

## 壹、緒論

偏鄉教育近年來逐漸受到關注，由於環境位處偏遠地區，礙於學校地理環境因素，易造成城鄉文化差異及資源分布不均的狀況。如何縮減城鄉之間的教育落差，是重要的環節之一。由於學校地理環境因素，偏鄉國小多具有獨特的在地文化資產，而這些在地文化資產具文化、歷史及傳承的特性。然而，身在其中，往往容易忽視它的存在與重要性。如何培養國小學童文化認同及了解這些文化的意涵亦變得相對重要（傅聖紋，2016）。

雖然目前在地文化課程已納入國小的教學課綱之中，本研究所在之實驗國小，也會安排學生參訪在地文化活動，但課程設計著重於活動參與，缺少完整的在地文化知識架構，也沒有增進文化認同的目的性。因此，學生往往是走馬看花，只記得參加過某些活動，難以建構整體的在地文化認知。

在課程設計與教學方面，由於偏鄉教師的流動率過高，形成不熟悉在地文化的教師需擔任在地文化課程設計者與教學者，經常發生教錯的情形。等到這些教師對在地文化有一定的認知時，往往也準備調動至其他城市學校。在學生學習方面，由於每年只進行數週的在地文化教學，課程結束後學生隔年才有機會再次接觸，對於在地文化課程的印象薄弱。加上目前大部分在地文化教學以講述為主、有節數的限制、大部分偏鄉學生的學習動機及學習態度不佳等因素，在文化刺激不足、基本能力落後及學習動機低等多重因素干擾下，對於在地文化知識與文化認同，難以透過課程得到提升。

在傳統教室環境中教學，學生容易養成被動的學習態度，學習動機較為薄弱（McDonald, 2004）。倘若在學校教育中，導入做中學的概念，安排的活動不分課內、課外皆增加學生的實際經驗，透過經驗改造才能不斷地生長與發展（Dewey, 1938）；再者，讓學習者身處於環境中，透過直接參與、操弄情境中的事物，可更好地發展自己的知識（Suchmon, 1987）。而敘事是了解經驗的最佳方式（Nam, 2017），當人們在敘說故事時，會對之加以重新確認、修正，甚至建立新的故事。那些活過來的和說出來的故事，可以教育自己，也教育他人。由於數位說故事是將傳統口說故事的精神，加入數位媒材強化後，藉由各種資訊載具透過網路流傳的一種說故事方式，即便數位說故事運用數位媒材輔助，故事的內涵仍是傳統說故事與數位說故事的核心。

由於數位說故事為探索不同媒體與軟體應用，以創新且具有力量的方式使用數位媒體，方便傳播故事的藝術與工藝（McLellan, 2006）。視覺文化藝術教育的

焦點，在於從文化脈絡中了解創作與使用的背景，作品或演出是為了呈現其社會背景。後現代攝影教育則注重攝影者生活經驗，經驗是由真實生活情境中體驗而來，與情境學習理論的理念「在真實情境中體驗學習建構真實的知識」不謀而合（Brown, Collins, & Duguid, 1989）。

然而，在學習的過程中，若只提供多樣的教學工具，沒有設計適當的教學活動，對學生而言只會增加學習上的負擔。過去的研究結果說明，理論研究者往往無法解決實務工作情境中所面臨的真正問題（Atweh, Kemmis, & Weeks, 1998）。為了避免這樣的問題產生，加上本研究對象為偏鄉學習弱勢的學生，所以在實驗過程中採用行動研究，研究者同時扮演教學者與研究者的角色，強調實際行動及研究的結合，透過教師實際設計並參與整體學習活動，了解在地文化課程的內容，設計適合學生學習的方式，透過每次學習的記錄調整學習內容，幫助學生更快地進入學習狀況，達成較佳的學習效果。

因此，本研究為了提升偏鄉國小學童在地文化知識與增進在地文化認同，以國小為教學場域，大武壠夜祭為學習內容，在學習的過程中，以智慧型手機拍照功能蒐集素材保留學習歷程。後續透過製作數位說故事的學習活動，引導學生建構在地文化的知識與認同感。教師同時扮演研究者與教學者的角色，從研究設計、課程設計、實施教學的過程中，隨時調整學習內容，以達到學習成效。本研究探討的主要問題如下：

- 一、數位說故事之學習活動對偏鄉學生的在地文化知識學習成效影響為何？
- 二、數位說故事之學習活動對偏鄉學生的在地文化認同影響為何？
- 三、學生對數位說故事課程的整體評價為何？

## 貳、文獻探討

### 一、在地文化課程

隨著鄉土教學（local education）與在地文化課程（local culture curriculum）逐漸受到重視，學生可以透過自己居住地之一切人為或自然環境，拉近自己與居住地的距離，認識自己居住地上有如此可貴的資源，進而增加對這塊土地的鄉土情懷（傅文全、盧秀琴，2003）。由於傳統的鄉土學習模式是透過教室內授課的方式讓學生認識鄉土的背景、歷史與文化特色，難以顧及鄉土情意的培養，若由教學者帶領學生到戶外，讓鄉土學習以學生的生活經驗為中心，實際走訪周遭環境，蒐集相關的環境資訊、鄉土特色或紀錄，藉由體驗式的學習活動來完成學習作業，培養對