

兒童與青少年 描述藝術作品時的 觀念傾向

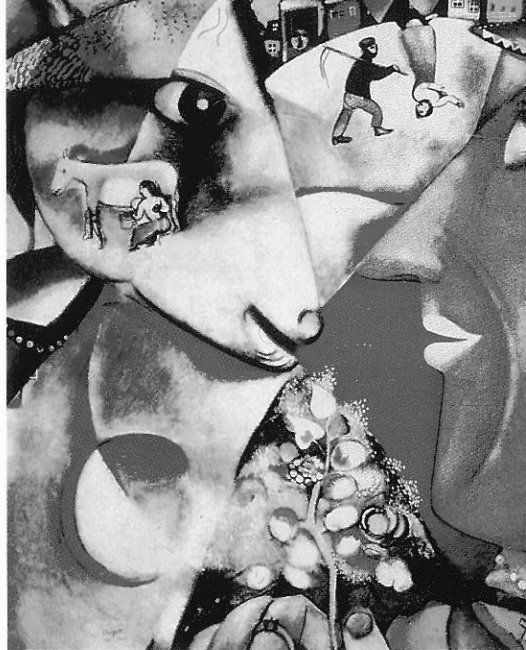
陳瓊花 ■ 國立台灣師範大學美術學系副教授

為瞭解我國兒童與青少年的審美觀念，以提出我國兒童與青少年思考藝術的基本發展論點，本研究之目的乃在於探討：1. 不同年齡層之兒童與青少年，以及，2. 美術專業別之大學生，有關描述繪畫作品時的觀念傾向。

517位學生隨機取樣自台北金門地區之國小一、三、五年級，國中一、三年級、高中二年級，及台北之大學美術專業與非專業學生。大致上，男、女學生各為半數。學生針對三幅不同類型的作品回應一結構性的問題：你從作品中看到什麼？這三種類型的作品分別為一幅維梅爾(Vermeer)的寫實性作品，一幅夏卡爾(Chagall)的寫實性作品，以及一幅康丁斯基(Kandinsky)的抽象性作品。Kappa統計檢定五位資料分析者間之一致性情形達顯著水準。

研究結果發現，不同年級層的學生描述不同類型的繪畫作品時，使用不同的審美觀念。多數的學生傾向於以題材來描述寫實與表現性的作品，而以視覺要素來描述抽象性的作品；對於表現性的掌握，隨著年級的增長而遞增；當要求大學以下的學生描述繪畫作品時，抽象性與表現性的作品較寫實性的作品更能引發學生豐富的反應。無論是寫實、表現性或抽象性的作品，美術系的學生均較非美術系的學生對於作品有較多的解釋與回應。

兒童與青少年審美觀念之研究，試圖探討兒童與青少年在處理有關美感物象時的思考與理念。本研究結果可提供教師及美術教育工作



▲夏卡爾(Chagall, M.) 我和村莊(I and the village, 1911-12)

者瞭解與評量兒童與青少年在面對藝術時，漸進性成長的訊息。在教學上，教師如果能對此一問題有較深層的認識與瞭解，則其無論是在課程的安排、教材的準備，與策略的運用，必將能更有自信，並為青少年結組與建構一良好的學習環境。

一·前言

1.1 研究兒童與青少年審美觀念的重要性

近年來，我國美術教育已從往年以創作為主，走向以鑑賞為重的教學。自民國八十六年三月十二日藝術教育法公佈之後，詳分藝術教育的實施為學校專業藝術教育、學校一般藝術教育及社會藝術教育，在學校一般藝術教育方面以培養學生知能，提昇藝術鑑賞能力，陶冶生活情趣並啟發藝術潛能為目標，並將藝術欣賞課程列為高級中等以下學校共同必修(藝術教育法，1997,3)其意旨，即在於倡導全民美育，以提昇國人之藝術涵養，充實人生之意義與內涵為其鵠的。然而，究竟我國人之審美能力情況如何

，卻鮮有此類的研究足供瞭解。直到最近，才有針對各個不同學齡的學生進行相關審美能力的研究(郭禎祥，1992;Kao,1986；許信雄，1994；崔光宙，1992；陳瓊花,1997c,1998c,Chen,1996,1997e)。

研究學生談論藝術的觀念，以瞭解其審美的能力，是關懷當學生欣賞美感物體時的思考與想法。這一類研究，係屬於現況調查，可以瞭解學生審美的能力與美感學習的情況。它一方面可以提供線索，去幫助學生達成面對藝術世界與人生時的各項成長；在另一方面，它對於教學策略亦能有所助益，如果教師能多瞭解學生美感敏銳性的情形，教師將能更有自信的為學生營造與組織一良好的學習環境。如同俄國發展心理學家伊構詩基(Vygotsky,1978)的主張，一個良好的學習環境，有助於創造一最接近發展的情境(a zone of proximal development)，這種情境使得更進一層的發展變為可能(1978, pp.79-91)。此外，就課程設計而言，此類的研究，亦可以提供寶貴的資訊，以作為教科書的編撰者或教育決策者的參考。

1.2 名詞解釋與研究範圍

本研究所指兒童與青少年，係指本研究樣本所取之國小一、三、五年級，國中一、三年級，高中二年級，以及非美術專業與美術專業的大學生。

描述係指學童觀察本研究所挑選之三幅不同類型繪畫作品(包括寫實性、表現性、抽象性三類)後，從所設計的問題“你從作品看到什麼？”所作對於作品的知覺描述。本研究所指之觀念，係指學童由觀察與思考繪畫作品所產生的想法。

本研究試著從學童對繪畫作品的反應：主要包括理由的表達，予以剖析其想法的傾向。

本研究之範圍以一個主要的問題：描述作品為主軸，探討年級/專業、作品類型與這個主要問題之間的相互關係。

二· 研究背景與目的

2.1 本領域的早期研究

審美能力的發展，與個人在思考及回應美感物體

的能力方面的逐漸成長有關。這種能力的表現，不同於創作作品的的能力。就一方面而言，創作的的能力可加強一個人的審美能力，就另一方面而言，美感的能力貫穿藝術創作的過程，增廣藝術創作的領域，事實上這兩種能力交織成個人的藝術成長。二者都是有關於心智的活動，是知覺的，也是認知的。如同美國著名的學者顧曼(Goodman)所提出的，這兩種能力受到知覺與知識的影響，都在於捕捉與描述世界上的形式與特質(1968,p.40)。

很多的學者主張，美術教育應該包括討論和分析藝術作品。有一些教育者甚至提供學生的美感發展階段，以瞭解學生的學習，並藉以改進教學策略(Feldman,1983,1985,1987,1994; Gardner, 1990;Kerlavage, 1995; Housen, 1983; Parsons, 1976, 1987; Parsons,Johnston, & Durham, 1978; Wolf, 1988)。其他的教育工作者，則致力於設計有效的課程，或教學策略，以加強美感的學習(郭禎祥，1992, 1993; Battin, 1994; Battin,Fisher,Moore, & Silvers,1989; Clark,1991; Clark,Day, & Greer, 1987; Efland, 1995; Eisner,1985a; Erickson,1986; Gardner, 1989; Greer, 1984, 1987, 1993; Moore, 1994; Parsons & Blocker, 1993; Smith, 1995; Wolf, 1989a, 1992)。此外，尚有一些教育工作者，從事研究學生對於美感物體的反應，呈現出許多寶貴的有關審美發展的資訊(Lark-Horovitz,1937, 1938; Child, 1964; Gardner, 1970; Ecker, 1973;Hardiman, & Zernich, 1977, 1985; Johson, 1982; Russell,1988)。所有這些努力，對於美感教育的發展，具有莫大的貢獻。

2.1.1 兩種研究的類型

與此領域有關之研究，主要可以包括兩個方向。其中之一，以調查學生畫畫時，處理媒材的情形，來瞭解其如何思考藝術。這一方向的研究，較著重在探討創造性的發展(Cox,1992;Golomb, 1992;Kellogg, 1970)學生在繪畫表現能力方面的情况。

此外，另一方向的研究，則從與學生談藝術作品，來瞭解其如何思考藝術(Burner, 1975;Ecker, 1973; Gardner,Winner, & Kircher, 1975; Housen1983; Johnson, 1982; Lark-Horovitz, 1937, 1938; Machotka, 1966; Mockros, 1989;Moor, 1973;Rosenstiel, Morison, Silverman, & Gardner, 1978; Parsons, 1978, 1987; Wolf, 1988)。這一方向的研究，較朝向認知發展的探討，大體上尚可歸納

為兩種類型的研究(Chen, 1997)：

(1) 探討審美能力中某些特定要素的發展；以及(2) 探討整體性審美能力階段結構的發展。

2.1.2 檢視特定要素的研究

這一類型的研究著重在調查主導學生知覺藝術客體，以及決定學生判斷因素的知覺敏銳性之傾向(許信雄, 1994; Child, 1964; Gardner, 1970; Frechtling & Davidson 1970; Hardiman and Zernich, 1977, 1985; Kao, 1986; Lark-Horowitz, 1937, 1938; Moore, 1973; Steinberg, 1986; Taunton, 1980), 或對於一些審美觀念的瞭解(郭禎祥, 1996; 陳瓊花, 1997c; Chen, 1996; Battin, 1994; Csikszentmihalyi & Robinson, 1990; Ecker, 1973; Feldman, 1983, 1987, 1994; Gardner, Winner, & Kircher, 1975; Johnson, 1982; NAEP, 1978, 1980, 1981; Parsons & Blocker, 1993; Parsons, 1994; Russell, 1988)。

