

中美兩國藝術教育鑑賞領域 實施現況之比較研究 之一

郭禎祥(作者現任國立台灣師範大學美術研究所副教授)

摘要

「為何學校藝術課，不能讓學生有機會去學習藝術史、了解藝術家、學習藝術的專門術語、以及有關藝術的論述和批評？甚至不把課外繪畫活動當作他們正當的家庭作業呢？」

上述這段有關學校藝術教育現象的質疑，雖然是美國藝術教育家揚布拉蒂(Youngblood, 1987)針對美國的現況而發，不過，把它引用來談台灣的學校藝術教育，也是恰當的。其現象顯示當今中美藝術教育，教學內容缺乏完整性，以及藝術科在學校教育裡淪為點綴性、邊緣課程的弊病。

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。當今學科取向藝術教育強調「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」。這種藝術學科取向之課程涉及目標、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「學科取向藝術教育(Discipline-Based Art Education)」。

DBAE的觀念確立於1965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。近八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教師能反應並實施DBAE理念之教學？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識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

本研究基於發展心理學與兒童藝術發展階段理論雖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科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。學習從審美觀點去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能。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教學不正常化。

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教育之地位與品質

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理論特徵，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，以提昇各級學校及社會之藝術教育品質。

第一章 緒論

研究問題的性質

藝術教育在十九世紀的西方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，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、知識的啟迪、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，透過各種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、人所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，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。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、視覺藝術是開啟人類獨特的知識能成就的鑰匙。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、「學科取向藝術教育」內容



克拉克(G. Clark)、戴依(M. D. Day)、葛利爾等人的歸納，「學科取向藝術教育」，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，並有反複練習的機會。

- (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，並具有前瞻性。

「學科取向藝術教育」的課程內容問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)。一個能循序漸進的書面課程，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	
批判評	描述內容	主題	藝術家
	分析形式	內容	
	解釋	意題	
	評鑑	辨明	
藝術史	修復	歸屬	藝術史家
	分析風格	圖象學	
	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，「學科取向藝術教育」為使學生能統整性地瞭解藝術，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教學的大部份是一般的級任老師，因此「學科取向藝術教育」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)：

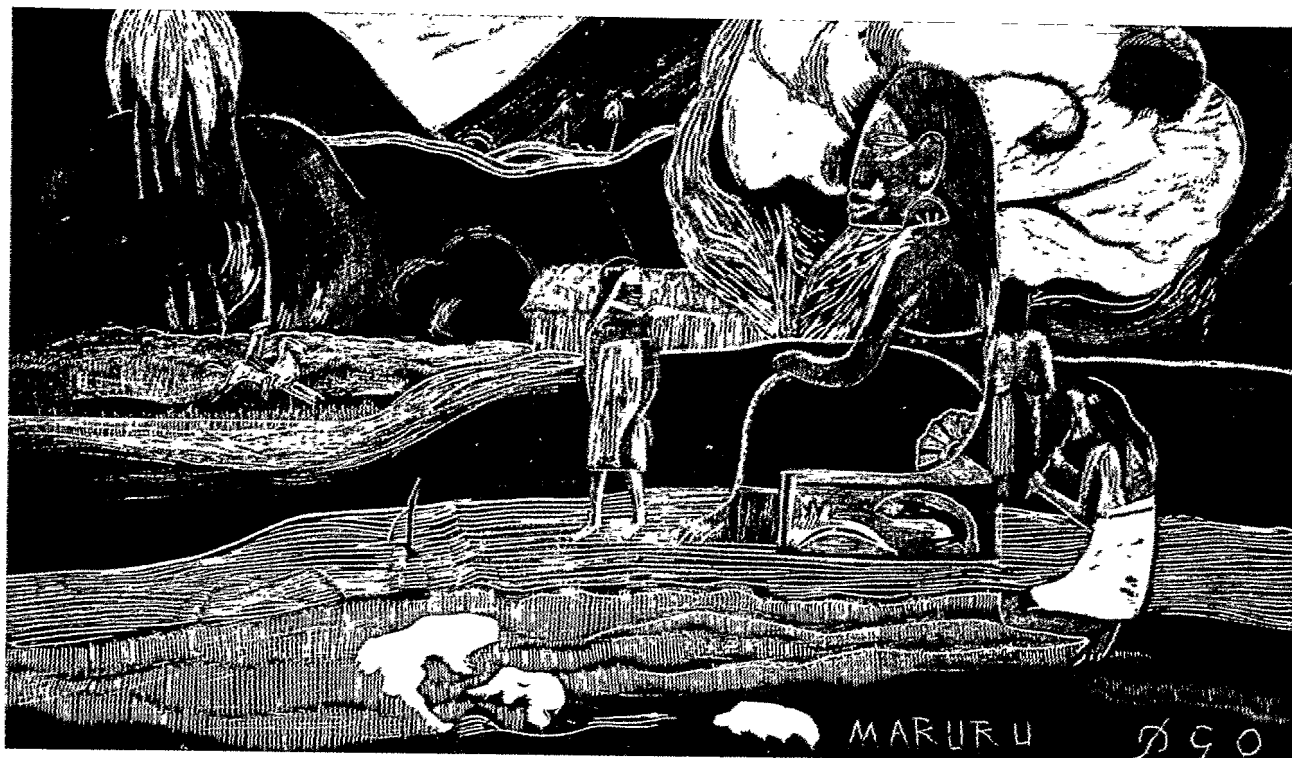
- (1)可供學生產生意象的刺激，如幻燈片、影片、畫冊
- (2)博物館、美術館、畫廊
- (3)專業或業餘藝術家
- (4)可供練習創作的場所
- (5)稍具水準的藝術團體

