

行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告

兒童與青少年審美能力發展之調查研究—
探討在描述，表示喜好，和判斷繪畫作品時的觀念傾向
**Children's and Adolescents' Conceptions in
Describing, Preferring, and Judging Works of Art**

計畫類別：個別型

計畫編號：NSC 87-2415-H-003-008

執行期間：86年8月至87年8月

計畫主持人：陳瓊花

執行單位：國立台灣師範大學美術學系
中華民國87年9月

摘要

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。此一問題的研究，可提供兒童與青少年在面對藝術及其生活時，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。

依據國外有關兒童與青少年審美觀念之研究指出，兒童與青少年藝術觀念之成長與其認知之發展有關，並受社會與文化因素之影響。基於此一認識，本研究試圖經由美感問題之架構，檢視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。因此，本研究之目的在於明瞭不同年齡層之兒童與青少年與美術專業別之大學生有關：(1) 描述繪畫作品時的觀念傾向，(2) 表示喜好繪畫作品時的觀念傾向，(3) 判斷繪畫作品時的觀念傾向，(4) 表示喜好與價值判斷之間的區別。517 位學生隨機取樣自台北金門地區之國小 1, 3, 5 年級，國中 1, 3 年級，高中 2 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。研究結果發現，問題的類型，影響學生所作的評論內容，不同年級層的學生使用不同的審美觀念於描述，表示喜好，與價值判斷等的不同問題。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回應。當面對表現性與抽象性的作品回答喜好與與判斷之問題時，學生較易產生質疑，而述及有關認知與否的想法。不同年級層的學生對於繪畫作品的喜好與價值判斷的選擇，以及表示喜好和價值判斷的首要觀念之間有顯著性的差別，不因作品類型的不同而有差異；專業別、對於繪畫作品的喜好與價值判斷的選擇三者之間，只在面對表現性作品時，有顯著的不同，因作品類型的不同而有別；而專業別、喜好與判斷的首要觀念三者之間並沒有差別，不因作品類型的不同而有別；至於美術專業的大學生在表示喜好與判斷的觀念時並沒有差異。個體理由的表達所呈現出來的觀念，具有穩定性的內在認知結構上的特質。本研究結果可補充美學家奧詩本(Osborn, 1971)有關喜好與判斷之審美學理，並建立我國鑑賞教學之基礎理論。

目錄

第 1 章: 導論	1
1.1 研究兒童與青少年審美觀念的重要性.....	1
1.2 名詞解釋與研究範圍.....	1
第 2 章: 研究背景與目的	3
2.1 本領域的早期研究.....	3
2.1. 1 兩種研究的類型.....	3
2.1. 2 檢視特定要素的研究.....	4
2.1. 3 尋求整體性階段結構發展的研究.....	7
2.1. 4 小結.....	9
2.2 研究問題.....	9
2.3 研究目的及研究假設.....	10
第 3 章: 研究方法	12
3.1 研究對象.....	12
3.2 研究過程.....	13
3.3 研究材料.....	17
3.4 分析.....	20
3.4. 1 訪查資料分析.....	20
3.4. 2 本研究之效度與信度.....	23
第 4 章: 結果	25
4.1 研究假設 1	25
4.1. 1 分析與結果.....	25
4.1. 2 小結.....	30
4.2 研究假設 2	30
4.2. 1 分析與結果.....	31
4.2. 2 小結.....	50
4.3 研究假設 3	51
4.3. 1 分析與結果.....	51
4.3. 2 小結.....	71
4.4 研究假設 4	72
4.4. 1 分析與結果.....	72
4.4. 2 小結.....	79

第 5 章: 討論	80
5.1 研究目的之結論.....	80
5.1.1 研究目的 1	80
5.1.2 研究目的 2	81
5.1.3 研究目的 3	82
5.1.4 研究目的 4	83
5.2. 本研究的意義及未來在美術教育研究的 涵	84
5.3 本研究的限制.....	85
參 考 文 獻	86
附錄	91
1. 試測作品鑑別度調查問卷.....	91
2. 調查問卷.....	92
3. 調查之繪畫作品基本資料.....	93
4. 調查之繪畫作品.....	96

附表明細

表 1	本研究範圍:年級/專業、作品類型、與研究問題之關係表.....	2
表 2	各級學校與調查之學生人數統計暨抽樣日程表.....	12
表 3	研究步驟與流程.....	15
表 4	研究進度表.....	16
表 5	初選畫作基本資料表.....	17
表 6	評分者間 Kappa 一致性係數考驗結果摘要表.....	24
表 7	每一年級層描述寫實性作品時的觀念類別次數表.....	26
表 8	每一年級層描述表現性作品時的觀念類別次數表.....	27
表 9	每一年級層描述抽象性作品時的觀念類別次數表.....	28
表 10	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.....	29
表 11	每一年級層對寫實性作品的喜好與否次數表.....	31
表 12	每一年級層對表現性作品的喜好與否次數表.....	32
表 13	每一年級層對抽象性作品的喜好與否次數表.....	33
表 14	每一年級層對三種類型作品之間喜好與否的獨立性考驗摘要表..	34
表 15	每一年級層對三種類型作品之間喜好與否的獨立性考驗結果 摘要表.....	35
表 16	每一年級層陳述對寫實性作品喜好與否時的觀念類別次數表.....	37
表 17	每一年級層陳述對寫實性作品喜好與否時的首要觀念類別 次數表.....	38
表 18	每一年級層陳述對表現性作品喜好與否時的觀念類別次數表.....	39
表 19	每一年級層陳述對表現性作品喜好與否時的首要觀念類別 次數表.....	40
表 20	每一年級層陳述對抽象性作品喜好與否時的觀念類別次數表.....	42
表 21	每一年級層陳述對抽象性作品喜好與否時的首要觀念類別 次數表.....	43
表 22	每一年級層對三種類型作品之間喜好與否首要觀念的獨立性 考驗摘要表.....	44
表 23	非美術與美術專業大學生陳述對寫實、表現、抽象性作品的 喜好與否次數表.....	46
表 24	非美術專業與美術專業的大學生對三種類型作品之間喜 好與否的獨立性考驗摘要表.....	46

表 25 非美術與美術專業大學生陳述對寫實、表現、抽象性作品 喜好與否時的觀念類別次數.....	48
表 26 非美術與美術專業大學生陳述對寫實、表現、抽象性作品 喜好與否時的首要觀念類別次數.....	49
表 27 非美術專業與美術專業的大學生對三種類型作品之間 喜好與否的獨立性考驗摘要表.....	50
表 28 每一年級層對寫實性作品的價值判斷次數表.....	52
表 29 每一年級層對表現性作品的價值判斷次數表.....	52
表 30 每一年級層對抽象性作品的價值判斷次數表.....	53
表 31 每一年級層對三種類型作品之間價值判斷的獨立性考驗摘要表...	54
表 32 每一年級層對三種類型作品之間價值判斷的獨立性考驗結果 摘要表.....	56
表 33 每一年級層判斷寫實性作品好與不好時的觀念類別次數表.....	57
表 34 每一年級層判斷寫實性作品好與不好時的首要觀念類別次數表...	58
表 35 每一年級層判斷表現性作品好與不好時的觀念類別次數表.....	59
表 36 每一年級層判斷表現性作品好與不好時的首要觀念類別次數表...	60
表 37 每一年級層判斷抽象性作品好與不好時的觀念類別次數表.....	62
表 38 每一年級層判斷抽象性作品好與不好時的首要觀念類別次數表...	63
表 39 每一年級層對三種類型作品之間價值判斷首要觀念的獨立性 考驗摘要表.....	64
表 40 非美術與美術專業大學生對寫實、表現、抽象性作品的 價值判斷次數表.....	66
表 41 非美術專業與美術專業的大學生對三種類型作品之間 價值判斷的獨立性考驗摘要表.....	67
表 42 非美術與美術專業大學生判斷寫實、表現、抽象性作品 好或不好時的觀念類別次數表.....	69
表 43 非美術與美術專業大學生判斷寫實、表現、抽象性作品 好或不好時的首要觀念類別次數表.....	70
表 44 非美術專業與美術專業的大學生對三種類型作品之間 價值判斷觀念的獨立性考驗摘要表.....	71
表 45 不同年級層的學生、喜好、價值判斷三變項獨立性考驗摘要表...	73
表 46 不同年級層的學生、喜好的首要觀念、價值判斷的首要觀念 三變項獨立性考驗摘要表.....	74
表 47 非美術專業與美術專業之大學生、喜好、價值判斷三變項 獨立性考驗摘要表.....	75
表 48 非美術專業與美術專業之大學生、喜好的首要觀念、 價值判斷的首要觀念三變項獨立性考驗摘要表.....	76
表 49 每一年級層對三種類型作品表示喜好與價值判斷之間 的顯著差異表.....	77

表 50 每一年級層對三種類型作品表示喜好與價值判斷之間 首要觀念的顯著差異表.....	78
表 51 非美術與美術專業大學生對三種類型作品表示喜好與 價值判斷，及首要觀念之間的顯著差異表.....	78

第 1 章：導論

1.1 研究兒童與青少年審美觀念的重要性

人們如何瞭解和反應藝術作品，是研究審美觀念的重點。事實上，藝術已成為我們日常生活中，不可分割的一部份，我們有賴藝術來豐富我們的人生。作為一位觀者，如何能很貼切的回應一件藝術作品，是有關於他的藝術的背景知識、辨識的能力、以及美感的經驗。藝術鑑賞除必需具備適切的態度外，並要能有注意與辨識到美感物體中有關特質的能力。這種審美的態度與能力，可經由學習而來。因此，如何培養藝術鑑賞的能力，已成為國內外美術教育工作者致力的方向。

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。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，1986, 1992; 許信雄，1994；崔光宙，1992; 陳瓊花，1996，1997，1998c)。

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。這一類的研究，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，它對於教學策略方面亦能有所助益，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，以作為教科書之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1、3、5年級，國中1、3年級，高中2年級，以及非美術專業與美術專業的大學3年級學生。

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；喜好係指學童自本研究所挑選之三幅不同類型繪畫作品，回應所設計的問題"你喜不喜歡它?為什麼?請從以上你所談到的理由中，舉出一項你覺得最重要的。"所作的抉擇與想法；價值判斷係指學童自本研究所挑選之三幅不同類型繪畫作品，回應所設計的問題"你認為這是一幅好或不

好的作品?為什麼?請從以上你所談到的理由中,舉出一項你覺得最重要的。"所作的抉擇與想法,或簡稱判斷。

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:主要包括選擇與理由的表達,予以剖析其想法的傾向。

本研究之範圍以三個主要問題:描述、喜好、與判斷,為主軸,探討年級/專業、作品類型、與這三個主要問題之間的相互關係,茲將其表列如下:

表 1 本研究範圍:年級/專業、作品類型、與研究問題之關係表

作品 類型	年級/專業學生 研究 美 問題 之回應		國	國	國	國	國	高	非美	
	小	小	小	中	中	中	大	大		
			1	3	5	1	3	2	3	3
寫 實 性	描 述	開放性問題	多元的理由							
		封閉性問題	單一的選擇							
表 現 性	喜 好	開放性問題	多元的理由							
		封閉性問題	單一的理由							
抽 象 性	價 值 判 斷	封閉性問題	單一的理由							
		開放性問題	多元的理由							
		封閉性問題	單一的理由							

第 2 章：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)。

但是，從美術教育的歷史來看，審美的教育遠落於創作的教育之後，這種情形不僅我國如此，西方亦然(Kern, 1984, p.219; Taunton, 1982, p.94)。直到最近幾十年，開始論及僅只於創作教學是不足的(Gardner, 1983, 1989; Wolf, 1992)。因為認知理論的影響，教育工作者開始重新思考有關課程、學習、以及教學方面的議題(Gardner, 1992; Parsons, 1992)。為了充實藝術方面的能力，個人必需具備藝術評論的方法，得有能力去記錄和解讀文化背景中的象徵系統。因此，如何培養審美的能力，已經成為美術教育上重要的課題。

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)。所有這些的努力，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況。

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; Housen 1983; 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傾向(許信雄, 1994; Child, 1964; Gardner, 1970; Frechtling & Davidson 1970; Hardiman and Zernich, 1977, 1985; Kao, 1986; Lark-Horovitz, 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, 1996, 1997c; Battin, 1994; Csikszentmihalyi & Robinson, 1990; Ecker, 1973; Feldman, 1983, 1987, 1994; Gardner, Winner, & Kircher, 1975; Johnson, 1982; NAEP, 1978, 1980, 1981; Parsons & Blocker, 1993; Osborne, 1971; 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-Horovitz, 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。一般學童的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1, 3, 6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的更為正確(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1, 4, 7, 10, 和12年級的資料中，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，這研究結果顯示，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，其題材、色彩、構圖、線條、空間表現方式、和畫面的清晰均有關。

一般而言，這些研究是較側重於個人的選擇和其辨識的能力，而非在於有關個人對於藝術觀念的瞭解。

審美觀念的研究

奧詩本(Osborne, 1971)指出個人在藝術方面的喜好是不同於在藝術方面鑑賞的判斷。依其論點，喜好與否的理由是不同於判斷一件作品好或不好的理由，但是，是如何的不同，奧詩本並沒有具體的說明。

愛克(Ecker, 1973)調查6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12年級的251位學童，有關於“什麼是藝術?”。她發現，小學年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。6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5, 6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。

學科訓練的領域，依據費德門(Feldman, 1994)的說法，是五項具連續性基礎領域之一。這五項具連續性之基礎領域為：普遍性、文化、學科、特殊性、獨特性。從普遍到獨特性，特定的環境因素促使非普遍性發展領域之進展與豐碩的變化得以產生(Feldman, 1987, p. 248)。他並且指出，藝術是一種知識的學科(Feldman, 1983, p.19)，學科知識的獲得是具順序性和不同的成就層次。據此觀念，在審美的發展上以學科為本位之知識，便扮演著重要的角色。

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式。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、與藝術的價質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驗究對象，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和描述性的掌握(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15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。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4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-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的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)美感經驗客觀特質理論之間的關係畢斯里(Beardsley, 1982)。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。3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：從單純個人的喜悅，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5種團

體的學生，其中包括3、7、和12年級的學生，大學生，以及大學生有藝術背景者。8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6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)，觀者變成深沉的融入藝術客體，而且試著去捕捉與判斷創作者的意圖與成就。

豪蓼(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。豪蓼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2和4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，6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8張複製畫為視覺刺激物。他提出5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程級。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3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4到6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7到9年級，

則在於歷史的覺知，和以西方的文化背景思考藝術。從10到12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需加以訓練。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，以及描述他們用以評判作品的標準。

審美的推理及其逐漸的成長是審美發展的重要課題，且為建立審美階段理論的基礎。審美的推理和個人思考特定的問題或物體有關。那麼，有關一位觀者從描述、表示個人喜好、以至於判斷一件藝術作品的觀念發展，依據學理(Broudy, 1972; Feldman, 1971; Osborne, 1971; Smith, 1989)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，即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，尚未有學者進行專研，因此，誠值得作深入的瞭解。

2.3 研究目的及研究假設

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，學生往往必需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：

研究目的 1:

調查不同年級層(國小 1, 3, 5 年級, 國中 1, 3 年級, 高中 2 年級)的學生、非美術專業與美術專業的大學生，如何描述繪畫作品。

研究目的 2:

檢視不同年級層(國小 1, 3, 5 年級, 國中 1, 3 年級, 高中 2 年級)的學生、非美術專業與美術專業的大學生，如何陳述對於繪畫作品的喜好。

研究目的 3:

瞭解不同年級層(國小 1, 3, 5 年級, 國中 1, 3 年級, 高中 2 年級)的學生、非美術專業與美術專業的大學生，如何陳述對於繪畫作品的價值判斷。

研究目的 4:

研究不同年級層(國小 1, 3, 5 年級, 國中 1, 3 年級, 高中 2 年級)的學生、非美術專業與美術專業的大學生，在表示喜好以及價值判斷之間的差別。

依此研究目的，擬定四項研究假設：

研究假設 1：

不同年級層的學生(國小 1, 3, 5 年級, 國中 1, 3 年級, 高中 2 年級), 描述繪畫作品時的觀念是不相同的；而非美術專業與美術專業之大學生, 描述繪畫作品時的觀念亦是不相同的。

研究假設 2：

不同年級層的學生(國小 1, 3, 5 年級, 國中 1, 3 年級, 高中 2 年級)對於繪畫作品的喜好及喜好的觀念是不相同的, 不因作品類型的不同而有別；就每一年級層而言, 三種類型作品之間喜好的選擇及喜好的觀念是不相同的。非美術專業與美術專業的大學生對於作品喜好的選擇及喜好的觀念是不相同的, 不因作品類型的不同而有別；就各別非專業與專業而言, 三種類型作品之間喜好的選擇及喜好的觀念是不相同的。

研究假設 3：

不同年級層的學生(國小 1, 3, 5 年級, 國中 1, 3 年級, 高中 2 年級)對於繪畫作品的價值判斷及其觀念是不相同的, 不因作品類型的不同而有別；就每一年級層而言, 三種類型作品之間的價值判斷及其觀念是不相同的。非美術專業與美術專業的大學生對於繪畫作品的價值判斷及其觀念是不相同的, 不因作品類型的不同而有別；就各別非專業與專業而言, 三種類型作品之間的價值判斷及其觀念是不相同的。

研究假設 4：

不同年級層的學生(國小 1, 3, 5 年級, 國中 1, 3 年級, 高中 2 年級)對於繪畫作品的喜好與價值判斷及其首要觀念之間是不相同, 不因作品類型的不同而有別；各年級對於每一類型繪畫作品的喜好與價值判斷及其首要觀念之間是不相同。非美術專業與美術專業的大學生對於繪畫作品的喜好與價值判斷及其首要觀念之間是不相同, 不因作品類型的不同而有別；非美術專業與美術專業的大學生分別對於每一類型繪畫作品的喜好與價值判斷及其首要觀念之間是不相同。

第 3 章：研究方法

3.1 研究對象

學生來源為國小 1,3,5 年級、國中 1,3 年級、高中 2 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，1 年級共取 66 人，3 年級共取 68 人，5 年級共取 70 人；國中階段，1 年級共取 68 人，3 年級共取 71 人；高中階段 2 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 3 年級學生 44 人，詳如表 2。

表 2 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
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
高 中	86,11,8(六) 上午 11:00-12:00	國立師大附中	2	42	0	42
	86,11,25(二) 下午 3:00-4:00	金門縣金門高中	2	10	35	45
大 學	86,12,24(三) 上午 10:00-11:00	國立台北師大	3	9	34	43
	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

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
者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，本研究者在一旁觀察指導。

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 1。

填寫問卷：國小 1 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，大約每位學生需時 10 至 15 分鐘；其餘
年級受訪學生則依據幻燈片獨自作答，國小 3、5 年級大約需時 60 分鐘，國
中、高中、及大學大約需時 50 分鐘。本研究之問卷先請國小 1 年級的學生
試聽，3 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，每一幅作品都有三項問題，請你依據這三項
問題作答。你所作的回答無所謂對或錯，請儘量發表你的意見，謝謝你的協
助。”

結構性的開放問題和封閉問題：

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

- (1) 你從作品中看到什麼？（請你儘可能的描述）
- (2) 你喜歡或不喜歡它？為什麼？（喜歡或不喜歡，都請提出理由）
請從以上你所談到的理由中，舉出一項你覺得最重要的。
- (3) 你認為這是一幅好或不好的作品？為什麼？（好或不好，都請提出理由）
請從以上你所談到的理由中，舉出一項你覺得最重要的。

