

## 策展：行動素養導向課程的實踐

陳偉仁

行動素養是有關懷議題和問題解決方法的主體能動者，帶著改變自己和環境的意圖，參與生活也投入社會發展的表現，呼應十二年國教三個核心素養面向。以形成公共論述，建立關係、連結的策展，可用來設計行動素養導向課程。本質性研究探析一個國小教師社群實踐的策展課程，如何使學生學習導向行動素養。研究發現，行動素養導向策展課程中，策展議題的探究，得以深化批判意識和思考；策展的主體運思歷程，將可促發自主性；策展的創意表徵，能轉化出智能化的實踐力行。

關鍵字：行動素養、素養導向課程、策展

作者現職：國立臺灣師範大學特殊教育學系助理教授

---

通訊作者：陳偉仁，email: cweiren@ntnu.edu.tw

## 壹、前言

行動素養是構成素養的要素，關切主體能動者展現有責任意識的行動（蔡清田，2011）。行動素養可說呼應了十二年國教中自主行動、溝通互動和社會參與的核心素養三面向，例如行動素養是指個體願意、能夠、想要行動，此即「自主行動」的展現；有行動素養的個體通常有主體關懷的議題和解決問題的方法、工具，意即有「溝通互動」的知能；行動者若帶著改變自己和環境的意圖，參與生活也投入社會發展，便是落實「社會參與」（吳璧純、詹志禹，2018；Breiting & Mogensen, 1999；Jensen & Schnack, 1997）。設計出行動素養導向的課程，整合知識、能力與態度為實踐力行的動能，需要更多實務現場的課程與教學轉化。

學者主張以藝術表達、社會參與或公民運動等方式，回應環境變遷，改革社會現況，在共構意義的過程中進行後設的反思，培養批判思考的意識，陶養個體的行動素養（吳璧純、詹志禹，2018；歐用生，2019；陳麗華、彭增龍、王鳳敏，2003）。其中，策展跨越藝術的疆界，作為公共論述的媒介，是深具行動能量的表達型態。透過策展將社會議題以多元的面貌呈現，鮮活再現不同社群的處境，促發不同觀眾族群肯認生命差異，進而建立關係、連結，是行動素養的實踐，涵養個體參與社會的能動性，值得轉化至教育實踐場域（呂佩怡，2013；黃瑞茂，2012；董維琇，2019；鄭邦彥，2016）。

國內外雖有策展課程的實務分享，實徵性研究散見於國小、中學、大學教育階段，也有將策展運用於社會成人教育的行動展演，但缺乏直接以行動素養內涵，設計出行動素養導向策展課程的相關研究（Chen & Liu, 2020）。本研究便探討一個國小美感教育教師社群實踐的策展課程，用以理解策展課程如何使學生學習導向行動素養？

## 貳、文獻探討

### 一、行動素養

行動素養導向教育學者認為「行動」是個體進行主體關注、決策、探究和實踐，可以自己展開或與他人協作，而直接行動是真正解決正在探究的問題，間接行動是啟發、影響他人去執行有助於問題解決的舉措，間接行動的體驗和學習，會使個體導向直接行動的知能（Breiting & Mogensen, 1999; Jensen, 2004; Jensen & Schnack, 1997）。行動素養具體內涵如下：

### （一）問題意識帶來願景

透過探究、對話與思辨，將使個體萌發問題意識，產生願景，憧憬社會革新與未來世界的共好。

### （二）信守承諾的毅力

承諾可引發個體使命感，以充滿動機、自信和勇氣的動能，化願景為實際行動，對問題保有持續探究的熱誠，導向自主探究的循環。

### （三）知識深化洞察力

有行動素養的個體，會在實踐場域中整合關於問題影響層面、問題來源、改變策略、選擇和願景的知識，以批判思考穿透問題表層形成洞察力。

### （四）增能賦權的行動經驗

整合願景、知識、承諾的具體行動，為個體增能賦權，也營造永續的經驗，培養「有可塑性」(plasticity)的習慣，使身體系統和周遭積極互動，結合理智與情感，擇宜的達成目的，與外在事物產生「相互體現化」(embodiment)，形成連帶觀、一體感(單文經，2017；歐用生，2019)。

綜合上述，本研究所指的行動素養以「行動」為核心，是個體或群體在願景的使命感促發下，整合十二年國教中自主行動、溝通互動、社會參與三個核心素養面向，在積極的相互協商、共構意義並確切實踐的循環中，一方面生成為主動有感行動者，另一方面也有改變周遭環境、解決問題的意識。

## 二、行動素養導向課程設計要素

轉化行動素養內涵的行動素養導向課程，包含下列設計要素：真實參與促發行動意識(陳麗華等人，2003；Breiting & Mogensen, 1999; Hart, 1992; Jensen, 2004; Jensen & Schnack, 1997)、持之以恆的行動承諾(Breiting & Mogensen, 1999)、以批判思考為核心的行動探究(陳麗華等人，2003；Mogensen, 1997；Jensen & Schnack, 1997)、陶養自主永續的行動經驗(吳璧純、詹志禹，2018；歐用生，2019；Jensen & Schnack, 1997)。

### (一) 真實參與促發行動意識

個體透過參與行動為基礎的真實問題情境，可以產生擁有感 (ownership)，是所有行動和改變的前提，使個體在選擇方向、發展願景和採取行動時更有主體意識，「真實性」是社會行動取向課程的特性 (陳麗華等人，2003)。此外，行動素養隱含行動主義 (activism)，行動主義者常以公民行動、藝術表達、社會運動或政治遊說等方式，參與社會、環境的變革，在多元的參與形式中，與他人磋商或共構意義。

### (二) 持之以恆的行動承諾

行動的知識、信心和意願有密不可分的關係 (Breiting & Mogensen, 1999)；承諾會促動積極的行動和使命感，產生有目標的連續性、互動性經驗 (Jensen & Schnack, 1997)。行動素養導向的課程設計雖然也重視個體可以處理當下問題，但也關切教學應培養個體有未來觀的願景，願意、能夠、想要追求社會的共好，意即行動承諾。

### (三) 以批判思考為核心的行動探究

行動素養導向課程雖強調與真實問題情境連結，但並非要學生透過行動真實的解決問題，學校教育活動不應該也不必然可以直接解決社會問題，而應以培養學生批判性的民主意識、深化領域知識，作為教育品質的判準 (Jensen & Schnack, 1997)。批判思考是行動素養導向課程的關鍵，也是行動探究的核心 (陳麗華等人，2003；Jensen & Schnack, 1997；Mogensen, 1997)。批評是高姿態、威權般的指責他人錯誤，甚至要求改進；批判則是導引學生對現況提問，在論證的歷程中產生既同理且樂觀的另類想像，提出更多的可能，所以，批判思考是「願景思考」。

批判，並不意味對立或負向，而是對現象中潛在的結構，保持探究的興趣。批判思考是知識論的 (epistemological)、轉化的 (transformative)、思辨的 (dialectical) 和整體 (holistic) (Mogensen, 1997)。首先，批判使個體主動檢視，並向所處的世界提問，建構主動有感知的知識脈絡，形成影響自身行動的知識觀點；接著，批判關切改變而非流於空談，希冀找出可以轉化個人生活型態或整體系統結構的切入點；再者，批判意味可從不同角度剖析事物，使訊息脈絡化，使人處於動態、活潑的思辨狀態，兼具智能和美德；最後，批判不但訴諸理性推理，也兼容情緒感覺，相輔相成，形塑出整全個體。

### (四) 陶養自主、永續的行動經驗

教育本質是協助他人「成為一個人」，是「成人之美」(personhood) 的生

成 (becoming) 歷程。行動素養導向課程即「教學者-學習者-學習內容」間的生成，共創脈絡化的學習空間，將學生的自我與生活經驗連結，建立意義感和學習動機，陶養自主、永續的行動經驗（吳璧純、詹志禹，2018）。

行動經驗整合身、心、靈，以實踐的身體為媒介，覺察主體感知、學科知識、情境脈絡間的互動，是心智的啟發、存有的體驗（歐用生，2019）。Dewey（1934）也呼籲，透過行動才能產生真確的知識和豐富的理解，行動可以促使個體有所發現，而且改變周遭環境，在受（undergo）與做（do）之間，發展統整且具意義的經驗，達致有美感的「完滿經驗」（an experience）。