3. 教材與教法的相配合

一般而言，教師的教學方式有兩種：一種是具支配性行為者 (

Dominative Behavior) 一種是統整性行為者 (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「學科取向藝術教育」的多元學術內容之教學而言，缺一不可 (Hutchen, 1985)。

支配性行為的教學，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。



學生對統整性行為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、要傾聽每個人的意見、支持學生的活動及願意改變、把建議付諸實行、使教室就像一個小的社會群體，其極端的結果是所謂的不干涉地放任自由主義(Laissezfaire)，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)：

「學科取向藝術教育」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，使學生能成為一個有技巧、有知識而能參與視覺藝

高 統 整 性	型式3 低支配高統整 授權式 經驗的進步與教育的結果完全以學生自定的目的為基準	型式2 高支配高統整 協同合作式 中級的經驗與教育的目的是以教師和學生共同協商所產生的需求為基準
	型式4 低支配低統整 放任式 教師完全不干涉	型式1 高支配低統整 指導式 以教師對學生需求的判斷為基礎決定教學前的基礎、起始經驗、教育結果
低	支配性	
	低	高

圖1-1 教學型態之兩種向量

假定的起始狀況	教 師 介 入 和 受 教 育					理想的結果
起 始 行 為 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	
NN	NSN	NS	NSSN	SN	SNS	SS

