

## 典範與妥協：我國中學階段視覺藝術師資之培育

**Paradigm and Compromise : Taiwanese Secondary Art Teacher Preparation**

趙惠玲 Hwei-Ling Chao

國立台灣師範大學美術研究所 副教授

**Associate Professor**

**Graduate School of Art Education, National Taiwan Normal University**

## 摘 要

我國國民中學職前視覺藝術師資之培育主要來自兩大系統——師範系統與非師範系統。師範系統之中學視覺藝術師資機構包括台灣師大、彰化師大，與高雄師大等三所師範大學；非師範系統則包括十所以上設置有教育學程之公私立大學校院。有鑒於教師專業能力為影響教育成效首要關鍵之一，視覺藝術師資培育工作者對於視覺藝術師資培育之制度與方式，以及職前教師應具備之視覺藝術專業化教學素養迭有討論。本文首先檢視我國中學視覺藝術師資培育之沿革與現況，再探討視覺藝術專業化教學素養，並以視覺藝術專業化教學素養為框架，分析討論我國師範與非師範系統，於培育職前中學視覺藝術師資上的差異。

**關鍵字：**視覺藝術師資培育、視覺藝術專業化教學素養、師範系統、非師範系統

## Abstract

Taiwanese secondary preservice art teachers are mainly from two teacher preparation systems: the traditional art teacher preparation system and the non-traditional art teacher preparation system. There are three universities within the traditional system and more than ten universities within the non-traditional system. Since the professionalization of teaching is a crucial determinant for an effective schooling, many art teacher educators devote themselves to research the issue of art teacher preparation. This article first reviews the history of Taiwanese secondary art teacher preparation and introduces the current policy, then discusses the professionalization of art teaching. By utilizing the framework of the professionalization of art teaching, this article further analyzes the effectiveness of Taiwanese secondary art teacher preparation systems.

**Keywords:** art teacher preparation, professionalization of art teaching, traditional art teacher preparation system, non-traditional art teacher preparation system



## 1. 前言

民國三十六年，國立台灣師範大學美術學系的前身，台灣省立師範學院圖畫勞作專修科設立，為我國師範體系長達半世紀之久的中學視覺藝術師資培育任務<sup>1</sup>，掀開扉頁。民國七十年，台灣師大美術學系成立研究所，開啓了國內視覺藝術教育研究的先河。相隔二十年之後，民國九十一年，台灣師大美術學系成立美術教育博士班，並招收研究生四人，將我國視覺藝術教育再次往前推進，邁入另一個新里程，令人期待。然而，在期待我國視覺藝術教育往上開花結果的同時，對於向下紮根的中學視覺藝術師資培育，仍須予以關注。

我國國民中學職前視覺藝術師資主要來自兩大體系—師範與非師範系統。其中師範系統包括台灣師大、彰化師大，與高雄師大等三所師範大學，非師範系統則包括十所以上設置有教育學程之一般公私立大學校院。然而，若檢視我國中學師資培育之發展史，可以發現，師範系統向為中等學校師資培育之主流，至於非師範系統之師資培育機構，係於八十三年「師資培育法」（教育部，1994）公布後，方被正式官方化。在師資培育法公布之前，我國中學各類科目師資主要是由師範系統擔任培育工作，並按相關法規將畢業生進行分發；師資培育法公布之後，各公私立大學校院學生，於修畢教育學程後，即取得實習教師之資格，與原師範體系學生具有同樣的就業權利。

事實上，雖然師資培育法實施尚未屆滿十年，卻已改變了我國中學視覺藝術師資培育的生態。根據剛完成之「台灣地區國民中小學一般藝術教育現況普查及問題分析研究報告」（國立藝術教育館，2002）指出，目前我國國中階段非師範系統之現職視覺藝術教師數量已有多於師範系統之視覺藝術教師的情況。也就是說，師範系統已不再是我國中學視覺藝術師資培育的主流機構；在將師範系統師資培育的專屬任務解除後，師資培育法的確已成功的促成了我國中學視覺藝術師資的多元化，也增加了中學視覺藝術師資的來源與數量。然而，量的增加未必等同於質的提昇，表像上的多元化也未必就一定可喜。師資培育法的公布是我國師資培育制度史上的重大變革，其強調師資多元化的精神確實符合時代需求，然而其規制與實施成效則須被檢驗。

<sup>1</sup> 以往我國慣以「美術」統稱視覺類之藝術產物，近年來由於「美術」一辭範圍較為狹隘，乃漸以「視覺藝術」一辭替代「美術」，中、小學原有之「美術」課程亦改為「視覺藝術」課程。於本文中，多使用「視覺藝術」一辭，然而由於國內部份專有名詞仍採用「美術」一辭，為使行文流暢，於本文中有時亦交替使用視覺藝術及美術二辭。

因應時代迅速變遷，二十世紀下半期開始，教育改革成爲世界性的浪潮。在後現代思潮充滿變動性及複雜性的氛圍下，「教育」在後現代多元化社會中的意義與內涵，不斷爲各界提出探討並進行辯證。然而，不論時代如何變遷，教師的專業化教學素養仍是決定學校教育成功與否的重要因素。有鑒於教師爲影響教育成效之首要關鍵，視覺藝術師資培育工作者對於視覺藝術師資培育之制度與方式，以及職前教師應具備之專業化教學素養均迭有討論。於本文中，首先檢視我國國民中學視覺藝術師資培育之沿革<sup>2</sup>與現況，其次探討視覺藝術教師應具的專業化教學素養，再以視覺藝術專業化教學素養爲框架，分析並討論目前我國師範與非師範系統，於中學視覺藝術師資培育上的差異。期望本文檢視結果能提供國內中學師資培育機構，於規劃、修正或檢核視覺藝術師資培育課程時之參考。

## 2. 我國中學視覺藝術師資培育之沿革（民國三十五年～）

大體而言，由於政治環境的特殊性，我國師資培育之政策與制度向由政府之教育機構決定；換言之，台灣視覺藝術師資養成教育之發展與視覺藝術教育之氛圍亦與國家政治取向的轉變息息相關。吳國淳(1997)在探討台灣視覺藝術教育自第二次世界大戰後的發展狀況時，即將民國七十六年政府「解嚴令」之頒布視爲是判讀台灣人文社會學科教育氛圍的一個分水嶺。在戒嚴時期，由於政府遷台未久，爲維持社會秩序，各項政策均趨向保守專制；由於學校教育被視爲是傳達政令、維護社會秩序的重要窗口，當時的教育政策即由政府相關部門全權掌握，影響所及，視覺藝術師資之培育亦趨向保守，與當時的政治氣氛平行。

光復初期，台灣之師資培育制度主要是沿襲大陸「師範教育」的舊制，除了將日據時代之師範學校更名外，並設立新學校（陳奎熹，1998）。爲了儘速充備師資，並輔導臺籍教師，以將日據時代之「皇民化教育」思想快速轉化爲「中國文化教育」，建立一元化之師資培育系統乃成爲國民政府遷台後的首要任務之一（嚴育玲，1995）。爲了能有效掌握師資培育系統，也因應當時的社會經濟狀況，民國三十三年乃有「全國師範學校學生公費待遇實施辦法」的公布（伍振鶯、黃士嘉，1997），我國師範教育的公費制度便於當時奠基，並開啓了由國家控管長達半個世紀之久的師資培育工作。在當時政府「師資第一，師範爲先」的口號之下，師範學校均爲公立，

<sup>2</sup> 於本文中，當陳述我國國民中學視覺藝術師資培育之沿革時，由於考量文章探討重點以及篇幅，並未兼及我國中學教師檢定與登記制度演變之探討。

師範生不但不須繳交學費，並享有生活津貼等待遇，但在畢業之後，師範生則須盡服務之義務 (e.g. 伍振鶯、黃士嘉，1997；嚴育玲，1995)。此項公費待遇之形式及內容雖經數次修正，但向來為我國教育制度的特色之一，行之有年，直至前數年方隨著我國公立師範教育制度的解體，漸次取消。

總計在台灣光復之初，全國共計有四所師範學校，分別為台灣總督府台北、台中、台南師範學校以及彰化青年師範學校，其中彰化青年師範學校即為日據時代專為宣揚皇民化所設置；國民政府遷台後並分別增設台北女子師範學校 (今日台北市立師範學院之前身)、新竹、屏東、台東、花蓮等師範學校 (伍振鶯、黃士嘉，1997)。然而，前述師範學校主要是負責小學階段師資的培育工作，在中等學校方面，民國三十五年，台灣省立師範學院 (今日國立台灣師範大學之前身) 創設於台北市，專門負責中等學校教師之培育工作，並於民國四十四年，在政府「師範為先」的口號下，改制為台灣省立師範大學，設置教育、文、理三學院，再於民國五十六年升格為國立台灣師範大學，直接隸屬中央 (伍振鶯、黃士嘉，1997)。

在中等學校視覺藝術師資之培育方面，隨著台灣省立師範學院的創設，於民國三十六年八月，便有四年制圖畫勞作專修科 (今日國立台灣師範大學美術學系之前身) 的設置，並於三十八年更名為藝術學系，五十六年隨著台灣省立師範學院升格為國立大學，又正式定名為美術學系，並追溯至民國五十四年起 (台灣師大，2002年12月20日，<http://www.ntnu.edu.tw/art>)。自民國三十六年成立之後，台灣師範大學美術學系便專司培育藝術教育人才，並執我國視覺藝術教育界之牛耳近半世紀。民國七十年，台灣師範大學美術研究所獲准設立招生，開始培育視覺藝術教育研究的碩士人才，開啓了我國視覺藝術教育研究的先河，並於八十一年起以分組方式錄取新生。民國九十一年，台灣師大美術教育博士班奉核成立 (台灣師大，2002年12月20日，<http://www.ntnu.edu.tw/art>)，又將我國高等視覺藝術教育再次往前推進，對於國內視覺藝術教育的研究與發展，勢將提供不同的觀照角度和思考方向。

