

## Eisner 藝術批評觀對教學領導之啟發 與師培生教學的藝術性探討

孫台育

國立東華大學教育與潛能開發學系教育政策與行政組博士生  
花蓮縣立美崙國中校長

林成財\*

國立東華大學教育與潛能開發學系教育研究所課程與教學組博士候選人  
慈濟大學附屬高級中學專任教師

### 中文摘要

藝術對於教育領導的啟發為教學領導者作為鑑賞者將所知所學以想像力、創造力與卓越的思維能力轉化為教學動能，以藝術性方法啟引師培生成為具有細膩觀察力及審美能力的教育人才，共創教育想像力。本文基於質性研究理論，研究者提出藝術鑑賞的教學領導模式，並將此模式與 Eisner 藝術批評方法相結合。兩者併陳，運用於與師培生教學藝術性探討。研究焦點包含運用藝術性方法擴展教學領導策略，與師培生在民主及安全的氛圍下進行觀課模式，輔以開放式對話、辯證式討論，激發師培生自省能力，乃至從內在重建其價值觀為鵠的。

本研究發現，以 Eisner 藝術批評觀運用藝術性方法擴展教學領導者、師培生開展教學藝術性可區分二部分：

一、背景知識：指描述、分析、解釋、評價四個方法進行教學觀察前、後，如何以藝術性方法關注教學動態情境所需具備的基本知識或先備知識，從內在反思賦予經驗意義，成為重視探究情境環境。研究者透過教學及師培生課堂觀課、課後議課過程，探討以藝術性方法領導師培生專業成長成效。質性資料結果顯示，師培生的教學藝術性得到初步啟發，在掌握 Eisner 藝術性方法後提升課堂觀課與課後議課品質。

二、轉化能力：指立於背景知識的基礎上，善用藝術性方法的思考脈絡，構建新知識中尋求意義和目的時，師培生開始與同儕夥伴進行開放的對話，從內在反思到人際反思的轉變就是與重建價值的合理性依據。研究者與師培生對話過程中，覺察出師培生透過藝術性方法的思考脈絡，透過反思建立教師教學價值。

本研究的結果強調了藝術性方法在教育領導中的潛力，並提供了一個實際的教學領導模式，希望在師培生的教育過程中促進其全面發展。

關鍵詞：教學領導、教學的藝術性、藝術性方法、藝術批評

## The Inspirations of Eisner's Art Criticism Perspective on Instructional Leadership and the Artistic Exploration of Teaching for Teacher Trainees

Sun Tai-Yu

Doctoral student Education Policy and Administration Group Department of Education and Human  
Potentials Development, National Dong Hwa University.  
Principal, Meilun Junior High School, Hualien County.

Lin Cheng-Tsai\*

Ph.D. candidate in the Curriculum and instruction Group Department of Education and Human  
Potentials Development, National Dong Hwa University.  
Full-time teachers, Tzu Chi Senior High School Affiliated with Tzu Chi University.

### Abstract

This paper explores the impact of art on educational leadership, inspiring instructional leaders to transform their knowledge into imaginative, creative, and excellent thinking skills. Employing artistic methods, educators guide teacher trainees to develop keen observation and aesthetic abilities, fostering a collaborative culture of educational imagination. Grounded in qualitative research theory, the study introduces an instructional leadership model integrating art appreciation and Eisner's art criticism approach. This combined framework is applied to artistic discussions in teacher training.

The research focuses on expanding instructional leadership strategies through artistic methods and implementing observation models in a democratic and secure environment. Open dialogues and dialectical discussions stimulate reflective capacities in teacher trainees, facilitating internal reconstruction of their values. The study reveals that utilizing Eisner's art criticism through artistic methods distinguishes two components in instructional leadership and teacher trainees' artistic development:

**Background Knowledge:** Describing, analyzing, explaining, and evaluating methods for pre- and post-observation teaching, this component emphasizes the essential knowledge and prerequisites required to engage in artistic methods for observing instructional dynamics. Through classroom observations and post-observation discussions, the study explores the effectiveness of artistic leadership in teacher trainees' professional growth. Qualitative data indicate initial inspiration in teacher trainees' instructional artistry, with enhanced quality in classroom observations and post-observation discussions after mastering Eisner's artistic methods.

Transformative Abilities: Building on background knowledge, this component highlights the utilization of artistic methods in seeking meaning and purpose in constructing new knowledge. As teacher trainees engage in open dialogues with peers, the shift from internal to interpersonal reflection becomes the basis for reasonable value reconstruction. Dialogues with teacher trainees reveal that their use of artistic methods contributes to thoughtful reflections, establishing values in teaching.

The study underscores the potential of artistic methods in educational leadership and offers a practical instructional leadership model to foster comprehensive development in teacher trainees during their educational journey.

Keywords: Instructional Leadership, Artistic Teaching, Artistic Methods, Art Criticism.

## 壹、前言

「教學即藝術」是一個流傳已久的隱喻，在課程美學的研究中，將教學的藝術性視為實現美感經驗的重要條件。被兼具教學技巧與教學藝術的教師教導，學生學習效果最佳。然而，研究教學領導者運用藝術方法擴展教學策略是否能增進教學技巧及教學領導者跟其他教師協作時，如何闡述其課堂內的教學藝術的論述較少。本文基於質性研究理論，研究者提出鑑賞的教學領導模式，並將此模式與 Eisner 藝術批評方法相結合。兩者併陳，運用於與師培生教學藝術性探討。研究焦點也包含關注將教學領導運用藝術性方法擴展教學策略，與師培生在民主及安全的氛圍下進行觀課模式，故以開放式對話、辯證式討論，激發師培生自省，乃至從內在重建其價值觀為鵠的。本研究以教育為藝術作為研究基礎（education as arts）。陳瓊花（1999）藝術的意義，藝術是有意的人為活動及其作品，這些活動及作品無論是模仿事務、創造形式，或表達經驗，都能表現出創作者思想與感情，進而引發接觸這些活動或作品的人，情感上共鳴或省思。林逢祺（1998）分析教育藝術的概念內涵，認為教學能使學生覺得受感動、鼓勵和魅惑，即為美的創造和體現；易言之，「感人」或「動人」的教學即體現了美感，而具有美感的教學才堪稱藝術；他借用藝術創作者常見的三種特質，指出教師要具有遊戲興致、想像力並投注情感於教學中，才能成就具有藝術性的教學。歐用生（2006）以「課程美學—教師是藝術家」為題，論述教學成為一門藝術所應具備的條件，以及教師如何自我成長以成為藝術家。現今在一波波的課程改革中，教師從傳統工具理性追求的科學確定性中解放，鼓勵教學創新及超越學校滋養系統裡知識的灌輸框架，將「教學」視為引導學習者重新發現與創作自我的歷程，因此，教學的藝術性漸漸受到重視（Rubin, 1984；Greene, 2001；Barrell, 2003；Eisner, 2002a；洪詠善，2008）。因此，鑑賞和藝術批評理論讓教學領導者能於教學領導時掌握教師的教學藝術。倘若身為教育美學的學校領導者不具有教學技巧、教學知識與美學素養，則不太可能充分於教學領導時引領教師識別和描述課室中教師的教學藝術性。

