

從一個戶外學習活動課程發展談教師層面 課程與教學設計慎思歷程之可能

顧瑜君 朱麗娟 陳培瑜 林育瑜¹
國立東華大學教育研究所

摘要

本研究的目的是在於探討以課程發展為主軸的課程與教學慎思（deliberation）歷程，嘗試理解此歷程是否可以作為教師專業成長的基礎，又如何使教師專業成長得以落實在日常教學活動中。

除此之外，本研究亦嘗試以一個參觀藝術展的戶外教學單元課程設計案例為基礎，描述課程發展與設計流程中：課程目的、教學目標、教學內容與方法之動態關係等，與教師專業之關係，並實際的將課程發展歷程中慎思的運作歷程詳細陳述，從中解析說明課程可以被視為草擬空間的狀態，並於教學的歷程中蒐集可轉化的動態資源，從教室課程的層面理解課程與教學的交互動態關係。本文主要的兩個部分為「課程的起點在教師身上」，此部分主要探究課程與教學設計理論的依據；第二部分「打假為真 逆向思考」，則是以實際的課程與教學設計歷程做為案例的分析思考。

關鍵字：課程與教學設計、戶外學習活動、課程慎思

¹ 第一作者為副教授、本文所屬計畫之主持人，其餘作者為研究生且為參與本文計畫之助理

緣起與背景

本文所陳述的課程發展案例，可以從兩個事件來陳述其緣起與動機：

缺乏學習熱誠與動機的鄉下孩子

筆者與一群國小老師們，定期聚會進行學校本位課程發展研發討論²，團隊成員來自不同的學校但都屬非都會區域。在一次討論中，幾位來自同校的教師們對於鄉下孩子缺乏學習動機的狀況有些傷神，具體的例子之一就是剛剛結束的畢業旅行，學生在大型遊樂場中玩得連午餐便當都可以不領、不吃，以爭取玩樂的時間，但到了故宮博物院，雖然特意安排了解說人員，但學生對世界級珍貴的文物缺乏瞭解的興趣，很早就回到覽車上，等待開車期盼下一個行程（期待或盼望下個參訪點可以更有趣吧）。

討論的過程中老師們也反省著是否需要更有結構的教學設計，例如製作學習單或參觀報告作業等措施，但老師們的經驗對於高結構性的戶外教學設計經驗是不滿意、甚至有負面感受的，在學生抗拒與老師的壓迫互動下，如果選擇繼續給學生學習的壓力或更多的結構式學習，可能造成學習的惡性循環，使得師生雙方在互外教學活動中也只能持續以挫折感和無力感相對應。

因而，我們的研究團隊討論著：究竟戶外教學的意義何在？該如何進行？只能在結構與放任兩個極端選擇嗎？戶外教學對學生的整體學習意義為何？回溯以往的經驗發現，這些問題以往因為教學的壓力、時間限制等因素，往往得過且過地，沒有機會徹底且認真的思考，只是將「學生就是缺乏學習動機」視為是合理的解套，安慰老師不安的心情，再加上戶外教學的頻率實在不高、間隔期長，學習不力的沈重感很容易隨著時間淡化，然而，這些困惑事實上應該成為課程發展的起點。

正在我們的團隊試圖從前述問題的困擾中釐清時，奇美博物館正進行縣內的巡迴展，不久之後就要巡迴至鄰近的社區學校內，於是團隊成員們希望藉著這次機會，仔細的檢視戶外教學的各種面象，並審視教師作為課程設計者的角色與任務。

充滿矛盾思考與困惑的鄉下老師

正值我們思考上述問題時，筆者收到一位好友的來信，其中的內容真實而深刻的描述戶外教學為何物。他是一位任教於偏遠地區的國中老師，在自己的孩子進入小學就讀後，以家長的身份參與兒子的學習後，家長的身份的體會與醒悟，開始對自己以往引以為傲的教學方式產生了困惑與質疑，以下的內容，摘錄於這位老師兩次給我的 email 。

² 除了基層教師外，也包含幾位教育研究所研究生，研究生角色為團隊成員兼助理協助資料記錄整理、協同課程發展。

顧老師：

那天，參加我的兒子-小乖班上的校外教學，完全的「知性之旅」。每個景點不斷聽解說、不斷排隊點名、不斷被約束行為。螢火蟲館是最後一站，聽完解說學生在館外等其他入，追逐扭打。老師出來後馬上約束，有個小朋友哀嚎：老師你可不可以給我們一點自由？我在旁邊看了都很痛苦，學生校外教學除了吃了一肚子垃圾食物也聽了一堆垃圾資料。

從前我安排校外教學時，總希望能多一些「知識的吸收」。曾有老師說：玩就玩，何必知道那麼多？當時很不以為然，甚至覺得他很不知長進。看到小乖的情形：平日每天上8堂課（學校申請教育優先區，多一堂課輔），晚上就是寫功課。難得出去校外參觀，也只是把教室搬到別的空間，並沒有真正踏到戶外。回來又有兩張無聊的學習單。

一年前我都視這些為學習。視為九年一貫課程... ..。

過去這一年，從「老師的身分」移位至「小乖的媽媽」。感受著小乖所受的學校待遇：美術用具沒帶被老師處罰，2堂課都在抄課文；聯絡簿忘記帶回來，第二天被打5下。他還安慰我老師打人又不痛。

這些事情我以前當老師時都視為理所當然，同時還自豪著「學生學習成果這麼好，是愛心加暴力的成果」。當小乖同樣被對待時，馬上驚覺自己從前是如何傷害著學生。

兩年前我擔任訓育組長時，畢業旅行安排參觀故宮博物院和畢卡索畫展，阿強對我說：「全校只有你想去。」我真的認為這可能是鄉下學生一輩子唯一的機會看到世界名畫的真跡，對那些話絲毫不在意。

參觀畢卡索畫展時，學生排隊的時間比參觀的時間還長；安排參觀三峽祖師廟，學生一下車蜂湧向廟口的香腸攤。看到學生的行為我很難過，是要迎合他們的需求還是堅持自己對教育的信念？90年音樂老師留職停薪，校長請一位非體制的音樂教師來兼課。我買到一張「歌劇幻影」DVD，以動畫介紹一些歌劇，我只能局限於解說不同媒材的動畫，商請代課的音樂老師針對歌劇解說。恰巧當天我們下午二節都有課，就嘗試「協同教學」（其實我只是負責操作放映機）。聽他深入淺出介紹曲目，並且因為他對劇情的了解，對於圖像的表現有更深的領悟。兩個班擠在悶熱的視廳教室，我很驚訝學生的專注。因為他的帶領，學生看懂了。事後我們談到，對於偏遠地區學校肩負著更多文化傳遞的功能，讓學生接觸多元的人類智慧精華。回顧當年我的做法十分粗暴，將一盆自認為的精緻藝術向學生傾盆到下，而未提供餐具並且教他們如何進食。給予者認為學生暴殄天物，接受者也更加排斥，並加強旁觀者原先的假定－學生喜歡去劍湖山，不喜歡去故宮博物院。

