

建構環境教育融入視覺藝術統整課程之行動研究實例

臺北市立介壽國民中學 陳育淳

摘要

課程的行動探究是改進課程與教學的有效途徑，教師透過教學才能整合「計劃」、「行動」與「評鑑」，本研究提供一次課程的經驗，將建構環境教育融入視覺藝術教育，運用分組訪問、製圖、設計社區公共藝術的教學活動與檔案評量，實踐構環境教育的內涵與教學主張。研究結果顯示運用社區環境資源、學習社區特質與社區互動，可增進對社區文化環境的瞭解與認同。而透過藝術教育探索生活中人、事、物之特質與意義，不僅培養學生藝術專業上的基本能力，亦可整合社會與學生的經驗、知識。教師則透過行動的探究，深刻體驗發展、規劃、設計、組織、實施與評鑑課程的歷程，學習不斷的在行動中省思並改進教學。

關鍵字：建構環境教育、視覺藝術教育、實作評量

一、研究的緣起與動機

「老師，你知道我們學校附近哪裡有賣圖畫紙嗎？」當第一次請七年級的學生攜帶下次上課的用具時，小明提出這個問題。一時興起，問問學生們對於學校週遭環境的了解：「從你家裡到學校的路途，有經過公園嗎？有什麼不錯的景色？有什麼使你印象深刻的事物？」。隨後發現，有些學生僅注意如何到達學校的路徑，知道如何填飽肚子，卻無法說出路名，對於週遭的一切似乎少了一份感知能力。

然就 Lefebvre(1991, 286)所言：「地方(place)不只是自然的所在地，其瀰漫著社會的關係」。每個地區具有其獨特自然環境以及文化脈絡。我們生活在前人所構築的環境之中，不僅包含了過去與現在，今日使用者的所作所為亦會成為環境的歷史。但是從大部分學生的言談中可發現，對於生活的環境不僅缺乏一份感情，也少了一份審美與批判的能力。換句話說，學生需要培養對環境的感知能力。因此，為了推動良好的未來環境，我們必須實施一系列的環境課程教育，促進人們生活與環境之間良性的互動。

而藝術源於生活，也融入生活，藝術本身具有專有的詞彙，所提供的象徵亦能夠聯結其他領域的學習，可有效的結合心理、社會、歷史、地理、自然等學科知識與經驗。以後現代藝術觀點視之，藝術表現強調個人與社會脈絡的結合，呈現與環境、戰爭、社區、性別等相關議題的創作內容，視覺藝術教育的內涵已擴及人類研究與社會研究，如同其他學科皆提供真實的再現，並以其特有的方式處理真實的社會的構成。陳瓊花（2003）指出，視覺藝術教育應根植於每日的生活，它不只包含著各類的視覺藝術產品，更應該宏觀的視為日常生活中可以觀察到各項文化的實踐。簡言之，視覺藝術教育可以提供學生探索生活環境中人、事、物的特質與意義。因此，近年來許多學者強調：完整的視覺藝術教育內容不只侷限於藝術製作，還包括對週遭文化現象省思，並檢視日常生活中各類影像，學習了解文化中的脈絡（陳瓊花，2003；Walker & Chaplin, 1997; Barnard, 1998; Duncum, 2001）。基於上述，研究者將建構環境(built environment)理念融入視覺藝術，設計一統整課程。而誠如 Walker(1990)所言，除非課程在教室內生根落實，課程才會有生機，否則不過是個計劃而已。課堂中的問題，唯有透過課程與教學產生互動與交會，否則也只是紙上談兵。研究者藉著國中教職的身分，企圖透過親身的課程行動探究過程，期針對自己在工作的場域中所遭遇的實際問題，以反省、持續努力的方式進行研究，並擬出

解決的策略，提供有意義的「教」與「學」過程。

二、研究目的與探究議題

由於學生的經驗主要來自於生活的探索，社區則是學生每日生活的地方，容易讓學生找出相關的經驗。帶領學生直接去探索生活週遭環境與社區文化，可讓學生將生活的背景與社會環境作適切的連結。由於社會與環境涵蓋眾多的學科知識，因此社會生活的議題亦適合作為統整課程的基本教材。本研究即是以建構環境藝術教育為核心，透過問題解決的主題課程，激發學生對社區的感知。課程設計組織包括實地的訪查、地圖繪製、設計社區公共藝術初稿等活動，並以檔案夾的作為評量的方式。研究者藉由行動探究的方式，探討兩個課題：

- (一) 建立建構環境理念融入視覺藝術教育之課程。
- (二) 分析建構環境理念融入視覺藝術教育課程之成效。

三、課程設計的理論基礎

課程即為教育的內容(the content of education)，Kerr 認為「課程即是由學校計畫、指導，以團體或個別方式，在校內或校外實施的一切學習」(引自王文科，1994，22)。Tyler(1949)提出課程建構的四個程序為：明定具體目標、選擇學習經驗、依據適當的原則組織學習經驗，以及評鑑結果是否達到目標。由此可知，教師參與課程即教師主動、積極、直接發展、規劃、設計、組織、實施與評鑑課程的歷程。本節所探討的為發展、規劃、設計此課程所運用的理論基礎，分別由建構環境教育、視覺藝術之課程統整與評量的建構討論之。

(一) 建構環境教育

環境本身充滿了社會性的創意、兼具了物質性、社會考量等各項整合現象，也具體形塑了當代文化史、社會價值、自然人文觀。環境中不僅包含了過去與現在，整體經濟、科技發展、城市象徵、社會的改變，以及自然地力的改變痕跡。人力與自然皆會影響且改變我們的環境，而反過來說，我們也將因此需要注重環境的建構，以提供未來更好的環境。

1. 建構環境教育的意義

所謂環境：泛指地表上影響人類及其他生物賴以生活、生存的空間、資源以及

其他有關事物的綜合（教育部國語辭典，1998）。Gottliet(1993)認為環境的基本假設為複雜與多樣的社會議題，並將地方的品質與價值加入了環境的概念。Neperud(1995, 224)認為環境的現代意義為：(1)互動：由人類塑造亦影響人類的態度；(2)多元文化主義：由不同的種族、階級、性別所定義；(3)經驗現象學；(4)人類詮釋的產物；(5)反映意識形態取向。Hicks 與 King(1999)則認為環境物如同一個社會意義的領域，若忽略了生活週遭意義符號的體現，則將遺失這世界人類信仰的符號意義。

而「建構環境」一詞，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介入環境的因素和物質，如地理、歷史、經濟、政治、宗教、生態環境等主題。由此可知，「建構環境」重疊學術上所謂的「核心課程」，對於環境的了解與關懷不可能單靠一個學科發展(Graves, 1999, 205)。建構環境教育目的即是建立這些學科的基本知識，以跨科性的方式整合各學門，參與瞭解環境從事的關係(engaged relation)，導引居民對其環境能有較高層次的體認和了解，主動觀看並反應他們對環境的關心，實際地參與提升環境品質。課程的進行強調學習者直接經驗與參與、批判性思考、問題分析、觀察研究、發現、獨立或協同的歸納結論等歷程(Hicks & King, 1999; Neperud, 1999)。

2. 建構環境與藝術教育

就藝術所涉及的內涵而言，不僅包括藝術領域的知識，也涵蓋「教育、心理、社會學、人類學、歷史、哲學和語文」各領域的學問(Clark & Zimmerman, 1997)。藝術教育能扮演一個建構的角色，透過對一個地區的感知來幫助社區成長，可整合都市計畫、地標維護、科技革新，結合社區保存的理論以及行動，並發展歷史覺知與生態保持。Hicks 與 King(1999)認為藝術教育者設計環境相關課程，是藉由藝術體現一個社會的文化意義，因為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。建構環境的藝術教育可以科技整合的方式，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的表現。簡言之，建構環境藝術教育是一種將學生活經驗融合藝術的教育，是根據學生所生活的社區所發展，並從實際的經驗中尋找解決的方法。這種課程可增加學生對環境的理解與思考、美學的感知，進而發展關懷社區的胸懷，或是更積極成為社區參與份子。