### 三、運用策展設計行動素養導向課程

「策展」以公民參與、藝術表達的形式，引導學生對真實議題萌發問題意識，轉化思辨、創作、展演行動，有創意的用「展覽」型態表述觀點、形塑改變（李如菁，2016；郭苑琪譯，2012/2013；黃瑞茂，2012；董維琇，2019；鄭邦彥，2016；D'Acquisto, 2007；Koetsch, Daniels, Goldman, & Leahy, 1994）。因此，策展或可作為教師設計行動素養導向課程的方式。

#### （一）從展示到行動的當代策展

就藝術教育而言，傳統的「策展」（curation）是以媒材、時代或展出者的分類方式展示展品；時至今日，策展（curating）已經轉而成為以探討社會現象、議題或思維為主，策展人據此提出展覽主題，以多元的企劃、活動呈現對主題的概念性詮釋，這些多元呈現方始使得策展形同落實一個社會行動（張美智，2003）。循此，策展已不限於藝術殿堂裡作品的展出，當代策展的取向是將展覽連結社會脈動，創生改變的能量，重視溝通與參與的行動。

從展示轉向行動的策展有幾項特性，可作為設計行動素養導向課程的方式，連結如圖 1：

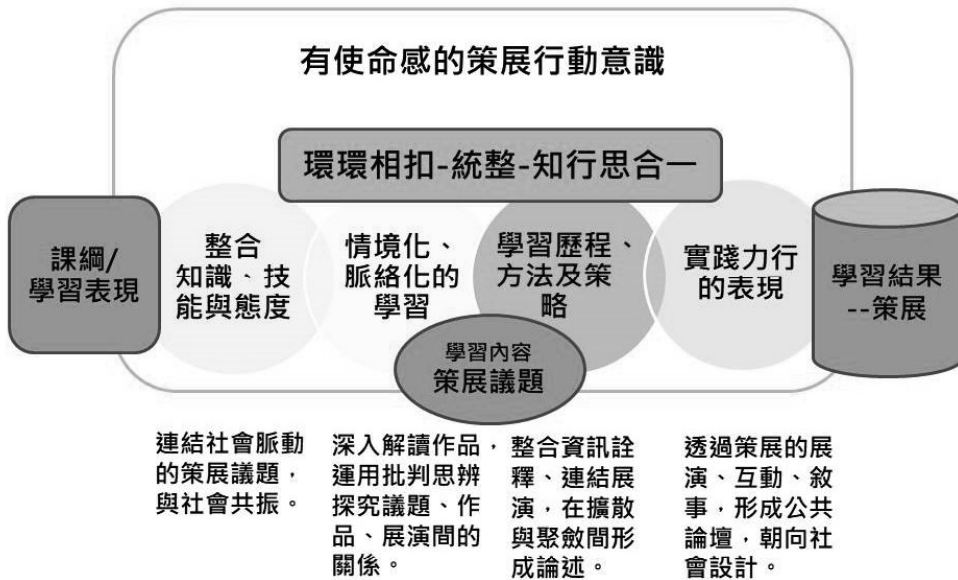


圖 1 運用策展設計行動素養導向課程（修改自范信賢，2016）

首先，可用策展**啟發有使命感的行動意識**，例如彰化縣南郭國小資優班師生就以策展的方式，有使命感的再現沒落市場往昔盛況，不但引起老攤商的迴響，還使部分攤位成功招商，以身體力行策展創造改變（張彩鳳，2020）。接著，**連結社會脈動的策展行動議題**，使個體產生社會設計的意識與行動，黃瑞茂（2012）指出策展可以是一種集結在地力量、連結真實世界的機制，朝向社會設計的可能，創造作品和社會間的對話，創作概念和環境倫理間的辯證。

再者，策展是**融入批判思辨的行動探究**，策展人需運用表現、溝通、計畫的策略與方法，深入解讀作品意涵，以批判思考探究議題、作品、展演之間的關係，形成獨特的策展觀點。策展也是**整合多元訊息的行動論述**，佐佐木俊尚（郭菀琪譯，2012/2013）以為這是一個策展的時代，策展成為現代人對資訊整合詮釋與展演連結的行動，「為一則訊息、一件作品或一個商品，篩選資訊、賦予脈絡、創造情境，並且提出看法、重組價值、分享串聯，就是二十一世紀的策展」。

最後，策展是**形成公共論壇的行動表徵**。呂佩怡（2013）指出藝術實踐中的「參與」是策展人、觀眾、藝術家之間互為主體的開放狀態，將展覽連結社會脈動，產生地方創生的能量。鄭邦彥（2016）以為，策展及其相關行動，已將傳統的藝術展覽轉化為「論壇」，是「透過不同社群與其處境鮮活再現，作為不同族群觀眾面對彼此生命差異，進而體認、建立親密關係的基石」（頁17），策展成為公共領域的媒介，透過策展邁向社會設計的行動素養。

## 策展：行動素養導向課程的實踐

綜合上述，在十二年國教素養導向課程設計的倡議下，教師可以行動素養的內涵為基礎，掌握行動素養導向課程設計的要素，將策展轉化為行動素養導向課程，使學習內容有連結社會脈動的意義、學習歷程有思辨和鑑賞的體驗、學習結果有具體且多元的表徵方式，如圖 2。但誠如 Jensen 與 Schnack (1997) 強調，行動素養要能發展，需要是一種有目標的連續性經驗 (Dewey, 1934)，如果策展流於只是一次性的學習結果展演，而缺乏對策展議題持續的關注、探究，就只是活動而不是行動。

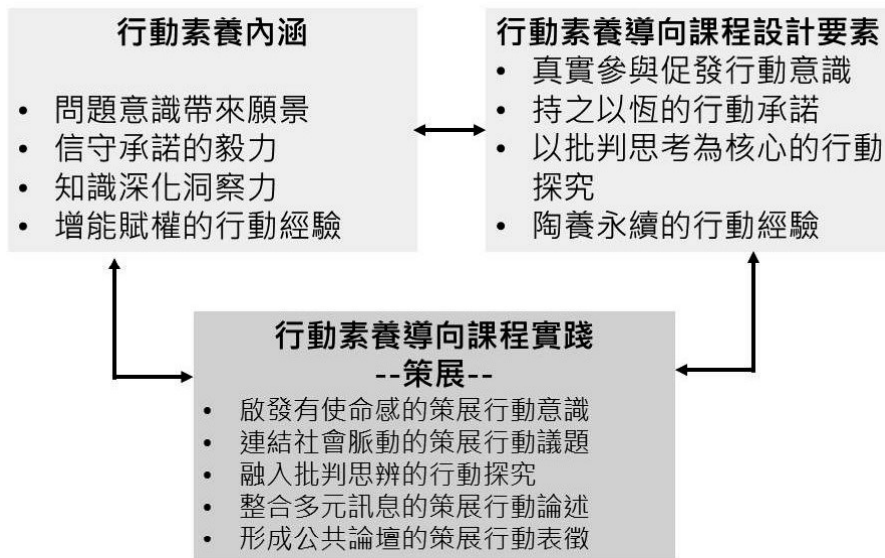


圖 2 策展：行動素養導向課程設計

### (二) 策展的實徵性研究

從學習階段來看，策展融入學校課程的實徵性研究，散見於國小階段的校園策展課程(如：廖健茗，2018)、中學階段的藝術教育課程(如：Hetland, Winner, Veenema, & Sheridan, 2013)、大學教師與專業策展人協同提升大學生策展實務的設計課程(如：林家華，2018)，也有將策展運用於社會成人教育的行動展演(如：鄭邦彥，2016)。

以設計策展課程的模式觀之，大多是學科本位藝術模式，整合創作、評論、美學和藝術史(如：蕭慧君，2016; Hetland etc, 2013);或是 FTCC(Form, Theme, Context, Cost)模式，用以進行美展的決策(如：林慧婷，2015);也有研究者自創的 4EXS 教學法，透過探索(Explore)、練習(Exercise)、實踐(Execute)、拓展(Expand)，引導學生策展(廖健茗，2018)。這些模式或教學法的目的都

