

## 第二章 文獻探討

欲探究國民中小學學生美感素養情形與其影響因素，必須清楚探究美感素養的內涵，因為美感素養的內涵是本研究的重要基礎，亦是設計本研究工具的主要依據。再者，與本研究相關的測量方法，以及影響美感素養表現之因素的相關研究與其研究結果，也都是本研究的重要根基。

本章擬就相關的學理與研究，進行文獻探討。全章共分為三節，第一節對美感素養之內涵進行探究，第二節探討適用於測量美感素養的測量方式，最後於第三節中，歸納相關學理與研究，提出影響國民中小學學生之美感素養的可能因素。

### 第一節 美感素養

美感素養的概念與內涵植基於美學與教育理論之中。Parsons (1990: 135)認為，要了解美感素養為何，就應該思考：人們若想合理地了解藝術，應該知道些什麼？藉由 Parsons 的觀點可知，美感素養的內涵探究，應著眼於個體與美感事物的互動，亦即所謂的美感經驗，同時並應從教育的角度來思考，學生在與美感事物進行互動時，應具備哪些條件？因此，本節乃從美學與教育之相關學理出發，藉由美感經驗與素養的意義探究，並透過教育目標與相關研究的分析，俾有效釐析美感素養的概念與內涵。

## 一、美感經驗

### (一) 美感經驗的概念

美感經驗被許多學者視為是個體與美感對象互動的核心，並試圖從美感經驗的概念以及內涵，進一步研究個體與美感對象的關係。陳瓊花（1995：210）指出，美感經驗是人們在審視對象時，內心所經歷的一種經驗，兼顧了主觀與客觀的關係，是一種個體與對象合一的歷程。而 Beardsley（1991：75）對美感經驗的所下的定義則更為具體，認為必須具有以下五個特徵的第一個特徵，並至少具有其他四個特徵中的三個，才可稱為美感經驗，此五個特徵為：(1)客體導向（object directedness）：意指美感經驗是透過客體所引起的。(2)感到自由（felt freedom）：美感經驗讓人感到放鬆與自由。(3)獨立感受（detached affect）：美感經驗的感受與現實生活分離。(4)主動發現（active discovery）：美感經驗是心智的主動建構，是知覺與意義間的連結。(5)完整（wholeness）：包含經驗元素（個體的心理活動與客體事件）的完整，以及個體在情緒、感覺、知覺之自我完整的感受。Beardsley 同時指出，第五個特徵幾乎可說與第一個特徵同等重要。

除了從個體審視美感對象的觀點來探究美感經驗之外，Dewey 提供了另一個思考的方向，乃是有關創作的層面。Dewey 從「經驗」的角度，對美感經驗做了一番詮釋，認為美感經驗與平常經驗之間有所關連，並以「做」與「受」兩方面來談美感經驗，「做」指的是創作；「受」則為鑑賞，也就是說，美感經驗不只有感受美感對象的一面，同時也有創作表現的一面（劉昌元，1994：118-119），就此觀點而言，審視美感對象是一美感經驗的歷程，而將此一經驗以藝術技巧轉化表現，即成了創作。

就陳瓊花（1995）與 Beardsley（1991）的論述而言，美感經驗即為個體透過視覺或聽覺感官，審視並知覺了對象的美感特質之後，透過個體認

知與情感的反應，所獲得的一種完整且較高層次的經驗歷程。至於就 Dewey 的觀點來看，美感經驗則不止於審視美感對象，也包含創作表現的經驗。本研究基於多數學者的普遍性看法，將從審視美感對象的角度來探究美感素養，而不涉及創作之議題。

## （二）美感經驗的內涵

Carroll (2002: 146-147) 曾回顧了多數學者的研究與見解，指出美感經驗的研究可分為三種類型，分別為情感導向 (affect-oriented)、內容導向 (content-oriented) 與價值導向 (axiologically-oriented)；情感導向有關於個體的情感，內容導向與對象的內容相關，而價值導向的論點則認為美感經驗是一種價值的獲得。這說明了美感經驗所涉及的內涵，不外乎有關個體的情感、對象的內容與經驗的價值。

再從其他學者對於美感經驗內涵的詮釋，不但可發現美感經驗與個體情感、美感對象、經驗相關，此外還指涉著個體的認知。如 Fenner (2003: 46) 指出美感經驗有著三種關聯性，分別是回憶、情緒與認知，回憶指的是個體對過去經驗的回憶；情緒指的是美感對象所具有的元素，引起了個體的情緒反應；認知的部分則是指個體在經過思考之下，與對象所做的連結或互動。學者 Smith (1989: 33) 對於 Beardsley 所主張之美感經驗的看法，也反映上述有關情感與認知的觀點，Smith 認為 Beardsley 所提出的五個美感經驗特徵，具有二元性的概念，意指美感經驗既是客觀的也是參與的；既是自由的也是受控制的；既是認知的也是情感的。也就是說，美感經驗的產生需要個體運用認知能力，客觀、有距離（不帶入現實情感）地審視對象的美感特質，並全神貫注、投入於經驗的參與過程，而此審視與投入的經驗，將讓個體產生自由的感受與情緒。

藉由上述學者的闡述，美感經驗的內涵若從個體的角度來思考，大致

可歸納為認知與情感的層面，認知的層面有關個體的認知條件與能力，如健全的視覺與聽覺能力、知覺能力、理解力、相關的知識背景等，以及認知的行為，如有關思考理解等心智活動；情感層面則有關個體審視美感對象的形式特質與內容表現，並進行意涵理解後所產生的情緒與感受。基於Parsons（1990: 135）的觀點：要了解美感素養，應思考人們須具備哪些條件才得以合理地了解藝術。美感素養所需考量的內涵之一就是個體與美感對象互動所需具備的能力，也就是有關美感經驗之認知與情感層面的內涵。

## 二、素養

### （一）素養的定義

以下再從素養的定義來探討美感素養作為素養的意義。素養原本指的是一基本的讀寫能力，Bloome（1989: 1, 7-11）指出，在1980年代以前，素養被簡單定義為對文本的編碼（encoding）和解碼（decoding），以閱讀來說，即是對文本進行解碼的行為；以書寫來說，即是編碼的行為，在教育階段的初期，讀與寫是重要的學習課題，而此能力可用來學習後續的其他學習活動。後來經過各學者的研究與討論，對素養的定義漸趨複雜化，不同的學者持不同的角度來定義素養，有的認為應從社會與文化的角度，有的認為須與我們每日生活之活動與經驗相關，也有從語言與溝通的過程來定義，因此，素養的意義已被延伸與擴張，融合了社會、文化、生活活動與經驗、語言與溝通等層面。有關素養意義被延伸的觀點，Compaine（1984: 148）提出素養與特殊領域結合的看法。Compaine指出，素養會隨著時空背景、政治、經濟、社會、環境的變遷與科技的進步，而呈現出不同形式的風貌，從基本的讀寫能力，進而與特殊領域的技巧結合，意義被加以修

正而顯得更為多元，已可用於泛指其他領域的精通能力，例如使用電腦語言書寫計畫，並能運用電腦來加以表現的能力，則可稱為電腦素養。

從以上學者對素養的詮釋，可知素養可指稱基本的讀寫能力，也可因應時代背景與社會環境等因素，與某專業領域結合而超脫傳統讀寫能力的定義，用以指稱某一專業領域中的精通能力。本研究考量社會與時代背景的因素，採用素養的延伸定義，也就是說，美感素養的定義不限於讀寫能力，而是與藝術專業領域結合而產生意義擴充與延伸，指稱的是藝術專業領域的能力，特別是審視美感對象的能力。

## （二）素養的特性

探究素養的特性可對美感素養的特點有更進一步的了解。素養具有深淺的程度，倪達仁（1987：23）認為素養可視為一開放的系統，有淺有深，淺的素養主要是使人具備基本的學習能力，用以作為學習的工具；深的素養則可以使人發揮功能，貢獻於社會。因此，素養可視為一連續線的概念，具有深淺與程度上的差別。張一蕃（1997）在對素養進行具體定義時，也指出了素養具有「有效」的特性，認為素養的水準具有程度差異，而除了提出素養具有程度差異外，張一蕃還指出素養的另一個特性：「條件」，即素養包括了認知、技能（行為）及情意三方面。因此，素養具有的另一特性是，涵蓋認知、情意、技能三方面的內涵。

由上述學者的說明可知，素養具有變動的性質，其水準有高低深淺程度的不同，而且它包括了知識、技能、行為與情意等面向。

### 三、美感素養的概念

根據以上對美感經驗與素養的探究，美感素養的概念可做如下的歸納：

#### (一) 美感素養的核心是美感經驗

美感素養的核心基礎為美感經驗，也就是個體與對象互動的經驗過程，從美感經驗的角度來看，美感素養可從下列三方面來理解。

- 1.美感素養有關個體與美感對象的互動。
- 2.美感素養是個體據以審視美感對象的能力。
- 3.美感素養具有認知與情感的層面。

#### (二) 美感素養具備素養的特性

基於素養意義與特性的探究，可知美感素養可為傳統素養意義的延伸，而具有以下五項特性。

- 1.是藝術領域中的一種能力。
- 2.及於個體之知識、技能與情意三方面。
- 3.美感素養具備著成長發展的連續性，亦即有高低之分。
- 4.會因為許多因素的影響而產生能力提升的可能。
- 5.美感素養的內涵會隨著時代的遞嬗與社會需求而產生變化。