圖1-2 DBAE教學課程學生發展模式

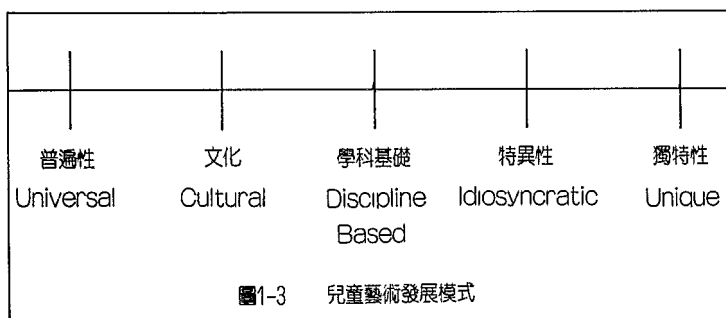


圖1-3 兒童藝術發展模式

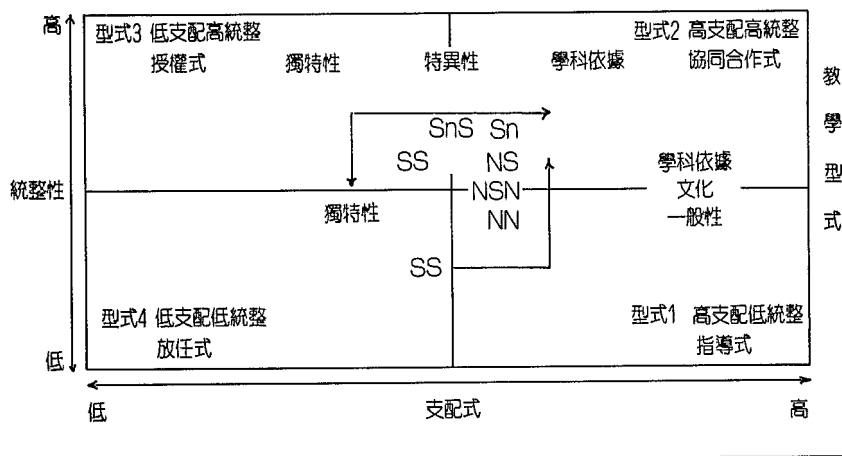


圖1-4 學習進展與課程安排

術活動的成人 (見圖1-2, Clark & Zimmerman, 1978, 1981, 1984, 1986) 。

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) 。

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。

教師也可以依教學活動或教學內容的性質，選擇合適的教學型式，安排適切的教學策略。由於「學科取向藝術教育」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，為具體而充實的課程架構。

研究動機與目的

一、研究動機

台灣的學校美術科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，甚至不把課外繪畫活動當作他們正常的家庭作業。

為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、形式分析、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為統合教學中心；課程的效度和學生之成就可以透過合適的評量模式得到證實。」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年把此觀念定名為「學科取向藝術教育」(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「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，提出建議以作為落實、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。

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「藝術鑑賞」領域之學習成就測驗，進行統計分析，且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)的基本前提是，利用全世界各種不同文化為樣本，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研究時，大都選取兩個或兩個以上的文化或行為特質作為研究的變項，以分析變項間的相關性。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發展較晚的方法，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條重要途徑 (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項重要資料，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，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，則教學才會較具意義，且更有動力學的真義。A部份為起始，它可涵蓋一種或多種目標，且不僅合乎邏輯，而是合理的組成，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，我們都需最先給予考慮，並作教學之用。最後，作業評估 (perfor-

mance 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。在這教學系統模式中，測量是

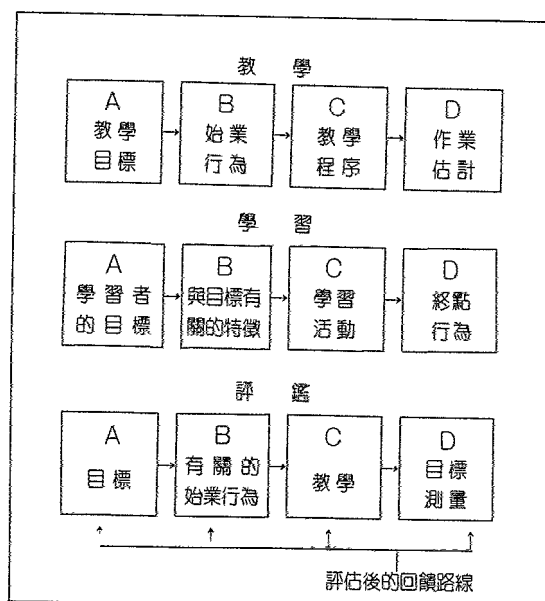


圖1-6
格拉舍(R. Glaser)
教學歷程模式圖



必須的。當作業評估所得的資料一樣有回饋作用，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，教學目標不僅指導我們教學，而且也是教學評鑑的依據。

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——鑑賞領域之學習和藝術教師教學的成效。

三、「學科取向藝術教育」——DBAE

學科取向藝術教育(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教育——藝術創作、藝術史、藝術批評和美術——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，並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，則以美學經驗、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」的涵意

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，亦需辨明該行為展現

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、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)培養學生具有知識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)教導學生對藝術作品價值判斷的能力

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，並培養鑑賞技能，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能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，不外是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，來導引品味的改變。兩種批評理論，學生均應學習。教師更應指導他們在不同的時間上能應用不同的方法，甚至有意義地整合多樣的方法。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)：了解作品中圖象的象徵意義。