知覺敏銳性的研究

調查學生的傾向與推理，是強調學生面對特定的審美對象時，其喜好與判斷的瞭解。這些研究檢視辨識藝術風格或知覺方面特定要素能力的發展。

拉克·荷羅維茲(Lark-Horowitz, 1937)探討兒童在欣賞一件繪畫作品時的能力，以及檢視一般學童與繪畫資優的學童在這一方面能力上的差異。其研究指出，在選擇方面，男女生在很小時，便有極大的不同。這些差異隨著年齡的增長而減低。6歲至16歲的學童對有靜物及屋內陳設的圖畫不太感興趣。其中，6至10歲的學童所給的理由，著重在題材及其顏色。11至15歲之一般學童與繪畫資優的學童所給予的理由之間有極大的差異。一般學童注意題材的本身，再現的真實性及顏色。資優的學童受到設計色彩及經由分析所得之知識的影響。他們較一般學童有更多的想像和情感的特質。結果指出，一般學童似乎不具審美的態度，而資優的學童在某種程度上較具分析與審美的特徵。這兩者之間的差異在其後(1938)的研究中，再度獲得印證。

查爾德(Child, 1964)檢視孩童時期的審美敏感度，他發現審美的敏感度隨著年齡的差異而有不同。低年

級的學童傾向於不同意專家的選擇，至於中學階段的學童則傾向於接受專家的選擇。其後，嘉納(Gardner, 1970)研究兒童對於繪畫風格的敏銳性，他發現在一、三、六年級之間並沒有顯著性的差異。這項觀點後來被費奇凌和大衛生(Frechtling and Davidson, 1970)所強調。他們發現兒童很少基於藝術的風格來下判斷，但是依賴題材。這種傾向並隨著年齡而增強。

異於此種觀點的研究，哈德門和任尼契(Hardiman and Zernich 1977)指出在形成兒童的喜好與判斷風格是比題材更具影響力。此外，他們指出，兒童喜好寫實性的作品甚於半抽象的作品。其後，他們更指出甚至很小的兒童也能夠依據風格來分類繪畫，雖然較大的兒童可以分類得更為正確(1985)。這項研究發現被史坦堡(Steinberg's 1986)的研究所支持。史坦堡發現學齡前的兒童喜愛以題材來分類繪畫作品，但是也可運用風格方面之線索。年幼兒童的這種敏感性，在唐藤(Taunton, 1980)的研究也有所發現。她發現4歲的幼童有時會使用複雜的層面作審美的判斷。

在另一方面，摩爾(Moore, 1973)表示在他所研究的一、四、七、十、和十二年級的資料中，大部份的學生喜好再現的風格。其結論表示，大部份的研究對象對藝術作品作客觀性的陳述，至於更普遍化及抽象思考的能力則在較年長的學童行為中可以發現。

郭禎祥(1986)以中美兩國之學生為研究的對象，比較其在繪畫方面風格分類上的差異。其研究結果指出，抽象繪畫因其視覺要素與形式結構較為單純，較具象繪畫易於進行相似風格的辨識。

許信雄(1994)研究台灣地區兒童對於國畫的偏好，其研究結果顯示，影響偏好的因素就兒童本身言，與年齡、性別、認知發展有關；就作品而言，與題材、色彩、構圖、線條、空間表現方式、及畫面的清晰均有關。

一般而言，這些研究是較側重於個人的藝術選擇和其知覺辨識作品的的能力。

審美觀念的研究

愛克(Ecker, 1973)調查六年級的學生，討論有關藝術理論和現代寫實及抽象繪畫之間的關係。他表示學生有關藝術的知識，並非全來自於心智方面內在的

結構。他發現學生在語言方面具有創造性思考的能力，這可稱為是一種審美的探究(1973, p.70)。因為他偏重在學生的創造性思考，所以未能釐清學童的觀念層面。誠如強森(Johnson, 1982)所稱，愛克並沒有提供任何理論的架構或信息，以說明藝術知識之社會文化的本質(pp.61-62)。

美國教育發展國家評量會，研發全國性的評量考試，以評鑑美國年輕人：藝術的態度、評判特定作品的能力、以及藝術的知識。測試的問題與作品集同時呈現(1978, 1980, 1981)。因為，這項工作是在於評量9、13、17歲學生學習成就的一般情況，所以，其結果並沒有針對不同年齡的學生就每一測試問題的回應提供充分的討論。

由嘉納，溫娜，和克奇(Gardner, Winner, and Kircher 1975)所進行的對於兒童觀念的研究，係源於皮亞傑Piaget所提出之認知發展的理論架構(1954, 1963)。嘉納和他的同伴使用多種媒材(如閱讀詩文，或聆聽一段錄音訊息)，從4到16歲的121位的學童中取得他們的回應。以“這是從那裏來的？”“你還可能怎麼稱呼它？”“你喜不喜歡它？”“你認為大家都會喜歡它嗎？”“你也會做這個嗎？”等問題詢問學童。他發現，54位4到7歲的學童經常有不成熟的反應；51位8到12歲的學童典型的具有中介或過渡的反應；而16位14到16歲的學童能有成熟的反應(1975, p.64)。他同時指出在這三個群體中的基本特色：在最年輕的研究對象中，對於藝術的觀念有最基本的誤解；譬如，他們說所有的繪畫是在工廠作的，或者，他們認為動物可以畫畫。中間年齡的學童們傾向於以適當專家的意見來判斷，而非以個人的反應來判斷，至於年齡最大的對象可以提出對於藝術較複雜和認知的觀點(1975, pp.64-65)。將學童的反應類分為三種類別，嘉納提供了清楚的解釋和有關學童藝術觀念的一些基礎的瞭解。但是，其所調查的問題偏重在藝術本質的知識，創造的過程，以及判斷的標準。所檢視之審美知識的領域，在未來可以將其擴大或作更為深入的研究。

和嘉納及其同伴有相同的興趣，強森(Johnson, 1982)以面談的方式訪問從幼稚園到十二年級的251位學童，有關於“什麼是藝術？”。她發現，小學階段的學生經常個人性的把藝術歸因到時間和地點，行動，和內容。六年級的學生開始具品評的能力和陳述藝術經驗中品質的層面。她並且建議，兒童獲得和使用

源自於社會結構的意義來解釋藝術的意涵(p.66)。

盧賽爾(Russell, 1988)的研究也側重於兒童如何定義藝術。以延伸藝術定義的實驗教學，他比較五、六年級測驗的成績。他指出學生具有改進其口語推理的潛能(1988)。同樣的，他的研究展現出兒童藝術的觀念可以傳達教育影響的訊息。

辛任米哈利和羅賓森(Csikszentmihalyi and Robinson, 1990)以面談和調查美術館專家的方式，致力於建立審美經驗的結構。他們試著去澄清審美經驗的本質。其研究發現，審美經驗的建構包括四個層面：知識(knowledge)、交流(communication)、知覺(perception)，和情感(emotion)。他們的研究方法探索調查藝術觀念的另一種可行性，那是從專家的成熟經驗中去反思初學者的需求。在另一方面，他們的研究方法也為學科如何成就學術性帶來一片曙光。

以探討審美瞭解特定層面之發展，帕森斯和布羅克(Parsons and Blocker, 1993)指出風格的瞭解涉及瞭解風格有如習性，風格有如個人心智的陳述，以及風格有如公共的意義(pp.158-159)。這項研究不同於檢視有關辨識風格能力的研究，它強調調查兒童內在的瞭解，而非僅只於能指出某種風格。更進一步的，帕森斯(1994)主張學生對於藝術本質的成熟觀點，具有認知上某種程度之內在的持續和穩定性的結構(p.43)。

類似於帕森斯使用具有爭議性的主題作為工具，以誘發兒童的觀念，貝婷(Battin, 1994)應用有關於審美議題謎的共感方式。她設計特定的問題以引導學生討論有關於審美的主張。她聲稱，“以使用案例，我們可以確認和陳述審美理論本身之難度，因此，可以呈現出我們思考有關藝術方面令人困惑的問題和說明”(1993, p.100)。可惜的是，她並沒有針對這些審美思考在不同年齡發展上的適當性，提出進一步之論述。

郭禎祥(1996)跨文化研究幼童對美術館的起初概念。其研究結果指出，綜合其所研究之地區(台灣、加拿大、法國)，4、5歲兒童對於美術館是什麼？的研究問題，多數以列舉式的策略回答問題，極少數以屬性式策略回答，此外，並提出幼童對美術館已有所認識，但其概念過於狹隘或錯誤。

陳瓊花(1996)以台灣地區之學生為對象，研究兒童與青少年之藝術觀念。其研究結果環繞藝術的創造、藝術的感覺與表現性的特質、判斷藝術作品的標準、與藝術的價值觀等四項議題予以分析討論。此外，並

