

建構環境藝術教育課程設計與實施之行動研究

廖敦如

國立臺灣師範大學美術研究所

摘要

長久以來學校教育往往過度依賴視聽器材，來引介教室外所發生之事，卻很少帶領學生，直接去經驗環境週遭的事物，因而許多藝術教育學者紛紛主張，藝術教育課程必需更積極推動社區參與，來反應學生對社會意義的關心和自我意識的表現；也因此本文研究目的在於透過「行動研究」來研擬：(1)「建構環境」的藝術教育課程；(2)以社區環境資源為媒介來進行教學之可行性；(3)進一步省思「建構環境」藝術課程未來實施的取向；據此目的，研究者挑選學校附近具有歷史及文化意涵的四個場域，分別以藝術為主軸的統整方式進行教學，其研究過程為：「產生問題」、「研擬可行方案」、「修正後再規劃」、「採取實施方案」、「評鑑與回饋」、「公開結果」等等。此課程長達一學期，其中需不斷地檢討與反省，並與校內、外專業人士協同教學，才能逐步修正與完成教學。故本研究的心得為：(1)本研究是藉由文獻資料、教學場域評估、學校團隊支援，而逐一發展「建構環境」的藝術課程；(2)抽取社區環境中相關歷史、人文、生態等資源，可以設計多元性及廣泛性的藝術課程；(3)藉由教師教學資料和學生學習過程的綜合分析，可以省思「建構環境」藝術課程，未來實施的取向；據此並進一步提出的研究檢討為：教學者不斷進修有助於提升教學內容；學校團隊的支持有助於課程的推展；社區資源的融入有助於藝術教學的延展。

關鍵字：行動研究、統整課程、藝術教育、建構環境藝術教育

壹、研究動機與目的

進入二十一世紀的初葉，由過去快速發展所導致的環境變遷，不論是全球性或地區性、地方性的環境議題，都持續地挑戰全世界各國；面對環境各層面的衝擊，最重要的根源是人類面對環境的態度、價值與行為，必需要有相對應的建立與表現（周儒、張子超、黃淑芬譯，2003）。再者學者 Orr 認為，未來的教育最重要的是生態的讀寫能力，此意味著環境是必需且非常重要的學習工具（引自 Taylor, 1999）；因而在美國有眾多藝術教育者提醒大家，社會環境的建築、街道、空間和生態，如

同文化的象徵符號，反映該文化的社會結構，在耳濡目染下，會逐漸成為文化影響的力量，不斷左右我們的價值判斷、生活態度和空間概念（McFee & Degge, 1977; McFee, 1998; Neperud, 1995）。

學者 Lefebvre 曾說：「地方（place）不只是自然所在地，更瀰漫著社會文化的相關性」（1991：144）；學者 London（1994）更明白指出，現今學校教育過度依賴昂貴的視聽器材，來引介教室外所發生之事，卻很少帶領學生，直接去經驗和探索生活週遭的環境，然而這些

生活中的環境資源，卻遠比遙遠、老舊且片段的二手資料更具啟發性；學者 Klein (1992) 則更具體提出，許多教育問題的形成，其癥結在於學校教育無法與學生的生活環境作適切的連結；也因此許多藝術教育學者紛紛主張，藝術教育課程必需更積極推動社區參與，並有效地應用社區的資源，來增加活動內容的豐富性與多元性 (Clark & Zimmerman, 1997)；也因此充分地與社區文化環境結合，可以改善學校和社區間的關係，使學校更具區域性特色，學生學習情境與生活情境也可望更趨於一體與完整。

台灣的環境教育發展，始於 1980 年代，而從目前九年一貫課程，強調環境教育的融入，以及各領域所關切的面向來檢視，環境教育已受到相當程度的重視；然而一個與環境文化脈絡研究有關的藝術教育，其目標是幫助學生和老師，參與瞭解環境的相關性，藉由「參與關係」(engaged relation)，來反應學生對社會的關心和自我意識的表現 (Hicks & King, 1999)；所以以「環境」為議題，所發展的藝術課程，是一個統整的概念，其中包括了人文、歷史、資源以及生態體系的認同與瞭解，涵蓋相當多批判思考於議題之中，因為我們的學生，未來可能成為下一世紀各領域的領導人才，例如：考古學家、生態學家、植物學家、美學家、歷史學家、觀光業管理、...等等，然而透過以建構環境為主體的藝術統整課程，將可引發學生思考他們，身為世界公民在現今和未來所需扮演的角色，而藝術教師更有責任藉由課程的設計，喚起學生對環境生態的感知力，並且透過藝術史、美學、批評和藝術製作，來理解環境的覺知。

據以上的研究背景，本文的研究目的與研究問題如下：

一、研究目的

- (一) 透過行動研究研擬一套「建構環境」為主體的藝術教育課程。
- (二) 透過行動研究以社區資源為媒介，探討「建構環境」為議題的藝術課程之可行性。
- (三) 透過行動研究省思「建構環境」為議題的藝術課程，未來實施的取向。

二、研究問題

- (一) 如何利用行動研究發展「建構環境」的藝術教育課程？
- (二) 如何以社區資源為媒介設計「建構環境」的藝術課程，其可行性為何？
- (三) 如何藉由反省與評估，分析「建構環境」藝術教育課程，其未來實施的取向為何？

三、研究限制

本研究根據文獻資料收集與教學者藝術教學的經驗，進而以理論為基礎所研發出的課程設計，希望在嘗試、反省，以及學校團隊支持的過程中，發展「建構環境」為主體的藝術教育課程；而此課程在國內尚屬新領域的開發，所以本研究著重於理論介紹與課程設計，並初步呈現教學的成果，至於本課程如何建立評量系統，以及未來如何發展成更周延的課程設計，則有待未來學者提出更多的論述與見解，此點亦為本研究限制。

四、名詞界定

(一) 建構環境藝術教育

何謂「建構環境藝術教育」(built environment art education)？學者 Graves(1999)認為：在學生心中對熟悉的社區環境，早已有個無形的架構，但透過藝術活動，學生可以利用相關學科的背景知識，進而對生活環境能有

較高層次的體認和瞭解，而教學者亦能透過藝術活動，營造出更高效率的學習情境。學者 Hicks 和 King (1999) 則指出：這是一種科技整合的方式，結合了藝術、美學、建築、科技、媒材、設計、歷史、生態學與哲學，將設計環境當作社會意義表現的一種方式。而眾多學者亦指出 (Avery, 1999; Blandy, 1999; Gaudelius & Guinan, 1999; Francis, 1999; Susi, 1999; Sobel, 1999)：建構環藝術教育的議題羅列甚廣，包括自然生態環境的保存、人造建物風格的探究、女性生活空間、無行為能力者的空間、「家」的探討等等。

簡而言之，所謂「建構環藝術教育」，是利用藝術的方式來呈現環境教育，在課程的實施中，藝術教育則扮演一個建構的角色，可以透過對地區的感知來幫助社區成長。換言之，在本研究歷程中，研究者嘗試以「環境」為學習主體，以「藝術」為表現方式，並且透過多議題和多學科的探討，「建構」出孩童對生活環境的體認。

(二) 行動研究

行動研究 (action research) 是當代課程與教學研究領域，最具發展空間與應用潛能的研究方式，這是一種「實踐取向」的課程教學，它帶來了諸多研究的新契機，並受到教育研究人員的重視與肯定 (甄曉蘭, 2003)。行動研究的特質在於「行動實踐」、「批判反省」、「協同合作」、「實務改進」等部分，企圖縮短「理論」與「實務」上的差距 (蔡清田, 2000)。而學者夏林清 (1997: 6) 更明白指出：行動研究的目的，是以反映 (reflective) 思考的方式，來創新並改革教學的困境。

而本研究之所以採用行動研究，是因為本課程為一探索性、實驗性的課程，研究者希望將個人所獲得的「理論知識」延展為「行動工具」，但面對未知的過程，研究者嘗試尋求校內、校外行政人員及專家的協助，以「協同合作」及「反省修正」的方式來實踐理念，亦希望此課程的成效與省思，能對研究者未來的教學，甚至對國內藝術教學的發展性，能有「實際應用」的價值。

貳、相關文獻探討

一、建構環境藝術教育的課程

為了進一步釐清環境教育與藝術教育的關係，以下分別從「環境教育」、「建構環境藝術教育」和「建構環境藝術教育的重要性」等三方面來探討：

(一) 何謂環境教育

世界各國對環境教育 (environment education) 的發展已有多年經驗，不論是正規課程或非正規課程，都投入相當多心力研發 (Graves, 1999)；就美國而言，「環境教育」這個辭彙已有很長的發展歷史，在 1900 年即與生

活科技課程同時被提倡，到了 1970 年代，當其他國家剛開始發展建構環境的教育計畫時，美國首先由官方定義「環境教育」的行動，並鼓勵教育者讓學生從侷限的學校建築中釋放，進而學習當地社區的環境，從「存在」的直接經驗，進而探索並體驗社區的生態，以及運用社區資源的能力 (Avery, 1999)。

以美國環境教育養成中心 (The Center for Understanding the Built Environment, 簡稱 CUBE) 為例，此機構是一個非營利性的組織，已有超過 25 年的工作，而這些活動逐漸地擴展成為現在所謂的社區本位的教育

(community-based education) (Graves, 1999)。而由 CUBE 中心所發展的課程，皆著重於是否能與環境教育的題材作結合，並指出環境教育的課程，有助於多元智慧的發展，適合與人文學科和自然學科結合。在此論述下，可發現環境教育的面貌非常多元，凡舉居住品質、自然科學、社會經濟、生態保護都羅列於其中，是一個整合性的議題，適合與人文藝術學科作連結。