由於校長為學校靈魂人物，而學校領導即藝術（黃昆輝，1988；蔡培村、武文瑛，2004；Cohen, 1989；Klein & Diket, 2006），校長如同藝術家，均在傳達內在意象，在校務選擇和組織的過程均在進行判斷，校長是首席教師也是教學領導者亦如鑑賞家，作為鑑賞家同時接受教學藝術的評判和美學能力，於教學歷程中更有可能創造出這種探究的情境，更有可能表達對藝術性教學實踐的價值，而教師則更有可能反思他們的教學技能和美學能力（Eisner, 1985, 1998, 1998b；Klein, 1999；Behar-Horenstein et al., 2004）。換句話說，當教育領導者以擔任鑑賞家的態度並支持教師成為他們自己課堂的教學藝術是重要的關鍵要素。若擁有一種反思的工具，能夠協助教育領導者和教師同時關注教學的技術（即工藝）和藝術（即美學）維度將更能全面性關注教學情境動態發展（Eisner, 1985；Klein, 1999；

Behar-Horenstein et al., 2004)。持相同觀點的 Eisner（1994、1998）主張用藝術鑑賞和批評的態度、方法瞭解教學品質過程中，注意教育情境的動態特質作為教育知覺再教育。因此，教學領導者與師培生探究教學藝術性過程，讓師培生得以視其為見，察其未明，發揮教學啟蒙作用。

自 1994 年施行《師資培育法》產生重大改變，從一元化轉變為多元化的師資培育，在師資培育之培訓課程，其教師專業發展與研究教師專業培訓在於熟練該領域特定之技術與知識為主。如王世英、張德銳（2006）所言，優秀教師的培育乃是長程的過程，為達到確保師資素質、持續提升教學效能的目的，除了橫向地加深、加廣教學專業以外，尤其必須掌握「職前教育－導入階段－在職教育」等三階段歷程，持續而不間斷地提升教師專業知能與教學效能。然，歷經變革後的師資培育制度，舊有及新興的師資培育機構，如何回應新世紀的挑戰，除以注重邏輯理性式的教學技能外，現今更需要注入教師個人藝術性涵養及角色認同，同時也要兼顧教師專業成長歷程中加入藝術性反思，如何讓師培生在教學技能養成過程中，也能內觀地創造出教學藝術性的反思、想像及超越。

在師培生成為專業教師歷程中，透過教師專業社群對話及參與教學現場觀課，以藝術性方法關注教學情境的複雜性及教學動態的不確定性，從中尋找教學的可能性。緣此，假定師資培育課程與教學，即可使師培生具備教師專業，但實務現場，仍需教師對課堂教學能夠有感知的老師，才能透過美感經驗獲得教學成就感與深刻理解學生難處。本文以教學領導者為鑑賞者，透過教學領導於教學現場，使師培生在成為一位教師之前，從技術觀的教師專業轉向更具省思、想像與創造的藝術性教師。

由於教育現場以教學主體認知重視及關注學生學習成就或效果的教學活動，忽略了教育情境是一連串的學習歷程（李咏吟，1986）。當教學領導者與師培生進行教學合作，若以 Eisner 藝術性觀點，將有別於過去自己學習經驗及師培教育體系中學習教學技術的觀察和經驗進行反思，於專業社群的對話開啟覺知與理解，於歷程中提取自我教學的特性。由於，師培生是對教學有著想望及未來教育有想像潛質人才，若能對過去學習經驗反思，並從這些記憶中提取學習意義的程度，對於他們開始構想未來的教學方式有著具體影響（Arredondo Rucinski, 2005；Sullivan & Glanz, 2006），另，對於學習和教學實踐的反思程度，是與他們參與和認識到真正的教學經驗程度是相符的（Newmann & Wehlage 1995）。

本文嘗試教學領導者作為鑑賞家，如何幫助師培生在教學情境的動態特質下，建構教學觀察模式，可以更全面地捕捉有效教學的微妙細節。

1. 本研究嘗試從 Eisner 藝術批評觀，作為鑑賞者的教學領導者，探討運用藝術



性方法帶領師培生專業成長的可行模式。

2. 師培生如何運用藝術性方法擴展教學藝術性專業成長。

## 貳、文獻探討

### 一、Eisner 藝術批評觀對教學領導的藝術性之啟發

Eisner 為美國史丹佛大學藝術及教育榮譽教授，他是一位視覺藝術家，是藝術教育者也是教育評鑑學者。他首先將美學鑑賞的觀念引入教育評鑑領域，主張用藝術鑑賞和批評態度、方法來看教學藝術性。他認為個人是透過認知來認識環境，而認知的過程又藉由感官作用，形成意識、注意、識別與知覺。對外在事物的感知是個人的內在作用，鑑賞即個人內在的感知。而藝術家要挑戰的任務，即將私人的感知，透過公開的方式加以表露，此謂批評（Eisner, 1994）。基此，在教學現場並非只有教學者教學活動，其主體為學生的學習，教學者要能熟練敏銳知覺能力，對教學具有敏感性，唯有對課堂教學能夠感知的老師，才能透過美感經驗獲得教學成就感與深刻理解學生難處。另，教學領導者與教學者對學習和教學實踐的反思程度，與他們參與和認識到真正的經驗程度是相符的（Newmann & Wehlage, 1995）。這正是本文嘗試以教學領導者作為鑑賞家，如何以 Eisner 藝術批評觀開啟校長教學領導，引導師培生於教學觀察模式，感知於教學歷程中動態的變化，進而於教師專業社群對話表露對於教與學的觀察，能以更全面地捕捉有效教學的微妙細節。

教學為一複雜教學情境，長久以來，受到行為主義影響，在過程與結果典範的教學方法論引導下，常將教學狹義的視為教師為瞭解學生學習成就或效果而做的活動，忽略了教學同時是一連串的「學習歷程」（李咏吟，1986）。Eisner（1994）認為從藝術觀點，教學除了學科表現、學生表現外，教育知覺再教育，讓教師得以視其未見，察其未明，感知教學現象，發揮啟蒙作用。他認為教學即藝術，因為教學者如同藝術家，均在傳達內在的意象，選擇和組織過程均在進行判斷，教學過程亦如同創作過程，充滿了非預期狀況，需以創意來面對，且能在工作成就中產生內在的滿足。依此，他對教學主體認知的重視，及教學生態文化察覺及教學情境要關注教學的動態等特質。如藝術家羅伯特·爾文（許恬寧譯，2020）「留著心比什麼都重要。」因此，在教學動態複雜歷程中，教學者要能表現出敏銳的知覺力，對教學具有敏感性，透過對教學現象的感知與表露，重新看見教學的本質與可能性。

Eisner（1985）主張，教與學習，就像藝術一樣，需要質性判斷，通常難以預測，不是指令性的，可以表現出如此嫻熟和優雅，這經歷對於學生和教師來說，可以稱為藝術性的表現。Eisner（1994）認為教學領導者為鑑賞者，教學者亦如