根據前述，在七十六年政府「解嚴令」頒布之前，我國中等學校視覺藝術師資之培育工作主要是由國立台灣師範大學美術學系負責。此外，由於以往我國大學院校視覺藝術之術科聯合招生考試亦多由台灣師大美術學系負責，其命題方針、評量標準均洞見觀瞻，向下影響中學視覺藝術教學取向至深 (高震峰，2001)<sup>3</sup>。此一由

<sup>3</sup> 事實上，除了負責中等學校視覺藝術師資之培育外，台灣師範大學美術學系在成立超過半個世紀以來，也同時作育了許多專業視覺藝術人才。因此，台灣師範大學美術學系對我國視覺藝術界也同樣影響深遠。



台灣師範大學專司培育中等學校視覺藝術師資的情況，直至民國八十二年，國立高雄師範大學、彰化師範大學分別成立美術學系後，方才打破（高雄師範大學，2002年12月20日，<http://www.nknu.edu.tw/art>；彰化師範大學，2002年12月20日，<http://www.artgrad.ncue.edu.tw>）。

隨著政府解嚴令的頒布，我國的政治環境與社會風氣日趨開放，教育政策也漸次鬆綁，自主性的聲浪開始浮現。在視覺藝術教育界，最明顯的變化之一即為視覺藝術類科系的大幅成長（黃彥碩，1998）。由於台灣的經濟能力在七十年代大幅提昇，藝術發展相對地受到社會的重視與肯定，藝術界的氛圍日益蓬勃，各式藝術活動相繼舉行，對專業藝術家和相關專業工作者的需求亦大量增加，因此各大學校院紛紛成立視覺藝術類相關科系。民國七十六年，原為五年制的九所師範專科學校，改製成爲四年制的師範學院，並於民國八十年升格爲國立師範學院，這些政策不僅壯大了我國高等視覺藝術教育的聲勢，也相對提昇了國小階段視覺藝術教育的品質（黃壬來，2002a）。

然而，相對的，隨著解嚴令頒布，民智漸開，社會日趨多元，各界對保守的師範體系批判之聲亦日隆，要求師資培育機構因應時代變遷而進行改革的呼聲四起。前述將師範專科學校改製爲師範學院，並升格爲國立師範學院等於原有師範制度內的改革，已不能滿足民間要求師資培育多元化的呼聲。八十三年四月十日，由民間人士主導舉行教改大遊行，並組成「四一〇教育改造聯盟」，督促政府進行教育改革（黃壬來，2002a），遊行訴求之一即是要求向來保守的師資培育系統進行改革。除了民間冀望師資培育系統進行改革之外，許多普通大學也早已不滿長久以來由師範體系所獨占的師資培育資源，因而要求政府下放師資培育權，希冀能共享此一龐大資源，以協助其畢業生順利謀得教職（Chao，2000；黃光雄，1995）。緣於各界要求改革之呼聲日殷，終於促使政府著手進行師資培育制度的革新，自民國七十六年所開始進行的「師範教育法」修訂案審議工作，在教改聲浪要求下擱置，並修訂爲「師資培育法」，於民國八十三年公布，於次年則公布實施細則（教育部，1995）。根據師資培育法，全國大學科系畢業生在修畢「教育學程」後，即取得實習教師之資格，並可逐步取得中、小學教師的任教證照（教育部，1994）。換言之，師範體系畢業生以往的工作保障已然不在，隨著師資培育法的公布，實施半世紀之久的師範公費制度宣告結束。

事實上，在師資培育法公布之前，我國中學視覺藝術師資之培育工作，雖然主要是由師範系統負責，但是一般大專視覺藝術相關科系畢業者，在修畢教育學分後，

亦有許多進入中學視覺藝術教育界執教（教育部，1991；趙惠玲，1996）。只是，受限於各項法令，非師範系統視覺藝術相關科系畢業者，要進入中學教育界謀得一習教職，並非易事，往往須努力經年，或先至私校體系服務，以漸進方式取得公立學校教師資格。因此，對於一般大學視覺藝術相關科系畢業生而言，師資培育法的公布不啻是對其就業權利的彰顯。而對視覺藝術教育界而言，師資培育法則使得中學視覺藝術師資背景更形多元，為我國視覺藝術教育注入了鮮活的生命力。

### 3. 我國中學視覺藝術師資培育之現況

自師資培育法公布之後，我國中等學校視覺藝術師資之培育，轉由師範系統與非師範系統分庭抗禮。在以往，師範系統畢業生享有公費待遇及分發任教的義務，非師範系統畢業生則需先修習教育學分，再逐步取得教師資格。師資培育法公布實施之後，一般公私立大學於報部奉核之後，即可開設教育學程，其畢業生於修畢所規定之教育學分後，便取得實習教師的資格，與師範生就業機會均等。

在師資培育法之中，將非師範系統正名，並將以往由師範系統獨享之師資培育資源取消的，主要是法令中的第四條及第七條。其中第四條解除了師範系統的歷史任務，第七條則開啓了師資多元化的契機。師資培育法第四條規定，我國師資及其他教育專業人員之培育，由師範校院、系、所或開設教育學程之大學校院實施之（參教育部，1994）。至於「教育學程」，係指大學校院及師範校院依各校院發展特色及師資培育需要規劃開設，並經教育部核定之教育專業課程。其次，師資培育法第七條則明確規定，大凡師範校院大學部畢業且修畢規定教育學分者、大學校院教育院、系、所畢業且修畢規定教育學分者、大學校院畢業修滿教育學程者、大學校院或經教育部認可之國外大學校院畢業，修滿教育部規定之教育學分者，均視為修畢職前師資教育課程，並取得實習教師之資格，實習教師在經過教育實習一年，成績及格，並經教師資格複檢合格者，便可取得合格教師資格（參教育部，1994）。

根據前列法令，全國師範校院、系、所或開設教育學程之大學校院均為師資培育機構。這些師資培育機構視其培育方針，針對中等學校、國民小學、幼稚園及特殊教育師資之需要，分別訂定教育學程。同時，根據師資培育法，各師資培育機構教育學程之招生對象最主要有兩類，其一為各師資培育機構校內或當地地區其他大學校院獲得修習教育學程之資格的各科系在學學生；其二為視實際需要所招收之大學校院畢業生（參教育部，1994）。以後者而言，大學校院畢業生在進入教育學程後，

一般需修業一年，以完成所有教育學分。至於各師資培育機構所招收之在學學生，則視實際修業需要及各校規定，在二至三年間修畢教育學程，師範校院學生則依大學法規定之修業年限，完成本系學分及教育學程的修習。

因此，目前各大學校院若欲從事中等學校師資培育工作，便須依「大學校院教育學程師資及設立標準」（教育部，2002a 年 12 月 20 日，<http://www.edu.tw/high-school/ii1302/rules/margret-2.htm>）開設「中等學校教師教育學程」（教育部，2002b 年 12 月 20 日，<http://www.edu.tw/high-school/ii1303/rules/charlier-4.htm>）。「中等學校教師教育學程」規定，中等學校教師教育學程共有二十六個教育學分，包含必修科目及選修科目兩部分，其中必修科目十二學分，選修科目十四學分。在必修科目部分，包含教育基礎課程（如教育哲學、教育心理學、教育社會學、教育人類學等）、教育方法學課程（如教學原理、班級經營、教育測驗與評量、輔導原理與實務等）、教育實習課程（如分科教材教法、教學實習）；至於選修科目部分，則由各校依其師資及發展特色自行開設（教育部，2002b 年 12 月 20 日，<http://www.edu.tw/high-school/ii1303/rules/charlier-4.htm>）。

總計目前我國全國中等學校師資之培育機構計有 42 所（教育部，2002c 年 12 月 20 日，<http://www.edu.tw/high-school/ii1303/rules/charlier-8.htm>）；換言之，扣除三所師範大學，目前我國非師範系統之師資培育機構計有三十九所之多。就學校數量而言，非師範系統師資培育機構之數量已凌駕師範系統，兩者的比例為 1：13。至於在中學視覺藝術師資之培育機構部分，師範系統中僅有三所師範大學負責培育中學視覺藝術師資，而非師範系統則有十餘所以上（教育部，2002c 年 12 月 20 日，<http://www.edu.tw/high-school/ii1303/rules/charlier-8.htm>）。因此，目前我國非師範系統在視覺藝術師資培育之學校數量上，亦已遠多於師範系統。

就師範與非師範系統中，視覺藝術師資培育科系的來源看來，三所師範大學負責培育視覺藝術師資的科系相當一致，均為「美術學系」。至於非師範系統，由於各校教育方針與目的各不相同，所開設科系類別不一，負責培育中學視覺藝術師資的科系乃顯得相當多樣。在檢視非師範系統視覺藝術師資培育科系的背景時，發現目前非師範系統中，提供職前中等學校視覺藝術師資培育教育學程的科系可以概分為下列三類：美術學系、視覺藝術相關科系、非視覺藝術相關科系。其中「美術學系」與三所師大的美術學系性質相類。「視覺藝術相關科系」則多為與設計領域較相關之系所或藝術類研究所等，例如：應用美術系所、視覺傳達設



計系所、商業設計系所、藝術研究所等（參見教育部，2002c 年 12 月 20 日，<http://www.edu.tw/high-school/ii1303/rules/charlier-8.htm>）。

至於「非視覺藝術相關科系」的情況則頗為弔詭。由於「中小學教師登記及檢定辦法」（教育部，1996）規定，國內外大學非本學系或非相關學系，但曾在校選修輔系或曾修習與登記學科相同之專門科目二十學分以上，由各師資培育機構自行認定通過者，即得申請為國民中學該學科之教師。因此，部分非師範系統師資培育機構，雖然其校內並未設有視覺藝術相關科系或研究所，但由於其學程中部分科系學生之專業學門無法於國民中學課程中尋獲類似者，乃在這些學生所修視覺藝術類學分通過該校專門科目學分認證後，將之歸類為中學職前視覺藝術師資。換言之，這些學生儘管來自非視覺藝術相關科系，但在學程修習期滿後，便成為我國中學視覺藝術實習教師。在非師範系統中，屬於非視覺藝術相關科系，卻仍培育職前視覺藝術師資的科系，包括有工業工程系所、建築系所、東方人文思想研究所等（參見教育部，2002c 年 12 月 20 日，<http://www.edu.tw/high-school/ii1303/rules/charlier-8.htm>）。