3. 建構環境藝術教育的教學策略

根據 Jacobs(1997)的論述：一個認知性的地圖是混合地理位置與個人環境感知

的視覺觀念(引自 Langdon, 1999, 22)。因此建構環境教育的課程通常會以「繪製地圖」的教學策略進行課程。例如：請學生畫出學校到家中的路，並在製圖中標示重要的地標，每位學生再將這些地標作一連結，透過個人的詮釋系統與認知，營造環境中的單一物件與空間之間的關係，在視覺藝術的刺激之中，挑選、組成所認知的建構環境。根據 Mcfee & Degge(1977)的建議，環境物設計最根本的部分，即是實踐地方感知的重要性以及社會意義的計劃，藝術教育實施的認知性製圖(cognitive mapping)經驗，如同促進學生製作環境物一個方法，此過程包括：觀察為導向的活動、歷史的研究、社區改變和繼續發生的事件，藉由製圖的過程，描述共通土地的經驗。製圖對藝術教育而言良好的教學法工具，製圖的運用可以讓學習者考慮過去的設計結構，並對未來作現階段的選擇(Langdon, 1999)。

另一個常用的建構環境教學法，是藉由覺知建築環境中的敘事性關係，提供一個易於理解建築與進行教學的平台。敘事性本身是單一事件或是經驗的陳述，其以故事作為平台，提供有關歷史、力學、政治、社會或生活對話的文本，突顯述說內容的存在感。學者 Carol Witherell 與 Nel Noddings 標示出敘事法的三面向：解釋社區、發現世界、尊重對話在教學法中的重要性。敘事性教學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、夢的描述等。教師與學生從教學的歷程中連結故事與經驗中的時、地、物，理解與我們生活息息相關的週遭環境(引自 Guinan, 1999, 58-59)。透過個人的敘述，此教學策略的運用可以關懷到不同經濟階級、年齡、性別、區域的環境需求，檢視人群、環境與文化三者的互動關係。

(二) 視覺藝術之課程統整

建構環境的藝術教育不僅可以進行科技整合，連結學生的生活經驗，融入地方資源。Parsons(2002)認為藝術教育可以提供有力的方式，探索及解釋我們對社會及文化生活的瞭解，藝術可以反應複雜的文化矛盾或表達出對社會的瞭解。根據 Beane(1997)的看法，他認為課程統整的目的在追求「過去與現在」、「學校與社會」、「學科與學科之間的連結」，其向度包括「經驗的統整」、「社會統整」以及「知識統整」，統整用以組織過去的經驗，協助我們面對新的問題情境，作為解決真實問題的工具。由此可知，統整課程必須考慮與學生相關的問題，關心年輕人生活層面，進而激發學習者的創造行為。而在整合的課程中，學科是思考問題所必需的工具，亦

是知識的組織架構。因此藝術統整課程應著重藝術知識教授，以及將藝術經驗與生活相互結合（徐秀菊，2002，402）。藝術領域內涵基本上包括藝術創作、藝術史、美學、藝術批評四個學科。

近年來許多藝術教育學者建議以「大觀念」(big idea)、「關鍵概念」(key concept)以及「根本問題」(essential question)的思考方向進行統整課程（陳瓊花，2002a；郭禎祥，2002；陳育淳，2003；Jacobs, 1997；Walker, 2001；Ballengee-Morris, & Stuhr, 2001；Efland, 2002；Parsons, 2002），其強調藉由與主題、活動相關的大觀念或概念，展開課程計畫，提供藝術統整課程良好的參考模式之一（如表 1 所示）。本文即以此統整模式設計建構環境之藝術教育。

表 1：藝術統整課程設計之概念表

概念	特質	例句
大觀念	重要的人類議題，可以呈現許多形成這個理念的觀念。	社區巡禮
關鍵概念	明顯的標題、短語或完整的句子，用以呈現多元的大觀念。	探索文化環境的轉變有助於了解自我文化。
根本問題	一系列可能性問題的思考，是清楚並精確傳達課程的焦點的特殊工具。	我們可以用什麼方式了解民生社區？ 民生社區的特色是什麼？
藝術問題	關於藝術史、藝術批評、美學、藝術創作之藝術相關問題。	什麼是公共藝術？

（三）評量的建構

教學是教師與學生兩者的互動，而評量則是運用科學方法和技術，蒐集有關學生學習行為及其成就的正確資料，再根據教學目標，就學生學習表現的情形，予以分析、研究和評斷的一系列工作（簡茂發，1999）。教師的評量觀念對於學習者的學習有很大的影響，教師如何評量與如何檢測學習，會改變兒童的學習方向。換言之，在整個教學歷程中，評量是承接轉合的關鍵部份，評量不只看到學生學習內化的情形，也代表著一個學習的結果，可用於分析教學得失及診斷學習過程，並作為教師反省教學的依據。

本研究以研究者及行動者的觀念進行教學，並建立評量系統，一來檢視學生的學習成果；二來作為分析與反省教學成效的依據。以九年一貫「藝術與人文」領域能力指標視之，學生學習評量範圍包括其於探索與表現、審美與理解、實踐與應用三大學習目標的學習成果。然長久以來，現代主義藝術強調創造性與獨特性的特質，使得以往的視覺藝術教育的評量，以學生的創作品為主，且因藝術表現的多元性，藝術教師鮮少將評量標準具體化，因此藝術評量常被詬病為教師的主觀判斷，使人產生藝術教育缺乏客觀根據的評量系統之錯覺。根據 Einser(2000)的觀點，他肯定藝術是人類所支配的認知活動，認為在藝術認知過程中，會有感知、外象化、表現、概念形成的自我建構過程，他認為評量不只是打分數，更要注意整體教學的過程。由此可見，關於藝術評量的策略應避免從單一成果評量學生的學習。近年來關於評量的理論蓬勃發展，本小節整理可運用於視覺藝術領域關於評量之論述。

1. 評量的概念

受到 Gardner 多元智慧理論(theory of multiple intelligences)的衝擊，新的評量典範認為每位學生都是獨一無二的，因此教學和測驗必須個別化和多元化（郭俊賢、陳淑惠譯，2000）。藝術的表現也是一樣，每個獨立的個體會有不同的審美觀念、創作的思維以及對各種媒材不同的掌握能力。根據 Kindler 與 Darras(1997)的研究顯示，兒童通常將繪圖表現當作意義的運輸者，著重於繪畫的功能，並非藝術的價值。Einser(2003)認為視覺藝術可讓學生了解到面對一種素材，必須透過素材來思考，也必須考量素材本身。各種藝術形式都有具體呈現其意象的媒介，這些媒介對創作者而言既構成許多限制，也提供許多獨特的可能。但是要將這些可能化為實際的結果，學生必須將素材轉化為媒介，也就是透過素材呈現他內心的想法。對學生而言藝術創作是一個溝通的媒介，一種傳遞思想的工具，從事藝術評量時應考慮各種相關的整體情境與脈絡，因此學生的創作過程與結果皆為視覺藝術評量的重點。

2. 檔案評量(portfolios assessment)

檔案評量通常被視為實作評量的一種型式，由於它的實施方式具有獨自的特色，所以「檔案評量」一詞常被單獨使用（盧雪梅，1998）。實作評量係指根據學生實際完成一項特定任務或工作表現所做的評量(Beattie, 1997)。主要針對執行實作任務的「過程」與「結果」進行評量，兼具藝術創作過程與成果。根據 Nitko(1996)指出實作評量包含兩個基本項目：一為要求學生應用知識或技法「建構」或「實作」的作業；二為用來評定學生表現的準則（張麗麗，2002，589）。其評量的形式包括

可觀察的動作行爲、相關的書面資料之成品，或是結合不同形式且須長時間完成的評量，如檔案。

檔案係指教師指導學生有系統地蒐集其作品置於資料夾內，教師根據資料夾內的作品與以評量，以了解學生之學習過程與結果(Beattie, 1997)。簡單的說，就是學生的作品集，強調學生的選擇及讚賞自己作品能力。其優點爲：(1) 多樣性；(2) 涵蓋不同文化的資源；(3) 有彈性；(4) 適合不同的學生(莊明貞，1997)。此評量模式可以讓學生與老師基於自己的目標與興趣，做更創意與智慧的選擇。研究者認爲實作評量的策略運用可增進學生視覺藝術學習的成效，因此本研究選擇以檔案評量的方式收集學生作品，了解學生執行任務的過程。

3. 評量的建構程序

評量是教學活動的一個工具，教師藉由學生學習資料的蒐集，分析教與學的歷程。建構評量的程序首先必須確定評量的目的與用途；其次界定評量預測之標的行爲領域；其三爲選擇適合的評量方法；再依據標的行爲設定明確的評分標準與系統；最後建構完整的評分系統。而以 Wiggins(1998)所提出之反向思考的概念思索課程，設計課程首要思考學生有何學習的成果後才確認教學目標，再思考可達成此目標之教學相關的策略與活動。其課程概念的三個階段依序爲：確認期望的結果；決定可以接受的跡象；計畫學習的經驗與指導(陳瓊花，2002b，24；Wiggins, 1998)。因此教學者確定學習期望後，最重要的是要決定學生行爲之標的並設計完善的評分系統。Beattie (1997, 84-86)提出七個履行評量的步驟：

