

視覺藝術科
學習成果架構研究

香港特別行政區教育局
課程發展處藝術教育組
委託研究計劃

第一部份

視覺藝術科學習成果架構的建立

計劃主持及研究者：黃麗芳

2005年4月8日

第一部份 視覺藝術科學習成果架構的建立

前言

概論

第一章 有關視覺藝術評估的概念

第二章 名辭界定

第三章 視覺藝術評估架構設計的基本概念

第四章 針對審美及藝術發展的評估架構

第五章 針對學習層次的評估架構

第六章 綜合「審美發展」、「學習層次」及「學習能力」的評估架構

第七章 視覺藝術評估架構的情境化

第八章 香港第三及第四學習階段視覺藝術評估架構

參考文獻

《前言》

Eisner(1993)發表了《標準為甚麼不可以改善學校教育？》(“Why Standards May Not Improve Schools?”)一文，認為「標準」有助學校目標的公諸於世，令公眾掌握學校教育的進展，令學生懂得努力的方向，以達標來誘發學校與師生的積極性。可是，E. W. Eisner 再指出，單求達標並不足以實現教育家心目中的教育理念。

E. W. Eisner 的主要論點是，一般所謂的「標準」有多重意義：其一、方便為課程目的釐訂指標(targets)；其二、作為比較學習表現的聖號(icon)；其三、代表某些公認或典型的東西(typical things)；其四、是替學生開拓前程的儀式(rite)。在評估方面，Dewey(1934)主張，「標準」正如呎、吋、磅、公斤一樣，乃是衡量的單位。不過，同樣是「熱力」，理解之為一種溫度與體察之為一種經驗，兩者大異其趣。若以經驗為學習意義之所在，「標準」所能代表的，是衡量的符號，但它不表示所衡量的質素。

從教育的角度，所謂「標準」的意思，應是描述多於評鑑。它所要描述的，即為教育的質素。從 J. Dewey 的分析引申，學習成就評估所針對的，不單是數量多少的問題，而是優秀與否(matter of goodness)的問題。而學習所要達到的，不是標準本身，而是在標準背後所代表的價值(value)。是以，E. W. Eisner 強調，改善學校教育所需要的，是規準(criteria)，而不是一些忘記了價值的標準。

本文作者黃麗芳(2004, p.16)指出，教育不離價值，價值在教育上乃是極其重要的論題(Peters, 1967; Hirst, 1983)，又是不應也不能避免的研究項目。一切矛盾、衝突與轉變，皆根源自價值的基礎。而價值問題，既有助於發掘不同課程構想的特徵，亦形成教育實踐問題及教育宗旨的關鍵(Eisner, 1979)。甚至有學者認為，課程的整體理論，即等同於教育內容的規範哲學。近期，更興起了學校價值重建的研究(例如 Peters, 1967; White, 1973 等)。

教育既不可避談價值，更何況是學習成就的評估？例如本研究所強調以「學習機

會選取」來代替「學習內容」的概念，其背後，便有以學生為本位的自主能力、開放經驗、公平認知等的價值假設。不同學科各自有其與別不同的特殊價值，亦有一些殊途同歸的共通價值。而視覺藝術評估架構概念的建立，必須重新地追溯有關的學說脈絡，整理出富本科價值基礎特色，或可供實踐應用的規準。正如 E. W. Eisner 之見，所謂的「規準」，需由效的判斷(judgement)來成就。這種判斷既要以價值為依歸，亦要有學理的說服力。到底，「規準」是較為複雜而又十分考人智慧的領域，如決策者或教育工作者只知以「標準」作為教育改革的手段，是過份簡化的做法，到頭來反而令改革徒勞無功。

根據 E. W. Eisner 的見解，評估規準所要面對的不只是學生的作業或作品，也要面對其個別的學習經驗。這些經驗是公平開放的經驗，但不等於皆是平庸的：以精緻削弱公平固然不好，但以淺薄即食來歧視優質，或以一些不經價值檢定的「標準」來凌駕教育的領域，更不可取。

有了這種見地，以一個量化了的標準來顯示學習成就的做法，便受到了強烈的質疑。尤其是視覺藝術，它連繫特殊的與不尋常的經驗特質，只能以相對的客觀規來進行判斷。這樣，更應該減輕過去常模參照的評核模式(norm-referenced evaluation)，而加強規準參照評估(criterion-referenced evaluation)的應用。因為，常模參照的評核只能借分數說明個別學生在班級中所排列的相對位置，不同班級及群體的分數便難以作出比較。規準參照評估則是以教學目標為依據，檢視學生能否符合一定的價值方向(張清濱，2005)。後者，更能容許藝術評估富彈性及個性的發展空間。

祇是，為了保障視覺藝術的認受性及問責性，過份的鬆懈或隨意，容易令本科評估的有效性受到質疑，故建立嚴謹而不拘謹的評估架構十分重要。Burnaford, G., Aprill, A., Weiss, C. (eds.) (2001)指出，所謂評估的「問責」(accountability)常與「記帳」(accounting)的概念相混淆。「記帳」只著重搜集、組織和報告的程序；而「問責」除了有義務或責任的意思外，亦另含與使用系統相關的行動與解釋(Earl & LeMahieu, 1997)。

這種對問責的看法，乃來自 Messick(1989)所謂後果效度(consequential basis of validity)的觀念。當中，便包括了評估詮釋(assessment interpretation)

和評估使用(assessment use)兩方面。後果效度之所以提出，其主要訊息，乃是要引起評估架構的設計者及施行者對評估實踐意義的注意。所謂「評估實踐意義」，按本研究的演繹：其一是學習意義、其二是教育或社會價值(參考 2.2)。

Hirst & Peters(1983)指出，學習的「發展」不該只是純粹的描述，也應涉及用以闡釋經歷階段的價值規準。這種規準，當一涉及人類發展的價值時，又會與特殊的文化相關起來(參考 3.2.4)。是以在設計視覺藝術評估架構時，最終的考慮，是課程於不同情境中的價值選擇。

於此，本研究假設，評估架構的概念乃呼應課程目標、組織與學習機會選取的價值基礎(黃麗芳，2004)。因為這些價值基礎會影響評估構念(constructs)的選擇。同時，評估的效度又應涉及評估對課室文化與社會價值的影響。是以需兼顧學習成果的「證據基礎」與「後果詮釋」(參考【圖表 18】)。而除了呼應課程價值以外，評估最大的功能及職責是反映學習、改善機會、和社會認受。視覺藝術評估的詮釋與致用，在涉及教育及社會價值的前提下，其一、需要在培育對象角色上定位；其二、需要在客觀性上定位(參考 2.3)。

《概論》

除嚴謹而不拘謹的評估架構外，多元但精簡的評估考慮亦十分重要。爲了更確切、更真實地評估學習者的學習發展，近期的學習心理學家，例如H. Gardner的多元智能理論及，D. N. Perkins的智力說，曾爲多元化教學評估，提供了理論基礎及參考架構。Perkins（1986）從心理學的角度，認爲智力有助於學習發展，有三方面的途徑：其一是能力論（power）、其二是心略論（tactics）、其三是知識的內容論（content）¹。

以“power”、“tactics”、“content”來說明「能力」或「智力」，而不採用“ability”、“capacity”、“skill”，其背後有兩個可能的假設：第一個假設是能力不是純出自天然的，它可由學習培養；第二個假設是能力不是孤立的，它需要有其他學習的條件及配套。當中的配套例如心略論者認爲智力就是一種策略、一種方法（Baron, 1978）。這些策略或方法可有助智能不足者解決難題，繼而令其智力也有所加強。至於豐富及精通的知識內容，亦有助於觸類旁通，靈機應變，並作爲某一領域有效思考的基礎（Glaser, 1984）。是以，Perkins（1986）主張智力就等同於能力、心略及知識內容的整合（智力=能力+心略+知識內容），從而認定了智力的多元性。

Eisner(1983)所謂的「藝術能力」(artistic ability)也是可以教育及發展的能力，它與不可學的資質(capacity)(例如視力)煥然不同。而真正可學、需學、而又具備質素的，是品質智慧(qualitative intelligence)。後者，要在結合可學習的感覺能力(sensory ability)(例如對視覺整體的觀察力及對視覺分化的判斷力)、與可發展的感覺智慧(例如創造力)之下，才能有成²。於是 E. W. Eisner 的學說，亦支持智力學習具多元化的特色。

¹ 主要參考張清濱(2005)的譯法及說法。但張以「心術論」翻譯“tactics”，本文改譯爲「心略論」，以加強其計劃、謀略、方法，多於技術、權術的意思。同時，亦暗示其有較具品質智慧的含意。例如我們通常稱較爲可觀的策略爲「偉略」而不稱爲「偉術」。

² 有關 E. W. Eisner 對“ability”、“capacity”及“qualitative intelligence”的看法，參考 6.2 節。

智力的結構若是多元化的話，教學評估的構念，也應以多元化配合。而此「多元化」除了能力外，就 J. Dewey 的經驗課程而言，得訴諸於個別學習者不同層次的經驗。從課程社會學的角度，這些不同層次的能力與經驗，又需置諸於不同的社會結構下，考慮當中的理論、人事、文化等情境，讓課程決策者、教育工作者與學生，知所選擇。

若以香港普及教育的理念及趨勢而言，黃顯華(1993)、霍秉坤、黃顯華(2001, pp. 25, 36-37)指出，應配合多元化的教育目的、照顧學生個別性向及能力的差異。而學習評估，亦應由篩選性轉變成為發展性，並要注意以現代價值為基礎的學習動機。所謂現代價值的評估構念：例如表現自我、體現自我價值、獨立自主等皆是。總一句話來說，評估架構應注重學習主體多元學習機會的選取。

所謂「多元學習機會的選取」³，除了與普及教育相關外，按認知學派的主張，也與有意義的學習相呼應。「有意義的學習」主要是指學習者能否在面對新問題 (questions)、難題(problems)、議題(issues)進行獨立自主的處理。換言之，是指學生能否自行地將所學應用於新情境的解難行動上。這種獨立自主的條件主要是反省性、建構性及自我調適性(Herman, 1992)。學生不僅能接受訊息、解讀訊息，更要把訊息聯結知識。而近期的學習動機論者，更強調內化動機、喚起情意、與發展後設認知的重要性(張清濱，2005)。

本評估架構歸納以上的觀點，呼應與視覺藝術心理學、美學、社會學相關的教育理論，再配合香港整體課程最新發展，將以綜合及多元學習機會的藝術發展為骨格。在照顧學生的知、行、思、感覺及反思之餘，更兼及能力與質素；兼及製作、對話與文字；和兼及多種形式和多重價值的藝術發展(參考 4.3.1-4.3.3 節)。

³ 有關「學習機會的選取」的界定及理論，參考 3.3.1 至 3.3.3 節。

第一章 有關視覺藝術評估的概念

1.1 「評估」的界定

「評估」有兩個重要的意義，其一是與教育目標掛鉤；其二是與學習過程掛鉤。前者例如早期的 Tyler(1949)，注重教育目標在課程及教學中的實現情況，故課程評鑑(evaluation)與學習評估(learning outcome)的界限，於此並不顯著。但到了 1975 年，Tyler 察覺到評鑑與各階段發展歷程的關係，從而除了評鑑的比較性及總結性外，亦滲入了診斷、改進與形成性的學習功能。

Bloom(1981, pp. 4)更將教育目標與改善學習的評估聯結起來，並把教育目標分為兩個來源：(1)可行的(possible)、(2)值得的(desirable) (pp.7-9)。「可行的」涉及學生各自不同的學習能力、興趣、態度、個性與過去的經驗等，而「值得的」則涉及學科性質、社會條件、哲學主張等價值。而 Bloom 所謂的評估，實兼顧了學習過程的特殊性與學習價值的結構性。

另一方面，學習理論的發展，對「評估」概念有莫大的影響。例如 Cobb(1994)提出結合社會文化及個人建構的觀點，主張知識的了解(knowing or understanding)既建構於教室的言談對話、解決難題之間；亦同時發生於學生的詮釋活動與學生自我建構當中。換言之，評估應以社會或教室為實施的情境。近期 Broadfoot(2001)及 Earl(2003)等學者，更強調要把評估的學習意義，放置於社會變遷的情境性(contextualization)來理解。

單就字面義而言，「評估」(assessment)一辭出自法文“assidere”，原意是「坐視」“to sit beside”而不是干預 (Hermann Aschbacher & Winters, 1992)。從學習的角度，評估者祇需旁觀學習者的學習經歷，而犯不著過份地作外在的干預。而所謂「評估」，最重要的是建立有效的架構、搜集有效的資料，以幫助學生、師長與家長了解和判斷學生的學習情況。

1.2 「評估」的條件

- 1.2.1 要了解 and 判斷學生的學習情況，其一、不離作為評估手段的評估工具 (instrument)；其二、不離可供價值判斷的判準或規準(criteria)。
- 1.2.2 價值判準或規準有三方面的價值考慮：其一是學習意義(significance)；其二是學科特質(nature)；其三是社會認受(recognition)，本文特簡稱之為”SNR”。以上，分別反映了以學生為本、以學科為本、以社會為本等的課程取向。
- 1.2.3 評估的價值基礎：無論評估工具或規準的選擇，背後皆不離套價值例如「普及教育」(“education for all”)或「菁英或精選教育」(“education as gatekeeper”) (Earl, 2003)，而這些價值的假設，又不離教育的公平性或承傳性等基礎(黃麗芳，2004)。不深入地接觸這些價值基礎，無法探究有關評估架構的問題。

1.3 「評估」及「評價」的分別

「評估」(assessment)既有「坐視」“to sit beside”的意思，過程只需從旁指引，監察、因勢利導便可。目的是以評估作為教化的手段，令學生的學習發展知所適從。

「評價」(evaluation)則有「品評」的意思，利用分數或等級，並透過搜集、分類、排序等的途徑來標籤學生的成就。目的是以評估作為說明及報告的手段，令個別學生的表現，在外在標準或規準的規約下，明確地公諸於世。

1.4 評估的測、量、評、鑑

在「評估」、「評量」、「評核」、「考評」、「考試」等當中，不同的用辭有不不的量化與質化、公開與日常、結果與過程、客觀性與相對性等的不同假設。而本文所採用的「評估」是一般較為概括的用語，通常包括「評」(assessment)與「量」

(measurement)的兩面。甚至，會涉及測、量、評、鑑等概念。

- 1.4.1 測(測驗)：所對應的是考核標準。為了保障此標準的客觀性，考核的進行有指定時間、特定問題、形式一致、情境相同、固定答案、唯一的評分指標等；
- 1.4.2 量(測量)：所對應的是考核等第。為了保障此等第的可比較性，考核的答案，會以數字來代表其主要特質、形成量化的資料與數據；
- 1.4.3 評(評論)：所對應的是學習意義(例如針對動機引發、自我發現、思維刺激等)。為了保障此意義的顯現，考核的模式較有彈性，會以文字描述、分析及詮釋有關考試過程的資料或數據；
- 1.4.4 鑑(評鑑)：所對應的是較廣義的教育價值。為了保障此價值於不同程度的實現，會連繫較寬闊的考評資料，例如以測、量、評的結果，再配合現實環境或社會需要的考慮，而作出整體的價值判斷(Airasian,1994；吳毓瑩、1995)。

視覺藝術宜列於另類評估，不適合「測」與「量」的客觀標準與量化比較。它應較為接近 1.3.3「評」的意義，又不離 1.3.4「鑑」的價值考慮。是以本視覺藝術評估架構，應偏重於評與鑑，多於測與量。

1.5 課室評估與公開試

課室評估與公開試基本上扮演著不同的教育功能：課室評估側重於考評當中的「評」，以學習為主要目的，而公開試側重於考評當中的「考」，以篩選為主要目的。

課室評估所針對的是學習過程，評估有反映教學、家教、學生學習方法與態度的作用，從而分別地予以改善，故重視評估的持續性、發展性、甚至互動性。

公開試所針對的是學習成就，其評估的作用，主要是向公眾交代學生於某一階段

的學習成就，故重視評估的客觀效度與信度。

1.5.1 公開試性質的界定

公開試(public examination)是評估的方式之一，通常由政府當局所推行，為符合應試條件的人，進行公開的考核。過去皆以政府為立場，志在選拔政府的公職人員。近期公開試的另一功能，是為學生爭取升學就業的機會。由此可見，它與以課程價值或學生學習為本的學校評估(school-based assessment)，旨趣大異。亦與國家考核(national assessments)，煥然不同，後者，大多是以少數代表樣本為對象，以便提供某一系統的資料而已。

歸納公開試的特色如下：

- 一、凡符合資格的人皆可應考，對應考者的背景及態度變項漠不關心；
- 二、通常會針對較為廣泛的課程，定期地出現同一的考試模式；
- 三、考試按年的標準也會不變，無視學子心身的差異；
- 四、教與學通常被受扭曲，並左右了課室的學習模式。

1.5.2 公開試性質的淵源

公開試早於二千年前先源於中國。主要的作用是為政府公務選擇賢能的公民，而不是為社會預備技術工人(The World Group, 2001)。十六世紀受中國影響下歐洲天主教修會的考試制度，嘗試將之併入學校教育之內。十八世紀普魯士政府及十九世紀法國於大革命之後，皆以公務人員選拔為公開考試之目的。十九世紀中的英國，為了以公開試作為擴張霸權，廣納政府官員的手段，加強了當中的競爭性，到後來，發展成為殖民控制的一種工具。

到了 1883 年的美國，甚至曾試圖將公開試列入法律的保障。美國的公開試，亦保存了別具一格的系統，例如明顯地注重行為測量的理論基礎，又十分強調目標導向與標準化的模式。

公開試的功能及形式，會因背後隱存的意向而有所轉變；而由以上的脈絡可見，評考的權力分配，每每會左右教育的知識選擇和文化選擇。雖然，將公開試併於學校教育，並不是過去普遍的現象，但其對學校教育影響之大，總在有形與無形

之間。

1.5.3 近期有關公開試的研究及論述

英國 QCA 曾委託 CDELL(The Centre for Developing and Evaluating Lifelong Learning)，於 2002 年先後為公開試進行了多項質性的調查研究。訪問諮詢的對象包括公共傳媒、學校教師、家長等。並分析報刊對公開試的標準報告，以了解公開試應扮演的角色以及它的專門性，所得出的結果撮要如下：

1.5.3.1 有關公開試的目的與標準方面：

- 一、公開試的總結式評估，與學校學習及課程在目的上存在著衝突與緊張的狀態。不少呼聲要求公開試理應接受以下的挑戰：其一是廣泛地照顧不同的學習能力(簡稱學力)、其二、呼應外間世界和現今社會的情況，不能獨斷獨行，孤立於學校學習與社會需要之外。
- 二、當中的批評，是認為由公開試所產生的衝突與緊張，主要是來自它的目的系統，通常會借公共的問責性，來掩蓋對考試所應問責的焦點(即應考的學習者)所應負起的種種責任。而公開試的形式及標準，最能反映在問責上的偏頗。
- 三、這種偏頗，以現行公開試的透明度來說，實不足以引起社會人士的理解及討論。是以公開試形式與標準的透明度，極需要予以改善。不少人士並認為，考試的改善，即為教學的改善的一大要訣。

1.5.3.2 有關公開試與社會評論或社會變遷方面：

- 一、現今傳媒對公開試的意見與討論，無論是專家或非專家式，皆大感不足。
- 一、傳媒對公開試的成績公佈，也偏向於過份簡單化，忽略了背後的理念。

1.5.3.3 有關公開試與社會變遷方面：

- 一、政府人士、教師團體、學員對公開試的普遍共識，是多樣目的之考慮，而不祇限於過去的公務員選拔、低技術工人的訓練等，是以現存公開試的模式也該與時並進。

二、更趨一致的意見是，公開試的評分標準及價值分佈也不能固步自封，必須隨社會的變遷而轉型。例如主張針對考試的評核方法、評核工具等，作出適切的改善。

三、在教師組別方面，有指出在公開試與公開試、公開試與校內試之間，每欠缺直接對應的比較，它們皆有不一致的取向，是以，現存考核的哲學及形式，有致力翻新的必要。

1.5.3.4 對現行公開試的總評

歸納及引申以上研究，現行公開試所要翻新的要項例如：

- 一、考試的評分宜更為精準，不應過份低估學生的可能成就；
- 二、考試的工具宜更為全面，要照顧學生包括能力的多樣發展；
- 三、考試的系統及有關資料宜更為透明，以便公共的不斷檢討。
- 四、考試的標準該隨時代變更，要考慮以學生為焦點的權益、學校學習、學科特性，以及社會變遷下的種種教育價值；
- 五、不同形式的考試例如公開試、學內試的評分宜更相呼應，以免出現考試與考試之間難以比較、和無法配合的脫節現象。

CDELL 的研究甚至指出，公開試若不改革，學生在學校所受教的，祇知如何應付考試，令科目或學習本身，已變得臉目模糊，毫不重要。總結來說，公開試本身既不能保障學生有意義的學習，也不能保障學科的地位，社會的需要。祇有規準恰當、工具全面、又與時並進的考試配套，才能有效地培養精銳的社會人才，宣示學科的教學訊息，同時，貫徹多樣的教育價值。

1.6 課室評估與另類評估

課室評估常與表現評估(又稱實作評估)(performance assessment)和真實評估(authentic assessment)混為一談，亦跟另類評估(alternative assessment)相提並論。學者 Herman, Aschbacher, and Winters(1992)甚至認為它們在用途上近乎同義。不過，此種混用並不明智，因為所謂「**真實評估**」中的「真實」有

兩重意義：其一、是「評」與「用」相連，意指評估作業(task)應能致用於現實世界或真實生活之中 (Linn and Gronlund, 1995, p. 238)；其二、是「評」與「教」相應：所評定的內容，應反映了教育工作者或課程決策者對學生的期望。學生應學些甚麼，就朝著這個方向評估(Wiggins, 1990)。

引申 Wiggins(1990)的觀點，「真實評估」中的「真實」，亦需顯現於「課程」與「評估」的架構相呼應⁴；「課程」與「評估」的價值相配合之間(吳毓瑩, 1995)。例如課程目標認為值得培養甚麼樣的能力，評估就得挑戰學生這些能力，斷不能背道而馳甚或自相矛盾。從學習的意義著眼，「應學甚麼」的真實，遠遠會大於「應用甚麼」的真實，而評估的視野，斷不能祇局限於某處地域、某段時間的功利角度。

其次，所謂「**表現評估**」，認為評估的焦點，應在於學生學習或創作過程的表現，並將之與最後表現互相參照。所謂「**另類評估**」，乃指不限於傳統筆寫測驗的多種評估方式。不過，所謂「傳統筆寫測驗」中「傳統」的概念，並不單單針對「筆寫」的工具、亦針對「測驗」的模式。因為筆寫祇是表達工具的一種，任何表達工具皆有其方便某種表達力的特色，我們不能輕率斷定：對另類媒介、流行媒介、或多元媒體的評估，可以取代傳統筆寫的評估。問題在於所要評估的焦點是甚麼；考核的方式是甚麼？或可以這樣說，「筆試」的問題應在於「試」而不在於「筆」，更不在於傳統或流行與否。

歸納而言，把評估置於**課室**學習情境中的生活實踐，並為了呼應課程或教育目標的**真實**，擴展不限於傳統筆寫測驗的**另類**方式，應能有助於進行針對過程的**表現**評估。由此可見，在「課程評估」、「真實評估」、「表現評估」、「另類評估」之間，有其不盡相同，但又息息相關的關係。

1.7 評估的構念基礎

構念(construct)也可視為概念的一種。但根據吳明清(2001)綜合 J. Gould & W.

