

高中生在考試情境下的藝術評論模式

Patterns of Art Criticism of Senior High School Students in an Examination Context

*譚祥安 Cheung-On Tam

**劉仲嚴 Chung-Yim Lau

*香港教育學院文化與創意藝術學系 助理教授

Assistant Professor / Department of Cultural and Creative Arts

The Hong Kong Institute of Education

**香港教育學院文化與創意藝術學系 助理教授

Assistant Professor / Department of Cultural and Creative Arts

The Hong Kong Institute of Education

有關本文的意見請聯繫代表作者譚祥安 cotam@ied.edu.hk

摘要

本文為一項有關高中生在考試情境下以文字回應藝術作品的研究報告。本研究根據 95 名參與「香港中學文憑」模擬考試學生的成績，選出 6 位高分級別以及 6 位低分級別的學生作為研究對象。透過分析學生的答題表現及晤談記錄，研究者審視學生建構藝術評論的方法，並探討形成其表現差異的原因。研究發現高分的學生能夠將作品描述與藝術知識、仔細觀察、情境資訊、個人評價及其它科目知識作出聯繫，並提出較多及較合理的理由和證據支持其對作品的詮釋。研究建議教師應平衡對作品的形式和情境分析以及幫助學生發現作品與其他作品、文化以及個人生活與知識之間的連繫。此外，研究亦建議透過課堂活動和展覽，實踐以藝術探究和評論的方式來提升學生批判藝術的能力。

關鍵詞：考試情境、高中生、語文、模式、藝術評論

Abstract

This article reports on a study which examined students' written responses to artwork reproductions in an examination. Based on the results obtained from a pilot examination for the Hong Kong Diploma of Secondary Education, six high achievers and six low achievers were selected as subjects of the study. Through analyses of the examination scripts and interviews of the students, the study examined the ways in which students constructed their critical responses and identified factors contributing to the differences in their performance. It was found that high achievers had the ability to intertwine specific descriptions with visual arts knowledge, keen observations, contextual information, personal judgments and other subject knowledge. They could give more evidence and more reasoned arguments to support their interpretations. The study recommends that teachers should put equal emphasis on the formal and contextual analysis of artworks and help students to see artworks in relation to other artworks, cultures, their personal life and knowledge. It is also recommended that the critical response ability of students be enhanced through art inquiry and criticism practice in schools and exhibitions.

Keywords: art criticism, examination context, language, pattern, senior high school student

壹、研究背景

香港教育在 1990 年晚期開始經歷課程及考試改革的浪潮。在芸芸改革當中，其中最重要的一項為公開考試評估方法和模式的轉變 (Poon & Wong, 2008)。香港高中公開考試始於 1954 年英國殖民時期，當時所有修畢香港中學五年級的學生 (約 17 歲，等同臺灣高二程度)，均須參加「香港中學考試」；而自 1992 年開始，修畢中學七年級的學生 (約 19 歲，等同臺灣高三再加一年的程度)，則須參加「香港高級程度考試」(吳香生, 2000)。換言之，高中畢業生在完成高中教育前需參加這兩個考試。然而，在新高中課程的改革下，香港中學學制改為「三、三、四」學制，即三年初中、三年高中和四年大學，而上述兩個考試亦將於 2012 年被「香港中學文憑」考試全面取代，學生就讀中學的年數也由五年或七年，一律改為六年。明顯地，中學和大學的學制，由過往殖民時期的英式學制轉變為美式學制，而這種在香港回歸中國後的新學制，相信更能與中國大陸學制互相接軌。

在新高中學制下，藝術評論是「香港中學文憑」視覺藝術科考試的重要元素。新的考試包含三個部份，首和次部份為公開考試：第一部份為藝術評賞、考生需以文字方式就兩件藝術作品作出回應；第二部份，考生需創作一件藝術作品，並寫下不少於 50 字的創作自白；而第三部份則為校本評核，包括校內藝術創作及相關的藝術評論與研習過程的研究工作簿。這部份由校內教師評核後，再把學生成績送交香港考試及評核局作出分數調適 (課程發展議會與香港考試及評核局, 2007)。上述三個部份均要求學生作出藝術評論，在此背景下，藝術評論的重要性大為增加。儘管視覺藝術科教師逐漸投入更多時間於藝術評論的教學，「香港中學文憑」考試卻令教師對如何教藝術評論以及如何評核藝術評論感到憂心。其中教師最為關心的地方，乃學生需把藝術創作連繫到藝術評論，以及學生在評論時所反映出學生本身的語言能力問題 (黃素蘭, 2005)。

事實上，在英國自興起於 1980 年代的「批評與脈絡學習」(Critical and Contextual Studies) (羅美蘭, 2007) 與 1986 年推出的「中學證書考試 (GCSE)」以來，學者們也曾對此議題作出類似的關注。英國的「中學證書考試」涵蓋三個同等比重、相關而又獨立的範疇，包括：概念的範疇 (Conceptual Domain)，即創作構思的形成與發展；製作的範疇 (Productive Domain)，即選擇與運用藝術媒材的能力；以及批評與脈絡的範疇 (Critical and Contextual Domain)，即對自己與他人作品意念的漸次關注與認識。Mason 和 Steers (2006) 指出一般英國學生的學習似乎是「描述與非脈絡學習」多於「批

評與脈絡學習」。學生的所謂獨立研習，通常只展示出狹隘的焦點、抄襲及不同風格的拼湊。他們認為在考試中有關批評研習的評核需要有更清晰的理念與評估原則；而這些理念與原則應建基於一個對藝術內容與文化傳承有較為一致性的看法、合理的研究及結果、真正具批判性的思考與反應，以及充份的討論。

藝術評論在實際的教學情境中亦會面對多種挑戰。Addison 與 Burgess (2003) 在論及準教師到中學實習時，經常與學校的常規教學產生矛盾，當中最明顯的莫過於在推行「批評與脈絡學習」。他們發現學校仍然以現代主義 (modernism) 所推崇的形式主義美學 (formalistic aesthetics) 結構課程和作為施教方針，將創作活動凌駕於論述及評賞活動。Addison 與 Burgess 認為批評研習是一個互動過程，當中實應涵蓋創作與理解、製作與評賞；它們有著共生的關係，而這關係能讓學生找出藝術的意義所在。Hickman (2005) 在回顧英國五十年來美術與設計教育的歷史發展時，卻有不同的觀察。他指出，在引入「批評與脈絡學習」初期，有學者認為藝術是屬於感性、表現性與想像性的範疇，增加太多知性層面的評核，只會削弱其本科特色。但隨著藝術與藝術教育觀念的改變，以及在美國推行的「學科本位藝術教育 (Discipline-Based Art Education)」的肯定，批評學習已成為英國藝術教育重要的一環。Hickman 指出近期更有學者提出將「批評與脈絡學習」看成一個獨立的學科，而毋需服膺於批評學習只是引發藝術創作的一種手段。

