

## 高中美術教師戶外教育議題融入課程之探究

### **A Study on How High School Visual Arts Teachers Incorporate Outdoor Education into Curricula**

陳育祥 Yu-Hsiang Chen

國立臺灣藝術大學師資培育中心 兼任助理教授

Adjunct Assistant Professor / Teacher Education Center,

National Taiwan University of Arts

有關本文的意見，請聯繫通訊作者陳育祥

For correspondence concerning this paper, please contact Yu-Hsiang Chen

Email: edu4art@gmail.com

## 摘要

值十二年國民基本教育課程綱要強調素養導向與藝術教育當代思潮的典範轉移脈絡，藝術教育之情境化與脈絡化是值得探討之課題。本研究聚焦探討高中階段美術教師戶外教育議題融入課程設計與實踐。透過學校本位課程發展理論架構蒐集訪談資料與分析，發現高中階段美術教師關注感官體驗與學科專業內容之學習，且較為偏重美術館與博物館參訪與媒材創作的課程方案。實施現況之困境主要在於連續時間與排課、活動安全行政支持等因素。研究結果建議：（1）發展跨領域與議題融入的藝術教育戶外課程設計；（2）積極開設後期中等階段學校本位藝術選修課程；（3）增加當代藝術學習內容讓學生思考人文議題。

**關鍵詞：**戶外教育、後期中等教育、視覺藝術教育

## Abstract

Given that the paradigm has shifted toward competency-oriented curriculum guidelines and contemporary thoughts regarding visual arts education, the situationalization and contextualization of arts education has become a topic of discussion. Therefore, this study focuses on how arts teachers in senior high schools design and implement such curricula, applying a school-based curriculum model. The analysis results suggest that arts teachers in senior high schools tend to emphasize individuals' sensory experiences and the learning of disciplinary-based content. These curricula feature more visits to museums and art galleries as well as creations using materials and media. The challenges encountered include time and course management, the safety of activities, and support from administrators. The results of the study lead to the following suggestions: (1) Curriculum designs for interdisciplinary outdoor arts education that integrate different issues should be developed. (2) School-based arts elective courses should be developed in upper secondary schools. (3) More content regarding contemporary art should be included in the curriculum to help guide students to reflect on issues concerning humanities.

**Keywords:** outdoor education, upper secondary education, visual art education

## 壹、緒論

十二年國民基本教育課程綱要實施在即，相較過去九年一貫課綱所關注學生之能力表現，新課綱之精神強調學生之「素養」。素養是為因應社會之複雜生活情境需求，將學習者的知識、技能、態度與「生活情境」緊密結合（蔡清田，2015）。如藝術教育之美感素養導向教學宜強化生活連結，對人、自然、環境、社會、文化之相互關係，以及藝術知能之實踐運用更加重視（陳瓊花，2017）。此外，自 2003 年公告九年一貫課程綱要課程融入之「重大議題」（教育部，2003），課程融入議題逐漸成為國家課程推動與改革之關鍵點，十二年國教總綱更指出必要時可將議題納入校定必修課程（國家教育研究院，2014）。

在各項課綱議題中，戶外教育（outdoor education）首次出現在十二年國教課綱議題，同時教育部在 2014 年提出「中華民國戶外教育宣言」，強調戶外教育體驗性及整合性的學習，呼應素養導向的課程發展理念，戶外教育之於落實十二年國教核心素養理念的角色不言而喻（曾鈺琪、黃茂在、郭工賓，2015）。重大議題雖然非既有學科科目，然而其內涵理念能夠深化學科本質。綜觀現今藝術教育理論發展潮流，後現代藝術教育的課程觀點與戶外教育議題有諸多共同的元素，如後現代藝術教育強調個體之生活經驗、模糊精緻藝術與通俗藝術的界線，以及將真實空間中社會與文化的議題作為藝術探討的主軸（Duncum，1999；Efland、Freedman、Stuhr，1996），因而藝術學習內容、教室的門窗與學校的圍牆都不應是學習的疆界。

承接前述背景，藝術教育在符應後現代思潮的範式轉移與素養導向情境脈絡化的思維，其連結戶外教育之課程發展與設計值得深入探討。本研究從理論與實踐面向，探討高中階段的藝術教育融入戶外教育之連結模式現況。聚焦之問題為：（1）高中階段美術課程融入戶外教育課程設計方式為何？（2）在高中階段美術教師課程融入戶外教育的現況問題為何？

## 貳、文獻探討

### 一、藝術教育與戶外教育之脈絡關係

長年以來，臺灣視覺藝術教育著重表現與製作的面向（林曼麗，2003；郭禎祥、楊須美，1988），創作仍是諸多藝術教育者之主要實踐方式。藝術教育課程理論自學科本位藝術教育（Discipline-Based Art Education，簡稱 DBAE），逐步聚焦美學、藝術史、藝

術批評與藝術創作完整之藝術學習內容。然而學科本位藝術教育主軸在精緻藝術領域探討，因此當新學科本位藝術教育（neo-DBAE）、多元文化與後現代藝術教育思潮興起，諸多學者認為藝術教學應連結學生的日常生活元素和美感經驗，甚至結合更多社會發展的現象（黃壬來，2006；趙惠玲，2004；Duncum，1999；Efland 等，1996；Hamblen，1997）。在國家課程綱要面向，2003 年九年一貫課綱規範各學科在課程設計中必須融入重大議題（教育部，2003），同時期的藝術教科書亦符應重大議題與當代藝術教育之發展，大幅增加環境藝術、生態藝術、多元文化藝術等內容。

探究十二年國教課綱中正式納入總綱之「戶外教育」議題，Ford（1986）指出戶外教育歷史悠久且形式多變，較難爬梳其確切之起源。過去學者多以廣義範疇加以定義，如認為戶外教育是學校各學科領域與年級在教室課堂外實施的課程（Rillo，1985）；在戶外（in outdoor）、有關戶外（about outdoor）與為了戶外（for outdoor）的教育（Donaldson、Donaldson，1958）；「走出課室外」的學習等（教育部，2014）。因此綜歸以上論述，本研究採「課堂教室外之學習」作為後續之操作定義。「戶外教育」與「環境教育」（environmental education）常被混淆—環境教育聚焦環保與永續目的，戶外教育相較更重視人與空間互動的策略和行動。十二年國教戶外教育議題論述強調學生課室外之學習，走出課室外之「感官體驗」與「生活經驗」是重要的出發點（陳永龍，2015；曾鈺琪等，2015）。戶外教育需具有核心價值與課程觀點，才能規劃並設計具有學習意義與連結跨域和經驗統整的學習活動。Rillo（1985：14）指出戶外教育所提供的經驗應該是豐富和補充常規課程，因此可讓學生在非正式的氣氛中參與規劃、執行和評估，在活動結構方面亦可以具有靈活性。除此之外，課程應運用自然環境與在地材料，強調概念、概括和因果關係，讓學生進行調查、推測與判斷並透過問題和討論激發思考，並以情感層面開啓美學欣賞。

感官體驗與生活經驗是藝術教育之重要基礎，藝術學習經驗具有持續（continuity）與互動（interaction）之特質（Dewey，1934）。過去承襲自然主義畫家身體力行走出戶外「繪畫寫生」是臺灣前輩藝術家之藝術教育方式之一，當代藝術介入空間的思維則重視人與環境互動之意涵，學者檢視現代主義藝術之「創作主體性」與「個體創造力」觀點，已被後現代之語言、文化現象與社會互動面向所重新檢視（Barrett，1994）。在後現代藝術教育中，藝術不是獨世存在、少數的菁英文化，而是出於生活歸於生活之產物，個體體驗與生活經驗再度成為後現代主義藝術教育探究核心。西方 70 年代逐漸興起之社區本位（community-based）藝術教育，視社區空間之真實環境為流動、多變的，可以被視為藝術教育的學習目標（McFee、Degge，1977）。Blandy、Hoffman（1993）則提出

