

生命教育議題融入高二美術課程之行動實踐

The Practice of Incorporating Life Education Issues into Art Curriculum for Second Graders in Senior High School

蘇郁雯 Yu-Wen Su

國立高雄師範大學附屬高級中學 美術專任教師

Fine Art Teacher / The Affiliated Senior High School of National Kaohsiung
Normal University

有關本文的意見請聯繫通訊作者蘇郁雯
For correspondence concerning this paper, please contact Yu-Wen Su
Email: su@tea.nknush.kh.edu.tw

摘要

本研究以藝術與生命教育之內涵，「生命美學」為核心議題，進行課程設計與教育行動實踐。研究目的主要為發展與建構生命教育議題融入高中美術教育之課程，並理解融入式課程之實施歷程與成效。本研究依據某高中二年級 30 位學生參與本行動歷程中，其創作品、文件分析與協同研究者之觀察紀錄、研究者教學省思等，進行資料分析以作為課程之評估與修正。研究發現藉由融入式課程能引導學生深入理解美術課程中有關生命教育之內涵。學習內容中，學生藉由「人與環境」活動，能學習公共參與、關照生態與環境議題，理解並應用生命美學；其次，學生於「人與自己」之學習活動中，藉由述說自身生命故事，形塑自我影像，透過創作與思辨，能深化並思考個人存在之價值與意義。由學習評量中，可見學生於過程中審美知覺、生命態度之轉變。

關鍵詞：生命美學、生命教育、高中美術課程、融入式課程、藝術教育

Abstract

This research presents a curriculum design and educational realization based on the core values of art and life education with focus on “life aesthetics”. This research aims to develop and establish a curriculum which incorporates topics of life education into high school art curriculum, and to understand the process and effect of such infusion curriculum. Conducted on thirty second-year high school students, this research analyzed student creations, documents, observations from peer researchers, and the author’s teaching reflections, etc., in order to evaluate and adjust the curriculum design. As the results of this research demonstrate, infusion curriculum motivates participants towards an in-depth understanding of the values of life education embedded in art curriculum. In terms of the contents of the curriculum, through the activity of “man and environment,” students learned to participate in public affairs and care for ecological and environmental issues, as they gained a better understanding of, and applied concepts of, life aesthetics. Moreover, through the activity of “man and self,” students learned to shape their self-images via the narration of their life stories and contemplate the value and meaning of their individual existence via creation and reflection. Transformations in the participants’ aesthetic perception and life attitude during the process are visible in the assessment for their learning.

Keywords: life aesthetics, life education, high school fine art curriculum, infusion curriculum, art education

壹、緒論

19世紀末 Horkheimer、Adorno 即指出啓蒙使人相信能於生存之方式獲得救贖，然而追求理性、進步與科技之發展，卻將人們推往更大的困惑（Horkheimer、Adorno，1947 / 2002）。Marcuse（1964）之單向度的人（one dimensional man）亦直指發達之工業社會藉由傳播媒介之技術控制人們，使之成爲單向度的人，不再批判、想像與尋求超越。這些觀點預見了當前社會中人們的困境，至今仍獲得廣泛的迴響。教育之目的不僅在於傳遞有用的知識或技能，更在於教化心靈，使個體臻至成熟的境界。臺灣近年來致力於生命教育之推廣，其本質在探究個體生命存在之狀態，回到現象自身，揭露現實生活中生命所遭遇之困頓與問題。而藝術教育之本質亦在探究生命存在的意義與創造，運用其美感、想像、統整與應用等特質，促成個體於理性與感性能力達到和諧之狀態，以感受事物存在之美的特質，因此二者對生命意義之探尋相近，皆有其存在之意義。

有鑒於教學場域中，現有中學相關課程仍缺乏有關深化價值觀、人生觀與生死觀之相關課程，加上中學生爲人格逐漸成熟之階段，學生於自我追尋的過程中，處在媒體充斥與多元價值之環境，感觸可能是迷惘與困頓，因此生命教育之實施是勢在必行，除了教導學生珍惜生命、維護生命之外，更需要啓發學生理解生命之意義，積極創造生命之價值；不僅此時此刻關心生命之存在，亦需要學習關懷與延續生命之發展。傳統課程中講述與說理的方式，於現今各類媒體充斥的環境中已不再具有吸引力，故生命教育之推行需要更多元的方式介入，活化課程以落實生活中。

藝由藝術教育所呈現之各種樣貌，不難發現其本質上蘊含著「統整」與「應用」之特質；一方面藝術的「想像力」、「隱喻」與「創造力」之特質，可於不同的學習領域游移，科際之間的學習得以統整；另一方面藝術之內涵與應用也能隨著時代之變遷得以彈性調整，於學生的學習中是不可或缺之領域。因此研究者試以藝術課程融入生命教育之精神與內涵，以生命美學爲核心價值，引導學生於日常生活中體驗與表現美感經驗，此美感經驗可由二方面實踐，一爲外在美感事物之經營，包括了藝術創作與美感環境之營造，用以提供個體視覺上的饗宴與心靈寄託之處，簡言之爲「外環境」之經營。由外在環境之美感經驗引領，個體藉由生命經驗與情感內化，透視藝術創作之本質與動機，個體能探索生命之底蘊，思考美感與生命之關係，使內在心靈達到和諧平靜之狀態，亦即「內環境」之經營。依據上述之思維與動機，本研究目的的主要如下：

1. 發展與建構生命教育議題融入高中美術教育之課程。
2. 探究生命教育議題融入高中美術課程之實施情形。
3. 探究生命教育議題融入高中美術課程之實施成果。

基於研究目的，本研究進一步針對下列問題加以探討：

1. 如何發展與規劃生命教育議題融入高中之美術課程？
2. 以生命教育議題融入高中美術課程之實施歷程為何？
3. 融入式課程對學生於生命教育與美術課程學習之影響為何？

貳、文獻探討

一、臺灣生命教育發展之概況

臺灣生命教育之提倡異於國外，不在藥物濫用問題，而是與暴力問題相關。所謂暴力包含（1）不尊重與傷害他人生命的暴力；（2）是青少年的自我傷害或自殺（孫效智，2001）。1997年前後校園一再發生暴力事件與自殘案件，有鑑於此，前省教育廳於各地推動中等學校之生命教育，引導學生建立正確之價值與人生觀，並瞭解生命之可貴。

針對臺灣於生命教育之發展概況，學者陳立言（2004：24-28）將相關理念與內涵之形塑過程分為三個階段：（1）萌芽期（1996-1999年）；（2）百花齊放期（1999-2002年）；（3）整合建立共識期（2003-2004年）。研究者就教學現場對生命教育發展之觀察，教育部於2003年邀請國內專家學者，共規劃了八科各二學分之課程，因此研究者認為整合建立共識期（2003-2004年），可調整為統整期，期程自2003年起迄今。研究者微調整理如下：

（一）萌芽期（1996-1999年）

1997年前省教育廳委託臺中市曉明女中為總推動學校，由於該校設有生命教育推廣中心，光啓文化事業編纂相關倫理教材，推行倫理教育已有20年，課程的核心概念以全人教育為目標，主張「認識生命、珍惜生命、欣賞生命、尊重生命」四大理念（孫效智，2005：49）。1998年於孫效智、林思伶、王增勇教授之指導下，集結了一群熱心的教師，出版生命教育教材，奠定良好之基礎。學者陳立言（2004）指出，此階段中參與規劃課程之教師多為天主教學校成員，儘管在議題規劃或編寫教材時，力求公允與學術中立，然而於少數涉及宗教議題上仍有某些缺失。因此生命教育於此階段中需要擴大為全國之教改理念，需要更多專家學者共同參與，以建立更周延之學理基礎。

（二）百花齊放期（1999-2002年）

此階段中各種對於生命教育之論述紛紛出現，有關生命教育之內涵眾說紛紜，研究者以陳立言（2004）之研究為主，同時參酌專家學者資料後，增加吳庶深、曾煥棠（2002）、張淑美（2005）之生命教育內涵，內容摘要如表1。

表 1
專家學者對生命教育內涵之詮釋

作者	年代	生命教育內涵之主要看法
李遠哲等	1999	認識自己、肯定自己、尊重生命、欣賞生命、愛惜生命、勇於面對挫折、應變與生存、敬業樂群、信仰與人生、社會關懷與正義等。
曾志朗	1999	強調情意教育、人際關係的建立、瞭解生命意義、對人尊重與對死亡的正確認知。
吳庶深	2000	延伸英國國訂課程之健康教育，包含個人及社會教育，亦有公民之權利與職責。
張淑美	2000	探究死亡的本質與各種瀕死喪慟之主題，能省察生命之終極意義與價值，進而活出生命的意義。
陳福濱	2000	建構於生命主體的自覺上；以生命為根，以存在為本，對人的生命存在進行自覺的啟發與價值意涵的開展。
錢永鎮	2000	培養學生具有生命的智慧，包含自尊的教育、良心的教育、意志自由教育、人我關係的教育。
黎建球	2000	意義在提示人從有限走向無限的價值，說明人的生命的渴望，開拓人在有形之外的價值，從而接受生命的無限可能，發展生命的力量，達成生命的目標—全人教育。
孫效智	2001	學理上應涵蓋：（1）人生與宗教哲學；（2）基本與應用倫理學；（3）人格統整與情緒教育。
游惠瑜	2002	啟發生命的智慧與反省生命之價值，藉此增強學生在專業上的能力之外，擁有整合生命、生活與人生的能力，亦即對生命、對存在意義、價值與目標之探索能力。
周惠賢 楊國強	2002	培養學生（1）保持個人理智、情感、意志和身體平衡發展；（2）建立與自己、他人和環境建立互相尊重、能溝通和負責任關係，最後達至成熟和快樂人生為目標的訓練。

資料來源：吳庶深、曾煥棠（2002）；張淑美（2005）；陳立言（2004）。

由表 1 內容觀之，專家學者對於生命教育之內涵詮釋各有不同的觀點，以致於此階段之生命教育內涵呈現多元現象，於教育活動之推行呈現分歧的樣貌。

（三）統整期（2003 年迄今）

2003 年孫效智等學者共同推動了「生命教育教學資源建構計畫」，計畫內容涵括三大領域：人生終極關懷、倫理教育與人格統整等。2004 年教育部進行高中課程綱要的修訂，建構了「生命教育類科選修課程規劃草案」。相關學者應邀參與高中課程綱要的修訂，規劃八科各二學分之課程綱要，八科中「生命教育」為基礎之入門課程，其他七科為進階課程，包括：「哲學與人生」、「宗教與人生」、「生死關懷」、「道德思考與抉擇」、「性愛與婚姻倫理」、「生命與科技倫理」、「人格統整與靈性發展」（教育部，2005）。