本研究包括十項主要的步驟，其流程及進度詳如表 3，表 4：

- (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

表 3 研究步驟與流程

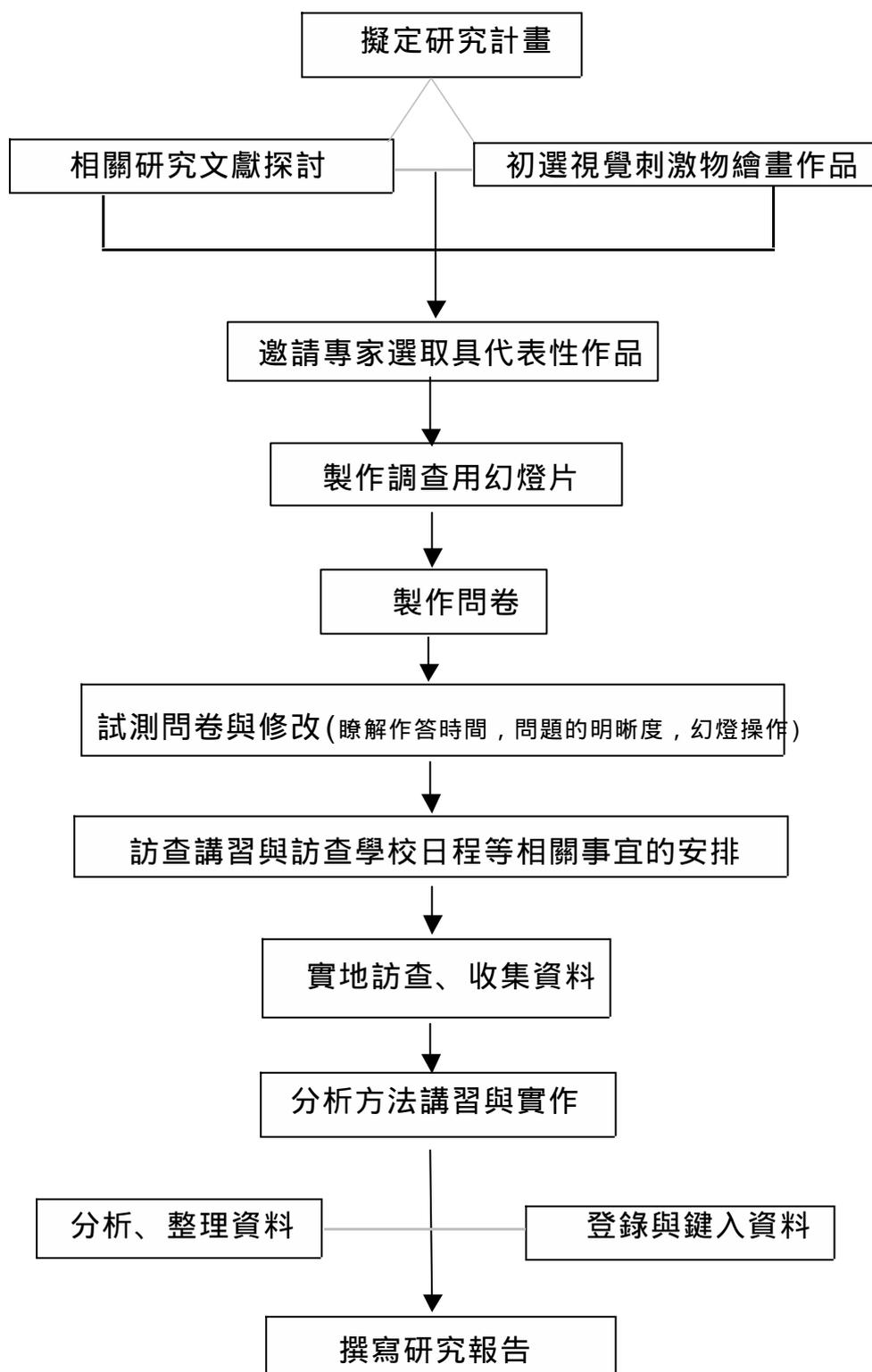


表 4 研究進度表

月次 工作項目	第 1 月	第 2 月	第 3 月	第 4 月	第 5 月	第 6 月	第 7 月	第 8 月	第 9 月	第 10 月	第 11 月	第 12 月	備 註
1. 擬定研究計畫	-- -												
2. 文獻與相關研究探討	----	-- -											
3. 選取與製作測試工具		----	----										
4. 製作問卷			---										
5. 試測與修改問卷				---									
6. 訪查講習與相關事宜				----	----								
7. 實地訪查收集資料				----	----	----							
8. 分析整理資料							---	---	---	---			
9. 登錄統計分析資料									---	---			
10. 撰寫研究報告										---	----	----	
預定進度累計百分比	8%		16%			50%			70%	85%		100%	

3.3 研究材料

本研究實施前之試探研究(陳瓊花, 1998)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, 然後製作成幻燈片, 試測作品鑑別度及實際施測時以幻燈片呈現。

施測作品由本計畫主持人先進行初步的挑選, 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 15 張, 共 45 張, 所初選之畫家及作品相關資料詳如表 5, 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 7 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表 5 中之 A2-1, 維梅爾 (Vermeer, J.)之 La Laitiere (1660-1661)、B3-1 夏卡爾(Chagall, M.)之 I and The Village (1911-1912) 及 C1-3 康丁斯基(Kandinsky, V.)之 Composition VIII (1923)。

表 5 初選畫作基本資料表

A 寫實性

作者	作品
A1 安格爾 (Ingres, D.) (1780-1867) 法國畫家	A1-1: BATHER OF VALPINCON 1808 油畫 畫布 56 ³ / ₅ X 38 ¹ / ₅ 英寸 巴黎/ 羅浮宮
	A1-2: THE PRINCESSE DE BROGLIE 1853 油畫 畫布 63 X 34 ³ / ₅ 英寸 紐約/ 大都會美術館
	A1-3: ROGER AND ANGELICA 1839 油畫 畫布 18 ⁷ / ₁₀ X 15 ¹ / ₁₀ 英寸 倫敦/ 國家畫廊
	A1-4: GRANDE ODALISQUE 1814 油畫 畫布 35 ⁹ / ₁₀ X 63 ⁷ / ₁₀ 英寸 巴黎/ 羅浮宮
	A1-5: THE TURKISH BATH 1863 油畫 畫布 16.5 英寸 巴黎/ 羅浮宮
A2 維梅爾 (Vermeer, J.) (1632-1675) 荷蘭畫家	A2-1: La Laitiere 1660 - 1661 油畫 畫布 17 ⁹ / ₁₀ X 16 ¹ / ₁₀ 英寸 阿姆斯特丹/ 國立美術館
	A2-2: La Femme A La Balance 1662 - 1665 油畫 畫布 16 ¹ / ₂ X 14 英寸 華盛頓/ 國立美術館
	A2-3: La Joueuse De Guitare 1661 - 1672 油畫 畫布 19 ¹ / ₅ X 16 ¹ / ₅ 英寸 費城/ 美術館

A3 高因斯 (Goin, R.) (1928-) 美國畫家	A2-4: La Peinture 1662 -1665 油畫 畫布 51 ¹ / ₅ X 43 ³ / ₁₀ 英寸 維也納/Kunsthistorisches 美術館
	A2-5: La Dentelliere 1670 -1671 油畫 畫布 9 ³ / ₅ X 8 ³ / ₁₀ 英寸 巴黎/羅浮宮美術館
	A3-1: Still Life with Coffee 1982 油畫 畫布 38 X 52 英寸 Collection Stephen S. A.
	A3-2: One-Eleven Diner 1977 油畫 畫布 38 X 52 英寸 私人收藏
	A3-3: Collins Diner 1986 油畫 畫布 48 X 68 英寸 佛羅里達/Tampa 美術館
A3-4: Blue Diner with Figures 1981 油畫 畫布 48 X 62 ¹ / ₂ 英寸 Collection Martin Z. M.	
A3-5: Tiled Lunch Counter 1978 -1979 油畫 畫布 48 X 64 英寸 Evergreen Plaza Shopping Center Collection	

B 表現性

B1 孟克 (Munch, E.) (1863-1944)	B1-1: The Scream 1893 油畫 畫布 35 ³ / ₄ X 19 英寸 Nasjonalgalleriet, Oslo
	B1-2: Puberty 1893 油畫 畫布 59 ⁵ / ₈ X 43 ¹ / ₄ 英寸 Nasjonalgalleriet, Oslo
	B1-3: Self-Portrait in Blue Suit 1909 油畫 畫布 39 ¹ / ₂ X 43 ¹ / ₂ 英寸 Rasmus Meyers Samlinger, Bergen
	B1-4: Evening on Karl Johan Street 1892 油畫 畫布 33 ¹ / ₄ X 47 ⁵ / ₈ 英寸 Rasmus Meyers Samlinger, Bergen
B2 畢卡索 (Picasso, R.) (1881-1973) 西班牙畫家	B1-5: The Sun 1909 -1911 油畫 畫布 35 ³ / ₄ X 19 英寸 Aula, Oslo University

	<p>B2-1: HE DREAM 1932 油畫 畫布 51¹/₄ X 38¹/₈ 英寸 紐約/私人收藏</p> <p>B2-2: PIERROT 1918 油畫 畫布 36¹/₂ X 28³/₄ 英寸 紐約/現代美術館</p> <p>B2-3: LES DEMOISELLES D , VIGNON 1907 油畫 畫布 96 X 92 英寸 紐約/現代美術館</p> <p>B2-4: WEeping WOMAN 1937 油畫 畫布 96 X 92 英寸 英國/私人收藏</p> <p>B2-5: DRYAD 1908 油畫 畫布 72⁷/₈ X 42¹/₂ 英寸 列寧格勒/HERMITAGE</p>
<p>B3 夏卡爾 (Chagall, M.) (1887-1985) 俄國畫家</p>	<p>B3-1: I and The Village 1911 -1912 油畫 畫布 72⁷/₈ X 42¹/₂ 英寸 紐約/現代美術館</p> <p>B3-2: THE FIDDLER 1912 -1913 油畫 畫布 74 X 62¹/₄ 英寸 阿姆斯特丹/Stedelijk</p> <p>B3-3: THE PROMENADE 1917-1918 油畫 畫布 66⁷/₈ X 64³/₈ 英寸 列寧格勒/國立蘇聯美術館</p> <p>B3-4: RUSSIA, ASSEA, AND OTHERS 1911 -1912 油畫 畫布 61³/₈ X 48 英寸 巴黎/現代美術館</p> <p>B3-5: THE JUGGLER 1943 油畫 畫布 43³/₈ X 31 英寸 紐約/私人收藏</p>

C 抽象性

<p>C1 康丁斯基 (Kandinsky, V.) (1866-1944) 俄國畫家</p>	<p>C1-1: Green and Red 1925 油畫 紙板 27 1/2 x 19 5/8 英寸 紐約/Davlyn 藝廊</p> <p>C1-2: Composition VII 1913 油畫 畫布 30 11/16 X 39 3/8 英寸 Collection Felix Klee, Bern</p> <p>C1-3: Composition VIII 1923 油畫 畫布 55 1/8 X 79 1/8 英寸 紐約/所羅門美術館</p> <p>C1-4: Shaking 1925 油畫 畫布 28 3/8 X 20 1/4 英寸 Collection Heinz Berggruen, 巴黎</p> <p>C1-5: Sketch for in black square 1923</p>
--	--

	<p>水彩 14 1/8 x 14 1/8 英寸</p> <p>Collection Karl Flinker, 巴黎</p>
<p>C2 蒙德里安 (Mondrian, P.) (1872-1944) 荷蘭畫家</p>	<p>C2-1: COMPOSITION WITH YELLOW, BLUE, RED, AND GRAY 1921 油畫 畫布 34⁴/₅ X 28¹/₂ 英寸 紐約/Stephen Mazoh</p> <p>C2-2: COMPOSITION IN OVAL WITH COLOR PLANES 2 油畫 畫布 34⁴/₅X28¹/₂ 英寸 Haags Gemeetmuseum</p> <p>C2-3: BROADWAYBOOGIEWOOGIE 1942 - 1943 油畫 畫布 50 x 50 英寸 紐約/現代美術館</p> <p>C2-4: COMPOSITION IN LINE 1916 - 1917 油畫 畫布 41¹/₂ X 41¹/₂ 英寸 Otterlo/ Helene Kroller 美術館</p> <p>C2-5: TABLEAU NO. 2; COMPOSITION NO. V 1914 油畫 畫布 21³/₁₀ X 33⁷/₁₀ 英寸 紐約/現代美術館</p>
<p>C3 馬勒維奇 (Malevich, K.) (1878-1935) 俄國畫家</p>	<p>C3-1: SUPERMATISM (SUPERMUSNO. 50) 1915 油畫 畫布 38³/₁₆ X 26 英寸 阿姆斯特丹/Stedelijk 美術館</p> <p>C3-2: SUPERMATIST PAINTING 1915 油畫 畫布 31⁷/₈ X 24³/₈ 英寸 阿姆斯特丹/Stedelijk 美術館</p> <p>C3-3: SUPERMATIST PAINTING 1915 油畫 畫布 39⁷/₈ X 24³/₈ 英寸 阿姆斯特丹/Stedelijk 美術館</p> <p>C3-4: SUPERMATISM 1915 油畫 畫布 34⁷/₁₆ X 28⁵/₁₆ 英寸 StAte Russian 美術館</p> <p>C3-5: SUPERMATISM 1915 油畫 畫布 31⁵/₈ X 31⁷/₈ 英寸 StAte Russian 美術館</p>

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)與推論統計學(inferential 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、喜好、與判斷之三個問題之回應先以質的分析，析分為有意義的單元(sense unit)，然後歸類之最近屬性之類別後，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(見第2章)、以及本研究者於試探研究中所建立的類別(陳瓊花，1998c)。

所收集資料的回應分為描述、喜好、與判斷三部份：

描述的部份：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；

喜好的部份：你喜歡或不喜歡它？為什麼？(喜歡或不喜歡，都請提出理由)請從以上你所談到的理由中，舉出一項你覺得最重要的。包括封閉與開放性的問題，有單一的選擇，多元的理由、及單一理由的回應。

判斷的部份：你認為這是一幅好或不好的作品？為什麼？(好或不好，都請提出理由)請從以上你所談到的理由中，舉出一項你覺得最重要的。包括封閉與開放性的問題，有單一的選擇，多元的理由、及單一理由的回應。

類別的建立：

單一的選擇：喜好的部份分為喜歡、不喜歡、中立三類；

判斷的部份分為好、不好、中立。

多元的理由及單一理由：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(描述、喜好、與判斷三部份均以如下之類別予以分析整理)：

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，黃暈色調”，
“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，..”，“畫的很像”，“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”，“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，可能包括了二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。所應用之部份為多元理由的整理與分析。

(3) Pearson 卡方(χ^2)檢定：

對於封閉性問題，單一選擇與單一理由的回答以 Pearson 卡方統計來處理學生的審美觀念傾向在喜好與判斷方面的選擇與首要觀念(亦即單一理由)是否與不同的年級層、專業別有關，亦即：

年級(/專業別)、喜好的選擇二者之間的關係；

年級(/專業別)、喜好的觀念二者之間的關係；

年級(/專業別)、判斷的選擇二者之間的關係；

年級(/專業別)、判斷的觀念二者之間的關係；為二向度列聯表方式分析。

(4) G^2 統計檢定：

在一般問卷調查研究中，最常以 Pearson 卡方(χ^2)統計來處理兩個變項之關係，而 G^2 統計法的最大優點在於可以分析三個變項或三個以上的列聯表資料(three-way contingency table)，用來進行這些變項之間的獨立性考驗(林清山

, 1993, 304-310), 在處理三個或三個以上類別變數時, G^2 統計法比 χ^2 統計法更具效力(張紹勳, 林秀娟, 1998, 10-91-10-114), 在 SPSS 統計過程係應用對數線性模式(loglinear model)的分析方法。此統計法用來瞭解:

各年級(非專業、專業)之喜好的選擇與判斷的選擇在三種作品之間的關係;
各年級(非專業、專業)之喜好的首要觀念與判斷的首要觀念在三種作品之間的關係;
年級(/專業別)、喜好的選擇、判斷的選擇三者之間的關係;
年級(/專業別)、喜好的首要觀念(亦即單一理由)、判斷的首要觀念(亦即單一理由)三者之間的關係。

(5) 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(詳見 3.2, 3.3)。

(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者所開設之課程, 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, 並不轉換成分數。在評分過程初期遭遇判斷上的困難時, 評分者與本研究者之間充份溝通討論, 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各別評定, 彼此之間不知評分的狀況, 結束後, 再從其中隨機抽取五份作 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、喜好的單一理由、與判斷的單一理由之分析, 亦即每份資料包括 9 筆的分析, 總計為 45 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，評分者間信度顯然大於 0，茲就一致性考驗結果摘要如表 6。

表 6 評分者間 Kappa 一致性係數考驗結果摘要表

受試	受試編號	分析項目	評分者間一致性係數 K	顯著性

1	343	<u>寫實性作品:</u> 描述多元理由 評分者 1 和 2 喜好單一理由	K=0. 75031	S
		判斷單一理由 評分者 1 和 3 <u>表現性作品:</u>	K=0. 74873	S
		描述多元理由 評分者 1 和 4 喜好單一理由	K=0. 80598	S
		判斷單一理由 評分者 1 和 5 <u>抽象性作品:</u>	K=0. 78833	S
		描述多元理由 評分者 2 和 3 喜好單一理由	K=0. 80380	S
		判斷單一理由 評分者 2 和 4	K=0. 82560	S
2	035	同上 評分者 2 和 5		
3	473	同上	K=0. 84419	S
4	066	同上 評分者 3 和 5		
5	474	同上	K=0.78494	S
		評分者 3 和 4		
總計	45 筆分析		K=0.86375	S
		評分者 4 和 5	K=0.84528	S

第 4 章：結果

4.1 研究假設 1:

不同年級層的學生(國小 1, 3, 5 年級, 國中 1, 3 年級, 高中 2 年級), 描述繪畫作品時的觀念是不相同的; 而非美術專業與美術專業之大學生, 描述繪畫作品時的觀念亦是不相同的。

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, 這一部份的資料是無法進行 Pearson's 卡方(χ^2) 檢定, 只能從各年級對某一觀念類別出現的次數頻率來探討。

4.1.1 分析與結果

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 7, 可以看出國小 1, 3, 5 年級; 國中 1, 3 年級; 及高中 2 年級的學生, 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)時的觀念傾向。國小 1 年級的學生全以題材來描述作品, 事實上, 極大多數的國小學生(國小 1 年級, 占 100%; 國小 3 年級, 占 97.1%; 國小 5 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 1 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 3 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 2 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 1 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 2 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。

表 7

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)
5.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。

從表 8, 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 1 年級到高中 2 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 5 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 1 年級至國中 1 年級為作品的要素 (依序占 20.3%, 12.7%, 8.0%, 14.6%), 國中 3 年級為作品的要素與表現性同等重要 (分別占 11.1%), 到高中 2 年級時, 則為表現性整體的掌握 (占 17.4%)。有一些國小 1 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等認知上的想法。

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。

表 8

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	高中 2	總數
1.題材	49 (62.0)	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。

從表 9，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 3 年級的學生主要以題材說明外 (占 47.9%)，從國小 1 年級到高中 2 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 1 年級占 52.6%，國小 5 年級占 46.3%，國中 1 年級占 54.1%，國中 3 年級占 48.2%，高中 2 年級占 47.9%)。其次被論述者，除國小 3 年級為視覺要素 (占 43.8%)，高中 2 年級為形式安排外 (占 17.9%)，其餘均為題材。此外，除國中 1 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。

表 9

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。

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 10, 可以看出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, 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% 的回答同以作品的表現性, 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% 的美術專業大學生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)。

