

批判思考在藝術鑑賞教學上的應用：一個文獻初探

Applying Critical Thinking in Art Appreciation: A Reference Inquiry

陳玲萱 Ling-Hsuan Chen

彰化縣立民生國民小學 教師

Teacher / Changhua County Min Sheng Elementary School



摘 要

新的藝術教育內容不再囿於藝術創作，更包括以多元的觀點對藝術作品進行討論、研究，批判思考教學正可以幫助學生提升視覺思考與認知，進而增進藝術鑑賞的能力。本文首先探討批判思考教學與課程特色；再者，探究增進藝術鑑賞能力的問題策略，進而提出批判思考教學與藝術鑑賞教學相輔相成的關係與實踐之道，以提供藝術教育工作者作為提升學生藝術鑑賞能力之參考。

關鍵字：藝術鑑賞能力，認知，藝術鑑賞教學，批判思考教學，視覺思考

Abstract

The teaching of critical thinking involves using diverse viewpoints in discussing and researching art works. It assists students' visual thinking and promotes art appreciation. The present paper examines the characteristics of the teaching and curriculum design of critical thinking, the question strategies often involved, and the relationship between the critical thinking pedagogy and the teaching of art appreciation.

Keywords : art appreciation ability, cognition, the teaching of art appreciation, the teaching of critical thinking, visual thinking

前言

研究背景

隨著 1970 年代以來所謂「後現代藝術 (post-modern art)」潮流的轉變，藝術風貌呈現多元化的發展，多元化的媒材、表現形式與內容皆突破既有的藝術疆界與觀念。Parsons (2000) 從多元文化教育 (multicultural education) 的觀點來看，他認為藝術教育已不同以往，過去 DBAE 的教育理論需要調整，才足以符合時代的潮流。面對藝術教育思潮的改變，國內的藝術教育也隨之進行改革，我們可藉由九年一貫課程藝術與人文學習領域之基本理念觀其轉變之處。

透過全面而廣泛的藝術教育，使兒童和青少年在參與音樂、舞蹈、戲劇演出、視覺藝術等活動中，學習創作和表達其觀念與情感，分析、了解、批評、反省其作品所涵蓋的感受與經驗所象徵的意義，進而認識藝術作品的文化背景與意涵 (教育部，2003，19)。

由以上基本理念可見國內新的藝術教育範疇不限於藝術創作，更包括對藝術作品進行多角度的討論與探究，培養學生透過視覺思考、美感判斷力對作品的內容 (content) 與形式 (form) 進行多元的剖析與詮釋，然而，要應用何種教學策略才能幫助學生提升視覺思考認知層次，進而洞視藝術作品的文化背景與意涵呢？後現代的藝術教育強調以探究式 (inquiry) 的教學法，培養學生之思辨能力、判斷能力、合作能力等 (Efland et al., 1996)，而批判思考教學除提供學生自我思考的機會外，更啟發學生應用理性思維，進行獨立判斷，另陶冶其省思的能力與習慣 (Ruggiero, 1988)，更為貼近基本理念之本意。

研究動機

由於藝術是一種與眾不同的智慧形式、多元的認知方式，是一種獨特且重要的「識取能力」，能夠理解藝術的意義，就能提升一個人的直覺、推理、聯想與想像能力 (郭禎祥，1999，6)，為了提升學生的「識取能力」，可以透過藝術的學習方式，諸如藝術鑑賞能力的培養，來幫助學生解讀藝術的意涵、特色與理解藝術的多元面貌。而藝術鑑賞能力的提升有賴良好的教學策略，關於藝術鑑賞教學之策略不勝枚舉，例如講述法 (didactic)、對話法 (dialogic)、探究法 (inquiry)、啟發法 (heuristic)、蘇格拉底法 (Socratic)、討論法 (discussion)、比較法 (compare) 等，每種教學策

略各有其優缺點，進行藝術鑑賞教學時，若能善加靈活運用，對於不同的教學對象將裨益良多。

有關以上教學策略之論述已有諸多參考文獻（王秀雄，1998；林明助，1998，郭禎祥，1993；陳瓊花，2002），然為因應藝術教育思潮的變革，筆者於2003年著手進行批判思考教學法（the teaching of critical thinking）應用於藝術鑑賞教學之研究（參見筆者碩士論文**批判思考教學法應用於國小藝術鑑賞教學之實驗研究**），企圖深究其理論之內涵與運用之方法，並瞭解實施之狀況與成效，希冀為藝術鑑賞教學開拓新的契機。該研究採用實驗研究法進行「批判思考教學法對國小學生藝術鑑賞能力的影響」之探討（藝術鑑賞能力所指乃為內容描述、形式分析、意義解釋與價值判斷的能力），研究設計採不等組之前、後測實驗，以彰化縣某國小六年級學生作為研究對象，共計八十一人，以班級為單位，隨機分派實驗組、對照組各一班，實驗組接受批判思考教學法，對照組接受現有教學法，進行為期六週的實驗教學，並在實驗前後接受藝術鑑賞能力測驗。研究資料分析係透過單因子多變項共變數分析與單因子共變數分析，藉以驗證批判思考教學法對學生藝術鑑賞學習成效與能力之影響，根據實驗結果發現批判思考教學法確實能有效增進學生藝術鑑賞之學習成效（陳玲萱，2003）。

研究目的

筆者基於實驗研究的結果－批判思考教學法對於學生藝術鑑賞之學習有正面的促進效果，透過本文闡明如何運用批判思考教學策略幫助學生對藝術作品進行思辯與賞析，以及如何運用藝術批評問題策略提升鑑賞能力的層級。以下依序解析批判思考教學意涵、特色與課程方案，並探究增進藝術鑑賞能力的問題策略，進而提出批判思考教學與藝術鑑賞教學相輔相成的關係，及兩者相互融通、應用之道，藉以提供藝術教育工作者作為參考。

研究範圍與限制

本文以「提升藝術鑑賞能力」為目標，試圖透過批判思考教學理念之分析，探究應用於藝術鑑賞教學實施之道，然而，有關藝術鑑賞教學與批判思考教學相互融通的資料尚非汗牛充棟，因而在此先說明本文所欲論述的文獻範疇。本文中所論及的知覺、視覺思考、美感判斷力等藝術鑑賞相關能力，以及批判思考相關議題皆以Piaget認知發展觀點為基礎，探討增進思考層次的問題，故筆者以「認知」與「思考」

作為本文研析、深究的重點。

再者，因本文將焦點置於批判思考教學是如何促進藝術鑑賞過程中認知與思考的能力，並以筆者先前之實驗研究結果作為本文論點的依據，因而文中未將藝術鑑賞中感性審美的部份列入討論，學生之年齡、智力、城鄉差距、學習動機等因素亦無法贅述，此為本文探究之限制。

批判思考教學

要應用批判思考教學之前，必先了解批判思考的意涵與特質，接著探討批判思考教學的基本概念與策略，並列舉幾個不同面向的課程設計模式以作為實施之參考，以下分項逐一說明。

批判思考

批判思考之意涵

對於批判思考的定義可謂眾說紛紜。由於學者們切入的角度不同，因此沒有統一的定義，例如有從消除偏見的角度、邏輯推理的角度、評鑑的角度、問題解決的角度以及價值判斷的角度等來定義批判思考，然而，不論採用何種觀點，Beyer(1988)在闡釋批判思考的定義時，指出了一個相當重要的觀點，那就是批判思考並非只是消極的批評與挑毛病，在本質上具有「評鑑」的功能；饒見維(1994, 320-327)也有同樣的看法，他認為批判思考可概分為兩大類：「分析辨別」與「綜合評價」，兩者間互有關聯；「分析辨別」指的是分析言論主張或事物成分，然後辨別其成分的品質；而所謂「綜合評價」乃是依據某種準則來衡量某種言論主張或事物的整體價值，進而提出批評、鑑賞或抉擇的行動（引自張玉燕，1997, 39），如此之認知與態度正是一位藝術鑑賞者所必須秉持的，畢竟一件藝術作品的價值，絕非光憑直覺或依據是否感到愉悅即可決定的。

另外，根據藝術教育的本質與當前教改的方向，筆者認為學者溫明麗提出的批判思考定義，相當值得參考：「批判思考是一位具自主性自律者，其心靈所從事的辯證性活動。此辯證活動包括質疑、反省、解放與重建的心靈運作，此心靈活動的主要目的，旨在使人類生活更具合理性。」（溫明麗，1998, 94）。她進一步解釋批判思考的內涵（94-112）：