除前述分析之外，在討論當下我國職前中等學校視覺藝術師資之培育時，尚應關注因應九年一貫「藝術與人文」領域課程的實施，師範及非師範系統所面臨的挑戰以及改變。九年一貫課程是我國教育發展史上的一大變革，師資培育機構勢須進行相當調整，以因應此一轉變。由於九年一貫「藝術與人文」領域課程要求打破原先分科教學的藩籬，強調將視覺藝術、音樂、以及表演藝術融合進行跨領域協同教學（呂燕卿，1999；教育部，2003），對於以往習慣分科教學的國中教師而言，是一項相當大的挑戰，也開啓了我國藝術教育史上最熱烈的討論與迴響（林曼麗，2000；高震峰，2002；陳瓊花，1999）。由於「藝術與人文」領域課程要求中學藝術類師資須在原來的單科專業背景上，再行充備其餘藝術素養，中學教師之專門科目認證制度乃有相應的措施，改採領域認證的方式。

甫於日前所頒布的「國民中學九年一貫課程七大學習領域任教專門科目認定原則」中，即明確規定，「藝術與人文」領域教師除主修之外，尚須修習其餘二學門各四學分之課程（教育部，2002d）。以視覺藝術師資而言，職前視覺藝術教師除須修習本學門之專門課程外，尚須自音樂領域中修習四學分，並自表演藝術領域中也修習四學分，共計八學分。這樣的規定對於未設置音樂或表演藝術科系的師資培育機構將造成課程規劃上的衝擊。為使校內學生能具備「藝術與人文」領域之教師資格，師資培育機構便須遴聘相關師資並調整課程。以師範系統而言，由於表演藝術是新增學科，三所師大並未設置相關科系，在相關課程的充備上，便須重做調整。以非

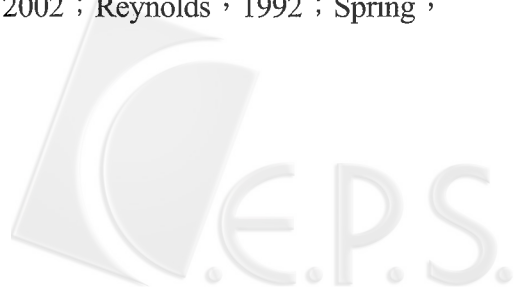
師範系統而言，對於原來即屬綜合性之藝術大學，衝擊性較小；對於原來即未設置藝術相關科系者，亦有相當影響。至於我國未來中學藝術類師資的結構是否將因「藝術與人文」領域課程的實施而有改變，則需續予觀察。

由上述我國中學視覺藝術師資培育之現況發現，目前我國中學職前視覺藝術師資的培育來自師範及非師範兩大系統；由於各校系之教育方針迥異，職前視覺藝術師資之背景也非常歧異。為了解這些背景不同之職前視覺藝術教師，其於師資培育機構中所獲得之教學知能是否亦有所差異，於下文中，將先探討視覺藝術教師應具的專業化教學素養，再以此教學素養為框架，續予探究師範與非師範系統於中學視覺藝術師資培育上的差異。

#### 4. 視覺藝術專業化教學素養

隨著世界性教育改革浪潮的興起，各界開始關注教師的專業素養與教學成效，「專業化教學」(professionalization of teaching)乃成為教育工作者所共同關注的問題(Spring, 1997)。在各界亟思加強學校教學績效之際，教師的「專業化教學素養」被視為是改善教育效能的方法之一(e.g. Holmes Group, 1986, 1995; Popkewitz, 1994; Spring, 1998)。同時，師資培育工作者也將「專業化教學素養」公認為培育職前教師的首要任務；認為成功的師資培育，須能為其職前教師預備成為一位勝任的教學工作者所需的專業能力(e.g. Cremin, 1977; Holmes Group, 1986; Murray, 1996; Pinchas, 1988; Popkewitz, 1994; Shulman, 1986, 1987; Zeichner, 1983)。

有鑑於各界對教師專業化的期望，並思對教師檢核制度提出建議，美國著名教育學者 Shulman(1987)乃提出七項教師專業素養的內涵，分別為：學科知識(content knowledge)、一般教學知識(general pedagogical knowledge)、課程知識(curriculum knowledge)、學科教學知識(pedagogical content knowledge)、學習者知識(knowledge of learners and their characteristics)、教育行政的知識(knowledge of educational contexts)、教育的歷史與哲學(knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical ground)。Shulman(1987)所提出的七項教師專業化素養在教育界引發了相當多的討論與回應，儘管學者們的看法不一，但在討論教師專業能力時，常以 Shulman 的理論為一基礎(e.g. Borko & Putnam 1995; Eraut, 1985; National Board for Professional Teaching Standards, 2002; Reynolds, 1992; Spring, 1998; The Holmes Group, 1986, 1995)。



在將對教師專業化素養的論述彙整後，可以發現，歷來各界對教師專業化素養的看法大致不脫學科知識(content knowledge)、教學知識(pedagogical knowledge)以及學科教學知識(pedagogical content knowledge)等三大類。其中，學科知識是指各學科之學科本質內的知識；教學知識則指教育體系中的一般教育理論與知識；學科教學知識則是指將學科知識有效轉化為教學素材的知識。固然學科知識與教學知識至屬重要，然而使得教學能被活化且具成效的首要因素，則在於教師的學科教學知識(e.g. Chen, 1995; Fernandez-Balboa & Stiehl, 1995; Geddis & Wood, 1997; McEwan, 1991; Rovegno, 1992)。擁有學科教學知識的教師，能依據其學科之教育哲學觀，彈性的運用適當的教學策略，將學科教材的內涵，傳送給學生，讓學生知曉該學科於人生中的意義。

在學科知識、教學知識以及學科教學知識三大類中，「學科知識」是區別不同學科的首要條件；「教學知識」與「學科教學知識」則是區別教學專業與一般專業的重要指標。然而，教學重在實踐，教學工作中除了知識的層面之外，尚需要「教學技巧」的應用，因此，「知能」一詞較能兼及教師從事教學時所需兼備的知識及能力。在談及教師應具之專業化教學素養時，應強調「知能」並重，「知」為理論知識，「能」則為實踐理論知識的能力。然而，在探討中、小學視覺藝術教師應具之專業教學知能時，多數學者僅提及「學科專門知能」以及「教學專業知能」，前者指視覺藝術學科專門知能，後者泛指一般教學所需之專業知能(e.g. 王多智, 1993; 王麗菱, 1998; 趙惠玲, 1996; 魏炎順, 1993)，而忽略了從事視覺藝術教學所需之「學科教學知識」的部分，以及視覺藝術教師對於自身教學工作的信念。事實上，有鑒於職前教師之教學信念對於其於未來教學職場的投入與否具有相當之指標意義，亦有學者將「教學信念」視為是檢視教師專業素質的一個指標(e.g. Chao, 2000; Cooney, 1996; Pajares, 1992; 李麗君, 2001)。因此，於本文中，在檢視各界對「視覺藝術專業化教學素養」的探究後，將中學視覺藝術教師應具之專業知能區分為：視覺藝術專業知能、教育專業知能、視覺藝術教育專業知能、視覺藝術教學信念等四類。其中「視覺藝術專業知能」即為「學科知識」，「教育專業知能」即為「教學知識」，而「視覺藝術教育專業知能」即為「學科教學知識」，「教學信念」則指視覺藝術教師對教學工作、教師角色、課程、學生、自我教學素養等相關因素所持有的觀點與態度。以下即按此一架構，探討視覺藝術教師所應具備專業化教學素養的內涵，並以所探討之內涵，作為第五節分析我國師範與非師範系統，於中學視覺藝術師資培育之差異的依據。

#### 4.1. 視覺藝術專業知能

在討論視覺藝術教師所需之「學科知識」—「視覺藝術專業知能」時，其內涵包括與視覺藝術學科相關之視覺藝術創作能力及知識。換言之，視覺藝術專業知能中除包含視覺藝術相關之創作知識及技巧外，還包含視覺藝術相關之理論。「學科知識」是區別所有教學科目的首要條件，誠如 Efland(1993)所說的，對於視覺藝術的深厚了解，將使視覺藝術教師能視學生需求，為之規劃適當的視覺藝術課程。因此，當談及視覺藝術教學素養時，適當的「視覺藝術專業知能」為其中相當重要的一環。

事實上，在討論視覺藝術教育的發展歷史時，可以發現，「視覺藝術創作」是歷來學校視覺藝術教育史中最為重要的一個部分(Efland, 1990；王秀雄, 1990)，而「視覺藝術理論」則往往為視覺藝術創作課程的附屬品。然而，隨著時代變遷，學校教育中的視覺藝術教學內涵也產生相當大的轉變。在諸多思潮的變遷中，有兩波思潮對視覺藝術教學內涵造成了較大的影響；其一是八〇年代的「學科取向藝術教育」(Discipline-Based Art Education, 簡稱 DBAE)思潮，其二是二十世紀末的「後現代藝術教育」思潮。學科取向藝術教育強調「鑑賞」與「創作」在視覺藝術教學中等量齊觀的重要性，將視覺藝術理論的地位大舉抬升，認為有關美學、視覺藝術史、視覺藝術批評的學習與視覺藝術創作一樣重要，同為組構視覺藝術教學內涵的重要元素(Clark et al., 1987；Efland, 1987；Wilson, 1997)。DBAE 的提出可說是對長久以來視覺藝術創作的優勢地位，以及其於視覺藝術教學界的迷思進行解構。

繼 DBAE 之後，另一對視覺藝術教學內涵造成影響的思潮便是仍處於變遷中的後現代藝術教育思潮。後現代藝術思潮對於傳統菁英取向的藝術界大膽挑戰，其影響自然也波及了藝術教育界。郭禎祥、趙惠玲(2002)即指出，未來的藝術教育內容已跳離「媒材—技法」及精緻藝術的傳統教學模式，其教學內容將進入前所未見、具充分彈性的全方位時期。同時，黃壬來(2002b)亦指出，在後現代藝術觀的定義中，藝術創作無高下之別，Picasso 的作品並不比兒童畫作來得珍貴，兩者所具涵的均是人類以個人創作能力所表現的真實。在後現代的藝術教育觀下，技巧本身不是目的，而是了解人類文化與創造新意義的手段(郭禎祥, 1999)。尤其自九〇年代之後，「視覺文化」(visual culture)的思潮傳入藝術教育界，更對視覺藝術教學內涵進行另一波「賦權」，主張視覺藝術教育工作者應將其疆域自「視覺藝術」擴充至「視覺

