

兩個接受不同專科培育課程的美術教師教學比較

陳美玉

一、前言

由於教師所面對的教育對象存在各層面的個別差異，教師所處的教育環境是複雜和信息不斷改變的，教育所面向的教學內容又比以前廣和千變萬化，因此教師的教學意識、願望和信念等內在思想過程和品質，都會影響教師的教學和學生的學業發展。

所謂教師的教育信念，“包括教學效能、知識的性質、認識論的、自我知覺和情感的自我評價及完成特殊任務的信心等”（藍英，二零零零年，第三十四頁）。影響教師的教學效能其中一個要素是教師的知識水平。基本包括（一）學科性知識；（二）教師所具有的教育學、心理學等方面的知識；（三）實踐性知識；（四）教師教學經驗的累積。（夏惠賢，二零零零年；申繼亮、王凱榮，二零零零年。）學者一致認為，教師的信念不但影響他們的知覺、判斷、課堂行為和自我的教學效能感，而且對於教師的自我教學監控能力、反思教學、和自我教育觀念更新都起著主導性的作用（俞國良、羅曉路，二零零零年；俞國良、辛自強，二零零零年；申繼亮、王凱榮，二零零零年）。

不同專業成長背景的教師，在過程中所形成的知能與教育觀的水平和層次是不盡相同的。從教材編選到教學實踐，澳門的視覺藝術教師都享有較大的自由，因此，教師的教育觀念在不同程度上會反映在他們的教學計劃、內容和方法上。本文要比較的是兩個在澳門理工學院藝術高等學校分別修讀平面設計和視覺教育專科課程的美術教師教學比較。

二、影響教師教學行為的主觀及客觀因素

Delacruz（一九九七年，第四頁）曾指出，教師怎樣教藝術不單反映了教師的藝術觀，還反映了教師對學生的想法。研究顯示，教師的教育觀念是教育行為的基礎和內在依據（俞國良、辛自強，一九九九年；藍英，二零零零年）。教育觀念主要關涉的是學生發展觀、人才標準觀和教學功效感（教學效能的評準）（申繼亮、王凱榮，二零零零年）。落實到視覺藝術教育領域，就是對視藝教育的目的與目標、課程結構與內容，教學與評量方法及兒童心智與美感成長規律等層面的理論認識。高素質的教學表現和教材開發能力都少不了一定的理論基礎。

此外除了教師的年齡、知識、經驗、個性、能力等其他觀因素，包括學生特徵、師生關係、課堂情景、所在學校的環境、氣氛、制度、同事的教學

觀念與行為、家長的要求與評價（龐麗娟、葉子，二零零零年），以至學校條件、任教級別、學生人數、教材資源和所處的社會文化環境等。

值得注意的是教師所在學校的辦學取向、校內的文化環境、學校的行政模式和行政人員的素質，均可以透過對視藝師資素質的要求、課程的設置與課時的編排、教學設施與教材資源等，傳遞了學校對藝術教育的價值觀。這種隱藏的訊息一方面影響著學生對這門課的學習態度，另一方面鼓勵或限制著教師的進取教學行為。

其次，家長重視知識、技能教育和升學率也給視藝教師帶來教學上的困難。學生的藝學習得不到家長的支持，最常見表現在學生課餘投入學習的時間限制（例如搜集資料或完善作業），和工具媒材的購置上。

Jeffers 和 Fong（二零零零年）指出，研究顯示，在較貧窮區學校任教美術，且接受過藍帝中心培育、富教學經驗的教師對自己的教學表現評分，比在富有地區學校任教，沒有接受藍帝中心培育的教師的自我教學評量為低。兩組教師在教學內容上都包括了美學、藝術史、藝術批評和藝術製作；不同的是

富有地區的藝術教師得到家長的經濟支持，能夠添置各種教具和教材如藝術品複印的印刷品、幻燈片及各類藝術史書籍 及昂貴的工具媒材等，因此學生所以進行平面和立體的藝術實踐，教師也自覺能夠達至均衡的課程設計，相反在貧窮區學校的藝術教師缺乏經濟的支援，沒法豐富學生的媒材經驗，導致學生的藝術實踐表現形式編窄和教師的自肯定能力偏低。

