

教學反思作為課程信念與價值實踐之歷程解析－以幼教校本課程為例

顧瑜君¹ 吳孟諭²

壹、前言

因為我所任教的大學地處花東地區，因此我的研究重心一直放在偏遠地區在職教師專業成長，主要透過行動研究的取向，以協同團隊的工作模式，進行長期與在地化的研究工作。我的研究以花蓮地區教育現場為主，以地方學校為研究場域 (field)，深入不同類型學校內。因此，我所關注的議題也設定在區域性 (邊陲、偏遠) 教育問題與教師處境 (困境)。地區性教育問題特殊、需求也非常的強烈，使得我不得不投注所有的精力在此。邊陲地區教育長期被忽略且缺乏資源，相對的，針對此地區有系統及長期的教育研究資料也顯得貧瘠。偏遠地區的基層教師幾乎是內外夾攻的每天討生存：學校教師人數少，除了教學外還必須分擔繁瑣的行政工作，學生程度普遍偏低、學習與生活的問題繁瑣與沈重、單親隔代教養所引發的問題等，而這些問題都是這裡的教師不能逃避也逃避不了的問題。

因此，我的研究重心是：我應該如何協助這群邊陲地區教師，於是我提出這群「被壓迫的教師」需要有能力、靠自己來改變這個結構化的邊陲處境，主張透過在職進修的專業成長才有機會改善他們自己的命運。

過去幾年我的研究核心概念是：尋求教師研習從「專家導向」模式轉換成「增能模式」(empowerment model) 的路徑何在。換言之，我企圖跟邊陲教師們一起工作，期望所謂的教師增能 (teacher empowerment) 的理想不再是理論，可以落實在教師的生活與工作中。也因此核心概念，我所採取的研究方法都是行動研究，而且是協同行動研究 (跟地方教師共組團隊)。透過教師在職進修作為發展教師專業的媒介，協助教師從日常的課程發展工作中發展實務工作者的覺醒 (awareness) 與省思 (reflection)，以及如何將覺醒與省思運用於日常教學之課程發展之中。換句話說，期望教師能夠透過參與具自主性的研習中發展思考，對於自身所面臨的特殊教育處境與問題，更有能力的去面對與尋找解決方案，而不是仰賴專家。

我的研究方式從早期有特定主題「鄉土教學」、以「花蓮、台東」為研究範圍逐漸轉型為非特定主題，以教師自身為主：老師們關注哪些議題、最急迫的需求，都是研究的範圍與主題，而這個轉變剛好跟學校本位課程的精神不謀而合。如果合作的團隊成員老師們關注學生行為問題，我們就共同探究如何從解決問題學生

¹ 國立東華大學教育研究所

² 花蓮縣忠孝國小附設幼稚園

切入，如果合作學校煩惱社區與家長的問題，我們就一起發展可行的方案來協助社區，甚至替社區撰寫社區營造計畫，輔導居民爭取文建會經費等。總之，研究的興趣不再是以我（主要研究者）的興趣為主導，而是以協同教師群的關注為主導。

本文之協同教師吳孟諭是參與我國科會計畫的課程研發團隊成員之一，本教案實施於一個縣立小學附設幼稚園，這個教案是以主題式教學設計為主的課程，課程設計與發展的歷程採行動研究模式：一邊做、一邊思考、一邊設計、一邊教學、一邊改的動態歷程。本文之陳述著重在行動研究之經驗分享，及教師在行動研究過程中思考的歷程。主要分以下幾個主軸：從課程形成的動機到課程決定與設計的反思，進而探究教學歷程實施中教師的角色與專業，進行深度的教師自我反思對話，以及課程發展歷程的解析。

而本文之撰寫是以協同的方式進行：幼稚園老師與大學老師兩個主體，但囿於篇幅的限制，本文將以研究者的協同角色嘗試產生分析以幼稚園老師主述的課程歷程與教學反思，並透過對話與行動策略的解析，以呈現行動研究最具價值之反思歷程應該如何被基層老師理解與認識。

貳、研究緣起與動機

一、研究緣起

在我多年的研究團隊討論中，基層老師們常討論的是學生們的人際關係問題、情緒障礙、家庭問題、學習能力低等狀況，常讓基層教師花去最多的精力與時間，效果往往事倍功半甚至讓老師們受傷很深。每次討論到相關的問題時，都欲罷不能的分享，教師們不停的舉例陳述慘痛經驗，且多半會認為這是因為花蓮這個區域很特別，問題特別多且複雜。

在這個區域中經常碰到的困境是：花蓮屬於「文化不利地區」，「文化不利」被認為是學生種種問題的主要源頭，什麼是「文化不利地區」？據我的瞭解是來自教育優先區的認定，將台灣某些區域劃歸在「文化不利」之類。我不是很認同這樣的歸類，這個標籤是以主流文化的價值為中心，衡量非主流文化的「不足、不利」。杜明城（民 87）也指出：「文化不利」一詞在語意上相當含糊，而且帶有濃厚的霸權色彩。也就是說，此概念以某些特定階級或族群作為衡量的標準，才會將不利的標籤輕易的貼在偏遠地區的學生或社群身上。顯而易見的，文化不利是在以都會為主的前提下成立。

相對於將偏遠地區視為文化不利的觀點，也有人主張因為偏遠或鄉村地區擁有獨特的族群文化或豐富的自然環境資源，只要充分的利用與掌握，偏遠地區也可以擁有獨特的優勢。這類的觀點可以視為「文化相對」的理念，但深究其中的內涵不難發現，文化相對觀雖然賦予偏遠或鄉村地區較高的「價值感」(sense of

value)，但是這樣的價值感仍要面對近乎殘酷的政治與經濟現實。

我認為，可以試圖協助花蓮地區老師發展不同於文化不利觀點的思維，否則很難跳脫出上述無力感或放棄的循環，我們不僅要思考老師們所面臨的問題與困境應該如何解決，更要在一個較大的範疇之下建立對自身問題的整體認識與視野。簡言之，邊陲地區的教育長久被視為「弱勢」或「文化不利」，此視野（frame）乃以中央或主流為基準來思考，我長期思考如何跳脫上述思維的可能，換句話說，透過重新認定(re-frame)區域性教師處境，讓邊陲與弱勢地區的教師自己來定義所處的環境，透過覺醒的過程，發展區域性教師專業自主，可讓教師們跳脫文化不利思維加諸在其身上的限制。

原初的研究主旨是設法將「合作學習」的精神與價值：關懷、互助等融入日常課程與教學中，但如何定義關懷、互助的主導權，在團隊成員自身，也就是由基層教師自己詮釋與定義他們希望如何去運用與教導「合作價值」，我也接納他們對合作的各樣「另類定義」，例如他們認為合作其實就是「愛」，一種對人、對環境的關心與接納，進而願意以「合」的方式行動。換言之合作學習理論中所強調的合作小組形式、合作課程設計歸准等，在我的研究中不刻意強調，而是幫助基層教師從他們實務工作層面去理解合作如何落實於日常教學，並將他們期望完成的合作任務與想法加以實踐。

因此，研究歷程中，我們不拘泥於合作技巧的教學或表面合作效益，而是關注於教師-課程執行者的理解與實踐歷程。研究計畫團隊分為幼教與國小兩組，而幼稚園因為沒有統編部訂之課本，又不在義務教育範疇內，因此有較為自由基礎進行課程發展。然而在受到養成訓練不足、以及教學現場工作忙碌、慣性等現實層面的限制的情況下，幼教老師對於課程發展的參與，多數侷限於課程設計、教學設計的技術層面，對於課程發展及課程價值性的探究，比較少見。因此，本文紀錄與分析了孟諭老師如何發展一系列課程的歷程，對作為一位花蓮幼教老師的探究與價值釐清歷程，作為課程決策的基礎，所展現的課程實踐歷程。

