

# 「有取有捨」：坐下來和學生討論的評量方式

宜尼德·茲莫門  
印地安那州大學

## 摘要

美國目前的評鑑與評量環境，著重於標準化測驗，而各州的教學成效運動中，大多沒有將藝術科納入考試。由於今日所有學生的教育中，視覺藝術是極其重要的一環，因此我提議在視覺藝術課程中，以訪談法做為真實評量，藉此瞭解學生對藝術學習的反應。文中討論了兩項針對中學生進行訪談的研究，並就這種評量方式如何實施提出建議。

## 「有取有捨」：坐下來和學生討論的評量方式

美國今天的教育環境，有些人稱之為教學成效的時代，我認為是監督的時代。不論叫什麼名稱，有一點卻是無庸置疑的，就是公立教育愈來愈傾向於標準化測驗。有些教育人士認為標準化測驗是政治上所必需的，藉以瞭解學生在教育的整體層面上達到什麼成就。然而，只有七州將視覺藝術納入標準化測驗，跟數學、語文、科學等其他學科一起考試 (Boughton, 2004)。《目標2000：教育美國法案》(Consortium..., 1994) 將藝術科納入聯邦立法，肯

定藝術為一個核心學科，在教育上與其他各學科同樣重要。法案頒佈後，各核心學科相繼編訂全國標準及各州標準，包括藝術科在內。現行的《不讓任何孩子落後》法案 (No Child Left Behind Act)，規定各校每年必須展現具體的進步，否則可能受制裁，最終則強制重組。因此教師都受到壓力，必須教授各州數學、語文標準化測驗的考試內容，不考的學科，例如社會和藝術，也許就再也爭取不到必要的資源。

藝術科想要趕上標準化運動的列車，成為核心學科，卻面臨一個危險，就是藝術科的評量受到扭曲，並非就藝術本身的價值來考量。這些扭曲的觀念包括學藝術有助於情緒穩定、提升對其他領域的理解、有助於自我瞭解及人際關係、能夠增進語文數學等其他學科的認知發展 (Feinberg, 2004)。藝術科的評量也應該包括對視覺現象的認知研究，包括過去與現在的視覺藝術，否則就如 Eisner (1974) 所說：「在教育上是不負責任的…身為教師我們關心的不僅是推動改變，更要推動好的改變」(p. 13)。學齡前至十二年級 (K-12) 的視覺藝術課程，應該如何評量，同時又能夠兼顧藝術在本質上的貢獻以及附帶的價值？

## 評量與評鑑

藝術課程的教與學，不論以什麼方式判斷其成敗，都必須區分「評鑑」與「評量」。Fineberg (2004) 指出「評鑑」是在判斷課程內容的優劣，「評量」則是判斷課程內容對學生、教師或其他特定目標群體的累積效果。在其他各國，評量與評鑑可能有不同的區別，學者的定義也不相同 (Boughton, Eisner, & Ligtvoet, 1996)。不論評量與評鑑如何定義，對學生學習情形的真實評量都必須考量教學策略、課程內容、學生進步情形與成就，同時注意到教與學的環境。

Fineberg (2004) 指出，藝術教育中最常見的學生表現評量法有三種，包括對不同項目的口頭回應或數字回應、透過學習檔案對學生表現做批判分析，以及在真實情境中根據各項標準來檢視一件作品，給予一個分數代表作品的價值。Soep (2004) 提醒我們，藝術創作與藝術作品都是社會領域，涉及同儕、評論人、指導者、美術館等機構、流行文化產業及學校。藝術經驗這種社會特色，可以應用於各種正式或非正式的評量，從重大的考試，到學生對他人作品不經意的一句評語，都包含在內。

## 真實評量

藝術教育人士最近非常熱衷於採用真實評量法，以評量學生在藝術科的進步情形與成就。事實上，美國目前的環境較傾向於教師對學生藝術作品做非正式的判斷 (Boughton, 2004)。教育界常常太重視測驗，結果忘了我們想測驗的東西，其實用很直接的方式就可以得知，根本不需要測驗。模擬真實生活情境的評量工具，或是整合、複雜、具有一定挑戰的作業活動，都能評量出個人的成就和高階的思維技巧 (Clark & Zimmerman, 2004)。Worthen和Spandel (1991) 指出，標準化測驗應該只是評量學習成果的一小部分，更重要的應該是以教師為中心的評量。