影像」，並檢視視覺影像於每一社會框架中的意義，以符合今日學生所處的環境（郭禎祥、趙惠玲，2002；趙惠玲，2002；劉豐榮，2001）。

然而，不論藝術教育思潮如何變異，其所挑戰的僅是視覺藝術教育的「內涵」，而並未挑戰視覺藝術教育的「存在」。亦即，後現代藝術思潮挑戰的是傳統菁英取向的藝術，是主流藝術及非主流藝術之爭；在後現代藝術思潮下，藝術的「本質」雖有改變，但藝術的「實體」仍然安在。因而，後現代藝術教育思潮所影響的僅是視覺藝術的教學內容。誠如 Wilson(1992)所建議的，DBAE 的四範疇<sup>4</sup>仍為二十一世紀視覺藝術教育工作者於從事師資培育時應考量之架構。只是，隨著時代變遷，四範疇的內涵與視野當有所調整。

## 4.2. 教育專業知能

「教育專業知能」即「教學知識」。根據 Shulman(1987)，教學知識就是一般教育相關之知識與能力。Pinchast(1988)認為，教學知識可以被劃分為四大類，分別為學生、課程、教學與管理、評量等。因此，「教育專業知能」是談及各科目教師之「專業化教學素養」時的一個必備要件，其內涵並不因學科不同而有所差異。

以台灣目前之師資培育制度而言，各學門之「教育專業知能」均由師資培育機構所開設之「教育學程」負責提供。不論是師範及非師範系統之職前教師均需修畢教育學程，方能取得實習教師之資格，並且各校之「教育學程」須根據教育部公佈之《中等學校教師教育學程》開設。因此，師範或非師範系統的職前教師，其所修習之教育學程除學分數目相同之外，所修習教育學程之必、選修課程名稱亦相類。就此表象而言，不同系統的職前教師所接受之「教育專業知能」培育，差異並不顯著。

然而，前述教育學程中之必修及選修科目均屬於學程中的「顯在教育課程」(overt pedagogical curriculum)，在討論教育學程時，尚應探討教育學程所提供之「潛在教育課程」(hidden pedagogical curriculum)的部分。所謂潛在教育課程，所指的並非是在學程課表中所羅列的各類教育科目名稱及其授課內容，而是指培育機構的組織方式、師生關係、甚至包含職前教師在進入師資培育機構後所體會到的氛圍等。因此，教育學程中的潛在教育課程並非是一蹴可及的知識，而是指培育機構中「潛

<sup>4</sup> DBAE 教學四範疇是指視覺藝術創作、視覺藝術史、視覺藝術批評、美學等(參 Clark、Day、& Greer, 1987)。

移默化」的師資養成過程，對於職前教師的態度和價值觀的形成，影響頗深。Bloom(1972)即曾指出，歷來的課程研究常忽視了潛在課程，由於潛在課程在品質、習慣、態度等教學目標的達成較顯在課程保持得更久，因此，當探討專業化教學素養中的「教育專業知能」時，各師資培育機構於無形中所建構的「潛在教育課程」，亦為一項必須予以關注的部分。

### 4.3. 視覺藝術教育專業知能

在視覺藝術教學中，「學科教學知識」即為「視覺藝術教育專業知能」。根據Shulman(1987)，學科教學知識是一個介於在學科知識與教學知識間的「特殊混合體」(special amalgam)，其功能在使各學科之教學更為有效。學科教學知識是教師將其所理解的學科內容和教學需求融合後呈現出來，以使學生更容易理解的知能。因此，許多不同學科領域的學者均認同學科教學知識於活化教學上的意義與成效(e.g. Chen, 1995; Fernandez-Balboa & Stiehl, 1995; Geddis & Wood, 1997; McEwan, 1991; Rovegno, 1992)。在探討視覺藝術專業化教學素養時，「視覺藝術教育專業知能」乃成為其重要環節之一，同時更為區別「專業視覺藝術工作者」與「專業視覺藝術教學者」的重要指標。

事實上，關於一個成功的視覺藝術工作者是否就是一位勝任的視覺藝術教師，一直是廣被學界辯證的一個論題。儘管近年來許多論述均認同視覺藝術教學的專業性，然而，做為一個專業學門，「視覺藝術教育」似乎仍未得到應有的重視。在探討教師之專業化教學素養時，Spring(1998)認為，一個勝任的教師除了須具備學科知識外，尚應能對其所教授學生之心、生理發展有所了解、對其教學環境之制度以及社會氛圍有所認識、以及通曉教授其學科知識以引導學生學習的最有效方法。表面上看來，Spring(1998)所謂有關學生心、生理發展，及教學環境之制度與社會氛圍的了解等似乎是屬於「教育專業知能」的範疇，然而，在視覺藝術教學中，Spring(1998)的看法卻必須自視覺藝術教育的觀點加以解讀詮釋。

如前所述，「創作」在視覺藝術教育中向來佔有重要地位，當視覺藝術教師欲對所教授學生之心、生理發展有所了解時，尚須能對其「視覺藝術創作心理」的發展與變化有所了解。此點對於中學階段的視覺藝術教師更為重要，根據多位學者指出，中學階段的學生在藝術創作上常屬不具信心的瓶頸時期(e.g. Eisner, 1989; Lowenfeld & Brittain, 1987)；當面對中學階段的學生時，視覺藝術教師應調整其教

學方式與內涵，以開拓學生的視野，提供學生寬廣的視覺藝術學習內涵，引領其了解視覺藝術於人生中的深刻意義。誠然，在後現代藝術教育思潮風行的當下，所謂「瓶頸說」的理論由於過於強調「階段性」的發展，受到許多質疑(e.g. Kindler & Darras, 1997; Wilson & Wilson, 1977)。但不容否認的，正如同語文教師須了解學生的語言成長過程，數學教師須了解學生抽象概念的發展過程一般，作為一個獨立的學門，不論視覺藝術的本質如何被擴充，視覺藝術教師對學生創作、鑑賞心理的發展應能有通盤了解，而是類對學生創作、鑑賞心理的了解，便屬於「視覺藝術教育專業知能」的範疇。

其次，關於 Spring(1998)所指出，一個勝任的教師尚應對其所任教的教學環境之制度以及社會氛圍有所認識。換言之，身為一位視覺藝術教師，即須對視覺藝術教育的體系，以及當下社會脈動中的視覺藝術教育思潮能有所了解。對於視覺藝術教育體系的了解，包含對視覺藝術教育史與相關哲理、視覺藝術課程理論、視覺藝術教育相關政策等的認識，與對當下視覺藝術教育思潮的了解，同屬於「視覺藝術教育專業知能」的範疇，須於獨立的課程中進行學習，而無法於「視覺藝術專業知能」或「教育專業知能」的課程中得到。

再者，Spring(1998)認為，勝任的教師須能通曉教授其學科知識、引導學生學習其學科知識的最有效方法。對於各個學門而言，這是區別教師勝任與否的關鍵，也是連結「學科知識」與「教學知識」的重要環節。儘管教育有通則，但任何一門學科知識都需仰賴「學科教學知識」將其轉化成為教學情境中的教學素材。對視覺藝術教學而言，因應教學內涵之與日變遷，視覺藝術教育的理論也迭有更替，需賴師資培育工作者時時為職前教師進行觀念更新(Efland, 1993; Kowalchuk, 1993; Ross, Cornett & McCutcheon, 1992; Zimmerman, 1994)。以目前九年一貫教改廣被討論的課程統整、協同教學概念為例，知道課程統整、協同教學的原理固然重要，但如何將這些概念應用在視覺藝術教學情境中，則有賴「視覺藝術教育專業知能」的適當學習。雖然「視覺藝術教育專業知能」將因實際教學經驗的累積而日趨成熟，但正如同我們無法期望孩童的視覺藝術能力自發成熟，我們也不應期望職前教師在日後實際教學經驗的摸索碰撞中，方得到「視覺藝術教育專業知能」，而須於職前師資教育中，即應確認視覺藝術教育專業知能的重要性，給予適當培育。

#### 4.4. 視覺藝術教學信念

比起前述之視覺藝術專業知能、教育專業知能，以及視覺藝術教育專業知能而言，視覺藝術教學信念的內涵較難界定，但其做為檢視教師專業化素養指標之一的重要性卻無庸置疑(e.g. Chao, 2000; Cooney, 1996; Joram & Gabriele, 1998; Pajares, 1992; Prawat, 1992; 李麗君, 2001)。學者們多認為，一位教師的教學信念反映其對於與教學相關之概念及問題的認知和判斷，並影響其在教學進行時所表現的行為。例如，學者指出，持有較為正面之教學信念的教師，對於其教學所遭遇之問題較有警覺性，亦較為關注，而其因應教學需要隨時充備自我專業知能的意願亦較高；反之，持有較為負面之教學信念的教師，其教學行為較易呈現一成不變的情況，對於教學所遭遇之問題較不敏銳，對因應教學需要充備自我專業知能的意願亦較為被動(Pajares, 1992; Joram & Gabriele, 1998)。

事實上，源於人類心理與認知發展體系的複雜性，要了解並確認一個人的信念並非易事(e.g. Sigel, 1985)。Bem(1970)便指出，人類信念的形成與其心理結構關係密切。他認為，一個人的信念將藉由四種不同的心理作用表現而出，此四類心理作用分別為：認知(cognitive)、感情(emotional)、行為(behavioral)以及社會化(social)等作用。因此，信念的定義，也可以從哲學、心理學以及社會學的觀點來加以探討。從哲學的角度看來，信念是一種對事物價值的判斷，是對事物或命題，表示接納、贊成或肯定的態度；從心理學的角度來看，信念是一種心理的思維模式，受到先前經驗以及當前環境的影響而產生，是一種內在的想法以及對價值的判斷；從社會學的觀點而言，信念則是指人們在社會的文化因素與經濟因素影響之下，所形成的一種持久性的態度、價值觀以及意識型態(Bem, 1970)。

