

THE EDUCATIONAL IMAGINATION

On the Design and Evaluation of School Programs

教育想像力

學校課程、教學的設計與評鑑

Elliot W. Eisner◎著

郭禎祥、陳碧珠◎譯

洪葉文化事業有限公司

THE EDUCATIONAL IMAGINATION

On the Design and Evaluation of School Programs

教育想像力

學校課程、教學的設計與評鑑

Elliot W. Eisner◎著

郭禎祥、陳碧珠◎譯

洪葉文化事業有限公司

教育想像力——學校課程、教學的設計與評鑑

The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs

作 者／Elliot W. Eisner

譯 者／郭禎祥、陳碧珠

企劃主編／郭淑玲

主 編／鄭美珠

責任編輯／薛克強

美術編輯／張淑慧

發行人／洪有道

發行所／洪葉文化事業有限公司

登記號：局版北市業字第1447號

地 址：106台北市羅斯福路三段283巷14弄22號3樓

電 話：02-2363-2866

傳 真：02-2363-2274

劃 撥：1630104-7 洪有道帳戶

e-mail:service@hungyeh.com.tw

<http://www.hungyeh.com.tw>

版 次／2008年04月 初版一刷

I S B N／978-986-6828-18-8

Authorized translation from the English language edition, entitled The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs, 3rd Edition, by Elliot W. Eisner, published by Pearson Education, Inc, publishing as Prentice Hall, Copyright © 2002.

Chinese traditional language edition published by HUNG YEH PUBLISHING CO. LTD., Copyright © 2008.

定價◎350元 （如有缺頁、破損、裝幀錯誤請寄回更換）

◀版權所有・翻印必究▶

作者序

欣聞我的英文原著《教育想像力——學校課程、教學的設計與評鑑》（*The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*）的第三版，今已譯成中文，並將付梓，內心之喜悅，實難以盡述。對我而言，《教育想像力》一書所代表的，是部分我對藝術課程、教學與評鑑等議題最具深度的詮釋與看法；而課程、教學與評鑑，又是教育範疇中最基本的三個階段。所以，換句話說，《教育想像力》一書，是我對藝術教育的根本問題，最深入的剖析與看法。在美國，學校教育改革，偏向於極度的「前敘性」；所謂的前敘性，就是指教育單位事先擬定了一套教學目標，作為公立學校老師們的教學設計準則。而這些準則，一方面是老師們教學成果的預設值，另一方面又是學生學後評量的底限。在美國教育當局的大力鼓吹之下，這些準則成了原則，期待成了負擔，或許有時少許的期許確實有所助益，但當原則被過度強調，而成了不可突破的禁錮時，其所導致的結果，是逆向的自我傷害，對老師或對學生而言，都是有害無益的不良發展。因此，我希望透過此書，一抒情懷，並借此規劃出一個較現行教育體制更為寬廣、更具人性化的教育空間，以彌補矯枉過正之失，落實教育改革之實。教育政策常為少部分行政人員所制定，而這些人為了行政奔波，以致於遠離學校與教室，因此他們總難以體會，良好的教學所必須存在的教學空間，以利老師們因材施教，機會教育。然而，在行政人員求好心切之下，一堆繁瑣的教學目標，因運而生。但是，這些缺乏實務認知的政策性目標，支離破碎，反而阻塞了良性的教學空間，剝奪了教師們可發揮其長的教學機會，到頭來，正是適得其反。今天，我希望藉此中文版的發行，將書中更深遠的寓

意，傳達至全球的中文讀者，雖難免有難跨國界之處，但我希望論述推理之處，尚可呈顯條理，並對中文讀者有實用的價值。若因此書，教師培訓、課程發展及教學評鑑等，會有所改進，我心可慰矣。