真實評量可以看做學生積極參與學習的一個過程，其中教學乃是決定學生成就所不可或缺的一環。有效的真實評量措施，大多需要教師與學生相配合，當然配合的程度取決於教育環境、學生的特性與組成、教師的教學理念與教學策略，以及地方上有關課程內容的政策等。課堂上的真實評量應該有助於教學，是由教師主導的非正式評量，配合當地環境，考量學習上的改變、對學生的意義，能夠提供立即詳盡的回應，而且需要有教學價值的作業活動。這樣的評量也應該考量學生的個別差異，包括文化背景、興趣、認知風格、學習速度、發展模式、能力、作業習慣、過去的經驗、個性等等。

這種真實評量，在過程及學習產物兩方面都要檢討，讓學生有機會參與整合、複雜、挑戰的學習活動。多數的標準化測驗都是選擇題，考的是事實知識、孤立的技巧或強記各項程序，考不出判斷、分析、反思或其他高階的技巧，但這些技巧卻是建構本身的論點或解決問題時所必需的。然而，標準化測驗的優點是容易實施、計分，所需時間少，加上普遍採用、行之有年，各界也相信其效度。

## 小規模的學生評量

有些真實評量策略，是根據教師所訂的標準來評量學生作品，或是由師生共同擬訂評量標準。這種小規模的評量，往往是針對一時的課堂活動，不包含正式的教學成效運動 (Myford & Sims-Gunzenhauser, 2004)。另外也有同儕之間的聯合評量，以及學生個別的自我評量。Boughton (2004) 提出應該由學生自行建立學習檔案，包括未完成的作品、草稿及自我批判檢討。這些評

量策略結合了藝術教學與自我檢討，最能有效幫助學生從過程與作品中建構意義。這些同儕與自我評量，能夠提升學習動機，使藝術學習完全改觀 (Anderson & Milbrandt, 1998)。透過學生的視覺作品與學習檔案、對測驗題目的回應、研究報告與日誌、分組報告、同儕批評等，以評量學生的表現，並非判斷課程成敗的唯一依據，不論是一堂課、一個單元，或整個藝術課程皆是如此。

## 有關藝術創作的對話

教師在學生的藝術創作過程中，可以進行「過程性、形成性」的評量，這是瞭解學生知識、能力的另一個重要方法。針對學生的作品與學生對話時，老師的意見乃是基於豐富的經驗與知識，包括藝術賞析、創作以及生活經驗 (Clark, Zimmerman, & Zurmuehlin, 1987)。

「評量」的拉丁文字源，本意是「一起坐下來」，Ross、Radnor、Mitchell及Bierton (1993) 提出師生應該定期坐下來「透過對話共同進行評量」(p. xi)。因此，學生應該有機會透過師生對話，表達對本身藝術活動的看法，說明他們的藝術作品所要傳達的意義，而後師生雙方可以在真實的課堂情境中，提出各項觀念深入討論，學生也可以就本身感興趣的問題，積極尋求解決之道。

這樣的對話，最終產物是更清楚本身的創作或活動，能夠詮釋、判斷，進而促成轉變。這樣的傳統能夠積極促進個人的發展與自我表達。學生可以基於個人的想法與意義，參考教師的意見，創作出自己的作品 (Soep, 2004)。師生對話往往著重在主題、指定議題、藝術要素與原則，以及技巧培養 (Hafeli, 2004; Kakas, 1991)。教師的提議也可能與學生所要表達的意圖相衝突，若要獲致共識，就需要師生雙方的合作，有時候學生也會明白抗拒老師的提議。Hafeli (2004) 表示，她在一所中學所做的研究中，教師的目標與學生的藝術能力、自我表達意願，經常完全衝突，需要教學上的協商。

真實評量法可以是教師導向，也可以學生導向，都能夠讓學生修正自己的創作過程及最後的成品。這樣的真實評量法，也能夠從師生的互動中，看出學生的優點及弱點、概念和誤解 (Beattie, 2004)。真實評量有一個形式，可以得知學生對教師的教學策略有何意見、對藝術課程的整體看法，就是師生之間的訪談對話。教師可以跟學生個別對話，或針對焦點團體，學生之間

的對話，或是由班級以外的人士（例如研究人員）來進行。

透過這樣的訪談，學生與教師都能更深入瞭解課程內容、作業、評分程序、教學方法等。在訪談中，學生可以提出各種問題，甚至他們一般以為沒有機會在學校其他情況中討論的議題 (Wilson & Bumgarten, 1993)。坐下來與學生個別或分組談話，能夠得知學生的觀點，對話的結果就是一種真實評量，或許是非正式、簡短的談話，也可以安排較長的時間，教師提出的問題可以事先規劃，也可以不做規劃。

