

植基在地化共鳴—偏鄉地區美感教育校本課程的可能與限制之研究

黃彥文

本研究旨在透過共鳴美感經驗觀點探究偏鄉學校將在地生活經驗轉化成美感教育校本課程的可能與限制。結論包含：（一）既有、共享、與創生的在地化共鳴美感經驗，都可作為偏鄉學校發展美感教育校本課程的題材來源。（二）結合既有主題課程或特殊才藝社團的課程計畫，融合戶外體驗學習與身體實作活動的課程實施，是偏鄉學校發展美感教育校本課程的變通性方案。（三）專業美感教育師資不足與課程主題容易重複，是發展美感教育校本課程可能會面臨的主要限制。建議則為：（一）跳脫既定標準，勇敢邁向釋放想像力的方法論。（二）善用課程慎思，在實踐反思中開創多元可能。（三）強化支持系統，健全不同層級課程協作機制。

關鍵字：美感教育、偏鄉學校、校本課程、在地化、共鳴美感經驗

作者現職：國立臺南大學教育學系副教授

通訊作者：黃彥文，e-mail: p8601221@gmail.com

壹、緒論

受地理條件限制，偏鄉地區人口結構老化與少子化危機，加劇了偏鄉教育面臨著經濟文化弱勢、隔代教養、學生缺乏動機與自信、師資快速流動、以及學校存廢爭議問題的挑戰（黃彥文，2020）。所幸，現今許多學者陸續投入偏鄉教育問題研究，並對當局提出政策支援、學校優質轉型、或法規制度鬆綁等建言（例如：王麗雲、甄曉蘭；簡良平；楊智穎；陳聖謨）。亦有關注運用實驗教育與混齡教學（例如：潘淑琦；謝孟穎；張維庭、陳延興）、校本特色課程（例如：蔡淑玲、郭雄軍；林志成、彭靜文；吳俊憲、呂麗蓉、許敏惠）、議題融入在地文化（例如：張如慧）、教育科技融入（例如：黃振豐）、翻轉教學（例如：郭俊呈、侯雅雯）、補救教學（例如：李佩臻、洪麗瑜；劉鎮寧）、課文本位閱讀教學策略（例如：陸怡琮）等創新課程教學策略於改善偏鄉的教育品質。教育部也陸續擬定「教育部教育優先區計畫」與「偏鄉教育創新發展方案」鼓勵偏鄉學校轉型以提升學生能力。近年來，許多大專院校與社團團體也紛紛前進偏鄉，支援當地兒童的學習活動；其中，除了國、英、數等學習扶助外，藝術與美感教育的推廣也是常見項目。

美感教育（aesthetic education）主要用以培養公民素養、陶冶國民情意與品格，促進個體人格的統整；其涵蓋文化的精華，也是個人生命品質之所繫（林逢祺，1998），更是國家教育不可或缺的重點項目。然而，檢視過往政府推動偏鄉地區美感教育的方式，大致可分為「送美到偏鄉」或「來都市學美」等兩種取徑；其一，「大專青年偏鄉藝術教育工作隊」的偏鄉服務，招募具有藝術專長與服務熱忱之大專學生，於暑假期間投入偏鄉國民中小學及社區參與社會服務，讓他們能夠學以致用，增加偏鄉學童體驗藝術的學習機會（張純櫻，2014）；其二，易地交流學習的「美感教育參訪計畫」相關政策，則訴求提供偏遠地區學生至外地藝文中心、都會學校、社會文化機構參訪機會，豐富美感體驗與藝術鑑賞的視野。

儘管，外界美感教育資源挹注，確實可豐富偏鄉學童藝術感受與創作經驗。只是，如同 Michael Young（1998）提醒，學校課程常反映出歷史與社會分配下價值體系競爭利益的辯證關係；筆者也不免憂心，如果偏鄉學校美感教育的執行，僅被動的仰賴來自他鄉的文化價值與經驗傳遞，而非紮根在地生活經驗時；是否也可能衍生負向潛在課程（hidden curriculum）—在接收「主流藝術品味與美感價值」時，潛移默化地慣習於符應主流文化的形象、視野、故事、及意識型態等世界觀（Barker & Jane, 2016; Bourdieu, 1992/1996; Brooker, 2016;

McLaren, 2007; Williams, 2015)，而局限了美感教育能夠有助於弱勢者挑戰既有現狀，促進社會改變的可能（引自 Shusterman, 1999, pp. 6-7）？

臺灣美感教育實施，大致可分為三種取徑：其一，泛指繪畫或雕塑等美術課程；其二，培養學生視覺、聽覺、與肢體動作表現的藝術教育；其三，感知為本的美感學習，其主張藝術以外的其他課程領域或生活中一切有關美感知覺、欣賞、表現、研究、與創作體驗活動，都可成為美感教育內容（陳木金，1996；周淑卿，2015）。李雅婷（2010）發現，西方美感教育從被視為特殊學習科目、培養學生創造與藝術鑑賞的一般教育，朝向由個人審美經驗中發展自身言說的典範轉移（paradigm shift）趨勢。就此典範，任何人、事、物，皆具有引發美感經驗生成、提供美感學習可能；偏鄉地區美感教育是否有機會能從在地日常生活經驗出發，尋找發展美感教育校本課程的題材，開展出有別於「送美到偏鄉」或「來都市學美」的第三條路線，促進學生美感意識覺醒（awaken of consciousness）與增權賦能（empowerment）呢？

雖然，國內當前美感教育論述十分盛行，實務現場在政府相關計畫鼓勵下也陸續產出豐富的實踐成果，例如「亞太地區美感教育研究室」、「跨領域美感教育卓越領航計畫」、「幼兒園美感教育扎根計畫」的研發與推廣工作等；但筆者就國內外期刊資料庫搜尋，意外發現有當前有關「從在地生活經驗發展偏鄉學校美感教育」的實徵性研究，幾乎為零¹；這也凸顯出上述課程願景（Gough, 2002）有待開發，是具有開創性的重要議題。有鑑於此，本研究旨在透過「共鳴美感經驗」（Resonant Aesthetic Experience，以下簡稱 RAE）觀點，探究偏鄉學校發展「植基在地化共鳴的美感教育校本課程」（Aesthetic education school-based curriculum rooted in Localize Resonance，以下簡稱 ASCLR）的可能性與限制。研究問題包含：

一、偏鄉地區的日常生活在經驗中，有哪些 RAE 可作為偏鄉學校發展 ASCLR 的在地化課程題材？

1 不管是《Journal of Curriculum Studies》或《Curriculum Inquiry》或專門探討偏鄉教育議題的《Journal of Research in Rural Education》1982-2021 間超過 500 篇文章也沒有符合條件的。國內偏鄉教育文獻，雖有特色課程主題，但並非從美感教育角度出發。

二、偏鄉學校的校本課程發展者，對於 ASCLR 的課程規劃與實施，有何想法？

三、當前偏鄉學校在發展 ASCLR 時，可能面臨哪些限制？

貳、文獻探討

一、美感教育的意涵與教育目的

美感教育係指一種精練個體美感素養的教育，也是提升感官敏銳度的學習；其訴求感性與理性的整合，讓學生針對日常生活中「人、事、物」的形式、內涵，及其背後「真、善、美」的價值，經由「發現、探索、體驗」等「發覺美、探索美、感受美、認識美、及實踐美」的學習歷程，深化「感知、想像、詮釋、思辨、溝通、實踐」的美感知能與態度，建立起「人與自己、人與社會、以及人與自然」之間互動生成的美感關係(教育部,2013;2018)。林逢祺(1998)指出，美感教育的實施乃預設於人我美感判斷或美感經驗存在著共識的可能，美感對象的優越特質、共通的文化背景、和人性對於美的價值追求，共構出這種普遍性教育基礎的確立(頁155)。

近年來，《美感教育中長程計畫第一期五年計畫：臺灣好美—美感從幼起，美力終身學》釐清了生活經驗、藝術教育、與美感教育之間「由外而內的同心圓關係」，並提出美力國民、美化家園、美善社會的願景(教育部,2013,頁15)。《美感教育中長程計畫第二期五年計畫：美感即生活—從幼紮根、跨域創新、國際連結》更融合與永續的世界接軌、多元文化的社會參與和公共幸福感、以及跨域美感探究實作的國際趨勢，描繪出課程與活動、學習環境、人才培育、及支持體系四大核心的行動方案藍圖(教育部,2018,頁2-8)。

二、美感教育課程設計與實施方式的相關研究

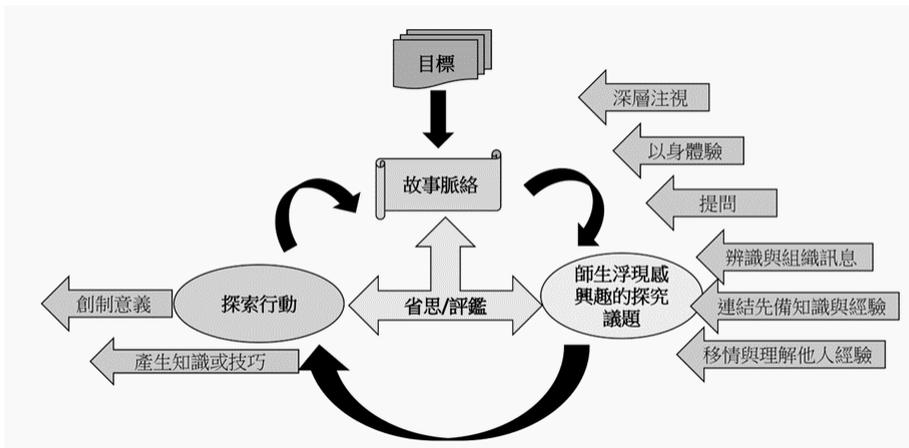
誠如 Dewey (1934) 指出，僅靠理解的活動並非是完整的經驗，除非它具備令人滿意的美感特質，因此，如何引領學生掌握經驗中的美感特質—將美感經驗作為審美對象，即成為許多美感教育課程設計相關研究常關注的焦點。