⁴ Wiggins(1990)這種見解，與香港中文大學盧乃桂教授於 2004 年訪問稿中的看法相吻合(黃麗芳, 2005)。

Kolb (Eds.)(1964) ” A Dictionary of the Social Sciences” 及 A. S. Reber (1985) ” The Penguin Dictionary of Psychology” 中的界定，構念與概念的最大分別有三：1. 構念乃一種假設性用語言：所意指的，是不可觀察的假設性實體(hypothetical entity)。它不如有些概念那樣，建基於可觀察的具體事物，故又可稱之為「假設性構念」(hypothetical construct)。2. 構念是一種學術性用語：為了研究目的，學者自行創造或借用名稱，以代表某種假設性實體。故與概念的通俗性或日常性不同。構念即使是以一般的通用語說明，但意義也是專用及特殊的。3. 構念需由間接推論：構念既非有具體所指，不可由觀察直接得知，唯能從學術研究的成果間接推論出來。

當中的推論方法主要有：(1)由因果推論：例如由「物體落地」的果，推出「萬有引力」的因；(2)由表現推論：例如由兒童「不同的學習表現」推出「智力」的存在。但也可在「不同的學習表現」中假設有「強化作用」(reinforcement)的原因，於是推出「動機」的存在。

由此可見，教育研究常用的「智力」(intelligence)、「動機」(motivation)等名辭都是假設性構念，必須有理論架構及研究方法作為基礎。可以說，不是所有「概念」都為「構念」，但所有「構念」，皆可用「概念」的方式說明(吳清明，2001)。不過，構念的意義基本是外延的(extrinsic)、開放及延續的，有利於作為有關研究不斷探討及分析的根據。

第二章 名辭界定

2.1 藝術評估的有效性(I)——正當性、可信性、條件性及認受性

2.1.1 藝術評估的正當性

所謂評估的有效性或正當性(validity)，乃關乎某一考試或評核是否呼應其所陳述的目標或設計的指向。在藝術的學科領域而言，課程目標的基礎價值或教學規準，一般會涉及不同層次的經驗、能力、知識，態度等，技術祇可看成反映以上價值的手段或工具價值。當中的經驗、能力、知識，皆有其屬於學科的特殊性。

2.1.2 藝術評估的可信性

所謂評估的可信性(reliability)，乃關乎某一考試或評核結果，能否於隨後的不同情況下重複地評估無誤。單就完成的藝術作品來看，即使有一致的評分標準，重測(re-testing)機制、合理的考試時間，也不能保障獲得充分的可信性。原因是藝術評估規準或判準(criteria)本身祇具相對的客觀性、不如科學般具有絕對客觀的保障，需有一定的個別情境、主觀空間、主題訊息及專業判斷的考慮。

2.1.3 藝術評估的條件性

所謂評估的有效性(efficiency)，乃關乎某一考試或評核的資源，例如物理資源、教師及學生的預備、考試時間的分配等。當中藝術創作或評賞需有一定的感性醞釀或理性反思的時間。過短的考試時間，祇能鼓勵線性的條件反射，以及外在而低層次的技法反應。

2.1.4 藝術評估的認受性

所謂評估認受性(acceptability)，乃關乎某一考試的利益集團，其對有關評估結果的認可、信任及接納。所謂有關考試的利益集團：例如考生、家長、各專上院校、僱主、和其他的用家。在藝術領域上，利益集團亦應包括美學家、藝術評論家和藝術創作家等⁵。

⁵ 有關評估有效性的不同分類，參考 The World Bank Group(2004)。

2.2 藝術評估的有效性(II)—建構效度與後果效度

過去所謂的評估效度，其概念乃來自很強的證據基礎(evidential basis of validity)，更以測試學習反應的質與量，來衡量評估構念所能達致的程度。證據一經搜集與衡量，評估的程序就此結束，這種效度可稱之為「建構效度」。「建構效度」的特色是要有憑有據、忠實反映、和價值中立(吳毓瑩，1995)。

Amy(1999)指出，建構效度的證據可分為三大範疇：(1)與內容相關的證據(content-related)、(2)與規範相關的證據(criterion-related)、(3)與構念相關的證據(construct-related)，而三種證據，有其共通的關係。例如與內容相關的證據，重視評估內容的適切性及合理性；而這種適切或合理與否，常視乎它能不能有系統地呼應於某些學習成就的規準；而衡量適切性及合理性的程度，又需倚靠某些心理構念：例如智能、創造力、自我發展等品質。這些心理品質或構念的形成，直接與學習的行為相關。例如衡量「創造力」的較大相關系數應是藝術能力，多於一般的學術成就。

Messick(1989, 1996a, 1996b)卻認為，傳統的建構效度單從構念及反應入手，即使如何地重視範疇的相關性，仍無法避免在施行時有彼此割裂的現實。主要原因是，它的評分或評級，從不以學習的行動後果及社會後果為考慮，亦沒有以這兩種後果的價值應用為基礎。而只有涉及這種價值應用的基礎，才能令評估的概念形成整體不可分割的架構。Messick 於是提出後果效度(consequential basis of validity)的觀念。

所謂「後果效度」，就是在建構效度的證據基礎之外，建立評估詮釋(assessment interpretation)和評估使用(assessment use)的效度。Messick(1989)指出，有效性不能單獨由評估的概念架構及證據基礎本身所決定，亦需建諸於人們對評估表現的如何解釋和使用。解釋評估表現的人若不了解評估設計的目標和所要培養的價值基礎，便會令評估概念架構的有效性陷於崩潰。

要注意的是，「後果效度」的評估方向，正從過去對現存價值的奉行複製，轉而關心評估在教室中的實施；由過去只管孤立地「評估學生的反應及測試成果」，

擴展至探討評估「如何影響班級文化」、「如何影響教師與學生的慣性選擇」、「如何影響學科定位」、及「如何影響社會風氣」等，遂令評估策略在教育改革中直正地發揮影響力。正因如此，「後果效度」對學習及教學所肩負起的期望有二：其一是學習意義、其二是教育或社會價值。Messick, (1994)再補充：對評估表現的詮釋與使用，一方面要有學習反應的證據支持，另一方面也需考慮所傳達的教育價值或社會價值。是以，證據與後果二者，既不斷地各自演變，亦不斷地互相影響(interplay)。

Messick 進一步以矩陣來說明評估效度的理論基礎，並於 1989 提出「效度概念的漸進矩陣」(progressive matrix)，作為建立學習成效概念架構的參考(【圖表一】)。當中的效度，包括證據基礎、後果基礎，以及對證據與後果的詮釋和使用，從而構成一個 2x2 兩個向度的矩陣：「詮釋」及「使用」(inptertretation and use) 是一個向度，「證據基礎」及「後果基礎」(evidential basis and consequential basis) 是另一個向度，二者交織成為四種效度的涵蓋面。Messick(1992)所提出的矩陣，更將效度由建構概念推演到社會後果的層面(吳毓瑩，1995)，令評估效度及評估的概念架構，不是一項孤立和價值中性的課室運作。

	測驗詮釋	測驗使用
證據基礎	建構效度	建構效度 + 適切性 / 使用性
後果基礎	建構效度 + 價值意涵	建構效度 + 適切性 / 使用性 + 價值意涵 + 社會後果

資料來源：Messick, S.(1992). Validity of test interpretation and use. In M. C. Alkin(Ed.), Encyclopedia of educational research, (pp. 1487-1495). New York: Macmillan.

【圖表一】效度漸進矩陣的層面

2.3 藝術的有效性評估(III)—過程分析、理論機制與構念

從 Messick 的觀點引申，當評估架構應用於課堂表現時，證據基礎的搜集及詮釋應包括「認知—過程分析」(Cognitive-process anlaysis)及「理論機制」

(theoretical mechanisms)兩面(Embretson, 1983)。過程分析包括評估的程序、策略及知識等變項。這些變項，悉足以影響評估架構的理論機制能否在實踐當中奏效。

評估的難以奏效(invalidity)，除了欠缺有有效的過程分析或理論機制外，構念的呼應與否也十分重要。Amy(1999)認為，尤其是針對課室表現性評估而言，需注意以下的兩個危機：其一是構念代表性的不足(construct under-representation)、其二是構念變項的不相關(construct-irrelevant variance)。前者是指評估雖屬意於某種構念，但卻為未能就它的重要面向進行評量，因而亦無法反映學生在此構念上的真正能力；後者是指評估所涉及的變項太多，難以準確地與所要評估的構念相關，令評估的反應或表現，無法透過既定的構念進行解釋。

歸納以上的評估有效性的三重意義，評估最大的功能及職責是**反映學習、改進機會、和社會認受**。課室評估較能反映學習和改進機會，但在社會認受方面卻常備受挑戰。視覺藝術評估的詮釋與致用，在涉及教育及社會價值的前提下，其一、需要在培育對象角色上定位：所致力造就的，是未來的藝術創作者、藝術教育工作者、藝術行政工作者、藝評人、還是藝術愛好者？其二、需要在客觀性上定位：如何在評估上顧及藝術的普遍性及普及性，但亦不失其特殊性？

2.4 藝術評估的客觀保障

針對藝術評估的不同特點，較能保障相對客觀性的藝術評估，可有如下的建議：

- 其一、參照較多樣的考核工具—例如配合過程反思、創作論述等視覺與文字的證據，以作為藝術創作的輔助印證；
- 其二、針對評估的不確定條件—例如適切的考試時間、具專業修養的評審團、有效的試題目設計、全面的考核範圍等。適切的考試時間有利於不同學生個性及創作習慣的偏差；專業評審團有利於保障在藝術規準的相對主觀下，藝術質素、意義或訊息的適切判斷；有效的試題目設計能容納多方嘗試，鼓勵表現空間的發揮，以免窒礙學生不同品性、能力及才華的發揮。全面而統整的考核範圍，令考試不過份偏重於個別分割的媒介、

能力、性向、甚至意識型態。

其三、釐訂較全面完整的評估規準架構—例如兼顧藝術評估不同層次的學習表現、不同論說的藝術性質、不同面向的社會意義。

第三章 視覺藝術評估架構設計的基本概念

3.1 針對有效性的評估架構

3.1.1 視覺藝術評估架構的內容、構念與規準

呼應第一章評估及評估有效性的最新界定，概言之：

- 其一、 評估的作用是改善學習的行為、態度、及選擇；
- 其二、 評估效度的意義是學習反應及表現的詮釋與使用，當中涉及評估對課室文化、教育或社會價值的影響；
- 其三、 架構概念不離證據基礎、構念選擇及後果詮釋。

3.1.1.1 證據基礎：

- 一、 結合學習內容：
 - i. 結合情境性專題評賞的感性接觸與藝術理解
 - ii. 結合情境性專題表現的形式選擇與技法實踐
 - iii. 結合情境性專題探究的思考方式與難題解決
- 二、 學習過程：評賞與創作的圖文集錄、完成作品、整體反思；
- 三、 學習行為：評賞對話、藝術創作

3.1.1.2 構念基礎：

- 一、 以能力指標為主要的評估構念；
- 二、 以不同能力層次、呼應視覺藝術學習的態度、知識、經驗等的質素，以作為未來課室” rubrics” 中評估實踐及規準建立的準則；
- 三、 以不同能力層次及態度、知識、經驗等等質素，建立學習發展的評估續階。

3.1.1.3 後果基礎：

- 一、 強調情境性、動機性、價值性的學習反應；
- 二、 重視學習表現的詮釋和使用；
- 三、 關注評估對學習及教學文化的影響。

3.2 針對發展性的評估架構

3.2.1 視覺藝術評估架構的概念分析(I)：「學習發展」與「認知結構」

評估架構最基本的組成概念有四：其一是學習發展、其二是認知結構、其三續階過程、其四教育價值。P.H. Hirst & R.S. Peters(1970 & 1983)在其著作《教育的邏輯》(“The Logic of Education”)中，對「發展」一辭，進行了詳盡的概念分析。當中，正涉及了以上發展、結構、續階及價值的關係。

3.2.1.1 學習發展

P.H. Hirst & R.S. Peters(劉貴傑譯，1995，p. 60)認為，「發展」的意思是「經由時間而改變了固定的性質」。又引述在D.B.Harris的《發展的概念》(The concept of Development)一書中，提及Ernest Nagel曾以生物學的角度來界定「發展」，當中的標準是：「(1)若干先存的結構；(2)明顯的(unfold)或由外力所主動支持的固定過程；(3)作為過程終點的若干目標—狀態(end-state)。」

Ernest Nagel更以生物進化論的角度，認為發展所朝向的目標—狀態，有進步的涵意。所謂發展論等於進步論的三項假設是：其一、「發展」本身包含了自我維持能力漸增的意思；其二、「發展」常指向較高運作水平的趨勢；其三、「發展」過程的複雜性與差異性，最終皆可在功能上達致統一的狀態。

從生物學及進化論的觀點，發展的概念十分容易理解。但這種機械線性與外在因素的界定，當採用於教育上，便會發生困難。因為學習不只涉及生物的因素，更不能離開心理作用。尤其是視覺藝術的領域，難以離開藝術心理及審美發展的考慮。何況，教育是價值之學、人文之學，更不是生物之學可以涵蓋。統言之，簡化而力求精密的「生物發展」，總不能取代複雜而富有彈性的「人類發展」(human development)。

3.2.1.2 認知結構

Ernest Nagel所提出「發展」的第一個標準，是先存結構。「結構」(structure)

一般而言，是指元素與元素、部分與部分之間的關係。按「結構」(structure)拉丁文(structura)的原意是：「部份構成整體的方法」。而這種「方法」，也是一些局部互相依存的「規則」((rule)、「原理」或「法則」(principle)。是以結構的客觀性及隱定性，是它先於個體的特殊性。同時，它亦是基於結構的「規則導引」(rule-governed)，並非事物或現象之間的「因果律則」。故此研究的方向，不是尋求經驗的因果關係或先驗的因果定律，而是要了解結構關係如何決定心理行爲或社會行爲。換言之，是要了解個中的「規則」、「原理」或「法則」。

結構觀念當放在評估架構時，並不是指內容與內容、階段與階段之間的關係而已。它不應是硬性的分類規則、具體的物質結構，也不該成爲學生不得不依循的道德規範。同時，在評估架構的內容與內容、階段與階段之間所存在的，又不只是概念或命題的邏輯關係，更涉及的，是「心理結構」(mental structure)的邏輯性。

所謂心理結構的「邏輯性」，是以例如藝術的理解、創作的領悟、表現渴求、生活的期望等來維繫。當中會順理成章地構成學習過程的內容選擇和分類規則。這種「理」是藝術審美學的理、學習心理學的理、人之常情的理等等。例如將「紅色」與「溫暖」、「熱鬧」、「進取」、「吉祥」等連結起來，與其說是因果的關係，不如視之爲不同層次的人類心理(例如產生「溫暖」、「熱鬧」、「進取」的聯想或移情)、以及不同情境的文化記號(例如對「吉祥」詮釋)所起的作用。

評估架構所涉及的「理」，除了是心理結構的邏輯性外，尚有教育價值的理念。所謂「理念」，亦即是有理可循的信念。例如對創作動機、表現主題、形式選擇的重視，是關乎視覺藝術創作的信念；對表象描述、形式分析、符號詮釋、情境性知識的重視，是關乎視覺藝術評賞的信念。當中的信念，不應該是人云亦云或如是我云的看法可以支持。背後，無可避免地要建基於相當的心理學、社會學、哲學等理論基礎。

3.2.2 視覺藝術評估架構的概念分析(II)：「續階過程」與「目標—狀態」

3.2.2.1 「續階過程」

Ernest Nagel 所提出「發展」的第二個標準，是固定過程。所謂發展的固定性，

即為續階的過程。這種續階除了是固定的、結構的外，也是持續的、漸進的。這種漸進的階段，對於生物的生長而言，主要是外形和結構對自然環境的反應。但對於學習而言，當中的反應，可包括社會及文化的影響，他人的期望，甚至指令。同時，亦包括學習者個人的理解、動機與希求。

Piaget 所謂的同化與適應，並不能解釋以上個人的理解、動機與希求等。其一、不能解釋個人理解的消化或轉化功能；其二、不能取代個人動機的主動性；其三、不能取代個人希求的自主性。例如樹不能消化太陽，因為二者的結構不同，只能在進行光合作用下，得以成長。但學習者卻可以藉對資訊的「理解」、「轉化」，從而改變它原有的結構。從心理學的角度，學習所謂的發展或續階的內容及分段，一方面由社會情境所提供，另一方面也由學習者的自我選擇所決定。

3.2.2.2 「目標—狀態」

Ernest Nagel 所提出「發展」的第三個標準，是目標—狀態。生物發展的「目標—狀態」，是由未成形到成形的階段。而成熟的外形，乃是生物發展的可能狀態。而人類的「目標—狀態」則涉及價值，這價值之所以形成發展的可能性，一方面依賴文化的壓力、社會的指令，另一方面則是由個人抉擇所促成。所謂學習意義上的其中一個關鍵的目標，在眾能力當中，尤以自覺的抉擇、自主的抉擇、明智的抉擇為重。這種自覺自主的抉擇能力，即為多種能力的最終體現，亦是現代教育價值的反映。

現代的教育價值，強調自我發現、自我潛力的發展。例如 S. Freud 假設人為謹慎的自我主義者，傾向於自我欲望的滿足；而 J. Dewey 嘗試結合人類的感性與智性，所提出的表現、慎思及探究等方法，皆由學習者自我價值的顯現著眼。到了課程社會學所著重的後設認知、批判反思等方法，更進一步強調將自我轉化、自我超越的能力。近期香港課程改革所提出的「以學生為本」、「終身學習」等口號，皆不離上述這種以自我選擇、自我發展及自我增益的能力為最終的基礎。

3.2.3 視覺藝術評估架構的概念分析(III)：「發展」與「續階」的關係

從認知階段論的角度，發展與續階的概念，並不是對等的。發展有先存結構的意

義，而續階的固定過程，是朝向終點目標的狀態。前者是「事實如此」(實然)的描述，而後者帶有「應該如此」(應然)的指向。例如孩子的夢，事實上通常是與現實混淆的，而成人的思想，卻能超越物質性，而傾向於價值的理念。但這種非物質性的思想，很難貼近兒童的早期經歷。若續階的「終點目標」，完全出自成人的理念，則「發展的後期狀態」很容易會干預了「發展的早期狀態」。

不過，相似的情況，不會因為文化差異，而有所改變。換言之，認知發展的早期與後期的差異本身，不受時空或文化信念的影響。Hirst & Peters(1983)引述 Kohlberg 的說法，認為發展續階的概念，有兩處需要澄清，其一、不能以成人的說法來解釋兒童認知發展的所有階段；其二、理想的續階不能因個別情境而有不同的規則。可見認知發展論基本上肯定了續階規則的普遍性。

以上的說法，產生了兩個教育上的難題：(1)在自然的發展模式以及特殊的經驗模式之間，如何成立常規的認知形式？(2)所謂成人不干預的普遍續階，如何可解釋教學或學習的成果？ Hirst & Peters(1983)再借 J. Piaget 的觀點，主張所謂「發展」，乃學習者認知內容方式的個別重組。當中的內容，則由學習者對自然與社會環境的理解下所提供。而認知結構之所以改變，是受到對象的理解及別人(例如教師)的刺激而產生。由以上的觀點引申，自然發展與認知續階之能夠並容，原因是在「個別重組的特殊性」與「別人刺激的常規性」之間，假設會形成學習及教學辯證的進階及提昇。此種假設，可稱之為交感理論。

Kohlberg 認為，交感理論的學習條件，應包括：(1)學習者本身的概念、(2)他人的概念(包括同儕、教師、家人、社會人士)、(3)構成社會生活常規的概念。而發展階段所顯示思想形式的變化，是由決定社會關係的常規所引起，而不是由學習內容的變化所導致(劉貴傑譯，1995，p. 66)。這種交感的理論，正可調和特殊經驗模式與大眾經驗模式、個人內在心理與社會外在價值、以及教學與發明之間的對立。所謂發展的普遍性，乃在於發展的邏輯或規則，而不是發展的內容或方式。

根據交感理論的觀點，評估架構的續階，是漸層、漸高的能力與質素，而不是漸增的內容；是積累而成(accumulation)的發展、而不是自然而然的發展；是持續衍生的，而不是割裂斷層的。其學習成就，需依賴於主客的內外互動，而不能單

靠外加的命令或意願。而評估架構所首要處理的：其一、學習者對環境辨識的能力；其二、學習者對當前境遇感觸的能力；其三、學習者對文化或社會情境理解的能力。三者，皆從學習者的立場、角度及視野出發，但又不完全脫離教學的權威與現實。可容許兼合學生中心、學科中心、和社會中心的課程取向。從而，構成一個緊密的結構情境，以喚起教學及認知的刺激。

3.2.4 視覺藝術評估架構的概念分析(IV)：「發展」與「目標」的關係

與生物發展不同，人類發展(human development)與認知發展之間，包含一定的價值選擇。在教育意義上，究竟在人類的心智、能力、經驗、審美、情緒等之間，哪一項才是最值得發展；哪一項才是最應該評估的？這種價值選擇，又需呼應乎某課程目標的如何釐訂。

Hirst & Peters(1983)指出，學習的「發展」不該只是純粹的描述，也應涉及用以闡釋經歷階段的價值規準。這種規準，當一涉及人類發展的價值時，又會與特殊的文化相關起來。不過，無論價值的選擇如何因地因文化之不同而相對，又如何因時因地而異，始終會有一些共同理念，悉足以保障特殊發展模式某些階段的演進。例如批判性思考、創造性、自主性等，我們不能否認，這些理念，不可一蹴即至，需要認知的水平到達較佳發展的人才能擁有。換言之，它們相對於觸、嗅、視、聽的感官條件，或喜、怒、哀、樂的情緒反應而言，是屬於較高層次的能力或質素。

批判性思考、創造性、自主性等的較普遍理念，之所以在東西方文化有不同的側重，是價值觀點、生活視野、信仰內容、或道德規範的差異，但無礙於這些能力或質素發展的高下。

以上較高層次的能力，乃屬於心靈的能力，可稱之為人類普遍的優點。不過，Hirst & Peters(1983)又認為，這些「優點」雖具有一定的普遍性，但不等於說，它能夠脫離人類經驗模式的發展。反之，應以不同的經驗或特殊的經驗作為先決條件。「這些優點提供了人類發展的最大公約數，用普通的話來說，它們超越了不同的經驗模式，但它們也只能用於經驗模式。」(劉貴傑譯，1995，p. 76)。

這種論點，足以說明美感經驗和藝術經驗的經驗模式，如何地與心靈能力之間產生關係。視覺藝術的學習經驗，若欠缺理性發展的概念，無法成就人類潛能的發展。只能在最低限度的水平運作：或停留於感官及情緒的層次，或一躍而孤立於抽象概念的層面，無論那種情況，都不是理想的藝術學習。

其次，在「個人特殊心理」的發展模式與「人類普遍優點」的發展模式之間，需要有全面發展的基本結構，來調和個人發展(personal development)及教育目標的最大公約數與最小公約數。前者需兼顧各種的經驗模式與理性能力的發展邏輯；而後者，除了涉及心理、能力、經驗的優點外，更需顧及人類的其他心靈品質、智慧、與素養

當中無論心理、能力、經驗的優點，從評估的角度，皆應有一定較為客觀的界定，亦有一定較為共識的理解，否則無從判斷高下。Hirst & Peters(1983)主張，「智力」(包括想像、批判、與創造等)的意義是可以被瞭解的。當我們形容某某人富有批判能力，不管他來自甚麼國籍、也不管他的能力由出自甚麼學科，對他的一般形容大致如下：「並不隨便接受被告知的事物，也不會表現為過於嚴厲的權威人士，而會為自己去審視事物；且就科學的、哲學的或美學的問題，把不同的內容歸納於一般的公式。」(劉貴傑譯，1995，p. 75)。

按 Hirst & Peters 的意思，具批判能力的人，所用以解決難題的一般公式，即使背後的真理標準或各有不同，但會透過多變的方式，來處理真理的檢證過程。這些人對「所要批判的」(being critical)行為或事件，也會透過可被理解的一般程序來進行。換言之，涉及能力指標的評估架構，在其建立之同時，應具有可以被共同理解的內容、形式及理據。

Hirst & Peters 的觀點若訴諸於視覺藝術評估，值得注意的是：首先，共同的人類優點(例如智力)，於不同的學科領域，應有共同的理解及相類似的運用。我們不能說視覺藝術的批判能力會大異於科學或文學的批判能力，所不同的，祇是所要批判的內容(例如是視覺影像的、意象的、記號的、社會現象的)；或藉以批判的媒介(例如是繪畫的、建築的、雕塑的、多元媒體的)而已。

其次，Hirst & Peters 指出，技巧的選擇與磨煉，可視之為實踐的智慧。視覺藝術與其他眾多學科的較大不同處，是它整體而言乃實踐之學，尤其是創作部份。有能力的自我之所以能充分表現、溝通和受到理解，配合主題表現的適當技法不容忽視；但過份重視技法而脫離主題表現的適切性，卻更不可取。同時，在全面地發展理性的能力之外，亦不能忘記發展藝術表現的理性情感、處理個人情緒的溝通智慧等。

Hirst & Peters 又認為，所謂心靈能力(powers of mind)，並不是孤立而真空的運作，需要透過與行為態度有關的活動及經驗模式來呈現。這觀點應用於視覺藝術評賞，所謂自我能力的充分表現，決不能不有擴闊的視野。而藝術視野之所以能夠透過擴闊，需對不同情境中的作品形式，進行視覺觀感與視覺思維的理解。藉接觸不同時空文化的形式選擇，比較背景相異的行為態度和觀點看法，分析不同的自我表現與暗示訊息。從而，探究並詮釋人類不同的創作意向、思維方式及價值觀。