表 10

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。

4.1.2 小結

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1,3,5年級，國中1,3年級，高中2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。因此，研究結果支持研究假設，不僅不同年級層的學生，在描述繪畫作品時的觀念是不相同的，而非美術專業與美術專業之大學生，在描述繪畫作品時的觀念亦是有所不同。

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2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1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，不曾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。

就觀念累計的次數而言，國小1,3,5年級，以及國中1,3年級以抽象性作品最多，其次為表現性作品，最後為寫實性作品；高中2年級以表現性作品最多，其次為抽象性作品，最後為寫實性作品；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。

4.2 研究假設2：

不同年級層的學生(國小1,3,5年級，國中1,3年級，高中2年級)對於繪畫作品的喜好及喜好的觀念是不相同的，不因作品類型的不同而有別；就每一年級層而言，三種類型作品之間的喜好及喜好的觀念是不相同的。

非美術專業與美術專業的大學生對於作品的喜好及喜好的觀念是不相同的，不因作品類型的不同而有別；就各別非專業與專業而言，三種類型作品之間的喜好及喜好的觀念是不相同的。

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，對於繪畫作品的喜好情形及其觀念，是基於學生對三種不同類型西方繪畫作品之同一結構性封閉與開放式問題的回應。學生被要求回答填寫“你喜不喜歡它?為什麼?(喜歡或不喜歡，都請提出理由)”，及“請從以上你所列舉的理由中，舉出一項你覺得最重要的”，學生依此所回答之單一答案，諸如喜歡或不喜歡，及

單一的理由，以 Pearson's 卡方 (χ^2) 分析學生對於繪畫作品的喜好與理由和年級層、美術專業與否是否有關， G^2 統計法則用來檢定三種類型作品之間的獨立性。至於開放性多元的回答被檢視、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，這一部份的資料是無法進行 Pearson's 卡方 (χ^2) 或 G^2 統計法檢定，只能以描述性的分析，從各年級對某一觀念類別出現的次數頻率來探討。

4.2.1 分析與結果

茲分為：不同年級層的學生、及非美術專業與美術專業之大學生回應三種類型的作品：喜好與否，多重理由及單一理由之情形進行分析。

不同年級層的學生回應三種類型作品之喜好情形

喜好與否：三種類型的作品

不同年級層的學生對於寫實性作品的喜好可以分為喜歡、不喜歡、及中立三個類別，其中就以喜歡與不喜歡二類別予以 Pearson's 卡方檢定，結果有顯著的差異， $\chi^2=18.24$, $df=5$, $p < .01$ 。大部份國小 1, 5 年級，國中 1 年級，高中 2 年級的學生喜歡這件寫實性的作品(依序占 77.3%, 74.3%, 86.8%, 71.3%)，而國小 3 年級及國中 3 年級的學生喜歡的人數在比率上稍低(依序占 55.9%, 64.8%)。基本上，各年級累計次數最多的陳述是喜歡這件寫實性的作品(如表 11)。

表 11

每一年級層對寫實性作品的喜好與否次數表

喜好類別	國小 1	國小 3	國小 5	國中 1	國中 3	高中 2	總數
1. 喜歡	51 (77.3)	38 (55.9)	52 (74.3)	59 (86.8)	46 (64.8)	62 (71.3)	308 (71.6)
2. 不喜歡	15 (22.7)	29 (42.6)	15 (21.4)	9 (13.2)	23 (32.4)	24 (27.6)	115 (26.7)
3. 中立		1 (1.5)	3 (4.3)		2 (2.8)	1 (1.1)	7 (1.6)
總數	66 (15.3)	68 (15.8)	70 (16.3)	68 (15.8)	71 (16.5)	87 (20.2)	430 (100.0)

註：每一觀察值下所列者，為直列總數的百分比。

不同年級層的學生對於表現性作品的喜好可以分為喜歡、不喜歡、及中立三個類別，其中就以喜歡與不喜歡二類別予以 Pearson's 卡方檢定，結果有顯著的差異， $\chi^2=30.29$ ， $df=5$ ， $p < .0001$ 。大部份國小 1 年級的學生喜歡這件表現性的作品(占 83.3%)，自國小 3 年級起喜歡的比率大幅降低，國小 5 年級與高中 2 年級不喜歡的學生甚至超過喜歡者。但是就整體而言，各年級累計次數最多的陳述仍是喜歡這件表現性的作品(如表 12)。

表 12
每一年級層對表現性作品的喜好與否次數表

喜好類別	國小 1	國小 3	國小 5	國中 1	國中 2	高中 2	總數
1. 喜歡	55 (83.3)	40 (58.8)	34 (48.6)	35 (51.5)	43 (60.6)	36 (41.4)	243 (56.5)
2. 不喜歡	11 (16.7)	26 (38.2)	35 (50.0)	31 (45.6)	25 (35.2)	50 (57.5)	178 (41.4)
3. 中立		2 (2.9)	1 (1.4)	2 (2.9)	3 (4.2)	1 (1.1)	9 (2.1)
總數	66 (15.3)	68 (15.8)	70 (16.3)	68 (15.8)	71 (16.5)	87 (20.2)	430 (100.0)

註. 每一觀察值下所列者，為直列總數的百分比。

不同年級層的學生對於抽象性作品的喜好可以分為喜歡、不喜歡、及中立三個類別，其中就以喜歡與不喜歡二類別予以 Pearson's 卡方檢定，結果沒有顯著的差異， $\chi^2=11.01$ ， $df=5$ ， $p > .05$ 。除 66.7%大部份國小 1 年級的學生喜歡這件抽象性的作品外，各年級幾乎近半數以上的學生不喜歡這件抽象性的作品。就整體而言，各年級累計次數最多的陳述，是不喜歡這件抽象性的作品微多於喜歡(如表 13)。

表 13

每一年級層對抽象性作品的喜好與否次數表

喜好 類別	國小 1	國小 3	國小 5	國中 1	國中 2	高中 2	總數
1. 喜歡	44 (66.7)	29 (42.6)	28 (40.0)	33 (48.5)	34 (47.9)	42 (48.3)	210 (48.8)
2. 不喜歡	22 (33.3)	36 (52.9)	42 (60.0)	35 (51.5)	35 (49.3)	45 (51.7)	215 (50.0)
3. 中立		3 (4.4)			2 (2.8)		5 (1.2)
總數	66 (15.3)	68 (15.8)	70 (16.3)	68 (15.8)	71 (16.5)	87 (20.2)	430 (100.0)

註. 每一觀察值下所列者，為直列總數的百分比。

喜好與否：三種類型作品之間的比較

各年級對三種類型作品之間的比較以 G^2 統計法考驗其獨立性。

由表 14 可以看出，就國小 1 年級的學生而言，A（寫實性作品）X B（表現性作品）X C（抽象性作品）的獨立性考驗得到 $G^2=.164$ ， $df=13$ ， $p > .05$ ，未達到顯著水準。因此，對於寫實性、表現性、與抽象性作品三者之間的喜好情形是獨立無關的，並無顯著的差異。

就國小 3 年級的學生而言，A X B X C 獨立性考驗得到 $G^2=37.849$ ， $df=20$ ， $p < .05$ ，達到顯著水準，亦即寫實性、表現性、與抽象性作品三者之間的喜好情形並非是獨立無關的，其中 B X C 的獨立性考驗得到 $G^2=17.477$ ， $df=4$ ， $p < .05$ ，達到顯著水準，表示表現性與抽象性作品之間的喜好情形有密切的關連存在，其差異顯著。

就國小 5 年級的學生而言，A X B X C 獨立性考驗得到 $G^2=17.647$ ， $df=20$ ， $p > .05$ ，未達到顯著水準。因此，對於寫實性、表現性、與抽象性作品三者之間的喜好情形是獨立無關的，並無顯著的差異。

就國中 1 年級的學生而言，A X B X C 獨立性考驗得到 $G^2=7.513$ ， $df=20$ ， $p > .05$ ，未達到顯著水準。因此，對於寫實性、表現性、與抽象性作品三者之間的喜好情形是獨立無關的，並無顯著的差異。

就國中 3 年級的學生而言，A X B X C 獨立性考驗得到 $G^2=32.937$ ， $p < .05$ ，達到顯著水準，亦即寫實性、表現性、與抽象性作品三者之間的喜好情形並非是獨立無關的，其中 A X B 的獨立性考驗得到 $G^2=13.540$ ， $df=4$ ， $p < .05$ ，

達到顯著水準，而 B X C 的獨立性考驗得到 $G^2=21.466$ ， $df=4$ ， $p < .05$ ，達到顯著水準，表示寫實性與表現性作品之間、表現性與抽象性作品之間的喜好情形有密切的關連存在，其差異顯著。

就高中 2 年級的學生而言，A X B X C 獨立性考驗得到 $G^2=10.760$ ， $df=20$ ， $p > .05$ ，未達到顯著水準。因此，對於寫實性、表現性、與抽象性作品三者之間的喜好情形是獨立無關的，並無顯著的差異。

表 14

每一年級層對三種類型作品之間喜好與否的獨立性考驗摘要表

教育階段：國小 1 年級(N=66)			
所考驗假設	df	G^2	顯著性
A X B 獨立性	4	.098	ns
A X C 獨立性	4	3.295	ns
B X C 獨立性	4	8.676	ns
A X B X C 交互作用	8	.990	ns
A X B X C 獨立性	13	.164	ns
教育階段：國小 3 年級(N=68)			
所考驗假設	df	G^2	顯著性
A X B 獨立性	4	3.702	ns
A X C 獨立性	4	1.322	ns
B X C 獨立性	4	17.477	$p < .05$
A X B X C 交互作用	8	3.571	ns
A X B X C 獨立性	20	37.849	$p < .05$
教育階段：國小 5 年級(N=70)			
所考驗假設	df	G^2	顯著性
A X B 獨立性	4	5.331	ns
A X C 獨立性	4	4.673	ns
B X C 獨立性	4	1.632	ns
A X B X C 交互作用	8	2.013	ns
A X B X C 獨立性	20	17.647	ns

教育階段：國中 1 年級(N=68)			
所考驗假設	df	G ²	顯著性
A X B 獨立性	4	1.015	ns
A X C 獨立性	4	1.028	ns
B X C 獨立性	4	2.906	ns
A X B X C 交互作用	8	1.852	ns

A X B X C 獨立性	20	7.513	ns
教育階段：國中 3 年級(N=71)			
所考驗假設	df	G ²	顯著性
A X B 獨立性	4	13.540	p < .05
A X C 獨立性	4	6.108	ns
B X C 獨立性	4	21.466	p < .05
A X B X C 交互作用	8	.774	ns

A X B X C 獨立性	20	32.937	p < .05
教育階段：高中 2 年級(N=87)			
所考驗假設	df	G ²	顯著性
A X B 獨立性	4	4.489	ns
A X C 獨立性	4	2.009	ns
B X C 獨立性	4	4.357	ns
A X B X C 交互作用	8	.017	ns

A X B X C 獨立性	20	10.760	ns

註. A 表示寫實性作品，B 表示表現性作品，C 表示抽象性作品。

表 15

每一年級層對三種類型作品之間喜好與否的獨立性考驗結果摘要表

考驗類別	國小 1	國小 3	國小 5	國中 1	國中 3	高中 2

A X B 獨立性	ns	ns	ns	ns	p < .05	ns
A X C 獨立性	ns	ns	ns	ns	ns	ns
B X C 獨立性	ns	p < .05	ns	ns	p < .05	ns
A X B X C 獨立性	ns	p < .05	ns	ns	p < .05	ns

註. A 表示寫實性作品，B 表示表現性作品，C 表示抽象性作品。

喜好與否的多重理由及單一理由：三種類型的作品

寫實性作品

從表 16，可以看出國小 1,3,5 年級；國中 1,3 年級；及高中 2 年級的學生，在陳述對寫實性繪畫作品：維梅爾(Vermeer, 1932-1675)，倒牛奶的女僕(La Laitiere, 1660-61)喜好與否多重理由時的觀念傾向。多數的國小 1 年級與國小 3 年級的學生(依序占 34.4%，28.4%)表示喜好與否的理由是有關於作品的題材，而多數的國小 5 年級、國中 1,3 年級、及高中 2 年級的學生(依序占 27.1%，26.6%，34.3%，40.7%)表示喜好與否的理由是有關於作品的表現性。其次的理由，在國小 1、3、5 年級的學生是談到有關於作品的寫實與否，美與否方面的想法(依序占 23.3%，23.9%，22.4%)，而國中 1,3 年級的學生則考慮形式方面的安排(依序占 20.2%，18.2%)，對於高中 2 年級的學生而言，形式的安排及寫實與美的效果是同等的重要(分別占 15.2%)。

就整體而言，當表示對寫實性作品的喜好與否時，表現性是年級所累積次數最多的觀念(占 25.5%)，寫實與美則為各年級累積次多者(占 18.7%)，再其次為題材(占 16.4%)。這種情形，當要求學生就其所舉的多元理由中舉出最首要者時，其觀念有所改變。從表 17，可以發現表現性仍是年級所累積次數最多的觀念(占 28.8%)，題材則為各年級累積次多者(占 19.8%)，再其次為寫實與美(占 17.2%)。

當學生被要求表示對寫實性作品喜好與否的最重要理由時，多數的國小 1 年級與 3 年級的學生所提出的是有關於作品的題材(依序占 28.8%，39.7%)，而多數的國小 5 年級、國中 1,3 年級、及高中 2 年級的學生表示喜好與否的理由是有關於作品的表現性(依序占 27.1%，30.9%，39.4%，54.0%)，如表 17。

將表 17 中各年級學生所提最重要喜好與否作品的觀念類別以 Pearson's 卡方檢定，結果有顯著的差異， $\chi^2=133.14$ df=30, $p < .00001$ 。若將觀念類別中較為接近者予以合併，即題材與視覺要素、表現性與寫實與美、認知與其他項之類別合併後，以 Pearson's 卡方檢定，結果仍有顯著的差異， $\chi^2=81.15$ df=15, $p < .00001$ ，喜好與否此件寫實性作品的觀念，因年級別而有所不同。

自多重理由與單一理由的檢視，可以發現，以題材作為喜好此寫實性作品與否的理由，年級愈小者愈重視，而以作品的表現性來考量，則有隨著年級的增長而遞增的趨勢。

表 16

每一年級層陳述對寫實性作品喜好與否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	31 (34.4)	25 (28.4)	10 (11.8)	13 (11.9)	7 (7.1)	15 (10.3)	101 (16.4)
2.要素(色彩 , 線, 形)	12 (13.3)	6 (6.8)	2 (2.4)	19 (17.4)	9 (9.1)	21 (14.5)	69 (11.2)
3.形式安排	8 (8.9)	6 (6.8)	13 (15.3)	22 (20.2)	18 (18.2)	22 (15.2)	89 (14.4)
4.表現性		12 (13.6)	23 (27.1)	29 (26.6)	34 (34.3)	59 (40.7)	157 (25.5)
5.寫實與美	21 (23.3)	21 (23.9)	19 (22.4)	18 (16.5)	14 (14.1)	22 (15.2)	115 (18.7)
6.認知	6 (6.7)	6 (6.8)	5 (5.9)	3 (2.8)	2 (2.0)	1 (0.7)	23 (3.7)
7.其他	12 (13.3)	12 (13.6)	13 (15.3)	5 (4.6)	15 (15.2)	5 (3.4)	62 (10.1)
總數	90 (14.6)	88 (14.3)	85 (13.8)	109 (17.7)	99 (16.1)	145 (23.5)	616 (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 17

每一年級層陳述對寫實性作品喜好與否時的首要觀念類別次數表

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	19 (28.8)	27 (39.7)	16 (22.9)	9 (13.2)	6 (8.5)	8 (9.2)	85 (19.8)
2.要素(色彩 , 線, 形)	9 (13.6)	4 (5.9)		4 (5.9)	5 (7.0)	6 (6.9)	28 (6.5)
3.形式安排	7 (10.6)	2 (2.9)	6 (8.6)	17 (25.0)	9 (12.7)	9 (10.3)	50 (11.6)
4.表現性		9 (13.2)	19 (27.1)	21 (30.9)	28 (39.4)	47 (54.0)	124 (28.8)
5.寫實與美	15 (22.7)	13 (19.1)	12 (17.1)	12 (17.6)	8 (11.3)	14 (16.1)	74 (17.2)
6.認知	5 (7.6)	6 (8.8)	5 (7.1)	2 (2.9)			18 (4.2)
7.其他	11 (16.7)	7 (10.3)	12 (17.1)	3 (4.4)	15 (21.1)	3 (3.4)	51 (11.9)
總數	66 (14.6)	68 (14.3)	70 (13.8)	68 (17.7)	71 (16.1)	87 (23.5)	430 (100.0)

註. 每一觀察值下所列者, 為直列總數的百分比。

表現性作品

從表 18, 可以看出國小 1, 3, 5 年級; 國中 1, 3 年級; 及高中 2 年級的學生, 在陳述對表現性繪畫作品: 夏卡爾(Chagall, 1887-1985), 我和村莊(I and the Village, 1911-12)喜好與否時多重理由的觀念傾向。37.5%多數的國小 1 年級的學生表示喜好與否的理由是有關於作品的題材, 25.3%多數的國小 3 年級的學生為寫實與美, 而多數的國小 5 年級、國中 1, 3 年級、及高中 2 年級的學生 表示喜好與否的理由是有關於作品的表現性(依序占 23.3%, 22.3%, 26.0%, 32.8%)。其次的理由, 在國小 1 與國中 3 年級的學生是談到有關於作品的視覺要素, 如形、色、線等, 國小 3 年級的學生認為題材與認知是同等重要(各別為 18.4%), 而國小 5 年級、國中 1 年級、與高中 2 年級的學生則顧及有關作品瞭解與否認知方面的想法(依序占 25.6%, 20.4%, 20.1%)。

就整體而言, 當表示對表現性作品的喜好與否時, 表現性是年級所累積

次數最多的觀念(占 21.0%)，認知則為各年級累積次多者(占 17.7%)，再其次為寫實與美(占 16.2%)。這種情形，當要求學生就其所舉的多元理由中舉出最首要者時，其觀念略有改變。從表 19，可以發現表現性仍是年級所累積次數最多的觀念(占 23.3%)，認知仍為各年級累積次多者(占 20.7%)，再其次則為寫實與美及題材(分別各占 14.7%)。

當學生被要求表示對表現性作品喜好與否的最重要理由時，多數的國小 1 年級與 3 年級的學生所提出的是有關於作品的題材(依序占 37.9%，30.9%)，而多數的國小 5 年級、國中 1,3 年級、及高中 2 年級的學生表示喜好與否的理由是有關於作品的表現性(依序占 25.7%，25.0%，31.0%，37.9%)，對於國中 1 年級的學生而言，瞭解與否認知上的考量與表現性同等重要，如表 19。將表 19 中各年級學生所提最重要喜好與否作品的觀念類別以 Pearson's 卡方檢定，結果有顯著的差異， $\chi^2=111.69$ ， $df=30$ ， $p < .00001$ 。若將觀念類別中最為接近者予以合併，即題材與視覺要素、表現性與寫實與美、認知與其他項之類別合併後，以 Pearson's 卡方檢定，結果仍有顯著的差異， $\chi^2=61.80$ ， $df=15$ ， $p < .00001$ ，喜好與否此件表現性作品的觀念，因年級別而有所不同。

自多重理由與單一理由的檢視，可以發現，結果與寫實性作品的情形相似，以題材作為喜好此表現性作品與否的理由，年級愈小者愈重視，而以作品的表現性來考量，則有隨著年級的增長而遞增的趨勢。