2005 年課程綱要中即將「生命教育概論」列為高中選修科目，2009 年列為必修學分。

目前實施之生命教育課程欲培養之核心能力包括：(1) 瞭解生命教育的意義、目的與內涵；(2) 認識哲學與人生的根本議題；(3) 探究宗教的緣起並反省宗教與人生的意義；(4) 思考生死課題，進而省思生死關懷的理念與實踐；(5) 掌握道德的本質，並初步發展道德判斷的能力；(6) 瞭解與反省有關性與婚姻的基本倫理；(7) 探討生命倫理與科技倫理的基本議題；(8) 瞭解人格統整與靈性發展的內涵，學習知行合一與靈性發展的途徑（教育部，2009：409）。

二、生命教育於高中階段之意義

深入探究生命教育之內涵中含括了四個面向，「人與自己」、「人與社會」、「人與環境」、「人與宇宙」。其所關照的是個體生存於世間，個體藉由學習歷程，形塑自我概念，建立個體生存之信念，以能自由抉擇而掌握自己的生命。再由內而外發展出人與他者之間的關係，學習相互尊重與關懷，同時也學習正確與正當之行為，以融入群體生活。過程中包括與自然環境之互動關係，亦即當前生態維護議題之關係。而「人與宇宙」之面向則強調以宏觀的角度，看待生命存在之意義，學習跳脫生命之侷限性（蘇郁雯，2010，2014）。

人類生命發展過程中，高中階段是個體面對內外環境變化下，於生理、心理、自我概念與生涯發展劇烈轉變期，對人生之開展具關鍵影響。Havighurst 指出青少年階段之「發展任務」，意指個體於青少年成長階段中相對應需發展之技能、知識、功能與態度，包括：(1) 接納自己的身體與容貌，表現適合之性別角色；(2) 發展適當之人際關係；(3) 情緒獨立，不再依附父母或他人；(4) 追求經濟獨立，自謀其力；(5) 選擇與準備就業；(6) 發展符合社會期望之認知技能與概念；(7) 瞭解並努力表現負責之行為；(8) 為未來婚姻與家庭作準備（劉玉玲，2002：31-34）。

近年來社會環境劇變，個體面臨許多壓力與挫折，然而青少年生命經驗普遍不足，因此面對壓力與挫折，易選擇自我傷害或傷害他人，也因此社會事件層出不窮。學者劉玲君、楊瑞珠（1998：78）指出青少年自我傷害之心態有：(1) 無法忍受的心痛；(2) 人際關係的建立與維持有困難；(3) 適應困難；(4) 曾因為創傷性的經驗或為他人拒絕；(5) 不直接表達，內心是複雜而矛盾的；(6) 認同消失，過度認同某個失落的或拒絕的對象而無法得到滿足；(7) 自我概念較其他人薄弱；(8) 認知束縛，思考較僵直不易變通，易聚焦於創傷性事件或生活變化。存在主義學者 Frankl（1963）藉由「生命的意義」、「死亡的意義」、「受難的意義」、「工作的意義」、「愛的意義」等面向來辨證個體存在之意義與責任。個體瞭解自己是獨一無二之特質，生命需由自己抉擇，他人的影響降低了，自我即獲得自由與重生之機會。

綜合上述觀點，研究者認為高中階段學生須具備之能力包含（1）肯定個體生命存在：肯定自我存在之意義，學習接納自己、肯定自己；（2）學習生命自主能力：學習獨立自主，能自由抉擇，並為個人之抉擇負責；（3）學習愛與關懷之能力：著重情感之學習與情緒管理，能與他人做良性的互動，主動關懷周遭人、事、物；（4）追求個體之生命意義：充實自我，豐富個人生命經驗；（5）學習接納生命中之苦難與死亡議題：瞭解生命的侷限性，勇於面對生命中的困境，接受生命中之各種歷練，於苦難中成就自己；（6）學習生存之美學觀念：藉由生活中的美感經驗，促成理性與感性發展，學習於每一個生活的當下，和自己、他者和諧共處。

三、臺灣藝術教育發展現況與生命教育之關係

生命教育議題近年來廣受重視，回溯藝術教育之發展，儘管未以生命教育之名行之，卻曾以不同樣貌呈現。近代發展史上 70 年代是關鍵期，國立臺灣師範大學於 1981 年成立美術研究所，初期以「創造性取向」之藝術教育思潮為主。王秀雄（1988）指出，創造性取向之藝術教育強調藝術學習是由內而外的過程，為自然成長的表徵，藉由藝術教育與相關活動，涵養學生兼具理性與感性的和諧人格。而 80 年代學科取向之藝術教育，主張藝術應為獨立學科，課程內容包含美學、藝術史、藝術批評與藝術創作。王秀雄集結藝術教育思潮與發展脈絡，藉由美學基本概念，如「美的對象」、「美感意識」、「美感判斷」、「美的類型」（美的範疇）等（王秀雄，1990，2002，2006），協助讀者認識美與藝術之本質，透過個體「生之自覺」，嘗試瞭解不同藝術家之性格、藝術觀與人生觀等，以與個體之生命體驗相互輝映。

郭禎祥（1999）於「二十一世紀藝術教育的展望」文中，論及教育需因應社會變遷、政治改革、科技發展與文化之傳承，改革之領域就縱斷面而言是「全人教育」，涵蓋了學前教育、國民教育、高中教育、技職教育、大學教育乃至終身教育等；就橫斷面而言則是「融合」、「整合」之教育，藉由藝術教育之推廣，能協助學生增進學習成效，適應社會。近年來郭教授則提出統整課程之論述，認為個體必須清楚自己之價值觀、影響個體價值體系之因素，而且有能力表達出來。同時，也要理解詮釋不只一種，相同的事物每個人皆有不同之解讀。因此，當前之藝術教育需要另一種思維模式，探究各種重要圖像，以瞭解自我與他人等重大議題。

藝術教育中提出完整「全人」發展論述的為學者黃壬來。「全人」的內涵，學者由社會學、美學、藝術學、生理學、哲學、宗教學、人類學、生態學、技學與未來學等面向，提出「全人」所應具備之能力與涵養，包括：個體能擁有自由意志的主體性與群性、審

美態度與品味，同時能尊重與關懷多元文化，學習與環境共生共榮、和諧共處，並迎向未來（黃壬來，2002）。近年來黃壬來由生命本質之藝術教育取向，提出「六度」觀點，梵語謂六「波羅蜜」，中譯分別為布施、持戒、忍辱、精進、禪定、般若。「六度」能度「六蔽」，即度慳貪、毀犯、瞋恨、懈怠、散亂、愚痴。黃壬來（2010）認為藝術教育之本質，在於「科際整合」與「應用導向」二個特質，能因應時代變遷而調整，主要能協助個體往真、善、美的境界邁進，即朝「全人」之理念發展。

林曼麗（2000）以客觀、宏觀之視野重新整合與建構臺灣未來視覺藝術發展之趨勢，由「主體」、「環境」、「方法」三層面探究藝術教育之可能性。她認為 21 世紀視覺藝術教育之主體為「人」，以人為出發點，整合「環境」中的元素為教學內容，技法與媒材則轉換為有機之組合，打破原來在教學活動中所扮演的固定模式。林曼麗更進一步指出，臺灣視覺藝術教育的新動向，既不是動手操作之勞作課，亦非學習美術之「形」、「色」原理的造形課，而是藉由「美術的行為」與「活動」，以人為主體，探索人與生存環境的層層關聯，透過創作、思考、探究、分析、綜合等過程，達到人與環境統合共有之境界。

劉豐榮（2010）於全人藝術教育論述中提出了精神性（spirituality / the spiritual）取向全人藝術創作教學之理由，延伸 Sullivan（2004）之畫室藝術即研究實務（studio art as research practice）以及 2005 年發表之藝術實務即研究（art practice as research）之觀念（Sullivan，2005），將精神性之概念於藝術教育中之意涵，以及藝術創作研究與其整合全人取向的價值作深入探究。其全人藝術創作之教學內容，涉及四個層面，包括自我探索（學習者本位）、藝術探索（內容本位）、文化探索（議題本位）、生態探索（議題本位）等，以及由此四層面所延伸出來的六個關聯；包含自我與藝術探索、自我與文化探索、自我與生態探索、藝術與文化探索、藝術與生態探索、文化與生態探索等關聯。於此基礎下藝術教育不僅止於教導藝術之形式與技巧，更在於拓展創作過程與創作品於人類存在之意義上。因此，個體需涉獵多種學科，如：哲學、社會學、科學、心理學等。

隨著後現代資訊社會之脈動，趙惠玲（2005）認為藝術教育不再是休閒生活之代名詞，亦不僅是媒材技法或單一學科知能的學習，而是應引導個體發展視覺文化素養，使其能體認並關懷自我、他人，乃至各不同族群、團體之獨特價值。因此當前之視覺文化藝術教育即在協助學生透過影像來建構與解構外在世界，進而檢視、澄清、重新建構自身之意識型態。其他學者如林仁傑（1997）則以美術資優為主題，藉由美術資優學生特質與能力鑑定，提供適切之教學計畫。資優教育不在製造智能優異學生之光環，而在正視其特殊需求，目的在於發展學生個別潛能與培養服務社會之熱忱。而陳瓊花（2012）則延伸 Irwin、de Cosson（2004）之 A/r/tography 之多重觀點來認知、教學與學習，以六

位兼具藝術家、研究者與教師角色三位一體之女性典範，探究其專業知識、藝術事業與性別議題之思考，生動且深刻呈現其生命經驗，對於藝術教育者、藝術創作與關注性別議題者，提供了不同的視域與省思。

四、生命美學取向之藝術教育

藝術教育作為理想的教育方式之一，在於藝術之本質即具有教育價值。真正的藝術是超越現實桎梏，包括約定成俗、已建構的或已彰顯的實質存在，而這些存在可能因時過境遷、不合時宜而限制了精神自由，因此唯有藝術教育之美感經驗與創作活動，才能調整、轉化、教化與陶冶心靈，同時也能忠實反映生命的特質與時代精神。因此研究者認為藝術教育之主要目的，在於培養個體之自由意志與審美能力，藉由藝術創作活動或美感經驗，個體得以於生活中探尋生命存在之意義與精神之自由，以達成身體、心智、精神性與知行合一統整之狀態，亦即個體生命美學之探尋與靈活應用，為流動的狀態。

