，將發生於我們身上的脈絡化，去調解使我們在邊緣的辯證，這麼做能使我們有活力。【115-1】

這就是我為何必須喚起那些給我存有時刻，以及將我埋藏在棉花中的經驗，我希望能夠喚起他人以相似的方式表達自身的故事。我必須溝通我們和我們的學生共同閱讀時，如 Umberto Eco 所說的 open 是指涉如何的處理文本。開放作品的讀者，Eco 認為，是支持他們自己的存在證明，自我特殊的警醒感，一個清楚的文化，「一組品味、個人傾向及偏好」。換句話說，讀者自己的觀點，可以影響或修正對作品的理解。甚至，「**藝術作品的形式獲得其美感效度部份正是來自觀看及理解的不同觀點**」(1984, p. 490)。這觀點和 Robert Scholes 在其閱讀方案(Protocols of Reading)中詮釋的論述有重要的聯結，他認為「**重寫在我們生命的文本中閱讀的文本…並在那些文本的啟發中重寫我們的生命**」(從 Barthes 的文本的樂趣 Pleasure of the Text 中參酌並相似於 Freire 的)(1989, p. 155)。【115-2~~116】

現在我提供幾個並不獨特的例子，關於當閱讀使我們更不同地理解世界時觀點的啟發。如果我們能教導我們的學生清楚表達什麼東西可從這方式被發現，並使其成為教室中對話的一部份，這個閱讀的取向可能慢慢的使我們對理解世界背後的意義感到質疑，正如 Freire 所說，「藉由有意識的、實踐的工作改變它」

(Freire, 1987, p. 35)。但我們首先必須找到方式與我們的文本呈現對話的關係；反思的、開放的，對我們活出來的生命文本的其他人。【116-1】

在第七章中，我引用了部分 Elizabeth Bishop 的詩作「At the Fishhouses」，她在其中寫了有關一個孩子與一個老人在魚屋(fishhouse)中修補魚網的經驗，有杉樹在後以及海豹偶而出現在又冷又黑的水中。她談到海水一般如何轉動，以及冰冷地覆上石頭，第一次「苦酒(bitter)」的味道就像知識……【116-2】

> 從冰冷生硬的嘴中拉出
> 世界的，從搖晃的乳房取得
> 永遠，流動而拉出，且因為
> 我們的知識是歷史的，流動，並飛翔的[(1955)1983, pp. 65-66].

知識是流及歷史這樣不同的觀念對我而言是一種挑戰與批判，無論 Elizabeth Bishop 傾向的為何。在此受到質疑的不僅是系統，更是知識分離的且形式化的粒子，正如無根據的知識本身就是存在的理由。這所有的一切在我初次及再次閱讀時構成了一種震驚，在我所生活的及想要生活的容器內有了斷裂。而當學生開始灌注他們的傾向、偏見及記憶(尤其是在回應苦酒及鹹味的清晰度以及從石頭噴泉中令人吃驚的流)，我發現某事如同一個普遍的文本在我們之間出現，一個就是一在我們的多樣性中一我們開始閱讀並重讀甚至重寫。【116-3~~117】

當我閱讀 Bishop 的詩”在等候室裡(In the Waiting Room)”，相似的某件事發生了，其中即將七歲的小孩 Elizabeth，看著大人們圍坐在一個牙醫的等候室中，感覺到”下降／圓形的、旋轉的世界之感”，並思索【117-1】

> …你是一個*我*，
> 你是一個 *Elizabeth*，
> 你是*他們*的一份子。
> *為何*你也應該是一員？
> 我幾乎不敢去直視
> 去看看我究竟是什麼〔(1975) 1983, p. 159〕。

這詢問的模式；痛苦的獨特性；落入空間之感；所有的一切都引出了顛覆系統性、完整性的有利點。立刻地，至少對我以及和我一起學習的一些人來說，這首詩強化了我們持續辯證的意識。感覺到我們自身在某種邊緣上，我們都嘗試開拓一個空間，足以在其中打破獨特的沉默與選擇。【117-2】

在 Christa Wolf 的小說 Cassandra 中，她創造了一個敘事者來告訴我們，那些被排除的人們總是能夠相互認同與理解(1984)。這個想法使我仔細衡量一些我熟悉沉默以及我在尋找自己聲音時感到的不確定性的方式，可能幫助我開始了解這個世界如何展現在弱勢族群－年輕黑人男性與女性、新移民的西班牙人、以及其他人－眼前。Ralph Ellison 在”不可見的人(Invisible Man)”中的敘事者說道，給予他者認同的重要性勝於可見度；我了解我只能認同像敘事者這樣的人，以及其他我在生活情境中遇見的人。我必須嘗試立即經由他們及我的眼睛去看－若是這些個體願意投入對話，若是他們願意提供線索。舉例來說，我認為像在 Invisible Man 中，敘事者”秘密地”開始與結束他的故事所出現的線索（如同它可能是的，將其視為如 Dostoyevsky 的地下室手記(Notes from Underground)般的開放文本）。在結語頁，我讀到:「在往地下室走時，我拍打了一切，除了心靈，心靈。而心靈構想一個生活的計畫必不可忽略與構思模式相對的混亂。這不但適用於社會，也適用於個人。因此，嘗試給予在你的確定性模式中存在的混亂一個模式，我必須出現，我必須現身」(Ellison, 1952, p. 502)。不僅是 Ellison 的文本中所提出的質疑可能影響讀者的內在視野，質疑也提供了人們可認同或不可見的。它允許我們發現新的互文性（intertextuality）（也許是不舒服的），使我們以某種方式重寫地下室手記－如同 Emerson 的「美國學者(American Scholar)」及 Mark Twain 的 Huckleberry Finn 的冒險－在我們生命的文本中。【117-3~~118】

我還在閱讀中發現了什麼新的觀點呢？Toni Morrison 的作品管理員令人吃驚的打擊能讓我們發展與我們的生活背景相對的其他認同模式。例如，回憶 Pecola Breedlove 在 The Bluest Eye（1970）中的故事以及他被兩個主流文化的主要敘事摧毀的方式：「Dick and Jane」讀本及 Shirley Temple 以他的藍色眼睛製造出來的虛構想像。Pecola 是一名黑人小女孩，不受媽媽喜愛，不被她的社群支持，絕對能確定的是她其貌不揚，希望所有的事情看來就像有著明亮藍色眼睛的 Shirley Temple 一樣。若她的眼睛是不同的，她認為，她將會不同；也許她的父母將不再在這樣美麗的眼睛前做壞事。Pecola 被摧毀並走入瘋狂；而我們停留在這樣的理解－只有一個主要故事、只有唯一一種好的人類現實的堅持，對許多人而言是致命的，尤其是對多樣缺陷者、對視覺與聽覺受損者，同樣對像 Pecola 這樣的受虐小女孩也是。對 Pecola 來說，人類現實的標準是由藍色眼睛所設定；雖然她的觀點異於許多讀者的個別經驗，這也許仍能觸動我們重寫世界的文本一小部分。【118-1】

在不受喜愛的 Pecola 身上的有利點，在小說中被提供的是兩個受喜愛的孩子，在言談中之一是敘事者 Claudia，藉由考量「所有的言詞都是被我們打破的符碼，所有的姿態都屈從於仔細的分析」(p. 149) 來捍衛他們年輕的行為。他們是驕傲且傲慢的，因為他們**必須**如此；不像 Pecola，他們倖存下來：「我們嘗試

看她而不注視著她，並且絕對、絕對不走近。並非因為她是荒謬或令人厭惡的，或因為我們害怕，而是因為我們辜負了她。我們的花朵從未生長。」多年過去，Pecola 在輪圈及乳草間挑選她的路，「在世界的濫用與美之間，她是她自己」敘事者在清掃他們自己後感到生機勃勃：「她的單純修飾了我們，她的罪認可了我們，她的痛使我們健康成長，她的難為情使我們認為我們具有幽默感。甚至連她清醒時的夢，我們過去用來使自己的噩夢沉默」(p. 159)。在 Morrison 的 Sula 中也描述了與此不同的感受。Sula 的朋友 Nel 認為 Sula 回家就如同得到背後的眼睛，因為，對 Nel 來說，「與 Sula 談話總是她和自己的對話……Sula 從未與人對抗，她只是幫助他人確認他們自己」(1975, p. 82)。【118-2~119】

可以是那樣嗎－在確認我們自己的掙扎中，當論及選擇我們是誰時，像 Sula 那樣的掙扎確實進入論辯？我希望我們去發現我們如何能共同發現對抗我們背景的多樣性、共同書寫，接近彼此的存在現實以創造 Arendt 所說的中間人（in-between）（1958, p. 182）。「每個人的解放必須依靠自我贏取（self-won）」Catherine Stimpson 如此寫道 (1989, p. 35)；我了解這說法，但我希望更進一步，並與我身邊的人去開啟這樣一個領域，一個我們的承諾能立即被加深加廣的社群。【119-1】

當然，樂於接受我們嘗試的，我們只能經由我們的假設、我們的先見、我們的回憶展現來理解，也許如 Toni Morrison 寵兒一書中的 Sethe 所謂的我們的「再回憶(rememory)」(1987, p. 191)。沒有資訊或知識藉由空洞的意識被接受或吸收。我們只能從我們解釋的社群前往，若我們能學會為適當的策略命名，並使它們能為我們嘗試承諾與理解的人們所理解。我們必須繼續擴大那些社群，直到我們以「作為贏得某事的社群及觀眾作為人聆聽演說的一種更開放感」，來創造一個世俗的場所。【119-2】

這意謂 Elizabeth Fox-Genovese 所謂的菁英文化必須被轉變。這是白人男性學者傾向創造的文化，「關於女性、較低階層者以及一些在帝國主義中以相似方式視為被殖民者的白人種族。最糟的是，其拒絕了所有他者的價值並將自己訴諸為絕對標準。」Fox-Genovese 也指出，任何的準則，是「對集體說話的權力，導因於社會與性別的關係及拉扯，並非出於天性。那些塑造我們集體菁英傳統者，是歷史的勝利者」(1986, pp. 140-141)。當我閱讀至此，我又再度回到我生活中的矛盾之處，我想起了讀寫能力的不同意義。做為一組技巧，讀寫能力經常使人沉默並奪取他們的權力。今日，我們的義務便在於找出使年輕人發現他們聲音的方法，開拓他們的空間，在他們的多樣性與不連續性中開拓他們的歷史。我們必須將注意力集中於邊緣者身上，那些來自於拉丁美洲、中東以及東南亞而經常被窒息的聲音。【120-1】

這並非浪漫的想法或只是一個善的意志的議題。身為教師的我們在未來的幾年，將遭遇數以千計的新移民：某些人來自於被忽略的貧民區的黑暗與危險中，某些人在遭受獨裁者殘害後精疲力竭，某些人曾驚惶的生活在難民營中，某些人對追求經濟成功毫不在乎。文本正在此。我們必須使他們容易被理解，提供方案，使他們開放。我們必須允許孩子們機會，藉由那些文本及男人與女人所寫的書去建構他們的經驗。沙特，如同我先前提到的，論及這樣的作品如同禮物，他接著說：

> 若我被投擲於世界中，伴隨著不公，我不見得認為它們是冷漠地，我可能以我的憤怒使它們更有活力，我可能揭露它們並以它們作為不公的天性引起之，也就是如同被壓抑的傷害。因此，作者的世界只顯現它自身，在所有被讀者檢視、讚賞及憤慨的深度中；豐富的愛是得去維持的承諾，豐富的憤慨是得去改變的承諾，而讚賞是得去仿效的承諾；雖然文學在道德上與其本質是不同的，在美學律令的精神中，我們分辨出道德律令。例如，因為書寫認同者，經由他所遭遇麻煩的不同事實來書寫，他的讀者的自由，因為閱讀的人，藉由打開書本的小小事實，認同作者的自由，藝術作品，無論你從哪個面向達到，在人類(men)自由中是一個**信心**的行動(1949, pp. 62-63)。【120-2~121】

在希望他說「人類(human beings)」而非「男人(men)」的同時，我仍然發現非常重要的是，Sartre 視文學為一種世界的想像性表徵「在此領域內需要人們的自由」。我甚至在這段話中找到教學典範的來源，若教學確實是要去尋找開放性，若我們關心機會是被製造的。這個閱讀的經驗和教學的行動是辯證的。【121-1】

最後，我想要再次建議這樣的觀念，讀寫能力是，也必須是一項社會事業，必須在人們共同「言談與行動」的多元教室中被尋找以創造人們之間的共通處。(Arendt, 1958, p. 19)。將必然的**有差異的展現**，由此，**意義可出現**。應該將有認同的時刻，懷疑的時刻。但是也有無止盡的詢問，當不同的人們努力的以他們的自由來創造自我時。我再度想起 The Plague 以及 Tarrou，他說「我們所有的麻煩都來自於我們在使用簡樸、清楚的語言上的失敗。所以我決定總是談話－行動－相當的清楚……這就是為什麼我決定站在受害者這方，減少已造成的傷害」(Camus, 1948, p. 230)。當然，這是小說中重要之處：在瘟疫的時刻，站在受害者這方。也許對我們來說現正是瘟疫的時刻。這也就是為什麼，像 Tarrou 所言，我們必須留心且警惕，若我們想要開放文本與空間，若我們要促使年輕人自由。【121-2】

第十章 藝術與想像（Art and Imagination）

一、本文重點

文章一開始 Greene 批判美國目標兩千過於著重於量化的教育政策所造成的粉飾太平的心態，並引用 Picasso〈哭泣的女人〉[1]來說明一般大眾應瞭解自己在社會結構之中失去痛覺和對人漠不關心的心態，此種心態造成「悲慘的缺乏」。如何藉著釋放想像力以脫離此種「悲慘的缺乏」呢？在 Greene 的文章中，我們可以既然整理出想像力的引發有三個條件，首先，想像力的引發必須擁有抗拒的能力；第二，想像力來自於我們有意識地參與藝術作品；第三，想像力應該讓我們與標準化與無思想的戰鬥，打破習以為常的常態，方有可能擴大自己的邊界。有鑑於此，Greene 提出兩個意象，分別是「瘟疫」和「意外事件」，前者比喻人與人之間的冷淡和距離感，而後者可用來比喻人類喜於安適而害怕意外的態度。我們都習慣於自己安全舒服的城堡，有踏出框架的惰性，或是不知道有什麼途徑可以跳脫我們原本的框架，Greene 在此的答案是藝術教育；藉著藝術教育，我們必須成為發問者和意義創造者，並藉著繪畫以擴大我們的知覺形式，最後，藉著藝術引發學習者的自發的學習動機，使學生成為整全的人。

二、前言

在本文一開頭，Greene 便批判美國 1994 年目標兩千《Goal 2000》的教育政策，她認為教育的存在脈絡遠遠超越目標兩千的意圖，即在追求世界級的學習成就與基準點，此追求是荒謬、表面和限制的。目標兩千的決策企圖要粉飾家庭破碎、無家可歸和暴力等極惡劣現況，並超越 Kozal 在 1991 年所描述的「殘酷的不均等」（savage inequality）（122）。但僅止於粉飾太平，不均等仍然存在，只是教育政策轉於我們注意的焦點，似乎這些不均等不存在似的。

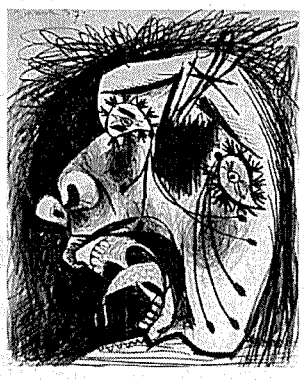

畢卡索（1937） 啜泣的女人（一）

Greene 也提到我們的年輕人就像老年人一樣居住在一個令人恐懼的道德不確定性之世界。這是一個無法減緩痛苦的世界；因此，她運用 Picasso 在 1937 年的畫作〈哭泣的女人〉，這一系列的畫變成了我們這個時代的聖像，這一系列的畫已經取代了在馬背上和戰爭中的男人的雕像，雖然這些雕像過份保護了曾經值得一戰的回憶，那種死去也不足惜的象徵（122）。但是〈哭泣的女人〉所引發的情感，使我們成為有痛覺的人，而非僅停留在慶祝某位

[1] <哭泣的女人>是一系列的畫作，畫於 1937 年，當年正值 1936 年到 1939 年的西班牙內戰，畫中的女主角 Dora Maar，一個 Picasso 描述為總是在哭泣的女人，藉著這幅畫，Picasso 想要瞭解在戰爭中，一個人類的臉可以展現多少的痛苦。

偉人或某位偉大的豐功偉蹟。

因此，經由欣賞〈哭泣的女人〉，可讓我們瞭解在生活的結構之中「悲慘的缺乏」（tragic deficiency）。如果我們可以透過這些畫作的經驗，便可對抗我們生活的背景。可以盡力於一種較好的事物秩序的概念，一種沒有戰爭可以使女人如畢卡索所畫的女人哭泣，沒有炸彈可以謀殺無辜的小孩。我們可反對這樣的恐怖，召喚微笑的母親與活潑可愛的小孩之意象（images）（122-123）。



畢卡索（1937）啜泣的女人（二）

三、現今美國教育政策對藝術教學的忽視

美國的社會對於深層的存在價值是憤世嫉俗的，而證成目標兩千目標的人，同時也是忽視藝術教育的人，轉而強調可管理、可預測與可計算的教育政策。倘若我們要將藝術含蓋於國家教育目標，此論證必須與經濟競爭、科技精熟和類似的論證邏輯相一致。相較於現存的技能發展、學業成就、標準化和爲工作準備，藝術教學在主要論證中屬於較高的層次（123-124）。Greene 反省藝術教育本身的弔詭：一方面當今美國教育政策忽略藝術的現況，另一方面藝術教育相較於其他領域爲較高層次。

四、想像力、抗拒與有意識地參與作品

Greene 進一步說明了師生意識覺醒之後，他們會對被鎖死在客觀的一系列由他人來定義的環境之中而感到生氣，年輕人發現他們被描述爲人力資源而不是一個可以可選擇與評價的人，他們被科技服務與市場所塑造，卻不討論他們是誰；這是師生「意識覺醒---抗拒」之後所會面臨的處境，Greene 回到藝術作品（124），釋放想像力應該具備怎樣的條件呢？我們可以整理成三個條件，如下所示：

（一）想像力的抗拒力量

Greene 提到一種抗拒的力量，只有在想像力的被釋放之時，此種抗拒的力量才會被喚醒。Greene 回到我們生長的處境，科技與溝通的神聖性會將想像力的影像（images）給轟炸，通常形成的結果是凍結人們的想像思考；今日媒體所給予我們的是預先處理的概念和固定架構的影像，夢想總是被許多可以販售的網給牢牢抓住，憂鬱或無意義感的替代方案卻是佔有生活中的消費性產品（124）。

Greene 回到想像力的特性：「想像力與上述的人類處境是相反的，它明顯地在處理不可預測的與不可預期的之事物，並需要我們回到不可預期和不可預測的存在」。Greene 告誡我們，被動與無動於衷的人都太過相像，以致於對於不真實、假如和可能性的理念（the ideas of the unreal, the as-if, the mere possible）是反應遲鈍的（125）。

（二）有意識地參與作品

Greene 堅定認爲，許多的藝術是最有可能成爲釋放學生想像力的模式，並賜與學生的想像力遊戲，然而上述這些過程將不是也不能自然與自動地發生。例如，以旅客的態度表面的接觸繪畫，就好像僅僅是光觀客急促地穿越博物館一樣，沒有花反應的時間，或沈浸在有關藝術的對話之中，人們只是在尋找正確的標誌（the right label），只是藉由觀眾所知道的藝術家在尋找他們應該看的藝術作品；也有一些人去看芭蕾舞只是爲了故事，不是爲了芭蕾舞者的動作與芭蕾舞的音樂（125）。

美感經驗必須自己有意識地參與作品之中，用盡自己的能量，有能力去注意在戲劇、詩、四重奏之中應該被注意的部份，甚至是以最爲學術的態度，這些態度和僅僅呈現藝術的虛構想像的世界不同。有鑑於此，我們要介紹給學生此種投入的態度，使柔和的平衡產生衝擊，幫助學習者注意（致力於形狀、形式、聲音、節奏、比喻、輪廓與線條），並有助於協助學生完成特定的作品以及被學生視爲有意義的作品（125）。

（三）與標準化與無思想的戰鬥

Greene 所期望的教師應該提供學生和藝術作品偶遇的機會，並與「標準化」（standardization）以及 Hannah Arendt 所謂的「無思想」(thoughtlessness)戰鬥，其中無思想包括「對事情不予理會的魯莽」（the heedless recklessness）、「無望的困惑」（hopeless confusion）和「自鳴得意地重複於真理」（complacent repetition of the truth），這些態度會使人瑣碎與空虛，這些問題一直困擾著我們，而 Arendt 的描述可以讓我們回想到 John Dewey 在 1930 年代所提出的「社會病態」，一直到今日，社會病態仍然困擾著我們（126）。

有鑑於此，Greene 進一步提醒我們，如果我們要對抗極其嚴重的流行的訊息，有思想是必須的，因爲訊息無法引發思考，無法使年輕人的發揮想像力，也無法帶領年輕學習者發現新世界或引發年經學習者批判而有擁有思想（126）。

總之，想像力、抗拒、有意識地參與作品是息息相關的，想像力是一種解放，必須先解放教師，讓教師意識覺醒之後，方有可能帶領學生一起邁向解放，共創新的可能性，便可以突破習以爲常的「常態」，使我們變得更加有思想，更具備敏感性。

五、藉著文學作品讓想像力的意象具體化

據上所述，想像力仍停留在理論層次，在實踐方面，Greene 回到文學作品的意象，藉著意象具有釋放我們想像力的功能，這些意象如下所示：

（一）瘟疫：比喻人與人彼此之間的冷淡和距離感

Greene 此處所提的想像力具體化與第四章所提的文學作品的隱喻意象相同，而 Greene 在第四章也同樣提到 Camus 的，因爲訊息無法引發思考，無法使年輕人的發揮想像力。Camus 在 1948 年的《瘟疫》(the Plague)一書中提到瘟疫襲擊俄蘭城（the town of Oran）故事之初，四月的俄蘭城裡每天有數以千計的老鼠死去，後人類也開始接連死亡。故事的一開始，俄蘭城內的人們沈浸於例行公事的習性，一場瘟疫突然地將大多數的居民推入孤力與絕望之中，並使人們凍結在俄蘭城內，使人們僅僅只能待在這個城鎮而無法逃脫。Rieux 醫生最初是以最抽象的理由對抗瘟疫，因爲這是他的工作，就好像「二加二等於四」的邏輯行動一樣：之後，當他看見無法言語的悲劇一再發生時，他便開始思考他的實踐和抗爭（127）。此時，他遇到 Tarrou，Tarrou 是一個道德高尚卻不聽天由命的人他具有清醒的頭腦和想像力，並將人們組織成衛生小組，以便和瘟疫抗爭。

但到了故事中期，因爲死亡率不斷上升，那種深深的無助令全城人共同抗疫，不少人也因瘟疫改變了，故事的結尾，在九個月後突然消退，像生命中的大部分事情一樣，瘟疫的來或去都是荒謬的，沒有道理可尋（周行之譯，1969）。而本章所提到的主要人物是 Rieux 醫生和 Tarrou 兩人，書中所提到的無常和荒謬的情境，在我們這個時代卻是容易碰到的處境，其嚴重性雖並非如本小說，但從先前的 SARS 到現今的新流感（H1N1 病毒）的傳染可以找到類似經驗。

然而書中的另一個主人翁 Tarrou 認爲我們可以將「瘟疫」比喻爲人與人之間彼此「冷淡」和「距離感」，甚至符應了 Greene 所強調的「無思想」的隱喻。Tarrou 試著去成爲「不憑藉上帝的聖人」，他發現機智與想像力，想像人們是一個能與瘟疫戰鬥的衛生守衛，讓瘟疫成爲道德憂心，因爲每個人的身體都可能帶有瘟疫的微生物，一種潛在的冷漠瘟疫，Tarrou 告訴 Rieux 醫生說這樣的過程是自然的；這些人就如同 Arendt、Dewey、Eco 所說的缺乏關懷和憂慮的人一般。就瘟疫的來源而論，此種人已經在內心之中逃避了複雜的問題，因爲他們習慣於容易得到的人類預測之公式化與世俗的解決方法。有鑑於此，Greene 告誡我們一定要給自己機會讓我們成爲正直的人（127）。Rieux 醫生是第一個主角，是作者卡謬的化身，屬於無神論者與人道主義者，Rieux 醫生相信自己的路線是正確的，他站在自己的職業崗位上，全力從事恢復人的健康；而 Tarrou 本身也屬於無神論者，他過著沒有希望可以憑藉的人生，想要從無望中得到心靈上的和平，縱然有頑固的鬥志，強健的體格，最終仍在瘟疫中死去（周行之譯，1969）。

藉著《瘟疫》中的故事，可以啓發我們應該藉著閱讀文學作品以釋放想像力，或是當我們偶然地看見 Picasso 的〈哭泣的女人〉，進而投入藝術作品之中，便可運用想像力而「停下來去思考」，進而發現替代的可能性，Camus 與 Arendt 所強調的替代可能性即在於讓我們擁有意識（127-128）。

（二）意外事故：比喻人類喜於安適而害怕意外的態度

Greene 所提出的另一個文學作品是 Christa Wolf 的《意外事故：一天的新聞》（Accident: A Day's News），她選擇這部小說，不是爲了增長知識，也不是發展什麼隱匿的事情，而是要使我們能跨越時間的歷程，讓我們在自己的生活世界中看到無法看見的部份。此外，這部小說促動了作者 Greene 的經驗中自己對於科技與抽象的回應（128）。

這部小說描述在東德的郊區一個叫做 Chernobyl 的地方所發生的核能外洩的意外事件，經歷這場事故的是一個女作家，也同時是一個母親和祖母，事故那天，她正因爲她的哥哥要進行腦部手術而心事重重，當她聽到廣播員說起在一千英里之外的巨大核能事故時，她卻沒有太多時間對於這些危機予以回應，因爲她擔心這事故的結果對於她的孫子和世界各地的孩子所造成的影響（128）。

在比較這位女作家的反應時，Greene 感到興趣的意象是關於人類與個人的，屬於安於舒適和害怕意外二者之矛盾，她將此種安於舒適和物慾的人比喻夢遊者（sleepwalker），他們沈迷和諧卻害怕意外，進而引發自傲、渴望權力和追求利益。此外，在本書中也提到一個等式，此等式可以是『舒適生活＝利益＋自傲＋渴望權力＋……等』，Greene 質疑這個等式再繼續加下去，人類的欲望無窮，有什麼是無法加入這個等式的？Greene 認爲在這個等式之外，我們應該要有勇氣去尋找新的替代可能性，並抗拒安於閒暇地認知和談話的態度（128-129）。

本書也著重於科技文明所帶來的弔詭，當書中廣播員對於「核能的利用」產生質疑，這位女作家回一起激烈地反對核電廠的抗議者和那些對於抗議者的駁斥，指責他們相信科學的烏托邦，之後，這位女作家開始列出這些科學家不得不做，卻又覺得浪費的事，這些包括：「煮飯，抱小孩或推嬰兒車逛街；洗衣服，將衣服掛起來晾乾，之後將衣服折起來，並燙平；掃地，拖地，並將地板拋光；照顧生病的小孩；說故事給小孩聽；唱歌」。對 Greene 而言，上述這些科學家認爲浪費時間的事有多少是真正浪費時間？（129-130）

上述一系列的問題，我們不得不思考到教室的對談之中所發揮的作用，我們應該致力於讓學生覺醒以探討那些他們應該的作爲爲何，就像書中的主角相信，荒誕的科技文明之推廣會取代許多人的生活，她相當瞭解科技本身助人的部份，畢竟，她的弟弟接受了先進的神經外科手術（130）。經由這部小說，我們可以擴展知覺，思考那些我們平常沒有思考的事情，瞭解思考那些平常我們無法思考的問題是多麼重要；就像書中的女作家一樣，在自身的生活環境之外憂慮並思考科技的好處和壞處。不過，Greene 在此的立場是反科技的，即使她相信科技本身

的好處，但她更相信知覺世界中種種瑣碎的事情，如洗衣掃地，在科學家認爲浪費，卻活生生的屬於我們的生活世界之中一部份。

但是，如何擴大我們的邊界？我們都習慣於自己安全舒服的城堡，有踏出框架的惰性，或是不知道有什麼途徑可以跳脫我們原本的框架，Greene 在此的答案是藝術教育。

六、藝術教育的作用

Greene 提出文學作品的意象之後，進一步強調在教室之中藝術教育的重要性，老師可以藉著繪畫、雕刻、舞蹈和文學等藝術的形式，進入作品的世界，讓我們擴大自己的生活邊界，突破生活的界線，引發我們的想像力（130）。不過，此處 Greene 在這些藝術形式中舉的最多例子的是繪畫作品，在繪畫之中，藝術教育可以帶領我們擁有嶄新的可能性，這些可能性如下所示：

（一）我們必須成爲發問者和意義創造者

根據本文前述美國教育政策制訂者在西元 2000 年所提出的教育目標中對於藝術無意識的忽視，Greene 提醒我們必須重新找回美感經驗，才有可能讓我們在所處時間和空間之處境進行深度對話（transation），在因緣際會的參與繪畫、舞蹈、故事和其它的藝術形式之後，可以使我們再度抓住失去的自發性，打破事先預設的架構，進而抓住自我生成的過程（the process of becoming）。有鑑於此，Greene 希望我們可以覺醒爲「發問者」（questioner）和「意義創造者」（meaning maker），以投入於建構和再建構我們周遭的生活實在。她在此處所謂的實在係指多元實在，而此實在的建構永遠完成的一天（130-131），因爲當我們在建構實在時，納入他人的生活世界以擴大自己的邊界，此過程沒有完成的一天。

（二）藉著繪畫以擴大我們的知覺形式

此外，Paul Cezanne[2]將身體放入在風景畫（landscape）之中，此作品本身建議的經驗面向可建構我們思考的基礎（ground our thinking），並讓我們思考自己的教學；.例如，一些談論舞蹈美學的人就是在談論「對抗我們成爲人的意義」的問題。Arnold Berleant 也提到：「在建構的人類光譜之中，透過動作，舞者與參與的觀眾，投入於那些可以同時提升所有的經驗以及我們人類對於世界的建構方式的那些基本動作，這反對所有身體與意識切除之二元對立論述」（131）。

如果把繪畫視爲身體在時間和空間方面的延伸，同時包括創作者和欣賞者的身體，Berleant 的論述也和繪畫有所關連，「例如走入畫作的世界中，我們可以進入風景區，或房間，或是開放的街道，我們可以要求不同知覺的形式」。當然，

[2] 十九世紀末法國後印象派畫家。

我們也可以進入 Raphael[3]、Delacroix[4]、Cezanne、Picasso、Edward Hopper[5]、Mary Cassatt[6]的作品，進而擴大自己對於知覺繪畫的形式、顏色與空間的的敏感度（131）。

（三）藉著藝術引發學習者的自發的學習動機

Greene 引用 Jean-Paul Sartre 指出任何人對於關心「藝術的角色」與「想像力的覺醒」的重要性（131-132）：

藝術作品永遠無法限制繪畫和雕刻和描述的藝術對象，就如同一個人只能從世界的背景來感知事物，因此，藝術對象就可以透過藝術再現來對抗整個宇宙的結構。如果畫家提供我們一個田地或一個裝滿花的花瓶，他的畫就可以開啟整個世界。我們依循著埋藏在麥田的小徑，這可比 van Gogh 所畫的在麥田之中、在雲朵之下的小徑還要更加遙遠。……我們可以開啟無限的擴張，到達世界其它的目的地。……每一幅畫，每一本書都是存在者的整體性（the totality of being）的恢復，不管是畫還是書可以提供觀賞者自由的整體性，因為這是藝術最後的目的。

上述 Sartre 的先知卓見總結了在教室之中因緣際會的參與藝術的重要性，年輕人受到促發而想像，並擴大和更新他們的世界，使他們的生活世界更加美好。沒有什麼比發現學習的來源更爲重要的東西，這學習的來源不在外在需求，而在人類的自由中可以發現。Greene 在本章所關心的是今日所描述的「主動學習者」，成爲能夠自我覺醒去追尋意義，並對於生活故事賦予意義的人（132）。

文章的最後，Greene 提出藝術的貢獻：藝術提供了生活；藝術提供了希望；藝術提供了發現的期望；藝術提供了希望之光。抗拒，我們也許可以創造出美感經驗的教學中自我的信條（133）。

七、心得

在本文中，閱讀本文最重要在於想像力的概念，Greene 所著重的想像力和影像並不是來自消費媒體，而是來自藝術作品，前者中的觀眾往往是被動的接收訊息，僅僅強調遊戲或娛樂，以 Kant 的無涉利害說而論，此種經驗並非美感經驗，因爲其往往著重於被動的感官娛樂；而後者屬於美感經驗，深刻的反省我們深處的處境，使我們產生痛覺，並擁有生命的意義感。想像力不是亂想或幻想，想像力是一個整合的認知思維。

---

[3] 文藝復興時期畫家。
[4] 十八世紀初法國浪漫主義畫家。
[5] 二十世紀初美國寫實主義畫家。
[6] 十九世紀末，二十世紀初美國的印象派女畫家。

有鑑於此，本章的核心在於釋放想像力，本文之中所強調想像力的引發是有條件的，包括：第一，我們必須擁有抗拒的能力，抗拒我們的生活世界中不公不義或被宰制處境，以讓我們意識覺醒；第二，想像力來自於我們有意識地參與藝術作品，不僅欣賞，還要創作，在欣賞與創作的交錯之中，方能深刻地走入藝術作品之中；第三，讓我們與標準化與無思想的戰鬥，打破習以爲常的常態，方有可能擴大自己的邊界。基於此三個條件，想像力可以藉著藝術作品整合我們的認知，並重新尋找意義和可能性。

想像力可以透過文學作品的隱喻具象化，藉著文學作品的隱喻是一種意象（image），並形成一種影像；同時，Greene 在本章之末舉的最多的藝術作品之例子是繪畫，老師藉著帶領學生進入繪畫作品所描繪的世界之中，便可以擴大我們的生活世界之侷限，在藝術作品的具體化之後，便可開啓我們的想像力，進而形成抗拒的力量。

此外，值得注意的是 Greene 喜歡用 encounter 這個字，筆者翻譯爲「因緣際會」，係指在教學藝術之中沒有什麼是計畫好的特性，以爲教學帶來許多的驚奇，在驚奇之中，總是無法預測，讓人得到真正的自由。所以因緣際會這個字與佛家的「隨緣」類似，使學習者主動受到藝術對象(文學作品、舞蹈、繪畫……等等)的吸引，無涉利害，專注於孤立的美感對象而得到快感，這也就是 Kant 所謂的真正自由展現。任何的強迫並無法帶來藝術，強迫便失去美感，我們僅能「指引」和「邀約」（林逢祺，2004）的態度帶領學生藝術世界，這也是藝術教育最大的特色之一。學生對藝術作品沒有興趣，我們並無法強迫其欣賞或創作藝術，僅能等待，或增加老師本身說故事的能力，將我們在生活之中的種種壓力情緒藉著藝術作品予以表達，讓學生感同身受。

參考書目

林逢祺（2004）。**教育規準論**。台北：五南。
周行之譯（1969）。Albert Camus 著，**瘟疫**。台北：志文。

第十一章 本文與頁緣

評論家 Denis Donoghue 提醒我們許多人將藝術認爲僅止娛樂而無實用價值。而且「也真的是如此，藝術無法治好牙痛[或]對於現實世界的我們所增高的血壓有多大助益」，他如是說。

Donoghue 總結爲，藝術在大多數人們生活的邊緣；這個邊緣是「那些存放感覺與直覺的地方，每日生活都不會有其容身之地，而且看來大部分都是壓抑著的」。然而那些選擇過活「**在藝術中的...可以留給自己一個空間，而且公開用自由和臨場填滿那個[屬於自己]的空間**」（p.129）。**爲自己騰出空間、讓自己經歷那樣與自己的連結，並且主動穿梭在那些空間中，這種想法對我而言似乎應該是最重要的**。正如 Martin Heidegger 所言，事情「在本然之上」偶然發生，當一個開放空間出現時：「[那兒]有一塊空地，一道光芒」直達我們確認所知之上（1971, p.53）。在第十章，我大致討論了幾個藝術釋放想像力的面向。在本章，我將再進一步研議，檢視**我們需要學習一種教學能夠將藝術教育以及美學教育結合，因此能確保學生活在藝術中，騰出那些空地以及空間給自己**。我說「我們」是真的希望有這麼些人存在，而且我可以對著一個致力於解放教學的教育家社群說話，特別是在藝術這個領域。如此的社群必定要包含兩性之間的對話，不論其來自何種階級、背景、膚色、宗教信仰，**任何一方都能自在地從各自獨特的觀點發言，朝向創造一個共同的世界。而且這個世界必然會分享對藝術的熾愛**。(p.135/1)

希望能挑戰空洞的形式主義、教導主義、還有菁英主義，我們許多教師相信**覺知到藝術所引起的震驚，可使我們（也應該留給我們）不再那麼沉浸於每天的日常生活，而更多的是迫使我們思索以及質疑**。藝術使人在安逸中覺得病痛，或戳破經常性的靜默，這些情形並非少見。他們也許，偶而，將我們搬到了那些空間，在那裡我們可以**展望另外一種存在的方式，以及思索是什麼可能可以使那種存在方式成真。但是要移至這樣的空間，需要有意願抵抗那些壓迫人們成爲被動且靜默的外力**。需要一種拒絕傅科（Foucault）所稱「成規化」（normalization）的力量，一種強制人們同質且讓人們「決定分不同階級、服膺不同專業、並且讓自己看來不同於其他人而成爲有用」（1984a, p.197）。爲了抵抗這種趨勢，就是要成爲能夠意識到在某些特定的主流社會實踐，如何將我們圈成模子，以外在的需求來定義我們，在要超越自己或在任何的可能行動上，使我們洩氣。(p.135/2)

說真的，我看不出來可以怎麼教導年輕人，如果我們無法使他們在某種程度上拒絕這樣的傾向，並且能爲了跨界而溝通、爲了選擇、爲了成爲互爲主體關係中的異者，進而開創自己所屬的空間。某部份來說，**我主張要意識到每個人對於藝術之間的互動，所以在此種民主中，個人比較少有可能會侷限自己於「主要本文」，也較不盡量只屈從原本的自己**。大部分而言，**在這個社會主要文本中，被**

認爲是值得的或是受尊敬的是那些白人、中產價值等只要是被理所當然跟「美國的」有關的東西。因爲已經被視爲理所當然，所以絕少被指名，因此，也不會受到檢視或是批評。這種本文效應對於弱勢族群而言，就是讓他們覺得像是局外人，而且是主流文化所看不見的人。當 Herbert Marcuse 提及藝術的品質能夠控訴已建立的現實，並且喚起解放的影像，他也許正在建議，正如我此處所提，藝術的中肯之處正可以克服看待他人時的無力之處。(p.135-136/1)

甚至，我們在把藝術作品或藝術世界整合進入教學的時候，也得注意 Arthur Danto 所提醒我們的「不可能有藝術世界而沒有理論，因爲藝術世界本來就是依於理論之上」。藝術理論使得客觀事物脫離現實世界並且是其「成爲相異世界的一部分，一個異數/藝術世界，一個詮釋後的世界」。【藝術是個解釋的、建構的世界，也需要被開放、檢視、拓展及再修正，即使是經典也應如此，才能繼續看到「新」「奇」之處。藝術之定義從來都是待決問題，教室活動如藝術般，難以用狹隘的、少數群體的人定義之，也無法以其他文化的代表性案例作爲借鏡而稱之爲多樣、多元。我們必須聽聽（在西方世界之外）自己(文化)長期內部的被壓抑的聲音，女人、弱勢、詩人、音樂家等等的聲音，我們必須要爲這種未試的以及未預期的努力、鋪路。只要找出他們自己如何珍視自己，教師就能使學生轉化學習經驗。<這段話是否在提醒我們大多數的課堂教學，學生都是沉默邊緣的一群，我們忽略他們、壓抑他們，遑論了解他們、教育他們。>】(p.136/2)

我對[藝術]經典的關切，不只是那些能使人們能真誠並大膽地與藝術家們接觸而已。應該還有那些大範圍的藝術媒介才是，不只是寫的、說的語言而已，正如那樣一般具有活力，出於謎語、詩歌、故事的內容，所傳述的夢、杜撰的短篇、長篇小說的形式，還包含了畫、粉彩、泥塑、石雕等；旋律、音樂中聲音的不和諧或其他的脈動，舞蹈中身體的移動、在時空中製造形貌、使出力量、發出遠景、移動身影。(p.136/3-137/1)

人的多樣化可以從尋找自己的身影圖像開始，從對事物的洞悉、透過雕塑、畫畫、舞蹈、歌唱等藝術活動中。他們可以了解到自己所看、所感、所想的方式，正是能轉化爲一種內容、並賦予該內容形式的方式。如此一來，他們能夠體驗所有感官開放的經驗。他們也許也能意外地感知到已經存在在他們周遭世界卻從未察覺的形式及架構。在未加注意的簾幕拉開之後，他們也許就會發現前所未有的新架構、新視野(感知)。他們也許就能認知某些意識之間的交流、折射等方式，特別是如何抓住事物的表相。(p.137/2)

【若能如此這般，作者強調實作有其重要性】。當學生能夠藉著像舞者這般舞動，分享學習舞蹈的語言；透過他們自己言語的敘事，進入小說創作或故事編寫的象徵系統，從玻璃聲或鼓聲找出形塑聲音的媒介等，所有這些即時參與正是

導向了參與式的認知以及從事藝術形式的行爲之一。美感教育應該放手讓學生去感受以及實際參與，才能長其心志，使其大膽與藝術作品相遇。並進一步在美感經驗中問美學上的問題，例如：我感受到什麼不同？我感受到什麼超然的現實等之類的問題。問美學問題無非是爲了削銳感官，讓美感經驗更具反思、更具批判，更有共鳴。準此，藝術教育便在此美學問題的問答中深化。(p.137/2-138/1)

【作者接著定義藝術教育與美感教育的不同】。「藝術教育」是一個光譜，包含了舞蹈教育、音樂教育、繪畫及其他圖畫教育、或是（如果可以）應該有些寫字教育。而「美感教育」則是一種謹慎的努力，以求助長對藝術接觸的見解與參與。重點是，讓我們的學生能夠同時像創造者那樣從事藝術，又能夠體驗已存在的藝術作品，所以應該讓他們全然在藝術創作的現場裡。爲了達到此種目標[作者認爲]，藝術教育應該融合美感教育實施的努力。我們全然在藝術的現場中，我們了解手邊作品所應該注意之處，釋放我們的想像力，從而創造所見領域的新秩序，並且讓我們的感覺告訴並關照原本我們所應理解的。【所以藝術教育與美感教育是互相增益的。】教師與學生正如同答案尋找者與質疑者，並且能夠在此追問的過程中反思自己的選擇過程，朝向前方也許有(也許沒有)的淨土。結果應該是多重的，但是絕對包含了想像與認知的刺激，不同觀看模式以及意義製造的敏感度，以及生活中各種境況的立論。(p.138/2)

雖然藝術的定義懸而難答，但是 Marcuse 所認爲的藝術是「打破那無法通往其它經驗的層面，一個人類、自然及其他事物再也不在其既定現實原則法則下的層面。」當人們能夠釋放自己專精在藝術上，藝術作品中的語言及意象就能「可感知、可見、可聽，而這些原本在日常生活中從不，或還不是可感知，可說、可聽的事物。」我們可以回憶某些經驗證實 Marcuse 所提實然。我還記得，巴洛克及畢卡索轉置傳統現實秩序而形成的新秩序可以告訴我們，從多重視角看穿這活生生世界的意義是多麼重大。莫內的畫作對我們的貢獻不只是幫助我們看到可見之事物，而是認知到一種洞悉—其中的意義或是脈動，應是我們對待自己的方式。換言之，正如在詩裡，在畫裡，意義總是與其他事物有關(脈絡論：正文也與附註有關、文本也與頁緣有關)。莫內風景畫的意義亦是如此，不在主題中，不在畫裡頭的事物中，不在我們如何主觀解讀。意義偶發在與畫作、文本、舞蹈表演的交集裡。越是知悉此交集，熟稔手邊的媒材，透過批判的檢視，以及對藝術世界的意識，我們就越能夠注意也越能夠知道作品的意義。假使有一些問題在激盪，就更好了。【要注意到才有意識的可能。意義存在脈絡中，而脈絡在文本與文緣的關係中。】(p.138/3-139/1)

如果沒有想像力的釋放，沒有什麼邂逅會發生。想像力是一道看穿實際事物的窗，讓假如的狀況帶至經驗中。想像能夠創造新秩序，藉由結合人的心靈意識

與現實藝術作品，將原本分開的事物統合起來，想像力的發揮就是經驗的文本。想像是理解形成的工夫，要能理解，要比較會想像，要去除習慣化，才能將想像力置於理解的核心。Hart Crane 認爲想像力是理性地聯結動力，對於新概念能夠更全面涵括的評價。Wallace Steven 認爲想像力可以增強對現實的敏感度，看到事物的可能。Mary Warnock 認爲想像是與情感(包含品味與敏感度)連結在一起的，正如如何應用思考與概念在事物上一樣。**想像力跟其他能力一樣是可以也應該要被教育的，需透過藝術-美感教育。**(p.140/1)

沒有想像力，看不見也畫不出有深刻意涵的畫，所以唯有改變「收看」層面，人生才能改變(p.140/2)。Wallace Stevens 的詩**說明想像力的核心在於獨特的敏銳力（peculiar acuity）。他的**「藍色吉他」沒有「彈出事物本來的樣子」，即**如果可以用「不同的」、「別的」方式收看，就能創造新秩序、改變視野。而改變收看方式及想法，皆要透過想像力** (p.140/3-141/1)。想像力在於發現，而進入一個新空間，就能夠發現。例如 Stevens 的另一首詩「六大風景」(six significant landscapes)，其中星光轉化變成雕刻者【轉化其形式、意義隨之轉化，正如媽媽，月亮怎麼停電了的廣告】(p.141/3)。【想像力與創造力應是相關的，藉由不受限的自由組合事物的不同特質的想像力的能力，若有所產，有創意，創造力就產生了】。

所有這些只是在**強調突破侷限（一個向度）就可以發現新世界新意義的可能。**需要敏銳力才能揭露意想不到的關係並帶入讀者的世界，**而觀看事物不再是只有邏輯論者所持的一個層面而已。**但是這並非要他們放棄思考或是本位，而是偶爾至少換個帽子(腦袋)而已【換個角度、換個形狀】。藉由遊戲（輕鬆一下），學位方帽也可以換頂墨西哥圓帽來戴。而文本與頁緣的立場亦是【正的 vs.圓的，主流的 vs.非主流的】，偶爾交換一下，能看得更多更全面。【若以解構論從邊緣看中心，似乎不難理解】(p.142/1)

提偶爾到頁緣冒險一下，才能讓自己透過選擇與行動，透過同是這世界的歸屬感，拋開執著。要人們除了看文本（主流）之外，也看頁緣（非主流），而看頁緣並非走向極端，只是一種不同的觀看及入世的方式而已，**因爲自動化和習以爲常，只會導致以爲沒有其他的選擇。藝術提供了視角，提供了超越及存在的不同看待方式，亦提供了拒絕自動化、拒絕主動權被淹沒的基礎。**我堅信，這樣的呼聲，雖然路迢迢陰暗晦澀，但仍有志同道合的希望。**不同的藝術作品以不同的深刻意義與意象刺激著我們，除了打開我們的眼界，改變與他者的關係，更有可能進一步激起我們彌補修復世界的熱情。**(p.142/2-143/1)

藝術不是階級產物，藝術不都是來自消費、娛樂等美好人生，而是來自需要、絕望、無助的人生【特別是那些歷經人生的深刻意義，如窮人面臨生存問題、生

活苦痛等激發而出】，藉著藝術企欲重寫歷史、重寫世界(p.143/2)。藝術不只是花招潮流而已，而是一種心靈的渴慰與避難之處。**藝術的功用，除了根據我們所渴望而能看到的，以某種特定風格改變日常生活，藝術還能打破我們常常有的掉以輕心、自滿，甚至對藝術的確信無疑。**因爲機械化、技術化，我們有拒絕美感經驗的傾向，我們太易於在藝術裡找避難所，而卻僅僅只是不假思索的欲望滿足。**我們已經固化的視角，正如教學生能自動自發**，在藝術中也只想看到人性的光輝與深度(p.144/1)。所以與藝術家的相遇特別值得珍視，不論藝術家的作品是否特異，**重要的是其從藝術作品提出了問題，而這樣的問題體現了用侷限角度視之的困難度。**因爲真理無所不在，有時隱晦、時而顯明，只有自己的心志（mind），才能守護自己進入每一天的日子。守護自己的心【接觸藝術的心、敏銳的心】是相當重要的(p.144/2)。**藝術不應該成規化，也要有不能被馴服之處，正如 Holzer 所提出的在隨機與控制二元之間擺盪，[在意義與指涉之間遊戲]，當語言超越具象，其與所能揭露的內容同等重要。**(p.144/3)

我們需要評析，評析是有用的，同時還要知道評析者的立場與假定，抗拒專門知識、意識到各種花招、物化，以及市場如何決定價值與選擇等。【藝術若是爲一心靈自由的一塊淨土，就應該拒絕任何外來權威的玷污】。作爲教師的我們，雖需努力區別藝術世界中的可接受的與不可接受的【可教的與不可教的，教師畢竟有其道德教化責任】，但是就另一立場而言，如果我們站在經驗本就無法預測的立場，而想像力又開啓了這樣的不可預測，如何在教育與某些不符合教育價值或是社會價值的禁忌中取得平衡，則相當重要【教育上的對錯無法與藝術共量】。**而教師則是盡其所能的達到真誠、與進行批判。**這樣並非鼓勵孩子離經叛道，特立獨行，而是鼓勵孩子有獨立判斷的能力，**我們教師也想藉藝術認識自己，也讓孩子學會在生活經驗中學會判斷以及同時符合社群規範。在試著開啓學生的新的、多重的視角，我們教師努力讓自己突破成規、突破物化的扭曲及狹隘胸襟的陳酸品味。**(p.145-2, 146-1)

因此，要達到如此的開放，必須要不斷接觸藝術作品，但是沒有人引領入門，學生難以一窺堂奧，藝術常以不食人間煙火及無文化根源可尋的姿態出現，常被視爲社會階級的表徵，也變成菁英主義與社會權力的產物，成爲少數特定族群的專有消遣。藝術進入統治階級而非產於統治階級。而藝術脫離日常生活的原因除了菁英化、進入統治階級被保存因而脫離一般人的日常生活、還有商品化的刻意拉開距離、以及現實主義下刻意排除女人、有色人種、窮人等的人爲神秘化過程。還有就是人爲的無知與輕忽態度，除了人云亦云，亦過度依賴媒體，任由媒體托方搓圓(p.146/2-147/1)。Berger 認爲藝術並非可以被自動理解而不需要努力【因爲藝術有太多人爲遮蔽之處】，拒絕成爲無知（innocence）的幫兇就不會無知，

無知的另一個面相是輕忽（ignorant）的態度。輕忽的態度所導致的後果不是知與不知的問題，也不是自然與文化之間的問題，而是要以每個經驗來全面面對藝術，還是爲少數那些衰而不退的統治階級專業服務者的取向問題。重點問題是藝術的意義該屬於誰，是屬於那些應用於生活的人還是那些特殊文化階層殘留下來的專門技術家？(p.147/2)

我認爲**應該融合藝術教育與美感教育，能讓知覺意識更完備、更有想像力，也應該有批判作爲的教育，賦予學生抵抗菁英主義以及客觀主義，並進而能重新命名、創造自己的生活世界**(p.147/3)。雖然無預設立場的面對藝術，如音樂、美術、電影、舞蹈、或較少程度的文學，能夠攫獲立即性的愉悅，而不需要外在或內在洞見所支配，正如以外加標準、或是建議性的「正確」方式來欣賞藝術是危險的一樣。**然而，能夠主觀的、品味的欣賞藝術作品，與被動、漫不經心的相對欣賞來說，是同等重要的。不同角度看待同一作品，正是開啓了世界的另一扇窗。**(p.147/4-148/1)

要將事物轉化視之爲藝術品，需要想像力及認知能力。美感並非外求，而是一種能力，如 Donoghue 所說，是一種珍視體系，試著對藝術進行類化、管理、馴化的能力。**但是如果沒有投入（involvement），藝術品無異於其他事物，不過是設施的一部份而已。杜威（Dewey）認爲要主動參與（attend actively）才能看見藝術、才能理出頭緒、才能看見脈絡。杜威認爲，藝術的覺察與感知者有關，若是太懶或是太習於成規，便無法覺察。**欣賞藝術在規化過程及原生困惑的、情感的刺激混合中出現。也許會有人知道如何對作品貼上正確的標籤，但是卻不會有人爲了更廣泛的覺醒原因，努力與藝術相遇或是主動製造意義。(p.148/2)

對藝術的自然反應及對作品的了解，其中有一微妙的平衡需被達成。**教師如何從作品及其釋放出來的活力進行溝通，成爲重要課題。**這需要的不只是一般的文化素養，或是認出偉大作家或作品的熟練技巧而已。**學著克服被動**（passivity）、**僵化**（induration），**而能夠學著注意**（notice），**就能夠揭露更多意義。美感教育核心需要我們盡力閱讀（read at our best）**，由此可以了解言外之意旨、了解作者想說、想揭露的，與藝術家一同在自由中，亦一同解放可能性。**就是這樣的行動成爲美感教育的核心，也是這樣的行動也許可以拯救人類生活。**(p.148/3-149/1)

如果我們讓年輕人對於自己所見所聞賦予意義，以自己的獨特性了解藝術，也許就能把體驗藝術作爲一種理解的方式。以此種方式所獲得的經驗與知識開啓了另一個新的生活方程式，帶著我們回到原初風貌，我們本來的認知行動。(p.149/2)

因爲與藝術的邂逅從來都是無止盡的，經驗不斷增加，新的挑戰也不斷增加。正如梅洛龐帝（Merleau-Ponty）所說的的一種路徑，提供給我們一種經驗，

這經驗本身能夠自我澄清、改正、並藉由自身與他者的對話而有所進展。若說在學校，學習最大的阻礙就是無聊（**boredom**）與無力（**futility**），教師該做的就是如何讓學習者感覺自己在路上（置身其中且進行中），在一個地方總是有可能有些空地、有些新的開始。透過與學生的溝通【對話】，喚醒他們對自己生活境況的意識，並且賦予他們創造自己世界的能力。(p.150/1)

教藝術與教美感，其核心是一種動力（**agency**），甚至是能力（**power**），讓學生有權找到對自己有意義的藝術作品來反省自己的現況人生。藝術是分享的世界，必須透過溝通的行動達成，故從不是自動的或是私人的事情，藝術作品能讓人總是與週遭環境對話，即使在茶水樓梯間。(p.150/2)

如果我們要讓這樣的頁緣【藝術】可見、可得，能夠鼓勵辯證地從人生/藝術的文本與頁緣來回，在學校一定要開放更多遇見藝術的地方，多開闢藝術空間，師生間有更多新的合作，一起在知的旅途中、在意義的脈絡下掌握作品及文字，並且找到自己所屬、所創立、所詮釋的安身之處及歷史上的意義。(p.150/3)

當越來越多生命個體發現可以藉由造形/象、設計隱喻、說故事的方式找到自己進入藝術領域的入口，我們所能做的就是提升生命的品質，這些作品與現實生活不同，但是對於現實生活的殘破不堪，我們一定不能躲避、否認、視爲理所當然。我們必不願意繼續被動，只爲求得合於己意，而是應找尋更多意義的探索、更多冒險，在人類社群中無止盡的探詢，雖然不自在，但是更主動。藝術是個探尋、教學亦是。(151)

賴如足：

我們每個對框架的想像都是不一樣的。這個框架是一個曲線而不是直線，它是有彈性的，感覺變動，Greene 在講得是想像的曲線而非直線。

黃彥文：

書中第十頁第十行，大看和小看指的是「zoom in /zoom out」 鏡頭焦距的遠近。為什麼藝術教育不是基礎教育的重心？

范信賢：

虛構與幻想，Greene 從很多文學來談想像。對於世界的真實，很多小說可能是虛構的，但可能會讓你回到現實生命中的經驗。個人苦惱的社會學想像，你會把自己大看了，我們每個人都會在這個系統底下，小看是在個人的主體性。想像是一個想像工作，我對生命某種情境超脫是否要找到一個參照點？想像的過程需要編織、對話。藝術作品可以幫助我看見自己的苦惱。在大系統裡又不失去自己的獨特性。第八頁，從藝術作品找到自己的生命經驗。

周淑卿：

原文中提到的「see is big/ see is small」，我覺得應該是「zoom in/ zoom out」的觀念，我們學校最大的問題就是從一個大系統的角度去看一個學生的問題。而不是從學生個體去看。

林逢祺：

教育的可能性到底有多大？教育有其它的可能性也有其侷限性。一節課如果你能影響百分之五的學生，你就很厲害了。你不能夢想你有百分之百的教學，一百分你有五分就能安息了。

「美學取向課程與教學之理論建構與應用」

課程美學研討會 會議紀錄

會議時間	98 年 1 月 16 日（星期六）上午 9：30～12：30		
會議地點	臺灣師範大學教育學院大樓 8 樓會議室		
會議主席	馮朝霖	記錄	黃暐珉
出席委員（如簽到表）			

壹、主讀者導讀大綱（如附件）

貳、評論者評論大綱：

蘇永明：

中文翻譯的錯誤：

1. p. 2 倒數第二行達爾文，應是杜威。
2. P. 10 西方標準，應翻成西方經典。
3. P. 17 第四行悲慘的缺乏，應是指缺乏是悲慘的。
4. P. 31 第二段第一行，動力應翻成能動性較佳。

對於現場老師運用可能出現的問題：

1. 教學法的運用：主智主義和體驗學習，藝術也是要體驗學習，但是講也不聽，體驗也無效的狀況，當老師可以運用提醒的方式。教學法可分為以上三種，但是都要適合學生。藝術類科可以用體驗學習，體驗學習較難去引導，很難去誘導，Greene 所引用的藝術作品對學生恐怕難以引起興趣。
2. 書寫跟個人認同很相像，Greene 比較強調個人認同的建構，如果學生來自邊緣族群，不只是讓學生對於個人族群的認同，而是進一步肯定他的認同。
3. 這本書叫釋放想像力，比較像活在自己的想像，但是從教育的觀點上，如果有一些偏差，仍然需要去引導，而不是放任他。如果藝術作品都有這種功能的話，納粹藝術和法國大革命的藝術是否都有正面的意義？

馮朝霖：

1. 想像力的釋放是不是應該有些引導，因為想像力有可能是負面的。所以不是絕對的命題，會講到對社會的意義。
2. 行動生態學。
3. 補充：導讀內容很豐富，但是是否可以找到一個關鍵性概念？

叁、共同討論時問

周淑卿:

這幾篇整體來說，前三章是談讀和寫的概念，後面則是談到視野、對自我的認同，以及沉默的行動。且前面的概念表達出藉由文學來表現出很多去看的方式。

比較大的問題在藝術和想像上。真的藝術作品都是正面的嗎？想像力應該導向甚麼地方？我們從藝術作品中獲得的想像力是甚麼性質?到底應該看甚麼藝術作品，性質這麼多我們都能獲得想像力嗎?實務中，我們用什麼樣的價值向學生介紹藝術作品，有甚麼樣的範疇，才能有利於釋放？

蘇致嫻:

在第八章的自由寫作的運動，如「街頭日記」的作品，不是讀一些經典名著，是從自身生活背景入手，教師像是鼓勵的角色，引發學生寫作的動力。但是如果對於一些很平凡的生活背景，較沒有特殊背景，是否難以引起他們的回應。我教了幾位學生遭遇過一些特殊事件，他們的學習反應便和一般生就不同。

馮朝霖:

1.到底能不能用的問題。

2.釋放想像力，學生的圖像、教師的圖像、學校的圖像，現在更強調社會的圖像，Greene 核心的社會圖像是文明的圖像是甚麼?

謝廣錚:

藝術對象的問題: Greene 所舉例的是，是比較想要我們脫離主流的框架，要找到多元實在的作品，如哭泣的女人，突破我們的慣性。

馮朝霖:

不是沒有思想的，指漠不關心的意思。透過想像力的釋放要改變這個狀態，第一個問題是我們的教育化讓我們對於事情是麻木不仁的，第二個問題是，慣性的思考。

遊春音:

136 頁:藝術教育不是挑選甚麼樣的作品，而是教學態度的問題，如何用生活周遭的媒材進行教育活動。他就提到幾個方法，如何鼓勵學生做藝術態度的培養，她所關注的可能是更大範圍的問題。

賴韻如:

學生要怎麼做，老師應該有能力去引導。怎麼樣算是正確的讀和寫，可能要探討

的是豐富的能力，教育就是要培養學生豐富的能力，關於社會圖像，Greene 是要我們回到自我去看，但每個自我是有差異的，要有個人的自由和選擇性。

王力恆:

1. 如何用? Greene 把老師的角色看的非常重要，要做媒介的工作，把藝術作品轉介給學生。
2. 理想的社會圖像:理想的多元社群是慢慢形成的，不是透過政治的手段去促成，用藝術鎔鑄而成。

馮朝霖:

社會整體的想像與自發性、想像力是重要的。

林逢祺:

這本書的確是如馮老師所言，不是只有關注個人的，且關注社群。
看不見別人，也看不見自己，是因為我們只有一套標準在檢視別人，如果沒有本體安全感的人，自己要先自我肯定，這與認識別人的存在是不能切割開來。
現在的全球化是多元化還是單一化?我講的話用甚麼語言來說有沒有關係，是內容是甚麼才是重點。

范信賢:

1. p.3 想像力的重要性到底是甚麼?也是如斷裂、部分結合起來的能力，人跟自己斷裂的部分連結起來。很重要的是透過想像力的釋放中連結的能力。生命細節部分的知識:比如他提到生命敘說，文學作品中的細節部分讓很多人去看見，另外就是所謂的地方知識，怎麼樣才能夠看到別人。
2. 想像力如何去教，創造、互動、維生，創造是無法教，維生是不用教，所以最重要的是互動，就是直接連結。生描是幫助我們去打開我們的世界，然後對自己的世界命名。
3. 老師自己要這樣的經驗是打動我的一句話。識讀能力，當老師無法讀得懂藝術作品，便無法帶領學生，所以老師的識讀能力是很重要的。

蘇永明:

歷史是一個很好的想像空間，是一個很好的人生架構。歷史的教學和想像是可以密切的結合。

黃彥文:

如何使用?如果老師有豐富的引導能力，就能讓學生得到相同的經驗?不是這樣，不只是老師的超越，而是學生的超越，不只是學生和教師，也包括其他專家、政策決定者。

關於素材的問題，好萊塢的電影，不是所有都是不好的。每個東西都可以有思考的地方，盡量讓學生去發聲，而非急於否定他。

洪詠善：

想像力把她侷限在藝術的時候就會有問題。但是如果連結到美感經驗就比較適當。如何教學生去活躍想像力有三：

1. 自我的想像力
2. 對社會的想像力
3. 完想像力。生活品味的想像力。

藝術作品如果把她放在美感經驗來談，不是放在美術館，而是生活的，具有行動力的。

馮朝霖：

在德國的教育學裡面，強調辯證，對教師來講，一個就是我們必須要謙卑，所以你必須不斷地去尋求可能，謙卑跟敢行，有許多無法預測的因素，有兩部電影，魔戒為什麼會創造哈比人，就是再怎麼卑微的人，都可以影響這個世界，再怎麼不完美的人都能夠做一點事情。

再來就是轉化。教師的工作就是要激勵改變學生的意象。

共同的創造、共同的體驗，不是只有你自己一個人。

強調的就是共生的智慧，未來的世界就是有賴於這種共生的智慧。

第十二章　多元主義的熱情（The Passion of Pluralism）

林嘉瑛　摘譯

在美國總是有新移民，總是有外地人，但是在我們的課堂裡總是有太多老師看不見，也聽不到那些被漠視的學生。**近年來，漠視（invisibility）在許多方面漸漸被抵制，老舊的沈默已經被撼動，長期被壓制的聲音正在不停發聲。的確，我們正在追尋杜威所謂的「偉大的社群」（the great community），但是同時我們也正史無前例地面對多元性和多樣性的挑戰。在無法否認多元主義的事實之下，我們被要求重視難以想像的多元性和歧異性。在這樣的背景下論及熱情，並不是要引起那種因為混亂或吵雜而產生的強烈情感，而是要將**熱情的運作牢記在心，也就是面對面的關係範疇（the realm of face-to –face realationships），更具延續性和可靠性的人際相遇，同時是更少的分類或距離感（p.155）。人們並不願意被工具性地對待，或是被其他人當作他者。**在這個章節，我論及多元主義和多元文化論，並涉及具體的心靈的、口語的和想像的，青年人與老人，以及那些因被排除在外而受苦的無力感、貧窮、忽視、厭倦等，我將論及心裡的想像、隱喻和藝術。**

熱情、涉入和想像，能夠成為一種論及漸擴大社群的方式，用以形塑不同的人們在語言和行動上聚集在一起，以在他們自身群體中形成關於誰和他們不是什麼等問題的共識（p.155）。多元主義是人類活動的狀態，也就是說，人類是活在沒有任何人是一樣的情況底下。儘管我們具有相同的基礎，在此基礎上我們仍有不同的位置，同時我們從不同立場來觀看和聆聽。**任何客體（一間教室、一鄰近街道、一大片花園）向每一個觀看者都呈現出不同的面貌，**客體真實狀態的全貌向每個觀看的人開啟，想像這些觀賞者都是一進行中對話的參與者，每個人說出自己明確的觀點，並向周圍的人開放，在這當中我發現我心裡所擁有的範型。**在 Henry Louis Gates, Jr.的作品中也有相同的發現，他發現在下一世紀美國要面對的挑戰最終將是形塑真正公共的大眾文化，並對長久以來保持沈默的種族文化有所回應。**近來，他援用哲學家 Michael Oakeshott 及其關於不同聲音對話的概念。Gates 提議說，教育應該是進入藝術對話的一種邀請，在這種對話當中我們學習辨識由世界上各種知覺所形成的不同聲音。最終，常識會告訴你，假如你真的想要學習關於世界的各類事務，其實並不用排除世界文化遺產中的百分之九十。

然而，對我們大部分的人來說，Gates 所謂的常識恐怕會使我們認為那會對知性的傳承或連續性的傳統產生戕害。，也就是說關注不同立場所形成的不同聲音似乎會引起相對主義的幽靈，像 Clifford Geertz 所說，相對主義是知性主義者最大的恐懼。它使得人們頗為擔憂，因為它似乎反權威，會侵蝕客觀真實。Geertz 問道：「如果世上的想法真的如此之多，多到令人惶惶不安的提問如何確保什麼才是普遍的、客觀的、有效的和真實的呢？」**Geertz 反諷的形容說，他知道「對我們的世代和未來而言，一普遍性方向、觀點、世界觀的想像、來自於人文研究，以及形塑文化方向的是一種虛構的怪物（chimera）」。而我們現在所想的多樣性，正意味著假如社會想要有真正融合的文化，「它就必須讓居住在世界不同角落的人們彼此之間有真誠的、交互的影響。」

當我們繼續體驗到對熟悉感的衝擊，經驗到他者或是非預期的闖入，我們可能會發現我們有承受非預期的以及多元文化主義的能力。

儘管如此，教師必須好好思索 Arthur Schlesinger, Jr.所說的，關於他者的論述中他是最需要好好被思想的一個。他認為在過程中如果共享的委身破碎了，如果人們失去了民主信念，那麼最後僅會剩下一個分裂的美國。**所謂公民主義者的擁護者擔憂超越一切差異的民主特質（這些特質包含了自由、公平、正義和人類權利），將會受到多元主義的威脅。他們同時還擔憂新的相對主義和自主政策將危害到共同的信仰**，然後就有像 E. D. Hirsch, Jr.的人，視人們共享背景知識的概念此一基礎已被多樣性和多元文化主義給破壞了，從我們應該共同相信的信仰上岔出去了。更極端的是，那些極右派宣稱找到對所謂歐洲中心傳統提出挑戰的陰謀論，在這當中他們建立起政治正確的論述，這是一種對多元文化非常敏感的新正統。至於宗教基要派的權利，Robert Hughes 說，驅使像 Jesse Helmes 這種人的動力就是他們標榜自己為所謂「美國方法」（American Way）的捍衛者，現在他們那種反 red menace 的原始聖戰已經無效了。他們不只是為他們的「美國方法」提出理由來反對國家藝術基金認可前衛派藝術，他們也抨擊多元文化主義的偏差。**當我們試圖理解多元主義的概念及其爭論，並以此理解為何 John Dewey 將自由與豐富的共享、交流、融合（communion）生活與民主視為一體時，將前者的反對立場常存在心是有幫助的。**

就杜威來說，提出關於共享交流生活的先見者是 Walt Whitman，Whitman 寫到在他的時代有許多不同類型在國家中興起，有許多類型的進出管道出現、民主類型、還有許多可預期的類型產生。在 Song of Myself（這與「美國方法」的基礎主義者觀點截然不同）中，他寫到：

（詩未翻譯，158）

從這些外在諸多跡象來看，Whitman 的確是許多類型、多樣性融合的先聲。他既非僅強調大熔爐、也不懼怕多樣性。

對於我們當中一些人來說，重新感覺到我們的故事是值得訴說的、憶起那長久以來沈默的聲音、談論他者那低下的權力等等，就不得不轉移我們的目光注意那在人類歷史上跟善於表達的聲音、光輝的臉龐和成功的影像一樣多，但卻是缺席和沈默的一群。Bartleby，那個寧可不要的辦事員，可能會突然變成模範。誰是那些說不的人呢？誰是那些毫無歸處的人呢？誰是那些沒有留下任何痕跡的人呢？他們難道未曾對於關閉太多機會的社會發聲嗎？他們難道未曾對拋棄他們像在大西洋上失事的人一般的社會說過什麼嗎？那些像 Ralph Ellison 筆下的 Tod Clifton，這位前青年領袖最終在公共圖書館前賣黑人娃娃的人呢？當警察想要驅逐他時，他抗議，而他們最後殺了他。**說故事的人觀察並質疑到，「為何 Tod 要選擇成為一文不值呢？成為無用的匿名者呢？成為無聲的人呢？置身在歷史之外呢？**...據說所有的事物都被適當記錄，也就是說所有重要的事情都被適當記錄。但是未必如此，惟有那些被獲悉、被知道、被聽見，以及唯有那被視為重要的事物才會被記錄下來，.....，但是警察卻成為 Clifton 的歷史學家、法官、見證人和劊子手。」

許多最終將自己置身於歷史之外的人，削弱了社群、給共同的基礎留下了空白、讓事實面向變得不明確。我們無從認識缺席的人們，但是他們必定在他們的空席上留下

一些不能抹滅的部分。最終，缺席讓人聯想到空白、無從填滿的、待醫治的傷口，以及待修復的缺角。E. L. Doctorow 以《爵士樂》開頭來描繪這種背棄後的未來。（引文未翻譯，159）

這個圖像訴諸於疑問及憤慨，要求某一種類型的補償。Doctorow 記載的是關於 1906 年的 New Rochelle，但是他所記述的過去卻成為當下，我們的當下。這個故事描述著一個還不錯的、聰明的黑人，Coalhouse Walker，一輩子被欺騙、不被承認、不被理解、像是不被看見的人，並展開他命中注定的報仇策略，而最終希望破滅時，他被搶殺倒臥在血泊中，就成為他的結局。**為什麼他無法被看見？為什麼不要有黑人、不要有移民者？更可能的是因為那些當權者的想法，那個 Ellison 所描繪的將許多他者視而不見的當權者。但是這樣心理狀態形成的一部份原因，乃是因為論述和社會議題上的權力扮演。**

回看在我們活生生經驗中的鴻溝和裂縫，我們可能會想到像是那些在 Tillie Olsen 心中的沈默，當她提及文學史「沈默的黑暗」，女性奮力的要表達自己或是窘於表達的那種「不自然的沈默」，和那些未能掌握言詞或未能嫻熟適當認識方法的他者所擁有不自然沈默。我們可能會反思年輕孤立女性的困境，像是來自安地卡的 Jamaica Kincaid 的 Lucy，被迫在後殖民學扮演兩面人：在外面，我似乎是一種，在裡面我又是另一個。外面是虛假的，裡面是真實的。.....（160）我們很少意識到 Gloria Anzaldua 所說的「界限」（borderlands），在 The Mambo Kings Sing Songs of Love 一書中，這樣的界線是許多拉丁和古巴移民賴以維生的，而許多音樂家的音樂不曾在俱樂部之外被聽見，那俱樂部是他們封閉的世界。我們當中有誰想到鐵路工人，那些 Maxine Hong Kingston 所說的「中國男人」（China Men），也就是在檀山（Sandalwood Mountain）和內華達山脈（Sierra Nevada）伐木的工人？誰會想要填滿像 Ah Goong 這樣的人所遺留下來的空白（「他們的存在被排華運動視為違法的」）？Kingston 寫到，他的家庭「不瞭解他作為美洲先住民的成就，一個地方最原先住民的成就」。他獲得了後來在舊金山地震和大火中燒毀的合法或非法的文件。他及時出現在美國成為公民，他被目睹帶了一個小孩逃離火場，一個他自己的小孩，儘管法律規定不能結婚。他辛苦地建造鐵路，為什麼不能有一個長久渴望的孩子？我們會去注意像 Michelle Cliff 這樣的人嗎？她是一位覺得用非自己語言說話其實只是毫無用處的加勒比海女性。我們當中有多少人願意閱讀和經歷在 Art Spiegelman 的 2 冊漫畫《老鼠》（maus）中提出的經驗？Spiegelman 談到他的父親，壞脾氣的 Vladek 是奧許維次集中營的倖存者，經常帶著憤恨跟他的兒子提起大屠殺的記憶。書裡的每一個角色都是動物：猶太人-老鼠、德國人-貓、波蘭人-豬。這樣的敘述是一個提醒，不僅是關於一個獨特文化的崩解（當一切剩餘的只是 Anja 的父母親、祖父母、姊姊 Tosha、小 Bibi 的照片），而是提醒說我們需要去認識每一件事都可能、一些常人（包含學校老師）不知道或不願意知道的事情。

向多元類型存在的可能性開啟，便是擴大和加深我們的經驗，以及每一個人思及社群時所產生的想法。一旦我們突破表面的平衡和一致性，這並不是指某種特定的種族或民族傳統會取代我們本有的。譬如，Toni Morrison 寫到她作為一個作家在充滿性別化、種族化的世界裡追尋自由，但是.....（161）**Morrison 並不是要用另一個來代替這一個，但是她要展現其他她從自己的觀點所看到的他者，而且豐富他人對自己與**

其他文化的理解。她談到我們都很熟習的主題：個人主義、男子氣概、社會參與與歷史孤立、精確和模糊的道德議題、死亡和地獄那無知的迷亂。Morrison 質問美國人疏離於、無知於、有異於哪些事物。「至於絕對的權力，這些權力是在什麼之上，被誰保留著，向誰散佈？這些問題的答案在於強而有力的且自我強化存在的泛非主義族群。」正如美國人一旦定義他們的道德自我有別於蠻荒，他們便開始定義他們的白皮膚有別於 Melville 所稱的「黑人的力量」，他們了解他們抵制奴役獲取自由的成就。無論白種的美國人是否選擇以那樣的方式看待他們的歷史，**Morrison 介紹一種唯有她能創造的洞察力、眼光，而且這樣的洞察力、眼光提供我們每一個人在這個世上非傳統的、優越的觀點**。事實上，人們面對多元文化主義時所感受到的緊張、壓力，也許部分是來自於我們總是定義自己有別於一些未知的、一些黑暗的（很多時候，這並不僅僅是膚色的問題）、一些被我們推得遠遠的他者，同時想掌控他們遠超過理解他們。在這件事上，Morrison 說了一些對我來說似乎是無法反駁的：「我的計畫是致力於要使重要的關注避開種族客體來到種族主體、從被描述和被想像的來到描述者及想像者、從服事者到被服事者。」

採取這樣的觀點並不是說課程應該要為年輕人的特定文化團體來量身訂作，也不是說要像非洲中心者所做的那樣，應該強調非裔美國人的獨特經驗、文化、觀點以及與非洲的關連。毫無疑問的，歷史忽略或扭取的部分必須要被重建，無論這些是跟非裔美國人、西班牙、亞洲、女性、猶太人、美國原住民、愛爾蘭、波蘭等等有關的歷史，然而這樣的排除或毀壞並沒有使得像 Morrison、Ellison、James Baldwin 等藝術家不進入或學習西方的文學作品，比較起來它反倒使得一些學者像 Gates、Cornel West、Alain Locke 無法致力於在非裔美國人和歐洲美國人文化間進行更多更豐富的文化交流。譬如，Morrison 在她新書的開頭便比較了 T. S. Elliot，接著還對 Homer、Dostoyevsky、Faulkner、James、Flaubert、Melville 和 Mary Shelley 等人致意。難忘的是 James Baldwin 閱讀 Dostoyevsky，並經常出沒於公共圖書館，使我們的注意力從西方 Emerson 的批判轉向，忽略 Ellison 所寫關於 Melville、Hemingway，正如 Ellison 吸引我們注意所謂的「黑人典型」不過是一種非理性的想像，或說是美國生活中紛雜的力量。我們可能也會想到 Maya Angelou 她孩提時期給自己強加沈默的年代，以及在那些年間她所進行的種種閱讀。我們可能會回憶起 Alice Walker 接觸 Muriel Rukeyser 和 Flannery O'Connor，從他們當中吸取精華，正如她探尋 Zora Neale Hurston、Bessie Smith、Sojourner Truth 和 Gwendolyn Brooks。Walker「也喜歡 Ovid Catullus…和 e. e. cummings 以及 William Carlos Williams」。**而且隨著時間過去，我們愈加地意識到美國黑人的文學作品（還有女性文學、西班牙裔美國文學）正使得我們的經驗更加多樣化，改變我們關於時間、生命、誕生、關係和記憶的概念**。

我的論點在於我們需要開放和多樣，也需要含納（inclusion）。我們要避免固定不變，即使是跟多元文化主義相關的某種特定典型也要避免。**以某種具代表性的美國文化為知覺來看待某人，就是假設一種叫做「文化」的客觀實體，是一種可以藉著既存的主體充分表達出來，具有同質性和固定不變的存在**。但是 Amy Tan 的母性角色跟 Maxine Hong Kingston 的「女性勇者」所體現的是相同的嗎？Richard Wright 在 Native Son 一書中的 Bigger Thomas 跟 Miss Celie 在 The Color Purple 一書中所象徵的是一樣

的嗎？我們並不真認識坐在教室前排的人、或是跟我們共乘一艘船的人、或是在酒吧裡坐在我們旁邊的人，他們的文化與道德聯繫。

在認同形塑方面，文化背景的確扮演了一些角色，但是它並不決定一切的認同。它可能可以好好創造一些值得讚賞的，也可以激起一些必須被理解的風格和方向，也可以引起興味、價值觀，或甚至是需要善加審視的偏見。譬如，很重要的必須知道為什麼像 Jamaica Kincaid 的 Antiguan Lucy 從 Wordsworth 的詩中如此地感到孤寂，而不是使她困窘或感到異化。很重要的是要了解像是在 Bharati Mukherjee 所寫的 Jasmine 中，Hindus 和 Sikhs 彼此是這麼不一致，而且想找出能使他們同意撤銷敵意的方法。或者也許是，盡力地去同理他們的感受，我們可以用這樣的方式來表達我們對他們幸福的關懷，以致於暫時的感動他們而再次地使他們知覺到彼此。Freire 指出每個人在某種程度上都應該珍惜自己的文化，但是這樣的文化絕對不該成為絕對的、將人們自絕於周遭的新文化。當這樣的事情發生時，你會發現順著你的個人史便很難再去學習任何有意義的新事物。

然而，人們想要的是可以擁有一個個人史的感受。在主流美國文化中，由於她那殘酷又長久的種族主義，對非裔美國年輕人來說要堅信並以他們選擇作為個人史的事物為傲，是極度困難的。貧窮、絕望、家庭和社群的瓦解，以及無所不在的媒體影像在在使得要置入新事物以對抗欺騙、陰暗、羞愧的過去是很困難的。**更糟的是，從各方面發生一種騙人的把戲在美國引起了一種什麼是值得尊敬的、什麼是值得成功的後設敘述（metaphysical），這個後設敘述太經常出現到似乎少數族群僅能生活在最外部的邊緣，或者是像 Toni Morrison 在 The Bluest Eye 所寫的「門外」（outdoors），無處可去，「門外是一些事物的終局，一種無法撤銷的、明確的、補充我們形而上狀態的（metaphysical condition）物理事實。作為地位和階級的弱勢，我們遊走於人生邊緣，奮力地增強自己不足之處並且堅持不懈，或者是緩慢地前進到主流、得體的階層」**

這出現在 The Bluest Eye 一書中，因為它運用了 Dick and Jane 此一基本讀物的第一段，如同少數其他作品描述主流文化官版故事所做的強硬和扭取的影響力一樣，該書戲劇化了安全無虞郊區生活的後設敘述。如同小說所呈現的，基本讀物故事所發生的每一件事都伴隨著可愛的房子、甜蜜的家庭、玩耍、笑聲、友誼、貓和狗等主題的表面（obverse）。主要故事的序言將近尾聲時，在 Pecola 的小嬰兒和強暴母親的父親過世後，在 Pecola 種下的種子未發芽後，在 Pecola 發瘋後，說故事的人-Claudia 寫到：「除了問為什麼之外，已經沒有什麼要說的了。但是因為『為什麼』是難以回答的，因此人們必須在『如何』當中尋找庇護」。在說明「如何」的過程當中，從她年幼及稍後稍長的觀點中，Claudia 也安排了她自己生命的材料，無助、渴望，將這些與 Pecola 這位她幫不上忙的人的關係聯繫起來，並連結起那不開花的種子，以及那活在生活邊緣的人們。她以這樣的方式透過跟過去建立起重要的聯繫，並在某種程度上藉由 Michael Fischer 所謂的「記憶的藝術」（the arts of m emory）來重新詮釋自己種族地位的方式，來編織故事。無論她從與未來有可能產生意義的道德聯繫中汲取出什麼樣的意義，那使她超越自己的罪惡來觀看 Pecola 的倫理道德其實在尋找謊言（garbage）：「我談論著我如何不把種子種得那麼深，地球、土地和我自己是如何的有毛病。我甚至想到這整個國家的土壤在那些年代中對於金盞花是多麼的不友善...，某些種子不發芽，

某些不結果的水果，而且當土地殺害了自己的意志（volition），我們默許這一切，而且說犧牲者並沒有權利活著。當然我們都錯了，但是這都無所謂，一切都太遲了。」**Charles Taylor 和 Alasdair MacIntyre 都寫著，在敘述形式當中我們理解我們的生命以及我們的故事，而差異仍然一致性地想要連結於意義感和出路。**

為要幫助多樣的學生充分表達他們的故事，不只是要幫助他們追尋生命的意義，去發覺事情是如何發生的，不斷去提問為什麼。這是為要促使他們去學習 Freire 所說的新事物，也就是去獲得精幹跟能力，以及充分參與社會所需的技能，同時又不會失去自己是誰的自覺。**但這並不是全部，像 Claudia 所說的故事那樣，故事必須要突破作為我們傳統或遺產的事物。假如我們做到 Cornel West 說到認識特殊文化和受壓迫者政治實踐的重要性，並非要使邊緣的他們更加邊緣，那這樣的突破就可能產生。**