不論前述身為老師、家長的經驗是否具有代表性，但透露出教育現場對戶外教學該如何進行、捏拿住寓教於樂是值得深究與研發的課題。戶外教學是一個廣泛而不易界定的教學形式，從觀摩、參觀到實際操作只要學習發生在校園以外的地方，似乎都可以稱為戶外教學，戶外教學的個別性、特殊性都極高，戶外教學發生之地點、參觀內容、參訪主題等都是影響學習的可能形式與內涵的重要因素。故本文欲以奇美美術館下鄉巡迴展為題，探索教師層面課程與教學設計歷程。

課程的起點在教師身上

就一般狀況而言，基層教師對於課程、教學、學習的理論並不陌生，然而理論對於要教些什麼、如何教等問題多數時候沒有直接的幫助，因為課程與教學的問題都是在實際而具體的情境中遭遇，理論缺乏教學現場的特定性，教師們所面臨的課程發展與設計是「教室層級的課程設計」，或如 McNeil (1999)「課程的兩個世界」的觀點，McNeil 描述課程有兩個世界：一個是「修辭的」(rhetorical) 另一個是「經驗的」世界，修辭範疇的課程世界裡有許多委員會、教育單位、政府長官和其他有權的人，依照他們所佔據的位置、擁有的權力等，他們設定關於「學

校該教什麼」、「教師該如何教」的問題，也就是一般所謂的課程政策、目標、綱要等都屬於修辭課程世界的範疇。「經驗的」世界則與教學現場貼近，在經驗的世界中，教師和學生得以共同創造屬於自己的課程模式，教學目標可以依照自己需要設定，師生共同建構知識和意義的歷程。換言之，課程的生命力只有在教室層級因著教師與學生的互動而展現，因此，教室層級的課程不只是教師的設計與教學，學生參與是必要的成分。（周淑卿。民 92）。

McNeil 所謂的「經驗的課程」或「教師、教室層次的課程」概念容易被理解，但在實際的教學現場中是如何運作的呢？以下是我們團隊的歷程：首先，我們進行類似探勘的行前之旅，到該展期的展示學校實地參觀，並請該校的藝術人文老師進行參觀前的解說，在階梯教室內，先將此次展出的所有畫作以詳細的 PowerPoint 將其背景與畫派做了深入淺出的介紹，從印象派到巴比松畫派，然後在實際觀賞參訪的過程中一一針對每一幅展示作品解說，解說過程生動活潑、很多的變化，亦時常將 PowerPoint 講授的內容與時計畫作呼應與對照，讓觀賞者不斷的複習與理解剛剛在階梯教室內的學習。

以身體感知作為思考

這次探勘之旅一共有近二十位老師與研究生參與，近兩個小時的參訪結束後，我發了一封信給所有團隊成員，希望團隊的老師們誠實的面對自己這次探勘之旅的感受與觀察，只有真實面對才能使有生命感：

看完展示的奇美名畫，不知道各位有什麼感受，我發現一些現象：

這次為我們解說的林老師算得上口才一流，既風趣又兼具專業，既使如此，我們一群人不到三十人，下二樓後沒多久，隊伍就無法一致了，首先脫隊的好像是我的助理、研究生，他們沒有跟上隊伍，開始脫隊自由探索、全程跟著解說老師看完畫展，而且形成了小團體各自討論著自己關心的話題。試想我們是「高度社會化」與「高度自我控制」的一群參觀者，這次戶外教學將要成為主體學習者的是國小學生，這樣的參觀行程轉換到他們身上又會如何呢？

但我建議每一位老師認真回想一下，歷時兩個多小時的參訪，自己在聽解說時的真實感受是否可以誠實的面對，想一想當你作為一個學習者，你當時的感受與想法，如果不是因為老師的身份、不是因為懂得自我節制，我們會如何？易地而處，我們的學生要如何學習才會有趣呢？什麼樣的解說對孩子們是有價值與意義的呢？

為什麼要想這些問題？我們會輕易的將自己真實的感受與察覺悄悄的隱藏或忽略，而我認為如果能面對發自自身的真實經驗與感受，才能夠如 McNeil 所述為課程注入生命感與真實性。在下一次聚會討論奇美美術展戶外教學設計討論時，我希望老師們已經認真的思考我信中的提問了。

當任教鄉村的教師知道奇美美術展將在鄰近學校展出時，多數積極認真的老師會把握這難能可貴的機會，帶領學生進行戶外教學親近藝術。多數教師根據以往的

經驗就是設計學習單³，或前置教學準備：如講解文藝復興或巴比松畫派的基本藝術概念，因此教學準備上就會進行收集相關資料詳細閱讀、整理、分類，重新組織成适合自己任教年級學生的教案後實施。然而往往實施後老師們的真實感受是，辛苦與忙碌換得的是不確定的學習，或者是令人傷心、沮喪甚至挫折的結果（如本文第二頁中教師 email 所描述：世界名畫敵不過學生對路邊攤烤香腸的魅力，看到學生冷漠與被動地學習，面對這些名畫珍品沒有仰慕珍惜之感，老師們很難不感嘆精心設計的戶外教學活動是暴殄天物、珍珠餵豬吃的感嘆）。這個現象反映出在教學的現場，課程與教學往往被當作線性式程序問題處理，課程與教學的目標很快的被確定後，以為尋找合適的法則或技巧就可以解決的問題。然而課程與教學的問題只是簡單的程序問題嗎？還是教學者所欲達到的教學目標與採行的教學形式或策略之間的反覆對話、辯證、修正、質疑、重組、再提問……的過程？（余安邦，民 91；歐用生，民 92）根據 Schwab（1978）的想法，這樣的交互作用歷程就是所謂的慎思(deliberation)或實際推理(practical reasoning)。

但進行課程發展與設計時，慎思（deliberation）實際歷程是什麼呢？它是一個發現的過程，是把教師或課程設計者所面臨的真實情境轉轉化，轉化創造新的理解平台。以奇美美術展為例，在討論應如何「好好把握這個機會」的概念下，奇美美術展覽下鄉巡迴展示被定位為「珍貴與稀有資源」，如果我們思考為什麼下鄉巡迴展示奇美美術展覽該定位為「資源」？也就是重新思考：「什麼是資源」？那我們或許會有很不同的發現，這個思考也成為慎思歷程的起點。

從多數積極認真老師的作為中所看見或定義的「資源」是這樣的：把資源視為具體的物件(objects)，當作可以被操控的實體（facts），如同多數學校在設計學校本位課程時將學校位置所在的社區內「擁有的」農產品、遺址、民俗文物等當作資源，經過加工轉化後成為課程的主體，這也是為什麼很多學校都將社區資源主題式課程當作學校本位課程。這個把資源定義為具體物件的認識，使課程設計者與資源的關係定位在主客體的相對位置「我 — 運用 — 資源」，在此思維模式下，因為相信資源越豐富越好，思考的重點在於開源與節流的層面，如何拓展與增加資源，同時如何系統化、更有效率的組織資源。而面對奇美美術展時，美術展示品成為珍貴且短暫的資源，於是如何充分的運用奇美美術下鄉展，課程與教學設計被化約成為「教與學的步驟」的適切性。

