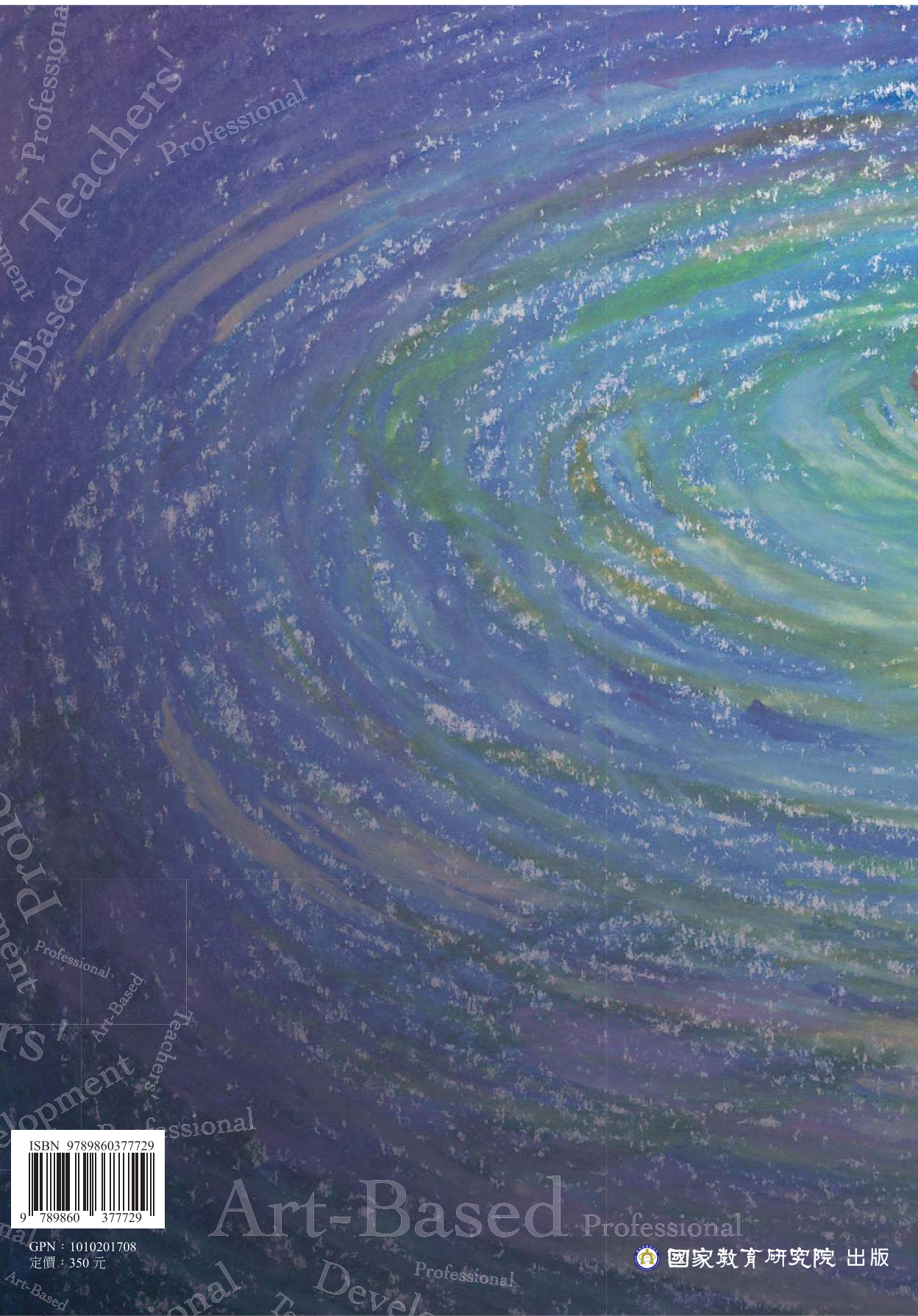


2012年新北教育城教師心靈繪圖畫展聯作



改變世界、從心開始
我們的心，是一片純淨之境
蘊藏其中的
是無數飛躍的生命力
心所散發的光明力量，
宛如彩虹同心圓般的輻射擴散；
當我們開始啟動內在的心，
世界將因此改變，
讓我們心、手合作
創造美麗新世界

教育部國民及學前教育署吳清山署長
(前國家教育研究院院長)
新北市教育局龔雅雯副局長
藝術家郭淑玲老師
台北大學吳璧純教授
新北教育城黃國鑑校長
新北教育城孫秀美老師



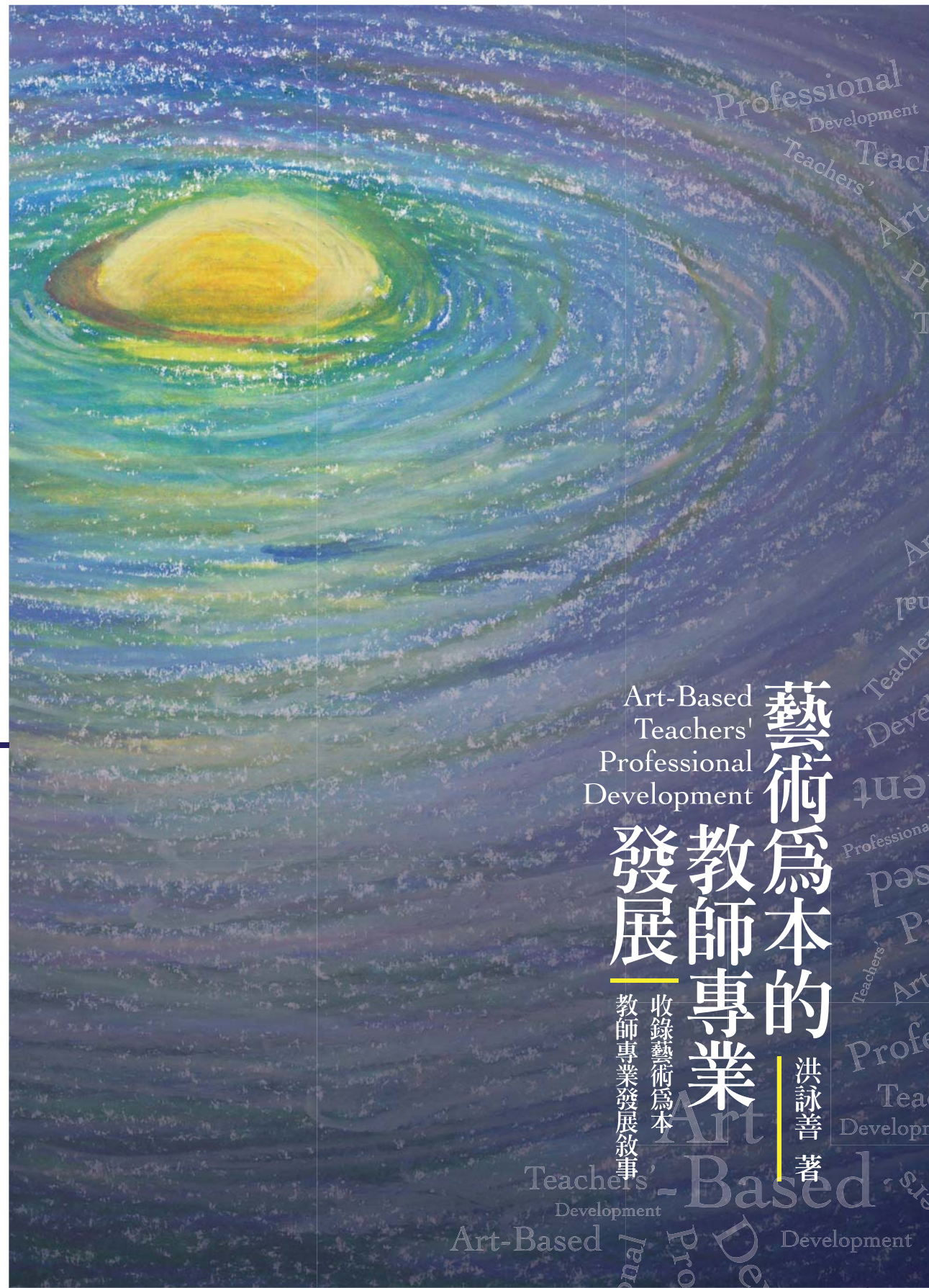
GPN: 1010201708
定價: 350 元

國家教育研究院 出版

藝術為本的教師專業發展

洪詠善 著

國家教育研究院 出版



Art-Based
Teachers'
Professional
Development

藝術為本的 教師專業 發展

收錄藝術為本
教師專業發展敘事

洪詠善 著

關於 |



洪詠善

國家教育研究院課程及教學研究中心
助理研究員

學歷 |

國立臺北教育大學課程與教學研究所博士 | 2002-2008
國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士 | 1997-2000
臺北市立師範學院音樂教育學士 | 1993-1997
省立花蓮師範專科學校普師科 | 1985-1990

經歷 |

臺北縣永平、樂利國小教師、組長、主任
臺北縣藝術與人文領域輔導團團員
教育部教師專業發展評鑑中央團團員
臺北教育大學、臺灣藝術大學
德霖技術學院兼任助理教授
美國西雅圖華盛頓大學教育學院訪問學者

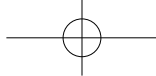
專業研究 |

課程美學、美感教育、藝術與人文領域課程
教師專業發展、課程實施支持系統



封面作者 柑園國小
林秀貞老師

心中的位置
在人世中，
沉浮，
漂移，
而不失其自處之位。



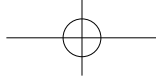
Art-Based
Teachers'
Professional
Development

藝術為本的
教師專業
發展

收錄藝術為本
教師專業發展敘事

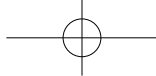
洪詠善 著

 國家教育研究院 編印

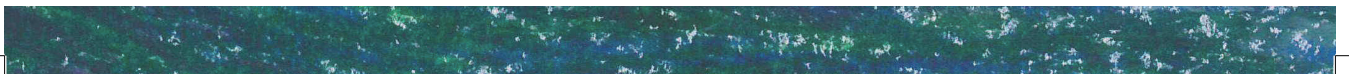
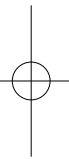
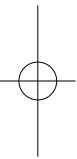


目錄

序	柯華葳	5
Looking Ahead through an A/r/tographical Lenses	Rita L. Irwin	7
激發原初的感動	歐用生	9
心空間	郭淑玲	11
自序	洪詠善	13
第一章：緒論		19
第一節 教師的專業發展之路		21
第二節 藝術為本教師專業發展意涵與目的		27
第三節 藝術為本教師專業發展研究的重要性		30
第二章：理論基礎		35
第一節 藝術為本教師專業發展的論述		35
第二節 藝術為本的教育研究		43
第三節 藝游誌 (a/r/tography) 與教師專業發展		57
第三章：藝術實踐即研教師影像記錄		67
第一節 教師與課程		67
第二節 藝游誌者、實踐架構、方法與歷程		72
第三節 影像記錄之藝游誌與教師專業發展		77
第四節 結論		99



■	第四章：透過藝術的自我 / 專業探究： 教師心靈繪圖	103
	第一節 緣起	103
	第二節 透過藝術的教師自我 / 專業探究的意涵	106
	第三節 教師心靈繪圖的探究歷程	109
	第四節 心靈繪圖與教師專業發展	116
	第五節 結語	138
■	第五章：闢一條新路徑：想像與創造	141
	第一節 藝術為本教師專業發展之風景	141
	第二節 藝術為本教師專業發展之展望	147
■	附錄 藝術為本教師專業發展敘事	159
	社區影像紀錄的課程實踐與省思	溫昇泓 160
	紀錄片與我——藝術教師的專業成長	陳鳳桂 175
	勇氣	王琇瑩 188
	你·我	鄭羽彤 193
	與自己相遇	陳罄雯 204
	心桃花源	朱麗娟 215
	數學老師的藝術旅程	葛大維 223
	找回最初的我	鄭英雅 227



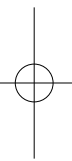
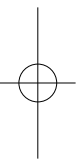


序

藝術為本的教師專業發展一書是作者詠善老師的反思與轉變，她找到不做教書匠，但有品質持續教學志業的方向，與大家分享。書中有個很清楚地提醒是，當老師不喜歡自己教書的樣子時，要想辦法重拾當時投入教育的理想與愛心。如何找回當時的意義，透過藝術的形式是作者給的方向。我們是藝術家，但也不是藝術家，我們本質上喜歡美的事物，但我們不專業，在創作上更沾不上邊。不過，透過鏡頭與繪畫，看到學習的美與教學的藝術。這是本書作者想分享的。這書不是“如何做”而是“為何做”。第三章和第四章看似獨立的兩篇論述，但也可以看做望眼鏡的兩管鏡頭。一是影像紀錄，一是繪圖，畫出我、我心、我願、我想與回觀。不論影像或是繪圖，帶出反思也深化每個人的感知與感受。就如一位老師所說，“有鏡頭沒鏡頭真的差很多”。當看到不一樣的學生，不一樣的自己，自然開始思考，要怎麼變得更多“美”。這美當然不只講外表的動作、口頭禪，還包括如何在一成不變中，找到意義與感動。如作者觀察，透過藝術（影像或繪畫），改變了教師的信念與觀點。這就是作者自己體會到，希望與大家分享的。有一新詞彙“藝游誌”在書中反覆出現，說明了作者的信念。詞的組成取自游於藝，藝就是藝術，誌是書寫。藝游誌指透過不同藝術形式書寫。詠善在書中介紹的兩種方法，而且與一些老師試用，都看到他們的轉變，從做一天和尚撞一天鐘到走入教育桃花源，忘了教育路之遙迢。這是真實的教育心和教育情。與大家分享。

國家教育研究院院長 柯華戩

2013年8月





Looking Ahead through an A/R/Tographical Lenses

Rita L. Irwin

I am thrilled to see this volume come to fruition. When I was invited to an a/r/tography conference in Taipei (2012) I was surprised and delighted to see a/r/tography being appreciated in another country on another continent. I was also very excited to witness the tremendous work being done. The author of this volume, Yung-Shan Hung, deserves a great deal of credit in making the conference a reality and for also bringing this book to a wider audience. It is important to hear many voices in the arts based research movement and I celebrate with the creators in this volume.

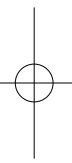
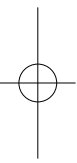
To situate this work for the reader, over the past three decades a large body of literature on arts based educational research has theorized the inquiry practices of artists and educators. A/r/tography has developed from this theorizing. Most notably, a/r/tography is a form action/teacher research as demonstrated through living inquiry. This living inquiry often leads to connections, interruptions, and contemplations because teacher inquiry and artist inquiry invites new practices for both artists and educators as they research their own practices. Embedded within these notions is the importance of knowing (theoria), doing (praxis), and making (poesis) as three forms of thought necessary to conducting an a/r/tography. In doing so, a/r/tographers come to understand theory as a critical exchange that is reflective, reflexive, recursive and responsive. A/r/tography brings the arts and graphy together (creative works in any artform together with scholarly text) and uses the forward slashes to represent folds between the broadly conceived identities of artist, researcher (inquirer) and teacher (educator/learner). These folds are contiguous representations of the identities as they collide, merge, and separate within the inquiry.

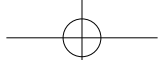
The fold is important from another perspective. A/r/tographers think about relationality as they frame their work around ideas like relational pedagogy, relational aesthetics, and relational inquiring. Each is unpredictable, participatory and evolutionary and may represent the work of a single a/r/tographer, a community of a/r/tographers and/or the audience. A/r/tographers understand that they are singular/plural beings always in relation to others. It is here that both artists and educators juxtapose and engage with differences in order to come to new ways of perceiving the world. It also places the a/r/tographer in a constant state of becoming.



This volume exemplifies all of these ideas and more. It demonstrates *artography* in action in a Taiwanese context. It brings teacher inquiry to the forefront and provides a space for artists and educators to inquire together as they realize new horizons of potential. It provides examples that will surely help guide educators at the beginning of the 21st century as they reimagine the potential of what it means to be engaged with the world around us. It also provides examples of how the arts are vital to our inquiry processes in education. I trust this remarkable book will be a must-read for many educators in Taiwan.

Professor and Associate Dean of Teacher Education
University of British Columbia in Vancouver, Canada





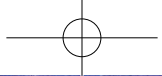
激發原初的感動

今年5月，我們在金門舉辦「中小學教師課程美學工作坊」，我參加了詠善博士的一堂課。她準備了一個「愛之瓶」，一瓶「愛的果汁」，和許多像花瓣樣的紙片。這堂課，在柔和的音樂聲中開始，她先將紙片發給每位老師，要他（她）們用色筆寫下印象最深刻的學生的名字，不管那位學生是令他最驕傲、或最傷神的。然後每位老師都走到前面，將紙片投入「愛之瓶」內，唸出那個學生的名字，並同時澆入一些「愛的果汁」。當課程進行到最精采的時候，詠善將「愛之瓶」拿出來，一朵五彩繽紛的花朵呈現在大家面前，她告訴這些老師們，這朵花是每位你們關心的學生，因為有你們的愛，所以美麗的綻放著。

頓時，現場鴉雀無聲，我感覺到，空氣是純潔的、乾淨的、冷的、新鮮的。每位老師一定都在想，他（她）們寫出名字的那位學生，他（她）們和那位學生的關係，即使是令他（她）傷神、令他（她）厭惡的學生，現在都成為盛開花朵的一瓣，也因為有了他（她），才綻放了五彩繽紛的花朵。我看著老師們在沉思，感覺到老師心中的震撼，誠如會後一位老師說的：「我找回了當老師的感動！」而「激發原初的感動」，正是我們舉辦這次課程美學工作坊的主要意圖！

詠善說，這也是她參加研習的親身經驗，想著成為盛開花朵的一瓣的那位學生，她熱淚盈眶，進入自我／專業探究的時刻，靜心反思自己教學故事，我是一個怎樣的老師？為何我會成為這樣的老师？為何看不見學生？她說：「透過藝術，沉浸在一個學習謙虛傾聽的空間，重新思考教師身分和教師專業的意義」（本書第二章）。

這種以藝術為本的（art-based teacher development）的教師專業發展，已經成為教師進修教育的發展趨勢。過去理性主義的教師進修典範偏重「作為專業的教師」（teacher as professional），忽略了「做為人的教師」（teacher as personal），因此進修課程汲汲於專業知能的教導，或武功祕笈的傳授，忽視了感情、情緒、想像和靈性等在实际生活中扮演的角色，及其在教師自我形成中的重要性。



藝術為本的教師專業發展就是要補救這種缺失，強調藝術對教育研究和教師專業發展的啟示。教育學者如 Dewey、Eisner、Greene 等早就強調，與藝術的經驗是人類經驗本質的一部份，而教師的美學素養也是教師專業能力的一環，因此如何融合不同的觀點與藝術境遇是教師專業成長的主要內容。藝術為本的教師專業發展，與藝術為本的教育研究或教育探究，A/R/Tography、scholARTistry 等概念結合在一起，挑戰我們重新思考教育研究和教師專業要包含哪些要素，如何以更多元的、想像的方式進行資料的收集、分析和詮釋，如何以更有滲透力、更引人的方式分享教師專業發展問題和發現，為教育研究或改革刻畫整體的、異質的圖像。現在已形成一股很大的力量，正引起教育學術和實務界的重視。

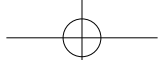
近幾年來，台灣教育界也漸漸重視教師專業發展，進行教師行動研究，鼓勵教師社群，這是很有意義的事，可惜成效並不顯著。因此如何改變教師專業發展的典範，成為當務之急，而加強「藝術為本的教師專業發展」，確是可行的途徑，這正是本書的主要意圖和貢獻。詠善本身有濃厚的藝術背景，一直致力於課程美學的研究，多次到國外進修，參加課程美學的研討會和工作坊，獲得許多新的理論和經驗。完成博士論文後，更在中小學教學現場，推展藝術為本的教師進修，將理論和實踐融合起來。

本書就是這些努力的成果之一，全書分為五章，結構完整，先分析藝術為本的教師專業發展的意義、重要性和理論基礎，然後以教師心靈繪圖和影像紀錄為例，探討藝術性教師專業發展的內涵，最後利用想像和創造的概念，描繪教師專業發展的新的風景，和新的可能性。

而且全文論述清晰有力，不僅有豐富的理論，本土的實踐更是不可多得的資料。

臺灣正要實施十二年國教，大家正在摸索教室的新風貌，正在建構教師的新圖像時，本書適時出版，有其重要意義。希望能激發教師原初的感動，讓老師能重新面對學生，面對課程與教學，體會教育改革的新意義。

於臺灣首府大學
2013年8月



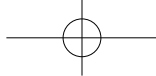
心空間

新人文藝術工作者郭淑玲老師

從事「心靈繪畫」教學多年，最常聽到的便是：「老師，我不會畫」、「要畫什麼？」或「老師，我畫圖很差…」這時，我便會說：「你只要做兩個動作：一是開始、二是結束…」這聽起來說了等於沒說的話，卻是「心靈繪畫」的精髓，一如生命，總有開始和結束，沒有開始，什麼事都不會發生、遑論精彩或平庸，所以勇於「開始」是第一步：克服內心對自己的評價——高估或低估，回到宛如孩童般的玩樂，捉到筆便畫、不管美醜；有開始，才有無限的可能，或者滿意、或者挫折、或是峰迴路轉、奇蹟發生，精彩的歷程於焉展開。有了第一筆、便有第二筆、以及接下來的幾萬筆…，而繪畫的「終止」便很複雜，有屬己的因素和外在的限制，但總要有個結束，或暫時的「暫停」——生命永無止盡，藝術也永無止盡…。

詠善的「藝術為本的教師專業發展」研究計畫，聚合了三峽地區的中小教師們一起從事「心靈繪畫」，那真是非常美好的開始！在風景如畫的三峽國家教育研究院裡，一群認真、優秀的教師們進行多次的繪畫、心靈交流、和生命省思，精彩的對話和過程，透過詠善和老師們的文筆，將讓大家重新參與和分享。我記得階段研習結束時老師們的分享：「很喜歡這種平等、尊重的方式，不是都在聽專家學者講，而是每個人都能表達，聆聽自己和別人…」、「在學校、老師似乎很缺乏『空間』，不管是實體的空間、或安靜的時間，而心靈繪畫，創造出了另一種空間的可能…」、「老師首先要活得像個人、然後才來想如何當老師？我很高興又活得像個人…」許許多多坦承、真誠的話語流露，教師們開始表達，透過繪畫、語言、行動、或文字，我們將——得見精彩慧命！

一切感謝詠善的開始與聚合，更佩服她的和善與認真，讓參與的教師們能放鬆、放空、放心、暢所欲言；同時透過詠善的陳述與理論建構，讓「心靈繪畫」的教育實驗開啟了另一種可能，不管是教師專業成長，或是認識學生們的心靈、生命處境，或是以藝術啟動生命能量和社會進化…。回歸到「人」自身，每個人的身心就是一個宇宙平台，通過人與人的感知，我們得



以發現每個生命的精彩——每個人都是藝術家，這不是口號，而是事實，有待願意開始嘗試者來印證，透過我們的身心和雙手，我們得以創造美好新世界，帶給每個生命滋養和自由，邀請大家一起來創造「心空間」，畫下改變自己、改變世界的第一筆……。

郭淑玲

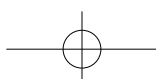
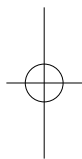
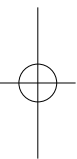
新人文藝術工作者

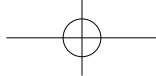
心靈繪畫、人文心曲（心曲雅集）、詩文、教育

台灣師範大學教育系 75 級

曾任國中教師、清大助教、台北大學駐校藝術家、元智大學詩詞吟唱兼任講師

多次舉辦心靈繪畫個展和師生聯展、以及「心曲雅集」詩詞古樂演出





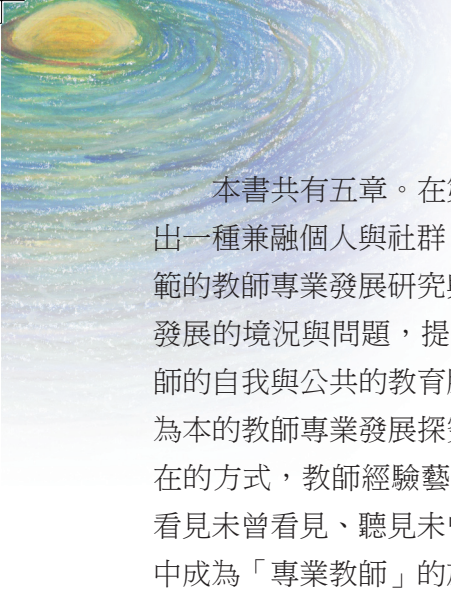
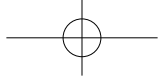
序

自序

這是一本關心教師如何在錯綜複雜的教育世界裡，看見自己、與他人、與世界的關係，並學習成為一位「老師」。特別的是，本書邀請所有的教師走進藝術。

生活在今日的教師，無論同不同意，整個世界都催促著我們不停的學習，因為變化速度如此快、競爭壓力無比大、複雜問題如此多。慢不下來的教育，讓我們漸漸忘了思考我是誰？我為何而教？教學本質是什麼？也忘了我們本來具備的反思與創造力。我，關心教師專業發展反映著自己在國小 19 年的教學與行政經驗中所知所見：教師不是對抗變革，許多時候是與教師自己的身體對抗，比如要與自己的體力不斷交抗；另一方面也是對生命內在的對抗，要在一次次的挑戰中不斷問自己繼續前進還是停下腳步。

「這是你一開始就選擇的旅途」借用謝旺霖《轉山》為自己旅程下的註腳。成為教師是一個不斷經驗學習與改變的旅程。向「藝術」學習，延續著我博士論文「美感經驗觀點的教學再概念化」的關懷。從「美感經驗」的遊戲、想像與超越等觀點闡述教學，發現無論教師還是學生能夠在美感經驗中持續地轉化超越，對於自我與所生活的世界重新創造建構新的理解，並不斷自我演化過程裡超越種種限制。因此，如何讓教師擁有美感經驗成了我在探究教師專業發展的核心關懷。自從研讀《a/r/tography：透過藝術為本的生活探究描繪自我》(Irwin & de Cosson, 2004)，在書中一個個案例中看見藝術家、研究者、教師三位一（藝）體地在藝術創作中探索專業生涯旅程。尤其 a/r/tography 以“/”消弭了 Aristotle 的理論之知（theoria）、實踐之知（praxis）、以及創作之知（poesis）的知識論界限，以 Dewey 的藝術即經驗之理論創造一個在藝術 / 研究 / 實踐中，以美感經驗統整認知 / 情感 / 實踐的相互學習的空間，這是一個結合了知（knowing）、行（doing）、與創作（making）的教師專業發展的取徑，我看見其中美感經驗的力量，因此，我開始探究並實踐藝術為本的教師專業發展，親身參與兩個案例，並透過書寫整個歷程與結果中，梳理一路的風景。

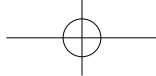


本書共有五章。在第一章，回顧國內在教師專業發展的脈絡與趨勢，指出一種兼融個人與社群、重視內化與創造、強調反思與能動的多元形式與典範的教師專業發展研究與實務的趨勢。同時，反思臺灣教育改革中教師專業發展的境況與問題，提出在錯綜複雜的教學世界裡，「專業」的論述是在教師的自我與公共的教育脈絡之間的不確定中尋找可能性的努力，這也是藝術為本的教師專業發展探究的目的。藝術為本教師專業發展係基於以藝術為存在的方式，教師經驗藝術的技藝、認知與情感，不斷揭示變動不息的存有，看見未曾看見、聽見未曾聽見之處，持續探尋自我 / 專業的論述，並在實踐中成為「專業教師」的旅程。

第二章是藝術為本教師專業發展的理論基礎。首先是分析教師專業意涵與專業發展的取徑，從傳統技術傳遞觀之論述，一路探討教師即行動研究者，以及教師即藝術家的論述後，提出藝術為本教師專業發展的係實踐者之行動研究，亦係一種基於藝術為本教育研究。接著，分析藝術為本教育研究的歷史與現況發展，並歸納其四個特質：研究者致力於美感與教育的實踐、藝術被視為一種認知（**knowing**）的方式、藝術實踐係對於生活意義的探究、藝術為本的教育研究係詮釋性的理解。同時指出藝術為本教育研究的四個問題：信度、研究結果的普遍推論性或特殊情境理解的價值、真實性的問題、研究目的在於提出明確的答案或是提出更多的問題等，這些問題一直指引著從事藝術為本教育研究者之實踐與反思，在此，我也提出了確保藝術為本教育研究的品質的作法。在第三節藝游誌（**a/r/tography**）與教師專業發展中，系統地探討 **a/r/tography** 的意涵與發展，歸納出 **a/r/tography** 應用於教師專業發展時，具有兩個重要的實踐路徑：透過藝術的自我 / 專業探究，以及藝術實踐即研究的教師專業發展。

兩年多來，我嘗試著以藝術為本教師專業發展相關理論從事實務研究。從研究的時間序，分別是藝術實踐即研究的教師影像記錄，與透過藝術的自我 / 專業探究的教師心靈繪畫。

在第三章「藝術實踐即研究：教師影像記錄」中，記錄南方教師影像學習社群的藝游誌，透過影像記錄、探究教師專業發展中課程立論的歷程與意義。整個藝游誌書寫採取敘中夾議、圖文詩拼貼的風格，「我」身為藝游誌社群之夥伴，保留第三人稱（如 A、T2...）為探究主體的觀點，並交融於

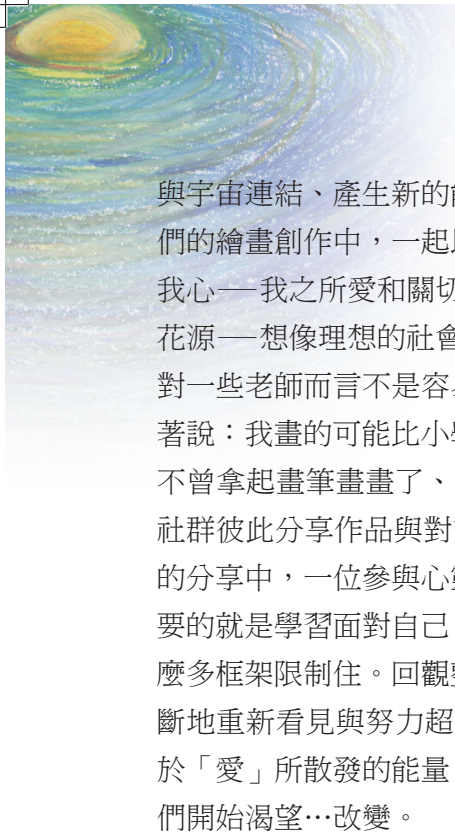
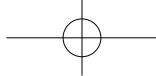


序

第一人稱「我」的探究中。我將整個藝游誌社群的探究轉化為一個個概念：如學習之窗、我拍故我在等。藝術實踐即探究取徑中，以南方教師影像學習社群的活動事件為軸心，以結構、行動與能動力為架構，社群共同經歷學習影像記錄、透過影像記錄的行動探究、再到影像記錄即教師課程立論的歷程。我將整個歷程以「窗」的隱喻詮釋，影像記錄的鏡頭是創作、探究與實踐之窗，特別是和溫老師一同拿著鏡頭走進社區的三部曲以及跨域 SAS 美感教育課程發展，透過影像創作，課程即教材觀點漸漸位移到課程即身體，包括身歷其境、感同身受、到踐履體證，唯有置身其中，教師才能傾聽與看見我 / 他人 / 世界的關係與連結；也才能夠突破「身不由己」問題回應式的教師專業發展困境，在藝游誌社群多元觀點的創造性課程實踐中，發現意義與問題，並涵養內在源源不絕的想像力與創造力。

在第三章的影像記錄學習社群以藝術與人文領域教師為主，在分享案例時，一般非藝術專長的教師問道：是否只有藝術背景的教師才能夠從事藝術為本教師專業發展？確實，Irwin 等人從事的 a/r/tography 的學術社群多數具有藝術家與教師合作經驗，身兼藝術家 / 藝術教育家 / 課程與教學研究者等多元身份，但是，隨著 a/r/tography 的發展，陸續應用在師資培育方案中，讓一般教師能夠在藝術家與研究者的合作中展開 a/r/tography 探究。因此，在第四章「透過藝術的自我 / 專業探究：教師心靈繪圖」中，許多非藝術背景的教師，如導師、國文、生物、數學教師參與其中。

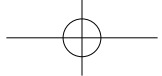
教師心靈繪圖是國家教育研究院與新北市教育局三年的合作實驗方案中，子計劃二「發展新北教育城教師專業發展模式實驗方案」中部份的研究成果。為瞭解參與該方案的三所國中與三所國小教師專業發展現況與問題，首先，透過問卷調查、行政人員與教師的焦點座談呈現一個共同的問題：教師專業發展活動無法顯著提升教師教育熱情與動力。因為當教師認為他們是「被」改變者，而不是「改變者」，再多的資源投入與政策規劃，如果無法讓教師「看見」改變需要而且「渴望」改變並成為有能力改變的行動者，那麼，再多的教師專業學習活動多成為虛應了事的儀式罷了。但是，如何能夠「看見」與「渴望」改變？於是，我們嘗試了教師心靈繪圖的工作坊，我採取藝術家郭淑玲老師的定義，所謂心靈繪圖是在繪圖中我與自己的內心相遇，並藉由圖像的解讀及詮釋，進而領悟自身的遭遇與意義，使人得以重新



與宇宙連結、產生新的能量和智慧。整個工作坊在我、藝術家郭淑玲與教師們的繪畫創作中，一起以我與自己、我與社群、我與世界為主軸，探索回觀我心——我之所愛和關切者的人、我心所往——我所尊崇與景仰者、心中的桃花源——想像理想的社會、我願——想完成的志願等主題。拿起蠟筆畫畫或許對一些老師而言不是容易克服的挑戰，因為，在前幾次的工作坊裡，老師笑著說：我畫的可能比小學生還差耶！我從小就不會畫畫、我已經好幾十年都不曾拿起畫筆畫畫了、實在不知從何下筆…這些擔憂隨著一次次的工作坊，社群彼此分享作品與對話中漸漸地克服了，甚至於在 2012「均優學習論壇」的分享中，一位參與心靈繪圖的國中生物老師談道：心靈繪圖對我而言最重要的就是學習面對自己。當我克服畫畫的心理障礙時，我突然發現自己被這麼多框架限制住。回觀整個心靈繪圖歷程，我看見每個人在藝術的經驗裡不斷地重新看見與努力超越，尤其是許多畫裡我們所看見的那道「光」，是基於「愛」所散發的能量，無論來自信仰或生活，愛所帶來美好與幸福，讓我們開始渴望…改變。

2012 年三月到五月，新北教育城教師心靈繪圖畫展在六所學校輪流展出，我到每所學校分享心靈繪圖之「光」，也邀請欣賞的教師與每一幅畫對話，並以一句話描繪所見的教師心靈繪圖；這麼多的一句話回饋，我喜歡其中一句：原來，我的心還活著。

在本書付梓之際，教師心靈繪圖工作坊仍然持續著，有舊夥伴、也加入了新夥伴，在教師心靈繪圖歷程，藝術的創作與探究總是伴隨著教師的改變與實踐。這些日子以來，我傾聽著 Ingya 老師勇敢地向校長建言，Junjie 老師要努力縮減國中生數學雙峰學習現象，Jlin 老師和 Showjen 老師要提升學生閱讀理解能力，如附錄教師敘事裡，心靈繪圖的藝游誌不只是自我探究的方法，也是教學的方法，從馨雯的班級經營、羽彤和麗娟老師的教學應用…，這些改變與實踐來自我們看見了也渴望著改變不甚美好的社會與教育環境。如 Pingsi 老師展現一個未來的願望裡，我們已經不願意只待在海裡頭，而是要飛上天際。將我們所「看見」的實踐出來並告訴這個世界，那麼就會形成一股強大的重生力量。



序

藝術為本教師專業發展帶給當前學校教育最重要的意義是：藝術喚起的美感經驗，讓教師從沉悶的例行工作中甦醒，在藝術家／研究者／教師三位一（藝）體的藝游誌中，找回內在的想像、創造與超越的能力。教師不再身不由己，而是從內在整合所知、所感與所行，讓身心自在游刃有餘地連結自己、學生、與教學。這樣的教育，不再是無感教育。

感謝本書審查委員在藝游誌研究與書寫問題的建議，讓我重新梳理藝游誌以及案例的寫作。確實，好的藝游誌書寫要有藝術家的美感、文學家的筆觸、以及研究者的敏銳，對我而言這些都是挑戰也是持續努力的方向。

同時，也感謝審查委員的回饋：以「藝游誌」(artography) 一詞與「樸門農藝」(Permaculture，由 permanent, agriculture 與 culture 三詞合成) 一詞的創意同樣令人讚嘆，兩者蘊涵的深刻意義與影響潛力都是值得關心社會文明演化之士的細究理解。因此本書主題——藝術為本的教師專業發展——對於我國教育學術的創新發展具有非常值得期待的價值，他們都具有「本質性／跨越性／獨特性」的性格，很後現代。藝術創造、學術研究與教學專業三者之複雜交織統合畢竟不是當前教育學術主流所能想像的境界，但卻是深深值得期許與演化的願景美夢。

兩個案例裡的夥伴，都還持續著這個非主流的藝術為本教師專業發展的實踐，因著我們的「光」，期望會有更多的人看見並投入其中，在音樂、詩歌、戲劇、攝影…持續著實踐藝術為本的教師專業發展。

最後，邀請讀者從藝術為本教育研究的觀點進入本書：最重要的不是找到唯一的答案，而是歡迎繼續提問，繼續探索…。

洪詠善 謹識

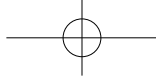
於三峽國家教育研究院群賢齋

2013年8月



第一章

緒論



第一章 緒論

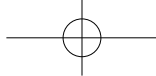
教育變革歷程中，教師往往身處複雜因素與脈絡交織中迎接挑戰，教師是學生學習與教育進步最重要因素之一（Townsend & Bates, 2007: 3）。二十一世紀世界各國隨著課程改革、科技革新與教學創新趨勢，教師專業發展政策與研究愈來愈受到重視。從近十年國內外研究與實踐趨勢發現，教師專業發展由傳統群體的、線性與技術的、被動的教師專業學習轉向重視個體的、社群的、內在的、主動的終身專業學習（Palmer, 2007; Macdonald & Shirley, 2009; Alsup, 2006; Baker-Doyle, 2011；鐘啟泉譯，2006/2012；歐用生，2010；單中惠，2010）。

從「發展」觀點，教師專業學習係整個教育動態複雜系統的一部分，教師角色與認同、學校社會環境、學習活動等因素交織影響教師的專業發展，因此，Opfer 與 Pedder（2011）回顧相關實徵研究時發現，傳統主流的過程——結果取向，無法理解教師專業學習概念並反映「動態發展」的複雜性，原因是教師專業發展與其教學實務息息相關，教師的角色與認同處在教育整體脈絡內在關係交織的複雜系統，經由自我與社會角色期望、專業學習、實踐反思歷程慢慢地累積演化；因此，有關教師專業發展的研究無法簡化為專業學習活動的「輸入」與學生學習成效「輸出」之因果推論，需要多元研究典範來詮釋並理解其意涵、取徑、歷程與影響力。

01

隨著社會變遷與課程教學革新趨勢，教師角色日趨複雜。張新仁（2011）回顧台灣百年來對於教師角色期望演變，從傳統經師與人師角色，演變到教師是專業工作者，角色包括課程發展者、教學設計者、班級經營者、學習評量者、訓輔工作者、主動研究者、學校公共事務參與者、親師溝通者、社會參與者、終生學習者、專業學習社群成員、同儕輔導者、教師領導等。隨著步履快速的課程與教學改革，教師專業角色無法再以「反應式學習」¹（reactive learning）回應專業期待，因為這種學習受到「下載」的思考慣性所支配，讓教師習慣以有限、防衛且與世界隔絕的學習模式因應問題而缺乏創造性的學習，包括發展新的觀點、發現新的問題、找到新的可能、看見新的自我…，Eisner（2008）指出人們往往容易受到僵化習性控制喪失想像力去重新詮釋與認識生活世界，透過藝術的探究則能恢復這種創造性的學習能力。藝術具有認識論與方法論的意義，教師能夠在藝術經驗中認識與探究其教學世界，藝術為本的專業發展即為一種探究性與創造性行動，教師持續地在行動與思考來回間反復探究，發展出自己的教育理念、課程與教學計畫與行動；同時，超越專業角色的侷限性，在群體共性的慣性模式裡，重新尋回探索自我、發現自我的力量，這樣的歷程，藝術家朱銘稱之為「內在轉移工程」（潘煊，2007），藝術為本的教師專業發展賦予「學習」更深刻的意義，朱銘的內在轉移工程與 Senge（2004 / 2006）的深層學習觀點有著異曲同工之處，他們認為學習不應只是技術的移接或問題的回應，真正的學習要能不斷地開創自覺與想像，去創作、去體會、去發現新的經驗，為生命闢新的路徑、注入新的活水，並源源湧現生命的智慧與拓展視野，這才是學習。當教師角色如此多元、教學情境錯綜複雜、外在世界的挑戰如此嚴峻時，藝術對於教師探究教學世界並形成實踐知識具有重要的啟示，藝術為本的教師專業發展係一內在轉移的深層學習歷程，在教師即研究者與教師即藝術家的論述基礎上，本書旨在探究藝術為本教師專業發展的意涵與實踐的可能，豐富教師專業發展研究與實務觀點。

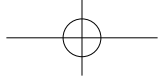
¹ Peter Senge（2004 / 2006）在探討學習的限制與可能。反應式學習係指當面臨問題時，以「下載」的思考慣性行動，缺乏創造性的學習，缺乏整體的思考，他進一步引用 Dewey 的行動與反省循環的經驗學習觀點，提出感知、自然湧現、實現的U型運動深層學習，這對於藝術為本教師專業發展立論有重要的啟示，後續會進一步討論。



第一節 教師的專業發展之路

教師專業發展與研究在 1980 年代之前主要受到行為主義影響，以能力導向專業培訓為目標，以師資培育機構的教師培訓為研究範疇，將教師專業發展視同於教師教育課程。當時所謂「專業」的定義依據 Lancaster 以工程師轉喻觀點：工程師必須具備該領域的特定技術性知識，這是工程師的專業，換言之，教師的專業在於熟練該領域特定技術與知識 (Dinham & Stritter, 1986: 953)。因此，以「能力本位的專業訓練，透過系統分析與設計，先分析勝任教師工作的「能力」，然後設計產生能力之方案，並發展教師表現評量工具作為教師資格證書頒發標準。這種能力本位模式係緣自二次世界大戰時陸軍的策略規劃模式，延申應用到教育、工業、商業、公共行政等領域，也成為自 1979 年從美國帶動的能力本位師範教育風潮，並影響世界各國師資培育政策 (Johnson, 1974)。台灣在 70、80 年代實施能力本位師範教育，以培養包班制國小師資的五年制師範專科學校課程²為例，除了專業知識如班級經營、教育心理學、各科教材教法…等，以及專業能力培訓包括琴法、板書、說故事、國語正音…等，系統分析釐清專業能力之具體內涵，Hargreaves & Goodson (1996) 稱之為「古典的專業主義」(Classical Professionalism)，教師專業發展就是為教師專業釐清知識基礎，從而尋求一種「科學的確定性」，教師角色係政策與知識的接收者與消費者，教師專業發展研究採取實徵——理性取向 (empirical-rational) (Richardson & Placier, 2001)，相信教師學習與改變可以透過預設方案計畫的建議與實施，完成課程與教學改革的目標，若教師無法達到預設之表現標準，則會被認為不適任或抗拒改革者。這種能力本位與技術傳遞觀的教師專業發展模式下，教師角

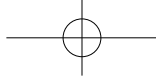
² 筆者經歷能力本位師範教育，回首五年師專學習歷程，這些國小教師基本功練習與測驗是每個師專生共同的回憶：琴房苦練拜爾、板書抽測、晨間說故事抽測…，確實有助於國小初任教師應付教學工作，不過，隨著教學經驗累積與面臨問題難度與複雜度提高，對於「能力」定義需要超越知識與技術面，重新定位。



01

色即技術操作員，必須忠實執行教學方案為目標，任務達成率即檢核標準。至於為什麼這麼做？改變了什麼？還可以怎麼做？等教育變革本質問題，被排除在教師角色期望外。回想 1990 年筆者初任國小教師，任教於都會區 100 多班的大型學校，繁重的教學工作絲毫不減對教育的熱情，直到第一次月考，教務處公布每班各科平均分數與排名後，看到自己班級的成績竟然位居中後段，壓力竟不自覺地上身，一直反思為何我強調孩子動手做的體驗學習，鼓勵孩子表達的討論教學…，這些方法竟然無法讓學生考出漂亮的成績；鼓起勇氣請教學年主任，依稀記得當時主任提醒我上課不要浪費太多時間在玩積木、撲克牌、校園玩耍…³，要多讓學生練習多寫評量卷，於是，我調整了教學，努力爭取好成績；但是，我很清楚的意識到：那不是「我」的「教學」。這樣的情況也發生由我負責指導低年級學生參加唱遊縣賽的「訓練」，稱之為訓練，因為整齊劃一的動作是最高標準，這也包括了可愛活潑的微笑與方向一致的眼神，在反覆練習、嚴格要求下，儘管最後獲得好成績，但是，心是失落的，尤其過程中看到孩子一點一滴在訓練下失去了唱遊的快樂，我也漸漸失去教學的熱情，因為，單一標準、整齊的動作、反覆操演中我並未引導孩子（Pedagogy 希臘字源義）關照自我、覺察世界並看見可能，「教學」是為了贏得競爭。回顧筆者經驗，呼應了 Schön（1983，夏林清譯，2004）對於官僚組織默會的假定，在學校組織中，教師是技術性專家，教師工作就是教授獲准的知識給學生，教學是一套學校滋養系統，學生被教師餵食特定份量的知識，並藉由考試證明消化程度，課程是菜單，教學方案是上菜過程，任何新科技的引入只是增加教師知識傳遞、測驗、訓練的輔助教具。

³ 當時數學課教室裡配發許多教具，像花瓣、格子積木、大圓規…，筆者讓學生在教室和校園裡玩一些遊戲（即主任說的校園玩耍），像找校園色彩、撿葉子拼圖、量司令台長寬高…。這些或許是新手教師的浪漫，不過，這種浪漫卻也為自己陷入團體認同的危機。



隨著 1990 年以來台灣教育改革開放的浪潮，筆者經歷臺北縣⁴ 開放教育、小班教學等實驗方案，繼之 2004 年實施九年一貫課程，鬆綁與去中心化的課程政策，賦予學校與教師課程決定與發展權，中央地方辦理各項教學創新競賽，鼓勵教師成為課程發展者與行動研究者，這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)。此時，更隨著教育多元典範的興起，豐富了教師專業發展的論述，包括教師即研究者 (Stenhouse, 轉引自蔡清田, 2003)、教師是轉化的知識份子 (Giroux, 1983, 1988)、教師是藝術家 (Eisner, 2005) 等，這些論述共同關注到教師內在世界、教師主體性與能動性、教學複雜性與藝術性、與專業的發展性與創造性等。

所謂論述 (discourse) 是政治與社會的構成，它會影響個人生活世界，例如在教師社群中透過論述創造積極的改變，Gee 指出 (1999: 13)：

論述係人們在適當時機與適當場所中，統整語言與非語言如思考、行動、價值觀、感覺、信念、符號工具等，對於個人經驗、符號系統或認知方式創造有意義的連結。

依據社會語言學家 Gee 的定義，論述不是書寫或敘說的語言文字，而是情境性的身份認同，論述係在身心靈平台上連結個人內在與外在的探究行動，Alsup (2006) 認為教師宣稱「我是怎樣的教師」時，其實就是基於主體性宣稱與身份認同，也是教師對於自我角色的論述。教師專

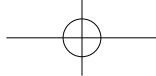
4 臺北縣 (現今的新北市) 於八十三學年度推展開放教育，當時參加相關研習與參訪學校，受到學校開放學習空間、開放學習時間、主題統整課程、協同教學等理念與實踐的心靈撞擊，打開我的教育想像，特別在參訪學校時看見孩子在校園學習步道遊戲、教師們共同設計教學方案和學習單，回想當時看見那些新的教育思維，不正是我曾經嚮往企盼的嗎？於是油然而生的感動與激動，也對於我的教學產生影響。



01

業發展論述的形成無法脫離教學工作，同時亦是教師對於自我內在與外在情境衝突或妥協的一種探究；基於此，教師專業發展無疑是教師在教學世界裡的自我／專業論述之探究行動。

早於美國發展能力本位師範教育，Stenhouse 在 1968 年於英國「人文課程方案」研討會上的邀請教師一起參與課程研究的文稿，該方案採取探究為本的學習方式，視課程為協助學生獲得理解能力的歷程，將教室視為課程實驗室，每個參與者（教師與學生）都必須投身其中反省探究，該方案扭轉教師與學習在教與學的關係，也開啟「教師即研究者」的專業發展模式。蔡清田（2003）分析「人文課程方案」對於教師角色影響，在課程改革中，教師即研究者的意義包括教師能夠發展教育哲學、詮釋課程改革的理念、發展教學策略、提出研究架設並在教學中探究或批判。當教師對於自己的課程與教學進行研究時，即邁向成為一個專業人員的發展歷程（Mckernan, 1991，歐用生，1996；湯仁燕，1999：354）。鼓勵教師從事實務研究係基於教師的教學反思，而非回應式解決問題，落入套用理論成為問題解決的技術人員，無法如專業工作者在行動中思考。Schön（1983: 21-22）在將反思帶入教師專業發展，提出知識來自實踐，他的藝術背景賦予反思深刻的意義，反思如同藝術家的創作歷程，要能夠在未知中思考，在混亂裡重組使之成為有意義的作品。傳統技術理性的認識論並無法解決專業的嚴峻挑戰，唯有透過實踐行動中的反思（reflection-in action）與對行動的反思（reflection on action）中才能夠發展教師實踐知識，所謂「行動中反思」係注視經驗、融入情感、帶入正為我們所使用的理論。

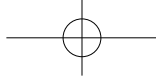


實務工作者要讓自己在不確定或獨特的情境中經驗驚奇、困惑、混亂，然後省思先前的信念或瞭解，然後嘗試著去建構新的理解並改變此境況。(Schön, 1983: 68)

行動中的反思積極的意義在於鼓勵測試我們的理論或信念，然後發展出進一步的回應或行動。當行動之後，行動者能夠透過書寫或敘說去探索為何如此，發生了什麼，這即是行動的反思（reflection on action）。唯有如此，才能看見行動的問題。值得一提的是，Schön 本身精通鋼琴與單簧管演奏，除研究工作外，同時也擔任爵士樂與室內樂的樂手，不難理解其能容忍不確定與接受模糊甚至混亂的境況來自於爵士即興與觀照結構的能力。無獨有偶地，Honan 也以拼圖者譬喻教師工作的藝術性與複雜程度，他提出教師如同「拼圖者」必須在混亂的碎片裡工作，每個碎片都是一向要求與一個資源，它們包括課程文件、教材、專業研習、職前教育經驗、與其他夥伴的關係、組織的要求等等。然而會發現，每一個教師的每一張拼圖都是一件獨特的作品，因為教師必須仔細地與周全地對於教學內容與方法從事專業判斷（Honan, 2007: 613-624）。

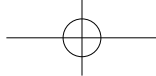
這種聚焦於教育現場實踐反思的專業發展，它有別於技術觀，在實踐中發展對專業的認同、覺知、行動，如同 Freire 所言（引自 Hamilton & McWilliam, 2001: 18）：

教師與學習者應該培養反思的能力，透過集體合作有意識的行動改變環境。教學不再是知識的囤積，而是使之有能力去改變，這些能力包括創造力、反省力、批判力、鑑賞力、行動力等等。



01

從 Schön 的專業工作者的行動研究（1983: 22）、Honan 的拼圖者到 Freire 到使能，都指向了教師專業發展必須在工作中，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。換言之，教師的角色不只是他者賦予的，更是自我的創造，一旦排除了這些可能，即缺乏教師「自我」與他人、與社會甚至世界的連結，教師主體性的統整與自我認同產生破碎與矛盾，讓教師的生命歷程變成一種職業表演，教學成為照著別人寫好的腳本演出劇碼，喪失觀看與創造的熱情與能力（Goodson, 1998; Palmer, 2007）。回顧近年來鼓勵教師參與相關教師專業發展活動，如教師專業發展評鑑、教師專業學習社群、從事行動研究等等，均都有其積極的意義，然而也有面對的挑戰，例如在筆者進行教師參與教師專業發展評鑑敘事探究裡（洪詠善，2011）發現教師會受到時間與支持資源、不確定感、成果報告等因素影響，讓從事行動研究或參與專業發展評鑑、專業學習社群等成為被規定或不得不交代的作業。如此一來日復一日地在無感的勞動中，喪失去探究教師自我 / 專業論述能力，不再追問我是怎麼樣的老師？我為何為成為這樣的老師？我希望自己成為怎麼樣的老師？我如何可以成為這樣的老師？等問題。回顧歷史，在專業發展的道路上，教師已從技術操作人員轉變成為專業工作者，在錯綜複雜的教學世界裡，「專業」的論述總是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。

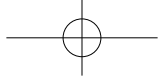


第二節 藝術為本教師專業發展意涵與目的

依據《大英百科全書》，藝術（the arts）係表現的形式，人們運用技巧或想像力創作具美感的物件、環境、或經驗並與人分享（Encyclopaedia Britannica, 2013）。藝術拉丁字源“ars”係表現的技藝，雖然技術是藝術創作的基礎，然而徒有技術無法創造出藝術作品，Heiegger（1971）指出：技術是指一種認知方式，所謂認知意味著看見而能洞察與明白，認出前所未見之處，亦深知仍有未見之處。綜言之，藝術中的技術，不僅是操作的方式，更是一種認知的方式，也是存在的方式，藝術之知超脫科學理論框架，返回變動不息的存有流轉之中，在藝術與美感經驗觀照中，得以認知、看見存有豐盈、無限自由的可能性（劉千美，2001: 195-197）。因此，藝術為本教師專業發展係基於以藝術為存在的方式，教師經驗藝術的技藝、認知與情感，不斷揭示變動不息的存有，看見未曾看見、聽見未曾聽見之處，持續探尋自我／專業的論述。

隨著教師即研究者、教師即藝術家論述的興起，近年來，在加拿大英屬哥倫比亞大學（UBC）教育學院教授與研究生努力下發展出藝術為本的師資培育課程，並開展獨特的藝游誌⁵（a/r/tography）方法論，早先從藝術家駐校方案、教師與藝術家協作課程與教學多年經驗裡，集結出版《藝游誌：透過藝術為本的生活探究描繪自我》（Irwin & de Cosson, 2004），在一個個案例中，可看見藝術家／研究者／教師如何以腳行旅、以身體具現理論、並在藝術創作探索專業生涯旅程（Pinar, 2004）。在藝游誌裡，教學者、研究者與藝術創作者同時地出現，即在教學中研究，

5 本文將a/r/tography中譯為「藝游誌」。首先原文A/R/T為藝術，“/”即in-between，國內學者歐用生翻譯為間際性，代表虛擬的邊際，係彼此得以跨越不同身份的空間。本文引用孔子《論語·述而篇》之游於藝之「游」，強調一種自然自在優游的態度；在a/r/tography裡，則強調藝術家／研究者／教師關係的穿越與學習的悠游感。而“graphy”原意為「書寫」，a/r/tography係透過不同藝術形式的書寫的關係探究，本文以「誌」譯之，傳達書寫／研究之意涵。