表 18

每一年級層陳述對表現性作品喜好與否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	36 (37.5)	26 (18.4)	4 (4.7)	8 (7.80)	9 (8.7)	2 (1.5)	75 (12.3)
2.要素(色彩, 線, 形)	22 (22.9)	6 (6.3)	10 (11.6)	16 (15.50)	19 (18.3)	23 (17.2)	96 (15.7)
3.形式安排	11 (11.5)	10 (11.5)	8 (9.3)	14 (13.6)	16 (15.4)	22 (16.4)	81 (13.3)
4.表現性	1 (1.0)	13 (14.9)	20 (23.3)	23 (22.3)	27 (26.0)	44 (32.8)	128 (21.0)
5.寫實與美	18 (18.8)	22 (25.3)	17 (19.8)	19 (18.4)	10 (9.6)	13 (9.7)	99 (16.2)
6.認知	5 (5.2)	16 (18.4)	22 (25.6)	21 (20.4)	17 (16.3)	27 (20.1)	108 (17.7)
7.其他	3 (3.1)	4 (4.6)	5 (5.8)	2 (1.9)	6 (5.8)	3 (2.2)	23 (3.8)

總數	96	87	86	103	104	134	610
	(15.7)	(14.3)	(14.1)	(16.9)	(17.0)	(22.0)	(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 19

每一年級層陳述對表現性作品喜好與否時的首要觀念類別次數表

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	25 (37.9)	21 (30.9)	7 (10.0)	5 (7.4)	4 (5.6)	1 (1.1)	63 (14.7)
2.要素(色彩 , 線, 形)	13 (19.7)	5 (7.4)	8 (11.4)	8 (11.8)	8 (11.3)	8 (9.2)	50 (11.6)
3.形式安排	8 (12.1)	3 (4.4)	5 (7.1)	8 (11.8)	9 (12.7)	12 (13.8)	45 (10.5)
4.表現性	1 (1.5)	9 (13.2)	18 (25.7)	17 (25.0)	22 (31.0)	33 (37.9)	100 (23.3)
5.寫實與美	13 (19.7)	14 (20.6)	11 (15.7)	11 (16.2)	8 (11.3)	6 (6.9)	63 (14.7)
6.認知	4 (6.1)	13 (19.1)	17 (24.3)	17 (25.0)	14 (19.7)	24 (27.6)	89 (20.7)
7.其他	2 (3.0)	3 (4.4)	4 (5.7)	2 (2.9)	6 (8.5)	3 (3.4)	20 (4.7)
總數	66 (15.3)	68 (15.8)	70 (16.3)	68 (15.8)	71 (16.5)	87 (20.2)	430 (100.0)

註. 每一觀察值下所列者，為直列總數的百分比。

抽象性作品

從表 20，可以看出國小 1,3,5 年級；國中 1,3 年級；及高中 2 年級的學生，在陳述對抽象性繪畫作品：康丁斯基 (Kandinsky, 1866-1944)，作品 8(Composition VIII, 1923)喜好與否多重理由時的觀念傾向。32.4%多數的國小 1 年級的學生表示喜好與否的理由是有關於作品的要素，34.2%多數的國小 3 年級的學生為寫實與美，而多數的國小 5 年級與國中 1 年級的學生(依序占 34.1%，24.5%) 表示喜好與否的理由是有關於作品的認知，至於多數的國中 3 年級與多數的高中 2 年級學生認為是表現性(分別占 29.9%，29.2%)，同樣多數的國中 3 年級學生同時在乎作品的寫實與美(占 29.9%)。其次的理由，在國小 1、5 年級與國中 1 年級的學生是談到有關於作品的寫實與美(分別占 29.4%，17.6%，18.4%)，而國小 5 年級的學生並且認為表現性與寫實與美並重(同為 17.6%)；國小 3 年級與國中 3 年級的學生認為認知是重要(分別為 13.9%，14.0%)；高中 2 年級的學生則思及有關作品形式方面安排的想法(占 25.4%)。

就整體而言，當表示對抽象性作品的喜好與否時，寫實與美是年級所累積次數最多的觀念(占 22.5%)，表現性則為各年級累積次多者(占 18.5%)，再其次為認知(占 17.5%)。這種情形，當要求學生就其所舉的多元理由中舉出最首要者時，其觀念的首要次序沒有改變。從表 21，可以發現寫實與美仍是年級所累積次數最多的觀念(占 22.8%)，表現性仍為各年級累積次多者(占 20.5%)，再其次則為認知(分別各占 18.4%)。

當學生被要求表示對表現性作品喜好與否的最重要理由時，多數的國小 1、3 年級，與國中 3 年級的學生所提出的是有關於作品的寫實與美(依序占 33.3%，35.3%)，多數的國小 5 年級與國中 1 年級的學生考慮認知上的問題(分別占 35.7%，27.9%)，多數的國中 3 年級與高中 2 年級的學生表示喜好與否的理由是有關於作品的表現性(依序占 29.6%，33.3%)，對於國中 3 年級的學生而言，寫實與美的考量與表現性是同等重要，如表 21。

將表 21 中各年級學生所提最重要喜好與否作品的觀念類別以 Pearson's 卡方檢定，結果有顯著的差異， $\chi^2=133.28$ ， $df=30$ ， $p < .00001$ 。若將觀念類別中最為接近者予以合併，即題材與視覺要素、表現性與寫實與美、認知與其他項之類別合併後，以 Pearson's 卡方檢定，結果仍有顯著的差異， $\chi^2=71.22$ ， $df=15$ ， $p < .00001$ ，喜好與否此件抽象性作品的觀念，因年級別而有所不同。

自多重理由與單一理由的檢視，可以發現，喜好與否此件抽象性的作品，題材已不再是國小低中年級學生主要的考量因素。至於前述研究結果與寫實性、表現性作品的情形相似者，在於以作品的表現性來考量，有隨著年級的增長而遞增的趨勢。此外，與表現性作品的情形較為相似者，在於有較多的學生述及有關作品認知上的想法。

表 20

每一年級層陳述對抽象性作品喜好與否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	12 (11.8)	9 (11.4)	1 (1.2)	3 (3.1)	1 (0.9)	4 (3.1)	30 (5.0)
2.要素(色彩 , 線, 形)	33 (32.4)	6 (7.6)	9 (10.6)	18 (18.4)	6 (5.6)	18 (13.8)	90 (15.0)
3.形式安排	15 (14.7)	10 (12.7)	13 (15.3)	17 (17.3)	10 (9.3)	33 (25.4)	98 (16.3)
4.表現性	2 (2.0)	10 (12.7)	15 (17.6)	14 (14.3)	32 (29.9)	38 (29.2)	111 (18.5)
5.寫實與美	30 (29.4)	27 (34.2)	15 (17.6)	18 (18.4)	32 (29.9)	13 (10.0)	135 (22.5)
6.認知	6 (5.9)	11 (13.9)	29 (34.1)	24 (24.5)	15 (14.0)	20 (15.4)	105 (17.5)
7.其他	4 (3.9)	6 (7.6)	3 (3.5)	4 (4.1)	11 (10.3)	4 (3.1)	32 (5.3)
總數	102 (17.0)	79 (13.1)	85 (14.1)	98 (16.3)	107 (17.8)	130 (21.6)	601 (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 21

每一年級層陳述對抽象性作品喜好與否時的首要觀念類別次數表

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	8 (12.1)	10 (14.7)	1 (1.4)	1 (1.5)		3 (3.4)	23 (5.3)
2.要素(色彩 , 線, 形)	20 (30.3)	4 (5.9)	8 (11.4)	11 (16.2)	4 (5.6)	5 (5.7)	52 (12.1)
3.形式安排	11 (16.7)	7 (10.3)	9 (12.9)	11 (16.2)	6 (8.5)	21 (24.1)	65 (15.1)
4.表現性	2 (3.0)	10 (14.7)	13 (18.6)	13 (19.1)	21 (29.6)	29 (33.3)	88 (20.5)
5.寫實與美	22 (33.3)	24 (35.3)	11 (15.7)	10 (14.7)	21 (29.6)	10 (11.5)	98 (22.8)
6.認知	1 (1.5)	7 (10.3)	25 (35.7)	19 (27.9)	11 (15.5)	16 (18.4)	79 (18.4)
7.其他	2 (3.0)	6 (8.8)	3 (4.3)	3 (4.4)	8 (11.3)	3 (3.4)	25 (5.8)
總數	66 (15.3)	68 (15.8)	70 (16.3)	68 (15.8)	71 (16.5)	87 (20.2)	430 (100.0)

註. 每一觀察值下所列者，為直列總數的百分比。

喜好與否的多重理由及單一理由：三種類型作品之間的比較

各年級對三種類型作品之間喜好與否首要觀念的比較，以 G^2 統計法考驗其獨立性，結果均未達顯著水準，所以三種類型的作品之間對各年級而言均是獨立的，亦即各年級學生在陳述喜好與否這三種類型作品的首要觀念之間，並無顯著的差異。另從淨關聯檢定，對於國小 3 年級的學生，喜好寫實性與表現性作品，寫實性與抽象性作品之間的觀念是有顯著的差異；對於國小 5 年級的學生，喜好表現性與抽象性作品之間的觀念是有顯著的差異；對於國中 1 年級的學生，喜好寫實性與表現性作品之間的觀念有顯著的差異，如表 22。

表 22

每一年級層對三種類型作品之間喜好與否首要觀念的獨立性考驗摘要表

所考驗假設	df	G ²	顯著性

教育階段：國小 1 年級(N=66)			
A X B 獨立性	36	44.008	ns
A X C 獨立性	36	28.210	ns
B X C 獨立性	36	32.635	ns
A X B X C 交互作用	216	27.341	ns

A X B X C 獨立性	324	150.986	ns

教育階段：國小 3 年級(N=68)			
A X B 獨立性	36	72.109	p < .05
A X C 獨立性	36	53.099	p < .05
B X C 獨立性	36	37.999	ns
A X B X C 交互作用	216	35.471	ns

A X B X C 獨立性	324	189.929	ns

教育階段：國小 5 年級(N=70)			
A X B 獨立性	36	42.361	ns
A X C 獨立性	36	31.071	ns
B X C 獨立性	36	53.366	p < .05
A X B X C 交互作用	216	53.518	ns

A X B X C 獨立性	324	174.098	ns

教育階段：國中 1 年級(N=68)			
A X B 獨立性	36	63.840	p < .05
A X C 獨立性	36	47.464	ns
B X C 獨立性	36	49.935	ns
A X B X C 交互作用	216	32.334	ns

A X B X C 獨立性	324	186.047	ns

教育階段：國中 3 年級(N=71)

A X B 獨立性	36	34.131	ns
A X C 獨立性	36	40.667	ns
B X C 獨立性	36	37.772	ns
A X B X C 交互作用	216	54.640	ns

A X B X C 獨立性	324	173.054	ns
---------------	-----	---------	----

教育階段：高中 2 年級(N=87)

A X B 獨立性	36	26.441	ns
A X C 獨立性	36	37.186	ns
B X C 獨立性	36	46.869	ns
A X B X C 交互作用	216	40.317	ns

A X B X C 獨立性	324	159.764	ns
---------------	-----	---------	----

註. A 表示寫實性作品，B 表示表現性作品，C 表示抽象性作品。

非美術專業與美術專業的大學生回應三種類型作品之喜好情形

喜好與否：三種類型的作品

非美術專業與美術專業的大學生對於寫實性作品的喜好可以分為喜歡、不喜歡、及中立三個類別，以 Pearson's 卡方檢定，結果沒有顯著的差異， $\chi^2=4.23$ ， $df=2$ ， $p > .05$ ，大部份非美術專業與美術專業的大學生均喜歡這件寫實性的作品(依序占 72.1%，84.1%)。對於表現性作品的喜好情形，同樣以 Pearson's 卡方檢定，結果有顯著的差異， $\chi^2=20.51$ ， $df=2$ ， $p < .0001$ ，大部份美術專業的大學生喜歡(占 79.5%)，而大部份非美術專業的大學生則不喜歡此件表現性的作品(占 51.2%)。對於抽象性作品的喜好情形，同樣以 Pearson's 卡方檢定，結果沒有顯著的差異， $\chi^2=.34$ ， $df=2$ ， $p > .05$ ，大部份非美術專業與美術專業的大學生均喜歡這件抽象性的作品(依序占 58.1%，54.5%)，如表 23。

表 23

非美術與美術專業大學生陳述對寫實、表現、抽象性作品的喜好與否次數表

喜好 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. 喜歡	31 (72.1)	37 (84.1)	68 (78.2)	14 (32.6)	35 (79.5)	49 (56.3)	25 (58.1)	24 (54.5)	49 (56.3)
2. 不喜歡	8 (18.6)	2 (4.5)	10 (11.5)	22 (51.2)	5 (11.4)	27 (31.0)	13 (30.2)	13 (29.5)	26 (29.9)
3. 中立	4 (9.3)	5 (11.4)	9 (10.3)	7 (16.3)	4 (9.1)	11 (12.6)	5 (11.6)	7 (15.9)	12 (13.8)
總數	43 (49.4)	44 (50.6)	87 (100.0)	43 (49.4)	44 (50.6)	87 (100.0)	43 (49.4)	44 (50.6)	87 (100.0)

註. 每一觀察值下所列者，為直列總數的百分比。

喜好與否：三種類型作品之間的比較

非美術專業與美術專業的大學生對三種類型作品之間的比較以 G^2 統計法考驗其獨立性，結果均未達顯著水準(如表 24)，所以三種類型的作品之間對非美術專業與美術專業的大學生而言均是獨立的，亦即非美術專業的大學生在陳述喜好與否這三種類型的作品之間，並無顯著的差異，而美術專業的大學生亦如是。

表 24

非美術專業與美術專業的大學生對三種類型作品之間喜好與否的獨立性考驗摘要表

所考驗假設	df	G^2	顯著性

教育階段: 非美術專業 (N=43)			
A X B 獨立性	4	2.705	ns
A X C 獨立性	4	5.792	ns
B X C 獨立性	4	2.401	ns

A X B X C 交互作用	8	3.288	ns

A X B X C 獨立性	20	15.386	ns

教育階段：美術專業 (N=44)			
A X B 獨立性	4	2.261	ns
A X C 獨立性	4	2.987	ns
B X C 獨立性	4	5.004	ns
A X B X C 交互作用	8	2.919	ns

A X B X C 獨立性	20	12.635	ns

註. A 表示寫實性作品，B 表示表現性作品，C 表示抽象性作品。

喜好與否的多重理由及單一理由：三種類型的作品

從表 25，可以看出非美術專業與美術專業的大學生在陳述對寫實性繪畫作品：維梅爾(Vermeer, 1932-1675)，倒牛奶的女僕(La Laitiere, 1660-61) 喜好與否時多重理由時的觀念傾向。多數的非美術專業與美術專業的大學生表示喜好與否的理由同是有關於作品的表現性(依序占 43.7%，41.2%)，其次的理由，同樣是談到有關於作品的形式安排(依序占 24.1%，34.1%)，再其次是有關於作品的視覺要素(依序占 16.1%，9.4%)。

在陳述對表現性繪畫作品：夏卡爾(Chagall, 1887-1985)，我和村莊(I and the Village, 1911-12) 喜好與否多重理由時的觀念傾向，多數的非美術專業與美術專業的大學生表示喜好與否的理由，同是有關於作品的表現性(依序占 34.4%，34.8%)，其次的理由，非美術專業的學生較注意作品的要素(占 20.2%)，而美術專業的學生是談到有關於作品的形式安排(占 31.5%)，再其次，非美術專業的學生較注意作品的形式安排(占 19.1%)，而美術專業的學生是談到有關於作品的視覺要素(占 27.2%)。

在陳述對抽象性繪畫作品：康丁斯基(Kandinsky, 1866-1944)，作品 8(Composition VIII, 1923) 喜好與否多重理由時的觀念傾向，非美術專業與美術專業的大學生的表現與於陳述寫實性作品時極為類似，均首重表現性，其次為形式上的安排，再為視覺要素，不過在比率上略有改變，如表 25。

當學生被要求表示對寫實性作品喜好與否的最重要理由時，表現性在三種類型的作品中，仍同為非美術專業與美術專業的大學生認為最重要者，且比率較開放式回答時所得的為高，提高約在 10%以上，如表 26。

將表 26 中非美術專業與美術專業的大學生所提最重要喜好與否作品的首要觀念類別以 Pearson's 卡方檢定，結果三種類型的作品均沒有顯著差異，

寫實性作品之 $\chi^2=4.95$ ， $df=5$ ， $p > .05$ ，表現性作品之 $\chi^2=10.39$ ， $df=6$ ， $p > .05$ ，抽象性作品之 $\chi^2=10.75$ ， $df=5$ ， $p > .05$ 。表示喜好與否此三種類型作品的觀念，不因美術專業別而有所不同。

自多重理由與單一理由的檢視，可以發現，在三種類型的作品中，表現性、形式上的安排、與視覺要素，可以說是非美術專業與美術專業的大學生所主要考量的因素。

表 25

非美術與美術專業大學生陳述對寫實、表現、抽象性作品喜好與否時的觀念類別次數

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	6 (6.9)	4 (4.7)	10 (5.8)	2 (2.1)	3 (3.3)	5 (2.7)	1 (1.3)	1 (0.6)	
2.要素(色彩 , 線, 形)	14 (16.1)	8 (9.4)	22 (12.8)	19 (20.2)	25 (27.2)	44 (23.7)	22 (21.2)	11 (14.7)	33 (18.4)
3.形式安排	21 (24.1)	29 (34.1)	50 (29.1)	18 (19.1)	29 (31.5)	47 (25.3)	29 (27.9)	28 (37.3)	57 (31.8)
4.表現性	38 (43.7)	35 (41.2)	73 (42.4)	32 (34.0)	32 (34.8)	64 (34.4)	36 (34.6)	31 (41.3)	67 (37.4)
5.寫實與美	6 (6.9)	7 (8.2)	13 (7.6)	11 (11.7)	2 (2.2)	13 (7.0)	6 (5.8)	1 (1.3)	7 (3.9)
6.認知	2 (2.3)		2 (1.2)	12 (12.8)		12 (6.5)	10 (9.6)	2 (2.7)	12 (6.7)
7.其他		2 (2.4)	2 (1.2)		1 (1.1)	1 (0.5)	1 (1.0)	1 (1.3)	2 (1.1)
總數	87 (50.6)	85 (49.4)	172 (100.0)	94 (50.5)	92 (49.5)	186 (100.0)	104 (58.1)	75 (41.9)	179 (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 26

非美術與美術專業大學生陳述對寫實、表現、抽象性作品喜好與否時的首要觀念類別次數

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		2	2		1	1			
		(4.5)	(2.3)		(2.3)	(1.1)			
2.要素(色彩 , 線, 形)	2	2	4	9	7	16	5	4	9
	(4.7)	(4.5)	(4.6)	(20.9)	(15.9)	(16.4)	(11.6)	(9.1)	(10.3)
3.形式安排	5	9	14	8	9	17	7	12	19
	(11.6)	(20.5)	(16.1)	(18.6)	(20.5)	(19.5)	(16.3)	(27.3)	(21.8)
4.表現性	32	26	58	19	26	45	22	26	48
	(74.4)	(59.1)	(66.7)	(44.2)	(59.1)	(51.7)	(51.2)	(59.1)	(55.2)
5.寫實與美	3	2	5	4		4	1	1	2
	(7.0)	(4.5)	(5.7)	(9.3)		(4.6)	(2.3)	(2.3)	(2.3)
6.認知				3		3	8		8
				(7.0)		(3.4)	(18.6)		(9.2)
7.其他	1	3	4		1	1		1	1
	(2.3)	(6.8)	(4.6)		(2.3)	(1.1)		(2.3)	(1.1)
總數	43	44	87	43	44	87	43	44	87
	(49.4)	(50.6)	(100.0)	(49.4)	(50.6)	(100.0)	(49.4)	(50.6)	(100.0)