二、幼教校本課程的起點

孟諭老師所任教的幼稚園是縣立的附屬幼稚園，在過去幾年，這所國小對於推展學校本位課程非常的積極、努力，而身為一位幼教老師，在面對國小對於推動學校本位課程的努力時，孟諭老師所思考的是：幼稚園主要的教學任務之一「幼小銜接」，在學校本位課程的層面，應該如何與國小的課程有銜接性，因為這應該是減低幼稚園學童進入國小階段適應問題的一種可能。花蓮是一個人文、自然資源都非常豐富的地方，雖然幼稚園並沒有需要學校本位課程，學校本位課程是否只能在小學實施，幼稚園的課程是否也能夠給予孩子們認識自己環境與家鄉特色的可能，這兩個思考點可以算是這個課程的起點。

為什麼會想將地方特色納入教學中？對孟諭老師來說，這個課程實在是一種被逼著去面對自己生命價值與經驗的歷程，因為她想要為自己的困境找出路。她一直有旅行的習慣，只要有可能就會踏出花蓮到處走走，而每次到宜蘭總讓她驚奇與感傷，驚奇的是無論是到珍珠社區或是找有機竹筍，當隨意向當地路人問路時，宜蘭路邊的老人或是婦人或年輕人都對他們的社區神采飛揚侃侃而談，這些短暫的交談經驗讓孟諭老師思考：是什麼力量讓宜蘭人對自己的地方如此的認同與投入。反觀自己，做為花蓮人、花蓮的老師，突然覺感傷，因為自己的故鄉是如此地陌生，因此孟諭老師決定將花蓮納入教學中，讓學生的生活經驗加入更多對家鄉的情感與認識。有人可能會質疑，這麼小的孩子是否能懂得鄉土教育的價值，但她相信就算是幼稚園的孩子，對家鄉認同的教育也是值得嘗試的，而且經過實際的課程嘗試，應該可以找到適合幼稚園孩子學習認同鄉土的課程與教學模式，於是，這個學校本位課程方案已經悄悄的在孟諭老師心中醞釀、思考。

三、研究者的旁白

在我的研究過程中，我扮演的是課程專家與諮詢的角色，當孟諭老師提出想法後，在定期的討論時間中釐清問題、尋找深層價值與繼續工作的著力點，孟諭老師所進行的這套幼教課程，是一個很好的實例，可以幫助幼教老師理解，課程發展與自身的關係。

因囿於文本的訴求與篇幅的限制，將著重於研究者在協同歷程中從實務經驗到學術語言的轉化功能，並探究研究者自身角色的轉變，所以以孟諭老師為述說主體的課程決定與教學歷程，調整至附件一完整呈現，尚請讀者見諒。

參、課程歷程簡述

孟諭老師所任教學校的學校本位課程是以鯨豚當作主題式的統整教學課程，但孟諭老師反覆思考：鯨豚的主題是否能夠成為這群幼稚園學生的學習素材？以我個人的經驗來看，我雖然也很喜歡鯨豚，但是我必須先克服在賞鯨船上的不適感，才有可能從賞鯨當中得到樂趣。除了克服個人身體的困境外，好運氣也是賞鯨必備，因為季節或天候因素所致，使得出海並不一定看得到鯨豚飛越海面的優美動人畫面。經過這樣的粗略思考後的理解是：雖然每個人都可以在電視、其他地方看到鯨豚在海面上優雅跳躍的畫面，但對於幼稚園的學生來說，若是以鯨豚為主題，與學生生活經驗陌生，對於學生來說，可能只能停留在認知層面的學習，實在無從體會鯨豚之美。因此，學生是否真的能從鯨豚的主題課程中產生對於家鄉的情感與認同，孟諭老師不是很確定。因此決定：不跟著小學的學校本位課程主題走，要另找出路。雖然肯定自己想發展幼稚園學校本位課程的意圖，但仍無法立刻確知什麼主題可以拿來進行課程設計，經過初步的思考與釐清，只能清楚的知道：正在小學實施的鯨豚主題課程，與我的教學現場及學生情況，並非完全切合，因此必須為自己與學生另找主題。

正當孟諭老師尋找其幼教本位課程資料時，正巧碰上花蓮曼波魚季的觀光促銷活動，觸動了一些想法：「如果孩子們在家裡吃到曼波魚、到市場看到曼波魚、街道商店也充滿著曼波魚的副產品（觀光客可以購買的紀念品如小擺飾等），對幼稚園的學生們來說，曼波魚是他們日常生活中很實際且經常可以接觸到的東西，曼波魚的主題更容易在學生們的日常生活中跟家人互動，不會是抽象或遙遠的主題，最重要的是花蓮的家長們對翻車魚（花蓮原來對曼波魚的稱呼）也有一定的熟悉度，我長期希望家長能夠參與教學的想法，或許可以透過曼波魚的學校本位課程進行，讓家長們願意且能夠多參與課程與教學。」於是，以曼波魚為主題的學校本位課程就確定了，進入課程發展的階段。

孟諭老師的課程設計是邊設計邊進行邊修正，不是全都設計好後去實施，首先設計了三個活動，一面進行一面觀察孩子們接收的程度與對課程的反應，在教學的歷程中漸漸的獲取靈感，其餘的三個活動才慢慢的浮現、具體，再繼續發展出另外三個，以下是六個活動設計的主題：

活動一：認識曼波魚

每天藉由曼波魚網站讓學生逐漸對曼波魚產生興趣與反應。過程中留意到學生當看到被鯊魚咬斷鰭受傷的曼波魚，被成群的海星當作食物的奇特畫面時，學生們開始產生對曼波魚的認同與情感，形成教學第一個高峰。並影響下一個課程活動的順序

活動二：曼波魚的天敵

在「曼波魚的天敵」單元與「世界對曼波魚的形容」單元中做在第二個活動的抉擇。因為小朋友對「海星吃曼波魚」有極大的興趣，為了延續小朋友的興趣和學習動機，所以就把教學活動主題的順序調整為：先介紹「天敵」再介紹「曼波魚的各種名字」。

課程進行到此，孟諭老師面對的問題是：接下來我要製造另一個學習高潮，否則學生會只停留在認知的部分。希望學生們不只是被動的理解各種曼波魚的名稱。因此，在進行教學活動三時，孟諭老師觀察學生們對不同曼波魚名稱的反應，一邊發展出第四個教學活動，因此，活動三、四是一個複和式的教學活動。

活動三：世界對曼波魚的形容

曼波魚有許多的別名，各國也有不同的稱呼，孟諭老師的選擇讓小朋友票選的名字主要在於外型如：月亮的魚、游來游去的頭、切成半、翻車魚、跳曼波舞的魚；另外，在介紹英文名稱的時候，就順手將曼波魚的英文名稱 mola molas 介紹給孩子們。

但是當孩子聽到 mola molas 的語音與音律時，他們能接受與喜歡這個名字，順著小朋友對各國名字的喜愛程度，就是票選曼波魚的名字，製造另一個學習的高峰。

活動四：票選曼波魚的名字

曼波魚的名字，是開放讓小朋友票選的。票選的結果令孟諭老師訝異，於是他就思考為什麼？詢問他們意見，試圖理解孩子的想法。在過程中孟諭老師發現：孩子並不是只憑直覺來選，而是因為有了認知，才会有決定，也因此可看見他們是有將課程吸收進去的。