由於「信念」一詞的複雜性，自來學者在談到教學信念時，定義亦多，或認為教學信念是教師對於學生的學習過程與目的、學校在社會中所扮演的角色、所授課程與教法，以及教師自身的信念；或認為教學信念是指教師對教學方法、課程的信念；亦或是指教師對學科知識本質、教學理論、兒童發展理論、教育方法的歷史和社會基礎等的知覺和理解(王恭志, 2000)。於本文中，採用 Pajares(1992)的觀點，將「視覺藝術教學信念」定義為：視覺藝術教師在教學情境與教學歷程中，對教學工作、教師角色、課程、學生、自我教學素養等相關因素所持有，且相信為真的態度及價值觀。在前述定義之下，視覺藝術教學信念之範圍將涵蓋教師的教學理論、實務經驗與生活經驗，及三者所構成之互動關係。簡而言之，「視覺藝術教學信念」包含視覺藝術教師對教學工作的認知、態度以及熱忱，並能指引視覺藝術教師教學時的思考與行為。



事實上，教學信念是一種長期經驗累積的過程，一位教師教學信念的形成甚至可以往前追溯至孩童時期的就學經驗；而於實際教學經驗中，教師之教學信念也會不斷驗證修正。然而，許多師資培育工作者均認為，雖然職前教師於進入師資培育系統前，即有累積對於教學的個人想法及價值觀，但是，師資培育的過程仍然是幫助職前教師建立及改變其教學信念的重要階段(Fernandez-Balboa & Stiehl, 1995; Joram & Gabriele, 1998)。以我國職前視覺藝術師資培育之歷史看來，由於術科聯招實施經年，大部分職前視覺藝術教師於進入師資培育機構前，已對視覺藝術創作有相當的了解及熱愛（高震峰，2001）。然而，職前教師對於視覺藝術創作的熱愛，是否等同於對視覺藝術教學的熱愛，則有待觀察（參陳秋瑾，1993）。此外，趙惠玲(Chao, 2000)在探討教學知識及教學信念的相關性時指出，對於專業化教學而言，教師教學信念的重要性在其教學知識之上，因為具備強烈教學信念的教師將有動機主動充實其教學知識，反之則未必。因此，在探討視覺藝術專業化教學素養時，視覺藝術教學信念的強調確實有其必要性。

## 5. 師範及非師範系統於中學視覺藝術師資培育之差異

在了解我國中學視覺藝術師資培育之沿革、現況，以及視覺藝術教師應具的專業化教學素養後，即應檢視目前我國師範及非師範系統，於中學視覺藝術師資培育上之差異。如前所述，師資培育法已改變了我國中學視覺藝術師資培育的生態。目前在國民中學階段，一般大學畢業之視覺藝術教師比例已高於師範校院畢業者（國立藝術教育館，2002）。那麼，這些來自不同師資培育系統的視覺藝術教師，是否均具備了勝任的專業化教學素養？師範系統與非師範系統在中學視覺藝術師資之培育上，有無差異？如果有差異，這些差異對我國中學視覺藝術師資培育的意義為何？在師資培育法頒布即將屆滿十年之際，以上問題應為視覺藝術師資培育工作者所關切。

根據現行法規，目前各大學校院只要奉教育部核定開設中等學校教育學程，其校內學生或當地大學學生在修畢教育學程之後，便取得中學實習教師之資格。學生在獲修教育學程之後，便將按其學系屬性選擇「分科教材教法」。所謂「分科教材教法」是指各學門依其專業學科領域之特色，所規劃之教材設計方針以及教學方法的實務課程。以視覺藝術相關科系學生為例，在獲得修習教育學程之資格後，便須修習「美術教材教法」以了解國中視覺藝術教學所需之教材設計及教學法等概念。而

所有修習教育學程之學生，在修畢教育學程前，尚須修習「教學實習」以獲得實際之「試教經驗」，「教學實習」之內容則應依據其所修「分科教材教法」之內容進行安排。視覺藝術相關科系學生在修習「美術教材教法」之後，便應依據「美術教材教法」之實習需要，修習美術科「教學實習」以獲得實際試教經驗，累積未來擔任實習教師應備之基本教學知能。「美術科教材教法」及「教學實習」便相當於前述視覺藝術專業化教學素養之「視覺藝術教育專業知能」。

大體而言，前述修習教育學程之流程，對於師範及非師範系統的學生並無不同。因此，就表面上看來，師範及非師範系統職前視覺藝術師資培育制度似乎沒有差異；然而，當以前一節討論之視覺藝術專業化教學素養，來檢視師範與非師範系統視覺藝術師資之培育時，可以發現，由於兩大系統之教育宗旨與學校氛圍均不相同，其所提供的視覺藝術師資培育課程亦有不同。因此，在類似的培育流程之下，師範及非師範系統於培育職前中學視覺藝術師資上，確有差異。

### 5.1. 於視覺藝術專門知能之差異

根據前述，「視覺藝術專門知能」是視覺藝術專業化教學素養中的一個必要條件，其內容是指視覺藝術相關各類知識與技能。儘管目前後現代藝術教育氛圍濃厚，藝術教育內容已跳離「媒材—技法」及精緻藝術的傳統教學模式（郭禎祥、趙惠玲，2002），然而，做為一個學科，視覺藝術仍有無法由其他學科替代的「本質內容」。因此，適當之「視覺藝術專門知能」對於一位職前中學視覺藝術教師而言，仍為最重要的前備知能之一。

在檢視師範及非師範系統於培育中學視覺藝術師資上，所提供之視覺藝術專業知能時，可以發現，由於師範及非師範系統之視覺藝術相關科系性質迥異，提供給職前教師之視覺藝術專業知能課程，亦有相當差異。以師範系統而言，台灣師大、彰化師大、高雄師大三所師大視覺藝術師資培育科系均為「美術學系」，綜合性質較強，除提供有各項視覺藝術創作課程之外，尚提供各類視覺藝術理論課程（參見各校系網站）。也就是說，三所師大美術學系學生於修業期間，將有機會修習較多元，且涵蓋面較廣之視覺藝術創作及理論等專業課程，以充備其視覺藝術專業知能。

至於非師範系統所提供之視覺藝術專業知能內涵，則視其科系性質而有頗大差異。誠如前述，目前非師範系統中，提供視覺藝術知能相關的科系可以概分為下列三類：美術學系、視覺藝術相關科系、非視覺藝術相關科系。其中「美術學系」與

三所師大的美術學系性質相類，學生亦有修習較多元，涵蓋面較廣之視覺藝術創作及理論等專業課程的機會。然而，非師範系統中的美術學系常按「創作媒材」之別進行分組，例如：「水墨畫組」、「西畫組」、「版畫組」、「雕塑組」等；或亦有將視覺藝術理論做為分組依據者，例如：「美術史組」等（參見各校系網站）。在上述情況下，學生於各組中雖能就分組內容進行專精學習，相對的，對於分組內容之外的視覺藝術專業知能學習則較易有所限制。這一點是師範與非師範系統美術學系於職前教師視覺藝術專業知能提供上的較大差異。

在非師範系統的「視覺藝術相關科系」中，又以設計類相關科系為主，例如：應用美術系所、視覺傳達設計系所、商品設計系所等。這些設計類相關科系之成立宗旨均為培育具有專業設計能力之設計人才，以使其畢業生有更為多元的就業機會（參見各校系網站）。在此前提下，這些非師範系統中的設計類相關科系，所開設之課程便與較具綜合性之「美術學系」有頗大差異。美術學系中之視覺藝術理論及創作等專業課程對於設計類相關科系而言，僅為其背景知識，即便有所開設，其深度、廣度均不同於美術學系的課程；因此，乃有部分非師範系統之職前視覺藝術教師，對自己的「視覺藝術專業知能」有缺乏信心的情況（參 Chao，2000）。

至於非師範系統中的「非視覺藝術相關科系」，情況則更顯得嚴重。由於按目前法規，部分非師範系統師資培育機構，雖然其校內並未設有視覺藝術相關科系或研究所，但由於其學程中部分科系學生無法於中學師資中找到適當類別，而這些學生所修視覺藝術類學分又通過該校專門科目學分認證，仍被歸類為中學職前視覺藝術師資(參 Chao，2000)。因此，部分非視覺藝術相關科系，例如：工業工程系所、建築系所、東方人文思想研究所等，卻也培育中學視覺藝術師資。當檢視這些非視覺藝術相關科系之課程結構後，可以發現其在職前教師之視覺藝術專業知能的培育上，確有不足。

首先，由於這些科系的性質與前述綜合性質較強之美術學系或以設計課程為主軸之設計類相關科系均不相同，即便這些非視覺藝術相關科系的學生有修習視覺藝術類學分，但這些學分之授課內涵與美術學系或視覺藝術相關科系所開設者，未必質、量相等（參 Chao，2000）。其次，值得注意的是，這些非視覺藝術相關科系在以往我國大學聯招入學考試中是屬於第二類組，亦即是以理工背景為主的科系。由於大學聯招入學考試的分組特質，許多理工背景的大學學生於高中階段即少有機會接觸藝術類課程，在這樣的情況下，這些非視覺藝術相關科系的職前中學視覺藝術教師之「視覺藝術專門知能」究竟如何，值得關切。趙惠玲(Chao，2000)的研究便

指出，由於未具備勝任之視覺藝術專門知能，部分非視覺藝術相關科系畢業之實習教師，甚至必須於每週授課前「現學現賣」，或迴避教授本身所學不足的課程，不但影響學生學習權益，也打擊實習教師之教學自信。