提出，學生喜好一幅作品的理由可能不同於判斷一幅作品的理由，而學生所用來判斷作品的某些標準可能受到社會觀點的影響。其後，陳瓊花(1997c)以美術專業和非專業的學生為研究對象，探討其對繪畫表現上，像與否問題的觀點。此研究發現，美術專業與否對此問題的思考有顯著的差異，而美術專業之間，因年級高低不同而看法有別，高年級的學生對於藝術之認知和審美價值之間的區分較為明晰。

2.1.3 尋求整體性階段結構發展的研究

第二種類型的研究是尋求階段發展的結構。這些研究傾向於整體性發展的掌握(崔光宙, 1992; 羅美蘭, 1993; Brunner, 1975; Clayton, 1974; Coffey, 1968; Housen, 1983, 1992; Machotka, 1966; Parsons, 1976, 1987; Parsons, Johnston, & Durham, 1978; Smith, 1989; Wolf, 1988)。

馬克歐卡(Machotka, 1966)自一所城市和一所鄉村的學校，挑選6到12歲的學童，和18歲的特殊青少年的團體。以十五張彩色之繪畫複製品，要求這些學生挑選他們最喜愛的作品，並說明理由。其研究結果提出三種發展的層級，呼應皮亞傑所提不同類型之智力機能的理論(Piaget, 1954, 1963)。這三種發展的層級分別為(1)基於題材和色彩的欣賞(從學齡開始到7或8歲)，不超過運思前期；(2)品鑑基於真實的再現，色彩的對比與和諧，表現的清晰度(大約7至11歲)，達到具體運思期；(3)對風格，構圖，情調，明度感興趣(12歲以上)，達到形式運思期。至於更高的階段，是前階段能力的增加而非取代。

克菲(Coffey, 1968)也認為皮亞傑的認知發展結構與審美的發展有關，而從其理論延伸出一些特色。其研究的對象從幼稚園，小學四年級，到大學新生。男女生相同的人數。使用12對非具象和具象的明信片。這些對象被要求選擇其最喜歡與不喜歡的卡片，同時提出挑選的理由。研究結果舉出三種發展的階段：再現想法的第一階段(First Stage of Representational Thought)，具體的思考，好奇，自我中心，和從片刻一到片刻的想法。再現想法的第二階段(Second Stage of Representational Thought)，為偏離中心思想所取代，使得學生得有守恆的觀念，判斷的標準以擴展至寫實性、色彩，以及內容。第三是形式操作階段(Stage of Formal Operations)，觀者傾向於以處理可能

性領域取代對具體真實的要求。

克萊登(Clayton, 1974)原想觀察審美的發展是否與皮亞傑或克爾貝(Kohlberg)的發展階段平行，其後卻轉興趣於偏離中心思想與畢斯里(Beardsley, 1982)美感經驗客觀特質理論之間的關係。她調查兒童回應有關視覺藝術問題之系統的相似性與差異性。研究對象從5到17歲。三張知名的複製品用來詢問學童一系列的問題：(1)你從畫中看到什麼？(2)這張畫是有關於什麼？(3)你看這張畫有何感覺？(4)那一張畫最棒？為什麼？其研究分為四項類別說明發展的階段：(1)題材類別：從細數題材的項目，發展為能較成熟的討論作品題材的本質；(2)感覺類別：從個人的感覺本身，發展為注意到作品本身所展現的感覺；(3)色彩的類別：從細數色彩的種類，發展到對於色彩使用之複雜性的覺知；(4)喜好與判斷的類別：從單純個人喜悅，發展為就作品本身優點的評判。發展的模式傾向於細數項目，到整合性的討論。其研究發現與認知發展的理論一致，並建議未來應就此領域作更深入的探討。

布魯納(Brunner, 1975)基於美學和藝術批評的學理，建立審美的標準類別，尤其是受到克爾貝(Kohlberg)的道德認知發展論影響。布魯納面談五種團體的學生，其中包括三、七、和十二年級的學生，大學生，以及大學生有藝術背景者。八對著名繪畫、雕塑、和建築攝影的複製品用為訪談的工具。其研究結果提出六種發展階段(1)物象階段(Objects Stage)，觀者類化物象的理由賴於特殊的顏色或物體；(2)文獻階段(Document Stage)，觀者類化物象的理由賴於題材給予觀者的適切性；(3)訊息階段(Message Stage)，觀者試著發現藝術客體所給予的訊息，並由其社會的角度去判斷；(4)結構階段(Structure Stage)，觀者從注重內容轉向繪畫的結構；(5)反應階段(Response Stage)，觀者的判斷是基於藝術客體的喚起性；(6)再創階段(Recreation Stage)，觀者變成深沉融入藝術客體，而且試著去捕捉與判斷創作者的意圖與成就。

豪麥(Housen, 1983)受到貝溫(Baldwin, 1975)研究的影響，特別是有關於感覺邏輯理論的細節討論，以及對於美感經驗的細節調查。豪麥使用受訪者之回答作為基礎而形成其判斷資料的標準，並研發成評量手冊。她以方便原則隨機挑選14至55歲的人為研究對象(1983, p.75)。她使用三張繪畫複製品要求訪談對象擇一回答。其最近的研究以二和四年級的學生為對象，使

用其所建立的發展階段來測試教育指導的成效(1992)。最後，她提議其所建立的階段發展模式可作為美術館和學校的有效評量觀者審美發展的情形。其五發展階段為(1)報導階段(Accountive Stage)，回答者強調畫面所有和個人的觀察；(2)建構階段(Constructive Stage)，回答者注意作品的目的和技術；(3)分類階段(Classifying Stage)；回答者強調智性的瞭解；(4)解釋階段(Interpretive Stage)；回答者對作品的意義感興趣；(5)再創階段(Re-Creative Stage)；回答者能夠反應自己的見解。

帕森斯(Parsons)最具代表性的研究發表於1987，是其自1976到1978年間研究之累積成果。他試著做效皮亞傑和克爾貝(Kohlberg)為認知發展和道德發展所作的努力，完成審美的發展理論。在克爾貝的道德發展理論，六種階段是基於不同對於“正確”行為的理由所建立(Kohlberg, 1981, pp.409-412)。Parsons用來誘發訪談者回答有關一幅作品的正、反面問題即是有關於道德發展的理論基礎(例如，Parsons, 1987, p.61 & p.69)。他所研究的對象從4到50歲，依一般的差異性與可行性原則選取。使用八張複製畫為視覺刺激物。他提出五階段的發展：(1)主觀偏好(Favoritism)，大致為學齡前兒童，他們易受題材和色彩的吸引；(2)寫實與美(Beauty and Realism)，大致是小學階段的兒童，他們關心繪畫的真實與美；(3)表現性(Expressiveness)，為青少年，他們基於作品的深度與誘發力的情形評判作品；(4)風格與形式(Style and Form)，觀者對於作品的特質有興趣；(5)自治(Autonomy)，觀者可以自己的觀點評述而不囿於傳統的規矩，甚至能夠發現問題並建立自己的標準。

沃夫(Wolf, 1988)以布勞第(Broudy, 1972)的審美教育理論：教師指導學生知覺的經驗包括審美省察的技巧與藝術媒材的表現，發展三種審美的立場。這三種立場為：(1)製作(making)、(2)觀察(observng)、和(3)探究(inquiring)。基於學童的認知發展，有三種獲得視覺技巧的層級。從4到7歲，注重圖畫的瞭解；從8到12歲，著重在視覺系統的瞭解；從13到18歲，注重在藝術性的抉擇。經由藝術表現和審美反應的順序性經驗，成就審美的成長。

史密斯(Smith, 1989)主張審美的技巧，從單純的描述客體的要素，進而辨識這些要素間之關係，然後能夠解釋整體的特色。史密斯並研發一種由四層面所組成之優越性的審美學習課程設計。從幼稚園到三

年級，重點是在於世界上美感特質的探索和對於藝術作品和藝術界的熟悉。從四到六年級，重點在於發展參與藝術時所需的知覺技巧，並持續介紹藝術世界。從七到九年級，則在於歷史的覺知和以西方的文化背景思考藝術。從十到十二年級，對所挑選之主要作品以批判性的標準，進行批判性的鑑賞和討論美學上的一些議題(Smith, 1989, p.142)。這發展審美技巧和觀念的步驟，是緣自於畢斯里(Beardsley, 1981)的美學理論，技巧和觀念是從單純的層面，至於更複雜和深度的層面。Smith所提出者為純學理上普遍性的發展觀念，但是，學生實際審美時的技巧為何？不同的審美對象之間有無差異？年齡有否影響？凡此有待實證研究與以瞭解。

崔光宙(1992)引用帕森斯(Parsons)的階段理論模式，調查我國學生的美感能力階段，著重在整體性判斷能力發展的瞭解，建立了我國學童在品鑑藝術作品能力一般狀況的信息。