01

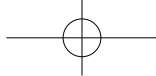
在教學中創作，也在創作中研究，整個脈絡可視為一種既是理論也是創作的教師行動藝術，理論與實務之界限被消融了，這即是藝術為本的教師專業發展的意蘊，整合傳統理論知識、實踐知識、創作的知識，將專業發展視為「成為老師」的歷程。

Diamond 與 Halen-Faber（2005）提出教師需要發展藝術性的實踐智慧，即在教學中運用技巧與想像力，創作具有美感的教學並與人分享，藝術為本的教師專業發展是一種探究教師專業發展的方法，更是發展教師藝術性實踐智慧的途徑。

國內學者歐用生（2008: 25）也指出藝術為本的专业發展是在發現藝術性教師自我的實踐智慧，讓教師進入認知、情意、知覺、創意、想像的空間，在實踐過程中創造教育工作的意義。確實，藝術為本教師專業發展強調對於教育現場深度傾聽與覺識。藝術為本（art-based）的教師專業發展即是陶養深度傾聽與覺識的能力，探索並形塑自我的專業角色與生活。

藝術為本教師專業發展重要性係培養教師對於教育現場深度觀看能力。它是教師專業的內在轉移工程，它不是移接式的學習，傳統技術本位的「移接」讓我們在不知不覺中丟失了探索自我、發現自我的能力，而藝術為本的最高境界，一如藝術家朱銘所說的「內在轉移工程」——從模仿移向原創，從外塑移向內發，從別人移向自己。教師即藝術家，陶養深度觀看的能力，當我們看見窗外目不暇給的百花時，這些萬紫千紅不是模仿的提供，而是創造的提醒。當關上窗，想一想，假如自己是一朵花，要綻放怎麼樣的色澤？要飄送怎麼樣的花香？（潘焯，2007:36）





經由藝術認知，從深度傾聽與觀看中，將技術轉化為藝術，從模仿轉向創造，喚醒視而不見、聽而未覺的麻木，經歷如 Hubner 的「超越」境界：

每個人都會經驗也持續經驗一種超越目前生活的形式，
發現原來生活比我們所知道的豐富得多，這就是教育。

Huebner (1999: 345)

Huebner (1999) 認為教育是引導學習者走向新生活的過程，它伴隨著帶領進入與回到過去，超越隱含著必須離開熟悉的家，將自身的內部與外部向陌生人開放的個人旅程，如此才能發現教育中的豐富 (moreness) 與超越 (beyondness)。

回觀前述在學校變革、課程與教學改革中，教師往往被賦予許多角色的期待，因此，教師專業發展必須回應這些期待。回應是被動問題解決，然而，教育問題是高度複雜的，因為問題總是以新的面貌不斷地突現，工作情境充滿不確定的挑戰，因此，必須超越問題回應取向的技術演練，朝向問題發現取向的藝術探究，將自我至於整體脈絡中，深度傾聽與觀看，陶養如藝術家持續追求超越的可能；這種內在轉移工程即是藝術為本教師專業發展的目的。

綜言之，藝術為本教師專業發展係一種以藝術為存在的方式，鼓勵教師經由藝術認知，看見未曾看見、聽見未曾聽見之處，持續探尋自我 / 專業的論述，並形成自我 / 專業的實踐智慧。



第三節 藝術為本教師專業發展研究的重要性

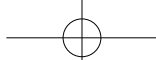
藝術為本教師專業發展不只是藝術教師的專業發展，本書也期望探究一般教師如何從事藝術為本之專業發展，以及它對於教師自我專業認同與教學實踐具有何種意義與價值。期望透過本書探究，對台灣的教育研究方法以及教師專業發展，能提出有價值性的論述觀點與實踐途徑。以下分別從研究議題、研究過程、研究方法三方面分述研究之重要性。

一、研究議題

教育變革脈絡下的國內探究「教師專業發展」相關論述雖然不少，但是，以「藝術為本的研究」取徑出發，透過不同的藝術表達形式，將藝術視為認知的方式，探索教師之專業成長，使教師成為意義創造、理解與詮釋者尚在探索階段（歐用生，2010；洪詠善，2010）。如何具現抽象的論述使之成為可感知與可看見的案例係亟待努力的方向，因此，本書以「藝術為本的教師專業發展」，除了探究理論基礎與相關研究外，更以兩個案例說明其可行之途徑、以及相關之問題，如此一來，將有助教育變革中，教師自我與整體脈絡在複雜教育情境交織中，注入想像、創造、情感、詮釋、實踐、省思與超越之希望，在理論與實踐往返間激發源源不絕的熱情與能量，活化教師專業發展的理論及實務。

二、研究過程

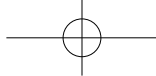
本研究採用藝術為本教育研究，以藝術家、研究者、教師三位一體的藝游誌（a/r/tography）取徑，在研究過程中，每個參與者透過藝術經驗得以進入自我與他人對話與傾聽，看見未曾見、聽見未曾聽聞之處，有時它如同剝洋蔥，在經歷辛嗆流淚的過程後才能看見核心，自我揭露與自我批判是不容易的，這歷程即 Boler（1999）的不舒適的教育學（pedagogy of discomfort）裡的自我探究，唯有如此才能不讓自己完全陷入公共、政治性的專業論述裡進行專業省思；因此，藝術為本的教師專業發展歷程中，教師得以進入多觀點與複音的空間，慢慢找到自己的聲音，聽見和聲裡自我與他者的關係。因此，藝術為本教師專業發展過程係創造一個理論、創作、實踐共存的空間，讓教師能夠在其間反思、深



度觀看、深度傾聽，以激發教師的想像與創造力，並滋養教育實踐的熱情。當教師對自我專業認同有了更深刻體會與理解，同時就能蓄積更多的教育能量，轉化為教學實踐。這是一種能量蓄積、意義理解、想像創造的教師專業發展的研究與實踐過程，值得在國內教師專業發展研究中嘗試與探究。

三、研究方法與書寫

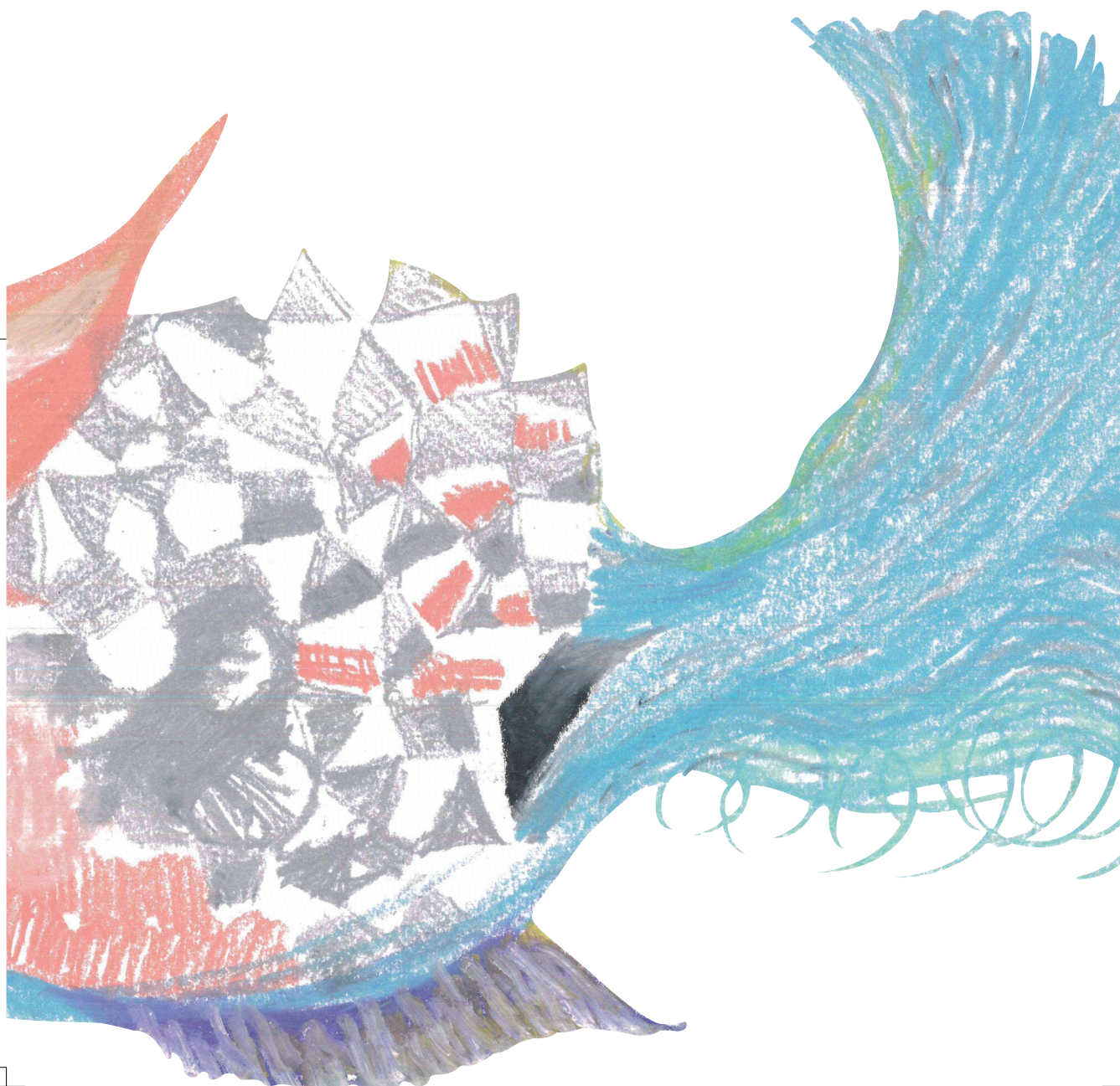
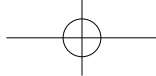
藝術為本教育研究方法在國內尚屬探索發展階段。這個最早發展自美國的研究法，始於 Eisner 等人於 Stanford 大學建立藝術批評學門，開始運用藝術批評方法於教育研究上，漸漸地發展成藝術為本的教育研究方法並指導產生許多論文。例如 Eisner 學生 Barone (2001) 以藝術為本的方法採取敘事研究法探究一所高中藝術方案裡社區、教師與學生間存在美學與功利主義之緊張觀點，Barone 運用詩的召喚性語言、以及美感形式的書寫風格，指出藝術為本研究的主要目的係要喚起閱讀者能夠進一步地質問：教學的本質是什麼？儘管近十年來許多敘事探究法應用於教育研究領域，但是對於音樂、視覺、肢動、表演、小說等在國內尚未成為教育研究論文被普遍認可的形式。研究者在博士論文寫作中運用影片與詩作呈現研究歷程與發現，然而受限於國內教育論文寫作格式，它們僅是研究論文中的一小部份。儘管許多國外藝術為本研究認為它具有致力於美學與教育的實踐、在過程中處處皆探究、尋找意義的理解性詮釋等特質 (Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis, & Grauer, 2006: 1234)，然而在國內教育探究尚在探索發展階段。藝術多元表徵如何成為研究文本並取得學術合法地位，也是這些年來國際間採取藝術為本研究方法的學者一直在討論與努力的方向；其實，已經有越來越多的國際期刊接受此類論文，如 *Qualitative Inquiry*, *Harvard Educational Review*, *Anthropology and Education Quarterly* 接受詩或自傳的創造性田野省思。其他期刊如 *International Journal of Education and the Arts*, *Journal of Curriculum and Pedagogy* 接受更多元形式如音樂、畫的、影像的、多媒體的作品，因為，此類研究因發自內心深處的情感而感動人並使人印象深刻。



01

本書採取遵循學術論文寫作格式之原則，並運用藝術為本研究方法之多元表徵形式特質召喚閱讀者之反思與對話，並且在理論與實踐案例交織往返中，演現出不同傳統之教師專業發展之路徑；即居於藝術，在不斷探究與實踐中學為「教師」。

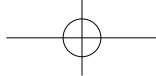






第二章

理論基礎



第二章 理論基礎

第一節 藝術為本教師專業發展的論述

教師專業發展前提為教師係專業工作者，藝術為本教師專業發展係教師藝術性實踐智慧之發展，為了理解國內外相關論述與研究取徑，本節首先主要分析教師「專業」的內涵，繼之，從藝術為本教師專業發展相關研究與實踐面分析教師如何培養藝術性的實踐智慧，作為分析後續個案研究之基礎。

一、教師專業發展內涵

1966年聯合國教科文組織（UNESCO）和國際勞工組織發表《關於教師地位的建議》（*Recommendation Concerning The Status of Teachers*），第一次正式對教師專業作出明確的說明，內容指出應把教育工作視為專門的職業，這種職業要求教師需經過嚴格地、持續地學習，獲得並維持專門的知識和特別的技術（UNESCO, 1966）。因此，教師專業發展涉及「專業性」（*professionalism*）以及「專業化」（*professionalization*）兩個概念，Hargreaves（2000）指出專業性係教師符合專業標準行為之表現，所謂「教師專業標準」（*teacher professional standards*）係指用來檢視教師專業素質的一種指標，並可據以幫助教師反省自我教學並促進教師專業發展。相較於專業性，所謂專業化則是社會對於教師專業之認同，而課程與教學是教師專業之核心，因此即使有高水平之課程與教學的知識與技術，倘若缺乏熱情與熱誠，那麼更強的專業化也不一定保證更大的專業性。

有關教師專業發展內涵，我們可以從國內外有關教師專業表現標準中分析中進一步釐清。美國教師專業標準委員會（*National Board for Professional Teaching Standards*，簡稱NBPTS）（2005）提出五項核心建議亦可作為教師專業發展內涵之參考，五項建議包括教師應致力於學生

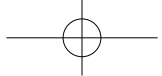


02

的學習；教師應熟習於他們任教的科目，以及如何將其教導給學生；教師能對管理及監督學生學習負起責任；教師有系統地思考來自於經驗的實踐與學習；教師是學習社群的成員。

有鑑於教師專業發展係教育品質之關鍵，國內有關教師專業標準之專案研究引導了目前的師資培育與教師專業發展策略。以二份已經完成之研究為例，潘慧玲等人（2004）「發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究」中建立五項指標系統，包括了規劃能力、教學能力、管理能力、評鑑能力、專業發展能力等；其中「專業發展能力」包括自我發展，偏重情意部份，期望教師先成為成熟、穩重、能反省、能溝通合作的個人，其次是「專業成長」向度，包括了對知識技能與情意三方面的要求，期望教師會不斷更新課程與教學新知，並與同事分享與交換專業工作心得；最後是「專業態度」，係為教師對教學工作投入與負責的程度。繼之，吳清基等人（2005: 23-24）整合專業知識與能力，從教師專業表現之層面，分析一般教師專業標準為教育通用知能、教育專業知能、以及教育專業承諾三個向度。教育通用知能是指適用於各種情境的一般性知識與能力，教育專業知能有別於學科專業知能，舉凡與教育相關的事務或領域皆可納入教育專業知能，專業承諾則是一個概括的向度，它包含了教育專業倫理、教育專業精神、教育專業認同等次層面。

綜上發現國內外對於教師專業標準之內涵主要包含知識、能力與態度三個層面。其中，教師專業知識主要透過職前教育與在職進修研習獲得，主要內涵脫離不了 Shulman（1987）提出的七大範疇，包括（1）學科內容知識（2）學科教學知識（3）學習者的知識（4）一般教學法知識（5）課程知識（6）教育脈絡知識（7）目的、價值、哲學和社會背景知識等七類。教師專業能力培養上皆強調教師成為追求專業認同的實踐社群之一份子，既是獨立個體也是社群一員，教師必需經由課堂教學實踐省思獲得的專業能力，包括課程規劃能力、教學能力、班級與學生學習的管理能力、評鑑改進能力、專業發展能力等；最後在專業態度則



重視教師熱情投入歷程中的專業認同與敬業精神。由於專業態度涉及專業認同與情意層面，很難以客觀標準規範之，因此，大致上採取抽象或消極的表述，如在教師成績考核辦法第四條第一目中提及服務態度包括：服務熱誠，對校務能切實配合；專心服務，未違反主管教育行政機關有關兼課兼職規定等（教育部，2012）；如果以切實配合校務和為違反兼職規定去界定教師專業的服務態度，那麼，實在無法期待教師持續積極投入熱情，思考教學各種可能性並展現教學創意。因此，專業態度是專業知識與專業能力發展的基礎，從國內外教師專業表現標準發展上都強調教師應成為專業學習社群與實踐社群之一員，不斷地自我更新並分享交流，使教師參與學習社群是否有助於提升專業態度與自我認同，洪詠善（2009）在教師教學創意的案例研究中發現，教師願意持續投入教學創新的關鍵，在於教師與其隸屬的專業學習社群將教學視為共同的藝術創作，不斷地嘗試與超越既有的框架限制，同時在回饋中強化了專業認同與熱情。基於藝術創作的觀點，教師專業學習社群有助於教學創新的發現和人類創造力演化之研究不謀而合，依據人類學家與演化遺傳學家的研究發現，創造力無關你有多聰明，而是你與別人的關係有多好，人類與其它靈長類不同之處，在於人類擁有合作解題、相互討論、彼此鼓勵與教導的社交技巧與認知能力（王心瑩譯，2013）。因此，在強調藝術性與創新的教學中，教師專業發展包括個人與社群中的發展，在自我與社群關係中相互學習與感染，促發嘗試、想像與創造的能力。

綜言之，教師專業發展係教師成為專業工作者之發展歷程，主要內涵包括專業知識、專業能力與專業態度，基於對於教育論述與教師教學實務工作究竟是科學性還是藝術性的不同觀點，教師專業發展研究與實踐也發展出不同的取徑，無論技術轉移或藝術性培養，皆強調教師參與社群，建立自我與社群之關係，以相互學習並促進自我反思係專業發展之關鍵。

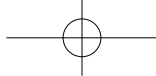
02

二、教師專業發展的取徑

一直以來，持教學是一門科學與教學是一種藝術觀點的研究者，對於教師專業性定義與所謂好的教學的看法存有異見，也開展出不同的教師專業發展取徑。自 1930-1950 年代的功能論，1960-1970 年代衝突論，到 1980 年代以後從政治、經濟的市場導向探討教師專業等（楊深坑等人，2005: 58-62），隨著時代變遷，面對「後專業」（post-professional）時期，在教育市場化、國家權力、公眾問責、資訊發達與文化多元發展的衝擊下，學校失去「學習」專利權，教師面臨去專業化之後的專業化再建構，這是一種教師專業地位與角色的重新定位，除了面對教學過程的不確定性、學生學習與成長差異大，每個學習情境都是獨特的生態系統，教學成果無法完全標準化度量，教師還必須面對許多教育關係人的問責，以及對多元專業知識接觸與風險社會帶來的無法預期的挑戰，因此，教師專業發展取徑的多元更顯得重要（Al-Hinai, 2007: 43；徐俊祥，2008）。

回顧教師專業發展研究，美國教育研究協會（AERA）出版第三版（1986）與第四版（2001）的《教學研究手冊》（Handbook of research on Teaching）中發現 1980 年代之前教師專業發展並未受到重視，主要原因係教師角色是技術員；第三版《教學研究手冊》，關於教師專業發展的專章有「師資培育研究」（Lanier & Little, 1986: 527-569），回顧師資培育者的研究，大致涵蓋師資培訓課程對於教師的影響是否足以使之游刃有餘地面對未來實際的學校教學，其次是教師培育的教學、課程、與環境等研究。教師專業發展受到當時行為主義支配，背後假定是透過師資培育課程與教學培訓，即可促成教師專業，所謂「專業」的定義觀如同 Lancaster 的定義：工程師是知識的使用者，科學家是知識的追求者，何謂專業？工程師必須具備該領域的特定技術性知識，這是即工程師的專業（Dinham & Stritter, 1986: 953）。換言之，教師的專業在於熟練該領域特定技術與知識。





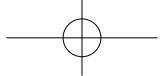
技術傳遞觀的教師專業發展，教師隱喻即「工程師」，教師是知識的使用者，好老師是精熟教學技術，獲取最佳效能，因此將課程與教學以工作分析法切割為許多具體可觀察與執行的單位，運用如微型教學模式進行教師專業訓練，然而，技術觀的教師專業是獲得的而非發展的，這種自廢或被廢武功的教師發展受到許多批評（Apple, 1986: 31-33; Giroux, 1988: 123）。因此，當 Stenhouse 於 1968 年在英國推動「教師即研究者」的概念時，漸漸地影響世界各地教師專業發展方式，鼓勵教師在不同的教育情境中進行實務工作的「行動研究」形成專業領域的知識並且改善自己的實務工作（Altrichter, 1997; Kemmis & Grundy, 1997；陳惠邦，1998）。教師即研究者的觀點具有教師形成自我專業論述的積極意義，特別是強調教師應該敏感地發現實務工作上問題，然後去尋找、嘗試、比較、分析可能的解決方法；有別於傳統技術觀，教師在進行師資培育體系之前，經歷十多年的教育經驗，因此，教師教學信念是揉雜了師培與自我對於教師專業的想像與淬煉，當知識內容與其信念一致時，就能獲取教師的認同與關注，進而發生有效的學習（Feiman-Nemser & Remillard, 1996），換言之，教師自我專業認同是促進教師專業發展的門閥，此時，教師專業發展從技術性轉向一想更具省思的、想像的、創造的、實踐的與超越的取徑。

長久以來，教學專業性的研究與實踐在實徵理性的科學典範下，教師專業表現標準係經由教師實務工作分析後，轉化為具體可操作的知識與技能，即為第一章中提及能力本位之教師教育，採取工具理性的技術性觀點一直是師資培育與教師專業發展的研究與實務之主流。不過，一些學者提出反思，例如 1970 年代再概念學派 Pinar（1976）等學者有感於教育論述語言的單調造成人類心靈受到禁錮，整體教育缺少生命和願景，於是他們提問：我們可以在沒有生命和願景的跑道上奔跑嗎？想想跑道上的奔跑只會帶來身體的勞累，還是伴隨智性的成長與靈性的提



02

昇，這是教育人員必須思索的課題。繼之，Pinar 等人（Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995: 63）在《理解課程：歷史與當代課程論述研究的介紹》書中將創造課程跨領域文本之論述空間，其中包括政治的、種族的、性別的、現象學的、後現代的、自傳的、美學的、神學的等文本，並隨著時代潮流陸續加入新的文本論述，如同志的酷兒文本、虛擬的賽柏文本等等。再概念的論述語言豐富並帶動研究者與教師重新思索課程與教學、教師專業與認同等意蘊。伴隨著美學探究社群的興起，如 Greene（1975）、Eisner（1976）、Grumet（1978）、Vallance（1977）等人運用藝術與美學的探究方法從事教育研究，倡議藝術為本的教育論述，包括教學的藝術性，鼓勵培育教師的美感素養與質性智慧，採取藝術鑑賞與批評方法來進行教育評鑑等。時至今日，由於教學過程充滿不確定性，教師與學生不同的特質更增加了教學的複雜性，教師與教學的藝術性論述與研究漸漸受到重視。早在 1958 年哥倫比亞大學 Highet 教授（嚴景珊與周淑昭譯，1985）在其「教學的藝術」一書中說明教學是一種藝術，將科學方法和目標應用於個人身上，是一種危險的嘗試；因為教學和情感與價值有關，情感無法系統地被估量和應用，情感無法預測，但它能被引導並發揮豐富的想像力與創造力，這些都不是科學的範圍能充分理解的。教學並不像 $A+B=C$ 的化學作用，教學應該更接近於繪畫，或者作曲，強調表現，重視想像與創造性的歷程；教學情境裡存有太多的個殊性，如學生特質、學習環境、利害相關者介入…等，增加教學的複雜性，因此教師必須嫻熟地運用適合的教學技巧而進行的一種創造性的教學實踐活動。試想，在兩間教室，兩位教師使用同樣的教材與教學方法進行相同的課程，卻可能產生截然不同的結果——興致盎然地學習與沉悶無味地發呆；其中的關鍵在於無法法則化的「藝術性」（artistry）（Rubin, 1984）。無疑地，教學的藝術性提高教師專業性的困難與複雜程度，因為，傳統技術轉移—模仿的專業發展模式無法滿足重視感知、差



異、想像、創造…的教學；因此，朝向藝術性的教師專業發展就顯得重要了。Eisner（2002a; 2002b）在分析教學的藝術性以及藝術對於教育的啟示中，提出了作為藝術性的教師專業發展的重要方向，包括教師能（1）展現讓師生覺知美感經驗的教學技巧，（2）掌握教學互動訊息與絕佳時刻，適切地判斷與行動，獲得教學的滿足感，（3）展現創意因應未預期事件，（4）鼓勵不同的答案或想法，（5）統整並調整材料、方法、形式、內容幫助學生學習，（6）運用想像力，（7）保持彈性的目標，適時調整，以獲得最佳學習經驗。借鏡於藝術的教師專業發展引發研究者對於教師與藝術家創作的思考與行動之間是否存有相似性的關注。如周淑卿（2009）訪談具有藝術經驗與教學經驗的藝術創作者／教師，分析進行藝術創作與教學的思考與行動的相似性發現，藝術創作者／教師將教學視為藝術創作係減少對於規約性教學準則的依賴，在規範性的原則中尋找適切的方法，像藝術家一樣保持開放的心態，像創作家般地觀察、嘗試、記錄新的事物並探尋新的可能，並且關心自己與學生在課程中的感受與意義。Ghecevici（2010）以藝游誌（a/r/tography）探究藝術家／教師對於藝術創作與教學關係之間的理解，發現教學與藝術創作是密切關聯與相互作用的，藝術家／教師穿梭在不同身份之間，透過反身性的敘說，發現藝術家／教師的認同（identity）、中途間（in-between place）、實踐（practice）係相互滲透的、反覆循環的學習過程，並反映出藝術家／教師的存有、認知、與行動特質。

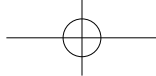
傳統上，同時具有藝術家與教師身份的當屬藝術教育工作者，然而，在藝術性教師專業發展意涵的影響下，在北美有愈來愈多的師資培育中心開始運用結合藝術家、研究者、與教師三種角色的思考與實踐的模式（Irwin, 2012）⁶，培養教師以研究者與藝術家的身份探索自我在教學上的思考與可能的行動，發展創造性智能並學會如何在跨界關係中相互學習。

6 Rita L. Irwin 目前是加拿大英屬哥倫比亞大學師資培育學院副院長與課程研究及藝術教育學系教授。長期致力於發展與實踐藝術家、研究者、教師三位一體（a/r/tography）的行動研究與教學，在後文中會詳細介紹。她在2012年應國家教育研究院之邀請參與《美感經研的探索與建構A/R/T藝術為本的教育探究》學術研討會，並發表兩篇論文，其中談到近年來運用a/r/tography的方法在教師教育課程中的案例。

02

這種藝術為本的教師專業發展在 Irwin (2004) 藝游誌 (a/r/tography) 研究社群之拓墾下開始蔓延，藝術家 / 研究者 / 教師在理論、創作與實踐之間來來回回對話，游移於不同身份間，在藝術與美感經驗中去質問、想像、嘗試、創造並發現意義，這種藝術為本教師專業發展取徑係實踐者之行動研究，亦係一種基於藝術為本教育研究，它強調以新的視野與方法來豐富並觀照教師專業發展的意涵與想像不同的可能性。





第二節 藝術為本的教育研究

一、藝術為本教育研究的意涵與發展

藝術為本的研究是系統地運用藝術過程，透過不同藝術表達形式，開啟研究者想像的經驗，進行人類生活經驗的詮釋與評論，它係基於藝術認知與探究的認識歷程（Van Halen-Faber & Diamond, 2002:252; Knowles & Cole, 2008: 29）。藝術為本的教育研究致力於美感與教育的實踐，尤其是強調美感認知的培養，包括感官注意、敏銳理解、驚奇、新奇、意義化等認知層面。從事藝術為本之研究者居於藝術之所，開展沉思、想像、獲得意義的創造性過程與詮釋活動（Heidegger, 1926/1996）。

有關藝術為本教育研究的歷史最早溯及 1970 年代有一些教育研究者開始關注藝術在教育研究與實踐上的意義，例如 Greene（1975）、Eisner（1976）、Grumet（1978）、Vallance（1977）等人，提出文學批評、美學探究、教育鑑賞與教育批評等觀點，尤其以 Eisner（1991）提出藝術批評並發展為藝術為本研究方法論，並帶領許多研究生完成以「教育批評」為名之論文；台灣，最早一篇教育批評論文係李雅婷於 2002 年提出後，課程研究學者陸續從事藝術與美學理論與方法探究並理解課程，並漸漸形成美學探究社群，如周淑卿（2005，2006）、陳伯璋（2005）、陳伯璋，張盈堃（2007）、洪詠善（2008）、歐用生、陳伯璋、周淑卿、范信賢（2009）等等，將課程與教學視為師生互動歷程的美感經驗，主要採取兩種研究途徑：一是將課程與教學視為美學探究的對象，二是以美學理論應用於課程與教學研究，從不同美學理論出發，例如杜威實用美學、批判美學、生存美學等觀點分析、理解、詮釋、並建構課程與教學理論與實踐。在美學探究中，課程與教學係教師與學生共構的美感經驗，為了探究與喚起美感經驗，研究者往往運用藝術形式與藝術探究方法（art-based research），如以詩歌、戲劇、音樂、視覺藝術等表現形式召喚教學中師生的美感經驗，或以藝術為媒介探究教育現象，這些都係藝術為本的教育研究，它特別強調在教育實踐中表現、美感、多元表

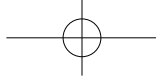


02

徵、偶發、創意等特質，更重要的採取藝術實踐即研究的立場，研究者一如藝述創作者與藝評家，需要敏感知覺與豐富藝術經驗發現蘊藏教育裡的意義與價值。

藝術為本的研究者漸漸地出現在後現代教育的研究社群裡，以混合文類“blurred genres”、藝術為本的探究“arts-based inquiry”、學術研究者／藝術“scholARTistry”以及藝游誌“a/r/tography”等社群，致力於尋找表達的語言與方式挑戰線性因果與理性主義主導的教育主流研究，因此包括敘事、自傳、超文本、視覺藝術、舞蹈、讀者劇場、多媒體、攝影、音樂、詩、小說等等藝術形式與教育研究結合成為藝術為本的教育研究，其最主要的特色係將藝術實踐視為研究，將研究過程、表現形式、與實踐統整為不可分割的整體。具體來說，自1970年以降，許多美加學者如 Thomas Barone、Cynthia Chambers、Ardra Cole、Rishma Dunlop、Susan Finley、Gary Knowles、Claudia Mitchell、Lorri Neilsen、Joe Norris、Jane Piirto、Celeste Snowber、Sandra Weber 等人的努力下，從事藝術為本教育研究的學者快速成長，這些創造性的藝術成為一種探究形式與表徵，提供教育理論、政策、實踐、決策重要的觀點（Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis, & Grauer, 2006: 1224）。此外，藝術為本研究協會（Arts-Based Research Institute）於1993年正式成為美國教育研究協會成員（American Educational Research Association, 簡稱 AERA），時至今日，藝術為本教育研究社群（Art-Based Educational Research Special Interest Group, 簡稱 ABER SIG）於 AERA 年會中定期聚會，研討研究趨勢⁷ 分享研究成果，從 SIG 工作坊邀請許多國際期刊主編研討與邀稿

⁷ 研究者於2011年參與AERA年會並於ABER SIG發表論文。ABER SIG目前執行委員會主席係南伊利諾大學藝術與設計學院助理教授Barbara Bickel，提供以藝術探究教育與採取混合文類發表的學者交流的平台，因此，與其他SIG不同之處，該社群的發表形式多元，除了傳統的論文發表外，例如電子音樂、讀者劇場、詩歌朗頌等亦被接受。此外，ABER SIG亦致力與其他SIG交流互動，促成藝術家、研究者、教師在教學與學習美學中能夠產生更深入的理解。



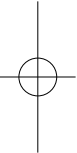
的趨勢發現，愈來愈多教育研究期刊接受藝術為本研究之發表⁸，正呼應 Cahnmann-Taylor (2008) 對於藝術為本研究之影響力與未來發展的看法，他提出藝術為本的研究比起傳統研究論文更能吸引廣大的讀者群，並具有直接與持續的影響力，因為研究者能夠透過「藝術」讓觀點更清晰與新奇，並為複雜的世界提供更大的公共參與的空間與可能性。此外，Greene (1995, 2001)、Eisner (2002b) 與其指導門生 Barone (2008) 強調藝術具有轉化與改變心智，進而參與並改變社會的力量，其前提是我們必須關心與投入社會的議題，並且懷著謙遜的認識論，透過「看」(seeing) 和「感覺」(sensing) 來詮釋社會現象並描述豐富意義，並且透過藝術實踐以及想像力召喚更多人的理解、認同與改變。關於藝術轉化與心智改變，哈佛大學零計畫執行委員會主席 Howard Gardner (2004) 認為藝術能夠改變心智的創造力光譜兩端，其一端是大寫“C”，改變(Change)是創造力(Creativity)的結果，如 Einstein, Picasso, Freud 等為代表，另一端是社會大眾如教師、家長、行政人員、商人等為其職責而改變(change)心理表徵，儘管無法人人如偉大的藝術家擁有大寫“C”的永恆改變的創造力，但是人人都能在生活中成為創作者(creator)，改變心智與產生影響力。

8 接受藝術為本研究論文期刊如The Canadian Review of Art Education, Journal of Curriculum Theorizing, Visual Culture & Gender, Journal of Curriculum and Pedagogy, International Journal of Education through Art, Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies等等。值得一提的是，從上述相關課程與教學研究期刊接受藝術為本的研究論文的趨勢發現，多文類之課程研究發表形式已經漸漸地為國際學術圈所接受。

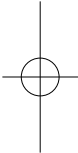


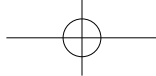
02

Maslow (1988: 181-196) 在研究人的自我實現的可能性時，發現凡是心理健康、能自我實現的人都是具有創造力的人。賢慧的家庭主婦利用有限資源營造居家生活的創造能力，與畫家用彩筆在畫布上畫出美麗景象的創造能力，其慧心巧思都是自我實現的創造力展現。尤其藝術的創造力中美感經驗能夠感動、喚醒、並提昇我們的價值感。藝術創作與欣賞的美感經驗將單調轉變為閃耀的活力，從發現中獲得喜悅，發現是一瞬間的，可能前一刻百般無聊、索人乏味，但突然間每件事都統整起來，令人甚為愉悅。除此之外，美感的發現是穿透平凡連結，提昇並慰藉心靈。由此看來，美感經驗者不只是旁觀者，同時是參與發現自己與世界的人。



Collingwood 認為藝術是一種經驗的形式，一種認識的形式，它借助於想像而實現，或是喚起情感，或是表現情感，因此，藝術能夠有效溝通概念無法傳達的事（王至元、陳華中譯，1987）。例如處於戰亂的敘利亞流亡藝術家 Tammam Azzam 將奧地利象徵主義畫家 Klimt Gustav 的作品「吻」(The Kiss)，投射在敘利亞境內一處彈痕累累、滿目瘡痍的建築物外牆上，對戰亂的世界提出一個發人深省的問題：在槍林彈雨中，我們記得要怎麼樣去愛彼此嗎？簡單的想法與創作，感動世上無數人心（吳培菱，2013）。藝術是具感染力的溝通方式，藝術家超越了自我環境的框架，創造了一個意象豐富、意義深刻的世界，藝術也是一種喚醒，它邀請欣賞者參與其中，喚醒情感與意義追求的渴望，去看見未曾看見、去思索未曾意識的、去發現並超越自我的局限，產生新的觀點並看見新的可能。因此，藝術為本的教育研究創造一個具有感染力與喚醒力的美感空間，生活其中，創作者、研究者、行動者成為能夠相互激盪與學習的美感社群。





Eisner 在《學校即美感社群》(1960: 85-87) 一文中提到：我們必須讓我們的學校成為美感社群，在美感經驗充盈的校園中，讓每個人擁有情感的靈魂。處處展現視覺的歡愉，讓繪圖、雕塑、版畫在牆面上閃耀著油彩的光輝，校園成為活力與想像力的創作空間，學校即美感社群就如同 Dewey 所稱之「健康的社會」般，在美感的創造力中，去想像、去感受並賦予新的意義，這就是教育。

如何讓學校成為美感社群？除了校園空間藝術化以外，更重要的是讓生活其中的教師、學生、和行政人員擁有美感經驗。最直接的方式是以藝術為中介，在日常生活經驗中，敏銳地覺察、感知、詮釋、想像與實踐中自我更新與超越，持續發現與創造教育意義。因此，對於研究者而言，藝術創作、探究與實踐係藝術為本教育研究的要素。

台灣課程研究領域近年來受到後現代思潮與再概念學派的影響，尤其關注課程研究與實踐語言跨領域的間隙性 (in-between) (楊俊鴻, 2008)，如前述課程美學的研究社群自美學範疇論述課程與教學的藝術性、以及美感經驗對於教育主體的美感認知、意識覺醒與社會實踐的價值等等，也促成了藝術為本教育研究漸受重視之趨勢。國內應用藝術為本教育研究方法從事課程研究與教師專業發展研究的論文並不多，以“arts-based inquiry”、“scholARTistry”、“a/r/tography”與「課程研究」、「教師專業發展」為關鍵字搜尋國內博碩士論文與期刊論文，在理論論述方面，國內學者歐用生 (2008, 2010) 與洪詠善 (2010) 分別從課程美學與教學即藝術的理論觀點提出藝術為本的教師專業發展取徑之一的觀點；在實徵研究方面，許楓萱 (2010)⁹ 以教師實踐藝游誌 (a/r/tography) 的自我敘說，探究自己如何游移在演員、教師、研究者身份之間，探索自我認同歷程。這些開創性的論述與研究價值在於將教育視為既私密又公共的空間，教育工作者 (包括研究者、行政人員、教師、

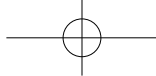
⁹ 2013年06月17日於臺灣博碩士論文知識加值系統以a/r/tography為論文名稱或關鍵字進行查詢，結果為一篇，由臺北教育大學教育政策與管理研究所研究生許楓萱之《變色龍教師探尋之旅，一位高中教師實踐a/r/tography的敘說研究》。

02

與學生等）總是在個人與集體之間不斷協商和解、調適創造中生活著，藝術為本教育研究，如藝游誌（a/r/tography）即是將自身置於既個人又公共的空間中，在藝術創作、研究、教學間探索複雜的教育問題，同時，藝游誌經營一個決策者、研究者與教師合作實踐的平台，透過藝術實踐看見自己也看見彼此，以超越控制的生產與消費關係，朝向平等與關懷的關係美學中，學習如何成為教師（becoming a teacher）。因此，以藝術為本教育研究探究教師專業發展在國內尚處於探索階段，除了教師自我敘說，藝術為本的合作行動探究亦是重要的研究方法，在第三節中將進一步分析。

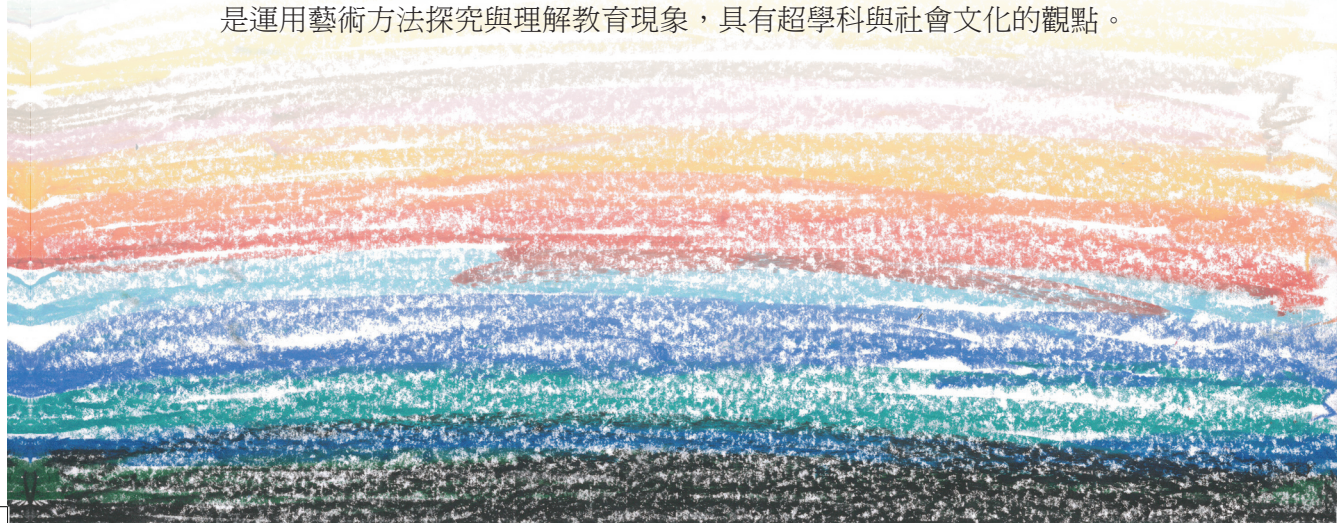
綜言之，始自 1970 年代發展藝術為本的教育研究，研究者透過不同藝術表現形式，進行教育經驗的詮釋與評論，基於藝術認知與探究的認識歷程，藝術為本的教育研究致力於美感與教育的實踐，其中，對於教師專業發展有重要貢獻的藝游誌（a/r/tography），鼓勵藝術家、研究者與教師透過藝術創作、理論研究、與教育實踐交織之探究行動，不只豐富了藝術為本教育研究實踐意涵，也開展出藝術為本教師專業發展取徑，連結認知的、技術的、美感的專業學習，在創造性、想像的、轉化的美感社群中，持續地學習成為「教師」。

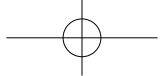




二、藝術為本教育研究的特質

藝術與科學都嘗試對世界現象以不同理論詮釋與回應，並對意義進行理解。藝術與教育同為社會文化的現象與產物，例如社會變遷與學校教育的關係中，學校歷史照片往往是重要的研究資料，這種基於視覺方法的研究取向近來也廣泛運用在學校研究中，例如 Mitchell 與 Weber (2006) 運用學校攝影敘事法 (narrativizing photographs)，瞭解師生如何被教育及如何看待自己，首先收集學生的照片，邀請自幼稚園即就讀該校的 10 至 11 歲女孩子觀看照片並在訪談者引導下敘說學校教育的回憶。然後，邀請教師提供並拍攝照片，透過訪談與主題分類方法理解教師如何看待自己與學校教育。另一個啟發性的視覺研究是 Schratz 與 Steiner-Löffler (2006) 進行的學生運用攝影於學校自我評鑑的研究，經過指導學生攝影方法、學生分組作品觀察，拍攝學校正面的 (positive place)、負面的 (negative place)、不明確的 (ambiguous)、不了解 (not sure about) 地方，分組對話、組織作品並意義化等歷程，通過學生眼睛來探討學校生活世界。又如 Irwin, Bickel, Triggs, Springgay, Beer, Grauer, Xiong & Sameshima (2009) 在加拿大大英屬哥倫比亞省大溫哥華地區列治文市 (Richmond) 結合研究學者與藝術家之藝游誌社群進行移民家庭經驗的調查與藝術創作，將家庭與學習的視覺照片拼貼為「門」的形式，透過穿越與融合、它鄉與故鄉的相遇之隱喻，在加拿大當地社區以及中國重慶與北京等地展覽，喚起觀者對於移民家庭居於東西方不同文化情境下生活經驗的討論；這種藝術實踐的批判與分析，對於教育政策與教學實踐具有重要的價值。從上述研究可以發現，藝術為本教育研究是運用藝術方法探究與理解教育現象，具有超學科與社會文化的觀點。





02

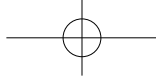
劉仲巖（2010）分析近年來藝術本位主要研究者如 Sullivan（2006）、Eisner（1993）、Barone（2001）等理論假設後指出，只有把藝術本位研究放在教育實踐之中，才能把作為創意的重要形式和智慧探究的視覺藝術逐漸地建立；創造力是藝術重要貢獻，也是理解和認知探究與智慧價值的依據。因此，藝術為本教育研究和傳統量化與質性研究的差別在於「藝術」本身獨特的認識論與存有論特質，開展出藝術實踐即研究、藝術即認知（art is a way of knowing）的研究取徑。

Sinner、Leggo、Irwin、Gouzouasis 與 Grauer（2006: 1234）歸納藝術為本的教育研究具有四個特質：首先，研究者致力於美感與教育的實踐，以藝術形式與內容，例如運用語言、圖像、媒材、情境、空間、時間等之創作，探究教育的現象與意義。

其次，藝術為本的教育研究將藝術視為一種認知（knowing）的方式。研究者透過藝術探究過程中，在新舊經驗中，在已知與未知間，尋找意義，探究過程中不斷反思、質問，讓問題繼續引導研究者繼續往下探究，整個研究歷程一如地下莖不斷蔓延紮根（Irwin, Beer, Springay, Grauer, Xiong, & Bickel, 2006）。因此，藝術為本的教育研究，讓教師透過藝術認識自我，在藝游誌（A/r/tography）中，從事藝術創作探究自我認同、社會文化、身體經驗，或探究情感，如愛、死亡、記憶、痛苦、權力、恐懼、欲望、希望等等，

藝術為本教育研究第三個特質是尋求意義。藝術實踐係對於生活意義的探究，什麼是教學？什麼是學習？這些來自學校生活中的重要提問，透過藝術表現形式讓意義顯現。

最後，藝術為本的教育研究係詮釋性的理解。在詮釋過程中採取多元研究方法論深化研究設計、詮釋與嚴謹性。詮釋的方法論包括敘事探究、俗民誌、詮釋學、行動研究與藝游誌等等，透過理論與實踐的互為文本詮釋，對於教育理論發展新的理解。



以 Springgay (2004) 的藝游誌說明上述四個藝術為本教育研究特質。為了探究並挑戰傳統知識生產與評鑑中身體的角色，她在《身體認知裝置藝術》作品中，將身體拆解為十二個部分，它們彷彿釘在牆上的標本，無生命、有距離、且不真實，繡上的金線玫瑰花瓣隨著時間緩緩地乾枯變色，如同記憶、生命、自然的改變與凋零。透過破碎身體意象創造了邊境論述，喚起存有的提問：我是誰？我如何知道我是誰？在藝術作品的邊境論述裡，自然地形成衝突與掙扎的縫隙，Springgay 透過書寫探究掙扎在藝術家、研究者、教師身份間，她不認為三種角色有何不同，在學術界與教育界，她是藝術家，這是具有干擾與破壞性的意義，也驅散學界與教育界中對藝術家的神話。她讓學生經驗內心深處的身體經驗，幫助他們質問與挑戰並抵抗非人性化的控制系統，並實現自我與勇於自我決定。對 Springgay 而言，藝術創作是一種認知方式，是一探究教育現象並尋求意義的方式，也是一種抵抗的方式，以身體的「碎」與玫瑰花瓣的「變」去挑戰傳統身體、知識與權力間的關係，因為身體是活著的文本，知識是活出來的，在藝游誌中拒絕權力的控制，挑戰傳統學術書寫與信效度，同時教學的概念也在邊境「越界」中，在「縫、碎、變」藝術創作與書寫詮釋中，得以瓦解並重新建構意義。

Springgay 的藝游誌挑戰傳統學術書寫規範，確實帶出另一個問題，究竟如何呈現藝術為本教育研究之論文？有別於傳統量化與質性研究論文書寫形式，藝術為本教育研究往往強調獨特的美學形式表現，因此分析眾多藝術為本的研究論文後，Cahnmann-Taylor 與 Siegesmund 發現約可分為一混合形式 “Hybrid forms” 與學術目的的藝術 “Art for scholarship's sake” 兩種類別 (2008: 7-13)。

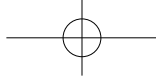


02

首先是混合形式，最早由 Barone 與 Eisner（1997）在《當代教育研究方法》書中兩人提出一種混合藝術與科學的書寫方式，創造一個虛擬真實與文本表現的、脈絡化的語言形式，它是一種研究者獨特的美學形式。Nielsen（2005）稱此種混合文類的研究書寫是學術／藝術形式（scholARTistry），運用文學、視覺、表演藝術等形式探究人類的境遇，創造一種結合藝術表現與學術邏輯的寫作形式，此舉無非讓藝術在教育領域研究取得合法的地位，同時也賦予研究創造力。具體的例子可見 Irwin 與 Cosson（2004）出版的《A/r/tography》，書中結集了學術／藝術形式的書寫，研究者居於理論與藝術之間，此類的書寫創造一個學術理論／藝術創作的空間，讓研究者在自我——他者的平台上去釐清與詮釋行動的意義，它擴展論文的閱聽群，因為它運用一種親近性的、地方的、美学的語言與意象吸引更廣泛的閱讀者，並試圖引發對於教育提問、溝通、對話的可能。

第二類是學術目的的藝術形式“Art for sholarship's sake”，研究者運用豐富的藝術經驗與情感穿透的敏銳度，在教育領域中以藝術捕捉教育本質。例如俗民誌戲劇研究，以教育戲劇讓研究者與參與者成為劇中角色，在表演中發現教育問題或衝突；又如有豐富的詩學背景的文化人類學研究者，他們運用詩與俗民誌的教育寫作去揭顯教育問題並創造新的理解。這種學術目的的藝術書寫係以藝術形式去探究教育本質，研究者需要擁有豐富的藝術經驗，透過藝術創作與參與滲透意義本質。





藝術為本教育研究即超學科的社會文化的實踐取向，其創造性特質具有美感認知的價值，然而藝術為本研究面臨許多挑戰，Barone 與 Eisner（2006）指出最大的挑戰來自現今大學等學術研究機構對此種研究的態度與研究品質，尤其藝術創作作為研究方法時，與傳統科學理性研究方法的品質判斷不同，形成了緊張的關係（Eisner, 2008），其中如何判斷藝術為本教育研究的品質一直係研究者關切與努力的議題。對於研究信念有別於傳統研究信度與效度的觀點，藝術為本的教育研究的重要提問是：藝術為本的教育研究的意義與價值？而不是去問「這是一個好的藝術為本的研究嗎？」因此，針對研究採取批判性閱讀，是檢視藝術為本的研究方法是否能夠避免僵化的思想與引發想像力的重要策略（Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis & Grauer, 2006: 1253）。

誠如本書書名《藝術為本的教師專業發展》，藝術是教師專業發展的取徑，也是本研究採取之研究方法，視藝術創作為研究方法在研究品質上首先要溝通的是研究的信效度。Jane Piirto（2002）提出批判的社群（critical community）的同儕檢視是相當重要的策略，由於藝術創作是藝術家運用想像力表現世界現象的理解或詮釋，因此，真實性（authenticity）來自作品呈現的世界擁有召喚力與感染力（Gardner, 2011），尤其作品中隱喻透過批判社群的多元解讀能夠提出未覺察或新奇的觀點與問題，引導深入的理解與探究。正因如此，Eisner（2008: 19-23）提出與傳統教育研究者相較，從事藝術為本教育研究者面臨許多的衝突與緊張，主要原因來自對於「研究」信念之冒險與挑戰。這些挑戰的問題包括：





02

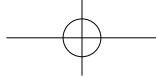
首先是信度問題，研究存在著創造想像的與提供參照明確的衝突。如前述，藝術為本教育研究者的藝術創作是想像力表現，然而，從研究角度卻形成研究者與讀者之間溝通問題，例如研究者使用如拼貼（collage）、蒙太奇¹⁰等美學形式讓閱讀者創造多元詮釋的理解時，則產生傳統研究信度中對於研究結果一致性、穩定性與可靠性的困難。

第二個問題來自研究結果的普遍推論性或特殊情境理解的價值。傳統社會科學研究中，樣本是從母群體中隨機抽樣的，因此研究結果就可類推到母體；在藝術為本研究中，研究對象來自特定的研究情境，往往是基於直接或直覺選擇的原則，因此推論普遍性是困難的；是教育研究的目的不全然是尋求普遍性更確定的結果，對藝術為本教育研究者而言，研究的價值是為了在教育情境中揭顯意義與看見問題，並在其中擴展實踐的智慧。

第三個是真實性的問題。藝術為本教育研究資料往往存在美感與真實表現之間。例如戲劇在於喚醒我們覺知我們常忽略的人類的境遇，舞台上的演出比我們在生活中能夠發現的更寫實與生動；一如 Eisner 指出藝術為本教育研究的價值在於以一種美感表現形式去喚醒並觸發我們所關心的教育問題。

第四個問題是研究目的在於提出明確的答案或是提出更多的問題。從事藝術為本教育研究者總是在藝術創作研究過程中，透過作品、理論、與社群之間的反思與對話逐漸形成一些新的、重要的問題，正因如此，藝術為本教育研究者容忍不確定的模糊性，喜歡多元觀點的開放流動性；這個特質對於一般教育決策者、教師、家長喜歡明確答案的傾向產生衝突，例如一般決策者或教師關注「有效的教學策略有哪些？並要證明有效的程度？然而藝術為本教育研究者希望透過藝術方法提出「為何這些是有效的教學策略？」「對誰有效？對誰無效？」「為何有效？」

¹⁰ 依 Bruce F. Kavin 《解讀電影》中對蒙太奇的解釋，蒙太奇，是法文 montage 的譯音，原來的意思是建築學的裝配、構成。一堆建築材料，沒有生命、沒有任何美感，到了建築師手裡，卻可以把它們組合成風格不同、樣式不同的各種建築。電影的蒙太奇則是剪輯技巧，由不同畫面連續出現，加強敘述效果，傳達一主題，或產生幻像及情緒效果，蒙太奇是電影美學中一個十分重要的專用名詞。



「教學的意義？」等問題中，透過一連串提問，不只是提供技術轉移的普遍性處方，而是引導反思有效教學的意義與可能途徑，提供教育研究者與實踐者探究的新方向。

如何克服以上研究信效度等問題，確保藝術為本教育研究的品質；首先，Barone 與 Eisner（2006: 102）提出傳承與創新力（generativity）、敏銳度（incisiveness）與關聯度（generalizability）作為判斷研究品質之規準，即是研究提出新問題的能力、專注於重要議題的能力、以及相關事物關聯性；此外研究方法與歷程中信效度之問題，本書採取 Siegesmund & Cahnmann-Taylor（2008）對於藝術為本研究有效性（validity）的看法，以及參酌 Flinders & Eisner（2002）在《教育批評做為質性探究的形式》中指出藝術為本教育研究的信度是基於「合理的宣稱」與「確保可信性」（warranted plausibilities），因此可以採取三個參考規準——共識的效度、結構的確證，與參照的適切。在後續的案例研究中即採取以下具體研究檢核方法，說明如下：

（一）共識效度

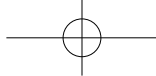
1. 開放的批判性討論：藝術為本教育研究歷程邀請教師、藝術家、教師專業發展與課程及教學領域專家透過焦點座談、研討會發表等途徑，公開研究的歷程與成果邀請共同檢視研究是否達成預期的價值，如召喚力與感染力、提出問題、激發對話等等。
2. 參與者共同建構意義：藝術為本教育研究成果是由研究者、教師、藝術家共同建構的。因此，藝術創作的意義與理解來自研究歷程中，研究者與參與者共同分享與對話中逐漸浮現。

02

(二) 結構的確證 (**structural corroboration**)：為了衡量研究資料分析與詮釋的一致性，包括隱喻使用與詮釋是否適切且具有說服力，研究中盡可能描述細節，提供多方的資料，包括觀察、訪談、作品或文件分析的交叉檢證，達到研究資料詮釋的一致性。