學著經由多元的視域來觀看，年輕人可能能獲得幫助在他們彼此之間搭建起橋樑。參與一定範疇的人類故事，可能會激起醫治和改變。當然，在申明多樣性、差異性和致力創造社群時，必然會有困難。自從 de Tocqueville 之後，美國人就困惑著說如何處理個人主義和一致性之間的衝突，在調和過程中如何不失去各種聲音，如何不致於讓一致性來決定最終結果。我們許多人現在所期待的社群並不是單一性的，如同 Whitman 說話的方式所呈現的，那是一個注意差異的社群，向多元主義開放的社群。在歧異中對於生命的堅信和宣稱必須被發覺及再次發覺，.....（167）

沒有任何人可以準確預測我們成長要居住的公共世界的可能性，也沒有人可以確實地論證任何一個社群優於另一個。然而，由於周遭的張力和紛爭，我們當中許多人再次重申一些像正義、平等、自由和致力於人權等原理原則的價值，因為沒有了這些我們就無法辯論合宜的行為準則。唯有當愈來愈多的人踐行這些原則，依此而生活，參與遵照這些原則的對話，我們才能夠帶來民主的多元主義，也才不至於造成暴力和失序。雖然無法為這樣的希望和宣言提供一客觀基礎，我們能作的便是富表現力地、熱情地與他人對話，**如同我們與公正、關懷、愛和信任的對話。**就像 Richard Roty 和那些他稱為實用主義者的人，為了盡可能的尋求最大共識，我們只能夠清楚地表達我們的慾望，就是我們希望盡可能地擴大我們的參照。但是當我們這樣做的時候，我們也必須持續察覺到多樣性的特色成員，他們向彼此表現自己共有的觀點，進入文化脈絡的故事，以及故事隨著時間的轉變。我們要我們的教室成為公平的、有關愛的，充滿許多美善事物的不同概念。我們要這些都被清楚表達，盡可能包含許多人在內的對話，向彼此開放自己，向世界開放自己，當我們關心孩子的時候，我們也要我們的孩子關心彼此。我們要他們彼此獲得友誼，如同每個人轉移到鮮明的手腕和廣泛的覺醒，可能性和價值的重新覺醒。

內心聲音及可見度、視程（visibility）的需要，我想到 Muriel Rukeyser 所說對於人性團結的需要。在她的觀察中，我們應該要去擴大視域並檢視身份、新標誌、過程的迷思。

（引文未翻譯，168）

的確，我們需要尋找多元主義那未被一探究竟的力量，以及擴張社群的奇異。

第十三章　標準、共同學習與多樣性

（Standards, Common Learnings, and Diversity）

章節負責人：周志聰

2010/01/23

章節摘要：

自從公立學校體系創立以來，有許多論題就不斷地被反覆討論著：例如嚴謹的學術性、高標準、共同學習、科技效率、卓越、公平以及自我發展等等。而當今吾人思量民主社會本質與世界未來時，會對這些願景會抱持著一些焦慮。確實，「目標 2000(Goals 2000)」政策雖有著明確的界定，但也有著紛擾的雜音。教育事務面臨多樣輿論的挑戰，並且常常成爲代罪羔羊或眾矢之的。社會大眾要求教育不止要改善社會，也要對其提供擔保。他們要求穩定與可預測性，要求學校能夠補償文化不利地位者，要求他們自身的利益可以得到保障。且大眾也常將貧窮歸咎於學校教育的效能不彰；人們認爲種族歧視、家庭解組與貧者住屋等問題都被學校拋諸腦後，而面臨這樣的責難尤以位處於貧困社區中的學校爲烈。

美國雖自詡爲西方自由世界之首善、首強。但仍不得不考量教育系統的諸多問題。例如：對平庸主義與多元文化教育的恐懼、官方對性教育與道德教育方面討論的干預(p.169)、對校園禱告活動的鼓吹、以及以量化霸權來支配全語言教學日或檔案評量等改革作法。這些在在的都顯示出相當數量的美國人意圖以一種清教牧師的現代化身，來對抗荒蕪、驅逐邪魔的防衛式心理。

其實，我們希望的是教育工作者們真切的對話，互相聆聽教育現場中的具體與特殊的經歷與故事，並以此來衝破非人的情境。教師要聽聽學生的故事、也要聽聽同事們與自己的聲音。認真考量當下教育要有甚麼樣的目標。要關心孩子的未來、不要將孩子從我們的世界排除，而只讓電視、電腦與她們爲伴。要讓他們有機會從事新的事物，使他們爲嶄新的**共同**世界作好準備。

我們對標準與課程架構的討論其實尚未真正觸及我們作爲社會一份子的目的。教育不只是爲經濟福利作出貢獻，更要使孩子能與他人一起生活、重建他們自己的社會。教師無可迴避地必須坦然面對這些多樣性與殊異，談論這些爲主流論述所忽視的生活故事，我們也無法迴避工業科技化社會的不平等本質(p.170)。

我們現今了解到其實成功甚少依恃著功績與能力，而經常是依憑著原有的優勢、偶然性與運氣。所以我們要思量公立學校如何在這個多元主義氛圍中提供更多個人成長的機會，如何引發學生學習在這個不公平世界中自我學習的方法。即使學術與行政部門很少對公共教育予以重視，但學術與政策論述卻常受到這些糾葛所影響。在人文學科漸趨專精與隱晦時，學者們仍希望能將結構主義、解構主

義與詮釋學串連起來。他們必須將習於通俗文化的普羅大眾也納進其讀者的考量，並且也不能如傳統上將論述對象限定於白人社群，而必須包含更多元（非裔、西裔美人）的族群。科技專家試圖使社會中的公民對科學有普及的認識，但在學校中只有關於危機處理的部分有被觸及。但對於何謂具風險而需被宣傳的主題，應由誰來決定(p.171)？

在多樣社群中的教育實踐者，必須思考在後現代社會中民主教育與民主公民資格爲何的問題。所謂優先的科技能力在面對屠殺、恐怖主義與饑荒時是不夠的。面對藥物成癮與無家可歸我們應該具備甚麼知識？面對分歧與群體敵意我們該教孩子如何面對？我們如何避免族群暴動再次發生？我們該如何面對媒體以觀眾投票與叩應作爲對社會是非的判斷與民主對話？僅僅滿足於少數封閉性知能的培養，而將較高認知技能留給少數人是不夠的。或者將卓越侷限於可測量的標準是無意義的，或是要求教師生產能夠確保國家科技、經濟、軍事優越地位的知識產能都是無意義的。

經由反省與熱烈的教學，我們可以激發年輕人去超越自身、創造意義，以更寬廣與彈性的視角來看他們生活的真實世界(p.172)。以單一標準與單向定義的共同性會造成對弱勢學生的不公義，且削弱我們的文化生活且使我們更難以進入真實的共同世界。當然多元視角會使吾人更難以定義和諧的目標，也缺乏指導原則與規範。

以具想像力的文學作品來激起對真實需求的意象，這種助益能提供新聞業與社會科學所不及的感覺與視野。現代小說的隱喻與世界能釋放其讀者的想像力。而因此讀者可以新穎地思考，且經由課程使得年輕人能夠超越先前的見解，而變得不一樣。而這也會成爲教育改革思考的新方向與新方法。以下將提及的三部小說使我們能夠看見、發現激勵、慰藉、恐懼與陶醉，甚或使我們能夠一瞥已忘了去追尋的真理。

Don DeLillo 的《白雜訊(*White Noise*)》一書中，飄在美國中西部大學城上空的有害化學雲氣，令當地民眾面臨死亡的未知壓迫(p.173)。在驚遁與避難之餘，他們對習以爲常的生活感到抗拒，城鎮民眾反而等待與觀察此一毒雲會發生甚麼效應與結果。經由此書使學生去注意到環境中許多類似的輻射、汙染與化學傷害等議題。並且從小說情節中去思考與學習對科學現象的觀察與尋求證據與推論的過程，以及連結到社會中寬容、正義與仁慈等概念的討論。

Anne Tyler 的《意外的旅客(*Accidental Tourist*) 》一書中，主角 Macon 是一位閒散且慣於生活於熟悉世界中的一位作家，他害怕接觸陌生人、蝸居於保守傳統的生活圈中。他的著作使許多商務人士在旅行之餘，得以藉由閱讀免於有離家的感覺，且他認爲許多連鎖餐飲店的設置使得人們，更能免於與陌生人接觸。此一作品讓我們帶領學生去反省如何開拓生活境遇，而非沈溺於自己已適應的世界(p.174)。使年輕的孩子們對習以爲常的生活產生不一樣的創造性想法。使他們願

意參與群體生活與關心社會事務，邁向對未知領域的探究。

Milan Kundera 的《生命中不可承受之輕(*Unbearable Lightness of Being*) 》一書中提及兩極的生活方式，其一爲不限定、自由的流浪生活方式，另一爲嚴正的、教條主義式的媚俗(kitsch)。極權的媚俗使人們噤聲，民主的媚俗使人們不知如何真摯的說話(p.175)。在極權國度中，談論自由與人權的書籍與言論是異議性的，他們意識到他們的界限，且經由反抗與突破來肯定他們的人性；但在美國這個民主國家中，除了極少數人會關心自由與人權外，其他人認爲他們就是(*to be*)自由的，因而走向流浪與虛無。年輕人認爲他們是不受拘束的，因而他們也認爲世上沒有重要的事情必須去陳述。

閱讀 Kundera 可以使我們注意到我們社會的分裂，其一爲道德主流的基礎主義；另一爲不定與無脈絡的飄盪存在。以及使我們體認到以成本利益考量所造成的道德真空，在這情況下，損益的考量取代了對人類剝奪、恥辱與需求的關注(p.176)。我們必須在教育現場中引發關於生命的輕與重：價值自由與教條重負，等類似議題的討論。

就 Dewey 的思想而言，情境的布置有助於偏好(preference)的釋放，偏好異於衝力與慾望，這觀念便是假如年輕人能夠辨識另類的可能性，且選擇與他偏好一致可能性，他們便會有學習理由去學習他們自己的提議，去探究這個世界是否如先前定義的那樣。Dewey 便說道：「自我不是預先設定好的，而是經由連續的抉擇行動所形塑的。」

找出正確的行動，便是對自我作爲一位行動者的發現，作爲一個與他人共存的生活者，而非是一位被動的觀察者、意外的旅客或僅是群眾的一員。當我們體認我們處於社會世界的特定位置時，使我們有機會從與他人互動中闡發想法，年輕人能夠脫離媚俗的重負以及不可承受之輕(p.177)。

自由不只是一種漂流與對慾望的回應，而更是人們在行動中與抉擇中了解了自己的定位。自由是在境遇中漸次形成與培養出來的，它必須不斷地被認識。在此的教育啓示是多樣的，在面對一個日益控制化與管理化的社會時，教育不能迴避目的便是對人類自由的關懷與作爲一個行動者的意識。

Catharine Stimpson 便說到：「人文學科的卓越之處在於應該揭露意識與活力的悸動連結。」「對卓越的追求將產生的並非階序性的整體性傳統，而是我們能在其中判斷、欣賞，與再次判斷的多重式傳統。」(p.178)多元文化與多元智能的景象是如此地吸引人，因此課程與科技進展若忽視這樣潛力且意圖簡易可測量的成就來評量的話，那將會是一種錯誤。

作者較偏向多元性而非單向度階序性。在學校中試著去找出多元的卓越，思考如何將嚴謹的學術養成與多樣領域心智之培養加以銜接的方法。我們對境況的處理當然會受到我們對文化的理解，以及我們共處與創造的世界所影響。然而，

即使是再特殊心靈性質，我們都能夠考量與讚賞觀點的多樣性。

正如 R.S. Peters 所說：卓越是「我們將多樣活動加以連結的方式。我們批判地思考與論辯……我們富創意地畫畫與烹調，且在我們的道德生活與藝術創作中顯現其完整性。」因此，可區分的能力若得到充分的發展的話，便會成爲卓越的能力。例如：批判地思考、創意的工作、展現遠見堅持與品格的力量。

作者在本章節中提及的變成卓越之潛能是探索性的：考量證據、激發批判與創造思考、開放性對話、行動意識以及社會參與及關懷。也就是一種「意識與活力(consciousness and vitality)」的潛能(p.179)。在逐漸成形的道德意識與能力以及行動者意識或是對世界有所責任與意識之間有著連結，心智的發展必須在特定的經驗與主題的學習中達成。

其實我們必須挑脫美國、歐洲或男性中心的文化偏見，關照南美、非洲、亞洲等地的人文與歷史素材。這些多樣的事件與視角必須使我們對國家遺產、文化解讀力以及現行課程加以再概念化(p.180)。教師們越來越意識到他們必須對如何教導學生更能自我表現其學習過程以及自我反省的能力多加以思考。

教與學的研究現今越來越著重視詮釋取向的研究，詮釋取向聚焦於特定時空的特定個體如何開展其意義的問題。Clifford Geertz 便說到：「多元性是現代意識的特質，追尋一種思想作品的俗民誌。」、「此一思想能深化我們當下思想的多樣性，拓展我們的感知能力，以超越我們所受的專業訓練知識與方法的限制，達到我們道德存在的更寬廣框架。」

當然我們所接觸的人、事、物以及作品都是一種機緣遭逢的產物。重要的不是讀了什麼作品或接觸了甚麼素材，而是我們都要以關懷與統整性，以批判與創造思考來加以閱讀，以耐心以及發現其中的道德承諾(p.181)。當我們考量教育目的時，我們必須將使受教者更能意識到其所身處的時空與處境之特點與意義加進考量(p.182)。

作者強調的「共同」性必須被持續帶進存有之中，我們可以使用生活網絡中各種經驗流動的諸多素材：文本、藝術作品、大眾文化等。以此來探討掌握其意義，使得多元個體的聲音能夠銜接進漸增的蓬勃對話之中。Arendt 認爲我們的文化其實不乏對詩詞與哲思的公開肯定，但是這種肯定卻未能建立一個場域使得這些事物免於受到歲月的削弱。因此，教育應該提供這樣的保存與創造的空間。

作者引用 Arendt 的說法，並且肯定她所說的「世界性實體(worldly reality)」是一種共同性學習的類比。而「不可勝數的觀點(innumerable perspectives)」則是我們必須去不斷學習的多樣生活經驗，且其爲使標準與風格的熱情、技藝與意識不斷出現的源頭活水(p.183)。經由上述的方式，學生能夠發揮其自身，且超越自身的限制。在關於教育目的的對話之中，標準與共同學習必須被視爲突現於人類選擇的產物。如此一來，我們便能在人類社群中達到人類的自由(p.184)。

第十四章　多元的聲音及多元的實在

導讀人：國立台灣師範大學教育研究所博士班研究生 余豪傑

Albert Camus 告訴我們，雖然我們都一直在追求清楚明確及渴望能有一種原則能解釋所有的事情，然只有專業的理性主義者能提供抽象及普遍化的確定性。然而當他們如此爲時，那些可以解釋所有事物的普世理性、實踐或倫理，決定論者及那些範疇都足以令人笑掉大牙。這些對於心智上並沒有任何幫助。（mind）。今日，有許多聲音出現，它們可以幫助我們看到“一種全盤性的取向、看法……產生自人文科學的研究（或者，就這件事而言，產生自科學的研究）並形塑了文化的方向，絕對是個幻想。不只這種單一的「人文主義」的古典基礎已經伴隨著許多其他東西－比如合用的洗澡盆和舒適的計程車一樣－一起徹底的消失了，而且，更重要的是：對於學術權威的基礎共識－舊典籍與舊禮節－已不復存在”（Geertz, 1983: 161）。Geertz 所希望的是，我們能在一群無序、無共識的群眾互動中，產生出一個結果，如此我們就能更快達到一個普遍的意識（general consciousness）。這樣的希望賴於能創造出某種語彙（vocabulary），透過它，我們得以使差異能夠被公開的陳述出來，在這語彙中，我們可以藉以相互如實地表達出自己的見解。而我再加上一種希望，即這些見解只有從人們生活的經驗（people's lived experiences）的優勢觀點中來獲得，也就是從每個人的生活世界（each person's life-world）中來獲取。P.185

從這些特殊的觀點，我們方才震驚到，我們大部份的人從未意識到我們對早期這些聲音是未曾留心過的：不只是女性、少數團體成員、同志及失能的人的聲音，還有那些尋求避難所、治療或少許的快樂與娛悅的兒童、及在醫院和收容所的病人、毒癮的人及流浪漢。現今有某些領域的學術已逐漸地被接受。無論它們是長期受詮釋學或人文科學的再概念化的衝擊，無論它一直以來就是一種相對於獨白式話語的 heteroglossia 的認知，我們所害怕的是單一的真理語言與僵化的範疇。現在，我們所欣賞的是作爲認知模式的說故事活動、界於論述與肯認的成長之關連、形塑我們自己的故事的重要性，並且同時間，能在他們的差異及不同程度的描述上，將我們對其他人的故事開放。

就如同我一直以來所說的，對這故事意義及理解的覺知，並非只是概念化而

已，似乎以使得許多教育者或其他的人進行探究，在其中，人文科學的觀點已透過想像力的文學而得以深化與擴張。例如，我們可以閱讀有關這個國家奴隸的歷史、人口統計資料及經濟情況，並且我們也可閱讀 Toni Morrison《被愛》（Beloved），在獲取這些東西時，把它視爲是有意義的，一旦我們透過自己的生活情境來看奴隸時，我們會發現我們對奴隸會擁有不同的觀點，也許是令人憤慨的、也許只是一些有關我們所喪失的生活與經驗。文學無法取代歷史描述，但透過它確實可以輕啓讀者所有的意識，直到我們能看到奴隸與當代正上演的暴力間的關係，就如同虐待兒童一般。當他們試著要做些有意義的事時，作爲一位反省性實踐者必然會開始在立即與普遍的範疇間移動。我們看、聽以及產生關連。我們參與在某些我們可能不知道是否想像力不會被激起的面向上。P.186

只有當想像力能讓我們脫離永恆呈現的限制時，創造、假設、假想或發明一種理性，追隨它而進入一種有無窮盡的選擇方法，透過錯綜複雜的選擇的提示，一條金絲帶，這故事，正帶領我們到真正人文的自由，這自由是對那些可以接受虛幻（unreality）的人的心開放的。接受虛幻，我們可以回到我們所共享的多采多滋的社會實在中，並且，發現他們是被增加、擴張及有待改正的。

然而，沒有小說式的實在能曾經是完整或完全一致的；它也不能解決任何事情。因此，所留給我們的是開放性的問題－有關實際、學習活動、教育研究及社群。他們也許是那些導引我們在追求愈來愈難以達到的問題類型。

我也一直提到那些反對多樣性的想法，這些觀點指出無政府狀態及完全不合諧是一種夢魘。當這些觀察者環顧及聽到這些爭論的聲音時，這些衝突的解釋對他們來說是一種下滑、基礎的動搖。這語言社群對這些觀察者來說是有危險的，於是，他們豎立起文化素養的高牆（walls of cultural literacy）及計畫傑出的網絡（excellence networks）。他們發布了有關“封閉美國人的心智”之悲嘆並且一再地要求，必須翻轉我們心智之眼到超感覺的領域，去發現我們寄託於某種客觀及永久，超越不和諧、以及在我們之中的陌生人。聯邦政府與組織的聲音一致的悲悼缺乏專門的訓練。他們多次的忽略排除、遺棄以及感受學生的異化，他們提供獨白式的練習以求更多的獨白式的表現、聚焦在特殊的線性專門技能的發展以及在新時代的能力及新的技藝中。

的確，我們教師也知覺到年輕人被期望能符應新的市場需求。我們了解許多

父母親如何地渴望成功及尊重－以及他們將如何地引導他們的子女安全的默許。的確，我們也會遭遇到藥物充斥於年輕人的生活中、AIDS 流行病、無家可歸的人、家庭及鄰里感情的惡化、未婚懷孕、鬧哄哄的節奏及令人不舒服之狀態。然而，在這種衝突當中，我們渴望能傳遞我們所覺得有價值的東西。我們非常地希望能與年輕人分享我們的渴望，甚至當我們賦予他們學習的基本原理及做生意的竅門。常常，我們要使某種藝術是易得的：Rossini 的歌劇、Hawthorne 的短故事、van Gogh 的向日葵或那些在天空的襯托下的烏鴉。

現在，大部份的我們發現有必要去挖掘我們想教給年輕人那些東西，但他們並不總是喜歡我們所記憶中的那些東西。我們也很常發現我們未曾處理我們的先見與偏好，這些先見與偏好是透過我們大部份的生活而形成的形式與想像。我們所認爲有價值的、視爲理所當然的都應該在不可預見的方式下來被挑戰。我們發現我們都只停留在我們的思路當中－去懷疑、有時去抗議、生氣的猛烈抨擊或輕視，現在，我們必須退縮並去想想我們所思考的東西。偶遇高中青年學生，他們剛剛才完成紐約市立博物館的研究計畫，當我停留在我的思緒中，有位非裔美國青少年他問我：女士，您曾經待過修道院？我回答是。他接下來的回答是：修道院是令人討厭的。我一開始的回應是震驚，並且有些生氣。我想，修道院是中世紀信仰的巔峰，我曾把它視爲一種美的化身。我下一刻的想法是，沒有理由假定這個男孩要對修道院有興趣。白色的獨角獸對他來說是什麼呢？一個中世紀的男子身著盔甲？像鑽石的花被種在圓環中？它是哥德式藝術？我第三個想法是必須了解是否這個男孩可以欣賞修道院－以及爲何、對誰。的確，我必須要做某些動作來讓他接受修道院，去與他分享某些東西以幫助他能進入到我的世界中之熱情的前廳，讓他在有教養的主流社會中成爲一份子。我必須承認，後來我被打擊了－有關他的世界：表象、行動、聲音及故事－假如他選擇去聽、假如他在意的話，我也許會詢問他。P187-188 他拒絕我了，我不知以什麼名義來詢問他。我甚至不知在他心中是否有另一種可能性。

假如他是如此想的話，那他必定會將修道院視爲是主流社會排外力量的化身。假如真是如此的話，就有必要去了解這化身的想像是如何透過這個感覺被排除在外、被反對、感到羞恥的人的意識而聯結起來。對 Foucault 來說，除了面對部份人的反抗外，權力並非是一種可被擁有或缺少的。一個人並非完全透過不平

等的待遇的影響而來看或生活的，除非他或她渴望那不平等的待遇能阻止他或她自我滿足。對他來說，權力關係是自由的函數：假如他們感到他自己是受限或受操控的，人們必須覺知某種他們想要追求的另類可能。這也就是 Foucault 所說的：我們都在複雜的結構（mechanism）的遊戲中追趕，即“權力的技術”（technology of power）。這個詞，並非將權力視爲由某個或許多在結構的頂端的那些人所運用來助長他們的利益。它是一種論述的模式，一組過程，它被使用於產生陳述而附加在檢驗某種真理或系統，假如某人想要被規範化（normalized），透過這樣的陳述而被用來決定什麼該被接受以及什麼是需要的。再者，權力會在一件件的樣貌中隨時間改變而成形。因此，所形成的結果就不會是我們所傾向的學校教育的同質性，而是一種雙向投入的複雜的支持遊戲，不同的權力結構仍保有它們自我特殊的特徵。因此，只有孩子被關心的當下，家庭的相互影響、醫學、精神病學、心理分析，學校及正義並不對同質化這些不同的例子產生影響，而是產生建立關聯的、跨越關係的、補充的及在他們之中作區別，這樣假定了每個例子在某種程度來說，都保有它自我特殊的形式。P.189

假如權力並不被當成一種超結構的東西，假如我們所關心的制度及論述與其他人的合諧一致是不連續時，我們就無法看見任何個體可以單純地被作爲完全被整體所決定的對象。落差是存在的，並且這些潛在的開放的空間也許可以被定義爲思想的空間，Foucault 說：它並非是存在於一種特定的物品（conduct）且給予它意義；它允許我們能從行動或反動的方式跳回到過去，去將它呈現給某個個人自我而作爲思考的對象並且質疑它，像是對它的意義、條件、及目標。思想是自由的、是關係到一個人所做的，透過這移動（motion），一個人可以從它而分離，建立它而作爲一種對象及在其上作爲一種問題來反思。這樣說，即是將重點放在人文意識及它的優勢觀點上。能夠“跳回”（step back）也就是能夠在切斷沉浸於習慣及每天的生活中。這樣的說法與“批判性思考”（critical thinking）相似，它也與 Paulo Freire 所說的“閱讀這世界”有關聯。對 Freire 來說，“閱讀這世界”是透過特定形式來寫這世界或重寫這世界，也就是憑藉著意識、實際的作爲而轉化這世界。學習者的世界，應該被他們自己的存在性經驗所構成，而非教師的經驗。作爲教師、教育者、教育研究評論者，我們必須爲我們自己選擇界於思考活動與轉化性行動（thinking and transformative action）之關係，就如同我們必

須在由其它的聲音界定主流爲何的環境中，證明學生以他們的聲音來說話的價值。

無論如何，假如我們嚴肅地採取從我們所做的當中將我們分離，我們將遠離我們視爲理所當然的東西，也許可以開啓我們不同的多元主義觀。我們是否能對來自 Bronx 的年輕人做同樣的事嗎？我們能否讓他陳說自己的反抗，在一種與這對立於他的形成之結構的辯證關係中來看待這件事？我們是否足夠地使我們自己能與他的言談世界和諧一致或者創造一種教室情境，在其中，他的世界是可以被聽到的？或者至少，我們能否使他可以爲自己及那些他想與之分享的人規畫出一種可能性的領域。我們了解，他的言談世界充滿了媒體語言、商業性的話題、肥皂劇的對話、MTV 歌詞。P.190

他也許可以很好地內在化成功人士圖像作爲他的自我理想（ego ideal）。我們是否讓他能隨意的進入到他自己的“焦慮、害怕、需求及夢想”，進入到他的真誠及不感到害羞的真實生活世界？相同的問題對那些有不同立場及希望的人來說是同樣真實的：那些感到他們有權力去擁有所有的東西的人、被稱爲漠不關心及病態性地厭煩的人、那些猶豫的考量他們自己的認知方式的女孩或女人、那些人，他們的父親曾經在工廠工作而現在卻化約爲一種服務性的工作，那使他們感覺在世界上是失根的；新來的泰國人、韓國人、寮國人、俄羅斯猶太人及海地人，每種人都有他們的生活故事、個別的背景知識、渴望，以及當閱讀這世界時所產生的懼怕。

可理解地，作爲教師及教育者，我們之中有許多人是帶有社會科學傾向的，我們必須聚焦在更大的概念中，解釋性及功能上是理性地；我們必須關注於歷史及社會發展，它隨時間影響人口總數。我們當中有許多人也一直爲意識型態批評所吸引；我們也已花費許多時間反對這關聯到一般學校、機會均等及菁英教育的舊迷思之騙人的把戲。我們回顧這些年，我們並不只是投入於歐陸哲學。我們也研究種種的批判理論，努力使我們及準教師去理解教育機構已爲普遍盛行的社會經濟力量提供服務，他們如何地將學生視爲是“資源”（resourse）。我們也研究我們所習以爲常的操控式的社會之科層特徵；我們也看到流行文化及媒體對我們自己及我們學生的意識產生的衝擊。我們也必須瞭解消費社會承諾的魅力及年輕人普遍屈從於廣告的要求之令人不愉快的事實。我們理解功能主義對學校所發生

的事情之解釋的謬誤；我們瞭解意識的壓迫是發生在我們四周的，並非只有在廣告中才發生。P.191

我們也理解，當我們關心爲所有的人投資適當的教育時，我們所產生的不均等仍然是普遍盛行於我們的社會中。更常的是，不公正的景象及種族主義打消了我們構思更好的社會秩序之念頭，以及我們掉入民主或多元主義社會的可能性的悲觀性意見。

近幾年我們主要的功能在於分析及批判，我們扮演的角色類似於 Locke、Hume、Voltaire、Montesquieu、Rousseau 及 Condorcet 在 200 年以前挑戰詭辯法（sophistries）及錯誤的觀念（illusions）之作爲。他們揭發從教會、軍隊、那時代的國王的暴行所衍生出的壓制。William Blacke 的詩<倫敦>清楚的說明了這些妨害是如何地明顯：

在每個人的每一聲呼叫之中，
每個嬰兒害怕的哭聲裡，
在一聲一響，道道禁令中，
我聽到精神之枷鎖的碰擊；

掃煙囪的孩子的哭叫多麼
使每一個陰森的教堂懼怕，
還有那不幸的士兵的嘆息，
化成了鮮血從宮牆上淌下。

啓蒙的哲學家（*philosophes*）使用他們的筆來確認，邏輯及理性的冰冷之劍可以切除使人們受困之盲目崇拜。他們以抽象的範疇來思考及說話；他們處理一種既定的本質的問題。這使得我們說人們乃是由上帝賦予“特定不可讓渡的權力”（certain inalienable rights）。它允許理性主義思想家在一種合諧、數學化的宇宙觀下來偏好自然及道德“律”－有時也被視爲是與人心的小宇宙（microcosm）相關聯的大宇宙（macrocosm）。

追隨前者（包括 Schelling、Hegel 及其它的系統哲學家），如 William Blacke

及浪漫主義者，他們都反對自然神教論（deism）及理性主義（rationalism）的教條。且確定的是，從 Kierkegaard 開始，存在主義思想家確認以及再確認主體性的意義及觀點的偏袒。P.192

雖然如此，20 世紀學術領域的高潮之一是認知到要再次構思啓蒙運動或啓蒙計畫。我們的興趣在法蘭克福學派（Frankfurt School）及批判理論，這導引我們著手如《辯證啓蒙》（*Dialectic of Enlightenment*）所從事的工作，透過 Horkheimer 及 Adorno 的觀點可以讓我檢視“文化工業的大騙局”（the mass deception of the culture industry），並且使我們理解啓蒙運動合理化早期資本主義的偏激及普遍化那種使 Auschwitz 及 Hiroshima 技術化地相信的力量。在馬克思主義的文獻裡，我們部份的人爲異化及壓迫（alienation and oppression）的說法所震驚；其他的人則爲新馬克思主義的立場所吸引，部份根本地理解到從理性主義衍生的工具理性（instrumental rationality），現代社會主義社會具有如同資本主義社會一樣的特徵。所有東西都科層化、行政化，並且爲 Foucault 所說的技術的力量（technologies of power）所困擾。今日這些問題由環境運動及那些參與人類生態（human ecology）者所提起，這問題讓我們挑戰根本上是立於啓蒙運動之進步、成長及克服自燃的控制這樣的思維。André Gorz 及 Ivan Illich 並不追隨討論有關“缺乏富裕”（poverty of affluence）及界定“生活得更好及生產較少”（living better and producing less）之關聯上，這樣的關聯，它的目標在消費社會的精神及在某些 18 世紀主要關注的事物。

幾年來，Theodor Adorno 及 Walter Benjamin 質疑後現代主義思想家所說的“後設論述”（metanarrative），它具有這樣的樣式，即渴望能有含括所有解釋及成爲一種所有的個別的陳述都必須透過它的規範性慮器（prescriptive filter）。這與那意圖呈現“真正的”（real）的“真實”（true）的後設論述或自主的故事（master story）有某種程度的不同。Adorno 寫到“整體是錯誤的”（the whole is the false），Benjamin 則認爲“沒有任何歷史能以救世主的解釋來陳述”（nothing historical can relate on its own account to anything Messianic）。因此，上帝之城就不是歷史動力之目地（*telos*），它就不能被設定爲我們的目標。P.193

當 Richard Rorty 申明“嘗試去發現我們可以依賴的根本、架構，超越它，我們便會偏離正途，這樣的作法是徒勞無功的”。並且，他也討論了擁抱隱喻的

後設論述及“上帝之城”的主張。如同今日其他的社會哲學家，Rorty 質疑想要斷定會束縛人類的普遍理性主義的努力，這普遍理性主義是一組組的規則，它們將會告訴我們，在每個可能會是衝突陳述的觀點上，理性的一致性將會如何被達到。Rorty 也曾提及，普遍理性主義對學校課程的概念是蘊含較少的。仍然，我們當中的許多思想家一直以來也領會他們對整體觀點的反對與Rorty團結及相對主義的概念之關係。也許這樣的回顧使我們能將焦點放在實用主義者的“寬容、自由探究以及追求不偏激的溝通之證成”（ justification of toleration, free inquiry, and the quest for undistorted communication）的實用申明，並且聚集於伴隨的信念，即已經驗不同情境的人們，當超越他們所想要帶有實用性的習慣心智之民主時，他們將不會選擇獨裁主義式的安全感。因此，Rorty 認爲我們所能做的便是在團結及根據共享的信念狀態下來訴說我們的故事（tell our stories in solidarity and in the light of shared beliefs）。他完全的瞭解，他所談的價值與信念在啓蒙運動裡是被僞造的；但他說，我們可以透過這些價值與信念來生活而不必回到啓蒙運動的證成模式。如此的價值並不會比其它的價值來的優越。關鍵在於，我們須試著透過這些價值與信念而生活及含納更多的“我們”所論及的人。

當 Habermas 寫到，在科學中，哲學所扮演的是促進自我反思的角色。當時，他提到另一個概念。最近，他更強調生活世界（life-world）及理解在觸及認知性的解釋及道德期待之世界的重要性。然而，這種理解須要“一種跨越整個光譜的文化傳統，而非只是科學與技術的成果” P.194。Habermas 想要使哲學代表生活世界而擔任解釋者的角色，而如此做，乃是要開啓一種真、善、美的交互作用。Habermas 主張哲學作爲理性的守護者（philosophy remains the guardian of rationality），他認爲實用主義及詮釋學已加入力量以聯結每天的生活世界及文化現代性。他們將知識的權威歸屬到所有與他者合作及說話的人的溝通上。對我來說，當我們要達成交互理解時，鼓舞對話或多元對話的思想是必要的。然而，Habermas 回到他所稱“精熟的思考者”（master thinkers）及討論不同的人在理性規範下所說的話之有效性。對 Habermas 來說，證成不能被視爲是一種生活形式或習慣性實踐的功能（justification cannot be regarded as a function of life-styles or habitual practices），它必須回到程序理性的普世主張裡（procedural rationality）。

然而，這樣另類觀點的回復也許是一種共享的決定去依據共享的規範來生

活，它持續地依照不同觀點而來再製及更正。我把這些規範及原則當作是同等重要的，那些一直以來爲當權者所誤用的規範及原則可以以現今的生活經驗的觀點來解釋。舉例來說，在《選擇均等》(Choosing Equality)一書中，對舊的主張“含括”（inclusion）提出挑戰。該書作者說，對菁英階層來說，含括已變成了一種規準，並且，它在實踐上的限制也被僞裝起來。他們設定不同的標準並憑藉結果來論斷均等：“從完全民主的觀點，我們解釋機會均等及公平的概念是非常不同地。均等的概念不應該只是指人們有權力被含括到系統中，而且，他們必須有權力待在系統裡並提供給適當的學習條件。假如結果的均等是我們的目標，機會均等須要給予方法與機會，這些方法與機會必須被擴張，而非對學習活動設定障礙而來消耗此方法與機會”。

John Rawls 重新評估正義及精英制度。Rawls 認爲，因爲社會秩序的菁英教育制度的形式，較貧窮文化的人們因此而變得貧脊了 p.195，然那些管理及技術治國之菁英卻在以國家的權力及財富的藉口下，獲得安全的保障。機會均等意謂著，當一個人追求影響力及社會位置時，他擁有相同的機會遠離不幸。對 Rawls 來說，對獲得最少支持的那些人，他們自我價值的自信感應被追求，這樣做，可以達到正義所支持的限制階層形式及不均等的程度。再者，教育資源不應該根據訓練過的能力所表現出的反應來分配，而應該根據他們在豐富人及公民的社會生活的價值來分配，在這，必須包括那些獲得最少支持之人。另外，當越來越多人主張從消極性的自由轉向積極性的自由（freedom for）時，我們可以發現自由的價值。利用積極性的自由這股力量而去行動、去選擇（associated with the power to act and the power to choose），也因而有能力去變得不同（with the capacity to become different），這對 Dewey 來說，他也具有如此的想法。Dewey 補充說，就如同其他的可能性一樣，這種可能必須被實現；即只可能透過與客觀的情境之交互作用而得以實現。假如潛能要被實現的話，則必須創造出這樣的情境：合作、相互關係及支持（cooperation, mutuality, support）。

我討論這種分享的承諾的可能性，並非我們可以超越多元主義或在一種普世的理性裡（universal reason），再次發現一種“一般的方針”（general orientation）或某種更新過的信仰。我是在這樣的信念下說的，即回顧（re-viewing）應該是讓我們含括在連續性的機制及更新過的普遍的世界裡。假如我們可以將這樣的想法

放在心上，即這種世界要能成真，它只能順從連續性對話而可能。Hannah Arendt 相信，當人喪失他們對一般世界的興趣時，社群是無法凝聚在一起的。“教育是關鍵，在其中我們決定我們是否愛這世界，這已足夠假定一種對它的責任。同樣地，要不是因爲補強、以及新的及年輕人的到來，這讓教育免於墮落崩壞，否則它將是不可避免的。另外，教育也是那個我們愛我們的孩子的地方，並非將他們從我們的世界裡排除而讓他們留在他們自己的世界中。”很清楚地，Arendt 認爲當人們在一起行動與言談，這活力的世界才能成真，人們必須保有他們啓發動能的能力以及從他們生活世界說話（this active world only comes into being when people come together in action and speech, retaining their agent-revealing capacity, and speaking from their life-worlds）P.196。而行動總是表明了一種新的開始，一種新的進取心，如此，僵化與不可更改的組織仍是讓人無法相信的。

這些核心的問題將持續的困擾我們。我們如何使人類生活的多元實在與我們所共享的社群和諧一致，這又再次地充滿了許多原則？如何做才不會有逆行或神話化之可能？我們如何能夠讓自己及他人確認，在這世界上確實存有瘟疫及受難者，並且，儘可能的，負起我們的職責不加入力量於瘟疫裡。在每個困境裡，我們如何採取受難者的立場而來減少已發生的危害。

最後，我仍然相信批判性社群的觀點是可在我們的教學活動及學校裡開展的。由於這樣的思考活動，公共的空間也許可以重新被找回。所要面對的挑戰是，必須將這觀點讓我們的學生能觸碰到、看到，並使多元的聲音、不可全然共量的願景有產生相互作用的可能性。這樣的做法也致力於意識的多元化－以及他們的反抗與抵制，伴隨著他們的肯定及他們的愛之歌。如此的作爲，的確也回應了公平、均等及自由的原則，這些也在關懷及關心的脈絡下來確認。這原則及脈絡必須被選擇，透過活化人們對照他們自己的生活世界、並且以他們與他人一同生活的觀點、透過人們能夠呼喚、去說、去唱以及使用他們的想像，輕啓他們的勇氣來轉變。P.197-198

「美學取向課程與教學之理論建構與應用」

課程美學研討會 會議紀錄

會議時間	99 年 1 月 23 日（星期六）上午 9：30～12：30		
會議地點	臺灣師範大學教育學院大樓 8 樓會議室		
會議主席	呂燕卿老師	記錄	黃暐珉
出席委員（如簽到表）			

壹、主讀者導讀大綱（如附件）

貳、評論者評論大綱：

蘇永明:

1. 林家應:美國方法應該是美國方式。
2. 這三章的補充:多元文化主義對美國一個很勇敢的批判，有一種反白人的意味，替少數族群發聲。
3. 摘要上的 goal 2000 為柯林頓時代提倡的教育法，應進一步註明
4. 翻成後設敘述很少人懂，把它翻成客觀整理即可。
5. p. 8 消極自由應註出英文，是 Dewey 重要概念，教育應精進積極自由。
6. 補充概念:融合的概念，融合教育的概念已經越來越普遍了。
7. 對 Greene 的批判:她的論證太少，想像力怎麼想?如馬克思的想像，提到共產主義，是一個明顯的主張；想像要做區隔。她提到的傅柯是比較早期的觀點。Greene 認為想像力會促成社會的改善，但事實上很難，應是權力的運作是改變社會的主要因素。
8. 多元阻力:標準化測驗是主流文化的內容，是多元的阻力。
9. 把各種不同派別的哲學家搬出來，對我而言不太有說服力，因為他們的立場和想像都不一樣，論證不足的缺點。

叁、共同討論時間

林逢祺:

對於 Greene 論證不足的看法，學術論證的方式有兩種，一是「天女散花」的缺乏論證，另一是符合學術的論證但卻無法感動人，Greene 的優點就是能感動人但是卻缺乏論證，所以論證與感動是否能夠相提並論?我認為學術上缺乏能感動人的文章。

歐用生：

這也是一種後現代的拼貼而不是拼湊，留一些縫隙和空間能夠激發想像力，也是提供另一種思考的方式。但是關於拼貼連結到今天文章裡所強調一和多，同和異的問題。拼貼的標準是指美學的標準，和哲學家所談論的標準是不同的。在台灣關於卓越的教學條件的評鑑標準卻是抱持著視聽媒體就是好的，但是日本卻沒有視聽媒體。

黃彥文：

時空壓縮、互為文本等等如果是自然產生的，是否就不用以後現代來宣稱此種情境為後現代?不是所有的東西都能論證。不同學者的不同想法是否有共量性?如何進行溝通。在差異中是否有相同指涉?

蘇永明：

所有的有效性知識都是 local，不強調大敘述，但 Greene 仍是一個敘述的說法，但是卻沒有把其中加以系統化和連結。我們現代是不是後現代的問題?其實就是一個現代主義的思考方式。所以我們只能說我們現在社會「某一些」已經進入後現代，而不是「全面進入」後現代的說法。

周淑卿：

Greene 比較特殊的觀點在於想像力的作用，但我也同意蘇老師提到論證不足的問題。她提到透過想像力的運用，會讓我們達到想要的社會境界，但要如何做?比如說另類學校要如何讓他們的孩子回到社會發展，其實又回到同一個問題，所以想像力能幫助我們做什麼事情。想像力帶我們到一個地方，但是如果回頭遇到體制上的問題以及瓶頸，如何透過想像力再進入下一個可能的發展?

呂燕卿：

梵谷的作品就在四周，如果把生活經驗變成有意義，每一個人都有自己的想像力，這就是拼貼。

回應周教授。梵谷每到一個地方，就會關心某些人，如礦工、織布工，強調人道關懷的核心價值，會超越時間的去感動人。梵谷畫星空是受到很多畫家的影響，但是作者回歸到自身，是透過小窗戶去看。所以，感動人的部分，除了人道關懷之外，還有畫家本身想要傳達的部分，除了外在的，還有內在的關懷。

現代是線性的、預知的、系統的，後現代是網絡的、共同的、立體的，梵谷的畫是集合許多畫家的想像力，想像力對於藝術家而言，要變成步驟。

我們有很多的想像，來自於基礎的認知，以及很多不同的人的組合。梵谷畫展有媒體的想像、專家的想像、市民的想像。

回應歐教授提到日本電腦的部分，教育就是藝術，老師用自身來教藝術，不是照課本教藝術，如低年級的藝術教學，給予很多體驗的教學，但仍會給予一個

法則。低年級:以人為善，中年級:情境，高年級: 依法依循，國中:對於外在所有探索的疑問，用真去驗證。從美跟善的基礎，去驗證。以真去驗證，驗證才能成為知識，內在與外在才能達成平衡。

後現代的小敘述。喚醒很多人的想像力，用身體去實踐，動起來的能量，要能感動你，而不是讀多少。

賴如足:

回到比較現實的問題，Greene 十四章中提到「無序」，發展共同語彙的歷程到底是甚麼?要如何讓每個人都理解這共同的語彙?每個人所表述的話語都有不同的意義，但又如何能達到共同的意義?

蘇致嫻：

此本書可能是要引發一個信念，讓我們後來的去驗證。促發相信有這樣的可能，讓想像如何可能，但其中的過程是我們必須去思考的。

范信賢:

融合(Inclusion)的意義不只在於不同人種在一起，而是情感的連結。這也回應到大看與小看的方式。

追求幸福之中，我們借由移動而產生連結。像一個光譜性的存在，看到我們在不同的背景卻有同一陣線的連結。

洪詠善:

好的論文的評鑑標準好的論文應該是要引發心的問題，是否藝術的創造過程也是一種論證。因此，我們會看到某一種現象，應該要去關心他們。
然而，是否透過一種拼貼的手法，去實踐一種想像力的衝動。

大前研一認為現代社會大家都會有一種盲從，主要遵循此種方式我們則是一種好老師一種時代的人。然而，我們應該要如何突破呢？

最近我參觀中途學校，我發現學生重視的對所處環境的安全性，而非是依循社會的標準化測驗的分類。他們重視是一種被愛的感覺。所以，論證是否須朝向結構化呢?抑或是論證是開放的，已引發我們熱情的想像力。沒有一定的答案。

游春音:

第一，社會改革的想像力。哲學的論證還是文學論證?文學的論證並非系統式、邏輯上的辯證才叫辯證。為什麼要讀文學作品?即是此本書為什麼要援引這麼多文學作品的目的之因。因為藉由文學作品的想像達到你的不知道，文學是表達心靈層面的真和隱喻，是科學驗證無法體驗的驗證而出的真。

第二，引用很多例子不是拼貼。因為藉由想像力的主軸去帶出影像的重疊和意義的重疊，所以應該不是拼貼。

Greene 提到做老師的唯一能做的就是真誠的批判，讓學生知道自己身在何處。讓學生能夠安身立命，解放師生的想像力而達到社會的想像。

林嘉瑛:

Greene 並沒有將想像是為一種手段，而是一個冒險的旅程。Greene 自己所說的很勇敢的踏上這段旅程，且認為我們從一出生就有知覺得，透過想像去允許此知覺的存在。她並沒有告訴我們想像是什麼，而是提供一個起點。普遍()的概念並不是你和我一樣，而是對每個個體視為……..的共通性。

周志聰:

論述的方式:近代史中魯迅的例子，她看到一張日俄戰爭的照片，照片中圍觀的中國人是恐懼與鄙視。文學的論述對於社會的影響力，我想魯迅的文學沒有太多的論證。

後現代的論述是否必要?反抗論述、非制度論述是否必要?學術的論壇不一定是制度性的，但如 Greene 的想法是必要的。是在教育框架下的人所必要了解的。我們所缺乏的是道德的勇氣，我們知道，但是沒有實踐的勇氣。

余豪傑:

我覺得 Greene 都在關懷的主軸下，關懷不同主軸的人。

蘇永明:

我同意論證有很多方式。求同和求異是兩種力量在拉鋸，在不同時代，在不同物質條件下，只能做到某種暫時的妥協。要讓學生有更多的空閒時間，才有想像力的釋放。

林逢祺:

Greene 的想像力的重點。多元的重要性和共同的重要性。具像都是不同的，它又能看到抽象的共同。想像表現在具像，她能看到歐老所講的大同小異。

抽象的具像化和具像的抽象化是 Greene 文章中重要的兩個方向。

歐老師:

今天的最後是我們第一期的挑戰，我們的課程美學逐漸變成形成一個社群，之後，我們還有兩年的計劃，歡迎大家提供中西的書目，離開台北到各地方去共享讀書會，讓課程美學有更多對話的機會。我們也希望進入現場，徵求中小學校長、老師組成團隊，研究如何實踐課程美學。最後一年，我們要辦一個國際的學術研討會、課程講座，同時出版刊物，希望課程美學能紮根。

「美學取向課程與教學理論建構與應用」

學術論壇

主辦單位：國家教育研究院籌備處

國立臺北教育大學課程及教學研究所

論壇時間：2009 年 11 月 14 日（星期六）

論壇地點：國立臺北教育大學至善樓國際會議廳

目　錄

壹、會議議程.....Ⅲ

貳、議事規則.....Ⅳ

參、貴賓致詞／論文發表人名錄.....Ⅴ

肆、主持人暨回應人名錄.....Ⅵ

伍、圓桌論壇及焦點團體討論

論壇（一）　主持人：陳伯璋

教學的美感經驗如何可能？.....洪詠善 1

教學的「部分/整體」.....林逢祺 11

收錄文章：美學課程評鑑模式之實踐探究－以臺北市明道國小綜合活動課程評鑑為例.....謝素月 17

論壇（二）　主持人：莊明貞

從自學時間看學校課程時間結構的調整與改變…… 錢清泓 31

乘著夜鶯的歌聲～尋繹課程變革的桃花源….徐美玉、范信賢 41

論壇（三）　主持人：楊深坑

藝術取徑的教師發展：尋索 Eisner 的路徑……周淑卿 51

Maxine Greene「教師即陌生人」思想及在課程美學理論建構及實踐的啟示.....方永泉 59

焦點團體討論 **主持人：歐用生**

Maxine Greene「教師即陌生人」教師哲學在教師專業發展方面的蘊義.....方永泉 69

從艾斯納教育想像探討學校課程美學之實踐.....桑慧芬 79

Eisner《再思認知與課程》.....葉明政 87

附錄 與會人員名冊.....附-1

壹、會議議程

時間		論壇內容	發表人	主持暨回應人
8:20-8:50	30’	報到		
8:50-9:00	10’	開幕式		陳伯璋 (國家教育研究院籌備處) 莊明貞 (臺北教育大學課程與教學所)
9:00-10:20	80’	圓桌論壇(一)： 教學中的美 & 教育鑑賞與評論	洪詠善 (國家教育研究院籌備處) 林逢祺 (臺灣師範大學教育系)	陳伯璋 (國家教育研究院籌備處)
10:20-10:40	20’	茶敘		
10:40-12:00	80’	圓桌論壇(二)： 課程革新	錢清泓 (宜蘭縣梗枋國小) 徐美玉 (新竹市陽光國小)/ 范信賢 (國家教育研究院籌備處)	莊明貞 (臺北教育大學課程與教學所)
12:00-13:30	90’	午餐		
13:30-14:50	80’	圓桌論壇(三)： 教師發展	周淑卿 (臺北教育大學課程與教學研究所) 方永泉 (臺灣師範大學教育系)	楊深坑 (臺灣師範大學教育系)
14:50-15:20	30’	總結報告與綜合討論	歐用生 (大同大學)、黃嘉雄 (國立臺北教育大學教育系)	
15:20-15:30	10’	茶敘		
15:30-17:00	90’	焦點團體討論： ・Greene, M.《Teacher as Stranger: Educational philosophy for the modern age》 ・Eisner, E. W.《The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs》 ・Eisner, E. W.《 Cognition and Curriculum Reconsidered》	方永泉 (臺灣師範大學教育系) 桑慧芬 (臺灣師範大學附屬高級中學) 葉明政 (宜蘭縣同樂國小)	歐用生 (大同大學)
17:00-17:10	10’	閉幕式		歐用生(大同大學)

貳、議事規則

一、 論壇發言：

1. 主持人：每位 5 分鐘

2. 發表人：每位 20 分鐘

3. 綜合討論注意事項：

（1） 提問時間每次以 3 分鐘為限

（2） 發問時請先報服務單位及姓名

二、 焦點團體討論：

1. 主持人：每位 5 分鐘

2. 發表人：每位 20 分鐘

3. 綜合討論注意事項：

（1） 提問時間每次以 3 分鐘為限

（2） 發問時請先報服務單位及姓名

三、 發言與討論時間分配如下表：

人員	時限（分鐘）	按鈴提醒時間		
		一聲	二聲	三聲
主持人	5			
發表人	20	18	19	20
討論發言人	3	0	2.5	3

四、 請參照會議時程，準時進出會場。會議進行期間，請關閉手機。

貴賓致詞/論文發表人名錄

（按姓氏筆劃排序）

	姓　名	職　稱
開幕致詞	陳伯璋	國家教育研究院籌備處主任
	莊明貞	國立臺北教育大學課程與教學所所長
論文發表人	方永泉	國立臺灣師範大學教育學系副教授
	林逢祺	臺灣師範大學教育學系教授
	周淑卿	國立臺北教育大學課程與教學研究所教授
	范信賢	國家教育研究院籌備處副研究員
	洪詠善	國家教育研究院籌備處助理研究員
	徐美玉	新竹市陽光國民小學教師
	桑慧芬	國立臺灣師範大學附屬高級中學藝能教育組組長、臺灣藝術大學兼任助理教授
	葉明政	宜蘭縣同樂國小教師、臺中教育大學教育系博士生
	錢清泓	宜蘭縣梗枋國民小學教師

主持人暨回應人名錄

（按姓氏筆劃排序）

姓　名	職　　稱
陳伯璋	國家教育研究院籌備處主任
莊明貞	國立臺北教育大學課程與教學所所長
黃嘉雄	國立臺北教育大學教育學系教授兼教務長
楊深坑	國家講座教授 國立臺灣師範大學教育學系教授
歐用生	國立臺北大學課程與教學所名譽教授 大同大學通識教育中心講座教授

圓桌論壇（一）

教學的美感經驗如何可能？

洪詠善

國家教育研究院籌備處助理研究員

這是我的教室
課桌椅、黑板、書、教具、粉筆靜靜躺在那兒
當學生進來
環境變成了情境
從堅固、乾淨、整齊、清楚
變成合適的、可教的、有害的、困難的…
課程即計畫 ←——— 我 ———→ 課程即生活經驗
在兩者之間
努力與掙扎、歌唱與忿怒、哭泣與希望。
~洪詠善

壹、前言

一個提問：我如何知道在教學中教師心中感知的「美」和學生是一樣的？因為「美」是如此個人的、主觀的，也許我覺得很美但是學生一點都沒感覺、甚至覺得無趣![1]

當「課程美學」、「教學即藝術」、「教育批評與鑑賞」等觀點廣泛被研究與討論時(Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman,1995；Eisner,2002a,2002b,Greene,1978,1995；李雅婷，2003；林鈺萍，2004；曾榮華，2005；陳錦惠，2005；陳伯璋，2006；周淑卿，2006；洪詠善，2008)，愈來愈多研究者與教師嘗試在教育現場的實踐，然而當教育被國家競爭力、學業成就測驗分數等主流語言駕馭時，「美感經驗」的聲音是幽微無力的。然而，真正是如此嗎？美感經驗與教師專業表現以及學生學習表現是互斥的嗎？究竟教學的美感經驗是希望的語言？還是絕望的語言？這是本文首先關心的理論性問題。

其次，在教室裡工作每天被成績與進度追著跑的老師，雖然他/她認同教育亦屬於美的範疇，透過美感經驗的啟發，教師與學生得以重新發現自己，然而，在競爭與績效至上的教育場域中，如果教學的美感經驗是可能的，那麼，教學中的美感存在何處？教師如何引發美感經驗？教師與學生如何感知教學中的美感？為本文所關切的實踐性的問題。

貳、教學的美感經驗是關懷與希望的語言

在教育世界裡，我們被許多聲音圍繞著，有的慷慨激昂、有的漸漸靜默或猶豫不前，Aoki(2005:188-214)將這些紛雜聲音解離三層，最外層是技術策略的聲音，不斷地呼喊著「教學能力」、「有效教學」；中間層則是理論與科學的聲音，在心理學、社會學、人類學等理論架構中有條理地唱著；最內層的是很模糊不清卻有笑有淚的聲音，那是個待探索的黑盒子。如何才能漸漸聽清楚那幽微的聲音？正如同一開始教師的提問：老師與學生對美的感知如何確認或使之一致？這是從黑盒子裡發出的聲音，包括課程與教學裡的「美」是什麼？如何使課程與教學中有「美」？如何知道教師與學生對於「美」的感

[1] 這個提問是一位正在進行課程美學觀運用在社會領域行動研究老師的疑惑，也是在注重分數與進度的學校現場教師們面臨的困惑。

知與理解？

首先，讓我們看看「教學」”Pedagogy”希臘文意義包括“agogy”領導，與“padae”孩子，Levinas 則認為教學是受道德的規範”ethicality”，是基於對他人的責任(1981)。教師領導學生並對學生有責任，如中國韓愈「師者，所以傳道、授業、解惑者」，教師應該自我釐清對「教學」概念的詮釋。例如在技術觀的教室中，教學是成就，教師與學生是知識傳遞者與接收者關係，有效的教學法即成功的、有意圖的行為，它重視知識獲得卻忽略個人與知識間的關係；每天，按表操課的例行進度中，缺乏生命的感動與願景的想像。美感經驗觀點的教學，教師與學習者不再只是知識與技術的傳授關係，更應該扮演知識的創造者與欣賞者，教師是將學生看得永遠比教材重要的關懷者（Nodding,1984:176），教學成了生命存有的關照，教師是喚醒自我與社會的意識，教學是師生對情境感知後的交流經驗，教學是一個完整的經驗，從開始到結束，從過去、現在到未來，一個連續性、互動的美感經驗。

所謂「美感經驗」從字面義分析，包括了「美感」(aesthetic)與「經驗」(experience)兩個概念，「美感」同「美學」字源均來自希臘字(aisthesthal)，意義係指「感知」(perception)，所謂「感知」係透過感官的覺察、感知，包括認知、感覺與想像。在藝術領域中美感經驗是藝術家經由作品表達其想法，觀賞者則賦予意義，此種與藝術品對話與溝通時所產生情感與認知層次的連結經驗即美感經驗。這是交互往返的詮釋理解，融合了認知與情感。

在教學中有許多經驗，美感經驗是其一，教學的美感經驗是教師與學生、課程與教學、師生與教材之間交互往返的感知、理解、詮釋、判斷與行動的經驗，在此經驗歷程中無法將實用的、情感的、知識的經驗切割，因為在情感階段這些都將整合為整體，美感經驗的形式是整體的，此經驗節奏存在於樂句之間，一句準備結束另一句已經準備開始（Dewey，1934.p.56），換言之，即一完整經驗。教學的美感經驗是關懷的語言，因為教師在教育的完整經驗裡對學生是全心凝視（watchfulness）與全意思量（thoughtfulness）的。

教學的美感經驗是希望的語言，Greene 在「釋放想像力」中特別提出詩意的想像（poetic imagination）和社會的想像(social imagination)(1995:4-5)，其中在社會的想像讓我們得以跨越時空進入他人的世界，將主體帶入一個由小說家、畫家、導演、作曲家、編舞家所創造的「擬真」(as if)世界，這即是詩意的想像，它讓我們超越時空限制發現文化差異，喚醒我們重新認識這個美麗的世界。為了讓更多人經驗此旅程，Greene 和她的學生們不斷地嘗試以各類藝術，如電影、圖畫、小說、詩、舞蹈、音樂等等，應用在教學中闡釋教學的美感經驗(Diaz, G. & McKenna M. B.,2004)。學生的學習不再限於教科書中的文字世界，而是能夠在想像、創造中對於歷史、生命、自我等有更深一層的理解，它是有意識地完整學習的經驗。

儘管教學的美感經驗是關懷的與希望的語言，但是走進學校，教學是有很大壓力的，因為它包含許多的不確定。教學中可確定的是教學策略、實務技巧等，教學中更多無法確定的是理論立場、意識型態、哲學、社會、文化等(Campbell,2007:1)。教師游移在確定與不確定之間，如掌中握沙，以為抓住卻又流逝，彷彿一切皆在被決定中。真是如此嗎？近三十年來興起的教育實務者研究，將教師視為研究者，教師是轉型知識份

子，教師是關懷者…，當世界對於教師角色期待愈多元時，教師展現的行動能量讓教學充滿更多的可能性。如果教學的美感經驗是可能的，**那麼教師應先自問：我的意識型態是什麼**？Eisner(1995)提出六種課程意識型態，包括宗教正統課程意識型態、理性人文意識型態、進步論的意識型態、批判理論的課程意識型態、概念重建論的課程意識型態、認知多元論的課程意識型態。視覺藝術教育家與課程學者背景的 Eisner 特別重視認知多元論觀點，這部份與 Greene 的透過藝術教學的觀點類似，相較於 Greene 從現象學與存在主義觀點寄語社會與自我的自由辯證與存有追尋，Eisner 則提出教師的質性智慧、教育批評與鑑賞、美學探究等重要論述，關心整體教育改革問題，以及教師與教與學生的學。

人類的表徵形式是多元的，那麼教育就應該提供足以讓此多元形式展現的機會。Goodman(1978)提出描述的方法不同，就有不同的世界。符號系統是建構個人世界的基礎，我們應該省思課程、教材、教學、評量提供了什麼符號系統？這些認知形式是否足以滿足學生認知與情感上的需要，是否喚醒學生對世界的感知，並了解真實的多元，這也是 Greene(1995:56-58)在《發現一種教學》文中提醒教師應該突破習慣的框架限制，嘗試接近學生的意識，協助學生在成長的路上有足夠的了解與認識以做決定，教育是為學習者開啟世界之窗，學習看見、想像、判斷與轉化的行動，學習者有能力建構多元的真實(realities)，教學要能夠發現學習者獨特的觀點、進行詮釋性對話、不斷提出質疑才能夠賦予學習者有意識地、省思批判的能力去說去做，如果我們贊同教學不只是教科書文本知識的傳遞，那麼，教學的美感經驗是希望的語言。但是，如何可能呢?

參、美感經驗的 3R(related、relationship、rename)

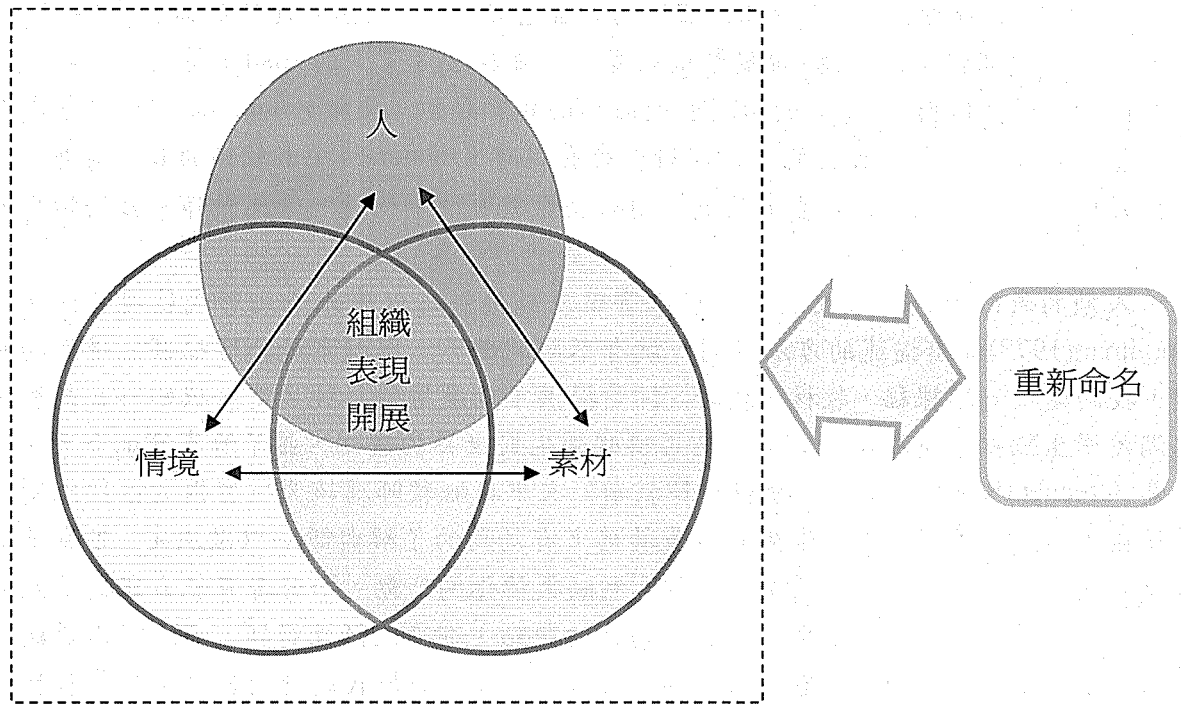
從美感經驗再概念教學，洪詠善(2008)提出了遊戲、想像與超越，教學應展現遊戲精神，鼓勵探索冒險，教學即想像，經營一個讓想像力釋放的美感空間，教學即超越，在不斷游移跨界的對話與詮釋中，「看見」嶄新的自我與一個美麗新世界。接下來，讓我們探討教學中實踐的途徑。

從「藝術的美感」與「課程教學」兩個領域分析，美學家 Santayana(1976，杜若洲譯:117-127)提出藝術的美感效果來自三個部份—素材(material)、形式(form)、與表現(expression)；素材是構成美感來源的材料，如聲音、色彩等等，必須經由感官體驗引發美感，例如以大理石鑄成的神殿、純金打造的皇冠足以產生崇高感，明亮色彩能夠令人感到欣喜等等，因此，素材影響美感效果；其次是形式，Santayana 認為形式是美感素材的組合方式，例如音樂上有所謂的曲式，像賦格、奏鳴曲等曲式，如何將諸多的素材組成具有美感的形式，這牽涉到最後一項美感的效果，即表現。表現是創作的層次，是創造者的融合技巧與情感的表現物，目地在於引發美感經驗。在課程與教學中，媒材即任何形式的教材與教具，形式即課程組織與教學模式、表現即轉化後的教學，三者構成了美感經驗的要素。

Schwab 提出四個課程要素：學生、教師、教學情境、教材(1973: 508-509)，轉化為課程發展、教材選編、教學（含評量）、教學氛圍四個向度，與 Santayana 的素材、形式與表現交織為元素名詞：人、素材、以及情境，與運作動詞：組織、表現、營造。

元素與運作的關聯如圖一所示。

圖一：教學的美感經驗元素關係圖



教學的美感經驗如何可能？從教學為一完整經驗，其中包含人、素材、情境三個元素，透過組織、表現、營造等行動，彼此是交相關聯的，並且開展各種關係，並為自己與所經驗的世界重新命名。以下分別從此3R（關聯、關係、與重新命名）三個層面逐一探討。

首先美感經驗的第一個 R—related，所有的細節都是相關聯的。Eisner(1994:10)提出教學中美的原則包括關照整體、以結構為核心、細節敏感(everything matters)。換言之，教師在發展課程時應該先有一整體的圖像，包括理念(反映出意識型態)、目標(行為的、表意的、解決問題的)、教材、教學活動、學生可能的反應、評量，是否彼此相互關聯？教師在教學中運用 Eisner 所謂「質性智慧」" qualitative intelligence" 對於整體歷程展現質的鑑賞智慧，即從中介歷程到結果對教學品質的挑剔。

如何可能？在遊戲、想像、超越的美感經驗中，教師可以自我檢視：

一、我的課程意識型態是什麼？

二、教學的目標是否從行為的、解決問題的、表意的等不同層面目標思考？

三、課程發展是否允許學生擁有遊戲、展現想像與創造力的表現空間？

四、教材是否提供多元表徵形式？

五、教學是否喚起學生對某事物的感知，提供學生理解的時間與空間，允許師生詮釋性對話？鼓勵學生判斷與行動？

六、評量是否回應教學目標？是否允許學生能適度地能夠以自己選擇的表徵方式展現學習的空間？

教師如何發展課程、經營教學情境、進行教學與評量？這些都是動詞的狀態，是連

續無法切割的整體。因此，教學的美感經驗需要教師有意識地行動與省思，包括目的、教材、教學、評量等，在多聲交織的教學歷程中，教師必須靜靜傾聽美感的呼喚，看見(insight)相互關聯且完整的教學。

其次美感經驗的第二個R—relationship，營造關懷、尊重、對話的關係。

Grumet(1993:204-207)提出教學是邀請教師與學生共同參與建構身份認同的過程，教學是撫慰我們的手，並引導我們注意這個隨機的、渴望被詮釋與創造性的世界。我們必須邀請同事、學生參與共同教學世界，教學同時需要擁有個人工作室與公開展示的藝廊，隱密的工作室足以避開官僚體系的雜音，公開展示的藝廊則邀請同事批評與對話，教師、孩子、同事…為孩子搭建與世界的關係，這是社群的，讓老師與孩子就像藝術家與孩子關係一樣，有足夠的空間與時間陪伴他們。

如何營造共同參與、關懷、尊重、對話的關係？

一、學習傾聽與同理心。

二、全心凝視、全意思量：當您凝視與想到孩子時，全心全意地關懷他/她，渴要幫助他/她。時時省思孩子在您的心中是珍貴的寶貝還是可怕的負擔？

三、鼓勵對話，了解孩子的生命經驗，引導他/她多元角度看世界，並尊重他/她的觀點。

四、教師是否鼓勵並包容學生不同的反應？

五、教學中所有元素與行動都是一個連貫完整的經驗，不只是課堂內，讓此關係能夠深深影響感動教學歷程中的彼此。

最後美感經驗的第三個R—rename，為自己與世界重新命名。

教學是一創作表現歷程，運用媒材、透過某種形式，表現一個有意義的世界。Latta(2001:45-51)認為創作的過程包括感知perception、選擇、質性組織、對作品回應。這是一段成長的辯證在我與創作之間，身體比心靈知道更多，透過身體，產生視覺對話，頭與手、感覺與思考、心靈與身體、私密與公開、看見與行動、非語言與語言在美感經驗中是相互關連無法區分的。這種觀點類似Maurice Merleau Ponty對身體的描述，透過身體，我們賦予世界意義，因為整合了感官操作，連結過去、現在與未來。這也是Dewey經驗論中提及「連續性」與「互動性」兩原則。由此可知美感經驗是動態持續辯證的，是具有創造性的。

美感經驗是意義的創造，結合個人過去、現在與未來的經驗，持續對世界的探索，這是一個重新命名的歷程，Huebner(1999:345)認為每個人都會經驗也持續經驗這超越目前生活的形式，發現原來生活比我們所知道的豐富得多，這就是教育。

教學不一定會成功，無論是常模參照或標準參照測驗下，總有人被歸為失敗者，教學不只以測驗分數評價個人，教學應該是教師與學生共同經歷成功、挫折、歡笑、與哭泣，並在其中看見新的自己並接納自己，教學也是透過多元表徵形式，提供孩子認識多角度的世界，並對世界產生社會的想像與行動的熱情。

如何可能？

一、珍視並鼓勵學生敘說自己的故事。

二、時常對文本進行省思性對話，想一想是否有其他的可能？

三、時常提問並激發學生對世界的好奇，發展不同作業，如服務、體驗、編寫劇本等。

四、容忍教學能夠適度地處於模糊待探索的空間，讓教室成為一個充滿遊戲、冒險、嘗試的挑戰情境。

五、發展能夠充份反應學生學習歷程之評量與成績報告的形式，如將各領域之學習視為創作歷程，記錄動機、想法演變、創作歷程、公開展現、自我評估、教師回饋等，突破以等第、分數化約學習歷程，而是將學習與學習者產生密切的聯繫，結果在歷程中慢慢浮現，使之成為一個有意義教學。

肆、從理論到實踐－想像未來

教學的美感經驗是關懷的與希望的語言，教育從來不缺乏理論，教育需要的實踐，很高興國內愈來愈多的學者與研究生投入課程與教學美感之實踐行列。儘管名為「美學」，其實從理論到實踐的辯證是披荊斬棘的旅程，時而明亮、時而晦暗，時而有發現之欣喜，時而陷入困頓沉思。或許許多人認為在國家競爭力凌駕一切教育語言之際，課程與教學美感論述終究微弱甚至漸漸被排除，但是如果我們認同教育目的是國家的、也是個人的，傳統智慧的定義已經無法滿足全人教育與未來世界的需要，我們希望孩子學習世界，也希望孩子想像、創意、思辨、行動的勇氣不要被學校教育抹殺，那麼這是一條希望之路。

未來，應該從事長期性的實踐與研究，使本領域擁有更豐富與穩固的基礎，提出更具體、具有說服力之論述，究竟課程與教學美學會妨礙學習還是提升學習？當然，這需要對什麼是教育？什麼是課程？什麼是教學？進行再概念。

無論從體制內、體制外的學校，我們皆必須對課程、教學、升學評量、教師專業發展、學校領導、校務評鑑…等，提出充份論述，它需要理論與實踐辯證，雖然漫長，但是借鏡於美學的課程與教學，重新點燃對教育之想像與希望。

參考文獻

李雅婷(2003)。課程美學探究取向的理論與實踐。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。未出版。

林鈺萍(2003)。個案教師教學之賞析：艾斯納教育鑑賞與批評模式及其應用。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版。

周淑卿(2006)。美學取向課程探究的範疇及其可行途徑之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。計畫編號：NSC94-2413-H-152-007。

洪詠善（2008）。美感經驗觀點的教學再概念化。國立臺北教育大學課程與教學研究所博士論文，未出版。

陳錦惠(2005)。教學歷程中教學美感經驗之研究—Dewey 美感經驗的觀點。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版。

陳伯璋（2006）。課程研究典範建構的新取向：論課程美學探究的必要性及其限制。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。計畫編號：NSC94-2413-H-032-011。

曾榮華(2006)。一位國民小學校長課程領導實踐智慧之研究：以課程美學探究取向，教育批評法探究。國立台中教育大學國民教育學系博士論文，未出版。

Santayana, G. 原著/杜若洲譯(民 65)。美感。台北：晨鐘。Aoki, Ted T., (2005). Teaching as Indwelling Between Two Curriculum Worlds. In Pinwe, W. & Irwin, R. L. *Curriculum in a New Key*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience.* New York: Perigee Books.

Diaz, G. & McKenna, M. B. (2004). *Teaching for Experience Experience: The Art of Learning.* New York: Peter Lang.

Huebner, D. E. (1999). *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner.* Vikki Hillis(Ed.) NJ: Erlbaum.

Eisner, E. W. (1994). *Cognition and Curriculum Reconsidered.* New York: Teachers College.

Eisner, E. W. (2002a). On the art of teaching. *In The educational imagination.* New York: Macmillan College. pp.154-170.

Eisner, E. W. (2002b). *The educational imagination.* New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Goodman, N. (1976). *Language of art.* Indianapolis, IN: Hackett.

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.

Grumet, M. R. (1993). The Play of Meaning in the Art of Teaching. *Theory into Practice.* Vol.32, No.4, Autumn.pp.204-207.

Levinas, E. (1981). *Otherwise Than Being or Beyond Essence.* The Hague: Martinus Nijhoff.

Latta, M. M.(2001). Letting Aesthetic Experience Tell Its Own Tale: A Reminder. *Journal of Aesthetic Education.* Spring:35. Pp.45-51

Nodding, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education.* Berkerly: University of California Press.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). Understanding curriclum as poststructurlist, deconstructed, postmodern text. In *Understanding Curriculum.* NY: Peter Lang Publishing, Inc.

Schwab, J. J.(1978). *Science, curriculum, and liberal education selected essays.* ChicagoUniversity of Chicago.