- (1) 確認教學目標：關於特定學科的內容、特定學科的過程、核心思考的技巧或認知性的過程、學生的態度、動機、意向與價值。
- (2) 寫下個簡單、可以評量，附屬於教學目標的問題。
- (3) 選擇一個有效的非正式的回饋策略或技能：首先想像何謂成功的回饋，再來設計可以引出所要資訊的策略。包括與學生的對話、教學間的問答或訪談、紙筆測驗、問卷或日誌等。
- (4) 決定如何介紹這個策略，使其自然融入教學。
- (5) 使用這個策略：要確認學生了解評量的步驟以及什麼樣的回饋是被期待的。
- (6) 分析與詮釋回饋：可兼用質化與量化的方式，量化的方法以計算、測量、分類、比較回答「多少」的問題，如總額、數字與比例。質化的方法以敘述、解釋、舉例回答何種類型(what kind)、方法(what ways)、如何(how well)。教師需平等

的注意到正面與負面的回饋。

(7) 回應至結果：告知學生形成性的評量的結果，並解釋對於教師與學生其意義為何。

4. 評分系統

Wiggins(1998)指出，評量必須要有清楚的評分標準與評分系統，以利於評量時的判斷。評量是由評分標準(scoring criteria)與評分系統(scoring rubrics)所組成，是一組評斷學生表現的規準，並以等級的方式呈現。評分標準所指示的是所欲評量的方向，是評分時主要的標的，因此與學習目標息息相關，評分標準通常對應某項學習的目標，其內容通常是對於學生所需表現能力的陳述。評分系統如果是尺規，其形式與刻度決定學習者表現的結果，在整個評分過程中，評分系統是教師評分參照的標準，因此評分系統的訂定要相當周延，在分級上需具體明確的舉出不同等級的差異性。評分系統基本上分為三種類型：(1) 分析型評分系統(analytic rubrics)：相加不同向度或層面的分數，而得到一個總分。(2) 整體型評分系統(holistic rubrics)：由評分者根據表現的整體印象，給予單一等級。(3) 註解式整體型評分系統(annotated holistic rubrics)：先決定品質的等級與數量、界定每個等級的定義與標準、之後進行分級與評分，爾後再以根據作品的優缺點寫出註解 (Nitko, 2001)，本研究運用註解式整體型評分系統於檔案之評量。

5. 視覺藝術評量的面向

根據教育部所公佈藝術與人文課程目標，分為探索與表現、審美與理解、實踐與應用三部分。因此藝術評量的內容包含學生自我探索與覺知、運用媒材表現的歷程，對藝術的反思回饋與批判，以及在生活中的應用與實踐。藝術領域內涵基本上包括藝術創作、藝術史、美學、藝術批評為學習的範疇，評量的行為涵蓋認知、動作技能、情意與社會責任四個層面，並包括知道(know)、知覺(perceive)、組織(organize)、探究(inquiry)、評價(value)、操作(manipulate)、合作與互動(cooperate/interact)等七類行為(Armstrong, 1994; 張麗麗, 2002, 597-599)。教師於設計評分系統時，可運用上述的所列的歷程行為，測量學生對於學習內容的理解與應用。

四、課程行動探究之研究設計

行動研究，顧名思義就是一種行動，研究者這個行動中的過程不斷針對行動的

目的、方法及結果進行檢討、修正與形成新的行動，並在最後對於這個行動的過程紀錄，整理成一種可以分享與實踐的知識（夏林清 譯，1997）。行動研究與其他研究類型不同之處，在於行動研究企圖透過實際行動改進實務，並達成與實務工作一致的專業工作價值信念（蔡清田，1998），因此教師們可藉著參與行動研究改善教學的實務。研究者為現任職於國中教師，在本研究中擔任研究者與教學者的角色，以下為此研究之設計說明：

（一）研究的步驟與程序

本研究根據行動研究的歷程分為以下四個步驟：尋找一個起點 —— 釐清情境 —— 發展行動策略並放入實踐中 —— 公開教師的知識。釐清情境與發展行動策略並放入實踐中這兩個步驟根據教師的反省與檢討不斷地循環。