在開展學生在藝術策展領域的學習，而非本研究關注的行動素養發展。

就策展課程的學習內涵而言，多半的研究指出策展可提升學生自主學習，發展訊息整合、展演表達、藝術思辨的知能。例如哈佛大學「零方案」(Project Zero)的 Hetland 等人(2013)進行俗民誌研究，理解視覺藝術教育中，工作室(studio)教育的內涵。研究團隊探究兩所藝術重點學校裡，5位視覺藝術教師進行的28個藝術課程方案。研究發現策展可分為計畫、擺設、公開(public)、撤展四個階段，統整的培養學生整合多元訊息、思辨物件內涵、形塑觀點見解、賦予訊息脈絡等「工作室心智習性」(studio habits of mind)，有促發永續學習遷移的可能，但仍需更多研究支持。

另有相關研究開始重視策展可與周遭生活連結，引導學生形成策展論述，並轉化為社會行動。廖健茗(2018)和兩班高年級以「城市之美」為主題共同策展，從話語權的視框，探究在地城市議題，共創豐富且流動的論述、表徵空間，兒童觀點的話語形同擴散、多元的地下莖，滋長為知識生產者，此展覽獲得區長的關注，獲邀加入社區「參與式預算」計畫，從展覽延展另一種型態的行動實踐，但該研究並未從行動素養的觀點剖析教師的課程設計及學生成長。

也有研究者跨越校園藩籬，充分發揮以策展作為公共論壇的特性。鄭邦彥(2016)以行動研究的方式，分別和同志組織、社區大學、移工協會合作，策畫以常民生活為主的三個展覽，研究場域雖非傳統的學校，但是他提出「策展實踐社會共振」意象，以行動意識、策展行動、活化觀眾經驗、建構策展行動思維的層次，深入剖析策展的能動性(agency)，對本研究從行動素養剖析策展課程有很大的啟發。

## 參、研究方法與設計

本質性研究深入理解一個國小教師社群實踐的策展課程，如何使學生學習導向行動素養。誠如 Erickson(2002)所言，探究實踐社群的特定互動、長時間的行動，以及社群成員的參與結構，可真確理解在地實踐。基於地緣之便、教師社群意願和過去課程行動合作經驗，亮點國小成為本研究場域，校內美感教育教師社群(以下簡稱「美感社群」)設計「垃圾之歌」策展課程則是本研究主體。



## 一、研究參與者

亮點國小位處臺灣南部，是一所大學附設的小學，全校學生約 970 人，校內教師專業自主性高，依專業發展領域自組教師社群，美感社群由美術專任華老師、五年級級任康老師，領導校內六位級、科任老師和兩位實習老師，協作研發策展課程。同校老師以貓頭鷹比喻這個社群，象徵有「博士級」的強大能量，經營涵養學生高層次且複雜多元能力的課程。

社群領導者華老師、康老師都曾參與廣達文教基金會贊助的「設計學習計畫」，該計畫由一群資優教育背景的團隊，引導教師以「設計本位學習」(Design-Based Learning, DBL) (Nelson, 2004) 為架構，策展為學習的歷程與結果，在學校場域中創新教學。華老師於亮點國小任教約 20 年，是一位熱情好學的學習型教師，她曾以爬山般的毅力，擔任該校四年級學年的同儕教練，設計「愛趣桃的光」策展課程；本研究期間，華老師擔任衛生組長，幽默的表示「垃圾之歌」這個課程由她來唱最適合，行動素養對華老師來說，就是在生活中可以身體力行。

華老師曾與康老師在 105 學年度，合作一個以老屋重生為議題的策展課程，兩人成為專業上的好夥伴，康老師慷慨允諾帶領五年二班（簡稱 502）28 位學生，一同體驗這個課程。康老師曾擔任資訊素養老師，引導學生投入真實情境，展現使用資訊改變社會的行動力，似乎以為行動素養就是引導學生創造「希望的語言」，使她對以藝術展品行動發聲的策展課程，感到格外新鮮有趣：

如果教育是希望工程，那麼，課程便是落實希望的途徑……當我們的孩子能自由的運用文字、語言、圖像與週遭人事物溝通互動，能批判或有創造力的去參與他們的真實生活世界時，學校才真正成為「讓孩子擁有改變力量」的場所（報告\_康老師\_20200119）。

## 二、研究歷程

研究自 2018 年 8 月進行至 2019 年 7 月，我以參與式觀察者的角色，在研究現場蒐集資料，並加入課程研發、教學觀察、課後對話...等各式活動，一共蒐集 10 次美感社群的備課討論錄音，7 次現場觀課錄影（有兩次分別是華老師、康老師的公開授課）、14 次的 line 群組對話、2 次半結構式訪談，以及兩次邀請「設計學習計畫」的專家提供美感社群諮詢，美感社群也有 3 次獲邀在校內外進行發表，並彙整一本「垃圾之歌」課程的專書。基於研究倫理，學校、人物皆採化名，研究資料代碼以資料類型、研究參與者代號、資料蒐集日期的順序呈現，例如：「省思\_康師\_20190715」表示康老師在 2019 年 7 月 15 日所寫的

## 專論

省思。

我將上述資料編碼，經過持續比較分析，萃取意義後，整理出師生共構的策展行動方案，是由美感社群、社群領導者和我的後設對話、學生策展動能之間相互型塑。教師社群課程運作時先求有、再求好，更希望求久，希冀策展課程能夠在亮點國小永續發展；引導學生進入任務時，美感社群先讓學生願意、接著感到自己能夠思考與執行，並同步激發學生產生「想要」的自主學習意識和行動。有了這層分析後，我進一步順著課程脈絡，詮釋這個策展課程如何發展學生的行動素養。整體的資料分析與詮釋脈絡如圖 3：

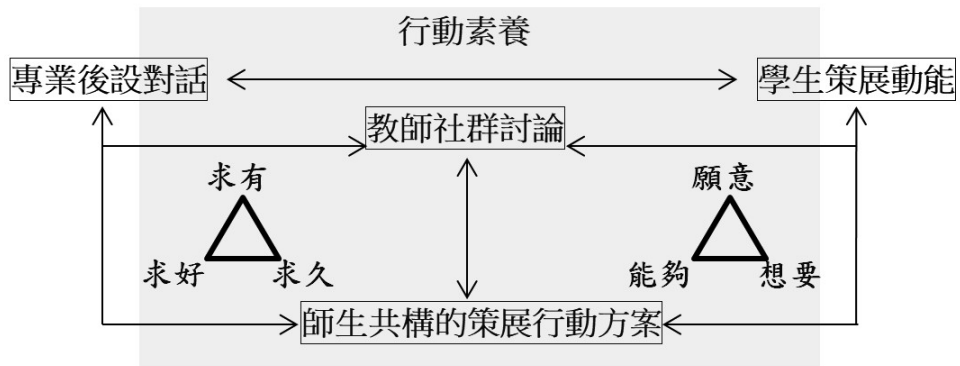


圖 3 資料分析與詮釋的脈絡

近乎 12 個月的研究執行，得以長期投入和持續的觀察，建立研究的信實度，也透過專家諮詢以局外人的品評，進行發現和省思。多資料來源的蒐集，檢證了資料合理性，透過隨機但即時的 line 社群對話，在同儕質詢、成員檢核中，充分的討論、檢證我提出的暫時性分析，延展詮釋空間。

### 三、「垃圾之歌」策展課程

亮點國小的康老師、華老師在參與「設計學習計畫」時，認識了來自河畔國小資優班且擔任講師的大黃老師，大黃老師分享其團隊實施的「垃圾之歌」課程與學生作品，深深吸引了康老師，環境保護也是亮點國小五年級的主題課程，視覺藝術課中有公共藝術的單元，所以希望「找出適合亮點國小的 DBL 課程，實驗策展改變老師的教、學生的學」(社群會議\_20180912)。「善歌者，使人繼其聲」，亮點國小「垃圾之歌」課程是轉化河畔國小資優班同名的主題課程，唱出和而不同的在地環境行動之歌。

兩位社群領導老師積極向河畔國小教師請益課程運作方式，商借學生展覽

作品輯，細究活動設計邏輯，開展同樣議題、不同行動的策展地景，彼此共振。兩校課程有異同？有別於河畔國小以垃圾為主軸，亮點國小聚焦在「社區生活」，「以垃圾這個物件探究學校周遭社區生活的樣貌，培養『同理的理解』，用更多元的觀點去看待、理解、詮釋社區生活」(札記\_20181208)。相似之處則是兩校課程皆希冀探究策展這個藝術形式，如何讓學生有更多元的方式，關注環境議題，發展公民行動素養。