地方藝術教育（art education of place），認為藝術教育應採用學生的社會文化價值觀、信仰及社區的文化來計劃課程，並反映環境永續的議題。國內學者亦推動藝術教育透過結合戶外學習的方式，透過藝術的學習增強對學習者所處的環境文化的情感與認知（袁汝儀，1994；張繼文，2005；陳箐繡，2000）。相關論述中指出此種個體「地方感」（sense of place）之建立可透過藝術教育來培養（張繼文，2005；廖敦如，2005）。此外視覺文化藝術教育（visual culture art education）注重學生批判反思之能力，認為學生的日常生活視覺經驗必須被連結與啟發，因其影響力遠超過美術館所展示之精緻藝術（Duncum，1999）。尤其個體位處於虛擬與現實空間中多重認同與持續流動，各種場域之視覺現象皆可成為藝術教育學習之內容，重點是必須反省與思考（陳美玉，2008；趙惠玲，2004；Duncum，1999）。

因此後現代視覺藝術教育主張讓學生連結真實世界的經驗，關注環境生態議題、多元文化與其他人文議題，如運用批判性地方本位策略（critical place-based pedagogy）（洪如玉，2015；Graham，2007；Gruenewald，2003），讓學生從知覺、社會學、意識型態、政治與生態的面向連結空間議題。綜合以上觀點，當代藝術教育思潮結合真實空間之戶外教育議題有其意義與發展之脈絡性。

## 二、藝術教育融入戶外教育議題之課程實踐

課程包含學術理論之理想課程與國家課綱正式課程，以及落實到學校層面之教師知覺課程、實際運作課程及學生的經驗課程（Goodlad，1979）。然而課程之關鍵在於實施層級的方案規劃者以及實際教學者。過去探討藝術教育連結戶外情境之課程研究，計有：陳箐繡（2000）透過職前教師以「海的聯想」主題發展課程；張美智（2003）環境藝術教育之理論建構與教學實驗研究；郭淑芬（2004）以桃園都市景觀發展國小社區視覺藝術教育；廖敦如（2004）以館校合作的課程實踐探討社區取向藝術教育及進行建構環境藝術教育課程設計與實施之行動研究（廖敦如，2005）；陳藝心（2006）以天母社區空間發展國小藝術與人文課程；陳蕙汶（2010）以特定藝術空間融入國小藝術人文課程之戶外教育；張嘉欣（2010）探討社區取向的藝術教育課程設計策略因子項目與層級關係。綜觀以上文獻，多以社區及環境教育面向連結戶外之課程實踐探討，其共同特色在於課程發展以學校周邊真實場域為基礎，包括抽取社區環境中相關歷史、人文、生態等資源，課程之發展跳脫媒材取向之迷思而統整社區的文化資源，並注重學生批判思考、敏銳觀察與反省的藝術課程。

相關文獻亦可發現，除陳箐繡（2000）以職前教師為對象，張嘉欣（2010）以德懷

術 (Delphi Technique) 取樣觸及到中等階段課程，多數相關研究為初等教育階段課程實踐與個案方式探討。因而本研究透過國家教育研究院「戶外教育在普通型高中之課程設計與實施模式探究」計畫，針對高中階段戶外教育議題融入美術課程之實踐探討。教師之教學信念引導對課程政策或理論之詮釋，會轉化為具體的課程意識並付諸教學行動（高強華，1992；趙惠玲，2014），教師在實踐與轉化涉及教師在學校層級的課程實踐，必須就學校整體情境脈絡探討。在諸多課程發展理論中，「學校本位課程發展」(school-based curriculum development) 即強調學校特色與情境之因素。Skilbeck (1984) 指出「學校本位課程」是學校、環境與學生之間的互動與溝通，在其著作 *School-Based Curriculum Development* 指出課程設計模式如圖 1：

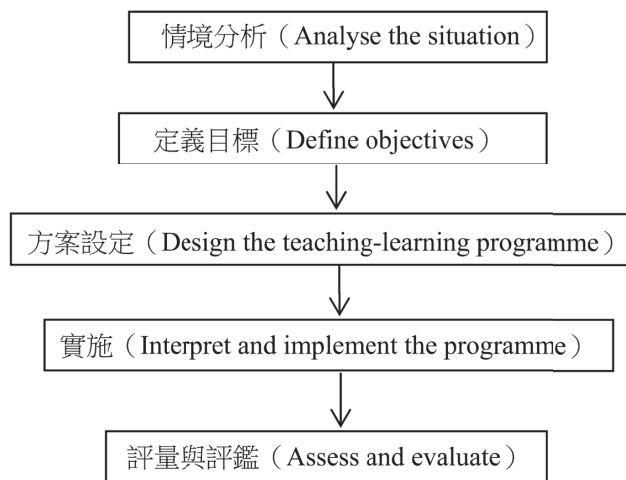


圖 1 Skilbeck 學校本位課程發展設計模式。

資料來源：Skilbeck (1984)。

Skilbeck (1984) 指出在「情境分析」面向教師必須瞭解學校 (school) 與環境 (environment) 之相關資源與情境。前者包括學校的規則、學生的經驗、教師的專長等；後者包含學校鄰近社區、課程回應的「關鍵教育政策」(key educational policies) 以及相關的外部資源。其次在「定義目標」面向，課程目標之設定必須考量學生的需求且視情形逐步的調整 (reformulated)，這些目標必須是理性的或是具有「合理性之依據基礎」(legitimate basis)，當然目標也強調是學生、教師；家長甚至是社區共同參與的。在「方案設定」面向，課程需要預先設計預想，例如考慮課程的基本導向，這個導向包括專業知識或是一般性知識，是否可以將課程主題與學生的「群組化」(grouping)，課程內容之間的關聯性、架構性與順序性、空間設備資源的規劃、時間及行程等都必須加以考量。

在「實施」面向則必須依據實際情形保持修正的彈性，因為沒有任何規劃或設計可以保證事情會如期順利進行，經由教師詮釋與實施的課程才能確認課程發展的最佳模式。在「評量與評鑑」面向，評量（assessment）與評鑑（evaluation）雖然是不同的概念，前者關注學生的潛質與表現，後者則連結（assembling）各項證據去衡量整體課程，然而評鑑課程絕不能忽略學生的學習表現，在課程中透過有計畫的評量可以檢驗課程的整體過程（Skilbeck，1984）。

整體而言，透過 Skilbeck（1984）之理論架構可探討學校情境之課程發展歷程，因此本研究以其理論架構探討戶外教育議題融入美術課程之樣貌。

## 參、研究方法

本研究以「理論驅動的取向」（theory-driven approach）與「資料驅動的取向」（data-driven approach）（Boyatzis，1998 / 2005），闡釋美術教師在課程設計情境的運作過程。理論驅動以 Skilbeck（1984）之校本課程發展模式主要架構之「情境分析」、「學習目標」、「方案設計」、「實施」及「評量與評鑑」為分析構面，初步透過教師深度訪談建立訪談細項大綱。資料蒐集方式則透過焦點團體座談及個別教師深度訪談，以半結構訪談大綱，蒐集高中美術教師課程設計連結戶外教育之思維，透過內容分析法（content analysis）將訪談逐字稿之內容統計出現頻次逐步建立初步類目，並繼續歸類其他場次焦點座談及個別訪談之逐字稿內容，建立主軸類目，研究流程如圖 2：

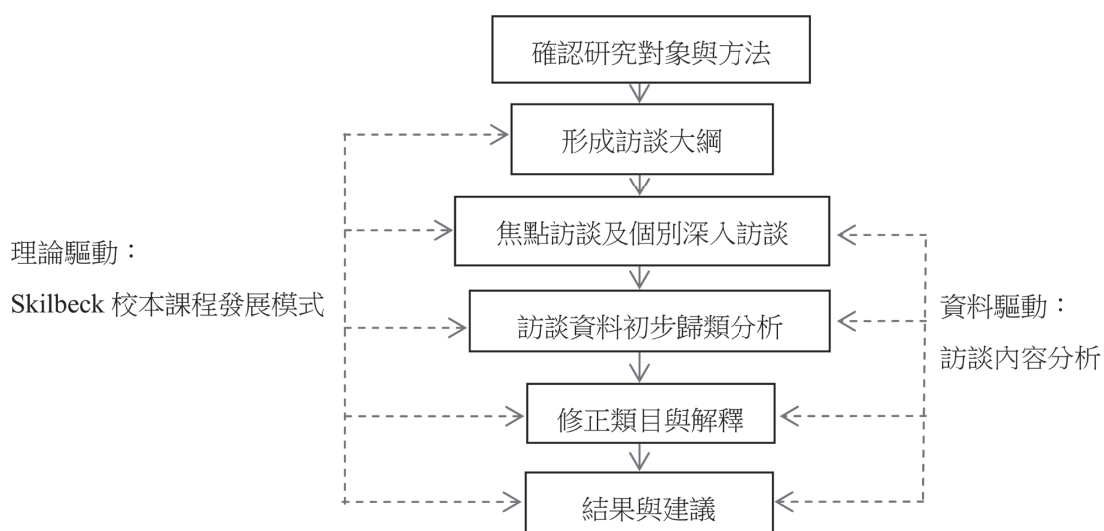


圖 2 研究流程圖。

## 一、研究對象

本研究之取樣對象為曾於美術課程中融入戶外教育個案的學校或教師，故研究以「聲譽抽樣」(reputational sampling) (Teddlie、Yu, 2007) 方式，透過教育部高中課程美術學科中心資料庫，選取曾融入戶外教育元素實踐於美術課程之教師，個案教師資料表如表 1。