例如，李雅婷(2010)曾結合 Lauritzen 與 Jaeger 的敘事課程模式，以及 Greene 的美學主張，參酌美國紐約林肯中心 9 項有關想像力學習的學習策略，建構出敘事課程美感教育模式(如下圖 1)。李雅婷(2010)表示，敘事課程設計須考量：問題解決或表意結果的彈性化目標；圖文心像感知的故事脈絡建

構；經驗交流的探究問題；問題探索行動下意義循環的省思與評鑑。李雅婷（2010）也呼籲，從存有論來尋求透過審美經驗來豐富生活的實用性，而非局限於方法論分析。此外，沒有移情的感知，就沒有想像的可能，關注學生情緒、喚醒感知回憶也是美感教學的重點。最後，美感教育還是需要批判反思「是誰的想像？」問題，以免淪為主流想像的代言人。

圖 1

敘事課程模式

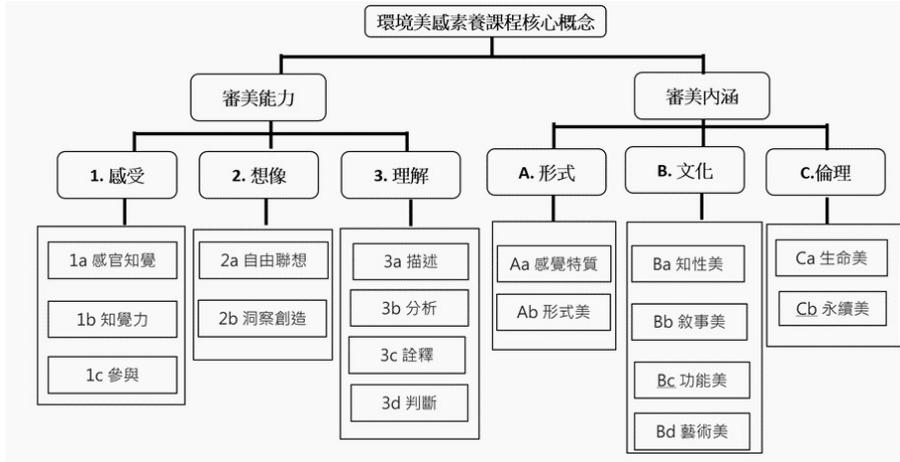


資料來源：重繪自李雅婷（2010），頁 26。

李雅婷（2014）稍後也兼顧知識、技能表現、與情意來發展美感素養；並透過專家諮詢與德懷術，發展出涵蓋形式、文化、倫理的審美內涵，以及感受、想像、理解的審美能力，作為發展美感教育課程時，學習內容與學習表現上的參考架構（李雅婷，2017；2022）（如下圖 2）。筆者認為，此架構除了「體驗與探究」的生命故事開展外，也融會了許多「藝術鑑賞與評論」的詮釋考量。

圖 2

環境美感素養課程核心概念架構



資料來源：重繪自李雅婷（2022），頁 100。

周淑卿（2010）則表示，我們可透過改變觀看的方式、積極參與情感的學習、掌握神奇感受的特質，促成美感經驗發生；想要創造課堂美感經驗，有賴回到對感覺（sensing）及知覺（perception）的思考，讓學生藉由感官經驗中事物特質的高度覺察感知（aesthetic knowing）提升美感認知的敏銳度。她提出感知為本的美感教學原則，包含：將抽象觀念轉成生活素材與經驗，引導學生運用感官去知覺；讓學生探究具象事物的性質與問題，形成個人意義與感受；讓學生將探究所得的意義，回歸到概念；讓學生提出個人對於概念的體會與感受（周淑卿，2015）。

林逢祺（2013）批判當前教育充斥的傳遞優先的「計算性思維」導致學生不假思索的放棄知覺，接受概念的招降，以致無法察覺美感價值。因此，對他來說，相較於「你懂不懂呀？」的質問，「你覺不覺得？」的知覺優先問題，更有助於學生在開放心態下，帶著生命經驗的「不確定性、一知半解、神秘的疑惑」，可以深化美感經驗的品質，進而滋潤想像力與藝術創作力的生成。

洪詠善（2013）對南部曾遭受重大水災學校的教師課程進行探析，發展出跨越學科界線的 SAS 美感教育課程模式（如下圖 3），其將美感教育場所，擴展到周遭社區環境，讓學生進行美感知覺（產出心像圖）、美感探究（探索心像圖）、美感行動（行動與反思）的學習，重視關懷社會議題，問題化思考的批判取向精神。洪詠善（2012）表示，課程設計者必須思考以下問題：

- (1) 哪些議題是我們關心的？
- (2) 這些議題是誰關心的？為何關心？和我、學生、社區、台灣、世界有什麼關係？
- (3) 學生如何在過程中進行學習？
- (4) 學習的審美對象（環境、教材、作品）如何選擇與安排？
- (5) 如何引導與協助學生完成上述學習任務？
- (6) 如何確認學生是否產生學習？（頁 59）

圖 3

SAS 模式



資料來源：重繪自洪詠善（2013），頁 162。

國外有關美感教育的課程論述，深受到藝術教育影響，Smith（1991）即表示，透過卓越藝術的審美經驗，能夠活化感知的素質、增進共感性的可能；因此，美感學習可以涵蓋創造藝術、溝通藝術、衍生藝術、與評論藝術，並以多元開放方式進行教學；他將美國 K-12 課程區分為三個階段性目標：（1）幼稚園到小學六年級：廣泛的探索與知覺練習，關注美感特質與藝術品的知覺。（2）七年級到九年級：藝術歷史的理解，培養藝術的歷史感。（3）十年級到十二年級：形式的鑑賞與批判性的分析，強調深入理解美的形式、意義、與奧秘，並公開提出好壞的評論（Smith, 2006, p. 133）。

如果說，對於生活世界的美感學習，就是一種世界探究的旅程；近年美加地區興起的藝術本位教育研究（arts-based educational research）與藝遊誌方法論（A/r/tography）強調運用多元藝術表現方式，詮釋對生活世界的美感深度理解，也可成為發展美感教育課程的新途徑。例如，Eisner（1994）提倡的鑑賞（connoisseurship）透過品酒學般的品味方式引發審美經驗，想像性體驗實際生活的質感；及透過評論（criticism）的描述、解釋、評鑑、及發展論題方式，揭露生活經驗的理解與詮釋。Irwin（2004）則呼籲像是藝術家、研究者、教師般的跨域實踐（p. 30），讓認識、實作、創作可以編織纏繞於連續性、生活探究、隱喻與轉喻、開放性、共振迴響、以及超越性的辨證關係（Irwin & Springgay, 2008）。雖然學生並不具有教師身分，但是十二年國民教育課程就著重自主學習、社會互動、及社會參與的素養導向學習，在跨領域的主題探究、議題探究、或專題探究過程中，學生就是自己的老師，就是研究者，同樣也可以在教師引導、同儕協作、或專業人士的鷹架支持下，成為美感學習的藝術家。

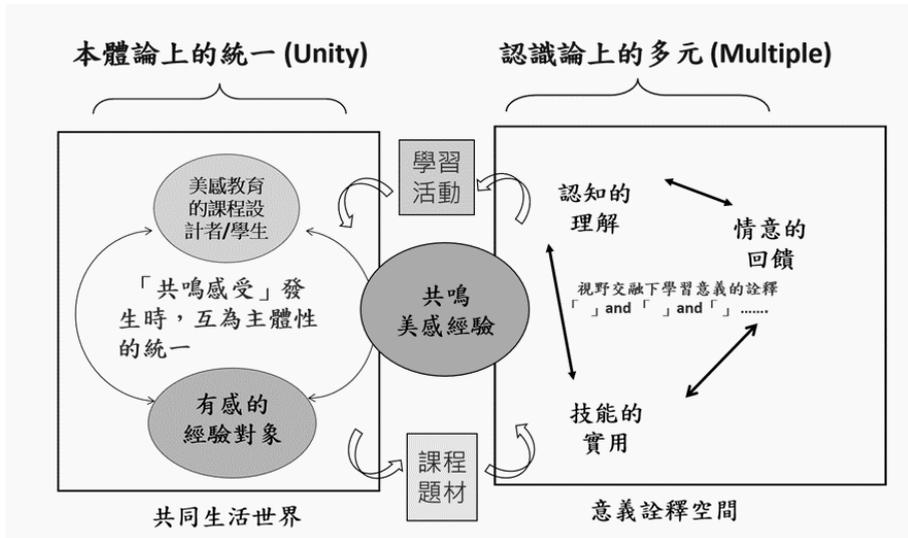
整體而言，筆者綜觀上述發現，有關「美感教育課程設計與實施」的論述，大多都涉及了「感知體驗」與「詮釋再現」兩個範疇的發展與實踐重點。