### 四、美感素養的內涵與具體內容之探析

在了解美感素養的概念後，對於其內涵有必要進一步探討。以下從視覺藝術領域中有關美感能力的研究內容，以及教育目標的分類方式，來探析美感素養的內涵層面與具體內容。

### (一) 相關研究對美感能力的探究內容

許多學者著眼於美感經驗，從事了為數不少的研究，從個體審視美感對象的歷程，或藉由探究個體對藝術的看法，以了解個體與對象之間的互動關係，檢視這些相關研究所探究的美感能力內容，將可對本研究的美感素養之內容，提供建構的參考，以下便對相關研究所探究的美感能力內容，做一摘要回顧與整理。

Machotka (1966) 以 Piaget 的認知發展為理論背景，研究 6 到 18 歲的兒童與青少年對作品喜好的判斷標準，發現喜好判斷的標準會隨著年齡改變，如同 Piaget 的智力理論一般，具有發展的特性，並提出發展的三個階段：(1)基於題材和色彩來鑑賞作品（學齡開始至 7 或 8 歲）；(2)基於寫實再現、色彩的合諧與對比、以及表現的清晰度來鑑賞（約 7-11 歲）；(3)對風格、構圖、情感氣氛、明度感興趣（12 歲以上）。從上述可知，Machotka 的研究著重於從色彩、題材、寫實性、表現、構圖等與形式、風格相關的面向來探究美感發展。

Gardner (1970) 以一、三、六、九年級的學生為研究對象，並以西畫作品為刺激物，研究兒童對作品風格的知覺敏銳度，Gardner 定義風格為：不管作品的主題、主要色彩、尺寸、媒材的不同，均可被辨認出來的線條、紋理以及構圖等特徵。可知 Gardner 主要探究的是研究對象對作品之線條、紋理及構圖等形式特質的知覺。研究結果指出，年幼的兒童很容易根據主題來辨識作品，而年長的學生較能掌握作品的形式特徵，在風格辨識的得分高過年幼的學生。

美國教育發展國家評量會（The National Assessment of Educational Progress，簡稱 NAEP）在 1978 年的兩個研究中，評量學生的藝術知識與態度，其研究報告分別是“Knowledge about Art”與“Attitudes toward Art”。在“Knowledge about Art”報告中指出，藝術知識可分為三個重要部分：藝術元

素的識別、藝術史知識與美感判斷的知識。藝術元素有關作品中的內容意涵與形式表現；藝術史則著重於對作品風格進行辨識的知識；在美感判斷部份，則是有關評價作品的品質所需求的知識(NAEP, 1978a: 1-10)。另一份報告“Attitudes toward Art”，指出可從某些方式測得學生的態度，如了解學生用於參與藝術活動的時間、詢問學生藝術之於他自己或學校、文化的重要性，以及評價學生對藝術作品之重要性與價值的接受度等(NAEP, 1978b: 2)。

Parsons(1987)為了探究美感發展的情形，選取4至50歲的研究對象，以八張西畫作品為刺激物，從主題、表現性、媒材、形式、風格、判斷等面向來了解研究對象的美感發展，研究結果提出美感發展有五個階段：主觀偏好（關注於作品題材與色彩，約為學齡前）；美與寫實（關心作品的寫實性、美與技巧表現，約為小學階段）；表現性（關注作品的表現性與原創性，約為青少年時期）；風格與形式（關注作品的風格與形式特質）；自治（可以融合既有的觀點，並結合自己的想法，具有兼具主客觀的評價標準）。

Csikszentmihalyi 與 Robinson（1990）為了解美感經驗的本質，以美術館專業人員，包括館長、美術館教育人員和典藏人員等為研究對象，先利用開放性問題訪談研究對象，了解其對於美感經驗的想法，再使用問卷調查方式收集資料，建立審美經驗的結構，研究結果指出，美感經驗具有四個面向：知識(knowledge)、傳達(communication)、知覺(perception)與情感(emotion)。

崔光宙（1992）基於康德所提出的判斷力批判，以及 Parsons 所提出的美感發展五階段理論為基礎，探究臺灣幼稚園至大學學生的美感判斷力發展，其研究工具為國畫四張與西畫六張，以晤談的方式了解學生對於作品之美學、藝術史知識、形式構圖分析、媒材分析能力。研究結果指出，美感判斷的發展與年齡相關，而美術班與普通班的美感判斷有所差異，此外，



此研究驗證了 Parsons 的理論，並指出美感判斷的一至三階前期是遵循認知結構的發展來進行，因此年齡差距明顯，但城鄉與性別的差別不明顯，而成熟的第三階需要豐厚的人文素養與體驗，成熟的第四階與第五階則需要具有美術的專業素養才能達到。

郭禎祥（1992）研究中美兩國藝術教育鑑賞領域實施現況，並比較兩國學生在中西美術史與藝術知識、美學及藝術批評表現是否受文化因素影響。研究工具為測驗試題，以中、美小學二、四、六年級；國中二年級、高中二年級，共 1201 人為研究對象。其研究結果指出，兒童認知發展與美感判斷、藝術知能層面發展在跨文化實驗上獲得一致性，而中西美術史與藝術知識、美學、藝術批評三項的測驗結果，美國學生皆優於臺灣學生。

羅美蘭（1993）採用問卷調查的方式，以十二幅藝術品原作為研究工具，探究美術館觀眾的特性、美術館觀眾特性與美術鑑賞能力的關係、以及觀眾的美術鑑賞能力發展階段。該研究從鑑賞品味、美術知識與美術作品的鑑賞要素來探究美術館觀眾的鑑賞能力。研究結果顯示鑑賞品味有關美術風格、題材與作品的喜好；美術知識有關美術史認知、風格判斷、媒材辨識、形式原理的知識；美術作品的鑑賞要素則有關作品尺寸、媒材、形式、內容等。

Clinard 與 Foster（1998: 18）根據美國的藝術教育國家標準（National Standards for Arts Education）以及英語國家標準（National Standards for English Language Arts），認為美感素養是「使學生能夠參與、辨別、反省藝術經驗的技術、知識、以及心智習慣」。此外，並進一步指出美感素養乃立基於「讀」與「寫」的基礎上，「讀」指的是對印刷物、影像、聲音的經驗、詮釋與回應；而「寫」則是溝通的延展，其範圍涵括口語、音樂、動覺以及視覺語言。

陳瓊花（1999）以台北與金門地區小學至大學生為研究對象，三幅西

方畫作為刺激物，探究臺灣青少年的審美觀念，建立了七種學生在面對畫作時所採用的審美觀念，此七種審美觀念是：題材、視覺要素（色彩、線與形）、形式安排（形式安排、設計、技術）、表現性、寫實（或不寫實）與美（或不美）、認知、其他（不屬於前述類別者），並發現多數的學生傾向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。

傅斌暉（2004）對台北縣九十二學年度國民中學美術班招生甄試審美知能科試題進行研究，指出審美知能包含美感知覺、美術知識與價值判斷。美感知覺是有關題材、色彩、媒材、形式、與表現性等知覺；美術知識則有關形式原理原理與美術史知識；價值判斷則是綜合美感知覺與美術知識，並結合個人經驗與見解，對作品進行評價。

國立臺灣藝術教育館委託臺灣師範大學研究的研究案《臺灣民眾美感素養發展與藝術教育改進之研究》（陳瓊花等，2004：53-54）指出，美感素養的具體內涵為藝術知識、藝術的表現與鑑賞技能、對藝術的態度以及參與藝術的習慣。藝術知識包括美感知覺、美術/音樂/表演藝術史、作品風格、術語認知、藝術概念；藝術的表現與鑑賞技能包括媒材與技法表現、鑑賞、創作應用；對藝術的態度包含藝術信念、參與藝術活動的行為意向；參與藝術的習慣則包含有欣賞習慣、創作與展演習慣、獲取知識訊息管道、學習活動的參與。

