

特色學校課程美學理論 建構與實踐之初探

陳伯璋 法鼓文理學院講座教授
盧美貴 亞洲大學幼教系講座教授
陳玉芳 國立臺南大學課程教學研究所博士生
陳鳳卿 國立臺南大學課程教學研究所博士生
董泓志 國立師範大學教育研究所碩士生

壹、前言

臺灣近一、二十年來的教育改革，雖承載著眾多的期待，然而由於實踐的成果卻令人失望，因而引起一連串的批判與反省，並開始重新檢視教育的本質與學習的意義為何不斷失落，學校教育是否能承擔教育改革的重責大任？

另類教育的產生，就是對傳統學校教育的不滿所提出的另一出路，就其地位而言，是一種「邊陲」或「邊緣」角色，但它對主流思潮及學校教育危機的另類批判，實有其可貴之處。

個人多年來參與「另類學校」創建及提供建言，深刻瞭解從「邊陲」發聲的重要，這或許可喚醒主流教育的反省，亦可作為正式學校教育的「一面鏡子」。

有趣的是，臺灣在長期另類學校的理論建構及實踐的過程中，發現到這些學校所實施的教育內容，卻有不同型態美感經驗的教與學。例如，宜蘭縣的慈心華德福中小學，係以 R.Steiner 的古典美學為架構所開展的人智學建構；道禾實驗學校，以東方思想為核心在課程與教學中，到處可見美的旋律。然而鑒於另類學校的差異性頗大，若要落實此一理想，提供一般學校的參考，以當前學校發展的現況觀之，似仍有不少挑戰及落差。

因此文試圖將最近課程美學發展之新取向，尤其是 a / r / tography 作為理論基礎來檢視一所具有課程美學特色學校實踐的經驗，以此作為一般學校推動課

程美學實踐之前的 pilot study，並檢驗過去課程美學所建構理論之周延性。如能在此個案學校經由理論的檢討並運用合作性行動研究來提升實踐的品質，相信可為一般學校提供較為妥切的策略或方案而不致於使理想落空。

貳、特色學校發展與課程美學

一、特色學校發展之省思

臺灣真正進入特色學校的發展，是受開放教育風氣的影響，臺北縣政府自 1994 年選擇 20 所國小實施「開放教育」，隨後由於本土意識抬頭，鄉土教育的推動，也以國民中小學為重要平臺，例如教育部 1994 年公佈國小課程加設鄉土教育活動，並頒佈「國民小學鄉土教育活動課程標準」，因此各縣市可依地方不同特色及需求發展學校教學活動，以結合社區資源及學校特色。

近年來，教育部為因應少子化衝擊、偏遠小學轉型及走讀臺灣政策落實，於 96 至 98 年度推動第一階段的「校園活化空間暨發展特色學校」計畫，意圖活化教育資源、凸顯學校經營價值，爾後並根據三年的實施結果，評選出十大特色經典學校，一時蔚為教育話題。適時《商業週刊》於 2009 年 2~3 月間，從全臺 2,613 所公立（含公辦民營）小學中選出 104 所學校，進行以「百大特色小學」為專題的連續報導，認為「臺灣的小學教育改革，正以你想像不到的的方式，在各地如各色花朵，多元綻放，為過去臺灣僵化的教育，帶來新的視野、新的做法」，更引發教育界及社會各界對「特色學校」的關注與討論。第一階段推動的「校園活化空間暨發展特色學校」計畫，主要為活化校園空間，結合在地之特色自然資源與人文環境，依據各校特殊條件，規劃出系列性的學校本位課程活動，以延展學校的教育功能，尋找偏遠學校的存在價值與新生命力，另一方面透過示範案例的整合來逐步推展至全國各偏遠迷你小學。自 2007 年實施以來，總計有 736 校次送件參加評比，經評審核定補助 317 個方案，每案給予 30~80 萬元之補助款，總金額 1 億 5 仟萬元。

接續第一階段計畫，教育部於 99 年度開始推展預計為期三年的「推動國民中小學整合空間資源與發展特色學校」（以下簡稱教育部特色學校計畫）第二期實施計畫（教育部，2010），做為特色學校發展的一種資源、平臺及肯認。從該方案的內涵，與第一階段（96-98 年）以偏鄉、小學及遊學為主軸相比，第二階段（99-101 年）方案除了鼓勵一般學校的廣泛參與之外，其方案內涵所鼓勵的特色學校發展重點為在地素材與發展利基、空間活化與資源整合課程轉化與教學創新，以及社區協作與策略聯盟（范信賢，2011：271-272）。

綜上臺灣「特色學校」的發展乃源自「開放教育」及民間另類學校的衝擊，更由於教育改革的激勵，因此乃有持續的發展。近十年間教育界更掀起了營造學校特色的浪潮，這些創新性作為，包括環境意象與學習空間的營造、校本課程方案的發展、學校經營運作的模式等，呈現了多元與活潑的創意性特色；然而，學校在營造特色時，有流於為特色而特色，模糊了學校教育的核心本質，呈現學校特色外貌時，亦有流於媚俗之例，迷失了學校教育的核心目標，因此，合宜的教育理念與對教育目標的理解，是體現學校特色真正價值的基礎（陳聖謨，2013）。

因此，無論從特色學校概念所具有的多義性以及項目的繁雜性而言，特色學校發展必須以「教」與「學」為核心進行轉化與連結，將孩子視為教育的主體。活化教育體系的能量，需體認到學校特色發展本身是建構的、創生的和詮釋的一種草擬空間。特色學校的發展受「校本位課程發展」的影響，因此強調學生的「自主學習」，學校特色與社區資源的結合（尤其是鄉土特色），所以在許多特色校的課程發展中，莫不在彈性節數，課後社團活動中，或是假日時間，安排多樣的學習內容，以提升學習成果及彰顯校特色；過於「穩定」易導致官僚僵化，過於「彈性」則易陷入混亂無章；於此，教育工作者所需要的智慧是創造學校特色得以發展的「彈性」，並讓這樣的「彈性」所創造出的活力，得以回饋成為變革體制「穩定」的基石（范信賢，2007）。

由上分析，一般學校或特色學校的課程發展，大都將「美感教育」放入括號（存而不論），課程與教學美學已變成「懸缺課程」（null curriculum）。而少

數「特色學校」雖有美感教育的 sense，但非主要內容。陳伯璋、張盈堃（2007）提及：「課程美學所要彰顯的是教師和學生，皆能投入學習活動中，如此的課程才是活的課程，在此課程中，學生能找到意義，能透過美感受悟的相互引導，獲得全面覺醒的自主性。師生主體經驗在課程實踐中，相互交錯編織著新的意義。」因此，如何發展特色學校成為美感教育推動的搖籃，實有探究及推動的必要。