- (1) 「自主性自律」：自由和自我角色之合理運作，包含自我理解、自我反省與自我實現三種功能。
- (2) 「辯證」具有質疑、反省、解放與重建的功能。
- (3) 「合理性的美好生活」：自主性自律與和諧。此處的「合理性」指的是情性與理性並重，兼顧自主性與和諧性，建構美好生活。

就溫教授所提出的內涵囊括九年一貫課程所強調的，應培養學生具備的其中一項基本能力為「瞭解自我與發展潛能」，此項基本能力與溫教授所提之「批判思考者是一位具自主性自律者」的觀點相同；另外，在後現代藝術探究程序，鼓勵學生去收集且探討複雜概念和資訊，進而發展多元的探究策略，透過循環不斷的辯證反覆思索過程中，積極主動地累積藝術知識，進而產生學習轉換與遷移，方能全面理解且詮釋藝術品所透露的複雜訊息（引自許有志，2000，176），此點正如溫教授所提之「辯證活動」，透過質疑、反省、解放與重建的心靈運作，進而幫助自我學習。再則，學者王秀雄（1986，1-25）論及藝術教育的功能，其中幾項為：透過藝術的作用，把兒童培育成真正有人性的人；藉欣賞美術來豐潤吾人的精神生活領域，以達成完美健全之人格；利用美術的和諧性促進社會的和諧發展等，皆與批判思考之目的「使人類生活更具合理性」相契合。綜合以上分析，溫教授所提出的批判思考的意涵已相當完善，進一步言之，「辯證活動」尤其是藝術鑑賞時所必須經歷的，兩者關係甚密，故本研究採此定義以作為文後論點之依據。

批判思考之特質

關於批判思考的特質，可從不同的面向來分析，筆者將之概分為批判思考的「意向」與「能力」兩個部份。

一、批判思考的意向

一個人不具有批判思考的意向或態度，很難將批判思考轉化為行為表現出來（陳正昌，1997，49），故而，某人若要進行批判思考，他應該會先具有批判思考的傾向與動機（想要從事的精神態度與心理的習慣）；Norris 和 Ennis（1989）亦認為批判思考的意向是一種精神，此種精神能引發批判思考的動機，促使運用批判思考的技能。筆者綜合多位國內外學者的看法（Ennis & Norris，1989；Luckey，1991；Siegel，1988；魏美惠，1999），將批判思考的意向歸納為如下四點：

- (1) 善於質疑（questionnaire）、主動求知。
- (2) 內省（reflective）的習慣。
- (3) 開放的心靈（open-mindedness）。
- (4) 多元思考、審慎推理。

二、批判思考的能力

養成批判思考的習慣與態度後，還要具備相當的能力與技巧，方能成爲一位優秀的批判思考者，那麼批判思考的能力有哪些呢？爲便於理解，筆者姑且將問題解決的過程大致分爲「發現問題」、「處理問題」、「解決問題」、「透過問題學習」四個部份，接著說明每個部份所須具備的能力，並透過圖 1.示意其間的關係。

- (1) 發現問題：當吾人面對問題來臨時，首先必須具備以下兩種能力：
 - A. 質疑的能力：能針對不合理、不明的現象或問題產生質疑。
 - B. 澄清的能力：找到問題後，能清楚界定問題、了解問題的重點。
- (2) 處理問題：發現問題所在後，接下來必須處理、分析相關訊息，進而尋求解決之道。
 - A. 處理訊息的能力：意即對資料正確性、合宜性與相互關係的知覺，藉由篩選訊息、應用資料來處理問題。
 - B. 分析資料的能力：係指探究線索、分析概念的能力，包括分析事實、推演假設、辯證論理的能力。
- (3) 解決問題：若能對問題提出有利的見解，並作出最精準的判斷，方可順利解決問題，這個部份需要詮釋與判斷的能力。
 - A. 詮釋的能力：提出有利的論據以陳述推論的結果，其論據所根據的方法、準則皆必須合理說明。
 - B. 判斷的能力：就搜尋的資料或自己的論點，提出問題的解答，甚至爲名詞下定義，並就推論結果作出判斷與評價。
- (4) 透過問題學習：這是批判思考教學要教給學生最重要的部份。
 - A. 建構認知的能力：透過問題的激盪，批判思考者不斷自我檢驗、自我調整，進而建構自我的思考模式。

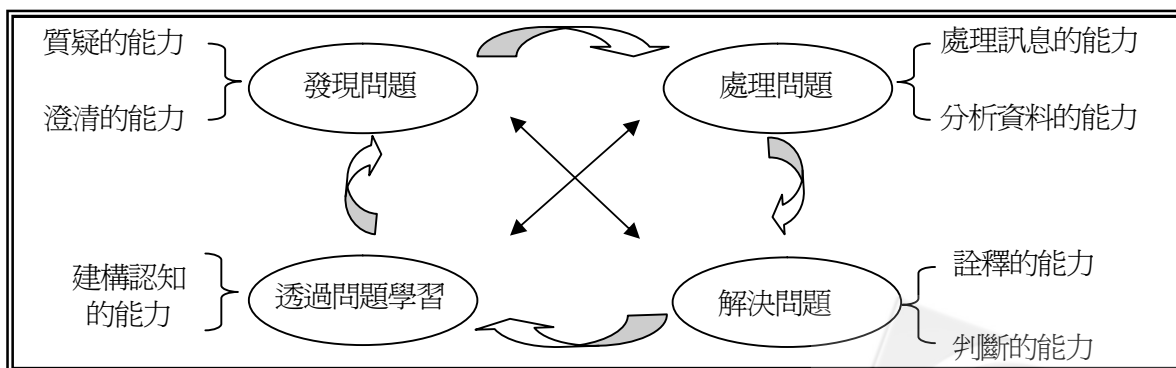


圖 1 批判思考能力關係圖

批判思考的諸多能力乃是透過循環的過程，不斷交互作用後所生成，或是原本即具備而促使更趨於精熟。簡言之，要培養具有批判思考內涵的學生，首需養成批判思考的態度，繼之學習批判思考的技巧與能力，並隨時充實相關知識，方能以客觀的角度來評斷資訊，並綜合歸納而形成自我創見。

批判思考教學

批判思考教學乃根據批判思考的學理而來，也就是說將批判思考的精神應用於實際教學情境中，教師透過批判思考教學法，培養學生批判思考的態度與能力。在實施批判思考教學時，教師應特別注意的是：批判重於判斷而非憑直覺或無根據的評述，批判對象以客觀事物為主，而不是以人為主，必須就事論事，提出合理論據後再下判斷，因此批判思考教學的重點，不僅在於能力的培養，更應重視態度的養成。

批判思考教學之基本概念

以往我們多採取教導式（didactic teaching）的教學方式，導致無法提升高層次的思考能力，為更清楚了解批判思考教學的基本概念，以下將透過知識、學習與教學三方面之比較，釐清批判思考教學與教導式教學之相異處，並突顯批判思考教學的功能與優點。

表 1 批判思考教學與教導式教學之比較

項目	觀點	批判思考教學	教導式教學
知識觀	知識與思考	由思考中獲取知識－知識經由思考產生、組織、應用、分析、綜合與評價而來，只有知識而未進行思考是無用的。	知識和思考是互相獨立的－思考是用來產生、組織並運用知識，而知識是透過反覆的學習而獲得。
	知識的看法	整體的知識觀－知識與事實具有系統性與整體性，唯有綜合性的學習，在知識的整體與細部間不斷探究，才能徹底了解其間的關係，如此才能統整知識。	分離的知識觀－知識與事實必須分解為細部後再進行教學，學生的學習才會比較好，因為知識是不斷累積的。
	知識的權威	學習是公開公正、對話與辯證的過程；評鑑學生之學習成果不是單憑權威性的「答案」，而是以權威性的「標準」來衡量，而這個標準來自於探索性的公開對話過程。	學習是個人的、獨自的過程；教師以依其預設的、權威性的答案作為評量學生學習成果的標準；意即知識是單一邏輯性的，是掌握在教師與專家權威底下的。
學習觀	學習的需求	被教導「如何思考（how to think）」，教學內容需為激發學生蒐集、分析與評價的生活議題，充分展現原創的、啟發的思考。	直接教導學生「思考什麼（what to think）」，以為學生學會思考什麼，就自然懂得如何思考，其實這樣的思考僅是線性的、二手的、被動的方式。
	學習的本質	知識、事實很少能以口頭方式傳遞，而洞察力更不能藉此方式傳遞，僅可能協助提供學習者有利的學習條件。	知識、事實與理解能由透過講述或灌輸的方式傳遞。