但現實的教學現場中，資源通常是有限的、出現的時間過渡短暫（不管是藝術鄉村巡迴展或畢卡索），因此就算鄉村教師在拓展資源和有效運用資源兩個層面下功夫，無論如何努力都受到資源的牽制，這樣的思考模式使課程發展或設計不斷的在既有的模式中循環，課程複製模式成為教育現場不能跳脫的循環，課程設計者、教學者、學習者像是被關在還狀鐵絲籠裡的松鼠，不斷的往上爬，卻只轉動

³ 事實上配合這次的展示，主辦單位已經設計了高、中、低年級各一份學習單，供所有參觀教師使用，而這份學習單可算得上「面面俱到、四平八穩」，針對展示內容設計問題，選擇題、簡答題以及創作題。

了滾動的鐵籠，並沒有產生移動，日積月累後教師產生疲累、無力感，學生學會因應各種類型的奔跑、找到省力的應對模式。為什麼呢？因為這樣的思考其盲點是：運用資源者非屬資源的一部份，是置身於資源外的操縱者。

因此我們認為：資源不只是一個具象現存的物質如特產或文物，而是透過教育工作者的主體性與其面臨的教育問題對話後，建構(construct)出清楚的具有意向性(intentionally)與價值性的問題意識(problematic consciousness)，透過這個建構的歷程，才能夠看見原本不被視為資源的實體，資源豐富與缺乏不再是固定的而是流動與創造的概念，教學者或設計者必須把自己視為資源創造與生成的重要部分，漸漸放棄置身事外的去開發、運用資源的操縱模式，置身事外的模式使得課程與教學設計或發展歷程與設計者處於疏離與異化狀態，這也是傳統的行為主義派典課程思維或工學模式的運作(顧瑜君，2004)。我的建議是，如果資源可以從具象實體轉換成參與價值的創造，課程設計者(教學者)才能夠充分理解課程與教學的動態價值與關係，並能使課程設計者之慎思過程與價值，透過教學方案與教學歷程展現，成為課程與教學的一部份。於是，什麼是資源、什麼不是資源不能從物件本身去衡量與決定，需要從教師或課程設計者可以創造什麼著手。至於這個思考，課程設計者(教學者)則可以回到課程的慎思的實際推理進行思考；所謂的實際推理，可以這麼思考：身為鄉村地區的教師，在面對源絕不斷的教育政策和教育資源時，都必須先問自己：我的學生面臨重要的問題或需要發展的學習經驗是什麼？所任教的學區現在面臨什麼問題？也就是從自己的困境開始思考課程發展與設計，而不是從外在的資源拓展思考。

這種思考使疏離與異化的課程處境獲得轉換的可能，也就是說教育工作者，必須面對自己並深刻的探究：學校教育應該扮演的角色是什麼？老師應該做些什麼？以此次奇美美術下鄉巡迴展而言，鄉村處境的教師們應該與自己對話以及跟相同處境教育工作者的對話，作為課程的基礎價值，以及其課程發展模式。我在 email 中向團隊成員的提問，正是希望老師成員們思考如何不置身事外的面對課程，如何不置身事外比較容易做到的體察與面對來自身體的訊息：當我們的探勘學習歷程進行時，我們自己作為一個學習者我們真的對名畫的歷史、派典、作者的心境、當時的社會文化特質....有興趣嗎？還是我們屈於自己的角色與身份選擇符合社會期待的行為展現出來？當我們的軀體隨著解說老師一幅一幅名畫移動腳步時，我們自己是充滿期待嗎？是等不急要欣賞下一幅名畫嗎？還是跟脫隊的研究生一樣，希望有自由探索的可能？但若是讓學生自由探索，他們究竟學到什麼呢？關於藝術的知識又該如何呢.....，這些真實的感受如果加以面對，可能難以啟齒：會不會透露出自己缺乏藝術修養與內涵，也可能是擔心或猶豫：孩子們看得懂嗎、這些名畫的價值真的能轉化成孩子們能體會與接受的嗎.....。這些原本隱藏而不現身的身體與情緒感受，是否是重要的「資源」呢！

如果教師或課程與教學設計者自身的感受也是一種資源時，設計者將不能固定於一個位置-置身事外的運用資源，設計者至少已經有兩種角色與位置：資源本身

以及資源的運用者，兩個角色使資源的創造與生成有流動性的場域。

面對自身處境

於是以課程研發團隊催化者的身份，我拋出了幾個問題，並把我的問題背景做了說明，試圖將這些問題作為與團隊成員們對話與檢視的起點。

一、對於非美術專業的老師該如何利用這類藝術展示？

我想多數要規劃這次戶外教學的老師都不是學美術的，但這類展示很容易直接當作「藝術人文領域」的課程，用簡單的邏輯與公式處理屬於藝術人文領域的課程需求，我們可能會去充實自我的美術知識，惡補文藝復興與巴比松畫派的種種素養，來因應將來要面臨的教學或解說工作，資料整理、打字、分類、簡化...使我們設計的課程內容成為學生程度可以接受的水平。

但我的建議是逆向思考，為什麼看畫展是美術學習？為什麼看名畫需要美術專業？請老師們嘗試著用一個相對簡單的原則思考：你，作為一個學習者，什麼是你會有興趣一頭栽進去的，連你都覺得：喔，好有趣喔、真好玩！以此為基礎，來思考如何為學生這次參訪訂出「教學目標」，那麼，相信，學生會有積極學習的意願。

二、展示的都是複製畫，按照常理，觀賞者並不能產生因為親眼看到油然而生的那種珍貴感，那麼，為什麼需要學生「親身」站在這些複製畫作前面「欣賞」？還必須顯示出能看到名畫的崇敬之態？

如果畢卡索畫展值得排隊，是因為那些是「貨真價實的」「珍品」，站在「真品」前，面對面去看大師畫作，是重要價值之一。而這次，我們看的都是「假貨」，解說老師還可以用手去摸一下以強調講述內容，這些動作反而違背了觀賞藝術品的應有行為，那麼這樣的展示需要是否必須被重新定位，更需要老師們努力去想，如何「弄假成真」，這樣，才不枉費大熱天、勞師動眾走這一遭，不然，用PowerPoint 投影出來在教室內觀賞，或輸出幾張大圖，稍微精緻的布置在學內給學生看，效果似乎也沒差很多，不是嗎？

因此請老師們務必想清楚，「走出校園去看」複製品（假畫）的目的與意義。

三、鄉村中展示這類的作品，是否需要關注地域性的特質？作為一個鄉村學校的老師，我們可以做什麼？

中國最早的社會工作者宴陽初先生，在民國初年時推行鄉村教育，有四個主軸：識字、衛生、生產與文藝。在那個連溫飽、識字都難以滿足的年代，宴陽初先生竟然把「文藝」放入四大工作之一，理由是文藝可以拓展視野、文藝充滿了對人世的深刻洞察力、反省心與前瞻的價值，因此農村的不能只救窮與無知，還需要提升整體價值感，改善了農民的生計與衛生同時，必須提升的是作為一個人