三、邁向「本體論上的統一，認識論上的多元」之美感教育課程設計思維

誠如 Shaviro（2012）表示，我們能認識美，並非基於預設的因果律則，而是憑藉身體心有戚戚焉的共鳴感受才引發美感經驗的運動；黃彥文（2019）發現，許多美感教育課程規劃，常偏重於藝術原則、表現形式、預設價值，卻忽略了美感學習與理性認知強調的主客二分、符合既定標準、分析方式並不相同；更需要知覺的、未知的、感性的經驗共鳴回響。筆者試圖據此提出 RAE 課程的基模，描繪美感學習在「本體論上統一，認識論上多元」的可能（如圖 4）

圖 4

RAE 基模



資料來源：修改自 Huang (2015)。

如上圖左邊所示，不管是美感教育的課程設計者或學生，都處於共同生活世界，在「感到共鳴」的美感經驗時刻，將與有感的經驗對象（可能是生活經驗中的人、事、物、也可能是環境、甚至回憶）建立意象性的關係連結，浮現互為主體性的美感課程題材一本體論上的統一。RAE 的互為主體可能性，或可從 Husserl (1950/1999) 的超驗美感、Heidegger (1953/1996) 的在世存有、Merleau-Ponty (1968/2001) 的道成肉身等論述中找到學理基礎。Husserl (1950/1999) 指出，由於我們與他者同處共同生活世界，因此可透過類比 (pairing)、間接意向附現 (appresentation)、及反思性知覺 (apperception) 等同情機制來體驗他者。Bruner (1996) 呼籲從計算論轉向互為主體性的庶民文化教育學。Hart (1997) 表示，心理與超驗共感是存有與意識層次的導引，讓他者不再被體驗為他者。Shusterman (2008) 從齊物論出發，闡述藉由身體反思人與環境的和諧關係，能體現人性統一的想法。

上圖右邊，則立基「這樣很美！」的 RAE 已觸發，據此去開展美感認知詮釋「美在『？』(哪裡)」的探究與實踐學習(可涵蓋認知的理解、情意的回

饋、技能的實用方面），並可藉由不同經驗的視野交融與詮釋循環（Gadamer, 1975/2004），於再回饋中激發更多 RAE 的生成，即為一認識論上的多元。

上述主張，乃奠基於美感經驗具有經驗雙重性（Dewey, 1929/2011）的特質：本體論上的統一處於初級經驗（primary experience）的知覺範圍，認識論上的多元則發生於次級經驗（secondary experience）的實踐反思範疇；這兩者又同屬於一個完整經驗，讓人與情境在做與受的有機互動過程獲得經驗意義的成長（Dewey, 1934）。

筆者認為，透過本體論上的統一，認識論上的多元，可避免將感性認知和理智認知方法混為一談，讓美感教育失去獨特的存在必要價值。正如 Kant 說：

透過品味知覺感受來宣稱「這朵玫瑰花好美」才是審美判斷；如果由比較而判斷「這朵玫瑰花是美的」就僅是邏輯使用；僅是依據氣味來宣稱「美」，也不是審美判斷，而是一種感官的快感（Kant, 1790/2007, pp.46-47）。

Kant 提醒，審美不可用論證來規定，也不能用預設客觀原則來比對，只能藉著對經驗中愉悅感受的反思過程尋找依據，這就是「無目的的合目的性」。

回顧許多美感課程論述，常著重「不見得是根據感性，即可運作」的溝通表達、問題探究、與實踐詮釋等學習方法的討論；但這些並無法讓美感認知的獨特性得以彰顯。而有些從「某個案美感經驗的感受」中歸納出驚奇美、對稱美、和諧美等價值分類；或諸如美感經驗發生當下全神貫注、忘我、心流奔馳等心理狀態或審美態度；卻沒注意到這樣的區分，並無法保證可逆的因果關係也成立。當某個案的經驗感受符合預設規準條件時，並不代表其他人，面對同樣的學習經驗，都一定會擁有相同的感受與理解。

可能有些學者會擔心「若不依標準來選擇美感經驗，是否會誤將一時的快感視為美感」，但依據 Dewey（1934）想法「快感根本就不會是一個有意義的完整經驗」，若此也不會有後續詮釋的發生可能。再者，這並非主張放棄知識面的學習，而是將之「留白」，保留詮釋空間給學習者，在共鳴時刻發生時，據此去想像、去探究、去實做、去反思，去詮釋自己參與所體驗到的美（Beardsley, 1991）。前述學者論述建議的學習策略與方法，或是美的價值分類，於認識論上都可以作為共鳴的類比與參照，例如「我的美感經驗，就像是某某的…」而不受限於既有的預設答案，卻是表意結果（expressive outcome）（Eisner, 1994）的想像力共鳴。

誠如 Eisner 所言「彩虹的美無法被測量」，共鳴就像吃得很飽、很熱，都是起於人類本能的活生生感受，根本無從比對客觀真偽；在規劃美感教育課程時，規定美感經驗的「必然性」更沒有意義。美感經驗的學習，只能透過教師依據感同身受的 RAE 來規劃美感課程「對學生提出邀約」，雖然不保證一定都能成功；不過，當學生的 RAE「偶然性」發生之際，老師若能據此出發，結合多元學習策略，引導學生關注到「從經驗中能夠學習到什麼？」，即能讓靜默知識 (tacit knowledge) 外顯化為涵蓋認知、情意、與技能面向的教育學習可能。

綜言之，共鳴是人類多層次思想、權力和文化的能動性展現 (Gershon, 2018)；基於個體本能共鳴感受的 RAE，並不像共識，會使人失去既有看法與特質，產生以同迫異，卻可在親密關係中，讓差異回響、互惠增能。當共鳴美感經驗發生時，學生不會受限於個人主觀意識的覺知，卻能將這份感受中的美感價值，傳遞給他者、他事、他物，亦會在他者的再回饋中，再度回過頭來增強美感的共鳴，開創更多美感時刻，與更多美感的意義學習。

四、邁向在地化意義的美感教育校本課程發展

校本課程並非是嶄新的概念，早在 1934 至 1942 年間的八年研究中，即強調不同學校必須基於在地性，建立不同的課程哲學觀，進行課程發展的重要性 (Pinar et al., 1995)。Tyler (1949) 表示，美國各地情境不一，最佳的課程方案，應該由學校組成專案小組，根據自己的問題或在地化特色，進行草根性的課程改革 (蔡清田, 2018)。

許多學者都曾提出發展校本課程的理念；例如 Skilbeck (1984) 呼籲有機考量特殊文化與社會內涵，整體性的從事系統化課程設計。Lawton (1980/2012) 則認為，學校課程的發展，有必要兼顧普遍文化、特殊文化、以及次文化。Skilbeck (1984) 的情境模式，即訴求透過內在與外在情境的因素分析，根據情境的問題與需求訂定課程目標，設計兼顧教學內容、活動、環境、人員配置、時間安排、資源供應的課程方案，透過行動反思來詮釋與實施課程，擬定系統性評鑑計畫，提供繼續評鑑以修正原先目標與方案 (p.235) 來發展校本課程。

校本課程必須植基於地方需要 (House, 1992)，這是因為，地方文化蘊含了一種歸屬感，可以讓我們藉由過去的故事認識自己，從而思考未來的方向 (Hooks, 2009)。但過往在主流情境語言主導下，常忽略了在地的差異性 (McCarty & Nicholas, 2014) 導致地方經驗與地方文化被邊陲化，地方感也漸漸流失 (陳佳萍、洪如玉, 2016)。校本課程發展涉及學校透過自主的對話分享與慎思決定，創建出適合情境的課程方案，讓教師和學生在熟悉的生活經驗

中，進行互動學習（林佩璇，2004）建構出地方歸屬感與地方認同感，促進與地方情感連結（謝百淇等人，2022，頁 132-133）。

綜言之，日常生活經驗中的感受，都涉及了情境中道德、政治、與存有的美感意義與價值（Sato, 2007）；偏鄉地區的美感教育，不能只有被動的仰賴外界，應透過校本課程的發展與實施，喚醒學生地方感與在地認同；而若以 RAE 作為連結在地意義與校本課程的關鍵媒介，致力於將在地化生活經驗轉化為偏鄉學校發展 ASCLR 的課程實踐，是值得令人期待的。

參、研究設計

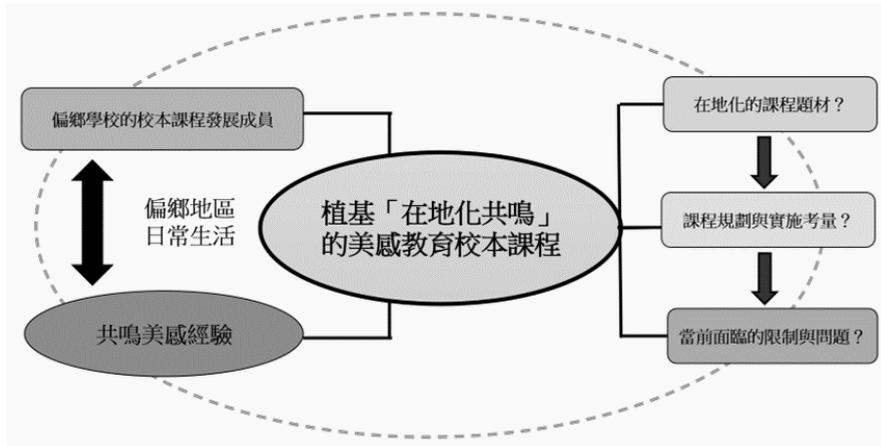
一、研究架構

本研究立基 RAE 的理論視野，來探究偏鄉學校的校本課程發展者透過 ASCLR 來落實美感教育的可能性與限制性問題。

參照 RAE 原則，美感教育的課程規劃時，並不需要預設「應具備怎樣特徵才算是美感或美感經驗」，卻應把握「感受到共鳴美感時，對此經驗有何感受與詮釋的學習可能」。雖然，教師覺得美的課程題材，學生不一定也會覺得很美，但偏鄉學校課程設計者，可透過「自己在日常生活中，所感受到 RAE」出發來思考有哪些在地化題材；據此慎思如何具體轉化為校本課程，作為發展 ASCLR 各種變通性方案的可能，從而對學生提出「**美感學習的邀約**」。在後續的課程實踐過程中，課程實踐者仍可依據師生互動反應，透過行動研究方式，持續性的滾動修正原先 ASCLR 的「課程研究假設」構想。據此，研究架構如下圖 5：