學習觀	學習的責任	學生對學習結果負責－學生必須明白唯有自己想要學習、願意學習，才能達到學習成效。	教師對學習結果負責－教師與教科書是學生學習之訊息、內容與練習的提供來源，因此對其學習成果必須負責。
	學習的遷移	強調學習與經驗必須結合，才能產生學習的遷移，否則不是忘記知識就是無法應用。	學生將其在講述與教導式下所習得的知識，運用於相關的真實生活情境。
	深度與廣度	重視深度－強調學得精深比學得廣來的重要，重視將範圍縮小以深入理解，也就是說要學生可以且必須探索、論證學習的內容。	重視廣度－主張學得廣博比學得精深來的重要，唯有了解事實後，方可討論知識的意義。至於高層次的思考，僅限於精熟教材後，才作的練習。
	讀寫與思考技巧的關係	讀寫需要批判思考的推理技巧。學生若無法進行批判性的讀寫，就不是一位有效的讀者或作者，而批判性讀寫是從問題對話的過程延伸而來。	讀寫的基本技巧不在於促進高層次的思考，而是為了練習教師的教學內容。
	個人的經驗	學生個人的經驗對各年級、各學科的學習內容皆相當重要，因其影響學生對學習內容之分析、應用、綜合與評價。	個人的經驗在教育上是不重要的、被忽視的。
	無知的看法	學生必須學會區分知與不知，也就是說能自我省察本身的無知是很重要的。	教師藉由教導學生不知道的知識，來補救學生的無知。
	理解的層次	學生對基本理念與原則的深度了解是必要的，因為那是用來組織學科內與學科間的學習。	學生不需理解學科內容之理性基礎或深度邏輯，隨著廣泛而表面的學習即可加深理解的層次。
教學觀	師生的角色	教師是幫助學生學習的促進者與協同者，而非知識的傳遞者，教學的過程可謂教學相長。	師生角色明確區分，教師扮演教導者，而學生是被動的受教者，師生的關係是一種以上對下的知識灌輸關係。
	教室的情境	多元的教學情境－鴉雀無聲的課堂顯示學生沒有反應、學習效果差；而當多元化的教學情境能促進學生針對能實際議題熱烈討論時，才是有意義的學習。	一成不變的教學情境－教師例行公事的照本宣科，學生機械性的接收；沒有交談而安靜的上課情形表示學生能專心學習，多數學生交談的教室情境將不利於學習。
	傾聽的用意	學生的傾聽是屬於批判性的，即藉由批判性的傾聽，能提出問題、驗證並隨時與教師或同儕進行對話。	學生只要專心傾聽教師上課，全盤接收即可，不需思考對或錯。
	發問的意義	學生沒有問題表示並未學習，反之，學生若能提出切重要點或特殊的問題時，才是學習的表現；因此，懷疑與發問可以增進理解。	學生沒有問題表示學習情況良好，有一堆問題表示學習有困難，所以，懷疑與發問對學習的信念造成不利。
	評量的重點	學生能說出正確答案、定義或者應用公式，並不表示完全了解學習內容，必須能用自己的話來解釋、說明知識的意義、源由與重要性為何，且能適時回憶與應用這些知識，才是真正具備了這些知識。	學生如能正確回答問題、提出定義或應用公式，就表示他已了解了學習內容；也就是說學生能應付測驗、回答問題、提出解釋就算是學習狀況良好。

資料來源：節錄並改編自 Paul，1993，126-132；1995，459-467。

透過以上的比較，可以幫助教學者在實際教學情境中，充分掌握批判思考教學的重點，避免誤入教導式教學的窠臼，學者溫明麗（1998，198-201）也針對批判思考的教學歸納整理為如下數點通則：

- | | |
|-----------------|------------------|
| (1) 因材施教 | (2) 民主方式與氣氛 |
| (3) 問難與省思 | (4) 提供反思的機會 |
| (5) 提供學生自由的想像空間 | (6) 討論亦是批判思考的好方法 |

另外，陳荻卿在 2000 年的研究中，分析歸納各學者對批判思考教學原則的看法，分別從以下四個面向說明批判思考之教學特色（34-38）：

- (1) 教室情境與班級氣氛—安全溫暖，鼓勵發言；察覺偏見，避免武斷；對話辯證，多項溝通；開放心靈，多元思考；容忍犯錯，尊重他人。
- (2) 同儕互動—合作學習，社會建構；勇於質疑，交互辯證。
- (3) 師生角色—教師引導，學生學習。
- (4) 教學內容—結合脈絡，避免瑣碎；運用日常生活中實例。

批判思考教學策略

不同的教學目的及課程方案，其所使用的教學策略自然不同，然單一的教學策略將降低學生的學習興趣，多元的教學方法可促進學生的學習動機，且能觀照到不同類型的學生，如辯證、角色扮演、小組討論、寫作等方法皆可靈活運用，以達成教學目標。以下幾種教學策略可作為實施批判思考教學時之參考，分述如後：

一、探究教學法 (inquiry-oriented teaching)

批判思考式的教學歷程是從學生學習的特質出發，經由反省與問題解決的歷程，可避免不當知識或意識型態的灌輸，引導學生反省知識，培養建構知識的能力和興趣。探究教學法亦鼓勵學習者充分融入認知過程，使學習具有生命力，並從中學習自我判斷與選擇，主動去詮釋理解，建構理念，擴增個人經驗，使學習能成為理性創造、反省與重建的過程。其目標是引導學生邁向理性，學生得以成為有自我覺知，自我思考的主體，在探究的歷程中，不但可以學得知其所以，知其所以然，而且知其如何行，如此不致盲從而無知（溫明麗，1998）。

二、合作學習法 (cooperative learning)

合作學習是一種一起學習的活動方式，學生們透過面對面的互動交流，藉由資訊與觀點的分享與討論，調整或建構自我的想法；換言之，學生經由討論與向同儕請益的過程，可幫助其分析、處理問題，而發展較高層次的學習策略。此策略藉由

團體的力量與民主過程的學習，讓批判思考的精神得以落實。

三、討論教學法 (discussing teaching)

討論教學法並非教師對學生的單向傳達，而是教師和學生或學生和學生的雙向討論，甚至是全體學生和同學及教師的多向溝通與交流，經由不同觀點的激盪，促進學生批判思考與價值澄清。透過小組討論可幫助學生傾聽不同意見，增進思考的敏捷，並得以有內省的機會，進而釐清問題與確認自我想法。

不論採納何種教學策略，批判思考教學的成功與否皆有賴教師的靈活運用，將批判思考精神巧妙融入實際教學情境中，並營造有利的思考學習環境，才能幫助學生進行批判思考。參照多位批判思考教學實徵研究者（江芳盛，1990；洪久賢、黃鳳雀，1996；葉玉珠，1998；魏美惠，1999）所提出增進批判思考的方法，綜合整理如下：

(1) 鼓勵提出觀點方面

- | | |
|--------------|--------------------|
| A. 鼓勵學生發言、討論 | B. 鼓勵學生與老師、同學互動、分享 |
| C. 給予學生正向回饋 | D. 鼓勵學生傾聽與尊重他人想法 |

(2) 引導思考辯證方面

- | | |
|------------------|-------------------|
| A. 引導學生察覺偏見、避免武斷 | B. 引導學生開放心靈、多元思考 |
| C. 引導學生勇於質疑、交互辯證 | D. 引導學生勿妄下結論、審慎判斷 |

(3) 發問問題策略方面

- | | |
|---------------|--------------------|
| A. 發問高層次的問題 | B. 增強學生判斷能力 |
| C. 運用對話式的教學策略 | D. 幫助學生釐清概念、建立思考架構 |

由第(3)點觀之，發問問題策略是提升批判思考能力的關鍵之一，因為所有的思考均源自於所提的問題，好的問題可以引出好的思考，深入的問題則帶出深入的思考(引自溫明麗，1998)，是故，良好的問題策略是不可或缺的，關於這個部份，筆者將在後文針對藝術鑑賞深究相關的問題策略與內容。

批判思考課程方案

明瞭批判思考教學基本概念與策略是爲了要能落實於實際教學情境中，以下針對批判思考「意向」與「能力」兩方面的特質，探討幾個以教育實踐取向爲考量的教學方案，作爲我們設計課程或實際教學時的參考。

以培養「能力」為主之課程方案

一、Ennis 之課程方案

Ennis 從心智觀點出發，設計一系列訓練批判思考能力之教學活動，以批判思考內涵分析、能力測驗及思考技巧為主，強調批判思考技巧的訓練，且認為學習成效受到學習者個人因素與社會環境的影響，是故，在教學前後皆必須施以測驗來了解學生之批判思考能力，才能設計出適合學習者的教學活動或作為補救教學的參考。換言之，應充分了解學生的背景知識與個別差異，才能達到有效的批判思考教學（陳荻卿，1990，43-45）。