表 1  
個案教師資料表

編號	服務區域	性別	年齡	服務學校類型	年資	任教班級	訪談方式	訪談時間 (地點)
A	臺北	男	46	普通型高中	15	普通班	焦點訪談	2016/11/20 (國教院)
B	臺北	女	60	普通型高中	30	普通班	焦點訪談 電話訪談	2016/11/20 (國教院) 2016/12/07 (電訪)
C	基隆	男	37	普通型高中	12	普通班	焦點訪談	2016/08/27 (國教院)
D	臺中	男	33	普通型高中	7	普通班	焦點訪談	2016/11/20 (國教院)
E	苗栗	女	32	普通型高中	6	普通班	焦點訪談	2016/08/27 (國教院)
F	彰化	女	37	普通型高中	11	普通班	焦點訪談	2016/11/20 (國教院)
G	竹東	男	44	普通型高中	17	普通班	焦點訪談	2016/08/27 (國教院)
H	嘉義	女	34	普通型高中	9	普通班	焦點訪談	2016/08/27 (國教院)
I	高雄	女	39	普通型高中	17	普通班	電話訪談	2016/10/12 (電訪)
J	臺北	男	35	普通型高中	6	普通班	焦點訪談	2016/08/27 (國教院)
K	臺北	女	37	普通型高中	12	普通班	焦點訪談 電話訪談	2016/11/20 (國教院) 2016/12/07 (電訪)
L	臺北	女	42	普通型高中	17	普通班	焦點訪談	2016/12/18 (國教院)
M	花蓮	男	40	技術型高中	16	普通班	電話訪談	2016/11/05 (國教院)



表 1  
個案教師資料表 (續)

編號	服務區域	性別	年齡	服務學校類型	年資	任教班級	訪談方式	訪談時間 (地點)
N	臺中	女	47	綜合型高中	20	普通班	焦點訪談	2016/12/18 (國教院)
O	桃園	男	46	普通型高中	17	普通班	焦點訪談	2016/12/18 (國教院)
P	臺北	女	43	普通型高中	14	普通班	電話訪談	2016/12/20 (電訪)
Q	高雄	女	40	普通型高中	12	普通班 藝才班	焦點訪談	2016/12/18 (國教院)

註：國教院為「國家教育研究院臺北院區」之簡稱。

## 二、研究工具

訪談大綱 (表 2) 基於 Skilbeck (1984) 之理論構面，初步透過三位現職美術教師開放訪談並綜合教師回饋形成題項概念。在情境分析面向必須瞭解教師主動考量個人與環境的因素或被動的政策影響；學習目標面向學生起點的狀態與教師的期望內容；在方案面向教師進行課程組織與活動設計的規劃策略；在實施時的顧慮以及在評量面向如何考量學生整體的表現與課程修正等。研究者依此逐步形成概念化之正式訪談大綱版本，後續則針對研究對象進行焦點團體訪談以及個別深度訪談，透過訪談大綱工具與情境引導，過程並未發生某一操控型的參與者引導而產生偏向之情形。

表 2  
訪談大綱

題項
(一) 情境分析
1. 有何情境因素使您想要在美術課程中融入戶外教育？
2. 所服務學校的鄰近地方、社區和社會有何特徵？
3. 對於課程實踐的變革、建議和發展有什麼想法？
(二) 學習目標
4. 如何設定美術與戶外教育融合的課程學習目標？
5. 渴望學生有什麼學習表現？
6. 曾經修正或逐漸重新訂定目標嗎？
(三) 方案設計
7. 會因此在美術的課程內容有何特別範圍、順序與結構？
8. 針對課程融入戶外教育有設計哪些策略活動？
9. 課程有因此試圖導入一些相關的資源嗎？

表 2  
訪談大綱（續）

題項
(四) 實施
10. 美術課程之戶外教育實施時有何需要特別注意的事項？
11. 實施的過程中有碰到什麼困難之處？
(五) 評量與評鑑
12. 針對美術課程融入戶外教育有因此設計哪些多元評量策略？
13. 隨著實施次數與經驗的累積，在課程上有做那些修正？
14. 那些困難因素會讓您不再考慮實施戶外教育？

在本研究之限制面向，因立意抽樣個案及理論架構運用，樣本代表性可能較受限制，研究結果不擬推論至其他學習階段與非藝術領域之課程發展連結戶外教育方式。

### 三、資料彙集過程與編碼

#### (一) 資料彙集

本研究資料蒐集方式分為兩個部分，分述如下：

1. 2016 年 8 月至 12 月間，於國家教育研究院臺北院區辦理 3 場次焦點團體訪談，每場次訪談人數為五至六人，訪談時間約 150 分鐘。每一場次均由研究者擔任主持人，按事先規劃的訪談大綱及程序進行，會議座位採圍座方式拉近成員間距離。會議中主持人先介紹參與成員，接著請參與教師依序簡報說明自己融入戶外教育之課程實踐內容。待所有說明結束後，主持人以半結構方式提問教師實施的細節，並透過不同成員間互動刺激，多層次表達與戶外教育有關之經驗、態度與看法，在訪談過程中，徵求受訪者同意進行全程錄音製作逐字稿，研究者並在過程中做摘要性的筆記。
2. 個別美術教師則於 2016 年 10 月至 12 月間以電話方式進行深度訪談，徵求受訪者同意透過電話錄音後，先請教師說明自己融入戶外教育之美術課程實踐內容，再以事先規劃的半結構訪談大綱進行深度訪談。後續則將錄音資料逐字轉為文字記錄逐字稿，並由研究者及一位藝術教育領域研究人員檢核確認資料的可靠性。

#### (二) 資料編碼

本研究之共同編碼研究人員為藝術教育背景專長且具有編碼與質性資料分析之經驗。逐字稿資料則依「開放式編碼」(open coding)、「主軸編碼」(axial coding)和「選擇編碼」(selective coding) (Glaser、Strauss, 2009) 步驟，統計出現頻次建立主軸類目，並繼續歸類其他場次焦點座談及個別訪談之逐字稿內容。資料編碼方式：第一

碼 A-Q 為個案教師代碼，第二碼 1-14 為訪談題項代碼，第三碼為訪談日期代碼，例如 A3\_20161120 代表 A 教師題項 3 於 2016 年 11 月 20 日之訪談內容摘要。

編碼過程若出現新概念則透過研究人員討論共識後形成新的類目，逐步檢證與修正主軸概念類目，最終形成各主軸類目之編碼內容。如訪談原文「孩子們只要有願意很用心這樣一直地鼓勵他，而且帶他去過幾次這樣的經驗，營造了他感受到老師講的那個效力，或者是那個感動，或者是那有那種實際進到那個空間裡的情境。」原編碼類目為「個體感官之啓發」，然與編碼員討論後，取得共識後認為應增加新類目「面對感受與鑑賞藝術品」，並重新檢視相關逐字稿之類目。

本研究透過編碼研究員之「相互同意度」求取信度（王石番，1989），公式如下所示，其中  $M$  為完全同意度的數， $N1$  為第一個編碼員應有之同意數， $N2$  為第二個編碼員應有之同意數， $n$  為編碼員人數：

$$2 \text{ 人相互同意度} = \frac{2M}{N1 + N2} \quad ; \quad \text{信度} = \frac{n \times (\text{平均相互同意度})}{1 + (n - 1) \times (\text{平均相互同意度})}$$

