

VOLUME 26 NUMBER 4
August 15, 2009



雙月刊 第26卷第4期

本期專論主題：
美感教育

研習資訊



國家教育研究院籌備處

地址：台北縣三峽鎮三樹路二號
電話：02-86711151
網址：<http://www.naer.edu.tw>
電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4809500399



國家教育研究院籌備處 發行
INSERVICE EDUCATION BULLETIN

中華民國 98 年 8 月 15 日



美感教育與教學

李俊湖／國家教育研究院籌備處教育人力發展中心主任

課程不僅是目標，也是教科書，近來更以學習經驗來概稱，顯然課程的範疇及內涵隨著定義變動。然社會大眾對於課程的認知，多以教科書或課表為主，其科目範圍與內涵雖然廣泛，但受限於升學考試之影響，對其重視程度常有所偏頗，誤以為列入考試科目者為主科，比較重要，未列入考科範圍，則無所謂，可以忽視。此外，就學習能力的觀點來檢視：學校科目或教學中，比較偏重邏輯思考訓練，忽略藝術人文等領域，對於發展學生美感能力的關注。因此，長期以來，數理課程、邏輯思考能力或其相對應的職業常成為教育重心。

課程範疇既然包括學習經驗，就必然要涵蓋所有課程，也要關注整體、直覺與鑑賞等層面。就課程內涵中文學、音樂、藝術等內容，也非邏輯推理思考等能力足以掌握，藝術與人文課程更需要意境想像及讀者體會。換言之，美的感知，有其個殊性，不僅不易理解，也難以傳達，其教學的難度更高。雖然美感教育未受到同等重視，不過對於學生發展及生活品質提升，有其價值與意義，就教師教學而言，對美感教育應採取何種態度？如何運用？茲提出五點供教師參考：

一、認識美感教育本質

美感教育的教學，不僅限於美術、音樂等課程的學習，其內容包括所有課程中有關美感的各種活動與經驗。美感教育在於透過教育歷程，發展學生潛在的審美能力，除強調情意方面的學習外，也兼重知性與感性的陶冶，期能在學生的德、智、體、群四育之

均衡發展，並豐富其學習內涵。總之，美感教育可以促進文化的多元性，對學生身心、情緒與品格發展至關重要；美感教育目的，並非培養藝術家，而是在發展國民創造、理想及態度，成為能應用於日常生活，能欣賞美感的判斷力，進而提升全民美感素養。

二、認同教育目標的多元性

教育有其理想與目的，如培育健全公民、促進生涯發展，發展德、智、體、群、美五育，實踐全人教育的目標等。美感教育則要培養學生審美情操與氣質，發展學生想像、創造及鑑賞力，促進身心和諧成長，調和個性與群性，求人格之充分，並能培養藝術的興趣，俾能豐富與充實生活內容。換言之，教師不宜受限於本身對於教育目的認知，要以多元彈性的態度，讓學生個人能自主的探索世界。因此，教師對於教育目標，應該以更包容的態度，讓學習者能欣賞、感受進而創造美的事物，發展學生的美感經驗。

三、理解課程多面性

課程是人類知識的組合，既有的知識架構來自人類對於外在世界理解，目前學校課程包括人文藝術及自然數理學科，雖然課程呈現多樣化內容，但對於課程的重視程度，卻仍有偏頗；隨著人類理解範疇不斷拓展，對於課程架構與知識內涵也必然不斷的變遷與改變，教師相對應的必須同步成長，以理解課程內涵豐富。因此，教師本身不但要重視課程的均衡性，也要不斷進修，理解如何在環境及所有學科領域教學中，融入美感教育，以期全方位的實施美感教育。



四、採取開放的教學態度

教學包括理性邏輯推理思考，也涵蓋感性認知的審美情操，感性與理性是人類感知與瞭解世界的方式，但在學校知識體系與教學中，較偏愛發展邏輯推理的能力，重視數理課程學習，相較之下對於人文領域科目感受、體驗與想像等能力之發展，則因授課時數、測驗方式及教學難度等因素，而未受到相同認可，因此教師應該在教學上，採取更為開放的態度，強調人文學科及能力的重要，協助學生發展均衡的能力。

五、欣賞及發展學生的獨特性

每一位學生，都來自不同的家庭，有其獨有的經驗與價值觀，美感教育可以有系統陶冶學生的欣賞、品味及感性批判能力，雖然對教師而言是一項挑戰，但教師應該認同學生擁有的獨特性，欣賞其差異性，進而順其個性引導發展，讓每一位學生都能發展成為具有美感素養及獨特品質的個人。總之，學生是擁有獨特個性的學習者，教師在面對具有不同個性的學習者，需要有專業素養，才能在教育的引導下，激盪出美育的智慧火花。



美育的精義

崔光宙／國立東華大學教育研究所退休教授

從1795年席勒出版《美育書簡》，美感教育成為教育學術常討論的題材，至今已有兩百年歷史。1911年蔡元培任中華民國教育總長，將美育列為教育宗旨，至今也超過九十年。照理美育的意義在教育界，即使不是耳熟能詳，也應建立共識，方能舉步向前，而稍有所成。事實上，筆者在教育學術界三十年的經驗，美育的意義對大多數教育工作者而言，可能是陌生而無解的問題。有鑑於此，筆者才不揣淺陋，一抒己見以就教方家。

美育的意義何以如此不易界定，分析起來有兩個原因最為關鍵，第一是其理論根源，其次是美育的目標。

美學是美育的理論根源

美育與美學有不即不離的密切關係，不僅是因美學（Aesthetics）和美育（Aesthetic education）在西方語文中有相同的字源，更重要的是經典美育著作的理解必須要以其根源美學理論為基礎。舉例言之，想掌握柏拉圖的美育思想必須先準確詮釋饗宴篇中Eros的涵義；欲明瞭席勒的《美育書簡》，必須要讀通康德的《判斷力批判》；想清楚知道杜威的美育思想免不了要辛勤的啃完《藝術即經驗》。如果你想：我只是教育工作者，而非哲學家，為何要唸吃力不討好的哲學。這一念之間，往往就讓美育思想擦身而過，無法窺見廟堂之美。而且從事教育工作數十年卻無法說出美育的涵義就不足為奇了。

美育的目標是品味

抽象的哲學理論對實務工作者理解的困

難可以想像，所以掌握美育的意義可以由更簡捷的方式進行，也就是闡明美育實施的目標。因為一切教育活動實施的目的不外是「教人成人」，至於「成」甚麼樣的「人」，就可以依據不同的狀況作較細緻的分析。就教育的外在目的舉例，社會目的可說是「成」有用的「人」；經濟目的可說是「成」有競爭力的「人」；國家目的可說是「成」愛國的「公民」。就教育的內在目的舉例，智育的目標是傳遞知識、啟發智慧；德育的目標是啟迪良心、堅強意志；體育的目標是培育身心健康。上述說法容或有修辭上的差別，但大體上不至於產生背道而馳的爭議。至於美育的目標是要「成」甚麼樣的「人」，似乎就不容易找到共識，而這正是本文要論述的主題。

簡單的說，美育實施的目標是培育有「品味」的人，什麼是有「品味」的人？以近來常被討論的話題—「灌酒文化」與「品酒文化」為例，在筵席上灌酒，講究的是男子漢氣魄，先將杯內的酒斟滿，經對乾兩人一番口舌的比劃較量或划酒拳的過程，輸者瀟灑得一飲而盡，直到主客盡歡，不醉不歸。在人情社會中，這種灌酒情景確實常能「一飲泯恩仇」或「有酒行遍天下」，甚至多少重要決策是在酒精發酵的神效下推動和達成，在尚書中有「酒誥」一篇，可見灌酒文化在我們的古代歷史早有記錄，而且源遠流長。

所以就社會意義而言，灌酒文化未必只是負面現象，但從暴殄天物的角度來看，有些好酒製作過程的艱辛與漫長往往超出我們的想像，以名貴的冰酒為例，必須用零下溫度成熟的葡萄製作為酒，才是真正的冰酒。



有這種條件的地方，全世界只有奧地利、加拿大、紐西蘭三處。而且這三處還未必每年都有這樣的氣候條件，只要當年下雪時間提前或延後，製造冰酒的條件就會消失。如此看來，美如甘露的頂級冰酒，簡直就是上天賜給人類最寶貴的禮物。所以拿這種酒來乾杯，如果換來的只是酗酒傷身，爛醉後吐得滿地，豈非愚昧。其實不僅昂貴的冰酒，需要學會品酒，即使是平價的紅酒，同樣需要學習品味。紅酒是連皮一起發酵製造的葡萄酒，不但營養成份高，而且可以分解油脂清血，預防心血管疾病，其中的多酚成份，是最好的抗氧化劑，可以延緩老化，延年益壽。所以大量食用紅肉的西方人，佐餐配以紅酒，除了生津開胃，還有更重要的健康理由。而不同產地、不同年份和不同製造秘方的紅酒，會產生截然不同的味道，大幅增加飲食的趣味。這就是學習「品味」紅酒的理由。

綜合上述，灌酒講究的是酒量和酒膽，酒量雖然可以訓練，但天生體質容納酒精成份有決定性影響，換言之，天生酒量大，似乎不值得驕傲；天生酒量小，也沒什麼好自卑。有人天生特異體質，灌酒千杯不醉，但除了在餐桌上沒人敢欺負他，好像也沒別的好處。我有個天生千杯不醉的朋友，拔牙時，牙醫幫他打了過量的麻醉劑，還是無法減輕疼痛，可見特異體質，也非只有盡如人意的益處。至於「沒酒量有酒膽」的人，是所謂缺乏自知之明，在灌酒的場合，動不動就醉臥不起，甚至酒後亂性、醜態畢露，更是不足為訓。

培養品味講究的是感官的敏銳度（sensational sensitivity）、豐富的相關人文知識和一顆精緻的心。這三個人格特質，正是培養有品味的人不可或缺的條件。以下分項論述於後：

一、感官的敏銳度

想成為一個有品味的人，第一要件是感官上分辨差別的能力。這件事情表面上看起來好像很簡易，但深入分析，卻發現它並不如想像中容易。因為差異有「巨大的差異」和「細微的差異」。其中細微的差異又會因為相關知識的介入而衍生出更細緻的差別，終至專業的程度。關於這一點，將在下一段落再詳細論述。以上述例子而言，品酒所需要的第一個基本能力是味覺區辨的能力，幾乎大部分的人（即使不喝酒）都可以輕易分別小米酒和啤酒的差別，但能區分加州紅酒與智利紅酒差別的人就不多，能品嚐出2003年和2004年法國波爾多城堡紅酒差別的人就可以算是紅酒專家了。

品酒要由訓練味覺的敏銳度開始，品咖啡和品茶的道理完全相同，品咖啡時，不僅要喝出咖啡中的酸味和苦味，接著要學會區辨好喝的酸味與不好喝的酸味；好喝的苦味與不好喝的苦味，所謂好喝的酸味就是潤喉生津的酸味，而不好喝的酸味是割喉刺舌的酸味，而好喝的苦味是初嘗微苦立即轉為回甘的苦味，甚至其他豐富的味道。不好喝的苦味則是如苦藥一般，只是維持不舒服的苦味，而完全無法轉變出其他豐富的味覺，品嚐者必須細心體會，才能瞭然於心，至於咖啡原本應有的濃郁香味，不論配合那種口味出現，當然對新鮮的咖啡豆而言，都是不可少的。接著品咖啡需要進一步分辨牙買加藍山和夏威夷科納咖啡同屬好喝的酸味，其間有什麼差別，生豆不同的烘焙溫度和時間，磨豆顆粒不同的細緻程度，沖泡不同的方法，如：虹吸、滴漏、高壓會產生如何大的口感差別。因此想成為真正的咖啡達人除了敏銳的嗅覺與味覺之外，深入的研究精神，



大量的相關知識，長時間悠遊浸潤其間都是不可或缺條件。

準此而論，高品味的愛樂者，不僅能輕易分辨出Steinway和Boesendorfer兩種專業演奏琴的差別，同樣彈奏蕭邦的波蘭舞曲，可以分別出魯賓斯坦（Arthur Rubinstein波蘭的鋼琴大師）的高貴浪漫、吉列爾斯（Emil Gilels俄國的鋼琴大師）的陽剛厚重、阿勞（Claudio Arrau智利的鋼琴大師）的穩如磐石、阿格利希（Martha Argerich阿根廷的鋼琴大師）的青春火花、海布勒（Ingrid Heibler奧國的鋼琴大師）的端莊內斂、波里尼（Maurizio Pollini義大利的鋼琴大師）的指法凌厲、李希特（Sviatoslav Richter俄國的鋼琴大師）的迷幻魅力。這當然是作為一個有品味的愛樂者所需要有的聽覺敏銳度，

在此分辨能力的背後，當然也要包括相關演奏家的歷史與人文知識，否則專業的辨識就與猜謎，就沒什麼差別了。

人通常有五種常用的感官，也就是視覺、聽覺、味覺、嗅覺、觸覺。每種感官的發展其實都有無限可能，而培養高品味的第一步，就是要將人的每種感官敏銳度，開發至極限。前已簡單敘述聽覺、味覺、嗅覺分辨敏銳度的實例，其實視覺和觸覺在日常生活中使用的實例不勝枚舉，如衣服飾物的材質和色彩搭配、室內佈置的線條與色彩，無不是在考驗生活品味的高低。當你有機會旅遊歐洲鄉下，即使是一幢不起眼的破舊平房，窗台上的幾盆鮮花也會讓人賞心悅目，甚至巧妙的色彩搭配，像是傳世之作的名畫，美得令人驚豔。好多次我都有上前去敲門的衝動，想見識一下這主人是何許人物，竟然有如此的眼光和品味。同時內心暗想，美育追求的不過就是這樣的眼光和品味罷了。

觸覺在中文世界中，常和「把玩」一詞有共同的涵義，當我們說把玩玉石或陶瓷器皿，其實就是運用觸覺享受撫摸的快感。尤其是把玩古玉特別會有一種溫潤的感覺，那種特殊的觸感，無法以其他種類的感覺相比擬，而成另一個獨立的世界。尤其玉石是天然的石材，所以每一塊玉的材質都有不同，觸感當然有很大的差別。欣賞玉器除了運用視覺細細觀察造型和色澤，以觸覺把玩玉石的材質，也是不可或缺的部分。

另一個大量使用觸覺的行業，就是服飾設計。服裝除了線條和配色，布料的質感當然也是十分重要的因素。現市售服裝產品都要求材料的成份標示，例如：棉70%、麻20%、特多龍10%。但即使同樣的成份，也會因為棉紗的等級不同、織法不同，而在觸感上產生很大的差異。所以服裝設計師和裁縫師在挑選布料時，除了花色，運用敏銳的觸感也是關鍵。布料如此，皮料也不例外。由於現在化工材料的日新月異，化學皮在視覺上很難分辨真偽，新一代的化學皮即使連皮革上的毛細孔都可以仿造得栩栩如生。但觸感敏銳的人，還是可以輕易的使用觸覺明察秋毫。義大利佛羅倫斯的皮件何以能舉世聞名，其實就是因為皮革柔軟的觸感可比美衣料。所以稍有經驗的人都可以用觸覺分辨何者是佛羅倫斯皮件真品，但只透過視覺，則即使專家也會一愁莫展。所以對一個有品味的人來說，培養觸覺的敏銳度與其他四種感官的發展同樣重要。

二、相關人文知識

培養感官的敏銳度之後，品味儘管有了發展的契機，但未必可以進一步提升，品味的提升，有賴相關人文知識的不斷充實。以欣賞音樂為例，認真聽古典音樂有多年經



驗的愛樂者，常可以輕易認出許多經典名曲，例如柴科夫斯基D大調小提琴協奏曲，甚至可以分辨出海飛滋、葛魯米歐、米爾斯坦不同的弓法。但是如果要进一步分辨這些大師氣質上的差別，則要有相關人文知識加上長時間的細細品味，以上述小提琴協奏曲而言，歐伊斯特拉夫在1968年與莫斯科愛樂合作的經典詮釋，確實可做到每個音符都入木三分、感人肺腑的程度。數年之後，歐伊斯特拉夫在美國費城演出同樣曲目（SONY SBK46339），就顯得從容優雅、中規中矩。但就少掉原有掏心掏肺的熱情。同樣的曲目、同樣的大師，何以在不同的錄音中，產生令人難以想像的差別。此時除了聽覺敏銳度，更需要相關歷史人文知識的幫助，方能瞭然於胸。解析上述問題究竟需要那些歷史人文知識呢？詳述如下：

（一）曲目創作的知識：也就是柴科夫斯基D大調小提琴協奏曲的創作人文背景。

柴科夫斯基一生只有寫過一首小提琴協奏曲，與貝多芬、孟德爾頌、布拉姆斯的作品並列為「四大」，但在精神內涵上卻有截然不同的境界。

探討這首作品背景，要從柴科夫斯基失敗的婚姻開始說起。1877年5月在莫斯科音樂院任職的柴科夫斯基（當時37歲）被崇拜他的女學生米留柯娃（Antonina Milyukova，當時28歲）所熱烈追求，而被迫結婚。米留柯娃有色情狂傾向，柴科夫斯基又偏偏是個同性戀者，因此結婚9週之後，柴科夫斯基無法忍受折磨，跳入冰冷的莫斯科瓦河自盡，幸好被路人救上岸，而與弟弟安納托雷（Anatoly）逃往聖彼得堡，並獲梅克夫人每年6000盧布的資助，前往歐洲旅行。

1878年初，柴科夫斯基在法國欣賞到小提琴家薩拉沙替（Pablo Sarasate 1844-190）演奏拉羅（Eduard Lalo

1823-1892）的「西班牙交響曲」，十分感動，於是引起他創作一首小提琴協奏曲的動機。1878年3月7日，柴科夫斯基與弟弟來到瑞士蕾夢湖（Lac Lemman即日內瓦湖）東北邊的蒙特婁市（Montreux），市郊深入湖中有一個半島，名為克拉倫斯（Clarens），其中的大陸旅館（Hotel Continental）是觀湖最理想的位置，即使在夏天也可以看見湛藍湖水，湖的對面有白雪皚皚的阿爾卑斯山頭，及古意盎然的奇龍古堡（Chillon Villeneuve）。尤其重要的是旅館中有音色很好的鋼琴，可供作曲之用，於是決定住下來。筆者曾經親訪這家旅館，此旅館曾在1946年前後改建，並更名為皇家廣場大陸旅館（Royal Plaza Inter-Continental），但該旅館的館史仍以柴科夫斯基曾住過而引以為傲。

3月11日，梅克夫人所雇用的小提琴家柯鐵克（Yosif Yosifovich Kotek）也來到同一旅館，幫助柴科夫斯基解決創作小提琴協奏曲的技巧問題，從3月17日起，花了11天時間便完成協奏曲初稿，並在旅館中由柴科夫斯基演奏鋼琴，柯鐵克主奏小提琴舉行試演。第一樂章奏完，兩人均感興奮，但到了第二樂章，卻均不滿意，於是柴科夫斯基又重新改寫第二和第三樂章，在4月11日完成全曲，曠世鉅作從此誕生。

柴科夫斯基原來希望聖彼得堡音樂院小提琴教授奧爾（Leopold Auer, 1845-1930）能演奏，但以無法演奏而遭拒絕，柯鐵克與法國小提琴家蕭烈特（Emile Sauret, 1852-1920）也都拒絕首演。直到4年之後的1881年12月4日，才由萊比錫音樂院教授布羅斯基（Adolf Brodsky, 1851-1929）擔任小提琴，李希特（Hans Richter）指揮維也納愛樂進行首演。

此曲由婚姻風暴所造成感情創傷和精神扭曲為開端，梅克夫人的資助，柯鐵克的友情（同性戀）和蕾夢湖風光綺麗為心靈撫



慰，再加上作曲家本人憂鬱性格與俄羅斯的粗獷舞曲，使此曲除了艱深演奏技巧外，更具備豐厚動人的精神內涵。

柴科夫斯基的D大調小提琴協奏曲，在初完成之際所獲得的多半是負面評價，在他去世之後，生前同性戀的資料大量曝光，更遭受無情的攻擊。歸納這些批評，不外來自三種偏見：

1.維也納古典樂派傳統為音樂主流的偏見，來批判非主流的俄羅斯國民樂派。如漢斯力克（Eduard Hanslick）批判這首小提琴協奏曲是「粗俗而濫情」，便是具體的例子。

2.以古典樂派的傳統演奏技巧來批判此曲技巧過於艱澀，無法演出。如前述奧爾將此曲退回，拒絕首演便是一例。而漢斯力克更斥責其技巧是「猛烈如拔牙」（yanked about）、「撕裂成碎片」（torn asunder）、「被打得淤青」（beaten black and blue），其嚴詞之重，令人驚訝！

3.衛道之士認為柴科夫斯基的作品有病態的傾向，例如稱「悲愴」交響曲為「斷袖者的悲歌」，而小提琴協奏曲是「同性戀的結晶」，若與貝多芬、孟德爾頌與布拉姆斯的作品並稱，實有辱其偉大、典雅與高貴。

平心而論，純由藝術價值來看，上述「主流的」、「技巧的」及「道德的」三個偏見，實與音樂創作無涉。

1.現今盛行的後現代主義思想，以批判主流價值為務，故由多元文化藝術角度觀之，此曲不同於德奧傳統的俄羅斯氣質，非但不應貶抑，反而更彰顯其無與倫比的獨特價值。

2.當年奧爾認為技巧艱深，拒絕首演的樂曲，卻在布羅斯基1881年12月4日給柴科夫斯基的信上得到答案：「此曲是如此的美妙動人，足以吸引演奏家一再練習而不感厭煩，這正是我可以克服技巧困難的最重要條件。」

3.從佛洛伊德的精神分析學發表以來，社會逐漸打破常態與病態的界線；而傅柯（M. Foucault）的「癲瘋與文明」發表之後，人們更進一步認識到常態與變態的倒置是後現代社會的存在現實。我們既不會因為舒曼和梵谷的精神分裂症而否定其藝術，當然也沒有理由以同性戀來批評柴科夫斯基的作品。相反的，我們平凡人所認定的人格異常，也許正是偉大藝術創作的根源。最重要的是，演奏這首曲子，如果僅視為一般的古典曲目，心平氣和的詮釋，總會令人覺得若有所缺。歐伊斯特拉夫1968年與莫斯科愛樂合作的版本，經神內涵之豐厚、情感能量之充沛，達到令人難以想像的程度，難怪被尊為此曲目之經典詮釋。

（二）演奏家的背景知識

歐伊斯托特拉夫一九〇八年出生於俄國南部大城奧德薩（Odessa），他自幼隨名師史托里亞斯基（Stoliarsky）學琴，六歲便舉行首演音樂會，可說是不折不扣的音樂天才兒童。

對別的演奏家而言，柴科夫斯基的小提琴協奏曲充其量只是一首考驗技巧的試金石，但是對歐伊斯特拉夫來說，這首曠世傑作，卻是伴隨著他生命成長的最愛，甚至是他生命不可或缺的最重要部分。他演奏這首曲子，就像在敘說自己真實的生命，這正是他詮釋這首作品能感人肺腑的精神根源。以下將他一生演出此曲的重要經歷敘述如后：

1.歐伊斯特拉夫十七歲那年（1925年），他以奧德薩音樂院小提琴學生的身份，舉行第一次公開獨奏會，演出曲目就包括柴科夫斯基的小提琴協奏曲。

2.三年後（1928年）歐伊斯特拉夫聲名遠播，使他得以遠離家鄉，到俄國文化之都列寧格勒舉行音樂會，他將柴科夫斯基的小提琴協奏曲作為演出曲目。

3.一九三七年，歐伊斯特拉夫到比利時



首都布魯塞爾參加葉莎意（Ysaye）大賽，擊敗群雄獲得首獎，當時的自選曲是柴科夫斯基的小提琴協奏曲。

4.在二次世界大戰期間（1942年），歐伊斯特拉夫在饑寒交迫的列寧格勒災民前，演出柴科夫斯基的小提琴協奏曲，欲將最美的音樂淚水，洗去戰爭無盡的悲痛。樂曲演奏到一半，竟遭德軍空襲，當時轟炸聲隆隆，情況十分危急，沒想到現場災民都聽得入神，無人理會空襲，也沒有一個人逃離，安靜地傾聽歐伊斯特拉夫從頭到尾將曲子拉完。

5.一九四四年也是捷克愛樂交響樂團成立五十週年，捷克政府邀請歐伊斯特拉夫訪問布拉格，並於一九四六年的第一屆布拉格之春音樂節中演出，歐伊斯特拉夫以柴科夫斯基的小提琴協奏曲的演出，代表他任文化大使的獻禮。

6.一九六六年，亦即布拉格之春音樂節開幕廿週年，歐伊斯特拉夫回到布拉格演出柴科夫斯基的小提琴協奏曲。與他一起到世界巡迴演出的俄國現代偉大作曲家蕭士塔高維契（D. Shostakovich, 1906-1975），在旅途中常與歐伊士特拉夫住在同一旅館的隔壁房間，他詫異的發現，這位小提琴大師至少現場演出柴科夫斯基小提琴協奏曲百次以上，但仍在前一夜認真練琴，而且每一次練習就像拉奏一首全新的樂曲一樣，隨時賦予它新的生命，甚至連樂曲中展技的部分，也用心挖掘其深刻的精神內涵。

7.一九六八年九月廿七日，也是歐伊斯特拉夫六十歲生日，當天晚上他在莫斯科音樂廳再度演出柴科夫斯基的小提琴協奏曲，不但是慶祝他自己的生日，也為廿世紀俄羅斯小提琴表演藝術畫下完美句點。被英國小提琴家曼紐因（Yehudi Menuhin）尊為大衛王（King David）的歐伊斯拉夫，在這場歷史性的音樂會中，確實展現無與倫比的王者風

範，他刻骨銘心而入木三分的詮釋，將六十歲一生所累積的豐厚人文精神，一夕之間迸發出來。

上述的相關歷史人文知識，並不能直接提升感官的敏銳度，然而卻可以經由相關知識的引導，準確的將我們的注意力投注於版本的特色，因而等於使感官能經由心的專注力而表現的更加敏銳。品味的培養需要感性和知性兩者的相輔相成，但兩者各司其職，互不能取代。至於品味的進一步提升，則還要一顆不斷追求精緻的心。

三、追求精緻的心

前兩項品味的要素，可以解釋日常生活經驗，但加上第三個要素，才能完整的解釋藝術經驗。因為如果說藝術的本質，就是創意加上技術。那麼，藝術創作不外就是先有獨一無二的創意，然後再以不斷精進的表現技巧表達成藝術品。在此過程中，追求與眾不同的創意和追求精確的表現技巧，同屬精緻的領域，也是此處所謂「追求精緻的心」之涵義。有品味的人即使不是藝術工作者，至少是生活藝術家，因為他有一顆追求精緻的心，因此他生活中不甘機械重覆與枯燥規則，而隨時會有即興的創意。此外他還會以磨練出經濟有效的方法，來表達與眾不同的生活創意，這也就是「藝術生活化」的真義。

一個真正有品味的人，不僅是有高度的感官敏銳、豐富的歷史人文知識、當然還要有一顆追求精緻的心。且感性、知性、理性的結合，方能造就真正的高品味。以前述的咖啡為例，高品味的咖啡達人，決不會以隨便喝一罐裝咖啡或三合一就滿足，追求精緻不同於追求高價位，高品味的人並不在乎一杯咖啡值多少錢，但是入口的咖啡，一定是精心製作，竭盡所能的高品質與好口味。那種凡事追求高品質的心，便是此處所謂追求精緻的心。如果缺乏精緻的心，很容易就會



變成假的咖啡達人。他可以裝模作樣的買高價的磨豆機和濃縮咖啡機，並且裝滿腦子似是而非的迷失咖啡知識，當然心中只有咖啡機的價位，而缺乏追求真正精緻的品味，則空有敏銳的味覺，也不會成為令人尊敬的咖啡達人。意思就是說，如果缺乏理性的正確引導，徒有感性和知性也是無法真正踏入高品味的境界。而追求精緻的心就是綜合感性和知性功能的理性能力。關於這一點，康德在第三批判中也有相同的體認，也就是美感判斷除了理性，還包含感性和知性的成份，甚至是三者的有機綜合。

結語

本文旨在釐清美育的涵義，美育一詞可以美學作理論界定，也可由教育目標進行任務分析。文章的論述由後者進行，主張美育的目標是在培養有品味的人，接著分析有品味的人所具有的三項特質：感官的敏銳度、人文素養與追求精緻的心。以下接著再延伸的問題是，做個有品味的人有何好處？以及如何培養人的品味？就功利的角度來看，品味對個人、社會、國家並不能產生的什麼具體的利益，只是品味的人對自己的生活品質會有所要求，在要求的過程中雖然要付出努力，但結果可以使精神享受生活中的無限趣味，卻不是金錢可以計算。換言之，德育在實踐循規蹈矩的人生，以求心安理得；體育在追求身心健康的人生，不為病痛所困擾，但如果缺乏美育，仍不免精神貧乏，了無生趣。這就是美育對每個人而言不可或缺的原因。

接著簡單討論培養品味的方法。如前所述，品味可區分為三項特質，培養時第一項感官的敏銳度，是可藉感官練習的方法來提升。例如訓練視覺敏銳度，可以透過欣賞名畫；訓練聽覺敏銳度，可以透過欣賞名曲；為什麼要名畫和名曲？因為訓練感官敏銳

度，需要長時間反覆進行，名畫和名曲經過歷史的洗禮，往往具有百看不厭或百聽不厭的特質，才適合做為長期訓練感官敏銳度的教材而不生厭。尤其名畫和名曲，是藝術學者矚目的焦點，搜集相關背景資料較為容易，當培養品味進階至下一步驟，即歷史人文知識的充實，教師可以更輕易找到適當的教材。至於第三項特質的精緻的心，培養起來最為不易。不但需要學校、家庭、社會多管齊下，而且要有優美環境長時間陶冶，方能稍見其功。儒家自古以來主張的「富而後教」中的「教」，當然不會是指職業技術教育。因為職業技術教育本身的目的就是為了「富」，所以不需要「後」。相反的，美感教育常需要社會的富裕做為先決條件，原因是美化環境或精緻藝術的創作，難免要有滿足基本需求之外的經濟條件支持才能進行。但徒有環境美化和精緻藝術的裝飾，如果缺乏人的教養，仍然很難造就精緻的心。更清楚的說，如果父母或老師做任何事都隨隨便便，懶得精心設計，如何能培養出孩子的精緻的心。

因此培養出有錢人，照孟子的說法，就是「求之有道，得之有命」。意思是說：只要有正確的賺錢方法，和掌握適當的投資時機，成為富甲天下的富翁，所謂一夕致富，並非困難。但如果想培養下一代成為有品味的人，則非累積三代，難以為功。也就是第一代祖先努力賺錢致富、第二代努力創造良好的人文環境、到第三代子孫才可能造就成高品味的人；由此看來，美育的實施，確實是百年樹人的工作，非短時間急功近利，可速見其功。也難怪蔡元培提倡美育九十餘年，至今仍未見其效。然而教育工作者亦不必就此懷憂喪志，因為今日臺灣已逐漸跨入已開發國家的行列，我們擁有過去歷史上從未過的大量高水準的中產階級國民，而此刻正是培養高品味國民的有利時機，希望在不



久的未來，臺灣不僅是高品質電子產品的代工工廠，更是高品味人民的代名詞，這是我

們這一代教育工作者最崇高的理想與最神聖的責任！

參考文獻

- 何乾三譯，Leonard Meyer著，（1991）。音樂的情感與意義。北京：北京大學出版社。
- 崔光宙著，（1992）。音樂學新論—以人為中心的音樂學。台北：五南出版社。
- 崔光宙、林逢棋主編，（2000）。教育美學。台北：五南出版社。
- Bernard, J. H. (trans.) Kant's Critique of Judgement. London: Macmillan and Co.
- Benardete, S. (Ed.) (2001) Leo Strauss on Plato's Symposium. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bury, R.G.. (Ed.) (1932) . The Symposium of Plato (2nd edn.) . Cambridge.
- Chen, L. C. H. (1983) . Knowledge of Beauty on Plato's Symposium. In Classical Quarterly 33. (pp. 66-74)
- Cobb, W.S. (1993) . The Symposium and the Phaedrus : Plato's Erotic Dialogues. New York : Allbany.
- Cohen, G. (trans.) (1974) . Hanslick's the beautiful in music. London: Novello Ewer and Co.
- Cornford, F. H. (1950) . The Doctrine of Eros in Plato's Symposium. In F. M.
- Dover, K. J. (Ed) (1980) . Plato : Symposium. Cambridge.
- Gill, C. (1993) . Plato : Symposium. Penguin Books.
- Griffith, T. (1989) . Symposium of Plato. University of California Press.
- Snell, R. (trans.) (1977) . Schiller's on the aesthetic education of man in a series of letters. New York: Frederick Ungar Publishing CO.



