

## 壹、研究背景與目的

P2-3

### 一、研究背景

美育是重要的教育目標之一，但相對的，在教育領域上美學的研究卻一直被忽略。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。直到一九七〇年代以後，隨著「語言學轉向」和「典範轉移」的思潮，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，從中提煉重要概念，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。

## 貳、研究方法與進度說明

P3-9

### 一、研究方法

#### (一)典籍研討

##### 1. 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的 Eisner 和 Greene 的著作為研讀重點。主要研讀書目初訂如下：

- (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。

## 2. 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。

### 3. 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。成員如下：

研讀日期/時間	主讀者 (教授)	服務學校/系所	書目章節	評論人 (教授)
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:	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 教育系主任	Educational philosophy for the modern age.	
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	California: Wadsworth.	
98/6/13(六) 9:00~11:30	洪詠善	國家教育研究院 助理研究員	Eisner, E. W. (1994). The educational imagination : on the	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	design and evaluation of school programs. New York : Macmillan	國立中正大學 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	College Publishing	臺灣師範大學 林逢祺教授

研讀日期/時間	主讀者 (教授)	服務學校/系所	書目章節	評論人 (教授)
98/9/12(六) 9:30~12:30	范信賢	國家教育研究院 副研究員	Eisner, E. W. (1996)(2nd Ed.). Cognition and Curriculum	國立臺北教育 大學國民教育 系 黃嘉雄教授
98/9/26(六) 9:30~12:30	錢清泓	國立臺北教育大學 國民教育研究所博士	Reconsidered. New York: Paul Chapman.	
	葉明政	臺中教育大學教育系 博士生		
98/10/17(六) 9:30~12:30	黃騰	國家教育研究院 專案研究員	Greene, M. (1998). The dialectic of freedom. New York: Columbia University.	國立中正大學 教育學研究所 李奉儒教授
98/10/24(六) 9:30~12:30	鍾添騰	臺北教育大學 教育政策與管理研究所 博士		
98/10/31(六) 9:30~12:30	許雅涓	國立臺北教育大學 課程與教學研究所博士		
98/11/21(六) 9:30~12:30	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.	國立屏東教育 大學教育系 劉育忠助理教 授
98/12/5(六) 9:30~12:30	王慧蘭	屏東教育大學 教育系副教授		
98/12/19(六) 9:30~12:30	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	林逢祺	臺灣師範大學 教育系教授	Greene, M. (2002). Relea sing the	新竹教育大學 教育系

研讀日期/時間	主讀者 (教授)	服務學校/系所	書目章節	評論人 (教授)
99/1/16(六) 9:30~12:00	蘇致嫻	臺灣師範大學 教育系博士生	imagination-Essays on education, the arts, and social change. San Francisco: Jossey - Bass Publishers.	蘇永明教授
99/1/23(六) 9:30~12:00	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		

## (二)應用性研究

依據第一年典籍研討過程中所提出之核心概念與研究問題，由研討成員組成團隊，提出整合型研究計畫，其中分列三至四項子計畫，以理論建構與實務應用之整合為目標。本項整合型計畫以兩年為期，具體之研究問題與研究方法有待第一年研讀成果提出之後確立，預期探討之範圍至少將涵蓋：

1. 教與學過程中師生互動經驗的美感性質及其產生的途徑。

2. 美學取向的課程建構及教學策略發展。
3. 美的要素與內涵對課程與教學的批判與轉化作用。
4. 對教師思考與行動的改變。

本計畫之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。於是本計畫第一年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；其後的兩年期整合計畫則須在第一年的研討過程中，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。本計畫的成員多為研究經驗豐富的學者，要建構與執行一個整合型研究案，應可期待。

## 二、研究工作項目及進度

98 年度及 99 年度預計的工作項目及期程，表示如下：

工作項目	時間	98 年度									99 年度		
	4 月	5 月	6 月	7 月	8 月	9 月	10 月	11 月	12 月	1 月	2 月	3 月	
1. 進行小組研討，建立共識	√												
2. 進行小組會議，分享進度	√	√											
3. 蒐集相關文獻、閱讀及意見交流		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
4. 進行文獻分析、歸納文獻探討結果						√	√	√	√	√	√		
5. 舉辦經典研討座談		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
6. 舉辦專題論壇						√						√	
7. 整理分析相關資料，撰寫報告初稿						√	√	√	√	√	√	√	
8. 完成研究報告						√	√					√	
預定進度累計百分比 (%)	10%	15%	20%	25%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	