活動五：曼波魚有多大？

關於這個曼波魚有多大的活動，在暑假的時候孟諭老師就已經想好了。

透過這個活動不只是讓學生了解曼波魚有多大，更希望這個部份的活動可以跟其他科目產生連接同時也觀察到孩子的學習與分工合作的行為，發現幼稚園的孩子是具有能力與自主性，反思到老師的「教」是要配合學生的需求，才能真正的「學」。

活動六：幫曼波魚找朋友

這個活動，孟諭老師希望家長能參與並且希望學生能夠回家動手找資料。在過程中發現學生運用生活中理解的東西製作曼波魚的朋友，豐富了他們的教室與學習，在過程中亦觀察到學生是可以轉化老師的知識成為他們的能力。

肆、行動模式課程發展之解析

孟諭老師過去近兩年的時間是在我協助的一個地方性的教師團體中的成員之一，我們持續探究課程與教學的各種面向，我與一群來自不同學校年級的老師們以小團體的方式進行教師專業成長，每個月固定的時間聚會討論，以實務的問題為分享、探究、對話的內容，但很少觸及教育的理論、更不會去談研究法，我會依照老師們分享的內容來判斷，選擇將理論與研究法的東西轉化成教育現場教師可以理解的內容，將理論轉換後的東西與他們對話，儘量不出現專有名詞、艱澀的抽象概念，以他們可以理解與面對的問題為基礎進行課程與教學設計的探究，以我的訓練來看，我們的這個團體是一個協同探究的團隊，整個探究的歷程就是行動研究，我和每一個團體成員都是行動者與研究者，不同的只是他們不用學術的語言、他們不以學術的方式分享課程與教學的成果。因此為了完成這篇必須在研討會發表的論文我除了代筆之外，我還多了一分協助說明的角色。

行動研究常被稱為實務工作者或教學者的研究，另一種說法是：教學者即研究者。本文以孟諭老師為主述的課程發展歷程嚴格的說，並不是一個行動研究的範本案例，我們也不希望讀者把這份東西當作範例或範本，本文的定位在於這是

個值得探究與其他幼教實務工作者對話的案例。孟諭老師沒有受過研究所的訓練，甚至沒有接觸過行動研究，至多只從隨手獲得的文章中獲得片段的理解。而我，作為一個大學老師，教授行動研究與課程發展的研究所課程，我看見孟諭老師在不懂得行動研究的原理原則下進行的課程發展探究，其實富有行動研究的特質，在我跟孟諭老師互動的這近兩年的時間來看，孟諭老師教學者即研究者的形貌漸漸的清晰起來，因此，我以下設法用旁白的方式將我看到的解說給讀者，我所解讀的並非權威觀點，大部分是我的理解與詮釋，分享出來是希望尋找可以對話與學習的可能。

一、為什麼是行動研究課程發展模式

行動研究在過去五年台灣的教育界成為顯學，從幼教老師到大學教授每一個層級都積極、大量的投入行動研究的行列，但綜觀這五年台灣教育界對行動研究的認識，一如台灣教育界慣於移植國外理論與教學方法一般，停留在極為表淺與技術化的層面，國內學者蕭昭君（2003）在「國內教育行動研究解放了什麼？一個師資培育者的閱讀與困惑」一文，分析了過去五年一些具有指標意義的行動研究論文時，不難發現國內行動研究的奇特現象：

國內大部分的教育行動研究的論文報告、教育研究法或幾本有關教育行動研究的專書，都可以輕易的發現大家互相引來引去的有關行動研究的定義、特性、屬性、目的、功能、做法，其實就是一群固定的學者的說法，包括 K. Lewin、D. Schon、S. Kemmis、L. Stenhouse、J. Elliot、S. Corey、或是 Altrichter、Posch、Somekh 等人。行動研究的流程圖劃來劃去也大致相同，不是線性的步驟，就是循環的螺旋圖。這都是外國為主的學者怎麼說（大部份是英美學者），但是，當大家不斷的、片段的引來引去時，我們其實不大知道為什麼這些來自西方的知識是如此的被論述，（p.3）

確實，台灣教育界對行動研究認識幾乎等於一個教育現場實作研究的紀錄但用符合學術論文的形式撰寫發表，而行動研究所強調的主要價值「反思」(reflective thinking)常常在行動研究報告中缺席，一如另一位國內學者甄曉蘭（2001）也認為：

...有一些實務工作者雖然非常勇於發表、樂於與他人分享其行動研究探究心得，呈現出高度的專業熱情與感性，讓人深受激勵，但是有時候卻出現了過度自我表述的現象，疏漏了用理性的態度對整個行動探究過程與結果予以客觀描述與批判。

以本文為例，如果說孟諭老師的幼教校本課程與教學歷程是一種分享，多數人不會反對，但要說這是一種行動研究，可能會有人質疑：真的嗎？因此，我們可以從解析的角度來看看，孟諭老師的曼波魚學校本位課程與教學活動，是否是一種行動研究。什麼是行動研究？我認為，從以下這個定義，應該可以清楚說明：「行動研究的衣裳必須是以「行動中反映省思 (reflection-in-action) 以及行動省思 (reflection on action) 的精神」為布匹，以「實作、監控、反省、修正、再實作、再監控、再反省、再修正」為針線、手工量身打造的成果。」(顧瑜君，2003) 因此，我們可以嘗試著用此標準來解析孟諭老師課程發展的歷程。

二、課程發展的真實展現

孟諭老師在形成課程的初期，做出了很重要的一個動作「慎思或思慮」(deliberation)，而這個動作在課程發展歷程中是很容易被忽略的步驟，什麼是慎思？任何的課程發展都不是偶然，很多相關與不相關的因素與機緣，都在課程發展的歷程中扮演某些角色與功能，課程發展與設計者對於課程取向的選擇、價值的決定、也就是課程發展者首先必須「往內」尋找答案——澄清自己的教學信念(convictions)、價值(value)、意象(image)，也就是在課程發展初期，課程發展者是向內探究自身的困惑，從與自身對話中尋找發展課程價值與信念作為行動的出發點。Duffee & Aikenhead (1992) 提出，教育工作者的洞察與視野(vision)指引個體對教學情境應該是什麼的實務知識(引自郭玉霞，1997)，孟諭老師並沒有被規定或受到行政或上級的要求去發展學校本位課程，作為一個幼稚園老師置身於小學的環境裡、加上幼教專業必須面對的幼小銜接問題，孟諭老師體察到作為附幼老師應該有的任務，雖然她無法以學理的角度來清楚的說明自己的狀態，但她很明確的說了去做學校本位課程是為自己找出路：為什麼宜蘭能？花蓮不能？換言之，孟諭也展現出她的 vision 在課程決定以及什麼是有價值的教學上，孟諭老師是很真實的走了過來，在課程發展中所謂的慎思與行動研究中所重的是的反思，有很相近的意涵，我們應該可以同意，她的課程決定是展現了「行動中的反映省思」。

除了課程的面向，從行動研究的面向來看，表面上孟諭老師的行為是進行一個學校本位課程發展，但實際上她是為自己的困惑找出口，而為自己困惑找出路也正是行動研究最重要的起點(蕭昭君，2003)，一般對行動研究容易有的誤解，就是去執行一個改進計畫，去改善某些外在令個體不滿意的狀態，但實際上行動研究要改善的並不只是外界與外在的問題，而關鍵是行動者(研究者)自己，也就是一種必須使研究者或行動者整個涉入(involved)到問題裡的狀態，就孟諭老師的例子來說，她想要改善的，並不只是去弄出一個光鮮亮麗、可以發表的教案，而是要處理她內心身處的不舒服或不安(希望花蓮也能、孩子們能以家鄉為傲)。這個歷程不但成就她為行動研究的主體，更默默的將課程發展的思慮過程真實的在教學現場中實踐，而這個行動者完全涉入研究問題、並成為整個課程行動計畫的動力源頭的行動，使得她的曼波魚教案有「活起來」的可能(很多課程發展完成就完了繳交給上級或放置於書架生灰塵、死透了)。