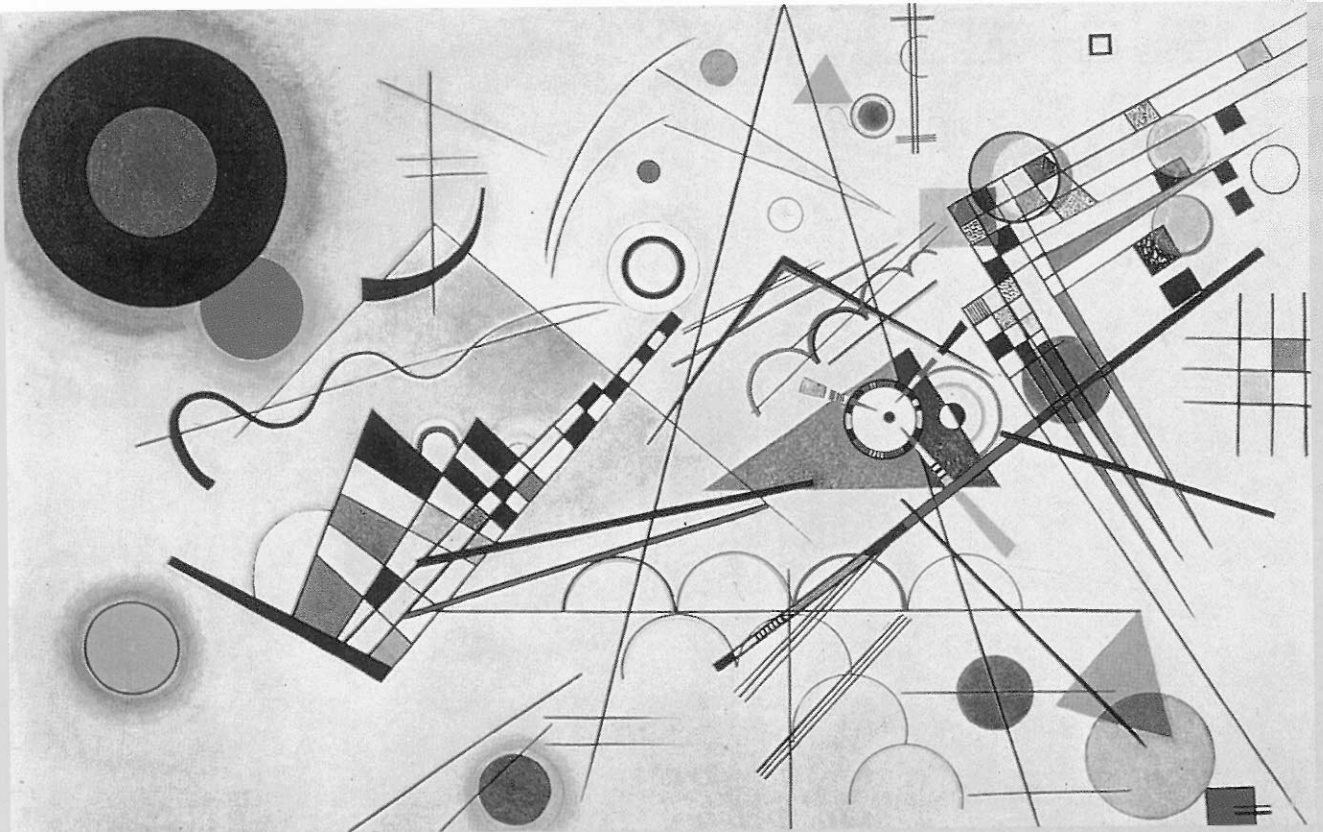
羅美蘭(1993)延續此種有關階段發展說之理論基礎，探討美術館觀眾特性與美術鑑賞能力關係。其研究結果表示，觀眾的年齡、教育程度、職業、專業程度和鑑賞能力有顯著的相關，而居住的地區和鑑賞能力無關；此外，性別與藝術品味相關，但與美術知識水準、鑑賞能力的發展階段無關。

整體而言，這種尋求整體性階段結構發展類型的研究，提供我們基礎與普遍性的瞭解，當學童面對藝術作品時的反應，是從對題材與色彩的偏愛，轉而投注興趣於作品的形式與表現性的特質。

2.1.4 小結

一般而言，兒童4到8歲批評藝術作品是基於題材、色彩、樣式，或這些標準的綜合。其自我中心的個性影響其反應。約8到11歲，學童開始注意到他們的感覺，藝術家的能力，及作品表現性的特質，當評判作品時，寫實與否為其考量的因素。約11歲以後，學生逐漸增廣興趣於作品啟發性的特質，他們關心作品的意象及感覺。隨後，青少年則以題材與作品內在要素之相互關係，作為評判作品的標準。

這些研究指出審美能力普遍性的概要，從初學者到專家，審美的能力從粗淺、大略而至於廣博、深入。審美的經驗有待拓展，審美的技巧與觀念必須加以



▲康丁斯基 (Kandinsky, V) 作品 8 (Composition VIII, 1923)

訓練。從發展的整體現象而言，審美的能力具有漸趨成長的普遍性存在，但就個人本身的發展而言，隨著個人所處環境、教育、文化等因素的影響，而有各種不同的成長情況。

2.2 研究問題

從前述的文獻探討可知，調查研究工作使用開放性的訪談，半結構式的訪談，或結構性的測驗，或問卷。研究對象被要求解釋他們對於藝術的認識，評論他們所喜愛的作品，說明何以作品對他們具有意義，以及描述他們所用以評判作品的標準。

審美的推理和個人思考特定的問題或物體有關，是審美發展的重要課題，且為建立審美階段理論的基礎。那麼，有關一位觀者在描述一件藝術作品時的觀念，應有其漸次發展的不同著重點，但是，這些審美的觀念隨年齡上的差異，或專業程度上的不同，甚至作品類型的迥異可能是如何的變化、發展？對於此一研究問題，較傾向於文獻探討中第一類型的研究中對於某些審美觀念的探討，而並非在於建立階段發展的理論。從文獻上得知，尚未有學者針對於此描述性問題的刺激，進行觀察個體思辨情形的專研，因此，誠值得作深入的瞭解。

2.3 研究目的

學生對於美感物體的反應，源於其不同的審美技巧及觀念。如果我們認為審美技巧與觀念的發展，係對於美感物體單純的覺知，以至於更為複雜的察覺與解釋的話，那麼，這些審美的技巧與觀念，應可以經由設計特定的問題來加以瞭解。舉例來說，要求學生描述一件藝術作品的問題，是不同於，要求學生判斷一件藝術作品的問題，學生對於這二個問題的回應，可能是不盡相同的。為了要回應不同的特定問題，學生往往必須更為精確的使用他們的審美技巧和觀念。如此，經由不同的問題設計，則必將更能深入的洞悉學生審美推理的情形，進而瞭解其審美的能力。

因此，本研究的目的為：

檢視不同年級層(國小一、三、五年級，國中一、三年級，高中二年級)的學生，以及非美術專業與美術專業的大學生，如何描述不同類型之繪畫作品。

三·研究方法

3.1 研究對象

學生來源為國小一、三、五年級、國中一、三年

級、高中二年級、以及大學美術專業與非專業之學生，以集體隨機抽樣的方式(cluster sampling, 朱經明, 1994), 選取整班。高中以下教育階段包括台北市與金門地區的公立國民中小學與高級中學, 以使所選取的樣本包括城市與偏遠地區之異質性, 大學美術專業與非專業則只抽取台北市地區之國立大學。其中, 男生總計 250 人, 女生總計 267 人。國小階段, 一年級取共取 66 人, 三年級共取 68 人, 五年級共取 70 人; 國中階段, 一年級共取 68 人, 三年級共取 71 人; 高中階段二年級共取 87 人; 大學非美術專業取不同科系 43 人, 美術專業取美術系三年級學生 44 人, 各級學校與調查之學生人數統計暨抽樣日程表詳如表一。

3.2 研究過程與步驟

茲從五方面說明本研究之過程：

訪查人員訓練與試測：

本研究調查資料主要由二位美術教育研究生協助收集, 行前由本研究說明研究工具之操作等相關事宜, 並於台北市古亭國小實施試測, 先由本研究者實作示範後, 研究生演練, 本研究者在旁觀察指導。

實地訪查：

本研究於 86 年 11 月 8 日上午 11 時起至 87 年 1 月下午 5 時止, 分赴台北市建安、古亭國小, 師大附中中國中部普通班、高中部普通班, 金門縣中正國小、金寧國中、金門高中實施訪查(日程及訪查之學校詳如表一)。

表一 各級學校與調查之學生人數統計暨抽樣日程表

類別	日期	學校	年級	男	女	合計
國小	86,11,10(一) 上午 8:00-12:00	台北市建安國小	1	20	16	36
	86,11,24(一) 上午 8:00-12:00	金門縣中正國小	1	15	15	30
	86,11,6(四) 上午 11:00-12:00	台北市古亭國小	3	15	13	28
	86,11,24(一) 上午 11:00-12:00	金門縣中正國小	3	21	19	40
	86,11,10(一) 下午 1:20-2:10	台北市建安國小	5	16	18	34
	86,11,24(一) 下午 2:00-3:00	金門縣中正國小	5	20	16	36
國中	86,11,14(五) 下午 1:00-2:00	國立師大附中	1	20	17	37
	86,11,24(一) 下午 3:00-4:00	金門縣金寧國中	1	15	16	31
	86,11,14(五) 上午 11:00-12:00	國立師大附中	3	21	17	38
	86,11,25(二) 上午 10:00-11:00	金門縣金寧國中	3	17	16	33
	86,11,8(六) 上午 11:00-12:00	國立師大附中	2	42	0	42
高中	86,11,25(二) 下午 3:00-4:00	金門縣金門高中	2	10	35	45
	86,12,24(三) 上午 10:00-11:00	國立台北師大	3	9	34	43
大學	87,1,5(一) 下午 4:00-5:00	國立台北師大美術系	3	9	35	44
	合	計		250	267	517