整體的價值與意義。

那麼，現在我們面對做為任教鄉下的老師，這些世界名畫（雖然只是複製品），藝術展示下鄉到了我們身邊，我們是否應該賦予這類展示屬於鄉村的價值，而那個價值又是什麼？這個問題，理應被放入此次戶外教學的課程教學設計中思考。

上述的三個問題我是提問者、催化者同時我也必須是共同思考者，在與老師們進行後續討論之前，我也不能置身事外的將問題拋出後，只等候他們回應，作為團隊成員的一份子，我試圖將自己置身於奇美藝術展示戶外教學設計者的角色，思考理論與實務之間的對話可能，期望從交流與澄清的的互動中，落實教學者即課程發展者、研究者的理念。

消弭「課程複製」的無力循環現象

首先讓我困惑的是為什麼應該是值得讚許的「藝術下鄉」，卻讓我有「勞師動眾看假畫」的感受，我當然瞭解讓真跡下鄉是耗資龐大、無意義的期望，但若我們無緣看真的，只能將就假的嗎，或者因為我們在偏遠的鄉村能看到假的就該知足？...但當我試圖澄清「為什麼大費周章的去看複製畫時」的這個問題，難道與課程無關嗎？對於此次展覽的這些疑惑如何成為我上述所論述的資源呢？

當我查詢奇美博物館推動藝術下鄉的用意時，獲得的答覆是：奇美博物館提供約三十幅館內收藏複製畫作為展示，並提供光碟片作為教學資源，其餘的工作就由各地方教育主管機構協調所屬學校。那麼為什麼奇美博物館的主要目的是希望台灣各地的學子瞭解台灣有能力收藏世界級的藝術品，分享榮耀，並觀賞複製畫作後產生願意一睹真跡的念頭，未來有機會到奇美博物館去真實世界名畫作品相會。當我詢問協助展示的學校展示畫作的順序是如何決定的？統一的學習單是由誰設計的？等屬於縣內的展示目的與細節時，獲得較多推測性的想法：應該是奇美或教育局吧。

我的經驗告訴：繼續追問或澄清可能會造成主辦單位或承辦單位的困擾，因此，我放下追求真相的行動，審慎的推測這種民間機構辦理的推廣性教育活動與教育部等教育主管機關由上而下推展的教育政策模式可能很相近，在國中小學校已經忙碌不堪的日常教學外，還要承辦活動更是擠壓了學校熱心的老師的工作量，因此在鄉村學校內，可以動員的學校人員極度有限的狀況下，能把畫作找到場地、有模有樣的展示出來已經實屬不易，另一方面，願意帶領學生走出校園親近藝術的老師，也應該是較為認真積極的老師，況且學生只要不坐在教室內已經比較快樂了，加上藝術欣賞的學習不是參觀一個展覽就可一蹴可幾，如果有現成的學習單，整個戶外教學很容易在沒有太多時間思考的狀況下完成，能夠做到將作品簡單的介紹、重點畫作深入說明，維持基本秩序，又能收回厚厚一疊學習單，具體的學習成果也有了交代。

雖然時間精力與教育整體結構的限制重重，但我們還是可以問一問：老師的課程

意識何在呢？也就是老師們對於參觀一個美術展有什麼企圖呢？如何發展一個課程的意念，其意念與第一線的學校教師們有何關係？是否可以與他們日常教學面臨的問題連結上...等，我們試著自己先試做與澄清，並分享給團隊老師們做為修正、再思考的基礎。

在這個階段的課程與教學設計主要任務是：澄清的合理的課程目標與教學價值，並設法找到「我一運用一資源」的模式轉化可能，找尋資源如何可以被創造的可能切入點，避免落入工學模式或行為取向的課程設計，降低用有效率的方式解決問題的依賴，設法則退回最原始的困惑開始行動（如我前面所述，從身體的反應中尋找訊息）。

打假為真，逆向思考

在中國大陸，查緝仿冒品稱為「打假」，與「查緝」相比，「打」是富有動能、夾帶力量、象徵積極作為的動作，我想借用這個充滿動感的詞作為課程的思考起點，打假的目的是為了使真的生存空間獲得保障，於是我們問自己，我們可否面對這次「假貨」的展覽進行「打」的動作使「真」得以存活？於是，整個課程可以從「假」開始思考，並用「打」為行動來發展與設計課程的動作，簡單的說，不依循既有的思考方式，使假的程度降低或遮蔽，反而利用假作為資源進行課程與教學的設計。

在審視我們自己的探勘之行之後，我腦子裡出現以下的畫面：一群鄉下老師和孩子站在世界名畫的複製畫作前，身體語言與面部表情都顯現出謙卑的態度，仰望複製名畫時，透露出無比珍貴與崇拜的情緒，專注的傾聽、滿足的表情洋溢在每個稚嫩的臉龐上。試問，當我們看到這個畫面時覺得教學成功嗎、值得欣慰嗎？還是一種諷刺？試想此時，如果國王新衣童話故事裡說實話的那個孩子冒出來大聲說：啊！他們怎麼都在看假畫還看得津津有味呢！那個看似令人滿意的學習畫面、專注學習的效果似乎成為無情的指控，間接描繪了一群無知、可憐鄉巴佬的行為。然而這個畫面往往是鄉村處境的真實寫照：鄉村無緣享受一流的東西，只能將就二流、三流甚至假貨。因為硬體的不足、經費的缺乏等不可抗拒、也難以改善的因素，一流的展演不來或難得來，至於那些能夠到花蓮來的表演，其水準則相對較差。因為依照大多人的認識：依照觀眾的水準，似乎也不需要以最佳等級的表演相對應，因為在鄉下識貨的人、能欣賞的人太少了。再加上，那些有能力欣賞的人，因為同時具有能力到台北市或紐約等一流的城市去看展覽，並不會留在鄉下看。作為教育工作者，我們必須思考，這類的邏輯在教育現場也不斷的複製，於是在無法與真跡相見時，老師們自動調整心態，配合潛在的「鄉村不如人」的價值觀，能有複製畫作下鄉，仍要好好珍惜，因為「無魚蝦也好」！。於是老師們努力的使自己、使學生顯示出懂得珍惜名家作品，以免被視為無知、鄉巴佬，但努力的同時卻偏偏構築了原本想避免的畫面。

同時這個假象也使原本被視為「珍貴而稀有」的資源必須重新被檢視，複製畫作

戳穿了另一個必須認真面對的假象：這些下鄉巡迴展是畫作，其實並沒有原本期盼的價值，價值必須是課程與教學設計者賦予的，絕對不是來自畫作本身。於是作為奇美美術展戶外學習課程與教學的者是否需要理解一個最基礎的信念：參觀奇美美術展的課程目的（course goal）並不在於去仰慕名家作品。必須更貼近課程與教學者、學習者的現實（真），把假「打掉」。