依據歸類之編碼結果計算信度為 .91，符合信度檢驗之標準。

## 肆、結果與討論

透過三場次焦點團體訪談及個別教師訪談後，研究者將訪談內容編碼類目整理如附錄，計算各類目在訪談中所出現之頻次，並依據編碼結果討論如下。

### 一、課程設計之連結模式

#### （一）情境分析

研究者在情境分析面向有三項主軸編碼，包含「學校內部因素」、「外在環境因素」、「個人情感與經驗」，分項描述如下。

#### 1. 學校內部因素

「學校內部因素」類目編碼頻次最高，校內的因素包括頻次為 10 之「專案計畫與特色課程」、頻次 6 之「學生的學習經驗與需求」及頻次 4 之「空間及資源需求」等。受訪者 B 教師與 O 教師表示因為所屬學校申請專案計畫因素，開設「特色選修課程」讓各領域教師協同教學，在課程設計中加入參訪活動，學生透過真實情境學習跨領域的內容：

有教師社群，定期的開會招募想要一起合作的人。但是這個是需要有共同想要做的事情的老師們，我們是成員依照議題的融合度來做一個調配。（訪 B1\_20161120）

B、E與D教師表示自己會考量學生的經驗與需求，甚至是未來出社會後所需要實務能力，因而設計技能取向的課程，而這些課程也必須在真實環境中操作實踐：

我希望這些未來長大的孩子們，就是他們長大之後可以變成有美感素養的文化青年。透過文化跟創意，透過美感設計的思維能力能夠培養。（訪 E1\_20160827）

受訪者 K、N、Q 教師指出因為有作品展示空間的需求，因此會安排教室外的展覽活動，透過課程去爭取學校或專案計畫之資源，建置校園展覽空間：

學生缺乏一個展覽的空間，所以我會讓學生在校園各種環境中去展示他們的作品，最後慢慢就會爭取到經費。（訪 K1\_20161120）

## 2. 外在環境因素

外在環境因素頻次較高者為頻次 7 之「區域教學資源弱勢」與頻次為 6 之「在地連結與文化認同」。E、F、H 等服務於偏鄉學校的受訪教師表示，因為學生家庭社會經濟地位較為弱勢，希望接觸外界更多的環境刺激，因此設計參訪活動。而 A、B、I、K 等城市地區學校的教師則希望學生能多接觸美術館，也希望透過館校合作讓學生接觸更多資源：

學生有時候沒有經費的挹注，或者是沒有我們這些老師去推，他們其實很難會主動去美術館。所以這個部分是我還在堅持的原因。（訪 Q1\_20161218）

F 與 H 教師嘗試戶外教育的原因是要讓自己產生對學校與在地的認同感，且是在該校服務幾年後才開始，而非一開始進入該校就產生此想法：

實施的原因是讓我自己對學校更有認同感，畢竟我自己不是在地人，但是慢慢地想要瞭解學校附近的周邊環境與文化。（訪 H1\_20160827）

## 3. 個人情感與經驗

情感與經驗因素為「教師求學經驗及情感認同」。來自於過去學生時期戶外活動深刻的學習記憶，成為教師後想要設計此戶外活動的課程，受訪者 A、B、I 與 Q 教師表示：

過去的高職求學時期，老師都會帶領我們出去寫生和看藝術展覽，而我印象中最記得的也是這些部分……因此會想要設計這樣的課程。（訪 A1\_20161022）

#### 4. 情境分析面向探討

根據情境分析面向結果，美術教師融入戶外教育議題動機來自於學校內部學生的學習需求，但專案計畫與特色課程等外部因素頻次最高，原因可能來自於教學設備與經費之挹注。不管是校內與校外，鄉村學校主要考量學生的學習資源弱勢，城市學校則是希望學生多參觀美術館與博物館，反映城鄉差異的情形。部分教師之動機顯現於增進個人對地方環境之認同，教師到職後尋求對在地之認同而發展相關課程，也顯示教師之地方感促使對地方的感受付諸行動（洪如玉，2015；張繼文，2005）。此外求學經驗潛在影響教師的課程意識，在課程發展中潛藏著過去戶外學習經驗的情感意識，雖未被過去課程發展文獻特別探討，但亦是教師個人實施的動機與課程發展模式的重要因素。

#### （二）學習目標

研究者在學習目標面向有三項主軸編碼，包含「個體感官體驗」、「認同學校與在地文化」、「藝術的生活實踐」，分項描述如下：

##### 1. 個體感官體驗

根據訪談資料分析發現「個體感官體驗」中，頻次最高為 13 頻次之「個體感官啟發」：

這種經驗要不斷地帶他去體驗所有的東西，當我們現在都在虛擬世界裡面以為可以滿足的時候，老師就要不斷地帶他再出去外面，真正看那個東西在這個世界上真實的樣子。我覺得尤其在現在這種數位時代的時候，這種課程更顯得更重要。

（訪 B2\_20161120）

其次頻次為 7 之「面對感受與鑑賞藝術品」。受訪者 A、B 與 K 教師認為藝術作品的感受與鑑賞最為重要，必須直接去面對與感受藝術作品：

這種所謂實體，像現在美術館教學常提到這個概念，就是說為什麼我在美術課已經給他看這麼多藝術品，我有必要一定要帶到美術館嗎？因為你到美術館去看到那個實體，那種經驗是無法被教室取代。（訪 G2\_20160827）

##### 2. 認同學校與周邊在地文化

頻次為 6 之「探索學校在地的特色文化」，受訪者 H 教師認為學生對在地文化認識

不足，因而讓學生以實際訪查方式觀察在地歷史文化與特色事物，促進學生對所處區域的在地認同：

其實我們學校的學生組織有一些來自於嘉義市、雲林、臺南，有些是外地的，那他們來到新港第一個印象會覺得說怎麼都是稻田，他內心會覺得有一種不適應，所以透過這樣的課程，他可以有一個在地認同。（訪 H4\_20160827）

而頻次為 2 之「學校歷史與美感探索」，受訪者 C 與 O 教師認為自己學校本身就有很多特色，因此會將課程結合校園探索，尋找學校的歷史特色與建立對學校的認同：

會先教了版畫，而校園拓碑是屬於其中一種，上完版畫之後就去實際戶外體驗，那這是我的一個很核心的精神、深入的方式去認識這個學校。（訪 O5\_20161218）

### 3. 藝術的生活實踐

較高者為頻次 4 之「能透過藝術美感化環境」。訪談中 E、D 及 H 教師皆提到戶外教育的藝術課程目標可以結合學校周邊的產業設計，例如傳統文化再包裝，透過藝術與設計的思維與方法，解決在地的真實問題：

透過文化跟創意，透過美感設計的思維能力能夠培養。像過去的事件裡面我們可能因為一些功能取向把周邊變成這樣，可是未來的世界裡面其實應該是一個更簡潔、更美好的生活，所以我希望他們可以去想像未來生活的樣貌。（訪 E5\_20160827）

### 4. 學習目標面向探討

美術教師發展戶外教育課程時，較關注個體內在感官體驗與對藝術品之感受，頻次略高於關注在地文化，頻次最低者是環境之改造。教師最產生共鳴之處是促進個體感官體驗，因而帶領學生走出課堂教室，感受自然景觀與體驗藝術作品。此外後期中等階段美術教師更關注學科之內容，如藝術繪畫能力之培養、影像媒體創作或藝術品之鑑賞為目標，設計專長的教師關注學生問題解決與設計美感的增能，整體而言反映教師對藝術學科內容的考量。

#### （三）方案設計

在方案設計面向有 4 項主軸編碼，包含「媒材創作」、「設計」、「藝術主題參訪」、「校內外策略合作」。

## 1. 媒材創作

媒材創作的方案包括校內外展演活動、影音媒體表現、繪畫、立體及複合性媒材創作、公共藝術以及藝術行動等。其中最高為頻次 11 之「校內外展演活動」，幾乎所有受訪教師都曾讓學生的作品在校園中或學校周邊展覽的場地展出：