## IUSAI 訪談

我對教師和學生都採用過訪談方式，以評量藝術課程與課堂教學的優缺點，而心理學與教育領域的研究，也經常採用訪談方式，以研究教學和學生的學習，訪談中提出的問題，可以適用在各種不同的情境。1980年代末，我與 Gilbert Clark 訪談了印地安那州大學暑期美術班 (IUSAI) 的藝術資優生，這個課程前後共三星期，由印地安那州大學美術系的師資負責授課 (Clark & Zimmerman, 2004)，對象是經藝術教師或學校其他人員推薦的藝術資優生。我們從1986年與1987年參與課程的112位學生當中，隨機抽樣訪談了20人，包括7-11年級，年齡為13-17歲，其中多數來自印地安那州農村地區，5人來自別州，還有3人來自國外的其他城市。

我與Clark所做的訪談，都遵循一定的計畫，受訪者除了回答我們的問題，也能夠提出自己的問題。訪談是在課外時間進行，每人為1.5-2小時，全程錄音後再騰寫為文字記錄，進行內容資料分析。這些訪談的結果，包括學生對教師、學習藝術及其他議題的評量。

訪談中關於一般學校的藝術教師出現了三種形象，一種是支持但要求不嚴，另一種是要求很嚴，但未能強化或支持學生的成就；第三種是支持，但沒有教學生如何才能成功。一位學生說：「我做什麼她都說很好，我聽都聽煩了，我知道我的東西並不完美，可是她每次都說『好極了』，所以我對自己的作品都不滿意。」另一位學生表示：「我很認真，也盡力了，可是她老是說我可以做得更好，卻不告訴我怎麼做。」國外的學生表示，他們的藝術課人數比較多，內容比較正式，強調技巧，根據練習本上特定的作業，要求比較嚴格，另外還必須通過藝術和藝術史的考試。

多數學生認為暑期班的教師 (1) 要求比自己學校的老師高，(2) 會教他們使用新的媒材，(3) 引導他們思考自己的創作，(4) 教他們看得更仔細、更準確，(5) 教他們如何善用技巧以表達自己的想法。一位學生指出：「我的素描很差…他說我眼睛看著東西，腦子裡就在畫，畫我知道該有的樣子。學會了這一點之後，我的素描就進步了100%。」大多數學生都喜歡這些挑戰，覺得自己的作品比平常的美術課進步，也意識到自己學到了很多。

多數學生也表示，很喜歡課外開放坦誠的對話，彼此交換意見、互相評論作品。「有一件事，我們都做得很開心，大家都想一直畫下去，我覺得我如果畫得高興，就可以畫得更多，最後的作品也會愈來愈好。」許多學生表示，他們對自己的人際關係、新的技巧與自我表達方式，都學到了很多，「有時候，我們站著一畫就是兩個小時，會很累，大家脾氣都變得不太好，事後再想想，就一切都清楚了。」大多數學生都提到，他們很高興暑期班不打成績，一位學生說：「老師針對我的作品，給我意見和建議，比我拿到高分更有意義。」

暑期班學生心目中的好老師，是能夠給他們支持鼓勵，不要求一致的結果或遵循一定的規則，同時能夠提供主題導向、豐富密集的學習機會。好老師也比較彈性，容許學生發揮個人的興趣，強調藝術技巧，具有足夠的藝術知識，而且對學生有同理心。這些教師能夠有效溝通，啟發資優學生更上層樓。

## 中學訪談

資優生的訪談，是在15年前做的，現在我想研究的是當代的中學生，對於藝術課的看法，是否與資優學生相類似，尤其是教師採用什麼評量方式，學生的反應又是如何。2002-2004年我參與了一項研究案，研究在美國三個地點同時進行，重點為中學藝術教師如何設計課程內容與教學策略，而各地區的差異，對藝術課程的教與學又有何影響 (Hafeli, Stokrocki, & Zimmerman, 2003)。研究中也訪談了中學生及教師，內容包括學生作品的評量、學生對藝術教師的看法，以及教師的教學對藝術學習有何影響。

我做研究的這所中學，位於市郊，多數學生來自中高收入的白人家庭。研究中針對八年級的藝術選修課程，選課學生當中有不少具有很高的藝術能力。從2001年秋季到2002年春季，我以一位藝術教師的班級做了兩學期的