(三) 參照的適切 (**referential adequacy**)：所謂「參照的適切」，係指研究者的分析發現能使讀者在相同情境中經驗的程度。為了協助讀者掌握經驗的脈絡，研究者除了描述研究背景脈絡外，更要指出藝術創作的形式、內容、風格、類型等，提供讀者詳細的線索，重新架構讀者已知的知識經驗，引導讀者未來的經驗與觀察，並提昇研究的理解度。

當然，和傳統教育研究社群相較，藝術為本教育研究社群仍屬小眾，因此研究者必須面臨更嚴峻的挑戰去克服上述的問題。不過，人類心智是一條流動的河流而非固定的岩石，心智是文化塑形的結果，對於世界的認知總是在不斷嘗試中，因此，藝術為本教育研究者提出不同的研究取徑，即是在指向一條因應不同目的的不同道路，社會文化現象的認識非僅依賴文字與數字，圖像、戲劇、音樂等表徵形式都在揭露存在的現象；看見就是一種看不見，長久以來我們以文字數字看見教育現象，企圖解決所有教育問題，然而，問題未曾止歇，當手中只有槌子時，眼中只看見釘子；因此，教育研究者需要更多的工具以能看見更多的外顯與內隱、已發生或未發生的問題，藝術為本的教育研究在藝術實踐即研究、藝術是認知的方式的特質中，以視覺、音樂、表演等藝術形式與創作描述、分析、詮釋、理解教育現象，探尋超越現有境況的可能，它帶領教育研究者走一條有不同風景的路，改變我們如何觀看與詮釋教育的方式，這也是藝術為本教育研究最重要的價值。Eisner (2006) 提問：藝術為本研究有未來嗎？這個問題需要所有教育研究者共同思索。面對學術研究上的爭議，或許需要更多的研究報告與對話，去探索藝術為本教育研究的優點與限制。面對複雜教育現場，藝術為本的教育研究在國內尚屬探索階段，需要更多研究論文產出，集結更大的研究社群，在實踐與批判社群對話中使之更趨完熟。



第三節 藝游誌 (a/r/tography) 與教師專業發展

近年來，一些課程研究者主張採取藝術與美學的觀點，視教師專業發展為教師的自我探究與發展實踐智慧（黃騰，2005；歐用生，2010；洪詠善，2010；Pinar, 1998; Irwin, 2004; Pinar & Grumet, 2005; Spinggay & Freedman, 2010），這些藝術為本的教育研究取向，將藝術創作、理論研究與教學實踐視為一個行動研究方案，突破了理論建構與對策答案尋求模式的靜態轉化，朝向具有多元豐富性、差異的創新性、以及深度的意義化的動態演化的知識論與方法論特質，尤其以新近在加拿大哥倫比亞大學（University of British Columbia）由 Irwin 與 Springgay 領導的研究團隊所開展的藝游誌（a/r/tography）研究方法論受到課程研究與教師教育研究領域的矚目；在藝游誌（a/r/tography）中，在藝術家、研究者、與教師多元角色之跨越與關係的探究中，創造出多元觀點相互穿越學習的空間，並且在差異縫合¹¹的理論與實務之間相互增益。

最早一本專著介紹藝游誌（a/r/tography）出版於 2004 年，由加拿大英屬哥倫比亞大學（University of British Columbia，簡稱 UBC）課程研究及藝術教育學系教授 Rita Irwin¹² 與其同事 de Cossen 共同編輯撰寫，漸漸地在美加藝術教育與課程研究領域形成重要的研究方法論。由於 Irwin 早期參與許多藝術家駐校等研究方案，擁有豐富的藝術、研究者、與教師的合作研究經驗，誠如她提出 a/r/tography 是生活的探究，它是跨領域的實踐，例如舞蹈家、教師、音樂家等在一起合作成為藝術家 / 研究者 / 教師探究者，帶進彼此的關心、好奇、與動機，創造探究的情境，分享藝術創作並邀請回應，在「/」中，可以是一個人多重身份或一個社群裡包括藝術家、研究者、教師的關係，它讓人居於詩在生活中探究，透過深度對話重新理解教育現象，因此，在 a/r/tography 中，創

11 本文以「穿越與縫合」表達研究者、藝術家與教師角色與關注之間差異產生的隙縫，藝游誌亦即強調三位一體的在間隙（in-between-ness）游移穿越的探究行動。

12 Rita L. Irwin 目前是加拿大英屬哥倫比亞大學（University of British Columbia，簡稱 UBC）師資培育學院副院長，並專任課程研究及藝術教育學系教授。她曾經擔任過加拿大教育研究學會主席，以及國際藝術教育學會（International Society for Education through Art，簡稱 InSEA）主席。



02

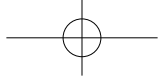
作與分享不在於尋找標準答案，因為不可得之，而強調持續看見問題（Springgay, Irwin, & Kind, 2008: 84-86）。

藝游誌（a/r/tography）提供一個連續的、開放的、富有隱喻 / 轉喻、反身性的生活探究，它是一個持續處在藝術實踐與書寫過程中的關係探究。由於藝術實踐、書寫與探究是無法分割的，因此藝游誌為藝術家、研究者、教師創造了一個相互學習的空間（Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis, & Grauer, 2006: 1226），相互分享、彼此成為誼友，共同發展研究問題與呈現作品¹³。

藝游誌（a/r/tography）知識論基礎來自 Aristotle 的三種知識形式：理論之知（theoria）、實踐之知（praxis）、以及創作之知（poesis），Irwin（2004）巧妙地縫合三種知識的界限，包括研究者對於理論之興趣、教師對於實務問題的關心、以及藝術家的創作旨趣在“/”中得以相互穿越與融通；接著，藝游誌從 Dewey 的美感經驗論點提出一個具有美感的完整經驗必然是做與受經驗的連續性，以及經驗主體的認知、情感、與實踐的統整，並強調個體完全投入後獲得意義與完滿自足感（洪詠善，2008）。顯然地，藝游誌（a/r/tography）消弭了傳統三種知識形式的位階，使之得以在交織辯證間相互交流對話，這樣的觀點說明了研究者理論語言、教師實踐語言、與藝術家的創作語言的穿越與縫合需要多元文本的書寫與互文本地詮釋。Irwin（2004）引用質性研究學者 Richardson 的話：

一般我們寫論文時，要尋找教育基礎、論點支持與研究架構，這即是長久以來的隱喻—理論是建築。（Richardson, 2000）

¹³ 有關藝游誌（a/r/tography）的介紹，可參見由 Irwin 等人所建置的網站 <http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography/>，除了簡介外，亦發表或連結相關著作與論文。



不同於建築的隱喻，對藝游誌者而言，理論是一種游移於藝術創作 / 探究 / 教學空間中的狀態，藝術是經驗的再組織，研究是意義的增補，教學是師生間意義的共構，當書寫藝游誌論文時，我們總是在不同角色與知識形式的邊境間蒐集資料，讓不同文本、圖像、語言融合、分離、再融合，從知識論與方法論的觀點，藝游誌創造一個認知 / 情感 / 實踐的美感經驗，它同時是一種關係美學，讓藝術家—研究者—教師在分享、對話與理解的關係中相互學習。

做為後現代美學觀點的研究取徑之一，Irwin (2008: 115-119) 歸納藝游誌是不斷演現 (rendering¹⁴) 的實踐社群，藝游誌者總是處在不同藝術家 / 研究者 / 教師角色間、理論 / 實踐、藝術 / 書寫的開放的關係之間相互學習，探究生活經驗中我的存有 (being) 與我如何成為我自己 (becoming)。為了擴展理解度，藝游誌者常運用隱喻與換喻¹⁵ 等手法，描繪各種關係間的連結與張力，以促使我們得以看見那些被忽略的、或視為理所當然的事物，找到值得進一步探究之問題。此外，藝游誌者關心有價值的問題，探究如同地下莖般地延展，不斷地發現新的議題，持續處在創作 / 探究 / 實踐中 (Irwin, Beer, Springgay, Grauer, Xiong, & Bickel, 2006)。地下莖的特質讓藝游誌者總是處在成為藝術家 / 研究者 / 教師的專業化歷程中，Springgay (2008) 認為不斷讓自己沉浸在發現的旅程中，在問題中學習如何看見與被看見，如何與自己、與他人、與世界協商，藝游誌即是持續向自我與世界敞開，居於「發現」與「再出發」的詩意旅程中。一如 Pinar 在《a/r/tography：透過藝術為本的生活探究描繪自我》(2004) 序文中所言，藝游誌 (a/r/tography) 將課程即美學文本帶出重要的意義與方向，特別係對於教師專業發展的貢獻。如 Lymburner (2004) 在藝游誌 (a/r/tography) 裡透過視覺與拼貼藝術創作

14 對於藝游誌社群常使用的rendering一詞，具有認識論與方法論的意涵。其英文字意解釋翻譯、表現、描寫、複製圖等；在工業設計領域，指的是分析與計算各材質與零件的物理特性後，呈現出的圖像，因此，它是經由研究與發展的創造性作品。本文譯為「演現」表達此作品的「多元表徵」，如舞蹈、音樂、繪圖、詩、敘事等，以及處於持續演化、開展、與浮現的動態歷程。

15 隱喻則是藉此喻彼的方式，建立在心理學的類化基礎上，以具體說明抽象是常用的原則，如以獅子比喻國王。換喻是一種借代方法，利用新事物代替舊事物，以心理學之新穎的刺激較易受注意的原則，當事物替代時，通常以取主體屬性表徵代替之，如以皇冠比喻國王。



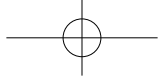
02

／探究後自述：在教育困境重重，教師士氣低落的當前，我做為教師與研究者的經驗鼓舞了我，自我探索讓我更進入我的世界，重新尋找我的經驗，並燃起內在的力量，擴展了我的能力與影響力。

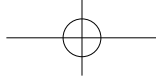
綜言之，藝游誌的關係探究、多元書寫、以及地下莖的行動探究等特質，應用於教師專業發展時，具有兩個重要的實踐路徑。

首先，透過藝術的自我／專業探究。從事藝游誌的教育研究者（A/R/Tographers）運用多元媒介從事自我認同之探究，運用不同的語言、意象、媒材、情境、空間、時間讓自己沉浸在藝游誌中，不斷追問蘊藏其中的意義並以多元表徵顯現（Sinner, Leggo, Irwin, Gouzouasis & Grauer, 2006: 1234）。因此，藝術實踐對於藝游誌者是關鍵探究行動，唯有讓藝術表現形式與書寫相互增益與補充，才更能顯現出理論／實踐、藝術家／研究者／教師等關係的張力與連結。因此，以藝游誌作為教師專業發展取徑時，研究者會蒐集多元媒介研究資料，包括訪談、田野日誌、照片或各種作品文件等，以提升藝游誌的嚴謹性。例如身為師資培育中心的教授，Springgay（2004）以身體認知的裝置藝術與教學敘事交織的批判反思中，挑戰傳統知識生產與評鑑中身體的角色，這些多元媒介的書寫創造了藝游誌在理論／實踐、藝術／書寫之間創造轉化之豐富性與可能性。筆者親身經驗是在2006年參加「美學與課程的跨國對話」¹⁶研習，開場是在北美傳統的神秘而寧靜的笛聲中，講師Mirochnik教授說出：藝術的力量從你開始，從你為自己、為你的生活、你的熱情、你的希望、你生活的地方與人們、你的夢想、你內心的懷疑、你的歡樂創作藝術開始，接著，在神秘寧靜的音樂中他喝著茶，自言自語地說：我真的很關心我的學生。這時，每個人手中都有一張像花瓣的紙片，他要求每個老師寫下我們印象最深刻的學生的名字，那個學生可能是最令我驕傲、或令我頭疼傷神，最後，每一個老師都到前面將紙片投入「愛

¹⁶ 2006年5月19-20日，由新竹教育大學教育系主辦，邀請美國馬里蘭州白西斯達郡的金斯頓-帕克伍得（Kensington Parkwood）學校校長John Ceschini與喬治梅森州立大學教育學程的Elijah Mirochnik助理教授帶領活動讓教師領略並了解藝術創作如何帶給孩子與教師力量。



之瓶」中，並同時說出紙片上的名字，之後，由 Mirochnik 輕輕澆下所謂的「愛的果汁」。數小時之後，當 Elijah Mirochnik 將一朵五彩繽紛盛開的花朵呈現在眾人眼前，並且告訴我們：這朵花是每個你所關心的學生，因為有你們的愛，所以花兒美麗地綻放時，頓時，現場一片鴉雀無聲，心中激動地想流下淚，想著自己寫下的是第二年所教的一個二年級孩子的名字—小珊（化名），是她讓我這個初出茅廬的菜鳥教師了解到不是每個孩子都有人疼愛，我曾經因她身上久未洗澡的惡臭產生嫌惡感，曾經對她髒兮兮油膩膩的作業感到憤怒，要不是因為家庭訪問，聽到了單親爸爸的無耐與不耐，小珊生活完全得自理，看到了她的家，我才恍然大悟因為沒有洗衣機，才 8 歲的小珊必須自己親手洗衣服，難怪總是洗不乾淨。對於小珊，我一直心懷感恩，因為她，我懂得如何認識一個孩子，不是從外表、不是從成績，我學會了體諒與關懷，於是，當我看見那一朵美麗的花其中一瓣是小珊，不禁熱淚盈眶。這是一個超越審美情感的經驗，令人震撼。另一位講師 John Ceschini 校長引用 Piccoso 的話說：有些畫家把太陽變成黃點，但另一些藝術家，則以智慧將黃點轉化為太陽。是的，從黃點到太陽的歷程是先有元素—黃點，在熱情、生命、或生活經驗的衝擊中慢慢有了太陽的樣子。在研習的時間流裡，我和陌生的伙伴一同經歷了衝突、混亂、協商、整合、創作、最後表現的過程，每個人透過戲劇、音樂、舞蹈等表徵方式詮釋「燈」與「毛毛蟲的蛻變」，並在生命故事大書的集體創作活動裡，兩人或三人分享彼此最想記錄下來的感動故事，我分享了正在做的生態藝術教學的故事，另一位曹老師分享了令她費神的一年級的孩子在一次放學當大家都走後，在教室裡孩子突然轉身緊緊的抱住她說：老師，謝謝您。頓時，大家安靜，我想那是身為教師最深刻的感動吧！另一位吳老師則分享了她母親從父親在世時的依賴到過世後獨立自主的轉變，她一路陪伴的生活點滴。我

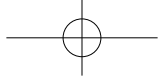


02

們一起將這些故事畫了下來，最後，大家豐富的生命故事利用塑膠 PC 拚貼成一個大大的隧道後，將電扇打開，長長的隧道頓時展開來，大家迫不及待地進入故事隧道裡閱讀每個人的生命故事，是一種驚喜、是一份悸動，有人是彩色的愛心、快樂的卡通圖案，有人是深色的憂鬱，有人是黃色溫馨的教學故事…。結束時大家思考這場研習的意義，它並未傳授教學武功秘笈，也未教導教育專業知能；而是在藝術經驗中，引領教師探索我是誰？我是怎麼樣的教師？我與學生與家人的關係？我為何成為這樣的老師？並在彼此的生命敘事裡找到成為教師的支點。

2006 年的研習的衝擊影響至今，寫在花瓣上放入「愛之瓶」裡的「小珊」、透過音樂、戲劇、故事、圖像等藝術表徵，每個教師進入自我 / 專業探究的時刻，靜心反思自己的教學故事，我是一個怎麼樣的老師？為何我看不見學生？為何我會成為這樣的老師？透過藝術，沉浸在一個學習謙虛傾聽的空間，重新思考教師身份與教師專業的意義。

同樣地，Alsup (2006) 運用敘說方法與視覺表徵的隱喻探究教師身份認同，例如其中一位教師 Janeen 以「一雙鞋子」圖像隱喻，敘說她開始理解師生間應該相互尊重各自需求與責任，在繁重的教學生活中，教師身份認同不只有專業認同，也包括個人的時間與體力面對不同需求與責任的協商與協作，Alsup 以邊界論述 (borderland discourse) 說明「一雙鞋子」隱喻與述說成為意義創造的邊界，透過「一雙鞋子」視覺表徵帶出教師自我 / 專業論述裡教學的深層意義，並將所感所思的議題具體化；以視覺表徵作為「邊界論述」整合個人與專業的主體性，引導認知、情感與身體實踐的改變，並提升個人專業認同的後設認知的覺知，「一雙鞋子」成為教師形成專業論述的空間。透過這種多元表徵、隱喻的、想像的教師論述探究，不停對於自我內在與外在境遇的連結與審慎反思，不斷追問我是誰？我如何看待別人眼中的我？如果是我，我會怎麼做？我為什麼會如此？這種以藝術表徵的探究，係藝術為本教師專業發展的重要取徑，透過藝術多元表徵，去探究、釐清與重新定義何謂教師、教學、專業等。



其次，藝術實踐即研究的教師專業發展。藝游誌係實踐取向的行動研究，藝術實踐包括教師從事藝術創作，以及教師進行藝術性教學等等。這種藝術實踐取徑的教師專業發展，基於 Schön（1983:68）實踐行動中的反思（reflection-in action）與對行動的反思（reflection on action）中的教師實踐知識，以及 Ted Aoki¹⁷ 的間際（in-between）論述，教師在藝術實踐與研究中反思角色與專業認同、理論與實務的之間辯證，並檢視與分析生活經驗裡，我與自己、我與社群的關係，並且重新建構社會結構、學術知識、自我認同等意義的歷程（Pinar, 2004: 21; Pinar & Grumet, 2005: 111）。這種教師專業發展取整合理論、實踐、創作，也整合認知、情感與行動，教師是藝術家，在藝術創作中運用獨特的美感形式與內容表現與探究意義，同時，教師是研究者，在藝術實踐中學習多元觀點，學習處在模糊與確定、混亂與秩序、新奇與熟悉之間，發現意義與看見問題。以 Irwin（2012）以藝游誌進行教師教育的研究為例，為了探討職前藝術教育在教育學程中學會學習（learn to learn）¹⁸，Irwin 邀請兩位參與社會實踐藝術家與研究人員及職前教師一同探究反思對於教育、學習、及藝術的見解。兩位社會實踐藝術家選擇英國 A. S. Neil 發表之《夏山學校：基進孩童的教育方法》作為共同閱讀文本，在討論後請職前教師為特定章節創造藝術旁註，結果每位參與者創造出對於基進學習方法的創新與想像的解讀，這種開放性與創造性的藝術策略並未直接教導職前教師教學技術與方法，而是在藝術實踐探究中提供反思的時刻去審視思考模式與軌跡，此外，前往名為「夏山」的退休養老院進行校外學習，訪問並看見退休者如何以不同方式持續學習；最後，大家重新閱讀 Neil 並合力創造《夏山學校修正版：基進教師 / 孩童的教育方法》，透過藝術介入包括實地參訪、旁註的文本解構行動與對話，衝擊

17 Ted Aoki係加拿大亞伯達大學（University of Alberta）教授，目前定居於加拿大卑詩省，Aoki致力於以詮釋學、現象學、後結構等觀點研究課程理論與實踐中間際（in-between）的概念，強調超越線性、非此即彼的觀點，讓跨邊界的思考、創作、與實踐產生更創造力與豐富性的可能。

18 一般師資培育課程目的多在協助職前教師學習如何教，因此透過教材教法的認識，學習解讀教材、分析教學目標、實施教學等，教師在穩定的情境中循序漸進掌握如何教的知能。然而，當學習如何學時，基本上將教師視為學習專家，這一觀點和近來在台灣引進並推動日本佐藤學的學習共同體不謀而合，學校要幫助學生不再從學習中逃走，那麼教師必須成為學習專家，透過教師同儕性相互學習，Irwin在藝游誌中則強調教師持續體驗身為藝術家、研究者、教學者身份，解構固定學科知識的框架，進入持續變動的學習空間。學習是社會性的，教師學習需要發展與他人互動探究過程，進行研究並批判性反思。

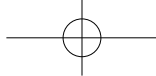


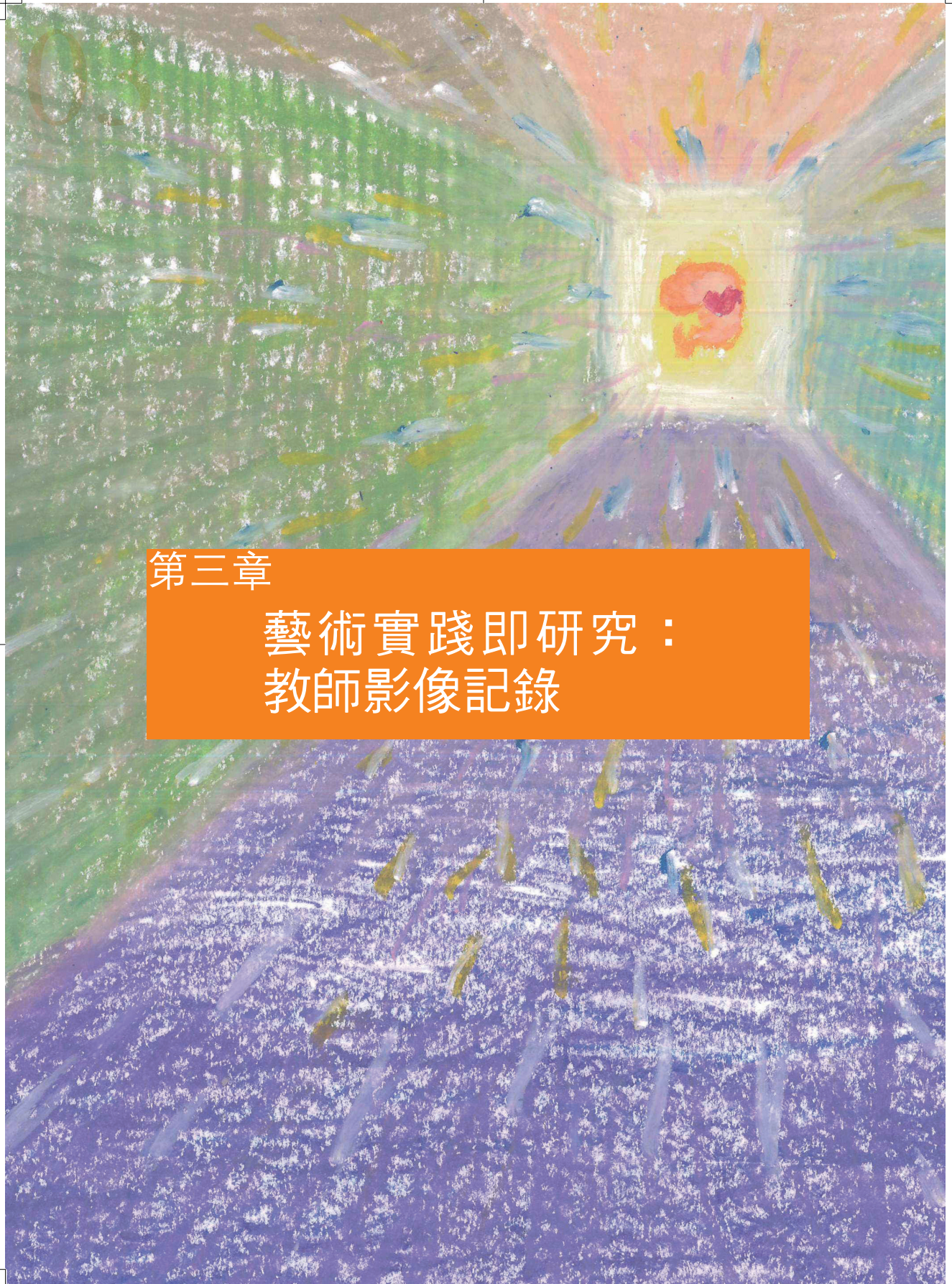
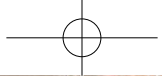
02

固有的思考模式，並重新思考教育是什麼？如何學習？等等 Irwin 將此師培計畫命名為《透過藝游誌成為教師》¹⁹，將教師教育以培育如專家一般的教師，轉移到養成具有探究能力的教師，藉由持續探究、創新融入、不斷學習的精神逐漸成為一為學習專家。在藝術實踐即研究的取徑中，引入藝術家、研究者與教師合作探究教育問題，或是具有藝術經驗的教師同時在藝術家、研究者身份中教學 / 創作 / 探究，由於跨越學術知識與身份的專業發展中，藝術作為介入媒介，教師在藝術創作中反思既有思考模式與習慣，這是一種解構性的跨界學習，對於教師如何成為學習專家而言，具有重要的啟發。

在第三章與第四章中，將分別從藝術實踐即研究的教師專業發展案例以及透過藝術的自我 / 專業探究案例，說明教師如何在藝游誌中從事專業發展，以及藝游誌對於教師專業發展的意義。兩個案例中運用多元藝術表徵書寫（包括詩、畫、影像），藝術家、研究者、教師的藝游誌社群（a/r/tography community）拿起鏡頭與畫筆，在彼此的創作、探究、與實踐間穿越與交融，在複雜的教育脈絡中，讓詩、繪畫與影像帶出意義，在藝游誌社群的共舞關係間探究自我專業認同與教學實踐之意義與可能性。

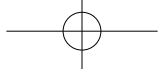
¹⁹ 原文是 *Becoming Pedagogical through A/r/tography*，翻譯為《透過藝游誌成為教師》是基於該方案是師資培育教學法，目的在教師教育，因此譯為「成為教師」貼近該方案之目的。

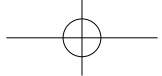




第三章

藝術實踐即研究： 教師影像記錄





第三章 藝術實踐即研究： 教師影像記錄

第一節 教師與課程

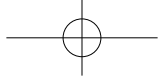
自 1949 年以降，臺灣國民中小學經歷十一次²⁰ 課程修訂，高中課程經歷九²¹ 次修訂；一波波的課程修訂帶動了課程專家與教師的課程研究與實踐，尤其從國家頒布課程綱要到教材發展，以及課堂實施的層層轉化²² 過程中，教師被賦予課程研究與發展的專業自主權，例如自 2000 至 2012 年以「教師」與「課程」為論文名稱之碩博士論文計 725 筆，是 1985 至 1999 年的 32 筆的 22 倍²³ 之多；這個現象說明了臺灣課程改革中，教師專業角色日益受重視，尤其從上述論文發現，無論教師是研究者抑或是被研究者，教師專業的發展在課程改革中，總是不斷地穿梭在政策、理論、與實務間工作著，在理論與實務相互辯證中，透過身體實踐，發展教師自己的實踐智慧與課程理論。

20 國民中小學課程修訂十一次當中包含八次課程標準之修訂，分別為1952、1962、1968、1972、1975、1983、1993、1994年，以及九年一貫課程綱要在2000（暫綱）、2003（正式課綱）、2008（課綱微調）之研頒。

21 高中課程標準修訂分別為1952、1955、1962、1964、1971、1983、1995年，高中課程綱要之頒布，分別為2004（暫綱）、2008（課綱）。

22 本文「轉化」是指課程發展的層層步驟中的轉型變化（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010），包含官方制頒之課程綱要，到教材研發等書面課程，以及課堂實際運作的課程與學生所經驗的課程等。

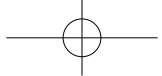
23 2013年7月12日檢索自台灣碩博士論文知識加值系統<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/ccd=GbrX2a/webmge?mode=basic>



03

從近十多年的課程改革中發現教師專業發展緊緊地與課程發展相關連著。從課程發展觀點，教師從解讀課程綱要、發展教學方案與教材、進行教學等是一連串進行課程轉型變化的歷程，亦稱為課程轉化。尤其隨著課程鬆綁與學校本位課程發展，許多研究者採取文件分析、個案研究、問卷調查研究方法，理解教師如何從事層級間的課程轉化及其相關問題，例如解讀政策理念與相關議題（如課程統整、海洋教育、媒體識讀等）、分析能力指標、發展教材與進行教學等，目的在瞭解課程轉化的困境與可行之模式（劉美慧，2003；楊光昭、林坤誼，2004；徐慶宏，2006；張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010；連秋楠，2011；呂傑華、白亦方，2012），這些研究提供有價值的觀點，更說明課程變革中，再完美的政策理念都需要教師的課程分析、詮釋、理解、實踐、再理解…等歷程，「轉化」不是忠實地依據教師手冊地執行課程，「轉化」強調採取課程調適與落實觀，對於課程文本的拆解、理解與重組，教師身為課程轉化者的重要意涵在於，教師專業發展是界於公共課程實踐，與教師個人的自我與專業角色的認知、情感、價值、與信念之中，持續地在行動中的自我與專業的探究。因此，課程不是待轉化的客體，而是教師在教學田野裡活出來的一個經驗，「活」意味著主體的肯定、生命的投入、意識的覺醒、以及行動的反思。

教師與課程關係一直是課程研究者關注的議題。Zais（1976）與Beauchamp（1982）批評通則化的課程理論問題在於過於強調方法導致無法看見課程實際複雜性；因此，Vallance（1982）提出課程立論（curriculum theorizing）的轉向，從出口端的產品觀轉向理論化過程。教師角色從製造產品為目的的課程使用者，轉向強調教師在計畫、實施、經驗的課程之間保持敏銳的感受力與調適的彈性，逐漸形成教師自己的實踐性的課程理論，這個過程即教師課程立論。Stone（1992）認為教師課程立論是個人的與實踐的特質，教師必須在複雜的社會結構中想方設法地活出課程，要了解教師與課程關係，不能只是看教師工作技術方



法，而要能夠理解教師面臨什麼問題？教師如何看待問題？為什麼教師會這麼想？教師如何突圍走出自己的風景？Riley-Taylor (2010)認為從「技術方法」走向「理解」也意味著知識從堅若磐石的知識觀轉化主動、彈性、暫定的認識觀，尤其指向一種美學取向的課程立論，課程研究者要能深層理解課程的豐富性，包括對於身心靈、關係、覺察的認識。他指出：

理論必須能帶出更多美感理解，超越語言的限制，開啟人類各種認識的能力，包括視覺、聽覺、嗅覺的、觸覺、味覺的認識能力，幫助人類走向深層的理解。(p.290)

將美學導入教師課程立論研究的價值在於肯定並重視教師「活」在課程中的身體實踐的知識，身體不再只是課程的工具，身體即是課程，唯有充分開啟五感經驗，才能自「身不由己」的框架中解脫，真正成為身心自在、游刃有餘地活出課程的主體。此外，課程理解不只是人與自己的私密層面，同時也是人與他人、人與環境間交往的一種美學關係，教師不只是自己面對課程，而是在複雜的情境中與他人協同工作，他人包括同儕、學生、家長、專家…，這種從私到公的協作關係發展是近年來從政策到學界逐漸關注的議題。在臺灣夥伴協作關係研究伴隨著課程改革，例如2003年教育部推動《九年一貫課程與教學深耕計畫》中子計畫二「大學與中小學攜手計畫」，探究大學與中小學間課程協作夥伴關係的模式、成效與問題（孫志麟，2009；張素貞、顏寶月，2005、2009；張素貞、吳俊憲，2011、2012；丁一顧，2012）；有如在臺灣課程與教學輔導體系中協作網絡的相關研究（李文富，2009；范信賢、洪詠善，2011）；或是探討專家與教師、以及學校與社區協作關係（顧瑜君，2007；范信賢、尤淑慧，2009）等等；這些取向的課程協作研究共同指出教師不是單打獨鬥地面對課程新革，在課程協作裡，透過建立平等互

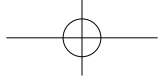


03

惠的夥伴關係，教師得以與他人相互學習並增益新的思維與知識，達成互助共好的雙贏成效。不過課程協作也面臨如關係、脈絡、結構等的複雜問題，因此相關研究建議學校經營課程協作文化，並基於一種持續反思的行動研究基礎上，在相互傾聽與看見的學習過程中，淬煉出有價值的觀點與實踐。如前面許多的研究中，大學專家與學校教師、課程與教學輔導員與學校教師、學校與社區等等協作關係裡，從解決問題的需求上，以專業支持的角度進入協作場域，這樣的協作觀點帶出另一個問題，當課程研究者或專家撤出，那麼學校與教師是否有能力因應層出不窮的新問題？換言之，如果課程協作不能只是問題因應式的學習，那麼課程協作就不能是知識技術的轉移，而是要能邁向深層理解與深度學習的內在能力涵養。那麼，藝術家、研究者與教師的藝游誌（a/r/tography）為這種內在深度學習的協作關係指出了一條新的路徑。

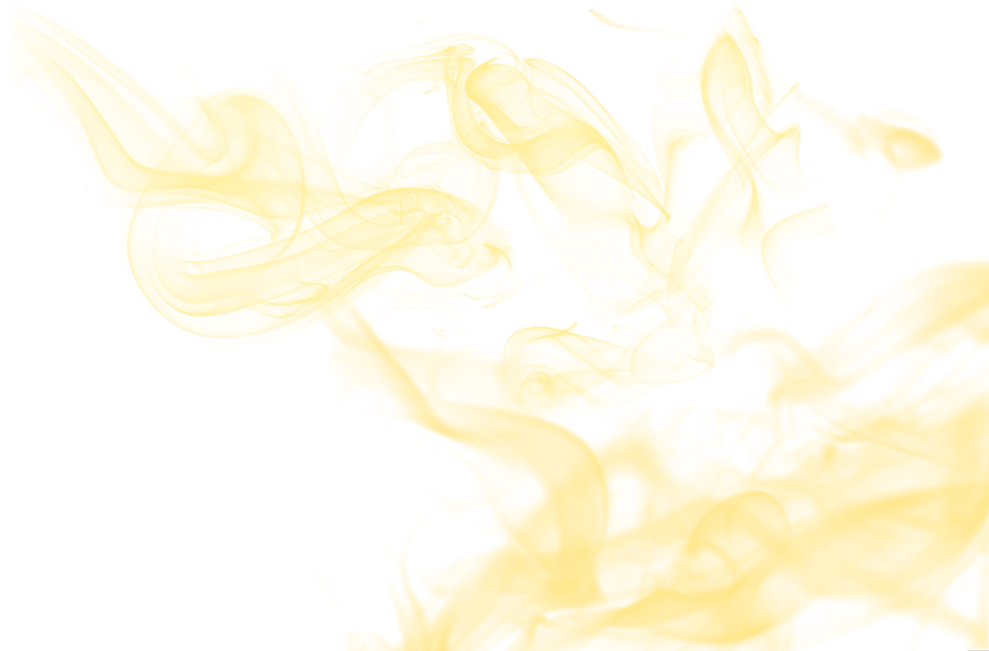
當教師進行藝術為本的教師專業發展時，透過藝術實踐，結合理論研究與教學的行動研究方案時，則突破了問題與對策的線性模式，朝向多元豐富性、歡迎差異的創新性，以及經驗一種深度意義化的動態演化的知識論與方法論的歷程。尤其在藝游誌（a/r/tography）中，教師兼具藝術家、研究者所謂三位一體的身份，或者強調藝術家、研究者、與教師之藝游誌社群協作，教師專業發展是在跨越多元角色中的行動探究，從課程實踐觀點，藝游誌者（藝術家 / 研究者 / 教師）在差異縫合²⁴的政策、理論與實務之間豐富課程觀點與擴深實踐的途徑。

²⁴ 本文以「縫合」說明教師在政策、理論與實際之間、研究者、藝術家與教師之間、以及主體 / 知識之間隙（in-betweenness）穿越與探索其間關係之狀態。



本案例係在臺灣課程改革脈絡中進行的藝術為本教師專業發展之探究。有鑑於臺灣課程推展策略最直接的方式往往是辦理研習、補助經費並鼓勵參與競賽型計畫。在這個機制下，研究者與以改善與創新教學為目標的南方教師影像學習社群，經歷影像技術的學習、透過影像記錄的行動探究，到影像記錄即教師形成自己的課程理論的藝游誌過程。在藝游誌社群中，藝術家、研究者與教師的相互傾聽與看見的學習關係，為所謂課程夥伴協作帶入一種身體具現的創造性生成之美學，在其中藝游誌者的提問，不是如何解決問題，而是在藝游誌中持續反思與行動的發現旅程。

同樣地，本研究案例以藝游誌多元藝術形式的書寫（包括詩、畫、影像），運用隱喻語言體現其創造性、反身性、豐富性、與地下莖的本質。在拿起鏡頭與畫筆中，創造一個藝術家、研究者與教師彼此創作、探究、與實踐交融互學的空間，在盤根糾結的教育脈絡中，以影像記錄、詩、與繪畫帶出藝術為本教師專業發展的意義。





03

第二節 藝游誌者、實踐架構、方法與歷程

壹、藝游誌者與實踐架構

一、藝游誌者

本研究之藝術家、研究者與教師的藝游誌社群係指南方教師影像學習社群²⁵，該社群在2010年申請九年一貫課程深耕計畫補助成立跨校的教師社群；在社群一個月一至兩次的聚會中，主要的活動包括記錄片欣賞、拍攝與剪輯技術、記錄片拍攝與分享欣賞三部份。研究者2010年7月接觸社群T1與T2老師，分享藝游誌的觀點，在徵得老師的同意下，自9月起參與社群活動，共同經歷從學習影像記錄、到透過影像記錄的行動探究、再到影像記錄即教師課程立論的歷程，這是一個逐漸發展的影像記錄／教師與課程的理論／教育實踐之間的行動探究的藝游誌社群。

南方教師影像學習社群一開始有11位老師參與，隨著創作進度不同，教師陸續加入或淡出，主要參與者包括藝術家也就是專業記錄片工作者曾老師²⁶（A）、研究者（R）、以及兩個縣市教師影像學習社群核心成員為主：大溫老師（T1）、小溫老師（T2）、蔡老師（T3）、鄧老師（T4）、陳老師（T5）。除了蔡老師係英文老師外，其他皆是藝術與人文領域教師，社群中其他夥伴在本研究中則以T6～為編碼代號示之。

其中，為了深入理解教師在藝游誌中的課程立論的歷程與意義，研究過程中，研究者與個案教師T2從影像記錄、研究分享與實踐歷程緊密保持合作探究的關係。T2自1996年畢業自某師範學院美術教育學系，分發至屏東塏子²⁷國小任教至今。塏子國小位處於台灣南部魚業養殖地區，由於超抽地下水，長期受到颱風暴雨的淹水之苦，T2老師的記錄片創作皆與社區發展的脈絡有關。

25 南方教師影像學習社群，係由台灣南部兩個縣市對記錄記錄片有興趣的教師組成。

26 專業記錄記錄片工作者曾老師目前任教於南部某國立大學，近年來，致力於社區文化影像記錄人才培力，其拍攝之記錄記錄片獲多項大獎之肯定。

27 除了兩位書寫敘事的溫昇泓老師與陳鳳桂老師以及校外，本案例中教師姓名係化名。

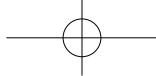
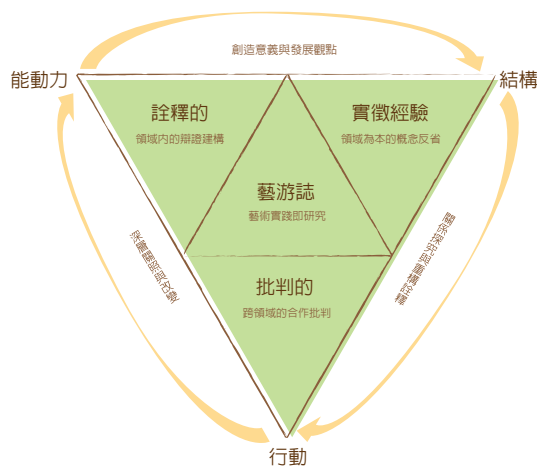


表 3-1 影像學習社群核心教師背景表

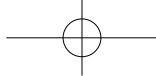
姓名	教育背景	任教年資	記錄片 相關經驗	教學年級／行 政工作	其它
大溫老師 (T1)	大學師院 語文教育系	20年	2年	藝術與人文領域教 師／教務主任	縣內藝術與人文領域輔導 團團員
小溫老師 (T2)	大學師院視覺 藝術研究所	8年	2年	藝術與人文領域教 師／教學組長	縣內藝術與人文領域輔導 團團員
蔡老師 (T3)	大學教育 研究所	21年	2年	英文專任教師	
郭老師 (T4)	大學教育 研究所	25年	8年	藝術與人文領域 教師	教育部藝術與人文領域中 央輔導團團員
陳老師 (T5)	大學戲劇創 作與應用學 系研究所	12年	7年	藝術與人文領域教 師／教學組長	

二、實踐架構

本研究採取藝術實踐即探究的立場，強調藝術家／研究者／教師 (a/r/tography community) 裡的藝術家／研究者／教師挪出友善的空間相互學習，在課程理論與實踐之間協商意義。參考 Sullivan (2010) 藝術實踐即研究的觀點，本研究架構如圖 3-1 所示，以結構、主體能動力、與行動為關鍵要素，對於「我們是誰？」和「我們做了什麼？」等問題的探究、「我們」的關係探究，以及介入與行動時產生新的觀點 (insight)。

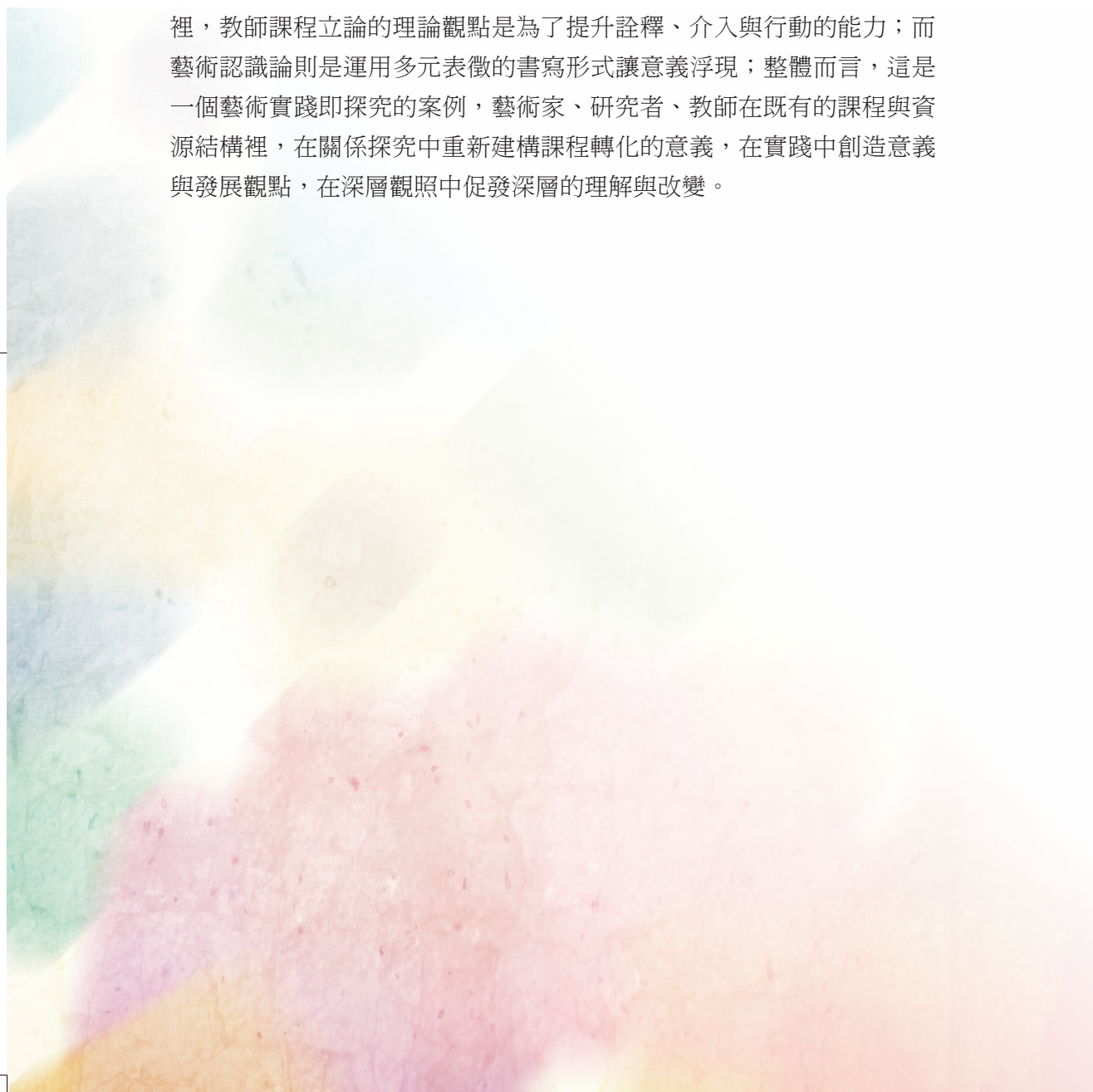
圖 3-1：藝術實踐即探究
取向藝游誌的研究架構

資料來源：研究者修改自 Sullivan
(2010) .Art practice as research:
inquiry in the visual arts. PP.102-107.



03

藝游誌的實踐架構裡，以結構為起點，透過傾聽與對話中持續自我反思與覺知學校教育的種種問題，並在影像記錄中探究自我 / 他人 / 學校社區的關係，以重新建構新的意義，並發展深層觀照與改變，然後，將影像記錄應用在教學實踐與專業發展上，不斷地擴展自己的課程觀點並形成課程理論。在結構、行動與能動力之循環中，突破身不由己的困境，逐漸形成能感知、能創造、能行動的專業發展動能。在此藝游誌裡，教師課程立論的理論觀點是為了提升詮釋、介入與行動的能力；而藝術認識論則是運用多元表徵的書寫形式讓意義浮現；整體而言，這是一個藝術實踐即探究的案例，藝術家、研究者、教師在既有的課程與資源結構裡，在關係探究中重新建構課程轉化的意義，在實踐中創造意義與發展觀點，在深層觀照中促發深層的理解與改變。





貳、藝游誌資料來源與研究方法

本研究運用視覺藝術為本的參與研究方法（visual art-based participatory method）（Leavy, 2009），此研究方法尤其能夠帶出參與者的觀點、情緒、與多元的意義。為增加研究共識效度、結構確證、與參照的適切（Flinders & Eisner, 2002），本研究輔以參與觀察、訪談、文件分析等方法蒐集多元研究資料。

研究方法說明如下：

一、視覺藝術為本的參與研究方法

隨著影音工具及技術的發展，視覺藝術本位研究的潛力與可能性也被不斷地發展，因為圖像可以搭建起我們締造客觀事物與我們主觀感覺之間的聯結（Leavy, 2009: 215）。因此，藝游誌歷程的視覺影像，包括各類社群記錄片、影像作品、社區踏訪照片、教師的學校生活照片等均成為研究分析資料。

二、訪談

原則上一個月一次的工作坊聚會中，以討論作品與分享觀點為主，隨著自然情境中的互動，陸續邀請教師述說創作記錄片的經驗與意義。包括拍攝記錄片的動機、剪輯觀點、美學意義是什麼？運用了什麼隱喻，想要表達什麼？影像記錄對於自己的影響？對於課程的意義？此外，訪談 T2 記錄片中人物，包括社區人士與學生，作為研究之交叉檢證。

三、文件分析

研究者蒐集工作坊規畫、會議記錄、教案、教師與社群的網誌、工作坊教材、腳本、教師自製教材等。

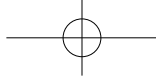
03

四、資料編碼分析

除了研究者的影像書寫記錄外，本研究從 2010 年 7 月至 2011 年 7 月採取多元方法蒐集資料，包括參與觀察記錄、訪談、研究田野日誌、作品、社群討論歷程等，除了轉譯為文字稿並同時蒐集照片、影片、文件等資料。利用 Atlas.ti 5.2 質性研究資料分析軟體，依文字、照片、影片性質加以分類，依循紮根理論，初步尋找概念意義，再形成家族類屬與概念間關係。

表 3-2 研究編碼說明

表 3-2 研究編碼說明			
資料類別	資料來源	時間	編碼示例與說明
創作作品—代碼【作】 研究札記—代碼【札】 訪談資料—代碼【訪】 計畫文件—代碼【計】 觀察記錄—代碼【觀】 社群分享—代碼【分】	研究者—代碼 R 教師 (T1~) —代碼 T1~ 學生 (S1~) —代碼 S1~	西元年月日六碼	【札】-R-20100823 研究者於 2010 年 8 月 23 日的研究札記



第三節 影像記錄之藝游誌與教師專業發展

一、學習之窗：傾聽與看見

Irwin (2003a) 從拉丁字源拆解「課程」：抽離 (excursion)、沉浸 (incursion)、和往返 (recursion)；「抽離」係指離開熟悉的角色與觀點，「沉浸」則為參與涉入，課程 (currere) 的豐富與深度存在抽離與沉浸間的來回往返。

在課程的政策理念與實務、理論與實踐之間，藝術家、研究者、與教師在藝游誌中學習抽離既有的觀點，沉浸在實作現場中，來來回回地在既有假定與新奇發現、理論與實務、政策與田野之間持續探索與相互學習。

教師為什麼要學習影像記錄？教師影像中記錄了什麼？影像中表達什麼？教師如何觀看自己與學校教育？研究者總是帶著許多問題進入田野，隨著教師的眼睛與腳步進入田野時，抽離、沉浸、往返讓彼此能夠在理論 / 實踐 / 藝術創作歷程中相互學習。



圖 3-2：「窗」，【作】R20101012

窗
身為研究者
常常站在窗外
為殘破嘆息
急著換上新窗
忘了看見
窗裡掙扎的綠草
拼命向陽光處伸展
【札】-R-20100823



03

教師為何從事影像記錄？教師關心的是什麼？

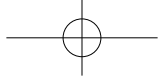
課程改革裡，從政策到實踐，教師總是被視為解決問題的關鍵者。然而，影像為本的教師專業發展與傳統聽講研習或工作坊不同之處，在於影像記錄不是在解決問題，而是在對於現實處境擁有深層的理解。課程改革中政府資源不斷抑注促使課程得以落實與創新，然而，藝游誌社群看見課程政策與實務落差，反思政策在「全力推動」與「成果導向」思維裡，教師專業發展的困境。

我們都很平靜的在教，覺得很充實，我們有各自要解決的問題。到九年一貫以後，我們一直在寫計畫，一直做計畫，很匆促的去執行，然後馬上就要成果。每一個競爭型計畫都是要短時間之內收你的成果。…教師學習記錄片，一開始先學習如何欣賞記錄片，它讓我們看東西越看也會越深入。我們一直思考難道一直要做表面效度的東西嗎？

【訪】-T1-20100910

「平靜」與「充實」的課程實踐感重視經驗的累積與轉化，不在證明做得多麼多、多麼好，更在於詮釋、批判反省經驗的意義。因此，從影像記錄出發，譬一條可能的專業發展道路，邀請藝術家 A 帶入影像記錄觀點，希望教師運用它改善與創新教材教法，研究者 R 以教師專業發展研究者身份參與其中，於是藝術家、研究者、教師社群彼此開了一扇窗，從影像記錄的學習裡展開教學改善與創新教材的行動。

影像具有歷史紀實、地理考察的記錄性質，並可對社會現象提出批判。…而如何結合人文影像藝術應用於教學現場實務，透過同儕的發表與分享，進行教材內容與教學評量的改進與創新，將多元的觀察視角運用在生活中。（引自 99 學年度南方教師影像學習社群撰寫之九年一貫課程深耕計畫申請文件）



藝游誌中，藝術家、研究者、與教師的協作探究關係的挑戰來自如何從更寬闊的專業範圍與表現方式，重新定位（re-define）角色與實踐的意義，尤其當今混淆了專業與職業的定義與要求時，彼此更需要持續地在學術與藝術世界中進行研究（Sullivan, 2006）。於是，藝術家 A 在指導教師社群時，是教師，同時在歷程中不斷地質問行動的意義時，也是研究者。同樣地，研究者 R 在行動研究歷程中同時也是藝術家參與影像記錄與創造，與教師共同發展視覺影像融入學校課程時，成了教師身份；教師在影像創作時，是藝術家，在影像記錄歷程中探索自我 / 專業身份認同與改善教學與教材時，成為研究者；這種三位一體的關係，即是「窗」，當站在窗外，我們往往看見殘破或不足，急著拆除或更新，當抽離既定身份與假定的理論後，在相互協作與相互參與的傾聽與看見中，就會發現源源不絕的可能與希望，如同拼命向外生長的綠草，蘊藏無限的生命力。對於藝游誌取徑的教師專業發展研究與實務工作者，「窗」的看見與穿越是一種關係美學，彼此得以相互豐富理論觀點與實踐可能。

南方教師影像工作坊就是在學習與田野實作中交替進行。打開學習之「窗」，從影像記錄欣賞發展一種觀看的方式。藝術家 A 指出記錄片要能打動人心，必須尋求觀者的共鳴與支持。回應了 Nichols（2001）提出，記錄片要關注「人的位置在哪裡？」無論從個人或社會整體角度，要強有力地展現個人與社會的關係；我將這種觀看的方式帶入教師對於自身情境脈絡的觀看，向教師提問：發生了什麼事？那是什麼感覺？我們能夠怎麼做？而教師在影像觀看與研究提問中，回觀個人與所在的教育脈絡，展開影像記錄創作、研究、以及課程實踐。在完成影像欣賞發展深層的觀看方式後，大家開始構思影像記錄的主題。





03

我們學校是地層下陷很嚴重的學校，長期以來大家都知道但都忽略掉，有時是刻意的或者是和產業衝突或種種原因，之前發展教材比較像是資料的蒐集和整理，缺少了社區連結這一塊。

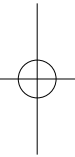
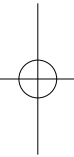
【訪】-T2-20100816

我記錄一位警察他如何幫助小孩課輔…八八後，他看到很多團體進駐沒有整合，人力財力也好，想做的事愈來愈多愈來愈急。

【分】-T7-20100811

八八水災²⁸之後，資源不斷，有很多人點一下就走了，還是像警察這樣長時間關懷小朋友的，沒有人跳出來去記錄。

【分】-T1-20100811

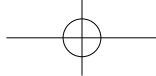


影像記錄之「窗」，成為我們探究的「鏡頭」，連結個人與社會的關係，在不同角色“/”的穿越介面間來回穿梭。回到自身所處的情境脈絡，在覺知與反思中，我們找到一個能夠喚起觀者「共鳴與支持」的主題，構思如何透過影像記錄，映照出社會結構與認知理解的問題，以及帶出教育實踐的能量。

當老師拿起照相機或紙筆、或錄音筆去作記錄的時候，它本身就是理解社區的過程，那同時社區也在理解老師記記錄片它作為一個研究工具，不可避免，它一定是會有創作的成分在裡面，任何的美感形式的討論，都僅次於意義的討論。

【分】-A20100910

28 八八水災係指發生於2009年，莫拉克颱風造成南部水災、土石流、與坍塌等，是臺灣近50年來最嚴重的災害。



藝游誌 (a/r/tography) 是藝術家、研究者、教師在「影像記錄」裡相互學習的空間，影像記錄係藝游誌社群相互看見與理解的「窗」，藝術家的影像美學與記錄觀點交織著研究者對於教師課程立論的提問與想像，構成了影像學習工作坊多元的行動意義。影像記錄鏡頭指向所在的結構，例如「教材」背後的學校與社區的結構問題，在水災與地層下陷的脈絡裡，教材如何納入人們與土地氣味？例如課程政策績效導向下急促短效的困境與教師失去的平靜充實的課程實踐感等等，不同於傳統發展環境教育教材、或妥協於現實困境，藝游誌中藝術家、研究者與教師跨越身份的界限，推開窗，抽離既定身份與觀點，沉浸於彼此的境遇中，傾聽、觀看、感受課程的問題、找到一個能夠創作、探究、與實踐的焦點，在教師課程立論中，這是一個重要的起點，即在藝術家、研究者、教師的觀點交織中形成問題意識與探究的行動。

