

中美兩國藝術教育鑑賞領域 實施現況之比較研究

郭禎祥

美術系

摘 要

傳統的創作取向藝術教育因過度強調學生的自我表現，未能為藝術教育活動提出有效、合理、又實質的方針。由於缺乏有力的活動指引，藝術教育不易在以智能訓練為主要的教育浪潮中引起人們的注意力與重視，因而產生諸多弊端。當今藝術教育取向強調「藝術是一門學科，具有學科之特質，為普通教育之必要科目，應與學校之其他科目同視之」。並主張「藝術教育之目標在於提昇吾人對藝術之瞭解與鑑賞，實兼顧感性與理性能力的培植。課程內容涵蓋藝術創作、藝術史、美學和藝術批評四個藝術領域，而要求嚴謹、具體而形諸於書面的課程；教學活動以藝術品為統合中心、課程之效度和學生之成就可以透過適當的評量方法得到證實」。這種藝術教育取向涉及目標、內容、活動和評量，具有一般教育之特質。葛利爾(Greer, 1984)便把這種藝術教育取向之特質定名為「學科取向的藝術教育(Discipline Based Art Education)」。

DBAE的觀念確立於1965年之賓州會議，許多課程發展計劃和師資在職訓練方案都以此理念為基礎。近七年來更由蓋迪中心的努力推展，成為當今藝術教育思想之主流。然而究竟當今學校藝術教育有多少能反應、

實施 DBAE 之理念教學？基於探究實際與理論的銜接性、本研究以比較文化實徵研究法，有系統的進行中、美兩國藝術教育鑑賞領域實施現況之剖析。

本比較文化實徵研究係試圖了解中、美兩國各年齡層學生在學校實施藝術教育後，如何構成一種體系去影響文化力量。因此進行藝術鑑賞領域——藝術史、美學、藝術批評等三層面的學習成效測驗，以驗證是否學校藝術教育能具體提供涵蓋廣泛而完整的藝術教育內容。

本研究之實驗對象為中美兩國國小二、四、六年級，國中二年級，和高中二年級學生共 1201 名。其中台灣學生 722 名，美國學生 479 名。根據學科之內容及本質設計並配合最適當的教學評量法，而採取筆試與視覺辨識法進行測驗。

中美兩國學生測驗結果顯示：

一、中美兩國學生藝術鑑賞學科綜合總平均分數，在兒童不同的認知發展階段皆有顯著的差異，學生藝術鑑賞之知能隨年齡的增長而日趨增加。

本研究結果提供並驗證皮亞傑學派兒童知覺發展與美感判斷及藝術知能層面發展在比較文化實徵上獲一定而確認的一致性。

二、中美兩國學生藝術鑑賞測驗分數大體上在具體運思期與形式運思期之間無顯著差異。

本研究雖基於發展心理學與兒童藝術發展階段發現學生之藝術鑑賞能力於具體運思期與形式運思期之間無顯著差異，然而若能透過美感教育，藉由積極適切完善的教學，亦能促進並提昇學生之審美反應水準。

三、根據統計分析顯示，美國學生在各不同認知發展階段之藝術鑑賞測驗分數皆高於中國學生之分數。

國內藝術鑑賞教學績效不彰與觀念偏差之存在因素可歸納如下：

(一) 國內缺乏藝術鑑賞教育之理論基礎。

(二) 國內中小學階段藝術課幾乎侷限於藝術創作的傾向，不過藝術

教育還有其它重要層面。學習鑑賞視覺藝術，學習瞭解藝術在當代和過去文化中如何發揮功能也都很重要。學習從審美觀點來看視覺形式不是一件簡單的事。因此需要透過藝術課程的安排教導與學習，始能獲得複雜的審美認知技巧。美國自從蓋迪中心努力推展全國藝術教育八年來已顯現生機與績效。

(三) 國內各級學校皆缺乏專業的藝術教師，且職前教育缺乏涵蓋廣泛整體性的藝術鑑賞領域課程，師資進修管道也極其有限。

(四) 專業師資在藝術鑑賞領域之教學品質低落。

(五) 藝術教育在一般教育中不被重視及不正常化。

依據本文之研究結果，研究者提出下列七項建議，作為落實並改進我國藝術教育之參考。

一、確立並提昇藝術教育在一般學校之地位與品質。

二、正視藝術鑑賞教學在藝術教育中的重要性。

三、根據兒童認知發展過程與藝術學習心理發展之特徵，設計適當的藝術課程。

四、積極改善師資品質及師資職前訓練課程。

五、發展具體的教材資源並改進教學和評鑑的方法。

六、研究並建立適合國情的藝術教育理論。

七、設置藝術教育學術研究中心，以提昇各級學校之藝術教育品質。

第一章 緒論

第一節 研究問題的性質

藝術教育在十九世紀的西方就已正式成為普通學校教育中的一門學科；其間藝術教育思潮屢經更迭，連帶使得藝術教育實際活動的目標、內容、形態隨之變動：從早期的道德涵養工具，到工業革命時代為工業經濟服務……直到二十世紀前後，藝術教育的觀念才逐漸脫離實用的目的，走向更寬廣的領域。

真正以藝術教育的本質出發而進行的藝術教育活動，直到晚近才在美國逐漸推行；截至目前為止，美國可以說是世界上最積極推廣及改進藝術教育的國家，也因為這種重視，促使他們在這一方面的實際活動有比較系統性的趨勢指引；美國在這領域的努力和經驗，的確值得我們注意並從中獲取經驗和啟示。

一、學校藝術教育的目的

1. 精緻與均衡教育

一般而言，教育的意義在於文化的承傳、知識的啓迪、人格的充分發展、養成健全的身心。所以教育必須使學生具有系統化的邏輯思考，透過各個學科提供各種不同的見解或模式來審視周遭環境，體察周遭世界 (Broudy, 1983)。

美國在 80 年代所興起的教育改革運動即是追求「精緻的教育」(excellence in education)。此運動主張教育應強調認知的發展、內容充實的課程、對學生的學習有較高的期望。此一回歸基礎教育思想的轉移並不是狹義的重提 3Rs (讀、寫、算) 等基礎學科能力的培育 (Riddell, 1988)，而是如同國家藝術基金會 (National Endowment for the Arts) 在 1988 年 5 月所發表的研究報告「邁向文明」(Toward Civilization) 中所宣稱的：尋求藝術、人文與科學三者均衡的教育 (NAEA, 1988)。美國藝術教育協會經過多年的研討之後，認為要有精緻的學校教育，其課程必定包括所有學生都接受精緻的藝術教育，而透過一個精緻的藝術教育，學生應當學習到下列的觀念與知能：

- 發展、表現和評估觀念；
- 在這逐漸趨向視覺取向的世界中練習創作、閱讀和解釋視覺意象。
- 瞭解與認知文明世界的藝術成就與展望。

這些基本的藝術知能可以發展聰明才智和增加視覺感受性，可以使個體有如運用語言和數字符號般，透過視覺的處理而更有效地界定與解決問題；在日常生活上能夠區別大量視覺訊息的衝突；以及增加以視覺意象作溝通的可能性，進而對社會有正面肯定的貢獻。而這種精緻的藝術教育就是葛利爾 (W.D. Greer) 於 1984 年所標名的「學科取向的藝術教育」(Discipline-Based Art Education) 簡稱「DBAE」。

2. 文化的承襲與開創

曾任美國教育部長的班奈特 (W.J. Bennett) 亦贊同「藝術是教育中很重要的一

環」的看法，他認為藝術就像閱讀、書寫、算術一樣。舞蹈、音樂、歌劇、視覺藝術是開啓人類獨特的知識與成就的鑰匙。透過偉大的藝術作品學生得以洞察自己的意識和文化的遺產。

二、「學科取向的藝術教育」內容

根據克拉克(G. Clark)，戴依(M.D. Day)、葛利爾等人的歸納，「學科取向的藝術教育」是要發展學生瞭解與鑑賞藝術時必備的能力，這能力包括對藝術產生感應、創造藝術和瞭解與藝術有關的各種知識、理論。

綜合藝術教育本質和教育的原理並兼及兒童中心的觀念，艾斯納認為實施「學科取向的藝術教育」有四個基本前提（郭禎祥，楊須美，1988; Eisner, 1987a）：

(1)兒童的藝術發展不僅是由內而外，同時也需由外而內。也就是要兼顧激發兒童的內心感受、培養想像力，產生意象與外界教育環境的導引作用。

(2)學習藝術的過程是複雜且精巧。課程內容和教學活動的安排要有組織與程序並有反覆練習的機會。

(3)學習藝術和心智成長有關。老師要注意學生的藝術發展階段與能力的成熟度，並在課程設計時安排略具挑戰性的教材。

(4)課程內容要有廣泛的領域與具有前瞻性。

「學科取向的藝術教育」的課程內容和實務因地區與方案的不同而有差異，但一定包括這些基本特徵：把藝術置於普通教育內的理論基礎、課程內容源自視覺藝術四大學科（美學、藝術批評、藝術史、藝術創作），一個有順序累積的書面課程、一個要求藝術並要評鑑藝術的學區背景(Clark, Day & Greer, 1987)。葛利爾曾更進一步詳細規劃「DBAE學科概念之結構」說明在DBAE中如何運用四個藝術學術領域的特質形成具有結構性的課程。按照學科特質可將藝術之學術概念組織成三部分：(1)藝術學科領域／學術團體；(2)藝術學科概念之研究法；(3)藝術學科概念內容。（如表 1-1）

表1-1 DBAE四學科概念之結構

學科	研 究 法	概 念 內 容	學 術 團 體
創 作	靈感	獨創力	藝 術 家
	分析問題／描繪	技法	
	作品創作	技術	
	展示	過程	
批 評	描述內容	主題	藝 評 家
	分析形式	內容	
	解釋	意義	
	評鑑	辨明	
藝 術 史	修復	歸屬	藝 術 史 家
	分析風格	圖像學	
	歸類	源流	
	真實性	功能	
美 學	描述品質	經驗	美 學 家
	反應之分析	藝術品	
	詳述	意圖	
	鑑賞	價值	

三、學校藝術教育的實施

1. 安排課程內容的原則

若就單元內容各要素間橫的關係而言，「學科取向的藝術教育」為使學生能有統整性地瞭解藝術，因而著重均衡地統整課程內容中對四個領域之技巧、觀念與研究模式的整合教學。

2. 行政支持與資源運用

由於小學中擔任美術課的大部份是一般的級任老師，因此「學科取向的藝術教育」希望透過提供書面課程使教學能在一定的軌跡下進行，使缺乏視覺藝術素養的教師也能勝任愉快。基本上是要教師遵循已設計好的課程內容進行教學，並不期待教師是一位課程發展者。但教師也不能完全依賴已設計好的教材，而是要以自己的藝術經驗和專家的意見為依據，評估學生和社區或學區的需求，選擇合適的課程。

學校乃是存在社會中的一個有機的教育機構。因此校外和來自本身行政力量不但可以在決策時作贊同和行政上的支持，也可以在物質上作實質的後援。

戴依認為「學科取向的藝術教育」的教學資源起碼要包括 (Day, 1987)：

- (1)可供學生產生意象的刺激如幻燈片、影片、畫冊。
- (2)博物館、美術館、畫廊。
- (3)專業或業餘藝術家。
- (4)可供練習創作的場所。
- (5)稍具水準的藝術團體。

3.教材與教法的相配合

一般而言，教師的教學方式有二種：一種是具支配性行爲者 (Dominative Behavior) 一種是統整性行爲者 (Integrative Behavior)。前者是指教師具有絕對的主控權與支配力，所以又稱之為權威式 (authoritarian) 或指導式，是屬於傳統式的教學方式。後者是指教師不企圖對學生有所影響或指導，學生是自由自在的，所以稱為民主式 (democratic)，又稱為非指導式，是一種進步的 (progressive) 教學方式。以教室內的學習活動來看，前者是屬於以知識、概念學習為主，教師為主體的 (teacher-dominated approach) 教學活動，後者則是屬於創造性、表現性為目標之學生中心 (student-centered) 的教學活動。這兩種二極化教學型態對「學科取向的藝術教育」的多元學術內容之教學而言是缺一不可 (Hutchen, 1985)。

支配性行爲者的教學，會事先為學生樹立好學習目標，再要求學生依照規則和程序，遵守規定以完成任務。要評量學生時也是依照教師所制訂的標準。這種教學活動的教學策略包括講述、演說、指導和示範。教師可以全權決定要教什麼、什麼時候教、以何種方式教、何時該進行評量。權威式是提供解答與說明、敘述選擇途徑和信念、維持標準、並監看學生努力學習。這種權威式的教學型態顯示出兩種權力來源：一種是參考權 (referent power)，另外一種是專家權 (expert power)。而這種講述法也正是傳統的教師威望的典範。在學科中心的課程中較容易發現，也比較適合。但要避免枯燥無味的單向溝通與知識的灌輸。

學生對統整性行爲教師會感到溫暖與信賴。在這種教學型態下學習目標是師生共同協商制定的，並決定如何達成該目標，怎樣評量成果。換言之，教師在決定教學內

容，教學策略和評量工具與標準時會儘量考量學生的興趣與需求。因此，很明顯的會詢問學生的意見、要顧及全班的屬性、要使每個學生都是團體中快樂的一份子、要傾聽每個人、支持學生的活動、願意改變、把建議付諸實行、使教室就像一個小的社會群體，其極端的結果就是所謂的不干涉地放任自由主義 (Laissez-faire)，所有的決定都要授權給學生。

若以這兩種教學型態為兩個向量，則可以產生四種教學型式 (Hutchen, 1985) (見圖 1-1)：

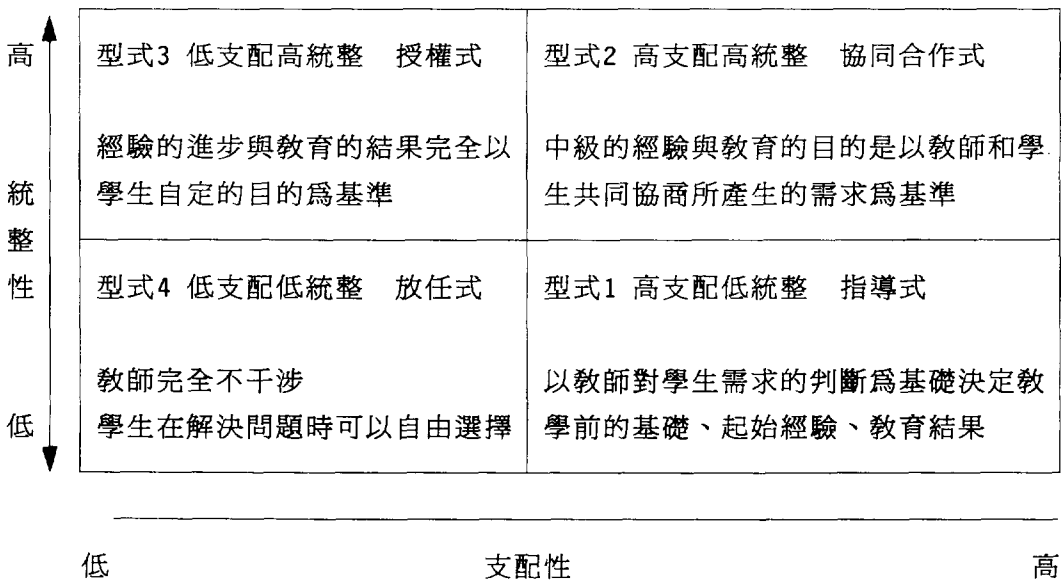


圖 1-1 教學型態之兩種向量

「學科取向的藝術教育」在安排課程內容時，其難度要具有挑戰性，克拉克和齊莫曼綜合這些觀念建立一個課程架構；強調 DBAE 四領域的教學與安排課程要能由簡到繁由淺到深，使學生能成爲一個有技巧、有知識而能參與視覺藝術活動的成人 (見圖 1-2, Clark & Zimmerman, 1978, 1981, 1984, 1986)。

圖1-2 DBAE教學課程學生發展模式

假定的起始狀況	教師介入和接受教育					理想的結果
起 始 行 爲 生 疏 Naive	程 序					專家的角色
	起始經驗	學 習 者 的 任 務			成 就	
	簡 介 Introductory	初 級 Rudimentary	中 級 Intermediate	高 級 Advanced	熟 練 Mastery-level	精 熟 Sophisticated
NN	NSN	NS	NSSN	SN	SNS	SS

費德曼根據皮亞傑的兒童發展理論提出非普遍性 (Nonuniversal) 的發展觀，認為兒童藝術發展模式是由普遍性而達到獨特性 (From Universal to Unique Model)，其過程需要藉由外界和文化力量的影響才能達到預期之目標，而非自然的成熟（見圖1-3, Feldman, 1985; Clark, Bay & Greer, 1987）。

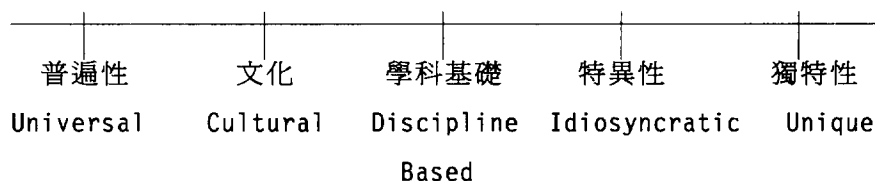


圖1-3 兒童藝術發展模式

若把費德曼的發展心理學模式與克拉克和齊莫曼之藝術各學術的知識結構模式統合，形成有組織而具有程序性的課程模式，並與上述的四種教學型式相配合，則教師在進行「學科取向的藝術教育」教學時，在符合兒童發展水準之下，既可以安排統整四個領域的藝術內容，同時也可以兼顧學生的學習程度以運用適合的教學法 (Hutchen, 1985; Clark & Zimmerman, 1986)。

就課程整體而言，依學生美感反應發展進程，教師也隨之安排較複雜，較精細的知識與技巧，並採用進一階的教學型態。反之，教師可依學習任務或教材的進展，或表現媒材的生疏或熟練來擬定教學型態與策略。例如，在素描或蠟筆平塗上學生都很熟練時可用授權式或放任式；改上水彩或版畫時就得更換教學型式為指導式。

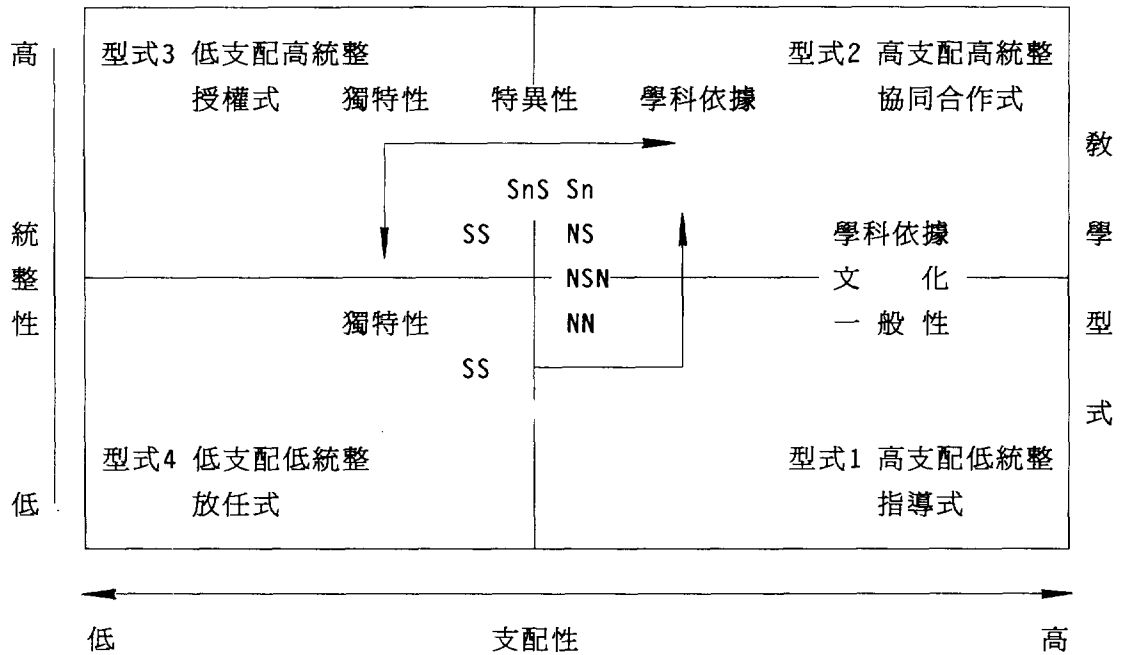


圖1-4 學習進展與課程安排

教師也可以依教學活動或教學內容的性質而選擇合適的教學型式，安排適切的教學策略。由於「學科取向的藝術教育」的四個領域間性質及活動前後的差異很大，教學法也就不能完全一樣或固定不變。例如，進行藝術史的學習和進行創作活動的方法不能一樣。前者可用高支配低統整指導式教學；後者可能必須採用低支配高統整的授權式或低支配低統整的放任式，以求其美感意象的表達。再者，以費德曼的藝術批評模式而言，由描述、分析到解釋、統整開始時可能以型式1較適合，再逐漸進展到型式2或3。

克拉克和齊莫曼之課程架構可以運用於DBAE之課程設計，做為課程組織、教學策略的選擇、以及學生學習成就之評量，確實為具體而充實的課程架構。

第二節 研究動機與目的

一、研究動機

台灣的學校美術課，未能促使學生有機會去學習美術史、了解美術家、學習美術的專門術語、以及有關美術的論述和批評？甚至於不把課外繪畫活動當作他們正當的家庭作業。

爲了改進傳統藝術教育之缺失，提昇藝術教學之品質，發展學校藝術教育之功能與價值，並確立藝術教育在學校一般教育中的地位，近三十年來許多專家學者針對傳統的創造性取向藝術教育之內涵進行檢討與評估，並提出許多具體而明確的藝術教育理論與課程改革發展方案，試圖改進傳統的藝術教學。他們主張：「學校藝術教育之目標在於提昇學生審美能力，提供豐富的視覺環境，讓學生從觀察中認知造形的要素及原理，而同時能促使學生對視覺對象，從事敘述，形式分式、解釋、評價及直觀的活動，同時亦可引導學生運用擴散性思考，率直的運用其視覺語言，以增進其藝術創作能力。其內容要邁向精緻藝術教育的精髓而統合：(一)藝術創作、(二)藝術批評、(三)藝術史、(四)美學等四個藝術領域的審美經驗活動；其課程則要求嚴謹、具體而形諸於書面的方式；教學活動以藝術作品爲統合教學中心；課程的效度和學生之成就可以透過合適的學習模式得到証實。」這種藝術教育取向所涉及之目標、內容、活動、評鑑，具有一般教育之特質。葛利爾(W.Greer) 在1984年把此觀念定名爲「學科取向的藝術教育」(Discipline-Based Art Education, 簡稱DBAE)，(Greer, 1984)。

二、研究目的

根據上述研究動機，本研究目的如下：

(一)探究現今中美兩國學生在相異的文化背景和學校藝術課程實施下，是否有相異或相異或「免受文化影響」(culture-free)的藝術學習成就？

「免受文化影響」(culture-free)的藝術學習成就？

(二)探究兩國學生之藝術科學習成就在藝術知識、鑑賞領域(藝術史、藝術批評、美學)是否依其認知發展階段而成長？

(三)學科取向藝術教育之理論與蓋迪中心在八〇年代之理論與實務的統整。

(四)綜合上述研究結果、相關文獻探討與中美藝術鑑賞課程之檢視，提出建議以作爲落實，改進我國國民藝術教育、並提供改善藝術教師職前訓練課程之方向與參考。

第三節 名詞釋義與研究範疇

本研究在比較當今中、美兩國國民藝術鑑賞教育實施狀況，因此對中、美兩國「中、小學」學生進行「藝術鑑賞」領域之學習成就測驗，做統計分析，探討如何提昇我國國民藝術教育，茲將本研究之重要名詞，敘述如下：

一、「文化比較研究」

文化比較研究法(Cross-Cultural Study)的基本前題是利用全世界各種不同文化爲

樣本，以其資料作比較研究，以便驗證對人類行為的假設。目前人類學家和其他行為科學家們所做的文化比較研究，都是儘可能採取較多的文化樣本，以便做有意義的統計處理。人類學家做文化比較的研究時，大都選取兩個或兩個以上的文化或行為的特質作為研究的變項，以分析變項間相關性。選取變項的原則，自然隨研究者的興趣而定，但大都依據已有的人類學或其他行為科學的理論為基礎。變項確定之後，研究者即依據已定的標準從不同的民族誌中選取合用的文化樣本，然後根據樣本的材料加以處理，最後進行統計分析。文化比較研究採取文化交錯比較的策略(Cross-Cultural)，可以把用做比較的民族，其相同部份的文化當做控制群，而進行其相異部份的分析，進而求取文化變項的關係現象。這種策略確在某一程度上補足了不能對人群進行實驗研究的困難，因此文化比較研究法無疑是研究人類行為方法中的一種重要方法。文化比較研究是一個比較晚發展的方法，它的成就雖然甚為有限，但卻為行為與社會文化的研究開創了一重要途徑(R. Naroll, 1970)。

二、「學科成就測驗」

在教學上，成就測驗可以幫助教師瞭解學生學習的情形，以便發展、設計、選擇最適合學生程度和需要的教學目標、教材和教法。學生的成就測驗是教師教學評鑑的一種重要資料。教育的目的就是誘導、改變學生的行為。

根據格拉舍(Glaser, 1962)教學歷程的理論，就如圖 1-6 中的模式所示，這個模式可以從 A、B、C、D 四元素簡明的表示出來，雖然每個元素的本身非常複雜。其中有一點相當重要，假若我們僅把 C 部份當作全部的教學，則這種教學的意義就非常的狹窄。事實上，如果我們把圖 1-6 中的第三行——評鑑的過程(evaluation path)——當作教學——則教學才會較具其意義，且更具有動力學的意義。A 部份為起始，它可涵蓋一種或多種目標，且應合乎邏輯而是全理的組成，由 A 到 D 的虛線箭頭表示：目標最重要，它可以是假設的或是經驗的構成；欲達成目標，學習者的始業行為，不管是已知的或與目標有關的，我們都須最先給予考慮，並作教學之用。最後，作業評估(performance assessment) 包括各種測量的方法，諸如測驗、觀察、口試和評量等。它可以告訴教學目標已達成了多少。此外，由評估所得的資料也可以回饋到 A、B 和 C 三部份。在這教學系統模型中，測量是必需的。當作業評估所得的資料一有回饋作用，並使用於教學系統的任何部份時，評鑑就已產生。然而目標是整個系統中最重要的，教學目標不僅指導我們教學，而且也是教學評鑑的依據。

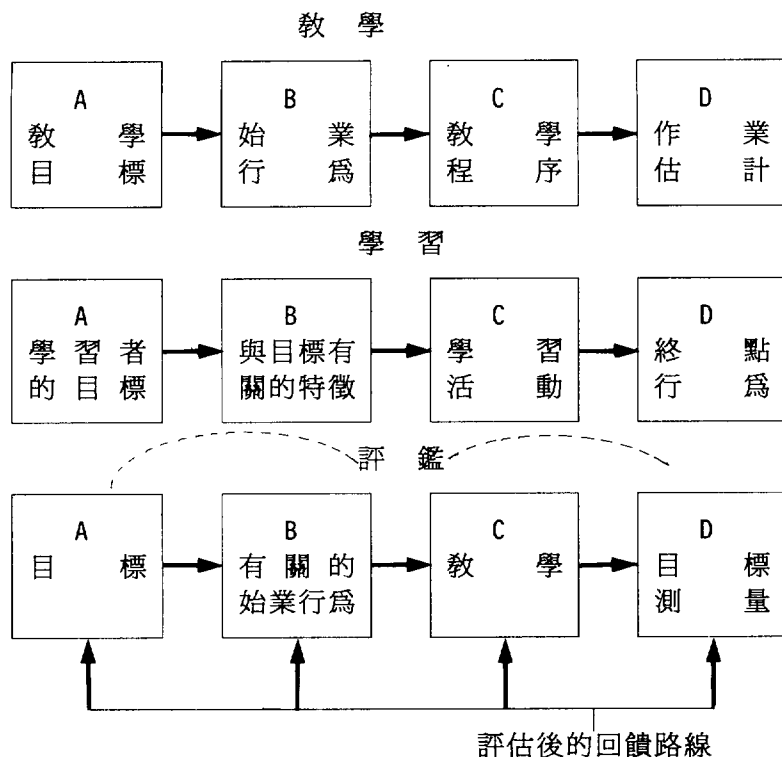


圖1-6 格拉舍(R. Glaser)教學歷程模式圖

本研究以美國晚近學校藝術教育所追求與推動的精緻藝術——學科取向的藝術教育(DBAE)課程內容，以及國內現今國民藝術教育課程所涵蓋而實施的藝術創作，與藝術鑑賞等內容為中美學校藝術教育實務之依據。對中美兩國國小低年級(二年級)、中年級(四年級)、高年級(六年級)，國中二年級以及高中二年級學生提供測驗工具進行藝術史、藝術批評、美學等學科領域的測驗，試圖了解中美兩國學生在現今學校藝術科——鑑賞領域之學習成就和藝術教師教學的成效。

三、「學科取向的藝術教育」——DBAE

學科取向的藝術教育(Discipline-Based Art Education)簡稱DBAE。這是葛利爾在一九八四年所提出的。他認為藝術教育內容若能涵蓋並整合四種藝術學術——藝術創作、藝術史、藝術批評和美學——所發展出來的美感識取能力與敏銳的美感感應力，會增加對藝術作品內涵的瞭解和增長藝術創作的技能(Greer, 1984)。由於這四個領域各自有其不同層面的獨特藝術觀念、知識結構、研究法及技巧。因此，學校藝術教學應當使學生從這些領域中得到有關藝術的概念和技能，以建立更充分瞭解藝術的智能(Getty, 1985)。

四、國民中小學藝術鑑賞課程教學應有的體認

(一)「鑑賞」的意義

藝術鑑賞可以說是知識與情感的協調，統整為個人對藝術作品或文化的內在本質之認知。其教育範疇應包括：

本質的取向 —— 藝術史、藝術理論的學習。

經驗的取向 —— 審美態度、心理歷程的涵養。

而其教學模式，則以美感經驗、藝術批評、藝術史所連結的有機結構。其目標在於提供學生美感、情意、智力三方面的成長與協調。

(二)「鑑賞課程」的目標：

1. 鑑賞教學的教學目標

艾斯納認為所謂的「教學目標」也可稱為「行為目標」。依泰勒的見解有三種特徵：(1)它描述學生之行為。(2)此描述不僅包括行為之敘述，亦須辨明該行為展現之類型。(3)該敘述應指示明確之目標，才能確認學生是否展現該行為(Eisner, 1972)。除了行為目標外，艾斯納又提出「表現性目標」以補充教學目標或行為目標之不足。

表現性目標是描述學生接觸作品時可能產生之積極結果，其特徵在激發學生運用豐富之想像力和熟練的技巧，以建構個人之獨特形式，拓展自我之理念、意象和感情。鑑賞教學的教學目標必須以「教學目標（行為目標）」與「表現性目標」之功能相配合，始能有相輔相成之效。

教學目標依其實質內容而言，可分為：社會中心(Society-Centered)、學生中心(Child-Centered)和學科中心(Subject-Centered)三種類型。社會中心乃是強調教育目標必須配合社會的發展，適應社會的需要，培養能適存於社會的個人。學生中心則強調學生個人潛能的充分發展，一切均根據個人的需要、能力、興趣而定。學科中心強調學科內容的本質性、固有價值，教育目標在充分發揮學科極致的功能，完成極致的學習。

為了達到完整周全的鑑賞教學效果，在教學目標的擬定上，應使學生中心、社會中心、及學科中心相互為用，擷長補短。如把教學目標具體的陳述，當約有下列五項：

- (1)培養學生具有知覺藝術基本要素和美感特質的能力。
- (2)使學生具有藝術史之概念，並能確認各種不同的藝術風格。
- (3)提供學生批評藝術作品的技巧與術語。
- (4)增進學生對藝術作品的審美鑑賞力，以獲得愉快之經驗，並增進其創作能力。
- (5)教導學生能對藝術作品作價值判斷的能力。

2. 鑑賞教學的課程結構

有關鑑賞教學的課程結構，艾克(D.W. Ecker) 曾指出七〇年代課程結構之方針在於：

- (1)儘量瞭解學生特殊的態度、感情、價值觀與信念，尤其是藝術表現形式中之感情與理念，並瞭解學生之能力與差異，依其程度作為教學之起點。
- (2)藝術教學必須以發展學生個人之信念、態度與感情為目標，師生可在藝術領域中自由交換意見，藝術活動宜注意學生之能力與態度。
- (3)藝術課程不應只要求學生熟練某些指定之工作，更要提供潛在問題供學生探討。即教學活動宜具有開放性與假定性，藉由美感探討，能使個人獲得美感經驗的判斷力、辨識力、良好知覺和美術知識。
- (4)最重要的是經驗本身應具有獨立價值。「創作過程」及「對藝術之美感反應」兩項重要的經驗，此為七〇年代藝術課程之總目標，而唯有真正的美感教育，才能結合認知與情感二領域(Ecker, 1971)。

(三)「藝術鑑賞」之理論內涵：

1. 美感經驗

美感經驗是鑑賞活動所要達到的功能之一。真正的美感經驗為產生於個人與美術品間的交互作用。所以教師在從事鑑賞教學時，要培養學生能先以視覺的知覺能力面對藝術品，並培養鑑賞技巧，對藝術品中的媒材、形式、內容三部分作分析與整體的鑑賞，使各種視覺要素呈現不同的表現內涵，或了解藝術創作過程，體驗藝術家所欲表達之理念與情感，激發學生的美感與注意，以獲得美感經驗的滿足。

2. 藝術批評

藝術批評的技巧和過程，正是藝術鑑賞的方法和過程。通常藝術批評係以知覺、想像等知識範疇及批評技巧來對藝術作品提出審美的觀點、表示審美的態度、同時建立審美的標準(劉文潭, 1981)。一般談到藝術批評不外包括解釋藝術品的內涵與評價美術品的價值兩大意義。解釋性的批評，基本上是在於指導如何去「看」，可以引導個人知覺經驗的改變。評價性的批評，則需參考社會的、歷史的層面，來導致品味的改變。兩種批評理論，學生均應學習。教師更應指導他們能在不同的時間上應用不同的方法，甚至用有意義的整合多樣的方法來批評單一作品或群體作品。而藝術批評的技巧，通常可參照艾斯納所提出的藝術批評的六項層面：

- (1)經驗的層面(The Experiential Dimension)：注意作品的形式及其理念所給予的感受。
- (2)形式的層面(The Formal Dimension)：注意作品中整體與部分間的形式結構。
- (3)象徵的層面(The Symbolic Dimension)：了解作品中圖像的象徵意義。
- (4)主題的層面(The Thematic Dimension)：了解作品中主題的意義。

(5)材料的層面(The Material Dimension)：分辨材料的視覺特性。

(6)環境的層面(The Contextual Dimension)：了解作品產生之背景及其在美術史中的地位。

並配合約翰森(Per Oskar Johansen)所提出的批評三層面：

(1)描述(Description)：學生就作品中各要素及組成的形式加以描述，亦即對於作品初步印象的描述。

(2)解析(Interpretation)：學生試著分析作品是如何組成的，亦即對於作品形式的分析，及解釋作品所傳達的感情、氣氛、理念，亦即對於作品內涵的探討。

(3)評價(Evaluation)：學生自行決定對於作品價值的認可，亦即對於作品的價值判斷(Johansen, 1979)。

以上述三層面來認清和了解藝術品。學生從藝術批評技巧的學習中，建立了藝術鑑賞的技巧。透過鑑賞技巧的應用，可使學生增進表達的能力，拓展了解作品本質上寬廣的範疇，加強與其他學科的聯繫，及獲得適切的美感經驗。