然而目前國內所發展相關「環境教育」的實徵研究中，多為環境教育領域學者所發表，而與課程發展相關的碩士論文有：1998 年黃薇樺的〈以社區鄉土資源結合環境教育理念進行鄉土教學活動課程之研究〉；2000 年黃雅雷的〈以「惜福」為主題推行國小環境教育之行動研究〉；2001 年王昭湄〈以兒童文學為起點結合全語言與環境教育之行動研究〉；2002 年邱鴻麟〈資訊科技融入國小環境教育課程之教學歷程研究〉...等等，數量繁多，而無法一一列舉；但在眾多論文中，研究者發現，眾多學科分別從資訊科技、兒童文學、鄉土教學以及心靈營造...等等層面，切入環境教育來發展課程設計，然與藝術相關的環境教育課程設計，獨見 2003 年張美智的碩士論文〈環境藝術教育之理論建構與教學實驗研究〉，該研究是近年來，唯一從藝術教育角度，結合環境教育的課程研究。

張美智的研究旨在探討環境藝術教育的內涵與課程規劃，並進行教學實驗研究，以了解實驗教學後對兒童環境藝術態度的影響；較可惜之處是該研究以量化的方式來進行研究，然藝術的表現、藝術的態度，甚至藝術的詮釋，都是個人感知能力的呈顯，而該研究缺乏質性的論述，則無法窺探孩童、教學者、作品之間的相互指涉，是該論文不足之處。據此，研究者認為，藝術如何與環境教育作連結，並透過

藝術品的建構與詮釋，表達學生對環境的感知與體認，應是建構環境藝術教育所要呈顯的重點之一。

(二)「建構環境教育」與「建構環境藝術教育」

何謂「建構環境教育」(built environment education)呢？學者 Graves 認為(1999:194)：「是研究人類身處自然環境的一門學問，這個定義包含所有會影響人類環境的因素和物質，如地理、歷史、經濟、政治、宗教、生態環境和其他學術上無數重疊的主題」。而「建構環境藝術教育」(built environment art education)則是將環境教育的理念和思維，融於藝術教育之中(Graves,1999:194)，實質上涵蓋了「藝術教育」和「環境教育」兩個範疇，是以科技整合的方式，結合了多領域的發展，將設計環境當作社會意義的表現。

然而將「建構環境教育」的概念融入藝術教育，而大力推展此概念者，首推美國藝術教育協會(National Art Education Association, 簡稱 NAEA)於 1999 年出版的《在藝術教育中建構環境教育》(Built Environment Education In Art Education)一書；書中引介美國藝術教育學者，運用此觀念，而延伸出各式的教學理念和方案，是一個透過藝術學習，而將潛藏於孩童心中，對社區環境的認知、價值...等等無形的概念，藉由藝術活動的方式具體的呈現出來，其意義不但是「建構」我們生活的環境，也是「建構」孩童的感知。

而學者 Loncar (1991)亦曾指出建構環境藝術教育的課程目標，包括三個重要原則：第一、這個課程將帶給兒童豐富而具跨領域的涉略；第二、這個課程要求探索的學習方式，以培養多元的讀寫能力；第三、這個課程能讓兒童領略社會的本質(引自 CUBE, 1994:1)；從以上三個課程目標，可清楚的瞭解 Loncar 已將

藝術教育的範疇，擴及於學校教育之外，是一個感知能力的培養；簡而言之，建構環境藝術教育可以運用與自己生活有密切關係的環境場域，來進行藝術教學，生活環境中有形的路標、建築、古樹、街道...等等都是學習的範疇，而生活環境中無形的歷史、文化、觀念、價值...等等，亦是探索的範圍，而藝術表現在此過程扮演著「詮釋」的角色，孩童可透過建構環境活動（built environment activity）的方式，表達出心中的價值（CUBE, 1994），也就是學生作品的呈現，不能用單一美感來論述，因為作品的創作過程中，勢必有很多的「隱喻」（metaphor），這些隱喻呈現出孩童實際的生活體驗，以及他們如何去觀看生存的空間，如何形塑出他們未來的生活環境。

（三）建構環境藝術教育的策略與重要性

針對為什麼要教建構環境藝術教育，學者 Anderson（1999）認為透過藝術教育，建構生態環境具有兩種的功效：一、對生態環境的瞭解，二、對環境美學的感知。因而為了完成建構環境藝術教育目標，建構環境藝術教育鼓勵不同的觀看方式，不同的批評和設計，透過課程，藝術是一種約定、參與和創造的歷程（Adams, 1999），學生必須與環境物和社會作有效的互動，而藝術教育則提供了一個實踐的機會給學生，促進他們瞭解生活中實際建物的相關性（Hicks & King, 1999）。

然而將建構環境教育（built environment education）運用於藝術教學上，就目前國內的藝術教學現況而言，仍是一個有待開發的空間，研究者就文獻資料整理出幾位學者所提倡的教學策略，並分述如下：

1. Guinan 的敘述性教學法

Guinan（1999）針對環境藝術與課程設計提出「敘事性」（narrative）教學法，而敘事性本身是單一事件或是經驗的陳述，以故事作為

平台，提供探討有關歷史、政治、社會或生活對話的文本。敘事性通常是用故事或寓言來作呈現，其形式亦包含歷史、小說、家庭照相簿、電影、繪畫、日記、想像、夢等，通常也會採用編年來標示敘事的組織。

2. Francis 跨學科的整合教學法

Francis 使用跨學科的研究角度整合建構環境的藝術課程，包括社會、建築、藝術、電腦科技的學習，透過課程不但可以延伸學生對建築的知覺，亦可增進批判思考和認知技巧（Francis, 1999）；例如：製圖設計、調查研究的策略，能引發學生個人的知識、家庭、歷史和地方經驗；又如多媒材的運用可讓學生發展多媒材的計劃或模型，如裝置藝術、雕塑、地標的建築或數位藝術等等。

3. McFee 和 Degge 以及 Guilfoil 的製圖（mapping）教學法

根據 McFee 和 Degge（1977）以及 Guilfoil（1986）的建議，藝術教育的歷程來自於製圖（mapping）的經驗，它如同一個方法能促進學生製作環境物，此過程包括：觀察為導向的活動、歷史的研究、社區改變和證明文件的蒐集，而藉由製圖的過程，其“共通土地（common ground）”的經驗能夠被闡述。

而以上所敘述之教學理念和教學策略，將影響本研究課程設計與實施時，研究者所運用的教學策略和指導原則。

二、藝術統整課程的設計理念

現今各中小學所實施的統整課程，乃是九年一貫課程最主要特色，它打破傳統學科的界限，將原本零碎的、孤立的、不同領域的學習內容重新加以組織，使學生獲得較深入而完整的生活智能。但是統整方式林林總總，例如國外學者 Jacobs（1989）主張「科際整合單元模式」、Clark（1986）主張「統整教育模式」、Drake

(1993)主張「故事模式的統整」...等等；但在眾多的統整概念中，很多課程所面臨的模式是勉強地將多項科目拼湊，或活動設計滿天飛，而導致各科目中重要的概念「邊緣化」(Jacobs, 1989)；以「藝術與人文」為例，在國內鮮少有針對此領域統整理論的論述，在實務案例部分卻常常流於被其他學科統整之附屬地位，或者只是一昧的地拼湊表演藝術與音樂於該領域，不但有失藝術與人文之精神，也讓教學者感到相當混淆；據此，研究者整合國外藝術教育的文獻資料，歸納出以藝術為發展主軸之統整課程架構，以釐清第一線教學者之疑慮。

(一) 藝術教育中統整課程的概念

學者 Clark 和 Zimmerman (1997) 指出：任何一種學科的教學所涉及的層面非常廣泛，就藝術課程來說，它不僅包含藝術領域的知識，也包含教育、心理、社會學、人類學、歷史、哲學和語文各領域的知識；學者 Efland (1995) 亦曾提出「格子式課程」(lattice curriculum) 的結構，是一種跨學科的學習認知，Efland 認為若將學科本位的藝術教育(藝術製作、藝術史、藝術批評、美學)分隔設計，其課程結構則如同一顆樹，是單一路線的發展，反之若以半格子式(semi-lattice)的結構進行，則較能提供多元路線的發展(引自陳瓊花, 2001)；而 Wilson (1997) 亦認為美術教育隨著時代的演變，已具備多元的形式風貌，各學科是相互整合為單元，各學科之內容與探究方法則隨藝術作品的需要而調整；Parsons (2002) 則認為學生能夠將原本獨立、無關、片段的知識和經驗連結起來，才是所謂的統整，因為當代議題中，已經超越了學科的界限。由以上眾多藝術教育學者的論述可發現，藝術教育本身即含有統整的特質，教學的方式已不能用單一概念來論述，應以議題的方式來進

行，才能彰顯藝術教育的價值。

(二) 以藝術為主軸所發展的統整課程設計

然而什麼是以藝術為主軸所發展的統整課程設計呢？學者 Walker (2001) 曾提出「重要觀念」(big idea) 的統整課程設計，她認為以意義為核心的教學，包容了更多學科間的特性，又能集中學習焦點在重要的課題上，並成為串聯各學科的中軸；而為了說明課程設計的步驟，「關鍵概念」(key concept) 和「根本問題」(essential questions) 則依次加進來(Parsons, 2002; Walker, 2001)。而「關鍵概念」通常是陳述問題，「根本問題」則是陳述內容(Ballengee-Morris & Stuhr, 2001)。以下則針對重要的關鍵語彙，進一步說明：

1. 重要觀念

重要觀念是重要的人類議題，具有複雜、模稜兩可、自相矛盾與多元性的特徵，它可以是簡單的詞彙、觀念或片語，例如「權力」、「社區」、「英雄」...等等(Walker, 2001)。

2. 關鍵概念

以明顯的標題、短語或完整的句子，來呈現複雜的、對立、矛盾、多元的觀念，關鍵概念的發展可引導學生了解課程架構，並協助學生探索課程的意義(Walker, 2001)。

3. 根本問題

是一系列可能性問題的思考，精確地傳達課程焦點的工具，其精髓在於可以讓學生在短時間內檢視課程的議題，以清楚的疑問句建議學生探究與調查。(Jacobs, 1997)。

4. 藝術活動

藝術教育學科本質之四大領域分別為：藝術創作、藝術批評、藝術史、美學，但在「重要觀念」的理念下，四大領域可發展成 Efland (1995) 半格子式課程，例如：藝術創作和藝術批評、藝術史和藝術批評、藝術創作和美術...等等，是一個多元智能的發展。