註. 每一觀察值下所列者, 為直列總數的百分比。

喜好與否的多重理由及單一理由：三種類型作品之間的比較

非美術專業與美術專業的大學生對三種類型作品喜好與否首要觀念之間的比較以 G^2 統計法考驗其獨立性, 結果均未達顯著水準(如表 27), 所以三種類型的作品之間對非美術專業與美術專業的大學生而言均是獨立的, 亦即非美術專業的大學生在陳述喜好與否這三種類型作品的首要觀念之間, 並無顯著的差異, 而美術專業的大學生亦如是。

表 27

非美術專業與美術專業的大學生對三種類型作品之間喜好與否的獨立性考驗
摘要表

所考驗假設	df	G ²	顯著性

教育階段:非美術專業 (N=43)			
A X B 獨立性	36	16.816	ns
A X C 獨立性	36	13.745	ns
B X C 獨立性	36	15.929	ns
A X B X C 交互作用	216	16.103	ns

A X B X C 獨立性	324	59.028	ns

教育階段: 美術專業 (N=44)			
A X B 獨立性	36	19.252	ns
A X C 獨立性	36	9.824	ns
B X C 獨立性	36	5.858	ns
A X B X C 交互作用	216	7.845	ns

A X B X C 獨立性	324	45.574	ns

註. A 表示寫實性作品, B 表示表現性作品, C 表示抽象性作品。

4.2.2 小結

基於前述, 研究結果支持部份之研究假設, 其中不同年級層的學生對於繪畫作品的喜好情形並非全是不相同的, 因作品類型的不同而有別, 對於抽象性作品的喜好情形, 年級間並沒有顯著性的差異; 至於喜好的觀念, 則是年級間有顯著性的不同, 不因作品類型的不同而有別。此外, 有關各年級對於三種類型作品之間的喜好情形, 也並非全是不相同的, 對國小 3 年級與國中 3 年級層而言, 三種類型作品之間的喜好是不相同的, 而對於國小 1、5 年級、國中 1 年級、與高中 2 年級而言, 三種類型作品之間的喜好是沒有顯著差異。至於喜好的觀念, 就每一年級層而言, 三種類型的作品之間並無顯著的差別。另從淨關聯檢定, 對於國小 3 年級的學生, 喜好寫實性與表現性作品, 寫實性與抽象性作品之間的觀念是有顯著的差異; 對於國小 5 年級的學生, 喜好表現性與抽象性作品之間的觀念是有顯著的差異; 對於國中 1 年級的學生, 喜好寫實性與表現性作品之間的觀念有顯著的差異。

非美術專業與美術專業的大學生對於繪畫作品的喜好情形，專業間只對表現性作品時是不相同的，對於寫實性與抽象性作品是沒有顯著差異，因作品類型的不同而有別；至於在喜好觀念的陳述上，則是專業間沒有顯著的差別。就各別非專業與專業而言，三種類型作品之間的喜好及喜好的觀念也是沒有顯著差異，亦即儘管有三種類型作品之別，但是非美術專業與美術專業的學生在述其好惡及理由時三者之間並無不同。

4.3 研究假設 3:

不同年級層的學生(國小 1, 3, 5 年級, 國中 1, 3 年級, 高中 2 年級)對於繪畫作品的價值判斷及其觀念是不相同的，不因作品類型的不同而有別；就每一年級層而言，三種類型作品之間的價值判斷及其觀念是不相同的。非美術專業與美術專業的大學生對於繪畫作品的價值判斷及其觀念是不相同的，不因作品類型的不同而有別；就各別非專業與專業而言，三種類型作品之間的價值判斷及其觀念是不相同的。

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，對於繪畫作品的價值判斷及其觀念，是基於學生對三種不同類型西方繪畫作品之同一結構性封閉與開放式問題的回應。學生被要求回答填寫“你認為這是一幅好或不好的作品?為什麼?(好或不好, 都請提出理由)”，及“請從以上你所列舉的理由中，舉出一項你覺得最重要的”，學生依此所回答之單一答案，諸如好或不好，及單一的理由，以 Pearson's 卡方(χ^2)分析學生對於繪畫作品的價值判斷與理由和年級層、美術專業與否是否有關， G^2 統計法則用來檢定三種類型作品之間的獨立性。至於開放性多元的回答被檢視、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，這一部份的資料是無法進行 Pearson's 卡方(χ^2)或 G^2 統計法檢定，只能以描述性的分析，從各年級對某一觀念類別出現的次數頻率來探討。

4.3.1 分析與結果

茲分為:不同年級層的學生、及非美術專業與美術專業之大學生回應三種類型的作品:好或不好, 多重理由, 及單一理由之情形進行分析。

不同年級層的學生回應三種類型作品之價值判斷

價值判斷: 三種類型的作品

不同年級層的學生對於寫實性作品的價值判斷可以分為好、不好、及中立三個類別，其中就以好與不好二類別予以 Pearson's 卡方檢定，結果沒有顯著的差異， $\chi^2=8.68$, $df=5$, $p > .05$ 。大部份的學生認為這件寫實性的作品是一件好的作品 (如表 28)。

每一年級層對寫實性作品的價值判斷次數表

判斷類別	國小 1	國小 3	國小 5	國中 1	國中 3	高中 2	總數
1.好	52 (78.8)	47 (69.1)	58 (82.9)	61 (89.7)	58 (81.7)	77 (88.5)	353 (82.1)
2.不好	14 (21.2)	15 (22.1)	9 (12.9)	6 (8.8)	11 (15.5)	10 (11.5)	65 (15.1)
3.中立		6 (8.8)	3 (4.3)	1 (1.5)	2 (2.8)		12 (2.8)
總數	66 (15.3)	68 (15.8)	70 (16.3)	68 (15.8)	71 (16.5)	87 (20.2)	430 (100.0)

註. 每一觀察值下所列者，為直列總數的百分比。

不同年級層的學生對於表現性作品的價值判斷可以分為好、不好、及中立三個類別，其中就以好與不好二類別予以 Pearson's 卡方檢定，結果沒有顯著的差異， $\chi^2=8.03$, $df=5$, $p > .05$ 。大部份的學生認為這件表現性的作品是一件好的作品(依年級序占 83.3%，61.8%，60.0%，67.6%，64.8%，71.3%)，約 30%以上的國小 3，5 年級及國中 1 年級的學生認為這不是一件好的作品。但是就整體而言，各年級累計次數最多的陳述仍是認為這是一件好的作品(如表 29)。

表 29

每一年級層對表現性作品的價值判斷次數表

判斷類別	國小 1	國小 3	國小 5	國中 1	國中 3	高中 2	總數
1.好	55 (83.3)	42 (61.8)	42 (60.0)	46 (67.6)	46 (64.8)	62 (71.3)	293 (68.1)
2.不好	11 (16.7)	21 (30.9)	25 (35.7)	21 (30.9)	19 (26.8)	23 (26.4)	120 (27.9)
3.中立		5 (7.4)	3 (4.3)	1 (1.5)	6 (8.5)	2 (2.3)	17 (4.0)
總數	66 (15.3)	68 (15.8)	70 (16.3)	68 (15.8)	71 (16.5)	87 (20.2)	430 (100.0)

註. 每一觀察值下所列者，為直列總數的百分比。

不同年級層的學生對於抽象性作品的價值判斷可以分為好、不好、及中立三個類別，其中就以好與不好二類別予以 Pearson's 卡方檢定，結果有顯著的差異， $\chi^2=21.85$ ， $df=5$ ， $p < .001$ 。約 60%以上的國小 1 年級，國中 1、3 年級，與高中 2 年級的學生認為這是一件好的作品，約 40%以上的國小 3、5 年級的學生認為這不是一件好的作品(如表 30)。

表 30

每一年級層對抽象性作品的價值判斷次數表

判斷類別	國小 1	國小 3	國小 5	國中 1	國中 3	高中 2	總數
1.好	49 (74.2)	31 (45.6)	28 (40.0)	45 (66.2)	46 (64.8)	53 (60.9)	252 (58.6)
2.不好	17 (25.8)	30 (44.1)	40 (57.1)	20 (29.4)	22 (31.0)	33 (37.9)	162 (37.7)
3.中立		7 (10.3)	2 (2.9)	3 (4.4)	3 (4.2)	1 (1.1)	16 (3.7)
總數	66 (15.3)	68 (15.8)	70 (16.3)	68 (15.8)	71 (16.5)	87 (20.2)	430 (100.0)

註. 每一觀察值下所列者，為直列總數的百分比。

價值判斷：三種類型作品之間的比較

各年級對三種類型作品之間的比較以 G^2 統計法考驗其獨立性。由表 31 可以看出，就國小 1 年級的學生而言，A (寫實性作品) X B (表現性作品) X C (抽象性作品) 的獨立性考驗得到 $G^2=27.759$ ， $df=20$ ， $p > .05$ ，未達到顯著水準。因此，對於寫實性、表現性、與抽象性作品三者之間的價值判斷是獨立無關的，並無顯著的差異，但是 A X B 的獨立性考驗得到 $G^2=12.909$ ， $df=4$ ， $p < .05$ ，達到顯著水準，表示寫實性與表現性作品之間的價值判斷有密切的關連存在，其差異顯著。

就國小 3 年級的學生而言，A X B X C 獨立性考驗得到 $G^2=50.789$ ， $p < .05$ ，達到顯著水準，亦即寫實性、表現性、與抽象性作品三者之間的價值判斷並非是獨立無關的，其中 B X C 的獨立性考驗得到 $G^2=29.468$ ， $df=4$ ， $p < .05$ ，達到顯著水準，表示表現性與抽象性作品之間的價值判斷有密切的關連存

在，其差異顯著。

就國小 5 年級的學生而言，A X B X C 獨立性考驗得到 $G^2=19.753$ ， $df=20$ ， $p >.05$ ，未達到顯著水準。因此，對於寫實性、表現性、與抽象性作品三者之間的價值判斷是獨立無關的，並無顯著的差異，但是 A X B 的獨立性考驗得到 $G^2=9.611$ ， $df=4$ ， $p <.05$ ，達到顯著水準，表示寫實性與表現性作品之間的價值判斷有密切的關連存在，其差異顯著。

就國中 1 年級的學生而言，A X B X C 獨立性考驗得到 $G^2=28.337$ ， $df=20$ ， $p >.05$ ，未達到顯著水準。因此，對於寫實性、表現性、與抽象性作品三者之間的價值判斷是獨立無關的，並無顯著的差異。

就國中 3 年級的學生而言，A X B X C 獨立性考驗得到 $G^2=36.835$ ， $p <.05$ ，達到顯著水準，亦即寫實性、表現性、與抽象性作品三者之間的價值判斷並非是獨立無關的，其中 A X B 的獨立性考驗得到 $G^2=11.092$ ， $df=4$ ， $p <.05$ ，達到顯著水準，而 B X C 的獨立性考驗得到 $G^2=20.159$ ， $df=4$ ， $p <.05$ ，達到顯著水準，表示寫實性與表現性作品之間、表現性與抽象性作品之間的價值判斷有密切的關連存在，其差異顯著。

就高中 2 年級的學生而言，A X B X C 獨立性考驗得到 $G^2=19.506$ ， $df=20$ ， $p >.05$ ，未達到顯著水準。因此，對於寫實性、表現性、與抽象性作品三者之間的價值判斷是獨立無關的，並無顯著的差異。此外，B X C 的獨立性考驗得到 $G^2=15.259$ ， $df=4$ ， $p <.05$ ，達到顯著水準，表示表現性與抽象性作品之間的價值判斷有密切的關連存在，其差異顯著。

表 31

每一年級層對三種類型作品之間價值判斷的獨立性考驗摘要表

教育階段：國小 1 年級(N=66)			
所考驗假設	df	G^2	顯著性
A X B 獨立性	4	12.909	$p < .05$
A X C 獨立性	4	.481	ns
B X C 獨立性	4	4.226	ns
A X B X C 交互作用	8	1.134	ns

A X B X C 獨立性	20	27.759	ns
教育階段：國小 3 年級(N=68)			
所考驗假設	df	G^2	顯著性

A X B 獨立性	4	7.278	ns
A X C 獨立性	4	9.476	ns

B X C 獨立性	4	29.468	p < .05
A X B X C 交互作用	8	4.622	ns

A X B X C 獨立性	20	50.789	p < .05
---------------	----	--------	---------

教育階段：國小 5 年級(N=70)

所考驗假設	df	G ²	顯著性
A X B 獨立性	4	9.611	p < .05
A X C 獨立性	4	5.168	ns
B X C 獨立性	4	8.765	ns
A X B X C 交互作用	8	.412	ns
A X B X C 獨立性	20	19.753	ns

教育階段：國中 1 年級(N=68)

所考驗假設	df	G ²	顯著性
A X B 獨立性	4	3.820	ns
A X C 獨立性	4	.390	ns
B X C 獨立性	4	5.533	ns
A X B X C 交互作用	8	5.361	ns
A X B X C 獨立性	20	28.337	ns

教育階段：國中 3 年級(N=71)

所考驗假設	df	G ²	顯著性
A X B 獨立性	4	11.092	p < .05
A X C 獨立性	4	3.397	ns
B X C 獨立性	4	20.159	p < .05
A X B X C 交互作用	8	1.479	ns
A X B X C 獨立性	20	36.835	p < .05

教育階段：高中 2 年級(N=87)

所考驗假設	df	G ²	顯著性
A X B 獨立性	4	1.286	ns

A X C 獨立性	4	2.904	ns
B X C 獨立性	4	15.259	p < .05
A X B X C 交互作用	8	1.036	ns

A X B X C 獨立性	20	19.506	ns

註. A 表示寫實性作品，B 表示表現性作品，C 表示抽象性作品。

表 32

每一年級層對三種類型作品之間價值判斷的獨立性考驗結果摘要表

考驗類別	國小		國中		高中	
	1	3	5	1	3	2
A X B 獨立性	p < .05	ns	p < .05	ns	p < .05	ns
A X C 獨立性	ns	ns	ns	ns	ns	ns
B X C 獨立性	ns	p < .05	ns	ns	p < .05	p < .05
A X B X C 獨立性	ns	p < .05	ns	ns	p < .05	ns

註. A 表示寫實性作品，B 表示表現性作品，C 表示抽象性作品。

價值判斷的多重理由及單一理由：三種類型的作品

寫實性作品

從表 33，可以看出國小 1,3,5 年級；國中 1,3 年級；及高中 2 年級的學生，在陳述對寫實性繪畫作品：維梅爾(Vermeer, 1632-1675)，倒牛奶的女僕(La Laitiere, 1660-61)價值判斷之多重理由的觀念傾向。多數的國小 1 年級的學生表示作品好與否的理由是有關於作品的題材(占 32.9%)，而多數的國小 3、5 年級的學生在意作品的寫實與美(分別占 28.4%，32.9%)，至於國中 1,3 年級、及高中 2 年級的學生表示好與否的理由是有關於作品形式方面的安排(依序占 30.6%，35.4%，30.2%)。其次的理由，國小 1 年級與高中 2 年級的學生是談到有關於作品的寫實與否，美與否方面的想法(依序占 21.1%，27.3%)，而國小 3 年級的學生考慮題材(占 21.0%)，國小 5 年級重視形式上的安排(占 17.1%)，國中 1,3 年級的學生則考慮作品的表現性(依序占 20.4%，18.8%)。

就整體而言，當表示對寫實性作品的價值判斷時的觀念，形式安排是年級所累積次數最多的觀念(占 23.1%)，寫實與美則為各年級累積次多者(占 23.0%)，再其次為表現性(占 17.0%)。這種情形，當要求學生就其所舉的多元理由中舉出最首要者時，其觀念略有改變。從表 34，可以發現寫實與美成為

年級所累積次數最多的觀念(占 21.2%)，形式安排則為各年級累積次多者(占 20.0%)，再其次為表現性(占 18.1%)。

當學生被要求表示對寫實性作品題出價值判斷的最重要理由時，多數的國小 1 年級與 3 年級的學生所提出的是有關於作品的題材(依序占 28.8%，26.5%)，而同樣多數的國小 3 年級學生與 5 年級的學生認為寫實與美是重要的(分別占 26.5%，25.7%)。至於國中 1、3 年級的學生重視形式方面的安排(占 29.4%，31.0%)，高中 2 年級的學生表示的理由是有關於作品的表現性(占 34.5%)，如表 34。

將表 34 中各年級學生所提最重要價值判斷的觀念類別以 Pearson's 卡方檢定，結果有顯著的差異， $\chi^2=127.34$ ， $df=30$ ， $p < .00001$ 。若將觀念類別中最為接近者予以合併，即題材與視覺要素、表現性與寫實與美、認知與其他項之類別合併後，以 Pearson's 卡方檢定，結果仍有顯著的差異， $\chi^2=85.40$ ， $df=15$ ， $p < .00001$ ，判斷此件寫實性作品的觀念，因年級別而有所不同。

自多重理由與單一理由的檢視，可以發現，以題材作為判斷此寫實性作品好與否的理由，年級愈小者愈重視，而以作品的形式安排與表現性來考量，則自國中以後階段有較多的關注。

表 33

每一年級層判斷寫實性作品好與不好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	25 (32.9)	17 (21.0)	8 (10.5)	11 (11.2)	4 (4.2)	4 (2.9)	69 (12.2)
2.要素(色彩, 線, 形)	9 (11.8)	8 (9.9)	4 (5.3)	17 (17.3)	13 (13.5)	14 (10.1)	65 (11.5)
3.形式安排	7 (9.2)	5 (6.2)	13 (17.1)	30 (30.6)	34 (35.4)	42 (30.2)	131 (23.1)
4.表現性	1 (1.3)	8 (9.9)	12 (15.8)	20 (20.4)	18 (18.8)	37 (26.6)	96 (17.0)
5.寫實與美	16 (21.1)	23 (28.4)	25 (32.9)	16 (16.3)	12 (12.5)	38 (27.3)	130 (23.0)
6.認知	3 (3.9)	11 (13.6)	5 (6.6)	1 (1.0)	2 (2.1)		22 (3.9)
7.其他	15 (19.7)	9 (11.1)	9 (11.8)	3 (3.1)	13 (13.5)	4 (2.9)	53 (9.4)
總數	76	81	76	98	96	139	566

(13.4) (14.3) (13.4) (17.3) (17.0) (24.6)(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 34

每一年級層判斷寫實性作品好與不好時的首要觀念類別次數表

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	19 (28.8)	18 (26.5)	10 (14.3)	8 (11.8)	4 (5.6)	3 (3.4)	62 (14.4)
2.要素(色彩 ，線，形)	8 (12.1)	6 (8.8)	4 (5.7)	9 (13.2)	6 (8.5)	6 (6.9)	39 (9.1)
3.形式安排	6 (9.1)	5 (7.4)	9 (12.9)	20 (29.4)	22 (31.0)	24 (27.6)	86 (20.0)
4.表現性	1 (1.5)	6 (8.8)	10 (14.3)	19 (27.9)	12 (16.9)	30 (34.5)	78 (18.1)
5.寫實與美	14 (21.2)	18 (26.5)	18 (25.7)	11 (16.2)	10 (14.1)	20 (23.0)	91 (21.2)
6.認知	3 (4.5)	8 (11.8)	6 (8.6)		2 (2.8)		19 (4.4)
7.其他	15 (22.7)	7 (10.3)	13 (18.6)	1 (1.5)	15 (21.1)	4 (4.6)	55 (12.8)
總數	66 (14.6)	68 (14.3)	70 (13.8)	68 (17.7)	71 (16.1)	87 (23.5)	430 (100.0)