類似的情況在澳門也很普遍，學生的家庭經濟條件是其中一個因素，家長對藝術教育價值的認同與否才最重要。

三． 優秀教師的教學特徵

Rosenshine（轉引自俞國良、羅曉路，二零零零年，第七十七頁）羅列了優秀教師的教學行為特徵有“表達清晰、變化、不呆板、熱心、工作取向、給予批評、非直觀性教學、提供學生學習的機會和使用建設性的評語”。王木丹（二零零零年，第六十七頁）提出，優秀教師必具備教育機智的特質，那就是教師教“根據具體的教育對象、教育情境和教育內容，因人而宜、因地而宜、因時而宜，創造出適宜的教育方法”。具素質的教師又往往是一個願意從不同領域吸取滋養和樂於學習的人。

其他的研究顯示，在現今多元訊息化的社會，優秀的教師更須是“反思型”和“研究型”的教師（白益民，二零零零年；王木丹，二零零零年；寧虹、劉秀江，二零零零年）。具體的表現在教師的課前與課後思維，在教學過程中對教育理論的檢驗和在校本課程的教材開發上。

澳門的基礎教育學校普遍缺乏明確具時代性，前瞻性的藝術教育理想，即使有，也只是概念性的創造型人才培養觀而已，至於甚麼樣的視藝教育才

真正能培出具創造思考能力的人，可能說認識是很模糊的。再者，澳門還沒有一個共識的藝術教育目標和課程，因此“反思型”和“研究型”的視藝教師對改善本土視藝教育素質便顯得更為重要。

四． 視覺藝術的課程理論、目標和內容

現代視藝課程的組織必須要符合三個基本原則：繼續性、順序性(Eisner, 一九七二年)和統整性。

所謂繼續性就是課程活動的選擇和組織要能讓學生有機會運用以前所習得的技能，而且活動的時間差距不能太久，以免到再運用前面的技巧時，學生已感到生疏和興趣減少。換句話說，活動要連貫性地組織，使學生得以精進技巧，避免活動成了獨立不相干的片段，因此教學計劃不應充斥新奇素材的片斷經驗。

順序性是指課程活動要由簡入繁。以自由為由或超越程度的活動，都會造成漫無秩序的雜亂和挫折。從兒童發展觀出發就是活動必須順應兒童的心智和美感成長規律來選擇，由簡而繁地組織。

有著悠久歷史的分科課程，其優點是學科內容的系統化組織，但是這種課模式卻“忽略了科際內容的外在邏輯關聯，割裂了學生對事物整體性或全面性的認知、思維和創造”(有寶華，二零零零年，第二十一頁)。因此，新的課程理念更重視跨學科或主題統整的綜合學科學習。視覺藝術課程原則的統整性也是建立在這個基礎理念上。

艾斯納(一九七二年)提出藝術課程的目標類型有：行為目標及表現性目標。前者是指技術和程序性的練習，旨在培養表現所需的技能，但不是藝術教育的核心；後者主要指提供一種接觸的情境，激發學生不可預期、多元性的反應，鼓勵學生運用各種習得的技巧，探究和拓展理念、意象和感覺。

黃任來(民八十五，第二十一頁)表示對藝術的情意是人格發展的一個構成部分。它包括“對藝術現象的注意、對藝術現象樂於反應、接納藝術現象的價值並喜好該價值、將藝術現象的價值整合、內化並表現生活藝術化的取向”。教育的其中一個目的是從進入人格發展，因此養成對藝術的情意可算是藝術課程的態度目標。

學者認為全面而均衡的藝術課程應包括美學、藝術史、藝術批評和藝術製作四個領域的學習(Eisher, N. D.; Clark, Day & Greer, 1987; Smith, 二零零零年)。

艾斯納(一九九八年，何旭鑫、唐斌譯，二零零零年)認為藝術教育的內容有八：

- (一) 敏於感受事物的關聯；
- (二) 學習從不同角度觀著世界，認識解釋世界的方法可以是多元的；
- (三) 瞭解動機隨著環境和時機的變遷而改變，學習在藝術創作過程中改

變目標；

- (四) 超越文化的差異，豐富個人的想像和情感；
- (五) 仔細觀察，敏覺事物細節的品質與變化；
- (六) 培養在一定的媒介中藝術表現的能力；
- (七) 強化創造能夠表達自己意圖的語言；
- (八) 培養從美學的角度觀看世界的能力。