03

二、我拍故我在：影像記錄即行動探究

影像記錄即行動探究。「拍」記錄片是創造性的藝術實踐，對於教師而言，「拍」是喚醒、是發現，喚醒未曾覺察的觀點或未曾質疑的思考，發現新的意義。在藝游誌的記錄片裡，教師的拍即是一種自我的書寫與敘說，從而創造意義與發展觀點。

A 播放「影像地圖」範本和講解後，開放討論著什麼是觀點？記錄片倫理問題？這些反映出記錄片最重要的兩個要素：人和過程。不只學會如何拍，記錄片需要觀點，需要一種能夠說服自己並獲得觀者共鳴的觀點，往往它們來自日常生活。

【札】-R-20101203

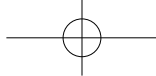


圖 3-3：「空椅」【作】-T5

英國記錄片運動工作者 **Grierson** 定義記錄片為對於真實的一種創造性處理。他指出：藝術是一隻鎚子，而不是一面鏡子（**Rabiger,1987**）。教師經過欣賞、學習拍攝技巧、練習拍攝記錄片、分享對話的歷程，這是一個相當漫長且需要付出時間與智力的工作，為何教師願意投入其中，**T1** 道出了他的觀點。

自己是藝術與人文領域輔導員，我辦縣內的研習實在不想再辦了，那種研習老師總是……。我不想只是拼業績。

【分】-T1-20100811



T1 的批判觀點，首先鏗敲「研習」兩字，重新詮釋為「研究」與「學習」，辦理研習不是拼技術趕業績，「研習」係關係與歷程的探究。T5 記錄片中空鏡裡的「空椅」，隱喻研習的出席與缺席，教師的排拒與參與。然而，為何 T1 認為影像記錄學習能夠突破以往研習困境？

當 T1 表示不再以一種業績的責任與壓力辦研習，那麼，影像記錄學習如何協助教師專業發展？

我們去其他地方做分享的時候，他們就一直覺得；「ㄟ～你們這樣做然後成果在哪裡？」我說：「成果不一定要剪一部片出來，而在於分享裡面最可貴的部分。第二，知道觀點在那裡。再來，從那角度看這個事情？還有思考怎樣轉化用在教學上。…記錄片欣賞，並不是原地踏步。我們看東西越看也會越深入。這不算成長嗎？難道，有教案出來，才和教學有相關嗎？」

【訪】-T1-20110625

T1 所言「看東西越看也會越深入」無非是一種觀看與洞察的能力，在教師拍攝記錄片主題的分析中，教師觀看的鏡頭轉向生活世界裡的人與自己、人與他人、人與環境的關係探究，例如長期從事偏鄉課輔的警察故事、爸爸的鎖店、地層下陷與社區產業發展等問題時，記錄片主題帶出探究議題，教師拍記錄片行動可說是心智改變時刻。例如 T1 參與警察課輔行列，開始思考教師的身份角色；T2 致力於社區產業發展問題的探究並將影像記錄融入課程發展與教學中；T4 與 T5 帶領更多學校行政人員與教師透過影像研究藝術與人文領域的教學與教材。

堅持是最了不起的，如果警員都願意做，我們更應該投入。…我覺得愈來愈離觀世音菩薩近一點…

【分】-T7-20100811



03

我爸爸的鎖店，他不想再傳承下去，他高中出來做鎖匠的工作，經營這樣一家店，我覺得很可惜，(影片裡)爸爸回憶國中一年級下課後就幫忙家裡，師傅走了還是要做，一回來就幫忙做(爸爸工作時的影像)。在鏡頭的角度下，所看到的爸爸，跟平常相處的爸爸是很不一樣的。

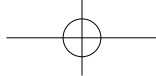
【分】-T8-20100811

我拍創意舞蹈工作坊的上課的過程，我們上課的場地很克難，大家憑著滿腔熱血就來了。這個空景(插座)的意象是充電，有一個老師給我回饋說：過程中有一句話「不要怕錯…要先去做嘗試」這句話我覺得好經典，那句話帶給很多人溫暖的感覺。

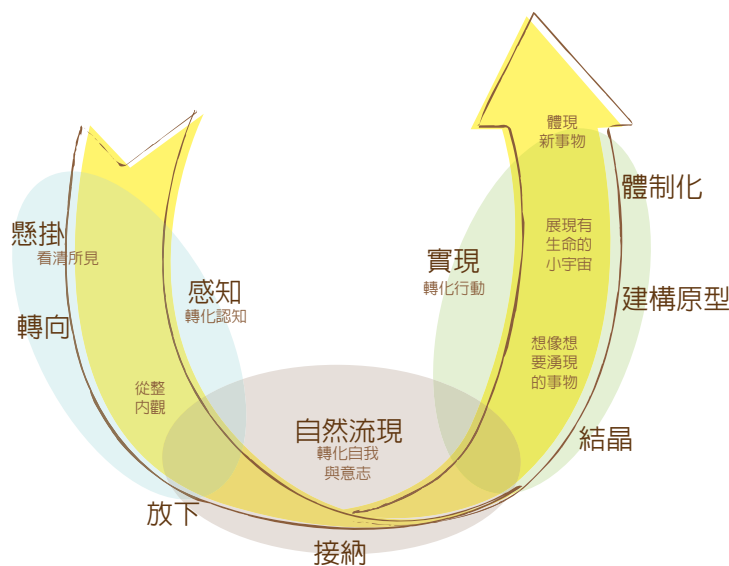
【訪】-T5-20110725

教師倘若無法在研習中理解我是誰？我做了什麼？為什麼要這樣做？那麼，研習的價值、意義與熱情將漸漸澆熄。誠如縣市輔導員提及教師極少掛號及對於研習很冷漠²⁹，輔導員試著分析原因：「看不到問題、不知道有問題其實是最大的問題。」傳統參加研習動機是為了解問題，因此如顧瑜君(2002)解析台灣教師研習進修模式後，發現多半停留在「接收模式」，主講者將專業知能轉化為易懂、好用、易得的模式讓教師能夠帶回課堂現學現賣，解決「問題」。這種接收—反應模式中，教師與課程的關係是問題—解決導向，因此教師學習成為下載的心智模式，一有問題，便依據慣例直覺反應，慣例來自經驗複製結果，然而，這種研習模式卻弱化了教師想像與創造力，剝奪了教師勾勒自己與學生學習的願景，同時弱化了教師專業權能。那麼，相對於接收—反應研習模式，教師的深層學習³⁰又會是什麼？Senge、Schrwer、Jaworski

29 研究者參與國教輔導團進階培育課程中，多位縣市輔導團員表達這樣的憂心，並以「掛號」隱喻教師提出協助需求。
30 可參第一章Peter Senge以下載模式的反應式學習與U型運動深層學習來說明學習的限制與可能。



與 Flowers (2004 / 2006) 累積豐富的研究與實務經驗指出我們可以透過「感知」——沈浸當下情境、「自然湧現」——想像與智慧湧現、「實現」——順應自然而迅速行動，向尚未發生的「未來」學習，也向不斷發現自己的過程學習，如下圖 3-4。



U型運動的七種能力

圖 3-4：U 型運動 (Senge et al., 2004 / 2006: 293)

這是一個從個人學習、適應的學習、增能的學習到創造的學習（魏惠娟，2006），四個層次學習是一種轉化、昇華、創造、修正的歷程，首先要能夠看清所見，整體感知：這個現象有什麼意義？是問題？是機會？我所看見的可能是什麼？可以怎麼做？實踐後如何？如何能夠更

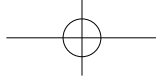


03

好？這些問題一再湧現引導著學習，Senge 等人將這種感知、自然湧現與實現的轉化行動稱為 U 型運動，它是一種深層學習，對於教師專業發展具有重要的意義。「空椅」的現象或許澆熄參與或辦理教師研習的熱情，但是，在藝游誌中，當教師記錄片鏡頭指向「空椅」，它成為一雙看見的眼睛，一隻指向問題的手，並且從個人的學習與看見，在藝游誌社群中，透過藝術家的鑑賞與批評之眼、研究者探索與質問之心，教師得以超越一種適應的、增能的學習，進入想像與創造的空間，進行藝游誌探究向未來學習，即在「未知」中持續保有探索的熱情與創造的渴望。藝游誌社群探究是集體心智的流動與轉化，偶斷偶續地內旋外延，在藝術實踐即探究的教師專業發展裡，藝術家、研究者、教師的觀點交織能夠幫助彼此打開看見之窗，不再固守己見，願意接納並傾聽現象裡的問題與不同觀點，慢慢地讓新的思考自然湧現，那麼創造的學習也就愈來愈延擴。

在記錄片與課程發展過程中，其背後的發想只是「想為這的社區與學校做些甚麼」…一連串的課程發展與實驗，過程中與記錄片導演、國教院研究員、教師夥伴們彼此相互激盪與學習，同時，也讓我覺知到自己是教師／藝術家／研究者…。我帶著攝影機走入社區、影響社區、教育社區，讓自己與社區居民有機會重新思索自己與環境的關聯性，在互動與對談、記錄的過程中，去省思、重新建立與探索心像圖，給予自己與社區產業創造不同的意義的機會。…課程的發展與實驗過程中，我發現到自己的多重身分，我必須是課程研發者、課程執行者、影片記錄者、藝術工作者、文化推動者、行動研究者、議題引導者，更是環境保護者與實踐者，剛開始覺得自己好忙，但後來漸漸地我發現到，自己這樣的多重身分反而更能實踐跨域融合的理念…（溫昇泓敘事書寫³¹，P.169）

31 感謝溫昇泓老師（T2）書寫記錄記錄片的藝游誌歷程，在資料分析編碼上，依表4-2進行編碼，然若摘自附錄教師敘事則以教師真名示之。



回顧過往的時候，就會發現自己曾經走過的路，原來崎嶇不平，但是為了做記錄，我卻沒有絲毫痛苦的感覺，反而早已提前跨越了。所以，每一次在進入剪輯工作的階段，我會想像這部作品是早就已經存在了，內心想著是如何將他呼喚出來，我的雙手只是這部作品的工具，而且在創作的過程中，假如我分神了，沒有靈感了；為了不讓靈感困擾我，「歸零」的功課很重要，因為每件作品對我而言都是全新的開始。中心主軸都不偏離，「創意」、「想像力」、「正向肯定」，最後當然很重要的就是「美」和「感動」。也因此這些作品，總是在期待中產生，也在觀看後調整，不斷的修改就不斷的進步。

在這十年的歷程中，我創作的記錄片作品一直陪伴著團隊成員，透過每一次觀看，我們總是從影片中再一次重新的認識自己。(陳鳳桂敘事書寫³²，P.181)

影像記錄做為教師專業發展之取徑，重要的意義培養教師觀看與洞察的能力。

器材不是問題、技術不是問題，你的東西能不能夠感動人才是最重要的，即使拍得很樸拙，也是動人的(【訪】-T1-20110625)。

拍攝帶點兒詩意的畫面，讓觀眾的視覺感官可以隨著畫面進入想像空間，隨著畫面的變化讓感覺開始跳躍。(陳鳳桂敘事書寫，P.177)

鳳桂老師一直肩負著社群學習的影像記錄工作，捕捉鏡頭內到鏡頭外故事，具現社群走過軌跡，每一個黑幕都代表另一段旅程的開始，每一次挑戰，每一次都有新的想法，從教師學習影像故事中發現意義一喜歡上課(教師參與影像記錄工作坊)的感覺。

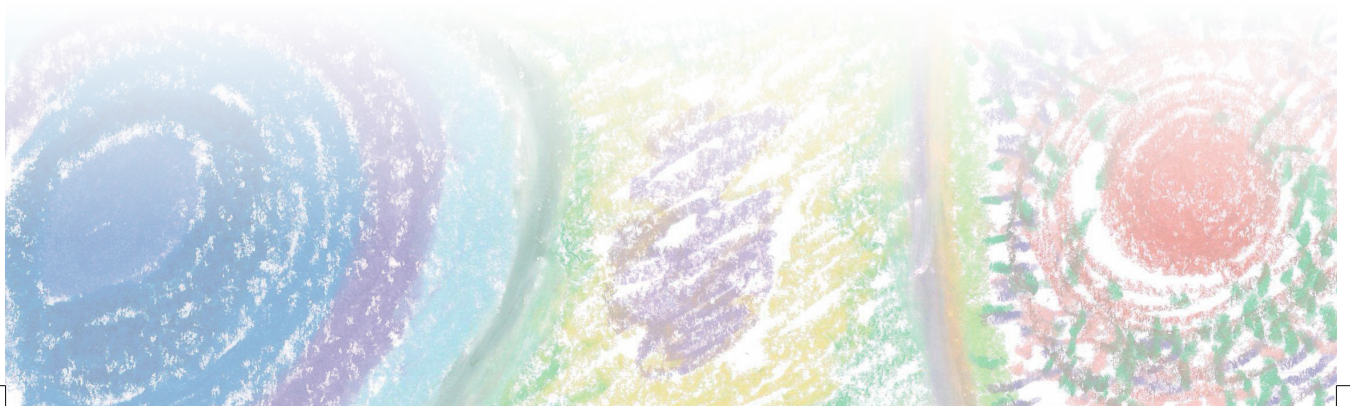
32 感謝陳鳳桂老師(T5)書寫記錄記錄片的藝遊誌歷程，在資料分析編碼上，依表4-2進行編碼，然若摘自附錄教師敘事則以教師真名示之。

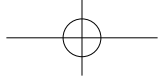
03

就是大家在一起啊，滿腔熱血啊！您看，從一開始沒有椅子到有椅子（畫面），大家都不怕腳酸就是站一個小時，兩個小時這樣子。每個人的記憶透過影像再現，而且它再現的部分是我們不知道的，比如說影片中暗暗的看不清楚哦！可是教師們會說「想到那時候我們在放影片，但是外面在下大雨，我們那麼多人還不畏風雨的來上課，這是學習過程中一個很難忘的回憶，透過影像再現當下的感受。」

【訪】-T5-20110725

經由創造性處理真實的記錄片必須呈現觀點，除了思考一種引發觀者共鳴與行動的觀點外並思索自己的位置，教師「拍」記錄片「觀」記錄片是創造一個心智改變的時刻，如昇泓老師覺察自己多元身份的跨界，鳳桂在每一次影片觀看中重新認識自己，T1、T7 與 T8 回到日常生活中，在人的故事裡發現教育的問題與希望。Sullivan（2010）指出藝術實踐必須將自己置身於既有的結構中，去詮釋、批判、喚醒能動力（agency）並採取行動（action）。影像記錄為本的教師專業發展，即是回到事件現場中，透過鏡頭讓自身處在藝術家／研究者／教師角色間，處在政策、理論與實務的隙縫間，以一種創造性探究的轉化行動，超越個人的、適應的、增能的反應式學習，透過拍攝與觀看記錄片，共同進行創造性的深層學習，讓教師持續處在學習狀態中專業發展（becoming profession）。





三、影像記錄即教師課程立論：創造性的課程觀

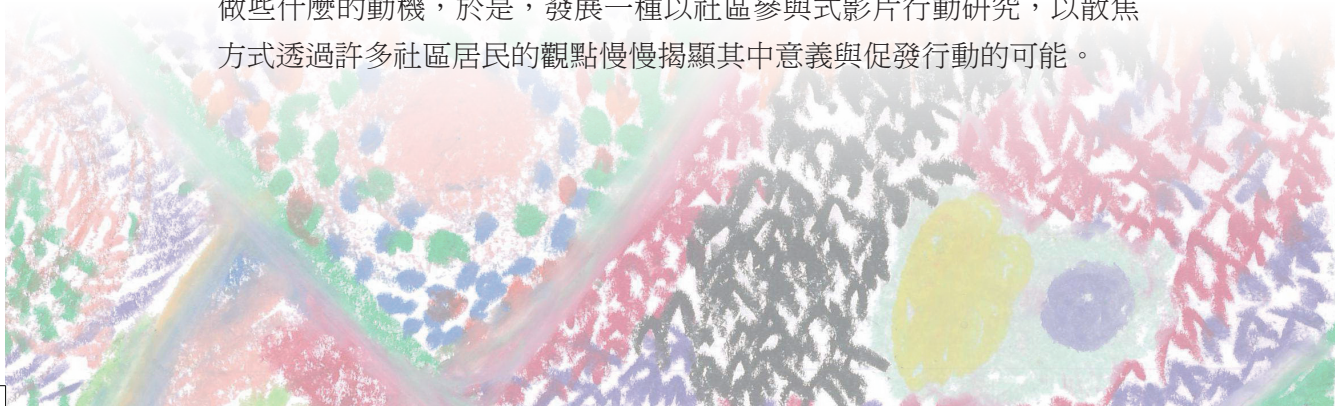
教師「拍」記錄片從技術學習到發展觀看能力、從自我 / 專業探究到創造性的轉化，影像記錄是觀看之窗也是創作之窗。

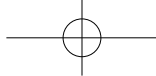
人與過程是記錄片兩大要素，構成的「事件」總在日常生活中不斷發生著，Lyotard（1988，引自阮秀莉，2010）指出所謂「事件」不在發生了什麼，而是它發生了，因此，記錄片是在日常生活中捕捉事件的意義。教師影像記錄中呈現許多事件，然而它們捕捉了什麼意義？阮秀莉（2010）分析九二一地震後兩部記錄片後指出，如地震災難我們可以用科學理解、工作控制外，藝術的力量不可小看；以散焦書寫記憶，影像記錄讓事件回到生活的多樣性與即身性（embodiment），透過影像事件記錄成為具有創造力的資產。同樣地，教師從事影像記錄不只是再現事件，而是捕捉和創造意義。接下來，以一個影像記錄之探究實踐個案說明影像記錄即教師課程立論的意義。

（一）從課程即教材到課程即身體：走進三部曲

研究過程中，為了深入探究影像藝游誌的意義，研究者與溫老師一同進入社區，共同經驗影像記錄、探究到教學，並透過教學觀察、訪談等探究教師所看見的課程問題是什麼？如何突破問題形成自己的課程實踐的理論？

自 2007 年起，溫老師由於製作社區教材便開始拿起攝影機走入社區，了解、探訪、記錄社區的文化及產業，並將其彙編製作成學生學習的地方文化教材。此時，有關社區課程係以收集資料、彙整製作教材、然後教學的模式進行著。直到 2009 年八八水災造成社區慘重的破壞與損失後，而且隨著記錄片的學習，開始蘊釀如何透過記錄片為社區與學校做些什麼的動機，於是，發展一種以社區參與式影片行動研究，以散焦方式透過許多社區居民的觀點慢慢揭顯其中意義與促發行動的可能。





03

在課程即教材發展的觀點中，溫老師反思著當時以影像記錄發展社區教材時，感受到因立場不同所造成關係的緊張：

（學校教材）一味批評養殖業與地下水超抽造成地層下陷，第一個就是反彈，因為和產業的衝突，就是直接性的對抗。第二個困境是學校居於政府與社區之間角色的尷尬，第三個是很多東西流於形式，政府不是沒經費投資在這上面，但是少了那一點東西…。專家、學者、政府的知識是八竿子打不著的，而且強迫你來接受，你是不好的，一開始對立已經存在。

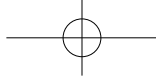
【訪】-T2-20100816

政策補助經費解決社區問題為何會形成強迫與對立，並造成政府與地方、學校與社區的裂縫，究竟「少了哪一點東西」？

早期在 92 年做地層下陷的主題，其實跟在地社區是有碰撞的，碰撞的原因是當地人認為我們歸咎在他們身上，我們後來要做地層下陷的教案教材，社區參與的並不多…我們只是拍照，到社區就純粹是收集資料，但是跟在地人的互動是少的。

【訪】-T2-20110324

影像記錄從資料蒐集彙整發展教材觀點，社區風土民情只是提供資料的客體，而非協作探究的主體，因此少了的一點東西就是在這種無法以眼看見、用耳傾聽、以心感知、親身接觸以理解所謂的「問題」，在主客二元關係中漸漸失去信任與形成衝突。



隨著南方教師影像工作坊的記錄片學習，研究者和溫老師一同走進田野，也走進溫老師的三部曲中³³。課程即教材的觀點也漸漸地在八八水災事件散焦中發展為課程即身體的觀點，課程是身歷其境、感同身受、更重要的是踐履體證。

溫老師的記錄片主角包括三個社區人物：泥水匠周先生、吳村長、一位媽媽，以八八水災事件為起點，開始探索養殖魚業、地層下陷、水災與居民生活的議題。Bruner（宋文里譯，2001）主張學校最重要的教材就是學校本身，學校要讓學生「置身」在什麼樣的生活與文化脈絡中，教些什麼？運用什麼思維模式？教材不應只是知識檔案記錄（documentation），而是記實的記錄（documentary），要能夠置身在生活中，活在文化脈絡裡，去感知、反思、批判、與實踐，我們如何看待教材都將影響著教師與學生的學習與思維觀點。八八水災是個事件，「地層下陷」是個現象，當研究者與教師身歷其境地「置身」於社區時，不是追問發生了什麼事？而是回到已經發生的事件中，以多焦鏡頭進入社區。

走在地層下陷達一層樓高的社區街道，安靜的連自己的腳步與呼吸聲都清楚地聽見。看到鏡頭，坐在輪椅上的爺爺對我們訴說著水災的恐怖情景，逃命的夜，惡水就這樣淹沒家園，幸好，命留下了…不逃嗎？逃不了也不想逃，這兒是家園，看著政府補助水閘門，居民又是無奈地訴說著：「不實用，水淹時比水閘門還要高，還是自己要想辦法…」望著一樓牆上的水痕，可以想像水的無情與人的無奈…約莫四點多，終於孩子放學了，清脆的笑聲漾開了寧靜社區，也瞬間驅走了無奈的靜默。T2笑談師院不用功成績差所以分發到這兒，當下實在很後悔，每年都想調走…現在，才感覺自己是屬於這兒的。我驚訝生命的韌度，體會 Foucault（引自王恭志，2006）說：回到自身，解放自身，成為自身，活出自我風格。T2 當初可以

33 T2老師拍攝「三部曲」記錄社區面臨養殖產業永續發展與地層下陷導致水患問題，官方與居民觀點衝突與困境。



03

選擇離開到資源豐富的都會區，但是最後他留下來並認同自己是社區一份子。自我風格並不是被給予的，而是不斷在困境與超越中慢慢形塑。走出研究室與教室，研究者與教師在社區裡靜靜傾聽與感受，慢慢浸透並解放身體裡的老靈魂，拿著鏡頭進入社區重新思考教材，也為自己活出一種混融著書味與土味的風格。

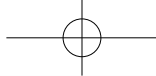
【札】-R-20110324

觀看溫老師的三部曲時喚起觀者感同身受的境遇感。隨著三部曲走進社區，身歷其境地去用心傾聽、看見、與觸摸社區的一切。在首部曲《泥水匠的心聲》，敘說主角泥水匠 C 先生從 2005 年開始在牆面上記錄歷年颱風淹水的高度與災害照片，C 先生談到自己的藝術創作：

東港做鮪魚的故鄉，經過林邊叫黑珍珠的故鄉，來到佳冬沒什麼東西，我就叫水鄉之戀…有靈感有時間就來寫來做…這是廢物利用呀，用磚頭疊上去的…這是農村沒用的牛車輪…就是回歸大自然的觀念，就是過去養牛來營生，我們讓他們吃他又拉屎，我們撿來當肥料…讓稻子長大又讓我們人吃，來一個回歸。就我們的能力…就我們的能力這樣…就有想法而且不用花錢的…

【訪】-C-20110308

進入塹子國小學校網頁，在學校簡介下「文化地圖」中，三部曲娓娓敘說著那兒的一切。鏡頭中的 C 先生敘說著多年的颱風水災的故事，每一個颱風帶來的水災，都化為牆面上的印記，這是他記錄事件的獨特方式，沒有精緻細心的布局，也不強調創作技術，卻足以打動人心，C 先生實作的角落即是劇場也是邊界論述，營造出學校與社區、教師與居民、政策與實務之間反思與對話的空間。



首部曲：泥水匠的心聲
觀光到此一遊簽名留念
訪視素人藝術家水災史錄
生活竹筏的悲歌
總有一天等到你【札】-R-20110324

這是同舟共濟號…面臨生命的關頭，大家有共同的信念。…人生就是波波浪浪，就像是海波浪一樣…【訪】-C 先生 -20110324

走進魚塭養殖為業的村落裡，村長和養殖高手合力研發台灣養殖專業知識與技術，驕傲的撈起龍膽石斑，那股活跳跳的生命力，如同這兒的村民般經歷多次水災困境仍無懼不退縮。在二部曲《村民的擔憂》裡，村長回憶水災當天的情景，看見大水來勢洶洶，除了擔心家人安危，也擔憂辛苦經營的魚塭，一瞬間化為烏有。也談起：老師來水塘教書比較辛苦啦…淹大水，還是要過來…最早是周校長，機車騎三年換一台，路常常淹水…這裡交通工具是一年新、兩年舊、三年都賣跛豆腐（資源回收）。【訪】-村長 -20110324

二部曲：村民的擔憂
觸家園
圓一個家
不知道他們現在人到底在…【札】-R-20110324

三部曲《A 媽媽的心聲》記錄 A 媽媽獨力靠著養殖產業鏈中，養撈魚吃的國草仔撫養五個孩子的故事，一開始 A 媽媽提到當她看到五雙鞋子，就想起去世的先生和留下的 5 個孩子，忍不住到客廳一直哭掉眼淚。這個故事軸線圍繞在 A 媽媽家庭故事也帶出養殖產業與社區居民的相互依存關係。



03

三部曲：A 媽媽的心聲

孤鳥枯枝殘網飄零

憶親人何在？

【札】-R-20110324

研究者與教師走進社區土地上，聽著三部曲中主角敘說生命故事，每一個人包括 T2、C 先生、村長、A 媽媽都用身體實作並活出自身風格。拍攝記錄片是一實踐的創造性行動，同時也是教師轉化課程觀點的行動，社區居民、研究者、溫老師、與其他教師們從「三部曲」中，觀照出先前所說的「少了一點的東西」，也是超越課程即教材的觀點，而是從身體出發重新理解課程中少了的東西，但是那會是什麼呢？

Brunner（宋文里譯，2001）認為「官方」的教育要培養人的信仰、技能和情感，傳遞與闡述背後文化僱主所理解的世界，也要協助學生建構自我的概念，儘管可能是冒險的。教育要能承擔差異與衝突的風險，教育不是變成帶有危險性的追求，就是變成沉悶的例行事務。回到學校「辦公室的一角」——員工及學生狀況黑板上，記錄著班別、導師、男女學生人數、差假與代課。這是學校的一景，教師是員工，學校分男女，隨時掌握出缺勤與人數的流動狀況，學校將人、知識、空間、時間等切割為可分配、控制、管理、計算的單位，卻忽略置身、互動、冒險的實踐，除非穿越那一條界線，否則，教育終將成為沉悶的例行事務。

專家、居民、教師、政府

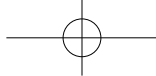
在我們之間 有一條界線

不容易逾越

拿起鏡頭

聽著嗅著摸著

在交會邊界我們相遇【札】-R-20110712



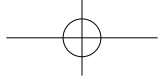
幼	一	二	三	四	五	六	班別導師			
李	李	李	李	李	李	李	李			
12	11	15	10	10	11	9	10	2	13	男生人數
11	11	11	11	11	12	12	9	10	10	女生人數
19	21	23	22	20	21	22	21	22	21	合計
佳冬分馬主所 28620.77										

圖 3-5：辦公室一角【作】-R-201103

走出「辦公室的一角」，拿起鏡頭，教師拍攝影像記錄是一重新觀看世界的行動，在藝術創作、探究與實踐中，課程在身體實作的藝游誌中，透過事件參與的感同身受，將拍者、被拍者的所知所感帶入置身性的創造性實踐，並得以重新理解課程的意義。

（二）踐履體證的課程：影像記錄的教學實踐

回到起點。南方教師影像記錄工作坊希望運用人文影像藝術於教學現場實務，透過同儕的發表與分享，進行教材內容與教學評量的改進與創新，並將多元的觀察視角運用在生活中。一年來，透過記錄片導演專業的引導，從欣賞記錄片、學習運鏡與拍攝技術、尋找主題、拍攝記錄片、到分享討論，影像記錄從技術層面漸漸轉移到觀點的創作與探究；身為研究者的我以教師課程立論以及藝術為本教師專業發展探究鏡頭參與其中，我的鏡頭移向學校與社區的結構、以及教師作品，慢慢地看見了藝游誌促成了教師課程觀的改變，也促成教學的創新。



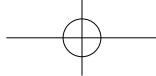
03

鳳桂老師談到觀看他人作品的啟發：

他爸爸是開鎖店的，他在寫實的取鏡的角度下，所看到他的爸爸，跟平常他在相處的爸爸，他覺得很不一樣，透過鏡頭去看他的爸爸，跟他平常在看他爸爸是不一樣的，這也讓我思考說，對呀！我從鏡頭下看到的學生、孩子的表現，跟平常我們在相處，有鏡頭沒鏡頭真的差很多，這是一種很特別的感受，讓我想到每個人鏡頭下的自己，有沒有真的是看過或想過，或是再去回顧自己過？【訪】-T5-20110707

影像記錄應用在教學觀察是相當普遍的現象，然而，教師透過影像記錄觀看自己與學生，不只是再現教學的反思，同時是一種美感認識的取徑。受到影像美學的薰陶，記錄教學的影片不只是觀察教師與學生所言所行，而是以敏銳的感受力從中感知教學蘊涵的質感，包括肢體的、語調的、服裝的、情境的整體表現形式，是否足以喚起學生學習專注力與提升學生感知、參與、詮釋、想像與創造的審美素養。

第一次用腳架錄製自己的教學活動，回家看影片的時候，才發現自己有許多口頭禪，甚至有許多小動作，抓癢、摸頭髮、急躁時會口吃，後來，剪輯完教學影片，也因此改變自己的許多小習慣，例如調整自己說話的音調，不要太平淡和緩，以免小朋友睡著；表情的部份也要注意，讓學生更能掌握我的喜怒，不用大聲斥喝學生；衣著上也開始改變，不再千篇一律的穿運動T恤；因為美感是需要養成的，開始找一些與課程相關的服裝，例如：有水墨感覺的，或是有鑲亮片的，目的就是增加學生的生活美感。(P.182)



鳳桂老師以影像記錄學生學習表現歷程，引導學生觀看與反思，再現學習歷程，從影像記錄中「看見自己」，也看見學習中的自己。並運用影像記錄在實作評量上，再現學習的經驗並召喚學生思索其中的意義，讓觀者與行動者回到當下，重新感受並反思，並激發想像與創意的行動，如鳳桂老師應用影像記錄在教育部「未來想像與創意人才培育計畫」中，以影像觀看與創作開啟每位參與教師的創意能量。最後，將想像與創意的深度觀看與學習內化為心智與思考模式，一如鳳桂老師所言：拿走攝影機，也會感覺有另一個自己在觀看自己。

在剪輯教學影片之後，我也開始幫學生的演出剪輯一些記錄影片，播放學生的作品。讓學生們觀賞自己的創作，並可以回顧表演活動過程中，他們所遺忘的，或是需要改進的，都可以透過影片進行檢討及修正，重點是整個過程中需要學生投入參與，只有端出攝影器材，學生通常都會特別賣力，甚至在鏡頭前面搔首弄姿，期待能在螢光幕上看見自己的影像。（陳鳳桂敘事書寫，P.182）

現在，不需要攝影機在旁邊，我也會感覺有另一個自己正在觀看自己上課一般，隨時提醒自己關注學生的反應，是否要調整教學的步調，不能太快，或是太慢了要加速，不讓學生覺得無聊、眼神飄移。（陳鳳桂敘事書寫，P.184）

同樣地，溫老師將三部曲的影像記錄整合了研究者提出跨域的統整社會、藝術與科學的美感教育課程發展模式（洪詠善，2012），在學校發展創意偶戲課程。



03

課程發展的核心是什麼？不是被動回應問題，而是朝向一種能動的課程實踐，如社區影像記錄重新建構了教師的課程理論。也改變了教師與學校的關係，教師不是過客，而是返家歸人，而學校就是安身立命的家。

從攝影技巧好不好，結構剪接的完不完整，故事流不流暢評量的標準，《三部曲》仍有改善空間，可是《三部曲》重要的價值在老師自己拿起攝影機記錄自己學校的記錄，老師自己用自己的方式，去梳理學校的歷史，單單這個事情的意義上是很大的。

【訪】-A-20110323

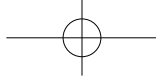
昇泓老師的影像記錄連結學校與社區的關係，帶著老師一同進入社區或觀看《三部曲》，它是教材也是觸發對話的媒介。將三部曲融入跨域 SAS 的美感教育課程發展，運用林肯中心美感教育想像力學習層次，整合記錄片、創意偶戲、學生學習、教師教學、教師專業發展，擴展了學校教育的可能。目前正進行中的「學校影像文化地圖」，整合製作學校歷年拍攝錄製的記錄片，有計劃的逐步記錄學校與地方發展過程，甚而以記錄片為學校與社區發聲。一位老師談著：

我之前沒有這麼想，就這次和溫老師他們做了這次以後，因為之前我對社區的感情其實沒有那麼深…然後是八八後才覺得對社區的感覺不一樣。

【訪】-T7-20110324

影像為本教師專業發展改變教師信念與觀點，T7 開始認識社區，將 A 媽媽故事轉化為生命教育的教材。研究尾聲，T2 說：我有看到老師的改變。我也打算未來的幾年要把那個東西一直凝聚，這個東西不再是學校行政方面要老師發展出什麼，而是我們老師開始在想我們能夠為這裡做些什麼。依著我們的專長、能力、想法，我們慢慢地來找出一條路。

【訪】-T2-20110224



第四節 結論

課程改革中，教師與課程關係一直是探究的焦點。藝術為本教師專業發展中，教師超越技術方法與問題反應式的學習模式，透過身體感知與藝術的創造性轉化，理解課程的豐富性。在影像記錄的教師專業發展歷程中，本研究探究藝術家、研究者與教師的藝游誌社群中，在影像記錄、理論探究、與教學實踐中教師專業發展的意義，尤其關注教師如何形成自己的課程理論。

作為實踐取向的研究，影像記錄的藝游誌（a/r/tography）在藝術實踐即探究架構裡，透過傾聽與觀看的對話反思，共同經歷了政策與實務、理論與實踐、研究與創作間意義與觀點的探索與發現，這是一種有別於問題解決取向的專業發展，強調經營一種跨越不同角色的平台與文化，彼此打開學習之窗，讓藝術家、研究者、教師不同專業知識與關懷，透過拍攝記錄歷程得以相互學習，「拍」成為自我／專業的探究與實踐，教師影像記錄即創造性的深層學習，以鏡頭穿越課程政策、理論與實務的隙縫間，不斷地看見問題與發展觀點，記錄片讓教師持續處在學習狀態中建構課程觀點。從課程即教材的觀點，在藝術家、研究者與教師的藝游誌社群中，精練觀看與批判能力，在創作、研究與實踐交織中觀照深層問題，並在持續的行動探究中逐漸形成課程即身體的觀點，必須是身歷其境、感同身受、而後能踐履體證地在活出課程。

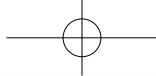
影像記錄不只是一種教師專業發展取徑，同時也是一種教與學的方法。以影像記錄自己與學生學習歷程，從影像記錄中「看見自己」，反思學習的狀態，透過影像再現與意義化，反思過去經驗並想像未來的可能。此外，影像記錄融合跨域課程發展，讓教師專業發展與課程緊密的連結，從教師增能研習到想像與創造未來，學校教育確實需要勇氣去挑戰、去嘗試不同的路。



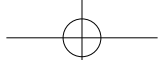
03

然而，如昇泓老師所說：教師影像記錄的技術記錄片的拍攝技術門檻高，技術層面不易傳承；且訪談拍攝時間長、後製時間久，參與教師需要具較大熱誠，但是回到教師拍攝記錄片的意義，重點不在器材或技術，而在於行動的價值與意義，隨著數位影像記錄工具的創新，如手機、平板電腦等具有攝錄影的功能，未來如何透過這些工具，讓影像記錄更方便與簡易促進教師專業發展，是值得進一步探究的議題。

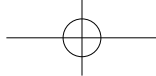
最後，突破「身不由己」問題回應式的教師專業發展觀點，在藝術家、研究者、教師的藝游誌中，經由多元觀點的創造性課程實踐，教師即藝術家、教師即研究者讓教師從不同身份與觀點發現意義與問題，並涵養內在源源不絕的想像力與創造力，這正是教育持續改善與創新的關鍵。一如在藝游誌中看到政策常常在政府、專家、教師、與居民之間少了一點東西、多了一條界線的問題，在藝游誌的課程立論中，藝術家、研究者與教師都需要一個相互挪出友善空間，彼此互動、嘗試冒險的行動，讓教育走出沉悶，創造生機。因為，再多的外在資源投入，如果無法內化為創造性的心智模式，所有的改變只是形式的轉變，一旦資源消失，新的問題出現，困境依然存在。因此，影像記錄為本教師專業發展即是教師的課程立論歷程，記錄片中的每一個主角以生命實作出自身風格，拍攝記錄片的教師運用敏銳的身體感官，去傾聽、去觀看、去嗅察、去觸摸，逐漸形成看待自身、與他者、與世界的觀點。在藝游誌裡，記錄片打開一扇能相互看見與理解的窗，在藝術家、研究者、教師間，在政策與實務間，彼此從更寬闊與謙虛的理解，抽離專業固著在關係、結構、與情境裡，去詮釋、反思、與批判，超越既有結構，也超越專業支持的專家與教師的協作關係，以一種傾聽與看見的學習，建立相互生成的協作關係，豐富課程觀點與深化課程理論。



本研究蒙國科會專題計畫經費補助，計畫編號 NSC-99-2410-H-656-004。同時，感謝所有參與的藝游誌夥伴：曾吉賢導演與所有教師，除了參與研究外，在過程中提供寶貴之意見，增益本研究的觀點。最後，感謝協助研究之國科會兼任助理黃彥文博士以及本院盧秋珍研究助理在本案例研究過程中協助部分資料之蒐集、閱讀、校對、修定稿件、及庶務工作，使研究得以順利完成，特誌申謝。



第四章
透過藝術的自我 / 專業探究：
教師心靈繪圖



第四章 透過藝術的自我／專業探究： 教師心靈繪圖

想像不是解決、指路、證明，

想像是喚醒、揭開未見、未聞、未預期之事物

Greene (1995)

喪失自我判斷能力 臣服於文字圖像表面結構

基於這樣的覺醒 我不再做表象的傳達

而願意當個心靈探索者

王建凱 (2002)

第一節 緣起

計畫是這樣開始的。有鑑於國家教育研究院座落於新北市的三峽區內，主要任務包括國家教育人員研習訓練、中小學課程、教學及教材的研發、教育測驗資料庫之建置、以及教育制度及政策研究等基礎型與應用型的研究外，亦致力於從事前瞻性與創新性的實驗方案。自2011年3月國家教育研究院正式成立以來，隨即與新北市政府與臺北大學以優質與創新的理念與目標發展新北教育城計畫，並建立國家教育研究院與新北市教育局協作的夥伴關係，達到雙贏之目標。因此，自2011年5月至2013年7月展開了三年的合作計畫「建構新北教育城教育革新實驗方案～以學校組織效能、教師專業發展、學生學習品質為主軸」整合型研究。其中研究者主持子計劃二「發展新北教育城教師專業發展模式實驗方案」，主要瞭解關注區域性教師專業發展的現況與問題，並探究教師專業發展的可行取徑模式。

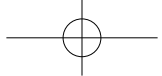
04

為了瞭解合作六所學校教師專業發展的現況，在第一年研究中進行教師專業發展活動現況與成效自我評估問卷調查，問卷調查研究發現：(1)「教學觀摩」及「專題講座」為教師專業發展的主要活動。(2)教師們認為提升專業知能效果高低依序為工作坊、教學觀摩、專題講座、讀書會、參觀訪問、行動研究或專題研究。(3)教師認為教師專業發展活動無助於提升教育熱情與動力。(4)教師對於教學工作具有熱誠，且關注弱勢學生。(5)教師認為自己有足夠的專業能力並展現在教學上。(6)教師認為自己對學校決策影響認知偏低。(7)教師認為無足夠的時間參與專業發展。

為了進一步瞭解行政人員在規劃與實施教師專業發展活動的現況，進行教務主任焦點團體座談，主要發現：(1)學校規劃教師專業發展主要限制是缺乏教師研習與專業對話的時間³⁴；(2)在教師專業發展形式方面，國中以領域專業發展為主，國小則開始啟動自發性專業學習社群之經營。(3)教師專業發展以提升教師教育熱情為主要需求。

分析學校層級教師專業發展形式，主要以工作坊、教學觀摩、專題講座、讀書會、參觀訪問、行動研究或專題研究為主，無論是問卷調查或行政人員焦點座談都呈現共同的問題：教師專業發展活動無法顯著提升教師教育熱情與動力。於是，針對合作研究的三所國中與三所國小教師進行焦點團體座談，教師指出過多交辦工作干擾教學，導致教師缺乏足夠的空間去思考、去創發課程與投注教學。在過多交辦工作與過少時間之間，學校行政人員與教師都道出教師專業發展的問題：將教師專業發展視為眾多學校「工作」之一，其中「時間」是重要的資源。教師有限的時間多忙於應付繁重的學校工作，因此，儘管認同教師專業發展是改善學校教育品質的關鍵，每一個教師的專業表現都深深影響著自己的生活，以及學生的學習；然而，在現實的學校場域裡，教師熱情與動力卻漸漸消退，究竟什麼原因所造成？如何喚起教師教學熱情？

³⁴ 由於新北市自97學年度試辦99學年度全面實施之「活化課程方案」，使得原本國小週三下午教師研習時間取消，造成學校規劃教師專業學習時間面臨挑戰。



Palmer (2007) 在《教學的勇氣：探索教師生活內在視界》書中，教師之所以失去熱情，部分原因是教師每天都處於一個容易受傷的情境中，如上課中學生打瞌睡或傳小抄，如行政工作的要求等等，教師置身在個人與公共事務交集中，為了避免受傷，於是與真實的自我、與學生、與自己教授的內容、與同儕之間隔一道牆。如何重燃熱情？Palmer 認為要挑戰基本假設：有效的教學改革不是來自人們的內心，而是來自外在因素，如經費預算、課程、教學的重新架構。技術至上的文化只會將一道道牆築的更高，我們要回到優秀教學的核心，也就是教師心靈。Palmer 引導我們一步步的思考：從教什麼？如何教？為何教？到更深層的質問，我是誰？我如何影響著學生、同事、與教學內容？我希望經營怎麼樣的教學生涯？

如何點燃教師熱情，回到教師內在心靈，展開藝術為本教師專業發展的實驗計畫。國內學者歐用生 (2008) 提出藝術為本教師專業發展觀點，認為它能夠建立教師主體性，協助教師了解我是誰？反思自己的生活，不停追問我滿意這樣的生活嗎？不能改變嗎？而「藝術」係知道「我是誰」的路徑，Allen (1995) 以繪畫進行數十年的自我探究經驗後提出，所有的故事已經存在心靈中，等待被說出；而藝術創作能夠打破僵固的心靈邊界，鬆動並釋放思想，說出故事並看見新的可能，因此，藝術創作即自我探究、也是心靈的教育。

當教師面對複雜高挑戰的工作情境，如何找回教學熱情？回到教師內在心靈，以一種想像的、創造的、深度意義化的教師專業發展取徑，導引教師自我內在心靈的探索。以教師心靈繪圖創造教師自我／專業探究的空間，整合教師教學的認知、情感、實踐、與想像，在創作／研究／實踐過程中重新看見自我，並且知覺到、聽到、看到日常生活中未被覺知的、未被說出的、未被聽到的歷程，它結合了教學、探究、與藝術創作，讓教師專業發展程成為為教育覺醒與想像的空間。

基於上述背景與關懷，教師心靈繪圖目的在於探究教師心靈繪圖的專業發展歷程與意義。



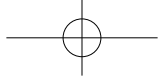
04

第二節 透過藝術的教師自我 / 專業探究的意涵

所謂「藝術」“Art”指「將事物組合在一起」(Online Etymology Dictionary)，是一個處於探索創作歷程中的經驗。Dewey 在「藝術即經驗」(1934 / 2005) 書中也區分了藝術品與藝術，將藝術哲學導向對於藝術經驗的探究，並回到構成經驗的日常生活事件裡，引導人們看見藝術經驗的意義。人存在生活世界裡的思想與行動，受到先前經驗與環境交互作用的展現，人們創作的藝術作品，例如一幅畫、一首詩、乃至於一場教學都是基於施與受的連續經驗所構成的一個有意義的世界。以教學為例，我們常常提到「教學即藝術」的觀點，強調教學的藝術性，並將教師視為藝術家，教學即邀請學生一同展開重建自我與世界意義的旅程(洪詠善，2010：483)。將教師視同藝術家時，我們應該反思究竟藝術家角色能夠帶給教師什麼滋養？教師自我探索與改變不是一件容易的事，因為教師的生活世界的複雜、重覆、與繁瑣，在在消弱與鈍化了教師探索的好奇心與發現新奇的敏銳性，更遑論迎接改變的勇氣與熱情。因此，擁有回到內在心靈的藝術能力對教師而言是重要的，Booth(謝靜如、陳嫻修譯，2003)稱之為內在的藝術技巧，它是藝術家得以能夠將事物創造性轉化並促成思想與行動的改變的隱形因子。確實，改變不是一件容易的事，所有學校效能都指向改變學校教育與改變教師，就能改變學生學習，然而，為什麼改變如此困難？因為，教師認為他們是「被」改變者，而不是「改變者」，因此，再多的資源投入與政策規劃，如果無法讓教師「看見」改變需要而且「渴望」改變並成為有能力改變的行動者，那麼，再多的教師專業學習活動多成為虛應了事的儀式罷了。

為何教師需要自我探究？當教師專業發展安置於整個社會變遷與教育變革下的體制時，教師面臨種種的規範要求、疲於應付行政的作業繳交壓力、以及徘徊在「專業自主」與遵循機制規範之間，教師需要找到「超越」困境的力量(洪詠善，2011)。然而，我們習慣仰賴政策決





定者或學者專家的支持與協助，在急於了解「怎麼做？」或是「做的怎麼樣？」的工具理性思維中，教師工作係履行責任與義務的勞動，往往容易日久疲憊而熱情消退。如何找到滋養內在心靈的力量，從教師心靈出發並持續超越教育困境與限制？那麼我們就需要一種超越工具理性的探究，回到教師對於內心與外在世界的探索與覺識，將自己置於整個世界中，探究我是誰？我與學生、同事、家長、行政人員的關切？我如何影響自己、他人與世界？因為教育工作是如此複雜，它不只是自我的，更是我們之間的關係。Palmer 認為要瞭解教師的內心世界必須通過智識 (intellectual)、情感、與精神三個層面。

智識是指對教與學的想法，情感則是師生之間在教學過程中的情感體驗，精神則是激勵愛與工作的內心渴望。(2007: 6)

教師專業發展包括了提升專業知能、關注教師情感、提升精神層次的滿足，如此一來，才能夠瞭解教師內在世界以及追求教師自我認同與統整 (integrity)，換言之，教師無法只滿足於聽命於應該做的之外，更重要的是將「教師」這門職業視為內心深處的喜悅與外在世界的需要相會合之所在；教學不只是知識傳授，更是在持續地探究自我與世界的行動裡追尋自我認同與統整。

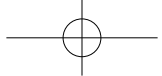
教育改革未曾停歇，「改變」學校系統與教師被視為改善學生學習之關鍵因素 (Opfer & Pedder, 2011)。然而，誠如前述改變是如此困難，因此教育改革未曾停歇。在眾多教育政策方案中，教師往往成為關鍵角色並賦予神聖偉大的期待，包括當教師不再只是傳遞知識的技術工作者，而是被賦予更大的責任與權能，例如產生自己的實踐知識、課程發展者、轉型知識份子、反省的實踐者等等。台灣中央與地方近年來推動許多方案協助教師專業發展，如教師專業發展評鑑、學習共同體、十二年國教必修五堂課等等，政府投入許多資源目的在於支持教師教學並提升整體專業表現，確實有其成效與必要性。若再進一步探究，這些策略改變了教師的智識、情感、與精神各層面嗎？以學者與主管教育單位鼓勵教師從事行動研究以解決實務問題為例，相關研究發現，教師認為進



04

行行動研究基本能力不足，而且工作忙碌缺乏主動的研究動機以及深入批判反省力，尤其對於研究成果報告呈現方式感到困擾等等（劉祐彰，2007；高博詮，2009）；因為當教師認為進行行動研究是「執行」政策交辦任務時，所有的行動都成為額外的工作負擔，而非基於對改變的渴望，再多的激勵或資源支持都無法促成包括智識、情感、與精神整體的改變。對於這樣的困境，Moore（2007）提出教師專業發展應該回到反身性（reflectivity），協助教師看見自己與教育的整體脈絡，不斷地來回對話與反思，以喚醒瀕臨死亡、缺乏感情與靈魂的自我；所謂「反身性」不只是主體覺知心智運作的行動，也包括反思歷史中特定的事件、境遇、與情感等，回到教師個人的歷史、情感，與個人的教室生活經驗，讓教師理解我們是誰？我們需要什麼？如何依我們的方式回應社會生活？如何可能？藝術為本教師專業發展指出了一條可以嘗試的路徑。

為何藝術為本教師專業發展能夠讓人類在審美創造活動中重新尋回失去了的內在心靈和外在世界之間的關係？劉曉波（1989: 103）指出在審美中，人類不必拘泥於幾何學中用點線面所固定的空間位置，不必遵守數學中精確的數字和空間，不必顧及物理學所證明的重力定律，不必相信化學對各種物質的分子結構之分析，更不必服從哲學所規定的主觀與客觀，藝術創造代替了科學規定，情感關係替代了理智關係，所有的對立都融解了，所有的界限都消逝了。以藝術經驗超越二元論的主客對立，生活在不同角色以及各種可能並存融通的世界裡，洪詠善（2011）建議以藝術為本的教師專業發展豐富教師藝術經驗，陶養藝術性的實踐智慧並理解及豐富教學藝術理論與實踐，並且鼓勵教師在教學實踐中，體驗藝術與探究自我，打開內在世界，重新看見可能性，連結與自己、與他人、與世界的關係，不斷書寫教師生命的意義與超越限制。



第三節 教師心靈繪圖的探究歷程

壹、藝游誌探究者

值得一提的是，在第三章案例「南方教師影像工作坊」中，主要參與研究的教師多是藝術領域專業教師，擁有豐富與敏銳的藝術創作經驗，對於同時具有藝術家、研究者與教師的身份與從事藝游誌算是游刃有餘。那麼，非藝術專業的一般教師呢？藝術為本教師專業發展是否可能？因此，延續「南方教師影像工作坊」案例之發現，在新北教育城教師專業發展實驗方案中，其一即是採取藝術為本教師專業發展取徑，透過教師心靈繪圖工作坊，與教師們共同經歷藝術創作、自我探究、實務省思與行動的往返，發展內在心靈能力並改變的實踐。教師心靈繪圖之藝游誌社群包括研究者、藝術家郭淑玲³⁵，以及三峽國中、柑園國中、安溪國中、中園國小、柑園國小、龍埔國小等教師。

研究者首先赴六所國中小學說明教師心靈繪圖工作坊的目的、內容與進行方式後，邀請教師自願參加。由於新北市實施活化課程之後，原週三下午教師共同研習進修時間取消，增加工作坊時間安排之難度。在考量工作坊結束時間偶會延後，因此，時間設定於星期五下午，也是一週工作的結束之際辦理。自願參與的國中老師主要以數學、自然與生活科技教師為主，國小教師則以低年級教師與兼任行政的教師為主。

³⁵ 郭淑玲老師現任「新人道協會」理事長、2010曾任台北大學駐校藝術家。從事「心靈繪畫」創作，呈現宇宙、心靈抒情境界。畫展經驗：師生聯展：「天地合一關懷心靈繪畫聯展」（建中，2010年5月）、師生聯展：「心靈繪畫：話，未知，曼陀羅」（台北大學，2010年3月）、個展：「心靈繪畫：穿越、抵達、延展」（台北大學，2009年12月）、個展：「靈韻抒情畫展」（新莊客旅藝文空間，2008），參與聯展「詩久彌新：現代詩與造型藝術聯展—紀念廢名」（時空藝術會場，2007）。



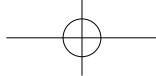
04

貳、心靈繪圖定義

每個人都是藝術家，當你相信宇宙的引導力會牽著你的手，表達心的渴念，藝術，逐漸形成…（郭淑玲，2011）。

本研究所謂心靈繪圖，依藝術家郭淑玲（2011）定義：以人的身心為平台，憑藉人與生具有的直覺感知能力，讓身心在「放空」的狀態下，讓手自動將圖像呈顯出來。在繪畫創作的歷程中，人將與自己的內心相遇，並藉由圖像的解讀及詮釋，進而領悟自身的遭遇與意義，使人得以重新與宇宙連結、產生新的能量和智慧。

我們可以感知身體（因為我們的動作狀態），感知我們的生命（活著的狀態與意義追求），卻很難感知心靈狀態。教師心靈繪圖是以繪畫為媒介，探索自我、社群、世界互動之間的意識，覺察我、學生、夥伴、家人之間相互作用與影響的關係，在心靈繪圖中「可見世界」探索「不可見的心靈」，並超越與轉化為教育實踐行動。換言之，心靈繪圖創造了藝游誌空間，教師、研究者、藝術家彼此游移在繪畫、自我探究、教育實踐交織網絡間相互學習。



參、心靈繪圖工作坊的架構與探究方法

本研究以「改變世界的教師，從心出發」為工作坊主題，展開教師心靈繪圖，探究歷程包括議題討論、繪圖、相互觀看與對話、教學實踐經驗省思的循環往返，逐步展開一連串的自我／專業探究。

由於本研究採取藝游誌取徑，因此，研究者的自我探究與研究參與者一教師與藝術家的探究在歷程中交織發展，包括繪圖、藝游誌筆記、對話記錄、研究與教學實踐等資料，在書寫上確實是一大挑戰，為了讓書寫呈現如 Irwin (2004) 所說具有混絲絞股 (métissage) 的特質，所謂的混絲絞股源自一種加拿大跨不同殖民歷史的反省書寫，其過程彰顯個體如何協調英、法不同殖民者產出的獨特所在地化協調與再賦權 (Kraidy, 2005)，藝游誌係一種混絲絞股的生活探究的開放空間。我，身為研究者，創造一段時間與一個空間，邀請藝術家與教師參與其中，透過繪畫與敘說，展開一段探究旅程，彼此進入自我與公共的協商空間，共同分享與探尋教師專業的生命意義。如研究緣起所言，在分析新北教育城的教師專業發展活動現況與成效自我評估問卷調查中發現，教師往往面對既有的教育結構體制的限制，包括時間、空間、資源、能力等等，導致疲於奔命地處理應接不暇的工作，漸漸地築牆將自己內心與外在世界隔離，更遑論智識、情感與精神的統整，與不斷地在自我探究與反思中學習成為教師。因此，教師心靈繪圖的研究架構在藝游誌 (a/r/tography) 理論基礎中，以“/”跨越邊界的工作坊連結了藝術(家)、研究(者)、與教(師)學三種角色與旨趣，將工作坊視為教師專業的個人與社群探究的空間，在心靈繪圖的三部曲：我與自己、我與社群、我與世界的探究歷程中，不斷地提問我是誰？我為什麼會變成這樣？形成信念、認同、行動與勇氣，教師心靈繪圖探究架構圖如 4-1。傳統的師培教育並未強調教師自我／專業的探究，往往強調學習教什麼？怎麼教？忽略協助教師內在心靈的探究，因此，本研究以藝游誌在“/”邊界中探索意義。「邊界」是一種地理概念，它不是一條界線，而是一種心靈、社會、教育、心理、身體交會對話時重構與轉化的空間。