本書之所以如此命名：教育想像力，乃刻意借書立碑，以強調想像力的啟發教育，在整個教育體系中的重要性。文化的延續和個人的宏觀自醒，都需靠想像力的發展，以助其成；又，文化與個人的成長，亦需靠想像力，來擬定適當的意圖，確定目標，拿捏道德判斷，並體會「教育為過程」的真正意義。此類心智成長的活動，無法可循，無理可依，外在的環境與人文，是影響甚大的變數，唯有不斷的適應與變通，方可尋出可行之道。而這些調適判斷，又得建立在個人對人類能力所及之理解與判斷，所以，想像力可說是教育理想與現實中，重要的中心資源，更是教育發展的推動力。教育的計畫者，有賴教育想像力，來認定教育目標與政策的可行性；教師們需要靠教育想像力，配合課堂之情境，來教育學生，完成教學目標。當教育行政與教學人員可相互配合，並合作無間時，學校將會成為社會改革及文化發展上最具潛力的推動機構。然而，理想與實際之間，總是存在著衝突，如何化衝突為力量，值得我們審思而後行。

最後，我要感謝所有讓本書能刊行於世的工作人員。尤其是郭禎祥博士。她不辭辛勞地，完成了本書的翻譯工作，也因此中譯本的完成，我的想法與看法，可與中文讀者分享，並使我成為世界百分之二十的人口中，探討教育問題的一分子。謹此銘謝，永誌於懷。

Elliot W. Eisner

*Lee Jacks Professor of Education and Professor of Art
Stanford University*

譯者序

《教育想像力——學校課程、教學的設計與評鑑》（*The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*）第三版係艾斯納博士於2002年出版，該書原作於1985年發行，受到世界各國教育界的推崇。

本書繼譯者於1989年翻譯艾斯納博士的《藝術視覺教育》（*Educating Artistic Vision*）經典著作後，又是另一本在藝術教育的經典著作，該書作者以藝術課程、教學與評鑑為核心，其論述極具深度詮釋與看法。

譯者很高興接受洪葉出版社之委託而完成此翻譯工作，期盼藉由該書之發行，與全球華人對藝術教育或教育界的先進共勉。如何在資訊取得容易的當今時代，將所知所學以想像力、創造力與卓越的思維能力轉化，成為具有建構性的創建。想像力可說是教育理想與實現中重要發展的推動力，學校教育更是社會改革及文化發展最具潛力的推動機制，同時為下一代創造一個寬廣而富有想像力與創造力的空間，期盼藉由「教育想像力」激發全腦思維的完整性，以培育高感性及創意性能力的人才。

中譯本之發行能順利出版，感謝洪葉出版社對藝術教育之關注，國立台灣師範大學陳碧珠老師之專業指導，並請教育界專家學者不吝指教。

郭禎祥

國立台灣師範大學美術研究所教授

國際藝術教育學會主席

二〇〇七年十一月

目 錄

作者序	I
譯者序	III
第一章	美國的中小學教育：何去何從？ 1
	美國教育的現況與背後的影响因素 19
第二章	觀念、差異與定義 25
	課程的意義 25
	規範性課程理論與描述性課程理論 33
	課程擴散 39
第三章	課程意識形態 45
	意識形態在教育上的意義 46
	課程意識形態的現況 52
	六大課程意識形態 55
第四章	三種學校課程 91
	顯著課程與潛在課程 91
	空無課程 101
第五章	教育目的、目標與其他期望 113
	行為目標 113
	以解決問題為目標 121
	表達式結果 123
	課程設計中運用目標的一些整體問題 127

第六章	課程設計面面觀	131
	何謂課程設計？	132
	課程設計面面觀	139
	目標與主要考量	139
	課程內容	141
	學習機會的類型	142
	學習機會的組織	145
	內容領域的組織	149
	呈現模式與回應模式	152
	評量的形式	154
第七章	論教學的藝術	159
	「教學是一門藝術」的四個理由	159
	「理論」在教學中所扮演的角色	162
	教學的定義：兩種觀點	163
	教學與「指導」	165
	教學與課程規劃的關係	171
第八章	評量的功用與形式	177
	診斷	178
	修改課程	179
	比較	181
	辨識教育需求	182
	檢驗是否達成目標	183
	評量的重大議題	185
	教育評量結果如何生動呈現，成為一項藝術？	193
第九章	重塑教育評量	201
	教育評量的晚近現況	206