美的轉化：校園空間裡的美感課程

黃暉珉／國立台北教育大學課程與教學研究所碩士

周淑卿／國立台北教育大學課程與教學研究所教授

師生穿上空間的外衣
失聲退去舊有的囹圄
眼神繡上那般的紫
輕撫的翅
騷動
打得綿密的話語
坐在這個地方
傾盪的鞦韆
擺動笑容來回的弧度
飛走的蝴蝶又
停在這兒了

一、校園空間為課程舞台

空間，原本即非中性。我們可以想像，如果世界全然無一物，那麼這世界雖有著廣大無比的空間，卻是個宛如真空的空間。由於人、事、物在一個空間中有所互動，由於人們的感覺、認識與體會，空間才有了意義。而空間也會因為人們的實踐活動，而有所轉型變化，且產生新的意義。所以，空間與人的實踐活動是相互建構的。人們因其活動的意向與願望而對空間賦義且賦形，而空間也使人們的活動產生新的意義。校園空間亦然。

傳統的校園空間傾向一致化與規格化，呈現「物重於人」的物化特性（湯志民，2002）；空間並非以學習的需求為優先考慮，而是著重管理與監督的方便性。加上傳統以教室作為唯一學習空間，以教科書作為主要教材的課程形態，校園空間並未展現其應有的課程意義。校園空間設計應該回到「什麼

是教育」以及「為什麼要有校園」的基本概念去思考，而不單只是簡單的教室、辦公室與遊戲場的排列組合而已（畢恆達，2004）。易言之，校園空間的規劃應當納入課程的思考與想像，讓教師與學生可與空間互動，而有所感知與體會，讓校園空間成為課程的舞台。當我們希望提升學生的美感覺知能力，在生活中感受美的事物，校園空間與課程的營造也就成為不可或缺的一環。

2008年，在台北縣的旅心國小（化名），見到教師與學生在校園空間裡進行的美的學習。

二、空間、體驗與美感

生態空間是最直接的閱讀文本；蝴蝶的振翅有聲音，雲的移動有軌跡，蟬褪殼裡有生命剝落的詩句。許多學校都已將生態融入課程的同時，我們早已知道要讓學生親自體驗、觀察、發現這類陳腔濫調，但是卻缺少了學習經驗的細膩度，這份細膩度在於讓學生能細緻描繪生活周遭的事物，以及用多元方式將自己的感知具像化。

在旅心國小，「螢火蟲步道」、「水資源」區等都配合著在地的資源和特色，以維護和發展生態的自然性。因地處多雨地區，學校發展了匯集雨水的屋簷、管線、地下儲水槽、水幫浦等等一套「統整的」水資源空間，提供學生一個戶外的自然教室。考量螢火蟲在城市已逐漸稀少的狀態下，利用所在地的乾淨溪流，增加螢火蟲整體生態循環的適切發展環境，輔以校內發展的稻田區進行



螢火蟲的復育工作。為讓學生有機會近距離觀察螢火蟲生態，在沿溪區域規劃了木質步

道，增加了學校物理空間柔軟度，聚集了學生駐足觀察的動機和足跡。



旅心國小擁有的螢火蟲教室，是由幾間教室改造成的室內生態實驗室，由學校老師、螢火蟲專家與校外保育協會合作經營。這是全台國小最先進行螢火蟲復育的培育室，在這裡長期孵育著黃綠螢幼蟲，展示數種螢火蟲標本。螢火蟲觀察教室收買了許多專注的眼神，這些眼神是自主的、浮流在其中的空間經驗。此外，學校出版「螢火蟲專刊」提供圖文鑑賞，讓學生在體驗過螢火蟲生態空間後，再參照書本的知識。對螢火蟲有興趣的學生會在螢火蟲教室裡進行解說員的訓練課程，在各種結合社區的校內外活動，可以聽到這些小小解說員對於自己擔任這個角色的使命感。從他們回答著「超喜歡的！而且不是每個人都能在這邊咧，很難得才能得到這個機會」、「每個禮拜二和禮拜四定我們還會在螢火蟲教室那邊照顧螢火蟲喔」（黃暉珉，2009）的語氣中，我看到了他們的自信與期待。

大自然裡的知識本應從自然中學習，即

使不知道名字，卻因為多次的接觸，而能領會生態裡各種生命存在的特色，如果僅在課程裡預先置入那些已命名的生態現象與名詞，學生並不能深刻的體會。就像是經歷過不斷考試過後的心態，失去追尋原本既有的探索旨趣。

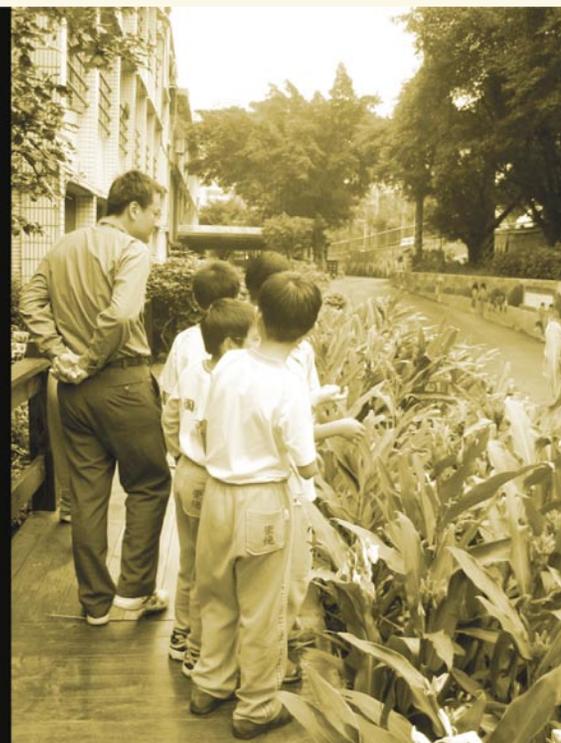
另一個學校空間發展重點，即是生態步道的設計。在學校空間裡最常看見的即是有著長長步道的走廊，但那是封閉的空間，是框起校園的生硬線條，僅是通往教室的走道。旅心國小將空間拓展到一間間由教室堆疊而成的「封閉城堡」外圍，配合著學校社區環境裡既有的溪流優勢，將河川附近的生態引進，並將生態保育納為規劃的重點。旅心國小的螢火蟲步道，結合生態，讓溪流有了新生命，學校更可以成為社區參與生態保育的核心。

螢火蟲步道上，學生的身影時現。下課時，有學生在這裡觀察溪流最近有什麼新的鳥類飛來，興奮的向老師回饋自己的發現。



寫生課不再是坐在操場、大樹下，而像是走出校外，沒有空間界線的寫生。大自然的寫生，用畫框也框不了它的無窮，但至少學生在寫生的時候，眼界是無窮的。在這裡，學生對於在這裡寫生的記憶是印象深刻的，正

在寫生的學生有著置身自然的投入，在教室裡回憶起曾經在這裡活動的學生，對學校這個地方有著喜愛的共鳴。「投入」與「共鳴」，即是美感經驗最真實的內涵。



學校裡的外圍生態步道是延長的，隨時都可以站著或坐在步道上沉澱心靈。在與學生的對話中，發現這個步道是學生最喜歡的學校空間之一，因為這裡帶給他們許多接觸生態的機會，讓他們向人介紹令他們引以為傲的特色。到了晚上，還有許多學生與家人到這裡尋找螢火蟲。步道的延伸，拓寬了學校的空間，邀請了許多主動參與的外來訪客，更拓展了正式課程之外的教學與學習視野。

學校環境的規劃和設計考量了「在地性」與「原生性」的永續發展，而這樣具有

美感的空間加入了課程設計之後，也就成為美感教育的場域。在課程的規劃上，校長與行政人員會對校園進行長時間的觀察，探索校園裡的生態，包括鳥類、昆蟲類、生態池裡的水生植物等；再來，種植能吸引蝶類、昆蟲的植物，以及生活常見的植物，如甘蔗、空心菜、木瓜、楊桃、桂花等。這些除了可以豐富校園生態外，也將常見植物移入校園，成為學習的教材，以利日常生活的「常識」轉化為「知識」。常識，是每個人接觸的知識表象，然而，知識需要更富有意義的學習歷程。



校長常常會在不同的地方定點觀察校園，以每個角度去體會校園。在親自發展和維護校園每個生態角落之後，校長也會透過各種機會，帶領著老師先行做一趟校園生態之旅，讓老師們知道生態的「最新動態發展」，帶動了老師們在教學上可立即利用校園空間的機會，讓教學融入隨手取材的生態素材，走出教室之外，代替千篇一律的課本。老師在其中也可以重新看待原有的教材，而不讓教材牽著走。

有些低年級教師讓學生透過生活課程裡「吹泡泡」的體驗，延伸吹泡泡一個簡單的動作之外，更進一步藉著課堂結束後的老師引導，回憶起泡泡掉落到學校哪個地方，以及透過想像的討論，「如果你是泡泡，最想飛在學校的哪地方？」等等回想與想像式的對話，不流於「玩了就算」的經驗。課程的單元主題愈簡單，愈能發揮教學的豐富性。將學生手拿一致的泡泡罐，轉化為讓學生到校園用不同的吹泡泡方式，觀察泡泡飛翔的方向以及掉落在校園哪個地方，帶出另一種認識學校的角度。再者，有些老師也透過分組方式，讓學生用「相機記錄」學校的生態，拍下校園最特別以及所有他們能發現到的生態，再帶到教室進行分享與討論。學生透過相機的眼神是專注投入的，老師如果開放課堂為學生自由觀察的時間，他們會比下課更為投入與興奮。

低年級的學生因為吹泡泡、攝影這個活動，更增加對學校環境的印象。學生對於印象最深刻的課程是吹泡泡，因為「泡泡的飛舞讓整個旅心小學變得很漂亮」，「因為吹泡泡的時候在樓下小朋友，抬頭看見泡泡感

覺很開心的樣子」課程的無限就在藉由簡單的、日常的教學媒材，也能因為學校的課程體驗而有不同的觀感。另一方面，用相機記錄的中年級學生，也因為相機所累積的學校生態影像，是透過自己看見、選擇、記錄、對話的過程，也成為自己學習檔案中的動態歷程。學生對於自己所拍攝的影像是珍視的，也因老師亦會提出「這是誰拍的？」「為什麼要選擇拍攝這個？」作為課堂的分享與回饋。

旅心國小的老師主動與校園空間裡的生態是建立積極的互動關係。對於學校的生態，教師也投入植栽，以及對校園生態發展的討論。由於參與，對於校園不再只是「人與物對立」的觀看角度，校園空間因而產生了新的意義。由於教師體驗到新的意義，就會影響著希望學生也可以用心體驗學校環境。「教學不就是這樣？」的固著想法開始改變，教師也開始邀請學生加入對校園空間之意義與美感的體驗歷程。體驗本是隨時隨地的，如同感官是永遠開放的狀態，只因為封閉的空間、限制性的要求，使得體驗和感受總是在預定範圍之內，難以越界和跳脫原有的觀看框架，就慢慢消磨了人的好奇心與敏銳度。教師是教室裡的引導者，教師與空間如何互動，影響著學生是否能夠擁有更多學習經驗的認知與體驗方式。空間被再利用者看見，學生也因為空間而開始看見自己最親近的學校。

師生在學校生態所扮演的角色同為觀察記錄者，將平日發現的生態轉化為教學素材，以「老師今天發現了…」代替「打開第幾課…」的課堂序幕。由於過度依賴教科書及各種便利性之輔助教材，長久之後，教師



有了依賴的心態，就會讓教學的慣性更加根深蒂固，讓思緒成為「本來就是」的斷然思考，失去了開放的心態。然而，體驗也必須憑著開放的心態和學習空間，以配合生態本質的複雜、無法預測的方式，開放學生自主學習的機會。在生態體驗的過程也是充滿不確定性的歷程，不確定才有更多發現的空間。藉著師生同為校園裡探索與發現者，在校園裡已知的、驚喜的、尚未命名的生命，成為帶進教室裡對話的開始。

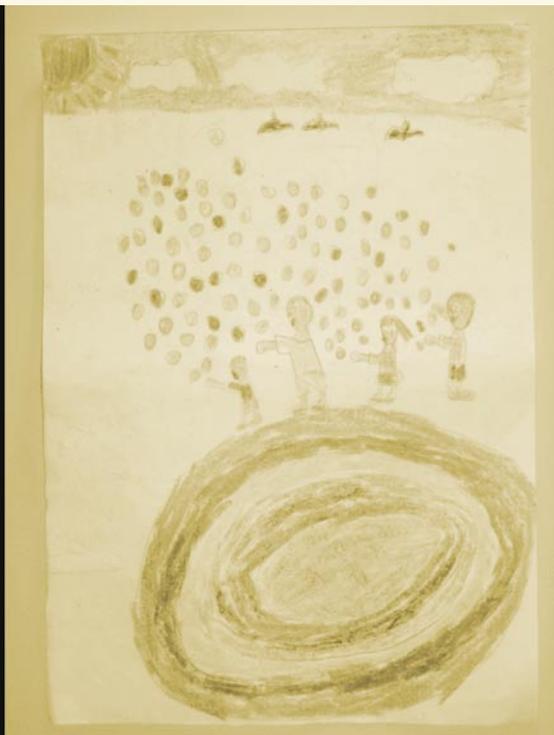
三、空間意義感的建構

空間，若以素樸的原始概念來說，它是空白的、需要被開創的，需要有具體的事物、行為使空間產生地方的意義。校園空間的意義是建構的，而非本有的。然而，在學生一進入校園時，學生守則裡卻已規定了太多空間的使用規則，限制了學生對於校園空間的想像。在既有的空間規則下，學生只要帶著書包走入走出，學校的空間不是「屬於自己的」，這種「不屬於」的冷漠情感，使得學校環境經常被破壞。例如廁所的門換了又換，或許也因為人與空間之間沒有情感關係。學校考量廁所的門老舊、常受破壞且顏色冷硬等因素，改以師生漆畫創作的過程，為學校廁所的刻板印象「開了另一扇門」。

廁所門板的創作主題加入了學校生態的特色，依蝴蝶、蜻蜓、蟋蟀等等主題，利用各種隨手取得的媒材，彩繪廁所的門，讓每一面廁所的門有不一樣的視覺效果，學生也因參與彩繪的歷程而加深了學生對學校特色的認識。廁所空間成了創作的小天地，也由此獲得新的意義。一個美好校園不僅應有很

好的綠化環境，而且尚應有許多凝聚生命共同體的和凝固共同記憶的「地方」（胡寶林，2006）。廁所彩繪的特色，成為共有的學校議題；彩繪過的廁所，成為具有學校共同記憶的地方。除了廁所空間改造產生的議題，促進了學校中人與人的互動之外，對空間認知的差異化，也是提升學生對空間認知的途徑。「差異化」包含了區別自己學校和他校的差異，以及對空間好惡的差異。前者所指的差異是聯繫學生對於學校的認同與歸屬，後者則存在於學校的空間感知裡，使學生發展出對空間主動改造的美感能力與實踐性。當學生置身於開放空間裡多元的認知素材中，有了多樣的選擇，才能增加學生區別差異與歸納思考的感知能力。

空間與人的意義建構，有賴情感成分。傳統的學校建築空間採取一致的途徑，多以理性為出發，整齊一致等同利於管理。然而空間透過人的轉化，跳脫「觀看—被看」的對立，加入參與的情感，能以文、以畫、以肢體、以音樂來呈現，空間的意義就成為流動的。學生對於空間的感知與表達，並不能封包在齊一性的學習與評量裡。就像旅心國小裡的學生對於學校的彩虹操場，表達出「我喜歡我們學校的彩虹操場，那是我們學校跟其他學校最不一樣的地方」、「在上面跑步感覺心情也跟著好起來」、「不喜歡以前的操場是暗紅色的」、「好像在彩虹上面玩一樣」（黃暉珉，2009）。透過他們傳達「喜歡」、「不喜歡」、「愉悅感」、「好像」的語句中，感知在空間中被提醒著，情感也加深了其對事物賦予意義，以及美感判斷的能力。



空間的布置並非將「大量採購」的物品放置其中就形成意義。校園營造也是城鄉中公共藝術的一環，結合具有當地特色的彩繪，「特色」，在校內應成為學生對話中的故事，才使得特色生根。空間有了意義指標，學校的能見度強化了認同感的聯繫。特色也因為在這裡的人與地有了深厚的關係，延續了發展學校其他地方的相關特色。例如在學校圍牆的壁畫也將螢火蟲、民俗社團特色、來校參訪的保育專家珍古德奶奶等等，發展成為認識學校歷史的故事牆。來不及參與這些歷史的學生，也能因為故事壁畫的流傳，延續與連接現在他們所能體會的校園環境。特色透過人與人的不斷的交流而有延續的溫度，校園角落的故事也因為師生主體的相互對話而有了豐富性的敘說基礎。

在學校新舊空間的歷史，帶給學生空間

生命的連續感，這份連續感成為學生對於學校感知的另一種方向，地方與人成為歷時的共同體。學校是既有的地方，而學生必須用探索、自主參與、對話機會去對學校地方的發展，循著情感的脈絡復以連接此時此刻能感受到學校的成長，去感知學校環境。教育如生長，就像小孩在綠色、棕色或白色的空間中長大，在沙、泥土、石頭或沼澤間行走玩耍…，因此小孩便認識了自然，而且培養了決定所有未來經驗的知覺基型（Perceptual schemata）（施植明譯，2003）。從學校空間意義的建構中，讓學生與學習之間也可以透過空間中的意義，得到對於學校空間裡的心理圖像。心理空間的圖像，因為自己曾經在學校的某個喜愛的地方有過的行為而特別深化。例如有一位學生說到自己對畫冊的珍惜，「它在我以後離開這裡，可以回憶這裡



的一些事情。」因為畫冊裡有自己在校園裡撿起的花瓣，有每堂課在校園裡的感受回憶。一張畫、一瓣花，學生就能像毛線球般拉扯出校園裡編織不完的故事。空間所建構的意義感，養成學生對空間的敏感度，帶出校園之外，成為持續建構對其他空間的改造與賦義的心理傾向。

從校園裡既有棲地的自然生態，到螢火蟲觀察教室裡的完整觀察與記錄，空間的巨觀與微觀，既有的與再創的，根植於人的參與，成為有意義的地方價值。空間像是一件流動的藝術品，因為人們參與空間的對話，建構校園空間更豐富的意義，帶來更多充滿感知的學習反應，而不是空洞的、冷漠的、反覆的操作練習。學生在學習環境裡讓感官有了甦醒的契機，才能伸展對美的觸角，且空間與人蘊含的意義是相互建構而成的。

四、空間與課程的無限可能

教師有一種任務是向學生表達一種感知和情感的熱情，把每一次看到的顏色都當作是第一次，把顏色當作動詞而不是名詞來體驗。課程作為美學文本發揮了揭示的能動功能，向學生揭示新的可能，也就是日常生活中他們未被知覺的東西（鍾啟泉、張華譯，2003）。

校園空間的營造並不止於美化；「美化」往往僅就於對環境之物所進行的整體維護。然而透過了教學的轉化，就不僅是像維護市容那樣，規範人們不隨地丟垃圾的消極方式，而是把學校每處空間都當成是一本故事書來閱讀。學校空間裡的人、事、物都是流動的狀態，學校的特色也必須透過老師的持續介紹，學生的持續親體探索，學校的在地性特色才能被這些擁有說故事能力的師生，延續校園每個角落的精彩故事；尤其，說故事的能力必須擁有豐富的素材和對話的機會，這些素材來自校園空間、人與人的平

等對話以及生態的開放性，讓每個人都是有故事的人。在說故事的同時，也代表著對學校的認識，並且這些故事裡有他校無可取代的特色，持續有感敘說那份自己與學校的故事，認同感與歸屬感油然而生。

學校應是一個讓學生有感覺的地方，這個感覺也是美感所訴求的自主持續的生命力與追求質感的生活。校園空間儲存我們對於教育相關的圖像，反應著對教育的既定印象。是以，在每次完成課程的學習經驗之後，那份經驗即使不是正向的情緒，也是一種有感的反應，像是從「我不喜歡學校」的反應中，透過改變學習環境一角的開始，喚起存在於小孩最初的那份好奇心，有了好奇心、驚喜感的學習，即使有太多無法改變的例行作業，也能在學習圖像裡有了專屬的深層記憶。

學生「印象深刻」的經驗是記憶裡還能擁有細膩情感的反應。學校空間從對立的客體看待，到參與其中的轉化，空間的生命被啟發，老師藉著各種「發聲」教材，帶領著學生進行長期的探索、觀察、記錄的對話，課程經驗也成了學生對於學校的認同，也開始替學校說自己與學校有關的故事，將原本無感的、粗糙的教育圖像漸入獨有的學習經驗。空間好似「帶著走的外衣」，因為學校有著生態的豐盈，使這個地方有了生命的延續和故事的閱聽。當學校的規劃皆朝著生態多樣性發展的同時，生態存在的空間與美感意義，有著更多無法預測的變化性和驚奇感，即使師生捧起即使乾癟的、缺角的果實，也能體驗一次生命的完成。

空間會說話，蝴蝶也會停靠，然後圍繞在不斷對話的師生；空間與人彼此看見，校園故事才會延續，美感的無形即因真實獨有的經驗而啟動了學生對生命美感的追求。學生對校園空間存在關心的、敘說的、有感的、對話的持續實踐，也是對自己生活世界瓦解冷漠的表現。



參考文獻

施植明（譯）（1995）。Norberg-schulz著。場所精神－邁向建築現象學。台北：田園。

胡寶林（2006）。公共藝術空間新美學。台北：藝術家。

黃暉珉（2009）。旅·心的走法：尋找校園空間裡的美感課程。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版。

畢恆達（2004）。空間就是性別。台北：心靈工坊。

湯志民（2002）。台灣的學校的建築。台北：五南。

鍾啟泉、張華（譯）（2003）。理解课程（上）（下）。北京：教育科学出版社。



尋找教學的詩性智慧

歐用生／大同大學講座教授

國立台北教育大學名譽教授

一、前言

教學是藝術，教師是藝術家，因此要重視教學中想像、創意、直覺、情意、熱情和敏感性等的意義和重要性。教育學者（Dewey, 1934；Hight, 1950）很早就教導我們這種教學智慧，但行為主義、理性主義主宰教學領域以後，強調統一、標準和控制，這種教學智慧就被忽略了。如Freire（1985, p. 79）說的：「教兒童讀和寫應該是藝術的工作，但教師將這種經驗轉變為技術的工作，轉變為沒有情緒、沒有創意，只是重複的工作。教學應該是藝術的，但許多教師的教學是官僚式的。」官僚、技術的教學觀損害了教學的藝術性，斷傷了師生的想像和創意，已受到嚴厲的批評，亟待加以改進。

於是教學再概念化運動乃應運而生，重新重視教學的、藝術的、美學的層面，強調創造力、想像力、原創力等在教學上的重要性，如Freedman（2003）說的，這些能力通常不在行為目標「盒子」之內，但確是學生生活上最需要的。所以要教導學生，如何質疑（doubt）並不是可怕的，而且要勇敢面對並激烈的討論，「提出問題，尋求解釋，探詢理由，建構意義」，而提供給學生這種自由是教師的責任（Greene, 1995, 25）。要解決未遭遇過的難題，要讓未知的門半掩著，如果想把門全部打開，就須靠想像力了，這時教育就成為奇蹟的旅程，充滿著驚奇、神秘、危險和障礙（Egan, 2007）。

由此又引出了教學中的靈性（spirituality）或教學詩性智慧（mythopoetic）的議題，許多學者（Doll, 2000；Haggerson, 2000；

Kesson, 1999；Leonard, Willis, 2008）將想像、創意、直覺、情意、熱情和敏感性等稱為詩性智慧，強調這些詩性智慧是先民具有的能力和特質，也是他們生活和學習的主要內容。詩性智慧（mythopoetic）是由神話、故事（mytho）和創造（poetic）兩個字組成的，神話、故事是知識的來源，而創造（poetic）是知識表出的工具。先民驚奇於自己的存在，徬徨於人生的生、老、病、死，並對巨大的、或敵意的自然或神的神祕感到敬畏，以不同的方式，如儀式、祈願、藝術品、慶典或禁忌等，來回應這些覺醒，並追求忘我的、或轉型的經驗。這些神話、故事來自於無意識的自我，在與他人交互作用和溝通中被理解，成為人類經驗中的珍貴的真理，與實徵的、科學的求知方式是不同的。

所以詩性智慧表達人類經驗的神祕的部份，顯現了人從世界創生意義的潛能，反映了人類內心潛藏的「原型」（archetypes），和複雜的心靈層面，是暗默的，但能展現無比的力量。然而隨著工業化、都市化、現代化的進行，詩性智慧被除魅化了（disenchanted），對魔法的前現代的理解被科技的神奇的成就取代了，敘說被認識論取代了，文化故事的組織權力被科學取代了。生物及其律則性被觀察者殖民了，不再是參與者棲息之地；空間和時間成為被描述的，而不是被想像的；物質世界成為工具性的手段以達到技術控制的目的。但掀開秩序和確定性的神祕面紗，就能驚醒人類無知的深淵，和人類經驗的基本的混亂、混沌和複雜，如Macdonald（1988）所說的，「很多神秘性亟待探討，好奇心急待滿足，混亂和模糊亟待面對。」於是主張課程



和教學要用生態、治療、美學和靈性的方式，將世界再神話化（remythologize），將「神話已經被終結」視為一種神話（Davison, 2008），用冒險、征服、回鄉和不朽等古老的話題，重新發現超越的靈性的敘說。

為回應這些呼籲，找回教學的詩性智慧，我們不僅要將教學視為一種藝術，也要將教學視為一趟靈性的旅程，本文主要在探討這兩個概念，作為教學研究和教學改革的參考。

二、教學是藝術

教學是藝術，教師是藝術家，是Dewey（1934）第一個使用、也是最常引用的隱喻（Simpson, Jackson, Aycock, 2005）。Dewey（1934）強調，教學是一種獨特的藝術，不是技術的、機械的或可預測的工作，需賴有反省和想像力的、具實驗精神的實際工作者的詮釋，是最好的藝術家才能完成的。教學的解放是繼續的過程，要依據適合的知識和情境的理解，將這些知識和理解應用到教室的情境上，教師需有創造力和想像力，才能培養具知性和關懷的學生。教師要從經常壓抑他們的社會、經濟和行政的限制中解放，從沒有想像的實際、政策、處方、原則和政治家解放，從更有藝術性（artistic）的視野來執行他的責任，藝術家不是毫無心思地遵循法則、規則或方向，而有形式和自由作他們想做的事；相同的，教師不是「蓋橡皮圖章的人」或「照相師」，需要熱誠、想像、技術和前瞻，並有一系列的複雜的、暗默的理解、洞見、態度、判斷和活動，用大指揮家的技巧統整忙碌的學習和生活經驗，讓學習達到出神入化的境界，這正是Dewey（1934）說的「教學即藝術」的意涵。

將這種想法發揮得淋漓盡致的是Eisner（2005），他認為有關教學的知識主要有三項，即技術性的知識（episteme）、實踐智慧

（phronesis）和藝術性的知識（artistry）。技術性的知識是被視為真實的、確定性的知識，是放諸四海而皆準、百世以俟聖人而不惑的普同性的知識。這種知識觀假定，人的理性的典範是科學家（而不是藝術家），教師被假定為科學的問題解決者，因此教學要依據經科學的程序發現的原理或法則來實施。但Eisner（2005）強調，知識的生產不是普同的，而是特定的；不是單一的，而是個殊的，教師也要參與教學知識生產的工作。Schwab（1969）很早就強調，每一間教室都是獨特的，教學是在處理真實情境中的、真實的教師、學生和教材的問題，教師如何掌握這些獨特的特質，作立即的判斷和行動，才是精緻教學的重要因素。因此教師需要的不是抽象的理論，而是教室中的慎思（deliberation）和決定，實際的判斷和推理，也就是所謂的實踐智慧。實踐智慧是一種道德的知識，而且是以自我認識為起點的道德實踐，是一種知性之德，也是培養其它德行的先備條件，不僅要有對現場的、特定的問題的知覺能力，還要有知性的洞察力、想像力，以作明智的判斷，更要有道德的德性，採取明智的行動，才能在不同的良善中，依相對的重要性作最適當的決定，以追求公共的善。

有實踐智慧的教師當然可達成精緻的教學，但Eisner（2005）進一步指出，良好的教學須有藝術性的、美學的考慮，需要有創意、敏感性、想像力和即興演奏的能力。實踐智慧的教師可以做明智的判斷，但可能因缺少行動的圓熟、言詞的精煉或周密的配套而流於失敗。Eisner（1994；2002；2005）一再強調，教學是一種藝術，是一種藝術表現的形式，師生在教學過程中都得到了內在心靈的滿足，這是一種美的體現。教學和藝術創作一樣，是一種靈感性或即興式的活動，都在「尋找突現的目的」，而不是依「



既定」的規則，以「特定」的技巧，完成「預定」的目標。因此教師要像藝術家一樣，在教學過程中細心觀察，體會影響活動的逐步浮現的品質，作適當的質性的判斷，並及時調整，使活動導向「富質感的目的」。