最後，Hirst & Peters 在有關發展與教育的部分，出了一個最關節眼的問題：「人的發展」與「教育」是否等同？筆者認為，二者在概念上最明顯的分別是：在生物意義上，發展可不涉及價值。例如發展為一顆成熟的樹的模樣，只有自然成長的意義便可，沒有好不好的意義；一棵未經發育的樹，至少是青春的、不比一棵發展成熟的老樹遺憾。但在教育的意義上，所謂「學習的發展」則不能不涉及價值。例如，一棵永久青春的樹，從沒有經歷成長或老去的機會，以人而言，是失去了一大截的體驗與學習機會。而「讓學生公平地有發展潛能、體驗生活的學習機會」，便可視之為教育價值的一種。

Hirst & Peters 指出：通常認為，受過教育的人即等同於擁有理解力的知識條件。在視覺藝術教育來說，亦可指擁有手巧的製作條件。但眼見不少有知識及製作條件的人，又不等於同具有責任心、自律、創造性、正直、批判力等優良條件。由此可見，教育目標斷不能以偏蓋全，忽略了人類優點全面發展的考慮。到底，一個「受過教育的人」若不一定等於一個「發展完善的人」的話，是課程目標的問題，也是評估架構設計的問題。

3.2.5 本視覺藝術評估架構的理論機制(I)：結構主義的整體論

對社會學、語言學、心理學、文學及藝術深受影響的結構主義，對有關認知結構的觀點，第一項是認知的整體性(wholeness)：認為部份或元素的意義，祇能透過其組合關係所構成的整體當中去了解。但整體不等於集合體，它每每大於局部的總和；第二項是認知過程的結構化：例如從行為或認知心理學的角度，人類對生活及社會文化的認知之所以成為可能，是基模(scheme)所起的作用。基模既是結構、也是一種學習模式；既是先天的，但又可以不斷地應變(李臣之，1993，pp. 1-2)。

以上的說法當應用於本評估架構的設計時，可注意的重點如下：

- 一、 據結構主義的主張，本評估架構對學習內容或階段組成部份的分解，祇是一種手段，目的仍是拼合。因此所有評估的單元或階段，需按一定人類審美發展或心理邏輯等規則，再度編配，而形成整體的重現。祇有在整體性的前提下，評估架構才能顯示其真正的本質。
- 二、 結構主義將現象分為表層結構和深層結構，認為祇有深層結構，才是事物本質與變化的反映。是以本評估架構所涉及的學習階段，會沿不同結構層次在學習上的經驗模式與探究模式，而進行編序。

3.2.6 本視覺藝術評估架構的理論機制(II)：建構主義的情境論

很多學者都認為結構主義祇是方法論(朱曉斌，2000，P. 2)，其實它的結構理論，不祇是工具性，亦有實質理性的基礎及影響力。祇是結構主義的思維方式，總是由經驗的方法或行動的過程中開啓，從而否定理性中心、人為中心的思想模式。由這個角度看，結構主義(structivism)與建構主義(constructivism)，彼此有互通之處，但二者亦有不同的側重點。

本評估架構的設計，乃併合結構主義及建構主義的思路，而有如下的強調：

- 一、結構主義重視整體內在的一致性，重視在整體的關係當中尋找意義。而建構

主義則重視由「文本」(text)的表象，解構(deconstruction)至意義的深層。本評估架構，尤其在評賞部分，亦循作品的文本表象的感性接觸，發展至較深層甚至多層的記號詮釋與解構。

二、結構主義認為結構本身有自我調協、自動平衡的功能；亦有自給自足、自我維持的作用。這樣，才能確保總體結構的隱定與延續。而建構主義的自足性，不在於結構以內或結構與結構之間的關係，而在於詮釋的過程。本評估架構所呼應的評賞學習，主要便是要展開這詮釋的過程。此過程的目的，不在於尋找最後的意義或知識，而在於探究涉及經驗、能力與態度的構成過程。因為無論意義或知識，其結構皆是不斷變化的，需要在不同的情境當中，重新建構。

三、結構主義視「人」為構成系統的一部份，是以學習者個體的「我」，不會是評估架構的焦點。甚至，更視人為結構的「承受者」或「支撐者」(supporter)：單向地接受結構關係的影響，從而被動地改變其社會行為或個人意識。在建構主義而言，主體在歷史情境的詮釋中，**會透露出**自主性及能動性，亦有自我建構的餘地，而不是被指派變換的對象。本評估架構無論在構思或用辭上，皆以學習的自我為出發點，以凸顯以學生為本的自主性及能動性的學習方向，但又不失評估操作的整體性及結構性。

四、結構主義的重要方法，祇注重現存的關係，而不管歷史性的分析。對現存的關係，結構主義所採用的術語是「共時性」，與建構主義或後結構主義所謂歷史性分析的「歷時性」，大異其趣。本評估架構在兼顧「現存關係」的「共時性」與「歷史性分析」的「歷時性」之下，強調視覺藝術知識的情境性。並以學習者為立足點，強調學習者於情境結構當中的自我選擇、凝煉、轉化、與提昇，從而，並發揮上述第三項所提及的自主性及能動性。

3.2.7 視覺藝術評估架構的理論機制(III)：符號學的文化符碼論

視覺藝術活動從記號學的角度，是源於尋求人類作為文化的本體，如何藉創作顯現其文化成長的自主性。當中涉及個人或俗群的思想、信仰、理念及禮儀等。所

謂視覺藝術學習，亦應包括辨識與理解不同時段、不同空間的人類生活。

人類的思想、信仰、理念、禮儀及生活等，當累積至某個程度時，便就會衍生出不同的文化符碼。所謂「文化符碼」(cultural code)的概念，可追溯於希臘時期的哲學。及至近代的記號學，主要源自 C. S. Peirce 和 F. Saussure 兩位語言學家。而對「符碼」一辭論述較多的，主要為 U. Eco。

符碼(code)，又可譯作「編碼」、「語碼」、或「代碼」等，它是一種潛移默化、自動調節的原理(regulative principle)。同時，由於結構無法直接觀察，故祇能從可見的經驗中，以演繹的方式建構(葉坤靈，1999，p. 2)。是以符碼的概念包括「相關意義」(relevant meanings)、「體現形式」(form of their realization)、「引發語境脈絡」(evoking contexts)。換言之，即「意義」(meanings)、「形式」(form)、「語境」(contexts)的選定及綜合(Bernstein, 1990，p. 14)。借 Bernstein 的看法，符碼不是抽象的語詞，亦非單一的語境脈絡，而是脈絡與脈絡之間的關係(Gibson, 1984, pp. 180-181)。甚至，符碼的詮釋或解構，亦包括其所反映的文化或社會情境本身。

所謂「文化符碼」，乃將「文化」視為符碼化系統(codification)的一種。這類符碼所暗示的整體的文化規則，需要在各種形式背後探求出來。符碼與記號(sign)有密切關係。簡言之，記號傳遞了人類行為或人為製品的含意(signification)；而符碼則是一套有組織的記號系統(system)。例如視覺藝術符碼可借不同的視覺形式或輔以其他的感官形式，讓觀眾詮釋當中不同記號層次的含意。若不透過符碼去理解，觀眾很難明白藝術創作的深意。而藝術評賞，若從符號學的觀點來看，便可說是其中一種文化的解碼活動。

是以藝術評賞，應涉及文化記號的解碼與批判。以想像的同情、超越的了解為前提：由視覺元素的局部字面，到視覺組織的整體章意、到視覺形式的弦外之音等等的掌握，此之為「藝術的理解」(黃麗芳，2001)。

文化符碼既是一套有組織的記號系統，它的背後自有可供理解的規則與慣例，但亦常會出現一些脫離慣性的矛盾或異例。藝術評賞的「解碼」，一方面會接觸到符

碼所引介的物理、心理、社會或文化現象，另一方面亦可反映不同觀眾在賞看世界時的角度選擇。無論常規抑是異例，也同時會顯現了這些觀眾的創作心理、處世態度與價值觀。而以上的多層現象與態度，正是視覺藝術所要處理的兩個重要面向。

以廣義的符號學來說，要分析文化結構的層次，需要針對對語言現象以外的表達規則和特性。當中包括圖像符號與圖像符號之間所傳遞的象徵意涵與故事性。這些象徵意涵與故事性，能有助分辨不同風格意涵下文化情境的特色。藝術形式的選擇，正是藝術理解所要著重的知識。而藝術形式知識的重要性，不在於其作為純知識或概念本身，而是它正能代表在個別情境下，不同價值觀與文化習慣所形成的特定視覺語言、造型文法，乃至特定的象徵意涵。

歸納本視覺藝術評估架構的理論機制，綜合結構主義的整體論、建構主義的情境論、符號學的文化符碼論，視覺藝術評賞不只針對分析物質的符號（例如不同形狀、色彩、質感的代表意義）、意義的最小元素（例如點、線、面的意素）、以及「意素」的組合規則（例如視覺元素與視覺元素之間的組織原理），同時也詮釋這些組合後的「語句」，在某文化語境中所暗示的「位置」。而藝術評賞以至於藝術創作的三個層面，便不離：(1)『造形語言』的最小單位、;(2)『造形語言』的『文法』、(3)『造形語言』組織後情境脈絡的關聯(林羿靜、楊裕富，2005)。本評估架構所涉及的文化符碼，最更重要的，是從符碼解構的評賞及創作過程中，讓學習者更能顯現其自主性，以及各種感官、感覺、或思維的能力。

3.3 本評估架構所結合的「發展」、「結構」及「學習機會的選取」

以「學習機會」為評估內涵的優點：其一、能涉及更多方面的價值基礎；其二、能真正地從學生的角度來考慮學習的公平性；其三能真正地從學習的角度考來慮學習的意義性。

3.3.1 「學習機會的選取」的界定

「學習機會的選取」，第一項界定是與「課程選擇」(curriculum selection)相關。「課程選擇」的意義不單在於課程內容，更在於課程模式(model)。甚至，這些選擇，會反映出課程「範式」(paradigm)的哲學理念與共同價值。「選擇」之所以可

能，亦在於所選對象的價值。

「學習機會的選取」第二項界定是與「課程實踐」(praxis of curriculum) (Grundy, 1987). 相關。「課程實踐」包括「課程實施」(Curriculum implementation)的過程，但比「課程實施」更為廣義，具有更大幅度社會學角度的涵蓋性。Oliver(1997)所謂的「學習機會」，便強調其與課程施行階段(Operational phases)及實施策略(implementation of strategies)相關(Oliver, 1977, p. 157)。同時，Oliver所謂的「學習機會」，基本上與學生個人的興趣(interest)及意願(want)的普遍需要(need)掛鉤，並從而擴展至社區、國家、及世界等的社會需要(pp. 200-232)。

歸納而言，無論課程或評估架構的「學習者機會的選取」，可演繹為：「為學習者的學習機會而作出選取」、或「為學習者的選擇機會而作選取」。二者，皆以學習者的角度為出發點，強調學習者的可學習或可選擇機會。而不像「學習內容」那樣，只暗示決策者由上而下的選擇。所謂「學習機會的選取」的可能，在學習者而言，可分為：(1)被提供已選取的學習機會；(2)提供可自行選取的學習機會；(3)具有選取及善用學習機會的能力。而在「學習機會」當中，又包括學習內容、學習經驗或學習活動等開放及綜合學習的機會。由此可見，「學習機會選取」的概念，除與香港課程改革的「以學生為本」、「終身學習」相關連外，也和「綜合的藝術學習」的精神息息相關。

3.3.2 有關「學習機會的選取」的理論

本評估架構為呼應最新香港視覺藝術課程的理念，以評估架構的「發展」及「結構」保障學習機會的選取。從課程的角度，課程能提供事實、觀點、法則和問題(江山野主，1995，p. 110)；從知識的角度，課程能提供不同問題領域、課題領域、學科領域的知識；而從學生的角度，則課程能提供不同知識、技術、經驗、能力等的學習機會。前兩種可稱之為「課程內容」，而後一種則可稱之為「學習機會的選取」。二者，皆可反映與課程價值的不同關係。

黃麗芳(2004，pp. 46-47)指出，「課程內容」與課程價值的關係，乃在於與課程目標息息相關。因為課程內容是課程目標所蘊含的價值，在分化、伸延、及組織之下，得以顯現。更有學者滲入學習者行為及態度的觀點，認為「課程內容」即：

「……依照課程目標選定的通過一定形式表現和組織的基本知識、基本態度、基本行為」(虞永平, 2002, p.196)。由以上定義的引申,「課程內容」應不止於學習上具體的內容,更包括由內容所帶起的學習。換言之,至包括學習意義的課程內涵。

所謂「課程內涵」, Tyler 及 Taba 界定之為:其一、是「學習內容」(或「科目內容」)(subject matter)、其二、是「學習經驗」(learning experiences)。其後, Oliver(1977)先行以「學習機會」和「學習活動」來取代「學習內容」及「學習經驗」(黃政傑, 1991, p. 259; 李子建、黃顯華, 1994, p. 232)。但正式提出以「學習機會」來轉換「學習經驗」的,卻是 J. I. Goodlad。Goodlad(1979)將「學習經驗」由課程本身的內容與組織,擴展至較為廣泛的教學、教育機構、社會組織、意識型態、和個人的層面(Schubert & Schubert, 1991, p.54)。及至 Saylor, Alexander & Lewis(1981)更以「學習機會」來作為課程的界定,認為:「課程是替將接受教育者,提供學習機會的一項計劃」(p. 8)。

黃麗芳(2004, p. 46-47)再指出,以「學習機會」取代「學習內容」及「學習經驗」,從工學課程論者的角度,會強調學習機會的「計劃性」;但從課程社會學的角度,則是以其「機會性」為著眼點。後者,即隱含了課程是一種價值意向,多於是某種一成不變的計劃或藍圖(王文科, 1998a, p. 11)。此中的「計劃性」及「機會性」,在 Kliebard(1977)而言,具體地涉及課程方案的抉擇與取捨。當中的取捨,並涉及科目中心、技術中心、經驗中心、社會中心、以及能力本位等不同課程取向及課程藍圖的可選擇性。

Oliver(1977)除以學習機會取代學習經驗及學習內容外,並同時提出,評價課程的選擇策略及學習成就,其先決條件就是學生會否接受適切的學習機會(appropriate opportunity to learn)。而這學習機會更可見於課程施行階段(Operational phases)中的實施策略(implementation of strategies)上(p. 157)。Schubert & Schubert(1991, p.54)甚至認為,「學習機會」足可取代 Tyler 的「學習經驗」,原因是「學習機會」更近實施意義的實質範疇(tangible category)。從黃政傑(1991, pp. 238-400)所謂「課程實施」的角度,「學習機會」可窺探課程實施的程序是否失宜,亦可由此發現課程目標或內容所忽視之處、或

概念曖昧混淆的地方，繼而掌握學習成就的焦點。以上種種，才是「學習機會」的現實意義，亦是它最有別於計劃性「學習內容」的地方。

3.3.3 「學習機會的選取」在課程實踐上的三個層面

根據黃麗芳(2004, pp.51-52)的分析，「學習機會」的第一個層面，是教學施行對學習控制的意義，通常是以教學的方法以彌補學習的差異。根據 Good(1973)所著《教育字典》中對「學習機會」的定義：「它的意義適用於學生學習的學校課程；以學習經驗為例，譬如個別教授、小組教授、大組教學、師生間的互動過程。(其理論)背景涉及知識、社會、和學習者本身」(引自 Tyler, 1991, p.332)。

「學習機會」的第二個層面，是學校政策對教程控制的意義。Darling-Hammond & Snyder(1992)更認為，「可學習的機會」(opportunity- to-learn)，若作為課程研究的構念(construct)，應指學生所能接觸的課程內容，亦課程對課程內容的如何展示(exposure)。這類「展示」，會反映學校政策對教程控制的差異；亦可反映教師對某種知識或學習任務在施行或抉擇上之不同(p.69)。再按 L.L. Tyler(1991)的補充，教育工作者一般所能做到的，祇是設置環境條件，有利於的互動學習，從而培養個人的學習經驗。然而，「學習機會」應不止於指向師生互動的過程，其焦點可擴展至更廣更多樣的外在條件，可是，而這些外在條件，卻每每受到忽略(p. 332)。

「學習機會」的第三個層面，是決策情境對教程實質的意義。近期「學習機會」的更新概念，是有關課程「實質性」的探討。同時亦開展了從學生表現或溝通可能性，分析課程所能提供的知識、探究樣式或表現語言的空間。從而，也反映多類取向或範式的可選擇性。源著這種思路，課程文本所能探究的，是影響科目內容選擇的眾多因素。例如學科與目標之間的關係；分割或統整、靜態抑動態的課程結構(Ornstein & Hunkins, 1988, p.73)。更重要的，是從課程社會學的角度，探討知識選擇及分配背後所隱藏的價值假設(Bernstien, 1971a)，以便更精確地分析「學習機會」之為「公平」或「不公平」的真義。

3.3.4 結合「學習機會的選取」的評估焦點

若從「學習機會的選取」中的「選取」本身看。「選取」又可分為(1)理性的選取、(2)潛在的選取。而從 Andersen(1973)所劃分的(1)計劃課程(planned curriculum)、(2)實際課程(encountered curriculum)、(3)非計劃課程(not-planned curriculum)來說，所謂「理性的選取」可見於計劃課程，而「潛在的選取」會出現於實際的課程或非計劃課程之間。不過，「理性的選取」的計劃即使如何有系統，在有意無意之間，常會忽略了一些有價值的內容，而偏重了另些價值，此之謂「空無課程」(null curriculum)。

「空無課程」的「缺乏」(shortage)，每可反映課程目的或目標的潛在意圖。而課程若能選取開放及綜合的學習機會，可彌補價值的偏離。學習成果的評估，最能反映課程實踐的真實情況，是以本評估架構的建立，將以開放學習機會為前提。同時，並基於以上的學術分析，再結合視覺藝術本科學習特色，有如下的學習機會選取：

- 一、 藝術領域的選取：以「視覺藝術」為本科的命名，即包括美術、民俗藝術、流行藝術、另類藝術等的多樣媒介(黃麗芳，2001，pp. 23-27)；
- 二、 藝術性質的選取：包括表情性、再現性、表現性的藝術面向(黃麗芳，2001，pp. 169-177；黃麗芳，2003，pp. 70-71)；
- 三、 藝術學習方式的選取：以視覺藝術為中心的多元表現形式及綜合藝術學習；
- 四、 藝術學習價值的選取：包括知識、技能、經驗、態度的價值基礎。

根據本研究對「學習機會選取」的界定(參考 3.3.1)，以上的選取，除了為學生提供已選取的學習機會外，亦為其提供有利於自行選取的學習機會。**所謂「自行選取的學習機會」，最有力的保障，是令學生具有選取及善用學習機會的能力。**是以，本評估架構在以不同學習機會為焦點之餘，亦皆以能力為指標，作為學習機會選擇有效性的保障；也是作為以學生為本、終身學習的保障。這種強調，尤勝於單言課程內容的見外，單言學習經驗的籠統。

同時，為了結合視覺藝術的特質及教學需要，以上的能力指標，又會配合了不同

層次的情感與態度。本評估架構有關能力、情感及態度的選取如下：

- 一、 不同層次能力的選取：集中力、觀察力、聯想力、移情力、想像力、反思力、批判力等；
- 二、 不同層次情感及態度的選取：投入、關注、好奇、關懷、理性的情感等。

基於以上視覺藝術本科學習特色的學習機會選取，本評估架構的評估焦點，將以一致的結構配套，再因應不同的學習階段，結合多類型的發展模式，以確保其開放性、有效性及可行性。有關的發展模式分述如下：

3.4 本視覺藝術評估架構的立足點(I)：以能力為指標的綜合發展模式

3.4.1 一般的發展模式

過去有關人類發展的論著，主要有五大類型：(1)身體類型的發展、(2)智力類型的發展、(1)社會類型的發展、(1)情緒類型的發展、(1)道德類型的發展等。Hirst & Peters(1983)認為，身體發展在教育意義上較不重要，原因是它的出於自然，難以產生教育的概念。道德類型是在較後期才由社會類型中分支開來，被獨立地列入教育發展的概念。但它與智力類型的發展、社會、和情緒發展仍不能割斷。故本評估架構並不視之為獨立的發展模式，而將它視為其他三類發展的隱性成就，以強調其潛移默化的作用。最後，本架構再將視覺藝術教育所不能忽略的審美發展，摻進情緒發展、智力發展、與社會發展等三大類型，設計成為一綜合及多元的發展模式。

3.4.2 發展模式的綜合意義

所謂「情緒發展」中的「情緒」(emotion)，即指人類的七情六欲、喜怒哀樂，是最原始、最直接、與生俱來的本能。其表達的難易，多由於是否有某種障礙與局限所致。這些障礙與局限例如：(1)失去某種表達的生理機能、(2)沒有掌握有利於表達的工具條件、(3)局限於環境的障礙、(4)受到社會、道德、甚至教育的規範所抑制。一旦這些不利因素得以解除，再加上教師的鼓勵、課室環境的刺激、開拓容許自由抒發的空間，情緒發展應是不難成就的類型。

Hirst & Peters(1983)又指出，情緒的性質當一旦涉及「評價」，便不能不亦涉及

信念、概念、關懷、理解等的認知，亦不能不涉及個人智力、個人經驗、及大眾經驗。例如將愉快的或不愉快的，與有利的或有害的相連起來。相對而言，恐懼、嫉妒是負面的，而從容、羨慕則是正面的。但這些信念，常建基於對某種「引起情緒」的概念或因果關係的理解。例如之所以恐懼，乃是在了解「某種危險狀況」、或預期「會出現危險的可能性」之下而生。而嫉妒，則是對「某人所擁有的」、「我所擁有的」、「我該擁有的」、「我想擁有的」等概念相比較。當中，便每每涉及社會的常規、信念及關懷等：例如權利的公正問題、主權與正義問題、社會角色平等與否的問題。

至於懊悔，更要視乎恐懊悔的原因，以及隨懊悔之後而作出的行為，才能判斷它該是屬於正面或負面的情緒。是以一般對情緒的評價，若非經過理解，不能判斷其屬好屬懷、有利或不利。而這種理解，又不能避免智力與社會經驗的因素。由 Hirst & Peters 的觀點引申，所謂「表情能力」（即表達情緒或情感的能力），其一、是能夠突破以上條件、環境或道德的障礙與局限，而盡量清心直說、毫不矯飾；其二、是能夠結合信念、概念、關懷、理解等的認知。後者，需要經歷一定程度的智力與社會經驗的發展，才能保障。

「情緒發展的主要特徵是學習運用各種不同的方法——基本上是適合社會的概念圖式，來評價他人與自我評價。情緒教育大都存於這種評價的發展中，依照道德的與美學的標準，即可促使適當的評價發展，且評價的發展也有賴於我們對自身地位的真切信念」（劉貴傑譯，1995，p. 69）。自身地位的真切**信念**，也可包括學習者獨立與自主能力的發展。而藝術學習可見及可評的獨立性與自主性，主要來自評賞語言的選擇能力，及創作形式（涉及媒材、技法、工具等）的選擇能力。

正如 Hirst & Peters 所指出，通常一般教育工作者單以科學性的難題解決（problem-solving）等能力發展來看待智力（intellect），是狹隘而不可靠的觀念。當中，每忽視感情方面的重要性。好像「對真理的關懷」、「對世界的好奇」，便是不能離開情緒的因素。**智力或道德不離情緒的發展，但情緒之所以能與智力或道德教育相連，它不應單單局限於生物的、自然的或感官的情緒，「理性的情感」（rational passions）亦該有適當發展的機會。**例如想像力，便或多或少滲入了較為感性的移情和較為理性的聯想。而批判力，除了超越的理性態度外，亦需有

感同身受的同理心或同理心。

Hirst & Peters 又認為，上述的評賞能力，當一旦涉及既深且廣的層次時，最終會觸及社會與道德的問題，理性的情感便不得不發揮其作用。根據他們的說法，智力、情感、社會、道德在較高層次的評賞活動中，會互相包含。這種既深且廣的評賞活動，除了通過理論與普遍的理解來支持外，也會於具體的經驗當中顯現出來，以作為評價的依據。