(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，是對作品內涵的探討。

(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，以對作品作客觀的評價。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，並作成有體系之紀錄存檔。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，並加以紀錄。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及比較效標來評估，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及價值判斷之改變，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：

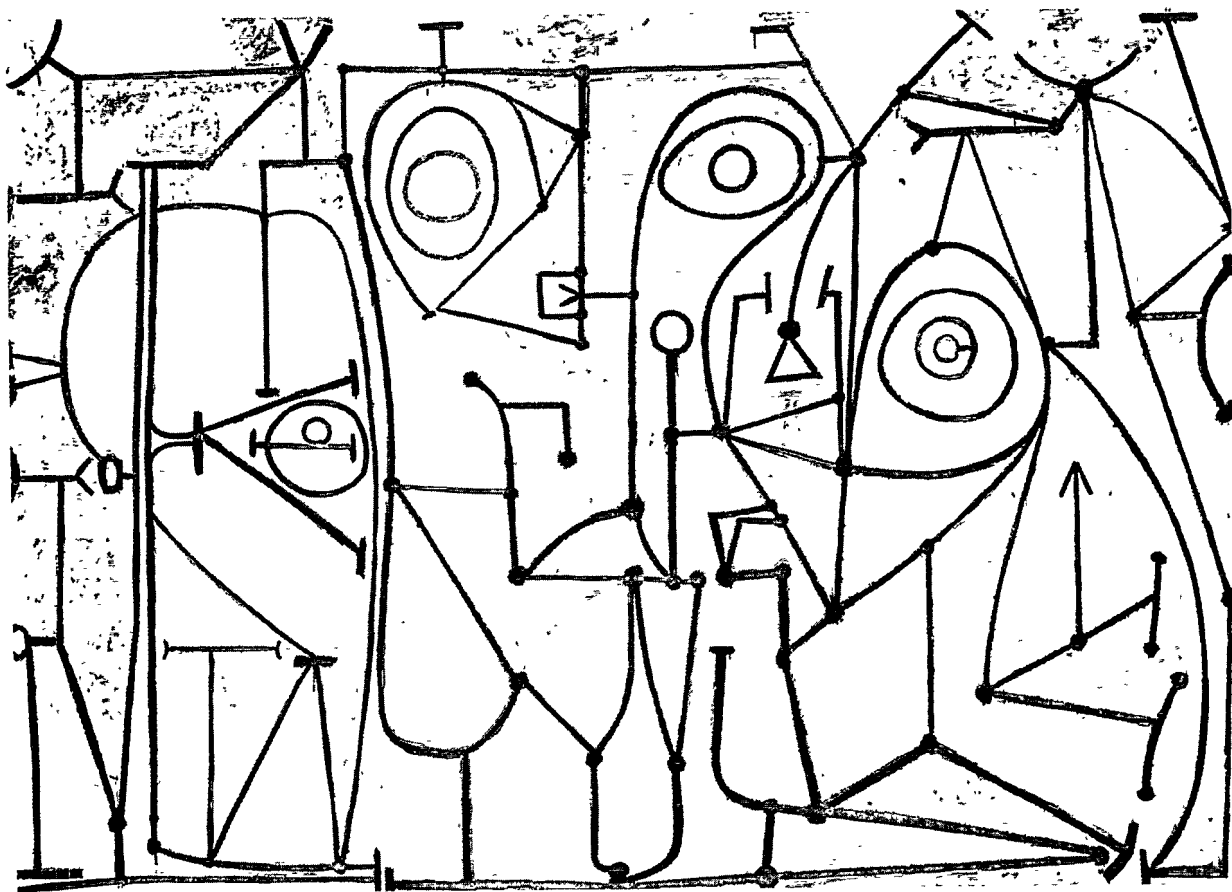
1. 知覺過程的評量：

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，並描述作品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：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，以現有之資料為基礎，而廣泛地應用在作品意義上之能力。
- (3)分析部份：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來判斷作品，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紀錄及敏銳的判斷，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，來瞭解個人不同的反應，及其獨立判斷之能力。