Eisner (2002; 2005) 以教學的藝術性和美感經驗提供課程、教學實踐的另一種形式。他說，教育的目的在學習如何創造自己，而課程是不斷的自我發現、自我創造的反省的過程，因此想像、創意和敏感性等要成為課程和教學的核心。教學是複雜的、動態的工作，慎思或反省不是不重要，理論並不是沒有用，但它們只能引導，而不能指導；只能在幕後，不宜在前台。和藝術的活動一樣，教學沒有固定的法則、成規或公式可循，不是機械的儀式、處方的規則或僵化的計畫可以達成的，而是從旅程和目的地學來的。教學的藝術不是指視覺藝術、音樂或舞蹈，而是它們提供的美學的滿足，教學的美學來自於自己工作的經驗，學生發現新理念的喜悅，工作的刺激和挑戰，知識困惑中得到的滿足，這些使自己的空間和地方更美，都是一種美學經驗，是教育生活中最感動的一部分。而藝術想要達成的結果，如高度的意識覺醒和美感經驗等，正是精緻教學所追求的，也應該是教學改革的重要目標。

因此教學要向藝術學習，教師要向藝術家學習。例如目標的彈性是藝術教育的重要特徵，即目的是彈性的，在創作中產生的，一直在改變的。但一般的教學計畫都是依據工具理性的思維，採取行為目標的形式，先以確定的名詞預設我們的期望，然後明確內容和程序，以便管制、評量其結果，其目的在產出有效率的系統，以達成預定的目標。Eisner (2002) 批判這種標準本位的改革 (standard-based reform)，就像以一種尺寸套在每個兒童上，讓每一個兒童在同一個鼓聲下行進，走同一條路，到達同一個目的地。

但在教學中，學生的學習速度各不相同，對感覺到的、相信的、印象到的事情的解釋和表達也不一樣；教學結果不一定能測量，也無法完全預測，意圖的不一定能達成，潛在課程一直在發生。不顧個別差異和個人創意，要求學生用同樣的方法、進度和目標來學習，是非民主的，不道德的。所以Eisner (2002; 2005) 嚴厲批評，死守著固定的教學計畫是通往教學滑鐵盧之路，也是通往地獄的最確切的路。

藝術活動與目標模式追求可預測性不同，鼓勵即興演奏 (improvisation)，培養個人的理念，追求結果的異質性才是藝術教育的主要特徵。教學和作曲一樣，要給橫笛機會，鼓勵它們自信的演奏，要給銅管表演的空間，也給小提琴有最多的機會。教學也是一樣，每一個對話都是一種形式的爵士樂，每一個人都是即興演奏者，每一瞬間的創意活動都像呼吸一樣的平常。即興演奏是自發的，不受禁忌、習慣和羞恥心的限制，在即興演奏中自我意識是很重要的，自我與環境和脈絡統整在一起，在過程中學習。所以說，戲劇是看見自我的藝術，所有的人都是演員 (actor)，也是觀眾 (spectator)，觀眾 (spect-actor) 這個字，表示個人參與到社會文化關係的過程中，成為自我觀察的人，即每個人成為浮現的 (emergence) 認識論的參與者，在成為事物的一部份中求知和學習，這正是課程原義的currere的本意。

這種教學的即興演奏有賴教師的教學判斷，教師何時進場、何時主導、何時放手讓學生做、如何轉換活動、如何注意到素質的微妙處，如音調、行動的合適性、教學的品質、內容的一致性或均衡等？像指揮家的教師如何引導這些活動的進行？能奏出怎樣的旋律？節奏何時漸強？何時該停止或重新調整？這些是教學的節奏和旋律，如果一切「適配得宜」 (rightness of fit)，則是教學的



最高極緻。即興音樂和教學能否成功的一個要件是，團體中的每個人彼此誠心在一起，對進行情境開放，一直注意到其他的參與者，不斷的傾聽模糊的聲調和旋律，並敏銳的回應。在教學上，這種社區的團結，要求個人將與他人的溝通置於自我之上，在忘記自我、以發現整體社區經驗的精神下，建構一個共享的現實。這是後現代音樂上最美的地方，也是後現代教學最美的地方。

所以教師不能完全依賴教科書或教師手冊，一味的照著既定的舞步跳舞，教學計畫只是一種結構，提供界線，但界線隨時在改變，而且過程中隨時有許多的驚奇和發現。在藝術上驚奇是朋友而非敵人，驚奇本身是滿足的來源，也是學習的源泉。師生與無預期的、無預測的事境遇，發現過去未發現的，想到過去沒有想過的，每天有新的發現，新的喜悅，這些是無法用標準來衡量的。熟悉和儀式帶來保證，但不產生愉悅，冒險和不安全的氣氛才能培養創意，非預測性和非期待性才能豐富想像力，模糊、未知和不確定對創意很重要。教學追求個性，而非統一性或順應性，驚奇不僅被允許，而且是努力追求的。所以教學要回到驚奇，「真正的學習起於驚奇，也止於驚奇」（Doll, Wear, Whitaker, 2006, p.168）

理性主義的教學改革未留給驚奇、想像、即興演奏和生產性的個性空間，沒有給學生有冥想、沉思、冒險、探詢、體驗不確定等機會。大部分的學科填滿事實的知識，強調事實、正確、線性和具體性，很少注意到想像。當人開始有生命時，就用驚奇的眼光來看現實，但一開始發展語言、文字和概念以後，想像、驚奇就死了，被單調取代了，只有幸運的人才能回到驚奇。所以教師不僅是藝術家，更是神話、故事的創造者，讓教學成為詩性智慧的旅程，充滿興奮、想像和驚奇的靈性的旅程。

三、教學是靈性的旅程

最近藝術家為挑戰機械化、國家主義、消費主義、個人主義和階層的現代性藝術帶來的化約和虛無，而有美學轉移的呼籲，強調以社區為基礎的、生態可持續性發展的過程，重新發現藝術中的神祕的、靈性的意義，進行藝術的再魅化（reenchantment）。

（Garoian, Gaudelius, 2008）這是藝術創作的開放的、相互關係的過程，與環境維持可持續性的關係，尋找共同的基礎。這種後現代藝術朝向同理心的和諧，不偏向邏輯分析，而引我們到生命的循環，我們是相互關聯的網絡的一部份，而且不是我們可以主導的。這種藝術的再魅化，提供了完全不同的觀看世界和自我的方式。

教學也要再魅化，重新發現其神祕的、靈性的意義，以提供不同的認知和存有的方式。Doll（2000）引用佛陀的教訓來探討這個議題，她提出三種存有，一種像寫在石頭上的字，易流為教條，需被絕對的服從，封閉了腦，僵化了感覺；第二種是寫在沙上的字，沙的基礎有了破裂，雖不因潮水而立刻消失，但仍然是石頭的元素。這兩種隱喻都將存有視為固定的，永恆的，不變異的。第三種寫在水上的字，Doll（2000）強調，教學不只是教導、訓練、方法或工具，而是我們對知識是什麼的想像：黑暗的、鹹的、明確的、移動的、而且是自由的。這代表後結構的自我，心靈很明確，但一直在變化，用心思、集中注意，沒有捉住一種理想的，不是愛，不是家，不是純粹的，而是語意學의流浪（homelessness），因為捉住就易失去感覺。

Doll（2000）要告訴我們的是，教學要創造一個能想像陌生性（foreignness）的地方。從入學開始，學校就強調理性的學習，批判的思考和均一化，強調學習已經知道的，而忽視了原型的、基礎的學習，原型



的、基礎的學習才能引導我們到幻想、記憶、時間、關係、感情等靈性的領域。因此學習要進行冒險的、異教徒的旅程，強調神話、故事、想像等的重要性，參與到神話，如散文、詩、戲劇、小說、童話等，就是參與到第一層次的學習經驗，神話小說滿足心靈的飢餓，是破碎心靈的糧食，它能摧毀教條，震動內心，改變自己的旅程，擾動內在的影像，將自己的感情、恐懼或偏見等呈顯出來，發揮轉變世界的潛能。但這種學習是隱含的，神話像蜘蛛的網，看似很輕，但將生命的四個角包圍起來，神話編織的關係網絡直抵存有的根源。

最近詩性智慧的研究就是在探討這種根源性的問題，如前所述的，詩性智慧（*mythopoetic*）是由神話、故事（*mytho*）和創造（*poetic*）兩個字組成的，包含敘說、自傳、心理分析、審美和精神等多元的觀點，深入人性最根本的靈性的領域，如神秘、奇妙、魔法的心理空間等。主流的教學觀偏重理性的、真實的思考，將表達人類神秘經驗的神話、故事視為不切實際的，視為禁忌，靈性的教學就是要教師像藝術家、詩人、夢想家一樣，重新找回感性、情緒、意象、夢想、幻想、直覺、慾望、熱情和創造等人類生而具有的潛能。這是一種靈性的旅程（*astral journal*），朝向內省的覺醒的旅程，由外在的顯著課程轉向個人意識的內在的、「當下」的經驗。（Kesson, 1999）

詩性智慧強調神話維持生命的力量，是形塑我們的儀式化行動的知識來源，從傳遞神話知識中可以發現創造（*poetic*）的力量。但神話可能因新的發現、發明或新的覺醒，而變的不適當，需加以解構、廢除，或發展新的神話。一方面去神秘化（*demystification*），破壞再現謬誤現實的神話，加以粉碎；同時要解神秘化（*demythologizing*），以虔敬的心恢復隱藏於神話中的意義，使它成為尊貴的現實（

Holland, Garman, 2008）。而且知識表出方式如果只有科學語言或政治語言，將流於貧瘠或偏頗，詩性智慧的語言才能找出感覺、感情和行動的衝力，參與到詩性智慧的研究，就進入了更大理解的旅程。所以詩性智慧是一個嚴謹的解神秘化的過程，揭露神話的不合時宜性，發展新的神話。這個過程不因發展了新的神話而終止，而是依變動的脈絡和視野對新的神話不斷的詮釋、再詮釋，這是詮釋學的過程，一種詮釋學的想像。Haggerson（2000）說：「詩性智慧的研究者對教育、學校、課程和教師、學習者等的神話加以研究、詮釋、再詮釋，然後將這些詮釋用詩性的形式呈現出來，詩性的形式可能是詩、故事、符號、敘說、語言、隱喻或藝術品等」（p. 4）。

在靈性旅程中，Kesson, Oliver（2002）詩性的說，將控制的、可預測的現代性課程，丟到詩性智慧之河的彼岸，邀回Dewey、Whitehead的生成（*becoming*）、轉型等動態概念的幽靈（*ghost*），參與後現代課程的對話。在高科技突飛猛進的過程中，我們喪失了人性的某些基本的層面，但這些化為「幽靈」，附隨於故事和神話內，與我們形影不離，提醒我們，參與宇宙的完全性，宇宙的複雜和奧秘絕非科學的法則所能說明的。幽靈已成為靈性旅程中的伴侶，被幽靈作祟（*haunting*）表示幽靈拜訪我們，讓我們注意到不同的認識論，以採取不同的行動。幽靈帶來陌生性，干擾了原有知識的疆域和特性，干擾了日常生活，帶來不舒服的感覺，由此我們覺醒教學的偏見和理所當然性；幽靈也提醒我們遺失了什麼，沒有採取的其他路徑，未來的可能性或希望。因此我們要接受幽靈的拜訪，並將被作崇視為驚奇的機會，優雅的與它們在一起思考，學習我們一直迴避的痛苦、困難和不安的問題，以朝向教學的更多的理解。



幽靈的空間也是第三者的地方，或中間的地方，是神話存在的地方（Doll, 2002）。叉路在許多非洲社會被視為幽靈的場域，是上帝監視不到的地方。叉路是開放的，方向是多元的；幽靈的空間是不可預測的、不確定的、危險的，在此，課程的敏感性會增強，更為他者開放，打開各種關係的可能性。教師徘徊留連於這個叉路上，放空自己，暫時忘了我是誰、我做了什麼，使新的自我產生。這時我們才能覺醒日常生活的熟悉性，顛覆被視為理所當然的假定，挑戰常規的真理或常識，拋棄熟悉的區分和定義。叉路的教學掌握不可預見的彎路，朝向未結構的計畫，常常是超越我們控制之外的。教師要利用這種叉路和幽靈，喚起課程和教學中的豐富（moreness）和超越（beyondness）的感覺，深化教學是靈性的旅程的理念，讓生活中的新奇、新鮮和驚奇的超越不斷的進入這個旅程。

無論從藝術或靈性來看，教學要求深度的投入和參與，和共同傳統的關聯性產生親密感，一體（oneness）和完滿（fullness）的感覺和豐富的多元性的感覺。像藝術家投入於創作，產生美學的滿足，失去了時間感，創作者和藝術品合而為一。Aoki（2005）談到教學的最內在的層面時強調與學生同在，即教學的全神貫注和教學的思慮週密，是具現化（embodied）的施為和存有，思考和靈魂具現化於活生生的時刻的一體感中，身、心、靈融成生命的時刻，存有的時刻。這種感覺讓我們知道還有其他東西存在，或有其他東西發生的可能，這是一種「可學習時刻」（learnable moment）的徵兆，這時內在世界和外在世界是合一的。Greene（1995）釋放想像力的教學協助我們找尋更多認知的震撼，進入意義的更多的冒險和探討，更積極的、不安的參與人的社群的無止盡的探究，這種探究是多面向的，包含詩意的想像、社會的想像，和對自己生活敘說的想像的形成。她

反對慣習的、視為理所當然的、毫無質疑的東西，堅持多元化的熱情：「開放我們的經驗（或課程）給不同的存有的可能性，就是在擴展或深化我們何時或如何思考社群，突破、擾亂均衡或一致性，我們需要開放、多元和包容，避免僵化」（p.161）這時我們從日常單調的困境朝向「存有的時刻」、意識覺醒的時刻；從儀式行為的機械化的鎖鏈走向開始質疑和驚奇的時刻，這可以說是教學的美學時刻。

這種美學時刻，也是一種身體的課程和教學，Bickel（2007）認為這是一種出神入化（trance）的狀態，讓人進入豐富而有爭議的夢境，脫離「正常的」自我，打開新的可能性。出神入化是一種沉思的積極的形式，不是心的固著，而在擴充心的想像，我們完成我們的生成，成為我們的表演，在規制性的規範外表演身體。出神入化是一種探究方法，從深層的意識的狀態中獲得知識，獲得隱含的、綜合的知識。我的身體不是僵化的，也不是獨立的主體，擴充我的書寫，用超出規約的影像、文字和句子來書寫。這時我們看到日常生活中的新奇、真實和美，展現自我/身體作為美學和靈性過程的一部分，經由靈性的、藝術的和身體本位的實際，讓自己充滿權能，由此產生轉變和賦權增能。這種藝術和靈性挑戰被理性主義、避免混沌的意識約制的順從的、沉默的身體，讓我們質疑和抗拒別人告訴我們的真實，這種真實讓我們不能完全覺醒，呈現我們自己。只經由線性空間中的理性的、控制的心，課程身體是無法被閱讀的。從這種身體課程觀點來看，我們也可以說，教學不僅是認識論的、方法論的，更是存有論的，教學需要有具現化的行動者（embodied actor）。

四、結語

詩性智慧是一種古代的教育形式，但已被賦予新意。詩性智慧的探討在發展關於課



程和教學的後設論述，以便將深層的原型的（archetypal）個人的、文化的因素滲入到希望的視野內，以豐富課程和教學的理解。今天教學理論要超越現代的科技理性的僵化，強調歷史上的故事的（storied）權力，和精神的（spiritful, spiritual）創生的創造力。詩性智慧就是要統整故事、精神和科學這三個S，將科學的優點、故事的權力和精神的活力等連結起來，形成新的方法，以發展創意、想像、敏感和直覺，這不僅是方法論的或知識論的，更是存有論的理解。

尤其是技術理性的教學改革偏重透明的

意義、正確的理解和明確的評量，以彌補目標和結果間的差距（gap），並要用事實的資料來填補這個空間，不容想像和隱喻存在。為挑戰這種改革，教育要以培養藝術家故事創造者為目的，這種道德的訴求，是想像和和詩性智慧產生的。Dewey（1934）很早就說，想像是善的主要工具，而藝術超越頑固慣習的證據和意義，讓教育的目的感鮮活起來。想像和藝術不是裝飾品，而讓我們從頑固的慣習中解放，恢復原來的教育目的，重整我們的兒童需要的學校，這正是當前教學改革的方向。

參考文獻

- Aoki, T. T. (2005) . Curriculum in a new key-The collected works of Ted T. Aoki. Pinar, W. F., R. L. Irwin (Eds.). N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bickel, B. (2007) .Embodying exitle: Performing the "curricular body". In Springgay, S., Freedman, D. (Eds.) Curriculum and culture body. (pp.203-216). New York:Peter Lang.
- Dewey, J. (1934) . Art as experience. New York: Minton.
- Doll, M. A. (2000) . Like letters in running water-A mythopoetic of curriculum. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doll, M. A ., D. Wear, M.L. Whitaker (2006) .Triple takes on curricular worlds. New York: State University of New York Press.
- Doll, W. (2002) Ghosts and the curriculum. In In W. Doll, N.Gough (Eds.). Curriculum vision. (pp.23-70) New York: Peter Lang.
- Egan, K. (2007) .Imagination, past and present. In Egan, K., M. Stout, K. Takaya (Eds.). Teaching and learning outside the box – Inspiring imagination across the curriculum. (pp. 3-20). New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002) . The arts and the creation of mind. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2005) .Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner. New York: Roulledge.
- Freedman, K. (2003) . Teaching visual culture-Curriculum, aesthetics, and the social life of art. N.Y.:Teachers College.
- Freire,P. (1985). Pedagogy of the oppressed. Hamondsworthe: Penguin.
- Garoian,C. R., Gaudelius, Y.M. (2008) .Spectacle pedagogy-Art, politics, and visual culture. New York: State University of New York Press.
- Greene, M. (1995) .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.
- Hight, G. (1950) .The art of teaching. New York:Vintage Books.
- Holland, P. E., N. B. Garman (2008) . Watching with the two eyes: The place of the mythopoetic in curriculum inquiry. In Leonard, T., P. Willis (Eds.). Pedagogies of the imagination-Mythopotic curriculum in educational practice. (pp.11-30) London: Springer.
- Kesson, 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.
- Kesson, K. R., D. Oliver (2002) . On the need for the re-conceptualized theory of experience. In W. Doll, N.Gough (Eds.). Curriculum vision. (pp.185-197) New York: Lang.
- Leonard, T., P. Willis (2008) . Introduction, In Leonard, T., P. Willis (Eds.). Padagogies of imagination: Mythopoetic curriculum in educational practice. Amsterdam:Springer.
- Macdonald, J.B. (1988) . Theory-practice and the hermeneutic circle. In W. Pinar (Ed.). Contemporary curriculum discourses. (pp. 101-113) Arizona: Gorsuch Scarisbrick, Publishers
- Schwab,J. (1969): The Practical-The language for curriculum. School Review.74.
- 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.



生態美育的理念與實踐

王秉倫／國立台灣師範大學教育學博士
國立教育資料館編纂

面對當代環境生態與精神生態的雙重危機，有了「生態美學」的新取向，美感教育也因而加入新的元素—「生態美育」。本文首先簡論「生態美」與「生態美學」，其次扼述「生態美育」的意義，接著詳細討論生態美育教學，以完整呈現當代「生態美育」理念與實務內涵。生態美育應是全學科、整體平衡而和諧的學校教育，教師應運用「生態美」提供審美活動的活水源頭，促進學生與生態美的人格交融，實踐在地球上的詩意棲居。

關鍵字：生態美、生態美學、生態美育、生態美感教學

There is a new type of aesthetics today in confronting the ecological crisis and spirit crisis. They also bring new elements to the aesthetic education. Besides brief discussions on ecological beauty, ecological aesthetics and eco-aesthetic education, this thesis explores the eco-aesthetic teaching more detailed. The eco-aesthetic education should be whole, balanced and harmonious. In order to promote the interactions between the students and ecological beauty, teachers should make use of the eco-aesthetic teaching as a basis when engaging in esthetic activity.

Keywords: ecological beauty, ecological aesthetics, eco-aesthetic education, eco-aesthetic teaching

一、前言

在西方哲學的傳統裡，相對於研究「知識」與「真」有邏輯學及知識論、研究「意

志」與「善」有倫理學，針對「情感」與「美」則為「美學」(aesthetics)。(崔光宙，2000；馮朝霖，2000)西方美學確實曾以「美」為核心，但發展的結果重心已成為「藝術哲學」，「美」的探討只是美學工作的一部分。(于斯曼，1991；劉昌元，1986：60)

不論如何，一般說來大都同意「美」是人類追求的基本價值之一。「美」雖然不容易定義，但確實具有一定的客觀性，是一種直接的、內在的積極價值，審美判斷是內在且終極的，是對善的積極知覺，因為美感產生時我們不會意識到與審美對象之間有何利益關係。(劉昌元，1986：65-67)

「美」的根源直接上溯自然環境，然而人類啟蒙與工業革命所展開的現代，發展至今造成全球人類的文化與精神危機，伴隨而來的是環境與生態危機。(張華，2006)地球自然生態的惡化，既是文明危機，也使人類某一程度地失去了信任、價值與歸屬，地球成了一顆「迷失的星球」，人類處在自然生態與精神生態的雙重危機之中。(彭修銀等，2006：37)

如前所述，美學主要是藝術的哲學反思，當代美學早已敏銳地反省現代社會對人類心靈的斷傷，包括來自環境生態與精神生態的雙重危機，美學因而有了新的取向—「生態美學」，美感教育也因此加入新的元素—「生態美育」。本文首先簡要探討生態美與生態美學，其次扼述生態美育的意義，接著詳細討論生態美育教學，以完整呈現當代生態美育理念與實務的主要內涵。

二、生態美



生態美學的研究，係以當代生態理念對審美現象的再認識，它把人類歷史上自發的生態審美觀，提高到理性自覺的層次，也因此形成「生態美」（ecological beauty）這一特定的審美範疇。（鄂繼榮，2005：3）

「美」具有的廣狹二義，狹義的「美」是指引起滿足感的對象；廣義是「美」指具有「審美價值」者。（劉昌元，1986：66）「生態美」除包括自然和人工兩類外，可說兼具「狹義」與「廣義」的「美」，即自然生態美屬於「狹義」，而人工生態美則屬於「廣義」。前者是自然界長期演化的結果，是一種原初、野性、直接而天真無邪的美，其中生命與環境之間互動依存的關係與和諧形式，本身就是美。至於人工生態美，則是人類遵循生態規律，借助科學技術，對自然環境加工和改造，諸如：藝術品、建築、庭園、沙漠綠化、整治河川、培育新物種等，使自然生態美更加完善、更具美感。（鄂繼榮，2005：5）

雖然「美」具有客觀性與內在價值，但基本上仍是要建立在人的感官與心靈之上，因為沒有「人」便沒有「美」的感受。（劉昌元，1986：74）因此可以認定：「生態美」是由人與自然的生命關聯而引發的一種生命的共感與歡歌，是人與大自然的生命和絃；生態美的體驗內在於生態系統之中，是人通過與生態過程親密地融合而體驗到的，二者無法嚴格地區分開來。（鄂繼榮，2005：3；余正榮，1996）

至於生態美的特質，首推「和諧」，其次是「生機」，而衍生或蘊涵的重要元素有：秩序、寧靜、自然、韻律、多樣、差異，其他元素則甚為繁多，如：生命本身的「神奇」、寶石牡丹的「瑰麗」、海洋高山的「壯闊」、奇石怪樹的「怪誕」、火山巨瀑的「震撼」、沙漠冰原的「蒼茫」…不一而足，礙於篇幅，以下僅擇「和諧」、與「

生機」簡要論述之。

「和諧」是生態美的主要特質，人類需要這種平衡與和諧，否則無以生存，（馮朝霖，2000：25-26）其內涵包括生態系統本身、生命與生命之間、生命與環境等三方面的和諧美，具體表現如：對人與動物生命的尊重、合理的性別比例與性別平等、個人身心靈和諧，甚者，生命與環境融為一體，正是所謂「天地與我並生，而萬物與我為一」（《莊子·齊物論》）的境界。（趙凡，2005）

至於「生機」，則是地球最神奇而神聖的特質，從原始民族到儒道哲學，莫不推崇大自然的「生生之德」；生機與創化，正是大自然「美」的原理。（馮朝霖，2000：8）孔子曾深深讚嘆曾點「浴乎沂，風乎舞雩，詠而歸」的心願（《論語·先進》），其中天理流行、隨處充滿，悠然與天地萬物同流（《朱熹集註》），生動地白描了人格參贊大地生機之美。

綜上所述，可知一般文獻對於「生態美」的分類，如自然生態美和人工生態美等，流於表象；而廣義、狹義「美」的分判，對未見到對生態美有系統分析的文獻。本文認為，一般的分類可整合說是屬於「生態的實體美」層次，而本節中對於生態美特質的分析，則歸屬「生態的精神美」層次，跨越單純的、自然美的欣賞，進入生態美學的範疇。

三、生態美學的思想基礎

生態美育的發展必須奠基在文化底蘊上，中國古老的哲學美學思想與生態意識是緊緊關聯的。（徐國超，2005：44）本節除簡要討論傳統儒、釋、道三家中國生態美學（ecological aesthetics; eco-aesthetics）思想外，同時簡述當代生態主義的審美概念。

（一）老莊的生態美學理念

道家美學是中國藝術精神的主流，「



道」即美即真，「自然」就是美，同時也是生態美的最高境界，迥異於西方美學內涵。「道」作為老子美學中美學理想典型，「人法地，地法天，天法道，道法自然」（《道德經》第25章）即是老子生態美的總綱。老子《道德經》第二章說「天下皆知美之為美，斯惡已」，暗示著「美在於無美」，人應以「無法為法」而從事藝術活動，拋離五官情緒的牽累；而修養工夫乃是審美經驗的前提，審美經驗也成為修養的一種途徑。（朴先圭，1990；彭馨慧，2000）而《莊子》「通乎物之所造」（達生篇）、「吾遊心於物之初」（田子方篇）的藝術精神，代表人整體生命與大自然造化產生「共感」，呈現「天地與我並生，萬物與我為一」的境界，實為孔、顏樂於「渾然與物同體」的最佳詮釋。（徐復觀，1966：92；馮朝霖，2000：6）

（二）儒家的生態美學理念

儒、道二家哲學立場不同，但是「美感經驗出於人性真情內在，並與天地自然秩序交感而成立」的觀點則無差異，因為二者的宇宙觀，都主張：個人生命內在（小宇宙）與生機蓬勃、創化流行的大宇宙，同樣具有創造性的原動力，體現宇宙自然無限的「生機」。大自然所以令人心曠神怡、流連忘返，是因為個人生命與外在世界生機與秩序間產生「交感」所致，所謂「樂者天地之和也，禮者天地之序也」（《禮記·樂記》），秩序、生機與創化，正是大自然「美」的原理。由於人分享了大自然創化的生機，進一步可以參贊化育、深契「民胞物與」的胸懷，因此，儒家在道德生命的究竟境界上，其實是可用藝術境界來描述的。（馮朝霖，2000：8-10）

（三）佛家的生態美學理念

佛教強調「無緣大慈，同體大悲」，有其深刻的環境倫理與哲學，綜合地說係以「護生」為核心；（釋昭慧，2004）在美學方面，佛教認為「一切有為法，如夢幻泡影」

（《金剛經》），又主張「色不異空」、「色即是空」（《心經》），順此邏輯，必然推導出「美不異空」、「美即是空」，因此可說是反美學、「非美」的，然而，佛教卻在此基礎上建構了美學。（祁志祥，1998）筆者歸納佛教的生態美學特質有四：在佛理方面，對於佛陀三十二相、佛國淨土（包含眾多動、植物與景觀）莊嚴殊聖的肯定；在創作方面，從佛陀與淨土經變的繪畫、造像，擴而發展對藝術創造的講究；在論理方面，中觀學派的「雙非」思維，相對「非美」而有「非『非美』」，也就是不排拒「美」的存在；尤其禪宗的審美觀，強調「空性」在感性現象中頓現，使「遺形取神」的審美傳統，深刻地影響了中國藝術、精神與美學世界。（祁志祥，1998；印順，2003；曾議漢，2004）

（四）當代生態主義的美學思想

深層生態學從1984年奈斯（Arne Naess）與塞遜斯（George Sessions）提出了著名的8原則，強烈批判主客二元對立的科學主義與人類中心主義，主張尊重自然，這些價值理念構成了生態美學重要的理論資源；（祁海文，2004b）來自文學領域的生態化趨勢如「生態批評」（eco-criticism）、「生態文學」等，（王諾等人，2006）也成為生態美學發展的重要資源，其中最重要的本質特徵是生態整體論思想。（曾繁仁，2007）生態美學的具體內涵，李奧波德（Aldo Leopold，1887-1948）首將「美」與其「大地倫理學」密切結合起來，探討倫理學、生態學知識與生態審美的關係，批判西方傳統「如畫」美學，將「自然美」擴大並轉向「生態美」，同時回答了生態審美如何可能，辯證地探討了生態學知識與大地之愛的關係，其「大地美學」思想在西方獲致不少肯定並產生了相當的影響。此外，科歐（Jusuck Koh）將生態思想引進到建築、景觀和城市設計中，努力融合



東西方美學，提出了生態美學的系列特徵；戈比斯特（Paul Gobster）則提出以森林景觀管理為實踐基礎的生態美學，並從理論上分析了生態審美的基本要素。（程相占，2009）

四、生態美學的內涵

所謂「生態美學」（ecological aesthetics）是生態學與美學的一種有機結合，運用生態學的理論和方法研究美學，從而形成一種嶄新的美學理論。（高中華，2004）20世紀中葉西方開始出現有關生態美學的探討，十數年來歐美與中國學術界對生態美學的發展都提供了重要貢獻，雖然生態美學尚未成為獨立成熟的學術領域，但確已體現對人類存在與命運的美學關切，並為當代美學研究提供了一條可能的出路。（祁海文，2004b）

以下分從生態美學的本質、審美標準、對象與範圍、介入世界等特質，簡略探討生態美學的內涵，作為生態美育與美感教學實踐的理論基礎。

（一）本質上的超越

「生態美學」或「環境美學」興起於1980年代，與傳統美學在認識論、世界觀層面有著本質上的不同，把只強調「人」為中心的和諧，引向了人、社會、自然的全面和諧，（丁永祥，2007；陳寧寧，2005）從人類中心過渡到生態中心、從工具理性世界觀過渡到生態世界觀，在方法論上則是將主客二分代之以生態整體主義，從西洋美學發展的歷程來看，生態美學意味著一個舊的美學時代的結束和一個新的美學時代的開始。（王諾，2007；曾繁仁，2007）

（二）研究目的的轉向

雖然生態美學可以廣含自然生態、社會生態、精神生態、文化生態等領域，但與攸關人類存在和發展的人與自然之和諧關係，無疑是根本性的、核心性的問題。生態美學致力於建構生態審美觀，並實踐海德格（Martin

Heidegger）所謂「詩意地棲居」（Poetically Man Dwells），通過對空間有限的確認，體認人、大地、位置、寓所的關聯，換言之，人與其逗留的環境之間獲得一種恰當的關係，使人的發展與自然之間達到和諧共生的審美狀態，（祁海文，2004a；孫冠臣，2006；王諾，2007）相對於傳統美學研究之目的，重心確實有所轉向與調整。

（三）審美標準的轉變

生態美學核心思想的轉變，必然導致審美標準的轉變，亦即生態美學的審美，係由以「人與人的利益」轉向以「生態整體」為尺度；以「生態整體」的尺度，是對生態系統的秩序滿懷敬畏之情的「秩序的欣賞」（order appreciation）。例如過去人們習慣於欣賞這類宏偉的工程，但從生態美學的角度來看，因為水壩大規模地破壞生態環境，這類宏偉工程是最可怕而醜陋的！（王諾，2007）