二、Beyer 之課程方案

Beyer 以為批判思考教學應包含三種教學取向：一為批判思考的教學「teaching of critical thinking」；二是為批判思考而教學「teaching for critical thinking」；三則是教導何謂批判思考「teaching about critical thinking」。並以後設認知的觀點，強調藉由思考訓練的歷程，調整、轉化為自我引導與訓練（潘裕豐，1992，68）。Beyer 重視批判思考技能與策略的引導，強調透過各項教學步驟，幫助學生反覆練習批判思考的過程，期能從外在的精熟學習轉化為內在的自主性能力。

兼重「意向」與「能力」培養之課程方案

一、Paul 之課程方案

Paul 主張培養批判思考應從陶冶情意態度與發展認知能力兩方面做起，並強調以提問的方式可幫助學生解決問題。以衝突式的議題激發學生之對話與辯證，增加彼此交流與溝通的機會，並藉由澄清概念與問題所在，試圖同時培養學生批判思考的態度與能力（Paul，1995；陳荻卿，1990，48-49；潘裕豐，1992，74-75）。

二、溫明麗之課程方案

溫明麗（1998）強調欲探討批判教學課程的適切性，首須確立批判思考教學的目的，若就批判思考的本質與功能而言，批判思考教學的目的，在於充實批判思考者的背景知識，以及追求與善有關之倫理或美好生活，故進行批判思考教學時，應兼顧批判思考方法的熟練及轉化能力的培養，背景知識的教學和價值觀的建立應採兩者相互交融的方式進行，亦即透過統合式課程（cross-disciplinary curriculum）或單獨設科式課程（specific-disciplinary curriculum）來搭配實施，兩者屬相輔相成的關係，該採用何種課程架構來進行教學，必須視學生需求而定（188-196）。

深究各種教學方案之目的乃欲汲取其中的精華與優點，以擬定適合藝術鑑賞教學的課程模式，從上述教學方案中，筆者歸結出幾個重要的方向：

- (1) 規劃課程方案前需先了解學生先備能力，設計適合學生學習經驗之教學活動，並在課程結束後施以評量，以了解學生之學習成果，且可作為日後課程修正的參考（參照 Ennis）。
- (2) 透過循序漸進的教學，幫助學生釐清問題與概念，並建構自我思考模式，轉化為內在自主性的思考能力（參照 Beyer）。
- (3) 提問具有衝突性的及深廣度兼備的問題，透過小組討論、發表、辯證等方式，激發學生高層次的思考（參照 Paul）。
- (4) 兼顧批判思考方法的熟練及轉化能力的培養，並重視背景知識的教學和價值觀的建立（參照溫明麗）。

藝術鑑賞教學

藝術鑑賞相關議題廣為眾人研究，故文獻資料相當豐富，本文所要呈現並非是一些資料的整理，而是著眼於吾人在進行藝術鑑賞時運用理性認知與批判思考層面的探討，以闡明批判思考的適用性與重要性。

藝術鑑賞之基本概念

藝術鑑賞之意涵

「藝術鑑賞」（*appreciation*）則是指廣義的藝術欣賞，包括理性的認知與感性的審美兩方面的運作，是品味與辨識力的合一，價值判斷的過程（陳瓊花，1997，148）。換言之，「藝術鑑賞」實為感性的情感品味與理性的認知評價，不僅在於獲得美感的經驗和情趣，更在於學習審美的知識與技巧，因此，整個藝術鑑賞活動可說是融合知性與感性的歷程，唯本文著重「認知」層面的探討。

王秀雄（1998，77）認為「鑑賞」兩字有鑑別、品味而讚美的含義，其包括了知識、經驗和評價三個層面；所謂知識是指藝術批評、藝術史、藝術理論等知識；經驗則是指感受與知覺作品的歷程，以及審美的態度；而評價是對作品有正確認識後，再賦予適當的價值判斷，並能說出其道理。另外 Smith（1966）則認為鑑賞要求邏輯思考，如界定、解釋（*interpretation*）、評價（*valuing*）等，因此藝術鑑賞包括知覺（*perception*）、感情（*affection*）、認知（*cognition*）與判斷（*judgment*）四大心智活動（王秀雄，1998，87）。

藝術鑑賞之程序與重點

藝術鑑賞歷程（見圖 2）是觀者以審美的態度，面對藝術創作品的外在元素（材料、形式、內容）所呈現出來的特徵，歷經感覺、知覺、以至於感情融入於內在元素（感情、思想）的體會，並在充分了解整體藝術品的內涵、意義與形式特質後，給予適當價值判斷的過程（陳瓊花，1997，156-157）。

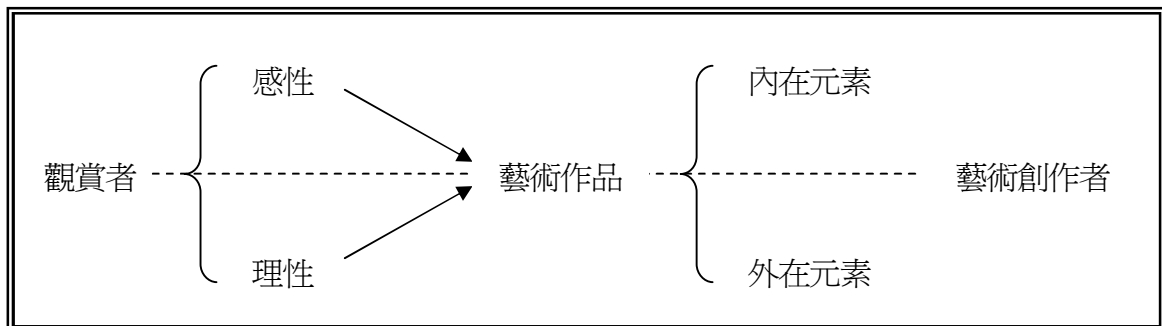


圖 2 藝術鑑賞歷程圖

論及藝術鑑賞程序，Feldman 在 1967 年所提出的描述（description）、分析（analysis）、解釋（interpretation）、判斷（judgment）四個步驟（Feldman，1967，295），在美術教育界深受認同，成爲一種普遍性的藝術鑑賞方法，本文章亦採取如是之程序，以下就四個程序所要探究之重點簡要說明如下：

- （1）描述—從感官可感受到的面向開始，洞察立即呈現在眼前的作品形式要素，如形狀、線條、色彩、肌理等，並陳述心中所感。
- （2）分析—著重作品形式、結構特質的探討，察覺各元素的特色與元素間的關係。
- （3）解釋—綜合描述、分析作品相關訊息後，確認作品之各種多元意義的過程。
- （4）判斷—對作品的優劣與價值作合理的判斷，並能說明其理由，即透過先前所學之知識、觀念來驗證此一判斷。

由上述探究要點內容觀之，若將藝術鑑賞的程序視爲問題處理的過程，靈活運用批判思考的能力，充份施展質疑、澄清、處理、分析、詮釋、判斷、建構等技能，將有助於藝術鑑賞的進行。另外，王秀雄（1998，102）提出藝術鑑賞之順序並非是一成不變的，四個步驟可以交替進行，其先後順序可視需要作調整，例如採用「回溯」的程序，即從對形式層面的直接感受，逐漸追溯到內涵層面的抽象感知，有時先瞭解作品內涵再探討形式構成，反而更能適切認知形式處理的優點與特色。

藝術鑑賞能力之相關理論

就前段文章所討論的，藝術鑑賞包括知覺、感情、認知與判斷四大心智活動，可見它所涵蓋的能力相當廣泛，本文僅就「認知」、「思考」的層面研討藝術鑑賞能力之相關理論。

知覺與視覺思考能力

Arnheim (1969) 在《視覺思考》(Visual Thinking) 一書中為知覺 (perception) 做一個廣義的詮釋，他強調知覺應包含「思考」的成份，並認為「視覺」應該是「視覺思考」，因為視覺活動不僅動到眼睛這個感官，更仰賴大腦功能的運作，因此知覺包含理智在內，他另說明視覺思考與意象 (image) 的思維運作方式與如同抽象推理一般，期間具有邏輯性。又如 Feldman (1967) 之主張，美感知覺是觀者欲觀察與了解視覺形式的行為，這不僅是選擇的過程，還包括運用大腦和神經系統來處理其所接收的感覺素材的活動，由 Feldman 的觀點可知，在鑑賞的過程中，不只有視覺感官的運作，尚有內在思考與語言表達的心理歷程。