美感社群以 DBL 為架構設計「垃圾之歌」課程，首先，確立垃圾為議題，社區生活為主軸（步驟一），並界定「垃圾反應出我們的社區生活為何？」（步驟二）；接著由文化局長、亮點國小校長，一起賦予學生一個「前所未見」（Never-Before-Seen）的任務，由學生擔任策展人的角色，細心覺察探究，思辨垃圾如何反應社區生活樣貌，將「有跡可循」的發現轉化成藝術作品，喚起意識，創新生活文化的潛力，唱出在地生活的垃圾之歌（步驟 2 1/2）。增能賦權之際，美感社群設計評量規準、評估學生需求（步驟三）；在美術課、音樂課、資訊素養課、綜合活動課中，引導學生有原型發想（步驟四），同時透過「理解社區生活」、「反思社區生活」、「創造社區生活」三個充實活動（步驟五），精煉學生以垃圾唱出的社區生活之歌。每個活動產出形式不同、創作的素材也不一樣，但都導向對社區生活的關注。匯聚這些多元的作品，美感社群和學生先展開數個星期的「『垃』情不減，『聲』生不息」校內裝置藝術展，而後獲邀至一家旅店移地展覽，把垃圾之歌唱得更遠，將行動發聲傳得更久（步驟六）！

## 肆、行動素養導向課程實踐：「垃圾之歌」策展課程

### 一、聚焦策展行動主軸，先於學習活動設計

行動素養是一種有目標的連續、互動經驗（Jensen & Schnack, 1997），聚焦策展課程的行動主軸（theme），就是在確立「目標」，連結學生經驗與學習內涵，使後續的行動有意向性。幾經論辯，康老師和華老師在設計學習活動前，先釐清「垃圾之歌」的課程結構（札記\_20180918）。如下圖：

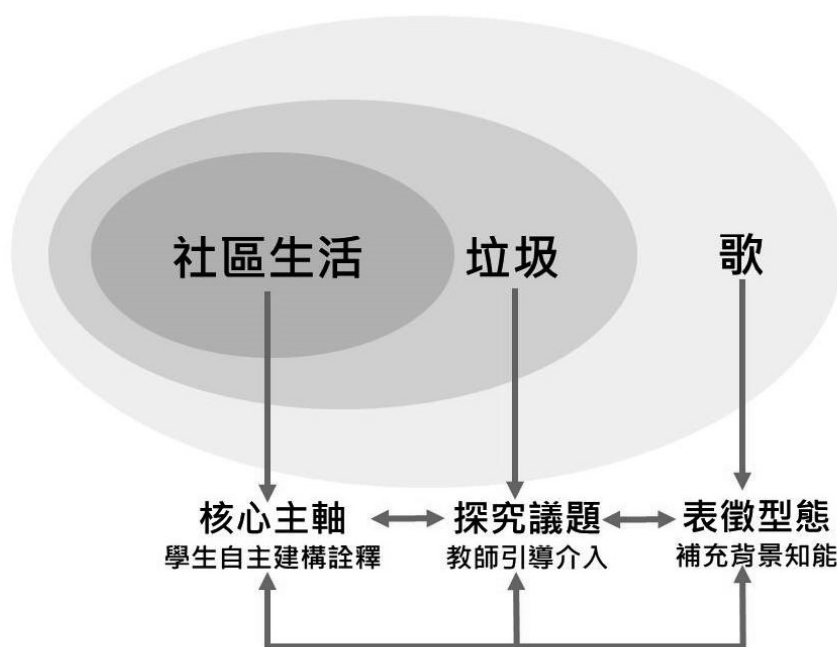


圖 4 「垃圾之歌」課程結構

「垃圾之歌」課程中，「社區生活」是學生可以自主建構詮釋的核心，也是「連結社會脈動的策展行動議題」，作為課程任務的主軸，得以統整不同的經驗、事實和訊息；這個詮釋立基於對「垃圾」的探究，探究會隨行動表露而調整，需要教師動態性的設計課程，引導學生觀察、解析、塑義，形成觀點，進而以策展的方式唱出一首首發人深省的歌。

## 二、啟發策展行動意識，先於學習循序進程

使命：「神聖」的使命  
我們接到一項神聖的使命，唱出有特色的垃圾之歌。  
(學生習作\_20181029)

一天，康老師喜孜孜地和美感社群分享上面這則學生寫在國語習作裡的使命感，意即「啟發有使命感的策展行動意識」，成為先於學習循序進程的開端。

使命感來自策展任務的賦予，使學生是製作物件的藝術家，也是使事情發

## 策展：行動素養導向課程的實踐

生的策展人。透過垃圾裝置藝術作品展覽，使社區生活未來的論述和想像發生，正是小策展人的行動意識。策展任務是學習行動的藍圖，任務有實境問題，激發學生創塑真的有人關心、在乎的作品，學生真切感知到整個探究的歷程和真實的社群場域有學習共同體般的連結。作品產生是基於實地探究，學以致用的把這些探究的所知所感，轉化成對任務主軸（社區生活）的回應。一位學生接獲任務後，展現躍躍欲試的能動性，不由自主地當場唱了一首垃圾歌！

思辨現象成為策展行動的景深，為了喚起行動意識，美感社群教師在任務說明的開端，放三張事先走訪社區拍下的社區垃圾照片，並探問：

以下幾張照片是在鄰近社區拍攝的影像，請問你從畫面中看到什麼？這樣的景象帶給你什麼感受？你是否也曾在社區的生活空間、角落或地面看見這些垃圾呢？



圖 5 任務說明中三種樣態的垃圾

三種不同樣態的社區「垃圾」一呈現，即刻引發學生熱烈的對話，第一張照片似乎是刻意塞放的夾鏈袋，第二張照片同一畫面的不同東西，讓學生意識到可從不同角度看同一場景，第三張競選宣傳車「亂入」寧靜社區帶來的噪音，是另一種多重寓意的垃圾？學生議論著：「垃圾是已經不需要的東西」、「垃圾是已經不想要的東西」，也有人說：「垃圾是寶」（札記\_20180928；筆記\_小宇\_20181104）。

### 三、策展行動原型嘗試，先於學習增能活動

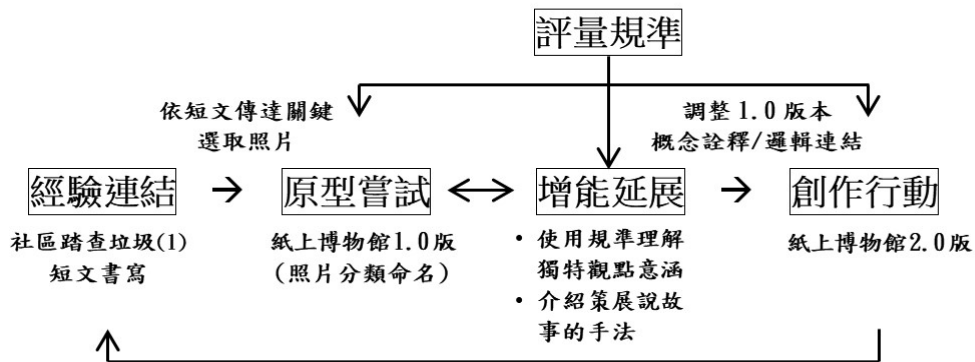
接獲任務後，小策展人在策展課程的鷹架下展開探究，每個階段的探究都輔以「評量規準」（rubrics），規準具體的表現層次（如表 1），作為師生檢視實

作表現的參考。整個歷程可說是「融入批判思辨的行動探究」，第一階段是「踏查」，教師先引導學生踏查社區中的垃圾，試圖發現、思辨社區生活的可見與潛在樣貌；第二階段以換位思考引發學生的「同理」，以垃圾的角度反思社區生活，詩的審美距離給了思辨、創塑觀點的空間；第三階段是「發聲」，整合踏查與反思，引導學生將自身對社區生活的期許轉化成垃圾裝置藝術，策畫一個兒童觀點的展覽，「發展出來其對於存在世界之方式進行批判覺察的力量」，試著開始將世界「當成一種不斷進行改變之過程中的現實」(Freire, 2000, p.83)，成為「整合多元訊息的策展行動論述」。