學生的作品怎麼展覽的方式我也蠻在乎的，就是說不要只是在展覽空間展覽，學校校園可不可以變成他的舞臺，所以學生的創作可不可以被看到。（訪 K7\_20161207）

其次為頻次 7 之「繪畫、立體及複合性媒材創作」，以「再現」（represent）外在世界的方式為核心，其中繪畫包含風景與人物寫生、明信片繪畫、家鄉地圖創作、牆彩繪或馬賽克拼貼活動，主要是透過自然描寫連結戶外的元素：

我們走出教室去觀察校園裡的動植物好了，或者植物，然後季節的變化，或者我今天只是讓他去精細素描樹上的一片葉子，其實我覺得那個意義都強過你在教室裡面叫他從 Google 印一張圖片下來畫。一定是來得好。（訪 B7\_20161120）

立體創作與複合媒材創作則是運用真實世界中的「現成物」（readymade），進行拼貼或集成創作，或是戶外空間裝置，或是社區空間改造計畫，因此會結合到戶外裝置的公共藝術賞析。

例如說景觀，或公共藝術或者是一些建築物的賞析，這個可能就必須真的讓他走出去在戶外的空間去找相關的情境去對應這個課題。（訪 P7\_20161220）

透過「影音媒體」創作為 7 頻次，如紀實攝影與微電影創作等，通常會讓學生以小組方式集體創作，並且讓學生在周邊社區中找尋故事主題：

給同學的一個任務是要發掘故事，就是你要瞭解店家他比如說為什麼在那邊，那同學們可能就有問到一些是在地的、很久的，那也有遇到一些是外來的，可能從中南部上來臺北打拼。（訪 E7\_20160827）

## 2. 設計

設計的方案課程為「景觀改造」與「社區商品設計」，兩者皆為頻次 6，景觀改造是讓學生去實際思考戶外空間，透過設計方式改造，讓空間本身成為設計作品：

我就會想到說其實三義的路牌長得不太一樣。我們就想說我們請學生來創作一下就是你用生活中的素材來表現一下那些路牌的名稱的樣子。當然是因為希望簡化的關係，所以就是讓英文字的方法去呈現質感的部分，就是如何搭配。那會呈現所謂一致性或者是能夠在地文化能夠融合在一起的部分。（訪 E7\_20160827）

「社區商品設計」是透過學習內容與真實環境結合方式，讓學生設計社區商品：

當時我們去老街所收集到的圖案，從這個圖案裡面譬如像是花窗，譬如說像是瓷磚上面的圖案，經由你的轉換變成一種方格的排列方法。然後再用這個方格的排列方法，用十字繡的方法做成相機背帶的部分，這是它的背面這樣子，那這就變成一套他們覺得很有趣的東西。（訪 E7\_20160827）

### 3. 藝術主題參訪

藝術主題參訪主要為頻次 11 之「美術館與博物館」及頻次 2 之「大學科系」參訪，A、B、I、K 教師皆表示課程可以結合美術館的學習內容，如「特展參觀」與美術館當期的藝術展覽作品作配合教學，或是「藝術家的對談」等：

有時候我自己覺得最好的方式是帶到藝術家的工作室，因為如果只是單純藝術家的對談，你要有那個情境。要不然就是美術館，跟我們的學科比較能連結，因為它還是比較扣住在學科或教科書有討論到的。（訪 B7\_20161207）

### 4. 校內外策略合作

校內外策略合作頻次最多為 10 次之「社區與美術館資源導入」，城市地區學校因為比較占地利之便，因此周邊社區的一些機構資源與美術館資源都很豐富，受訪者 A、B、G 與 Q 美術教師會透過課程建立合作模式，每年都會安排美術館教育的課程，此外頻次 8 之透過「跨領域的資源」，以學校周邊環境發展特色的課程：

很多的美術館都有一種那種所謂的導覽外派的方式，就是你來跟我美術館接洽，我可以派導覽人員先到你的學校去跟學生講一遍，那這樣老師連學習單都不用設計，因為學生已經有先備的一個概念，以後我進到展場，就可以讓學生自我去體會。（訪 B9\_20161207）

因為嘉義縣有 12 座歷史官方建築，其實有兩座在我們學校。那因為它變成閒置空間 10 年，有什麼蜘蛛、蚊子、蟑螂，所以我覺得非常可惜，剛好有這筆美感教育的經費。所以我們想說利用藝術課程把它做活化。（訪 H8\_20160827）



## 5. 方案設計面向探討

在方案設計的面向顯示，受訪教師普遍能以藝術之專業學習內容發展戶外課程方案，如戶外情景再現與媒材表現創作；立體造型藝術學習與校園戶外空間裝置；創作成果之戶外展演；美術館與博物館體驗藝術品之參訪活動；以影音媒體記錄關注社區故事；設計策略融入地方產業等。但「美術館與博物館參訪」及「再現方式之媒材創作」比重較高。城市區域學校較偏鄉地區教師特別傾向美術館與博物館之策略，從訪談中發現美術館／博物館教學被運用之方式特別強調作品為核心，重視藝術品原作「光暈」(aura)的感受，反映部分教師對戶外教育融入偏向活動設計的觀點。

### (四) 實施

在實施面向有3項主軸編碼，包含「連貫時間與排課」、「活動安全」及「行政支持」，分項描述如下。

#### 1. 連貫時間與排課

「連貫時間與排課」是為讓學生在校外的空間中充分感受與學習，課程必須要有足夠的時間去執行。包含頻次 18 之「自行調課」即教師必須先自行調整單節課程成為連續的課程節次，此外運用「課餘時間」或是開設「選修課程」都是教師的處理策略：

我們普通班就是用他們班會課調課，調一調就可以去。但是大部分校外的，如果是以一個美術老師，一個禮拜只有一堂課，要照顧十幾二十班的學生是比較難的，所以普通班的同學，我大概就是校內的戶外居多。(訪 N11\_20161218)

#### 2. 活動安全

受訪教師認為「秩序與引導」及「安全性」是實施必須注意的，尤其是安全的問題，因為教師若是設計教室外的活動，必須承擔意外的風險及行動管理的問題：

假如說學生安全的問題，因為學生出去都很 high 的，你如何把他拉回來到我們所要教給他的一些我們教學的一個流程，所以這些都是要耗老師非常龐大的一個體力。(訪 A10\_20161019)

#### 3. 行政支持

課程實施「相關設備」與「經費」的問題，交通車資費用及保險費用等，若實施一般性課程則不會有額外的費用，因此受訪教師多希望依靠其他經費支應，如學校行政端與教師合作申請專案計畫：

相關的保險經費的支持，說實在的很多學校除了專案計畫之外，以平常的一些正常的經費去資助的話，我覺得都有很大的困難。（訪 M11\_20161105）

#### 4. 實施面向探討

目前教師對戶外教育實施面向關注實際的操作困難，包括連貫時間與排課、活動安全及行政支持等因素。認為戶外教育並無相關配套機制與資源，並增加學生安全風險，教師必須承擔課程意外之安全責任，因而多數教師皆表示教師本身之熱誠是目前能夠發展戶外教育融入之關鍵因素。年資較深教師反映過去較有熱誠與精力支持發展課程，然而隨著年齡與體力與下降，將逐漸減少課程融入戶外教育的可能性。對應前述情境面向之分析，符應初任教師由於在地認同、體力與教學熱誠充足等因素，較具有課程實踐之內在動機，然而隨著現況阻力增加，僅專案計畫經費等外在動機的誘因讓教師有動力持續實踐。

#### （五）評量與評鑑

在評量與評鑑面向有 3 項主軸編碼，包含「紀錄」、「報告」及「創作」，分項描述如下。

##### 1. 紀錄

受訪教師認為結合戶外教育的美術評量方式可以透過學生的紀錄反映學生的學習表現，而可分為 16 頻次之「文字紀錄」、9 頻次之「描繪圖像」與 9 頻次之「影像紀錄」方式，特別是 A、B、G、O 等實施美術館教學的教師特別強調學習單的使用：

一定會有設計學習單，因為我們很怕學生進到裡面沒有目標，或者是他不知如何看起，那學習單是可以提供他一個導覽、一個重點或者一個節奏，或者說我要有幾題開放性問題，那學習單回來，就是一個蠻明顯可以評量的。（訪 B12\_20161120）