由以上的論述可發現，在「重要觀念」下，「關鍵概念」和「基本問題」會逐次地延伸，並取代傳統「單元目標」片段式的活動設計，

而藝術教育變成可大可小地與其它學科整合，而藝術領域中的藝術創作、藝術史、藝術批評、美學，則可適度地被延伸。

參、課程方案的擬定與實施

本研究參考國內學者蔡清田（2000）所提出的行動研究過程為架構來發展，而在蔡清田所提的研究歷程中，曾明確地提出進行「行動研究」的基本需要：要有實務的問題為導向、要有實務工作者的研究參與、行動者即教學者的概念、研究的情境是實務工作情境、重視協同合作、是一反省性的計畫...等等（蔡清田，2000：16-24），研究者據此認為本研究的特質，符合蔡清田所提之研究需要，希望將理論化為實務，從不斷地實踐、反省過程中驗證出本課程的可適性，以下則為本研究過程的擬定與實施方法：

一、研究對象

（一）教學對象

以研究者任教之五年某班為對象，該班具有美術班之背景，班上學生普遍對多元化的藝術學習，有濃厚的興趣。

（二）教學場域

研究者以學校附近東、西、南、北四個區域，各挑選出具有社區特色的四個景點為教學場域，其原因為：1.這些場域皆具有人文與歷史特色；2.這些場域皆在學區之內，是學生從小生長的環境；3.因鄰近學校可免除交通不便之困擾；以下則簡述此四個場域：（資料摘錄自實地觀察日誌）

南京路活動廣場

台東市南京路活動廣場，曾經只是單純交通機能的道路，歷經政府的大力推動

和民間的努力，搖身一變成爲民俗節慶、文化活動的展演場所，是一個具有藝術氣息的戶外空間。（FO20030303）

台東舊火車站

台東舊站對台東縣民而言，不僅是百年車站，更是陪伴台東人走過成長歲月的鐵路車站，台東舊站的保存與再生，可說是每個台東市民的希望，因而「舊站再發展」的議題，是台東縣民非常關注的議題。（FO20030305）

鯉魚山公園

鯉魚山公園位於鯉魚山腳下，為台東市居民休閒的場所，園中除了有完善的登山步道外，動植物的景觀生態十分豐沛，是台東市民固定休閒、散步、運動的地方，也是旅客到台東必經的觀光景點。（FO20030307）

公有市場區

台東市的中央市場具有 37 年悠久的歷史，隨著歷史的痕跡其建築物誠然已嫌老舊，也面臨了老舊更新的問題，因而台東市政府因應規劃出「環保市場」的創意，更嘗試市場社區化的功能，並加強綠化、美化及招牌設計更新等工作。（FO20030310）

二、研究程序

(一) 產生問題

研究者於 91 年下學期因修課的關係，接觸了《藝術教育中建構環境的教育》(Built Environment Education In Art Education) 這本書，此書由美國 NAEA 所出版，書中有相當多建構環境藝術教育的理念和實務，其中學者 Hicks 和 King (1999) 提出一個很重要的觀念：藝術教育能扮演一個建構的角色，透過對地區的感知來幫助社區成長，因而提出科際整合的方案，其中即強調藉由藝術方式建構經驗和學習意義。研究者藉此發現此觀點與國內教改的統整理念不謀而合，因此在此背景下，促使研究者以社區環境為教學場域，透過行動研究，來發展社區「建構環境」的藝術統整課程。

(二) 研擬可行的行動方案

步驟一、制定課程架構與內容

1. 依藝術統整課程架構擬出教學流程。
2. 研擬教學計劃。

計劃名稱

建構社區環境的藝術教育

計劃內容

整個計劃共分為四個主題，有四個重要觀念，分別為：景觀環境的污染、閒置空間再利用、生態環境的破壞、傳統市場的再生。

計劃目標

- (1) 了解社區中與生活相關的環境脈絡。
- (2) 發現並運用社區中現有的環境藝術資源。
- (3) 探索社區中潛在的歷史文化、生態環保等問題。
- (4) 藉由社區的巡禮與關懷，以創作方式建造美好新社區。

活動時間

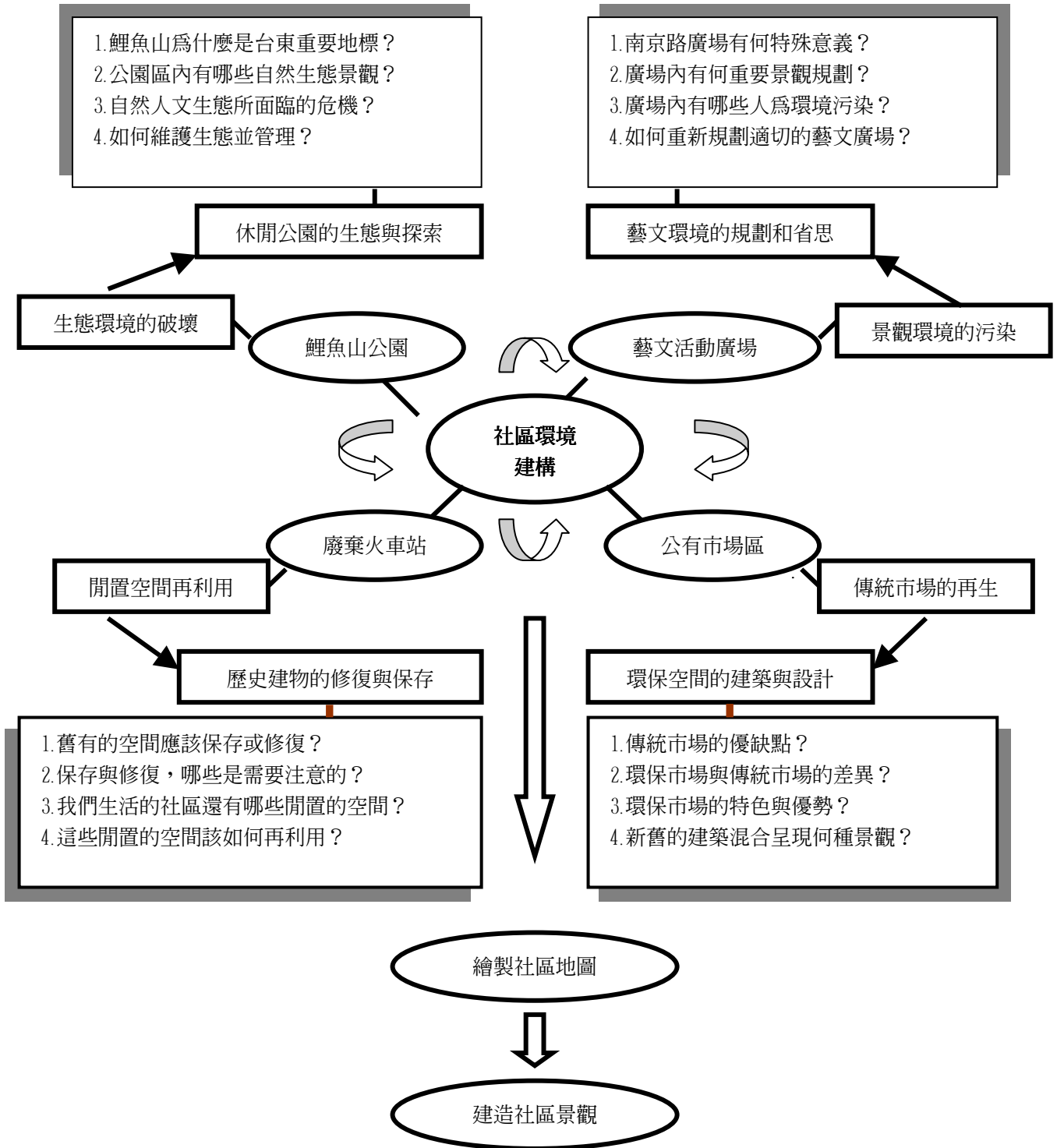
本活動實施一個學期，視各單元的設計，分別於校內和校外進行。

課程總表

表 1：課程總概覽

重要觀念		社區環境建構		
主題	景觀環境的污染	閒置空間再利用	生態環境的破壞	傳統市場的再生
關鍵概念	藝文環境規劃和省思	歷史建物的修復與保存	公園的生態與探索	環保空間的建築與設計
基本問題	南京路廣場有何特殊意義？	舊有的空間應該保存或修復？	鯉魚山為什麼是重要地標？	傳統市場的優缺點？
	廣場內有何重要景觀規劃？	過程中哪些是需要注意的？	公園內有哪些自然生態？	環保市場與傳統市場的差異？
	廣場內有哪些人為環境污染？	社區中有哪些閒置的空間？	自然生態所面臨的危機？	環保市場的特色與優勢？
	如何重新規劃適切藝文廣場？	閒置的空間該如何再利用？	如何維護生態並管理？	新舊建築混合呈現何種景觀？
單元名稱	噶聲廣場	鐵道舞春風	生態環境之旅	後現代的創意
藝術活動	小小建築師	生態藝術創作	戲劇即席演出	招牌街道設計
實施場域	藝文活動廣場	廢棄火車站	鯉魚山公園	公有市場區
藝術資源	文化局活動承辦人員	舊火車站站員	公園管理人員	市場規劃人員

課程架構圖



圖一：建構社區環境藝術教育的架構圖

步驟二：尋求學校團隊的支持

1. 學校行政人員的協助

因戶外教學需花費往返的路程時間，因而本課程的設計除了運用「藝術與人文」兩節課之外，仍需要多一節課作連貫性的教學，所以當研究者提出課程初步計劃之後，即尋求學校行政的支援，校長除了給予高度肯定之外，亦指示學校行政團隊盡全力協助，並指派實習老師隨同見習，協助安全事宜，在此背景下，課務組將研究者的課務作部分調整，將兩節藝術與人文課程搭配一堂彈性課程，讓學生能充裕於社區內進行教學；在行政團隊的支援下，前置工作的進行則非常順利。