學生在「批判覺察」、「發現自己」的過程中，反客為主，轉靜為動，形塑生成現實，為了鷹架這樣的生成，美感社群以原型嘗試先於增能活動的方式，燃起學生學習的感知，接著才以預擬、萌生的活動回應學生在行動中的需求。

### (一) 踏查，理解社區生活

具備行動素養的個體，會對現象中潛在結構、運作狀況和前因後果保持探究的興趣 (Jensen & Schnack, 1997)。美感社群引導學生從切身的田野踏查開始，將蒐集到的垃圾、照片、紀錄等，以策展的手法在海報紙上呈現田野結果 (紙上博物館)。引導歷程如圖 6：



小策展人由教師引導在社區裡分成三個路線，詳實記錄踏查中的發現：「一開始，我們就在一個小圓桌下找到 21 條橡皮筋！和 2 團紙團，找到 28 根菸蒂...」（筆記\_小宇\_20180928），「這一些垃圾都在唱：『我為什麼被丟在這裡，我們是被丟在垃圾桶裡的耶！附近的攤販客人，你們在搞什麼呀～』（筆記\_萍萍\_20180928），「這次出去，我認為是像考古學家找出根本的原理原則，外加了解現場的事發當下」（筆記\_達守\_20180928）。小策展人從眾多踏查照片中選件，

經過分類、下標題及展名，完成紙上博物館 1.0 版（圖 7）。

多樣的發現就可以「轉熟為生」，產生新的洞見嗎？美感社群發現，即便有了第一手經驗，也曾全班共同仔細推敲討論蒐集到的垃圾（札記\_20181018），但紙上博物館 1.0 版「不僅觀點單一，而且很容易下價值判斷，不易運用個人的思考從事實做推論」，且難以「靠著一兩次的示範或引導」而有改變，「需要時間反覆去鬆動」（康老師\_line\_20181016）。

循此，美感社群意識到需要介入「規準」，引導學生理解用資料建立想法，用萃取出的觀點貫串資料，形成邏輯敘事的思維的重要。「在持續參照規準及與同儕對話的過程中」，師生共修紙上博物館原型，原本只以「汙染」呈現表象所見的小組，推敲串連起社區中每個可能因水資源汙染而造成的現象，「將照片中的實像重新詮釋為『汙染堆積如流水』，並且流暢的串聯各區內涵，述說了一段〈汙越天〉的社區生活故事」（省思\_康師\_20190715）。



圖 7 「用照片說社區生活故事」1.0 版（左）與 2.0 版（右）

田野踏查輔以策展敘事，使學生對現象潛在結構與運作保有探究、調整的動能，不隨波逐流，培養藝術民族誌學者般的涵養（董維琇，2019）。蒐集資料、細查脈絡、重組整合、理解詮釋、轉化創作，懸置理所當然的想法，形成有脈絡的再看見，學生才能學會真正自主的用真確的發現，提出有主體覺知的理解。

## （二）同理，反思社區生活

理解需要進一步透過換位思考，感覺別人的感覺，思考他者的思考，使行動有同理的情蘊，形成深刻的反思共振（鄭邦彥，2016；Mogensen, 1997）。於是，美感社群引導小策展人換位思考，化身社區踏查中的垃圾，結合時間性的想像（垃圾的過去/現在/未來）與空間性的探訪（分區再訪社區人對垃圾的觀感），以文字、圖像「策」一首垃圾圖像詩，引導歷程如圖 8：

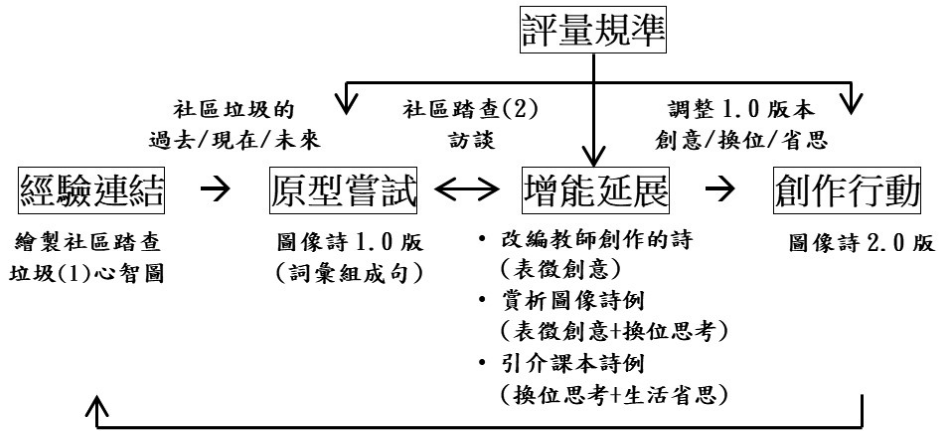


圖 8 「反思社區生活」引導歷程

有別於紙上博物館活動在課程後半段才確立評量規準，美感社群在學生撰寫出圖像詩 1.0 版後，便花了兩次的備課（2018/11/23，2018/12/04）建構出評量規準。教師除了引導學生「和靈感撞個滿懷」，賞析及實作圖像詩，充實表徵創意的知能外，「換位思考」成為挑戰師生的規準。

美感社群先是引導學生進行第二次社區踏查，這次各組要聚焦在一種垃圾深入訪談，例如有一組選擇汽車排放的廢氣為焦點，經過層層探問後，「這時學生恍然大悟且面面相覷的發現：原來我們自己就是污染源！」（札記\_20181007），教師們認為這樣抽絲剝繭的發現，有助於學生設身處地的感知垃圾的來龍去脈。此外，康老師使用國語課本「我是行道樹」的小詩，以區分性教學的方式，讓選擇 A 任務的學生對行道樹的處境感同身受，把平面文字轉化為實境演出，帶來許多笑聲；任務 B 這組經過討論後，發展出把關鍵詞圈起來的策略，更可以清楚的區辨三種不同的層次：



表 1 換位思考規準

	再想想	可發表	專家級
換位思考	在部分詩句中，以物件的角度呈現其處境	一致性的從物件的角度思考其處境，以及與社區的關聯。	體察物件的處境，並從中延伸出對社區生活未來的想像。

一位學生代表 B 組發表，果然可以規準中的關鍵詞解讀「我是行道樹」每一段所達到的水準層次，同儕的提問和補充也加深大家的理解，有更多學生意識到可以更深刻的「體察」所選垃圾在社區中的處境（札記\_20190114）。學生開始有了詩意的反思，一首描述汽車廢氣的小詩，點出了「人們一下說我方便，一下又說我麻煩」的無奈思辨，所以「希望人們把我『停』好」，「停」放適當位置，也「停」放「破壞大氣層的兇手」：

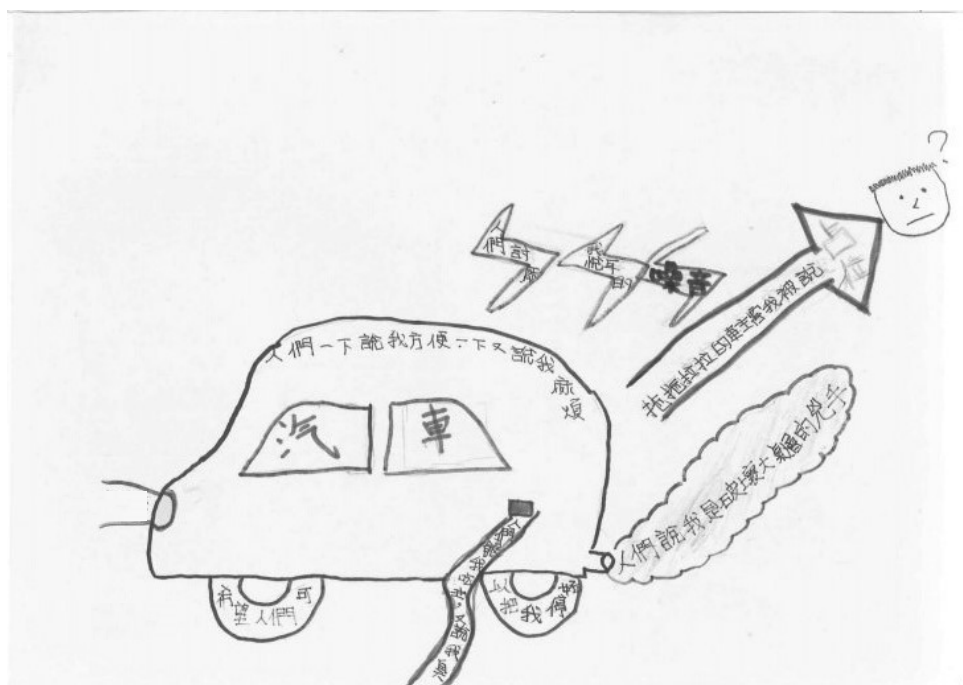


圖 9 汽車圖像詩

自然情境中的探究目的是培養學生同理的 (sympathetic) 理解與興趣，「承載並且聯繫事物…這樣的系統確實是社會的、美學的……讓我們能夠更有意識

地運用智能探索」(章緣譯, 2017, 頁 256), 學生的圖像詩創作, 展現出體察情境脈絡、知悉實際狀況, 以及轉化未來的創意, 形成一種趣味的內觀, 行動發聲的觀點也越形鮮明。