3. 藝術史

藝術史的學習，在於透過有關藝術作品的術語剖析與風格的認知及應用，以對作品做客觀的評價。由於藝術史內在要素研究的學習，以藝術作品作為直接研究的重心，經由對作品的接觸與反應，可整理出個別作品或群體作品的特徵，進而能辨識藝術作品特有的風格。藝術史外在要素的探討，以文化的觀點來分析作品，可尋求藝術品與時代背景的關係，而凸顯時代的特殊風格。

總之，欲發展學生的藝術鑑賞能力，必須有藝術史的學習，才能應用適當的術語，獲得更細緻的說明與解析。

四「鑑賞教學」之評量方式

藝術鑑賞教學多以討論、講述方式，或書寫藝術觀感等方式進行，故評量上，皆以師生間對藝術品之集體討論方式為主，教師可經由課堂上之活動，觀察學生行為及能力之改變，並作成有體系之記錄存檔。如學生人數過多，可用抽樣法或利用其他不同的評量方法來彌補觀察討論法之不足。其中，晤談法就可以幫助教師瞭解學生在態度、興趣、和鑑賞上正在發生之種種變化，不僅可經由學生之口頭描述，發展其鑑賞批評討論的技巧，且教師可快速了解學生之能力與態度，並加以記錄。除觀察法與晤談法之外，問卷調查法蒐集學生實際作品、視覺鑑定、筆試法及書寫心得報告等方法都很適合於評量學生行為之證據。

至於評量時比較的方式，艾斯納曾提出評估學生的能力時可用：

1. 學生與自己的比較，隨著學生自身的發展來評量。
2. 學生與全班同學的比較，屬於智力水準的評量。

3. 學生所達成的教育目標為效標。因為課程的設計是要幫助學生達成教育目標為原則，因此評量時就以能否達成課程的目標來作為評量的效標 (Eisner, 1972)。

鑑賞教學雖可依上述方式，比較效標來評估，但卻無法做到完全科學化或客觀化。尤其有關感情層面之態度，價值判斷之改變，通常需時甚久，才能發現明顯的變化。而認知層面，如學習藝術史、藝術形式特質等，則較易評量。然完整的鑑賞教學必定包含評量在內，現在再以教學目標作為評量的效標為例，敘述一下評量標準：

1. 知覺過程的評量：

知覺的學習包括四項過程：觀察、描述視覺關係、選擇、歸納形式。進行「知覺過程」評量時，就依此四項過程。首先，進行「觀察」的評量時，是在評量學生最簡單的知覺部份，學生要能先知覺到藝術作品的存在，才能進一步描述題材及作品的形式要素。其次是評量「描述」的部份，學生要能描述美術品個別的形式特質及其間之關係，並要能決定作品與其背景或環境的關係及描述作品的部份要素對整體作品的影響。評量第三層次的「選擇」時，在評量學生能否選出作品中主要特徵之要素。如果學生能依自己或學者的標準，選出作品之主要部份，並能分辨各要素對作品整體結構之重要性，排列各要素之順序，則已具有選擇的能力。評量「歸納形式」的部份，是評量學生最高層次的理解能力，學生能依據作品風格，創作年代，派別、技巧等，描述各項視覺要素而加以綜合，並解釋其綜合視覺要素之理由，則已具備敏感的知覺能力。

2. 批評技巧的評量：

批評能力指學生能否積極使用新辭彙（藝術術語），以口頭或書寫方式描述作品之視覺形式及關係。假如能應用色彩、質感、形式、線條特質、表面特質等詞彙，則學生已發展出描述分析作品所需之複雜語言。同時，經由批評過程亦可評估學生是否能「分析」、「解釋」作品表現之特質意義，並構築自己的批評標準。

3. 藝術史的評量：

藝術史的評量內容包括：

- (1) 知識部份：包括對藝術史之事件、名稱、傳統、趨向或判斷標準，及各項理論與一般原則認識多少？
- (2) 理解部份：是評量學生能否解釋藝術作品所傳達之訊息，及重組新觀點新訊息，以擁有之資料為基礎，而廣泛地應用在作品上之意義的能力。
- (3) 分析部份：是評量學生分析美術品，聯結其特質，瞭解其相互間關係之能力。
- (4) 綜合部份：在評量學生能否經由作品的描述，利用理念，情感、經驗之良好組織來表達。
- (5) 評價部份：在評量學生能否以作品本身之內在標準在判斷作品，或依其他標

準來比較歷代之作品，經由累積之經驗，能以不同標準來判斷不同之藝術品的能力。

4. 審美態度的評量：

審美態度的評量，乃基於學生對藝術品積極態度之改變，可依情意目標之五個層次來評量：(1)接受、(2)反應、(3)價值評定、(4)價值的組織、(5)依價值或價值體系以形成個人之品格。這種評量有賴教師長期的觀察記錄，及敏銳的判斷，才能確實掌握學生行為之改變。

5. 價值判斷的評量：

鑑賞教育的最高目標在於內在一致的價值體系。這種內心的價值體系不易評量，但可透過其解說獨立判斷之理由，來瞭解個人反應不同，及其獨立判斷之能力。

第二章 文獻探討

本章主要探討的相關文獻涵蓋：

第一節 認知發展理論與兒童藝術發展的特徵。

(The Theory of Cognitive Development and the Characteristic of Children's Art Development)

第二節 藝術批評之風格覺知與兒童審美反應

(Style Perception as One Aspect of Art Criticism and Children's Aesthetic Response)

第三節 蓋迪藝術教育中心對「學科取向藝術教育」

(Discipline Based Art Education)理論之研究、實驗與推展。

第四節 結論與假設

(Conclusions, Assumptions and statement of Hypotheses)

本章將透過上述之各節相關文獻探討，取得有關資料，按照探討內容，提供結論與本研究之假設。

第一節 皮亞傑認知發展理論與兒童藝術發展的特徵

瞭解兒童時期的藝術發展對藝術教育家而言是極為重要的事情。學者們比較同意的是：兒童的繪畫在特定的幾個發展階段有若干結構上的共同點，換言之，兒童藝術

具有超越文化的普遍性(Hardiman & Zernich, 1980)。一般而言兒童藝術發展可分為：

一、塗鴉階段 (Scribbling Stage)：

大約出生到三歲，這段時期的幼兒，為要了解周遭環境，完全透過感覺系統和動作行為來認識人或事物，在一系列感覺與動作的協調中，逐漸學會認識現實世界，也培養幼兒認知的方法與情感的反應。此期由動作反應所形成的塗鴉，係兒童動作與肌肉的協調和知覺的發展，它與後來藝術發展有無密切關係之說，各藝術心理學家皆有獨特的觀點。

二、圖式階段 (Schematic Stage) 或象徵符號階段 (Symbolic Stage)：

大約三歲到七歲，正是兒童繪畫發展由塗鴉階段過渡到圖式化階段，以圖式來從事繪畫表現的關鍵時期。此期兒童已經受到環境的影響，學會使用符號來創作，五、六歲時不僅懂得各種符號，且依賴具體事物之意象首次做具象的嘗試，而習得各種象徵符號，並藉著符號形式來傳達他的知識與理念。然後逐漸轉變，能了解社會文化的規範，順應同輩且遵循嚴密的規則，忠實於和大眾相同的符號形式來描寫。其典型特色在繪畫層面的努力，可看出其基本形象，然因兒童常以「自我中心」之價值觀認識外界事物，而對認知事物，只注意熟習、有趣及突出部分，而忽視部分與整體的關係，故又有「偏集傾向」之特徵。因兒童對繪畫創作存有這些內在的標準，此一階段的兒童對作品的辨認對主題的知覺大於風格。晚期不僅只創造完全「自我中心」的作品，而且亦開始做新的嘗試，有趨向寫實的表現，而進入寫實時期。

三、寫實階段 (Realism Stage)：

大約七歲到十一歲，兒童經過寫實傾向的象徵符號表現階段後，表現的技巧與觀念，經過一段時間的醞釀與增進，可以看出他們在分辨形式和細部上所做的努力。此期兒童能將邏輯思考運作於具體的、能觀察到的或經驗到的事物，而不再受知覺的支配。在繪畫發展上仍以周遭的人物為主，但也擴及有關的真實事物，能分辨性別特徵並有寫實線條展現。艾斯納與葛德納也發現，此期兒童繪畫拘泥於寫實而意圖創造出具有視覺說服力的作品，因此其好壞標準是以寫實程度來判斷。又因具有完整分類概念，兒童亦能注意部分與整體關係而脫離偏集傾向。

四、美感表現階段 (Expressive Stage) :

大約在十一歲到十五歲之間，這時期個體的生長從兒童期過渡到青春期中，此期青少年，其認知發展不再受到具體經驗或現實世界的限制，而能運用高水準的邏輯思考或形式來解決各種問題。因此青少年能從未具直接經驗的抽象事物、命題或進行合乎邏輯性的推理，而使兒童富有無限可能性的發展機會。然而根據皮亞傑的說明，並非每一個人都能達此最高階段 (Pulaski, 1980)。如果個人秉持強烈的動機，堅持其理念，透過學習，藝術發展的成就會突顯出來。此期青少年能處理抽象概念，發展邏輯推理能力，對於美的形式原理原則有進一步的追求，而進入表達個人獨特風格建立的藝術成就。界定一個階段最具代表性的特徵多半在該階段的高峰期，而非在起始或結束的時候 (Pinard and Laurendeau, 1969)。

在眾多的研究者之中只有安海姆 (Arnheim, 1954) 和羅恩菲爾 (Lowenfeld, 1957) 相信階段理論可以充分詮釋藝術的成長。雖然分類的概況廣泛地受到認同，卻沒有哪個有效地把藝術發展和一般認知的成長結合起來。皮亞傑的認知發展理論能夠吸引藝術教育家，就是因為它有效地說明兒童發展階段在認知上的差異 (Piaget, 1926, 1928, 1952, 1969)。毫無疑問的，皮亞傑的理論在特殊的詮釋上有不足的地方，但是一般都同意他的理論是所有兒童認知發展理論中最好的一個理論 (Hardiman & Zernich, 1980)。

皮亞傑認為，在各發展階段間所存在的差異是屬於一般知性結構方面，此種差異，不僅是既有認知內容之量的增加而導致的變化，並且是屬於質方面之改變。因此這種從結構上改變的特性，便是皮氏所稱之「發展」 (development)。他的研究對發展階段由簡到繁的功能性技術做了仔細的描述和連續的分析。他假定階段之間有一種質的差異，而不是一種量的差異，(Philips, 1981 and Flavell, 1971)。皮亞傑基於以質為導向，而相信人的機能在認知發展的特定階段傾向於把現實組成連貫而穩定的典型，他們在結構上和其他階段的相同而能被如此分析定型。皮氏所提出結構論的見解，認為兒童從得自環境中的經驗來建構知識，不僅根據知覺經驗組織而成，還包括認知推理的形式，就如藝術家根據外界獲得印象，融入個人經驗與理念，交互組合，創繪成畫。兒童從環境中攝取之經驗與成人相異，主要理由不外是兒童從環境獲得之經驗所建構的現實，沒有大人正確，惟有經由建構、再建構的作用，才能達到成人現實之水準，因而兒童與成人之差異，不只是「量」的相異，更重要的是屬於「質」的差異 (qualitative differences)。而其認知結構的成長與變化，即是透過組織 (organization) 和適應 (adaptation) 的功能交互作用所促成的 (王文科, 1987)。

雖然皮亞傑曾經把人的發展分成三大階段，但他的許多論述和其他有關發展的研

究者之著作都提到以下的四個階段：(一)感覺運作期 (Sensori-Motor Period)：二歲以前，(二)運思前期 (Preoperational Period)：二到七歲，(三)具體運思期 (Concrete Operations Period)：七到十一歲，以及(四)形式運思期 (Formal Operational Period)：十一到十五歲。皮氏的理論不一定是以年齡分階，但就皮亞傑的觀點而言，所有正常兒童的發展程序是相同的。他的階段劃分具有下列特徵：

1. 各時期或各階段的年齡組距，其標準不是絕對的，而僅是一種大約數字，雖然各期的起訖年齡，可提前或延遲，因個體之成熟與社會文化環境之不同而發生差異，但各期發展階段的先後次序，則不受環境之影響。
2. 發展具有連續性與階段性。每一階段都是一個統一的整體，有其主要的行為模式，得以解釋該階段之行為特徵。階段與階段間不是量的差異，而是質的相異。
3. 前一階段的行為模式總是融合於後一階段之中，前後階段不能互換。每一行為模式皆導源於前階段的結構，並將前階段之結構納入而成為附屬結構。前一階段為次一階段的準備，並為後者所取代。
4. 發展的階段性並不是階梯式，而是具有一定程度的交叉與重疊 (Piaget & Inhelder, 1969; Dworetzky, 1987)。

由上述特徵，皮亞傑認為智力的成熟與發展是一種漸次生成說 (epigenesis)，他用四個階段的認知發展來強調其固定的發展次序，茲將皮氏每一階段之發展特徵敘述如下，以辨明各年齡兒童的基本能力。

(一)感覺動作期 (Sensori-Motor Period)：由出生到二歲左右（相當於嬰兒期）

嬰兒初生時的經驗，全無組織與系統，分辨不出自身與環境中的一切。他們的行為只屬肢體活動，智力活動中，則還沒有思維、表象、語言、和符號等較抽象的形式出現，缺乏一種象徵性的功能 (Piaget & Inhelder, 1969)。大部分的行為和反應則必須與物質刺激直接交互作用而得。此期幼嬰的認知活動建立在感官的立即經驗上，他們主要是透過自己的感覺來體驗環境，而大多依賴身體動作以及由動作新獲得的感覺經驗和與生俱來的「反射行為」 (reflexive behavior) 來認識他周圍的世界，逐漸感覺到物體的存在，並有物體的概念，而能區分物我的關係。

此階段幼兒在於繪畫方面的發展是由動作反應所形成的塗鴉。塗鴉階段，雖然幼兒對藝術作品談不上有什麼反應，藝術品對他們而言，也只是引起感官知覺和動作的一種刺激而已。但有些藝術心理學家則認為或許這種動作與肌肉的協調及知覺的發展，是日後兒童繪畫發展的基礎 (Gardner, 1981)。總之，在感覺動作期，幼兒的藝術發展在藝術教學上的應用很有限，故本研究不再進行討論。

(二)運思前期 (Preoperational Period)：二歲到七歲左右（相當於學前與幼稚園教

育期)

此期兒童的活動從僅限於與環境直接交互作用的感覺動作，轉移到逐漸運用符號來代表環境或經驗中的事物，其心智能力尚無法進行任何邏輯運思(logical operations)，故稱之為運思前期。

兒童在此階段，有六項代表性的發展，即模倣、遊戲、繪圖、心理意象(mental imagery)、記憶和語言，他們透過感覺動作而獲得經驗，並開始運用語言符號(Smith, 1983)。然而，此期兒童卻缺乏保存性「恒定原則」(Conservation)、轉變性(transformation)、和可逆性(reversibility)等概念。

符號象徵是運思前期認知發展之重點，此外還具有下列特徵：

(1)記號功能：

兒童以象徵符號來代表所接觸到的事物，如象徵遊戲、延宕模倣、繪畫意象、心理意象、語言等。

(2)自我中心(egocentric)：

兒童常會以為他所見到的也就是你所見的，不能接納別人的意見，無法從其視線角度以外的方向去描繪事物的外貌，因而產生一些狹隘的視野。

(3)偏集傾向(Centration)：

只注意事物有趣而突出部份，無法考慮全部情境的各個部分而忽略了重要部分。此期兒童在視覺上祇能想到所見實物的一個度向或一種屬性(Centering on one dimension or attribute)，例如祇憑實物的高度來作直覺的判斷，而不能掌握實物形變(或位置改變)而量不變的恒定原則(Pulaski, 1980; Ginburg & Oppen, 1969)。

(4)缺乏空間運思的概念：

此期兒童對接近、次序、分離等尚無相異概念，對簡單的幾何圖形如圓形、三角形、方形、十字形等形狀亦無觀念分辨及畫出，因此對空間運思還僅限於拓樸學的觀念(Topological Aspect)。故兒童僅能描述物體之特徵。

運思前期，正是兒童藝術發展由塗鴉過渡到圖式階段，逐漸以圖式從事於繪畫表現的關鍵時期。此期兒童自我中心的特徵是：因無法接納他人的見解，而不願從事關係判斷(judgment of relation)，而憑自己的觀點作敘述判斷(predicative judgment)，這種未能分辨主觀與客觀作用的情形，使兒童相信每個人的想法與他無異(王文科, 1987)。

(三)具體運思期(Concrete Operational Period)：七歲到十一歲左右(相當於小學教育時期)

兒童在此階段已經能夠運用推理歷程，以具體的經驗或從具體存在的事物，包括規則、連續動作、分類、空間、幾何概念以及算術的過程等所獲得的心象，進行合乎

邏輯的思考，因此思想上比較靈活。此期兒童能夠分散他的知覺，注意轉變性與成功步驟以解決問題，而能作可逆性思考，並認知事物變化中的恒常性(Smith, 1983)。此期兒童亦有能力進行關係和等級(classes)的推理，也能理解各等級之間的關係，歸類一般事物。本階段的兒童，已開始作邏輯思考，但其思考活動僅能操作於解決具體的、真實的、可觀察的事物有關的問題，而無法進行抽象的或形式的邏輯運思。

兒童發展到國小中、高年級後，他們的思考模式已具有高度的一致性，不再受知覺支配，其本質上是：(1)由籠統而到分化的思考；(2)由絕對而到相對的思考；(3)由靜態而到動態的思考。其知覺已具有保存性、可逆性和轉變性的概念。在空間運思的發展方面，能了解投影與幾何學概念，能將物體視為統合的整體來處理，並依照物體的屬性從事分類，而以邏輯方法來解決具體的問題(Piaget, 1972；王文科, 1987)。所以這階段兒童已有能力正確的知覺美感特質(線條、形狀、色彩、肌理……等)，能考慮、推知表現技法與製作過程，描述分析作品的形式、元素、原理以及其關係，並富有知覺敏銳度以從事風格辨認，而寫實風格則將列入此期偏愛的繪畫風格。

四形式運思期(Formal Operational Period)：十一歲左右到成人(相當於中學與大學教育時期)(Piaget, 1972)。

本階段個體的生長從兒童期過渡到青春期，在認知發展上，達到另一新的層次，且能同時掌握更多的變項(Variables)，了解更多的抽象關係。當他們成長至青少年階段，可持更圓熟的思考能力，從抽象層面作形式推理，自假設與真實中引出結論，能處理較複雜的語文問題，甚而掌握解決過去、現在或未來的問題(Smith, 1983)。皮亞傑認為形式運思期是認知發展的頂峰，他認為青年的認知結構已趨成熟，已經超越感覺現象世界，而進入純粹理念的領域。縱使往後的成年階段，在智力的功能和內容上會有所改進，但也只有個別差異的因素會影響個人形式思考的模式，而不再產生新的心智系統(mental system)(Ginsburg & Opper, 1969)。雖然一般青少年和成人都具備這種智能，但並非人人都樂於充分加以發揮利用。也有許多人雖有形式運思的潛能，但受文化或教育的限制而未能充分發展。另有些人由於先天或後天的因素，以致形式運思的能力發展較遲或根本無法發展(Hardiman & Zernich, 1980, Pulaski, 1980)。

國小高年級至大學階段的形式運思期，兒童已逐漸進入青少年藝術發展之推理、美感表現期。此期他們的認知發展涉及兩個主題：青少年的心理運思體系已獲至高度平衡，其思考能力具有彈性，而且充分有效；此外青少年能想像得自情境的各種可能性，不像具體運思期的兒童，只受限於具體事物或經驗做為思考的對象。此時青少年能夠處理假設的命題，具備假設——演繹推理的能力，使相當抽象的思考成為可能的科學(歸納)推理，使兒童具有系統的組織能力(王文科, 1987)。

在兒童繪畫與藝術鑑賞發展方面，此時兒童開始能夠處理抽象概念，純粹視覺的

寫實，主觀情感的表現，由於兒童認知能力的擴充，邏輯推理能力的發展，藝術知認的增進，確實可幫助學生在藝術鑑賞層面的學習與成長。又由於此期繪畫表現技巧的熟練，對美的形式原理原則的追求，亦進入了表達個人獨特創造的藝術成就。在此階段，青少年可以超越個人的知覺與記憶，做抽象思考，能參照證據與正確情境，進行驗證與演繹結論。此項能力適足以應用在藝術批評之解釋與評估的活動中。因為在藝術評論中解釋與判斷是較高層次之分析階段，最富創造性的步驟，解釋必須整理先前的視覺證據，以便推論作品之意義；後者則依據某些藝術哲學或觀賞者自己的哲學觀來辨証其價值。

皮亞傑的認知發展理論，提供了與兒童藝術發展有關的認知概念以及各階段的發展特徵。如果我們在教學活動中，想獲得預期功效，應順應心理發展的階段次序，確切了解兒童的認知能力與起始行為，並配合年齡層來慎選教材，進行妥切教導，同時教材的組織亦應顧及邏輯化與心理化的原則，幫助兒童注意他所忽略的藝術形式、視覺品質及兩者間之相關性，以促進其整體的美感經驗，使兒童的藝術發展能獲得更高的成就。

第二節 藝術批評之風格覺知與兒童審美反應

藝術批評是針對藝術作品做深入的探討，首先從顯在的層面分析其形式結構，進而對美之要素原理、原則探求了解，然後再探究潛在的內涵和象徵意義。對作品風格敏銳感受力之發展必須具有對判斷風格分類所需之特殊依據能力。發展此類有系統的藝術知識、敏銳視覺感受以及培養美感判斷的能力將可提昇學生藝術批評之素養。當提示之主題為繪畫，對識別繪畫風格之敏銳感受力是指，受試者是否能從一組不同畫家之繪畫群中選出一件與例示相同畫家之作品（Gardner, 1971）。如果受試者完成這項考驗便顯示他已獲得辨識風格的觀念（Hartley & Homa, 1981）。

有關繪畫風格之辨認與感知能力方面已有許多文獻考証。皮亞傑（1969）在他的發展理論結論上提示，幼童的視覺感受是基於「偏集傾向」，充滿誤解與錯覺以致無法正確判斷。皮氏認為要超越具體運思期後，兒童初始感知與思維推理才能相互發生作用，而透過分化思考（decentration），能以一個以上的因素作為分類之依據，而不容易受知覺的差異所限制，思想感知力始較為靈活而有意義。應用皮氏理論於兒童繪畫風格分類判斷能力之研究顯示，兒童在運思前期具有「偏集傾向」，在識別或分類繪畫風格時，他們會依據主題，如靜物、人物或風景等而不去考慮知覺或形式結構上之線索，這些較適切的風格判斷與識別線索有如個別藝術家之繪畫技術與構圖等層面，（Hardiman & Zernich, 1985）。然而，兒童在具體運思期或形式運思期辨識繪畫風格

時就較能採用適切的判斷因素 (Machotka, 1966; Walk, 1967; Tighe, 1968; Frechtling & Davidson, 1970; Gardner, 1970, 1972; Hill & Kuiken, 1975; and Silverman, Winner, Rosenteil & Gandner, 1975)。

皮亞傑(1969)提出在具體運思期末，兒童之知覺敏銳力，基本上不再增進，因此兒童在具體運思期及以後階段使用或依據類似的判斷屬性因素與線索。由此觀點，在這兩個階段期間，當兒童觀察藝術作品並要求他們做分類、識辨風格或偏好判斷時，就要仰賴他們審視提示時所提供之理解力(Hardiman & Zernich, 1982)。這些判斷要依據判斷屬性，且從諸多識別因素中，選擇最適切的判斷要素，並不是任意而無所根據的判斷(Kahnamen, 1973; Schneider & Shiffrin, 1977)。

伊奧和古依坤(Hill and Kuiken, 1975)專注於觀念系統理論，他們與哈比等人(Harvey, Hunt & Schroder, 1961; Schroder, Driver & Streufert, 1967)皆認為個體在成人階段所形成觀念組織上的差異，是由於個人使用不同理念觀點之知覺線索的能力不同(Hill and Kuiken, 1975)。希洛德爾等學者(Schroder et al., 1967)進一步提出理念豐碩並具有抽象思考觀念組織的人，更能有效的攝取適切的資訊且引用標準觀念於判斷考驗上。希尼德爾和詹布拉(Schneider and Giambra, 1971)認為理念豐碩的人亦能比觀念簡單的人考慮更多的知覺線索，思想單純的人通常只能考慮最顯著的線索。因此，若判斷分類之適當線索在提示中是屬於顯著性線索，那麼觀念簡單的人便較能正確地從事判斷分類。如果提示中適切的線索不屬於顯著性的，那麼理念豐碩者將會較正確地判斷分類。

從上述理論基礎，伊奧和古依坤用繪畫複製品為提示以做為試測學習風格觀念之策略。他們假設觀念豐碩的人將能專注多種線索而觀念較少的人只注意顯著線索去探究風格觀念。假如判斷分類之適切線索是屬於不顯著的多種因素，觀念豐碩的人可能要比觀念簡單的人較能正確地完成判斷分類考驗。

這套提示採用十套8×10吋之繪畫複製品，每套包括同樣五位抽象或具象畫家的五件具象或非具象繪畫作品，一共有50件畫。受試者察視五組具象或非具象繪畫2.5秒或12.5秒鐘，然後在每組畫上配上畫家的名字。第一次是試驗練習，沒有回饋訓練；接著做三組訓練和回饋試驗，最後進行後測試驗。心理學家認為藝術風格觀念之評論，大概要專注於如何鑑定或判斷藝術作品類型之線索。一般而言，從藝術作品的顯著因素到次顯著因素可依次序列為：(a) 主題 (subject matter)；(b) 一般的風格特徵 (global features of style)；(c) 特異之風格特徵 (specific features of style) (Hill & Kuiken, 1975)。概括而論，判斷非具象繪畫風格之最顯著線索通常也是鑑定分類之最適切線索。然而判斷具象繪畫風格之最顯著線索（如主題）並不一定被認為是風格判斷之最適切線索。這項研究結果顯示研究者之假設獲得支持。在測試非具象風格判斷

考驗時，觀念簡單者比觀念豐碩者表現較優異，但在具象風格判斷時，觀念豐碩者要比觀念簡單者有顯著優越表現。

藝術和認知心理學家對有關知覺與觀念理論發展之研究引發對分類觀念欠缺明瞭分析之共識與關心。風格，特別是繪畫風格，的確是屬於這種觀念。研究者認為，對繪畫風格之辨識感知能力是可以學習的，而且它可受各種差異之影響，諸如年齡、訓練、記憶以及觀念之豐碩與否。

綜觀上述諸學者的研究與建議指出：透過藝術鑑賞（藝術批評、審美判斷、與藝術史等知識）之引導與訓練，能提昇並發展學生視覺之感受力，以促進他對視覺形式作美感的反應，而觀賞品質的形式結構與表現性格等層面。這種與藝術作品交互作用所精鍊出來的能力，可以確定個人藝術品味的層次和鑑賞的標準。因此，可歸納鑑賞教學有如下的功能：

1. 能提供學生對藝術作品的美感意向，矯正足以干擾判斷與鑑賞的偏見與主觀的迷惑，以建立美感的客觀性。
2. 能藉由藝術鑑賞與理論的教學，提昇學生觀察藝術作品的某特定層面與其特質。
3. 能透過審美知覺體認並辨識生活周遭事物，感受愉快的美感經驗。

第三節 蓋迪藝術教育中心對精緻藝術教育 —— DBAE 理論之研究、實驗與推展

一、近三十年來藝術教育理念的新取向

美國自 1960 年代課程改革運動開始，逐一地檢討學校課程內容並加以修定，尤其是布魯納 (Bruner) 於 1959 年 9 月烏茲·荷爾 (Woods Hole Conference on Education) 會議之後，出版的「教育的過程」(The Process of Education) 一書中對課程與教學的見解，給學校教育思潮帶來極大的衝擊，而引起一連串的改革運動（徐南號，1978）。布魯納和他的書「教育的過程」呈顯了美國 60 年代早期的教育實況。他主要的主張是：每一個學科都是由特別的概念和方法所組成的架構。這個架構組織使得其學術知識變得很有條理。學生在年齡很小時就能夠學得該架構的某種程度。學生學習它的最佳方法是以像成人在該學科中的技術形式來思考該學術。

巴肯 (M. Barkan) 在其著作「藝術教育的基礎」(A Foundation for Art Education) 中強調：藝術教育主要在於使學習者在創作和觀察活動間交互影響，學生透過藝術經驗學習去發現及重組生活經驗與觀念 (Barkan, 1955)。隨後巴肯又在 1965 年接受布魯

納的課程理論，於賓州研討會上建議：藝術教育的課程要在藝術創作中加入藝術史、藝術批評和美學(Barkan, 1966)。巴肯的理論加上當時的課程改革思潮，於是點燃了藝術教育課程改革運動「學科取向的課程」的理念。此後，美國在藝術教育方面的改革，受到績效責任運動(accountability)、回歸基礎(back to basic)和卓越的教育(excellence in education)等呼聲的推波助瀾而如火如荼地展開。這其中的許多研究、試驗，有由政府進行的調查，也有私人機構以其雄厚的財力，基於其宗旨與對教育的關懷，加入這個教育改革運動的行列。本研究所要探討的「蓋迪藝術教育中心」(The Getty Center for Education in the Arts) (以下簡稱「蓋迪中心」)就是一個很重要又成功的私人機構。經由它的實驗，使得自1960年代以來的藝術教育課程改革有極突出的成就，也為本紀的藝術教育畫下美好的遠景。

「蓋迪中心」的努力重點即在尋求最適切的學校藝術教育。因而本節可略分兩部分：一、「保羅·蓋迪信託基金會」的整體瞭解；二、「蓋迪中心」和推動藝術教育間的關係。主要的目標在瞭解①「蓋迪中心」的組織架構；②蓋迪中心課程發展模式；③「蓋迪中心」在推動「學科取向藝術教育」上所扮演的角色；④「蓋迪中心」對「學科取向藝術教育」理論的發展與研究。

二、「學科取向的藝術教育」理論與實際的整合 —— 蓋迪視覺藝術教育家研究中心 ——

設立「蓋迪中心」的主要目的是要研究與發展藝術教育的課程(Duke, 1983)。而成立於1983年的「蓋迪視覺藝術教育家研究中心」是「蓋迪中心」一個偉大的實驗(Greer & Rush, 1985; Greer, Rush & Feinstein, 1986)。其目的是為了發展專業人員以五年為期的指導性計劃，激勵DBAE的實施，並強調個別教師的發展和在洛杉磯九個學區的課程發展。茲將其目標、假定和人員結構陳述如下(Duke, 1983)：

(1)目標

目標一：要向美國民衆——尤其是教育機構，證實藝術是一門學科。假使學校之教師、行政人員、學校董事會之權力結構能了解藝術學科的價值和內容，藝術學科便能成功地在小學施教。

目標二：藝術具有深一層的教育力量和文化特質，故必須發展技巧以了解嚴肅的藝術品。

目標三：培養藝術教育家明確地了解藝術學科各領域。包含藝術史、藝術批評、藝術創作和美感知覺，及各領域所需具有的基本能力。

目標四：發展一個具有程序性的課程範例以提供小學藝術教學和評估之參考(McFee, 1984)。

(2)兩項假定

這兩項假定是上述四項目標之基礎。

假定一：若要了解藝術，藝術批評、藝術史、美學與藝術創作之技巧一樣重要。

假定二：若以如假設一之方式教藝術科目，則藝術便會被視為一門學科，其代價將受到肯定 (MeFee, 1984)。

克拉克、戴依、葛利爾等人在統合「學科取向藝術教育」的哲學基礎、教育目標和課程內容來源的四大領域後認為其課程方案的特質為 (Clark, Day & Greer, 1987)：

A. 理論基礎

- a. DBAE 的目標是在發展學生瞭解和鑑賞藝術的能力。這包含瞭解各種藝術理論和知識，以及藝術創作和對藝術的感應能力。
- b. 要把藝術視為一般教育中的基本科目來教，亦可做為未來成為專業藝術工作者的基礎學習。

B. 內容

- a. 教學內容基本上是源自美學、藝術批評、藝術史、藝術創作等學術。這些學術是在探討：
 - (a) 美學 —— 藝術本質的概念：使學生參與有關藝術本質問題之討論，能提出支持其評價判斷作品的理由。
 - (b) 藝術批評 —— 評價和判斷藝術的基礎：使學生能發展視覺的感受力，以觀察和描述他們生活中所見到的藝術作品與視覺環境中微妙而複雜的特質。
 - (c) 藝術史 —— 藝術創作的環境背景：使學生能了解藝術與文化之間的關係，以及兩者之間的交互作用。
 - (d) 藝術創作 —— 藝術創作的過程和技術：使學生能體驗創造視覺形象之樂趣，並能將其所得之樂趣變成他們的技術與理念。

表2-4 藝術的內容

評估和瞭解在自然界和 人爲環境中的視覺形式 包括 藝術的意義 都市計畫 歷史的保存 環境的覺知	美 學	藝術遺產	知道和瞭解藝術 藝術家和文化 包括 藝術家的生活 藝術中的不同文化 藝術的發展
瞭解和解釋藝術 包括 地方性建築 公共雕塑 藝術展覽 溝通的工藝 電影 電視	藝術批評	藝術創作	使用視覺媒材溝 通和表現自己 包括 視覺的思考 速寫 繪畫技巧 攝影 表現 圖式的溝通

b. 學習的內容取自古今中外廣泛的視覺藝術，包括所有的民俗藝術、應用藝術和純粹藝術。

C. 課程

- 各年級的課程都是有程序性、繼續性及銜接性的編組，並要有形諸於文字明確的書面內容。
- 藝術品是組織課程及統整四大領域的課程內容的中心。
- 課程結構要反映出對每一種藝術學術的關心與重視。
- 課程要有適當的組織，以增加學生的學習機會和瞭解的能力，並將學生之發展層次列為組織課程的必要因素。

D. 實施過程

- 要徹底的實施，須藉助以廣泛學區為基準之系統性和規律性的正式藝術教學、藝術學術專家的參與、行政上的支持和足夠的教學資源。
- 由適當的評量標準和評鑑過程來確定學生的成就和課程方案的效力。

上述 DBAE 課程之特質分成四大層面：

第一層面：討論 DBAE 課程的理論基礎 —— 含哲學基礎和教育目標。

第二層面：討論 DBAE 的內容 —— 含學科概念和四個藝術學術領域。

第三層面：討論 DBAE 的課程 —— 含課程的組織、程序、銜接、四個藝術學術的統合學習、藝術品在課程中的運用、四個藝術學術之間的平衡重視問題和兒童發展層次在課程組織中的相關性。

第四層面：討論 DBAE 課程實施之環境 —— 描述若要達成 DBAE 充分的實施，必須以全學區為基礎，並要考慮環境條件之配合，如社區與行政上的支持，資源的利用和藝術教育專家和學術專家的參與。為了考驗和確保課程的效度和學生的學習成就，運用適當的評鑑標準和步驟亦不能忽視。

「學科取向的藝術教育」之宗旨在於以一個獨立的學科去追求藝術，並促使其內容更有均衡性，而且成為學校課程中一個統整的部份 (Greer & Silverman, 1988) 這是和「蓋迪信託基金」、「蓋迪中心」及「蓋迪視覺藝術教育家研究中心」的信念相一致的。

(二)理論與實際的整合

(1)蓋迪藝術教育家研究中心本身是一個長期性的研究計劃，由理論探討入手直到實際教學。因此，就其不同的發展階段可以概分為五期 (Greer, Rush & Feinstein, 1986)：