評量的功用	208
新式教育評量的特色	209
第十章 教育鑑賞與教育批評的形式及功能	219
教育批評與教育鑑賞的關係	222
評論人做些什麼？	226
教育批評的四大層面	232
信度、效度、歸納通則及其他推論問題	238
教育批評能不能歸納出通則？	243
誰是教育評論人？	244
第十一章 教育批評的實例	249
玩學校體制：低成就學生的遊戲	250
第十二章 評教育批評	271
後設批評的特徵	271
玩學校體制——後設批評	273
教育批評的用途	281
第十三章 重點總結	283

第一章

美國的中小學教育： 何去何從？

「通往地獄之路，盡是善意所砌成。」

從事教育工作的我們，如今面臨一個很特別的時代。一百年來，美國中小學的教育品質從未受到如此的關切，改革呼聲也從未如此高漲。幾乎天天都有人大聲疾呼，說美國的公立教育岌岌可危，高中畢業生大字不識幾個，缺乏基本的職場工作技能，更未養成必須的習慣態度，因此，美國難以恢復在全球經濟中的競爭優勢。1983年「國家優質教育委員會」（the National Commission on Excellence in Education）公布了一份全國報告《陷入危機的國家》（*A Nation at Risk*），指稱學校的危害更甚於敵軍入侵；十多年後另一份重要的教改文獻《美國2000》（*America 2000*）（U.S. Department of Education, 1991）則指出，情況仍然沒有改善。四面八方的批判不容我們辯駁：美國學生連最基本的學業標準都達不到，各地中小學校也同樣不及格。

情況真的那麼糟嗎？我們如何找出真相？哪些證據可以採信？所有中小學都不及格，或只是部分學校？「不及格」又是什麼意思？教育中應該注重什麼，又如何評斷重要目標是否達成？甚至，我們該如何看待中小學的功能、措施、課程，又如何判斷教育的成效？研究教育的學者，不能只是高唱改革口號，或危言聳聽，斷言學校教育已經

無可救藥，而必須深入分析影響教育現況的因素。新聞媒體向來不談複雜的問題，不探討細節，就像拿著一把刀，手起刀落，連骨頭都切成兩半。

這樣一分為二、非黑即白的論述，對我們的孩子、學校教師與行政人員都有失公允，分析也難以深入。學校是極其複雜的機構，受到社經環境所影響，同時也影響社經環境。本書針對教育做深度的對話，不只談學校，也要談整體的教育過程，希望能夠就美國中小學的發展，提出新的思維角度，瞭解教育目標如何演變，課程應如何設計、如何評量。

本書不提供現成的教案，也不會教讀者如何寫教案；書中不會出現「有效教學法」之類的章節，因為對一個人有效，未必人人有效、永遠有效。教育過程取決於當下的情境，實際的教學必須根據情境而調整。本書所提供的是工具，希望有助於各界思考學校面臨的難題，又有哪些選擇可以考慮，例如教學評量的方式。簡而言之，本書是要促使各界思考教育的工具與目標，更深入探討教育體制，以及教師與決策當局所面臨的問題，也就是加深論述，提供一些方法，更縝密地分析教育的目的、結構、過程。

美國的中小學到底受到哪些抨擊，各界又提出了哪些解決方案？當前的一大指責是學校的表現每況愈下，學生課業成績未達預期，導致美國經濟競爭力大不如前。批評人士聲稱，教育品質攸關經濟實力。

評論家也指責中小學未能防止學生中輟，中輟生比例平均高達25%，證明學校毫無成效、內容無趣，無法提供有意義的學習，學生因此「用腳投票」離校出走，我們的學校已經徹底輸了這一場的選戰。

評論家進一步表示，美國的學校太花錢了（Berliner, 1992），提高經費解決不了教育問題，然而卻需要其他的方案（這一點下文再做討論）。

這些指摘的佐證俯拾皆是：工商界抱怨高中生（甚至部分的大學生）缺乏基本技能，寫個句子都錯字連篇、文法不通、標點錯誤。有的人則指出，SAT（Scholastic Aptitude Test）學業性向測驗成績低落，從1966到1986年，語文成績退步了36分，數學成績退步28分（College Entrance Examination Board, 1989）；也有人指出，美國學生的數學成績遠遠落後其他國家。衆口鑠金，都認為各項證據充分顯示近期的教改未見成效，必須採取更激烈的行動，例如范恩（Finn, 1991）就主張「我們必須接手」。