2. 校內教師達成共識

爲了讓更多學校教師加入此教學，學校教務主任則於學年會議，徵詢藝術與人文教師或對此課程有興趣的老師的加入，然而學校教師反應熱烈，但礙於本課程屬於較新的議題設計，所以學校同仁希望實務教學部分仍需由研究者自行教學，至於相關資料整理、成果展現等等庶務工作，大家都將全力支援。再者學校課程發展委員會亦希望此模式一旦能成功，未來能類推於其它班級，或者各學年（低、中、高年級）可依其課程需要，抽取某一單元獨立教學，適時與鄉土、社會或綜合活動連結。

步驟三、規劃並再評估實施的教學場域

爲了確定自己所選擇的教學場域無安全顧慮，研究者曾多次利用假期前往地點勘查環境，並規劃行進路線，另一方面爲了加強研究者本身對社區環境的認識與瞭解，亦前往台東市城鄉發展局、台東縣政府，台東市公所等單位，收集相關社區總體營造的諸多規劃，從中思考可與藝術教學相關聯的議題。以下則針對此四個場域，如何進一步與藝術課程連結的再評估與規劃：（資料摘錄自實地觀察日誌）

南京路活動廣場

南京路活動廣場對學校孩童而言，是他們心目中的「嗆聲廣場」，是一個很重要的活動地標；因而本單元希望透過實際的環境巡禮，孩童能瞭解文化廣場的重要意義、空間的景觀概念，更希望藉由親自的觀察與發現，繼而延伸創意，創作一件具有美感與空間感的建築物。（FO20030318）

台東舊火車站

舊站由於廢站多時，孩童對舊站的認知形同廢墟，因而教學者希望孩童以「閒置空間」再利用的想法，藉由實際的空間與人的互動，喚起孩童對歷史文物保存的認知，並在廢棄鐵道上搜尋可創作的素材，創作與環境相關的生態藝術。（FO20030320）

鯉魚山公園

本課程設計則關注於人文生態的保護，故讓孩童訪談園區內休閒或運動的市民，問題著重於環境的保護和生態維護等議題，讓孩童自行發現園區內的生態破壞，進而以戲劇演出即自製道具方式，詮釋出園區內人爲的破壞。（FO20030321）

公有市場區

本單元希望能喚起學生瞭解「環保市場」的歷史和改建過程的意義，並引導孩童針對新舊「招牌」的交互呈現，而所引發後現代的視覺效果作省思，並延伸創意爲新市場設計一系列具有現代感和整體性的「商店招牌」。（FO20030325）

步驟四：尋求社區專業人士的支援

爲了彌補教學者社區背景的不熟悉，此課程需邀請社區專業人士協助教學，例如文化局藝文活動承辦人員，可以協助說明南京路咖啡廣場藝文活動的展演規劃；台東車站的站員，可以說明台東車站的歷史與人文；公園管理員可以說明鯉魚山的自然生態及人文景觀；市場規劃人員，可以介紹中央市場的過去和未來，以及目前環保市場的規劃型態。經過初步的接觸，上述人員都是學校學生家長，都非常樂意協助。

(三) 修正後再規劃

綜合上述的步驟，在課程未實施之前，研究者除了對教學的學生較爲熟悉之外，其它的教學場域、教學方式，皆是一個新的挑戰，但在經過學校行政同仁、專業團隊、校外專業人士的集思廣益下，研究者將原本的計劃作如下變動：

1.調整教學的行進路線：因部分路段進行道路施工，爲安全顧慮故改變行進路線。

2.調整教學場域的順序：因爲此四個場域分別有不同藝術創作的表現，依學校專業團隊的建議，可依生態藝術—招牌設計—景觀設計—表演藝術的過程來進行，讓學生由平面藝術漸進到立體表現，最後再以共同分組創作的「製圖」和「社區營造」來作爲整體課程的總結，研究者非常同意此建議，故修正單元的順序。

3.調整社區專業人士的協助：原本「台東舊站」的教學場域，擬邀請已退休的台東舊站站員，但該員自認年事較長，又不擅言詞，故推薦其它同事協助，此部份則略作修正。

(四) 採取行動實施方案

在前置作業完成後，接下來是實際教學的部分。本課程一共有 4 個教學主題，每一個主題需利用三週來進行，每週三堂課，共 12 週 36 堂課，加上期中、期末考以及運動會，課程安排將近一學期。課程方案實施時則有如下的重點，視表 2：

表 2：每一主題教學重點整理

週別	教學重點
第一週	1.行前說明：特別強調學童戶外的安全事項 2.設計學習單：學習單可以引導學童觀察，並有助於瞭解學習重點 3.加深學習：教學者要求同學上網查詢更多資料或美編學習單，於期末時彙整成一本學習紀錄冊
第二週	1.主題討論：針對單元主題，討論發表前一週社區觀察的心得與感想 2.藝術創作：利用各式媒材，將想法延伸成具象的表現
第三週	1.藝術創作：延伸前一週的創作，作最後的整理 2.發表與欣賞：發表自己的作品並賞析其他人的作品

此階段事實上和「評鑑、紀錄與回饋」是同時進行的，因爲本教學一共有四個單元，前一單元的得與失、利與弊，都是進行下一單元時改進的依據，因而形成性的自我評量，對研究者而言是很重要的反省與思考。

(五) 評鑑、紀錄與回饋

研究者自行設計課程、自行教學，倘若沒有適當的評鑑方式，往往容易陷入盲點，因此

研究者自我擬定幾項評鑑工具，並將此資料分別依照屬性編碼（如表 3），以作爲質性分析與未來課程改革之依據：

- 1.場地觀察表：社區環境的藝術教育是本課程的重點發展，因而爲了瞭解場域的特殊性及可適性，研究者分別依不同時間前往觀察、紀錄，以掌握最新的發展動態。
- 2.自編的學習單：學習單的內容雖然是針對學

- 生的學習所設計，但每一學習單背後，均會設計一些開放性的問題，以窺探學生對本課程的反應。
- 3.教學日誌：教學日記是研究者紀錄教學過程非常重要的資料，在內容上需寫明教學時間、教學地點、學生人數、協助教學者、天氣狀況、教學流程、心得感想、反省建議等等。
 - 4.觀察紀錄表：觀察紀錄表的部分是由隨行的實習老師負責撰寫，內容大致為：見習時間、地點、授課科目、教學者、教學過程、教學者理念、教學者風格、省思與建議等等，為了讓實習老師能真實的紀錄（一般見習紀錄表只給指導教授看），研究者事先與實習老師溝通，希望他能放心地寫下任何批判和建言，因為這些步驟都是讓教學者自我成長的機會。
 - 5.學生的口頭反應：這是一個非正式的評量，藉由研究者和學生的互動，而間接的發現自己教學的優勢和缺失，因為國小學生情感的表達仍是非常坦白，喜歡或不喜歡，經常會直接反應，雖然他們評定的標準未必與成人的觀點一致，但課程設計能不能引發學生的學習興趣，仍是不可漠視的重點。
 - 6.學生的作品：在整個教學過程，研究者並不特別強調藝術創作技巧的層面，反而希望透過多元的刺激，孩童可以利用任何媒材自由地表現創意，也因此研究者明顯的發現因有實際的走訪經驗，針對同樣的主題，孩童不論在選擇素材、表現形式上都比平時單純課堂內的引導，面貌更加多元，因而孩童延伸創作時是否有更大的發揮空間，或有所侷限、或腸枯思竭的狀況產生，都是我自我評鑑的元素之一。

表 3：資料編碼表

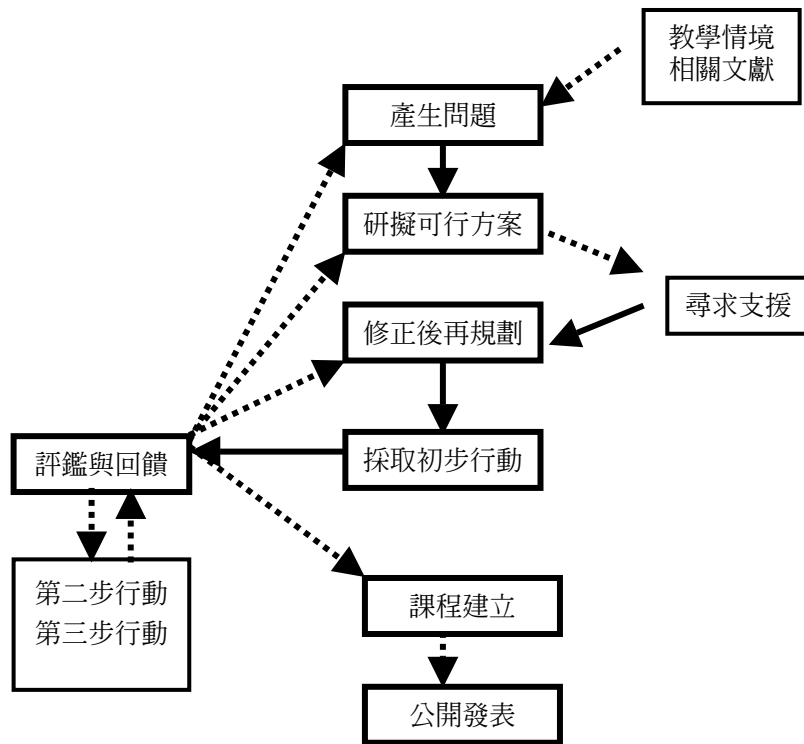
資料	編碼舉例	意義
場地觀察表	FO20030304	為場地觀察紀錄資料，20030304 則為日期
學習單	SA20030304	為 A 學生的學習單，依序為 SB、SC...，20030304 則為日期
教學日誌	TD20030304	為老師的教學日誌資料，20030304 則為日期
實習教師觀察紀錄表	OD20030304	為實習老師的觀察紀錄資料，20030304 則為日期
學生作品	WA20030304	為 A 學生的作品，依序為 WB、WC...，20030304 則為日期

（六）公開知識

此過程研究者本身是教學者亦是觀察者，藉由學生的反應、自我反省，讓我肯定此課程的可行性與價值性。為了將此教學理念有系統的呈現，研究者於學校期末週三進修，以 power point 方式介紹課程，並現場展示學生的作品、