相較於藝術欣賞，藝術評論的教學在香港教育情境下是一嶄新的概念。然而藝術評論的教學已於多年前在國外以多樣化的方式發展。以美國為例，1960 及 1970 年代不同的藝術評論模式 (art criticism models) 漸次在藝術教育文獻裡出現 (Geahigan, 2002)。特別是受到蓋提中心 (The Getty Center) 的影響，藝術評論更在 1980 年代末到 1990 年代成為「學科本位藝術教育」其中一個重要的構成元素 (Dobbs, 1998; Smith, 1989)。香港的學校跟隨西方藝術評賞教學的發展前進，藝術評論模式在教學中被廣為應用。有關藝術評論的步驟與過程的論述，一般常見於 Broudy (1987)、Feldman (1992) 和 Anderson (1995, 1997) 所提出的評論模式，事實上這些模式在《香港視覺藝術科課程指引 (小一至中三)》裡被引用作為教師參考 (課程發展議會, 2003)，而 Feldman (1994) 的《實用的藝術評論》(Practical Art Criticism) 也被列為參考書目之一。縱使學者們對使用藝術評論模式的教學成效仍存有爭論 (Geahigan, 1999; Gooding-Brown, 2000)，這些模式仍被香港教師廣泛使用，其中尤以 Feldman 的描述 (description)、形式分析 (formal analysis)、詮釋 (interpretation) 及評價 (evaluation) 這四個步驟最為普遍。

Feldman (1992) 認為藝術批評的主要目的，在於了解藝術作品的意義及其優劣，並由此獲得知性的滿足。藝術批評是一個循序漸進，由感性到理性，由直接到間接，體察作品的過程。對 Feldman 而言，描述是觀者客觀地陳述作品表面直接可見的視覺現象。形式分析是觀者根據所描述事物的視覺元素，分析它們之間的關係，當中包括了各項元素的獨立運用，部份與部份的關係，以及部分與整體之間的組織原理。解釋是觀者針對作品的表現特質，推想其所蘊含的意義，亦即探討藝術家透過作品所欲表達的觀念、情感、氣氛或推測藝術作品隱含的信息、意義等。評價是觀者應用前三個步驟所取得的識見與感覺，對作品的優劣及價值做一個整體綜合的個人判斷，並為此判斷提供適當的理據。

Feldman 的評論模式，在藝術批評學科的領域裡，廣達三十年之久，影響所及，不少學者提出的批評模式，均見其影子，包括 Ralph A. Smith、Gene Mittler、Jim Cromer、Tom Anderson 等。藝術批評的結構性、系統性與層第性是批評模式的特質，但很多時候欣賞與批評是一個有機、隨意與躍動的過程。在描述作品時無可避免會加入個人詮釋的元素，在判斷時也會有分析的成份，而在不同發展階段的學生，也可能會偏重於某一層次的評論模式。實際上，不同的藝術批評模式在很多地方都有重疊，教師最重要的是讓學生嘗試從不同角度探索藝術品，將詮釋建基於觀察與分析，而不需拘泥於選定那種藝術批評模式作教學之用。

在香港的新高中視覺藝術課程和考試下，藝術評賞並沒有指定的範圍，即任何地域、國家、年代、風格、派別和技巧等都有可能納入課程和考試範圍。根據「香港中學文憑」視覺藝術科考試指引（香港考試及評核局，2009），評核學生的重點在作品比較、分析及意義的詮釋，並無標準答案，評分重點在於考生能否達致：(1) 細緻與準確的描述；(2) 合理的分析；及 (3) 多角度與深層次的詮釋。基於此，評核的焦點在於學生評論作品時能否運用上述能力以及其學習上的遷移能力，而非某一特定的風格、流派或作品本身。

回到香港學校現實情況，語文科成績稍遜的學生被安排就讀視覺藝術科的情況甚為普遍。故此，一般教師擔心考核藝術評論將削弱學生在公開考試的表現。有些教師甚至相信以藝術評論的方式來考核學生等同考核學生的語言能力（黃素蘭，2007）。根據香港考試及評核局網頁的統計數字顯示（HKEAA，2010），自 1998 至 2009 年間，全港報考視覺藝術科的每年平均人數為 6,242 人。雖然現時談論新考試模式對 2012 年考生可能帶來的影響仍言之尚早，但肯定的是該模式勢必對龐大考生和教師在準備藝術評論學習上有所影響。對教師而言，他們需要在教學上增加學生藝術評論的訓練：

對學生而言，則要儘早適應和熟習運用語言文字來評論藝術作品，並且在短短兩年的時間內增進對藝評的理解和能力。

貳、研究目的與意義

基於上述的教育改革背景，在香港視覺藝術科課程及考試引入藝術評論，業已成為一個重大議題。然而，文獻卻鮮有提出對高中生在考試情境下的藝術評論作相關的研究，更遑論在本土特殊情境下新評核方式所帶來的影響。故此，本研究旨在檢視高中生在考試情境下，瞭解他們以語言文字的方式來回應藝術作品的模式。本文以在先導考試中獲取高成績與低成績的學生為主軸，研究的核心問題包括理解學生：(1) 在考試情境中，如何以語言文字來建構藝術評論；(2) 藝術評論的方法及表現；及(3) 學習藝術評論的經驗。

「香港中學文憑」視覺藝術科考試將於 2012 年舉行，故此研究本身具多重意義：除了可揭示學生藝術評論的表現及建構模式外，對視覺藝術科考試的出題形式、考評重點，以及評核方向而言，亦提出了一種從參與考試學生的角度作出實質檢視，進而對未來視覺藝術科考試的擬定及改良起著重要的啓示作用。此外，研究成果亦可供教育和考試單位作參考，指出考試制度和實際評核之間的問題和情況，對考試政策、教學和評核方式作出補充。研究不但讓研究藝術評論的學者對該議題產生重視，對教師而言，是項研究可為視覺藝術欣賞和批評教學提供實質的建議，尤其在新高中及本地的教育背景中，作為改良教學之用。研究結果還可以轉化至其他教學和學習情況類似的背景。長遠而言，本研究將對美學學科知識的發展作出貢獻，包括對藝術欣賞和批評本質的論述。

參、研究方法

香港考試及評核局於 2007 年 6 月至 7 月期間舉辦一項名為「中學教育文憑視覺藝術科先導模擬考試」計劃，該模擬考試的程序、試題模式、分數比例和評分標準，均依照香港「中學教育文憑」視覺藝術科考試的要求而設計。參與的學生計有 95 名，就讀中學六年級（即臺灣的高三），年齡平均為 18 歲，來自 17 所中學，他們需在各自學校參加由原校視覺藝術科教師監考的模擬考試。