然而受訪者 A、B、K 教師亦表示雖會使用學習單，但也會請學生運用影像紀錄的形式，同時培養學生觀察能力：

會讓他們就是例如說要求他們要去收集一些影像，例如說大家帶相機或者是手機，那他回來可能在這個過程裡面，要為這整個出去校外教學拍十張影像的東西，回來把它後製成一個要去完整地說明的影像。（訪 K12\_20161120）

## 2. 報告

報告形式為 11 頻次之書面報告、5 頻次口語報告形式，呈現主題戶外教學的成果，受訪者 C、E、F、L 教師認為：

出去你看到跟你覺得你想要做紀錄，跟你回來你到底想要用什麼樣的角度去分析，所以我會希望他做出一個完整的心得一個報告，或者是一個學習檔案資料的一個方法。（訪 A12\_20161120）

## 3. 創作

14 頻次之實作方式評量，B、C、E、G、J、O 美術教師表示，結合戶外教育的實作評量能讓學生表現其學習成果：

去戶外如果今天是做繪畫，它可以當然就是作品，作品就是現場的繪畫作品，或者它是一個影像的收集，都可以是評量的一個依據。（訪 C12\_20160827）

整體而言不論是繪畫、錄像或是空間裝置等學生實作，受訪教師皆表示透過實作評量方式能檢視學生是否統整其所學的知識與技能，並以創作實踐的方式來表現。在課程評鑑面向，訪談中所有教師都指出會依據課程實施的成果，持續修正自己的課程設計，然而亦可能因為課程實施因素逐漸將部分面向簡化。

## 4. 評量與評鑑面向探討

現行美術教師面對戶外教育課程之「評量」策略，是透過「紀錄」、「報告」與「創作」等方式。其中教師最重視記錄而運用最多的評量策略是文字，其次是圖繪與影像。高比重的記錄策略可能是教師實施戶外教育時，需要讓學生更關注學習內容。然而由於多數課程方案與目標皆偏重感官或態度的改變，在評量面向亦可參考在進行評量時採用學術界已經發展出來的各式態度量表，瞭解學生在課程學習的價值觀或信念的變化。而透過評量學生之學習表現，可作為教師整體教學精進之依據。

# 伍、結論與建議

## 一、結論

本研究透過分析焦點訪談及個別深度訪談資料後，針對目前「戶外教育融入美術課程設計之連結模式」與「實施現況問題」結論如下。

### （一）課程實施重視個體感官體驗與創作媒材內容

目前高中教育階段美術課程融入戶外教育之連結方式，源自於教師諸多不同的動機考量，包括學生的學習資源弱勢、教師自身尋求在地之認同與對課程方案的追求創新等，惟課程實施主要影響因素仍在於專案計畫與相關資源，可能與教學設備與相關經費之需求相關。然整體而言，高中階段美術課程融入戶外教育，在學習目標面向注重感官啟發與美術學科內容的連結，也普遍能以藝術之專業學習內容發展戶外課程方案。這些課程類型包括創作媒材技法學習與戶外表現創作、創作成果之戶外展演、立體造型與校園空間裝置、體驗藝術品之美術館與博物館參訪活動、關注社區連結之故事探訪與影音媒體記錄，以及設計與連結地方特色產業等，課程方案多元。研究結果亦指出「美術館與博物館參訪」與「再現式創作」佔有較高之比重，顯示高中階段美術教師相對重視藝術學習的資源與創作媒材的學習內容，相對於初等教育更重視學科專業內容與媒材技術之學習。

然而研究結果也顯示高中階段課程實施方案較缺乏對學校戶外人文現象的探索與視覺文化之思考。事實上藝術教育若不重視文化環境諸多問題之脈絡，無法脫離單向製作取悅性的藝術作品範疇（陳箐繡，2000；Neperud，1995），高中階段教師應給予學生更多機會去關心與互動戶外生活中諸多「視覺現象」，除增進學生知識與技術之累積之外，藉由藝術學習經驗強化個體與所處戶外環境與文化之關係，並透過評量策略瞭解學生情意態度之改變。

### （二）實施面向困境為課程實施時間、活動安全與行政支持等因素

研究結果指出美術教師在課程中實施戶外教育面臨諸多實踐的困境，首要因素與戶外教育課程實施需要較長時間相關，時數有限的情形下若沒有連續排課難以實踐課程。此外，課程實施活動的安全考量、學習活動失焦，以及缺乏行政支持等皆是美術教師感到實施不易之因素。因而教師在相關動機不足之情形下，特殊專案計畫所產生之經費與相關資源成為教師實施戶外教育的主要動機。然而如果教師僅有外在之動機，恐怕不易持續實施且成效短暫，因而在課程實踐面向如何增益美術教師課程實施之內在動機策略，促使課程持續實踐是需要解決之課題。研究結果顯示相關措施而非僅在相關課程方案的發展與建議，更需要從整體面思考如何推行藝術教育連結戶外教育之課程。

## 二、建議

### （一）發展跨領域與議題融入的藝術教育戶外課程設計

由於不同學習階段之藝術教育需有不同的學習重點，相對於初等教育階段，高中美

美術教育連結戶外教育的課程方案應聚焦更高層次之學習表現，除目前重視個體感官體驗與連結專業學科內容之策略外，應適度進行跨領域與關注人文議題的探討。如目前教師所經常運用美術館／博物館之戶外教育策略，可以透過作品連結真實環境人文與視覺現象，建立社會議題的意義性連結，以及讓學生真實踏查周邊環境，製作圖文報導誌或與環境連結的藝術創作等，讓學生對在地視覺與文化現象關注與批判性思考，並以藝術之實踐回應人文環境。在十二年國教課綱後期中等階段藝術教育學習重點對應戶外教育的議題，包括「學習表現」之「能透過議題創作，表達對生活環境及社會文化的理解」、「能運用多元創作探討公共議題，展現人文關懷與獨立思考能力」、「能透過藝術活動，展現對人文與環境議題的關懷及省思」、「能發表多元藝術活動，傳達對在地及全球性重要議題的省思」等（國家教育研究院，2016）。高中美術教育之課程實踐必須對應生活情境與脈絡化思考，因而跨領域與議題融入能夠拓展與深化藝術的學習重點，亦能對應未來國家課程的藝術教育圖像，培養學生具備真實情境的藝術人文素養。

## （二）積極開設後期中等階段學校本位藝術選修課程

面對課程實施時間、活動安全與行政支持等戶外教育實施的困境，研究建議配合十二年國教課綱政策，應積極開設後期中等教育階段之學校本位藝術選修課程。連結學校在地空間情境之藝術多元選修課程有助深化與再脈絡化藝術學習內容，凝聚學校師生對地方之情感，亦可增強教師實施戶外學習之內在動機。由於新課綱降低必修增加選修時數之政策，校定課程具有更多的課程時數與規劃彈性，能夠解決連續排課與行政支持等現況實施之阻礙因素。此外，也必須透過相關課程推動支持系統增加教師藝術課程革新的理念與知能，讓美術教師除了有相關經費等外在動機之外，具有課程改革意識去思索與實驗戶外教育課程的方案。

## （三）增加當代藝術學習內容讓學生思考人文議題

研究建議高中美術連結戶外教育之課程方案，可讓學生學習更多當代藝術內容。由於諸多當代藝術具有解構、跨域、議題批判等內涵，透過更多當代藝術的學習，可深入探索自然環境與人文社會場域之議題。帶領學生進入戶外真實情境為策略，超越學校教育的範疇而涉入學生生活經驗，與社區文化、環境結合，讓學生有更多機會去關注公共議題與透過藝術反映真實情境的可能。

## （四）未來研究建議

由於研究對象必須實際設計過戶外教育課程方案，因此受限取樣之方式與經費限制因素，惜未能均衡涵蓋所有學校類型個案美術教師，然而相較於過去文獻多以個案分析

陳育祥

方式探討，本研究已盡量就整體面向作分析，亦期許在未來能蒐集更多的個案進行分析與研究，讓此議題能有更多研究與討論。

### 謝誌

本論文為國家教育研究院「戶外教育在普通型高中之課程設計與實施模式探究」研究計畫之部分研究成果，謹此感謝國家教育研究院經費補助（NAER-105-12-2-01-00-1-01），並感謝本研究之諮詢專家與教師、研究助理群之協助。

## 引用文獻

### 中文部分：

Boyatzis, R. E. (2005)。質性資料分析：如何透視質性資料（王國川、翁千惠譯）。臺北市：五南。（原著出版於 1998 年）

Boyatzis, R. E. (2005). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development* (Wang, Guo- Chuan, & Weng, Qian- Hui, Trans.). Taipei: Wu-Nan. (Original work published 1998)

王石番（1989）。傳播內容分析法：理論與實證。臺北市：幼獅文化。

Wang, Shi-Fan (1989). *Content analysis of communication*. Taipei: Youth Cultural.