填寫問卷：

國小一年級的學生以個別訪問並錄音, 訪問員依 A4 大小之畫作複製畫片實施訪談, 代填問卷表格, 其餘年級受訪學生則依據幻燈片獨自作答。本研究之問卷先請國小一年級的學生試聽, 三年級的學生試答後, 修改問卷之文句後, 方才

使用。

訪問與調查指導：

幻燈片呈現之前, 訪問員指導受訪者：

「我將放三種類型的繪畫作品, 每一幅作品都有一項問題, 請你依據這三項問題作答。你所作的回答無所謂對或錯, 請盡量發表你的

意見，謝謝你的協助。”

結構性的開放問題：

本研究以開放式的問題設計問卷，具結構性，每一幅作品學生必需回答相同的如下問題：

你從作品中看到什麼？(請你儘可能的描述)

本研究包括十項主要的步驟：

(1)擬定研究計畫

(2)探討相關之文獻與研究，初選擬作為視覺刺激物的作品多幅。

(3)邀請專家學者選取具代表性的三種不同類型之作品

(4)製作選取之代表性作品幻燈片

(5)製作問卷

(6)試測問卷(瞭解作答時間，問題的明晰度，幻燈片運作等)與修改。

(7)訪查講習與訪查學校日程等相關事宜的安排

(8)實施訪查、收集資料。

(9)分析方法講習，分析、整理與登錄資料。

(10)撰寫研究報告

3.3 研究材料

本研究實施前之試探研究(陳瓊花, 1998c)僅以一張具表現性之夏卡爾(Chagall)的作品 Vava 作為視覺刺激物，因此，本研究企圖擴大視覺刺激物的範疇以瞭解前試探研究結果之真實性，或擴展前研究之結果。本研究選取三種不同風格的西方具代表性的寫實性、表現性、及抽象性的繪畫複製作品，然後製成幻燈片，試測作品鑑別度及實際施測時以幻燈片呈現。

施測作品由研究者先進行初步的挑選，以三種作品表現方式上具有較大的區隔為挑選原則，初步挑選出各類作品十五張，共四十五張，其後再邀請二位具備歐洲美術史博士學位之專家學者、四位國立台北師大美術教育碩士班的研究生(均為國小教師之在職進修者)及本研究者總共七位，分別填寫鑑別度問卷篩選決定之。最後所挑選出的作品為：維梅爾 (Vermeer, J.)之〈La Laitiere〉(1660-1661)、夏卡爾(Chagall, M.)之〈I and The Village〉(1911-1912)、及康丁斯基(Kandinsky, V.)之〈Composition VIII〉(1923)，如圖一、二、三。

3.4 分析

3.4.1 訪查資料分析

本研究涉及敘述統計學(descriptive statistics)的運用茲說明如下：

(1)質與量的分析與類別的建立：

本研究採質與量的研究，對於本研究所探討之描述性問題之回應，先以質的分析，有意義的單元(sense unit)，然後歸類之最接近屬性之類別後，予以整理、量化。類別之建立，主要基於全盤性檢視過所調查對象之回答，並參考前人相關研究或理論的陳述、以及本研究者於試探研究中所建立的類別(陳瓊花, 1998c)。

所收集資料的回應為：

“你從作品中看到什麼？(請你儘可能的描述)”為開放性的問題，有多元的理由回應。

類別的建立：

共分為七項觀念類別，各類之間具互斥性，沒有分數次序之別，其定義說明如下：

題材：指出單項或多項畫面可以觀察到的題材或主要的主題與背景。

例如：“我看到一個人在倒水，…”，“上面好多棟房子…”，“一個人在倒茶，…”，“一個好玩的遊樂場，…”，“油燈，桌布，…”等色彩、線與形(簡稱視覺要素或要素)：指出畫面中所使用的顏色、線或形。

例如：“色彩是古典，寧靜，黃量色調”，“好大的圓圈圈，有一些小的正方形，…”，“彎曲的線，…”等。

形式安排、設計、技術(簡稱形式安排)：述及有關畫面物體或視覺元素之安排、結組、構圖，以及技術上的表現方式。

例如：“窗外投進的明亮光線，窗旁的掛物及三大面所延展出的空間所構成的平穩構圖，…”，“複雜，亂中有序”等。

表現性：作品所表現出來的氣氛、感覺、感情、意義、內涵或觀念，包括畫的客觀品質與觀者主觀的聯想。

例如：“因為情感太過於內斂沉穩了”，“感覺上很溫合，然後覺得滿細緻的”，“所有的空氣似乎

凝結在永恆的一刻中”，“歐洲式的風格，…”，“想像空間大”等。

寫實(或不寫實)與美(或不美): 關於畫面之真實與否，或有關於美或不美(包括亂等的概念)之陳述。

例如：“它很好看”，“畫得很像”，“亂七八糟”，“亂”等。

認知：指出有關認知上的瞭解或不瞭解，或評價等。

例如：“看不懂圖畫內容”，“看不懂是什麼畫”，“畫的不明顯”，“不清楚”，“像鬼畫圖”，“像小孩子畫的”等。

其他：不屬於以上類別者。

例如：“對畫不感興趣”，“我對天文有興趣”，“沒有第二張”，“麵包可以吃”。

(2)次數分配統計：

因為每一對象對每一開放性問題的回答，可能涵蓋的不僅是一個類別觀念向度，可能包括了兩個以上類別的觀念向度，因此，對於開放性問題的瞭解，係從次數百分比之分配，來探討其觀念的傾向。

(3)Kappa 一致性係數：

本研究之資料分析，評分者所評定者，不能排出次序，而只能把它歸到某一個類別，因此，本研究採取適用於類別變項之 Kappa 統計(林清山，1993,504; 張紹勳，林秀娟，1998,16-72)，以了解評分者間之一致性情形，俾建立本研究之信度。

3.4.2 本研究之效度與信度

(1) 本研究工具之效度，建立在問卷實施前之測試與問卷修改，視覺刺激物之初選與專家學者、美術教育工作者之鑑別複選，訪查員訪查工作之模擬演練。

(2) 本研究評分的效度，建立在研究者以及評分者對於相關學理的認識與瞭解，評分類別標準的互斥性陳述，以及初步評分共同討論的基礎上。本研究之評分者有五人，其中一人為本研究之碩士級兼任研究助理，一人為參與資料收集之訪查員，一人為在職之國小教師具備美術教育碩士學位，其餘二人為美術教育碩士二年級研究生，所有的評分者因修習本研究所開設之課程，對於本研究有充份的瞭解。評分者依據本研究所建立類別之定義進行資料的歸類、整理與分析，所分析的資料結果只以類別區分，並不轉換成分



▲維梅爾(Vermeer,J)倒牛奶的女僕(la Laitiere,1660-1661)

數。在評分過程初期遭遇判斷上的困難時，評分者與本研究之間充份溝通討論，澄清觀念以建立共識。

評分者評完所有的資料後，再由本研究者作整體的複評，倘若有異於初評之意見部份，乃經仔細的推敲，最後或維持初評者或以本研究者之研判為基準。

(3) 本研究之信度採評分者間的一致性考驗。方法為從資料中隨機抽取十份，由所有的評分者以不同的卡片個別評定，彼此之間不知評分的狀況，結束後，再作 Kappa 一致性係數考驗。由於主要瞭解有關各類別的評定情形，因此，一致性考驗的項目於每一份資料中，包括對於三種類型之描述的多元理由之分析，亦即每份資料包括 3 筆的分析，總計為 30 筆的分析。若評分者的評定完全一致，則 $K=1$ ；若不一致，則 $K=0$ 。考驗結果每二位評分者之間均達 .01 的顯著水準，即二評分者的評分相當一致，評分者間信度大於 0。

表二 每一年級層描述寫實性作品時的觀念類別次數表

觀念類別	國小 1	國小 3	國小 5	國中 1	國中 3	高中 2	總數
1.題材	66 (100.0)	67 (97.1)	67 (95.7)	66 (85.7)	69 (83.1)	86 (72.9)	421 (87.2)
2.要素(色彩,線,形)			1 (1.4)	6 (7.8)	1 (1.2)	2 (1.7)	10 (2.1)
3.形式安排		1 (1.4)			7 (8.4)	2 (1.7)	10 (2.1)
4.表現性			2 (2.9)	5 (6.5)	5 (6.0)	28 (23.7)	40 (8.3)
6.寫實與美					1 (1.2)		1 (0.2)
7.其他		1 (1.4)					1 (0.2)
總數	66 (13.7)	69 (14.3)	70 (14.5)	77 (15.9)	83 (17.1)	118 (24.4)	484 (100.0)