藝術於個體之生命如同一種趨動力，引導個體關懷自身，藉由藝術教育之審美知覺與創作活動，激發想像與創造力，同時涵養個體之生命態度，再由內而外延伸至與他人、與自然環境之互動，甚至於宇宙之間尋求個體之定位，尋求內在精神性（內環境）與外在世界（外環境）之和諧狀態，彼此之間交互作用如圖 1 之運作關係，如同行星齒輪的運作，彼此相互牽引，呈現動態循環。

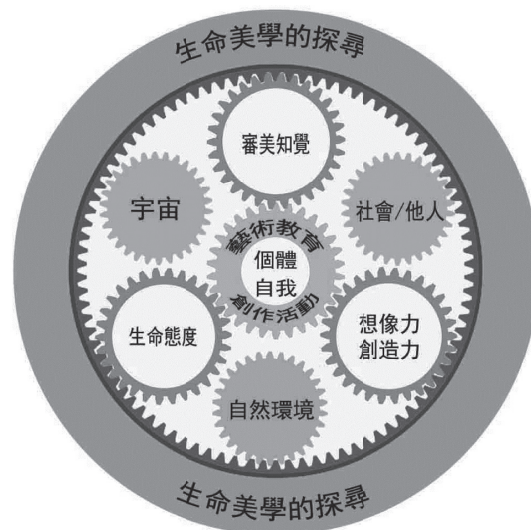


圖 1 生命美學取向之藝術教育觀。

研究者認為所謂生命美學乃藉由藝術之教育，使個體「內環境」與「外環境」之間達到和諧運作之狀態。內環境意指個體內在心靈環境之關懷與經營，包括肯定自身存在之價值、創造自我實現之生存目標。過程中藉由藝術教育所學習之認知理論、審美與創

作實踐歷程提供了重要的驅動力，促使個體建構審美知識、發揮想像力，面對自身之困頓、侷限，能尋求適切的解決之道，使個體臻至更高之層次。同時，於此歷程中能形塑個體之生命態度，促使內在心靈邁向正面積極之作爲。生命態度於此內環境中之具體表現，研究者參酌何英奇（1990）之觀點，其內涵包括：（1）存在感，個體能肯定自我存在之意義與價值；（2）生命自主，個體能自由地選擇、自行負責，並且掌握個體生命之堅持；（3）愛與關懷，個體對他人抱持著愛護、關注、欣賞等積極之實踐；（4）生命意義，以積極樂觀的態度看待生命中各種經驗之意義，並能與時俱進，朝個人理想的目標邁進；（5）苦難與死亡接納，個體能瞭解生命苦澀之本質與存在之侷限，勇敢面對負面情緒，於苦難中成就自己。而外環境的部分，則爲個體生存於現實生活中，藉由美感環境與藝術作品、或富含創造性之人事物，能提供個體心靈駐足之場域與短暫心靈之慰藉。內外環境二種不同經驗的交織，促使個體學習自我探究與關懷，再由自身往外延伸與他者、環境互動，再反思個體於宇宙間之定位，建立個人生存信念，提供個體不斷改變自身與改變環境或視域的創造活動，即生命美學之探索、應用與目標。

參、研究設計與實施

一、研究方法

研究者參酌專家 Kemmis、McTaggart（2005）之行動循環模式，以及 Ary、Jacobs、Razavieh、Sorensen（2006）之教育行動研究論述，考量課程發展、教學場域實際需求，發展本研究之行動研究循環模式。本研究之行動循環模式如圖 2。

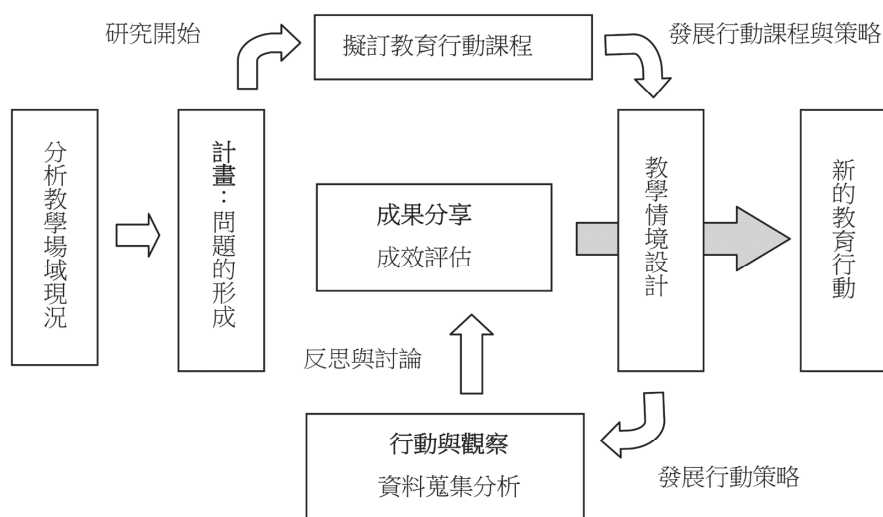


圖 2 本研究之行動循環模式。

1. 計畫：教學場域中察覺學生對自身存在之意義與價值感到困惑，研究者運用生命教育融入藝術課程，以「人與環境」、「人與自己」為主題，運用環境藝術、藝術家之生命與創作，鼓勵學生由不同的觀點進行探索，尋找生命典範，形塑個人生命價值觀。
2. 行動與觀察：藉由融入式課程，嘗試提出問題，引導學生思考與發表，藉以釐清個人觀點。過程中請協同研究者協助觀察與記錄課堂中師生之互動狀況。
3. 成果分享：針對行動與觀察之歷程與結果進行反思，如課程設計與發展之評鑑，同時並尋求相關支援，協助研究者發展專業知能與新的觀點，於研究中不斷加以檢驗。
4. 計畫修正：針對第一次行動研究反思，修正教育行動課程，再次確認關注的主題，發展新的行動計畫與方法。

二、資料蒐集與分析

由於行動研究本身無法蒐集資料，因此本研究中運用了觀察法蒐集與掌握學生之觀點。其他資料蒐集包括文件分析、藝術創作、協同研究者之觀察、研究者省思札記等。研究者將搜集之資料進行組織編碼，資料編碼意義如表 2。

表 2
質性資料代碼與範例一覽表

代碼	說明	範例	編碼意義
觀	教室觀察	觀 130301	於 2013 年 3 月 1 日所作之教室觀察
札	筆者省思札記	札 130517	筆者於 2013 年 5 月 17 日的省思札記
創作	學生創作自述	創 130517	學生於 2013 年 5 月 17 日之創作品與相關自述
前測	學生學習前測	前測 S1-130517	學生於 2013 年 5 月 17 日之課程學習前自我評量相關文字說明
後測	學生學習自評	後測 S1-130517	學生於 2013 年 5 月 17 日之課程學習後自我評量相關文字說明

三、研究工具與信實度

本研究主要以質性研究為主，所強調之信實度（trustworthiness）著重於研究者所陳述之內容是否具說服力，所蒐集資料之間彼此是否具關聯性與前後一致性，如研究生命教育融入美術課程對學生學習之影響，研究者藉由教學前、後測差異，以及相關教學單元之學習單、文件分析、創作成果與協同研究者之觀察記錄、筆者之省思札記交互比對、交叉檢視，以建立本研究之信實度。

研究工具之內容依據研究目的，參酌教學場域選定之教科書內容，融入生命教育之內涵修正改編，初步彙整資料後，編製研究工具之相關問題，邀請六位藝術教育與生命教育之學者專家協助進行專家效度評鑑，其中藝術教育工作者中，有二位大學教授、一位現職高中美術教師；生命教育領域有二位大學教授、一位高中現職生命教育教師。

教育行動研究之評鑑規準，可由研究之信實度，至著重理解、關懷、信任關係之建立，以行動改變現狀。然而，信實度之能建立，需要具體的作為，本研究運用三角檢證（triangulation）針對研究問題，筆者與協同研究者之間的互動對話與討論，以及學生對研究者之建議回饋是為人之檢證，蒐集學生、協同研究者之觀點、教學前後測、學生之藝術創作與創作自述是資料之檢證，而使用觀察法、教學錄影、訪談、文件分析等方法蒐集資料，為方法之檢證。

四、融入式課程設計之方法

本研究中運用「融入式課程」之概念，源於國外能源教育與科技素養文獻的 Laughlin、Engleson（1982）之融入式課程。二位作者將分屬不同類別，藉由新議題加入既有之課程，教師能省去加開新課程的時間，且由於新議題之取代性有限，因此原有之課程目標依然能達成（徐敏雄，2008）。美國 Wisconsin 州教育廳於 1985 年頒布之環境教育課程規劃指引，參酌 Laughlin、Engleson 之論述，建議課程之融入過程有八個步驟：

（1）選擇適當主題；（2）選定教學科目與單元；（3）發展教學目標；（4）選擇教材內容融入原有教材；（5）發展新的教學過程；（6）增加新的過程技術；（7）增加新的教學資源；（8）蒐集有關活動及建議新的活動主題（徐敏雄，2008；楊冠政，1991；蔡明昌、吳瓊洳，2004）。

楊冠政（2006：159-163）列舉聯合國教科文組織 UNESCO 於 1988 年之國際環境教育計畫（International Environment Education Program），將融入式課程分為：（1）單科科際整合式環境課程，從各科中擷取與環境相關之教材，組合成完整的課程（圖 3）；（2）多科融入式課程，將適當的環境主題或環境成分，包括概念、態度與技能，融入現行各科課程中（圖 4）。