- ①發展「學科取向的藝術教育」理論基礎 (A Theoretical Foundation for Discipline-Based Curriculum)。
- ②暑期教師發展教學 (Summer Staff-Development Instruction)。
- ③全學區藝術課程計劃 (Art-Program Planning for All Classroom on the District Level)。
- ④整學年的藝術課程實施 (Art-Program Implementation Throughout the School Year)。
- ⑤學生成就評量 (Assessment of Pupil Achievement)。

(2)整合的發展過程

①成員的組成

1983年從洛杉磯七十六個學區中，經過三階段選出七個學區，再由此挑選出九十八位參加這個為期五年的研究計劃。學區數在1984年再加二個、1985年有二十一個學區加入。這七個學區大都能代表各郡的特點、沒有藝術顧問或藝術資源教師、他們都有意要把藝術教育視為正規的課程內容來教學，他們的課程涵蓋 K-6 或 K-12 年級 (Getty, 1984; Greer & Rush, 1985; Greer, Rsuh & Feinstein, 1986)。

②暑期發展課程

暑期發展課程一次為期三週。這比其它任何在職進修的課程還要長。目的在促使他們經歷一系列的「學科取向的藝術教育」課程之後能瞭解藝術和「學科取向的藝術教育」理念。暑期發展課程共有九個不同的活動：正式

介紹發表 (formal presentations)、參觀美術館 (gallery visits)、課程負責團體 (curriculum groups)、教學觀摩 (teaching demonstrations)、群眾討論會 (teachins)、為校長們所舉辦的研討會 (seminars for principals) 研究講習會 (workshops) 小組討論 (panel discussions)、諮詢 (consultations)。(Greer, Rush & Feinstein, 1986)。研習會上課的內容包括藝術史、美感審視 (aesthetic scanning) 練習、研讀有關藝術教育的名著、學習藝術教育對一般教育所產生的貢獻、參觀西南地區教育實驗室 (SWRL) 的基礎藝術課程教學、與上課的教授座談、看幻燈片 (Greer & Rush, 1985)。

表2-5 SWRL的基礎藝術課程(Efland, 1987 & Phi Delta Kappa, 1988)

藝術課程的學科取向	SWRL
藝術教學中要統合美學的學習	藉辨認自然界、人爲環境和藝術品的美感品質來學習美學
藝術教學中要統合學習該藝術品的歷史與文化的背景	藉使學生瞭解創作藝術品時的環境背景來學習歷史與文化
藝術教學中要統合批評的學習	發展對藝術品的批判性分析
藝術教學時要注重藝術家用以藝術創作所須的技巧與觀念	提供學生學習藝術創作所須之技巧與觀念的教學

③實際實施藝術課程

當暑假結束後所有的成員帶著自己所選擇、設計的課程回到自己的學校、自己的班級上去實際教學，一方面也在校內舉辦「學科取向的藝術教育」的研討會。這期間研究中心到各學校作訪視、評估。

另外，為持續研討會的成效，所有的成員包括教授在內，會在學期中舉辦聚會，分享成功的經驗、共同解決問題。並繼續吸收有關視覺藝術的知識而且出版半年刊的「蓋迪研究中心報導」(The Getty Institute Information Bulletin)，內容包括相關的活動、博物館課程資料、學員間的教學動態資料。

④評估

自1983年以來，已有一百多位老師和數以千計的學生參與實驗。從暑期開始便不斷的進行評量，由上課、討論、參觀、到計劃課程。返校後的所有活動都在評鑑工作上。他們回校後每週至少要有一小時的系統性、程序

性教學，以及把經驗分享給其他同事，協助他們進行「學科取向」的教學。研究中心聘請二位專門負責評量的工作。利用特別為「蓋迪中心」設計的成就測驗 (Achievement test)、等級量表 (Ratingscales)、軼事報告 (Anecdotal report)、個人晤談 (Personal interviews) 等工具收集資料：一方面供研究中心檢討發展和計劃，一方面可評量課程的實施。

在研習過程中學員可以三種標準評量課程團體：自己覺得這種討論的成效如何、解決了多少實際問題、對自己的藝術教學有多大的影響。同樣的對試教也有三種標準：教學技巧如何、教材管理得好不好、學生是否會想要試試老師教的方法 (Greer, Rush & Feinstein, 1986)。至於學生的成就測驗，並非傳統式的強調心智的成長或治療，而是知識技能的習得 (Greer & Rush, 1985)。

由這個研究中心的試驗可以發現，在職訓練對課程改革有決定性的影響。此外也可以發現實施「學科取向的藝術課程」行政上的支援與支持是極重要的。

三、DBAE 之課程模式

費德曼主張非普遍性的發展觀，他認為兒童之藝術發展是由普遍性而達到獨特性，其過程需要藉外界和文化力量的影響才能達到預期目標，而非自然的成熟，克拉克和齊莫曼將費德曼的觀點融入他們所發展的藝術課程之基本架構，去驗證並界定各個藝術學術領域適合於學生學習的內容和學習經驗 (Clark & Zimmerman, 1986) (圖 2-3)。

NN	NsN	Ns	NsSn	Sn	SnS.	SS
	教師的介入和教育的活動					
Naive 生疏	Introductory (簡介)	Rudimentary 初級	Intermediate 中級	Advanced 高級	Mastery-Level 熟練	Sophisticated 精熟
	普遍性	文化	學科基礎	特異性	獨特性	

圖 2-3 克拉克和齊莫曼的藝術課程基本架構和費德曼之發展階段的統合與比較 (Clark & Zimmerman, 1986, PP.117-118)

學校教育的藝術教學過程由國小、國中而至高中，就是從起始行為逐漸發展到終點目標。在教學過程中，配合學生之認知發展，學科之知識結構，循序漸進的由準備階段→初級階段→高級階段→精熟階段。其最理想的終點目標是各藝術學術專家的水

準（如圖 2-4）。然而，晚近布勞蒂(Broudy, 1987)，蒂不拉希奧(Diblasio, 1985)等皆強調 DBAE 之目標在於培育通識者而非專家。後來克拉克和齊莫曼(Clark & Zimmerman, 1981)也修正其觀點，不再將目標定於專家的水準。可是仍然以藝術學術專業知識的概念和探究方法做為學生學習之模式。

假定學習者尚未受過藝術教育前的情況（學習者之起始行為）	教師之介入與學習者在教育情境下所產生的改變			學習者之成就	理想的終點行為
	學習者之經驗準備度	學習之進程			
初學者 (N) 起始行為	準備階段 (N...Ns)	初級階段 (Ns)	高級階段 (Sn)	精熟階段 (Sn—S)	精熟者 (S)
尚未具備藝術創作之技巧和知識					藝術家
對藝術品之判斷和批評純粹以個人之主觀意識，尚未具備藝術批評的知識					藝術批評家
對藝術品之喜好純粹以個人之主觀意識，尚未具備價值判斷的知識					美學家
尚無法從歷史背景中去認識藝術品					藝術史家

圖2-4 學科取向藝術教育之課程架構。(Clark & Zimmerman, 1978, p. 38)。

(一)藝術創作之課程模式（表 2-6）

創作領域是以藝術家為學習典範，學習內容涵蓋：1. 媒材與技巧；2. 概念和知識；3. 批評；4. 個人風格等四個層面。每個層面都是由準備階段→初級階段→高級階段→精熟階段，使初學者在經歷藝術教育之後能獨立地創作藝術品。

表2-6 以藝術家為學習典範的DBAE課程模式

起始行爲 • 初學者(N) • 運用之資源		• 尙未具備藝術創作之技巧和知識。 • 藝術之媒材、概念和藝術品。
終點行爲 • 精熟者(S) • 運用之資源 • 學者之成就		• 能獨立地創作藝術作品。 • 藝術之媒材、概念和藝術品。 • 能獨立地創作藝術品，而且獲得專家的認定
學習之進程		
媒材與技巧		
• 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 • 精熟階段	N-Ns Ns Sn Sn-S	• 體驗媒材。 • 在教師的指導下，發展學生初級的媒材處理之技巧和經驗。 • 在教師的指導下，發展學生高級的媒材處理之技巧和經驗。 • 學生能熟練的運用媒材和技巧來創作。
概念和知識		
• 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 • 精熟階段	N-Ns Ns Sn Sn-S	• 探索藝術概念和知識。 • 在教師的指導下，發展學生高級的藝術創作之概念和知識。 • 在教師的指導下，發展學生高級的藝術創作之概念和知識。 • 學生能獨立地運用藝術創作之概念與知識去創作自己的作品。
批評		
• 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 • 精熟階段	N-Ns Ns Sn Sn-S	• 在教師的指導下，發展學生對自己的藝術作品之初級的批評。 • 在教師的指導下，發展學生對自己的藝術作品之高級的批評。 • 學生能解決自己的藝術創作品之品質的問題，能批評自己的作品並能完成它。
個人的風格		
• 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 • 精熟階段	N-Ns Ns Sn Sn-S	• 在教師的指導下，以個人的風格來創作並批評自己的作品。 • 能獨立的創作藝術作品並表現個人的風格。

(二)藝術批評之課程模式 (表 2-7)

表2-7 以藝術批評家為學習典範的DBAE課程模式

<ul style="list-style-type: none"> • 初學者(N) • 運用之資源 		<ul style="list-style-type: none"> • 純粹以個人之主觀意識來報告、解釋和判斷藝術作品，尙未具備藝術批評的基本知識。 • 以未分化的批評方式去經驗藝術品。
<ul style="list-style-type: none"> • 精熟者(S) • 運用之資源 • 精熟者之具體表現 		<ul style="list-style-type: none"> • 基於公認的、客觀的標準來解釋和判斷藝術作品。 • 評論藝術品的論文或著作。 • 能公開發表對藝術品、展覽和藝術家之批評的解釋和判斷，且其論述能獲得專家的認定
學習之進程		
描述的語彙和分類		
<ul style="list-style-type: none"> • 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 • 精熟階段 	<p>N-Ns Ns</p> <p>Sn</p> <p>Sn-S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 使用未分化的語彙描述藝術作品。 • 在教師的指導下，發展學生之藝術批評基本而正確的語彙和分類。 • 在教師的指導下，發展學生之藝術批評的高級語彙和分類。 • 精熟藝術批評的語彙和分類。
現象方面的批評，且延伸至現象以外的批評（背景與隱喻）		
<ul style="list-style-type: none"> • 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 • 精熟階段 	<p>N-Ns Ns</p> <p>Sn</p> <p>Sn-S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 探索特定的藝術品。 • 在教師的指導下，探索藝術品之客觀的現象的層面之品質，發展學生之描述和識別的能力 • 在教師的指導下，發展口語和文字敘述兩種批評方式。除了針對藝術品之現象品質的批評，更進一步的擴展至藝術品有關的種種條件。 • 發展學生對藝術品之描述、分析、解釋和評價的能力。
瞭解藝術批評家的批評方式		
<ul style="list-style-type: none"> • 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 • 精熟階段 	<p>N-Ns</p> <p>Ns</p> <p>Sn</p> <p>Sn-S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 學習與藝術品相關的口語批評經驗（含一般性的批評） • 在教師的指導下，針對某件特定的藝術品進行文字敘述和口語的批評，發展基本的口語和文字批評能力。 • 在教師的指導下，說明藝術批評家如何針對某件特定藝術品的批評，發展高級的語言和文字批評能力。 • 精熟的了解重要藝術批評家的著作或論述。
個人的風格		
<ul style="list-style-type: none"> • 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 • 精熟階段 	<p>N-Ns Ns Sn</p> <p>Sn-S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 在教師的指導下，學習相同或不同的藝術批評模式和方法。 • 寫出藝術批評的作品。

(二)藝術史之課程模式 (表 2-8)

表2-8：以藝術史家為學習典範的DBAE課程模式

<ul style="list-style-type: none"> • 生疏者(N) • 資源 		<ul style="list-style-type: none"> • 缺乏藝術品之歷史背景的覺知 • 缺乏歷史覺知之主觀報告
<ul style="list-style-type: none"> • 精熟者(S) • 運用之資源 • 精熟者之具體表現 		<ul style="list-style-type: none"> • 運用歷史研究方法學去探究藝術品，正確的驗證風格和分類藝術品，並且能將藝術品定位於其文化和歷史之中。 • 歷史的知識和歷史背景中的藝術品。 • 能夠從文化和歷史背景的角度運用文字寫出作品，並且接受專家的肯定或批評。
學習之進程		
藝術歷史之研究		
<ul style="list-style-type: none"> • 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 • 精熟階段 	<ul style="list-style-type: none"> N-Ns Ns Sn Sn-S 	<ul style="list-style-type: none"> • 教師指導，發展描述和分類藝術品之初級的技巧。 • 教師指導，發展有系統和有組織的分類觀念和藝術品之定位。 • 能熟練的驗證藝術品之真實性和獨特性。
社會與文化層面的詮釋		
<ul style="list-style-type: none"> • 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 • 精熟階段 	<ul style="list-style-type: none"> N-Ns Ns Sn Sn-S 	<ul style="list-style-type: none"> • 瞭解社會與文化對藝術品的影響。 • 教師指導，發展學生之社會與文化層面的基本知識。 • 教師指導，使學生能運用社會與文化層面的知識去詮釋藝術品。 • 能熟練的從社會與文化的層面去詮釋藝術品，並寫成報告。
以文字敘寫藝術史		
<ul style="list-style-type: none"> • 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 • 精熟階段 	<ul style="list-style-type: none"> N-Ns Ns Sn Sn-S 	<ul style="list-style-type: none"> • 認識藝術品與時代演變的關係。 • 教師指導，學習基本的歷史探究之方法學。 • 教師指導，學習特定的歷史探究之方法學。 • 能精熟的進行歷史之探究，並寫出報告公開發表。
發表藝術史之探究		
<ul style="list-style-type: none"> • 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 • 精熟階段 	<ul style="list-style-type: none"> N-Ns Ns Sn Sn-S 	<ul style="list-style-type: none"> • 在教師的指導下，學習相同或不同的藝術歷史。方法和理論。 • 探討文化歷史與藝術的關係，並公開發表研究之結果，提出對某些藝術史論點的批評。

四美學之課程模式 (表 2-9)

表2-9 以美學家為學習典範的DBAE課程模式

<ul style="list-style-type: none"> • 生疏者(N) • 運用之資源 		<ul style="list-style-type: none"> • 純粹是主觀的報告，沒有知識依據而只依照個人的偏好去討論藝術作品。 • 依據他對藝術未分化的經驗。
<ul style="list-style-type: none"> • 精熟者(S) • 運用的資源 • 表現 		<ul style="list-style-type: none"> • 公開發表他對美學方面的觀點。如，藝術定義，藝術理論鑑定藝術品質的標準，以及美感之反應等。 • 有關藝術本質和藝術品之知識。 • 公開發表有關美學的理論和哲學作品。如，藝術之定義，藝術理論，和藝術的標準。並且接受學者專家的認定或批評。
學習之進程		
描述的語彙和方法		
<ul style="list-style-type: none"> • 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 • 精熟階段 	<p>N-Ns</p> <p>Ns</p> <p>Sn</p> <p>Sn-S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 使用尚未分化的語彙去描述藝術作品。 • 在教師的指導下，發展學生分析藝術品之基本語彙，描述方法。 • 在教師的指導下，使用簡潔的描述語彙和方法去分析藝術品。 • 能精熟的運用簡潔的描述語彙和方法去分析藝術品。
學習美感標準		
<ul style="list-style-type: none"> • 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 • 精熟階段 	<p>N-Ns</p> <p>Ns</p> <p>Sn</p> <p>Sn-S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 使用「共感的」(common-sense)美感標準應用到藝術品。 • 在教師的指導下，使用一般人所認定的美感基本標準去討論藝術品。 • 在教師的指導下，瞭解各種不同的美感標準，運用高級的美感標準去討論藝術品。 • 達到精熟的水準，參照美感標準提出分析和評價的理由。
學習藝術的標準		
<ul style="list-style-type: none"> • 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 • 精熟階段 	<p>N-Ns</p> <p>Ns</p> <p>Sn</p> <p>Sn-S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 教師展示藝術品。 • 在教師的指導下，建立學生對藝術品之描述和分析的初步經驗。 • 在教師的指導下，建立學生對藝術品之描述、分析、和解釋的經驗，此經驗是高級而有程序性的。 • 能夠運用不同的美感標準表達「文化的品味」(cultivated taste)或「有見識的受護」(enlightened cherishing)

(接)

(續)

以文字敘述美學之報告		
<ul style="list-style-type: none"> • 準備階段 • 初級階段 	<p>N-Ns Ns</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 認識藝術作品之主題。 • 在教師的指導下，瞭解主題之內容與其根源，探討此主題與其他藝術品的關係。
<ul style="list-style-type: none"> • 高級階段 	<p>Sn</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 在教師的指導下，瞭解象徵的內容與其根源，探討此種象徵與其他作品的關係。
<ul style="list-style-type: none"> • 精熟階段 	<p>Sn-S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 探討藝術品之主題的、象徵的、和表現的屬性，並提出精熟的見解以詮釋藝術品。寫出書面報告。
以口語發表討論美學之方式		
<ul style="list-style-type: none"> • 準備階段 • 初級階段 • 高級階段 	<p>N-Ns Ns Sn</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 在教師的指導下，學習各種討論藝術本質的研究。
<ul style="list-style-type: none"> • 精熟階段 	<p>Sn-S</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 發表藝術和美學之理論或觀點。

以上所提供四個課程模式並非各自獨立，DBAE教學強調應以藝術品統合藝術四個學術領域。假若要更完整而充分地實施上述四個課程模式，可與陸西 (Rush, 1987)所提出之「意象連結」觀念相互配合以銜接視覺概念。

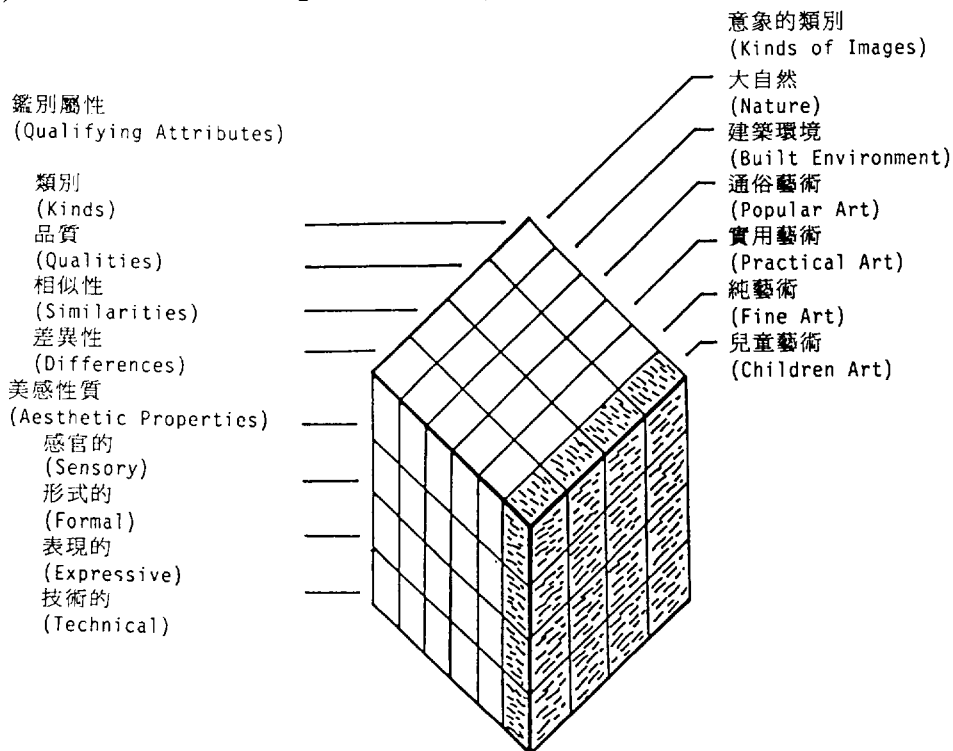


圖2-5：意象的層面 —— 兒童之藝術品與美感模式 (Rush, 1987, p.215)。

由圖 2-5 可示知，DBAE 對藝術之教學內容不僅局限於純藝術，而且還包括自然物的、建築環境的、通俗藝術的、實用藝術的和兒童藝術的各種不同意象。這些意象是依據實際教學的需要為選擇之原則。假設選取通俗藝術品為學習中心，在教學上，可以運用四個美感知覺層次：感官、形式、表現和技術等去知覺藝術品。知覺時可以針對藝術品之類別、品質、相似性和差異性去辨識和鑑定其特質。在鑑別屬性和美感性質部分因涵蓋藝術創作、藝術批評、藝術史和美學活動，故統合鑑別屬性與美感性質，亦即統合四個藝術學術領域。

四、DBAE 之實施與評量學生學習成就

若欲探討 DBAE 要達到充分具體之實施，必須要注意下列兩項層面：

(一)實施的條件與策略 —— 注重整體性及各層面的配合。

(二)評量的標準與方法 —— 提供學生成就與課程效度之評估，以做為教學之回饋。

(三)DBAE 課程之實施條件與策略

依據克拉克，戴依和葛利爾(1987)之分析，茲將 DBAE 實施策略歸納如下：

1. 課程發展專家與藝術教育家之共同參與和分工合作

(1)課程專家負責發展設計書面課程和教材，而藝術教師則應用該課程和教材或其他課程資料實施藝術教學工作。

(2)藝術教師在教學時應根據個人的經驗和專業知識評定和調整藝術課程，並擴展和充實該課程和教材以配合適合於個自學區之理想課程。

2. 以全學區為基準發揮 DBAE 課程之銜接特質

(1)DBAE 課程之實施應以全學區為基礎，假若學生從一個學校轉到另一個學校，同樣能接受到此種連貫一致的藝術課程。如此始可發揮 DBAE 課程組織特性。

(2)若學區未能發展具有銜接性之 DBAE 課程，雖然各個教師能實施 DBAE 教學，學生也能獲得 DBAE 教學之效益，但是 DBAE 課程的程序性、繼續性和銜接性精神將喪失，學生將無法按部就班獲得藝術教學之成果。

3. 各種不同專業密切結合

DBAE 課程之實施必須結合各種專家和藝術教師。

(1)課程發展專家擔任課程發展工作。

(2)藝術各學術專家如藝術史家、藝術批評家、美學家和藝術創作家提供各學術專業知識。

(3)藝術教育家負責藝術教學、課程實施之充實與擴展、評量學生成就和課程效率、以及提供藝術教師在職訓練。

4. 藝術教師在職訓練

教師在職訓練應由檢定合格的藝術專家負責，其功能在於：

- (1) 提供技巧方面的協助，以後因應處理教材，了解不熟悉的藝術名詞和概念。
- (2) 指導教師組織和使用 DBAE 之課程。

5. 爲了提昇藝術教學品質，藝術教學也應和其他學科一樣由專業教師擔任。

6. 行政支援

無社區領導者、學校董事會和高級行政人員的支持，教育之改革將難以進行和持續。

7. 財政支援

除了書面課程和藝術創作的材料外，DBAE 課程之實施還需要教科書、有關雜誌、書籍、幻燈片、錄影帶、實物、模型、藝術複製品等。學生應儘可能的參觀藝術原作、拜訪藝術家工作室、美術館和博物館。此外幻燈機、電視機、投影機和視聽器材是實施鑑賞教學所必備之設備，教室的裝備也必須配合 DBAE 藝術活動與教學的進行。這一切教學器材都需要財政上的支援才能獲得實施。

8. DBAE 之實施可具有適度的彈性

DBAE 課程可以依各學區或校區之文化背景及資源，採用各種不同的主題和架構來組織，並且能配合具體而均衡的課程內容和運用程序性、繼續性之課程組織原則銜接各年級之教學。

(二) DBAE 課程與學生學習成就評量的標準與方法

在 DBAE 範疇內的評量是一種改善學習與督導學生朝向完整瞭解藝術的目標進步。下面之問題有助於教師評量教學效率及課程的設計與實施。

- (1) 學生在教室的學習是否享有確實的經驗？學習環境是否能適合且配合學習目標？
- (2) 需要改變學習的進度嗎？是否有變更教學策略的許可？如何運作群化學生的個別化教學計劃？
- (3) 學生學了甚麼？這些習得的知識與先前課程所期望的有何相關性？這些與先前的表現有何關係？
- (4) 教師如何改進才能更具實效？如何對學生的進步作最佳的、最健全的判斷？

以學科取向的觀點，實施藝術教育，其目的是讓學生能在藝術四領域的學習都有進步，每個領域的課程都已訂定，因此評量學生學習積效，應當配合課程、教學策略與教育目標之共同發展。如果在具有系統化的基礎上發展課程，便也能投入更多的時間與關注於發展合適的評量策略與方法。

茲就 DBAE 如何參照四個藝術學術領域的教學目標來評估學生成就所使用的十

種評量方法敘述如下：

1. DBAE 四項藝術學術之評量標準

(1) 藝術創作層面之評量

傳統的創作取向藝術教育缺乏提供一套明確而有系統的課程及清晰、明白的評量標準，故評量時只是針對學生的作品，並藉由該作品試圖了解學對藝術所有的發展。這種觀念並不完全符合評鑑的意義和功能。DBAE 藝術課程包含種種創作活動，從素材的實驗到技巧的學習，配合年齡和發展階段運用概念去創作每種創作工作均有特定而適當的標準，因此評量時可依這些標準為基礎，學生在課程中的進步情況就可一目了然(Clark, Day. & Greer, 1987)。

教學目標如明確界定學生該學習某種技巧，則評量時，教師可以了解：

- ① 學生是否能製作一件陶土壺來盛水且不漏水。
- ② 學生是否能重疊東西以呈現空間。
- ③ 學生是否能融合不同的評價和重點。

這些技術性的技巧，在評量時較能明確的評估出學生之學習成就。

然而，並非所有的藝術創作歷程皆可具體而明確的列出教學目標與評量的相關性。某些探索性的實驗活動，其目的是要求學生了解媒材之性質及其運用潛能。因此，對這類活動最合適的評量是觀察學生參與的程度、認真的態度以及學生在過程中的發現。

總之，我們由上述分析可了解；有些藝術創作教學活動是培養個人之創作表現、實驗和探索，而有些是強調某種特定的技巧或技術以及藝術概念的運用。

(2) 藝術批評層面之評量

每當學生描述藝術作品和討論作品中的意義和重要性時，他們所進行的正是基本的藝術批評。即使低年級的學生也可以用文字描述的方式來引導他們對藝術作品之討論。這種以文字敘述的訓練能促使學生達到以知識來判斷藝術的目標。分析藝術批評家的作品做為批評寫作及識別作品的標準，會使學生的批評寫作技巧及藝術識辨力隨著年級而逐漸敏銳。課程的評量與學區或校區的藝術教育目標要互相配合。

藝術批評是指學生對藝術的反應，在藝術批評學習活動中有些層面是明顯而易於評量的，例如：

- ① 學生是否能了解布勞蒂(1972)所概述的知覺屬性(感官的、形式的、表現的和技術的屬性)。
- ② 學生是否能使用美感審視的概念和分類？
- ③ 學生是否能以費德曼(1972)所發展出來的四項批評步驟去描述藝術品，他們學習了多少藝術。
- ④ 批評所必須運用的概念和名詞。學生能分析藝術嗎？

- ⑤學生對藝術品能提出合理的解釋嗎？能以藝術品之重要性、價值性或藝術觀念支持其解釋嗎？
- ⑥當學生能分析藝術品的效果及解釋藝術品的意義後，是否能進一步了解藝術家是如何運用、處理美的要素與原理以達到他們所分析和解釋之效果和意義。

戴依認為評量時必須考慮學生的年齡和語言能力 (Day, 1985)。上述之評鑑偏向藝術批評的技術和方法方面，更重要的是學生是否對藝術之反應獲得更多的了解和滿足。

(3)藝術史層面之評量

在教學時如何選擇具有價值和代表性的藝術作品成為教師重要的工作。藝術史的教學一般都以視覺的方式展示藝術家的作品、藝術的風格及各種不同時代和文化的藝術，因此藝術品之複製品、幻燈片和雜誌等，皆是藝術史評量時確實可運用的資源。

評量的方法與教師之教學目標、教學策略等要相互配合。例如教學目標是要學生辨識東方與西方藝術之特質，那麼評量要配合學生是否了解這種普遍性特質的概念時，可以放映許多不同文化的作品，然後要求學生識辨那些作品是屬於東方藝術；那些作品是屬於西方藝術。若教學目標是針對特定而明確的藝術品，評量方式就可運用傳統的目標模式，要求學生驗證某位藝術家、某件藝術作品、某種風格、某個時期或某個國家的藝術品。此外評鑑學生對藝術品之態度和偏好的方法也可以用來評估學生對藝術史的學習成就。這些都能應用口述或書面的測驗方式進行評量 (Day, 1985)。

(4)美學層面之評量

學生能藉由語言的描述來表達他們藝術經驗時，即已反應美學的概念。當學生進入中學階段較高層次的教育時，教師可以評估他們是否能熟練的使用美學的概念或名詞。

美學層面之評量亦須根據教育目標和教學策略。教師可提供適當的藝術品要求學生去思索藝術之本質和美感經驗等之有關問題。例如：

「為何某些東西是藝術品而某些東西不是藝術品？」

學生可以運用美學家的方式來探究和思考，而教師則根據學生對有關問題的討論和描述加以評量，然而問題的複雜度要適合於學生的程度 (Day, 1985)。

3. DBAE 之教學評量方法

DBAE 所強調的是一種寬廣的藝術課程，因此涵蓋多種不同的教育目標和教學評量。當教師能依循學生參與程度、特定的學習技巧，以及他們所經歷完成的藝術活動和所運用的美感概念來評量時，藝術學習成就之評量不僅可以評定學生之成績，而且可以提供改進教學的診斷和建議。

以往的藝術教師並不重視評量，但近二十年來已逐漸改善，古德拉 (Goodlad, 1984)發現藝術教師使用的教學方法比其他教師更多，因為藝術包含許多視覺、語言領域和學生創作表現層面，所以戴依認為可供運用的評量工具也較多。他曾提出十一種可在「學科取向的藝術課程」中可作為統整性使用的評量工具 (Day, 1985)，以下是戴依所提的評量法，可供藝術教學之評量的選擇：

(1)觀察 (Observation)：

觀察學生是否全神貫注在學習上包括他觀察作品特質的態度、描述分析的技巧、專注參與的情形。

(2)晤談 (Interview)：

私下與學生交談，以求瞭解學生學習困難所在。此外，教師為明白學生對藝術品的了解程度，可展示其複製品或幻燈片，與幾組學生談論後，向他們提出一些適切的問題。如：①藝術是如何產生的？②藝術家如何從事創作？③藝術家的文化背景及作品所要表現的內容等。

(3)討論 (Discussion)：

教師要了解學生對藝術品的反應、理解程度及對其偏好的解釋，除了上述晤談的方式外，可藉由展示藝術複製品，引導學生討論而得知。

(4)作業或習作 (Performance)：

例如以熟悉的媒材作混色練習、拼貼設計、面具創作等藝術習作，以便瞭解學生對藝術知識的認知與應用程度。

(5)檢核表 (Check List)：

教師可將藝術教學單元設計繪製成進度評鑑表，附上學生名單，公佈於教室中。教師依據學生參與討論的實際表現，在表上做記號，檢視學生學習程度，以便勉勵積極參與的學生，亦可激勵或勸誘消極被動的學生。

(6)問卷調查 (Questionnaire)：

利用問卷調查以評估學對某一藝術風格、繪畫特徵以及風格發展原因的理解程度。

(7)測驗 (Test)：

教師可根據一學期來所學習的單元；包括美感、批評、歷史和創作等四大領域，設計並編成複選題及簡答題來測試學生。

(8)撰寫報告 (Essay)：

老師必須考慮各年級學生的書寫能力，要求學生運用課堂上討論時所練習的批評技巧從事撰寫藝術學習研究報告。

(9)視覺辨識 (Visual Identification)：

教師展示學期中所學習過的藝術家作品幻燈片，要求學生辨識其作品是那一位藝

術家的，或是屬於那一種風格，或者以他們曾經學習練習過的方法去分類藝術品或審美判斷等。

(10) 態度評量 (Attitude Measurement) :

教師應該明瞭學生對此種新的藝術教學方法（包括藝術之談論、撰寫和實際創作上）的反應。評鑑方式有：①與個別學生談話；②與全班討論；③以問卷調查（問學生對某學習活動的感覺）。如在一個學習單元：「埃及藝術介紹」結束後，教師展示一系列涵蓋各種不同藝術風格之藝術品幻燈片和複製品，並要求學生依照他們個人的喜好去安排次序。

(11) 美感判斷 (Aesthetic Judgment) :

對藝術品下判斷是藝術批評的一個重要層面，它能統整藝術創作、藝術史、藝術批評與美學，而為一完整的藝術鑑賞活動。但教師須具有專門的藝術技能、原則，並知道如何細察藝術品，同時要能運用各種工具，以實施涵蓋四大領域均衡的評量計畫。如此才能以合適的觀點，判斷學生的作品與鑑賞能力的發展。

評量的方法與要點並不止於此，而評量的基本前提是要以教學的目標為依歸。除了量的評量之外，更應注意所謂教學品質及學習品質的追求。

學生學習成就評量是學科取向藝術教育整體教學起承轉合的重要活動。教育是人類行為改變的歷程，為了要瞭解師生教與學的過程以及教育是否有成效，不可忽視實施適當的評量。藉著有效的評量，使學生學習更為迅速，以便能達到最高層次的行為表現。

五、結語

藝術是人類文化的表徵、是經驗的累積，更是情感的最細膩表現。保以爾認為藝術教育可以伸展我們的語言、擴大意象，使我們更廣泛的瞭解、更敏銳的體察各種經驗。因此，審美感就是一種基本的閱讀能力。藝術教育可以使我們更完整的體驗藝術和美感經驗、瞭解文化與歷史、培育知覺與分析的能力、激勵創造與想像的潛能 (Getty, 1985)。因而藝術教育應當培養學生在他們的生活周遭環境裡，對事物能看得清楚、聽得真實、和具有敏銳的感受 (Boyer, 1984)。

學校教育負有文化承傳、啓迪本能之責，艾斯納與威爾特一致認為「學校要主動改善社會而不是被動地為學生準備未來，以便適應……教育就其本質而言是追求生活的品質」 (Welter, 1987)。「蓋迪中心」便基於這種藝術的本質價值與重要性而籌畫的一系列計劃。若說「賓州研討會」是「學科取向的藝術教育」之濫觴與啓蒙，那麼「蓋迪中心」就是 DBAE 主要的播種者。「蓋迪中心」把「學科取向的藝術教育」作有系統的整理、發展、實際的實驗與實施並加以修正、建立一套模式，然後大力推

廣。經由「蓋迪中心」的研究，使我們肯定了藝術在教育中的地位，糾正了對藝術的誤解 (Eisner, 1984b)。

所以早期的「以學科為基礎的」藝術教育取向運動，只是零散的、理論的探討。一直到「蓋迪中心」的實驗與推動才把理論與實際整合。

從過去七、八年來「蓋迪藝術教育中心」在藝術教育所做的研究發展活動，我們可以預期其將來走向及目標。藝術是我們和他人溝通，如果藝術要恢復它的生機，以便在通才教育的主流裏受人敬重，那麼它必須重新界定，要把美感、藝術史、藝術理論、以及藝術創作與表現的活動包括在內。那就是「蓋迪藝術教育中心」的中心目標。