3.5 本視覺藝術評估架構的立足點(II)：結合經驗與探究的發展模式

3.5.1 經驗的發展模式

3.5.1.1 經驗模式的重要性

Hirst & Peters 歸納有關發展模式概念的分析，強調在涉及自我或他人的情緒認知與動機認知上，經驗模式(experiential model)的發展，有其不可忽視的重要性(劉貴傑譯，1995，p. 70-71)。主要原因是：情緒、動機、信念、溝通等屬於個人內在的、或屬於人際關係的發展，並不容易界定，也不能分割地處理。

學者中例如 J. Piaget，除了致力於研究智力與道德的發展外，也為經驗模式提供了重要資料及研究法。S. Fraud 的貢獻，與其說是有關情緒發展的，不如說是為經驗模式提供了「理解」的面向。這些學者，令智力、情感、社會、道德皆成為可以理解、可以認知；可以觀察、可以評估的命題。這種以經驗為理解的認知發展，可由學生瞭解自己出發。當學生個人的情緒、智力、道德發展至與認知相關的人際關係(personal relationships)時，便開始揉合了學生中心、學科中心、以及社會中心的課程取向。

3.5.1.2 經驗模式的可行性

J. Piaget、S. Fraud 甚至往後的 H. Gardner 等學者，皆不離經驗模式的取向。所謂經驗模式的應用：其一、令難以評估的情緒、態度、甚至審美的發展，化成可以理解、認知、觀察、評估的現象或符號；其二、亦令智力、情感、社會、道德等，皆綜合成為不可分割的評估整體。由於這種經驗模式有整體研究的傾向，

也為評估在對象、證據與規準之間，建立了可自成配套的理據及原則。

本評估架構所謂「經驗模式」的對象、證據與規準，乃針對視覺藝術創作與評賞的行為、語言及作品本身所提供的經驗性資料：

1. 可供具體觀察的評估對象及證據：(1)作品呈現的物理資料、(2)語言理解及運用的文字及對話資料、(3)學習反應的行為現象；
2. 可供經驗分析的評估規準：本有關創作學習及評賞學習的評估架構，其方向，是探索可觀察的經驗證據，有價值基礎的能力指標，以作為建立可實地判斷的成就規準(判準)。而非是先入為主地以有利或不利的情緒、善或惡的道德標準為評定的出發點。

有關分階段的原則：

1. 從經驗的角度，投入、關注、關懷，可成為超越認知的理解和批判的前提，但不能因此而斷定情緒或情感優於較高層次的能力，或不能斷定較高層次的能力可以不經由情緒、情感、甚至美感的經驗而獲致。
2. 智力、情感、社會、道德雖有整體的發展關係，但在課室的特殊評估中，會有不同規準的配置。例如情緒表達本身不能以創意為規準，祇有真摯或自然。但情緒表達的方式卻可因人、因地、因時代的選擇而異、甚至以較為創新或另類的表達方式演繹。而不同的表達方式，便有不同訊息的暗示。是以情緒表達方式的創新與否，需與文化情境及創作主題一併考慮。

3.5.1.3 「經驗的發展模式」與「學習經驗」

為了達到某種價值的教育目的(educational aim)或教育目標(educational objective)，課程一般以知識(knowledge)為學習內容，即選取最有價值的知識種類或形式；但也有以認知性或非認知性的學習經驗為價值之所在。所謂「認知性的學習經驗」(learning experiences)(Tyler, 1949)，通常又會與心理及社會的運作相關。在心理運作上，學習行為可從較為生物的機動性，發展至較有結構的主動性。前者接近行為心理學，而後者，則較接近認知心理學的觀點。在社會運作上，即以知識教育為學習實踐的社會行動，這種看法，較接近人文的心理學的角度。

黃麗芳(2004, p. 46)指出, 廣義而言, 「學習經驗」應比「學習知識」概括, 甚至包括一切知識、技術、能力的學習。但就教學的角度, 一切經驗的學習, 皆不離認知的過程。當中, 「知識」可算是學習的對象; 「經驗」可被視為涉及心理運作的學習過程(Taba, 1962, p. 265); 「技術」是針對學習內容及經驗而採取的方法、程序、結構; 「能力」可說是知識、技術、經驗學習的增益條件; 而「態度」或「價值」則是知識、技術、經驗、能力等學習的最終成就。「態度」或「價值」既為最終成就, 故於範疇的對應上, 可不在知識、技術、經驗、能力之列。是以 Bloom(1956)從認知過程的角度, 將知識分為事實之知、技能之知、及情意之知, 各自對應於「知識」、「技能」、與「經驗」。並將三者都一併歸於較為廣義的知識。

從經驗課程或人本主義課程的角度, 例如 J. Dewey 等以「認知主體」為焦點, 強調學生的主觀性或學生經驗本身的內在價值。所謂「主觀性」(subjectivity)的構成, 呼應上述 Hirst & Peters 等人的看法, 應包括社交、認知、及情緒等三個度向(李子建, 2002, p.78)。藉三者所建立的學習有效過程, 培育身心健全、自主、敢於承擔的未來公民, 從而締造出和諧並存的民主社會。本評估架構的經驗模式, 亦包括以上社交、認知、及情緒的三個面向。因為結合這些面向的整體發展, 有助於「認知主體」發展的情意思象、創意思維、批判性反思等經驗或能力的培育。而這些經驗或能力, 更有利於自發性學習的靈活調適、及自主性的判斷選擇。

3.5.2 探究的發展模式

經驗模式一方面以「認知主體」的學習經驗為呼應, 另一方面亦以學習可觀察的行為、文本等的經驗性, 作為評估學習成就或學習機會的證據。「探究模式」則是加強「認知主體」與「認知方法」、「認知活動」之間的聯繫, **令學習經驗與學習能力掛鉤, 以保障學習的真實性與學習的質素並存**, 成為評估的重要考慮。

針對「探究」本身, 可有以下的不同角度的定義: 首先, 探究所對應方法是「問詢」。Dewey(1938, p.105)認為, 「探究」和「問詢」(questioning)在一定程度上同義。因為在探究當中, 經常會遇到矛盾、張力和阻滯, 每能令學生產生困惑與不安, 從而更能激發起可問詢的(questionable)探究。

其次，探究處理的對象是「難題」。例如 Willower(1994)認為 Dewey 所提出的「探究」，乃由對難題懸而未決(problematic)的認知而起。在認知的不確定之下，才有空間發展成爲有組織學習的一連串新活動。這些活動主要包括「反思」(reflection)或「審思」(deliberation)等智慧之思(intelligent thought)。是以「探究」通常會與「反思」、「審思」、甚至「批判性反思」的活動掛鉤。

Wells(1995)再進一步指出，能引起反思或審思活動的，不是盲目莽撞的問詢，而是確能喚起真正問題的「探究」。所謂「真正問題」，乃是有助於理解的問題。而 Wells 所謂「真正的問題」(real questions)，即能表達理解的欲望。而此欲望，會打動問詢者探討問題的心，直至獲得答案爲止。於是探究也涉及理解與理解的欲望。理解的欲望，可令種種已知的事情別開生面，方便開啓人們完全嶄新的經驗，是引發學習動機的重要成因。

本評估架構所謂「探究模式」的焦點，是針對學習者探究的態度、面對難題的動機，處理難題的方法和經驗。所強調的，是以探究過程的經驗及能力發展爲評估焦點，而非單獨的難題解決。因爲，這些經驗及能力有其整體發展的相關性，故個別的難題解決，反而難窺全豹。在難題的處理或解決方面、如何透過以本科爲主，並融會不同學科的知識及方法，以求更有效地應付難題，亦在考慮之列。這些概念，皆可歸納之爲探究的方式的方法及形式。而牽起探究的可能性，除了發現難題之外，是如何打動問詢者探討問題的心，以及不斷理解或追思的欲望，從而聯繫探究於有意義的學習。

所謂「有意義的學習」最重要的，是開啓人們新的經驗，令學習者有能力應付或解決各種不同遭遇到的難題。至於有意義的學習當應用於視覺藝術活動時，與一般科學的探究或難題解決容或偶有雷同，但又大異其趣。視覺藝術活動所謂「不斷探究之下的新經驗」，是當創作者面對特殊的主題及情境時，如何選擇可表現的形式；又如何運用方法或技法，令此形式恰如其份地、相得益彰地呈現出來。換一句話來說，是如何把一般日常生活的經驗，經過有動機的選擇，有爲的知識及技術加工，去蕪存菁的凝煉。然後，轉化成爲非比尋常的美感經驗；或提昇成爲別具一格、傳情達意的藝術經驗(黃麗芳，2001)。

追溯自 J. Dewey 以來，及至近期學習的論述，所謂「探究」、所謂「有意義的學習」，其特質，皆不離情境化之下的「實務性」(practical)及文化性(cultural)。有關探究的對象，在文化性上，Aoki(1979, p.17)認為批判性反思的取向，有助了解現象的致用，亦有助於洞悉「思想」與「實務」兩者，如何可能在情境化(contextualizing)之下融合，又如何可能置諸一個簇新的研究架構中予以詮釋。Heap(1995)進一步提出，探究能「有助未細作反思的知識領域，化成透過反思才能成就的主題或系統」(p. 284)。

歸納本評估架構所謂的「探究模式」，其一、是涉及「反思」、「審思」、「批判性反思」等能力的；其二、是處理有待開拓的新學習經驗及新知識領域的；其三、是透過綜合視野的；其四、是不離生活實踐及探究情境的。

本評估架構既以經驗及探究為藝術學習的發展模式，在開放學習機會的選擇方面，除綜合情緒、智力、社會發展外，亦強調審美經驗與藝術經驗的發展。

3.6 本視覺藝術評估架構的立足點(III)：配合審美與藝術的發展模式

何秀煌(1997)認為藝術不離感情或美感。「藝術品即使用來表達思想，也是間接迂迴地通過牽動感情為之」(p. 73)。按何秀煌所謂「大語言」、「小語言」的說法：雖然，視覺藝術曾經一度以美感為理念的追求，令它成為較為狹義的「美術」。但這美術的小語言(即藝術上和感情上的「個人語言」)，卻可為自己的內部特質，拓出一個學術大語言(即我們一般常用、慣用的「日常語言」)所不能提供的異類對比。

無論「視覺藝術」、「流行藝術」或「視覺文化」等用辭的面世，原意只為了讓美術的視野、取材、意義得以開啓。可是，當「藝術表達感情」為「藝術陳述認知」所完全取代時，再加上消費心態的影響，便務令藝術語言成為通俗日常語言的附庸，無法讓它本身的特殊經驗從日常經驗中突圍而出，加以轉化、予以提昇。甚若，棄美感或審美經驗於不顧的話，結果會使藝術教育，進退失據，亦令藝術評

估迷失了立足點。正如何秀煌所質疑的：「如果藝術的(小)語言裡不談論美，那麼在哪一個小語言裡談論美？倘若沒有小語言談論美，那麼大語言又怎麼樣？從此美不再是人類文明的重要品質？或者它不再接受「專業」的指導？(比如，我們不再談藝術之美，而改談「選美」之美、「美酒」之美、「美色」之美、「美食」之美?)」(p. 75)

就以上的觀點，本評估架構從經驗模式出發，將兼顧學習者以感情為基礎的審美經驗、和以表現為基礎的藝術經驗。後者的「藝術經驗」可包括狹義與廣義的美感、一般與非一般的美感經驗；亦可包括藝術的再現性、表情性、抽象性等多元的表現方式；更不排除以作品、行動、表演、創作過程等為評估對象。同時，再結合語言心理學的評賞語言、結合藝術心理學的形式語言、結合學習心理學的探究行為，希望令視覺藝術評估，既不削足適履地失去了美術原來的特質；亦不會故步自封地狹隘了視覺藝術的視野。

第四章 針對審美及藝術發展的評估架構

4.1 結合審美模式的藝術發展

本評估架構的研究，試行檢示審美經驗四個較為常見的發展模式(劉婉珍，2002)，分析它們的立足點；將當中的得失加以整理及比較，並綜合地予以採用。

從審美行爲的角度，審美發展可與情意層面(the affective domain)的概念結合。循此，Du Terroil(1975)從人類藝術發展分析審美行爲的過程，提出了三層面六階段的理論模式(【圖表 2】)。

結合學習主體不同情意層面的審美行爲發展：	
I.	知覺(Perception)：涉及觀者的注意力、對藝術品的著眼點及感性取向。 1. 注意(Level one: Attention)：對藝術品訊息的意識及接收； 2. 取向(Level two: Orietnation)：由藝術品或藝術現象中掌握構成訊息(syntactive information)(例如色彩、形狀、音調等感官元素)，並由此聯繫到不同的感性經驗：諸如愉悅或不快等正向或負向的反應。
II.	認知(Cognition)：將對藝術品的反應加以調整和統整，以達到意義的內化。 1. 調節(Level three: Mediation)：以較為中性的角度，開始排除情緒或價值的取向(disorientation)，並喚起作品中的衝突、不確定等矛盾，以便進行意思的分析。 2. 統整(Level four: Integration)：經過以上調整期的不安狀態後，觀賞者能自行建構藝術品的意義，從刺激—反應的獎賞過程，開始進入形式—內容的統整，並生起一種統合的經驗。
III.	修正(Modification)：將藝術品的意思同化和轉化，以達到價值的重組及強化。 1. 同化(Level five: Assimilation)：當觀賞者或創作者嘗試到達審美經驗的層次，伴之而來的喜悅，令其有再三尋索的動機。於是藝術訊息便同化成為學習者取得正面經驗的獎賞系統。 2. 轉化(Level six: Transformation)：在價值的判斷下，觀者能從藝術作品中透露其價值觀，並通過學習或認知過程加以強化。

【圖表 2】 Du Terroil(1975)結合不同情意層面的審美行爲發展

以上的審美行爲過程，較能從藝術的角度出發，具心理學及美學的邏輯性的。反映學習者可從一般經驗，轉化成藝術經驗，再轉化成學習經驗。令其學習動機由不確定及被動的狀態，強化而成具自我參予下，發揮較具隱定性、價值性、及主題性的藝術表現。當中的不同階段：由外化在到內化、由內化到同化及轉化，皆需有不同的動機帶引。

其次，從審美認知的角度，審美發展可與基模化(schematization)的概念相連。當中涉及學習者心智發展或符號層次的動機引發。Gardner(1973)針對人類符號系統的發展(the development of symbol systems)，就不同年齡的對象，探討「人類如何對藝術產生反應？」。並歸納出三種層次的藝術反應(見【圖表 3】，表中內容經作者重新整理)：

結合學習主體不同基模化符號的審美認知發展：
I. 前符號表徵期：感覺動作發展(Presymbolic period: Sensorimotor Development)：
1. 以動物性的三項發展系統為基礎：即製作系統、知覺系統、感覺系統。 2. 對基本形式的辨別：在以上三個系統的互動下，出現對動態向量的敏感性。
II. 符號表徵期(Period of Symbol Use)：
3. 集中於及媒介的符號表徵(the symbol)：借審美符碼(code)形成符號表徵的過程，將作品中原本零散隨意的元素(arbitrary elements)，化成文化符號。 4. 對符號表徵的探索及擴充：逐漸與符碼相關。 5. 從知覺發展到作品的審美形式，並開始熟悉文化符碼(culture code)。
III. 藝術發展的後階段(Later artistic development)
6. 發展技巧與對符碼熟練的操作：認知的成熟、進一步的經驗、批判的機智、自我意識的顯現。但亦形成退化的可能，並喪失興趣、創造、知覺與感覺的能力。祇有天賦特異者，才能繼續發展至最後的成熟階段，並表現出與眾不同對符號表徵的使用能力。
繪畫發展過程的歸納： 原始的再現(representation)→探索不同藝術形式的再現基模→可創製出色的繪圖並對形式資產具一定的敏感度→認知、經驗、能力及自我意識皆有一定的成熟及提昇→與眾不同對符號表徵的使用能力。

【圖表 3】 Gardner(1973)結合不同基模化符號的審美認知發展

歸納 Gardner 模式的重點，有以下的不足之處：其一、忽略藝術自內心出發的表情、表達及表現，只側重符號的再現性；其二、認為符號系統乃經自然轉化，並沒有藝術符號與非藝術符號之別，於是忽略藝術動機及發展的自主性；其二、祇著重以認知為前提的不同階段，傾向藝術可觀察性的符號表徵，而忽略其不必然外顯的表現訊息；其三、在綜合學習的審美發展方面，欠缺感性連繫的藝術感通、以及共同基礎的美學概念，祇能構成其較為平行及零碎的外在關聯。是以，Gardner 那種傾向於外在的符號性，而忽略主體自發性或參予性的變數，在評估架構的研究上，仍需有一定的補足。

以上 Du Terroil(1975)從情意出發，以審美行為作根據，發展第一種審美模式；Gardner(1973)從符號著手，以審美語言開拓第二種的審美發展理論。至於第三及

第四種發展模式，更能從主體的藝術學習意義本身出發：前者是 Housen(1987)以審美智能的角度，把審美發展與主體的審美判斷相連；後者是 Parsons(1987)將學習者的心理特質與審美特質，與主體自我提昇相提並論，分述如下(【圖表 4】)：

結合學習主體不同判斷型態的審美智能發展：	
階段一	敘述型：以自我為中心，著意於藝術作品所表現的是甚麼(what)。(學前兒童至青少年)
階段二	建構型：關注到藝術形式的語言，對作品的怎樣至此(how)有興趣，但欠足夠的理論支持。(青少年中期至成年前期)
階段三	分類型：利用知識以發展理論和解碼方式，對於有關人等(who)、所為何事(why)產生興趣。
階段四	反思型：尋找適當的符號(symbols)來配合情感反應，於藝術作品中探索自我。
階段五	再創造型：能整合以上的四種型態，提出問題並試行作答。(五十年歲左右的成年人，會將其對歷史的興趣應用在藝術上)。

【圖表 4】Housen(1987)結合不同判斷型態的審美智能發展

在發展的類型上，以上 Housen(1987)能從學習者的角度出發，以作出有較細緻而全面的考慮，有利於展示藝術學習的不同面向。至於 Parsons(1987)的模式，則較有利於展示藝術學習的不同層次。以下本研究將他所提出的心理及審美特質，歸納並連繫於不同層次的學習能力(【圖表 5】)：

結合學習主體自我提昇的心理特質與審美特質：				
階段	時期劃分	不同層次的能力	心理特質	審美特質
階段一	偏愛期 (Favoritism)	反射的能力： 自由觀察、反應及聯想。	注意直接的刺激及喜愛，不大理會別人的看法。	純感官刺激所引起愉悅的經驗 (pleasure experience)。
階段二	美與寫實期 (Beauty & Realism)	再現的能力： 由題材(subject)引發表現的意念。	開始意識到別人的觀點。	能區分對畫作內外的經驗。
階段三	表情期 (Expressiveness)	表達的能力： 可表達人的經驗。能體現作品的創造力、原創性及情感深度。	開始領會到別人經驗的內涵、想法及情感。	看出在主題之美、寫實風格和技巧之間，不一定有相關性。
階段四	風格與形式期 (Style & Form)	判斷的能力： 能根據媒材、形式及風格來分辨題材的訴求、感懷及意味。	能以傳統的觀點來判斷畫作，注意到作品的社會性。	發現藝術批評有於知覺及較客觀理性的審美判斷。
階段五	自律期 (Autonomy)	自主的能力： 能從自我的判定、修正及探究出發，提出言之有物的反思及批判觀點。能掌握在主體互動之下的理解。	在參考傳統觀點下，能以自我觀點判斷作品於個人及社會的意義。並掌握不同的觀點來提出問題、作答問題。	對傳統看法有較細膩的反應及質疑。了解結合創作與評賞對藝術實踐的重要。在自我檢驗及調整下探索歷史情境的價值轉變。

【圖表 5】Parsons(1987) 結合心理特質與審美特質的發展

上述四種審美發展的論說，其共通點是：

- 其一、皆以學習主體的行為、語言、審美判斷、心理與審美特質為出發點；
- 其二、嘗試建立一具普遍性，可以放諸四海的模式(universal model)；
- 其三、嘗試建立一具順序性，不可隨機變動的客觀程序。⁶

所謂藝術的學習動機，若從這些發展的理論而言，應可按部就班，各適其適地於不同的層面予以操控。可是，這些模式卻各自有不同的欠缺：

- 其一、忽視文化的差異性；
- 其二、忽視藝術的特殊性。
- 其三、在審美發展的階段及概念劃分上，仍存在有欠精密之處。

以上的第一及二點例如在四個模式中，各自的階段性每出現並不一致的情況。舉 Housen(1987)的模式為例，其第一階段的「敘述型」，專注以自我為中心，著意藝術品的實所表現，便與 Du Terroil,(1975)以自我為中心的「意識作品、接收訊息」相近。但這兩個模式與 Parsons(1987)在第一階段中以自我中心的愉悅、直接刺激、自由聯想等對「偏愛期」的描述，頗有出入。而後者的「偏愛」，又與 Gardner(1973)的「原始的再現」不相符。至於當中的分野可能是概念的界定問題，可能是側重點不同的問題；亦可能是受到研究構念、立足點及研究法的限制，影響其階段劃分的結果。更重要的，是這四個模式皆以普遍性為假設，而沒有顧及文化之為差異、藝術之為特殊的現實，令它們的審美發展模式失去了靈活性。

以上的第三點例如 Gardner(1973)對繪畫創作的歷程，多以「出色的繪圖」，「對形式資產的敏感度」、「進一步的經驗」等較為粗疏的用辭來形容。當中的「出色」，「敏感度」、「進一步」難作為評定的參照。而形式的掌握與文化符碼的熟悉有何關係，亦欠清楚的說明。又例如 Parsons(1987)在表情性(expression)、再現性(representation)、表現性(presentation)之間，沒有配合學理作更精準的界定，影響其階段性的劃分⁷。

⁶ 以上不同審美發展模式的論點，參攷劉婉珍，2002，p. 88-89。

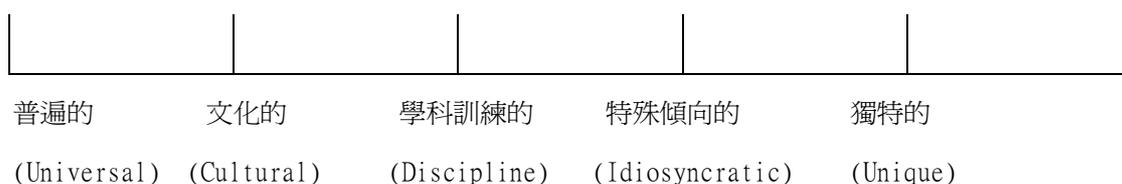
⁷ 譬如 Parsons(1987)以「寫實與美」先行於「情感的表達」(expressiveness)，不合乎人之常情。相信他所謂“expressiveness”的意思，可能帶有“presentation”(表現)的意味。

再進一步說，不同藝術學習發展的可能性，除了學習者自身的審美或藝術行爲、語言、或性質外，亦應視乎外施內化的引發方向及方法。原因是：對審美行爲、語言、或性質的判斷，皆不能單憑自然而然的經驗。若引進以上模式作為參考，在評估架構的設立上，應有不同程度的綜合及整理：例如就不同模式的立足點，配合藝術的創作與評賞，予以更整體性及實踐性的考慮。從而，並就此整理出可供判斷的實地的或經驗的證據。而審美或藝術經驗的發展，亦需因應不同學說的不同層面，訂定學習機會選取的價值指標。

4.2 結合評賞語言程序及探究動機的藝術發展

正如 4.1 節所論，一般學者所提出的審美發展模式，其發展方式，皆偏向於線性的、縱向的、和普遍的模式。其學習意義，則是自然的、即興的、以及非特殊性的。一方面忽略了文化與藝術的相對性與特殊性，另一方面也無法確保各模式間的階段劃分之為客觀的及一致的。

基於此，D. H. Feldman(1983, 1985, 1987, 1994) 從審美非普遍發展 (non-universal development) 的角度，建立另一種模式，兼及非線性發展的一面 (【圖表 6】)。欲從有計劃的、文化的、特殊的角度，以建立一套「從普遍到特殊的認知發展連鎖圖」(Universal-to - unique continuum of cognitive development)(劉婉珍，2002，p. 90)：



【圖表 6】Feldman(1985)從普遍到特殊的發展範圍

不過，以上 D. H. Feldman 的「從普遍到特殊的認知發展」有一項十分要緊的觀念，與 Du Terroil(1975)及 Housen(1987)的看法大異。Du Terroil 和 Housen 的模式皆假設學生有藝術評賞的普遍趨勢。尤其 Housen 的模式，甚至將藝術觀眾對藝術品的各類反應，納入考慮之列，以協助美術館教育人員及展覽研究人員。但 D. H.