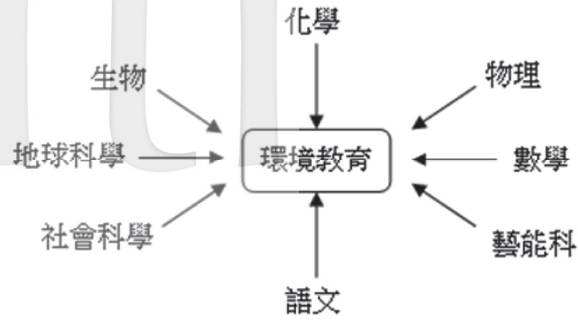


圖 3 單科科際整合式環境課程。

資料來源：楊冠政（2006：159）。

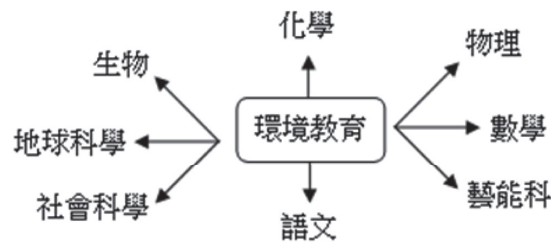


圖 4 多科融入式環境課程。

資料來源：楊冠政（2006：163）。

徐敏雄（2008：65-67）延伸上述理論，融入黃政傑之課程理論，將融入式課程型態又細分為五種類型：（1）單科附加單元，於現有學科中加入一或數個單元之特定議題；（2）單科徹底融合，將特定議題不著痕跡地徹底分散至所有教學單元；（3）獨立設課，於現有科目之外，將特定議題另闢科目施教；（4）課外活動，利用專題演講、校慶與校際競賽、週會、班會或社團活動等時間進行；（5）潛在課程，藉由校園及教室布置，將定議題融入其中。

本研究採多科融入式課程的模式，即徐敏雄之單科徹底融合，從高中藝術課程與生命教育相關之教材中，擷取欲達成學習目標之主題，包含生命教育之概念、生命態度、技能等，融入藝術領域的學習，統整為一個完整之課程，以期有效達成教學目標。

肆、行動課程之實踐與回饋

以生命教育為核心議題之美術課程，歷經研發、前導研究與修正，於正式實施課程後，藉由學生經驗課程之文件評估、協同研究者之觀察記錄、教學省思，實施成果如下：

一、課程構思

本課程以高二學生為對象，教學主題一為生命組曲，二為揮灑烈愛。「生命組曲」主要探究「環境與藝術的對話」、認識生活中的「公共藝術」、「光之穹頂」之藝術鑑賞與「無牆美術館—美善校園」創作活動，藉由環境中的藝術探究生命之緣起、維護、發揚與完成，著重於生命美學之「外環境」的經營。而「揮灑烈愛」之教學主題內容，包括「芙烈達·卡蘿藝術鑑賞」、「性別，停、看、聽」與「假如我是」創作活動等，主要以 Frida Kahlo 奮鬥之生命與藝術切入，延伸探究性別議題與個體自我認同之概念為主。本研究中所運用之課程設計整體而言，主要將教學理念排序，由外而內、由巨觀至微觀，藉由藝術史發展之脈絡與教學場域中之情境設計、學習社群之建立，引導學生理解、探究與創作，藉以形塑個體之生命美學。

當前藝術教育領域之學習已趨向科際整合與跨領域統整，因此本研究課程實施方式統整了形式主義、後現代主義與視覺文化之教學。藝術課程與教學於此需關注藝術作品之創作脈絡（production context）與觀看脈絡（viewing context），亦即研究特定圖像或對象時，其創作脈絡相關之美學理論、歷史與環境會影響藝術家之創作思想，而這些背景脈絡與條件於現在的學生而言，也同樣影響他們如何觀看、感覺與建構個人之觀點與信仰（Freedman, 2003: 49-50）。而環境經驗，舉凡教室、戲院、美術館、傳媒或雜誌等觀看背景，也蘊含了美學理論，這些想法皆形塑了觀看方式。

研究者的角色即在傳統之藝術形式內容、視覺文化，以及學生於生活中所接觸的、非體制內的藝術創作之間扮演協調者，藉以敞開學生之視域。如同 Rogoff（1998）認為我們應該培養「好奇之眼」（curious eyes）以取代「好眼光」（good eye），因為好眼光目的在於辨識那些已存在東西的特質，而且這只需要時間與努力即能發展；而好奇之眼暗示著並非任何事物都能事先被理解或構思。

二、行動課程目標與教學策略

有鑑於生命教育融入高中美術課程是一種藉由藝術來深化生命教育的歷程與學習因此筆者將現行教科書中較貼近生命教育議題的單元加以調整，融入生命教育內涵，已形成新的教學內容。課程目標、教學活動與策略、學習評量方法如下：

（一）課程整體目標

依據課程構思，本融入式課程之整體目標為：

1. 能認識個體與生活、生存、生命的關係。
2. 能瞭解藝術創作與生命的關係。

3. 能分析與探究個體生活周遭之視覺圖像，並反思個體之生命觀與存在之意義。
4. 能將學習內容轉化，常識融入生命並具體實踐個體之生命美學。

（二）教學活動與策略

課程實施方式中，「生命組曲」主要由四個教學活動構成，分別為「環境與藝術的對話」、「公共藝術」、「光之穹頂」之藝術鑑賞與「無牆美術館—美善校園」創作活動。教學策略與方法運用了 Geahigan (1998) 之批判式探究 (critical inquiry) 概念，提供機會讓學生針對藝術作品之意義及價值提出假設、收集相關資料並驗證他們的假設。同時也提供學生獲得背景知識並培養他們成為有經驗的觀看者與思考者。藉由此批判式探究過程，協助學生理解藝術與環境的關係，同時透過創作歷程引導學生反思個人與環境的關係，思考如何與環境共生共榮之議題。過程中所運用之教學方法，包括：教師講述、問答法、作品發表與賞析、分組討論等。「揮灑烈愛」系列活動由「芙烈達·卡蘿藝術鑑賞」、「性別，停、看、聽」與「假如我是」創作活動所組成，主要運用 Mittler (1980) 之藝術批評與藝術史鑑賞的步驟與方法：簡單描述、形式分析、意義詮釋與價值判斷等步驟，同時並運用 Adams (1996) 女性主義之脈絡方法 (contextual approaches)、Freedman (2003) 之雙重詮釋。由藝術家 Kahlo 切入藝術與生命主題，再延伸至其他藝術家，協助學生理解藝術家與女性主義創作之特質，並探究性別議題。藉由探究歷程釐清並形塑個人之自我影像。過程中所運用之教學方法，包括教師講述、傳記影片欣賞、問答法、作品發表與賞析等。

（三）學習評量

評量方式與內容的部分，「生命組曲」系列中，研究者設計了公共藝術學習單與「光之穹頂」藝術鑑賞學習單，引導學生深入理解與探索公共藝術與生活環境之關係，其中「光之穹頂」為學生上下學搭乘捷運必經之轉運站的公共藝術，此藝術展現高雄在地文化特色。筆者將「光之穹頂」圖像速寫為學習單的一部分，引導學生逐一體察此公共藝術所蘊含之各類生命形象與意涵。而「無牆美術館—美善校園創作」則引領學生實地踏查校園，覺察自身學習環境問題，著手規劃與進行設計活動。「揮灑烈愛」系列活動中，筆者設計了「芙烈達·卡蘿」藝術欣賞學習單，引導學生深入理解並探究藝術家之生命與藝術的關係。並延伸至其他女性藝術家生命圖像之探究，藉由「性別停看聽」學習單，比較過往所學，學習理解與尊重性別差異。最後運用「假如我是」之藝術創作，引導學生深入內心，探索個人之生命美學，轉化為藝術創作，藉由學習單之引導與創作活動，理解與評量學生之學習狀況。

三、課程中體驗與探尋生命美學

(一) 學生對「生命組曲」課程目標之詮釋

為理解此教學活動對學生之意義與影響，研究者設計了問卷，於教學前後施測，其評量結果如表 3 所示：

表 3

「生命組曲」教學目標學習評量

題號	內容 / 前後測，人次 / N=30	選項 1.	選項 2.	選項 3.	選項 4.	
		完全理解	大部分理解	稍微理解	完全不理解	
1-1	你 / 妳能理解藝術與環境之間的關係？	前測	0	2	10	18
		後測	2	22	4	2
1-2	你 / 妳能理解公共藝術的意義？	前測	0	4	15	11
		後測	4	23	3	0
1-3	你 / 妳能理解「光之穹頂」創作之內涵？	前測	0	2	7	21
		後測	8	16	5	1
題號	內容 / 前後測，人次 / N=30	選項 1.	選項 2.	選項 3.	選項 4.	
		總是	經常	偶爾	未曾	
1-4	教學活動進行前 / 後，你 / 妳曾藉由藝術相關活動，涵養或實踐對於生活、生存環境之關懷？	前測	1	5	5	19
		後測	2	14	13	1

依據表 3 結果分析，學生於認知與情意表現有顯著改變。如 S1 前測中勾選「稍為理解」選項，而教學活動後能具體陳述「Florentijn Hofman 的黃色小鴨：追求友善世界。Robert Smithson 螺旋防波堤：強調自然永不竭盡」（後測 1-1-S1-131028）。其他學生：「螺旋防波堤，與大自然結合，並具有社會教育功能，不像一般擺在美術館的藝術品一樣遙遠」（後測 1-1-S2-131028）、「英國高茲渥的冰柱，利用大自然的媒材，環保又具藝術價值」（後測 1-1-S7-131028）。

「公共藝術」活動中，S1 於教學前認知為「在平時的生活空間裡對事物加以裝飾」，教學活動完成後回饋「結合當地文化特色、自然環境，配合當地人文、社會活動，並有民眾參與之藝術創作」（後測 1-2-S1-131028），能更深入且具體呈現公共藝術之意義。其他學生之回饋亦如此，如：「置於公共空間，具有美化環境，傳達理念，與人們有互動，擁抱群眾特性之藝術品」（後測 1-2-S12-131028）。

延伸公共藝術議題之「光之穹頂」於課程實踐後，S1 由教學前之「完全不理解」，而教學完成後，能具體陳述創作之內涵，包括「水、土、光、火。從生命的孕育、繁榮

和成長、創作到毀滅重生，象徵人的故事和對未來的展望」（後測 1-3-S1-131028）。其他回饋如：「內容有（1）新生、土地與成長、火與幻滅、光與思想；（2）生命的循環與意義」（後測 1-3-S12-131028）、「始於陰、陽，接著出現生命，經過演化，人類出現，最後是人類的內心世界與無情的戰爭，浴火重生」（後測 1-3-S31-131028）。