註. 每一觀察值下所列者，為直列總數的百分比。

表現性作品

從表 35，可以看出國小 1,3,5 年級；國中 1,3 年級；及高中 2 年級的學生，在陳述對表現性繪畫作品：夏卡爾(Chagall, 1887-1985)，我和村莊(I and the Village, 1911-12)價值判斷多重理由時的觀念傾向。33.3%多數的國小 1 年級的學生表示價值判斷的理由是有關於作品的題材，20.5%多數的國小 3 年級的學生為寫實與美，而多數的國小 5 年級、國中 1,3 年級、及高中 2 年級

的學生表示價值判斷的理由是有關於作品的表現性(依序占 27.7% , 29.5% , 28.3% , 36.2%)。其次的理由,在國小 1 年級的學生是談到有關於作品的視覺要素,如形、色、線等,國小 3 年級的學生認為表現性是重要的(占 16.9%),而國小 5 年級的學生在意寫實與美(占 20.5%),至於國中 1、3 年級、與高中 2 年級的學生則顧及有關作品的形式安排(依序占 21.6% , 18.2% , 20.0%)。

就整體而言,當表示對表現性作品的價值判斷時,表現性是年級所累積次數最多的觀念(占 24.2%),形式安排則為各年級累積次多者(占 17.0%),再其次為視覺要素(占 15.6%)。這種情形,當要求學生就其所舉的多元理由中舉出最首要者時,其觀念極為雷同。從表 36,可以發現表現性仍是年級所累積次數最多的觀念(占 23.5%),形式安排為各年級累積次多者(占 15.8%),再其次為視覺要素(占 15.1%)。

當學生被要求表示對表現性作品價值判斷的最重要理由時,多數的國小 1 年級的學生所提出的是有關於作品的視覺要素(占 31.8%),而多數的國小 3 年級的學生思及寫實與美的問題(占 22.1%),至於國小 5 年級、國中 1,3 年級、及高中 2 年級的學生表示好與否的理由是有關於作品的表現性(依序占 27.1% , 29.4% , 28.2% , 37.9%),如表 36。

將表 36 中各年級學生所提最重要喜好與否作品的觀念類別以 Pearson's 卡方檢定,結果有顯著的差異, $\chi^2=118.80$, $df=30$, $p < .00001$ 。若將觀念類別中最為接近者予以合併,即題材與視覺要素、表現性與寫實與美、認知與其他項之類別合併後,以 Pearson's 卡方檢定,結果仍有顯著的差異, $\chi^2=75.17$, $df=15$, $p < .00001$, 喜好與否此件表現性作品的觀念,因年級別而有所不同。

自多重理由與單一理由的檢視,可以發現,與寫實性作品的情形相比較,認知方面的考量明顯的增多,以題材作為價值判斷的理由,年級愈小者愈重視,而以作品的表現性來考量,則有隨著年級的增長而遞增的趨勢。

表 35

每一年級層判斷表現性作品好與不好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	29 (33.3)	12 (14.5)	4 (4.8)	7 (8.0)	5 (5.1)	3 (2.3)	60 (10.5)
2. 要素(色彩, 線, 形)	25 (28.7)	10 (12.0)	6 (7.2)	12 (13.6)	16 (16.2)	20 (15.4)	89 (15.6)
3. 形式安排	12 (13.8)	10 (12.0)	12 (14.5)	19 (21.6)	18 (18.2)	26 (20.0)	97 (17.0)
4. 表現性		14	23	26	28	47	138

		(16.9)	(27.7)	(29.5)	(28.3)	(36.2)	(24.2)
5.寫實與美	13	17	17	13	8	8	76
	(14.9)	(20.5)	(20.5)	(14.8)	(8.1)	(6.2)	(13.3)
6.認知	2	13	14	9	14	19	71
	(2.3)	(15.7)	(16.9)	(10.2)	(14.1)	(14.6)	(12.5)
7.其他	6	7	7	2	10	7	39
	(6.9)	(8.4)	(8.4)	(2.3)	(10.1)	(5.4)	(6.8)
總數	87	83	83	88	99	130	570
	(15.3)	(14.6)	(14.6)	(15.4)	(17.4)	(22.8)	(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 36

每一年級層判斷表現性作品好與不好時的首要觀念類別次數表

觀念 類別	國小	國小	國小	國中	國中	高中	總數
	1	3	5	1	3	2	
1.題材	20	10	4	6	2	2	44
	(30.3)	(14.7)	(5.7)	(8.8)	(2.8)	(2.3)	(10.2)
2.要素(色彩 ，線，形)	21	8	4	9	10	13	65
	(31.8)	(11.8)	(5.7)	(13.2)	(14.1)	(14.9)	(15.1)
3.形式安排	9	6	10	16	13	14	68
	(13.6)	(8.8)	(14.3)	(23.5)	(18.3)	(16.1)	(15.8)
4.表現性		9	19	20	20	33	101
		(13.2)	(27.1)	(29.4)	(28.2)	(37.9)	(23.5)
5.寫實與美	10	15	16	9	6	5	61
	(15.2)	(22.1)	(22.9)	(13.2)	(8.5)	(5.7)	(14.2)
6.認知	1	12	11	6	10	15	55
	(1.5)	(17.6)	(15.7)	(8.8)	(14.1)	(17.2)	(12.8)
7.其他	5	8	6	2	10	5	36
	(7.6)	(11.8)	(8.6)	(2.9)	(14.1)	(5.7)	(8.4)
總數	66	68	70	68	71	87	430
	(15.3)	(15.8)	(16.3)	(15.8)	(16.5)	(20.2)	(100.0)

註. 每一觀察值下所列者，為直列總數的百分比。

抽象性作品

從表 37，可以看出國小 1,3,5 年級；國中 1,3 年級；及高中 2 年級的學生，在陳述對抽象性繪畫作品：康丁斯基 (Kandinsky, 1866-1944)，作品 8(Composition VIII, 1923) 價值判斷多重理由時的觀念傾向。38.6% 多數的國小 1 年級的學生表示好與否的理由是有關於作品的要素，40.0% 多數的國小 3 年級的學生為寫實與美，而 26.9% 多數的國小 5 年級的學生認為認知是重要的，29.1% 多數國中 1 年級的學生思考形式上的安排，至於多數的國中 3 年級與多數的高中 2 年級學生認為是表現性(分別占 27.0%，29.1%)。其次的理由，在國小 1 5 年級的學生談到有關於作品的寫實與美(分別占 22.7%，25.6%)，而國小 3 年級的學生認為視覺要素與形式安排並重(同為 11.4%)，國中 1 年級的學生認為表現性是重要的(占 20.9%)，國中 3 年級和高中 2 年級的學生則思及有關作品形式方面安排的想法(分別占 19.1%，20.5%)。

就整體而言，當表示對表現性作品的價值判斷時，形式安排是年級所累積次數最多的觀念(占 18.6%)，表現性則為各年級累積次多者(占 18.2%)，再其次為視覺要素與寫實與美(各占 17.7%)。這種情形，當要求學生就其所舉的多元理由中舉出最首要者時，其觀念略有改變。從表 38，可以發現表現性成為年級所累積次數最多的觀念(占 19.5%)，寫實與美仍為各年級累積次多者(占 18.8%)，再其次則為形式的安排(占 15.3%)。

當學生被要求表示對抽象性作品價值判斷的最重要理由時，多數的國小 1 年級的學生提出有關於視覺要素上的想法(占 39.4%)，多數國小 3 年級的學生要求寫實與美(占 39.7%)，與多數國小 5 年級的學生認為是認知(占 27.1%)，多數國中 1 年級的學生考慮形式安排的問題(占 27.9%)，多數的國中 3 年級與高中 2 年級的學生表示好或不好的理由是有關於作品的表現性(依序占 28.2%，33.3%)，如表 38。

將表 38 中各年級學生所提最重要價值判斷的觀念類別以 Pearson's 卡方檢定，結果有顯著的差異， $\chi^2=140.04$ ， $df=30$ ， $p < .00001$ 。若將觀念類別中最為接近者予以合併，即題材與視覺要素、表現性與寫實與美、認知與其他項之類別合併後，以 Pearson's 卡方檢定，結果仍有顯著的差異， $\chi^2=72.10$ ， $df=15$ ， $p < .00001$ ，價值判斷此件抽象性作品的觀念，因年級別而有所不同。

自多重理由與單一理由的檢視，可以發現，判斷此件抽象性作品好或不好，題材已不再是國小低中年級學生主要的考量因素，所考量的是視覺要素及寫實與美的想法。前述研究結果與寫實性、表現性作品的情形相似者，在於以作品的表現性來考量，有隨著年級的增長而遞增的趨勢。此外，有更多的學生述及有關於作品認知上的想法。

表 37

每一年級層判斷抽象性作品好與不好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	16 (18.2)	4 (5.7)	1 (1.3)	2 (2.3)	5 (5.6)	3 (2.4)	31 (5.8)
2.要素(色彩 , 線, 形)	34 (38.6)	8 (11.4)	5 (6.4)	16 (18.6)	11 (12.4)	21 (16.5)	95 (17.7)
3.形式安排	11 (12.5)	8 (11.4)	13 (16.7)	25 (29.1)	17 (19.1)	26 (20.5)	100 (18.6)
4.表現性		7 (10.0)	12 (15.4)	18 (20.9)	24 (27.0)	37 (29.1)	98 (18.2)
5.寫實與美	20 (22.7)	28 (40.0)	20 (25.6)	10 (11.6)	10 (11.2)	7 (5.5)	95 (17.7)
6.認知	6 (6.8)	7 (10.0)	21 (26.9)	13 (15.1)	9 (10.1)	26 (20.5)	82 (15.2)
7.其他	1 (1.1)	8 (11.4)	6 (7.7)	2 (2.3)	13 (14.6)	7 (5.5)	37 (6.9)
總數	88 (16.4)	70 (13.0)	78 (14.5)	86 (16.0)	89 (16.5)	127 (23.6)	538 (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 38

每一年級層判斷抽象性作品好與不好時的首要觀念類別次數表

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	10 (15.2)	3 (4.4)	1 (1.4)	2 (2.9)	5 (7.0)	2 (2.3)	23 (5.3)
2.要素(色彩 , 線, 形)	26 (39.4)	8 (11.8)	5 (7.1)	12 (17.6)	6 (8.5)	9 (10.3)	66 (15.3)
3.形式安排	7 (10.6)	8 (11.8)	10 (14.3)	19 (27.9)	14 (19.7)	19 (21.8)	77 (17.9)
4.表現性		7 (10.3)	12 (17.1)	16 (23.5)	20 (28.2)	29 (33.3)	84 (19.5)
5.寫實與美	17 (25.8)	27 (39.7)	17 (24.3)	7 (10.3)	8 (11.3)	5 (5.7)	81 (18.8)
6.認知	3 (4.5)	7 (10.3)	19 (27.1)	10 (14.7)	8 (11.3)	18 (20.7)	65 (15.1)
7.其他	3 (4.5)	8 (11.8)	6 (8.6)	2 (2.9)	10 (14.1)	5 (5.7)	34 (7.9)
總數	66 (15.3)	68 (15.8)	70 (16.3)	68 (15.8)	71 (16.5)	87 (20.2)	430 (100.0)

註. 每一觀察值下所列者, 為直列總數的百分比。

價值判斷的多重理由及單一理由：三種類型作品之間的比較

各年級對三種類型作品之間喜好與否首要觀念的比較, 以 G^2 統計法考驗其獨立性, 結果均未達顯著水準, 所以三種類型的作品之間對各年級而言均是獨立的, 亦即各年級學生在判斷這三種類型作品好與否的首要觀念之間, 並無顯著的差異。另從淨關聯檢定, 對於國小 3 年級的學生, 判斷寫實性與表現性作品之間的觀念是有顯著的差異; 對於國中 3 年級的學生, 判斷寫實性與表現性作品之間、寫實性與抽象性作品之間、與表現性與抽象性作品之間的觀念是有顯著的差異; 對於高中 2 年級的學生, 判斷表現性與抽象性作品之間的觀念是有顯著的差異, 如表 39。

表 39

每一年級層對三種類型作品之間價值判斷首要觀念的獨立性考驗摘要表

所考驗假設	df	G ²	顯著性

教育階段：國小 1 年級(N=66)			
A X B 獨立性	36	45.378	ns
A X C 獨立性	36	30.242	ns
B X C 獨立性	36	49.976	ns
A X B X C 交互作用	216	27.377	ns

A X B X C 獨立性	324	151.986	ns

教育階段：國小 3 年級(N=68)			
A X B 獨立性	36	55.395	p < .05
A X C 獨立性	36	40.296	ns
B X C 獨立性	36	40.598	ns
A X B X C 交互作用	216	59.075	ns

A X B X C 獨立性	324	204.736	ns

教育階段：國小 5 年級(N=70)			
A X B 獨立性	36	42.104	ns
A X C 獨立性	36	31.059	ns
B X C 獨立性	36	47.533	ns
A X B X C 交互作用	216	65.261	ns

A X B X C 獨立性	324	199.173	ns

教育階段：國中 1 年級(N=68)			
A X B 獨立性	36	41.500	ns
A X C 獨立性	36	26.983	ns
B X C 獨立性	36	43.887	ns
A X B X C 交互作用	216	55.332	ns

A X B X C 獨立性	324	172.670	ns

教育階段：國中 3 年級(N=71)			

A X B 獨立性	36	70.149	p < .05
A X C 獨立性	36	61.576	p < .05
B X C 獨立性	36	64.200	p < .05
A X B X C 交互作用	216	31.585	ns

A X B X C 獨立性	324	221.449	ns
<hr/>			
教育階段：高中 2 年級 (N=87)			
A X B 獨立性	36	25.068	ns
A X C 獨立性	36	28.372	ns
B X C 獨立性	36	53.090	p < .05
A X B X C 交互作用	216	38.055	ns

A X B X C 獨立性	324	156.377	ns

註. A 表示寫實性作品，B 表示表現性作品，C 表示抽象性作品。

非美術專業與美術專業的大學生回應三種類型作品之價值判斷

價值判斷：三種類型的作品

非美術專業與美術專業的大學生對於寫實性作品的判斷可以分為好、不好、及中立三個類別，以 Pearson's 卡方檢定，結果沒有顯著的差異， $\chi^2=.45$ ， $df=2$ ， $p > .05$ ，大部份非美術專業與美術專業的大學生均肯定這件寫實性的作品(依序占 83.7%，88.6%)。對於表現性作品的價值判斷，同樣以 Pearson's 卡方檢定，結果有顯著的差異， $\chi^2=7.48$ ， $df=2$ ， $p < .05$ ，90.0% 大部份美術專業的大學生認為這是一件好作品，而只 67.4% 大部份非美術專業的大學生認為這是一件好作品。對於抽象性作品的價值判斷，同樣以 Pearson's 卡方檢定，結果沒有顯著的差異， $\chi^2=.24$ ， $df=2$ ， $p > .05$ ，大部份非美術專業與美術專業的大學生均認為這是一件好的作品，如表 40。

表 40

非美術與美術專業大學生對寫實、表現、抽象性作品的價值判斷次數表

判斷 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.好	36 (83.7)	39 (88.6)	75 (86.2)	29 (67.4)	40 (90.0)	69 (79.3)	34 (79.1)	35 (79.5)	69 (79.3)
2.不好	3 (7.0)	2 (4.5)	5 (5.7)	9 (20.9)	2 (4.5)	11 (12.6)	6 (14.0)	5 (11.4)	11 (12.6)
3.中立	4 (9.3)	3 (6.8)	7 (8.0)	5 (11.6)	2 (4.5)	7 (8.0)	3 (7.0)	4 (9.1)	7 (8.0)
總數	43 (49.4)	44 (50.6)	87 (100.0)	43 (49.4)	44 (50.6)	87 (100.0)	43 (49.4)	44 (50.6)	87 (100.0)

註. 每一觀察值下所列者，為直列總數的百分比。

價值判斷：三種類型作品之間的比較

非美術專業與美術專業的大學生對三種類型作品之間的比較以 G^2 統計法考驗其獨立性，結果就非美術專業的學生而言，寫實性作品與表現性作品之間的價值判斷達顯著水準，而寫實性作品、表現性作品、與抽象作品三者之間未達顯著水準，至若就美術專業的學生而言三者作品之間及二作品之間的淨關聯檢定均未達顯著水準(如表 41)，所以三種類型的作品之間對非美術專業與美術專業的大學生而言均是獨立的，亦即非美術專業的大學生在陳述這三種類型的作品之間價值判斷，並無顯著的差異，而美術專業的大學生亦如是。

表 41

非美術專業與美術專業的大學生對三種類型作品之間價值判斷的獨立性考驗摘要表

所考驗假設	df	G ²	顯著性

教育階段: 非美術專業 (N=43)			
A X B 獨立性	4	12.556	p < .05
A X C 獨立性	4	2.649	ns
B X C 獨立性	4	2.434	ns
A X B X C 交互作用	8	2.307	ns

A X B X C 獨立性	20	21.374	ns

教育階段: 美術專業 (N=44)			
A X B 獨立性	4	3.183	ns
A X C 獨立性	4	3.128	ns
B X C 獨立性	4	7.139	ns
A X B X C 交互作用	8	.000	ns

A X B X C 獨立性	20	21.374	ns

註. A 表示寫實性作品, B 表示表現性作品, C 表示抽象性作品。

價值判斷的多重理由及單一理由: 三種類型的作品

從表 42, 可以看出非美術專業與美術專業的大學生在陳述對寫實性繪畫作品: 維梅爾(Vermeer, 1632-1693), 倒牛奶的女僕(La Laitiere, 1660-61) 價值判斷多重理由的觀念傾向。多數非美術專業的大學生表示好或不好的理由是有關於作品的表現性(占 37.1%), 多數美術專業的大學生表示好或不好的理由是有關於作品的形式安排(占 40.5%)。其次的理由, 非美術專業的大學生是談到有關於作品的形式安排(占 31.5%), 多數美術專業的大學生認為是表現性(34.5%)。再其次, 非美術專業與美術專業的大學生提到是有關於作品的視覺要素(占 16.9%, 10.7%)。

在陳述對表現性繪畫作品：夏卡爾(Chagall, 1887-1985)，我和村莊(I and the Village, 1911-12)價值判斷多重理由的觀念傾向，多數的非美術專業與美術專業的大學生表示價值判斷的理由，同是有關於作品的表現性(依序占 34.4%，36.4%)，同樣多數美術專業的大學生肯定形式安排的重要性(占 36.4%)。其次的理由，非美術專業的學生較注意作品的形式安排(占 25.8%)，而美術專業的學生是談到有關於作品的要素(占 20.5%)，再其次的理由，非美術專業的學生也注意作品的作品的視覺要素(占 17.2%)。

在陳述對抽象性繪畫作品：康丁斯基 (Kandinsky, 1866-1944)，作品 8(Composition VIII, 1923)價值判斷多重理由的觀念傾向，非美術專業與美術專業的大學生均首重形式上的安排(分別占 34.9%，50.0%)，其次為表現性(分別占 30.1%，31.8%)，再為視覺要素(分別占 20.5%，7.6%)，如表 42。

當學生被要求表示對作品價值判斷的最重要理由時，表現性在寫實性與表現性類型的作品中，同為多數的非美術專業與美術專業的大學生認為最重要者，且比率較開放式回答時所得的為高，至於對抽象性作品的判斷則咸認為形式安排是最為重要者，如表 43。

將表 43 非美術專業與美術專業的大中學生所提最重要價值判斷的觀念類別以 Pearson's 卡方檢定，結果三種類型的作品均沒有顯著差異，寫實性作品之 $\chi^2=10.83$ ， $df=6$ ， $p > .05$ ，表現性作品之 $\chi^2=10.78$ ， $df=5$ ， $p > .05$ ，抽象性作品之 $\chi^2=7.46$ ， $df=5$ ， $p > .05$ 。表示判斷此三種類型作品之觀念，不因美術專業別而有所不同。