模擬考試分為兩部份，第一部份為藝術評賞，第二部份為藝術創作，分別各佔 20%

及 80%。第一部份考卷設有五題，每題均有兩幅藝術作品的複製圖片，學生只需選擇一題以文字方式回答（附錄一）。考試時間為 45 分鐘，答題字數不限。學生需就兩件作品的相同和差異作出比較和分析。第二部份考試時間為 3 小時 15 分鐘。考生根據主題，創作一幅平面作品。考試完畢後，教師把考卷全數呈交香港考試及評核局，由本研究的研究者進行評分。基於本研究焦點為藝術評論而非藝術創作，故將重點放在第一部份的考卷分析。研究工具部份，以「中學教育文憑」視覺藝術科先導模擬考試的試題、香港考試及評核局所釐定的評分準則及等級描述，以及半結構式的晤談問題為主。

本研究分為三個階段：第一階段以全數 95 名 ($N = 95$) 參與模擬考試的學生為對象，對其一般答題表現、分數成績和答題字數等作出概括性的描述與分析。第二階段從已評分的學生考卷中，分別抽取 6 名 ($n = 6$) 獲取超過 75 分以上屬高分級別的學生，以及 6 名 ($n = 6$) 獲取低於 45 分以下屬低分級別的學生共 12 人 ($n = 12$)，對其考卷作出分類、比較和分析，指出高分級別和低分級別的學生在答題表現及評論策略上的差異。第三階段則採用個別晤談方式，探索所選取的 12 名學生建構藝術評論的方法、學習和與語言文字之間的關係等問題。本研究採用 Denzin 與 Lincoln (2003) 的三角檢測方法，以確保研究工具和結果的信度和效度。本研究的兩位研究者與香港考試及評核局合作發展和擬定考題，同時亦擔任模擬考試的評核者和研究者的多重角色，他們有任教於大學視覺藝術教育專業領域超過十年的經驗，亦有擔任香港考試及評核局視覺藝術科首席考官和擬題員的經驗，對考試和視覺藝術教育有深入認識，研究者一旦進入研究場域，將嚴格遵照下列三個研究階段的機制進行資料蒐集。

第一階段的研究是對所有考卷作出評分。評分機制方面，研究者採用各自獨立評分的方法（blind marking），評分範圍為 0-100 分。評分準則包括一般評分準則與個別題目評分準則（附錄二）。研究者亦會以香港考試及評核局釐定的「等級描述」作為參考，並將五個等級轉換為五個分數範圍（附錄三），對考卷逐一評分。若兩者評分分數差異達 15 分時，將交由第三位資深評分員作最後評分。上述的評分機制亦為香港考試及評核局所沿用。最後，研究者將所有分數再三確認，依照分數高低分為高、中、低三個等級，而本研究將集中討論高和低兩個級別。

進入研究的第二階段，研究者對所選取的 12 份考卷進行仔細審閱、分析和編碼。研究者檢視不同的藝術評論理論與模式，認為費德爾曼所提出的描述、分析、詮釋與評價是藝術評論的基本元素，也是藝術評論文章必然涵蓋的部份。惟對這四個元素的比例、多寡或組合卻未有既定的看法。另一原因採用上述的編碼分析，是基於香港課

程發展議會以及香港考試及評核局共同編定的《視覺藝術課程及評估指引（中四至中六）》均以「表象描述、整體感受、形式分析、意義詮釋、價值判斷」（課程發展議會與香港考試及評核局，2007：12-13）作為教學及評核的依歸。編碼旨在用較客觀的方法界定學生藝術評論的表現與程度，特別是藉此瞭解學生對四個藝術評論元素回應的強與弱。兩位研究者對考卷各自進行編碼，然後互相核對編碼的結果。如遇分歧，則以協商的方式達致共識。編碼的代號為（D）描述；（A）分析；（I）詮釋；（E）評價以及（U）難以介定。以下為編碼例子：

圖（一）中可見畫的中上方置有一個近乎圓的大虛心紅點，四周圍有以點組成的黑點（D），看似在草原樹林間烈日當空的感覺去表現《仲夏》的主題（I）。我個人認為可於紅點的地方添上一些黃橙色，使中間的焦點——“紅圈”更突出及鮮明，色彩更豐富及有層次感（A 與 E）。

第三階段研究為訪談之執行。兩位研究者與每位學生於原校進行約一小時的獨立晤談，晤談之中學生會被要求：（1）閱讀他們在模擬考試中完成的考卷；（2）針對考卷的藝術評論作反思，並描述其作答過程；（3）陳述他們在模擬考試中對藝術作品評論的表現與相關學習經驗；及（4）陳述他們學習藝術評論的經驗。在晤談過程中，學生回應有關評論的建構方法、語言文字技巧的應用、藝術歷史情境知識，以及藝術評論的學習情況等問題。晤談以半結構式的問題為主（附錄四）。

本研究範圍與限制分別為：（一）參與模擬考試的學生人數為 95，而全港 2007 年包括「香港中學考試」與「香港高級程度考試」的視覺藝術科考生人數為 6,304（HKEAA，2010），故研究不能以量化作為基礎推算；（二）參與學校之代表性：參與學校於 2007 年均為有開辦中學六年級或七年級視覺藝術科之學校，與一般只開辦中學五年級的學校或有分別，而兩者的比例約為 1：15（無確實統計數字，由香港考試及評核局視覺藝術科考試經理作出估計）；（三）學生的視覺藝術學習背景：參與真正的「中學教育文憑」視覺藝術科考試，考生會接受三年的新高中課程；雖然參與模擬考試的學生曾同樣接三年的視覺藝術教育，但課程內容會有分別；（四）考試進行的形式及場地：真正的考試場地一般不會在考生的學校進行；及（五）學生考試的心態：參與模擬考試學生的心態定必會與真正考試有所差異。雖然本研究面對上述限制，但從試題形式、評分標準與機制、安排與程序、考生背景與經驗等已儘量貼近真實的情況，相信能確保研究的信度和效度。