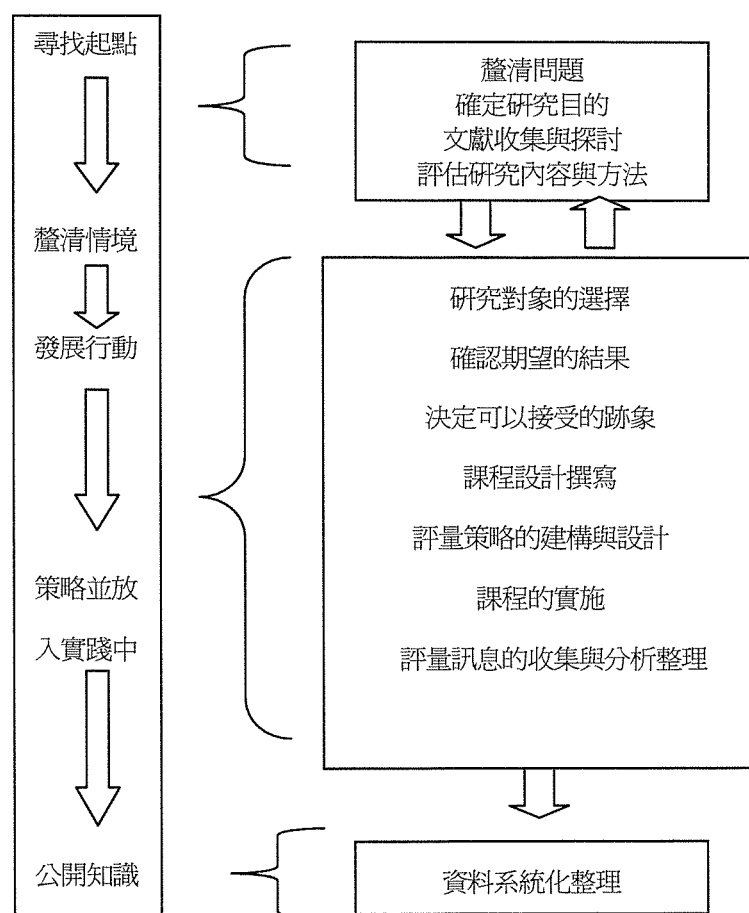


圖 1：研究架構表

(二) 課程活動發展與實施流程表

本研究課程實施模式，大致依照行動研究的機制：「評估、討論——實施課程/進行評量——分析結果——檢討——調整評量或課程與教學」的模式進行，詳細的流程如下圖所示：

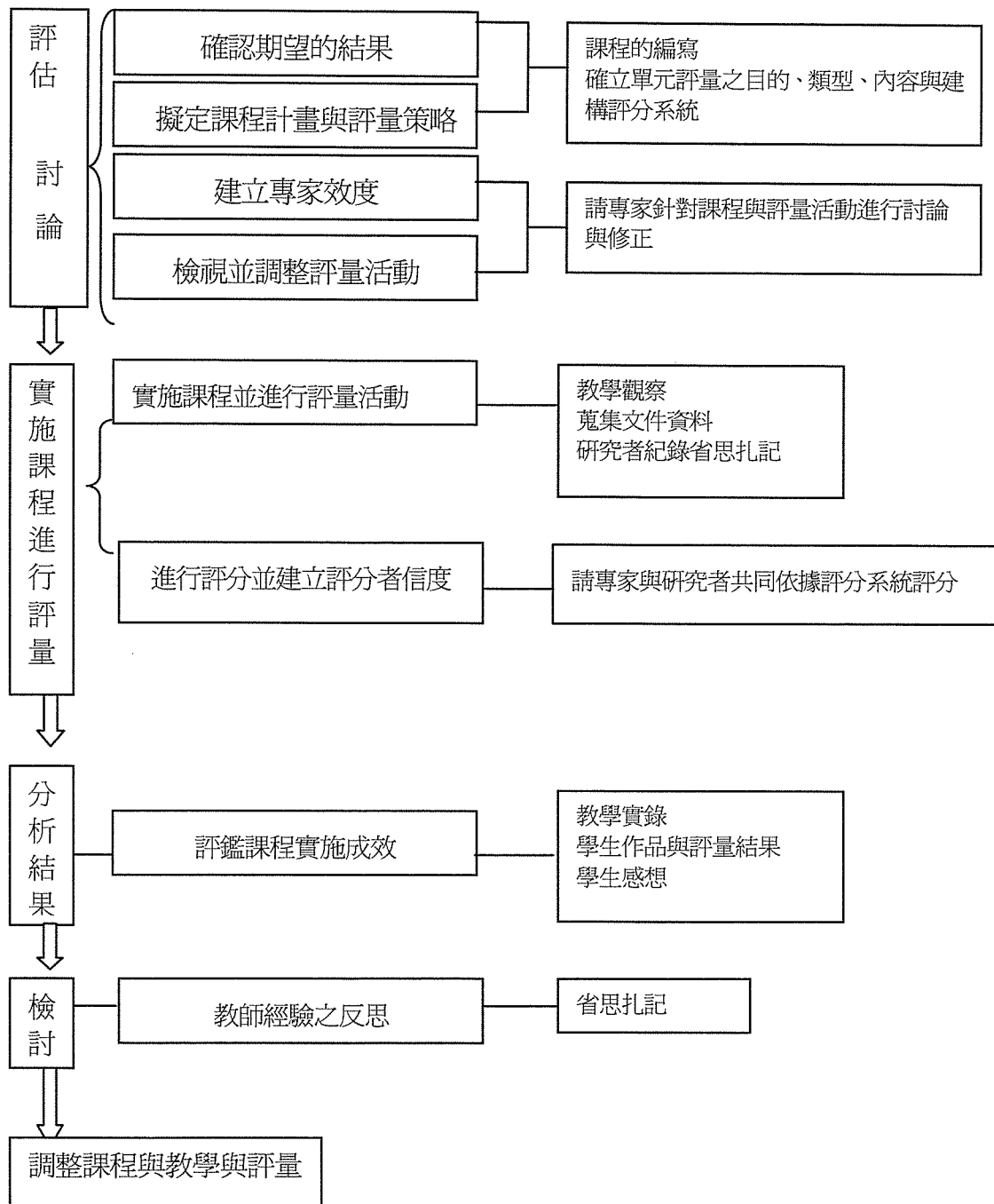


圖 2：課程活動發展與實施流程表

(三) 研究對象

本研究的對象取樣為研究者本身任教的台北市國中七年級升八年級學生，研究者以方便取樣的方式選擇男、女各一班，男生班 34 人分 6 組，女生班 36 人分 7 組。課程進行的時間為暑期輔導。研究者根據學號編碼，男生班 1 號代號為 M₁、2 號為 M₂ 以此類推，34 號為 M₃₄；女生班 1 號代號則為 F₁、2 號為 F₂，以此類推 36 號為 F₃₆。F-a 代表女生班第一組、F-b 代表女生班第二組，M-a 代表男生班第一組，以此類推。

(四) 研究工具與研究效度的建立

本研究工具包括研究者的教師觀察紀錄與省思扎記、學生的檔案、檔案評分系統以及專家的參與。本研究過程中，為達到研究的信度與效度邀請三位藝術教育界的專家參與，其工作為與研究者針對課程與評量活動進行討論並協助修正，且於課程進行時與研究者共同評量學生的檔案，三位專家基本資料如下：

表 2：專家基本資料表

	專家 1	專家 2	專家 3
性別	女	女	男
最高學歷	國立彰化師範大學 藝術教育研究所碩士	國立彰化師範大學 藝術教育研究所碩士	國立彰化師範大學 藝術教育研究所碩士
教學年資	10 年	5 年	3 年

邀請這三位專家協助，主要是避免研究者於探究過程中過於主觀，並有效的檢核所蒐集的資料，藉以加強研究過程的嚴謹度。整個研究效度建立的過程有賴與三位專家的持續對話，提昇研究結果的「可信賴度」(trustworthiness) (甄曉蘭，1995，55)。整個行動研究以三角檢證的考驗所建構效度如下圖所示：

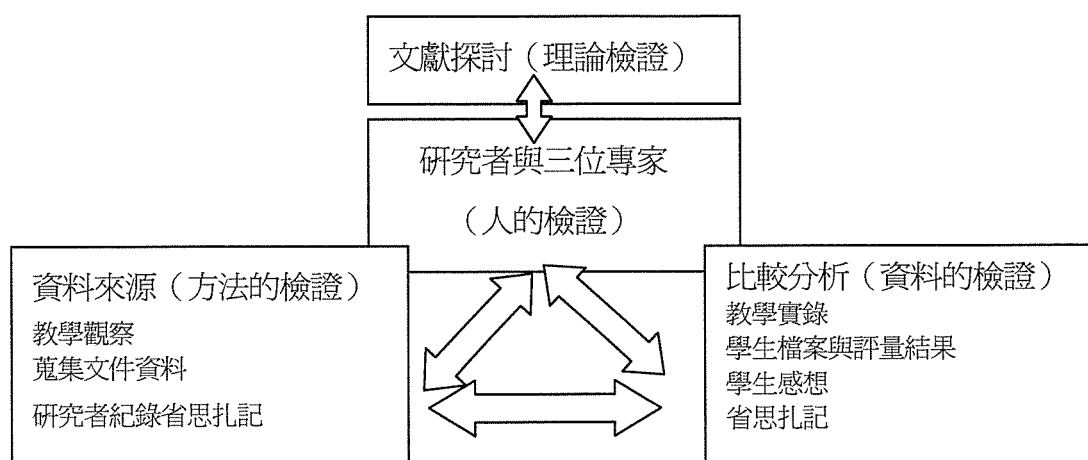


圖 3：研究效度建構過程圖

（五）研究限制

行動研究可以調和「理論」與「經驗」，縮短理論與實際的差距，進而激發出有效且具體的行動策略，以改進學校行政實務和教學實務。然而本研究所探討的情境僅限於兩個班級。另外環境議題的課程目標所著重情意與行動方面，無法以短期的課程結果作過度的推論。

五、課程教學的行動實踐

誠如 Shulman(1987)所言，教學本身是推理的過程，從理解開始，經過轉化、教學、評鑑、反省而達到新的理解。教師透過教學才能整合「計劃」、「行動」與「評鑑」。本節所討論的即是本研究的課程計劃、實施過程與結果、成效評估以及教師經驗之反思。

（一）課程計劃

本課程將議題與問題加以組織，並與其他領域的教師規劃與學習者相關的學習活動，統合適切的知識，並以實際行動解決問題，鼓勵學習者關心他們生活週遭的土地。下文以課程設計說明、課程內容以及評分系統分述之。

1. 課程設計說明

研究者於暑期活動的時間，結合社會領域與自然領域的教師共同研發學校本位的課程，教師們以所任教民生社區內的國中為背景¹，社區巡禮為大觀念，依序發展關鍵概念與根本問題（如圖 4 所示），再由各領域教師以大觀念設計各領域的根本問題。例如社會領域以社區歷史與人文景觀為發展其領域的根本問題，自然領域則聚焦於動植物的生態與基隆河的整治。²本文討論的重點在視覺藝術這一部分之統整課程介紹，此模式一種超學科的整合方式(transdisciplinary approach: Drake, 1993)，由主題發展出概念後，再由一系列的根問題設計相關教學活動，從真實生活脈絡的連結發現關聯與意義，學生藉由資料的蒐集以及與教師、同學的互動解決問題。例如教師給學生的第一個問題為：「你們現在是社區的專派記者，我們想要了解你所搜查的地區，你們該怎找尋資料呢？寫下你的獨門絕招？」，學生為了提出最適當解決

¹民生社區位於台北市松山區，為全國第一座設施最完善的社區，全區具備大小公園二十五個，合計十一公頃餘，佔社區土地面積幾達百分之十。社區內道路樹木綠化，公共設施眾多，提供居民方便舒適的生活環境。其地理位置於台北盆地的盆底，地形起伏小，臨近基隆河，地質以基隆河沉積的河泥為主。重要的交通建築為松山機場、環東大道，鄰近北一高。