自多重理由與單一理由的檢視，可以發現，在三種類型的作品中，表現性、形式上的安排、與視覺要素，可以說是非美術專業與美術專業的大學生進行價值判斷時主要考量的因素。

表 42

非美術與美術專業大學生判斷寫實、表現、抽象性作品好或不好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	4 (4.5)	4 (4.8)	8 (4.6)	1 (1.1)		1 (0.6)	2 (2.4)	2 (3.0)	4 (2.7)
2.要素(色彩 , 線, 形)	15 (16.9)	9 (10.7)	24 (13.9)	16 (17.2)	18 (20.5)	34 (18.8)	17 (20.5)	5 (7.6)	22 (14.8)
3.形式安排	28 (31.5)	34 (40.5)	62 (35.8)	24 (25.8)	32 (36.4)	56 (30.9)	29 (34.9)	33 (50.0)	62 (41.6)
4.表現性	33 (37.1)	29 (34.5)	62 (35.8)	32 (34.4)	32 (36.4)	64 (35.4)	25 (30.1)	21 (31.8)	46 (30.9)
5.寫實與美	7 (7.9)	7 (8.3)	14 (8.1)	7 (7.5)	2 (2.3)	9 (5.0)	4 (4.8)	2 (3.0)	6 (4.0)
6.認知	1 (1.1)		1 (0.6)	12 (12.9)		12 (6.6)	4 (4.8)	1 (1.5)	5 (3.4)
7.其他	1 (1.1)	1 (1.2)	2 (1.2)	1 (1.1)	4 (4.5)	5 (2.8)	2 (2.4)	2 (3.0)	4 (2.7)
總數	89 (51.4)	84 (48.6)	173 (100.0)	93 (51.4)	88 (48.6)	181 (100.0)	83 (55.7)	66 (44.3)	149 (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 43

非美術與美術專業大學生判斷寫實、表現、抽象性作品好或不好時的首要觀念類別次數表

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		1	1						
		(2.3)	(1.1)						
2.要素(色彩 , 線, 形)	7		7	5	2	7	5		5
	(16.3)		(8.0)	(11.6)	(4.5)	(8.0)	(11.6)		(5.7)
3.形式安排	10	17	27	11	17	28	17	22	39
	(23.3)	(38.6)	(31.0)	(25.6)	(38.6)	(32.2)	(39.5)	(50.0)	(44.8)
4.表現性	23	24	47	19	22	41	14	18	32
	(53.5)	(54.5)	(54.0)	(44.2)	(50.0)	(47.1)	(32.6)	(40.9)	(36.8)
5.寫實與美	1	1	2	1		1	2	1	3
	(2.3)	(2.3)	(2.3)	(2.3)		(1.1)	(4.7)	(2.3)	(3.4)
6.	1		1	6		6	3	1	4
	(2.3)		(1.1)	(14.0)		(6.9)	(7.0)	(2.3)	(4.6)
7.	1	1	2	1	3	4	2	2	4
	(2.3)	(2.3)	(2.3)	(2.3)	(6.8)	(4.6)	(4.7)	(4.5)	(4.6)
總數	43	44	87	43	44	87	43	44	87
	(49.4)	(50.6)	(100.0)	(49.4)	(50.6)	(100.0)	(49.4)	(50.6)	(100.0)

註. 每一觀察值下所列者, 為直列總數的百分比。

價值判斷的多重理由及單一理由：三種類型作品之間的比較

非美術專業與美術專業的大學生對三種類型作品價值判斷首要觀念之間的比較以 G^2 統計法考驗其獨立性, 結果均未達顯著水準(如表 44), 所以三種類型的作品之間對非美術專業與美術專業的大學生而言均是獨立的, 亦即非美術專業的大學生在判斷這三種類型作品好與否的首要觀念之間, 並無顯著的差異, 而美術專業的大學生亦如是。

表 44

非美術專業與美術專業的大學生對三種類型作品之間價值判斷觀念的獨立性考驗摘要表

所考驗假設	df	G ²	顯著性

教育階段:非美術專業 (N=43)			
A X B 獨立性	36	22.087	ns
A X C 獨立性	36	25.636	ns
B X C 獨立性	36	17.482	ns
A X B X C 交互作用	216	19.766	ns

A X B X C 獨立性	324	98.389	ns

教育階段: 美術專業 (N=44)			
A X B 獨立性	36	16.241	ns
A X C 獨立性	36	12.821	ns
B X C 獨立性	36	6.593	ns
A X B X C 交互作用	216	5.519	ns

A X B X C 獨立性	324	43.845	ns

註. A 表示寫實性作品, B 表示表現性作品, C 表示抽象性作品。

4.3.2 小結

基於前述, 研究結果支持部份之研究假設, 其中不同年級層的學生對於繪畫作品的判斷情形並非全是不相同的, 因作品類型的不同而有別, 對於寫實性與表現性作品的判斷好或不好的情形, 年級間並沒有顯著性的差異, 只對抽象性作品時明顯有別; 至於判斷的觀念, 則是年級間有顯著性的不同, 不因作品類型的不同而有別。此外, 有關各年級對於三種類型作品之間的判斷好或不好的情形, 也並非全是不相同的, 對國小 3 年級與國中 3 年級而言, 三種類型作品之間判斷好或不好的情形的是不相同的, 而對於國小 1、5 年級、國中 1 年級、與高中 2 年級而言, 三種類型作品之間判斷好或不好的情形的是沒有顯著差異。至於判斷的觀念, 就每一年級層而言, 三種類型的作品之間並無顯著的差別。另從淨關聯檢定, 對於國小 3 年級的學生, 判斷寫實性與表現性作品之間的觀念是有顯著的差異; 對於國中 3 年級的學生, 判斷寫實性與表現性作品之間、寫實性與抽象性作品之間、與表現性與抽象性作品

之間的觀念是有顯著的差異；對於高中 2 年級的學生，判斷表現性與抽象性作品之間的觀念是有顯著的差異。

非美術專業與美術專業的大學生對於繪畫作品判斷好或不好的情形，專業間只對表現性作品時是不相同的，對於寫實性與抽象性作品是沒有顯著差異，因作品類型的不同而有別；至於在判斷時觀念的陳述上，則是專業間沒有顯著的差別。就各別非專業與專業而言，非美術專業的學生對於寫實性作品與表現性作品之間的價值判斷達顯著水準，而寫實性作品、表現性作品、與抽象作品三者之間則未達顯著水準，至若就美術專業的學生而言，三者作品之間及二作品之間的淨關聯檢定均未達顯著水準，所以三種類型的作品之間對非美術專業與美術專業的大學生而言均是獨立的。至於判斷時的觀念，就各別非專業與專業而言，也是沒有顯著的差別，換言之，僅管有三種類型作品之別，但是非美術專業與美術專業的學生在判斷好壞的理由時，三類型畫作之間並無不同。

4.4 研究假設 4：

不同年級層的學生(國小 1, 3, 5 年級，國中 1, 3 年級，高中 2 年級)對於繪畫作品的喜好與價值判斷及其首要觀念之間是不相同，不因作品類型的不同而有別；各年級對於每一類型繪畫作品的喜好與價值判斷及其首要觀念之間是不相同。非美術專業與美術專業的大學生對於繪畫作品的喜好與價值判斷及其首要觀念之間是不相同，不因作品類型的不同而有別；非美術專業與美術專業的大學生分別對於每一類型繪畫作品的喜好與價值判斷及其首要觀念之間是不相同。

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，對於繪畫作品的喜好與價值判斷及其觀念之間的關係，係屬於三因子列連聯表的分析，即處理年級(或專業別)、喜好、判斷三變項的資料，因此以 G^2 統計法來檢定此三變項之間的獨立性。各年級、非美術專業與美術專業的大學生分別對於每一類型繪畫作品的喜好與價值判斷及其觀念之間的關係，係屬二因子列連聯表的分析，即處理喜好與判斷二變項的資料以 Pearson's 卡方檢定此二變項之間的獨立性。

4.4.1 分析與結果

茲分為三變項與二變項的分析：

三變項為：不同年級層的學生/非美術專業與美術專業之大學生與繪畫作品的喜好與價值判斷之選擇間的關係，以及與繪畫作品的喜好首要觀念與價值判斷首要觀念之間的關係進行分析。

二變項為：各年級、非美術專業、美術專業之大學生對於每一類型繪畫作品的喜好與價值判斷之選擇間的關係，以及繪畫作品的喜好首要觀念與價值判斷首要觀念之間的關係進行分析。

三變項

不同年級層的學生 x 喜好 x 價值判斷

從表 45，在三種類型的作品中，A X B X C 的獨立性均達顯著的水準 ($p < .05$)，故可以說年級、喜好、與判斷三者之間並非獨立，有密切關聯存在。再從淨關聯檢定，其中 B X C 的獨立性均達顯著的水準 ($p < .05$)，顯示喜好與判斷二者之間有別。

表 45

不同年級層的學生、喜好、價值判斷三變項的獨立性考驗摘要表

所考驗假設	df	G ²	顯著性
寫實性作品			
A X B 獨立性	10	20.037	$p < .05$
A X C 獨立性	10	18.456	$p < .05$
B X C 獨立性	4	70.693	$p < .05$
A X B X C 交互作用	20	24.715	ns
<hr/>			
A X B X C 獨立性	44	145.225	$p < .05$
表現性作品			
A X B 獨立性	10	33.328	$p < .05$
A X C 獨立性	10	16.501	ns
B X C 獨立性	4	120.181	$p < .05$
A X B X C 交互作用	20	20.177	ns
<hr/>			
A X B X C 獨立性	44	198.259	$p < .05$
抽象性作品			
A X B 獨立性	10	13.894	ns
A X C 獨立性	10	25.983	$p < .05$
B X C 獨立性	4	224.581	$p < .05$
A X B X C 交互作用	20	17.069	ns
<hr/>			
A X B X C 獨立性	44	299.421	$p < .05$

註. A 表示年級, B 表示喜好, C 表示價值判斷。

不同年級層的學生 x 喜好的首要觀念 x 價值判斷的首要觀念

從表 46, 在三種類型的作品中, A X B X C 的獨立性均達顯著的水準 ($p < .05$), 故可以說年級、喜好的首要觀念、與價值判斷的首要觀念三者之間並非獨立, 有密切關聯存在。再從淨關聯檢定, 其中 B X C 的獨立性均達顯著的水準 ($p < .05$), 顯示喜好的首要觀念與價值判斷的首要觀念二者之間有別。

表 46

不同年級層的學生、喜好的首要觀念、價值判斷的首要觀念三變項獨立性考驗摘要表

所考驗假設	df	G ²	顯著性
寫實性作品			
A X B 獨立性	30	97.245	$p < .05$
A X C 獨立性	30	81.262	$p < .05$
B X C 獨立性	36	192.964	$p < .05$
A X B X C 交互作用	180	162.462	ns

A X B X C 獨立性	276	655.979	$p < .05$
表現性作品			
A X B 獨立性	30	74.209	$p < .05$
A X C 獨立性	30	83.443	$p < .05$
B X C 獨立性	36	174.834	$p < .05$
A X B X C 交互作用	180	169.716	ns

A X B X C 獨立性	44	598.857	$p < .05$
抽象性作品			
A X B 獨立性	30	86.619	$p < .05$
A X C 獨立性	30	91.592	$p < .05$
B X C 獨立性	36	165.346	$p < .05$
A X B X C 交互作用	180	.1940	ns

A X B X C 獨立性	276	643.265	$p < .05$

註. A 表示年級, B 表示喜好的首要觀念, C 表示價值判斷的首要觀念。

非美術專業與美術專業之大學生 x 喜好 x 價值判斷

從表 47, 在三種類型的作品中, 只有在表現性作品中 A X B X C 的獨立性達顯著的水準 ($p < .05$), 故可以說表現性作品中, 專業、喜好、與判斷三者之間並非獨立, 有密切關聯存在, 而在其他二類的作品中, 專業、喜好、與判斷三者之間是獨立無關。再從淨關聯檢定, 其中 B X C 的獨立性均達顯著的水準 ($p < .05$), 顯示喜好與判斷二者之間的選擇有別。

表 47

非美術專業與美術專業之大學生、喜好、價值判斷三變項獨立性考驗摘要表

所考驗假設	df	G ²	顯著性
寫實性作品			
A X B 獨立性	2	4.317	ns
A X C 獨立性	2	.286	ns
B X C 獨立性	4	14.070	$p < .05$
A X B X C 交互作用	4	1.314	ns
<hr/>			
A X B X C 獨立性	12	20.322	ns
表現性作品			
A X B 獨立性	2	14.235	$p < .05$
A X C 獨立性	2	.461	ns
B X C 獨立性	4	26.246	$p < .05$
A X B X C 交互作用	4	1.554	ns
<hr/>			
A X B X C 獨立性	12	57.365	$p < .05$
抽象性作品			
A X B 獨立性	2	.312	ns
A X C 獨立性	2	.205	ns
B X C 獨立性	4	9.582	$p < .05$
A X B X C 交互作用	4	1.256	ns
<hr/>			
A X B X C 獨立性	12	11.419	ns

註. A 表示專業, B 表示喜好的選擇, C 表示價值判斷的選擇。

非美術專業與美術專業之大學生 x 喜好的首要觀念 x 價值判斷的首要觀念

從表 48, 在三種類型的作品中, A X B X C 的獨立性均未達顯著的水準 ($p > .05$), 故可以說專業、喜好的首要觀念、與判斷的首要觀念三者之間是獨立的, 沒有密切關聯存在。再從淨關聯檢定, 其中 B X C 的獨立性均未達顯著的水準 ($p > .05$), 顯示喜好的首要觀念與判斷的首要觀念二者之間沒有差別。

表 48

非美術專業與美術專業之大學生、喜好的首要觀念、價值判斷的首要觀念三變項獨立性考驗摘要表

所考驗假設	df	G ²	顯著性
寫實性作品			
A X B 獨立性	6	4.994	ns
A X C 獨立性	6	13.526	$p < .05$
B X C 獨立性	36	32.862	ns
A X B X C 交互作用	32	2.698	ns
<hr/>			
A X B X C 獨立性	84	55.672	ns
表現性作品			
A X B 獨立性	6	7.099	ns
A X C 獨立性	6	6.814	ns
B X C 獨立性	36	38.598	ns
A X B X C 交互作用	36	10.008	ns
<hr/>			
A X B X C 獨立性	84	76.057	ns
抽象性作品			
A X B 獨立性	6	11.996	ns
A X C 獨立性	6	7.205	ns
B X C 獨立性	36	19.631	ns
A X B X C 交互作用	36	16.707	ns
<hr/>			
A X B X C 獨立性	84	60.030	ns

註. A 表示專業, B 表示喜好的首要觀念, C 表示價值判斷的首要觀念。

二變項

各年級層的學生, 喜好 x 價值判斷

從表 49, 可以看出除了高中 2 年級之外, 每一年級層的學生面對每一類型的繪畫作品, 在表達喜好與價值判斷的選擇時, 有顯著性的差異; 而高中 2 年級的學生則只在面對抽象性的繪畫作品時, 有顯著性的差異, 在面對其餘二類型的繪畫作品, 表達喜好與價值判斷的選擇時, 則是相同。

表 49

每一年級層對三種類型作品表示喜好與價值判斷之間的顯著差異表

作品 類型	國小 1	國小 3	國小 5	國中 1	國中 3	高中 2
1. 寫實性作品	*****	***	*	****	****	
2. 表現性作品	***	*****	****	**	*****	
3. 抽象性作品	*****	*****	*****	*****	*****	*****

註. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. **** $p < .0001$. ***** $p < .00001$.

各年級層的學生, 喜好的首要觀念 x 價值判斷的首要觀念

從表 50, 可以看出除了國小 5 年級與高中 2 年級之外, 每一年級層的學生面對每一類型的繪畫作品, 在表達喜好與價值判斷的首要觀念時, 有顯著性的差異; 而國小 5 年級的學生只在面對寫實性的繪畫作品、高中 2 年級的學生則只在面對寫實性、抽象性的繪畫作品, 表達喜好與價值判斷的首要觀念時, 有顯著性的差異, 在面對其餘類型的繪畫作品時, 則是相同。

表 50

每一年級層對三種類型作品表示喜好與價值判斷之間首要觀念的顯著差異表

作品 類型	國小 1	國小 3	國小 5	國中 1	國中 3	高中 2
1.寫實性作品	*****	***	**	*	****	***
2.表現性作品	**	**		*	**	
3.抽象性作品	*****	*****		**	****	*****

註. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$. **** $p < .0001$. ***** $p < .00001$.

非美術專業與美術專業之大學生，喜好 x 價值判斷；

喜好的觀念 x 價值判斷的觀念

從表 51，可以看出非美術專業的大學生只在面對寫實性的繪畫作品，表達喜好與價值判斷的選擇時，有顯著性的差異，在面對其餘類型的繪畫作品時，則是相同；至於表達喜好與價值判斷的首要觀念時，無論那一種類型的繪畫作品均有顯著性的差異。美術專業的大學生則在面對寫實性與表現性的繪畫作品，表達喜好與價值判斷的選擇時，有顯著性的差異，在面對抽象類型的繪畫作品時，則是相同的；至於表達喜好與價值判斷的首要觀念時，無論那一種類型的繪畫作品均沒有顯著性的差異。

表 51

非美術與美術專業大學生對三種類型作品表示喜好與價值判斷，及首要觀念之間的顯著差異表

作品 類型	非美大 喜好與價值判斷	美大	非美大 喜好與價值判斷之首要觀念	美大
1.寫實性作品		***	****	
2.表現性作品	*	***	*	
3.抽象性作品			*	

註. * $p < .05$. *** $p < .001$. **** $p < .0001$.