04

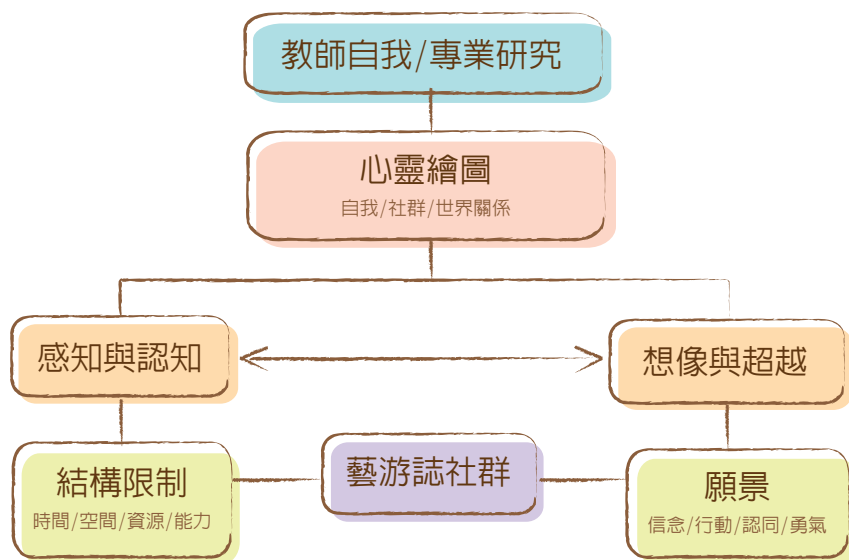


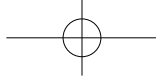
圖 4-1 教師心靈繪圖探究架構圖

如何在藝游誌中蒐集資料與書寫？教師心靈繪圖工作坊是藝術創作、自我探究、公共對話的場域，輔以文件分析、焦點團體等研究方法，探究教師教學的實踐以及心靈繪圖專業發展的歷程與意義。

本研究根據研究目的，將運用文件分析、訪談、工作坊等方法進行研究。

一、文件分析

本研究歷程中蒐集的文件包括學校的教師專業發展計畫與教師書寫與創作的作品，並與研究文獻進行辯證分析。



二、工作坊

本研究「心靈繪圖」工作坊是區域性的教師專業發展方案。由藝術家、研究者、與三所國小、三所國中教師共同透過藝術自我探究的社群，將自我（self）置於關係我（relational self）的網絡中，每個獨立的主體在自我探究的同時也連結他人與整個環境。因此，心靈繪圖包括三部曲：我與自己（回觀我心—我之所愛和關切者、我心所往—我所尊崇與景仰者）、我與社群（心中的桃花園—想像理想的社會）、我與世界（我願—想完成的志願、回觀我心—圓滿）。首先，社群成員共同討論探究主題，如「我所愛與所關切者」，接續，進行自由繪圖，繪畫的工具是蠟筆³⁶，參與者可自行選擇四開或八開的圖畫紙以最自在的方式進行創作；完成之後，每位參與者展示畫作並邀請其他夥伴分享所見所感，最後由創作者自我敘說並引導對話。

教師「心靈繪圖」共進行兩期工作坊，每一期工作坊邀請六所有意願的國中小教師參與，第一期工作坊自 100 年 4 月 1 日至 6 月 17 日，計有約 16 位教師參與。第二期工作坊自 100 年 9 月 23 日至 12 月 23 日，計有約 16 位³⁷ 教師；工作坊規劃的內容如表 3-1。

36 選擇粉蠟筆為媒材，主要是因許多人皆有以蠟筆作畫的經驗，它容易取得且經濟實惠。其次，粉蠟筆是一種具有創意及技巧性的媒材，可利用擦、抹、推、壓等技巧創作，亦方便混色、具排水性等特質，能表現多元的創作。

37 二期工作坊是自願開放的形式，各計約有16位國中小教師參加，然由於學校事務處理緣故，每一次課程並非所有教師皆參與。

04

表 4-1 教師心靈繪圖工作坊內容

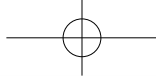
場次	主軸	主題
1	我與自己	工作坊介紹、參與教師自我介紹、定位研究起點
2		心靈繪圖 1：回觀我心——我之所愛和關切者 (形象) 學生 (或同事) 眼中的你的形象? 你自己喜歡的樣子? 在家庭、學校和社會擔任的諸多角色及其心情?
3		心靈繪圖 2：我心所往——我所尊崇與景仰者 (信念) 最過意不去的學生? 未來世界影響未來世界的重要人物?
4	我與社群 (社區)	臺灣土地上長出的教育樣貌
5		心靈繪圖 3：心中的桃花源——想像理想的社會 (社會) 學生眼中的當代世界? 你心中理想的社會?
6		擴展教育視野，深度瞭解美國經驗
7	我與世界	心靈繪圖 4：我願——想完成的志願
8		心靈繪圖 5：回觀我心——圓滿
9		焦點訪談

表 4-1：教師心靈繪圖工作坊內容

在兩期教師心靈繪圖工作坊結束後，每位教師自行挑選作品於 2012 年三月六日至五月三十一日於各校巡迴展出，在展出前，研究者赴校說明藝術為本教師專業發展的歷程與發現，並邀請教師、學生、家長參與畫展，並給予回饋。

三、焦點座談

本研究進行中，針對各校教師專業發展、以及本研究之藝術為本教師專業發展模式的規劃、實施、成效等問題，邀請合作研究的六所學校教育行政人員、參與工作坊教師，透過焦點座談方式深入探討並蒐集意見。



四、藝游誌書寫資料編碼說明

藝游誌書寫交織著藝術實踐、個人／社群經驗探究反思、以及教育實踐行動，因此，本研究採取多元方法蒐集資料，包括作品、社群分享、焦點團體、研究札記等，除了轉譯為文字稿並同時蒐集照片、影片、文件等資料。藝游誌資料編碼方式說明如表 4-2。

資料類別	資料來源	時間	編碼示例與說明
創作作品—代碼【作】 研究札記—代碼【札】 焦點團體—代碼【焦】 社群分享—代碼【分】	研究者—代碼 R 教師（T00 教師英文名 字縮寫～）—代碼 T00～	西元年月日六碼	【作】-TJen-20110617 教師 Jen 於 2011 年 6 月 17 日的繪圖作品

表 4-2：研究編碼說明

04

第四節 心靈繪圖與教師專業發展

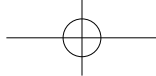
一、回觀我心：自我到關係我的探究

我如何看自己？這是工作坊的第一堂課。在「問題」的引導下，我們拿起蠟筆，自在地、安靜地嘗試不以語言文字描述自己，而是讓色彩、線條、點自由地舒展，讓心中的眼睛的所見擴大到無窮大，小到無限小。打破既有的界限，放空心靈，突破自己的眼光看見心中的自己，並與自己真實的結合。

對從事教師專業發展研究的我而言，諸多研究文獻敘說著教師的困境，當自己邀請非藝術專業的教師參與心靈繪圖時，那是一個未知的旅程。我不讓研究文獻、問卷調查與焦點訪談中的教師專業發展問題限制了自己，在心靈繪圖的藝游誌空間裡，我畫下了「未知」，因為渴望對於未知世界的探索與學習。渴望重視看見教師。未知是一詩意的空間，它是點燃學習的火種，散發著如陽光般的「光」點，那是我身為研究者的好奇與渴望探究與學習的動力。



圖 4-2：未知【作】-R: Yungshan -20100506



藝游誌首部曲：教師如何看自己？在家庭與工作忙碌的生活裡，教師的角色如此多元與沉重。如任教國中的麗娟老師（圖 4-3）與馨雯老師（圖 4-4）畫中的自己，身肩多元角色，面臨家庭與帶班與成績壓力中，不斷期許自己努力「撐住」，務必跟上進度，這樣的角色與壓力，讓教師時時上演「變形記」，可是有別於「卡夫卡變形記」的孤寂與異化存有，而是在困境中不斷揮汗地努力著。



變形記

日復一日
在時間軸上賽跑
身上的不同角色相互傳接棒
不小心掉棒了會折損成績
要謹慎 頭腦清楚些
方向要明確
踏穩腳步 抓緊節奏
撐住！別停下來！
呼～看到終點了嗎？在哪裡？…
咦～奇怪？
心還挺熱的
加油！加油！

圖 4-3：變形記【作】-T:Juan-20111014



幾近貪婪的觸角延伸
傾注最後一滴熱力
只為架起一個小宇宙…

圖 4-4：小宇宙【作】-T:Wen-20111014

04



圖 4-5：角色【作】-T.Yizu-20110415

不同的位置造就了不同的角色
不同的角色就有不同的責任
如何分配
需要極大的智慧

我是誰？我該扮演什麼角色？如何扮演好角色？教師不約而同地將自我放在不同角色間協調，Yizu 談起：

在學校，我想花很大的心力很多時間在設計課程與教學上，希望讓每個學生都能夠有興趣的好好學習，當我在畫畫時，我想到我的孩子，每次回到家都很累了，所以我的孩子要我拿玩具一起玩時，我卻說：自己去拿自己玩，我覺得很對不起自己的孩子…（【分】-TYizu-20110415）

我們無法忽略教師生活世界的經驗，在學校教室裡、在家庭中，每個教師的自我 / 專業的認同始終不停地在協調中。當教師開始觀照自我的內在心靈與情感時，才會更清楚知道我是誰？我為何會成為這樣的自己。

此外，教師的自我知覺也總是在與家人、學生、家長、同事之間的互動關係中漸漸發展出來的。

當我散發出我是很熱情的人的話，其實學生就會有比較多圍繞著我，如果我呈現比較嚴格的狀態的話，圍繞在我旁邊的學生就會越來越少。（【分】-TGengyi-20111014）

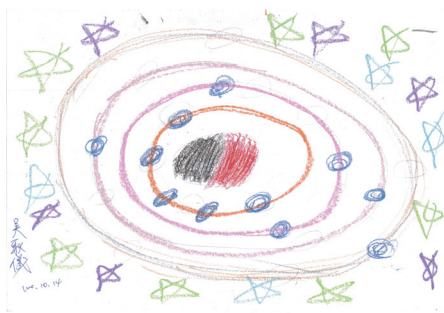


圖 4-6：紅與黑【作】-
T.Gengyi-20111014

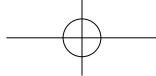


圖 4-7：顯性與隱性【作】-T:Gengyi-20111014

每個人都有顯性及隱性兩個面向，只要你持正向態度面對事情，外顯行為就充滿熱情有活力！但有時總要面對自己的另一面——「沉寂」！

我們生活在兩個不同的世界中：內隱與外顯、私密與公開、熱情與沉寂，時而整合，時而隔離。教師如何看自己，

從教師自我到關係我，教師渴望追求「圓」滿的關係，然而，在錯綜複雜的教育情境中，體制的規範、教育文化的牽制，教師始終在框架中工作著，在規範與彈性、系統與混沌的疆界裡不斷地嘗試摸索一個圓滿的關係。



圖 4-8：框【作】-T:Juan-20111014

04

我認為自己不管對家長啊、對同事、對學生，就是要把自己弄得這樣圓圓的，可是這個圓圓的東西是用這個硬梆梆的石塊這樣砌起來，它比較沒有彈性，但是你又必須這樣框住一些東西，但是這裡面的東西卻是很多元…什麼事都能做，可是有時候就會被某些事情限制住，有人說看到這幅是覺得我好像很忙，我突然覺得對耶，我很忙，因為我有好多事情想做…

【分】-TJuan-20111014

渴望扮演好各種角色、渴望圓滿關係，在現實教育情境中，教師與學生的關係影響著教師信念。如「樹與鳥」中鳥兒與樹的共舞關係，多數的鳥兒圍繞樹旁，自顧自地覓食，部分的鳥兒飛向樹叢，在灰暗的環境裡，Pingsi 自比為靜候的樹，在「大地」裡，教師是給予養份的土壤，無論學生是飛翔的鳥或土裡發芽的種子，對於老師而言，學生主動的自發性學習是最重要的教育目標。



圖 4-9：樹與鳥【作】-T:Pingsi-20111014

當老師的感覺就一直固定在那裡不會動…然後那個鳥（喻學生）換批，一批一批的來。有些鳥比較聰明，會進去找東西吃。…整體的環境不是很好，感覺越來越糟糕。這個樹就是當老師的感覺，論語裡面講的——「不憤不啟，不悱不發；舉一隅，不以三隅反，則不復也。」學生學習意念有很大的力量，他應該主動過來。【分】-TPingsi-20111014)

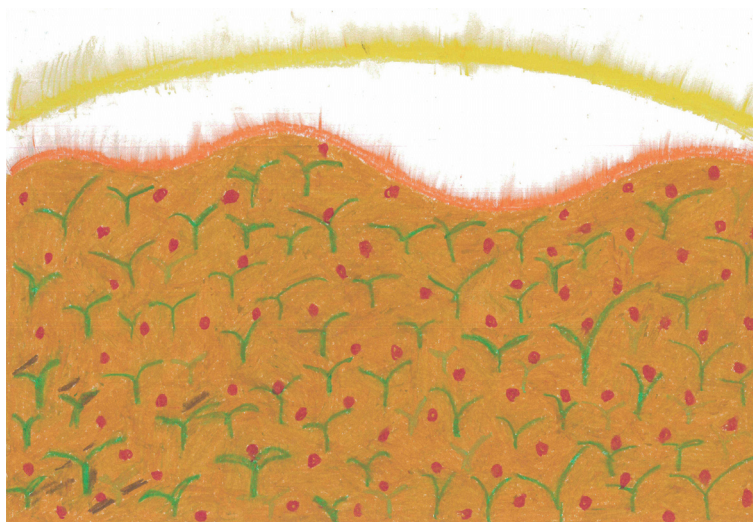
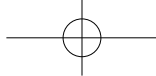


圖 4-10：大地【作】-T:Showying-20110415

大地之母土壤，蘊含了許多希望的小種子，慢慢的發芽、緩緩地成長，吸收許多養分，逐漸茁壯；上方和煦廣闊的陽光，給予世界足夠的包覆，以及安心的力量，這就是希望。

教育（pedagogy）是引導，在樹與鳥、土壤與種子的教師與學生關係的隱喻中，體現出當前教育環境中教師的信念，樹與土壤是給予滋養的，除非鳥與種子願意或偶然停駐，學習或成長才會開始發生。

回觀我心，在心靈繪圖裡揭顯出教師多元角色間之協商，以及教師對於教育與學習的觀點。教師如何看待自己。「回觀」是經驗回溯以及內在的探索，繪圖歷程是反身性的自我探究開始。藝術家、研究者、與教師各自有個不同的經驗，透過繪圖與敘說的歷程，喚起對於自身境遇之感知與他者的理解，繪圖於是融合了認知與情感，藝游誌者認知自己在各種關係中的不同角色，如母親、教師、子女…，同時喚起內心的情感，認同或排拒、恐懼或喜悅、冷漠或熱情，這些將整合為一，在藝游誌社群的分享中探究我是誰？為何我會變成這樣？我還可以怎麼樣？這是一個的不斷質問與釐清的歷程。

04

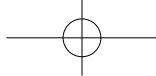
對我來說，一開始只覺得自己有許多想法，我只是把這些想法在這個可被訴說的場合大聲說出罷了，但隨著次數的增加、時空的堆疊，後期才發覺這件事有個更重要的意義——在不斷自問、自答、互問、互答的反芻時刻，使原本的「被動—接受」轉變為「互動—構建」，這樣的寶藏感往往破碎的埋藏在各種時候，得一塊一塊搜尋、拼圖。正如每個變革前會發生的轉型：告別過往→轉入灰色地帶→向前邁進，心靈繪圖陪伴了我跨越過原本的「知道」，來到有所為有所不為的「問題意識」階段，由接受答案、接受現況的態度，轉變為理性獨立批判、自覺探索問題的層次。（羽彤老師的敘事，P.198-199）

「自我探索」讓自己重新思考「教師」與「學習」的意義。曾經任職國中的藝術家淑玲，後來離開體制教育走向教育創發革新的道路，在畫裡，她敘說：

我以前也是老師後來走了一條不同路，離開教育界同樣可以做教育的工作…迥異於現在不同的思考，然後可以帶領…讓我們更自由更做回自己，那這個教育可能會更好，如果讓我做自己的話，我希望自己更圓滑一點，或是更柔軟一點，其實我比較喜歡躲起來，自己讀書啊～自己學習，然後對於混沌未知的世界有個探索，就像一個小嬰兒一樣，我想要重新再度出發，再度學習。



圖 4-11：學習【作】-A:Shulin -20111014



藝游誌中每個參與者都將經歷再度學習的旅程。心靈繪圖是自學、互學與共學的空間，透過繪畫，進入學習之旅。

二、我心所往：心中的桃花源

透過不斷的自我質問「我是誰？」，在統整角色的認知與情感之際，進入第二階段的自我與社群的關係探究。除了心靈繪圖外，並以「臺灣土地長出的教育樣貌」以及「擴展教育視野，深度了解美國經驗」為題，邀請講師敘說自己在臺灣與美國各地學校課堂教學的觀察與社群的創意教學行動。透過身體實作經驗，引導工作坊的老師看見教育的另一種樣貌，這些討論的記要如下：

要相信孩子有能力學習，即使是偏鄉或貧窮區的孩子。

只要有足夠的信任與引導，孩子總是會令人驚豔。

看著學生走入社區的探查與訪談的記錄片

看著國中中孩子動手做以及互學的快樂

看著美國「自由寫手」對教師教育的力量

一個個真實版的故事，再現

教師，改變孩子，也改變了世界

教學，可以不一樣。（【分】-Ts -20110429）

傳統上，教學是成功的、有意圖的行為，教學強調從教師端的輸出到學生端的輸入之間的極大化，重視學生的學習成就，然而其產生的問題誠如 Freire 所批判的，教學只是囤積（banking）的概念（Freire, 1970 / 方永泉譯，2003: 108）³⁸，教學是存放的活動，好的老師要能塞得多，好的學生要能溫馴地讓老師塞填，教學的成功端視存放囤積的數量，愈多愈好。教學喪失了其理想性，人的主體性與能動力在囤積的概念下被否決了。教學應該要重視過程而非僅僅強調技術，教學是雙方向的溝通，而非單方向的傳遞，教學是更多的生產與交換的轉化關係，而非僅是傳播和消費知識的分配機制，因此，Freire 呼籲（引自 Hamilton & McWilliam, 2001, p.18）：

³⁸ Freire, P. (1970 / 2003), 受壓迫者教育學。方永泉譯。

04

教師與學習者應該入世，而非出世的，他們應該培養反省所處情境的能力，相信透過集體合作有意識的行動足以改變環境。教學不再是知識的囤積，而是能力的培養與知識的轉化，包括創造力、反省力、批判力、鑑賞力、行動力等等。

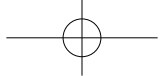
回到教學現場，想一想，現場教師關切的教學焦點，教學進度？考試成績？如何培養存放最多知識的學生？如何成為有效存放知識的老師？於是，在無數反復練習中學生熟背了臺灣先民開墾史，卻無法認識自己所居住的社區產業與歷史文化，無法體會祖先們筚路藍縷的艱困與堅韌的毅力。因此，在我心所往的心靈繪圖之初，以「教學」中關係的反思，包括教師與學生、師生與社區、師生與環境的關係，來喚醒教學的想像。

Pinar 與 Grumet (2005) 看見教師走在外在目標規範跑道上日益貧乏的課程語言與內在心靈，在《邁向貧乏課程》書中鼓勵教師轉向內在經驗的探索。若要擺脫 Gough (2002: 3) 指稱的「鐘聲模式課程」(clockwork curriculum)，那麼要先問自己：什麼是我心所嚮往的境界？

在我們描繪心中的桃花源裡，不約而同地出現「光」。



圖 4-12：光【作】-A/R/Ts



心靈繪圖過程中，我們除了分享外，也開始書寫畫，為畫中的心靈賦予意義。其中許多對於「光」的書寫。

同心圓，七彩同心圓；環環相扣，事事相連；天圓、地圓、人圓，光明的世界。

人無法獨自而活，有許多事都需要共同合作，正所謂牽一髮而動全身，不認識的彼此或許在下一刻會有關聯，人和人之間的緣分總是其妙！（T:Showmay）

在幻化的大千世界，深刻地體認自己與其他生命體的存在來自純淨之心，逐漸散發出的光和熱，感應著彼此，輕輕維持著的關係，和煦、自在、心悅，一切都好 無需造作，盡在不言中（T:Lijuan）。

純粹，閃耀熠熠光芒，終於轉化凝滯過往！時代開始展露歡顏，為了下一季的豐盛，橘色，我們禮讚…（A:Shulin）

天地人之圓，象徵著相互包藏之世界，彼此無法切割的關係，包括合作、關聯、感應、關係，散發光與熱來自渴望圓滿、自在、愉悅、溫暖的關係。當感知教學關係的光與熱時，行動自然而然地發生。

在心靈繪圖的洗禮之下，重新檢視走過的十年教職生涯，不論教學策略或態度上都有了轉折。從一開始認為教學是老師教授專業知識，學生於課堂用心學習，在師生同感焦慮的狀態下，戰戰兢兢走向升學之路；到認為教學是老師一方面教授專業知識，一方面學習學生發出的種種訊號，作為教學之參照，在愉悅的狀態下達到最有效率的學習。從單向的灌輸過渡到雙向的互動，這過程中，教學成效非但沒有因此低落，反而有了相當程度的進展，這過程做了一些單純的專業知識傳授之外的經營，個人將此稱為軟性的經營，尤其面對正值青春期的學生具有相當大的成效，其中心概念就是將班級當做「家」來經營。（罄雯老師敘事，P.212）

光來自何處？我自己也畫了光，那光是給我的力量，來自從小外婆與導師的愛，引導我成為他人的老師。我也看見教師們的光來自信仰與生活中美好的經驗，如 Jiamay 老師的佛教信仰中的愛，以及談到與女兒一同蓋被子的美好經驗，又如 David 老師談到家族傳承，這些經驗轉化為繪畫與書寫中的圓滿、愉悅、溫暖的關係之光。

04

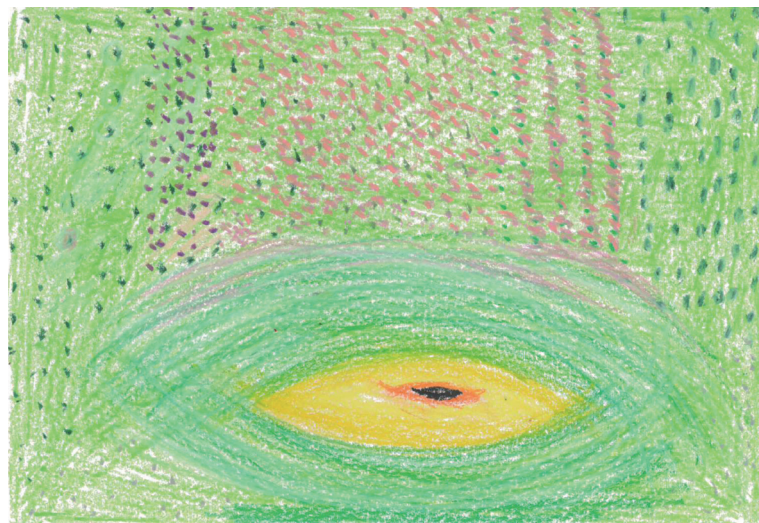


圖 4-13：愛【作】 -T.Jiamay -20110506

天地皆美，萬物恆存，眾生平等，唯愛共生。婆娑世界，大家都只是其中一個部分。在我心中有一個很嚮往的地方，它就是開滿了粉紅的花，然後到處都是綠色草地，我就覺得很像釋迦牟尼佛的光環，然後又很像祂的眼睛，那我就覺得那種佛光在我身上我會覺得很舒服。然後我把自已放在那裡。很希望自己可以像祂一樣，可以愛很多人。(T.Jiamay)

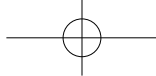


圖 4-14：家族傳承【作】-T:David -20110506

最近這一兩年就是在養了小孩子，有時候在小孩子的身上就看到自己的那個樣子…走這個生命的歷程這樣子，以一個家族或家庭上來看的話，四代之間都有一些相關這樣子，互有關連然後會互相影響傳承。那我一個人教三十幾個學生，那我覺得他們真的是受了我的影響，講話或者是一些觀念上，還真的是跟我蠻像的。我家人影響我，那我也影響到我的學生，等學生長大了之後，有一天他也會有機會去影響到別人，或甚至說他也會影響到我。(T:David)

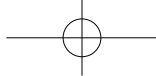
心中的桃花源是想像的理想世界。我們所看見的那道「光」，是基於「愛」所散發的能量。無論是信仰或生活中，愛所帶來美好與幸福，讓我們開始渴望…。

04

看見需要的相信想像往往來自生活經驗感知與探究，對於學生的想像呢？在第二期一次工作坊裡，以學生心中的世界為主題，回溯教學經驗並想像學生之內心世界，發現另一個創生的意念—「進入與跨越」。在「跨界」中我畫出所看到的共性與差異並存的世界，我奮力地跨越差異；Showjen 的「洞」道出一個未知的世界，孩子是一個一個的洞，如果真正走進學生的世界，其實會發現如此豐富美麗。是的！除非我們鑽進洞，才得以看見一個一個純粹空白的心靈，如果總是站在洞外，那麼將永遠無法理解為什麼孩子這樣想？這樣做？



圖 4-15：跨界【作】-R:Yungshna -20111111



雖然有界線，但是要跨越，要改變，這樣才會產生往前進、產生改變的可能。在我教學課堂裡我運用敘說與提問法鼓勵學生不斷反思生命經驗。其中一位高職教書的學生談到學生自殺故事。由於學生家境非常的貧困再加上兔唇，自卑心很重，在沒有朋友、家人支持的情況下，他選擇了自我了斷…事實上在台灣我所接觸許多私立的技職體系的學生，他們的處境都是相當的困難，必須兼好幾份工作。學校與學校間、人與人之間因為各種的差異，往往存在著無法跨越的界線…，我們都渴望一個充滿了溫暖、光亮、歡笑的世界，但是到達那兒的方法不是冷漠，而是要有勇氣把界線模糊掉，不斷去跨越去挑戰…。(R: Yungshan)



圖 4-16：洞【作】-T:Showjen -20111111

我覺得我自己是一個比較悲觀的人。然而，學生眼中的世界和我不一樣，有一天學生就跟我說：老師你看你看，遠遠的地方有人站在屋頂上面，拿著雨傘在淋雨耶！好好笑喔。真的很遠喔，他就這樣看到，我覺得學生心中的世界真的和老師不一樣…我們一直執著他們這個沒交那個沒做，這個不好，那個不好。其實他們都很快樂啊，他們總是很多笑點可以玩，都有辦法找出一個窗口跳出去。(T: Showjen)



04

進入學生世界與跨越教育環境中的各種界線，內心理想的世界建築在消融你我之間的那一條線，進入而後看見，看見而能跨越。Lijuan 老師的故事裡有著這樣的實踐。

我的班上轉來一位患有亞斯伯格症的孩子…，我安排了一趟家訪，在將近一個半鐘頭的對談中（其間孩子似乎不太歡迎我探詢他不尋常的隱私，不斷躲在後面一明一滅的操弄著燈光），從夫妻感情不和睦、婆家的惡意對待、孩子自小的處境、小小年紀獨自一人目睹爸爸的死狀、親人取走保險金卻不負擔撫養責任、孩子在前一所學校的種種…，聽了他們母子的遭遇我只能瞠目結舌，久久不能釋懷，更對這位堅忍不拔的媽媽心生敬畏與不捨，於是回到家後拿起畫筆把當時澎湃的思緒記錄下來，此後每每看到這幅作品便能諒解這個孩子的無情與無感狀態。（麗娟老師敘事，P.218）

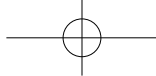
在探究心中的桃花源裡，藝術家、研究者、教師的生命經驗共同詮釋內心的理想世界，那是一個充滿溫暖、圓滿、愉悅的光的世界，然而，必須涉入與跨越，而非冷漠，如此一來，才能真正活在心中的桃花源。

三、我心所願：自我 / 專業願景的實踐

工作坊持續一個學期，在進入第三階段時，已是近尾聲。藝游誌的心靈繪圖工作坊在創作中經歷了藝術創作與美感經驗，在向外的自我與關係我的探究裡，漸漸地連結教育實踐場域。

每個人都能成為藝術家，只要勇敢跨出第一步。儘管每個老師至少有十多年的學校美術學習經驗，但是，要拿起蠟筆畫圖對許多老師而言，新奇卻也困難。

Yilong 老師回憶第一次工作坊：我很久沒畫畫了，從小就不會畫畫，突然要畫覺得不知從何下手，那時心想不管了就豁出去了…，從那一刻起，我就很勇敢的嘗試許多以前不可能做的事，像寫書法、學胡琴…，對我來說，心靈繪圖是一個重新認識自己的方法。（T:Yilong20120429）



重新認識自己是看見並展現內在的創造潛能。藝術為本的教師專業發展中，教師的藝術創作經驗亦是自我探究的路徑，即是改變看待世界的角度，在自我與世界之間創造意義。一個有創造力的人是能與焦慮一起生活，甚至願意身陷不安全感、過度敏感與無招架之力的困境，上前與它搏鬥，他們向沉寂敲門，要求得到回應，他們探討意義。（傅佩榮譯，2006）

藝游誌在創造與探究之中，人們改變原本狀態以及重新認識自己，自我／專業不是賦予的，而是來自創造，勇敢地向未知、向困境、向危險走去，去探究我與自己、與他人、與世界關係裡「專業」的意義。

我真的是靠著這個工作坊把我的一些潛能力激發出來，比如說我上個禮拜聽完那個老師的話，一所學校裡的老師，如果紛紛抱怨，表示這所學校已快開始變爛了。於是我回去跟校長約談了，你看勇不勇敢？我開口第一句話就是：「校長感謝你讓我去參加這個工作坊，幾次下來，我今天能夠勇敢的提出勇氣來跟你講這些話，因為這些話都是比較不敢說的，但我覺得因為你已經快要離開了，有些話不得不對你說，免得你下次重蹈覆轍…」所以我真的很勇敢，然後有時候會回想說自己是不是太過衝動了，但是我一直到現在，我還是不後悔，雖然在這禮拜已經在學校掀起波瀾，已經有效應了。【焦】-T:Ingya -20110603

「心之所願」是教師願景的勾勒與實踐，所謂教師願景（Teacher's Vision）是指對於理想的教學實踐的想像（Hammerness, 2006）。經過第一與第二階段的工作坊，心中桃花源裡的光、進入、與跨越，在最後階段實踐之。「繪畫」也成了教學實踐的方法。



04

小齊是我認輔的學生，他從小就被親生父親棄養，被母親凌虐，用菸頭燙手臂，被鞭打，現在被安置在收養家庭。…我讓他畫了幾張圖畫，他畫出有著綠色的臉的媽媽，有許多子彈的圖畫。他畫了一個海底世界，途中有鯊魚、有子彈、也有媽媽。他畫了一棟大樓，七層樓之中分別分給老師、收養他的奶奶、叔叔以及哥哥住，畫作中就是沒有爸爸、媽媽。在屋、人的圖畫中，他的屋子很小，樹也很小，人離房屋很遠，一旁有子彈，也有警察車。看著小齊的圖畫，再想了一下自己生活經歷，讓人不禁對他感到心疼。（琇瑩老師敘事，P.190-191）

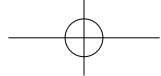
透過繪畫探究自我，同樣地，透過繪畫進入學生的內在世界。如琇瑩老師和麗娟老師透過繪畫認識學生，羽彤³⁹老師在學生彩繪獅頭中看見孩子不同之特質等，「畫」成為師生關係溝通之媒介。

此外，我們在心靈繪圖中所看見的「光」，來自溫暖與愉悅的生活經驗，如何將光帶到教學場域中，馨雯老師則以「家」意象來布置教室與經營班級。

將教室當家來經營的前提下，空間有了妥善安排之後，裡頭的人也該得到如家人一般的對待。…遇有班際活動時，常常會和學生於課後留校張羅，卸下課堂的壓力，師生就像朋友可以暢所欲言；晚餐時間，喜歡下廚的我一定為大家準備一些麵食或湯品，此時通常是學生最瘋狂的時刻，因為人多食物就是好吃。親自下廚或許費工，但晚餐時間的相聚，讓一顆顆桀驁不馴的心因此獲得安定，這是我始料未及的收穫。看著學生們圍坐吃著我為他們準備的食物，並且更加努力於活動的張羅，我的心中湧出的盡是為人師、為人母的喜悅。（馨雯老師敘事，P.213）

「改變世界的教師，從心開始」，心醒了，改變就有可能。藝游誌裡，教師自我／專業探究透過繪畫創作、反思、分享、書寫等歷程，看見教師漸漸地改變，重新認識自己、看見不一樣的教學、然後在教學世界裡實踐之，最後一次工作坊裡，老師談及：

39 請參附錄教師敘事。



我們班推零歧視，就是每個學生事實上他都有他強跟弱的地方，那我覺得我們當老師的人就是一隻手，我們在支撐他們的未來，然後，在支撐他們的未來的時候，我們也在幫他們突破一些東西，那他們也在幫自己突破一些東西，所以我說，要由自己手發出能量，那去協助這些學生，去遇到未來的光，或許他們每一個人的未來其實都…我們都不知道，可是我們就是掌握現在去協助他。(圖 21)



圖 4-17：改變的能力【作】-T:Yilong -20120209

改變的能力

靜而後能空放空自己

才能有改變的能力

唯有改變自己才能改變這個世界 (Yilong)



04

心靈繪圖讓自己跟自己越來越接近。它創造了一個與自己對話的時間與空間。Palmer 鼓勵成為一個自我統整的教師，包括智識、情感與精神的統整。藝術為本的教師專業發展是在藝術空間裡，向內探索自我身份認同與情感，向外探索自我與他人、與世界的關係，回到成為教師時每個人心中的願景（教育理念）：我要成為怎麼樣的老師？再反思現在的自己：我是怎麼樣的老師？始終如一嗎？如果不是，為什麼我會成為這樣的老師？這些是教師專業發展的核心—回到統整的自我。

回觀整個心靈繪圖歷程，它是一個自我 / 專業探究的「空間」，在藝游誌中，我們重新發現自己與看見別人。「看見」一定要有光，那道光即是從事內在心靈的描繪，通過藝術的自我探索，學習看見自己與學生，幫助學生看到他自己，他就願意看別人，也會願意開始學習，這個即是心靈繪圖所謂的「看見」。

最後，我們看見自己與別人，也要讓別人看見我們。因此，心能所引帶的動能，那即是一個個實踐行動。我傾聽著 Ingya 老師勇敢地向校長建言，Junjie 老師要努力縮減國中生數學雙峰學習現象，Jlin 老師和 Showjen 老師要提升學生閱讀理解能力…，這些都是因我們看見了，我們在真正的實踐裡改變不甚美好的社會與教育。Pingsi 老師展現一個未來的願望裡，我們已經不願意只待在海裡頭，而是要飛上天際。將我們所「看見」的實踐出來並告訴這個世界，那麼就會形成一股強大的重生力量。

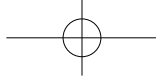


圖 4-18：躍【作】-T:Pingsi -20120209

天際的光芒，為大海帶來光亮，魚兒興奮的跳躍…



04

四、共繪願景

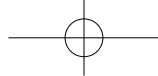
第二期的心靈繪圖工作坊接近尾聲時，「畫展」也在大家共同討論中漸漸地有了共識與雛型。於是，從2012年三月到五月，新北教育城教師心靈繪圖畫展在六所學校輪流展出。每一所學校畫展開幕時，我會到每所學校心靈繪圖之歷程與發現，也邀請欣賞的教師、學生與家長們進入畫中，嘗試看見畫所具現之教師心靈並與之對話，同時，邀請觀者以一句話描繪所看見所感知的教師心靈繪圖。

困與累、教育的美盡在其中、用力盡力、疲憊的我頓時甦醒…老師的心靈豐富了，才能滋養我們下一代的心靈。

透過自我內心觀照，從「心」出發，強化正向能量，沈澱負向能量，有助教師能量再發量。

在這麼多的「一句話」裡，我看見其中一句：原來，我的心還活著。在每個人心中，都有一個教育的桃花源，它不在遙不可及的遠方，而就在此身此時此地，只要我們時時喚醒內在的渴望與好奇，透過藝術，得以進入想像與創造的境界，循著「光」，繼續走向桃花園。心靈繪圖的藝游誌即是不斷涉入自我 / 社群 / 世界關係中去探究是什麼、為何如此、如何可以…的旅程。「新北教育城」的計畫和行動方案在畫展中有了共同的願景：改變世界、從心開始。而心靈繪圖藝游誌我們亦稱之為《Heart Start Project》。「心」之所望，「行」之所向，從每位孩子、每間課堂、每所學校、每一區域、每座城市，從台灣到世界，教育所帶來的改變力量是無法計量的。

第一所學校（柑園國小）畫展開幕之際，每位教育夥伴共同以畫筆描繪出新北教育城的「願景」，在這個教育桃花源裡，同樣地看見了溫暖的「光」，散發希望與源源不絕的生命力。心靈繪圖與教育行動在本書付梓之際仍持續著，期待從點、到線、到面，透過藝術慢慢喚醒每個人，勇於想像、創造與改變。這個旅程，雖緩慢但深遠。



改變世界、從心開始
我們的心，是一片純淨之境
蘊藏其中的
是無數飛躍的生命力
心所散發的光明力量，
宛如彩虹同心圓般的輻射擴散；
當我們開始啟動內在的心，
世界將因此改變，
讓我們心、手合作
創造美麗新世界…

教育部國民及學前教育署吳清山署長（前國家教育研究院院長）
新北市教育局龔雅雯副局長
藝術家郭淑玲老師
台北大學吳璧純教授
新北教育城黃國鏘校長
新北教育城孫秀美老師



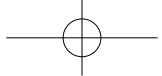
04

第五節 結語

藝術為本的教師專業發展係透過藝術創作與美感經驗的體悟對於教師「專業」存有的意義探尋。在心靈繪圖的藝游誌裡，藝術經驗、自我探究與教學實踐是交融合一的。繪圖者如祈願者，不斷地向內探求可感知與未感知之心靈與意識，重新「看見」並連結自我、社群與整個世界，省思成為教師的存有意義；亦如行願者，勾勒教育願景，願意超越限制的框架，成為能感知、能想像、能行動、能創造的「教師」。

在心靈繪圖藝游誌中，面臨的挑戰是如何同時覺知我們是藝術家，我們是研究者，同時我們也是教師的三位一體的身份？在工作坊裡，我分享著藝游誌的經驗，並且與大家共同討論教師即研究者、教師為藝術家的論述意義在於我們要學習不斷提問與追尋意義。於是，從一開始我和藝術家郭淑玲老師與引導著心靈繪圖的說明與進行，到不再恐懼繪圖後，漸漸地，每個人都成為工作坊裡的主角，自在地繪圖、敘說、提問等。在焦點座談中，老師分享著：一開始我只是想離開學校來這兒畫畫，不過，最後發現原來心靈繪圖是學習面對自己…，比較像是追尋的過程。一如 Irwin（2004）以 Dewey 的美感經驗說明藝游誌統整認知、情感與實踐，從工作坊到學校課堂，從繪圖、敘說、反思、探究、到實踐，藝游誌的美感經驗引導我們在學校、家庭、社會的生活中各種角色裡不斷地追尋。

這是一個追尋的旅程。人類的心靈是流動的河流而非固定的岩石，在回觀我心、我心所往、與我心所願的創作、探究、實踐歷程裡，心靈繪圖打開了潛藏的「心」，在教育的文化與結構中，看見教師心中桃花源，一道溫暖、愉悅、圓滿的光，無論來自信仰或生活中美好的經驗，需要創造一方空間，讓我與自己、與社群、與世界關係能循著光亮處找到圓滿。現實的教育環境中存在許多差異與界限，隔絕了相互瞭解與學習的空間，阻礙了教師追求智識、情感、心靈統整的可能。因此，藝游誌的間際跨界游移的特質，給出了教師專業發展的多重空間，在藝術

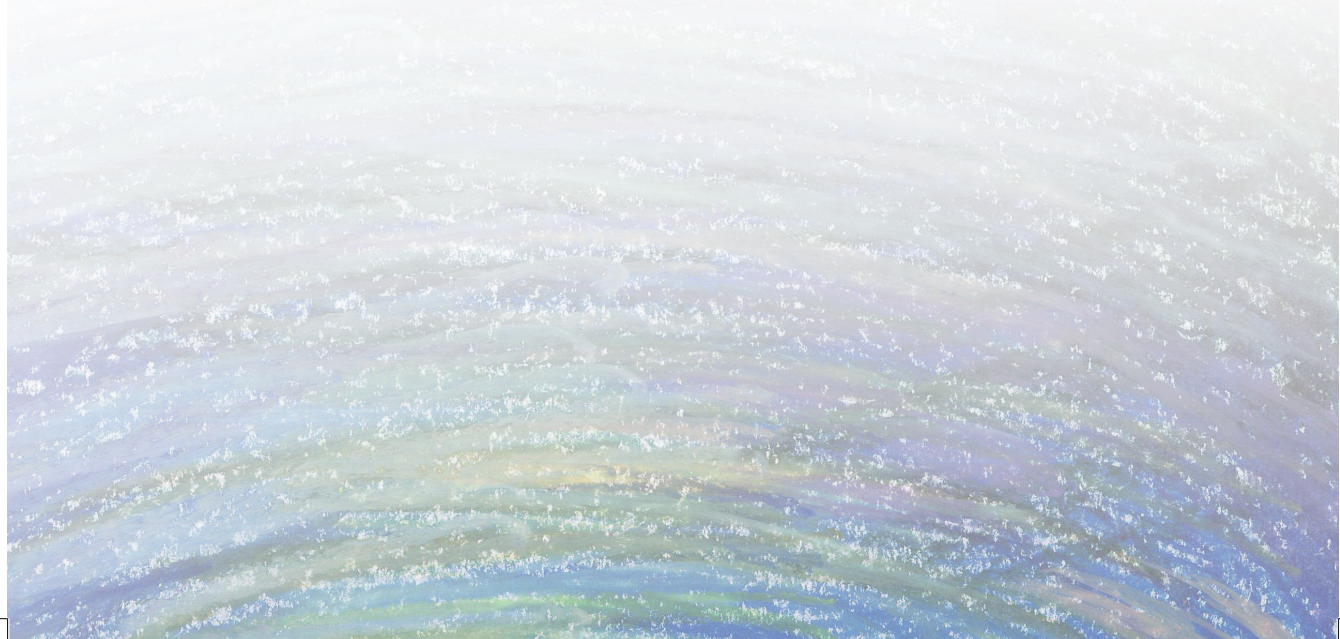


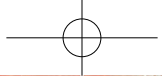
家、研究者與教師三位一體的身份中，藝術為本自我專業探究的心靈繪圖裡，看見那道光。我們要呵護教育與教師心中的「光」，才能夠看見並延展每個獨特生命的能力與能量，唯有如此，片刻的晦暗恐懼、與暫時的混亂失序將不會熄滅熱情，而將成為光明前夕的布景。

「藝術」如同文字與數字一般，是世界表徵形式之一，用以揭露與隱蔽事物間的關係。藝術為本的教師專業發展有別於專業理論與技術的學習，它強調喚醒人的美感向度，突破理性工具的思維，不滿足於技術能力本位的專業學習，在藝術創作與美感經驗中追求心靈的活泉以及教育專業的統整。在心靈繪圖的藝游誌裡，讓教師能夠有機會培養「藝術」的內在能力，積極自我探索內心的渴望，學習與混沌失序共處，勾勒願景並展開行動，在這個嘗試的計畫中，看見了這樣的可能。

後記：

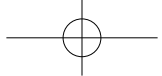
本研究係在國科會計畫第一年補助研究成果的基礎上持續發展的方案。係國家教育研究院與新北市教育局補助之《新北教育城教師專業發展實驗計畫》研究成果之一部份。本研究之完成要向參與工作坊的藝術家郭淑玲老師，以及六所學校的參與教師們致最深的感謝，由於大家共同在藝游誌社群裡的創作與自我探究，讓教師心靈得以看見與被看見。最後，感謝協助研究之本院研究助理盧秋珍、楊詩敏，在研究過程中協助工作坊進行、部分資料之蒐集、閱讀、校對、修定稿件、及庶務工作，使研究得以順利完成，特誌申謝。





第五章

闢一條新路徑： 想像與創造



第五章 關一條新路徑： 想像與創造

第一節 藝術為本教師專業發展之風景

教師專業發展向來是教育課變革歷中的核心議題。回顧教師專業發展的理論與實務，向來與教學觀點的演遞密切相關，包括教學是什麼？我們如何教？怎麼學？等，這些觀點引導了教師專業的發展方向與方法。在第一章中，從回顧自 80 年代行為主義主導的教學與師資培育觀點發現兩者之關係。將「教學」(teaching) 一詞泛指知識與技能的傳授，如 Fenstermacher (1986: 38) 在第三冊教學研究手冊中教學 (teaching) 化為五個本質的概念性定義—教學即已知某事物的教師，將該事物教授予未知的學生。這個定義中，「教」是發生建立在「學」的獲得上，倘若教師的教無法促成學習，那麼「教」就不存在。因此，教的概念也同樣依賴學的存在，教師示範、解說、描述、定義、推論、糾正和鼓勵，學生複述、練習、複習、操作，教師的任務是維持學生的動機興趣以獲得或改善其知識與能力。因此，教師專業發展目標在於熟練該領域教學的技術與知識，台灣在 70、80 年代實施能力本位師範教育充分體現這樣的觀點。教師角色係政策與知識的接收者與消費者，教師專業發展的假定是輸入課程與教學改革方案，教師就能學習與改變，若教師無法達到預設之表現標準，則會被認為不適任或抗拒改革者。因此，當時以教師教育為主要關注的議題，而非教師專業發展之論述。因此引起 Schön (1983, 夏林清譯, 2004) 批評學校組織中，教師成了技術性專家，其職責就是教授獲准的知識給學生，教師教育就是要習得餵食學生的技術。這種餵食的觀點在當前已經歷經多次教育改革的臺灣相信是不受認同的，尤其在一波波課程與教學革新的浪潮中，教師專業自主權之高



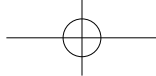
05

漲，帶動國內教師專業發展相關理論與研究的興起。回顧近十年國內外研究與實踐趨勢，教師專業發展漸漸重視個體的、社群的、內在的、主動的終身專業學習。不同於傳統線性與技術轉移觀點，教師是研究者、教師是藝術家的論述伴隨著後現代思潮與課程再概念學派等影響，課程的美學文本與教學的藝術性為教師專業發展帶來新的挑戰與研究的方向。因此，Diamond 與 Halen-Faber（2005）與歐用生（2008）提出教師需要發展藝術性的實踐智慧，方法就是讓教師進入認知、情意、創意、想像的空間，在實踐過程中創造教育工作的意義；這些重要的觀點係藝術為本教師專業發展的基調。

本書將藝術為本教師專業發展視為一種探究性與創造性行動，教師持續地在行動與思考來回間反復探究，探求教育的意義並逐漸發展教育理念、課程與教學的實踐方案。以藝游誌為藝術為本教師專業發展的取徑，在書中的兩個案例中，教師置身在藝術創作、探究、實踐交融的藝游誌中，發展藝術家、研究者與教育工作者三位一體的自我 / 專業的論述，嘗試走一條超越傳統技術轉移的能力為本教師專業發展的路，探究藝術為本教師專業發展如何可能成為一種創造性的深度學習，朝向與自我、與他者、與世界關係中學習，並且在想像與創造中學習。尤其在今日錯綜複雜的教學世界，交織著教師內在與外在世界的認知與情感的對立與衝突，教師會沮喪、會恐懼、會退縮，倘若教師專業發展無法協助教師認識自己，並且願意冒險地投入想像與創造的美感中持續學習，那麼課程與教學的革新終為海市蜃樓，遙不可及。

我認為所有教學的最高境界是美感，因為它處理最複雜的生活世界。一旦喪失了美感—不再繪畫而是製表，這會令人無法忍受。（Eliot, 1967；引自 Pike, 2004: 21-37）





繪畫與製表差別在於「人味與想像」。製表重視「客觀明確性」，例如人口統計圖，我們可以從圖中明確地了解年齡、性別、教育程度等人口統計資料，但是卻是很難從統計表中嗅到人味兒，因為它不容許有情感、價值、倫理的影響。又如地圖也一樣，在精確的比例圖中，我們可以簡單迅速地找到目的地的路線，但是我們也錯過了沿途的人文的風土民情，因此 Dewey（1990/1902:198）曾說：

地圖不是個人經驗的替代品…不能取代實際的旅程，應該要引發解放生命的歷程…以追求它本身最極致的…圓滿。從地圖的動詞概念—旅行出發，它是個人腳踏實地地走過每一寸土地，與大地同呼吸，與溪流同歌唱的歷程。

教學的最高境界是追求美感，那麼，教師專業發展不應是下載式思考與反應式學習，而是追求美感與創造性，富有人味與想像的學習旅程，教師、學生、同事等偕伴同行，真實地踏過每一吋土地，感知旅程的意義。本書以藝游誌開啟美感經驗的學習旅程，賦予藝術為本教育研究與專業發展美感實踐的向度，在專業發展發展路上，藝術家、研究者、教師居藝術之所，開展沉思、想像、探求意義的創造性過程與行動。

藝術是一條想像與創造之徑，教師在藝術中，看見未曾看見、聽見未曾聽見，這不再是傳統技術轉移的學習，而是如朱銘所說的「一種內在轉移的工程」，持續探索與發現自我 / 專業的論述，在創作與實踐中活出生命的風格與智慧。





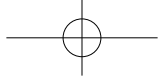
05

近年來，教師專業學習除了自學與共學外，亦重視社群互學，因此，兩個案例中，藝游誌（a/r/tography）創造了互學空間，讓教師與藝術家、研究者相互學習，或者在藝術家、研究者與教學者三合一身份中學習，在藝術創作中探究、在實踐中探究、在創作中實踐，因此，它揉和了理論、實踐、創作知識，統整教師的認知、情感與實踐之身體實作的專業發展（becoming），a/r/tography 中“/”不是隔離，而是間際的游移與穿越，為何要「穿越」？如何穿越？藝游誌帶給研究者與實踐者一個重要意義的學習在於將「自我」置於關係探究中，透過音樂、戲劇、故事、圖像等藝術表徵，在創作或敘說邊界論述中進入自我 / 專業探究的時刻，靜心反思自己的教學故事，我是一個怎麼樣的老師？為何我看不到學生？為何我會成為這樣的老師？透過藝術，沉浸在一個學習謙虛傾聽的空間，重新思考教師身份與教師專業的意義。

在藝游誌的教師專業發展中，藝術實踐即行動研究，因此，藝游誌是身體實作的學習（embodiment），讓藝術家、研究者與教師合作探究教育問題，或是具有藝術經驗的教師同時在藝術家、研究者身份中教學 / 創作 / 探究，如此一來，教師在藝術創作與身體實作中探究反思。在透過藝術的自我 / 專業探究與藝術實踐的專業發展，超越個人的、適應的、增能的反應式學習模式，藝術為本教師專業發展以創造的深度學習，從內在世界開始，連結外在世界展開一個相互學習的旅程。

本書第三章影像記錄為本與第四章教師心靈繪圖教師專業發展係藝術為本教師專業發展的兩個實踐的案例。

作為實踐取向的研究，影像記錄的藝游誌（a/r/tography），開啟了藝游誌（a/r/tography）裡藝術家、研究者、教師相互看見與理解的「窗」，讓藝術家、研究者、教師不同的專業知識與關懷，透過拍攝記錄歷程得以相互學習，以鏡頭看見理論與實務、政策與實際之間的問題，並且逐漸發展課程觀點。在記錄片拍攝與觀看過程中，我們不斷提問：「教材」背後的學校與社區的結構問題、研習困境、影像記錄的創造性應用等等



問題。我拍故我在，「拍」讓鏡頭有了指向，讓意義得以發生，在拍記錄片裡重要的意義在培養教師觀看與洞察的能力，包括重新認識自己、認識社區、認識學生，當新的觀點產生，思考與行動也開始改變。以溫昇泓老師的社區三部曲記錄片為例，走入社區的鏡頭，看見、聽見、嗅到、觸摸到社區真實生活，居民的心聲，讓學校與社區知識開始交融並相互理解，影像記錄不再只是檔案教材，而是以身體實作的知識，重新定義學校教育、教材、課程與學習，帶著新的觀點再次回到課堂，影像記錄成為教師專業學習與教學的策略，如融入課程發展、發展生命教育教材、觀察自己的教學、學生實作評量等等。透過影像記錄找回少了的那一點東西，看見那一條界線，在理論與實踐、政策與實務、學校與社區、教師與他者之間先抽離固有的觀點，再彼此涉入並用心傾聽，在來來回回的實作裡，有勇氣承擔差異與衝突的風險，讓教育不致淪為沉悶的例行事務，教師不是技術操作者，追求自我 / 專業認同與邁向想像與創造深度學習的專業發展。

在藝術家、研究者與教師的藝游誌社群中，我們精練觀看與批判能力，在創作、研究與實踐交織中觀照深層問題，我發現影像探究中，教師從課程即教材的觀點，逐漸發展為課程即身體的觀點，課程是在身歷其境、感同身受、並能踐履體證中活出來。

此外，影像藝游誌同時也是一種教與學的方法。當教師以影像記錄自己與學生學習歷程，並且從影像記錄中師生得以「看見自己」並反思教與學，那麼，影像的再現與意義化，不只為藝術為本教師專業發展，也為教學策略與學習評量拍出不同的風景。

在教師心靈繪圖裡，緣起於國家教育研究院與新北市教育局之區域性教師專業發展實驗計畫，整個方案之規劃主要基於問卷調查、焦點座談中發現專業發展活動對於提升教師熱情與動力成效有限，如 Palmer (2007) 所言教師之所以失去熱情，部分原因是教師每天都處於一個容易受傷的情境中，置身在個人與公共事務中，教師築起一道牆與真實的



05

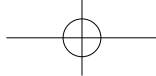
自我、與學生、與自己教授的內容、與同儕隔離以避免受傷。從相關藝游誌探究以及研究者在國科會計畫補助的藝游誌經驗中，展開拆牆計畫。在「改變世界的教師，從心開始：教師心靈繪圖」中，透過經營一個藝術家、研究者、與跨校教師工作坊，經歷回觀我心、心之所往、心之所願三階段，探索我與自己、我與社群、我與世界的關係。所謂心靈繪圖是憑藉人與生具有的直覺感知能力，在身心「放空」的狀態下，讓手自動將圖像呈顯出來。藝術家郭淑玲老師多年從事心靈繪畫經驗中發現，在繪圖中，人將與自己的內心相遇，並藉由圖像的解讀及詮釋，進而領悟自身的遭遇與意義，使人得以重新與宇宙連結、產生新的能量和智慧。