有關上述美感能力之相關研究，依時間、研究者與題目、研究目的、研究對象與探究的內容整理如表 2-1。

表 2-1 美感能力之相關研究與探究內容

時間	研究者與題目	研究目的	研究對象	探究內容
1966	Machotka 兒童時期的審美標準	研究兒童與青少年對作品喜好的判斷標準	6 到 18 歲的兒童與青少年	色彩、題材、寫實性、表現、構圖、形式、風格
1970	Gardner 兒童對繪畫風格的敏銳性	研究兒童對作品風格的知覺敏銳度	一、三、六、九年級的學生	線條、紋理及構圖等形式特質
1978	NAEP 藝術知識	評量學生的藝術知識	9、13、17 歲的學生	藝術元素的識別、藝術史知識、美感判斷的知識
1978	NAEP 藝術態度	評量學生的藝術態度	9、13、17 歲的學生	參與藝術活動的時間、對藝術重要性的看法、藝術作品與其價值的接受度
1987	Parsons 我們如何了解藝術	美感發展的情形	4 至 50 歲的研究對象	主題、表現性、媒材、形式、風格、判斷
1990	Csikszentmihalyi、Robinson 看的藝術	瞭解審美經驗的本質、建立審美經驗的結構	美術館專業人員	知識、傳達、知覺、情感
1992	崔光宙 審美判斷發展	探究臺灣學生的美感判斷力發展	臺灣幼稚園至大學學生	美學、藝術史、形式構圖、媒材
1992	郭禎祥 中美兩國藝術教育鑑賞領域實施現況之比較研究	研究中美兩國鑑賞教育的實施現況、比較兩國學生的鑑賞表現	中美小二、小四、小六、國二、高二	中西美術史與藝術知識、美學、藝術批評
1993	羅美蘭 美術館觀眾特性與美術鑑賞能力關係之研究	探究美術館觀眾的特性、觀眾特性與美術鑑賞能力的關係、觀眾的美術鑑賞能力發展階段	美術館觀眾	鑑賞品味、美術知識、美術作品的鑑賞要素
1999	陳瓊花 兒童與青少年描述作品時的觀念傾向	探究臺灣青少年的審美觀念	台北與金門地區小學至大學學生	題材、視覺要素、形式安排、表現性、寫實與美、認知、其他
2004	傅斌暉 審美知能測驗研究－以九十二學年度台北縣國民中學美術班聯合招生甄試審美知能科為例	探討九十二學年度北縣國中美術班聯招審美知能試題、了解國中教師與受試學生對此試題的反應	國民中學美術班聯合招生甄試審美知能科測驗	美感知覺、美術知識、價值判斷
2004	陳瓊花、林世華、 臺灣民眾美感素養發展與藝術教育改進之研究	探究臺灣民眾的美感素養情形	小六、國三、高三、大三、社會人士	藝術知識、藝術的表現與鑑賞技能、對藝術的態度、參與藝術的習慣

透過上述研究的回顧與表 2-1 的整理，可知這些研究所探究的美感能力內容，包含有色彩、媒材、構圖等形式特質的知覺、作品風格的辨識、作品內容的認知、藝術史與藝術知識的了解、美學與美感判斷、參與藝術活動情形、對藝術的態度、表現與鑑賞的技能等。這些內容是美感素養內容的基礎，也是本研究的重要依據，它們所涵蓋的層面有：

- 1.知覺層面：色彩、媒材、構圖等形式特質的知覺。
- 2.知識理解層面：作品風格的辨識、作品內容的認知、藝術史與藝術知識的了解。
- 3.美感判斷層面：美學與美感判斷。
- 4.技能表現層面：表現與鑑賞的技能。
- 5.態度層面：對藝術的態度、對藝術重要性的看法、藝術作品與其價值的接受度。
- 6.行為表現層面：參與藝術活動的時間、參與藝術的習慣。

經由上述的整理與歸納，本研究將以《臺灣民眾美感素養發展與藝術教育改進之研究》的探究面向與內容為重要參考，主要原因有二：(1)該研究的研究主題與本研究雷同、(2)該研究對於美感素養的探究面向較為廣泛，一方面符合美感素養是素養因應時代背景而產生意義延伸的特性，另一方面也符合當下重視情意與實踐的藝術教育理念。然而，該研究對於其美感素養內涵及於認知、技能、態度與習慣的理論基礎，未能清楚論述，有待補充與加強。據此，以下將藉由教育目標的分類探析，來釐析美感素養的內涵，期能補強「臺灣民眾美感素養發展與藝術教育改進」之研究的不足。

## (二) 教育目標之分類

以下簡介 Bloom (1956)、Wilson (1971)、Davis (1971) 與 Hauenstein (1998) 對教育目標的分類方式，並進行比較分析。

### 1. Bloom 的分類

認知、情意與技能三個領域的教育目標分類為教育界人士所熟知，將教育目標分為此三領域的觀點由 Bloom (1956) 與其同事所提出，並於 1956 與 1964 年出版了認知與情意領域的手冊，完成了認知與情意領域的內容說明，而技能領域的著述較為豐富，有多位學者如 Simpson、Dave、Harrow 與 Hauenstein 等，針對此領域進行研究 (黃光雄，1985；Hauenstein, 1998: 4)。

在認知領域裡，強調記憶或再製已學過的事物，並與一些知性工作問題的解決有關 (Krathwohl, Bloom & Masia, 1964: 6)，該領域包含知識、理解、應用、分析、綜合與評鑑六項內容 (Bloom, 1956)；情意領域則強調感覺、情緒、接受或拒絕的程度，多數著述在論及這領域的目標時，多半關聯於興趣、態度、鑑賞、價值與情緒或偏見 (Krathwohl 等, 1964: 7)。就 Krathwohl 等的觀點而言，此領域包含有接受、回應、評價、組織與價值的形塑；至於技能領域方面，所強調的是肌肉或動作技能、媒材或物件的操作、需求神經肌肉協調的動作，一般而言，技能領域與書寫、說話、體育、商業與技術課程相關。

Bloom (1956) 的目標分類提供了分類的基礎架構，影響及於各學科，對於藝術教育的影響自然也不在話下，在藝術教育目標的分類上，Wilson (1971) 便直言對於 Bloom 目標分類的採用。

### 2. Wilson 對於藝術教育目標的分類

Wilson (1971: 517-523) 採納 Bloom 的教育目標分類以及藝術教育的

著述資源，將藝術教育目標分類為知覺、知識、理解、分析、評價、鑑賞與產製。

為了強調知覺在藝術教育中的意義不同於一般教育的意義，Wilson 指出一般的教育中所提及的知覺，傾向習慣性的、被動地、直接地認識對象，而藝術中的知覺是感覺的精鍊，超越了習慣性的知覺，是個體主動、開放、運用多元觀點，並以較不帶有認識的方式去觀看事物的能力。至於知識、理論、分析、評價、鑑賞、產製等各目標，Wilson 也分別作了說明，指出知識是有關對術語、事實、慣例、趨勢和次序、分類、標準、方法與理論方面的知識；理解是個體對作品的回應，及對作品之表層意義、符號或隱喻的了解，屬於描述訊息的能力；分析是個體對作品各局部的剖析、各局部關係的察覺以及對局部與整體關係的確認；評價是個體能提出美感品質與作品價值的判斷理由；評鑑是對作品以及藝術家所提供之訊息的敏銳評價、享受、評估與感受；產製則是能運用藝術特質以創造藝術品。

對於上述藝術教育目標的評量，Wilson 有如下的見解，認為知覺可透過觀察個體如何排列、選擇、聯結、群組視覺物件或藝術品來了解；而理解、分析與評價可透過對個體文字行為的觀察來了解；產製與分析則需透過語言或藝術作品的創作來評量。

### **3.Davis 對於藝術行為的分類**

Davis (1971: 7) 回顧了許多學者對於教育目標分類的研究，認為藝術教育的目標可分為七大項，分別是知覺、知道、反應、分析、評鑑、執行與價值判斷。這七大項之下各有子項以說明該項的內容，知覺部分有關觀看與確認環境或作品，以及知覺與接收；知道有關對藝術語言、藝術家及其作品的了解；反應則為經驗與感覺；分析指的是分類、描述、說明與詮釋；評鑑為批評與估量；執行指的是創造力的發展、綜合、工具與媒材之

運用的學習、藝術形式的製作；價值判斷與態度的內涵相關。根據 Armstrong (1994: 26-27) 的分析，知覺、知道、分析與評鑑屬於認知的層面，執行屬於技能層面，至於反應與價值判斷則為情意的層面。

#### 4.Hauenstein 的觀點

Hauenstein (1998) 對 Bloom (1956)、Krathwohl 等 (1964) 以及其他多位學者所提出的認知、技能、情意三領域的目標分類方式提出修正的看法，認為這樣的分類方式將各個目標隔離，使得彼此之間沒有連結，而且每個目標之下的類目太過繁多，在教育的實際情境中，並不實用。因此，Hauenstein 從一個全面性、統整性的觀點來進行教育目標的分類，將教育目標分類為認知、技能、情意與行為，並減少各個目標之下的類目，每個目標之下各有五個類目。認知目標之下的類目有概念化、理解、應用、評鑑、綜合；技能目標之下有知覺、模仿、構造、產製、熟練；情意目標之下有接收、回應、評價、信念、行為；行為目標之下是獲取 (acquisition)、吸收同化 (assimilation)、適應 (adaptation)、表現 (performance) 與期望 (aspiration)。