（四）審美對象和範圍的「擴大」

以生態整體觀作為指導思想，隨著審美標準的轉變，生態美學針對審美對象關注的焦點、審美切入的取向與審美判斷跟著有所調整，特別偏重審美物件「生態整體」的美學意義；從某個角度言言，可視為審美物件和美學研究範圍的擴大。例如前述李奧波德「大地美學」的審美範圍，從狹義的「自然美」，也就是自然中的優美風景，「擴大」到自然界中的任一自然物，都可以成為審美對象，以外貌與氣味特異的黃金龜為例，牠們即有著重要的生態角色與生態美感；李奧波德並主張不對於生態美感不僅只有視覺愉悅，視覺之外的其他各種感官，無不綜合參與生態的審美體驗。（王諾，2007；程相占，2009）

（五）全面介入與實踐

生態美學是介入性和應用性很強的學科，其最終目的就是要介入社會、介入世



界，要為緩解生態危機、重建生態平衡，生態美學家必須發出的聲音，針對人類不美、非美的存在進行反省，進而轉向關注人的整體生命存在，生態美學家期待著對政府決策、文化教育、經濟發展、城鄉建設、生活和生產方式等所有人類活動產生影響，促使人類走出生態危機，恢復和重建地球的「生態美」。（陳寧寧，2005；王諾，2007）

五、生態美育的內涵

（一）生態美育的意義與教育目標

當代學校應該重建，校園中應充滿美感的激盪、生態的聲音。（Cummins & Cummins, 1999）生態美育是生態美學重要的支脈，既是理論內部發展的需要，更是現實的迫切召喚使然，雖然此一領域尚未成熟、仍亟待開發。（滕守堯，2002：377）所謂「生態美育」，是生態學、美學、生態美學與教育學的有機結合，是以生態原則為基礎，並將生態原則提升為審美原則，通過生態審美實踐，培養學生的生態審美情感，提高生態審美欣賞能力與創造能力的教育；（丁永祥，2005）具體地說，即在培養「美學生態人」（aesthetic ecological man）。（陳挺，2006；丁來先，2006）

不僅生態保護工作需要「美學生態人」，實則已自成人之為人的目的。「美學生態人」充滿感性的力量，注重靈魂的價值，有著古典的品格與情思，喜歡觀察、陪伴自然，有詩意的面向自然，對自然充滿愛之感情，尤者立足於當代，體驗大自然深邃的韻律與節奏感，舒緩而流暢，減緩後工業社會所充滿的競爭加速度。（丁來先，2006）又有著「自由人」的特質與精神。（崔光宙，2000）

只有當人的生命全體與大自然造化相互「融入」與「共感」，體現大自然創化的生機時，人才能真正體驗並融通「自然美」與

「人文美」。（馮朝霖，2000：10-11）因此，生態美育的教學實踐，不能只停留在「技藝」的層次，而應引領學生探觸生命的價值底層，轉向關注人的整體生命存在，（陳寧寧，2005）從而實踐生態存在論的美學。（張華，2006）

生態美育培養「美學生態人」的目標，實宜加速融入各級學校的教育目的，期能充實、提升各級學校的教育目的，教育體系甚至可據以作根本的、核心的、整體的價值轉向。

（二）生態美育的課程要旨

審美一如遊戲，是人沒有利害衝突、利益糾葛，自由地發現自我、享受的活動，（劉昌元，1986：65、74）我們應深耕美感教學於生活中，（漢寶德，2004；林明德，2008）生態美育也應該是如此。

至於生態美育如何落實在學校課程中？就課程結構而言基本上有兩個面向：

首先，生態美育應作為藝術教育的核心。文學藝術創作主題轉向環境，表現人類生存境況和對自然生態的綠色關懷，通過生態危機的自省，重新營造生態品格，對抗市場經濟下功利競爭扭曲的人格，並通過文藝活動，調和精神與物質、理智與情感、人類與自然的二元對立，以審美方式提升生態與心靈的內涵與價值。（徐國超，2005；彭修銀等，2006）

其次，生態美育應融入各學習領域。生態美學既將人與自然的世界看作一整體，學校教育的課程內涵與教學也應該是一整體，亦即生態美感教學，應延伸融入所有學習領域。整體而論，生態美育應是全方位、全時空、全學科、多樣化、整體平衡而和諧的學校美育，並與智育、德育、體育、群育相契合，從偏重智育的單向人，轉向整體的學習，並有助於教師教學與學生學習品質的提升。（梁福鎮，2001：399；吳兆宏，2003；



陳寧寧，2005；鄂繼榮，2005）

（三）生態美育的教學原則與實踐

對於生態美育的教學而言，不論是教學原則或具體教學活動，其內涵均有待充實與開發，本文謹拋磚引玉，撮取拳拳大者提供參考。

首先，謹提出生態美育實施時建議把握的三項教學原則：

1. 教師宜不斷反省實施美感教學背後的倫理信念：生態倫理不僅是人與自然的關係而已，事實上人和人之間尤其應該優先受到關注：許多較先進國家透過「生態殖民」（Eco-Colonization），掠奪第三世界國家的自然資源，並移植高污染的產業，造成這些國家飽受污染與環境破壞之苦，（鐘丁茂，2007），這是「全球化」黑暗而真實的一面。人和自然的關係，即「天人關係」的哲學與倫理價值預設，左右一切有關環境的抉擇與行動，（楊深坑、洪如玉，2004：1-2）今天的生態倫理學領域眾聲喧嘩、百家爭鳴，因此，每位教師都應不斷省思教學所持的環境倫理信念，協助學生共同探討生態、環境、美感，發展生態道德涵養，（郭實淪，2006）同時更在日常生活與教學中不斷調整、修正與實踐。

2. 重視教育的「有機典範」概念，改變師生的地位與關係：生態美育既不同於傳統的以教師為中心、反對壓抑學生的創造性，也不贊同學生中心而忽視教師啟發引導的作用，而是通過經典作品與學生及其日常生活之間、教師與學生之間、學校與社會之間等多層面的互生互補關係，提升學生的美感與創造能力。（滕守堯，2002：377）事實上，這也呼應了教育學中課程與教學已經從「機械典範」逐漸轉變為「有機典範」，教師不宜再做知識權威的代言人，不再全面控制課程與教學，而改以協調者的身分出現；學生也不再是知識的被動接受者，而成為課程與

教學的積極參與者。（Doll，1993；黃永和，2001；陳伯璋，2003）

3. 重視師生教學過程中生態美、人文美與人格美的交感：教育，本質是一種「愛」的活動、「愛」的實踐，教育愛本身就是一種美；因此，教育活動的本質，徹頭徹尾屬於美學的範疇；（馮朝霖，2000：2）而美感的體驗並非機械式的對應關係，美感不是被主體「接收」到的，而是主體與美感對象交感後「創造」出來的。（潘金定，2007）因此，生態美感教學不僅應注重教學的物質環境，尤其應注重教學歷程中師生情感的互動、班級的經營與氣氛的營造、教師身教的榜樣與言教的關懷及引導，期能讓生態美、人文美與人格美在教學過程中交感激盪，讓師生彼此感受教與學的美好、生意盎然。

其次，在生態美育實際的教學活動方面，謹扼要提供四項建議：

1. 透過多元文化教育，培養學生的理解與統觀能力：在各領域的教學中，宜培養學生具備整體了解環境議題的能力，從而養成系統的、整體的、多方觀照的觀察能力，（郭實淪，2006）為此，多元文化、藝術與語言的教學甚為關鍵。具體的作法，例如：在所有領域的學習中，透過學生不同的文化背景，將複雜而異質的環境觀點與經驗帶進教室，並可採取協同教學（team teaching）等多元教學方式，讓學生得以跨學科、持續而全面地補充他們的環境觀點。（Garoian, 1998）。又如：在適當的課程單元或教學時機，引導學生認識並尊重原住民族具有的生態觀文化與社會、分辨並批判披著人文外衣的商業知識與商品的意識，（Garoian, 1998；郭實淪，2006）也都是多元民主社會可以加強的環境及生態美學素養。

2. 結合境教，啟發學生美感經驗、實踐與創造：「天地有大美而不言」（《莊子·知北遊》），大自然的無言境教，一直是人類精神活泉的來源。偉大的科學家愛因斯坦自



述，音樂一直是他創造性生活的核心，他想像莫札特是從大氣中摘取旋律，以宇宙合諧的曲調在應答大自然（呂金燮、黃慈，2006：160）。生態美感教學的實施，需要教學環境的支持、共鳴，教師可結合校園、社區與社會，融入真實環境的情境、素材、問題，例如：營造校園空間，使校園更富藝術氣息，也增加了生物多樣性，讓學生可以隨時觀察並欣賞，（陳育生，2008）又如利用資源回收物作為校園裝置藝術的素材，營造符合在地化獨特的美感與環保概念，提供學生不同的學習面向，引導學生覺察、分享生態的美感體驗。（王瓊慈，2006）

3. 重視個別差異的多元美感教學與評鑑：從個體的角度觀察生態系統，可以發現，生態的世界充滿個別條件、個別差異、需求、意向、自我中心…等概念，因此，生態主義實具有強烈的主體性色彩！從事美感教學，教育工作者應特別留意這項啟示，除了提供多元的、多視野的教學內涵外，宜直入課程本質及課程形成過程，以「病理分析」式的觀察與詮釋，來檢視學生學習失敗的原因，從而喚起學習失敗者的學習動機，（陳伯璋，2003）配合活潑多元的教學方法、多元的學習評鑑標準，透過校園中全方位、全學科、整體平衡而和諧的五育教學，鼓舞、讚賞、引導學生進行美感學習活動。（梁福鎮，2001：347-349；李永才，2008）

4. 重視實踐，強化學習過程中的行動與體驗：生態取向的美感教學，教師宜將環境危機問題納入課程，並提供充分的時間和

資源，讓學生探索藝術與大地之間深層的關係，其重點在於：賦予（empower）學生在社區中展開生態永續行動的能力，廣納他們的家人、朋友與鄰居攜手一起努力。這樣的活動十分有價值，因為讓他們直接與具有多元環境觀點的人們互動，透過實踐結合學校裡有關生態美學的學習，學生得以建立他們與環境的永續的關係。（Garioan, 1998）。

六、結語

大自然中充滿神奇、神聖和審美價值，國內外許多研究都顯示：「童年的自然體驗」是對環境產生關切最重要的「生命經驗」之一。（許世璋，2005）現代科技工具主義迷信人的理性，完全抹殺大自然偉大神奇的魅力，當代生態美學則主張：尊重大自然而予以「復魅」（re-enchantment），即一定程度的恢復大自然的神奇性、神聖性和潛在的審美性。（Griffin, 1988；曾繁仁，2007）質言之，教育工作進行對大自然「復魅」的過程中，教師應充分重視「生態美」提供人類審美活動的活水源頭，運用生態美學與生態美育的內涵，結合日常生活，在教學實踐歷程中，有效地提供學生有關生態美好而寶貴的生命經驗，從而培育其美感素養，提升人格美與生態美的情感交融，實踐人類在地球上永續的詩意棲居。最後，企盼更多教育研究者與第一線教師，都能一起來關心生態理念融入美育，攜手透由美育來提升我國各級學校的教育品質。

參考文獻

- 丁永祥（2005）。生態審美與生態美育的任務。鄭州大學學報（哲學社會科學版），2005（7），51-54。
- 丁來先（2006）。美學生態人與新浪漫精神。廣西師範大學學報（哲學社會科學版），42（1），5-8。



- 于斯曼Huisman (1991)。美學(樂棟、關寶艷譯)。台北市：遠流。(原著出版年：1963年)
- 王諾(2007)。生態美學：發展、觀念與物件—國外生態美學研究評述。長江學術，2007(2)，75-78。
- 王諾、宋麗麗、韋清琦(2006)。生態批評三人談。三峽大學學報(人文社會科學版)，28(3)，17-21。
- 王瓊慈(2006)。裝置藝術研習。2009年2月5日，取自<http://www.greenschool.moe.edu.tw/node/12324>
- 印順(2003)。印度佛教思想史。新竹縣：正聞，新版2刷。
- 朴先圭(1990)。老子哲學中美學思想之探討。東海大學哲學研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 呂金燮、黃慈(2006)。人類學習與認知。台北縣：國立空中大學。
- 李永才(2008)。生態學視野下的教育研究。教學與管理：理論版，2008(5)，9-10。
- 吳兆宏(2003)。生態美育的建構與學科滲透的實施。基礎教育研究，2003(9)，6-7。
- 余正榮(1996)。生態智慧論。北京市：中國社會科學。
- 祁海文(2004a)。走向生態美育—對生態美學發展的一種思考。陝西師範大學學報(哲學社會科學版)，33(5)，70-74。
- 祁海文(2004b)。生態美學·傳統資源·美育。江蘇社會科學，2004(2)，220-222。
- 林明德(2008)。深耕美感教學於生活中。教師天地，153，47-50。
- 祁志祥(1998)。佛教美學：在反美學中建構美學。復旦學報(社科版)，1998(3)，112-117。
- 徐國超(2005)。兩種生態美育範式的比較。成都大學學報(社科版)，2005(1)，44-47。
- 徐復觀(1979)。中國藝術精神。台北市：臺灣學生。
- 高中華(2004)。生態美學：理論背景與哲學觀照。江蘇社會科學，2004(2)，214-216。
- 孫冠臣(2006)。人詩意的棲居對海德格爾空間思想的解讀。同濟大學學報(社會科學版)，2006(5)。
- 陳伯璋(2003)。新世紀課程研究。國家政策季刊，2(3)，149-168。
- 陳育生(2008)。校園巧佈點—閒置空間再利用。2009年2月5日，取自<http://www.greenschool.moe.edu.tw/node/18398>
- 陳挺(2006)。“還自然之魅”的“生態人”理論重構。淮陰師範學院學報(哲學社會科學版)，2006(4)，471-474。
- 陳寧寧(2005)。在大學教育中實施“生態式美育”的研究。岱宗學刊，9(3)，90-91。
- 崔光宙、林逢祺(主編)(2000)。教育美學。台北市：五南圖書。
- 馮朝霖(2000)。化渾沌之情·原天地之美—從情意教育到教育美學。載於崔光宙、林逢祺(主編)，教育美學(頁1-32)。台北市：五南圖書。
- 郭實淪(2006)。環境教育的教學理論：從多元文化教育到生態正義教育。環境教育研究，3(2)，1-25。
- 梁福鎮(2001)。審美教育學：審美教育起源、演變與內涵的探究。臺北市：五南。
- 許世璋(2005)。影響環境行動者養成的重要生命經驗研究—著重於城鄉間與世代間之比較。科學教育學刊，13(4)，441-463。
- 張華(2006)。生態美學及其在當代中國的建構。北京市：北京中華。
- 黃永和(2001)。後現代課程理論之研究。臺北：師大書苑。



- 彭修銀、臧紅秀（2006）。當代藝術教育的生態美育走向。江漢大學學報（人文科學版），25（1），37-41。
- 彭馨慧（2000）。老子法自然的美學。國立中央大學哲學研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 曾議漢（2004）。禪宗美學研究。中國文化大學哲學系博士班博士論文，未出版，台北市。
- 曾繁仁（2007）。論生態審美觀。中國社會科學院院報。2007年3月6日，取自<http://www.cass.net.cn/file/2007030688160.html>
- 程相占（2009）。美國生態美學的思想基礎與理論進展。文學評論，2009（1）。
- 鄂繼榮（2005）。高中生物教學中進行生態美學教育的探究。東北師範大學教育碩士論文，未出版，長春市。
- 漢寶德（2004）。漢寶德談美。台北市：聯經。
- 趙芃（2005）。道教生態和諧美及現實意義。載於宮哲兵（編），當代道家-2004年海峽兩岸首屆當代道家研討會論文集（頁351-356）。武漢市：湖北人民。
- 劉昌元（1986）。西方美學導論。台北市：聯經。
- 滕守堯（2002）。藝術與創生。西安市：陝西師範大學。
- 潘金定（2007）。也談「生活美學」。美育，155，40-46。
- 釋昭慧（2004）。佛教倫理學。台北市：法界。
- 鐘丁茂（2007）。生態主義的興起、演進與意義。載於靜宜大學（編），第八屆現代思潮全國學術研討會論文集（頁23-44）。台中縣：靜宜大學。
- Cummins, A. ; Cummins, P.(1999). The Campus as Classroom: Engaging Students in Design, Aesthetics, and Ecology. *Architecture California*, 20(1), 30-32.
- Doll, W.(1993). *A Postmodern Perspective on Curriculum*. N. Y.: Teachers College.
- Garoian, C. R. (1998). Art Education and the Aesthetics of Land Use in the Age of Ecology. *Studies in Art Education*, 39(3), 244-261.
- Griffin, D. R.(ed.)(1988). *The Reenchantment of science : postmodern proposals*. Albany, N.Y. : State University of New York Press.



專 論





教師的提問與幼兒創造思考表現

陳昇飛／亞洲大學幼兒教育學系助理教授

一、前言

近來國內的課程改革浪潮中，培養創造、表現、審美與創作能力成為重要的訴求之一。為延續課程改革的需求性，教育部於2002年制定了「創造力教育白皮書」，其實施範圍含蓋了幼稚園到大學的各個教育階段（教育部，2002），顯示出創造力在學校教育的重要性。對創造力研究不遺餘力的心理學家R. J. Sternberg指出，人的創造思考表現雖有所差異，但卻是人人具有創造思考的能力（洪蘭譯，1999）。依此而言，創造思考能力應是可以學習成長，甚至得以透過教育激發人們在此方面的潛能。

既然創造思考是人人具有的能力之一，那麼幼兒所面對的生活環境當然至關重要，特別是教室裡的學習環境。Dacey（1989）即指出零到五歲是培養創造力最重要的階段，相當有利於幼兒的水平思考發展。幼兒對於外在事物原本就充滿好奇心，懷抱著探索世界的初衷與熱忱。然而我們也不難發現，許多孩子一進到教室後，本能的探索初衷似乎逐漸起了變化。從教育這個環節來看，老師在教室裡的教學活動是否有助於個體創造思考的啟發，甚或可能壓抑了幼兒的想像力，是有必要進一步的探究與釐析。

為人師表者，無不希望學子都能開啟智慧，表現極致，青出於藍更甚於藍，由此或可推測學生的創造思考能力乃不可或缺之要素。然而，當教師引頸企盼學子應有所突破之際，教學上是否也同樣面臨「創新」之挑戰？如果教育過程是影響學子在創造思考表現的重要因素，那麼教師在教學上該如何有效因應，或是突破既有之框架，以激發學生

創造思考的能力呢？筆者認為，在課堂上若能透過不斷地問問題，激發學童提出解決問題的新方法或表達意見的態度，那麼對於創造思考的啟發必有所助益。是以，本文乃從教師提問的角度，探討其與幼兒創造思考的相互關係。

二、鷹架理論對提問的啟示

老師問問題是一個相當普遍的教學現象，但要問什麼樣的問題或如何提問才能激發幼兒的創造思考能力呢？這是本文相當關心的重點。顯而易見地，教師的提問不應受限於封閉性問題，只是為了求得正確答案。確切而言，提問應能激發幼兒的思考動力與多元面向，孕育主動求知的態度，方能有助於創造思考能力的培養。那麼教師在教學上該如何注意提問的策略與技巧呢？筆者認為受Vygotsky啟發的鷹架理論為此提供了相當好的解釋基礎。

鷹架理論是Wood, Bruner和Ross（1976）等人根據Vygotsky的認知發展論，所提出的學習概念。Vygotsky對於個體的認知發展觀點與皮亞傑相當不同，他認為個體的發展可以分為兩個層次，一個是個體目前所具有的實際發展層次（the level of actual development），另一個則是潛在的發展層次（the level of potential development）。而介於這兩個層次之間的差距即是最近發展區（zone of proximal development, 簡稱ZPD）（Vygotsky, 1978）。實際發展層次是指個體具有獨立完成某一項作業所需的能力；而潛在發展層次則是指個體需在他人的協助下才能完成某項作業的可能性能力（陳淑敏，1994；Wertsch, 1984）。

以鷹架做為教學上的譬喻，意指學童是



在與教師的互動中逐步理解學習內容（沈添鈺，1997；單文經，1993；潘世尊，2002）。在此過程中教師扮演的是協助者的角色，要依學習者的發展水準，激發其認知層次的提升。以拼圖為例，當幼兒試圖完成拼圖時，或可發現幼兒一時之間難以找出有效的拼湊線索，以致難以順利完成作業。此時，在一旁觀看的家長或老師，如果能適時提醒幼兒「我們先拼紅色這一塊好不好？」或者具體示範以紅色做為拼圖的線索，而讓幼兒了體會出「顏色」是一個種有效的拼圖策略，此即提升了幼兒在問題解決的思考層次。在此同時，鷹架所搭建出的思考空間，實質上亦提供了幼兒創造思考表現的機會。以前述的例子來說，幼兒除了可能獨立使用「顏色」做為完成並拼圖的策略，更有可能發展出不同的拼圖策略，例如嘗試不同的顏色或以圖案為線索等。換言之，以鷹架為基礎的提問策略，亦架構出幼兒創造思考的空間。

綜上所述，鷹架理論提供了教師良好提問策略的理論基礎以及思考方向。從社會互動的角度來看，師生雙方的對話交流無非是為了進行「教育性對話」（educational dialogue），而教師則是有系統地運用「問題」去引導幼兒朝向該學習目標。在此過程中，老師需注意的角色職責有（周淑惠，2006）：（1）幫助孩子分辨事物的重要與不重要特性；（2）幫助孩子連串整個大概概念系統；（3）尋找孩子思考過程中的線索；（4）決定給予支持的多寡與程度；（5）思考把學習責任托付於幼兒的各種方式；（6）計畫可讓教育對話有意義與有效的互動團體大小。筆者相信，當教師從鷹架搭建的理念中思考提問的方式與功能，必有助於引發學童創造思考的表現。

三、創造思考的教學原則

自1950年代開始有研究對創造思考感興趣以來，創造思考的研究取向不斷被修正，創造思考的定義也不斷隨之改變（葉玉珠，2006）。因此，對於什麼是創造思考這個問題看起來並不難回答，但似乎也很難有一個令人滿意的答案。早期的研究結果指出，創造力涉及四P：即創造的「個人特質」（person）、「歷程」（process）、「產品」（product）、「壓力/環境」（press/place）（陳龍安，2006）。後續的研究者多半傾向將創造力看成是適應的表現，是多重因素互動的結果（Lubart & Getz, 1997）。例如，Gardner在分析許多傑出人才後發現，不同領域的創造力表現有極大的差異，但他們的創造歷程卻顯露一些共同點：1.解決特定問題；2.一般概念基模的延伸；3.創造一個產品；4.產生風格性的表現；5.願意冒高度危險以成就富有創意的表現（林佩芝譯，1997）。

綜言之，創造思考所關注的應是個體的思考過程，特別是如何從傳統的聚斂性思維，轉向水平式、擴散性思維，以利於能超越既有之成規限制，開創新的理念。那麼教師在教學上應該把握那些準則，才能適切地激發幼兒創思考能力的成長呢？McCown, Driscoll 與 Roop（1996）的研究指出：一個建設性的學習環境應注意下列原則：1.給予立即和正向的回饋；2.使思考時間最大化；3.使壓力與焦慮最小化；4.善用同儕支持；5.鼓舞自信；6.使學生主動參與學習活動；7.提昇自我效能；8.提供成功的經驗；9.創造適度的挑戰；10.創造互動的機會。

陳龍安（1997）則認為，教師教學上應時時關注下列要點，方能有助於學童之創造思考發展：



1. 提供自由、安全、和諧互動的氣氛。
2. 讓學生在輕鬆中互相學習，保持「動而有節」的原則。
3. 教師應常用開放或擴散的問題來引導學生思考。
4. 重視學生所提的意見。
5. 鼓勵學生全面參與活動。
6. 從錯誤中學習，從失敗中獲得經驗。
7. 鼓勵學生嘗試新經驗的勇氣。
8. 讓學生充分利用語言、文字等方式表達自己的想法。
9. 教師的教材教法要多變化。
10. 對學生的意見不立刻下判斷。
11. 評估意見時，常問學生下列問題：
是不是新的、實用性如何、是否比原來更好。
12. 與家長密切配合，充分運用社會資源。

上述的教學原則顯示，一個著重創造思考啟發的教學，基本上應是開放自由的學習情境氛圍。在此前提下，學習者具有高度的學習自主性，並且勇於表達見解；而教學者則是扮演引導者的角色，激勵學生的高層次認知思維。此一主張與搭建鷹架的學習理念可說不謀而合。換言之，以鷹架為基礎的提問策略是符合創造思考的學習情境，同時也營造了幼兒創造思考的空間。

整體而言，創造思考教學需要的是一個民主開放的學習環境，老師在教學上扮演的角色功能應在於協助幼兒樂於說出想法，並且促進師生與同儕間的相互尊重與接納氣氛。這是一個強調歷程性與全員參與的學習，教師更必須讓每個參與的幼兒感受到說話是安全的，不會被取笑。更重要的是，教學過程中如何讓孩子的想法得以延伸，產生精緻化的效能。由是觀之，教學上若能致力於教學鷹架的搭建，除了可看出人際互動對幼兒知識學習的效能外，似乎更有助於窺見

幼兒創造思考的歷程與成果。

四、教師提問與幼兒創造思考 實例分析

嚴格來說創造思考並不會憑空而生，因此有關幼兒的創造思考表現有必要搭配學習活動來分析探討。本文乃是藉由幼兒在學習活動中的對話歷程，分析教師以搭建鷹架為基礎的提問策略，與幼兒創造思考表現的關聯。為能突顯出鷹架搭建對幼兒創造思考表現的影響，本文採用已出版之幼兒教育著作—鴿子（台中市愛彌兒教育機構，2002），藉用文章中之師生對話作為分析題材，引以論述鷹架搭建的提問策略與幼兒的創造思考表現。選用此書的原因在於，書中的教學實例是以建構主義為背景，這與鷹架搭建的提問策略有共同的理論基礎，且是以實際教學現場的對話呈現，有利於本文的分析與推論。

分析案例：取自「鴿子」一書片段（台中市愛彌兒教育機構，2002：139-140）。

討論後，大家決定按照孩子們知道的先後順序來放，將一落落的圖疊成一整本，看起來就蠻像書了。疊好後，大家一起按照順序閱讀一遍。

- 01 紹杰：我覺得有點奇怪。
- 02 老師：哪個地方讓你覺得奇怪？
- 03 紹杰：講講講，一下是食物，水變吃東西的事，又一下變飛翔的事。
- 04 老師：不是這樣排嗎？
- 05 紹杰：可是你沒有說，現在換講別的。
- 06 老師：講別的？
- 07 紹杰：你要告訴我們現在是鴿子



吃東西，這個是吃東西的方式；這裡是開始講飛的事。

08老師：可是這本書如果讓別人自己看，我們沒有念給他聽，他就不知道現在是鴿子吃東西，這個是吃東西的方式，這裡要開始講飛的事。

09林纖：那我們就先念給他們聽，就好了。

10老師：能不能不要我們念給他們聽，他們就知道這裡是在講什麼？

11紹暄：那就寫上去，告訴他們！

12廷曜：我們做一個假的人來介紹。

13老師：假的人怎麼做？

14紹瑄：假的人又不會說話，怎麼介紹？

15宥嘉：我們可以做成很多本書，封面寫這一本書是講什麼的就好了。

16林纖：對！像鴿子的食物書、鴿子的飛翔書。

17紹杰：不要啦！這樣書就壞掉了。

18林纖：用寫的就好了，大家看字就知道了。

19宥嘉：我們可以用畫的，畫假的人，然後在旁邊寫字。

·
·
·

在這個例子裡，幼兒試圖要解決的是如何將他們之前對鴿子的觀察記錄與討論成果彙製作成一本書。我們從建構主義的學習觀

點來看，學習者是主動的知識建構者而非被動的接收者，此段序列對話即可明顯印證幼兒在學習過程中的主動性與自主性。老師在對話中的角色則是在旁觀者與協助者之間來回遊走，無論學生做出何種反應或提問，老師就是不直接給答案，或者做出任何價值判斷，主導孩子的決定。這樣的學習氣氛，無疑反映出創意思考教學中開放自由之特質，而幼兒在互動過程中更能充分表達自我的想法。

那麼對話裡的學習鷹架在哪裡？又如何引發學童的學習與探究動力，呈現創造思考的表現呢？周淑惠（2003）認為，鷹架的引導形式包括肢體協助、提供材料、參與活動與口語引導。上述的言談對話裡，教師的發言其實是扮演口語引導的功能，期盼幼兒在老師的提問或提示之後，能有更進一步之思考或產出。例如：老師在句04「不是這樣排嗎？」與句06「講別的？」都是藉由反問的方式，讓幼兒可以提出更具體的解釋。於是我們可以看到紹杰在句07裡清楚地表明，他認為這本鴿子書沒有次主題的標示，這對其它讀者來說會產生閱讀的困擾。從創造思考的特質來看，紹杰的分析對於產品是產生了精進的作用。

接下來，句08裡老師的說明與提示，表面上是將問題的思考帶向如何才能讓別的讀者「聽」解說，實則是刻意引發幼兒朝如何「不念」也能讓讀者明白書裡的各項主題。不過，幼兒的反應似乎不是那麼敏銳，句09的回應並未跳脫原先的思考方向。也因此老師立即搭起更具體的指示鷹架——「能不能不要我們念給他們聽，他們就知道這裡是在講什麼？」此一提示立即有了回饋，句11、12的回應讓原先的談話又有了新的思考方向。而廷曜所提出的「假的人」概念，不僅反映出幼兒的純真質樸想法，更是討論過程中解決問題的一大突破。是別出心裁，也極具建設性，而這不就是創造思考的典型示範嗎？



接下來的談話則呈現出，透過同儕間的公開對話釐清如何將「假的人」運用到鴿子書裡，以方便讀者之閱讀。

就本例而言，幼兒在學習活動裡表現出積極投入、主動理解、詮釋與創造思考的特質與潛能。建構主義強調學習者最重要的是能體會出學習是為了自己，並且對於任何學習活動抱持著擁有感（ownership）（Wells & Chang-Wells, 1992）。透過這些學習歷程的展現，我們明顯看到幼兒並不是被動地等待答案或依賴教師解決問題。更重要的是，我們可看出在一個真實與自然的學習脈絡下，教師如何扮演學習協助者的角色，透過不斷地質問與提示，搭建起幼兒學習的鷹架。同時也激發出幼兒天真質樸的創造力，展現出創造思考的潛能。搭建教學鷹架的目的就是期望能引發幼兒的獨立思維，讓幼兒從互動中找到合理的解釋，而不是一味地告訴孩子最佳的答案是什麼。對一個學習者而言，若能夠質疑因襲的意見，挑戰普遍被接受的信念，去發展自己的觀點，此無疑是創造思考的最佳源動力。