Feldman 則認為，藝術評賞是特殊的藝術發展。這種觀念的分歧，主要原因是，D. H. Feldman 所指的是評賞的專業性，需結合成年人的美學心得，才可成就。與近期把藝術評賞結合文化情境及課情境，並滲入藝術創作的學習，旨趣大異。

與 D. H. Feldman 姓名相近的 E.B. Feldman，即為主張把藝術評賞語言滲入藝術教學的代表。相類似的觀點，其實早已建立派系，不止於 E.B. Feldman 一人，並有學說的脈絡可循(黃麗芳，2001，pp. 77-93 對相關學說要點有細緻的歸納與批評)。本評估架構根據以上評賞語言的學習，提出結合評賞、創作及其情境意義的考慮。一方面按黃麗芳(2001)在整理諸如 E.B. Feldman(1970, 1981)等不同學理後所建立的評賞語言四程序，另一方面呼應不同層次探究動機的評估焦點及條件，以作為階段劃分的參考。所謂「評賞語言四程序」，據黃麗芳(2001，pp. 94-101)演繹：即表象描述(description)、形式分析(analysis)、意義解釋(intepretation)、價值判斷(judgement)。其與美感特性、能力培養及探究動機等的關係，可見於下(【圖表 7】)：

美術評賞 運作程序 Art criticism operations:	美感特性	外在暗示	能力培養	由不同層次探究 動機所引發的評 估焦點： 評賞程序的運用	由不同層次探究 動機所引發的學 習條件： 教學情境及知識 的提供
表象描述 Literal Description	字面特性 Literal qualities	感官上表面真實的摹擬。	觀察能力 專注能力 統覺能力	元素現象與作品 組織的觀察、描述 及傳檔。	媒體情境的設計： 刺激個別感受及 反應。
形式分析 Form Analysis	形式特性 Formal qualities	作品的形式結構	聯想能力 移情能力 想像能力 感通能力 分析能力	作品感官元素及 原理的分析。	經驗情境的聯繫： 視覺元素及設計 原理的認知與運用—— 1. 連繫經驗 2. 關聯文化 3. 表現主題
意義詮釋 Meaning Interpretation	表情特性 Expressive qualities	主題及訊息的傳遞	歸納及演繹能力 填補及擴散能力 溝通及批判能力 創意的想像力	可能傳遞的情 緒、感覺、或意 念。	文化情境的展示： 開放多元性、多向 性、持續性的文化 現象。
價值判斷 Value Judgement	表現特性 Presentation- al qualities	規準的援引	綜合能力 辨識能力 判斷能力 洞悉能力	個人基於上述程 序的運作，對作品 價值的獨立判斷。	理論情境的比較： 對照不同時空及 不同立場的看法 與價值規準 (criteria)。

資料來源：整理及引申自 Feldman, 1970、1981; Rush J.C., 1987, p.215; Lenten T. etc. 1986, pp.142-143。

【圖表 7】評賞語言四程序如何呼應不同層次探究動機的焦點及條件

至於結合藝術評賞程序與學習心理的研究，例如認知心理學藝術理論(Cognitive Theory in Art)，重視應用過程的歸類(categories & aspects)：例如 Moore(1973)曾歸納不同年齡學生的評賞反應為以下類別：1)客體的(objective)：描述事物的本然、2)聯想的(associative)：運用概念的關係、3)主觀的(subjective)：移情作用、4)特性的表達(character-expression)：擬人作用。他更發現，對作品反應的傾向，並無性別之分，卻受年齡影響：偏近客體反應的，多是年紀較小的；而年紀較長的，多傾向於特性的表達。這可以解釋為後者的經驗增多了，一般知識較廣，更具填補資訊空隙及聯繫的能力(劉思量, 1992, pp. 256-265)。但這種自然而然的特殊發展若受到教學的抑制，情況又可能有別。

再按 Gardner, Kircher, Winner & Perkins(1975)的觀察，學前兒童能了解比喻性的語言，並在語言中產生明喻或隱喻。Faunton(1984) (引自黃鈺琴, 1999, p. 18)亦認為四歲小童對作品的表現性，具相當的語言思考能力。不過，Winner, Rosenstiel, & Gardner(1976)的研究卻指出，六七歲的小孩對暗示性的敘述詮釋能力(capacity to interpret metaphoric statements)仍然有限，至於成年學生的情況，則有待研究。

同時，本評估架構再呼應香港最新的小學視覺藝術《課程指引》，認為在藝術形式中，各視覺元素的性質，皆有不同層次的感官經驗、心理作用、或文化意義。而這種不同層次的性質，可對應不同層次學習能力的培養。當中的文化意義，令藝術的評賞語言，即使是「表象描述」，亦不能價值中性。既有涉及個人偏好，也有地域經驗或文化背景等不同價值的滲入。評賞語言的原始反應與「形式分析」，就等同於「意義解釋」、「價值判斷」等，皆或多或少地涉及相對性或差異性，無法純然地客觀普遍。尤其是隨審美行為、經驗、認知、及智能的發展，更漸趨向於特殊性。祇有在兒童的評賞或創作中，才較易出現無意識的行為。這時的動機可單單來自感動。到了成人的階段，便不能避免摻合視覺知性與美感思維。

4.3 結合創造力及表現動機的藝術發展

廣為人知的 Gardner(1980, 1982)的「U形趨勢」(U-shaped trend)理論，便是以創造力為著眼點，研究學童的發展趨勢。所謂「U形趨勢」的成就與否，乃因

人而異、因學習方式而異。其發展，並非全然的普遍與順序。

據 Gardner 研究結果顯示：處於兩個 U 形高點的學前兒童與成年藝術家，前者尚未受到成規(例如寫實的標準)所限，而後者已擺脫成規，故能隨著心意，表現出富有自在、生動、獨特的創作⁸。但就學期間的青少年，因受制於繁文縟節、成人觀念，則是創意最低的時期【圖表 8】。是以執守於學院式寫實的成人價值，在教育上，是妨礙自發表現的其中一個桎梏。

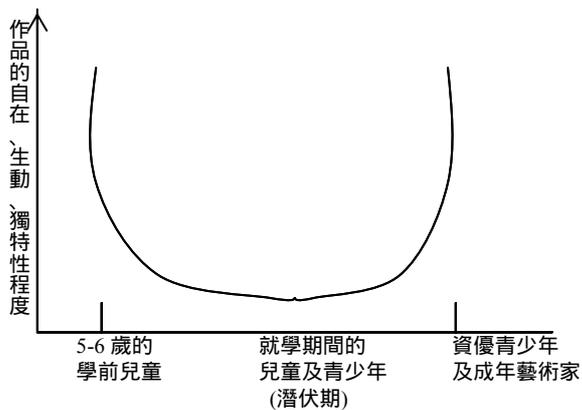
但本研究的立場認為，上述的妨礙若能輔以適當的學習方式及動機的引發，令學生得以同化、內化、強化、轉化、與提昇其藝術經驗，則此「U 形趨勢」的高下對比，未必不可改善。譬如【圖表 9】所示，學生的發展可能從此一蹶不振，在 U 形的谷底蹣跚踟躕。但假使能在有效的動機監控下，例如以有效的「評賞語言程序」，促成藝術經驗的同化、內化、強化、轉化、與提昇，U 形高下的幅度，很有可能相對地減小【圖表 10】。

H. Gardner 的「U 形趨勢」與 E. B. Feldman(1970, 1981)的「評賞語言模式」最大的不同處是：

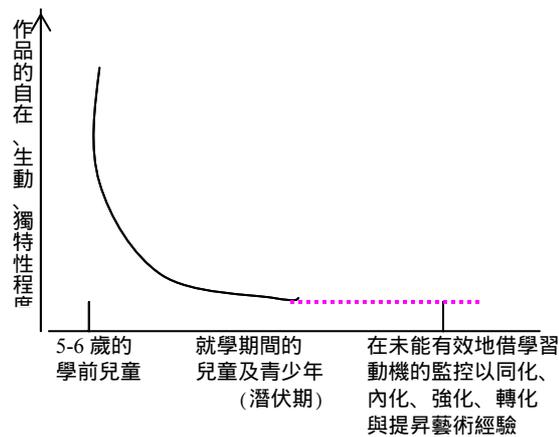
- 一、前者偏向創造性的自然發展，認為創造性發展乃勢所難免的現象；而後者的評賞語言乃具可倚賴的方法：無論那項對話程序，皆是有為及刻意的操作，需配合一定的相應策略；在不同層面，會出現不同動機操控的可能⁹。
- 二、前者的發展順序，有普遍的定式；而後者的順序，其施行先後並非必然，祇提出較為有效的建議。各程序可因應不同特殊情況而予以程序的省略或重複，亦可因應方法的得宜與否，而影響發展的高低起伏(見【圖表 11】)。
- 三、前者的發展，祇偏於創造能力；而後者則可涉及多種語言(包括知覺性、形式性、符號性、文化性、及價值性等)。其可促成的能力培養，亦可有多樣(包括描述能力、分析能力、詮釋能力、及判斷能力等)。

⁸ 這點與 Parsons(1987)把「美與寫實期」放於「偏愛期」與「表情期」之間的看法不吻合。

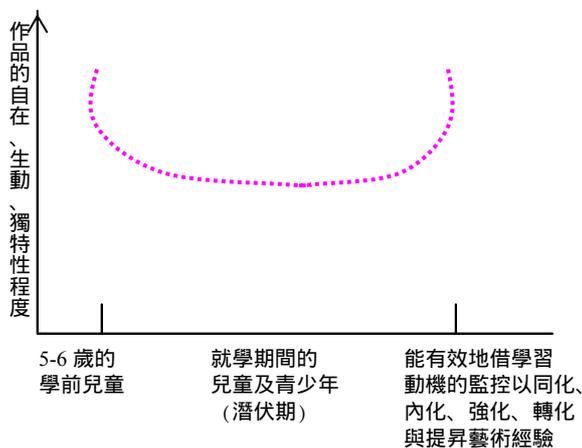
⁹ 這種說法正呼應 Perkins(1988)結合「能力論」與「心略論」的主張。



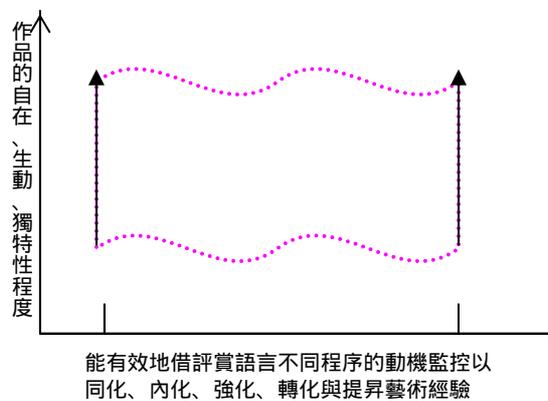
【圖表 8】Gardner(1980, 1982)的U形自然趨勢圖示



【圖表 9】Gardner U形特殊趨勢的可能情況(I)



【圖表 10】Gardner U特殊形趨勢可能情況 (II)



【圖表 11】本研究演繹在Feldman(1970, 1981)的評賞語言策略下可助長的發展趨勢

Gardner 的自然發展觀，與不干預的自發性藝術學習理論一脈相承，注重反映學習現象的「實然」(事實如此)多於其「應然」(應該如此)。如此，動機的監控便成為不可能之事。但有關論者，卻又不約而同地希望尋求可教的良方。與 Gardner 的看法如出一轍的，例如有 Viktor Lowenfeld 的發展論¹⁰，基本上仍傾向於藝術學習自發性的論調。若配合創造潛能的實現，教化的所在，亦祇是安排一些有利於潛能實現的條件：例如以啟發式對話、適切不同階段的教材等，務令學生能利用不同的感官來直接地接觸生活的品質，以發展其有利於創造的想像及知覺能力。這種自發性創造力的主張，與 Read(1958)的藝術教學建議亦互為呼應。

「自發性創造」與「經驗性認知」的綜合模式，在藝術教學上可分為製作及創造性的(creative)取向及問題中心取向(The problem-centered)兩種。皆重視知覺及創造性的解決問題技巧。這等取向皆循浪漫的進步主義(Progressive naturalism)、浪漫自然主義(Romantic naturalism)(代表：J.J. Rousseau) 至實用的進步主義(代表：J.Dewey)的精神，配合個人自然的生長階段及教學程序、順應天賦的自然發揮，而不作任何成年人的干預。(代表：H. Read)。更以學生為創作或欣賞的主動者，並注意兒童興趣的聯繫。認為知覺能力可透過製作活動中認知、智慧和辨識過程的循序漸進而得以發展(代表：V. Lowenfeld)。

在藝術創造方面，H. Read 認為不干預兒童表達自信、提供必要的創作技巧、及容許各種不同的表現形式，是藝術教學唯一可以做到的。這派學者更極端地認為：創造力的提高，祇需給兒童提供舒適安全、不作挑剔批評、能讓其自由表達的心理環境。但另一學者 Ariety(1976)的理論，則較具外化性創造學習的傾向。Ariety 的「創造心理學」，是綜合不同學科的行爲科學。他更認為創造行爲與智慧、動機、個性、環境文化或社會文化等相關。換言之，不同學科內容及形式的提供，可統合成創造活動不同層次的心理歷程。在強調左右腦不同思維能力的學者，或主張多元智能的學者(例如 H.Gardner)而言，教學內容如能兼顧語文與非語文；數理邏輯與包括空間知覺、藝術直覺等綜合性的思考，才是培養解決問題

¹⁰ 此五階段即：塗鴉期(Scribbling stage)(二至四歲)、2. 前圖式期(Preschematic stage) (四至七歲)、3. 圖式期(schematic stage) (七至九歲)、4. 寫實前期(Dawning realism) (九至十一歲)、5. 擬似寫實期(Pseudorealistic stage) (十一至十三歲)。

或創造表現的良方¹¹。

歸納以上審美、藝術評賞或創造力等發展：從普遍到特殊、由無為到有為、自無法到有法。最終，又從「實然」到「應然」：即由價值中性到價值負載、由個人感知到文化語意。這種種轉移，皆能直接或間接地影響不同動機學說的施行。而將此等動機學說，移入特殊性及文化性的藝術評賞語言策略，相信是一個視覺藝術評估架構研究與應用可供參攷的途徑。

本評估架構研究將採用以上結合創作及評賞的審美及藝術發展模式，並結合學習主體的創作及評賞行為、語言符號、審美判斷及自我提昇。尤其是參考Parsons(1987)的心理及審美特質，以建立一由(1)由評賞到創作、(2)由自我到情境、(3)由能力到質素的評估架構。讓學生由「不大理會別人的看法」到「開始意識到別人的觀點……領會到別人經驗的內涵、想法及情感。……注意到作品的社會性。」；繼而，「了解結合創作與評賞對藝術實踐的重要。在自我檢驗及調整下探索歷史情境的價值轉變」。並從中發展其不同層次的能力(見【圖表 5】)。

4.4 結合多元及綜合學習機會的藝術發展

4.4.1 兼及能力與質素的藝術發展

E. W. Eisner 認為，藝術正如其他科目一樣，是需要學習的。主要的學習除技術訓練、辭彙理解、及形式的程序操控等。但便重要的，是協助學生發展其**藝術能力與參考架構**(frame of reference)。尤其對藝術能力的重視，可拓展主體潛能的多方面發揮。因為學習者若不受限於理性的數理邏輯思維，則大可以超越範疇性或命題性認知，並產生與主體能力相關的原動力、開發力、及衍生力。

從課程取向(curriculum orientations)的角度，單以 E.W. Eisner 等所主張的「學科中心」(又有稱之為「知識中心」或「學術中心」)的課程而言，並不足以保障能力或學力。因**知識本身不等於認知的原動力(開發力、牽引力、或衍生力)**。**來自學生本然內在的感覺能力或感情動機才是學習動力的基礎**。再者，無論感性

¹¹ 以上有關自然發展的學說，可參考劉豐榮，1986，pp. 49-52；黃壬來，1988，pp. 12- 26。

或理性的藝術能力，都不能直接地由上而下地傳遞及施予；亦不是「工學中心」的課程主張那樣，可憑有系統的計劃、因果關係的假設，來預期或實證可能產生的學習結果。

可以說，藝術能力要靠間接的培養或催化而成。與藝術能力相關的學習質素，在 E. W. Eisner 而言，可稱之為「品質智慧」(劉豐榮，1986，pp. 55-59)¹²。E. W. Eisner 所主張可供直接培養或間接催化的藝術能力，乃出於 J. Dewey 以知性結合感性認知的概念。J. Dewey 認為，藝術活動乃為智慧的一種模式(a mode of intelligence)，可發展成為具品質的藝術經驗。可是，以 E. Eisner 的立場，進步主義的「學生中心」(又可稱之為「經驗中心」)的課程，雖然較強調學習者內在的感性潛力，但它的自動成熟觀，不能提昇至較高層次的能力或學力。

另一方面，傳統「學術中心」的概念性學習或邏輯性思維，為求學習內容的精確而不惜加以分化或存同棄異。例如 B.S Bloom 及 B.S. Bruner 所建議的知識範疇及知識結構分類，其結果，會令學習者的經驗，變得概括及收窄。而藝術的品質的特色，是對經驗兼容並蓄、整體接納。後者，更符合處境學習、全人教育、開放學習機會的要求。而藝術形式、語言或文字等之作為中介的作用，結合三者的學習，應有助於藝術理解、溝通與表現的經驗學習及能力培養(有關藝術語言的溝通、表現、及評賞活動的重要性，參考黃麗芳，2001)。

4.4.2 兼及製作、對話及文字的的藝術發展

傳統的藝術評估工具，主要是以藝術媒介(media)為分類：例如繪畫、雕塑。同時，視藝術創作的終成品(final product)為評估工具；以藝術製作(production)為唯一學習成就的證據。Lawence-Lightfoot & Davis(1998)指出，若認為製作是唯一的評估對象，我們需要質問，為甚麼這樣的表現方式(mode of presentation)，悉足以顯示藝術學習的成就，或有助於發展對藝術學習的理解？Daniels & Bizar(1998)更認為，以製作為唯一的評估對象，妄求借它來代表藝術的一切學習過程或成就，結果會助長教師對藝術課程或學生學習的偏見及誤解。

¹² 有關藝術能力與品質智慧的界定以及二者的關係，詳見 6.1 節的論述。

近年的趨勢是將有關對藝術的說法(talking about art)也一併地視為重要的學習與評估工具。較觸目的論點如下：

從近代美學的角度，藝術品是最原始真確的現象本然，它能整體地呈現人類某種情懷、視點或說法，心領神會世界或人生無言以對的一面，但它不足以自圓其說。例如對背後隱藏的意圖、價值觀、社會意義，需借助文字語言予以詮釋或剖析。可以說，藝術本身是人類的一種話語，對藝術的論述又是另一種話語。兩者，皆可算是人類非的一般話語。當中，在視覺藝術而言，實包括視覺的感官性與文字的概括性、視覺的整體性與文字的分割性兩面。從溝通傳訊的角度，視覺感官的特殊性，文字語言相對而言的普遍性，在彼此對照之下，能深化藝術理解的層次，擴闊藝術認知的領域。

從全人學習的角度，藝術創作是一種能力的表現，對話或文字語言溝通是另一種能力的表現。多元能力例如反思(reflection)、慎思(liberation)、批判思維(critical thinking)、難題解決(problem solving)、創造性思維(creative thinking)等，單靠藝術製作，難以反映以上能力的發展及提昇過程。

從社會認受的角度，文字評估有助於坊間人士例如其他學術界、社會大眾、家長、僱主等對藝術創作或學習過程的理解與認受，不至令藝術一科成為「私語」，孤立地自以為是、自我封閉、自說自話、自我形象低落的領域。

從課程統整的角度，製作評估有助於藝術保留學科的獨特性，而文字評估有助於藝術與他科互為印證的學科地位。**當然，文字語言的成就，絕不能取代甚至凌駕藝術創作的成就。藝術創作始終仍是藝術學習的最終、也是最有效的證據，祇是，它不是唯一學習成就的證據。**

從學習機會的角度，製作評估需有相當的藝術專業眼光與修養，最有效的保障，當然是對教師及評審者專業的提昇。但兼及製作與文字語言的評估，有利於稍為扭轉製作評估每每出現的的誤判，亦稍為平衡評審眼光過份的偏差。問題是：甚麼的文字語言、如何的評估比例，才不致令藝術學習陷於本末倒置，被文字、概

念、理性所籠罩或壟斷？才是值得商榷的議題。

過去香港 1995 年及 1997 年的藝術課程決策者，於小學及中學藝術課程，曾分別引進 DBAE 的理念。此其時，已意識到藝術評賞(art criticism)及美學(aesthetics)的重要性。希望擴展學生在藝術知識上的學習機會，從而提昇藝術學科的地位。就學習機會而言，所謂「藝術評賞」所針對的，是學生在論述過程中認知機會、所謂「美學」，乃培養學生超越一般認知(後設認知)的方法與能力。近期更有不少學者從藝術社會學或課程社會學的角度，主張加強學生批判認知及反思的培養。而有關藝術文字語言的工夫，再一度受到重視。

歸納以上的不同角度及理論脈絡，本評估架構的觀點是：藝術製成品本身是客觀存在的事實，並不代表它的評估規準也是客觀性的；主觀性的話語，也不一定不可以用較為客觀的規準予以判斷。無論藝術製成品或有關藝術的話語，皆有其主觀及相對客觀的部分，亦有其可評估或不可評估的部分，合理地及有意義地結合兩者的評估，將有利於藝術本科的發展、亦有利於學生學習機會的開放。

4.4.3 兼及多種形式及多重價值的藝術發展

根據 Hirst & Peters(1970 & 1983)的看法，一般公認的發展類型，無論以美感或智力為焦點，皆假設了某些價值不變的續階。這些價值所選擇的，不離某類被視為最值得培育的人類優點。這些「人類優點」反映於藝術品便成作品的優質、反映於學習便成為學習的意義。而這些評估所根據的價值，不一定是單一的，也可以兼容多元的價值基礎，亦可包括不同面向、不同層次的價值焦點。

從哲學、心理學的角度，九十年代香港的視覺藝術課程，在以學科為本的藝術教育(Discipline-Based Arts Education, DBAE)的影響下，視覺藝術之作為認知範疇，令知識論與心理學；或「思考藝術本身」(thinking in art)、與「思考與藝術相關的」(thinking about art) (Reimer, 1992)之間，產生了兩難。Parsons(1998)認為，這兩難的出現，乃由於未能解決是否保持兩者的各不相干、抑或將彼此綜合起來的問題。

因為 DBAE 這種以學科為本的課程，一方面要採納認知範式的心理定位，主張感官經驗本身即為認知；但另一方面，又欲結合視覺符號系統與解釋學的範式。然而，從傳統的心理學範式去理解，當中的感官經驗、符號文化、語言解釋，有結合上的矛盾，需要連繫較新的心理學範式及知識建構的層次來考慮。當中所涉及的價值原則，便有多元的傾向：

- (1) 針對視藝知識法則的確定與不確定性，視覺藝術所涉及的價值原則有：1. 前現代主義、2. 現代主義、及 3. 後現代主義等課程範式的不同價值取向(Clark, 1997)；
- (2) 針對 DBAE 所強調的認知範疇，在課程哲學、心理學角度的綜合意義上，所涉及的價值原則有：「思考藝術本身」與「思考與藝術相關的」的不同範疇(Parsons, 1998)。「思考藝術本身」例如與藝術創作相關之價值；「思考與藝術相關的」例如與藝術史、藝術評賞、與美學等相關的價值。

再加上近期所倡議的「專題教學」(thematic instruction)、「多學科教學」(multidisciplinary teaching)、「科際整合課程」(interdisciplinary curriculum)，視覺藝術開始與「藝術的綜合學習」的概念相關起來，它的學習內容更見多樣化。而所謂「藝術的綜合學習」，通常會關聯於多樣感官及多種表現形式的學習。而「多種表現形式」當中包括不同的媒介、媒材、技法、感官或藝術語言；而其「學習」的途徑乃包括不同的活動、經驗、知識、方法等。本研究兼容上述「多元價值」及「多種表現形式」(Eisner, 1985; 1990)不同基礎、不同面向、不同層次的價值假設：

1. 假設學生具備與藝術或美感相關的經驗、智慧、能力發展的潛質(能力發展+質素目標)；
2. 假設學生的藝術學習需經由一般經驗、美感經驗、藝術經驗，才能成就(藝術經驗)；
3. 假設學生的藝術質素需經由選擇、凝煉、轉化、提昇的過程，才能保障(藝術質素)；
4. 假設學生的藝術理解需經由字面的意義、較整體的意義(comprehensive)→較深層的意義的掌握(藝術評賞+藝術理解)
5. 假設學生可由被動接受，發展到主動建構；由無意識的選擇，可發展到有動機的選擇(藝術創作+藝術自主)