教學的「部分/整體」

林逢祺

國立臺灣師範大學教育學系教授

有些藝術家意圖說出整體，我則認為只說一些，才是聰明的。

M. Rothko

構成世界的，不是我的思想，而是我的生命經歷。

M. Merleau-Ponty

天下皆知美之為美，斯惡已；皆知善之為善，斯不善已。

老子

壹、「部分」、「整體」與「結構」

參加國家教育研究院的「課程美學經典研讀會」，有一次討論到 E. W. Eisner 認為美有三個構成要素：「整體」、「結構」和「部分」，竟意外使我回想起童年寫功課時，父親的一個評論：「你的字個別看，不怎麼美；整體看，挺有味道。」猶記得當時聽到這樣的評語，感覺是五味雜陳的，並不懂得父親想要傳達的話中之意。如今，在「課程美學經典研讀會」的機緣下，重新回顧這段往事，心中升起兩個問題，一者，「父親究竟是誇我的字美，抑或貶我的字不美？」另外，「怎麼可能個別的字不美，但整體美呢？」對於第一個問題，我現在的想法是，父親的評語既非褒，亦非貶，他只是平實的認為我的字「部分不美，整體美」，光說他認為我的字美或不美，都是不恰當的化約之見。但這如何可能？Eisner 的說法給了我靈感，那就是我的字，個別（部分）雖然不美，但個別（部分）與個別（部分）連結而成的「結構」對了，所以「整體」是美的。如果拿這件事來想像教與學的活動，很多情況似乎也都有「既不美但又美」的可能，「美」或「不美」，「結構」是關鍵；換句話說，放對結構，看似不美的，卻能變美。

貳、「部分/整體」的美感思辨

將「部分/整體」的關係，用在教學美感的思考上，似乎有無限潛能。在此，我想就一個和前段敘述不太一樣的向度－「只是部分而非整體」之知覺，來探測「部分/整體」在教學美感思辨上的概念價值。

在教學裡，老師們要是能夠了解「教師」、「學生」、「進度」、「成績」、「學科」、「當下」、「品行」、「答案」、「言說」、「教室」、「思考」等等元素，都「只是部分而非整體」，教學就有彈性、多元、智慧且柔美的可能：

教師只是部分　教師的「教」只是美感的一部分；教師如何在教學裡「學」，同為重要美感來源。

學生只是部分　學生的「學」只是美感的一部分；學生如何在教學裡「教」，同為重要美感要素。

進度只是部分　符合進度只是美感的一部分。進度是速度；有效能的速度，才有美感強度。

成績只是部分　成績只是美感的一部分。「好」成績的學生，可能認為老師「壞」；

「壞」成績的學生，可能認為老師「好」。

學科只是部分　「學科」教學只是美感的一部分。「關係」教學是學科教學的美感乘數；乘數為零，美感指數亦歸零。

當下只是部分　當下只是美感的一部分；「餘音」亦為重要美感指數。課中覺得美的，課後可能走味。當下「不美」的，日後可能「很美」。

品行只是部分　品行只是美感的一部分。壞「品行」在好的結構裡，是絢麗教學的前奏曲；反之亦然。

答案只是部分　答案只是美感的一部分；通往答案之路的景致，蘊含於問題之中。同一答案與不同問題之配對，有無限的可能。

教室只是部分　教室活動只是美感的一部分。「課外」活動是背景，左右教室活動之前景的美感可能。

言說只是部分　言說只是美感的一部分；靜默、眼神、姿態同樣能傳遞、純化及強化美感。「言說的」有待「未言說的」來完成。

思考只是部分　思考力只是美感的一部分。「知覺」和「理解」的渴望同等強烈；「知覺」和「理解」相互激盪，美感色澤才得以飽和。

無論教學上的人們將部分膨脹為整體的動機為何，這麼做，都只會使部分僅能發揮其原有功能的一部分，也就是使部分更加部分化。

參、美感的柏拉圖幽靈

在柏拉圖的理型論中，萬事萬物最完美的典型只有一個，它不存在於經驗界，只能透過抽象觀念把握。所以，最圓的圓，不是可見的現象界中的任何一個圓，而是觀念中的圓；這個圓最完美，且永恆不變，不像經驗中的圓，那樣變動不拘。柏拉圖主義展示了人類對於「一」的嚮往，和對於「確定性」的渴望。問題是誰能把握這永恆不變的完美理型呢？歷史告訴我們，無數人宣稱自己是「理型」的代言人：政治人物幾乎個個主張自己代表「全體人民」、「人類良心」；知識份子熱愛生產主義，毫不掩飾地表明其理論具有「普遍適用性」；教師們即便是謙遜的，仍然認為謙遜是「唯一道理」。宣稱自己握有終極解答的「智者」，如果大權在握，經常不能允許「無知者」任何選擇自由，因為那是危險象徵；而如果「無知者」不受約束，任何壓制以使他們回歸「正道」的作為，都會被「智者」看作是合理，因為「智者」肯定，這最終還是為了人類全體。於是，在柏拉圖主義的氛圍中，一大群主張自己握有整體而別人只能體會部分的「菁英」，集體謀殺了自由、彈性，美自然也跟著葬身其中。即便號稱進入多元、分歧的「後現代」社會，仍然處處標榜大師、迷信英雄、追尋正確標章，可見柏拉圖幽靈未曾退散，依舊穿梭在人間。

柏拉圖主義相信抽象，懷疑具體，加上把數學視為知識的最高典型，造成其信仰者認為經驗世界的一切現象，都必須還原（或化約）成數字，才能取得正當性。不僅研究結果需要量化，研究績效也要量化；公司成敗以營利數字來計算，不令人意外，人際互動曾幾何時，也量化了起來；至於我們關心的學校裡的教學成果如何衡量呢？照樣統一透過數字，「具體」（實則抽象地）表現出來。所以，近代理性主義和經驗主義的爭鬥，

看似經驗主義在科學尖兵的簇擁下，大獲全勝，實際上是，理性主義在柏拉圖幽靈的暗助中，奪回主權。於是原本代表部分的數字，如今又被當作整體，統治起了一切。換言之，理性主義輸了面子，贏了裡子；而觸覺、聽覺、視覺、味覺、嗅覺等等經驗主義曾經以為真實的種種感覺，紛紛退位。這現象不可免的也發生在政治及學術下游的教學，君不見教學的容顏正如柏拉圖幽靈一樣慘白。

一心追求整體，終將導致非人化地否定部分。不理解部分是人類的特性，則一切關於整體的宣稱，只會造成傲慢與災難；瞭解人類的部分性，不應成為絕望之源，反而應該構成迎向無限可能的不絕歡慶。

從自覺是部分，卻不斷嘗試建構整體之部分的教學裡，也許可以找到部分與整體的美感動態關係。我們並未宣稱見到了整體的恆久宏偉，我們只是不斷感受部分走向整體，卻又發現整體現身為部分的流變樂趣。似乎這個體會有多少，教學人道化的機會就有多少。

（本文感謝洪仁進、湯憶松、許育萍、鄭又睿等先生及同學的教正）

美學課程評鑑模式之實踐探究
－以臺北市明道國小綜合活動課程評鑑為例

謝素月

臺北市文山區明道國民小學校長

摘　要

九年一貫課程評鑑強調評鑑方法的多元性，而「綜合活動」的課程評鑑是一種對課程進行多元開放的檢視及批評過程。課程學者**艾斯納**提倡的教育鑑賞與教育批評包含了四個步驟：描述、解釋、評鑑和主題，這種評鑑途徑擴大了教育評鑑者的視野與方法。

研究者依據**艾斯納**的教育鑑賞和教育批評方法，針對「綜合活動」進行課程評鑑之應用探究，希望從事「綜合活動」課程的教師們，能針對不同的人、事、物，依照不同的情境脈絡，進行多元化的課程評鑑。最後，提出呼籲：課程評鑑是繼續不斷的循環歷程，需要不斷的對話與採取「行動研究」的回饋歷程。

關鍵字：教育鑑賞、教育批評、綜合活動課程評鑑。

我的目的不在於要求老師成為教育批評的專家，
我僅希望在課程評鑑的歷程中，
引領現場教師進入美學的領域，
我的目的在於擴大美學探究的社群，
使其從理解、行動、實踐中，
找到教育最有價值的康莊大道！

壹、緒論

九年一貫課程總綱綱要首度出現「課程評鑑」一詞，其內容規定比以往更具備前瞻、正面、積極性的特徵，課程評鑑強調範圍的多樣、評鑑方法的多元，評鑑結果的有效利用，重視評鑑後的檢討，並考慮到後設評鑑的問題（黃嘉雄，2000）。

艾斯納（Esiner,1983）說：「教學是藝術的活動，學校是文化的藝術，教育是個人對個人、脈絡對脈絡不同特色的過程，因此教育評鑑不是找處方去控制和測量，而是要加強教師的教學藝術……。有一種理論的功能能為教育評鑑服務，那就是教育鑑識家文化，也就是教育鑑賞和教育批評的概念」(Madaus, &Scriven&Stuffleam,1983：339)[1]。就「強調課程評鑑範圍的多樣、評鑑方法的多元」而言，艾斯納教育鑑賞與教育批評(educational connoisseurship and criticism)提供了課程評鑑的新契機，因為評鑑若偏重量化的資料，將忽視許多潛藏的、質的問題；亦會脫離了評鑑的脈絡，使評鑑成為孤立的行為（歐用生，1995：2）。

「**綜合活動**」課程為重要的學習領域之一，所要評鑑的是綜合性的學習結果，強調評鑑的結果應該是學習情境脈絡中的所有意念與行為，其評鑑的方法和過程，必須完整而深入到課程的情境運作中，才能真正掌握課程實際的真象。基此，研究小組[2]將採行艾斯納（Esiner）的教育鑑賞和教育批評的方法進行「**綜合活動**」的課程評鑑。

貳、綜合活動課程評鑑的新思維

課程評鑑主要的意義是學生成長的診斷，也是教師教學和學校行政經營的自我檢視。新的評鑑觀念包含四個方面：1.將評鑑視為價值或優點的判斷，2.此一判斷應包含量和質兩方面的描述，3.評鑑不但是為評定績效，更是為了改良和做決定，4.是評鑑扮演許多角色。以下說明綜合活動課程評鑑的新思維：

一、綜合活動課程評鑑的意義（略）

二、艾斯納課程評鑑功能應用在綜合活動（略）

---

[1]艾斯納 (Elliot. W. Eisner)是美國史丹福大學藝術教育學者及當代著名課程學者。

[2]本研究以「研究小組」名稱代表研究群三人：謝素月、莊文玲、鄧傳慧。研究撰寫主筆為謝素月，本研究以「研究者」稱之。

參、美學課程評鑑模式之內涵探究與實務

綜上，研究小組針對臺北市明道國小二年級的綜合活動課程，進行一次小規模的課程評鑑，以檢視整個課程計畫執行的結果，做為未來規劃綜合活動課程的參考依據，本節重點如下：

一、美學課程評鑑的項目

包括：課程目標與課程設計，教學活動的實施成效，學生學習的成果，學校行政與教師教學互動，教學資源的整合與應用等（餘略）。

二、美學課程評鑑的人員

包括外部評鑑人員：課程專家，內部評鑑人員：校長、主任、組長、教師。

三、美學課程評鑑的原則

採自願方式，強調自我評鑑，掌握目標導向，運用同儕評鑑（餘略）。

四、美學評課程評鑑內涵

（一）概念的形成與表達

艾斯納（Esiner, 1983a）認為認知是有機體認識環境的過程，透過認知，人類乃能意識、注意、識別與知覺。在認知的過程中，感官作用非常重要，缺乏了它，概念就無法形成的。

綜合活動課程需要藉由「**感官**」對生活體驗的知覺，形成「**體驗、實踐、省思**」的概念，以最適宜的、能理解的表達方式呈現出來，並與他人產生互動，分享生活體驗的過程，這種表達的方式，就是**綜合活動**概念的具體化（externalization），學生藉由具體化的過程，表達他所感受到的、所聽到的、所體驗到的概念，每一個學生的感官知覺程度不同，概念表達方式也不一樣。因此，教師必須具備教育鑑賞及教育批評的觀念與知能，才能進行「**綜合活動**」課程評鑑，實踐課程評鑑的意義，達到課程評鑑的目標。

（二）教育鑑賞的意義與應用

艾斯納（Esiner, 1983a：340）認為鑑賞是教育批評的一部份，批評前需要先鑑賞，鑑賞則不需要運用批評，鑑賞是感知的藝術，感知是一種知覺、認識或理解，從而提供判斷的基礎。黃嘉雄（2007）指出，教學即藝術，而教育評鑑即如藝術的賞評，教育評鑑即對教育現場藝術知覺再教育的過程。

鑑賞可以應用在生活的各個層面，基本上，每個人多少是某方面的鑑賞家；鑑賞應用在教育上，稱為教育鑑賞，是針對教育過程的感知、認識或理解，以提昇師生對於教育品質的認識，使他們變得更明智；鑑賞的方法可以獲得反省和判斷的材料，是屬於個人私有的。因此，個人必須粹練感知教育品質的水準。教育鑑賞必須瞭解教育現象在情境中如何作用。

（三）教育批評的意義與應用

艾斯納（Esiner, 1983a）指出教育批評有四個層面：描述（description）、解釋（interpretation）、評價(normative)和主題(thematic)。所謂描述，就是將所感知的教育現象描寫出來，批評者的才幹，顯示於他所應用的譬喻、對比、重複和焦點，能把握教育現象的特點和品質程度。所謂解釋，係指致力於理解各種行動方

式，對處於教育情境中的人，具有何種意義、功能和重要性。要解釋所描述的現象，需要有設身處地的能力和廣博的社會科學知識，瞭解學校實際狀況。所謂的評鑑，是判別或評估教育現象的重要性和價值。為了判斷價值，教育批評者必須運用評鑑規準，批評者要擁有教育哲學、教育史和教育理論的知識，並提出變通方案，也就是評鑑現況、思謀改進。所謂主題就是在辨識情境中反覆再三出現的訊息，為了找尋主題，必須培養辨識、察覺能力，對於情境中或個人的主要特徵與普遍的特質，應有敏銳的辨識與察覺能力。

五、課程評鑑的方式

（一）採質性方式實施，評價部分採簡易量化處理（略）。

（二）評鑑的工具：研究採用 Eisner 提倡的教育鑑賞與教育批評為課程評鑑模式（Eisner,1985：108），為了讓課程評鑑人員更容易進行評鑑，研究者將其整理出評鑑應用示例（表一），並完成課程評鑑表（附錄一）：

（三）評鑑工具信效度說明（略）。

表一：教育鑑賞教育批評的意義、應用及舉例（研究者設計）

程序	意義	評鑑的人如何做？	舉　例 （評鑑的人如何說？）
描述	**所謂描述**：就是將所感知的教育現象描寫出來	將課程實施時所觀察到的現象用文字敘述出來。	班上學生幾乎每個人都能完成作品，完成面具後，讓學生戴在臉上隨著音樂跳舞，學生個個興高采烈，創意十足。
解釋	**所謂解釋**，係指對處於教育情境中的人，具有何種意義、功能和重要性加以理解。	說明教師在課程實施過程中有何意義？ 說明教師的教學行為有何功能？重要性如何？	這節課中，教師應該是個引導者，而不是先告訴學生如何做，要給學生有展現創意的機會。 當學生舉著筆直、搖晃的手臂和渴望爭著要回答老師的問題時，教師的教學方式就顯得特別有意義。
評價	所謂的評價，是判別或評估教育現象的重要性和價值。	說明教師的教學內容重要嗎？ 說明教師的教學內容有價值嗎？	本單元應該好好思考引導的方法，我覺教師的教學還可以更活潑。 本單元的內容有助於學生提升思考判斷的能力，值得學生用心理解。
主題	所謂主題，是在辨識情境中反覆再三出現的訊息，此訊息主題即是情境中或個人的主要特徵與普遍的特質。	指出教師要教給學生的是什麼？指出學生的反應是什麼？指出這個課程的特質是什麼？	這一節課中，教師試著想激發學生「發揮創意完成作品」，學生反應熱烈，這個課程主要是要國小學生培養「創作及表演」的基本能力。

六、課程評鑑計畫實施

為順利進行課程評鑑，研究者召開多次正式非正式會議討論與對話，於學期初擬定課程評鑑計畫，並依據計畫執行本校二年級綜合活動課程評鑑[3]（包括**課程評鑑項目、方式、評鑑人員**及期程計四個月 96/9-96/12）（餘略）。

肆、美學課程評鑑在「綜合活動」的應用歷程

一、宣導與引導：三顧茅廬，溫馨攻勢

為了達到綜合活動的課程目標，研究者必須在正式集會場合一再的宣導「課程評鑑」的基本概念，讓老師們不致於「聞評鑑色變」。另外，為了拉近課程領導者與教師的距離，建立和諧安全的信賴關係，研究小組頻頻與老師有密切的互動，善用非正式的各種場合，以「三顧茅廬，溫馨攻勢」的態度與精神，引導老師進行簡易的課程評鑑[4]，讓老師們願意展開課程評鑑的第一步，並能藉此反思的、回饋的、互動的評鑑過程修正自己的課程。

二、計畫與執行：走走停停，來來回回

本校教師們在設計學校總體課程時，是以綜合活動課程為主軸進行課程規劃。在實施課程評鑑計畫與執行階段的整個過程中，一直呈現「**走走停停，來來回回**」的現象。「**走走停停**」的現象其實反映出課程計畫落實於實際現場時的艱辛與困難；「**來來回回**」的現象則顯示出教師們一方面有追求專業成長的意願，另一方面，則面對著「教師成為轉化型知識份子」過程中必需面對「他者的批評」與「自我反省與修正」的矛盾與不安。

三、技術與藝術：豐富描述，深度解釋

Eisner 說：「批判的任務是表現一項神秘的事蹟：將繪畫、遊戲、小說、詩、班級或學校、教學行為等特性，轉化成為一種公共理解的形式，對於所經驗的一些特性加以闡述、解釋以及評價」（Eisner, 1991: 86）。研究者認為課程評鑑的歷程是一種「技術與藝術」（Art and Craft）的哲學思維，必需有傳統的步驟和創意的觀念，有系統的程序和開放的胸襟，有豐富的描述和深度的解釋。課程評鑑的任務是將課程計畫、課程實施、課程成效等過程所經歷的各種現象所蒐集到的資料，原原本本的呈現出來，將它們轉化成為一種公共理解的形式，並對於所經驗的一些課程特性加以闡述、解釋以及評價。因此，研究者在引領老師進入課程評鑑的歷程時，必需以「**技術與藝術**」的教育策略與作為，進行豐富的描述和深度的解釋，方能帶領老師們「**心甘情願**」、「**安安心心**」[5]的進入課程評鑑的探究中，也才能獲得較高品質的專業成長。

四、理想與實際：互動溝通，追求成長

從九月初至十二月底，研究小組進行了本校二年級的課程評鑑，我們的理想僅僅

---

[3]以教育鑑賞與批評課程評鑑表（附錄一）做為評鑑工具。

[4]例如告訴老師們：「你只需要針對自己的課程計畫、課程實施、教學過程進行深度的描述就好，任何想法都可以寫下來……」。

[5]老師們起初是排斥研究小組進入教室的，也不願意進行自評或接受同伴觀察與互評的，因為他們認為這是一種變相的「打教學分數」或「紀錄教學優劣」，經過研究小組的一再保證與溝通，他們才卸下心防安心的與研究小組互動。

只是希望針對二年級的課程計畫、課程實施、課程成果蒐集多方資料，進行簡單的內外部評鑑，但實際在執行的過程中卻遇到了種種的困難。首先是外評鑑人員的時間配合上有困難，無法給予立即的回饋， 再者是學校老師最初對於進行「課程評鑑」的疑慮和矛盾，使得課程計畫的實施較少有修正的可能，另一個實際困難的因素是教師們的時間有限，很難在每節教學後立即開檢討會以便提供修正的意見。但研究者認為誠懇的「**互動溝通**」是課程評鑑的寶典良方，如此才能達到「**追求成長**」的最終目的。

伍、結果與討論

在歸納整理分析統計資料後，提出客觀的評鑑結果提供教師回饋，鼓勵教師提出改進目標、方法及理由，以提昇教學成效，並進行評鑑後的檢討。

一、外部評鑑結果與討論

（一）外部評鑑結果（量的評鑑）：總評：優 25%、良 50%、中 25%、可 0%；劣 0%（表略）。

（二）外部評鑑結果討論（質的部份）：(S1 代表老師 1 的觀點，依此類推)。

描述部分舉例

1. 每位同學皆能愉悅的完成作品、透過教學錄影，不斷重複檢視與省思，他們能從平面繪圖進展到立體貼圖，並可自由拼貼的完成作品（S1/96/10/22 描述）。
2. 課程實施的過程中，學生均能完成體育表演會所需之道具，我認為兒童此時已經具有色彩與立體造型的概念，可獨自完成作品（S1/96/11/01 描述）。

解釋部分舉例

3. 課程內容寫得詳盡清楚，計畫緊扣學校願景，並依據學習能力指標設計；計畫能達成實踐體驗、省思個人創作意義、擴展學習經驗、兼顧多元與尊重等目標（S2/96/11/05 解釋）。
4. 課程實施時需要顧慮個別學生的不同反應，有時會因為處理教室學生秩序而延宕或無法達成目標（S3/96/11/07 解釋）。

評價部分舉例

5. 課程計畫在省思個人意義成長方面有再成長的空間（S4/96/11/08 評價）。
6. 課程實施與成效能夠達到理想，但是教師的課程設計規劃能力應再多加強，並需注意到實施過程中是否關注到每位小朋友的想法（S3/96/11/09 評價）。

主題部分舉例

7. 以「歡喜來逗陣」為主軸，「歡樂校慶」為課程單元活動內容，藉由課程規劃與執行，能啟發學生生活體驗與實踐潛能，達成課程目標（S4/96/11/20 主題）。

二、內部評鑑結果與討論

（一）內部評鑑結果（量的評鑑）：總評：優 0%、良 75%、中 25%、可 0%；劣 0%（表略）。

（二）內部評鑑結果討論（質的部份）(S1 代表老師 1 的觀點，依此類推)：

描述部分舉例

1. 書面課程設計只有簡要說明，課程內容需要兒童的操作才能涵蓋實踐體驗所知，我覺得書面設計可以再詳盡一些（S1/96/10/22 描述)。
2. 兒童在觀察別人的作品時會適時的表達自己的想法（S2/96/10/22 描述)。
3. 班上學生幾乎每個人都能完成作品，完成面具後，讓學生戴在臉上隨著音樂跳舞，我認為這樣的教學方法是活潑且有效的（S4/96/10/22 描述)。

解釋部分舉例

4. 學生看完「製作流程錄影帶」後，立即明瞭作法，因此減少了許多師生互動的狀況（S2/96/11/05 解釋)。
5. 事先準備好材料包，內容物種類及顏色每生都一致，成品外觀大致雷同，較無法展現孩子的自我創造力。此項教學活動以羽毛拼貼為主，孩子對於此項素材並無起點行為較為陌生，以致羽毛黏貼效果不勝理想，在表演進行活動時易掉落造成不便（S3/96/11/05 解釋)。

評價部分舉例

6. 由班群老師一起討論事先製作教學媒體影片，並依步驟錄製三段影片，將製作過程清晰流暢的展現，可在教學過程中隨時暫停講解，提高教學成效。孩子們自製自己的嘉年華面具，能立即展現自己的製作成果，易引起學習動機及興趣，亦提高了孩子的專心度及效率。完成後配戴表演，經由孩子們互相的觀摩欣賞，能展現自我並培養互相欣賞合作的能力（S2/96/11/05 評價)。
7. 在孩子進行活動中適時給予背景音樂更能激發孩子的美感，營造舒適的教學環境，利用不同的音樂及多變的節奏，激發孩子表演的多元性（S4/96/11/09 評價)。

主題部分舉例

8. 配合學校校慶體育表演會嘉年華進場，製作活潑有創意、能符合學生能力的化妝舞會裝扮，孩子們在過程中感受到校慶的歡樂氣氛，並且學習利用特殊媒材創作的技能，最後搭配音樂和道具，做全身性的舞蹈律動，完成體育表演會當天嘉年華進場表演的練習（S1、S4/96/11/09 主題)。

三、內外部課程評鑑總結

（一）外部評鑑人員的課程評鑑結果大部分給予優良的肯定。

（二）內部評鑑人員的課程評鑑結果大部分給予良的肯定。

（三）課程設計及實施的優點（敘述部份)：

1. 課程內容能引起學生興趣，課程規劃有順序及連慣性，學生能按部就班並獨立的完成作品。
2. 課程計畫配合學校願景及學校本位課程發展，並依據學習能力指標設計活潑、創意之課程，能有效達成教育目標。
3. 課程實施重視團體教學同儕合作的教學品質，教學過程清晰有序，教學步驟淺顯易懂，重視美感及創意，營造舒適的教學環境，激發孩子多元豐富的表演能力，教學成效良好。

（四）課程設計及實施宜加強之處：

1. 課程目標：重視省思個人意義、鼓勵多元與尊重。
2. 課程設計：教材的選擇注意學生的起點行為，宜加強操作實作，注意是否適合學生程度，是否符合兒童發展。教師們的課程設計規劃能力及信心應再增強。
3. 課程內容：加強實踐體驗所知、表達省思體驗、鼓勵多元與尊重內容。
4. 課程實施：注意教學步驟之順序性及學生創意能力之激發，注意資源再生及節能環保的概念，教學佈置再求適當，實施時應關注每一個學生的需求，重視學生的基礎能力的培養及加強師生互動機會。

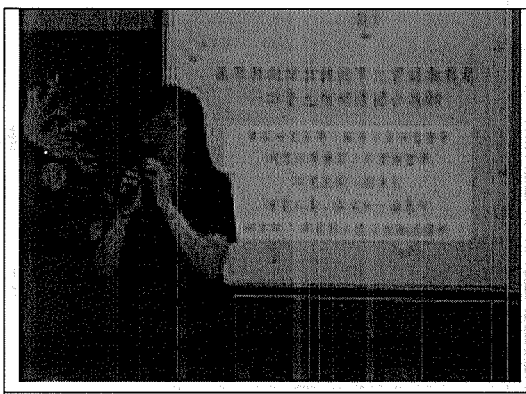
陸、結論與建議

艾斯納（Eisner, 1979）認為：「一個課程組織或者活動能否吸引並維持學生的注意力與行動力，是不容易化為數字的價值，這需要一雙有經驗的慧眼」。傳統的評鑑方式產生了一些明顯的缺點：忽視教育的全貌、以量化簡約教育現象、忽視評鑑真正的目標和功能[6]、採用完全相同的標準量尺、學習模式的標準化、重未來而輕現在等等（黃政傑，2000）。這些缺失使得課程完全僵化，導致學習成為無意義的灌輸與再製，無法提供學生實際生活經驗的智識與技能。

「綜合活動領域」課程有別於其他科學領域的課程，它需要評鑑課程的全貌、採用不同的標準、重視課程真正的目標、關注當下給予學生的感受與神會。各種教育現象必須深入觀察與瞭解、重視學習模式的多樣化、不能只以「量化」去評鑑學習的結果。本研究初次採用教育鑑賞和批評的方式進行綜合活動課程的評鑑，過程中評鑑人員與老師們的溝通、對話與理解是專業成長的開始，課程實踐的歷程中，教師是教學者也是評鑑者，研究者與教師們理解到，課程實施需要重視教育繼竟的條件、過程、互動及品質，強調學習的個別化與適性化，注重多樣、多元的學習結果，重視學習過程中感知的、情意的、隱喻的、理解的、想像的、暗示的、潛在的、創意的……等感受與體驗。

革新的課程評鑑是繼續不斷的循環歷程，需要不斷的對話與採取回饋以增進專業成長。艾斯納美學的評鑑觀念，為我們打開「綜合活動領域」課程評鑑的希望之窗，但並不表示這一扇窗戶永遠不會被風吹落；未來，教師與課程評鑑者更要注意觀察教育現場的變化，考慮變通的觀點與詮釋，積極投入課程的規劃、設計，思考多種形式的評鑑，落實課程真正的目標，才能達成全人教育的理想！

[6]Stufflebeam 說：「評鑑最重要的目的不在證明而在改良」。（Madaus,G.& Scriven,M.& Stufflebeam,D. 1983,p.117）：The most important purpose of program evaluation is not to prove but to improve.

	
研究者宣導美學課程評鑑概念	學校參與課程評鑑實踐計畫教師群

參考書目

周珮儀（1994）。艾斯納教育批判理論之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。

黃嘉雄（2000）。評國民教育階段九年一貫課程總綱綱要的課程評鑑規定。2008 年 11 月 10 日，取自 http//www.trd.org.tw/main.htm

黃嘉雄（2007）。課程設計與評鑑。臺北市教師研習中心授課資料（2007 年 10 月 12 日）。

黃政傑（2000）。課程評鑑。臺北市：師大書苑。

歐用生（1995）。加強課程評鑑工作。*研習資訊，12 (1)*，頁 1-7。

劉豐榮（1991）。艾斯納藝術教育思想研究。臺北市：水牛出版社。

教育部（2006）。國民教育階段九年一貫課程綱要。臺北：教育部。

James G.Henderson & Richard D.Hawthorne 著：單文經、高新建、游家政、蔡清田、張明輝、王麗雲等合譯（2000），革新的課程領導。臺北市：學富文化。

Cronbach, L.（1963）.*Course improvement through evaluation.* Teacher'College Record.64（8）,672-83.

Esiner,E.W.（1979）.The use of qualitative forms of evaluation for improving educational practice. *Educational Evaluation and Policy Studies*,1（6）,11-20

Esiner, E.W.（1983a）.Educational Connoisseurship and Criticism：Their from and functions in educational evaluation.In G.F.Madaus, & M.S.Scriven, & D.L.Stuffleam,（eds）*Evaluation Models ：Viewpoints on educational and human services evaluation*（335-346）.Boston：Kluwer-Nijhoff Publishing.

Esiner, E.W.(1983b).The art and craft of teaching. In A.C.Ornstein, & L.S .Behar-Horenstein,（1999）.*Contemporary issues in curriculum.* Needham，MA：Allyn & Bacon.

Eisner,E.W.(1985).*The Art of Educational Evaluation—A Personal View.* London：The Falmer Press.

Eisner, E.W.（1991）. What the arts taught me about education. In G. Willis & W. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of educational inquiry: Understanding curriculum and teaching through the arts* (60-73). Albany, NY: State University of New York Press.

Madaus,G.F. & Scriven,M.S. & Stufflebeam,D.L.（1983）*Evaluation models ：Viewpoints on educational and human services evaluation.*Boston：Kluwer-Nijhoff Publishing.

附錄一：教育鑑賞與批評課程評鑑表

課程名稱：		教學者：	評量者：
教學對象：　　班		評　價	描　述
評量項目		優 良 中 可 劣	（將您看到的現象寫出來）
課程目標	(1)是否達成實踐體驗所知課程目標	□ □ □ □ □	(1)
	(2)是否達成省思個人意義課程目標	□ □ □ □ □	(2)
	(3)是否達成擴展學習經驗課程目標	□ □ □ □ □	(3)
	(4)是否達成鼓勵多元與尊重課程目標	□ □ □ □ □	(4)
課程設計	(1)課程組織是否有繼續性	□ □ □ □ □	(1)
	(2)課程組織是否有連貫性	□ □ □ □ □	(2)
	(3)課程設計是否符合兒童發展	□ □ □ □ □	(3)
	(4)課程設計是否適合兒童程度	□ □ □ □ □	(4)
	(5)是否有書面課程設計	□ □ □ □ □	(5)
課程內容	(1)課程內容是否涵蓋實踐體驗所知	□ □ □ □ □	(1)
	(2)課程內容是否涵蓋表達省思體驗	□ □ □ □ □	(2)
	(3)課程內容是否涵蓋擴展學習經驗	□ □ □ □ □	(3)
	(4)課程內容是否涵蓋鼓勵多元與尊重	□ □ □ □ □	(4)
課程實施	(1)教學活動是否活潑生動	□ □ □ □ □	(1)
	(2)教學資源是否善用科技設備	□ □ □ □ □	(2)
	(3)教學方法是否有效	□ □ □ □ □	(3)
	(4)教學佈置是否適當	□ □ □ □ □	(4)
	(5)師生互動是否良好	□ □ □ □ □	(5)
	(6)教學評量是否多元開放	□ □ □ □ □	(6)
	總　　評	□ □ □ □ □	
解釋（將您看到課程方案的優點、缺點的觀點寫出來）：			
評價（將您判斷課程方案的價值和重要性觀點寫出來）：			
主題（寫出課程方案實施時發現的重要訊息或特徵）：			
建議（寫出您的批評與回饋意見）：			

（研究者整理，2007）

圓桌論壇（二）

（二）計算表

從自學時間看學校課程時間結構的調整與改變

錢清泓

宜蘭縣梗枋國民小學教師

摘　要

學校體育課節數減少，學生運動量減少導致體能下滑，是近幾年來一個備受關切的教育課題，不僅國家層級重視、學校部分亦試圖以各種方式來增加學生運動的時間。但如何才能增加時間讓學生的肢體充分地自由活動，筆者認為必須先突破學校既有的課程時間框架，重新檢視作息時間的安排並做出調整。然而，調整意味著對老師既有的行事習慣產生相當程度的影響，改變是否真能出現，則在於放棄舊習慣的意願。本文以筆者服務的學校調整作息時間為例，為了讓學生有更集中的時間活動、遊戲，以達到運動的效果，將原本數十年不曾更動的上、下課時間重新做一分配，並進一步描述分配對師生所產生的影響為何。而在學校裡的改變，必須從學校的生態作一整體的考量。

關鍵字：課程結構、體育課、運動

壹

我的自學時間

季軒

我個人覺得，學會會安排自學時間是因為學生們下課時，都沒去玩，所以才打算安排自學時間，讓學生們去運動，一次玩個夠。

每到下午三點鐘，我的心就在叫：「噹！噹！噹！自學時間到了，你的天堂也到了。」我有一股想衝出去的想法，可是，我們負責打掃的廁所還沒整理好呢！所以還不能出去玩，要等廁所掃完後才可以。呼～，廁所已經掃完了，總算可以出去玩了，耶！天堂來臨了。我、育成和柏亨一起勾肩搭背的走出教室，向是三國裡的桃園三結義一樣。有時候，我們都在玩香菇旋轉盤，體驗刺激感。有時玩盪鞦韆，哇！好高哦，都可以看見大海了。自學時間是我的天堂。

-----育成：有一次我玩盪鞦韆時，我盪得很高，一不小心手滑了，而且剛好是向後盪的時候，所以我整個人後空翻翻了一圈，當場嚇得魂飛魄散。

自學時間，我真正想做的事是去練躲避球，因為我躲球和接球很弱，所以想練一下這兩項的技巧。希望學校能辦一個躲避球班，好讓我去練躲避球。自學時間對我的影響是讓我的運動細胞變得更好，讓我越來越壯，幫助我和育成、柏亨彼此之間的感覺能越來越好。

----育成：在自學時間最想做的就只有玩或是運動，所以我在自學時間很快樂，原因還有另一個，那就是我的玩伴季軒和柏亨。

貳

前幾天，好友明政寄給我一篇新聞報導，標題是：「運動發達靠遺傳？後天培養更重要 」[1]。報導是根據日本東京大學的學者研究結果，指出：

> **相信不少台灣的男生，小時候曾經夢想自己能像王建民一樣，站上職棒舞台，不過卻因為沒有遺傳到優異的運動神經，所以放棄追逐夢想…這樣的觀念是錯誤的，因為運動神經，取決於大腦，而大腦的發育期又是在幼兒時期，所以只要在小時候多跑、多動、多玩，就能讓大腦記住更多肢體動作…。**

值得我們注意的是，這則新聞以參訪兩所學校（一所幼稚園、一所小學）為實例，來告訴觀眾從小運動的好處，其中幼稚園部分：

[1] 引自：http://www.tvbs.com.tw/news/news_list.asp?no=aj100920091012224322

每天至少 2 個小時的體育課，從體操、足球、籃球到田徑，10 幾種運動，讓小朋友的運動神經，從小得到培養。運動幼稚園園長：「不能說父母不會運動，小孩就一定不擅長，只要能提供環境，小朋友一定能學會。」

至於小學，沒有兩個小時的體育課，也有一小時的自由活動時間：

這所小學的三年級同學，從他們入學開始，每天都有 1 個小時的自由活動時間，這個小時裡，他們可以盡情追趕跑跳碰，3 年下來，小女生的投球動作，一年比一年要來得協調，這位小男生，更已經從遊戲中，自然而然學會怎麼讓球丟得更遠。

對台灣絕大多數的小學來說，究竟這一小時的自由活動時間是怎麼從課表中給排出來的，相信很多學校會覺得匪夷所思、不可思議，甚至有著相同的反應—「不可能！」學校生活那麼忙碌，光是各領域學習節數的安排，就已是捉襟見肘，加上老師的雜務那麼多，就算硬是擠出一小時，學校活動的空間也不夠啊，萬一學生要是發生危險怎麼辦…。我們還可以聽到更多難以實施讓學生自由活動一小時的理由，這些意見來自於老師，也來自於行政人員，但如果我們問孩子，相信他們不僅舉雙手，甚至雙腳都會舉起，大聲地說贊成—同時聽到他們很大「耶」的一聲。

參

從 1990 年踏進學校工作的第一天開始—不！應該說從唸幼稚園開始，30 多年來，我一直生活在上午四節課、下午三節課，下課 10 分鐘（上、下午還各有廿分鐘的課間與整潔活動時間），幾乎時間結構一成不變的校園裡。久而久之，習慣了這樣的安排後，除非事前已有規劃，否則，臨時的改變都會讓我覺得那是一種對節奏的破壞與干擾。當然，這一看似有規律的生活，還是有一些不方便的地方得去忍受：一、在教室走廊上的響起的鐘聲，不管再怎麼調整，一響起來，震耳欲聾。最令人愕然的是，每當上課同學生的互動正精彩時，你不得不中斷，然後宣布下課。就算你還有興致，被鐘聲制約的學生，屁股早已離開椅子，動作快的，手上已經拿好了球。二、學生下課後，猶如脫韁野馬，短暫的下課十分鐘結束後，一定有幾位孩子是汗流浹背、滿臉通紅、氣喘吁吁地回到教室，這下子，還得花個好幾分鐘來讓他們的心跳跳慢一點。而這樣的戲碼，每一節、每一天、每一週、每一學期、每一學年，重複上演著。

儘管學生會在下課時到外頭打球、跑跑跳跳，但這個時代的孩子，同我初任教「彼時」的學童比較起來，回家後多數的時候還是陪伴電視和電腦—儘管在這個被稱作是鄉下的漁村—要不然，就是上安親班、補習…。因此，學生運動時間與運動量不足，最近這五、六年隨著教育部所公布的相關調查報告逐漸受到國人重視。其中，尤以體適能檢測驗所傳遞出我們各年齡層學子的身材走樣、體能嚴重下降，遠落後中、日、韓等亞洲各國，令教育部的相關官員憂心忡忡。在九年一貫課程實施前，各校的體育課多還能維持在三節；但實施後，由於和原來的「健康」合併為一學習領域，體育課的節數安排亦受到影響。不過，體育課和讓學生能夠在一段時間內「自由運動」，這二者還是有差別的。

體育課不夠、學生運動量不足，就我身為基層教育工作者的角度觀察來

看，是因為：一、我們對於學校作息時間沒有做好規劃；二、整體課程結構出問題；三、部分學校的運動空間嚴重不足此一問題始終沒有獲得解決。尤其是運動空間，對許多班級數較多、佔地較小的學校來說，幾乎是無法讓改變出現的現實。

肆

孩子的體力變差、「小胖子」越來越多，可說是近年我校老師、校長看在眼裡卻又憂心不已的現象。學校在護理師的協助下曾辦過減重班，是利用下午 20 分鐘的打掃時間，但待學生整潔工作做完後，也僅剩下十多分鐘可讓他們運動，減重的效果實在有限。在 2006 年 5 月某一天的放學後，校長同我聊起這問題，我提出自己的想法：想要每天讓學生運動 1 小時，其實並不是排不出來，如果把早上的課程調整成五節課，每節下課 5 分鐘（讓學生去上個廁所、喝個水、或移動到其他教室），那麼把這些多出來的下課五分鐘和課間活動 20 分鐘集中起來，就不止一個小時了。

說來有趣，我校會開始實施「自學時間」讓孩子們和老師每天有 1 小時去從事他們喜歡的運動、玩遊戲，竟然是因為控制每日作息的「鐘」壞了！2006 年的 5 月，學校服務長達 30 年的電子鐘終於壽終正寢。想重新換一個，所費不貲，好像也沒錢可買，於是，有兩、三週的時間我們都是請工友許大哥在上下課時吹哨告知師生。但有時他一忙起來，忘了吹，不僅老師忘了下課、學生也忘了上課。總之，大家都覺得不方便，希望有鐘聲。

在一次全校的教師會議當中，校長提出取消鐘聲、調整課務的構想，並請主任試著將課表做一調整。當然，在這次會議中，我提出了自己的想法：如果希望增進學生的體能、促進他們的健康這樣的「大前提」是大家都認同的，以既有的時間架構若是真的無法安排出足夠的時間讓孩子們運動，僅靠體育課的效果是有限的，那麼做些改變或調整就有必要了。當然，改變的策略或方式有很多種，我另以 2003 年去香港參訪時，看到學校上課 30 分鐘、下課只有 5 分鐘為例，指出他們對於下課的定位並不在於讓學生去遊戲、運動，而是在教室間移動或讓學生對下節課做些準備—我們的孩子卻是把握空檔盡情遊玩，而沒辦法「走出教室」的，主要是因被老師留在教室補寫或訂正作業，這也是一些老師們表出的主要擔憂之一，怕下課只有五分鐘的話，指導孩子修改作業的時間會不夠。

2006 年 6 月初，該學期的最後一個月，「自學時間」在課表修改後正式上路，校長宣布：先試辦一個月，請老師在這段期間對學生做些觀察，並看看是否影響自己的教學。而之所以稱為「自學時間」而不是體育或運動時間，主要的考量與目的有以下幾點：一、把時間完全地交給學生，讓他們自己能夠自由去運用；二、鼓勵學生進行多方面的運動，學校儘可能地提供器材，讓他們自由發揮與嘗試；三、多運動，是安排自學時間的大原則，但學生在這段時間要做什麼，老師不會干涉。

伍

老師們跟學生都已經習慣下課十分鐘是什麼樣的一種事態，突然縮短成 5 分鐘，原本或許比較悠閒的感覺頓時變得緊湊了起來，尤其對科任老師來說，不停的在各班教室移動，迫使他們一早到校便要將原本可以在下課做些準備的教材，得在一大早到校後便規劃整理好。而導師也只能利用中午吃完飯後，對

學生的各項作業做個別指導—逼不得已「佔用」自學時間的情況仍很常見，有少部分不寫功課的孩子，只能眼巴巴地看著同學們出去外頭玩，孤伶伶地留在教室完成老師指定的差事。

學校的課表從 2006 年的 6 月至今，都未做過調整。上午五節課，下午兩節課。每天下午的 3 點到 4 點，留一個小時的時間給孩子運動、遊玩（低年級因上半天課，他們的自學時間是 11 時 15 分至 12 點整）。但空出了這麼「一大段」的時間讓孩子去做他們想做的活動，的確看到很不一樣的風貌：學生們流連在各遊戲器材間，各種能玩的球，也幾乎都被他們從體育器材室拿出來玩。如果這個球玩累了，他們就會換另種球來玩，不是丟、就是踢。中低年級的小朋友最有趣，儘管我們一個年級只有一班，但他們是真的打破年級的界線，呼朋引友自己組隊比賽。高年級亦不遑多讓，只要能湊足人數，球，就這麼玩了起來。

而這樣的玩，若在老師的帶動下，似乎使他們更加帶勁、打籃球、躲避球、羽球或樂樂棒球就是最明顯的例子。像最近，全校很多學生迷上玩扯鈴，玩上一個小時，也不會覺得累，加上有一、二位老師對此有所專精，如果他們加入，更可看到一群孩子圍在身邊。此外，有十來位學生則是迷上騎獨輪車，我班上的郁儒同學就說，騎獨輪車時，雖然總是處在跌倒的驚嚇當中，卻可讓她忘掉一切的煩惱…。

儘管我校的學生人數僅有七、八十人，運動空間算是相當的足夠，儘管如此，在試辦之前，仍有老師擔心，把這麼一群孩子在同個時間給放出去，若沒老師「看著」，萬一受傷怎麼辦？言下之意，他們顧慮的是學生的安全問題。的確，現在的孩子都是寶，禁不起傷的，一旦要是受了傷，一談到責任問題，家長要是不明就裡地興師問罪起來，是會讓學校教育工作者消受不住的。但如果只是一味地擔心這沒完沒了的安全問題，那麼，在我看來，我們生活裡頭，沒一個空間或設施是安全的！這並不是說安全的維護不重要，而是不該把這二字當成無法改變的藉口。學校如果想要使學生創造想像與驚奇的經驗，得把冒險這兩個字從字典取出並善加利用，與此同時，風險二字則可收回。

陸

每個學校都會根據自己的實際情況和優先事務（priority），在課程方面做出一些選擇。然而，這些選擇必須奠定在促進「學生認知發展」的基礎上，試著讓學生的各種感官都能有充分體驗、精鍊的學習機會。這樣的學習活動安排，目的就如 Eisner（1994）在《重思認知與課程》（Cognition and Curriculum Reconsidered）所說的，習得更多不同的表徵形式，並且透過表徵形式讓學生獲取有意義的經驗。而雖然學校教育工作者多同意，認知發展作為一種教育目的不僅適切，我們也應多培養學生瞭解世界的能力，但這些能力的培養，如何嵌入我們習以為常、甚至視為理所當然的學校課表中？

更進一步的看，大規模、結構性的課程改革，不僅牽涉到學科知識內容的重新洗牌，具體的改變之一，便是各個科目或學習領域在時間分配上有所調整。只是，不管學生學習的內容做了什麼樣的變更，納入哪些新的知識和議題，課程改革終究得面對一個不易改變的現實與問題，甚至是挑戰，即：改革的內容，究竟是以什麼樣的分配方式，進入到學校授課表裡頭的？而經過授課表安排之「仲介」，國家層級的課程目標，如何能與教室層級的結果，產生密切的關連？

尤其，當學校面臨源源不絕的改革方案時，Eisner（1994: 8）指出：「學校改變新進的訊息，遠超過新進訊息對學校所產生的改變」，他提醒我們，絕對不能忽視學校在尋求穩定的前提下，在結構上所具有的堅實的特質（robust quality）。之所以如此，那是因為：學校是具有傳統的體制，學校文化並非自然生成、而是人為建構的，在這種對傳統有著高度依賴的行事文化之情形下，「教師和行政人員已經發展出合適於既有的學校結構的專業技能」（Eisner, ibid.: 9）。這種專業技能，到底指的是什麼呢？它是類似「一套有用的教育戲碼…這套戲碼對老師們來說無比地重要，因為它提供了安全的來源，使老師們能夠有效地應付教學上的種種要求」（Eisner, 1992: 611）。

課表彷彿像是船錨，將老師的專業技能釘在穩定的時間框架內，而一旦這樣的框架想要有所突破，勢必得讓教師重新建立適應的習慣—但如果著眼點是在學生的發展，而不是以老師的習慣為考量，改變就有它的意義。Eisner（1994: 85）認為，最重要的是在我們「有一種放棄舊習慣和常規的意願」，這種意願要是沒有，改變的行動，在學校裡頭，仍是「嘴上談兵」。

柒

如果取消自學時間…

季軒

如果學校取消自學時間，並把上午改成四節課，下午改成三節課，下課十分鐘，我會覺得就改變了全世界，變得很不一樣，簡直是把我的天堂給毀了沒兩樣。十分鐘不夠時間可玩、運動，頂多只能上廁所、喝水或玩盪鞦韆，根本不能玩球或打躲避球…等一些好玩的運動。幸好，這些都只是「如果」。

參考書目

Eisner, E. (1992). Educational reform and the ecology of schooling. *Teachers College Record, 93*(4), 610-627.

Eisner, E. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*(2nd ed.) New York: Teachers College Press.

乘著夜鶯的歌聲

～尋繹課程變革的桃花源*

徐美玉
新竹市陽光國民小學教師

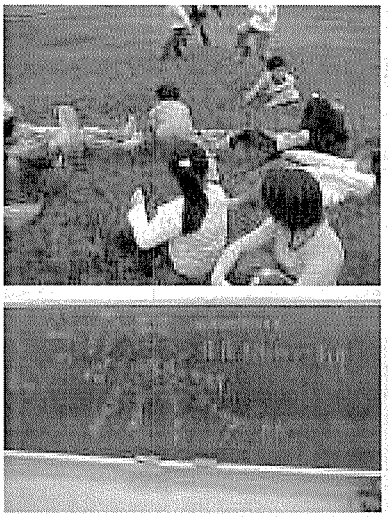
范信賢
國家教育研究院籌備處副研究員

* 本文左欄作者爲徐美玉，內文配合研討主題改寫自「師生互爲主體的生活課程開展與省思」，載於中華民國教材研究發展學會與國北教大課程與教學所於 2009 年 9 月舉辦的「生活課程綱要微調的教學挑戰與展望」研討會。右欄作者爲范信賢，其中運用 W. Doll 的後現代課程觀點探討美玉教學案例的部分內容，改寫自上述研討會的「生活課程中的連結與活化」一文。

教育部於2008年5月公布修正「國民中小學九年一貫課程綱要」(簡稱97課綱)，自100學年度起就要實施微調後的生活課程綱要。微調後的生活課程綱要以「找回統整的生活課程」做為修訂的主軸(吳璧純，2008)，強調應該以兒童為主體，在真實情境中開展他們對週遭人、事、物的好奇，引發學習的興趣與動機。微調後的生活課程綱要會將教師與孩子帶往何方，是我們得要不斷探究、實踐與省思的課題，而實際教學案例的操演，不啻是個重要的切入途徑。

如果我想設計一個實踐微調課綱的生活課程，那我就應該從孩子的生活周遭找題材。我想試試，因此我嘗試設計一個課程來實踐「1-1 以五官知覺探索生活，覺察事物及環境的特性與變化」這條課程綱要能力指標。來來回回的思索，有太多有趣的題材可以做了，但是，這有趣是「我」覺得有趣，還是「孩子」覺得有趣呢？該是孩子感興趣才重要吧！於是腦海開始搜尋孩子下課時的身影，想到他們在校園的竹林與綠草地中穿梭嬉戲的忙碌身影，我想，我知道我要上什麼了--一個和孩子的經驗可以產生直接連結的主題。想好主題，我規畫了一大堆的活動，因為我不知道孩子有興趣的是哪些，但我必須準備著，跟著孩子的感覺再即興調整課程內容吧！

2008.4.21



第一節課，我不想開門見山的跟他們說：「我們今天來研究草地……」，那好突兀，好沒有感情。我喜歡和孩子說故事，所以，我開始和孩子分享一本繪本「魯拉魯先生的草地」，孩子開心的將視線停留在魯拉魯先生與鱷魚躺著對看的那個畫面「嗨，先生，一起過來躺著吧！很舒服的喔！小草一根一根刺在肚子上，舒服得不得了耶！」躺在草地上真的會舒服嗎？孩子的心應該有些被搔動了吧！有被我的故事勾引住吧！那個平常玩耍的草地真的躺起來會刺刺的、會舒服嗎？我嘗試的去問他們「要不要去外面的草地上玩玩

課程革新被認爲是迎向21世紀挑戰的重要關鍵因素，國家課程綱要更是其中的發動核心。課程綱要固然具有某種規範和引導的作用，也不可或忘課程改革徒法不足以致行，而是在教師的日常教學中實踐，畢竟「沒有教師發展，就沒有課程發展」(Stenhouse, 1975)。課程欲帶來明顯的變革，即需改變教師對其自身工作所抱持的想像(Eisner, 1994:6)Kliebard（2002/2008:134）曾言：課程改革可能在理論上贏得了文字戰爭，但在極度穩定的學校結構中卻可能消化不良，甚至成了反胃。多位學者曾經提醒，不可誤以爲課綱變革後學生的學習結果會自然提升。例如，Sarason（1996）強調：課程改革要將師生權力關係的改變放在優先首位，而這種師生權力關係會反映在生產性學習（productive learning）的表現上－讓學生有更多提問的空間、尊重學生主體和經驗、相信學生的思考能力、教孩子而非教學科等等。生活課程微調課綱強調的「以孩子爲主體，以生活爲整體的統整課程」(吳

呢？」能出去上課，對孩子而言是最開心不過的事了，於是，我們踏上了那塊草地。孩子一開始只是拔拔小草，努力搜尋草地裡的小動物，但是，有幾個孩子忍不住的躺了下來，於是，更多孩子嘗試坐了下來，他們發現，草是軟的，雖然有些刺刺的，但還蠻舒服的，孩子玩得不亦樂乎，似乎不想回教室了，但我需要留一些時間讓孩子做經驗的分享，因此，我們回教室讓大家說說自己的發現，他們發現了草的柔軟、草帶給人一種刺癢的感覺、草的顏色不只一種……。這一節課，孩子利用了他們的五官，去碰觸、去發現、去更真實的感受那塊草地。

2008.4.24



有了第一次的課，他們開始關心起那塊草地。有一個小女生關心的跑來告訴我學校有一片草地的草被割短了，草屑還留在原地呢！利用一節課，我帶他們到那塊草地去看看，孩子發現那些草屑已枯黃的被晾在一邊，他們躍躍欲試想要把玩那些草。他們開始將草一把一把的蒐集在一起變成一個草堆，他們說，因為草軟軟的，所以他們要做一個軟軟的床，可以躺在上面，應該會很舒服的。我發現，經過他們上次對草的進一步接觸，孩子知道草可以給人一個柔軟的感覺，因此，他們要用草堆成床的方式將那個柔軟的感覺表現出來，他們知道可以這麼做。

2008.4.30



孩子在第一堂從草地回來的分享中就提出了，當草太長時就要割了，但是我們一直還沒碰到正在割草的情景。終於，工友伯伯要割那片他們最常玩耍的草地了，雖然不是生活課的時間，但我還是向任課老師借了一點時間

璧純，2008），亦不外乎此。課綱及理論如欲成爲實際教學的指引，仍得視乎它能否被教師與其所在環境的教學關切與意義生成連接上線。

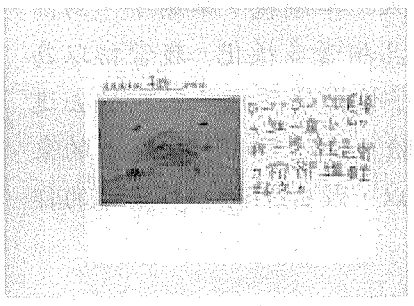
在這樣的定位裡，教師並非只是課程的被動接受者，而是課程的有識之士及創造主體，對課程有著解構、轉化和再生產的可能性。Clandinin and Connelly（1992）整理文獻後指出，從19世紀到20世紀中期，經歷從「教師做爲課程實施通道（conduit）」到「教師做爲課程創製者（curriculum maker）」隱喻的轉變。甄曉蘭（2003）亦強調「課程潛力」（curriculum potential），即使有限的材料也有可能被用來創造出生動而有激發性的經驗，課程潛力的「識讀」不僅視材料原有的特性而定，亦有賴於教師的詮釋能力及其專業想像力。在這樣的隱喻及身分定位下，課程即爲動態生成的一種創製旅程，教師於其中沈浸、思量、雕琢及投注心力，乃有著使課程及教學成爲具有美感「作品」（works of art）的潛力。作品，意謂它的生成過程和具體產品，乃是「教師的投入與承諾，對課程決定具有擁有感和責任感」（Elliott, 1998:98），並且「給予參與者驕傲感、認同感乃至連貫感」（Bruner, 1996/2001:51）。

做爲一種課程作品的創製，美玉的「綠魔毯」教學或可藉助 E. Eisner（1994）的

帶他們出去。孩子開心的跑出去觀看，才看了一下下，割草機就停了，原來是割草機沒油了，工友伯伯拿油去了，抓到機會我讓他們就近觀察割草機，他們前前後後的轉著割草機看，對這個難得一見的機器充滿了好奇。後來割草機又開始工作了，孩子看了一下，我問他們感覺怎樣，他們很興奮呢！有人說空氣中飄著怪怪的味道，有人卻說是青草的草香，孩子的嗅覺是不需要被統一答案的。過了一會兒，孩子進教室上課去了，我仍留在操場，另一邊也有工友拿著不同的割草機器開始割草，他的聲音和之前那台機器不太相同，而處理的草皮也有區隔，真是可惜，孩子看不到，不得已，我決定用我的簡單數位相機錄影功能把他們錄下來，不能親眼看見，事後看影片最少也能有一些小幫助。爾後，校園裡還是會有這種割草機會的，到時候，他們還是可以親眼看到的。事實上，在後來的比較與分享中，孩子真的能分辨出不同的割草機的差異。我也利用影像讓他們做聲音與外型的區辨，他們還開心的和我分享校外教學時看到的割草機，如果不是之前的經驗，孩子在外面看到割草機也會留心去注意嗎？會開心的和他人分享嗎？我想，應該是他們已打開了和「割草」有關的興趣之門吧！另外，對於割草這件事，孩子為什麼一開始就認為要割草，是否有把讓草搔到癢癢的感覺和需要割草這個概念產生連結嗎？我也不清楚，當時應該要問問孩子的，不過，我想，如果以後他經過那片草地卻被小草搔得癢癢時，應該會想要該割草了這件事吧！

2008.5.5

因為一直遇到下雨，所以，草地的課上得很不順暢。這一天孩子在教室利用電子白板看我們先前一起拍的照片。並不是在我的設計範圍內，有個孩子突發奇想的利用一張草堆的照片做聯想畫，於是我們大家也試著利用這個草堆做了一幅簡單的平面創作，發現孩子喜歡把草和小動物聯想在一起，是因為第一次在草堆發現了一些小動物嗎？一個孩子在草堆旁畫了幾隻小螞蟻，還寫下了這樣一段小詩



《Cognition and curriculum reconsidered》（本書的重要概念及其關係，請參見附錄圖示），以及 Doll（1993/1999）的《後現代課程觀》，提供一種主要的觀看之道。

一、Doll（1993/1999:242）提醒：在一個容納自我組織和轉變的框架中，目標不僅單純地先於行動且產生於行動之中，擬寫課程計畫應該採用一種寬鬆的、多少帶有一定的不確定性的方式。「綠魔毯」教學，剛開始是從生活課程的「能力指標」做為發想，但它也充分運用草地的「環境」，讓「孩子」跟隨著學習主題，而不斷的進行各種交互連結的嘗試。

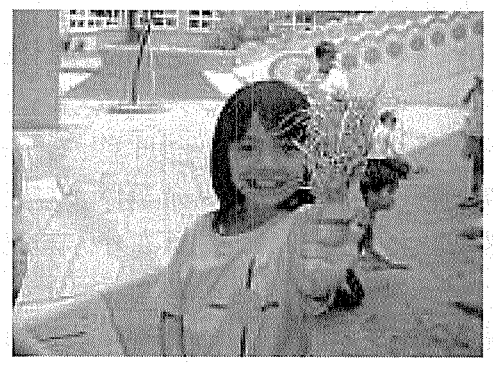
二、Eisner（1994）論及，需要引導個人善用多樣感官來打開經驗世界，再藉由多種表徵形式（forms of representation）來外化及表達其概念及意義。當美玉鼓勵孩子「個人」在實際「環境」中運用各種「感官」進行體驗和探索的歷程時，孩子們會發現生活世界中充滿著「？」、「！」與「……」，而不只是固定答案的「。」，也就打開了意義形成的疆界與多種表徵形式的可能性。在這樣的課程裡，不僅是個體與環境得以受益，也豐厚了我們置身所在的文化。

三、美玉在教學中讓孩子

「螞蟻、螞蟻，你真慢，這一座小山我一步就走完了，你卻還要走好久」。他們把先前觀察到的東西用圖像與詩歌的方式呈現出來了，他知道草堆中住著一些小螞蟻呢！

雖然先前課程設計時希望孩子利用曬乾的草屑進行巨幅的創作，最後孩子卻以平面紙本的方式完成聯想與小詩創作，這和預期的差很多，但我想應該這才是貼近孩子的東西吧！對小小人而言，要完成像麥田圖騰那種巨幅的創作應該是比較不真實的吧！

2008.5.16



終於又等到了好天氣，這一天我們要利用先前蒐集的草屑做立體的作品。孩子像往常一樣的投入，每個人抓了一大把的草屑開始做作品，但是老師蒐集的草屑似乎不夠也有些不符合他們的需求，他們開始自己拿起剪刀去校園中剪取自己要的草，也剪了一些長長的草用來當做綑綁的線。孩子真是厲害，利用割草的概念做類推，知道要草屑也可以自己用剪刀剪，也利用先前在草地上的觀察經驗知道有些草長得很長又有韌性，可以拿來當線，所以，他們自己蒐集到了需要的工具與素材，老師幫他們準備的白膠反而被晾在一邊沒被使用；這群孩子知道如何解決自己的問題。真的，老師很感動，在感動中看著他們完成一件件作品，有草船、稻草人、草燈籠、草扇子、鳥窩和一些有趣的東西，他們的作品相當多樣化。我當初以為頂多出現稻草人和鳥窩，但孩子們卻依著自己的感覺去進行創作，或許，他曾在生活經驗中看過某些和草有關的東西，而他在尋找那個關聯，所以，做出了他心中想像的作品。

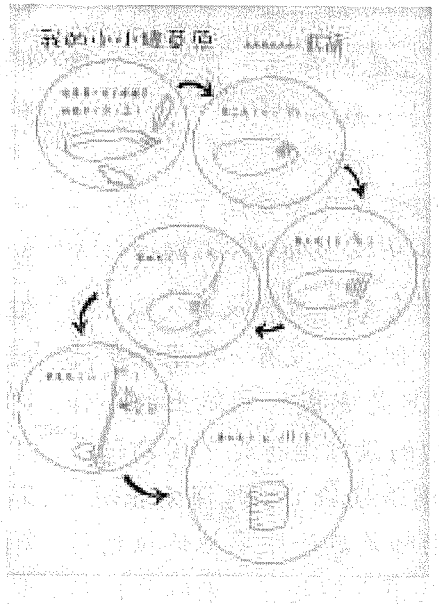
2008.6.2

這課程其實可以結束了，但我私心的想讓他們有更豐富的經驗，因為我們還沒像牛一樣的去「享受」草。所以，用自己的方式、工具、材料進行草屑藝術創作，鼓勵孩子嘗試用各種表徵形式來捕捉經驗的豐富意義。Eisner(1994:81-2)強調學校課程的要緊之事，乃是在使孩子可接觸和使用各種表徵形式。當孩子展現其能動性與多元認知，總是爲教學帶來許多相互成長的驚喜。此時，就不只是老師在教孩子，也開拓了孩子有更多可以教我們的機會。

四、「環境」與「個人」之間充滿靈活多變的可能組合，致使教學行旅隱藏許多擾動與機遇。無菌室雖然安全，卻是個了無生趣的環境，「要成長的話，你就需要一個充滿機會的環境」(Bruner, 1996/2001:70)。Doll(1993/1999:236)即將課程視爲待探索的多面矩陣(multifaceted matrix)，擾動和異常雖是人們所不樂欲的，但當擾動的氣氛或框架足夠寬鬆，沒有要求迅速成功的壓力時，擾動常能成爲課程轉變與個體成長的重要激素。善用了「綠魔毯」教學裡的各種機遇與擾動，猶如不斷變幻的萬花筒，乃使它們得以成爲活化教學創作的資源。

五、課程的擾動雖然可以賦予課程豐富與變化，但也不能讓它們變成不可控制的破壞。課程既是「隨機並且等待時機的」(黃譯瑩，1998：620)，

我們開始種植小麥草，模擬自己也有一片小小的綠草地，孩子謹慎的種下一顆顆的小麥種子，我先讓他們臆測他發芽的樣子，孩子畫得相當「抽象」，想必是因為還沒經過觀察吧！種子真的發芽後，我讓孩子比較一下自己先前臆測的發芽樣子和後來實際發芽的樣子，孩子驚訝於他們臆測的離譜。我請他們把自己的觀察真實的記錄下來，我想經過這次的經驗與記錄，他們心中應該有一幅更清楚的種子發芽的圖像吧！



2008.6.12

小麥草在孩子的關照中快速的成長，該是「割草」的時候了。我問孩子這些草可以做什麼，有人「會心」的迎合了我的先前想法，說要把小麥草拿來打成小麥汁，但有孩子竟然不捨得的嚷著可不可以不要去動這些小麥草，因為他會心疼。但是我要孩子去想想，這些小麥草和學校的綠草原有什麼一樣的地方，他們說出了這兩種「草」長得很像，所以，我要他試著把小麥草修剪一些拿來打汁，再將剩下的草繼續照顧，看看他是不是能繼續長大呢？就像校園的草地一樣。可惜期末了，我沒有繼續追蹤孩子的觀察狀況，如果孩子可以繼續觀察，他們或許會將草地的生長模式對應到小麥草的生長模式中，甚至可以讓「割草」的動作一再輪迴，也或許他會發現，小麥草終會越長越小，最後趨近死亡，無法像外面的草地生生不息……。 他的心中會不會有小小的問號，為什麼？



那麼教師得跟隨著情境經驗與孩子表現，而不斷的隨機應變。然則，隨機並非任意的意思，它需要教師對課程方向、主題情境、孩子個體、教學活動等的折衷變通與慎思綢繆（一種「備而不見得用」的狀態），才能跟隨到教學的機遇，而碰撞出作品創製的活力與火花。

即使如此帶著課綱的理念和理論的觀點說了這些，我還是忍不住想說說 Leo Lionni（1960）繪本中尺蠖（一吋蟲）的故事。飢餓的知更鳥在樹枝上瞧見了尺蠖，尺蠖說：別吃我，我很有用，我可以測量事事物物。知更鳥讓牠測量了尾羽長度，驕傲的知道自己尾巴有五吋長之後，又帶牠去量了火鶴的長頸、巨嘴鳥的大喙、蒼鷺的高腳、雉雞的長羽及蜂鳥的全身。之後，尺蠖遇見了夜鶯，夜鶯請牠測量歌聲。「我怎麼能測量夜鶯的歌聲呢？」當夜鶯開始歌唱，尺蠖一吋一吋的逃離……

想說什麼呢？課程與教學若做爲一種作品創製的技藝，Bruner（1996/2001:233）提醒：「技能並不是受『理論』的告知而來的行動。技能是一種與事周旋的方式，而不是從理論推導的產物。」改革並不見得帶來改變，課程改革欲有顯著變革，必須教師增能（empower）擁有與事周旋的技藝來創製課

聞著自己打的小麥汁，孩子說有當初看割草時聞到的草味，試著用舌頭嘗嘗看，微苦的滋味就像他們生嚼小麥草時的感覺，那是一種奇妙的感覺，但卻豐富了他們的經驗。我想他們會難以忘記，曾經他們種過一種像草的植物，而且把他打成蔬菜汁拿來喝……。

這個課程結束了，這樣一個課程其實充滿了變動，一開始的想像與實際的操作之間也有一些落差，我們浸淫在草地上的時間還不夠多，我們還有好多活動沒有完成。我以為學生會對麥田圖騰有興趣，但是並沒有，我想在草地上做一個巨大的創作，最後卻只是完成一個紙上的小作品……，為什麼一切不能如當初的設計進行呢？因為孩子--在教學的過程中，我們一起創造經驗，一起探索發現，當孩子的感覺只走到某個點，老師是無法硬要把他拉到另一個點的，當孩子的感覺對某些事有興趣了，老師為何不跟著孩子的感覺走呢？所以，我的課程充滿了變動性，但也因為一開始我就充分的準備了一些可進行的活動，因此，在這樣的變動下就能有一些小小的安心。另外，也因為自己其實心中一直有一個依循的方向，也就是一開始設定的那條課程綱要的能力指標，所以，當因為孩子有興趣而我想調整課程方向時就不會怕達不到原先設定的目標了，因為我知道自己還在原先設定的範圍內。

新的課程綱是依著孩子的發展去做敘寫的，所以，當自己在做課程設計時依著的是一個大方向，那一條一條的綱要並沒有鎖死了我的課程設計。因此，當我在課堂中和孩子一起發展課程時多了許多彈性，也更能去傾聽到孩子的聲音，所以，就算我再上一次這樣的主題，也可能會因為孩子不同了而發展出不同的活動吧！但我的教學目標，想實踐的那條課綱能力指標卻還是相同。

程作品。關於這樣的增能，Bruner（1996/2001:45）曾言：「如果教育意在使人增能到超過他們的天性之上，則他必須將文化所發展來用以達成此事的『工具箱』傳遞下來」。Kliebard（2002/2008:189）在回顧20世紀美國的課程改革後，也援引杜威的想法指出：課程改革的法令和條文無法產生實務規則，它們的價值在於是「智慧工具」。承此，課程綱要及理論若做爲一種文化或智慧的工具箱，教師即需肯認自己具有創製教學作品的主動創造性及能動性，並體察工具有其適用性與有限性。若此，課程綱要及理論若能接合到教師對其特定環境中的感知，跟隨到教學機遇而能做爲展演各種穿梭連結創作技藝的支持工具，以使教師順手的產製作品，已是榮（萬）幸。

參考文獻

吳璧純（2008）。找回統整的生活課程：九年一貫生活課程研修及 97 生活課綱的特色。教育研究月刊，175，22-34。

黃譯瑩（1998）。課程統整之意義探究與模式建構。國家科學委員會研究彙刊，人文及社會科學，8(4)，616-633。

甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49（1），63-94。

Bruner, J. (1996/2001)，宋文里譯。教育的文化。台北：遠流。

Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp.363-401). New York: Macmillan Publishing Company.

Doll, W. E. （1993/1999），王紅宇譯。後現代課程觀。台北：桂冠。

Eisner, E. W. (1994). *Cognition and Curriculum Reconsidered*(2nd ed.). New York: Teacher college Press.

Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change.* Buckingham: open University Press.

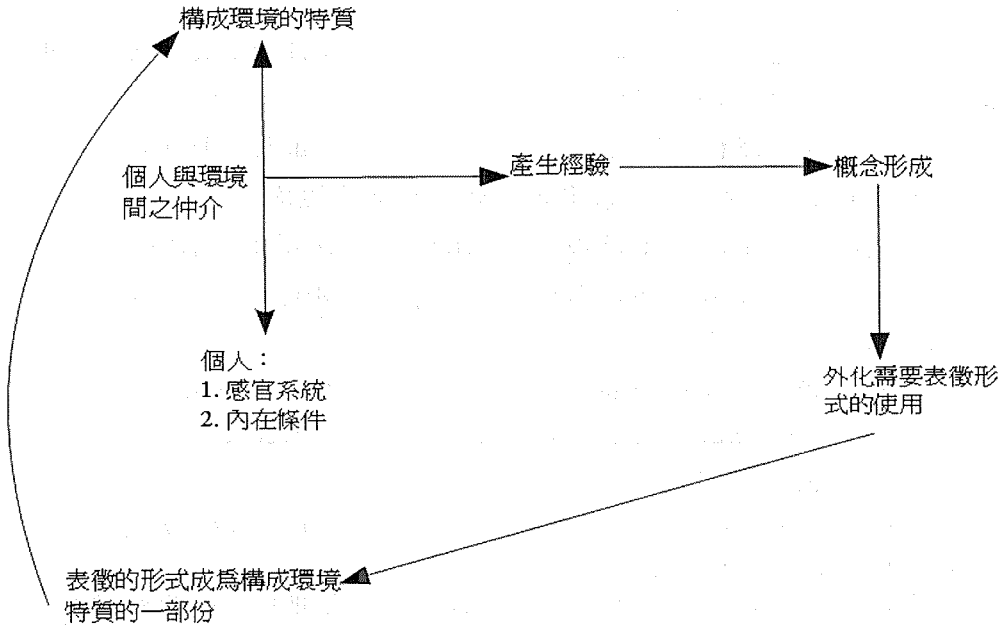
Kliebard, H. M. (2002/2008)，杜振亞譯。課程的變革：20 世紀美國課程的改革。台北：巨流與國立編譯館。

Lionni, L. (1960). *Inch by inch.* New York: A Mulberry Paperback Book.

Sarason, S.B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change".* New York: Teachers College Press.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development.* London: Heinemann.

附錄：個人與環境之間的交互作用（Eisner, 1994:46；本圖及解釋，引自錢清泓，2009 年 9 月 26 日，第 8 次課程美學研讀會引言稿）



1. 在上圖中，個人的「內在條件」，指的是：一個有原始的知覺力的個人，擁有感官系統，在學習之前的個人歷史、以特定方式來使自己加以注意的態度或意向（dispositions）、以及一套表徵的技能。
2. 出了這個互動模式之外，依賴的是個人的態度、目的、較早的學習、解釋環境的特徵以及概念的形成。這些概念之形成雖在經驗外，卻由感官系統使成可能。
3. 在與環境性質的互動中，一個人可能獲取何種意義，將依賴於他所形成的概念為何。也就是說，意義的獲取將視一個人所選取或經驗到的環境性質的特色而定。
4. 「表徵形式」，指的是用來使一個概念公開的表達媒介。一個人所選擇使用的任何一個表徵形式，必須通過訴諸於一個或更多的感官系統才能傳遞訊息。
5. 一種表徵形式所提供的，不只是一種將個人所持有的概念傳遞給他人的方式，它同時也提供了回饋。

圓桌論壇（三）

藝術取徑的教師發展：尋索 Eisner 的路徑

周淑卿

國立台北教育大學課程與教學研究所教授

壹、 前言

有關課程或教育改革的討論，一切論述總是將希望寄託在教師身上，所以「教師發展」總是課程或教育革新中的核心議題。關於教師如何在其專業生涯中持續自我更新，曾經被提出來的論點與方法難以盡數，不過，自 1980 年代以後，主張教師應為「反思實踐者」(reflective practitioner)的觀念，迄今廣受認同。教師可以透過何種方式進行反思？反思些什麼？「行動研究」以及近年風行的「教師敘事」，都指出反思的路向與方法。讀 Eisner 的《The Educational Imagination》，我認為他也指出許多教師應當有所反思的問題，諸如：績效導向教育環境對教育本質的扭曲、個人的課程意識型態、教與學的習慣模式，也引導我們思考：教師如何能改變久被制約的心靈，成就一種具有藝術性格的教學，以回歸教育的本質。本文由此書內容出發，循著 Eisner「藝術為本」(art-based)的思路，試著尋找教師發展的路徑。

貳、課程意識型態[1]的自我追問

每一位從事教育工作的人，都有關於教育的意識型態。Eisner(2002, 48)所稱之課程意識型態即是課程的信念系統，影響我們對於「課程中有什麼問題」以及「什麼不是問題」的看法。如果有些觀念被許多教師視為既定的，如同定理一般無可挑戰，那麼這些觀念就會享有安全的地位，而這些觀念影響所及的諸多措施也不會被質疑。例如，我們賦予「讀寫能力」極重要的地位，甚至以此判斷學校教育的成效，乃至於藝術和其他活動在課程中被邊緣化，但是大多數教師對此習以為常，不認為有什麼問題。正是這樣的「習以為常」，使得課程與教學失去了改變的動能，所以，教師應當認識自己所持的課程意識型態，發現這意識型態對於自己的作為所產生的影響，以進一步思考其合宜性。

Eisner 依其對學校教育的觀察，提出六種具有影響力的意識型態：(周淑卿，2006)

一、宗教規約

由於相信神的存在，認為人的生活方式應當依神的意旨而行，所以教育的目的即在培養教義所界定的信念與行為，例如基督教的教育對聖經詮釋能力的重視。除了宗教信仰之外，一些強勢的政治信念如軍國主義，在教育上也具有如同宗教信仰一般的強制性。華德福教育理念，試圖連結人出生前與死亡後的生命，具有神祕色彩，也被納入此類意識型態。

二、理性人文主義

源於啟蒙運動對人類理性的發揚，認為我們可以經由理性而理解所生活的宇宙，並且控制人類自己的生活。在教育上著重培養學生的反省思考與洞見，所以，在課程內容上主張提供學生一些「偉大心靈的傑作」，讓學生藉以理解人類的思想菁華；在教學方法上則強調辯證與深度推理思考。

三、進步主義

以杜威的思想為中心，強調學校要反映與實踐民主的原則。進步主義的教育有

[1] Eisner(2002)使用「意識型態」一詞乃是中性的指稱某種「觀念」，並不具有批判理論所指稱的「假意識」意涵。

兩條分支路線，其一強調個體性，重視人類經驗與智慧的本質如何在教育中獲得開展；另一強調政治性，走向社會改革的實踐。但杜威本人並不作此區分，因為政治的過程會影響個人的生活，而個人生活的改變也會導向社會的變革。依杜威的觀點，人是有機體，為尋求生存而在與環境的互動中不斷進行調適與轉化，個人也因而得以學習和成長。依此，課程不應是靜態、固定的內容，學生也不是被動的知識容器。課程的首要特性即是「問題中心」，將學生視為一個有社會性、有情感的整全的人，他們可以在問題解決的過程中開展自己。

四、批判理論

關心學校教育再製社會不平等的問題，以解放個人與學校為訴求。在課程的議題上，批判理論致力於潛在課程的探討與揭露，質疑那些隱藏於學校課程背後的意識型態是為權力階層的利益服務的。批判理論一方面指陳學校教育的問題，一方面也提出解放的可能性，例如 Giroux 提出教師扮演教育目的決定的關鍵角色，可以掌握社會轉化的契機。

五、概念重建論

概念重建論(reconceptualism)興起於 1970 年，由 Pinar 等學者號召進行課程概念的新論述。由「currere」的重新解讀開始，課程不再是科學理論中所界定的「跑道」，而是「人在跑道上奔跑的歷程」，於是課程不再是教導學生如何去謀生，而是要讓學生學習如何去生活。依此，課程的經驗中應著重理解學生的生活意義與經驗本質，將人的價值置於課程的核心。

六、認知多元論

認知多元論主張人對外界事物的理解與表徵形式是多元的，人可能透過不同的符號系統來建構自己對世界的理解，而這些認知形式都會因符號或表徵系統的差異而呈現出不同的意義。學校教育往往過於偏重語文、數字的認知形式，忽略了其他認知途徑。認知多元論主張在課程中讓學生擴展不同的認知途徑，運用多重智慧能力。

這些不同的課程觀各自影響不同地方、學校的課程政策，決定學校課程的目標、過程以及資源的分配。政策方案的決定者往往深信其所持之觀點正確無誤，於是原本極其複雜的課程政策問題，卻可以用簡單的方式來執行；教師依然關在教室裡做他們已知道如何做，且相信對學生最好的事(Eisner, 2002, 83)。Eisner 也和許多學者一樣，將教師的反思視為教育改變的重要事項。倘若教師不澄清自己的課程觀，總是習於操作熟悉的教學程序，從不反身自問自己的所思與所行是否合宜，教育很難產生改變。然而，如何讓教師能「入其內而出其外」，用局外人的角度反觀自己？

參、禁錮心靈的釋放

Eisner 批評美國教育走向標準化、績效化，為了迎合測驗的要求，教師幾乎沒有關注到成長中兒童的心靈與需求。然而，測驗不會讓我們的孩子表現更好；除非我們改善教與學的過程，否則再多的測驗也無法改善學生的學習成就。但是大部分的教師對此並未有所體認，反而任令教學走向僵化。他指出，教學有兩種觀點：其一，教學是直接與

學習成就有關的目標導向行為；其二，教學是人們所進行的一組活動，而教師是協助學習的人。前者是“instruction”，反映著手段與目的的聯結；後者才是“teaching”。

在他所談論的「具有藝術性的教學」中，教學過程一如藝術創作，雖有方向卻沒有固定的目標，教師必須有敏銳的覺知能力，去察覺學習者與環境的特質；必須有純熟的技巧，不斷去回應教室活動中的偶發性，掌握活動的節奏，讓自己和學生在教與學過程獲得滿足感。這樣的教學，教師必須走出「確定性」的框架，向「不可預測性」開放；沒有固定明確的具體目標、預定的教材和程序化的活動，而是歡迎學生的探索與質疑，隨著情境中各種特質的改變而調整下一步的行動。這樣的藝術性教學對於追求安全感、確定性的教師是充滿威脅的。

Horne(1917/ 2007)認為教師之所以難以具有藝術特質，主要有七個問題：

一、有知識而無觀點，缺乏知所應為的智慧，於是成了陳腐的學究。

二、好為人師，總是習慣於教導別人，讓自己和他人難以放鬆。

三、固著於方法，未能隨時因應情境有所調整，使得教學機械化。

四、總是習於傳遞一些傳統的知識或社會上的標準化觀點，因為教學的內容總是來自過去累積的知識庫，而不是持續成長的新知(growing acquisition)。

五、害怕承認無知，惟恐失去學生的尊敬，於是常假裝是無所不知的百科全書。

六、給予學生許多沒道理的規訓，限制學生的行動自由，而這些作法卻多是為了自己方便或不受學生干擾。於是師生總處在緊張狀態中。

七、有關那些教師認為應該為學生預備的「生活」內容，常常是對學生說的多，而讓學生親自去做的少。如此一來，所謂的課程，真的成了一個小小的跑道(a little race-course)。

Horne的說法雖然已是九十年前的觀察，但是放在當今台灣的情境中仍然適用。許多教師仍然偏好置身於「安全」、「確定」的範圍內，害怕開放與挑戰，以致於對教育失去了想像力，不再敢於想像那安全範圍之外的可能性。所謂課程發展即是將對教育的想像與熱望轉化為方案(Eisner, 2002, 39)，而在這樣的過程中，無法預先精準陳述所有內容與目標，因為這些都有賴於教師在課程歷程中的決定。所以在課程中應當強調「學習結果」(outcomes)而非預設的「具體目標」(objectives)。正因為前者是課程活動自然衍生的結果，後者卻是課程設計者預先決定的目標；前者提供豐富的可能性，後者卻限制學習的多樣性。但是對「確定性」的需求，卻讓教師不敢放掉固定的目標、教材與熟悉的教學程序。

跨到安全範圍外的世界雖然是一種探險，那個世界未必真的危險，然而，失去了對未知與可能性的好奇與想望，卻禁錮了教師的心靈。教師要從例行化的教學程序中走出來，除了教學技巧上有自信，更需要「心靈」(mind)的改變：在心態上，教師願意耐心等待那隨著學生的探究活動所出現的學習經驗；對於採取不同做法所能產生的結果保持好奇心；對於何種結論將會出現以及被證成，維持開放心態。在心智(intelligence)上，則是要增進Eisner(1974)所稱的「質性智慧」(qualitative intelligence)。所謂質性智慧，包含對周遭環境中細微特質的覺知，以及對這些特質的回應能力。這樣的智慧能力在每個人身上都找得到，但是其程度高低卻有極大差異。例如聽一首樂曲，有人聽到的只是旋律，只能籠統的說好聽或不好聽；有人聽到不同旋律線的對話與和聲的

學習成就有關的目標導向行為；其二，教學是人們所進行的一組活動，而教師是協助學習的人。前者是“instruction”，反映著手段與目的的聯結；後者才是“teaching”。

在他所談論的「具有藝術性的教學」中，教學過程一如藝術創作，雖有方向卻沒有固定的目標，教師必須有敏銳的覺知能力，去察覺學習者與環境的特質；必須有純熟的技巧，不斷去回應教室活動中的偶發性，掌握活動的節奏，讓自己和學生在教與學過程獲得滿足感。這樣的教學，教師必須走出「確定性」的框架，向「不可預測性」開放；沒有固定明確的具體目標、預定的教材和程序化的活動，而是歡迎學生的探索與質疑，隨著情境中各種特質的改變而調整下一步的行動。這樣的藝術性教學對於追求安全感、確定性的教師是充滿威脅的。

Horne(1917/ 2007)認為教師之所以難以具有藝術特質，主要有七個問題：

一、有知識而無觀點，缺乏知所應為的智慧，於是成了陳腐的學究。

二、好為人師，總是習慣於教導別人，讓自己和他人難以放鬆。

三、固著於方法，未能隨時因應情境有所調整，使得教學機械化。

四、總是習於傳遞一些傳統的知識或社會上的標準化觀點，因為教學的內容總是來自過去累積的知識庫，而不是持續成長的新知(growing acquisition)。

五、害怕承認無知，惟恐失去學生的尊敬，於是常假裝是無所不知的百科全書。

六、給予學生許多沒道理的規訓，限制學生的行動自由，而這些作法卻多是為了自己方便或不受學生干擾。於是師生總處在緊張狀態中。

七、有關那些教師認為應該為學生預備的「生活」內容，常常是對學生說的多，而讓學生親自去做的少。如此一來，所謂的課程，真的成了一個小小的跑道(a little race-course)。

Horne 的說法雖然已是九十年前的觀察，但是放在當今台灣的情境中仍然適用。許多教師仍然偏好置身於「安全」、「確定」的範圍內，害怕開放與挑戰，以致於對教育失去了想像力，不再敢於想像那安全範圍之外的可能性。所謂課程發展即是將對教育的想像與熱望轉化為方案(Eisner, 2002, 39)，而在這樣的過程中，無法預先精準陳述所有內容與目標，因為這些都有賴於教師在課程歷程中的決定。所以在課程中應當強調「學習結果」(outcomes)而非預設的「具體目標」(objectives)。正因為前者是課程活動自然衍生的結果，後者卻是課程設計者預先決定的目標；前者提供豐富的可能性，後者卻限制學習的多樣性。但是對「確定性」的需求，卻讓教師不敢放掉固定的目標、教材與熟悉的教學程序。

跨到安全範圍外的世界雖然是一種探險，那個世界未必真的危險，然而，失去了對未知與可能性的好奇與想望，卻禁錮了教師的心靈。教師要從例行化的教學程序中走出來，除了教學技巧上有自信，更需要「心靈」(mind)的改變：在心態上，教師願意耐心等待那隨著學生的探究活動所出現的學習經驗；對於採取不同做法所能產生的結果保持好奇心；對於何種結論將會出現以及被證成，維持開放心態。在心智(intelligence)上，則是要增進 Eisner(1974)所稱的「質性智慧」(qualitative intelligence)。所謂質性智慧，包含對周遭環境中細微特質的覺知，以及對這些特質的回應能力。這樣的智慧能力在每個人身上都找得到，但是其程度高低卻有極大差異。例如聽一首樂曲，有人聽到的只是旋律，只能籠統的說好聽或不好聽；有人聽到不同旋律線的對話與和聲的

烘托，可以告訴他人樂曲中的情緒變化。音樂背景知識愈豐富的人，可以聽見音樂中更多細微特質，同樣的，教育知識愈豐富的教師，也能察覺到教學互動中的各種特質的變化。但是除了知識，我們還需要對自己「覺知」敏感性的鍛鍊。

對 Eisner 這樣的藝術教育學者而言，由藝術的角度來思考教師發展，就關注教師如何能像藝術家一樣思考與行動。品酒者的鼻、音樂家的耳、視覺藝術家的眼、雕刻家的手都有敏銳的覺知。教師如何能敏覺於教學技藝中的細微差異？如何能對於教學過程中的適切性有類似的感知與回應能力(Rubin, 1983)？教師如何能像探索藝術一般，對教育的過程保持想像與好奇？這是教師發展的重要問題。

肆、藝術為本的教師發展

要讓教學成為藝術，並不在於培養更多藝術科目的教師，而是要有更多具有藝術特質的教師(Horne, 1917)。1980 年代之後，Eisner 等藝術教育學者開始倡導「藝術為本」的研究，主張應用藝術領域的概念於教育研究上，其中最為人所知當屬應用於教育評鑑的「教育鑑賞與評論」。在教師發展的研究上，支持相關論點的學者認為，教師的發展可以透過藝術為本的反思探究而對教師的「自我」產生轉化的作用(Diamond & Mullen, 1999, 66)。因為藝術所蘊含的開放性與感知性，正是照亮不同觀看途徑的來源，讓我們得以觀看自己、他人以及我們在世界所處的位置與處境；始終提供多種可能性，讓我們得以挑戰既存的關係與價值，開啟新視野(Beyer, 1985)。因此，一些教師發展的方案開始帶入藝術的欣賞與創作，試圖帶領教師藉由藝術經驗，體會藝術對於可能性的追求，也改變其觀看事物的角度。

Rita Irwin 等北美地區研究者發展出 A/r/tography 的方法論，試圖結合教師(teacher)、藝術家(artist)、研究者(researcher)三個身份，讓教師由多重的觀點去認知、教學與學習，重新去觀看自己和學生；教師／研究者透過藝術去重新理解與反思教育現象與教師個人的認同，並且以視覺藝術、音樂、表演、文學的表徵方式展現研究心得(Irwin, 2004, 23)。這個觀念既運用於研究，也運用於教師發展。

Irwin(2004)指出，藝術家、教師、研究者一直被認為從事三類不同的工作：研究者則是在發現或創造知識，從事的是「認知」；教師是在傳遞人類所發現的知識，從事的是「行動」；藝術家是在創造藝術品，從事的是「製作」。這三類的工作分別代表亞理斯多德所區分的三種類型智慧：理論、實踐與詩性。這三種工作與智慧型態的區隔突顯了二元對立的知識論，阻礙不同知識之間對話與相互激盪的機會。事實上，藝術家、研究者與教師可以藉著研究、教學、藝術製作相互滲透的活動，在觀念、行動、情感交織的歷程，從三種工作的差異與相似性中，反思自己的存在狀態(being)，並尋求持續發展的方向。

在這論述基礎上，教師可以從事書寫或任何型態的藝術製作，一方面體會藝術的思考方式，藉以更換新的角度來觀看和理解自己和學生的關係，以及教育的問題，一方面也以藝術來表現自己的理解與發現。藝術家可以基於對社會與人的詮釋與探討，將自己的反省轉化為教與學的內涵。研究者可以經由藝術製作與表徵，轉換覺知與詮釋教育現象的角度，並且以不同於傳統社會科學的形式呈現新的理解。

在 2004 年出版的第一本 A/r/tography 專書裡(Irwin & de Cosson, 2004)，集結 11 篇 A/r/tographer 的實踐研究文章。作者皆是以某種藝術媒介作為探究與表徵的方式，而探討的問題則包含個人的認同、對教育的詮釋。舉其中三例以一窺其內涵：

一、Sylvia Wilson 有個生來即多重障礙的孩子，她透過拼布的製作，省視她的母職經驗與養育歷程，而這拼布成品也成為一種「視覺呈現的論文」(visual essay)。Sylvia 描述拼布工作包含許多碎片，這些碎片沒有固定位置，是可移動、可互換的。在她拼布的過程中，常常有些碎片會不見，或不經意放到他處，而讓她無法找到填補空隙的其他布片。因此，在拼布工作中她要經常注視「空缺」和「遺失」，從中思考可能性。這藝術製作的過程也成為她對生命，以及她與孩子關係、養育與教育的探究過程。她說到：

> **在整個探究裡，隨著我對拼布的反思，我開始想到藝術不只是個研究也，是個精神實踐，於是我開始將藝術製作視為一種深思性的實踐。**

二、Julie Lymburner 是一位教師，她有著累積了二十年的問題：「我是誰」、「我是如何發展成一位教師的」、「我最在乎的是什麼」、「我如何能對別人做些不同的事」。她以圖畫日誌(visual journeying)探究自己的個人生活與專業生活的細節，探討她自己作為教師、母親等多重角色的內在複雜性，這圖畫日誌成為一個追尋深層意義的起點。她說：

> **我的作品呈現我多面向的生活，其中有觀察、意象、軼事、隱喻式的詮釋和夢。它是如此豐富、奇妙，且具有激發性的教與學的工具。經由圖畫日誌，我有機會可以創造性的思考我的教學、藝術與研究。**

三、Alex de Cosson 從事雕刻工作，也教孩子雕刻。他認為在藝術製作是一種「逐漸形成」(being becoming)的過程，經由雕刻的探索、嘗試，孩子內在的理解得以逐漸獲得確認，因而這是一個教育的歷程，也是人的探究過程。而雕刻品又是身體所經歷的活潑的美感經驗，且可以公開與人分享。

我認同 Lansing(1976, 60)所言：藝術作品可以幫助我們以自己未曾有過的方式去思考、感覺與想像，讓我們看見新的可能性。這也意謂著我們更有可能認識自己的潛能，追求自己所希望的生活。A/r/tography 的理論主張每個人都可以成為 A/r/tographer，藉由藝術創作經驗，帶領人追尋認同，開啟心眼去看見所謂「可能性的開創」。他們所說的藝術創作並不講求藝術技巧，重要的是每個人的自我表達。我想，這或許是改變心靈的一種途徑，但是，作為一種可推行的教師發展方式，我們還需要思考可行的策略。

參考文獻

Beyer, L. E. (1985). Aesthetic experience for teacher preparation and social change. *Educational Theory*, *35*(4), 385-397.

Diamond, C.T. P. & Mullen, C. A. (1999). Mirrors, rivers, and snakes: Arts-based teacher development. In C.T. P. Diamond & C. A. Mullen (Eds.), *The postmodern educator: Arts-based inquiries and teacher development*. N. Y. : Peter Lang.

Eisner, E. W. (1974). Qualitative intelligence and the act of teaching. In R. T. Hyman(ed.), *Teaching: Vantage points for study*(359-368). Philadelphia: J. B. Lippincott Company.

Eisner, E. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs(3rd. ed.)*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

Horne, H. H. (2007). *The teacher as artist: An essay in education as an aesthetic process (*original print in 1917). Boston: Houghton Mifflin Company.

Irwin, R.L. & de Cosson, A. (Eds.)(2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

Lansing, K. M. (1976). *Art, artists, and art education*. Iowa: Kendall/ Hunt publishing Company.

Simpson, D. J., Jackson, M. J. & Aycock, J. C. (2005). *John Dewey and the art of teaching: Toward reflective and imaginative practice*. Thousand Oaks, California: Sage.

