

香港高中視覺藝術
學習成就評估架構研究

第一部份

視覺藝術評估架構的建立

香港第三及第四階段視覺藝術評估架構的建立及修訂

建立背景

- 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；
- 2 集中地針對第三及第四學習階段(key stage)的評估；
- 3 簡化五個評量等級(levels)成兩大評估等級；
- 4 加強以學習能力及質素發展為焦點的素質指標。

建立原則(一)

綜合「特殊性」、「普遍性」；「統整性」、「統整性」的評估架構

香港本土的特殊性 放諸四海皆準的普遍性

香港本土的獨特性 與他科聯繫的統整性

建立原則(二)

配合實際考慮的評估架構

探究一、香港現行的評估模式是否最有利於學生學習？

問題1：能否反映學生多方能力與經驗的發展？

問題2：能否有助學生美感或藝術經驗的提昇？

問題3：否促進學生個性與態度的培養？

問題4：能否鼓勵學生看法、見地或價值觀的建立？



探究二、怎樣的評估架構才能配合最新的課程改革？

問題1：如何釐訂較為完善的評估架構？

問題2：如何反映背後潛在的藝術教育信念？

問題3：如何有助評估架構的可行性？

(2) 值得的(desirable)

(1) 可行的(possible)

學生為本：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
(學習的特殊性)

學科為本：涉及學科性質、社會條件、哲學主張等價值

(知識的結構性)

結合「學習機會的選取」的評估焦點

Bloom(1981, pp. 4)

結合學生中心、學科中心、社會中心的課程取向

結合方便評估架構應用的「範疇性評估」

建立原則(三)

綜合「審美發展」、「學習層次」及「學習能力」的評估架構

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

由自我發展到情境脈絡(From Self to Context)

由藝術能力到藝術素質(From ability to quality)

本報告的研究部份

[架構性評估] 呼應課程發展，建立概念性及階段性的評估架構

本報告的應用部份

[範疇性評估] 呼應評估架構的課程實踐，建立整體性與非等級性的具體指標

本報告的未來研究

[課室評估] 針對教學過程的評估應用，設計分析性或特殊性的評估規準(rubric)

本報告的研究部份

評估架構之建立(主要研究)

構念性及發展性
(conceptual & developmental)

評估架構之應用(試行研究)

整體性及非等級性
(holistic & general)

課室評估之規準(未來研究)

分析性(analytical rubrics)
及特殊性(specific rubrics)