第六節 結論與假設

綜合本章文獻探討，我們得到下面的結論：

一、中、美兩國之藝術教育思潮

一個完整的藝術教育課程或學習方案，應是一個統整藝術領域之創作、認知、瞭解、感知與判斷的教學情境與活動。導致美國形成美感教育運動的主要人物之一的巴肯 (Barkan, 1955) 宣稱：「藝術教育不能僅限於藝術創作，而要把藝術視為人類活動與行為發展的過程。」十年之後，他在賓州大學的藝術教育研究與課程發展研討會上更明確指出：藝術領域所包含的各學術專業：美學、藝術批評和藝術史都有其特定的探究領域，探究方法和探究內容，符合學科特質、而認定藝術是一門學科，故藝術學習應以藝術學科之專業者：藝術家、藝術史家和藝術批評家為學習典範。因為他堅信藝術教育的內涵就是歷練藝術領域中的經驗，而藝術教育就是學習如何創作和鑑賞，並與對象產生互動 (Barkan, 1955, 1966)。中、美傳統藝術教育之最大區別的就是：在創作之外強調統整藝術史、藝術批評與美學所提供的知識、技能與概念。此一理念，在近三十年來不斷地受到學者專家，西南地區教育實驗室 (SWRL)、中西部中區教育實驗室 (CEMREL) 及蓋迪中心 (Getty Center) 等機構的研究、支持與推廣。晚近更趨熱烈，尤以蓋迪中心之推動，成為世界上資金最寬裕的藝術推動機構 (Duke, 1983)。

我國近年來國民美術教育雖在面的推展已有相當普及的成果，但因社會觀念的偏差，學校行政制度缺乏整體藝術教育的理論基礎與教育架構，學校藝術教育產生許多教學上的障礙。國內藝術發展到晚近，在國民小學階段雖有完整的課程設計（涵蓋藝術創作、藝術鑑賞兩大類）、教學時間、教學過程與教學評量，在統一的教學目標指引下，應可逐漸邁向正常化。然而目前普遍存在的問題是專業師資的缺乏，教師一直

都還注重由內而外之兒童成長與個性創造之理論觀點，教學時僅施以被動的輔導，儘量少干涉學生之創作活動。這與現代藝術教育思潮之並重由內而外和由外而內的理論基礎與多元化之教育哲學觀有明顯差距。從國中藝術教育課程顯示，教材結構顧及藝術知識、表現、及鑑賞等三層面教學。但實際教學上，師資專業水準與學校行政措施影響教學品質。因此在教學內容上，仍以表現取向，重視藝術創作而忽視了藝術知識、美感經驗和分析、批評藝術作品等的藝術鑑賞活動。除此之外，教學時數短少，教學設備缺乏等亦減緩藝術教育的發展。

二、認知發展理論與兒童藝術發展特徵

現代心理學，有關兒童的研究中，成就和貢獻最大的應當首推發展心理學。發展心理學的興起，係受達爾文(C.R. Darwin)進化論的影響，現代心理學的創始人霍爾(S. Hall)基於生物演化的觀點，潛心研究兒童心理發展，逐為發展心理學奠定良好的基礎。早期發展心理學的研究，較偏重在心理發展常模的建立，以美國的格塞爾(A. Gessell)為代表，晚近發展心理學逐漸走上新途，傾向認知發展的探討，以瑞士的心理學家皮亞傑為代表(Esiner, 1972; 王連生, 1987)。

皮亞傑的認知發展理論，是一門涉及多學科的新科學，根據「適應」(harmonious adjustment)的觀點，他認為知識是一種建設(Construction)。知識的發生是有機體與環境的交互作用，協調內在結構與外在情境以達「平衡」(equilibrium)的結果。一種新知識的獲得，必經調整與同化的過程。「調整」，是指改變內在的結構，以順應外來的因素；「同化」，是指個體融化外來因素到內在結構裡，而形成新的結構。「調整」與「同化」取得暫時的平衡，就是適應，而智力正是有機體的通應功能。(Piaget & Inhelder, 1969; Hunt, 1961; 王連生, 1987)。

茲將皮亞傑認知發展階段的特徵與兒童藝術發展階段特徵做一相對比較：

表2-10 皮亞傑認知發展階段特徵 (Piaget, 1966) 及兒童藝術發展階段特徵之比較 (Lowenfeld, 1957; Eisner, 1972; Gardner, 1980)

年齡 (Age)	年級 (Grade)	發展階段 (Piaget)	特徵	兒童藝術發展階段	特徵	特											
						特	徵										
1	學前教育	感覺動作期	1. 普遍表現自我的心及特徵。 2. 形成穩定的。	萌芽階段	1. 預測兒童繪畫發展的起始行為。 2. 辨認塗鴉階段在兒童發展過程中的功能。 3. 確立塗鴉階段在兒童發展過程中的功能。 4. 解釋兒童塗鴉的發展過程。	特 〔綜合羅恩菲爾 (Lowenfeld)、艾斯納 (Eisner) 葛德納 (Gardner) 論說〕											
2						1. 建立符號並思考。 2. 仍持自我並模糊現	圖式階段	1. 兒童繪畫符合中心傾向。 2. 象徵我的知覺。 3. 作品中的知覺。 4. 偏集只注重概念。 5. 拓	徵 1. 兒童繪畫功能的一種模式。 2. 象徵我的知覺。 3. 作品中的知覺。 4. 偏集只注重概念。 5. 拓								
3										1. 具體運思。 2. 可逆性。 3. 保留概念。 4. 序列概念。 5. 分類。 6. 投影。 7. 把	寫實階段	1. 具體運思。 2. 可逆性。 3. 保留概念。 4. 序列概念。 5. 分類。 6. 投影。 7. 把	徵 1. 具體運思。 2. 可逆性。 3. 保留概念。 4. 序列概念。 5. 分類。 6. 投影。 7. 把				
4														1. 進入青少年期的智力。 2. 客觀的早期。	美感表現階段	1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。	徵 1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。
5																	
6	1. 進入青少年期的智力。 2. 客觀的早期。	美感表現階段	1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。	徵 1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。													
7					1. 進入青少年期的智力。 2. 客觀的早期。	美感表現階段	1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。	徵 1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。									
8	1. 進入青少年期的智力。 2. 客觀的早期。	美感表現階段	1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。	徵 1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。													
9					1. 進入青少年期的智力。 2. 客觀的早期。	美感表現階段	1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。	徵 1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。									
10	1. 進入青少年期的智力。 2. 客觀的早期。	美感表現階段	1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。	徵 1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。													
11					1. 進入青少年期的智力。 2. 客觀的早期。	美感表現階段	1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。	徵 1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。									
12	1. 進入青少年期的智力。 2. 客觀的早期。	美感表現階段	1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。	徵 1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。													
13					1. 進入青少年期的智力。 2. 客觀的早期。	美感表現階段	1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。	徵 1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。									
14	1. 進入青少年期的智力。 2. 客觀的早期。	美感表現階段	1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。	徵 1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。													
15					1. 進入青少年期的智力。 2. 客觀的早期。	美感表現階段	1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。	徵 1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。									
16	1. 進入青少年期的智力。 2. 客觀的早期。	美感表現階段	1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。	徵 1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。													
17					1. 進入青少年期的智力。 2. 客觀的早期。	美感表現階段	1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。	徵 1. 形式運思。 2. 心理演進。 3. 假設式。									

三、人類文化之普遍性

從比較文化的證據看來，可見證兒童藝術發展和他們的美感反應在認知發展作用觀點上，的確具有一定程度的普遍性。

文化比較心理學是近數十年來才從美國萌芽的一門有關心理學領域的研究。就因從事這一領域之研究工作非常繁雜且需耗費時間、人力、精力與經費，所以研究之發展較其他領域緩慢，尚無完整性之系統。國內學者在此方面之研究也還未開始萌芽。從文化比較心理學，試圖探究不同文化組型對藝術領域之表現、認知行爲之研究幾乎如鳳毛麟角(Kuo, 1986)。

四、學生學習成就測驗

各種各類的成就測驗，各有其不同的功能，必須依據測驗目的，適當選用。總之，成就測驗有如下的主要功能：

(一)評估教學效果：成就測驗可提供教學成就的客觀資料，作為改進教學內容之依據。

(二)評鑑教育計劃：作為改進教材教法與師資品質之依據。

(三)提供評量教育之績效：比較各學校、各學區、各地區及各國之教育程度或學科水準之高低。

(四)診斷學習困難的程度和發掘學習不進步的原因，做為實施教育輔導的依據。

(五)由評鑑專家實施成就測驗，將其成績與教師評分相比較，可供調適教師評分之偏差。

(六)激發學生之學習動機，和刺激教師努力教學，藉以促進教育的進步。

本研究將探討當今中、美兩國學校藝術教育之成效是否反應國內現階段藝術教育特色——包含藝術知識、表現和鑑賞三大領域以及美國之精緻藝術教育——DBAE，力主學科取向之課程四領域。當今中、美藝術教育所涵蓋的內容可說大致相吻合。這一課程組織不僅延續傳統藝術教學所標定之技巧與創造性層面訓練；也企圖藝術教育能發展學生的認知能力與知覺技巧，以瞭解藝術與文化的背景，且能引導學生透過口頭與文字來表達其對藝術的評價。

「學科取向的藝術教育」修正了以往強調表現層面「創造性取向」的教育思潮，避免藝術課成為少數具有創造秉賦之學生的專屬課程。這對學生的個體發展而言，除了提供學生從事感性的藝術製作之外，能透過藝術史與藝術知識的課程，讓學生觀賞藝術作品和瞭解藝術理論與原則，以增進他們對藝術有更寬廣的認知與興趣。進而透過藝術批評的活動，激發其豐富的美感經驗以及敏銳而多元的洞察力，培養其客觀理性地談論藝術與評價作品的態度。

本研究為了解中、美學校藝術教育對鑑賞層面的教學績效。採取實徵研究法、進

行兩國美學、藝術史與藝術批評三領域的評量並比較其結果，依據結果，企圖建立藝術鑑賞的正確觀念、補救過去偏重創作取向的偏失、統合藝術學習內容、改進鑑賞教學、積極啓發學生的美感知覺；進而探究師資之職前與在職等訓練是否具備藝術鑑賞教學之能力，最後綜合研究結果，擬具建議，以作為落實我國中、小學精緻藝術教育教學的參考。

五、研究假設

為解答上述諸多問題，研究者乃進行三項文化比較之實徵研究。

文化比較實徵研究一：藝術史領域

假設 1-(1)-①

中、美兩國學生的藝術史知識，在不同的認知與藝術發展階段有顯著的差異。

假設 1-(1)-②

中、美兩國學生的藝術史知識，在具體運思階段與形式運思階段沒有顯著的差異。

假設 1-(2)

中、美兩國學生雖具有不同文化類型，在藝術史知識沒有顯著的差異。

文化比較實徵研究二：美學領域

假設 2-(1)-①

中、美兩國學生的美學 —— 審美判斷能力，在不同的認知與藝術發展階段有顯著的差異。

假設 2-(1)-②

中、美兩國學生的美學 —— 審美判斷能力，在具體運思階段與形式運思階段沒有顯著的差異。

假設 2-(2)

中、美兩國雖具不同文化類型，其美學 —— 審美判斷能力沒有顯著的差異。

文化比較實徵研究三：藝術批評領域

假設 3-(1)-①

中、美兩國學生的藝術批評能力，在不同的認知與藝術發展階段有顯著的差異。

假設 3-(1)-②

中、美兩國學生的藝術批評能力，在具體運思階段與形式運思階段沒有顯著的差異。

假設 3-(2)

中、美兩國學生雖具有不同文化類型，其藝術批評能力沒有顯著的差異。

第三章 研究方法

本研究旨在探究現今中、美兩國國民教育階段學生在接受學校藝術教育後，對廣泛藝術學習的成效。所評量的內容包括藝術鑑賞領域之藝術知識和藝術史、美學及藝術批評等三層面。為求評量結果之客觀性與統計分析之正確性乃從相關實徵研究與文獻探討中，導引出整個研究架構；因此本章主要目的在敘述本研究之測驗工具（自編或採用既有的）、研究對象之選擇、研究設計、研究實施程序以及資料處理方法。除此之外，測驗工具之選取與試驗性研究（pilot study）、測驗工具之篩選與推薦也將進行討論。

第一節 測驗工具

為配合研究目的，本研究採用下列三種測驗工具：

一、藝術史：中西藝術史及藝術知識測驗

本測驗為瞭解中、美中小學學生在學校實施藝術教育後對藝術史及藝術常識的認知與理解能力。全部測驗題均依據中、美兩國國民教育之藝術、歷史教科書、教學指引及教材涵蓋內容中有關藝術史和藝術常識之資料以及參考艾斯納「藝術態度有關藝術史、知識測驗」資料且以單選選擇題測驗方式自編而成。

1. 擬題與預試

研究者將初擬之一百廿道題目，先請八位藝術史專家、國小、國中及高中資深藝術教師共同研究，提供修正意見，經修正、整理後，本測驗包含中西藝術史各廿五題，藝術知識三十題，共八十題。本預試測驗八十題依國民藝術教育各年齡群之適合程度編製後，以台北縣自強國小，二、四、六年級各兩班（每班 50 名）學生以及台北市螢橋國中，國二兩班（每班 50 人）學生，合計 400 名為預試對象並把測驗時間訂為 45 分鐘。測試後剔除廢卷，共取得有效卷 369 份。

本預試之主要目的在探究：①學生是否完全明白研究者在測試前之說明及測驗程序；②鑑別題目之難度：剔除超越難度之題目（把百分之八十五學生答錯之題目剔除），以便試題能達到理想之測試效果；③確定最適當的測試時間以便學生能從容回答所有問題。

依本預試探討之目的獲知：①受試者皆瞭解，研究者在測驗前所提供對該測驗的

說明、方法與程序，而毫無困難地能完成測試工作；②刪除受試者百分之八十五以上答錯題目，經預試篩選後，正式測題包含中西藝術史及藝術知識共五十題；③預試時採用之八十道試題，大多數學生需要花 50 分鐘才能做完。如果篩選為五十道題（見附錄一），則只需 35 分鐘的測試時間。

2. 效度信度考驗

本文化比較成就測驗，其效度以內容效度進行考驗。因此本測試題目內容，係分別根據中、美兩國藝術科課本、教材內容所編製。

正式題目擬定後，本測驗之信度，係以重測信度進行考驗。取台北縣自強國小，二、四、六年級各一班（每班 40 名），台北市金華國中及師大附中國二、高二各一班（每班 40 名）共 200 名為受試者，在相隔一週測量所得的資料，使用皮亞遜積差相關法 (Pearson Correlation Coefficients) 求得量表皮亞遜相關係數，分別如下表所顯示：

表3-1 國小二、四、六年級；國二；二學生藝術史成就測驗
重測信度相關係數表

量 表 名 稱	國 小 二 年 級	國 小 四 年 級	國 小 六 年 級	國 中 二 年 級	高 中 二 年 級
藝術史及藝術知識	5.8**	7.1**	7.5**	7.6**	7.8**

** P<.01

二、美 學

美學涉及如何界定藝術品的形式品質。為什麼某件藝術品被認為比其他作品好？學生如何做判斷？是否只限於形式的優越？有沒有其他的考量因素？學生如果能作適當的判斷，就表示他對藝術作品有審美的判斷能力。

1. 提示採取 (Stimuli Selection)

本項成就測驗，研究者採取察爾德和馬哈塔 (Child & Machotha, 1965, 1985) 所研究編成的審美判斷能力測驗。全套測驗包含 80 張具有各種不同藝術形式與類型之藝術作品（如繪畫、雕塑、浮雕、攝影等），並具有不同的風格或主題的西洋藝術品，每件藝術品幻燈片內容都具有美的形式之原理特質，如統一、複雜、內聚力、變化、平衡、節奏、律動等等。80 張作品依其主題或風格之類似性相配成對，且使每一組作品在構圖、結構、內容形式等層面有好壞不同程度之別。

察爾德在 1960 年代就開始專心從事藝術心理學上之各種實徵研究，尤其在美感判斷領域更是頗為專注。該項測試之四十對提示是從二千二百張藝術作品幻燈片，歷

經專家學者們篩選、鑑定、建立內容效度、再審核等程序所編製而成。每組所鑑別不同審美程度之好與較好作品均為絕大多數專家學者所共同評定一致者，並隨機安排各組在測驗中之題號。本測驗所採用之審美判斷提示係美國加州大學，聖塔庫魯士分校 (University of California at Santa Cruz)，馬哈塔教授與察爾德博士在 1985 年整理出來的一套測驗提示。提示所涵蓋美的形式及內涵性層面，請參考附錄二。

2. 預試

測驗在正式施測之前，為先瞭解如何指導學生理解本測驗之意義並能順利進行，同時計量各組提示所需放映時間的長短，使測驗能獲得最理想、最有效的結果，因此先行預試。

預試對象包含美國加州蒙特雷縣 (Monterey County) 華盛頓初級中學 (Washington Junior High School) 七、八年級及北斯連納市高級中學 (North Salinas High School) 十年級學生各 30 名共 90 名。本測驗提示包含 80 張各類型之藝術作品幻燈片，共分成 40 組，每組以左、右成對呈現在銀幕上。測試時，研究者使用兩部柯達同型幻燈機及兩個大小相同銀幕，放映畫面大小約 2 公尺 × 2.5 公尺，放映教室燈光控制半暗，使銀幕上畫面能清晰，而學生又能看見答案卷作答。測試前先由研究者分發答案用紙，並指導學生填寫班級、性別、姓名等。接著說明：「本審美判斷共有 40 組，每組將同時呈現兩張藝術作品幻燈片，（分別用英文大寫字母書寫左 (LEFT)、右 (RIGHT) 二字貼於提示下方，以示辨別幻燈片之位置），每組藝術作品之主題或風格都有雷同性，請依照你的喜好，或你認為專家們以為好的作品為參考，選出一張你認為較好的作品，並在每題題號的作答處打『√』作記號，如果你認為右邊的較好，請你在右邊空白處打『√』作記號，如果你認為左邊的作品較好，則在那一題之空白處打『√』作記號。每組將給你們足夠的時間，請你們鑑賞後從容作答。」並說明不可與其他同學討論。然後詢問學生們是否有任何問題，等大家都明白了，便可開始預試。首先以第一組例題作示範，再進行正式測試。在測試進行中，將各組提示放映所使用的時間紀錄下來，整個測試大約 3/5 的題組可以在 25 秒內完成作答，2/5 的題組需要 30 秒才能完成回答。測驗結果大致 1/2 的學生均能答對 50% 左右的測題（提示），即顯示本測驗內容不會偏難或偏易。根據預試獲得下列結果：①各組提示放映時間，必須使用 30 秒鐘才能使學生有足夠的時間完成作答。②整個測驗約需 30 分鐘才能實施完成。

3. 效度、信度考驗：

本測試提示係採自察爾德與馬哈塔所編成的資料，這些題庫資料多年來廣為實徵研究者所使用，其效度與信度已具有某些程度之考驗，因此該項審美判斷測試提示不再重覆其效度與信度之分析。

三、藝術批評

1. 提示選取 (Stimuli Selection)

本測驗工具採用自郭禎祥 1986 (Kuo, 1986) 自編之藝術批評領域之提示，該套工具已使用於中、美文化比較研究上，內容包含兩套中、西美術史之抽象繪畫（西洋當代繪畫）和具象繪畫（中國當代繪畫），第一套有 64 張西洋抽象繪畫幻燈片，包括數位藝術家的作品，而這些作品具有各種不同之美的要素屬性，諸如色彩、線條、形狀、肌理以及各種生動有力的結構特徵如、意象之清晰度、寫實性、筆觸、統一、律動、複雜等繪畫原理。第二套亦有 64 張具象中國繪畫幻燈片，包括數位藝術家的作品而這些作品具有各種精巧的中國繪畫風格特徵。

本提示由上述兩套共 128 件幻燈片分別依中西繪畫風格編成 16 組抽象西洋繪畫，其中第一組是示範題，其餘 15 組是測試提示，16 組具象中國繪畫，其中第一組是示範題，其餘 15 組是測試題，請參考附錄三，每組提示包含四張風格雷同而隨意安排成組的繪畫幻燈片。四張繪畫中有三位不同畫家之作品，換言之，其中有兩張是同一畫家的作品。要求學生能鑑別出那兩張畫是同一畫家之作品。如西洋抽象繪畫部分之示範題：① Allen Jones, Buses；② Patrick Heron, Three Violet Areas in Green；③ Patrick Heron, Yellow & Reds with Violet Edge；④ Conrad Marca-Relli, Cunard。示範題②③是對的答案。中國繪畫部分之示範題：①徐悲鴻，蘭；②林之助，台中公園；③郭雪湖，曇花；④林之助，春。本示範題之②④是對的選擇。由上述示範題顯示，當所選擇同一畫家之繪畫並不一定是依據主題相似的原則作判斷與闡釋，而所選擇同組不同畫家之繪畫，多少編組成具有繪畫形式上之類似性如色彩、形狀、構圖或主題等之類似性。這項對藝術作品之品質感應與美感判斷能力有賴於受試者所具有之廣泛藝術知識、美感感受性、以及對藝術作品之判斷知能與風格特質辨識能力等，而不是僅注意繪畫之主題。

2. 效度信度考驗

本實徵研究為文化比較成就測驗，其效度以測驗內容效度進行考驗。因此測驗提示涵蓋中西兩範疇之藝術作品，以求文化公平之測試內容。

本測驗之信度，係以重測信度方式進行考驗。取美國加州蒙特雷縣 (Monterey County) 華盛頓初級中學 (Washington Junior High School) 七、八年級學生各六十名及北斯連納市高級中學 (North Salinas High School) 十年級學生六十名共 180 名為受試對象，在相隔一週測量所得的資料，使用皮亞遜積差相關法 (Pearson Correlation Coefficients) 求得量表相關係數，分別如下表所顯示：

表3-2 國二、三年級；高二學生藝術批評成就測驗
重測信度相關係數表

量 表 名 稱	國中二年級	國中三年級	高中二年級
藝 術 批 評	7.2**	7.4**	7.5**

** P<.01

第二節 研究對象

本研究之實驗對象為中、美國小二、四、六年級；國中二年級和高中二年級學生共 1201 名。其中台灣學生 722 名，美國學生 479 名，台灣樣本取自台北縣中和市自強國小，台北市金華國中以及台北市師範大學附屬高級中學。美國樣本取自伊州伊利諾大學，藝術學院，藝術教育系附屬週六學校各級國小學生 (Saturday School, School of Art and Design, University of Illinois)，及加州蒙特雷縣斯連納市華盛頓初級中學和北斯連納市高級中學 (Washington Junior High School and North Salinas High School, Monterey County, California)。上述中、美各級 (國小、國中、高中) 等學校係均採常態編班。在進行研究測驗時，自行從各年級中隨機抽取班級測試之。

中、美國小二、四、六年級，國中二年級、高中二年級學生所接受藝術史、美學和藝術批評等學科之成就測驗人數分佈如下：

表3-3 中美取樣人數一覽表

年級 文化別	國小二年級			國小四年級			國小六年級			國中二年級			高中二年級			總 合 計			各年級 測試學科
	男	女	合計	男	女	合計	男	女	合計	男	女	合計	男	女	合計	男	女	合計	
台 灣	18	21	39	21	19	40	21	20	41	20	20	40	22	22	44	102	102	204	藝術史
	28	21	49	25	24	49	26	26	52	27	29	56	26	27	53	132	127	259	美 學
	28	21	49	25	24	49	26	26	52	27	29	56	26	27	53	132	127	259	藝術批評
美 國	15	15	30	15	15	30	16	16	32	22	22	44	21	22	43	89	90	179	藝術史
	5	15	30	15	15	30	15	15	30	15	15	30	15	15	30	75	75	150	美 學
	15	15	30	15	15	30	15	15	30	15	15	30	15	15	30	75	75	150	藝術批評

第三節 實施方法與程序

本研究主要在評量現今中、美國國民藝術教育，學生在藝術科藝術知識與藝術鑑賞等層面之學習成效。因為該領域涵蓋藝術史、美學、藝術批評等三範疇，故分別進行這三項測驗。根據學科之內容及特質配合最適當的教學評量法，本研究採取兩種視覺藝術評量法來測試：

(一)藝術史：以筆試方式(test)把藝術知識與藝術史學科學習內容，編成選擇題來測試，研究者從擬題、預試、信度效度考驗直到試題難易鑑定費時數月。最後編擬成50題單選(五選一)之選擇題，內容包括藝術知識與中西藝術史。

本測驗答案紙與測驗卷分開，所有說明、試題、答案紙資料原均以中文撰寫，然後直譯成英文，分別提供中、美兩國學生測試。(請參照附錄一)。

中、美兩國學生均以統一、一致的方式受測，主試者先說明測試目的與方法，然後讓學生填寫姓名、年級、性別等資料，等所有學生都完全明瞭測驗方式後，便開始作答。測試時間以不超過35分鐘為原則。

(二)美學：本測驗亦採用視覺鑑定法，評量中、美學生的審美判斷能力。

本測驗有答案紙一張(請參照附錄二)，先由主試者分發答案紙，在測驗前，說明測試須知：「今天我們約以35分鐘的時間來欣賞40組繪畫幻燈片。每一次我們將看兩張幻燈片，這一組幻燈片的主題和風格都極相似，請你指出每組幻燈片中，那一件作品你覺得比較好。你可以依據個人的喜好或專家的觀點做判斷。假如你選左邊的作品，請在左邊的空格打「v」，如選右邊的作品就在右邊的空格打「v」。並在銀幕上用正楷貼「左」、「右」二字於提示正下方。各位拿到答案紙後，請填寫你的姓名、班級、性別等資料。如果大家還有不明白的請盡量發問。」等大家都明白測驗程序，也都填好資料後，主試者便可開始放映幻燈片提示。本測驗共有四十組藝術作品幻燈片，每組具有兩張同時上映的幻燈片提示，因此須使用兩部同型柯達幻燈機及兩個銀幕，畫面可調適到約2公尺×2.5公尺之大小。受試者第一排座位離銀幕之距離為八公尺左右。

本測驗亦有一題範例，主試者詳細舉例後，每組約放映30秒，總共測驗時間約不超過30分鐘。

中、美不同文化之受試者除主試者須使用不同語言進行測驗外其他測驗程序與方法皆無相異。

本測驗經中、美共409名受試者的反應，皆能在限定時間內達成，因此該審美判斷能力測驗進行順利。

(三)藝術批評：本測驗係以視覺鑑定法，測驗學生是否能辨識、判斷藝術作品之風

格。

本測驗有答案紙兩頁，由主試者分發答案紙及說明書，且指明在第一頁答案紙右上方將姓名、年級、性別等填好。兩頁答案紙包含 32 組附有註明號數之組別，且每組列有四個方格，以便配合四張幻燈片在銀幕上呈現時，可相對選擇在方格內打勾作答（參考附錄三）。在測驗前，仔細說明下列受試須知：「今天我們約以 35 分鐘的時間來欣賞一些繪畫幻燈片，每一次看四張，四張中有兩張是同一位藝術家的作品，請你們在方格內勾出同一畫家的作品，例如你認為第一、第二張是同一畫家的，就做

如下的選擇： ^① ^② ^③ ^④，每組將會給你們足夠的時間，請你們仔細鑑賞後作答。並不要和同學互相討論。有任何問題請盡量發問。」等大家都明白測試程序，也了解作答方式，資料也能正確地填寫，便可開始放映幻燈片。本測驗須使用四部同型柯達幻燈機，兩個或四個銀幕。坐第一排的學生約離銀幕八公尺左右，而幻燈片呈現在銀幕大小大概可調適至 2 公尺× 2.5 公尺左右以顯示其清晰度。

本測驗分西洋抽象繪畫及中國具象繪畫兩份，且各有一例題，共 32 組繪畫幻燈片（每部 16 組），而每組包括同時放映在銀幕上的四張幻燈片（在銀幕上貼「1」「2」「3」「4」四個數字在四張提示下方，以便學生容易識別排列次序）。每組約呈現 20 秒，受試者在注視每組幻燈片後可依他們對繪畫風格的識別能力，在適當的格子上標出兩格他們認為是同一畫家製作的繪畫作品。當每次受試者都完成他們選擇時，主試者可依序進行試題之放映。本測驗經中、美樣本共 409 名進行測試，都沒問題且都能在限定時間內完成，故該測驗在本研究再次獲得順利進行。

最後，主試者誠懇地致謝受試者的參與和合作。雖然中美兩國須使用不同的語言去測驗不同文化背景的受試者，但都以相同一致的測驗程序與方法進行測驗。

本研究所探究的中、美學生在藝術知識和鑑賞領域的學習成效評量之資料收集經歷整年，尤其研究者在民國 78 學年度寒暑假，特地兩次前往美國測驗美國樣本。

第四節 資料處理

一、整理資料

歷經一年餘，終於完成中、美學生在藝術課程之鑑賞領域藝術史、美學、藝術批評之評量測驗，把測試資料收集完全後，即著手進行評分整理工作。首先核對年級、性別、文化及三項測量學科之試卷，計得有效卷，藝術史：台灣 204 份，美國 179 份，美學：台灣 259 份，美國 150 份，藝術批評：台灣 259 份，美國 150 份。試卷整理後便開始閱卷評分，這項工作請師大美術系八十級五位同學同時進行並把分數以電腦代

號登記在電腦統計用紙上，同時將受試者的各項分數及研究所需之全部資料予以編號。以美術史滿分 50 分，美學滿分 40 分，藝術批評滿分 32 分計算。然後把上述登記好的資料，利用 PC 打在磁片上。鍵入電腦的資料檔，並先經在螢幕上及列印成報表兩種方式，逐一校對無誤後，再行轉錄到師大電算中心 Perkin Elmer 3200 型計算機磁碟上，以進行統計分析工作。

二、程式設計及統計分析

本研究採用三因子變異數分析法，進行統計分析。自變項為文化、年級和性別等三項，依變項分別為藝術史、美學和藝術批評之能力測驗。在統計分析時，以 $\alpha = .05$ 為顯著水準，當進行三因子變異數分析之後，如主要效果達到顯著水準，則再進行雪費事後比較，以便獲取各年級間平均數之差異。藝術批評測試因涵蓋兩項不同繪畫風格之評鑑測驗，為探討這兩種相異風格之難易識辨度，本項測驗亦進行 t 檢定。所有分析均使用師大電腦中心之 SPSS 套裝軟體 (Statistical Package for the Social Science) 進行統計分析處理 (所使用之電腦為 IBM 相容性電腦)。

第四章 研究結果

本章內容主要包括依本研究所設定之假設及採用的測驗工具對中、美兩國學生施測所得之資料進行統計、分析和檢驗所獲得的研究結果。

第一節 藝術知識與藝術史知識能力分析

本節所分析之藝術史知識能力係以中、美兩國受試者在不同教育體制與文化背景下所接受的學校藝術教育中，在藝術知識與藝術史領域之能力的差異顯著性。分析時，以文化 (中、美兩國)，年級 (國小二、四、六年級、國中二年級、高中二年級) 和性別 (男、女) 等三項為自變數，藝術知識和藝術史能力為依變數，進行三因子變異數分析，分析之後如主要效果達到顯著水準，則再進行雪費事後比較，以便獲取各年級間平均數之差異。

根據 SPSS 套裝軟體分析結果，中、美兩國學生在藝術知識與藝術史能力得分依年級區分之平均數和標準差，如表 4-1。

由表 4-2 之三因子變異數分析資料顯示，藝術史測驗分數在文化變項的主要效果達顯著水準 ($F = 41.57, P < .01$)，即中、美兩國學生在藝術史能力測驗得分有顯著差

異存在。並由表 4-1 所列之數據獲知，中、美兩國學生之藝術史測驗總平均分數，美國學生優於中國學生（美國學生 $M = 22.55$ ，中國學生 $M = 18.95$ ）。該項測驗在年級變項的主要效果亦達顯著水準 ($F = 207.46, P < .01$)。由表 4-1 之資料得知藝術史測驗中、美學生合計分數，高年級優於低年級（高中二年級 $M = 28.27$ ；國中二年級 $M = 25.06$ ；國小六年級 $M = 20.56$ ；國小四年級 $M = 14.6$ ；國小二年級 $M = 11.69$ ）。文化與年級兩變項之間的交互作用亦顯示達顯著水準 ($F = 11.16, P < .01$)。文化與性別，年級與性別以及文化×年級×性別之間的交互作用均未達顯著水準。

為獲取各年級間平均數顯著之差異，進行雪費事後比較（請參照表 4-3、4-4）。中、美學生合計，比較其各年級在藝術史知識之測驗成績顯示：國小二年級與國小四年級、國小六年級、國中二年級、高中二年級有顯著的差異；國小四年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級有顯著的差異；國小六年級與國中二年級、高中二年級有顯著的差異；國中二年級與高中二年級亦有顯著的差異。

中國學生間，國小二年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級有顯著的差異；國小四年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級有顯著差異；國小六年級與國中二年級、高中二年級有顯著差異；國小二年級與四年級；國中二年級與高中二年級則無差異顯現。

美國學生間，國小二年級與國小四年級、國小六年級、國中二年級、高中二年級有顯著的差異；國小四年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級有顯著差異；國小六年級與國中二年級、高中二年級有顯著差異；國中二年級與高中二年級有顯著差異。其顯著水準為 $\alpha = .05$ 。

第二節 美學能力分析

美學能力分析如同藝術史能力分析一般，進行三因子變異數分析。根據 SPSS 套裝軟體分析結果，中、美兩國學生在美學能力得分依年級區分之平均數和標準差，如表 4-5。

由表 4-6 之美學測驗分數依文化×年級×性別之三因子變異數分析資料顯示，美學測驗分數在文化變項的主要效果達顯著水準 ($F = 68.88, P < .01$)，即中、美兩國學生在美學測驗得分有顯著差異存在。並由表 4-5 所列之數據獲知，中、美兩國學生之美學測驗總平均分數，美國學生優於中國學生（美國學生 $M = 23.69$ ，中國學生 $M = 21.77$ ）。美學測驗在年級變項的主要效果亦達顯著水準 ($F = 16.88, P < .01$)。由表 4-5 之資料得知高年級優於低年級（高中二年級 $M = 23.93$ ；國中二年級 $M = 22.80$ ；國小六年級 $M = 22.16$ ；國小四年級 $M = 21.51$ ；國小二年級 $M = 19.91$ ）。文化與年級

變項之間的交互作用亦顯示達顯著水準 ($F = 4.52, P < .01$)。文化與性別、年級與性別以及文化 \times 年級 \times 性別之間的交互作用均未達顯著水準。

為取得各年級間平均值顯著之差異，進行雪費事後比較（參照表 4-7，4-8）。中、美學生合計，比較其各年級在美學之測驗成績顯示，國小二年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級有顯著的差異；國小四年級與高中二年級有顯著的差異；國小六年級與高中二年級有顯著的差異。

中國學生間，國小二年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級有顯著的差異；國小四年級與高中二年級有顯著的差異。國小二年級與國小四年級；國小四年級與國小六年級、國中二年級；國小六年級與國中二年級、高中二年級；國中二年級與高中二年級均未達顯著水準。

美國學生間，國小二年級與國中二年級、高中二年級有顯著的差異；國小二年級與國小四年級、國小六年級；國小四年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級；國小六年級與國中二年級、高中二年級；國中二年級與高中二年級均未達顯著水準。顯著水準為 $\alpha = .05$ 。

第三節 藝術批評能力分析

藝術批評能力分析，由表 4-13 之三因子變異數分析資料顯示，藝術批評測驗分數在文化變項的主要效果達顯著水準 ($F = 46.19, P < .01$)。即中、美學生在藝術批評能力測驗之得分有顯著差異存在，並由表 4-9 所列之數據獲知，中美學生之藝術批評平均分數，美國學生優於中國學生（美國學生 $M = 17.18$ ，中國學生 $M = 11.61$ ）。該項測驗在年級變項的主要效果亦達顯著水準 ($F = 12.03, P < .01$)。由表 4-12 之資料獲知藝術批評測驗中美學生合計分數，高年級優於低年級（高中二級 $M = 14.90$ ；國中二級 $M = 14.85$ ；國小六年級 $M = 14.08$ ；國小四年級 $M = 13.35$ ；國小二年級 $M = 10.93$ ）。其餘性別、文化 \times 年級、文化 \times 性別、年級 \times 性別以及文化 \times 年級 \times 性別之間的交互作用均未達到顯著水準。