五． 教學活動評量要素

Brigham(一九八九年，第七十二頁)羅列了二十五項影響學生獲得具素質的藝術表現能力的教師教學行為要素，其中二十四項是：

(一) 發展知覺

1. 提供蘊藏文化素質的藝術品學習材料；
2. 學習範例藝術品的覺知渠道；
3. 引導注意對象的基本造型 (Gestalt Form) 要素；
4. 引導覺察作品的感覺要素和表現品質；
5. 提供知覺活動所需要的藝術媒材；
6. 媒材處理技巧的教學指導；
7. 誘導 / 鼓勵詮釋性的語言。

(二) 促進經驗融合

1. 引發學生回想相關的舊有經驗；
2. 引起類比和象徵例子的記憶 (引發記憶：對象徵和類比手法的例子)；
3. 鼓勵採用象徵與類比的藝術表現手法；
4. 引導運用象徵和類比的語言。

(三) 指導要素

1. 提出激發想象的問題
2. 提出的問題與學生的舊有知覺、移情與認同經驗相關；
3. 引導學生快速給下聯有解決問題的可行方法；
4. 引導學生用借喻的象徵表現方法去思考；
5. 協助學生評價自己的草圖；
6. 引導學生作多層次的媒材探索；
7. 協助學生選擇最好的解決問題方法。
8. 適切地給予媒材技法的指導；
9. 適切地教授構圖 / 組織觀念。

(四) 引導移情與評價

1. 協助學生結合感覺與形式；
2. 引導學生運用移情的造型語言；
3. 激發學生的統合知覺與情感；

4. 引導學生用比擬 / 象徵的手法來評價。

六． 兩位教師取面對的教學環境

本研究的兩位教師均在傾向應試辦學取向的私立宗教學校擔任小學高年級以至初中一年級的美術課。他們所面對的學校條件和教學環境都是在澳門私立學校普遍存在現象，例如：每班的學生人數平均達四十多人；美術是邊緣科目，因此佔課時數少，每週一／二節約四十 - 八十分鐘不等；學校的美術設施不足，故多要在常規設備的課室上美術課；校方的美術教材資源缺乏。可用的經費有限，較昂貴的藝術媒材與工具沒法購置；家長重視應試和升學；學生從小便被壓抑了建構個人表意圖象（Personal Visual Schema）的意慾，沒有經歷過真正的藝術學習；學生的審美知能貧乏，對代表性藝術作品及藝術家的認識不多，覺得美術沒有實用價值，沒多大興趣上美術課；從前的學習經驗使學生產生美術課即“調劑課”，美術學習和動腦筋拉不上邊等錯誤觀念。

教師乙的美術科同事都依賴坊間的現成套裝美勞教材，採用臨摹和提供樣板的教學方法，和他的教學行為模式截然不同，此外他還需面對，因轉堂關係使學生每週只有一節的美術課時僅剩約三十五分鐘的困難教學境況。最後，他不是學校的美術科專任教師，主要工作是班務繁重的班主任。教師甲要面對的其中一個大難題，是班內學生的年齡差距甚大達五至六年之多；在活動設計上很難滿足 / 切合每個年齡層的學生的心理需要。

七． 兩位教師的學習背景：影響個人教學的因素

教師甲和教師乙在中、小學所接受的美術教育可說乏善足陳，因為當時的美術教師一貫採用範畫臨摹教學方法，繪畫的題材內容偏窄，表現手法傳統，繪畫媒材只有鉛筆、炭筆和木色筆而已。可是兩位教師均否定這種單向的和單一的“複製”教學手法。

教師甲後來修讀了平面設計。平面設計是視覺傳意藝術，與精緻藝術（fine art）有著相同的視覺語言：運用視覺元素和造型原理來解決問題和傳達理念。不同的是平面設計是“有目標、有條件限制的創造活動”（張繼文，民八十二，第二百四十頁），有明確的對象意識，講求合理地運用媒介與傳意策略，準確、有針對傳遞訊息如觀念、需求或感情等的機能表現。〔平面〕設計是實用和美術的有機結合（Ziff，二零零零）。帕伯內克（Papanek，轉引自張繼民，民八十二，第二百四十頁）提出，設計包含了六大要素：需求、目標導向、效用、方法、美學和聯想。