肆、研究結果與發現

一、學生的整體表現

研究結果顯示全數學生 ($N = 95$) 在藝術評論的平均分數為 58 分，最高為 83 分，最低為 25 分。相對於藝術創作的平均分數 (62 分)，學生在藝術評論的部份得分略低，反映他們在以文字為主的紙筆考試的表現，較已運作多年的創作考試表現為弱。整體而言，學生的評論表現平均達到基本水平。大多數學生能夠運用基本的藝術詞彙來描述作品，但只限於表象描述層面上，只有少數學生能夠將作品連繫到意義詮釋之中。學生對作品的分析，多為視覺元素和組織原理的討論。除此之外，亦有部份學生能對作品的社會文化背景和意涵，作出推斷，並嘗試依此情境進行詮釋，解讀作品。惟研究反映大部份學生把圖像元素連結到情境資訊時感到困難。加之，一些學生則未能對藝術作品作出判斷和評價。綜觀之，學生所提出的觀點和判斷，反映其具備基本的視覺藝術知識和素養，同時亦反映他們具備藝術批評與邏輯思考等基本能力。但較為深層的分析與討論，始終較為少見。

二、高分級別學生的表現

高分級別學生 ($n = 6$) 的平均成績為 79 分。答題顯示他們對視覺藝術科課程內容有較深入的理解。他們能運用藝術知識和視覺資料作出合理而周詳的分析和佐證，表現傑出。高分級別的學生能從多元的角度分析和詮釋作品的情境和觀念。此外，他們能從藝術作品裡尋找意念和資訊，作出批判性的整合工作，帶出具邏輯性的推論。此外，大部份高分級別的學生表示透過學校視覺藝術科認識模擬試題的作品。他們所具備作品的相關知識如歷史、背景、風格、媒介與技巧等，也是從課堂裡學習而來。而一些學生則指出，他們主要是透過互聯網或學生作品集作業的自我研習來認識藝術作品。在選題方面，高分級別學生傾向選取他們較為有興趣的，以及認為能表達更多意念的藝術作品來作答。他們亦傾向選擇一些作品有明顯相同或差異的題目作答，而對作品是否有足夠認識往往成為高分級別學生選題的最主要考量。

從藝術評論的建構而言，高分級別學生通常會以一般性的描述作為評論的開端，進而對作品的內容、風格、意念和表現進行分析。最後，他們會比較兩件作品的異同、討論作品的意義，並談論他們對此的感受和看法。研究同時發現一些高分級別的學生會發展出自己獨有的答題模式，另一些學生則從別的科目如中國歷史、中國語文及文

化，以及通識科所學習得來的答題方法，應用在藝術評論的答題裡。大部份高分級別的學生對其答案感到滿意，甚少覺得困難，他們同時顯示對藝術評論的主要元素，即描述、分析、詮釋與評價具備良好認知。

三、低分級別學生的表現

低分級別學生 ($n = 6$) 的平均成績為 45 分。研究顯示低分級別的學生在藝術評論裡展現出極為有限的藝術知識，並對視覺藝術科課程的理解不足。答題的組織較為凌亂，只生硬地堆砌資料，亦欠個人見解。他們往往只從單一角度來描述、分析作品，只選取一些基本資料和想法，作出初步的整合和有限的結論。與高分級別的學生不同，大部份低分級別的學生並無看過模擬考試的作品。對於看過作品的學生來說，學習主要是經由學校教師的介紹來獲取相關知識。與高分級別的學生雷同，低分級別的學生同樣傾向選取有明顯差異或他們較為熟悉的作品作答。此外，與高分級別的學生相同，低分級別的學生透過自己獨特的答題方式或在別的科目所學習到的答題方法，應用在藝術評論上。低分級別的學生尤其對探討作品的意義感到困難，而對於運用適當的語言文字來評論藝術則同樣顯示一定的困難度。

伍、分析與討論

在答題字數的分析上，高分級別的學生與低分級別的學生表現出顯著的差異。在全數 95 份考卷裡，答題平均字數為 678 字，而高分與低分級別學生的平均字數分別為 844 和 367 字。由字數的多寡，或可窺見較短的文章比較長的文章更難於表現完整的意念和展開論述。更重要的是在答題的質量上，兩個級別的學生亦有顯著差異，特別是在描述和詮釋的素質、內容涵蓋的面向、討論焦點，以及所反映的藝術認知程度上。以下針對高分級別與低分級別學生在模擬考試的答題表現進行比較和分析。下文所示為學生答題原文。原文中的錯別字於〔 〕號內作出改正，文字和標點符號則無更動，代碼「高」和「低」分別代表高分級別和低分級別的學生，數字則為學生的代號。

一、形式分析與情境分析模式

高分級別的學生針對藝術作品的視覺元素、組織原理和情境關聯上展示出良好的描述能力。下列為兩個例子：

聖母的神情慈祥悲傷，正為被從十字架上卸〔卸〕下的基督耶穌默哀，表現

得非常傷心沉痛，但在當中也流露了母親對兒子的那份慈愛憐恤……作品〔《聖殤》〕創作年份在於歐洲文藝復興時期，此時期藝術以人文思想為軸心，所以可以窺見作者表達母愛與宗教融於一身的作風，是人文思想追求的最好證明。(高 53)

兩件作品〔《奧林匹亞》及《我喜歡黑色臉孔的奧林匹亞》〕十分類似，因為事實上新作是參考了很多舊作而完成的，故大致顏色和構圖也十分類近……藝術創作的潮流，是承照舊作的傳統，然後卻打破部分〔份〕東西，加入時代元素，而這種參考舊大師作品然後創新的製作方法，就充分表現了這種一直以來的藝術潮流特色… (高 76)

相對而言，低分級別的學生少有分析藝術作品或對作品的情境作出詮釋，特別是在聯繫到社會文化和有關美學方面。一位低分級別的學生作出如此評論：

〔評論《奧林匹亞》及《我喜歡黑色臉孔的奧林匹亞》〕里弗〔斯〕把圖 7 中「白」的轉為「黑」，「黑」的轉為「白」。而里弗〔斯〕的《我喜歡黑面孔的奧林匹亞》則有 2 個奧林匹亞，後面的為原圖《奧林匹亞》，而前面的是轉換了顏色的奧林匹亞，在作品中可作比較。(低 93)

在晤談當中，大部份低分級別的學生承認不會看過模擬試卷裡的作品，由此可解釋為何低分級別的學生把藝術評論的焦點只放在作品的形式分析上，而他們更傾向以審美掃描 (aesthetic scanning) 的方式針對作品作出形式分析。針對這現象的另一解釋為某些學生一向習慣於從形式角度來分析作品，而非從社會文化和歷史情境角度來作出分析。高分級別與低分級別的學生同樣提及他們透過視覺藝術課堂來學習藝術作品，他們亦指出會有評論藝術、在校外參觀展覽時討論作品，以及完成藝術評論作業的經驗。兩個級別的學生同樣有觀賞及評論的經驗，會否是學校的教學方法和內容對學生的學習有所影響，因而造成學生對藝術情境方面欠缺足夠的回應？