圖 5

本研究架構圖



首先，邀請偏鄉學校的校本課程發展成員，根據「**偏鄉地區日生活中，有哪些讓你覺得美而深感共鳴的（美感）經驗，是可作為發展在地化美感教育課程的題材來源？為什麼？**」的提問，透過他們對所處在地生活經驗的 RAE，了解偏鄉地區發展 ASCLR 時有關「在地化課程題材」的情境契機為何。

其次，邀請偏鄉學校的校本課程發展成員，透過「**盤點你們既有課程方案，你認為將源於你們 RAE 的在地化課程題材，轉化為 ASCLR 課程規劃與實施方案時，有哪些現有或未來可行的做法？**」的提問，了解他們對於將「在地化課程題材」轉化為 ASCLR 有關「課程規劃與實施」的課程慎思為何。

最後，透過「**你認為，要發展 ASCLR，可能會遭遇哪些問題？過去發展校本課程時，曾遇過哪些問題？後來怎樣解決的？或對此你有哪些想法？**」提問，了解偏鄉學校發展 ASCLR 時，可能面臨的限制與問題為何。

綜合上述資料，研究者也透過分析歸納與批判反思，就理論與實際的辯證關係，進行後設探討，形成結論。

二、研究方法與資料蒐集方式

本研究採用個案研究方法，主要透過個案經驗有關發展 ASCLR 的獨特性、描述性、與啟發性（Gay et al., 2009, p. 427）的理解與詮釋進行探究。資料蒐集方式包含：

（一）問卷調查

主要邀請對偏鄉學校的校長，利用 Google 表單進行意見調查，以初步了解偏鄉學校發展 ASCLR 的潛在可能與限制問題。

（二）半結構訪談

邀請個案學校的校長與課程發展團隊成員，透過個別或團體的訪談，了解他們對於自己學校發展 ASCLR 的潛在可能與限制問題的看法及相關經驗。

（三）文件分析

為研究者與助理透過田野走訪校園內外環境，及運用網路搜尋方式，蒐集有關偏鄉學校發展 ASCLR 的相關資料（例如學校課程計畫、教師單元課程設計教案、與學生作業或作品等），並透過分析來理解現況。

待彙整資料後，針對問卷調查資料主要以「調-對象代碼，日期」、半結構訪談資料以「訪-對象代碼，日期」、文件檔案資料將以「檔-項目名稱，流水號」進行編號。資料編碼部份，則參照研究架構，根據資料文本的特質與意涵，進行主軸性與選擇性編碼，透過由下而上探勘方式，開展出理論化的討論主題。

三、研究信實度與研究倫理

研究信實度，主要根據 Eisner(2017)的結構確證性(structural corroboration)與參照適切性(referential adequacy)原則，重視資料與資料之間部分與整體關聯性的建立，並透過深描對象、事件、與情境方式，提供讀者線索，邀請諸如研究助理、受訪者、或了解偏鄉教育學者專家，以想像與再現方式，判斷詮釋文本的邏輯一致性與事實合理性作為參照，進行三角檢證。依據 Denzin(1970/2017)的看法，三角檢證可透過四種方式進行，包含：數據內部與數據之間的三角檢證、研究者的三角檢證、理論的三角檢證、以及方法論的三角檢證(pp. 300-301)。由於本研究訪談資料多為個案主觀經驗之想法，較無涉入客觀事實；因此主要採用「研究者之間的三角檢證」來消除理解詮釋上的偏見。

研究倫理，則參照臺灣學術倫理教育資源中心相關規範，重視資料保密與匿名、損失補償、互惠成長、隨時退出等權益，並提交人類研究倫理審查委員會進行倫理審查與追蹤報告。

四、研究場域與研究對象之選擇

基於立意性考量地理位置及合作意願等因素，本研究選擇以台灣南部的CU地區為研究場域，並邀請SE、BG、DP、CV、LR、DR、PP等七間學校為個案的研究對象（背景資料如圖6所示）。CU因面積廣闊而聚落分散、交通往返不便、傳統經濟產業衰退，衍生年輕人出走、隔代教養、和少子化危機；除師資流動率過大外、藝術專長師資也較匱乏。

圖 6

個案背景資料

個案學校	學校地理位置與周遭特色
SE國小 Principle-SE	位於行政中心，緊鄰主要線道，交通相較便利但與自然生態景點較遠。
BG國小 Principle-BG	緊鄰行政中心，交通相較便利，距離自然生態景點較遠，周遭有原住民部落。
DP國小 Principle-DP	位於該東北，靠海較遠，周遭多養殖漁業。居民組成，大多為單一姓氏族群。
CV國小 Principle-CV	位於該西南邊，距離曾文溪口和濕地公園最近，周遭有養殖漁業及藝術家居住。
LR國小 Principle-LR	位於該西邊，鄰近有河道與鹽山等知名景點，相較其他學校靠海更近。
DR國小 Principle-DR	位於該西邊，鄰近有瀉湖與鹽山等知名景點，相較其他學校靠海更近。
PP國小 Principle-PP	位於該北邊，離行政中心最遠，學校周遭較少知名景點及自然景觀。

資料來源：（檔-田野札記-001，2019/07/20）

五、研究參與者

本研究的參與者包含：

(一) 作為守門人的校長

邀請擔任守門人角色的校長（Principle-校名代號）進行訪談，理解學校情境脈絡、合作意願、與合作方式，並請其引薦適合深入訪談與合作的學校課程發展成員。

(二) 校本課程發展核心團隊成員

透過守門人引薦，邀請學校課程發展成員（Teacher-校名代號-流水號）進行訪談，以了解就 ASCLR 在實際中落實的想法，其中涵蓋了教導主任、教學組長、導師、及科任教師等不同職務角色。

肆、研究結果分析與討論

一、植基在地生活經驗，尋找 ASCLR 課程題材

(一) 周遭多元的既有文化資產，可作為取材來源

偏鄉地區多有在地文化資產，可做為發展 ASCLR 的利基，涵蓋了自然生態、人文景觀、產業工作、特殊族群文化、及民俗信仰文化等多樣豐富來源，Principle-DP 表示：

豐富的自然生態，像黑面琵鷺、瀉湖，產業文化上養蚵文化及鹽田風光，在地一村落一廟宇都是值得向學生及外來人士介紹…。此外，融合電子三太子及十二婆姐民俗技藝與現代音樂與舞蹈表演方式的創意藝陣（訪-Principle-DP，2018/12/20）

首先，就自然生態方面，學校鄰近曾文溪口的 Teacher-CV-01 說：

旁邊自然濕地的生態環境，我覺得真的很漂亮，你可以看到椰林，你可以看到彩虹，往西看你可以看到田園景觀，甚至可以看到…。也就是說他空間比較開放，他沒有一些遮蔽物…就是一種…〔可能的題材〕。（訪-Teacher-CV-01，2019/07/09）

他也提到由於「最美麗的風景是人」所以他一直以來都捨不得調走：

我覺得還不錯就是人，他們在地的人就是一種熱情，所以這個部分我自己是把他歸類為人文之美，那一種在地的風情…（訪-Teacher-CV-01，2019/07/09）

我不是當地人。因為我的老家也是海邊。我那時候在填的時候就也剛好填這裡…是還蠻有感情的。這邊真的不錯，很親切的感覺，主要是孩子啦！家長也很棒，想說你一樣工作，你如果覺得都不錯，你應該就不會調動（訪-Teacher-CV-01，2019/07/09）

其次，就人文景觀方面，學校位大宗姓氏族群社區的 Teacher-DP-02 則表示，社區建築等人文景觀，具有期待的發展潛力：

那個社區的建築，那裡面就有古厝的巡禮啊，然後欣賞它的園林造景，還有三合院的一些特色，我覺得這個都非常不錯.. 因為我們帶學生去做社區踏查之後，其實會讓他們進行那個景點的規劃，然後甚至是擔任他們文物館的解說，我覺得這些體驗的活動都很適合學生（訪-Teacher-DP-02，2020/06/19）

學校鄰近廟宇的 Principle-DR，也提出「鄉村裡的廟宇、教堂也具豐富的美感教育課程可探討的議題（訪-Principle-DR，2020/11/30）」類似想法。

再者，除了自然和文化景觀外，家鄉的產業型態與日常工作樣貌，也常被意識到 RAE 的價值，Principle-DP 表示，當地單一姓氏族群的歷史文化下，生產烏魚子為該地方頗具特色的產業工作，也是他感受良深，是可善用的題材：

學校所在的社區居民，自先祖開墾以來至今 200 餘年，以單一姓氏子孫為主，土地為共有制，僅可租不可買賣，…居民多數從事養殖漁業，以烏魚為大宗.. 烏魚子就可成為美感題材（訪-Principle-DP，2018/12/20）