### (三) 發聲, 創造社區生活

整合對現象的深層覺知、同理式的反思、創意表徵手法, 策展課程進一步帶出的是創造論壇般的對話空間, 在實作、存有和生成間發展行動素養, 也就「形成公共論壇的策展行動表徵」。在這個階段的「垃圾之歌」策展課程, 基植於前述圖像詩的感知, 師生先是參照規準, 提出裝置藝術企畫書, 經由增能活動的介入後, 調整原型創作, 並將全班的作品分類、命名展區和展名, 共構了邀約各方關注的校內、外展。引導歷程見圖 10:

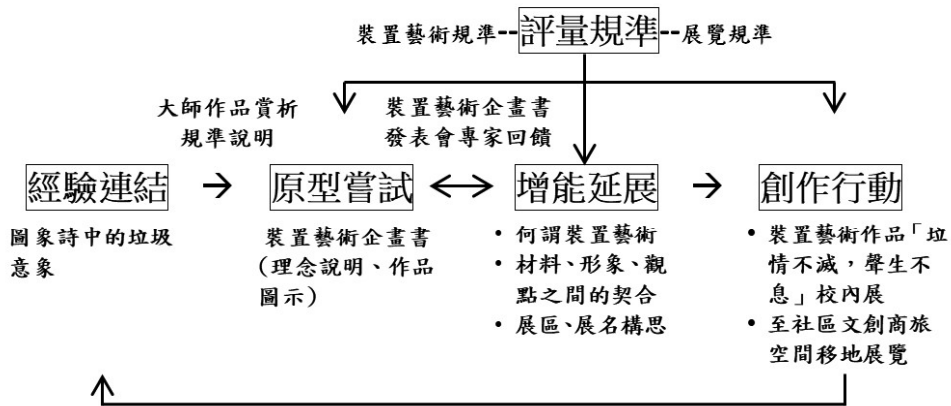


圖 10 「創造社區生活」引導歷程

師生共構出哪些多層次的發聲空間? 首先, 創作裝置藝術作品的歷程, 學生有了課堂論述思辨的空間, 關注「**我的作品怎麼說**」。美感社群請學生利用寒假完成「裝置藝術企畫書」, 引導學生舉辦了發表會, 用看 (see) -- (think) -- 問 (wonder) 的結構品識彼此作品。華老師請兩位學生上臺分享品識彼此作品的歷程, 打開論述思辨的空間:

首先, 聽別人說我的作品時, 會讓我思考: 我的作品如何被看? 接著, 聽了別人描述我的作品後, 我會想說什麼? 全然契合處, 表示自己的設計頗為清楚; 不一樣的解讀, 可能激發自己有了新的想法; 不認同的地方, 或許是自己沒有設計清楚, 或許是對方需要更多訊息。(札記\_20190307)

更重要的是，結合「被解讀」和「我想說」，學生於是有了「我應該可以」的可能性，激發原創者調整的動力。

再者，學生於校園內策畫與展覽的創意空間，關注「我們的展覽怎麼呈現」。學生個別作品陸續完成之際，也同步策展，用垃圾裝置藝術為展品表現、溝通「我們」對社區生活的理解、反思和期許。康老師和華老師協同教學，引導學生化身自己創作的作品，尋找同類夥伴（形成展區），並進行命名（區名），再彼此呼應、調整、串聯成展覽故事線以形成展名（line\_20190317）。接著由幾位自願參與的學生精修區名、展名，來來回回的腦力激盪，終於訂出「『垃』情不滅，生『聲』不息」的展名，並將展覽分為「垃鬧」、「垃生」、「歡垃」三個展區，在校內進行別開生面的展覽（2019/04/08）。開幕當天邀請各方人士參觀，里長欣見學生關懷社區的行動，家長體會到：「孩子在這一段學習歷程所激發的反思能力、創作能量與社會關懷」（line\_20190409）；與會來賓說，這些作品應該透過數位典藏，讓更多人聽見孩子的聲音！

接著，移地展覽使學生得以開拓在社區發聲的延展空間，關注「彼此的想法怎麼傳達」，不同的展場空間，考驗師生布展的能力，也將聲音傳得更遠，獲得地方新聞臺的報導。更重要的是師生透過這樣延展的空間，建構出清晰的展覽文本，連結每件作品意涵，串聯與傳達彼此的想法：

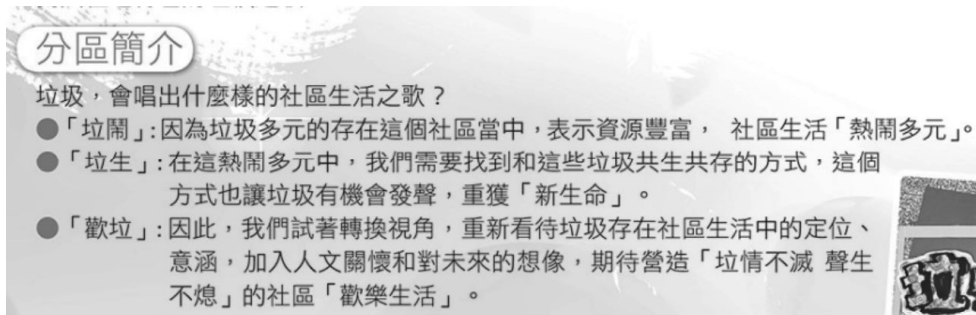


圖 11 展區說明

最後，回到學生主體的轉化空間，關注「我想成為一個什麼樣的人」，美感社群體會出，引導不僅止於作品，更是品識學生個體、教學現場、如常生活的點點滴滴，整體的（holistic）朝向「學生/老師成為一個什麼樣的人的思考與態度」（line\_康師\_20190229）。以小策展人達守的運思歷程為例，第一次社區踏查時，達守和小組成員發現棄置在草叢間的酒瓶時，直覺撻伐飲用者的行為，懷疑社區中有著酒鬼，經教師引導後，達守仔細一看是藥酒瓶，激起他的思辨：「原

來會使用這些酒瓶（臺語）的人……可能是需要付出高勞力在生活上來換取更多的金錢」，從而跳脫從眾的負向批評角度，創作出多面向思考的圖像詩（圖12）。他進一步創作細節意涵飽滿的「『乾』苦人」裝置藝術作品，為社區中的藍領階級發聲，這一群為生活打拼、充滿「故鄉關懷」的人，需要「要用藥酒來支撐他們的生活」，當「藥酒像水一樣流出來讓他們飲用，也象徵他們流汗……像一片海一樣，代表他們非常的辛苦」，因此呼籲「讓我們一起…『互相關懷』吧！」，成為可以將心比心的人（導覽\_達守\_20190408）。