五、鷹架提問促進幼兒創造思考的因素—代結論

藉由教學案例的分析，筆者試圖呈現的是鷹架搭建的提問策略與幼兒創造思考的關聯性。雖說建構教學取向並不同於鷹架理論，但在強調社會互動教學底下，師生的言語互動明顯居多，口語鷹架可能出現的頻率自不在話下。如果教學中出現的師生對話具有鷹架的功能，一方面除了顯示其對幼兒知識概念學習的助益，另一方面也能襯托出幼兒的創造思考能力。那麼鷹架搭建的提問策略為何有助於幼兒創造思考的表現呢？筆者認為有下列幾項因素：

（一）提供創造思考的空間

當教師以鷹架搭建為教學策略時，其提

問的目的是誘發孩子的思維，已排除了記憶與標準答案的限定，從教學案例中的師生對話即可印證。我們可以從師生對話的過程裡，發覺幼兒的思考空間廣泛並未受到思想箝制，甚至因教師的提問而使幼兒的思考更精緻細密。如例一的句10「能不能不要我們念給他們聽，他們就知道這裡是在講什麼？」是具有精進引導的作用。所以我們可以說，鷹架的搭建營造出延伸思考內涵的空間，對於創造思考的發展有一定的助益。

（二）構築知識分享的平台

就搭建鷹架的理論基礎而言，學習不應單純地被視為個別的事，透過合作學習更能激發個體潛能，創建問題解決的強大知識。換言之，教師的提問應營造出一個知識分享的平台，有利於社群合作的學習模式。當師生對話展開後，這些談論的內容此即成為公開的訊息，幼兒很自然地從中截取某一個人的想法，延伸出其它的想法或引發新的探索，而這些新觀點的形成能促進言談形式或內容的轉變，有助於開創新知（陳昇飛，2006）。

（三）營造安全的學習氣氛

從創造力的教學原則中明顯得知，幼兒創造思考的產生必須根植於開放與安全的環境。在一個安全無虞的環境下，幼兒才能放心說出內在的想法，才可能敢於創新，表達不同的意見。老師應極力去營造一個安全與開放的學習空間，並與學生建立良好互信、互賴的關係，幫助學生營造一個良好健康安全心理環境（魏美惠，2005：p.326）。我們可以看到，鷹架若要發揮引導幼兒思考與討論的作用，對於幼兒的各種可能答案都應接納與容許，如此才會湧現幼兒的真實想法，才有可能集思廣義，開創知識。

（四）激發個體的探究動機

多數從事創造力研究的學者均認為，內在動機是影響個體從事創意活動與產生創意

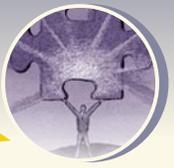


成果的重要因素（林偉文，2006）。換言之，創造並不是天才或少數人的專利，每個人都具有潛能，就看外在的環境和個人的內在動機是否夠強，願意不斷地嘗試（詹文娟，2003）。以前述的案例來看，我們不難

發現幼兒在對話中所展現的主動性與求知欲望，尤其當老師以提問或質疑的型式介入談話時，幾乎沒有幼兒因此而退縮或放棄。可見在鷹架的協助引導下，幼兒確實能被激發探究之企圖心。

參考文獻

- 台中市愛彌兒教育機構、林意紅（2002）。《鴿子—幼兒科學知識的建構》。台北：信誼基金出版社。
- 沈添鈺（1997）。鷹架在語言發展中的角色：母語學習及第二語教學之實況分析與比較。《國民教育研究學報》，3，1-24。
- 周淑惠（2003）。淺談幼兒教學中的鷹架搭建。《國教世紀》，206，13-18。
- 周淑惠（2006）。《幼兒園課程與教學：探究取向之主題課程》。台北：心理。
- 林佩芝譯（1997）。H. Gardner著。《創造心靈：七位大師的創造力剖析》。台北：牛頓。
- 林偉文（2006）。學校創意守門人對創意教學及創造力培育態度與教師創意教學之關係。《教育學刊》，27，69-92。
- 洪蘭（1999）。《不同凡想》。台北：遠流。
- 教育部（2002）。《創造力教育白皮書》。台北：教育部。
- 陳昇飛（2006）。從教室言談看學童語文知識之建構—Vygotsky社會建構取向。《當代教育研究季刊》，14（4），103-144。
- 陳淑敏（1994）。Vygotsky的心理發展理論和教育。《屏東師學院報》，7，121-143。
- 陳龍安（1997）。《創意思考教學》。台北：師大書苑。
- 陳龍安（2006）。《創造思考教學的理論與實際》。台北：心理。
- 單文經（1993）。鷹架支持的譬喻在大班教學上的應用。《視聽教育雙月刊》，39（6），1-22。
- 葉玉珠（2006）。《創造力教學—過去、現在與未來》。台北：心理。
- 詹文娟（2003）。《幼兒創造性教學模式：以「春天的花園」為例》。《國教世紀》，206，5-12。
- 潘世尊（2002）。教學上的鷹架要怎麼搭。《屏東師院學報》，16，263-293。
- 魏美惠（2005）。《近代幼兒教育思潮》。台北：心理。
- Dacey, J. S. (1989). *Fundamentals of creative thinking*. Lexington, Mass: Lexington Books.
- McCown, R. R., Driscoll, M. & Roop, P. G. (1996). *Educational psychology: A learning-centered approach to classroom practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. & Chang-Wells, G. L. (1992). *Constructing knowledge together: classrooms as centers of inquiry and literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: some conceptual issues. In B. Rogoff & J. V. Wertsch (Eds.), *Children's learning in the "zone of proximal development"* (pp.7-18). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.



傳統和數位教學情境設計理論與應用

連廷嘉／國立新竹教育大學教育心理與諮商學系助理教授

施智元／國立台東大學教育學系教學科技碩士班研究生

摘要

本文旨在探討傳統和數位教學之情境設計理論與應用，首先探討教學設計之相關學習理論與著重點，並說明其在教學設計上之應用；其次，比較兩者在教學者、學習者、教材內容、教學活動與回饋等五向度上的差異；最後，針對先前研究提出一些建議供教育相關工作者參考。

關鍵字：傳統教學、數位教學、教學設計

一、前言

隨著近年來數位學習風潮的崛起，讓教學模式及多媒體載具相互結合碰撞出新的火花。過去的傳統教學，教學者所扮演的角色乃是於課堂教室中透過講述、動作、教具、影音與教學活動等方式，將知識直接傳遞給學習者；在此單向互動的過程中，學習者以聆聽、發問、實務操作、成果發表與小組討論等形式來獲得新知識。在資訊普及化的現今，隨著數位媒體在教學上的多元化應用，興起了一股破除時空藩籬的數位教學風潮，此教學模式強調將多媒體影音、視訊等媒體結合網路資訊的開放性、互動性及普遍性，據以設計出一具邏輯性和理論支持的課程方案，並適當運用媒體來呈現教學內容，以提升教學成效（林菁、鐘如雅、陳雅萍，2006；Caplan, 2004），讓分佈在不同地域的學習者能以同步、非同步亦或混合教學模式進行學習（Graham, 2006）。

在數位教學盛行的今日，數位教學能否

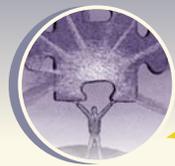
取代傳統教學是一項值得探討的課題；邱玉菁（2004）指出教學者應著重於選擇適切的科技互動與多元評量方式，以營造出合乎學習者個別化的學習情境，同時給予有效的教學指導。因此，如何兼得傳統與數位學習的優點即成為現代教學工作者亟欲克服的一道難題。本文旨於探討傳統教學與數位教學之教學設計與應用，筆者首先探析教學設計之相關理論，並論述其在教學設計上之應用。其次，以教學者、學習者、教材內容、教學活動與回饋等五個向度，來比較在傳統教學與數位教學間之教材編排、課堂經營、教學活動設計與教學媒體的現況發展。最後，根據實務與文獻，提出在實際進行教學設計時應考量的建議，以供未來教育相關工作者參考。

二、教學設計之理論與觀點

在教學媒體朝向數位化之際，傳統的教學理論亦面臨改革變新，發展出不同的教學模式，以貼近學習者的需求（黃興燦，2003）。詳言之，教學者在設計教學內容時，須事先對學習者進行需求分析，以確立教學目標、衡量教學結果與制定評量標準；再經由教學者融合需求分析的結果及教學理論，做為選擇教學媒體與策略的依據，進而設計出貼切學習者需求且能提升教學成效的課程。因此，筆者擬由行為學派、認知學派、人本主義、自我調整學習理論及系統理論，分別論析其教學模式、著重點與應用。

（一）行為學派

近年來，博物館等相關機構所製作的數位教學遊戲中，最常見的即是以是非、選



擇、配合等形式的問題模式來促成玩家對該組織機構或展出物的相關知識的建立，遊戲程式會判斷玩家所選擇的答案對錯，再給予鼓勵或重新選擇的正負增強回饋。此類電腦輔助教學的遊戲理論即是由Skinner所發展的編序技術與操作制約中衍生而出，其理論強調須運用依難易度所編序的教材內容，讓學習者透過重複練習與增強來形塑出正確行為與知識（Cautilli, Rosenwasser, & Hantula, 2003）。在傳統教學中，此類以編序式教材為主的教學設計，著重在於教學者分析原有教材，編序一套循序漸進的教材，運用填充、

選擇或解決問題等方式進行重複測驗與給予立即性的回饋，逐步建立學習者正確的認知行為及控制學習速度的能力。從Schiffman（1995）提出行為學派系統設計發展（如圖1）取向觀之，教學者運用編序技術設計時，需先考量教材內容難易度、知識概念與內容中的描述語等，再依其知識建立的先後次序排列出一相關系列取向的問題。待教材架構與內容大致底定後，進而評估該學習環境中能使用的教學媒材、衡量學習者現階段的知識程度與其所愛好的學習取向等因素，據以決定採用傳統或數位媒體來呈現教學內容與試題。

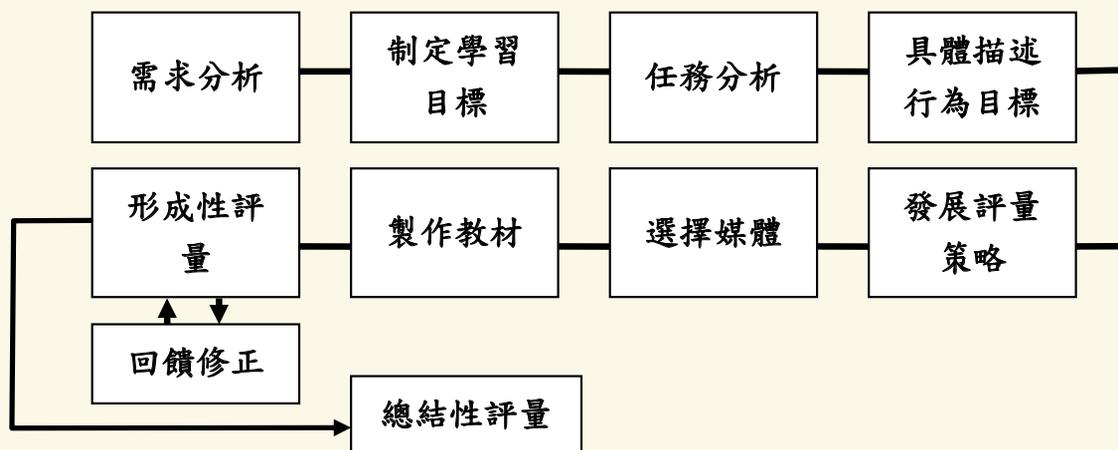


圖1 行為學派系統設計發展圖

資料來源：Schiffman, 1995

（二）認知學派

在傳統與數位教學間，具體經驗往往來自於個體與生活週遭事物的互動，無論是傳統課堂中的教具實作或數位媒體製作的虛擬實境，皆是採用肢體碰觸及模擬觀察等實體或虛擬載具來建立相關的知識。認知取向學者Piaget認為認知的歷程係經由學習者觀察、觸摸及操弄環境中的物品，建立起直接或間接經驗的基模，進而拓展來自於個體與生活週遭事物的互動，建立相關的訊息以促

成學習遷移（黃光雄，2000）。因此，認知觀點的教學設計首要任務即是了解學習者先備知識、佈置教學情境與掌握教材的性質，並根據工作分析的結果作為編排教材內容及教具選用的依據。其次，認知取向的學習策略主要於降低認知負荷以提升學習效能，郭環瑜與周惠文（2006）的研究指出數位教材得設計，需適當結合圖表、動畫、影音、正反例辯證及字型顏色變化等圖文雙碼模式來呈現教材內容，讓學習者從中習得口語複



誦、摘錄重點及轉化圖表等能力來促進學習成效。最後，教學者必須添加教學實作及補救教學等的設計，提供回饋與練習的機會，以降低學習者的認知負荷並從回饋中修正調適，加以歸納連結知識的重要概念與原則，進而掌握基本概念、問題解決能力及擴充學習遷移的通用廣度。

（三）人本主義

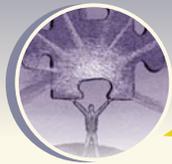
學習最大動力來自於學習者能自主選擇學習感興趣的課題，從傳統教學中森林小學的設立、自學方案直至今日數位教學的隨選視訊（VOD）等倡導自主學習的發展趨勢可知，學習者主動透過書籍、影帶、網路資訊等傳統與數位媒體尋求知識建立的個人化學習模式，將會是未來學習者獲取知識的主流之一。在教學互動的設計上，人本取向學者Rogers曾說學習的意義在於學習者自身的經驗，以及實際行動的適應過程，教學者只是扮演一賦予期望、澄清思路及引導學習者正向發展的輔助角色。在教學互動上，學習者感受到自己所做的決定是被了解、尊重與信任的，進而增進自我滿足需求與動力，願意為下一次的努力再出發（黃光雄，2000）。綜上所述，以人本觀點落實於教學設計時，教學者必需評估學習者的先備知識做為編排課程難易度的準則，在每一課程單元內含附許多不同面向的題材，讓學習者從中選擇自身感興趣的題材進行探索，進而達成自定學習進度、欲達成目標與資料蒐集等規劃，同時，將知識實踐於日常生活中。其次，在教學歷程中妥善運用小組合作的模式來進行教學，讓學習者與不同特質的同儕達成知識交流、尊重及接納他人想法，並從中培養人際溝通、相互尊重與支援配合的社交技巧（蔣欣欣、陳美碧、許樹珍，2003）。最後，教學者需給予每位學習者主動反應與回饋的機會，進而使其具備自我評估學習進展、從環境中學習、調適與創造的能力。

（四）自我調整學習理論

在學習的歷程中，學習者的個人動力與自我期盼是左右自身未來生涯發展與專業定向的決定性因素，也是數位學習與傳統學習間彼此交集的主要影響因子，如何使學習者發展出自我調整學習，因應多元的教學管道，從學習中獲得豐碩的教學成果（邱玉菁，2004）。在兼具數位學習與傳統學習的現代社會，Zimmerman的自我調整學習理論（self-regulated learning）即成了教學者必須瞭解的重要理論之一，其論點是由社會認知的觀點發展而出，強調學習者主動來衡量自己的長處與侷限性，利用事先規劃、楷模學習、自我監控及自我反思等行為來提升個人的內在動機和自我效能，進而達到個人想要的目標水準（Schunk, 2003；Zimmerman, 2002）。換言之，此論點的教學者需先了解每位學習者的學習方式，並協助其發展出自身的知識技巧、學習策略及落實自我調整學習的歷程。其次，在課程初期階段，教學者說明學習策略的應用、目標、使用時機與衡量標準，啟發學習者設定學習目標、訂定學習策略的相關能力；學習者參與小組合作、撰寫學習報告、成果發表與模範案例說明等教學活動，將自身的想法透過口語、非口語及文字形式加以詮釋，讓教學者與同儕具體得知其所採用的策略、思考模式與時間規劃。最後，教學者針對學習報告內容所訂定的學習策略、成就目標、學習架構、時間規劃及自我省思等記錄，給予講解、鼓勵及指導等回饋，協助學習者找出調整學習效率、提升自我效能及適應改變的方法（巫博翰、賴英娟，2007）。

（五）系統理論

系統理論係由生物學家Bertalanffy從理論生物學中的機體論推衍而出，此論點強調以次序性、邏輯性及層級概念來結合彼此相互關聯的子系統或要素，使系統整體能維持



穩定且擴展其在不同運用上的適應性（趙金祁，2002）。換言之，系統理論融入教學設計所發展出的系統化教學設計的整體觀念，其內部可分為分析、設計、發展、應用與評鑑五個子系統，教學者依循其各階段的發展可衡量出往後的教學該如何進行，衡量學習者已具備的知識技巧、編訂課程架構與教材內容、評估教學環境中可利用的資源、制訂測驗的範圍類型及評定的標準（徐新逸，2003）。由上觀之，教與學的歷程中，不可缺乏教學者、學習者、教學內容及呈現媒體等要素。有鑑於此，國外學者發展出一套由

系統教練、教材庫、學習者資料庫、學習者、媒體呈現及績效評估此六個關聯要素所構成的教學系統（如圖2）。在初始階段，系統教練透過績效評估系統與學習者資料庫，以瞭解學習者的學習經驗。接下來，系統教練與教師、學習者及教材庫三者進行溝通，商討往後所要採用的學習風格、學習情境與策略，規劃出適合學習者的教學方案，並經由影音媒體來進行教學活動。最後，教學系統將學習者的行為表現記錄到學習者資料庫中，當系統完成績效評估後，進而提出在學習上的建議與改進方向（Frank & Tonkel, 2001）。

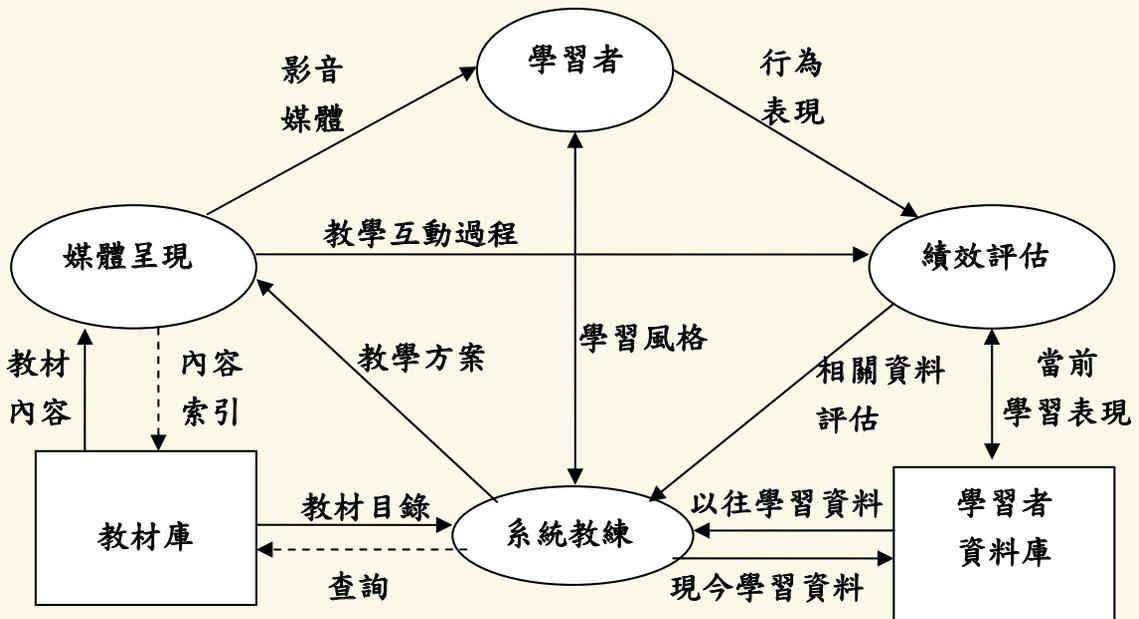


圖2 教學系統關聯架構圖

資料來源：Frank & Tonkel, 2001

綜合Moore和Thompson（1990）與上述五種理論觀點，得以窺見傳統教學與數位教學之教學歷程發展，是由教學者、學習者、教學媒體與教材傳遞知識之間的互動而產生。因此，教學者在設計課程與教材時，

須考量如何運用學習策略、教學媒體、設計教學活動及評量，以使學習者能透過傳統或數位教學的學習模式來建構知識，並加以聚斂、擴散並遷徙運用於生活之中。下文即根據這些重要元素來分析傳統與數位教學之異同，以便整



合兩者之優勢，設計有效的教學活動。

三、傳統教學與數位教學之現況分析

教學者的主要任務即考量學習者特質、選擇呈現的媒體、規劃教學活動及回饋形式等因素來設計課程。因此，對教學者而言，

了解教學歷程中的影響因素與過程，有助於在教學設計實務上的進行。然而，影響教與學的因素甚多，筆者擬從教學者、學習者、教材內容、教學活動與回饋等五個向度來分析在傳統教學與數位教學間之教材編排、課堂經營、教學活動設計與教學媒體之運用現況，茲將其羅列於下表1做一簡要論述。

表1 傳統教學與數位教學之現況分析

| 互動關係 | 傳統教學 | 數位教學 |
|----------|---|--|
| 學習者與學習者 | 學習者以紙本教材、教具與學習資源進行學習，透過個人或分組合作形式，在課堂上發表或報告。 | 學習者以電腦或網際網路為主，由同步、非同步形式進行個人或團體學習，不限於教學者參與與否。 |
| 學習者與教學者 | 教學者為中心，以問問題、講解、要求與批評等方式進行，教學者透過賞罰、增強與採納學生想法的方式，建立與學習者之間的言語互動。 | 學習者為中心，著重於良好的互動性及介面易用性，教學者依據需求評估或自身經驗建立教材，並在教學平台中提供學習者諮詢、資源分享與回饋（夏榕文、曾愛華，2005）。 |
| 學習者與教材內容 | 教學者主導規劃課程活動與給予課程的相關資訊；學習者大多以閱讀、書寫、動靜態影音賞析與聽講等方式進行學習；些許學習者會分心於課堂單元之外的事物。 | 教學者以文本、影音、圖片等媒體規劃課程內容與給予相關資訊；學習者可重複檢閱及尋找相關資訊進行學習（許金山，2006）；些許學習者只單純連上教學平台下載教材或以掛網形式，來累積上課時數。 |
| 學習者與教學活動 | 學習者以聆聽、觀看、實作及提問的形式進行，透過合作討論、成果發表、填寫學習單、遊戲及示範說明等活動達成學習。 | 教學者與學習者輪流主持，透過部落格、聊天室、視訊及語音交談等方式，讓個人或小組向教學者與同儕間，陳述學習報告與成果發表等（黃興燦，2003）。 |
| 教學者與教學者 | 教學者參與研討會、工作坊，蒐集網路資訊、同業討論與汲取他人教學經驗，進而擴張專業能力。 | 教學者由網路、視訊會議、討論群組、影音分享等方式，吸收國內外新知，拓展本身的專業能力。 |

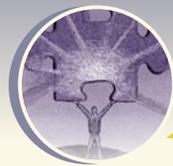


表1 傳統教學與數位教學之現況分析（續）

| 互動關係 | 傳統教學 | 數位教學 |
|-----------|---|--|
| 教學者與教材內容 | 以教育部課程綱領所編制的教材為主。教學者視教學情況，適度輔以實體教具、影片或戶外教學等方式來進行教學。 | 侷限於教學者在數位學習經驗或資訊素養能力，需課程內容、學習者回饋與需求差異，做為抉擇科技媒體教學的考量（陳姚真，2004）。 |
| 教材內容與教材內容 | 以教學者本身或借鑒同事教學經驗，進行自編或採納他人規劃之教學方案，運用教學輔具或講述法進行教學。 | 教學者與學習者共同借助數位學習的良性互動及便利性，運用主動學習的機會，促進教材更新與擴充。 |
| 教學者與回饋 | 教學者與學習者之間由課堂問答、課後討論、E-mail及部落格方式進行互動與回饋。 | 教學者與學習者借助教學平台的功能，以視訊、部落格、討論群組與E-mail等方式達成互動與回饋（譚家蘭、余玫萱，2005）。 |

四、教學情境設計應用要點

本文旨於探討傳統和數位教學之情境設計理論與應用，筆者針對文獻與實務經驗中所察覺現象，提出以下四點實務上的建議，以供教學設計相關工作者參考。

（一）以貼近學習者生活為取向來設計課程，避免只是轉換媒體傳遞

教學者在建置數位化教材時，需考量數位教學的限制並尋求相關的資源或專業人員的協助來架構出整個課程雛型。在課程內容方面，過多的文字與動畫會增加學習者的認知負荷。因此，教學者先衡鑑自身經驗設計課程大綱，次融合學習者特質、先備知識和生活相關技能來修訂教學方針。待日後課程進行時，再行參照學習者、教材內容的回饋互動，逐步調整課程內容，以提升教學效能。

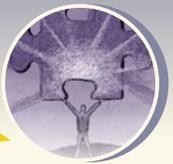
（二）在傳統教學中提供增加資訊能力及使用科技媒體的機會

在傳統教學中，教學者往往無法針對課

堂中的每一位學習者的問題深入討論。在教學上，教學者可融入資訊能力取向的教案活動，讓學習者在教學過程中，學會簡報製作與發表、網路搜尋資料及影音錄製等能力，達成資訊近用之效能。課堂之餘，教學者可使用E-Mail、部落格、教學平台或建立討論群組等科技媒體，可建立出良好的互動回饋機制，與學習者相互交流相關學習資訊與解除困惑。

（三）以學習者為中心，使學習者透過各樣的活動設計進行知識建構

知識的建構，往往來自學習者本身所專注的事物，教學者在進行教學設計時，應將學習者的生活知識、小組合作及楷模學習等元素融入於課程內容之中，協助學習者建立出自己的學習策略、後設認知能力與人際合作的技巧。在課堂活動中，教學者可靈活運用不同的合作模式與活動設計，讓學習者獲得團隊合作經驗的累積，增進互賴互助的精神、言語表達能力與社交技巧，進而發揮自



我能力在不同知識技能層面的應用，來提昇學習經驗。

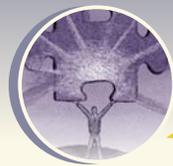
(四) 經由混成教學增進資訊近用及觀察實作的機會

在課程的設計與回饋互動方面，教學者宜適度增加動靜態影音、E-Mail、實體教具、網際網路、部落格與聊天室等媒體的使用機會。此舉的優點，即是讓學習者在課後能重複檢閱教材、增進資料搜尋能力及分享彼此的學習心得，並於課堂實作或戶外教學中，獲取事物觀察、實體碰觸的經驗與感受，進而促進概念具體化的過程。

五、結語

參考文獻

- 巫博瀚、賴英娟（2007）。人類動力的基礎—自我效能兼論自我效能對學習者自我調整學習行為與成就表現之影響。研習資訊，24，3，49-56。
- 林菁、鐘如雅、陳雅萍（2006）。網路教學中學生特質與選課動機和學習成效之研究。教育資料與圖書館學，43，4，413-433。
- 邱玉菁（2004）。數位學習之學習成果的再思考。教育資料與圖書館學，41，4，561-581。
- 夏榕文、曾愛華（2005）。數位學習特性對學習滿意度之影響—探討學習知覺之中介效果。中華管理學報，S_2，43-52。
- 徐新逸（2003）。數位學習課程發展模式初探。教育研究月刊，116，15-30。
- 許金山（2006）。混合式數位學習歷程及成效之分析。生活科技教育，39，1，66-84。
- 郭璟瑜、周惠文（2006）。影音數位教材對學習之影響。資訊科學應用期刊，2，1，71-85。
- 陳姚真（2004）。大學校院教師參與數位學習發展的障礙因素、誘因與獎勵機制之研究。臺灣教育，629，15-19。
- 黃光雄（2000）。教學理論。高雄：復文。
- 黃興燦（2003）。建構數位化學習的教育環境。國家政策季刊，2，1，115-130。
- 趙金祁（2002）。科學教育的系統觀。科學教育月刊，249，2-12。
- 蔣欣欣、陳美碧、許樹珍（2003）。小組教學團體的對話與關懷。應用心理研究，18，207-225。
- 諶家蘭、余玫萱（2005）。一項適性、協同性、和建構性之互動式數位學習設計。電子商務研究，3，4，331-358。
- Caplan, D. (2004). The development of online courses. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning* (pp. 175-194). Canada: Athabasca University.
- Cautilli, J., Rosenwasser, B., & Hantula, D. (2003). Behavioral science as the art of the 21st century philosophical similarities between B. F. Skinner's radical behaviorism and postmodern science. *The*



- Behavior Analyst Today, 4(2), 225-264.
- Frank, F., & Tonkel, J. (2001). System components. In F. Frank & J. Tonkel (Eds.), Draft Standard for Learning Technology Learning Technology Systems Architecture (pp. 21-40). New York : Institute of Electrical and Electronics Engineers.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning system: Definition, current trends, future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), The Handbook of Blended Learning (pp. 3-21). Canada: Pfeiffer Publishing.
- Moore, M., & Thompson, M. (1990). The effects of distance learning: A summary of literature. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 330321)
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. Reading & Writing Quarterly, 19, 159-172.
- Schiffman, S. S. (1995). Instructional systems design: Five views of the field. In G. J. Anglin (Eds.), Instructional Technology: Past, Present and Future (pp. 131-142). Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 41(2), 64-70.