是否曾藉由藝術活動，落實生存、生活環境之關懷？本提問著重生活實踐之層次，學生教學前對實踐之認知，多停留於中小學階段創作之形式與內容，如參與競賽或彩繪社區牆面，而教學完成後著重生活實踐，更深入且貼近生活，如 S12 指出「仔細欣賞了學校的公共藝術、查閱了霍夫曼之黃色小鴨相關資料，有了公共藝術，為人們枯燥單調的生活增色，也再次認識了自己周遭的環境」（後測 1-4-S12-131028）。其他學生之回饋，如：「參觀美術展覽、繪圖創作。前者使我更瞭解色彩的運用和情感的表達；後者（創作）使我更瞭解自己與環境的關係」（後測 1-4-S1-131028）。

（二）學生對「揮灑烈愛」課程目標之詮釋

「揮灑烈愛」課程聚焦於個體自身關懷之「內環境」經營。學習成果如表 4 所示：

表 4

「揮灑烈愛」課程目標學習評量

題號	內容 / 前後測，人次 / N = 30	選項 1.	選項 2.	選項 3.	選項 4.	
		完全知道	大致知道	略知一二	完全不知道	
2-1	你 / 妳知道 Kahlo 其創作與生命歷程之間的關係？	前測	0	3	13	14
		後測	7	21	2	0
題號	內容 / 前後測，人次 / N = 30	選項 1.	選項 2.	選項 3.	選項 4.	
		非常符合	大致符合	略為符合	完全不符合	
2-2	教學活動進行前 / 中或後，你 / 妳曾思考過性別議題與藝術的關係？	前測	0	2	16	12
		後測	3	15	10	2
2-3	教學活動進行前 / 中或後，面對生活或生命中的困境，你 / 妳具有正向積極之思考能力？	前測	3	15	9	3
		後測	5	15	9	1

依據表 4 評量結果，針對 Kahlo 其創作與生命歷程之關係，教學前學生表示曾於英文教材接觸過，如：「英文 Target Reading 有讀過，但大部分忘記了」（前測 2-1-S23-131104）。有印象的學生則簡單指出 Kahlo「好像是墨西哥人」（前測 2-1-S24-131104）、「喜歡把自己畫成男生（有鬍子），from Target Reading」（前測 2-1-S4-131104）。僅少數幾位能明確回答，如：「她是墨西哥人，身體因某些因素而有些殘疾，間接影響心理層面，反應於作品上」（前測 2-1-S30-131104）。教學過程中，研究者運

用 Kahlo 傳記影片「揮灑烈愛」的部分內容，引導學生深入理解與探究 Kahlo 之生命與藝術的關係，如 S6 認為「Kahlo 是倔強、生命力堅強的女孩（無論年齡），生活充滿愛與浪漫。車禍、男友遺棄、結婚、先生外遇、失去孩子、造訪美國……生活就是她創作的題材」（後測 2-1-S6-140113）、「Kahlo 勇敢做自己，就算身體上有病痛仍不畏困難致力創作」（後測 2-1-S18-140113）。由學習前後對照，學生對藝術家已轉為深刻且融入情感之認知與理解。

「性別，停、看、聽」針對性別議題與藝術之關係探究。教學前學生之思考如 S15 認為「好像藝術家是男性偏多，且畫的人為女性居多」（前測 2-2-S15-131104），其他學生亦有類似觀點。然而藉由教學，思考顯著改變，如 S15 指出「活動進行前我從沒注意到藝術家大多為男性，且沒注意到原來還有這麼多如此出色的女性藝術家」（後測 2-2-S15-140113），而 S6 的回饋最令研究者印象深刻，她指出「看了許多女性創作，雖然 19-20 世紀幾乎為對女性意識的抬頭期，但我不覺得女性主義才是那些藝術品唯一強調的。真正達到尊重每個『人』的特質，才是我們努力的目標」（後測 2-2-S6-140113）。她所指出尊重每一個個體之特質，直指本教學希冀學生能達成之目標，跨越性別之藩籬，完成個體自我認同與肯定。

學生之生命態度是否因教學而有積極正向思考？由前後測觀察差異不大，然而於觀念上仍有轉變，如 S10 教學前反應「我是悲觀主義者，比較憂鬱」（前測 2-3-S10-131104），而教學完成後，她表示「像卡蘿這樣遭受生命困頓的人，都勇敢克服困難活下去了，平常的我們如果不積極面對，那不就太懦弱了嘛」（後測 2-3-S10-140113）。其他學生則認為本課程，能持續思考相關議題，然而生命無常，如何面對困頓仍是未知，S23 即表示對生命中的困境「多多少少正向積極吧，但真正遇到困境時，也不知道會不會」（後測 2-3-S23-140113）。少數學生表示自己原本就是正向思考的，因此生命態度不會有太大的改變，然而課程則是更加確定個人原有之觀點，如 S15 即表示「我本來面對生命的態度就比較積極正向，而看過 Frida 的一生後，我更深信自己是很幸福的，也更有動力去面對未來的困難」（後測 2-3-S15-140113）。

四、創作表達能力之展現

藝術創作作為一種情感與思想表達的特有形式，可溯源自人們對自然之人事物之模仿，包括和諧、秩序、美感經驗等，同時也呈現了人性深處於生命的探究與嚮往。本研究針對學生作品與創作自述，與協同研究者共同評量之學習成果如下：

（一）「生命組曲」之「無牆美術館—美善校園」設計創作

「無牆美術館」延伸了60年代André Malraux之無牆博物館（museum without walls）概念（譚建中，2010），突破藝術作品展示於建築體封閉的「方盒子」限制，結合場域開放之理念，將校園閒置空間或可改造之環境重新詮釋。本創作採分組活動，就個人或小組之觀察體驗，實際踏查校園，分析現況提出計畫並繪製理想之藍圖。

S3、S7、S12小組以「璀璨·新生」為主題規劃校園，小組成員分析其優勢為「空間廣、採光、通風良好，有基本的水池及盆栽等裝飾」。劣勢為「中午很熱，冬天冷且風大，水池不乾淨，廣場的椅子設置未規劃缺乏設計感」。小組成員重新規劃環境，將水池設計為附中青年之象徵物菩提葉造型，由菩提葉之概念再延伸出愛心圖像，作為座椅之設計，彼此間有了情感與意義的連貫與統整性。

S23、S28、S30針對總務處旁之旋轉樓梯重新規劃，此處經常放置待修物品，視覺效果凌亂，故小組成員建議將雜物移除，並計劃以馬賽克創作形式作為地板鋪面來活化空間，由樓上往下行走時，創作的圖像具立體環繞的視覺效果。與前一組有志一同以菩提葉為主題，「除了有附中的象徵，另一方面有著乘葉遨遊的感覺」（創-130930）。

綜觀本次創作內容，學生皆能藉由創作過程，整理歸納所覺察之問題，包括在地之特色、環境美觀、使用便利與安全問題等，藉由社群討論互動，打造心中理想之情境。

（二）「揮灑烈愛」之「假如我是……」藝術創作成果

自我是個複雜又神祕的世界，「我是誰？從何來？往何處去？」無論年齡、性別、身分地位、學經歷……這類問題始終是人們最關心之生命議題。本次創作活動即以此為出發點，引導學生探究自我影像。不同於過去經常以「自畫像」為主題，本次創作藉由一種假設思維「假如我是……」，透過想像與轉化之歷程，間接將個人內在經驗、幻想、探索或者是「超越」現階段的自我生命思考，展現出來。

由學生創作觀之，其所運用之創作媒材、技法多元，皆能跳脫現況之侷限，所創造之角色廣泛，舉凡生活中常見之花草、蝴蝶、雲彩、夕陽、童話故事中的人物等。藉由這些角色幻化為個人存在之價值與意義。

創作分享實例一，S12平常即熱衷於創作，經常參加各類美術競賽，學習態度積極、認真、負責。於創作前之自我分析中，由自己眼中的「我」來看，特質是：「溫柔、認真、有耐心、膽小、焦慮，沒自信。熱愛浪漫，追求完美。在有些壓抑的外表下，有著一顆愛幻想、愛搞怪的心。視藝術為自己一生的職志，對於『美』的追求充滿著熱忱與執著」（創S12-140113）。

正式的創作表現「假如我是……」中，S12 選擇成爲一朵玫瑰，她表示「假如我是一朵玫瑰花—美的代名詞，我希望能追尋美，並將美傳播給這世界。跳脫人類的視野……。我也期望對世界有所貢獻……能為窮苦的孩子，帶來一點愛與美的悸動」（創 S12-140113）。

實例分享二，S30 身兼校刊編輯，閱讀廣泛，上課熱衷參與討論，因此在其創作自述中，由自己眼中的自我特質是「慢步調。閱讀。想東想西。記錄生活」（創 S30-140113）。正式創作表現「假如我是」，S30 選擇成爲夕陽，「假如我是夕陽，我的夢想是讓失落不得志的人，發現身（旁）周（遭）的美好，哪怕再怎麼短暫」（創 S30-140113）。

綜觀學生之創作表現，無論是從別人眼中的自我，或個人覺察之自我，皆能深入探究現階段之狀態並嘗試超越。筆者發現，以藝術作爲融入生命教育內涵之作法，能培養學生以一種自由的、想像的美感能力。藉由創作活動，亦能探索生命的真實面貌。

五、學生經驗課程之省思與回饋

（一）課程內容有助於藝術、環境與生命之關懷

「生命組曲」內容主要爲藝術與環境之對話，觀察學習過程與互動中，學生對於美術專業知能有了更深入的理解，並能融入於討論與創作，藉由融入生命教育議題，則有更活潑與多元之觀點，有助於學生關注環境與個體生命之關，此外藝術家之創作與環境之經營，亦能提供學生精神寄託之所在。由後測成效中明顯可見學生於經驗課程後的轉變，如 S5 表示「上課之前完全不瞭解，也完全沒想過藝術、環境與生命的關係。上完課後，有大多的瞭解」（後測 -S5-131028）。S12 亦表示「老師介紹了許多藝術家與其作品，豐富的照片使抽象的概念充滿畫面，每個舉例都讓人驚豔」（後測 -S12-131028）。S28 表示「其實實際上並不會在日常生活去思考隨意看見的一個公共藝術，但至少這課程令我對公共藝術的發展，以及和物、人、地的關係更瞭解」（後測 -S28-131028）。