本研究根據以上的價值假設，建立有關視覺藝術評估架構的基本概念(【圖表 12】)：

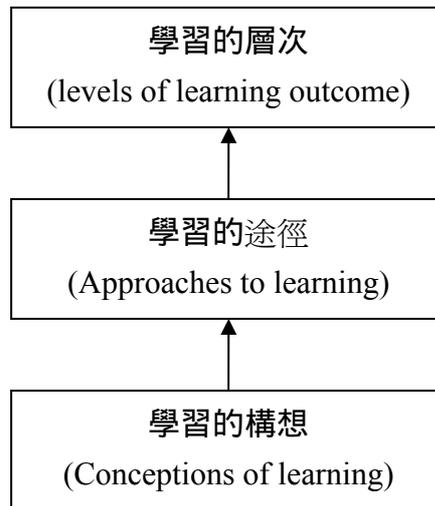
藝術評估架構	價值概念	價值主題
可評估的價值 (value)	在兼顧美感和優質的傳統價值下，呼應自主、智能的現代價值	自我的顯現、自我潛能的發現、自我轉化的能量、自我超越的能力；
可評估的構念 (construct)	知識、經驗、態度、能力	自我的表現、自我的素養、自我與他我的溝通、自我對生活情境的歸屬、自我對社會的批判
可評估的內容 (content)	行為、語言、作品	所謂「作品」的評估，即涉及藝術本身(art itself)的評估；所謂「行為、語言」的評估，即是與藝術相關(about art)的評估。
可評估的規準 (criteria)	藝術及藝術學習的質素：包括經驗層次、知識層次、行為/態度層次、語言層次、能力層次。	<p><u>經驗層次</u>：例如不同程度的濃度、純度、深度、幅度的審美或藝術經驗(外芳，2001)；</p> <p><u>知識層次</u>：不關乎知識本身的多寡，而關乎知識運用的能否靈活、與生活是否相關、與學習的意義可否聯繫等的程度；</p> <p><u>行為/態度層次</u>：例如投入、參予、主動、互動、自主但不自覺、自主亦自覺等的行為或態度；</p> <p><u>語言層次</u>：例如對字面義、整體義、弦外之音等含義的理解；</p> <p><u>能力層次</u>：例如認知的能力、超越認知的能力；感性或理性的能力、情理兼備的能力。</p>

【圖表 12】結合不同基礎、不同面向、不同層次價值的藝術評估概念

【圖表 12】中所謂「藝術本身(art itself)的評估」：評估的對象包括作品本身的視覺形式(form)、屬性(identities)及風格(styles)：例如由物料、媒材、技法所呈現出來元素與組織的特質或個性；「藝術相關(about art)的評估」：評估的考慮包括作品文本(text)的情境關聯(context)：例如創作的時機(occasion)、社會的資源等(Gardner, Winner & Kircher, 1975)。而結合「藝術本身」及「藝術相關」的評估，即為兼及多種形式和多重價值評估的依據。

第五章 針對學習層次的評估架構

5.1 反映不同學習的層次的藝術評估



【圖表 13】可觀察學習成果的結構

不少學者皆假設學習成果能反映不同的學習層次與學習方法。但單以學習成果的內涵分析，不足以充分地理解這些層次及策略。於是有學者例如 Biggs and Collis (1982)提出學習成果的一般層格，並簡稱之為”SOLO”：意即可觀察學習成果的結構 (Structure of the Observed Learning Outcome)。認為可觀察的學習成果應包括不可見的方略 (approaches) 與構想 (conception) (【圖表 13】)。當中選擇了一些普遍有效的範疇，列成五種由評估中可窺見的學習層次：

- 一、非結構性的評估 (Prestructural)：無法顯示任何所學的證據。
- 二、單一結構性的評估 (Unistructural)：祇顯示單一的證據。
- 三、多樣結構性的評估 (Multistructural)：能顯示多種學習證據，但彼此互不相干，多以分割並列的形式呈現。
- 四、互相關聯的結構 (Relational)：能反映學習的綜合性的結構，並顯示學生的綜合能力。

五、擴展—抽象的結構(Extended-abstract)：容許學生發揮超越試題寬度與深度的的解答，以至於較為抽象概括的思維層面。在這個較高層次的學習上，不能祇倚賴狹隘的資料或事實的知識(factual knowledge)，需聯繫相關的知識領域，亦不能祇局限於藝術一科的知識。

由上可見，單靠藝術製作的評估，不足以應付多重評估的建構。必須輔以書寫或口述的證據。近期該評估分類的應用，更要求對學生進行面試(interviews)、書面報告(reports)或其他的文字證據(written evidence)，以作為全面性評估分析之用。而 Biggs and Collis (1982)的評估分類架構，再配合質化而非量化的評分方式，正逐漸受到研究界及學界的注視(參考 Davies, 1994)。這種方向，相信對香港學習評估架構的設計，有相當的參考價值。

5.2 反映不同學習方略的評估(Approaches to learning)

「學習方略」所涉及的，包括學習者的意向(intention)、計劃、及方法。上述與評估息息相關的學習層次，它與學習方略的不同層次，又存在著密不可分的關係。

Marton, Hounsell and Entwistle(1984)曾經指出，考試或其他形式的評估所可能反映的，祇是學習表面的方略('surface' approach)。這種學方略並不能顯示學生對教材的深入理解，亦無法反映學生對某科目有任何的感想，對有關知識上文下理的情境(context)有任何的聯繫。

上述學者認為，較深入的學習方略，需經由學習者自行建構出有意義的知識。同時，學習者亦應具備對學習情境的敏銳力(context-sensitive.)。設計不當的學校評核及公開考試，祇能鼓勵學生停滯於較低層次的學習方略，無法提昇其學習的能力和視野。

5.2.1 四種深化學習的跡象

哪樣的評估才能鼓勵深化的學習方略？Biggs (1992)認為，所謂「深化的學習」，

有以下的四種特徵：

- 一、動機情境(motivational context)：評估表現是否出自學生內在的學習，例如由學生的意欲與需求而生起的學習動機？學生有沒有選擇或策劃的空間等？欠缺以上的條件，並不能稱之為真正的學習。
- 二、學習者的活動(learner activity)：評估表現是否聯繫學生的學習活動？這些活動應是持續的，而不是割裂的，主動的而非被動的。
- 三、與他人的互動(interaction with others)：評估表現是否聯繫學生與別人之間的交流、討論、反思、和試驗？
- 四、結構良好的知識基礎(well-structured knowledge)：評估表現是否聯繫學生已有的經驗與知識，從而反映學生的綜合歸納及分析能力，兼反映其能對多科知識的融會貫通。

5.2.2 三種深化學習的取向

Entwhistle and Ramsden 提出學習的三大取向，以呼應不同層次學習策略的清單(Approaches to Study Inventory , ASI)(引自 Gibbs, G. Ed. 1995):

- 一、意思取向(meaning orientation)：屬於深層學習。
- 二、再製取向(reproducing orientation)：屬於膚淺學習。
- 三、成就或策略取向(achievement or strategic orientation)：配合明確的學習成就而建立策略。但要視乎是否呼應以上的深層學習，才能判斷學習策略的意義。而該策略的意義性，亦關係於學生對學習的不同構想。

5.3 反映不同學習構想的評估

按 Biggs(1992)等學者的看法，學習構想能影響學生、教師、或學校當局對學習成就的期望。而 Eisner & Vallence(1974)及 Eisner(1979)亦認為，要達到課程或學習在世界觀、實踐、及社群共識上的一致性，需要有以價值為基礎的構想。因為價值基礎可有助在眾多分割的概念之間，產生構想的歸屬(conception identification)，從而產生較為堅定的「心向」與「立場」。是以形成評估架構的學習構想，應包括與價值基礎相關的心向與立場。

歸納以上 Reber 及 Eisner 等學者的看法，「學習構想」也包括「學習概念形成的過程」與「學習概念的基礎」兩項。而課程或評估設計，需要將上述這種具基礎價值的「心向」與「立場」、「過程」與「基礎」，納為考慮之列，才能設釐定出適應情境又較為嚴謹的方案。

5.3.1 「構想」(“conception”)的意思

所謂「構想」，或譯作「概念作用」(江紹倫編譯，1982，p. 40；李伯黍等譯，1996，p.161)。再根據 Reber(1985)的定義：「(1)最一般的用法是指思維、設想或想象等心理過程。(2)較為特殊的用法是指形成概念的心理過程。(3)關於某一事物的一種心理態度」(李伯黍等譯，1996，p.161)。而「構想」的原意，亦泛指「受精」。A.S.Reber 因而認為，這同一術語分別有關「思想形成」及「生命創造」的兩個解釋，在詞源學上不是出於偶然，不約而同地包涵「漸成說」(epigenesis)的觀點(黃麗芳，2004，p. 72)。換言之，「構想」的形成是要假以時日的，斷不可一朝促成。

5.3.2 「學習構想」(Conceptions of learning) 的意思

Reber(1985)認為，「學習構想」應包括「對特徵進行抽象的過程」。這種過程應是動態的，並不止於「已形成的概念」。舉凡概念的獲得、概念的發展、概念的發現、概念的識別、概念的應用、概念的形成、概念的建構、概念的歸納等，皆可列入「學習概念形成的過程」當中。Reber 從而認為：構念或概念形成本身除

了是一種潛在於心理表象的認知過程外，亦需經過批判反思。此種反思，能令學習達到不同過程的一致性。

5.3.3 一般學習構想的類型

從 Van Rossum and Schenk(1984)的研究所得，一般學生對學習的觀感或構想有以下五種：

1. 被動地增加知識；
2. 對顯而易見地相關的事實進行記憶；
3. 獲取有用的事實資料；
4. 對意思的抽象；
5. 對現實情境的理解。

以上的一眾範疇，4 及 5 項在質素上與前三項煥然不同，因為在 4 及 5 項當中，帶有學習當者自行主動地建構意思或知識的可能。祇有由 4 及 5 項開始，才有利於較高或較深層次的學習。讓學生自行選擇適切的表達語言、溝通形式、學習方法，並將之訴諸實踐。更進一步，是建立學習者自己的一套視點、看法、以及價值觀。

在 4 及 5 項對意思的抽象和對現實情境的理解以外，要達到深層的學習領域，所需要的條件：其一、鼓勵主動及源自內在動機的學習、其二、輔以文字語言以作為抽象思維及意義理解的工具。

第六章 綜合「審美發展」、「學習層次」及「學習能力」的評估架構

6.1 兼顧「審美發展」與「學習層次」的評估架構

近期藝術課程中所興起的「語言學—隱喻範式」(Linguistic-Metaphorical Paradigm)，所謂「審美發展」與「學習層次」的概念，也在面臨更新的說法。「語言學—隱喻範式」乃屬於解釋性的範式，雖然亦主張以藝術品為唯一可解釋意思的文本，但它不贊成藝術是純視覺的，亦不主張只由藝術符號系統中取得表面意思。它希望藝術由傳統緊張的主客對立、單一的時空發展、割裂的媒介分類，轉移至鬆疏的、多面的、不按常規的詮釋過程。於是，作為溝通及建構的一部份，視覺藝術便容許了跨文化、跨時間、跨媒介等的折衷。而在「審美發展」及「學習層次」的線性與邏輯性之間，須容許彈性、多元性、綜合性的整體考慮。

集中於學習能力的心理學說，從理論發展的脈絡來看，亦出現由單一發展至綜合的傾向。而視覺藝術走向多元及綜合的學習傾向，一開始時是為了對要素主義的單一性作個補充。Parsons(1998)綜合不同視藝心理學範式及學習理論，希望從DBAE流派一面倒的重視知識要素及結構主義之中，重新喚起「視覺藝術本身」與「視覺藝術本質」的兩面討論。前者包括視覺表現的物質、經驗或符號所能啓示的視覺思維(“visual thinking”)(Arnheim, 1969)；而後者則包括由視藝直接或間接相關的知識結構所能培育的知識能力(Eisner, 1994)。

歸納心理學上的發展，視覺藝術認知之所以有多元性的可能，其一是分類性、其二是連繫性、其三是溝通或文化性。首先是分類性，Parsons認為，例如Arnheim, Goodman, Gardner等人主張，藝術意義範圍的界定，可歸納為：(1)不同感官模式(modes of perception)、(2)思考方法(ways of thinking)、及(3)智能種類(kinds of intelligence)三方面。其次的連繫性，藝術意義範圍的界定，可擴展為語言與行為的意思網絡。而此網絡，又可建基於人類不同感官整體的種種活動。

最後是溝通或文化性，Parsons強調視覺地思考(thinking visually)或語言地

思考(thinking linguistically)的平行而非對立性。二者，皆有助於我們的理解，亦是知識連繫所不可避免的：視覺增加語言意思的靈活，而語言又可提昇視藝的溝通。此知識連繫的關聯，亦令藝術與文化難分難解。本文曾於 4.3 節中提及 Gardner(1983)的多元智能(multiple intelligences)理論。在藝術領域內，Parsons(1998, P.6)認為，這種理論的多元性，其實是欲包括 Arnheim(1969)的感官渠道(perceptual channels)、及 Goodman(1976)的符號範疇(symbolic domains)，再加上社會發展的實務及實用考慮。令不同的思維的觀點，便可以由多元而「分離—但—對等」(separate-but-equal)的概念出發，從而成全其所謂「智能—公平」的課程(“Intelligence-fair” curriculum)。

在此，Parsons 寄望以心理學與知識論的平衡，加上語言和文化的兼容；同時，再在視覺地思考、語言地思考、與情境地解釋的互滲下，能有助於藝術學習及其評估的推展。而這種較廣義、較靈活、較整體性的視覺藝術學習，與其說它只著眼於審美發展及學習層次的續階性上，不如說是把注意力放在藝術能力及質素的發展上。後者，可以能力的軟件保障續階的硬件，亦可透過能力及質素的應用後果，以解釋及評價不同審美發展及學習層次於社會或文化情境的意義。

6.2 兼顧「藝術能力」與「品質智慧」的評估架構

Eisner(1983)所謂的「藝術能力」是可以教育及發展的能力，與不可學的資質(capacity)(例如視力)、或需經學習但又常受制於資質的能力(ability)(例如有賴於視力的觀察力)皆有不同。他所致力於提倡的，是具有品質智慧(qualitative intelligence)的、全賴後天培養的、結合可學習的感覺能力(sensory ability)(例如對視覺整體的觀察力及對視覺分化的判斷力)、與可發展的感覺智慧(例如創造力)。

感覺能力當中最基本的是知覺能力(perception)。知覺能力以感官(sensation)(例如視聽觸嗅)或情感(emotion)(例如喜怒哀樂)為引發基礎，知覺能力一方面是構成概念或智性學習的先決條件(Eisner, 1994, pp. 20-38)；但另一方面，它又透過情感意識或印象流(impression)的「視覺類化」(visual differentiation)或「視覺概念」(visual concept)，妨礙對物體特殊品質

(quality)的知覺。這種妨礙，主要是由人類以所知的概念或知識、或抽象而普遍的「視覺恒常性」(perceptual constancy)來取代感覺。

從學習的角度，要解決以上的兩難，必先要把能力的基礎二分：其一是感覺能力、其二才是知覺能力。

6.2.1 有關感覺能力的學習原則：

- 一、培養關聯性視覺方式(contextual vision)或非集中性(decentration)的整體觀察力，取代集中性(centration)或局部的視覺方式(focal vision)；
- 二、使用多樣知覺類化下的參考架構來發揮全面的注意力，以便克服先入為主的心態(mental set)、期望(expectation)、或視覺恒常性的控制。

6.2.2 有關知覺能力的學習原則：

- 一、加強藝術品質智慧的注重。所謂「品質智慧」，是處理問題情境的方式，在藝術創作的教育上，則是如何利用形式、內容及材料等的相關係，以轉化學習者的思想、意念或感情(劉豐榮，1986，pp. 55-59)。
- 二、建立感性與智性並重的視藝課程內容及評估架構，並結合知情合一的學習經驗：即不以感性排斥智性、或以智性控制或扭曲感性。

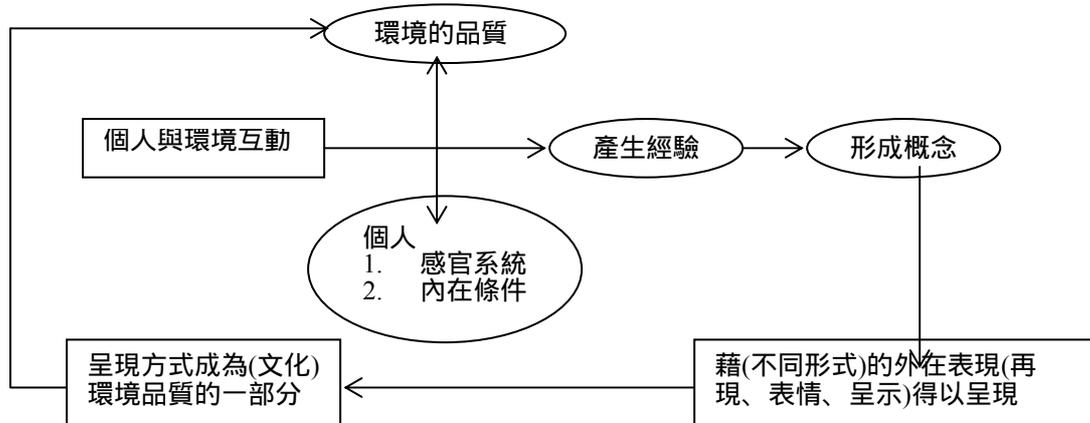
在 E. W. Eisner 而言，所謂藝術學習中兼具感性與智性(sense and cognition)的品質智慧，乃在於它能以獨有的形式及創作過程，顯現不同的知覺特性、智慧特性及意義特性。按本研究分析，這些智慧特性的顯現，可透過：

- 一、私有的思想、意象或感情，當轉化於公共形式的當兒，需要品質的視覺呈現與控制，此時便得求諸於智慧的運用(Eisner, 1972, pp. 115-116)。
- 二、感覺系統的充分發揮與否，會影響訊息的獲得是否完善，亦同時影響形成概念的經驗品質(Eisner, p. 1994, p. 41)。品質知覺與品質經驗二者，實 98 具不可分拆的整體性，這整體性不是文字語言約定俗成的涉意性所能取代。概念的形成及更新，還得以非文字語言(例如視覺語

言)為基礎,再結合感覺經驗與知性能力所完成的「品質的抽象」(Eisner, 1983, pp. 22-27)。當涉及感覺經驗與知性能力的描述、分析、詮釋及評價時,文字語言才開始產生作用。

三、不同視、聽、觸、嗅等的感覺系統,會對世界作出不同的呈現方式,此之謂「表現形式」(Eisner, 1994, pp. 39-45)。每種表現形式各具不同的感覺系統與構成方法(syntax)(黃政傑, 1991, p. 283; 劉豐榮, 1986, p. 60),亦各有獨特多樣的經驗和意義(Eisner, 1981, pp. 466-471)。

所謂「感覺品質」與「經驗品質」,近期更常與「環境品質」相提並論。而透過多樣的表現形式,個人的表現、個人與個人之間的溝通、個人與環境的互動亦因之而更然整體、精準及優質。令個人的經驗品質組成環境品質的一部分(見【圖表 14】所示(Eisner, 1982, p. 54; 黃政傑, 1991, p. 282; 括號內文為本研究所補充)。



【圖表 14】Eisner 所提出個人與環境的互動模式

由 E. W. Eisner 所關注的學習的環境化,到了最近期,再演變為學習的情境化。所謂「學習的情境化」(contextualise),正是能較密切地觸及哲學及社會理論視域的心理學(Robertson, M. & Gerber, 2000, p. 3)。在 Freedman (2000)而言,從處境的角度,除以上的學理與模式(theories and models)的視野外;所謂的「情境化」,還需牽涉文化、國家、社團、包括學校等機構的社會政治脈絡(sociopolitical conditions);及就地取材於日常生活的週遭。而隨手拈來

的藝術創作，更可反映學生涉及條件與環境(conditions and environments)的情緒、主見與信念。

本評估架構，由以上 E. W. Eisner 的理論推演，所謂「品質智慧」的學習條件應包括：

1. 學習者借專題作為觀看世界的焦點，以發掘及詮釋不同時空的主題、探究及處理不同情境的問題與難題；
2. 學習者能利用形式、內容及材料等的**選擇及凝煉**，以**轉化**個人的生活經驗至學習者的思想、意念或感情；
3. 學習者能借題發揮心中的情思，從而**提昇**與別不同的視野、見地、及表現方式。

其次，本研究以能力為指標，分別涉及藝術本身的「藝術質素」以及與學習相關的「品質智慧」兩面。所謂「藝術質素」，應不離：(1)形式質素、(2)經驗質素、(3)創作質素、(4)表現質素。而「品質智慧」，則不離：(1)感覺品質、(2)經驗品質、(3)環境品質等三種品質的提昇。而結合二者的評估，可由動機、情意、視野、選擇、能力等不同範疇的質素進行(【圖表 15】)。當中的「視野的質素」，其含意，更從狹義的物理環境，擴充至廣義及生態的文化情境(有關「物理環境」與「文化情境」的分別，參考黃麗芳，2001，pp. 48-49)。

	有待發展的品質	發展優秀的品質
動機的質素	原始動力的想望、興趣或需要：較狹窄、膚淺、片斷	發展至領域較廣、較具持續及關聯性的意向與動機
情意的質素	由經驗中心所重視的感官(sensation)、情緒(emotion)、情感(feeling)	發展至包括心理的經驗感性，知、情、理兼備的情意(affection)與理知情感(intellectualized feeling)
視野的質素	對眼前週遭環境的原始接觸、反應及條件反射	發展至多角度的認知、理解及欣賞不同自然環境、文化情境的內容或價值
選擇的質素	對「表現形式」的選擇無所適從、欠缺動力；甚至沒有機會作出選擇	發展至對不同「意象」及「表現形式」的多元選擇，令選擇本身也是一種動力及理智
能力的質素	欠缺焦點的觀察力、欠缺價值的判斷力、欠缺移情投入或情理並重的想像力	由有效的觀察力、判斷力、想像力，發展成為創意、批判等能力。這些能力皆有助於藝術理解的填補與擴散，亦有助於藝術經驗的轉化與提昇。

【圖表 15】結合「感覺品質」、「經驗品質」、「環境品質」的藝術發展準則

從「創造更多的學習機會」的角度，本評估架構強調，在結合藝術創作與評賞的學習活動之下，所謂藝術學習機會的開放：其一、不應限制觀賞的機會、其二、應容許不同的創作方式、其三、應多方鼓勵可供選擇的形式。從藝術能力與質素的角度，乃讓學生：其一、提昇質素的能力、深化學習的能力的機會；其二、突破慣性看待事物、慣性表現、慣性選擇的可能；其三、盡量表現其知覺、感情與理念的內涵。

6.3 視覺藝術學習(創作)的最高階要求

質素發展	最高階的能力指標
由個人意念與情感發展至對眾人情意、歷史情意的注視。 [表情+再現→表現]	結合自發性、專題性及符號性的表現能力兼備真摯抒情的表達力與理性感情的表現力。當中包括直接抒情、抽象抒情；如實再現、抽象再現等的表現。
提昇個人的日常經驗至藝術層面，由生活素材至藝術創造 [選擇→凝煉→轉化→提昇]	結合工具、技法、媒材的發揮能力； 應用於形式美的掌握及訊息的傳遞能力
歸納不同的視野焦點，分析其不同表現形式的經驗特質 [一般經驗→美感經驗→藝術經驗]	運用不同層次的能力： 觀察、聯想、移情、想像、幻想、直覺 分析、詮釋、解釋、歸納、綜合
關切心及投入感 [由個人興趣→對世界事物的好奇心→對週遭環境的關顧→對社會產生歸屬感→引起批判不同時空現象的責任感]	由探究的好奇心，引動觀察的敏銳力、聯想、移情及想像的理解力，並發展超越一般認知的批判能力
互動性 [啓發→分析→擴散→調適]	反思及難題解決的能力
自發性 [發現→比較→探究→超越認知]	另類的溝通、發表、判斷、反思及批判等能力
自主性 [自然隨意→配合藝術的恰當性→配合藝術的精準性]	創新、獨立、及別樹一格的創造力