Maxine Greene「教師即陌生人」思想及在課程美學理論建構及實踐的啟示

方永泉

國立臺灣師範大學教育學系副教授

摘　要

《教師即陌生人》(Teacher as Stranger)為美國著名教育思想家 Maxine Greene 的代表著作之一，該書副標為「現代教育哲學」(Educational Philosophy for the Modern Age)，不過該書中所闡述的「教師即陌生人」的存在體驗，由於 Greene 特別強調我們與藝術作品的「邂逅」體驗，也使得其成為當代教育學者在建構課程美學理論時的基要學說基礎之一。

所謂「教師即陌生人」的觀念是期待教育工作者能夠採取批判的旁觀者(critical onlooker)觀點來看待以往自己過於熟悉並視為理所當然的種種假定，對於教師而言，「陌生人」的角色可以帶來某種敏銳，並促使教師全面覺醒(wide-awakeness)，從而在真正的教學中，達到真正的教育目標，也就是讓受教者在自由抉擇的過程中成為自主、自由的真實個體。

除了闡述《教師即陌生人》一書的重要性及意義外，本文也撮敘了該書的重點，分別從哲學與教育哲學、人、知識、價值、藝術、課程與教育等面向，簡介了 Greene 的教育思想。最後，本文還闡述了該書對於課程美學理論建構研究方向及教育實踐的一些啟示。

關鍵詞：教育哲學、課程美學、存在主義教育思想、藝術與教育、Maxine Greene

壹、 前言—Greene 思想在教育理論發展過程的重要性

根據學者的分析，除了針對於實際的教育問題進行探索分析外，有些學者又認為近年來在教育哲學之內又出現了「修辭學的」(rhetorical)的革命，這種修辭學的革命使得教育哲學學者轉而向文學的(literary)的探究模式中找尋靈感(Stone, 1996)。這種發生於廿世紀八、九０年代屬於後現代，在教育哲學方面的「修辭學的革命」，在歷經分析哲學(analytical philosophy)所帶來的教育哲學革命之後，其所尋找的，不再是「釐清」教育概念或是教育規準的、強調人類有「放之四海而準」的「理性的」教育哲學，而是重視實際教育問題及教育行動之情境的「因時地制宜」教育哲學；教育理論因而能逐漸擺脫「科學」後設敘事長久以來的桎梏，轉而投入「文學」及「藝術」更為廣闊的懷抱。

不過當我們仔細考察當代教育哲學的發展歷程，赫然發現，意圖將教育哲學及文學進行適度結合的，其實並不始於後現代主義盛行的今日。在 1960 年代時，美國當代著名的教育哲學學者 Maxine Greene 就曾經在美學及現象學、存在主義等理論基礎上進行過這方面的努力，甚至已經產生相當豐碩的成果，其不僅對於當今教育哲學發展產生重大的影響力量，對於拓展教育理論的範圍，在我們致力建構教育美學及課程美學的今日，更深具參考的價值。

貳、Greene 與《教師即陌生人》(Teacher as Stranger)

Greene 出生於 1916 年，可以說是當代美國最重要的教育哲學家之一。她除曾列名 J. A. Palmer 所編之《五十位當代教育思想家》(Fifty Modern Thinkers on Education)外，在 R. F. Reed 等人所編之《教育的哲學文獻》(Philosophical Documents in Education)亦納入了 Greene 的作品及學術貢獻。至於闡發其學術理論及表彰其貢獻的專書亦有 W. A. Ayers 所編纂的《黑暗之光》(A Light in Dark Times—Maxine Greene and the Unfinished Conversation, 1998)，以及 W. F. Pinar 所編之《Greene 的熱情心靈》(The Passionate Mind of Maxine Greene)，均可以看出 Greene 對於當代西方教育學界的卓越貢獻與深遠影響。

Greene 的關懷層面也相當的廣泛，除了教育哲學外，其關注領域尚包括藝術與美學、文學、文化研究(cultural studies)、學校革新、師資培育、社會正義、民權、婦女研究等議題。她也不甘於像一般學者自閉於象牙塔中，更積極參與各種政治與社會的活動，從她學生時代開始便相當關注勞工的議題，曾擔任過美國工黨在布魯克林地區的立法部門的主管。之後，她也曾參與西班牙的共和運動和一些民權及和平運動。當她於 1960 年代至哥倫比亞大學任教時，當時如火如荼的學生運動更使得她關心的焦點超越了大學校園之外。Greene 雖然年事已高，但仍退而不休，她是哥倫比亞大學教育學院的榮譽教授，並與著名的林肯藝術教育中心(Lincoln Center Institute for the Arts in Education)維持緊密的互動關係，在該中心她已經擔任駐會哲學家(philosopher-in-residence)超過廿年，而且她最近還參與哥大教育學院藝術、社會想像及教育中心的設立(Center for the Arts, Social Imagination, and Education)。

除了輝煌的學術生涯外，Greene 更是一位傑出的教師。她曾兩次被 Phi Delta Kappa 學會選為年度教師(Teacher of the Year)，並獲頒教育學院的獎章。至於她的代表作之一

《教師即陌生人》一書，則在 1974 年獲得 Delta Kappa Gamma 選為年度教育專書(Education Book of the Year)的榮譽。

Greene 的著作數量也相當驚人，到目前為止，Greene 個人著有七本書，超過一百篇以上的學術論文及書籍中的專章。其中《教師即陌生人》（Teacher as Stranger）一書於 1973 年出版，是 Greene 的第三本專書，該書有個副標題「現代教育哲學」(Educational Philosophy for the Modern Age)。在該書中，Greene 提供了讀者追索西方自 Plato 到 Dewey 的哲學史的機會(Thayer-Bacon, 2008: 260)。而依照 Greene 自己的說法，她這本書中的主要概念則是來自於現象社會學家徐茲(A. Schutz)的啟發。「我想要說明的是，陌生人的觀點會帶來某種敏銳，而這種敏銳是不太可能在一個其看法已被熟悉性所鈍化的人身上看到。事實上，我要求教師能夠採取批判旁觀者(critical onlooker)的觀點，教師能夠成為注意到不平等、假憐憫、沒有根據之承諾的某個人。」(Greene, 1991, p.204)

除了徐茲現象社會學的影響外，Greene 的「教師即陌生人」思想也深深受到存在主義(Existentialism)的啟發，特別是卡繆(A. Camus)〈薛西弗斯的神話〉(myth of Sisyphus)的影響。「教師即陌生人」的觀念，實際上表達了教師雖是一位現代的「英雄」，但也具備了某種程度的「荒謬性」。在卡繆的神話中，薛西弗斯選擇將他自身由安逸中疏離出來，並以全副熱情投入追求人類完美之不可能性中。而「當教師愈熟悉於痛苦與荒謬時，在其日常生活中他就會愈難感覺到原有的樂觀。」(Greene,1973, p.258) Greene 相信，藉著「實踐」哲學，教師會變得更像薛西弗斯，成為一位荒謬的英雄，能夠從存在的荒謬性中去理解種種的不平等與困境；藉著「實踐」哲學，教師因而成為「陌生人」，可以去質疑那定義整個世界的結構。若從能夠顛覆我們既有的安逸觀點，讓我們去思考存在處境的角度來說，Greene 這本《教師即陌生人》是極有意義的。而根據 A. A. Block 的說法，這本書透過「對西方哲學傳統的探討，Greene 迫使讀者從一個陌生人的角度來檢視讀者本身對於教育及教師的觀點。她奪走了讀者原有身處美國傳統主流時的安逸地位，要求教師去從事教材的改變與啟迪工作，以期最後能幫助其他人產生嶄新的視野。」(Block, 1998, p.20) 簡言之，在這本書中，Greene 對於教師及未來想要成為教師的人提出了挑戰，她要求他們能去思考他們是否知道現在在作些什麼。她倡導了一種「教師應該是一個具有意向的局外人」(intentional outsider)的觀念(Block, 1998, p.19)。

在 Greene 之後的眾多著作中，我們可以發現到她一直維持著一種批判的觀點，她總是要想在平常的教育工作及活動中發現到另類的更多的可能性。而這種觀點，筆者認為，其實正是延續了她在《教師即陌生人》一書中「教師應該作為一種批判性旁觀者」的觀點而來的。所以對於《教師即陌生人》的引介，將可成為我們在探討 Greene 這位美國當代代表性教育哲學家的最基礎及最關鍵的理解。從另個角度來說，《教師即陌生人》則代表了美國教育哲學發展除了實用主義之外的另一個路向(存在主義、現象學的研究取向)；而且它試圖從教師個人的角度來闡述當代的教育哲學，從這個角度來說，它不僅是當今社會的「教育哲學」，也成為關注教師個人生命抉擇的「教師哲學」。

對於課程美學或是教育美學的研究者來說，Greene 這本《教師即陌生人》展現了她想要將文學藝術與哲學連結的企圖心。由於 Greene 對於藝術及美學的探究模式有著高度的興趣，所以她從傳統與當代的文學作品中擷取概念及符號來幫助讀者去思考甚至個人化某些哲學的問題。依照 Reed 的說法，Greene 作品的特徵，就在模糊了哲學與文

學的界限(Reed, 1996, p.153)。而 Greene 在其〈藝術—美學與課程〉(The Artistic-Aesthetics and Curriculum)(1977：283)中亦直接主張，藝術—美學(artistic-aesthetic)或許可在當代課程中占有一席之地，而她的意向很像 Camus 所關注的，是一種對於拒斥(refusals)和再創造(recreation)的關注，更是一種對世界重新構成(reconstruction)的關注。」固然 Greene 在這本早期的著作中，並未實際探討到藝術教育的內涵及實踐的問題，然而她對於「教師即陌生人」之存在體驗的描繪中，卻使得教師的存在增加了「審美(美學)經驗」的向度。「...美學經驗使我們成為追求意義的存在...如果藝術和美學的獨特性能被重新確認...過時的『非此即彼』(either/ors)或許會消失。我們可以觀點的多元論、現實的多樣化成為可能，我們可以使我們所教的那些人進行反叛」(1977: 293-295)這種美學經驗讓教育具有創造的可能性，而透過與藝術的「邂逅」(encounters)則可以激盪我們的意識，使我們不至於沈溺於日常生活的例行公事，能夠更多地進行思考與質疑(威廉・F・派納等原著, 2003：590)。Greene 所闡述的「教師即陌生人」的存在體驗，因而成了我們理解課程的重要美學基礎。

參、《教師即陌生人》一書中的要點—Educators are condemned to action

在《學習的全景》(Landscapes of Leaning)一書中，Greene 說：「雖然悲觀常伴隨著批判，但我相信，教育工作者可能獲得克服悲觀的能力。作為歷史性的存有(historic beings)，畢竟，教育工作者註定要展開行動。」(Greene, 1978: 109)。作為一個實踐哲學(doing philosophy)的信仰者，Greene 一直堅持，哲學與教育應該不僅是「沈思的」或是「說的」，更應該是「實踐的」，她也相信，教育的最終目標是在「幫助學生及其教師能在生命中創造意義」。

基本上，在《教師即陌生人》中，Greene 對於人、哲學及教育的理解應該是存在主義式的理解，她對於人、知識及價值的看法，也是從「實踐哲學」的角度予以解讀。Greene 說：「貫穿本書的論點是，『實在』(reality)總是有人力介入的(mediated)，也就是說當個人試圖指出「有」什麼時，其實總是一種經過選擇的過程。」而在《教師即陌生人》的架構方面，Greene 在首兩章的緒論及對於以往哲學傳統進行回顧外，該書主要體系係依照哲學問題的領域分為人(第三章至第四章)、知識(第四章至第七章)與價值(第八章至第十章)等領域。而在每個問題進行哲學性的探討之前，都會有一段與該問題有關的當代學術對話的概覽。

綜觀全書，Greene 的主要論點可簡述如下：(Greene, 1973)

一、對哲學及教育哲學的看法：

Greene 主張哲學應該是一種「實踐哲學」，它不只是實質的知識，而是一種「哲學思考」(philosophic thinking)。哲學基本上是一種接近(看待、採取立場)知識的方式(a way of approaching knowledge)，而人們要獲得知識，除了透過自然及社會科學外，也可以藉由藝術而來的覺察(awareness)、個人對其存在的洞察(insights)而得。哲學更是一種形塑獨特問題的方式(a way of framing distinctive sorts of questions)，是一種沈思、檢驗及思索重要之事的方式，是一種能夠自我覺察(a way of self-aware) 、構作個人生活世界中意義的方式。因此對於欲實踐哲學的人而言，他必須意識到世間的各種

現象與事件，並如 Sartre 所言，發展一種基本的生命計畫(fundamental project)，以助其自身超越既定的情境之外。

而在教育哲學方面，Greene 則認為其亦屬一種實踐哲學，與教育者所從事的教育活動有關。它源於教育者身為一位行動者，和其最近的經驗及甚至最切身的恐懼有關。是以教師必須去覺察教學中所涉及的事物，澄清教育的意義以及其他相關的概念，了解與對錯有關的概念，並且不忽視與價值有關的問題，進而協助自己能作出真正的抉擇、依據自己的自由，從事反省性行動，每日都能活出真正的自我。

二、對於人的看法

Greene 對人的看法較傾向存在主義，亦即將人當成是「存在主義式的個人」(an existential person)，「存在主義式的個人」可以主觀地覺察到自身及其可能性，能夠在其生命情境中自由地創造自我，自由地進行抉擇。她反對以往傳統對於人進行的崇高定義，認為其排除了人有犯錯的可能性(fallibility)，或是曖昧(ambivalence)、情感(passion)和大部份生命本能的空間，她也認為人有自發性(spontaneity)、熱情(enthusiasm)、與表現性(expressiveness)，因此我們也不應該將那些生命風格異於常人的人們不劃歸為人性的範疇。此外，Greene 也指出，人與動物不同處在於人能跳脫本能的限制，而以批判地的目光看待自己的行動與這個世界，人可以透過對自己行動的規劃(projects)來界定自己。更重要的是，人能夠也應該發展出「全面覺醒」(wide-awakeness)，以拓展自己的可能性。

三、對於知識的看法

Greene 對於知識的看法亦傾向現象學及存在主義的主張，認為所有的認知者都是身處具體處境中具有位格的「個人」，而不是抽象客觀的旁觀者。每一認知行動都起於個人對其處境的問題之回應。相較於傳統知識論強調的冷靜及中立的知識，Greene 似乎更強調知識所具有的主觀性及個體性。例如她提出存在主義所主張的自我意識(self-consciousness)、自我邂逅(self- encounter)等概念，認為知識是用來作抉擇的，以決定個人未來的行動。知識固然源於信念，惟其必須經過反省。人們一方面有能力創造知識及各種觀念，但也必須實踐這些知識及觀念。任何對於世界的理解絕非最終的知識，故人們不應讓現有的理解及知識癱瘓甚至阻礙了思想與行動的可能性。

四、對於價值的看法

在價值觀與道德觀方面，Greene 認為價值及道德的判斷離不開主體，因為道德判斷若沒有先假定個人在某種程度上可以自由選擇並且是自律的，這種道德判斷將無意義；而個人對於價值的態度，也會受到其所處文化中盛行態度的影響。簡言之，個人主體的處境會影響其價值與道德觀。價值並非孤懸於人類主體之外的客體，它是由人類藉著抉擇的實際行動所創造出來的，而人類也藉由此種價值創造的行動形成自我的認同(identity)。Greene 相信，當自我在採取行動之前，它是不具有任何特性或色彩的；當個人開始設計規劃及目標時，其實就開始創造一個新的認同。沒有任何外在的因素或勢力，也沒有任何科學或是規則和道德律，可以為他作任何的決定；對他而言，唯一重要的是與他生命整體有關、能夠將他的生命投射到一個至今未知的未來的選擇，唯一重要的是那些他能夠負起完全責任的選擇。

五、對於藝術的看法

Greene 認為，我們應該以一種更開放的心胸來看待新的藝術形式，她主張，「藝術」應該被視為一種開放性的概念，它具有開放的結構、意義，而其應用條件也應該是開放的，可供其他人進行修改及更新。如果一個新的形式出現時，我們要作的，應該是決定它是否能拓展現有藝術概念的運用，進而創發出一種新的藝術形式。

藝術提供了另類的（alternative）架構經驗的方式，當觀賞者與一件被視為藝術的作品「邂逅」時，其應該要拋開其原有的日常理解模式。藝術並不是提供事實性資訊，而是在使人們可以重新看見自己經驗的更多層面，提供人們想像的基礎。透過與藝術的「邂逅」，我們以重新評估自己原先所具備的某些知識，並且受到激發，而進而探究自我意識中的基礎問題以及個人生命史中的特定主題。Greene 此處引用 J. Conrad 的說法，「藝術的功能是在使人們能夠『看見』(see)。」而 Greene 在另篇文章 (Greene, 1984)也引用了 N. Goodman 的說法，認為「審美的教育過程」(aesthetic educating)可以喚起個體的行動，而不只會依據對於外界的刺激與線索而行事。換言之，透過藝術，可以協助人們對於個人的生命及經驗有著更多的發現。而在面對藝術作品時，教師可以用一種覺知主體的姿態向這些藝術作品「開敞」，如此才能協助學生真正感受到藝術作品讓他們思考到與感受到什麼，並且能夠清楚地表達出來。

六、對於教學及課程的看法

Greene 認為，教師應該是一位實踐哲學的人，他除了必須進行哲學思考外，也能夠開放心靈面對現實的多元性。並且能夠從不同的角度來看他的生活世界。此外，教師也應該是一位「存在主義式的教師」(existential teacher)，其除了必須為自己負責之外，在其教學的過程中，他也有意地在學生身上激發某種「不安」，喚起學生在絕對自由的自我抉擇下，從事負責任的行動。惟教師不應該強加自己的價值觀於學生身上，而應該成為學生追求自我認同、學會如何學習及生活的過程中的「催化劑」。她認為教師除了創造自己外，更應該負起「讓他人自由且得以自我抉擇」的重責（freeing other human beings to choose themselves）。

在教學過程中，教師可以主動提出問題，盡其所能地幫助學生更具有覺察力、更深化他們自己的信念，教師應該讓學生更有尊嚴、有自由，以及更有自主性。此外，Greene 也提醒，無論教師是怎樣的人，都應該不會有意地讓自己的學生朝向一種無意義的、空洞的、不滿的生命方向來發展；他也不可以有意地鼓勵自己所認為是毀滅性的或是「壞的」傾向在學生身上發展出來。他必須深信自己所教的事物是「有價值的」，也必須堅持其自身體驗及投入的價值。

而在課程方面，Greene 發現我們現在所處的時代是一個充斥著各樣「圖像」(images)、「風格」(style)等各種審美概念的時代，在這個時代中，一般人的心中似乎會認為審美概念似乎比道德信條及守則更為重要。而在這樣的環境中，我們也不能以再傳統的方式視之，故她主張我們應該轉向至藝術，並且思考藝術對於「教師即陌生人」觀點的意義。Greene 分析，藝術在「教師即陌生人」方面至少有雙重的意義，首先，藝術有能力揭露那些哲學對之必須保持沈默的事物，藝術富有想像力的呈現方式，會使得個人致力於人類存在、現實與時間各種意義的探索，而這種探索單憑描述的方法是無以達成的；再則，對於那些願意嘗試理解的人來說，藝術的體驗也可以提

供他們面對自我、自我認同(self-identification)的機會，進而提昇其對於生命及周遭環境的覺察力與感受性。也因此，Greene 主張將藝術(也包括文學、電影)帶入課堂的教學中，教師在教學中並應多運用演說及自由寫作的教學方法。當然，教師也應該具備更多的關於藝術及文學的修養。

肆、結語—兼論「教師即陌生人」觀點的啟示

Greene 相信，人有的時候，必須從外部來看自己一會兒(see himself from the outside just for a moment)，讓他的意識來接管，以人類的身份來創造自己(create himself as a human being)。或許我們在此也可以跳出「教師即陌生人」的觀念，檢視一下「教師即陌生人」的觀點究竟可以對於國內課程美學理論的建構提供怎樣的研究方向？而其對於教育場域的實踐又到底可以提供怎樣的啟發？這些問題都是值得我們予以深思，以創造屬於我們自己的教育意義來。

首先，在研究方向方面，Greene 的學說可說為課程理論的美學基礎之論述奠立了堅實的基礎。然而在 Greene 之後，西方的教育學者對於課程美學的探究也有長足的發展，以 Pinar 等人所編的《理解課程》一書的「將課程理解為美學文本」章節，就列出了包括 D. Huebner，H. Broudy, L. Beyer, K. Hamblen, J. Rosario, E. Vallance, T. Barone, R.E. Padgham, E.W. Eisner, M. Figgins, M. Grumet 等多人，其涵蓋的研究面向，更包括藝術意義的探究、美學認識論、藝術與課程理論、藝術與社會、課程與教學的藝術、課程即戲劇、思想及身體和後現代等，可說內容相當繁多，這些與課程有關的美學理論或是與美學有關的課程理論，都值得國內學者作進一步的探究，以深化國內課程美學理論的研究基礎。此外，Greene 的美學理論根基主要仍以存在主義為主，但 Greene 的思想受惠於實用主義大師 Dewey 甚多，其與實用主義的關連也仍待進一步的探究，以作為吾人進一步理解 Greene 美學觀及社會觀（包括其對人類自由的闡述）的基礎。最後，「教師即陌生人」的觀點其實亦不只適用於課程美學的探究，從作為一個「陌生人」出發，教育工作者應也可重新探究檢視自己教學生涯中所視為「理所當然」的種種信念甚至迷思，並針對這些信念迷思進行揭露、批判及省思。

其次，在教育場域的實踐方面，Greene 提醒我們，教師應該也是一個「人」，他不只是一個理性的抽象類別，更是一個活生生的個體。這樣的個體除了應該接受理性的陶冶外，也應該誠實面對自己最切身的體驗，而在其師培教育的過程中亦應該包括文學及電影、繪畫、音樂、戲劇等各種藝術形式的薰陶，一方面拓展其經驗的多元層面，另方面也可成為激發學生自發及自由抉擇的有利媒介。此外，教師也應選擇與學生生命經驗密切相關的藝術作品(例如 Greene 在書中所闡釋的文學、戲劇、電影等)，透過教師的引介與全心投入的教學，讓學生在藝術作品涵泳中能夠進而「全面覺醒」，體會真實的生命感受，成為一個真正自主的自由人。不過，Greene 也提醒我們，審美階段的情感與感受，畢竟是為了激發倫理階段的道德義務及對於生命意義的追求，真正的藝術在幫助人們激發內在的熾熱情感後，也絕對不可誘引人們墜入虛無與空洞的深淵，走上自我毀滅的道路，這也是教育工作者不可不慎選藝術作品之處。

參考文獻

威廉・F・派納等著，鍾啟泉等譯(2003)，理解課程(上)(下)。北京市：教育科學出版社

Ayers, W. C. & Miller, J. L.(eds.)(1998), *A Light in Dark Times: Maxine Greene and the Unfinished Conversation.* N.Y.: Teachers College Press.

Block, A. A.(1998), 'And he pretend to be a stranger to them...' Maxine and Teacher as Stranger. In Pinar, W. F. (ed.), *The Passionate Mind of Maxine Greene—'I and ...not yet'.* , pp.14-29. Bristol, PA: Falmer Press.

Greene, M. (1973), *Teacher as Stranger—Educational Philosophy for the Modern Age.* Belmont, California: Wadsworth.

Greene, M.(1977), The Artistic-Aesthetic and Curriculum, *Curriculum Inquiry*, 6: 4, pp.283-296.

Greene, M. (1978), *Landscapes of Learning.* N. Y.: Teachers College Press.

Greene, M.(1984), The Art of Being Present: Educating for Aesthetic Encounters. *Journal of Education*, 166:2, 123-134.

Greene, M. (1998), An Autobiographical Remembrance. In Pinar, W. F. (ed.), *The Passionate Mind of Maxine Greene—'I and ...not yet'.* , pp.9-12. Bristol, PA: Falmer Press.

Palmer, A. J. (ed.)(2001), *Fifty Modern Thinkers on Education—From Piaget to the Present.* London: Routledge.

Pinar, W. F. (1998), Notes on the Intellectual: In Praise of Maxine Greene. In Ayers & Miller (eds.), (1998), *A Light in Dark Times: Maxine Greene and the Unfinished Conversation.* N.Y.: Teachers College Press.

Reed, R. F. & Johnson, T. W. (eds.) (1996), *Philosophical Documents in Education.* N. Y.: Longman.

Stone, L.(1996), A Rhetorical Revolution for Philosophy of Education. http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/96_docs/stone.html.

Thayer-Bacon, B. (2008), Democracies-Always-in-the-Making: Maxine Greene's Influence. *Educational Studies*, 44, 256-269.

焦點團體討論

Maxine Greene「教師即陌生人」~教師哲學在教師專業發展方面的蘊義

方永泉

國立臺灣師範大學教育學系副教授

摘　要

《教師即陌生人》（Teacher as Stranger）為美國著名教育思想家 Maxine Greene 的代表著作之一，該書副標為「現代教育哲學」(Educational Philosophy for the Modern Age)，不過從該書中所闡述的「教師即陌生人」的存在體驗，使得該書更具備了教師哲學的含義，對於我們思考教師專業的相關問題時，也能提供頗多的省思可能性。綜觀 Greene 的論述，所謂「教師即陌生人」的觀念是期待教育工作者能夠採取批判的旁觀者(critical onlooker)觀點來看待以往自己過於熟悉並視為理所當然的種種假定，但這種旁觀的態度最後仍然必須轉化為一種實際的行動，如此才合乎 Greene 實踐哲學（do philosophy）的要旨。為了闡述「教師即陌生人」思想在教師發展上的意義，本文分別從教師對自我、自身行動以及藝術的看法，闡述了 Greene 所帶給我們的啟示。

關鍵詞：教育哲學、教師哲學、教師發展、Maxine Greene、存在主義教育思想

壹、 Greene 的教師即陌生人思想與教師專業發展

根據歐陽教先生的說法，「因為教育哲學最主要的是要寫給各級教師看的，從教育之規準、價值、目的、方法，到材料內容之討論，無一不與教師素質的涵養有關。...教師哲學似應涉及『教師』角色及其功能的討論，..再狹義的教育哲學也應涉及這種論題」，所以「廣義說來，一部教育哲學就是教師哲學。」(歐陽教，1973: 85)是以若從 Maxine Greene 的代表作品《教師即陌生人》(Teacher as Stranger)[1]一書的內容來看，該書的副標題雖為「現代教育哲學」(Educational Philosophy for the Modern Age)，而在該書中 Greene 亦提供了讀者追索西方自 Plato 到 Dewey 的哲學史的機會(Thayer-Bacon, 2008: 260)，但由於 Greene 主要係從「實踐哲學」(do philosophy)的角度出發，闡述了「教師即陌生人」的新角色及存在體驗，其對於教師素質的涵養頗有助益，致使得該書也成為一部不折不扣的「教師哲學」。

作為一項專業，教師工作在今日面臨了更多的挑戰，特別是由於生活方式與社會關係的多元化，教師每天均必須處理層出不窮的各項問題。德國的北萊因—威斯法倫邦(Nordrhein-Westfalen)曾於 1995 年提出一篇名為《教育的未來，未來的學校》教改報告書，報告書中提到未來教師應有的圖像如下：(引自張淑媚，2008：50-51)

一、在未來的學校中建立一種夥伴式的學校文化；

二、教師的行動不是透過外在控制及規定予以確保，而是經由其自身的自我規劃以及責任心所驅使；

三、教育的基本態度以及社會行為是不可或缺的；

四、當教師可以以一種創新的方式理解其行動，將學習唐教育過程予以創造性的計畫和安排，學校就能充分因應社會和文化的轉變；

五、教師應具備溝通能力，向學校夥伴及參與者，對於學校目標與行動進行溝通與協調。

該報告書對於德國社民黨主政各邦乃至瑞士都產生深遠影響。而從其所提出的教師圖像來看，包括教師的責任、行動、態度、創新與溝通能力都成為教師角色發揮的重點。為了因應教育環境的多元化，教師勢必無法固守於原有的特定職責與任務，而必須重新省思自己的角色，甚至以「陌生化」的眼光來檢視自己原先的假定與成見，如此才能開展更多規劃及創新的可能性。就此點來看，未來教師的圖像與「教師即陌生人」的主張應該頗有相通之處，值得我們細心品味。

準此，本文擬從從教師哲學的立場，從三個方面闡釋「教師即陌生人」思想在教師發展上的意義，藉以申明該思想與教師發展的關係。

貳、教師該如何看待自己—從「陌生人」到「存在的個人」

[1] 《教師即陌生人》與歐陽教先生的名著《教育哲學導論》很巧合的都是於 1973 年時出版。

Greene 所提「陌生人」(stranger)的觀念，照其自己的說法，先是來自於現象社會學家 A. Schutz 的啟發。在論述到研究社會科學的態度時，Schutz 提到了三種態度：「街頭上的人」(person on the street)、「地圖家」(cartographer)與「陌生人」。Schutz 認為，陌生人並不將群體的架構視為理所當然，也不會以未經反省的方式來運用它。「...陌生人不信任那些看來單純、簡單的所有事情..而對那些全盤接受、迷信效率的人來說，這些事情卻只需遵守、不需理解。」(Schutz, 1964: 91-105)。Greene 對此的解釋是，「針對日常生活現實採取陌生人的觀點，就是以探究、懷疑的方式看待自己所生活的世界，它就像久居外地後再返家一樣」(Greene, 1973: 267)

面對著日常的現象生活，Greene 鼓勵我們，也鼓勵教師，採取一種陌生人的觀點。因為「陌生人的觀點會帶來某種敏銳，而這種敏銳是不太可能在一個其看法已被熟悉性所鈍化的人身上看到。事實上，我要求教師能夠採取批判旁觀者(critical onlooker)的觀點，教師能夠成為注意到不平等、假憐憫、沒有根據之承諾的某個人。」(Greene, 1991, p.204) 從這段引文來看，Greene 對陌生人的看法其實是不僅於旁觀的研究者而已，陌生人更應該蛻變為「存在的人」(existential man)。而這種看法應該是來自存在主義(Existentialism)的啟發，特別是 A. Camus〈薛西弗斯的神話〉(Myth of Sisyphus)的影響。

Greene 相信，藉著「陌生人」的觀點與覺察，教師成為一位「陌生人」，可以去質疑原先定義整個世界的結構；藉著「哲學的實踐」，教師應致力成為薛西弗斯一樣的「荒謬」英雄，能夠從存在的荒謬性中去理解種種的不平等與困境，能夠明知不可為而為之，成為一個「具有意向的局外人」(intentional outsider)(Block, 1998：19)以及一個「批判的旁觀者」。

引申而言，教師所處的情境就像是陌生人的處境，他經常生活在「確定」與「不確定」之間。由於他是「陌生人」，所以他必須以新奇的眼光看待自己、看待周遭環境，也看待學生。因為他以陌生人的角度看待自己，所以他不能過於自我，而必須在處境中創造新的自我；他也不能期待完全控制學生與周遭環境，而必須提供充分的空間，讓學生在教育環境中成長為一個自由、自主的獨立個體。正因為他以陌生人的角度來看自己，所以他了解自己的限制之所在，而也正因為他了解自己的限制，所以他才能成為一個充滿無窮可能性的「存在的人」。

參、教師該如何看待自己的行動—從「存在的教師」到「存在的教學」

如前所述，教師應該是一位實踐哲學的「存在的人」，他除了進行教學外，也應該進行哲學思考，讓自己的心靈面對現實的多元性，能夠從不同的角度來看他的生活世界。因此在自己的教學實踐的行動過程中中，教師也應該成為一位「存在的教師」(existential teacher)。

廿世紀另位存在主義學者 Martin Buber 係以「存在的人」(existential man)作為其「教育人」的理想。在其有關教師的論述上，有一段話亦可引用至「存在的

教師」的觀念上。「教師將在學生的身上喚醒(awaken)其溝通自我的需求與能力，並且以其方式將學生帶至更澄明的存在(greater clarity of existence)中。」(Friedman,1965: 386)。而根據 Greene 的看法，教師除了必須為自己負責之外，在其教學的過程中，他也應該有意地在學生身上激發某種「不安」，喚起學生在絕對自由的自我抉擇下，從事負責任的行動。因此，「存在的教師」其教學的重點，並不在傳遞知識與生活技能，而是希望透過教師的教學行動，為學生的心靈帶來某種程度的激盪，再透過這種心靈的激盪，喚醒學生內在的生命。在教學的過程中，教師的責任是「讓他人自由且得以自我抉擇」(freeing other human beings to choose themselves)，而在這樣的過程中，教師也重新的創造了自己。因此，教師的行動，成為了一種「存在的教學」(existential teaching)。

「存在的教學」並不容易，因為它不是虛無主義式的教學，無論教師多麼體認到生命的虛無與荒謬，他都應該時時提醒自己，不能有意地讓自己的學生墜入無意義的生命黑洞之中，他也不能有意地在學生的身上鼓勵發展具毀滅性的傾向出來，他仍得堅持生命的意義來自主個體的自由創造，因此他必須戮力以赴，將自己的真實生命體驗與投入帶到自己的教學中，提醒學生生命的意義來自個體對於意義的創造。另一方面，他也不應該強加自己的價值觀於學生身上，而應該成為學生追求自我認同、學會如何學習及生活的過程中的夥伴及催化者，否則他就無法讓學生在自己的教學中真正的自由選擇成為自我。「存在的教學」就像是「走在鋼索上的教學」一樣。

肆、教師該如何看待藝術—從藝術欣賞到主體經驗的拓展

從 Greene 的角度來看，藝術在教育活動中頗為重要。在「存在的教學」過程中，教師固然可以主動提出問題，盡其所能地幫助學生更具有覺察力、更深化他們自己的信念，並進而更有尊嚴、自由及自主性。然而除此之外，由於 Greene 觀察到現代社會是一個充斥著各樣「圖像」(images)、「風格」(style)等審美概念的社會，因此一般人的心中似乎會認定審美概念似乎比道德信條及守則更為重要，故而我們也不能再以傳統的方式來進行教學，她遂建議「藝術」是另一個有效的途徑。Greene 分析，藝術在「教師即陌生人」方面至少有雙重的意義：首先，藝術可以揭露那些哲學對之保持沈默的事物。例如藝術富想像的呈現方式，會使得個體致力於真實的人類存在、日常現實與時間各種意義的探索；再則，對於欣賞者及創造者而言，藝術的體驗也可以提供人們面對自我、自我認同(self-identification)的機會，進而提昇其對於生命及周遭環境的覺察力與感受性。

換言之，對 Greene 而言，藝術可說提供了另類（alternative）架構經驗的方式，它可以協助欣賞者拋開其原有的日常理解模式。藝術的目的並不在提供事實性資訊，但透過藝術，人們卻可以重新看見更多自身經驗的不同層面，它可以賦與人們一種想像的基礎。透過與藝術的「邂逅」，我們可以重新評估自己原先所

擁有的知識，進而受到許多的激發。

由於強調藝術在拓展及深化人類主體經驗方面的重要性，在面對藝術作品的時候，Greene 認為教師應該以開放的心胸面對，以身為一個知覺主體身份向這些藝術作品「開放」，如此才能協助學生真正感受到藝術作品的內涵，進而清楚地表達他們自己的感受。Greene 在另外一本著作《釋放想像》(Releasing the Imagination)中提到了審美經驗的特質：「審美經驗(aesthetic experiences)需要我們有意地參與某件作品，一種能量的釋放，一種關注的能力，讓我們可以注意到戲劇、詩歌及音樂中到底有什麼。知道關於某事的知識(knowing "about")...完全不同於我們去構作一個想像的世界後然後用知覺、情感及認知進入這個世界。」(Greene, 1995: 125) 要進入藝術中，必須整個心、整個人都投入藝術的世界之中，整個人、整個心靈都必須浸淫其中。對於 Greene 而言，它就是一個對抗「無心」(thoughtlessness)以及「標準化」(standardization)的過程。審美經驗不同於一般的認知經驗，固然它需要認知的成分，然而它也需要與情感、與個人的知覺經驗連結，每位經歷審美經驗的人都應該有如洗了一次心靈「三溫暖」一樣。

此外，Greene 也主張，「藝術」應該被視為一種開放性的概念，它具有開放的結構、意義，而其應用條件與情境也應該是開放的，隨時可供其他人進行修改及更新。如果一個新的藝術形式出現時，儘管其可能衝擊我們的傳統規範架構或是我們對於文化素養的舊有觀念，然而我們要作的，不應該是拒斥它，而是應該是檢視其是否能拓展現有藝術概念的運用，進而創發出新的藝術形式的可能性。

最後，藝術雖然是 Greene 所主張的重要教育方式，然而也並不是唯一可能拓展深度我們經驗廣度及深度的方式。審美經驗對人類來說，最重要的意義是使人們能夠成為真實的存在。「...審美經驗使我們成為追求意義的存在...如果藝術和美學的獨特性能被重新確認...過時的『非此即彼』(either/ors)或許會消失。我們可以讓觀點的多元論、現實的多樣性成為可能，我們可以使我們所教的那些人進行反叛。」(1977: 293-295)對於 Greene 而言，審美經驗與我們能否成為追求意義的存在(existing beings in pursuit of meanings)有關(Greene, 1977)，重要的是，透過審美經驗可否幫助我們重新檢視現實及觀點的多元性，從而顛覆自己原有的概念架構與價值觀。而為了達到人們能夠成為真實存在的教育目的，Greene 後來又引用了 Merleau-Ponty「我們註定得有意義」(We are condemned to meaning)以及 P. Rocoeur「人類經驗的共通性在於其透過說故事(story-telling)來組織並釐清」的觀念，認為透過「寫作」來學習也是一種實現個人真實存在的方式（Greene, 1995）。惟此點為 Greene 後來開展的學說，此處不再細敘。

伍、結語—教育即「邂逅」

從存在主義的角度來看，教育就有如生命的「邂逅」(encounter)。前所提到的 Buber 認為，真正的「邂逅」是一種「我和汝」(I-Thou)的關係，而不是「我和它」(I-It)的關係，它是真誠而無條件的，惟有在「開放的對話」(open

dialogue)而不是在「對手的拆穿」(unmasking of adversary)中，才有真正的邂逅發生。另位教育學者 O.F. Bollnow 進一步提出「存在性的邂逅」(existential encounter)的觀念，他認為「存在性的邂逅」是某種外在於人的「現實性」(actuality) 向人的存有最深處發問的過程；也惟有在邂逅中，人才能成為他自己。

將自己當成「陌生人」，其實正是人類真實存在的一種轉變，惟有將自己當成陌生人，才能夠隨時保持新奇與懷疑的態度，從自己的內心深處接受外在現實的發問，並且珍視與他人每一次「邂逅」的經驗。不過就像 Bollnow 所提醒的，所有有意義的邂逅都必須是經過充分準備的結果。「教育者雖然不能規劃邂逅，但是他必須了解邂逅發生的道理，因而能夠使其行為朝其可能方向，因此，邂逅如果發生，乃是謹慎細緻之照顧的後果。」(Bollnow, 1984：125，引自馮朝霖，2006）。教師必須作好謹慎的準備，才能使教育的邂逅不致流於表面。

另一方面，這種「陌生人」的態度也不同於 Camus「異鄉人」的態度，它不是一種事不關己、冷漠中立的陌生人，而是一種「註定要行動」(educators are condemned to action）的態度。「雖然悲觀常伴隨著批判，但我相信，教育工作者可能獲得克服悲觀的能力。作為歷史性的存有(historic beings)，畢竟，教育工作者註定要展開行動。」(Greene, 1978: 109)。 面對各項教育的挑戰，Greene 堅持，教師不應該袖手旁觀作個冷漠的「陌生人」，而應該是像是一個「返家者」(homecomer)，以自己的熱情、全幅的心力投入教育的改革之中，而這也應該是其「教師即陌生人」思想在教師發展上的最大意義。

參考文獻

張淑媚(2008)，人師或經師？從德國 1990 年代以來的討論談教師專業。載於中華民國師範教育學會主編，**教師形象與專業倫理**，第三章。台北市：心理。

歐陽教(1973)，教育哲學導論。台北市：文景。

馮朝霖(2006)，謙卑、敢行與參化－教育美學在全人另類學校的開顯，載於全人論壇。檢索網址： http://www.wretch.cc/blog/holisticedu/2809358 檢索日期：2009.10.28.

Bollnow, O. F.(1984), *Existenzphilosophie und Pädagogik – Versuch über unstetige formen der Erziehung.* Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz：Kohlhammer. 6.Auflage.

Block, A. A.(1998), 'And he pretend to be a stranger to them…' Maxine and Teacher as Stranger. In Pinar, W. F. (ed.), *The Passionate Mind of Maxine Greene—'I and ...not yet'.* , pp.14-29. Bristol, PA: Falmer Press.

Friedman, M. (1965), The Existential Man: Buber, in Nash, P., Kazamias, A. M., & Perkinson, H. J., (eds.), *The Educated Man: Studies in the History of Educational Thought*, pp.363-388. N. Y.: John Wiley.

Greene, M. (1973), *Teacher as Stranger—Educational Philosophy for the Modern Age.* Belmont, California: Wadsworth.

Greene, M.(1977), The Artistic-Aesthetic and Curriculum, *Curriculum Inquiry*, 6: 4, pp.283-296.

Greene, M. (1978), *Landscapes of Learning*. N. Y.: Teachers College Press.

Greene, M.(1984), The Art of Being Present: Educating for Aesthetic Encounters. *Journal of Education*, 166:2, 123-134.

Green, M.(1991), The Educational Philosopher's Quest. In Burleson, D. L. (ed.), *Reflections: Personal Essays by 33 Distinguished Educators, Bloomington*, IN: Phi Delta Kappa.

Greene, M. (1995), *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. S. F.: Jossey-Bass Publishers.

Schutz, Alfred (1964) *Collected Papers. Vol II: Studies in Social Theory*. The Hague: Martinus Nijhoff.

從艾斯納教育想像探討學校課程美學之實踐

桑慧芬

國立臺灣師範大學附屬高級中學教師

美國近代教育學者艾斯納(Elliot W. Eisner)針砭時弊，對於藝術教育曾提出許多重要的觀點，不僅啟發後進，同時影響了當代美國學校教育中藝術教育與課程設計的趨向。艾斯納從中等學校教育的研究，發現教育工作者對於認知學習的觀點缺乏藝術層面的感知，因而提出以藝術性學習的認知方法，取代情感式的，或美其名為創造式的教學法(Uhrmacher, 2001, p.247)。艾斯納在「認知與課程」(1994a)一書中，指出學校教育傾向將認知以一種「現象」來處理，而非一種「情感」，但是艾斯納認為知識並不僅僅是一種語言的結構，它還包括感官的總和以及心理素質的運作。有視於此，最好的教育設計，是能將學生「融入」的教學策略，意即學生能夠在每一個當下明白學習的意義，同時能「閱讀」情境。「當我們定義課程是什麼的時候，我們也同時界定了學生經驗不同形式的感知的機會」(1994a, p.44)。艾斯納並指出我們建構知識的能力取決於我們從經驗建構意義的能力(1994a, p.45)。教育工作者首先必須了解「知識的意義不再是理論的知識，而是亞里斯多德所謂的『實踐智慧』(phronesis)，是整全的理解與判斷」(1994b, p.365)。

艾斯納更進一步強調「實踐智慧」，著眼於藝術感知對於學習者的形塑力量。他認為探索藝術的歷史脈絡並抱持兼具藝術性與批判性的態度，是學習藝術的正確方式(Uhrmacher, 2001, p.248)。有視於此，艾斯納投身參與幾項重要的教育計畫，包括始自 1967 年的「Kettering Project」和 Getty Center 的藝術教育計畫。前者提供小學初任教師課程素材和組織教學材料必要的訓練，後者本於哈芮布勞第(Harry Broudy)的「藝術教育學科本位」(Discipline-based Art Education, DBAE)理論，強調四個面向的藝術學習：藝術創作、藝術史、藝術批評和美學養成。

艾斯納提出「教學藝術」的教育想像

艾斯納從學科本位的藝術教育研究為始，逐漸發展出「教育/教學藝術性」的理論探究，他將教育的整個過程，特別是教學活動，視為一個藝術的創作與展演的過程。追溯教育界此類論述最早的觀點，可以溯及杜威所提出的「教學是藝術，教師是藝術家」(1934)。杜威的觀點啟發教育學者思考學校教育如何在區分步驟、連結知識以傳輸經驗之外，產生伴隨知性而生的藝術性感知。艾斯納 1979 年在「教育想像：學校課程設計與評量」一書中提出「教學藝術」的觀點，呼應杜威的看法並闡述他對於「教學藝術」的辨證。首先他指出教學者如同展演者，其過程與產出的結果亦如藝術作品，縱有計劃與步驟亦包含不可預知的特性。此外，教育工作者在教學過程中的專業展現，具有「行動中蘊含思考」的特性(1988)。此點為促成教學藝術性的關鍵因素。艾斯納指出當我們觀察教學活動，可以清楚感知到教學者的知識程度深淺，運用教學技巧的優劣，但是使一位教學者「特別」的原因，在於他們如何在特定的情境下將知識和技巧結合，引導學習者深刻地理解。這個特質可以用「藝術性」稱之；是一個將知識傳授的過程從教學技巧轉移至實踐與體驗的過程。

艾斯納此一角度的看法將教學與藝術創作對應比較，認為教學即藝術是無庸置疑的事實。他並指出，教學者的「意欲」是產生「具藝術性的教學」必要的條件(2004b, p.163)。同時，「具藝術性的教學」也必須成為教學的目的(2004b,p.164)，進而在這樣的課程想像之上，進行課程的設計。根據艾斯納的觀點，教學不再是像時鐘照著刻度循序向前，而是沒有既定步驟，卻充滿無限可能的探索。同時，這樣的行動，更加貼近學生的能力與需求。艾斯納深信具有「藝術性」的教學活動，是學校再造、教育革新的契機。在這個過程中，教育有向藝術學習的必要(2004b)。

課程美學之教育鑑賞與教育批評

艾斯納進一步闡述教育的「藝術性」時，提出「鑑賞」與「批評」兩者的辨證；認為其中差異在於「工具理性」和「技巧取向」的程度和態度。關於「鑑賞」艾斯納說：「鑑賞是一種欣賞的藝術。它可以被放在任何一種領域，包括教育的實踐，其中包括特質、重要性、價值、情境的展現和殊異」(1998, p.63)。就課程實施面向來說，艾斯納指出教育工作者除了須具備「鑑賞」的能力，還必須具備「批評」的能力。杜威在「藝術作為經驗感知」一書中，對於「批評」解釋為，是一種對於認知的再教育，「批評」的目的在讓我們真正「看見」(1934)。因此可以說，「批評」具有較多的工具理性和技巧取向。在艾斯納的定義中，「鑑賞」是「欣賞的藝術」，而「批評」是「揭露的藝術」；「鑑賞」作為「批評」的主體要件，從而「批評」產生批判性的揭露(1985, pp.92-93)。

在「教育想像：學校課程設計與評量」第十章，艾斯納援引「鑑賞」(connoisseurship)這個字的概念，來轉化「批評」(criticism)的強度、硬度與角度。前者進行教育活動的價值判斷是以肯定既成物的基本價值為前提，其中或有長短、高下的差異，但是「鑑賞」作為動態的價值判斷，如同美食家賞味，成品皆各有所長，只是於其中分出層次的不同；艾斯納並且強調「鑑賞」是將「批評」帶入理解層面的基礎結構(1994b)。而以「批評」作為教育活動的價值判斷，艾斯納將此歷程分為四個階段：描述、解讀、評斷與主題目的，與「鑑賞」的不同在於它著眼於「改善」教育的過程(1994b, p.231)。另一方面，艾斯納亦重視評鑑與評量對於「教學藝術」發展的關連，他指出「評鑑的過程與評斷標準對於學校教育的內容與形式有決定性的影響」(1994b, p.365)。

艾斯納的觀點對台灣學校教育實踐與研究的啟發

綜合上述艾斯納所提出關於學校課程藝術性實踐的種種觀點，國內目前學校教育或可從其中得到新的思考。以下就「美」的課程意識和課程美學的實踐兩個面向，探究未來可能的 3W1H 的研究問題。

- 「美」的課程意識是什麼

- 為什麼要有「美」的課程意識
- 是誰的「美」的課程意識
- 如何建立「美」的課程意識
- 什麼是課程美學的實踐
- 為什麼要有課程美學的實踐
- 是誰實踐課程美學
- 如何實踐課程美學

此處未就「where」和「when」做討論，是由於這兩個面向探究的場域均為教育機構，而實施課程的時間均設定為教育機構規劃的學習時間。

探究：「美」的課程意識是什麼

這個「why」意圖了解的是一個名詞定義，所謂具有美的概念的課程意識，其內容要義為何。國內學界近年對於課程美學已有諸多討論，研究生以此為題目的學位論文亦多有探究，然其中有角度與深度的差異，經典理論援引各有所據的殊異，致各界對此議題仍處於共識凝聚的努力當中。對於廣大的教育第一線老師，或許正經歷逐漸熟悉這個名詞，但未曾深入探索其內容含意的階段。有視於此，從名詞定義再形深化與釐清，實有其必要。

探究：為什麼要有「美」的課程意識

學校教育是技術性串連的步驟實踐？還是兼具詩性與靈性智慧的啟發？教育工作者習於一種非艾斯納所見的課程模式，其中或許未有「美」的課程意識，但仍能達到教學目的，也符合評量所期待的結果，必然質疑「為什麼要有「美」的課程意識」。未來研究以教育哲學思辨這個命題，有助於提升大眾「美」的課程意識。

探究：是誰的「美」的課程意識

援引教育社會學的觀點檢視「美」的課程意識，可以進一步了解知識中的「美」、課程中的「美」是如何被界定的，以及「美」的課程意識形成的脈絡為何。從這樣的探究中得以了解影響「美」的課程意識的動力因素和發展方向。

探究：如何建立「美」的課程意識

這是一個涉及教育政策、教育方案、教育訓練等多面向的問題，同時牽涉到教育行政與管理，須從多元資源中找出有意義的組合或整合的方式，最終形成確實可行的步驟。

探究：什麼是課程美學的實踐

行動產生之前是由一個心象所引導，如果圖像清晰可見，教學當能如實實踐

這個圖像。課程美學的實踐亦需要範本以供模仿學習，這個問題的探究在於形成符合課程美學定義的教學計畫與實際範例，藉行動闡明定義，並提供按圖索驥的操作手冊。有鑒於艾斯納提示教學活動縱有計劃與步驟亦包含不可預知的特性，即使按照課程設計模式為之，具有真實課程美學內涵的實踐，皆是經歷藝術創造過程、獨一無二的藝術品。

探究：為什麼要有課程美學的實踐

具有「美」的課程意識，但未能產生實踐的行動，教育「啟人之慧」的功能就未彰。艾斯納說「知識的意義不再是理論的知識，而是亞里斯多德所謂的『實踐智慧』(phronesis)，是整全的理解與判斷」(1994b, p.365)。這個命題之所以重要，因為它不僅是學習者的目的，也是教育者的目的。

探究：是誰實踐課程美學

學校的種種學習若以顯著課程、潛在課程與虛無課程來看，實施課程美學的主體並不限於傳授知識的教師，亦非僅包括教育行政人員，學校場域中的每一份子都是課程美學的實踐者。譬如學校園丁照顧校園植物的方式，形成學生在顯著課程以外的潛在課程或虛無課程的學習。有視於此，課程美學的意識覺醒應含括的人員是廣義的。這個問題的探究，可以延伸出探討學校場域中，各種組成份子實踐課程美學的程度深淺，以及「未何不為」，和「為何而為」。

探究：如何實踐課程美學

從艾斯納的觀點看課程美學之實踐既是一個藝術作品闡發的過程，那麼即使同樣的知識素材、同樣的教學實施步驟，依然沒有辦法產生相同的課程美學。藝術創作若為真，其中的「藝術心」是無法模仿再製的本真。也因此，這個命題是一個無法因為求問殷切即獲致答案的問題。

近年不少學者探討教學中的靈性(spiritulity)或教學詩性智慧(mythopoetic)等議題(Doll, 2000; Haggerson, 2000; Kesson, 1999)。從這些角度或可有助於從認知的層面深化對於課程美學的理解，但是正如杜威洞見「教學是藝術，教師是藝術家」，「如何實踐」沒有標準的答案。

是以，關於這個問題的探究在於尋找實踐課程美學的典範，從運用「鑑賞」與「批評」的過程中，或可喚醒更深的「美」的課程意識覺醒，或於教學過程中產生藝術創造的靈光，因而徹底落實課程美學的實踐。

結語

本文以艾斯納的觀點為出發點，為進一步澄清核心概念，並凝聚研究問題意識，螺旋向外探討美學取向的課程教學可能的議題，實為拋磚引玉的拙見。期學界先進不吝指導。

參考書目

Dewey, J. (1934). *Arts as experience*. New York: Minton.

Doll, M.A. (2000). *Like letters in running water: A mythopoetic of curriculum*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Eisner, Elliot W. (1985). *The art of educational evaluation: A personal view*. London: Falmer Press.

Eisner, Elliot W. (1988). *The role of Discipline-Based Art Education in American schools*. Los Angeles: Paul Getty Trust.

Eisner, Elliot W. (1994a). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press.

Eisner, Elliot W. (1994b). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.

Eisner, Elliot W. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Eisner, Elliot W. (2004). *Artistry in teaching, Cultural Commons*, http://www.culturalcommons.org/eisner.htm. Accessed: April 11, 2009.

Haggerson, N.L. (2000). *Expanding curriculum research and understanding: A mythopoetic perspective*. New York: Peter Lang.

Lesson, K.R. (1999). Toward a curriculum of mythopoetic meaning. In J.G. Henderson, K.R. Kesson (Eds.). *Understanding democratic curriculum leadership* (pp.84-105). N.Y.: teachers College.

Uhrmacher, P. Bruce (2001). Elliot Eisner. In J. A. Palmer (Ed.). *Fifty modern thinkers on education. from Piaget to the present*, London: Routledge.

Eisner《再思認知與課程》

葉明政

宜蘭縣同樂國小教師
國立台中教育大學教育系博士生[1]

[1] 參與本書研讀討論的尚有錢清泓、范信賢，本文部分論點是來自三人彼此間的交互討論。

壹、關於此書

Elliot W. Eisner 是 Stanford 大學教育與藝術學系的退休榮譽教授，不但在學術上有優越表現，也因為廿世紀末最後的卅年對教育改革付出極大努力，而被英國學者 J. A. Palmer 選為當代五十位教育思想家。Uhrmacher（2001）認為 Eisner 的貢獻有三，先是倡導跳脫技術模式與行為模式的思維，復又提醒我們勿對教育時髦口號產生依賴，要回歸對基本（fundamental）問題的關注，以及他在「認知多元論者」（cognitive pluralist）中扮演重要角色。

事實上，Eisner 在《教育的想像》（The Educational Imagination）一書中嘗試區分六種課程意識型態，他即表明自己所持的課程論點為「認知多元論」（cognitive pluralism）。Eisner 主張人對於外界事物的理解與表徵形式（forms of representations）是多元的，人可以透過不同的符號系統來建構自己對世界的理解，而這些認知形式都會因為符號或表徵形式的差異而呈現出不同的意義。可惜的是，學校教育過往偏重於語文、數字的認知形式，忽略了其他認知途徑；於是，Eisner 藉認知多元論力陳在課程中要讓學生擴展不同認知途徑，運用多重的智慧能力（Eisner，2002）。而 Eisner（1994）《再思認知與課程》（Cognition and curriculum reconsidered）就是針對此一主張較具系統性討論的專書，可以協助我們進一步理解 Eisner 關於認知多元論的主張。

根據 Eisner 於序言中交待此書緣由，這是根據他 1979 年在 John Dewey Society 所做專題演講成果集結而成的，先於 1982 年以《認知與課程：決定該教些什麼的基礎》（Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach）為名出版，1994 年再對本書內容進行修訂。若將此書兩個版本（Eisner, 1982, 1994）臚列比較，可以發現第二章＜感官在概念形成中的角色＞（The role of the senses in concept formation）、第三章＜表徵形式＞（Forms of representation）是核心概念，第二版除補進 H. Gardner 的觀點外（集中於 pp.22-23 及 p.28），其餘地方更動不多；反倒是頭尾兩章，涉及本書立論的脈絡背景被大幅改寫，是值得讀者加以注意之處。

國內學者黃政傑（1987）在引介 Eisner 有關教育鑑賞（educational connoisseurship）與教育批評（educational criticism）的主張時，特別指出：「**Eisner 提倡教育鑑賞與教育批評的方法，並不是由評鑑的領域出發，而是從認知角度著眼**」（p.172）。順著這項建議，本次討論也先從 Eisner 對認知的觀點開始切入（第二、三章），次論 Eisner 以此為思考工具來省思學校課程的決策和設計（第一、四章），再提出幾點可茲討論的議題。

貳、朝向寬廣的認知觀點：感官作用、概念形成與表徵形式

Eisner 在第二章開宗明義的說，聚焦於認知發展為教育目標是適切的，學校即體制與教育即過程，應該培養學生瞭解世界、有效地處理問題，並從互動當中

獲取更多樣意義的能力。但什麼是認知？什麼又不是呢？認知活動是由什麼所構成的？何種活動又是非認知的呢？很不幸，Eisner 認為一般對認知的理解經常是狹隘的。尤其，將前述問題對照於情感（affect）一起來考量時，我們會發現從 Plato 提出心物二元論開始，普遍認為依賴感官取得的知識是不可信，而情感是認識真理一種誘惑的扭曲，此一看法將情感與認知形成二分，對教育實務影響甚鉅。Eisner 以學校的課表為例，時間安排常讓學生知覺到科目的意義與重要性，也能區分什麼是屬於認知/非認知的學習活動。

為此，Eisner 從認知過程將認知重新定義為「個人與環境交互作用所產生的結果」，可以用圖 1 表示之：

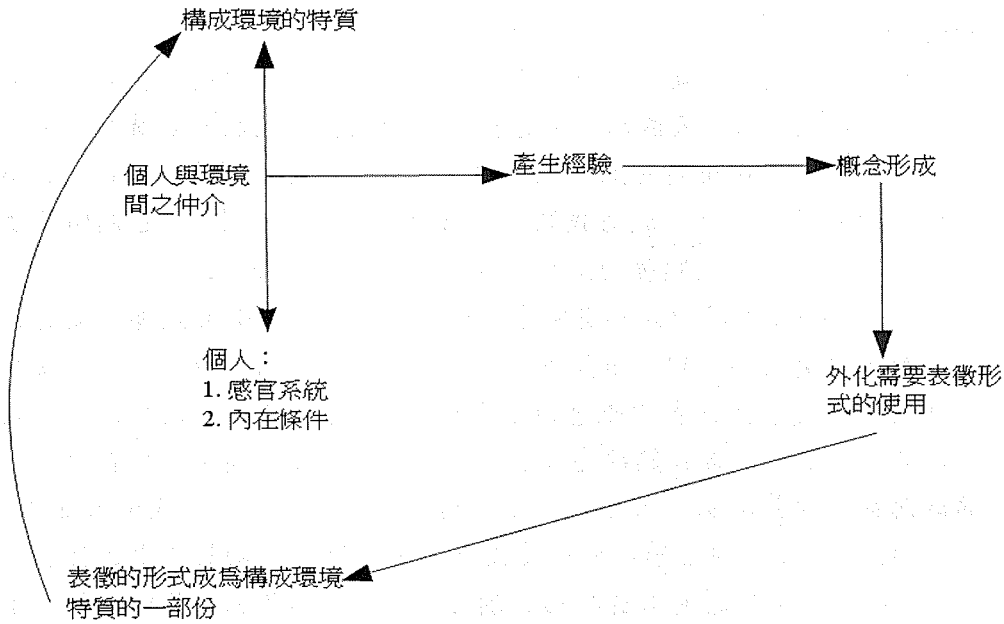


圖 1：個人與環境互動的模式（Eisner, 1994, p.46）

根據圖 1，Eisner 主張認知活動是從概念形成到概念表達，將內在想法透過表徵形式的方式轉化為外在意象。此一過程中有三項重要立論，底下分別詳述之。

一、感官經驗對概念形成具有關鍵作用

Eisner 認為每一種感官系統都有它特殊功能，都在環境中擷取某些資訊，而人類可以進一步處理透過感官獨特功能所蒐集到的資料，產生概念。而且，我們慣常使用語言或文字來指涉某些概念，但是，這些概念常是以感官經驗為基礎的，是由各種感官（視、聽、嗅、味、觸、動覺）所建立的影像，才使得影像的替代物（如：文字）具有意義。更為重要的是，一旦藉由感官經驗來協助形成概念後，可以加以儲存，等到往後要使用時，隨時可以召回，藉以創造新的圖像與意義，做為進一步表達和溝通的跳板。

因此，感官的精鍊（refinement of the senses）將是擴充我們意識的主要方式。而且，學習如何再現我們所經驗到的，也是一種可以促成他人擴充意識的

主要方法。基於此，一個文化或是一個學校方案，若是因忽略或不尊重而鈍化了感官作用，將會阻撓人類性向的發展，以及侵蝕了人類心智的可能性。是故，Eisner 相信教育方案必須嘗試去達成的目標之一，就是精鍊學生的感官經驗，以使其能經驗到環境性質的多樣性。

二、表徵形式將感官經驗與概念帶向公共領域

由感官經驗到概念形成是個人私有的抽象思考過程，這些私有概念還需經由選擇適當的表徵形式予以外化（externalization），才能達成人類經驗中的一種社會性向度，讓私人領域與公共領域產生溝通的力量。而且，當我們選擇某些表徵形式把感官經驗或概念具體化時，這些表徵形式所創造的特質也會變成為環境的一部份，提供我們繼續編輯、修正或改變原來想法的機會，促進新概念的產生。

其次，表徵形式並不是單一形式，往往是統合併用的，表徵形式的選擇也是極為重要的議題。表徵形式的選擇往往受到個人的技巧與先備知識所影響，當一個人熟練地使用特定的表徵形式後，繼續使用該形式的意向也跟著增加，而這樣的表徵形式也會成為我們日後用以認知世界的途徑，它們所產生的焦點則是逐漸地成為一種顯著的知覺（perception）參照視框。

再者，每種表徵形式都有它本身的限制，每種表徵形式都只能將世界中某一面向予以突出的呈現，而無法完整地指出整個世界。也就是說，當我們選擇某種表徵形式來作為表達概念的方式時，此一形式的相對獨特性便會侷限住概念的傳達與表現。當我們欲選擇表徵形式時，必須知道：各種表徵形式所彰顯的概念都有會其限制，某些經驗是特別適合用某些表徵形式來表達的。

因此，Eisner 相信學校應該要提供學生接近或鼓勵其使用各種表徵形式的機會，提升學生相關的心智技巧和創造新穎的表徵形式，並據以刺激不同概念的生成與發展，使兒童能在認知過程中獲取不同的新意義。

三、不要輕忽表徵形式的不同樣式與語法結構

Eisner 既然主張認知過程需要藉助表徵形式，才能將個人內在思考過程中產生的意義呈現於社會大眾之前，他繼續細分每一種表徵形式都有三種不同的處理樣式（mode）：

（一）模仿樣式（mimetic）：是指使用適當的工具，抽離出事物的表面特質，在媒介的限制之內，複製被模仿物的特徵。這些複製的意象和我們所經驗到而想表達的性質在結構上相等，當表徵形式和它所再現的內容愈是相近，就代表模仿的愈是成功。當某些所欲學習的事物是師生無法實際參與的，運用模仿樣式的表徵形式加以呈現（如：展示照片或畫作），會比單純提供語言數字訊息來得適當。

（二）表意樣式（expressive）：主要處理的是表徵事物的深層結構和表意特質，但它不只是單純模仿看到的事物，而是模仿個人所感受到的特

質。如：音樂除可模仿大自然現象，也可用於表達快樂、憂傷或恐怖等感情。

（三）傳統樣式（conventional）：係指運用某些約定俗成的習慣或是事物來代表所指的參照物，表徵形式與參照物之間的關係是透過社會或文化所形成的（例如：紅燈、十字架...等和言談語言有關、武斷的字彙）。這種表徵形式主要是依據習俗的傳統，受到社會與文化因素變異較大，個人詮釋所產生的變異性較小。

而且，每種表徵形式及其處理樣式也各有各的語法結構（syntax）。若放在一個連續體來看，一端是強調規則、必須遵守既定的編碼；另一端的語法結構，是比較象徵的、比喻的（figurative），允許異質的詮釋與形式裡的新奇事物，有較大的範圍可做個人選擇。

Eisner 認為，每種表徵形式都要選擇適當的樣式加以處理。如：數學常採用傳統樣式，視覺藝術傾向採用模擬與表意樣式，而語言最常使用傳統與表意樣式。而數學與語言也往往較強調必須遵守嚴格的規則，繪畫比較是注重開放取向的結構。

投射於教學現場，Eisner 指出：美國小學課程幾乎全數強調得精熟規則限定的語法結構之表徵形式，總是極度地強調學習規則（如：知道以正確的方式組合字母、拼讀、發音、使用文法），直到成為機械式的反應（如：完成算數問題的速度是精熟的指標）。就他的觀點來看，在學校的課程全都強調規則限制，並將其置於傳統處理樣式的那一端，嚴重削弱學生認知能力的養成，從而令個人心靈趨於貧瘠。

綜合前述觀點來看，Eisner 認為人類與生俱來一種將經驗予以符號象徵化的特質，創造符號的能力是人的生物本能之一。由於這些生物性所給予的能力（如：視、聽、嗅、味、觸、動覺）組成不同的知覺系統，可以說是一種資訊提取系統（information pickup system），不僅可使我們察覺到事件，它們還充當資源以使我們的經驗轉化為符號，展現在音樂、美術、舞蹈、言談、文字或數學……等處，成為表徵形式的產物。一旦透過表徵形式將我們的私人思考生活予以公開化，我們就可以與他人共享生活、共享意義。而且，隨著時間的推移，我們學會了擴展和精鍊的方法，可使我們的意識可以竭盡所能的創建和延展此旅途。也就是說，藉由「文化」，可將人類生物性天資所提供的體驗環境能力，繼續擴展或增長下去。我們每天都在自己的文化看到這件事：我們用不同的形式來表達不同的事情。是故，Eisner 認為：教育應是讓年輕人學習藉由各式各樣表徵形式來捕捉意義；但是，進入別人已經創建好的意義是不夠的，教育應該幫助孩子通過表徵形式學習如何創建自己的意義。如此一來，學校若要完成這些目標，就必須在所安排的課程中提供機會，讓學生成為多元識讀素養者（multiliterate）。

參、再探本書立論的脈絡背景：提供均衡課程能促進教育機會均等

與此書第一版相較，本書第二版的成書背景，是在一個充斥著國家目標、國定標準、國家報告書、全國性評量與國定課程的時代。《危機中的國家》（A Nation at Risk）與《美國 2000》（America 2000）這兩份教育改革文件，一再使用軍事隱喻（military metaphors），並以「測驗分數」來定義所謂的教育危機。在當時，所有的媒體、幾乎所有的政治人物與大多數的民意調查，皆對美國學生在國際性學業成就評量的表現相當地焦慮。為了要補救事態，推出的解決方案是以國家考試來做為學校辦學的溫度計，把各校的溫度予以公開化，似乎就能宣稱治癒學校的病情。對此，Eisner 批判這種做法是將學校教育侷限於以企業為中心的競爭觀或是對心智能力的狹窄觀點之下，充其量只是提供一套指標，在有限的變量下衡量全國學生的表現，卻忽略了可以讓學校賦予生命更加深刻的結構性條件。

不過，Eisner 認為這種做法卻是非常吸引對學校改革感興趣的政治人物，理由有三：❶所有學校都應該有一個共同的、統一的課程和考試制度，是一個具有吸引力、有邏輯性的想法。❷可將處理手段簡化和標準化。沒有標準化，不能比較評估學校的表現；沒有比較評估，很難建立排名；沒有排名，卓越是難以確定的（別忘了，這是一場國際奧林匹克教育競賽！）。❸與複雜方案相比花費較低廉。更常讓 Eisner 覺得沮喪的是，學者或學校的教育專業工作者太容易接受教育改革成效的前提，而缺乏進一步的批判檢驗。Eisner 鼓勵教育學者及專業人士要有學術和職業責任，批判性的檢驗用來推動教育變革的語言中所蘊含的價值觀。

其次，Eisner 認為教育改革很少提及學校對於改革的抵抗。事實上，學校是個頑強的體制，要使其大幅改變是相當困難的。當學校教育的結構與我們希望引進的志向（aspiration）或創新產生衝突時，很可能是結構改變了創新，或修改了志向；也就是學校改變了新進的訊息遠超過新進訊息對學校所產生的改變。所以，教育改革不僅要對學校進行更加深刻和全面的分析，必須藉由集體討論來擴展關注層面，使教育改革更具真正教育維度。Eisner 試圖提出一些美學原則：「作品需要關照全面」（works of art require attention to wholes）、「結構做為核心」（configuration is central）與「事事相連、每件事都要注意細節」（everything matters）應用於學校。他認為任何全面性、生態的或系統取向的學校改革，都要留心：意圖（intentional）、結構、課程、教學與評鑑等五大關鍵面向的密切關連；包括給與方向的意圖、能夠給予支持的結構、提供內容的課程、與該內容相調合的教學，和使我們能夠監測和改善運作的評鑑系統，方能有助於創造真正的教育性學校。

再者，Eisner 於本書中不斷強調：建構學校課程的重要，在於其可讓學生接觸和使用各種表徵形式。他認為人類透過多種形式來表達對世界的看法，而且每一種形式不論單獨或與其他合併使用，都可能創塑特定種類的意義。他也強調教育公平的重要性正在於讓不同能力的兒童能接觸其能力所能使用的形式。課程內所形成的受教機會限制並不亞於拒絕學童入學。對兒童而言，重要的不僅是進入學校，而且也需要找到能與其智能能力或形式相近的課程。多元表徵形式的可利用性正可提供這樣的機會。是故，Eisner 認為課程規劃者越來越提倡要減少課程

的支離破碎（compartmentalized）、和更多的統整取向，是可以幫助學生看見整個學習領域間的關係，或是增加各種可由學生闡述意義的表徵形式，來建構、多樣化與深化意義。在第四章，Eisner 列舉許多例子，做為自身論點的實徵資料。也推崇 R. Steiner 於 1919 年所創立的「華德福學校」（Waldorf School），是一所關注認知的多元能力使用與發展多樣性形式之教育機構。Eisner 認為華德福學校與大多數美國公立學校不同之處，是提供或試圖提供兒童均衡教育飲食的一套課程，不僅促進了傳統形式的學科成就，而且還助長了想像力的發展和完善的情感。

總之，在 Eisner 的想法中，教育是一個過程，涉及培養一個人的能力來建構、多樣化與深化意義，使學生得以在可提供的多種形式之內善於建構意義。而且，個人才能和個人可能擅長使用的表徵形式之間，有一個重要的關係。當學校課程所選擇的表徵限於語言文字和數字時，它就創造了教育的不平等，沒有去發展許多個別學生所擁有的才能。社會將為此付出更大的代價，因為發展個別才能也許是人類有助於公共利益的主要手段，因為當不同的個體用不同的方式描述各自的經驗，文化才大大地被豐富了。在教育的脈絡下，創造導致自我實現的條件，是 Eisner 所認為的主要目的。教育不是賽馬，速度不是最終的美德。在一個具教育性關懷的社會中，提供青少年機會，甚至使用邀請的手段借鑒他們的優勢，這種做法儘管具有複雜性，但是有很多優點值得嘗試。顯然，在尋求真正的美國學校改革時，Eisner 在本書努力推動的，正是直指對心智和知識的觀點有必要進行再概念化。

肆、幾個可以深究的議題

針對此次討論焦點，台灣師大教育系甄曉蘭與卯靜儒兩位老師在 2009 年所開設的「課程與教學名著批判專題研究」，也列入 Eisner（1994）此書為指定閱讀書籍，她們於課堂上所列出的討論題綱亦可做為我們繼續討論的方向：

一、Eisner 企圖勾勒什麼樣的教育目標？為什麼要從「概念形塑」觀點來重塑教育改革？

二、究竟學生認知發展的重要性為何？「認知」在課程與教學上的蘊義為何？

三、Eisner 何以提出表徵形式（forms of representation）的特質與功能？企圖鋪陳怎樣的教育實務論辯？其立論基礎為何？

四、Eisner 對認知概念與表徵形式的反思，企圖顛覆怎樣的課程與教學思維？提出的主張為何？學校課程與教學應有怎樣的調整與改變？

參考文獻

黃政傑（1987）。課程評鑑。台北市：師大書苑。

Eisner, E. W. (1982). Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach. New York: Longman.

Eisner, E. W. (1994). Cognition and curriculum reconsidered (2nd Ed.). New York: Teachers College Press.

Eisner, E. W. (2002). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs (3rd Ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Uhrmacher, P. B. (2001). Elliot Eisner, in J. A. Palmer (ed), Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the Present(pp. 247-252). London: Routledge.

「美學取向課程與教學之理論建構與應用」

學術論壇

主辦單位：國家教育研究院籌備處

國立編譯館

協辦單位：國立臺北教育大學課程與教學研究所

論壇時間：2010 年 3 月 27 日（星期六）

論壇地點：國立編譯館 10 樓國際會議廳

壹、 緣起與目的

本處與臺北教育大學、臺灣師大、大同大學自 2009 年 5 月起持續進行經典討論會，陸續邀請國內教育哲學、藝術、教育社會學、課程研究學者從各種不同觀點探討美學取向的課程與教學課題，並於 2009 年 11 月舉辦第一次論壇，邀集學術與實務領域人士交流心得，此次論壇在多方對話、觀念激盪之餘，也提出許多對於「課程美學」核心概念、研究途徑、學術範疇的問題，包括美學作為理解課程與教學之方法論與認識論的理論基礎、內涵與實踐的途徑是什麼？如 何界定教學中的美感經驗？透過美感經驗可達成什麼教育目的？教師如何發展美學素養？如何培養學生的美感能力？尤其，對於美育、美感教育、藝術教育、藝術性的教學、美感的課程等概念間的關係，提出諸多疑問。

作為一個新的研究課題，上述這些問題仍有待研究社群投注心力，以期澄清與豐富此研究範疇的內涵。在經歷 9 個月六本經典的研讀與討論後，逐漸聚焦關注重點與核心概念，為激發更深入與廣泛的討論，並凝聚研究問題，特舉辦第二次學術論壇。

本次論壇除就這段時間討論的典籍中所抽繹之重要問題，進行深入研討外，並透過邀稿與擴大徵稿，邀集對本論題感興趣之各界人士參與發表。希冀透過本論壇，釐清相關概念，並為未來理論建構與實踐應用之方向探路。

貳、論壇主題

一、 專題演講：特邀請國立臺北教育大學藝術學系林志明副教授以「美學理論在課程與教學研究之應用」為題進行專題演講。

二、 圓桌論壇：針對以下主題徵求論文發表，並請學者對此論文給予回應。

(一)教師發展

1. 美感、美的體驗對教師思考與觀看方式有什麼作用和可能性？美感如何成為思考轉變的中介機制？
2. 教育既要「精鍊人的敏感度、培養人的想像力、養成態度與稟性」。教師本身可以經由何種方式幫助自己具有對事物現象的敏感、想像，以及對美的態度？

(二)教學中藝術的力量

1. 藝術能夠喚醒社會的想像，促成社會改變，這個觀點在課程與教學的意義是什麼？它如何可能？
2. 以美學為核心思維之教學想像力具有什麼教育意義？
3. 藝術與美感經驗、或美學之關聯性是什麼？教師在課程與教學中如何發揮藝術性來創造與發展心智？

(三)美學與相關概念的釐清

1. 美學、美感經驗、美感認知、與藝術之間的關係與差異是什麼？它們和課程與教學之理論與應用分別有什麼關係？
2. 不同美學研究取徑對於課程與教學研究有什麼重要的啟發？

三、 焦點團體討論：由 11 月、12 月、1 月三本典籍之導讀者引言，提出該書之重要概念，及值得探討之課程與教學、教師發展的美學探究問題。此討論會除邀請參與之學者專家外，只開放有限的旁聽人數。

參、論壇時間及地點

一、 論壇時間：

民國 99 年 03 月 27 日（星期六），上午 8 時 20 分至下午 17 時 10 分

二、 論壇地點：

國立編譯館 10 樓國際會議廳(臺北市和平東路 1 段 179 號)

肆、 辦理單位

一、 主辦單位：國家教育研究院籌備處、國立編譯館

二、 協辦單位：國立臺北教育大學課程與教學研究所

目　錄

壹、會議議程……Ⅲ

貳、議事規則……Ⅳ

參、貴賓/主講人/論文發表人名錄……Ⅴ

肆、主持人/與談人/報告人名錄……Ⅵ

伍、專題演講　　主持人：陳伯璋

美的覺醒：公民社會美學教育的理論與實踐……廖仁義 1

陸、主題研討

圓桌論壇（一）　　主持人：楊深坑　　與談人：陳瓊花

「想像」為核心之課程與教學：以 Maxine Greene 之美感教育與敘事課程策略為例……李雅婷 7

美學－智慧開門的通識教育……劉秋固 25

主持人：歐用生　　與談人：劉育忠

當數學遇上美學：三角形學習的可能性……張綉玲 37

從美學導向閱讀的限制式寫作教學之研究……黃秀莉 53

圓桌論壇（二）　　主持人：莊明貞　　與談人：甄曉蘭

教學的「遊戲」結構……林逢祺 73

教師覺知的課程美學：不同領域的比較……陳彥廷、潘文忠 85

主持人：陳伯璋　　與談人：張盈堃

邁向一種共鳴的課程美學研究取向.....黃彥文 103

美學取向的人權教育課程基礎架構初探：一個融合新實用主義與現象學的嘗試.....洪如玉 121

柒、焦點團體討論　　主持人：歐用生

當美學遇到道德.....黃　騰 135

再探美學取向的課程與教學：幾個提問與 Eisner 給出的線索.....劉育忠 147

Maxine Greene《釋放想像力》思想及其對教師專業發展的啟示.....林逢祺 157

附錄－與會人員名錄

壹、會議議程

<table>
<tr><td>時間</td><td colspan="4">論壇內容</td></tr>
<tr><td>8:20-8:50</td><td>30’</td><td colspan="3">報到（10 樓國際會議廳）</td></tr>
<tr><td>8:50-9:00</td><td>10’</td><td>開幕式</td><td colspan="2">主持人：陳伯璋(國家教育研究院籌備處)　潘文忠(國立編譯館)</td></tr>
<tr><td>9:00-10:10</td><td>70’</td><td>專題演講</td><td colspan="2">主持人：陳伯璋(國家教育研究院籌備處)
講　座：廖仁義（國立臺北藝術大學）</td></tr>
<tr><td>10:10-10:30</td><td>20’</td><td colspan="3">茶敘</td></tr>
<tr><td rowspan="2">10:30-12:00</td><td rowspan="2">90’</td><td rowspan="2">圓桌論壇(一)：教學中藝術的力量</td><td>10 樓國際會議廳</td><td>607、608 會議室（6 樓）</td></tr>
<tr><td>主持人：楊深坑(臺灣師範大學教育系)
與談人：陳瓊花(臺灣師範大學美術系)
發表人：
1.李雅婷 (屏東教育大學教育系)
2.劉秋固(大葉大學造形藝術系)</td><td>主持人：歐用生(大同大學通識教育)
與談人：劉育忠(屏東教育大學教育系)
發表人：
1. 張綉玲(桃園文化國小)
2. 黃秀莉(南投鹿谷國小)</td></tr>
<tr><td>12:00-13:30</td><td>90’</td><td colspan="3">午餐</td></tr>
<tr><td rowspan="2">13:30-15:00</td><td rowspan="2">90’</td><td rowspan="2">圓桌論壇(二)：教師發展、美學與相關概念的釐清</td><td>10 樓國際會議廳</td><td>607、608 會議室（6 樓）</td></tr>
<tr><td>主持人：莊明貞(臺北教育大學課程與教學所)
與談人：甄曉蘭(臺灣師範大學教育系)
發表人
1.林逢祺 (臺灣師範大學教育系)
2. 陳彥廷、潘文忠(國立編譯館)</td><td>主持人：陳伯璋(國教院)
與談人：張盈堃(屏東教育大學幼教系)
發表人：
1.黃彥文(國立臺北教育大學課程所)
2. 洪如玉(國立嘉義大學教育系)</td></tr>
<tr><td>15:00-15:40</td><td>40’</td><td>總結報告
暨
綜合討論</td><td colspan="2">主持人：歐用生(大同大學)
報告人：周淑卿(臺北教育大學課程與教學研究所)
范信賢(國家教育研究院籌備處)</td></tr>
<tr><td>15:40-15:50</td><td>10’</td><td colspan="3">茶敘</td></tr>
<tr><td>15:50-17:00</td><td>70’</td><td>焦點團體討論</td><td colspan="2">主持人：歐用生(大同大學)
報告人：
黃騰(國家教育研究院籌備處)
當美學遇到道德.
劉育忠(屏東教育大學教育系)
Eisner, E. W. (2002).The Arts and the Creation of Mind
林逢祺(臺灣師範大學教育系)
Greene, M. (2000).Releasing the imagination- Essays on Education, the Arts, and Social Change.</td></tr>
<tr><td>17:00-17:10</td><td>10’</td><td>閉幕式</td><td colspan="2">主持人：歐用生(大同大學)</td></tr>
</table>

貳、議事規則

一、圓桌論壇討論：

1.主持人：每位 5 分鐘

2.與談人：每位 10 分鐘

3.發表人：每位 18 分鐘

人員	時限（分鐘）	按鈴提醒時間		
		一聲	二聲	三聲
主持人	5			
與談人	10	8	9	10
發表人	18	15	17	18
提問人	3	3	5.5	6

二、焦點團體討論：

1. 主持人：每位 5 分鐘

2. 報告人：每位 15 分鐘

人員	時限（分鐘）	按鈴提醒時間		
		一聲	二聲	三聲
主持人	5			
報告人	15	12	14	15
提問人	3	3	5.5	6

三、提問：

1. 提問時間每次以 3 分鐘為限

2. 發問時請先報服務單位及姓名

四、請參照會議時程，準時進出會場。會議進行期間，請關閉手機。

貴賓致詞/主講人/論文發表人名錄

（按姓氏筆劃排序）

	姓　名	職　　稱
開幕致詞	陳伯璋	國家教育研究院籌備處主任
	潘文忠	國立編譯館館長
主講人	廖仁義	國立臺北藝術大學教授
論文發表人	李雅婷	屏東教育大學教育系助理教授
	林逢祺	國立臺灣師範大學教育學系教授
	洪如玉	國立嘉義大學教育學系副教授
	張綉玲	桃園縣文化國小教師
	陳彥廷	國立編譯館副編審（助理研究員）
	黃彥文	國立台北教育大學課程與教學研究所博士生
	黃秀莉	南投縣鹿谷國小教師
	劉秋固	大葉大學造形藝術系副教授
	潘文忠	國立編譯館館長

主持人/與談人/報告人名錄

（按姓氏筆劃排序）

	姓　名	職　　稱
主持人	莊明貞	國立臺北教育大學課程與教學所所長
	陳伯璋	國家教育研究院籌備處主任
	楊深坑	國立臺灣師範大學國家講座教授
	歐用生	大同大學教授
與談人	張盈堃	國立屏東教育大學幼兒教育學系 助理教授兼教育學程組組長
	陳瓊花	國立臺灣師範大學美術學系教授
	甄曉蘭	國立臺灣師範大學教育學系教授
	劉育忠	國立屏東教育大學教育學系助理教授
報告人	周淑卿	國立臺北教育大學課程與教學所教授
	林逢祺	國立臺灣師範大學教育學系教授
	范信賢	國家教育研究院籌備處副研究員
	黃　騰	國家教育研究院籌備處專案研究員
	劉育忠	國立屏東教育大學教育學系助理教授

專題演講

美的覺醒：
公民社會美學教育的理論與實踐

廖仁義
國立臺北藝術大學教授

壹、審美能力是公民社會的每一個成員的基本能力

在近代公民社會的興起與發展過程中，啟蒙運動的思想家一方面致力於從帝王貴族的舊體制之中將公民的地位解放出來，為每一個公民爭取基本權利，但另一方面也強調必須培養每一個公民的基本能力，使之足以履行這些基本權利。當時，他們也將這些能力視為每一個公民的基本美德(virtues)。在這些基本美德之中，最為我們一般所熟知的，第一個就是政治的能力，第二個就是知識的能力，此外，也包含一個比較不為我們所知但卻跟前二者三足鼎立的第三種能力，那就是審美的能力。

我們可以將這三者分別稱為：政治能力、知識能力與審美能力。而這三種能力並不是只要透過革命或改革的社會運動便可以奏效，而是必須透過公共教育分門別類且循序漸進地去引導發展，才能日漸成熟，形成一種具有自主性與自律性的完整的公民能力。這其中，政治能力方面，強調將過去為帝王與貴族所壟斷的基本政治能力還給公民，並且透過教育，使公民能夠正確使用自己的政治能力；知識能力方面，則強調將每一個人的知識能力從過去由宗教與威權所掌控的知識教條之中解放出來，並且透過教育，提供每一個公民理解知識與詮釋知識的機會，使之能將知識運用於認識生命並且創造生命更深刻的意義；至於審美能力方面，則是強調一方面打破過去以迎合帝王貴族為目的的藝術思想，將之從菁英主義轉變為民眾主義，另一方面也透過教育，培養人民參與和創造審美生活的能力，並以這項能力的鼓舞與提升，使政治能力與知識能力更為完整而深刻。

也就是說，在公民社會的誕生與發展過程中，審美能力是每一個公民的基本能力，一如政治能力與知識能力，是一項不能缺席的能力。在發展健全的公民社會中，我們可以明確的說，審美能力向來受到重視。然而，在中國文化圈之中，在公民社會的發展過程中，我們看到的卻是獨尊「德先生」(Democracy)與「賽先生」(Science)，也就是說，我們比較偏重政治能力與知識能力，而不很重視審美能力。雖然早期的啟蒙運動人物之中，曾經有蔡元培主張美學教育的重要性，然而在一個結凍的湖水中還是很難吹起一絲絲的漣漪。或許在我們的觀念中，曾經以為先把政治能力與知識能力做好了，才有閒情去考慮增加一點審美能力，補充一點氣質。但那就太遲了，不但這樣子補充起來的氣質只不過是表面功夫，更嚴重的是，一個欠缺審美能力的政治能力與知識能力，會是一種無情的能力，而那種社會也只會是一種無情的社會。事實上，一個認識「愛先生」(Aesthetics)的社會，不但能夠具備審美能力，也才能成為有情的社會。

貳、審美教育首先在於讓每一個公民重新發現審美對象

我們的社會存在著一種俗話所說的「近廟輕神」或者「近廟欺神」的習慣態度。也就是說，我們經常會忽略甚至於瞧不起自己身旁最熟悉的事物，即使看到別人開始重視自己身旁事物的時候，還會抱以不解或視若無睹的態度。

而這種態度，也正是我們審美教育所必須正視的一個現象或課題。正視這個態度而且改造之，我們才可能重新發現審美對象，也才能發生審美生活，而進一步才能喚醒自己的審美能力，並且使之得以拓展與提升。

但是，在我們提出重新發現審美對象這個說法的時候，我們必須強調，這個說法同時也意味著我們必須將「審美對象」(aesthetic objects)這個概念及其範圍，放在一個更

寬廣的領域中，而不能只將它侷限在以藝術作品做為審美對象的狹義觀點之中。事實上，藝術作品當然是審美對象，但是它只是審美對象之中的一種，我們必須將審美對象延伸到更多的不同層次，才會真正發現屬於每一個人的各種不同的審美對象，而不會只將審美對象視為只是從事藝術創作或者相關工作的少數人的專利，並將審美能力的培養視為只是這少數人的天賦與天職。

從美學論述的經典中，以及近代公民社會的美學啟蒙思想中，為了方便說明，我們可以將審美對象分為以下四個層次：

第一，生命態度做為一種審美對象，乃是生命美學的範圍。

第二，自然世界做為一種審美對象，乃是自然美學的範圍。

第三，日常生活做為一種審美對象，乃是生活美學的範圍。

第四，藝術作品做為一種審美對象，乃是藝術美學的範圍。

在一般的美學說法之中，生命美學是最被忽略然而卻是最重要的一個層次。這一種審美對象的發現，使我們能夠欣賞每一個人不同的生命態度，也使我們能夠欣賞每一個不同文明與不同文化之中的生命態度。近代公民社會誕生的時期，也正是人類發現文化差異的時期，因此，審美能力的培養也開始朝向認識文化差異。更重要的是，審美能力做為一種公民能力，它是一種生命態度勝過於它是一種技能，生命價值的認識與情感遠比其他審美對象的欣賞還要重要。這項審美對象可以說是其他幾種審美對象的必要條件。

參、審美能力的覺醒是一個從審美知覺朝向審美創造的開展

審美對象是審美能力得以覺醒的誘因，而審美能力卻又是我們能夠將生活周遭的事物當作審美對象看待與理解的一種能力。也就是說，審美對象的出現固然可以激發我們的審美能力從沈睡之中甦醒過來，但是審美能力仍然是一個有待我們去培養才能趨於成熟的能力，否則也只會像是剎那間迸放的火花一閃即逝，而不能循序漸進地將審美能力充實為一種具備多層次的審美能力，並且還能將之擴充到群體生活之中，使之成為公民社會每一個成員都可以分享的一種能力。

雖然審美能力可以只是一種籠統的說法，但是嚴格說來，還是可以區分為幾個層次，循序漸進且環環相扣，為了方便說明，我們將之分為五個層次：

第一，審美的知覺能力(aesthetic perception)；

第二，審美的想像能力(aesthetic imagination)；

第三，審美的理解能力(aesthetic understanding)；

第四，審美的感動能力(aesthetic sentiment)；

第五，審美的創造能力(aesthetic creativity)。

第一，審美的知覺能力：這是一個人的審美能力的最基礎階段，也是最需要去喚醒的一種審美能力。由於一般的知覺是一個人用來跟世界發生關係的基本能力，在審美活動還沒發生以前這種知覺就已經發生，所以它就已經被賦予了非審美的功能，定型了，麻木了，或者疲憊了，甚至已經遠離了被賦予審美功能的狀態，也就很難轉變為審美知覺了。也因此，審美知覺能力的覺醒就顯得更為重要。

第一， 審美的想像能力：想像能力使我們的知覺能力可以擺脫現實的時間與空間的定位，發展出不同於現實的觀點或視點。

第二， 審美的理解能力：審美理解是審美能力之中的一個反省能力，能夠使想像能力在主觀化活動與客觀化活動之間得到比較與對照，綜合而成為一種能夠從理解到詮釋的審美能力。

第三， 審美的感動能力：經由審美理解能力的引導，審美的感動能力之中便能區別出表面的感動與深度的感動，或者讓情緒與感動之間得到區別。

第四， 審美的創造能力：一般說法的美學往往將審美感動視為審美能力的最高表現，而忽略了一個人的審美能力之中在感動之後將會產生一種審美創造的動機，並且表現出審美的創造能力，不但將審美能力推向極致，也使得審美能力進一步發揮於創造新的審美對象，而這便是審美能力與審美對象之間的一種創造性的循環運動。

肆、結語：朝向一個具有實踐精神的美學教育

公民社會的美學教育致力追求的不僅是要將美學理論從菁英主義轉變為民眾主義，更是要讓美學能力成為每一個公民都能具備的一種基本能力，並且要能將這種能力運用於各種不同類型與不同層次的審美對象，因為審美對象不能侷限於藝術作品或藝術活動。而且，每一個公民在審美生活之中，並不是只扮演著審美對象的接受者，同時也扮演著審美對象的創造者。

所以，一個具有實踐精神的美學教育，首先必須從生活周遭去發現審美對象，鼓舞每一個人尚未甦醒的審美能力，並且培養審美能力進一步發揮出創造能力，才能將審美能力真正落實，成為公民社會每一個成員的基本能力。

簡單的說，具有實踐精神的美學並不是美學家滿足於自己審美樂趣的美學，更必須是一種利他主義的美學。

主講人介紹：

廖仁義，法國巴黎第十大學美學博士，任教於國立臺北藝術大學博物館研究所。曾任該校研發中心主任、主任秘書，以及財團法人朱銘美術館館長，目前也是台灣美學文化發展協會理事長。

過去曾被中華民國政府派駐法國，擔任巴黎臺灣文化中心主任，推動台灣與歐洲國家之間的文化交流，除了積極將台灣的藝術團隊推上國際舞台，並於二○○四年被各國駐法文化中心所組成的「巴黎外國文化中心論壇」推選為副主席，是台灣文化外交一個珍貴的經驗。

圓桌論壇(一)：教學中藝術的力量

「想像」為核心之課程與教學：以 Maxine Greene 之美感教育與敘事課程策略為例

李雅婷

屏東教育大學教育系助理教授

「課程美學」究竟所指為何? Pinar 等人提出「課程即美學文本」，該文中歸納出七類，這七類其實各有其獨特性，似乎無法以其中一位學者或流派之論點，即可宣稱此即為「課程美學」。如果「課程美學」如此龐大，如欲建構「課程美學」之理論，是否宜以更清晰與縝密的理論基礎、觀點與命名漸次建構其下位概念以及課程實踐策略? 我如是思索...