同構思維是一種聯想方式，也是特異形式處理的思考方法之一，對尋找藝術設計靈感，表現設計內容有重要的意義。所謂同構思維就是“將截然不同

的事物聯繫在一起 將一個意思轉化到另一個毫不相干的意思上 從中製造出合與不合理之間的矛盾衝突，挖掘出其中的幽默成分”（陳瑩，二零零零年，第四十四頁），從而達到寓意深刻而形式絕妙，使作品更具感染力和生命力。

平面設計特別偏重圖象的處理效果。圖形特異或圖形變異策略是按設計意圖，聯繫主題內容，有目的地以出奇制勝的手法突出圖形的內涵；因為“只有異於常態，打破視覺正常習慣感受的圖形形象，才是視覺集中的焦點”（林則鈞，二零零零年，第四十四頁）。圖形特異的形式處理方法有：色彩特異、空間特異、形狀特異、結構特異、質的特異、語言文字特異和韻律特異（同上，第四十三頁）。

Ziff（二零零零年，第二十八頁）指出，在靈感和設計概念的生成過程初期，設計師往往會從“任務”（Project）為創作思考基本單位開始，盡量生產多個解決問題的可行方案（意念），而暫時不會理會計劃（Proposal）實踐時各層面的細節。例如一件商品的包裝，設計師首先會分別從實用和美學角度思考一系列的造型方案。

上述的設計藝術特徵都反映在教師甲的教學活動設計上，例如著看激發意念和圖形處理能力的培訓，圍繞“任務”開發相關活動。

教師乙表示，改變他對視覺藝術的認識是在香港讀中六選修美術課那一年。那時候他才知道視覺藝術不是“獨沽一味”只有素描，原來還有其他的表現媒介和形式如繪畫（Painting）、攝影、設計等；而且視覺藝術的學習還包括藝術史的範疇。此外，教師不採用獨幅範畫臨摹複製的教學方法；反之，教師利用大量的作品幻燈片，以設計為例，引導學生瞭解（創作意圖）和分析（審美形式和素質），然後再給予主題讓學生實踐創作。這種設題和教學方法使他獲得真正的學習愉悅經驗，在個人的作品中感到有自己的存在。可以說，教師乙這個時期的寶貴學習經驗，奠定了日後他的教學行為取向。

一九九四年教師乙參加了澳門教育暨青年司舉辦的視藝教育師資短期培育課程，首次接觸現代視藝教育發展的思潮和各相關層面的理論知識，例如視藝教育的目的、兒童美感發展規律、DBAE 課程論和課程內容、教學策略的思考、藝術鑑賞教學方法等。其後教師乙便開始嘗試以一組的形式設計相關、具層次的學習單元（Sequential Units）。

他偶然在電視節目中看到一位香港教師把自己課堂上的情形攝錄下來，然後再播給學生看，師生一起討論。這位香港教師的教學行為給了他很大的啟示，觸發了他日後也採用同樣的相向教學反思方法。

一九九七年教師乙參加了澳門理工學院的視覺藝術教育專業專科課程，進一步鞏固和深化自己對視覺藝術教育各層面的理論知識和實踐經驗。例如在教學上他更重視以實際體驗的方法開啟學生的知覺，讓學生從發現中去學習，藉此增加學生的學習興趣和經驗；又每個學習單元的學生相互作品評賞是他教學的一個重要環節。另一方面，他又花心思在單元題目的設計上，如“版

畫 Show Easy”、“點線交響曲”、“公共雕塑之旅”、“還以顏色”等，好使學生對學習的內容一目了然和印象深刻，並可從題目引起想像。

八． 兩位教師的教學組織與課前思考

（一） 教師甲

教師甲自覺雖然自己掌握了一定的藝術表現知能，可是對視覺藝術教育各層面的理論知識知之甚妙，以致在教學計劃、組織和教學活動開展上，均遇到不少難題，例如每級的教學內容是甚麼，怎樣選擇適合不同級別的教材、活動和教學方法等。因此，舉凡有關視覺藝術教育的講座，他都會參加，同時他還參考台灣版美勞教科書的活動內容和形式，及從大陸出版的期刊《兒童藝術啟蒙》汲取活動設計靈感。