打，當然不是拿掃把或棒球棍去敲爛複製的畫作，打的隱喻是設法使真可以出現。在設計課程的原初點，我們必須這麼想：如何使這些假畫帶給學生真實！或許這樣的描述很抽象，我們用熟悉的成語就可以理解打假與課程設計概念之間的關係：弄假成真、以假亂真、真真假假、真假難分、真情假意……等等。因此，在此課程設計中，正是將假的為基礎，做為資源，再進一步建構真實，賦予「假」特有的價值感與意義而創造出資源。換言之，如何把假當作資源，使假可以作為動能活化課程的課程意識，必須在所有課程與教學設計發展之前被釐清與確認。

其次，團隊成員必須理解課程是「動態的」、「非直線的」、「可隨時調整的」、「融入的」；而領導者、參與者和學習者之間的角色更是「不斷在互換的」（陳浙雲、余安邦，民91）。我的角色與任務則是促成這個不斷的互換歷程。我將上述的課程意識提出後，必須協助團隊理解看似抽象的課程意識概念。以下則試著以一個具體的畫作為例來說明。

此次展出的畫作中有一幅以「審美觀」⁴為中文標題的畫作，簡要的介紹如下：

此畫於1881年在巴黎繪製而成，描繪著一位落魄的窮畫家，拿著自己的作品到一間小餐館前兜售，希望能夠將畫賣出去，換得一些金錢以維持生活，然而姑且不論畫中的餐館廚師是否懂得藝術，他托腮俯視畫作細細品味，而廚師身旁的那隻狗，看畫表情似乎比廚師更豐富，人模人樣地眯著大小眼，煞有介事地欣賞著畫，可說是狗仗人勢。作者洛珊斯坦以他精準的寫實技法，細膩地描繪出卑微的窮畫家賣畫時的低姿態，與廚師和他的狗賞畫的高傲神韻，此畫真可堪稱是一幅極為成功、生動且迷人的風俗畫。（資料來源：奇美美術館網站）

就基本的教學程序來說，教學者可以引導學生推測此畫的主旨為何？試圖在傳遞的訊息是什麼。而我們（參觀者）怎麼知道他／它要告訴我們什麼。每一幅畫作都有一個標題或名稱，對於用「審美觀」原文的標題：A Discerning Eye，而discerning的意思是有洞察力、眼光敏銳、有辨識力，畫作雖然是複製品，但畫作的意涵應該不受影響，而這幅畫所欲傳達的概念：有洞察力、眼光敏銳、有辨識力與教學、學習如何產生關連？這樣的思考與對話才能使資源產生。

在學生知道了畫所表達的意境之後，教學者是否可以轉化這幅畫的「言外之意」：誰才是這幅畫真正要嘲諷的對象？窮畫家？廚師？或是廚師旁邊的狗？還是有其他的對象是沒被畫或說出？回到畫作的本身探究意義：畫家地位的自我嘲諷是否透露出自己對牛彈琴，找錯對象展示作品？有沒有可能是透過這個畫作看引發觀看者認為廚師只有味覺感受缺乏美學素養...，從不同面象探究之後，究竟這幅

⁴ 原圖參見附錄

畫透露出的意涵是誰歧視了誰呢？這個自我嘲諷的作品卻也無意地、悄悄地、巧妙地嘲諷了另一個職業。有洞察力、眼光敏銳、有辨識力是此畫的主旨，課程與教學設計者，如何將此主旨運用於教學中、如何使其與自己與學生的生活經驗產稱關連，就是教學資源的創造，而不是名畫本身。

誰是畫中人、誰說畫中話

例如，將這兩個人的關係轉換到自己的生活，有沒有類似的經驗？如果替換這兩個人，可以用誰呢？老師 vs 學生及其考卷、先生或小孩 vs 太太或媽媽的廚藝；或者可以在同學之間、手足之間、鄰里之間察覺這幅畫中希望傳達的主旨呢？... ..學生可以從生活中去理解歧視關係的動態性、雙面性、流動性，於是，畫作的真假顯得不那麼重要了，畫作所要傳遞的價值與意義：有洞察力、眼光敏銳、有辨識力的學習可以放置在學生日常生活中，去處理複雜而多面的人際互動關係。（當然，如果這個概念課程與教學設計者產生共識與認同，學習單或教學活動的發展就變得容易且會富有創意，參見附件一）

當然，戶外教學參觀奇美美術館也可以成為這個練習的一部份，這幅畫的原始用意是畫家的自我嘲諷，老師可以動一點手腳，讓此畫中畫家手中的拿幅畫正面顯示出來給學生看，例如，或許是「蒙娜麗莎的微笑」⁵或任何學生熟識的名畫，那麼廚師的無知就變成被恥笑的對象了，世人會笑說：怎麼連這麼有名的畫都不知道！或者，老師可以帶高年級的學生思考，畫中的畫家可以是老師（或者奇美美術館），廚師是學生自己，畫家手上的作品正是這次的下鄉巡迴展覽內容，學生們可能在面對這些世界有名的畫作時，流露出跟此畫中廚師相同的表情：這有什麼好看？於是學生們的處境就變成畫中的處境，真與假在此時變成動態，雖然此畫為複製的假畫，但學生的感受與身份可以為真，象徵性的鑲入畫中，經過設計的討論與引導，老師可以讓學生面對自己跟世界名畫的關係。

在有了相互呼應或是對照下，可以產生出主、客體或是自我與他者的觀念，我們再開始將學生帶到自己的生活經驗當中，讓學生理解自己與別人或者事物的關係其實也可以以這幅畫作為表達。

假如可以藉由學習單做為學生經驗的連接、聯想，其實已經開始與這幅畫有呼應的關係出現，這時學生欣賞／看假畫，其實就有了新的意義產生，對於畫作的詮釋權其實又回到學生的手中，超越了原有的「標準答案」，這樣的看假畫的動作，才有回到真實世界的可能，對於學習者而言，也是另一個創造者。

以此思考模式為基礎，我們初步結構了幾個可以作為原始素材的提案，作為課程

⁵為了避免學生不知道蒙娜麗莎的重要性，老師可以設法在生活中尋找簡易補足學生先備知識的方式，例如最近曼士德咖啡廣告就是將蒙娜麗莎的微笑做成街頭藝術為題，藉以引發學生關注身邊許多事物都借用名畫為題，培養學生從日常生活中理解名畫與自身的關連。

發展團隊後續的修正與討論基礎。⁶

以身入畫，因我為真

既然已帶了學生到展覽地欣賞奇美畫作，當然還是希望學生的學習能從奇美畫作延展出來，而非跳脫奇美畫作另外設計學習單，否則則失去參觀實地參觀奇美的意義。因此，我們各找到二幅可以成為二組教學的畫作：「看海」與「暴風雨」⁷，設計原則屬「比較型」思考，希望老師於參觀畫作的過程中，除了單幅畫之欣賞外，能有統整畫作，加以分析比較的能力，如下例：動靜之間、甜蜜 vs 恬淡關係。