同藝術家，在教學歷程中也要有效運用各種形式（form）來表現其感知的教學現象。在意象的傳達上可從四個向度作表現：

#### （一）教學描述性

描述性即將感知的教學現象具體描述，且置身於想要了解的事物中，猶如品酒者，以敏銳眼睛檢視酒的顏色與淨度、品嚐它所調和味道與氣味；作為觀課者也要把自己放在他們期望了解事務中，以現場為焦點，親身體驗，透過感官（視、聽、嗅、味、觸、動）仔細認知辨識各種線索，從而提供判斷的基礎。因此，觀課者以友善眼睛在描述，其重點：肯定各種教學層面都具有同等重要性，對教學進行生動的描述，讓教學成為可以分享並討論形式。

#### （二）教學分析性

教學目的無非希望改善教學品質，如果學生無法被學習打動，那他們為何要追求這樣的學習呢？Eisner（2005）從藝術批評的立場，教學觀察即在關心這些課堂內容或活動是否值得學習？學生所學是否與自己切身相關？這些課程內容是否有助於學生能解決未來問題能力？這些教學樣態是否鼓勵學生運用他們的智力與想像力作更具批判性的思考，或發展出有助於後續學習認知技巧？這些問題的提出，是無法用同一標準來評估。如同藝術家一樣，能協助教學者感其未知，察其未察，引發對教學價值性作更多深層的省思。

#### （三）教學解釋性

即找出教學行為、活動或事件在教育情境中的意義與功能，觀課者描述行為表現、主體或事件意義，其也用來解釋發現。觀課者猶如欣賞畫作或解讀一個課堂有多種不同方法，即便不同觀課者同時在一間教室，也會因他有不同生活背景或學習經驗，而用不同的觀點詮釋相同事件，因此，觀課者要盡可能在批評中詳細說明個人獨特的價值觀與看法，鼓勵多元觀點的價值，使其呈現視其未見教學歷程中的獨特意義。

#### （四）教學評價性

所謂評價性，是在觀察情境中以客觀觀察並以學習者為中心。觀課者以帶一雙友善眼睛，嘗試從個案中找出教學者於課堂中想傳達價值、重要性與意義的評價。透過每次觀察給予個案肯定及回饋，這不僅展現教學者自身成長，也呈現觀課者在歷程中有實踐的反思程度。

綜上，有效的觀課模式能協助教學者與參與課堂學習者能夠瞭解更深層教學意義、擴展我們的覺知、增廣我們的理解，但亦必須是社群的認可。因此，從 Eisner 藝術批評觀向度，其觀察步驟非固定的也無先後步驟性，也非絕對有劃分的類型，其作用在提供觀課者進行表述時，作為理解教學的可能線索，此外，在教師專業成長社群，運用 Eisner 藝術批評觀，能解讀一個課堂教學不同的看法，將多元的觀點加以呈現，讓教學對話形成一種激發思考的回饋系統。

## 二、美學社群以藝術性方法對話體驗美感教學

近十年國內外研究與實踐趨勢發現，教師專業發展由傳統群體的、線性與技術的、被動的教師專業學習轉向重視個體的、社群的、內在的、主動的終身專業學習 (Palmer, 2007; Macdonald & Shirley, 2009; Alsup, 2006; Baker-Doyle, 2011; 鐘啟泉譯, 2012; 歐用生, 2010; 單中惠, 2010)。而今反觀社群的概念經過了三十餘年的發展和應用以後，是否在教育現場落實生根了呢？經 12 年國教課程改革，反思學校本位的課程發展，教師專業學習社群對於教師專業學習成長，不斷精進老師們如何教？教什麼？但，最讓人擔心的是「脫繭了，但一直沒有蛻變」，教師每年都只在複製過去的舊經驗，教學模式幾乎沒有改變，課程理論或典範也都沒有轉型 (歐用生, 2010)。研究者為一所國中校長也是教育部認證通過學習扶助入班觀察員，對於教學始終有熱情，想理解學生為何學不會？老師教學困境在哪裡？研究者有幸帶領一群師培生成立「美學社群」理念，探討在學校觀察課程教學動態歷程，見其未明，察其未察現象。Greene (1995) 強調在學習社群中，教師不僅要共同討論「卓越」、「優質」是什麼？更要挑戰學生，探討標準和嚴謹性的意義。「美學社群」一再強調，現實是多元觀點的的建構永遠沒有完結，所以 Baldacc hino (2009) 說 Greene 搖醒我們，要發揮想像力，成為可能性的學習者。

在美學社群讓教學領導者將鑑賞和藝術批評理論應用於社群體驗美學。Crawford (1987) 認為對話和假設在審美發展中發揮著核心作用。Moore (1994) 認為教師從事美學，邀請對話、批判性反思、彼此交換意見以及概念探索。無論是與學生、老師還是教學領導者，有效與否只是反思的一種功能，反思能賦予經驗意義，構建新知識並批判結論，這就是美學。從藝術家的角度來看：

唯有增加感知能力，才能夠擁有美感。在體驗過程中，發覺人與人關係的養成與相處形式的塑造...看到它們之間的聯繫。透過分辨關係、整體或短暫美好時刻，才有美感 (Heid, 2005, p.50)。

Eisner (1985) 主張，教與學就像藝術一樣，以技巧與優雅教學，如此經驗過程是為美學。而作為鑑賞者的教育領導者能支持授課教師發展教學藝



術的關鍵能力使其具有反思能力，且能夠讓教育領導者和教師同時關注教學的技巧（即工藝）和藝術（即美學）等二方面（Eisner, 1983；Klein, 1999；Behar-Horenstein et al., 2004）。另外，在觀課模式中能精細觀察有效教學每一細節，亦是美學的展現（Klein, 1999；Behar-Horenstein et al., 2004）。事實上，教學現場觀課中所觀察到的動態情境是細微而複雜的，也需要相同細微與複雜度的教學視導理論（Behar-Horenstein et al., 2004）。此外，教學視導除關注教學情境、真實性外，並整體能體察內、外在的環境狀況，帶領成員採取適切的行動來解決問題，並擘劃出前瞻性的願景，以做為共同努力的方向。在這些歷程中，除了需要發揮科學的精神，也要有藝術性的涵養和美學實踐（黃宗顯，2010a；Hansen, Ropo, & Sauer, 2007）。另外，紀家雄與陳木金（2013）認為，創新領導並非是要發明新的領導方式，而是在學校既有的行政、教學、課程上，針對不足之處，以新的理念、新的知識去加以刺激轉化，以求突破學校現況，創造新的價值。因此，當教育領導者作為教育鑑賞家透過美學社群公開對話提供 Eisner 的鑑賞和藝術批評理論，讓師培生參與課室教學觀察經驗中，使得領導者與師培生既進行批評性（公開）反思又進行鑑賞（私人）反思，過程中就會出現一種支持探究、藝術表達和探索的氣氛。