壹、前言

論起課程美學，一般會回到 Pinar 等人在《**理解課程**》(Pinar，Reynolds，Slattery & Taubman，1995）書中的「課程即美學文本」篇章。Pinar 等人將「課程即美學文本」之精神歸納為「驚奇」（wonder）與「想像」（imagination）。這兩個字代表其精神，是否適當？其意涵又為何？

「wonder」一字，在英文語義中帶有「疑惑」或是「驚奇」之意，但 Pinar 等人在《**理解課程**》書中並未針對「wonder」有太多的闡釋。研究者將之譯為「驚奇」，主要因為依據《**理解課程**》該書中第十一章「課程即美學文本」的內容，似乎無法與「疑惑」產生聯結；反而在該章節一開始即以「導論：不是唱聖歌」(Introduction: Not the Singing of Hymns）為題，單刀直入指出課程的美學面向遭逢被學校邊緣化的現狀，接續尋繹學者以獨特立論與跨界探究而形成的多種流派，以作為宣稱「理解課程即美學文本」合理性的支持（Pinar，Reynolds，Slattery & Taubman，1995）。此論述中呈顯了「課程即美學文本」是一種初露頭角的思維，或者也帶了些許開創意味，因之，研究者遂將 wonder 譯為「驚奇」。

然而，研究者認為，「驚奇」（wonder）納入為「課程即美學文本」的精神，似乎還有探討空間。

相關文獻中對於「驚奇」的探究較為缺乏，Dewey《**思維術**》中有一段對於「驚奇」的說明：

> 一位最具智慧的希臘人說，「驚奇」是科學與哲學的創造者（author）。驚奇不等同於好奇，然而，當好奇達到理智的程度時，就和驚奇相同了。外部單調呆板和內外的因循慣例是驚奇最大的敵人。驚訝、意外、新奇等皆激發「驚奇」...（Dewey，1933：52）

上述片段的討論似乎也無法對「驚奇」形成較清晰的輪廓，如此一來是否易將課程美學誤導而流於美化、樂趣化或是停留在生理情緒上的一種課程理論或是實踐，而這也是美學研究者擔憂美學理論發展漸成的趨勢。國內學者宋灝（2008：41）如是說道：

> ...現代華語通用之「美學」這個字眼...近來的趨勢是美學都被「美化」且「樂趣化」。這意味著，美學的領域和特質漸漸是單獨由「美」的概念及人對美所感受之興致所掌握。可是...對「美學」的這種看法顯然不足...

美學被「美化」、「樂趣化」的看法顯然不足，而課程即美學文本以驚奇為精神，對於課程實踐而言，是否亦會造成表象上的偏頗或不足。

如果「驚奇」作為課程即美學文本之精神之一有上述的不足，那麼「想像」納為「課程即美學文本」的精神之一，其理論基礎為何？對課程與教學之實踐啟示又為何？本文試圖從 Maxine Greene 的以「想像」為核心之美感教育談起。

貳、Greene 的美感教育論之歷史地位

美學被視為脫離哲學而為一門獨立學識始自 1750 年鮑嘉登（Alexander Baumgarten, 1714-62）出版第一本以「美學」為名的著作。溯源西方美感教育探究先驅，約是 F. Schiller[1]（1759-1805）、H. Read[2]（1893-1968）與 J. Dewey[3]（1859-1952）三位（Smith, 2005）。這三位雖分處於不同時期，然而他們美感教育觀點中分別針對政治與經濟混亂失序而人性淪喪，面臨了價值的化約論、自然與人類經驗永續性的瓦解提出批判，顯現出美感教育對於工業化、人性與民主社會的關注旨趣。

1960 年代後的美感教育運動，轉向將美感教育視為一個學習科目，並且強調在一般教育中的重要地位（Smith, 2005）。此時期，不但成立了以美感教育為名之期刊（美感教育期刊，Journal of Aesthetic Education），美感教育理論學者與美國民間機構合作方案也大量增加，對於後續藝術/美感教育皆有具體的影響。

---

[1] Schiller 的美感教育論述偏向哲學為體，其在代表著《審美教育書簡》（馮至、范大燦譯，1989）中主張通過更高的美感教育來恢復人和諧一致的完整性、一體性，同時保證個體的自由和多樣性。

[2] Read（1956）融合了 Plato、Schiller、Marx 以及 Freud、Jung 等學者論點，視美感教育即是著重於創造性自我表現的教育學歷程，而引領了以兒童為中心、創造性取向的藝術工具性思想風潮。

[3] Dewey 立基於自然經驗論（naturalist empiricism）與 Darwin 生物社會學人類發展概念，於其美育重要著作《藝術即經驗》（*Art as Experience*）（Dewey, 1934）中，主張藝術的完滿性價值（consummatory value）與經驗的重建潛質。他主張將藝術與日常生活經驗統合，任何以特定組織形式展現且具有某些特質的經驗皆可稱為藝術，其經驗美學論對於後來美感教育發展影響深刻。

例如，M. J. Parsons、H. S. Broudy 等與美國蓋迪藝術中心（J. Paul Getty Trust）合作共同推廣美感教育。此群學者所推廣的美感教育乃在於學科中心的藝術教育（discipline-based art education）架構下，美感教育被視為一般教育（general education），乃在提供脈絡以讓學生同時獲得創造與鑑賞能力，稱為「表現與印象之藝術」（the arts of expression and impression）（Broudy, 1972; Parsons & Blocker, 1993）。

除了上述藝術教育領域學者對於美感教育的推動外，教育哲學家亦有其他的合作，其中當代最為知名者則屬教育哲學家 Maxine Greene 與林肯中心學苑合作共同推動美感教育（Greene, 2001 ;Holzer & Noppe-Brandon, 2005; Noppe-Brandon & Holzer, 2001）。

Greene 在學術方面具有獨特之貢獻，她於 1984 年當選了美國教育研究協會（American Educational Research Association, AERA）理事長，以她對於人文學科之關懷和存在主義哲學立場，為強調教育研究之實用性與科學性的美國教育研究協會注入另一股嶄新的視角（Greene, 1998）。而她融合文學、哲學、社會理論與女性主義等而形成之論述，消解傳統學科界限，呈現出一種兼含深度與廣度之觀點（Pinar, 1998），被稱為是繼 Dewey 之後最重要的美國哲學家（Baum, 2003）。

另在教育實務方面，Greene 除了自身的課程講授與寫作外，她並與美國林肯中心學苑推展「藝術教育方案」（Arts-in-Education Program）。Greene（1978）所提倡之美感教育既不在於了解藝術的展演取向與技巧，亦不熱衷對藝術的欣賞以了解其所表達的感覺，而是在將美感教育目標視為審美素養的發展，而此素養即是將藝術品內隱價值釋放的能力。但不同於其他藝術教育領域學者的美感教育觀點，Greene 美感教育置入了較多的歐陸哲學觀點，而且涉入了對於日常生活的關注。林肯中心學苑的美感教育視藝術品的價值乃存在於對藝術品特質與意蘊更深層的知覺覺醒中－即是一種對日常生活與自然現象的想像與感知，一種個人自由的釋放。美感教育被視為或可改善現代生活裡迫切的科技需求，協助個人免於思維與情感的刻板化。

基於 Greene 的建議，林肯中心學苑推廣了有關藝術相關課程及活動之暑期工作坊，由藝術家指導公立學校教師或行政人員將這些學習轉化為課堂教學，然而這其中更隱含了對於教師角色的省思，故而她的作品受到教學社群的莫大支持（Baldacchino, 2009）。換言之，Greene 之貢獻不僅在對當代美感教育學術上的跨界觀點之提出，其對教育實務工作者之影響亦鉅且大，在臺灣對 Greene 學說的關注亦漸次增多（呂玉環，2006；賴品儒，2006）。

參、Greene 實踐美學之美感教育論點

Greene 界定「美感教育」係先從她的「教育論」而來。她如此觀看「教育」：

> 就我的觀點，「教育」是一個培育具差異性個人的歷程，對所有事物能創造不同觀點與多元意義。進入不同的領域中（不論是認同藝術、社會科學、自然科學），學習者必須打破那些被別人稱為「合乎常理態度」（natural attitude）的理所當然，透過各種認知、觀看與感受途徑，致力於拓展不同的經驗境況。（Greene, 2001:5）

Greene 認為教育不僅是教人成人，而且是具差異性的個人，而此旨趣乃在於因為「差異」，破除某些人認為的理所當然才有可能性。基於「差異」教育學，Greene 繼而延展她的美感教育觀：

> 因此，美感教育則是意圖與藝術的交會中培育欣賞、省思、文化與參與力，以使學習者能覺察應注意之事，藉由此途徑賦予藝術品多樣的生命意義。當此之時，新的經驗連結即已發生：新的類型漸次成形，新的遠景亦將開啟。人們以不同的方式觀看，引發不同的共鳴；一如 Rilke 詩中所言，當藝術品訴說著「你必須改變你的生命」，人們能夠付諸關注（Greene, 2001:6）

延續著「差異」的理念基礎，Greene（2001:8）認為美感教育乃是為培育更具區辨性鑑賞（discriminating appreciation）與理解多樣態藝術素養的教育。職此，投入美感教育首要關注在透過多樣徑路發展學生更積極的善感性（sensibility）與覺察（awareness），Greene 認為，為了達致此目的，應運用方法牽引學生進駐音樂、繪圖、雕刻與詩詞的世界，體遊其中與其內。換言之，感受藝術內隱意義與價值的能力即是一個起點，而「改變」則是期待。

除了對美感教育的界定外，Greene（2001）對美感教育與藝術教育提出區分。她認為：「藝術教育，很清楚地，著重於對各類不同媒材（media）的探索。」（Greene，2001：6）藝術教育著重於體驗體現於繪圖、泥土、移動、聲音之意指（what it signifies）所賦予的感受和知覺。藝術教育允許許多表現模式、許多學習技藝的方式，以及許多遺傳於世的銘刻方式。而 Greene 也指出，知道與媒材互動的欣喜與張力的人，當他開始回應專業藝術家的作品，對藝術家的美感經驗提出詰問時，即是美感教育的開端。Greene 雖然作此區分，但是她認為，美感教育與藝術教育宜鼓勵更多的聯結，她認為藝術教育者亦應延伸至藝術作品之呈

現探究面向，而美感教育者也應開啟探索藝術媒材的空間。

在美感教育中，Greene 提出一個論點－「實踐美學」（do aesthetics），欲理解其實踐美學論點，實應從她稍早提出「實踐哲學」（do philosophy）先談起。Greene 在其《**教師即陌生人**》*(Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age)* 書中提出「實踐哲學」此一觀點：

> 實踐哲學係指對於世界之現象與事務具有高度意識，如同世界現象向意識呈現自身。一如 Jean-Paul Sartre 所言，實踐哲學即是發展一個核心方案以超越個人所面臨之境況，創造另一現實以拒絕既定之現實。（Greene, 1973：7）

上述的實踐哲學中，顯現了 Greene 受 Alfred Schutz「多元實在觀」（multiple realities）之影響（Greene, 1995, 1978），以及隱含了成為「行動者」（actor）的意向。然而，欲成為行動者，則批判意識為其先驅。從 Greene 實踐哲學可了解其是鼓勵教育者於教與學中成為具批判意識的行動者。

Greene 極常用「實踐」（do）作為動詞，除了上述的「實踐」哲學之外，後續，Greene 再以「實踐」（do）之信念提出「實踐美學」。何謂「實踐美學」?她解釋：

> 將自我置入藝術空間這個另類的實在（reality）時，即是實踐美學（do aesthetics）。當人們思索自身的審美經驗，並以獨特方式將某物轉化而為審美對象、描繪這個特殊的且值得珍惜的審美經驗，這即是實踐美學（do aesthetics）。（Greene, 2001:29）

Greene 上述的實踐美學實質包涵了兩個面向。第一，Greene 將藝術視為另一個不同的現實，自我置身於這個現實，此即是「知覺」（perception）。而第二部分的實踐美學則傾向是「表現」，表現涵括了內部的審美經驗的意識層次，以及外部的「行動」歷程。自意識至行動歷程，這其中亦包涵了批評（criticism）－談論藝術品，透過批判性的談論與書寫，並涉入對自己個人多種藝術經驗的省思，而獲審美經驗的意義，此即是實踐美學（Greene, 2001）。在 Greene 實踐美學的行動歷程，研究者認為其導向兩種實踐：「生活實踐」與「社群實踐」。

Greene 意圖將美學作為一種生活實踐，透過多元現實的理解、知覺的開展，跨越習以為常的生活經驗。Greene 極常引用文學作品，例如她以美國女作家 A.

Walker 小說《紫色姐妹花》(*The color purple*) 中的非裔女性所遭逢的困境，以說明想像力能讓人解除壓迫，以自己的觀點和聲音來命名生活世界（Greene, 1995）。

另外，Greene 亦將美學作為一種社群實踐，一種衍生自移情（empathy）的想像－社會想像（social imagination），她指出：「想像是一種認知能力，其所指涉的是一種思索社會、生活以及學校理想圖像願景的能力。」（Greene, 1995:5）社會想像能力的提出緣於 Greene 對於當代社會、生活與學校的省思，是一種自由意識的開展與民主社群的建構。Greene 此兩種實踐，一在個體發展，二在社會變革。

綜言之，Greene 美感教育觀強調「實踐美學」，實踐之旨趣自個人生活至社群願景之實踐，而此旨趣則是憑藉藝術作為實體，經由「想像」以跨越習以為常。在此理念下，Greene（1995）特別推崇藝術是釋放想像力以開展新觀點的最佳途徑。Greene 以個人史之回顧為例，指出她觀看立體畫派，不只是一種啊哈（aha）的經驗，或者是當下領會了「實踐」哲學（"do" philosophy）精神，在其當下，她思考的是如何學習透過立體派的視角改變自己對於物體、空間以及形式關係的觀點。從 Greene 描述其回顧與立體畫派交會所關注之點，指出改變其「觀看」之習慣。

肆、Greene 美感教育之特質

Greene 實踐美學論點中主張想像力之重要性，他認為想像不僅具有形成心智圖像（mental images）的力量，亦具有將經驗形塑為某種新事物，創造虛構情境的力量，此外，想像也是一種同理感受（sympathetic feeling）的方式。因為具有上述力量，Greene（2001）肯定想像力是接觸與知覺對象的重要橋樑，促成一種默會的覺醒與可能性的拓展。個人經驗的有限性與侷限性，透過想像得以擴展對可能性的意識，以及對於其他人類族群的回應。此觀點呈顯出下列課程與教學特質：

一、強調「理解」的學習

Greene（1978:169）在其文中對於「課程」作了如此的界定：「對我而言，課程應是提供機會以理解人們所在世界之意義的一種方式。」Greene 對於課程的界定中呈顯對「理解」之學習意義的重視。對理解的重視亦呈現在林肯中心學苑的「想像力學習」計畫中，例如社會領域教師教導有關移民主題時，可選擇 Ping Chong 有關難民故事《祕密史：海外旅行》(*Secret History: Journeys Abroad, Journeys*) 的戲劇作品讓學生研讀（Holzer, 2007）。Greene 認為想像性文學有助

於學習理解的提升：

> ...藉由想像性文學，引領許多教育者或是他人深化與拓展其中的人文科學觀點，故事的意涵在於理解而非僅是概念化。(Greene, 1995:186)

她指出，或許人們會讀有關美國奴隸制度的歷史、人口統計資料或是經濟學，但是如果也讀 Toni Morrison1987 年普利茲文學獎作品《**鍾愛**》(*Beloved*)，或許自我會尋得對奴隸的新解：可能是令人瞠目結舌的暴行、可能對已遺失的生活和經驗知道更多。循此，文學輕叩著讀者的意識迴圈，直至讀者將奴隸制度與當下兒童受虐串起接合(Greene，1995)。Greene 的觀點中認為前者的閱讀歷史、人口統計資料或是經濟學等，是一種「概念化」的意義，而文學故事則引領人們達到「理解」之境，而因此，「展現移情」也才有了可能性。

二、返回學生存在經驗的認知意義

Greene 主張多元實在觀（multiple realities)，這樣的觀點必須回到人類意識的探討。Greene 對於人類意識的重視乃受批判教育學者 Paulo Freire「閱讀世界」（reading the world）觀點之影響。Greene 說道：

> 對 Freire 而言，「閱讀文字」並非僅是在先於閱讀世界（reading the world)，而是某一種書寫或重新書寫世界的形式，是一種藉由意識、實務性的運作以轉化世界的方式。Freire 加入這個觀點，然而，須有一個重要的附加條件，即是學習者的「文字範疇」(word universe）應充滿著屬於他們自己存在經驗的意義，而非是教師的存在經驗意義。(Greene，1995：190)

Greene 認為，身為教育者，即便體認多元的實在，卻常忽略基於學習者自身存在經驗對於學習的意識，她認為應誘導學生以自己的聲音說自己的故事。

三、著重「生活世界」之文化取向課程實踐

Greene 實踐美學論點中強調社會想像的文化面向，亦是有別於藝術美學中形式主義偏重於審美對象形式分析的價值所在。Greene (1978：178）批評地指出：

> 當代許多藝術形式的創作者或詮釋者依然著重於它們形式上的自足(self-sufficiency)；他們視藝術品為「有意味的形式」(significant forms)，為了「趣味」(interesting）而「趣味」，甚至是為「迷人」(fascinating）而「迷人」。由此觀點，藝術品存在於一個與日常生活截然區隔的範疇之中。

Greene 認為美感教育不能排除文化與生活史，因為藝術家本寓居於社會（artist-in-society），個體之存在實在（existential reality）中的意義皆有其社會之源頭。

伍、美感教育實踐

Greene 的美感教育觀點在林肯中心學苑的推展下，逐漸開展出可觀的成效，例如在職教師或職前教師的審美素養提升（Holzer & Noppe-Brandon, 2005）。此外，林肯中心學苑亦與學校合作推展多年美感教育，其中其於 2005 年與紐約 High School for Arts, Imagination and Inquiry（HSAII）中學合作推動的「想像力學習」計畫（ The capacities for imaginative learning），具體地提出教學實踐策略。該計畫本稱「美學能力的學習」（The capacities for aesthetic learning），後更名為「想像力的學習」，使其更直接與「想像」產生連結。在此計畫中，欲培養學生九類能力（Holzer, 2007）：深層注視（noticing deeply）、以身體驗（embodying）、深化質問（questioning）、辨識型態（identifying patterns）、多向連結（making connections）、展現移情（exhibiting empathy）、創制意義（creating meaning）、採取行動（taking action），以及反思評價（reflecting/assessing）。

此九種能力可區分為四個層次。第一層次包括了深層注視、以身體驗與深化質問三種能力（Holzer, 2007）。深層注視係指透過長時間不斷地與藝術品互動，以能辨識與清楚地表述藝術品的多層次內蘊。以身體驗則指透過多樣感官體驗藝術品，並以身體與情感再現該經驗。而深化質問則是藉由探究中提出「如果是...」的詰問以深化學習。此三種能力是接續六種能力的前奏曲，但是三者之間並無前後次序關係。例如，某些學生可能提問或自問問題先於注視；某些學生則以各種身體感官體驗開始，如筆繪或用動作、手勢等姿態來凝聚焦點與表現；或者，則直接看或聽（Holzer, 2007）。

至於何為藝術品的多層次內蘊？Greene（2001）在其文獻中提到，對於藝術品的理解，通常可先從聲音、顏色、形狀，接續是知覺形式要素的組成。上述說明似乎仍不易領會其意。研究者認為另位美感教育學者 Broudy 的分析可作為參考。Broudy（1972）視美感教育即知覺，其分析審美對象或藝術品自身具有三種特質：感官性特質（sensory quality）、形式特質（formal properties）與表現性（expressiveness）。感官性特質係指審美對象或藝術品的聲音、顏色、形狀、字詞與姿態等，而形式特質則是指藝術品的形態（pattern），例如平衡、層次、韻律、戲劇的故事軸線等一種有機的組織單位。而對於表現性特質，Broudy 指出

當學習者能全然深刻地感知感官與形式兩面向之外顯要素時，則即能知覺審美對象之存有特質（perceived as being in the object），即內蘊之感覺（feeling）或意義。換言之，就林肯中心學苑的第一層次而言，其較接近於「感官特質」的知覺，亦即，以身體感知審美對象的多重特質，促發想像並形塑初始心智圖像（mental image），為教學的起始階段。

第二層次包括了「辨識型態」、「多向連結」與「展現移情」。由前三項能力所促發的想像並形塑而成初始心智圖像，在第二層次的能力中，逐步探索這些心智圖像之間的關係與型態，以及與個人個別經驗的關連，並能區辨自我身體與他人身體經驗中的差異（Holzer, 2007）。辨識型態則是將前一層次中所尋獲的眾多細節找到其間的關係，並辨認其關係的型態。多向連結係指將所注意的與所見的型態連結至自己及他人的先前知識和經驗，可包括文本與多媒體資源。「移情」的要旨在於尊重吾人社群中其他人的歧異觀點，理解他人情感上與思維上的經驗。如果說第一層次的能力較偏向學習者個人原初層次的感官能力學習與檢視，則第二層次較偏屬對話、比較的文化連結與識讀，進入自我價值與他者差異文化的交會，是擴展經驗的歷程。

第三層次則包括「創制意義」與「採取行動」，這個層次與前述六種能力間是以非線性方式進行著，反覆地深層注視、以身體驗與深化質問，再者看見型態、產生連結，甚或展現移情，意義的創造與行動亦漸次形成。Greene（1995）認為如果人們想避免被他人分類而產生固定，則需要有一種嶄新開始（new beginnings）的永續意識，即是「行動」（acting），行動即是採取創新主動（initiatives）。學生可採取多元的行動，將透過探索而習得的綜合性成果進而採取一個行動方案。此方案可包括多種藝術以及其他範疇。例如：可能書寫或編製出屬於自己的戲劇；可能編創一個舞蹈；可能結合服務學習或科學方案而植栽一個社區花園；可能當合服務學習或人文方案，為社區流浪人士組織一個衣物提供機制。換言之，行動方案可以是個人的、社會的、政治的，或是一個新物件、理念的創造（Holzer, 2007）。相較於兩前層次，此階段則較屬於建構自我言說的能力培養。

Schutz（1967:69；盧嵐蘭譯，1991）曾言：「意義不存在於經驗中，經驗會有意義，是因為它們經由反省而被掌握」。換言之，「經驗」並不能產生意義，而需透過「省思」作為催化劑。而此計畫中，第四層次「反思評價」（reflecting/assessing）的能力則是強調學習者反思自身的學習，持續評價所習得的內容，評估尚餘的挑戰，以及需再開展的延伸學習。反省與評價不僅在學習經驗結束之時進行，而是穿透整個學習經驗歷程，也可在學習其他事物開端時進行

（Holzer, 2007）。

Greene 美感教育論點中被批判者亦有，例如她仍較著重於經典藝術，而在當代庶民觀點與流行文化漸成為文化研究之主流之一的情狀下，Greene 的觀點招致偏重經典藝術而忽略甚至貶低大眾文化價值之批評（Peim, 2004；楊忠斌，2007）。而如欲超越始於學科界限的審美經驗以及避免偏重經典藝術，那麼又可以以何種日常生活的審美經驗作為起點呢？換言之，美感教育的「探究歷程」，除了以藝術品、經典文學作為感知、體驗的起始點，是否還有其他的「觸媒」呢？即如 Greene 自身所言：

> ...我極度希望我的學生能夠感知一些現象，例如：深黑樹枝應對著冬天晴空的痕跡；細細審視水果攤上蘋果的亮光、葡萄的光澤；以及在烈陽下遊玩的孩童們粉色或棕色的臉龐。甚至，我希望他們深刻地注意令人震驚之處，例如大火燒盡後的建築殘垣，躺在長椅上的人體，應徵者排成的沉默隊伍，哪些縫隙需要修補縫合...（Greene, 2001:203）

這些日常生活經驗的知覺，不論在事件物體或是場域上皆能貼近學習者的生活經驗。被批評為偏向經典藝術的 Greene，實質上她在多篇論著中曾探討過「故事」（story）／「敘事」（narrative）之價值（Greene, 1991、1995），由 Greene 的美感教育與相關敘事故事之論點中可尋得結合敘事課程達成美感教育之課程策略的可行性。

「敘事」一詞與「故事」同義，故事乃由事件、角色與背景之時間序（temporal sequence）所組成，隱含了因果與重要意涵。因此，就事實性而言，故事含帶有事物如何運行與其意義的訊息。就想像性而言，讀者透過故事敘說者而推測角色的思考，而故事的資訊中亦含納了推測讀者對事件的可能意圖、動機與觀點。另就本質而言，故事通常拒絕單一性的闡釋（Doyle & Carter, 2003）。而就人類認知發展而言，人類在學習理解抽象概念與事實之前，早在幼兒時期即運用敘事理解世界（Hoodless, 2002）。有關課程與學習之實徵研究顯示，敘事一種意義建構活動，有助於協助學習者領會如化學之抽象科目，並能從日常生活中的敘事找到學科知識所扮演的角色（Bostrom, 2008）。

國內有研究將上述四層次九能力之美感教育歷程結合敘事課程而進行課程發展而提出課程概念架構圖（如圖 1）（李雅婷、黃筠珮、林于仙、吳珮如、吳哲維，2010）。該研究以自編之故事本（圖與故事文）《小青蛙大畫家》作為課程之起點，以 Lauritzen 與 Jaeger (1997)的敘事課程為設計架構，引導學生藉由領

會故事中小青蛙勇於夢想與探索的精神，激發跨越認知習慣的侷限。李雅婷、黃筠珮、林于仙、吳珮如、吳哲維（2010）之研究試圖以美感教育融合敘事課程策略實際進行課程規劃與實施，仍有其可再修正之處，例如，課程較著重於個體知覺感官之釋放，至於引導學生思考自身夢想與培養將夢想付諸行動之實踐勇氣仍有待著重，而在進入故事脈絡可引導學生從「傾聽者」的角色轉換至「說書者」等。此外，未能引導學生跨入生活世界之文化領域的想像與探索亦是另一個可再增加之處。尋求「改變」不是一件易事，仍持續有待努力。

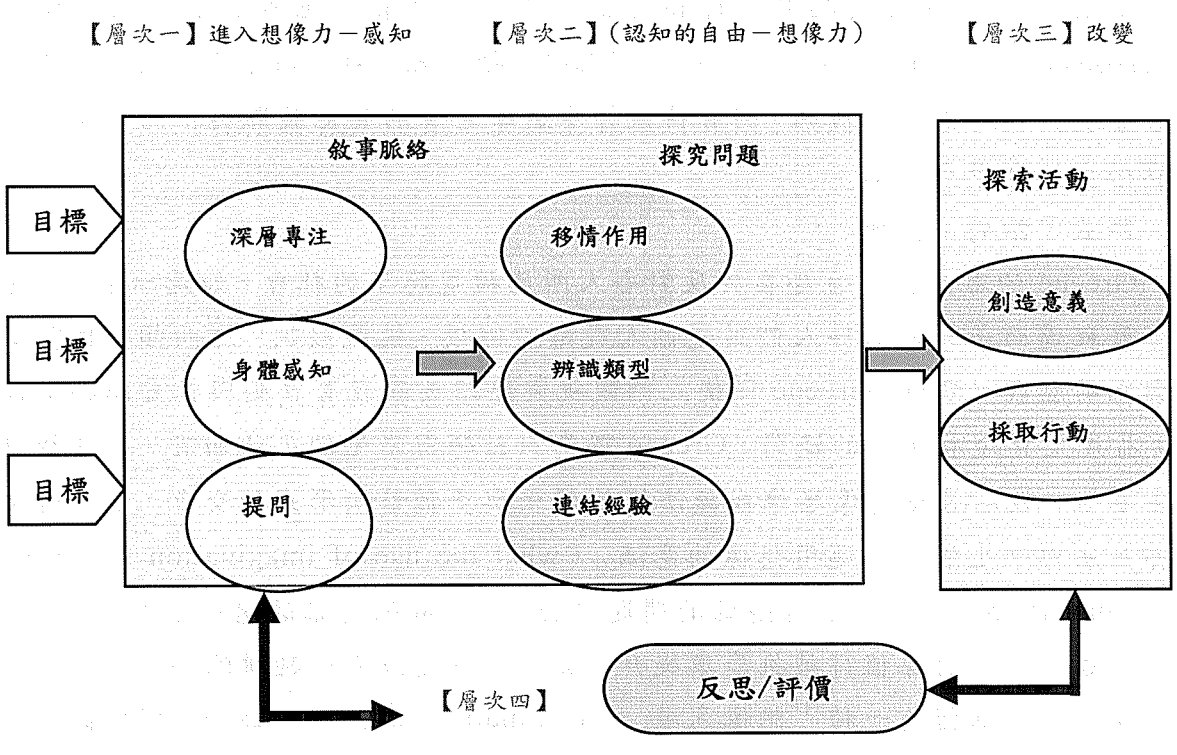


圖 1：美感教育敘事課程概念架構圖

資料來源：李雅婷、黃筠珮、林于仙、吳珮如、吳哲維，2010

柒、省思

一、美感教育的第三路線

林肯中心學苑奠基於 Greene 美感教育觀點所推動的美感教育取向，林肯中心認為其既非是「為藝術而藝術」(art for art's sake) 的教學，亦非「藝術工具論」-藝術成為其他學科的工具，而是第三種歷程：統合兩者的某些要素，並涵括知覺、認知、情意與想像（Holzer, 2005; Lincoln Center Institute, 2007）。林肯中心學苑欲超越前列兩者尋求一個中間路線，而這個路線兼顧了認知、情意，再加上知覺與想像，有助於深化美學取向課程與教學之實踐。

二、培養想像力與移情之關係

美感教育論點在實踐自身亦面臨必須的挑戰亦有兩項。第一，審美經驗的形塑常必須以「移情」(empathy)為基礎，若無法產生移情，是否想像(imagination)的發展則易受侷限? 換言之，沒有「移情」，是否就不易有「理解」與「想像」。美國學者 Parsons 與 Blocker (1993) 在藝術課程教學中觀察小學兒童對於作品內容表現的感知，從學生對於作品的陳述語言中顯現，似乎年紀大一點的學生更加能夠與作品表現的內容發生移情作用，更加有能力去感知其中的情感，不僅僅受限於作品表面刻畫的物品：即便藝術家畫了一片花，也可能表達的是感傷(Parsons & Blocker, 1993; 李中澤譯，1998)。換言之，對於較小之學習者而言，語言發展與技巧尚未臻成熟，則有待教師穿透學習者的其他肢體與情緒等呈現中敏覺學生的自覺與感知。

三、釋放「誰的」想像

Greene 的審美行動旨趣在於反對吾人所已被規範了的社會。如是一來，美感教育歷程遂而是一個引導人們察覺個人或群體假設、挑戰假設，進而顛覆假設的破與立的歷程。然而，Greene 促使人們觀視與連結美感教育旨趣與社會結構的關係，易產生實踐層面上的疑問。Greene 認為對教師與學生的生活而言，想像皆具有重要性，教師若無想像思維或無法釋放學生與多種藝術形式的交會，則教師自身亦無法與學生溝通「運用想像的意涵」(what the use of imagination signifies)(Greene, 1995)。然而，上述觀點的問題在於：該釋放的是誰的想像？在學校中，假設視成功者的想像值得被推廣與提升，那麼想像遂成為一種排除的工具。若將「想像」解讀為僅是一種「想像意識」(imaginative consciousness)，那麼似乎則是意謂著想像被假定是一種對學校主流潛在抗拒，然而實質上根本贊同學校所呈現的主流想像(Baldacchino, 2009)。上述的詰問近似於批判教育學取向的思維，此詰問在課程實踐者運用 Greene 美感教育思想作為基礎之際，可作為提點之用。

參考文獻

呂玉環（2006）。國小國語科美育教學之研究－從 Maxine Greene 美育觀點來分析。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版。臺北。

宋灝（2008）。跨文化美學視域下的中國古代畫論。**揭諦**，14，37-78。

李中澤（譯），M. J. Parsons & H. G. Blocker（1998）。**美學與藝術教育**。四川：四川人民出版社。

李雅婷、黃筠珮、林于仙、吳珮如、吳哲維（2010）。美感教育敘事教材發展之研究－以想像力為題。**美育**，173，78-91。

馮至、范大燦譯，F. Schiller 著（1989）。**審美教育書簡**。臺北：淑馨。

楊忠斌（2007）。藝術、想像力與社會正義—Maxine Greene 的美育思想研究。載於國立嘉義大學主辦，96 年「美感與文化學術研討會」論文集。嘉義。

盧嵐蘭（譯），A. Schutz 著（1991）。**社會世界的現象學**。臺北：桂冠。

賴品儒（2006）。Maxine Greene 之美育思想。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版。臺北。

Aguirre, I. (2004). Beyond the understanding of visual culture: A pragmatist approach to aesthetic education. *International Journal of Art & Design Education, 23*(3), 256-269.

Baldacchino, J. (2009). *Education beyond education: Self and the imaginary in Maxine Greene's Philosophy.* New York: Peter Lang.

Baum, J. (2003). Maxine Greene, philosopher & aesthete. Retrieved January 06, 2009, from http://www. educationupdate. com/ archives/ 2003/ aug03/ issue/ spot_greene.html

Bostrom, A. （2008）. Narratives as tools in designing the school chemistry curriculum. *Interchange: A Quarterly Review of Education, 39*(4), 391-413

Broudy, H. S. (1972). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education.* Urbana & Chicago: University of Illinois Press.

Dewey, J. (1933). *How we think.* New York: Houghton Mifflin Company.

Dewey, J. (1934). *Art as experience.* New York:Minton, Balch.

Doyle, W. & Carter, K.（2003）.Narrative and learning to teach: implications for teacher-education curriculum. *Journal of curriculum studies, 35*(2), 129–137.

Greene, M. (1973). *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age.* Belmont, Ca.: Wadsworth.

Greene, M. (1978). *Landscapes of learning.* New York: Teachers College, Columbia

University.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change.* San Francisco: Jossey-Bass.

Greene, M. (1998). An autobiographical remembrance. In W. F. Pinar (ed.), *The passionate mind of Maxine Greene: 'I am...not yet'*. London: Falmer.

Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar- the Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education.* New York: Teachers College, Columbia University.

Greene, M.(1991). Foreword. In C. Witherell & N. Noddings (eds.), *Stories lives tell: narrative and dialogue in education.* New York: Teachers College, Columbia University.

Holzer, M. F. & Noppe-Brandon, S. (2005). *Community in the making: Lincoln center Institute, the arts and teacher education.* New York: Teachers College, Columbia University.

Holzer, M. F. (2005). From philosophy to practice: Asking important questions, creating enabling structures. In M. F. Holzer & S. Noppe-Brandon (eds.), *Community in the making: Lincoln center Institute, the arts and teacher education*(3-11). New York: Teachers College, Columbia University.

Holzer, M. F. (2007). Aesthetic education, inquiry, and the imagination. Retrieved August 7, 2008, from http:// www.lcinstitute.org/ wps/ PA_1_0_P1/Docs/495-AEII.pdf

Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of curriculum studies, 34*(2), 173-200.

Lauritzen, C. & Jaeger, M. (1997). *Integrating learning through story: the narrative curriculum.* Albany, New York: Delmar.

Noppe-Brandon, S. & Holzer, M. F. (2001). Introduction: Maxine Greene and Lincoln Center Institute: Setting the Context. In M. Greene, *Variations on a blue guitar- the Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education.* New York: Teachers College, Columbia University.

Parsons, M. J. & Blocker, H. G. (1993). *Aesthetics and education.* Urbana: University of Illinois Press.

Peim, N. (2004). Variations on a blue guitar (book reviews). *Educational Review, 56*(1), 85-86.

Pinar, W. F. (1998). Notes on the intellectual: In praise of Maxine Greene. In W.

Ayers & J. L. Miller (eds.), *A light in dark times: Maxine Greene and the unfinished conversation* (108-121). New York: Teachers College Press.

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.

Read, H. (1956). *Education through art.* New York: Pantheon.

Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world.* Evanston, IL: Northwestern University Press.

Smith, R. A. (2005). Aesthetic education: Questions and issues. *Arts Education Policy Review, 106*(3), 19-34.

The Lincoln Center Institute(2007). Teaching and learning at Lincoln Center Institute. Retrieved August 5, 2008, from http://www. lcinstitute.org/ wps/ PA_1_0_P1/ Docs/494-TALCI.pdf.

美學－智慧開門的通識教育

劉秋固

大葉大學造形藝術系副教授

摘要

本美學的通識教育課程，主要藉視覺藝術作品，以接受美學、符號學的詮釋方法，來引導學生鑑賞、溝通、詮釋、批判性思考等等教學策略，讓學生領悟藝術作品的真相，而達到彰顯智慧的目的。「美」基本上是智性的對象，唯有人的智性可以朝向存有的無限而開放。美學如同批判性的探究，是一個教學與學習的過程，透過教學策略可以發展哲學上的美學本質。這也符合國內大學通識教育所提倡全人教育中建立人的主體性、自我覺醒的目標。

關鍵詞：美學、通識教育、領悟真相、啟發智慧

註：本論文乃作者榮獲教育部 98.2.優質通識課程「美學－智慧開門」所修改成。

Aesthetics, Enlighten Intelligence with general education

Abstract

The aesthetics of the general education course, primarily through the visual arts, using reception aesthetics, semiology interpretation of methods to guide the students to appreciation, communication, interpretation, critical thinking, and so teaching strategies to enable comprehend the truth of works, while to enlighten intelligence. In this way, also in line with University general education advocated the establishment of human subjectivity, self-awareness of the Holistic Education.

Key word: Aesthetics; General Education; Understand the Truth; Enlighten Intelligence.

壹、前言

國內大學的通識教育所提倡的全人教育，有主張建立人的主體性，以完成人之自我覺醒，並與人所生存之人文與自然環境建立互為主體之關係的教育(黃俊傑，2002)。此種全人的通識教育觀點，可藉由美學－智慧開門，來建立人的主體性、自我覺醒的課程目標。

然而，一般認為「美學」的哲思深奧難懂，中西哲學對美的定義、美的意義、美的範圍、美的價值.....，一大堆生硬的術語，不但毫無美感可言，也令學生畏怯。其實，在日常生活當中，到處充滿了視覺藝術作品，無論是美術館的藝術作品、報紙雜誌、電影電視、電腦網路、電動漫畫、廣告海報、時尚流形...等等，充塞各式各樣的影像，以各種資訊的方法被人們接收，並影響每個人的生活及價值觀和信念。教師如何引導學生觀看、詮釋、分析、思考日常所「觀看」的視覺藝術，以及其隱藏其中的意義，成為藝術教育的新趨勢。近年來，許多學者建議以視覺文化的觀點看待藝術教育(郭禎祥、趙惠玲，2002)，為了使藝術課程與學生的生活相關連，強調藝術教育跳脫以往著眼於精緻藝術為主的教學取向，轉而重視與一般學生生活經驗相關的藝術學習，以及對生活中各種視覺影像的解讀與批判。

John Berger(1972)認為，藝術作品暗示了一種尊貴的形式，甚至是智慧的展現。為什麼是智慧的展現？新士林哲學家瑪利旦說：「美」基本上是智性(intelligence)的對象，就字義而言，那能認知者，乃是人的智性，而唯有人的智性可以朝向存有的無限而開放。據 Anderson(1998)認為，美學如同批判性的探究，是一個教學與學習的策略，在教育的背景下被認定為是，學生主動的參與提問和發展答案的過程。透過批判性的技巧、策略以及思考架構可發展哲學上的美學本質。而姚斯(1981)的「接受美學」也認為，沒有交換溝通能力的知識不會形成智慧。基於上述學者的看法，本文認為美學通識課程的設計，透過引導學生鑑賞、溝通、詮釋、批判性思考等教學策略，不僅可以開啟學生的智慧，也可以發展學生的主體性與自我覺醒的全人教育。

貳、透過視覺藝術品「領悟」真相

海德格認為，藝術的本質在開顯存有與真理的來臨—當學生「領悟」某一藝術作品的真相時，也能開啟智慧(請參考一四、視覺藝術品的詮釋範例)。其實「藝術」一詞在希臘文 techne，原意便是指認知的形式。認知就是知道、明白，表示已經看到(廣義的看見)，或是已經理解(明白)那已呈現者之本然。海德格指出，對希臘人而言，認知的本質與存有的開顯(Altheia)兩者密切相關；因此 techne 就其作為認知的形式而言，是指顯現存有的一種方式，經由創作而把原本遮蔽、隱而不顯者予以開顯，使之顯露於光中，

並將其存在的豐富性呈現於吾人之前。不過，藝術呈現真理的方式並不同於邏輯思考的方式，羅輯思考是經由抽象的表象化作用以呈現事物的本質，邏輯思考的真理基本上是建立在以符合關係為基礎的真理觀上。藝術則是經由獨立自主的美感形式以轉化作用的方式揭露真相。所謂「揭露真相」，並不是以模仿、虛擬或偽裝的方式，對已發生之某一具體事件作為忠實的描繪、記錄與保存；而是指藉由藝術作品的美感形式轉化具體內容，以揭示真相之普遍意義(劉千美，2001)。

問題是，「揭露真相」之前，我們得先「觀看」。John Berger(1972)認為，所有的影像都是人造的。影像是一種再造或複製的景象。它是一種表象(appearance)或是一組表象，已經從它最初出現和存在的時空中抽離開來。每個影像都具現了一種觀看的方式。因此，教導學生如何「觀看」視覺藝術作品、批判藝術作品，從中「領悟」另一層意義。其實，每一件藝術作品都是探索視域的開展，也就是說，藝術作品會開展出一個在此之前尚未說出的可能的世界；一般所謂的「寓意」或「深意」，是指在藝術作品表面的意義中所蘊含有關作者之種種信仰、態度、觀念、意旨等，進而至於有關宇宙人生之種種真理，隨創作者所處的生活環境、時代背景、風俗習慣、種族差異等因素的影響，呈現其不同的表達方式，使藝術表現的內容更加擴大深入。如同語言層次，第一層意義是指尋常語文字面上的意義；第二層(深意)並不顯於字面之上，但是它被第一層的意義所蘊涵或暗示，係依靠字面上的意義而存在；這第二層意義才是啟發心靈、發掘真理之要義(林昭賢、黃光男，2005) 。

參、教師的美學素養與教學策略

然而，如何讓一般學生成為視覺藝術──符號批判性的解讀者？教師不僅須介紹視覺影像符號，更須傳授解碼的方式。本論文應用「接受美學」與「符號學」的觀點，詮釋生活周遭的視覺藝術品之象徵或深層意義，且須具備圖像「背景」內涵的知識，包括對於創作者、創作時的環境、時間、空間等等的了解。

陳瑞文(民 88)認為，姚斯以接受者(讀者或觀者)為審美主體，其理論在於透視接受者、作品、作者及藝術史四者的辯證條件，它屬於一種藝術詮釋學，它最主要的精神，是在理解與詮釋中，融入自己所處的時空及文化思潮，自我教化而提出見解。姚斯主張「藝術作品應為審美對象第一要務」，認為藝術作品的審美應回歸到觀者(強調以學生為觀者)的感受上。藝術作品之意義呈放射性的多義狀態，允許任何人或任何時代的人從任何角度去擬造、詮釋。藝術作品的多元意義，將激發觀者(接受者)兩種視域：(一)作品自身呈顯的期待視域，或期待解譯的視域；(二)接受者匯聚而成的經驗視域。作品可能引觀者進入沉思的審美狀態，也可能為觀者批評。審美的實踐，除了意味觀者的自我「啟蒙」或自我「養成」之外，它引出的史觀、辯證觀念，側重於藝術作品的歷史追溯、

觀者的歷史見解、作品的意義及當下的文化議題等的對話，以及四者相互溝通、相互影響所導出質詢與回應之辯證活動。

另外，從符號學的角度來探討視覺藝術，同樣能發展學生的主體性與自我覺醒的通識教育。符號學強調符徵、符旨所組成的符號，以及探索隱藏在符號之後的文化脈絡與意義，提供解讀影像的概念與策略。所有的視覺影像都擁有可共享的溝通潛力(communication potential)，這個潛力的顯現具備一個普遍的共通點，包括思想、信念、情緒、價值、立場、理解或事實(Kindler & Darras, 1997)。符號學不僅是研究符徵(signifier)、符旨(signified)所組成的單一符號、而是更追根究底的探究隱藏在符號之後的「文化」脈絡與意義。例如 Bryson(1991)強調繪畫符號是源自於創作產生的原初環境的符號投射。視覺的符號具有溝通的功能，是一種媒體的文本。在媒介產生的過程中，根據社會的情境，經由「編碼」後產生意義表現在不同的論述形式中，並提供另一階段的意義結構，也就是觀者解碼的過程。這個「編碼與解碼」的模式是符號和觀者間交互作用、共同產製的結果，為形塑現有權力和論述的社會過程(Hall, 1993)。可見觀看者是可以詮釋、拒絕或改裝他們的文化文本，並非毫無意識的接受影像中的意義。所以，如何教導學生有意識的觀看與解讀視覺影像是視覺藝術教育者的職責之一。陳育淳(2005)綜合了 Dyer(1982)、Frith(1997)與王秀雄(1998)所提出分析影像意義之見解，並將影像分析分為三個層面，這可做為教學策略參考：

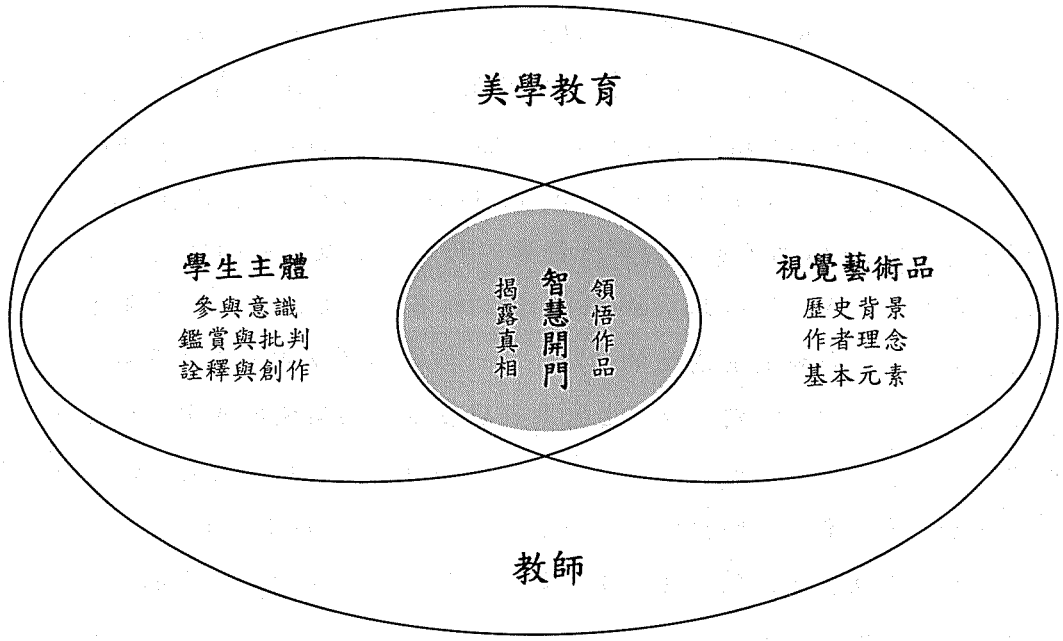
第一層：影像中的基本元素，例如色彩、造型、線條、主題、構圖、自然形象、事實、行為、姿態等所流露的直接意義，即「所見及所得」。

第二層：分析其中的意義與內涵；「所見進到所知」，也就是編碼者所期盼觀者接收的訊息，須對作品中符號的象徵意義有所理解時才能解讀。

第三層：解析依附著觀者的文化知識與背景，以及解釋者的信念與意識形態。

就教育的觀點而言，當影像賦予符號化的意義時，創作者編碼與觀賞者解碼的過程皆為意義建構的要角，也是智慧開門之時。因此，學生與影像的互動過程即是進行意義的交會，教師讓學生接觸影像之時；首先，須營造使其主動參與觀賞與解讀影像的動機；其次，對於不同文化背景的視覺影像，教師須提供學生足夠的資訊以了解其符號生成的背景；第三，教師須提醒學生思索形構影像背後的權力運作。另一方面，根據學生個別的背景而產生之多元詮釋也是教師需要思量的部分。總之，不論以接受美學或符號學的理論觀點，教師皆須引導學生解讀視覺影像藝術作品，引發學生鑑賞、溝通、詮釋、批判性思考與習作的動機，以開啟學生智慧的美學教育。

總結以上「美學－智慧開門」通識教育的內涵，其課程設計架構圖如下：



肆、視覺藝術品的詮釋範例

John Berger(1972)認為，越是具有想像力的作品，越容易讓我們深入其中，分享藝術家所經驗到的那個可見世界。其實，每一件藝術作品都是探索視域的開展，也就是說，藝術作品會開展出一個在此之前尚未說出的可能的世界(劉千美，2001) 也就是本課程一再強調的觀點──當學生「領悟」某一藝術作品的真相時，也能開啟智慧。以下應用「接受美學」、「符號學」的觀點，詮釋下列藝術品做為範例：

一、黑澤明－「夢」的真相

被譽為日本電影大師的黑澤明，於 1990 年拍攝了一部令許多觀眾無法理解其內容的《夢》。其實，該片豐富的意象和深邃的隱喻世界，蘊含著老莊自然無為的審美體悟－「象外之象，言外之意」的奧秘。該片共有八個夢，前後思想連貫一致。前七個夢主要以類似莊子的「渾沌之死」－失樂園－人遠離了自然、違反自然、想要戰勝自然...，釀至人類自食惡果的悲劇為主軸的惡夢。整部影片，主要以隱喻的手法，訴說人類遠離了自然天真。此後，人類文明愈發達的結果，愈以理性意識為用；因此，當文明愈積愈多的知識，轉化為工具理性與科技概念之後，人類愈失去自然天真的靈魂，痛苦與煩惱由此而起，人因此「異化」、沉淪至第七個夢一樣，變成人間煉獄與末世的「鬼精靈」世界。最後第八個夢，才是黑澤明「集體無意識」－回歸自然、返樸歸真(水車村)的美夢。

該片其中〈彩虹雨〉、〈暴風雪〉、〈麥田群鴉〉最可說是，以自然無為的美學思想－「無跡之跡」(《老子》「善行無轍跡」〈27 章〉、「大象無形」〈41 章〉)、「象外之象」地開顯老莊思想的真理觀。如同海德格所說的，藝術作品之所以被認為是藝術作品，在於它具有「存有的開顯」與「真理的來臨」(解蔽)的特質。例如，第五個夢〈麥田羣鴉〉中，進入了畫家梵谷的世界。表面上看來，包括過去的研究，都認為梵谷是位熱愛自然的畫家。事實不然，以老莊、心理學家榮格及黑澤明的自然思想來看，梵谷卻是想佔有自然、戰勝自然、企圖支配自然的意識是非常強烈的，但這並不是真正的「自然天真」。此外，對梵谷之精神疾病與自殺，歷來有多種說法；但本文認為梵谷之死，簡言之，就是莊子所謂的「渾沌之死」－意識過度發達的結果，卻招來了集體無意識的報復，致使梵谷產生精神分裂症而死。

可以說，這是一部以現代神話式的人類文明進化史的隱喻電影。以老莊思想來說，就是《老子》「智慧出有大偽」〈18 章〉，「為學日益，為道日損」〈48 章〉；「道術將為天下裂」《莊子・天下篇》；以家榮格的思想來說，就是人類的「意識」戰勝了「無意識」的一部人類文明進化史－文明愈發達的結果，愈遠離自然，愈以理性意識為用；人類逐漸忘卻兒童時代「原始樂園」無意識的自然天真。

二、霍爾班－「大使」的真相

霍爾班(Hans the Young Holbein, 1947-1543)於畫作《大使》(The Ambassadors, 1533)這樣著意於對細節的描寫，正是他的典型風格。在兩人之間則有一張桌子，擺滿了顯示他們豐富學識和文化興趣的東西，包括：有關音樂、天文學、製圖學的東西。這兩個人服飾豪華，身上的絲綢、天鵝絨、毛皮和金色的纓綬等，都如實地被描繪得極其精細，加上他們傲然挺立的姿勢，似乎是在宣揚他們倆是文藝復興時期中的非凡人物：他們既是擴展人類知識新領域的學者，又屬於權勢赫赫的貴族階層。霍爾班在畫的前景中，安排了件奇怪的東西：一具變了形的骷髏頭。這是一種變形畫法，即所畫的東西需要從某一個特定的角度去看，才能辨識出實體來。在這裡，這個骷髏頭指的是「死亡」的信號，強調一切人類的功業成就，都只不過是虛幻無常、瞬息即逝的東西。

三、普桑－「阿卡狄亞的牧羊人」的真相

普桑(Nicolas Poussin, 1594-1665)《阿卡狄亞的牧羊人》(The Shepherds of Arcadia, 1637-39)普桑的畫作《阿卡狄亞的牧羊人》這幅作品被視為最具普桑式風格的代表作品。優美如詩的田園景色、恰如其份的明暗對照與明澈的用色、線條清晰而體態完美的人物與他們靜止而富有意味的神態，這些特質共同營造出一種極富詩意的風格。阿卡狄亞是古希臘的中部的一個城邦，其地貧瘠而荒涼，但在文學家的想像與傳頌下，阿卡狄亞成為失落樂土的代名詞。畫中的三名牧羊人在原野中發現一塊石棺，其中身著藍色袍子的牧羊人，正仔細辨識上面的文字：「我也在阿卡狄亞」(Et in Arcadia ego)，而另一

位牧羊人則以疑惑的目光看向畫面右方的女子尋求解答，只見女子以安靜而若有所思的表情，彷彿陷入深思。 在藝術家甜蜜而哀傷的想像下，阿卡狄亞於是在文學圖像傳統中與哀悼死亡的輓歌意象緊緊相連。以墓碑作為死亡的隱喻，上面的文字真正的含意為：「我，也就是死神，甚至君臨阿卡狄亞」，即便在樂土之中，死亡也無所不在。而牧羊女的神態正是對此銘文的回應：對人「必死」之事實的沈思；表現了人類面對歡樂易逝的感傷。

四、吉勃遜－「受難記－最後激的激情」暴力美學的真相

梅爾．吉勃遜(Mel Gibson)2004 年所導演的《受難記－最後的激情》(The Passion of The Christ) 比一般所謂「暴力美學」為名的電影更血腥暴力，但是它卻具有藝術的本源—存有的開顯與真理的來臨。

雖然，一些學者譴責以暴力美學為名的影像(包括電子遊戲軟體)之氾濫，會導致青少年及社會的暴戾及殺伐之氣。然而，遺憾的是學者們並沒提出，暴力之所以為美學的宗教向度，它具存有學意涵及淨化人心的功能，從極度血腥暴力的背後，探討靈魂救贖。亞理斯多德在《詩學》中關於悲劇的定義提到：「...經由引起恐懼與悲憫之情，以達淨化。」Katharsis 一詞按其希臘文字義，原具有宗教上和醫學上的雙重意義，就其作為宗教術語而言，意指洗淨，指經由儀式上物質的洗淨轉為心靈的洗淨。其實，這也可以從阿爾托的「殘酷戲劇」具有淨化功能來加以說明。事實上，藝術活動具有淨化的治療效果與存有學上的含意，是當代批判理論美學家馬庫色(Herbert Marcusre)在《美感向度》說：淨化作用之所以具有救贖性格，在於藝術淨化作用根值於美感形式本身的力量，美感形式以其本身之名，召喚命運、拆解命運的神秘力量，為被犧牲者說話。

從被犧牲者的畫面，在本片極度血腥暴力的背後，仍可以讓觀者感受「崇高」感。對康德而言，崇高是那在我們身上啟發一種超越我們呈現感官理解能力與想像力的絕對整體的展現。在崇高的體驗中，存有者以無形無狀超越界限之外的面容赫然臨現，主體乍然驚覺存有整體無垠無限的浩瀚，並在驚駭之中呼喚起更強大的生命力量，激發出生命更強而有力的創造力，道德感與無限超越的宗教感。後現代哲學家李歐塔將「崇高」解釋為對於不可呈現之絕對者的臨現的一種感知。崇高是一種強烈而歧異的情感，它同時包含了快感和痛苦。更好說，快感是從痛苦而來的。...在那裏有一些理念，沒有任何可能的呈現。...我們可以把這些理念稱之為不可表象者。按李歐塔對崇高之說，顯示了人對實在，尤其對於無限的或終極的他者(the Infinite/Ultimate Other)，出自本性的嚮往與渴求。

五、媒體廣告－性別意識形態的真相

廣告是視覺文化的一環，屬於視覺藝術教育的範疇，視覺文化的藝術教育強調學生對於影像的批判性思考與省思，解構廣告中反映的社會結構，與了解名畫同樣具有教育

的價值與意義。根據 Sturken 與 Cartwright(2001)的看法，在美術史、當代電影與廣告的影像中，女性的意象通常以諸多不同的方式呈現，其形象之創造仍由男性所主宰，創作的背景兼具有社會文化性的意指，女性似乎被定義為扮演愉悅觀者的角色。但是，一般的觀看者鮮少思考廣告影像中所操作的意識型態內容，造成這些廣告影像通常會影響了女性的自我形象，也意謂著這些廣告呈現某些女性形式，成為觀看者加諸自身上，自我檢視或觀看時的評判標準。這種對女性美貌的標準，在不知不覺中抹煞了女性其他的價值，侷限了女性的發展。

然而，台灣有些媒體廣告卻存在著對女性刻板的意識型態。例如，女星鍾麗緹(2003)蘋果日報，首次在台發行廣告「吃蘋果看真相」、「一咬上癮」及楊丞琳(2004)《天地合補－青木瓜四物飲》...等廣告的真相在那裡？以外表決定女人價值的廣告現象，將女體的價值及意識納入了商品，女性是否被商品所物化及性化？是否抹煞了女性其他的價值？侷限了女性的發展？男人與女人是否如 Berger 所言「男人觀看女人，女人則注意自己被別人觀看」？這些刻板意識型態的性別廣告，值得讓學生去深思批判、並揭露真相的。

伍、結　語

杜威(Dewey) 的哲學基礎在於教育即生活 (生活經驗)，美感存在於生活經驗之中，「美並不是一種從經驗外闖入的無用奢侈品或超驗理念」(1958)。而在我們日常生活的親身體驗中，到處充塞各式各樣的視覺藝術作品；但是，如果沒有具備詮釋與批判的能力，我們將受到「知識－權力」的宰制，例如傅科(M.Foucault,1988)所指出，西方社會與文化由於「知識－權力」的運作與宰制而導致文化與藝術的沉淪。因此，美學的通識教育課程重視詮釋與批判的能力培養，從詮釋與批判當中讓學生「揭露真相」、「領悟」藝術作品所隱涵的「象外之象，言外之意」，此時美學教育可以變成一種開啟智慧的方法。

參考文獻

M.Heidegger, "The Origine of the Work of Art"*in Poetry, Language, Thought* translated by Albert Hofstadter (New York: Happer & Row,1971)

Kosuth Joseph, *Art after Philosophy and After: collected writings,1966-1990*.The MITPress,Cambridge, Massachusetts London,England,1991.

Merleau-Ponty Maurice , *Phenomenology of Perception,* trans. Colin Smith ,New York and London: Routledge & Kegan Paul, Ltd.,1962,2000. Phenomenologie de la Perception, Gallimard,Paris,1945.

Dermot Moran，蔡錚雲譯，現象學導論 (*Introduction to Phenomenology*)，國立編譯館與桂冠圖書公司出版，2005。

Dabney Townsend 著，林逢祺譯《美學概論》，台北：學富，2008。

Robert C. Holub 著，懂之林譯《接受美學理論》，台北：駱駝，1994。

Mirzoeff, Nicholas (1999) *An Introduction to Visual Culture*. London: Routledge.(陳芸芸譯(2004)《視覺文化導論》，台北：韋伯文化。)

John Berger 著，吳莉君譯《觀看的方式》，台北：麥田出版，2008。

劉千美，《差異與實踐：當代藝術哲學研究》，台北：立蓄，2001。

劉昌元，《西方美學導論》，臺北：聯經，1994。

朱光潛，《談美》，台中：星晨，2003。

林昭賢、黃光男，《藝術與人生》，台北：新文京，2005。

賴賢宗，《意境美學與詮釋學》，台北：國立歷史博物館，2003。

王秀雄，《觀賞、認知、解釋與評價──美術鑑賞教育的學理與實務》(台北：國立歷史博物館，1998)

李幼蒸，《人文符號學──人文科學認識論研究》，台北：唐山，1996。

陳育淳，〈女性影像的觀看與詮釋－談符號學對視覺藝術教育的應用與啟示〉，當代教育研究季刊，2005.03。

郭禎詳、趙惠玲，〈視覺文化與藝術教育〉載於黃壬來主編《藝術與人文教育》(台北：桂冠，2002)

陳瓊花，〈性別與廣告──性別與廣告的交織〉載於潘慧玲主編《性別議題導論》，台北：高等教育。

趙惠玲，〈性別與藝術──一種檢視，多種思維〉載於潘慧玲主編《性別議題導論》，台北：高等教育。

L. Van Zoonen 著，張錦華、劉容玫譯《女性主義媒體研究》，台北：遠流，2001。

當數學遇上美學：三角形學習的可能性

張綉玲

桃園縣文化國小教師

摘要

本文從四上數學中的「三角形」單元，設計出四種不同表徵形式的學習活動：分組學習、肢體活動、表演藝術、和繪畫創作。這些活動具有 Dewey 界定美感經驗的特質：1、是有意義的「做（doing）」與「感受（undergoing）」之美感經驗；2、是將經驗賦予形式成為公開內容的美感經驗；3、是實用的、情感的、和知性結合的美感經驗；4、每一個學習經驗是持續的、生成的，每一個新經驗匯入原來的舊經驗中，成為總經驗之流。

從學生的學習過程與成果，我們提煉出七種美感經驗的內涵，包括：活化概念、精煉感覺、形式構思、釋放想像、持續決定、傳達情感、創造意義。在美感經驗中，這七個特質並不是以單一獨立的方式進行，而是互相關聯，甚至是互相滲透與互相影響的。

多種表徵形式用於數學教室，不僅幫助概念學習，且豐富學生的學習經驗，並締造美感經驗和學習成果多元表現的可能性。在這樣的學習活動中，學生的專注力更為集中，且每個經驗都深刻地影響學生的認知。

關鍵詞：美感經驗　美學　三角形

When Mathematics Meets with Aesthetics：The Possibility of the Learning in Triangles

Abstract

Four different kinds of representation in learning activities are designed for the unit 〈Triangle〉 in mathematics, namely. They are group in learning, moving activity, representation arts, and drawing creativity. These activities possess the aesthetic experience characteristics: 1. aesthetic experience is meaningful in doing and undergoing; 2. let the experience be endowed with forms that may be opened to the public upon aesthetic experience; 3. it is the combination of practical, emotional , and intellectual in aesthetic experience; 4. each learning experience is continuous, living, and each new experience fuses into the existed experiences thus becomes a total experience.

From the learning process and result through the part of students, we extract seven kinds of the contents of aesthetic experience. These include activated concept, fine sensibility, formal concept, release of imagination, decision continuation, transfer of emotion, and to create meaning. In aesthetic experience, these seven characteristics are not going independently but are mutually related, even mutually penetrating and influencing.

Manifold representation applied in mathematics teaching will not only render assistance in concept learning but also enrich the learning experience of students and also open the door for the possibility of representation on aesthetic experience and manifold learning results. In such learning activities, the concentration of the students is further enhanced and every experience will deeply influence the cognition of the students.