誠如晤談所示，有些學生相信從形式角度較情境角度更易分析作品。他們認為在考試中運用形式分析是一種獲取高分的有效方法；此一評論藝術的觀念和方法可能是受到學校教育的影響。事實上，從形式角度對藝術作品進行分析，在香港視覺藝術科教師心中甚為普遍。這一現象還帶出了一些值得關注的議題：某些中學教師可能因此只著重視覺形式分析的教學而忽視了藝術情境因素的考量。上述種種均顯示現代主義的形式主義美學觀念在教師和學生心中根深柢固；而同樣的現象亦可在日本的藝術欣賞教育上看到 (Ishizaki & Wang, 2003)。若要收到藝術批評的果效，期望學生能掌握

對藝術作品在形式及情境上的認識，了解作品的意義，提出個人的論點，並能言之成理，教師不可單以藝術批評模式作出對形式的分析。反之，可考慮將藝術批評視作一個探究過程，將評賞的元素拆解，再視乎學生的年齡與能力，將藝術探究滲透於課堂內外的學習。

二、獨立與聯繫模式

除了考慮藝術作品的歷史或美學情境因素外，高分級別的學生會把生活環境、個人經驗、知識與情感與作品聯繫，而這種聯繫往往是根據其對作品的仔細觀察而來。正如一位高分級別的學生作出如此描述：

圖 2 [《百老匯爵士樂》] 中可見有不同大小的方格，三原色—紅、藍、黃的方格互相連組合。有規則，有韻律地構成了橫、縱線。看起來就像從高處向下望城市的街道馬路的情〔境〕，縱橫交錯。黃色的部份像馬路街道，紅、藍的小方格像汽車，大的方格像高樓，一個大都會繁榮的景象，就如現於眼前。(高 17)

相反，一位低分級別的學生卻以平鋪直敘的方式作出下列描述：

圖 9 [《香港紀行》] 裡，藝術家使用顏色和墨在紙上記錄香港島的風景。他似是中國繪畫風格。作品右方比左方有更多細節；這亦是香港島的主要部份……在圖 10 [《灣仔杜老誌道》] 裡，藝術家表現西方風格，並運用水彩在紙上作畫。他並沒有畫出灣仔全景，只集中繪畫一幢老舊的香港建築物。(低 29)

在另一例子中，低分級別的學生只集中討論藝術作品的社會和經濟情境議題，卻忽略將其聯繫到作品的視覺形式：

從兩幅圖 [《香港紀行》及《灣仔杜老誌道》] 中我們可得知香港於 1988 年至 1998 年間香港的建築模式的轉變，還有香港的本土工業、經濟的轉變。在 1988 年左右，香港的經濟仍然以工業為主，當時的香港仍未發展金融貿易行業，而市民亦大多居住在環境欠佳的唐樓。而在 1998 年，可在圖 9 的作品中反映出當時香港的狀況，經濟已經轉型，政府及發展商均以商業大廈為首要建築，而且大廈的發展樓層越來越高，看見的都是高聳入雲的高樓大廈，矮小的已漸被淘汰。(低 55)

Greene (2007: 659) 指出：「我們大部份人都留意到意義的產生以及新經驗的形

成是基於我們對事物作出聯繫。」基於此，當我們觀看藝術作品時，勾起我們聯結的反應乃自然之事。高分級別和低分級別學生之間最大的差異，在於前者能參考作品的形式或表現作為聯繫，發展為意義詮釋的基礎。高分級別的學生並非以一種自由聯想的模式來回應作品，而是能根據作品的視覺特質作出具邏輯性的詮釋。誠然，把所見的藝術作品聯結到我們生活的世界以致創造個人意義，乃藝術評論一個重要層面和經驗（Carroll, 2002；Hughes, 1993；Tam, 2006）。以繪畫為例，教師教學時除了對學生提問畫中所見景物之外，還可進一步要求學生解釋藝術作品如何聯繫到自身更為廣闊的生命情境空間裡。同時，亦可鼓勵學生談論作品如何聯繫到他們所認識的人、所拜訪過的地方、所見過的物件、一齣電影或其他熟悉的作品、在學校學習過的主題、過去的記憶，以及在不同境況下的情緒感覺等。正因這些聯繫，教師能開展與學生之間具意義的對話。同樣，學生對於能從個人經驗出發對藝術作品作出聯繫，而非依賴別人的詮釋來演繹，自然會產生一股自信心。誠如 Aguirre (2004: 65) 所言，「察看藝術作品不但要細看其重點，還要觀察其與別的藝術作品、文本、過往經驗或別人經驗的關係」；而把學生對藝術作品的描述聯繫到各種生活與知識中，並使之合理化，在藝術評論的學習裡至為重要。

三、描述與比較模式

從高分級別學生的考卷裡，顯示出他們多採用不同角度來比較兩件藝術作品。某些高分級別的學生更能就兩件作品的媒介、表現、技巧、風格和情境作出系統性的闡述，並且指出作品之間的異同之處。高分級別學生所展現的比較策略，可被視為能分辨多種事物特性的知性技巧運用 (Gagné, 1985)。另一方面，一些高分級別的學生在晤談裡提及作答計劃擬定的重要性，指出在撰寫主要內容之前，會預先草擬或組織寫作大綱。一些學生以比較兩件作品的方式來貫穿全文；亦有學生把個別作品分開作獨立評論，然後以兩者比較的方式作為結論。這兩種方法均見成效。以下舉出兩個高分級別的比較例子作為說明：

兩〔幅畫〕都雖同樣以抽象的形式表現，但創作的媒介及手法卻有所不同。

圖 1〔《仲夏》〕所運用的媒介以一貫中國人用的物料—水墨及紙本作畫，可達至有一種自然擴散的水墨效果，用了朱砂及墨再以水的多少〔小〕作調配色淺調子，並加以留白。而圖 2〔《百老匯爵士樂》〕則是以油彩及布本作畫，每一方格的畫法都要下得準及細緻，因為油彩沒有墨擴散的隨意效果。方格與方格間的距離、大少〔小〕、高低，都是要精密細心計算量度。用的顏色以三

原色為主再配以白色背景。(高 17)

雖然水墨畫和水彩畫都會有虛空留白的技巧，但從兩幅畫〔《香港紀行》及《灣仔杜老誌道》〕的比較可見，水墨畫的留白是用於表達意境；水彩畫的留白只是實境中的色彩或光暗需要。(高 72)

相對於高分級別的學生而言，低分級別的學生較傾向以極為簡約的方式對作品作出描述：

…這〔《灣仔杜老誌道》〕給予香港景物的一個近影。藝術家運用水彩繪畫一幅灣仔舊建築物的圖畫。畫面有細節，我們可清晰看見樹和窗。而繪畫色彩呈暖色，使用了紅、橘、黃……(低 25)