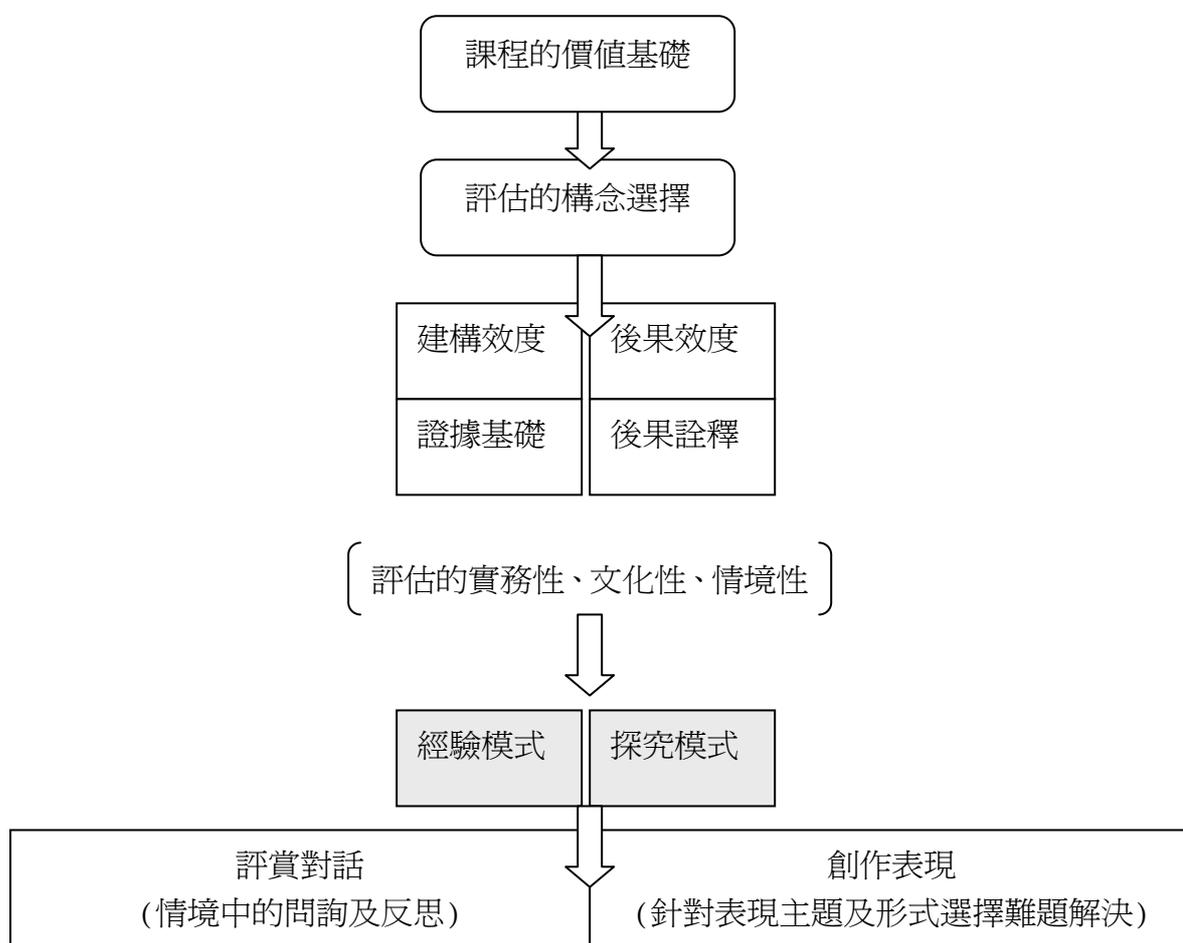
【圖表 16】視覺藝術學習(創作)的最高階的要求

6.4 視覺藝術學習(評賞與情境)的最高階要求

質素發展	最高階的能力指標
局部→整體 微觀→廣度	局部及整體的觀察能力； 多角度的統攝能力
專注→反應 好奇→投入 被動→主動	主觀投射於客觀的移情能力 由表面到深入的感受能力
不自覺→自覺 感官被動的集中→情緒主動的投入 [感官經驗、生活經驗、心理經驗、美感經驗、 視覺符號及文化符號的結合]	觀念的聯想能力 符號的聯想能力
感性→感性+理性 情感再現(移情) →意識的情感(自覺)→理 性的情感→藝術理解(Collingwood, 引自劉 昌元, 1999, p. 165; 外芳, 2001, pp. 174-175)	結合主觀與客觀的想像能力 比較的想像能力 綜合的想像能力
被動→主動 局部→整體 微觀→宏觀 表面→深入	深層意義的理解能力 內在訊息的解構能力 弦外之音的理解能力 普遍意義的詮釋能力
主觀→相對客觀	程度及效度的判斷能力 關係及價值的判斷能力
不自主→自主	想像的語言能力 主題及處境的綜合能力
視覺語言→文字語言	傳情達意的溝通能力 言中有物的溝通能力
特殊理解→綜合理解	美感及旨趣的綜合能力 理智、想像及創新的語言能力
理解→實踐 評賞的「知」→生活的「行」 評賞的「看」→創造的「做」	擴充及轉化能力 創新及超越認知的能力 (預期的想像能力) (創造的想像能力)

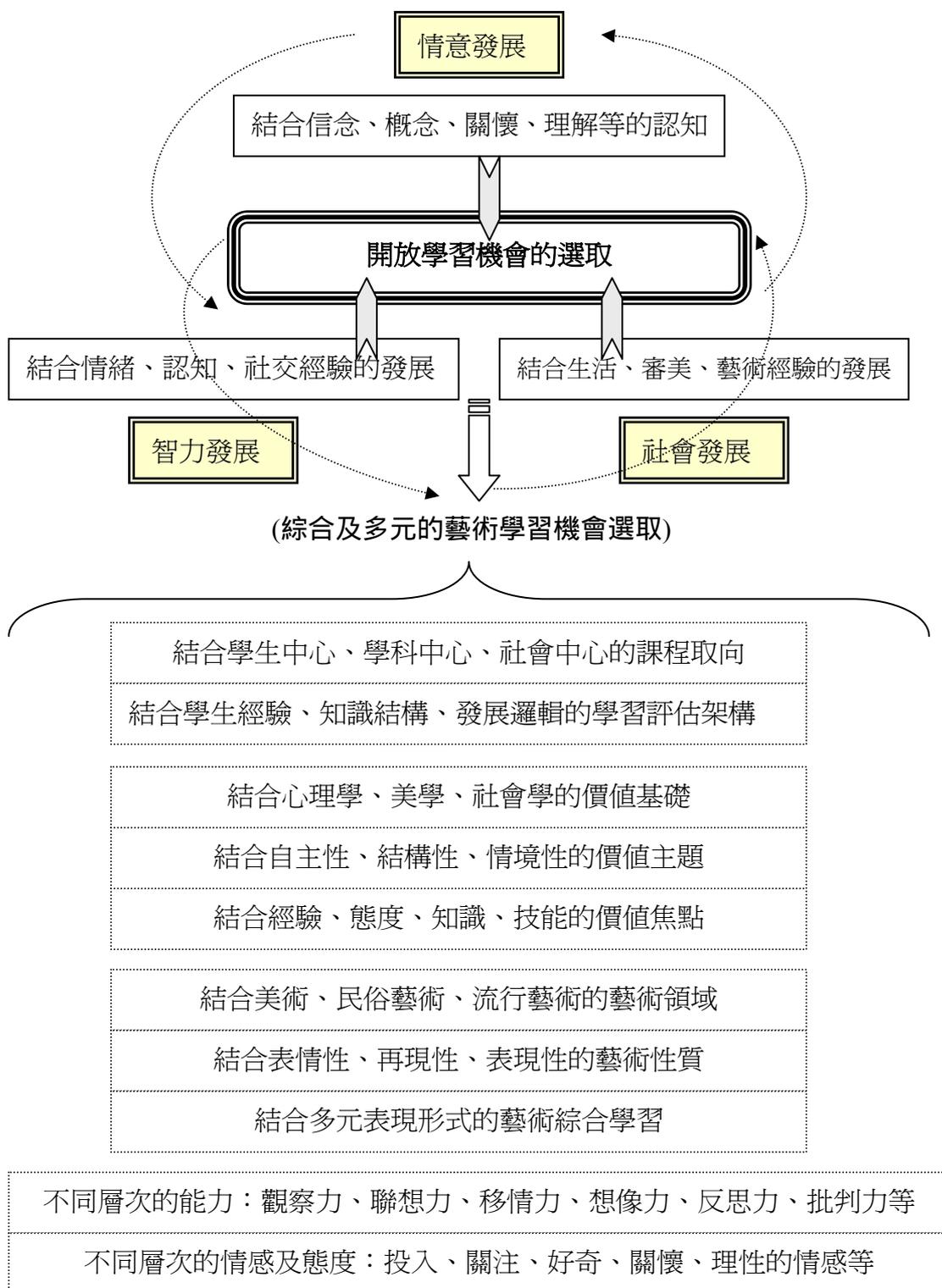
【圖表 17】視覺藝術學習(評賞與情境)的最高階的要求

根據本文 2.2 節所論及藝術評估的有效性，本評估架構除了注重證據基礎的「建構效度」外，亦配合「後果效度」的評估使用和評估詮釋的效度(Messick, 1989)。當中，不離評估的實務性與文化性。在建構效度方面，「證據基礎」的適切性十分重要；而在結果效度方面，「後果基礎」的使用性、價值意涵、社會後果亦不容忽視。前者的實務性，本架構將以「經驗模式」的經驗實踐為證據保障；而後者的社會或文化性，本架構將以「探究模式」的方法實踐為價值詮釋。再結合視覺藝術本科的審美經驗與藝術經驗的發展，在情境視野及專題焦點下，嘗試有系統、有理據地建立以評賞對話(問詢及反思)和創作表現(難題解決)為基礎的能力指標【圖表 18】。



【圖表 18】視覺藝術評估的結構概念(一)：建構效度與建構效度

總結本研究的文獻及學理分析，整理出本視覺藝術評估架構的概念圖(見【圖表 19】)。再結合視覺藝術本科學習特色的學習機會選取及發展續階，設計出適用於香港課室學習成果的評估架構。而不同階段的評估架構，並將於下一章分述。



【圖表 19】視覺藝術評估的發展概念(二)：綜合性及多元性的學習機會選取

第七章 視覺藝術評估架構的情境化

本章以視覺藝術課程改革的目標、價值主題及學習機會選取為考慮，緊緊於藝術評賞與藝術創作的兩個學習領域。歸納出以下的三大評估方向：即（1）由藝術評賞到藝術創作、（2）由自我發展到情境脈絡、（3）由藝術能力到藝術質素。並假設藝術評賞與藝術創作的活動、自我發展與情境脈絡的學習、藝術能力與藝術質素的評估，在彼此之間是相輔相成、不可分割的。

7.1 配合香港藝術課程之評估目的(assessment purposes)

總觀香港視覺藝術課程改革預期學校教學所達到的成就(What do the curriculum want to achieve?)，側重點與其說是一些結果，倒不如說是有方向性的能力或質素發展，分述如下：

7.1.1 由藝術評賞到藝術創作(From Criticism to Production)

概念闡析：

- 7.1.1.1 從藝術教育的角度，觀賞和製作(from seeing to making)是兩種最基本的，而又密切相關的教學活動；
- 7.1.1.2 從藝術學習的角度，以學生在觀賞和製作中的所思所感為立足點，能貫徹以人為本的學習方向。藉此，可誘發學生關注週遭的生活環境、擴闊個人視野；
- 7.1.1.3 從藝術哲學的角度，觀賞是藝術的再創作，能賦予視覺現象、視覺文化、視覺記號(signs)不同的美感經驗及藝術經驗，有利於結合個人經驗與社會或文化意義的學習；
- 7.1.1.4 從藝術實踐的角度，在創作的過程中，懂得看的人不一定懂得做，但懂得做的人一定要懂得看，懂得教的人一定要懂得看與做。評賞有助於轉化學生的生活經驗和感官品質(Eisner, 1972, p.70, 71)、提昇學生的語言素養與思維能力。這些經驗、品質、素養與能力，都可保障創作質素的發展。

7.1.2 由自我發展到情境脈絡(From Self to Context)

概念闡析：

- 7.1.2.1 從學習者的角度，兼顧視覺藝術的評賞與創作，除可貫徹以人為本的學習方向外，亦可保障感性和理性發展、擴充個人理念與文化歸屬的**全人教育**；
- 7.1.2.2 學習者自我透過視覺藝術的「視覺感受」，可由視覺能力(sensory ability) 發展至知覺能力；由集中性的視覺方式(focal vision)發展至情境性視覺方式(contextual vision)(Eisner, 1972, p.70)；
- 7.1.2.3 學習者自我透過與視覺藝術學習相關的知、情、行、說等，能接觸不同層面及不同角度的記號意義，並有利於為不同時空脈絡的文化現象與表現形式進行解碼；
- 7.1.2.4 學習者自我透過視覺藝術多層面及多角度的「看的方式」(ways of seeing)，有助於跨越不同情境與不同學科領域的看法、視野與觀點。

7.1.3 由藝術能力到藝術素質(From ability to quality)

概念闡析：

- 7.1.3.1 藝術的資質(capacity)是先天的、自動成熟的；而藝術的能力(ability)則是後天的、有發展性的、需要學習的((Eisner, 1983, pp.22-27)¹³。前者各有差異，不確保公平性，而後者藉學習，著可拉近學習者先天的差異與後天的距離。而自動自主能力的培養，並可保障終身學習之可能；
- 7.1.3.2 人類的感覺系統有助於收集藝術素材，感覺的充分發揮能令理性與情感之結合更為有效(劉昌元，1999，pp. 163-165)。是以單靠理性或概念不能保障藝術質素，相反，將所知取代所看、將概念取代感覺，會有礙於美感或藝術經驗的轉化與提昇。¹⁴
- 7.1.3.3 感覺的能力及感覺的智慧除依賴非語言(non-linguistic)的感官、情感、直覺等來發展外，亦需靠藝術的評賞語言(language)予以描述、溝

¹³ 參考 6.2 節。

¹⁴ 何秀煌(1997)指出，近代所傾向的「藝術陳述認知」，會傷害「藝術表達情感」的特質。令藝術的「小語言」給重智的「大語言」所霸佔，亦令美感的人類生活質素無所著落以至淪落。參考 3.6 節。

通及擴展。藝術的內涵意思及超越一般認知的想像，亦有賴於反思、批判等思維能力。評賞語言不能只採用約定俗成的概念性語言，亦應採用接近藝術另類語言的非一般慣性語言；

7.1.3.4 藝術的評賞語言與藝術的創作記錄，皆是可供評估的兩項重要對象，亦是學能力與質素提昇的有力佐證。

7.1.4 評估是課程的實踐及價值實現

本評估架構的設計原則：

- 一、注意全面的藝術活動，不單以學生的創作方式(ways of making)為唯一的考慮，亦顧其觀賞的方式(ways of seeing)，對藝術的說法(ways of talking about art)。
- 二、檢示全面的藝術表現，不單以藝術的製成品或創作的最終選擇為唯一的考核對象，亦兼顧創作過程的選擇、判斷，及事後的反思。
- 三、呼應較高層次的學習模式，當中包括學生能否自行地建構互相關聯的知識，選擇最足以自我表現的形式與方法。
- 四、考慮評估表現是否出自學生內在的動機情境，當中包括由學生的意欲與需求而生起的選擇或策劃空間。
- 五、關心學生在藝術創作及評賞上如何擴展抽象的意義，如何聯繫可能的現實情境，如何提昇自我的視野、觀點、看法、思維方式與價值觀。
- 六、著重多方學習機會的開放與兼容，當中包括經驗、知識、能力、與態度等的價值基礎。

第八章 香港第三及第四學習階段視覺藝術的評估架構(初擬)

8.1 評估架構跟進與擴充的修訂

8.1.1 跟進的修訂

- 8.1.1.1 根據香港課程設計的情境化考慮，修訂黃壬來教授所擬訂的評估架構建議方案；
- 8.1.1.2 集中地針對第三及第四學習階段(key stage)的評估；
- 8.1.1.3 簡化五個評量等級(levels)成兩大評估等級；
- 8.1.1.4 加強以學習能力及質素發展為焦點的素質指標。

8.1.2 擴充的修訂

- 8.1.2.1 解釋學習能力及質素發展兩項指標的基本概念；
- 8.1.2.2 從視覺藝術學習的角度，以藝術哲學、心理學、社會學為基礎，建立評估架構的理據；
- 8.1.2.3 強調創作與評賞評估之間連繫；
- 8.1.2.4 初步提供視覺藝術評估架構的應用指引。

8.2 評估架構的應用指引

8.2.1 視覺藝術評估最需注意是甚麼？

8.2.1.1 需注意視覺藝術學習的整體性

評估架構與課程目的息息相關，而亦與課室應用的評估規準與教學目標密切關連。評估架構的整體性可見於：(1)藝術評賞與藝術創作學習的彼此呼應；(2)課程的過程評估與公開試的成就評估有其不可分割之處；(3)與課室應用有關的學習評估、作品評估、對話評估之間，亦有可互相印證的地方。

8.2.1.2 需注意視覺藝術學習的情境性

創作及評賞與情境脈絡有社會或文化上的關聯。可以專題性教學為策略：選擇可探究的問題、可比較議題，成為可教的內容焦點、可參考的表現形式及藝術視野、可評估的價值基礎。

8.2.1.3 需注意視覺藝術學習的綜合性

從創作與評賞活動，可發展學生視覺表現與文化詮釋的能力。從中，以全人學習的角度，可跨越本科的感官品質與文化視野於不同的學科領域。

8.2.2 視覺藝術評估不是甚麼？

8.2.2.1 視覺藝術評估不是量化的問題

量化程度的多或少，並不必然構成視覺藝術作品的優或劣：例如不是線條畫得**越**直、色填得越不出界越好。甚至**越**豐富、越有創意的畫面，也不一定是越見成功。

8.2.2.2 視覺藝術評估不是依賴線性思維

視覺藝術創作的有或無、是或否，與表現的高或下，當中並無必然的因果關係：例**有或無**用互補色、**是或否**將人物的某部份畫出畫面，不應成為所謂客觀評分的判斷標準。

8.2.2.3 視覺藝術評估不是偶然的判斷

藝術的高下判斷，並不能靠偶然的、一次過的創作顯示。無論藝術創作或視覺藝術評估，皆是持續性的、一整套的。若作者只不斷地重複自己或襲取他人的創作模式，而沒有調適、改善的脈絡，會大大地影響對其作品的藝術性。例如畢卡索及梵高有不同程度及不同方向的探究軌跡，當中由作品的視覺文本、創作者的自述或別人對作品的他評，皆可印證這種創作的發展及反思。

8.2.2.4 視覺藝術評估不是濫作的比較

風格煥然不同的藝術形式、不同文化的藝術表現、不同的專題創作、不同的教學焦點與方向，很多時會影響作品的可比較性：例如寫實或抽象的再現，與抒情的表現手法難以相提並論；傳統的國畫山水與西方現代的立體或多媒體創作，甚至裝置藝術，亦不能強行地比較評估。又例如某課節要求學生直率真摯地表達內心感受，創意便不宜視為評估的重要判準等。

8.2.2.5 視覺藝術評估不能以眾勝寡、以大取小

在藝術評估的意義上，眾人感情不一定高於個人感情；社會所關心的不能取代個人所關心的；約定俗成的看法不適以規限學生當下的見地；成人慣性的表現語言或形式運用，不應用來埋沒學生非慣性的藝術選擇：所謂「非慣性的藝術選擇」，例如以非慣性語言表現對世界的另類看法、想法及感受。

8.2.2.6 視覺藝術評估沒有絕對的客觀、祇有相對的客觀

視覺藝術的評估規準或判準(criteria)，是沒有絕對的客觀基礎的。視覺藝術評估的所謂普遍性，其一、是建於形式知識的經驗客觀、其二、是建於約定俗成的公認客觀、其三、是建於人同此心的心理客觀、其四、是建於理論基礎的美學客觀。當中以第三項的心理客觀較具人情的說服力，以及第四項的美學客觀，較具學理的說服力。可是，這些「客觀」，不像科學客觀，背後有普遍法則的絕對性假設。視覺藝術的評估規準所建基的，只是在不同文化、個別創作、特殊情境下的相對客觀。故視覺藝術評估架構的設計，於建立相對客觀之全面規範的同時，亦需照顧若干整體作品的特殊表現；並一定程度地保留評估的空間，以保障以教師專業判斷為前提的主觀性。但為了交代評估的問責性與認受性，這種空間的比例需要合乎信度的考驗。

8.2.3 視覺藝術評估是甚麼？

8.2.3.1 視覺藝術評估需考慮主題表現的精準

視覺藝術評估不是量化或線性思維的問題，它需配合主題表現的精準(恰好與適切)。以藝術選擇的「精」勝「量」、以藝術表現的「準」勝「多」。

8.2.3.2 視覺藝術評估需考慮有意義的形式

單從純粹客觀的藝術形式，不能有效地進行藝術評估，藝術評估需由形式所賦予的藝術意義上著眼。所謂「有意義的形式」(significant form)，是指能表現作品普遍內涵及情感符號的最有效形式(Langer, 1953, p. 23; 外芳, 2001, p. 148)。換言之，任何藝術形式的學習或評估，不能離開感官經驗、心理經驗與文化詮釋。同一形式，例如視覺語言中的紅色，於個別的創作中會有不同意義，在不同文化的作品，亦可有不同理解。

結合主題表現的精準與有意義的形式兩個概念，可引申出以下的七項重點：

- 一、視覺藝術評估需考慮內在的情意表現；
- 二、某類視覺藝術例如商業設計的評估，亦需呼應外在的實用功能；
- 三、視覺藝術評估需考慮自主的選擇；
- 四、視覺藝術評估需照顧作品呈現的整體性；
- 五、視覺藝術評估需照顧文化的相對性；
- 六、視覺藝術評估需照顧個別作品的特殊性；
- 七、視覺藝術評估需呼應教學上的行為目標、表現目標、難題解決目標。

8.3 評估架構的具體建立

8.3.1 香港高中第三學習階段視覺藝術學習能力及質素評估表(初擬)

第三學習階段(key stage 3) — 視覺藝術創作

等級 評估焦點	等級 5 (level 5)	等級 6 (level 6)	能力指標
3.1 <u>主題表現能力</u> 發展及提昇學生不同層次的潛能，以表現個人意念與感情的主題	能利用藝術符號，表達個人或專題性的多種意念與情感	能參考及利用不同的藝術符號及形式，表達針對個人或專題性的，而又與別不同的意念與情感	符號性的再現及表現力
3.2 <u>形式選擇能力</u> 針對意念與感情的主題，發掘及選擇精準的視覺語言；恰當及適切的媒材、工具與技法	評賞視覺及文字資料，以適切的媒材、工具與技法來配合主題	評賞可供比較的視覺及文字資料，從中選擇符合美感及主題適切性的表現形式	美感及訊息的傳遞能力
3.3 <u>綜合學習能力</u> 綜合不同藝術及他科學習的視野或經驗	能辨識及運用視覺藝術詞彙與概念(identifies and uses)於其他學科	能利用視覺藝術詞彙與概念，解釋及應用(explains and applies)於其他學科的創作、表演、或作業	歸納力、綜合力
3.4 <u>情境關聯能力</u> 對週遭生活情景及歷史情境脈絡之關懷	運用聯想、移情及想像力，聯繫個人意念與情感的表達於生活情境	適當地採用聯想、移情及想像力，由個人意念與情感的表達，發展至對眾人情感的投射	聯想、移情及想像力的有效發展
3.5 <u>互動及調適能力</u> 在師生及自我的互動下，令創作得以改進及調適	在教師協助下，能發展及建立自我的創作程序	在師生的互相感染及評賞對話下，能建立自我的創作程序，並發掘多種的創作方法	擴散性的反思及難題解決的能力
3.6 <u>溝通及發表能力</u> 透過不同渠道(包括口述、對話與筆寫)發表對完成作品的經驗、心得及自評	利用較常見的視藝術辭彙和概念，判斷自己與他人作品的形式與主題配合的是否適切	參考教師所提供的評估判準，利用較精確的視藝術辭彙和概念，判斷自己與他人作品形式與主題配合的高下	評價性的溝通、發表及判斷力
3.7 <u>創作實踐能力</u> 整體作品的呈現	在切合主題的精準下，所選擇的技法、視點、意象等，有其適切和創新的表現方式	在切合主題的精準下，所選擇的技法、視點、意象等，有其定向、適切、創新及獨特的表現方式	較符合創新及獨立表現的創造力