## 5.2. 於教育專門知能之差異

「教育專門知能」之內涵是指從教育學程中所學習到的各類教育知識與能力，是各學門專業教學的一項必要條件。在檢視師範及非師範系統培育職前視覺藝術師資之機制時，可以發現，由於教育學程是師範及非師範系統培育師資時的必要條件，因此，兩大系統在這方面所提供的內涵相去不遠。只是，三所師大由於師資培育之歷史久遠，「教育學院」乃為三所師大之首要特色，不但所設教育相關科系齊備且師資陣容亦屬完整，三所師大教育學程之課程內涵與師資均不虞匱乏。至於非師範系統之培育機構，多數並未設置教育學院，而是按教育部之規定設置「教育學程中心」，負責規劃教育學程。然而，由於編制有限，非師範系統之教育學程中心往往無法聘任足夠之專任師資，因此須以大量兼任師資擔任課程。由於兼任師資流動性較大，有時一門課程甚且須由不同教師分授，影響學生學習效果（參 Chao，2000）。

其次，如前一節中所述，教育學程中所開設之科目屬於學程中的「顯在教育課程」；然而，在討論師範及非師範系統於教育專門知能培育的差異時，尚應關注兩類系統為學生所提供之「潛在教育課程」。由於師範及非師範系統學校的基本教育宗旨不同，兩者的潛在教育課程不僅只存在於其教育學程中，同時並具現在其整個學校氛圍中。以師範系統而言，雖然師資培育法解除了師範系統的歷史任務，但三所師大仍視培育中學師資為其學校之重要發展目標（參見三所師大網站），學生於進入三所師大後，便浸淫在濃厚的教育氣息中，長期潛移默化下來，對於學生的教育態度和價值觀的形成，應有相當程度之影響。反觀非師範系統，培育中學師資少有被列為學校重要發展目標者（參見各校網站）；換言之，對於非師範系統而言，師資培育僅為其「辦學績效」之一，開設教育學程的目的的一則是為其學生開展就業市場，二則是為其學校招徠學生。在這樣的學校氛圍下，非師範系統之職前教師恐無法如師範系統之職前教師般，能浸淫在一個可以潛移默化其教育態度和價值觀的潛在教育課程中。

## 5.3. 於視覺藝術教育專門知能之差異

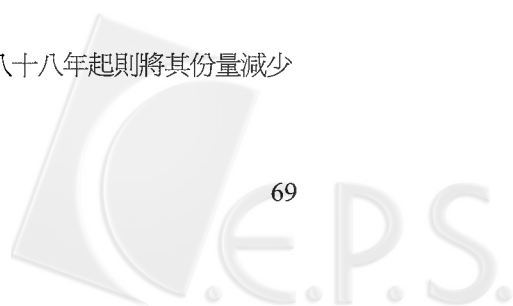
「視覺藝術教育專門知能」是視覺藝術專業化教學素養中的一個必要條件，其內容是指視覺藝術教育相關的各類知識與應用這些知識的能力，俾使職前教師能對「視覺藝術教育」之本質與重要性有所了解，進而將其視覺藝術專門知能轉化為課堂中的教材，引領學生體會視覺藝術於人生中的意義與價值。因此，對於視覺藝術教學而言，教師之「視覺藝術教育專門知能」至屬重要。

然而，當檢視師範及非師範系統於培育職前中學視覺藝術師資上，所提供視覺藝術教育專門知能之學習時，可以發現，由於兩大系統在學校發展目標本質上的差異，其對職前教師所給予的視覺藝術教育課程便有非常大的不同。或可說，當比較師範及非師範系統於視覺藝術師資培育之不同時，兩大系統最大的差異之一，即在於其所提供視覺藝術教育課程的質與量。

以師範系統而言，台灣師大、彰化師大、高雄師大三所師大於其設立宗旨中，均明確指出培育中學視覺藝術教師為其設立宗旨（參見各校系網站）；因此，三所師大之課程中，均開設有視覺藝術教育專業科目，提供學生視覺藝術教育相關的各類知識與應用這些知識的能力，以將其所學之「視覺藝術專門知能」轉化為課堂中的教學內容。在三所師大中，除去屬於教育學程必修的美術教材教法、教學實習之外，台灣師大另外開設有美術教育（必修）、美術教材設計與製作（必修）等（台灣師大，2002年12月20日，<http://140.122.88.193/ntnu>）；彰化師大開設有藝術教育 I、II（必修）、視覺文化與藝術教育（必修）、藝術課程設計與評量（必修）、認知與藝術發展（必修）等（彰化師大，2002年12月20日，<http://www.artgrad.ncue.edu.tw>）；高雄師大則開設有美術教育（選修）、藝術批評（選修）（高雄師大，2002年12月20日，<http://www.nknu.edu.tw/~art/3.htm>）。雖然三所師大開設之視覺藝術教育課程名稱、數量均不一，然而，三所師大之職前教師於進入教學職場前，對視覺藝術教育之理論與實務尚能有一全面性的了解。

至於非師範系統中，不論是視覺藝術相關或非相關科系，並無提供前述視覺藝術教育專門知能之課程（參見各校系網站），其職前教師僅能於修習教育學程中之「美術教材教法」及「教學實習」時，略能接觸視覺藝術教育之理論與實務。然而，一來由於學分不多<sup>5</sup>，教學內容有限，二來由於部份非師範系統並未聘任適當之師資教授美術教材教法或教學實習課程，致使職前教師並未獲得足夠之視覺藝術教育知能。趙惠玲(Chao, 2000)的研究即指出，由於許多非師範系統之美術教材教法是由

<sup>5</sup> 於早期教育學程之規劃中，「分科教材教法」原為四學分，然而，民國八十八年起則將其份量減少為二學分，使得教育學程中有關各學科分科教學知能之學習更顯不足。



非視覺藝術教育專長教師擔任，以致未能有效提供學生在視覺藝術教育專門知能方面的學習；此外，在教學實習方面，部份非師範系統之職前教師也指出，在其修習教學實習時，校方是將許多不同學門之職前教師置於同一實習課程中混合修習，因此教學實習之教師亦未由視覺藝術教育專長師資擔任，以致影響對職前教師的輔導意義與效能。由於受限於前述原因，許多非師範系統畢業之實習教師，乃自認並未於其師資培育過程中，得到適當的視覺藝術教育專門知能（參 Chao，2000）。

前述師資培育機構在視覺藝術教育課程上的差異，也可於職前教師之教育實習過程中發現。依目前法規規定，職前教師於取得實習教師之資格後，須於「教育實習機構」<sup>6</sup>進行為期一年之教育實習（教育部，2002e 年 12 月 20 日，<http://www.edu.tw/high-school/ii1303/rules/d0820-5.htm>）。在教育實習期間，每一實習教師將由教育實習機構派任「實習輔導教師」一名，並由原師資培育機構派任「實習指導教師」一名，進行包含教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動等之輔導工作（教育部，2002e 年 12 月 20 日，<http://www.edu.tw/high-school/ii1303/rules/d0820-5.htm>）。然而，趙惠玲(Chao，2000)的研究發現，許多非師範系統之師資培育機構由於缺乏相關師資，乃由非本科系之教師充當職前視覺藝術教師之實習指導教師的情況，這些指導教師由於對視覺藝術教育了解不深，以致未能對職前教師之「視覺藝術教學實習」給予太多助益，而僅就職前教師所遇一般實習問題給予輔助，使得職前教師僅能完全仰賴教育實習機構之實習輔導教師。

前述情況顯示，畢業於非師範系統之中學職前視覺藝術師資，於進入教育職場前，或者自其本門科系中累積視覺藝術專業知能，並自其教育學程中累積有教育專門知能，但是其視覺藝術教育專門知能，不論在質或是量的學習上，均有不足現象。尤其視覺藝術科系性質與其他科系不同，大部分職前視覺藝術教師於進入師資培育機構前，已對視覺藝術創作有相當的了解及熱愛；許多視覺藝術科系學生甚且於國小便進入美術班，並一路於各階段美術班中就讀，直至進入大學視覺藝術科系為止。這些為數不少的職前視覺藝術教師，由於一直在「專業視覺藝術教育」中打滾，以致在視覺藝術教育的觀念上與「一般視覺藝術教育」有脫節現象。對於是類職前教師，若無適當之視覺藝術教育課程，使其體會「專業視覺藝術教育」與「一般視覺

<sup>6</sup> 根據「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」（教育部，2002e12 月 20 日，<http://www.edu.tw/high-school/ii1303/rules/d0820-5.htm>），「教育實習機構」是指經遴選供實習教師教育實習之高級中等學校、國民中學、國民小學、幼稚園、特殊教育學校（班）或其他教育機構。



藝術教育」的差異，則其教學方針易有偏頗。至於對畢業於非視覺藝術科系的職前教師，其對視覺藝術原已少有接觸，若無質量兼具之視覺藝術教育課程，則其對於視覺藝術教學的概念將更為模糊。因此，對於師資培育機構而言，如何增益其職前教師之視覺藝術教育專門知能，確為一項重要課題。

#### 5.4. 於視覺藝術教學信念之差異

由前述分析可以發現，當檢視師範及非師範系統在培育職前中等學校視覺藝術師資之差異時，兩類系統於職前教師「視覺藝術專業知能」、「教育專業知能」、「視覺藝術教育專業知能」的培育上，由於各校系設立宗旨之別，而有所不同。至於在「視覺藝術教學信念」方面，雖然教學信念檢測不易，較難評比，然而從師範及非師範系統教育學程修習制度、開設課程內容、職前教師藝術學習背景等之差異，可略窺端倪。

首先，在檢視師範及非師範系統於教育學程的開設狀況時，發現由於兩類系統在開設教育學程時，對學生修讀的資格要求以及甄選程序有頗大差異，有可能因而影響其學生修讀教育學程的心態，並繼之影響學生對於教學工作的態度。以三所師大而言，教育學程以往為必修課程，學生一但進入師大，不論是否欲進入教育界，均須修習教育學程。而後，由於考量學生不同之生涯規劃，三所師大之教育學程改為選修，學生可依志願選擇是否修習教育學程。近年由於教育學程修習有日趨浮濫之現象，乃規定學生學業成績須達所規定之標準，方能修讀教育學程（參見三所師大教育學程中心網站）。然而，即便師範系統對於修習學程之資格有緊縮現象，相較於非師範系統而言，師範系統學生於修習學程上，仍有較多的機會。