二、課程美學研究新取向

（一）課程美學探究的重要性

長久以來，受到實證主義影響，整體教育論述是工具的、效率的語言，缺乏教育本質一回到人的存有之省思。因此當 Schwab（1969：1-23）登高一呼課程領域瀕臨死亡（moribund）的狀態時，著實撼動了穩固的課程王國，他認為傳統的課程概念及其研究已經無法繼續其任務並改善教學，亟需新的觀點以發現新的問題。繼之，當 Huebner（1976：153-167）更沉痛地說出「課程已死」時，這乃引導如 Pinar 意識到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，Pinar 問道：我們可以在沒有生命和願景的跑道上奔跑嗎？換言之，跑道上的奔跑只帶來身體的勞累，還是伴隨智性的成長與靈性的提昇，這才是教育人員必須思索的課題。Pinar 在《理解課程：歷史與當代課程論述研究的介紹》（Pinar、Reynolds、Slattery、Taubman，1995：63）一書中挑戰了傳統課程概念，反思課程論述瀕臨的垂死窘境外，更重要的是提出新的語言豐富了課程的論述，將課程視為政治的、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。如此一來，讓課程論述因跨域而豐富起來。課程美學亦即在此再概念學派中受到重視，然而，欲瞭解課程美學則必預先認識「美學」，進而理解為何課程需要美學理論？美學究竟能夠為課程帶來怎麼樣的意義與可能性。

課程美學主要是來自課程探究典範轉移下的一種研究取徑，並在美學再概念學派與後現代主義影響下開展課程美學之探究。主要採取兩種途徑：一是課程為美學探究的對象，二是以美學理論應用於課程研究。在美學探究中，課程視

為藝術創作歷程與作品，強調美感經驗，並運用如文學與藝術批評方法於課程鑑賞中。美學探究重視理解與詮釋課程現象顯現的獨特性與意義和傳統社會科學研究方法差異之處在於運用許多藝術探究方法如藝術為本教育研究（art-based research）觀點，以詩歌、戲劇、音樂、視覺藝術等藝術形式創作與探究課程，特別強調表現、美感、多元表徵、偶發、創意等特質。其次，應用美學理論研究課程，主要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、並建構課程理論與實踐。

國內學者歐用生詮釋 G. Vico (1668-1774) 的「詩性智慧」(poetic wisdom) 認為課程研究與發展應重視此一智慧的核心思想，即教師及學生所具有的想像力、創造力、好奇心、善用感官知覺，經由口語表達和對話學習，在音樂、祭祀慶典等生活中，一起創造新奇有趣的 curre (歐用生，2010：143-149)。換言之，課程是靈性，詩性的旅程，是師生共同參與探究和共享經驗之美的歷程。課程的美學理解從感官知覺出發，深化豐富認知理解的能力。然而，無論是美學探究或課程美學，皆強調走出與工具理性不同的跑道，在美學的語境中將課程理論帶往新的認識論，方法論，及更具有意識覺醒、社會轉型的批判的力量 (Becker, 1997; McDermottl、Daspit、Dodd, 2004)。

(二) 課程美學研究新近發展：a / r / tography 的興起與應用

a / r / tography 主要係加拿大英屬哥倫比亞大學 (UBC) 教育學院的 Rita Irwin, 及其同事 de Cossen 教授和研究生們，自 1994 年以來發展的研究方法論，以 a / r / tography 成為一種方法論始與藝術家、研究者與教師在實踐工作中持續探究，並分享探究的過程與結果。在 a / r / tography 中，研究者和參與者是合作的社群，a / r / tography 的實踐是跨領域的，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，如：分享藝術創作並邀請觀眾回應，或產生預料之外更多豐富的作品。

a / r / tography 建基在 Aristotle 三種知識形式：理論之知 (theoria)、

實踐之知（*praxis*），以及創作之知（*poesis*）的西方傳統的知識分類。以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，讓 *a / r / tography* 產生相互連結的基礎。其次，從 Dewey 的美感經驗，強調做與受經驗的連續性，以及知覺行的統整，導向個體完全投入後獲得意義、情緒與實踐上的滿足，也提供了藝術家、研究者與教師彼此相互學習的空間，這是一個結合知（*knowing*）、行（*doing*）與創作（*making*）的教師專業發展的路徑。Irwin、Cosson（2004）在其著作 *a / r / tography : Rendering Self through Arts-Based Living Inquiry* 一書中，藉「透過藝術為本的生活探究描繪自我」。「藝術家」、「研究者」與「教師」三位「藝」體，Irwin 以「/」消弭了 Aristotle 三種知識論的界限，提供了融合認知、實踐與創作方法論一個嶄新的視野。

當藝術家—研究者—教師從事理論、實踐與創作的工作，包括三種角色的關連及其認同，也包含了三種知識形式—理論、實踐、創作間辯證的關係，將三種形式從階層高低平置與交流對話。*a / r / tography* 中角色與知識形式的交織辯證重要性在於消弭傳統知識位階，其挑戰性在於類別之間與內部文本交互的複雜性，因此，從事 *a / r / tography* 意謂著游走往返三種角色與知識形式（*in-between*），藝術創造、學術研究和教學專業在「本質性」、「獨特性」與「跨越性」的後現代性格重塑，於是有了深度的「第三空間」，重新梳理與重新理解教育現象，同時也重新發現其深藏的意義與看見從未看見的問題。這種解構性的「跨界學習」，讓我們重新思考「教育」與「學習」的本質，要將教師培育成為像專家一般的教師？還是轉移到養成探究能力的教師？以及不斷永續學習的「學習」專家？D. Schön（1983）提到實踐行動中的反思（*reflection in action*）與對行動的反思（*reflection on action*）中的教師實踐知識，以及 Ted Aoki 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、學術知識與自我認同等意義的歷程，Aoki「間際」的概念強調超越線性，非此即彼的觀點，讓跨邊界的思考、創作與實踐有了更具創造力與豐富性的可能（Pinar，2004：21；洪詠善，2013）藝術家的敏銳，研究者的探究，以及

教師投諸的熱情和創造的學習，三者共舞的集體智慧與行動力，「轉化」、「昇華」、「創造」與「修正」的經歷，將使教師在專業發展中不斷充實美感經驗。

1. a / r / tography 與生活美學

所謂 a / r / tography 是一個混合的、實踐性的研究形式。在 a / r / tography 中，理論、實踐與創造是相互交融、是一種互動關係，藝術家—研究者—教師在彼此的學術與意圖間協商溝通、探索與理解。a / r / tographer 就像藝術家、研究者與教師一般的生活著，其實就是有知覺地活著、敞開心胸面對複雜性與不同的視點看世界。a / r / tography 即行動研究亦即生活實踐。a / r / tography 是活出來的，而不是做出來的，在創作與書寫中思想和行動交織通過詮釋學循環（反思—行動—反思—行動）更新自我。Whitehead 認為詮釋學循環是一種參與的理論，當個人與理論詮釋對話時，同時帶進個人的經驗與價值，然而這不是意圖控制的解釋，而是為了更深刻理解的再詮釋。