在嘗試教學領導作為教育鑑賞時，我們以 Eisner 的基於藝術的教育評論研究方法中逐漸梳理教學觀課前後對話脈絡，以敏銳細微的方式觀察和公開討論及教學實踐。當鼓勵教學領導者與師培生參與對教學的評論和美學評估的關鍵即開始使用 Eisner 藝術批評方法。Eisner 的四個步驟方法為師培生觀課提供了進行藝術評論的具體過程，這些步驟包括描述、分析、解釋和評價。每一個步驟都將觀察者帶入更深層次和更複雜的理解和分析，有點類似於布魯姆的認知分類對於學生理解的作用。然而，通過重複應用 Eisner 的方法，讓教學觀察者，特別是學校領導者，不一定會變得更具藝術性，或者將教學視為更具藝術性。然而，該方法提供了一個結構，允許對課堂中正在發生的事情進行不同類型的觀察，並隨後進行藝術性對話與反思。因此，在該模式中參與者逐漸習慣以更敏銳觀察及藝術性比喻來描述，而不是使用傳統語言描述他們看到的，這種對話方式是否會幫助他們看到更多他們認為重要的事情？對這些問題的一個可能答案是，當教育領導者站在「畫作」前，教育領導者會以藝術鑑賞者之姿藝術批評。換句話說，使用 Eisner 方法來「看」教學品質，可能有別於我們過去使用教學觀察工具來「檢視」課堂中的特定行為而完全不同。正因為這種內在反思隨後成為願意重視探究的情境環境。當師培生繼續在新知識中尋求意義和目的時，他們開始與同儕教師進行開放的對話，從內在反思到人際反思的轉變就是從美學到評論的轉變。然而，這一區別在於教學技術觀轉向更有教學藝術性思維模式，因此，對於未來成為正式教師的師培生而言，從技術觀的教師專業轉向更具省思、想像與創造的藝術性教師，其教學或班級經營更具有其彈性，也有助於學生面對日益多元化的社會。

## 參、研究方法與資料蒐集

### 一、研究設計與實施

本研究採用質性研究方法以焦點團體座談方式進行。研究者為東臺灣一所縣立國中校長，校長為首席教師也是課程與教學的領導者。研究者以身作則長期擔任學習扶助系統的教學者，領導學校老師與師培生進行學習扶助教學。研究者與師培生於每週第八節進行學習扶助補救教學課堂教學，透過每週一至二節國文科補救教學的閱讀課課程進行課堂觀課、課後議課，一學期進行 15 至 20 場次。

實施方式，研究者認同 Eisner 主張教學領導者為鑑賞者且願意支持來自一個重視探究的環境，這過程是美感體驗（Moore, 1994）。由於在觀課前需讓參與者有理論基礎且學習如何成為藝術家及鑑賞家，帶領師培生以課室觀課如站在畫作前，感知教育現場動態特質，且於教師專業社群內公開對話，以 Eisner「藝術批評」形式轉化應用於教師專業社群對話與反思。透過教學觀察與社群對話，創造師培生與參與教學領導者及在旁鑑賞者多方視角、雙向溝通過程，輔以聆聽與真誠對話，共同建構出教學美感體驗。

研究設計以教學觀察及專業學習社群對話，採焦點團體座談方式，研究者帶領師培生瞭解及運用 Eisner 教育鑑賞與批評方法，藉由課室細微深入的觀察學生學習情形及參與體驗課程教學，課後進行教育現場議課，以描述、分析、解釋，再加以評價判斷價值，最後形成共同主題與課程調整安排。其歷程為同儕經過一段長時間的教學觀察、對話與反思，聚焦於學生為主體課堂學習，在課堂教學能夠覺察學生學習樣態及情緒，也能感知學習情境的動態，慢慢體認美感經驗，才能深刻理解學生難處。教學領導者與師培生在課程與教學的互動歷程形成探究教學藝術性的方法。研究者整理繪製 Eisner 藝術批評方法概念圖作為教學領導者與師培生課堂觀課與課後議課方向指引，如圖 1。

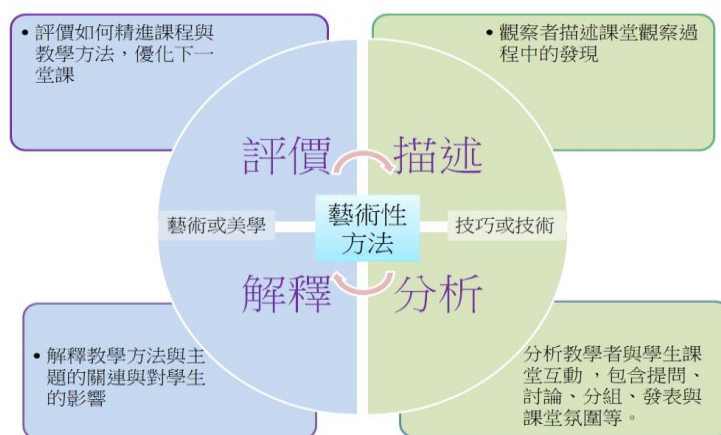


圖 1 Eisner 藝術批評方法概念圖

資料來源：研究者整理繪製

## 二、研究對象與資料蒐集

本研究場域為一所在市區邊陲學校，研究對象校長自許為首席教師，對於教學存有一份熱愛，參與第八節學習扶助教學有 11 年教學經驗，很樂於開放師培生參與課堂觀課與學習，校長為教學領導者亦為教學者；另一是完全中學教務主任為參與歷程觀察員亦為教學鑑賞者，擁有 11 年師資培育經驗；參與師培生為東部一所大學師資培育生，來自不同科系具有教學熱忱，願意專業成長的師培生。師培生是固定對象並非隨機選擇。每次觀課以一學期為周期。如表 1

表 1 參與研究人員資料

身分/職稱	代碼	性別	教學科目 師培生科系	教職年資
研究者A/國中校長	T1	女	數學科	25 年
研究者B/完全中學教務主任	T2	男	數學科	20 年
參與者1/師培生	S1	男	人類發展與心理學系	
參與者2/師培生	S2	男	東方語文系	
參與者3/師培生	S3	女	人類發展與心理學系	
參與者4/師培生	S4	女	兒童與家庭教育學系	
參與者5/師培生	S5	女	兒童與家庭教育學系	

資料蒐集，所謂師資培育生是以正在修習教育學程學生，對於教學現場有許多想像與期待，參與教學的是教學領導者也是鑑賞者，觀察紀錄者整理社群公開對話，資料若有不清楚立即確認，且經過社群成員認可。因此以 Eisner 藝術批評，作為理論研究方法，於教師專業成長社群讓師培生能了解 Eisner 藝術批評觀，將「藝術鑑賞」與「藝術批評」應用於在教學觀察中，師培生透過教學觀察、對話、反省之歷程，創造師培生與研究者可以口語雙向溝通過程，輔以聆聽與真誠對話，共同建構出教學歷程，師培生可以感知教學現場見其未見，察其未察且持續發現、創造與建構師培生之實務教學覺察、感知、詮釋、想像能力及其自我知覺之教師專業發展意義。

資料編碼方式，身分-日期，例如：S3-描-1110511 為參與師培生 3 於 111 年 05 月 11 日以描述性所蒐集的資料。資料蒐集完成後，經過參與研究成員們反覆交互檢閱蒐集資料的正確性，直至參與成員無異議為止。

資料處理模式，訪談逐字稿先依身分-日期進行編碼。研究者以歸納分析方式 (Bogdan & Biklen, 2007)，閱讀逐字稿，逐步歸結出逐字稿內的主題 (theme)



與編碼。兩位研究人員後續按照編碼資料，再次閱讀逐字稿，並比對分析的結果與參照其他資料，進行三角校正，若有不一致之處，則討論或與研究對象確認至獲得共識為止，確保資料分析的可信度（credibility）與可確認度（confirmability）（Shenton, 2004）。