在教師心靈繪圖工作坊中，我們不斷探索我是誰？我為何如此？我希望怎麼樣？我能做什麼？…，我們看見教師心中桃花源，那是一道溫暖、愉悅、圓滿的光，來自信仰、也來自生活中美好的經驗，漸漸地理解相互交融之世界裡彼此無法切割的連結關係，並且感知內心對於圓滿、自在、愉悅、溫暖的渴望。尤其在回溯教學經驗並想像學生之內心世界時，看見衝突與困境，也看見「跨越差異」的意義，現實教育環境中存有各種界線，唯有跨越那一條線，才能看見與改變。

以心靈繪圖做為教師專業發展之取徑，從藝術經驗、探究到實踐，從工作坊到課堂，循著光，一個個改變的行動逐漸展開，或透過繪畫理解學生、或經營家的感覺、或向校長建言、或改變數學雙峰學習現象等等，當教師看見意義與價值時，教師的行動目的不再只是滿足要求或規範，而是來自內心之渴望，渴望創造一個教育桃花源。

或許有人讀完本書後，歸結藝術為本教師專業發展是邀請老師畫畫或拍記錄片…。那麼，我邀請讀者再深入思索，為何畫？為何拍？

透過藝術，我們得以恢復人存有的美感向度，在藝術中，我們得以看見不同的世界。在藝游誌裡，當拿起蠟筆或攝影機時，教師即研究者，教師即藝術家，不滿足於反應式學習，而是在美感經驗中，不斷自我探究，並在發展課程教學觀點中淬煉教師的實踐智慧。



第二節 藝術為本教師專業發展之展望

誠如第二章分析，相較於傳統教師專業發展研究與實踐，藝術為本教師專業發展仍存在一些有待探究與溝通的緊張關係。首先，在運用藝術為本教育研究方法上，這些緊張關係包括信度效度、研究書寫形式、研究結果與目的等等。確實，和傳統教育研究社群相較，藝術為本教育研究社群仍屬小眾，不過藝術為本研究後現代之知識觀與認識論，相信人類對於世界的認識總是在不斷嘗試改變中，藝術為本教育研究也是一種認識世界的方式，藝術是社會文化現象一部分，對於社會文化的認識如果僅依賴文字與數字，那麼會看不見隱藏在現象其中的意義；而圖像、戲劇、音樂等表徵形式都在揭露存在的現象，藝術為本教育研究以視覺、音樂、表演等藝術表徵形式描述、分析、詮釋、理解教育現象，探尋超越現有境況的可能，它帶領教育研究者走一條有不同風景的路，改變我們如何觀看與詮釋教育的方式，這也是藝術為本教育研究最重要的價值。本書即是回應 Eisner（2006）的提問：藝術為本研究有未來嗎？面對學術研究上的爭議，唯有更多的研究與對話，集結更大的研究社群，不斷地透過實踐的研究豐富研究視野也才能使藝術為本教育研究更趨完熟。

此外，藝術為本教師專業發展實踐上的問題，在於一般教師缺乏藝術創作與欣賞的經驗，普遍認為藝術專業領域老師才會繪畫或拍記錄片，如心靈繪圖裡許多老師一開始不敢下筆也不知從何下筆，如昇泓老師所說：教師影像記錄的技術記錄片的拍攝技術門檻高，技術層面不易傳承；且訪談拍攝時間長、後製時間久，參與教師需要具較大熱誠…，這些都是藝術為本教師專業發展常見的問題。

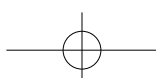
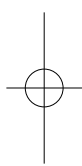
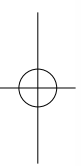
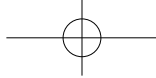
在 Eisner（1960: 85-87）的學校要成為美學社群，Greene（2001）呼籲教師要培養美感素養；學校要提供想像與創造的美感空間，人人有可成為藝術家、人人具有創造的本能，然而，美學社群經營需要有美感素養的教師，Greene 致使於讓教師在藝術經驗中發展美學的實踐哲學。

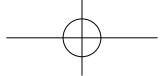


05

藝術的想像與轉化的力量，不在精良器材或高超技術，而是在擁有感知的心靈，即是對於人事物能喚起內在審美的心靈。回到教師拍攝記錄片的困境，重點不在器材或技術，而在於行動的價值與意義，這些行動看見了什麼？改變了什麼？這才是藝術為本教師專業發展的意蘊。其實，隨著數位影像記錄工具的推陳出新，如手機、平板電腦都具有攝錄影的功能，許多教師架設部落格記錄分享影像作品，影像記錄幾乎成為全民運動。繪畫亦然，在教師心靈繪圖中，以隨手可得的蠟筆為媒材，在自由創作中讓繪畫更具有親近性與便利性。透過繪畫或影像記錄培養教師美感素養，包括對自我、他者、世界的感知力，以自由的心靈想像與創造找回教師的願景與教育的生機。

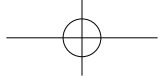
未來，教師專業發展研究與實踐可以嘗試從繪畫、影像記錄、音樂、戲劇、詩歌、敘事等等多元藝術表徵形式，豐富藝術為本的教師專業發展的理論與實務的論述。藝術經驗中，因為想像與創造，讓教育變的不一樣，讓教師有勇氣置身於複雜不確定的教育情境中，去探究、去質問、並冒險嘗試走出一條新的路徑，教育之進步建立在教師專業發展上，教師專業發展之永續動能來自：我試試、我看見…。



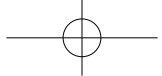


參考文獻

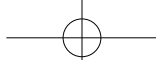
- 丁一顧（2011）。大學與中學夥伴協作實施歷程與成效之研究。師資培育與教師專業發展期刊，4:2，45-65。
- 王至元、陳榮中（譯）（1987）。藝術原理（原作者：Robin George Collinwood）。臺北市：五洲。
- 王恭志（1997）。國民小學教師美育教學之研究。新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。新竹：未出版。
- 王建凱（2002）。超越表象與自我內在精神：論自我的《精神性繪畫》創作理念（未出版碩士論文）。東海大學，臺中市，臺灣。
- 王心瑩譯（2013）。創造力的演化（原作者：Heather Pringle）。科學人，134:52-59。
- 公立高級中等以下學校教師成績考核辦法。教育部，2012年4月5日。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。台北市：作者。
- 宋文里譯（2001）。（原作者：Bruner, J.）教育的文化—文化心理學的觀點。台北：遠流。
- 李雅婷（2002）。課程美學探究取向的理論與實踐之研究（未出版博士論文）。臺灣師範大學，臺北市，臺灣。
- 李文富（2009）。課程與教學輔導體系的建構——朝向夥伴協作的課程慎思平臺與治理機制。研習資訊，26:3，35-46。
- 汪芸（譯）（2006）。修練的軌跡：引動潛能的U型理論（原作者：Senge, P., Schwer, C. O., Jaworski, J. and Flowers, B. S.）。臺北市：天下文化。（原著出版年：2004）
- 阮秀莉（2010）。事件與常民記憶：九二一集集大地震在日常生活的顯形。中外文學，39：2，143-165。
- 吳清基（2005）。各師資類科教師專業表現之標準訂定計畫。中華民國師範教育學會。
- 呂傑華、白亦方（2012）。媒體素養教育與課程實踐歷程之再思與展望。課程與教學季刊，15卷1期：1-34。
- 林玫伶（1995）。孔子美育思想之研究（未出版碩士論文）。臺灣師範大學，臺北市，臺灣。
- 林鈺萍（2003）。個案教師教學之賞析：艾斯納教育鑑賞與批評模式及其應用（未出版碩士論文）。國立台北教育大學，臺北市，臺灣。
- 周淑卿（2005）。課程的美學探究範疇之建構——當前的問題與未來的方向。課程與教學季刊，8（2），1-14。
- 周淑卿（2006）。美學取向課程探究的範疇及可能途徑之研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（報告編號：NSC95-2413-H152-009），未出版。
- 周淑卿（2009）。借鏡於藝術的教學——與「藝術創作者／教師」的對話。當代教育研究，17:2，1-29。
- 范信賢、尤淑慧（2009）。跨越藩籬——學校與社區協力連結的案例研究。課程與教學季刊，12（4），89-112。
- 胡培菱（2013）。敘利亞藝術家在戰火中看見愛。大誌，36。
- 洪詠善（2008）。美感經驗觀點的教學再概念化（未出版博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市，臺灣。
- 洪詠善（2009）。教學「創」「新」～關於教師教學智慧的探究。第11屆兩岸三地課程理論研討會論文集。
- 洪詠善（2010）。教學藝術之意蘊與陶養。載於中華民國課程與教學學會策劃，黃政傑（主編）。教學藝術（頁481-506）。臺北市：五南圖書。
- 洪詠善（2011）。水月雲天——教師在教師專業發展評鑑中的困境與超越。載於陳伯璋、林偉人、洪詠善（編輯），走著：教育部教師專業發展評鑑案例（專輯四）。台北市：教育部。



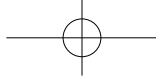
- 洪詠善（2012）。跨域SAS（社會／藝術／科學）美感教育的課程發展。教育人力與專業發展。29:1，55-60。
- 洪詠善、張珍璋（2012）。發展新北教育城教師專業發展模式期中報告。新北市：國家教育研究院。
- 高博詮（2009）。教師行動研究的問題與展望。中等教育，60-2，頁32-46。
- 徐俊祥（2008）。教師專業發展的核心元素。載於霍秉坤、于澤元、徐慧琬、朱嘉穎主編「課程與教學：研究與實踐的旅程」。中國：重慶大學出版社。
- 夏林清（譯）（2004）。反映的實踐者：專業工作者如何在行動中思考（原作者：Donald A. Schön）。臺北市：遠流出版社。（原著出版年：1983）
- 陳木金（1992）。國民小學教師美育教學及其相關因素之研究（未出版碩士論文）。政治大學，臺北市，臺灣。
- 陳惠邦（1998）。教育行動研究。臺北市：師大書苑。
- 陳美玉（2004）。合作發展經驗教師專業實踐理論之研究。師大學報，49（1），123-138。
- 陳錦惠（2005）。教學歷程中教學美感經驗之研究——Dewey美感經驗的觀點（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市，臺灣。
- 陳伯璋（2005）。課程研究典範建構的新取向：論課程美學探究的必要性及其限制。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（報告編號：NSC NSC94-2413-H032-011），未出版。
- 陳伯璋、張盈堃（2007）。來自日常生活的教育學院：社區、課程與美學的探究。教育與社會研究，12，41-72。
- 連秋楠（2011）。國小社會學習領域教學歷程之個案研究（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，台北市，臺灣。
- 許楓萱（2010）。變色龍教師探尋之旅：一位高中教師實踐A/r/tography的敘說研究（未出版博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市，臺灣。
- 湯仁燕（1999）。論教師行動研究與學校本位革新，載於高強華主編，學校變遷與學校革新。台北市：國立台灣師範大學。
- 郭淑玲（2011）。創作之心——點與線的謳歌。臺北市：洪葉出版社。
- 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。
- 游光昭、林坤誼（2004）。國中生活科技學域標準導向之統整課程轉化研究。教育研究資訊。12（6），113-140。
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚（2010）。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。教科書研究，3（1），1-40。
- 曾榮華（2006）。一位國民小學校長課程領導實踐智慧之研究：以課程美學探究取向，教育批評法探究（未出版博士論文）。國立台中教育大學，臺中市，臺灣。
- 黃騰（2005）。從「角色」到「自我」——論教師改變的歷史困境與可能。教育研究集刊，51:4，89-116。
- 黃淑玲、黃嘉莉、楊洲松、楊深坑（2005）。從教師理論論各國教師專業管理機制。載於中華民國師範教育學會主編，教師的教育信念與專業標準（頁56-82）。臺北市：心理。
- 傅佩榮（譯）（2006）。創造的勇氣（原作者：R. May）。臺北市：立緒文化事業有限公司。
- 張素貞、顏寶月（2005）。探究大學與中小學專業夥伴攜手合作計畫之理念與實踐。教育科學期刊。5:2，95-107。
- 張素貞、顏寶月（2009）。大學與中小學教師專業夥伴攜手計畫理念與實踐之研究：以因應課程改革為例。教育研究與發展期刊。5:1。91-130。
- 張素貞、吳俊憲（2012）。大學與學校專業夥伴合作之個案研究--以專業學習社群為焦點。教育研究與發展期刊。8:1，1-30。



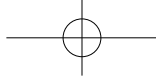
- 張新仁（2011）。台灣百年教師專業發展與評鑑之演變。載於中國教育學會（主編）百年教育的回顧——傳承與創新（201-256）。臺北市：學富。
- 楊俊鴻（2008）。課程間性之探究（未出版博士論文）。國立中正大學，臺北市，臺灣。
- 甄曉蘭（2004）。中小學教師的專業成長。載於中國教育學會、中華民國師範教育學會合編，教師專業成長問題研究。台北：學富文化。
- 歐用生（1996）。教師專業成長。臺北市：師大書苑。
- 歐用生（2008）。當教師與藝術相遇——藝術為基礎的教師專業發展。研習資訊，26:5，頁25-34。
- 歐用生、陳伯璋、周淑卿、范信賢（2009）。美學取向課程與教學之理論建構與應用期末報告。（報告編號：NAER-98-12-H-2-02-00-2-02）。新北市：國家教育研究院籌備處。
- 歐用生（2010）。課程研究新視野。臺北市：師大書苑。
- 潘慧玲、王麗雲等人（2004）。發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究。台北市：國立臺灣師範大學教育研究中心研究成果報告。
- 潘煊（2007）。種活藝術的種子～朱銘美學觀。臺北市：天下文化。
- 謝靜如、陳嫻修譯（2003）。藝術，其實是個動詞（原作者：Booth, E.）臺北市：布波出版社。
- 劉曉波（1989）。悲劇、審美、自由。台北：風雲時代。
- 劉千美（2001）。差異與實踐：當代藝術哲學研究。台北：立緒出版社。
- 劉祐彰（2007）。中小學教師進行課程行動研究的困境與省思。中等教育，56-8，頁22-35。
- 劉仲嚴（2010）。藝術本位研究方法論與方法的議題與前景。藝術教育研究，19,VI,1-24。
- 賴品儒（2005）。Maxine Greene美育思想之研究。臺灣師範大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 鐘啟泉譯（2012）。學校的挑戰：創建學習共同體（原作者：Manabu Sato）。上海：華東師範大學出版社。（原著出版年：2006）
- 蔡清田（2003）。課程改革實驗：以研究發展為根據的課程改革。臺北市：五南圖書。
- 魏惠娟（2006）。學習型組織的理念與實踐架構。人事月刊，42（3），18-32。
- 顧瑜君（2002）。實踐取向之教師專業成長——在職教師進修模式之變革解析。課程與教學季刊，5（4），1-18。
- 顧瑜君（2007）。夥伴關係課程發展歷程中專家角色之研究。當代教育研究。15:2，141-185。
- Apple, M.W. (1986). Teachers and texts. New York: Routledge.
- Allen, P. B. (1995). Art is a Way of Knowing: A Guide to Self-Knowledge and Spiritual Fulfillment through Creativity. Boston: Shambhala Publications.
- Aoki, Ted T., (2005). Teaching as Indwelling Between Two Curriculum Worlds. In Pinwe, W. & Irwin, R. L. Curriculum in a New Key. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alberta Education (2006). Effective Professional Development: What the Research Says. Alberta, Canada. In Praxis Group Inc.
- Alsop, J. (2006). Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Al-Hinai, A.M. (2007). The Interplay Between Culture, Teacher Professionalism and Teachers' Professional Development at Times of Change. In Townsend, T. & Bates, R. (Eds.) (2007). Handbook of Teacher Education. Netherlands: Springer.
- Barone, T. (2001). Science art and the predispositions of educational researchers. Educational Researchers, 30(7), 24-28.
- Barrell, B. R. C. (2003). Teaching as a form of artistic expression. Canada: Calgary. Delselig Enterprises LTD..
- Barone, T. & Eisner, E. W. (2006). Arts based educational research. In Judith L. G., Gregory, C. & Patricia B. E. (Eds.). Handbook of complementary methods in educational research (pp.95-106). New York: Routledge.



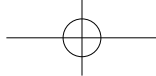
- Barone, T. (2008). How arts-based research can change minds. In M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.). *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice*. New York, NY: Routledge.
- Baker-Doyle, K. J. (2011). *The Networked Teacher: How new teachers build social networks for professional support*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cahnmann-Taylor, M. (2008). Arts-based research: Histories and new directions. In M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.). *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice*. New York, NY: Routledge.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Dewey, J. (1902/1990). The child and the curriculum. In Jackson, P. (Ed.), *The school and society and the child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dinham S. M. & Stritter, F.T.(1986). Research on Professional Education. In Witrock, M. (Ed.). (1986). *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: Macmillan.
- Doll, W. E. & Gough, N. (2000)(Eds.). *Curriculum Visions*. New York : Peter Lang.
- Diamond, C.T.P., Halen-Faber, C.V.(2005). Apple of change: Art-based methodology as a poetic and visual sixth sense. In C. Mitchell, S. Weber, K. Oreilly-Scanlon(Eds.). *Just who do we think we are?: Methodologies for autobiography and self-study in teaching*(pp.81-94). London: Routledge Falmer.
- Eisner, E. W. (1960). The school as an aesthetic community. *The Elementary School Journal*. Vol. 60(2). 85-87.
- Eisner, E. W. (Ed.). (1976). *The arts, human development and education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Eisner, E. W. (1978). What do children learn when they paint? *Art Education*, 31(3), 7.
- Eisner, E. W. (1984). Can educational research inform educational practice? *Phi Delta Kappan*, 65(7), 447-452.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1993). Forms of understanding and the future of educational research. *Educational Researcher*, 22(7), 5-11.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and Curriculum Reconsidered*. New York: Teachers College.
- Eisner, E. W. (2002a). *The educational imagination*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2002b). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2002c). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol.18. 375-385.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. New York: Routledge.
- Eisner, E. W. (2008). Art and Knowledge. In Cahnmann-Taylor, & Siegesmund(Eds.)*Handbook of the arts in qualitative research*(pp.3-12). California: Sage Publications.
- Elbaz,F.(1981). The Teacher's "Practical Knowledge" : Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*,11(1).
- Encyclopaedia Britannica(2013). The Arts. Retrived from <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/36405/the-arts>
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of Research on Teaching: Three Aspects. In *Handbook of Research on Teaching*. (3rd).
- Feiman-Nemser,S. & Remillard,J.(1996). Perspectives on learning to teach. In F.B. Murray(Eds.). *The Teacher Educator's Handbook*(pp.36-91). San Francisco: Jossey-Bass.



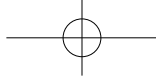
- Flinders, D. J. & Eisner, E. W. (2000). Educational criticism as a form of qualitative inquiry. In Stufflebeam, D. L., Madaus, D.L. & Kellaghan. (Eds.), *Evaluation Models : Viewpoint on education and human services evaluation* second edition. Kluwer Academic Publishers. MA : Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Finley, S. (2003). Art-based inquiry in QI: Seven years from crisis to guerrilla warfare. *Qualitative Inquiry*,9(2),281-296.
- Greene, M. (1975). Curriculum and consciousness. In W. Pinar(Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualisits*(295-298). Berkeley, CA: McCutchan.
- Greene, M. (2001). *Variations at a Blue Guitar*. New York: Teachers College Press.
- Grumet, M. (1978). Songs and situations. In G. Willis(Ed.), *Qualitative Evaluation*(274-315), Berkeley, CA: McCutchan.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in education: A pedagogy for Opposition*. Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Giroux,H.(1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London: Routledge.
- Goodson I. F. (1998). Life politics and the study of the teacher's life and work. In W. F. Pinar(Ed.), *Curriculum : Toward new identities*(pp.129-142). N. Y. : Garland.
- Gardner, H. (2004). *Changing minds*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gardner, H. (2011). *Truth, Beauty, and Goodness Reframed: Educating for the Virtues in the Twenty-First Century*. New York. NY: Basic Books.
- Hammerness, K. (2006). *Seeing through teachers' eyes: professional ideals and classroom practices*. New York. NY: Teachers College Press.
- Heidegger, M.(1926/1996). *Being and time*(J.Stambaugh, Trans.) New York: State University of New York Press.
- Huebner, D. E. (1999). *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*. Vikki Hillis(Ed.) NJ: Erlbaum.
- Hamilton, D., McWilliam, E. (2001). Ex-centric voices that frame research on teaching. In Richardson,V. (2001). *Handbook of research on teaching*. (4th Ed.) Washington D.C. : American Educational Reasearch Association. pp.17-47.
- Honan,E. (2007). Teachers Engaging in Research as Professional Development. In T. Townsend & R. Bates(2007). *Handbook of Teacher Education*. Netherlands: Springer.
- Hargreaves,A.(2000).Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, vol.6,2,pp.151-182.
- Hargreaves, A.(2005). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A & Goodson, I.(1996). Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In Goodson, I.&Hargreaves, A (Eds.). *Teachers' professional lives*(pp.1-27). Falmer Press.
- Irwin, R.L. (2003a). Towards an aesthetic of unfolding in/sights through curriculum. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(2),63-78.
- Irwin, R. L. (2003b). Curating the aesthetics of curriculum/ leadership and/or caring for how we perceive walking/guiding the course. A paper given at the university of Alberta, April 14, 2003 through the CPIn series.
- Irwin, R. L.& Cosson, A.d.(2004).*a/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Canada: Pacific Educational Press.



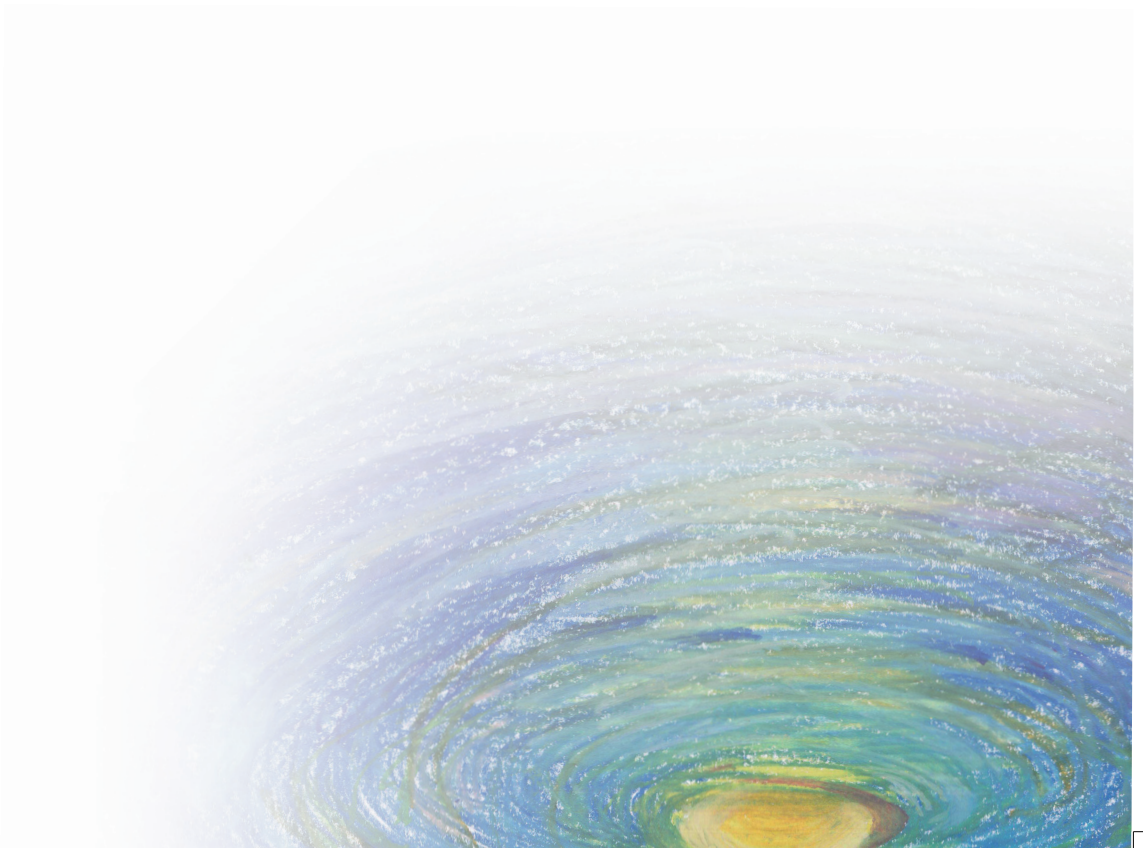
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. & Bickel, B.(2006). The rhizomatic relations of *a/r/tography*. *Studies in Art Education*,48(1), 70-88.
- Irwin, R. L.(2008). *Communities of A/r/tography Practice*. In S. Springgay, R. L. Irwin, C. leggo, & P. Gouzouasis(Eds.). *Being with A/r/tography*.(pp.71-80). Netherlands: Sense Publishers.
- Irwin, R. L., Bickel, B., Triggs, V., Springgay, S., Beer, R., Grauer, K., Xiong, G., & Sameshima, P. (2009). *The City of Richgate: A/R/Tographic cartography as public pedagogy*. *International Journal of Art and Design Education*, 28(1), 61-70.
- Irwin, R. L. (2012). *Becoming Pedagogical through A/R/Tograpgy*(pp.53-64). Paper presented at Conference of Exploration and Construction of Aesthetic Experience: A/R/T Based Educational Research in Taipei, Taiwan.
- Johnson, C. E.(1974). Competency Based and Traditional Education Practices Compared. *Journal of Teacher Education*. Vol.25. No.4: Winter.
- Kristeva, J.(1996/2000). *The Sense and Non-Sense of Revolt. (Sens et non-sens de la revolte)* Trans. Jeanine Herman. New York: Columbia University Press, 2000.
- Knowles, J. G. & Cole, A. L. (2008). *Handbook of the ARTS in Qualitative Research*. California: Sage.
- Lanier, E.L. & Little, J.W.(1986). Research on Teacher Education. In Wittrock, M. (Ed.). (1986). *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: Macmillan.
- Leggo, C. (2004). *The curriculum of joy: Six poetic ruminations*. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*,2(2),27-42.
- Leavy, P. (2009). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. New York: Guilford Press.
- Lymburner, J. (2004). *Interwoven Threads: Theory, practice, and research coming together*. In R. L. Irwin & A. d. Cosson (Eds.). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 75-90). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Maslow, A. H. (1982). *Toward a psychology of being*. (2nd ed) New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Mckernan, J.(1991), *Curriculum Action Research: A handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. N. Y.: St. Martin's Press.
- McLaughlin T. (1999). *Beyond the reflective practitioner*. *Educational Philosophy and Theory*,Vol. 31 , no.1.
- Mitchell, C. & Weber, S. (2006). *Picture This! Class Line-ups, Vernacular Portraits and Lasting Impressions of School*. In J. Prosser (Ed.). *Images-based research: A sourcebook for qualitative researchers* (pp. 197-213). London. Bristol, PA: Falmer Press.
- Macdonald, E., & Shirley, D. (2009). *Mindful Teacher*. NY: Teachers College Press.
- Moore, A. (2007). *Understanding the social self: The role and importance of reflexivity in schoolteachers' professional learning*. In T. Townsend & R. Bates,(Eds.), *Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. Netherlands: Springer.
- Mazza, K. (1982). *Reconceptual Inquiry as an Alternative Mode of Curriculum Theory and Practice: A Critical Study*. *The Journal of Curriculum Theorizing*. 4:2, 42.
- Nichols, B. (2001). *Introduction to Documentary*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). *Conceptualizing Teacher Professional Learning*. *Review of Educational Research*. 81(3),376-407.
- Pike, M. A. (2004). *Aesthetic Teaching*. *Journal of Aesthetic Education*, Vol.38, No.2. Summer. 21-37.

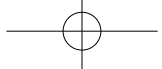


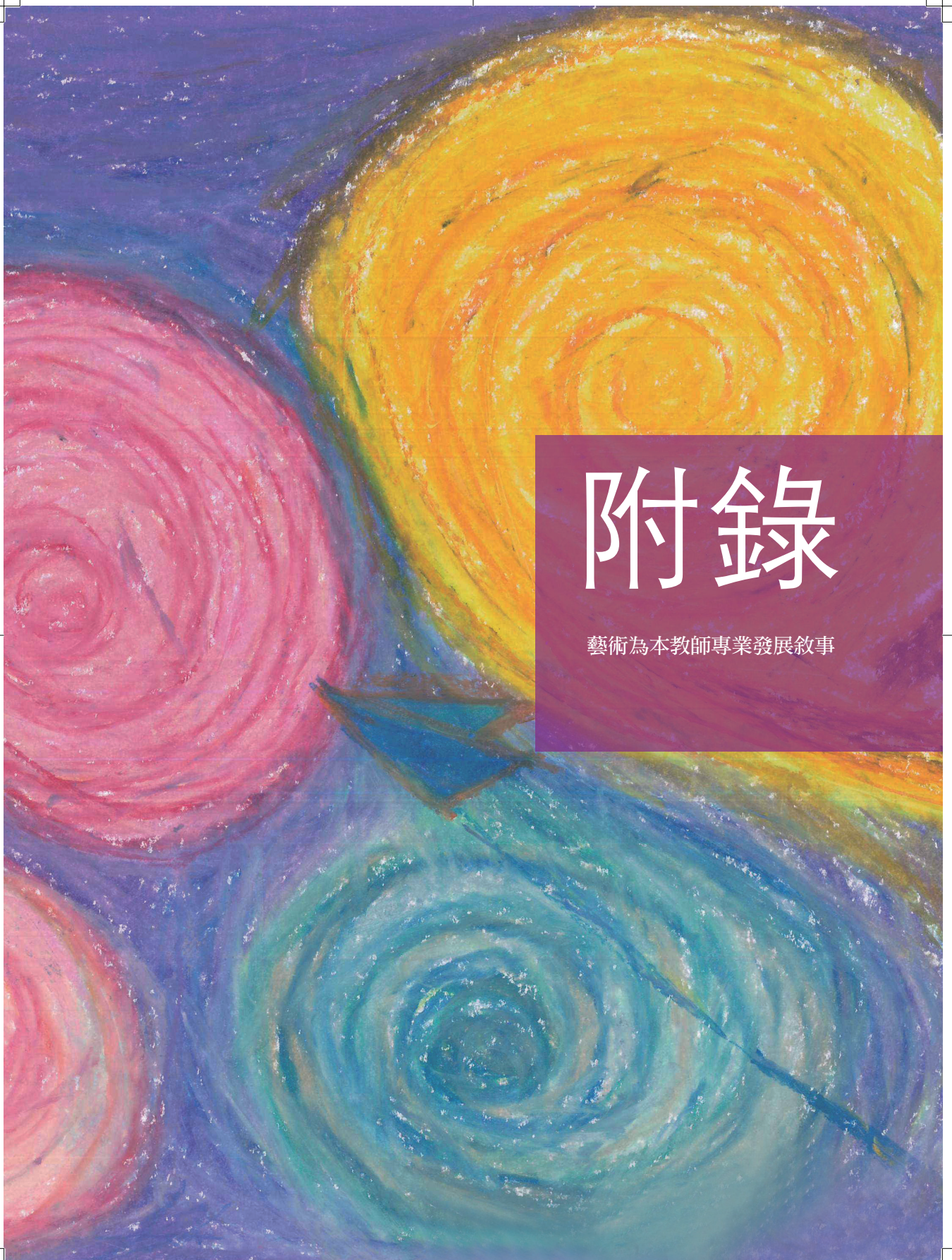
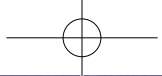
- Pinar, W. (1998)(Ed.). *Curriculum: Toward New Identities*. New York: Garland Publishing.
- Pinar, W. F. (2004). Foreword. In Irwin, R. L. & de Cosson, A. (Eds.). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 9-26). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Pinar, W. F., & Grumet, M. R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Debuque, IA: Kendall/ Hunt.
- Pinar, W. F., & Grumet, Madeleine, R. (2005). *Toward a poor curriculum*. N.Y.: Educator's International Press.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (Eds.)(1995). *UnderstandingCurriculum*. NY: Peter Lang Publishing, Inc.
- 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.
- Rabiger, M. (1987). *Directing the documentary*. Boston: Focal Press.
- Richardson, V.(Ed.) (2001). *Handbook of research on teaching*. (4th Ed.) Washington D.C. : American Educational Research Association.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). *Teacher Change*. In V. Richardson(Ed.) (2001). *Handbook of research on teaching* (4th Ed.)(pp.905-944). Washington D.C. : American Educational Research Association.
- Riley-Taylor, E. (2010). *Reconceiving Ecology: Diversity, Language, and Horizons of the Possible*. (pp.286-298). In Erik Male(Ed.) *Curriculum Studies Handbook —The Next Moment*. New York: Routledge.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Spark & Loucks-Horsley(1990). *Models of Staff Development*. In W.R. Houston(Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York : Macmillian.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L. S.(1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform*. Harvard Educational Review, 57(1),1-22.
- Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R.L., Gouzouasis, P., & Grauer, K.(2006). *Arts-basededucational research dissertations: reviewing the practices of new scholars*.*Canadian Journal of Education*29, 4 (2006): 1223 1270.
- Springgay, S.(2004). *Body as Fragment: Art-Making, Researching, and Teaching as a Boundary Shift*. In Irwin, R. L. & de Cosson, A. (Eds.). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 60-74). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Schratz, M. &Steiner-Löffler, U. (2006). *Pupils using photographs in school self-evaluation*. In J. Prosser (Ed.). *Images-based research: A sourcebook for qualitative researchers* (pp. 235-251). London. Bristol, PA: Falmer Press.
- Springgay, S. (2008). *An ethics of embodiment*. In S. Springgay, R. L. Irwin, C. leggo, & P. Gouzouasis(Eds.). *Being with A/r/tography*.(pp.153-166). Netherlands: Sense Publishers.
- Springgay, S. & Freedman, D. (2010) *Sleeping with Cake and Other Touchable Encounters: Performing a Bodied Curriculum*. In E. Malewski (Ed.) *Curriculum Studies Handbook: The Next Moment*. . New York: Routledge.
- Stone, L. (1992). *Philosophy, meaning constructs, and teacher theorizing*. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon(Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp.19-34). New York: State University of New York Press.
- Sullivan, G. (2006). *Research acts in art practice*. *Studies in art education: a journal of issues and research*, 48(1), 19-35.



- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, California, CA: Sage Publications.
- UNESCO(1966).Recommendation Concerning The Status of Teachers. Retrieved on 2009/12/05 from http://www.nbpts.org/the_standards/the_five_core_propositio
- Vallance, E. (1977). The landscape of the "Great Plains Experience" : An application of curriculum criticism. *Curriculum Inquiry*, 7(2), 87-105.
- Vallance, E. (1991). *Aesthetic inquiry: Art criticism*. In E.C. Short(Ed.) *Forms of curriculum inquiry*. New York: State University of New York Press.
- Van Halen-Faber, C. & Diamond, C. T. P. (2002). Depths of (un) knowing: Art-based spinning and weaving. *Curriculum Inquiry*, 32(3), 251-266.
- Wittrock, M. (Ed.). (1986). *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: Macmillan.

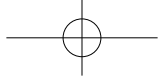






附錄

藝術為本教師專業發展敘事



社區影像記錄的課程實踐與省思

屏東縣佳冬鄉塹子國小 溫昇泓老師

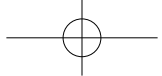
一、緣起

藝術喚起人類共同的感情，並增進個人與人類共同幸福，因此在藝術的世界，只有果敢地不斷奮鬥，才能獲得勝利。(Anton Chekhov 1860-1904)

我所服務的學校位於屏東縣沿海地區，居民多以養殖魚業及近海捕撈魚業為主，過去因為養殖魚業而超抽地下水，故而造成嚴重的地層下陷，也因為這樣的特殊地理景象，使得我所服務的學校有「全國最低小學」的稱號。「產業發展」及「環境保護」一直是社區兩大矛盾的相對議題，居民與政府一直為尋求最佳平衡點而爭論不休。學校身為教育單位，除了須擔負起教育學童及民眾的「環境保護」的任務之外，更需顧及社區民眾的產業文化發展與和諧。雖然，過去學校有發展關於在地性的環境保護課程，但其觀點大多採行政機關與專家學者的立場來談「養殖漁業」對「地層下陷」的影響與「環境的破壞」，這樣的結果除了造成對立之外，並沒有對社區居民的觀念造成太大的轉變。

於是，從民國 96 年起我便開始拿起攝影機走入社區，了解、探訪、記錄社區的文化及產業，並將其彙編製作成地方的文化教材，以各種教學活動類型融入於課程之中，希望透過此方式，讓孩子了解自己家鄉的發展過程及文化背景，激發、凝聚孩子對家鄉的認同感及愛鄉愛土的情懷，故而反思為永續在自己的家鄉經營發展，便必須更加愛護自己週遭的環境，擔負起「環境保護」的責任，「自己的家園自己愛；自己的家鄉自己保」，唯有如此才能共創社區、學校、環境三贏之局面。

然而，民國 98 年 8 月 8 日發生了八八水災，本區所屬之林邊溪流域因為莫拉克颱風所夾帶的豪雨而造成潰堤，造成了林邊溪流域附近的鄉鎮的水患，水深高達一層樓的高度，社區居民的生命、財產均遭受到極大的損失，我所服務的學校也受到水災的波及，多年累積的資料大多被大水沖毀，政府、各界善心人士與慈善團體在接獲消息後，第一時間投入救災的行列。我認為，有其必要為此事留下相關記錄，於是便拾起手邊現有的器材，為這次的災害留下影音記錄，其中包括災後的重建及復原工作。

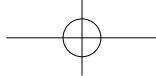


在重建與復原的工作告一段落之後，我便開始走入社區，進行訪談與記錄的工作，並將此製成記錄片一共三部曲，藉由村莊中的三位受災居民的訪談記錄所攝錄而成的記錄片，呼籲居民環境保護的重要性，並將其融入自然、社會、綜合與藝文等課程，發展成相關防災教育的課程，並透過創意偶戲的演出將這樣的環境保育觀念推廣至社區各個角落。

二、記錄片三部曲融入課程之發展歷程

一開始，我透過既有的布袋戲教學活動，結合八八水災的重建及訪談記錄片，發展的「創意偶戲」目的在於呈現在地的文化與故事，從劇本故事的撰寫、偶戲人物的造型衣服都以彰顯在地性作為基本的訴求，並將搜集、記錄當地的歷史、文化及地方產業的發展彙整編製成為教材，透過課程或偶戲的演出呈現。隨後，我們組成教師團隊，以踏訪、深耕、記錄的方式深入社區進行產業及環境的記錄，成為重要的文獻、影像素材。過程中除了能精進教師的能力，激發學生的愛鄉愛土情懷之外，還能藉由活動的執行拉近社區及學校間的距離，凝聚起社區民眾永續經營與發展的共識，這將是一場結合歷史、文化、知性及環境保護的尋根記錄之旅。





(一) 運用跨域 SAS（社會 / 藝術 / 科學）教學模式將記錄片三部曲融入課程

課程發展中教師必須扮演多重的身分，必須是課程研發者、課程執行者、影片記錄者、藝術工作者、文化推動者、行動研究者、議題引導者、環境保護者與實踐者，也因為多重的身分反而讓跨域融合的理念能更加完整實踐，以下將就本校課程發展的案例，以五、六年級偶戲社社團學生 25 人，並配合其藝術與人文課程之發展歷程進行說明。為將所記錄、拍攝的記錄片融入課程之中，發展學校的特色課程並達成所期望的目標，將採取跨域 SAS（社會 / 藝術 / 科學）之課程統整模式（洪詠善，2012），主要理論基礎來自全球公民美學素養，以及美國教育哲學家 Maxine Greene 關於美感教育的理念。

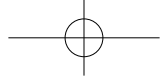
(二) 發展跨界 SAS（社會 / 藝術 / 科學）教學策略

在 SAS 的教學模式發展學校的美感教育中以 Lincoln Center 的「想像力學習」計畫的九種能力發展為藍本，透過課程的分析與探討進而發展其美感教育課程，美國紐約林肯中心（Lincoln Center）於 2005 年推出「想像力學習」計畫，計畫中最重要的是在培養學生的三層次的九種能力（Holzer，2007:5）。

這三層次九種能力分別如下表所示：



圖一「想像力學習計畫」九種能力發展圖

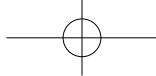


「想像力學習」計畫中認為，第一層次須培養學生「深層注視」、「身體體驗」、「質問」這三種能力，而在這一層次之中，學生必須能夠以各種表徵形式或畫或說或演，產生「心像圖」。而到了第二層次的發展，學生的發展應包含了「多向連結」、「辨識型態」、「移情」等能力，而在此層次中探索心像圖中各種形態與關係，其中包含自己與他人的經驗關連等。到了第三層次期發展的能力包含有「創造意義」、「採取行動」、「反思評價」三種能力，以下我將就「想像力學習」計畫三層次的九種能力，就本校（屏東縣塹子國小）的課程發展為例，用學生的角度切入分作說明。

1、第一層次，「深層注視」、「身體體驗」、「質問」：

透過教師所拍攝的記錄片教材與課程的引導，讓學生重新去凝聚焦點，將生活周遭的環境，及生活經驗（八八水災）再次審視並加以注視，並在記錄片的引導下，對記錄片中所呈現的畫面與訪談內容加以省思，而引發其深層注視的能力。另外，由於學生因為多有八八水災與養殖魚塢的親生體驗，觀看記錄片時大多都會被引發「身體體驗」的能力，而教師再以情境劇的方式引導學生做肢體的動作，更能激發此一能力。最後再經由討論記錄片的內容，以問答的方式引導學生關懷環境的議題，並引發其「質問」能力進而產生出自己的心像圖。

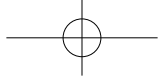




2、第二層次，「多向連結」、「辨識型態」、「移情」：

在此一階段教師期望透過 SAS 的課程發展，讓學生可以透過課程實施進入到 Lincoln Center 「想像力計畫」的第二層次，發展的方式則透過「創意偶戲」的課程發展，來引發學生的「多向連結」、「辨識型態」、「移情」三種能力，並在此層次中探索心像圖中各種形態與關係，因為「創意偶戲」的教學本身就必須進行「多向連結」，其中包括記錄片的觀賞、劇本的引導、口白的練習、肢體的表演、手語的練習等，這些教學活動都可以培養學生發展「多向連結」的能力；另外，在學生的「辨識型態」能力發展方面，「創意偶戲」的教學原本就結合了多種型態的藝術表現如：紙影戲、歌舞劇、大頭偶、手語等，故教師在教學的過程中便可以教導學生辨識各種的藝術表現形式，並在教學過程培養學生「辨識型態」的能力；而在「移情」能力的發展上，透過偶戲的教學、排練與成果展演讓學生進行角色扮演，讓學生體驗劇中的角色身分，發展出「移情」能力並產生出愛護鄉土、關愛自然環境的精神。





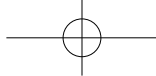
附錄

165

3、第三層次，「創造意義」、「採取行動」、「反思評價」：

教師透過創意偶戲的教學，包括記錄片的觀賞、劇本的產出、展演與排練等過程，讓學生能引發出「創造意義」的能力，由於學生大多全程參與活動，並歷經活動由無到有的過程，此一過程便是利用偶戲展演「創造意義」的過程，在學生全程參與的過程中，教師期望學生能經由此活動的參與，培養出「創造意義」的能力。另外，再透過課程的進行將環境保護的觀念內化，而產生「採取行動」的能力，這樣的行動是具體而有效的，如：看見水龍頭沒關好會主動關好、洗手時開小水、見到垃圾會拾起等，愛護環境的具體行為，而在「反思評價」的能力方面，期待能透過這樣的課程活動讓學生能反思自己的行為，如自家為了養殖而超抽地下水，這樣的行為是否有檢討的空間？有沒有兩全其美的方法？更期望學生能透過上述九種能力的發展，進而轉化成行動力，就像影片中的水泥匠——周金明先生一樣，以自己的方式與力量改變自己周遭的環境。





三、拍攝記錄片過程中的發現與成長

佛家有一句話：「煩惱及菩提」，在發展與實踐本課程活動時，格外有這樣的感受，因為本校所處之區域，長期以來一直面臨到產業發展與環境保護的相對立問題，而學校方面也一直難以施力。然八八水災的發生，雖是造成本校與社區財產的嚴重損失，卻也提供了本校發展此相關課程的一個「支點」，我利用了此次的機會深入災區記錄、拍攝災後產業重建的記錄片，並發展成跨界 SAS 的課程時，水災的共同經驗變成了連結社區與學校之間的橋樑，也由於彼此都有過這樣的經驗，所以在拍攝記錄片時發現到透過這樣的連結，反而讓社區的民眾更能體認到環境保護的重要性，也讓原本看似對立的兩個議題有了共通性，如在記錄片首部曲——《水泥匠的心聲》中的受訪者周金明先生就在記錄片裡呼籲：「希望大家能重視環保的議題，別讓災害再次發生。」；而在第二部及的三部曲中的受訪民眾，也均提到災害的可怕及應該重視環境保護的觀點，顯示這次的天災的確讓社區居民開始省思，如何在「產業發展」與「環境保護」的議題中找到平衡點進而永續發展。

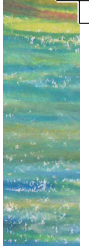
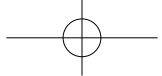
此外，由於本課程發展我本身必須扮演多重的身分，既是課程研發者、課程執行者、影片記錄者、藝術工作者、文化推動者、行動研究者、議題引導者，更是環境保護者與實踐者，這樣的多重身分反而更能實踐跨域融合的理念，並就近觀察記錄與完整呈現，而我也在此次的課程發展過程中得到許多的啟發與省思，我將其敘述如下：

(一) 記錄片的拍攝技術門檻高，技術層面不易傳承

本課程發展活動是以社區記錄片的訪談記錄為核心，進而發展融入到課程層面，發展一系列的教學活動與課程，然拍攝、錄製記錄片本身需要一定的設備、器材與技術，並非每一位實務現場的教師均可以上手操作的，由於本身具藝文的相關背景，且對攝影、影片剪輯、後製及電腦操作有相當的了解與認識，故而在技巧層面尚能克服，但我也發現這樣的課程經驗在推廣上與經驗的傳承上有其難度，也容易造成參予活動的教師不小的壓力。

(二) 訪談拍攝時間長、後製時間久，參與教師需要具較大熱誠

記錄片的訪談與記錄，本身就是需要持續不斷的踏訪與記錄，不但需要常常走入社區，更要長時間的訪談與攝影，這樣的工作需要相當的熱誠方能勝任，然本校目前的課程發展，仍屬於幾位教師自發性投入心力犧牲課餘時間所完成之課程活動，尚未走入全面性的推動階段，未來我將規劃



入學校的教師進修活動結合教師專業社群，除了可以發展成為校內的特色課程更能提高教師的專業知能。

（三）課程的實施屬實驗性質，期望未來能有擴大參與

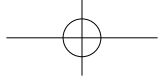
本課程目前為止，仍屬於個別性的實驗實施階段，也就是挑選本校六年級兩個的班級實施跨域 SAS 課程並進行行動研究，尚未進入全校性的課程實施階段，也未達到所期待全面性改變與傳承的目標，若想要達到這樣的理念與目標，唯有將本課程納入學校特色課程之中，激發教師的熱誠，引領全校教師參與並投入課程的發展之中，而能激起蝴蝶效應擴大影響與參與的層面，而要如何激發教師的熱誠，擴大成員的參與首要之務我認為，應該要設法將本課程活動的發展簡化，以更簡便的方式降低技術門檻，以更簡單的方式建立課程發展模組，如此發能吸引更多的教師參與跨域 SAS 課程發展活動，進而產生更大的教育成效，此目標將是下一階段所應專注與投入的重點。

（四）以產業文化地圖的型態延續記錄片的動能

基於以上文所述，目前我將本校歷年以來所拍攝錄製的記錄片，整合繪製成本校的「影像文化地圖」；「影像文化地圖」係我在參與「教師影像工作坊」時指導教授南藝大曾吉賢老師所提出的概念，係指社區或個人開始累積社區的影像資源，有計劃的逐步記錄地方發展過程、凝聚社區觀點，甚而利用記錄片為自己或社區發聲。而我便依其理念，運用非線性的方式將記錄片彙整於網路之上，使用者可以透過點選的方式，輕易地觀賞、使用本校的記錄片，除可以了解學校與社區的發展進程之外，更可以將這些記錄片活用於教學方面，輕易地融入各項課程活動之中，期待透過這樣整合能擴大參與的層面，讓改變的動能得以延續下去。

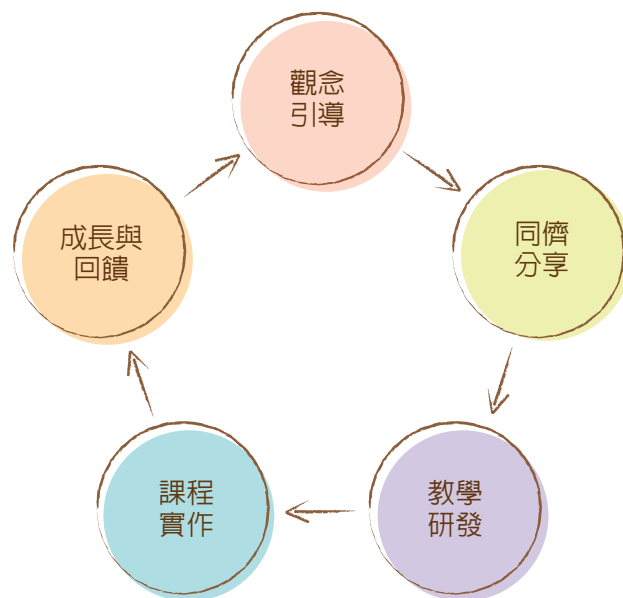
（五）透過實務經驗的分享，激發教師的熱誠

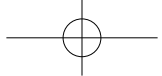
有了以上的省思之後，接下來打算將由「觀念」著手，並利用教師修的時間，透過「分享」的方式來激發教師的熱誠與動力，最後再導以「實作」成立教師學習社群激盪討論，讓教師將內在的想法具體化，形成課程並實施於教學的實務現場，讓學生的實質成長將成為教師繼續投入教學與成長的原動力。



透過這樣的「觀念引導」——「同儕分享」——「教學研發」——「課程實作」——「成長與回饋」的循環模式，我認為可以引導教師進行內化、轉化進而自我成長並實施於藝文的課程之上，在理想的狀態下，這樣的活動將是一場透過研習、實作、分享進行自我實現與成長的歷程，而也是未來將要努力的目標。

其實，教育工作的推展往往是沉默而且孤寂的，它常需要我們的默默耕耘與努力，而本案例所運用的跨界 SAS 教學模式用在發展學校的美感教育上，或許可以做為我們身為教育工作者的一種實踐的課程發展模式，然其中最重要的精神除了在於打破領域的疆界之外，更重要的是它也突破教師的身分藩籬，讓教師走出學術的象牙塔，捲起袖口走入社區，成為教育與文化的實踐者。或許我們的付出在短時間內看不出立竿見影的變化，但我相信，這樣的實踐行動確實已經默默地產生改變的力量，種子也正悄悄地發芽茁壯，只要我們能持續堅持信念，任重而道遠的向前邁進，相信一定會嚐到甜美、豐碩的果實。





四、我拍故我在

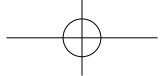
一開始拍攝社區的產業記錄片只是個人的一個純粹的發想而已，主要的目的是希望透過記錄片的拍攝來記錄此區域的產業發展與環境變化，我將 SAS 課程發展模式與記錄片，結合自己藝文領域的專長及背景融入課程發展出相關的課程活動，將課程的廣度及深度都拉大，讓自己所期待的影響與效益得以發揮，於是便開始展開了這樣的實驗性課程。

在記錄片與課程發展過程中，其背後的發想只是「想為這的社區與學校做些甚麼」…一連串的課程發展與實驗，過程中與記錄片導演、國教院研究員、教師夥伴們彼此相互激盪與學習，同時，也讓我覺知到自己是教師 / 藝術家 / 研究者…。我帶著攝影機走入社區、影響社區、教育社區，讓自己與社區居民有機會重新思索自己與環境的關聯性，在互動與對談、記錄的過程中，去省思、重新建立與探索心像圖，給予自己與社區產業創造不同的意義的機會。

在課程的發展與實驗過程中，我發現到自己的多重身分，我必須是課程研發者、課程執行者、影片記錄者、藝術工作者、文化推動者、行動研究者、議題引導者，更是環境保護者與實踐者，剛開始覺得自己好忙，但後來漸漸地我發現到，自己這樣的多重身分反而更能實踐跨域融合的理念。畢竟，這樣的跨域的課程合最重要的是能否實踐其課程背後的精神與目的，所以這樣的多重角色其實有助於我時時將課程的發展拉回核心。

本課程活動執行期間約一年，除對當地的產業、環境及文化進行深度的探訪、記錄之外，更納入「產業文化地圖」的概念，透過拍攝記錄片的方式，將社區的文化以「點」連接成「線」，再以「線」擴展成「面」像是畫一個圓一樣，透過這樣的方式來凝聚並喚醒社區居民對環境保護意識。

在跨界 SAS 的課程發展與教學之成效在學生方面，在去年度做影音記錄片的同時便獲多家媒體如：大愛電視台、公共電視、教育廣播電台、台灣時報、自由時報、國語日報等採訪與報導，而在結合偶戲的美感教育部分，更獲邀至公共電視、屏東縣文化處、大愛電視台等，多家電視台的展演與採訪，足可知跨界 SAS 教學模式的發展正以「點」連接成「線」，再以「線」擴展成「面」的方式不斷的在拓展其具體行動的力量。

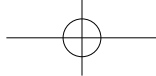


此外，在學生美感教育方面更透過課程的實施而有顯著的改變，如在訪談教師的過程中便有班級導師提到：「…學生變得較懂是能照顧其他的人。」；「小樺（化名）本來很害羞不敢上台的，現在大方多了。」；「學生說自己以後不要再養魚抽地下水了…」；「我看到阿明叔的家（水災記錄牆）會想起八八水災，我們以後不要再抽地下水了…」；「我們班的小朋友想像力很豐富。」等，可知學生確實透過這樣的課程發展活動有了具體的成長。

在透過影像記錄與訪談分析進行跨界 SAS 的課程發展與教學之成效方面，雖然社區居民的改變，雖然不像學生那樣顯著，但在面對環境問題的態度上則變得較為溫和；畢竟，此區域的養殖漁業與地層下陷的問題，並非一朝一夕所產生的，本研究透過記錄片的方式來記錄社區的產業文化與探討其環境的問題，其目的並不在於期待問題能得到立即性的解決，而是期望採取另一種「非對立」的模式來引發社區居民共同來面對自己環境與生存的問題。

這樣的課程發展與實驗的過程中，我漸漸體悟到「教學相長」這句話的道理；一般大多數人的觀念常會認為，自己的「學習」在學校畢業後投入職場後就停止了，特別是在教師的職場裡特別明顯，因為教師的工作性質與職場環境都相對單純，久而久之歲月耗掉了熱忱也磨掉了理想，「照表操課」的生活模式不但是學生的校園學習寫照，更是老師的教學生涯縮影，說穿了把一個禮拜的課表列出來，乘上 25 年就等於許多教師的教學生涯。讓我們靜下心來思索一下，這真的是我們要的教學生涯嗎？當初還沒投入教師工作前，自己心中所期許自己的是要當一個怎麼樣的老師呢？