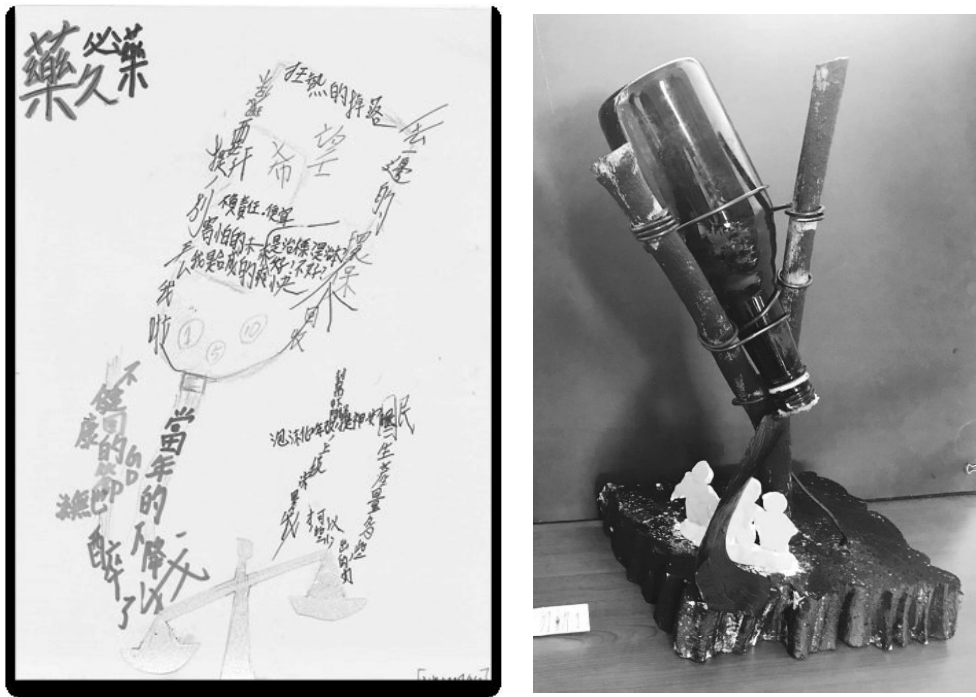


圖 12 達守的「乾苦人」圖像詩和裝置藝術作品

多層次的發聲空間，迴盪在課堂上的論述、校園裡外的展演和主體性的思辨，亮點國小師生透過策展課程的探究與實作，充分體現行動素養批判思考中知識論的、思辨的、轉化的和整體的特性 (Mogensen, 1997)，以及「意味著智能上的調整，能夠看到事物之間的關係」，並「看到表面背後和感知這些東西的意義」屬於個人和社群共有 (呂金燮、吳毓瑩譯，2018，頁 159)。有趣的是，學生將這樣的行動素養遷移，代表班上競選自治市長的達守提出校園垃圾處理的相關政見；幾位學生也分析校園中資源回收場運作不佳的原因，提出可行的改善方案，獲得衛生組長華老師的認可，10 位學生自此負責全校資源回收的整

理至六年級畢業，是將願景思考轉化為實際行動的具體作為(札記\_20190724)。

## 伍、結論與建議

呼應行動素養內涵，教師可發揮課程設計的專業，以「聚焦策展行動主軸，先於學習活動設計」、「啟發策展行動意識，先於學習循序進程」、「策展行動原型嘗試，先於學習增能活動」來實踐策展課程，且以如下方式使學生的學習導向行動素養：

### 一、策展議題的探究，得以深化行動素養的批判意識和思考

當代策展是與社會脈動連結的議題探究，研究發現，教師以歷時性、多層次的策展課程，引導學生從垃圾議題探究社區生活，得以深化行動素養的批判意識和思考。

師生在探究過程中，共同感知議題複雜多元的樣貌，進一步共同演化不同版本的思維表述，當表述越發以經驗為基礎，甚或從社會脈絡回觀反思視為理所當然時，策展行動和社會議題共振的頻率就越高。共感、共演、共振的樞紐，便是行動素養學者所指出的「批判思考」，「當藝術公民與社會的共生關係更為緊密，且回歸對日常生活意義與價值的辯論時，他才會使文化展現出更豐富及活潑的樣態」(吳瑪俐，2015，頁24)。批判意識與思考可形塑個體對議題的知識觀點，據之找到得以轉化思維、重構生活的切入點，這當中需要反覆的思辨，在創造、溝通、論辯、合作的動態過程中，發展出活潑有感知的行動素養。

值得注意的是，策展課程的實作性(製作藝術展品、呈現實際展覽)使批判思考不流於空談，而是可見的思考(visible thinking)，將抽象化為具象，再透過具象深化抽象，把批判是回歸根本性思考的要義發揮得淋漓盡致，使課程經驗成為動詞，師生時時刻刻都沉浸在思想實驗中，這是後續設計行動素養導向課程的教師可借鏡之處。

### 二、策展的主體性運思歷程，可以促發有自主性的行動素養

策展是策展人以主體性覺知，整合多元訊息成為有觀點的論述，美感社群將這樣的主體性覺知轉化成具體的策展運思歷程，啟動學生的使命感，促發有自主性的行動素養。

Dewey (1934) 以為，自主性是長期浸潤的結果。具體而言，從喚醒學生自主的問題意識，浮現有使命感的策展行動願景，願景中指涉的主軸(社區生

活)，成為師生不斷探究、理解、詮釋的核心，使行動有了情境的脈絡化意義，也擘劃出行動藍圖。朝向願景產生行動實踐之際，居中介入的充實活動，是行動經驗的增能，也是學生得以自主表徵想法的關鍵：師生先是透過「踏查」，此感知為本的田野經驗，不但豐厚行動的內蘊，也成為創作作品、行動方案原型，不斷自主汲取的活水源頭；接著圖象詩是試圖以換位思考，引發「同理」的反思；將探究結果轉化成垃圾裝置藝術作品，便是為社區生活「發聲」的具體表徵。行動素養導向策展課程中，師生的運思歷程如圖 13：

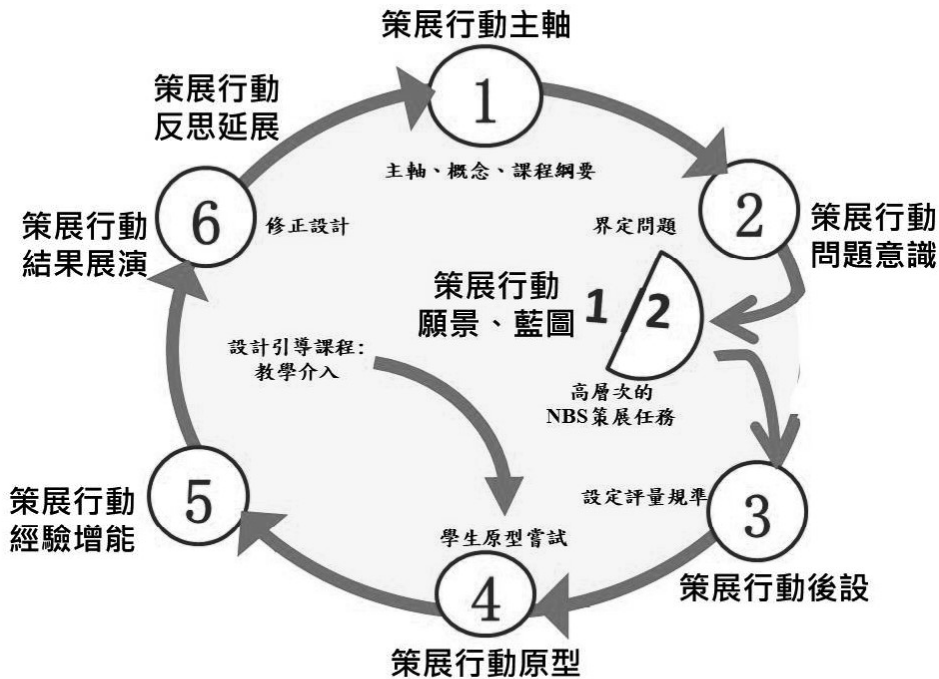


圖 13 行動素養導向課程運思歷程（修改自 Nelson, 2004）

有趣的是，這樣促發自主性的運思歷程，是老師一半、學生一半的共構：有老師設計空間兼具學生憧憬可能的學習任務，也有老師預先設定兼具學生自行推演的評量規準；更有學生嘗試兼具老師引導的教學介入。其中，老師對作為行動後設的評量規準最有感，美感社群踏實設計且運用規準後感到：「當我以規準教孩子掌握原則時，卻突然發現，自己教得少，學生卻能自行推行放大，學得比我預期的還多？」(line\_康師\_20190329) 簡言之，評量規準發揮了少即是多的教學效果。然而，如何找到「簡單但不減化」的規準建構方式，以及確切的將評量結果回饋教學，落實區分性教學，是後續研究可努力的方向。