換言之，觀看僅是訊息的收集器，唯有透過視覺思考的運作處理方能成為有意義的鑑賞活動；經由感知作品、認知圖式意象，然後去思考、解決問題，透過建構觀看、分析、重組模式的練習，便能學會使用視覺思考與心智能力 (蔡子瑋, 2002, 57)。觀者若能擺脫原有的刻板印象，以新的觀點來觀察熟悉的舊事物，或嘗試以創新的眼光探索新事物，則將促其轉換思考的方向，而令其視覺的辨識與判讀能力更具彈性的而多元。

認知發展與鑑賞能力

藝術鑑賞是關於藝術作品的知識、經驗與評價；藝術鑑賞的學習與發展即是一種認知的行為，有了知識與概念 (基模) 的建立，才能觀察出對象的各種性質 (王秀雄, 1990)。劉思量 (1998, 269-270) 認為對藝術品認知的反應是指觀者對藝術品分析其意義，探討其背景，研究作品的技法、風格與結構；也就是說觀者以其認知結構，針對藝術品加以類化 (assimilation) 和調適 (accommodation)，使其認知結構得以適應 (accommodation)、組織或重組 (organization)，最後使認知結構重新達平衡 (equilibration) 的狀態反應。換句話說，觀者知覺藝術作品的形式特質、原理、結構等，探究作品創作之背景脈絡與內容意涵，最後作出評價，即需運用其認知結構，將對作品的相關訊息與知識加以同化，並調整既有經驗、觀點，方能重整、修正成為新的鑑賞理念。

而藝術鑑賞的學習與年齡、認知成長有密切關係。Hamblen (1986, 166) 指出藝術批評程序與 Piaget 的認知發展階段、Arnheim 和 Bruner 的知覺步驟, 以及 Bloom 和 Gagne 的學習模式階層是並行的, 這些理論有其共通點, 那就是都由低階向高階發展, 從籠統、自發而具象的反應, 進步到分化、抽象的反應, 最後發展著重於內在真實的解釋; 簡言之, 兒童在藝術批評與其所對應之認知階段所獲致的成都是等量齊觀的 (引自郭武雄, 1990, 152)。

美感判斷力

康德在 1790 年所發表的*判斷力的批判* (*Critique of Judgment*) 一書中, 論及「美感判斷」是由主觀感情針對個別事物產生的快與不快的感受, 然後用普遍的原則加以解釋為何產生此種情感的理由; 要言之, 觀者對視覺刺激物產生了快與不快的感受後, 必須內省自我的感情, 是故, 美感判斷是一種「反省」判斷, 而這種反省判斷屬於高層次的後設認知。另外, 美感判斷也是一種「價值」判斷, 即對視覺刺激物產生好惡之情與價值的評斷 (崔光宙, 1992, 43-44)。基於以上論點, 美感判斷是觀者對美感刺激物產生了「認知—情感的感受 (cognitive-affective feeling)」後, 運用語言或思考省察自己的感受, 並提出所持理由與價值判斷論據, 這樣一來, 美感判斷力才不致於只停留在表面的美感經驗層次或快與不快的主觀感受層次, 而能提升至較高的反省、判斷思考層次。

綜合上述, 觀者對藝術作品的心理運作與思考歷程極為複雜, 藝術鑑賞能力的優劣深受觀者的知覺、認知能力與相關知識豐富程度、美感經驗的涵養, 以及社會、文化、成長背景因素的影響。站在教育的立場, 教師所能掌握的且必須掌握的是藝術鑑賞教學的策略, 才能幫助學生提升藝術鑑賞的能力, 以下接著討論教學策略的相關問題:

藝術鑑賞教學之問題策略

觀者最初的視覺思考經驗是短暫的且和既有的知識有關, 若要持續增強視覺思考, 問題策略的運用可激勵思考的靈活度, 經由解決問題的練習可以精通視覺思考 (蔡子瑋, 2002, 37-38)。有鑑於此, 事先研擬一套良好且具結構性的問題內容, 並善用問題導向的教學策略, 方可有效提升學生的藝術鑑賞能力。學者 Taunton (1983)、Hamblen (1984) 根據 Feldman 所提出的藝術鑑賞四步驟—描述、分析、解釋、判斷, 對於問題的設計有極深入的研究與見解, 茲將其觀點分析如後:

Taunton 的問題策略

Taunton (1983) 提出四種師生互動的問題討論策略類型 (郭禎祥, 1990, 637-638) :

(1) 認知記憶性問題 (cognitive memory question)

這一類型的問題以事實、現象、定義、記憶方面的內容為重點，相當於藝術鑑賞過程中的「描述」階段。經過這類問題的引導，學生可以觀察藝術作品中的色彩、線條、形狀、肌理、題材…等藝術要素，進行表徵性的敘述。例如：「你在畫面上看到哪些東西？」

(2) 聚斂性問題 (convergent question)

學生要回答這一類的問題，必須根據既有、已知的資料進行合理的分析、推理，利用比較、對比的方式，對作品的形式與組織作分類，此種將問題聚焦的做法有助於學生發現作品的獨特性，且能引導學生對作品特有的形式，作有系統的觀察，這類問題適用於藝術鑑賞過程中的「分析」階段。例如：「怎樣的空間結構讓作品畫面看起來有空曠的視覺效果？」、「是哪些元素營造作品歡樂的主題、氣氛？」

(3) 擴散性問題 (divergent question)

在訊息不充分的情況下，要求學生根據自己的體認、自我建構的看法或以新的觀點來探究眼前的問題，或者將先前所學的知識與零碎的概念整合在一起，綜合考量作品與當時代的生活背景作思考。這一類的問題，可以幫助學生更精熟且活用以往學過的知識、技能，相當於藝術鑑賞過程中的「解釋」階段。例如：「你認為作者藉由作品傳達什麼想法？」、「作品中為什麼呈現這樣的人物與情境？」

(4) 評價性問題 (evaluation question)

這類問題是屬於判斷、評價或作選擇的性質，用意在於要求學生提出某種標準作為評估的依據與理由。例如：「判斷這件作品的優劣程度，並提出作此決定的理由與標準。」

就上述問題的「特性」來看，可發現其屬性包含了抽象性與具象性，以「記憶性問題」為例，即屬於具象性，可讓人直接指稱或辨視作品的特性，而「評價性問題」則較屬於抽象性，必需對作品相關的思想、價值觀、感情表現、事物的詮釋等作綜合的思考。另外，就「發問的層次」觀之，採階段性的問題發展 (如圖 3)，將學生由具體的描述引導至抽象的推理，其問題的形式呈現結構性的發展，問題與問題間有其前後因果關係，難度從簡單 (記憶性) 的問題延伸至複雜 (評價性) 的問題內容，前一階段是後一階段的基礎，引領學習者由淺至深的漸進性學習。

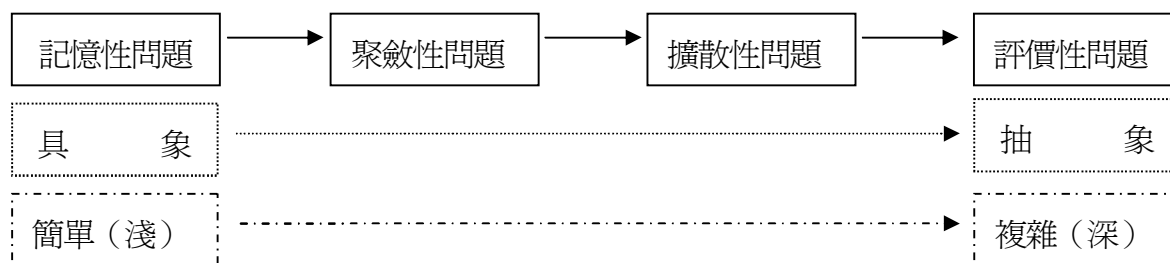


圖 3 Taunton (1983) 問題類型示意圖

Hamblen (1984) 問題策略

另一位將問題策略系統化的學者是 Hamblen，Hamblen 依據 Bloom 認知目標分類的六個階段：知識 (knowledge)、理解 (comprehension)、應用 (application)、分析 (analysis)、綜合 (synthesis)、評價 (evaluation)，並擷取每一階段的關鍵詞 (Key Word—記憶、了解、解決、法則、創造、判斷) 與問題詞彙 (Question Words) 擬定如下之問題策略：

表 2 根據 Bloom 的分類所構成的問題程序與詞彙

類別 (Category)	關鍵詞 (Key Word)	程序 (Process)	問題詞彙 (Question Words)
知識	記憶	從回憶中重述	何人、何物、何事、何地、列表、命名、定義、回想、辨識、記憶、定位
理解	了解	重組、比較訊息	重組、比較、對照、描述、解釋、使用自己的辭彙、詮釋
應用	解決	在新的狀況中使用適當的原理、規則、概念等以解決問題	應用、解決、分類、選擇、運用、報告、紀錄、列表
分析	法則	辨識各組成要素的合理法則	分析、結論、決定、為何、賦予理由、辨認、描述方法、支持、如何、關聯、分類、調查
綜合	創造	將已知的要素結合成一種新的理念、計畫等	創造、發展、設計、綜合、發明、改進、想像、預測、假定、結合、評估、假設
評價	判斷	依據明確的標準形成判斷或主張	判斷、評量、評估、確認、決定、提出見解、議論、討論、選擇、建議

資料來源：Hamblen, 1984, 47.