林曼麗（2003）。藝術教育於 21 世紀教育中應有的角色。《國家政策季刊》，9，91-102。

Lin, Man-Li (2003). The role that art education may play in 21st century. *National Policy Quarterly*, 9, 91-102.

洪如玉（2015）。安頓、安居、安身立命：地方教育學與社會議題的課程實踐。《教育研究月刊》，249，95-107。

Hung, Ru-Yu (2015). Dwelling, inhabiting, and settlement: Place pedagogy and curricular practice of social issues. *Journal of Educational Research*, 249, 95-107.

袁汝儀（1994）。由戰後臺灣的五種視覺藝術教育趨勢：探討視覺藝術教師自主性之重要性與培養。《美育》，54，39-52。

Yuan, Jul-I (1994). Discussing the importance and cultivation of the individuality of visual arts teacher from the trends of the education of five visual arts in post-war Taiwan. *Journal of Aesthetics Education*, 54, 39-52.

高強華（1992）。教師信念研究及其在學校教育革新上的意義。《教育研究集刊》，34，85-114。

Gao, Qiang-Hua (1992). Study of teacher belief and its implications in school innovation. *Bulletin of Educational Research*, 34, 85-114.

國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>

National Academy for Educational Research. (2014). *The curriculum guidelines for arts education in elementary and middle schools*. Retrieved from <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>

國家教育研究院（2016）。十二年國教藝術領域課綱草案（含國民中小學、普通型及技術型高中）。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/16-1000-10466.php?Lang=zh-tw>

National Academy for Educational Research. (2016). *The curriculum guidelines for arts education in elementary and middle schools (draft)*. Retrieved from <http://www.naer.edu.tw/files/16-1000-10466.php?Lang=zh-tw>

教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：教育部。

Ministry of Education. (2003). *Grade 1-9 curriculum guidelines*. Taipei: Ministry of Education.

教育部 (2014)。中華民國戶外教育宣言。取自 [http://www.k12ea.gov.tw/files/epaper\\_ext/3e91f73a-5b10-4ca3-8546-bd59f8247f58/doc/\(附件\)中華民國戶外教育宣言\(國教署\).docx](http://www.k12ea.gov.tw/files/epaper_ext/3e91f73a-5b10-4ca3-8546-bd59f8247f58/doc/(附件)中華民國戶外教育宣言(國教署).docx)

Ministry of Education. (2014). *The manifesto for outdoor education*. Retrieved from [http://www.k12ea.gov.tw/files/epaper\\_ext/3e91f73a-5b10-4ca3-8546-bd59f8247f58/doc/\(附件\)中華民國戶外教育宣言\(國教署\).docx](http://www.k12ea.gov.tw/files/epaper_ext/3e91f73a-5b10-4ca3-8546-bd59f8247f58/doc/(附件)中華民國戶外教育宣言(國教署).docx)

張美智 (2003)。環境藝術教育之理論建構與教學實驗研究 (未出版碩士論文)。國立新竹教育大學美勞教育研究所，新竹市。

Chang, Mei-Chih (2003). *The theories construction and experimental teaching* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Fine Art and Crafts Education, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.

張嘉欣 (2010)。社區取向的藝術教育課程設計策略因子之研究 (未出版碩士論文)。國立新竹教育大學美勞教育研究所，新竹市。

Chang, Jia-Xin (2010). *Determined the strategic factors in curriculum design for community-based art education* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Fine Art and Crafts Education, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.

張繼文 (2005)。結合社區文化的視覺文化教學。屏東師院學報，22，365-404。

Chang, Chi-Wen (2005). The art teaching based on visual culture for cultural development in communities. *Journal of National Pingtung University of Education*, 22, 365-404.

郭淑芬 (2004)。國小高年級社區取向視覺藝術教育：以桃園市都市景觀為例 (未出版碩士論文)。國立新竹教育大學美勞教育研究所，新竹市。

Guo, Shu-Fen (2004). *A research on the curriculum design of community-based visual artistic education for the senior grade of elementary school: Take the urban views in Taoyuan city as an example* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Fine art and Crafts education, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.

郭禎祥、楊須美 (1988)。以艾斯納 (E. W. Eisner) 「學術本位的美術教育」 (DBAE) 為理論基礎探討現今我國國民美術教育。師大學報，33，575-593。

Kuo, Cheng-Siang, & Yang, Shu-Mei (1988). Theory, practice and discipline-based art education in public schools in Taiwan. *Journal of Research in Education Sciences*, 33, 575-593.

陳永龍 (2015)。中華民國戶外教育宣言蘊義與政策推展，教育脈動，4，4-11。

Chen, Yong-Long (2015). The implication and policy promotion of the manifesto of outdoor education of R.O.C. *Pulse of Education*, 4, 4-11.

陳美玉 (2008)。「全球本土混雜化」與文化再生：視覺文化取向的在地性藝術教育。藝術教育研究，15，37-65。

Chen, Mei-Yu (2008). Globalization and cultural regeneration: A visual culture approach to



place-based art education. *Research in Arts Education*, 15, 37-65.

陳管繡（2000）。走入社區環境的藝術教育課程：嘉義布袋海的聯想。《美育》，116，18-25。

Chen, Jing-Xiu (2000). Integration arts education with community: Thoughts on Putai Sea of Chiayi. *Journal of Aesthetics Education*, 116, 18-25.

陳蕙汶（2010）。蔡瑞月舞蹈研究社發展戶外課程教學之研究：以國小中年級藝術與人文領域為例（未出版碩士論文）。國立新竹教育大學美勞教育研究所，新竹市。

Chen, Hui-Wen (2010). *The development of outdoor teaching activities of Tsai Jui-Yueh dance research institute: A case study of the art and humanity field for 3rd grade to 4th grade students* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Fine Art and Crafts Education, National Hsinchu University of Education, Hsinchu.

陳瓊花（2017）。美感素養導向教學之理論與實踐。《教育研究月刊》，275，19-33。

Chen, Jo Chiung-Hua (2017). The teaching aesthetic literacy of theory and practice. *Journal of Education Research*, 275, 19-33.

陳藝心（2006）。社區取向藝術統整課程教學之行動研究：以天母社區為例（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學美術研究所，臺北市。

Chen, Yi-Xin (2006). *Action research of community-based integrated art curriculum*. (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Fine Arts, National Taiwan Normal University, Taipei.

曾鈺琪、黃茂在、郭工賓（2015）。戶外教育：學習走出課室，讓孩子夢想起飛。《教育脈動》，4，12-24。

Tseng, Yu-chi, Huang, Mao-Tsai, & Kuo, Kung-Bin (2015). An introduction of Taiwan outdoor education policy. *Pulse of Education*, 4, 12-24.

黃壬來（2006）。國際視覺藝術教育趨勢。載於《2006 全國藝術教育專題研討會論文集》（頁 9-38）。花蓮縣：國立花蓮教育大學。

Hang, Ren-Lai (2006). The world trend of arts education. In *2006 National exhibition and seminar of arts education booklet* (pp. 9-38). Hualien County: National Hualien University of Education.

廖敦如（2004）。學校與社區博物館合作之統整課程設計與實施。《臺東大學教育學報》，15，211-243。

Liao, Tun-Ju (2004). Integrated curriculum design and practice on community museum-school collaboration. *NTTU Educational Research Journal*, 15, 211-243.