〔 視覺藝術課程 〕

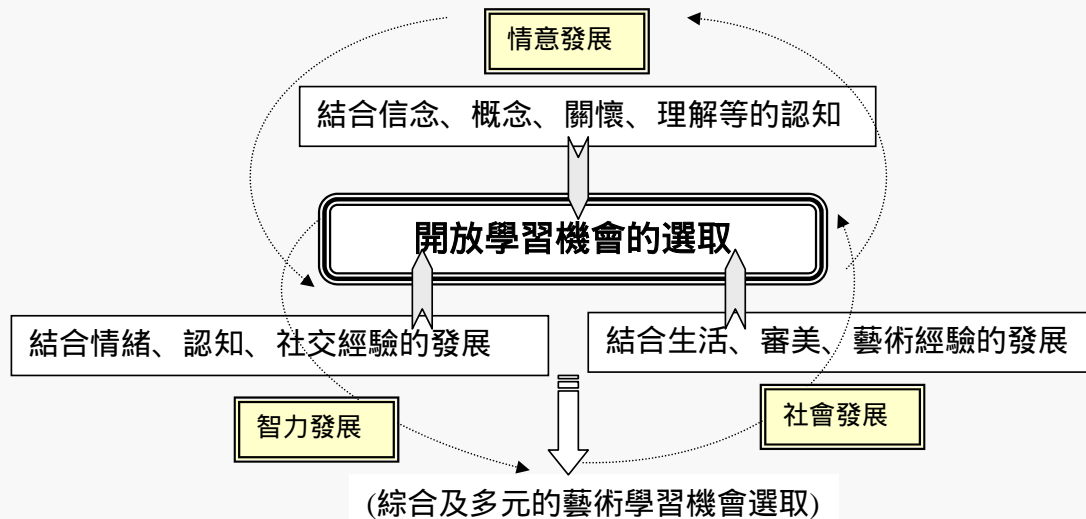
架構性評估

〔 視覺藝術社區及課室教學教學 〕

範疇性評估

過程性及真實性評估

綜合及多元「學習機會選取」的評估架構



結合學生中心、學科中心、社會中心的課程取向
結合學生經驗、知識結構、發展邏輯的學習評估架構

結合心理學、美學、社會學的价值基礎

結合自主性、結構性、情境性的价值主題

結合經驗、態度、知識、技能的价值焦點

結合美術、民俗藝術、流行藝術的藝術領域

結合表情性、再現性、表現性的藝術性質

結合多元表現形式的藝術綜合學習

不同層次的能力：觀察力、聯想力、移情力、想像力、反思力、批判力等

不同層次的情感及態度：投入、關注、好奇、關懷、理性的情感等

結合「學習機會的選取」的評估焦點

「學習機會」的第一個層面，是以教學的方法以彌補學習的差異。

「學習機會」的第二個層面，所謂「可學習的機會」(opportunity- to-learn)，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)。

「學習機會」的第三個層面，是決策情境對教程實質的意義。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」。

根據本研究對「學習機會選取」的界定，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(黃麗芳，2004，pp.51-52)。

結合多元及綜合學習機會的藝術發展

兼及能力與質素的的藝術發展

兼及製作、對話及文字的的藝術發展

兼及多種形式及多重價值的藝術發展

建立有關視覺藝術評估架構的基本概念

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)	作品、文字、對話、 (行為/態度)	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。	經驗層次：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)； 知識層次：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； 行為/態度層次：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； 語言層次：例如對字面義、整體義、弦外之音等含義的理解； 能力層次：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。

藝術學習質素發展的準則

	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。

(參考黃麗芳，2001，pp. 48-49)

視覺藝術學習(創作)發展的準則

質素發展	最高階的能力指標
<p>感性經驗：由個人意念與情感發展至對眾人情意、歷史情意的注視。</p> <p>[表情+再現 表現]</p>	<p>兼備真摯抒情的表達力與理性感情的表現力。</p> <p>當中包括直接抒情、抽象抒情；如實再現、抽象再現等。</p>
<p>日常經驗：提昇個人的日常經驗至藝術層面，由生活素材至藝術創造</p> <p>[選擇 凝煉 轉化 提昇]</p>	<p>結合工具、技法、媒材的發揮能力；</p> <p>應用於形式美的掌握及訊息的傳遞能力</p>
<p>藝術經驗：歸納不同的視野焦點，分析其不同表現形式的經驗特質</p> <p>[一般經驗 美感經驗 藝術經驗]</p>	<p>結合自發性、專題性及符號性的表現，運用不同層次的能力：</p> <p>觀察、聯想、移情、想像、幻想、直覺 分析、詮釋、解釋、歸納、綜合</p>
<p>與學習動機相關：好奇心、關切心及投入感：</p> <p>[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]</p>	<p>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</p>
<p>與學習過程相關：互動性、自發性、自主性</p> <p>互動性</p> <p>[啟發 分析 擴散 調適]</p>	<p>發表、反思及難題解決的能力</p>
<p>自發性</p> <p>[發現 比較 探究 超越認知]</p>	<p>另類的溝通、發表、判斷、反思及批判等能力</p>
<p>自主性</p> <p>[自然隨意 配合藝術的恰當性 配合藝術的精準性]</p>	<p>創新、獨立、及別樹一格的創造力</p>

視覺藝術學習(評賞)發展的準則

質素發展	最高階的能力指標
顯著 隱藏 具體 抽象	觀察能力： 敏銳及多角度的觀察能力； 現象的統攝能力
專注 反應 好奇 投入	移情能力： 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 近 遠	聯想能力： 實物的聯想能力 觀念的聯想能力 符號的聯想能力
感性 理性 感性+理性	想像能力： 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	理解能力： 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	判斷能力： 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	評價能力： 價值高下的比較能力 形式、主題及處境的綜合能力
視覺語言 口述對話 文字語言	溝通能力： 傳情達意的溝通能力 言中有物的溝通能力
理解 實踐 評賞的「知」 生活的「行」 評賞的「看」 創造的「做」	創造能力： 美感的感受能力 形式的選擇能力 經驗擴充、轉化、提昇能力 技術的凝煉能力

評賞語言程序如何呼應不同的學習能力

美術評賞 運作程序 Art criticism operations:	美感特性	外在暗示 形式、隱喻、 文化聯繫	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。	<u>媒體情境的設計</u> ： 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。	<u>經驗情境的聯繫</u> ： 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 Interpretatio n	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。	<u>文化情境的展示</u> ： 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 Presentati on-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。	<u>理論情境的比較</u> ： 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.