在這樣的自省過程中，我發現到唯有不斷的自我精進、學習，方能讓自己永遠保有那份教師的熱誠與初心，在記錄片與課程發展過程中，其背後的發想只是「想為這的社區與學校做些甚麼」，在這樣的驅力底下，我運用自己的專長（藝術）拾起手邊可用的工具（攝影機），開始了這一連串的課程發展與實驗，過程中與記錄片導演、國教院研究員、教師夥伴們彼此相互激盪與學習，同時，也讓我覺知到自己是教師 / 藝術家 / 研究者，如尼采（Nietzsche）曾說過：「所謂的真理，只是不同角度解釋而已。」，藝術與其他學科領域最大的不同之處也在於此，它是一個多元、多面向的一個全面性整體展現，歡營各種不同角度的詮釋，猶如在桌上擺一顆水果，讓 5 個不同的人在不同的角度來畫這顆水果，就會畫出 5 種不一樣的水果。在這樣的特性下，讓我們可以利用它來融入並結合各領域，但其中必須要有一個關鍵人物就是「老師」。他必須站這個「課程發展」的圓心的中央，以多元的課程樣貌滿足不同需求的人們或學生，就像一個



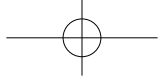
優秀的老師即使只是拿著一片樹葉或一朵花，就能上一堂精彩的藝文課；（舉例來說，從葉子的顏色就可以引導學生觀察光跟影，透過光影就能呈現出不同的「綠色」，葉子上的葉脈則可以讓學生學習到透過線條的不同排列，可以呈現出不同的感覺，而葉子與葉子所摩擦出來的聲音也可以引發出人們內心處同的感受，如：下雨時葉子的聲音、刮風時葉子的聲音等，或者可以從葉子的角度來擬人、擬物表演、展現、說出它的感受，還可以利用葉子當作素材來進行作品的創作…等等，各種多元豐富的藝文教學），亦或以一個完整的融入性課程達成與預設的各項教學目標。像這樣的教與學是一種完整且全面的學習，如此，才能將講台無限延伸，讓課程成為教師手上的工具，將影響擴大、讓夢想成真。

伍、透過記錄片的自我探索與專業成長

其實，我認為運用跨界 SAS 教學模式與走入社區拍攝記錄片只是一種手法、一種方式，但絕對不是目的，正如本文一開始所引用的俄國著名小說家 Anton Chekhov 所言：「藝術喚起人類共同的感情，並增進個人與人類共同幸福，在同一感情下結合他們，並增進個人和人類的共同幸福，因此在藝術的世界，只有果敢地不斷奮鬥，才能獲得勝利。」因為「藝術」的本身就具備著多元且各自表述的特性；而我正是想運用這樣的特性，擴大藝文所能發展與涵蓋的範圍，針對問題進而，發現、認識、釐清、策略、實踐教育工作，以追求心中的理想境界。

故而，我我帶著攝影機走入社區、影響社區、教育社區，讓自己與社區居民有機會重新思索自己與環境的關聯性，在互動與對談、記錄的過程中，去省思、重新建立與探索心像圖，給予自己與社區產業創造不同的意義的機會。一如 Greene 的核心思想，透過具體的課程發展與行動來讓民眾的意識覺醒，並激起更多的社會想像與行動，而本研究就是期待能在這樣的氛圍醞下釀更多人漸漸湧起「採取行動」的力量，並自我「反思評價」，進而揚起「改變」的行動力。

其實，「教」與「學」本來就是一體的兩面，也本該是一件快樂的事，能將我們所知的事分享或影響給身邊的人是相當難能可貴的，倘若我們只將「教師」當作一份工作，每天等著發薪、放假、退休，那所謂的教育生涯將毫無樂趣、倍極辛苦；相反地，如果我們能將教學當作是件快樂的事，猶如遊戲一般，把教室當作我們的實驗場域，我們的教學生涯將會變的充滿樂趣，相對的孩子也會因著我們的熱誠而獲得更多。



而我也就是本著這樣的思維與理念，運用了記錄片這樣的媒介來實踐、連結、記錄、整合了「教」與「學」以及「學生」、「教師」及「家長」更廣泛的探討學校與社區的關係，它像是一個「介質」，在不同的元素中找到了一個公約數，在記錄片的拍攝、課程的發展、實施的過程之中，參予的人、事、物都產生的改變，我運用此方式走入社區、影響社區、教育社區，讓社區居民有機會重新思索自己與環境的關聯性，在互動與對談、記錄的過程中，去省思、重新建立與探索心像圖，進而再去激發居民「創造意義」的能力，讓自己能給予自己的產業創造不同的意義，在這樣的氛圍醞釀下漸漸湧起「採取行動」的力量，並自我「反思評價」，最後揚起改變的「行動」力。

而在教師方面，透過記錄片的拍攝融入 SAS 課程的發展雖然仍處於實驗性質階段，尚未全面性的實施於本校，但其過程卻也提供了我相當多的啟發與意義如：

（一）寫下社區文史記錄

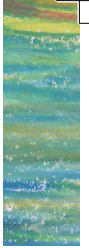
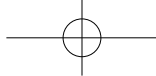
本次記錄片的記錄與拍攝期間，恰逢本校與社區面臨八八水災的歷史事件，故記錄片的拍攝正好為本校與社區寫下重要的影音記錄及歷史畫面。

（二）激發環境保護的共識

過去，本區域經常為了產業發展與環境保護的兩大議題，無法取得共識及平衡點而爭論不休，本次的記錄片拍攝正好提供了一個彼此間溝通協調的重要管道，學校單位不再只是堅持自己的立場將地層下陷的過錯歸諸於養殖漁業，而是採用不同的方式來讓社區居民敘述，讓議題有了不同的詮釋角度與空間，雖然居民均從不同的角度與立場出發，但最後仍然都有了愛護家園、環境保護的具體共識，並在記錄片中陳述，可見彼此立場其實都是一致的，當社區與學校捨棄了既定的成見之後，其實也為彼此找到了一條可以一起走的路。

（三）發展出創意特色課程

透過記錄片的採訪、錄製與拍攝，除了記錄了當地的產業、文化及歷史記錄外，己者也在過程之中發現了許多來自社區的感人故事，我將這些故事編入偶戲，融入課程並進行表演，除了可以讓孩子認識、學習到傳統的偶戲之外，我更加入了許多創意的元素，除了戲偶完全由孩子自製之外連戲台、道具、背景也都出自於孩子本身，課程活動過程中也同時發展出了一齣在地化的創意偶戲。這樣的偶戲表演不但創意十足，還將在地的故事與所要宣導的觀念藉由偶戲帶到社區與其他各地，也成為了學校的創意特色課程。



（四）記錄社區的產業發展

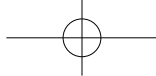
本次記錄片的拍攝除了記錄了八八水災的災後重建及探討環境議題外，另外也記錄了當地重要的產業文化，除了珍貴的魚苗繁殖及養殖漁業外，還記錄了魚苗養殖之最重要的魚苗食材原料—浮游生物的培育，這些記錄影片都是相當珍貴的第一手資料，有助於孩子對當地產業的了解與認識，也是學校的特色課程之一。

（五）增進自我專業知能

在這次的記錄片拍攝活動及課程發展的過程之中，為了要拍攝記錄片及發展課程，必須提升自己的記錄片拍攝及後製的能力之外，更要學習偶戲的製作、操作以及各類專業知識，對我而言是一種精進也是一種成長，未來更打算成立教師的學習社群，將本次的經驗透過分享的方式激發起教師更多的熱誠與能量，將這樣的影響與能量不斷地擴散出去。

然而，欲達到這樣理想目標，我認為必須從籌組教師團隊做起，因為一個人的力量有限，唯有團隊力量方能擴大影響，讓火炬能傳承下去；然而所有的團體都是由人所組成的，因此想要讓整個教師團隊得以順利運行，進而發揮其力量，我認為要從「凝聚共識」做起，由「心」出發轉換到組織的「精神」與發展，再透過各種非正式的聚會與議題討論的方式尋求解決問題的策略，最後再尋求資源執行策略，這樣「個人經驗」——「凝聚共識」——「籌組團隊」——「擬訂策略」——「尋求改變」——「同儕分享」——「自我成長」的循環模式，定可以達到協助現場教師自我成長提升教學成效之目標，並不斷擴充人力資源納入新血，使得動能不斷地影響擴散出去。

其實，在這片土地上耕耘的這些日子以來，深深的體認到教學工作的重點並不在於執實了多少偉大的功績，亦或者獲得了多少獎杯，我們快樂的泉源不在於個人本身，而是在全體的成長，這樣的感覺就如同我們中華隊在經典賽的表現一樣，只要努力了、付出了、盡力了無論成敗，那份感動都是真實的，那份收穫也都會是甜美的，因此，我願意繼續運用各種作為，來引領周邊的人發出熱情、動力願意朝向共同成長的目標邁進。



溫昇泓老師

「每個人都具有無窮的潛力，但唯有透過嘗試、學習與實做的過程才能得以將其發揮。」這是我的教育理念。我們不能期待事前準備到達 100 分才來做、才可以做的，相反的應該是從「做中去學習」從「失敗中領悟成功的道理」透過不斷的學習與嘗試終能砥礪自己，讓自己更為精進、成長。能成為教師是件相當幸福的事，雖然，我不能保證能將每個孩子都帶起來，但起碼應該要做到讓每個孩子都有改變的機會，種下一個良善的種子，我深信「只要等夠久，每個人都可以讓您讚佩」。這些年的教學生涯讓我發現：「孩子教給我的，遠比我教給孩子的要多。」每當我在想著怎麼解決孩子的問題、提升孩子的學習成效時，一方面也在不知不覺中得到了學習與成長，而這也是當老師最幸福的一件事。

因此，我期許自己能同大家一起成為一個快樂、充滿熱誠與希望的老師，把教室當作我們的實現快樂與夢想的場所，讓學生能透過學習發現快樂，使每個人都能積極正向的發展。

現任：屏東縣東港鎮以栗國小主任。

重要經歷：

99-100 年任 屏東縣國民教育輔導團年度國小藝文領域主任輔導員。

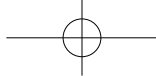
95-100 年任 屏東縣 K12 數位學習平台線上教學講師。

100 年 獲全國師鐸獎。

學歷：

89 年 國立屏東師範學院美勞教育學系畢業

99 年 國立屏東教育大學視覺藝術研究所畢業



附
錄

175

記錄片與我一藝術教師的專業成長

台南市歸仁區文化國小 陳鳳桂

一個創意的團隊，一段生命的故事，一個鏡頭訴說不完，從連續的對剪畫面中，一群傻瓜教師展現出對教學的熱情，如果人生可以重新來過，我並不後悔選擇完成接下來的任務。

鏡頭下的故事——新鏡與心境

「鳳桂，如果讓你來拍攝團隊的記錄片，你覺得如何？」

「嗯…」

「因為 OO 退出，…接下來就請妳多幫忙。」

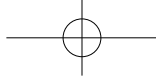
「喔…」

「多學習一項技能，為團隊做記錄也是一件很棒的事情啊…」

「我試試看…做得不好，再請大家給我建議…」

自從參加了中央團輔導員香妹組成的表演藝術教師工作坊與南方教師影像工作坊之後，原本負責的是協助企畫課程以及教學設計的分享，漸漸的由於成員的更迭，開始負責攝影、剪輯的工作。剛開始的時候對於機器的掌握，不是很熟悉，所以機器常常拍到一半就出現一些奇怪的符號，後來才曉得原來是沒影帶了，要換新的影帶，沒電了要換電池，還要記得下次出門，前一晚要先將電池充飽電。

常常看到多數的掌鏡人都是男生，原以為大概是男生比較喜歡操作機器吧！後來，聽到曾吉賢導演上課時，才知道真正的理由是舊式的攝影器材重達十公斤以上，如果不是體力好的男孩子，根本無法支撐長時間的拍攝工作，而現在小型的攝影機逐漸改良，越來越小又精巧的情形下，女孩子接觸攝影的機會也就越來越多，所以拿攝影機進行錄影的工作就不是男生的專利了。

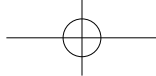


從 DV 帶的攝影機、DVD 片的攝影機，一直用到 HDD 硬碟式的攝影機，除了第一台是團隊經費購置的以外，其他後續添購的設備包括充電器、電池都是自掏腰包的。DV 帶偶而從團隊的經費出資，添購時，老闆總有奇怪的表情看著我，而我猜想他應該會以為這個小姐莫非在玩自拍嗎？我都不好意思的買完就快閃。後來有一陣子改成買光碟片，就不再去賣 DV 帶了；等到硬碟式的機器出現後，我改成跑電腦商場，購置外接式硬碟備份我所有的影像檔案。

在南方教師影像工作坊裡，吉賢導演一再提醒我們，硬碟 10 年，光碟 6-10 年，影像資訊也會因為儀器設備的轉換而產生弱化，無法讀取或是遺失，例如：讀不到檔案…等問題。現在工作坊歷經十年光陰，以前的 DV 帶也已經快找不到機器讀取了，所以龐大的影像資料如何保存，應該都是所有影像工作者另一個頭痛的問題。這個議題應該在下個世紀會繼續延燒吧？

剛開始的每一個鏡頭其實都是隨機拍攝的成果，拍攝團隊活動過程，多數時候在昏暗的室內拍攝會議過程，有時在炙熱的陽光下，有時則是在餐廳中，這些場景一直在影片中交替出現，而工作坊的記錄片也在一幕又一幕的場景變換中，逐漸建構起來，交織出一段又一段辛苦工作的辛酸血淚。而我也總是在夥伴們看完之後，大家一起分享的話語中，找到那一點點的成就感。前一天晚上不管多晚睡，凌晨兩三點是家常便飯，甚至四點才進入被窩，隔天早上又早起上班，這些難忘經歷都曾經發生過，所以「黑眼圈」就是這樣才會成為揮之不去、長相伴隨的特徵。

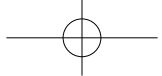
吉賢導演常掛在嘴邊的一句話，「鏡頭外的故事更精采」，每個鏡頭背後，同時發生更多精彩的情節；也讓我不禁要反思，自己在拍攝的當下，鏡頭外的世界同步進行的事物，所以，開始不要太專心在拍攝主體上，轉身，就會看見另一個特別的鏡頭。因此，接下來的幾次攝影經驗，嘗試特寫手部動作，學員們正在記錄的筆記內容，是令人感到好奇的；而動態的研習活動，我們也試著錄製不一樣的角度，還記得在創造性戲劇研習課程裡，講師曾經讓我們體驗用腳步來演戲，我對腳步的動態也感到好奇，於是在剪輯創造性舞蹈的記錄片時，一開場就加入舞蹈的腳步動作畫面。



而這些創作記錄片藝術層面的嚐試，都是由於經歷許多研習活動之後，導演提醒我們運用這些不同的視覺觀點、還有自身拍攝的領悟；從前我只知道依據團隊設定的拍攝腳本，錄製單純人物的訪談畫面來說團隊的故事，由於參加記錄片研習活動，希望可以轉而演變成帶點兒詩意的畫面，讓觀眾的視覺感官可以隨著畫面進入想像空間，感覺能隨著畫面的變化讓想像輕盈的跳躍。

每一次拍攝新的角度，就有著期待的心情，因為能在影片中呈現不同角度的影像語言，我們也藉此而有不同的心境交流，一種美好回憶的感覺，發酵中。





鏡頭之外的路漫長

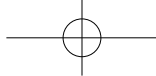
「如果我們在學校學得不夠，為什麼出了校門就認為自己足夠了呢？這就是我為什麼要參加這個團隊…」

「知不足然後學」這是禮記學記中的一句話，也是讓我在進入職場後，一直能夠保持參加各種研習活動的動力來源，在記錄團隊活動的過程中，也一併記錄了自己在團隊中的成長。還記得，詠善曾提到畫面中的「空椅」，對應的是教師們面對研習活動的出席與缺席，我們當初要突破的也就是如何讓研習有意義，這個記錄片的研習活動，都是有興趣的教師主動爭取要參加的，但是總有一些不確定的因子會在生活的進程中不斷的交錯、拔河，例如：學校公務、個人家事、健康因素…等等，記錄片的團隊運作就這樣不斷的往前走，而我是最不能缺席的那一個。

除了學習攝影技巧之外，過程中還有機會到屏東交流，讓屏東的記錄片夥伴也可以跟我們分享她們的想法，雖然一樣是吉賢導演指導的團隊，但很不一樣的是，因為我的剪輯風格稍微影響了團隊成員的作品，每個成員播放的小片段就像是一個極短篇的作品；而屏東成員們的作品就較抒情，需要較長的時間觀看內化情感，這是在這次交流中學習到的，鋪陳情感，可以是一段訪談，也可以是一格長的「空鏡」。

沒有腳本的拍攝，也是我在這次的研習過程中，逐漸練就的功力，就像教書的時候，剛開始總是要有教案，照本宣科，若是熟悉教學工作之後，很多創意的想法就可以萌發出來；所以，不知道這個活動可以拍到甚麼精彩畫面的情形下，我跟著研習活動的時間表一直進行，但是，最後要剪接出一段有意思的影片時，沒有腳本的拍攝方式，只有運用隨機記錄的畫面，記錄學員的心情轉折，或是將學員們在過程中特殊的事件記錄下來，最後再依據活動的進程，挑選特別的畫面，讓觀眾可以再次觀看到整個活動的精彩鏡頭。

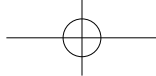
最後我自行摸索出一套壓力減低的剪接方式，不需要腳本，只需要了解鏡頭拍攝的焦點，歸納出幾句重要的話，或是找出經典的畫面，我不用在現場，只要有影像檔案，我也可以剪輯出一部作品，這是很訝異的創作方式，而現在的科技設備越來越進步，需要等待轉檔的時間減少了許多，不再像以前常常要等到半夜再跳下床將電腦關機。所以在自己有限的預算中，汰換電腦的速度與攝影機需要同步，而為了降低對3C產品的焦慮，就是不斷的購置硬碟備份檔案。



我不習慣用腳架，所以一些畫面總是帶著些許的搖晃感，也是曾導演說的「手扒機」，但也因為如此，我的畫面可以常常抓住活動中的焦點，雖然有些會是失焦的畫面，但是，對於記錄重要的話，只要透過剪接技巧配上黑幕就搞定了。回顧以前的畫面，其實很有趣，找到很多有感覺的畫面；很多時候，都是在影片播放的當下，團員們偶而會針對一閃而過的畫面問，「這是不是那裡的景色？」，我總會捉狹的回答，「覺得眼熟嗎？…這是我們常常經過的地方啊！」，也有人是不記得，也有人馬上會說對耶！看大家在影片中找到許多驚喜，心裡也莫名的感到滿足。

導演總是鼓勵我們多收集素材，因為在他手中有許多以前糖廠的拍攝記錄珍貴資料，而我們呢？收集了這十年來團隊的點點滴滴，未來或許也有機會展現台灣十年來，九年一貫教育、創造力創意教學，展現台灣教育變革的另一種樣貌。因此，在我的記錄片作品中也有許多的變化，一開始記錄的是台南縣 DRAMA 教師工作坊，接下來的任務是台南縣身體舞蹈 MAP 教師團隊，另外，參加脊椎側彎病友協會擔任影像志工，而最近記錄片作品，則是針對台南縣市合併之後，參加教育部的未來想像教育專案計畫。





歸零菩提的修煉

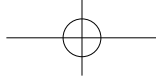
觀眾們 找尋自己投射在螢光幕前的樣子

而我在暗處 試圖找尋彩色的畫面

掩蓋腦海中 那已灰白的記憶

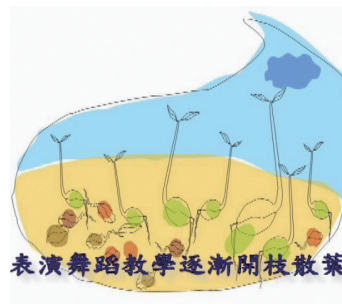
有人說上帝讓人類懂得遺忘，這真是一件美妙的事情。而我恰巧也這麼認為，如果不是這樣，那麼看記錄片就沒有驚喜了。因為常常接觸團隊的關係，所以我一直再調整自己的腳步，深怕跟不上團員們的成長速度，自從負責影像記錄工作之後，變得要常常超前團員腳步，這樣才能轉身拍攝我要記錄的畫面，看大家努力邁步向前的感覺，回顧過往的時候，就會發現自己曾經走過的路，原來是那樣崎嶇不平，但是為了做記錄片，我卻沒有絲毫痛苦的感覺，反而早已提前跨越了。所以，每一次在進入剪輯工作的階段，我會想像這部作品是早就已經存在了，內心想著是如何將他呼喚出來，我的雙手只是這部作品的工具，而且在創作的過程中，假如我分神了，沒有靈感了；我想有多少時間，都還是無法完成這件作品。為了不讓靈感困擾我，「歸零」的功課很重要，因為每件作品對我而言都是全新的開始。

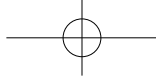
在參加記錄片研習的過程中，曾經受到研習夥伴的委託，希望可以繳交研究所作業，又可以做為學校本位課程的數位教材，因此，花了整整兩天的時間，包含錄音、剪輯、校正，而利用週末完成這一件作品，讓我的功力也因而更上一層。以往自己剪輯記錄片，時間總是過得特別飛快，不知不覺的一眨眼就是天亮了；當夥伴坐在我身邊一同剪輯時，彷彿一起進入時光機器之中，瞬間就過了十二個小時而不自覺，但是看到成品的時候，內心的成就感也在剎那間被填滿了，第一次有那種成就他人也能同時成就自我的滿足感。



回顧過往的時候，就會發現自己曾經走過的路，原來崎嶇不平，但是為了做記錄，我卻沒有絲毫痛苦的感覺，反而早已提前跨越了。所以，每一次在進入剪輯工作的階段，我會想像這部作品是早就已經存在了，內心想著是如何將他呼喚出來，我的雙手只是這部作品的工具，而且在創作的過程中，假如我分神了，沒有靈感了；為了不讓靈感困擾我，「歸零」的功課很重要，因為每件作品對我而言都是全新的開始。中心主軸都不偏離，「創意」、「想像力」、「正向肯定」，最後當然很重要的就是「美」和「感動」。也因此這些作品，總是在期待中產生，也在觀看後調整，不斷的修改就不斷的進步。

在這十年的歷程中，我創作的記錄片作品一直陪伴著團隊成員，透過每一次觀看，我們總是從影片中再一次重新的認識自己。





逆境自觀野火燎原

我在這裡學會了善用影像資訊

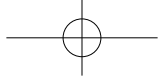
感動、感動、會感動

鼓勵、鼓勵、再鼓勵

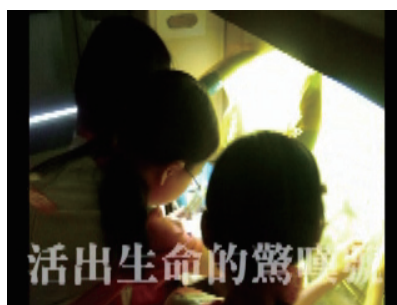
還記得第一次記錄自己教學活動是為了參加 GreaTeach 創意教學教案的徵選活動，需要剪輯 3 分鐘的教學活動短片，所以第一次用腳架錄製自己的教學活動，回家看影片的時候，才發現自己有許多口頭禪，甚至有許多小動作，抓癢、摸頭髮、急躁時會口吃；後來，剪輯完教學影片，也因此改變自己的許多小習慣，例如：調整自己說話的音調，不要太平淡和緩，以免小朋友睡著；表情的部份也要注意，讓學生更能掌握我的喜怒，不用大聲斥喝學生；衣著上也開始改變，不再千篇一律的穿運動 T 恤；因為美感是需要養成的，開始找一些與課程相關的服裝，例如：有水墨感覺的，或是有鑲亮片的，目的就是增加學生的生活美感。

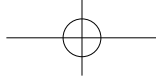
在剪輯教學影片之後，我也開始幫學生的演出剪輯一些記錄影片，播放學生的作品。讓學生們觀賞自己的創作，並可以回顧表演活動過程中，他們所遺忘的，或是需要改進的，都可以透過影片進行檢討及修正，重點是整個過程中需要學生投入參與，只要一端出攝影器材，學生通常都會特別賣力，甚至在鏡頭前面搔首弄姿，期待能在螢光幕上看見自己的影像。雖然增加許多工作量，下班後工作也沒有加班津貼，但是卻記錄了一個教師對學生滿滿的愛與期待。

設計教學活動時，也因為透過影像了解自己走過的痕跡，漸漸的演化成爲透過第三者的眼睛，重新看自己的教學活動是否有需要調整的地方，用比較客觀的態度去面對每一天的教學活動，漸漸的發現到，在我的教學過程中，對學生的每一個小要求是否合理？或者是我自己依循教學原理所設計的活動，需要調整以符合學生的程度？以前常常會覺得學生聽不懂我說的話，現在則是我想透過影像記錄，聽聽他們內心真正想說的話。所以，在進行創造性舞蹈教學的過程中，針對學生的訪談，讓我反覆觀看後，找到這個課程的價值，也透過團隊教師的訪談，發現這個課程真的相當有意義，只要我們願意用心去看、去欣賞，最後彼此調整腳步，學生和老師是能夠在課程中成長的。

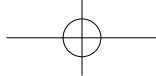


經過這十年來，我試圖將教學影像記錄的作業調整，在一般教學活動中運用靜態的影像記錄，而動態的表演活動才運用錄影的方式記錄，如此才能節省存放檔案的空間，也可以比較聚焦於教學時，學生表現或展演的重點，當然這樣的記錄方式也可以搭配教師自我省思的書面記錄，或是整節課的錄影。另外，這樣做也可以降低教師的教學焦慮感，因為觀課教師通常要手寫記錄，另一手要空出來拍照是不容易做到的，所以，我也練就一邊上課、一邊單手拿著相機拍照記錄的工夫，因為固定腳架式的錄影，拍攝的角度通常是被擋住的，許多精采畫面在我的眼前發生，學生的精采演出常常一閃即逝，很難再次重來，若是不能透過手邊的工具記錄下來那就太可惜了。





現在，不需要攝影機在旁邊，我也會感覺有另一個自己正在觀看自己上課一般，隨時提醒自己關注學生的反應，是否要調整教學的步調，不能太快，或是太慢了要加速，不讓學生覺得無聊、眼神飄移；另外，我也透過影像，讓代課老師了解我的教學步驟，實際操作後發現，代課老師會為了讓學生更清楚而自己加註許多解說，教學活動過後又會向我反映教學上的問題，「為什麼我想讓學生聽清楚，他們反而聽不懂？」、「教師講得清楚一些不是比較好嗎？」；而我也感到很微妙的是，如果統一講解藝術課要操作的內容，超過十分鐘會造成學生學習上的壓力，若是透過影像的示範，學生常常會不知道要如何發問，因為影片常常一氣呵成，對學習有障礙的同學，需要反覆觀看模仿，除非影像錄製品質很好，否則實際分組示範才是較直接的方式，而這些都是經過教學檢討之後，得到的經驗，也是記錄片的觀點帶給我教學上最大的幫助，如果時時刻刻能夠從學生的反應中調整教學，那麼在學生的心裡也會逐漸被感動，增加更多學習的動力，我們就不會只放一次影片給學生看，認為學生就應該學會，透過記錄片的觀察，我們在教學現場中也應該提供學生更多元的刺激。

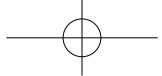


未來想像戰鬥營

接續著影像記錄工作坊，參與了教育部未來想像與創意人文培育計畫，這是一個未知的領域，每個學校從模糊的概念進入到計畫中，漸漸磨合出共識，研習活動與共同聚會讓一群原本不熟悉的夥伴聚在一起，而我負責的任務則是如何運用影像引導夥伴一同向前，每一場研習活動的內容都不太一樣，第一場是概念的講解、第二場是腳本的概念編輯，讓夥伴從過程中，實際操作；令人印象深刻的是，有些夥伴其實早就了解影像剪輯概念，我也很清楚，但是創意的引導是最難的部分，而我所採取的策略是，「觀看」會引發創意的思考，所以，在研習最後階段辦「試映會」，學員發表自己的作品，果然引起夥伴們最多注意，也同時可以順勢導引夥伴，從另一個角度思考畫面所帶領的意義；因此，每一段學校團隊的精采故事都在影像的放映中展開。

當畫面一幕幕在眼前閃過時，我們看見有些學校喜歡放入很多文字，有些學校只單純用照片說故事，製作時因為電腦螢幕放映畫面較小，而公開播放時螢幕較大，而觀眾的視覺得到不同的刺激，所以，大家最後給各校製作者不同的建議。由於不只是我個人的意見，影片製作者便得到更多元的想法；也因為第二場研習的效應，所以我建議最後再辦一次完整的試映會，很有趣的是，每次研習活動總是有不同的人，因為對這個影像研習有興趣，不是在未來想像計畫的夥伴也來參與，提供我們夥伴更多外在不同又多元的觀點。

最後，就像是醃製一甕好醬菜一般，許多學校的創意都在最後的展演「想像 Party」發表作品時，讓人驚艷地看見影像發酵的結果，甚至加入一點戲劇的手法，讓整個過程變得相當有趣，每個團隊的成員也因此而玩得不亦樂乎，重要的是樂在其中的每個人，因為創意的激發而展現團隊更加強烈的向心力。尤其，一開始怕被看見的學校團隊，也漸漸的釐清方向，重新剪輯屬於學校自己的作品，讓我們相當感動，這是一種另類自省的過程，也是在教師跨校合作的案例中難得見到的情形，沒有比較就沒有進步，但是，我們是在跟自己比較，我們跟自己上一部作品比較，學習他人的優點，得到更多創意的加持，每一件作品也因此讓人難忘。

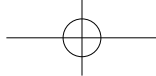


大家在活動結束後，紛紛向我索取其他學校的作品留念，內心有一種特別的感覺，如果，校際間的評鑑不再是硬梆梆的資料堆積，而是教師們用心的展現學校的活動與課程，每個教師都跟自己做比較，也將更多注意力放在學生的學習面向上，不僅沒有過多外在壓力，也讓大家樂於互相學習。這是一個另類的學習共同體的集合，我很高興能與大家透過影像的記錄與分享擁有共同的回憶。

當燈光開啟的霎那間
我彷彿看見幸福的青鳥飛過
讓人想要大叫驚呼…那回憶的火光若隱若現
你也看見了嗎？
那有如阿難尊者的一抹拈花微笑
空氣中
有一種難以形容的喜悅漫延

這是我十多年剪輯記錄片的心得，從不會操作機器開始，一直到可以稱為是「半桶師」的業餘工作者，在這十年的歷程中，我創作的記錄片作品一直陪伴著團隊成員，透過每一次觀看，我們總是從影片中再一次重新的認識自己。而三年前記錄片的團隊課程開始，我更加投入之後一直到現在，可以跨校和其他學校分享經驗、一起工作，這一些體驗真的很特別，我不是科班出身的影像工作者，但是因為影像而認識了許多朋友，也透過影像說的故事，感動了一些教育工作者，如果，未來仍然有機會協助影像的工作，我也希望繼續以我的熱情和創意，製作出更多令人感動的影片。

當我們投身其中，
我們漸漸遺忘時光中的美好景象…
記錄片彷彿擦亮了記憶火柴棒，
我們在微光中相互取暖，
燈亮了，人也散場了，
影像的故事繼續在回憶中，
讓感動的畫面無限蔓延…



陳鳳桂 個人簡介

熱愛藝術教學工作，喜歡創作版畫藏書票、和孩子們玩水墨拍賣會遊戲，樂於從事表演藝術教學和指導孩子戲劇展演，是個關心環保議題的素食主義者。

學歷：

台南大學戲劇創作與應用學系碩士畢

國立屏東師範學院美勞教育系 88 級

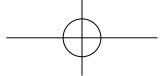
經歷：

89 年至今 台南市文化國小 藝術與人文領域 視覺表演教師

91 年 -100 年 台南市文化國小 教學組長

101 年 台南市國教輔導團 藝術與人文領域團員

102 年 台南市文化國小 課程研究發展組長



勇氣

新北市三峽區中園國小 王琇瑩老師

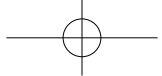
初踏入教育現場的第一天，仍是記憶猶新，當時我準備了許多資料，前一晚特別早準備就寢，希望自己能有充足的活力去面對我的第一批學生；未料，心情緊張大過於興奮，夜闌人靜時仍是翻來覆去無法入睡。當時任教的是一年級，對於孩子們來說，他們是新鮮人，對於國小求學生涯充滿了期待與好奇，我與他們一樣，也是新鮮人呀，也抱持著一顆探索的心，同樣期待自己能在執教之時，挖到許多寶藏。時光荏苒，一晃眼卻已過了十年了。從初出茅廬的滿腔熱血，到現在的冷靜、沉穩看待許多事，我的心境始終在調整、在改變。2011年底，我參加了國家教育研究院舉辦的心靈繪圖的工作坊，這個特別的工作坊，開啟了我對於教育工作上及自身生活上的不同視野，也讓我對接下來的未知挑戰，更有勇氣面對。

每個人都能成為藝術家

社會上對於教師有一種刻板印象：所謂為人師表，認為教師應是學生的榜樣，自然以高道德標準來看待教師；教師對自己也有一種盲點，認為自己要樣樣優秀，時時滿分。這樣無形的壓力，長久下來累積成了一種情緒，不能說熱情被削減，而是我對於自己工作已不再有特殊的期待，對於某些不斷循環錯誤的孩子，已經沒有耐心諄諄教誨、一再導正。

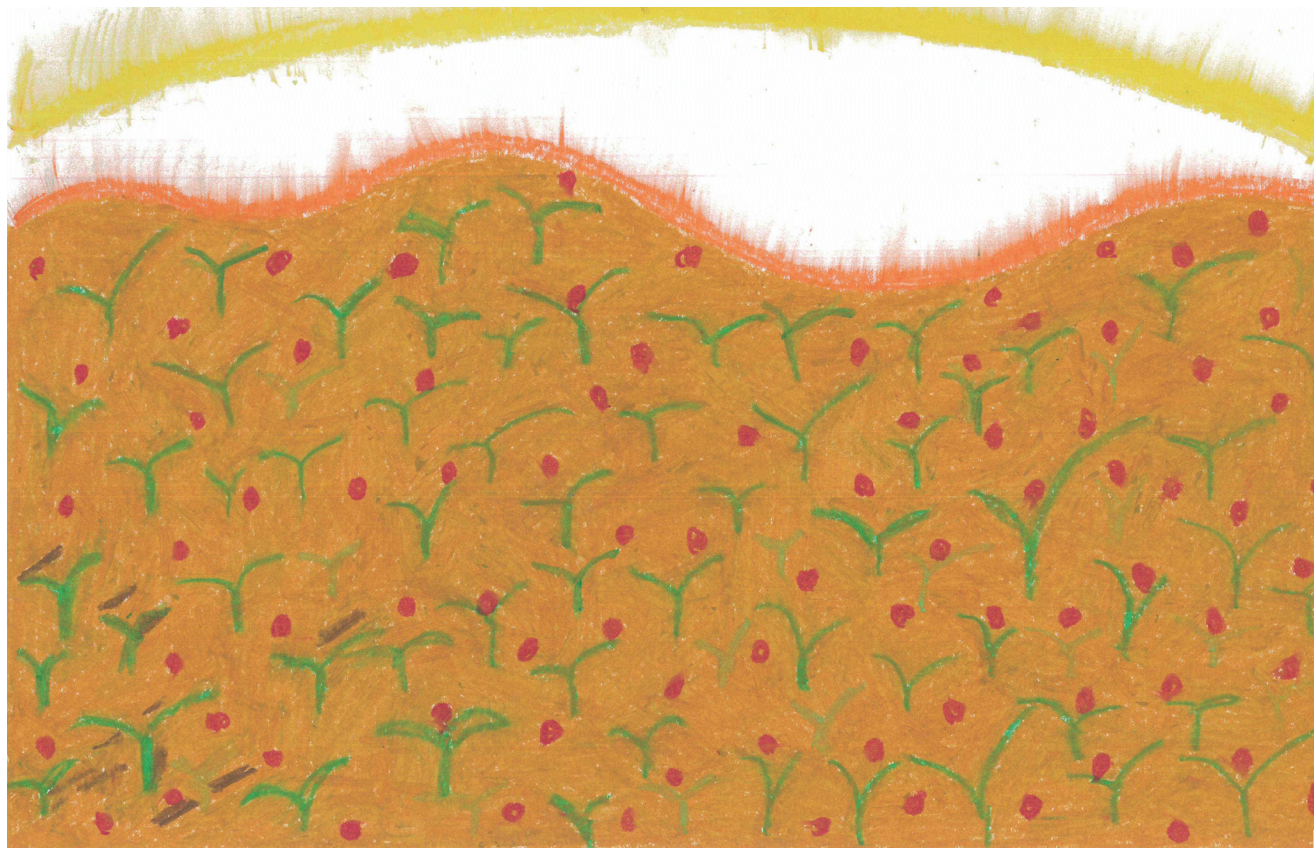
初踏入工作坊，對於所謂的「心靈繪圖」，我是毫無頭緒的。工作坊的研習內容包括教育專題演講與心靈繪圖，希望協助教師透過工作坊的研習，增進教師專業素養，進而間接提昇教學品質與學生學習成果。讓教師利用周末前的午後，在忙碌的教學工作之餘，進行自我心靈澄清與深思省察。在工作坊中，大部分的夥伴都是比我資深許多的教育界前輩，每每聽著許多老師解析他們的創作動機及作品意涵，都在在顯示出工作坊中夥伴的深厚人生歷練以及豐富的教育經歷。藉由心靈繪圖課程每次不同的主題探索，每一次工作坊中產出一幅圖畫，創作者敘說自己的想法，其他教師也發表自己的觀點，在一次又一次的想法交流中，激盪出許多人生故事，也讓我愈發期待，下一次的心靈繪圖課程。

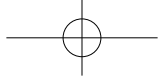
在求學生涯中，我雖然代表班上多次參加海報、美術比賽，也時常是班上布置教室的一員，但我的藝術天分充其量，僅僅在於挺會模仿而已。換言之，若沒有參考圖樣，要我天馬行空的畫出一幅畫作，對我還說，是困難度非常高



的工作。在某次有趣的心靈繪圖課程中，我創作了一幅圖，是亮紅色的飛機，飛往天際遨遊的圖畫。當時，在工作上為了某幾個不斷闖禍的男同學而感到煩心，他們不斷犯同樣的錯誤，漫不經心的生活習慣令我彈性疲乏，險些放棄了他們。看了我的這幅想飛往蒼穹的畫作之後，工作坊的夥伴鼓勵了我，認為我雖然想要休息，遠離目前讓我疲憊的一切，但其實我內心中仍然保有往前衝的熱情。心靈繪圖不只是畫圖，更是教師們交流的天地，工作坊上的老師們也都表示：工作上的瓶頸是時間不夠，忙碌與體力不堪負荷，校務與家務疲於奔命、有如多頭馬車，難以兼顧；另外，如何加強與家長的溝通技巧，以及如何讓教學更有趣、有技巧、更能吸引學生的專注力也是諸位教師所面臨的課題。

在此之前，我大多都用文字記錄我的生活、心情。經過了幾次的心靈繪圖課程，激發了我用圖畫來記錄生活的想法。





大地

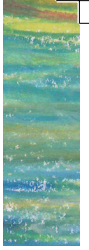
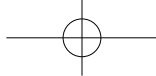
在一次的繪圖工作坊中，我畫了這一幅圖——「大地」。在中國經典《易經》之中，蒼穹為乾；大地為坤。大地是萬物之母，滋養著許多生命，畫中的意涵是：每個生命，每個想法都是一株細小的幼苗，有著青綠色彩，努力試著往上長高，才能用更開拓的視野俯瞰世界。一旁的紅色圓點，是營養的增長劑，它是關愛、是學問、是溫暖，也是協助。紅色的圓點，是支持小幼苗的力量，在必要的時候出手扶持，付出關愛。橘色光芒意味著大地給新生生命的保護層，是一層防護罩，待小幼苗成長茁壯後才開啟。最上方的光芒象徵永遠不滅的熱能，也是照耀這些小生命的能量。我常在想，人類心中的所有希望，不就如同這一株株脆弱需要呵護的幼苗，經由時間的淬鍊，進而茁壯成長。這一株株的幼苗，不僅可以比喻成年幼的孩子，也可以比擬成生活上自己的希望、甚至是創意、發想的開端呀！

從理性分析到感性思維

一直以來，我都是一個個性嚴謹，且原則堅定的「好」老師。因此，我認定的對與錯，我堅持的大方向與目標，極少因為孩子們的撒嬌或搪塞而被敷衍帶過。在教學生涯的漫漫長路中，我總是認為自己是為了學生好，希望孩子以後自然能明白老師的一番苦心。

在心靈繪圖工作坊裡，慢慢發現自己的心境上做了些許改變。以往，面對個性頑劣、脾氣暴躁的孩子，我通常都以「禁止」的策略去導正學生。當時，我班上有一個暴躁大王，這個暴躁大王，在我班上第四年了，所以我對他的性子，是再熟稔不過！平時在教室上課時，因為有我坐鎮，他通常不會出什麼大亂子；然而，只要一上科任課，他總是會跟同學，或和科任老師起衝突。小則不理會老師，謾罵同學；大則摔課本、和同學肢體衝突，或更甚者是摔起課桌椅來。這個孩子從小沒有母親關愛，他對許多事情都蠻不在乎，遇到困難就大發雷霆，因此，他的人緣很差，班上同學都避之惟恐不及，又因這個原因，造成他內心的受傷，如此循環往復下去，讓我十分頭疼。但是透過一次次繪畫的自我探索與反思，我開始認真看待他的情緒，仔細地聽他氣憤的說完話，慢慢引導他正確發洩脾氣的管道，希望他能更快樂一些，比前一天更好。

在心靈繪圖的課程進行後，我開始鼓勵孩子畫圖，畫出自己想畫的圖，而非大人規定的題目、圖樣。小齊是我認輔的學生，他從小就被親生父親棄養，



被母親凌虐，用菸頭燙手臂，被鞭打，現在被安置在收養家庭。在與小齊初見面的幾次晤談中，我讓他畫了幾張圖畫，他畫出有著綠色的臉的媽媽，有許多子彈的圖畫。有一次，他畫了一個海底世界，圖中有鯊魚、有子彈、也有媽媽；還有一次，他畫了一棟大樓，七層樓之中分別分給老師、收養他的奶奶、叔叔以及哥哥住，畫作中就是沒有爸爸、媽媽。在屋、樹、人的圖畫中，他的屋子很小，樹也很小，人離房屋很遠，一旁有子彈，也有警察車。看著小齊的圖畫，再想了一下自己生活經歷，讓人不禁對他感到心疼。

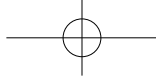
這些大家眼中的問題學生，在他的成長背景中，往往有令人憐惜之處，我學習用另外一個角度去看事情，盡力能補足這些孩子內心的缺憾，盡我所能地給予關心。在課堂上，我鼓勵學生天馬行空的想像，畫出自己的創意圖畫。我多給學生一點時間，思考過後的作品果真更加優秀！老師改變策略，學生的觀察力、同理心也能成長許多，所謂教學相長，這句話用在參加工作坊之後，真是恰如其分。

重新出發 & 從「心」出發

晏殊《珠玉詞集》的〈酒泉子〉說到：「三月暖風，開卻好花無限了，當年叢下落紛紛。最愁人。長安多少利名身。若有一杯香桂酒，莫辭花下醉芳茵。且留春。」

青春，是最難留下的；但卻也是公平的。每一個人在人生不算短的歲月中，至少都有十餘年的青春歲月。你，冀望自己能留下什麼？

我想說，文字其實是透明的，即使可以刻意掩蓋，日子一久，還是可以看出端倪的。文章，可以透露出一個人善不善良，心地好不好或是他的心中到底充滿了什麼。這樣的模式，可以用來觀察許多人的文章，謾罵、批評、諷刺、讚美、惜福、感謝，用這六項指標去統計一個人的文章，輕易的可看出，他的心長怎樣。繪圖不也是如此嗎？圖畫可以看出一個人心中內心所藏的秘密。初接每個班級，還未熟識班上學生之前，我一定讓孩子畫一幅心情臉譜，紙上有簡單的臉型輪廓，臉上表情、髮型任由學生塗鴉、創作。任教十年（應該說是十二年）以來，班上每一個孩子的內心世界都誠實顯現於心情臉譜上。幸福的、充滿愛的孩子，他們使用的色筆色彩繽紛，表情愉快；受忽略的、較常被罵、被責打的孩子，他們的臉是黑色、藍色、綠色的。低成就的孩子，他們的自我認同較優秀、人格健全的孩子低了許多，他們的臉譜，中間一定有一塊線條凌



亂、色彩詭異的圖形。這通常可以做為我了解學生的第一步驟，甚至還能從其中，找出高風險家庭的孩子，在教育現場做第一線的預防工作。

我常和孩子說：「記錄下來的，是分享自己的感動；許多沒說的，是將心境留給自己。」這何嘗不是適用於自己身上的呢？人常說：「世界上最難了解的人，就是自己。」運用心靈繪圖工作坊所學的技巧與反思，我時常將自己的心情用圖畫記錄下來；在教學上，也讓孩子們有一個盡情揮灑的空間。正向的，具有鼓勵性的語言受到大家喜愛，我也致力作為一個具有溫暖特質的老師，希望我的學生們各個善良、開心地過生活。

王琇瑩 老師簡歷

從小記錄生活、熱愛旅遊，喜愛倚靠火車或高鐵車窗想事情、創作的女生。

投身教育工作後，每個階段都能有新發現及不同的新想法，喜愛欣賞藝文表演，閒暇時沉溺於音樂世界中，是個有原則但是教學不枯燥的老師。

現任：

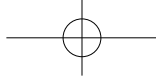
91 至今，新北市中國國小班級導師

學歷：

國立中央大學中國文學所碩士畢業

國立新竹師範學院語文教育系 90 級

臺北市景美女中



附錄

193

你·我

距離 或遠 或近

心靈 或疏 或親

多少面向的你，看見

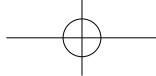
百分之幾的我，呈現

新北市三峽區中園國小 鄭羽彤老師



「嗯……她好像……頗受口舌之擾 ?!」

八 K 畫紙華麗麗地躺在面前，我永遠記得下筆的第一張。“請從 36 色蠟筆中隨意選出一色，眼睛直視你的描繪對象，過程中不能再移轉目光到畫紙上”這樣的遊戲規則造成我莫大的壓力！尤其，坐在對面的正是我的同事啊！



題目：
너와나그리고모두...
우린하나이니까...
(因為你和我 還有所有人 我們
是一體的)(JYJ-You're 歌詞)
內文：
生活裡 現實下
越過轉角，是驚喜亦或驚嚇
餘暉中 落葉上
因為信任，共擔歡笑與悲傷
紅海現 乘風起
葉落花謝，讓我們再次開始

停下畫筆時，我著實鬆了一口氣！這形象，笑得燦爛、看來可愛！應該可以過關了吧？殊不知，這卻是另一種恐怖塔羅牌試驗。當我畫著眼中的對象時，不知不覺洩漏了心中的另一個自己；當我將之詮釋成“純真”的形象時，同一組的夥伴討論出的結論卻是「嘿～～妳最近是不是頗受口舌非議的困擾呢？」

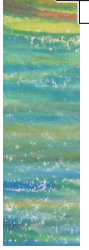
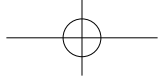
笑笑地不發一語，自我保護的本能卻已悄悄啟動。夥伴們討論出來的就算不全然準確，方向卻是對的。這種跳脫純語言的溝通方式，依當下的心境與直覺反映，會對自己有更多的發現。感受自我的同時，過程中所出現的內在意象，有時是不舒服的經驗，有時是一個未完成的夢，有時是生命中一段深刻的記憶。而當這一切出現時，就是得面對和接受。

喔～我還沒準備好呢！將自己透過畫面呈現在大家面前，就像赤裸著身子還被用放大鏡般檢視，那會讓我感到困窘、不安。

「若只剩下一天的壽命，那天你想做什麼？和誰在一起？」

幾乎一面倒，與家人共處的天倫溫馨場景。那該是預期中的狀況，但比例仍讓我感到吃驚。不知所措，繼續悶著頭、動著畫筆——因為這樣的畫面顯得格格不入；因為想解釋又不知從何處開始；因為它始終提醒著我即便擁有再度站起面對世界的力量與勇氣，曾經的低潮與傷痛始終如影隨形。

「姊姊，妳為什麼會喜歡他們？」一日，我對著細心提醒我售票時間的朋友問了這樣的問題。



「喔，有趣！」沉默數秒「他們讓我看到許多的“不可能”成為“可能”，不論是他們自身的情況，或將之投射到我的生活狀況。」

我懂。尤其我們這些自覺被命運洪流給推倒在泥沼裡、甚至漫過頭頂地差點淹沒其中，千辛萬苦爬出來找到珍貴水源給洗淨晾乾的人，更能感受到他們的疲憊、困境與堅持，領會彼此生命交織出的共鳴。

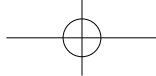
「勇氣」，是許多人在真實生活中所缺乏的東西。許多抉擇都是接受現實世界運作的規則後再根據某種程度的改造、妥協所完成的，這是平衡、算計後的結果，現實環境已讓我們懂得精明且準確地衡量得失。

但成為摔得鼻青臉腫、頭破血流、吃盡悶虧的一方呢？多數當事人會選擇「息事寧人」、「委曲求全」的沉默，這也是絕大部分週遭人希望他們做得“明智”抉擇。因為那份無力、因為沒人同理、因為噤聲不語，再怎麼該憤怒的事都會變得麻痺。

一開始，是因為聲音。圓潤飽滿、包容力佳又富有張力，帕華羅帝式的美聲融合了極高的可塑性——時而清亮、柔美地觸動心底的柔軟，時而鏗鏘有力、豪邁粗曠地感官刺激，就像擁有七種顏色卻又隨時變化超脫俗世直達天聽的彩虹音。似飛揚蒲公英般悄然落在面前的樂音，讓已蕭條起風的心如細雨後的大地——一窪、一窪的水漬，閃動著在陽光下折射的虹彩。淡淡的，但真正觸碰到內心一點什麼。

接著，是因為好奇。曾是韓國最強組合、曾有官方會員數達八十萬人、曾在單曲首次打入日本 Oricon 排行榜就獲得第一名、曾享東方之神美譽的美聲團體，這所有輝煌轟動的燦爛時刻，我都未能躬逢其盛。反倒是在披露了長達十三年的奴隸合約、已與原經紀公司進行訴訟、甚至被演藝圈的龐大幕後勢力打壓且開始了小蝦米對抗大鯨魚的戰爭時，才認識由之中三位成員所另組的團體——JYJ。

嘆了口氣。非得，在我的人生陷入多事之秋之際，再來碰個同樣命運乖揣的偶像團體？



欲抽身，卻又一抹不忍。同情 JYJ，其實也是同情將情感投射在他們身上的自己。偶爾會發生的狀況，莫名產生一股突如其來、毫不理性的狂熱衝動。如同腦子裡有故事要奔出來一樣沒得商量，那種看似極度任性、不願退讓、也不曉得從哪兒鑽出的衝動與認同讓我加入了歌迷會，是正常情況下、以我的個性絕不可能去接觸的團體。

然後，我看見了。

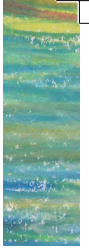
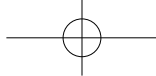
看見 JYJ 以第一張英文專輯「The Beginning」開啟了新的旅程，那股旋風從亞洲蔓延至歐洲更觸及韓流在這之前從未到過的南美洲；看見 JYJ 另闢蹊徑地往電視、電影、歌劇等陌生領域發展，並於初試啼聲之時就獲得各項大獎，硬是在各類音樂節目無法曝光中、演藝圈的潛規則下，另謀出路展現傲人成績；甚至看見了……即便身處在黑暗中的他們，仍不斷地選擇付出，心心念念著以捐款、義演、生活必需品及學用品持續地做著國內外的公益。

然後，我看到了。

看到許多認同他們才華和理念而新加入的人們。物以類聚、人以群分，Hope 對於這群人來說，等同於 Hold On, Pain Ends。JYJ 與合作夥伴及粉絲間的凝聚力因為這些阻礙而淬練的更堅不可破——暢快、深刻、感動、難忘、真實，就像個大家庭，擁有愛著彼此、相信彼此的心。曾以為，我需要時間去忘記那些不開心的事，原來我需要的是重新信 一個世界。那些一起面對、一起解決、一同哭泣、一同歡笑的日子，是在職場與家庭生活之外，於我生命中最深的印記。

好萊塢媒體大師 Phil Cooke 博士曾說：「一旦你改變了，你周遭的每一個人都會改變！」這完全是投身其中必受淬勵，畢此一役就可獲得的難得經驗。真正的出色是不需任何前綴去修飾的。或許，選對偶像，如人生的指北針，崇拜的過程因不斷的瞭解、思考、學習、模仿，慢慢的……行為舉止、所作所為也開始雷同。

在 JYJ 一場場光彩奪目的舞臺、熱情真摯的情感、扎實完美的唱功與凝練精緻的藝術表演後，我開始嘗試將之簡化應用在新住民才藝秀與偶戲社團中，

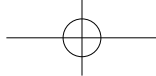


並在新北市及全國賽中屢屢獲得佳績；順著這波韓流，跟學生探討它的興起、優勢與現在陸續面臨的困境，而不只是放聲高喊、附和傳播，恣意放縱自己思考淺薄與呆板；搭配適當的課程內容，分享他們對夢想的堅持、最終贏得自由、間接為後輩們打造合理工作環境並擄獲全世界目光的經過；藉由他們的故事，或者感受、或者學習君子溫潤如玉，即使遇到人生的“黑暗隧道”，有座山般的悲傷與沉重壓在肩頭，所有的繁華榮耀瞬間消逝只能重頭來過，仍以寬容的心包容所有的一切，不怨懟任何人地處事態度。

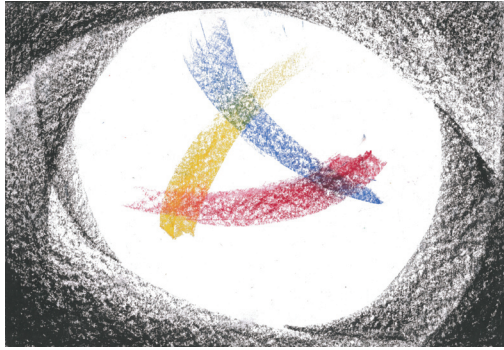
有些事情不是看到希望才去堅持，而是堅持了才能看到希望。我親愛的學生也能找到值得作為人生目標來模仿、學習的對象，並於關鍵時刻為了自己的理想、為了所愛的人，即使變成鹽柱都能夠擁有冒險回頭、重新開始的勇氣嗎？

我不知道。

不過人與人之間“影響與被影響”的管道和深度，比我所能想像的大太多！這些人讓我感受到之前無法瞭解、無法想像的交流——活動場合來自四面八方也不見得認識卻能夠同時整齊做好一件事的動容，私下一點一滴不經意地分享、關懷、牽動著彼此的日常生活。這份真真正正持續不斷給予的禮物讓我深深感激。由衷希望，我親愛的學生也能擁有這般源源不絕的學習機會，感受在無常人生中，難過時因有人分擔所以減半、開心時因有人同歡所以加倍的那份幸福。



心的位置



題目：初心永遠

內文：

新生 胎動

即使在最黑暗的隧道

也能感覺到，心跳

和永不止息的，信念

超脫所有對與錯的思考

我將在那裡，

在那最初之境，與你相見

我是我，我是我自己

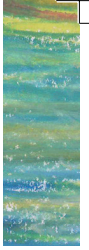
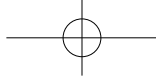
我是你～