註：每一觀察值下所列者，為直列總數的百分比。每一位學生所給予的答案可能涵蓋不只一種的觀念類別。

表三 每一年級層描述表現性作品時的觀念類別次數表

觀念類別	國小 1	國小 3	國小 5	國中 1	國中 3	高中 2	總數
1.題材	49 (62.1)	64 (81.0)	68 (90.7)	65 (73.9)	67 (67.7)	85 (59.0)	398 (70.6)
2.要素(色彩,線,形)	16 (20.3)	10 (12.7)	6 (8.0)	12 (1.4)	11 (11.1)	21 (14.6)	76 (13.5)
3.形式安排	1 (1.3)				6 (6.1)	5 (3.5)	12 (2.1)
4.表現性		1 (1.3)	1 (1.3)	10 (11.4)	11 (11.1)	25 (17.4)	48 (8.5)
5.寫實與美	9 (11.4)			1 (1.1)		7 (4.9)	17 (3.0)
6.認知	3 (3.8)	2 (2.5)			3 (3.0)	1 (0.7)	9 (1.6)
7.其他	1 (1.3)	2 (2.5)			1 (1.0)		4 (0.7)
總數	79 (14.0)	79 (14.0)	75 (13.3)	88 (15.6)	99 (17.6)	144 (25.5)	564 (100.0)

註：每一觀察值下所列者，為直列總數的百分比。每一位學生所給予的答案可能涵蓋不只一種的觀念類別。

四· 結果與討論

4.1 研究目的之分析與結果

檢視不同年級層的學生、非美術專業與美術專業的學生，如何描述繪畫作品。

調查不同年級層的學生，及非美術專業與美術專業之大學生，描述繪畫作品時的觀念，是基於學生對三種不同類型西方繪畫作品之同一結構性開放式問題的回應。學生被要求回答填寫「你從作品中看到什麼？(請你儘可能的描述)」學生依此所回答者，被檢視、分析而成為不同的觀念類別。由於受測者之回應，可能被歸類為不只一種的類別項目，也就是說一位學生的回答可能不只包括一種觀念向度，其解答可能被分至二或三種以上之觀念類別，因此，本研究資料，係從各年級對某一觀念類別出現的次數頻率來探討。

茲分為：不同年級層的學生回應三種類型的作品，及非美術專業與美術專業之大學生回應三種類型作品之描述情形進行分析。

不同年級層的學生回應三種類型作品之描述情形

從表二，可以看出國小一、三、五年級；國中一、三年級；及高中二年級的學生，在描述寫實性繪畫作品：維梅爾(Vermeer, 1932-1675) , 倒牛奶的女僕(La Laitiere, 1660-61) 時的觀念傾向。國小一年級的學

表四 每一年級層描述抽象性作品時的觀念類別次數表

觀念類別	國小 1	國小 3	國小 5	國中 1	國中 3	高中 2	總數
1.題材	41 (43.2)	46 (47.9)	49 (45.4)	38 (34.2)	42 (38.2)	19 (13.6)	235 (35.6)
2.要素(色彩,線,形)	50 (52.6)	42 (43.8)	50 (46.3)	60 (54.1)	53 (48.2)	67 (47.9)	322 (48.8)
3.形式安排				6 (5.4)	5 (4.5)	25 (17.9)	36 (5.5)
4.表現性		3 (3.1)	3 (2.8)	6 (5.4)	7 (6.4)	21 (15.0)	40 (6.1)
5.寫實與美	1 (1.1)	1 (1.0)		1 (0.9)		4 (2.9)	7 (1.1)
6.認知	3 (3.2)	3 (3.1)	5 (4.6)		3 (2.7)	3 (2.1)	17 (2.6)
7.其他		1 (1.0)	1 (0.9)				2 (0.3)
總數	95 (14.4)	96 (14.5)	108 (16.4)	111 (16.8)	110 (16.7)	140 (21.2)	660 (100.0)

註：每一觀察值下所列者，為直列總數的百分比。每一位學生所給予的答案可能涵蓋不只一種的觀念類別。

生全以題材來描述作品，事實上，極大多數的國小學生(國小一年級，占100%；國小三年級，占97.1%；國小五年級，占95.7%)傾向以題材，來描述他對於作品的知覺。這種情形，到國中一年級開始有所轉變，有近乎15%的回答觸及題材以外的說法，也就是視覺要素之色彩、線、或形(占7.8%)，以及作品的表現性(占6.5%)。次於題材者，在國中三年級階段為作品形式安排或技巧等方面的描述(占8.4%)，到高中二年級則轉向對於作品整體效果的描述(占23.7%)。沒有任何一年級的學生述及對作品瞭解與否認知上的想法。

就整體而言，當描述寫實性作品時，題材是各年級所普遍使用的

觀念(占87.2%)，表現性則為各年級累積次多者(占8.3%)。此外，從國小一年級有66位學生，總計有66次觀念類別的累計，亦即每一位學生有1次，以至於高中二年級時有87位學生卻有118次觀念類別的累計，平均為1.4次，亦即每一位學生被累計為1.4次，因此，觀念的累計，隨著年級的增長而有遞增的現象。

從表三，可以看出不同年級層的學生，描述表現性繪畫作品：夏卡爾(Chagall,1887-1985)，我和村莊(I and the Village, 1911-12)時的觀念傾向。從國小一年級到高中二年級的學生仍多以題材來描述作品，但在比率上普遍較描述寫實性作品時的比率為低，除國小五年級只降低5

%外，降低幅度約在11%到38%之間。其次被論述者，國小一年級至國中一年級為作品的要素(依序占20.3%，12.7%，8.0%，14.6%)，國中三年級為作品的要素與表現性同等重要(分別占11.1%)，到高中二年級時，則為表現性整體的掌握(占17.4%)。有一些國小一年級的學生尚關心作品的寫實與美(占11.4%)，此外，極少部份的學生述及對於作品瞭解與否認知上的想法。

就整體而言，當描述表現性作品時，題材仍是各年級所普遍使用的觀念(占70.6%)，作品的視覺要素則為各年級累積次多者(占13.5%)，再依序為表現性(占8.5%)。此外，觀念累計的次數，亦隨著年級的增長而有遞增的現象，且各年級觀念累計的次數均較描述寫實作品時為多。

從表四，可以看出不同年級層的學生，描述抽象性繪畫作品：康丁斯基(Kandinsky,1866-1944)，作品8(Composition VIII, 1923)時的觀念傾向。除國小三年級的學生主要以題材說明外(占47.9%)，從國小一年級到高中二年級的學生多以視覺的要素，即色彩、線、或形來描述作品(國小一年級占56.6%，國小五年級占46.3%，國中一年級占54.1%，國中三年級占48.2%，高中二年級占47.9%)。其次被論述者，除國小三年級為視覺要素(占43.8%)，高中二年級為形式安排外(占17.9%)，其餘均為題材。此外，除國中一年級的學生外，各年級均有學生述及有關作品認知上的問題。

就整體而言，當描述抽象性作品時，作品的視覺要素成為多數年級所普遍使用的觀念(占48.8%)，

題材則為年級累積次多者(占35.6%)，再依序為表現性(占6.1%)。此外，觀念累計的次數隨著年級的增長而有遞增的現象，且各年級均較描述寫實性作品時為多，除高中2年級之外，亦較描述表現性作品時為多。

非美術專業與美術專業之大學生回應三種類型作品之描述情形

從表五，可以看出在描述寫實性繪畫作品：維梅爾(Vermeer, 1632-1675)，倒牛奶的女僕(La Laitiere, 1660-61)時，略多於40%的非美術專業與美術專業大學生的回答以題材來說明畫面，其次近28%的回答同為作品的表現性，再其次約20%的回答同為形式上的安排。至於描述表現性繪畫作品：夏卡爾(Chagall, 1887-1985)，我和村莊(I and the Village, 1911-12)時，36.6%的非美術專業大學生的回答與31.5%美術專業大學生的回答以題材來表明作品；其次25.7%的非美術專業大學生的回答以表現性，而26.6%的美術專業大學生的回答則以作品的視覺要素；再者17.8%的非美術專業大學生的回答以視覺要素，而21.0%的美術專業大學生的回答則以形式上的安排來敘述作品。當描述抽象性繪畫作品：康丁斯基(Kandinsky, 1866-1944)，作品8(Composition VIII, 1923)時，38.9%的非美術專業與36.6%美術專業大學生的回答以視覺要素來表明作品，其次31.6%的非美術專業與33.7%美術專業大學生的回答以形式上的安排來形容作品，而14.7%的非美術專業大學生的回答與21.8%的美術專業大學