若比較師範系統，非師範系統學生取得修習教育學程的資格就困難的多。由於非師範系統教育學程的名額有限，其對於學生修習學程之資格多規定嚴格，許多學校即規定學生學業暨操行平均成績須達到相當標準方能申請參加甄選，而其甄選程序亦相當嚴謹。一般而言，非師範系統學生符合甄選資格者，尚須經過數道甄選程序。例如，除須審查學生歷年學業暨操行平均成績之外，還須繳交書面報告、自傳、參與社團活動紀錄等以供審查，並以面試檢驗學生之專業能力、教育理念、教育實務、思考及表達能力，再以筆試考核學生教育相關素養，最後再按總分依高低順序錄取（參見各校教育學程中心網站）。由於粥少僧多，前述過程競爭激烈，趙惠玲 (Chao, 2000)便指出，許多欲修習教育學程的非師範系統學生，將每年的甄選程序

視爲一件大事，許多學生甚至從大一即開始準備報考，卻至大三、大四方進入學程，因而須延後數年方能畢業。

前述進入學程的困難度，對於師範與非師範系統職前教師教育專門知能的培育，差異或許不大，但其對於兩類系統學生修習學程的心態則有影響。趙惠玲(Chao, 2000)的研究發現，許多師範系統之職前視覺藝術教師認爲，由於修習學程垂手可得，同學反而並不珍惜；而非師範系統之職前教師則指出，由於修習學程機會得來不易，大家多半戰戰兢兢。雖然目前師範系統學校已著手將其學生修習教育學程之資格逐步設限，但是相較於非師範系統的嚴格檢定，仍有一段差距。換言之，非師範系統學生在修習教育學程前不但已經過一次淘汰，其對教學工作或也有相當之信念。因此，前述師範與非師範系統學生面對教育學程的心態若確爲普遍現象，則兩類系統的教育學程修讀政策，對於其職前教師教學信念所形成的差異，應被審慎考量。

其次，另一件檢視師範及非師範系統職前教師之視覺藝術教學信念的依據，是職前教師的「視覺藝術專業素養」。根據趙惠玲(Chao, 2000)的研究指出，職前視覺藝術教師的學科背景及其藝術學習經驗對其教學信念有相當影響。亦即，不論是師範或非師範系統之職前視覺藝術教師，若其所屬科系爲視覺藝術相關科系，或其擁有學習視覺藝術的經驗與熱誠，則其對於視覺藝術教學的信念亦較高。反之，來自非視覺藝術科系的職前教師，由於較少機會接觸視覺藝術，其對於「教授視覺藝術」的信念並不深切；有些來自非視覺藝術科系的職前教師甚且直言，能成爲一位教師比較重要，至於教授哪一學科則並無所謂。亦即，較不具視覺藝術學習背景的職前教師，由於本身對於視覺藝術即不具濃厚興趣，相對的，也可能未深切認同國中生學習視覺藝術的迫切性。在前文討論教學信念時，曾提及教學信念包括對於所教授學科的熱忱與態度。因此，來自非視覺藝術科系的職前教師，其視覺藝術教學信念便有待觀察。

同時，趙惠玲(Chao, 2000)的研究也發現，師資培育機構的視覺藝術教育氛圍，也是影響職前視覺藝術教師教學信念的可能因素。也就是說，如果師資培育機構的視覺藝術教育氛圍濃厚，則其職前教師的視覺藝術教學信念也將較爲理想。趙惠玲(Chao, 2000)便指出，部分師範系統之職前教師表示，由於其就讀科系的視覺藝術教育氛圍濃厚，教師們常對學生耳提面命，強調視覺藝術教育的重要性，久而久之，職前教師們也萌生了強烈的使命感，自然也就更激發了其對教學工作的熱忱，強化了其視覺藝術教學信念。



由前述分析可知，「視覺藝術教學信念」的蘊釀並非一日可及，也非一、兩個單獨學門或自教育學程的學習中可以得到，須由一個兼備「視覺藝術專業知能」、「教育專業知能」、「視覺藝術教育專業知能」之培育機制，提供專業化教學素養的全面學習，以及本身即具相當教學信念的視覺藝術師資培育工作者作為學習觸媒，方能涵泳默化。

## 6. 結論

二十世紀下半期，因應時代迅速變遷，教育改革成為世界性的浪潮，也成為各國邁入二十一世紀資訊化、全球化與多元化社會的指標性工作。然而，不論「教育」的意義與內涵如何變遷，教師的專業化教學素養仍是決定學校教育成功與否的重要因素。換言之，教育改革能否確切落實，身居教學第一線的教師才是最重要的關鍵。因此，提升教師專業化教學素養，激勵教師教學信念，不但為各國教育改革努力的目標之一，更是各領域師資培育工作者於跨世紀之際的首要任務。

我國目前國民中學職前視覺藝術師資主要是來自兩大系統——師範系統與非師範系統。其中師範系統包括台灣師大、彰化師大，與高雄師大等三所師範大學；非師範系統則包括十所以上設置有教育學程之公私立大學校院。由於師資培育法的實施，成功地將我國視覺藝術師資的背景予以多元化，也增加了中學視覺藝術師資的數量。然而，這些可喜現象的背後卻有一個亟須關注的問題，那就是，在量的增加之餘，視覺藝術教師的質是否也有所提昇。本文嘗試以視覺藝術專業化教學素養為框架，探討目前我國師範與非師範系統於視覺藝術師資培育上的差異，結果發現在師資培育法將教師來源多元化的立意下，中學視覺藝術師資之培育產生了質與量未能均衡發展的危機。

於本文的分析中發現，師資培育多元化之後，由於許多非師範系統之師資培育機構，並未釐清視覺藝術教師與一般視覺藝術專業人員的不同專業條件，以致並未針對不同之專業需求，為職前視覺藝術教師開設適當之培育課程。例如：以培育設計人才之專業課程替代視覺藝術師資所需之專業課程，甚或以非視覺藝術相關科系畢業者充任視覺藝術師資等。同時，本文發現，師資培育多元化之後，於中學視覺藝術師資培育上，最普遍的問題之一，是誤將負責一般教育知能養成之「教育學程」替代「視覺藝術教育課程」，使得非師範系統職前視覺藝術教師之專業化教學素養

出現缺口，導致職前教師在師資培育階段，產生角色混淆的困惑，而在進入中學教育界後，又面臨視覺藝術教育專業知能不足的窘境。

以往我國藝術教育常被詬病的原因之一，即是未將「學校一般視覺藝術教育」與「學校專業視覺藝術教育」<sup>7</sup>進行明確區分，以致教師有時誤將媒材一技法與精緻藝術的學習視為中學視覺藝術教育的唯一內容，使學校藝術教育未能與學生生活連結，而無法引發學生學習動機（袁汝儀，1999）。前述原因，究其所以，當與各界未能將視覺藝術專業化教學素養中之視覺藝術專業知能、教育專業知能、視覺藝術教育專業知能加以界定有關，以致「成功的藝術家也將是勝任的藝術教師」仍為許多視覺藝術工作者的迷思。有鑒於各界對「一般視覺藝術教育」與「專業視覺藝術教育」的混淆，在師資培育法實施之前，許多視覺師資培育工作者已對師範體系中「視覺藝術教育課程」的不足感到憂心（e.g. 郭禎祥，1988；陳秋瑾，1993；趙惠玲，1996）；在師資培育法實施之後，培育「學科教學知識」的「視覺藝術教育課程」甚且為「教育學程」替代，其重要性更加式微。

事實上，「學科教學知識」已廣為許多教育專家界定為教師教學專業能力的重要指標；認為它是學科知識、一般教學知識、學生學習知識、課程知識、教學情境知識的特殊混合物，是各學科教師所特有的專業知能，須經專精的師資培育方能獲得。由於其重要性，學科教學知識乃被其他國家視為是教師資格檢定的評量標準（e.g. NAEA，1996；National Board for Professional Teaching Standards，2002，<http://www.nbpts.org/index.cfm>）。就視覺藝術之師資培育而言，許多國家也將視覺藝術職前教師之培育交由視覺藝術教育專門科系負責，而不與視覺藝術人才之培育有所混淆（e.g. Day，1997）。反觀我國，雖然師資培育法號稱是師資培育發展史上的重大變革，然而，師資培育法僅是著重於「制度」上的改變，卻沒有「實質」上師資素養的改革。也就是說，師資培育法只是在制度面上降低了成為視覺藝術教師的門檻，卻沒有在視覺藝術師資應有的專業化素養上進行把關，以致中學視覺藝術師資在量的增加之餘，卻帶來質的降低之隱憂。前述情況，若未有效解決，則不獨師資培育法將我國中學教師來源多元化的美意大打折扣，台灣視覺藝術教育實施成效將受影響，也將進而危及我國世代國民之視覺藝術素養。

當然，任何一項法規的實施，都有其時代背景。民國八十三年，師資培育法在

---

<sup>7</sup> 於我國「藝術教育法」（教育部，1997）中，第一條即明文規定：「藝術教育以培養藝術人才，充實國民精神生活，提昇文化水準為目的。」。並於第四條中界定我國藝術教育之實施分為：一、學校專業藝術教育；二、學校一般藝術教育；三、社會藝術教育等三大類別。

各界要求政府對僵化之教育體系進行變革的呼聲下誕生，其時代意義不容否認。然而，任何一項法規的實施，都可能有其不足之處，須被時時檢驗修正。藝術教師是推動全民藝術教育的主要舵手，不論是師範或非師範系統，身負國內中學視覺藝術師資培育的重責大任，其重要性不容小覷。以往師範系統被視為是師資培育的「典範」，在今日後現代的思維下，多元化是時勢所趨，典範也成為過時的包袱。可是，多元化不代表不設限的「妥協」；教育為國家命脈所繫，更無法輕言妥協。如果一個能提供職前教師完備的視覺藝術專業化教學素養之師資培育體系是一個「典範」，那麼，師範或非師範系統的視覺藝術師資培育機構，都應設法尋回這個「遺失的典範」(the missing paradigm)<sup>8</sup>。

---

<sup>8</sup> 「遺失的典範」(the missing paradigm) 出自 Shulman (1986, p.7)。Shulman (1986)有鑒於學科教學知識作為一個重要的教育領域，卻常被研究者所忽略，乃將之稱為「遺失的典範」，企圖喚起師資培育工作者的重視。於本文中，為突顯我國中學視覺藝術師資培育中，對於「視覺藝術教育專業知能」的忽視，乃借用 Shulman 的隱喻作為比擬。