在 Hauenstein 的分類中，最特別也最值得注意的是行為目標的建立。Hauenstein 認為，個體的學習不會只侷限於認知、情意、技能的單一向度，而應是有一結合三者的行為向度，所以，行為向度是認知、技能與情意向度的統合，換言之，個體的行為表現，其實是統合的認知、情意、技能的結果。由於行為目標下的五個類目有異於一般所熟知之認知、技能與情意類目，因此，有必要加以說明此五個類目的意涵 (Hauenstein, 1998: 116-119)：

- (1)獲取：指的是在特定情境中，接收、注意與概念化新資訊或內容的能力。
- (2)吸收同化：是個體在學習的情境中，理解與回應的能力，包含轉移或轉

化概念、想法與行動至相似的情境中，以及探索、測試知識的效度與價值，並強化性格的能力。

(3)適應：指的是修正知識、技能與意向，以符合品質、規準或標準的能力。

(4)表現：包括評鑑情境與生產過程的能力，以及運用智力、能力、技巧，在實際的情境中從事工作或解決問題的能力，並表現出對某些價值的喜好。

(5)期望：結合知識、尋找精熟技巧以證明於行為中的能力。

Hauenstein 進一步說明，前述的前三個類目：獲取、吸收同化與適應，適用於一般的學習情境，是高階發展與成就的基礎；至於後兩個類目：表現與期望的行為，則是知識、技能與情意的累積，需經長時間的課程學習才會出現。

根據 Armstrong (1994: 26-27) 的看法，在 Bloom (1956)、Wilson (1971)、Davis (1971) 的目標分類中，有關知識、理解、應用、分析、綜合、評價、知覺、產製、知道等行為，屬於認知的範疇；而技能、產製與執行屬於技能範疇；接受、回應、評價、鑑賞、反應與價值態度則有關情意的範疇。依據下表 2-2 對 Bloom、Wilson、Davis 以及 Hauenstein 之觀點整理，可瞭解四位學者對於教育目標之分類的異同處。四位學者都提及認知、技能與情意的目標，雖然每一目標的內容稍有差異，但變化不大。在認知目標層面，有關於知識、知覺或評鑑；技能層面則多為工具媒材的操作執行；情意層面牽涉到的是有關情感、反應、評價與態度的部份；至於行為目標則被 Hauenstein 所提出，從整合認知、技能與情意的觀點，強調實際的行為表現。



表 2-2 Bloom、Wilson、Davis、Hauenstein 之目標分類的內容

目標分類	Bloom (1956)	Wilson (1971)	Davis (1971)	Hauenstein (1998)
認知	知識、理解、應用、分析、綜合、評價	知識、知覺、理解、分析、評價、產製	知道、知覺、分析、評鑑	概念化、理解、應用、評鑑、綜合
技能	技能	產製	執行	知覺、模仿、構造、產製、熟練
情意	接受、回應、評價、組織、價值的型塑	鑑賞	反應、價值態度	接收、回應、評價、信念、行為
行為				獲取、吸收同化、適應、表現、期望

資料來源：部份取自 Armstrong (1994). *Designing assessment in art* (p.27). Reston, VA: National Art Education Association.

考量當下藝術教育思潮對於行為實踐的重視，有關個體之行為向度的表現值得加以探究，同時就個體之藝術學習的整體性而言，有一統合認知、技能與情意的目標向度是必要的，因此，本研究採用 Hauenstein (1998) 的論點，將行為層面納入美感素養的內涵中，此外，考量探究內容之明確性，以及相關研究的基礎，乃以態度取代情意目標。所以，根據上述的探究與討論，本研究之美感素養的內涵乃整合 Bloom (1956)、Wilson (1971) 與 Davis (1971) 的目標分類，並採用 Hauenstein 的觀點，界定為認知、技能、態度與行為習慣四層面。

### (三) 美感素養的內涵與具體內容

根據以上對教育目標與美感能力內容的探究歸納，本研究將美感素養之內涵界定為認知、技能、態度與行為習慣四層面，每一層面之下各有其具體內容。以下分項說明四個內涵層面與其具體內容。

## 1. 認知層面

認知在美感素養中是一重要內涵，梁福鎮（2001b：247）指出，現今大多數的美感發展研究，多以認知為主要研究內涵，從上述的相關研究中可印證，再從其他學者的著述也可見相同觀點，如 Efland（2002: 19-23）在其著作”Art and Cognition”中，論及 Bloom 的目標分類，並指出認知與視覺藝術的關聯，強調認知在藝術中的重要角色。美感素養的認知層面，可由認知目標與美感能力的內容來思考，舉凡對視覺藝術史中特定的人、時、地、物的知識、視覺藝術知識與概念的理解、作品意義與風格的辨識與分析、對色彩、構圖等美感形式的知覺，以及對作品風格的辨識，均屬於認知的範疇。

因此，美感素養之認知內涵的具體內容為：視覺藝術概念、視覺藝術史、作品風格、美感知覺。

## 2. 技能層面

從美感能力的相關研究之探討可發現，這些研究不管運用訪談或問卷調查的研究方法，都突顯了研究對象須具備一定程度的文字描述與口語表達能力，美感素養的技能層面與此相關。美感素養的技能與所謂的藝術創作不同，強調的不是工具與媒材的操作，而是有關個體與美感對象互動時，能將其所知所感表達出來的技術與能力，這是一個可觀察到的動作，牽涉到的是個體運用語言與文字的能力。也就是個體運用視覺藝術知能，據以對美感事物做意義理解後，運用視覺藝術術語或詞彙，以文字來敘述或透過言語表達的能力。

所以，有關技能內涵的具體內容為：文字描述能力、口語表達能力。

### 3. 態度層面

視覺藝術領域對態度層面的探究，相較於認知或技能層面，雖然起步較晚，但已受到相當的重視。Armstrong (1994: 26) 指出，藝術態度是引發個體決策的內在狀態。也就是說，個體的藝術態度將影響個體是否決定參與藝術活動、學習藝術知能或汲取藝術資料，不可謂不重要。有關美感素養之態度內涵的具體內容，一方面可藉由態度被界定為具有信念（有關認知）、感受及行為傾向的內涵意義來了解（吳聰賢，1989：521；黃富廷、謝玉貞，2001：90-91）；另一方面則可透過相關研究所探究的面向來歸納，如“Attitudes toward Art”（NAEP, 1978b）與《臺灣民眾美感素養發展與藝術教育改進之研究》（陳瓊花等，2004）。有關個體對視覺藝術所持的信念、情緒感受，與參與該活動的行為意向，均可視為態度內涵的具體表現。

具體而言，態度內涵包括：視覺藝術信念、參與視覺藝術活動的感受、參與視覺藝術活動的意向。

### 4. 行為習慣層面

美感素養除了上述的認知、技能、態度內涵之外，個體的行為習慣也值得注意。行為習慣關注的是個體的實際行為，相關研究如 NAEP (198b) “Attitudes toward Art”對學生參與藝術學習活動項目，與參觀博物館的次數的研究，以及陳瓊花等（2004）對於民眾參與藝術欣賞、學習活動，以及藝術資訊之獲取情形的探究等，都在於了解個體行為的實際結果，亦即行為活動次數或頻率，也就是具體的實踐情形。

因此，行為習慣層面的具體內容為：欣賞習慣、汲取資訊的習慣。

茲將上述美感素養的四個層面與其具體內容，整理如下表 2-3。

表 2-3 美感素養內涵與具體內容

視覺藝術美感 素養內涵	具體內容
認知	視覺藝術概念
	視覺藝術史
	作品風格認知
	美感知覺
技能	文字描述能力
	口語表達能力
態度	視覺藝術信念
	參與視覺藝術活動的感受
	參與視覺藝術活動的意向
行為習慣	欣賞習慣
	汲取資訊

## 第二節 美感素養之測量

測量被認為是根據一定的規則，指派數字給個體或其特質的程序 (Ebel & Frisbie, 1991: 25 ; Kiess, 2002: 17)。測量所運用的形式，依測量的目的與所欲測量對象的性質而有所不同，美感素養的內涵包括認知、技能、態度、行為習慣，不同的內涵需求不同的測量形式。本節擬探討與視覺藝術有關的測量形式，以及相關研究的研究工具，藉此探究適用於美感素養的測量工具與形式。

## 一、視覺藝術學習的評量

與視覺藝術的相關的測量形式，可從藝術教育中的評量方式來了解。Beattie(1997: 13-57)於其著作”Assessment in Art Education”中，介紹了與視覺藝術相關的評量形式，如實作、測驗、問卷、量表等。以下便針對視覺藝術教育中常用的測驗、實作、自陳報告與量表說明之。