教師引導前的先備知識，畫作說明：

「看海」：畫中描繪著兩名年輕的少女，一起坐在海邊的沙灘上看海，由她們兩人的側臉看來，似乎並沒有在聊天或是嘻笑的樣子，只是一起靜靜地望著大海，令人不禁好奇地想像她們是否在回憶著往事，而整個畫面亦感覺不到有太大的動態，彷彿時空就隨著她們的回憶，一起凝結在最美好的那一刻。

「暴風雨」：**畫中人物對角線的構圖加強畫面的動感**，戲劇性的光源則細膩地勾勒出一對走避暴風雨，奔馳於山野的年輕男女。(摘錄自奇美美術館網站作品資料說明。備註：底線為筆者所加，欲強調觀看畫作的重點。)

奇美畫作下鄉的目的，原在於希望學生有機會瞻仰西洋世界名畫的風采，誘發其欣賞者進一步想一窺原畫的真貌；另一方面，也不希望老師們將此畫作參觀視為一種趕流行，而將參觀的學習窄化在美術教育的「知識」上，以致過程中既無學習又喪失了藝術鑑賞的意義。因此，嘗試著從最基礎的認知中出發，但最終目的仍在於延伸畫作之根本意義來與學生之生活經驗做結合(涉及教師課程意識、課程慎思部分)。並利用藝術鑑賞教育中描述、分析、解釋、判斷⁸的流程，為本學習單設計之原則。實施過程可以簡述如下：

描述：讓學生試著描述所見畫作之內容。

「看海」中，兩位少女正在做什麼？他們是什麼關係？想像為何他們會坐在那邊？他們正在觀看什麼？是海嗎？還是有其他景象在他們眼前？

「暴風雨」中，從他們的動作覺得他們在做什麼？他們的表情、姿態為何？

透過對畫作基本的觀察後，讓學生試著比較兩幅畫之不同之處。

⁶ 本文撰寫期間為此戶外教學課程發展進行之初期，後續討論無法於截稿日期前納入本文，將於口頭發表時補充進展。

⁷ 原圖參見附錄

⁸ 引自 http://content.edu.tw/senior/art/nt_js/html/west1/d8.htm 網站，描述、分析、解釋、評價之意義如下：

描述：乃陳述美術品表面可立即指稱的視覺對象，而不涉及作品的涵意及其價值的認定。

分析：係探討所指稱對象間的關係，也就是分析作品間各部份組合的情形。

解釋：指推知一件美術品所蘊含的意義，也就是探討美術家透過作品欲表達的觀念。

評價：就一件美術品與其它同類美術品比較，而予以價值判斷。

深入分析：

此部份可由老師解說，一般畫作中基本的構圖方式如何形成畫作之風格。例如由兩幅畫中很明顯的看出水平線與對角線之構圖形式，「看海」的水平線形式，給人靜態之感受，「暴風雨」的對角線構圖，則形成了畫面上動態之感。

比較與延伸：

從「看海」中，可試著讓學生想像當自己是畫中少女時，透過當時的景色與氣氛，自己將會是一個怎樣的心理狀態？引導學生思考從靜態畫中展現裡，看見了畫作的內涵反倒是一種主動意象的顯露；而另一幅「暴風雨」，雖然以對角線表達出動態的形式，但畫中主角卻是因為暴風雨的來臨，被迫必須逃離當時的現場，呈現的是主體的被動。在兩幅畫之對比下，形成一種相當有趣的審美心境。

學生生活經驗之結合——「以身入畫」：

兩幅圖畫可以設計讓學生演出畫中的人物，演出以數人為一小組的方式進行。

「看海」的演出，需配合道具，先將畫作的背景以簡單的大圖輸出，用簡易的電腦處理後，僅保留海灘背景，沒有人物，請學生自願模擬畫中人物，但因為實際畫作在展覽場，學生必須透過展覽場與小組工作地點來回的觀察與記憶，指導兩位主角動作，使其成為畫作一部份，在來來回回觀察、指導、修正、討論、比較等過程後，學生滿意自己的「畫作」，老師可將全組工作的成品以數位相機拍攝紀錄，作為回到學校後，後續課程的素材。

在小組完成「以身入畫」的作品後，老師可以訪問演出者，是否如畫作中兩位幽雅的少女所透露出的「舒服與自在」？可以預期的答案是否定的（當然，他們被同組同學折騰那麼久，足見模特兒難做啊...），老師可以引導同學思考，如果我們自己要成為畫中的人物，哪些姿勢與動作適合這個背景，哪種姿勢會更舒服，老師做一個示範後，同學兩兩上場，先決定兩人的關係、並一兩人的角色設計看海的目的或原因，每組同學都回答：你們是什麼關係？想像為何他們會坐在那邊？他你們正在觀看什麼？是海嗎？還是有其他景象在他們眼前？並將每組同學的姿勢都做成數位影像照片記錄，表達的內容也做成記錄，也將作為後續課程的素材，學生可以將對家鄉海洋的觀與觀點作為教師教學資源，這個歷程也可使學生與老師共同建構課程成為可能，學生對家鄉事物的觀察、理解等，都可以納入課程中。

至於「暴風雨」的角色扮演亦可以分組的方式進行，有人演出畫中人物，其餘同組同學必須使演出者逼真，可以結合社區資源與家長參與，如請學生媽媽製作簡單的服裝道具，讓學生穿戴後有畫中人物衣裳的材質，透過迎面襲來的風雨，呈現出衣裳迎風招搖，讓學生從中體驗飄逸的美感。

過程：請學生尋找校園內找一個與畫作中相似角落，做出畫中人物的動作，

但因為動作是靜止的，因此，同組同學必須設法使遮雨的那塊土黃色的布漂浮起來，教師此時可讓學生發揮創造力，想像可讓布漂浮的多樣方式，學生需合作搨風使畫作中衣服的飄逸動感呈現，充分利用隨手可及的物品替代扇子，探索不同扇子可以製造的風力，同組成員間如何合作才可使風持續等。同樣的，老師將學生的作品過程做成記錄。而這個體驗性的活動讓學生瞭解畫作中的動感呈現是如何的不易，看似輕易飄起的布卻暗藏玄機，也藉此讓學生更熟悉自己生活周遭的物品、景象等。其次，暴風雨這幅畫中亦透露出暴風雨前雷電交加的聲音，老師也可試著將此部份之音效加入活動體驗中，使學生亦從中體驗暴風雨中主角驚恐、落荒而逃的神態，讓整體活動更加生動、逼真，達到「使其為真」。