研究限制，藝術的表現包含主題事件與評價標準兩個基本問題，不論藝術家或科學家創造過程中，均強調經驗的公正性與適切性（Eisner, 2005）。而藝術批評所要追求的並非本質的客觀性，而是尋求合理的訴求及可接受的信度。經由概念架構及觀察方法，再經由焦點團體座談方法蒐集資料呈現形式輾轉傳遞而來，都是一種轉換結果。我們追求的是有充分理由的信念而不是確鑿的事實（Flinders & Eisner, 2000）。

承上述，建構與師培生共同正在形成有美的社群不會是一種夢想，是教學實踐的實例，深信對於本研究的主題概念可以提供重要資料，有助於提升研究的價值。

#### 肆、研究結果與討論－與師培生以藝術性方法實踐教學的藝術性

教學領導者與師培生在共同形成的社群歷程中，首先建立教學領導者與師培生之間信任關係，其過程並非順利，因為每位師培生學習成長歷程及對教育理念都有不同想像。參與教學觀察的師培生，起初為因應實習時數需要，於師培機構報名參加課室觀察，事先他們並不瞭解觀課意義與方法，也不知有此觀課技巧計畫。因此，在教學領導者說明與懇談後，邀請師培生加入即將進行的課室教學觀察計劃。教學領導者示範了在非正式觀察中使用 Eisner 方法的過程，並協助師培生使用描述、分析、解釋、評價四個藝術性方法。領導者每週進行了兩次學習扶助教學，每次課後立即社群對話，前三週透過練習要求師培生使用 Eisner 方法關注他們在課堂上所觀察的學生學習情形與教學者的教學方式。然而，在社群對話過程時，教學領導者與師培生為熟練課室觀察技巧而忽視了對話歷程的包容性及客觀性，以至後二週有二位師培生選擇緘默，最後有一位默默離開教學現場，不想參與了。如 Eisner（1985）主張，教與學習，就像藝術一樣，需要質性判斷，通常難以預測，不是指令性的，可以表現出如此嫻熟和優雅，以至於對於學習者和教學者來說，這種經歷可以稱為藝術性。觀察這種微妙而複雜的美學表現，需要同樣微妙而複雜的督導理論（Behar-Horenstein et al., 2004）。Bresler（2006）指出，基於藝術的評估更多地關注情境、真實和相關的觀察，觀察者必須全情投入，而不是冷靜和冷漠。無論是社群對話或是對課堂表現的真實評估，藝術性作為並非都是順利及美好的。作為研究第一步，研究者亦即教學領導者為何選擇一群自願到校觀課師培生呢？由於對新進教師及師培生們對教學有更高的期許，唯有願意嘗試教學改變，才能不斷反思成為一位教師的意義與使命。因此，希望透



過鑑賞和藝術評論的理論為師培生與教學領導者提供了一種更敏銳的察覺與反思於教學歷程正在發生的感動。正如教學領導校長所說：

我計劃在教學前將這種藝術性評論方法介紹給來觀我教學的師培老師們。即便他們對觀課方法一無所知，對我們來說這是教與學可以共同學習與成長機會，也是我們一起去探索藝術性方法。而且，我確定師培生或新手教師是更容易接受創新與挑戰（T1-1110315）。

此外，如果一位學校領導者沒有藝術性督導的技能、知識和態度，則不太可能充分識別和描述美學或藝術性的教學。因此，研究者使用 Eisner 評論方法希望教學領導者與師培生共同發展藝術性的觀課模型，能聚焦及關注學生課堂上動態學習。在考慮使用 Eisner 方法時的一個重要觀點是，要求師培生對於教學動態情境的描述、分析、解釋和評價不一定會創造美感經驗理解，也不會使他們成為藝術性教師。然而，在重複這個過程時，領導者和新手教師在課室觀察都能以更寬廣視角關注教學情境的變化及能更加熟悉以藝術性的方法建構思考脈絡及敏銳覺察教育動態特質。

為了教學領導者和師培生提供更結構性和具體的脈絡思維，研究者依 Eisner 教育評鑑方法建構教學觀察的問題與表達，引導師培生從技術性考慮（即描述和分析）轉向更具美學性的考慮（即解釋和評價），如表 2。

在解釋和評價階段，教育領導者和師培生考慮了與自己以及學生相關的情感、印象和價值觀。不像在前兩個步驟以技術性考慮，最後兩個步驟中，領導者和師培生更多地反思了藝術和美學，而不是著重觀察技巧。由於教學領導者和師培生關注課堂中的微妙細節，在第三和第四步中，關注學生之間的互動，也關注了在教師社群內所有師培生的對話與感受。他們的內在反思迫使他們開始從經驗中建立新的意義，這是對美學理解至關重要的（Dewey, 1958；Moore, 1995；Eisner, 2002）。在觀課後教學領導者和師培生遵循這四個步驟，他們一起討論他們的反思。這是透過社群公開對話旨在幫助教學領導者及師培生雙方從鑑賞實踐（即私下知曉）轉向評論（即公開知曉）。在社群對話環境下發展藝術性思維能力，與眾不同的是用富有藝術技巧形式來傳達意圖，共創教師專業學習與成長。

表 2 使用藝術批評建構教學觀察的問題與表達

批評方法	批評表達方式
1.描述（技巧或技術）	以客觀角度，我在課堂看到了什麼？暫時不評價課程或教師。
2.分析（技巧或技術）	教學者提問什麼內容？看見了學生如何回答？此外教學內容是否與學生生活經驗連結？教學者教學如何影響課堂班級氛圍？

3.解釋（藝術或美學）	教學方法如何影響學生？教學方法如何與主題相關？課程如何符合或不符合學習者的需求？
4.評價（藝術或美學）	倘若這堂課讓您試教？您會以同樣方式試教？還是有其他方式？有哪些建議可以用來改進下一堂課？

當一個人能夠對過去的觀察和經驗進行反思，並從這些記憶中提取意義的程度，對於他們開始構想未來的方式有著具體影響（Arredondo Rucinski, 2005；Sullivan & Glanz, 2006），當教學領導者以教學歷程視為創作作品，並將教學領導者的教學實踐與 Eisner 教育鑑賞與教育批評的方法相結合。於是在教學者與師培生在每次課後回饋會談的對話過程，慢慢學習體認教學者對於教學動態的感知和教學實踐的反思程度，這與起初期待師培生參與觀課的經驗程度是相符的（Newmann & Wehlage, 1995）。正是本研究希望透過社群討論可以整理及歸納一種觀察模型，可以更全面地捕捉有效教學的微妙細節，以協助師培生由教學技術觀轉移教學實踐反思藝術性的教師。

### 一、感知教學的美感經驗

我們所理解的不僅僅是教學者本身傳授知識的簡單行為，而是教學者教了什麼，學生學了什麼？意即在教與學的歷程中，如何敏銳覺察學生是如何產生學習行為。若說教學是一門藝術，對於學習弱勢學生的補救教學會是極大挑戰，需兼顧學生學習情緒、注意力及掌握學習動能，也需敏銳洞察學生細膩表現。

第一堂課就超震撼，未進教室前就聽見學生正在打架。從處理學生紛爭到回到課程正軌，和我想像國中的學習有很大落差。議課前校長要我們廣角看每一位學生，我只看見學生都不開心（S4-描-1110412）。