### (一) 測驗

#### 1.測驗的概念

測驗是測量的一種形式，它由許多問題所組成，而且每一問題有著正確的答案，並仰賴受測者以文字或口語方式作答 (Ebel & Frisbie, 1991: 26)，測驗可有效地測量有關認知層面的能力，如知識、概念、知覺等，亦可做為性向的預測，如性向測驗。一般常見的測驗題型有選擇題、是非題、填充題、配合題與問答題等，但測驗的題型絕非僅限於此，亦可運用另類的題型如辨別例子、進行分類；依據概念舉例說明；形成樹枝狀（網狀）的概念地圖；論文題等 (Beattie, 1997)。測驗的問題品質會影響資料收集的結果，因此，掌握命題原則，並在命題之後對問題的難度、鑑別度、選項進行分析是為必要。雖然在測量個體的能力上，一般常見的測驗題，如選擇、是非、填充、配合題等、普遍被認為多元性不足，且少有彈性，但因為這類測驗具有客觀性與簡便性，所以仍被廣泛地運用於許多方面的測量。

#### 2.測驗在視覺藝術領域的運用

測驗於視覺藝術領域中的運用極為多元，可用於測量個體的美感知覺、性向、藝術史知識、藝術知識、作品風格辨識以及價值判斷等。Gardner

(1996: 148-150) 針對視覺藝術的學習，羅列出各種已被成功設計出來的評量方式，其中所舉出的測驗種類繁多，包含有知覺、知識、理解、欣賞、成果測驗，成果測驗中又包含性向、能力、感知技巧等測驗。傅斌暉(2004: 27-30)也歸納了多種用以評量某些視覺藝術能力，如美感知覺、美感判斷、性向、美術知識、美術史知識與風格辨識等的測驗。至於國內視覺藝術領域的大型甄試，也不乏以測驗為甄別學生的方式，如台北縣國民中學美術班招生甄試中的審美知能科，以及大學美術科系入學考試之美術鑑賞科，都以測驗的方式來進行，其題型並結合了複選題與單選題。不管從文獻的歸納或近來國內實際運用的情形來看，都顯示了測驗對於視覺藝術中的某些能力的測量，已經具有悠久的歷史，而且仍被廣泛地運用，在視覺藝術領域的評量中，有其重要性。

## (二) 實作

### 1. 實作的概念

「實作」指的是學生透過執行或經歷一個工作歷程，將其知識能力表現出來的一種形式，而以此作為評量的資料，即稱為實作評量(performance assessment)，因而，實作評量一開始被稱為以表現為本位的評量(performance-based assessment) (王文中、呂金燮、文毓瑩、張郁雯、張淑慧，1999: 177)。以實作為測量的形式，所重視的不僅是結果，也包含了過程，實作的表現類型相當多元，舉凡製作檔案、撰寫日記與日誌、小組活動的規劃執行、小組討論、成果展示、電腦等影音媒體的操作等，均可視為實作的類型 (Beattie, 1997: 15)。因此，實作的意義不只限於某一專業技巧，如繪畫或歌唱的表現，而是個體呈現其成就與學習表現的工作、方法或活動。以實作的形式來測量個體的能力，得以兼顧過程與結果，並允許測量多面向的學習與認知過程，但也有其限制，諸如時間需求、經濟成

本問題、測量規模不大、評分的信效度較難掌控等（王文中等，1999：198-202）。

## 2.實作於視覺藝術評量的運用

從上述對實作概念的說明中，可知實作形式可用來測量個體的創作技巧、發表討論、撰寫與描述、操作媒體與規劃展示的能力等，這些能力與視覺藝術的學習高度相關。因此，實作的測量方式對於視覺藝術而言相當重要，一方面學生可透過實作表現的形式展現藝術學習的成果；另一方面，透過設計合適的檢核清單、文件檔案與量表，將可對學生的實作表現進行評量，得以了解學生藝術學習與參與的過程，以及藝術創作的的能力，如知道創作的方法且能夠進行創作，並在作品中表現藝術特性，如媒材的運用、藝術形式表現或物件的組成等；此外還可以了解學生的美感經驗的情形，如美學的討論或藝術品的鑑賞（Armstrong, 1999: 119-125）。比起測驗，實作的測量形式較為多元，也得以掌握用測驗所無法深入了解的學生經驗、學習過程與創作表現，但其限制也須謹慎考量。

### （三）自陳報告與量表

#### 1.自陳報告與量表的觀念

自陳報告通常由結構式的問題所組成，並可運用問卷或量表的方式呈現，它可了解受測者所具有的行為能力，或其態度與興趣等（Beattie, 1997: 53；李茂興譯，2002：356-358）。對於受測者行為能力的測量，當囿於人力、物力與財力時，也可考慮採用自陳報告來進行，但須特別注意的是，此種測量方式所得的結果是受測者自己評估、陳述的結果，而非實際進行測量與實作的結果，因此在進行結果描述與分析時，必須特別謹慎小心。至於態度與興趣等情意部份的測量，常用的是李克特量表（Likert scale），

以非常同意、同意、沒意見、不同意、非常不同意之五個連續反應項，來了解受測者的意見或態度傾向。使用自陳報告與量表除了要注意結果的分析外，另一個要注意的是受測者作答的誠實度，若受測者填答時做假，則獲得的資料信度將降低，可以補救此方面缺失的方法是，讓受測者匿名作答。

## 2. 自陳報告與量表於視覺藝術領域的運用

自陳報告與量表除了可對個體的態度與興趣等進行測量外，也是在測量認知、技能或其他行為時，囿於客觀環境限制下，得以變通的方式。因此，於視覺藝術領域中，自陳報告與量表可以被運用的層面相當廣泛，諸如測量個體的藝術態度、興趣或價值觀等，亦可用於測量藝術史知識、藝術概念、技能表現、行為表現等。

上述的幾種測量形式均有其優點與限制，測驗的主要優點是客觀公平，可以普遍獲得大量的測量結果，而缺點是無法了解個體思考運作的過程，沒有彈性，難以因應個別差異與提供適性的需求；實作的優點是可以了解細膩的思維運作與探索過程，允許多元的結果呈現方式，但是仰賴時間、人力、經費與複雜的執程序；至於自陳報告與量表的優點在於運用的彈性大，可以克服許多客觀環境的限制，但缺點是較難掌握受測者的作答情況，高度仰賴受測者的誠實度。所以，運用何種測量形式，或使用哪些形式，都得回歸測量的目的與欲測量的內容，並考量客觀環境，做最適切的選擇。因此，本研究將再從相關研究的研究工具與方法，來探討適合用於測量美感素養的工具與方法。



## 二、相關研究的研究工具與方法

回顧美感能力之相關研究的工具與方法，亦是供美感素養之測量方式與工具發展的參考依據，因此以下將對相關研究的研究工具與方法進行回顧與整理。

Machotka (1966: 879) 研究 6 到 18 歲的兒童與青少年對作品喜好的判斷標準，研究工具為 15 張彩色複製畫，研究方法是訪談。Machotka 將畫作加以群組，以三張為一組的方式呈現給研究對象，在研究對象觀賞畫作的過程中，要求研究對象指出最喜歡與最不喜欢的作品，並說明其選擇的理由。

Gardner (1970: 814-815) 研究兒童對作品風格的知覺敏銳度，研究工具是複製畫，複製畫的組成方式有兩種，一為將相同作者的兩張作品置於一張紙板上，另一是將四張不同作者之作品置於另一尺寸較大的紙板上，此四位作者之一與較小紙板上的作品作者相同，先展示同樣作者的兩幅作品，告訴研究對象此兩幅作品的作者相同，再展示有著四幅作品的紙板，然後要求研究對象從有著四張作品的紙板中，指出一幅作品，而且此幅作品之作者與另一張紙板上之作品的作者相同。Gardner 的研究方法是與研究對象面對面的直接互動，並且是屬於測驗的形式。

美國教育發展國家評量會 (NAEP) 在 1978 年的兩份報告中，提出了評量學生的藝術知識與態度的工具。在“Knowledge about Art”報告中，以包含作品圖片的選擇題來進行藝術知識的評量，評量的內容可分為三個部分：藝術元素的識別、藝術史知識與美感判斷的知識。藝術元素部分的評量，在於讓學生從作品中指認出作品中的內容意涵與形式表現；藝術史則著重於相似作品的辨識、以風格特徵來確認相同作者的作品、確認作品所屬的風格時期、透過風格特徵確認作品的時間次序、以及將作品與其他學

科做連結；在美感判斷部份，評量的方式不是讓學生對作品做評價，而是評量學生評價的品質，亦即從學生選擇的評價標準與理由，來評量學生此部分的能力 (NAEP, 1978a: 1-10)。

另一份報告“Attitudes toward Art” ( NAEP, 1978b)，指出可從某些方式測得學生的態度，如了解學生用於參與藝術活動的時間、詢問學生藝術之於他自己或學校、文化的重要性，以及評價學生對藝術作品之重要性與價值的接受度。在了解學生參與藝術活動部份，以問題詢問其校外的藝術活動學習項目，或參觀博物館的次數等；在了解學生認為藝術重不重要的情形方面，則從學生個人、學校、甚至國家的角度，以問題詢問學生藝術是否重要之議題，其同意與否的意見，並接續要求寫下所持的理由；在評價的部份，以詢問學生同意與否的意見，來了解其評價作品的觀念，或以量表形式來了解學生對作品的接受度或喜好程度。此研究所運用的評量形式有選擇題、問答題與量表。