「評估」的界定

與教育目標掛鉤

與學習過程掛鉤

教育目標的評估

+

改善學習的評估

← 例如早期的Tyler(1949)

← 但Tyler (1975)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)

(1)可行的(possible)

學生為本：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 (學習的特殊性)

(2)值得的(desirable)

學科為本：涉及學科性質、社會條件、哲學主張等價值

(知識的結構性)

建立有效的架構、搜集有效的資料

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

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**

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。

「評估」的條件

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)**。



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)

本研究特簡稱之為”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。

「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。

「菁英教育的價值」 「承傳性」 「精選知識評估」

「普及教育的價值」 「公平性」



「多元化評估」 「多元能力評估」

「多元化評估」 「多元能力評估」

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，曾為**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，認為智力有助於學習發展，有三方面的途徑：

其一是能力論
(power)



(智力 = 能力 + 心略 + 知識內容)

其二是心略論
(tactics)

其三是知識的內容論
(content)

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。

從視覺藝術教育的角度，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)。

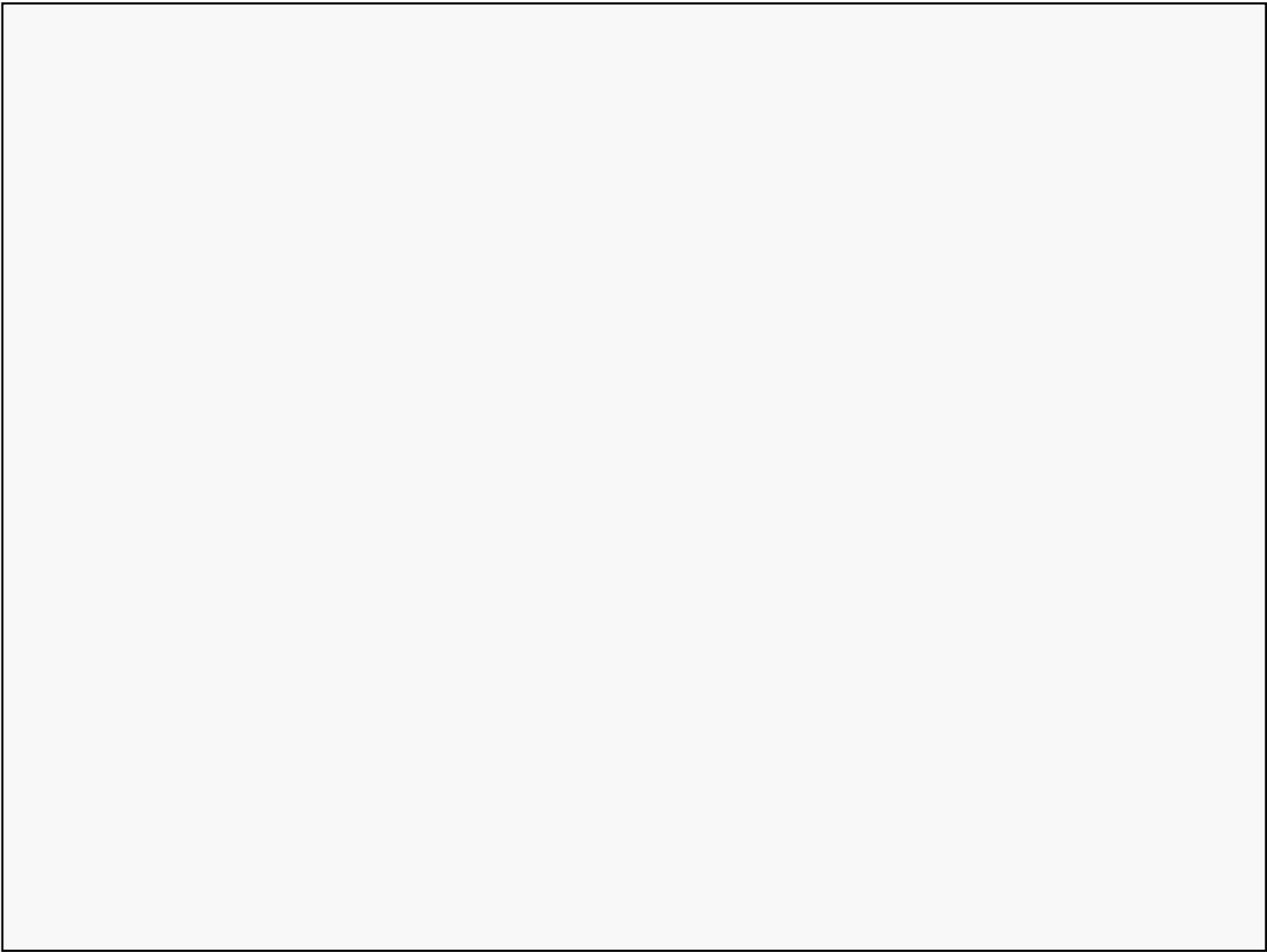
學習評估 (learning outcome)