（二）藝術家之生命典範，強化生命存在意義之思考

「揮灑烈愛」內容主要針對個體之生命價值與存在意義之探究，藝術家之生命歷程予學生極大的迴響，學生皆看到也體會到藝術家如何藉由創作轉化生命中的苦難，成就動人的作品。原本只是學生眼中英文課補充教材，藉由融入式課程深入探究後，學生對於生命態度、女性藝術、性別議題、藝術創作之詮釋方式產生莫大之轉變。S2 認爲「看了影片與教學簡報後，Frida 這個人就不只是圖片或是一個古代的人，反而像真的認識過一樣」（後測 -S2-140113）。S6 表示「用電影的方式介紹她的人生，而且她的生命

歷程即是創作的來源，所以影片→老師作品介紹→自我評量，這樣的順序很恰當」（後測 -S6-140113）。S19 認為「畫作的內涵需要搭配她的生命歷程才能理解」（後測 -S19-140113）。

研究者參酌 A 版美術教科書內容，延伸 Kahlo 之生命藝術至其他女性藝術家之生命圖像，探究其生命、創作形式與內容。藉由學習歷程 S12 表示「卡蘿是女性主義中極具特色的一位，從她的生命歷程，我更瞭解女性主義與藝術的關係」（後測 -S12-140113）。S28 回饋了「瞭解女性主義所想追求的事物、男女平權、抨擊全然以男性觀點出發的想法和制度等」（後測 -S28-140113）。性別議題於本研究中不僅止於探究生理或社會的性別概念，更關鍵的議題在於引導學生能於性別概念中省思，學習超越性別刻板印象，回歸至人存在的本質與意義的探索。

六、協同研究者與筆者之觀察回饋

（一）連結學生之生命經驗，為課程設計之有效基礎

教學行動過程中，研究者與協同研究者保持互動，過程中討論與隨時修正調整課程內容，藉由藝術與環境探究，「由外而內」、「由遠及近」回歸至生命內在之身心安頓，協同研究者提及「生命教育真的不能只是探索個人的生命歷程，更需探索與其生命歷程相關聯的文化、歷史、環境因素……一學期的課程中看到教師藉由藝術家的創作，讓學生理解生命的豐富性」（觀 131230）。協同研究者並統整一學期觀察所得，繪製所覺察之課程中，生命的發展圖像如圖 5。

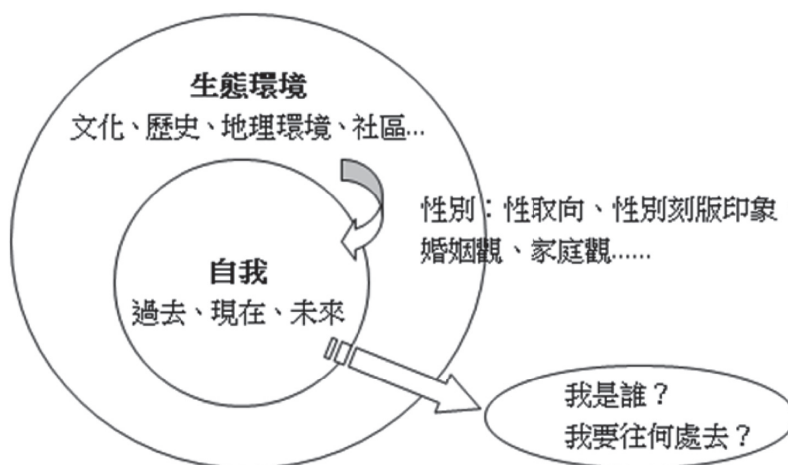


圖 5 協同研究者繪製之生命發展圖像。

研究者對協同研究者此課程發展反思後，亦發展另一個生命發展圖像（圖 6）與之對

話。中央位置為個體之自身關懷，藉由課程與創作活動學習自我肯定與自我超越；外在部分則藉由美感環境之經營與藝術作品所提供之精神寄託，內外交融互動，以協助或提供學生探索、理解與應用生命美學。

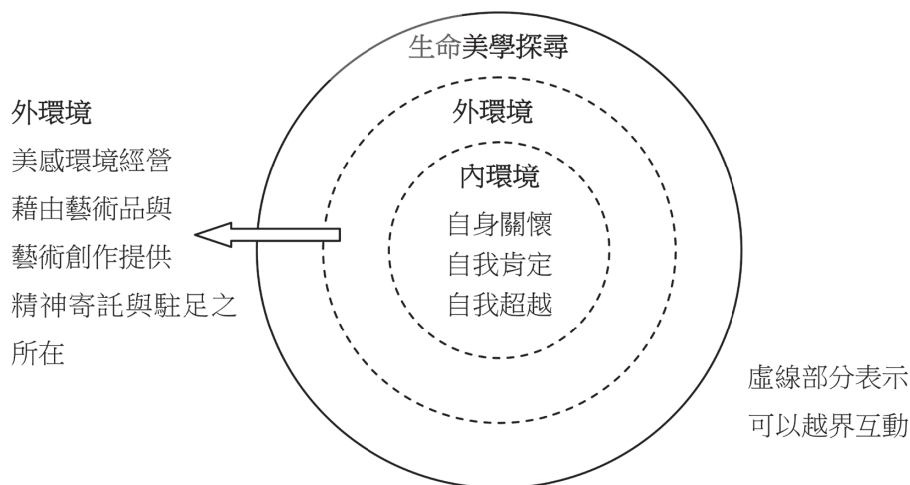


圖 6 研究者呼應協同研究者之生命發展圖像。

(二) 長期且深刻的引導，能深化審美知覺與感動生命

由於學生已是高中生，自我影像的形塑以及對周遭事物已有一定程度的認知與感受，因此無論是審美知覺或對生命的感受是由模糊至具體，而對於生命態度的轉變，有部分學生就學習成果來看，是由負面至正向發展。協同研究者於行動歷程中的觀察指出「……教學不再只是公開的活動，而是教師提供了一個議題，激盪了學生，因而學生的生命過程中不斷會與他人激盪與產出……課程看到了教育的潛移默化」（觀 140113），「原來以生命感動生命是來自於如此長期且深刻的引導才有可能產生，這何嘗不是來自教師對生命有深刻的體認呢？」（觀 140113）。

協同研究者於行動歷程中覺察到學生由藝術創作品與藝術家之生命故事，轉而關照周遭環境與人、事、物，她觀察到學生由「『深入』帶來『深刻』，也因此讓學生對生命故事的關心由『遠』（芙烈達）到『近』（教師）」（觀 140113）。藉由協同研究者與學生之學習回饋，研究者亦觀察到學生並未侷限於藝術創作與藝術家之生命，而是延伸至觀照自身生命特質（內環境）與周遭環境（外環境）之關係。

伍、結論與建議

生命之覺知與生命厚度之積累，源自生命經驗的歷程，此歷程並非直線進行，而是

與過往的相互映照，生命教育的推動在於協助學生探尋此歷程，而藝術教育引導個體以不同的形式詮釋生命，二者之願景一致。本研究對象於高中階段，為生理、心理、自我概念與生涯發展劇烈轉變期，對人生之開展具關鍵影響，因此為此階段之學生提供平衡理性與感性發展之機會，對於個體生命經驗與生命態度之形塑具有重大意義。依據本研究目的，研究者針對本次教育行動歷程中所得歸納結論，並提出建議，分述如下：

一、結論

（一）生命教育議題融入高中美術教育之課程發展與建構

本研究之課程發展與建構，分為課程目標、內容、組織與評鑑。課程目標方面，研究者希冀學生能藉此理解個體「內環境」與「外環境」之經營，包括個體自身關懷與自處之道，以及個體與社會、與自然環境，以及與宇宙之間的關係。課程內容方面，依據教育部課程綱要「美術」與「生命教育」領域之學習目標，研究者以教科書為本，擷取環境與藝術、性別與自我探索之內容，以貼近學生生活經驗。課程組織方面，垂直組織之建構主要由「宏觀」至「微觀」，「由外而內」、「由遠及近」的方式進行。藉由人與外在環境之關係，進而思考人與內在心靈的對話。水平組織的建構主要著重於美術專業領域、生命教育精神與內涵之統整。為使課程組織有效發展，秉持持續性、程序性與統整性三原則，使學生於學習的過程中，有學習、操作、實踐之機會。課程評鑑方面，依據文件分析、學生之創作、評量與協同研究者之觀察回饋與筆者之省思，理解學生學習過程之轉變。

（二）生命教育議題融入高中美術課程之實踐歷程

生活中學生對既存之事物，經常是視而不見，體而不察，因此藉由課程，學生得以重新審視周遭環境、藝術家之生命故事與創作之關係。綜合行動歷程成果，筆者發現教師多提供運思材料與機會，能引導學生發掘更多的知識內容，豐富思考與激發更多想像力、創造力。其次，教師之教學態度會影響學生學習興趣。行動實踐中可採取引導、互動式、傾聽與鼓勵，教師能主動關懷並與學生討論，皆能激發學習興趣，樂於創作與分享。再者，行動歷程中給予學生機會以形成學習社群，透過參與、互動學習之關係，使彼此之經驗、知識與能力獲得成長之機會。而教師間亦能藉由協同合作建立專業學習社群，促使實務工作、研究品質提升，創造有利之學習場域。一般而言，個體是在「參與」中，有了「感受」或「感動」，因此，課程實施須從「實踐」中去體驗。誠如Dewey（1934）所言之「做」（doing）與「受」（undergoing），藉由做與受之完整經驗，學習與周遭人、事、物、環境互動，進而達成適應生存之目標。

（三）生命教育議題融入高中美術課程之實施成果

1. 「人與環境」之教育

藉由藝術與生命教育之統整，能喚醒個體內在生命與外在世界之間的和諧感受，亦即本研究中引導學生探尋生命美學之「外環境」經營。然而本研究中所謂的「環境」也意味著藝術品本身所提供的某種情境，使個體於此脈絡中達成群己互動的境界。無論是人類或其他所有生物，皆為自然環境中的一部分，個體皆應肩負起對自然環境之責任，以確保他人與其他生物可公平分享資源。藉由「生命組曲」課程中，透過藝術與環境之互動，理解藝術家如何彰顯個人之社會責任、關照生態議題、學習公共參與、正視與自然環境之互動。延伸至周遭生活，學生理解了所珍惜的不僅是人類的生命，更需要與自然環境共生共榮、永續發展。