甜蜜 vs 恬淡關係

畫作說明(教師引導前的先備知識)：

「藝術與愛情」：畫面中穿黑色服飾的畫家，剛完成新畫的草圖後，以悠閒的態度依偎著模特兒，畫家左手拿著詩集，右手食指輕輕勾著模特兒的小手，這個小小的動作清楚地揭露畫家與模特兒的親蜜關係。年輕貌美的模特兒靠著椅背含情脈脈地俯視懷中的畫家，畫家的眼神帶給觀賞者更多的想像空間；暗色背景烘托出前景的兩主角，他倆服飾用色的對比，衣物質感的細膩描繪都十分引人入勝。

畫家在畫布上表現了他心目中的藝術，而在現實生活中他也享受這一幕甜蜜的愛情，我們姑且不論畫中的畫家是否就是畫家本人，但是他將如此浪漫的題材訴諸筆端，運用豐富の色調，以學院派精準的寫實功力完成此幅佳作，得以分享藝術與愛情的雙重喜悅。

「專情的眼神」：在作品中表現出一對年輕農村情侶的含蓄戀情。當日陽光徐徐且風和日麗，由綠茵茵的草地和前景盛開的野花中不難推測當日應為春夏之際，牛兒們也悠閒地在草原上吃草，一對穿著樸素的情侶，正在享受這閒暇的一刻，只見那位年輕女孩羞答答地低著頭編織著毛線，眼睛不太敢正視那位男孩一眼，而那位男孩倒是什麼也不作，只是舒服地趴在草地上，滿臉洋溢著笑容並直視著心愛的女孩那令他心動的美麗臉龐，溫馨且含蓄的情感，正流動在整個溫暖花開的季節。(摘錄自奇美美術館網站作品資料說明**備

註：底線為筆者所加，欲強調觀看畫作的重點。)

這兩幅畫可以以「兩性教育」為題來觀賞與比較，高年級學生已經面臨兩性交往的狀態，因此試圖讓名畫中的愛情關係成為資源，使名畫的價值不只是名畫本身。

談愛情通常是在向對方顯現自己，觀注點在對方身上，所以愛情是屬於為他者服務的顯現，也只有在愛情的關係上，自身才可無私之付出，及完全的展露出對他人的責任先於我自身的自由。因此，本學習單之設計，嘗試從愛情的主題中，引導出兩性關係，並與學生進行討論。實施方式可以如下：

描述：老師試著引導讓學生描述出所見畫作之內容。

在「藝術與愛情」中，從哪些線索可以判斷此畫是在畫室或一般人的家中完成？男女主角的身分與職業為何？從哪裡可以判斷出？畫作中的男女主角正在做什麼？他們的關係為何？從哪些肢體語言可以看出？女主角的服飾、眼神代表了什麼意義？

「專情的眼神」中，描述一下兩人所在的環境背景與季節。(包括牛群、遠山、草地、小花…)。畫中兩人的穿著為何？各自在做什麼？兩人的關係為何？如何看出？

試比較兩幅圖畫中，主角間的親密關係，如何判斷與解釋？讓學生試著比較兩幅畫之不同之處。

分析：此部份可由老師解說。

在「藝術與愛情」中，強調對比的結合，如男主角一身黑色打扮與女主角著白潔明亮的綢緞形成對比，男大女小的年紀對比，全圖由背景黑暗中烘托出主題。女主角的眼神看著男主角，男主角卻是盯著外頭看…

在「專情的眼神」中，透過主角藍色衣飾與大片綠意的調和色系的營造，使整幅畫有給人和諧溫暖的感覺。同時，男孩與女孩所擺放的位置也正好落在整幅畫的最佳視覺位置上，欣賞者很容易一眼就盯著畫中男孩水平躺臥的姿態，和織毛線的女孩，而這些姿態是比較希鬆平常可見的，讓人感覺自然不做作。

學生生活經驗之結合—手與眼的愛情體悟

「藝術與愛情」中，「手」的表現很細膩，從這一部份可導引學生發表與哪些人曾有過牽手的經驗，在哪些情況下會牽手，感覺為何？是否曾有「暗戀」人的經驗，形容一下自己的感覺？如何知道自己是在暗戀或只是喜歡？當學生自己有喜歡的人時，會怎麼做？是如「專情的眼神」中，著重在「眼」，以深情凝視對方，亦或是如「藝術與愛情」中，透過肢體語言來強烈表達，以代表自己的心意讓對方明白呢？試著從這兩種元素裡去感受含情脈脈之美。

延伸思考：

在「藝術與愛情」中，兩人的肢體雖有親密的接觸，除了家世背景差異外〔家世由畫作男女主角衣著及身分中看見〕，又從男主角所顯露出茫然不確定感的眼神，雖在相擁中反而顯現出無形的距離。亦可以與審美觀的教學銜接，探討以畫家為職業的社會地位等相關問題。

反觀另一幅名為「專注的眼神」的畫作，男主角以最直接且含情脈脈的眼神凝望著女主角，雖然兩人之肢體並沒有接觸，顯得含蓄保守，尤其可從女孩的害羞不語，假裝顧著打毛線，配合著戶外自然優雅的景致，卻看見愛情得以漸漸地在滋養，比起上一幅雖有表達親密的肢體，而男主角隱約感到不安疏離。兩幅畫在對比中呈現出愛人之間的情感曖昧的趣味。

討論：

讓學生試著比較兩幅畫中的愛情，哪一幅是他們所喜歡的，理由為何？

或讓學生討論在未來兩性交往的路上，會注意哪些條件來選擇另一半？外

貌、家世、談吐、個性、整體感覺、亦或是讓父母決定？理由是什麼？

可藉由與學生討論的過程中，導引出兩性交往的課題，包括多元弱勢、文化學習、包容尊重…等教育議題的探討。

讓靜物動起來：餐桌上的水蜜桃

這次奇美美術展示中，有許多幅靜物畫作，雖然有很多的繪畫技巧與意涵在其中，靜物作品也有其重要性，但很容易被一眼看過、不留痕跡，如何是靜物動起來、真實的與學生生活相關，也可以使這類畫作真起來。

以「餐桌上的水蜜桃」⁹為例，這麼安靜的場景，近物的寫生除了靜之外還有凌亂的感覺（餐巾掀起一角、桌面散亂、不只只有水蜜桃還有其他的水果或是擺飾），放在桌面的水蜜桃也看起來像被動過一樣，沒有被放回原位，所以…老師能夠引導將靜態的畫面，發現裡頭的動靜是什麼，讓學生除了看靜態的寫生外，看到畫裡「動」在哪裡，與學生的關係有會是在哪？

可能有的思考與作法：數數看桌面有幾個水蜜桃？怎麼算？讓學生各自發揮，還是因為這是一個有關數學空間概念的部分，可以用一些輔助的教具作為操作時的替代（如：積木）；假如桌面的兩顆水蜜桃在擺回去的話，會不會垮下來？是不是重新將水果盤重新排列呢？

連接到學生的生活情境，自己的環境是如何維持的，也是可延伸的作法：想想看在學校自己的書桌或是家裡的桌子是不是有時也雜亂、放很多的東西的時候，還是我自己的桌子（在學校與在家裡）是比畫裡看起來整齊，又是誰整理的，自己？媽媽？爸爸？老師？其他人？還是覺得其實這張餐桌其實還算整潔。