總之，a / r / tography 是一種關係探究方法，也是一種行動研究，特別是對於教育的美感經驗探究的重要研究方法，它將理解轉化為完整的經驗，將經驗轉化為多元的理解（Springgay、Irwin、Kind，2008），因此研究者在 a / r / tography 能夠深入理解教育與藝術現象，教育與美感經驗之可能關係。當研究者宣稱從事 a / r / tography 探究即意謂著對世界的探究是處在一種持續的藝術創作中，透過藝術形式的書寫過程中賦予深刻複雜教育現場深刻的意義。

a / r / tographer 即美感經驗的創作 / 探究 / 實踐者。教師的美感經驗，將是開啟學生創造和想像的「美麗之眼」，而在教學目標與重心，即是不斷地找尋這些美麗之眼。但他也在歷程中省思藝術家和教師的雙重關係，認為教師必須知道自己和創作之間的距離，距離太遠會失去藝術的生命，但距離太近又會忽略教學的本質。作者希望學生把自己視為藝術家，而不是把自己視為學生而已，這個過程使得創作對學生個人變得更具有意義，若能放下藝術教師的身份去扮演藝術家和學習者的角色，便能使藝術創作和教師的職責更為接近。

a / r / tographer 不僅重視藝術課程（如戲劇、音樂、繪畫、舞蹈等）角色在課程中的重要性，也重視用想像力作為美感經驗傳達的途徑。他們認為若是教師具有想像力，所施行的課程能明顯地產生教育的正面效果。在施行想像力於課程的期間，a / r / tographer 也會體會到想像力必須要具體些，才有可能在課程裡完成實踐。藝術不是為某事而教，但是必須自己學會探索如何產生藝術學習的方法學。此外，善用隱喻（educational metaphors）使抽象的教育本質具象化。Alex de Cosson 將隱喻化為想像力的一種形式，訓練學生比喻和類推可增加理性邏輯外的詩性特質。美感常是凸顯在洞察間的視線之外，雖未說出口，但可感知到心照不宣的想法，隱喻非常尊崇不言而喻的神聖感，所以隱喻的訓練可以讓學生自己探索他們所認定的美。Alex de Cosson 認定自己是行動研究者，以內省式的研究，用一首散文詩的形式完成自我，並且對自己的旅行投注超越一般的凝思。

由於 a / r / tography 成員的身分大多是藝術家，因此他們在看待教學時的美學，所著重的面向常在創作和人兩部分。在創作的部份，A / R / T 的美學是經驗取向的，尋找美感經驗裡值得紀錄的成份，然後將之概念化而形成作品。Nicole Porter 認為教學歷程擁有的美是個人的、生活的；而就人的部分，師生的互動本身就是美的交流，因為豐富了彼此的視野和美感經驗，並且透過一同創作，而獲得藝術性的成長，對美的感知也因而提升。最後，個人（無論是教師或是受教者）經由美感經驗的成熟，對自我生命也帶有鑑賞的眼光，這正是完整的美學。

在文化研究的傳統裡，從文本分析與批評的取向，轉向非化約論的方式，針對文化進行社會分析。在文化研究的陣營裡，Paul Willis 創造了日常生活中的紮根美學（grounded aesthetic）這個概念，Willis（2000）使用藝術來詳細說明人類意義製造的素質：人類的生存不只是藉由製造與重製他們存在的物質條件，並且人類的生存也是藉由意識到他們寓居其中的世界與場所。他認為「這是一個文化的生產，就像意識到他們自己作為其文化世界中的演員。意義製造的文化實行，本質上乃是自動自發的作為認同與自我建構的面向：我們在自己的文

化世界裡創造了我們自身」(ibid.)。換句話說，藝術作為精練與壓縮意義所製造的實作，這發生在每天人類施行與互動的核心裡，限定與不可化約的素質。這也是處於人類慣常使用物體與表達等，以及在與他者的關係和環繞於我們的物體與物質下，在日常生活世界中產生美感經驗並與賦予生命的意義與價值。

綜上所述，a / r / tography 強調藝術家 / 研究者 / 教師的共同參與，這不僅是美感經驗的共基，同時也提示協同行動研究的必要與可能。這正是本研究的理論基礎，也是方法論的依據。

2. a / r / tography 與身體美學

人的身體是身心靈「三位一體」的，而人的身體本來就是「課程」的一部分。理性主義的崛起，嚴格的劃分身心靈，身體被視為次等或在課程重要內涵中流離「失所」。學習與自己把玩樂的過程有很重要的意義，藉此可以了解自我，經由與自身身體的接觸與活動協助自己開發肢體，同時學習幫助他人發現自己；從「把玩自己」(play yourself) 開始，因為把玩自己而發現、開發自己和幫助他人，不只用視覺更是用身體實實在在的表現與感受，也呈現肢體無限開展與變化的特質(盧美貴、王華陵，1996)。

(1) 身體在審美知覺的重要性

所謂知覺(perceive)就是從表面或超越表面進而理解與發現意義。但並不是每一個訊息和事情都會創造出意義，只有在下列兩個條件都達到時，才會有意義。事件是在個人知覺中呈現(present)；我所知覺的對象，是顯示在我的身體中。客體(object)不存在我的思想，而是存在於我的身體；我的身體可以紀錄客體的存在或消失。我們不能限制所有的知覺都在身體中，當肉體跟世界的連結不再被意識所影響，而是被反思取代，知覺就脫離了身體。審美對象將自己放在感官之前，即刻邀請感官體驗。身體並不是要去了解客體，而是客體參與身體發出的命令。透過身體審美對象產生了統一(unity)，特別是歌劇和舞劇，同時顯現不同的感官覺知。身體總是建立了相同、相互感覺轉移的系統。因此總是在給予身體「多變性」(diversity)之前給予「統一性」(unity)。審

美對象在它們能夠喚醒身體時參與身體的慾望滿足身體。對於審美客體的呈現。意義本身就會在身體中流轉，意義可以被感覺（feeling）讀出，也可以被反思建立出來。身體總是能連結知覺（perception），通常身體對於日常的客體通常只在於使用它們的動作，而不會產生沉思。我們應該將美的事物如花、藍天和樹木放在審美客體的表列中，審美知覺有時會違背自然。身體無法獨自進行審美沉思，必須有審美態度。這就解釋為了有助於審美經驗的產生，「身體」是必須被開發與舒展。