學習檔案夾，如此的成果分享，除了讓研究者再一次省思課程的邏輯與理念之外，更希望拋磚引玉，引導更多人瞭解「建構環境」的藝術教育。

下圖（二）則為本研究整個實施之動態歷程，而詳細的研究流程及實施圖請見附件一：



圖二：本研究之動態歷程

肆、課程實施結果與檢討

經由一個學期的行動研究教學，並依據研究問題，研究者依照學生作品、教學日誌、學生的學習單、實習教師的觀察日誌、學校行政團隊的回饋以及自己的省思...等等資料，作三角交叉（triangulation）的方式，藉由不同資料的相互檢視、互補與整合，以歸納出以下結果與發現：

一、課程實施心得

（一）藉由文獻資料、教學場域評估、學校團隊支援，逐一發展「建構環境」的藝術教育課程

1. 教學者以「環境建構」的文獻資料為理論背景，以藝術為主軸的統整性課程為架構，並依「重要概念」--「關鍵概念」

--「基本問題」--「藝術活動」等流程來發展，所建構的模式是一種跨學科的統整課程，透過「議題」式的探討，讓學生深度思考自己與社區的關係。此觀點在實習教師的觀察表以及研究者的教學日誌上皆可引證：

實習老師：「廖老師的課程設計很特別，此理念似乎是以前的美術教育理論未曾提及，此部分令我很好奇，需私底下好好請教老師。...，此種議題式的教學，可以打破學科的分界，很多跨學科的概念可以被涵蓋進來，但發展的主軸仍是藝術教育，...。」（OD20030408）

教學者本身：「今天的教學場域在舊火

車站，狀況令我非常滿意，因為學生對於跨出校園的學習充滿高度興趣，而我也因為要嘗試新的教學方式，而充滿了期待。...，頂著大太陽上課實在比教室上課累，但能將理論的知識，實際轉化、驗證，讓自己的課程充滿挑戰，這樣的動力，全憑那股實驗的精神。」
(TD20030408)

2. 社區為教學場域可以延伸和發展藝術教育課程；因為學習的主體是生活所在的社區，而人類社區和自然生態的整合，在未來的教育上扮演重要的角色，學校教育無法與學生生活的背景分割；因而不論社區的建築、社區的故事、社區的進步甚至社區的一草一木，都蘊涵著共同的記憶。所以透過「建構環境」的課程，藝術教育將有兩個重要的貢獻：一是學生對環境的景物將有深入的瞭解，二是未來可能成為社區積極參與的一份子。此部分在與校外社區專業人士接觸時，他們紛紛以專業的眼光提到：

舊火車站退休站員：「舊站已經荒廢很久，因為未經整理，雜草叢生，所以大家逐漸遺忘它，...，但是我在這裡工作了三十多年，對它有很深的感情，它充滿了台東人歷史的記憶，...，還好目前縣政府已進行空間利用的規劃，預計成立鐵道藝術館，希望能喚起大家對它的記憶。」(TD20030408)

文化局活動承辦人員：「...台東市地處偏遠，科技資訊無法像西部一樣發達，但縣政府很注重藝文活動的推展，所以活動辦很多，因而很累，但很值得，因為它可以凝聚大家的感情。...，南京路

藝文活動廣場，目前與文化局藝文中心、週邊咖啡休閒廣場連成一線，未來還可帶動旁邊正在修建的鐵道藝術館，最希望就是帶動台東的觀光、休閒和藝文活動。」(TD200304025)

3. 學校團隊的支持是行動研究教學是否順利完成，非常重要的環節。一個教學的行動研究，需要學校行政團隊完全的支持，倘若此過程中，學校行政單位主管有人對此新議題有所誤解或不認同，在課程上則無法順利調配，在人力支援亦將面臨困難；再者如果在整個過程中，沒有學校指派實習老師協助教學，而本研究則將缺乏第三觀察者，可以適時地給教學者省思和建議；如果本研究沒有透過學校課程發展委員會的集思廣益，收集相關教學場域資料、提供社區家長專業支援、協助教學者整理作品，讓學生的作品能有機會展示等等，本研究將無法順利的實施並且公開發表，因而本研究非常強調學校團隊的支持，是本次教學行動研究成功的重要因素之一。以下則摘錄學校團隊在召開學年會議時所提出的意見：

主任：「廖老師的課程設計非常創新，我想藉此呼籲美勞科任老師或各學年老師有興趣者加入，...，此為一實驗性課程，若今年的成效不錯，我們可以組隊參加教育部的深耕計畫或藝術與人文列車比賽。」(TD20030312)

校長：「學校非常鼓勵有創新的教學法，但學生的校外安全是非常重要的點，不能忽視，所以是否請美勞實習教師一同隨行，以協助學生安全，也請廖老師

擬出行程表給予訓導處，請訓導同仁於學生離校時在校門口協助安全。...。」
(TD20030312)

美勞 A 師：「我對此計畫也非常有興趣，但因廖老師校外參觀時間皆與我自己的課衝堂，所以無法參與，...，但希望藉由期末成果發表會，將此成果分享，屆時我非常樂意協助會場佈置。」
(TD20030312)

(二) 利用社區藝術資源及專業人士為媒介，設計「建構環境」的藝術課程，發現其可行性如下：

1. 社區擁有多元性與豐富性的藝術資源，可以引發學生對環境生態的關心。因為社區的結構與當地的歷史意義、文化脈絡相互交織，以社區環境為教學資源，就教學者而言容易發展課程，就學習者而言，則容易找出相關的經驗，就課程設計而言，因社區所涵蓋的自然、人文資源都非常豐富與多元，以它來規劃學習主體，在內容與場所上，則有取之不盡、用之不竭的教材，在此三方面條件的優勢下，易於引導出學生對自己生活環境的關心。以下則引述場地觀察資料、實習教師日誌以為引證：

教學者本身：「今天是第二次勘查鯉魚山的地形，雖然距離學校很近，但還是需要熟悉行進的動線，...，鯉魚山一直是台東重要的地標，學生也都知道，但為什麼重要，學生可能不清楚，藉由這次的勘查，我發現其生態破壞非常嚴重，尤其垃圾非常多，雖然景觀步道、植物生態豐富，但是最重要的環境保護卻沒有落實，...，我想此堂課我將延伸

創作，讓學生自製道具，化為鯉魚山的人、植物、動物，讓他們以同理心的方式，相互對話來詮釋環境破壞下彼此的心聲，...。」(FO20030321)

實習教師：「在師院念了四年的書，卻還不知道台東有這麼多人文寶藏，...，觀察廖老師的上課，最大的心得是，她會從生活中、環境中尋找題材、尋找靈感，也因為深入觀察，所以更能挖掘相關的素材，...。」(OD20030408)

2. 社區中擁有各方面學理的專家學者，藝術教學可善用社區中的藝術工作者，例如設計師、建築師或者是對社區環境、地理、歷史熟悉的地方人士協助教學，一方面可補足教學者專業知識的不足，二方面可讓學生有多元機會接觸不同領域的學習。除此之外，容易遇到如下的困境，研究者依教學日誌的紀錄歸納下列三點，並引述部分紀錄以為佐證：

(1) 戶外教學可能引發較多的危機，需較多教師的協助，在人力上是否易於支援，值得思考。

教學者本身：「今天上課的地點在學校後方的中央市場，因行經路線為單行道，而兩旁又停滿車，行進路線因車輛的駛入，而數度被切割成好幾段，險象環生，令我非常緊張。...。」

(TD20030518)；又如「兩位同學因天氣炎熱，偷偷買了路邊的冷飲，雖然出發前皆事先告知其規定，但面對這樣少部分偷偷犯規的學生，還真令人頭痛。...。」(TD20030518)

(2) 校外專業人士的支援，需事先的溝通課程的教學目標，是否能如期達成教

學重點，其變數較大，教學者不易掌握。

教學者本身：「本堂課協助教學者為文化局藝文活動承辦人員，該員為人非常熱心，但因無面對兒童講述的經驗，所以在講述過程中頻頻出現專有名詞，學生則不時露出疑惑表情，...」（TD20030501）；又如「本堂課支援教學為台東舊站退修人員，是一位和藹可親的老伯伯，他為大家講述了非常多車站的歷史、故事，但在同學好奇心的驅使下，不斷地提問，以致延滯後續分組觀察的時間，...。」（TD20030408）

(3)教學場域於社區中進行，學生情緒不如教室中學習易於控制，教師必須事先設計學習單，誘發學生主動觀察。

教學者本身：「難得出外上課，學生彷彿脫韁野馬，心情十分興奮，...，在分組活動中，第五組和第六組表現最好，因為小隊長非常有號召力，很能分配觀察工作，第三組的同學表現較差，隊長領導力不夠，對於學習單是否能共同完成，似乎不太擔心，...。」（TD20030408）；又如「...市場中的觀察實在不易，學生易受各種攤販叫賣聲影響，而忽略今天要上課的重點。...。」（TD20030518）

(三)藉由教師教學資料和學生學習過程的綜合分析，可以省思「建構環境」藝術教育課程未來實施的取向。

以下則根據學生學習單的問題回答、藝術創作、以及實習教師的見習紀錄，作為發展建構環境藝術教育，未來實施的取向評估。

1.學生學習單的反應：

例如：以「你覺得這堂課的收穫是什麼？」問句為例

A 同學：「在社區學習可以走動、可以親自去看、去摸，可以發現很多不知道的事，雖然有時候天氣很熱，但還是很值得」。（SA20030408）

B 同學：「我看到了社區的實物，而每一個實物都有意義，除了老師很用心的教導之外，解說的社區伯伯也說了很多故事」。（SB20030408）

C 同學：「到社區上課，可以讓我和很多人互動，也知道了未來要如何保護我們的生活環境」。（SC20030408）

例如：以「我是小小建築師」的創作活動中，學生對自己「創作理念」的描述：

A 同學：「我希望建築一個有花園、小橋、流水的空間，尤其流水要很乾淨（小魚要能生存），而且來到這裡不能抽煙，要營造一個無煙的環境」。（SA20030501）

B 同學：「南京路上有一條臭水溝、所以我要將此臭水溝加蓋，讓臭味不會散發出來，然後栽種草皮，變成一條可散步的步道」。（SB20030501）

C 同學：「滄聲廣場上有太多家咖啡廳，但都沒有明顯共同的招牌，所以應該在路上設計一個大型的指示牌（是路標喔！），這個路標是一個咖啡杯的形狀，晚上還會發光和旋轉」。（SC20030501）