讀者可以清楚的看見，在孟諭決定採取曼波魚為主題時，她試著比較曼波魚和鯨豚的差別，從中發現了三項特色：小朋友可在市場中看見曼波魚、小朋友吃得到曼波魚、小朋友回家可跟父母產生共同話題，根據這三項特色，都能與小朋友的生活經驗切合，再加上大家對鯨豚只有欣賞和認知的部分，而曼波魚可以突破這些限制，從這個思考的過程可以看見，一個基層老師是可以如何貼近學生的學習狀態。孟諭老師的思慮過程也正符合 N.G. Nagel (1996) 提出對課程與學習的想法，Nagel 認為學習者如果能從「真實世界的問題解決」(real-world problem

solving)學習，較容易產生學習的意義與價值。因為從真實世界的問題解決過程裡，學習者可以依據個別的興趣來選擇解決部分的問題，解決問題的學習過程也將是統整的、有意義的。孟諭老師捨棄鯨豚應該就是希望實踐從真實世界中解決問題的學習，她很清楚的展現出幼教老師的專業：透過課程主題的決定，展現出她如何懂得孩子們可以理解的真實世界學習是什麼，並堅持走下去。

三、課程的主體：教師與學生

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，就這個標準來看，孟諭老師一邊做一邊形成教案的歷程也反映出。國內學者汪履維(1999)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)。讓我們再看看孟諭老師課程發展的順序，她並沒有先做好一套完整的規劃，起初只用三個概略性活動做起點，而保持清醒的狀態，在教室中不斷的從學生的反映中尋找「教室裡的資源」最為後續課程發展的重要資源。一般的課程發展或設計常常將教學(instruction or teaching)置之度外，以平面思考的方式進行教案流程的撰寫，從引起動機的問句到綜合歸納的總結，都像是劇本一般撰寫清楚，課程發展完後，教學變成一種「純實施」，祇是去照本宣科的將設計的內容實行完，趕進度、忽略學生學習反映等成了常態，這也是多數教育工作者熟悉的泰勒傳統下的系統課程理論的思考，教學者只須忠實地執行原定計畫，而學生則是被動者、是課程傳遞的知識儲存體。而孟諭老師在課程設計之初，就已經預留空間，使師生的詮釋及生活經驗、共同建構意義的一段歷程，這個思考使得曼波魚課程充滿了課程發展者與教學者的課程意識，教師的課程意識是具備反性、批判與行動性質的，促使教師去追求對自己及學生有意義與價值的課程，而非遵守她人倡導的方向或規範，也就是說，富有課程意識的課程發展歷程使教師（課程發展設計者）與學習者成為課整與教學的真正主體，教學者、設計者、學習者雙方經驗與知識相互對話後建構出課程的主要內涵（周淑卿，2002）。

四、流動的課程設計：行動模式課程發展

孟諭老師此學校本位發展課程的源初是她自己反省作為一個花蓮的教育工作者，她可以做些什麼？因此她堅持課程的主題必須與孩子生活經驗貼近，而且必須是以孩子的角度來判斷，具體接觸為基準因此捨棄當時很熱門的鯨豚選擇才剛剛被大眾認識的曼波魚。開始發展課程後，她並沒有將一套既有的學科知識與教學內容四平八穩的製作好，只有三個初步的構想後，就去實施了，就行動研究的「實作、監控、反省、修正、再實作、再監控、再反省、再修正」歷程來看，她從實作第一個單元活動（認識曼波魚）開始，就監控觀察教學的歷程，從學生們對曼波魚天敵的移情反應中思考第二個教學活動的順序，當她在天敵 vs 名字抉擇

時，以孩子的「激烈反應」為動力，順著這股力量繼續課程，因此，天敵在先，認識名字放置後面，這些決定的歷程充滿著很多暫時行的決定，這對於許多基層教育工作者來說，是很容易引起擔心的狀態，因為多數教師習慣固定的教學內容與教材，如果太多的暫時性與變動性，會使得教學歷程很不踏實而焦慮，但從孟諭老師身上看到，她很容易讓很多本來可以確定或固定的課程決定懸置片刻，讓教學現場的流動引導出自然的順序與結果。

值得注意的是孟諭老師的活動三與四，票選熱門的名稱是從認識曼波魚的名字「長」出來的，也就是說，當孩子們學習各種曼波魚的名字時，孟諭老師觀看孩子們學習的狀態察覺到如果僅止於認識與知道，是不足的，因此在此思考下形成另一個教學活動，由此來看，計畫、省思、修正與再計畫，很順利的在教學的現場進行了，而進行票選時，她讓孩子們發表理由時，又從孩子們的陳述中思考而形成了未來的教學活動構想：讓孩子們自己創造名字。

根據我的經驗，很多教學者不願意發展或設計課程的原因之一是：沒有好的點子，或者很多人在發展與設計課程時，仰賴坊間的活動設計書籍，以抄襲改寫的方式做成自己的教學內容。在課程設計的訓練中，我喜歡將日本千葉大學宮崎清教授對於設計的觀點作為教學內容，在日本把「Design【設計】」一辭翻譯為「意匠」。「所謂『意匠』是把心中生起之心思和心願，轉化做比如聲音等的記號，再根據這些記號，利用工具來製作生活用品，藉以充實人們的心靈」。「意」這個字就是心的聲音，教師們必須在日常教學中練習仔細的傾聽自己心的聲音，讓自己的心的聲音成為教學資源的設計師，老師們要體會出開創與賦予事物意義才是資源發掘的關鍵，而不是坊間書籍或社區資源。從孟諭老師發展出第四個教學活動的歷程來看，如果教學者在教學的歷程中不斷的思考與觀察，她們的心就會有很多的聲音，這些聲音就會變成教學資源、設計靈感的泉源，而且有獨特性、又貼近學習者的狀態。

五、未來的功課與繼續的動力

除了課程發展本身，孟諭老師發現自己的語言使用模式對學生行為造成的引導。在為了促進合作的教學活動中，因為比較耗時、時間掌握較為困難，因此老師慣以催促的口吻以求提高學生的效率。而當老師發現自己使用的語言與學生的行為之間的關連後，首先調整的是：避免使用競爭性的語言，雖然學生因此有所感應，且明顯的改變與老師的互動，但對於老師希望原本希望促成學生合作學習的習慣，就必須放在未來的課程當中繼續思考與嘗試。因為，目前老師語言的調整只先解決了問題的一部份，但這一部份的鬆動，也為老師創造了下一個改變的基礎與可能，老師若是繼續以此模式在教學中觀看自己，相信也可找到協助學生願意積極合作的可能。