Keyword：aesthetic、experience 、aesthetics 、triangle

壹、前言

每種學科都各有其不同的美感特質、美感真理、美感意義，因此，教師應追求美感經驗的複雜性，也就是讓學生經驗學校教育各種學習內容的美感特質（Foshay，2000）。數學是有規律的樣式（pattern）與邏輯次序（order）的科學（Van de Walle, 2001/2005：26- 27）。Reys 等人（2003：4）更直接地說：「數學是一門藝術，因其規律和內在的一致性 consistency」。雖然如此，數學的邏輯性太強，反覆練習與推理思考使用太多，以致於突出了它的理性特質，掩蓋了它的美感特質。

Eisner（1994a：59）認為小學課程不應侷限於讀寫算以規則主導（rule-governed）的工具價值之表徵形式，而應讓學生熟練多種表徵形式；課程是改變心智的方式，美感教育能培養感覺和認識的能力，做為經驗世界的參照功能，又能提供探究世界的喜悅，教育應重視這一長期被忽略的美感認識方式。為了讓數學學習的美感經驗能夠突顯出來，本研究遂以四上數學中的「三角形」單元，結合體育、表演藝術、視覺藝術等領域，設計四種學習活動，含攝了使學生以多種表徵形式呈現數學概念。

基於上述，本研究的目的有三：

一、建構以藝術豐富的表徵形式學習數學三角形的學習活動。

二、理出三角形學習活動與美感經驗的關係。

三、從學生的學習過程與成果提煉出美感經驗的內涵。

貳、三角形學習活動

本文以國小四年級上學期南一版數學中的「三角形」單元學習進行美感經驗的教學探究。此單元的學習活動有五部分，依序為：三角形的分類、基本三角形的性質、認識一組三角板、畫出基本三角形、全等圖形。其中「基本三角形」指正三角形、等腰三角形、直角三角形、和等腰直角三角形；「一組三角板」為直角三角形和等腰直角三角形；要學會使用三角板製圖的有等腰三角形、直角三角形、和等腰直角三角形三種；在等腰三角形中也介紹了頂角和底角的概念。至於學生的先備經驗是：1、學生在二年級已經學會「邊、頂點、角」構成三角形的要素；2、學生在三上已經學會正三角形的三個邊一樣長，在三下學會描出三角板的三個角；3、這學期數學第三單元「角度」中，學生已認識直角，並學會使用量角器畫出直角。

以下說明本研究所設計的四種三角形學習活動－分組學習、肢體活動、表演藝術、繪畫創作的相關概念。

一、三角形學習活動

Mintzes、Wandersee 和 Novak（1999）指出，學習者並非將概念儲存成單獨的位元，

而是將概念之間透過命題形成關係或連結，進行有意義的學習（丁信中等譯，2004：3）。Charlesworth & Lind（1999）也認為，當數學僅被當作孤立的技巧和程式學習時，無論是多高的程度，都不會有「理解」發生；理解是通過材料、同伴即成年支持者的相互作用而發展的（陳廣平、劉兆香譯，2003：8）。基於這樣的觀點，本研究所採用的三種學習活動都以分組合作學習的方式進行，最後一種繪畫創作採用單獨創作的方式，但是創作的來源是從前面三個活動經驗而來的，所以隱藏著合作學習的經驗質。

二、學習活動一：分組學習

本研究所用分組學習，其基本精神與合作學習（cooperative learning）一致，是協助學生一起工作得更有效之原則與技巧（Jacobs, Power, & Inn2002：xi）。簡單的說，分組學習是讓學生經過分組一起工作、進行面對面互動與討論，藉由擔任不同的工作任務，分享學習內容。Skemp（1989）指出，以小組進行數學概念學習的活動，兒童很自然便會談論活動中的數學概念，並將數學情境中的思想轉成語言（許國輝譯，1995：75）。透過分組學習，就是讓數學概念藉由語言討論，讓兒童專注地參與討論、完全地思考，是精緻數學語言與認知的學習方式。

本研究的對象係由筆者所任教四年級一個班的學生 35 人。班上同學在本教學活動之前曾經做過七次分組學課文的活動，所以學生已經具備多次分組學習的經驗。雖然學生沒有分組學習數學的經驗，不過分組學習的能力應該具有遷移的作用，可以使用到數學學習上。Egan（2005：51）認為：學生都有按自己想要的任何形式「表達（express）」自己。數學課向來由教師主導學習，讓學生嘗試分組學數學，是一種以學生為主的學習活動，也是另一種認識數學的方式，更是讓學生嘗試以不同的表徵形式來「表達」自己對數學概念的理解。

分組學習的流程大約有三個階段：1、討論與製作報告用海報；2、分組輪流上台報告，其餘組別針對海報、口頭報告負責評賞；3、學習繪製直角三角形、等腰三角形、等腰直角三角形。

三、學習活動二：肢體活動

如果說分組學習的重點是讓學生學到不同三角形的概念，那麼接下來三種學習活動的重點是要讓學生將所學的概念予以活用，將三角形的概念聯結到他的生活經驗，創造出新的意義和經驗。

肢體活動是一種觀察的方法，也是一種表現的活動，可以使數學的觀念更具體（Tassel & Greimann，江惠蓮譯，2002：132）。肢體活動是動作性的，但是以肢體呈現三角形造型則須具備三角形的基本概念，然後才能根據不同三角形的性質來靈活運用肢體，發展出正確的造型，並與他人分享經歷。

在肢體活動中，讓學生以肢體作出等腰三角形、正三角形、直角三角形、等腰直角

三角形等造型。可以單獨表現，也可以雙人組成，更可以三個人一組來創作出不同的三角形造型。如果是雙人或三人組，則學生必須藉由溝通概念與想法，才能完成三角形造型活動，是一個更高階的概念應用活動。在活動過程中，學生也可以觀察他人的組合，來創造自己的造型。

四、學習活動三：表演藝術

表演藝術是三年級開始學習的課程。廖順約（2006：56）認為表演藝術是一種體驗的過程，強調參與和意義的存在，學習者在環境中自我思考和滿足，是一種學習者為中心的觀念。雖然表演藝術包含戲劇與劇場的概念，但是在小學階段可以作為專門學科學習戲劇、舞蹈及劇場藝術，或以表演方式來協助其他學科的學習（廖順約，2006：59-60）。此處三角形的表演藝術係借用後者的觀念來強化三角形學習的相關概念。

為了配合學校的藝文日活動，學年規劃每班每學期都有八分鐘左右的故事演出，是故本班已經歷三個學期的磨練，學生很瞭解演短劇的三個基本要素 — 劇本、角色、排演。三角形的表演藝術就是讓學生自行分組，演出一個三到五分鐘有關三角形的故事。其流程大約有三個階段：1、分組討論表演內容與角色分配；2、故事排演；3、分組輪流上台表演，其餘組別針對表演給予口頭回饋。

五、學習活動四：繪畫創作

繪畫是一種視覺的表徵形式，其透過繪畫媒介材料創造形象，表達想法和感覺，達到情感的宣洩。繪畫是學習根據自己的感受力和領會，去判斷適合自己想創造的形象；這些形象可以與其他形象關聯並形成一個整體，它是整體的和脈絡的思考（holistic and contextual thinking，Eisner, 1979/2003：289-290）。

本活動係以三角形為主題進行繪畫創作，學生可以取材自前述的三個學習活動內容，或將三角形的表演故事予以視覺化，或將肢體活動的內容轉化為繪畫呈現，也可以自由想像三角形的世界。繪畫創作的目的是將三角形的概念和學習經驗結合，以平面繪畫的方式呈現學生對三角形的理解、想像或感受。最後將作品展示，讓學生互相欣賞與交流學習。

參、三角形學習活動與美感經驗

以上敘述本研究設計四種不同的學習活動，包含三角形本身作為數學概念的分組學習、以肢體活動呈現三角形的概念、以表演藝術呈現三角形的故事、以視覺藝術呈現三角形的創作，這樣的設計符合 Eisner（1994a：44）所稱的：不同的表徵形式強調不同的感覺系統，引起的心理歷程亦不同。藉由不同的表徵形式學習數學，這種結合數學與美學，以藝術豐富的表徵形式學習數學理性的概念，正是本研究的目的之一。

一、美感經驗

對 Dewey（1934：50）來說，一個完整的經驗就是美感經驗（aesthetic experience），因為經驗的發展是由立即感受的秩序和完滿關係所控制，這使得經驗在本質上具有美感，如同藝術家的創作過程。但是怎樣才能稱得上是「一個完整的經驗」？第一、經驗具有樣式和結構，它是「做（doing）」與「感受（undergoing）」的組成，是有意義的，且是整體的關係；「感受」是吸取先前的「做」納入生命的本質，「做」給予個體多樣性和變動，在「做」與「感受」的節奏下，產生美感認知的愉悅特質，這樣才稱得上是一個完整的經驗（p. 44）。第二、沒有體現在外的經驗並不完整，因此，將經驗賦予形式，成為公開的內容，才算是一個完整的經驗（p. 51）。

為什麼一個完整的經驗就是美感經驗呢？Dewey（1934：55）指出，美感經驗是生氣勃勃的經驗，是實用的（practical）、情感的（emotional）、和知性的（intellectual）：「實用的」指出有機體與事件或客體的互動，「情感的」是使部分結合成一個整體，「知性的」代表經驗本身具有意義的事實；不同的要素構成一個整合的經驗，就具有美感特質。

一個完整的經驗就是美感經驗，那麼美感經驗是獨立存在的嗎？其實不然。每一個經驗都是個體與其生活世界各部分錯綜複雜的交互作用，促成經驗帶有情感和思想的質素；經驗由情境和事件所界定，且是持續的、生成的，每一個新經驗匯入原來的舊經驗中，成為總經驗之流（Dewey, 1934：36-37）。更微妙地，經驗就像呼吸，是吸入（intakings）與呼出（outgivings）的節奏，更像鳥的飛翔和棲息，彼此緊密連結在一起；在這之間的節奏太快或太密集則形成侷促混亂，太慢太少又會枯萎殆盡（p. 56）。

二、美感經驗與三角形學習活動

本研究的學習活動符合這樣的美感經驗，可以從四個方面來說明。

首先，三角形學習活動是有意義的「做（doing）」與「感受（undergoing）」之美感經驗。在學習活動中，學生都必須參與工作、交換意見、互相學習、共同形成整組的成果，這樣的歷程就包含「做」與「感受」。即使在活動的最後呈現階段，台下學生對台上各組報告或表演的觀賞與回饋，也是「做」與「感受」的交相作用。在「做」與「感受」的節奏下，學生產生美感認知的愉悅特質。

其次，三角形學習活動都是將經驗賦予形式成為公開內容的美感經驗，且不同的活動採用的形式不同。分組學習是採用海報與口頭報告；肢體活動則透過肢體呈現對三角形組成的理解；表演藝術中，學生須構思表演內容並進行短劇的表演活動；繪畫創作是以視覺藝術的形式表達。在四個不同的形式表現中，使學習經驗完整地成為美感經驗。

第三，三角形學習活動是實用的、情感的、和知性結合的美感經驗。以 Dewey 的解釋來說，「實用的」是學生與學習活動或小組成員間的互動，「情感的」是使將學習經驗與學生原來的舊經驗結合成新經驗，「知性的」代表學習經驗對他的意識造成改變、形成意義的事實。

最後，每一個三角形學習活動都有獨特的目標，帶有情感和思想的質素，且經驗是持續的、生成的，每一個新經驗匯入原來的舊經驗中，成為總經驗之流。學生在有節奏的四個學習活動中，討論並醞釀構思、賦予形式呈現結果，就是從舊經驗去創造新經驗，又將這些成果貢獻到舊經驗中，影響了他對三角形、數學、表演藝術或繪畫的觀點，乃至對學習態度與期望的想法不同，促成經驗不僅帶有情感和思想的質素，且影響了情緒與思想。

此外，從這四個學習活動的歷程中，我們發現與 Eisner（1994a：46）所提出的個體與環境間的交相互動（transaction）有類似之處，即個體與環境互動 → 產生經驗 → 概念形成 → 外化使用表徵形式 → 表徵形式構成環境質的一部分。在「三角形」學習活動中，分組學習屬於 Eisner 這個歷程；但是在其他三個活動中，「概念形成」變成「概念應用」，使得個體與環境間的交相互動是不斷循環、交相作用、且持續影響與進行。

肆、美感經驗的內涵

誠如 Dewey 所說，一個完整的經驗就是美感經驗，它如同藝術家的創作過程。三角形學習活動可以視為一整個大的美感經驗，也可以視為四個連續不斷的美感經驗。不論如何，學生經歷了如同藝術家的創作過程，在這過程中的「做（doing）」與「感受（undergoing）」，就是美感經驗的內涵。從三角形學習活動中可以提煉出的美感經驗內涵包括：活化概念、精煉感覺、形式構思、釋放想像、持續決定、傳達情感、創造意義。

一、活化概念

在分組學習中，學生把課本中的學習內容整理成重點，再報告成果；在肢體活動中，學生要依照三角形的性質以肢體構成形狀；在表演藝術按照三角形的特色編出劇本；在繪畫創作中，以不同的三角形構成畫面。在這樣的學習中，三角形的概念至少經過四到六次的不斷應用，自然讓三角形的概念受到活化的作用。

舉例來說，第三個學習活動是「認識一組三角板」，一組三角板由等腰直角三角形和直角三角形所組成，學生為它們編寫一首簡單的歌，歌詞是這樣：「三角形、三角形，等腰三角形和直角三角形，一二三四五六七，三角形」。報告的時候，學生唱了出來，頗受全班同學的喜愛。接著在肢體活動中，有一隊三人組表現出等腰三角形，他們強調其中二位同學一樣高，所以形成一個等腰三角形。在表演藝術中，第一隊「χ χ 403 合唱團」唱出有關等腰三角形的概念：「三角形、三角形，等腰三角形。二個底角一樣大，頂角不一樣。嘿！三角形，三角形，等腰三角形。二個邊都一樣長，就像三明治」。最後在繪畫創作中，不少學生就把等腰三角形、直角三角形、或等腰直角三角形都畫入「三角形王國」裡。就這樣，在不同表徵活動中，不只表現出 Broudy（1988：336）所說，藝術豐富了形象的儲存，使得概念可理解，更活化了三角形的概念和應用。

二、精煉感覺

Eisner（1994a：28）指出，概念的形成依賴感覺提供的材料得到意象的建構。在三角形學習活動中，學生必須藉由觀察、注意、思考、討論、聆聽等方式，才能完成各種學習活動。在學習過程中，鍛鍊了視聽觸等感覺能力，也靈活運用他的心智。

舉例來說，第四個學習活動是「畫出基本三角形」，在畫出直角三角形上，課本的第二步驟是「用尺延長直角的兩邊」，學生在海報上的解說上寫道：「用尺延長直角的兩邊，長度不要一樣，否則會變成等腰直角三角形」。顯見學生進一步看出直角三角形與等腰直角三角形的異同，並且在製作海報的討論過程中，互相貢獻意見達成的結果。觀察、注意、思考、討論、聆聽等感覺能力在三角形學習活動中，不斷地被鍛鍊與精緻化。

三、形式構思

如前所述，三角形四個學習活動都要學生將經驗賦予各種形式成為公開內容的美感經驗。為了將經驗賦予形式，學生必須就內容進行形式構思。構思是一種心理歷程，也是一種思考活動，學生必須以三角形概念為前提，思考分析情境中的條件，探求適切的表達內容。在分組學習的海報製作上，必須注意學習重點呈現的內容、位置安排、美化版面、突出創意等要件；在肢體活動中，必須做出三角形組成要素；在表演藝術短劇上，必須協調劇情的安排、角色分配、動作對話、角色互動、位置安排等要件；在繪畫創作上，必須掌握內容、布局、色彩等元素。

以表演藝術來說，第二隊演出「三角形好朋友」可說是最精采的，內容如下：

甲和乙：今天天氣真好。

旁白：有一天，直角三角形和等腰三角形要去散步，遇見了正三角形。

甲和乙：妳是誰呀？

丙：我是正三角形。那你們呢？

甲：我是等腰三角形。

乙：我是直角三角形。

丙：那你們是怎麼組合的啊？

甲：我是二個角一樣大。

乙：我是三角形中有一個角是直角。那妳呢？

丙：我是三個邊都一樣長，角都是 60 度的正三角形。

甲：嗄，原來三角形有那麼多種啊。

合唱加動作：三角形、三角形，等腰直角三角形。三角形，三角形，直角三角形。一二三四五六七，七六五四三二一。三角形、三角形，好多三角形。

從演出內容中，我們發現學生對表演形式的構思掌握得相當好，第一、劇情簡單完整；第二、使用了所學的三種三角形；第三、以旁白補充說明；第四、最後以歌唱舞蹈

的方式收場，整劇的演出精采。這一組在構思內容、角色安排、歌曲歌詞動作等方面，都做了最佳的思考。

四、釋放想像

Connell（2001：40）認為，美感經驗是可促進的，重要的關鍵在於聯結理智的觀點和情感的驅力。那麼，聯結理智與情感的方式就在於想像的應用。想像是將記憶中的經驗與意象予以整理組合，從而產生新意象的心理歷程，是極為複雜的歷程（張春興，2004：321）。想像也是思考的形式，滋生可能的意象，促使我們嘗試將心中的意象表達出來（Eisner, 2002：5）。學生要將數學經驗賦予不同的藝術形式，不能停留在三角形的概念上，而要呈現出另一種表徵形式，只有釋放想像，讓想像力翱翔，才能捕捉理智重組後適合呈現的新內容。

在上面的「三角形好朋友」表演藝術中，學生將三角形擬人化，編成一個短劇，把課本中的概念帶出來，更以帶點動作的合唱方式結束，充滿了理性與感性。在繪畫創作中，有一幅帶情節的故事畫「勇敢的三角形」，不同於定格的想像畫；學生畫一個三角形媽媽坐在椅子上哭，「勇敢的三角形」問她為什麼哭？原來她的孩子走失了，於是「勇敢的三角形」說：「我幫妳找」；終於找回三角形小孩，讓三角形媽媽喜極而泣。簡單的畫面融入對三角形概念的想像，敘說一個感人的故事，實在很有意思。

五、持續決定

學生在每個三角形學習活動中，要不斷地作出決定，調整想法，以達成最後的結果。這種學習方式已經超越原來數學的思考模式，不再只是利用直尺和量角器來找出等腰三角形或直角三角形、或畫出邊長 5 公分的等腰直角三角形，而是藉由小組互動討論、聆聽等方式，才能決定使用內容、位置安排、版面美化、突出創意、劇情內容、角色分配、動作對話等各種不同的要素。在學習過程中，每個人貢獻的內容，將影響決定；促使成果有著極大的可能性。

六、傳達情感

Broudy（1988：340）認為，藝術是表達的手段，它不同於一般的訊息溝通，它是主觀經驗的表達。從學生的作品中，我們發現學生賦予三角形概念形式化，或多或少都是傳達自己主觀的經驗。例如，一幅題為「三角形小孩的家」的繪畫作品，畫中有五個三角形小孩和一個阿公都各有自己的房子，呈現出該位學生對現實環境缺乏家的心理投射。以表演藝術來看，第一隊「χχ403 合唱團」，唱出等腰三角形的概念；第二隊演出「三角形好朋友」，第四隊是「互相幫助的三角形」；第三隊演出「三角形戰隊」；第五隊演出「造型體育課」；雖然以數學三角形為核心去發展故事，有的學生注重同學間的互助、有的熱中於音樂、有的喜愛電腦遊戲、有的喜愛上課的感覺，由於這種種對知識或生活感受的不同，發展出的故事也不同，傳達的情感也不同，從而豐富了表現內容。

七、創造意義

藝術注意感官的經驗，其從事非語言和視覺手段以表達理解和意義，賦予教育活力和驚奇（Ross, 2005：66）。透過三角形學習的四個活動，學生將三角形的概念透過想像，構成有意義的內容，賦予形式表現出來，使得三角形本身跨越了數學的單純概念，而與學生的生活經驗結合的意義創造。藉由意義創造的成果，學生互相分享，造成審美經驗的交流，帶來內心的滿足與成就，使得學習活動更有意義。

伍、結語

從三角形學習活動，我們發現數學課程可以設計成美感經驗的學習活動，透過報告、肢體活動、表演藝術和繪畫創作等豐富的藝術表徵形式，活化了三角形的概念，使單純的三角形學習擴大為結合實用的、情感的、和知性的美感經驗。Greene 強調，藝術和想像力應該在教室裡扮演重要的角色；而從事多種藝術活動是最能釋放學生想像力的方式（Greene, 1995：125）。我們在此也做這樣的呼應：藝術可以在數學教室幫助概念學習，豐富學生的學習經驗，並締造美感經驗和學習成果多元表現的可能性；想像力可以捕捉理智，化為不同的表徵形式將概念帶有感情的成分表現出來，傳達個人賦予它的意義。

從學生經歷了如同藝術家的創作過程中，我們發現七種美感經驗的內涵：活化概念、精煉感覺、形式構思、釋放想像、持續決定、傳達情感、創造意義。在美感經驗中，這七個特質並不是以單一獨立的方式進行，而是互相關聯，甚至是互相滲透與互相影響的。例如在形式構思的過程，就在精煉感覺、活化概念，同時也釋放想像，並作出適合的設計決定，形成意義創造的活動。

此外，我們發現這樣的學習活動，學生的專注更為集中，且每個環節的經驗都深刻地影響學生的認知，表現出經驗是連續的、相互作用且交互滲透的性質。例如在一幅以四格漫畫的方式畫出表演藝術中的「三角形好朋友」，學生在畫面中寫下她的心得：

> 「看完這篇故事就讓我們知道世界上有這麼多三角形，所以還是多讀書比較好。可是故事上還有一個三角形沒有說到，那個三角形就是等腰直角三角形。既然故事上沒有等腰直角三角形，那我們就來畫畫看吧！」

對照上面「三角形好朋友」的內容，可以發現數學課本要學生學會畫的三種三角形是直角三角形、等腰三角形、和等腰直角三角形，但是故事中出現正三角形取代等腰直角三角形，所以這位小畫家在她四格漫畫最後一格就補畫上等腰直角三角形，讓課本的概念完整呈現。因此，在分組學習報告中，學生吸取了同學的報告；在觀賞他組的表演

藝術中，她是多麼專注並且區辨出演出內容與課本內容的差異，進一步以視覺藝術傳達出她對學習內容的關注。

我們並不是說，數學的任何單元任何概念都適合以這樣的方式進行，果真如此，教育就失去想像力，陷入另一個單一形式的泥淖中。即便在學生的學習中，我們也發現他們避開較難呈現的「全等概念」，把目標放在三角形性質的概念詮釋和應用上。但是這不代表他們就不懂兩個三角形的全等關係，畢竟他們是掂過、衡量過要用哪些概念來賦予藝術的表徵形式。

最後，我們要高呼「學生萬歲」，因為他們表現的可能性太多了，等著老師去挖掘。

參考文獻

張春興（2004）。張氏心理學辭典。臺北：東華。

廖順約（2006）。表演藝術教材教法。臺北：心理。

Broudy, H. S. (1988). Aesthetics and the curriculum. In Pinar, W. F. (Ed.), *Contemporary Curriculum Discourses* (pp.332-342). USA: Gorsuch Scaisbrick.

Charlesworth, R. & Lind, K. K. (1999/2003) .Math and science for young children (3rd Ed.). 陳廣平、劉兆香（譯）。**兒童的數學與科學 (上)**。台北：洪葉。

Connell, J. M. (2001), Restoring aesthetic experience in the school curriculum: the legacy of Rosenblatt's transactional theory from literature as exploration. **Educational Foundations, 15(1)**, pp. 39-56.

Dewey, J. (1934). Art as experience. New York: Minton, Balch & Co.

Egan, Kieran. (2005). The curriculum as a mind-altering device. In P. B. Uhrmacher & J. Matthews (Eds.), *Intricate Palette: Working the Ideas of Elliot Eisner* (pp.43-52). Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Eisner, E W. (1979/2003). The contribution of painting to children's cognitive development. In Scott, D. (2003, Ed.). *Curriculum Studies: Major Themes in Education, Volume III: Pedagogy* (pp.286-295). London: RoutledgeFalmer.

Eisner, E W. (1994a). Cognition and curriculum reconsidered (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Eisner, E W. (1994b). Aesthetic modes of knowing. In Eisner, E. (Ed.), *Learning and Teaching: the Way of Knowing* (pp.23-36). Chicago: University of Chicago Press.

Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. New Haven: Yale University Press.

Greene, M. (1995). Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Foshay, A. W. (2000). The curriculum – purpose, substance, practice. New York: Columbia University.

Greene, M. (1995). Releasing the imagination: essays on education, the arts and social change. New York: Jossey-Bass.

Jacobs, G. M., Power, M. A. & Inn, L. W. (2002). The teacher's sourcebook for cooperative learning. Ca.: Corwin Press, Inc.

Mintzes, J. J., Wandersee, J.H. & Novak, J. D. (1999/2004). Assessing science understanding: a human constructivist view. 丁信中等（譯）。**促進理解之科學評量：人本建構取向觀點**。台北：心理。

Reys, R. E., Lindquist, M. M., Lambdin, D. V., Smith, N. L. & Suydam, M. N. (2004, 7th ed.). Helping Children Learn Mathematics. New Jersey: John Wiley & Sons.

Ross, J. (2005), The importance of being artist: reflections on Elliot Eisner. In P. B. Uhrmacher & J. Matthews (Eds.), *Intricate Palette: Working the Ideas of Elliot Eisner* (pp.65-75). Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.

Skemp, R. R. (1989/1995). Mathematics in the primary school. 許國輝（譯）。**小學數學教育－智性學習**。香港：香港公開進修學院。

Tassel, K. V. & Greimann, M. (1986/2002) . Creative dramatization. 江惠蓮（譯, 2nd Ed.）。**創造性肢體活動**。台北：信誼基金。

Van de Walle, J. A. (2001/2005) . Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally (4th Ed.). 張英傑、周菊美（譯）。**中小學數學科教材教法**。台北：五南。

從美學導向閱讀的限制式寫作教學之研究

黃秀莉

南投縣鹿谷國民小學教師

摘要

本文藉由閱讀材料引發學童的語文美感，進而與限制式寫作教學結合，讓學童在寫作中融入美感。文中試圖使語文與其他藝術點搭起可能的橋樑，並透過各項美感的選輯或自編之代表性之範文，輔助孩子自已建構語文美感體系的觀點，並且搭配適切之限制式寫作方式加以引導鞏固美感概念，讓孩子能夠靈活運用美感思維去駕馭寫作之巧。因此除了說明限制式寫作的方式外，並以「景物所形成之美、感官所形成之美、篇章結構所形成的美」等三個面向逐一分析及輔以實際之寫作題材，將語文與美學加以聯繫，透過有趣新鮮的美感導向閱讀分析，讓學生能從文章的美感出發，去尋覓語文之美。

關鍵字：美感、閱讀教學、限制式寫作、寫作教學

A Study on Aesthetic-oriented Limited Writing

Abstract

The study aims to help the school children identify and admire the aesthetic of the Chinese language via interweaving limited writing skills with the selective or modified reading material. The study also intends to help the students construct and solidify their own feelings for beauty in language, which could latter be applied to writing by way of teaching of limited writing skills. To achieve the goal; therefore, the study, except implementing limited writing skills, analyzed the reading material from the perspectives of the beauty or aesthetic of scene, sensation and the structures of the written text. It is hoped that the implementation of aesthetic-oriented guided reading and limited writing skills could help to ignite the students' interest in finding the aesthetic of language and enjoy reading various kinds of reading material.

Keywords：aesthetic feeling、teaching of reading、limited writing, teaching of writing

壹、前言

E. Vallance（1991）認為「課程的美學探究就是對課程情境中美感的特質，進行系統性的探究」。Pinar（2004）更進一步說，課程應是一種內在的旅程（inward journey），應注重人的價值、情感、直覺和意義的創造，強調「個體的優先性」（primary of individual），而課程設計不應只是使學生能達到某種知識的目標，而是應該提供個體內在知覺、情感、思考與外在環境相互作用的經驗改造與意義建構的歷程。因此，寫作教學隨著課程的改革，期盼以新的思維開啟不同的美感寫作。

就如同朱光潛先生所謂的「美感經驗可能伴隨的移情作用與內模仿說兩個特質」。其所謂的「移情作用」是指將自己的情感轉移到外物，彷彿覺得外物也有同樣的情感，例如我們常說「雲飛泉躍」、「山鳴谷應」。雲何嘗能飛？泉何嘗能躍？山何嘗能鳴？谷何嘗能應？這是一種擬人法，都是根據自己的經驗來了解外物。這種心理活動通常叫做「移情作用」。移情作用並不限於眼睛看得見的形體，比如音樂純粹是一種形式的藝術，我們只能聽出抑揚頓挫開合承轉的關係，但也能在這純為形式的關係中尋出情感，而說某種曲調悲傷，某種曲調快活（朱光潛，1961）。美感經驗涉及感受能力與想像力，使人感到自由自在而可陶冶性情，啟發內在的能量，破除單面向的思考方式，保持創新性與彈性，及增強人們洞察自然、人性與世界的能力。寫作就是一種讓人能抒發心中對事物美的感受最好的方式。

因此，陳伯璋、張盈堃（2007）課程美學在教學上的實踐，可從教師與教學歷程層面來掌握，讓學童能在九年一貫課程中融入新的寫作方式，Foshay（1991）建議課堂需要有所轉變（transformative），將美感經驗所引發的生命力釋放出來注入課程中，以美感特質的方式安排學習的環境，才能帶給學生新的感受。Greene（2001）也認為從美感的向度可以引導學生有新的創見、感覺、想像與行動方式，導致不同的學習結果。故本文期盼以美學的視角來分析閱讀的內容，並進一步以美感融入限制式的寫作教學，來提升學童寫作興趣與寫作的品質。

貳、美學融入限制式寫作的意義

在寫作的過程中，教師以較長的文字、更多的引導說明及清楚的界定寫作範圍，讓學童有明確的寫作方向及寫作內容。陳志哲（2002）說，限制式的寫作方式一方面提供學童具體的思考場景、空間、素材，另一方面則是透過有目的、有計畫地引導寫作。而國小階段的學童在可塑性及創作力皆處於最佳的時期，因此，可以透過美學的角度，多閱讀，進而學習寫作、突破寫作，達到喜歡寫作。

參、美學融入限制式寫作的教學

依據考選部（2002）《國家考試國文科專案研究報告》中的「限制式寫作」十四種題型來分類，將美學融入可從下列方式：

一、組合

教育部編印《國民中小學九年一貫課程綱要》語文學習領域的寫作能力中，即要求第一階段能運用學過的字詞，造出通順的句子；第二階段應能掌握語詞的相關知識，寫出語意完整的句子且能運用各種句型安排段落、組織成篇。

提供若干互不相關的詞語或文句，須熟悉領會各組詞語的意思，再琢磨看可用來表達何種內容意旨，接著調整詞語的前後次序，合理的加以串用，並增補一些文字或輔助性的材料，使前後句連接自然，渾然成篇，將其組織串連起來，寫成一段完整的文章（謝軍，2003）。學生依所提供的資料，尋繹出其中的脈絡，順利地完成寫作，藉此可以訓練學生運用詞語的組織、推理能力（仇小屏，2003）。

二、改寫

教育部編印《國民中小學九年一貫課程綱要》語文學習領域的寫作能力中，即要求第二階段學生應能應用改寫的方式寫作，因為這種方式，除了可提供題材資料，使學生有所依據外，更可藉以激發學生的想像力與創造力。因此，國小階段的改寫可以透過詩或文章來改變體裁、改變人稱、改變結構、改變表現手法、改變重心及改變立場與角度，訓練想像力達到創作寫作的目的（黃秀莉，2004）。

三、縮寫

提供一篇長文，讓學生縮寫成一段或一則短文的一種寫作方式（陳滿銘，1994）。在不改變原文基本內容和中心思想的條件下，把一篇長的文章按照一定的要求緊縮成一篇較短的文章（賴慶雄、楊慧文，1997）。將保留下來的重要文句加以組合歸納，能呈現完整的文意與自然的流暢感，同時要符合字數要求的一篇短文（陳滿銘，1994）。教育部編印《國民中小學九年一貫課程綱要》語文學習領域的寫作能力中，即要求第二階段學生應能應用縮寫的方式寫作，因此，國小階段的縮寫可以透過縮句、縮段、縮篇及縮寫一本書，經過分辨主要材料及次要材料，來培養提綱挈領、掌握大意的能力（黃秀莉，2004）。

四、擴寫

利用一段或一則短文，讓學生以此為基礎，擴寫成一篇文章的一種寫作方式。擴寫時不改變原文主要內容和中心思想的條件下，把這些句子、段落或短文加以擴展充實渲染、修飾、刻畫，使原來不夠具體的情節變得生動具體、形象感人（賴慶雄、楊慧文，1997）。擴寫可以運用聯想力以豐富內容，選擇重點部分加以詳細描寫，把抽象的變成具體，把隱藏的地方顯示出來，把省略的部份加以

補充，把概括的變成詳述，使其更深刻、更突出（林繼生，2003）。

教育部編印《國民中小學九年一貫課程綱要》語文學習領域的寫作能力中，即要求第二階段（四至六年級）學生應能應用擴寫之寫作方式。因此，擴寫可以利用句子、段落或一篇文章，在不改變主要內容及中心思想的條件下，透過思維能力，將提供的材料作合理的聯想，來訓練其擴散性思考。

五、設定情境

設定情境作文即題目中創設一種生活情境或問題情境，提供具體事件、場景或問題，要求學生寫出適合某種特殊情境條件下的文章。寫作時，首先要設身處地理解情境，想像人物的語言、心理、行動、推想事件情節的發展，然後掌握情境的特點，深入體驗玩味，改造點染，在既定的情境中別開生面（謝軍，2003）。

教育部編印《國民中小學九年一貫課程綱要》語文學習領域的寫作能力中，即要求第二階段（四至六年級）學生應能養成觀察周圍事物的思考寫作習慣。因此，設定情境以生活所接觸到的情境或問題作為題材，透過感官的感受，從現實狀況提出解決的想法。

六、引導式作文

作文之前先提供材料，有的很簡短只有一、兩句話或格言，有的是一首新詩，有的是一段短文或一段寓言，有的則是一段新聞或一種現象、流行的描述，或只是一小段說明文句，也有的兩段短文或更多到七、八段的……，不一而足。而引文之後的題目或採閉鎖式題目已經固定；或採開放式自訂題目；或採半開放式，如「請以○○的啟示」、「我對○○的看法」或「○○是什麼?」為題；有的甚至連題目之外，給提綱式的指引，寫作時依據提示套寫就有基本的結構，而不會漫無章法。因此，引導式寫作亦是提示性寫作的方式，在寫作前給一段材料，如故事、小短文……，將題意方向設限，讓學生透過聚斂式思考發揮類推、聯想及表達能力來完成寫作。

七、文章整理

提供一段或數段具有相關性的資料，經過剪裁、歸納將此些文章加以排序整理，組織成一篇條理清楚、主題明確的文章。

教育部編印《國民中小學九年一貫課程綱要》中，即要求第二階段（四至六年級）學生應能練習利用不同得途徑和方式，收集各類可供寫作的材料，並練習選擇材料；進行寫作及從審題、立意、選材、安排段落及組織等步驟，習寫作文。因此，文章整理是提供一些相關性的短文或事件報導，在其中找出重點，經過整理、歸納、排序再組織成一篇條理清楚、主題明確的文章（黃秀莉，2004）。

八、應用寫作

亦稱實用文學，是指將文學應用於日常實用性事物的寫作，例如：新聞、廣告、柬帖、書信、啟事、楹聯、公告等，具有文學的生活化。

教育部編印《國民中小學九年一貫課程綱要》語文學習領域的寫作能力中，即要求第一階段能配合日常生活，練習寫簡單的應用文。如：賀卡、便條、書信及日記等；第二階段學生應能寫作慰問書信、簡單的道歉啟事。因此，國小階段可以透過書信、啟事、便條的書寫，讓文學與生活結合的一種寫作方式。

九、翻譯

將古文、古典詩、詞、曲，作一分析，然後進一步推敲全詩內蘊含的精神與意境，對於內容加以局部描寫、修飾鋪陳，並補足情境翻成白話文。

教育部編印《國民中小學九年一貫課程綱要》語文學習領域的寫作能力中，即要求第二階段學生應能在寫作中，發揮豐富的想像力，透過對古文的理解與感受，以白話文的方式流暢的表達。因此，翻譯係指以貼切真實、流暢通順及文雅優美的文字表現將詩、詞或古文寫成白話的方式。

十、仿寫

提供一篇範文或一段文章，讓學生運用自己所掌握的材料，寫成相似或有所創新之作的一種命題方式（陳滿銘，1994）。林繼生（2003）將仿寫依相似及創新的情形，分為二種：形似仿寫與神似仿寫。所謂形式仿寫，仿擬的是外在形式，如結構、語言特色、人稱、立場、表現手法、句式，甚至文意.....等，大都照原作套用，沒有自己的材料和創新，形似仿寫不管分段、長短、語氣、技法、敘述觀點、中心思想.....都要盡可能相似，但絕不是抄襲、拷貝；而神似仿寫，準確的根據所提供的範文、寫作特點，運用自己的材料加以仿寫，力求遣詞用字的變化，有一點自己的創見，這種仿寫重在精神、立意方面。

教育部編印《國民中小學九年一貫課程綱要》語文學習領域的寫作能力中，即要求第一階段學生應能仿寫簡單句型，以擴充詞彙並能正確的遣詞造句。因此，國小階段可以從仿寫句子的形式及內容為基礎，再進行新詩及短文的仿作（黃秀莉，2004）。

十一、看圖作文

提供一幅圖畫、一組圖畫或是一個表格，讓學生據此來寫作；讓學生仔細觀察圖表，要看出整體的意涵，更要留心圖畫背後隱藏的意寓，然後展開合理的想像、聯想或揣測，最後再清晰、完整、豐富地把自己的感受表達出來（黃秀莉，2004）。

教育部編印《國民中小學九年一貫課程綱要》語文學習領域的寫作能力中，即要求第一階段學生應能觀察簡單的圖畫和事物，並練習寫成一段文字。因此，

看圖作文可以透過一幅、二幅、四幅或多幅圖畫，由圖中產生聯想，以文字連貫圖畫的內容，完成一篇文章。

十二、文章賞析

提供一篇文章或一段文章，從遣詞造句、氣氛營造、佈局結構、風格特色等方面加以鑑賞分析。文章賞析是將文章的精妙處，透過深入的賞析，結合自我的美感經驗、體悟觸發，精確解說出來（謝軍，2003）。

教育部編印《國民中小學九年一貫課程綱要》語文學習領域的寫作能力中，即要求第一階段學生應能分辨並欣賞文章中的修辭技巧，培養寫作理解、分析及表達能力。因此，文章賞析係指對於一段文章或一篇文章的理解，融入情意的感受及美學的向度，合理分析的寫作方式（黃秀莉，2004）。

十三、文章評論

提供一篇文章或一段文章、報導、故事等，就其中的思想、觀點和寓意加以分析評論。教育部編印《國民中小學九年一貫課程綱要》語文學習領域的寫作能力中，即要求第二階段學生能經共同討論作品的優缺點，主動交換寫作的經驗，來發展思辨、比較及演繹的能力。因此，文章評論係指對一段文章或一篇文章提出自己的看法，透過其他材料的引述，就文章觀點，清晰而完整地表達出的寫作方式（黃秀莉，2004）。

十四、修飾

一段不通順的古文、外文的譯文，其中用字錯誤、遣詞不當、造句不通順或前後銜接不上，顯得粗糙不夠精美，將它修改潤飾得流暢而精鍊（考選部，2002）。

教育部編印《國民中小學九年一貫課程綱要》語文學習領域的寫作能力中，即要求第一階段能指出作品中有明顯錯誤的句子；第二階段學生應能從內容、詞句、標點方面，修改自己的作品。因此，修飾亦指修改，在國小階段可以提供一段不通順的文章，修改文章用詞不正確、前後銜接不上、標點符號使用錯誤、修辭不佳的寫作訓練（黃秀莉，2004）。

基於以上十四種教學內容可以發現：限制式寫作在九年一貫課程中有其重要性，透過美學的角度切入，除了突破傳統式的命題寫作瓶頸外，亦能吸引學童學習；教師更能據此設計出多元、多面向及多途徑的寫作教學內容以培養學童寫作的興趣及能力（黃秀莉，2004）。

肆、以美感視角解構閱讀文本與實踐寫作教學

文章的題材涉及自然、社會、思維三大領域；文章內容的美質主要來自它所反映的客觀事物和作者主觀情思的美。曾祥芹（1995）為讀者的審美實踐了豐富

的內容，因此將文章的內容分為事料美、意旨美、情感美、境界美等，而本文將文章歸納分為下列：

一、以景物所形成之美

（一）詩中有畫畫中有詩

中國繪畫自從蘇東坡用欣賞的觀點評論王維作品說：「味摩詰之詩，詩中有畫；觀摩詰之畫，畫中有詩。」之後，這種只是針對王維個人作品的「味」與「觀」，卻成了後世畫家的普遍準則，把「共相」形而下到「殊相」的格式之中，這樣不是把繪畫的河流改道到詩（文學）的流域中來了嗎（楚戈，1986）？

例如：

初日　王昌齡

初日淨金閨，先照床前暖；

斜光入羅幕，稍稍親絲管；

雲髮不能梳，楊花更吹滿。

分析：詩境華美，卻感不上門采爾油畫上那樣光彩耀目，直射眼簾。然而由於詩敘寫了「光」的活躍的先後曲折的歷程，更能豐富著和加深著情意的感受。

（二）情景調和美

借重具體的景物(實)，來襯托抽象的情意(虛)，以增強詩文的情味力量。美感與特色：在主客關係中，主體佔了主導的位置；主體依據其特殊的情意，檢擇適合的景象，此即所謂的「知覺定勢」。因此景與情的關係是相應相生的，所以可以產生一種「調和」的美感；所給予人的是欣賞而不是推理，是領悟而不是說教(仇小屏，2002)。調和(Harmony)亦稱諧和通常分為「類似調和」和「對比調和」兩大類型。若用相同或相似的細部，共同結合而能產生融洽、愉快感覺的形式時，便稱之為「類似調和」或「關係調和」；如果以相異的細部共同結合的時，其對比關係又能相互調適，而形成融洽的畫面，便稱為「對比諧和」。在感覺上，類似調和富於抒情的意識，具有柔和、圓融的效果，像畢沙羅(Camille pissarro，1830－1903)的「拿樹枝的少女」，便是追求此一目標的名畫。對比的調和卻富於說理的意念，具有強烈、明快的感覺。梵谷(Vincent Van Gogh)的「蒙馬特風光」，便有這種傾向（蓋瑞忠，1989）。

例如：

重送絕句　杜牧

絕藝如君天下少　閒人似我世間無
別後竹窗風雪夜　一燈明暗覆吳圖

練習題目：小草、夕陽、春天

（三）圖底聚焦美

在材料中，有一些是焦點所在的「圖」，有一些是充當背景的「底」，兩兩配合起來，就形成圖底法。美感與特色：「底」相對於「圖」而言，能起著烘托的作用，「圖」相對於「底」而言，卻有著聚焦的功能，因此一烘托、一聚焦，篇章就會顯著得豐富層次，而且焦點凸出(仇小屏，2002)。以「圖底」觀念來檢驗空間結構，既能點出「底」對「圖」的烘托作用，還能彰顯出圖的重要性。

例如一：

狼之獨步　紀弦
我乃曠野裡獨來獨往的一匹狼
不是先知，沒有半個字的嘆息
而恆以數聲淒厲已極之長嗥
搖撼彼空無一物之天地
使天地戰慄如同發了瘧疾
並颳起涼風颯颯的，颯颯颯颯的
這就是一種過癮

例如二：

江雪　柳宗元
千山鳥飛絕　萬徑人蹤滅
孤舟蓑笠翁　獨釣寒江雪

練習題目：放風箏、坐公車、玩遊戲。

（四）豐富色彩美

當我們正在構想一首詩時，腦子裡浮現許許多多「景象」，我們就要從這一大群「景象」中，尋找出最正確、最恰當，顏色最調和的「意象」。把句子寫下來時，更要仔細的著上顏色，使色澤協調一致，柔和鮮明，讀起來賞心悅目，使人好像走入一個彩色的世界。夢是彩色還是黑白的並不重要；但是，詩是彩色的。

寫詩時，別忘了替每一個句子著色，而且，要把整首詩的顏色調的均勻柔和，用顏色渲染氣氛，暗示出作者的心情。例如，張澄月寫的「春天」：春天是一串長長的爆竹，從溪畔到平原到山坡，從二月到三月到四月，總是相繼爆出一朵朵，白的、粉紅的、鮮紅的李花、桃花和杜鵑花，我的新希望，也隨著這串爆竹一個個燃放出來了，這首「春天」是什麼顏色呢？「一串長長的爆竹」是五花八門的紅白黃綠，溪畔庭園山坡是綠色的。當爆竹爆炸了，白的、粉紅的鮮紅的花瓣灑落在綠色的山坡上，那不是花花綠綠，色彩鮮豔，繽紛極了嗎？「顏色」默不出聲，卻告訴了我們許許多多信息。例如：雲白了，草綠了，告訴我們春天來了蘆葦白了蘆汴白了，楓葉紅了，是秋天的消息。王之渙的「白日依山盡，黃河入海流」詩句道出：他看到蒼蒼茫茫的白日向西天沉落，洶湧壯闊的黃河向東海奔流，受到很大的感動，寫下這首不朽的詩。他是「白日」和「黃河」的知音，領會了「白色」和「黃色」的暗示，表現出一富雄渾蒼茫的「視覺效果」。張水金《小窗的思念》中，有一段寫著：

七層、八層、九層的灰色大樓
把矮小的紅色瓦屋
一層又一層緊緊的團團的圍住
小瓦屋的小窗
再也看不見圓圓的藍天

灰色的大樓把紅色的瓦屋圍住了。「灰色」是寒冷無情的，紅色是溫暖熱情的，放在一起給人很不調和的感覺(陳木城，1986)。有句話說：「好鳥枝頭亦朋友，落花水面皆文章」，大自然萬物，各有不同的顏色，有些顏色變化萬千，有些顏色簡單平實，有些令人雀躍振奮，有些使人抑鬱沈悶。只要我們時常保有一顆充滿美感的心，徜徉品味週遭萬物，可以品味生活中的美，進而化作語文的美。

二、以感官所形成之美

（一）遠近漸層美

將空間遠、近變化記錄下來而形成的章法。美感與特色：「由近而遠」的變化中，距離由近而遠地拉開，附著於空間的景物也漸次的呈現讀者眼前，造成一種「漸層」的效果；而且空間若向遠方無限延伸時，常會使人湧起一股崇高感，並使其中醞釀的情緒得到最大的加強。而「由遠而近」則會將空間拉近，並讓近處的景物得到最大的注意。此為尚有多種合乎中國傳統遠近往還的遊賞方式(仇小屏，2002)。由小而大或由大而小、由強弱或由明而暗的循序發展，便將形成感覺上微妙的漸層效果。漸層在實質上，是以優美的比例(如等差級數或等比級

數所形成的比例)為基礎，在形式上富於濃厚的韻律性、建築作品上常出現這類型式（蓋瑞忠，1989）。

例如：

西江月　　辛棄疾

明月別枝驚鵲，清風半夜鳴蟬。稻花香裡說豐年，聽取蛙聲一片。

七八箇星天外，兩三點雨山前。舊時茆店社林邊，路轉溪橋忽見。

練習題目：小魚兒歷險記、游泳記、海底世界、如果我是潛水夫、西遊記、環遊世界、這個世界、外太空歷險、未來的世界、遠足記

（二）左右均衡美

將空間在左、右之間移動，而造成的橫向變化記錄下來的章法。美感與特色：向左、右延展的空間，最能傳達出「均衡」的美感，而且特別容易造成遼闊的空間感，也因此而產生安定靜穆的感受。此外，這種空間很容易凸顯出在左、右造成均衡的物(或人)，這也是特色之一(仇小屏，2002)。蓋瑞忠（1989）指出：均衡原理相同於天秤的原理，基本上可以歸納成對稱或不對稱兩種型態。左右對稱是以假定的軸為中心，兩邊的形象和位置完全相同，呈現出安定而靜止的效果。不對稱的均衡，是指形式部分中相對的形象雖然不同。但因各自的位置、距離安排適宜，使量的感覺相若而形成的平衡現象。

例如：

風景　林亨泰

然然 外防外防外防

而而 邊風邊風邊風

海海 林　林　林

　　還 還 還

以以 有的有的有的

及及

波波

的的

羅羅

列列

這首詩的本意應該是「防風林的外邊／還有防風林；防風林的外邊／還有防風林；防風林的外邊／還有.....」，詩人把主詞「防風林」統統省略，用上一句賓語「外邊」

來取代，讓人產生景物無止盡層層疊疊的感覺；第二節寫大海波浪的排列，也運用層疊復沓的視覺效果，給人一望無際，茫茫大海的遼闊感受。

練習題目：我的學校、我的家鄉、趣味競賽

（三）高低迭用美

記載文學作品中空間高、低變化的章法。美感與特色：在「由低而高」的空間中，方向是往上的，因此給人一種輕鬆、自由的感受；而且當它創造出一個高偉的空間時，容易使審美主體由靜觀而融合，終於達致崇高的情境。至於「由高而低」的置景法，則方向是往下的，因此沉動、密集、束縛，可是力量也因此而非當驚人。而「高低迭用」的空間，則可靈活的收納上上下下的景物，以烘托出作者的主觀情觀情感 (仇小屏，2002)。

例如：《怕》 (翰林版一下)

練習題目：爬山、看夜景、考試

（四）大小對比美

將空間中大的面與小的面之間，擴張、凝聚的種種變化記錄下來的章法。美感與特色：大小空間展現的是平面美。形成的若是「由大而小」的包孕式空間，則最後會凝聚在小小的一「點」上，具有最強大的集中效果。「由小而大」的輻射式空間剛好相反，會有擴大、奔放的效果，是平面美的極致；而「大小迭用」的空間，則會形成「大者更擴散、小者更集中」的效果(仇小屏，2002)。對比(Contrast)亦稱對照，意思是指兩種事物並列時，具有極明顯的差異者，就叫對比。例如：在文學上和戲劇上以景物的陰黑而言；人情的悲歡離合，個性上的忠奸、溫順和暴燥……。

例如：

秋日赴闕題潼關驛樓　許渾

紅葉晚蕭蕭，長亭酒一瓢。殘雲歸太華，疏雨過中條。

樹色隨關迴，河聲入海遙。帝鄉明日到，猶自夢漁樵。

這是一首由潼關到都城，夜宿驛站而題壁的詩。詩中雖無"宿"字，然而字句中卻明顯表露夜宿驛樓，秋晚雨過，四望風物而觸景生情。頷聯寫潼關山川氣勢，瀉宏蒼茫。頸聯寫所見所聞，由近及遠，無際無垠。兩聯對仗工整自然。末聯點出赴京並非所願之意，含蓄委婉。

練習題目：看畫展、一張畫、校外教學、未來的世界

（五）形態變化美

將外在世界中，萬事萬物某一狀態本身的變化呈現在文章的章法。美感與特

色：由於人對某一對象的某種特徵的注意越集中，在大腦皮層的相應部位就越能引起優勢興奮中心，這就是「有意注意優勢」，藉助於此，人們達到非常有效的觀察。創作者對觀察的結果感覺到美，便會用文字準確地傳達出來，於是出現對狀態變化的刻畫；但這與其說是對事物形態的模擬，還不如說是對美感情緒波動的模擬（仇小屏，2002)。含有量感的任何事物之視覺概念，也只能經由三次元空間的媒體，如雕塑或建築，才能再現。如果我們想在一平面上創作一幅圖畫，我們希望所能做到的只是造成一種轉移——亦即利用二次元空間的手法去表現某些視覺概念上的主要結構（Rudolf Arnheim 著，李長俊譯，1976)。

例如：

五官素描　商禽

嘴

說什麼好呢
唯
吃是第一義的
歌
偶爾也唱
也曾吻過
不少的
啊—酒瓶

鼻

沒有碑碣
雙穴的
墓
梁山伯和祝英台
就葬在這裡

耳

如果沒有雙手來幫忙
這實在是一種無可奈何的存在
然則請說吧
咒罵或者是
是有
是鼻　的

一　的
一　鼻梁
(有如　和　一
這一　是無　的
偶爾
也　在一
是在　的

（六）知覺轉換美

在篇章中描摹不只一種的知覺，藉此展現創作者對大千世界多面認識的章法。美感與特色：人的任何一種知覺活動，都離不開感覺；因此人的感覺器官接收客觀世界的訊息，經過審美心理的運作後，就產生了種種的知覺美。在這之中，視覺和聽覺出現的次數最頻繁，與美的關係也最密切，因此這兩種知覺特稱為「美

的知覺」。不過，各種知覺之間，都是彼此輔助的，而最終都會匯歸為「心覺」，在心覺中獲得內在統一，這才是目的與極致。

例如：《想要》 (康軒版第六冊第八課)

練習題目：健康玩耍快樂唱歌

三、以篇章結構所形成的美

（一）因果規律美

「因為...，所以...」的構句方式是十分常見的；相反的，由「所以」至「因為」的情形也有；甚至「因為」與「所以」多次交互出現的況也屢見不鮮。因此，這樣的思維方式，其應用範圍擴大到篇章時，那就形成因果法了。美感與特色；因果邏輯的應用十分廣泛，所以因果法在文學作口中也就相當的常見。其最常出現的型態是「由因及果」，這樣可以因順推而產生規律美，也可以全面地弄清楚事情前因後果。而「由果溯因」是因為「因」最後才出現，很能夠挑起讀者的「期待欲」。而其他變化類型，除了變化的美感外，也藉助「因」與「果」的多次呈現，來更深入內容(仇小屏，2002)。「因果律」是指據於原因結果之繼起關係。此關係也叫做因果性，即有了能成為原因的事象與狀態，必定會伴隨能變為結果的事象與狀的法則（劉振源，1983）。

例如：《春天來了》 (部編本第二冊第二課)

（二）並列整齊美

並列結構成分都圍繞主旨，從各方面、角度來闡發主旨；而且彼此之間關係不分賓主，也未形成層次。美感與特色；並列結構在形式上的反覆，可以產生整齊之美；但又不是全然的相同，因此又有變化的美感。而且並列結構成分「形散而神不散」，在主旨的統攝下指向和諧的統一，相當合乎美的規律 (仇小屏，2002)。

例如：《誰會這樣》 (翰林版第三冊第十三課)。

練習題目：誰能這樣為什麼

（三）凡目對稱美

在敘述同一雜事、景、情、理時，運用了「總括」與「條分」來組織篇章的一種方式。美感與特色：凡目法的形法，基本上是運用了歸納、演繹的邏思考；也就是說歸納式的思考會形成「先目後凡」的結構，演繹式的思考會形成「先凡後目」的結構，而「凡目凡」、「目凡目」的結構，則是綜合運用了歸納、演繹的推理方式而形成的。所以「凡」是總括，具有統括的力量；「目」則是條分，條分的項目是並列的，因而有一種整齊美。而且「凡目凡」、「目凡目」結構還有一個特點，那就都有對稱(均衡)的美感。

例如：《美麗的寶島》(部編本第三冊第七課)

練習題目：我們的學校、我的家鄉、我的同學。

（四）賓主和諧美

運用輔助材料（賓），來凸顯主要材料（主），從而有力地傳達出主旨的一種章法。美感與特色：根據「相似」聯想，去尋找輔助的「賓」，以烘托出「主」，因剛產生調和之美；而且有主有從，都是為了托出主旨而服務，這就會形成繁多的統一，因此而產生和諧美(仇小屏，2002)。文學境界中，既必終始有我焉。自必以我之情為主，而以物之情為從。諺有云：「紅花雖好，還仗綠葉扶持」，蓋取其可以相幫襯，互發明也。藝術家也不是按照一系的步驟來設想他的作品，不是先想線條，然後想空間，然後再想色彩。這位藝術家在視覺形式中要想表現的思想和感情，每一種成分都有貢獻，才能到表現的統一性（Bates Lowry 著，杜若洲譯，1976）。

例如：《家》(部編本第二冊第十課)

《風的話》(翰林版第二冊第五課)

（五）正反統一美

將極度不同的兩種（或兩種以上）的材料並列起來，作強烈的對比，藉反面的材料襯托出正面的意思。以增強主旨的說服力與感染力。美感與特色：正反法是在「對比」的原理上產生的，對比因為具有極大的差異性，因而有鮮明、醒目、活躍、振奮的強烈感受。而且有「相對立的形態」出現在篇章中，反而能使主體（正）的特點更凸出、姿態更優美。除此之外，還可以增強主旨的感染力，這又再一次證明了「繁多的統一」這一美學至理(仇小屏，2002)。

例如：《春天是讀書天》 (部編本第二冊第三課)

《好鄰居》(翰林版第二冊第二十課)

練習題目：好朋友。

（六）問答懸疑美

藉著「問」與「答」來組織篇章，不過「連問不答」也有組織的效果，而且「對話」也應包括在問答法中。美感與特色：語言具有「刺激」與，「反應」的雙重屬性，前者會形成「問」，後者會形成「答」，而且一般的對話也會形成「刺激－反應」的關係，因可以將兩個不同的部份連結起來。並且「問」有懸疑的效果，「答」則會帶來撥雲見的輕鬆感。至於「連問不答」則因意脈的流貫而連結為一個整體，而且因為一直沒有回答，於是造成了懸宕的特別效果。

例如：《媽媽的一天》 （康軒版第五冊第十一課）

（七）平側束展美

平提數項的部分，和側注其中一、二項的部分。兩者結合起來所形成的章法。

美感與特色：平側法最大的優點，就是很容易藉著側注，凸顯出重心來。而且平提的部分也同時具有收束和拓開的作用，這也會帶來美感。

例如：《百寶箱》 (康軒版第五冊第十四課)

伍、結語

本文試圖跳脫語文學習窠臼，為語文添加一些好玩有意義的元素，啟發引領學童喜歡語文進而化成學習的動力，達到學習事半功倍之效。那麼，寫作教學就如同課程美學探究一般，藉由課程中藝術美感的經驗、認知、關聯與想像，體驗課程中美的價值與意義，是一種充滿詩性智慧（Mythopoetics）、靈性之旅的體驗學習（鍾添騰，2009）。本研究藉著語文中的美感構成之概念，來啟發學生對語文的審美情操，經由審美的創造性閱讀過程培養出學生對語文學習的一股源源不絕的動力，使語文教學美感化，為語文與其他藝術搭起可能的橋樑，並透過各種美感的選輯範文，輔助學童自己建構語文美感體系的觀點，並且搭配適切之限制式寫作方式加以引導鞏固美感概念，讓學童能夠靈活運用美感思維去駕馭寫作之技巧。傳統式的語文課程往往受限於時間及升學壓力而較不易達到審美之效果，若將語文與美學加以聯繫，透過有趣新鮮的美感導向閱讀分析，讓學生能由美感出發，去尋覓語文之美，將有助於學童寫作能力的提升。

九年一貫課程實施後，教師與學童皆須以多元、多面向的角度思考教學與學習，將寫作方式及學習寫作的途徑重新調整，在教學過程中，讓學童觀察、想像、創造、鑑賞有其展現的可能，都會使學習成為美的饗宴（陳伯璋、張盈堃，2007）。如此一來，除了多些觸媒點燃學生的學習意願外，更可以為寫作教學添加一些催化劑。因此，語文基礎美感以閱讀導入限制式寫作教學必定可以在寫作上給學童另一片新天空。

參考文獻

王欽韶（1989）。**琳瑯滿目的美的世界－語文課美學現象分析**。北京：教育科學出版社。

仇小屏(2001)。論「圖底」章法的空間結構—以幾首唐詩為例。**國文天地，17(5)**。

仇小屏(2002)。**詩從何處來：新詩習作教學指引**。台北：萬卷樓圖書股份有限公司。

仇小屏(2003)。論小學階段「限制式寫作」。**人文及社會學科教學通訊，14(3)**，121-145。

朱光潛(1961)。**文藝心理學**。台北市：臺灣開明書店。

考選部（2002）。**國家考試國文科專案研究報告**。台北市：考選部。

林繼生（2003）。語文表達能力測驗。**國文天地，16（8）**，83-90。

陳志哲（2002）。小學「限制式寫作」情境式命題教學探究－以第二階段兒童為實施對象。**國文天地，18（12）**，73-77。

陳木城 (1986)。**童詩的秘密**。台北：民生報。

陳滿銘（1994）。**作文教學指導**。台北市：萬卷樓。

陳伯璋、張盈堃(2007)。來自日常生活的教育學院：社區、課程與美學的探究。**教育與社會研究，12**，41-72。

商禽（2000）。**商禽・世紀詩選**。台北：爾雅出版社。

教育部（2003）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。台北市：教育部。

黃秀莉（2004）。**國民小學限制式寫作之行動研究**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。

國立編譯館（2002）。**國語課本第一冊**。台北：國立編譯館。

國立編譯館（2002）。**國語課本第二冊**。台北：國立編譯館。

國立編譯館（2002）。**國語課本第三冊**。台北：國立編譯館。

康軒出版事業股份有限公司（2001）。**國語課本第五冊**。台北：康軒出版事業股份有限公司。

康軒出版事業股份有限公司（2001）。**國語課本第六冊**。台北：康軒出版事業股份有限公司。

曾祥芹（1995）。**文章學與語文教育**。上海：上海教育出版社。

楚　戈（1986）。**審美生活**。台北：爾雅出版社。

蓋瑞忠（1989）。**藝術欣賞入門**。台北：省立博物館出版。

劉振源(1983)。**造形教育**。台北：劉振源出版。

翰林出版事業股份有限公司（2001）。**國語課本第一冊**。台南市：翰林出版事業股份有限公司。

翰林出版事業股份有限公司（2001）。**國語課本第二冊**。台南市：翰林出版事業股份有限公司。

翰林出版事業股份有限公司（2001）。**國語課本第三冊**。台南市：翰林出版事業股份有限公司。

翰林出版事業股份有限公司（2001）。**國語課本第四冊**。台南市：翰林出版事業股份有限公司。

賴慶雄、楊慧文（1997）。**作文新題型**。台北：螢火蟲出版社。

謝軍（2003）。**國文-含作文、公文與測驗**。台北：東芝文化事業有限公司。

羅秋昭（1999）。**國小語文科教材教法**。台北市：五南圖書出版股份有限公司。

Bates Lowry 著，杜若洲譯(1976)。**視覺經驗**。台北：巨流圖書公司。

Foshay, A. W. (1991). Curriculum matrix: Transcendence and mathematics. *Journal of Curriculum and Supervision,* 6, 277-293.

Greene, M. (2001). *Variation on a blue guitar: The Lincoln center institute lectures on aesthetics education*. New York: Teachers College Press.

Pinar, W. F. (2004). *What's curriculum theory?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Rudolf Arnheim 著，李長俊譯（1976）。**藝術與視覺心理學**。台北：志文出版社有限公司。

圓桌論壇(二)：教師發展、美學與相關概念的釐清

教學的「遊戲」結構

The structure of "play" in teaching

林逢祺

國立臺灣師範大學教育學系教授

摘要

本文旨在運用席勒的美育思想，來闡釋教學的內在結構，說明為何教學藝術及教學的美，取決於遊戲結構的建立與完整人性的發揚。以遊戲為結構的教學，結合人類本然的感性衝動與理性衝動，將之轉化為遊戲衝動，並在遊戲衝動的實現裡，以自由的形貌，調製感性與理性動態平衡的美的教學。

關鍵字：席勒、遊戲、教學

Abstract

This article utilizes F. Schiller's theory of aesthetic education to illustrate that both the art of teaching and its beauty are determined by the extent to which teaching constructs itself according to the structure of "play" and enhances the completeness of humanity. The teaching that constructs itself according to the structure of "play" combines human being's sensuous impulse and formal impulse, and transforms them into play impulse. During the process of realizing play impulse, teaching is free and has a beauty emanated from its balance of sense and reason.

Keyword：F. Schiller, play, teaching

無識自我之尊嚴，絕無尊重他人尊嚴之可能。(Schiller, 1794: L24)[4]

席勒(F. Schiller, 1759-1805)《美育書簡》(*On the aesthetic education of man*, 1794)中的學說，蘊含深刻教學理論，對於教師日常教學，也頗富啟發價值。本文旨在運用該書之核心思想，來闡釋教學的內在結構，說明為何教學藝術及教學的美，取決於遊戲結構的建立與完整人性的發揚。

壹、教學的感性樣態

教學是影響力的發揮；而教學藝術則表現在不著形跡的浸潤作用，需要純藝術(the Fine Arts)的靈魂和天才，才能成就滋養高尚人格的純潔泉源。席勒說：「在真理的勝利光輝抵達內心深處之前，詩人的想像力先行擄獲了它的光芒...。」（L9）亦即真理的把握，透過藝術的感性管道，更為快速，因為藝術擅長以具體意象喚醒感覺官能和理性思維聯合運作，由此為抽象概念提供易解鮮明的具體印象；這是藝術的「抽象具象化」能力，所可產生的效果。

席勒又說：「你要在謙虛靜穆的內心中珍愛得勝的真理，並以美的姿態將它從你自身，由內而外地展示出來，如此，則不僅思想敬重它，感官也會熱衷於捕捉它的形影。」（L9）在此，席勒間接道出了教學的秘密：對於真理的知性理解，只能讓人敬重真理，還不能喚起熱愛之情；對於真理的熱愛，要等到人們懂得以美的形式，感性地將內在認識，具象地表現出來時，才會發生，並由此散發動人力量，真理的傳播也因此得以潛移默化地前進。

失敗的教學，有一部分來自於教師尚未掌握真理的感性樣態，便急於（或必須）以抽象說理，「強迫」學生接受顛撲不破的「正見」，這不但無法達到讓受教者敬重真理的目的，更難引發其熱愛真理之情。依席勒之見，感性樣態的發掘乃是讓人「既敬又愛」真理的關鍵。因此，懷抱教育人類之理想者，當傳遞真理時，不僅要在精神上認識真理，還要能展示真理的感性樣態，方可竟教育之全功。

只是席勒並不看好一般教育者孕育感性樣態的創造力和耐性，他說：「並不是每一位胸懷這種理想的人，都有創造的冷靜和恆久的耐性，以將這種理想銘刻入無言之石，或鎔鑄為穩當的文字...。神聖的創造衝動往往過於急躁，不願採取謹慎的方法，只想直接進入現實生活及行動世界，重塑道德世界中那些缺乏形式的事物。」（L9）認識真理的理性形式，而不能以冷靜和耐心發掘其感性樣態，卻迫不及待地想要改造世界的人，

[4] 本文引述之文本皆出自席勒《美育書簡》一書，為求簡潔，附註僅標示引文出自第幾封書簡（如 L9）；若為席勒觀念之引申而非直接引文，便在書簡號碼前加「參見」二字（如參見 L9）。

通常會嚇退那些處於被動狀態的受教者。古人所謂「易子而教」的箴言，講的大約也是父母急於灌注「真理」給兒女，不願「浪費」時間探求真理的感性樣態，缺乏和子女一同玩賞真理的興致，以致教與學雙方皆感索然無味，甚至鬧得不歡而散；相對的，易子而教時，教與學雙方都有了冷靜、從容的心理距離，反而「遊性」乍現、靈思泉湧，易於發現通往真理之門。可惜一般教學者對於這個常見現象的內在原理，並不一定能夠完全理解；而理解者也未必能在實踐上貫徹。

質言之，席勒在此所要提示的是遊戲興致的重要。他說：「你那些嚴肅的原則，會把他們嚇走，但在遊戲中，他們將能忍受這些原則；他們的『品味』比他們的『心』更加純粹，因此你必須由此緊緊抓住那些膽小的脫逃者。」（L9）對於嚴肅的原則，人們「心」雖認同，但感於實踐之苦，經常萌生畏怯，或因情感柔弱，而不能全然接納，這種種不純粹的狀態，令人不快，進而不自主地產生排斥心理，並有脫逃的衝動。相對的，遊戲興致能使人進入凝思、品賞的狀態、激發理性原則之感性樣態的追求衝動，並以生動象徵的發掘，向人的純粹「品味」展露一種感通人心、接納原則之美的直覺姿態。舉例來說，生命世界中，生死相倚，是個嚴肅的定律，也是必然真理，但許多人面臨自己或摯愛親友的生死大關，仍然難以平靜接受，這時詩人的隻字片語，如泰戈爾（R. Tagore, 1861-1941）的「願生如夏花之絢爛，死如秋葉之靜美。」(Let life be beautiful like summer flowers and death like autumn leaves.)，經常可以對人產生安撫及感通的效用。這即是席勒所謂：「在真理的勝利光輝抵達內心深處之前，詩人的想像力先行擄獲了它的光芒」，意欲表達的狀態。

貳、教學的理性形式

然而我們不能誤以為人類只要求或只能在「理性的感性化」之中，體驗美的昇華作用；人也有將「感性理性化」的衝動，也能在這種衝動的實現過程中體驗美之底蘊。席勒說：人如果只是以感性面對世界，拋棄心智活動，他將淪為純然的「物質」，而且此刻他所認識的世界，也將只是流變的「時間中一種無形式的內容」(a formless content of time)（L11）。

席勒認為，人雖然有恆動的部分，稱之為「*狀態*」(*condition*)，亦有恆定的部分，稱為「*位格*」(*person*)。位格要求人將認知中一切無形式的形式化，亦即將流變的恆定化，因為位格只有在恆定中才能將自己定位，並由此彰顯自己（L11）。試想一個人如果在某一刻認定吸毒是惡的，在另一刻又認定它是善的，如此反反覆覆，難道不會感到茫然不知所措，進而懷疑起自己的定「位」和「格」律？質言之，認知的統一、融貫或恆定形式之確立，能帶來位格圓滿的美感，也是人之「典型神性」(the proper characteristic of divinity)的顯現（L11）。其實日常說法中，所謂「名正言順」、「名副其實」、「自我實

現」等語，都可佐證席勒的見解。而席勒這個觀點，也可用於解釋為何「發現變化之中的秩序」或者「寓整齊於變化」，能帶給人無比的快樂。物體墜落、潮汐變化、水往下流、日升日落等等看似不同的現象，實則都與「地心引力」密切相關，學會和了解這個**統一的原理**，能使初學者快樂，而最先「發現」這個原理的牛頓(I. Newton, 1642-1727)，其快樂自然更是筆墨難以形容。

透過前述認識來看教學，可知學生絕不會滿足於片段、零散事實的習取；學生渴望教師所教的任何東西，都有統一的形式。「以法則貫串現象」，和「以現象佐證法則」，同為成功教學不可或缺的要件；這個道理基本上根源於人類稟有感性與理性兼具的天性。

參、教學裡的感性與理性

人類感性與理性兼具的天性，使其同時受兩種相反法則的驅使。席勒指出，這兩種法則一是「絕對實在性」(absolute reality)，一是「絕對形式性」(absolute formality)；前者要求人把內在（理解之形式）外在化，後者則要求人把外在（大千世界之萬象）內在（形式）化(L11)。遵從第一種法則的驅力，席勒稱之為「感性衝動」(sensuous impulse)，此一衝動重視此時此刻個體如何於現實世界的界限之內，感知多樣豐富的現象，這是個體與真實世界相連，最大化接觸變化性和外延性之疆界的力量之源；遵從第二種法則的驅力，席勒稱之為「形式衝動」(formal impulse)，此一衝動來自於理性要求自由、和諧、不受限於個別現象的特性，也是要把個別案例當一切案例之法則、把一瞬當作永恆的動機，其實現可最大化個體的自主性（L12 ,L13）。席勒認為，教育的目的是在把人的這兩種特性統一起來，使位格的最高自主性和感性的最大豐富性結合，以達內外合一的要求；而實現這種理想狀態的人，不會在大千中失去自我，反而能將外在豐富現象聚斂到內在精神之前，並以理性將其一體的形式彰顯（L13）。

可是形式衝動和感性衝動也有互相侵害的可能。席勒說：當感性衝動取得絕對支配性，使感官成了「立法者」時，人將與客體無異，位格因而消失；當形式衝動過剩而取代了感性的功能時，便是用形式在感受，這將使形式失去內容，並因此解消自我。要從這種衝突中跳脫，人們必須認識到：「只當人是自主的，實在才外於他，他的感受力才敏銳；只當人的感受力是敏銳的，實在才內於他，他才是思維的力量。」（L13）換言之，當人的自主性和感受力同時處於有效運作狀態時，感性衝動和形式衝動才相生而不相斥。

在教學上，感性衝動取得絕對支配性的情況有許多。常見的是以自認為「精采」的個案，佔據了教學的絕大部分時間，而未作理性形式的深度探索，以致教學後，學生只記得聳動的「故事」、「情節」或「笑話」，不知其「寓意」為何；武斷地以未經深究的

個案，得出自認為「整全」之見，則是教師教學時經常難以克制的感性立法衝動。至於教學時「以形式取代感受」的象牙塔現象或「劇場偶像」情節，可能無需多作說明了。

無論如何，究竟怎麼才能實際達到感性衝動和形式衝動「相生而不相斥」的狀態呢？席勒的建議是「放鬆」(relaxed)。

肆、「放鬆的」教學

需要放鬆的同時包括感性衝動和形式衝動兩者。感性衝動的放鬆不是讓感覺能力鈍化，而是要全力增加對現象的知覺廣度，但把現象深度的探索交給位格，以保全精神的自由；形式衝動的放鬆，不是指精神、思維和意志的鬆懈，而是指理性力量高度運作時，仍然了解感覺豐富性乃是精神光榮之泉源，因而預留感性運作的天地，避免任意對其施加暴力（L13）。如此我們可以說席勒所謂放鬆，是指人的感性和理性同時全力運作時，感性和理性都自覺自己只代表真理的部分，故能容納彼此，協同運作，使人在認知和行動上具備彈性，並表現出「變化中有統一、統一中有變化」的形式和力量。對於這兩種衝動所可能產生的互惠、相生之性質，席勒的結論是：「一個衝動的活動，既引發另一個衝動的活動，也為其定下界限，任一個都因為另一個處於活躍狀態，才發揮最高潛能。」（L14）

「放鬆」的概念，對教學者至少有三個重要意涵：

第一，教學前的感覺和精神必須是飽滿的，而這種狀態須由充分準備而來，因為「放鬆」並不是放任感覺鈍化、精神鬆弛，反而是感性和理性的充盈，且唯有課前準備充分，正式教學時，才有「放鬆」的心理空間和實際可能。

第二，不以課前準備（無論多充分）為教學內容之全體，教學過程中不斷要求自己、適時邀請學生以敏銳的感覺及思維，來豐富課堂中的感性材料，並樂於改造課前預定傳授之形式或法則。

第三，不陷溺於感性材料或理性形式，要在教學中讓兩者最大可能地相互激盪，追求「以形式統一感性材料」、「以感性材料激發形式之改造」的目的，而若能如此，教學即是「由有限走向無限」的動人歷程。

伍、教學「遊戲」結構的創生

能放鬆，就是進入所謂「遊戲」狀態。席勒說，感性衝動和形式衝動的協力合作，即為「遊戲衝動」(play impulse) （L14）。感性衝動要求感受對象；形式衝動要求創造對象；遊戲衝動則要求「在感受中創造，在創造中感受」（L14）。正因為遊戲衝動能同時滿足、統一人的感性與理性的雙重天性，所以席勒說：只當人遊戲的時候，他才是完

整的人；只有完整的人，才遊戲（L15）。席勒又說，遊戲衝動的對象是「活（生動）的形式」(living form)，**而活的形式即是最廣義的美**（L15）。他解釋道：一塊大理石雖無生命亦無形式，但經藝術家之手，可以化為活的形式；一個有生命的人，雖有形式，然其形式卻不一定是活的。一個人在什麼時候現出活的形式而具有美呢？席勒認為：「只當一對象之形式能活在我們的感覺裡，且其生命又能在我們的知性中展露形式時，此對象才是活的形式；同時無論我們在何種情況下判定一對象為美，道理總是如此。」（L15）席勒進一步主張，指出：唯有活的形式才能同時贏得人的愛慕和崇敬；活的形式在感性上令人覺得優美，故得愛慕，又在知性上向人展露尊嚴，故受崇敬（L15）。席勒以雕像為例，說明希臘女神朱諾（Juno Ludovici）的雕像，除了有女性的嬌秀，還散發無所求的靜穆，故而能成就令人愛慕和崇敬兼而有之的活的形式。

教學要展露席勒所謂活的形式，亦即要成為美，應以遊戲為結構。此可由四個方面來解釋。

第一，教師須了解感性衝動和形式衝動是並存、分立，且皆有價值（皆有存在權利）的人性本源，教師能認識這個事實，才能適當調整，使感性衝動和形式衝動都成為教學的**部分而非全體**、都不對教學產生強制作用，如此為教學的「自由」立下了基礎，也為融合兩者的一體性狀態（遊戲衝動）鋪下了發展的道路（參見 L16, L18, L19）。

第二，教學以遊戲為結構，就是以美，而不單以感覺經驗或抽象形式為對象。這樣的教學將同時具有「振奮之美」（energizing beauty）和「柔化之美」（melting beauty）。它的振奮之美有助消除力度及深度的不足，使軟弱變柔和、輕挑變輕快、冷漠變冷靜、膚淺變廣博、任性變自由；柔化之美則幫助教學化解感性緊張與精神緊張，免於感覺或概念的強迫，從而保有自由及多樣性（參見 L16, L17）。

第三，遊戲結構可以使教學進入「*美感*（*審美*）狀態」（the *aesthetic*）。美感狀態是一種中介心境（middle disposition）、自由心境，也是一種純粹狀態，擺脫一切既有規定，不以任何特定目的為對象（參見 L20）。這樣的教學，不會僅僅以數學、物理或道德為對象，而是能在數學裡看見物理、在道德裡和數學遇合，這就像最高等的音樂有圖像、最美的繪畫有樂章、文學裡有雕刻、雕刻裡有詩篇一樣，如此正顯示教學以有限通向無限的自由（參見 L16, L17）。

第四，以遊戲為結構的教學，能喚醒人自為立法者的尊嚴。受物質世界盲目必然性之左右的教師，只是感性之奴，雖不依循任何規則，但也不自由，因為一切事件或現象，對他而言都只是命運，而非能夠思維或改變的對象；這種教師不自由，也不能使人自由。相對的，教師的理性思維衝動如果急於脫離感性擺佈，可能誤把個人感性之無限放大，認作個人感性之脫離，如此將教學成為對學生的奴役，未能見到包容學生一切現實差異，協助學生由其自我感性知覺到的個例，見出理性形式之全體，進而成為自身之立法

者，乃是美的教學授予人最寶貴的禮物：人性與自由（參見 L24）。

陸、教學藝術：遊戲的開始（代結語）

> ...藝術是自由的女兒，必須依從精神需求的指令，而非受物質渴望的差遣。可是，如今必然性(necessity)成了主人，墮落的人類屈服於它的暴虐宰制之下。效用(utility)是這個時代崇尚的巨大偶像，任何力量都要為它服務，所有天分都宣示對其效忠。在這些天平上，藝術的精神貢獻無足輕重；因為失去一切鼓舞，藝術就此遠離我們這個時代的喧囂市集。（L2）

教學是一種藝術，展現高度藝術的教學必然是自由的後裔。然而在前述引文裡，席勒的種種憂慮都可能是教學不得自由的因素；而不自由，就不能遊戲，也因此成不了藝術。當教學者把感性所知覺到的世界認作一切，只受命於物質而不發展精神，其教學將與自由絕緣，並停止追求成為藝術的可能。其次，教學也可能認「必然性」作自己的主人。物質必然性是科學馳騁的疆域，當教學者認為凡不涉及或缺乏科學的，就不能、不值得甚或不該教，便是讓必然性作教學的主人。誠然，科學大肆開疆拓土的同時，許多教學不由自主地崇拜，竟把自身的藝術當作貢品，無條件地獻出，這是席勒所言之「墮落」。然而，不作藝術，不求精神性存在，不探索必然性之外的自由空間，是墮落嗎？無論這個問題的答案為何，我們似乎已經進入專以物質和科學為單位來計量教學之「效用」的時代，此刻的「教學藝術」即使不願意，恐怕也不得不「墮落地」退出「我們這個時代的喧囂市集」。

不作物質和科學的臣僕而又能優遊於教學、不使教學「硬化」者，是博恩(J. A. Bowen)所謂「裸教（本然教學）」(“teaching naked”)的高手，是藝術家、自由的子嗣，也是遊戲的仙子。

參考書目

馮至、范大燦（譯）(1988)。 F. Schiller 著。**審美教育書簡**。台北市：淑馨。

Schiller, F. (1794/1965). *On the aesthetics education of man* (R. Snell, Trans.). New York: Frederick Ungar Publishing Company.

Schiller, F. (1794/1967). *On the aesthetics education of man* (E. M. Wilkinson & L. A. Willoughby, Trans.). Oxford: Clarendon Press.

（本文感謝洪仁進及葉坤靈兩位先生的教正）

教師覺知的課程美學：不同領域的比較

陳彥廷

國立編譯館副編審

潘文忠

國立編譯館館長

摘要

在台灣，課程美學探究無論在教學現場或是研究範疇均長期被忽視。本文首先探討課程美學在教育領域中的意義；接續，從 11 位第一線中小學教師的晤談內容去分析他們對於課程美學意義的理解與關於如何教、如何學的看法；最後，提出結論與師資培育的建議，以作為後續課程美學實踐推廣之參考。

關鍵詞：課程美學、教學藝術、鑑賞

The Comparison between the Different Fields in the Curriculum Aesthetics of Teachers' Consciousness

Abstract

In Taiwan, no matter in the teaching or studying, curriculum aesthetics are always neglected. First of all, we will discuss the meaning of curriculum aesthetics in the schooling field. Secondly, we'll pick up eleven elementary school and junior high school teachers in the first line, then analyzing the interview contents about their understanding of curriculum aesthetics, the perspectives about how they teach and learn. At the end, we'll have the advice of teacher training to be references about practice of follow-up curriculum aesthetics.

Key Words: Appreciation, Art of Teaching, Curriculum Aesthetics

壹、教育思潮中美學種子的萌芽

Stenhouse (1975)指出，課程革新是迎向21世紀挑戰的重要關鍵因素，而國家課程綱要更是其中的發動核心。因此，為迎接 21 世紀世界各國之教改脈動，教育部於2008年5月公佈修正「國民中小學九年一貫課程綱要（簡稱97課綱）」。從97課綱內容來看，課程內容的設計仍以學生為主體，以生活經驗為重心，以培養現代國民所需的基本能力。綜觀這十項基本能力，其中「欣賞、表現與創新」能力即是要培養學生感受、想像、鑑賞、審美、表現與創造的能力，具有積極創新的精神，並表現自我特質，以提升日常生活的品質。由此看來，培養學生在學習過程中審美的經驗，已成為新時代課程實施中的元素之一。而Esiner (1983)提到，「鑑賞」是教育批判的一部份，「鑑賞」是感知的藝術，而「感知」則是一種知覺、認識或理解，從而提供判斷的基礎。因此，當前教育思潮對於學校課程的詮釋，不再只是「有效學習」、「真正理解」，而還應包括對課程的「美感經驗」。

近年來，許多研究（例如：李雅婷，2003；林鈺萍，2004；周淑卿，2006；洪詠善，2008；陳伯璋，2006；Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman,1995; Eisner, 2002, Greene, 1995）針對「課程美學」、「教學即藝術」、「教育批判與鑑賞」等觀點進行研究與討論。其中，Eisner (1994a)即在《Cognition and Curriculum reconsidered》一書中指出，當前學校教育傾向將認知以一種「現象」來處理，而非一種情感。而他卻認為，知識並不僅僅是一種語言的結構，還包括感官的總和以及心理素質的運作。知識的意義不應只是理論的知識，而是Aristotle所稱的「實踐智慧 (phronesis)」，是整體的理解與判斷 (Eisner, 1994b)。Eisner更進一步詮釋「實踐智慧」所重視的是學習者對藝術感知的形塑，而教學的活動就是一個藝術創作與展演的過程。在整個教學過程中，教師如同一個展演者，呈現出知識程度、教學技巧的專業表現，但是，這特別之處，在於教師如何在特定的情境下將知識和技巧結合，引導學生進行深刻的理解，將知識傳授過程中的教學技巧轉移至實踐與體驗的歷程，這就是「藝術」。因此，林逢祺（2009）指出，對於「教學」，我們不應只是在乎教學過程中「教師」、「學生」、「進度」、「成績」、「學科」、「答案」...等「部份而非整體」的知覺，而反過來，我們或許可以去思考，在不斷嘗試建構整體之部分的教學中，從整體的觀點去看到部分與整體間動態的美感。

然而，Stenhouse (1975)指出，沒有教師發展，就沒有課程改革。面對此課程觀點的流變，教師抱持怎樣的看法，就扮演著舉足輕重的角色，成為影響此課程改革是否成功的因素。有鑑於此，本文將從第一線教師的觀點出發，透過半結構式晤談的方式，理解當前中小學不同領域教師對於「將課程視為一種藝術」的美學觀點之看法，進而從現

實反映出的現象，思索未來可行的方向與途徑。

貳、當教師與課程美學的相遇

周淑卿（2009）指出，過去，我們在教學中賦予「讀寫能力」極重要的地位，甚至以此判斷學校教育的成效，乃至於藝術和其他活動在課程中被邊緣化。這種「習以為常」的觀點逐漸形成一般教師的意識形態。然而，有些意識形態如果被許多教師視為既定的，就如同定理一般無可挑戰，那麼這些意識型態就會享有安全的地位，而這些意識形態影響所及的諸多措施便不會遭受質疑與否定。因此，研究者認為，若要啟動第一線教師認識、接受並實踐「課程美學」的觀點，則應先瞭解教師們對於「課程美學」的認識與理解。然而，桑慧芬（2009）提到，國內學界近年對於「課程美學」已有諸多討論，然經典理論援引各有所據，因此，各界對此議題得共識仍在持續凝聚中。本研究基於這樣的看法，希望從開放的角度，蒐集第一線教師對於「課程美學」的理解，以作為未來引領他們朝此方向前進的參考。以下，從研究工具、研究對象、資料分析等進行說明與闡釋：

一、研究工具

桑慧芬（2009）綜合Eisner的觀點，提出「課程美學」意識與實踐兩個面向可以思考的八個問題：「美」的課程意識是什麼？為什麼要有「美」的課程意識？是誰的「美」的課程意識？如何建立「美」的課程意識？什麼是課程美學的實踐？為什麼要有課程美學的實踐？是誰實踐課程美學？如何實踐課程美學？研究者基此提出半結構式晤談工具，針對國內7位第一線中學教師進行訪談，作為分析的內容（詳見表1）：

表1　「課程美學」晤談大綱

問題編號	晤談問題
1	您認為「什麼是美」？請用自己的想法為「美」下一個定義。
2	您認為「什麼是課程」？請用自己的想法為「課程」下一定義。
3	您認為「課程」有美的地方嗎？若有，「課程之美」表現在你所擅長科目的哪些方面？為什麼？若沒有，又為什麼呢？
4	您認為若要培養學生欣賞「課程之美」的能力，可以「教」嗎？為什麼？
5	如果有機會去教學生欣賞「課程之美」： **(1)**您覺得適合從什麼學習階段開始教呢(幼稚園／小學／中學／大學／研究所)？為什麼？ **(2)**您覺得需要獨立開課來教學生欣賞「課程之美」嗎？為什麼？ (3)您覺得教授學生欣賞「課程之美」的教學目標可以是什麼？

	(4)您準備教什麼欣賞「課程之美」的內容給學生呢？為什麼？
	(5)您準備用什麼教學方法或策略來教學生欣賞「課程之美」呢？為什麼？
	(6)您準備用什麼方法或策略來評量學生對「課程之美」的學習成效呢？為什麼？
6	您覺得教師若想從事課程之美的教學，他或她必須事先具備什麼專業知識和能力？為什麼？或者您覺得不需要，只要有意願、有興趣，自己就可以編選教材、採用方法來教？為什麼呢？
7	關於「課程之美」，您還有其他什麼想法嗎？

二、研究對象

本研究邀請 11 位第一線中小學教師進行晤談（其相關資料詳見表 2）。這些教師源於研究者所熟識的夥伴，故屬於便利性取樣。這 11 位教師都是畢業於師範大學與教育大學相關系所，都具有 5 年以上教學年資。他們都曾經參與研究者過去關於教師專業發展的研究，在表達能力與對於教學的熱忱度都是良好的。本文以作者同意的化名作為研究對象的代稱，以維護參與者的隱私及研究倫理。

表2　接受晤談教師之資料

代號	任教層級	任教領域	學歷	任教年資
小浩	國中	數學	博士生	10年
小簡	國中	數學	碩士	12年
小如	國中	數學	碩士	10年
小憲	國中	自然與生活科技	碩士	15年
小哲	國中	歷史	碩士	8年
小君	國中	公民與道德	學士	5年
小儀	國中	英文	碩士	7年
小鑫	國小	健康與體育	碩士	9年
小億	國小	社會	碩士	6年
小偉	國小	體育	碩士	5年
小美	國小	社會	碩士	12年

三、資料分析

以下，從晤談的題幹中分析 11 位教師的感知：

（一）什麼是「美」？「美」的定義為何？

11 位教師中，有 9 位教師從「感官」、「心靈」的角度去詮釋「美」的定義：

小浩：就是在視覺或是感官上感覺很愉快。

小簡：美是人或事物中，所引起感官愉悅感受，並且提高心靈或精神的某種特質，或這些特質的集合。

小如：能使自己有心情愉悅的感覺。

小哲：讓人感覺舒服、賞心悅目的人、事、物。

小儀：看得順眼就是美吧！

小鑫：感官所及，令人有愉悅之感的事或物。

小億：美就是賞心悅目，能令人身心愉快的事物。美是有形或無形之事物，透過人們感官感受後，會令人感覺到身、心、靈愉快的情況。

小偉：美是一種人文關懷。

小美：美是讓人產生愉悅並且引人向善的感動。

然而，也有3位教師從「學科」的角度去詮釋「美」：

小簡：美是秩序、對稱與明確。

小憲：讓人覺得有「成就感」。也就是說能表現出讓自己滿意的行為。

小君：接受教養而表現出適宜言行的狀態，這就是美。

由此看來，多數教師對於「美」的定義是從「整體」的層面去詮釋，然而，也有一些教師會從自身學科的「部分」角度去詮釋「美」。例如：小簡老師是一位數學教師，他便認為「美」必須是有秩序、對稱、明確。顯然，他所抱持的哲學觀是邏輯實證論觀點。而小君老師，則源於公民與道德學科本位，認為「美」是接受教養而表現出適宜言行的狀態。因此，我們不難發現，教師對於美學的概念會受到自身「學科」的哲學觀影響。

（二）存在「課程之美」？若有，「課程之美」表現在任教科目的哪些方面？

11 位教師中，有 10 位教師認為存在「課程之美」，有1位教師認為「目前課程少有美的部份（Q3-小儀-01）」。然而，「課程之美」在學科上的表現，則呈現多元的角度。其中，4位數理科教師都認為「課程之美」表現在「數學」、「理化」科目上是符合邏輯、和諧、問題解決以及實驗成果的意涵：

小浩：課程之美表現在數學上就是符合數學邏輯、精簡架構完整的數學證明。

小簡：畢達哥拉斯提出「美就是和諧」。數學家在研究數學問題時，皆會情不自

禁地以「美」的標準來衡量。例如：天體運行論、神廟擺設及建築、運行軌道與軌道大小之間的一種經常的和諧關係、自然規律。

小如：數學重視邏輯思考及解決問題的能力，利用一些「基本的」數學概念累積邏輯思考及解決問題的能力，慢慢地能思考更複雜的問題，也能解決更難的問題。

小憲：自然科學活動中實驗的成果就是「美」的表現。

上述教師的詮釋，呈現的是一種「哲學觀」的意識形態。而對於健康與體育的老師來說，「課程之美就是學生有興趣或有實用性的課程（Q3-小鑫-01）。以我任教的健康與體育來說，當我發現因我的教學讓學生表現出之技能達到要求的標準，自然產生動作上的『力與美』，例如籃球的『帶球上籃』，他結合了運球與投籃二種技能，中間的聯結為『跨步』，如未能協調的完成動作，會有笨手笨腳之感。相對的，如能依據要領完成，即為一具力量、速度與美感的連續動作，教學者教學猶如欣賞一『成品』（Q3-小鑫-02）」，他將課程的傳授過程視為一種藝術品。然而，有 1 位教師從「知識結構」去詮釋：「課程結構完整，節奏流暢，內容豐富就是課程之美（Q3-小哲-01）」；有 1 位教師從「學習的部份表現」詮釋：「學習活動所學內容讓人能有成就感就是『美』的地方（Q3-小憲-02）」；有 3 位教師從「學習的整體表現」詮釋：

小君：課程之美是生活經驗與知識相應證、融會貫通時，與人討論的思辯過程。

小億：課程之美表現在良善之目標訂定、精緻之教材呈現、富愛心之教法過程及輔助成長之評量實施。

小美：課程的美在於引領學生在學習中有所感動，並能指引學生向善。

然而，有 1 位老師認為：「目前課程少有美的部份。在升學至上的思潮中，課程之美幾乎是不會被重視的一塊。如果又要把課程之美當作一宣傳重點，基層教師恐怕行無餘力（Q3-小儀-01）」。總的來說，我們發現中學領域教師傾向從「學科本位」、「學習的部份表現」去詮釋「課程之美」，而小學領域教師則傾向從「學習的整體表現」去詮釋「課程之美」，並且將課程的教學視為一種藝術品創造的過程。

（三）培養學生欣賞「課程之美」的能力，可以教嗎？

既然多數教師都同意「課程之美」的存在性，那麼，該如何培養學生欣賞「課程之美」？有 10位教師認為，「課程之美」可以從體驗中過程引導、醞釀，進而在潛移默化中養成：

小浩：教學生體驗，從數學的應用引入數學的結構。例如：建築或生活中的數學引入數學的邏輯結構。

小簡：可以引導。因為「數學思維」源於對自然規律的洞悉與領悟，表現於主體情感上的某種愉悅和快意，是需要累積前輩們的經驗。自然界或理想界的內在規律是浩瀚的，更需要後輩們去發掘，所以需要引導。

小如：大部分的能力都是從無到有的學習成果，只要能多接觸、多觀察、多了解，應該就可以利用「教」的方式，潛移默化的讓有用心的學生培養出欣賞「數學之美」的能力。

小哲：欣賞是一種本能。從課堂中分享就可以了。

小君：可以透過引導的方式去教。

小儀：培養學生欣賞課程之美的能力是可以醞釀的。

小鑫：當然，但我認為「欣賞」能力與「操作」能力必需區隔得很清楚。例如：我個人「喜歡」音樂，我很樂於學習「欣賞」音樂，但要教我「學習」音樂的專有能力，也許興趣並不高，學習「欣賞」是享受的，比較不會有壓力。

小億：教而後知之，知而後能行。讓學生瞭解課程之美，是將課程內涵的良善美意，透過教師教學過程中就可以讓學生瞭解。可以增進學生之學習興趣。

小偉：可以在教學過程中引導學生去欣賞他學習的內容。

小美：因課程需透過設計，讓學生能有知、情、意、行的轉化。

由此可見，多數教師都認為，要培養學生欣賞「課程之美」的能力，應讓學生從與學科相關的學習活動、經驗中去培養，讓她們真正理解學校課程中所傳授的知識與生活間的關聯，進而欣賞其所學的內容。但是，有1位教師卻憂心：「不過，現行教育環境中很難執行課程之美這種東西吧！國小階段升學壓力不大，但學生心智成熟度低，國高中階段升學壓力大，不過學生心智成熟度卻是可發展階段。大學學生心智成熟大多定型，且主觀意識強（Q4-小儀-02）」，顯然，如果要教師去落實培養學生欣賞「課程之美」的想法，讓教師認同並克服他們的心理因素是必須考慮的面向。

（四）「課程之美」適合從什麼學習階段開始教？教學目標為何？教什麼內容？使用什麼教學方法或策略？用什麼方法或策略來評量學習成效？

11 位教師中，有 8 位教師認為「課程之美」可以從幼稚園階段開始實施。因為：

小簡：「數學思維」源於對自然規律而絕非只有數字。

小如：越小開始培養，影響的時間會越長，效用也越大。

小憲：年紀雖小，仍可由小地方教起。

小哲：只要有課程就可以教。

小鑫：因為他們什麼都不懂，自然什麼都有趣。到了小學五、六年級，學生的學習區分會很明顯，如大多數的女生不喜歡上體育課。有時候他們這個階段的學習態度連狗看了都會討厭。

小億：學習美是要從小開始學習。課程安排得當幼稚園學習無問題。

小偉：培養美感由小做起。

小美：美必須由小開始培養。

他們認為，從學前階段就可以從孩童的學習經驗中濡化對於課程的鑑賞，只要願意去施行，就會有成效。有 2 位教師認為「課程之美」可以從國小階段開始實施：

小浩：因為小學生對於數學概念已經有初步的瞭解。

小君：從小學三年級開始。這時孩子已有較不錯的表達能力，生活經驗也較豐富。但現今學生的生活背景較局限，在課程起點行為的評估須留意。

他們認為，小學階段的孩子已具備基本的學科知識以及穩定的各方面能力。因此，可以植基於此培養孩子的「課程之美」鑑賞能力。綜觀這兩類的看法，我們發現，這兩群教師不同的觀點在於一方認為培養「課程之美」鑑賞必須有基礎的知識與能力，而另一方的觀點則認為不需要。

然而，有 10 位教師認為，要培養欣賞「課程之美」的能力不需要另外開課去教授。因為：

小浩：蘊含於數學課程中這樣上課比較有趣。

小如：這是一種抽象的概念，應從學習過程中慢慢培養和體驗。

小憲：僅需由教師於教學活動中提醒學生。

小鑫：學生欣賞「課程之美」的能力是可以內化的，「課程之美」是可以內含在課程中，由學生「自行體會」而來。若刻意獨立開課就太「刻意」而減低「美」的知覺。

小億：可以融入個別課程，教專業部分融入藝術人文或綜合領域課程中。

小美：課程之美應融入在各教學領域中。

他們都同意，欣賞「課程之美」是一種抽象而非具形於外的表現，因此，應從課程的進行中逐步養成。但是，也有 1 位教師認為可以結合不同的領域課程來實施：「可以融入個別課程，教專業部分融入藝術人文或綜合領域課程中（Q5-小億-02）」。然而，另外 2 位教師認為不需要另外開課的理由為：

小哲：能讓學生學到課堂上的知識更重要。
小儀：這只會徒增基層教師的壓力和困擾。

顯然，小哲教師對於學習仍然抱持知識獲得的「部分」觀點。
再者，欣賞「課程之美」可以設立什麼教學目標呢？

小浩：體驗與感受數學之美。
小簡：1.鼓勵創造性思考能力，表現能力；2.了解數學演進過程（數學史）；3.了解數學家。
小如：能具備邏輯思考及解決問題的能力。
小憲：成就感的滿足。
小哲：完整、有效能、流暢的課程。
小君：當一個人（be a man）。
小儀：除了現實實用面的知識外，精神層次的提升，亦或可說是個人的內化發展。
小鑫：培養學生對美的知覺能力。
小億：分為教學目標、教材、教法及評量四方面。
小偉：情意教育目標。
小美：培養欣賞、表現、審美能力以促進學生尊重他人及關懷社會的行為。

可見，他們均同意他們所認同的欣賞「課程之美」的能力，其目的不在於獲得知識的多少，而是未來成為公民時所應具備的能力。然而，中學領域教師所認為的「課程之美」的教學目標是在學科學習中的「整體表現」，而小學領域教師所認為的「課程之美」的教學目標是似乎是類似於「情意面向」的表現。此外，7 位中學教師也認為要培養學生欣賞「課程之美」的能力，教學內容應該包括：

小浩：讓學生體驗數學在美術或是建築上的應用。例如：金字塔、或是費氏數

列在生活上的應用。

小簡：數學史、數學家的故事。

小如：以數學課程架構為主要內容，可以補充相關的數學史或數學家的故事，從中帶領學生去解釋思考的方向及實際操作解決問題。

小憲：由實驗的過程中，藉由觀察、操作等過程，讓學生了解實驗之美。

小哲：多元課程內容，用不同的方式展現可供比較。

小君：文化欣賞。我國社會風氣有些短視及價值對立，影響所及許多觀點狹隘及偏頗。我希望學生要懂得欣賞不同的立場及觀點。。

小儀：勇敢說出自己的意見。美是很主觀的東西，台灣學生普遍缺乏思考能力，透過說出自己意見的同時，並能理解別人的價值觀。

顯然地，4 位中學數理教師（小浩、小簡、小如、小憲）以及小君教師都站在原本學科的基礎上，認為欣賞「課程之美」能力的教學內容應從此出發，透過實際經驗的過程去培育未來成為公民的能力。而 4 位小學領域教師教師則認為：「個人不認為需有具體內容（Q5-小鑫-04）」，他們均認為欣賞「課程之美」是在課程教授的過程中逐步養成。然而，11 位教師都為此欣賞「課程之美」的教學繪出「培育全人」的圖像。

然而，要實施學生「課程之美」鑑賞能力養成的課程，該用什麼教學方法呢？

小浩：先體驗再引入數學概念。因為這樣會讓學生學數學有所感覺，並覺得其實生活中處處有數學。

小簡：收集影片教學。這樣學生較沒壓力，較容易投入。

小如：講述、實作、練習。建立學生的基本知識後，讓學生實際操作，自己體驗，才能了解個中樂趣。

小憲：培養學生的敏銳的觀察力、對環境的敏感度。

小君：使用媒體，以引起興趣；利用閱讀，以達成知識深化；利用討論，以發現差異、理解差異、尊重差異

小儀：小組討論或上台發表。另外，也可對別人的發表加以回饋。

小美：以角色扮演的方式，讓學生來體驗各種不同的情境。角色扮演對國小學生具吸引力。

可見，他們所選擇的教學方法，已相異於過去傳統的教學方式。他們重視運用「動手做」、「社會互動」以及「電子媒體」的特質去進行。至於，該如何評量呢？

小浩：可用開放的方式讓學生畫圖、設計或找出與生活有關的數學。

小簡：心得報告。例如：你從影片中看到什麼？學習到什麼？

小如：紙筆測驗及教師觀察。學習成效不單只由一個紙筆測驗的分數來決定，學習態度也可以是一種無形的學習成效。

小憲：由實驗報告的撰寫中，請學生加上自己的心得。

小哲：從學生的互動對話中評量。

小君：文字和口頭表達，去評量知識理解、運用科技蒐集能力；討論，去評量知識應用分析、團隊合作

小儀：只要學生將自己的想法清楚說明，並說出對他人想法中最贊同的部份為何及其原因，即可達成學習成效。

小鑫：以「形成性評量」於上課過程中隨時給予學生覺知「課程之美」的鼓勵。

小億：低年級以口說、簡易是非選擇紙筆評量為主。中年級除依年級之外可以加上簡答題。高年級：再加上表演、創作。

小美：發表。學生透過發表能表達自己的知識、技能，從而了解學生的思想和感情。

由此看來，除了小億教師外，多數教師對於評量學生欣賞「課程之美」能力的想法，都呼應了教學方式，也符應當前培養學生成為未來公民的目標。

參、我思我想我嚮我往

從本研究晤談 11 位第一線中學教師的結果來看，大多數的教師對於欣賞「課程之美」都有自身的詮釋。有些教師植基於學科的特性去詮釋「課程之美」，意寓「課程之美」是教師從教學的活動中，讓學生體驗概念與生活的連結，進而理解經驗、知識、感知、實用是不可切分的道理。這樣的觀點，符應 Dewey (1934：56)所提到的，教學美感的經驗是教師與學生、課程與教學、師生與教材交互往返的感知、理解、詮釋、判斷與行動的經驗，這些所有的情感都整合為整體。但是，也有教師從「知識結構」與「學習表現」為「課程之美」下註解。雖然這是教學過程中的「部分」，但是，誠如林逢祺(2009)所述，在不斷嘗試建構整體之部分的教學裡，也許能夠慢慢地找到部分與整體的美感動態關係。因此，思索該如何引導現今第一線教師從原本聚焦的「有效教學」、「教學能力」、「心理學」、「社會學」...等觀點巨觀去審視課程實施之餘讓學生獲得之帶得走的能力，應是當前推展教育現場重視「課程之美」議題要重視的面向。

其次，欣賞「課程美學」的能力該何時教？如何教？如何評量？受訪的教師雖然有不盡相同的看法，但是，多數教師認為從學前或國小的時候就可以進行。其原因在於

「有課程即有『課程美學』」，只是有些教師考量學生必須具備基礎的「知識」與「能力」方能進行。由此看來，第一線教師均認同「課程美學」可以在各級學校的教學中實施。並且，他們所思考的教學方式、評量策略不再是過去傳統的紙筆測驗，而是「做中學」、「社會建構」的思維。然而，Dewey (1934)提到，「教學是藝術，教師是藝術家」，可見，課程的實踐即是一種藝術創作的過程，該如何去實踐課程美學？應沒有一致性的解答。因此，借鏡第一線教師在實踐過程中的成功經驗（例如：李雅婷，2003；周淑卿，2006；鍾添騰，2009），或許是推行策略的方式之一。

然而，誠如周淑卿（2009）所提，許多教師所抱持的意識形態是既定的，就如同定理一般無可挑戰。該如何讓教師接受、理解並落實？Posner, Strike, Hewson & Gertzog (1982)發表了一個概念改變模式的必要條件：不滿意 (dissatisfaction)、可理解的(intelligible)、合理的（plausibility）、有利的（fruitfulness），這些條件必須充分滿足才能改變原先抱持的概念。因此，研究者認為，或許我們可以先透過反思的途徑讓教師不滿意自身現行教學現狀，再透過成功經驗分享、教學實踐引導，去培育教師實踐「課程美學」的能力。

參考文獻

李雅婷（2003）。**課程美學探究取向的理論與實踐**。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

林逢祺（2009，11月）。**教學的「部份/整體」**。論文發表於美學取向課程與教學之理論建構與應用學術論壇。台北市：國立台北教育大學課程與教學研究所。

林鈺萍（2003）。**個案教師教學之賞析：艾斯納教育鑑賞與批評模式及其應用**。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。

周淑卿（2006）。**美學取向課程探究的範疇及其可行途徑之研究**。行政院國家科學委員會研究計畫成果報告（NSC94-2413-H-152-007）。台北市：國立台北教育大學課程與教學研究所。

周淑卿（2009）。**藝術取徑的教師發展：探索Eisner的路徑**。論文發表於美學取向課程與教學之理論建構與應用學術論壇。台北市：國立台北教育大學課程與教學研究所。

洪詠善（2008）。**美感經驗觀點的教學再概念化**。國立臺北教育大學課程與教學研究所博士論文，未出版，台北市。

桑慧芬（2009）。從艾斯納教育想像探討學校課程美學之實踐。論文發表於美學取向課程與教學之理論建構與應用學術論壇。台北市：國立台北教育大學課程與教學研究所。

陳伯璋（2006）。**課程研究典範建構的新取向：論課程美學探究的必要性及其限制**。行政院國家科學委員會研究計畫成果報告（計畫編號：NSC94-2413-H-032-011）。台北市：台灣師範大學教育系。

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**。國立臺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。

Dewey, J. (1934). *Arts as experience*. New York: Minton.