（2）審美經驗能幫助保持感覺的深度

感覺（feeling）是一種感受性的能力，對於世界的感受力，對於知覺世界的一種傾向與習慣。我們在人類深度的印象中經驗事物的深度。我們被一個隱藏深山的森林或湖泊所吸引，因為它給我們發現一些可發掘客體核心秘密的真理（truth）。在海洋深度的土地上有哪些陌生的動物潛伏？甚麼城堡在沉睡的森林中隱藏？這是無盡隱藏的誘惑。但是所有隱藏的東西並不是不可預期的，也許在路上就會遇見一個驚奇。無論如何住在一個非預期發生的情感中會喚起他的力量，隱藏的價值只在於它的挑戰及面對挑戰的勇氣。在隱藏中有一種堅定不移與令人崇敬的感受。勇氣是對於人類的深度最初的證實，在冒險中勇氣會被喚醒。隱藏的深度召喚出人類的內心深度，「深度」不是最遠的但卻是最困難的。我們在情感的經驗中連結我們自己。因此在這裡所謂深度不是過去，是我們現在以過去和我們是甚麼來辨別自己的統整經驗。這是三重經驗：首先，我們以我們自己構成一個融合的單位並合而為一，不管我們暫時性的擴散；其次，我們在經驗中找到過去的价值，藉此我們確定自己的實質性，而是一種存在的肯定；最後，我們經驗不可抵抗的時間流，因為過去的時間並不是被廢除，不會被遺忘或是拉長距離。因此我們經驗內在給予我們深度，但不是過去本身有深度，真正影響我的是在過去和現在遇到的自己，在我運用我所構成的過去時，深度就自然而然產生了。審美經驗就是幫助我們的感覺進入生活與生命深度中，發現身體的意義與價值。

（3）肢體的活化與課程的生成

身體課程注意到個體存在（being）關係的、社會的與倫理的含義，而這樣的存在是與其他不同身體聯繫在一起的（being-with），也注意到諸如身體邂逅等不同知識的生產（Springgay、Freedman，2010：229）。身體課程開放主體性，並且在主體性與肉體的存在、物質性之間游移生成（in-between），將普遍具現化的感知能力轉移至對於身體與知識差異性的理解。身體的反應乃與意識結合，身體與意識乃是不可分割的整體，這打破了笛卡兒（Descartes）的心物二元論，身體的反應乃是社會文化建構的一部份。「相互具現化」（interembodiment）強調個體存在的具現化經驗從未是私人的事件，而這種經驗總是以與其他他人或非人類身體的持續性互動作為媒介來進行（引自歐用生、陳伯璋、周淑卿、范信賢，2009）。「相互具現化」提出「身體的建構與身體知識的生產，並不是由個別、自主的主體（身體）所創生，身體知識與身體是在不同身體間的混合與邂逅中所創生出來的」（Springgay、Freedman，2010：230）。傳統教室座位的安排就妨礙了「相互具現化」和身體的境遇，學生排排坐，只看到同學的背後，卻遭遇到教師的直接凝視，這種現代教室的規訓使「看」（look）成為壓制的策略，非人化的「看」更強化了身/心、自我/他者間理性主義的疆界（歐用生，2010）。

Descartes 顯示出「我在思，故我在」；而 Merleau-Ponty 則顯示出「我有身，故我在」這樣的一種思維，認為身體即主體，我有一個身體，我透過身體得以在世界中活動。就目前的課程學術領域的探討，強調身體課程是透過身體的活動，或者像是觸覺、味覺等感覺來感知世界與認識世界；而具現化的課程強調身體的接觸，身體的疆界是流動的、可相互滲透的，這是一種認知的方式，體驗自我與他人的關聯。「角色」綜合肢體、聲音與情意等元素，成為戲劇與生活中的靈魂；角色的變化與創造，來自於深刻的觀察，觀察是角色重要的原動力與創造的來源；角色的觀察、表達與創作，提供了一個生動而有趣的學習歷程。角色創造與運作的方法，可經由深刻的觀察，與肢體、聲音的孤立處理，表達創造出非常多特殊生動的角色；透過肢體「孤立分解」，身體由上到下用新的

觀察細體，繼而發現每個角色特殊的關鍵點。

3. a / r / tography 與環境美學

學校建築（school buildings）是教育精神的象徵，他不僅受建築哲學（philosophy architecture）的影響，更受教育哲學上原理與原則的影響；英國首相邱吉爾說：「人類創造了空間，空間塑造了人類」（We Space Our Building And They In Turn Our Lives）（林勤敏，1987）。可見環境對人類行為以及學習心理的影響。

「環境美學」（Environmental Aesthetics）即為研究人類與其所身處之自然及社會環境，如何透過美感連結以達和諧關係的學科，主要目的在促進人與環境的和諧關係，使人藉環境審美，瞭解人與環境相互依存及生態平衡的重要性。西方的環境美學哲學最早紮根於 18 世紀歐洲的傳統藝術美學。19 世紀中葉時，北美興起一股理解自然世界的審美新途徑浪潮，認為自然的審美方式不應是中立、靜觀及不帶價值或侷限在畫框裡，而是用審美的參與來欣賞自然，即將自己投入到自然及荒野中，成為自然的一部份，才能深刻體驗及感受自然環境的整體之美。

環境美學是一種融入環境的美感體驗過程，藉由視覺、嗅覺、聽覺及觸覺等感官知覺系統的刺激，使人產生心情愉快、心曠神怡的舒適與愉悅感。過去許多實證研究皆證實，環境美學在提昇人類身心靈品質上扮演著重要角色。

建立尊重自然萬物生命的環境倫理觀，進而改變自己的生活方式，並採取行動以珍惜、保護環境的完整性。它帶領我們反思人與環境的關係，反省自己對待環境的態度與行為，改變利用及操控環境的功利思維，建立正確的環境倫理價值（高佩瑤，2012）。

除了有形的環境之外，a / r / tography 環境美學更重視三位一體的「協作」。教師是如何藉由藝術課程，努力建立豐富的智能連結，而其中最令我們關注的是 a / r / tography 在建立豐富智能連結中所扮演的重要角色：a / r / tography 被視為一種研究探究（inquiry）的形式、一種教育策略、以及

一種創造活動。對於教師而言，要學習如何同時以研究者與藝術家身分進行探索，不僅是全新概念，更充滿著挑戰。如此一來，便須再進一步強化教師們再度思索本身在教育實務與藝術方面的增能，進而更能提供學生機會，以探索及體驗類似的經驗（Irwin, 2012）。當代藝術則是一種於個體間、群體間與組織間，以及脈絡間展開對話之關聯性目標。關係藝術（relational art）與觀看物體或想像概念無關，而是尋求可提供觀者作為貢獻或回饋之各種事件。這些事件將發生於特定地點、位置或情況下，以提供期望用心融入之人員一個參與空間，這就是所謂的共存條件。a / r / tography 以為「三位一體」的協作就像由基生葉植物（Radicals）轉變成莖生根植物（Radicants）。常春藤是一種莖生根類（radicants）的植物，會隨著不斷蔓延而長出新根，而基生葉類（radicals）的植物則不同，它們會因為種植於特定土壤中而決定本身的發展；如同草莓的吸芽（suckers），茅草（couch grass）的莖幹也屬於莖生根類，這些植物隨者初生根長初次生根。根據不同的表面及地理環境由莖上長出根鬚，隨著不斷生長，逐漸地將本身融入於空間當中（Irwin, 2012）。憑藉曾經動態且互動式的主體，在連結環境的需求即被連根拔除的外力夾縫求生，擺盪在群體化及個體化間，游移於身分認同及對他者敞開之間。