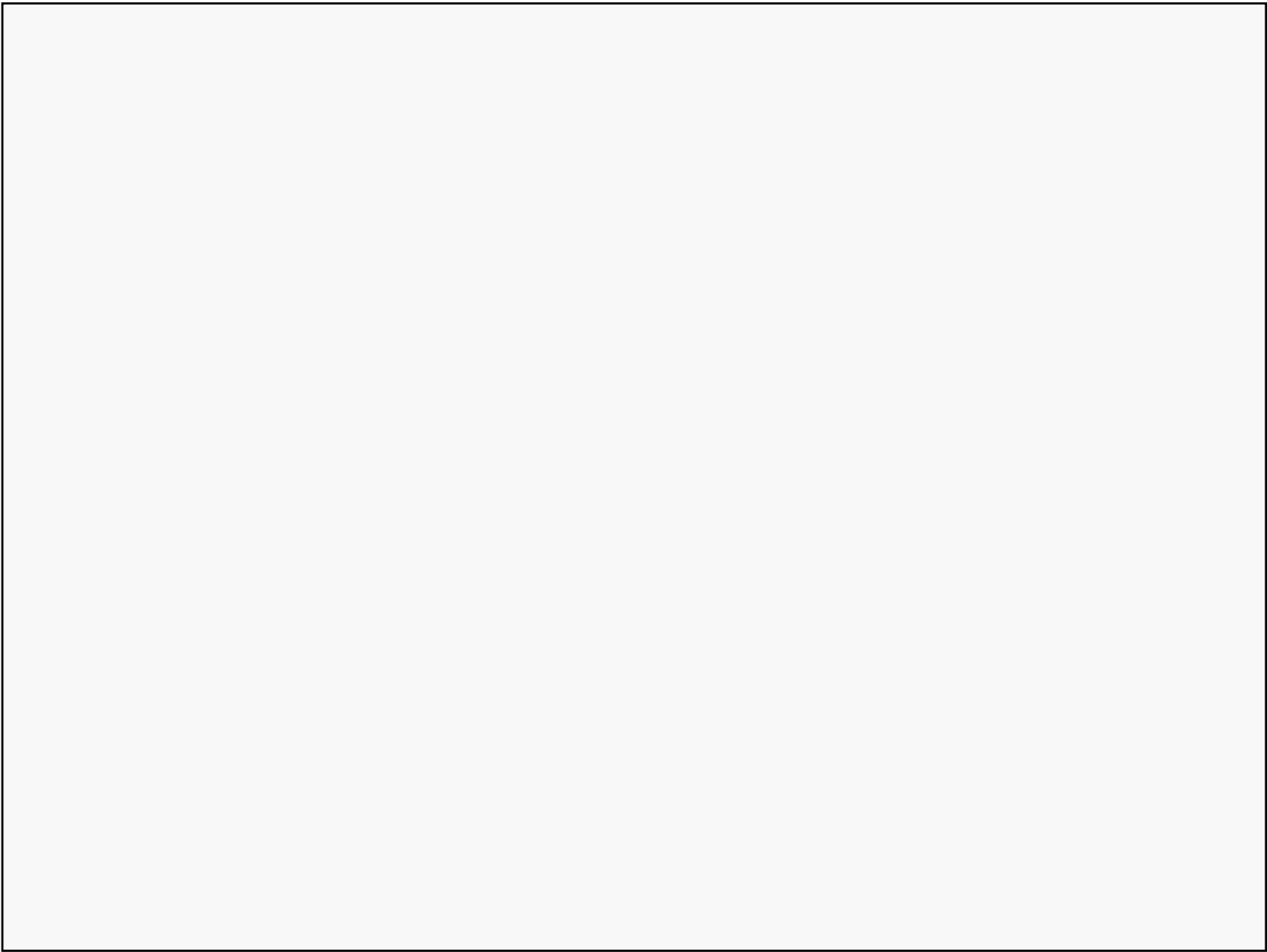
評鑑 (evaluation)