## 引用文獻

### 中文部分

- 王多智 (1993)。《國小美勞科教師教育專業能力之研究》。台北市：國立台灣師範大學工藝教育研究所碩士論文。
- 王秀雄 (1990)。〈世界藝術教育簡史〉。《美術與教育》，95-112。台北：台北市立美術館。
- 王恭志 (2000)。〈教師教學信念與教學實務之探析〉。《教育研究資訊》，8 期，84-98。
- 王麗菱 (1998)。《中學美術教師專業專門學科能力指標之研究》。台北市：國立台灣師範大學美術研究所碩士論文。
- 台灣師範大學 (2002 年 12 月 20 日)。《台灣師範大學美術學系網站》。  
<http://140.122.88.193/ntnu>。
- 伍振鶯、黃士嘉 (1997)。〈我國師範教育的回顧〉。《教育資料集刊》，22 期，1-26。
- 吳國淳 (1997)。《戰後五十年來台灣地區中小學美術教育研究》。台北市：國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 吳鐵雄、李坤崇 (1997)。《教師培育與法令變革的省思》。台北：師大書苑。
- 呂燕卿 (1999)。〈九年一貫「藝術與人文」課程綱要及實施原則〉。《現代教育論壇「藝術與人文」研討會論文集》，5-22。
- 李麗君 (2001)。〈職前教師教學信念及其改變之研究〉。《中學教育學報》，9 期，1-26。
- 林曼麗 (2000)。〈藝術·人文·新契機－視覺藝術教育課程理念之思考〉。《美育》，113 期，71-80。
- 袁汝儀 (1999)。〈國民教育階段「藝術與人文」領域的思考〉。《現代教育論壇「藝術與人文」研討會論文集》，23-33。
- 高雄師範大學 (2002 年 12 月 20 日)。《高雄師範大學美術學系網站》。  
<http://www.nknu.edu.tw/art>。
- 高震峰 (2001)。〈我國大學美術類相關科系學生入學術科考試與大學學業成就之相關性研究：以台北市立師範學院美勞教育學系為例〉。《藝術教育研究》，2 期，1-35。
- 高震峰 (2002)。〈藝術與人文建構式教學取向：超廣度與超深度〉。《新課程建構式教學理論與實踐》，311-343。台北市：國立臺灣師範大學。
- 國立台灣藝術教育館 (2002)。《台灣地區國民中小學一般藝術教育現況普查問題分析研究報告》。台北：作者。

教育部 (1991)。《台灣偏遠地區中學美術教學訪視報告》。台北：作者。

教育部 (1994)。《師資培育法》。台北：作者。

教育部 (1995)。《師資培育法施行細則》。台北：作者。

教育部 (1996)。《中小學教師登記及檢定辦法》。台北：作者。

教育部 (1997)。《藝術教育法》。台北：作者。

教育部 (2003)。《國民中小學九年一貫課程綱要》。台北：作者。

教育部 (2002a 年 12 月 20 日)。《大學校院教育學程師資及設立標準》。

<http://www.edu.tw/high-school/ii1302/rules/margret-2.htm>。

教育部 (2002b 年 12 月 20 日)。《中等學校教師教育學程》。

<http://www.edu.tw/high-school/ii1303/rules/charlier-4.htm>。

教育部 (2002c 年 12 月 20 日)。《各師資培育機構培育中等學校各學科教師專門科目一覽表暨實施要點》。

<http://www.edu.tw/high-school/ii1303/rules/charlier-8.htm>。

教育部 (2002d 年 12 月 20 日)。《國民中學九年一貫課程七大學習領域任教專門科目認定原則》。台北：作者。

教育部 (2002e 年 12 月 20 日)。《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法》。<http://www.edu.tw/high-school/ii1303/rules/d0820-5.htm>。

郭禎祥 (1988)。〈師資訓練和藝術四領域教育〉。《國教天地》，77，7-13。

郭禎祥 (1999)。〈二十一世紀藝術教育的展望〉。《1999 藝術教育國際學術研討會論文集》，248-262。

郭禎祥、趙惠玲 (2002)。〈視覺文化與藝術教育〉。《藝術與人文教育 (黃壬來主編)，上冊》，325-366。台北市：桂冠。

陳奎熹 (1998)。〈我國師資培育制度變革之回顧與展望〉。《臺灣教育》，571 期，2-11。

陳秋瑾 (1993)。〈從省察能力發展的觀點探討國小美勞科教師之理想特質〉。《當代美勞教學理論與實務學術研討會論文集》，63-80。

陳瓊花 (1999)。〈國民教育階段九年一貫視覺藝術課程之探討〉。《論文發表於「藝術與人文之全人教育研討會」》。台北市：國立台灣師範大學藝術學院。

黃壬來 (2002a)。〈全球情勢與台灣藝術教育的改革〉。《藝術與人文教育 (黃壬來主編)，上冊》，65-98。

黃壬來 (2002b)。〈藝術人文領域課程統整教學設計實務〉。《論文發表於「國民中小學『藝術與人文』課程規劃與實務進階研習營」》。台北市：國立台灣師範

大學藝術學院。

黃光雄 (1995)。〈我國師資培育的動向〉。《師大校友雙月刊》，期 277，2-4。

黃彥碩 (1998)。《台灣美術教育年表》。台北市：國立台灣師範大學美術研究所碩士論文。

彰化師範大學 (2002 年 12 月 20 日)。《彰化師範大學美術學系網站》。  
<http://www.artgrad.ncue.edu.tw>。

趙惠玲 (1996)。〈從我國國中美術教育現況談師資培育的一些課題〉。《師大學報》，41 期，573-606。

劉豐榮 (2001)。〈當代藝術教育論題之評析〉。《視覺藝術》，期 4，59-96。

魏炎順 (1993)。《國小美勞科教師學科專門能力之研究》。台北市：國立台灣師範大學美術研究所碩士論文。

嚴育玲 (1995)。〈我國師資培育制度的變革〉。《臺灣教育》，期 533，13-17。

#### 英文部分：

Bem, D.J. (1970). *Beliefs, attitudes, and human affairs*. CA: Wadsworth Publishing Company.

Bloom, B.S. (1972). Innocence in education. *School Review*, 3,333-352.

Calvert, A. (1996). An art curriculum model for gender equity. In Georgia Collins & Renee Sandell (Eds.), *Gender issues in art education: Content, contexts, and strategies* (pp. 155-164). Reston, VA: National Art Education Association.

Chao, H. L. (趙惠玲) (2000). *Art, lives, stories: Relationships between the beliefs of traditional and non-traditional Taiwanese secondary preservice art teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University, State College.

Chen, A. (1995). Content knowledge transformation: An examination of the relationship between content knowledge and curriculum. *Teaching & Teacher Education*, 11(4), 389-401.

Clark, G., Day, M., & Greer, W.D. (1987). Discipline-based art education: Becoming students of arts. *Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 129-196.

Cremin, L.A. (1977). *The education of the educating profession*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.

Day, M. (1997). *Preparing Teachers of Art*. Reston, Virginia: The National Art Education



Association.

- Efland, A. (1987). Curriculum antecedents of discipline-based art education. *Journal of Aesthetica Education*, 21(2), 57-94.
- Efland, A. (1990). *A history of art education*. Now York: Teachers College Press.
- Efland, A. (1993). Teaching and learning the arts. *Art Education Policy Review*, 94(5), 26-29.
- Eisner, E. (1989). *Educating artistic vision*. Reston, Virginia: The National Art Education Association.
- Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10(2), 117-133.
- Fernandez-Balboa, J., & Stiehl, J. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching & Teacher Education*, 11(3), 293-306.
- Geddis & Wood (1997). Transforming subject matter and managing dilemmas: A case study in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 611-626.
- Haycock, K. (1998). Good Teachers Matters: How Well-Qualified Teachers Can Close the Gap. *Thing K-16*, 3(2) ,1-16.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, Mich.: Author.
- Holmes Group (1995). *Tomorrow's school: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, Mich.: Author.
- Joram, E., & Gabriele, A. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 175-191.
- Kindler, A.M. & Darras, B. (1997). Culture and development in art. *Studies in Art Education*, 39(2), 147-167.
- Kowalchuk, E. (1999). Perceptions of practice: What art student teachers say they learn and need to learn? *Studies in Art Education*, 41(1), 71-90.
- Lowenfeld, V. and Brittain, L. (1987). *Creative and mental growth*, (8th ed.). NY: Macmillan.
- McEwan, H. (1991). The pedagogic nature of subject matter knowledge. *American Educational Research Journal*, 28(2), 316-334.

- Murray, F.B. (Ed.). (1996). *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for preparation of teachers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- NAEA (1996). *Standards for National Board Certification*. Reston, VA: Author.  
National Board for Professional Teaching Standards (2002/12/20).  
<http://www.nbpts.org/index.cfm>
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pinchas, T. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 4(2), 99-110.
- Popkewitz, T.S. (1994). Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 1-14.
- Prawat, R.S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, May 1992, 354-395.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Ross, W., Cornett, J., & McCutcheon (1992). *Teacher personal theorizing and research on curriculum and teaching*. Albany: State University of New York.
- Rovegno, I.C. (1992). Learning to teach in a field-based methods course: The development of pedagogical content knowledge. *Teaching & Teacher Education*, 8(1), 69-82.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Sigel, I.E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children*, 345-371. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spring, J. (1997). *The American school—1642-1996*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Spring, J. (1998). *American education*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the



drawing of young people. *Art Education*, 30(1), 4-11.

Wilson, B. (1992). Postmodernism and the Challenge of content: Teaching teachers of art for the 21<sup>st</sup> century. In N. C. Yakel (Ed.), *The future: Challenge of change*, 99-113.

VA: The National Art Education Association.

Wilson, B. (1997). *The quiet evolution*. LA: The Getty Education Institute for the Arts.

Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

Zimmerman, E. (1994). Current research and practice about pre-service visual art teacher education. *Studies in Art Education*, 35(2), 79-89.