Esiner, E. W. (1983). Educational Connoisseurship and Criticism: Their from and functions in educational evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, & D. L. Stuffleam,(Eds.). *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp.335-346). Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

Eisner, E. W. (1994a). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press.

Eisner, E. W. (1994b). *The educational imagination: on the design and evaluation of school*

programs. New York: Macmillan.

Eisner, E. W. (2002). The educational imagination. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Greene, M. (1995). Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). Understanding curriclum as poststructurlist, deconstructed, postmodern text. In Understanding Curriculum. NY: Peter Lang Publishing, Inc.

Posner, J., Strike, K., Hewson, P., & Gertzog, W. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education, 66*, 211-227.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development.* London: Heinemann.

邁向一種共鳴的課程美學研究取向

黃彥文

國立台北教育大學課程與教學研究所博士生

摘要

長久以來，教育的研究一直在實證科學典範的長期領導下，落入效率與控制的追求，學生彷彿像是「沒有臉的人」，只能背動式的接受著同樣的課本知識灌輸，除了「接受」或「拒絕」外，沒有任何依照不同個性或喜好而選擇的餘地。

典範的轉移，吹響了課程研究取向多元開展的哨音，其中課程美學文本研究取向的發展方興未艾。而觀看近年來課程美學的文獻，依舊停留在「對科技理性提出批判」：主張課程要重視美感經驗和著重美的特質的論述層次上。只強調須重視美學領域各相關概念，卻常未進一步澄清美學範疇與概念間的異同，也少有將概念與課程聯結而轉化為課程的語言。

本文採課程理論研究法，透過文獻探討的方式進行探究，研究目的有三：

一、 首先，當前美學取向課程研究的發展情況。

二、 其次，探究「共鳴」概念在美學上的意義性。

三、 最後，從個人及空間兩個面向探究「共鳴」課程美學探究上的可能性。

綜言之，「共鳴」的課程美學研究取向，試圖兼容並續不同的二元論述，採取一種尊重差異的美感思維立場，主張透過美感經驗的共鳴追求，超越辨證的線性式二元論證，同心協力創造一種共生共榮的課程願景。

關鍵字：課程美學[5]、美感經驗、共鳴

[5] 本文行文中將「美學取向的課程研究」和「課程美學」視為同異詞使用，係指同樣的對象。這是因為，前者為一種現在進行式的「起點」、後者意味著未來式的「願景」，在不同時間序列中都肩負其意義性。

Toward a kind of resonance curriculum aesthetic research approach

Abstract

It has been a long time that education research follow the technology oriented paradigm. Most students, practice teachers, and even more the professors of many study fields also take the standardize curriculum in schools for granted without doubting "Why these curriculum but not others?" Students become "the no-face-one" either "to accept" or "to reject" without other choice.

Accompanying with the trend of postmodernism, Postmodernist also make effort to create different vision. In this era, the field of curriculum research also seeks for mutual approach. Within it, Curriculum aesthetic research oriented awake people conscious, emerge many critic, reflective, and question, rather than be limited by everyday routines. However, most curriculum aesthetic research stands on the point of views of impressing the important for aesthetic experience and the quietly of aesthetic at the discourse level. The different amount ideas and ideas are not be focus. At the same time, there are also few aesthetic ideas connected with curriculum, nor to be transformed into a kind of curriculum language.

For the question，in this article, I try to depend on the conceptualize of the "resonance", not only seek for the intervention between ration and emotion but also suffer a agency of praxis. There are some purposes of "resonance" oriented curriculum research perspective on base of curriculum research methodology as follows：

1. First, inquiring the current development of aesthetic experience.
2. Second, describing the meaning of the concept of"“resonance" for aesthetic field.
3. Finally, discussing the possibility of the concept of"“resonance" to curriculum aesthetic research.

In general, resonance curriculum aesthetic research approach try to include many dualistic discourses at the position of respecting different aesthetic thought. There are something be argued that to seek the resonance among mutual aesthetic experience and then we might beyond the gaps of dualistic discourses and create the collaborative curriculum vista at the same time.

Keyword：curriculum aesthetic、aesthetic experience、resonance

壹、前言

長久以來，教育的研究一直是科學取向的，而在實證科學典範的長期領導下，教育政策和學校實務難免落入效率與控制的魔咒中，創造了學校教育的工業文化(周淑卿，2005)。學生彷彿像是「沒有臉的人」，只能背動式的接受著同樣的課本知識灌輸，除了「接受」或「拒絕」外，沒有任何依照不同個性或喜好而選擇的餘地。將課本記得熟、考試考得好的人，就被視為「很會念書」、「好學生」；又能通過層層升學考試的人，就能以「來來來，來建中！去去去，去台大！」(歐用生，2003)的志向，進入所謂的「名校」、「好系所」就讀，而最終取得不同價值份量的「文憑」— 整個教育學習過程所追求的唯一目的。彷彿，人生的教育過程像是注定好的劇本一樣，我們一步步被無形的力量牽引著，符合著所有被社會結構預設好的標準答案、標準流程，最終邁入了命運既定的結局。

典範的轉移，吹響了課程研究取向多元開展的哨音(Doll, 1993)，其中課程美學文本研究取向的發展，如同 Dwayne Huebner(1966)把美學語言確定為可以替換當時佔主流地位的 Tyler 學說的一種重要語言。然而，課程往往不是附庸於「技術理性」的支配或宰制下，就會是矯往過正，過度放任於「感官的過度刺激」，呈現出「非此即彼」的涇渭分明現象。

研究者認為，我們必須透過課程美學超越二元論述的分化危機。這並非是長江後浪推前浪，也不是一代新人換舊人。不是非此即彼(either or)，而是和(and)的概念(aoki, 2004)。這更是兼容並續了新/舊、東方/西方、主流/邊陲，而是一種尊重差異的美感思維，透過共鳴與認同，創造一種共生共榮的課程願景(Doll, 2002)。因此，本文採課程理論研究法(Grove & Short, 1991)，透過文獻探討的方式進行探究：

一、首先，當前美學取向課程研究的發展情況。

二、其次，探究「共鳴」概念在美學上的意義性。

三、最後，分從個人及空間兩個面向探究「共鳴」在課程美學探究上的可能性。

作者期本文能夠在被技術理性宰制的「課程的沮喪時代」中，透過「共鳴」的概念把課程與教學的人性與愛找回來。

貳、航向課程美學的大陸

周淑卿(2005)曾於〈課程的美學探究範疇之建構—當前的問題與未來的方向〉一文中指出，如果以「課程美學」為一種探究取向的方法與內涵命名，那麼所謂「課程美學」應給予明確的範疇界定，否則僅以「美學」作為科學研究的互補途徑，將流於一種空泛

的論述。

課程美學的涵蓋性無遠弗屆，常籠罩著一股模糊與曖昧性。Pinar(1995)於《理解課程》中這麼告訴我們，目前我們理解課程的研究取項主要可分為以下七個取向：

一、透過藝術來描述普通課程(general curruiculum)的意義。代表學者如：Harry Broudy。

二、為了提出理解課程的框架 — 與那些主流社會和行為科學框架有聯繫相對照的框架 —進而闡明知識獲得的美學概念和思維的美學概念，以進行美學的認識和探究。代表學者如：Jose Roseario、Elizabeth Vallance 和 Thomas Barone。

三、由藝術家自行解釋與課程概念聯繫的藝術概念。代表學者如：Ronald Padgham。

四、研究藝術與社會的關係，進而提供課程的美學相關議題。代表學者為：Landon Beyer。

五、利用與藝術相關聯的概念，為理解課程和教學提供概念工具。代表學者為：Elliot W. Eisner、Elizabeth Vallance、以及 Margo Figgins。

六、評論戲劇和課程之間關係的學術著作。代表學者為：Madeline R. Grumet 和 Margo Figgins。

七、把課程當做美學文本的後現代課程觀念的學術著作。代表學者為：jan jagodzinski、Daiyo Sawada、和 Karen A. Hamblen。

研究者認為，我們可視這些取向流派對美學之於課程間的相對關係及其定位進一步詮釋來加以理解：

一、美學是一種學科，是一種核心課程統整方式的展現。

二、美學或美感經驗，在認識論上對於課程之意義。

三、以藝術表現手法與信念，作為課程概念的關聯性探討。

四、美學是一種社會中身體力行的動力。

五、利用藝術的概念、隱喻，為課程提供另一種理解詮釋的維度。

六、重視課程與戲劇作品間互動可能性的探討。

七、以美學探究作為後現代主義課程文本的理解方式。

就台灣的課程美學發展現況，陳伯璋(2006)在〈課程美學的理論建構與批判〉一文中曾指出，在台灣的課程研究中，過去有一部分的研究採取傳統教育工學模式進行探討之外，近年來受到再概念化運動及後現代主義的影響，無論在專書、期刊、及碩博士論文方面也有相當的成果，唯在課程美學(aesthetic)探究方面仍少見。陳伯璋(2006)也進一步分析，台灣課程美學方面的研究，除了課程與教學季刊曾在 2005 年八卷二期採用專刊的型式系統性的討論外，其餘的文章散見於碩博士論文與期刊論文中，足以可見台灣的課程美學探討仍在起步階段。陳伯璋(2006)指出，台灣的課程美學研究自李雅婷)的博

士論文「課程美學探究取向的理論與實踐之研究」開始，已有年輕學者的陸續加入，如周佩儀的「 艾斯納教育批評理論之研究」、朱盈潔的「M. Greene 的自由哲學思想及其在教育上的蘊義」、楊建萍的「加強中學生的美育教育」、鄭素月的「九年一貫課程的探究徒徑~美學探究」、鐘添騰的「課程美學的理念與探究」、以及洪詠善的「美學探究在本土課程研究應用之初探」等，不過從其內容加以分析，大都以 Eisner、Pinar、Greene、Vallance 的二手轉介為主。

值得注意的是在陳伯璋 2006 年所發表的〈課程美學的理論建構與批判〉一文，同時分析課程美學的探究主要可以分為四大取向，更試圖以批判教育學的觀點，著手建立第五種課程美學的觀點，這些取向分別為：

一、自然主義觀點下的課程與美學。代表學者為：John Dewey。

二、社會批判取向的課程與美學。代表學者為：Landon Beyer。

三、藝術鑑賞的課程與美學。代表學者為：Elliot Eisner 和 Elizabeth Vallance

四、美學文本取向的課程與美學。代表學者為：jagodzinski、Daiyo Sawada、和 Karen A. Hamblen。

五、以批判與行動為導向的課程美學。代表學者為：Albers、Muri、Yokly、批判理論學者 Theodor Adorno、Herbet Marcuse、Henri Lefebvre；文化研究學者 Bourdieu、Stuart Hall、Fish、Bakhtin；批判教育學者 Henry Giroux、Paule Freire；基進民主路線的 A. Giddens 等人。

由 Pinar 和陳伯璋對於課程美學研究取向的分析中，我們可以得知所列舉的課程學者名單大同小異，惟陳伯璋更進一步引入了批判理論、文化研究、以及批判教育學的學者思想做為探討課程美學探究的可能性。

整體而言，國內課程美學研究的探討方興未艾，然而觀看近年來課程美學的文獻，往往停留在「對科技理性提出批判：主張課程要重視美感經驗和著重美的特質的研究」的論述層次上，只強調「課程美學很重要！」。忽略了「對於美學領域各相關概念的探究」到「課程美學是什麼？」的探討；更遑論「從不同美學立場所衍生出來的概念，進行美學本質上的探究」進以澄清「我的課程美學是採取那種美學觀點的立場」是知其然不知其所然的全面移植。所導至論述常自相矛盾的現象，也顯示這種全面擁抱方式是危險的，更是缺乏批判性的理解的。因此，本研究試圖透過「共鳴」的概念來論述美學之於課程的意義性，並建立彼此的聯結與夥伴關係，以航向課程美學的大陸。

參、「共鳴」的美學概念

為了探求共鳴理念在美學上的意義性，本研究將先從美學思想演進的時序分析，並藉由美學的範疇探究，最後透過共鳴的字源分析來論述「共鳴」的美學概念。

一、從西洋美學概念的歷史演進談起：從客觀、主觀、到互為主體性

早期的哲學家或藝術家談「美」時，他們所關心的向來不是存在於每個不同個體的對美的感受，因為這是一種 Plato「殊相」，是變動的，不是真實的。古人並試圖找出一些「美的共通原則」(像是 透視法原則、黃金比率、和諧、統一...等等)，這亦即一種 Plato 所說的「共相」，是存在於理念界的，是具備普世四海皆準的「美」。若再細問：「為何黃金比率是美的？」或許追到最後，純粹是這些哲人們「天馬行空式」的「理性哲學推論」(冥想、空談)。只會得到「世界的本質就是這樣呀！」的回復。或許，我們可稱這個時代為美的形上學時代((客觀 的)本體論、宇宙論)—一個尋求「絕對理性」的時代。

伴隨著經驗主義的興起與成形，才開始出現 Baumgarten 所使用的「美感」這一詞，然而，這個時候學者們所關心的並不是感覺，而著重於處理知識論層次的問題，並進而跨入一種方法論的層次—「知識是什麼？我們如何獲得知識？」→我們可以用什麼方法獲得知識？」從 Baumgarten 區分出兩種認知形式，並把美感的認知形式定位為低層次的認知形式，就可看出儘管發展至此，美感仍是處於對真理追求的附庸定位上。

「眼見為憑」(TO SEE IS TO BELIEVE)是經驗主義的代表性論述主軸，也是經科學革命帶來的啟蒙運動(約 1650-1800)的時代背景下發揚光大。十七世紀 Bacan 的「四大偶像的破除」故事中，我們不難發現到他對於「何謂真理？」 的考量，已經不再是「大師說了算」更是我們透過親身經驗去檢證—這也是一種「科學」精神與態度的萌芽。至此，在知識論上，「知識」(真理)不再存在於「客觀世界的理念界」，而必須從「個人主觀世界的經驗界」出發。

不幸的，在方法論上，「絕對的真理」還是他們追求的目的地，只是有別於 Plato 時代的「形上學的絕對」，而轉變成一種「客觀方法的絕對真理」。他們相信，建立一種科學的方法，能讓我們藉由這種方法，有系統的循前邁進到達「絕對的真理」。因此，不論是 Bacon 發展出的「歸納法」或 Decartes 的「演繹法」，都是一種對絕對科學方法的追尋，亦即「科學的方法是通往真理維一的康莊大道」— 然而，這種科學的思維，也引發了「啟蒙運動」誕生的一個新產物 —「技術理性」— 只要按照固定不變的方法、依尋線性的流程，就能快又有效的找到最完美的答案。由此，我們可以發現「科學探究」(技術理性)其實亦如同「美感探究」般，都是講求「經驗」的—「所有知識，都是由經驗而來」。

二十世紀詮釋學的興起，將美學的探討帶入一種超越傳統主觀/客觀的二元論述中，而衍生出一種互為主體性的概念。美是主觀的，然而又追求一種不同主觀間的客觀性。或許我們可以追溯到 Kant (1790/2004)對美學研究所強調的美的判斷力的共感性，

用以克服美的二律背反的矛盾困境[6]。除此之外，馬克思主義與新馬克思主義的思想，輔以藝術上寫實主義的風潮，也帶動一種以美來促成轉化社會的一種動能。美的遊戲性也自 Gadamer 的論述中找到發揮的舞台。而結構主義和後現代主義的一些論述，則將美的討論不侷限於大型的後設敘述，Arthur Danto(1997/2004)更提出一種「藝術終結」的思維，將藝術的美不只安置在華麗的展室殿堂中，而回歸藝術的本質，從不同哲學的角度思考美，這也是強調更多元與更普羅大眾的。如同 Danto 指出(1997/2004)，藝術終結後，「這是這個味道」才可能被當作藝術品，這或許也是「萬物都是藝術品，人人都是藝術家」源自 1970 年代政治和多元文化理論推波助瀾的結果。而認同與內心的感動促成了每一個人的參與性。而近來來同型同構說的美學思想，更重視到引發人們美感共鳴的藝術形式和力場(李醒塵 1996)。

整體而言，西方美學概念的演進，從客觀真理的追求、進入到一種主觀的經驗感受，最後又走向連結主客觀的視野交融，並被視為彰顯個人主體性的表徵，也是一種促進群體性理解的社會改革的力量。

二、美學的四個範疇及同構理論

李澤厚(2001)在《美學四講》這本書中，區分了「美」、「美學」、「美感」、「藝術」四個美學領域中重要概念的形式與範疇，並闡述了這些範疇相關的重要論述，並透過「人的自然化」和「自然的人化」的概念，建構出一種美學的「同構理論」，研究者認為這和「共鳴美感經驗」的想法是相似的。

(一)、什麼是「美學」？

李澤厚(2001)認為「美學研究」可以包涵三種取徑： 哲學(形上學)、心理學(審美心理學)、以及客觀對象分析(社會學)。此外，也從三種範疇出發，包含了哲學美學、歷史美學(審美觀史、藝術風格史、美學史)、以及科學美學(基礎美學心理學、藝術史學、分析美學、實用美學)等等。基本上，李澤厚主張一種本體論的美學認為，美學不會定於一尊，應該有不同角度、層次、途徑、方法為出發進行，可能是理論的不同，也是類型、形態的不同，而得以多元化而產生相對性的意義。因此，他所採取的立場是：馬克思主義的美學取向，將哲學視為詩和科學的成分。並採取「自然的人化」「人的自然化」本體論的立場。

(二)、 什麼是「美」？

針對「什麼是美？」的問題，李澤厚(2001)認為，「美」含概了三種互相聯繫又有區別的涵義：

1. 感官愉快的強形式。例如：我很快樂、久旱逢甘霖....

[6] 亦即如果美是客觀絕對的，那麼為何不同人心中主觀的美卻可能不同？Kant (1790/2004)在承認美是主觀經驗感受的前提下，提出共感性的概念，以促成一種客觀的可能。

2. 倫理判斷的弱形式。例如：這個人的德性很超高很美...

3. 審美對象。例如：這個東西很美。

他並導入一種主體和客體間互動的關係，強調一種主客體的同構反應中進而有美的存在。針對「美的對象」他將「美」區分為三層次：

1. 審美對象：美是主觀意識、情感、與客觀對象的統一。

2. 審美性質：素質，美是對象的客觀自然性質。

3. 美的本質：來自「實踐」的「主客體統一」立場，重視社會普遍性，而非只是個性的無限開展。

(三)、 什麼是「美感」？

李澤厚(2001)以心理學的角度出發分析：最廣義的美感是審美意識，包含了審美理論與審美心理兩部分，在審美心理的部分，又分為三個階段：準備階段、實現階段、成果階段。

1. 準備階段：是一種審美態度，進而引發了審美的注意。

2. 實現階段：即是審美經驗，包含了狹義的美感如審美知覺的(感知理解、想像、情感、情緒、欲求....等等 ，近而邁入一種審美愉快的感受和判斷階段。

3. 成果階段：即審美能力的成形，包含了審美的趣味、觀念、和理解。

李澤厚不把美和美感劃為等號，他認為西方美學家常把兩者混為一談是有問題的，他這麼說：「從美的本質(哲學問題)到現象(心理學問題)不是那麼直接、簡單，相反，要特別注意在兩者過渡中許多重要的問題。研究者認為，這種美感審美意識的想法，和胡賽爾「現象學」中「意識」的概念，有互相呼應的意義。也是本體、 意識、現象間的關係。李澤厚也由此導入一種美感是藝術品與觀賞者間，前者形構與運動，及後者身心結構與活動，的一種同構相似反應。例如：心有戚戚焉。並引至一種「文化心理結構」的「新感性-自然的人化」理論的呼籲。他自言，新感性必須兼顧個性和群性，並放在人類整體社會歷史脈絡中務求社會的實踐。由此，李澤厚(2001)將美感的意境歸結到他所要建立的馬克思美學取向實踐本體論的立場—「天人合一」,我們或許可視為一種人和自然的共鳴。

(四)、「什麼是藝術？」

李澤厚(2001)在談論藝術這部分，似乎重點放在 「何謂藝術品」 及「人類與藝術的關係」來探討。他的立場是：「沒有絕對的、純粹藝術品與生活實用品的二元區分，只有或多或許的純粹區別—或多或少的滲透人世間情感內容的藝術」。藝術是特定時代下人們心靈的物態化的同形結構，是從抽象到具體、從美的本質美的經驗到美的對象，而在一種沉積作用中。

站在與朱光潛的美學觀點的相對立場，李澤厚(2001)反對一種「純粹美」指出，這會淪入一種「完美的裝飾」而趨向死亡。而藝術也是作為各種藝術作品的總合，不應看作只是個個體的創作堆積。它更是一個真實性的人類心理—情感本體的歷史建造。而藝術品透過沉積在人類心理形式、情感形式中，以作為符號生產的形式，展現出文化代代相承中，人類情感的建構與確認。

因此，藝術美具有本體性，也具有客觀社會性。而不同於美的本質的客觀性，這也是工具本體和情感本體之不同所在。因此，藝術必須發揮超越性，突破空間和時間的限制，成為過去、現在、未來的心理展延(李澤厚，2001)。

整體而言，李澤厚的美學思想提供了四個清楚進行美學探究的範疇，並建立在 Marx 本體論上的批判美學論。就前者而言，是有幫助我們在研究課程美學時切入的方向，而就後者而言，他提供一種思考美學之可能性的方向。然而，有關美學思想的探究，並不只是完全不加批判接受一種立場而已，我們仍需要更多的美學論述來擴展我們的視域。研究者認為，透過「同構理論」使這些不同美學論述的互相輝映，這即是一種美的「共鳴」展現。

三、「共鳴」的美學概念字義探源。

根據韋氏線上大辭典(20101)指出「共鳴」一詞主要的意義如下：

(一)、A: 共鳴的特質或狀態。B (1).機械或電子系統中大幅度的震動，通常是由相似或相近的小週期性的刺激所引發，如同自然系統的震動一樣。(2). 在機械或電子系統中延展性共鳴的調節狀態。

(二)、A:透過支持的振動強化與豐富音樂的的音調。B:一種在結構共鳴的腔室或凹洞透過震動的特質用來給予被聽見的聲音(例如口腔或鼻腔)。C:豐富性與多樣性的特質。D:一種促進回響的特質。

(三)、被腔室的振動所引發的聲音。

(四)、在兩種以上或更多均等性化學特質概念性上的替代，只允許結構性表徵差異性的存在電子的地方，並有助於理解實際的特質情形，如同其可能性結構的類比，通常是具較高度的特性的穩定性期待。

(五)、A:一種原子和核子的增加，或一種粒子性互動，或一種系統中促進的內在動機而產生的分散事件。B:磁性的共鳴。

(六)、一種外部短暫存在的元素粒子。

(七)、一種兩種天體間同步的引力關係(像是月亮)環繞著第三種被擠壓於他們簡單的軌道周期的比率。

由上述這些字義可得知，「共鳴」一詞具有類似能動性的概念，並重視在某些空間中振動週期而散發出來的支持性能量。更重要的是，共鳴並不能由單一個體獨自完成，而

須在不同個體的關係中產生力量。其也蘊含著豐富與多元性的質感，並有促成不同聲音回響的意涵。因此，「共鳴」是動態的、是關係的、是有生命力的。

肆、共鳴課程美學研究的可能性

基於「共鳴」之於美學上的蘊義，「共鳴」的概念在課程美學研究取向上的可能性，可從以下個人和文化空間兩面向來思考：

一、個人心流經驗的共鳴：樂於其中

第一種「共鳴」是個人自己與從事活動的認同，當在處於認同的情況下做事，會有種活力源源不絕的投入，並對預期的結果感到幸福，如同 Mihaly Csiksentmihalyi(2002)所提出的「心流經驗」(flow experience)的論述，就是一種個人經驗的共鳴。

Mihaly Csiksentmihalyi 在 1970 年開始從事「正向心理學」的研究，致力於探尋現代人為何會失去心靈的快樂，並以提出「生命的心流」(flow)的概念為其發展「幸福經驗」(optimal experience)的基礎。他透過訪問各領域一些專業成功人士發現：在不同的活動及不同的族群中，普遍當在從事某項工作進行的順利的時候，當事人的感覺都有類似投入某活動時感覺到樂此不疲的經驗，這就是一種「心流」的運作。對 Csiksentmihalyi(2002)來說，心流隱含的意義像許多人形容自己表現最傑出時那份水到渠成、不費吹灰之力的感覺，也就是運動家所謂的「處於顛峰」、藝術家及音樂家所說的「靈思泉湧」。因此，一個人可以不管外界發生什麼事，只靠改變意識的內涵使自己快樂或悲傷，意識的力量也可以把無助的境況，轉變為反敗為勝的挑戰。

Csiksentmihalyi(1996)在《創造力》一書中談到心流經驗的特徵時區分為九個要素，包含了：

(一)、 每一個步驟都有清楚的目標，會不斷著構思下一步往那裡去。

(二)、行動會有立即性的回饋。

(三)、挑戰與技術間的平衡。

(四)、知行合一，全神專注。

(五)、心無旁騖，去除雜事。

(六)、不擔心失敗(不愉快的去除)。

(七)、自我意識的消失。

(八)、時間感的暫時喪失。

(九)、活動變得是自發導向的，且樂在其中。

Csiksentmihalyi(2002)更以「任務的挑戰」和「駕御的技巧能力」兩個向度構成的直角座標系統，進一步說明「心流經驗」和兩者間關係，共分成 A1、A2、A3、和 A4 四區。基本上，A1 區好比是初學者面臨挑戰時的困難度不高，因此個人技巧就很容易

可以應付，而產生兩者間吻合(MATCH)的心流經驗。但初學者如果遇到挑戰度太高，遠超出其能力範圍時就會落入 A3 區；又或學習到一定程度時技巧能力提升了，挑戰度未能隨之提升的 A2 區，會因為太難和太易而無法產生心流經驗。因此，惟有挑戰和技巧均適中時，方能引發心流的產生。同時也意味著，隨著工作或任務的進行，挑戰和技巧這兩者間的平衡程度，決定了心流經驗的強度。

對 Csiksentmihalyi(2002)來說，心流經驗的共同點為：新發現、創造感、新境界、以及新表現，心流是源發與運作於意識的複雜性，同時也在自發、專注和得心應手的過程中，帶來了自我的成長。這種幸福的感覺是大同小異的。心流、快樂、和意識間存在著密切的關係。意識的運作需要一種能量[7]，進而完成不同類型的工作。而快樂的感覺又來自兩種對立的力量：自由時間中不用做事的快感、及創造力所引發的鮮明的快感，這種快感就是基於一種個人與所為事間的共鳴。

二、課程空間的共鳴：多元與差異

後現代地理學家 Edward Soja(1996)曾在《第三空間：航向洛杉磯以及其他真實與想像地方的旅程》(Thirdspace: journeys to losangeles and other real-and-imagined places)中指出，1960 年代 Henri Lefebvre 即開始「選擇空間」作為論述其「三元辯證」(Triple dialectic)的主要詮釋線索而融入《空間之生產》這本著作中。基本上 Lefebvre 的三元即是「歷史性」的創造、「空間性」的生產、和「社會性」的關係和構成，強調跨越一切詮視的視角，而不侷限於狹礙的專殊化，並用以解決西方哲學傳統「主體-客體」、「連續-中斷」、「開放-封閉」的二元對立。Lefebvre 指出：

> **想像」這個字變得(或許應該說再度變得)具有神奇的力量。它填補了思想的空白空間，如「無意識」和「文化」……然而，既然兩個事物還不夠，就有必要引進第三的事物……。這第三個事物就是「他者」(other)，並伴隨著這個東西所能意指的一切替代性、在場與缺席的他者關係、另類與異化(引自 Soja, 1996)。**

Soja(1996)指出，Lefebvre 為了打破二元論述邏輯，關助於社會空間，展開他批判性的生三成異的思路。 Soja(1996)也運用 Lefebvre 觀點指出，這是一種存有論的三元辯證(ontological trialectic)，空間性、歷史性、和社會性分別意指了時間、空間、以及「在世存有」(being-in-the-world)，但不只如此，這種三元辯證空間架構是可以應用到所有層次的知識形構的，從存有論到認識論、理論建構、經驗分析、迄社會實踐。然而，Soja 關注到長久以來研究往往只關注到歷史性的時間和社會間的相互建構，卻忽略了空間的

[7] 研究者認為像是火影忍者漫畫中的「查克拉」概念。

可能性，因此，Soja 從彼此關連的三元辯證，開展了三個空間：

1. 空間實踐：感知的空間。
2. 空間再現：構想的空間。
3. 再現空間：生活的空間。

Soja 除了開啟空間辯證式的探討外，還融合了城市地理學、後殖民主義、女性主義等多元文化的觀點，立基在 Marx 傳統歷史唯物批判的立場上，找尋更多權球地緣政治理的「行動」空間。換言之，多元文化的差異就形成 Soja 空間的來源，要辨證的結果則在「生三成異」(thirding-as-othering)的批判政略理，開創了更多「第三空間」的可能性，這是一種多元的、動態的、混雜的創造性。建基以「真實」物理世界為焦點的第一空間視角，和透過「想像的」第二空間再現來詮釋現實第二空間的視角，「第三空間」遂成為一種創造性的重組與延伸(Soja, 1996)。而透過這種對社會問題化而形成社會空間的辯證，我們更可以邁向一種空間化的存有學(spatialized ontology)，在以我們生活空間為核心的社會理論基礎上，開啟我們的地域性抗爭，並使我們得以在、意識、行動上的覺醒上，發揮施展空間實踐的可能性(Soja, 1989:137)。

當發現至少有多種課程空間存在的可能後，我們就可以超越以往只以「理論/實務」作為循環論證的研究角度，擴展到更多空間來思考，除了理解不同空間的差異外，我們也可以進一步思考這些差異空間可能共享的特質，藉由探究往來穿縮於這些空間的貫通路徑，促進一種空間的共鳴，並在交互激盪和調適的過程中，創造出更生生不息的課程與教學風貌。

例如，Tyler(1949)在《課程與教學的基本原理》(Basic principles of curriculum and instruction.)留給我們思考的四個基本問題：「學校應該達成怎樣的教育目標？」、「哪些教育經驗能被提供，而獲得那些教育目的？」、「教育經驗要如何有效的組織？」、「我們要如何確定這些目的是否被達成？」我們就不只能用時間序列的線性思維來看待，而能視為不同多元的空間而尋求其共同交互作用，也不能只放在「技術理性」的空間裡來思維。研究者認為，即使在「理解課程」的空間中，這四個問題還是有其將課程具現化的意義。而 Pinar(1978)等人開創了這個再概念化空間，卻又落入了單向度的迷思中，而使許多人往往在認同「多元文本」理念後，卻感知找不到實務上施力點的困境。研究者認為，這是沒有置入一種空間性的概念來運作，也缺乏了共鳴的能動性施展的。簡言之，不同論述間可以差異的，但卻不是和其他相對論述完全二元對立的。世界上的事物沒有完全相同，但也沒有完全不同。這些差異中的交集點，就可被視為課程的第三空間。而許許多多的二元對立，透過「生三成異」的空間(複數)展現出不同的「殊相」，也透過空間(單數)建構出分享的「共相」，這些課程空間開始共鳴，齊心協力開拓了無限延伸的課程疆域，在多元中回歸到最初的本質— 同樣指涉的共同對象 —「課程與教學」。

楊俊鴻和歐用生(2009)也曾在〈第三空間及其課程美學蘊義〉中藉由後殖民學者 Homi Bhabha 的「第三空間」概念出發，所探討的跨文化中「混種」(hybiridity)和「協商」(negotiation)的可能性。其強調不同述說間境遇、斷裂、和超越的完成，並在跨文化的對話、古今他者的境遇、以及陌生人的隱喻中發現到東西跨文化對話發展出來的互文本智慧。這種空間的智慧，不但可以理解他者的特點，並突破自身的局限，也可以看見原本看不見的事物、聽見原本聽不到的聲音、並在第三空間中體驗了自身主體的存有，這就是一種課程空間穿越古今的共鳴。

楊俊鴻和歐用生(2009)並以東方古代的孔子和西方現代的 Foucault 思想兩個不同空間的對照，超越了兩者的時空，也找到了這兩條「逃逸路線」的交集與分離—「關懷自我」。這種不同時地空間的互動，比起 Connelly 和 Xu(2008)找從美國史發展時間的繼續性概念，是存在著更豐富的多維度空間共鳴的可能的。此外，空間的延展性與超越性，也如同課程學者 Aoki(1992)提出「C-C 地圖」的想法，他認為不同的課程(C)不應是彼此獨立或是非此即彼的，應該是一種互相「和」(And)的概念。於是，課程在這種人和文本、人和情境、人和人當相互聯合下，也開創出追求課程動心與共鳴的可能性。而透過不同人與人的意識和認同，課程空間不斷的生成，透過人與人的溝通與對話，共享的課程空間在「空間化」、「解空間化」、「再空間化」中，不斷的豐富了整個課程與教學的世界。綜言之，課程研究透過不同空間地域的共鳴，彰顯了多元、差異的精神，並提供不同立場間互助合作、相輔相成的更多可能性。

整體而言，如同 Bruner(1996)在《教育的文化》中告訴我們的：「教育不是一座孤島，而是文化大陸的一部分。」也如同 Greene(1995)所云：「我們需要從想像作品的共鳴中補捉意像。」課程與教學的風貌不僅需要不同異質性空間的參與和融和，更需要一種加乘式的能動性展現—「共鳴」。如此一來，差異不僅不再是孤立的站在課程與教學舞台上唱獨角戲(黃彥文，2007)，而是與不同差易之間彼此交錯綜橫，同步演出與集體發聲的。這種超越線性式辯證的共鳴，如同 Connelly 和 Xu(2008)在回顧美國課程研究發展史的傳承與創新時，全球各地區、不同族群、不同文化、不同性別、不同階級、不同身分各個空間的課程研究，都應同時被我們共時性的總體性慎思。這不只是個體性的突破與自我超越，更是社會集體性的解放與創新。我們的確需要再添課程與教學風貌一筆色彩—「課程共鳴」。

伍、結語：演出課程共鳴的節奏

我們的課程應該在「同/異」、「一元/多元」、「客觀/主觀」、「鉅觀/微觀」等面向的不斷辯證中，透過溝通式民主場域的對話與交流，尋求多元差異空間彼此的共同點，並擺脫二元對立的思維，不斷的自我突破與超越。這也是將人類主體的「能動性」蘊藏於

一種「同中存異」的動態平衡關係中。而這些可能是需要一種「課程共鳴」的思維才得以可能的。

我們尋求不同「聲音」交互作用的可能性，這是需要一種在追溯過去的歷史和經驗中，了解現在，想像未來。力求一種多元聲音的「爵士樂」式的大和唱，這種和唱不是喊「一、二、三，預備— 唱！」式的齊唱，也不是自己「Solo 式」的獨角戲；而是在合唱中，各自能夠展現自己獨特的聲音，此起彼落的，但是在差異之餘，仍然存有一種主旋律的基調。所謂的發聲，也不是一個人的發聲，也不是停留在主體的層次發聲，而對結構的聲音充耳不聞，而是藉由在主體與結構各個辯證層次的聲音，來來回回、反反復復，交成一片「溝通民主式」的音海 — 一片有時風平浪靜，有時波濤洶湧的音海，這也如同 Whitehead 所說的「教育節奏」。更好比電影《神鬼奇航》的傑克船長在海上航行時，雖然可以自由的航向世界的任何一端，卻仍須羅盤的引導，才不會在茫茫大海中迷失了方向一樣。這種後現代課程理論，或許就是追求一種多元聲音的「共鳴」境域了。

綜言之，透過「課程共鳴」的圖像於課程美學研究未來的風貌再添一筆，或許我們更可以豐富共享的課程與教學的可能性與希望。

參考文獻

李澤厚 (2001)。**美學四講**。台北：三民書局。

李醒塵 (1996)。**西方美學教程**。台北：淑馨出版社。

周淑卿 (2005)。課程的美學探究範疇之建構—當前的問題與未來的方向。**課程與教學季刊**，8(2).(pp.1-pp.14)。台北：課程與教學學會。

陳伯璋 (2006)。**課程美學的理論建構與批判**。國科會計畫。

黃彥文 (2007)。**Peter McLaren「革命性批判教育學」的思想及其對課程理論的啟示**。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文。

楊俊鴻、歐用生 (2009)。「第三空間」及其課程美學蘊義。**教育資料與研究，88**(pp. 69-92)。台北：國立教育編譯館。

賈馥茗 (1989)。**教育原理**。台北：三民。

歐用生 (2003)。**歐用生教授教科書之旅**。台北：中華民國教材研究發展學會。

Aoki, T. (1992). In the midst of slippery theme-words:Living as designer of Japanese Canadian curriculum. In W. Pinar, R. L. Irwin. (Eds.),*Curriculum in a new key-the collected works of Ted T. Aoki.(pp.263-277)* . NJ: LEA.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. MAS: Harford University Press.

Connelly, M. F. & Xu, S. (2008). The landscape of curriculum and instruction: diversity and continuity. In F. M. Connelly, M. F. He, & P. Phillion (Eds.), *The sage handbook of curriculum and instruction(pp.514-533)* . NY: Sage.

Csiksentmihalyi, M. (1996).Flow: the classic work on how to achieve happiness. NY: Harper perennial..

Csiksentmihalyi, M. (2002).Flow: the classic work on how to achieve happiness. London: Rider.

Danto , . (1997/2004). *After the end of art:contemporary art and the pale of history.* 林雅琪、鄭惠雯(譯)。台北：麥田人文。

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. NY: The Berkley Publishing Group.

Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.

Doll, W. E. (2002).Ghosts and the curruiculum. In W. E. Doll, N. Gough, (Eds.), *Curruiculum visions(pp.23-73)* . NY: Peter Lang.

Greene, M. (1995). Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change. SF: Jossey-Bass.

Huebner, D. (1966). Curricular language and classroom meaning. In V. Hillis (Eds.), *The lure*

of the transcendent. NJ:LEA.

Kant, I. (1790/2004). *Kritik der Urteilskraft.* 鄧曉芒(譯)。台北：聯經。

Merriam-Webster Dictionary on Line (2010)。*RESONATE*。2010 年 02 月 28 日，取自 http://www.merriam-webster.com/dictionary/RESONATE

Pinar, W. F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P.,& Taubman, P. M.(1995).*Understanding curriculum*. New York: Peter Lang

Soja, E. W. (1989). *Postmodern geographies*. NY: Verso.

Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: journeys to losangeles and other real-and-imagined places*. MA: Blackwell.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago Press.

美學取向的人權教育課程基礎架構初探：一個融合新實用主義與現象學的嘗試

洪如玉

國立嘉義大學教育學系副教授

摘要

本文主要藉由討論 Rorty 新實用主義、Merleau-Ponty 的現象學與 Beardsley 的審美經驗論三者觀點，提出一個美學取向的人權教育課程的基礎概念與基準。本文分為三部份，第一部分為導論，說明審美取向的人權教育觀的重要性與價值，第二節分別探討 Rorty 新實用主義、Merleau-Ponty 的現象學與 Beardsley 的審美經驗論三者對人權教育最具啟示的論述，並試圖提出一美學取向之人權教育基礎概念表，作為未來研究之依據；第三部份為結論，指出未來研究持續進行的方針。

關鍵字：美學、審美經驗、人權教育、新實用主義、現象學

An Aesthetic Approach to the Grounding Framework of Human Rights Education: An Attempt of Integrating Neo-Pragmatism and Phenomenology

Abstract

This paper aims to propose a curriculum framework based on the aesthetic approach to human rights education by means of discussing the related notions of neo-pragmatist Rorty, phenomenological philosopher Merleau-Ponty and Beardsley's aesthetic experience. Overall, this paper is composed of three sections: the first one introduces the importance of exploring an aesthetical approach to human rights education. The second section discusses the three notions in detail and thereby proposes a framework of criteria which is potential for future study. The third section gives the contours of the future research based on this framework.

Keywords: aesthetics, aesthetic experience, human rights education, neo-pragmatism, phenomenology

壹、導論

本文主旨在於探討從美學取向如何進行人權教育的可能與潛能。1948 年聯合國公佈＜世界人權宣言＞（Universal Declaration of Human Rights, UDHR），人權教育的重要性普遍受世界各國認可，儘管經過超過半世紀的努力，全世界的人權水準仍然有待改善—既有的人權問題尚未解決，新的人權又產生，聯合國在二十世紀末也持續推動「人權教育十年」（United Nations Decade for Human Rights Education, 1995-2004）與「世界人權教育計劃」（World Programme for Human Rights Education, 2005-present）來進行並加強全世界的人權教育。然而，即使有聯合國強力推動與支持，全世界的人權問題仍然層出不窮，巨觀者包括國際之間、區域之間的恐怖攻擊行動與反恐行動的對峙、微觀者則例如校園霸凌等，顯見人權教育仍然有許多待加強的空間。

在此，本文企圖探討美學取向的人權教育——亦即透過審美經驗進行人權教育，透過審美經驗，幫助學生建立人權意識與人權態度。一般而言，人權教育被視為與社會科學習領域的關連性最強，因此，歷史、地理、公民等學科被認為比較能夠融入並教導人權之相關知識，但是，本文認為人文藝術學習領域有可能提供更具效果的人權教育。因為社會學習領域與人文藝術領域相較，前者的學習較偏重於透過理性經驗，而後者較偏重於感性經驗。尤其在我國極度重視升學主義的傳統中，學校教育一向相當倚賴智育、忽略美育，此種忽略不僅顯現在學科知識本身——忽視美術、音樂等科目，例如國中經常爲了「趕進度」而發生利用美術課或音樂課來上數學、理化等「主科」的現象——還包括忽略美育的學習途徑（learning approach），亦即忽略審美經驗或感性經驗，造成學校過度依賴抽象知識的灌輸，輕忽提供學生親身體驗的機會，亦即忽略身體經驗。許多學者（Hung, 2009, 2010a, 2010b; Merleau-Ponty, 1962, 1964; O'Loughlin, 2006; Rorty, 1993）都指出過度偏重於理性經驗是主流教育的弱點，人權文化的建立應著重個體的情意、態度與行動，因此人權教育應該多重視身體與感覺經驗方面的元素，也就是以具體生活經驗為取向，培養個體對於人權問題的敏感度與同情心，而不是像主流教育強調獲取更多知識與提高道德推理能力，因為，豐富的知識並不一定能造就寬容、敏感、具同情心、關懷的人格特質。美國新實用主義哲學家 Richard Rorty（1993）曾經指出：要建立人權文化不能單單依賴提升理性思辨能力——這卻是主流教育的特徵——而是要提高人們的情感敏銳度與對他人苦痛同情共感的能力，如果我們更能去感受他人的苦痛而感到不捨，並想進一步採取行動去幫助他（她）減少痛苦、減少這個世界上的殘酷，而且並不是因為我們想幫助的人，是所謂「理性動物」或具有什麼高貴思想的靈魂，僅僅是因為我不能忍受看著他（她）人痛苦，那才是人權文化得以建立、提升的起步。但是要能知覺他（她）人痛苦，不是依賴抽象的文字或符號，而是必須透過眼、耳、鼻、舌、身等各種真實的感官經驗——來自生活世界的經驗。他的觀點與法國現象學者

Merleau-Ponty（1962）現象學取向的教育觀不謀而合。現象學創始者德國哲學家 Husserl（1970）主張現象學是一種對現象的描述，回到事物自身，也就是揭示事物在意識領域的本質意義，Merleau-Ponty（1962）則突顯出身體經驗在現象學領域中的重要性，身體主體的獨特經驗是建立其生活世界的基礎，也是個體之掌握意義的依據。簡言之，綜合 Rorty（1989, 1993）與 Merleau-Ponty（1962, 1964）觀點，人之所以為主體而非客體是一種身體主體的具體生命活動歷程（process）之展現，人並非固定的存有（being）或實體，人之為主體是在生命活動歷程之中透過自我與環境（包括自然環境、人文環境與社會環境）之不斷互動逐漸建構而成，充滿變化之潛能，而且，身體的感性經驗與知性經驗對於主體與環境之互動歷程同樣扮演關鍵角色。在此種觀點之下，教育也是主體與個體透過身體具體互動一種歷程，無論教育活動本身、教材、課程、教育活動參與者包括教師與學生、教育場域與空間，都包含許多個體真實的身體參與，因此人權教育應當重視身體經驗與透過身體經驗所掌握的意義。

基於上述，本文融合 Rorty 與 Merleau-Ponty 的觀點探究發展和設計未來人權教育課程與教學的可能，再者，本文企圖探討透過人文藝術領域（而非一般的人權教育較常融入的社會學習領域）來探討進行人權教育的可行性，因此，美學家所重視審美經驗理論可能提供本文重要的參考依據，在美學領域中，Monroe C. Beardsley（1991）對於審美經驗的探討非常傑出並具有代表性，因此，以下本文將逐一說明 Rorty、Merleau-Ponty、Beardsley 這三位學者的理論可能為美學取向的人權教育所帶來的啟示，並試圖藉由此探討融合三者觀點，在最後一節指出未來繼續發展美學取向人權教育課程與教學之建議。

貳、Rorty、Merleau-Ponty、Beardsley 的思想探討

一、Rorty 新實用主義的人權觀

Richard Rorty（1931-2007）是美國當代極具影響力的學者，他屬於新實用主義陣營，他出生於紐約，他（1998）自述成長於反共產主義、反史達林主義的社會主義左派氛圍之中，Rorty（1998）於 1946 年就讀芝加哥大學，受教於 Rudolf Carnap、Charles Hartshorne、Richard McKeon 等名師，1949 年畢業之後，Rorty 又繼續攻讀碩士，1952 年獲得碩士學位，他的碩士研究主題是著名歷程哲學家 Whitehead，指導教授為 Hartshorne。1952 到 1956 年間，Rorty 到耶魯大學攻讀博士學位，在 Paul Weiss 的指導之下進行研究，並於 1956 年獲得博士學位。在服役兩年之後，Rorty 到威爾斯利學院（Wellsley College）教書，1961 年應聘到普林斯頓大學（Princeton University），1982 年轉到維吉尼亞大學（University of Virginia）任教，1998 年應聘到史丹福大學（Stanford University）。Rorty 是美國當代新實用主義最有代表性之學者，也是當代學界最有影響

力之哲學家之一，其影響可分為兩部分：第一、發展新實用主義：他利用分析哲學的嚴密思考方法，從 Wittgenstein、Quine、Sellars、Davison，到 Peirce、Dewey、James 進行探討，並結合歐陸哲學如 Heidegger、Sartre、Gadamer、Foucault 以及 Derrida 解構思想成分，融合了分析哲學、存在主義、詮釋現象學、解構主義與實用主義的元素，發展出新實用主義哲學思想；第二、說明新實用主義信念與真實生活的關聯，他發展新實用主義的社會、政治、道德意涵，將哲學從原本與真實生活的脫節轉回政治社會關懷（House，1994；Rorty，1998；徐文瑞，1998）。

他的人權觀點也是從上述思想脈絡發展而來，Rorty（1993）批判傳統人權觀點植基於理性主義──人權基礎主義──「此種思想認為擁有人權的人並不泛指全世界「所有」的人，而是指「部分」的人－－理性的人，歐洲中心主義與殖民主義將非西方人與女性視為理性不足或缺乏理性的人，因此，依照上述推論，非西方人與女性就變成「沒有人權的人」－－或者說－－因為他們是次等人，所以不配享有人權。...當某些人被視為缺乏理性的禽獸時，他（她）就沒有人權可言，例如生理性別造成女性被視為理性不足、年齡因素造成孩童被視為理性不成熟，女性與孩童就不能享有完整的人權；再者，當某些男性因為種族、宗教或文化因素被視為缺乏理性時，他們也沒有人權可言。」（洪如玉，2005，pp. 60-61）換言之，要改變這種以「理性」為出發點的人權觀，就要改變以「理性」為基礎的哲學預設，Rorty 認為理解人權不需要從理性開始，而是從「感性」（sentimentality）開始，他說：

> 把「人之所以為人在於他能認識」的觀念揚棄，代之以「人之所以為人在於人能有友誼與聯姻。」用通融的感性取代嚴密理性。一旦我們這麼做，我們就可放棄用確定知識的真理作為道德教育、道德動機的必要條件這種看法。一旦我們這麼做，我們也會發現.....要求準科學式的知識似乎只是宗教排他主義的反應。（Rorty，1993, p.132）

對於人權教育理論或實踐工作者而言，最重要問題在於，如果我們不從理性而從感性出發，人權教育要如何落實呢？Rorty 在其著名作品 *Contingency, Irony and Solidarity*（1989）中曾指出他的理想公民的形象為「自由主義的反諷者」（liberal ironist），這樣的人的意義在於主張「避免殘酷、減少痛苦」（自由主義者），同時也主張「不斷對世界進行再描述」（反諷主義者），因此「自由主義的反諷者」的意義就是「對世界不斷進行再描述之時，致力於避免世界上的殘酷與減少痛苦」。所謂「再描述」是一種不斷的生存探測與挑戰，人們活在世界上總是藉著不斷提出自己的問題、提出自己的觀點、以自己的方式介入世界來建構自我，這個過程可能孕育歡喜與成就，但也可能在此過程中產

生與他人之間的摩擦、爭執、痛苦與殘酷，因此要不斷保持自我之開放性、反省與改變的可能。Rorty 在此爲關切人權教育者提出了一個很重要的判準：如果我們想要發展從感性出發的人權教育，雖然我們無法找到超越現實世界的絕對標準作為依據，而是以自身真實的感受為依據──避免殘酷、減少他人受苦，這個重要準則與個人的同情心、同情共感、敏感度有關，因此如何培養學生對他人苦難的同情心、同情共感、與敏感度可以做為人權教育的主要目標。

二、Merleau-Ponty 現象學的教育觀

Maurice Merleau-Ponty（1908-1961）是法國著名哲學家，現象學哲學中重要代表人物，他出生於法國西南部的 Rochefort-sur-Mer，1926 年進入法國著名高等師範學校（Ecole Normal Superieure）就讀，在大學就讀期間結識許多後來在法國學界或藝文界成為舉足輕重的人物，例如 Sartre、Levi-Strauss、Simone de Beauvoir、Simone Weil 等人，畢業之後曾在里昂大學與巴黎大學任較，1952 年開始他到法蘭西學院任教直到猝然逝世的 1961 年。

他的思想可稱為「存在現象學」，從批判現象學創始者 Husserl 的思想開始，對生活經驗進行各種探索，因此牽涉了語言、政治、藝術、存在、知覺、心理學、生理學、歷史等等面向，他在其代表作 *Phenomenology of Perception* 一書中批判傳統哲學的二元論，他指出傳統哲學無論是主智主義或經驗主義對於世界的解釋都是片面與不足的，人的存有是一種在身心一元的不斷變動與世界互動的過程中的建構，是一種對主體、客體對立的超越、也是一種對內在、外在二元的超越，同時也是一種對理性與經驗二元的超克，現象學還原對 Merleau-Ponty 而言不像一般對 Husserl（1970）的理解──是一種回到純粹先驗本質的還原，對 Merleau-Ponty 而言，現象學還原要回到身體知覺，但身體知覺不是如同經驗主義所主張的刺激與反應之間機械性的聯結，也不像主智主義所主張的是受意識所控制的載體，身體知覺是一種個體與環境之間不斷互動與建構的過程，人就是身體，身體就是人。

Merleau-Ponty 曾經寫過幾篇關於藝術與審美的作品，數量雖然不多，意義卻相當重大，他的美學觀基本與前述存在現象學的哲學立場是一致的，創作或審美經驗都可視為現象學還原的操作，藝術作品本身也是生活經驗的顯現。學者（洪如玉，2004）曾探討過 Merleau-Ponty（1962, 1964）思想在審美教育學上的意義，並歸納出四點 Merleau-Ponty 思想中審美教育學的啟示：

(一)消解傳統真理與美感的二分：真理與美感價值不再被視為截然二分的兩個範疇，知識與藝術有相容與交集之處，理性與感性有相容相輔相成之處。就此點而言，傳統人權教育相當倚賴提供學生「理性」經驗，例如提供學生許多相關事件、史實、時事、法典、文件，並大多在教室內進行教學活動，相對於此，

本文主張人權教育不應過度依賴人權相關知識與概念的「智性」取向教學，而應採取多元取向，尤其是增加學習經驗中的感性經驗，

（二）主客體之間的相互詮釋：創作者、作品與欣賞者之間形成一種互動的建構意義的過程，對於作品沒有絕對的理解或詮釋準則，作者固然在很大程度上賦予作品生命與意義，但是，當作品被創作出來之後，作品的意義就有更多可能性，因為不同的觀者可能會賦予它不同的意義，因此，作品的意義是在主客之間不斷互動孕育的過程而出現的。

（三）以具體對抗抽象：作者與觀者對於審美價值或審美經驗的理解必須透過真實的體驗才得以產生，並非依賴抽象的美學理論或原則進行推論所得。

（四）返回作為自然之生活世界：這一點可說是與上述第三點有關，洪如玉（2004，p. 55）指出「藝術與生存的根源其實是一個渾然一體的豐富源頭──非人文、非人類的自然。因此自然其實正是生活世界的存有論基礎，只是我們通常採取自然科學的角度對大自然進行研究了解，此種習慣將大自然物化的取向正是使人與自然成為主客對立的因素，因此，塞尚藝術所致力的『返回自然』其實是要回到存有的原初狀態──物我無分之和諧」。由上述可知，自然世界、人文世界、社會、科學世界都是同源的，對本文而言，本文所要著重的是以人為本的生活世界中的具體生活經驗可以作為了解人權現象、人權議題的意義、人權事件的經驗與人權教育的依據。

前述對 Merleau-Ponty 美學觀的討論顯示出對本文探討人權教育的啟示：人權教育應當盡量提供或安排學生透過多種不同感官去經驗、體會，並要提供學生多元的學習環境；傳統教學非常倚賴在課堂內所進行的靜態教學，老師講解，學生被動性的學習，在課室內的學習經驗也大多透過紙筆與抽象的文字符號，即使教師提供學生與人權議題有關的事件、事蹟、故事或時事，常常都是透過印刷文字，除了視覺刺激之外，學生很少在課堂學習上獲得透過其他感官的感覺學習經驗。這樣學得的人權知識是否對學生真的是「有意義的學習」？許多教育心理學者、學習理論家早已指出「有意義的學習」必須是學生內在心理狀態與外在學習行為的一致，不能只依賴機械化的反覆練習行為而得，學生的心理狀態與內在包括學習動機與專注態度，多種感官知覺的配合比單靠視覺閱讀更能激發出個體全心貫注的動機、專注與主動性。

三、Beardsley 美學論點

Monroe C. Beardsley（1915-1985）是美國當代著名藝術哲學家，他出生成長於美國 Connecticut，並在耶魯大學完成碩士與博士學位。他曾任教於多所大學包括耶魯大學，但任教時間最長的學校則是思瓦史摩大學（Swarthmore College）與天普大學（Temple University）。他的藝術哲學為人所著稱在於對於「藝術工具主義」與「審美經驗」之探

討，他的成名作 *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*（1981）號稱為二十世紀最具代表性的分析哲學作品之一。

Beardsley（1991）主要理論貢獻在於他發展的審美經驗的五項判準，這五項判準可作為本文探討發展美學取向人權教育課程之重要參考。他認為所有審美經驗都應該具有下述第一項特點以及其它特點中的任三項：

（一）對象導向性（Object directedness）：這項作品特性主要是指當我們觀賞藝術性事物時，會受到對象本身特性所引導的性質，無論在聆聽音樂、欣賞畫作、閱讀小說時，觀者的知覺例如聽覺、視覺會不由自主受到作品的牽引。Beardsley 認為，這項特點是鑑賞事物時最普遍的特性，觀者或讀者會不由自主、但也是自願性的受作品的引導，如閱讀小說時，讀者會去想像書中的情節與人物；在聆聽音樂時，會有意無意的連貫起前後樂章，這是一種「自願性的折服」（willing surrender）、「有限而主動的參與」（limited and active negagement）。

（二）自由感（Felt freedom）：一種解放、不受現實拘束與自由感，本文作者 Beardsley 指出這或許是最困難的一點，但是 Beardsley 認為，當我們專注於欣賞作品時，會產生一種擺脫一切拘束的自由感。但是這一點也被批評為類似清教徒的避世心態。因此 Beardsley 認為，這個特點不一定是所有審美經驗所必需的。

（三）距離感（Detached affect）：類似於一種「心理距離」（psychical distance）、也可稱為「無涉」（disinterestedness）、「無意志的沉思」（will-less contemplation），作品與欣賞者之間產生一種距離，但是作品反而因為這種距離而與欣賞者更貼近。以前述十七世紀雕塑家 Gaetano Zumbo 的作品為例，當觀眾在觀看其作品時，雖然他的作品非常寫實、逼真，但是觀眾不會混淆作品與真正的死屍，但同時觀者又能夠透過此種非常逼真的作品，體會到現實的殘酷，這就是藝術經驗的距離所產生的意義。也因為這樣，有些「寫實」的作品因為與現實過於接近而難以分辨時，會遭遇諸多批評，「真假難辨」在混淆藝術與真實的分界時，也引起人們對「真實」是否可成為「藝術作品」的質疑。

（四）主動性的發現（Active discovery）：是一種心靈主動建構的能力，在藝術對象中發現或建構意義的能力，「理解事物的意義」（making sense of something）同時也是「使事物有意義」（making something make sense）。

（五）整全性（Wholeness）：欣賞者在一種自我接納與自我充實之間對對象的整體經驗。Beardsley 把整全性分為兩個層次：

1.經驗中各種元素之融貫性，例如對一件作品的不同面向的經驗的整合；

2.自我人格中各種面向的融貫性或統整性，例如作品引起的心靈感受與視覺刺激等不同面向的經驗的統整。

Beardsley（1991）指出，儘管許多人認為整全性是其他經驗而非審美經驗所產生，例如宗教經驗、對大自然的體驗、極端興奮與刺激的經驗等，但是 Beardsley 認為那並不完全相同的，審美經驗是透過對作品的欣賞擴大並加深加廣經驗的視野與理解，而其他類經驗則是將焦點匯聚起來，將經驗的核心集中到自我身上，因此二者並不相同。

四、融合新實用主義、現象學與審美經驗的人權教育

上述說明顯示出 Rorty 新實用主義、Merleau-Ponty 的現象學與 Beardsley 的審美經驗論可能帶來的發展人權教育的新方向：Rorty 觀點可以爲人權教育提供內容的判準，培養學生對他人苦難的同情心、同情共感、與敏感度可以做為人權教育的主要目標；Merleau-Ponty 的觀點強調了多元學習的重要性，有助於融合身體經驗的人權教材教法；而 Beardsley 的審美經驗論除了有助於我們設計或編制人權教育課程與教材之外，也有助於思考評量判準：學生在這們課或這堂課所獲得的學習經驗是否具有上述五項判準之中至少四項的特徵（其中一定包含「對象導向性」）。綜合上述，本文試圖描繪一個美學取向的人權教育學基礎概念表，可作為設計教案、單元教學活動的參考依據，該表如下：

表一　美學取向的人權教育學基礎概念表

課程目標	教學或學習資源	評量依據
1. 培養學生對他人苦難的覺知（敏感度） 2. 培養學生對他人苦難的覺知（想像力） 3. 培養學生對他人苦難的同情心與同情共感 4. 培養學生覺知他人苦難之後願意採取行動以減少殘酷（創造力）	多元學習的身體主體經驗（主體面） 1. 視覺 2. 聽覺 3. 嗅覺 4. 觸覺 5. 味覺 6. 全身動覺 多元學習的資訊來源（客體面） 7. 生活世界	審美經驗之判準 1. 對象導向性 2. 自由感 3. 距離感 4. 主動性的發現 5. 整全性（作品與人格）

參、展望美學取向的人權教育（代結語）

前面篇幅討論了 Rorty 新實用主義、Merleau-Ponty 的現象學與 Beardsley 的審美經驗論，從其討論中本文作者試圖提出一個可作為進一步設計人權教育課程與教材的參考依據，此基礎概念表將作為本文作者未來研究的基礎，包括發展更具體之教學目標、設計適當教學活動、安排適當學習環境、檢查學生學習經驗是否符合審美的檢核表、並可發展對既有課程、教材的批判性評鑑。相關研究將持續進行。本文探討上述三個論點先進行基礎理論之建構，該討論揭示出建構美學取向人權教育與課程是可能且可行的，本文作者也希望上述討論可促進培養感性與情緒的感受性，提高對學生對世間苦難殘酷的敏感，因此以感性教育取代傳統道德教育所強調的理性推理來推動人權教育，促成人們彼此真正的接納，真正敞開心胸彼此接納，因為彼此有共同群體的感同身受——「我們」。增廣「我們」的心理與地理範圍、增加「我們」容納的對象——無論這些人是否與我們同文同種、無論他們是否與我們有相同信仰、無論他們與我們是有相同文化習俗、無論他們多奇怪、多麼「非理性」，但是，這些人痛苦，當我們可以感受他人痛苦並願意行動去減少他人的痛，美學取向的人權文化正孕育之中。

致謝辭

本文感謝國科會計畫支持完成。計畫編號 NSC 98-2410-H-415-001-MY2。

參考文獻

Beardsley, M. C. (1981) *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism.* Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.

Beardsley, M. C. (1991) "Aesthetic Experience." In Ralph A. Smith & Alan Simpson (Eds.) *Aesthetics and Arts Education*. Urbana and Chicago: University of Illinois, pp. 72-84.

House, D. V. (1994) *Without God or his doubles: realism, relativism, and Rorty.* Brill, Leiden, The Netherlands.

Hung, R. (2009). *An authoring view of education through the exploration of conceptions of nature.* PhD Thesis, University of Bath.

Hung, R. (2010, forthcoming) "In search of affective citizenship: From the pragmatist-phenomenological perspective." *Policy Futures in Education*, 8(5).

Hung, R. (2010b, forthcoming) *Learning Nature: How the understanding of nature enriches education and life?* Champaign, IL: Common Ground Publishing LLC.

Husserl, E. (1970) *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology.* Translated, with an introduction by David Carr, Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, M. (1962) *Phenomenology of Perception*. Translated by Colin Smith, London: Routledge and Kegan Paul.

Merleau-Ponty, M. (1964) "Cezanne's Doubt," translated by Hubert L. Dreyfus & Patricia Allen Dreyfus. In *Sense and Non-Sense*, Evanston: Northwestern University Press, pp. 9-25.

O'Loughlin, M. (2006) *Embodiment and education: exploring creatural existence.* The Netherlands: Springer.

Rorty, R. (1989) *Contingency, irony and solidarity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Rorty, R. (1993) "Human rights, rationality, and sentimentality." In S. Shute & S. Hurley (Eds.) *On human rights: The Oxford Amnesty lectures 1993*. New York: BasicBooks, pp. 111-134.

Rorty, R. (1998) *Achieving Our Country: leftist thought in twentieth century America,* Cambridge, MA: Harvard University Press.