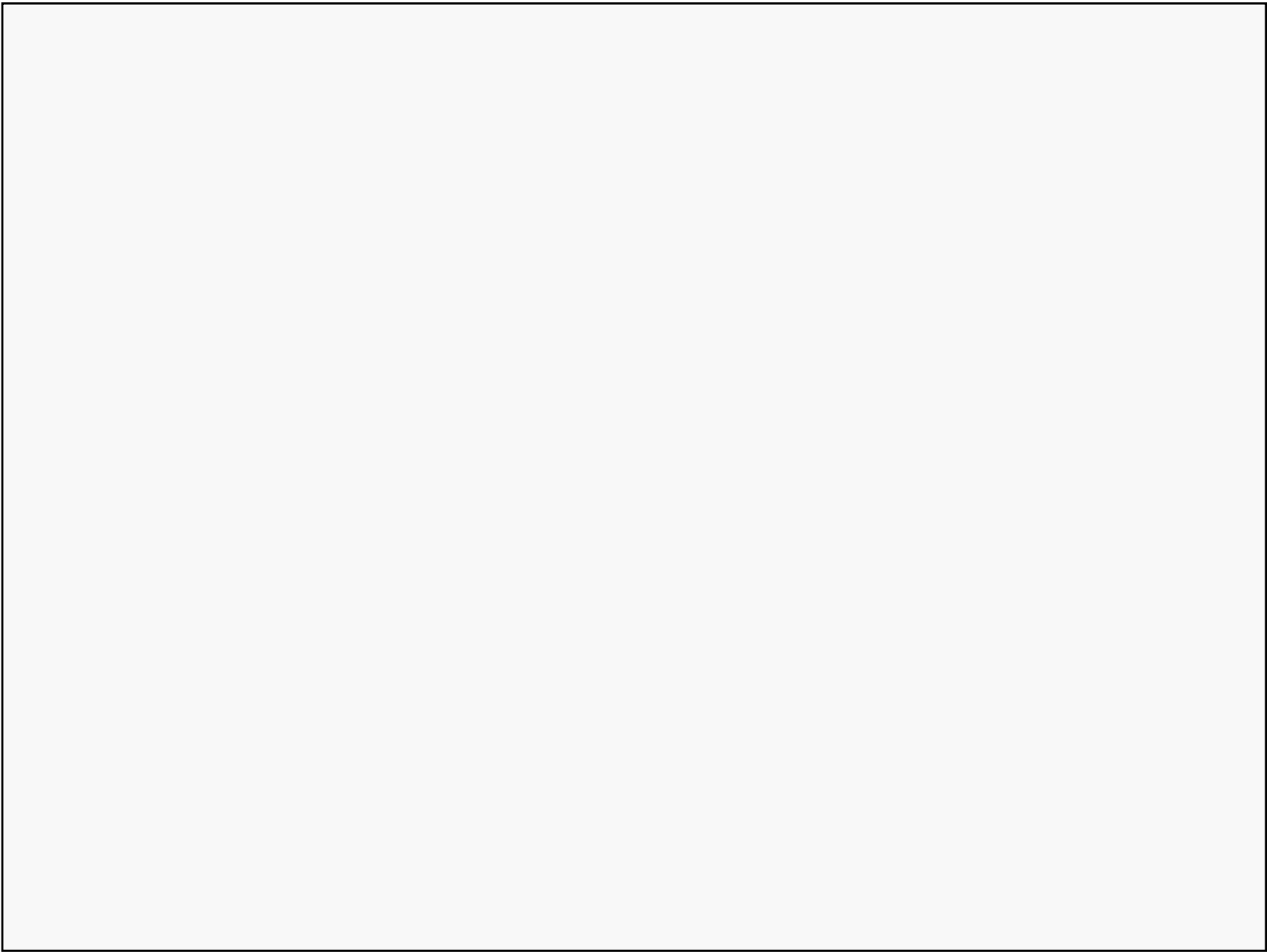
利用分數或等級，並透過搜集、分類、排序等的途徑來標籤學生的成就。目的是以評估作為說明及報告的手段，令個別學生的表現，在外在標準或規準的規約下，明確地公諸於世。