另類教育如何看待學生的行為問題

李真文／國立東華大學師資培育中心客座助理教授

一、前言

很多教師感嘆現今的學生難教，一堆行為問題令他／她們頭痛不已。加上學生人權意識抬頭，教師的管教往往動輒得咎。學生的行為問題很多，諸如上課搗蛋、嘻鬧等擾亂課堂秩序的行為，或是蹺課、吸煙、鬥毆等違反校規的行為，嚴重挑戰著教育工作者的專業耐性與倫理。有時控制不了情緒的教師，縱使存著愛之深責之切的心態而對犯錯的學生施以懲罰，稍有不慎，可能未能讓學生知錯改過，反倒先招來自己可能被解聘的危機。

在零體罰的時代，教育工作者究竟要如何面對學生諸多的問題行為，如何導正缺失過錯，使學生在成長的過程中不致於因為犯錯的積累而變成歹子，彷彿又成了值得再探究的嚴肅課題。以往很多教師對於學生犯錯都理所當然地認為應當受罰，如今懲罰已不是唯一的考量選項，但是學生的行為卻不可能因為犯錯未加懲罰而有所好轉，有時不懲罰、不管教甚至成為教師不想惹事的心態，回歸自然主義任憑學生自己去摸索、試探，然後嘗到苦果的主張不在少數。管也不是、不管也不是的矛盾心態最能形容現今教師管教學生的尷尬關頭。

是否體制內的學校教育使得教育工作者對於學生的行為問題變得有時無解的局面？有沒有可以參考的理念與作法是可供參考與學習的？究竟我們對於學生的問題行為還能以何種態度與方式來達到教育目的？筆者以為體制外的另類教育（*alternative education*）或許是開啟我們思考此課題的另一扇窗，在不同體制下的運作思維與實務作法可能完全

有異想不到的教育效果。本文即擬探討另類教育對於學生的問題行為之處遇，藉以對於體制內教師用懲罰對治學生犯錯的習慣或者放任不管的作法有所啟發與鬆動。

二、另類教育另類之處

學校教育的興起可以算是近代人類的一大進步，它不光是使得整個教育制度化，同時也大大地提昇了國民的素質與水準。不過，學校教育制度化以後，卻未能滿足各方的期待，從而衍生了一些質疑。另類教育便是在眾人對於體制內學校教育不滿的脈絡下誕生，它對照著當今的學校教育而與其有著體質上迥異的屬性。儘管另類教育尚無法取代現今的學校教育，但其教育理念及實踐方法卻對正統教育產生很大的衝擊。

另類教育，相對於體制內的教育，可以說包涵了所有非正式教育（*non-formal education*），舉凡在家自行教育（*homeschooling*）、另類學校（*alternative school*）以及其他有別於體制內正式教育形式的社會教育等可說是廣義的另類教育。其中另類學校最具理想實踐性格而備受各方關注，狹義的另類教育則指此，本文所指的另類教育也以另類學校為主。

對於體制內學校教育感到失望進而主張改革的運動在歷史上從未缺席，1907年Maria Montessori（1870-1952）在羅馬為貧童成立了兒童之家，而後發展成正式的學校—第一所蒙特梭利學校（*Montessori School*）；1918年Rudolf Steiner（1861-1925）在德國成立第一所華德福學校（*Waldorf School*），這二所學校經過半世紀演化，成了全世界另類學校（*alternative schools*）的濫觴（馮朝霖，



2001)。現今，全世界數以百千的另類學校提供著人們多樣的選擇，其共同的理念無非是要將我們對正規教育體制的迷思與既存預設加以破除，讓學習這件事真切地回歸到與學習者生命有關層次裡頭。

另類學校的類型眾多，馮朝霖（2001）曾將其分成：蒙特梭利學校、道爾吞計畫學校（Dolten plan School）、華德福學校、佛列尼學校（Freinet School）、以及其他等等類型加以介紹¹。當然英國的夏山學校（Summerhill School）、美國的瑟谷學校（Sudbury Valley School）、日本的緒川學校也早就為人所熟知。台灣的森林小學、種籽學苑、雅歌小學、慈心學校、苗圃小學、全人中學等學校也播散著另類教育的希望（唐宗浩、李雅卿、陳念萱，2006，頁25）。這些學校不僅與正規教育的學校有很大的差異，彼此之間也存在著很大的不同，不易將之歸納出共同的特點。不過，也不表示它們之間沒有共通性存在。

我們知道體制內的學校教育往往著重的是刻意的安排，舉凡學習內容、活動方式、時間、地點等都是經過精心設計。簡言之，體制內教育即是結構化學習活動的總稱。換句話說，師生按表操課，一切活動皆在教師的掌控之中，學生自主學習的彈性空間很小。另類教育種類雖然繁多，大都致力於「程序的開放」、「規範的開放」二類居多²。「程序的開放」是維持既定的課程目標，僅就達成課程目標的方式予以讓步，像是讓學生有選課自主權即是一例。這種情形在體制內的學校已多加採用。「規範的開放」則是增加並充實個人自主學習的範圍（林建福譯，2004，頁7-11）。

Tunnell認為另類教育是依以下規則各

別調節出不同的辦學特性（引自林建福譯，2004，頁20-21）：

1. 學生從事他們自己選擇的教育活動；
2. 教師創造一個富有豐富教育可能性的環境；
3. 以學生所感興趣的為基礎，教師施予他／她個別化的教學，但是他們還是遵循教育上具有價值的方向來引導學生；
4. 教師尊重學生。以下被視為對學生的尊重：
 - （1）給予學生相當程度的自由，就大部分而言，他／她是自主的；
 - （2）學生的興趣和想法被視為是重要的，而且，依據他／她的興趣，他／她獲得個別化教學與指導；
 - （3）師生之間有相當程序的互動，在某些意義上，他們被視為是平等的；
 - （4）學生很少被命令，權威的使用減少到最低程度；
 - （5）學生的感受被認真地顧及。

上述四條規則分別表示「自由規則」「環境規則」「個別教導規則」「尊重規則」。「自由規則」即是給予學生自由學習的選擇權，它有可能被應用為給予學生自由去做任何他們想做的事，但比較適切的，可能將其界定在給予學生自由去進行他／她們所選擇的任何教育性活動。「環境規則」則是要求教師以適當的方式安排環境。唯有充滿可能性的教育環境，才是自由學習得以獲得成效的保證。「個別教導規則」則表明教師從學生興趣之處出發，以學生為中心之意。「尊重規則」可說是總括性原則，說明了何種情形才算是尊重學生（林建福譯，

¹ 關於美國境內其他另類學校的介紹，可以參考薛曉華譯（2002）。學習自由的國度：另類理念學校在美國的實踐。台北市：高等教育。

² 還有一項是革命的開放。指的是批判教育學的努力，此部分並非本文重點，故略。



2004, 頁21-23)。我們可以說,不同類型的另類學校正是建構於這四項規則之上,它們彼此之間的差別,或許僅在於執行的方式與達成情形方面有所不同而已。

馮朝霖(2001)歸納各種另類教育的典範,其共同精神不外如下:

- 1.教育主體性的洞識—學習者中心(learner-centered)。
- 2.明確特殊的人類圖像—整體性觀點(holistic perspective)。
- 3.特殊的學習理論—主動性建構性取向(active-constructive orientation)。
- 4.學校組織關係—開放性參與的結構(open-participatory structure)。
- 5.特殊的師生關係倫理—對話性溝通的關係(dialogical-communicative relationship)。
- 6.明確的政治/社會哲學—自由民主哲學(liberal-democratic philosophy)。
- 7.其教育實踐的EQ則有以下特質:以感動替代說教、以鼓勵替代責備、以期許替代要求、以溝通替代懲罰、以合作替代競爭、以欣賞替代挑剔。

由是來看,另類教育之所以另類之處,在於對學生主體的真正尊重。如馮氏指出體制內學校慣常出現的說教、責備、要求、懲罰、競爭及挑剔等教育實踐的EQ特質,另類教育也似乎高人一等。以下即就學生的問題行為與問題學生兩方面來敘述另類教育的參考作法。

三、問題行為的另類處遇

首先,另類學校多半強調自由,學生的自由在正規教育體制當中似乎是難得的特權。一般學校教師對於另類學校的教育方式有所顧忌,即是擔憂那種崇尚自由的校風是否會使得教室及學校淪為無秩序的狀態。他/她們以為過度給予學生自由,會使得班級、

學校失控的局面,在另類學校未必出現。主要是因為另類學校常以學生自治的形態來讓學生學習自我負責。自治會大多以學生為主體,而非師長說了算,學校成員每個人的發言受到同等重視:

自治會…扮演非常重要的角色。…學生、校長、教師、保母都是自治會的組成人員,大家都有相同一票的投票權。…校長的發言未必較有份量,小小孩的發言也不會被忽視。(坂元良江;盧美貴、曾惠梅譯,1991,頁87-88)。

自治會的設置在體制內學校也有,但運作上難以跳脫師長權威的主導。另類學校的自治會打破了正規體制學校慣有的權威結構,這些具權威身份的師長在另類學校裡重新調整了權威特性,與學生平起平坐地討論各種事務。光是這一項即能體現另類教育的開放性參與、對話性溝通的特性。學生在自治會上向全體說明他/她之所以違反校規的原因,除了替自己的權益辯護,培養其具備未來公民所需的民主素養外,學生還要試著說出自己的意見與感受。這種訴說更是一種對個人尊嚴的尊重。國內的種籽學苑的作法即是如此:

生活上,種籽是以討論(理智)、尊重(感覺)的文化為主導,生活討論會、生活公約及生活法庭為表象。…種籽的人(無論年紀大小)都敢發問、樂於討論,不願接受不合理又不舒服的事。種籽人認為感覺無謂合不合理,都是真實存在的,不應被壓抑、忽視。…在處理行為的問題時,仍要讓對方知道,他的感覺並未被忽視。所以



說，種籽的法庭是教育庭，重視感覺，以教育為主要目的，審判、制裁則屬於次要目的（唐宗浩、李雅卿、陳念萱，2006，頁45）。

在另類學校的自治會作法不同於社會體系下的法院。它不會只顧規範被違犯後的處置，不是正義優先的思維，而是關懷至上的態度。因為學生的感受被道述出來，不被壓抑，縱使是錯的行為，也在訴說的歷程中被接納與原諒。因此自治會或自治法庭在聽完被告學生的自我申辯以及大家的意見陳述後，集體討論出處置措施，學生對於這樣程序下做出的處置也會甘願接受。夏山學校便有這樣心悅誠服於團體決定的例子：

在夏山沒有任何違反規則的孩子，對團體的判決會有任何反抗與埋怨，我常對被罰者那種順從的態度感到驚奇。

有一個學期，四個年紀較長的男孩在自治會中被控變賣從家裡帶來的東西，這是不合法的，因為當時學校有一條已通過的規章禁止這種行為。四個孩子於是便被罰不准出校門，而且每晚八點鐘必得上床。他們毫無異議的接受判決。星期一晚上，當大家都到鎮上看電影的時候，我發現被罰者之一的迪克在自己的床上看書：

「你這個笨蛋」我說。「大家都去看電影了，你為什麼不去呢？」

「別開玩笑了！好漢做事好漢當」他說

夏山學生對他們自己決定的事的忠誠態度是驚人的，這種忠誠並無恐懼成份在內，因此他們的心中當然也無怨恨（坂元良江；盧美貴、曾

惠梅譯，1991，頁113-114）。

換言之，這樣的民主程序使學生真正理解到群育與自我負責的重要。自己做錯事的真正原由可以被說出、被討論，即使被推翻、被拒絕，但陳述過程仍能彰顯出自己還是團體成員的一份子，沒有被排斥。換言之，並非公開自我辯護此項程序，而是被聆聽的歷程，使學生知道他／她在團體中是被接納與尊重的。這點才是關鍵。

當然，除了這種訴諸集體式的法庭仲裁違規事件的方法外，也有另類學校賦予教師個別處理的學生衝突事件的權限。這種權限並不會使得教師濫用其權威，而是充分溝通與調解。像國內雅歌與苗圃兩所學校的作法分別是：

雅歌重視品格與常規，但不用威權管理，而是靠理性溝通、挑戰和補過的方式。…雅歌沒有成文法，秩序是由教師來維持。面對問題時，教師會以教導和彌補的方式處理。彌補便是讓雙方談好彌補的方式，將罪惡感轉化為取得原諒的行動（唐宗浩、李雅卿、陳念萱，2006，頁58，61）。

在苗圃小學，教師儘量不作懲罰，而以規勸、教導和責罵的方式，訓練學生尊重規則；學生間有衝突時，教師只是把當事人找來，讓他們自己談。原則上教師不作實質裁決。校園暴力的問題，有時也會出現，而主要的處理方式，強調教師的教誨與等待（唐宗浩、李雅卿、陳念萱，2006，頁77）。

不論是給予學生充分討論與自決的自由，或者是維持著教師處遇的權威，另類教



育都秉持著學習者中心的原則，而非大人們過多的約束與限制。給予學生自由，並非放縱，而是給學生學習自我負責的機會。夏山學校的創辦人A. S. Neill（1883-1973）認為「很多人不了解自由與放縱的區別，事實上，自由並不包括寵溺孩子在內」（王克難譯，1984，頁77）。給予孩子自由，他／她的確容易犯錯。不過要記得，唯有有犯錯的自由，他／她才有改錯的機會，才有成長的機會，才能學會什麼叫做負責。

四、看待問題學生的「問題」

違規行為若是偶發的，並不構成問題學生。違規行為的累犯次數一旦多到讓父母、教師、學校感到頭痛的程度，則成為問題學生。體制內與體制外對待問題學生的思維取向不同。體制內學校通常解決的其產生的「問題」，或把學生視為「問題」本身加以處置；體制外的處理則對「問題」本身打了一個大問號，追究界定「問題」學生產生的結構根源。對另類教育而言，可能沒有所謂的問題學生，真正有問題的通常是大人們（包括父母、教師、行政人員等）看待學生行為的意識。因此，若真要對治問題學生，那麼便要從理解大人們的「問題」意識著手。

Neill在談孩子問題時，有獨到的見解。他說像是有些小孩會有虐待動物或欺侮同學的行為，Neill以為這些行為並不是本能，沒有人是生下而殘忍的。小孩的殘忍是因為大人對他們的殘忍而來的，自由與快樂的孩子不會殘忍（王克難譯，1984，頁188）。況且「沒有被人把暴力強加在生理或精神上的孩子，或者沒有被不合理的力量壓制過的孩子們，他們大概從來不會想到人類是會使用暴力強壓他人的吧？」（坂元良江；盧美貴、曾惠梅譯，1991，頁118）一切都是大人的不良示範與不當對待才形成孩子的問題行為。

孩子之所以犯罪，那是一種變態的愛，是一種激烈殘忍的表現，從缺乏愛而產生，Neill如是說。小孩本質或許是自我主義者，當自我滿足時，人就善良，自我未滿足時，就會有犯罪的行為。犯人向社會報復，因為社會未能欣賞他的自我而給予他愛。因此，Neill認為讓孩子自由即是治療犯罪的最上策。因為「壓抑使人反抗，反抗就是報復，報復就要引起犯罪」（王克難譯，1984，頁190-192）。因此，另類教育以為問題學生之所以有問題，並不是學生本身的錯，而是因為大人們對孩子不當對待與過度規範所致。另類教育只不過是試著將自由還給學生本身，而不是加以約束限制。

不過，自由雖然可以治癒孩子的一些犯罪行為，但那必須是真正的自由，不是放縱的自由，也不是感情用事的自由。Neill倒也承認，若只有自由本身並不能完全治癒病態的孩子，還需要運用一些特別的技巧。Neill分享他的特別經驗，是對付一位擅於欺騙的孩子。Neill在被這名孩子騙了之後，非但沒有拆穿，反而巧妙地以贊許的方式點破這孩子。Neill說「過去當我跟少年罪犯相處很多時，我一再嘉許他們的偷竊。但是只有在幾年之後，當他們已經被治好了，才發覺我的贊許非常有效」（王克難譯，1984，頁202-203）。

Neill提到犯罪少年的動機通常是內隱的。因為其內隱，責罵只不過被當耳邊風，處罰也只被其身體感受到，這些道德教訓和處罰從來都不能影響或控制犯罪者行為不自覺的動機。但是假如有天晚上牧師同這名犯罪少年一起出去偷竊，那個行動就會解除造成孩子偷竊行為的自恨，牧師那種同情行為會真正改變孩子。Neill坦承好幾個小竊盜都因為他個人和他們一起去偷鄰居的雞，或是偷學校抽屜的錢，而被醫好（王克難譯，1984，頁207）。Neill的作法相當另類，當然顯得



冒險，也容易引發爭議。讓人以為他是真的認同孩子的不良行為，如偷竊、欺騙等，甚至被誤會是教師帶頭做壞事。不過，這個作法之後之所以奏效，是因為此舉顯現了對孩子的尊重與關愛，唯有愛與贊許可以除去孩子的問題行為。正因為另類教育將問題學生產生的行為問題視為一種求助信號：

惹麻煩其實正表示他們還沒有放棄掙扎。不管別人怎麼試圖打他們、改造他們、使他們合乎主流禮教，他們都沒有放棄掙扎。他們有膽量、肯堅持。當然，他們的力氣常常花在自己毀滅的行為上，但是這些力氣若是不用在與世為敵上，馬上就可以用來重建自我，甚至創造一個更美好的社會（丁凡等譯，1997，頁180）。

的確，問題學生未放棄自己，只不過是力氣用在反抗與違犯而已。那麼，如何將之導回正途呢？老話一句：「信任與尊重」，如此而已。我們實在毋須太用心計較地去懲罰那些問題學生的違規行為，我們必須相信學生內在的本性良善。如同Friedrich Froebel（1782-1852）相信的：

教育是將兒童的內在神聖性予以開展出來，心性的本質就有一股主動自愛的神秘衝動。教育的原則是不予干預，而非處處予以約束、騷擾或命令。教育應強調自由，與其注意法令，不如讓兒童自決；與其外在逼迫，不如內在的自由意志；與其外在的仇恨，不如內在的愛；因為仇恨經常帶來更多的仇恨，法令帶來更多欺騙的罪犯，逼迫則形成奴隸性，指令則製造卑屈心態。

有壓抑的地方，就是毀滅與下賤之處；嚴厲及殘酷就會興起頑固及欺詐—這時，教育就要宣佈破產了（林玉體，2001，頁132-133）。

Froebel的理念其實道出了另類教育者的共同理想。因為真正的問題不在於學生，若我們可以對孩童加以信任與尊重、愛與贊許，那麼學生的問題將只是一個過渡現象，這種過渡期不會長久，而是生命長中的一個階段，不久學生便可學會自我負責。懲罰反倒是延長了這樣的過渡期，甚至使得學生的問題演變成問題的學生。因此，問題學生的問題之所以形成，實則大人給予太多的限制，而不是太多的自由所致。而這也是體制內學校教育與另類教育看待問題學生最大的不同所在。

五、自由學習的國度（代結語）

體制內的教育工作者常會因為學生的課業成績表現不佳或是行為違反各種規定而加以懲罰，儘管實務上我們知道前者（智育方面）發生的頻率較高，但後者（德育與群育）也受到很多教育人員的關切。這種關切有時也變成某種反對零體罰的立場，擔憂教師從此以後管教學生會綁手綁腳。雖然我們無法企盼體制內的學校教育能在一夕轉變成另類學校教育那樣的樣子。但另類教育卻能啟發我們如何看待學生的問題行為，而非以犯錯即懲罰的思維去加以處遇。在另類學校那樣自由的國度裡頭，師長的權威光環不再像以往那般亮彩耀人，紀律再也不是強加於學習身上的緊箍咒。學生重拾屬於他／她們的自由，不表示他／她們就會胡作非為，也不表示他／她就會懶散而不學，而是可以學會自我負責。

另類學校也存在著懲罰，只是這樣的懲罰可以令其心悅臣服，學生在此可以學習到自我負責之外，也培養了民主社會中十分重



要的公民溝通技巧。他／她不會被迫去接受一個自己有疑義的規則，疑義可以公開辯論，而非盲從或陽奉陰違。懲罰宣示的意義：群體對於行為舉止的可接受範圍，在另類學校也一樣存在。但是效果更好！

另類教育特出之處在於其思維與用心在在都顯示其對學生的尊重與信任，同理於孩子成長過程中可能出現的叛逆、好奇、標新立異等違犯行為，視之為正常而非不良或偏

差。如此對待，那些行為很快便會如過往雲煙地消失，寶貴的成長經驗也不用伴隨痛苦的懲罰而留存於青春記憶當中。教師要明瞭學生問題行為背後真正的動機，進而接納、認同，使學生在愛與接納的狀態中自己可以察覺出錯誤而自行改正。如此一個自由學習的國度，也將是少用懲罰的國度，這是體制內學校教育可以加把勁的地方，也是零體罰後值得各級教育工作者要努力的重點！³

³ 本篇論文以筆者博士論文中一小節之篇幅修改而成。

參考文獻

- 丁凡等譯（1997）。瑟谷傳奇（Greenberg, D原著）。台北市：遠流。
- 王克難譯（1984）。夏山學校（Neill, A. S.原著）。台北市：遠流。
- 坂元良江著；盧美貴、曾惠梅譯（1991）。成長在夏山：拓拓的夏山學校生活。台北市：遠流。
- 林玉體（2001）。幼兒教育思想。台北市：五南。
- 林建福譯（2004）。開放教育的哲學。台北市：五南。
- 唐宗浩、李雅卿、陳念萱主編（2006）。另類教育在台灣。台北市：唐山。
- 馮朝霖（2001）。另類教育與全球思考。教育研究，92，頁33-42。
- 馮朝霖（2006）。另類教育與二十一世紀教育改革趨勢。研習資訊，23，3，頁5-12。
- 薛曉華譯（2002）。學習自由的國度：另類理念學校在美國的實踐（Koetzsch, R. E.原著）。台北市：高等教育。





誰應負起道德教育之成敗？

陳芝筠／高雄市瑞豐國小教師

一、前言

從小，老師就教導我們要懂得「禮義廉恥」，培養我們成為一位「德智體群美」五育均衡發展的好學生。這個崇高的教育目標，總是高高懸掛在每間學校的第一棟大樓上，像太陽般照耀著學校教育。韓愈在《師說》清楚表示：「師者，所以傳道授業解惑也」。從古自今，教師的職責總被認為是端正學生品行、教導學生知識。

正因如此，社會期待與道德淪喪並列時，教師總是成為被媒體或大眾輿論撻伐的一群人。除了批評教師教學未盡職責之外，不外乎學生行為越來越不守規範，倫常觀念消失等；輿論總是自以為是的以大眾名義有意無意對教師進行嚴厲的批判，認為教師未能正確的教導學生正確的價值觀念，是該言世風日下，抑或教改責任，還是教師職責？社會上開始有忿忿不平之聲，對道德淪喪反思。本文作者欲探討道德的理念，針對輿論對學校道德教育所批判之議題做些陳述，再者論述學校的道德教育是否能教好學生，並探討家庭教育與道德教育的關連，道德教育失敗，這是教師還是家庭的責任？

二、道德理念的初探

從蘇格拉底的「知即德」的思考中，不難發現他認為唯有善用教育，使人們不停的追求知識，增加他們對是非善惡的判斷力，才能實踐道德的行為。林建福（2006）在對亞里斯多德的討論中，提出亞氏認為幸福是首要的善，想要至善就是要知德行德，由此可知德行是一種品格狀態。

亞里斯多德認為道德教育包括兩部分，一

是培養良好的行為習慣，二是使人知道為何要學習好的道德，及實踐道德有什麼好處。亞氏強調道德實踐的重要性，因為一個人不論有多好的道德觀念，但不去實行道德，那總是無法成為習慣。

至於康德（Kant）認為人依其自由意志作為善惡的行為判斷。他認為人在道德上的善惡決定於意志的選擇，個人認為此是善，即是善，惡就是惡了，強調要培養「義務心」。因此，簡成熙（2006）指出康德認為道德是人類理性擺脫個人好惡、利害、情感，純粹訴諸理性的「自律」行為。

討論道德發展最著名的Kohlberg認為不論何種文化、民族，對於道德的發展順序，是由道德成規前期至道德成規期，最後只有少部分的人能發展至道德成規後期。所以設計兩難的情境，讓學生能夠思考，藉以提昇其道德層次。

最後，談及二十世紀初大教育家杜威（Dewey）的道德觀，他主張「善即幸福說」，認為善就是幸福。每個人所處的情境不同，故不能以相同的道德標準加於每一人。道德包含動機與預期的結果，行為判斷應兼顧動機與結果（韓景春，1996）。

三、道德中善與好的標準

道德是從古至今社會意識所形成的一種行為規範。道德不是法律，但常透過眾人、輿論及個人內心信念的交互作用，對人的行為產生一種準則。何謂道德中善與好，該如何說某行為是好，某行為是惡，判斷行為標準又是什麼？以下將探討之：

（一）好與善常是常理的判斷

好與善是一種行為的價值判斷。教育學



生成為品行優良的好學生，這個「好」是學生達成了教師的期望，符合社會觀點成為一位好學生。試問何謂好？成為人人誇讚的好學生，符合大人期望，也就是遵守大人心目中的標準行為。如果學生聽話、乖巧、有禮貌就是好學生，就是認為道德教育已成功，那大人的心態才應是需檢討。

道德教育不應只是口沫橫飛的向學生說明應如何遵守道德標準，教導下一代如何遵照一套套既有的道德規準；而是讓學生清楚認識道德，讓學生親身經歷道德命題，藉由一次次與同儕、老師討論與學習，讓下一代對於道德思維、道德行為更清晰，如此才能真正成為「好與善」的道德人。

（二）訴諸理性的道德觀念

當代教育哲學家Peters重視德育的程序原則，反對灌輸。對國小階段的兒童，行為與發展均未健全，要他們以理性行事，是否過於強人所難？身為教師應引導學生面臨許多選擇，培養學生道德處理能力，用理性去分辨行為的是非對錯。更高層次的學習是讓學生處在不同情境下，懂得視環境變遷來判斷合宜的行為。

四、學校道德教育被批判之反思

自孔孟以降，中華民族無不以「禮義之邦」為榮；反觀今日，道德教育似乎如輿論批評般，早已邁向「沈淪」一途。張鐸嚴（2006）指出道德是「嚴以律己」的，即使面對錯誤也「知恥近乎勇」的。遺憾的是現在大家只看到他人的錯誤，總是極盡所能批評，對自己的錯誤，卻一副無所謂的態勢。因此，試著去追探原委，以下探討道德教育常會涉及哪些問題：

（一）人民水準降低是教師未盡責任

每天打開報章媒體，社會亂象層出不窮，大家總會發出抱怨之聲，感嘆世風日下。之後，就有輿論檢討學校教育、教師教

學，而教育界立即成為眾矢之的。檢討內容不外乎從青少年飆車、毒品、破壞社會秩序等問題；而學校及教師身處教育的第一線，怎會讓學生誤入歧途呢？一定是學校教育未盡職責，沒有教導學生正確的道德價值觀念。這常是學校與教師被檢討的理由。

九年一貫課程總綱正式取消德育課程。因為傳統的「禮義廉恥」道德標準，在這價值觀念變化快速的世代，不切實際、不懂彈性處事老教條，常被噓言以待。成為堂堂正正的人，會被認為是古板不知變通。直至社會紛亂，社會又忿忿而言指責學校教育未盡職責，應馬上推行道德、品格教育。這些言論看似有理，年輕人的道德水平的下降，社會現象紛亂，真是因為教師沒有在課堂上教好道德嗎？

（二）道德價判斷標準無標準

科學有數據可驗證，量化典範思維深植人心，要評定社會道德觀念下降或因為教育而改善提升，必先設立一套道德標準，進行客觀判讀。何種算上升，哪種又算下降，這是難上加難的問題。因為價值觀念因人而異，所以統一標準來衡量是不可行。

康德認為個人會依照自我的自由意志，判斷事物的是非對錯，成為行為的準則，因此他強調應培育及強化道德情感的重要（林建福，2006）。那經驗法則可行嗎？教師的經驗與聖賢的情操，正確的是非判斷標準，透過教育不斷的灌輸給下一代，這是要學生學習他人規準？或是應讓學生有自由意志判斷呢？

就像教育教導我們勿輕易嘗試吸毒、婚前性行為等行徑，教師總是清楚說明這是不對的，但是媒體常大肆渲染某知名藝人與貴公子奉子成婚，婚宴鋪張華麗，透過電視一再播送，試問青少年的是非判斷取捨又是如何？該相信擺在眼前的事實，王子公主幸福婚禮或是學校中禮義廉恥、忠孝仁愛的道德



規準。

（三）道德實踐難以評量

當前學校推行的道德教育，內容不外乎灌輸什麼是道德，要聽從老師教導的道德規定，並告訴學生什麼該做什麼不准做。學生如果真的依循老師的標準，試問他是真的學到了道德嗎？

子曰：「克己復禮為仁」。李琪明（2000）指出古人無不已修身為主，修養自身品行，培養自己的優良習慣，之後才能兼善天下。以往的國民教育生活規調亦顯示培養日常生活良好習慣的重要。道德的培養應該兼具理性判斷與習慣養成，簡成熙（2006）指Kohlberg認為學生之所以沒能產生道德行為，是因為他無法真正體會該德行的意義，德育的重點在於道德的認知推理。而Rath的價值澄清法便是強調對道德選擇、珍視、行動，個人的根據所選擇的道德行為願意付諸實行，並重複道德行動，讓個人將道德行為內化成生活的一部份。

（四）羞恥心與道德心

國人常把道德與羞恥連接在一起，例如沒有道德，常會被牽連成沒有羞恥心。簡成熙（2006）指東方社會是「恥感社會」，因恥感是建立在他人對自己的觀點，如此一來，個人行為規準，總是在意他人眼光及評價，頂多只達到Kohlberg的道德成規期，無法提升至自律階段。

羞恥的產生和個人所認同的標準、理想有很大關係（林建福，2006）。依照人與人之間價值觀的標準不同，對羞恥的態度亦有不同。拿作弊為例，大學中常有自詡為「道德之士」，認為作弊實無道德；相反的，其他同學卻認為這有什麼大不了，大家都在作弊。此處不探討作弊行為對錯及背後成因與後果，顯而易見，羞恥的標準與程度如同前述道德標準是無法依統一標準評斷。

（五）考試領導道德教學

對於教育部先前所做意見調查，討論是否將「公民」列入大考科目。張瑞雄（2006）認為公民教育應平日就落實於生活中，考試絕不是辦法。道德教育的推行，社會風氣佔有舉足輕重地位。考試就能測驗出具良好道德的人嗎？「上行下效，風行草偃」是古人名訓，移至今日也適用。考試只能測出認知與技能，至於情意部分則是考試能衡量出的能力嗎？

五、學校的道德教育能否教好學生

在變動的社會中，我們不能預期或設想什麼是應該教給下一代的知識，讓他們能擁有這些知識對未來形成道德判斷或行為。教師在教學時，應該設計與其生活中相關的道德情境問題，好讓道德自然融入學生的日常學習，進行親身實踐。如此一來，有生活經驗配合，伴隨著身心的發展，學校的道德教育才有實施的意義。以下試著探討學校教育教導學生道德的方式：

（一）身教與楷模並重

社會學習論者Bandura提出「學習」是個人與社會環境繼續交互作用的歷程，學生經由觀察楷模或他人的經驗，而模仿某些行為。因此，道德教育應重視教師與家長的身教，只要楷模的態度正確，行為以身作則，讓學生眼見為憑，學生必能學習正確行為。

教育需培養學生獨立思維能力，教師與家長要引導學生面臨兩難問題，給予學生思考、分析時間，並不是處處幫學生尋求「正確」解答，大人亦需培養無限耐心，協助學生成為一位動腦自主的人，而不是事事仰賴標準答案才行動的人。

（二）道德行動力的培養

除了培養學生思維能力之外，更該重視學生將所學到的道德付諸實行。若只是紙上談兵，培養學生道德判斷力、推理力，不重



視道德的實踐，也是枉然。由此，學校的道德教育能否教好學生，應在於教導學生想要成為好學生，雖不能保證他們動機純正，想要真真切切實踐道德，但教師應給予支持，鼓舞學生積極想成為實踐道德的人。

（三）妥善使用與道德有關語言

常見一些無關道德行為卻被強加一些道德情緒的用語，造成眾人對道德的評斷與想法被誤導。例如：學生行為不對，就直接說你這樣是很沒道德！其實行為與道德之間並沒太大關連，卻可能因為教師一時情緒用語，造成學生心靈上對道德的恐懼。林建福（2006）認為教師能夠妥善使用各種與道德有關的情緒「語言」，不僅能夠促成師生之間彼此溝通的可能性，達到互相瞭解，建立對道德的正確觀念。

六、家庭品格教育與學校道德教育的對話

現今社會，生育下降，個個孩子都是寶貝，在學校常見到家長被孩子頤指氣使的指揮來命令去；也會有父母跟老師抱怨為什麼我的孩子不獨立？家庭教育是人類行為培養的關鍵期，培養孩子正確觀念，建立良好道德行為，也有助於未來學校道德教育的推行，以下列出五點筆者在教學現場常見之情況：

（一）常見寵壞孩子的家庭

太過民主或是迷信民主教育的家庭，凡事以孩子意見為主，處處寵溺孩子。後來，當孩子性格與行為固定時，做家長的就常抱怨自己的孩子不聽話、缺乏責任感、更不懂得感恩。現代父母常因工作忙，內疚對孩子疏於照顧，多半以物質享受去滿足孩子的慾望，卻缺乏精神層面的真正關懷。