同校老師也有所共鳴：

我們曾有結合就是烏魚子的課程經驗，烏魚子除了現場去體驗烏魚子的採烏魚子，去拔烏魚子，然後去壓，就是比較視覺上，然後也有去摸摸看烏魚子曬乾的那個樣子（訪-Teacher-DP-03，2020/06/19）

Teacher-DP-04 提到家鄉的養殖產業—蚵蛤：

我們比較屬於沿海地帶，所以結合蚵蛤創作，用蚵仔的殼，就可以做一個作品出來。小朋友就是可以發揮他的創意…做完以後大家再來欣賞…就是美的感官知覺的呈現，讓小朋友透過這些東西去親手摸到…。又運用它去創作，那我覺得可以跟生活結合（訪-Teacher-DP-04，2020/06/19）

Teacher-CV-01 認為，學校周邊養殖魚業及農田並存的產業相關內容，很適合做為題材：

我們西湖這邊是自然生態。養殖文蛤這個淺坪，混合養虱目魚，比較屬於採取自然的方式.. 適合來推展地方特色（訪-Teacher-CV-01，2019/07/09）

就特殊族群文化與民俗信仰文化方面，Principle-BG 關注該校週遭北頭洋平埔族與阿立祖文化的祭典特色：

我們社區附近有一個番仔寮，就是有平埔族的文化，原住民那個部落文化…大家覺得說一方面來重視這個在地文化，一方面覺得這個平埔族文化感覺跟其他也有一點殊異性，就比較特別啦！比較特色。不然大致上很多都跟其他學校差不多東西（訪-Principle-BG，2019/07/26）

Principle-BG 也認為「該地廟宇特有的電音三太子、白鶴陣、與宋江陣等宗教民俗活動，都可作為 ASCLR 的重要題材」(訪-Principle-BG, 2018/11/31)。

整體而言，經由實際走訪田野周遭，筆者也發現個案所提這些題材（如圖 7-圖 10），自己同樣深感共鳴。於此，腦海中也浮現一個問題—「這些個案基於 RAE 尋找選材來源，是否真的是偏鄉地區獨享的取材方式？」細思環境生態與動植物、人文景觀、產業型態、宗教信仰文化，不就圍繞在我們日常生活之中嗎？即使是近來所謂沒有獲得足夠經費補助的非鄉非市學校，或周遭不具有公認特色資源的學校，是否真的缺乏這般題材選擇來源？還是因為課程設計者缺乏 RAE 的廣泛覺醒（wide-awakeness）（Greene, 1973）而已？

圖 7

自然生態—動植物環境與田園風光



圖 8

人文景觀—工作場所與歷史記憶



圖 9

產業型態—烤蚵生意及遊湖事業



圖 10

信仰文化—宗教建築與民俗技藝



(二) 透過跨校移動與共享資源，平衡在地資源的優劣勢

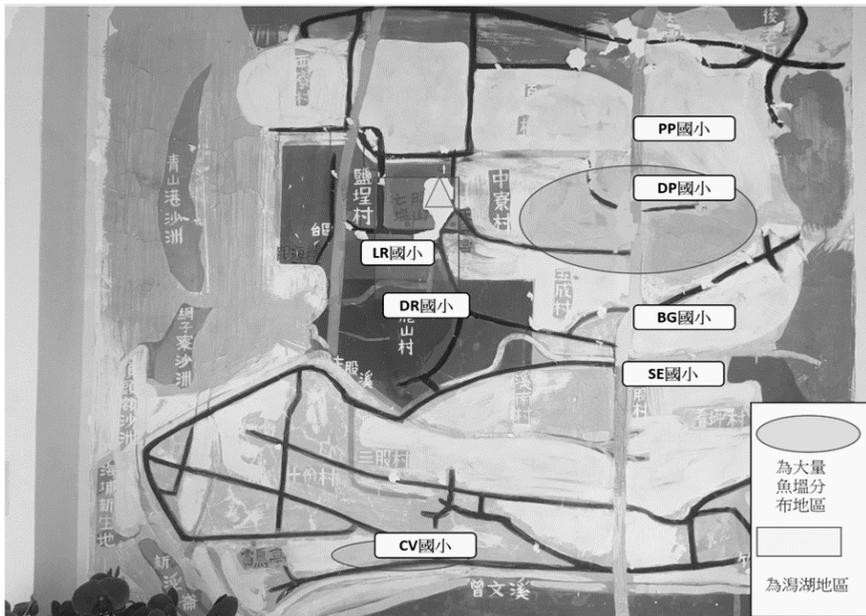
因為地理位置不同（如下圖 11），學校鄰近既有資源存在優劣勢的差異，即使位於同行政區的偏鄉學校，就某些類型的取材，會有所差異、受到限制，而有必要採取跨校移動方式，與他校共享在地資源的開發與協作。

例如 SE 國小離自然與人文資源最遠；在選材時就得以擴大在地範圍，進行課程慎思；甚至整個 CU 地區的自然與人文資源，都必須列為選擇項目。Principle-SE 分享他對於周遭資源差異之感慨：

就像我們去看那個 GG 國小，他得天獨厚的生態和地熱，還有溫泉，他有可以賞魚可以做什麼…像 SM 他就是有海洋資源，像 LR 也是有河流…，可是我一直以前在這邊時候覺得，那我們 SE 到底還能做什麼，那這個資源不應該只是他們的，只因離海邊比較近…（訪-Principle-SE，2019/07/26）

圖 11

個案地理分布



資料來源：改自田野攝影照片

Principle-SE 緊接著提到，後來發展腳踏車「鹽山之旅」的跨區體驗課程之心路轉折：

因為被捐贈腳踏車，就會想我們可以做什麼嗎？…希望孩子能夠騎到比較遠地方讓他們體驗不同的學習題材…（訪-Principle-SE，2019/07/26）

Principle-SE 指出，腳踏車促成了鄰近學校協作發展「區本課程」（如圖 12）：

如果剛好用在 CU 這個地方，那是很有一個象徵的意義。所以我們才安排 CU 大會師、鹽山大會師（訪-Principle-SE，2019/07/26）

以及透過腳踏車可帶學生到鄰近學校或場所，進行資源共享體驗的學習。而當研究者問：「所以你們有去那個 LR 國小划獨木舟嗎？」Principle-SE 說道：

有有有…… 我們有腳踏車之後，就發展修腳踏車課程，教孩子修腳踏車，教他們孩子怎麼騎著腳踏車和到附近試乘，然後就騎去比較近的 LR 國小，騎去體驗那個獨木舟。（訪-Principle-SE，2019/07/26）

Principle-SE 也表示，透過開發腳踏車課程的學習題材，具有「建立自信心」的價值：

偏鄉小朋友文化刺激比較不足，起步比較慢，學習挫折會比較高。有時候老師整班在教，有一定的進度，比較落後的不一定有時間把他一個一個帶上來。但是騎腳踏車這件事情就比較單純一點，每個人只要學會腳踏車，讓他在這個挑戰的過程，克服自己身體的極限也好，或者體力的挑戰也好，這就是一種學習（訪-Principle-SE，2019/07/26）

Teacher-CV03 也贊同：

我們這邊都大概都講到琵鷺，然後講到養香瓜，然後你就會開始會反思說那是不是還有什麼？…透過與他校小朋友互動，看人家怎麼樣操作科技，不再只是自然生態；同樣也讓別校小朋友能夠拓展他們的視野（訪-Teacher-CV03，2019/07/09）

圖 12

共享— 走讀家鄉之美，獨木舟體驗



Teacher-BG01 也點出大 CU 地區的交流意義：

不同學校，可能他旁邊有廟，他旁邊有一些海洋的，他旁邊這些東西，應該就是他的美感。其實整個 CU 還蠻大的，那他要知道我們學校附近有什麼，然後再去別人學校那邊參與，知道有什麼，這個部分我個人的界定這個就是一個對地方感受的美感體驗（訪-Teacher-BG01，2019/06/19）

整體而言，不管周遭有哪些在地資源的優勢與劣勢，偏鄉學校之間可以透過分享方式，提供彼此學生不同課程體驗，讓課程題材來源不限於「社區本位」，更可擴展至「區域本位」。誠如 Geertz（2000）指出，任何文化如果缺乏緊密的相互連結，會讓人們彼此孤立，並帶來偏見（p.234）；凝聚偏鄉學生在地認同的地方知識學習，正有賴於交互分享的關係建立。

（三）文化創生的轉化可能

人們常誤以為，身處偏鄉就一定擁有許多在地資源可供利用；但對某些偏鄉學校來說，公認具有在地特色的資源題材，並非緊鄰週邊、垂手可得，仍須透過文化創生加以轉化，才能成為可運用資源；例如「開創校園體驗學習空間」或「透過藝術實作美化校園」兩種轉化方式。

位於縣道上的 BG 國小採用「在地特有農產品」，透過校園農場的空間開拓，衍伸出食農課程題材（如圖 13）。Principle-BG 表示：

因為校地還夠大，所以有做一些農場，讓小朋友知道水梨、草莓、及小蕃茄的種植歷程，…後來因為淹過水，然後土質有一點改變，那時候就主任跟我討論，後來就改種番石榴。我們種過的菜也很多種，有種過空心菜，也種過那個萵苣…（訪-Principle-BG，2019/07/26）