由上觀之，低分級別學生的問題，在於他們無法看見兩件作品之所以放置在一起作為評論的原因。易言之，即對題目的結構本身及欲考生作出回應的方向欠缺理解。誠然，察覺藝術作品之間的共同和相異的特徵乃進行比較的大前提。當比較藝術作品時，這些特徵可歸納為形式、媒介、技巧、風格、表現、情境、主題、訊息傳達、創作觀念和哲學等。事實上在考題的訂定上，儘管兩件藝術作品都存在一定程度的相同和差異可供學生回應，然而低分級別學生在評論時，卻把兩件作品視為並無關連性來看待，並分別以獨立個體的方式來描述作品。

在晤談裡，從學生常提及「藝術史」、「根據那個時期」及「教授不同派別的藝術作品」等屬於藝術史的專門術語觀之，足見學校視覺藝術課程的編排和教師的教學強調藝術史的垂直發展觀，亦同時反映課程本身和教師的教育哲學及意識型態對學生學習藝術評論的影響。這些以介紹某一類型的藝術家及其作品為主的教學方法，明顯地影響學生對整體藝術觀念的形塑與理解。垂直敘事式、歷史陳述的藝術史教學方法，或能幫助學生理解藝術風格發展與歷史之間的關係。然而就以模擬考試裡的藝術作品為例，透過比較相近風格但具備不同文化背景或藝術傳承的藝術家、探討視覺表現與政治、宗教、經濟、科技等的聯繫，以及從美學體系來檢視藝術作品等種種方法，教師能夠幫助學生從更為寬廣的角度和更多情境因素的考量來瞭解藝術作品。把藝術作品並置，並且讓學生提出兩者得以並置的原因，是一種讓學生練習比較藝術作品的方法。當學生進行比較時，教師提供一個較為實在的藝術評論比較框架，並與學生共同討論，相信亦能為藝術評論的學習提供實質上的幫助。

高分級別學生有較佳比較能力的另一個原因，相信與他們的學習習慣及對藝術評論的興趣有關。當高分級別的學生在晤談中被問及在撰寫藝術評論前所作的準備工作

時，他們均表示會先尋找藝術家及其作品的資訊，並且對作品的背景、相關的評論和情境進行探討，並從比較裡找出上述相互之間的關係，分析不同文化對作品的影響。此外，亦有學生提及會邀請教師閱讀和評論其藝術評論文章。一位高分級別的學生更強調從日常生活中獲取視覺藝術知識的重要性，使之能在藝術評論時作出聯繫，並得以應用。反之，低分級別的學生較傾向集中討論藝術作品本身，他們同樣會尋找藝術家和藝術作品的歷史背景資料，但會較為關心作品的技巧、構圖和意念等有關視覺上的知識。

四、概括與重點突顯模式

研究反映高分級別的學生能在藝術評論裡仔細描述藝術作品。儘管如此，他們並非對整個作品作出鉅細無遺的陳述，代之是選擇重要的部份，突顯細節之處，具體例子如後：

雕塑〔《聖殤》〕中的基督耶穌，神情沉寂，面色蒼〔蒼〕白，身軀柔弱無力，右手低垂，雙腳依傍無力，整個身軀躺臥在聖母懷抱裡，他的神情動作，彷彿以文字或說話向我們表明了他的死亡。作者在處理他的肌肉紋理和表情刻劃上做得相當出色，除了可以表達出受刑後的痛苦及死亡的樣子，也可以讓我們彷彿感受到了肌肉的柔軟彈性和身體的餘溫……（高 53）

〔評論《灣仔杜老誌道》〕唐樓的牆有的顯現得特別耀眼，作畫者用了紅、啡作圖的主調子，表現出一點點黃昏日落的味道，但也用上了綠的牆，綠的帆布簾子和草植物，令其色彩明顯特別。疏落的人影用上紅色的衣服比著大廈繁密的欄戶和綠色的牆子，表現出人流疏落冷寂的氣氛。（高 2）

而低分級別的學生則傾向於對藝術作品給予一般性的描述，有時他們只列出一些從作品中顯而易見的事物。有些低分級別的學生只以極為簡單而欠缺解釋的陳述作為結論，例如：

這幅〔《香港紀行》〕的繪畫使用冷色…這令我感到悲觀…〔評論《灣仔杜老誌》〕…他所運用的顏色為暖色，意思是當繪畫時他感到快樂。（低 25）

低分級別的學生只以一般性的觀點來描述他們的感覺，卻未能將引發的感覺連結到作品作出詮釋和討論。這樣的評論讓我們更明白學生個人的喜好，但對於理解作品方面則欠實質上的幫助；因為對藝術評論而言，「好的詮釋告訴我們更多關於藝術作

品，多於關於詮釋者」(Barrett, 2003: 216)。某位低分級別學生回應：

這兩幅〔《香港紀行》及《灣仔杜老誌道》〕〔香港〕回歸前和後的畫給予人們不同的情。回歸前的給人開心歡欣的感覺；回歸後的則給人一種濃烈的地地道人情味。最後，藉此希望香港繼續繁榮，在十多年後又有一番新面貌。(低 83)

當英國在第 12 和 13 年級（即臺灣的高三和高三後一年）開始教授「批評與脈絡學習」時，Carroll (2002: 62) 同樣觀察到學生的評論寫作裡「描述過於分析」。一般描述時所使用的詞彙如「好」、「有趣」或「美麗」等，均揭示出學生對藝術作品流於表面的理解。如要作出重點突顯的描述，學生必須掌握相關學科的詞彙，透徹理解這些詞彙的含義，並且在藝術評論中使用。某些低分級別的學生在晤談時表示，對瞭解藝術家在作品裡所要表現的思想、藝術家如何在作品中表達感情，以及藝術家如何組織表現諸方面感到困難。此外，文字語言能力的不同，乃造成學生藝術評論表現產生變項的因素之一，然而研究者在此提出的觀點是：藝術作品的相關知識實屬更為重要的因素。

當論及文字語言能力與答題分數的關係時，值得注意的是，不論是得高分或低分的學生，其答案均沒有反映出兩者之間的直接關係；也就是說，得到高分的關鍵因素並非在於學生文字語言的表達能力，而是當學生對藝術作品進行詮釋時，所能運用藝術知識的多寡和質量，以及其對藝術史的學習和對作品探索的素養和深度。此一觀點可從本文高分和低分的答題例子中得到證實：低分的學生的文字語言的表達能力並不亞於高分的學生，反之亦然。優異的文字語言能力可能間接地在答題表現上增添光彩，但並非評核藝術評論的關鍵因素。在晤談時，兩個級別的學生均認為藝術史的學習對藝術作品的探索同樣重要，一旦有更多藝術評論寫作練習的機會，其答題的技巧會得以改善。基於本研究的學生是首次參加此一特定形式的考試，在此之前並無接受新高中課程學習的經驗，他們或許欠缺足夠藝術評論寫作的經驗，故此其表現可以理解。