儘管如此，教師甲表示他沒有一個整體思考、同詳細緻的全年教學計劃，多數是邊教邊想，所以常常要為教材、活動策略和形式等搜尋靈感。另一方面，他在設計藝術所接受的思維訓練，特別是同構思維 也就是不論在哪一種藝術表現形式裡都重視的借喻、暗喻或擬手段 使他很自然地從其他與視藝教育無關的講座內容和生活環境中，得到教學的啟發。

教師甲強調，他在課堂活動設計上的首要考慮是“有甚麼〔有趣的玩意〕可以讓學生玩，甚麼是學生從未經經驗過、嘗試過”的審美活動，目的在引起學生的學習興趣。究其原因是鑒於每班學生人數太多，課堂秩序比較亂，且學生從前的美術學習經驗都是負面的，所以普遍覺得這門課“悶”，何況美術又不是學校的主流科。

綜合來說，教師甲用了在藝術創作過程中那種感情和解決問題的探究與嘗試模式來開展教學設計，而不是應用同一思考方式，從課程目標及經驗延續的角度去考慮，致使縱然有些活動的效果理想，但難以避免學生所獲得的審美經驗和知識是割裂的和不一貫的。

（二） 教師乙

教師乙因為具有視藝教育的基礎理論知識，故會從整體目標和全面去思考，規劃全年或半年的教學計劃。教學活動的類別包括平面的立體的（如呢塑），好讓學生有機會在不同的表面媒介和手段，發現自己的能力傾向。至於教學活動與內容的編選，則依據課程的繼續性、順序性和統整性原則，在不同的活動裡涵括不同比例的美學、藝術批評、藝術與文化、藝術制作等四個領域的學習。因此，在每個教學活動計劃裡，教師乙都嘗試思考在生活層面的課後延續活動，和相關主題／題材的跨學科學習建議。

同時，考慮學生的多元藝術文化觀的養成，和文化身份的建構，教師乙所選用的視覺教材包括中、西方的代表性藝術作品和本土藝術作品。

最後一點，也是最重要的一點，就是活動是否符合學生的能力、經驗、心智與美感成長階段的需求。教師乙據此未決定所採用的教學策略與方法，和調整學習的要求。

以“還以顏色”這個活動單元為例，教師乙因考慮其中一班的學生乃全級成績最差者，在美術學習時學生又欠主動、不認真、不喜歡創作思考，因此教師把原來的色彩創作（練習），改為有目的地臨摹。為照顧能力與意願差異，他給予學生兩個作業選擇：1. 能力較低者可從提供的藝術家作品複製本中選其一，臨摹構圖，但改變用色方法；2. 善愛自我表現的學生可以“我的夢”為題，運用所學的色彩知識作畫。

九． 兩位教師的教學比較

（一）教師甲的教學特點

1. 教師甲性格活潑、喜愛自然、自由和不斷求變，重視課堂的輕鬆自在氣氛，因此喜歡聽到學生的笑聲，希望學生敢於表達自己的見解和感受，改變既往被動的靜態學習傾向。

他每以提問的方法和學生討論。儘管學生所答的可能不對，他也不會即時說錯；反之，將取反覆探討的方法，讓學生在相互激盪中尋找答案。他的非權威型形象，使學生增加了自信心，慢慢敢於發言和嘗試，漸漸培養了美術思考的習慣。

例如，他沒有說教地告訴學生甚麼要學美術／視覺藝術；相反，他問學生為甚麼學校設置了這門課，讓學生各自提出意見，希望配合日後的教學開展，使學生在覺與不覺間改變對美術／視覺藝術科的態度。這種民主的討論形式是學生從來未經驗過的。

又如在大第一次接觸學生時，他請每個人都黑板上畫一些自己認為畫得最好的東西／圖象。至於學生所畫的品質如何，他不予評價，尤對那些處於寫實審美階段因缺乏培育以致眼高手低的年齡較大、自尊心較強的學生所畫的。因為他的目的旨在引動每個人都敢畫。批評只會增加學生的壓力，鼓勵性的提示有效得多。可是學生普遍還是不敢臂畫大的，且細節又少。學期結來前最後一課，他再請學生到黑板上畫畫，經過一年的經驗，學生這一次不佻表意的圖象畫得大，具細節，並且內容豐富，對同學的表現能夠給與合理的批評。

