

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)。

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