表五 非美術與美術專業大學生描述寫實、表現、抽象性作品時的觀念類別次數表

觀念類別	寫實性			表現性			抽象性		
	非美大	美大	總數	非美大	美大	總數	非美大	美大	總數
1.題材	43 (43.4)	44 (41.1)	87 (42.2)	37 (36.6)	39 (31.5)	76 (33.8)	10 (10.5)	6 (5.9)	16 (8.2)
2.要素(色彩, 線, 形)	10 (10.1)	8 (7.5)	18 (8.7)	18 (17.8)	33 (26.6)	51 (22.7)	37 (38.9)	37 (36.6)	74 (37.8)
3.形式安排	19 (19.2)	22 (20.6)	41 (19.9)	15 (14.9)	26 (21.0)	41 (18.2)	30 (31.6)	34 (33.7)	64 (32.7)
4.表現性	27 (27.3)	28 (26.2)	55 (26.7)	26 (25.7)	25 (20.2)	51 (22.7)	14 (14.7)	22 (21.8)	36 (18.4)
5.寫實與美		4 (3.7)	4 (1.9)	4 (4.0)		4 (1.8)	2 (2.1)	1 (1.0)	3 (1.5)
6.認知				1 (1.0)		1 (0.4)	1 (1.1)		1 (0.5)
7.其他		1 (0.9)	1 (0.5)		1 (0.8)	1 (0.4)	1 (1.1)	1 (1.0)	2 (1.0)
總數	99 (48.1)	107 (51.9)	206 (100.0)	101 (44.9)	124 (55.1)	225 (100.0)	95 (48.5)	101 (51.5)	196 (100.0)

註：每一觀察值下列者，為直列總數的百分比。每一位學生所給予的答案可能涵蓋不只一種的觀念類別。

的回答以表現性來描述作品。

就整體而言，當描述寫實與表現性作品時，作品的題材為累計最多的觀念(依序占42.2%，33.8%)，而描述抽象性作品時，則以視覺要素為最多(占37.8%)。表現性為描述寫實性作品時次多者(占26.7%)，視覺要素與表現性同為描述表現性作品時次多者(各占22.7%)，而形式上的安排則為描述抽象性作品時次要的觀念(占32.7%)。此外，觀念的累計，美術專業的大學生多於非專業者，且因作品類型的不同而有所差異。觀念的累計次數以表現性作品最多(總數為225)，其次為寫實性(總數為206)，再其次為抽象

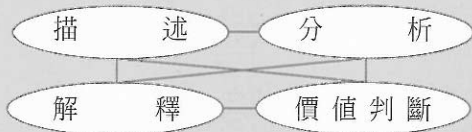
性(總數為196)。

4.2 結論

基於前述，經由對於不同類型繪畫作品反應的調查，可以發現，各年級的學生(國小一、三、五年級，國中一、三年級，高中二年級)、非美術專業與美術專業之大學生均以不同的觀點來描述同類型或不同類型的作品。

一般而言，多數的學生傾向於以題材來描述寫實與表現性的作品，而以視覺要素來描述抽象性的作品。其中，就題材來說明作品者，各年級及非美術與美術專業之大學

表六：描述，分析，解釋，價值判斷四歷程交互運用模式



生以寫實性作品所占的比率最高，其次為表現性的作品，最後為抽象性的作品。以視覺要素來敘述作品時，各年級及非美術與美術專業之大學生以抽象性的作品的比率最高。對於形式上的安排，高中二年級的學生在面對抽象性作品時談到的較多，而美術專業的大學生在三種類型的作品中均高於非專業者。不同年級層的學生對於作品表現性的掌握，無論是何種類型的作品，隨著年級的增長而遞增；而美術專業的大學生只在面對抽象性的作品時，對於作品表現性的描述比非專業者有明顯較多的掌握。對於寫實與美的關注，則只在國小一年級的學生在面對表現性作品時，有較多的想法。各年級及非美術與美術專業之大學生在面對寫實性作品時，不會產生認知上瞭解與否的思考。大體上，在三種類型的作品中，以面對抽象性的作品，學生較傾向於描述有關認知上的瞭解與否。

就學生所述說呈現的觀念所累計之次數觀察，國小一、三、五年級，以及國中一、三年級的學生在面對抽象性作品時似有較多的想法可以表達，其次為表現性作品，最後為寫實性作品；而高中二年級的學生則以表現性作品最多，其次為抽象性作品，最後為寫實性作品；至於非美術與美術專業之大學生以表現性作品最多，其次為寫實性作品，最後為抽象性作品。

從目前的研究結果看來，當要求大學以下學生描述一件繪畫作品時，抽象性與表現性的作品似較寫實性的作品更能引發學生多元的思考與豐富的回應。

4.3 本研究的意義及其未來在美術教育研究的意涵

本研究自學習者的角度切入，透過問題的設計，瞭解學生觀察思辨不同類型審美客體時的觀念傾向。本研究除印證前人的主要研究發現：當學童面對藝術作品時的反應，是從對題材色彩的偏愛，轉而投注興

趣於作品的形式與表現性的特質；以及審美的技巧從單純的描述客體的要素，進而辨識這些要素之間的關係，然後能述及整體的特色。除此，本研究並進一步具體的勾畫出當面對不同類型作品時，不同教育階段個體前述審美觀念的細節轉換，所可能存有的困惑，以及較能促進多元思辨之作品類型。

從鑑賞教學的理論，諸如布勞第(Broudy, 1972)提出審美省察(aesthetic scanning)的技巧，他主張引導觀者從描述感覺要素和技術層面的特質，進而分析形式的組織，及解釋作品中表現性的意圖，另如費德門(Feldman, 1971)所建立的四階段模式 - 從 1.描述，2.分析，3.解釋，以至 4.判斷等的論點，我國課程標準中亦明列鑑賞教學的過程為從 1.描述，2.分析，3.解釋，以至於 4.價值判斷，凡此不外循著描述→分析→解釋→以至於價值判斷的歷程進行，以提高學生審美的能力，或如最近學者帕金斯(Perkins, 1994)所提倡，給與觀者看及思考的時間後再進行前述有組織的觀察方式，莫非在於提供教學者可行之教學策略，但是，在實際教學時，教師應視學生能力的差異，觀念向度的情況，所提供教學材料的特質，教學策略的不同，而有彈性的調整與有效的應用描述、分析、解釋與判斷的歷程，其四項引導的方式彼此之間應有相互融通的可能性，從任何的一個歷程切入，再導入另一程序均是可行的過程，其間之互動如表六之模式：

不同的學習者面對作品時可能的實際思考的起始點為何？目前國內較缺乏相關的研究提供具體的資訊，從教學的觀點而言，教師必需瞭解學生的這些起點行為，而本研究即企圖提供這一方面的訊息。因此，此研究成果，有助於當前課程政策的檢討擬訂，以及教學策略的實施與運作。此外，我國美術教育實施鑑賞教學已有時日，但鮮有對於學生美感認知與學習成效之評估與瞭解，本研究或可收拋磚引玉之效，寬擴我國美術教育研究與發展之領域。

本研究提出下述之問題，留待日後作進一步的探討：

- (1) 這些研究結果如何能夠妥善的運用於課程的規劃與設計。
- (2) 這些研究結果如何能夠妥為運用作為參考以改進教學。
- (3) 本研究所建立之類別，不同年齡層學生的回應，可以再進一步作質的分析，以期深入瞭解對於相同

屬性的概念，因年齡的不同，在表達的方式上有何差別。

(4)本研究可以就目前現有的資料，對本研究問題比較地區與性別之別。

4.4 本研究的限制

(1)本研究所使用之視覺刺激物為複製品，並非原作，可能會影響學生回答的本質。

(2)對於藝術作品的意見，以書寫的方式表達之困難，可能影響學生的回應。

(3)未來研究應增加非美術專業與專業之學生調查人數。

(4)目前研究每一類型之作品只使用一幅，未來研究宜增加各類作品之調查數至二或三幅，在類別方面，亦宜延伸至立體，本土，以及大眾藝術。▲

(本文版權屬於台灣省政府文化處，經同意後刊載)

參考文獻

中文部份

- 朱經明：1994，教育統計學。台北：五南圖書。
- 林清山：1993，心理與教育統計學。台北：東華書局。
- 崔光宙：1992，美感判斷發展研究。台北：師大書苑。
- 郭禎祥(譯)：1991，藝術視覺的教育。台北：文景書局。
- 郭禎祥：1992，中美兩國藝術教育鑑賞領域實施現況之比較研究。台北：文景書局。
- 郭禎祥：1993，當前我國國民美術教育新趨勢。台北：國立台灣師範大學中輔會。
- 郭禎祥：1993，多元文化觀與藝術教育。台北：中國教育學會。
- 郭禎祥：1996，幼童對美術館的初起概念，美育，78，41-53。台北：國立台灣藝術教育館。
- 許信雄：1994，兒童對國畫的偏好之研究，海峽兩岸兒童藝術教育的改革與研究論文集，27-48。台北：中華民國美術教育學會兒童美術教育研究中心。
- 陳瓊花：1997c，我國青年藝術觀念探討之一——繪畫表現上“像”與“不像”問題的看法，美育，87，29-38。台北：國立台灣藝術教育館。
- 陳瓊花：1998c，試探性研究-兒童與青少年在描述，表示喜好，和判斷一件藝術作品時的觀念傾向，師大學報，印行