質性研究。學校在印地安那州，學生人數約1000人，不久前才經過學區合併，成為一所聯合學校，附近社區是一個藝術導向的小型大學城。我研究的八年級藝術選修課，有30名選課學生，每天上課50分鐘，持續一個學年。研究中我訪談了任課教師，以及班上多數的學生。學生訪談每人約30-60分鐘，訪談內容遵循事前的計畫，不過學生也可以自行提出任何與藝術課相關的議題，進一步討論。

藝術課的任課教師，在印地安那州任教已經17年，小學和中學都教過。關於藝術課給成績的問題，她表示會根據五項特質，為學生的作品打分數，包括努力與態度、是否瞭解概念、創意、技巧，以及設計。她也希望學生能夠建立「基本的詞彙，便於共同討論，然後他們也能夠自我評量，完成書面的作業」。教師承認她還在學習「量表」，但是不常採用。她給學生的作業活動「都有草稿、腦力激盪，然後做計畫、收集資料、做研究…學生會有檢核表，隨時檢查自己的進度。」如果學生「對作品的成績不滿意，我會跟當事人討論如何改善，然後再交一次作品。」教師的評分是根據一個點數系統，決定最後的等第。

我最感興趣的是坐下來跟學生討論，看他們如何評量藝術、如何學習藝術。學生對評分辦法的回應，顯示他們都瞭解評分的過程與依據的標準。有些學生的意見，類似暑期資優班的學生，也討論到評量的正面和負面效果。

學生的評量包括填寫一張自評表，多位學生表示他們比較喜歡坐下來面對面討論。「我比較喜歡討論，這樣我才知道哪裡做得不好，書面的表格只是打鉤或回答問題。」另一位學生也說：「口頭方式有時候是一個人的意見…可是我喜歡有機會把自己懂得的東西講出來。」學生普遍的反應是「我喜歡老師跟我討論我的成績，不喜歡填評量表。」

有幾名學生不喜歡自評，因為「我不喜歡給自己的作品打分數，我會偏向給低分，總覺得自己做得不夠好。我寧可老師來打分數。」有的學生覺得「要學生自己評量，他們會趁機給自己高分，其實又沒有那麼好。」還有一位學生覺得高分反而是壞事，「得一個A會覺得心虛，因為並不是我個人最理想的作品。」

作業活動如何評量，協商是非常關鍵的，絕大多數的學生都提到，協商是一種過程中的評分，一名學生說：「有取有捨…我問老師意見，如果喜歡我就照著做，如果我有不同的想法，老師就會再提出比較簡單或是比較困難

的建議…。我們兩邊會一直協商。」多數學生都同意，需要協助的時候可以提出來，「求助並不表示你很笨，只是碰到了問題，需要一些建議。」

有一位學生對作品評分的眼光非常務實，他知道藝術教師沒有時間跟每個學生深入討論每一件作品，「老師的一些做法，可能是對她比較輕鬆，不用每個班每個學生的作品都自己打成績。不過，有時候最好能考慮學生自己的意見，學生自己很清楚作品是不是最理想的，我想我沒有盡力的時候，老師應該看得出來。」

學生覺得他們都可以對作品最後的成績提出質疑，一位學生說：「如果我對成績有問題，覺得太低或是什麼的，我就去問老師，老師就會告訴我。」有時候，教師會和學生一起討論，決定作品最後的成績。例如，一位學生談到她跟老師的對話，「我們討論了我做的面具，我覺得自己做得不好，她問我覺得應該給什麼成績，我說C+，可是老師給我B，因為我很認真。老師人很好，不像有些老師很嚴，做得很認真也拿不到好成績。」

中學生一般都處於發展的階段，喜歡發展自己的興趣，在各種不同的情境中表達自我。談到他們在藝術課上，什麼東西學得最好，絕大多數的人都提到學會了透過視覺方式表達自我，也有人提到藝術技巧、作品的規劃、學會如何解決問題。一位學生說：「我學會用很多方式表達我自己，可以把感受寫下來，或是用藝術形式來表達…我做了一個面具，來表現我氣得火冒三丈，什麼東西都很氣。」另一位學生說：「我懂得怎麼描述我的外表，還有內在，像是我的心、我的感受，這些比成績更重要。」坐下來討論學生對藝術課的看法、他們的作品如何評量，有位學生提醒我，藝術創作、尋找意義的過程，是非常重要的，他說：「我對自己更瞭解了，開始有真正的感受，不是嘴上講講而已。」