### 三、策展的創意表徵，能轉化出智能化的行動素養

當代策展的取向是藉由創意的表徵方式，使作品可被討論，觀點得以散布，論壇隨之形成。美感社群引導學生用有創意且多元的型態表徵想法時，不僅止於動手做（hands-on），也不只行為表現（behavior），更轉化出智能化的實踐力行（intellectual praxis）。

策展課程中的學生，被賦予「策展人」的角色，這不是課程包裝，而是體現：「知識之所以能夠稱之為知識，確保能夠達成實用的智能訓練，只能由密切、活躍地參與各種社會生活中的活動來獲得」（呂金燮、吳毓瑩譯，2018，頁94）。於是，有智能吸引力的學習，轉化出小策展人智能化的實踐力行：以社區踏查照片說故事，「策」一個紙上展覽，敘說初步理解的社區生活；精心調和圖像和文字的雙重奏，「策」一首創意橫生的小詩，傳達對社區生活的反思；用複合媒材把內在感知具象化，「策」一件發人深省的裝置藝術；整合多元的作品，小策展人和美感社群教師共同「策」了一場用垃圾表述對未來社區生活期許的展覽。

需進一步探究的是，學生能否應用多元的智能化策展行動所學，涵養出可以遷移到不同學習情境的「策展思維」（curating thinking）呢？研究中，確實看見學生歷經不同型態的「策」展經驗，益發掌握「訊息選擇—分類命名—賦予脈絡—塑義觀點」的概念化歷程；教師也曾分享相較於別屆的學生，這一批歷經策展課程的學生，在國語課的海報繪製時，更關注細節與整體之間的脈絡搭配，也較習於原型嘗試的調整動態（札記\_20191123）；學生自主的重新策畫效能更高的資源回收處理方式，彷彿也是策展行動素養的轉化，達致經驗的完滿。期待後續有更多系統性的研究，探究策展課程如何發展學生策展思維，導向有美感品味的行動素養。

## 致謝

感謝審稿委員提供寶貴的修正意見，以及呂金燮教授對本文初稿的建議；亮點國小師生的參與，更是本研究的靈魂所在。本文是由科技部補助之研究計畫（MOST 107-2410-H-415-029-）的部分研究成果改寫而成，在此一併敬致謝忱。

## 參考文獻

## 專論

- 吳瑪俐主編 (2015)。與社會交往的藝術——臺灣香港交流展。臺北市：財團法人中華民國視覺藝術協會。
- 吳璧純、詹志禹 (2018)。從能力本位到素養導向教育的演進、發展與反思。《教育研究與發展期刊》，14 (2)，35-64。
- 呂佩怡 (2013 年 10 月 1 日)。策展 (Curating) / 策展 (Curation) ? 國藝會線上誌。取自 [https://mag.ncafroc.org.tw/article\\_detail.html?id=297ef722719c827a0171aad1b4b6001d](https://mag.ncafroc.org.tw/article_detail.html?id=297ef722719c827a0171aad1b4b6001d)
- 呂金燮、吳毓瑩 (譯) (2018)。明日學校：杜威論學校教育 (J. Dewey 原著，出版於 1915 年)。臺北市：商周。
- 李如菁 (2016)。策展的 50 個關鍵。臺北市：釀出版。
- 林家華 (2018)。設計策展實務教學與展覽體驗影響因素之研究。《藝術教育研究期刊》，35，33-67。
- 林慧婷 (2015)。應用 ftcc 於藝術策展決策模式的研究-以畢業美展為例 (未出版之碩士論文)。大葉大學企業管理學系碩士班，彰化縣。
- 范信賢 (2016 年 3 月 31 日)。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA》。《教育脈動電子報》，5。
- 張美智 (2003 年 5 月)。「策展」運用於藝術與人文教育的探究。論文發表於藝術與人文領域教學理論與實務研討會，國立新竹師範學院。
- 張彩鳳 (2020 年 5 月 29 日)。為舊市場尋新商機，彰縣南郭行動力獲獎。《國語日報新聞網》。取自 [https://www.mdnkids.com/search\\_content.asp?Serial\\_NO=%20116569](https://www.mdnkids.com/search_content.asp?Serial_NO=%20116569)
- 章緣 (譯) (2017)。我們如何思考 (J. Dewey 原著，1910 年出版)。臺北市：商周。
- 郭菀琪 (譯) (2012/2013)。CURATION 策展的時代：「串聯」的資訊革命已經開始 (佐佐木俊尚原著，2012 年出版)。臺北市：經濟新潮社。
- 陳麗華、彭增龍、王鳳敏 (2003)。社會行動取向課程設計的理念與實踐。《教育資料與研究》，54，1-17。



- 單文經 (2017)。素養教育的理念與作法：杜威觀點。載於中國教育學會主編，**教育新航向—校長領導與學校創新** (頁 173-209)。臺北市：學富。
- 黃瑞茂 (2012)。策展與設計術—越後妻有「大地藝術祭」的啟發。**建築師**，**38** (12)，132-135。
- 董維琇 (2019)。**美學逆襲：當代藝術的社會實踐**。臺北市：藝術家。
- 廖健茗 (2018)。**運用藝術課程進行國小師生協同策展之話語權研究** (未出版之碩士論文)。國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所在職專班，新北市。
- 歐用生 (2019)。**課程語錄 貳**。臺北市：五南。
- 蔡清田 (2011)。課程改革中的「素養」。**幼兒教保研究期刊**，**7**，1-13。
- 鄭邦彥 (2016)。「以策展作為媒介的公共領域」芻議。**文化研究季刊**，**156**，1-23。
- 蕭慧君 (2016)。「協同策展」作為館校協作新關係之個案研究—以北師美術館「one piece museum」進駐國立基隆高中為例 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學藝術與造型設計學系碩士班，臺北市。
- Breiting, S., & Mogensen, F. (1999). Action competence and environmental education. *Cambridge Journal of Education*, *29*(3), 349-353.
- Chen, S.Y., & Liu, S.Y. (2020). Developing students' action competence for a sustainable future: A review of educational research. *Sustainability*, *12*(4), 1374. <https://doi.org/10.3390/su12041374>.
- D'Acquisto, L. (2007). Kids as curators. *Educational Leadership*, *64*, 50-51.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Minto, Balch & Company.
- Erickson, F. (2002). Culture and human development. *Human Development*, *45* 299-306.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum International Publishing Group.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship (Innocenti essays No.4)*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2013). *Studio thinking:*

## 專論

*The real benefits of visual arts education (2nd ed.)*. New York, NY: Teacher College Press.

Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3 (2), 163-178.

Jensen, B. B. (2004). Environmental and health education viewed from an action-oriented perspective: A case from Denmark. *Journal of Curriculum Studies*, 36(4), 405-425.

Koetsch, P., Daniels, M., Goldman, T., & Leahy, C. (1994). Student curators: Becoming lifelong learners. *Educational Leadership*, 51(5), 54-57.

Mogensen, F. (1997). Critical thinking: A central element in developing action competence in health and environmental education. *Health Education Research*, 12(4), 429-436.

Nelson, D. (2004, July 31). *Design based learning delivers required standards in all subjects, K-12*. Retrieved from [https://www.csupomona.edu/~dnelson/documents/jis\\_vol17\\_fall04.doc](https://www.csupomona.edu/~dnelson/documents/jis_vol17_fall04.doc)

# Curating: Praxis of Action Competency-Based Curriculum

**Wei-Ren Chen**

Action competency is a subjective agent's performance with main concerns and methods of problem-solving to engage one's life and social development to change self and environments intentionally. It could be referred with three dimensions to the core competencies of the 12-Year Basic Education in Taiwan. Curating, focusing on forming public forums and making relationships and connections, could be applied to design an action competency-based curriculum. The purpose of this qualitative study was to explore how a group of teachers in an elementary school has designed and implemented an action competency-based curriculum through curating. The findings indicated that investigating the curating issues might deepen both teachers' and students' consciousness and critical thinking. Moreover, the subjective thinking process of curating could further activate self-directedness, and the related creative performances of curating could also be transformed into intellectual praxis greatly.

Keywords: action competency, competency-based curriculum, curating

Assistant Professor, Department of Special Education, National Taiwan Normal University

---

Corresponding Author: Wei-Ren Chen, email: [cweiren@ntnu.edu.tw](mailto:cweiren@ntnu.edu.tw)

專論