（二）隨意的生活觀念

不良的家庭生活習慣會對孩子的人格造成不好的影響。例如家中環境紊亂，物品隨處亂放，取自己需要的東西，對於不需要的

物品就隨手擱置；深思一下，這是一種急功近利的反道德行為。

有些父母過度保護，不忍心讓孩子做這個、做那個，有些父母則是缺乏耐心，都乾脆幫孩子們做好了一切，孩子會慢慢養成依賴的個性。在學校中，常見父母急急忙忙幫忘東忘西的孩子送學用品，卻又向老師抱怨孩子不會整理物品。試問他們何不在一開始發現孩子有不良的習慣，就要以明確的態度告訴他這是不對的，培養孩子的責任感。

（三）分分必爭的課業成績

現在的家長，為了孩子的考試成績，分分必爭，科科必較，但是對於孩子的生活紀律與規範，卻視若無睹。父母親沒有多餘的時間可以來管理孩子，就把孩子將給安親班，孩子的常規訓練、生活教育，似乎都跟家裡沒有任何關係。（周金木，2005）。養育的工作似乎也能以「外包」方式，拖交給安親班了！

只重視學業結果，不問耕耘的過程，未能參與孩子的成長，造成家長與孩子關係疏離。不問孩子的真實狀況，只是依表面獎懲，更讓親子關係越顯冰冷。層出不窮的青少年事件，常就是孩子孤立無人陪伴，轉求同儕溫暖慰藉，而走上歧途。

（四）不良身教的示範

之前談及Bandura的社會學習論，行為是觀察學習模仿出來的。現在常見父母帶著孩子在公共場合肆意喧嘩、不遵守排隊秩序、需安靜場所手機鈴聲四起等窘境，試問父母若不以身作則教導孩子，家教都無法貫徹落實，怎能要求老師在學校中扭轉學生積習已久的觀念？

（五）隔代教養的無助

由於雙薪家庭父母的身分乏術，或是父母無力扶養等眾多因素，造成許多的隔代教養家庭的產生。身處教育現場觀察，許多隔代教養學童的行為問題堪慮，其原因為何？



因父母無法管理，祖父母又礙於身體狀況、教育背景，無法正確指導孩童，且又抱持著父母不在孩童身旁，應多寬容的補償心態，以致於學童的品格與道德的負面問題。

七、家庭的道德教育能否教好孩子

透過親職教育讓父母明瞭家庭教養環境對學習者成長發展的重要性（林建福，2006）。應把握家庭道德教育的關鍵期，藉由父母家庭教育從小影響孩童，讓孩童耳濡目染接受清楚且堅定的道德規範。以下試著探討家庭教育應教導孩童道德的方式：

（一）潛移默化與防微杜漸

張鐸嚴（2006）認為父母忙於工作，以致疏於教導子女品格教育，其惡果種因於家庭。等孩子長成後會顯現於社會，由全民承擔其所引起的負面行為。家庭應潛移默化子女品格教育，以及防微杜漸其負向行徑。

柴松林（2006）指出在學校強調道德教育是對的，但不要忽視道德教育乃是奠基於家庭的品德教育，終將會實現於社會。學校教育會有結束，至於家庭教育是伴隨人的一生。

（二）培育良好習慣與態度

西諺有云：「習慣是人的第二天性」。養成重視真誠切實的態度需把握家庭教育的關鍵時期。培養子女良好的習慣與態度需從

日常生活、平日教養著手，當然也與父母的文化素養與人格特質有關。所謂「近朱者赤，近墨者黑」不僅能用於同儕之互動，更能用於家庭教育的養成過程。

（三）通情達禮與心存仁厚

鄭石岩（2006）指出父母都期待孩子能通情達禮，但總是被孩子莽撞撒野氣得抓狂。注重生活教育，避免寵壞孩子，導致生活秩序紊亂，養成他們不易溝通的性格。再者，家長的溫暖關懷，同理心的支持，仁心的培育，才是塑造孩子良好的品德正確方式。由此可知，家庭教育著實與學校教育同顯重要，關鍵期培育的過程，的確是父母需善加掌握的。

八、結語

本文首先探討道德的理念，陳述輿論對學校道德教育所批判之議題，並思考學校的道德教育是否能教好學生，也探討家庭教育與道德教育的關連，接續試論這是教師亦或家庭的責任。

家庭教育與學校教育是一個人生命中不可或缺的教育，常因個體身處環境的不同而有所差異。現實中，因社會環境與個人的互動，常會出現挑戰個人的道德觀念。平心靜氣而言，家庭的道德教育的確是需要做父母用心經營；學校的道德教育更需教育者共同維護，才能培育出真正的道德觀。

參考文獻

- 李奉儒譯（1994）。兒童道德教育：我們可以教導兒童成為好孩子嗎？Roger Straughan著。台北：揚智文化。
- 李琪明（2000）。德育課程之理想與建構。台北：師大書苑。
- 周金木（2005）。品格教育時代的親職工作。網路社會學通訊期刊，51。<http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/51/51-41.htm>（2008/2/2）
- 林建福（2006）。德行、情緒、與道德教育。台北：學富。
- 柴松林（2006）。推動品格教育，消解道德危機。載於品格教育推展行動聯盟主編：品格教育的



- 蝴蝶效應。台北財團法人千代文教基金會。
- 張瑞雄（2006）。公民教育經由考試就能落實嗎？載於品格教育推展行動聯盟主編：品格教育的蝴蝶效應。台北財團法人千代文教基金會。
- 張鐸嚴（2006）。從蝴蝶效應談雙生涯家庭的子女品格教育：以大學生為例。載於品格教育推展行動聯盟主編：品格教育的蝴蝶效應。台北財團法人千代文教基金會。
- 莊明貞（1999）。道德教學與評量多元文化教育觀點。台北：師大書苑。
- 陳特（無日期）道德教育與道德理論http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/mce/tc/moral/doc/moral2_2_2.doc（2008/2/2）
- 鄭石岩（2006）。家庭教育飾品格教育的基礎。載於品格教育推展行動聯盟主編：品格教育的蝴蝶效應。台北財團法人千代文教基金會。
- 韓景春（1996）。實用主義的教育哲學。載於邱兆偉主編：教育哲學。台北：師大書苑。
- 簡成熙（2006）。品格教育能夠促進功德嗎？課程與教學季刊，9，2，13-20。



從PISA 2006看閱讀教育的推動

藍乙琳／屏東縣青山國小教師

一、前言

管理學大師彼得·杜拉克（Peter F. Drucker）曾說：「未來世界，誰掌握知識，誰就掌握未來。」萊斯特·梭羅（Lester C.Thurow）在《知識經濟時代》一書中，明白揭示知識成為財富的新基石，取代過去的土地、勞動、資本等生產因素，發展基於知識致富的新經濟（引自齊思賢譯，2000）。所以知識也就成為廿一世紀代表競爭力的重要指標，世界各國家與個人紛紛在知識經濟的洪流中，尋找自我的定位，創造競爭上的優勢（孫志鵬，2002），而閱讀是知識取得最有效的來源，當學生閱讀能力提升時，其素質也隨之增高。在天下雜誌384期《一個也不能少－芬蘭教育世界第一的秘密》一文中，提到閱讀為芬蘭教育成功的重要因素之一，「閱讀教育」的推動也就成為全球最火熱的教育話題。

世界各先進國家紛紛重視學童「閱讀能力」的培養，1996年美國總統柯林頓呼籲全民加入「美國的讀書挑戰」（America Reads Challenge）計畫，期望美國兒童在國小三年級前便具有獨立閱讀的能力，英國1998年教育部長布朗奇啟動「英國閱讀年」計畫，要把英國「打造成為一個舉國皆是讀書人的國度」（Build a Nation of Readers），日本文部省訂2000年為「兒童閱讀年」，2001年布希總統上任，提出「閱讀優先計畫」（Reading First）作為教育政策主軸，並提出的「不讓任何一個孩子落在後面」（No Child Left Behind）教改方案，學童閱讀教育的推動，已為各國教育的一項重要政策。

二、PISA之「閱讀能力」測驗

PISA（The Program for International Student Assessment）係由經濟合作暨發展組織（OECD）委託澳洲教育研究委員會，由Ray Adams擔任此項國際計畫的主持人，針對全球15歲（國三生與高中一年級生）學生的「數學」、「科學」與「閱讀」等三種能力所做的國際性比較研究。2000年第一次調查有四十三個國家參與；2003年第二次調查有四十一個國家參與；2006年第三次調查共有五十七國參加。每次的評量以其中一項能力作深入評測，其他兩項方面則進行綜合評測。PISA 2000的主項是閱讀，PISA 2003是數學，PISA 2006是科學，PISA 2009年的主項又回到閱讀，每九年形成一個大循環。

PISA對閱讀能力（reading literacy）的定義是理解、運用和反思書寫文字的能力，其測驗的目的在於評價學生處理資訊的能力，就內容來看，參加測驗的學生須經由閱讀短篇故事、雜誌報導、網路信件、及統計圖表等各種形式的資訊，考察學生根據材料提供的線索和情境要求獲取、分析和理解資訊，結合新獲得的資訊與自己原有知識和經驗進行綜合判斷後，重新表達資訊的能力。PISA則從三個層面來衡量他們的閱讀能力：（一）獲取資訊的能力：能否從所閱讀的文字資料中，迅速找到所需的資訊；（二）理解資訊的能力：閱讀後，從閱讀的資料中正確地解釋資訊的意義；（三）思考和判斷能力：能否將所讀內容與自己原有的知識、想法和經驗相連結，綜合判斷後，提出自己的觀點（齊若蘭，2002）。



由上述可知，PISA所指的閱讀能力不是一般的讀寫能力，而是一種對資料訊息所表達出來的素養，其中包括獲取、分析、評價、綜合和表達資訊的能力，以及個人獨立思考的能力。所以良好的閱讀能力可以幫助擷取資訊、解讀資訊與強化判斷力、思考力（天下雜誌編輯群，2002），以達成知識的增進及潛能的開發。當閱讀能力提昇時，可以增加學習興趣，更可以幫助人格的形成與發展。因此，閱讀便是知識經濟的重要基礎能力，閱讀能力的強弱，更關係著知識經濟中各國競爭力的良窳。

三、台灣PISA 2006之結果

臺灣在2006年首次參加PISA研究計畫，共抽測了國內國中、五專、高中、高職

等二百四十所學校，共計有8815位學生參與測試。於2007年測驗結果公布，我國學生在「數學能力」全球排名第一位，「科學能力」在全球排名第四位，鄰近的香港排名第二，以科學各分科的表現上，「生命科學」排名第三位；「理化」排名第三位；「地球科學」排名第九位。在「閱讀能力」上在受測的五十七個國中排名第十六位（總分496，標準差84）。從閱讀素養各級百分比來看：低於Level1有3.8%；Level1有11.5%；Level2有24.4%；Level3有34.0%；Level4有21.6%及Level5為4.7%，由表1可知，在閱讀理解能力最優秀的學生只有4.7%，比起韓國的21.7%及OECD平均的8.6%，台灣學生在閱讀上的能力，確實有很大的努力空間（教育部，2008）。

表1 PISA 2006 台灣與歐亞國家國際閱讀評比表

| | 台灣 | 日本 | 韓國 | 香港 | 芬蘭 | 瑞典 | OECD平均 |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|--------|
| Below Level 1 (%) | 3.8 | 6.7 | 1.4 | 1.3 | 0.8 | 5.0 | 7.4 |
| Level 1 (%) | 11.5 | 11.7 | 4.3 | 5.9 | 4.0 | 10.3 | 12.7 |
| Level 2 (%) | 24.4 | 22.0 | 12.5 | 16.5 | 15.5 | 21.9 | 22.7 |
| Level 3 (%) | 34.0 | 28.7 | 27.2 | 31.5 | 31.2 | 28.9 | 27.8 |
| Level 4 (%) | 21.6 | 21.5 | 32.7 | 32.0 | 31.8 | 23.3 | 20.7 |
| Level 5 (%) | 4.7 | 9.4 | 21.7 | 12.8 | 16.7 | 10.6 | 8.6 |

Below Level 1（低於334.75分）；Level 1（介於334.75~407.47分）；
Level 2（介於407.47~480.18分）；Level 3（介於480.18~552.89分）；
Level 4（介於552.89~625.61分）；Level 5（625.61分以上）

四、國內閱讀教育的推動與省思

鑑於世界各國對閱讀教育的重視，教育部也針對閱讀教育推出一系列的計畫，九十年起推動為期三年的「全國兒童閱讀計畫」；九十四年起再針對弱勢地區國小推動

為期四年的「焦點三百國小兒童閱讀計畫」；九十六年度起規劃推動「國民中小學閱讀五年中程計畫」，其計畫內容包括精進閱讀教學、調整增加閱讀時間、投入一億元以逐年購買圖書全面性充實全國中小閱讀環境、鼓勵學校及幼兒園推動家庭閱讀以及社會各



界合力提升社會閱讀風氣等面向（教育部國教司，2007）。教育部用心推動閱讀相關計畫，已逐漸喚起學校及大眾對閱讀的重視，國內各級學校及教育行政單位也都趕上推動閱讀教育的這波風潮，加緊腳步推動各項計畫與活動，並且當成推行業務的重點及考核績效的依據。正當閱讀教育如火如荼的推動時，PISA 2006研究結果也適時給我們一些新的想法與省思，讓我們檢視一下來時路；調整一下步伐，再往前邁進。

（一）給台灣一個正確的閱讀方向

台灣推動閱讀教育政策已行之多年，在PISA 2006閱讀研究結果上，台灣排名為第16名，成績雖然高於受試國家的平均值（總分491），卻也發出了些許的警訊，16或許是個數字，不能代表什麼意義，但與亞洲鄰近的國家比較下是較不理想的（韓國排名第一、香港第三、日本第十五）。先前被視為「文化沙漠」的香港，曾到台灣來取經；學習台灣的閱讀教育；到台灣的書局大量的採購圖書、繪本。短短的五年，香港已在各國際閱讀成就評鑑上有著顯著的進步（PISA 2006第三、PIRLS 2006第二），面對此結果，相關教育決策當局應該重新檢視國內的閱讀政策。

另外，PISA 將閱讀能力分為五級。台灣在表現最佳的第五級閱讀能力僅有4.7%，相較於韓國的21.7%及香港的12.8%有段不小的距離，甚至還低於OECD國家平均的8.6%，這正是令人憂心的。如同PISA研究報告指出：今天，有多大比例的學生具備第五級閱讀能力，可能會影響國家在未來的全球經濟中，能擁有多少世界級的知識工作者，第五級閱讀能力如果真的關係到未來的國家競爭力，在知識經濟的時代，一切的競爭與價值都將以知識掛帥，台灣的孩子在第五級閱讀能力偏低，是否代表未來的「競爭力」真的較差呢？PISA 2006的研究結果，

影響如此深遠，大家應該正視此問題，審慎評估國內所推動的閱讀教育了。

（二）給弱勢族群的學童一個「希望閱讀」

M型社會是現代社會現象的一個代名詞，PISA 2006 研究提供一項結果，學童的閱讀能力與家庭、父母之社經文化地位有著相關性。以整個面來說，高能力閱讀表現的學童似乎讓人較放心，其攝取閱讀的來源較廣泛，學校及家庭都可以提供閱讀的各項資源，反觀閱讀成就較低的學童，因為家庭因素無法提供完善的資源，所以比起其他孩子更需要倚賴學校提供閱讀方面的資源。

在這方面，相關教育當局似乎早已察覺這方面的問題，也針對弱勢地區學校推動「焦點三百國小兒童閱讀計畫」，各縣市教育單位也紛紛推動「兒童深耕閱讀」或「閱讀策略聯盟」等計畫，這些計畫也都符合“*No Child Left Behind*”的概念。能借助珍貴的民間資源來推動閱讀教育，是相當重要的概念，國內天下雜誌教育基金會推動的「深耕希望閱讀計畫」，積極地募款來幫助弱勢地區、弱勢族群的孩子，讓這些文化刺激較少的孩子，也能得到更多的資源來從事閱讀，並搭起一座希望的橋樑。因此，教育相關決策單位一定不可忽視民間的力量，並且要妥善運用民間資源，規劃一套周密的閱讀計畫，相信在社會上會有更多愛心企業、社會團體投入推動閱讀教育的行列，相信這良性循環必能讓閱讀教育推動得更順暢，推動的層面也能更為廣泛。

（三）給予學生一個喜愛的「閱讀胃口」

這幾年，閱讀就如同蒲公英播種般，遍布大小城市，更飄進了偏僻的鄉野地區，一箱箱的書籍與人力，隨著大小卡車、故事媽媽、閱讀志工進了校園，大夥兒共同的目標便是培養學生閱讀習慣，提升學童的閱讀能力，推動閱讀頓時間成了全民運動。

但隨著PISA 2006的結果出爐，不禁讓



我們反思孩子學到了什麼？過程出了什麼問題呢？芬蘭經驗是大家爭相學習的他山之石，芬蘭學生閱讀能力強，更樂在閱讀，有18%的芬蘭中學生每天花一、兩個小時，單純為了享受閱讀的樂趣而閱讀。相較之下，升學壓力沈重的日本學生簡直視讀書為畏途，高達五成五的日本青少年從來不會為了興趣而閱讀（齊若蘭，2002）。天下雜誌社舉辦的國際閱讀教育論壇中，柯華葳教授指出：「台灣學生視閱讀為功課而非興趣，缺少獨自閱讀的時間。」觀看現今的教育現場，發現了一個弔詭的現象，閱讀教育似乎與學習單畫上了等號，閱讀似乎被簡化為寫學習單。台北市曾做一份調查研究，結果顯示學生最討厭閱讀伴隨而來的學習單，許多老師沒時間與學生共讀，所以發下學習單，完成學習單便是盡到推廣閱讀的責任，最重要還可留下閱讀的「證據」（李雪莉，2007）。學習單似乎對閱讀產生了反效果，過於注重閱讀的形式與產出，無法把將閱讀能力教到學生手裡。因此，讓學生學會如何學習（learn how to learn），應該比學會事實（learn to know）更為重要。

鑑於此，南韓南美英博士在學校中實施晨讀十分鐘的活動，利用晨間十分鐘來從事閱讀教育，藉此提高學生的成績、寫作力、認識社會的能力及邏輯思考力（孫鶴雲譯，2007）。因此，整個閱讀教育的核心價值在於學童閱讀習慣的養成，發展一個孩子能帶得走的能力。所以我們也就不需要拘泥於推動的方式，有時引領孩子閱讀各種書籍時，即便是看看書名、瀏覽過去也好，最重要是引起孩子愛看書的動機。根據香港閱讀教育的推動模式，老師們也改變過去要求學生撰寫讀書心得報告的模式，改以戲劇演出等各種活動鼓勵兒童閱讀，活潑、輕鬆的方式，或許能讓閱讀教育擁有「事半功倍」的效果。

（四）閱讀教育需要一個正確的目標與策略

套句時下最普遍的流行語：「老師們！您準備好了嗎？」教育政策實行的成敗決定於站在第一線執行的老師們，提升教師們閱讀教育的教學知能是必要的，建立教師們正確地閱讀觀念及技巧更是刻不容緩，老師們確實要發揮「母雞帶小雞」的功能，將閱讀的正確觀念及技巧交給孩子，期盼學生能培養出閱讀的良好習慣。

「參與是吸引的開始、喜悅是主動的誘因、成果是持續的動力。」閱讀教育的推動是需要階段性目標及策略應用的，教師教導學生閱讀時，可以藉由階段性的指定學生閱讀專書，將書籍的難度慢慢地提升，讓孩子在輕鬆的閱讀下，能由老師來指定專書閱讀學習，適度地掌握孩子閱讀的水準。再者，讓學童閱讀更有意義與價值是非常重要的，許多孩子看完一本書後，便遺忘書籍中所傳達的訊息。所以教導孩子閱讀時，可掌握一些引導的要領：這本書在談些什麼？作者說了哪些東西？這本書說了哪些道理？你認為全部有道理，還是部份有道理？這本書給了你那些想法？讓孩子閱讀後能與作者在思想上進行溝通與傳遞，甚至能提出不同的看法與批判，閱讀的價值便呈現出來了。

五、結語

書籍可說是心靈的旅館，閱讀便是到達旅館的必經旅程。在這充滿著驚奇與變化的旅程中，箇中的滋味需要閱讀者細細的去品味，發揮自我創意來達到心靈上的成長。教師在這旅程中扮演著領航者的角色，引領著孩子喜愛閱讀，培養走進心靈旅館的習慣，進而開拓心的視野，探索書中無窮奧秘及樂趣。

閱讀教育已成為國家教育的公共政策議題，更是教育進步的一種表徵，台灣參與國際閱讀評比是一種面向世界、面對現實的開放態度，將我們的閱讀教育政策作一個檢



視，這對台灣日後的閱讀教育是一個正向的助益。世界上，有些國家推動閱讀教育已有良好的成效，他山之石是我們學習的榜樣，

在正確的教育政策、教育目標及教育方法下，我們的孩子也能悠遊於浩瀚的書海之中，讓社會上處處充滿著書香的氣味。

參考文獻

- 天下雜誌編輯群（2002）。閱讀新一代知識革命。天下雜誌，263，頁40-104。
- 李雪莉（2007）。卡住的閱讀：台灣十年為何不如香港四年？天下雜誌，386，頁206-212+214。
- 孫志麟（2002）。知識管理在學校組織的應用。教育研究月刊，99，頁42-52。
- 孫鶴雲譯，南美英著（2007）。晨讀10分鐘－培養快樂閱讀習慣、增進學習力78種高效策略。台北：天下雜誌出版社。
- 齊思賢譯（2000）。Lester C.Thurow著。知識經濟時代。台北：時報文化。
- 齊若蘭（2002）。那個國家學生閱讀能力最強？天下雜誌，263，頁52-56+59-60。
- 教育部國教司（2007）。台灣閱讀的下一步。教育部KIDS全國兒童閱讀網。<http://www.openbook.moe.edu.tw/>
- 教育部（2008）。PISA成績放異彩，台灣學生受肯定。教育部電子報，294期，2008.02.14出刊。http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/print.aspx?print_type=topical&print_sn=157&print_num=294



教育與發展





希望理論的概念分析與理論應用

賴英娟／國立成功大學教育研究所博士生

巫博瀚／國立成功大學教育研究所博士生

崑山科技大學兼任講師

正修科技大學兼任講師

一、前言

「我的未來不是夢」、「快樂學習」這樣的願景，對於時下課業負擔與壓力沈重的莘莘學子而言，似乎成為光彩絢爛卻不切實際的憧憬。由於學子課業壓力過大、過重的學習負擔與競爭壓力、不當的管教措施，以及過多的挫敗經驗使然，使得國內中學生普遍感到無奈與無助，尤有甚者，部分學生因為對未來不抱持希望，或因對未來失去目標，抑或缺乏足夠的動力思維（agency thinking），因而否定了自己潛在的能力與發展空間，以致於對未來漸漸失去希望。然而，令人驚愕的是，國內的學校教育一向重智育的訓練，而輕忽情意的養成，對於如何提升學生對學校教育的希望感受與正向情緒，卻是我國學校教育經常被忽視的一環。Snyder、Lehman、Kluck及Monsson（2006）指出，當個體未能抱持健康的希望感時，將會對目標設定造成阻礙、反芻負面訊息與過去失敗經驗、容易受到干擾、缺乏自信、低動機，並缺乏創造替代性的選擇路徑的能力。由是觀之，低希望感的學子往往降低學習的投入與成就。

國內外研究指出，希望感對於個體的學習成就有其顯著的影響（黃德祥、謝龍卿、薛秀宜、洪佩圓，2003；Snyder, Cheavens, & Michael, 1999）。例如，Snyder等人指出，無論就美國小學、中學及大學的相關實證研究均顯示，希望對於學生之學術成就具有真實的關連。另國內學者黃德祥等人研究發現，

學生之希望感受與學業成就之間具有正向且顯著之關連。綜上，希望感對學習者的成就表現具有正向的影響。由此可知，如果教育人員能瞭解希望感的意涵及其影響，並在教學設計或學習輔導上提升學子之希望感受，不僅有助於正向學業情緒之提升，更能提高其成就表現。本文認為透過希望理論的介紹與推廣，能帶給學校教育嶄新的契機與展望。是故，本文首先析論Snyder的希望理論及其內涵；其次，探討希望構念的運作機制；此外，就高/低希望感的個體所具有的特質進行歸納；再者，論述希望感對學生學業成就之影響；最後，期藉由提供一些提升個體希望感的輔導策略，以協助學習者提高其希望感受，進而提升其成就表現。

二、希望感的意涵

（一）希望理論的內涵

「希望」係指個人找到達到預期目標的途徑，並充滿動機去運用這些途徑的心理感受。細言之，希望是一種個人對目標達成的認知思考歷程，在此一思考過程中，個體將訂定有意義且明確的目標，並根據先前所設定的目標產生動機與策略，據以促進目標之達成（Snyder, 1995; Snyder, 2000a, 2000b; Snyder, Rand, & Sigmon, 2002; Snyder, Lopez, Shorey, Rand, & Feldman, 2003）。從上述定義可知，希望感涉及目標（goals）、路徑思考（pathways thinking）及動力思考（agency thinking）三種互動歷程。本文歸納Snyder等



眾多學者 (Snyder, Cheavens, & Simpson, 1997; Snyder, Lapointe, Crowson, & Early, 1998; Snyder, Simpson, Michael, & Cheavens, 2000; Snyder, Rand et al., 2002; Snyder et al., 2003; Snyder et al., 2006) 觀點，進一步說明希望理論三個構面之內涵。

1. 目標

希望理論假設個人的行為是目標取向的，亦即個人的行動會受到其所設定的目標所決定 (Snyder et al., 1997; Snyder et al., 2000)。Snyder與Rand等人 (2002) 主張目標是一連串個人心智活動之標的，而目標可區分為短期目標 (例如：期望自己在本次月考得到第一名) 與長期目標 (如期望自己未來能考取心目中理想的大學)，且目標必須是個體經認知評估後知覺其有用價值。其次，就目標的可及性而言，目標必須是可以達到的，但他們也包含某種程度上的不確定性。再者，就目標的難易度而論，目標亦可區分為容易達成的簡單目標與不易達成的困難目標。另外，相關研究更指出，具體的目標 (如每天閱讀一個小時以準備生物科考試) 比抽象的目標 (生物科得到好成績) 較容易達成。且當目標達成的可能性較高時，個體所覺察到的希望就會越大。綜上可知，高希望感的個體，傾向選擇具體明確、具挑戰性的目標。

2. 路徑思考

人們為了達到其目標，會認為自己具備找出達到目標有用路徑的能力，而上揭過程即稱之為路徑思考，亦即個人對於自己找出達到目標有用路徑能力的知覺 (Snyder, Rand et al., 2002)。其次，Snyder和Rand等人與Snyder等人 (1998) 均指出，路徑思考

類似於「我會找到方法完成它」的內在信念。且路徑思考包含了個人認為能夠找出至少一個或更多種路徑以達到目標的知覺。一般而言，高希望感的個體懂得尋找其他可行之替代策略，而低希望感的個體較缺乏創造替代性的解決路徑。除此之外，不論有多麼好的路徑思考，若沒有動力思考引導亦是無益 (Snyder et al., 2003)。換言之，路徑思考與動力思考是相互關連的。

3. 動力思考

動力思考係指個人對運用路徑或策略以達成目標的能力知覺 (Snyder, Rand et al., 2002; Snyder et al., 2003)。亦即，動力思考是個人對於開始運用路徑以及持續完成它的自我參照思考。研究指出，高希望感的人會有動力的自言自語，如「我可以做到的」、「沒有任何事情可以阻止我」 (Snyder et al., 1998)。動力思考在所有目標取向的思考裡是相當重要的，因為希望感結合了有關目標設定、問題解決、自我效能、挫折因應能力等重要心理資本 (Snyder, Rand et al., 2002)。因此當人們在受到困阻時，動力可以幫助個人將不可少的動機運用到最好的路徑方法上。一般論之，高希望者比低希望者更會激勵自己採取行動。

(二) 希望理論完整模式 (Full Hope Model) 的運作

Snyder等人 (2006) 提出一個希望理論概要模式圖 (如圖1所示)，並將個體的希望感及其影響視為是一個開放性的歷程，其運作歷程包含路徑思考與動力思考，以及其它因素之間的相互關連。並可依序區分為「學習歷史」、「先前事件」及「事件次序」等三個階段。以下僅就以三個階段



分別論述之。

1. 學習歷史 (learning history) 階段

「學習歷史階段」包含希望思考及情緒兩個部分。個體的希望思考包含路徑思考和動力思考，其受到個人過去的生活與發展經驗所影響。Snyder指出，高希望感的個體在其發展歷程中，有較多的機會能對希望的前因變項進行深度的討論；而低希望感的個體則未能擁有目標意識，乃肇因於孩童時期並未被教導將目標的追求融入其思維中。其次，在目標追求歷程中，希望思考亦將會影響個體的情緒。如高希望感的個體對於目標的追求會有較正向與積極的情緒，而低希望感的個體對於目標的追求則會有較多負面與消極的情緒。

2. 先前事件 (pre-event) 階段

在「先前事件階段」，人們會先對其所追求目標的進行價值評估，而據以評定的標準係立基於個人的標準，而非他人的標準。當個體評估其所追求的目標具有價值，且所付出的努力與精力是有意義時，個體則會進入「事件次序」階段，反之則否。當個體對結果價值進行判斷與評估後，則路徑思考及動力思考將隨之而生，並能透過循環的歷程回饋到之前的結果價值評估。換言之，個體對其追求目標的自我評價將會不斷重複地檢證與評估其適切性。

3. 事件次序 (event sequence) 階段

在「事件次序」階段，當個體認為其所追求的目標有價值時，則會同時引發個人的路徑思考和動力思考不斷的產生。當路徑思考和動力思考產生交互的影響時，高希望感的個體將會傾向採用有效的策略以追求目標，並以自我對話 (self-talk) 的方式來增

加其動力思考，促使其對未來目標達成的評估能有正向的預期；而低希望感的個體，則會使用無效與干擾的策略（如自我批判），並對目標的追求感到挫敗與阻礙。其次，個體於追求目標歷程中往往需承受壓力，而高希望者會將壓力視為挑戰，藉由使用替代的路徑和強而有力的動力去克服壓力。相反地，低希望感的個體將感覺其欲所追求的目標無法達到，且從過去的失敗所得到的回饋將使低希望感的個體降低其追求目標的企圖，並中止目標追求歷程。

再者，當個體在因應壓力時及目標達成與否，將會產生不同的情緒，此時情緒將會影響個人的目標追求。細言之，正向的情緒能增強路徑思考和動力思考，並削弱負面情緒；反之，負向的情緒則會降低路徑思考及動力思考。由於圖1所揭示的模式係屬開放性的回饋歷程模式，是以可知當目標達成後，個體目標的達成將會反過來強化追求目標歷程的每個步驟（如希望思考、情緒、結果價值、路徑思考及動力思考）；反之，若追求目標未達成，則會因失敗而衍生出負面的情緒，進而影響其路徑和動力思考，並對結果的價值產生負面的影響。