當每一個體感受到主體性的尊重而沒有階級之分時，莖生根藝術家便可自由混合與交融，並增添與複製各種技巧、構想及身分，當不同語言、文化及經濟背景的學生與教育者團體一同學習時，課程內容變成為根生莖延伸的持續論述。當代藝術家藉由多種呈現形式及或社群工作，轉譯他者的生活經驗，以檢驗其他人的生命故事。莖生根式的主體性，也許能被定義為呈現世界的新模式：作為融和虛擬及實體之零碎空間，而在此空間中時間便代表了另一種空間向量。

a / r / tography 正藉由瞭解莖生根式的教育達成此一目的，而此種教育也描繪了各種教育層面與美感跨形式環境美學的精神內涵。這種跨形式的文化對象（cultural object），僅留存於承先啟後的脈絡間。憑藉各種線索－模糊地交織在線條當中－文化對象將原有特性與得自於異域舞臺之特質相互融合。

本研究係建立在 a / r / tography 的理論基礎之上，並將其視為一種方法

論，在環境美學、生活美學及身體美學等層面，探究個案學校在這三方面理論建構與實踐。

參、研究方法與實施

一、研究方法

本文為檢視特色學校課程美學理論建構與實踐之可能，因此對研究對象乃立意取樣選取個案學校（新竹市 XX 國小，以下簡稱個案國小）該校於 1999 年創立其校園建築及空間規劃，係由社區、學校，校長教及家長共同參與，環境美學充分展現，更重要的是藝術與人文領域始終為學校主要的發展重點之一。為配合藝術與人文學習領域課程之實施，邀請藝術家參與該領域課程，學校實施藝術教學活動，以表演、作品展示等方式，加強學生藝術欣賞與創作能力；分享藝術創作歷程，提供學習經驗，以促進學生之藝術學習興趣；培訓藝術種子教師，提昇教師之藝術教學技能與課程品質；協助策劃藝術教育與推廣活動，結合社區資源發展學校特色；進而營造校園藝術環境，提供藝術資訊，培養學生藝術人文涵養。

自 97 年至今，個案國小在不同年段，利用藝術與人文領域以及綜合課的時間，由藝術家與導師共同帶領孩子覺知肢體、體驗空間，進而激發孩子的創造力；於此同時，教師亦透過藝術與人文之教師研習增能，由藝術家及教師自主成立「藍天工作坊」教師社團，在每學期始業式以各種形式的肢體創作進行表演，至今已在各學期的始業式演出四場以上；賦予孩子對親師關係的另一番詮釋與感受。由此可見，該校是探討課程美學實踐的代表性學校。

本研究第一年採文件分析及文獻探討，將國內外特色學校與課程美學的相關文獻報告，進行閱讀與分析，作為本研究的論述基礎。其次對個案學校進行了解與安排觀察與訪談，在確定研究架構及內涵之後，依據文件分析發覺知現，邀請參與研究協作的另類學校教育工作者進行團體座談，並提出第一年「特色課程」觀察進行的細節（如程序、省思），期能獲致協助順利進行研究。後續則針對學

校協作人員進行訪談及活動觀察，做進一步的深入瞭解。訪談及觀察進行前，先透過協商取得研究同意，並預擬研究簡要說明及訪談大綱，提供參考。除了當場筆記內容摘要作為輔助記錄外，在徵得同意之下，也同時輔以數位錄音或錄影記錄。在研究進行中，會邀請校外藝術家、專家學者與研究者和教師共同討論觀察結果及省思。第一年結速前則參考文件分析、訪談及觀察的資料，參照「另類學校課程美學之理論建議與實踐」研究結果，進行案例研究，以深入分析其理念、歷程及成效，作為第二年合作行動研究的基礎。

第二年研究方法主要是採合作行動研究，結合校外藝術家的參與（組成人員，除研究者2人外，包括3名藝術家，3位低、中、高年級教師），更具系統觀的考量「學校結構條件」及「課程美學行動」的相互作用性，以發展、實踐並省思深具美學意涵的「特色課程」方案（即「陽光三合院」、「陽光四季慢生活」及「陽光傳奇故事」等活動實施），第一階段（上學期）後再與個案學校研討其改變及深化的可能性，共同評估研擬行動方案，並進行檢核省思等，持續到第二學期末為止。本研究第二年除上述參與人員外，另配合該校與「合流」計畫葉佩如教授（藝術家）共同進行研究，以探究環境美學的特色，另外邀請一位而視覺藝術家及另一位駐校藝術家（表演藝術）則分別參與行動研究之「生活美學」（透過心靈繪圖）及「身體美學」實踐部分。

延續前一年的「陽光舞四季、節氣慢生活」課程，孩子學習順應大自然的節奏、應和土地的心跳，跟著節氣過生活，在這片土地上樂活、慢活、愛生活。103年度的校慶，孩子們更將關注的焦點擴大到家鄉的土地與河流，「環境的問題，究其根本，背後是文化的問題」人類的生活與環境息息相關、環環緊扣，這引得孩子深深思考：「創造未來美好的生活，我能做什麼？」活動中，邀請各界達人，包括都市農夫、環境藝術家、生活行動家等，藉著市集擺攤的型式，呈現他們對環境、對自然、對生活的理念和態度，孩子們也將自己所學轉化成展演活動與博覽會的型式，邀請大家一起來，重新思考與檢視，勾勒一個理想的符合環境倫理的生活藍圖。

二、研究期程與執行進度

表 1 本研究期程及進度如下：

表 1 研究甘梯圖

年度		2013-2014							2014-2015						
		月份							月份						
工作內		8-9	10	11-12	1-2	3-4	5-6	7	8-9	10	11-12	1-2	3-4	5-6	7
1	與協作學校進行研討，建立共識	v	v						v	v					
2	文獻蒐集與整理	v	v		v		v	v	v	v		v		v	v
3	協作學校之文件分析、訪談		v	v		v									
4	合作行動研究，建構課程美學方案、並付諸實現									v	v	v	v		
5	結合學者專家，進行諮議研討		v		v		v		v		v		v		v
6	研究資料整合分析						v	v				v	v	v	
7	撰寫研究報告						v	v						v	v
進度累計百分比		5	10	15	20	30	40	45	50	55	65	70	80	90	100

第二年研究接續第一年研究結論及建議後自 103 年 08 月至 104 年 7 月

之間，進行聯席會議與研究場域觀察、參訪及座談，此外本研究為落實 a / r / tography 的精神，因此邀請兩位藝術家（如前述）參與「教師培力工作坊—心靈繪圖」的課程與行動研究，它們一起與研究團隊及教師們一起進入研究場域與現場教師實，進行邀約，藝術家以「教師作為社會領袖」為定位；以「守護、傳承、看見」為價值；以「延續、創造、領航」為開創，作為「教師培力工作坊—心靈繪圖」的宗旨。實施七次的教師增能計畫。

「教師培力工作坊—心靈繪圖」以不同的主題引發教師探究自我生命的底蘊與價值。其成功的關鍵在「教師」：教師的想法、眼光、和作法，影響深遠。學校要先支持「教師」，然後「學生」才可能獲得支持和成長；支持「教師」的做法，便是讓「教師」無所畏懼的「做自己」——可以放心的展現自己的想法、憂慮、關懷、和想做的事等。