另外，關於家長參與教學的部分，也不直接屬於課程發展本身，但卻是作為

一位幼教工作者的重要思考。孟諭老師在面對家長參與教學的議題上，有顯著的價值與意義的選擇，她不希望家長只是義務提供時間與人力來「幫忙」做做下手的工作，而是希望家長也能實際涉入(involve)課程與教學中，因此除了在主題的選擇上考慮到家長可以涉入的程度，在整體課程發展的歷程中，她也不斷思考如何可能將家長的參與層次提升。因此當她看到家長要幫孩子完成作品時，她察覺到：家長來教室應該不是去當「代工」，替孩子趕工完成不足的東西，而是應該提供協助給孩子，這個察覺是有意義的。但察覺後她也評估如果立刻出面制止，將破壞和諧氣氛，因此，這個結暫時放在心上，未來也會成為工作的重點。如果就我的推測，行動研究的特質是工作目標會在不同的循環中漸漸移位，在不同的重心與價值間轉動，此課程如果繼續下去，家長的涉入應該會漸漸變成課程發展的重心與工作重點之一，這個企圖是未來課程發展歷程將需努力的，唯有這樣師生共同構築課程與教學的整體性才有可能實踐，因為影響孩子們最深的是家長，家長也不能置身於課程發展之外，但這也是難度最高、最費時的工作了。

最後值得一提的是，當家長們對曼波魚的教學反應熱烈，建議帶孩子們走訪七星潭的漁港實際觀看曼波魚時，孟諭老師顯然保持了專業工作者的冷靜與判斷力，不盲目的去配合，為什麼我這麼說呢？戶外教學的規劃與實施對有經驗的教學者來說，並不是困難的，加上因為是家長的提議，所以在戶外教學實施的交通資源部份應該也不會缺乏，但為什麼孟諭老師並沒有熱衷於這個容易實施又可以獲得好口碑的建議呢？很多基層教師為了去實施戶外教學，忙得天昏地暗，但對學生而言學習到什麼？老師們捫心自問，答案是很不踏實的，但卻不願意多想什麼熱熱鬧鬧的就去戶外教學了，實在是因為戶外教學既愉快又容易獲得好的口碑，也就順理成章的去吧。但反觀孟諭老師她沒有熱烈的回應家長去七星潭，讓我很佩服她的專業判斷。我的理解是，在孟諭老師對整體課程的思考上，還沒有對這個七星潭戶外教學的建議課程產生教學的價值與意識，因此，如果勞師動眾的只為了去「親眼看見」剛剛打撈上來、活繃亂跳得曼波魚，其實不過去進行了一個愉快、驚奇的旅行，對於學習以及主體性知識的建構，似乎成效不大。因此，她暫時選擇讓家長自己帶孩子們去看，以後再慢慢觀察可以怎麼做，在我來看，這是高度專業展現的抉擇，日後，如果這個課程確實有了戶外教學的單元活動，那麼孟諭老師必有一番已經形成的道理與課程價值，這也是未來課程發展的功課吧！

陸、結語

這篇文稿的撰寫是由孟諭老師口述課程發展歷程與教學思考，經過研究生協助整理謄寫後，再由研究者執筆，在初稿撰寫的期間，撰文者跟孟諭老師多次討論行文的各種細節，她非常能夠給予初稿回饋與修正的意見，從文字的是否精確的表達她的想法，到關注讀者是否能夠理解，以及作為一個行動研究的課程發展

模式案例，當她看到第五部分談到行動研究的歷程與原理原則後，她跟我說：我的課程關於監控與省思的部分，好像很薄弱喔！我說是啊，對於一個行動者來說，監控與省思是永遠不夠的，但能察覺與否才是關鍵，下一輪你進行時，就會發現跟這次會很不同了。

本文所陳述的學校本位課程發展，可以被視為以行動研究模式進行的課程發展歷程，教學者即課程設計者即研究者，而行動循環的循環歷程也就不再是國外書籍上被抄來抄去的流程圖，而是在教育現場可以很自然且順手進行的動作，行動研究不應該是一個需要「空出一隻手」去做的工作，既然教學者即研究者，教學本身就是研究的歷程，如果不是一體的兩面而是必須特別去做的事，很容易在忙碌與混亂的教學現場出問題：不是難以繼續下去，就是為研究而研究，行動研究的循環就在消失與樣板化之間擺盪，而無法真的循環下去，當孟諭老師在進行票選熱門名字的時候已經開始想到下個課程發展循環可以加入的單元，行動研究中強調的專業工作者增能(empowerment)是一個很好的指標，如果行動研究是真的落實在教學的現場，教學者即研究者是一體的兩面，教學者就容易從行動的過程中獲得能量，有繼續下去的動力與企圖，就算是挫折與不順利，仍然會促使行動者有繼續下去的念頭，因為課程本身的順利與成功不是指標，而是行動者是否增能，若是在行動的過程中有了增能，就有力量延續，使行動研究循環，不斷的在教室中流轉而不停息。

參考文獻

- 宮崎清，人心之華——日本社區總體營造的理念與實例。日本千葉大學宮崎研究室。
- 汪履維(1999)。「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>
- 甄曉蘭(2001)。行動研究結果的評估與呈現。載於中華民國課程與教學學會（主編）。『行動研究與課程教學革新』。（頁，201-221）台北：楊智文化。
- 蕭昭君(2003)。國內教育行動研究解放了什麼？一個師資培育者的閱讀與困惑。教育研究方法論：觀點與方法研討會，國立台灣師範大學。
- 顧瑜君(2003)。國王的新衣。教育研究方法論：觀點與方法研討會，國立台灣師範大學。
- Nagel, N. G. (1996). Learning through real-world problem solving: The power of integrative teaching. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 郭玉霞(1997)。教師的實務知識。高雄：復文出版社。
- 周淑卿(2002)。教師與學生在課程發展歷程中的處境——系統論與概念重建論的觀點。教育研究集刊·第 48 卷第 1 期·頁 133 - 151。

附錄一、課程決定與教學歷程：

孟諭老師的課程主述清楚的呈現一個教師如何思考課程與教學的關連，以及每一個課程決定的細節步驟，都展現教師與課程的密切關連性。這種敘述方式，是一種嘗試，在一般的情況，比較慣用的撰寫方式是以主要撰寫的人為第一作者，在此慣用的模式下，在此案例中幼教老師是「受訪者」、「被觀察者」或「個案老師」，然而若是以慣用的方式，幼教老師的主體性容易被忽略。我們認為，如果能以幼教老師為主體進行部分陳述，是比較能貼近幼教基層的選擇。以下為孟諭老師主述「曼波魚」課程的歷程，與本文相互呼應。

一、鄉土認同的學校本位課程

我所任教學校的學校本位課程是以鯨豚為基礎，也就是把鯨豚當作主題式的統整教學課程，雖然我可以認同鯨豚是我們花蓮很重要的特色，而且也因為鯨豚讓很多外地觀光客特地來到花蓮進行賞鯨之旅，但我反覆思考：鯨豚的主題是否能夠成為這群幼稚園學生的學習素材？以我個人的經驗來看，我雖然也很喜歡鯨豚，但是我必須先克服在賞鯨船上的不適感，才有可能從賞鯨當中得到樂趣。除了克服個人身體的困境外，好運氣也是賞鯨必備，因為季節或天候因素所致，使得出海並不一定看得到鯨豚飛越海面的優美動人畫面。經過這樣的粗略思考，我的理解是：雖然每個人都可以在電視、其他地方看到鯨豚在海面上優雅跳躍的畫面，但對於幼稚園的學生來說，若是以鯨豚為主題，與學生生活經驗陌生，對於學生來說，可能只能停留在認知層面的學習，實在無從體會鯨豚之美。因此，學生是否真的能從鯨豚的主題課程中產生對於家鄉的情感與認同，我不是很確定。因此我決定：不跟著小學的學校本位課程主題走，要另找出路。