終於，來到最後一次的心靈繪圖。

不同於過去幾次躊躇許久才下筆，簡單掏了四個顏色，襯著底紙的白，輕畫數筆完成了這幅作品。回想整個繪畫過程—引導、創作、鑑賞、討論，那些源自生活的題材將深植人心的情感給挖掘出來，就像剝洋蔥般地一層層直指最核心的部分，每一回就是與自己獨處對話的時刻，也和大家用另一種形式做具有溝通的交互作用。

在這個安全且相互信任的環境中，每個人都會感受到對等與尊重。然後，我們看到了隱藏在亮麗外表下，更真實的彼此。那或許是心中最脆弱不堪的部分，也可能是已烙印於生命中的印記，藉由表象繪畫釋放的同時，承認、接受、檢討、面對，是過程中每一個人持續不斷的心理課題。平時，如同包包般的人心藏了許多秘密，總讓人有偷窺的慾望。但在這裡，傾聽、同理與思考，一同解構再自行各自建構的過程，卻成為自我內在療癒的絕佳工具。

“已找回教學的初衷與熱忱”是最具慧根的英雅老師的感受。對我來說，一開始只覺得自己有許多想法，而我只是單純地把這些想法在這個可被訴說的場合說出罷了，但隨著次數的增加、時空的堆疊，後期才發覺這件事有個更重要的意義—在不斷自問、自答、互問、互答的反芻時刻，使原本的「被動—接受」轉變為「互動—構建」，這樣的寶藏感往往破碎的埋藏在各種時候，得一



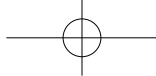
塊一塊搜尋、拼圖。正如每個變革前會發生的轉型：告別過往→轉入灰色地帶→向前邁進，心靈繪圖陪伴了我跨越過原本的「知道」，來到有所為有所不為的「問題意識」階段，由接受答案、接受現況的態度，轉變為理性獨立批判、自覺探索問題的層次。

這是過程中最特別、也最深刻的部份。永遠不自我設限它會從哪兒出來、持續多久，也永遠記得最珍貴的事物或許就是在原先怎麼想都想不到的地方，以最細微的方式存在。藉由這種方式，可以相通、可以連結，在舊有的框架崩裂解析中，我感受到了在真實體驗中最美好的驚奇，也是一次一次累積起來的奇蹟。心中的一角，似顆沉睡在土壤中太久早已忘了季節的種子，重新甦醒～

過去的我，正看著現在的自己。詩人 AnaisNia 曾寫過一句 “And the day came when the risk to remain tight in a bud was more painful than the risk it took to blossom.”（有一天，緊縮在花苞中的風險將比起綻放的風險更加痛苦）不論束縛我的是什麼，都該破繭而出吧？！放開，甚或享受著那眼睛無法見的一切，擁抱著過去的自己，也被自由的意識緊緊擁抱著。

所以，我選擇了能夠做為一組基底向量並組合出一個色彩空間的三原色，加上黑白兩色所形塑出的色彩感知來構成畫面，讓這些最基本的色彩在觀者眼中結合自身點滴自行幻化成繽紛多彩的世界。當苦痛湧進眼裡時，另一處的希望會悄然而出、點燃人心。回憶過往，曾經的努力與付出、冒險與失去，都能成為孕育自己最不可思議的土壤，繼續向下扎根、向上伸展，更加完整的與自己結合。跌跌撞撞，但並非漫無目的。

如同美國前司法部長 Ramsay Clark 所說：「生命中的亂流是種力量，是個機會。讓我們愛上亂流，並且用其來改變。」就這樣，繼續美麗的前進吧！



會說話的小獅子

每學期的例行活動一家長日。當晚，陸續到來的家長如同往常般地在正式報告前分享彼此教養方式與心得，同時動手翻閱了孩子們的平時學習成果。一陣寒暄過後，其中一位媽媽指著後頭佈告欄上的作品開了口：「啊！這一定是我家孩子的作品！」

「嗯？！」教室裡這麼多的作品，我根本就記不得誰的哪一幅掛在哪兒。跟孩子們向來是這樣，只欣賞呈現出的畫面而非探究畫它的是誰。看出我的疑惑，媽媽繼續說著：「喔～因為他做事總自覺恰恰好就行了，這麼做其實會讓人感覺他的學習態度有些隨便啊！所以我覺得這之中畫得最醜的那幅應該就是他的。」

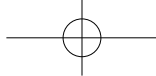
動手拆了那幅作品，確認了畫它的主人後，所有的人一陣哄堂大笑！家長猜測的分毫不差！那果然是她家寶貝的作品！只見她尷尬的笑著，似乎也只好硬著頭皮對自己眼中隨便的孩子。轉過身，我取出一疊紙條，從中拿起一張：「想知道您家寶貝透過畫面所表達的意思嗎？」

雖然觀賞者的看法或解釋一如創作者的意念般重要。但，感覺到了嗎？就算是錯字連篇、短短數句的紙條中，仍流露出讓人無法忽視的自在、灑脫、及打從心底的快樂！

心靈繪圖工作坊的課程讓我開始思考著它與教學間的關聯性。該如何應用呢？有限的時間、該完成的課程進度、零零總總附加而上的各式活動，所有的學習活動滿到如快炸開的悶燒鍋，哪來多餘的時間徹底實踐、細細傾聽呢……喔！傾聽！就像曾經自助旅行、自我放逐過的人會擁有的深學習與自我覺醒，望著美勞材料箱中的材料，工作坊的那些經歷也讓某一部份的我蠢蠢欲動……。

發下獅頭，開始進行心中的想法。這是多麼難得的時機！既不會因課程內容或利用材料包的便利而帶來限制，又有足夠繪畫的面積可盡情揮灑！請孩子們跳脫獅頭的外型與裡邊的細部線條，就當作是張空白的紙，藉此描繪出自己的心情——或許是當下的心情；或許是推開記憶中的那扇窗，看看最動人心懸的部份；也或許是一直困擾自己的那些負面情緒。重新地，賦予這個獅頭新的意義。

然後，我看到了這樣的作品～



性情溫和的孩子說他頂多感覺不開心，從沒好好生過氣，很想感受一下何謂憤怒的情緒



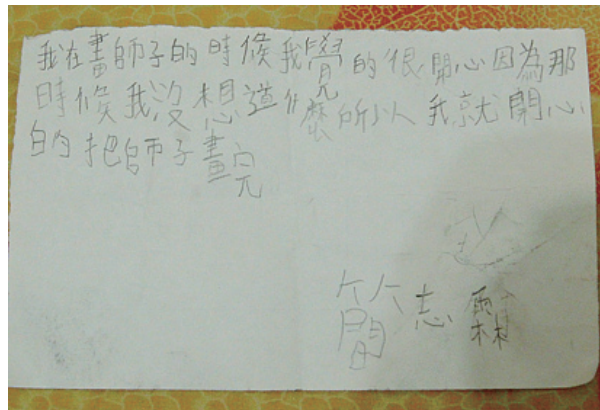
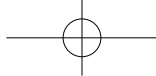
個性急躁的孩子忠實呈現出他那如熊熊烈火般總是無法控制的熾熱情緒



觀察入微的孩子以各種幾何圖形及色塊，記錄了下課時間同學們在遊戲區歡笑嘻鬧的身影

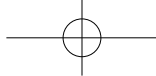


勤奮上進的孩子以彩虹的概念描繪出她在學校多元而精采的各種學習活動與課程



生活的體驗、文字的啟發、事物的聯想、週遭環境的觸動，孩子們透過敏銳的觀察與巧思、體驗與感觸，構築出屬於他們的心靈繪圖。正如黑格爾所認為「藝術不僅可以利用自然界豐富多彩的形式，還可以用想像，去創造無窮無盡的形象」。

「知識告訴你如何思想，經驗告訴你如何判斷」。在心靈繪圖這一塊，我的知識與經驗都尚在摸索、學習階段。但至少，藉由心靈繪圖，了解心靈深處，提升自我覺察力和解決問題的力量，重整人生的價值觀，並在現行體制下找出更多可行的方向，是我可以努力的目標，也是我在工作坊中的領悟與自我期許。「那確實感覺有點像爬一座大山，但讓我們一起去征服它吧！」



附
錄

203



鄭羽彤老師

生命剖面的戲劇性落差，加上不斷追求新知與掃描族般的特質，讓我常以不同角度思索。一場結合「Soundwalk」音樂及錄音旁白所引領的 Mobile Art，更開啟兌變與成長的重要轉捩點。

著重藝術領域中的人文精神。總藉由藝文展演議題討論時代、文化、社會、生活與藝術的關係，在與學生的相互分享中引導出屬於自己的「個人美學」，真正達到藝術生活化。

現任：

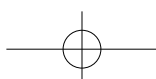
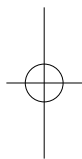
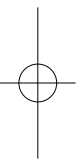
新北市三峽區中園國民小學教師，兼任補校教師、偶戲社團與跳鼓舞蹈社團指導教師

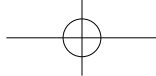
展覽經驗：

南方印象畢業聯展、「橋」藝術研究協會展覽、屏東縣文化局個展

畢業學校：

國立屏東師範學院美勞教育學系（89 級）





與自己相遇

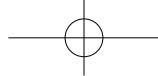
新北市三峽區柑園國中 陳馨雯老師

一、說在前頭

剛進入柑園國中時，關於新環境的訊息幾乎都從麗娟老師那兒學得，見她投身教育界多年，依舊保持旺盛的教育熱忱，看在尚處新手階段的我眼裡，一方面感到無比欽佩，另一方面也為此感到汗顏。人說站在巨人肩膀上可以看得更遠，於是，我參照她的教學路徑，企圖摸索出最適合這環境的工作模式與態度；一次偶然的對話，得知她的心靈繪圖研習中與來自各校多位教師進行經驗分享，在教學上獲益匪淺，於是，我當下毫不猶豫決定跟上。

此研習以藝術為本，心靈繪圖是其中重要的項目之一，透過主題的探索，接著，我們只管以蠟筆為媒材，盡情地在八開或四開的圖畫紙上塗鴉。說也奇怪，越是拘泥於主題就越不知該從何下手，絞盡腦汁依舊一無所獲；反倒是讓腦袋暫時放空，手上的蠟筆彷彿上了動力，斯斯沙沙地在圖畫紙上馳騁，不一會兒工夫，空白的紙面出現了不規則且色彩斑斕的線條、區塊。接著，我們透過對圖畫的解讀，進行交流與分享，過程中，往往有出乎意料的收穫。

蠟筆媒介著抽象的感觸與具象的表現，透過顏料的多彩與可逆性，將隱微不現的內心世界以單一或揉雜的方式呈現出來；好比堆積木一般，任憑想像力向四面八方延伸，可就一直線，或一平面，甚至是立體空間之造設。沒有所謂的失誤或錯置，讓操作者能大膽地塗畫，畫作更能直指內心深處。這是另類的書寫方式，脫去構思文字的框限，以一種更自由的方式，率性而為；透過作者、眾多讀者以及作品本身，形成多方共讀的盛況，激盪出豐富的弦外之音。不論是塗畫的過程或作品完成之詮釋，都不在合理性或正確性的探究範圍內，正因為如此，心靈繪圖具備提升教師專業或激發教學熱忱之無限可能。



二、學生教我看見的事



附錄

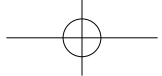
205

幾近貪婪的觸角延伸

傾注最後一滴熱力

只為架起一個小宇宙…

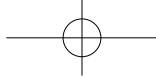
第一次進行心靈繪圖，以「我與自己」為主題，畫出一幅有些「忙碌」的圖：圖畫中間是一個飽含能量的母體，向四面八方伸出數根觸角，分別向一個個的球體供給能量，看似盤錯卻有其秩序，外圍又有無數的能量鍊連結，在幽暗的空間發出強而有力的光。畫作當時，初為人母，早晚強忍睡眠惺忪擠奶，週週往返南北運送；學校方面，所帶班級升上二年級，學生不論性格或常規都處於過度時期，需要隨時調整班級經營的策略。看似規律的生活卻充滿諸多挑戰與變數，生活總是處於匆忙狀態。性格使然，巴不得一天有四十八小時，全身有三頭六臂，不論家庭、學校、人際諸多面向都想要兼顧。久而久之，走路的步調越來越快，時常和學生邊走邊解題，只為了能趕上下一個課堂；吃飯忘



了細嚼慢嚥，一頓飯幾分鐘草草結束，就等不及要處理手邊成堆的工作；說話速度變快，深怕無法在一定的時間內將補充資料教授完畢；時常將「快點」、「來不及」等字眼掛在嘴邊，曾帶著學生上運動場跑步，脫口說了「快點！慢慢跑！」這令人摸不著頭緒的指令；甚至我的孩子剛學會說的話之一就是「快點！」初聞時為此捧腹不已。

追溯甫進教職之時，捧著大學三、四年級和同學協力製作的課程教案、鄉土教學、補充活動等等資料，戰戰兢兢上著每一堂課。在升學掛帥的年代裡，認知著唯有將畢生練就的寶典一五一十再傳學生才是王道，甚至只要能夠衝出好成績，權威式經營班級也是必要的，於是，天生窮緊張再加上些許的完美主義，為求學生在課業表現達到普世認同的標準，不論教學或班經免不了權威了些（這裡的權威是帶有個人主觀情緒在的）。所以，為了課程進度順利並且能複習到嫻熟，自然減少進行配合該課的補充活動；為了班級整體秩序及整潔表現，不允許自習或午休有學生交談或走動，環境打掃一定要確實，垃圾除了分類還要將體積壓縮至最小。過程中，免不了「緊迫盯人」式的督導（當愛的小手不被允許的情況下，只好借助眼力），以確保學生完成所有的工作。想當然爾，學生的常規和成績的確如預期中表現出色，只是偶有例外，部分學生達不到其他人可達到的標準，於是，一邊責怪學生的不負責、不用心，一邊督促著完成本分內的工作和課業，氣氛往往冰凍到極點。無意間在學生的留言板上看到：「真奇怪！我明明背得很熟，為什麼一看到老師我的腦袋都空了。」「老師不笑的時候真的真的很恐怖！」「寶特瓶沒壓扁又不會咬人～」這些抱怨文看在我眼裡，真的又好氣又好笑，捫心自問是否真如學生描述的這樣「恐怖」？我想答案無庸置疑：「是」！或許，這又要追溯到我的國高中求學階段，歷經六年私立學校的洗禮，受到的是「穩紮穩打」的教育方式，所有科目都以最高規格的標準來要求，過了三年英語科標準九十八分的日子，說真的，很難熬！但換個角度想，紮實的底子也是這樣奠定來的。生活中各種規範也幾乎是軍事化的管理，「迅速、確實、效率」就是我的私校六年生活寫照。料想是這樣的經歷，無意中複製了當年的課堂情境，一樣的是板起臉孔，氣氛冰凍，不一樣的是將打手心換成口頭訓導。

不論是「快點！慢慢跑！」的我，或是「恐怖」的我，幾乎都是學生教我看見的，莫說老師的十二項見面禮，我可能要先請學生送我一條橡皮筋，隨時提醒自己「保持彈性，每件事情都能完成」，繃太緊，事情或許也能完成，但教、學這微妙的關係很快就會彈性疲乏。



三、從煉鋼人到廚娘



附錄

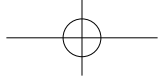
207

純粹。

數種無渣滓的顏料拼貼
跳躍的色彩彼此牽引、揉合
但見互文的端倪
悄然而生

不純粹。

媒材層層疊疊又疊疊層層
毫無道理的可逆性
隱微透見不可預測的
或驚喜或錯愕

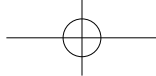


第二次的心靈繪圖，主題是從我們的角度去想像孩子眼中的理想社會。畫中的理想社會是單純且毫無汙染的狀態，因為孩子涉世未深，活動範圍多半圍繞在同儕之間，社會規範在孩子的世界中有了化約式的新秩序。陳冠學認為孩子是最真誠且無心機的，所有大人在孩子的面前無不自曝社會化遺毒的病態，無怪乎大家都喜愛與孩子相處，因為那是一種貼近自然的狀態，沒有壓力更無需矯情。另一方面，孩子會在所有學習活動中建構出來新的社會樣貌，探索欲強烈且極具想像力的重組，一對對翱翔天際的翅膀於焉生成。孩子是天生的冒險王，在探索世界的過程中激盪出更多可能性，往往令身旁的大人為之欽服；孩子是天生的哲學家，他們擅長用柔軟的心看待醜陋及殘酷，以柔克剛，力道更撼人心；孩子也是天生的藝術家，他們將世界化為色彩鮮麗的積木，堆疊出心目中理想的社會，那陽光充足，空氣清新，萬物滋長。孩子眼中的理想社會是存乎心中的一種本性流露，自然不造作。

孩子的理想世界讓人感動，而我也曾是那個想望著這一片理想社會的孩子，於是，我在教學的路徑上轉了彎：恨鐵不成鋼的激情已過時，再說鐵為何一定要變成鋼？一枝草一點露，每個人只要放對位置，都能彰顯他的價值呢！

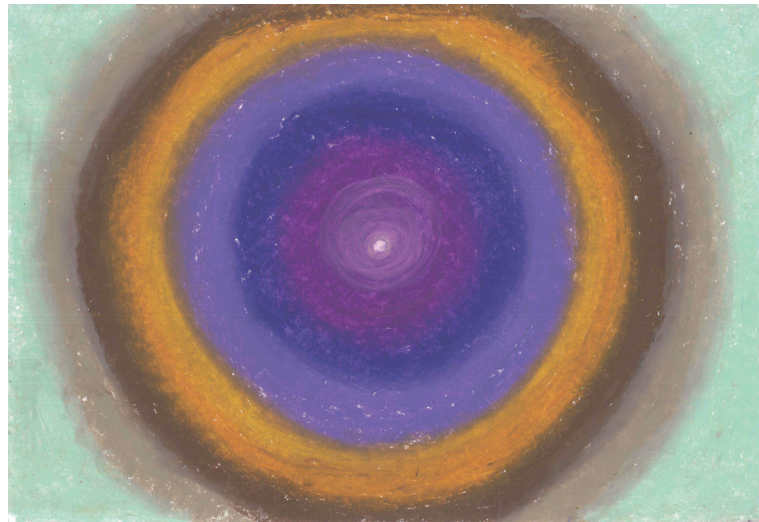
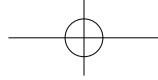
身為國文老師，在批改學生的作文這件事上面是感到挫敗的，正當焦慮著要給學生更多閱讀的機會以增進作文力時，我發現聯絡簿的札記欄位是一個可以運用的空間。於是，我每天都會給予這些寫作有困難的孩子一些簡單的引導，例如：「Show 的新專輯中你最喜歡哪一首歌？你最喜歡歌曲中那些歌詞？為什麼？」、「什麼情況下加入棋藝社？最喜歡跟誰對棋？你怎麼知道能夠贏得一次棋局？」、「誰教妳烘焙餅乾？要準備那些材料？有何小訣竅？」透過這些小引導，原本空洞只記流水帳的札記，變成有內容且值得回味的生活記事，就這樣兩年下來，學生非常願意「寫」，或許有時離題了，但至少他們已經不再像以前只是抄寫作引導交差了事。我真的得感謝聯絡簿中這一畝小小的田，上頭可有著我們師生共同耕耘的點點滴滴呢！

班上還有一些學生，對於生活周遭環境是處於「無感」狀態的，要不就是參與了但是興致缺缺，這並非老師絮絮叨叨就能了事，這和學生在學習活動中獲得成就感與否有很大的關聯。所以我鼓勵學生從小事做起，從中不斷累積成功的經驗，進而肯定自我，並相信自己能夠做好更多事情。我將班級電源管理這工作指派給一位向來健忘的學生，她必須每天在特定的時間開關電源，一個

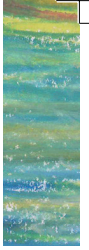
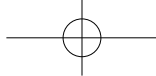


禮拜過後，她在聯絡簿上寫著：「我到今天才發現我竟然可以做好管理電源這個工作，以後請老師和同學叫我『電長』吧！」再健忘的人，只要反覆操作同樣的指令，一樣可以輕鬆上手，甚至還能為自己取一個響亮的稱號。當課程進度到〈空城計〉這一課時，原本對課業意興闌珊的同學，竟顯露出前所未有的興趣：「苦肉計是周瑜和黃蓋合演出來的計謀，是為了讓曹操相信黃蓋要投降曹軍……我從網路遊戲裡面學來的。」原來，「玩」也能玩出名堂，那一課，幾乎是玩過三國網路遊戲的同學的表演舞台，頓時課堂成了三國人物角力的赤壁。平日較少對外界投以關懷的同學，在班級的菇菇養成計畫中表現的異常好，大概是太空包蕈類養成容易，且生長速度是一暎大一吋，收成後還可交由我烹調成菇菇咖哩，在諸多條件集合下，班上學生竟也化身一群快樂的菇農，見他們每天都去菇菇之家確認生長速度，那認真又垂涎的模樣真的很有趣。

不管培養何種能力，「實作」都是最好的方式，一次學校舉辦的戲劇表演，開啟了「全班總動員」的經歷。從劇本撰寫、演員選用、戲服定裝、道具設計、舞台走位到音樂剪輯等，全部都由導師和學生共同完成，過程中遭遇劇本和演員難產、服裝和道具製作延宕、舞台走位不流暢、音樂剪輯不恰當等困難，學生各組間起爭執是家常便飯，常常排戲排到大家又累又氣。於是，我穿梭各組做協調的工作，其中不乏親自操作，並且陪伴他們面對每一處細節。我想，當學生看見原本分配他們工作的大人也捲起袖子，陪著他們在課後留校製作道具和服裝時，他們應該也明白了，氣過了還是要回到各自工作崗位上，唯有同心協力，才能讓戲劇表演順利圓滿；或許演出成果並不如預期，但是全班三十個人一起投入，不管是幕後道具組或是幕前各要角，甚至是只聞其聲不見其人的旁白，大家在活動中都學到許多不同以往的體驗，那滋味絕對是難忘又甜美的。戲劇表演渲染了一種微妙的氛圍，那天起，他們的對話處處可拾取劇本中的臺詞，可謂人生如戲，戲如人生。



一粒白的絕對
之外
暈染不帶性別的定義
跨
國界種族性別階級
之外
歸回生命的初始
於
一泓澄。靜。

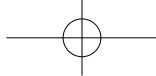


附錄

211

學而教，教中學，大部分的人都是在不斷修正中才能累積最豐厚的能力，並且要能與時俱進，學習合時，適性而教，讓上天創造的每一個珍貴的生命，都能有綻放光彩的機會。我不再是一廂情願的「煉鋼人」，現在，我是一位尊重食材且養生的「廚娘」，依著各種食材本身的特性，以自然的方式烹調出食材最鮮美的滋味，頑固如薏仁，可細火慢熬，總能煨出一鍋綿密；清甜如小黃瓜，滴上幾滴油醋，拌幾粒芝麻，即刻生鮮好食。教師扮演的角色已經不再是決策者，而是引導者，引導學生發揮各自的特質，並且適性培養專長與技能，只要學生在學校習得足夠的知識與技能，加上自我肯定與信心養成，相信，學生自然明白該往哪條路走。

從「煉鋼人」到「廚娘」的過程，彷彿《失落的一角會見大圓滿》中那一小角，隨著教學經驗累積，或教學策略修正，或教學心態調適，在諸多磨練之下，總期望能有會見大圓滿的一天，所以我在第二次心靈繪圖「我眼中的理想社會」中畫出了一個同心圓，它代表著每個時期的我，都是從一塊塊不規則的小角琢磨成一個個圓，一圈圈的圓緊緊重疊，象徵著扎實的教學能量，而那圓心就是始終如一的教學熱忱與良知。



四、從家出發



火的試煉喚醒種子的靈魂

幸運草為記

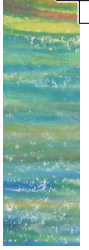
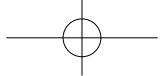
封存千年的餘溫

Bartender 顫著雙手

等著

一次的希望又一次的落空

在心靈繪圖的洗禮之下，重新檢視走過的十年教職生涯，不論教學策略或態度上都有了轉折。從一開始認為教學是老師教授專業知識，學生於課堂用心學習，在師生同感焦慮的狀態下，戰戰兢兢走向升學之路；到認為教學是老師一方面教授專業知識，一方面學習學生發出的種種訊號，作為教學之參照，在愉悅的狀態下達到最有效率的學習。從單向的灌輸過渡到雙向的互動，這過程中，教學成效非但沒有因此低落，反而有了相當程度的進展，這過程做了一些單純的專業知識傳授之外的經營，個人將此稱為軟性的經營，尤其面對正值青春期的學生具有相當大的成效，其中心概念就是將班級當做「家」來經營：

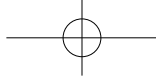


除了學校原本的教室配置外，通常教室內還會有許多可加以利用的空間，對於接下來即將在此空間展開一整學年的學生來說，一個舒適的學習空間絕對是必要的，人是感官動物，若能在感官達到基本滿足的情況下，學習效率通常可以有所提升。佈置的主題可以經由師生討論下產生，導師可適時引導學生讓佈置趨向精緻美觀，或加入更多關於家的元素，例如：植栽綠化、牆面與佈告欄的美化、生活標語張貼、學習角的規劃、班級書櫃的充實、教室環境維護、配合節日的佈置等。

教室因此換上一番新的面貌，學生有秩序地將鞋子整齊擺放教室外，可以自在放鬆地在教室內赤腳行走，這讓學生更加喜愛待在教室從事學習相關活動；植栽綠化讓教室多些清新氣息，植栽的引入讓部份學生負起照料責任，生命教育無形中便落實於生活中；班級圖書櫃定期更換新的書籍，小說、漫畫、詩文、報刊都有，內容兼及藝術、美食、旅遊、歷史、文學、心靈勵志等，學生都愛嘗鮮，遇有新書上櫃往往會出現搶讀情況；另外，節日的佈置讓生冷的教室多了與時間共進的溫度，節日的由來與意義更能因此彰顯。另可把學生的生日也加入，依月份製作壽星名單，讓學生彼此間多了相互關懷的機會，有助凝聚班級向心力。

將教室當家來經營的前提下，空間有了妥善安排之後，裡頭的人也該得到如家人一般的對待。自從當了媽媽以後，並沒有因為下班要照顧自己的小孩而疏忽班級裡的「孩子」，因為當了媽媽才更能意識到每個孩子都需要好好照顧。遇有班際活動時，常常會和學生於課後留校張羅，卸下課堂的壓力，師生就像朋友可以暢所欲言；晚餐時間，喜歡下廚的我一定為大家準備一些麵食或湯品，此時通常是學生最瘋狂的時刻，因為人多食物就是好吃，往往食物一上桌就被秒殺了。親自下廚或許費工，但晚餐時間的相聚，讓一顆顆桀驁不馴的心因此獲得安定，這是我始料未及的收穫。看著學生們圍坐吃著我為他們準備的食物，並且更加努力於活動的張羅，我的心中湧出的盡是為人師、為人母的喜悅。

除了教室佈置和學生之外，家長也是需要多加著力的一環。帶班過程一定要和家長保持良好互動，當了媽媽後也多了媽媽經可以聊，平日偶爾撥個電話閒話家常，久了，家長也把老師當成自己人看待，自然而然信任老師的教學；遇有學生問題，一定會先和導師商討對策，並且全力支持學校後續的管教。沒想到這一聊，很多原本看似困難的問題都迎刃而解了：班級童軍活動有多位學生經濟困難，號召家長募款，款項竟多出七千多元；班級出外旅遊，號召家長



開車協助載送學生，車子很快就備齊，讓班級出遊成為親師生最佳的聯誼方式。還有多位婆婆媽媽們常會主動打電話給我，一來聊聊學生狀況，再來也關心我和家人的日常生活，這讓我這個異鄉遊子倍感親切與感動；回想甫北上，許多安頓工作就是家長們以及同事的協助才得以完成，因此，我充滿感恩並時常思索如何回饋。

將家的概念引進班級中，很多看似生硬的環節都因此有了彈性，這種軟性的班級經營帶來的效益比想像中多更多。也唯有這種軟性經營的運用，才更能體會教書之外更重要的使命—教人。教學過程的轉折，如同一顆顆經過兩百度高溫烘焙的咖啡豆一樣，在細心照料下非但沒有因此燒焦，反而保留咖啡豆最天然明亮的果酸，再加上精熟的沖調技巧，咖啡的芳醇便得以呈現，多層次且令人愉悅的口感就像軟性班級經營中令人驚艷之處。

與其一味要求學生依照教師的期望走，不如陪著學生探索他們該往何處去，生命會為自己找尋出口，教師是參與者而非決策者，只管備足精力與耐力就對了，其餘的，就是學生自我努力的空間了。

馨雯老師

喜歡和學生談天說地，比賽誰是金頭腦，教國文，卻嚮往深夜食堂的理念—以食物進行心靈的溫暖交流。

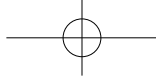
現任：

新北市柑園國中國文科教師

學歷：

國立彰化師範大學臺灣文學研究所

國立彰化師範大學國文學系



心桃花源

新北市三峽區柑園國中 朱麗娟老師

從事教職二十多年來，參加過無數的研習，雖然五花八門的議題或形式都有，但提起筆來繪圖還是頭一遭，況且還使用國小畢業後就沒再用過的媒材—蠟筆，還真令人想一探究竟，抱著姑且一試的心情，走進這別開生面的課堂中，用線條、色彩、圖樣與自己的心靈對話，想不到這一塊處女地竟像一座未開發的寶山，豐富無盡藏。

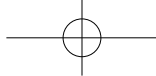
*關懷自己：

第一次上課因忙著班上的事務遲到了，一進教室大家都埋頭作畫，我問了旁人該畫些什麼，得到簡單的說明後也跟著提筆，心裡還嘀咕著這樣沒頭沒腦的畫畫究竟對教學有什麼幫助？



想像自己在學生面前的樣子—『像一座山，讓學生有所依靠，提供扶手鼓勵他們登高望遠，能開拓視野，看見遠處的美景。山裡有豐富的資源，蟲、魚、鳥、獸應有盡有（因筆者為生物老師），有大樹可乘涼、採果、在樹下野餐，願意耕耘者會有收穫，山前景色優美，山後還有收拾穢物之處，讓風風雨雨的日子有所依歸……』

而實際上自己的狀態如何呢？『表面想要圓滑，不得不以石塊鞏固住內心世界，但也因此顯得堅硬冰冷，而內在的多元繽紛，雖受限於既有的窠臼中，卻也無法掩飾其豐富的可能性，不斷醞釀著，隨時想找個出口迸出來……』



第一次心靈繪圖，下筆是惶恐、不確定的，只覺得這是一種不擅於使用的表達工具，指導老師一次給了兩個命題，一方面沒有時間細想，另一方面又不知從何畫起，因缺乏自信使得每一筆畫都輕輕浮浮的，用色也較保守，只會以具象、簡單而平鋪直述的方式來呈現，來不及將背景添上色彩，就要一一上台分享，本來感覺很空、很心虛，但在分享的過程中，老師與一起學習的伙伴們所補充的觀點和見解，讓我開始意識到在一筆一畫間，無意中會透露出一些能被解碼的訊息，隱藏在潛意識內，隨著筆觸流洩出來，使人得以窺視到深層的內在，包藏許久的心被剖析、解讀與理解，一種不可言喻的暢快，使得心靈繪圖的活動如同毒癮般進駐五內，開始期待著往後的每一次聚會，也替報了名卻因課務排不開而無法參與的同仁們感到惋惜！

目前自己在生活中扮演哪些角色？『怪獸，這是我腦海中第一個浮現的想法，大頭、大耳、大眼（但要睜一隻、閉一隻），一張嘴不停的說著話，沒有鼻子、不能呼吸、總是滿頭大汗，需要很多隻手才足以為人師、人子、人妻、人母、人媳，本質似梅花鹿卻得駝著沉重的負擔，幸而內心尚是溫暖，周遭尚且明亮，雖扭曲變形但並不孤寂寒涼……』

第二次繪圖便有些開竅了，針對命題稍加構思後即放手去畫，筆隨意走、大膽用色，畫起來得心應手多了，也頗能藉此釋放壓力，完成後在與其他老師的分享中得到共鳴，平日各種角色重疊兼顧的辛苦因被理解而有所慰藉，記得那次有位與會的老師在分享的過程中語帶哽咽，想必其內心的煎熬不可言喻，漸漸能體會心靈繪圖的力量，除了表達、交流之外，還能療癒，於是在後來的畫展中，我為這幅畫取名『變形記』，並寫道：



變形記

日復一日

在時間軸上賽跑

身上的不同角色相互傳接棒

不小心掉棒了會折損成績

要謹慎 頭腦清楚些

方向要明確

踏穩腳步 抓緊節奏

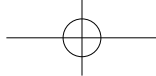
撐住！別停下來！

呼～看到終點了嗎？在哪裡？…

噢～奇怪？

心還挺熱的

加油！加油！



*關懷他人：

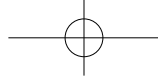
學生眼中的世界是如何的呢？我細細揣摩著—『一切全憑頭腦想像，從心出發想探索彩虹般的人生，骨子裡有火一般的熱情燃燒著，繽紛的色彩等待開展。



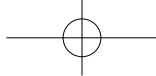
綻放的時刻，遠處的世界暗黑不可預知，但從周遭逐漸明亮起來，向外拓展……』孩子們的世界總是充滿著期待，但也相對的害怕受傷害。

在參與此一系列研習課程的當下，我帶的班級孩子是八年級，正巧我被編排了班上的輔導活動課，因此想到利用這門課把心靈繪圖活動運用在班級經營中，為了引導學生如何作畫，我事先完成一幅圖以作為示範，這是我所嚮往的生活，『如魚兒般悠遊自在，各有各的姿態，各有各的顏色，於廣闊的海洋中互不侵犯，上方陽光源源不斷帶進能量，湛藍的海水有了綠色的生命活力，滋養無數的生命…』在分享中孩子們很快的抓到訣竅，我讓大家也描繪自己嚮往的生活，用線條、色彩或各種圖案來表達，孩子們天馬行空，畫得很開心，隔一週的分享先讓大家觀看一幅一幅的圖畫發表所看到的東西與感覺，並猜猜作者是誰，再讓作者說明原先的想法，大家玩得不亦樂乎，每個人經歷了同學的分析，看到自己所不了解的自己，彼此也更相互的認識與理解，這個活動讓學生們和我一樣喜歡心靈繪圖。可惜第一次的嘗試忘了將學生的作品留下記錄。

之後，為了更加了解學生，我又讓他們作了第二次繪圖活動，這一次請他們畫自畫像，學生已清楚明白不是要寫真，而是要表達自己的狀態，有了先前的經驗，他們已駕輕就熟，看完他們的畫，我知道有哪些孩子暫時可以放心，而哪些孩子需要更多關愛與協助。



就在這些活動進行之中，我的班上轉來一位患有亞斯伯格症的孩子，他因在上一所學校與班上同學、老師無法相處而拒學，媽媽千方百計的將他轉進本校，而我也開始領教他完全自我、不受規範的態度，為了更了解他，於是我安排了一趟家訪，原本以為他有個不太好溝通的媽媽，在將近一個半鐘頭的對談中（其間孩子似乎不太歡迎我探詢他不尋常的隱私，不斷躲在後面一明一滅的操弄著燈光），從夫妻感情不和睦、婆家的惡意對待、孩子自小的處境、小小年紀獨自一人目睹爸爸的死狀、親人取走保險金卻不負擔撫養責任、孩子在前一所學校的種種……，聽了他們母子的遭遇我只能瞠目結舌，久久不能釋懷，更對這位堅忍不拔的媽媽心生敬畏與不捨，於是回到家後拿起畫筆把當時澎湃的思緒記錄下來，此後每每看到這幅作品便能諒解這個孩子的無情與無感狀態，也漸漸找到能與他和平共處的模式，一直以來便也相安無事。暑假過後升上三年級，孩子突然有很明顯的進步，在待人接物與學習態度上轉變很大，與一般的孩子幾無兩樣，任課老師與同學們都誇讚他的改變，現在大概沒有人還記得他是個亞斯伯格症的孩子吧！

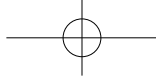


超能力
這一次
再也避不開 止不住
一股腦兒傾洩
沒有失控且別有一番景緻
雖有些精疲力竭卻無比暢快
盡情吧！
還有甚麼好顧忌的…

附錄

219

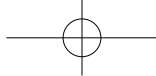
P.S. 一同參與研習的老師指出這幅畫與變形記一樣有著一堆石頭，看來我總是負擔著它，但幸好這些石頭已被沖開來，不再壓得這麼沉重，又是一個潛意識裡存在的心念從畫中被解讀出來的例子。



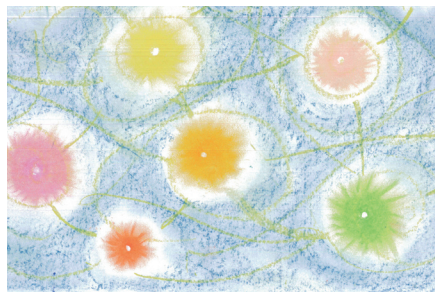
*關懷世界：



自己的理想世界又是如何的呢？我希望——『各人有各人的領域，互相尊重各自的發展與美麗，彼此間的界線雖不明顯但互不踰越、干擾，各有自己的圖樣與色彩，描繪出有各人風格的一方天地，無所謂優劣……』直到作此畫時，人與人間的界線是存在於我心中的，自己沒感覺卻在畫中表露無遺，一條線畫出人與人間的距離，美其言是相互尊重，實則是自己太孤傲或是害怕與人過於親密，經過老師與伙伴們的指教，我意識到自己的問題……。



*信念：

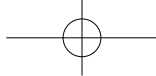


想望
在幻化的大千世界 深刻地
體認自己與其他生命體的存在
來自純淨之心
逐漸散發出的光和熱
感應著彼此
輕輕維持著的關係
和煦 自在 心悅
一切都好 無需造作
盡在不言中

附錄

221

不管世間多少炎涼險惡，人與人存在多少矛盾、糾葛，自然環境惡化、天災不斷，只要我們開始意識到問題，不再盲目、無知，對未來世界還是能懷抱著希望，經過這一系列的課程，發現老師中不缺乏有理念、肯為下一代付出者，只是平常都太忙了，沒有機會如此懇切的談自己、談教育、談人、談價值，赤裸裸的坦露著一顆心，相互衝撞激盪後彼此加持，能量不斷積聚提升，於是對未來有信心和勇氣去追求，也懷著更高境界的期許，『簡樸、單純、通透、空靈，每個個體有自我的核心價值，從內在散發出能量，彼此間有著看似無形卻存在的交流網絡，氛圍和諧、溫暖、舒適，平衡而喜樂……』研習課程進入尾聲，每個人表達對未來世界的想望，而信念帶領著我們，不再沮喪、抱怨、恐懼，接納自己、關愛身旁的人、留情於周遭環境—自然的、人文的，一股正能量盈滿胸中，彷彿尋獲心中的桃花源，得以感染一切眾生，在教育的路途上重燃希望，老師們將走得更遠、更平穩，方向更明確。



筆者：朱麗娟 老師

喜歡接觸多元的資訊，充實人生閱歷，願意盡心盡力扮演好所有的角色，讓年復一年的教職生涯充滿無限可能，對表演藝術及傳統戲曲感興趣，目前持續學習南管音樂。

經歷：

83 年至今服務於新北市柑園國中一自然與生活科技領域（生物教師）

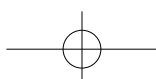
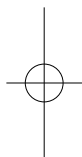
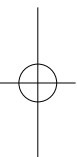
曾任導師、各處室行政工作、教師會理事長…等職務

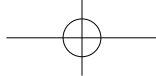
現任新北市柑園國中輔導主任

學歷：

國立臺灣師範大學生物學系 77 級

國立臺灣師範大學生物研究所四十學分班





數學老師的藝術旅程

新北市三峽區三峽國中 葛大維老師

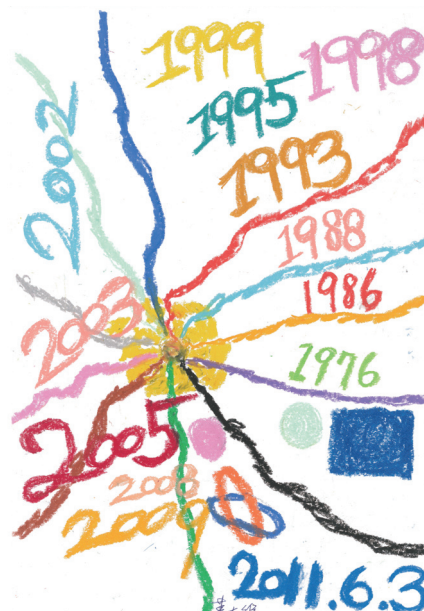
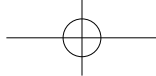


十多年前某個安靜的夜晚，我用小畫家（繪圖程式）畫出這張圖，當時只是恣意地畫出我想要的圖形和顏色，算是我的第一張心靈繪圖吧！每次想起或看到這張圖，心中就有種活力又圓融的感覺，不知看到這張塗鴉的你／妳有什麼感覺呢？

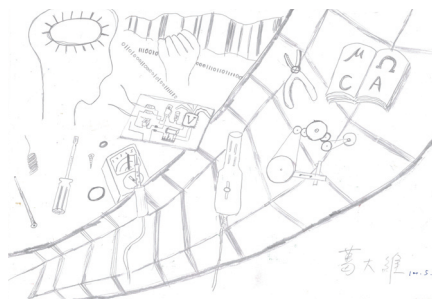
偶然的機會，在每個星期五下午有短暫的時間離開學校環境，參加心靈繪圖與教師專業成長的工作坊，在幾次的活動中主題式的思考來畫出內心的想法，藉由參與老師團體的解讀，圖畫中透露出比原先所表達的更多甚至是意料之外的訊息（不被「理性」注意到的地方）。

教學除了傳遞知識，另一方面是傳遞對於生活環境人際的態度，就像老師在行為上是學生的模範一樣，先安定好自己的生活、心靈，才能順心的進行教育工作，隨著所遇到的人及環境改變，自己也要隨著不斷調整，而藉由審視自己過往的歷程，從中找到新的想法，這是我這幾年來的觀念。

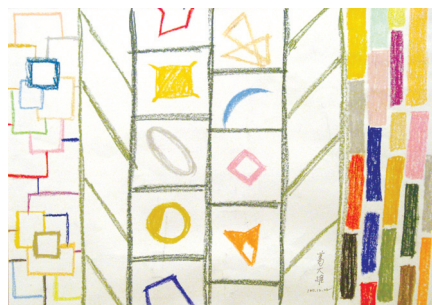
重新看當時畫的圖，當時很清楚的知道自己的興趣沒有足夠的時間空間發展，感覺就像被放在框框中的物品，外面又有重重疊疊的圍牆阻擋——



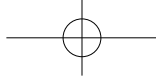
時間序列—現在的我，
從那時而來



我的願望

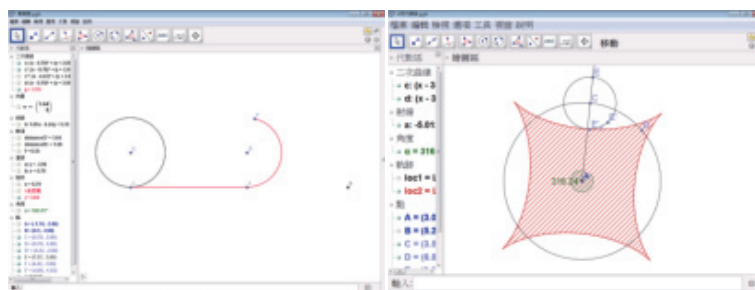


困—待突破的層疊高牆



就像數學的解題，如果一種想法覺得困難，應該存在另一個觀點角度是可以順利解出，隨著資訊發達且環境改變，現今我已找到其他的方式，尚待實作驗證——

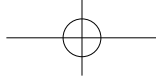
學校課程安排在七、八年級有一節社團課，從以往我就會安排自己有興趣的主題，今年（101 學年度）學校時間場地允許，我就開設動態幾何軟體（Geogebra）社團，上學期主要是練習基本操作，其實在七年級課程中沒有幾何，我的想法是當同學已經有此軟體的基本概念，學習幾何課程時就可以用這軟體作為輔助工具，讓同學體會幾何的趣味之處；另一方面發現同學利用上課所講有限的操作方法，也能變化出許多有趣的圖案，可說是學生的心靈繪圖吧！又在九年級課堂上我也常以此軟體來傳遞我的教學內容，讓同學在課堂上即時應用觀念、暫時離開課本固定的題目，也曾徵求自願操作同學，讓其他同學觀察圖形的變化；除了課程內容，我會將心中想到的幾何圖案試著用軟體畫出，過程就是一場操作探索。



左：圓展開成直線

右：內擺線

每當回想自己青少年的時光，一些所作所為，和現在的學生心中所想的不也雷同，身為導師必定會遇到學生的行為問題，以往在處理時會以自己的主觀標準或規定處理，也會因此影響自己的情緒；現在較能調整因處理學生行為問題而產生的不愉快，探究產生問題的根本原因，聚焦在問題的處理，對學生和家長也進行觀念的溝通瞭解；個人都有獨特之處，了解體會別人的問題、環境，才有機會進行溝通。



我的孩子現在還不會寫字，常以圖畫來表達想像或願望，畫中很直接的表達出想法與情緒；成人生活中有許多事情的干擾，期待自己能專注，在言語或繪圖上也能像孩子般直接清楚的表達內心深層的思考。



新娘子

葛大維老師

喜愛變化及新鮮感，多方嘗試，對拆修音響及電子產品有高度興趣，醉心於這些機器所發出的聲音，收集了一堆隨身聽（WALKMAN）。

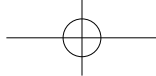
工作上，用時間及潛移默化改變學生和自己。

現任：

三峽國中數學科教師及七年級導師

學歷：

台灣師範大學數學系 87 級



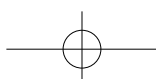
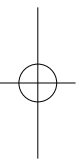
找回最初的我

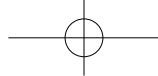
新北市三峽區柑園國小 鄭英雅老師

參加「改變世界的教師，從心出發」教師專業發展知能工作坊，純粹是意識到本身的教學心態可能因為教了十幾年的漫長歲月，當初選擇踏入教育界，充滿教育熱忱的那個我逐漸消失，甚至開始產生倦意與退意的念頭，為了想讓自己找回當年進到教育界的初衷，藉著工作坊的研習充實自己漸漸空洞的腦袋。

學生時代就不怎麼喜歡繪畫的我，每次去參加工作坊時，只要聽到講師提示：今天要畫的主題……，一股莫名的焦慮即刻湧上心頭。一方面不知道如何下筆、構圖，一方面又怕自己畫得其醜無比，讓學員們恥笑。總之，對動態表演一向很有自信的我，深怕會栽在繪畫這個無聲的世界裡。或許，一開始對未知的事物感到害怕與恐懼，或許是自己想太多，其實接觸之後才發現在這個心靈繪圖的領域當中，是可以容許任何畫風，無須加以修飾，只要將最真誠的自己及內心最直接的想法畫出來即可。倒是拿著蠟筆的手總是想要很快的將畫紙塗滿，對於喜歡唱唱跳跳的我，真是一大考驗呀！靜態的活動內容往往讓我沒有三分鐘破功了。有時候一邊畫一邊想著自己教過的學生不也如此嗎？教室裡也經常出現耐不住性子或坐不住的學生嗎？我又該如何處理他們的焦慮、安撫他們的情緒呢？這樣的念頭不只一次出現在我的腦海裡，的確是個值得思考的問題。

我一直認為自己的個性很矛盾，擅長在舞台上表演，愉悅觀眾；私底下卻又不怎麼喜歡在人群中展現自己，總想要保持低調。這讓我感到困擾，甚至懷疑自己是否人格分裂？

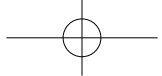




如上圖中的二顆心，他們經常同時存在，彼此拉扯著，左右自己的決定。對學生的期待也總是又愛又怕受傷害，希望他們學習過程是快樂的，卻又常嚴格的要求上課秩序要良好。記得曾經有位同事分析過我的性格，甚至毫不避諱的告訴我，對學生的態度不能相互矛盾，不然會讓學生無所適從，不知道老師的下一步要求是什麼？這就是自己教學上的盲點，始終不敢去面對。

我不是個星座迷，但據說金牛座的人極具藝術方面的感知力和表現力。對於美好的事物有天生的熱愛，正是因為這種對於“美”的執著追求，搭配了自己愛鑽牛角尖的性格後，有可能成為某種周圍的人都難以理解的偏執，或者以為自己達不到這種境界，不肯輕易嘗試和突破。

直到第四堂課，我終於領悟到心靈繪圖的真義，把自己放在一個毫無拘束、毫無壓力的狀態下，有時候，我們不要想太多，順著自己的心意畫就好了，或者也可將當時最極欲表達的感覺或配合講師提示的主題，透過畫筆將它呈現在畫紙上，再經由學員們互相分享、回饋，一問一答的敘述對畫的感覺，透過你來我往的對話為自己釐清更多的疑惑，藉著教育界同事的解析，更能了解自己的困惑，進而更坦然的面對自己，甚至能夠將長期累積下來的負面情緒，透

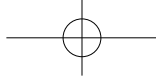


過繪畫通通釋放出來。這個課程竟然能讓我發現自己前所未見的潛能，其實我也可以畫得很不錯嘛！在課堂上，我又多了一樣可以和學生分享的經驗與專長，其實很多事情並不難，只是自己沒有勇氣去嘗試而已，勇敢跨出第一步，前面的道路是可以很寬廣的。

三年前，從擔任四年學生活動組的行政職務卸下，轉換跑道擔任導師帶班，有些惶恐與不安，所幸自己擁有一套『雅式』班級經營—嚴格控管班級秩序、密集與家長聯繫、獨特的表演教學方式。但有時也會發覺自己有些教學風格竟複製小時候的小學老師，課堂上不經意的要求學生保持安靜，上課專心聽講，老師怎麼教，學生就該怎麼學，不得插嘴，不可亂提問，平時考不斷，複習卷一寫再寫，只重視學生成績與家長的反應。尤其是當班上的孩子聽話乖巧時，常受到科任老師及同事們的稱讚，便覺得自己是個了不起的帶班導師，還因此獲得優良教師殊榮。後來，參加了心靈繪圖的課程，開始正視自己的不足，重新檢視自己的教學習慣，我試著做一些改變，除了配合正常的教學進度以外，我會拋出一些需要孩子們動腦思考的議題、時而分組討論，時而用繪畫的方式探究內心真正的想法或對未來的生涯規劃。沒想到從前那個急性子的我也懂得停下腳步，留一點時間與空間給學生發揮想像力與創意。運用各種教學技巧，讓學生做中學，邊想邊做，從實際活動中尋求解決問題的方法，而能付諸行動。這也是我之前擔任導師，前所未有的教學策略與技法，以前帶班時的教學步調常常為了應付期中或期末評量的進度而不停的趕課，無形中也給學生和自己莫大的壓力。

如今又轉換職級務擔任行政人員，首先接任輔導組長，我向輔導處同仁及兼輔老師提議運用心靈繪圖來輔導個案，我發現心靈繪圖使我在輔導學生時更能發揮功效，當接受輔導的個案無法用言語表達內心感受時，我便會引導他將當下憤怒的情緒或不安的感覺利用畫畫表現出來。然後再針對畫作展開我們的晤談，這種方式不但拉近我和個案之間的距離，也讓個案藉由畫筆的筆觸調整情緒、激發創意。

心靈繪圖課程至今仍持續著，而我的職務也由輔導組轉為教學行政組，除了工作職掌的業務之外，還兼任音樂科任老師，回到自己最拿手的表演課程。但每當處理學校繁雜的業務而感到煩躁時，或者因擔憂家人、好友而心情鬱悶時，我都會拿起蠟筆及畫冊，暫時投入畫畫的世界中，透過冷色系或暖色系的色彩，將不悅或不解的情緒抒發出來，好幾次會因為畫作完成的同時而體悟一

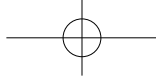


些道理，轉念後也能樂觀面對自以為不完美的人生。甚至也會因為沉浸在畫中的線條與景象而啟發靈感，找到解決的方法與面對困境的勇氣，我覺得這對自我存在價值的提升有很大的幫助。



圖中的景象是我們一家三口在 2013 年的寒假前往武陵農場渡假時，看到盛開的櫻花，眼前的景致突然有如陶淵明進到芳草鮮美，落英繽紛的桃花源記裡，一時興起隨手畫下的。當時全家人相聚在一起的幸福透過蠟筆完全顯現出來，頓時，發現平常慣用文字寫下心情日記的我，也能夠用畫筆畫出文字無法描述的心境，這種改變更能讓我不再害怕將自己不擅長的項目攤在陽光下，反而很享受這種隨心所欲、不畏旁人眼光的舉動。

現在的教育環境千變萬化，有時自己都來不及適應就得帶著學生去改變，面對家長的過度期望，長官的高度要求，當初踏入教育界那個追求帶班嚴謹、教學完美的我越來越感到無力。透過這次心靈繪圖的學習，不但能重新思考自己的定位，找回最初的教學熱忱，檢視自己的教學方式，強化自己的教學能力。更讓我在繪畫的領域中找到勇於面對自己的不足與缺點，誠實面對自己的心！透過「改變世界的教師，從心出發」教師心靈繪圖工作坊，經歷藝術創作、自



我研究、反覆省思與實際行動，逐步展開改變以往的消極與負面的思想。在未來的教學生涯中，盡情揮灑繽紛色彩，開心的帶領學生接受教育的同時也能養成良好品格，達到真、善、美的境界。

鄭英雅老師

從小喜歡唱唱跳跳又有點過動的我，喜愛舞台上的表演，熱愛教授學生舞蹈與戲劇工作。最開心的時刻莫過於和學生一起隨著音樂起舞，舞出活力與生命力。

樂於從事表演藝術教學和指導孩子跳舞，總是堅持營造一個屬於孩子們的學習天地與快樂天堂。

現任：

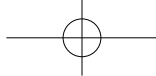
87 年至今 新北市樹林區柑園國小教師

導師 9 年，活動組長 4 年、輔導組長 1 年、教行組長 1 年……

學歷：

82 年 國立台灣藝術學院戲劇系畢

國立新竹師範學院初等教育系 91 級畢



國家教育研究院出版品預行編目 (CIP) 資料

藝術為本的教師專業發展 / 洪詠善著 .-- 初版 .--

新北市：國家教育研究院，民 102.08

面；公分

ISBN 978-986-03-7772-9(平裝)

1. 教師進修

522.4

102016273

書名 | 藝術為本的教師專業發展

發行人 | 柯華葳

作者 | 洪詠善

出版機關 | 國家教育研究院

地址 | 新北市三峽區三樹路 2 號

電話 | 02-8671-1111

網址 | <http://www.naer.edu.tw/>

美編設計 | 朱墨形象設計廣告有限公司

出版年月 | 中華民國 102 年 8 月

版次 | 初版

本書同時登載於國家教育研究院網站，網址為：<http://www.naer.edu.tw/>

定價 | 新臺幣 350 元

展售處 | 政府出版品展售中心

國家書店松江門市：臺中山區松江路 209 號一樓

電話 | 02-2518-0207 傳真 | 02-2518-0778

網址 | <http://www.govbooks.com.tw/>

五南文化廣場：臺中市中山路 6 號

電話 | 04-2226-0330 傳真 | 04-2225-8234

網址 | <http://www.wuman.com.tw/>

GPN：1010201708

ISBN：9789860377729

本院保有所有權利，欲利用本書內容者，須徵得本院同意或書面授權