范恩所謂的「我們」並不是教育專業人士，他認為教育專業已經失敗，必須由社會大眾接手，掌控全局。多年來教育一塌糊塗，應該要「換人做做看」。

那麼，有什麼解決方案呢？如果問題真的存在，真如各界所批評的那麼嚴重，到底有什麼方法可以解決？

在《美國2000》報告中，可以找到許多解決的提案。《美國2000》是由聯邦政府所發起的教改方案，據當時的布希總統表示，美國需要教育上的文藝復興，又或如《時代》雜誌所說，「學校需要革命以創造奇蹟」。《美國2000》提出了改革時間表，訂立了許多遠大的目標，前言中寫道：「《美國2000》是一項長期策略，希望有助於這塊土地恢復原貌——這是九年長期抗戰，要完成1990年總統與各州州長所宣示的六大全國目標，以消弭技職與教育之間的落差。」

計畫中為中小學提出一套目標，預定在2000年以前達成。評論家指稱，學校教育之所以失敗，就是因為缺乏全國性的目標，一旦訂定目標，就會知道該往哪裡走，更能知道目標是否達成。這六大目標是全美十一萬所學校、四千六百萬名學生遵循的方向，但所謂的「文藝復興」竟然不包括「藝術」，實在令人不明所以。直到重視藝術的人士指出藝術是學校教育重要的一環，並大力遊說，《美國2000》才勉為其難將藝術加進去。

《美國2000》大致確立目標後，下一步就是要建立一套評量系

統，以瞭解目標是否達成。支持者聲稱，沒有評量，目標就是空談。有了評量系統後，各學科還必須建立各自的評量標準，據此對照評量成績，就能瞭解學生表現是否及格。

雖然透過所謂的「全國學業成就測驗」（The American Achievement Test），能夠得知學生的成績，根據一套標準也能判斷表現是否及格，但仍無法保證社會大眾都能清楚學生的成就；因此，《美國2000》提議採用「全國成績單」，以公布各校、各學區、各州的測驗成績。這個提議相當合理，先訂下大目標，再依學科訂出小目標，然後建立相關的評量系統；接下來再訂出各科標準，以解釋得分的意義；最後建立一個報告系統，也就是全國成績單，讓大眾都能得知學校的成效如何。

當然，上述的改革措施中，獨缺學校教育中重要的一環——課程，對其竟隻字未提。沒有一套共同的課程，卻要發展評量系統、確立標準、比較學生的成績，實在沒什麼道理。如果各科的上課時數不同，或各校的課程內容、目標都不同（例如社會科），又或者有的學區鼓勵課程創新，比如鼓勵教師發展整合課程——這些課程既然各不相同，學生之間的比較就大有問題了。

但是，社會科並沒有一套一體適用的課程，甚至數學科、自然科也一樣。這些領域不但教學方法眾多，教學目標也可能不同，這麼多的差異，對評量與教學成效有何影響？若不大幅統一教學的內容、目標、時數，比較可能有意義嗎？全美有十一萬所中小學、二百五十萬名教師、四千五百萬名學生，統一的標準課程行得通嗎？地方自主又該如何？全美有一萬六千個學區，加上社區自主決策的傳統，許多教育方針都是由社區自行決定，這麼多元的國家，真能適用單一的標準課程嗎？如果希望教師負起學校教育之責，能夠反省創新，願意大膽嘗試更好的教學法、更新的學習方式，那麼強制推行單一的標準與評量方法，是否真的合理？換句話說，教學的專業既然鼓勵創新，卻又要求標準化的成效，豈不是兩相矛盾？

問題還不只如此。我們知道學生的背景各式各樣，有些學生入學前的生活方式與價值觀，迥異於學校主流，他們如何與那些「贏在起跑點」的學生相提並論？比賽都要求選手站在同一起跑點上，我們可以說所有學生都站在同樣的起跑點上嗎？