然而，我雖然肯定自己想發展幼稚園學校本位課程的意圖，但仍無法立刻確知什麼主題可以拿來進行課程設計，經過初步的思考與釐清，只能清楚的知道：正在小學實施的鯨豚主題課程，與我的教學現場及學生情況，並非完全切合，因此我必須為我自己與我的學生另找主題。

正當我積極的為此想法尋找資料，正巧碰上花蓮曼波魚季的觀光促銷活動，樣子可愛的曼波魚，觸動我的一些想法。再加上我先生對曼波魚有興趣，查了許多曼波魚的相關資料，並且預計將曼波魚融入他的國中英文教學中。看了那些資料，覺得這些文獻資料還蠻簡單易懂，於是，對此我也產生了很大的興趣。曼波魚在花蓮俗稱翻車魚，是市場中很容易買到、家庭或餐廳都容易吃到的食物，加上這幾年花蓮積極推展觀光，曼波魚也成為一個重要的賣點，更是到處都看得到。曼波魚可愛的外型很容易討人喜歡，因此，我這麼想著：如果孩子們在家裡吃到曼波魚、到市場看到曼波魚、街道商店也充滿著曼波魚的副產品（觀光客可以購買的紀念品如小擺飾等），對幼稚園的學生們來說，曼波魚是他們日常生活中很實

際且經常可以接觸到的東西，曼波魚的主題更容易在學生們的日常生活中跟家人互動，不會是抽象或遙遠的主題，最重要的是花蓮的家長們對翻車魚（花蓮原來對曼波魚的稱呼）也有一定的熟悉度，我長期希望家長能夠參與教學的想法，或許可以透過曼波魚的學校本位課程進行，讓家長們願意且能夠多參與課程與教學。

於是，以曼波魚為主題的學校本位課程就確定了，進入課程發展的階段。

二、班級背景與合作教學分工狀況

我班級的人數為三十人，其中五人是四足歲，其餘二十五人已經五足歲。

我依照上個學期的分組經驗，調整了這個學習的分組狀況，**家庭分組為：**海星家庭 5 人、海豚家庭 5 人、猴子家庭 4 人、兔子家庭 4 人、駝鳥家庭 4 人、白鷺鷥家庭 4 人、蜻蜓家庭 4 人。每個家庭所分配的角色是：爸爸、媽媽、哥哥、姊姊。

至於分組的過程如下：上學期因顧及學生對家庭角色認同會因原生家庭的狀況而產生混淆，家庭的組員及角色均為老師依其能力及組員間的協調、制衡而定，學生是毫無決定的機會。

這學期考慮到學生因有上學期合作的經驗而自身的成熟度也增加了，因此將組成家庭的成員及家庭角色的決定權還給學生，讓學生自己找喜愛的人自組家庭並決定自己的家庭名稱及角色。家庭的角色的認定可能跟學生的舊有經驗和這個階段的孩子大都認為這四個角色是較有權威並代表著成長的意味有關，因次她們並沒有更新角色，依然如故。

在這次決定的家庭過程中，老師為了男女生態的平衡，規定每個家庭都需要有一個男生（我們班女生多過男生），而學生在找家庭組員的過程中也注意到這個規定了。因為有上學期的經驗，在找組員、決定家庭名稱的過程中並無需要老師出面的爭執出現，一切尚稱順利。

三、課程設計

我開始設計課程邊設計邊進行，不是全都設計好後去實施，首先設計了三個活動，一面進行一面觀察孩子們接收的程度與對課程的反應，在教學的歷程中漸漸的獲取靈感，其餘的三個活動才慢慢的浮現、具體，再繼續發展出另外三個，第七個教學活動目前已有構想，但礙於時間尚未進行。我將六個活動設計的歷程與內容，分別說明如下：

活動一：認識曼波魚

在認識曼波魚的單元中，原本希望能用生動的影片或圖片來引發小朋友的興趣，但問了 Discovery 和國家地理雜誌，都沒有曼波魚的影片，只好使用網

站下載的圖片來當作教學的材料。第一次呈現時，發現我們的電腦太老舊，圖片在呈現上速度太慢，且銀幕太小，但小朋友在觀看的過程中卻是有反應的，例如有的學生會說：「這是翻車魚，我有吃過！」我聽到時是很高興的，因為這個反應就可以變成我的教學資源，這表示學生可以跟他們日常生活的經驗銜接，我必須充分利用這種反應於教學中。後來每天早上，我到學校都會打開網站讓學生可以看到魚的圖片，慢慢的，學生對魚有興趣了，就會要求我放大給他們看；除此之外，學生在觀看的過程中，也會有驚奇的反應，例如：「曼波魚在做日光浴！」

認識曼波魚的過程中從曼波魚的食物-水母，到曼波魚生活的習慣環境等都透過視覺的媒體或其他輔助教材的協助，其中讓我特別留意的是，當學生們看到被鯊魚咬斷鰭受傷的曼波魚，被成群的海星當作食物的奇特畫面時，學生們開始產生對曼波魚的認同與情感，覺得海星很壞、還有學生說這些海星吃得太肥，埋怨海星不該這樣欺負受傷的曼波魚。由學生的這些反應，讓我察覺學生對曼波魚是有認同、有共鳴、有感覺的，因此這個階段形成了我教學的第一個高峰。

活動二：曼波魚的天敵

在形成第二個活動之前，我原本是在「曼波魚的天敵」單元與「世界對曼波魚的形容」單元中做抉擇的。如果就認識曼波魚的認知教學順序來看，介紹曼波魚的各國名稱是看似比較合理的順序，但是因為在第一個活動介紹曼波魚——「海星吃曼波魚」的時候，引起小朋友極大的興趣，我就想，為了延續小朋友的興趣和學習動機，若先介紹「曼波魚的天敵」可以延續孩子們同情與認同，對曼波魚的喜愛情感將可以被延續與加強，因此就把教學活動主題的順序定下來：先介紹「天敵」再介紹「曼波魚的各種名字」。

在進行第一個活動，當學生觀看曼波魚影片和圖片時，我察覺到學生對海星吞噬曼波魚的鏡頭很有興趣，引起激烈的回應，因此我才設計第二個活動，藉由 <http://earthwindow.com/mola.html> 網站中的圖片組群第六頁詳細地介紹曼波魚天敵——鯊魚、海狗、海星等（外加人類的污染-透明垃圾袋），曼波於是如何地被鯊魚咬斷鰭後、沉到海底、慢慢地被海星們給一口一口吞噬死亡。

由於學生對曼波魚有了共鳴，激起了學習的熱潮。在學習區的時間中，學生熱衷到工作區畫曼波魚、積木區中有一兩個去過海洋世界的學生製作海洋世界的造型、圖書角有關海洋生態的書正被熱烈討論著，看到學生的興趣高昂，我順勢指導他們做曼波魚的小書，可能是學生真的已經開始喜愛曼波魚了，對被海星吞噬的那一幕引起了同情心，大多數的小書內容都是有關鯊魚咬斷曼波魚的鰭、被海星吞噬的畫面。

團體討論的時間中我們也討論到曼波魚為什麼會誤食透明垃圾袋，而垃圾袋對曼波魚的影響結果會如何。在討論前項時有幾個小孩異口同聲的說「他以為垃圾袋是水母」，對於後者孩子們更激烈地說「曼波魚會死，那我們就看不到曼波魚了」、「他會生病」等從這些談話中我可以明確地知道學生對曼波魚的認知是真實的，並在課程中培養出邏輯、推理的能力了，這是我覺得課程中最有價值的一部份。