為取得各年級間平均數顯著之差異，進行雪費事後比較（參照表 4-14，4-15，4-16）。中、美學生合計，比較其各年級在藝術批評測驗成績顯示：國小二年級與國小四年級、國小六年級、國中二年級、高中二年級均有顯著的差異；國小四年級與國中二年級、高中二年級有顯著差異。國小四年級與國小六年級；國小六年級與國中二年級、高中二年級；國中二年級與高中二年級均未達顯著水準。

中國學生間，國小二年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級有顯著差異；國小四年級與國中二年級、高中二年級有顯著差異；國小六年級與國中二年級有顯著

差異。國小二年級與國小四年級；國小四年級與國小六年級；國中二年級與高中二年級均未達顯著水準。

美國學生間，國小二年級與國小四年級、國小六年級、國中二年級與高中二年級均有顯著差異；國小四年級與高中二年級有顯著差異。國小四年級與國小六年級、國中二年級；國小六年級與國中二年級、高中二年級；國中二年級與高中二年級均未達顯著水準。顯著水準為 $\alpha = .05$ 。

在藝術批評測驗內容中包括中西繪畫兩種不同風格之識別能力，中國繪畫部分採用具象風格的提示；而西洋繪畫部分則採用非具象風格的提示。

中、美學生合計，藝術批評測驗分別在具象與抽象繪畫風格辨識能力之分數由 t 檢定顯示（參照表 4-16, 4-17, 4-18, 4-19），中、美學生合計辨識具象和抽象風格達顯著差異 ($t = 24.01, P < .01$)。中、美學生識辨抽象繪畫部分平均值 = 8.49，而具象繪畫部分平均值 = 5.16。中國學生之間，對抽象和具象兩類型不同風格之繪畫辨識能力達顯著差異 ($t = 26.68, P < .01$)。其識辨抽象繪畫能力平均值 = 8.02，而具象繪畫平均值 = 3.59；美國學生之間，對抽象和具象兩類型不同繪畫風格之辨識分數達顯著差異 ($t = 9.51, P < .01$)。其識辨抽象繪畫之平均值 = 9.30，而具象繪畫之平均值 = 7.88。顯著水準為 $\alpha = .01$ 。

各年級間平均數顯著之差異，經雪費事後比較顯示（參照表 4-20）：中、美學生合計抽象繪畫部分，國小二年級與國小四年、國小六年級、國中二年級、高中二年級均有顯著的差異。國小四年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級間均未達顯著水準。具象繪畫部分，國小二年級與國小四年級、國小六年級、國中二年級、高中二年級；國小四年級與國中二年級、高中二年級；國小六年級與國中二年級、高中二年級均有顯著差異。而國小四年級與國小六年級；國中二年級與高中二年級均未達顯著水準。

中國學生之間抽象繪畫分數，國小二年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級；國小四年級與高中二年級均達顯著差異。具象繪畫分數，國小二年級與國中二年級、高中二年級；國小四年級與國中二年級、高中二年級；國小六年級與國中二年級、高中二年級均達顯著差異。而國小二年級與國小國四年級、國小六年級；國小四年級與國小六年級；國中二年級與高中二年級則未達顯著水準（見表 4-21）。

美國學生之間具象繪畫識辨分數，國小二年級與國小四年級、國小六年級、國中二年級、高中二年級；國小四年級與高中二年級均有顯著差異。國小四年級與國小六年級、國中二年級；國小六年級與國中二年級、高中二年級；國中二年級與高中二年級均未達顯著水準。具象繪畫辨識分數，國小二年級與國小四年級、國小六年級、國中二年級、高中二年級；國小六年級與高中二年級均達顯著差異。而國小四年級與國

小六年級、國中二年級、高中二年級；國小六年級與國中二年級；國中二年級與高中二年級均未達顯著水準（見表 4-22）。顯著水準為 $\alpha = .05$ 。

第四節 考驗假設與測驗統計之結果

實徵研究一，藝術史知識領域

假設 1-(1)-①：中、美學生的藝術史知識，在不同的認知與繪畫發展階段有顯著的差異。

中、美學生藝術史知識測驗分數，由表 4-2 之三因子變異數分析資料顯示，年級變項的主要效果達顯著水準 ($F = 207.46, P < .01$)。由表 4-1 之資料獲知中、美學生合計平均分數，國小二年級 $M = 11.69$ ，國小四年級 $M = 14.66$ ，國小六年級 $M = 20.56$ ，國中二年級 $M = 25.06$ ，高中二年級 $M = 28.27$ 。並由表 4-3，4-4 之雪費事後比較顯示：中美學生合計分數，國小二年級與國小四年級、國小六年級、國中二年級、高中二年級有顯著差異；國小六年級與國中二年、高中二年級有顯著的差異；國中二年級與高中二年級亦有顯著差異。

由表 4-1 之資料獲知中國學生之平均數，國小二年級 11.87；國小四年級 14.08；國小六年級 19.10；國中二年級 24.43；高中二年級 24.52。美國學生之平均數，國小二年級 11.47；國小四年級 15.43，國小六年級 22.44；國中二年級 25.65；高中二年級 32.02。

中國學生間，國小二年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級有顯著的差異；國小四年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級有顯著差異；國小六年級與國中二年級、高中二年級有顯著的差異。

美國學生間，國小二年級與國小四年級、國小六年級、國中二年級、高中二年級有顯著的差異；國小四年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級有顯著的差異；國小六年級與國中二年級、高中二年級有顯著的差異；國中二年級與高中二年級有顯著差異。

由上述統計數據分析結果，中、美學生藝術史知識分數，在不同認知與藝術發展階段有顯著的差異，其分數隨著年齡的增長而增加，因此實徵研究一，藝術史知識領域，假設 1-(1)-①獲得支持。

假設 1-(1)-②：中、美學生的藝術史知識，在具體運思階段與形式運思階段沒有顯著的差異。

由表 4-4，中、美學生合計在藝術史測驗年級平均數的雪費事後比較顯示，中、美學生在前運思階段與具體運思階段、形式運思階段有顯著差異；本測驗結果顯示中、美學生在具體運思階段與形式運思階段亦有顯著差異，然而其差異較小於前運思階段與具體運思階段間之差異。

由表 4-3 中國學生在藝術史測驗年級平均數的雪費事後比較顯示，中國學生在前運思階段與具體運思階段、形式運思階段皆有顯著差異；本測驗結果顯示中國學生在具體運思階段與形式運思階段沒有顯著差異。

美國學生在前運思階段與具體運思階段、形式運思階段藝術史測驗分數有顯著差異；本測驗結果顯示美國學生在具體運思階與形式運思階段亦有顯著差異。實徵研究一，藝術史領域，假設 1-(1)-②部分獲得支持。

假設 1-(2)：中、美兩國學生的藝術史知識，沒有顯著的差異。

中、美學生藝術史知識測驗分數，由表 4-2 之三因子變異數分析資料顯示，文化變項的主要效果達顯著水準 ($F = 41.57, P < .01$)。又由表 4-1 獲知中國學生合計藝術史測驗總平均數為 18.95，而美國學生合計之總平均數為 22.55，美國學生藝術史知識測驗之分數，顯著的高於中國學生。因此假設 1-2 未獲支持。實徵研究二，美學領域

假設 2-(1)-①：中、美學生的美學領域——審美判斷，在不同的認知與藝術發展階段有顯著的差異。

中、美學生美學測驗分數，由表 4-6 之三因子變異數分析資料顯示，年級變項的主要效果達顯著水準 ($F = 16.88, P < .01$)。由表 4-5 之資料獲知中、美學生合計平均數，國小二年級 $M = 19.91$ ，國小四年級 $M = 21.51$ ；國小六年級 $M = 22.16$ ；國中二年級 $M = 22.80$ ；高中二年級 $M = 23.93$ 。並由表 4-7，4-8 之雪費事後比較顯示，中、美學生合計分數，國小二年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級皆有顯著差異；國小四年級與高中二年級有顯著差異；國小六年級與高中二年級有顯著差異。

由表 4-5 獲知中國學生之平均數，國小二年級 $M = 18.73$ ，國小四年級 $M = 20.49$ ，國小六年級 $M = 21.58$ ，國中二年級 $M = 21.63$ ，高中二年級 $M = 23.15$ 。

美國學生之平均數，國小二年級 21.83；國小四年級 23.17；國小六年級 23.17；國中二年級 25.00；高中二年級 25.30。

表 4-7 顯示中國學生間，國小二年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級有顯著的差異；國小四年級與高中二年級有顯著的差異。

美國學生間，國小二年級與國中二年級、高中二年級有顯著的差異。

由上述統計數據分析結果，中、美學生美學 —— 審美判斷能力分數，在不同認知與藝術發展階段有顯著的差異。其分數隨著年齡的增長而增加，因此實徵研究二，美學領域 —— 審美判斷，假設 2-(1)-①獲得支持。

假設 2-(1)-②：中、美學生美學領域 —— 審美判斷能力，在具體運思階段與形式運思階段沒有顯著的差異。

由表 4-8 中、美學生合計在美學測驗年級平均分數的雪費事後比較顯示，中、美學生合計在前運思階段與具體運思階段、形式運思階段皆有顯著差異，本測驗結果顯示中、美學生合計在具體運思階段與形式運思階段沒有顯著差異。

由表 4-7 中國學生在美學 —— 審美判斷能力測驗年級平均數的雪費事後比較顯示，中國學生在前運思階段與具體運思階段、形式運思階段皆有顯著差異，本測驗結果顯示中國學生在具體運思階段與形式運思階段沒有顯著差異。

美國學生在美學 —— 審美判斷能力測驗年級平均分數的雪費事後比較顯示，美國學生在前運思階段與具體運思階段、形式運思階段皆有顯著差異，本測驗結果顯示美國學生在具體運思階段與形式運思階段沒有顯著差異。因此實徵研究二，美學領域，假設 2-(1)-②獲得支持。

假設 2-(2)：中、美學生之美學領域 —— 審美判斷能力，沒有顯著的差異。

中、美學生在美學領域 —— 審美判斷能力測驗分數，由表 4-6 之三因子變異數分析資料顯示，文化變項的主要效果達顯著水準 ($F = 68.88, P < .01$)。由表 4-5 獲知中國學生合計美學 —— 審美判斷能力測驗總平均數為 21.17，而美國學生合計之總平均數為 23.69。美國學生美學領域測驗之分數顯著的高於中國學生。因此假設 2-(2) 未獲支持

實徵研究三，藝術批評領域

假設 3-(1)-①：中、美學生之藝術批評能力，在不同的認知與藝術發展階段有顯著的差異。

中、美學生藝術批評測驗分數，由表 4-13 三因子變異數分析資料顯示，年級變項的主要效果達顯著水準 ($F = 40.45, P < .01$)。由表 4-12 之資料獲知中、美學生合計平均數，國小二年級 10.93，國小四年級 13.35，國小六年級 14.08，國中二年級 14.85，高中二年級 14.90。並由表 4-14 之雪費事後比較顯示，中、美學生合計分數，國小二年級與國小四年級、國小六年級、國中二年級、高中二年級皆有顯著差異；國小四年級與國中二年級、高中二年級有顯著差異。

由表 4-9，4-15 得知中國學生之平均數，國小二年級 9.43，國小四年級 10.38，國小六年級 11.00，國中二年級 13.63，高中 13.26。中國學生間，國小二年級與國小六年級、國中二年級、高中二年級皆有顯著差異；國小四年級與國中二年級、高中二年級有顯著差異；國小六年級與國中二年級有顯著差異。

由表 4-9，4-16 得知，美國學生之平均數，國小二年級 13.37，國小四年級 17.13，國小六年級 17.80，國中二年級 18.50，高中二年級 19.10。美國學生間，國小二年級與國小四年級、國小六年級、國中二年級、高中二年級皆有顯著差異；國小四年級與高中二年級有顯著差異。

由上述統計數據分析結果，中、美學生藝術批評測驗分數，在不同認知與藝術發展階段有顯著的差異。其分數隨著年齡的增長而增加，因此實徵研究三，假設 3-(1)-①獲得支持。

假設 3-(1)-②：中、美學生藝術批評能力，在具體運思階段與形式運思階段沒有顯著的差異。

由表 4-14，中、美學生合計在藝術批評測驗年級平均數的雪費事後比較顯示，中、美學生合計在前運思階段與具體運思階段、形式運思階段皆有顯著差異，本測驗顯示具體運思階段與形式運思階段沒有顯著差異。

由表 4-15，中國學生藝術批評測驗年級平均數的雪費事後比較顯示，中國學生在前運思階段與具體運思階段、形式運思階段皆有顯著差異，本測驗顯示具體運思階段與形式運思階段沒有顯著差異。

由表 4-16，美國學生藝術批評測驗年級平均數的雪費事後比較顯示，美國學生在前運思階段與具體運思階段、形式運思階段皆有顯著差異，而具體運思階段與形式運思階段沒有顯著差異。因此假設 3-(1)-②獲得支持。

假設 3-(2)：中、美學生之藝術批評能力，沒有顯著的差異。

由表 4-13，藝術批評測驗分數依文化×年級×性別之三因子變異數分析資料顯示，文化變項的主要效果達顯著水準 ($F = 535.65, P < .01$)。由表 4-9 顯示中國學生合計總平均數為 11.61，美國學生合計總平均數為 17.18。美國學生在藝術批評領域測驗的分數顯著的高於中國學生。因此假設 3-(2) 未獲得支持。

表4-1 中美學生藝術史測驗分數依年級區分之平均數及標準差

年級		分數		中國學生	美國學生	中美合計
		M	SD			
國小二年級 中國N=39、美國N=30 (中美合計N=69)	M	11.87		11.47		11.69
	SD	3.82		3.69		3.74
國小四年級 中國N=40、美國N=30 (中美合計N=70)	M	14.08		15.43		14.66
	SD	3.85		3.32		3.67
國小六年級 中國N=41、美國N=32 (中美合計N=73)	M	19.10		22.44		20.56
	SD	4.58		3.55		4.45
國中二年級 中國N=40、美國N=44 (中美合計N=84)	M	24.43		25.65		25.06
	SD	3.89		5.47		4.82
高中二年級 中國N=44、美國N=43 (中美合計N=87)	M	24.52		32.02		28.27
	SD	4.07		4.63		5.73
合計 中國N=204、美國N=179 (中美合計N=383)	M	18.95		22.55		20.63
	SD	6.56		8.50		7.73

表4-2 藝術史測驗分數依文化×年級×性別之三因子變異數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	F 值	機率
文化	715.04	1	41.57 **	.00
年級	14273.23	4	207.46 **	.00
性別	32.57	1	1.89	.17
文化×年級	767.94	4	11.16 **	.00
文化×性別	9.69	1	0.56	.45
年級×性別	138.98	4	2.02	.09
文化×年級×性別	130.99	4	1.90	.11

** P<.01

表4-3 中美學生分別在藝術史測驗分數之年級平均數的雪費事後比較

平均數（中國學生）	年 級	國 小 二 年 級	國 小 四 年 級	國 小 六 年 級	國 中 二 年 級	高 中 二 年 級
11.87	國小二年級					
14.08	國小四年級					
19.10	國小六年級	*	*			
24.43	國中二年級	*	*	*		
24.52	高中二年級	*	*	*		

平均數（美國學生）	年 級	國 小 二 年 級	國 小 四 年 級	國 小 六 年 級	國 中 二 年 級	高 中 二 年 級
11.87	國小二年級					
15.43	國小四年級	*				
22.44	國小六年級	*	*			
25.65	國中二年級	*	*	*		
32.02	高中二年級	*	*	*	*	

* P<.05

表4-4 中美學生合計在藝術史測驗分數之年級平均數的雪費事後比較

平均數（中美合計）	年 級	國 小 二 年 級	國 小 四 年 級	國 小 六 年 級	國 中 二 年 級	高 中 二 年 級
11.69	國小二年級					
14.66	國小四年級	*				
20.56	國小六年級	*	*			
25.06	國中二年級	*	*	*		
28.27	高中二年級	*	*	*	*	

* P<.05

表4-5 中美學生美學測驗分數依年級區分之平均數及標準差

年級 \ 分數		中國學生	美國學生	中美合計
國小二年級 中國N=49、美國N=30 (中美合計N=79)	M	18.73	21.83	19.91
	SD	2.91	2.78	3.22
國小四年級 中國N=49、美國N=30 (中美合計N=79)	M	20.49	23.17	21.51
	SD	3.64	2.67	3.54
國小六年級 中國N=52、美國N=30 (中美合計N=82)	M	21.58	23.17	22.16
	SD	3.89	2.46	3.65
國中二年級 中國N=56、美國N=30 (中美合計N=86)	M	21.63	25.00	22.80
	SD	3.18	1.74	3.25
高中二年級 中國N=53、美國N=30 (中美合計N=83)	M	23.15	25.30	23.93
	SD	3.18	1.62	2.93
合計 中國N=259、美國N=150 (中美合計N=409)	M	21.17	23.69	22.09
	SD	3.65	2.62	3.52

表4-6 美學測驗分數依文化×年級×性別之三因子變異數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	F 值	機率
文化	626.38	1	68.88 **	.00
年級	617.05	4	16.88 **	.00
性別	5.84	1	0.64	.43
文化×年級	165.19	4	4.52 **	.00
文化×性別	2.02	1	0.22	.64
年級×性別	98.72	4	2.70 *	.03
文化×年級×性別	4.71	4	0.13	.97

* P<.05

** P<.01

表4-7 中美學生分別在美學測驗分數之年級平均數的雪費事後比較

平均數 (中國學生)	年 級	國 小 二 年 級	國 小 四 年 級	國 小 六 年 級	國 中 二 年 級	高 中 二 年 級
18.73	國小二年級					
20.49	國小四年級					
21.58	國小六年級	*				
21.63	國中二年級	*				
23.15	高中二年級	*	*			

平均數 (美國學生)	年 級	國 小 二 年 級	國 小 四 年 級	國 小 六 年 級	國 中 二 年 級	高 中 二 年 級
21.83	國小二年級					
23.17	國小四年級					
23.17	國小六年級					
25.00	國中二年級	*				
25.30	高中二年級	*				

* P < .05

表4-8 中美學生合計美學測驗分數之年級平均數的雪費事後比較

平均數 (中美合計)	年 級	國 小 二 年 級	國 小 四 年 級	國 小 六 年 級	國 中 二 年 級	高 中 二 年 級
19.91	國小二年級					
21.51	國小四年級					
22.16	國小六年級	*				
22.80	國中二年級	*				
23.94	高中二年級	*	*	*		

* P < .05

表4-9 中美學生藝術批評測驗總分數依年級區分之平均數及標準差

年級	分數		中國學生	美國學生	中美合計
國 小 二 年 級 中國N=49、美國N=30 (中美合計N =79)	M		9.43	13.37	10.93
	SD		2.49	2.83	3.24
國 小 四 年 級 中國N=49、美國N=30 (中美合計N =79)	M		10.38	17.13	13.35
	SD		2.29	1.81	4.44
國 小 六 年 級 中國N=52、美國N=30 (中美合計N =82)	M		11.00	17.80	14.08
	SD		2.79	2.09	4.77
國 中 二 年 級 中國N=56、美國N=30 (中美合計N =86)	M		13.63	18.50	14.85
	SD		2.40	1.78	2.77
高 中 二 年 級 中國N=53、美國N=30 (中美合計N =83)	M		13.26	19.10	14.90
	SD		2.54	2.54	3.23
合 計 中國N=259、美國N=150 (中美合計N = 409)	M		11.61	17.18	13.65
	SD		2.97	3.00	4.01

表4-10 中國學生藝術批評測驗分別在抽象、具象繪畫識辨部分之分數依年級區分之平均數及標準差

年級		分數		抽 象	具 象	總 分 數
				(西洋繪畫)	(中國繪畫)	
國 小 二 年 級 N = 4 9	M			6.86	2.57	9.43
	SD			2.07	1.09	2.49
國 小 四 年 級 N = 4 9	M			7.75	2.63	10.38
	SD			1.91	1.39	2.29
國 小 六 年 級 N = 5 2	M			8.14	2.86	11.00
	SD			2.29	1.61	2.79
國 中 二 年 級 N = 5 6	M			8.59	5.04	13.63
	SD			1.82	1.69	2.40
高 中 二 年 級 N = 5 3	M			8.64	4.62	13.26
	SD			1.93	1.94	2.54
合 計 N = 2 5 9	M			8.02	3.59	11.61
	SD			2.09	1.90	2.97

表4-11 美國學生藝術批評測驗分別在抽象、具象繪畫識辨部分之分數依年級區分之平均數及標準差

年級		分數		抽 象	具 象	總 分 數
				(西洋繪畫)	(中國繪畫)	
國 小 二 年 級 N = 3 0	M			7.93	5.43	13.37
	SD			2.36	1.61	2.83
國 小 四 年 級 N = 3 0	M			9.10	8.03	17.13
	SD			1.06	1.03	1.81
國 小 六 年 級 N = 3 0	M			9.80	8.00	17.80
	SD			1.63	0.91	2.09
國 中 二 年 級 N = 3 0	M			9.57	8.93	18.50
	SD			1.07	0.87	1.78
高 中 二 年 級 N = 3 0	M			10.10	9.00	19.10
	SD			1.56	1.36	2.54
合 計 N = 1 5 0	M			9.30	7.88	17.18
	SD			1.76	1.75	3.00

表4-12 中美學生合計藝術批評測驗分別在抽象、具象繪畫識辨部分之分數依年級區分之平均數及標準差

年級	分數		抽 象	具 象	總 分 數
			(西洋繪畫)	(中國繪畫)	
國 小 二 年 級 中國N=49、美國N=30 (中美合計N=79)	M		7.27	3.66	10.93
	SD		2.23	1.91	3.24
國 小 四 年 級 中國N=49、美國N=30 (中美合計N=79)	M		8.41	4.94	13.35
	SD		1.87	3.29	4.44
國 小 六 年 級 中國N=52、美國N=30 (中美合計N=82)	M		8.89	5.19	14.08
	SD		2.25	3.36	4.77
國 中 二 年 級 中國N=56、美國N=30 (中美合計N=86)	M		8.77	6.08	14.85
	SD		1.61	2.07	2.77
高 中 二 年 級 中國N=53、美國N=30 (中美合計N=83)	M		9.06	5.84	14.90
	SD		1.90	2.31	3.23
合 計 中國N=259、美國N=150 (中美合計N=409)	M		8.49	5.16	13.65
	SD		2.07	2.77	4.01

表4-13 藝術批評測驗分數依文化×年級×性別之三因子變異數分析摘要表

變 異 來 源	離均差平方和	自由度	F 值	機率
文 化	2996.07	1	535.65 **	.00
年 級	904.90	4	40.45 **	.00
性 別	23.92	1	4.28	.04
文 化×年 級	397.91	4	17.79	.00
文 化×性 別	2.96	1	0.53	.47
年 級×性 別	36.73	4	1.64	.16
文化×年級×性別	73.16	4	3.27 *	.01

* P<.05

** P<.01

表4-14 中、美學生合計藝術批評測驗總分之年級平均數的雪費事後比較

平均數 (中美合計)	年 級	國 小 二 年 級	國 小 四 年 級	國 小 六 年 級	國 中 二 年 級	高 中 二 年 級
10.92	國小二年級					
12.85	國小四年級	*				
13.65	國小六年級	*				
15.33	國中二年級	*	*			
15.37	高中二年級	*	*			

* P<.05

表4-15 中國學生藝術批評測驗總分數之年級平均數的雪費事後比較

總 平 均 數	年 級	國 小 二 年 級	國 小 四 年 級	國 小 六 年 級	高 中 二 年 級	國 中 二 年 級
9.43	國小二年級					
10.38	國小四年級					
11.00	國小六年級	*				
13.26	高中二年級	*	*			
13.63	國中二年級	*	*	*		

* P<.05

表4-16 美國學生藝術批評測驗總分數之年級平均數的雪費事後比較

總 平 均 數	年 級	國 小 二 年 級	國 小 四 年 級	國 小 六 年 級	國 中 二 年 級	高 中 二 年 級
13.37	國小二年級					
17.13	國小四年級	*				
17.80	國小六年級	*				
18.50	國中二年級	*				
19.10	高中二年級	*	*			

* P<.05

表4-17 中國學生藝術批評測驗分別在抽象與具象給繪畫風格識辨分數
繪畫風格之識辨分數的平均數、標準差及 t 檢定

文化別	人數	平均數		標準差		t 值	機率
		抽象(西洋) 繪畫	具象(中國) 繪畫	抽象(西洋) 繪畫	具象(中國) 繪畫		
中國	259	8.02	3.59	2.09	1.90	26.68 **	.00
美國	150	9.30	7.88	1.76	1.75	9.51 **	.00
中美合計	409	8.49	5.16	2.07	2.77	24.01 **	.00
國小二年級 (中美合計)	79	7.27	3.66	2.23	1.91	12.29 **	.00
國小四年級 (中美合計)	82	8.41	4.94	1.87	3.29	10.60 **	.00
國小六年級 (中美合計)	79	8.89	5.19	2.25	3.36	10.45 **	.00
國中二年級 (中美合計)	86	8.77	6.08	1.61	2.07	10.12 **	.00
高中二年級 (中美合計)	83	9.06	5.84	1.90	2.31	10.71 **	.00
全體男生 (中美合計)	207	8.29	5.03	2.15	2.77	16.80 **	.00
全體女生 (中美合計)	202	8.68	5.29	1.97	2.78	17.12 **	.00

** P<.01

表4-18 藝術批評測驗抽象繪畫部分分數依文化×年級×性別之三因子變異數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	F 值	機率
文化	158.97	1	46.19 **	.00
年級	165.58	4	12.03 **	.00
性別	10.86	1	3.16	.07
文化×年級	27.16	4	1.97	.09
文化×性別	0.75	1	0.22	.64
年級×性別	30.11	4	2.19	.07
文化×年級×性別	16.62	4	1.21	.31

** P<.01

表4-19 藝術批評測驗具象繪畫部分分數依文化×年級×性別之三因子變異數分析摘要表

變異來源	離均差平方和	自由度	F 值	機率
文化	1774.79	1	858.20 **	.00
年級	320.14	4	38.70 **	.00
性別	2.55	1	1.23	.27
文化×年級	225.68	4	27.28 **	.00
文化×性別	0.73	1	0.35	.55
年級×性別	7.19	4	0.87	.48
文化×年級×性別	25.35	4	3.07 *	.01

** P<.05 ** P<.01

表4-20 中美學生合計藝術批評測驗分別在抽象與具象繪畫風格識辨分數之年級平均數的雪費事後比較

中美合計平均數 (抽象部分)	年 級	國 小 二 年 級	國 小 四 年 級	國 小 六 年 級	國 中 二 年 級	高 中 二 年 級
7.39	國小二年級					
8.43	國小四年級	*				
8.97	國小六年級	*				
9.08	國中二年級	*				
9.37	高中二年級	*				

中美合計平均數 (具象部分)	年 級	國 小 二 年 級	國 小 四 年 級	國 小 六 年 級	國 中 二 年 級	高 中 二 年 級
4.00	國小二年級					
5.33	國小四年級	*				
5.43	國小六年級	*				
6.81	國中二年級	*	*	*		
6.99	高中二年級	*	*	*		

* $P < .05$

表4-21 中國學生藝術批評測驗分別在抽象與具象繪畫風格識辨分數之年級平均數的雪費事後比較

平均數 (抽象部分)	年 級	國 小 二 年 級	國 小 四 年 級	國 小 六 年 級	國 中 二 年 級	高 中 二 年 級
6.86	國小二年級					
7.75	國小四年級					
8.14	國小六年級	*				
8.59	國中二年級	*				
8.64	高中二年級	*	*			

平均數 (具象部分)	年 級	國 小 二 年 級	國 小 四 年 級	國 小 六 年 級	國 中 二 年 級	高 中 二 年 級
2.57	國小二年級					
2.63	國小四年級					
2.86	國小六年級					
4.62	國中二年級	*	*	*		
5.05	高中二年級	*	*	*		

* P < .05

表4-22 美國學生藝術批評測驗分別在抽象與具象繪畫風格識辨分數之年級平均數的雪費事後比較

平均數 (抽象部分)	年 級	國 小 二 年 級	國 小 四 年 級	國 中 二 年 級	國 小 六 年 級	高 中 二 年 級
7.93	國小二年級					
9.10	國小四年級	*				
9.57	國中二年級	*				
9.80	國小六年級	*				
10.10	高中二年級	*	*			

平均數 (具象部分)	年 級	國 小 二 年 級	國 小 六 年 級	國 小 四 年 級	國 中 二 年 級	高 中 二 年 級
5.43	國小二年級					
8.00	國小六年級	*				
8.03	國小四年級	*				
8.93	國中二年級	*				
9.00	高中二年級	*	*			

* $P < .05$

表4-23 中美學生藝術鑑賞測驗分數依年級區分之平均數

年級		分數		中國學生	美國學生	中美合計
國 小 二 年 級 中國N=30、美國N=49 (中美合計N=79)	M	40.03	46.67	42.53		
國 小 四 年 級 中國N=49、美國N=30 (中美合計N=79)	M	44.95	55.73	49.52		
國 小 六 年 級 中國N=52、美國N=30 (中美合計N=82)	M	51.68	63.41	56.80		
國 中 二 年 級 中國N=56、美國N=30 (中美合計N=86)	M	59.69	69.15	62.71		
高 中 二 年 級 中國N=53、美國N=30 (中美合計N=83)	M	60.93	76.42	67.10		
合 計 中國N=259、美國N=150 (中美合計N=409)	M	51.73	63.43	56.37		

第五章 當今中美藝術教育在鑑賞領域

一 藝術史、美學、藝術批評 一 教學績效之綜合討論與摘要

第一節 研究目的

本研究主要旨在探究當今中、美兩國國民藝術教育，在鑑賞領域之教學績效。

本研究在進行比較文化實徵研究時，分別以中、美兩國國小二年級、四年級、六年級，國中二年級、高中二年級等不同認知與藝術發展階段之學生為研究對象，實施藝術史、美學、藝術批評等鑑賞教學之測驗。各學科之測驗題，除美學採用察爾德和馬哈塔(1985)所編成的審美判斷測題外，皆為研究者自編且力求兼具中、美學生學校藝術教育所涵蓋的教材內容。

第二節 測驗工具

一、藝術史：

藝術史與藝術知識之測驗係採用筆試方式；從研究者初擬之一百廿道選擇題，經由八位藝術史專家及國小、國中、高中資深藝術教師共同研究而篩選成八十題，包括中西藝術史各廿五題，藝術知識三十題共八十題。然後透過預試結果並為與其他兩學科之施測時間力求配合，再篩選成藝術知識廿題，中西藝術史各十五題共五十題。測試時間不超過30分鐘。

二、美學：

美學測驗採取幻燈片提示之視覺鑑定法測試之，研究者選用察爾德和馬哈達(1985)研究所編成之審美判斷(Aesthetic Judgment)之測驗提示共四十對。全套包括八十張具有各種不同藝術形式與類型之藝術作品(如繪畫、雕塑、攝影、浮雕等)，每

件幻燈片提示之藝術作品都具有其美的形式之原理特質，如統一、複雜、凝聚力、律動等等並具有見獨特生動內涵的藝術性風格或主題（Form over anecdote, Form over sentimentality, Form, Challenge etc.）的西洋藝術品。這八十件提示依其類型、主題、軼事、史跡、風格、內容之雷同性相配成對，且使每一對作品在構圖、結構、形式、內容、主題、藝術性等層面有較好與較差之程度上的客觀性。本審美判斷選擇測驗每組提示分左、右呈現在銀幕上，依據受試者個人的喜好或專家的觀點來判斷選擇他覺得比較好的藝術作品。四十組審美判斷之藝術品幻燈片提示，總共測試時間不超過30分鐘。

三、藝術批評：

本測驗採用視覺鑑定法，測試學生是否能鑑定判斷藝術作品之風格。測驗提示採取自郭禎祥(1986)自編之藝術批評領域之繪畫風格判斷提示。研究者提供兩百廿六張幻燈片提示之原始資料（包括116張非具象現代西洋繪畫和110件具象現代中國繪畫），這些提示經由八位專家學者根據美的要素與形式（如形狀、色彩、肌理、複雜、清晰、寫實、律動、筆觸等），歸類成各種繪畫風格特質，最後篩選出128件富有顯著風格特性的代表性提示，中西繪畫各64件共分成西洋抽象繪畫16組（每組四件提示）；中國具象繪畫16組（每組四件提示）共32組，而每四件雷同繪畫風格之提示是三位畫家之作品；亦即其中兩件是同一位畫家的作品。依據受試者的美感知覺能力判斷選擇出那兩件是同一作家之作品。藝術批評就以這128件幻燈片提示為測驗工具。這項測試歷時三十分鐘。

第三節 實施程序

一、藝術史與藝術知識

四百名男女兼半的台北國小二、四、六年級及國中二年級的學生參與這項預試。其主要目的在鑑別題目之難度，剔除超越難度之題目，以便試題能達到測試效果並確定最適當的測驗時間，使學生能從容作答。

最後實驗對象為五個不同心智發展階段年齡層之中國學生：國小二年級39名，

國小四年級 40 名，國小六年級 41 名，國中二年級 40 名及高中二年級 44 名；美國學生：國小二年級 30 名，國小四年級 30 名，國小六年級 32 名，國中二年級 44 名及高中二年級 43 名。本測驗編擬成五十道單選之選擇題，其測驗卷與答案紙分開，所有說明、試題、答案紙均以中文撰寫，然後直譯成英文。中文資料用來測試台灣學生，而英文資料則用以測試美國學生。中美兩國學生以一致的方式受測。

二、美學

九十名男女各半之美國國中一、二年級及高中二年級學生參與這項預試。其主要目的在先瞭解如何指導學生清楚理解本測驗之要義，並計量各組提示所需放映時間之長短，以便有效地達到測驗結果。

本測驗之實施對象為五個不同心智發展階段年齡層之中國學生：國小二年級 49 名，國小四年級 49 名，國小六年級 52 名，國中二年級 56 名及高中二年級 53 名；美國學生：國小二年級 30 名，國小四年級 30 名，國小六年級 30 名，國中二年級 30 名及高中二年級 30 名。美學審美判斷測驗提示包含 80 件各類型之藝術作品幻燈片，歸類分成 40 組，每組以左、右成對呈現在銀幕上，測試時間每組 30 秒鐘。測驗說明與答案紙一頁，以英文撰寫，然後直譯成中文。中美兩國學生以一致的方式受試。

三、藝術批評

藝術批評測驗所用之提示係採取郭禎祥 (1986) 所自編之藝術批評領域之提示，該套提示工具已於 1986 研究者從事中、美比較文化研究時使用過，預試等改進、調適工作都已在當時做過，所以在此不再加以分析討論 (Kuo, 1986)。

本測驗之實驗對象為五個不同心智發展階段年齡層之中國學生：國小二年級 49 名，國小四年級 49 名，國小六年級 52 名，國中二年級 56 名，高中二年級 53 名；美國學生：國小二年級 30 名，國小四年級 30 名，國小六年級 30 名，國中二年級 30 名及高中二年級 30 名。本測驗採用兩種類型之繪畫提示幻燈片 64 張抽象西洋繪畫及 64 張具象中國繪畫。每組呈現四張，提示呈現在銀幕時間為 30 秒鐘。測驗說明與答案紙共兩頁以英文撰寫，然後直譯成中文。中美兩國學生以一致的方式受試。

本研究採用三因子變異數分析法，進行資料統計分析。自變項為文化、年級和性

別等三項，依變項分別為藝術史、美學和藝術批評之能力測驗。當進行三因子變異數分析之後，如主要效果達到顯著水準， $\alpha = .05$ ，則再進行雪費事後比較，以便獲取各年級間平均數之差異。因此，本研究之資料採取數種不同程序進行統計分析。