因此，「教師群」能否彼此互相欣賞、協作、形成「團隊」？以讓教師能量的展現是加乘的狀態。要讓老師們相互欣賞，首先要讓每一位老師都被「看見」，也就是每一位老師都能自在的展現自己的想法、歷練、或才華等。未來世代即將邁入「樂」的境界，教育界要率先展現「樂」的精神，也就是「和而不同」。本研究在進行中充分感受到教師團體互動互信及分享確實是美感增加的關鍵。

本研究即以 A / R / T（藝術家 / 研究者 / 教師）一起共同研究設計美學課程單元，並以行動參與七個單元活動，此一課程設計及單元說明如下：

（一）課程設計

1. 混沌：有什麼過不去的？（心結、關切）
2. 空間：自己的內在空間（外在、內在）
3. 時間：如果記憶是一條線（過去、現在）
4. 定位：將自己安置在哪裡？（點、線）
5. 構成：自己和世界的面貌？（自己、世界）
6. 小成：無憾？最想表達的是？（價值、實踐）
7. 回顧：心靈拼圖 & 小型座談：和而不同—「樂」的開展

（二）課程開展

「教師培力工作坊—心靈繪圖」七個單元分別以七堂課來進行從2014 / 12 / 11一直延續至2015 / 6 / 25才告一個段落。參與此工作坊教師群，其授課領域並不限於藝術與人文（音樂、視覺與表演藝術），而是廣邀閱讀、鄉土語言、社會、健康與教育、電腦領域等專長教師。讓不同領域專長教師匯集一堂，開啟更寬闊的交流視野，並在每段心路歷程相互分享生命的體悟，創發多元思維的面貌。

對於學校教師群而言，心靈繪圖課程無疑是一次全新的「心經驗」。學習坦露與坦誠相見並非易事，若不是共學團體的成員與講師值得信任，恐怕難以成事。課程進行之初，可以感覺大多數成員雖抱持觀望的態度，卻也能配合藝術家郭老師的說明，畫出當日主題（過不去的心結或關切的事）。待分享時刻一到，大家一起共同解讀每張畫作，從不同的觀看角度、體會的感受，與自身的經驗、思維、價值觀相連結，拋出各種觀察和關懷的語彙。最後，郭老師精闢地點指出關鍵處，甚至是畫者本身從未覺察的糾結，就此膚觸的話語撫慰了傷者的痛，關閉的心靈得以輕啟門扉，讓陽光尋隙灑入黑暗的角落。自第二堂課起，有一位老師首先分享自己的生命故事，圖文並茂的PPT和哽咽的聲音，滴滴落入了每個人心中的那畝田裡，澆灌了在荒田下愛的種子，紛紛冒出了嫩芽，一時滿室鮮綠，充滿了無窮的生機。透過這次成功的表述，A老師順利接下第二棒，也帶動了其它同事一棒接一棒分別上臺，用情頗深地緩緩說著自己的生命故事，遂而打開相互「訴說心語」的途徑。培力課程已然是針與線，郭老師這位裁縫師拿起心靈繪圖的針穿入美感生活的線，在教師群間的生命軌跡上穿梭，從小我做起，凝聚大我，縫製出團隊美好情誼與共事力量的新衣裳。

在研究第二年結束前，進行期中及期末二次諮詢討論會，以反省及檢討行動方案實施的結果，作為結論與建議。

肆、研究發現與結論

臺灣的課程改革，多著墨於教學模式、教學技巧與教材教法資源的改善進行，相反地，校園學習環境所形構的潛在課程並未受到應有的重視，因此，教學革新往往停留在工具理性所反應層面上，以致實施的效果常被打折扣甚至扭曲（陳伯璋，1993：90）。

在個案國小歷經二年的觀察與行動參與，驚奇花朵處處，美學馨香撲鼻，研究團隊踩踏藝術殿堂，一步步輕啟門扉，如沐春風，課程美學的實踐，無聲勝有聲，落筆前細細咀嚼，期能將觀看的感性視角轉而為研究的科學理性進行呈現。

茲就兩年研究結論如下：

一、以學校為軸心的環境美學，帶動了社區空間美學的實踐

研究第一年，我們從外來的角度窺視個案國小的建築與設計，發現一所「有表情」且充滿「童趣」的城堡，而以研究者的角度，看見了「參與式」的設計理念與原初的設計發想，在融入教師與設計者的積極對話之後，才發現，學校空間如何以具體形象被創建。然而，作為「有機複合體」的橋樑，環境中的主體（學生）說了什麼、感受什麼、看見什麼，是校園規劃者始料而未及，但它卻喚起「參與式」概念的應然與實然面必要的檢證，當學生賦予建築物、文化產物或遊戲切近生活的意義時，語言符碼的意義便已生成，形成學生文化的一部分，展延了環境美學的意義。

如何將特色學校的思維，從理念、空間規劃，轉化而為資源整合的課程美學實踐議題，研究第二年，在陽光國小的正式課程與社區藝術家的「合流」計畫相遇了，這場與生態邂逅的計畫與教學活動，學習主體遂進入以情意為中心之潛在課程的感官激盪。

課程設計在學生學習的歷程中處於一個靈魂的位置，教師本身經歷過「藝術治療」與「華德福」的洗禮，運用畫作搭配「濕水彩」，興之所至，加入詩的書寫，帶領孩子由繪畫進入環境與人的關係，意境雖難以言說，卻得以透過文字賦

予環境一花一草一河一景活潑生動的生命。對教師而言，以環境為師，開展視野與框架，踩踏課程美學之足跡。

此外，該校「校園整體規劃報告書」提出三大設計理念，包含：（一）讓校園成為每一個人都可以學習的場所。（二）充分發揮校園所在的環境特色，成為教學的資源與教學特色。（三）學校應對社區開放，是義務性的社區文化中心。在個案國小參與「合流」計畫的過程中，學生實地踏查南門溪，覺察與省思生活便利所造成的環境傷害，開啟了對居住環境的關懷，環境議題因此往前邁了一大步，進入環保議題的探究。

這個以個案國小為軸心所發散的圓，究竟有多大？學生使用的是建構於「家、學校、社區」意象之建物，無論是迴廊、採光、遊具，到三合院、土地公的保留，都承載了陽光國小在環境美學的意圖；外在於個案國小的半徑，能拉多遠？從寫作課、自然領域、到藝術與人文的課程設計，教師的熱忱，確實將學習指向一扇看得見、並能持續實施的具體行動上，這座活力四射的城堡，正帶領孩子感知能力與直接鑑賞的經驗，擴展到校外空間（尤其是社區）。

二、教師美感經驗的增能，奠定了親師生共構的生活美學經驗的基礎

Doll（1998）指出，我們的生活世界並非完全的穩定，亦非完全的彈性，而是穩定與彈性互為交織（within）生成的狀態。過於「穩定」易導致官僚僵化，過於「彈性」則易陷入混亂無章；於此，教育工作者所需要的智慧是創造學校特色得以發展的「彈性」，並讓這樣的「彈性」所創造出的活力，得以回饋成為變革體制得以「穩定」的基石。