而後來我很肯定，這樣的調整對於學生的學習其實是比較好的安排，因為就「海星吃曼波魚」的學習高潮，接著上「曼波魚的天敵」時，學生們就已具備了天敵的先備知識與同情感。而確實在實施時，學生們很能投入去瞭解曼波魚的天敵，這個可以從第五個活動中再次的證實。課程進行到此，我必須面對的問題是：接下來我要製造另一個學習高潮，否則學生會只停留在認知的部分。

如我當時所思考的，在第一個單元後，我必須在曼波魚的天敵跟名字間選擇適合的順序，而我目前如果只將曼波魚的名字介紹給孩子們，讓他們知道世界各國對曼波魚的稱呼，就容易停留在認知，對於我想營造的學習高潮就不能達到，我苦思該如何突破停留在認知的教學，因此，第四個活動因此而產生：票選最愛的曼波魚名字，換言之，我希望學生們不只是被動的理解各種曼波魚的名稱。因此，在進行教學活動三時，我觀察學生們對不同曼波魚名稱的反應，一邊發展出第四個票選最熱門曼波魚名字的教學活動，我的想法是：期許學生能夠進一步表達哪些名字對他們有意義，因此，活動三、四是一個複和式的教學活動。

活動三：世界對曼波魚的形容

曼波魚有許多的別名，各國也有不同的稱呼，我的選擇主要在於外型為描述的名字：月亮的魚、游來游去的頭、切成半、翻車魚、跳曼波舞的魚，首先將話題帶到活動一時小朋友對曼波魚的各種形容，再將話題引到世界各國對曼波魚都因它的外型而給了它有趣的名字，我進行了英文的部分與中文做對照，當作輔助提高他們對曼波魚的興趣，因為是以外型為主的名稱介紹，最初，我並沒有將 mola molas 這個名稱放入主要教學活動，但是在介紹英文名稱的時候，我順手的將 mola molas 介紹給孩子們。

我只所以選擇外型為主的名稱介紹，這都是與孩子的生活經驗重疊的，他們也比較能接受與吸收；至於 mola molas 的名稱，本來我的考量在英文的學習，因為名稱已經這麼多了，再加上英文的名稱，怕他們會混淆，擔心孩子在學習上可能會負荷不了，但是當孩子聽到 mola molas 的語音時，他們很喜歡也很能接受，我在想可能是他們喜歡聽這個名稱音律，因為是 mola molas 念起來順口，又好玩。順著小朋友對各國名字的喜愛程度，緊接著我就準備了製造另一個學習的高峰，就是票選曼波魚的名字。

活動四：票選曼波魚的名字

曼波魚的名字，我是開放讓小朋友票選的。我考慮的部份是小朋友可能不只喜歡一種名字，對其他的名稱可能也會有興趣。在票選時我沒有限定一個人只能投一票，只要有感覺就可以投那一個名字。結果令我訝異的是：得最多票的竟然不是我以為的「月亮魚」、「太陽魚」這樣可愛的名字，反倒是「翻車魚」、「游來游去的頭」、「mola molas」、「曼波魚」這樣的名稱，我就在想為什麼？後來我想可能是與他們生活經驗有關。因為家裡通常會使用「翻車魚」的名稱。接著問他們為什麼會選「曼波魚」、「切一半」？他們覺得「曼波魚」聽起來是溫柔的；「切一半」則是因為名字跟外形很相像。從孩子選擇名字的過程中我發現：孩子並不是只憑直覺來選，而是因為有了認知，才会有決定，也因此可看見他們是有將課程吸收進去的。

在孩子們回答我的問題，說明為什麼他們喜歡的名字時，我發現他們陳述的理由很有創造性、有童趣更有展現屬於孩子世界的價值觀，因此我想著，如果讓孩子們自己去創造名字，相信他們會想出一些稀奇古怪的有趣名字來。這個構想可以成為下次進行課程時設計的構想。

活動五：曼波魚有多大？

關於這個曼波魚有多大的活動，在暑假的時候我就已經想好了。

我希望這個活動不只是讓學生了解曼波魚有多大，更希望這個部份的活動可以跟其他科目產生連接，後來想到了最直接相關的科目就是數學。學生在幼稚園內還是要學基礎的數學概念，所以曼波魚本身的大小（180 公分 × 240 公分）及曼波魚幼魚與成魚的尺寸相差之大，都是跟數學有關的課程內容。可是 180 公分 × 240 公分大的曼波魚要如何定稿呢？是先鋪紙呢？還是先畫畫呢？要讓學生參與到什麼程度呢？幾經思量，我還是決定讓學生「從頭做起」。也就是說我在教室內，讓學生從丈量、在地上鋪紙、黏紙……等等，都讓學生自己完成，我發現雖然這些內容不與曼波魚課程直接相關，但是這些能力對於學生來說，都是在這個課程進行當中的附加學習。

在瞭解究竟曼波魚有多大時，這個 180 公分 × 240 公分就等於多少呢？我用智慧拼來讓孩子們瞭解，我們選擇用面積相同的三角形去拼，看看可以排幾個進去，一開始孩子們排時會重疊起來，經過我的一點協助後，就很順利拼出來整個曼波魚的大小，接著開始計算，可是一算下去就亂了，因為形狀體積都相同，究竟哪些算過哪些還沒，就很難繼續順利的數完。於是，我將問題拋出來，要孩子們一起面對該如何繼續數下去？一個孩子建議：全部收回再一個一個數，這個想法獲得全班的認同，而這個方法也是多數孩子可以理解的方式，因此我們將智慧拼收起來，再一個一個數，在這個過程中，孩子們形成了自然

的分工合作行為，有的幫忙收、幫忙計算，有的學生自主的擔任檢查確定的工作，以確定計算的正確性，這個過程也讓我既驚又喜，因為學生們真的很有能力與自主性。

至於工作過程中，學生所發生的爭執，在我理解之後發現：那是由於學生缺乏完成工作的技能和知識，而當我把黏貼的知識和技能教給學生之後，學生幾乎能夠完全順利的完成工作。但是這些知識和技能我並不在一開始的時候就教，而是等到學生有需要我才教給他們。

黏好之後，我又開始想：要讓學生畫，還是由老師畫？我想，學生要親自握筆畫下這麼大範圍的曼波魚外形，實際上是有困難的，因此我決定只讓學生做上色的工作。至於為什麼他們可以上色呢？這是因為我們以前上過水彩的課，我知道學生們有畫畫上色的能力。

完成了大曼波魚之後，我還是希望學生能夠有更多的參與，因此我就讓學生自行繪製一些小的曼波魚作為佈置的背景與襯托。但是，畫小曼波魚的活動，又太單調了，而且我還希望學生可以在這個部份的活動產生合作的機制，因此我要如何讓這個活動變成是學生可以合作的，就又變成我這個階段的工作目標了。但是，我知道：要合作，必定要有目標，但是這個希望學生合作的願望和目標又不能明說。所以，我就有了活動六的這個構想。

活動六：幫曼波魚找朋友

雖然是幫曼波魚找朋友，但是曼波魚的朋友不能只有水母，所以活動當中，又牽涉到學生對於海洋生態的認識，因此我又回過頭去找相關的資料。這個部份，我仍然希望學生本身和家長能夠有多一些的參與，所以我希望學生能夠回家動手找資料。但是找資料一事，並非每位學生及其家長都能完成，所以我在評估過學生各自的狀況及家長配合度之後發現，我們班上每一組內的「爸爸」³都是比較熱心的家長，因此我評估，如果將此資料收集的工作分派給每一組的爸爸來負責，他們的家長比較能協助孩子做資料收集的工作，雖然我知道並不是每一位家長都會願意或有時間協助孩子，但只要其中幾位可以協助，多少帶一些資料到教室來分享，就算是我的目標了，因為其餘的資料我自己會準備與收集。