雖然我也看見大多學生很不情願上課，但我有觀察校長在引導問題時，好像有和一位每次搗蛋學生套好招，當學生回答對時，他自己都不太相信自己，但是看見他有微笑（S2-描-1110412）。

師培生觀課後描述，教學現場狀況很多，有經驗的教學者能靈活善用問題引導學生進入學習狀況。教學領導者此時與師培生協作探究教學的藝術性，其歷程中不斷透過集體合作有意識的行動，教學者與學習者培養反思的能力，即便各自想法不同且給予不同想法正向回饋，正如 Eisner（1972）所言以藝術批評所據用的方法，在提升個人對藝術作品品質的知覺。

有的時候校長並不會事先說明上課內容，只會給我們教材，讓我們思考如果是我們的話，為什麼選擇這教材？是否有貼近孩子生活經驗？或是有更好

的選擇（S3-分-1110511）。

剛在課堂上，校長講了黑人抬棺文本，並要學生使用手機查文本國家，學生在課堂可以拿出手機，就非常興奮，情緒無法掌控。若是我是教學者，我可能就會立刻改變教學方式，但是，我發現那只是短暫亂流。如果和自己想像的不一樣時，自己又如何作出選擇及判斷？尤其，在觀課後分享自己的想法與不同夥伴在同一空間所看見同一學生表現的不同現象？這讓我對自己其實有更深的了解，也可以聽到不同人的教育想法（S4-描-分-評-1110511）。

我們練習把實務與理論結合，只是結合的過程中會有出入，所以我們產生了疑問，而不同科系我們問的問題也很不相同，校長不一定會馬上給我們答案，有時候是我們提問，是其他的同學給予回饋，這樣互相交流不同想法的過程，讓我們有更多雙眼睛看見不同視角，沒有對與錯（S5-分-評-1110511）。

每次的議課，讓我從聆聽大家如何說開始到我現在也願意說出自己想法，這過程變化，我要謝謝校長都沒有強迫我一定說話，現在我可以慢慢體會什麼是議課，我覺得安全感很重要。我們討論時都聚焦每位學生樣態，有時還會給校長建議，校長最常說，對喔！我都沒有注意到，謝謝大家幫我注意到，我覺得我們大家都變得好厲害喔！（S1-分-評-1110511）。

從觀察者的視角，師培生從一開始不理解觀課與議課過程，感受到不安全感。直到逐漸投入課室觀察，敢於在議課時說出觀察到的現象與真實的感受，甚至理解課程目的後，提出解決現場問題的方案。過程中對課程領導者的信任感逐漸增加，顯見一個安全議課環境的營造是必要的（T2-1110511）。

師培生議課對話內容逐漸能除了描述外，進而達到分析與評價，可以觀察出師培生使用藝術性方法的進步過程。同時師培生開始反思自己的教學，嘗試透過反思與對話提升自身教學能力。呼應 Eisner 認為教學是藝術性的活動，以提升教師的藝術性的涵養，透過教育鑑賞與教育批評方法讓教學領導者或是師培生，重新認識教學本質的知識，而此種知識的改進特性，不是立即的或短期的結果呈現，而是一種能深入內心世界，啟發及引導再進行探究的張力（Greene, 1995）。因此，與師培生協作過程中不斷思考課程設計目的為何？是否有符合孩子學習的需要？其社群中議課中討論並非是全然熱烈的，而是透過建立信任開始，漸漸社群氛圍是有了信任與和諧，讓美感經驗深化師培生，而期待每次課堂共學共好。

## 二、敏銳察覺訊息，適切判斷與行動

在教學動態情境中，有時會以直覺判斷學生學習情形。事實上，關於教室裡所謂重要的事往往與教室的組織結構、分派工作的特徵，或是班上所訂立出來的獎勵制度有關，由客觀工具所獲得的訊息，可以指引我們有哪些特定的事物需要加以注意，但往往卻讓我們失去究竟什麼才是重要事物的判斷力（Eisner, 2000）。

第一天去的時候校長提醒我課室的觀察，好像廣角鏡，要快速掃描學生的樣態，其實我不太懂要觀察什麼，我只發現有一位學生會一直拔自己的頭髮，校長提醒我遇到這種情況要先跟班導師確認學生狀況，千萬不要直接處理（S1-描-1110412）。

我們也發現有些學生雖然安安靜靜的但其實很需要協助，或者很需要被看見，他們也想被關注，所以會用不會寫或不想寫來吸引注意，但他們就是默默待在位置上不吭一聲，等待被發現，有的時候則是真的不會寫，這讓我有很大反省，我們常常會優先處理或更多關注那些有外顯行為的學生，而忽略了那些也需要被關注但不會到處引人注意的學生，或許我們當教學者應該要更仔細去觀察那些，學生默默、靜靜透露出來的訊息（S4-描-分-評-1110511）。

從師培生的對話中發現從描述、分析、評價過程，師培生逐漸能關注課堂緘默但須被關注的學生，處理學生的課堂學習狀況逐漸能兼顧引人注意的一群及沉默的一群，給予不同屬性學生差異化協助。因此，面對學習弱勢又弱勢學生，除了以敏銳察覺訊息，在教師專業成長更可以以一種更具敏銳覺察與創造性轉化在理論與實務之間不斷地辯證形成自己的教學知識。

學生差異化可以測量？主張教育鑑賞與批評的 Eisner 認為事物不能被量化的測量，他使用藝術鑑賞與批評的角色，提倡評鑑者必須具備基礎知識，區別細微的能力，以及覺察與理解的體驗，是一種質的判斷歷程（郭昭佑、陳美如，2007）。

課程中的觀課，在教室裡的學生其實都展現了他們很真實的一面，一位喜歡唱反調打擾課程的學生，因為他時常做出影響老師或同學的行為，使校長被迫停下來處理他，但校長也與我們分析他其實是很需要被關注的小孩，表現的強悍但其實對自己有很多自卑的地方，像有一次要大家寫東西，我們哥哥姊姊下去檢查，他死都不寫，後來才發現是因為他覺得自己的字很醜，後來老師讓他可以利用說的方式或上台寫白板的方式來進行，前者是因為同樣可以了解他的理解程度，後者則是滿足他想被看見、關注的心，後面幾堂課我們也會主動去了解他的學習狀況（S4-描-分-解-1110511）。



我遇到的學生是學習成績低落的學生，他們被集中在學習扶助的班級裡，面對成績低，程度低的學生，要用更多不同的教學方法去面對，教學過程中的鷹架也需要更清晰更明確（S5-描-分-1110511）。

從課堂觀察對話中顯示，師培生從描述、分析、解釋過程發現特殊行為的學生，只要給予適當的關注找出關鍵原因，適時提供孩子學習與表現的機會，學生是可以有效讓學生進入學習狀況的。因此，當我們面對學習成就落後學生，除了能夠看到、感受到學生需要外，意即鑑賞力培養，其經驗對於培養鑑賞能力也非常重要，必須有心觀察細微處，探究學生行為，著重於感知，才能真正幫助學生學習。

### 三、激發多元的觀點，形成回饋系統

現今，無論是在普通班或是特殊班級的學生樣態是多元且複雜的。對於老師教學更是一大挑戰，Eisner（1985）提到，教學是需要藝術性的活動，學校教育本身是文化的藝術品，教育是個人對個人、脈絡對脈絡不同特色的過程。