分析個案學校課程發展的經驗，亦展現著「穩定」與「彈性」交織的思維。首先，學校團隊體認到學校特色課程發展本身並非只是一套等待被實施的計畫，而是建構的、創生的和詮釋的一種開放空間，需要透過實踐和對話不斷的動態修訂。再者，三合院課程並非完全與學習領域無關而逕行設計的主題教學，在課程發展時，陽光先檢查了既有學習領域的內涵，先將學習領域視為「穩定」的部分，看看在這樣的基礎上如何「彈性」地融入或增補三合院課程。待三合院課程運作

成熟之後，它會成為另一種「穩定」的力量，又能回頭促使原來穩定的學習領域有更多「彈性」活化的可能性，全面且永續地帶動學校本位的課程發展（范信賢，2011：280）。

個案國小有一股由學生、教師、家長三者共構的強大生命力，教師與學生所具有的想像力、創造力、好奇心以及善用感官知覺的特質，創造了新奇有趣的陽光獨特學習圖像；圖像的勾勒，絕對不是一、兩位老師所能創造，本研究設計增能培力工作坊，提供教師、藝術家、研究者合一的（a / r / tography）一個平臺，透過藝術家的導引，教師回溯原生家庭、凝視成長的印記、專業生涯的抉擇、高潮迭起的教師際遇交替……迸發這無數驚喜的「存有」，是研究團隊在行動研究這一年當中最深受觸動之樂章。

藝術教育的精彩在於多元與寬闊，理解藝術與人文教師的生命故事，對於其展現的教育哲學有跡可尋，相同的視覺藝術，卻有不同的哲學思想與表現途徑，每個人皆能在藝術天地找到心之所向、意之所屬。唯能撼動固著的心念，並在意念與作為上有所改變者，將逐漸踏入生活美學之境。

藝術家為心靈繪圖工作坊調配了六道菜式，由「混沌」、「空間」、「時間」、「定位」、「構成」、到「小成」，從研究對象的自我價值、創作力的演變、因為時間空間產生的自省與衝撞，到與孩子的相遇與相知，並逐漸形成自己的教學模式與風格，經過一步步推移，一次次解構，這份蘊藏在最深處的自我透過畫作、色彩、意象漸次挖掘耙梳，我們終於看見教師從沈重變輕盈的身影、從規範到開展的教育眼光，雖僅短短七個月，我們完成了一幅蓄勢待發、動能十足的教師圖像。

三、學生透過身體美學的律動，展現比文字更豐富而多元的美感經驗

「美感」是由心而生，透過視覺、聽覺，甚至於觸覺等感官的接觸，知覺到對象物的特質，所產生的一種高層次的心靈感受。「美感」也常因個人對「美」的不同經驗，有不同的解讀，如柏拉圖曾經提出「美就是有用的」、「美就是視覺和聽覺所生的快感」等等。一般大眾對「美感」的看法殊異，觀點雖有不同，

但是「美感」的真義多少都能觀照得到。綜合觀之，「美感」是需要透過美感經驗來感知與獲得，藉由視覺、聽覺、觸覺等感官，體驗與美感對象的互動下，從中擷取選擇，產生滿足的快感，並能理解而覺知。而美感經驗的過程中，主體會因客體的美感特質而引起的情緒感覺，這是美感經驗中的情感成分，此外，美感經驗亦具有認知的內涵，乃是主體在經過思考之下，與客體所做的連結或互動所以「美感經驗」也包含了：知識（knowledge）、傳達（communication）、知覺（perception）、情感（emotion）等四個面向。

個案國小確實地配合藝術與人文學習領域課程之實施，邀請藝術家參與該領域課程，實施藝術教學活動，以表演、作品展示等方式，加強學生藝術欣賞與創作能力；分享藝術創作歷程，提供學習經驗，以促進學生之藝術學習興趣；培訓藝術種子教師，提昇教師之藝術教學技能與課程品質；協助策劃藝術教育與推廣活動，結合社區資源發展學校特色；進而營造校園藝術環境，提供藝術資訊，涵育學生藝術人文素養。

藝術家對於靜與動，有別於一般人的敏感度，二年來觀察陽光國小的表演藝術課，上課的氛圍寧靜不躁動、放鬆不隨便，表演藝術家老師採取賞罰分明、恩威並濟的風格經營課堂班級秩序。運用認真且嚴謹的態度、堅定卻溫和的語氣，要求脫序的孩子依循課堂堅持的氛圍，重新調整不經心的態度或慵懶的行為。兩年分別在不同年級觀看教師與學生的互動，課程設計從自由逐漸到結構，step by step 的課程安排，呼應身體對聲音、環境、想像、韻律等不同元素的召喚，學生的肢體影像比文字蘊含更多符碼，而身體經驗與記憶的積累，將課程美學的範疇向前推進，完成藝術與人文領域之外，更寬闊的身體美學面向。

綜上兩年的研究發現，課程美學的理論與建構，仍需建立在美學的基礎上繼續充實，尤其各個不同流派的觀點，不易形成單一典範，晚近 A / R / T 的發展在課程美學實踐方面，確實提供了較為可行的引導，然而藝術家 / 教師 / 研究者能否真正「合體」，也仍存在不少挑戰。本研究以 A / R / T 為行動研究的準據，雖見其不少令人驚艷的結果，尤其教師經由美感經驗的激發，其增能的結果，有利於學校課程美學的推動與落實，但如何不增加其工作負擔，實須學校行

政的合理安排與支持。在學生方面，對於美感經驗的知覺與省思，研究過程中，尤其「合流」計畫展現的「環境美學」最具成效，而且由學校走向社區的實踐，已擴展了「美學」的領域（走入社區）。此外，藝術家的參與，也著實發揮了加乘的效果，對學校、教師、學生與家長美感教育的落實都有正面的價值，只是，特色學校可以有此契機，而一般學校是否能有此條件，仍有相當的挑戰。

無論如何，課程美學在藝術家／研究者／教師，學校／社區的整體有機的聯結下，確實可以適度提升學生的美感經驗，對教師增能及學校文化的塑造亦有助益。為傳統學校教育的發展，提供了另一種可能的希望。

參考文獻

一、中文

- Berleant, A. (2004)。《環境與藝術：環境美學的多維視角》（劉悅笛等譯）。重慶市：重慶出版社。
- 方永泉 (2006)。J. Huizinga「遊戲人」的觀念在教育美學上的啟示。《中等教育》，50(4)，26-45。
- 王子銘 (2005)。《現代美學基本範式研究》。山東市：齊魯書社出版。
- 石振弘 (2004)。與陽光共舞。《Cheers 雜誌》，42，114-119。
- 朱光潛 (2008)。《談美》。臺北市：金楓出版社。
- 吳振廷 (2006)。以參與式設計反省當前的臺灣建築設計教育—教育部「創意學養計畫」鐵板經驗之研究（未出版之碩士論文）。中原大學建築研究所，桃園縣。
- 李雅婷 (2002)。《課程美學探究取向的理論與實踐之研究—以國小藝術統整課程之教育批評為例》（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 李澤厚 (2002)。《美學四講》。臺北：三民書局。
- 周怡君 (2007)。《教師即陌生人——一位教師探索課程第三空間的生命敘說》（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- 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。
- 林素卿 (2009)。美感經驗對課程美學建構之啟示。《東海教育評論》，3，43-70。
- 林勤敏 (1987)。《學校建築的理論基礎》。臺北市：五南。
- 洪詠善 (2013)。《藝術為本的教師專業發展》。新北市：國家教育研究院。