與自己生活產生關連：如果讓學生提出這幅圖畫與自己生活是否相關時，學生可能會指出：我們家的水果都是擺冰箱，不是放在餐桌上，為什麼他們會把水果放在桌上？假如出現了這樣的話跑出來，老師可以把握這類疑問的資源？或許討論水果要放再哪儲存比較好？還是討論時代的不同有不同的生活方式？

結語

經過初步的探究，很顯然的整個課程與教學歷程都得回扣到最原始的困惑：為什麼非去不可？我們必須問，透過這些活動的設計，學生知道世界上有許多名畫收藏於台灣的某個博物館中，與他們生活或學習的關連為何？做為他們的老師、課程與教學設計者所思考的問題正是課程理論中所關注的慎思與課程意識，任何課程的發展都不可能平地起高樓，而是透過很多相關與不相關的因素與機緣，在課程發展的歷程中扮演某些角色與功能。課程發展的歷程並非可以有系統、有步驟、明確的線性式進行，而是從模糊的、沒有具體意義的討論中探究出可以嘗試

⁹ 原圖見附錄

的方案，不斷的修正才有具體課程的輪廓。國內學者汪履維（民 88）曾指出，很多教育的議題不是能一了百了地「解決」(solved)的，它們都是一些「實務性的」(practical)議題，只能透過不斷的「思慮」(deliberation)過程來辨析，並做成一些暫時性的「決定」(resolutions)。而我認為，課程發展即是一個不斷辨析的歷程，在眾多的暫時性決定中不斷思考的結果，絕非一套四平八穩對仗工整的教材而已。

本文試圖從一個實際的案例中解析，我們所提出的課程教學可能性，都只是暫時性的決定或狀態，除了需要經過課程發展團隊深度對話：「不斷質疑—提問—反省—再質疑—再提問」的動態循環過程，也可以從本文的歷程中理解課程發展的過程，是從遊移到凝定、從混亂到清明，歷經選擇、修正、重組、……的循環過程。（余安邦，民 91）。而本文所呈現的歷程試圖將課程理論中重要概念慎思和實際實踐於一個不起眼的教學活動中，驗證其可能性。當然，這是一個仍在進行發展與進行中的探究，研究團隊必須保持高度自省性，使課程理論與實際發展歷程間保持對話之可能，使 Schwab 所指之課程研究需要實際的藝術(practical art)：「教室中的行動和回應作深入的實徵性研究，但這些研究並非作為發展教學過程的理論基礎，而是使教師知道，他們已經作了些什麼，缺少什麼，影響如何？如何改變等問題。」(1978：313)，本文的實徵性探究最終目標試圖使課程發展之研究得以落實於教學的現場。

參考文獻

- Schwab, J. (1978). *Science, Curriculum and Liberal Education-Selected Essays*, Joseph J. Schwab (ed. I, Westbury, N. Wilkof) Chicago: University of Chicago Press.
- McNeil, J. D. (1999). *Curriculum: The teacher's initiative* (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- 汪履維 (民 88)。「中小學教師基本素質」研究與評量上一些「技術面」與「非技術面」的考量，「中小學教師素質與評量」研討會。
<http://www.nknu.edu.tw/~edu/item/item3-article13.htm>
- 余安邦 (民 91)。從「社區有教室」到「親子共學」。北縣教育，44 期，66-78 頁。
- 李美穗 (民 92)。課程慎思在校本課程發展上的應用。中華民國教材研究發展學會季刊—邁向課程新紀元，15 期，261-271 頁。
- 周淑卿。(民 92)。教室層級的課程設計：課程實踐的觀點。現代教育論壇，8 期，125-135 頁。
- 陳浙雲、余安邦 (民 91)。社區有教室：九年一貫課程與社區學校化的實踐。教育研究資訊，10 卷，3 期，29-48 頁。

歐用生（民92）。課程慎思與課程領導。中華民國教材研究發展學會季刊－邁向課程新紀元，15期，35-49頁。

歐用生（民92）。誰能不在乎課程理論？－教師課程理論的覺醒。教育資料集刊－教師專業發展專輯，28輯，373-387頁。

顧瑜君（民93）。知識經濟趨勢中邊陲地區弱勢教育工作者專業發展之策略。教育研究資訊雙月刊，十二卷一期，3-28頁。

附錄：作品縮圖



作品名稱：「審美觀」



作品名稱：「水蜜桃」



作品名稱：「藝術與愛情」



作品名稱：「專情的眼神」



作品名稱：「看海」



作品名稱：「暴風雨」

附件一：學習單 – 誰是畫中人？

想一想：

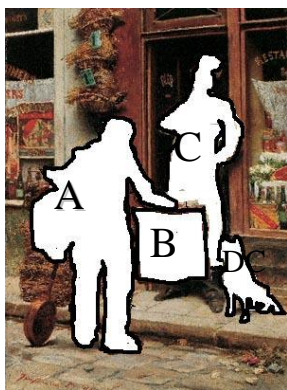
這幅畫中，廚師的是怎樣的表情有幾種可能性？如果廚師開口說話，會說什麼？畫中的畫家將自己的畫給別人看時，他的表情又是什麼？當他看到廚師托腮看畫時他的心情又是怎樣？

畫家又是拿什麼樣的作品給廚師看？猜猜畫家是畫什麼在上面？

注意到畫裡面還有一隻狗嗎？為什麼畫家要加入牠成為畫中的角色之一？這隻又是什麼樣個性的狗？

這幅圖中，我們將廚師、畫家、狗狗、畫作都挖空圖白，假如你是畫家，你會畫什麼東西在畫布上，要加入什麼東西在這四個項目當中，你會將自己畫／放在哪個位子上？

我們可以將自己的經驗，畫在畫布上面，就從你的生活開始……



- A：展示的人（要接受評價的人）
- B：被 A 展示的物品
- C：給評價、評語的人
- D：別人吃米粉，他幫忙喊熱的人、或者是狗仗人勢的人（在旁邊的人，你想他在想什麼？）

請你跟同組的同學討論，寫出三種劇情，並為畫中兩位主角的設計台詞，說出它們之間的關係，

	範例一	範例二	範例三
角色	A：媽媽 B：晚餐 C：父親 D：我	A：我 B：考卷 C：爸爸 D：妹妹	A：老師 B：奇美展覽品 C：我 D：我的父母親
台詞	A：媽媽說：今天的晚餐不錯吧！ C：爸爸猶豫的回答：湯太鹹了、青菜太黃了... D：我跟著說：對啊，看起來不會很好吃	A：我：爸！你看我考了98分耶！ C：嗯，不過差2分就可以100分，再用心一點吧！ D：98分耶，真厲害！	A：（興奮）你看！奇美博物館的名畫，到花蓮了耶！ C：這些畫是什麼？嗯，很漂亮 D：小明去看畫展，也不知道看不看的懂，有乖就好。

請同學四人一組設計兩套人物角色與關係，製作腳本或演出。