Parsons (1987) 以八張西畫作品為刺激物，採用訪談的方式，以 4 至 50 歲的研究對象，探究美感發展的情形。其訪談的問題為非結構性的開放性問題，內容包含主題、表現性、媒材、形式、風格、判斷等面向。

崔光宙 (1992) 以國畫四張與西畫六張為研究工具，採用訪談的方式，從學生對於作品之美學、藝術史知識、形式構圖分析、媒材分析能力，探究臺灣幼稚園至大學學生的美感判斷力發展。

郭禎祥 (1992: 153-164) 研究中美兩國藝術教育鑑賞領域實施現況，並比較兩國學生在中西美術史及藝術知識、美學及藝術批評表現，是否受文化因素影響，測量形式為測驗，在中西藝術史與藝術知識的測驗部份，採用自編的五十題單選選擇題；美學部份，以經過專家學者篩選、鑑定之作品幻燈片八十張，依風格或主題的類似性原則，兩張配成一組，總計四十組來施測，讓學生在兩張作品中，選擇其認為較佳者，選擇的結果登錄

於提供的答案紙上；藝術批評部分則以中西藝術作品各一套十六組，每組中有四張作品的幻燈片，讓學生選擇其中為同一畫家的兩件作品，選擇的結果亦登錄於提供的答案紙上。

羅美蘭（1993：152-153）採用問卷調查的方式，以十二幅藝術品原作為研究工具，探究美術館觀眾的特性、美術館觀眾特性與美術鑑賞能力的關係、以及觀眾的美術鑑賞能力發展階段。問卷內容分為兩部分，一為觀眾基本資料與參觀情形，是為封閉式問題；二為對美術作品的鑑賞問題，包含封閉式與開放性問題。

陳瓊花（1999）以台北與金門地區小學至大學生為研究對象，探究臺灣青少年的審美觀念。研究工具為三幅西方畫作，研究方法因研究對象的年齡而異，小一學生以訪談方式進行，其餘年齡之研究對象則觀看作品幻燈片，並填寫問卷。訪談與問卷之問題為結構性的開放性問題：你從作品中看到什麼？研究對象須依據三張作品，個別回答此問題。此研究者依據研究對象的年齡，採用不同的研究方法，考量的是研究對象的語文能力，這是進行此類研究所需注意的。

《臺灣民眾美感素養發展與藝術教育改進之研究》，以問題問卷作為研究工具，用以測量學生與社會人士的美感素養，其研究工具之基礎包括：Csikszentmihalyi 與 Robinson 於 1990 探究美感經驗所使用之研究工具、2003 年臺灣大專聯招首次的「美術鑑賞」試題、以及九十二學年度台北縣國中美術班入學甄試之審美知能科的試題（陳瓊花等，2004：43）。研究問卷內容分為兩個部分，一為基本資料，另一為美感素養研究問題，美感素養問題的內容向度為：藝術知識、藝術的表現與鑑賞技能、對藝術的態度、參與藝術的習慣。在藝術知識的測量上，運用的是測驗、自陳報告與量表；藝術的表現與鑑賞技能的測量使用的是自陳報告與量表；對藝術的態度則以量表來測量；而參與藝術的習慣使用的是自陳報告，茲將此研究案之研

究內容與使用的題型整理如下表 2-4。由此可知，該研究非全然對美感素養進行實際的測量，而是在運用測驗之外，輔以自陳報告與量表來進行。

表 2-4 《臺灣民眾美感素養發展與藝術教育改進之研究》問卷內容與題型

美感素養向度	內容	題型
藝術知識	美感知覺、美術/音樂/表演藝術史、作品風格、術語認知、藝術概念	測驗、自陳報告 量表
參與藝術的習慣	欣賞習慣、創作與展演習慣、獲取知識訊息管道、學習活動參與	自陳報告
對藝術的態度	藝術信念、參與藝術活動行為意向	量表
藝術的表現與鑑賞技能	媒材與技法表現、鑑賞、創作應用	自陳報告 量表

上述的相關研究，研究內容多數著重於認知範疇，但亦有對態度進行研究者，如 NAEP (1978b) 的“Attitudes toward Art”研究與陳瓊花等 (2004) 的《臺灣民眾美感素養發展與藝術教育改進之研究》，後者更將研究範圍拓展至技能與習慣的層面。在各層面的探究上，各研究所使用的工具與方法雖不見得全然相同，但仍可見類似之處，茲整理如下表 2-5。從表 2-5 可知，在認知層面上，運用的工具與方法較為多元，諸如測驗題的施測、包含量表與自陳報告的問卷調查，或是輔以作品的訪談，都被廣為運用，這或許與認知層面被研究的歷史較為悠久且研究數量較多有關，所以研究工具發展得較為豐富。態度層面運用量表來調查，技能與習慣的層面的測量則出現於《臺灣民眾美感素養發展與藝術教育改進之研究》中，運用的是自陳報告與量表。

表 2-5 相關研究之研究工具與方法

時間	研究者與題目	探究內容		研究工具	研究方法
1966	Machotka 兒童時期的審美標準	色彩、題材、寫實性、 表現、構圖、形式、風格	認知	十五張西畫作品	訪談
1970	Gardner 兒童對繪畫風格的 敏銳性	線條、紋理及構圖等形 式特質	認知	西畫作品	測驗
1978	NAEP 藝術知識	藝術元素的識別、藝術 史知識、美感判斷的知 識	認知	選擇題形式的測 驗	測驗
1978	NAEP 藝術態度	參與藝術活動的時間、 對藝術重要性的看法、 藝術作品與其價值的接 受度	態度	包含選擇題、問 答題與量表的問 卷	調查
1987	Parsons 我們如何了解藝術	主題、表現性、媒材、 形式、風格、判斷	認知	八張西畫作品	訪談
1992	崔光宙 審美判斷發展	美學、藝術史、形式構 圖、媒材	認知	國畫與西畫作品 訪談大綱	訪談
1992	郭禎祥 中美兩國藝術教育鑑 賞領域實施現況之比 較研究	中西美術史與藝術知 識、美學、藝術批評	認知	作品幻燈片 選擇題形式的測 驗	測驗
1993	羅美蘭 美術館觀眾特性與美 術鑑賞能力關係之研 究	鑑賞品味、美術知識、 美術作品的鑑賞要素	認知	繪畫作品原作 封閉式與開放性 問題問卷	調查
1999	陳瓊花 兒童與青少年描述作 品時的觀念傾向	題材、視覺要素、形式 安排、表現性、寫實與 美、認知、其他	認知	三張西畫作品 問卷	訪談 調查
2004	陳瓊花等 臺灣民眾美感素養發 展與藝術教育改進之 研究	藝術知識、藝術的表現 與鑑賞技能、對藝術的 態度、參與藝術的習慣	認知 態度 技能 習慣	包含測驗、自陳 報告、量表的問 卷	調查

### 三、美感素養的測量

在視覺藝術領域中，測驗、實作、自陳報告與量表等測量形式，各有其功能與特色，不過綜觀前述對於美感能力的研究，多數運用的工具是測驗與問卷，並以訪談、測驗或調查的方式來進行，沒有實作的形式。在測量美感能力時，幾乎不用實作形式的原因，可能在於美感能力重視的是個體審視美感對象的能力，而非個體創作表現的能力或藝術學習與參與的過程，除此之外，客觀環境如人力、物力、財力的限制，以及此種測量方式需求更多的時間與複雜的評分系統，也有很大的關係。再者，實作與測驗或自陳報告及量表相較，執行程序較為複雜亦是原因之一。但不可否認，以實作的形式進行美感能力的測量，若能謹慎地規劃執行程序與建立客觀的評分系統，則可掌握更細膩的思維運作與表現過程。

此外，值得注意的是，這些研究不管是運用訪談、測驗或問卷調查的研究方法，都突顯了研究對象須具備一定程度的文字讀寫或口語表達能力，這攸關研究工具的設計與研究方法的選擇，是此類研究的基本考量，自然也是發展美感素養之測量工具與方法，所需仔細思量的。

透過視覺藝術學習的評量的探討，以及相關研究之研究工具與方法的回顧，基於本研究對美感素養內涵的界定，在測量美感素養的工具發展上，以謹慎考量研究對象的語文能力發展為基礎，參考「臺灣民眾美感素養發展與藝術教育改進」之研究，以包含測驗、自陳報告及量表的問題問卷為工具，並採取問卷調查的方法來進行資料收集，有其理論依據與實務基礎。

### 第三節 美感素養的相關因素

陳瓊花、伊彬（2002：155）指出，心理學對於藝術教育的貢獻可分為兩層面，一是有關於對個體表現部分的了解；另一是有關於個體觀察與欣賞藝術作品的了解。本研究旨在探究個體與美感事物互動的能力，並從個體的角度探究影響美感素養的因素，與上述之第二層面吻合。因此，有關影響美感素養之因素，本研究將從心理學出發，先討論與美感素養相關的心理學觀點，再藉由相關文獻與研究的回顧，歸納出美感素養的相關因素。