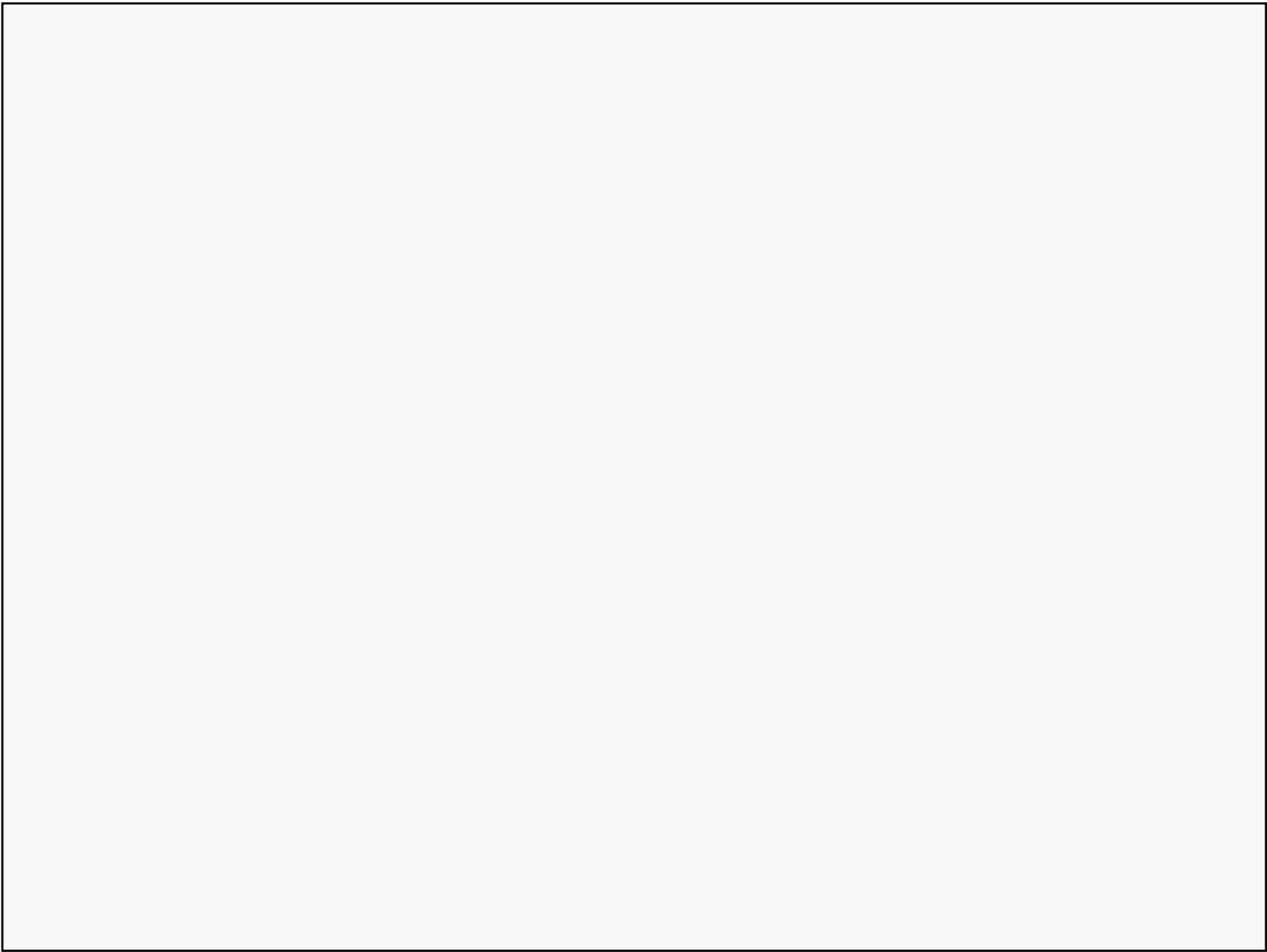
學習評估 (learning outcome)