2. 在評量學生作業時，教師甲盡量從作品中發掘它的優點，例如意念和表達手段，據此來評分，並視情況和學生談論。他認為使學生的作品如何不成熟，但每件作品都必然有那麼一、兩點表現比較好的地方。教師從積極的一面去看學生的學習 發掘優點 對學生有激勵作用。
3. 教師甲的活動設計多偏重獨立圖形的處理手段，以意念開發為主而不請求精緻審美素質。因此，學生可以具中在一個較細的範圍（圖形），

思考造型，對於沒有良好美術基礎，又有怕錯心理的青少年而言，這要比牽涉複雜細節和包含多種訊息的繪畫構圖處理來得輕鬆和容易達成，從而減少挫敗感。以“滴畫”為例，活動的目標原在啟發想像力，教師要求學生在小片紙上加一滴稀釋的水彩，然後把顏色水滴吹開，就其形似想像及把它顯示出來。這樣學生可以輕而易舉在很短的時間內完成圖形。

4. 與上一點的作用相同，教師甲會把思考焦點規劃在一個元素（設定一個開放的題材如手掌）和條件上（表達不同感情），使學生有一個清晰，容易掌握的思考方向。進一個層次就是由有明確主題的“計劃”（Project）開展一組活動。所不同者，思考焦點的元素由學生自己決定，處理方法則由教師規劃（圖形特異思維），所謂一組活動，仍然是意念／圖形處理的探索。換言之，活動由教師主導規劃而漸次為學生主導規劃。
5. 在意念表達上，教師強調可以“不擇手段”去哪用、揭取造型，採用拼貼的方法去完成，不一定要用繪畫形式發表，因此抒解了“不能畫”的學生的困頓，使他們獲得自我實現的滿足感。
6. 利用隱藏教育的策略，教師甲嘗試打破學生的定勢思維，改變學生的偏窄媒材觀和刺激學生的形象思維能力。例一，他讓學生在小紙片和收集回來，形狀大小不一的紙箱瓦楞紙上繪畫。從藝術製作的角度著，非慣見和非常用的“、面材”，對學生來說是一種特別的視覺刺激，在不同材質和形狀、面積的“面”上構圖是一種好的磨練。例二，他給學生出了兩個難題，要他們去想：如果沒有畫筆，可以用甚麼去畫畫？怎樣才可以畫出雷霆萬鈞的一筆？最後一個問題有學生這樣回答：在白牆上潑上一桶黑色顏料。
7. 面對教具和媒材的不足，教師甲能夠靈活地解決問題，如取紙箱瓦楞紙做畫材，利用單面錫紙的光亮面自製如銅鏡效果的“鏡”，協助學生解決由觀察與感受去畫自畫像的問題。這種身教在一定程度上影響學生在製作過程中的應變思考。
8. 教師甲雖然沒有系統地記錄自己的教學心得，但卻會時常自我檢討教學，從經驗中去修正。
9. 對於個別的活動，教師甲會提供相關的參考資料，如具不同風格的本土藝術家的風景素描。

（二）教師乙的教學特徵

1. 教師乙不久前仍在脩讀課程，因此有較詳細的全年教學計劃及教案。在教學過程中，他重視首先開啟學生的知覺經驗，透過感後、觀察、觸摸和體驗等方法，對事物從事感官接觸，然後才接到知識性的學習。例如利用音樂培養學生的“意像”聯想能力前，教師乙希望學生能夠真實

地認識陶瓷的材質，學習用心代替眼睛去感受泥的特質，他請學生首先把心泥團，接著提示學生從塑料袋中取出巴掌大的泥團拜（仍然閉著眼睛），此時再細感受陶瓷的溫潤和柔軟特性。