第四節 中、美兩國藝術鑑賞之教育思潮

美國自二十世紀初至四十年代，藝術課程雖已將鑑賞領域編入教學的內容中，但始終居於次要地位。直到五十年代，創造性取向的觀念，由於藝術教育家與心理學家的實徵研究，益形興盛。長久以來，學生從創作表現裡並未獲得藝術鑑賞獨特的功能。自六〇年代以降，創作取向教學的缺失雖然反映出藝術鑑賞的重要性，學者們也致力於鑑賞領域的探究，然而鑑賞課程實施績效重蹈創作取向之成果不彰和方法偏差的覆轍。其因在於：(1)教師無法掌握正確的教學法，仍延用創作領域所需之知識與技巧；(2)課前準備不周，教學目標僵化，及課程偏重美術史所致(Mittler, 1980)。

一九八四年，終將此教育理念，正式引申為「學科取向的藝術教育」(Discipline-Based Art Education)。在蓋迪信託的專責推展研究下，不僅成為現今美加地區藝術教育為人所推崇的主要理論和師資教育指引，也成為學術界、教育界爭議之所在。這一理論基礎上承巴肯所提議的學科結構，下續藝術本質教育之理念，正積極從事課程之改革與組織，並付諸實驗。

反觀我國藝術教育觀念之沿革，在民國十八年之前沒有文獻提供有關藝術鑑賞的論著以及明確的鑑賞教學目標，當時僅視藝術教育為陶冶情感，豐富民生之媒介。在二次大戰期間，藝術教育之功能，一面致力抗戰宣傳，一面加強實用藝術，增加生產，一面從事國際宣傳，爭取國際同情與國家榮譽（張俊傑，1986），藝術教育僅彰顯工具價值。自民國三十八年以來，藝術教育政策逐漸步入正軌，企圖透過學校藝術教育和舉辦全國美術展覽，以推展學校與社會藝術教育，近年來並汲取先進國家之教育理念作適時修訂，不斷地在質與量雙管齊下加以擴展與提昇。

表 5-1 美國藝術鑑賞之教育思潮

年 代	學者或出處	要 點	功 能
十九世紀末	1899年 全國教育協會 National Education Association	「發展學生對美的鑑賞力」為六大藝術課程目標之一。	1. 確認藝術鑑賞技巧的重要性。 2. 透過創作活動完成鑑賞，未將其視為獨立課程。
二十世紀早期	1908年 Dow, Arthur Wesley	1. 提倡透過創作以發展藝術鑑賞的技巧。 2. 鼓吹人們設計「推展藝術鑑賞」的方法，作為發展藝術能力的學習目標。 3. 藉由藝術創作發展藝術鑑賞。	「鑑賞源於創作」的理念影響早期教育方向甚鉅。
	1910年 Marrison, Henry C.	1. 提供課程計劃和教學的五個步驟：探究、表現、同化、組織、重述。 2. 五個步驟的目標之一為：「使學生從人為和自然的事物中去鑑賞美」。	1. 提倡邏輯方法，通過藝術創作，以學習藝術鑑賞。 2. 未提出具體達成藝術鑑賞的指引。
二〇年代	1925年 全國教育協會督學 (The Department of Supervision of The National Education Association)	提出藝術教育目標應包括「學生能鑑賞藝術和自然之美」。	
	聯邦藝術教育委員會 Federated Council on Art Education	聯邦藝術教育委員指出中小學藝術教育四大目標應將「鑑賞」列為其一。	

(接)

(續)

年 代	學者或出處	要 點	功 能
二 ○ 年 代	1927年 Neale, Oscar	藝術作品欣賞：培養學生的審美能力去感受美，使得不同時代的偉大藝術家所給予這個世界的愛國意識、同情心、孝道、與美能影響學生的倫理道德功能。	欣賞作品取材只限於文藝復興、寫實主義等繪畫與雕塑作品，缺乏較現代作品。
	1928年 Jacobs, Herry W.	提出35個通才教育方案，其中「繪畫研究」的主題，強調初中階段的藝術鑑賞。	
	1929年 Barnes, Albert C.	強調學生藝術鑑賞的標準：觀賞者必須知道一些如色彩、線條、和空間的基本設計要素，以評量藝術品。	能探討美的要素、原理，做為藝術鑑賞的評價依據。
三 ○ 年 代	1933年 Whitford, William G. Simth, J.B.	1.主張指導藝術鑑賞的技巧應包括： A處理藝術材料的技巧。 B使用藝術與其題材相關的技巧。 2.理論基礎：學生在參與創作活動之後，所有目標便自然完成。	未能具體說明藝術鑑賞的實施年級、課程內容及所應用的鑑賞技巧。
	1934年 Dewey, John	多次談論以創作活動達成美的鑑賞。	其著作影響當代的藝術教育哲學，及三○、四○年代的思想。
	1938年 藝術教育方案	著重以「實驗方式」來處理藝術方案，其中包括此一要點： 『藝術的角色在協助學生了解和鑑賞不同種族、時代的文化』	

(接)

(續)

年 代	學者或出處	要 點	功 能
四 ○ 年 代	1947年 Lowenfeld, Viktor	<ol style="list-style-type: none"> 1. 藝術發展與心智成長有關，藝術是創作者對事物經驗的表現。 2. 觀賞者與創作者產生共感，以理解和鑑賞藝術作品。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lowenfeld 為四○年代最具影響力的藝術教育作家，以為不同年齡的兒童，其藝術作品具不同特質。 2. 未提出如何發展藝術鑑賞。
	末期	<p>此期教育著重探討「兒童自我表現的發展和美術鑑賞的關係」。以為：『繪畫給予我們一種對事物的良好記錄，此記錄對兒童之心智、情緒而言特別重要』。</p>	<p>此種觀念使藝術教師較少去注意、倡導藝術品的鑑賞及鑑賞的評價標準。</p>
五 ○ 年 代	1952年 Logan, Frederick M.	<p>指出「藝術鑑賞並非由創造性表現發展而來」。</p>	
	1957年 Reed, Carl	<ol style="list-style-type: none"> 1. 藝術鑑賞是藉比較藝術作品，以逐漸累積知識的一種自然結果。 2. 鑑賞的四個條件： <ol style="list-style-type: none"> A 深入分析與了解藝術的原則。 B 知道創造性的意義。 C 知道各種材料的可能用途及其限制。 D 了解其中的問題。 3. 「僅有創作性的表現將不能產生藝術鑑賞力」。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 文中並未說明教師如何進行藝術教學。 2. 專注探討設計要素與原理的教學，這是一種觀念的改變；主張初中一、二年級的藝術鑑賞需要某種標準的知識。

(接)

(續)

年	代	學者或出處	要	點	功	能
六 ○ 年 代	1964年	初中藝術教育期刊	1.視藝術鑑賞為「研究與傳達知識的活動」。 2.將藝術活動分為創作及閱讀探索兩部分，藝術鑑賞屬後者，可由此增進學生的智力，滿足好奇心。		該期刊雖非正式的教學指引，內容卻包含「課程」的部分。而藝術鑑賞之理論研究尚不足以成為藝術教師之指引或課程。	
	1968年	Broudy, Harry S.	1.呼籲學校需有系統的發展四種美感感受性： A 感覺特徵。 B 技術特徵。 C 形式特徵。 D 表現特徵。 2.規範藝術批評的成份包括藝術作品的風格、時期及相似性。應用各種標準分析藝術品的美感特徵是為了對作品的所有層面的整體效應作合理的評價。			
	1968年	Lanier, Vincent	1.發現初中藝術課對於藝術鑑賞批評方法的訓練極為缺乏指出中學藝術鑑賞傾向於五種型態： A 在創作活動中作表現的投入。 B 透過創作活動發展技巧。 C 經由人文的研究使藝術的知識普遍化。 D 藉由創作活動與藝術史的聯結，以發展品味的標準。			

(接)

(續)

年	代	學者或出處	要點	功能
七 ○ 年	1970年	Twiggs, Leo	發現藝術教師所參考的文獻，普遍認為藝術鑑賞的教學乃是藝術創造所產生的自然結果。	
	早期	Maccia, G.S.	<ol style="list-style-type: none"> 將藝術批評定義為「理論之知識」並提出藝術批評需要辨識的三類知識： A 即刻之知識 B 結構之知識 C 判斷標準之知識 此理論知識與藝術批評基本結構中的類別、原理和判斷標準有關。 	
	1973年	Morre, Barry E.	<ol style="list-style-type: none"> 指出傳統的藝術鑑賞教學方法包括：一為機械性的學習繪畫和藝術家的資料名稱。一為學習設計的要素，以發展卓越品味。二者皆透過藝術創作來學習。 主張藝術鑑賞教學是不能分割的整體，應採行其他方法會更有效。 	
代	1973年	Feldman, Edmud Burk	<ol style="list-style-type: none"> 主張觀賞藝術要具批評性「須像藝術家一樣有效率」提出「描述」、「分析」、「解釋」、「判斷」等批評的四個具體步驟。 提示兩個批評原則： A 藝術作品可以多種觀點和角度來發現其中價值。 B 批評的目的在從研究作品中獲得藝術的價值和滿足。 	<p>四步驟頗能適用於各階段不同程度的學生。</p> <p>Leo Twiggs 以為Feldman的批評方法教導貧民與學童成效顯著。</p> <p>Christina Hickey 於1975年自9 ~14歲學童做測試，亦肯定Feldman 的方法。</p>

(接)

(續)

年 代	學者或出處	要 點	功 能
七 〇 年 代	1977年 NAEA	<ol style="list-style-type: none"> 1. 報告中歸納出當時藝術教育的概況：「藝術知識於學校課程中未被強調.... 主要仍強調藝術創作。」 2. 引發的教育問題有： <ol style="list-style-type: none"> A 藝術課程應特別強調某一領域嗎？若然，應強調那些領域？在那一年級強調引導學生獲得藝術知識的最佳方法為何？ B 如何減少實施之差異性？ 	
	1977年 全國教育成果評量委員會	<ol style="list-style-type: none"> 1. 將藝術知識細分為三： <ol style="list-style-type: none"> A 藝術要素的知識。 B 美感判斷批評標準的知識 C 藝術史的知識。 2. 調查結果發現27500位13~17歲學童的藝術知識極為薄弱。 	
	1979年 Johanson, Per	<ol style="list-style-type: none"> 1. 提出藝術批評是學習藝術鑑賞的一個決定要素。其重要主張有： <ol style="list-style-type: none"> A 藝術批評靠分類、原理、及判斷標準來進行，以支持美感的適切性和優越性，藝術批評使藝術鑑賞更為深入。 B 藝術批評需要結構原理的知識和參考資料。有用的結構原理是：對比、深度、流動性、漸層、平衡、和諧、重覆、空間、節奏、層次。 	

(接)

(續)

年 代	學者或出處	要 點	功 能
八 ○ 年 代	1981年 Chapman, Laura Sliverman, Ronald Wilson, Brent	<ol style="list-style-type: none"> 1. 初中藝術鑑賞應著重於知覺反應與評價美感經驗的教學上。 2. 提供設計要素和判斷標準作為美感判斷的參考。 3. 運用藝術史的知識和Feldman 的批評方法來學習藝術鑑賞。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 肯定Feldman 的批評方法是可行的。 2. 學習批評判斷的技巧，以促進藝術鑑賞的教學。
	1982年 Mittler	高中的藝術鑑賞課程應統合藝術批評與藝術史。	
	1985年 Getty 藝術教育中心	<ol style="list-style-type: none"> 1. 發展「以學科取向的藝術教育」(DBAE)之理論、課程，學生要如專家一樣來學習藝術。 2. 主張以藝術史、藝術批評和美學增進學生的藝術知識、美感感受力和判斷評價能力。 	將藝術視為一門學科，對課程、教材、師資作周密的規劃。
	1987年 Greer	<ol style="list-style-type: none"> 1. 推展DBAE教育理念，標明美學、藝術批評、藝術史、藝術創作等四領域的學科結構，確認藝術批評的要點包括主題、內容、意義和證實等。 	主張以藝術作品來統合四個學科。
	1987年 Risatti	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認為藝術批評可與其他相關的學科整合，在適當的情境教授。 2. 強調藝術批評的任務是傳遞與作品相關的知識，洞察其意義，增進學生理解和鑑賞藝術。 	明確指出藝術批評的探究層面包括：描述與形式分析、意義分析。

表 5-2 我國藝術鑑賞教學之思潮

(一) 國小課程標準

年 代 (民國)	出 處	要 點	分 析
37年	小學中高年級美術課程標準	<ol style="list-style-type: none"> 1. 注意現實生活中美的表達與接收 2. 拓展對我國固有文化藝術之重視 	重視藝術表現
41年	國民學校中高年級美術課程標準	<ol style="list-style-type: none"> 1. 發展兒童美的發表力和創造力。 2. 指導兒童對於我國固有藝術之認識與鑑賞。 	
51年	國民學校中高年級美術課程標準	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教材分發表、鑑賞和研習三項，以發表（創作）為主。 2. 鑑賞教材包括：自然與藝術之美、我國固有藝術、各國優良兒童作品。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 重藝術表現、知識鑑賞之考查。 2. 高年級藉研究創作技法進行鑑賞教學。
57年	國民小學中高年級美術暫行課程標準	<ol style="list-style-type: none"> 1. 加強造形活動，與設計教學。 2. 鑑賞自然與藝術之美、我國美術作品及各國優良兒童作品。 	鑑賞教學仍附屬於創作領域
64年	國民小學美勞課程標準	<ol style="list-style-type: none"> 1. 觀察與鑑賞自然與人造物。 2. 欣賞發展階段相近之中外兒童作品。 3. 鑑賞古今中外藝術作品。 4. 中年級能鑑賞作品之形式、技法，高年級能體認作品內涵，並評鑑其價值。 	教學時，力求將觀察、欣賞、發表、研習等活動相互連繫。

(二) 初中和國中課程標準

年 代 (民國)	出 處	要 點	分 析
30年	六年制中學圖畫課程標準草案	<ol style="list-style-type: none"> 1.以描寫幾何圖形、靜物、風景和製作平面圖案作為創作的內容。 2.以藝術史和中外藝術名作教導藝術鑑賞。 	灌輸學生藝術常識，培養其了解和鑑賞作品的 ability。
37年	修訂初級中學美術課程標準	<ol style="list-style-type: none"> 1.慎選鑑賞教材，養成學生完美品性。 2.以畫家和工藝家的評傳啓導學生 3.指導學生參觀當地美術展覽。 	第一、二、三學年以創作為主，只有第三學年包含藝術知識。
51年	初級中學美術課程標準	<ol style="list-style-type: none"> 1.重視藝術鑑賞和理解的特殊功能 2.運用教學媒體、鄉土藝術以進行鑑賞教學。 3.觀賞和鑑賞美術展覽與中西藝術作品。 	重視藝術鑑賞的工具性價值。
57年	國民中學美術暫行課程標準	<ol style="list-style-type: none"> 1.以各類型的創作活動為主。 2.藝術鑑賞內容包括：中西古今藝術簡史、與美術品。 	
61年	國民中學美術課程標準	<ol style="list-style-type: none"> 1.鑑賞自然、人工、型態、素材之美。 2.講述與欣賞中國藝術史、藝術作品。 	以藝術表現為主，鑑賞與講述為輔。
72年	國民中學美術課程標準	<ol style="list-style-type: none"> 1.鑑賞自然美與人工美以及中外國中學生藝術作品。 2.注重各形式原理的了解。 3.鑑賞中西繪畫與了解其文化和時代背景。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.藝術教學以表現和鑑賞並重。 2.透過藝術知識和藝術史進行鑑賞教學。

(三) 高中課程標準

年代 (民國)	出處	要點	分析
37年	中學美術課程標準	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教授藝術知識、藝術史。 2. 參觀欣賞美術展覽作品和名作複製品。 3. 相互鑑賞和批評師生習作。 	關注鑑賞和批評之學習已顯見端倪。
49年	中學美術課程標準草案	<ol style="list-style-type: none"> 1. 以各種觀點指導學生培養藝術鑑賞的態度。 2. 以繪畫和雕刻的藝術史為主要內容。 3. 參觀美術館和博物館。 	
60年	高級中學美術課程標準	<ol style="list-style-type: none"> 1. 內容大多與四十九年課程標準一致。 2. 藝術史側重現代藝術。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 著重以口頭和文字表達鑑賞內容。 2. 兼重理解(知識)、表現、鑑賞。
72年	高級中學美術課程標準	<ol style="list-style-type: none"> 1. 鑑賞教材以中西傳統和現代藝術為主。 2. 藝術知識力求簡明。 	以藝術鑑賞帶動藝術知識，並激發表現力和創造力。

綜合上述之美國藝術鑑賞教育思潮之演變，一九五〇之前藝術教育學者在學校教學目標中雖然已提到藝術鑑賞，但其觀念仍止於透過創作活動來發展鑑賞能力的狹義範疇，鑑賞教學尚未形成實質的教學方案。六〇年代，在學科結構理念的發展下，藝術課程增加了藝術史與藝術批評兩門學科，大致已確立鑑賞教學內容。歷經七〇年代，發展至今，多數藝術教育學者力倡「學科取向之藝術教育」理論和課程結構，鑑賞與創作兼具的藝術教育不僅成為當今美國藝術教育之趨勢，且也被國內學者所採納。

台灣早期所編定的中小學藝術課程，大多以創作為主，與美國四〇、五〇年代之藝術教育取向頗為雷同。可是隨時代的變遷、社會的需要和創作取向的教學未能落實藝術教育目標，藝術教育思想即生變革，而導引美國走向學科取向的藝術教育理念，將鑑賞教學的要素積極組成具體的課程，期望增進學生美感知覺以及對藝術作品的理解力。我國雖也感知當今藝術教育的新趨勢，並將此精神反應在課程中。然而，其教材與課程安排，仍延續或補充原有的內容，以觀看作品、介紹藝術史的教學方式為主體，實缺乏積極性和組織性。學生從中僅能被動地習得認知和記憶的層面，難以主動參與鑑賞過程中之分析思考或提出客觀評價的情意學習，無法達成課程標準所訂之體認美感、提昇審美

能力、理解我國藝術傳統特質等諸多目標。

第五節 中、美兩國藝術鑑賞

— 藝術史、美學、藝術批評三學科 —

測驗結果之綜合討論

本節主要目的在依據研究假設就藝術鑑賞測驗之結果進行綜合討論。

(一)由表 4-23，圖 5-8， 5-9 顯示中、美兩國學生藝術鑑賞學科綜合總平均分數，在兒童不同認知發展階段皆有顯著的差異。皮亞傑主張認知發展是兒童認知結構組織與再組織的歷程，他認為智慧發展或各種認知能力的成熟，都需經歷不同的階段，前後階段的差異，不僅是程度上或數量上的相異，而且是結構上的不同 (Piaget, 1966)。

屋奧福 (Wolf, 1987) 近期在蓋迪中心籌策 DBAE 的教育理論中，對於兒童藝術心理已有類似皮亞傑認知階段的研究。她從藝術教育的角度來探討不同年齡兒童在 DBAE 學科內容：創作、觀察和探究方面的認知發展階段，並獲中心諸學者成員 (如 Zimmerman, Risatti) 的肯定。屋奧福歸納出下列三個觀點：

1. 藝術概念的獲得是值基於藝術創作者、審美知覺者和探究者相互發展而形成之態度，或奠定於三者與藝術交互作用的方式之上。
2. 能與藝術交互作用所發展的每一種態度都會影響吾人對視覺藝術之了解，包括影響對繪畫的了解、視覺系統的掌握及對藝術作品的理解。
3. 上述三者的發展，能提供學生參與美感學習的參考架構 (Getty Center, 1987)。

依據屋奧福之觀點，茲將她所謂的「態度」與 DBAE 四學科作一比較，並就各發展階段之藝術知能統整如下：

表5-3 DBAE學科與藝術態度之比較

藝術學科 (顯在知識)	態度 (潛在態度)
藝術創作	製作 (創造)
藝術史	觀察 (知覺)
藝術批評	探究 (評論)
美 學	探究 (評論)

(Getty Center, 1987, P15)

表5-4 各發展階段的視覺技巧

(一)四至七歲
<p>※製作</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.能了解表現事物與一般事物的不同。 2.能將繪畫當成表現形式來了解。
<p>※觀察</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.能增進閱覽(read)繪畫的技法〔將細節統整成畫面景物(Scene)〕。 2.能對簡單的繪畫做推論(依據事件與畫面知識來解釋)。
<p>※探究</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.探尋有關視覺現象的簡單問題。 2.決定自己喜歡什麼。
(二)八至十二歲
<p>※製作</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.能熟悉視覺成規(flucy with visual conventions) 2.能了解各種不同的視覺表現系統(如漫畫,素描,地圖) 3.能了解手工和技法。
<p>※觀察</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.能了解、敘述與解釋作品的型態以及風格概念。 2.具有說明繪畫的態度(不僅能注意繪畫表現些什麼,也能觀察作品創作的方式)。
<p>※探究</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.能探究某一類美感作品。 2.能「再猜測」("second-guess")某一種形象(如臆測某圖形不可能以其他方法構成)。 3.探究明確的判斷標準(這種標準通常只限於寫實主義和手工藝)。 4.能夠從作品中指出明確證據,以證實和支持自己的偏好。
(三)十三至十八歲
<p>※製作</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.關注訊息(message)與解釋之間的聯結(注意到作品的構圖、個人風格,以及其他藝術精品的等級)。 2.關注作品的特性、個性、真實性。
<p>※觀察</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.能觀察作品的許多層面(如構圖、風格、故事、訊息等)。 2.能觀察作品的比喻性層面(如:畫中暗示性的色調)。
<p>※探究</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.能依據一些作品的優點進行研究。 2.能以作品的意向和訊息代替寫實特質,而構成判斷的標準。

綜合並根據上述各階段藝術知能之發展情況觀之，屋福奧所劃分的年齡階段雖與皮亞傑的階段理論有些差異。然而，各年齡層的認知發展特質卻多與皮亞傑的觀點相契合，足見兒童藝術知能，尤其是審美感知乃隨年齡、智力、學習和經驗之增長而日趨成熟。