4.4.2 小結

基於前述，研究結果支持部份之研究假設。年級、喜好與價值判斷及其首要觀念三者之間是不相同，不因作品類型的不同而有別；並非各年級對於每一類型繪畫作品的喜好與價值判斷及其首要觀念之間均有差別。專業、喜好與價值判斷的選擇三者之間，只在表現性作品時，有有密切的關連存在，因作品類型的不同而有別，而專業、喜好與判斷的首要觀念三者之間是獨立的，並沒有差別，不因作品類型的不同而有別；非美術專業與美術專業的大學生分別對於每一類型繪畫作品的喜好與價值判斷的選擇，並非全是不同；就所表達之喜好與價值判斷的首要觀念之間，非美術專業的大學生是有顯著的差異，而美術專業的大學生則是沒有顯著的差異。

第 5 章：討論

5.1 研究目的之結論

5.1.1 研究目的 1:

調查不同年級層的學生、非美術專業與美術專業的學生，如何描述繪畫作品。

基於前章之分析，各年級的學生(國小 1, 3, 5 年級，國中 1, 3 年級，高中 2 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 2 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 1 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，不曾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 1, 3, 5 年級，以及國中 1, 3 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 2 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，其間的差距不若國小至高中教育階段之間有較大的差別(國小 1 年級至高中 2 年級階段，寫實性作品的所得的觀念次數累計總數為 484, 表現性作品為 564, 抽象性作品為 660；專業別，寫實性作品的所得的觀念次數累計總數為 206, 表現性作品為 225, 抽象性作品為 196, 見第 4 章的分析)。

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豐富的回應。

5.1.2 研究目的 2:

檢視不同年級層的學生、非美術專業與美術專業的學生，如何陳述對於繪畫作品的喜好。

不同年級層的學生對於繪畫作品的喜好選擇並非完全相同，因作品類型的不同而有別。較多數的學生喜歡這件寫實性的作品，其次為表現性的作品，對於寫實性與表現性作品的喜好選擇，年級間有顯著的不同；有較多數的學生表示不喜歡這件抽象性的作品，對於抽象性作品的喜好選擇，年級間並沒有顯著性的差異。至於喜好的觀念，則是年級間有顯著性的不同，不因作品類型的不同而有別，也就是說，無論是那一種類型的作品，各年級的學生所表示喜好與否的觀念之間有顯著性的差異。

此外，各年級分別對於三種類型作品之間的喜好選擇，也並非全是不相同的，對國小3年級與國中3年級的學生而言，三種類型作品之間的喜好選擇是不相同的，而對於國小1、5年級、國中1年級、與高中2年級而言，三種類型作品之間的喜好是沒有顯著差異。至於喜好的觀念，就每一年級層而言，三種類型的作品之間並無顯著的差別。另從淨關聯檢定，對於國小3年級的學生，喜好寫實性與表現性作品，寫實性與抽象性作品之間的觀念是有顯著的差異；對於國小5年級的學生，喜好表現性與抽象性作品之間的觀念是有顯著的差異；對於國中1年級的學生，喜好寫實性與表現性作品之間的觀念有顯著的差異。

大體而言，多數國小1、3年級的學生面對寫實性與表現性作品，表示喜好與否的首要觀念時，認為題材是最為重要，面對抽象性作品時，則認為是寫實與美；多數國小5年級與國中1年級的學生面對寫實性與表現性作品，表示喜好與否的首要觀念時，認為表現性是最為重要，面對抽象性作品時，則考慮瞭解與否認知上的問題；多數國中3年級的學生面對寫實性與表現性作品，表示喜好與否的首要觀念時，認為表現性是最為重要，面對抽象性作品時，則考慮表現性及寫實與美的問題；多數高中2年級的學生，無論面對寫實性、表現性、或抽象性作品，表示喜好與否的首要觀念時，均認為表現性是最為重要。以作品的表現性作為考量其喜好與否的理由，隨著年級的增長而遞增，以題材為考慮者，年級愈小者，愈重視；當面臨抽象性與表現性作品時，有較多的學生會產生對作品的質疑，而談到瞭不瞭解作品等認知上的想法。

非美術專業與美術專業的大學生對於繪畫作品的喜好選擇，專業間只有在面對表現性作品時是不相同的，因作品類型的不同而有別；大部份美術專業的大學生喜歡這件表現性的作品，而非美術專業的大學生則是不喜歡，對於寫實性與抽象性作品是沒有顯著差異，多數的非美術專業與美術專業的大學生均喜歡這兩件作品。至於在喜好觀念的陳述上，則是專業間沒有顯著的差別。就各別非專業與專業而言，三種類型作品之間的喜好及喜好的觀念也是沒有顯著差異，亦即僅管有三種類型作品之別，但是非美術專業與美術專業的學生在述其好惡及理由時三者之間並無顯著的差異。

一般而言，大部份非美術專業與美術專業的大學生無論面對寫實性、表現性、或抽象性作品，表示喜好與否的首要觀念時，均認為表現性是最為重要，而形式安排與視覺要素可說是次要考量的因素。

當學生面對繪畫作品表示喜好與否的觀念，自由回答所得的回應觀念次數累計，三種類型的作品之間並沒有很大的差別(國小 1 年級至高中 2 年級階段，寫實性作品的所得的觀念次數累計總數為 616,表現性作品為 610，抽象性作品為 601；專業別，寫實性作品的所得的觀念次數累計總數為 172,表現性作品為 186，抽象性作品為 179，見第 4 章的分析)，這與要學生描述作品時所得的結果不同。

5.1.3 研究目的 3：

瞭解不同年級層的學生、非美術專業與美術專業的學生，如何陳述對於繪畫作品的價值判斷。

不同年級層的學生對於繪畫作品的判斷選擇並非完全是相同的，因作品類型的不同而有別，對於寫實性與表現性作品的判斷好或不好的情形，年級間並沒有顯著性的差異，只對抽象性作品時明顯有別；多數的學生認為這寫實性與表現性的作品是好的作品，有比較多的學生認為這件抽象作品不是一件好的作品。至於判斷的觀念，則是年級間有顯著性的不同，不因作品類型的不同而有別。

此外，有關各年級對於三種類型作品之間的判斷好或不好的情形，也並非完全是相同的，對國小 3 年級與國中 3 年級而言，三種類型作品之間判斷好或不好的情形的是不相同的，而對於國小 1、5 年級、國中 1 年級、與高中 2 年級而言，三種類型作品之間判斷好或不好的情形的是沒有顯著差異。至於判斷的觀念，就每一年級層而言，三種類型的作品之間並無顯著的差別。另從淨關聯檢定，對於國小 3 年級的學生，判斷寫實性與表現性作品之間的觀念是有顯著的差異；對於國中 3 年級的學生，判斷寫實性與表現性作品之間、寫實性與抽象性作品之間、與表現性與抽象性作品之間的觀念是有顯著的差異；對於高中 2 年級的學生，判斷表現性與抽象性作品之間的觀念是有顯著的差異。

大體而言，多數國小 1 年級的學生面對寫實性作品，表示價值判斷的首要觀念時，認為題材是最為重要，面對表現性與抽象性作品時，則認為是視覺要素；多數國小 3 年級的學生面對寫實性作品，表示價值判斷的首要觀念時，認為題材與寫實或美是最為重要，面對表現性與抽象性作品時，則認為是寫實與美；多數 5 年級的學生面對寫實性作品，表示價值判斷的首要觀念時，認為寫實與美是最為重要，面對表現性作品時為表現性，面對抽象性作品時，則認為是認知；多數國中 1 年級的學生面對寫實性與表現性作品，表示好與否的首要觀念時，認為表現性是最為重要，面對抽象性作品時，則考慮瞭解形式安排上的問題；多數國中 3 年級與高中 2 年級的學生，無論面對寫實性、表現性、或抽象性作品，表示好與否的首要觀念時，均認為表現性是最為重要。以作品的表現性作為考量其好與否的理由，隨著年級的增長而遞增，以題材為考慮者，當面對寫實性與表現性作品時，年級愈小者在，愈重視，惟當抽象性作品時，視覺要素及寫實與美成為國小中低年級學生主要

的考量。此外，當面臨抽象性與表現性作品時，有較多的學生會產生對作品的質疑，而談到瞭不瞭解作品等認知上的想法。

非美術專業與美術專業的大學生對於繪畫作品判斷好或不好的情形，專業別只對表現性作品時是不相同的，美術專業的學生較多於非美術專業的學生認為這是一件好作品，對於寫實性與抽象性作品是沒有顯著差異，因作品類型的不同而有別；至於在判斷時觀念的陳述上，則是專業間沒有顯著的差別。就各別非專業與專業而言，非美術專業的學生對於寫實性作品與表現性作品之間的價值判斷達顯著水準，而寫實性作品、表現性作品、與抽象作品三者之間則未達顯著水準，至若就美術專業的學生而言，三作品之間及二作品之間的淨關聯檢定均未達顯著水準，所以三種類型的作品對非美術專業與美術專業的大學生而言均是獨立的。至於判斷時的觀念，就各別非專業與專業而言，也是沒有顯著的差別，換言之，儘管有三種類型作品之別，但是非美術專業與美術專業的學生在判斷好壞的理由時，三類型畫作之間並無不同。

一般而言，大部份非美術專業與美術專業的大學生當面對寫實性與表現性，表示價值判斷的首要觀念時，均認為表現性是最為重要，當面對抽象性作品時則為形式安排。

當學生面對繪畫作品表示價值判斷的觀念，自由回答所得的回應觀念次數累計，三種類型的作品之間也沒有太大的差別(國小 1 年級至高中 2 年級階段，寫實性作品的所得的觀念次數累計總數為 566,表現性作品為 570，抽象性作品為 538；專業別，寫實性作品的所得的觀念次數累計總數為 173,表現性作品為 181，抽象性作品為 149，見第 4 章的分析)。

5.1.4 研究目的 4：

研究不同年級層的學生、非美術專業與美術專業的學生，在表示喜好以及價值判斷之間的差別。

不同年級層的學生對於繪畫作品的喜好與價值判斷的選擇，以及表示喜好和價值判斷的首要觀念之間有顯著性的差別，不因作品類型的不同而有差異；但是並非各年級對於三種類型的繪畫作品的喜好與價值判斷及其首要觀念之間均有顯著性的差別，其中，高中 2 年級的學生只有面對抽象性作品時，喜好與價值判斷的選擇有差異，而面對寫實性與抽象性作品時，表示喜好與價值判斷的首要觀念之間有差異，此外，國小 5 年級的學生則只面對寫實性作品時，表示喜好與價值判斷的首要觀念有差異，因作品類型的不同而有別。

專業別、對於繪畫作品的喜好與價值判斷的選擇三者之間，只在面對表現性作品時，有顯著的不同，因作品類型的不同而有別；而專業別、喜好與判斷的首要觀念三者之間並沒有差別，不因作品類型的不同而有別。非美術專業與美術專業的大學生分別對於每一種類型繪畫作品的喜好與價值判斷的選擇之間，並非全是不同；非美術專業的大學生只在面對寫實性的繪畫作品

時，有顯著性的差異，在面對其餘類型的繪畫作品時，則是相同；美術專業的大學生則在面對寫實性與表現性的繪畫作品時，有顯著性的差異，在面對抽象性的繪畫作品時，則是相同。就所表達之喜好與價值判斷的首要觀念之間，非美術專業的大學生是有顯著的差異，而美術專業的大學生則是沒有顯著的差異。

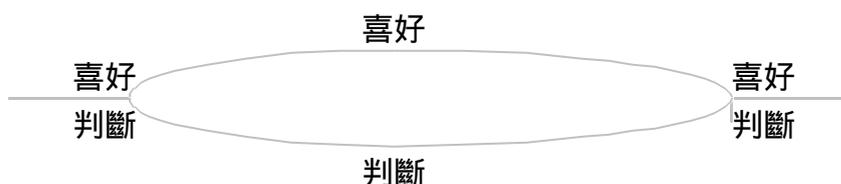
5.2 本研究的意義及其未來在美術教育研究的意涵

如果階段性的看法是提出普遍性中間性質的傾向，那麼，本研究透過問題的設計，則在於瞭解學生思考審美客體，解決問題的觀念傾向。從本研究，除達到研究目的之外，有下述重要的研究發現：

(1) 本研究補充奧詩本(Osborn, 1971)的審美學理：

奧詩本提出“個人喜好與判斷之間有別”，但究竟是如何不同，並未就年齡別、專業別、與作品類型之間所可能產生之交互影響進行探討。因此，從本研究，可以補充奧詩本的學理：國小1年級至大學之非專業與專業，在喜好與判斷之選擇有別，但受作品類型的影響，惟到專業階段，喜好與判斷之間的觀念則沒有差別，不受作品類型的影響，而國小1年級至大學之非美術專業則仍有差別，並受作品類型的影響。

此外，依據此項研究結果尚可提出假設，個人喜好與判斷之間有別，惟當審美能力的發展至較高階時，則喜好與判斷之間的觀念可能沒有區別。誠如在進行本研究時，有一位美術專業的學生言，“當然是我認為好的，我才會喜歡”，也就是，當一位個體其有豐富的審美經驗時，無形中他運用同樣的品鑑的能力於個人的喜好與判斷。倘若從此觀點出發，結合帕森斯(Parsons, 1987)在其階段發展的第一階：主觀偏好(Favoritism)時談到，學齡前兒童喜好與判斷是無所區分(p.22)的論點，那麼，喜好與判斷之間的觀念，似隨者審美能力的成長而可以為：“合-分-合”之發展。此理論假設，有待進一步的實證研究。



(2) 個體理由的表達所呈現出來的觀念，具有穩定性的內在認知結構上的特質。從目前研究看來，雖然有不同之作品類型，但是各年級的學童在述說其喜好的理由，或判斷的理由時，其觀念想法是沒有顯著的差異。

(3) 本研究結果支持試探性研究的發現(陳瓊花 Chen, 1998c): 用來引發學生回答的問題類型，會影響其所作的評論內容，從學生的回答，可以發現每一年級層的學生使用不同的審美觀念於描述、表示喜好、與價值判斷的不同問題；此外，本研究結果並呼應以前研究之發現：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，對於表現性的掌握，並隨著年級的增長而遞增。

(4) 從鑑賞教學的理論(Broudy, 1972; Feldman, 1971 等)，不外是教導學生如何從描述、分析、解釋、以至於判斷的過程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，不同的學習者面對作品時可能的實際思考的起始點為何，卻無從瞭解，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，在表達的方式上有所差別。
- (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。
- (5) 進一本驗證本研究所提喜好與判斷之“合-分-合”之理論假設。

5.3 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。

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：1997，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。國立台灣師大美術所碩士論文。

西文部份

- Aillaud, G. et al (1986). Vermeer. Hazan, Paris.
- 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.

- Haftmann, W. (1984). Chagall. New York: Harry N. Abrams, Inc.
- 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. (1997). A examination of theories of aesthetic development with implication for future research. Journal of Taiwan Normal University, Humanities & Social Science, 42,13-27.
- Chen, C. H. (1998c). Children's and adolescents' conceptions in describing, preferring, and judging a work of art. Journal of Taiwan Normal University, Humanities & Social Science, in print.
- 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.
- Frechtling, 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. (1983). A cognitive view of the arts, Dobbs, S. M. (Ed.) (1988), Research readings for discipline-based art education: a journey beyond creating (pp.102-109). Reston, VA: National Art Education Association.
- 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.
- Gardner, H. (1992). The cognitive revolution: consequences for the understanding and education of the child as artist. Reimer, B. & Smith, R. A. (Ed.), The arts, education, and aesthetic knowing (pp.92-123). Chicago: The University of Chicago Press.
- 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.
- Lacoste, M. C. (1979). Kandinsky. New York: Crown Publishers Inc.
- 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.
- Osborne, H. (1971). Taste and judgment in the arts. Journal of Aesthetic Education, 5(4), 13-28.
- 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.
- Parsons, M. J. (1992). Cognition as interpretation in art education. Reimer, B. & Smith, R. A. (Ed.), The arts, education, and aesthetic knowing (pp.70-91). Chicago: The University of 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. (1982). 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 C

附錄: 1

國科會專題研究試測作品鑑別度調查問卷 鑑別者:

一、寫實性

A1 安格爾 Ingres 作品

A1-1 A1-2 A1-3 A1-4 A1-5

A2 維梅爾 Vermeer 作品

A2-1 A2-2 A2-3 A2-4 A2-5

A3 Ralph Goings 作品

A3-1 A3-2 A3-3 A3-4 A3-5

二、表現性

B1 孟克 Munch 作品

B1-1 B1-2 B1-3 B1-4 B1-5

B2 畢卡索 Picasso 作品

B2-1 B2-2 B2-3 B2-4 B2-5

B3 夏卡爾 Chagall 作品

B3-1 B3-2 B3-3 B3-4 B3-5

三、抽象性

C1 康丁斯基 Kandinsky 作品

C1-1 C1-2 C1-3 C1-4 C1-5

C2 蒙德里安 Mondrian 作品

C2-1 C2-2 C2-3 C2-4 C2-5

C3 馬勒維奇 Malevich 作品

C3-1 C3-2 C3-3 C3-4 C3-5

附錄: 2

國科會專題研究調查問卷

NSC 87;2415 ? ;003-008

組別： 國小一， 國小三， 國小五， 性別： 男 女
國中一， 國中三， 高中二， 地區： 台灣 金門
大學非專， 大學一專， 大學三專

請你依據這三項問題作答. 你所作的回答無所謂對或錯, 儘量發表你的意見。謝謝你的協助!

一、 你從作品中看到什麼?(請你儘可能的描述)

二、 你喜不喜歡它?為什麼?(喜歡或不喜歡,都請提出理由)

請從以上你列舉的理由中,舉出一項你覺得最重要的:

三、 你認為這是一幅好或不好的作品,為什麼?(好或不好,都請提出理由)

請從以上你列舉的理由中,舉出一項你覺得最重要的:

附錄: 3 - 1

維梅爾 (Jan Vermeer, 1632-1675)

La Laitiere 1660-1661

油畫 畫布 17⁹/₁₀ X 16¹/₁₀ 英寸 阿姆斯特丹/ 國立美術館

生平簡介

荷蘭籍畫家維梅爾於 1632 年出生,其溫和穩健的作風可能造成了他的成就直到十九世紀中期,才引到眾人的注意。他在同時期的風俗畫家中,稱得上是讀獨樹一幟。

1632 年 出生於荷蘭的臺夫特。

1653 年 結婚,同年成為畫家工會的畫師。

1663 及 1670 年 擔任公會會長。

1675 年 去世。

創作風格

維梅爾是公認的十七世紀之荷蘭風俗畫大師。他常以居家女子的日常生活為表現題材,特別擅長以細緻的寫實、柔和的筆調,成功而生動地捕捉了陽光灑佈的房間,而將原本平凡的事物處理得賞心悅目,典雅而雋永。

參考書目

王秀雄等:1982,西洋美術大辭典。台北:雄獅美術圖書公司。

郭文埳:1995,西洋古典、近代、現代畫巨匠。台北:藝術圖書公司。

附錄: 3 - 2

夏卡爾 (Marc Chagall, 1887-1985)

I and The Village 1911-1912

油畫 畫布 72⁷/₈ X 42¹/₂ 英寸紐約/ 現代美術館

生平簡介

俄籍法裔畫家夏卡爾於 1887 年出生於貧困的猶太家庭, 1910 年後在巴黎住了五年, 曾赴俄、德、美國從事展覽及美術工作, 豐富的閱歷更助長其獨特風格的形成。

- 1887 年 出生於俄國的維台普斯克。
- 1910 年 遠赴巴黎。
- 1914 年 在德國舉行首次個展, 展後返回俄國結婚。
- 1922 年 在巴黎舉行回顧展。
- 1933 年 在瑞士舉行回顧展。
- 1939 年 獲得匹茲堡卡內基國際獎首獎。
- 1941 年 定居美國。
- 1985 年 去世。

創作風格

夏卡爾的畫充滿童趣且富有自由的幻想, 他擅長以富有文學性的構思去經營畫面, 並勇於打破時空的限制, 常在畫中讓人物飛到空中, 而使畫面呈現出動人的浪漫氣氛。

參考書目

- 王秀雄等: 1982, 西洋美術大辭典。台北: 雄獅美術圖書公司。
- 郭文培: 1995, 西洋古典、近代、現代畫巨匠。台北: 藝術圖書公司。

附錄: 3 - 3

康丁斯基 (Wassily Kandinsky, 1866-1944)

Composition VIII 1923

油畫 畫布 55 1/8 X 79 1/8 英寸 紐約/ 所羅門美術館

個人簡介

康丁斯基是俄國畫家，他原先攻讀法律政治經濟，直至三十歲時方才決定獻身於繪畫，後來並成為本世紀抽象繪畫的重要開拓者。

1866年 出生於俄國莫斯科。

1886年 在莫斯科大學攻讀法律與政治經濟學。

1892年 結婚。

1896年 拒絕受聘在大學任教，放棄從事法律業，毅然前

往慕尼黑習畫。

1900年 入慕尼黑皇家學院。

1903年 在莫斯科舉行首次個展。

1910年 完成藝術理論著作「論藝術中的精神性」。

1912年 第二度結婚。

1919年 任繪畫博物館館長。

1920年 國家為他在莫斯科舉辦個展。

1922年 擔任包浩斯學校副校長。

1926年 出版藝術理論著作「點、線、面」。

1933年 定居法國。

1944年 去世。

創作理念

康丁斯基在抽象繪畫與非具象之間均做過探索，並常以「構圖x號」或「即興作品」為題。他認為唯有在純粹的色彩與形式中，藝術家才能毫無束縛的尋求表現，並著書立論闡揚自己的看法。

參考書目

西洋近現代畫巨匠畫集—康丁斯基:1993。 台北:錦繡文化。

郭文培：1995，古典、近代、西洋畫巨匠。台北：藝術圖書。

附錄：4

調查之繪畫作品