廖敦如（2005）。建構環境藝術教育課程設計與實施之行動研究。《師大學報》，50，53-78。

Liao, Tun-Ju (2005). Action research for art educational curriculum of built environment. *Journal of Taiwan Normal University: Education*, 50, 53-78.

趙惠玲（2004）。後現代藝術教育思潮：視覺文化藝術教育。《臺灣教育》，628，14-22。

Chao, Huei-Ling (2004). The trend of thought for post-modern arts education: The art education of visual cultures. *Taiwan Education Review*, 628, 14-22.

趙惠玲 (2014)。課程政策與教師課程意識：以藝術與人文學習領域為例。《中等教育》，65(1)，6-18。

Chao, Hwei-Ling (2014). Curriculum policy and teachers' awareness of curriculum: Example from art and humanities disciplines. *Secondary Education*, 65(1), 6-18.

蔡清田 (2015)。課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養。臺北市：五南。

Tsai, Ching-Tian (2015). *Key DNA of curriculum development and design: Core competencies*. Taipei: Wu-Nan.

## 外文部分：

Barrett, T. (1994). *Criticizing arts, understanding the contemporary*. Mountain View, CA: Mayfield.

Blandy, D., & Hoffman, E. (1993). Toward an art education of place. *Studies in Art education*, 35(1), 22-33.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Minton, Balch & Company.

Donaldson, G. W., & Donaldson, L. E. (1958). Outdoor education a definition. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 29(5), 17-63.

Duncum, P. (1999). A case for an art education of everyday aesthetic experiences. *Studies in Art Education*, 40(4), 295-311.

Efland, A., Freedman, K. J., & Stuhr, P. L. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association.

Ford, P. M. (1986). *Outdoor education: Definition and philosophy*. Retrieved from Eric database. (ED267941)

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick, NJ: Aldine Transaction.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw-Hill.

Graham, M. A. (2007). Art, ecology and art education: Locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education*, 48(4), 375-391.

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.

Hamblen, K. A. (1997). Second generation DBAE. *Visual Arts Research*, 23(2), 98-106.

McFee, J. K., & Degge, R. M. (1977). *Art, culture, and environment: A catalyst for teaching*. Belmont, CA: Wadsworth.

Neperud, R. (1995). Texture of community: An environmental design education. In R. Neperud (Ed.), *Context, content, and community in art education* (pp. 222-245). New York, NY: Teachers College Press.

Rillo, T. J. (1985). *Outdoor Education: Beyond the classroom walls*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London, UK: Harper & Row.

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling a typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.

## 附錄 課程設計之連結模式編碼類目次數統計表

構面	主軸類目	次類目	出現頻次	
情境分析	學校內部因素	專案計畫與特色資源	10	
		學生的學習經驗與需求	6	
		空間及資源需求	4	
		學校歷史與探索校園美感	2	
	外在環境因素	區域教學資源弱勢	7	
		在地連結與文化認同	6	
		課程改革與創新	1	
	個人情感與經驗	教師求學經驗情感認同	5	
	學習目標	個體感官體驗	個體感官的啟發	13
			面對感受與鑑賞藝術品	7
能爬梳真實空間的視覺形式			6	
認同學校與在地文化		探索學校在地的特色文化	6	
		學校歷史與美感探索	2	
藝術的生活實踐		能透過藝術美感化環境	4	
		結合地方產物的包裝設計	2	
		透過設計改造生活問題	1	
方案設計		媒材創作	校內外展演活動	11
			繪畫、立體及複合性媒材創作	7
	影音媒體表現		7	
	藝術行動		4	
	設計	景觀改造	6	
		社區商品設計	6	
	藝術主題參訪	美術館與博物館	11	
		大學校系	2	
	校內外策略合作	學校社區與美術館資源導入	10	
		跨領域資源	8	
實施	連貫時間與排課	自行調課	18	
		課餘時間	8	
		選修課程	1	
	活動安全	安全性	11	
		秩序與引導	4	
	行政支持	設備資源	7	
		經費	6	

構面	主軸類目	次類目	出現頻次
評量與評鑑	紀錄	文字紀錄	16
		描繪紀錄	9
		影像紀錄	9
	報告	書面報告	11
		口頭報告	5
	創作	學生創作表現	14

# **A Study on How High School Visual Arts Teachers Incorporate Outdoor Education into Curricula**

Yu-Hsiang Chen<sup>1</sup>

## **Summary**

Given that the paradigm has shifted toward competency-oriented curriculum guidelines and contemporary thoughts regarding visual arts education, the situationalization and contextualization of arts education has become a topic of discussion. Therefore, this study focuses on how visual arts teachers in senior high schools design and implement such curricula.

Project planners and practitioners play a crucial role in curriculum; therefore, when it comes to the design and implementation of curricula, the context of the school becomes a necessary factor for consideration. Both theory-driven and data-driven approaches are applied in this study to illustrate the process and context in which arts teachers design curriculum. For the theory-driven approach, school-based curriculum development proposed by Skilbeck was adopted, and “situational analysis,” “definition objectives,” “program design,” “implementation,” and “assessment and evaluation” were taken as categories for further analysis.

Details of the interview guide were established through initial in-depth interviews with teachers, whereas semi-structured focus interviews and individual in-depth interviews were conducted to collect data on how arts teachers in senior high schools incorporated and implemented outdoor education in their curricula. The target interviewees included teachers that have incorporated outdoor education in their arts curricula. Through reputational sampling, teachers with such teaching experiences from northern, central, southern, and eastern Taiwan have been invited to join the study.

When it comes to the content analysis of coding the verbatim transcriptions of interviews,

---

<sup>1</sup> Adjunct Assistant Professor / Teacher Education Center, National Taiwan University of Arts

categories were established based on the frequency of occurrence. This was also applied when analyzing other focus interviews and individual interviews. The reliability was evaluated using inter-rater agreement (IRA), and there was high IRA: the overall agreement was .91, indicating high reliability.

Outcomes of the analyses suggest that the way in which outdoor education is incorporated into visual arts curricula is reflective of teachers' different concerns and motives, such as students' lack of learning resources, teachers' pursuit of local recognition, and innovation of learning programs. However, the most influential factor of curriculum practices still lies in budget subsidies and other relevant resources that can be obtained through special projects. Generally speaking, when incorporating outdoor education into high school visual arts classes, teachers tend to focus on learning objectives such as the inspiration of sensory experiences and the learning of discipline-based content. Teachers are also generally capable of developing multiple outdoor curriculum projects based on specialized learning content. Such types of curricula include the learning of materials and techniques, creative representation of outdoor visual phenomena, outdoor exhibitions of artworks, three-dimensional molding techniques and on-campus art installations, visits to art galleries and museums for engaging in artistic appreciation, exploring and recording stories of community residents using new media in artistic ways, as well as the learning of aesthetics and design and reflecting on local traditional industries. These curricula also tend to feature more visits to museums and art galleries as well as creative representations, which suggests that—compared with teacher engaging in elementary education—high school teachers place relatively more emphasis on arts learning resources, discipline-based art education, and the learning of materials and techniques.

Nonetheless, it can also be seen from the outcomes that high school curricula tend to lack opportunities for exploring cultural phenomena outside of campus and for contemplating visual culture. Yet the fact is if contextual learning of culture is not valued within arts curricula, this is likely to result in the stereotype that arts education merely encompasses the creation of self-indulgent artworks. Therefore, high school teachers should provide students with more opportunities to express care for and interact with various outdoor visual phenomena. Students can thus not only accumulate their knowledge and improve their creative techniques but also, through arts learning experiences, strengthen their relationships with outdoor environments and cultures. Meanwhile, teachers will also be able to investigate changes in students' affective domain through the use of assessment strategies.

The results of the study lead to the following suggestions: (1) With an aim to challenge the boundaries and flip students' learning to achieve the objectives, curriculum designs for interdisciplinary outdoor arts education that integrate different issues should be developed, and students should be encouraged to show more concern and think critically toward local visual culture. (2) School-based elective arts courses should be developed in upper secondary schools, which not only help strengthen the bond between the community, teachers and students, increases teachers' intrinsic motivation to implement outdoor education, but also breaks through the barriers of difficulty in consecutive course arrangement and the lack of administrative supports. (3) More contemporary art-related content should be included in the arts curriculum to help guide students to reflect on issues concerning humanities.