本實徵研究亦顯示中、美兩國學生藝術鑑賞之知能隨年齡的增長而日趨增加，因此其鑑賞能力在不同的認知發展階段皆有顯著的差異。

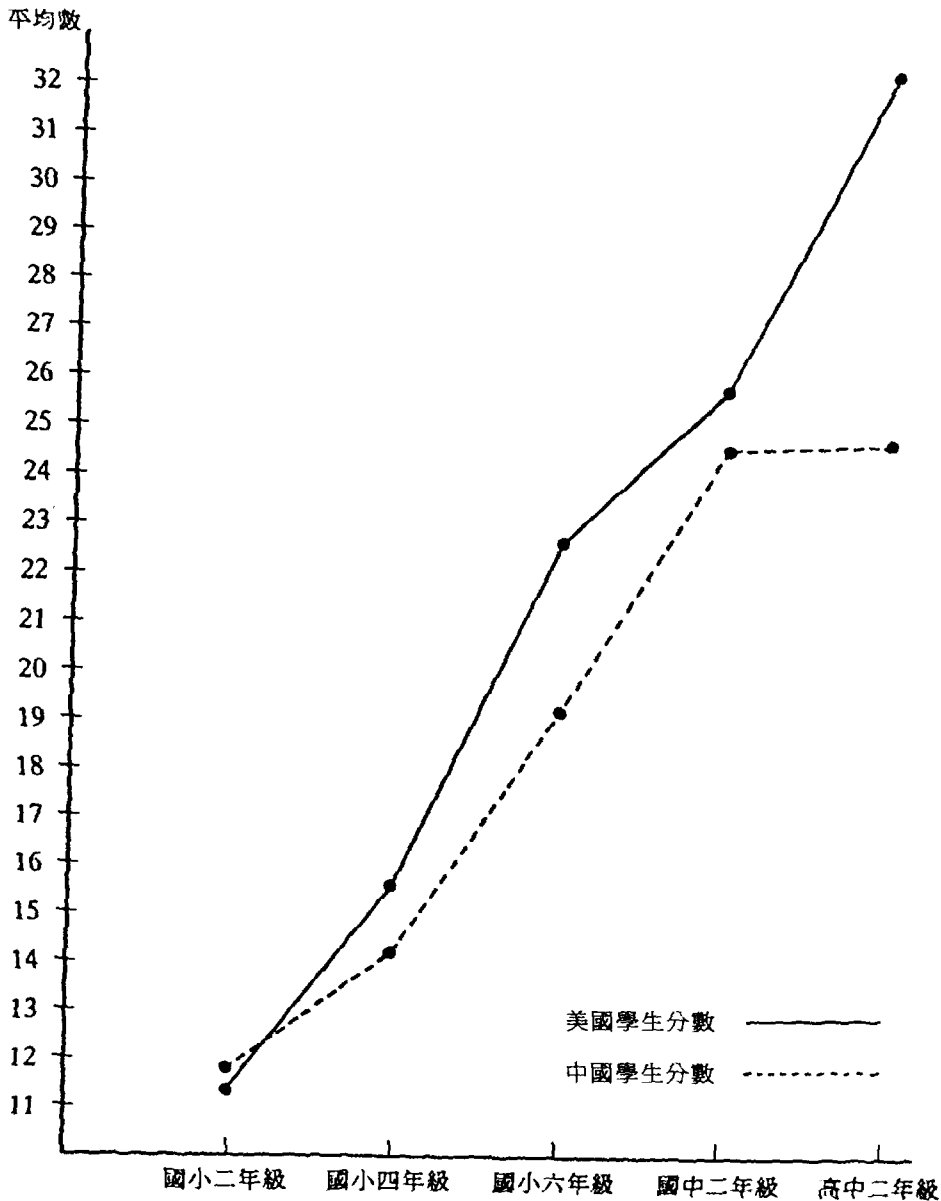


圖 5-1 藝術史測驗分數在文化與年級兩因子之交互作用

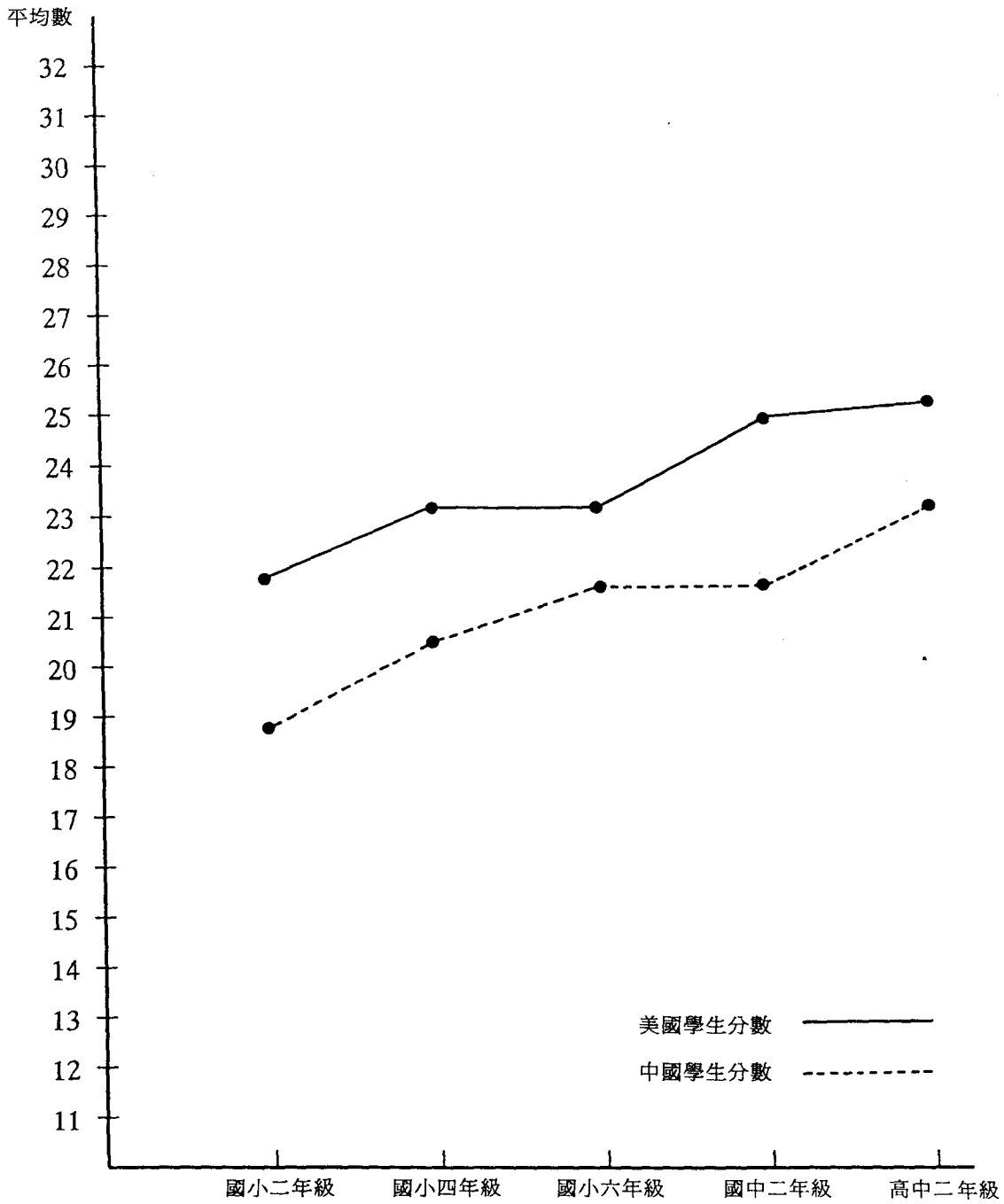


圖5-2 美學（審美判斷）測驗分數在文化與年級兩因子之交互作用

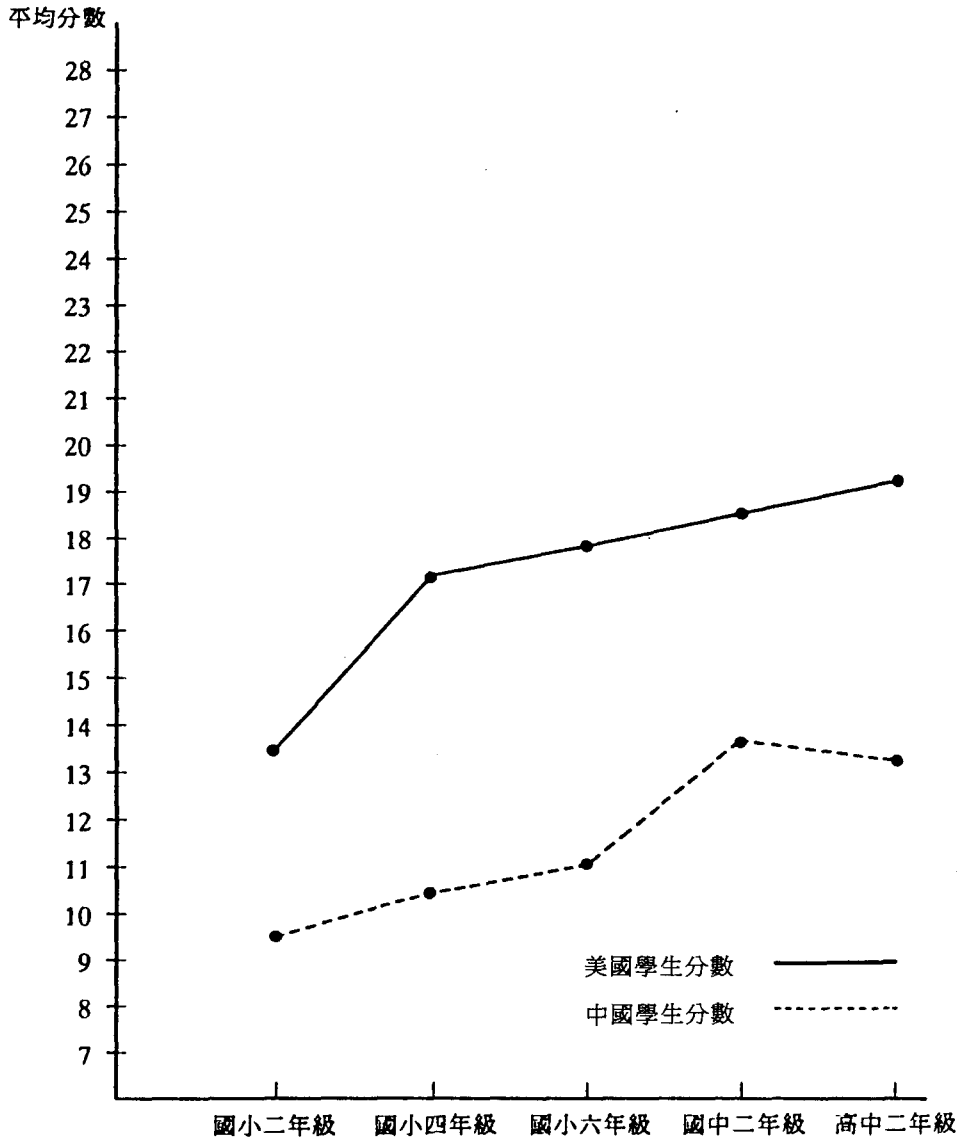


圖 5-3 藝術批評測驗分數在文化與年級兩因子之交互作用

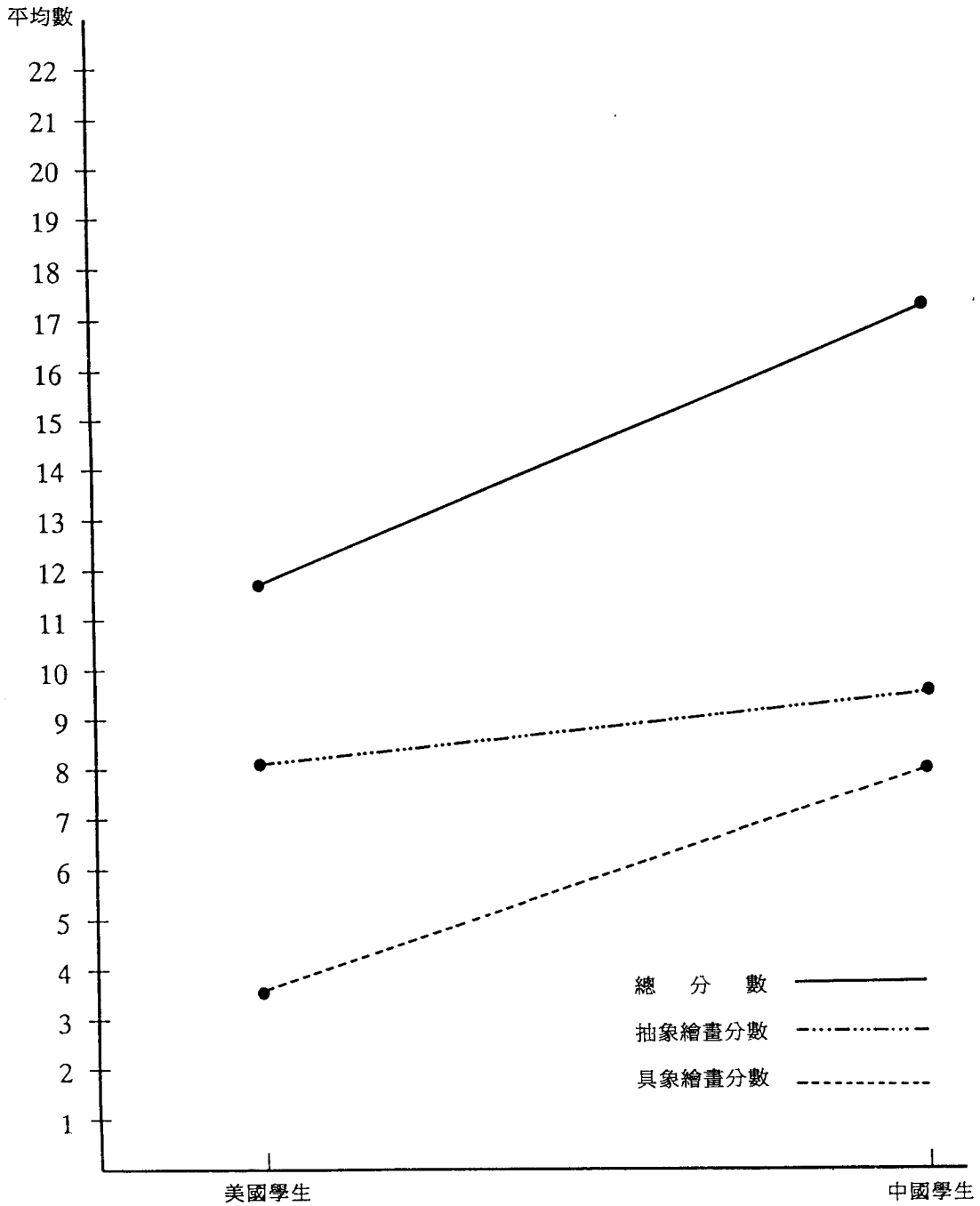


圖 5-5 藝術批評測驗分數在文化與繪畫風格兩因子之交互作用

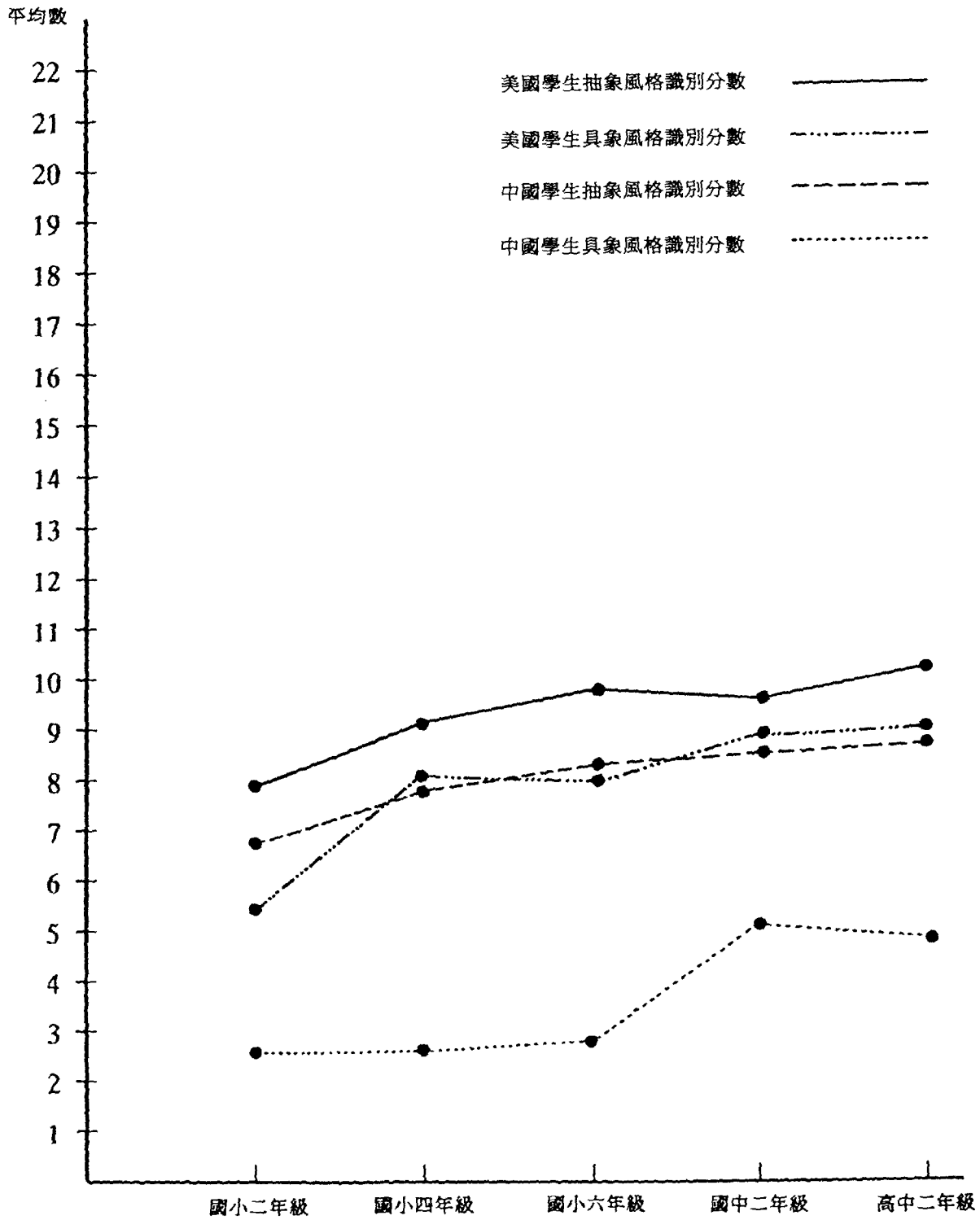


圖 5-6 藝術批評測驗分數在文化、年級、風格三因子之交互作用

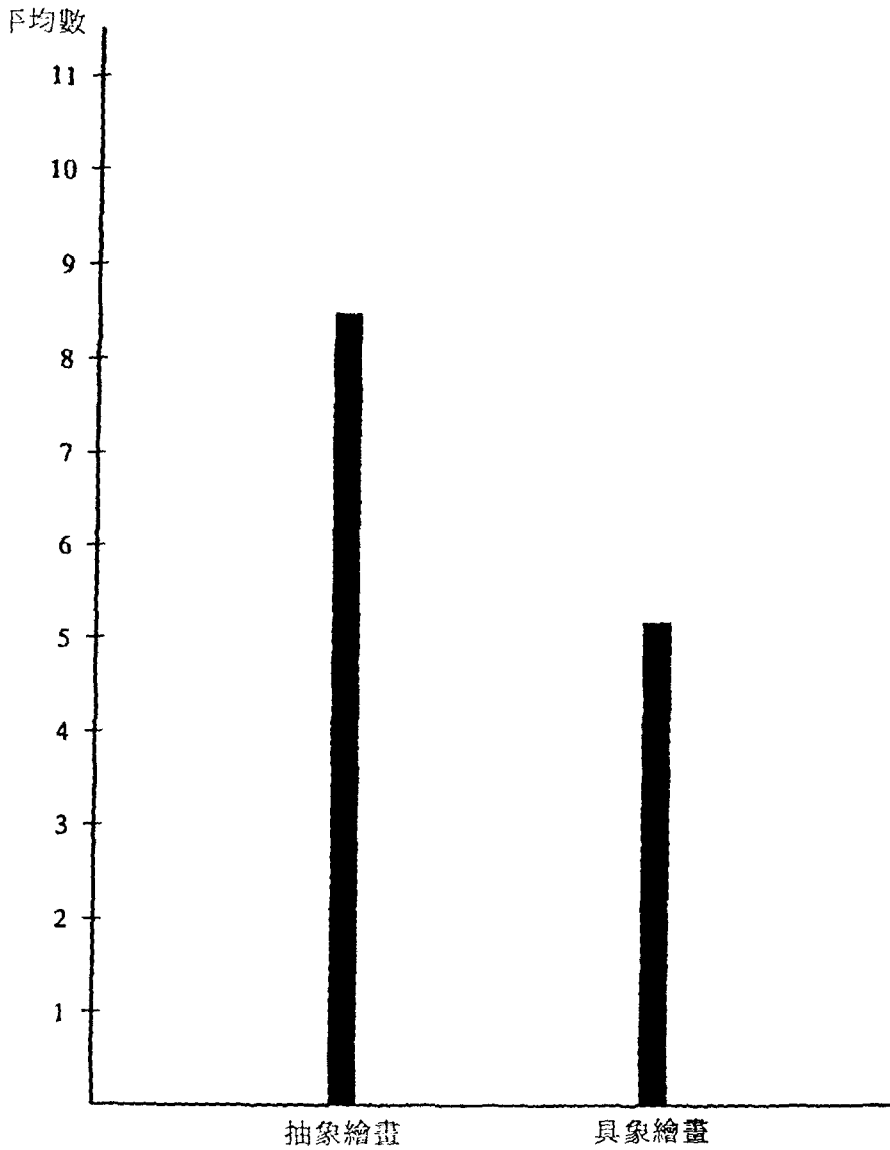


圖 5-7 中、美學生合計藝術批評測驗分數分別對抽象繪畫與具象繪畫風格之辨識別能力

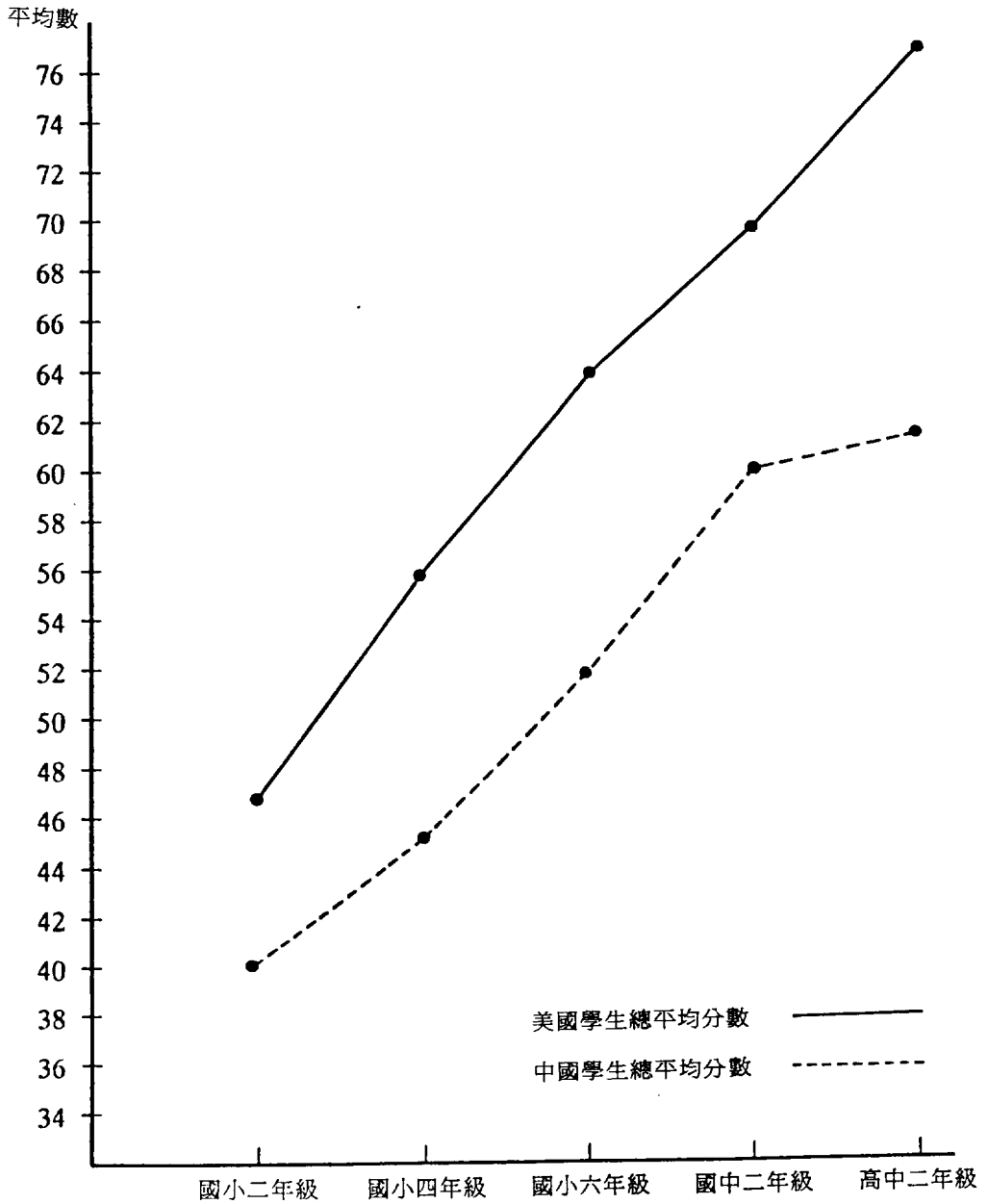


圖 5-8 藝術鑑賞測驗總平均分數在文化與年級兩因子之交互作用 (A)

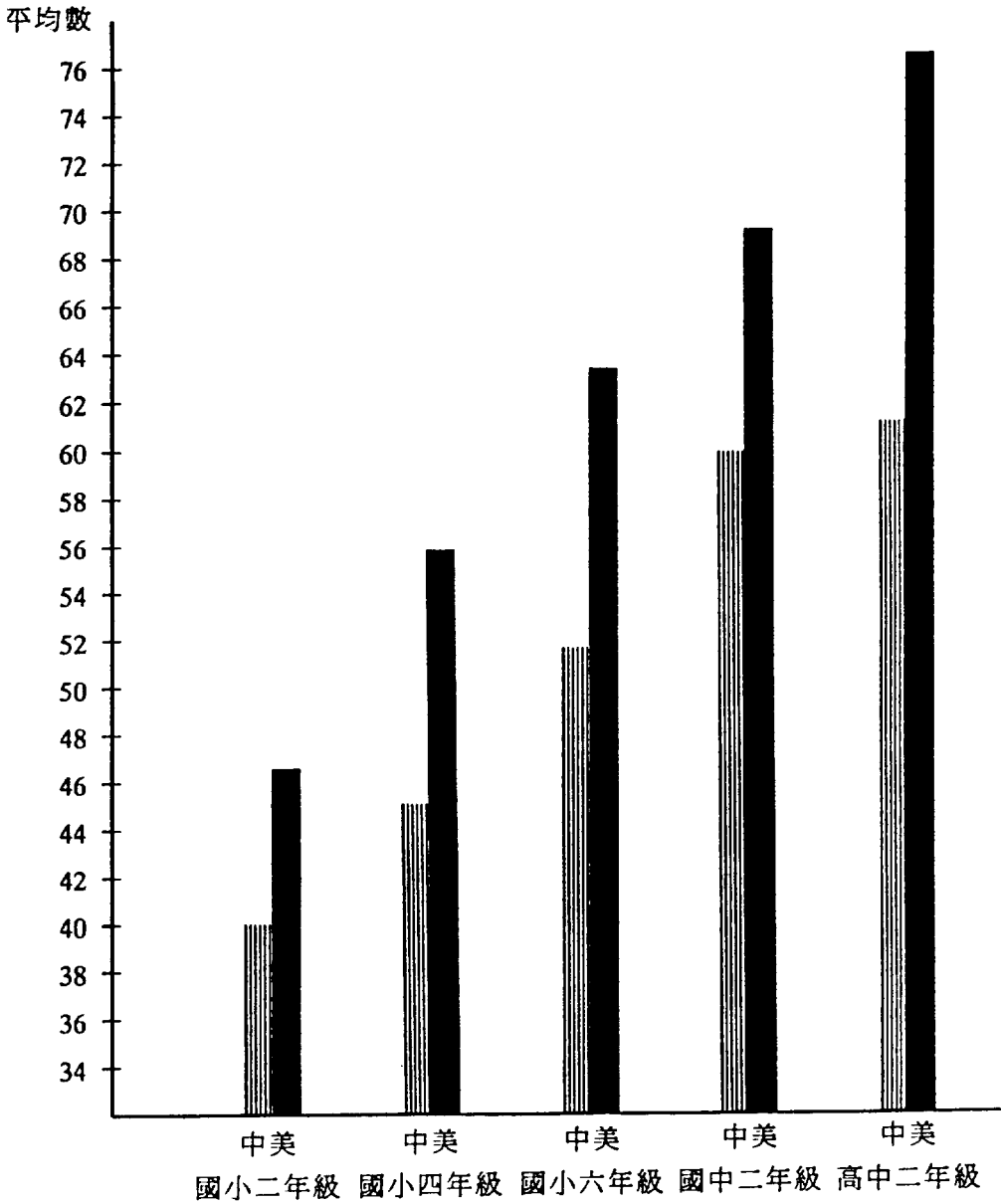


圖 5-9 藝術鑑賞測驗總平均分數在文化與年級兩因子之交互作用 (B)

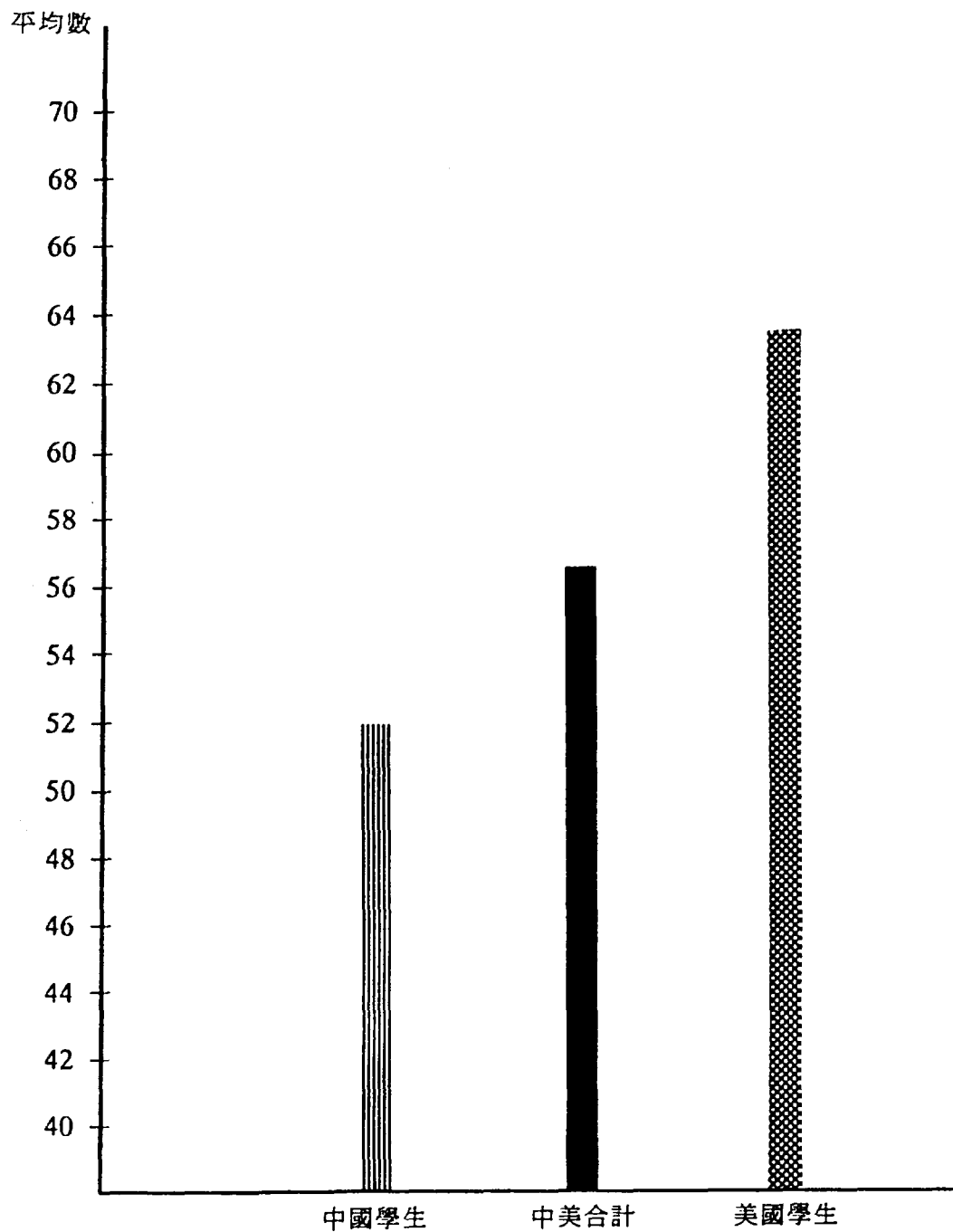


圖 5-10 中、美兩國學生合計藝術鑑賞三學科測驗總平均分數

(二)由表 4-3、4-4、4-7、4-8、4-14、4-15、4-16 顯示中、美兩國學生藝術鑑賞測驗分數除美國學生和中、美學生合計之藝術史分數在具體運思期與形式運思期之間有顯著差異外，其餘測驗對象之藝術鑑賞分數在具體運思期與形式運思期之間則皆無顯著差異。

形式運思期青少年的認知發展，提供了知覺抽象概念發展無限的可能性，在此階段，學生漸能體察藝術作品隱喻的內涵，且可超越寫實的訊息，依據作品的意向予以構成判斷的標準。由上述學生知覺歷程的演進、認知類型的知覺取向及認知發展階段的特質，吾人可洞察兒童的學習實涵蓋縱向成長與橫面發展，它涉及智力、心理分化和學習活動等三層面，如圖 5-11 (Lovano-Kerr, 1981)。教師應洞悉知覺的特性與歷程，設計有系統的知覺學習程序，使學生得以敏銳觀察作品的視覺要素；描述形式品質；篩選重要視覺訊息；分析要素、形式關係，而能卻除知覺恆常性對美感知覺的干擾。並能提供多次視覺辨識的機會、激發學生正面的期望與態度，使之得以修正與拓深知覺層面，抱持積極的審美學習動機，啟發學生作既深且廣的思考。

本研究雖基於發展心理學與兒童藝術發展階段發現學生鑑賞能力於具體運思期與形式運思期之間無顯著差異，然而，若能透過美感教育，藉由積極適切完善的教學，來引導學生正確知覺和作正確而有效的反應，亦能促進並提昇學生之審美反應水準。

• Piaget 的智力發展理論

籠統的.....感覺動作期.....明確的
(Global) (Articulated)

籠統的.....前運思期.....明確的

籠統的..... .. 具體運思期.....明確的

→ 描述
→ 分析
→ 解釋
→ 描述

• Witkin的心理分化理論

籠統的..... .. 形式運思期.....明確的

→ 判斷
→ 判斷
→ 分析
→ 解釋
→ 分析
→ 解釋
→ 判斷

• Feldman的藝術批評鑑賞理論

圖 5-11 認知發展、心理分化與藝術鑑賞理論之關係
(Lavano-Kerr, 1981, P.11)

(三)根據統計分析顯示美國學生在各不同認知發展階段之藝術鑑賞測驗分數皆高於中國學生之分數(見圖5-1、5-2、5-8、5-9、5-10;表4-1、4-5、4-9、4-23)。

中、美兩國當今國民藝術教育無論課程或教學取向都涵蓋創作和鑑賞領域,然而本實徵研究之假設二未獲得支持,因此就國內國民藝術教育在藝術鑑賞教學層面績效不彰與偏差之存在因素做進一步的探討。

一、當今國內藝術鑑賞教育之理論基礎與實施狀況

現代藝術教育思潮可歸納出兩大主流:(一)「創造性取向」,(二)「美感品質取向」。前者採取進步主義(Progressivism)、兒童中心之教育理念,強調藝術活動本身的教育價值,並主張順應兒童的自然發展,鼓勵其自我表現。然而,這種以學生創作取向的教學,因教育方法不當、學習缺乏程序與目的、課程無組織,以致學生藝術發展停滯不前,而導致教學品質與藝術教育地位低落。後者「美感品質取向」又名新實驗主義(Neo-Experientialism),其教育理念近似本質主義之觀點,以為有效的藝術教育除藝術創作外,更需注重學生藝術知能的發展,強調藝術教育中品質的重要性,採用有組織、有系統的課程實施藝術教育(Day & Diblasio, 1983)。

賀門(Forman, 1971)對上述藝術教育思潮之分析,確證實中、美兩國藝術教育的思想演變,當今藝術教育取向已由過去只著重創作趨向於強調藝術知識與藝術鑑賞。

由表5-1觀之,美國自一九一〇至一九四〇年代,藝術教育家們普遍以培養學生的創造力為目標,鑑賞教學僅視為創作活動的自然結果或附屬地位(Dewey, 1934; Lowenfeld, 1947);一九六〇年後,藝術知識和鑑賞課程才逐漸抬頭,並與創作教學並重。如布勞蒂(1968)倡導學校應有系統地培育學生的美感敏銳度,應用各種藝術批評標準來分析藝術品的美感特質;雷尼爾(1968)主張透過創作活動與藝術史教學統合以發展品味的標準(Bramlett, 1983);約翰生(1979)和米特爾(1980, 1982),也分別強調藝術批評作為鑑賞教學的模式;蓋迪藝術教育中心(1984)在多位學者人力推展DBAE之下,此一以學科為取向之藝術教育,已成為現今美國藝術教育新趨向。該理論上承巴肯所提議的學科結構,下續藝術本質教育理念,著手課程改革與組織,並積極付諸實驗,以期能充實人文教育的內涵,意圖將藝術科提昇至與普通學科同等重要的地立。

就國內藝術教育而言,有關台灣藝術教育思想的文獻尙付之闕如,台灣本土始終尙未發展出屬於本土的完整藝術教育理念,近二、三十年來深受日、美兩國藝術教育思想之影響,因此我們缺乏根深蒂固的藝術教育理論基礎。從歷次中小學課程標準修訂中雖可獲悉藝術教育之取向(見表5-2),如一九七二年之前,中學課程標準以創作領域為主,鑑賞為輔。一九八三年之中學新課程則顯示創作與鑑賞並重的精神,而

今年(1991)所修訂的國小課程標準亦明示表現(創作)領域與審美(鑑賞)領域並重的課程內涵,晚近國內學者也相繼為文倡導藝術鑑賞在全民藝術教育之重要性。從這些發展的情況,不難尋繹我國當今藝術教育思潮由創作取向趨於鑑賞領域之品質美感取向的演變。然而從諸多實徵研究資料及調查顯示,我國當今藝術鑑賞教學在各級中、小學藝術課程中尙未能落實。

二、藝術學習之可能與必要性

艾斯納(1972)在他「藝術視覺的教育」一書中指出,藝術之訓練如同其他學科一般,並非兒童單純自動成長顯現的效果,而是須透過學習才能見其成效,他主張藝術教學除授予技巧訓練外更需要幫助學生發展其參考架構,以便擴展其藝術理念並認識更多的藝術類型,增進其表現能力(Eisner, 1972)。

爲了增進學生對視覺藝術形成的感知力,威爾遜(1966)進行一項實驗,他爲一組五、六年級的學生設計一套有系統的教材,幫助他們學習觀看和描述畢卡索(Picasso)的繪畫作品「格爾尼卡(Guernica)」的形式。另一組五、六年級的學生則接受此年齡層的普通教學,完全是創作取向的課程。每組學生在接受上述課程前後各接受一次前測、後測。測驗是威爾遜所設計的「Wilson Aspective Perception Test」,包括34張二十世紀名畫的幻燈片。他把幻燈片設計得可以啓發視覺感應,以顯示學生知覺和評估繪畫的方法。取得學生的感應之後,馬上以威爾遜所作的分類法予以分析和編列。經過歷時十二週的教學之後,比較兩組的表現,威爾遜發現該教學計劃的確能助長學生對視覺藝術作品許多不同層面的描述能力。其教學計劃涵蓋:觀賞視覺藝術,和可用於描述觀賞對象(作品)之詞彙運用。結果顯示:實驗組優於控制組。

威爾遜在此項研究上的發現,可以用學習影響知覺的因素加以解釋。第一、學生顯然拓寬了對藝術的知覺所具備的範疇。他們覺得學會鑑賞一幅畫不只注意具象的形式,而要在作品中覺察得更多;他們學到以質論質(qualities qua qualities)的觀察。第二、學生作了一系列觀察格爾尼卡構圖形式之訓練後,增進了識別作品形式、品質、特性的知識和技能。第三、學生學到了討論作品特質的語彙,得以談論他們所見的內容品質,這本身就是一種訓練與強化學習成效的形式。於是所謂的知覺資料經由討論而社會化了。

如果訓練、學習可增加成果績效,那麼我們應該很謹慎的檢視學校一般課程活動的內容與特質,因爲這些學生所參與的學習活動將決定學生可能發展或萎縮的能力。

另一項有關比較文化對審美偏好研究。這方面美國以察爾德所作的最具系統化。他提出一些有關視覺藝術鑑賞領域既有趣,又很重要的問題。其中之一是「好的形式(goodness of form)」要到什麼程度才沒有文化之區分。也就是說,作品要到什麼程

度才能在被一種文化認為有高度美感素質時，其他文化的人對它也有相同的看法？為了解答這個問題，不同文化背景的人被請來對各種不同的視覺藝術作品評等或說明偏好。察爾德和岩尾澄子在一項研究美國藝術專家與日本陶藝家對美的判斷時發現，日本陶藝家（即使是住在偏遠的鄉村而幾乎和西方藝術沒有接觸者）比美國高中學生更認同美國藝術專家的審美觀點。這個結果顯示，一直都在接觸藝術的人，就算很少接觸彼此的文化，所培養出來的藝術偏好會比跟同文化而不太接觸視覺藝術的人，更容易有視覺藝術偏好的相似性。

以上的諸研究結果顯示，文化的差異雖然會影響文化審美觀，但不同文化的藝人、藝術專家卻都對藝術有興趣，積極參與藝術活動者的見解比和相同文化卻不參與藝術活動也對藝術無興趣的人更投合。因此上述研究亦指示積極的參與學習和訓練與認知發展能力有關，國內學校藝術教育在中小學階段幾乎侷限於自我表現的藝術創作，而忽略藝術課程的歷史與文化層面的學習。

三、學科取向藝術教育和藝術教師職前教育課程

師資職前教育是培養教師未來從事教育工作在態度、知識與瞭解層面具有重要且影響力的階段。因此在大學階段的中、小學師資養成課程須提供並培育他們對視覺藝術具備肯定與進步的態度 (positive and progressive orientation)。

蓋迪中心自一九八四年起舉辦一系列的研討會以探討藝術教師職前訓練課程的實質與狀況。歷經兩年大約十二次與藝術學院院長、藝術與藝術教育系系主任及其他行政人員的會談，以學習大專院校如何預備未來的教師們能在課堂上提供藝術教學。

透過上述這些會議發現了下列三個重要現象：

(1)雖然許多州都有藝術教學的課程架構或教學指引，然而師資養成機構通常都忽略，而未把教學指引等觀念與目標包容在課程範疇中。

(2)雖然許多行政人員支持多元化藝術教學 (Multifaceted approach to the teaching of art) 的理念，許多藝術科系與藝術學校都減少教授們共同研究與結合課程計劃之努力的傾向。藝術教育系的學生通常仍以選修創作課程為多，其次是藝術史，實質上選修藝術批評與美學的課程極少，只有半數的學校將美學和藝術批評列為必修課 (Arnold, 1976; Mailland-Gholson, 1986) (見表 5-5、5-6)。

表5-5 美國1965-75藝術教師職前教育必修課程之四個藝術學術的學分比例

學分課程	最高	最低	平均
藝術創作	70	4	35.6
藝術史	15	0	9.4
藝術批評	僅有半數的學校將美學和藝術批評列為必修課程。		
美學			

表5-6 美國大專院校師資訓練計劃：一般資料

根據課程數目的統計				
課程分類	平均數	中數	眾數	全距
藝術教育課程	6	7	2,5,7	2-14
藝術創作課程	12	13	10	4-23
藝術史課程	3.5	4	3	2-8
藝術評論課程	1.5	1.5	1	1-3
美學課程	1.5	1.5	1	1-3

資料引自Mailland-Gholson,J.(1986)Visual Arts Research

表5-7 國內大專院校師資訓練訓劃：一般資料

各校課程數目			
課程分類	師大美術系	新竹師院美勞教育系	平均數
藝術教育課程	4	3	3.5
藝術創作課程	55	45	50
藝術史課程	3	2	2.5
藝術評論課程	0	0	0
美學課程	1	1	1

表5-8 美國全國藝術教育協會於1979年所修訂的藝術教師職前必修課程標準

課目	總學分(51)		主要內容	
	最高	最低		
創作	39	27	要教給學生的藝術內容	
鑑賞 (含批評)	12 15	9	藝術主題的補充知識和教師在教學中必須要剖析的和彈性運用的相關知識	
			相關領域的補充	涉及的領域
			(一)與視覺藝術相關的技術性知識 (二)與藝術領域相關的知識與理解 (三)與生活藝術相關的知識 (四)藝術心理學 (五)過去已發展的知識 (六)其他	(含人文科學與行為的研究) (一)心理學 (二)社會學 (三)人類學 (四)教育哲學 (五)一般的教育課程 (六)其他

(3)縱然有教授企圖將課程相互統合或採取其他步驟以支持全國藝術教育協會 (NAEA)於一九七九所修訂的藝術教育師資職前必修課程標準，見表 5-8，然而缺乏行政上的支持而無法實務。

因此，一九八七年蓋迪中心在猶他州 (Utah) 的雪鳥 (Snowbird) 為師資教育機構舉辦一次研討會。十五個大專院校各自由不同領域的四位教授組成代表參加。

對蓋迪中心與參與的大專院校而言，雪鳥研討論是藝術教育職前訓練的分水嶺。歷經一週的會議，參加研討會的專家學者大約整理出廿四篇文獻，且將這些文獻帶回參與的各校且進行強化其學校的課程。

接著蓋迪中心與十所大學訂定獎助計劃以進行個別的，而發展於雪鳥研討會議上由小團體設計的各校計劃。

例如 Brigham Young University 發展一套新的基本課程做為所有主修藝術的大學生之必修課而不是只有主修藝術教育的學生要修，以及修正其他課程以反應 DBAE 理念。California State University at Sacramento 在美學與藝術批評領域開新的課程並在這些領域製作錄影帶邀請專家演講。Florida State University 顯著地增加必要課程和加強這些學科的核心課程並徹底修正藝術教育課程。Indiana University 設計並發展教學資料館，有關基本而非教科書材料，不但能提供教師使用也可以提供 Blomington 地區的教師們使用。Northern Illinois University 的計劃重點在於開創「美學資源」，這項內容在藝術教育上最不為大家所公認且注意的學科。

Ohio State University 也發展一門新的廣泛性課程來突顯美學，並且強調教育學以有效地方式影響美學教學。University of Kansas 以新的教學法教導藝術史以強調課程之最主要主題並探討泛學科 (cross-discipline) 的觀念。University of Nebraska 以一個新的暑期密集藝術教育教學法方案與實驗課程統整各學科。University of Oregon 則全力發展藝術批評並開創一門泛學科的課程。Texas Tech University 為藝術教育的學生提供一個實習課程，並提供當地的學童新的課程及週六早晨方案。

一九八九年三月於加州曼哈頓灣召開的「雪鳥第二次會議」上，負責這十個計劃的主任與蓋迪的人員共同評估成果及探討職前訓練的績效如何。每個學校都曾試著改善其設計專案，而且也都有突顯的成功之處，並且在過程中也學到問題之所在及依舊存在的挑戰。所有的主任都同意教師們的覺醒、合作、動機是藝術教育職前訓練之平衡性課程方案產生的根本要素。

因為這十個平衡的職前師資訓練課程計劃都獲得肯定的正面回饋，參與的學校也都有興趣分享來自其他學校的經驗，因而在一九八九——九〇年蓋迪中心同意延續贊助十個計劃，把所得的結果廣為傳播。在這學年中這十所大學將出版一些資料與錄影帶以推廣計劃的理念與資訊。中心的支援將確保這些有用的成果會被這些大學出版

並為其他學校所運用。

我們從這項蓋迪中心所推展的職前師資訓練方案的挑戰中學到了什麼呢？

(1)當同仁們決定共同工作以達成共同的重要目標時，一些經常阻礙變革的障礙都會被突破。為共同合作的可能性與績效所激勵的教師，必能教導學生且與學生工作在一起，而這種經驗是學生前所未有的經驗。

(2)為使學生在面對多元化的藝術學習時具備充分的能力，職前訓練的課程必須要基於所有此四大藝術領域並加以精練。這種知識背景能提供這些未來的教師們於日後遇到新的州標準或專業機構之要求時能成功地教導藝術。