洪如玉（2005）。＜理性或感性？Rorty 人權思想與其對教育的啟示＞。《師大學報》（教育類），50 卷第 2 期：55-68 頁。

洪如玉（2004）。＜梅洛龐蒂思想在審美教育上的意義：從＜塞尚的疑惑＞談起＞。《國民教育研究學報》。第 12 期：41-59。

焦點團體討論

當美學遇到道德

黃　騰

國家教育研究院籌備處博士後研究員

摘要

本文是主要架構有二：一是針對 Greene (1988)《The dialectic of freedom》一書的內容進行大要說明。二是針對該書所引發的研究議題做進一步探討。其中該書的主要論述可分為三：一、目前的「自由」是一種虛幻的口號，缺乏真正對社會問題的認識。二、學校教育中，把理性/自主當成是達到自由的最終方法。三、美學，可以讓人們重新認識這個世界，看見問題。至於所引發的相關研究議題則有以下兩點：一、美學如何結合道德。二、如何連結個人經驗與全球活動。

關鍵字：自由、教育美學、課程美學

壹、前言

Greene (1988)的 The dialectic of freedom 是去年美學讀書會六本經典讀本之一，不過在讀書會時，時常有人會問道：為什麼美學讀書會會選這本書做為讀本？這本書標題是「自由」，內容談的也多半和「社會」議題有關，怎麼會是「美學」的經典之著？

個人在研讀之後，慢慢發現：美學，在 Greene 這本書的觀點中，其實不是最終的教育目的，而是扮演著追求及實現真正自由的一項重要途徑。為什麼這樣說呢？因為本書共有五章，在前面四章，幾乎都沒有談到美學的概念，談的全部都是關於美國社會那看似自由的不自由、談公共空間、談不平等、談剝削。一直到第五章，標題和內文才出現「藝術」相關的談論。而 Greene 這樣說道：

> 而自由的教育必需包含不同的人類智力、多種語言、和不同的符號系統，好讓我們能理解這個活生生的世界。杜威說，我們必需試著找些方式來挑戰那些確定性和固著之事。而杜威也一定會認同 Passmore 提出的「批判創造思考 critico-creative thinking」。 Passmore 認為，任何的藝術的創作都不應被理性批判給排除(Greene, 1988: 125-126)。

> 如果我們能認識到看待事情其實是有不同的觀點的話，那麼我們就會知識光只有計算、學科知識絕對是不足的。總是會有更多我們不知道的，總是有可能性存在。而藝術的經驗，不論是文字、音樂、繪畫或舞蹈，就是這樣。它們有能力可以讓人們聽到和看到平常所沒看見和聽到的，讓我們把經驗變得不熟悉(Greene, 1988: 128-129)。

換言之，從這本書來看，藝術是一種讓我們看到不同觀點、不同世界的途徑，而這樣的途徑，就如第五章標題所示，是為了「邁向自由的國度」。所以，個人才會認為這本書中，「自由」是目的，而「藝術」是途徑。

但似乎也是因為這本書中，不把美學當成一種教育目的，所以才被「質疑」為什麼它會是「美學」讀本。也就是許多人可能會認為，美學就是美學，本來就是教育目的重要的一部份。如果把美學只當成一種手段或途徑，當成次要的元素，那會不會讓美學染上不美的塵埃呢？

個人認為這其中涉及了許多很重要的議題，至少就「美學」和「社會」兩者的當代關係中是重要的。這部份就留待本論文後續探討，以下便先從 Greene 此書的一些重要核心論述。

貳、核心論述

一、目前的「自由」是一種虛幻的口號，缺乏真正對社會問題的認識

在被號稱為「自由國度」的美國，人們經常認為他們已經是自由的，而且也認為自由是理所當然的。不過在 Greene(1988)的看法中，美國所謂的「自由」卻充滿了問題。

首先，美國所謂的自由就是自我獨立和自主決定的，而非社群決定的。但 Greene (1988)認為，這種自由的概念會讓人們不去參與公共空間的重建。Greene (1988)引用 Taylor 的話：

> Taylor 說道，目前自我的自由是把外在的困境與影響都視而不見，因而這種自由，是一種沒有設定目標的自由。他認為這種把自由當成是純然自主的想法，就是一種虛無主義。Taylor 關心的是一種情境性的自由，這種自由是一種對人類社會和自然情境的回應，也是一種無法避免的人類使命(Greene, 1988: 7)。

Greene (1988)認為，個人的選擇與行動必然與其所在的客體環境和他人是相關的。所以如果外在的客體環境和他人並不賦予個人自由空間的話，那光是意志上想要自由也是不可能的。就如 Taylor 所言，自由是情境性的，它必然與人類社會情境有關。

故若想要自由，就得移除情境中的障礙。Greene (1988)用 Start 的話說，如果人們沒有感覺到面前的障礙，那自由就不可能實現。但問題就在於，如果人們以為自己是自由的，活在自由的幻覺與口號裡，那他們就可能不會去反省其生活中的種種自由障礙，那就更不可能說要實現自由了。因此，Greene (1988)以《自由的辯証》為名，意指當代看似自由的美國社會，其實隱藏著不自由的根源。

那麼當代看似自由的美國社會，到底存在著什麼問題呢？Greene 在書中一開始就曾指出，今日的自由世界，其實是不可與經濟競爭力與技術科學等區分的。Greene (1988)說，這是個強調經濟競爭、私有化、效率的自由世界，而科學與技術則被視為是保有競爭力的最佳方式。在 Greene (1988)的書中，這樣的社會情境至少產生了兩個看似自由而不自由的例子：

第一是分離與異化。人們目前的工作是採勞力分工的方式，每個人都在其不同的位置上獨立運作，誰也不用考慮誰，只要做好份內事情就好。在這種情境下，人們的確看似自由，因為可以不用理會他人，只要做好自己的事務。但實際上也正因為人與人之間的關係受到侵蝕，人們就無法在公共領域中對話，進而改變世界。

第二是放任主義。這個社會對企業是採放任主義，認為自由市場自然會做出最好的選擇，也因為自由競爭會帶來更好的效率。然而這種自由會過度彰顯「去社會」的想法，也會過度激起人們貧婪與欺騙的不良面。這對那些貧窮及弱勢者來說，卻是不公平的。

因為有權力的人會"自由"的運作他們的力量，以在市場上獲得最好的表現，累積最多的剩餘價值。而在沒有社會的照顧下，貧窮及弱勢者可能就會成為犧牲者。對這些人而言，就不可能有所謂的自由。

二、學校教育中，把理性/自主當成是達到自由的最終方法

而 Greene (1988)認為，只有透過教育，人們才有辦法超越自己而進入到公共領域空間裡，人們才可能被賦權去思考他們現在所做的事，用心去看他們所生活的這個世界，人們的更多喜好能被解放、學到更多的語言，更多的智能，更廣的觀點，更多的可能性。但同時她也發現，這些理想在這技術的、私有化的、消費主義的時代裡，幾乎是不可見的。現在主流的教育字眼莫過就是：效率、熟練、或很單向度的"卓越"。不論是否改革，教師的教學總是朝向國家"經濟競爭"的目標。人們期待教師能讓年青人更有能力在這系統化的世界中有所表現。當然這些期待多是以技術的能力為主。不論貧富貴賤，每個人都必需向此目標妥協，配合即有的社會和經濟結構，配合所給定的，無法逃脫的那個世界。

除此之外，Greene (1988)也分析了一些美國當代重要教育家的思想，她發現，這些教育家的言論多少和上述主流社會重視的自由和理性相吻合。如許多教育家的想法是以資本主義那種放任主義為前題的，認為教育不需扮演改善社會的責任，教育只要把資本主義這種社會秩序傳承下去就好了。或者像是 Harris，他受黑格爾形式主義的影響，認為所謂的自主或自由就是讓學生達到宇宙秩序與整體意識相連結。但用 Greene (1988)的說法，這卻是一種非情境式的自由，因為黑格爾那種宇宙秩序與整體意識的連結，會讓人忽略生活經驗中那些不自由的障礙。

甚至是杜威，Greene (1988)也發現雖然他拒絕了黑格爾的世界精神和宇宙秩序，但杜威卻還承襲著黑格爾對理性思想的堅持，認為科學理性可以帶來社會的進步。不過，Greene (1988)還以同理的立場為杜威的說法解釋。她說，在那個年代，因為還沒有發生科學過於誤用的例子(如，德國用科學方式來設置集中營)，人們很難想像科學理性其實也會造成許多社會的問題。不過整體來說，Greene 論述一個很重要的教育問題，那就是當代教育家所強調的理性或自由，幾乎都是為了符合資本主義秩序的。

三、美學，可以讓人們重新認識這個世界，看見問題

倘若過去許多教育家所傳播的經驗都是在建立資本主義的社會秩序，並且都建立在以理性為核心的教育上，那麼對 Greene (1988)來說，這將不是真正的自由。因為真正的自由必然要先讓人們有機會意識到前方的障礙，例如，認識資本主義社會的問題。但由於學校教育只教導工具理性、科學技術的方式，學生對資本主義的認識恐怕將會被排除。在這種情況下，學生是無法認識到，其實資本主義社會，就是位於邁向自由道路上的障礙。

所以，Greene (1988)在第五章裡，也就是最末章中，提到學校應更加強學生去認識社會脈絡對個人的影響。她提到一些教育家和哲學家，如 Dewey, Merleau-Ponty, Hannah, Arendt, Foucault，也都特別提到社會脈絡思考的重要性。就像她引用 Arendt 的話，說明當代自由最大的問題就在於它與公共空間是脫離的。

為了讓我們重新認識社會情境中的問題，Greene (1988)認為，我們必需先放下每天發生在世界中的種種活動，這不是因為我們想要拒絕什麼共識或中立態度，而是因為那些思想中預設的東西，那些被視之為理所當然的東西我們通常不會去注意到。我們要的是重新認識這些東西。這也讓我們想到，Foucault 所說的，思維的自由和個人所做的事有關。而其中一件事，就是要讓事物變得不熟悉，讓他們變得陌生。人們常沉陷在日常生活中，所以他必需去尋找和揭露那些他過去所沒看到的。也就是我們要有意願，重新去看這個世界，重新找回賦予意義的權利，而這必然也包含了對自由的追尋。無法重新看待事物的意義，年輕人就會覺得沒有什麼壓力和挑戰，他們會覺得沒有什麼高山要去克服，沒有什麼障礙值得投入去克服。甚至，Greene (1988)也相信，學生在學校學習表現的興趣乏乏也是因為學校對社會脈絡的排除，造成學生無法感受到學習的意義。

那麼，如何喚起學生重新認識社會情境與脈絡的能力呢？答案就是美學。就像本文在一開始所引用 Greene 的一段話：

> 如果我們能認識到看待事情其實是有不同的觀點的話，那麼我們就會知識光只有計算、學科知識絕對是不足的。總是會有更多我們不知道的，總是有可能性存在。而藝術的經驗，不論是文字、音樂、繪畫或舞蹈，就是這樣。它們有能力可以讓人們聽到和看到平常所沒看見和聽到的，讓我們把經驗變得不熟悉(Greene, 1988: 128-129)。

其實，在整本書中，尤其是第三和第四章，Greene (1988)自己就做了一個最好的示範，示範如何用美學來喚起我們不同的觀點。Greene (1988)引用了非常多的文學作品，如小說之類的。其中很多都會談到在資本主義的社會脈絡下，對窮者和弱勢者是多麼的不公平、不正義。透過這些故事，Greene (1988)讓我們認識到資本主義中較少為人知的部份，看到與原本不同的觀點。

所以從這個角度來看，這本書不只是理論和哲學的著作，其實它也是美學的著作。只是，美學在這本書的角色，就如本文一開始所言，它不是最終的教育目的，而是扮演著實現真正自由的重要途徑。

參、研究啟示

一、美學如何結合道德

一開始我們談到一個問題，就是 Greene 這本書似乎常會被懷疑是不是一本「美學」著作，因為她實在花太多篇幅在自由的論證上，而且直接關於美學的概念討論也實在不多。但是個人認為，換個角度想，Greene 的這本書不僅是美學的著作，而且還為美學與課程的結合打開了一條可能的道路。原因如下：

首先，雖然這本書沒有太多直接關於美學的概念討論，但它具體的用美學的方式(特別是小說)來說明學校教育與自由的關係，就如第三、四章中所用的這些例子。也就是說，Greene 已經示範了如何運作美學於教育及課程的探討。而這樣的示範也為許多關心美學如何結合課程與教育的人呈現了美學運作的一種可能性。其實這樣的立場，也一直出現在 Greene 的不同書籍上。例如，在《Releasing the imagination》中，Greene(1995)也多次清楚的指出美學如何結何在教育及課程上，她認為美學是一想像，是一種打破過度被標準化(如理性與科學技術)的方式。我們應該用美學來打開人類認識世界的多元性，讓我們聽到不同的聲音，看到不同的實在。

而就像這次研討會緣起中所指出的，如何運用美學來理解課程與教學，其方法論、認識論、和實踐途徑是什麼，一直是我們關心的。Greene 的美學，以小說中呈現的不正義和不自由為「方法」，以一種不同於科學技術的「認識論」，來「實踐」課程中應有的自由，不正是一樣最好的示範嗎？所以個人認為，Greene 的書不是一本「純」美學的著作，但卻是一本具體呈現美學如何運用到教育與課程的書。

不過，也由於 Greene 把美學視為是一種實踐自由的方式，也為她的美學添加了不同的元素--「道德」。例如 Greene 在談論自由的時候，她花許多了許多篇幅說明資本主義社會中，窮者與弱者所處的不平等處境，這基本上就是一種「道德」性的訴求。因為對那些不是處於窮者和弱者處境上的人來說，資本主義並不會是他們的重要障礙，他們也很難體會那些窮者和弱者的處境。所以，Greene 透過小說中的例子，希望大家把這些人的不自由，也當成自己的不自由一樣看待。這樣的出發點是道德的，而非美學的。因此，Greene 的美學是建立在道德之上的。

個人認為這對當今的美學來說，其實是很有意義的。在今日資本主義的推動下，其實「美學」也成了經濟生產中重要的一環。Ipod 以它美麗的外型，創下了難以計量的經濟效益。現在的人，可以透過許多美麗的商品(如手機與服飾)，讓自己看起來很美。美學，對當代的人來說，是生活的一種品味，是一種標明身份，也是一種日常體驗。更重要的是，它也是一種商品。然而，就 Greene 的角度來看，這樣的美學不過只是在強化資本主義的發展罷了，它對不自由的解放是無益而有害的。而且，社會學家 Bauman(1987)也說，美學不等同於道德，美學甚至可能成為不道德行動的原因。例如，在納粹大屠殺的例子中，其中一個原因就是因為德國人覺得猶太人不美。這是一種美學的、情感性的

因素。而許多社會的弱勢者，也常處於類似的情況。例如美國社會中某些白人對黑人的看法、或台灣社會中某些人對新移民的看法。所以，光只有美學，要實現自由的教育目的是不足的，除非背後還有堅強的道德動機。

所以，人們若要進一步實踐 Greene 的美學，考慮美學與道德的結合，就顯得非常重要。但是這個部份其實 Greene 並沒有談論太多細節。而這恐怕也會為 Greene 的美學實踐帶來一些問題。

其中最重要的問題，可能就在於人們對窮者的觀點、認同感、和道德感。Beck(1999)和 Bauman(2001)的社會學觀點中就談到，在這個人們都以為是自由的資本主義社會中，人們會把問題歸因給「個人」，而非「社會」，他們稱之為「個人化社會」。也就是說，既然大家是可以自由選擇的，那麼失敗也是自己選擇的結果、不夠努力的結果，怨不得人。所以，在資本主義的功績主義意識型態下，人們對窮者的道德感是被排除的。而要在這種社會脈絡下喚醒人的道德，自然是困難的。

以 Greene (1988)的話來說，人必需要意識到他社會情境中的障礙。而如果「個人化社會」是一個障礙，那麼我們也該面對這個障礙。只是這個障礙在 Greene 的書中，卻被當成是個理所當然可以被克服的問題。Greene (1988)總是引用小說中那些窮困者的處境，就認為人們應該會意識到資本主義中有不自由的問題，且應該去改變它。但實際上，如果一個人是持「個人化社會」的意識型態立場，他可能就不會像 Greene 一樣的同情其處境。

所以對未來的研究，或許有以下幾點是值得注意的。第一，當我們以美學的方法來喚起另類不同於理性與科學技術的認知，以實踐自由時，這不純然是一種美學的方法，其中還涉及到道德感的喚起。所以，光是以美學的角度來設計這樣的課程，恐怕是不足的。第二，研究者或許也可以進一步探索，是不是在個人化社會中，人們的意識型態是不利於社會道德感的喚起的？第三，若是真的不利，那麼怎樣的美學課程可以協助人們喚起其道德感？

二、如何連結個人經驗與全球活動

另外，美學的經驗向來強調主體所感受到的經驗。問題是，社會情境脈絡卻是超越個人經驗的。尤其是當今社會的資本主義，在全球化後，它的影響已經超乎我們過去的想像(Hutton & Giddens, 2001)。因此，要一個人從主體個人的美感經驗，去「想像」全球社會情境的問題，是何其困難。但 Greene (1988)卻認為教育應使學生認識「個人」及「社會」之間的關係。故在 Greene 理想的呼籲和現實的情境中，有一個極大的落差存在：人們如何透過個人的美感經驗，來體會全球社會所造成的不公呢？所以，如何連結個人經驗和全球活動，讓人們了解全球社會所存在的問題，是未來研究存在的一大挑戰。

即使是 Greene，這樣的連結恐怕也是不足的。因為 Greene 是以小說中的例子來連結個人在閱讀時產生的美感經驗和全球社會中的問題。但是小說中對全球社會很難有系統性的說明，自然不太可能借此喚起人們對全球社會問題的意識。　　此外，Greene (1988)也希望能從美學中讓我們看到和科學理性之外的其它不同的可能性。但是在書中，Greene 引用的小說主角頂多讓我們看到全球社會可能會有不平等的問題，但是如何打造一個不同於當今資本主義的社會，找到另外的可能性，好像不是光借由閱讀此類小說就能達成。整體來說，若全球資本主義是人類自由的障礙，那麼想要認識全球資本主義的問題，並且找到可能的解決途徑，似乎就不止是美學的方式(如 Greene 透過小說方式)能處理的。

對研究者來說，因此有一些議題是有需要進一步去探討的。第一，是不是有那些美學方式特別可能讓個人產生對全球社會問題的了解，進一步找到解決的可能性。當然，個人認為我們不應把美學當成是唯一的解決途徑。既然最終的目的是人類社會的自由解放，而美學只是達到目的的方式之一的話，那我們就應該思考其它的方式。所以，第二個研究需探討的是，除了美學的體驗之外，還應該加入一些關於全球社會和問題更多系統性的介紹，也讓學生知道有那些策略是可能可以解決這些全球社會問題的。或許這種與美學結合的課程，更能達到 Greene 心中期待的教育目的。

參考書目

Bauman, Z. (1987). *Legislators and interpreters*. Oxford: Polity Press.

Bauman, Z. (2001). *The individualized society.* Oxford: Polity Press.

Beck, U. (1999). *World risk society.* Cambridge: Polity Press.

Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teacher College Press.

Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. CA: Jossey-Bass.

Hutton W. & Giddens, A. (Eds.) (2001). *On the Edge: Living with Global Capitalism*. London: Vintage.

再探美學取向的課程與教學：幾個提問與Eisner給出的線索

劉育忠

國立屏東教育大學教育學系助理教授

摘要

本文企圖通過爬梳「美學」一詞所具有的複雜意涵，歸結美學的幾個理解角度，從中討論對課程與教學美學取向的啟示，最後通過對Eisner觀點的引介，嘗試提供一個美學取徑的課程與教學想像。

關鍵詞：美學取向的課程與教學、藝術教育、美學

壹、前言：從「將課程理解為『美學文本』」談起

根據 Pinar 等人(1995)在《理解課程》(Understanding Curriculum)一書中的分析，「課程做為一種美學文本**(aesthetic text)**」，可追溯至課程本身的成形。因為課程的形成，如同藝術一般，基本上是一種對經驗的重新建構與複雜調和，因而，課程思維與行動的美學模式，大多根植於發展經驗的原則之上(Pinar, 1995:567)。由於美學經驗，涉及到對意義的追求，強調著真實的多元性，不但得以使我們傳統「非此即彼」的僵固思維，轉化為一種視角的多元主義，更讓我們可能盡情地馳騁我們的神思與提問，免於淹沒在日常生活中。因此，Pinar 等人也認為，從事藝術學習，也揭露了特定時空下身為人類所具有的意涵(Pinar, 1995:568)。

目前對課程所具有的美學特質之理解，大致有幾個趨勢，包括：強調藝術對一般課程的價值，通過建立藝術的重要性來強調藝術的意義；針對知識習得與思維的美學面向，提供一個理解框架，並引入「審美認識與審美探究」(aesthetic knowing and inquiry)及二十世紀的當代美學概念；將藝術連結到社會，強調藝術政治(the politics of art)；此外，藝術的相關概念也被應用到課程與教學的理解之上，成為新的概念工具；並出現將課程理解為美學文本的後現代課程觀(Pinar, 1995:568-569)。從上述的趨勢中，我們不難發現，這些與美學有關的辭彙—美學、藝術、經驗與審美—是被交纏混用而未加清楚區辨的，這樣的雜用，一方面與美學意涵本身複雜的概念系譜有關，卻也突顯出所謂的「課程做為美學文本」，以及我們企圖探索的「美學取向的課程與教學」，其概念意涵上許多尚待釐清的空間。本文首先企圖爬梳「美學」一詞所具有的複雜意涵，繼之從中歸結思考課程與教學美學轉向中對美學的幾個理解角度，最後通過對 Eisner 觀點的引介，嘗試提供一個美學取徑的課程與教學想像。

底上，我們先從美學意涵的探問開始，來初步理解美學一詞中幾個互相交纏的概念，以提供出一個課程與教學美學取向的思考框架。

貳、關於「美學」的意涵探問：從審美科學、藝術哲學到藝術與審美經驗

我們所謂的「美學」(Aesthetics)一字，來自於古希臘的 *aesthesis*，指的是所謂的感受(perception)，也因此，十八世紀中期著名的德國美學家包加登(Alexander der Baumgarten)便將所謂的「美學」定位成「感官認識的科學/系統性學問」 (the science of sensory knowledge)：是一門與感官審美有關的知識領域，涉及到對品味(taste)的檢驗。但在《純粹理性批判》(Critique of Pure Reason)時的康德(Kant)，所謂的「先驗審美」(transcendental aesthetic)，仍然指涉的是所有感官經驗的條件—時間、空間，而非之後在一七九 O 年出版的《判斷批判》(Critique of Judgement)，順應潮流地開始將「審美判斷」

(aesthetic judgement)等同於對品味與美的判斷。然而，對黑格爾(Hegel)來說，無論是所謂的「感官認識科學」或是「美的科學」，仍嫌過於籠統而無法清楚指稱他真正關注的興趣所在—「藝術哲學」(the philosophy of art)。換言之，在黑格爾那裏，所謂的「美學」應該嚴格界定為「藝術哲學」，以強調藝術(art)與自然(nature)的差異，以及我們對藝術的回應與對自然的欣賞之間層級上的不同(Cooper,1997:1-2)。至此，圍繞著康德與黑格爾關注旨趣上的差異，便出現了美學討論上的二大議題：美學指涉的是審美科學或是藝術哲學？其處理的對象是人類普遍審美經驗或是特定的藝術作品？

對黑格爾來說，衍生自自然與藝術之間的區辨，似乎藝術才是美學最為適切的領域；但對康德而言，美學首要應該關注的，似乎不在自然與藝術之間的區辨，而是事物所引出的特定反應、態度與判斷類型，也就是所謂的「審美經驗」(aesthetic experience)。因此，美學所處理的討論對象，究竟是「審美經驗」或「藝術作品」就呈現為康德式的美學探問與黑格爾式的美學探問根本上的對象差異。不過，誠如 Cooper (1997)所說，當代的美學討論對上述這樣的區辨與差異越來越不強調，而普遍傾向朝較為寬鬆的美學界定，也就是說不必要是康德式的「審美經驗」或黑格爾式的「藝術作品」二中擇一的嚴格定義，而可能是二者兼具的討論立場(Cooper,1997:3)。然而，康德與黑格爾的立場差異，並不單是美學界定與指涉對象上的不同，對我們而言，或許更重要的是，這樣的立場差異也意味著美學在教育領域的蘊意與啟示上開採焦點的差異。康德之所以強調審美經驗，乃是因為審美經驗顯現出人類的本質，人類心理官能與在宇宙中的地位；黑格爾對藝術作品的關注，也是在於藝術作品所具有的獨特地位：藝術是真理的載具(vehicle)，並在民族文化中所具有的地位與獨特意義(Cooper,1997:4)。換言之，康德式美學探問對審美經驗的關注，強調的是審美經驗所具有的獨特性，這種經驗的獨特性似乎特別可能讓我們擺脫日常生活那些現實而瑣碎的關注。通過審美經驗，可能提供我們一條解脫俗事現實枷鎖的遁逃之道，上升到一種純粹經驗。或許就是如謝勒(Schiller)所說的，通過審美遊戲活動對我們存在的認知層面與感官層面的一種「和諧一致化」(harmonizing)，從美通往自由(Schiller, 1967)，或者是杜威(Dewey)所強調的那種經驗狀態—整全(integrity)、純粹(pure)、圓滿(consummatory)，是有意義生活的一部分(Dewey,1934:274)。相對之言，黑格爾式美學探問對藝術作品的重視，便著重於作為真理載具的藝術作品其所傳達出的本質與真理，甚至如海德格(Heidegger) 在「藝術作品的本源」的探問中所發現的，藝術作品或許可對抗現代科技文化將一切事物變成「器具」(equipment)的傾向，在自身中為我們開敞出一條通往事物的本質存有(Being)之路。通過藝術作品，我們可能進入一個打破現存科技宰制與工具技術考量的真理之域，一種事物本質中揭敞出來的存有之域。

無論如何，通過上述這樣的簡要梳理，應該可以讓我們更清楚思考：所謂的「美學

取向的課程與教學」，究竟我們所謂的「美學取向」，所採取的是哪一個立場—是聚焦於對審美經驗的感官認識，還是藝術作品的藝術哲學，抑或是二者兼含的寬鬆定義。這樣的思考，可以進一步深化為對「課程與教學如何美學取向」的討論與分析。

參、課程與教學如何美學取向：美學作為視角、模式、功能的思考

從上述美學意涵的簡要爬梳中，我們可以發現：從審美經驗的獨特性或者是藝術作品所揭敞出來的真理、事物本質與存有，所謂的「美學」似乎提供出的是一種創造性或者說是革新性的功能，可能帶領我們日常的經驗進入、深化或者轉化為一種不同的狀態、一種與現存的差異，這種差異可能讓我們重新返回事物、人類與世界的本質存有：一種非技術目的地對事物本質的理解，以及跟事物關係的重新建立，一種與真理結合的自由存有之域。也因此，似乎美學可被視為一種視角、模式、功能與進路，用來全方位與全面地重建與改造課程與教學。以下，本文從幾個思考切入來探索課程與教學美學取向的幾個可能方向。

首先，如果從課程與教學的本質來說，我們可以思考：什麼是課程？什麼是教學？與美學有什麼根本關係？倘若將「美學取向」理解為一種**視角**(perspective)，用以觀看與理解課程與教學，那麼美學觀點下的課程與教學會呈現為什麼面貌呢？或許「經驗」(experience)會是一個入口，通過美學對現存經驗可能的重組與轉化，我們可能重新去思考美學取向的課程與教學企圖成就出的學習經驗是甚麼特質？應該具有什麼樣的特質？這或許可以從將課程與教學的本質「美學化」來思考，思考課程教學與藝術在本質上的差異如何彌平與轉換。

其次，如果我們就課程與教學的目的性來說，可以思考：課程與教學的目的為何？與美學企圖完成的目的有何差異、有何關係？倘若將「美學取向」理解為一種**模式**(model)，用以「論理/理論化」(theorizing)課程與教學，那麼美學進路下的課程與教學，又具有什麼樣的目的性呢？這讓我們思考的是，我們是要將美學式的目的成為課程與教學目的的一部分或者是全部？這甚至涉及到教育整體的設計與存有目的。如果我們暫時只從美學模式的目的切入，我們可以考慮的是目前的課程與教學在發展與培育經驗上有何侷限與不足？美學取向的課程與教學對我們在課程與教學發展經驗的目的上，有什麼啟示與影響？

最後，如果從課程與教學的功能性來說，需要思考的是究竟課程與教學的功能是什麼？倘若將「美學取向」理解為對美學所具有的**功能**(function)之倚重與引介，用以「再概念化」(re-conceptualizing)課程與教學，那麼強調美學功能性的課程與教學，企圖達成的功能性又是什麼？這或許就會聚焦在審美經驗所可能提供出的解放性與超越性，可能讓我們可以暫時逃離現況、保有理想性的希望烏托邦，可以持續我們對世界的好奇、探

問與改造的勇氣與嚐試。

上述的提問，或許可以大膽歸結為將美學視作一種進路(approach)，從中重新思考課程與教學的本質、目的與功能，如果這樣的構想是可能的，那麼這種美學取徑的課程與教學可能是什麼模樣呢？Pinar 等人(1995)在《理解課程》一書關於「將課程理解為美學文本」的討論中，曾經將美學對教育的可能啟示大致歸結為下列幾項：「要理解想像在智性發展上的角色」、「要陶養審美認識的能力」、「要瞭解教師與其工作固有的美學性」(Pinar, 1995:604)，在這些方向上，E. W. Eisner 的相關研究可說最具代表性，也具有豐富的參照價值。

肆、朝向一種美學取徑的課程與教學：以 Eisner 為例的可能進路

將藝術與審美認識的意義系統性地闡述到課程與教學方面，Eisner 的相關研究是最為著名的，尤其是有關「教學的藝術性(the artistry of teaching)」以及「課程評鑑(curriculum epistemology)的想像與認識論」方面(Pinar, 1995:581)。本文將聚焦於探討 Eisner(2002)的得獎近作《藝術與心靈的創造》(The Arts and the Creation of Mind)，以從中開採 Esiner 對美學取徑的課程與教學之構建所可能提供出的思考線索。

在《藝術與心靈的創造》一書中，Eisner 開宗明義地提出藝術對教育的意義。Eisner 認為，藝術可以作為教育想望與教育實踐的最佳模式(Eisner, 2002:xii)。參照藝術，可以讓我們重新設計教學實踐、重新設想教學的發生脈絡，以及反對那種企圖創造出有效率系統的隱藏想法，希望藉之協助我們達成所尋求的目標。Eisner 更強調藝術與心智的創造二者間的關係。在 Eisner 看來，藝術具有認知功能，並有助個人轉化與意識轉化，尤其通過再現的歷程，能讓溝通與發現得以發生。Eisner 主張，藝術能夠提升我們對世界的覺察，讓我們投入想像以探索新的可能性，不但有助於我們特定秉性的發展：容許曖昧、探索模糊、行使自律的判斷，更可能提供我們開始探索我們內在的地景：了解我們情緒自我的輪廓。因此，藝術幫助我們得以真正看見。

因為看見是一種完成，而非任務；看見乃來自於理解一部分世界的結果，而藝術不單是讓可見之物得以被我們看見，也告訴我們如何感受地方與關係。或許我們可以這樣說，藝術乃是通過情緒來對我們說話。藝術精練我們感官，促進我們想像能力，並提供新的經驗世界的模式以及學習的場合與材料，使我們得以解決那些與藝術相關的思想形式之問題。Eisner 強調，藝術所具有的這種轉化，乃來自於對我們意識的轉換，而這又來自於藝術所促成的審美經驗。因為我們的感知系統通往意識，更是我們促進發展的手段，而經驗是成長的核心，也是教育的媒介。Eisner 認為，藝術可以提供學校教育新的概念工具、新的常規與技術，並培養學生新的態度與性情，尤其通過精鍊敏感度與培養想像力。Eisner 主張，持續終生學習的性情，是學校能夠為個人發展作出的最重要成就

之一；而藝術是個人藉以重新創生自身的部分來源，因為藝術工作是以成就某種新形式告終的歷程，所以藝術形式即是個人的重新創生。Eisner 總結教育從藝術身上能學到的甚多，諸如：多樣性與變異性的重要性。因為答案不只一個，所有問題的解法也不只一種。事物被形成的方式，本有其重要性，這些皆有助於我們重新構思現有的教育學面貌。因此，Eisner 將教育領域當成潛在的藝術形式，企圖使藝術成為教育的一種理想模式。

Eisner 強調有意義的藝術活動歷程必須同時包含覺察(awareness)與觀念(Idea)。Eisner 認為，我們覺察的歷程開始於感官經驗，能夠經驗與詮釋現象世界的某些面向，比如：天好藍，雨很冰，日光很暖，因而藝術的表達，首先必須有所覺察與詮釋。表達來自於感覺，感覺是動機的根源，也是器質性的經驗，是感覺讓某事物有了意義，更是通過感覺我們方編造了意義，因而教育似乎首要應該協助學生有感覺，形成有話要說、對自身事關重大的不能不說。

在藝術創造中，想法或觀念需要能夠帶領其前進的載具，以進入某件在世界上佔有位置的事件或物體。這裡需要的是一種想像的跳躍，以進入某種形式/樣式。也就是說，建構出某種想像，即是讓某個目的具體化。想像提供出一種啟動/引動的條件，讓某種源初的目的有所可能。因此，表達的行動，即是一個改造、發現與變換目的的機會場合，而技法的使用即是一種對某種材料的處理方式，方使得創造出的形式具有某種效果。這就是藝術創作的循環歷程：感覺餵養觀念,，觀念聚焦感覺，想像則由我們相信我們具有技巧能夠創造出某物來進行調整。

由於藝術教育就是培育我們為情感(feeling)而生的見解(sight)，藝術教育在培養有感覺的看見。但現實是我們有看不一定有見，有見卻又看不見，偏偏我們又無法直達經驗。因為我們無法直達經驗，所以我們需要語言與藝術作品。語言與藝術作品可說是經驗的代理。語言說出我們看見什麼；而藝術作品則展現出人所具有的思考力。因為藝術作品本身便是一種表達、一種思考力的代表與再現：再現出對視覺藝術的感受與創造。因而，Eisner 提議取經藝術作品創作歷程所成就出的心靈創造，尤其通過課程與教學，可能改易教育根本的心靈產製機制傳統。

伍、結論：課程與教學作為學習創造轉向的經驗發展歷程

Eisner 認為，藝術教育的目的，便是在培養有感覺的看見。也因此，Eisner 從觀看(seeing)，重新思考人類意義的製造與意識之間的關係。由於讓我們得以看見的方式，也是讓我們看不見的方式，因而 Eisner 帶我們從觀看的反思到願景的反思，理解觀看如何作為我們意義製造的框架，並從藝術創造歷程中思考教與學之間複雜的交纏共生關係。

Eisner 說過，教育即是學習如何創發自身的歷程。這似乎已然隱約呼應晚期傅柯的

生存美學—將我們自身看成是藝術品，將生命的生存姿態看成是藝術創造。由此，我們似乎可能更徹底地來構思與設計新的教育圖像，以及構想課程與教學的所是與所為(本質和功能)。延續 Eisner 的說法，如果美學取徑的課程與教學，即是在發展學習如何創發自身的歷程經驗，那麼這樣的課程與教學，似乎便可以想像為一種學習創造轉向的經驗發展歷程，以及促成這種經驗的情境安排與設計。這樣一來，課程與教學的發展過程與設計過程，本身也成為藝術創造的過程，而課程與教學更是這個過程的歷程成果與藝術作品。

參考文獻

Cooper, D. E. (1997). Introduction. In Cooper, D. E. (Ed.), *Aesthetics: The Classic Readings* (pp. 1-4). UK: Blackwell Publisher Ltd.

Dewey, J. (1934). Art as Experience. In Cooper, D. E. (Ed.), *Aesthetics: The Classic Readings* (pp. 208-228). UK: Blackwell Publisher Ltd.

Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind.* Yale college: Philip Hamilton Mcmillan.

Heidegger, M. (1971). The origin of the work of art. In Heidegger, M. *Poetry, Language, Thought* (pp. 32-48). New York: Harper & Row.

Pinar, W. F. (1995). *Understanding Curriculume*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Schiller, F. (1967). *On the Aesthetic Education of Man.* Oxford: Oxford University Press.

Maxine Greene《釋放想像力》思想及其對教師專業發展的啟示

林逢祺

國立臺灣師範大學教育學系教授

王力恆、余豪傑、周志聰、林嘉瑛、游春音、賴韻如、謝廣錚、蘇致嫻等

國立臺灣師範大學教育學系博士

摘要

《釋放想像力—論教育、藝術和社會改變》(Releasing the imagination-Essays on Education, the Arts, and Social Change.)為美國著名思想家 Maxine Greene 的著作之一，該書分成三部分，分別呼應其副標題教育、藝術及社群。第一部份（第一章至第六章）從教師必須拒絕學校與周圍環境分割的人為操作談起，論及美國政府的教育改革過於單一、一味追求量化與確定性，因此學校教育其實處在虛假的處境中，不利於民主、多元理想社群的形成。Greene 遂提出教師與學生想像力的釋放正是教育改革的肇端，想像力能促成意識、視野的轉變，也是一種學習的行動，並且一種具釋放想像力的教學能找回真正的知識、擴大個人的邊界等。

第二部份（第七章至第十一章）Greene 從藝術的角度切入，指出藝術能為我們帶來不同的視角、感受世界上鮮活、多元的經驗，並以自身經驗為例，說明寫作在完整的學習歷程中扮演什麼樣重要的角色。因此承續第一部份，Greene 藉藝術、藝術教育、與美學結合的教育等，闡述如何藉這些教育為媒介釋放想像力，跳脫我們本有的知覺框架，獲得多元的理解。

第三部分（第十二章至第十四章）則是談到社群的建立。Greene 指出對於他者的漠視，使得社會形成巨大的鴻溝與裂痕，而 Greene 認為教學應該是進入藝術對話的一種邀請，承認多元主義的存在，而具有熱情、涉入與想像力的教學，便成為一種擴大社群的方式，使得教育重視差異、渴望差異，預備學生參與共同世界。

最後，針對本書思想對於教師專業發展的可能，提出幾點啟示與建議。

關鍵詞：想像力(imagination)、藝術(art)、社群(community)、教育(education)

壹、前言

美國當代著名的教育哲學家 Maxine Greene(1916A.D.-)作為一位哲學家，卻表現出其結合美學、文學、現象學與存在主義等各方面理論的強烈企圖。Greene 延續 1973 年《教師即陌生人》一書，論及個人都具有原初的洞察力、自我覺察以及探索，肯認藝術應具有多元開放的形式，並且指出藝術可以協助個體對於生命及視角的開啟，而教師本身也必須開放心靈面對多元的現實等立場。在本書 Greene 更進一步闡述美國社會的教育如何扼殺了個體存在的價值，以及多元民主社會的理想形成，並用相當多篇幅論述藝術、美學、文學等如何有助於釋放想像力，同時幫助教師與學生跨越自身意識的有限性，進而理解他人的處境。最後，Greene 擴大論及藉著具想像力的教育，將有助於多元、共同世界的形成。簡言之，在《教師即陌生人》一書中，Greene 關注於教師本身應作為一位關注、質疑世界的旁觀者，而在本書 Greene 則盡可能地闡述教師與學生如何透過藝術教育、美學教育等擴大視野邊界，實際論及藝術教育的實踐，並藉此使社會成員能投入共同社群的形成，同時參與多元化的社會。

貳、《釋放想像力》(Releasing the Imagination)一書的各章要點

本書分成三大部分，第一部份（第一章至第六章）創造可能性(Creating possibilities)論及當代美國教育侷限了教師與學生的視野，破壞了人類原初知覺的狀態，遮蔽個別生命活生生的生命經驗，而想像力變成為一種開啟世界的新途徑。第二部分（第七章至第十一章）啟示與頓悟(Illuminations and epiphanies)則從藝術教育、美學教育有助於想像力的形成，幫助多元視野與豐富經驗的產生談起，並且討論寫作、繪畫、文學作品、舞蹈等藝術能使人類知覺標準化與冷漠的問題。第三部分（第十二章至第十四章）形塑中的社群(Community in the making)指出多元是社會的現實狀態，教師對此多元實在應有所認知與接納，並讓教學成為一種使學生參與共同社群的邀請。

綜觀全書，Greene 以教育、藝術、社群為三大主軸貫穿其理路，本文為尊重原書架構並幫助讀者對於該書各章有一概略認識，以下分別簡述各章主要論點，下述各標題仍以該書原章名稱為主，以利讀者進一步閱讀原書。[8]

一、尋找脈絡

當前教育論述主流圍繞著標準、評價、成果、成就等概念，討論學校教育時的主流聲音，亦是來自官方所持的某種客觀價值：學校教育應符合國家經濟以及科技的需求。

[8] 本文以 Greene《釋放想像力》一書重點為主，旁及其他學者說法。為利於讀者區別或查找，行文時，出自《釋放想像力》一書者，僅標註頁碼。若出自他處，則列出處及頁碼。

如此，導致學校教育的傳統觀念及作法上，由外而內地操作，以達到預定的目標，教師與學生在此種脈絡下，只能被動地提供服務或順從。此種「透過一個系統的鏡頭（從權力的有利位置或是已存在的意識形態）來看學校教育」，是以一種技術上「小看」教育的觀點；預設了考試分數、任務時間、管理程序、種族及人種比例、績效量度等外在標準化的尺規。Greene 控訴此種「小看世界」(see the world small) (p.10)的觀看模式，「從一個系統的角度觀察其行為，關心的是這個系統的走向或趨勢，而非其意圖或每日具體的生活」(p.10)，遮蔽了人類個別活生生的面貌與姿態，身陷其中的教師只能成為一步棋、機械齒輪、甚至是幫兇。

Greene 提出應該以不同於當前觀看事物的方式—「大看世界」(see the world big) (p.10)的方式，在此種服膺外在社會經濟與科技需求的教育脈絡下，使教師既能因應教育政策與計畫，也能同時符合孩童個別需求；「大看事物或人類，就是必須拒絕將其他人類視為僅是物件、棋子等，而看待他們為完整且獨特的個體」(p.10)，因為 Greene 深信，惟有珍視人類為了尊嚴的每一分卑微努力，從當事人的角度觀看世界，才能深入其情。準此，教師必須拒絕將學校與周圍環境分割的人為操作、拒絕去脈絡化(decontextualization)的扭曲，亦即，拒絕以過度化約的小看世界觀看模式對待學生；教師必須意識到街頭生活、不同場景的人生劇碼對學生人生的影響，而足夠的「想像力」(imagination)便能讓教師身歷其境在此種異質社會生活、眾聲/生喧譁的現場。當教師能在複雜的教育脈絡下透過想像力去經歷、去反思實踐，才能更清楚知道自己身在何處，進而有所抉擇與行動(action)。

教育改革不能沒有教師的主動參與，不能只按照著一些規範好的行為行事就意謂著改革，教師必須有足夠的敏感度掌握全貌，將學生視為有潛力的主動學習者，認知學生為獨特的個體，此個體在如何在學習的過程中定義自我，如此一來，教師也才能發展所謂的可靠性評價，也才能建構新的課程。在真實的學習情境中，教師需要有想像力才能跟學生不同的生活情境有所接觸，學生須有想像力才能在教師沒有準確教過的步驟下，以自己個人風格的方式學習與應用，以此種想像力的取向看待教與學，正是關注於行動而非行為，教師能從學生的立場與學生一同進入教與學的探索，學生也運用想像力有真正主動學習的開始。Greene 再次強調「要掌握認識別人的權力，正在於我們觀看事物的角度」(p.16)，在這個變動不居的世界裡，如何陶冶視角的多重性，以及培養多種對話，正是釋放想像力之後，「將事物看成其他樣子的可能性」(p.16)的開始，也是教育改革的肇端。

二、想像力、打破界線、與意料之外

在美國社會當前急於追求量化的保證與對確定性的渴求情境下，Greene 提出，想像力應該可以成為一種學習知識、開啟世界的途徑。透過 Greene 的觀點中可發現，想

像力的內涵應該至少包含三個部分：驚奇感、跨越舊有的界限，以及在各種紛雜的經驗中找到新秩序。

Greene 認為，驚奇感來自於，當一個人實踐可能性，瞭解了眼前這個被接受的世界只是一種可能性而非其本質時，其在意識上所產生的轉變。經驗中的驚奇感來自於新視野的開啟，在不受到固定經驗限制的同時，看見事物的可能性，而適當的驚奇感將有助於想像力的激發。除此之外，一個充滿想像力的人也應該具備在雜亂與秩序、可能性與確定性之間跨越界限的能力，而這同時也是一種面對生命所做的抉擇。換言之，想像力的開啟需要一點冒險與選擇的勇氣，才能讓人擺脫日常生活中那些「理所當然」的框架，增加在日常經驗中體驗可能性的機會。最後，有別於混亂與失序，想像力並非一味求「新」而已，還需要在其中發現新的秩序，才能讓想像力發揮創造的作用。

Greene 進一步說明，想像力的形成還需要一些條件的配合。整體而言，下述條件都在於幫助個人意識的轉變。首先，想像力的培養需要自由的空間。相對於那種充滿瑣碎事物、一成不變的生活世界，想像力所需要的應該是相對自由、能夠擺脫惰性，進而開啟各種深刻、細膩感知能力的世界，但前提是個人需先對於自身生命的自由有所體認。其次，擁有想像力的人應該同時也是能夠對未來懷抱希望的人。因為保持著對世界的開放，才能維持想像力的生命。舉例而言，在教育的活動中，透過識字、發言等主動的行動，或是接觸各種令人驚異、超越日常生活的藝術品，讓學習者在教學者的引導下走出慣性的框架，開始有意識地探索世界，就是一種啟引想像力的過程。在此，Greene 也特別強調，由於藝術作品所表達的概念與經驗多半是日常生活中少見或未見的，因此審美經驗的安排將有助於激發教育中的想像力。

想像力的活動則包含著我們對於大千世界，甚至自我內在生命的探索、發掘、與重新審視。這不僅是一種觀看視野的轉變，也是一種學習的行動，以及實踐生命的過程。相信可能、看見可能，同時也實現可能，就是想像力的展現。

三、想像力、社群與學校

上世紀末，柯林頓政府著手制定「目標兩千計畫」(Goals 2000)，希望藉由目標的擬定，提升美國學童的學業水準。Greene(p.17)對「目標兩千」多所批判，指出由上而下的課程計畫方式，背後思維僅將學生視為人力資源，將扼殺其人格與想像力。隨後的「帶起每個孩子」(No Child Left Behind)法案承襲其後，以國家計畫、目標擬定、經費投入等方式，希冀藉此提升學業表現。前後計畫橫跨兩個世紀，代表主導美國的教育政策與課程觀，自始至終未曾改變。值得反思的是，這種計畫的課程模式真的適合一個民主、多元的理想社群嗎？

如果我們認為理想的民主社群，可以建立在既定的政治架構下，由上而下的課程計畫或許是可以考慮的方案。但是，這種想法太過簡單，忽略每個人各有其殊異性質。計

畫式課程恐怕沒有辦法看到不同文化背景下，被忽略、排擠至邊緣的個人或團體。教育的目的不應該只為國家的經濟活動服務，而把民主、道德、多元、包容等基本精神忽略不顧。John Dewey(1859A.D.-1952A.D.)也認為，民主並不只是一種政治型態，而是一種共同生活的模式，一種協調溝通的經驗（薛絢譯，2006：118）。由此可見，民主社群不應該是個既定的架構，Greene(p.39)指出，討論社群這個概念時，應特別強調「過程」的字眼，像是促成(making)、創造(creating)、編織(weaving)與敘說(saying)等。社群的形成，並不是仗賴理智的計畫或命令。要成就一個社群，得靠居民去發現他們共同承認、共同欣賞的事物，以及尋找一種互為主體性的認知。

既然民主社群的形成是個過程，又應該如何達成這個目標呢？Greene(p.39)認為，想像力(imagination)在這個過程中的角色至為關鍵，我們應該運用想像力，發現個人和群體的另一種可能性。民主社群追求共有的善、共同的相處方式、成員間相互交流、建構一個理想的共同世界。唯有透過想像力，才能達成人與人之間的同情理解，也只有在這樣的共通理解上，民主社群才有可能形成。

四、發現一種教學

Greene 以文學作品中的意象所描繪之隱喻來諷刺和揭露教師在教學現場所會面臨的假象。第一個意象是將「刻板、科技和符號的思維能力」比喻為「有毒的雲」。「有毒的雲」來自大學城所開出的火車車廂，所散發的放射線每天都圍繞著我們身邊，但放射線很低，一時之間不會對我們產生立即性的影響，以致我們都感受不到(p.45)。第二個意象是將「迷宮似的圖書館」比喻為被隱藏的知識，就好比在中世紀修道院中的圖書館，修士們被要求不能對人們講述圖書館內的知識，並對於其所擁有的知識也著魔似地控制與保密 p.(45-46)。第三個意象是以「黑暗世界征服者的心態」比喻掌控知識者的心態，一種知道真相卻隱藏真相的心態，看不起投降者，此種心態猶如當今大學城中掌控知識者，只為自己的利益輸出流行知識 p.(46-47)。而第四個意象以「瘟疫」比喻各種如瘟疫般荒謬的情境，在其中我們必須無止盡審視自己 p.(49-50)。

在理解我們所要面對的學校教育處境之後，關於審視自己的途徑，Greene 提出三個勸告。第一，抗拒是意識覺醒的開始，任何論述模式一定會提升抗拒，那怕只有一點點的抗拒，當一個人在思考基本教義派和保守派的觀點而產生抗拒時，便會產生新的教學，同時產生自己所渴望的困惑(p.50)。第二，建立一種質疑世界的新能力，亦即我們不能將不均等放在一旁假裝沒看見，也不能不均等地傳遞知識，進而貶低窮人和移民者的經驗；在理解之後，我們不能只停留於個人的意識覺醒，還要與我們所處的社會結構進行對話，這便需要一個新的批判和質疑能力，儘管這個能力很難用科學來解釋(p.50-51)。第三，理解荒謬人類處境後進行行動。此處境係指我們所面對的荒謬經驗，並透過最深度的存在性質疑；我們必須深刻思考 Alfred Schutz(1899A.D.-1959A.D.)的「根

本的焦慮」(fundamental anxiety)，亦即我們生活本質上的無意義感，我們需要面對這種處境，進而提出計畫予以行動(p.51)。

而重新釋放一種想像力的教學，至少可以為教學帶來幾種作用，這些包括：首先，突破自我意識的限制，身為老師一定要有意識地努力對抗自我限制，追求充滿同情與解放的教學(p.52)。再者，瞭解真正的知識與客觀性，知覺是最初的道，也是真正的知識，透過意識、動作、觀看、觸摸、聽覺的具體化，這種知識更具客觀性(p.53)。第三，上述真正的知識必須回到藝術作品找尋，同時必須回憶孩童的知覺模式(p.53-54)。第四，在人類的結構和符號中開發教學意識，同時個人理解的視域模式不該將結構和符號予以排除，亦即我們要在結構和符號中達到意識覺醒，理解這些污染，自己卻出淤泥而不染(p.55-56)。最後，承認多元實在的世界並擴大自己的邊界，含納國家中長期沈默和無法聽見的聲音，這包括了西班牙裔、亞裔、非裔和阿拉伯裔的美國人以及其他新住民的聲音，而我們將會面對類似 Pierre Bourdieu(1930A.D.-2002A.D.)所描述的「文化再製」和「經濟資本轉換為文化資本」之問題；不過，Greene 處理上述問題的方法並不像 Bourdieu 一樣認為文化再製的現象僅能悲觀地受限於環境結構，相反的，她以樂觀主動的角度重新面對該問題，強調意義不是被給予的，而是創造的，我們必須能夠發現嶄新的創始模式，此創造模式在於我們要有能力重新創造多元實在(multiple realities)，一旦我們擁有多元實在，就可開始為我們的世界命名(p.56-57)。

五、社會願景和生命之舞

無論是使我們檢視意識型態的哲學批判，或是對抗錯誤意識的社會批判，Greene 認為我們需要的是在脈絡中更真實的自我反省，一種由內而生的批判，這種在共享脈絡中的批判行動稱為「生命之舞」(p.62)。同時，這個「舞」揭示了一種社群內部的活力，能使社會願景朝向愛與幸福之處。

反省了過去教育中的弊端，Greene 指出對績效及標準的追求失當，不僅使我們與他人疏離，更使我們與自我疏離，更由此帶來扭曲的意識與感受，並使得不當標準侵蝕公民社會的理想。教育須注重個體在社群中共同建構的生活方式，並強調自我反思與意識的自我覺察。社群生活的共同信念與意識構成了民主的理想，而教育則要創造能使學生產生責任與義務感經驗的情境。

Greene 在此所要提醒教師的，即強調個體必須變得更反省的去思考自我思想的重要性，並對自我意識更具意識性。(p.65)在了解自我之後，人們更必須進一步的融入社群中，注意共同生活時所建構現實的方式。在個人主義與社群主義過往的爭論及近來的修正中，Greene 所提出的，不偏不倚，正提醒了我們過猶不及的缺失，個體應該要能取得自我與社群間的平衡，才可能在群體中「安身立命」，優遊自得。

在這樣的自由氛圍下，教學不僅應該呈現「應然面」，更應該呈現社會「陰暗面」，

在接近真實的情境下引導學生思考對正義、人權的關懷、自由、以及對他者的尊重(p.66)。同時，人們透過個別生命經驗的分享，超越單一面向的理解，對話內容能夠廣泛擴展，並且出於對社群理想的共同追求，批判成為追尋理想的美好方式。最後，Greene指引了一條路徑－由藝術所給予的經驗連結不同的生命情感，透過想像力觸發願景，使人們感受身為生命之舞的一份子。

六、童年回憶的形塑

在我們尚未過度強調理性化、抽象化或概念化之前，我們每一個個體帶著原始的知覺與原初的位置來盡情地接觸和認識世界，在那當下我們彷彿將全身的毛細孔打開，盡可能地伸展肢體，以觸摸、聆聽、觀看周圍的世界與事物，在行動中形成知識。這樣的經驗對 Greene 來說，才是最真實、真切與生動的。這也就是 Greene 援引 Merleau-Ponty(1908A.D.-1961A.D.)所謂的「初生的道」，一種未受理性沾染的純粹經驗(p.73)。

然而近代人類強調科學、文化以及社會的趨勢，人類理性的高度發展，先驗的天賦意義不再被重視，使得我們必須藉著社會化的語言與抽象化的概念來互動，並尋找意義與創造。甚至在理性高舉的旗幟當頭，在理性的前導下，我們自認能從固定的和永恆的壓迫中解放出來，但是這卻使得人們最終與自我斷裂，而我們卻無法停止尋覓在最深處的自我，以致那揮之不去的孤寂和落寞成為人類歷史的寫照。這也成為 Greene 眼中的「健忘、忽略(forgetfulness)的教育」，老師所敘說的已有的既定解釋框架，使年輕人與他們本有的知覺位置和類型斷裂，(p.74)人們喪失與自我和他人建立關係的能力。

Greene 指出我們每一個個體所具有的知覺與感受都是多元的，但也是有限的，雖然多元、多樣，但仍是有限的，它反應的只是我擺脫不了的「我」所映照出來的事物。但是這才是真實、生動、敏銳的，能夠將我們所經歷到的真實顯現出來的重要元素。

更重要的是，人們被賦予主動權去參與自己的生活世界，擁有經歷、敘述、詮釋和闡釋這一切的主體地位，唯其如此，人們才真正地與生活的世界形成一密不可分的關係，使得那未有發聲主體的人獲得發言權，使得那流離於社會邊緣的人為自己找到一個安居之所，並重建已失去人味的學校。

而今天我們再也回不去那原初的知覺，甚至當我們愈想要擺脫理性與自我的糾葛時，便會墮入一種更加纏繞不清的狀態底下(要想放棄意識自我，卻更無法不意識到自我！)。但是文學作品在 Greene 眼中卻成為一種新的可能，「當我們在訴說自身故事時，便是在進行反思，我們就可能重新拾回那初出的道(logos)」(p.75)。藉著不同時代的文學作品，開啟我們的想像，使不同的生命經驗獲得對照和出路。文學作品彷彿成為一種媒介，使我們更加成為我們的「我」，對於過往的經歷有一種新的閱讀和理解，也提供我們一個跨界的可能，進入他人的世界，理解他人的哀愁與傷痛。因此書籍成為一種恩

賜，標誌著人類的自由以及超越的能力。這當中意味著一種「重寫」的過程，藉著閱讀我重寫我往昔的經驗，甚至是改寫我過往的感受與害怕，具有安慰及撫育的作用，賦予了人們回顧過去，重新出發，同時展望未來的能力。當我們回到學校課程來思想時，過度抽象化或是概念化的理論知識，使學生與自身的生活經驗斷裂，缺乏一種引導學生「重寫」自己生命經驗的課程內容，學生也難以與世界產生聯繫。

七、持續探究課程

緊張忙碌的現代生活讓人喘不過氣來，藝術具有身心調劑的功能，平板無趣的生活若能增添些許美感，可為人生帶來不同的可能性。Hepburn, R. W.(1980:177)強調藝術對於情緒的活化作用，能使人脫離制式的樣板式情緒(emotion-stereotype)，也為生活帶來更多不同的可能性。因此，藝術必須有別於娛樂(recreation)，若愉悅的經驗背後沒有更深層的意義，藝術也無法進入個人的生命經驗，產生有意義的、實質的影響。Greene(p.94)指出，我們應該儘可能以不同的眼界、不同的角度來洞察世界，從透鏡的另一面觀察事情，感受世界上鮮活經驗的「多元實在」或「意義的領域」，認識到經驗中的意義。從 Greene 的說法深一步省思，教育與課程應該培養學生豐富多元的世界觀，我們不可能一方面強調多元文化價值，一方面對生活周遭充斥的各種訊息視而不見。例如，孩子們總是看些正義必勝的卡通、電影，簡化的劇情與世界觀，把劇中的反派角色與生活世界裡的他者結合為一，如此一來我們要怎麼教他們不要總是站在自己的角度思考問題呢？一個極化、二元對立的世界是相當危險的。

因此，Greene 相當強調閱讀的意義，認為文學有消弭二元主義和化約主義的潛在可能，能使人對抽象、化約提出質疑(p. 95)。然而，究竟要怎麼做呢？抽象的紙上世界如何對個人的世界觀產生改變呢？Greene 的看法是，閱讀的當下，我們與書中人物的思想彼此糾結，因此更能意識到日常生活裡未曾注意到的經驗和關切(p.98)。也就是說，閱讀經驗應該與生活經驗互動、結合，才能開拓視野、產生改變。

八、透過寫作學習

Greene 以自身的經驗為例，說明寫作如何成為完整學習歷程中的重要環節，以及其在學習歷程中的必要性。作為一種思維具象化的手法，寫作是將人的思考轉化為可傳遞、分析、討論之內容的重要活動；除此之外，寫作更具備了幫助人學習所知之內容的重要價值。

如何將「所學」轉化為「所知」，一直是評鑑學習是否有效的重要判準。當學生聲稱已經「學到了」某些知識時，教師又要如何得知呢？此時，學生若能夠將所學的內容化為具體文字，少則藉此說明基礎定義；多則從中舉一反三，說明所學之內容背後涉及的意涵，甚至將所學之概念作為學習其他相關概念以及認識自我的工具，而教師可以從中確認，學生是否的確「學到了」某些重要學習內容。

除了上述常見的書寫形式之外，Greene 透過 Virginia Woolf(1882A.D.-1941A.D.)的觀點提出，寫作尚具有一種啟發人主動探求自我的可能性，其本身就是一種讓人回到自身，主動追求或行動的展現。以 Greene 自己的經驗為例，主動投入的書寫活動，往往能帶領學習者學得比原本預期的更多，而其關鍵便在於主動性。學習是指一個人從某些地方獲取了某些知識，然後使知識成為自己所得的活動，而既然是所得，那麼學習者顯然必須要能夠具備主動獲取的能力，而此一概念乃是相對於被動堆積。

Woolf 認為，寫作是一種找尋理由的過程，而這令人感覺到自己不完全是被動的、被犧牲的(p. 107)。換言之，寫作行動展現的更高層次意義，即是在回答那些自己所提出的問題，進而在當中找到生命的自主性。口語的表達可能被忘記，但書寫的文字卻可能被長久留下；口語的表達可能帶有更多不經意的詞語，但書寫的文字卻會在書寫的過程中被一再檢視，而這種檢視就是一種與自我再三確認、反省的歷程，也是學習的重要一環。

回到眼前的教育現場，當前教室內所強調的各種學習活動，多半在強調知識的累積，以及各種標準化測驗的評量，這種測驗的方式或許便於達到「客觀」評分的需求，卻也同時犧牲了讓學生參與自我生命演出的重要機會。這樣的評鑑結果，果真能作為學生「學到了」的證據嗎？Greene 在文末提出，「學習寫作就是學著打破沈默、學著掌握意義、學著如何學習的活動(p. 108)」，這樣的觀點，也許可以幫助我們重新省思，如何判斷所謂「學到了」這一回事。

九、朝向開放的教學

Greene 由教育著眼，認為讀寫能力與優勢、弱勢族群間的差距有極大關聯，因讀寫能力導致理解力的差異，並因此對想像力造成威脅。再者，她批判傳統西方標準的單向性，對於人類自由及自我的危害。在此傳統的眼光下，女性、移民、年輕人.....等都身處邊緣，甚至被排除於標準之外。 因此，Greene 認為，須重視培養基本讀寫能力，藉由發現差異、對抗差異達到相互理解，使人們在自由的狀態下，盡可能展現自我，創造更開放、更有意義的公共空間。

Greene 認為，若教師真的想要使學生打破傳統及習以為常的限制，便必須經驗自身生命的突破，激發自我再開始。然而，這是相當困難的，因為教育太常沿著特定階級、性別、種族的路徑前進，禁止不同人們的經驗表達。

但是 Greene 仍然認為教學要對讀寫能力的模式、語言、文化脈絡等，提出批判性質疑。優勢的讀寫及論述能力被視為提供學習及表達的機會，提供從生活經驗發現更多資源的機會。

透過文學作品，Greene 認為我們能夠感覺到自身在某種邊緣上，嘗試開拓一個空間，足以在其中打破沉默。同時，仔細衡量一些自己熟悉的沉默以及尋找自我聲音時的

不確定感，可能有助於了解向弱勢族群展現的世界面貌究竟為何。我們停留在這樣的理解－只有一個主要故事、只有唯一一種好的人類社會，這對許多人而言其實是致命的。因此，Greene 希望我們發現背景的多樣性，接近彼此共同存在的現實。

沒有資訊或知識能藉由空洞的意識被接受或吸收，若我們能學會適當的命名策略，並使它們能為我們嘗試承諾與理解的人們領略，是重要的。然而，做為一組技巧，讀寫能力卻經常使人沉默並奪取他們的權力。今日，我們的義務便在於找出使年輕人發現他們聲音的方法，開拓空間，在多樣性與不連續性中開拓歷史。

身為教師的我們在未來幾年，將遭遇數以千計的新移民，我們必須使他們容易被理解，提供方案使他們開放。讀寫能力已經是、也必須是一項社會事業，必須在人們共同「言談與行動」的多元教室中，創造人們的共通處，使差異和意義可以一同出現。

十、藝術與想像力

延續前面，Greene 討論想像力和藝術之間的關係。我們可以進一步發現 Greene 所著重的想像力和影像並不是來自「消費媒體」，而是來自「藝術作品」。前者的觀眾往往被動地接收訊息，享受遊戲和感官娛樂，若以 Immanuel Kant(1724A.D.-1804A.D.)的無涉利害說來分析，此種經驗來自於具有商業目的的消費媒體，並非美感經驗；而後者屬於美感經驗，藉著藝術作品的欣賞或創作能深刻體會我們生活的處境，使我們產生痛覺，進而使我們擁有生命的意義感。想像力不是亂想或幻想，想像力是一種整合的認知思維，能夠使人類跳脫失去痛覺和對人漠不關心的「缺乏的悲慘」(tragic deficiency)。Greene 引用 Pablo Ruiz Picasso(1881A.D.-1973A.D.)的〈哭泣的女人〉之一系列畫作來說明一般大眾應瞭解自己在社會結構中失去痛覺和對人漠不關心的心態(p.122-123)。

基於上述人們痛覺缺乏的悲慘狀態，Greene 認為釋放想像力可以予以突破，但想像力的釋放是有條件的，其中包括：第一，要釋放想像力，我們在運用想像力時就必須具有抗拒的能力，抗拒生活世界中不公不義或被宰制的處境(p.124-125)；第二，想像力來自於有意識地參與藝術作品，結合欣賞和創作，在欣賞與創作的交會中，深刻地走入藝術品(p.125)；第三，讓我們與標準化與無思想進行戰鬥，打破習以為常，方有可能擴大自己的邊界(p.126)。

為了要進一步說明我們對痛覺缺乏的悲慘，Greene 進一步以文學作品中的兩個意象來說明我們漸漸失去痛覺的處境，此兩個意象分別是「瘟疫」和「意外事件」。前者比喻人與人之間的冷淡和距離感(p.127)，而後者比喻人類習於安適、害怕意外的態度(p.128)。前者描述瘟疫的來去極其荒謬，毫無道理可尋，一場瘟疫突然將大多數居民推入孤立與絕望之中，人們凍結在俄蘭城內，困守愁城，在城中的人們只顧自己，大難來臨人們各自紛飛，無暇顧及他人死活，並產生彼此漠不關心的距離感(p.127-128)。後者描述東德郊區一個叫做 Chernobyl 的地方，發生核能外洩的意外事件，經歷該事故的一

個女作家，也同時作為一個母親和祖母。事故那天，她正因為她哥哥要進行腦部手術而心事重重，因此當聽到廣播員報導一千英里外的巨大核能事故時，她並沒有太多時間予以回應，僅擔心該事件對於她的孫子和世界各地孩子所造成的影響。Greene 便藉此指出人們安於舒適和害怕意外二者之間的矛盾，而我們是否可以跨越時間，看見在自己生活世界中無法看見的部份(p.128-129)。

為了要突破上述「缺乏的悲慘」之處境，Greene 認為我們可以仰賴想像力，但要釋放想像力的關鍵卻在於藝術教育，藝術教育可以帶領我們擁有嶄新的可能性，這些可能性可以是：首先，藉著藝術教育能跳脫我們原本的框架，在欣賞或創作藝術對象的同時，可以透過藝術作品的再現來對抗整個宇宙結構，重新找回美感經驗，如此才有可能讓我們在所處的時間和空間中進行深度對話(transation)，在因緣際會地參與繪畫、舞蹈、故事和其它的藝術形式之後，可以使我們再度抓住失去的自發性，進而覺醒為「發問者」(questioner)和「意義創造者」(meaning maker)(p.130-131)。再者，藉著參與藝術以擴大我們的知覺形式，Greene 在這些藝術形式中舉最多例子的是繪畫藝術(p.131)。最後，藉著藝術引發學習者的學習動機，並成為一個「整全的人」；例如繪畫，如果畫家提供我們一個田地或一個裝滿花的花瓶，他的畫就可以開啟整個世界。在 Van Gogh(1853A.D.-1890A.D.)的畫作中，我們依循著麥田小徑開啟無限邊界，到達世界其它的目的地。每一幅畫或每一本書都是「存在者的整體性」(the totality of being)之恢復，不管繪畫或文學都可以提供觀賞者自由的整體性，使我們擴展形式、顏色與空間的敏感知覺，藉著藝術引發學習者自發的學習動機，使學生成為整全的個體，此為藝術最終的目的(p.131-132)。

十一、本文與頁緣

Greene 提出一種能夠將藝術教育以及美學教育相結合的教學，確保學生生活在藝術之中，騰出空間給自己。藝術所引起的震驚，可以使我們不再耽溺於日常生活，迫使我們開始思索與質疑，並展望另外一種存在方式，同時思索如何使此種存在方式成真，其首要工作便是抗拒「成規化」(normalization)(p.135)。某些特定的主流社會實踐，成規之後變得理所當然，不再受到檢視或批評，並進一步成為我們日常生活的主要「本文」(text) ，且跟美國、白人、中產價值密切相關。此種本文效應，導致那些被排擠在「頁緣」(margin) 的弱勢族群成了局外人、看不見的人。Greene 認為透過個人跟藝術之間的民主互動，可以控訴這已建立的現實，喚起解放的影像，使人們不侷限於主要的社會本文中。

Greene 提醒，將藝術作品或藝術世界整合進入教學時，需要藉由藝術理論來檢視、修正，即使位居藝術最主要本文位置的那些經典，亦需要不斷修正，才能看到「新」「奇」之處；「藝術之定義從來都是待決問題，教室活動如藝術般，難以由狹隘、少數群體的

人定義之，也無法以其他文化代表性的案例作為借鏡而稱之為多樣、多元」(p.136)。教師若能從邊緣的角度觀看本文，知道身處邊緣的弱勢者如何珍視自己，教室就能夠轉化學生的學習經驗。因此 Greene 重視的並不只是何種經典可以讓人們能大膽地與藝術家接觸，而是透過與藝術間大範圍的親身經歷，陶冶人們的藝術與美感知覺。

對於 Greene 而言，藝術教育是一道光譜，包含舞蹈教育、音樂教育、繪畫及其他圖畫教育、或是寫字教育等，而美感教育是一種謹慎的努力，以求滋長藝術的見解與參與。教師應融合藝術教育與美感教育，讓學生全然浸淫在藝術創造裡，因為只有在藝術現場，想像力才得以釋放。Greene 再度強調想像力的重要，要先去除慣性，才能將想像力置於核心，也才能有不同理解，「唯有改變『收看』層面，人生才能改變」(p.140)，是故，想像力就是突破侷限，突破原有的觀看方式，以發現新世界新意義的可能。

然而，Greene 並非偏激地認為非從頁緣看主流不可，但的確需要一種不同觀看及入世的方式，而藝術正提供了這樣的視角，提供我們拒絕主動權被淹沒的基礎。Greene 亦強調，雖然無預設立場的面對藝術，可以避免一些干擾，但是，主觀品味藝術，相較於被動、漫不經心的欣賞來說，卻是同等重要的。因為要將事物轉化為藝術品，需要想像力與認知能力，所以唯有主動投入、克服被動與僵化、學著注意、盡力閱讀，方能將藝術成為一種理解方式。而教師該做的就是讓學習者開放自己，進而喚醒生活意識，賦予自身創造、命名世界的能力。同時，學校該做的就是開放更多可以邂逅藝術的地方，讓師生能在其中有新的合作，找到自己所屬、所創、所詮釋的安身之處及歷史意義。

十二、多元的熱情

在我們的國家、社會、學校或是課堂裡，總是會有陌生人、新來者，然而身為社會組成的一份子，或是擁有教室裡最大權力發聲位置的教師，卻對於這群與主流文化差異極大的主體經常視而不見，年復一年的對於這些被我們有意識無意識歸類為「他者」的人群，採取漠視的態度，同時鮮少意識到「我們」與「他們」之間已有多大的鴻溝和裂痕存在。正呼應了 Greene 所說的：「那置身於歷史之外的人群，將會削弱社群力量，為共同社群基礎造成空缺，讓事實變得曖昧難明。……最終，缺席讓人聯想到無從填滿的空缺、待醫治的傷口，以及待修復的缺角。」(p.159)因此多元主義並不僅僅是使我們意識到某些種族、民族或是國家、社會所遺留下來那殘缺僅供回憶的一幅幅圖像，而引來無限惆悵。乃是為要使我們警覺自身的無知、侷限、狹隘，認知到原來自己所定義的「他者」，其實只是一些未知的、一些黑暗的、一些被我們推得遠遠的、掌控的心理遠大過理解的人事物，(p.161)進一步願意保持一個開放的心靈，以使得社會的鴻溝與傷痕獲得注視與醫治的可能，並走向深刻的、真摯的多元化未來。

Greene 援引 Henry Louis Gates, Jr.(1950A.D.-)的話說，教育應該是進入藝術對話的一種邀請，(p.156)在這種對話當中我們學習辨識由世界上各種知覺、立場所形成的不同

聲音。這樣的意義大大地擴張了教學的相關概念。教學並不只是未成熟者邁向成熟的社會化歷程(這會是誰的社會呢？)，教學並不只是一套合乎認知、價值、意欲的系統(這又會是誰的認知、誰的價值和意欲呢？)，而是邀請教學師生雙方，在各自具有主體性位置的前提下，能夠參與、投入、置身於一種「面對面的關係範疇(the realm of face-to-face realationships)」(p.155)裡，一種綿延不斷的人際關係與互動，並且抗拒當下的、眼前的排序或分類，因為任何一個主體所承載的時間、記憶、空間與情感，並不應該被簡單劃分為類屬或綱目。每一個人心裡都有一種聲音，教與學的雙方同時將這樣的自我帶進了教學現場，這樣的自我敘說應該獲得肯定與重視，使得教學與學習的兩方，都能在教學過程中獲致一種有助於生命成長的重要經驗。

這樣的教學不僅僅是強調某種激進主義者的保守態度，使得知識或經驗的範疇侷限在過份狹隘的地方主義之內，而是為讓個體藉由超越自身所屬的疆界。唯其如此，具有熱情、涉入和想像的教學，就能夠成為一種擴大社群的方式，同時能夠擴大我們的經驗和眼界。其中，熱情的教學所應具有的特質在於對話，不斷地對話，師生雙方在不間斷地敘事與聆聽中，明確釐清自身的知識範疇與發聲位置，並能夠辨識出不同主體的位置與視角，讓不同社群的人透過語言和行動尋求共識與社會基礎。而重新感覺到自己的生命歷程是值得述說也值得聆聽的經驗，使我們的焦點能夠注視那些成功光環外的一張張臉孔，並使治癒和縫補成為可能。

十三、標準、共同學習與多樣性

Greene 認為我們若要使孩子們能為其將來嶄新的共同世界(common world)做好準備，我們必須使他們有機會接觸新的事物。她認為 Hannah Arendt(1906A.D.-1975A.D.)在論述人類境況時所提及的「世界性實體」概念，其實便是共同學習的一種類比(p.183)。的確，教育不應該只為經濟作出貢獻，而更要使孩子能與他人一起生活、重建他們自己的社會(p.170)。在這方面，我們可以經由反思與熱烈的教學活動，來激發年輕人以更寬廣與彈性的視角來觀看他們生活的真實世界(p.172)。反之，若我們仍以單一標準與單向定義來建構所謂的共同性，那將會使我們難以進入真實的共同世界(p.173)。因此，我們必須持續關注共同性的強調。

但另一方面，我們過往以可測量的標準來對卓越加以限制的作法對 Greene 而言也是無意義的(p.172)。她援引 Catharine Stimpson 的說法：「追求卓越產生的並非階序性的整體傳統，而是我們能在其中加以判斷、欣賞，與再次判斷的多重式傳統(p.178)。」因而，我們必須試著在學校中找出多元的卓越(multiple excellence)，思考如何將嚴謹學術養成過程與多元心智的培養加以連結。另外，也正如 Richard Stanley Peters(1919A.D.-)說的：卓越是一種「我們將多樣活動加以連結的方式。」若我們能將實踐與分辨的能力加以充分發展，那這些將會成為卓越的能力(p.179)。Greene 再次提及 Arendt 論人類境

況的另一個特點，也就是世上存在著「不可勝數的觀點」，所以，我們必須不斷學習多樣生活經驗，使其成為標準與風格的熱情、技藝與意識得以持續產生的源頭活水(p.183)。

但共同世界中的多樣行動如何能自由出現呢？Greene 認為自由不是一種漂流與對慾望的回應，而是人們在行動與抉擇中了解自己的定位。換句話說，自由是在境遇中漸次形成與培養出來的(p.178)。她提及了 Dewey 所說的：「自我不是預先設定好的，而是經由連續抉擇行動所形塑的(p.177)。」因此，所謂正確的行動，便是對自我是一位行動者，是一個與他人共存之生活者的發現；當我們體認我們處於社會世界的特定位置時，我們有機會從與他人互動中闡發想法(p.177)。而在此間所逐漸成形的道德意識、能力，與行動者之間的意識有著密切連結(p.180)。進而言之，教育必須對人類的自由與行動者的意識加以關注(p.178)。

上述的意識與心智的發展必須在特定經驗與主題的學習中達成(p.180)，因此，Greene 提醒我們在從事教學研究時必須更著重於詮釋取向的探討，而這研究取向所聚焦的問題是特定時空下個體意義如何開展。對於所接觸的各種素材，我們要以關懷與統整、批判與創造來加以解讀，並有耐心地發現其中的道德承諾(p.181)。所以就 Greene 而言，教育活動的目的，必須能使受教者得以意識到其身處時空處境的特點與意義(p.182)。如此一來，我們可以在教育現場探討生活網絡中各種經驗素材並掌握其意義，使得多元個體的聲音能夠銜接漸增蓬勃的對話中(p.183)。

Greene 看出這種場域能觸發的感動與熱情，也正是 Stimpson 所曾提及的「揭露意識與活力的悸動連結(p.178)。」這種成為卓越的潛能是探索性的，包含了對論據加以考量、激發批判性、創造思考、開放性對話、行動意識、社會參與及關懷等，而這些也就是意識與活力的潛能(potential for consciousness and vitality) (p.179)。因此，Greene 便主張我們必須以具想像力的文學作品來觸發生命真切需求的意象，藉由呈現與體會現代小說的隱喻並釋放讀者的想像力，使他們可以更新穎地思考且超越先前的見解 (p.173)。但這些對詩詞與哲思給予肯定的泉源卻不可免地會因歲月而消竭。因而，教育應該努力的便是提供保存與創造空間，使這種潛能得以實現與延續(p.183)。

最後，Greene 對共同性與多樣性的融貫在於：教育事務中所必須形塑的標準與共同學習必須是人類多樣行動與選擇的產物，也正因此我們便能在人類社群中達到自由(p.184)。

十四、多元的聲音及實在

古希臘時代，Plato(427B.C.-347B.C) 強調美是終極理型的展現，而 Aristotle(384B.C.-322B.C.)則認為美的主要形式就是秩序、對稱和明確性。他們所強調的神話，表現出一種嚴峻冷酷的性格，重視一元性的理性控制及宰制形式的原型結構。對照於一元化的神話，現代社會則強調批判、差異及多元，這乃是為了革命並顛覆傳統

權威、一元思維、僵化及宰制而產生的反動現象。然這樣的多元、差異又掉入另一種相對主義或多元主義的泥淖。到底什麼樣的「真理」才是彌賽亞式(Messianic)的真理？這問題正困惑著我們。

對於 Greene 來說，她引 Walter Benjamin(1892A.D.-1940A.D.)的說法認為：沒有任何歷史能以彌賽亞式的解釋來陳述(p.193)。對於前述問題，我們必須藉助對人們生活經驗/生活世界(people's lived experience/each person's life-world)的理解，方能破除理性一元化的魔咒。因為，對於這個世界的組成來說，在某種角度而言，是由強勢與弱勢的團體所組成。但是大部份的人，從未意識到我們未曾留心弱勢者的聲音：女性、少數團體成員、同志及失能者，還有那些尋求避難所、醫治或少許快樂與愉悅的兒童，以及醫院和收容所的病人、毒癮、流浪漢等(p.186)。也因此，我們需要的是能聯結我們與他者的論述與肯認(narrative and identity)。透過形塑我們的故事，並對他人的故事開放自己，形成一種雙向理解。這種理想的實現，必須在我們的心態能接受虛幻(unreality)的前提下來踐履。接受虛幻，代表著我們可以回到人們所共享那多采多姿的社會實在中，並且，發現社會是可以擴張及改正的。

另外，為了實現這種理解彼此的社會，我們必須覺知權力與自由的關係。Greene 引 Michel Foucault(1926A.D.-1984A.D.)的說法，即我們必須理解權力的技術(technology of power)(p.189)。因為權力並非一種特定存在的物品，它允許我們能從行動或反動的方式跳回過去，將它作為思考的對象呈現給某個個人，並且對它的意義、條件、及目標進行質疑、反省(p.190)。這種「跳回」(step back)，也就能夠切斷我們所浸淫的習慣及日常生活。這種「跳回」的移動(motion)，也就是一種閱讀世界(reading the world)的思維，即憑藉著意識、實際作為而轉化這世界的態度與作為。簡單來說，就是我們可以從事思考活動與轉化性行動(thinking and transformative action)，來證明弱者仍能以他們的聲音說話。這種轉化性的角色詮釋，具有一種重視差異之能動性的能力，是一種重視積極性自由(freedom for)的角色詮釋，利用積極性自由這股力量去行動、去選擇(associated with the power to act and the power to choose)，也因而有能力讓我們彼此變得不同(with the capacity to become different)。

總而言之，重視每個人的生活經驗，就是強調多元的聲音及多元的實在(multiple voices and multiple realities)。我們必須知道多元化、差異化不是「虛假的需要」，它本源自於我們的生活經驗，差異並非是一種讓人恐懼的對象。我們的教育應該是一種重視差異的美的教育，具有尋求差異的欲望。這差異不是教育表現的對象，而是教育存在的力量來源，它更是我們存在的力量，是我們心中的彌賽亞。

參、結語與啟示（對教師專業發展的啟示)

延續全書的三大主軸：教育、藝術、社群，本文進一步以此三大主軸針對教師專業發展來討論，Greene《釋放想像力》一書中的思想所可能帶給我們的重點與啟示。

一、教師應拒絕分割扭曲的教育，確保教育的自由空間

教師必須拒絕將學校與周圍環境分割的人為操作、拒絕去脈絡化的扭曲，亦即，拒絕以過度化約的小看世界觀看模式對待學生。教師必須意識到不同脈絡的生命經驗對學生人生的影響，這一切的起始點在於必須先轉變觀看模式，能看到事物有其他的可能性，才能從僵化、被動的成規模式中跳脫出來，也才能重新檢視原本被視為主流價值等相關意識型態與作為。而足夠的想像力便能讓教師在複雜的教育脈絡下去經歷、去反思實踐。

而想像力的培養需要自由的空間，因此教育當中的教師與學生應該具有相對自由的空間，才能開啟各種深刻、細膩感知能力的世界。尤其是教師個人更應該對自己的自由有所覺知和體認，努力對抗自我限制，突破自我意識的限制，追求充滿同情與解放的教學。

如此一來，教師才能對於自己的教學與學生的學習懷抱希望，因為擁有想像力的人同時也是能夠對未來懷抱希望的人，並維持想像力的生命。

二、教師應理解並重視藝術的教育，以利想像力的開啟

想像力可以彌補教師在不同脈絡下面臨的視角斷裂性，具有想像力的教師，能從不同角度省思教育現場的種種任務與挑戰，也較能夠理解他者、詮釋他者(特別是學生、家長、課程、教育政策等)，並在不同他者的矛盾間，有一個較圓融、寬廣的視野與心胸，能看到平常所習於忽視的需求，起而有改革作為。

想像力也能夠提醒教師注意可能有的專業傲慢，對於習焉不察的教育現場有更多細微的觀察、體驗與體諒，對於教育政策與教學現場的衝突與挑戰，能有更多的敏銳度。想像力不只是某種卓越的認知能力，更是多方理解事務的觀察力，同理他人的努力，並在繁瑣教育事務中，保有熱情的感召力！

為使得如此重要的想像力獲得開展，藝術教育相當關鍵。有別於娛樂的藝術具有身心調劑的功能，能使平板無趣的生活增添些許美感，為人生帶來不同的可能性。同時藝術能夠為愉悅的經驗帶來深層意義，進入個人的生命經驗，產生有意義的知覺與實質的影響。更重要的是藝術提供我們以不同的眼界、不同的角度來洞察世界、觀察事情，感受世界上多元、實在的意義領域。

因此藝術教育能使我們跳脫有限框架，擴大我們的知覺形式。藝術對象透過藝術再現來對抗整個宇宙的結構，我們可以開啟無限的邊界，到達世界其它目的地。

但是正如 Greene 所提出的，我們目前欠缺的是一種藝術-美學教育。回到眼前的教育現場，當前教室內所強調的各種學習活動，多半在強調知識的累積，以及各種標準

化測驗的評量，這種測驗的方式或許便於達到「客觀」評分的需求，卻也同時犧牲了讓學生參與自我生命演出的重要機會。這樣的評鑑結果，果真能作為學生「學到了」的證據嗎？

藝術教育意指藉由廣泛接觸藝術類的教育增廣學生的藝術認知能力，透過美學問題的詰問，深化藝術鑑賞能力，有意識地參與藝術作品，結合欣賞和創作，在欣賞與創作的交會中，深刻地走入藝術品等等。而其中的關鍵取決於教師如何將教材轉化為藝術作品，並非關注於挑選什麼樣的藝術作品才得以進行想像力的教學，重點更關注教師應處處將教學現場開放為讓學生與藝術相遇的場域，使學生能在藝術-美學此種尋找自我身影圖像為起點的教育之中，進而體驗、經歷藝術。此種想像力不只是一種跨界的觀看能力而已，還是一種從主流(中心)-非中心(邊陲)來回反覆檢視的視域融合能力。

這樣的藝術教育至少包含了音樂、繪畫、文學等，而 Greene 更指出讀寫能力已經是、也必須是一項社會事業，必須在人們共同參與的多元教室中，創造人們的共通處，使差異和意義可以一同出現，成為完整學習歷程中的重要環節。

經由對於文學與藝術的欣賞及體會，我們不止提升對美感境界的感受力，也更能體會他人的處境與感受，並更能設身處地對異文化或不同想法人們的尊重與包容，這種多元的尊重正是民主社會與個人自由的聯繫基礎。

三、教師應在變動社群中開展教育，以預備學生參與社群

Greene 認為民主社群不應該是個既定的架構，卻特別強調過程。因此社群的形成，並不是仗賴理智的計畫或命令，乃是社群成員去發現他們共同承認、共同欣賞的事物，尋找一種互為主體性的認知。同時社群與個體應努力取得平衡，當個體對自我更有意識，更了解自我之後，人們必須進一步地融入社群中，注意共同生活中建構現實的方式。在個人主義與社群主義過往的爭論及修正中，個體應該要能取得自我與社群間的平衡。

由此可知，自由並非自我隔絕與孤芳自賞，而是在社會行動中得到體現，個體的生命意義也必須在社會脈絡的關照下得到開展。因此，教師必須提供與引領學生對社會事務與活動的認識，並且在投入與參與中，體會、感受自身與社群的聯繫，並追求和諧共存。但和諧共存並非漠然的消極接受，而是個體的善必須經由對社群之善的付出而得以發展。

因此教育最終的目的是使人類對生活世界與生長土地、文化有所發覺與珍視，讓多樣性的並存與共同性的證成，由每個場域與當下的關照而開始。教育者必須帶領孩子對這些關於土地、先人的生命故事與智慧點滴、精神、素材加以瞭解，並在解讀與詮釋歷程中使其更為豐富。對我們土地與文化的珍愛與體會，正是我們意義自由展現的行動，在各個個別多樣脈絡的行動中，生成共同社群的意義與世界。

參考文獻

薛絢（譯）（2006）。民主與教育(Democracy and education)。台北市：網路與書。

Hepburn, R. W.(1980). The Arts and the Education of Feeling and Emotion. *Higher Education Quarterly, 35*(1)，110-129.

附　錄

與會人員名錄(依姓名筆劃排序)

姓　名	服 務 學 校	職 稱
丁小娟	永順國民小學	教師
丁彥平	國立編譯館	助理編審
尹新文		教師
王力恆	行政院體育委員會	科員
王如賓	臺北市社區大學	資訊
王姿心	大葉大學	講師
王凱南	國立編譯館	助理編審
王詩茜	國家教育研究院籌備處	研究助理
江政嫻	臺北市立大安國民中學	國文科代理教師
江祖望	稻江科技暨管理學院	文傳系主任
何思瞇	國立編譯館	編審
余豪傑	桃園縣八德國民小學	總務主任
吳方馨	臺北縣清水國民小學	教師
吳姿瑩	國立臺北教育大學課程所	研究生

姓　名	服 務 學 校	職 稱
吳思穎	臺北市內湖區麗湖國民小學	教師
吳培若	國立編譯館	助理編審
吳雪錚	桃園縣八德國民小學	教師
吳臻幸	桃園縣新莊國民小學	教師
李玉貴	臺北市國語實驗小學	教師
李淑媚	基隆市七堵國民小學	教師
李景龍	臺北市立中正高中	美術教師
李　雲	明新科技大學	講師
沈若葳	臺北縣瓜山國民小學	教師
周志聰	彰化縣立陽明國民中學	教師
周庚瑜	臺灣師範大學教育系	碩士生
林含章	臺北縣明志國民小學	音樂專任教師
林郁馨	國立臺北教育大學	研究生
林純伃	國立臺北教育大學	研究生
林愛玲	臺北縣永續環境教育中心	輔導員

姓　名	服 務 學 校	職 稱
林嘉瑛	國立臺灣師範大學教務處	行政專員
林錫恩	臺北縣安坑國民小學	教師兼主任
邱珮瑜	彰化縣埤頭國民小學	教師
邱敏芳	臺北市立大同高中	教師
邱藍馨	視覺藝術研究所	研究生
邱瓊慧	國立臺北護理學院	幼保系助理教授
邱顯忠	臺北市大安區建安國民小學	教務主任
柯志賢	土城國民小學	輔導主任
洪千惠	臺北市啟明學校	國民中學部教師
洪曼鈞	國立臺北教育大學	研究生
洪詠善	國家教育研究院	助理研究員
徐本亭	國立臺北教育大學	學生
徐翰霄	文化大學	研究生
高雅鈴	積穗國民小學	導師
涂志賢	東山國民小學	組長

姓　名	服 務 學 校	職 稱
張育慈	臺北教育大學	學生
張京雲	臺北市立教育大學	助理
張復萌	國立編譯館	副編審
張綉玲	文化國民小學	教師
梁惠茹	國立編譯館	聘用助理
莊瑋婷	五常國民中學	教師
許宛琪	國立臺灣師範大學	博士生
許健基	新明國民中學	教師
郭木山	南投縣中峰國民小學	校長
陳長源	國立編譯館	編審
陳建明	臺北縣板橋市信義國民小學	教師兼輔導主任
陳彥廷	國立編譯館	副編審
陳玲璋	國立編譯館	副編審
陳淑娟	國立編譯館	編審
陳雅玲	桃園縣立	

姓　名	服務學校	職稱
彭佳宣	國立編譯館	專案助理
彭壽屏	國立編譯館	助理
曾國俊	臺中道禾實驗中小學	執行長
游仲賢	中央大學歷史所	研究生
游秀靜	三興國民小學	教師
游春音	桃園縣立大園國民中學	英文教師兼任註冊組長
童采婕	臺北市立金華國民中學	美術教師
黃玉英	暨大附中	專任教師兼導師
黃秀莉	南投縣鹿谷國民小學	教師
黃珮祺	國立臺北教育大學	學生
黃道遠	新竹縣松林國民小學	教師
黃檀容	課程與教學研究所	碩士生
楊易學	永順國民小學	導師
楊美惠	臺北市泉源國民小學	校長
楊國揚	國立編譯館	副編審

姓　名	服 務 學 校	職 稱
溫小慧	臺北縣中山國民小學	教師
萬新知	屏東縣東港國民小學	教師
葉明政	同樂國民小學	教師
廖春美	明新科技大學	教授
劉白雀	中和市興南國民小學	教師
劉欣宜	國立編譯館	副編審
劉寶琦	國立編譯館	助理編審
歐陽素鶯	清水國民小學	教師
蔡明祐	中央大學	研究生
蔡綺如	新莊國民中學	教師
鄭克琳	臺北市東湖國民小學	教師
鄭師中	國立編譯館	大學組主任
鄭惠鳳	苗栗縣苗栗市文華國民小學	輔導主任
鄭惠觀	彰化縣螺青國小	教師
鄭瑞炫	高榮國民小學	教師

姓　名	服務學校	職稱
蕭儒棠	國立編譯館	副編審
賴春燕	三和國民中學	教師
賴郁璿	臺北市吳興國民小學	教師
賴韻如	板橋國民小學	教師
謝廣錚	花蓮縣鳳仁國民小學	教師
簡麗君	麗園國民小學	教師
藍芬	國立臺北教育大學	助理
藍翔	臺北市立教育大學	助理
魏妤珊	基隆安樂高中	美術教師
羅鑾妹	臺東縣電光國民小學	校長
嚴朝寶	桃園縣光華國民小學	校長
蘇致嫻	桃園縣立南崁中學國民中學部	專任教師
蘇萌姿	國立臺北教育大學	研究生
蘇雅慧	國立高雄餐旅學院	助理教授
饒依婷	國立編譯館	專案助理