#### 一、心理學的脈絡

##### （一）從認知發展的觀點來探究

認知發展是指個體自出生後，在適應環境的活動中，對事物的認識以及面對問題情境時的思維方式與能力表現（張春興，1996：84）。認知發展理論之於藝術教育有著極為深遠的影響。Efland（2002）在其著作“Art and Cognition”中，就以 Piaget 以及 Vygostky 的理論，來論述認知發展之於藝術教育的重要性。而許多美感能力的研究，也將 Piaget 的認知發展作為基礎理論，提出極具貢獻的研究結果。以下將依據張春興（1996）的闡述，簡介 Piaget 與 Vygostky 的理論，俾從兩個不同的觀點來了解可能影響美感素養的因素。

##### 1. Piaget 的認知發展論

Piaget 的認知發展理論之精隨，與其理論中的一些重要術語相關，諸如基模、組織與適應、同化與調適等。Piaget 認為，個體以基模，也就是

以身體感官為基礎的基本行為模式，與外在環境互動並獲取知識，基模並會隨著環境與年齡而有所改變。在個體與環境互動的過程中，若所面對的環境有所限制時，基模將主動產生改變，此一改變的歷程稱為適應。適應的情況又可分為兩種，一是個體用既有的基模來處理所面對的環境問題，而將新的事物納入既有的基模中，稱為同化；另一種情況是，當既有的基模無法同化新問題時，個體便會主動修改既有的基模以符合環境，稱之為調適。經由同化與調適的適應歷程，個體的知識與經驗將隨之增加與擴充。

認知發展階段論是 Piaget 的認知發展理論的另一個重點。Piaget 的認知發展階段論分為四個階段：(1)感覺動作期（約 0-2 歲）：此時期的個體憑感覺與動作發揮基模功能、由本能性的反射動作到具有目的性的活動、對物體具有恆存性概念。(2)前運思期（約 2-7 歲）：能使用符號代表實物、具有自我中心傾向、能思維但不合邏輯。(3)具體運思期（約 7-11 歲）：能進行具體思維、能理解可逆性的道理與守恆的觀念。(4)形式運思期（約 11 歲以上）：能進行抽象與邏輯性思維、能進行假設與推理。上述的階段理論有幾個特徵(1)各時期之間並非跳躍式的改變，而是連續中呈現階段現象。(2)對不同個體而言，各階段特徵的出現，具有很大的個別差異，有的發展較快，有的發展較慢。(3)四個階段的前後順序是不變的（張春興，1996：89）。

就 Piaget 的理論而言，個體的發展受到生理性的影響，隨著生理發展的成熟，尤其是隨著年齡的增長，個體的認知發展也隨之成長，而且其質性變化的重要性大過於量的增加。該理論對藝術教育有極大的啟示，教育工作者應了解學生的認知發展階段，以提供合適的教育，同時更應考量發展情形之個別差異，因材施教。然而，著重從個體的生理層面來探究認知發展，而輕社會文化等環境層面，卻是 Piaget 被認為美中不足之處，因此，以下將再從 Vygostky 的理論來了解社會文化環境對個體認知發展的作用。



## 2.Vygostky 的認知發展論

Vygostky 認為社會文化是影響認知發展的重要因素。個體自出生便在社會中生活與成長，所以社會中的風俗習慣、生活方式、信仰、制度規範等，都深深影響著個體的思想與行為，而成人也希望下一代能接受社會中的文化，在社會中順利成長並將文化傳承，因而從個體之外施與社會所認同的一切，期望下一代能符合社會文化的要求（張春興，1996：114-115）。所以，就 Vygostky 的觀點，社會環境與文化刺激等外在環境，將對個體的認知發展造成影響，而改善個體成長的環境，將有助於個體的學習與認知發展。

除了指出社會文化環境對個體的學習與認知有重大影響之外，Vygostky 的另一個備受重視的理論是「近側發展區（zone of proximal development）」。「近側發展區」意指兒童自己能力所能達到的水準，與經過他人協助所能達到的水準之間的距離，而他人的協助就是所謂的「鷹架作用（scaffolding）」（張春興，1996：116）。就此而言，透過他人的協助，學習者的認知發展將得以提升，具有更大的發展空間，而參與學習者之學習過程的相關人員，如家長、教師，甚至同儕，都可能成為「鷹架作用」中的協助者角色。

Vygostky 的認知發展觀點，不僅補充了 Piaget 僅就個體的生理層面來探究認知發展的單一角度，也同時指出了環境與他人協助對於個體發展的重要性。環境可涵括社會、學校、家庭，甚至個體置身的每個情境；而他人的協助則可能來自家長、教師、同儕，甚至與個體學習有關之人員。這對探究個體學習與認知發展之議題，有著極大的貢獻與啟示。

Piaget 與 Vygostky 的理論提供探究影響美感素養相關因素的兩個方向，一是個體的生理發展，二是社會環境與他人的影響。此兩個方向雖清

楚，但仍未能明確具體，因此，以下將再進一步從教育心理學的學習觀點來探究更具體的相關因素。

## （二）從教育心理學的學習觀點來探究

教育對於個體與美感事物互動的能力有著極大的影響，已散見諸家論述之中，對於美感素養的影響自然也不言可喻。從教育心理學的觀點來探究影響美感素養的因素非常合適，因為教育心理學乃是教育與心理學的結合，所關注的正是有關教與學的教育議題。

學生的美感素養表現是藝術學習的結果。就教育心理學的學習觀點而言，影響個體學習的因素，有一類因素與個體本身的條件相關，另一類則存在於個體之外，可概分為個體內在與外在因素。在內在因素方面，個體之智力、性向、經驗、讀書習慣、學習方法、求知技巧、動機、興趣與人格等屬之（邵瑞珍、連皮生，1989；張春興、林清山，1988：249）；至於外在因素方面，則諸如教師的領導方式、教學方法、班級氣氛、同儕的交互作用、家庭觀念、家庭的社經地位等（邵瑞珍等，1989）。

大體而言，內在因素可稱為個人因素，因為這些因素與個體本身條件相關；而外在因素則可再分為家庭層面的因素，如家庭觀念與家庭社經地位，以及學校教育層面的因素，如教學、班級、同儕因素等。

在心理學習的脈絡裡，不論是 Piaget 與 Vygotsky 的理論、或教育心理學的觀點，都提供了影響個體學習的相關因素，基於將美感素養視為個體藝術學習結果的立場，上述的論述指引探究美感素養之影響因素的方向與具體因素：個體的內在因素，如生理發展、個人條件等；社會環境因素，如家庭、學校等環境，以及他人的協助等。以下再從相關的研究結果發現，聚焦於視覺藝術領域中探討與美感素養有關的種種因素。

## 二、影響美感能力的相關研究發現

### (一) 相關論述

Eisner 認為兒童的知覺能力可能與家庭的社經地位有關，低收入家庭的子女，因家庭或居住環境因素，使得經驗獲得的機會比中產階級的子女來的少，因而阻礙了知覺能力的發展（郭禎祥譯，1991：65）。除了社經地位的因素之外，個體的年齡、性別、興趣愛好、藝術知識、生活體驗、特殊才能、教育等，也會對個體與美感對象之互動造成程度上的差異與影響（黎明海、譚祥安、劉欽棟，2001：18）。所以，陳瓊花等（2002：167）指出，有關影響個體與美感事物互動的因素，就個體而言，年齡、特殊才能、性別、教育與文化背景的經驗是主要的因素。

就上述學者的觀點而言，影響美感素養的因素很多，一方面與個體的生理發展如年齡，或者是個體自身的某些特質如興趣相關；另一方面則與個體之家庭或教育等社會因素相關。除了學者的論述外，也有部分探討美感能力的實徵研究，提出影響美感能力的因素，這自然也是了解影響美感素養之可能因素的資源。所以，以下將簡述這類研究的相關研究發現。

### (二) 實徵研究結果

崔光宙（1992）以訪談方式研究臺灣幼稚園到大學學生的美感判斷力發展，其研究結果發現，美感判斷力受年齡與專業程度的影響明顯，但城鄉差距與性別的影響並不明顯。

羅美蘭（1993：270）採用問卷調查的方式，以十二幅藝術品原作為研究工具，探究美術館觀眾的特性、美術館觀眾特性與美術鑑賞能力的關係、以及觀眾的美術鑑賞能力發展階段。其研究結果顯示：觀眾的年齡、教育程度、職業、專業程度和美術鑑賞能力有顯著的相關；但居住地區與美術

鑑賞能力無明顯關係；觀眾的性別與鑑賞品味有顯著的關係，但與美術知識水準、美術鑑賞能力的發展無明顯關係；美術鑑賞能力的發展具有循序漸進的階段性。

陳瓊花（1999；2000b）探究兒童與青少年在處理有關美感對象時的思考與反應，其研究結果發現，除了不同年齡的表現有差異外，專業程度也使個體在某些層面上的表現呈現差異。