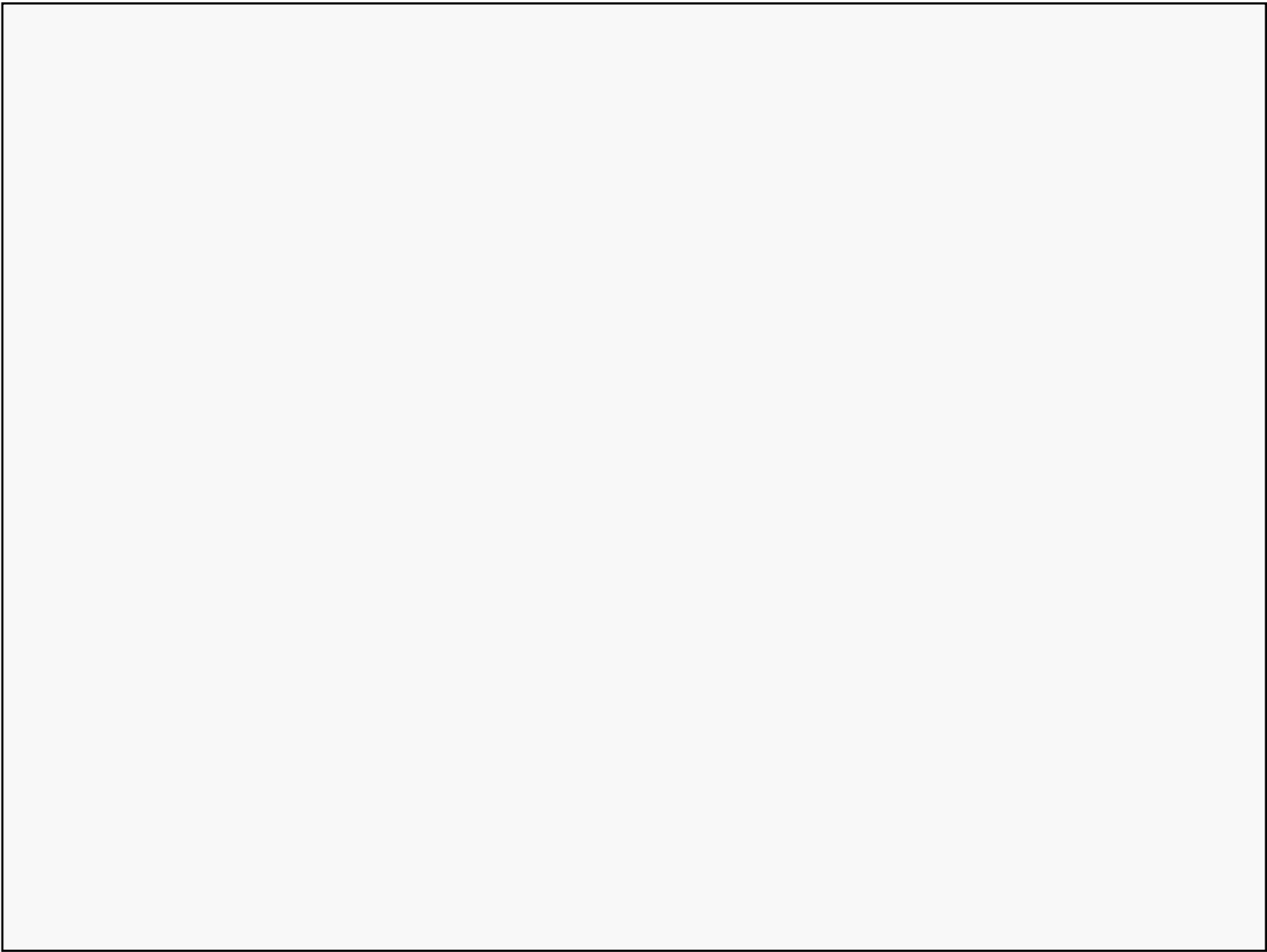
過程只需從旁指引，監察、因勢利導便可。目的是以評估作為教化的手段，令學生的學習發展知所適從。











評估架構的應用指引

視覺藝術評估最需注意是甚麼？

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。

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。

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。

視覺藝術評估不是甚麼？

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。

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。

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。

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。

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。

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。

視覺藝術評估是甚麼？

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」。

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：

視覺藝術評估需考慮內在的情意表現；

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；

視覺藝術評估需考慮自主的選擇；

視覺藝術評估需照顧作品呈現的整體性；

視覺藝術評估需照顧文化的相對性；

視覺藝術評估需照顧個別作品的特殊性；

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。

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。

視覺藝術評估的結構概念(一)：建構效度與後果效度