五、報導與判斷模式

高分級別學生其中一個較為獨特的答題特徵為針對藝術作品作出價值判斷，並提出理據。雖然並非所有判斷均有詳盡透徹解釋的支持，但高分級別的學生嘗試透過作品中的視覺資訊展開論述，展示其個人的觀點，如：

現代以及當代的藝術家，很多時候也會對經典時代，特別時〔是〕印象派盛行時期的大師作品，作出參考，並改造它的內容，把當代的元素加到其中。

這種作品〔《奧林匹亞》與《我喜歡黑色臉孔的奧林匹亞》〕繼承了過去，又與時代配合，故很多藝術家也創作這種作品。(高 76)

圖 1 中可見畫的中上方置有一個近乎圓的大虛心紅點，四周圍有以點組成的黑點，看似在草原樹林間烈日當空的感覺去表現《仲夏》的主題。我個人認為可於紅點的地方添上一些黃橙色，使中間的焦點——“紅圈”更突出及鮮明，色彩更豐富及有層次感。(高 17)

而圖 2〔《百老匯爵士樂》〕則是跳出西方一貫的寫實風格，簡單抽象的方格，以不同大少〔小〕、色彩的姿態組合，展現活躍跳動的動感…(高 17)

〔評論《香港紀行》〕較新穎的是吳冠中不是如傳統中國畫般喜用自然景物如山水作題材，反以近代一些現代化的都市的繁華景物為寫作對象，表現了香港城市生活與自然的思想的轉變，給人新鮮的感覺。(高 72)

同樣是評論作品《奧林匹亞》與《我喜歡黑色臉孔的奧林匹亞》，低分級別的學生只能提供以下的「視覺報導」：

圖 7 是一幅油畫，主題是《奧林匹亞》，是畫中躺在床上的那個女人。奧林匹亞在圖 7 是白人，在圖 8 則被里弗〔斯〕化成黑人。另外，在旁拿著花的黑人，則被轉成白人，而那黑貓也被化成白貓。圖 8 不是一幅油畫，是混合媒介的作品。(低 93)

當進行藝術評論時，一般期望學生能給藝術作品下判斷，多於只是陳述簡單的喜好或列出所見事物。判斷本身乃「一個發現藝術作品價值的過程：即『如何造就出一件好的藝術作品？』…」(Barrett, 2004: 91)。根據 Bloom (1956) 在認知領域的分類，作出評價和提供合理判斷的能力乃屬高層次認知發展的一種展現。誠如一些高分級別的學生指出，他們是從別的科目裡學會建構答案。這合理說明高層次的認知能力具有可轉移的特性，並能在不同學科中呈現。正因藝術評論涉及如比較、分析和評價等一般學科所包括的認知技能，故學生在別的學科中有優秀表現，亦會同樣反映在藝術評論裡。另一方面，學生對藝術作品欠缺任何判斷，可被視為在考試情境下，無法獲取作品背景資料下而作出的回應。在探討批判話語(critical discourse)和批判探究(critical inquiry)的本質時，Geahigan (2002: 87) 強調判斷不只是一種批判的陳述而已，亦同樣是一個知覺和認知的過程。Cunliffe (2005: 203) 亦提出類似的觀點，指出「去評價展現情境的影像、物件和作品」，需要一種「知曉(knowing that)」，而知曉意指知識非只是從學生自我觀點來進行判斷，背後還需要一定程度的知識基礎。因此，如果學

生之前並無藝術作品探究的經驗，而要求在考試情境中對作品作出完全具理據支持的判斷，似有超過學生能力要求之嫌。

教師以藝術評論模式作為藝術欣賞與評論的主要教學手段，相信是因為評論模式清晰易明，較易被學生接受，學生只需按部就班跟從模式作出評論即可。然而，現實上學生不能只單憑觀看藝術作品便能即時作出評價。即使他們能夠做到，結果仍會無可避免地流於表面，皆因這樣的評價並非基於各種考慮的成熟判斷。為了讓學生進行真實的藝術評論，教師須創造機會讓學生對藝術作品進行討論、提問、反思和研究。而作為藝術評論的方法，探究本身不只是一個語言學的步驟，它是一個過程，當中包括了書寫、閱讀、感知、尋找、推斷、連繫和反思的步驟。無疑，這過程是需要一定的時日才能完成，而絕非在一堂半堂之間，讓學生反覆觀看作品就可以作出精妙深入的評論。假若學生完成此探究過程，相信他們同樣可以把經驗和知識轉移到考試情境中。

陸、結論與省思

本研究顯示高中生在考試情境下，展現出藝術評論的不同模式，主要分為：形式分析與情境分析模式、獨立與聯繫模式、描述與比較模式、概括與重點突顯模式，以及報導與判斷模式。同時亦反映了低分級別學生的主要問題—他們無法在藝術評論中作出詮釋，而只能作出簡單的描述。低分級別學生無法把藝術作品聯繫到個人所學的知識和經驗，或歷史、藝術情境中，即使他們能夠作出聯繫，所呈現的聯繫仍然是薄弱或含糊。

要發展和增強學生藝術評論的能力和表現，學校教師和師資培訓單位應考慮下列建議項目，以尋求改善之道：(1) 增強學生對視覺知識、文字語言能力、藝術評論的理解和詮釋的掌握；(2) 加強教師對藝術和教學方法的觀念，以及給予學生藝術評論練習和探究的機會；(3) 幫助學生對藝術作品進行判斷；及(4) 強調語言文字與藝術知識在評論藝術時同樣重要。儘管低分級別的學生面對藝術評論時衍生各種問題，然而正如 Eisner (2007: 424) 所言：「評量與評價的過程乃教育的工具，都可在政策及改善教育實踐方面作出貢獻」。總而論之，高中生在考試情境下建構藝術評論的模式不但給予教師、學生，甚至教育和考試當局值得再三思量的機會，亦讓學術界重新檢視藝術評論的教學和考試方向。加之，教育當局和考試評核單位宜重申釐定語言文字在藝術評論中的角色，讓教師和學生了解藝術評論考試的意義，同時亦減少教師誤以為

藝術評論考試等同語言文字能力的考試。

研究結果亦為於香港學校慣用的藝術評論模式帶來反思。Broudy、Feldman 的批評模式流行於 1970 及 1980 年代，明顯受到現代主義美學的影響。在運用批評模式時有一個共通點，就是強調藝術作品的視覺形式特質。Hamblen (1991: 8) 指出：