就 Hamblen 問題的設計方式來看，其內容的安排亦是由淺漸深，由簡入繁，由具象到抽象，並兼顧學生思考的能力與程度，彈性調整問題的難易程度，除此問題設計的原則，Hamblen 另以 Feldman 鑑賞四個步驟為主軸，並同樣參照 Bloom 六個認知目標分類，實際編擬一套以問題為導向的藝術批評問題策略示例，茲將內容列表如下：

表 3 Hamblen (1984) 之藝術批評問題策略示例

鑑賞過程 (Feldman)	問題策略 (Hamblen)	細節和說明	認知階段 (Bloom)
描述	<ol style="list-style-type: none"> 誰創造了這件作品？ 作品何時被創造？ 作品在何處被發現？ 它的標題是什麼？ 它的尺寸有多大？ 它使用何種媒材？ 它使用何種技巧？ 辨認作品的題材。 辨認作品的設計元素。 你從何處看出作品的法則。 你從何處看到多樣性？ 藝術家/設計者創作此作品的理由為何？ 	<ul style="list-style-type: none"> 你察覺到它和環境的關聯嗎？請說明。 你是否察覺到作品所傳達的？請說明。 你在哪裡看到類似作品？請說明。 你想要知道關於藝術家/設計者的事嗎？ 	知識
描述	<ol style="list-style-type: none"> 描述題材。 描述色彩的用法。 敘述設計的元素。 比較此作品與其他作品。 說明為何採用此題材。 作品的主題是什麼？ 對照其他作品的主題、風格、材料等，賦予所使用之肌理與色彩形式一些範例。 對題材作口頭上的敘述。 	<ul style="list-style-type: none"> 這件作品令人最滿意的是什麼？ 這件作品令人最不滿意的是什麼？ 你想要擁有這件作品嗎？請說明。 你對這件作品最有興趣的是什麼？ 	理解
描述 分析	<ol style="list-style-type: none"> 製作該作品將需要何種類型的材料？ 對使用的色彩和肌理加以分類。 在何種情況下你會採用這種題材？ 你要用何種線條、色彩來複製這件作品？ 從一群人中選出可能會喜歡這件作品的人。 報告其他類似此題材的作品。 製作此作品需要哪些技巧？ 誰會是這種材料的採取者與鑑賞者？ 	<ul style="list-style-type: none"> 你想要知道這件作品使用何種技巧嗎？ 它營造何種氣氛？為什麼？ 何種色彩、形狀影響你的心情？ 關於這件作品你想要知道什麼？ 決斷這件作品在現在、五年、十年如何被看待？ 批評家、歷史學家等如何描寫這件作品，請說明。 你認為這件作品的社會意義是什麼？ 你會用什麼方式將這件作品陳列在你的家中？ 	應用
分析 解釋	<ol style="list-style-type: none"> 確定為何要使用這種風格？ 為何要使用這種媒材？ 為何要使用這種技巧？ 分析這件作品的功能。 意義如何和功能相關聯？ 觀照作品的用途以及與用途相關的設計。 作品為何與功能有關？提出你的理由。 確認你對作品的興趣所在，並提出你的理由。 敘述製作此作品的步驟。 作品的意義為何與藝術家的經歷有關？ 	<ul style="list-style-type: none"> 這件作品如何和其他類別（如油畫、素描等）產生關聯？ 什麼樣的特徵造就這件作品的價值？ 你如何解釋價值？ 這件作品和你對美的、好的作品的想法契合嗎？ 你如何將這件作品評等級？ 	分析
解釋	<ol style="list-style-type: none"> 預測該件作品在 2005 年的意義與用途。 擬定一個計畫使該件作品更有價值。 擬定一個計畫來推廣該件作品。 對這件作品你能想出多少標題？ 假如作品是由材料組合而成，它將是何種意義？ 想像並敘述與作品相反的色彩、肌理等。 想像作品被改變尺寸後的情形。 	<ul style="list-style-type: none"> 你評估這件作品在二年、五年、十年前的價值為何？請說明。 從現在算起五年、十年後，你認為這件作品的價值如何？請說明。 你會將這件作品送給誰當禮物？為什麼？ 假設你是另一種不同的人（描述），會喜歡這件作品嗎？請說明。 	綜合
判斷	<ol style="list-style-type: none"> 確認該件作品通用的形式。 評估作品之個人與社會的意義。 討論作品的獨特品質。 估量與該件作品相關的其他作品。 判斷作品的美感價值。 對此作品百年後的身價，提出你的看法。 	<ul style="list-style-type: none"> 你如何評估這件作品？為什麼？ 你如何將這件作品融入你的生活中？ 它對你而言有何個人的意義？ 就你的評估，其他有什麼作品和這件相關？ 	評價

資料來源：Hamblen, 1984, 48.

Hamblen 依據 Feldman、Bloom 的理論，進行系統化的分析，建構出來的問題面向十分完整而清楚，且兼顧了觀者的思考類型與程度。由問題的類型觀之，僅有少數是記憶性的，除藝術鑑賞描述階段的知識性問題較多外，其餘類別則以啟發觀者運用其洞察力作批判思考的問題為要，是故多採用開放性的問句，觀者隨著明確而循序漸進的問題從事認知、視覺思維活動，易於體悟較直接且較高層次的視覺經驗，並幫助釐清思緒，建立鑑賞架構；總之，Hamblen 系統化的問題設計，具有引導觀察、激發思考的功能，可供教師進行問題設計與發問時的參考。

綜觀上述，我們可以了解良好的問題策略是幫助學生培養藝術鑑賞能力與增進視覺思考的利器，因此，問題設計的原則必須兼顧學生的認知發展與思考能力，問題內容的難易度也必須漸次地加深加廣，才能有效引導學生學習處理視覺訊息，進行詳盡分析、客觀推論，而形成合理判斷。

批判思考教學與藝術鑑賞教學之關係與實踐

乍看批判思考與藝術教育兩者之間似乎沒有多大關聯，然而，事實上並非如此，倘若深入探究兩者的本質與教學目的，即可發現其間密不可分且互惠的關係。以下透過相關文獻進一步探討批判思考教學與藝術鑑賞教學間的合作關係與實踐之道。

批判思考教學與藝術教育之關係

有幾個案例可以說明批判思考教學與藝術教學的合作關係。

Smith (1984, 339) 曾提出透過藝術鑑賞教學的啟發與活動的參與，學生可從過程中獲得如後的學習機會：第一、學習辨識各種事實、感情與觀點；第二、注意視覺的資料或細節，並且有條理地依循這些訊息的引導；第三、注意視覺的關係，並以口語表達之；第四、嘗試去推論，並為自己的論斷提出理由；第五、依據體會的經驗下結論；第六、處理對事實的不同看法和各意見間的差異；第七、參與邏輯問題的解決 (Smith, 引自郭武雄, 1990, 226)，由是觀之，藝術鑑賞的學習內容與批判思考的教學精神不謀而合。

姑且不論 Smith 是否領略應用批判思考教學法的優點，他在 1995 年進一步提出了「從幼稚園到十二年級之卓越課程」(an excellence curriculum, K-12)，整體的課程目標乃在發展、精練藝術與文化的知覺力，意即培養學生之反省知覺(a reflective percipience)，此種知覺能力可使學生從兩方面去經驗藝術品，即探討藝術品之構

成的與啟發的價值。Smith 將此審美課程分成五個階段，每個階段皆有其學習重點：幼稚園至三年級，注重學生知覺審美的品質；四至六年級，強調發展知覺的技巧；到了七至九年級，主張建立藝術史概念；而十至十一年級，則以培養範作之鑑賞力為重；最後進入十二年級時，希冀學生精練其批判思考的能力。雖然 Smith 強調課程之程序與結構的重要性，並主張教學時應靈活運用各種教學法，但是，劉豐榮（2001，89）卻認為 Smith 在學習階段所區隔的層次應可作彈性考量，因為藝術史、範作鑑賞與批判思考等層面未必七年級以上才能實施，倘若簡化其程度則能應用於六年級以下之教學，以使學生獲得該方面的學習價值。