(3)師範院校則極關注改變其課程，使學生們在目前或是未來二十一世紀裡能夠教導學生。在雪鳥研討會中有許多的論述都集中在課程改革和學校現況上。現在正是改革的時機，美國歷經一九七〇年代至一九八〇年代間的教育改革思潮，而現今始受到改善學校之支持，正是使大眾關心學校教育的最好時機。藝術教育之職前師資訓練是使國家引以為榮之改善師資的機會。身為藝術教育家的我們，有義務要教育與培植新一代並能幫助學生學習和體驗藝術在其生活周遭面中充滿喜悅(joyful)與生命力(life-enhancing) (From Snowbird I to Snowbird II, Getty Center, 1990)。

反觀國內，現今國中、高中藝術鑑賞課程約佔總藝術課程的三分之一，國小課程標準亦明示涵蓋創作和鑑賞之活動。因此教師在實施藝術科教學時，確實得要求學生專注於「創作」和「鑑賞」兩個目標，然而教師們所採取的作法卻將學生的鑑賞活動視為創作活動的準備。鑑賞教學迄今仍無具體的成效。

根據民國一九九〇年研究者向全省美術教師所進行現今台灣國民藝術教育實施狀況調查顯示：

(一)當今國小、國中、高中美術科在一般學校教育中受到重視：

國小教師表明受重視者佔 15%，國中 7.5%，高中 3.2%。

(二)學校校長、行政工作人員對美術科教學提供應有的支援：

國小表示受支援者佔 18.4，國中、高中則佔 20.5%。

(三)學校美術科教學師資確符合專才專用者：

國小佔 21.1%，國中、高中佔 46.2%。

(四)學校設有專用美術教室者：

國小僅佔 15%，國中佔 17%，高中佔 16%。

(五)美術科教學所涵蓋的內容：表示美術科課程確有依據課程標準，涵蓋藝術兩大範疇(藝術創作、藝術鑑賞為教學內容者。

藝術創作：國小佔 82.5%，國、高中佔 76.3%。美術鑑賞與藝術鑑賞與知識：

國小佔 17.5%，國、高中佔 23.7%。

(六)擔任美術科教學，感到困難的地方。

(1)未曾受過美術專業訓練，教材準備困難：

國小佔 78.9，國、高中佔 45.8%。

(2)藝術知識、藝術鑑賞是當今美術科教學所不能忽視的課題，然而因對該領域專業知識及訓練不足，難以勝任：國小佔 86.1%，國、高中佔 81.3%。

(3)每週規定的美術科教學時數太少，因而教學績效不彰：

國小佔 35.2%，國、高中佔 98.3%。

(4)上美術課因學生不帶材料而影響教學成效：

國小佔 45%，國、高中佔 76.8%。

(5)學校缺乏硬、軟體設備而影響美術教學之效率（如美術教室、視聽教室、教學設備、教學資源等）：

國小佔 85.2%，國、高中佔 79.8%。

(6)學校每班學生人數過多，美術課教學與評量皆極感困難：

國小佔 68%，國、高中佔 98%。

(7)對當今美術科在學校教育中因教學品質及地位低落等現象感到無能為力：

國小教師佔 75.4%，國、高中教師 91.2%。

(8)在職進修管道不足；專業知能無法提昇：

國小教師佔 88%，國、高中 98%。

(9)認為進修研習應加強①藝術創作②藝術鑑賞：

國小：藝術創作佔 11%，藝術鑑賞 92%。國、高中：藝術創作 15%，藝術鑑賞 95%。

(七)認為全國在加強文化建設，提昇國民生活品質的現今，有積極加強改善並正視國民美術科教學的必要：

國小佔 92%，國、高中佔 98.9%。

綜合以上對全省（包括北、中、南地區）國小、國、高中美術教師共 900 份問卷調查結果顯示，當今我國藝術教育在國民教育中呈現如下的狀況：

(1)藝術教育在今日的學校教育課程地位中異常低落：國小低年級每週八十分鐘，中年級一二〇分鐘；國中、高一、高二各每週一節課，五十分鐘。實際上與我國以德、智、體、群、美五育並重的教育目標理念相距甚大，無法落實實施藝術領域所涵蓋之藝術創作、藝術鑑賞與藝術知識等知能之傳授。美國藝術科在時間上的分配各州並不相同，整體而言，藝術課在小學是必修的，一般為每週二到四節課，在中學是選修的（其中約有十九州列為必修）。如學生選修藝術，則每週有五節藝術課 (Lovano-Kerr, 1985)。

(2)國內藝術教學的品質欠佳，無法顯彰藝術教育之功能：學校中所實施的課程遠落於課程標準理念之後，國小階段大多數由非藝術專業訓練的級任老師所擔任，國中、高中則多數由藝術專任教師擔任。現行藝術教學內容幾乎仍被視為增強學生之自我表現和創造性的工具，而不被視為是一個有組織的知識體系。其課程內容大部份是由素描、繪畫、雕刻和工藝所組成；藝術教學集中於材料的探索和創作。藝術鑑賞領域則未能真正引導學生親身領會美感經驗，感知藝術品的形式品質，理解藝術的領域和價值，以落實藝術鑑賞教學。我們如果把現行藝術教師之職前教育訓練課程與現今國民教育之美術科課程標準相比較更能顯現癥結所在（見表 5-7）。國內大專院校師資訓練課程仍然以藝術創作為主，藝術鑑賞領域之藝術史、美學與藝術批評的課程極為偏低，藝術批評課程仍然被忽視。美國課程也是以藝術創作為主，鑑賞課程偏低（見表 5-5、5-6）；但以美國所開課程之總數與國內相較，國內所提供的創作課程要比美國多一倍以上，鑑賞領域課程則美國多於國內的課程數與種類（見表 5-5、5-6、5-7）。綜觀中美藝術師資職前訓練課程，藝術創作仍然居支配地位，而藝術史、美學、藝術批評則成了附屬的地位。由此可知師範生在接受藝術專業培育時，在鑑賞領域未能接受足夠的訓練以充實未來教師的藝術教學能力。國內學校硬軟體設備及教學資源都極為缺乏，因而藝術教師本身的素養及其他教學因素影響全國的藝術教學品質。藝術教師之職前教育以藝術創作領域訓練為主，因而無法學習藝術鑑賞各學科的探討模式，以致即使教師想要提供學生有關藝術鑑賞學科層面的知識亦無法達成。學生顯然無法習得課程所規定的內容，而影響了其績效。

(3)本研究有關中、美兩個學生合計在藝術批評領域之分數顯示，學生對抽象繪畫之辨識能力高於具象繪畫（見表 4-10、4-11、4-12、4-17；圖 5-4、5-5、5-6、5-7）。其結果可能基於提示所涵蓋不同風格之繪畫具有相異之形式結構。具象類型之中國繪畫提示具有多種層面的分析線索，然而，抽象類型之西洋繪畫提示則包含較明顯的風格分析線索，它可使觀賞者用較簡易、不必考慮多層面性的分析法進行相似風格的辨識 (similarity judgment)，該結果與希爾、顧依肯 (Hill & Kuiken, 1975) 及郭禎祥 (1986)，之假設相一致。換句話說，抽象繪畫風格之分析，一般最突顯的辨識線索也就是最適切的辨識雷同風格的線索，然而，具象繪畫最突顯的線索（如一件繪畫的主題）則並非最適切的風格辨識線索。因此一般具象繪畫較抽象繪畫難於辨識其風格。因為具象繪畫具有多層面的、複雜的形式結構，而抽象繪畫其畫面所涵蓋之視覺要素及形式結構，如形、色、肌理、律動、複雜、統一等較容易識辨。因此進行多類型繪畫風格辨識時，依據實徵研究結果，抽象繪畫較具象繪畫易於辨識、分析其風格之雷同性。

第六章 結論與建議

本研究採用實徵、描述、比較研究三種方法，主要目的在於探討現今中、美兩國藝術教育在鑑賞領域的實施現況，期能透過中、美國民藝術教育之評量結果，提供明確的教學策略與課程調整，以實踐並改進藝術鑑賞教學的要旨。由於現階段中、美兩國藝術教育已兼重創作與鑑賞兩領域，藝術教育家與學者也都逐漸認同藝術鑑賞活動足以均衡藝術知能的發展、激發學生之創造力、避免藝術教育成爲少數具有創作稟賦者的專利，以培養一般能鑑賞藝術品質的國民。

第一節 結 論

統整本實徵研究所探討之問題及研究分析所獲得的結果，總結歸納如下：

一、中、美兩國學生在藝術鑑賞領域之學習成果

本實徵研究歷經一年餘始完成中、美兩地學生在五個不同發展年齡層之藝術鑑賞三學科的學習成效測驗。三項藝術學科：藝術史、美學和藝術批評測驗結果顯示，美國學生在各年齡層之成績皆顯著的優於中國學生。

1. 現今美國藝術教育理論之分析

- (1) 當今影響藝術教學取向的藝術教育思想，大致可歸爲兩大主流：一是「創造性取向」——主要採取「透過藝術的教育」之理念。另一是「品質美感取向」——主要採取「藝術中的教育」之理念。兩者均有其價值，亦有其負面的影響。
- (2) 現今美國藝術教育理論的兩大取向，雖各有其正負面的影響，但基本上，兩者應該相輔相成，而各有其適用的情境。美國自一九六〇年之後，因「回歸基礎學科」的教育思想興起，藝術知能和鑑賞課程逐漸被重視。專家、學者對於「創造性取向」的教育理論提出質疑與檢討。事實上，創造性取向與品

質美感取向之藝術教育理論仍然並行兼具。然而自一九八四年蓋迪中心推動 DBAE 後，無疑的，DBAE 之藝術教育取向的藝術鑑賞教育思潮已逐漸彰顯其藝術教育的功能。

由表 6-1 中可獲知「創造性取向」與「DBAE 之藝術教育取向」在哲學上和心理學上之理論基礎迥然相異，一般人以為「創造性取向」理念對藝術教育雖有其貢獻，但是它所產生的負面影響更大 (Diblasio, 1985)。例如：

- ①過份強調工具性價值，使藝術在學校課程中居於附屬、邊緣地位。
- ②過份強調學生之自然發展，避免教師之干涉、影響藝術教學的品質。
- ③只關心主觀的表現，忽略創作的產品與經驗的意義，因此學習缺乏目的和程序，致使教育成果不彰。

學科取向藝術教育則：

- ①強調本質價值亦不忽視工具價值。
- ②視學生為學習者，教師為指導者。
- ③重視學習之程序與成果。

因此學科取向之藝術教育可改進創造性取向之自我表現的缺失。值得吾人探討研究。

2. 國內藝術教育之趨向

就國內而言，雖尚無本土藝術教育思潮的文獻，但從中小學美術課程標準的歷次修訂中，不難尋繹我國近年來藝術教育思潮亦由創作取向趨於品質美感取向的藝術鑑賞教育。

中、美兩國學校藝術教育課程均涵蓋藝術創作與藝術鑑賞，研究者為了解中、美學生在當今藝術教育思潮所趨向的藝術鑑賞課程之學習成效而進行藝術鑑賞學習成就測驗，並假設中、美兩國學生之藝術鑑賞能力沒有顯著的差異，但測驗結果顯示未能支持該假設。

研究者綜合分析藝術學習理論與學科取向藝術育之特質，並探究如下：

表6-1 創造性取向的自我表現與DBAE之藝術教育取向的比較

	創造性取向的自我表現	DBAE
目標	強調兒童創造性之發展、自我表現和人格統整。	強調藝術學科之研究，發展對藝術整體的了解，藝術為通識教育 (well-rounded education) 之必要科目。
內容	強調自我表現的藝術創作，藝術材料和方法的多樣性。	強調並統合美學、藝術批評、藝術史和藝術創作；教材內容取自世界上各種文化和各個時代的藝術。
課程	由教師各自發展，無程序性；課程與實施沒有銜接。	強調以全學區為基準的書面課程；課程之組織具有系統性、程序性、繼續性和銜接性。
學習者的角色	學習者是天生的創造者和表現者。需要的是滋養而非教養，若受到成人藝術意象之干擾會阻礙其自然的創造發展。	學習者必須以教學發展其藝術的了解，兒童的藝術發展不僅由內而外，也必須由外而內，學習可增強學生創造性的發展。
教師的角色	教師提供動機和輔助教材，但不提供成人的觀念和意象；關心兒童的自我表現而不是抑制其自我的表現。	引起動機，提供輔助教材，幫助各層次、階段的兒童了解確實的藝術概念。使用文化上有價值的成人之意象，鼓勵兒童的創造性表現。
創造性	創造性是兒童天生的，應提供鼓勵和機會促使創造性自然地發展；造成兒童缺乏創造性的原因通常是成人干預的結果。	強調非傳統性的創造性行為，此種行為能獲得傳統藝術的了解；未經指導的兒童表現不一定是創造行為。
實施	只要在一間教室就能夠達成；教室與學校之間的協調是不需要的。	為了充份發揮程序性和銜接性之整體效果，必須廣大學區的參與。
藝術品	不學習成人的作品；成人意象對兒童的自我表現和創造的發展有負面的影響。	優秀作品是藝術學習的中心；也是統合四個藝術學術的焦點。不過要以兒童發展的階段為學習基準。
評鑑	評鑑依據兒童的成長和藝術創作的過程；通常不鼓勵評鑑兒童的成就。	依據教育目標來評鑑；強調學習；評鑑之本質在於確定學生的進步和課程的有效性。

(Clark, Day & Greer, 1987, P.134)

(一)我國鑑賞教學實施狀況

我國藝術教育理念，從歷來的藝術課程標準檢視。藝術鑑賞的教學雖已逐年受到重視，尤其在中學的藝術課程，已有建議強調藝術知識、創作和鑑賞並重之趨向。

根據何清吟(1988)對台澎地區共34所國小美勞教師及各縣市美勞科輔導員所做意見調查之結果，有關現今藝術課程標準之意見如下：

1.表示課程目標與結構均屬合理者占15%。

2.表示現行目標太理想化，教材範圍太廣，無法在現實設備條件中付諸實施者70%。

3.表示無意見者占20%。

4.提出建設性意見者，歸納其重點如下：

(1)課程目標不妨精簡，使方向更為明確。

(2)課程內容之結構不妨考慮依目標性質為分類之依據，例如將課程內容大致分為：第一類有關創造思考的激發，第二類有關美感能力的培養，第三類有關基本技法的指導……等幾大類。可避免教材零散重複之弊。

5.應在課程中增加美的欣賞，美術史知識等有關審美教學的實質教學分量（現行課程結構中未明列此項教學的時間分配）。

6.應增加「設計」與「立體造形」教學的分量。

綜合歸納上述調查之結果顯示：

(A) 現行國小美勞科之課程標準結構籠統龐雜，而缺乏明確、具體的學習架構，因此大部分學校未能付之實施，未能彰顯美勞教育之功能。

(B) 美勞教學指引確實提供全台澎地區大部分美勞教師教學之參考資料，然而其內容偏重創作領域之引導而缺少欣賞與鑑賞教學之教材，以致影響教師在藝術鑑賞教學層面之績效。

綜觀上述諸多探究現今台灣國民藝術教育實施狀況有關課程、師資、教學、設備等間接、直接影響藝術教育績效之統計調查，可得如下啓示：

(A) 國內當今普遍缺乏專業美術教師，尤以國小為甚，偏遠地區學校始終難以分配到專業美術師資，因而無法落實及實施正常化的國民藝術教育，以致影響教學成效。

(B) 各校硬體、軟體設備情況極為懸殊，極少數以推廣藝術教育為重點之學校各種設備都很齊全，但絕大多數的學校表示尚無美術專用教室或視聽教學設備及媒體，因此難以實施鑑賞教學。

(C) 教師本身因職前教育缺乏接受足夠的鑑賞領域知識，且缺乏在職進修管道，對藝術鑑賞的知識極為有限，故無法依據課程標準提供學生在藝術鑑賞領

域的學習。

(二)理論與實際的差距

根據表 5-7 我國大專院校藝術師資職前訓練計劃和本研究問卷調查發現國內美術科課程標準之教育理論與實際之教學亦存有差距。造成這種理論與實際的差距之因素大致可分為五類 (Maitland-Gholson, 1986; 郭禎祥, 1987)：

(1)學與用之間的差距 (discipline-practice gap)：意指藝術家、藝術批評家、藝術史家和美學家所學所做的事和學校藝術課所學所做的事，兩者之間的差距 (Efland, 1976)。

(2)哲學理念與教學實施的差距 (philosophy-practice gap)：意指意識型態 (ideological grounding) 的依據和教育實施的差異。皮亞士 (pearce, 1983) 認為從業者的訓練與隨後的作為有意無意之間都離不開探索範例，對教育界有重大的影響，如果從事藝術教育工作者察覺不出影響他們的理念和教學實施的假設所隱含的教育含意，就會產生不協調。

(3)研究與實際上的差距 (research-practice gap)：意指藝術教育界所進行的研究和實際教學上的應用有所差異。黛依和蒂布萊希歐 (1983) 曾提出：有意義的藝術教育必須「針對有關可實施性的主要問題做探討」，他們選出並提供認為可以闡明主要問題的研究，並加以討論，於是產生一種假設，而有些研究並沒有談到和實際可行性相關的主要問題。

(4)規範與執行的差距 (prescription-implementation gap)：意指藝術課程的編輯和藝術教育專家學者所發展的課程或指引，與執行的課程或指引者之間有所差異。克拉克 (Clark, 1984) 最近評鑑六個藝術教育課程發展計劃和方案，認為這些計劃和方案並沒有被廣泛地執行。

(5)所推薦的課程和實際上實施的課程之間的差距 (recommendation-preparation for practice gap)：意指藝術教育文獻呼籲所展現的改進建議與藝術教師之職前必修課程有所差異。羅華諾·卡 (1985) 指出 DBAE 的理論和美國藝術教育協會推薦的教師訓練標準課程與師資訓練機構所安排的課程有所差異。

國內藝術教師因職前、在職教育與實際的課程目標無法配合、銜接且又因缺乏行政人員之鼎力支持，而產生下列現象：

(A) 學校之實際教學仍然偏向藝術創作，因為師資職前訓練計劃亦以藝術創作科目佔絕大多數，藝術師資職前教育忽略了藝術鑑賞學科領域的重要性，因而導致藝術教師對於推証式的藝術學科缺乏充分的信念與能力，在進行藝術科教學時缺乏教導鑑賞學科領域之能力，各階段都缺乏指導有關藝術鑑賞之學科，亦忽視將這些領域內容統合於創作中；因此中國學生在藝術

鑑賞之學習成效測驗，成績表現不佳。

- (B) 國小之藝術教學一般由級任教師所提供，而具有專業訓練之科任教師僅佔五分之一，中學則有半數左右由具有專業訓練之專任教師所擔任，當今國內中小學美術科專業師資異常缺乏，因而影響教學品質。
- (C) 藝術課程在一般學校中的地位非常低落且令人擔憂。
1. 藝術科在今日的學校課程中已被歸納為邊緣地位。
 2. 藝術教育幾乎被認為增強自我表現及創造性的工具，而不被認為是一個具有組織的知識體系，一般人認為藝術不必像其他學科一樣需要有實質的智力和嚴謹性。

第二節 建議

本節將綜合本研究結論，並對當今國內藝術鑑賞教學未見具體成效，及影響鑑賞教學績效與觀念偏失之因素，擬提出七項建議，作為落實藝術鑑賞教育、加強學校藝術教育並提昇國民生活品質之參考。

一、確認並提昇藝術教育在一般學校之地位與品質

根據本實微研究顯現，當今中、美兩國藝術教育在一般學校教育中的地位都非常低落，且被歸為邊緣的地位。藝術教育幾乎被視為增強自我表現和創造性的工具，而不被視為一個有組織的知識體系，一般人認為藝術不必像科學和其它人文科學一樣，需要實質的和智力的嚴謹性 (Duke, 1988)。在藝術課程中常常沒有實質的教學內容，因此藝術教學給人們留下的印象只有藝術創作，很少與生活有關。多數的年輕人以為處理藝術是天才的事，而藝術之欣賞則為有錢、有閒者之專利 (Willians, 1984)。

藝術是一種非推論式的語言，它不僅能體現吾人之感覺層面，亦能體現吾人之觀念、理想和價值。意象與吾人之認知有密切關係，它形成吾人理解文字、語言和思想之基礎。概念與意象的結合使人們更能掌握事物的整體，而獲得充分之理解；故藝術意象之學習能豐富吾人之意象儲存，藉此增進想像力，並幫助吾人鑑賞藝術之形式品質和觀念之意義。在確立藝術之功能與價值後再進一步說明藝術作品所呈現的形式與內容是複雜而具有深入的意義，因此必須有一套知識和探究方法始能了解藝術作品之形式和隱喻內容。

史密斯 (R.A.Smith, 1981) 認為 DBAE 所強調支持藝術教育的三種理由為：

1. 藝術教育能提昇學生對藝術作品的知覺、反應與了解。
2. 激發意象儲存庫。

3.增進視覺隱喻的了解。

由上述許多支持藝術教育的理論，我們不難了解藝術可能產生的功能，因此可確立藝術教育在一般教育中的必要性和可行性。而且藝術教育是一般學校教育中重要的一環。

二、正視藝術鑑賞教學在藝術教育中的重要性

傳統的藝術教育偏重於藝術創作領域而忽略藝術鑑賞領域的學習，其教學價值常受限於技法之學習與創造性思考之啓發，而未能提供學生對藝術之文化和歷史的了解及對藝術之分析、解釋和評價等，故無法達成對藝術整體性的了解。

因此國內藝術教育應積極落實藝術鑑賞教學，統合藝術創作、藝術史、美感判斷、藝術批評等藝術知能作完整的藝術學習。以拓展學生美感經驗、培養敏銳的知覺、提昇審美能力，並建立良好的藝術價值觀與美感判斷態度，期能發揮藝術教育之功能。

三、根據兒童認知發展過程與藝術學習心理發展之特徵設計適當的藝術課程

國內藝術教育課程設計缺乏整體性、有系統的組織與結構、教學單元亦缺乏明確的目標，從國小、國中、至高中之美術課程並沒有嚴謹的架構與銜接性，因而學生之藝術學習無法連貫。學科取向的藝術教育課程強調知識之結構和兒童之發展階段相配合，並以費德曼的兒童藝術發展論為基礎，說明學習受文化之影響匪淺，因此必須適當的設計課程，確切掌握各階段之認知發展特質與知識結構配合，擇用適切的教學方法，以設計具有適當結構的、連續性、程序性和銜接性的課程與教材，以供學生學習之依據。

四、改善師資品質及師資職前教育課程

傳統藝術教育以創作領域為主，師資培育重點只侷限於狹隘的藝術創作技法訓練課程，因而小學教師普遍缺乏藝術知識，中學教師也僅熟悉藝術史。在評量學生作品或引導學生鑑賞藝術作品時，大多未能深入探討並評析作品之實質價值，僅偏重藝術品歷史背景事實的傳述。學生之美感知覺力，長期以來未被啓發，教師之藝術本質知識也未獲充實，以致無法兼顧藝術教育之表現與鑑賞兩大領域的寬廣藝術課程。

爲了提昇未來大學師資的品質，教育行政機構應積極推動設置高品質的藝術教育研究所並增設藝術教育博士班。

此外，適當的進修管道及在職教育方案之提供，如透過短期研習與教學觀摩，不但可以彌補教師職前教育之不足，更可加強、增益教師的藝術基本知識，並建立其正

確的藝術教育觀念和方法。

五、發展具體的教材資源並改進教學和評鑑的方法

本實徵研究涉及藝術教育之鑑賞教學領域評量，藝術鑑賞教學之考查除了認知層面之評量外，對「情意」層面之評量亦不可忽視。評量時應參照教學目標，除了傳統的文字問卷調查或知識測驗的評量方式外，可以透過觀察、晤談、記錄、討論、分析、質問、辯論、視覺辨認等方式，考量學生在藝術鑑賞學習活動中之辨識評賞能力，以及其態度、觀念之發展，作為教學之改進。評量時除了力求學生視覺鑑賞力之統合性之量的評量之外，更應注意所謂教學品質及學習品質的追求。

六、研究並建立適合國情的藝術教育理論

本研究所探討之當今藝術教育之主流與趨向「學科取向之藝術教育」不僅強調學科與結構，同時亦關注兒童與不同文化社會之需求。而且任何課程設計都必須考慮兒童、社會與學科等三層面。國內目前對藝術教育之理論尚無具體的理論基礎，因此可依據DBAE之理論架構，配合我國之鄉土國情和實際需要，調整其理論，並積極建立適合於本土特色的藝術教育理論。

七、設立藝術教育學術研究中心

美國蓋迪藝術教育中心於一九八二年成立至今才不到十年，但已推動美加地區藝術教育界對DBAE的關注與支持。根據一九九一年蓋迪中心調查顯示，50個被調查的學區，有39個學區支持DBAE的教育觀念。為了提昇藝術在學校中的地位，改進藝術教學品質，銜接學科取向藝術教育的理論與實務，蓋迪中心以理性而無私的態度檢討嶄新的或衝突的觀念。從理論、課程的發展、師資訓練、教材設計和實驗教學等一系列的活動，對於當今美國藝術教育的影響至為深廣。由蓋迪中心的努力，促使民衆對藝術教育的態度有所改變，尤其一九九〇年雪鳥研討會議及一九九一年金鳥研討會議結束後，許多專家學者更認為DBAE應可成為新的藝術教育標準，做為修訂師資教育必修課程的參考。

由上述蓋迪中心所支援並推展的當今美國藝術教育之實例觀之，它是以私人機構支援並推廣國家社會之藝術教育。根據日本河島伸子(1991)統計資料顯示(參照圖6-2)，美國對藝術文化之支援主要源於私人機構，屬於民間支援型；法國一向以文化強國自居，從文化政策之立案至高等藝術教育機構之營運皆由中央政府負責其支援，屬於國家主導型；日本則以企業界來贊助並推展藝術文化教育等活動，屬於企業主導型。國內至目前為止尚無任何機構或制度負責支援與推展藝術文化教育活動，故尚沒有藝術教育學術研究中心等機構之存在。為積極提昇全民藝術文化教育之品質，我們

可以參考世界先進國家資源藝術文化教育等活動之來源，設置一個固定且長期性的藝術教育研究發展中心以做為學術研究推廣機構，並兼具課程發展之實際運作功能，以加強國內藝術教育理論與實徵研究，同時亦可以做為專業人員之訓練機構，定期舉辦研習會，聘請專家學者演講，並舉辦示範教學或相互提供意見，出版相關刊物、書籍及製作教學資源如藝術品幻燈片、複製品、錄影帶等，以提昇藝術教師之教學能力與學術研究品質。

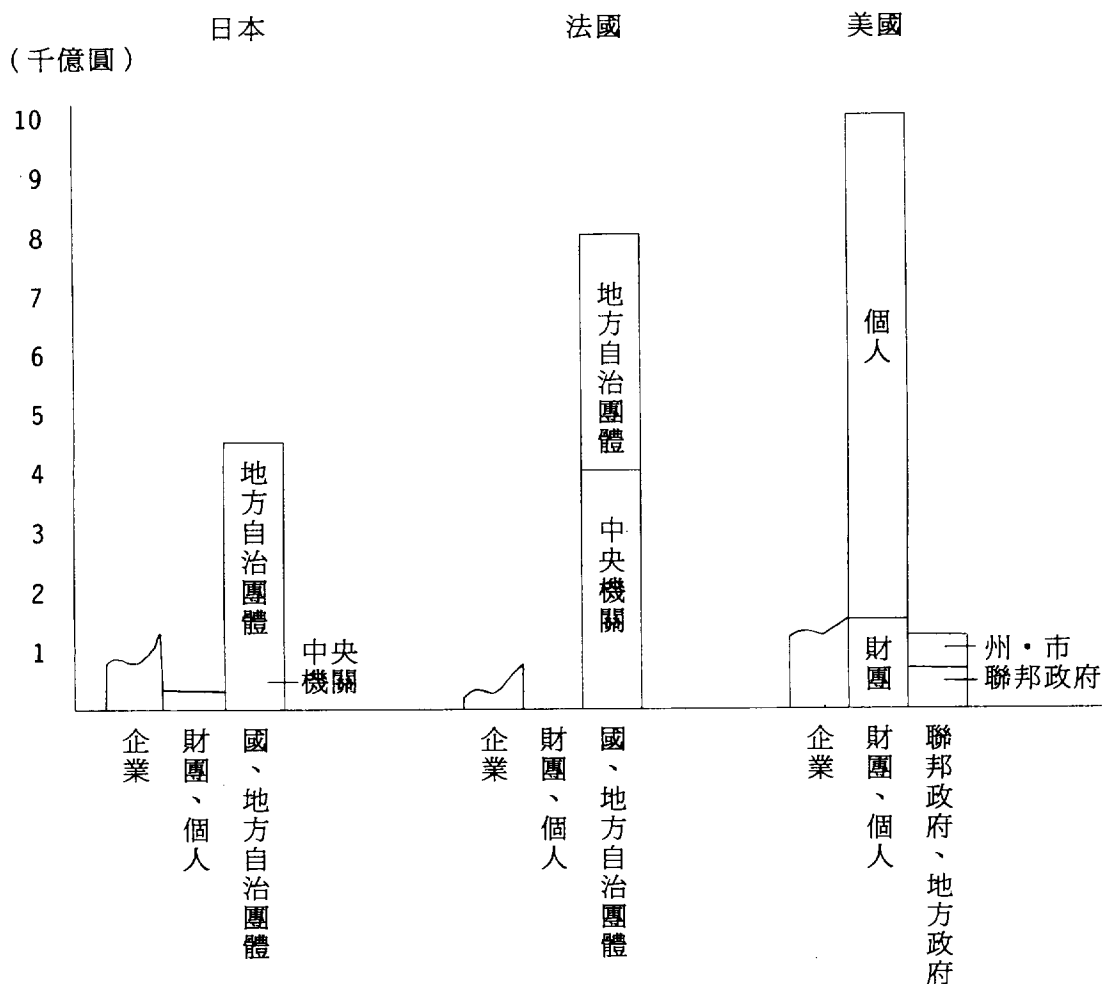


圖6-1 日、法、美各國公私立機構之文化支援額尺度之比較

(河島伸子, 1991)

**THEORY AND PRACTICE
IN ART EDUCATION**
— **ART APPRECIATION DOMAIN AMONG
STUDENTS IN TAIWAN AND AMERICA:
A CROSS-CULTURAL STUDY**

Ann CS Kuo

Fine Arts Department

Abstract

"Why should art students be exempt from studying the history of art, learning about artists, writing, critiques and descriptions of art, learning art vocabulary, and accepting outside drawing assignments as legitimate homework?" (Young-blood, 1987).

The doubts concerning school art education voiced in the above-cited passage by the American art educator, Youngblood (1987) were directed towards the situation in the United States, but they are equally appropriate in discussing school art education in Taiwan. These phenomena indicate the unfortunate fact that art education in both the ROC and the USA today lacks comprehensiveness of content, and that in school education art teaching has dwindled to a marginal subject of a merely ornamental nature.

Traditional studio-oriented art education places excessive emphasis on student self-expression, and so it cannot provide an effective, rational and substantial direction for art education activities. Since it gives no strong guidance for activity, art

education cannot readily attract people's attention and due regard at a time when education based on intellectual training is paramount, a fact which lies at the root of the problem. In art education today we stress that "art is a discipline, it has the characteristics of a discipline and is an essential subject in general education, and should be regarded in the same light as other school subjects." We also propose that "the objectives of art education are to enhance understanding and appreciation of art, and to be equally concerned about the nurturing of emotional and rational faculties. The curriculum should consist cover the four artistic domains of production, art history, aesthetics and art criticism. If these are conscientiously and concretely reflected in written course material, and if art activities center on works of art, then course effectiveness and students' achievement can be evaluated through appropriate assessment methods." This approach to art education involves objectives, content, activities and assessment, and has all the features of normal education. Greer (1984) defined this approach to art education by the term "discipline-based art education" (DBAE).

The DBAE concept was established at the 1964 Pennsylvania state Conference and many curriculum development plans and teacher inservice training programs are based on this concept. Because of its pursuit of improvement and its energetic promotion by the Getty Center over the past seven years, DBAE has now become the mainstream of art education concept. And yet how far does school art education today actually succeed in reflecting the DBAE concept and implementing DBAE teaching?

In order to investigate the linkage between practice and theory, the present study used a cross-cultural empirical survey method to carry out a systematic analysis of the actual implementation of art education in the ROC and the USA.

The purpose of this cross-cultural empirical study was to understand to what extent students of different age groups in the ROC and the USA, once exposed to

art education in school, form a systematic force for influencing culture. Thus the students' achievement test on three domains of art appreciation — art history, aesthetics and art criticism — was conducted in order to verify whether school art education actually provided a broad and comprehensive art education.

The experiment used 1201 subjects, 722 Chinese and 479 American public school students. Both Chinese and American subjects were randomly selected from five groups of students that were seven, nine, eleven, thirteen, and fifteen, years of age and corresponded to the academic level of the second, fourth, sixth, eighth and tenth grade. Within each culture group, both male and females were almost equally distributed.

A suitable method of students' art appreciation achievement tests were designed and devised based on the content and nature of courses between both cultures, and the surveys were carried out using written test and visual identification.

The results of the study in relation to the stated hypotheses were:

1. In this study, evidence was obtained that children at various developmental levels had a transcultural stability when making art appreciation judgments of certain global stimulus dimensions in works of art and art history test. Differences were, however, found for the five developmental level tested. Young children were able to perform some accuracy across the art appreciation achievement tests, but older subjects were able to perform this task with significantly greater accuracy. This finding supports the study of Hardiman and Zernich (1985); Kuo (1986) and is consistent with Piaget's principle of greater flexibility and adaptability with development.

2. No significant differences were found between Chinese and American subjects at the concrete and formal operational levels in the ability to perform the task of art appreciation achievement tests. Piaget (1969) had stated that differences in perceptual processing were basically non-existent by the time the concrete opera-

tional level ended. Consequently, subjects at that level or beyond attended to similar cues and properties. From this point of view, when viewing works of art, children at the concrete operational and formal operational levels must make a classification or preference judgment based on their own understanding of the stimulus, being viewed (Hardiman & Zernich, 1982; Kuo, 1986).

However, the results of this study suggest that sensitivity to painting styles, or art appreciation is not solely a function of maturational development. The experimenter believes that relevant cultural and artistic experiences also contribute to the emergence of this skill. It is heightened awareness that helps Children learn and form a general notion of style, sensitivity to works of art that can be applied to the visual arts.

This study adds to evidence that there is some degree of transcultural validity in aesthetic judgments, as well as some constancy across cultures for the Piagetian description of children's perceptual development.

3. Statistical analysis revealed that American students at all stages of cognitive development achieved higher mean scores in the art appreciation survey than Chinese students. Four possible explanations could be given for these findings.

(1) The public schools of ROC lack a theoretical basis for art appreciation education.

(2) The characteristic of art programs at both the elementary and secondary level in ROC is their tendency to place almost exclusive curricular emphasis on the making of art. Learning to see visual forms aesthetically is not a simple task. Attention to the use of such skills and to the utilization of aesthetic frames of reference surely deserves an artistic learning and experiences in art programs. In the past eight years Getty center has certainly promote American's education in the arts more substantive, rigorous, and intellectually meaningful.

(3) Schools at all levels in ROC are lacking professional art teachers, and

high quality pre-service and inservice educational programs are urgently needed.

(4) The place of art education in general education at all public schools in ROC need to be promoted and normalized.

According to the results of this study, the researcher put forward the following proposals for reference in improving and advancing art education in the ROC.

1. Redefining the status and quality of art education within normal school education.

2. Recognizing the importance of art appreciation learning and teaching within art education.

3. Designing suitable art programs based on the process of children's cognitive development and features of psychological development in the study of art.

4. Urgently improving teacher quality and teacher preservice training courses.

5. Developing concrete instructional material resources and improving teaching and evaluation methods.

6. Studying and establishing an art curriculum theory appropriate to the ROC's current social-economical condition.

7. Establishing an academic research center for art education in order to promote the quality art education in public schools and university.