圖 13

BG 國小的校園農場與魚菜共生



PP 國小距離知名地景較遠，周遭也缺乏河流或魚塭設施，但他們引進當地藝術人才，教導學生透過觀察、體驗、與實作，就 CU 區域象徵的素材，進行知覺感受、特質區辨、及藝術創作的學習，更將學生作品變成為美化校園的裝置藝術（如圖 14），豐富美感學習空間。Principle-PP 表示：

因為有專業藝術教師，孩子們可以體驗到不一樣的東西，例如以真的水泥當素材，讓他們觀察，然後把觀察到的畫下來，結合藝術創作，從濕貼開始，實際做馬賽克磁磚…（訪-Principle-PP，2019/09/23）

我們現在除了校園裡面有磁磚裝置藝術外，校園外預計也要讓小孩去油漆一個海洋之花，（訪-Principle-PP，2019/09/23）。

圖 14

PP 國小的在地素材所轉化的美學空間



不是每間學校周遭都有「現成資源」可供美感學習，但誠如 Pelias (2004) 表示「如果說，科學是將看到的樹，以數字來理解，那麼詩性就是將看到的樹，當作樹木來認知 (p.9)。」透過 RAE 進行反思，從自身對在地文化特色的詩性理解中，促發感動而意識覺醒，轉化為校園生活經驗的具現化，即是一種在地化的文化創生，同樣有助於凝聚家鄉的情感認同。

二、從既有校本課程，慎思 ASCLR 可能

(一) 盤點課程計畫

由於偏鄉學校人力有限，加上過去課程改革已累積許多成熟的課程方案，個案普遍認為透過「盤點既有課程」來慎思 ASCLR 的發展，較貼切他們實際需求。Principle-DR 指出：

從既有課程出發，就是從他上課的過程去出發，這是一個蠻重要的關鍵，不會占老師額外的時間。特別再去研發，他只要研究他上課的東西。(訪-Principle-DR, 2020/11/30)

1. 跨領域主題課程

新課綱重視跨領域課程，更強化了偏鄉學校結合在地特色發展主題課程：

SE 國小採用天文星座、螢火蟲、海洋環境與產業生態、山林教育題材、外界贈用的腳踏車等資源，搭配季節時序變化，規劃出「春之趣：天文賞螢去」、「夏之洋：海洋嬉遊記」、「秋之峰：七峰高峰會」、「冬之行：七股騎跡行」等主題課程，並整合了部定課程融入、校訂課程、跨校聯合主題活動、戶外遊學課程、晨光/下課/假日等時間的安排。（檔-SE-P-012）

CV 國小結合在地的漁村、黑琵生態、鹽田、麻田，規畫了諸如「尋：地景美學；做：人文美學；探：產業美學；遊：遊藝美學」的「夏冬遊學路線」主題，包含「鹽倉瓦盤金」、「漁場創意行」、「麻田胡麻鄉」、「黑琵采風情」等系列課程。（檔-CV-P-001）

PP 國民小學以海洋為主題，在駐校藝術家協助下，規畫「創藝海旋律、黑皮影偶創客趣」系列課程，帶學生到社區進行生態與環境觀察，以走讀方式了解該區域的歷史與建築文化、木工與泥作等工作型態，蚵殼、鹽、漂流木、紅樹林、及鳥類三寶—黑面琵鷺、高蹺鴿、反嘴鴿等素材，用繪本製作及皮偶戲與演出方式，再現出家鄉特色的作品。（檔-PP-P-001）

如同洪詠善（2013）將美感教育擴展到社區中生活經驗的學習一樣，上述跨領域主題課程藉由與在地化共鳴題材的結合，有利於促進美感教育的生活化。

2. 特殊才藝社團

特殊才藝社團可配合辦學理念，邀請不同專家到校共同協作，有利美感教育多元與自由的開展，Principle-DP 表示：

社團就是選修…有些孩子他喜歡文靜，有些是喜歡體育…我的概念要有文有武；例如，體育就藤球與毬子，還有傳藝味道的醒獅與戰鼓；文的就是英語讀劇，還有融合美術的創意閱讀…（訪-Principle-DP，2018/12/20）

Teacher-DP04 解釋：

中年級有醒獅，是需要學生親身去體驗，發揮他的感官知覺，他的動作，必須要能夠去設想他在獅子的身體裡面，如何表現出獅子各種神態與動作。有扮演獅子的，有負責打鼓的，也有打鑼跟打鈸的，這些都必須協調配合，才能完美詮釋出獅子的各種陣勢與動作（訪-Teacher-DP04，2020/12/24）

Principle-DP 更分享藝術公演帶給他的感動：

學校原本的傳藝已經很久了，今年更受邀參加氣球大遊行表演，在二三千人面前獲得熱烈掌聲，讓偏鄉孩子有機會在大都會區展現才華，是我覺得非常感動的（訪-Principle-DP，2018/12/21）

（二）檢視課程實施

CU 偏鄉學校的課程實施，涉及文史導讀、實地觀察、自行車參訪、主題探索、專題實作、農作物種植、E 化學習、視覺或表演藝術創作等不同多元表徵方式，主要可歸納出為戶外體驗學習與身體實作活動兩種取徑。

首先，戶外體驗學習，通常從田野踏查開始，藉由生態體驗與探究，結合學習方法與策略運用，螺旋式的延伸到高層次實作表現任務：

他要先去踏查村子附近有哪些可以提供外界旅遊的景點，再去規劃設計旅遊路線，如何介紹景點內容，用媒體素材、用簡單的符號設計簡介，表達到讓人家可清楚了解相對位置（訪-Teacher-DP03-2020/12/18）。

高年級可能就是類似做專題研究，讓他們在出發前先做一些功課，然後就是戶外教育過程中的體驗，回來再進行一些分享、交流、與討論，所以會有不同層次的學習意義（訪-Teacher-CV03-2020/12/18）。

Teacher-CV02 察覺學生在過程中真的有學到東西：

他不會只說好玩，你問他什麼，他真的答的出來，然後他真的懂，他懂得他在幹嘛，而不是只是在學一個炫耀一個有趣的（訪-Teacher C，2019/10/10）。

其次，就身體實作活動，主要藉由專題任務，讓學生參與發現覺知、概念探索、與創作再現的學習：

有時候會做黑琵仿生科學…他們去研究、去仿造一些鳥類怎麼飛行，去試做一些飛行器，看怎麼飛會飛的比較好（訪-Principle-PP-2019/09/23）

一些創作就是結合藝文跟綜合比較實做性的創作藝術小書、黑琵舞蹈、還有文創作品做美感課程（訪-Teacher-CV01，2019/07/09）。

誠如 Demarest (2015) 指出，在地的探究確實有助於深化主體的理解；檢視偏鄉學校既有校本課程方案，不管在主題、規劃、與實施方面，都有別仰賴教科書教材及教師講課方式，兼顧了身體感知、發現探究、以及實踐表現等美感認知要素，與李雅婷 (2010) 與洪詠善 (2013) 著重「探究與行動」有相似之處，對發展 ASCLR 能提供良好基礎。後續仍有賴繼續慎思「感知」部分，引導學生關懷自身的「知覺優先」感受，以及植基 RAE 的深度現象覺知與詮釋循環，從平凡經驗的驚奇中，重新發現美感想像的新航道。此外，就課程總體架構角度思考，美感課程的永續發展，仍須考量繼續性、順序性、與統整性 (Tyler, 1949) 等垂直銜接與水平統整，方不會淪為且戰且走。

三、影響 ASCLR 的限制

(一) 師資不足

透過個案發現，專業師資不足，是影響 ASCLR 的最大限制，Principle-DP 指出，偏鄉學校多為小校，教師員額配置少，具有藝術專長的老師罕見：

美學相關背景師資較匱乏，僅能以融入方式進行…，較無法深入掌握專業知識和技能…問題是你體育也要兼顧，音樂、美術、國文、語文閱讀什麼通通都要的時候…不太可能面面俱到 (訪-Principle-DP, 2018/12/20)。

Teacher-CV-01 認為，偏鄉教師身兼數職，還要協助處理學生放學後活動與家庭關懷，專業部分可能還是需要外界的專業支援：

講白一點，偏鄉的經費現在很多。就是老師人數比較少，那可能有一些比較相關專業的部分沒有辦法，這個時候就必要請求外界的支援。(訪-Teacher-CV01, 2019/07/09)

Teacher-DP02 指出師資流動引發課程斷層問題：

前幾年老師可能對整個社區文化或者文史比較熟悉，可是新進老師可能對這一塊不是那麼熟…這部分沒有補足的話，其實要很深入的再帶領小孩子去認識這個社區，我覺得就會有困難。(訪-Teacher-DP02, 2020/12/18)

Teacher-BG01 提及引入社區資源的重要性：

蠻多時候還蠻依賴社區的解說，廟的解說，地方的解說，他當然都比我們這些老師還要清楚，因為我們看的是課本裡面講的知識，他們可以直接很具體地講一些很多故事啊什麼之類的 (訪-Teacher-BG01, 2019/06/19)