班級中有一位過動與智能障礙的學生，常常在課堂間刻意的製造許多騷亂，挑戰教師的底線與權威，原本以為授課教師會對其進行懲罰，但授課教師僅只有削弱行為，本以為學生會得到應有的處罰，結果教師第一句話，竟是問學生是否有困難需要協助。甚至從該學生的立場出發為其著想，對我來說的反差非常的大，也讓我不斷的深思反省在教育這條路上，我必須具備什麼樣的心態來面對這種學生（S2-描-分-評-1110412）。

在面對學生突發狀況時，並非進行控制而是以同理心，去看到、感受到微妙複雜或重要事物，這種行為在藝術中稱為鑑賞，其培養鑑賞能力，可以幫助我們看得更多，更深入看見孩子內心世界（A1-分-評-1110412）。

針對學生課堂突發的異常行為，教學者使用關懷的語言取代責備的語言，對師培生而言是意外的。然而這樣的效果讓學生感受到關懷與溫暖，反而讓學習氛圍更穩定（T2-1110412）。

師培生透過描述、分析、評價的對話過程發現從關懷學生的角度出發學生，可以有效處理學生課堂干擾行為。因此教學者靈活使用教學策略，觀察著也同時從不同觀點看見課室教學的不同面向。從教學方法、教師課室對話的技巧性變化，觀察課堂上學生的學習行為表現，由學生表情感受到學生逐漸投入學習。

#### 四、引領教育想像力與反思性

Eisner（1985）提到，教學是需要藝術性的活動，學校教育本身是文化的藝術品，教育是個人對個人、脈絡對脈絡不同特色的過程。在補救教學課程設計可以多元性，透過教學媒材提供觀課者可以感知教學活潑性，察覺自己也可以試試看。如 Eisner 鑑賞力所需的感知過程，涉及一系列的價值觀和理論概念，進而影響我們的感知結果。

在教學方法的部分，校長選擇的文本都與生活結合，擺脫了死板板的文章。我印象最深刻的是先前非常流行黑人抬棺舞的音樂，所以學生們的文本竟然是一段影片，打破了以往我認為文本只能是書面的、文字的看法，在那堂課裡，學生都能沉浸其中，也學會如何搜尋擷取資訊，讓我對於課輔有了新的見解與學習。以後若有機會課輔的話，也想嘗試看看校長的這種生活化的教法，看對於不同類型的學生會有什麼樣的反應（S3-描-分-解-1110412）。

當班級秩序很混亂的情況下，校長總是能很冷靜的控制好班級情況，有時面對類似學生挑釁的話語，也能善用溝通的技巧，站在學生的立場去理解。當學生表現良好時，不吝嗇的給予口頭或畫笑臉的方式讚賞，也鼓勵學生多發言，不論答案是否正確皆給予肯定，放大了他們的優點，雖然這些策略在課本上都有出現過，但當看到校長運用，且學生行為真的有所改善和增強時，都讓我感到小小的震撼（S3-描-分-評-1110511）。

從師培生的對話中發現，師培生已逐漸掌握 Eisner 藝術性方法描述、分析、解釋、評價關鍵元素，從課堂觀察一直到教學反思的成長，顯見 Eisner 藝術性方法確實對師培生的議課品質與教學產生實質影響。Eisner（1985）認為，假如鑑賞是欣賞的藝術，批評則是揭露的藝術。如同 Dewey（1980）在《Art as Experience》中說的，批評是感知再教育的結果。作為一位教師，在教學歷程中，如同好的藝術作品讓人解讀到一個作品的色調、風格及形式等細微差異，同時也可以找出一連串線索，理解學習者的特性，及深入瞭解學習者難處。因此，從藝術批評的立場，教學藝術性的啟發，如何自我定義教學特性外，讓我們以新的視窗與理解，可以闡明教室內隱而未明之意義，也擴展我們的覺知，擴大我們的理解，重新認識教學本質的知識，而此種知識能深入內心世界，啟引再探究張力。

## 伍、研究結論與建議

### 一、研究發現

本研究發現，以 Eisner 藝術批評觀運用藝術性方法擴展教學領導者、師培生開展教學藝術性可區分二部分：

#### （一）以藝術性方法關注既技巧又優雅教學，體驗教學藝術性

從背景知識來看，描述、分析、解釋、評價四個方法進行教學觀察前、觀察後，如何以藝術性方法關注教學動態情境所需具備的基本知識或先備知識，從內在反思賦予經驗意義，成為重視探究情境環境。研究者透過教學及師培生課堂觀課、課後議課過程，探討以藝術性方法領導師培生專業成長成效。質性資料結果顯示，師培生的教學藝術性得到初步啟發，能在掌握 Eisner 藝術性方法後提升課堂觀課與課後議課品質。呼應 Eisner（1985）主張，教與學就像藝術一樣，要以質性評斷之，通常難以預測、難以規範。至於實際教學時觀課中所觀察到的是細微而複雜的，同時也需要相同細微與複雜度的背景知識。而過去教學觀摩或觀課紀錄多以關注情境、真實性，並觀察整體教學過程，其特點為較不關注教學片斷與教學脈絡性。若以理解藝術性方法的基本認知和技能時，在真實情境的教學法將讓學生和教師產生更有意義、個人和私人的反思。實質上，參與教學者更能理解學生學習難處更能回應不同學生的需求，且願意在教學策略既涵蓋技巧又涵蓋藝術的教學。最終，這對學生、師培生和教學領導者的影響將是更具認知與情意，這正是教學藝術的真正本質。

#### （二）藝術性方法有效提升師培生社群夥伴之間的共好關係

研究者與師培生對話過程中，覺察出師培生透過藝術性方法的思考脈絡，透過反思建立教師教學價值。從轉化能力觀之，立於背景知識的基礎上，善用藝術性方法的思考脈絡，構建新知識中尋求意義和目的時，他們開始與同儕教師進行開放的對話，從內在反思到人際反思的轉變就是與重建價值的合理性依據。然而背景知識與轉化能力存在相輔相成的關係，藝術性方法讓我們開始將反思視為成功教學的關鍵要素時，我們發現師培生在社群對話中描述、分析、解釋和評價不一定會讓他們領會教學藝術，也不會使他們成為善於展現教學藝術的教師。然而，在重複這個過程時，教學領導者和師培生都變得更加熟悉教學藝術的鑑賞方法且願意視教學動態情境如站在「畫作」前，以藝術鑑賞者之姿藝術批評。以藝術性方法為基礎擴展教師專業對話成長，在教育共享、共好的願景與目標之下，使得在美育社群的公開對話旨在幫助師培生彼此從鑑賞實踐（即私下知曉）轉向評論（即公開知曉）。將藝術性方法思考能力轉化為日後成為一位教師，能更理