2.實習教師的觀察紀錄

以下則採自實習老師的針對「教學者理念」某一段紀錄：

實習教師：「今天要前往的地點是台東廢棄的車站，雖然行前廖老師大約告知『閒置空間再利用』的理念，但實在不甚瞭解她會如何教學...。在戶外小朋友的心情是很 high，尤其到了廢棄車站，大家都有考古探險隊的精神，對任何發現都很驚訝...。過程中小朋友藉由先前的好奇、探索，進而發現、討論，最後共同激盪出結論，有人爲了想繼續保存這塊有歷史的土地和建築，想出了蓋美術館、遊樂場、規劃鐵路博物館等等，也有人有企劃行銷概念，想出了蓋商場，在月台上販賣釋迦冰，爲台東觀光帶來商機等等。...從這堂課我發現了廖老師能善用週邊資源讓學生省思，除了藝術創作之外，學生還學會如何思考與判斷。」（OD20030408）

實習教師：「本星期的進度在學校上課，廖老師讓同學自由收集材料，自由表現想要創作的主題，但唯一的要求是必須與上星期參觀的台東舊站有關。...教學過程中，老師好像沒有太多的干涉，但是這班的學生創意很強，有人從家中帶來了舊照片、網路資料，有的作立體、有的作平面，尤其針對未來的發展部分，學生都有創意的表現，...。我認爲老師給了學生很大的空間，所以學生可以盡情的表現創意，但如果沒有經過上星期辛苦的走訪車站，親身體驗，不知孩子的創意會不會那麼豐富？我不禁思考四年學校美勞教育的理論課程似乎學的不夠，或許真正實習了，才深刻體驗作中學。」（OD20030415）

3.學生的作品說明

以下則以「閒置空間再利用」的單元爲例，呈現部分孩童的作品：



圖三：作品說明

學生創作理念：「我以地圖方式來表現，因爲這樣可以看到整個台東舊站的地理形，我還希望那些廢棄的鐵道可以變成美麗的步道，旁邊有大草原，有....。」（WT20030415）

老師評析：「選擇以地圖的方式，繪製出台東舊站的地理位置，以呈現自己和火車站的關係，其表現形式爲半立體折頁，媒材爲剪貼、描繪，雖然技法上未見精良，但可發現該生對此環境細微的觀察。」（WT20030415）



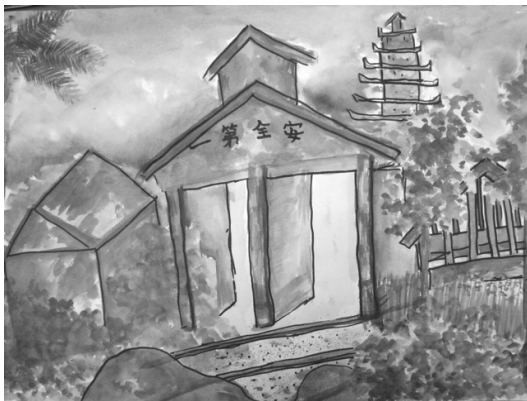
圖四：作品說明

學生創作理念：「我從網站上找到相關台東舊站過去的图片、車票，假日時爸爸也帶我到現今的舊站去拍照，我想要利用圖片來比較過去台東車站的繁華熱鬧以及現今的荒廢，最後我還設計了未

來重新規劃的新樣子。」(WN20030415)

老師評析：「學生自行收集台東舊站過去的圖片、車票，製作一本台東舊站的過去、現在、未來的導覽折頁，在形式上以折頁書表現，在媒材上以網路圖片和剪貼為主，且該生非常用心地收集各種文字、圖片資料，從製作過程中，可很清楚地表達過去和現今的不同。」

(WN20030415)



圖五：作品說明

學生創作理念：「我比較擅長水彩畫畫，所以我選擇以平面的方式表現，在參觀的活動中，我對於這個舊機房最感興趣，因為造型很特別，但是裡面實在太髒亂，我希望重建以後，真的能變成鐵道藝術館。」(WE20030415)

老師評析：「學生以水彩方式，描繪出他對台東舊站的印象，所使用的形式為平面濃彩，媒材為水彩和簽字筆。雖然該生的創作表現方式並不突出，但他很忠實紀錄現今他所看到的樣子，或許未來鐵道藝術館改建完成後，這可能成為很珍貴的紀錄手稿。」(WE20030415)



圖六：作品說明

學生創作理念：「老師曾給我們看過法國奧塞美術館的幻燈片，同樣也是利用廢棄火車站改建而成，我希望未來台東舊站也能改建成一座博物館，讓很多觀光客都可以來參觀台東藝術家的作品。」(WM20030415)

老師評析：「學生製作立體小書，將台東舊站未來可改建成博物館的型態，以立體造型方式表現，所使用媒材為各式廢棄素材，例如：紙板、塑膠泡棉等等。該生的創意極強，在同一概念的引導下，他能運用舊有經驗，將想像化為具體，是相當不錯的作品。」

(WM20030415)

綜合上述所呈現的部分資料，研究者認為在學生部分，藉由學習單的反應，發現學生非常喜愛以社區藝術資源為學習主體，喜歡親自走入社區和環境互動，甚至可以將自己當成一位景觀設計師對現存的環境空間提出許多批判與改革意見，我相信這是教室中的學習所無法達成的。再者實習教師的觀察紀錄，亦給予研究者許多回饋，從部分紀錄資料上發現，實習教師對本課程的好奇，認為與傳統美勞教學有

所不同，卻又能帶給學生無限延伸的創意空間。而學生作品部分，由於本課程不主張制式的教學，希望給學生的不只是活動，更是一個重要觀念和態度的獲得，所以學生可以盡情施展想法，透過藝術創作將想法變成具體作品，所以從學生作品中，我們不僅看到多元的創作型態，也看到學生對這塊土地的期許。據此研究者認為「建構環境」的藝術教育課程，是建置於社區藝術資源的利用，在取向上是以社區中的人、事、地、物為發展網絡，所以學生容易從中發現與自己生活的相關性，教學者亦可跳脫學校藩籬的限制，而廣泛地以社區的文化、社區的景觀、社區的建築...等等為議題，讓學生透過具體的藝術創作表現，將潛藏於心中的意念表露出來，此教學取向，的確有其發展和被實施的未來性。

二、課程實施檢討

(一) 教學者閱讀文獻的重要性

一般教學者長期處於教學狀態下，容易習慣既定模式或墨守成規，對於新議題、新理念可能略知一二，但不求甚解，然此行動研究的起因，應歸功於文獻資料的閱讀，因為大量的閱讀文獻，發現國外有太多藝術教育者投入此行列，並提出確實可行的案例及成效，身為第一線教學者的我，深受震撼，所以身體力行，

希望將此理念實踐於自己的學校和社區。因而我認為每一位教學者無論教學年資長短，養成時時進修，是提昇教學成效的不二法門。

(二) 學校團隊支持的重要性

本研究過程之所以能順利進行，應歸功於學校團隊的支持，不論實質的人力支援或精神的鼓勵，都讓研究者有股堅持的力量要實踐出成功的模式，所以過程雖然艱辛，需花費相當多時間準備教材，勘查地形，撰寫教學日誌，但每每想到學校團隊為此課程不煩其苦的調課、協調、召開會議等等，讓研究者有積極信念完成此實驗課程，因而我認為一個成功的教學，學校團隊是否支持，實佔有相當大的成敗之責。

(三) 社區資源融入的重要性

社區資源的豐富性是眾所皆知，然而第一線教學者往往將社區教學解讀成戶外教學，視為一種活動、一種參觀，而缺乏深度的探索與價值的建立，而且礙於社區教學，教師需承擔較高的風險，因而即使有興趣卻也裹足不前；但是邁入 21 世紀的現今，教學者需體認我們的下一代未來都將是時代的領航者，生活環境當中不論是硬體或軟體，甚至是圖像，都具有多元的刺激，可以引領學生具象的思考，教學者不能漠視社區資源融入學校教育的重要性。

伍、結論與建議

美國實際主義的哲學家 William James (1907) 認為環境物的存在如同各種不同文化信仰的縮影，可以體現美學的、政治的、經濟的、宗教的、個人信仰、相關社會文化和我們生活世界的呈現；而環境設計教育最根本的部分在於對地方感知的重要性以及社會意義的計劃（引自 Hicks & King, 1999）。透過一學期實

際參觀社區的環境規劃、進而發現生態問題、環保議題、新建物與舊建物的景觀差異等等，學生從探索的經驗中，挖掘自身環境的過去與未來可能的演變，而且不知不覺中自然融入了多學科的概念（例如：歷史、社會、地理、語文、生態、文化...等等），因而面對諸多的人為破壞，除了憂心之外，在他們小小年紀的心

中，已建立起「環境保護者」的意識。

以下則將本研究之結論與建議，分別就教育理念、課程設計、教學者和學習者等四個面向，分別論述，希望能供第一線教師參考，也希望此種透過藝術而建構的環境教育統整課程，能打破現今許多藝術教師對統整「音樂」、「美術」、「表演藝術」三領域，刻板印象的迷失，因為所謂「議題」式的統整，已經超越了學科的界限，不屬於單一學科，藝術在統整課程中扮演重要且具有價值的核心角色。

一、結論

(一)「建構環境」為議題的藝術教育課程， 深具社區意識與文化紮根的教育理念

社區是生活的一部分，社區的環境、社區的生態、社區的地標、社區的一草一木都與學生實際的生活息息相關；然而在眾多的環境教育議題中，如何才能牽引孩童的注意？如何才能引發孩童對生長環境的關心？當然「社區」環境議題，是非常實際且重要的場域。社區中的人、事、地、物，對孩童而言，將承載許多記憶，這些記憶未來都可能推展成社區意識，社區意識的凝聚並非成人的專利，在孩童幼小的心靈，可經過對社區環境實際的關懷與維護，繼而引發這群小小尖兵們，對社區有形或無形文化資產的保存與實踐，這將是一個文化紮根的工作，也是未來教學不可忽視的重要理念。