但是，即使所有學生都站在同一起跑點，各校師生可得的資源也大不相同。柯索（Jonathan Kozol, 1991）提到這種種不公平，他說：

如果紐約市各學校拿到的經費，能夠相當於長島消費最高的郊區，那麼一班三十六人，例如我在第十學區看過的那些四年級班級，他們1987年的教育經費就能多出二十萬美元。雖然這筆錢有一部分會用於行政開銷，但剩下的錢還是足以多請兩位老師，每位老師年薪五萬美元，將全班分成兩班各十八人，還能添購電腦、地毯、空調、新的教科書、工具書、學習遊戲——事實上，最有錢的學區需要什麼，都可以提供——此外，還能增聘輔導老師，幫助孩子調適家庭問題。即使最懷疑公立教育、認為不值得把錢花在公立學校的人，我想也很難當著窮學區小學校長的面，說這筆錢「不會有什麼差別」。（pp. 123-124）

柯索提醒我們，那些家境不好的孩子，達不到學校的期望，價值觀不符學校的主流，就讀的學校往往也最缺乏必要的教學資源。面對這種「野蠻的不平等」，卻要求老師學生必須達到教育成效，達到「一視同仁」的成果，公平嗎？這種不平等對孩子又有什麼影響？

要有效比較學生的表現，或要教師根據預設標準達成全國教育目標，不論目標多麼「合理」，都會遭遇許多困難。首先，全國目標的前提是相信各中小學不但可以擬訂一套全國目標，也是有益的，但此舉顯然忽視了各地的價值觀與地方差異。其次，全國目標乃是假設不同社區、不同背景的學生，都可以做有意義的比較，忽略了家境好的孩子占有經驗上的優勢，家境不好的孩子永遠比不上。第三，全國

目標認定學校機構之間可以比較，但是我們知道，鄉下或貧民區的學校，資源遠比不上安多佛學院（Andover Academy）或新特萊爾中學（New Trier Township High School）這些貴族學校！或許，訂立「學生課業表現標準」，還不如訂定各校標準來得實際。

我把砲口對準《美國2000》，不只是要質疑1990年代教改大計的前提與規定，更要凸顯一點：教育政策背後的假設必須深入檢驗。關心教育的大眾，普遍都已接受這項教改方案，如果連我們教育專業人士都沒有能力、沒有興趣做深入的檢驗，還有誰呢？一般人總是多一事不如少一事。換句話說，我認為學教育的人，包括教師、學校行政人員、大專院校的教授、制訂或推行教育政策的官員，都必須具備歷史的宏觀、概念分析的技巧，做好分析檢驗的工作，因為這是外行人做不好的事；本書的目的，就是要培養這些能力。

也許有人會問，那些居高位的聰明人，為什麼竟不瞭解教改計畫要有意義，涉及的層面多麼複雜，為什麼會支持那些膚淺的「解決方案」？我想，第一個原因是「複雜」在政治上不吃香，簡單的解決方案才容易打動人心。要談價值觀的衝突、地方差異、學校資源不平等、學生的認知與學習風格差異等「複雜」因素，就難以釐清問題的全貌，找不出簡單的解決方案。

第二，有些人對美國的教育感到絕望，甚至放棄了教育專業人士。這麼多改革的努力一一失敗，一定是因為老師不適任、學校行政人員怠忽職守。解決之道就是大眾必須接手。

第三個原因，則是因為制訂政策的人總是眼光短淺，從來不知道政策會影響到哪些人。州政府與白宮官員、民意代表，總是認為四年級學生就是四年級學生，中學就是中學，見樹即見林。因為距離遙遠，於是只能考慮通例，只能粗分類別，顧不了細節；結果，特定的個人、地區、狀況都被忽略，也不會納入教育政策。「政策」本來就是通則，不是針對個案，一項政策如果能處理每一個案，也就不成政策了。