解學生學習困難與個別需求，進而在教師的自我與公共的教育脈絡之間不斷發展，這是一段在不確定中尋找可能性、從實踐中成為「專業教師」的旅程。

## 二、研究建議

當外在世界的挑戰如此嚴峻時，教師角色如此多元、教學情境錯綜複雜，以藝術性方法對於教師探究教學世界並形成實踐知識具有重要的啟示。本文基於質性研究理論，以 Eisner 藝術評論方法與研究者身為教育鑑賞者的教學領導模式，並將此模式與師培生教學實習互相結合。兩者併陳，可見於一般課室內及社群對話。其研究結果將理論付諸實踐的一項前導研究。然本文試圖提出上述可能的研究問題，探討師培生教學藝術性的專業發展，對於教師與藝術家創作思維與行動之間是否存有相似性的關注，及假如有師資培育與實習，學校領導者是否願意在其學校現場使用以教學藝術鑑賞的教學領導策略？俾供未來相關研究之參考。

## 參考文獻

- 王世英、張德銳（2006）。中小學優良教師專業發展歷程及教學經驗之研究。國立教育資料館編印。
- 李雅婷（2002）。課程美學探究取向的理論與實踐研究：以國小藝術統整課程之教育批評為例（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。
- 李詠吟（1986）。教學原理。臺北：遠流。
- 林逢祺（1998）。美感創造與教育藝術。教育研究集刊，40，頁51-72。
- 林佩璇（2001）。個案研究及其在教育研究上的應用。載於國立中正大學教育研究所主編，質的研究方法（頁239-261）。高雄，麗文。
- 洪詠善（2008）。美感經驗觀點的教學再概念化（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市，臺灣。
- 紀家雄、陳木金（2013）。知識資產管理對中小學校長學校創新經營之啟示。學校行政雙月刊，84，148-165。
- 郭昭佑、陳美如（2007）。評鑑學家的系譜——一趟探尋《評鑑根源》之旅。當代教育研究，15(1)，181-192。



- 黃宗顯（2010a）。學校領導研究的新視域：領導的美學實踐。教育研究集刊，56，1-28。
- 黃政傑（1987）。教育鑑賞與教育批評。載於黃政傑，課程評鑑（頁151-175）。台北：師大書苑。
- 黃昆輝（1988）。教育行政學。臺北市：東華。
- 許恬寧譯（2020）。觀察的藝術：在日常生活中開發想像力的131個練習（Rob Walker原著，2019年出版）。臺北：大塊文化。
- 陳瓊花（1999）。藝術概論。臺北：三民書局。
- 單中惠主編（2010）。教師專業發展的國際比較。北京：教育科學出版社。
- 歐用生（1993）。建立教育社區。研習資訊，10（3），1-4。
- 歐用生（2006）。課程美學－教師是藝術家。載於歐用生，課程理論與實踐（頁58-80）。臺北：學富文化。
- 歐用生（2010）。課程研究新視野。臺北市：師大書苑。
- 歐用生（2010）。正在形成的社群－「美學社群」的建構。中等教育，61（3），8-19。
- 蔡培村、武文瑛（2004）。領導學：理論、實務與研究。高雄市：麗文。
- 鐘啟泉譯（2012）。學校的挑戰：創建學習共同體（Manabu Sato原著，2006年出版）。上海：華東師範大學出版社。
- Alsup, J. (2006). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Arredondo Rucinski, D. (2005) Standard for reflective practice, in: S. Gordon (ed.) *Standards for Instructional Supervision: Enhancing Teaching and Learning* (West Larchmont, NY: Eye on Education).
- Baldacc hino, J. (2009). *Education Beyond Education -SeJfand the Imaginary in*

*Maxine Greene's PhiJosophy*. New York :Peter Lang.

- Baker-Doyle, K. J. (2011). *The Networked Teacher: How new teachers build social networks for professional support*. New York, NY: Teachers College Press.
- Barrell, B. R. C. (2003). *Teaching as a form of artistic expression*. Canada: Calgary. Delselig Enterprises LTD..
- Behar-Horenstein, L. S., Mitchell, G. S. and Dolan, T. A. (2004) A multidimensional model for analyzing educational processes. *International Journal of Leadership in Education*, 7(2), 165-180.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods (5<sup>th</sup> ed.)*. Boston: Allyn and Bacon
- Bolman, L. G, & Deal, T. E. (1993). Everyday epistemology in school leadership : Patterns and prospects. In P Hallinger, k. Leithwood & J.Murphy(Eds.), *Cognitive perspectives on educational leadership*.(pp.21-33). NY : Teachers College Press.
- Bresler, L. (2006) Toward connectedness: aesthetically based research. *Studies in Art Education*, 48(1), 52-69.
- Bullough,R.V., Gitlin, A. D. (1991).Educative community and the development of the reflective practitioner. In Tabachnich, B., Zeichmer, K. (Eds.) *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. (pp.35-55). London: The Falmer Press
- Cohen, W. A. (1989). *The art of the leader*. New York: Prentice Hall.
- Crawford, D. (1987) Aesthetics in disciplined-based art education. *Journal of Aesthetic Education*, 21(2),227-239.
- Dewey, J. (1958) *Art as Experience*. New York: Capricorn Books. (original work published 1934).
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books.

- Eisner, E. W. (1983) The art and craft of teaching. *Educational Leadership*, 40(4), 4-13.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs (3rd Ed.)*. New York: Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (1985) *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs (2nd ed.)*. (New York: Macmillan).
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey : Prentice-Hall.
- Eisner, E. W. (1998b) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. (Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall).
- Eisner, E. W. (2002a). *The educational imagination*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. New York: Routledge.
- Flinders, D. J. & Eisner, E. W. (2000). Educational criticism as a form of qualitative inquiry. In Stufflebeam, D. L., Madaus, D.L. & Kellaghan. (Eds.), *Evaluation Models : Viewpoint on education and human services evaluation second edition*. Kluwer Academic Publishers.MA : Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Greene, M. (1995). *ReJeasing the imagination-Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco:Jossey-Bass Publishers
- Greene, M. (2001). *Variations at a Blue Guitar*. New York: Teachers College Press.
- Hansen, H., Ropo, A., & Sauer, E. (2007). Aesthetic leadership. *Leadership Quarterly*, 18, 544-560.
- Heid, K. A. (2005) Aesthetic development: a cognitive experience. *Art Education*, 58(5), 48-53.

- Holzer, M. F. (2005). From philosophy to practice: Asking important question, creating enabling structures. In Holzer. M. F., Scott Noppe-Brandon (Eds.). *Community in the making - Lincoln center institute. the arts. and teacher education.* (pp.3-11). New York: Teachers College Press.
- Klein, S. R. (1999) Creating artful leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 2(1), 23-30.
- Lewis, A. C. (2004) Schools that engage children. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 483-484.
- Klein, S., & Diket, R. (2006). Aesthetic leadership: Leaders as architects. In E. A. Samier & R. J. Bates (Eds.), *Aesthetic dimensions of educational administration and leadership* (pp. 99-109). New York: Routledge.
- Moore, R. (ed.) (1994) *Aesthetics for Young People* (Reston, VA: National Art Education Association).
- Macdonald, E., & Shirley, D. (2009). *Mindful Teacher*. NY: Teachers College Press.
- Newmann, F. M. and Wehlage, G. G. (1995) *Successful School Restructuring* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development).
- Palmer, P. J. (2007). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's life*. CA: Jossey-Bass.
- Rubin, L. J. (1984). *Artistry in Teaching*. New York. NY: Mcgraw - Hill College.
- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Sullivan, S. and Glanz, J. (2006) *Building Effective Learning Communities: Strategies for Leadership, Learning, and Collaboration* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press).