Cheng（2002: 156-166）以半結構訪談的方式，探究小學與國中學生對六張影像（三張藝術作品，三張廣告）的詮釋與反應，其結果發現，年長的學生比年幼的學生更能了解商業廣告的目的；不管是藝術品或廣告，學生都以相同的詮釋過程來詮釋影像；學生無法很好地區分中國與西方的影像，並從他們的家庭生活、大眾媒體、實際生活的經驗來詮釋作品；大眾文化對學生在詮釋影像時，有著很大的影響；詮釋的過程不只與圖像相關，也與非視覺的經驗相關；學校的藝術教育影響學生的詮釋；年長的學生比年幼的學生更注意影像中的情感表現、創作者的意圖、對自我與詮釋過程的覺察。

陳瓊花等（2004：400-404）在「臺灣民眾美感素養發展與藝術改進」研究中，確定了藝術專業社會人士與一般社會人士在美感素養的表現上，存在著差異性。

上述的相關研究，多以認知發展論為研究的理論基礎，探究個體在生理發展如不同年齡之於美感能力的表現差異，也有從個體之專業程度、職業、文化來探究者，並得出年齡、專業程度、教育程度、職業、學校教育等因素影響個體的美感能力的研究結果，然而，對於與個體學習關係密切的家庭因素或學校教育因素則較少涉及。若從 Vygostky 與教育心理學的論點來看，家庭因素如家庭環境、家庭成員、家庭觀念等，以及學校教育因

素如學校教育環境、班級、同儕等，均是極為重要的因素，值得納入研究。

### 三、美感素養的相關因素

透過上述心理學觀點與相關研究的探討，可發現可能與美感素養相關的因素極為眾多，本研究將稍作歸納，提出與本研究對象，也就是與國民中小學學生較為相關者。以下便就個人、家庭與學校經驗之影響因素，逐項說明。

#### (一) 個人因素

此因素層面包含年級、專業程度、興趣、動機與學習策略。

##### 1. 年級

諸多學者對個體的美感能力進行研究(Machotka, 1966; Parsons, 1987; 崔光宙, 1992; 陳瓊花, 1999; 2000b 等)，發現個體美感能力的發展，與Piaget 提出四個階段的認知發展理論類似，均會隨著年齡的不同而產生差異。足見就讀不同年級之個體的美感素養應有著不同的表現。

##### 2. 專業程度

專業程度也是一個值得探究的變項。崔光宙(1992)與陳瓊花(1999; 2000b) 確認了普通班與美術班學生的美感判斷具有差異。而陳瓊花等(2004) 在「臺灣民眾美感素養發展與藝術改進」研究案中，亦確定了專業社會人士與一般社會人士在美感素養的表現上，具有顯著差異。

##### 3. 興趣

興趣是專注趨向於某一對象活動的內在傾向(張春興等, 1988: 251)，是一種個體自發的狀態，它能引發個體對有意義之事物的持續學習。美感素養經由學習而來，所以，興趣乃為個體對於美感素養之持續學習的一影響因素。

#### **4.動機**

動機是引起個體活動，維持已引起的活動，並導使該活動朝向某一目標的一種內在歷程（張春興等，1988：250）。美感素養的學習是個體的活動，有賴個體動機的引發，因此，動機有可能對美感素養的學習造成影響。

#### **5.學習策略**

張春興等（1988：249）指出，個體之讀書習慣、方法與技巧會影響個體的學習。讀書習慣、方法與技巧可統稱為學習策略，因為學習策略乃是個體為了求取知識訊息所運用的活動，而此活動具有著目標與計畫（陳李綱，1988：15）。據此，個體對於美感素養的學習，自然也受到個體學習策略之運用的影響。

### **（二）家庭因素**

此因素層面包含父母的職業與教育程度、家庭成員背景、父母支持度與家庭活動習慣。

#### **1.父母的職業與教育程度**

Eisner（郭禎祥譯，1991）與黎明海等（2001）指出，兒童的美感能力可能與家庭的社經地位有關，而教育心理學也提出家庭社經地位影響學習的觀點。據此，探究家庭社經地位之於美感素養的影響有其根基。而家庭社經地位在許多研究中，以父母教育程度與父母職業為其內容（蔡順良，1985：243，簡茂發、洪寶蓮，1990：184）。所以，將可從父母的教育程度及職業來探究家庭社經地位對美感素養的影響。

#### **2.家庭成員背景**

學生的藝術表現受到家庭成員的影響。陳美秀（2000，70-71）研究國小學童漫畫創作，研究結果發現，學童的兄弟姐妹若有相同的興趣，或有從事該項活動者，會影響該學童的創作行為。因此，家庭成員如兄弟姐妹、

父母或親戚，就讀美術班或從事視覺藝術的相關工作情形，可能影響學生的美感素養表現。

### 3. 父母支持度

雖無相關研究指出父母對子女參與視覺藝術活動的支持度影響子女的美感能力，但研究兒童學習與家庭之關係的研究學者 Dave 透過實徵研究指出，父母的期望、引導、支持、鼓勵等觀念與態度，對子女的學習成就扮演著相當重要的角色，尤其是有關語言與一般的學習能力方面，如知識與閱讀（引自 Bloom, 1981: 75-76）。美感素養內涵涉及語言與認知，而父母對視覺藝術的觀念與態度，表現於對孩子參與視覺藝術活動的支持度，因此，父母對於子女參與視覺藝術活動的支持度，對於子女的美感素養應具有一定程度的影響。

### 4. 家庭活動習慣

除了學校活動之外，家庭活動性質關係著個體從小接觸的活動性質。Dave 認為，家庭的嗜好、遊戲與活動、家庭中的討論與閱讀、學習場所的運用與參觀，如圖書館、博物館等，都影響子女的學習（引自 Bloom, 1981: 94-97）。家庭活動是否包含視覺藝術類的活動，不但影響個體接受視覺藝術刺激的機會多寡，也影響個體的視覺藝術學習。因此，家庭從事與視覺藝術相關的休閒或學習活動的情形，可能影響個體的美感素養。

## （三）學校經驗因素

此因素層面包含學習時數、同儕交流、班級氣氛、班級學習態度與學校支持度。

### 1. 學習時數

學生學習視覺藝術的時間多寡，可能與學生的美感素養能力相關。在 Rosenshine 對美國「新任教師評鑑研究（Beginning Teacher Evaluation Study,

簡稱 BTES)」計畫的研究資料回顧中，指出增進學生成就最為成功的教師，分配較多的時間在教學上，也引發學生較高的專注力（林清山譯，1997：579）。雖然在此陳述中，無法明確的預測較多的學習時間將增加學生的學習成就，但至少可以推估學習時間與學習成效是有關聯的。

## 2.同儕交流

同儕間的交互作用對學生學習的影響值得關注，從 Vygostky 的觀點可知，「鷹架作用」對個體潛能的發展與能力的提升有所幫助，而同儕正是「鷹架作用」中的一個重要角色。同儕間的意見交流或資訊分享，都拓展或深化了學生的學習。所以學校同學彼此之間對視覺藝術訊息的交流與分享情形，也可能是影響其美感素養的一環。

## 3.班級學習態度

學生所處之班級的學習態度與學習表現之關聯，一方面牽涉到學習態度對學習成就的影響，另一方面也攸關同儕間的交互作用。學習態度對學習的影響已被多方肯定，而學生所置身之班級的學習態度，對其學習的影響也不可忽視，這種人際間的交互作用與影響稱為班級團體的動力，亦即同儕間存在著交互影響、相互促進與推動的作用（邵瑞珍等，1989：459-460）。一個班級的學習態度若較為積極，則學生在同儕團體的影響下，可能也會具有較為積極的學習態度，進而在美感素養的學習上，具有較佳的表現。

## 4.學校支持度

吳清基（1990：3）指出，學校對於與學生學習相關之活動的規劃、安排與實施，與學生學習成長有密切相關，而提升學生學習成效的策略之一，就是為學生提供有利於學習的校園文化，強調的是潛在課程對學生學習的影響。學校中的各種視覺藝術活動，如繪畫比賽、社團、夏令營等的舉辦，造就校園中有利學生學習視覺藝術的環境，對於學生的視覺藝術學習當有所影響。因此，學生所就讀之學校對視覺藝術活動的支持程度，如相關活



動的舉辦與實施情形，或所營造出的視覺藝術氛圍，關係著學生的藝術成長，也可能對學生的美感素養有所影響。

茲將以上各因素層面與其內容整理如下表 2-6：

表 2-6 影響美感素養之因素層面與其內容

因素層面	個人因素	家庭因素	學校經驗因素
內容	年級 專業程度 興趣 動機 學習策略	父母的職業 父母的教育程度 家庭成員背景 父母支持度 家庭活動習慣	學習時數 同儕交流 班級學習態度 學校支持度