中。

張紹勳等：1998，統計分析。台北：松崗電腦圖書。

羅美蘭：1993，美術館觀眾特性與美術鑑賞能力關係之研究。國立台灣師大美術研究所碩士論文。

藝術教育法(1997)，華總(一)義字第8600060070號令。

西文部份

- Baldwin, J. M. (1975). Thought and things: a study of the development and meaning of thought or generic logic (V.III & IV). New York: The Macmillan Company.
- Battin, M. P. (1994). Cases for kids: using puzzles to teach aesthetics to children. Aesthetics for young people. Champaign, Illinois: University of Illinois.
- Battin, M. P., Fisher, J., Moore, R., & Silvers, A. (1989). Puzzles about art. New York: St. Martin's Press.
- Beardsley, M. C. (1981). Aesthetics. Indianapolis, Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc.
- Broudy, H. (1972). Enlightened cherishing: an essay in aesthetic education. Urbana: University of Illinois.
- Brunner, C. (1975). Aesthetic judgment: Criteria used to evaluate representational art at different ages. Unpublished doctoral dissertation. Columbia University.
- Chen, C. H. (1996). Conceptions of art of young children and adolescents: a developmental study. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Chen, C. H. (1997e). A examination of theories of aesthetic development with implication for future research. Journal of Taiwan Normal University, Humanities & Social Science, 42, 13-27.
- Child, I. L. (1964). Esthetic sensitivity in childhood. Development of sensitivity to esthetic values. New Haven, Connecticut: Yale University.
- Clark, G. A. (1991). Examining discipline-based art education as a curriculum construct. Bloomington, Indiana: Indiana University.
- Clark, G. A., Day, M. D., & Greer, W. D. (1987). Discipline-based art education: becoming students of art. Journal of Aesthetic Education, 21(2), 129-193.
- Clayton, J. R. (1974). An investigation into the developmental trends in aesthetics: a study of qualitative similarities and differences in young. Unpublished Doctoral Dissertation.
- Coffey, A. W. (1968). A developmental study of aesthetic preference for realistic and nonobjective paintings. Dissertation Abstracts

- International, 29, (12b), p.4248. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Massachusetts.
- Cox, M. (1992). Children's Drawing. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books Ltd.
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1990) The art of seeing. Malibu, California: The Getty Center for Education in the Arts.
- Ecker, D. W. (1973). Analyzing children's talk about art. Journal of Aesthetic Education, 7(1), 58-73 °
- Efland, A. D. (1995). The spiral and the lattice: changes in cognitive learning theory with implications for art education. Studies in Art Education, 36(3), 134-153 °
- Eisner, E. W. (1985a). Aesthetic modes of knowing. Eisner, E. W. (Ed.), Learning and teaching the ways of knowing. Eighty-fourth year book of the National Society for the Study of Education, part II, (pp.23-36). Chicago: University of Chicago Press.
- Erickson, M. (1986). Teaching aesthetics K-12. Dobbs, S. M. (Ed.), (1986), Research readings for discipline-based art education: a journey beyond creating (pp.148-161). Reston, VA: National Art Education Association.
- Feldman, D. H. (1983). Developmental psychology and art education. Art Education, 36(2), 19-31.
- Feldman, D. H. (1985). The concept of nonuniversal developmental domains: implications for artistic development. Visual Arts Research, 11, 82-29.
- Feldman, D. H. (1987). Developmental psychology and art education: two fields at the crossroads. Journal of Aesthetic Education, 21(2), 243-259.
- Feldman, D. H. (1994). Beyond universals in cognitive development. Norwood, NJ: Ablex.
- Feldman, E. B. (1971). The critical performance. In Varieties of visual experience. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Frechling, J. A. & Davidson, P. W. (1970). The development of the concept of artistic style: a free classification study. Psychonomic Science, 18(2), 243-259
- Gardner, H., Winner, E., & Kircher, M. (1975). Children's conceptions of the arts. Journal of Aesthetic Education, 9(3), 60-77.
- Gardner, H. (1970). Children's sensitivity to painting styles. Child Development, 41(3), 813-821.
- Gardner, H. (1989). Zero-based arts education: an introduction to arts propel. Studies in Art Education, 30(2), 76.
- Gardner, H. (1990). Art education and human development. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Golomb, C. (1992). The Child's Creation of a Pictorial World. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.
- Goodman, N. (1968). Languages of art: an approach to a theory of symbols(p.40). Indianapolis: The Bobbs-Merrill Company, Inc.
- Greer, W. D. (1984). Discipline-based art education: approaching art as a subject of study. Studies in Art Education, 25(4), 212-218.
- Greer, W. D. (1987). A structure of discipline concepts for DBAE. Studies in Art Education, 28(4), 227-233.
- Greer, W. D. (1993). Developments in discipline-based art education: from art education toward arts education. Studies in Art Education, 34(2), 91-101.
- Hardiman, G. W. & Zernich, T. (1977). Influence of style and subject matter on the development of children's art preferences. Studies in Art Education, 19(1), 29-34.
- Hardiman, G. W. & Zernich, T. (1985). Discrimination of style in painting: a developmental study. Studies in Art Education, 26(3), 157-162.
- Housen, A. (1983). The eye of the beholder: measuring aesthetic development. Unpublished doctoral dissertation. Harvard Graduate School of Education.
- Housen, A. (1992). Validating a measure of aesthetic development for museums and schools. ILVS Review: A Journal of Visitor Behavior, 2(2), 213-237.
- Johnson, N. R. (1982). Children's meanings about art. Studies in Art Education, 23(3), 61-67.
- Kao, A. C. (1986). Classification of style in paintings: a developmental study using American and Chinese subjects. Dissertation Abstracts International. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Kellogg, R. (1970). Analyzing Children's Art. Palo Alto, Calif.: Mayfield.
- Kerlavage, M. S. (1995). A bunch of naked ladies and a tiger: children's responses to adult works of art. Thompson, C. M. (Ed.), The visual arts and early childhood learning. Reston, VA: National Art Education Association.
- Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development. New York: Harper & Row Inc.
- Kern, E. J. (1984). The aesthetic education curriculum program and curriculum reform. Studies in Art Education, 25(4), 219.
- Lark-Horowitz, B. (1937). On art appreciation in children, I: preference

- of picture subjects in general. Journal of Educational Research, 31 (2), 118-137.
- Lark-Horowitz, B. (1938). On art appreciation in children, II: portrait preference study. Journal of Educational Research, 31(8), 572-598.
- Machotka, P. (1966). Aesthetic criteria in childhood: justifications of preference. Child Development, 37, 877-885.
- Mockros, C. (1989). Aesthetic judgment: An empirical comparison of two stage development theories. Master's thesis. Submitted to Tufts University Eliot- Pearson Child Study Center.
- Moore, B. E. (1973). A description of children's verbal responses to works of art in selected grades one through twelve. Studies in Art Education, 14(3), 27-34.
- Moore, R. (1994). Aesthetics for young people: problems and prospects. Aesthetics for young people (pp.5-18). Champaign, Illinois: University of Illinois.
- NAEP, (1978). Attitudes Toward Art (Report 06-A-03). National Assessment of Educational Progress. Denver: Education Commission of the States.
- NAEP, (1978). Knowledge About Art (Report, 06-A-02). National Assessment of Educational Progress. Denver: Education Commission of the States.
- NAEP, (1980). The Second Assessment of Art, 1978-79: Released Exercise Set (No. 10-A-25). National Assessment of Educational Progress. Denver: Education Commission of the States.
- NAEP, (1981). Procedural Handbook: 1978-1979 Art Assessment (Report 10-A-40). National Assessment of Educational Progress. Denver: Education Commission of the States.
- Parsons, M. J. & Blocker, H. G. (1993). Aesthetic and education (pp. 154-180). Champaign, Illinois: University of Illinois Press.
- Parsons, M. J., Johnston, M., & Durham, R. (1978). Developmental stages in children's aesthetic responses. Journal of Aesthetic Education, 12, 85-104.
- Parsons, M. J. (1976). A suggestion concerning the development of aesthetic experience in children. Journal of Aesthetics and Art Criticism, 34(3), 305-314.
- Parsons, M. J. (1987). How We Understand Art. New York: Cambridge University Press. Chicago Press.
- Perkins, D. N. (1994). The intelligent eye. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Piaget, J. (1954). The construction of reality in the child. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1963). The origins of intelligence in children. New York: Norton.
- Rosenstiel, A., Morison, P., Silverman, J., and Gardner, H. (1978). Critical judgment: A development study. Journal of Aesthetic Education, 12, 95-197.
- Russell, R. L. (1988). Children's philosophical inquiry into defining Elementary classroom. Studies in Art Education, 29(3), 282-291.
- Smith, R. A. (1989). The Sense of Art. New York: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Smith, R. A. (1995). Excellence II: the continuing quest in art education. Reston, VA: National Art Education Association.
- Steinberg, D. (1986). Preschool children's sensitivity to artistic style in paintings. Visual Arts Research, 12(1), 1-10.
- Taunton, M. (1980). Aesthetic responses of young children to visual arts. Journal of Aesthetic Education, 16(3), 94.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA.: Harvard University Press, pp. 79-91.
- Wolf, D. P. (1988). Artistic learning : what and where is it? Journal of Aesthetic Education, 22(1), 143-155.
- Wolf, D. P. (1989a). Artistic learning as conversation. Children and the Arts, Hargreaves, D. (Ed.). Milton Keynes, England: Open University Press.
- Wolf, D. P. (1992). Becoming knowledge: the evolution of art education curriculum. Handbook of Research on Curriculum, Jackson, P. W. (Ed.). New York: Macmillan Publishing Company.