²此課程社會領域與自然領域課程規劃者為台北介壽國民中學劉振芳、林淑卿、江菁菁三位教師。

問題策略即可培養學生的探索力、假設力以及評估力。研究者認為此統整方式並不排斥任何教學方式，可建構性的活動與統整概念，發展結構性的教學。

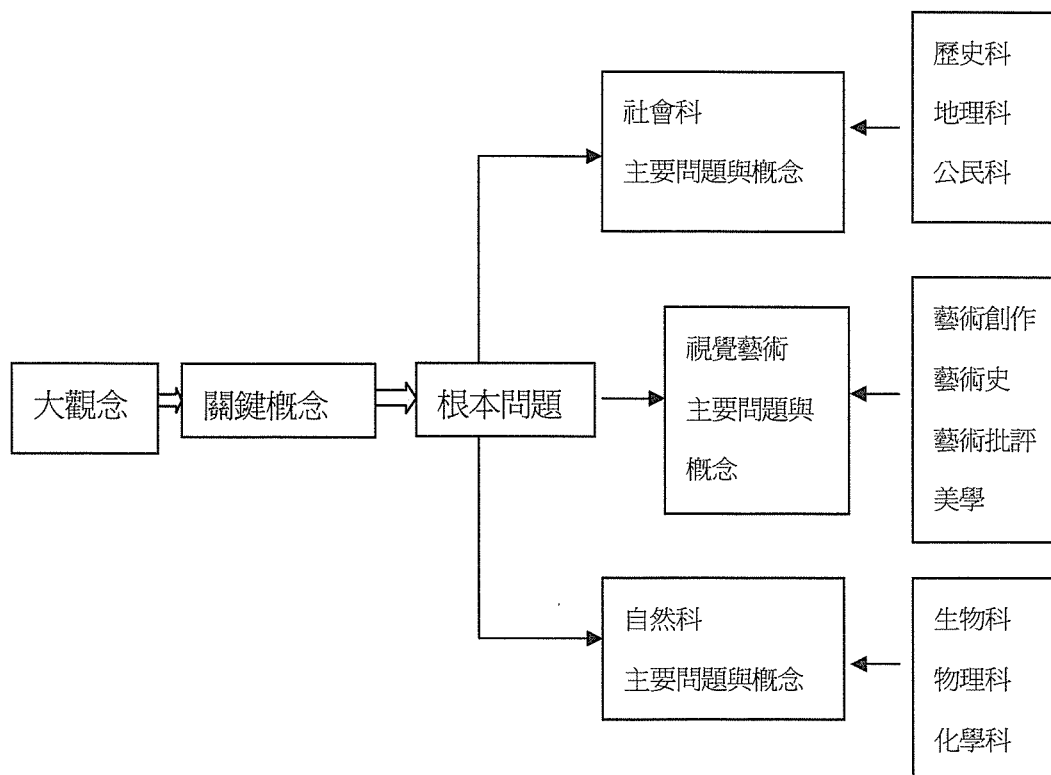


圖 4：大觀念統整模式與各學科關係圖

2. 課程內容

視覺藝術的設計內容以解決問題的方式引導學生走訪社區，讓學生了解社區內的地理、人文環境與公共資源、歷史發展與建設。並分組選擇特定區域進行繪圖與訪問，最後根據所蒐集的自然與人文資料，為所負責的區域設計公共藝術品。主要內容如下所示：

(1) 關鍵概念

- a. 探索文化環境的轉變有助於了解自我文化。
- b. 居民、自然、人文與社區環境具有密不可分的關係。
- c. 肯定、愛惜、發展民生社區環境與文化。

(2) 根本問題

- a. 我們可以用什麼方式了解民生社區？
- b. 民生社區的特色是什麼？（人、地標、自然景觀、產業等）
- c. 我們能為民生社區做些什麼？

(3) 藝術根本問題與概念

- a. 如何製圖？
- b. 什麼是公共藝術？
- c. 你想為民生社區設計什麼樣的公共藝術品？
- d. 你要如何呈現這件公共藝術品？

(4) 教學目標

- a. 學生能探索、察訪民生社區的特色。
- b. 學生了解何謂公共藝術。
- c. 學生能為民生社區設計公共藝術。

(5) 課程簡案：本課程的根本問題、具體目標、教學活動與流程、教學資源、評量活動以及教學流程如下表所示。

表 3：課程簡案

根本問題	藝術根本問題	教學時間	教學活動與流程	教學資源	評量活動
我們可以用什麼方式了解民生社區？	如何製圖？	180分鐘	<ol style="list-style-type: none"> 1. 說明根本問題，請學生分組討論可以何種方式了解民生社區，並於課堂中發表。 2. 教師與學生歸納各組所提了解民生社區的策略，其中最主要的方式為訪談與製圖。 3. 請學生選定所要探索的區域。 4. 教師說明實地觀察的要領與製圖可表現的方式。 5. 公佈檔案評分系統。 6. 實地觀察與製圖，並利用照相機紀錄。 	電腦。 投影機。 名片設計範本。 繪圖用具。	實作
民生社區的特色是什麼？ (人、地標、自然景觀、產業等)	什麼是公共藝術？	180分鐘	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學生整理上次課堂中所蒐集資料並分組報告。 2. 教師介紹社區的公共藝術，以及中外其他公共藝術。 3. 教師介紹台北市松江詩園。 4. 教師說明訪談倫理與收集資歷的方式。 5. 各組設計訪談的問題並與教師討論問題的適切性。 	繪圖用具。 照相機。 電腦。 投影機。	實作 口述 教師觀察紀錄

續表 3：課程簡案

根本問題	藝術根本問題	教學時間	教學活動與流程	教學資源	評量活動
我們能為民生社做些什麼？	你想為民生社區設計什麼樣的公共藝術品？	180分鐘	1. 確定訪談問題。 2. 實際進行訪談活動與紀錄。 3. 於第三節回教室整理訪談資料並分組報告。 4. 根據訪談結果討論適合訪查地區的公共藝術品。	照相機。 錄音機。	實作 口述 教師觀察紀錄
我們能為民生社做些什麼？	你要如何呈現這件公共藝術品？	180分鐘	1. 根據蒐集資料為所負責的區域設計公共藝術。 2. 於所繪製的地圖上標示公共藝術品所在。 3. 請學生寫下對整個活動的心得。 4. 請學生匯集所有資料於開學後繳交。	繪圖用具。	實作 教師觀察紀錄

3. 評分系統

本課程選擇檔案作為評量的方式，研究者首先給學生一項任務，任務的標題為「民生社區專派記者訪問活動」，內容為請學生、決定搜查地點、設計相關問題參訪民生社區居民、製圖。第二項任務則是根據之前所集結的資料設計所訪查地區的公共藝術品。學生必須將課程間所使用的各種資訊，涵蓋上課的主題與重點，以及對課堂主題的心得、感想皆置於資料夾內。教師於教學過程中不斷與學生討論，並協助學生將課程進行中所蒐集與繪製的資料，創作作品與其心得整理成一檔案夾。

本課程強調是團體活動與協同完成任務，因此檔案是以組為單位。每組學習檔案應包含的內容：(1) 目錄頁：列出學習檔案所收集的內容。(2) 每個人的自我介紹。(3) 分工表。(4) 訪談地區的製圖。(5) 訪談紀錄。(6) 公共藝術設計。(7) 每個人的心得感想。本研究根據教學目標，擬訂評分依循規準，評量項目包括：(1) 檢核檔案內容。(2) 訪談紀錄。(3) 製圖。(4) 公共藝術設計。如表 4 所示。教師於學生分組後即請他們準備資料夾，並張貼評分系統於教室公佈欄，根據課程進行逐次說明評分系統。評量結果分五個等級：傑出、優秀、不錯、改進、加油。如果學生表現符合表格內「傑出」所有要項，則其此項的等第為「傑出」；如果有一項不符合，則低一等第，簡言之：要符合所有標準才能得到該等第。分數換算則傑出得 5 分、優秀得 4 分、不錯得 3 分、改進得 2 分、加油得 1 分。總評為四個項目分數的綜合：17-20 則為傑出、13-16 為優秀、9-12 為不錯、5-8 是改進、1-4 是加油。

表 4：學生檔案之評分系統

評量項目	評量標準				
	項目符合內容豐富	項目符合內容適中	項目大部分符合內容不足或是過少。	項目缺漏內容也不足	未做或未交
製圖	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 包括平面圖與立面圖。 ▶ 明顯的標示路徑、地標、建物、區域特色。 ▶ 畫面清楚、美觀、詳盡。 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 包括平面圖與立面圖。 ▶ 明顯的標示路徑、地標、建物。 ▶ 畫面清楚。 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 包括平面圖與立面圖。 ▶ 標示路徑、地標、建物。 ▶ 畫面清楚。 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 包括平面圖與立面圖。 ▶ 有標示路徑、地標、建物。 	未符合「改進」等第之標準。
訪談紀錄	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 訪談內容明白顯現民生特區的特質。 ▶ 訪談內容清楚說明居民對公共藝術的看法。 ▶ 訪談紀錄豐富詳盡，包括錄音、轉譯、照片。 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 訪談內容可以了解民生特區的特質。 ▶ 訪談內容可以了解居民對公共藝術的看法。 ▶ 訪談紀錄豐富。 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 訪談內容可見民生特區的特質。 ▶ 訪談內容題及居民對公共藝術的看法。 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 訪談內容無法明白顯現民生特區的特質。 ▶ 訪談內容沒有題及居民對公共藝術的看法。 	未符合「改進」等第之標準。
	▶	▶	▶	▶	
公共藝術設計稿	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 創作理念能符合所訪查地區特色。 ▶ 能發揮媒材特性，做極佳表現。 ▶ 作品將創作理念表達非常好。 ▶ 公共藝術所擺放的地方適當。 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 創作理念尚能符合所訪查地區特色。 ▶ 媒材技巧適當，畫面效果不錯。 ▶ 作品將創作理念表達清楚 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 創作理念尚能符合所訪查地區特色。 ▶ 媒材技巧尚可，能看出畫面效果。 ▶ 作品僅將部份創作理念表達 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 創作理念無法符合所訪查地區特色。 ▶ 作品無法表達創作理念 	未符合「改進」等第之標準。
等第	傑出	優秀	不錯	改進	加油