- 范信賢（2007）。學校教育變革的思維。*研習資訊*，24（5），103-111。新北市：國家教育研究院。
- 范信賢（2011）。舞動陽光：特色學校的課程發展。載於陳伯璋（主編），*教育的藍天—理念學校的追尋*（頁 271-283）。新北市：國家教育研究院。
- 涂志賢（2009）。再概念化學派的課程美學探究及其對課程研究的啟示。*教育資料與研究雙月刊*，88，93-110。
- 財團法人臺灣大學建築與城鄉研究發展基金會（1999）。新竹市光鎮國小校園整體規劃報告書。
- 高佩瑤（2012）。*環境美學*。取自 taiwanpedia.culture.tw/web/content?ID=100693
- 張盈堃、陳伯璋（2012）。批判取向的美學創造與體現：以汐止夢想社區的民眾劇場為例。載於陳伯璋（主編），*課程美學*。臺北市：五南。
- 教育部（2008）。教育部國民及學前教育署補助國民中小學藝術與人文教學深耕實施要點。*教育部主管法規查詢系統*。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL046918>
- 陳伯璋、盧美貴（2009）。「慢」與「美」共舞的課程—幼兒園新課綱「美感」內涵領域探源。*兒童與教育研究*，5，1-22。
- 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：NSCNSC94-2413-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。
- 陳伯璋、張盈堃（2008）。*課程研究的批判與實踐*。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（報告編號：NSC96-2413-H434-001-MY2），未出版。
- 陳伯璋、張盈堃主編（2007）。*學校教師的生活世界：批判教育學的在地實踐*。臺北市：師大書苑。
- 陳思玓（2011）。*彩色夢想的陽光—自然、人文、愛的真情紀事*。新竹市：陽光國小。

- 陳聖謨 (2013)。特色學校的下一站。*師友月刊*，550，14-18。
- 陳錦惠 (2004)。教學歷程中教師美感經驗之研究—Dewey 美感經驗的觀點 (未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院課程與教學研究所，臺北市。
- 陳麗文 (2008)。閱讀、對話與遊戲：國小綜合活動課程美學之探究 (未出版之博士論文)。國立政治大學教育研究所，臺北市。
- 彭富春 (2007)。身體美學的基本問題。取自 http://philosophyol.com/pol04/Article/aesthetics/a_general/200504/1649.html
- 曾榮華 (2005)。一位國民小學校長課程領導實踐智慧之研究：課程美學探究取向 (未出版之博士論文)。國立臺中教育大學國民教育研究所，臺中市。
- 馮朝霖 (2001)。另類教育與全球思考。*教育研究月刊*，92，33-42。
- 黃世孟 (1996)。國民小學落實開放教育學習環境之學校建築課題。*空間雜誌*，78，120-128。臺北市：空間雜誌社。
- 黃齡瑩 (2010)。從推動社會藝術教育政策建構文化國力之研究—以文化公民權、公民美學及臺灣生活美學三大運動為例分析。*藝術論文集刊*，15，41-59。
- 楊俊鴻、歐用生 (2009)。「第三空間」及其課程美學蘊義。*教育資料與研究雙月刊*，88，69-92。
- 賈馥茗 (2007)。融通的教育方法。臺北市：五南。
- 廖順約 (2011)。表演藝術如何開發兒童的肢體。*美育*，184，32-39。
- 劉悅笛 (2010)。融入「生活美學」的當代「環境美學」。*應用倫理評論*，49，73-86。
- 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)，25-3。
- 歐用生 (2010)。課程研究新視野。臺北市：師大書苑。
- 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。(編號：NAER-98-12-H-2-02-00-2-02)。新北市：國家教育研究院籌備處。

- 蔡明哲（2004）。H. Giroux 批判取向的課程美學：抗拒與轉化對教師教學實踐的啟示。《高應科大人文社會科學學報》，1，169-186。
- 蔣勳（2006）。《天地有大美》。臺北市：遠流。
- 盧美貴、王華陵（1996年10月28日）。肢體的活化與行動。《國語日報》，教育專刊。
- 蕭沛矜（2011）。《課程意識之行動探究：以參訪學習為例》（未出版之碩士論文）。國立東華大學課程設計與潛能開發學系，花蓮縣。
- 蕭振邦（2000）。大地美學：其議題探究與可能開展。《鶴湖學誌》，25，100-141。
- 謝金安（2011）。《原天地之美：當代環境美學自然美感欣賞模式的反思》（未出版之博士論文）。國立中央大學哲學研究所，桃園縣。
- 鍾添騰（2009）。《課程美學探究方法之研究》（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北市。
- Sato, Manabu（2012）。《學校的挑戰：創建學習共同體》（鍾啟泉譯）。上海市：華東師範大學。（原著出版於2006年）
- Schiller, F.（1989）。《審美教育書簡》（馮至、范大燦譯）。臺北市：淑馨。（原作出版於1967年）

二、英文

- Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world*. Bloomington: Indiana University. Boston: The Beacon Press.
- Becker, C. (1997). The artist as public intellectual. In H. A. Giroux, & P. Shannon (Eds.), *Education and cultural studies-toward a performative practice*. New York: Routledge.
- Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. N.Y.: Teachers College.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Huebner, D. (1976). The moribund curriculum field: It's wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6 (2), 153-167.

- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens a study of the play-element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Irwin, R. L. & Cosson, A. d. (2004). *A/r/tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Canada: Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L. (2012). Becoming pedagogical through A/R/Tography (pp.53-64). Paper presnted at Conference of Exploration and Construction of Aesthetic Experience: A / R / T Based Educational Research in Taipei, Taiwan.
- McDermott, M. & Daspit, T. & Dodd, K. (2004). Exploring “Theatre as pedagogy” : Silences, stories, and sketches of oppression. In Gaztambide-Fernandez R. A. & Sears J. T. (Eds.), *Curriculum work as a public moral enterprise*. USA: Rowman & Littlefield.
- Pinar, W. F., & Grumet, M. R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Debuque,
- Pinar, W. F. (1998). *Toward new identities*. N.Y.:Garland.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?*. London: LEA.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. N.Y.: Basic Books.
- Springgay, S. & Freedman, D. (2010). Sleeping with cake and other touchable encounters. In Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook*. N.Y.: Routledge.
- Willis, P. (2000). *Learning to labour in New Times*. London: Routledge.