還有第四個原因。如果大眾對一個團體失去信心，認為這個團體不能把事情做好，就會減少團體的自主空間，直接指定大眾認為有用的解決方法，然後監督政策的執行情形，評量成果。因為指定了目標、方法，評量了學生的表現，所以教育專業人士就算是「盡到了責任」。標準化可以減少模糊、難以預測的情形，建立起有成效又有效率的系統，達成理想中的成果。最後，就能像俗話說的，「一分錢一分貨」。

毫無疑問，用比較科學的方法管理複雜的系統，確實很有吸引力。在某些情況下，特別是所處理的原物料如果沒有任何企圖抱負、不做白日夢——例如做鞋子的皮革、做噴射引擎的鋼鐵——科學方法確實可以產生有效率的系統。因為原料都標準化，裝配線的工人或出納人員就不用多加考量，不必做複雜的判斷；操作方法早已指定，政策早已確立，工人只需要依命行事。雖然有些時候這個表現模式相當管用，但在學校卻不適用。衆所皆知，學生不可能有統一的尺寸，只要看看一個五年級的班級就知道了，學生的個性背景、對各類型資訊的吸收能力、自信的程度等皆不相同，不勝枚舉。也就是說，教育工作者隨時需要自主的空間與教育的想像力，發明新的教學法，因人、因時、因地制宜。從教育的角度來看，「教學標準化」是個矛盾的主張。

整個學校也是同樣的情形。學校所服務的社區、教職員的素質、學生、資源等，對於學校的決策、政策、教學都有重大影響。把學校比成工廠，不是貶低了學校、視「教育」為無物，就是誤解了教學的需求及「教育」的真義。

熟知教育史的人都知道，教育標準化並不是今天才有的理想，二十世紀初所謂的「教育效率運動」就曾經提出過（Callahan, 1962）。我深信教育人士必須瞭解歷史，所以我要特別提到1913年左右到1920年代末期的教育效率運動，以說明今天的改革與當年的假設和規定有何雷同。美國現代作家桑塔亞那（Santayana）曾說：「不瞭

解歷史，就註定要重蹈覆轍。」此言誠然不假，下面我們就回顧一下十九世紀的歷史。

十九世紀後期，首次出現了人類行為的科學研究。德國學者馮特（Wilhelm Wundt, 1832-1920）與費克納（Gustav Fechner, 1801-1887）等人發展出實驗室，蒐集實驗數據，以支持他們的心理學理論；英國則有高爾登（Francis Galton, 1822-1911）發展出統計方法，描述心理表現。這些科學程序將哲學的猜測化為精密的測量與嚴謹的推論，心理學於是從哲學中獨立出來，自成領域，成為哲學的對手。

馮特、費克納、高爾登提出的想法與程序，奠定了美國心理學的發展基礎。美國心理學之父霍爾（G. Stanley Hall, 1844-1924），也是哈佛大學第一位心理學博士（Cremin, 1970），他就是留德成為馮特的學生。桑代克（Edward L. Thorndike, 1874-1949）師承美國十九世紀心理學權威詹姆斯（William James, 1842-1910），在霍爾之後十多年，成了美國教育心理學大師，影響延續至今。

桑代克發明所謂的「連結論」（connectionism），他最關切的是學習的過程，以及有利於學習的條件。他認為，用獎勵強化對刺激的反應，可能促成學習的條件，而獎勵會增強大腦中神經突觸的連結，產生學習的行為。教師的挑戰，在於找出適當的學習單位，以及強化學習的方法。如果刺激出現的時間接近、頻率高、強度夠，就能強化學生的反應，出現「效應律」（law of effect），提高學習成果。

教育工作者若要以科學方法為教育領域建立理論，桑代克的觀念極具吸引力。他本人對心理學的潛力非常樂觀，認為可以帶來教育工作者想要的行為。1910年桑代克擔任《教育心理學期刊》（*The Journal of Educational Psychology*）的編輯，親自撰寫〈心理學對教育之貢獻〉一文，斷言心理學對教育學的發展必然貢獻良多。

完整的心理學能夠說明每個人的智能、性格、行為，也能說明人性改變的原因，說明教育力量——也就是改變他人或改