另外，1992 年，美國芝加哥一群教育界人士發覺藝術對於深化學生在全方位的學習、培養學生成為善於批判思考、解決問題的終生學習者上，有不可忽視的影響力，因此，籌備推行一個藝術與教育合作的計畫（Chicago Arts Partnerships in Education，簡稱 CAPE），這個計畫完成後，不僅擴展了學生的理解認知，知覺、感覺也有了全面性的發展（引自張華芸，2002，123），可以見得藝術除了可以培養思考的技巧外，其特殊語言適足以成為整合學習的力量（郭禎祥，1999，6）；而就批判思考而言，溫明麗（2002，255）提出它不只是一種技能或人格特質，更是一種心智成熟的學習歷程和結果，是一種可以融合各種學科和各類知識的人生價值觀的建構和學習。要言之，藝術與批判思考皆能促進、聯結並整合其他領域的學習，兩者配合的教學結果可說是相得益彰。

還有，根據目前教育部在 2003 年最新公佈之「國民中小學九年一貫課程綱要」，強調培養現代國民所需的基本能力有十項，其中第一、了解自我與發展潛能，形成正確價值觀；第二、培養鑑賞、創造等能力，具有積極創新的精神，表現自我特質，並提升日常生活品質；以及第十、養成具有獨立思考及反省的能力與習慣，而能有系統的研判問題，並能有效解決問題之基本能力（節錄自教育部，2003，7-8），皆與藝術教育及批判思考教學欲達成的目標一致。

再者，誠如 Smith（1984）所言，藝術批評既是一個學習過程，也是一個高層次的思考技巧，它運用認知策略來處理問題、探究事物的意義，並發明或組織概念以傳達理念和感情，除能貫通主要內容外，並將此能力遷移至各種學習情境中。而批判思考教學也有異曲同工之妙，因為在教學過程教師不斷以提問高層次的問題來激發學生思考，最終的目的乃是希望培養學生臻於高層次思考的境地。

綜合上述，筆者認為批判思考教學與藝術教育兩者有下列幾種關係：

- （1）批判思考教學與藝術教育相輔相成。

- (2) 批判思考教學與藝術教育皆有助於整合學習。
- (3) 批判思考教學與藝術教育皆能促進學生基本能力的培養。
- (4) 批判思考教學與藝術教育皆能促進高層次的思考。

應用批判思考教學之藝術鑑賞教學概念

藝術鑑賞包括兩個層面：一是對觀賞對象所產生的感情、經驗與洞察力，並知覺其美感價值，另一則是具備藝術知識，以作為辨識、解釋和判斷的基礎（何慧芬，1985）；本段針對藝術知識體的部份進行討論，藝術知識體之內涵包括藝術批評、藝術史、美學等藝術學科，因每一學科特質不盡相同，故探究的策略各有其結構上的重點與差異（陳瓊花，2002，40），以下分別說明在各學科中應用批判思考的教學概念。

一般認為所謂的藝術批評是指談、說或寫有關藝術品的事，Geahigan（1998）將藝術批評的意義做了清楚的界定，他提出「說（talking）」、「寫（writing）」和「探究（inquiry）」的概念是不同的，「探究」指的是調查、尋求知識、資訊，而「說」和「寫」指的是語言的活動或語言表達的使用。為探討批判談論（critical discourse）與批判探究（critical inquiry）的不同，Geahigan 以 Feldman 在 1967、1979 年所發表的藝術批評過程—描述、分析、解釋、判斷，以及 John Dewey 之思想探究六階段歷程來做分析，歸納出批判探究藝術的方法具有下列五個特點：第一、批判探究之著眼點在於「洞察」與「調查」的結果；第二、批評探究是一個循環而非直線性的過程；第三、批判探究不是一個固定的程序，而是一系列連貫的過程，是在自我意識下所控制的活動，經由系統化的假設並尋求解答以獲得知識；第四、批判探究需要專門的知識與努力以獲得背景資料；第五、批判探究是共有的努力（經由大家共同討論）。誠如 Geahigan 的論點，藝術批判探究教學可激發學生的批判思考，進而對藝術品做深入的瞭解，經過形式分析的探討與內涵意義的詮釋，作出合理客觀的評價，另外，能對藝術創作的歷程和藝術作品的構成有深入的瞭解，遂能掌握作品諸多面向與性質的整體性。

另外，自從某些學者將藝術批評建立在批判探究的基礎上，且視批判探究為藝術批評學習的一部份後，學生們便在視覺藝術的領域中開始研究該理論，並練習批判思考(Stout, 1995, 172)。在 1991 年 Kirby 和 Kuykendall 所合著的書 *Mind Matters: Teaching for Thinking* 中，引用了 Paul 於 1990 年所撰寫的 *Critical Thinking* 及 Lipman 和 Sharp 所合著的書 *Philosophy in the Classroom* 裡面的論點，這些作者所提倡的認

知特色與策略，和藝術批評之高層次思考、幫助學生建立自我的藝術觀念和價值判斷的觀點是相同的。Stout 認為如果沒有批判思考心智的特性和認知的策略，則將無法激發對視覺藝術高層次的理解，因此，他依據 Paul 的論點改編成爲「養成藝術批判思考的策略」，並著手進行教學研究，結果發現：在結構化藝術批評模式下，引導學生進行談話（conversation）並撰寫對話日誌（dialogue journal），可以激發知識涵養的深度與高層次思考的複雜度，因而，批判思考與藝術批評教學勢必可以融通，且互有加分效果。

若從藝術史的觀點來看，藝術史發展至 20 世紀末，已進入了所謂「新藝術史（new art histories）」的時期（Rees & Borello，1986），Chanda（1998，19-20）認為這個時期藝術史的探究重心強調更廣泛的藝術文化背景，一件藝術品除包含藝術家的性格、藝術觀點，亦反映該時代之宗教、哲學、社會、政經等內涵，這些藝術家所生存和創作藝術品的環境與背景，正是影響藝術品呈現的意義內涵的重要淵源與關鍵。根據 Panofsky（1982）的論點，藝術品意義的解釋可依圖像學的觀點來切入，其探究的方式分成三個步驟：（1）前圖像（pre-iconographic）的描述；（2）圖像（iconographic）的分析；（3）圖像學（iconology）的解釋。要言之，一件作品雖允許被多元解讀、多元詮釋，然絕不可無的放矢，任由以主觀偏好作爲評價的規準，務必透過文脈與歷史背景的全面理解，方能做最佳、最公正的評估，如此多元的藝術史觀點，有賴批判思考教學幫助學生了解作品與作者、社會、文化、政治……所交織的資訊網，明白之間的關係與脈絡，方能以全面的觀點對藝術品意義作多元的詮釋。

再者，論及美學觀的建立，學者 Anderson（1998）以批判探究作爲美學學習的策略，他強調鼓勵學生親身參與美學思考，透過批判技巧的培養、思考架構的建立，從發現問題到探究答案，學生得以發展良好的美學涵養與認知。這種以提問問題、尋求答案爲核心的美學教學特質，探討的內容包含：「藝術的意義和價值」、「我們如何談藝術」、「審美經驗」與「美」四個部份，在連續性的批判探究教學的活動與過程中，學生嘗試有系統的回答問題，將有關聯的、可作爲論據的理由當作美學的規準，學生因而建立了對美學意義和內涵的自我觀念。藝術的意義與價值，應是容許多元解讀、多重定位的，然而，學生若始終以偏好作爲其判斷標準，顯然其尚未經過審慎的思索，除了透過本身既有經驗去作考量，老師應多提出開放性且具結構性的問題，方可促進學生思考與討論，另可配合實物、圖片的視覺刺激，或實例的分享，或美學家的觀點，讓學生接受各種不同面向的觀點，進而拓展更開闊的

思考空間，以釐清抽象的觀念問題，並打破以往既定或錯誤的想法。經由學生親身的參與討論、有系統的推論、高層次的運思結果，美學概念可從實際的探究過程中建構起來，並能建立一套自我的判斷規準，許多舊有的、模糊的、偏頗的想法才能夠被推翻而另重新被建構。