(二) 課程實施的過程與結果

「社區巡禮」的課程利用暑假期間進行，視覺藝術的部分歷時四週總共 18 小時，本課程以小組的方式進行訪問、分析、選擇的研究策略、確認問題並解決問題；以筆記、速寫、照像、製作簡單的地圖或草圖紀錄。每組利用這些資料熱烈討論社區的特色與可設計的公共藝術品，並以繪圖的方式呈現。學生從互動之中發展合作力，並學習以開放性的胸懷，表達自己的意見並願意接受他人意見，於相互溝通中解惑與學習。整個課程的進行充滿驚奇，對學生而言，離開學校走入社區是新鮮好玩；對教師而言，看著學生殷勤的投入探訪與設計的工作，不僅可以發現學生對於

此統整模式的喜愛，還可明確地觀察到學生傑出的表現。以下為此課程實施歷程與結果的整理與摘錄。

1. 學生所選擇的主題

由於民生社區的公園為社區主要的特色之一，因此大部分的學生以公園為探索區域，其次以校園本身為研究的範圍，亦有組別選擇鄰近市場、醫院、機場或學習者所居住的大樓。

2. 製圖的呈現

學生製圖的表現方式，以平面圖與立面圖為主。初步製圖通常以鉛筆為草稿，最後呈現的方式包括手繪彩色稿、電腦繪圖或平面圖與照片並置呈現。從製圖表現中可看到學生對空間的概念，以及組織呈現資料的方式（如附圖 1、2、3）。透過「製圖」的經驗，學生非常踏實的走訪他們所搜查的地區，在圖畫上呈現環境的一草一木、小徑、設施、建物，甚至是垃圾桶，製圖讓學生透過個人的詮釋系統與認知，營造環境中的單一物件與空間之間的關係，使其仔細、深刻的了解物件、空間與人文的聯繫。例如 F 27 心得中提到：

我們調查的是富錦二號公園，公園內含有運動器材，涼亭，還有種植許多樹木的高大盆栽，我第一次仔細看這個公園，感覺很不錯，空氣也很清新。但是我發現樹木與樹木之間常有一些紅色的布條，上面雖然寫著：「請愛護公園優美的環境」，但其實那條紅布早已破壞了公園的美觀，真是有點可惜。

可見，藉由製圖此觀察為導向的活動，學生連結所見與所思，描述共通土地的經驗，省思土地上的事物，考慮過去的設計結構，如影響環境的紅布條。而 F10 藉由觀察她連結土地上的人、事、物，對此時的環境提出批判。她說：

位於光復北路上的長村二號公園是個景觀優美，花草種類繁多的小公園……。公園的缺點是交通安全不佳，車輛常在四周寧靜的小路上快速的行駛、亂按喇叭，不但製造噪音而且也嚴重影響交通安全。此外選舉的宣傳車也應禁止進入，宣傳旗幟也不應掛到公園樹上、欄杆上，這樣不僅破壞環境美觀，也擾人安寧。

3. 訪談的過程

訪問對於學生而言是一種具挑戰性、有趣且深刻的學習經驗，學生訪談整理之範例如附圖 4。教師需說明學生訪談、錄音的基本禮儀、反覆斟酌問題的態度錄音以及文字轉錄要領。於訪談的過程中，學生要鼓起勇氣與陌生人交談，並真實的感受到尊重和禮貌的重要。當然學生們也會遭受到受訪者的拒絕，值得讚賞地是學生們會分析失敗的原因，並尋找解決的方法。例如 M17 說道：

這次的訪問讓我學到要有耐心的問人家問題，剛開始公園的阿公都忙著下棋，沒人要理我們，後來看我們一直問路人，他們最後就願意接受我們的訪問，讓我覺得有風度跟禮貌真的很重要。

而且，藉由訪談學生真正接觸到居民，並了解社區的問題與居民的期望。例如中央公園排水不良；公園對於許多人而言是運動與休閒的地方；公園可以帶給人快樂；沒有公園很可惜；公園可以增加遊樂設施、公共藝術品；公園是老人下棋的好地方；空軍總醫院需要更好的照明設備；校園活動空間不足，花草樹木不夠……等等。例如 M31 從訪問中知道公園有一個說謊的小孩，會哭著說弄丟了媽媽兩百塊買菜錢，好人的老伯給他錢之後，隔日又看到他向別人哭訴。他提到：

這次的訪問讓我學到很多東西，有拍照、問問題的方式、題問題的方法、我還學到了如何製作報告……等。除此之外，我還從受訪者那兒知道人的貪婪和為達成目標不惜使用不擇手段；我很感謝老師給我們這個機會，來練習如何訪問，雖然我做的不是很好，但我進步、成長了許多，也了解一些真實的社會環境。

學生也從訪問之中，了解居民對公共藝術的要求。以 F13 為組長的小組所訪談的紀錄，呈現居民對公共藝術的期望是：「簡單明瞭、與居民的生活相關、可以美化環境、可以讓小孩接觸等」。有些組別於設計公共藝術品之後，會再訪問相關人士尋求意見。例如選擇將公共藝術於學校操場的組別，經過繪製地圖後決定於球場平面著手，設計從教室俯視的角度可見的公共藝術品。他們便訪問體育組的教師，請他們檢視其設計稿是否會影響操場比賽場地，或會妨礙比賽進行（附圖 5）。

4. 公共藝術品的設計圖

學生公共藝術的設計圖相當多元，學生根據所探訪區域的特色設計二度空間或三度空間的設計。其內容包括特殊造型垃圾桶、燈、兒童用的戲水池、健康步道、

俯視的平面圖為棋盤的座椅.....等藝術品。學生會根據環境的脈絡規劃作品。例如，音樂教室外所設計的旋轉式、飄揚優美音樂並具備夜間照明的水池；位於球場的平面公共藝術（附圖 5）；理化實驗室外以實驗器材設計作品（附圖 6）。以雙手代表介壽，蛹化蝴蝶的歷程代表學生的蛻變與成長的壁畫；公園內能提供大極拳招式的高科技人工智慧電視；市場中招牌的整體規劃.....，從這些作品中可以發現學生豐富的創造力與想像力（附圖 7）。學生探訪的區域脈絡去建造一個適合此空間的環境設計，思考藝術品和周邊環境體現的意義，將藝術當作視覺上和空間上的一種表達，呈現物質文化和解決問題的美學判斷。

（三）課程之成效評估

教學是教師與學生兩者的互動，評量不僅是評定學生學習的成果，亦可觀察學生的進步，並調整教學方法、促進教學效率。本研究根據檔案的評量結果，以及學生於檔案中所呈現的省思評估課程之成效。

1. 檔案評量的結果

本研究的研究對象男生班 34 人分為 6 組，女生班 36 人分為 7 組，共有 13 個檔案夾。評量的項目有：檢核檔案內容、製圖、訪談紀錄以及公共藝術設計。由於本課程於暑期活動中進行，學生有集中與充分的時間完成教師所給予的任務。加上沒有其他旁騖，學習的氣氛非常熱絡，因此學生都獲得不錯的等第。男、女生的表現有些差異，基本上女生較為傑出，尤其在製圖與公共藝術設計這兩方面（如表 5 所示）。綜觀評量結果，大多數學生皆能達到教師於課程設計之始所確認的期望，可見此課程可達成研究者設計的教學目標。

表 5：評量結果一覽表

	F-a	F-b	F-c	F-d	F-e	F-f	F-g	M-a	M-b	M-c	M-d	M-e	M-f
檢核檔案內容	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5
製圖	5	5	4	5	5	4	4	4	3	4	3	4	3
訪談紀錄	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	3	5
公共藝術設計	4	5	3	4	4	4	5	4	3	3	3	3	4
總分	19	20	15	19	18	18	19	17	14	16	15	14	17
總評	傑出	傑出	優秀	傑出	傑出	傑出	傑出	傑出	優秀	優秀	優秀	優秀	傑出