## 參、初步研究發現

p9-16

### 一、教師發展

Maxine Greene 在“Teacher as Stranger”《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(道德問題)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，沒有自由意識，於是常常扮演控制學生的角色。本書的主要目的便在於激發教師提昇自我意識(self-consciousness)。我們可以去思考怎樣幫助教師化熟悉為陌生，並經常換個角度去思考？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？由以下觀點試圖提供教師發展的可能途徑。

### (一)在「陌生人」的距離思考

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，「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」。在本書中的最後一章，她更倡導了教師應該是一個「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包裝的合理性，試圖喚起個人的全面覺醒(wide-awakeness)。現代社會中，教師所面臨許多挑戰：教師被認為必須對其課堂上的失敗負責，被要求要帶來更好的結果；要個別化教學、要更能關懷。教師常發現自己同時被許多指引方向所拉扯。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，為什麼他要負責？

藝術是一個可以引發教師意識的方式。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。如果教師知道採取什麼立場以及如何觀看，他可能可以重新看見他自己經驗的許多層面，甚至可以重新評估他的某些知識。他可能受到促動，而詢問自己許多深層的、基本的問題。如果教師願意從人性的角度，向藝術敞開心胸，便能夠協助年輕人透過藝術清楚地表達他們的思考與感受。

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，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。

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。教師僅能試圖去思索發生於他周圍之事，以及思索該如何看待他在這危機四伏世界中所從事之行動。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？等等以上的問題，試著在本書中透過陌生人的隱喻，說出個人必須持續地致力澄清、形塑自己，且正視各項意見之多元性，以及面對抉擇的困難性，以提供教師發展的必經且應面對的過程。

## (二) 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。然而，透過師生間的關係的開展，可以展現教育與人的存有價值。

教師需具備「理解」的能力，必須牢記不同主體間的差異，並且允許那些完全陌生的行為模式發生。這種覺察的模式對教師是重要的，因為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為類型。所以，教師的「心靈習性」是必須隨時留意且能影響其視野的模式與典範。

教育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(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」，另一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)。

最後教育的進程達到視野交融的狀態。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，是代表了怎樣的意義。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，教師可以經歷到身為一個學習者是怎麼的滋味；在這種教師對話的方式，自身也成為了學習者本身。

### (三)知識與教師角色

無論教師是否將教育視為一種啟發 (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，幫助他們學習如何思考和發現與探究。

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 融合理性主義、經驗主義、存在主義與現象學的觀點，認為教師至少應該更加意識到，認知過程和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。例如教師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，因為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。

教師的角色定位呢？其一是知識傳授，但不論教師所選擇的方向為何，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。另外是開放的真理與規範對話者，但教師不是一個技師，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為，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）太常為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」。

#### (四)作為道德行動主體的教師

教師身為一個道德的行動主體(moral agent)，注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。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。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。

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。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，《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

整個世界來開啟。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生。

## 二、課程與教學的革新

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。再者，「理性」一直被等同於科學，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。行為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」。在操作論和測量論論述下，都因聚焦於行為的觀察，以致嚴重漠視學生複雜的經驗特質。再者，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。這些都使得學校並非提供一個師生成長的环境，而是多了更多限制與迷思。

Eisner 提出兩種行為目標以外的目標：問題解決目標與表意結果。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。表意結果 (expressive outcomes) 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」，表意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、表意結果的立場，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。

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。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。教師須強化此種能力，才能對課程中各種細微特質有所覺察，並作出適切反應。

### 三、教育鑑賞與評論(educational connoisseurship criticism)

Eisner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。在藝術和美的領域比較少將criticism翻譯成「批評」，較多翻成「評論」。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，描述的複雜性與觀察其中特質的相互關係。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。

#### 肆、進一步探討之問題

經由前半年的經典研討，大約發現如下之問題，可導引進一步研究：

##### 一、教師發展

(一) 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？

(二) 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？

(三) 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

(一) 教學中的美感存在何處？美感觸發點如何產生？

(二) 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

(一) 美是一種挑剔，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？

(二) 以生長的隱喻來看學習，要如何去鑑賞／評鑑才不干擾教與學？

(三) 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

課程革新

(一) 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？

(二) 感知能力與不同形式的表徵能力如何培養？(微觀取向的課程革新)

P18-20

## 參考文獻

- Alexander, A. (1987). *John Dewey's theory of art, experience, and nature: The horizons of feeling*. Albany: 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, artistry, 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. (1994). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan College Publishing.
- Eisner, E. W. (2002). *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.