2. 每個活動都有較明確的審美觀念、視覺語言和表現技巧的學習內容和表現性目標。
3. 提供學習參考的藝術家作品（複製品），包括本土的、中西的代表性藝術作品、民族藝術品等，尤以對本土藝術作品的認識，希望藉此幫助學生養成對本土的歸屬感。
4. 活動的表現形式包括平面的和立體的，使不同能力傾向的學生不會受到限制。
5. 在活動過程的不同階段進行藝術鑑賞或學生相互作品欣賞，培養學生討論藝術的態度，並嘗試把在發展過程中與學生討論作品的片斷拍錄下來，除供自我教學檢討外，還藉此幫助學生回想及瞭解自己的思路歷程。
6. 採用趣味性或創意的題目，使學生易生聯想，並對學習產生興趣。
7. 為解決常規設備的課室所存在的空間與設備不足，教師乙會就地採取應變方法，如請學生把四至五張書桌合排以增加可用的工作檯面面積，又如課室展板不足，便把藝術家作品複製品參考本和學生的作品貼到牆上去，以複印本代替幻燈片進行藝術鑑賞教學，解決光線的問題。
8. 鼓勵學生預備自己的“公仔簿”/“速寫簿”/“視覺日誌”，收集文字或圖象資料，及自己的觀察圖象記錄。
9. 採用多元的學習評量方法，除了教師主導的總結性。

註譯：

1. 參閱 Delacruz &Dunn (1996)，DBAE: The Next Generation 一文，及 Boston (2000) 的 The Arts and Cross-Disciplinary Study.

參考文獻

中文部份

王枏 (二零零零年): 論教師職業的內在價值。教育研究, 9, 60-65。

申繼亮、王凱榮 (二零零零年): 論教師的教學能力。北京師範大學學報, 1, 64-70。

有寶華 (二零零零年): 課程連續統一體 一種新的學校課程系統。外國教育資料, 29, (1), 20-24。

何旭鑫、唐斌譯 (二零零零年): 藝術教育的內容草案。中國美術教育, 5, 42-46。

林則鈞 (二零零零年): 論特異形式處理與圖形設計的視覺傳達理念。中國美術教育, 3, 42-44。

俞國良、羅曉路 (二零零零年): 教師教學效能感及其相關因素研究。北京師範大學學報, 1, 72-78。

俞國良、辛自強 (二零零零年): 教師信念及其對教師培養的意義。教育研究, 5, 16-20。

陳瑩 (二零零零年): 論藝術設計的同構思維方式。中國美教育, 5, 43-45。

夏惠賢 (二零零零年): 論教師的專業發展。外國教育資料, 5, 44-48。

黃壬來 (民八十五): 創意美勞。台北: 台灣書店

張繼文 (民八十二): 國小教師美勞科設計教學基本素養之研究。載於“國立”屏東師範學院編: 美勞師資培育學術研討會專輯 (第二百三十五 二百五十九頁)。屏東, 台灣: “國立”屏東師範學院。

藍英 (二零零零年): 當代國外教師教學思想研究。比較教育研究, 4, 32, 37。

龐麗娟、葉子 (二零零零年): 論教師教育觀念與教育行為的關係。教育研究, 7, 47-50。

英文部份

Boston, B.O. (2000).

The Arts and Cross-Disciplinary Study. In Smith, R.A. (Ed.),
Readings in Discipline-Based Art Education (PP. 235-248).

Reston, Virginia : NAEA

Brigham. D.L. (1999)

Focus on Fine Arts : Visual Arts.

Reston, Virginia : NAEA

Clark, G.A.; Day, M.D. & Greer, W.D. (1987).

Discipline-Based Art Education : Becoming Students of Art.

The Journal of Aesthetic Education, 21(2), 129-193.

Delacruz, E.M. (1999)

Design for Inquiry: Instructional Theory, Research and Practice in Art Education.

Reston, Virginia: NAEA.

Delacruz, E.M. & Dunn, P.C. (1996).

DBAE: The Next Generation. *Art Education*, 48(6), 46-53.

Eisner, E.W. (1972).

Educating Artistic Vision.

NY: Macmillan Publishing Co. INC

Eisner, E.W. (N.D.)

The Role of Discipline-Based Art Education in America' s Schools.

Los Angeles: Getty Centre for Education in The Arts.

Jeffers, C.S. & Fong, N.I. (2000)

Funding Issue and Teacher Experience in Elementary Art Teaching:

A Dynamic Relationship. *Art Education*, 53(5), 33-39.

Smith, R. (2000).

DBAE: A Humanistic Interpretation. In Smith, R. (ed.),

Readings in Discipline-Based Art Education, (pp. 46-51).

Reston, Virginia: NAEA

Ziff, M.D. (2000).
Exploring Pragmatics and Aesthetics in Design Education.
The Journal of Aesthetic Education, 34(2), 27-36.