## 結果與結論

在上述兩項研究中，學生通常都歡迎別人對他們的作品提出批評意見，包括創作過程當中以及最後的成品，也喜歡教師跟他們個別討論他們的成就。學生都想知道，該怎麼做作品才會更好，也願意更努力以達到目標。學生也發現，藝術創作是自我表達的一種方式，能夠透過視覺媒材傳達本身的感受。他們喜歡老師多鼓勵支持，具有同理心，教學上是主題導向、提供豐富的活動，也要教他們相關的技巧。



IUSAI資優班的學生覺得不打成績很好，認為不用擔心評量問題的時候，他們的創作會更理想。中學生不太喜歡自評，覺得自評的成績容易低估或高估，無法反映作品真正的品質。他們認為學生自己最清楚作品做得好不好，喜歡老師給成績的時候能夠公平。Hafeli (2000) 也提出類似的發現，中學藝術課程的學生，最尊重的教師是能夠跟他們一起協商創作過程中的概念，以及最終的成績。

本文提出的訪談式真實評量，是針對IUSAI資優課程及中學藝術選修課所設計的，也考量了學生背景。這樣的訪談能夠使師生雙方都獲益，也是教師在教學與評量上有效的工具，更能掌握學生的藝術進展與成就 (Zimmerman, 1997)。這兩項研究的結果，不宜直接套用在其他中學不同背景的學生人口。雖然研究中的訪談，是由研究人員、教師和學生進行，但藝術教師也可以訪談自己的學生，只要坐下來直接問學生各種相關的問題，包括他們對作品的評量有什麼看法感受。這樣的訪談很花時間，但是從中卻能夠得到豐富的資料，讓學生參與有意義的對話，最終提升教與學的成效。

## 參考文獻

- Anderson, T., & Milbrandt, M. (1998). Authentic instruction in art: Why and how to dump the school art style. *Visual Arts Research*, 24 (1), 13-20.
- Beattie, D.K. (1997). *Assessment in art education*. Worchester, MA: Davis.
- Boughton, D. (2004). Assessing learning in changing contexts: High stakes accountability, international standards and changing conceptions of artistic development. In E.W. Eisner & M.D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 585-605). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boughton, D., Eisner, E.W., & Ligtoet, J. (Eds.).(1996). *Evaluating and assessing the visual arts in education: International perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (2004). *Teaching talented art students: Principles and practices*. New York: Teachers College Press.
- Clark, G., Zimmerman, E., & Zurmuehlin, M. (1987). *Understanding art testing: Past influences, Norman C. Meier's contributions, present concerns, and future possibilities*. Reston, VA: The National Art Education Association.
- Consortium of National Arts Education (1994). *National standards for arts education*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Eisner, E. (1974). Examining some myths in art education. *Studies in Art Education*, 15 (3), 7-15.
- Eisner, E. (1996). Overview of evaluation and assessment: Conceptions in search of practice. In Boughton, D., Eisner, E.W., & Ligtoet, J. (Eds.), *Evaluating and assessing the visual arts in education: International perspectives* (pp.1-16). New York: Teachers College Press.
- Fineberg, C. (2004). *Creating an island of excellence: Arts education as a partner in school reform*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hafeli, M. (2000). Negotiating "fit" in student art work: Classroom conversations. *Studies in Art Education*, 41 (2), 130-145.
- Hafeli, M., Stokrocki, M., & Zimmerman, E. (2003, April). *Impact of art on middle school students' Learning in Arizona, Indiana, and New York*. Paper presented at National Art Education Association Convention,

Minneapolis, MN.

- Kakas, K. (1991). Classroom communication during fifth grade students' drawing lessons: Student-student and student-teacher conversations. *Studies in Art Education*, 33 (1), 21-35.
- Myford, C.M., & Sims-Guzenhausner (2004). The evolution of large-scale assessment programs in the visual arts. In E.W. Esiner & M.D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 637-666). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ross, M., Radnor, H., Mitchell, S., & Bierton, C. (1993). *Assessing assessment: Assessing achievement in the arts*. Bristol, PA: Open University Press.
- Soep, E. (2004). Visualizing judgment: Self-assessment and peer assessment in arts education. In E.W. Esiner & M.D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 667-687). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Worthen, B. R., & Spandel, V. (1991). Putting the standardized test debate in perspective. *Educational Leadership*, 48(5), 65-69.
- Zimmerman, E. (1997). Authentic assessment of a painting class: Sitting down and talking with students. In G.D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement, and adjustment* (pp. 448-458). New York: Academic Press.