就當前偏鄉學校缺乏專業師資的困難點，除了員額上的人手不足，還涉及了美感教育專業與跨領域專業問題。首先，固然藝術是美感教育的精華，但藝術教育並非美感教育的全部；補進藝術教師確實有助於強化學生藝術表徵能力；但若只侷限於此，也會忽略了從生活中有感知的 RAE 出發，尋找知覺經驗中的美感特質，進而生成想像詮釋的美感實踐可能。筆者認為，偏鄉學校不僅需要藝術教育專業師資，更需要美感學習專業師資與之相輔相成。其次，ASCLR 的實踐涉及了課程在經驗、知識、與社會面向上的跨領域統整需求，然而，任何教師興趣與專長都不可能面面俱到，對於在地知識的理解與認同，以及對各學科知識的生活化整合運用，都需要長期個人經驗的累積與社會經驗的鷹架支持。跨領域的專業，不能僅靠個人單打獨鬥，還必須透過校內學習共同體的同儕協作、外部專業人士的楷模學習、以及跨校經驗的社群共學，方有助於美感教育的跨域實踐。

（二）題材重複

規畫校本課程時，若只將眼光置於臨近場域，容易讓學生學習經驗趨於一致，久而久之，原本的美感經驗也會開始乏味，成為 Intrator (2005) 所說的單音課程 (mono-aesthetic curriculum)，狹窄了再現世界的多元可能。Teacher-CV05 點出課程重複性的問題：

一開始我會覺得說用在地媒材去做比較方便，但是事實上你如果一直在黑面琵鷺會很無聊。畢竟上到六年級，小朋友說：哎呀老師不要再黑面琵鷺、不要再文蛤了，每年都重複。（訪-Teacher-CV05，2019/06/24）。

因此，他覺得有必要拓展視野：

站在我們自己本身擁有的先去了解，然後要去跟外面的再去結合，應該是說拓展視野，我們搭十九縣就去那個去看那個胡麻，去看那個產地，跟別的學校校本課程去做相連結……。 （訪-Teacher-CV05，2019/06/24）。

Teacher-CV01 則表示：

如果你一個地方的特色沒有很多的時候，可能就侷限在這個地方…我們已經往外去擴充，去做結合，去拓展學生的一些經驗，（訪-Teacher-CV01，2019/07/09）。

就上述課程題材重複性高的隱憂，比對各校特色課程或社團的普遍雷同情況，突顯出如果固著於「在地」，可能限制了校本美感教育課程在廣度與深度上精進的可能。其實，在地化生活經驗的「在地」並非只涉及物理空間（space）的距離與疆域，更涉及心靈居所（place）的移位與定位（dis/position），是人們紮根文化立場，不斷與他者交織的想像共同體（imagined communities）（Anderson, 1983/2016）。ASCLR 的課程取材範圍，有必要從「在地」邁向「在地化」，藉由內部與外部 RAE 的多元交織，建構差異化認同的課程生成（becoming）。

伍、研究結論與建議

一、結論

（一）既有、共享、與創生的在地化共鳴美感經驗，都可作為偏鄉學校發展美感教育校本課程的題材來源。

對個案來說，當地既有文化資產，都具有引發他們 RAE，轉化為 ASCLR 課程題材的潛在可能性，包含學校周遭自然生態地景與棲息動植物、人文景觀與產業型態、宗教活動與民俗技藝等，反應出在地文化涵蓋無形的氛圍與涵養；與有形的環境空間或藝術作品（Kroeber & Kluckhohn, 1952）。有些學校距離公認在地特色的資源較遠，可尋求區本課程的共享協作，透過交互參訪與聯合戶外教學，擴大在地認同範圍。緊鄰社區缺乏特色資源的學校，可對日常生活情境中人、事、物、環境的 RAE 進行反思，諸如學校慶典活動、校園生態動植物、多元才藝興趣等，以從無到有方式，思考透過文化創生，轉化出屬於自身新特色的在地化題材。在地化（to make localization）不只限於取徑在地（orient locally），使之變得具有在地性（to make local）（Merriam-Webster, n.d.）也可成為課程解疆域/再疆域化（de/reterritorialization）的新契機。

（二）結合既有主題課程或特殊才藝社團的課程計畫，融合戶外體驗學習與身體實作活動的課程實施，是偏鄉學校發展美感教育校本課程的變通方案。

隨著兩波課程改革，偏鄉學校的校本課程已發展多年，有一定藍圖；雖然，個案成員普遍都認同美感教育的重要性，但若要特別發展新課程計畫，一方面，耗時耗力、強人所難，另一方面，也容易產生排擠效應。結合當前各校既有主題課程或特殊才藝社團形式，透過補充 RAE 的感性思辨，重新看見多樣與深層

的美感意義 (Eisner, 2002)，或許更貼切植基在地生活經驗的精神。就課程實施而言，當前偏鄉學校常採用的戶外體驗學習與身體實作活動，即涉及身體的現象知覺與做中學的美感創造價值，田野踏查、實地參訪、專題實作、文化解說、藝術創作等既有教學方式，都可透過教師參酌當前研究或實務經驗有關精緻美感學習的做法，折衷性的選擇有共鳴部分，轉化為研究假設，再以行動研究，就實際教學各種情況，持續進行實踐反思與再修正。

(三)、專業美感教育師資不足與課程主題容易重複，是發展美感教育校本課程可能會面臨的主要限制。

偏鄉學校發展 ASCLR 的可能限制，主要包含：(1) 缺少具備藝術專長及美感教育專長的教師協作，影響課程發展的專業能動性。(2) 當前既有課程主題普遍存在相似情況，重複性高也不利美感經驗的產生。如何結合社區與專業團隊的協作與交流，透過 RAE 對差異化的過去、現在、與未來 (Wiley, 2014) 進行多元詮釋，在重複中尋找差異性，在相似中發掘特異亮點，體現流動生成的個性化可能 (Deleuze, 1994/2014)，是落實 ASCLR 的重要關鍵。

二、建議

(一) 對後續研究者的建議—跳脫既定標準，勇敢邁向釋放想像力的方法論

美感教育不管是在認識論或存有論上，都不同於具備顯性知識特質的其他教育議題。誠如 Greene (1973) 鼓勵我們成為陌生人，勇於承認未知，從尚未完成 (not yet) 中釋放想像力 (Greene, 1995, p.5)；像地下莖蔓延般在游移中 (in-between) 開創課程敘事多元生成的方法論 (Gough & Sellers, 2016; Reynold & Webber, 2016) 是可期待的；透過個案訪談也確實發現，植基 RAE 發展 ASCLR 充滿了意義與價值。因此，建議後續進行美感取徑課程研究時，不用太受限於「既定目標」的預設規定；但仍可就「表意結果」的現象體驗，參照他者視野、觀點、與多元聲音的回饋，致力於更多共鳴回響的意義詮釋。

(二) 對課程設計者的建議—善用課程慎思，在實踐反思中開創多元可能

偏鄉學校容易誤解，藝術教育完全等同於美感教育。其實，學習始於驚奇，終於想像 (黃彥文、歐用生, 2019)，在地日常生活中共鳴有感的經驗，即具有美感的想像力開展潛能。只是，誠如 Lorand (2000) 提醒，審美詮釋應超越過去的未知，在關係與互動中獲得更多豐富性與不可預料性的補充

(pp.148-149)，課程設計者仍須善用課程慎思，兼顧教師、學生、材料、情境要素 (Schwab, 1971)，折衷性的探求更多有助於發展 ASCLR 的多樣可能，例如透過在地與外地交流拓展在地化第三空間 (the third space)，或是跨越生活經驗與學習領域進行課程統整 (蔡啟達、林進材，2013) 以創造美感摺皺空間 (the fold space) 的深度學習；並持續藉由實踐反思加以辯證，展望卓越成長與改變。

(三) 對教育主管機關的建議—強化支持系統，健全不同層級課程協作機制

建議教育主管機關，重視不同課程發展層級在推廣美感教育時的有機協作，導入多元專業資源到每個偏鄉場域，觸發視野擾動與專業增能，而非僅仰賴短期補助計畫對少數學校的輔導與協助。此外，遴選願意長期深耕的校長，提供跨域及美感教育專長的公費生名額，穩定課程領導與專業師資，更是偏鄉美感教育永續發展所需的必要支持。

致謝

本研究感謝科技部的經費補助 (MOST 107-2410-H-024-025、MOST 108-2410-H-024-013)；本文為其部分之研究成果，僅此致謝。此外，筆者也衷心感謝審查委員們專業用心的寶貴建議，令全文論述更加豐富與充實。

參考文獻

- 李雅婷 (2010)。美感教育之實踐策略探究：以敘事課程為例。*教育學刊*，**35**，65-98。
- 李雅婷 (2014)。核心素養融入師資職前教育之融通課程：以美學素養為例。*課程與教學季刊*，**17** (1)，61-94。
- 李雅婷 (2017)。環境美感素養課程核心概念建構之研究。*課程與教學季刊*，**20** (4)，79-116。
- 李雅婷 (2022)。環境美感素養融入式課程發展研究。*課程與教學季刊*，**25** (4)，95-126。