8.3.2 第三學習階段(key stage 3) — 視覺藝術評賞與情境

等級 評估焦點	等級 5 (level 5)	等級 6 (level 6)	能力指標/ 質素指標
3.8 對自然現象、藝術現象及藝術作品的描述能力	發現元素與元素、意象與意象、焦點與焦點的關係	聯繫抽象或非抽象的元素與元素、意象與意象、焦點與焦點關係	關係的觀察能力； 視覺的聯結能力
3.9 對自然現象、藝術現象及藝術作品的整體感受能力	較概念化的感覺、但嘗試脫離運用人云亦云的辭彙或句子	較忠實地歸納整體感覺，以較多樣的辭彙或句式適切地傳遞出來	結合主觀與客觀的移情能力
3.10 對形式分析作心理、美感、及藝術主題的聯繫	分析視覺元素及組織的美感及符號訊息。	對視覺元素和組織的美感及符號訊息，表達個人的意念和感受。	美感經驗及視覺符號的聯想能力 (觀念的聯想)
3.11 發現形式的選擇與歷史情境脈絡的主題相關	能以口頭或書面辭彙辨識不同文化、藝術家、時代的創作形式有何不同的屬性與訊息	能以口頭或書面辭彙比較不同文化、藝術家、時代的創作形式有何不同的屬性與訊息	比較不同時段、不同地域可能發生的事情及其成因的想像能力 (比較的想像)
3.12 詮釋不同形式的選擇於不同社會或文化情境脈絡的意義	借史料知識來支持及印證所看，從設身處地的角度，探討不同創作形式所傳遞不同情境的社會或文化觀念	靈活地運用史料知識，從多個角度，探討不同情境脈絡的形式選擇。並發現其隱藏細節會傳遞不同的潛在意義	深層意義的理解能力 內在訊息的解構能力
3.13 判斷不同情境下，配合不同主題形式的選擇是否恰當及適切	能判斷某情境主題的形式選擇是否適切，並說出其他的選擇有何優劣之處	能自行判斷某情境主題的形式選擇是否適切，並說出其他的選擇有何恰當或不恰當的理由，	程度及效度的判斷能力
3.14 在師生及自我的互動下，令評賞對話中的描述、分析及詮釋得以改進及調適	在師生的互動下，結合描述、分析、詮釋及評價，補充和更正先前的話語	在師生的互動下，結合描述、分析、詮釋及評價，補充先前的補充、更正先前的更正	想像的語言能力
3.15 透過不同渠道(包括口述、對話與筆寫)發表不同程序的評賞語言	能利用口述、對話及筆寫，踴躍地發表不同程序的評賞語言	能利用口述、對話及筆寫，自信地發表不同程序的評賞語言	傳情的溝通能力
3.16 綜合不同藝術及他科學習的視野及經驗進行感通或通識的評賞	透過課室多樣教材的分析，比較不同學科(例如音樂、舞蹈、文學、戲劇)在美感效果上的相通及相異處	利用專題教材的分析及詮釋，比較不同學科(例如科學、歷史、地理)在視野及旨趣上的相通及相異處	美感及旨趣的綜合能力
3.17 將所評賞的心得應用於與生活	在相類似的專題情境下，參考評賞過程中所分析的形式選擇，為自己當下的生活經驗及創作主題進行藝術的剪裁及加工 (移情、想像、探究)	在擴展的專題情境下，將評賞過程中所分析及詮釋的形式選擇，凝煉成爲自己一般的生活體驗及創作實踐 (探究、歸納、反思)	對已發生的事情的擴充及轉化能力 (預期的想像)

8.3.3 香港高中第四學習階段視覺藝術學習能力及質素評估表(初擬)

第四學習階段(key stage 4) — 視覺藝術創作

等級 能力評估焦點	等級 7 (level 7)	等級 8 (level 8)	能力指標
4.1 <u>主題表現能力</u> 發展及提昇學生的不同層次的潛能，以表現個人意念與感情的主題	參考不同的藝術符號及形式，並針對專題作出適當的選擇，以表達個人多方面的意念與具個性特色的情感	參考不同的藝術符號及形式，並針對專題作出適當的選擇，以表現個人的多層意念及具理性特色的感情，	結合專題性及符號性的表達、再現及表現能力
4.2 <u>形式選擇能力</u> 針對意念與感情的主題，發掘及選擇精準的視覺語言；恰當及適切的媒材、工具與技法	評賞多類型的表現形式及文字資料，所選擇的表現形式既符合主題的適切性、具有一定的美感	評賞及比較廣闊多樣的視覺及文字資料，選擇符合主題適切性及具美感的表現形式，並採用自我的語言及角度進行創作	結合形式美的掌握及訊息的傳遞能力
4.3 <u>綜合學習能力</u> 綜合不同藝術及他科學習的視野或經驗；歸納不同的視野焦點，分析不同的表現形式及經驗特質	能利用視覺藝術詞彙與概念，分析及詮釋(analyzes and interprets)其他學科的生活、歷史或文化現象	能綜合地利用視覺藝術詞彙與概念，解釋及應用(explains and applies)於其他學科的難題解決	觀察、聯想、移情、想像、分析、詮釋、解釋、歸納、綜合等不同層次的能力
4.4 <u>情境關聯能力</u> 對週遭生活情景及歷史情境脈絡之關懷	適當地結合想像力於同情心及同理心，結合個人意念與情感的表達，發展至對眾人情感的理解	適當地結合想像力於批判能力，由個人意念與情感的表達，發展至對歷史情感的反思	建基於觀察、聯想、移情及想像的理解與批判能力
4.5 <u>互動及調適能力</u> 在師生及自我的互動下，令創作得以改進及調適	在師生評賞對話的互動下，能調適自我的創作程序、創作方法	在師生評賞對話的互動下，能調適、反思及改進自我的創作程序、創作方式	調適性的反思力
4.6 <u>溝通及發表能力</u> 透過不同渠道(包括口述、對話與筆寫)發表對完成作品的經驗、心得及自評	參考教師所提供的評估判準，利用較廣泛的視藝術辭彙和概念，判斷自己與他人作品的不同表現質素及主題啟示	對教師所提供的評估判準，利用較另類的視藝術辭彙和概念，重新反思自己與他人作品的優點與弱點	另類的溝通、發表及判斷力
4.7 <u>創作實踐能力</u> 整體作品的呈現	在配合主題的前題下，技法、視點、意象等選擇有其定向、適切、及獨特的表現方式，於不同創新意念的探索之間亦不失自然	在切合主題的精準下，技法、視點、意象等選擇具獨特創意及自然真摯的表現方式；並敢於試新、打破慣性、接受挑戰；採用另類的說法與角度	較符合別樹一格的創造力

8.3.4 第四學習階段(key stage4) — 視覺藝術評賞與情境

等級 評估焦點	等級 7 (level 7)	等級 8 (level 8)	能力指標/ 質素指標
4.8 對自然現象、藝術現象及藝術作品的描述能力	在抽象或非抽象作品當中，發現隱藏細節與意象特徵的關係	在明顯或較不明顯、抽象或非抽象的作品當中，聯繫元素與元素、意象與意象、焦點與焦點的關係	微觀及廣度的觀察能力； 多角度的統攝能力
4.9 對自然現象、藝術現象及藝術作品的整體感受能力	較全面地歸納整體的感覺，能利用較新穎的辭彙或句式，適切地傳遞出來	較全面和深入地歸納整體的感覺，能利用多樣、新穎及自創的辭彙或句式，適切地傳遞出來	由局部到整體、由表面到深入的感受能力
4.10 對形式分析作心理、美感、及藝術主題的聯繫	根據視覺元素和組織的個性及符號訊息，分析出不同的創作主題	根據視覺元素和組織的個性及符號訊息，分析及歸納出不同的創作主題與形式的關係	結合感官經驗、生活經驗、心理經驗、美感經驗及文化符號的聯想能力 (符號的聯想)
4.11 發現形式的選擇與歷史情境脈絡的主題相關	能以口頭或書面辭彙判斷不同文化、藝術家、時代如何影響創作形式與表現角度的選擇	能以口頭或書面辭彙評述不同文化、藝術家、時代如何影響藝術視野、創作形式與表現主題	判斷不同時段、不同地域可能發生的事情、成因及其如何足以影響藝術表現的想像能力 (綜合的想像)
4.12 詮釋不同形式的選擇於不同歷史情境脈絡的意義	靈活地及恰當地運用史料知識，從多方的角度，探究不同情境脈絡的形式選擇，並詮釋其隱藏細節所傳遞不同層面的意義。	從視覺藝術發展的角度，嘗試批判不同情境脈絡的形式選擇所傳遞不同層面的意義，並說出詮釋觀點及看法的理由	弦外之音的理解能力 普遍意義的詮釋能力
4.13 判斷不同情境下，配合不同主題形式的選擇是否恰當及適切	能自行判斷情境主題與形式選擇是否恰當的背後原因(例如受不同時代或地域的資源、視野、思想、價值觀等所影響)	能自行為配合不同情境主題的形式選擇，列出評估規準(criteria)，並發現當中哪些是較為主觀的、哪些是相對客觀的	關係及價值的判斷能力
4.14 在師生及自我的互動下，令評賞對話中的描述、分析及詮釋得以改進及調適	在師生的互動下，結合描述、分析、詮釋及評價，為先前的對話提出創新的觀點	在師生的互動下，結合描述、分析、詮釋及評價，為先前的對話提出批判的意見	言中有物的溝通能力
4.15 透過不同渠道(包括口述、對話與筆寫)發表不同程序的評賞語言	能利用口述、對話及筆寫，合理地發表不同程序的評賞語言	能利用口述、對話及筆寫，突破性地發表不同程序的評賞語言	理智、想像及創新的語言能力
4.16 綜合不同藝術及他科學習的視野及經驗進行感通或通識的評賞	利用專題教材的分析及詮釋，比較不同學科在文化或社會情境上有何相通及相異的信念、價值觀及態度	利用專題教材及創作實踐的分析及詮釋，比較不同學科在文化或社會情境上有何相通及相異的挑戰、回應及難題解決	主題及處境的綜合能力
4.17 將所評賞的心得應用於創作與生活	在簇新的情境下，應用評賞過程中的藝術理解，修正自己的創作選擇，並調適於多樣的生活體驗及主題訊息 (理解、創見、實踐)	在自設的專題情境下，將評賞過程中的整體心得，提昇成為自己的一套獨特的生活體驗、創作實踐及主題訊息 (實踐、批判、解難)	對已發生的事情的創新及超越認知的能力 (創造的想像)

參攷文獻

- Airasian, P. W. (1994). *Classroom assessment*, 2nd Edition, New York: McGraw-Hill, Inc.
- Amy, B. (1999). *Traditional and modern concepts of validity*, ERIC Identifier: ED435714.
- Andersen, W.E. (1973). Philosophy and the curriculum: An agenda, in P. Hughes (ed.). *The teacher's role in curriculum design*, Sydney: Angus & Robertson.
- Aoki, T.T. (1979). *Toward curriculum inquiry in a new key. Curriculum, media & instruction occasional paper No.2*, ERIC No. ED182808.
- Ariety, S. (1976). *Creativity*, New York: Basic Books Inc. Publishers.
- Arnheim, R. (1969), *Visual thinking*. Berkeley: University of California.
- Bernstein, B. (1990). *Class, code & control; V.4: The structuring of pedagogic discourse*. London; New York: Routledge.
- Biggs, J.B. and Collis, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning*. New York and Sydney: Academic Press.
- Biggs, J.B. (1992). A qualitative approach to grading students, *HERDSA News*, 14(3).
- Bloom, B.S.(1981). *Evaluation to improve learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B.S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Broadfoot, P. (2001). Editorial: New wine in old bottles? The challenge of change for educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8(2), 109-112.
- Burnaford, G., Aprill, A., Weiss, C. (eds.) (2001). *Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Chacko, I. (2002). *An analysis of secondary school examination syllabus, public examination test items and statistical literacy level of the students*, ICOTS6.
- Chacko, I. (2001a). Teacher domination and student retardation: East or South, the story is the same. *Proceedings of the 7th National Congress of the Association of Mathematics Education of South Africa (AMESA)(pp. 1-13*. University of Wits.
- Chacko, I. (2001b). Under utilization of statistical concepts by students: strategy deficiency and missed targets. In *Proceedings of 53rd Session of the International Statistical Institute. Contributed papers Volume 2: (pp. 247-248)*. Seoul.
- Clark, R. (1997). "Purposeful Uncertainty: Art Education in a Postmodernist World". In Irwin, R.L. & Grauer, K., *Readings In Canadian Art Teacher Education*. Boucherville, Quebec: Canadian Society of Education through Art.
- Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural Perspectives on mathematical development. *Educational Researcher*, 23(7), 13-20.
- Daniels, H. & Bizar, M.(1998). *Methods that matter: Six structures for best practice classrooms*. New York, ME: Stenhouse Publishers.
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (1992). "Curriculum studies and the traditions of inquiry: The

- scientific tradition". In P. W. Jackson(Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- Davies, A. (1994). Identifying and working with student expectations of learning. In Gibbs (1994). *Improving Student Learning – Theory and Practice*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton Balch and Company.
- Dewey, J. (1938). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Du Terroil, A. M. (1975). The aesthetic experience: An historical review and behavioral hierarchy. Washington, D.C.: The Office of Education Bureau of Research. ERIC: ED 129657.
- Earl, L. M.(2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. California: Corwin Press, Inc.
- Earl, L. M. & LeMahieu, P.G. (1997). Rethinking Assessment and accountability. In 1997 ASCD *yearbook: Rethinking education change with heart and mind* (pp.147-168). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eisner, E.W. (1972). *Educating artistic vision*. New York & London: Macmillan Publishers.
- Eisner, E.W. (1979). *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- Eisner, E.W. (1981). Mind as cultural achievement. *Education Leadership* 38(6): 466-471.
- Eisner, E.W. (1982). *Cognition & the curriculum*. New York: Longman.
- Eisner, E.W. (1983). On the relationship of conception to representation. *Art Education* 36(2), pp. 22-27.
- Eisner, E.W. (1985). Aesthetic modes of knowing - 84th yearbook of the National Society for the study of education. E.W., Eisner, & K.J., Rehg(Eds.). *Learning and teaching the ways o knowing*. The University of Chicago Press.
- Eisner, E.W. (1990). Alternative paradigms for practice. In G.G. Egon, *The Paradigm Dialog*, Newbury Park: Sage Publication.
- Eisner, E.W. (1993). Why Standards May Not Improve Schools? *Educational Leadership*, V.50, no.5.
- Eisner, E.W. (1994). *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- Eisner, E., & Vallance, E. (1974). Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning. In E., Eisner & E., Vallance (Eds.). *Conflicting conceptions of curriculum*, (pp.1-18). Berkeley: McCutchan.
- Embretson, S. (1983). Construct validity: Construct representation versus nomothetic span. *Psychological Bulletin*, 93, 179-197.
- Feldman, E. B. (1970). *Becoming human through art: Aesthetic experience in the school*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Feldman, E. B. (1981). *Varieties of visual experience*. Englewood Cliffs, NJ: Harry N. Abrams.
- Feldman, D. H. (1983). Development psychology and art education. *Art Education*, 36(2), 19-21.
- Feldman, D. H. (1985). The concept of non-universal developmental domains: Implications for

- artistic development. *Visual Arts Research*, 11(1), 82-89.
- Feldman, D. H. (1987). Development 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.
- Flewellig, G. & Higginson, W. (2001). *A Handbook on rich tasks*. Ontario: Queen's University.
- Freedman, K. (2000). *Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy*. *Studies in Art Education*, 41(4), 314-329.
- Gardner, H. (1973). *The Arts and human development: A psychological study of the artistic process*. New York: Wiley and Sons.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles*, New York: Basic Bookes, Inc., Publishers.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind, and brain*, New York: Basic Bookes, Inc., Publishers.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner, H., Winner, E. and Kircher, M. (1975). *Children's conceptions of the arts*. *Journal of Aesthetic Education*, 9, 66-67.
- Gibbs, G. (Ed.) (1995) *Improving Student Learning - Through Assessment and Evaluation*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development. Reproduced by Barry Jackson, Middlesex University
- Gibson, R. (1984). *Structuralism and education*. London: Hodder and Stoughton Ltd.(Chinese translation by Wu Nan Book Company, Ltd., 1995)
- Glaser, R. (1984). Education and thinking : The role of knowledge. *American Psychologist*, 39, 93-104.
- Goodlad, J.I. (1979b). The conceptual system for curriculum revisited. In Goodlad, J.I. et al., *Curriculum Inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill, pp. 343-364.
- Goodman, N. (1976). *The languages of art*. Indianapolis: Hackett.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Heap, J.L. (1995). The status of claims in "qualitative" educational research. *Curriculum Enquiry*, 25(3): 271-291.
- Herman, J. L. (1992). What research tells us about good assessment. *Educational Leadership*, 44 (8), 74-78.
- Hermanm, J.L., Aschbacher, P.R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hirst, P.H.(1983). *Educational theory and its foundation disciplines*. London and New York. Routledge & Kegan Paul.
- Hirst, P.H. & Peters, R. S. (1970 & 1983). *The logic of education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Housen, A. (1987). Tyhree methods for understanding museum audiences. *Museum Studies Journal*, 2(4), 41-49.
- Jackson, B. (2004). Assessment practices in art and design: a contribution to Student learning? <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/ocsd-pubs/islass-jackson.html>.
- Kliebard, H. (1977). Curriculum theory: Give me a "for instance." *Curriculum Inquiry* 6(4), pp.

257-269.

- Lenten, T., Darby, M., Miller, S., Sibbel, H. (1986). *Praxis: A guide to Art/craft curriculum development*. Secondary Art/Craft Standing Committee.
- Langer, S. (1953). *Feeling and form - A theory of art, developed from philosophy in a new key*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Lawence-Lightfoot, S. & Davis, J.H. (1998). *The art and science of portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Linn, R.L. and Gronlund (1995). *Measurement and assessment in teaching* (7th Ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (1984). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Messick, S. (1996a). *Standards-based score interpretation: Establishing valid grounds for valid inferences*. Proceedings of the joint conference on standard setting for large scale assessments, Sponsored by National Assessment Governing Board and The National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.
- Messick, S. (1996b). Validity of Performance Assessment. In Philips, G. (1996). *Technical Issues in Large-Scale Performance Assessment*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
- Messick, S. (1992). Validity of test interpretation and use. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (6th ed., Vol. 4, pp.1487-1495). New York: Macmillan.
- Messick, S. (1989). Validity. In R.L. Linn (Ed.), *Educational Measurement* (3rd ed., pp. 13-103). New York: Macmillan.
- 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.
- Oliver, A.I. (1977). *Curriculum improvement*(2nd Ed.). N.Y.: Harper & Row. Oliver, P.F. (1997). *Developing the Curriculum* (4th edition). New York: Longman. Ornstein, A. C. & Hunkins, F.P. (1988). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Parsons, M. J. (1998). Integrated curriculum and our paradigm of cognition in the arts, *Studies in Art Education*, 39(2):103-116.
- Perkins, D. N. (1986). Thinking frames. *Educational Leadership*, 43, 4-10. Peters, R.S.(1967). *Ethics and education*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company. QCA(2004). Public examinations: views on maintaining standard
- Read, H. (1958). *Education through art* (3rd revised edition). New York: Pantheon Books.
- Reber, A.S. (1985). *The penguin dictionary of psychology*. London: Penguin Books: 151.
- Reimer, B. (1992). "What knowledge is of most worth in the arts?" In B. Reimer, and R. Smith (Eds.),

- The arts, education, and aesthetic knowing*. The ninety-first yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago: University of Chicago Press.
- Robertson, M. & Gerber, R. (2000). *The child's world: Triggers for learning*. Victoria: ACER Press.
- Rush, J.C. (1987). Interlocking images: The conceptual core of a discipline-based art lesson. *Studies in Art Education*. 28(4), 206-220.
- Saylor, J. G., Alexander, W.M. & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching learning (4th ed.)*. Tokyo, Japan: Holt-Saunders International Editions.
- Schubert, W. H. & Schubert, a. I. (1991). Curriculum inquiry: Alternative paradigms. In A. Lewy (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford; New York: Pergamon Press, pp. 51-56.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development*. N.Y.: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, L. L. (1991). "Learning experiences". In A. Lewy (Ed.). *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: New York: Pergamon Press.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R.W. (1975). Specific approaches to Curriculum development. In J. Schaffarzick & D.H. Hampson (Eds.). *Strategies for Curriculum Development*(pp.17-33). Berkeley, California: McCutchan.
- Van Rossum, E.J. and Schenk, S.M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.
- Wells, G. (1995). Language and the inquiry-oriented curriculum. *Curriculum Inquiry* 25(3): 233-269.
- Willower, D.J. (1994). Dewey's theory of inquiry and reflective administration, *Journal of Educational Administration* 32(1), pp. 5-22.
- White, J. (1973). *Toward a Compulsory Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Winner, E., Rosenstiel, A. & Gardner, H. (1976). The development of metaphoric understanding. *Developmental Psychology*, 12, 289-297.

- 王文科(1998a) (初版三刷)。《課程與教學論》。台北：五南圖書出版公司。
- 李子建編著(2002)。《課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展》，香港：中文大學出版社。
- 李子建、黃顯華(1994)。《課程、範式、取向和設計》。香港：中文大學出版社。
- 李臣之(1993)。「結構主義、結構課程與課程結構」。《外國教育研究》，第6期。
- 李伯黍等譯(1996)，Reber, A.S. 著。《心理學詞典》。上海：上海譯文出版社。
- 江山野主編譯(1995)。《簡明國際教育百科全書》。教育科學出版社。
- 江紹倫編譯(1982)。《英漢社會科學、教育學詞匯》。香港：香港中文大學教育學院。
- 宋怡慧(1999)。《柏恩斯坦對言說型式之分析》。南華管理學院教育社會學研究所碩士論文。
- 何秀煌(1997)。《傳統、現代與記號學—語言、文化和理論的移植》。台北：滄海叢刊。
- 林羿靜、楊裕富(2005)。《文化符碼理論應用分析建築形式與內涵—以美濃客家文物館為例》。

- 雲林科技大學鄉土設計資源研究室。http://www.yuntech.edu.tw/~yangyf/ver/ver007.html
- 吳毓瑩(1995)。《評量的蛻變與突破—從哲學思潮與效度理論思考起》。台北市政府教育局函。
- 吳明清(2001)(初版十五刷)。《教育研究 基本觀念與方法分析》。台北：五南圖書出版公司。
- 張清濱(2005)。「多元化的教學評量」。台灣省國民學校教師研習會。
http://www.naer.edu.tw/issue/j1/v13n3/1.htm
- 葉坤靈(1999)。「結構主義取向的教育改革理念之探討：以柏恩斯坦的結構主義為例」。《教育研究資訊》，7(5)。
- 黃壬來(1988)。《幼兒造型藝術教學 統合理論之應用》。台北：五南圖書出版公司。
- 黃政傑(1991)。《課程設計》。台北：中華書局。
- 黃鈺琴(1999)。「藝術語言與審美認知」，《台灣藝術》，第十一卷，3期(43)，頁15-20。
- 黃顯華(1993)。「普及教育實施後香港課程設計的發展」，載於林智中、黃顯華、馮以宏(編)，《東南亞地區華人社會的課程改革：21世紀的挑戰國際研討會論文集(78-81)》。香港：香港中文大學教育學院課程與教學學系。
- 黃顯華，霍秉坤(2002)。《尋找課程論和教科書設計的理論基礎》。北京：人民教育出版社。
- 黃麗芳[外芳](2001)。《藝術評賞語言新探(一)：理論篇》。香港：香港教育學院學術出版委員會。
- 黃麗芳[外芳](2003)。「與外芳的對話：普普是否藝術？」。
- 外芳、吳茂蔚。《普普藝術在香港：另類隱喻》。香港：香港教育學院，頁70-72。
- 黃麗芳(2004)。《香港與台灣視覺藝術課程變革：課程範式的比較》，香港中文大學教育課程哲學博士論文。香港：香港中文大學。
- 劉昌元(1988)。《藝術教育的美學基礎》，輯於杜祖貽、劉述先合編《哲學、文化與教育》頁63-90。香港：香港中文大學。
- 劉昌元(1999)(第二版)。《西方美學導論》。台北：聯經。
- 劉思量(1992)。《藝術心理學 藝術與創造》。台北：藝術家出版社。
- 劉婉珍(2002)。「從普遍到特殊：人類的審美發展」，《美育》，130期，頁86-91。
- 劉貴傑(1995)。《教育的邏輯》。台北：五南圖書出版公司。
- 劉豐榮(1986)。《艾斯納藝術教育思想研究》。台北：水牛出版社。
- 虞永平(2002)。《學前課程價值論》。南京：江蘇教育出版社。