雖然藝術批評、藝術史、美學三者之教學要點各有不同，但這三者基本上皆屬於藝術的學習，所探究的層面是彼此互相重疊的，因此，進行課程設計時不宜過於拘泥或侷限，應保持彈性融通的可能性（陳瓊花，2002，40）。藝術是多元的概念複雜的連結，故探究藝術品要採取多元而彈性的策略，藝術探究的策略越是多元化，學生的認知與思考就越具靈活性，鼓勵學生以多種角度探究藝術背景脈絡，提出自己的審美價值觀，如此方能以多元觀點詮釋藝術品所透露的複雜訊息，並可提出適切的評價（Koroscik，1997，142-163）。另外透過分組討論、口頭發表、寫作、角色扮演等都有助於藝術學習時的批判思考，更重要的善加運用問題策略，藉由提問激發學生思考，促使學生在思辯過程中，建構自我的思維與理念。

結論

哈佛零方案（Harvard Project Zero）創始人 Goodman 曾指出：藝術在本質上是「認知」的一環，而不只是情感的表現。藝術現今已被認為是思考及學習方法的入門，研究及學習藝術能增進各種認知能力，如視覺傳達、批判思考、提問、驗證假設、推論等（Shout，1995），由此觀之，藝術需要思考，且藝術亦能促進思考。本文基於藝術教育的目的與批判思考教學的精神，嘗試建構應用批判思考教學之藝術鑑賞課程模式，唯希望透過統整式的藝術課程架構、以問題為導向的教學策略，促進學生高層次的思考與藝術知能。

總之，藝術的種類與學習是屬於非結構式的，不應以形式分析為普遍而單一的探究方式，且非結構式的知識重視複雜因素的影響，每個特殊的細節對知識體來說都是具有意義且相關的，事物本身的複雜性與各因素產生網狀連結，使得探究的方式與策略，不能再只朝單一而固定的方向來發展，而應以多元且相互橫跨的方向來開拓，如此方能使學習的認知更具彈性，並有助於學習的精進與學習遷移的產生（Efland，1995，134-153）。有鑑於此，藝術鑑賞教學之課程內容、教學策略，若能藉由批判思考教學的輔助，將得以開展藝術鑑賞教學的新契機。



引用文獻

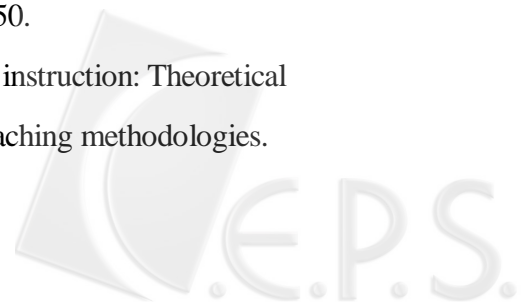
中文部份：

- 王秀雄（1986）。美術教育功能探討。*教育資料集刊*，11，1-25。
- 王秀雄（1990）。*美術與教育*。台北：台北市立美術館。
- 王秀雄（1998）。*鑑賞、認知、解釋與評價－美術鑑賞教育的學理與實務*。台北：國立歷史博物館。
- 江芳盛（1990）。批判思考教學研究的必要性。*高市文教*，39，34-35。
- 何慧芬（1985）。*繪畫鑑賞教學理論基礎之研究*。國立台灣師範大學美術研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林明助（1998）。*美術鑑賞統合教學法對國小學生繪畫風格鑑賞能力影響之實驗研究*。國立台灣師範大學美術研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 洪久賢、黃鳳雀（1996）。國中家政實施批判思考教學之策略。*中等教育*，47（5）3-18。
- 崔光宙（1992）。*美感判斷發展研究*。台北：師大書苑。
- 張玉燕（1997）。批判思考與教學。*教育實習輔導季刊*，3（1），39-46。
- 張華芸（2002）。培育未來人才藝術不能缺席。載於天下雜誌（主編），*美的學習*（頁120-127）。台北：天下雜誌。
- 教育部（2003）。*國民中小學九年一貫課程綱要－藝術與人文領域*。台北：教育部。
- 許有志（2000）。*後現代藝術教育本質之研究*。國立台灣師範大學美術研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 郭武雄（1990）。*中小學美術批評教學理論基礎之研究*。國立台灣師範大學美術研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 郭禎祥（1990）。藝術教學的階層模式與問題策略。載於國立台灣師範大學學術研究委員會（主編），*教學法研究*（頁621-647）。台北：五南。
- 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等教育輔導委員會。
- 郭禎祥（1999）。描繪新世紀藝術教育藍圖。*美育*，110，1-9。
- 陳正昌（1997）。從態度層面談教師批判思考的內涵與精神。*教育研究*，57，48-54。
- 陳玲萱（2003）。*批判思考教學法應用於國小藝術鑑賞之實驗研究*。國立台灣師範大學美術研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳荻卿（2000）。*批判思考教學策略運用在國小五年級社會科之實驗研究*。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 陳瓊花 (1997)。《藝術概論》。台北：三民。
- 陳瓊花 (2002)。大學通識教育之藝術鑑賞課程設計。《視覺藝術》，5，27-70。
- 溫明麗 (1998)。《批判性思考教學：哲學之旅》。台北：師大書苑。
- 溫明麗 (2002)。《皮亞傑與批判性思考教學》。台北：洪葉文化。
- 葉玉珠 (1998)。有效批判思考教學的基礎之探討。《教育研究雙月刊》，59，57-67。
- 劉思量 (1998)。《藝術心理學－藝術與創造》。台北：藝術圖書公司。
- 劉豐榮 (2001)。當代藝術教育教育論提之評析。《視覺藝術》，4，59-96。
- 潘裕豐 (1992)。《國小批判思考教學效果之實驗研究》。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 魏美惠 (1999)。批判思考能力之探討。《資優教育》，72，10-15。
- 饒見維 (1994)。《知識場論：認知、思考與教育統合理論》。台北：五南。
- Robert, H. M. (2002) 《視覺思考的經驗 (第二版)》(蔡子瑋譯)。台北：六合。(原出版於 1972)。

英文部份：

- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Anderson, T. (1998). Aesthetics as critical inquiry. *Art Education*, 51(5), 49-55.
- Beyer, B. K. (1988). *Developing a thinking skills program*. Boston : Allyn & Bacon.
- Chanda, J. (1998). Art history methods: Three options for art education practice. *Art Education*, 51(5), 17-24.
- Efland, A. D. (1995). The spiral and the lattice : Changes in cognitive learning theory with implications. *Studies in Art Education*, 36(3), 134-153.
- Efland, A.D., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). Postmodern art education: An approach to curriculum. Reston, VA: The National Art Education Association.
- Feldman, E. B. (1967). *Art as image and idea*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Geahigan, G. (1998). Critical inquiry : Understanding the concept and applying it in the classroom. *Art Education*, 51(5), 10-16.
- Hamblen, K. A. (1984). An art criticism questioning strategy within the framework of Bloom's taxonomy. *Studies in Art Education*, 26(1), 41-50.
- Hamblen, K. A. (1986). Three areas of concern for art criticism instruction: Theoretical and research foundation, sociological relationships, and teaching methodologies.



- Studies in Art Education*, 27(4), 163-173.
- Kirby, D., & Kuykendall, C. (1991). *Mind matters: Teaching for thinking*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Koroscik, J. S. (1997). What potential do young people have for understanding works of art? In A. M. Kindler & B. Darras (Eds.), *Child development in art*(pp.142-163). Reston, VA: The National Art Education Association.
- Luckey, G. M., Jr. (1991). *The context of critical thinking: Values and attitudes*. Paper presented at the annual conference on Critical Thinking and Educational Reform, Sonoma, CA.
- Norris, S. P., & Ennis, R.H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publication.
- Panofsky, E. (1982). *Meaning in the visual arts*. Chicago: University of Chicago Press.
- Parsons, M. J. (1998). Integrated curriculum and our paradigm of cognition in the arts. *Studies in Art Education*, 39(2),103-116.
- Parsons, M. J. (2000). *Changes in art education in the USA : A special summer program*. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Paul, R.W. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Rees, A. L., & Borzello, F. (Eds.). (1991). *The new art history*. London: Camden Press.
- Ruggiero, V. R. (1988). *The art of thinking: A guide to critical and creative thought*. New York : Harper & Row Publishers.
- Siegel, H. (1988). *Education Reason: Rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge.
- Smith, R. A. (1984). From aesthetic criticism to humanistic understanding: A practical illustration. *Studies in Art Education*, 25(4), 138-144.
- Stout, C. J. (1995). A description of higher-order thinking generated through the study of art criticism. *Studies in Art Education*, 36(3), 170-188.
- Stout, C. J. (1997). Multicultural reasoning and the appreciation of art. *Studies in Art Education*, 38(2), 100.
- Taunton, M. (1983). Questioning strategies to encourage young children to talk about art. *Art Education*, 36(3), 40-43.