在本行動研究中，教學者透過國外最新的藝術教育資訊，並配合國內推展社區總體營造之理念，深刻體驗，社區環境教育的工作，必須從小培養，因為孩童透過教育可以直接與社區互動，實際領悟到生長環境即將面臨的危機，這是一種社區生態文化的自我探索；而透過藝術的呈現，正可激發孩童心中具體或抽象的情感，未來亦可引發學生更進一步關懷社區

活動，參與社區的各項議題。

(二)「建構環境」為議題的藝術教育課程， 是符合時代潮流與學生需求的課程內容

教育體制中，學習者的需求為何，應是教學的重點，因而發展適合學生需求的課程，是教育改革的重點之一。然而什麼是適合學生的需求？面對二十一世紀時代下的孩子，他們的需求絕對不是死背的知識，而教室中二手資料的學習教材、單一、片斷的教學資料、抽象式的思考情境，已無法滿足學生的需求，他們需要的是直接的經驗和體驗。因而藝術教育者教授環境教育，透過科技整合的教學方案，強調藝術、建築、設計、歷史、生態學等等學科的融入，旨在透過視覺和感官經驗的學習，發展社區保存與生態保護的能力，在立體的教科書下，建立學生帶著走的知識。

而本課程最後的兩個環境建構活動，一是「製圖」(mapping)、一是「建造」(building)，此兩者是針對整個課程的重要觀念所延伸的藝術創作，是非常重要的部份，因為透過「製圖」的經驗，學生在設計的過程中，會融入對地方的感知，尋找地標如何建立、城市的符號意義，並且整理出自己和社區環境的關係位置，是一個綜合概念；而透過「建造」，學生利用生活經驗去建造一個文化瞭解和歷史空間的環境設計，學生可以學習批判思考建築物 and 周邊環境體現的意義，並考慮現今建物空間的設計結構，以及現階段對未來的選擇，進一步將藝術以三度立體空間的方式呈現出來。

(三)「建構環境」為議題的藝術教育課程， 需重新省思教學者與學習者所扮演的角色

透過實際的行動教學，研究者認為此歷程截然不同於過去的藝術教學，不但教學者要體認自身角色的轉換，更需在教學內容上，考量學習者在未來世紀具有的領導能力，以下則以

教師角色和學生立場，具體提出結論：

1. 需重構教育改革下教師的角色與信念

邁向新世紀，教師的角色面臨蛻變與轉型，已逐漸從課程的「執行者」轉變為課程的「發展者」。因而身為一位教師，必須重新思考課程的廣度與深度，藝術教育不應再被教科書或教室中有形的牆所阻隔；然而教育改革絕非孤軍奮鬥，需要更多對教育有熱忱的專家學者共同加入，如同此次課程的教學者，教師並不是唯一授課者，社區中各領域的學者專家，都可以幫助教學的成長，此種方式類同「協同教學」(team teaching)、「合作學習」(cooperative learning)，此型態不但拓展了學生多元的視野，也建置了能解決更多問題的教學新典範。

所以藝術教育者應藉由課程設計來體現一個社會的文化意義，扮演一個建構的角色，除了透過課程加深學生對生長地區的感知之外，應該協同社區學有專精者，共同幫助學生融入社區環境。因而教學者必須思考和探索，什麼的議題才是最切合學生的需要？什麼樣的觀念才能引導出學生寬廣的視野？什麼樣的教學方式才能建構學生帶著走的知識？換言之，藝術教學者必須省思，「教師」的教學信念與態度，將會重構整個教育結果。

2. 需體認現今的學習者將是未來世紀的領導者

環境教育的議題是九年一貫課程中，六大議題中的一環，其重要性已從學校環境教育延伸至社會環境教育，此亦說明環境教育的落實沒有年紀之分，而建構環境的藝術教育，更可透過藝術表現的剪、貼、粘、塑，激發兒童潛藏於心中，對生活環境的體驗和感受。

本課程雖為嘗試性的教學，但對教學者和學習者而言，都是一種深刻的體驗，因為在走過的足跡中，老師和學生一同觀察熟悉環境中已漸被遺忘的建物，它可能是一個公共電話亭、一個路燈、一個垃圾桶，但藉由我們的細

心觀察，這個被遺忘的建物，有了「重生」的意義，因為這批國家未來的主人翁已發現到「它們」的存在；而很多不合理的景觀、不道德的路障、不夠美觀的招牌，甚至是荒廢的一小撮花圃，也在孩童敏銳的探索中，被我們熱烈地討論著，甚至可以將這些不合理、不美觀、不道德的景觀，透過孩童的小手，慢慢地建構出市鎮的設計、地標的景觀，而老師在賞析孩童的作品時，如同「閱讀」一個想法、一個觀念，誰能否認，這批孩童未來將具有改造社會的能力。

二、建議

根據以上的結論，研究者進一步就本課程實施時，在「教育理念」、「課程設計」、「教學者與學習者」等三個面向，提出以下建議：

(一) 就教育理念而言

建構環境的藝術教育在英美國家已是一門新興的藝術教學，因為在多重典範的概念下，不同的典範(藝術教育和環境教育)，彼此可以對話和應用，所以藝術的範疇不但可以涵蓋生態、社區、景觀、人文等等議題，藝術的表現，也因此將更為寬廣；所以研究者建議藝術教育者，可以廣泛地透過社區環境資源，學習社區特質，與社區工作者互動合作，追求對社區文化環境的瞭解與認同，讓學生如同社會工作者，從小即培養參與社區計劃、關切社區環境規劃、文化活動等等概念，讓未來的主人翁能「再造」我們的社區環境。

(二) 就課程設計而言

將環境的諸多議題融入藝術教育，以藝術為主軸，透過社區中相關的人、事、地、物，從中抽離出相關的歷史、文化、社會發展等概念，發展科技整合的跨學科教學方案，此過程是有意義且能證明藝術的整合能力；因而研究者建議，藝術教師應該帶領學生走出教室，直

接探索與經驗真實環境，並從環境探索過程中蒐集藝術創作的素材；雖然此一過程，教學者要付出較多的教學準備，和面臨更多的挑戰，但是研究者希望本文具有拋磚引玉之效，能喚起更多藝術教師的關注，在這個議題上，能投入更多的教案研發和教學評量，讓該議題的課程發展能日趨完整。

（三）就教學者和學習者而言

就教學者而言，此課程的「廣度」和「深度」，皆不同於傳統的藝術教育，因而藝術教師的專業知能必須有所提昇。此課程強調老師與學生共同進行社區環境觀察，除了一方面讓教師在過程中教學相長，精練對環境議題的敏感度之外，一方面更培養學生分析思考的能力，以對社區整體環境脈絡，能有批判的態度及建構的能力。因而研究者建議，教學者設計教學活動時，除了引導學生對社區形式、景觀陳設、環境美感的觀察之外，更重要的是，教師必須

在專業知識上，時時自我提昇，以致在課程內容的設計上，更能反應社會文化和信仰觀念，在課程的專業度上，並可適時邀請社區中的藝術工作者現身說法，以拓展學生觀察分析的面向。

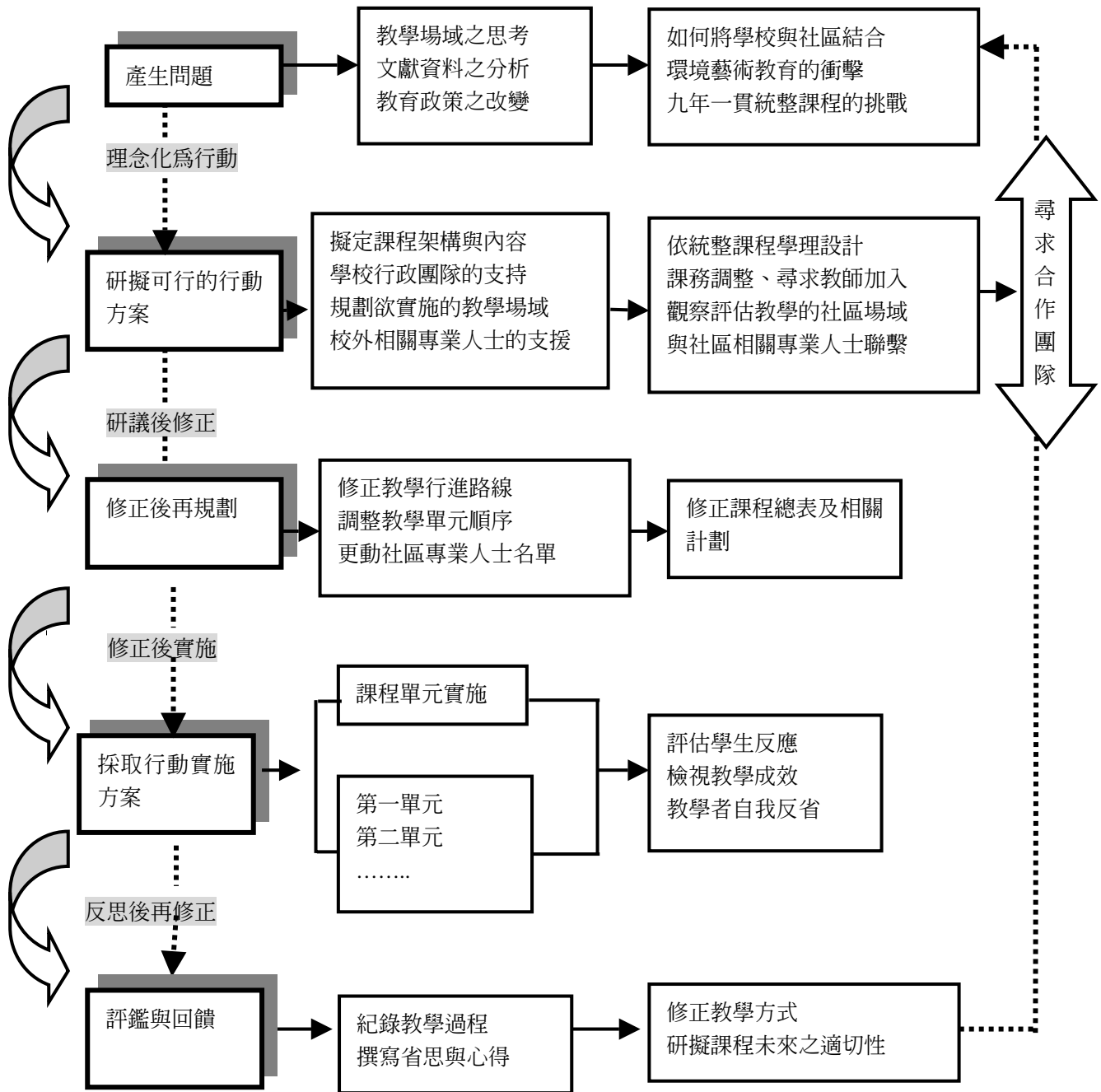
就學習者而言，現今的青少年，接觸的多為五光十色的視覺影像，在視覺長久的刺激下，幾乎身置虛擬，忽略了對生存環境的關懷；而社會快速地資訊化，更切斷了學生與自然互動的機會。然而社區環境是學生生活的重要空間、環境教育則是探索世界的原動力、藝術創作則是學生發揮創意的窗口，透過此三者的結合，知識的傳遞，不再侷限於書本的形式或教師的教學技巧，而是一種活生生教材的建立，一種潛移默化的學習；所以為了下一世紀的主人翁，研究者建議，教學者必須考量學習者的需求，營造一個可以具體學習和體驗的場域，創造一個學生可以與環境對話的空間。