雖然只有兩位學生帶資料到學校，我請他們上台報告他們所查到的資料，然後再補充我所收集的資料，等各種資訊介紹完後，我讓學生進一步討論海洋生態，並且要他們自己決定誰要畫哪一種生物做為曼波魚的好朋友。各組的答

³ 我的課程採用合作教學分組，由學生自己選擇想要在一起學習的工作小組，每組同學又賦予不同的角色名稱有：爸爸、媽媽、哥哥、姊姊..等角色，在教學過程中若有工作分派的需要，我就以角色作為選擇，例如每組的媽媽負責來領文具或每組的爸爸負責資料收集等。

案有螃蟹、章魚、水母、海豚……等等，都是海洋生物的其中一種。一直到第七組，他們竟然提出要做石頭，因為海底不能沒有石頭，我當然是很開心聽到這樣的答案。同時也因為這一組的學生年紀普遍比較小，只有爸爸、媽媽是比較有討論和工作的能力的，所以這一組的表現相對於其他各組來看，當然是比較弱勢的。他們在剛開始做的時候，先討論了紙的材料有哪些紙的類型比較適合（需要柔軟可塑性高，又不能太軟），再想想石頭的顏色，於是討論的焦點從壁報紙開始，最後孩子們決定以「看起來髒髒黑黑的報紙」做為石頭的材料，這個選擇在我看來是很棒的，他們充分運用了生活中所理解的東西於學習中，我盡量不一開始就介入引導，只給他們問題讓他們去思考與尋求可能性。進行黏貼時，學生才自己發現石頭一直做的不好，做了好幾次失敗的之後，我才開始介入教導，例如長膠帶要怎麼固定住一團紙，才能變成石頭。而等到我離開這組又回來的時候就發現他們所做的石頭已經好太多了，而且會的去協助不會的，由此可知他們是有將老師的知識轉化成他們自己的能力。

至於我們一直關注的合作學習，我發現學生只有在「討論」的時候，有合作的樣子，但是一討論完之後，個人又開始做自己的事情，就沒有再看到明顯的合作的樣子。只有兩個比較明顯的例子。第一個是教室外面貼的那張「幫曼波魚找朋友」是兩個小朋友共同完成的，而我之所以會把那張圖貼在外面是因為我覺得那張圖本身的構圖已經很完整了，很適合做為另外一個部份的展現。但是這張圖在畫的時候，兩位小朋友的能力落差很大，她們雖然一起拿著我帶來的書做為參考，但是在看書的同時，她們也完成了分工。那個很會畫圖的學生就畫了曼波魚、海豚等，另一位則畫了貝殼、螃蟹等用圓形即可完成的生物。但是在畫的時候，能力較高的學生還會一邊指導另一位學生。另外一個例子是我們要把大的曼波魚剪下來的時候，被分派到的學生其中一人她的年紀較小，使用剪刀的能力較弱，所以遇到轉彎的時候，她根本沒有辦法完成。此時她身邊的另一位學生就告訴她：「妳要從另外一邊剪開，就可以啦！」這兩個例子是最明顯跟合作有關係的例子。

等所有作品完成要開始張貼的時候，我知道這是我一個人的能力無法完成的事情，我同時也希望家長能夠參與。所以我在活動進行之中就不斷讓家長知道學生的學習狀況、我所遇到的問題、可能需要的協助，慢慢去引誘家長來參與我的教學活動。結果，來了兩位媽媽。

在張貼的過程中，我發現水母的數量太少了，因為水母是曼波魚的食物，我們畫了這麼多曼波魚應該也要為他們準備充足的食物，因此邀請孩子們要多畫一些，結果那再位來協助的媽媽一聽到，也捲起袖子畫了起來，雖然我比較希望家長是扮演協助的角色，讓孩子們自己設法去完成，雖然會比較慢或成果比較不好，但應該讓孩子們自己來，一開始有阻止她們的念頭，但是為了避免

讓現場的氣氛太過奇怪，而且我還不確定該怎麼讓家長瞭解為什麼不要幫孩子做，反而會破壞關係，他們是出於本能的善意透入協助孩子們的，而且他們畫得很投入，後來就沒有去阻止，讓家長繼續畫水母。

各組中，選擇畫小魚組中有孩子畫得比較不好（不好看、很粗糙等），連我在一旁看了都覺得很耽心，這個畫得這麼糟的，等一下怎麼貼上去（以往的經驗是這些能力不好的孩子所做的成品會被排斥，畫得好的同學不願意跟畫的不好的擺在一起），但是跟他同一組的組員雖然畫得很好，也都沒有嫌棄這些畫得比較不好的同學，還任由那些畫得不好的同學自己選希望放置的位置，這讓我很意外，竟然可以這麼和諧的將品質差異大的成果都放在一起，我猜想因為當初這些組員都是他們自己找的，所以就算畫得再不好也沒有關係。

另外有趣的是，雖然主題是「幫曼波魚找朋友」，但是學生把曼波魚的天敵、食物、他自己喜歡的海洋生物也一併畫了，也就是說學生並沒有受到我所訂的主題限制，反而發揮了他們的想像力，而這也是我始料未及的。

另外，在版面之外的太陽和鳥，是後來才又發展出來的，是原本的版面設計中沒有的。在繪畫活動過程中，有一位小男生一直碎碎念的說：「一定要有太陽，不然曼波魚怎麼做日光浴！」但是，他始終沒有行動。一直到所有作品都完成之後，就來了三個自告奮勇的女生，向我拿了紙說他們要畫太陽，自己就畫起太陽了。在她們來向我拿紙表示要畫太陽的時候，其實我的腦海中閃過的太陽的樣貌，跟學生所最後畫成：流鼻涕、有蛀牙、光芒很細很長、還長亂亂的鬍子、臉上還有著兩團腮紅的太陽是差距很大的。但是，她們三位的自主性很強，而我也覺得應該讓她們自己去發揮。等到畫完之後，我又開始問她們：「妳們畫成這樣，要怎麼剪下來？」，因為他們畫的太陽光芒，是細細的但又粗細不一、不規則線條，我實在想不出來這要怎麼剪才能剪好，對於我的困惑與擔心，三個女生根本不回答我，只見三位女生什麼都沒說，回過頭很順利的就先把太陽的圓剪了下來，另外兩位女生才慢慢的陽光的光芒一條一條的剪下來，一點都沒有猶豫，他們解決問題的方式讓我讚嘆，但接著我又擔心了：那這一條一條的光芒要怎麼跟圓圓的太陽連起來？他們很篤定的說：老師，用雙面膠黏上去啦，我實在太佩服他們的思考方式了，這不是我們大人可以想得出來的，而我也察覺我以往的擔心與可能帶來很多限制，我會擔心他們可能會做不到、做不好，而這種擔心想必會限制自己的教學設計，且經過這次的課程我發現，我的擔心其實更限制孩子的學習可能。而在這個過程中我才理解，老師的身分其實就是要不斷的拋出疑問給學生，讓學生在探索解決疑問的過程中，就有發展個人思考能力的機會，問題解決的方式有千百種，而我只熟悉其中一兩種，以為應該教會孩子這些解決方式，但孩子們的問題解決能力讓我理解，我習慣的解決問題方式並不一定是他們能操作的，他們有自己的操作模式，但

當老師指示他們要怎麼做時，他們就會設法完成老師要求的，而放下他們原本可以探究與解決的學習，因此我深深的體會到老師的角色在這個時候是陪伴者，資源提供者而不是引導者。