2. 學生的心得與感想

從學生敘述性的描述中發現，學生從此活動當中不僅學習藝術的相關知識，還包括學習解決問題的技巧，例如 F23 所言：

這次的活動使我們更深入了解介壽，不論是地形或是裡面的老師或學生。同時更讓我們學會如何訪問人或被訪問！這其中有有一門學問在哦！例如你要冷靜的回答或問問題，不可以忽快忽慢而且態度要好！另外我們還學到如何去設計一個公共藝術品，並且能將它發揮到極限！所以這次的活動收穫非常豐富。

學生從製圖與訪問中了解環境，並學會如何訪談與克服訪談中產生的問題。而 M9 則體驗到團隊的重要。他說道：

做完這一份社區巡禮的報告之後，我們這一組的成員們了解到團結、合群的重要，從暑假的社區巡禮開始，『阿波羅探險隊』的每一位成員都很努力聽講，努力不懈的蒐集資料.....，每個人都扮演好自己的角色。因此，『阿波羅探險隊』成功。

此外有些學生提及藝術相關的訊息，如 M15 所言：「這一次的社區巡禮活動，讓我們了解何謂「公共藝術」，以及公共藝術的定義。原來公共藝術品隨處可見，只是無知的我們不懂欣賞罷了。」或者是了解到學習過程的重要性，如 F8 的感想：「這此的活動我真的學到許多經驗與知識，這是做再多習題也換不來的。重要的是過程，而不是結果，尤其是看到大家熱烈討論時，真的覺得這種感覺好棒！」

此外，本課程連結社區經驗與學校教育，將所學實際的轉化成能力，學生對於接觸到的事物感到其價值的存在。例如 F35 所寫道：

這是我第一次為社區所做的功課，我覺得很特別也很有趣，而且還是最喜歡的美術作業，讓我了解到公共藝術和人文間的互動，也讓我的知識又加了幾分。平常所沒什麼時間到公園，藉由這次的機會我終於可以好好的看看、了解公園！希望以後學校可以多辦這類的活動，讓同學感情更好更合作喔！

從學生的心得發現：帶領學生走出校園，從實際的事物統整知識學科，學生的接受度都很高。也讓一些對於上課並不熱衷的學生對學校有另一種的看法，如 F17 所言：「這次勿社區巡禮粉有意思，讓原本看似無趣的暑期活動變勿粉有趣.....，我們從這個活動中學習到分工合作的快樂，也經由校外勘查學習到公共藝術的意

義……這真是一個粉讚的活動喔」以及 M30 所言：

我本來以為社區巡禮是門很無聊的課程，不會引起我的興趣，但是接觸了才知道並非我想像的那樣。它是唯一可以踏出校門的課，當踏出校門的那一剎那間，感覺好刺激！他同時也是一門讓我不想睡覺的課。我非常希望學校以後可以常常辦這樣的活動，相信大家一定很喜歡上學！

可見本課程在情意上也是成功的，學生在個人的情感、態度、動機、以及對課程接受度都得到正向的回應。

（四）教師經驗之反思

課程需透過教學實踐予以檢驗，教師的自我批判與反省才能提昇專業知能。本課程提供學生將所學與本身的經驗聯結的機會，透過藝術探討社會上真實的脈絡。透過課程的實踐，研究者有下列幾點省思：

- 一、由於研究者並非台北人，在此地區居住的時間不滿一年，設計此課程之時曾向學校的社會科教師請教民生社區的資訊，但還是恐有遺漏之處。
- 二、課程進行至外出製圖與訪談時，由於各組所參訪的地區分散社區，研究者頂著大太陽，騎著腳踏車來回奔波，雖已經盡力的觀察學生的表現，並協助他們解決當下的問題，但無法顧及所有學生，觀察紀錄也有不足。如有類似活動應需要增加人手的幫助。
- 三、教學是一種建構的過程，學生與教師原為陌生人，相處與溝通後逐漸了解彼此的需求。教師藉由教學活動進行期望達成的教學目標，教學的過程即是公佈評分系統的過程，設計良好評分系統，的確有助於教學的進行，並幫助教師檢討教學上的疏失。然而，設計與實施有品質的評量是需要時間與努力，因暑假期間教師所帶領的班級數較少，學生也有充分的時間投入。如果此課程在學期之中實施恐怕難度會倍增。
- 四、實施此課程研究者感到最有收穫的是教導學生訪問的過程。由於訪談就如同一個小型的研究，必須了解訪談的目的、方法、倫理，整理、解讀資料，擬出結論，再運用於實際的層面。學生們學習任何學科知識最重要的是形成帶得走之能力，本課程正是這個理念的呈現。

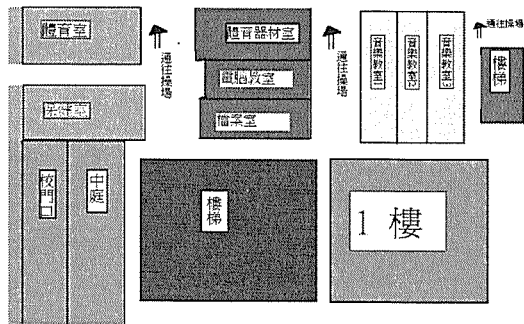
六、結論

學生的經驗主要來自社區，設計社區取向的課程讓學生有機會將學校所學與本身的經驗聯結，有助於增加學生主動觀看的動力，並表達對這些環境的經驗。研究者從實施課程的歷程與結果中發現：

- 一、整個課程讓學習者涉略歷史、地理、自然科學與視覺藝術等學科。
- 二、學生以探索、嘗試的學習方式解決問題，不僅培養學生的基本能力，還增進其於管理與應用知識方面的技術與科技。
- 三、這個課程藉由同儕的合作解決問題，使學習者以學習團體中的一員的方式了解社會本質。
- 四、透過視覺藝術的介紹，教導視覺藝術本質，以及藝術品的表現與環境的關係，公共藝術品功能、價值的說明，讓學生建構對環境的鑑賞力，培養學生的對於週遭環境的觀察力，了解社區環境與自身的關聯，並提升學生對環境的感知與審美的鑑賞。
- 五、環境藝術教育是一種將學生活經驗融合藝術的教育，是根據學生所生活的社區所發展，以問題模式或議題模式進行，從實際的經驗中尋找解決的方式。這種課程可帶給學生對環境的理解以建構其對環境的思考，進而發展關懷社區的胸懷。

根據九年一貫課程的基本改革目標，即以學生為主體、生活經驗為重心，試圖以統整的方式，培養現代國民的基本能力。本研究所提供的課程統整，將社區生活經驗與學生知識結合，但在不受制於學科的情形下，形成課程組織，將知識運用於生活。然而，由於每個學科皆具備學科本質，結構性的教學法強調是對知識與技巧的獲得，亦是學生進行統整課程中所需具備的工具，因此，統整並非強制將所有課程如大雜燴般匯合，而忽略所選取的活動或內容是否具有學科內或超學科的效度(徐秀菊，2002)。另一方面，環境與社區皆是學生生活實踐的層面，將建構環境教育融入視覺藝術教育，不僅擴大了藝術教育的範疇，更讓藝術生活化。不僅讓學生對環境物將有學術性的瞭解，透過此一過程，學生將自我意識融入社區生活的元素，以美學的態度批判省思環境，成為未來社區積極參與的一份子。