2. 「人與自己」之教育

以「自我」為出發，藉由「向內尋求」、面對自身之處境，理解與面對生命的無常與不確定性，即本研究所探尋之生命美學的「內環境」經營。然而，自我影像的形塑需要時間累積、調整，堅定信念而來，是持續變動的歷程。藉由「揮灑烈愛」之課程，學生以過往所奠基之自我影像，延伸思考並藉由藝術家之生命奮鬥歷程，學習以積極正向之態度面對生活中的困境，保持對生命的熱忱，能思考如何發揚自身存在之意義與價值。同時，藉由本學習歷程，欣賞不同形式風格之創作與生命閱歷，由學習回饋中，學生大多能理解跨越性別藩籬與自我侷限，回歸至人的本質，學習勇於自我表達、自我肯定與擇善固執。

由上述成果觀之，無論以何種創作之形式與內容，藝術作為人類心靈情感呈現的一種方式，是一種美感經驗的展現。反應了個體生存於宇宙間，探索自我定位與存在之意義和價值、自我與他人、環境之關係。這些特質與生命教育之目標一致。因此透過藝術之生命教育是具體且有效之教學方式，學生於本研究中呈現顯著學習成效。

二、建議

（一）課程設計方面

1. 透過科際整合，以拓展藝術學習者之視域

藝術教育之發展趨勢允許多元觀點、尊重個別的學習者、鼓勵多元智能之探究，藝術教育若要發揮存在之本質與永續發展，需與其他領域進行跨學科合作、交融。Hans-Georg Gadamer 曾提出視域融合概念（horizontver-schmelzung）（李醒塵，1996：626），視域指的是由特定角度所看見的視野，視域是有限的，然而卻也是開放的，當此

視域與其他視域互動交融，藉由詮釋與對話，又能形成新的理解與認知，視域的融合與轉化將使內容更豐富。以宏觀的角度來看，無論是學科本身新舊、傳統與現代之間，或者不同學科之間若能有跨界合作，如本研究統整生命教育之內涵，能促成更積極、富創造性觀點之異質文化交流，亦能拓展藝術學習者之視域。

2. 課程設計過程可尋求合作

由於高中階段學科分工較細，各領域之間少有合作，因此各學習領域之專業知識、課程設計與教材教法也幾乎是切割的，以至於學生在學習過程中經常有學習重疊，或切入議題之觀點不同而感到困惑。藝術領域中有關美感經驗與感受並非個體獨自冥想，而是與周遭人、事、物、環境互動而來，因此需要與他人、社會或不同專業領域合作，因此教學者之間建立專業社群於教學場域中顯得特別重要。此外，教師於實務工作中藉由「行動—反思」之歷程，研究者／教學者之主體性，得以被理解、再建構，藉由行動循環中開展更豐富的意義，同時與他人合作，由不同的觀點介入交流，共同建立知識體系、精進教學技能，對教師專業成長亦深具意義。

（二）教學方面

1. 採多元之教學方式

生命是多元的，因此教學與學習之方式也需要多元，無論是採教學者為主體或以學生為主體之設計，皆需考量過程中之具體經驗、抽象概念化、主動體驗、深化學習，進而轉化內化為生命經驗之歷程，因此深度的體驗與長時間的經營累積顯得更為重要。此外，無論是藝術創作或生命教育皆重視「經驗」與「感受」，亦即實踐之歷程。藉由本次行動歷程，研究者發現學生對藝術家創作之紀錄片、傳記影片或新聞相關報導等補充教材深感興趣，且這些視覺上的文化刺激對於連結學習內容皆扮演著關鍵角色。於此教學媒介中，涵括立即經驗與反省經驗，藉由討論、互動與歸納，皆能深化自我省思之能力。

2. 提供學生體驗與實踐之機會

現代科技媒介之便利，學生獲得知識的管道多元，也愈見聰明，然而教學現場觀察所得是越聰明之人就趨向於閱讀理解，偏好理論化，也越不易採取積極、認真、踏實之行動實踐。然而無論是生命或藝術，皆奠基於深刻之生命體驗，情感與生命之關懷是由內而外逐漸形塑而來，因此，生命教育融入美術課程之教學，可以多提供學生體驗與實踐之機會與歷程，以轉化、內化為生命與情感，形塑個體之生存信念。

（三）教師專業發展方面

心理學家 Vygotsky (1978) 之認知發展理論中即指出，學習者於社會或文化脈絡下，彼此間藉由互動關係而形成學習社群，在共享與激勵之下藉由參與行動，能使經驗、知識持續成長與豐富。由此觀之，藉由教師或由同儕所組成之學習社群，針對問題運用協同合作、集思廣益、構思解決方案，能發展出更多的潛在能力。教學場域中，中小學教師除了教學專業之外，尚有行政、家長與學生事務，教學創新與學習本身並非易事，因此尋求志同道合的夥伴，能相互扶持與鼓勵相形重要。合作之初可由較輕鬆的狀況如各科教學研究會或閒談的方式開始，針對教學議題溝通，有助於形塑問題焦點。成員不一定要多，但要能堅持信念與實踐，可免因為教學雜務繁瑣而中斷合作關係，此外亦可尋求行政支援，如學校組織關鍵人物校長與教務主任等人支持。除了教師本身與學校行政支持外，研究者建議於師資培育機構亦能提供從事相關研究之方法。依據研究者觀察，教學場域中充滿富教學熱忱之教師，然而迫於時間或缺乏研究經驗，以致於歷程與成果無法符合學術研究之要求。目前教師進修多偏重於課程與教材教法之研習，若能提供研究方法學習與進修，對於教師專業發展將更有助益，而最終的受益者仍回饋至廣大的學生。

三、未來展望

藝術教育的目的在於藉由藝術涵養人文的關懷，最終目的仍在培養一個理性與感性交融的健全人格，亦即本研究中之「內環境」與「外環境」交融所探究、理解與應用之生命美學。藉由藝術的創作活動與思考，引導個體思考人存在的意義與價值、人的處境、人性的問題以及人生如何取捨，這些問題沒有絕對的標準答案，因此永遠有發掘不完的議題。肩負著社會使命的學校教育應重視學生發展獨立思考與判斷能力，藉由藝術教育中的審美知覺、想像力與創造力，協助學生建構、解構與重構生命中所遭遇的一切。

本研究限於時間與能力，現階段僅就人與環境之「外環境」、人與自己之「內環境」的生命美學探究，而其中「內環境」經營的部分，由於時間不足，本研究省略了審美知覺中的情感教育，然而此部分也正是高中階段學生最困惑也最感興趣的部分，未來於課程修訂中也將考量在內。其次，學生量化資料僅單組前後測在成果的解釋上有其限制，未來可以實驗組對照組之實驗研究進行探究。其他相關生命本質之探尋，包括生命之源起、生命如何維護與發揚等面向的發展，未來有機會可再嘗試進行教育行動研究。人之異於其他生物的價值即在精神性，唯有明白自身存在、瞭解個體的處境，以及掌握自身之命運，才有機會超越自我的侷限性，因此，藝術教育仍有許多發展的空間。

引用文獻

中文部分：

王秀雄（1988）。各級學校藝術教育概況：美術教育。載於王朝安（主編），*中華民國藝術教育概覽*（頁 146-347）。臺北市：國立藝術教育館。

Wang, Hsiu-Hsiung (1988). An overview of art education in all levels of educational institutions. In Wang, Chao-An (Ed.), *An overview of art education in the Republic of China* (pp. 146-347). Taipei: National Taiwan Arts Education Center.

王秀雄（1990）。*美術與教育*。臺北市：臺北市立美術館。

Wang, Hsiu-Hsiung (1990). *Fine art and education*. Taipei: Taipei Fine Arts Museum.

王秀雄（2002）。美學與藝術教育。載於黃壬來（主編），*藝術與人文教育（上）*（頁 123-154）。臺北市：桂冠圖書。

Wang, Hsiu-Hsiung (2002). Aesthetic and art education. In Huang, Ren-Lai (Ed.), *Education of arts and humanity I* (pp. 123-154). Taipei: Gui-Guan.

王秀雄（2006）。*藝術批評的視野*。臺北市：藝術家。

Wang, Hsiu-Hsiung (2006). *The vision of art criticism*. Taipei: Artists.

何英奇（1990）。生命態度剖面圖之編製：信度與效度之研究。*師大學報*，35，71-94。

Ho, Ying-Qi (1990). The life attitude profile: A study of reliability and validity. *Journal of Taiwan Normal University*, 35, 71-94.

吳庶深、曾煥棠（2002）。*先進國家與我國中等學校生命教育之比較研究*。臺北市：國立臺灣師範大學衛生教育系。

Wu, Shu-Shen, & Ceng, Huan-Tang (2002). *A comparison study of advanced countries and our nation on life education in the middle school*. Taipei: Department of Health Education, National Taiwan Normal University.

李醒塵（1996）。*西洋藝術史教程*。臺北市：淑馨。

Li, Xing-Chen (1996). *A course on the history of western arts*. Taipei: Shu-Xin.

林仁傑（1997）。美術人才之培育與文化傳承：我國美術資優教育問題探討與因應策略。*美育月刊*，84，1-16。

Lin, Ren-Jie (1997). Cultivation of the art professional & its cultural succession-inquiry into the issues of Taiwan's education of art-gifted students & their coping strategies. *Journal of Arts Education*, 84, 1-16.

林曼麗（2000）。*臺灣視覺藝術教育研究*。臺北市：雄獅。

Lin, Man-Li (2000). *A research on Taiwan's visual art education*. Taipei: Xiong-Shi.

孫效智（2005）。臺灣推動生命教育之概況。載於蘇肖好（主編），*生命教育：推行現況、課程及防治自殺*（頁 47-69）。澳門：澳門大學。

Sun, Xiao-Zhi (2005). An overview of the promotion of life education in Taiwan. In Su, Xiao-

Hao (Ed.), *Life education: Current status, curriculum, and suicide prevention* (pp. 47-69). Macao: University of Macao.

徐敏雄 (2008)。融入式課程設計的操作策略：以社區大學為例。《當代教育研究》，16 (3)，59-95。

Xu, Min-Xiong (2008). The practical strategies for infusion curricula at community colleges. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(3), 59-95.

張淑美 (2005)。生命教育研究、論述與實踐：生死教育取向。高雄市：復文。

Zhang, Shu-Mei (2005). *The research, discourse, and realization of life education: Towards a life and death education approach*. Kaohsiung: Fu-Wen.