- 周淑卿（2010）。學習歷程中美感經驗的性質—藝術與科學課堂的探究。**課程與教學季刊**，**14**（1），19-40。
- 周淑卿（2015）。體現教學中的美感經驗—以感知為本的教學模式探索與建構。行政院科技部補助專題研究計畫成果報告（NSC 101-2410-H-152-006-MY3）。未出版。
- 林佩璇（2004）。學校課程實踐與行動研究。高等教育。
- 林逢祺（1998）。美感經驗與教育。**教育研究集刊**，**40**，155-170。
- 林逢祺（2013）。知覺優先論：教學歷程中的「覺得」和「懂得」。**課程與教學季刊**，**16**（3），201-218。
- 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），5-60。
- 洪詠善（2013）。藝術為本的教師專業發展。國家教育研究院。
- 張純櫻（2014）。藝術播種·美力洋溢—「教育部大專青年偏鄉藝術教育工作隊」簡介。**藝術欣賞**，**10**（2），4-7。
- 教育部（2013）。美感教育中長程計畫第一期五年計畫。
<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/0/2073/e221c236-b969-470f-9cc2-ecb30bc9fb47.pdf>
- 教育部（2018）。美感教育中長程計畫第二期五年計畫。
<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7844/61296/e0a9702c-1f05-44ec-9207-f9abf1504abc.pdf>
- 陳木金（1996）。我國國民小學美育表現指標之實證研究。**國立政治大學教育學報**，**72**（1），83-119
- 陳佳萍、洪如玉（2016）。Jeff Malpas 地方哲學對地方教育的啟示：以「走讀嘉義」課程方案為例。**嘉大教育研究學刊**，**37**，33-56。
- 黃彥文（2020）。偏鄉學校服務為師培大學永續社會責任：問題與展望。**臺灣教育評論月刊**，**9**（2），28-33。
- 黃彥文（2019）。讓美感開始共鳴：展望臺灣美感教育的未來。五南。

- 黃彥文、歐用生 (2019)。從「基本能力」到「核心素養」：社會認識論的分析。《教育學報》，46 (2)，31-47。
- 蔡啟達、林進材 (2013)。再概念化特色學校的課程發展知芻議與論述：Freire 批判教育學的觀點。《教育研究月刊》，225，78-89。
- 蔡清田 (2018)。《核心素養的學校本位課程發展》。五南。
- 謝百淇、顏瓊芬、郭子瑜、邱俊翰 (2022)。根深蒂固：地方本位戶外教育對原住民學生地方連結之影響。《課程與教學季刊》，25 (2)，129-154。
- Anderson, B. (2016). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso. (Original work published 1983)
- Barker, C., & Jane, E. (2016). *Cultural studies: Theory and practice* (5th ed.). Sage.
- Beardsley, M. C. (1991). Aesthetic experience. In R. A. Smith, & A. Simpson. (Eds.), *Aesthetic and arts education* (pp. 72-84). University of Illinois Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The rules of art: genesis and structure of the literary field* (S. Emanuel, Trans.). Stanford University Press. (Original work published 1992)
- Brooker, P. (2016). *A Glossary of cultural theory*. Routledge.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Deleuze, G. (2014). *Difference and repetition*. (Original work published 1994)
- Demarest, A. B. (2015). *Place-based curriculum design*. Routledge.
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge. (Original work published 1970)
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. The Berkley.
- Dewey, J. (2011). *Experience and nature*. McCutchen Press. (Original work published 1929)
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). Macmillan College Publishing.

- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye*. Teachers College Press.
- Gadamer, H. (2004). *Truth and method* (J. Westheimer & D. G. Marshall, Ed. & Trans.; 3rd ed.). Continuum. (Original work published 1975)
- Gay, L. R., Milles, G. E., & Airasian, P. (2009). *Educational research: competencies for analysis and applications*. Merrill/Pearson.
- Geertz, C. (2000). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology* (3rd ed.). Basic Books.
- Gershon, W. S. (2018). *Sound curriculum: Sonic studies in educational theory, method, & practice*. Routledge.
- Gough, N. (2002). Voicing curriculum visions. In W. E. Doll, & N. Gough (Ed.), *Curriculum visions* (pp. 1-22). Peter Lang.
- Gough, N., & Sellers, W. (2016). Changing planes: Lines of flight in transnational curriculum inquiry. In M. W. Reynolds, & J. A. Webber. (Eds.), *Expanding curriculum theory: Dis/positions and lines of flight* (pp. 90-120). Routledge.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy form the modern age*. Wadsworth.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. Jossey-Bass.
- Hart, T. (1997). Transcendental empathy in the therapeutic encounter. *The Humanistic Psychologist*, 25(3), 245-270
- Heidegger, M. (1996). *Being and time* (J. Stambaugh, Trans.). State University of New York Press. (Original work published 1953)
- Hooks, b. (2009). *Belonging: A culture of place*. Routledge.
- House, E. R. (1992). Future policy for school-based evaluation. In A. M. Indrebo, L. Monsen, & T. Alvik (Eds.), *Theory and practice of school-based evaluation: A research perspective*. (pp.113-119). Oppland College.

- Huang, Y.-W. (2015, Apr 16-20). *Toward resonance: A new approach of aesthetic inquiry in curriculum studies* [Roundtable sessions]. AERA 2015 Annual Meeting, Chicago, IL, United States.
- Husserl, E. (1999). *Cartesian meditations: An introduction to phenomenology* (M. B. Ramos, Trans.), Kluwer Academic Publishers. (Original work published 1950)
- Intrator, S. M. (2005). Preserving the beauty of learning: the qualities of an aesthetic curriculum. In P. B. Uhrmacher & J. Matthews (Eds.), *Intricate palette working the ideas of Elliot Eisner* (pp. 175-182). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Irwin, R. L. (2004). Introduction: A/r/tography: A metonymic Metissage. In R. L. Irwin, & A. D. Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 27-38). Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L., & Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. In S. Springgay, R. L. Irwin, Rita L., C. Leggo, & P. Gouzouasis (Eds.), *Being with A/r/tography* (xix-xxxiii). Sense Publishers.
- Kant, I. (2007). *Critique of judgement* (C. M. James, Trans.; 2nd ed.). Oxford. (Original work published 1790)
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concept and definition (I)*. The Museum.
- Lawton, D. (2012). *The politics of the school curriculum*. Routledge. (Original work published 1980)
- Lorand, R. (2000). *Aesthetic order: A philosophy of order, beauty, and art*. Routledge.
- McCarty, T. L. & Nicholas, S. H. (2014). Reclaiming indigenous languages: A reconsideration of the role and responsibilities of schools. *Review of research in education*, 38, 106-136
- McLaren, P. (2007). *Life in school: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (5th ed.). Longman.

- Merleau-Ponty, M. (2001). *The incarnate subject: Malebranche, Brain, and Bergson on the union of body and soul* (P. B. Milan, Ed. & Trans.), Humanity Books. (Original work published 1968)
- Merriam-Webster (n.d.). *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved Mar 14, 2018, from <https://www.Merriam-Webster.com/>
- Pelias, R. J. (2004). *A methodology of the heart: Evoking academic and daily life*. Altamira Press.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourse*. Peter Lang.
- Reynold, W. M., & Webber, J. A., (2016). Introduction: Curriculum dis/positions. In M. W. Reynolds, & J. A. Webber (Eds.), *Expanding curriculum theory: Dis/positions and lines of flight* (2nd ed., pp. 1-11). Routledge.
- Sato, Y. (2007). *Everyday aesthetics*. Oxford University Press.
- Schiller, F. (2004). *On the aesthetic education of man* (R. Snell, Trans.). Yale University Press. (Original work published 1795)
- Schwab, J. (1971). The practical: Arts of eclectic. *The School Review*, 79(4), 493-542
- Shaviro, S. (2012). *Without criteria: Kant, Whitehead, Deleuze, and aesthetic*. MIT Press.
- Shusterman, R. (1999). Introduction: Bourdieu as philosopher. In R. Shusterman (Ed.), *Bourdieu: A critical reader*. Malden (pp.1-13). Blackwell Publishers.
- Shusterman, R. (2008). *Body consciousness: A philosophy of mindfulness and somaesthetics*. Cambridge University Press.
- Skilbeck, (1984). *School-based curriculum development*. Paul Chapman Publishing.
- Smith, R. A. (1991). An Excellence curriculum for arts education. In R. A. Smith, & A. Simpson. (Eds.), *Aesthetic and arts education* (pp. 203-214). University of Illinois Press.

專論

Smith, R. A. (2006). *Culture and the arts in education: critical essays on shaping human experience*. Teacher College.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.

Wiley, T. G. (2014). Diversity, super-diversity, and monolingual language ideology in the United States: Tolerance or intolerance. *Review of research in education*, 38, 1-32

Williams, R. (2015). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press.

Young, M. (1998). *The curriculum of the future: from the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. The Falmer.

Rooting in Resonance of Localization: Research of Possibilities and Limitations of Aesthetics Education School-based Curriculum in Rural Areas

Yen-Wen Huang

This research aims to explore the possibilities and limitations of rural schools transforming local life experiences into aesthetic education school-based curricula from the perspective of “Resonant Aesthetic Experience” (RAE). The paper applies case study approach and the findings include: (1) the existing, shared, revitalized and localized resonance aesthetic experience can be used as the source of themes for the development of school-based curriculum of aesthetic education in rural schools; (2) the implementation of aesthetic education can be achieved through combining curriculum plans of either existing thematic curriculum or special talent student clubs, as well as integrating outdoor experiential learning and embodied learning. These are the alternatives for rural schools in implementing aesthetic education school-based curriculum; (3) the likely limitations for developing aesthetic education school-based curriculum in rural schools are the shortage of aesthetic education teachers and the repetitive curriculum themes. The suggestions are: (1) the future researchers should break away from established standards and bravely move towards a methodology that unleashes imagination. (2) curriculum designers should make good use of the curriculum deliberations and create multiple possibilities through practices and reflection; (3) the educational authorities should strengthen the support system and improve the curriculum collaboration mechanism at different levels.

Keywords: aesthetic education; rural school; school-based curriculum; localization;
Resonant Aesthetic Experience (RAE)

Yen-Wen Huang, Associate Professor, Department of Education, National University of Tainan

專論

Corresponding Author: Yen-Wen Huang, email: p8601221@gmail.com