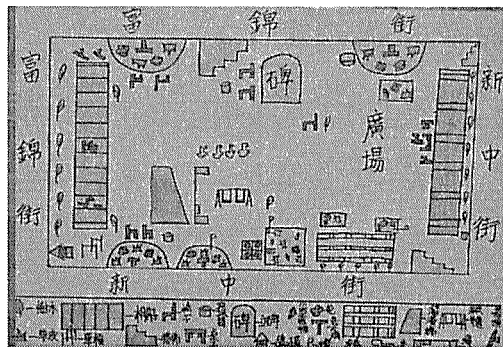
附件



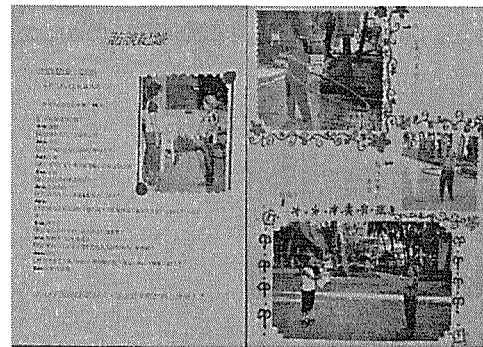
附圖 1：F-e 以電腦所繪製的平面圖



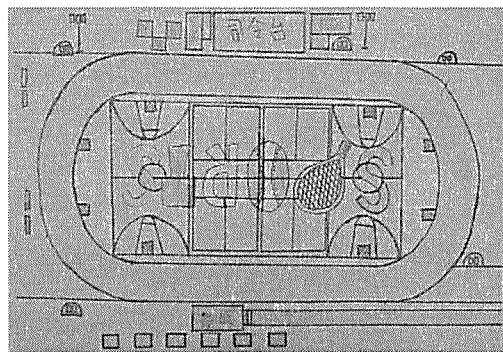
附圖 2：F-b 平面圖與照片並置



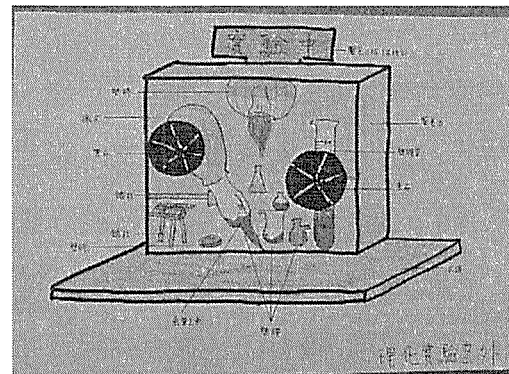
附圖 3 M-a 手繪之平面圖



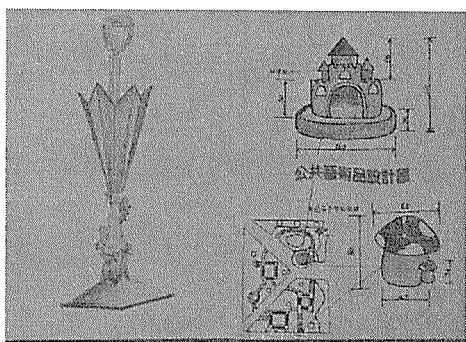
附圖 4：F-a 訪談過程紀錄



附圖 5：M-f 球場平面公共藝術



附圖 6：F-d 理化實驗室外的公共藝術



附圖 7：F-a 公園內的公共藝術

參考文獻

- 王文科 (1994)。《課程與教學論》。台北市：五南圖書公司。
- 夏林清等 譯 (1997)。《行動研究方法導論--教師動手做研究》。台北市：遠流出版社。
- Altrichter, P. P. & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to methods of action research*. London and New York: Routledge.
- 徐秀菊 (2002)。〈藝術統整課程設計原理與實務〉。《藝術與人文教育(黃任來主編)》，下冊》，401-426。台北市：桂冠。
- 郭禎祥 (2002)。《當代藝術教育的新方向》(抽印本)。澳門特別行政區政府教育暨青年局：2002 年藝術教育交流會相關研究資料。未出版。
- 郭俊賢、陳淑惠 譯。《落實多元智慧教學評量》。台北：遠流。Lazear, D. (1999). *Multiple intelligence approaches to assessment*. Arizona: Zephyr Press.
- 陳瓊花 (2002a)。〈大學通識教育教育之藝術鑑賞課程設計〉。《視覺藝術》，期 5，27-70。
- 陳瓊花 (2002b)。〈反向思考〉。《美育》，期 128，22-31。
- 陳瓊花 (2003)。〈視覺文化的品鑑〉。《人文研究與語文教育研討會論文集》。台北市：國立台灣師範大學實習輔導處地方教育輔導組。
- 陳育淳 (2003)。〈視覺文化統整課程之研究—以「性別議題」為例〉。《國際藝術教育期刊》，期 1 (2)，52-80。
- 張麗麗 (2002)。〈藝術與人文學習領域的教學評量〉。《藝術與人文教育(黃任來主編)》，下冊》，578-625。台北市：桂冠。
- 蔡清田 (1998)。〈從行動研究論教學實習課程與教師專業成長〉。載於中華民國師範教育學會(主編)。《教師專業成長：理想與實際》，177-202。台北：師大書苑。
- 甄曉蘭 (1995)。〈合作行動研究—進行教育研究的另一種方式〉。《嘉義師院學報》，

期 9，297-318。

- 盧雪梅 (1998)。〈實作評量的應許、難題和挑戰〉。《教育資料與研究》，期 20，1-5。
- 簡茂發 (1999)。〈多元化評量之理念與方法〉。《教師天地》，期 99，11~17。
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫「藝術與人文」課程綱要藝術與人文領域。台北：教育部。
- 教育部國語辭典版 (1998)。(2004 年 12 月 28 日瀏覽)。<http://140.111.1.22/clc/dict/>
- Armstrong, C. (1994). *Designing assessment in art*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Barnard, M. (1998). Visual culture and the social process. In M. Barnard (Eds.). *Art, design, and visual* (166-196). London: Macmillan.
- Ballengee-Morris, C., & Stuhr, P. (2001). Multicultural art and visual culture education in a changing world. *Art Education*, 54(4), 6-13.
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Beattie, D. K. (1997). *Assessment in art education*. Davis Publication.
- 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*. (33-48). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-123.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2000). *Educating artistic vision*. New York, NY: Teacher College Press
- Eisner, E. W. (2003). What do the arts teach? Unpublished manuscript.
- Francis, B. A. (1999). Going home: Finding our roots in late 19th and early 20th century architecture. In Guilfoil, J. K., & Sandler, A. R. (Eds.). *Built environment education in art education* (174-183). Reston, VA: National Art Education Association.
- Hicks, L. E. & King, R. J. H. (1999). Landscape art and role of natural environment in built environment education. In Guilfoil, J. K., & Sandler, A. R. (Eds.). *Built environment education in art education* (1-9). Reston, VA: National Art Education Association.
- Kindler, A. M., & Darras, B. (1997). Map of artistic development. In Kindler, A. M. (Ed.). *Child development in art*. Reston, VA: NAEA.
- Langdon, P. (1999). Kevin Lynch and other: implication for built environment education. In Guilfoil, J. K., & Sandler, A. R. (Eds.). *Built environment education in art education*. (18-26). Reston, VA: National Art Education Association.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: B. Blackwell.
- London, p. (1994). *Step outside: community-based art education*. Portsmouth, NJ: Heinemann.
- Gottliet, R. (1993). *Forcing the spring: The transformation of the American environmental movement*. Washington, DC: Island Press
- Graves, G. W. (1999). Curriculum Evaluation: One approach for assessing built

- environment education in the classroom. In Guilfoil, J. K., & Sandler, A. R. (Eds.). *Built environment education in art education* (194-209). Reston, VA: National Art Education Association.
- Guinan, L. K. (1999). Personal space and public place: Architecture and narrative in built environment education. In Guilfoil, J. K., & Sandler, A. R. (Eds.). *Built environment education in art education* (58-67). Reston, VA: National Art Education Association.
- Jacobs, H. (1997). Refining the map through essential questions. *Mapping the big picture: Integrating curriculum and assessment K-12*. Alexandria, VA: ASCD
- McFee, J.K., & Degge, R. (1977). *Art, culture and environment: A catalyst for teaching*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Neperud, R. (1995). Texture of community: An Environmental design education. In R. Neperud (Ed.). *Context, content and community in art education, beyond postmodernism*. New York: Teacher College Press.
- Neperud, R. (1999). Environmental design education in community context. In Guilfoil, J. K., & Sandler, A. R. (Eds.). *Built environment education in art education* (27-36). Reston, VA: National Art Education Association.
- Nitko, A.J. (1996). *Educational assessment of students*. New Jersey: Prerice-Hall.
- Nitko, A.J. (2001). *Educational assessment of students*. Upper Saddle river, New Jersey: Prerice-Hall.
- Parsons, M. J. (2002). *The movement toward an integrated curriculum: some background influences in art education in the USA*. Unpublished manuscript, Columbus, OH.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Walker, D. (1990). *Fundamentals of curriculum*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- WalkerJ., & Chaplin, S. (1997). Visual culture as a field of study, and the origins of visual culture studies. *Visual culture: An introduction*, 31-50. New York: Manchester University Press.
- Walker, S. (2001). *Teaching meaning in artmaking*. Worcester, Mass: Davis Publications. 95-103.
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

評審意見：

1. 研究文獻資料豐富多元。
2. 以社區環境為教學內容，生活題材妥切融入課程中。
3. 視覺藝術部分，份量稍嫌不足。可將公共藝術作品抽出做細部賞析，並引導學生嘗試創作。