參考文獻

- 王昭湄 (2001)。以兒童文學為起點結合全語言與環境教育之行動研究。國立臺灣師範大學環境教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 周儒、張子超、黃淑芬譯 (2003)。環境教育課程規劃。台北：五南圖書。
- 邱鴻麟 (2002)。資訊科技融入國小環境教育課程之教學歷程研究。國立臺灣師範大學環境教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 夏林清等譯 (1997)。行動研究方法導論。台北：遠流圖書。
- 黃政傑 (1997)。課程設計。台北：東華大學。
- 黃雅雷 (2000)。以「惜福」為主題推行國小環境教育之行動研究。國立臺灣師範大學環境教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃薇樺 (1998)。以社區鄉土資源結合環境教育理念進行鄉土教學活動課程之研究。國立臺灣師範大學環境教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳瓊花 (1998)。試探愛麗克森設計之課程範例：在世界上我們的地方之特色與意涵。美育，95，35-44。
- 張美智 (2003)。環境藝術教育之理論建構與教學實驗研究。國立新竹師範學院美勞教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 蔡清田 (2000)。教育行動研究。台北：五南圖書。
- 甄曉蘭 (2003)。課程行動研究：實例與方法解析。台北：師大書苑。
- Avery, H. H. (1999). A feminist perspective of built environment education: History, critique, and resource. In J. K. Guilfoil & A. R. Sandler(Eds.), *Built environment education in art education* (pp.228-235). Reston, VA: National Art Education Association.
- Adams, E. (1999). Art and the built environment : A framework for school programs. In J. K. Guilfoil & A. R. Sandler(Eds.), *Built environment education in art education* (pp.184-193). Reston, VA: National Art Education Association.
- Ballengee-Morris, C., & Stuhr, P. (2001). Multicultural art and visual culture education in a changing world. *Art Education*, 54(4), 6-13.
- Blandy D. (1999). Universal design in art education: Principles, pedagogical implications, and resources. In J. K. Guilfoil & A. R. Sandler (Eds.), *Built environment education in art education* (pp.220-227). Reston, VA: National Art Education Association.
- Center for Understanding the Built Environment (CUBE) (1994). *An evaluation of built environment in the curriculum*, (July 1994, Technical Bulletin No. 94-4). Prairie Village, KS: Graves.
- Clark, E. (1986). *Option learning: The integrative education model to the classroom*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (1997). *Project arts: Programs for ethnically diverse, economically disadvantaged, high ability, visual arts students in rural communities*. Bloomington, IN: Indiana University.
- Drake, S. (1993). *Planning integrated curriculum*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Efland, A. D. (1995). The spiral and the lattice: Changes in cognitive learning theory with implications. *Studies in Art Education*, 36(3), 134-153.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Francis, B. A. (1999). Going home: Finding our roots in late 19th and early 20th century architecture. In J. K. Guilfoil & A. R. Sandler (Eds.), *Built environment education in art education* (pp.174-183). Reston, VA: National Art Education Association.
- Graves, G. W. (1999). Curriculum evaluation: One approach for assessing built environment education in the classroom. In J. K. Guilfoil & A. R. Sandler(Eds.), *Built environment education in art education* (pp.194-209). Reston, VA: National Art Education Association.

- Guilfoil, J. K. (1986). Techniques for art education in architectural design research and evaluation. *The Journal of Art Education*, 39(2), 10-12.
- Guinan, K. L. (1999) . Personal space and public place: Architecture and narrative. In J. K. Guilfoil & A. R. Sandler (Eds.), *Built environment education in art education* (pp.58-67). Reston, VA: National Art Education Association.
- Gaudelius, Y., & Guinan, L. K. (1999). Gendered spaces: Architecture, feminism, and art education. In J. K. Guilfoil & A. R. Sandler (Eds.), *Built environment education in art education* (pp.78-85). Reston, VA: National Art Education Association.
- Hicks, L. E., & King, R. J. H. (1999). Mapping a sense of place: A contextualized approach to designed environments. In J. K. Guilfoil & A. R. Sandler(Eds.), *Built environment education in art education* (pp.10-17). Reston, VA: National Art Education Association.
- Hayden, D. (1995). *The power of place: Urban landscapes as public history*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: ASCD.
- Katter, E. (1995). Multicultural connections, craft and community. *Art Education*, 49(1), 9-13.
- Klein, S. (1992). Social action and art education: A curriculum for change. *Journal of Multicultural and Crosscultural Research in Art Education*, 10(11), 111-125.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: B. Blackwell.
- London, P. (1994). *Step outside: Community-based art education*. Portsmouth, NJ: Heinemann.
- MacDonald, S. (1995). The outing of school art: Art & design & community. *InSEA News*, 2(2), 20-23.
- Marschalek, D. (1989). A new approach to curriculum development in environmental design. *Art Education*, 42(4), 8-17.
- McFee, J. K., & Degge, R. (1977). *Art, culture and environment: A catalyst for teaching*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- McFee, J. K. (1998). Society, art and education. In J. K. McFee (Ed.), *Cultural diversity and the structure and practice of art education* (pp.1-24). Reston, VA: National Art Education Association.
- Morris, C. B. (1998). Cultural ecology: Arts of the mountain culture. *Art Education*, 51(3), 14-19.
- Naperud, R. (1995). Texture of community: An environmental design education. In R. Neperud (Ed.), *Context, content, and community in art education* (pp. 222-247). New York: Teachers College Press.
- Parsons, M. J. (2002). *The movement toward an integrated curriculum: Some background influences in art education in the USA*. Unpublished manuscript, Columbus, OH.
- Stuhr, P. L. (2002). *Multicultural art education in a changing world*. Unpublished manuscript, Columbus, OH.
- Taylor, A. (1999). User group participation in design education and the built environment. In J. K. Guilfoil & A. R. Sandler (Eds.), *Built environment education in art education* (pp.88-91). Reston, VA: National Art Education Association.
- Walling, D. R. (2000). *Rethinking how art is taught: A critical convergence*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Walker, S. R. (2001). *Teaching meaning in artmaking*. Worcester, Mass: Davis Publications.
- Wilson, B.(1997). *The quiet evolution: Changing the face of arts education*. Los Angeles : Getty Education Institute for The Arts press.
- Sobel, D. (1999). A place in the world: Adults' memories of childhood's special places. In J. K. Guilfoil & A. R. Sandler (Eds.), *Built environment education in art education* (pp.138-149). Reston, VA: National Art Education Association.
- Susi, F. D. (1999). The physical environment of art classroom: A context for expression and response. In J. K. Guilfoil & A. R. Sandler (Eds.), *Built environment education in art education* (pp. 126-135). Reston, VA: National Art Education Association.

附件一：本研究之實施流程



作者簡介

廖敦如，國立臺灣師範大學美術研究所，博士候選人

Tun-Ju Liao is a Doctoral Candidate of Art Graduate School at National Taiwan Normal University, Taipei City, Taiwan. E-mail : liaoduzu@yahoo.com.tw

Action Research for Art Educational Curriculum of Built Environment

Tun-Ju Liao

Art Graduate School at National Taiwan Normal University

Abstract

The purpose of this study, through action research, aims to design an integrated curriculum of “built environment” for art education and to understand how this curriculum is implemented. According to Laurie E. Hicks & Roger J. H. King, Ginny W. Graves, Anne Taylor, and Eileen Adams, “built environment” is a society-made phenomenon and a conscious organization of physical elements intended to provide protection, social integration and aesthetic pleasure. Meanwhile, “built environment art education” is interdisciplinary, including art and aesthetics, design, history, ecology, and philosophy, and art educators should teach designed environment as an expression of social meaning. Four areas around a primary school with historical and cultural significance are selected for this study. The researching process, lasting for a semester, includes generating problems, proposing possible projects, amending and implementing these projects, evaluating as well as revealing results, etc. Results of this study are as the followings: 1) An art educational curriculum of built environment can be developed gradually through analysis of documents, evaluations of teaching subjects, and supports from school teams. 2) It also can be designed by making use of community art resources and professionals as mediums to further discover its strength and weakness. 3) The propriety of implementing art educational curriculums of built environment in the future is positively concerned after analyzing overall teaching data and students’ learning process. Based on these results, the researcher concludes that the teachers’ proficiency, supports from school teams, and integrating community resources are all necessary and important in developing art curriculum of build environment.

Keywords: action research, integrated curriculum, art education, built environment art education