教育部 (2005)。普通高級中學課程暫行綱要。臺北市：教育部。

Ministry of Education. (2005). *General provisional guidelines for ordinary senior high school curriculum*. Taipei: Ministry of Education.

教育部 (2009)。普通高級中學課程綱要。臺北市：教育部。

Ministry of Education. (2009). *General guidelines for ordinary senior high school curriculum*. Taipei: Ministry of Education.

郭禎祥 (1999)。二十一世紀藝術教育的展望。《美育月刊》，106，1-9。

Guo, Zhen-Xiang (1999). Outlooks for art education in the twenty-first century. *Journal of Arts Education*, 106, 1-9.

陳立言 (2004)。生命教育在臺灣之發展概況。《哲學與文化》，31 (9)，21-46。

Chen, Li-Yan (2004). The development of life education in Taiwan. *Monthly Review of Philosophy and Culture*, 31(9), 21-46.

陳瓊花 (2012)。藝術、性別與教育：六位女性播種者的生命圖像。臺北市：三民。

Chen, Jo Chiung-Hua (2012). *Art, gender, and education: The life of six female artists*. Taipei: San-Min.

黃壬來 (2002)。全球情勢與台灣藝術教育的改革。載於黃壬來 (主編)，《藝術與人文教育 (上)》(頁 65-81)。臺北市：桂冠圖書。

Huang, Ren-Lai (2002). Global situation and Taiwan's arts education reform. In Huang, Ren-Lai (Ed.), *Education of arts and humanity I* (pp. 65-81). Taipei: Gui-Guan.

黃壬來 (2010)。生命教育融入藝術課程研究。國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC 97-2410-H-160-011-MY2)。

Huang, Ren-Lai (2010). *A study of life education infused with art curriculum*. Report for research project supported by National Science Council (NSC 97-2410-H-160-011-MY2).

楊冠政 (1991)。環境課程發展模式與程序。《環境教育季刊》，9，3-19。

Yang, Guan-Zheng (1991). The development model and process of environment curriculum. *Environmental Education Quarterly*, 9, 3-19.

楊冠政 (2006)。環境教育。臺北市：明文。

Yang, Guan-Zheng (2006). *Environmental education*. Taipei: Ming-Wen.

- 趙惠玲 (2005)。視覺文化與藝術教育。臺北市：師大書苑。
- Chao, Huei-Ling (2005). *Visual culture and art education*. Taipei: Shida.
- 劉玉玲 (2002)。青少年心理學。臺北市：揚智。
- Liu, Yu-Ling (2002). *Adolescent psychology*. Taipei: Yang-Zhi.
- 劉玲君、楊瑞珠 (1998)。青少年的自殺行為與防治策略之探討。《公教資訊季刊》，2 (4)，77-88。
- Liu, Ling-Jun, & Yang, Rui-Zhu (1998). A discussion on adolescent suicide and its prevention strategies. *Public Education and Information Quarterly*, 2(4), 77-88.
- 劉豐榮 (2010)。精神取向全人藝術創作教學之理由內容層面：後現代以後之學院藝術教育。《視覺藝術論壇》，5，2-27。
- Liu, Feng-Rong (2010). Rationale and content dimensions for teaching spirituality-oriented holistic artistic production: College art education after postmodernism. *Graduate Institute of Visual Arts*, 5, 2-27.
- 蔡明昌、吳瓊洳 (2004)。融入式生命教育的課程設計。《教育學刊》，23，159-182。
- Cai, Ming-Chang, & Wu, Qiong-Ru (2004). The infusion curriculum designing of life education. *Educational Review*, 23, 159-182.
- 譚建中 (2010)。環境藝術的建構：法國龐畢度藝術中心梅茲館的 Constellation 活動。《美育》，175，73-80。
- Tan, Jian-Zhong (2010). Construction of environmental arts: Constellation activities of centre Pompidou-Metz, France. *Journal of Aesthetic Education*, 175, 73-80.
- 蘇郁雯 (2010)。高中 A 版美術教科書中生命教育主題之內容分析。《藝術教育研究》，20，97-123。
- Su, Yu-Wen (2010). Content analysis of life education subjects in version a of senior high school art textbooks. *Research in Arts Education*, 20, 97-123.
- 蘇郁雯 (2014)。生命教育融入高中美術課程之行動研究：生命美學的探尋（未出版博士論文）。國立臺灣師範大學美術研究所，臺北市。
- Su, Yu-Wen (2014). *An action research on senior high school fine arts curriculum infused with life education: Exploring the aesthetics of life* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate Institute of Fine Art, National Taiwan Normal University, Taipei.

英文部分：

- Adams, L. S. (1996). *The methodologies of art: An introduction*. Boulder, CO: Westview Press.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education* (7th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Perigee.
- Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning: From death-camp to existentialism*. New York, NY: Washing Square.

- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art*. New York, NY: Teachers College Press.
- Geahigan, G. (1998). Critical inquiry: Understanding the concepts and applying it in the classroom. *Art Education*, 51(5), 10-16.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2002). *Dialectic of enlightenment: Philosophical fragments* (E. Jephcott, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press. (Original work published 1947)
- Irwin, R. L., & de Cosson, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, CA: Pacific Educational Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 559-603). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Laughlin, M. A., & Engleson, D. C. (1982). Infusing curricula with energy education: Wisconsin's approach. *Indiana Social Studies Quarterly*, 35(3), 50-55.
- Marcuse, H. (1964). *One dimensional man: Studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston, MA: Beacon.
- Mittler, G. A. (1980). Learning to look / looking to learn: A proposed approach to art appreciation at the secondary school level. *Art Education*, 33(3), 17-21.
- Rogoff, I. (1998). Studying visual culture. In N. Mirzoeff (Ed.), *The visual culture reader* (pp. 14-26). London, UK: Routledge.
- Sullivan, G. (2004). Studio art as research practice. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 795-814). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

The Practice of Incorporating Life Education Issues into Art Curriculum for Second Graders in Senior High School

Yu-Wen Su¹

Summary

The subjects in this research comprised of high school students, who during this period were undergoing a series of dramatic transformations both physically and psychologically. Therefore, it is undoubtedly meaningful to provide students with opportunities for balanced developments in sense and sensibility. In addition, it is also of great significance to the individual life experience and the formation of life attitude. Based on the objectives of this research, the conclusions are summarized in the following:

1. Developing and establishing a curriculum which incorporates topics of life education into high school art curriculum.

In terms of the contents of the curriculum, the author designed the course based on the learning objectives specified in the curriculum guidelines for the areas of “art” and “life education” stipulated by the Ministry of Education. Using the textbook as the basis, the author incorporated contents related to the environment, art and self-exploration, so that students could relate to the contents more easily. The structure of the curriculum can be discussed from two aspects. Vertically, the course proceeded from a macro-perspective to a micro-perspective, from the external world to the internal world, and from distanced observation to close observation. Through the understanding of the relationship between and the external world, the students learned to contemplate on the dialogues with their inner-self. Horizontally, the course focused on the integration of art and life education in their spirit and essence. The evaluation of the course was conducted by analyzing

¹ Fine Art Teacher / The Affiliated Senior High School of National Kaohsiung Normal University

documents, student creations and assessment, observations and feedback from peer researchers, as well as the author's reflections, in order to understand the transformations that took place during the process of students' learning.

2. Examining the process of incorporating topics of life education into high school art curriculum.

As teachers provided more operational materials and opportunities, they were also encouraging students to explore in depth, to acquire more knowledge to enrich their imagination. In addition, teachers' attitudes towards teaching would affect students' motivation in learning. Therefore, proper guidance, interactive pedagogy, listening, and encouragement could effectively activate students to learn, create, and share. Furthermore, teachers could encourage students to form their own learning groups and communities, where they could enhance their experience, knowledge, and ability through participation and interaction. Likewise, teachers could also organize their professional learning communities through collaboration in order to build a beneficial sphere of learning.

3. Evaluating the performance of incorporating topics of life education into high school art curriculum.

This research is based on the core values of art and life education with focus on "life aesthetics", which by the definition of this research refers to the harmonious coexistence and operation of the individual's "internal environment" and "external environment" through proper art education. The concept of "inner environment" is defined by the individual's respect and concern for the self, including the recognition of the self's value, the creation of the self's happiness, and the search for an ideal existence. On the other hand, the concept of "outer environment" is defined by the provision of spiritual rest and consolation to the individual through an aesthetic environment, works of art, or people and objects rich in creativity. The interplay of the experiences of the inner and outer environments would motivate the individual towards self-exploration and self-concern. By reaching out to the world and interacting with others and the environment, one may contemplate one's identity in the universe and establish one's belief of existence, which in turn would generate creative activities for the individual for continuously transforming the self, the environment, and the vision. Such is the exploration, application, and objective of life aesthetics.

As this particular educational realization demonstrates, art, as a form of expression for the

human psyche and emotion, is a kind of exposition of the art, as a form of expression for the human psyche and emotion, is a kind of exposition of the aesthetic experience. It is a reflection of the individual's search for identity, meaning, and value in the vast universe, and of the relationship between the self and others and the environment. These qualities all correspond to the objectives of life education. Therefore, life education through art is a practical and effective way of pedagogy, as students have shown significant learning results in the exploration of life aesthetics as well as transformations in life attitude.

This research proposes suggestions in terms of curriculum and pedagogy. In terms of curriculum design, the suggestions are as follows: (1) facilitating the transformation and expansion of art education through cross-field integration; (2) encouraging collaboration during the pedagogy process to form professional learning groups, which could help teachers build up their knowledge system and enhance their professional knowledge and skills through an “action-reflection” process; (3) “innovation” does not mean creating from nothing; rather, it could be generated from the transformations of ideas and thoughts. In terms of pedagogy, the suggestions are as follows: (1) adopting multiple methods of teaching and assessment; for instance, inviting artists to share their life experiences, incorporating video teaching, implementing group discussions, in order to motivate students to transform abstract emotions; (2) providing opportunities of experience and realization to students, since life and art are both firmly rooted in profound life experiences. Emotions and empathy for life both exist externally at first and are gradually internalized; therefore, providing opportunities of experience and realization could add to the depth and richness of life; (3) combining life experiences with local cultures as the basis for interactive pedagogy could prevent the teaching from becoming hollow and theoretical; (4) providing more theoretical and practical research methodologies to teacher training sessions and workshop to promote teachers' professional skills.

Keywords: life aesthetics, life education, high school fine art curriculum, infusion curriculum, art education