最後，由圖1可知，「突發事件」的產生將對目標追求歷程產生影響。細言之，突發事件可能會延遲目標的達成或改變事前設定的目標。突發事件會立即轉化成一種需求行動的激勵感受，以促發個人的動力思考。儘管突發事件的來源與持續時間有所不同，而由突發事件所引起情緒與行動亦一併納入目標追求的希望歷程模式中。由上述可知，希望理論模式係希望思考與情緒等因素相互影響所形成。

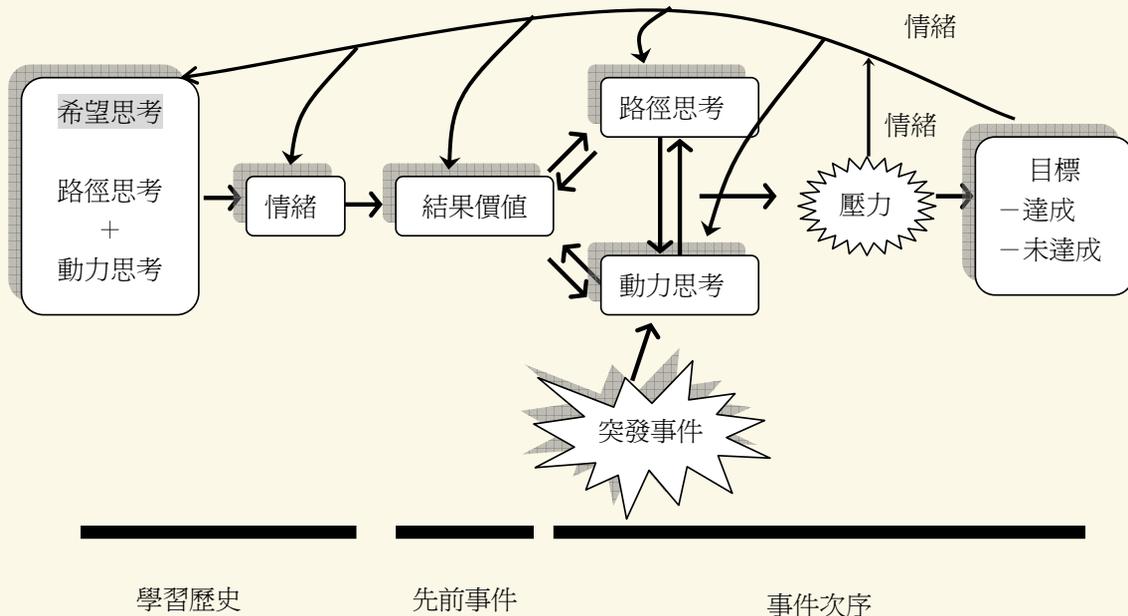


圖1 希望理論概要模式圖

資料來源：取自Snyder等人（2006：91）

（三）希望感的特質

Snyder等人（2006）指出，高、低希望感的個體在特質上是有差異存在的（詳如表1）。高希望感的個體往往能設定具體、明確、真實的目標，並且付出努力以達成目標，而低希望感的個體則會設定較少、模糊不清、不真實的目標，以及容易達成的目標。其次，高希望感的個體會將目標追求歷程中遇到阻礙或挫折視為挑戰，並創造出許多替代性的路徑，以達成目標。而低希望感的個體於追求目標的過程中遭遇阻礙時會感到沮喪，且無法創造出多元的替代方法以達成目標。再者，高希望感的個體喜好採用正面的自我參照（self-referential）進行自我評估。

反之，低希望感的個體在目標追求的過程中受到阻礙時，往往會沈浸於負面的自我相關訊息（self-related information）或失敗的情境中（例如趨向於反芻、擔憂及沈浸於負面情緒觀點上），且不相信自已可以達成目標。此外，高希望感的個體會將困難的目標視為挑戰予以克服，並且將大目標細分為數個循序漸進的小目標，並促發策略思考以克服主要的困境。而低希望感的個體則喜好設定較小且容易達到的目標，其主要係因低希望感的個體缺乏達成目標所需的能力。另外，相較於低希望感的人，高希望感的個體會有高度的動機去改善所處的情境，高希望感的個體對所處情境的改善會有較大的信心。



表1 高、低希望感之特質

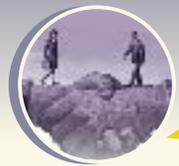
| 高希望感 | 低希望感 |
|------------------|-----------------|
| 設定許多目標 | 設定較少目標 |
| 設定具體明確的目標 | 設定模糊不清的目標 |
| 設定真實目標 | 設定不真實目標 |
| 設定需付出努力才能達成的目標 | 設定容易達成的目標 |
| 趨向目標導向 | 逃避目標導向 |
| 聚焦於相關訊息 | 沈浸於負面訊息 |
| 偏好正面的自我參照語言 | 偏好負面的自我參照語言 |
| 創造許多路徑以達成目標 | 創造較少的路徑以達成目標 |
| 具有創造出替代性的選擇路徑之能力 | 缺乏創造替代性的選擇路徑之能力 |
| 高動機 | 低動機 |
| 擁有能成功地達成目標的信念 | 缺乏能成功地達成目標的信念 |
| 視阻礙為挑戰 | 因阻礙而沮喪 |
| 使用策略以增強動力思考 | 使用干擾或無效的策略 |
| 從過去成功或失敗的經驗中學習 | 陷入過去失敗經驗之中 |
| 專注於目標的追求 | 容易受到干擾 |
| 對自己有信心 | 缺乏信心 |

資料來源：Snyder等人（2006：93）

三、希望感對個體成就表現之影響

國內外研究指出，希望對於個體的運動表現、生理健康、人際關係、憂鬱及成就表現等具有影響（黃德祥、謝龍卿、薛秀宜、洪佩圓，2003；Snyder, Rand et al., 2002）。如運動方面，Curry與Snyder（2000）指出，高希望者通常能於運動過程中接受各種挑戰，並追求能達到目標之策略，以及有較強烈的動力。在人際關係方面，Snyder等人（2003）亦明白指出，高希望感受者會享受於頻繁的人際間互動，而低希望感受者則會表達出其

人際關係之間的問題。此外，Snyder和Rand（2002）指出，希望程度越高，其所知覺的社會支持越多、社會能力越高，且寂寞感受越低。在身心健康方面，Snyder、Feldman、Taylor、Schroeder及Adams（2000）描述人從初級及次級預防層次，以瞭解希望感的力量。易言之，希望感理論的運用對於疾病的預防、生理健康有很大的幫助。在成就表現方面，研究指出學習者的希望感對其學業成具有正向的影響力（黃德祥等人，2003；Snyder, Cheavens, & Michael, 1999; Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams, & Wiklund, 2002）。例如：Snyder、Shorey及Cheavens



等人（2002）進行長達六年的縱貫研究中，希望感與學生的學業成就、畢業率及中輟率具有關連性。黃德祥等人（2003）研究指出，學生的希望感受越高，其學業成就則表現越好。另Snyder、Cheavens及Michael（1999）就美國小學、中學及大學學生的實證資料發現，希望感受對於學生之學術成就具有正向的預測效果。由此可知，希望感對於個體的成就表現有正面的影響。

四、提升個體希望感的輔導策略

（一）協助學生設定具體、難度適中及可接近性的目標

相關研究指出，為提高學子的希望感，協助學生設定目標有其必要性（王沂釗，2005；薛秀宜，2004；羅文秀，2005；Snyder et al., 2003；Snyder, Shorey, et al., 2002）。為利教師協助學生進行適應性的目標設定，茲提供相關策略如下：1.協助學生選擇符合自己興趣、價值及能力所及的目標，並且引導學生評估完成目標之先後順序；2.教導學生具體、明確的目標（如為下一次英文科段考，每天閱讀一個小時的英文），使學生能有明確的努力方向；3.將主要目標分割成許多可及性的次目標，使得學生可透過一系列循序漸進之次目標的達成，以完成主要目標。

（二）提升學習者的策略思考與動力思考之能力

Snyder等人（1991）明白指出，低希望感受者，往往較高希望者缺乏找尋達到目標的有效方法及策略。由此可知，教導學習者有效的學習策略與方法，並且提升其學習動力將有其必要性。因此，本文提供教師協助學生提高其策略及動力思考能力的相關策略如下：1.激勵學生採取正向的觀點，並積極的行動以實現個人目標（王沂釗，2005）；2.引導學生瞭解本身具有的能力，並非一無

事處；3.強調學生以往的成功經驗，以維持其自信心（Snyder et al., 2003）；4.提用合作學習的教學方式，以促使成員間互相鼓勵，提高學習動機，以達成團隊的目標進而提升個人的勝任感（羅文秀，2005）。

（三）教導學生進行自我對話

研究指出，自我對話有助於個體進行自我省察與提高希望感（羅文秀，2005；Snyder, Rand et al., 2002; Snyder et al., 2003）。例如：Snyder等人（1998）指出，個體會藉由自我對話（例如我不能放棄，我行的！）來強化其動力思考及路徑思考。此外，當人們的目標受到阻礙時，高希望者通常會透過內在的自我對話方式，來增強其動力與路徑思考的行為，以克服所遭遇的困境，而低希望者則較會產生負面的情緒或消極的想法。故教導低希望者內在對話將能協助其抵抗消極的自我批評，使個體採用更正向、積極、有效的自我對話，以提升個體對目標的勝任感。

（四）轉化負向情緒為正向情緒

Snyder等人（2006）指出，個體在因應壓力及追求目標後，均可能產生正面（成功的目標追求）及負面的情緒（失敗的目標追求），無論正面或負面的情緒都會形成一個情緒的循環過程，進而影響個體的希望感受。正面的情緒會增強個體的動力思考及路徑思考，而負面的情緒回饋則會減弱個體的動力及路徑思考，進而影響學習者的目標價值。換言之，負面情緒與個體失敗的追求目標將會形成一個回饋迴路，進而阻礙個體的追求目標。當學生追求目標受到阻礙時，教師可藉由以下方式，提升其正面情緒：（1）教師應引導個體找到自己以往的成功經驗及動力，進而提升其正向努力的驅力以勇往直前（Snyder et al., 2003）；（2）採用隱喻故事的方法（例如：失敗為成功之母）來提升學習者的正向的學習動機。



五、結論

培養學生具備希望感受及正向情緒以面對未來的生活為所面臨之重要課題。然而當學習者面對失敗、挫折、壓力及情緒沮喪的學習環境時，若個體能夠擁有高的希望感受，將有助於採取積極正向的態度面對未來

的人生。反之，若個體為低希望或無希望感者，則往往降低學習的投入與成就，進而對未來失去信心。因此，本文將提供教師有效提升希望感之輔導策略與方法，以促使學習者能提升其希望感，進而提升其學習成就及達成所訂定之目標。

參考文獻

- 王沂釗 (2005)。幽谷中的曙光—正向心理學發展與希望理論在輔導上的應用。教育研究月刊，134，106-117。
- 黃德祥、謝龍卿、薛秀宜、洪佩圓 (2003)。國中、國小與高中學生希望、樂觀與學業成就之相關研究。彰化師大教育學報，5，33-62。
- 薛秀宜 (2004)。希望理論在學生輔導上之應用。教育研究月刊，120，94-100。
- 羅文秀 (2005)。希望理論、測量及教育上的應用。中等教育，56 (4)，112-123。
- Curry, L. A., & Snyder, C. R. (2000). Hope takes the field: Mind matters in athletic performances. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and applications* (pp. 243-260). San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73(3), 355-360.
- Snyder, C. R. (2000a). Hypothesis: there is hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of Hope: Theory, measures, and applications* (pp.3-21). In San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2000b). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(1), 11-28.
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Michael, S. T. (1999). Hoping. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works*(205-231). New York, NY: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Simpson, S. C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1, 107-118.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams V. H., III. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 9(4), 249-270.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Sociality Psychology*, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R., Lapointe, A. B., Crowson, J. J., Jr., & Early, S. (1998). Preferences of high- and low-hope people for self-referential input. *Cognition and Emotion*, 12(6), 807-823.
- Snyder, C. R., Lehman, K. A., Kluck, B., & Monsson, Y. (2006). Hope for rehabilitation and vice versa. *Rehabilitation Psychology*, 51(2), 89-112.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. K., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory,



- measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122-139.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp.257-276). New York, NY: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams V. H., III., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820-826.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Michael, S. T., & Cheavens, J. (2000). The optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism* (pp103-124). Washington, DC: American Psychological Association.



研習訊息（98年8月至98年9月）

| 編號 | 期別 | 開課地點 | 班別 | 起迄日期 | 承辦人 |
|----|------|------|-------------------------------------|-----------|-----|
| 1 | 8305 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國小組社會初階第二期課程（一） | 8/01~8/02 | 葉善炫 |
| 2 | 8306 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中、高中及高職組歷史初階第一期（一） | 8/01~8/02 | 葉善炫 |
| 3 | 8307 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中、高中及高職組地理初階第一期（一） | 8/01~8/02 | 葉善炫 |
| 4 | 8308 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中、高中及高職組公民初階第一期（一） | 8/01~8/02 | 葉善炫 |
| 5 | 8053 | 三峽院區 | 中央輔導團期初會議暨培訓課程 | 8/03~8/07 | 林巧涵 |
| 6 | 8054 | 三峽院區 | 海外臺灣學校教師創意教學研習班 | 8/03~8/07 | 袁正珠 |
| 7 | 8309 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國小組英語文初階第二期課程（一） | 8/04~8/05 | 葉善炫 |
| 8 | 8310 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中組英語文初階第二期課程（一） | 8/04~8/05 | 葉善炫 |
| 9 | 8311 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗高中及高職組英語文初階第二期課程（一） | 8/04~8/05 | 葉善炫 |
| 10 | 8312 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國小組數學初階第二期課程（一） | 8/06~8/07 | 李慧雯 |
| 11 | 8313 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中組數學初階第二期課程（一） | 8/06~8/07 | 李慧雯 |
| 12 | 8314 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗高中及高職組數學初階第二期課程（一） | 8/06~8/07 | 李慧雯 |
| 13 | 8055 | 三峽院區 | 引進外籍英語教師行政人員研習 | 8/07~8/07 | 簡欣怡 |
| 14 | 8056 | 三峽院區 | 東莞台商子弟學校教師研習 | 8/10~8/13 | 萬寧 |
| 15 | 8057 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—國語文 | 8/10~8/14 | 林巧涵 |
| 16 | 8058 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—數學 | 8/10~8/14 | 袁正珠 |



| | | | | | |
|----|------|------|---------------------------------------|-----------|-----|
| 17 | 8059 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—社會 | 8/10~8/14 | 林月鳳 |
| 18 | 8060 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—綜合 | 8/10~8/14 | 吳翊菁 |
| 19 | 8061 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—英語 | 8/10~8/14 | 簡欣怡 |
| 20 | 8315 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國小組國語文初階第二期課程（一） | 8/14~8/15 | 葉善炫 |
| 21 | 8316 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中組國語文初階第二期課程（一） | 8/14~8/15 | 葉善炫 |
| 22 | 8317 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗高中及高職組國語文初階第二期課程（一） | 8/14~8/15 | 葉善炫 |
| 23 | 8062 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—自然 | 8/17~8/21 | 林月鳳 |
| 24 | 8063 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—健體 | 8/17~8/21 | 吳翊菁 |
| 25 | 8064 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—生活 | 8/17~8/21 | 林巧涵 |
| 26 | 8065 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—藝文 | 8/17~8/21 | 簡欣怡 |
| 27 | 8066 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—本土 | 8/17~8/21 | 袁正珠 |
| 28 | 8067 | 三峽院區 | 海外臺灣學校學生生涯規劃與輔導研習 | 8/17~8/21 | 袁正珠 |
| 29 | 8318 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國小組自然初階第一期課程（一） | 8/21~8/22 | 李慧雯 |
| 30 | 8319 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中、高中及高職組生物初階第一期課程（一） | 8/21~8/22 | 李慧雯 |
| 31 | 8320 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中、高中及高職組物理初階第一期課程（一） | 8/21~8/22 | 李慧雯 |
| 32 | 8321 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中、高中及高職組化學初階第一期課程（一） | 8/21~8/22 | 李慧雯 |
| 33 | 8068 | 三峽院區 | 國小英語講師培訓班（98年第2場） | 8/22~8/25 | 簡欣怡 |
| 34 | 8069 | 三峽院區 | 國教輔導團輔導員初階研習—性別平等教育 | 8/24~8/28 | 吳翊菁 |
| 35 | 8071 | 三峽院區 | 法規實務研習班 | 8/24~8/25 | 林月鳳 |
| 36 | 8073 | 三峽院區 | AMA數位教材設計初階研習—國中 | 8/24~8/26 | 萬寧 |
| 37 | 8074 | 三峽院區 | AMA數位教材設計初階研習—高中 | 8/26~8/28 | 萬寧 |



| | | | | | |
|----|------|------|--------------------------|-----------|-----|
| 38 | 8080 | 三峽院區 | 98年度書記官以下同仁在職訓練 | 9/09~9/11 | 萬寧 |
| 39 | 8081 | 三峽院區 | 國教輔導團輔導員初階研習—性別平等教育 | 9/14~9/18 | 吳翊菁 |
| 40 | 8083 | 三峽院區 | 98年度書記官以下同仁在職訓練 | 9/16~9/18 | 萬寧 |
| 41 | 8520 | 豐原院區 | 高級中等進修學校課程大綱職業群科技教師研習—商業 | 8/03~8/04 | 郭益豪 |
| 42 | 8519 | 豐原院區 | 教師專業發展評鑑人員初階研習（1） | 8/04~8/06 | 孫秀莉 |
| 43 | 8522 | 豐原院區 | 高級中等進修學校課程大綱職業群科技教師研習—餐旅 | 8/06~8/07 | 羅彩紅 |
| 44 | 8523 | 豐原院區 | 教師專業發展評鑑學校承辦主任專修研習 | 8/13~8/14 | 戴麗珍 |
| 45 | 8525 | 豐原院區 | 初任薦任官等主管職務人員研習班 | 8/20~8/21 | 郭益豪 |
| 46 | 8526 | 豐原院區 | 教師專業發展評鑑人員初階研習（2） | 8/24~8/26 | 羅彩紅 |
| 47 | 8527 | 豐原院區 | 高級中等進修學校課程大綱職業群科技教師研習—工業 | 8/24~8/25 | 戴麗珍 |



研習訊息

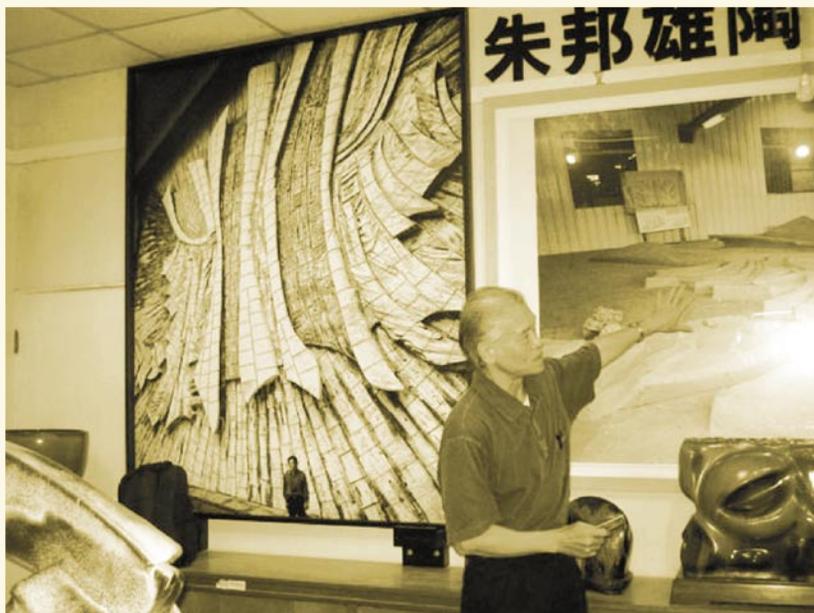




人事室活動花絮

郭美玲／國家教育研究院籌備處人事室主任

本處98年度文康休閒旅遊活動於98年7月3、4日辦理美濃藤枝尋奇2日遊，員工及眷屬共計57人參加。為增進員工人文素養，特地參觀台南奇美博物館——一座結合休閒與人文教育的園地，網羅美術、自然史、兵器、樂器、古文物、產業技術等各式琳瑯滿目的典藏，令人目不暇給，尤其是古樂器的演奏，讓人大開眼界，不得不佩服前人的智慧，可惜時間有限，無法大飽眼福。接著參訪高雄美濃窯—朱邦雄陶壁公共藝術，由朱博士本人親自接待，介紹其作品精奧與陶瓷差別；在解說員林小組帶領下，走訪美濃老街、老厝、老樹、煙樓及僅存的客家藍布衫老店，聽著很久很久以前……的古老故事，彷彿時空交替，回到從前。向晚，驅車前往新寶來溫泉渡假村，大快朵頤一番後，泡溫泉的、唱卡拉OK的各取所需。新寶來背山面水，視野開闊，景色優美，唯一美中不足的，設施略顯老舊。翌日，一路蜿蜒進入桃源鄉藤枝森林遊樂區，園區內栽植的針葉樹與闊葉樹林相互輝映，林木蒼翠，風景清靜怡人，登高至海拔1804公尺的瞭望台，可遠眺玉山、大武山、卑南山及大小關山等，四週景色盡收眼底。短短的2日遊，雖舟車勞頓，但豐富了心靈，亦飽足了口腹，令人不虛此行。



98.07.03 本處98年度文康休閒旅遊活動，參訪高雄美濃窯—朱邦雄陶壁公共藝術。（郭美玲攝影）



院務紀要

| 編號 | 日期 | 活動名稱及內容 | 承辦單位 | 備註 |
|----|----------------|--|----------|------|
| 1 | 98.06.22-07.31 | 國小主任儲訓班 | 教育人力發展中心 | |
| 2 | 98.06.22-08.02 | 國小主任儲訓班（六週） | 制度及政策組 | |
| 3 | 98.07.01 | 98年第二次國民中學學生基本學力測驗全國試務委員會，於7月1日豐原院區入闈，辦理命題及印製作業。 | 行政室 | |
| 4 | 98.07.06 | 舉辦「兒童發展與輔導第1次諮詢會議」 | 測驗及評量組 | 教檢 |
| 5 | 98.07.06-07.10 | 國教輔導團輔導員初階研習—人權教育 | 教育人力發展中心 | |
| 6 | 98.07.09 | 本年度國小正式施測講習承辦學校及施測承辦學校檢討會議 | 測驗及評量組 | TASA |
| 7 | 98.07.10 | 國民中小學九年一貫課程綱要海洋教育議題之理念與實施研習 | 教育人力發展中心 | |
| 8 | 98.07.12 | 98年第二次國民中學學生基本學力測驗全國試務委員會，已於7月12日豐原院區製卷闈場順利出闈，閱卷部分亦於7月17日三峽院區完成。 | 行政室 | |
| 9 | 98.07.13-07.14 | 會計總務政風人事法規實務研習班 | 制度及政策組 | |
| 10 | 98.07.20 | 校園安全災害即時通報研習（第一、二梯） | 制度及政策組 | |
| 11 | 98.07.29 | 舉辦「本處員工增能系列講座（8）—攝影課程初階講座」 | 教學資源中心 | |
| 12 | 98.07.31 | 98年度教師專業發展評鑑工作坊—Ⅲ | 教育人力發展中心 | |
| 13 | 98.07 | 辦理TASA資料釋出申請、審查及函復作業 | 測驗及評量組 | TASA |
| 14 | 98.07 | 完成小四分數適性化題庫系統資料庫試題及參數修訂 | 測驗及評量組 | |
| 15 | 98.08.01 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中、高中及高職組歷史初階第一期（一） | 教育人力發展中心 | |
| 16 | 98.08.01 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中、高中及高職組地理初階第一期（一） | 教育人力發展中心 | |



| | | | | |
|----|----------------|-------------------------------------|----------|------|
| 17 | 98.08.01 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中、高中及高職組公民初階第一期（一） | 教育人力發展中心 | |
| 18 | 98.08.01-08.02 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國小組社會初階第二期課程（一） | 教育人力發展中心 | |
| 19 | 98.08.01-08.02 | 社會科「國家評量人才養成工作坊」 | 測驗及評量組 | TASA |
| 20 | 98.08.01-08.10 | 引進外籍英語教師職前研習 | 教育人力發展中心 | |
| 21 | 98.08.03-08.04 | 高級中等進修學校課程大綱職業群科教師研習—商業 | 制度及政策組 | |
| 22 | 98.08.03-08.07 | 中央輔導團期初會議暨培訓課程 | 教育人力發展中心 | |
| 23 | 98.08.03-08.07 | 海外臺灣學校教師創意教學研習班 | 教育人力發展中心 | |
| 24 | 98.08.04-08.05 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國小組英語文初階第二期課程（一） | 教育人力發展中心 | |
| 25 | 98.08.04 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中組英語文初階第二期課程（一） | 教育人力發展中心 | |
| 26 | 98.08.04 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗高中及高職組英語文初階第二期課程（一） | 教育人力發展中心 | |
| 27 | 98.08.04-08.06 | 教師專業發展評鑑人員初階研習（一） | 制度及政策組 | |
| 28 | 98.08.06-08.07 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國小組數學初階第二期課程（一） | 教育人力發展中心 | |
| 29 | 98.08.06 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中組數學初階第二期課程（一） | 教育人力發展中心 | |
| 30 | 98.08.06 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗高中及高職組數學初階第二期課程（一） | 教育人力發展中心 | |
| 31 | 98.08.06 | 召開「建置數位學習現場教學實錄資料庫會議」（國中組） | 教學資源中心 | |
| 32 | 98.08.06-08.07 | 數學科「國家評量人才養成工作坊」 | 測驗及評量組 | TASA |
| 33 | 98.08.06-08.07 | 高級中等進修學校課程大綱職業群科教師研習—餐旅 | 制度及政策組 | |
| 34 | 98.08.10 | 引進外籍英語教師行政人員研習 | 教育人力發展中心 | |



| | | | | |
|----|----------------|-------------------------------------|----------|------|
| 35 | 98.08.10 | 輔導團輔導員進階培育班—國語文 | 教育人力發展中心 | |
| 36 | 98.08.10 | 輔導團輔導員進階培育班—數學 | 教育人力發展中心 | |
| 37 | 98.08.10 | 輔導團輔導員進階培育班—社會 | 教育人力發展中心 | |
| 38 | 98.08.10 | 輔導團輔導員進階培育班—綜合 | 教育人力發展中心 | |
| 39 | 98.08.10 | 輔導團輔導員進階培育班—英語 | 教育人力發展中心 | |
| 40 | 98.08.10-08.14 | 東莞台商子弟學校教師研習 | 教育人力發展中心 | |
| 41 | 98.08.13-08.14 | 教師專業發展評鑑學校承辦主任專修研習 | 制度及政策組 | |
| 42 | 98.08.14-08.15 | 國語科「國家評量人才養成工作坊」 | 測驗及評量組 | TASA |
| 43 | 98.08.15 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中組國語文初階第二期課程（一） | 教育人力發展中心 | |
| 44 | 98.08.15 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗高中及高職組國語文初階第二期課程（一） | 教育人力發展中心 | |
| 45 | 98.08.17 | 輔導團輔導員進階培育班—健體 | 教育人力發展中心 | |
| 46 | 98.08.17 | 輔導團輔導員進階培育班—生活 | 教育人力發展中心 | |
| 47 | 98.08.17 | 輔導團輔導員進階培育班—藝文 | 教育人力發展中心 | |
| 48 | 98.08.17 | 輔導團輔導員進階培育班—本土 | 教育人力發展中心 | |
| 49 | 98.08.17 | 海外臺灣學校學生生涯規劃與輔導研習班 | 教育人力發展中心 | |
| 50 | 98.08.19 | 舉辦「本處員工增能系列講座（9）—攝影課程進階講座」 | 教學資源中心 | |
| 51 | 98.08.20-08.21 | 初任薦任官等主管職務人員研習班 | 制度及政策組 | |
| 52 | 98.08.21 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中、高中及高職組生物初階第一期課程 | 教育人力發展中心 | |



| | | | | |
|----|----------------|------------------------------------|----------|------|
| 53 | 98.08.21 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中、高中及高職組物理初階第一期課程 | 教育人力發展中心 | |
| 54 | 98.08.21 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中、高中及高職組化學初階第一期課程 | 教育人力發展中心 | |
| 55 | 98.08.21-08.22 | 自然科「國家評量人才養成工作坊」 | 測驗及評量組 | TASA |
| 56 | 98.08.22-08.25 | 國小英語講師培訓班（98第2場） | 教育人力發展中心 | |
| 57 | 98.08.24 | 國民中小學課程綱要語文學習領域（國語文）教學示例工作小組第5次會議 | 課程及教學組 | |
| 58 | 98.08.24-08.25 | 高級中等進修學校課程大綱職業群科教師研習—工業 | 制度及政策組 | |
| 59 | 98.08.24-08.26 | AMA數位教材設計初階研習—國中 | 教育人力發展中心 | |
| 60 | 98.08.24-08.26 | 教師專業發展評鑑人員初階研習（二） | 制度及政策組 | |
| 61 | 98.08.24-08.26 | AMA數位學習教材設計研習（國中教師） | 測驗及評量組 | |
| 62 | 98.08.24-08.28 | 國教輔導團輔導員初階研習—性別平等教育 | 教育人力發展中心 | |
| 63 | 98.08.24-08.28 | 98學年度鄉土語言指導員培訓 | 教育人力發展中心 | |
| 64 | 98.08.24-08.25 | 會計總務政風人事法規實務研習班 | 教育人力發展中心 | |
| 65 | 98.08.26-08.28 | AMA數位教材設計初階研習—高中 | 教育人力發展中心 | |
| 66 | 98.08.26-08.28 | AMA數位學習教材設計研習（高中教師） | 測驗及評量組 | |
| 67 | 98.08.27 | 學生校外生活輔導工作研習（一） | 制度及政策組 | |
| 68 | 98.08.27-08.28 | 初任薦任官等主管職務人員研習班 | 教育人力發展中心 | |
| 69 | 98.08.28 | 學生校外生活輔導工作研習（二） | 制度及政策組 | |
| 70 | 98.08.28 | 召開教學資源中心8月份中心會議 | 教學資源中心 | |
| 71 | 98.08.31-09.04 | 課程督學專業成長研習 | 制度及政策組 | |
| 72 | 98.08.31-09.04 | 國教輔導團團務行政人員研習 | 制度及政策組 | |



院務花絮



98.06.23 本處測驗及評量組
「多向度IRT暨Gaussian Kernel Smoothing等化法」
國際學術工作坊，全體學員與本處陳主任合影。（許弘宜攝影）



98.06.23 本處課程及教學組林研究員錦英榮退，
與本處陳主任合影留念。（郭志昌攝影）



98.06.27 本處於台北市立教育大學舉辦「中小學課程發展之相關基础性研究 2009年成果討論會」。(郭志昌攝影)



98.07.07 盧嘉辰立委蒞臨本處參訪，與陳主任於仰喬樓簡報室。(唐淑芬攝影)



98.07.08 第119期國小主任儲訓班，
教育參訪三峽滿月圓森林園區。(林月鳳攝影)



98.07.31 第119期國小主任儲訓班結業典禮，
本處陳主任致贈紀念品予生活輔導員校長。(林月鳳攝影)