Feldman、Broudy 的方法主要是對藝術作品的感知要素作出分析，亦即關注於作品的內在本質—藝術本身的視覺形式。這方法假設了觀者對藝術造型元素的分析與詮釋是普遍地可適用於任何作品。

這項假設隱隱透出藝術具超越文化的本質，反映了現代主義美學所推崇的所謂「審美經驗」(aesthetic experience)——一種超脫日常生活的特殊經驗；其預設性、結構性及系統性則與「學科本位藝術教育」不謀而合。相對地，Anderson 的跨文化評論模式較為關注社會、文化和歷史背景怎樣構成藝術的表現。但是，他所提出的根本問題：「這件藝術作品令你有什麼感受？」(1995: 29)，顯示他仍然尊崇表現主義理論所提出的要旨，藝術是讓觀者感受，別無其他。究竟藝術批評能否以一個特定的「模式」進行？進行時能以階段的指標層層遞進嗎？是否有一個批評模式能應用於所有的藝術作品，無視其文化、社會、表現手法如何？藝術批評在學校裡施行的目的為何？究竟藝術批評有否「錯」與「對」？若有的話，誰來定斷？上述種種問題，觸及藝術評論和藝術教育的本質問題，反映了教育本身亦是一種意識型態的介入工作。然而，在考試評核的角度觀之，此等問題同時亦隱含了考試單位的既定立場和對藝術教育的觀念。

「模式」(model)一詞，有著模仿、典範、樣板、依法而行的意思。在後現代藝術的論述中，以「模式」解釋事物或現象已頗為罕見；相對地，強調過程、探索與質疑的方法變得更為普遍。Geahigan (2002) 認為學校的藝術批評並非只屬於語言論述的範疇，而是涉及學生的個人反應活動、研究活動、概念和技巧發展活動；簡單來說，這是一個「探究」的過程，而非純粹文字或語言遊戲。這個過程不單只是依靠觀察藝術作品，其中的活動強調分享反應，尋找上下文知識，相關的審美概念和批判性思考的能力。一般運用藝術批評模式的方法是在課堂裡讓學生觀看作品數分鐘，然後依次提出各階段特色的問題，讓學生發表意見或分組討論後，再以工作紙為總結。惟學生的答案大都流於簡單的形式描述以及粗疏的感覺表達，無法對藝術品作出較有質素的詮釋、判斷或評價。Geahigan 看重藝術評賞的過程，讓我們反思應該怎樣結合課堂的評賞與課後的探索活動。

基於後現代主義和後結構主義的理論，Gooding-Brown (2000) 建議以一種「先破

解、後建立」的方法進行藝術批評。過程開始時，學生首先搜尋現存與藝術作品相關而具權威性的專家解釋，包括藝術史學家和藝術評論家的論點。學生然後審視這些解釋和論點是怎樣形成的，探討其背後隱藏的觀念及假設，並與學生本身的看法作一比較。在質疑、解構主流見解的前提下，學生在最後階段重新考慮他們原有的看法及嘗試重新詮釋作品，並考慮到在這個過程中所認識到的各種各樣論述系統。Gooding-Brown 的建議同樣強調藝術評賞是一個探索的過程，其中更牽涉較為艱深的理論，相信較適於中學高年級的學生嘗試運用。

總結英國推行的「批評與脈絡學習」的經驗，發現學生對藝術具批判性的表現不強。從本研究也看到低分級別的學生所欠缺的是情境分析、比較、批判、聯繫、評價等相關的表現與能力。學生在這些層面上表現力有不遜，本文在分析部份曾指出是基於視覺藝術知識的貧乏以及某些共通能力（generic ability）的不足。前者是關乎「學習藝術」（education in art）本科獨有的一些知識；後者是關乎「透過藝術學習」（education through art）一些較基本的求知、求存的能力（Hickman, 2005: 19）。誠然，不同的文化與時代會有不同的取向而較為尊崇某種學習，惟身處於當代的教育環境下，兩種學習均有其存在價值與貢獻。

以紙筆考試的方式考核學生的藝術評賞，固然可同時考量其藝術知識與共通能力，惟在沒法獲得情境資訊的考試環境下，考量其藝術知識變成考量學生有否研習過該藝術作品或類近的風格與情境，而考量學生的共通能力則相應地變得更為重要。從大部份學生的答題可以窺見以形式描述作品居多，學生的討論從作品的視覺表象出發，也從作品的視覺表象結束。究竟我們是否滿意止於此？余樹德（2005）比較中國、臺灣、紐西蘭、英國、國際文憑試（International Baccalaureate）、美國以及澳洲等地的高中美術、視覺藝術科的畢業試或會考的考評形式，發現只有澳洲的高中視覺藝術科設有美術史及美術評鑑的筆試。惟該考試是根據一個以內容為本（Content-based）的課程而設，而非如「香港中學文憑」視覺藝術科考試並無指定的藝術史或藝術文化範圍。以上種種讓藝術教育與考評的政策制定者檢視藝術評賞考試的目的、成效與意義。

長遠而言，在藝術評論的教育和考試評核上，教育當局和考試單位實有重新思考藝術評論對本土學生的意義，並非提出一些只是模式化的框架供教師和學生模仿，而需要更為關注藝術評論素養的育成和成效的檢視。

引用文獻

中文部分：

余樹德(Yu, Shude)(2005)。各國高中美術／視覺藝術科畢業試／會考評核比較(Geguo gaozhong meishu/ shijue yishuke biyeshi/ huikao pinghe bijiao)，*香港美術教育(Xianggang meishu jiaoyu* 或 *Hong Kong Art Education*)，1，24-25。

吳香生(Wu, Xiangsheng)(2000)。*香港美術教育發展六十年, 1939-1999 (Xianggang meishu jiaoyu fazhan liushinian)*，(1939-99)。香港(Xianggang 或 Hong Kong)：香港教育學院(Xianggang jiaoyu xueyuan)。

香港考試及評核局(Xianggang kaoshi ji pingheju)(2009)。*香港中學文憑考試覺藝術—水平參照成績匯報資料套 (Xianggang zhongxue wenping kaoshi shijue yishu-shuiping canzhao chengji huibao ziliaotao)*。香港(Xianggang 或 Hong Kong)：香港考試及評核局(Xianggang kaoshi ji pingheju)。

黃素蘭(Huang, Sulan)(2005)。紙筆考試能反映藝術教育的本質與價值嗎？(Zhibi kaoshi neng fanying yishu jiaoyu de benzhi yu jiazhi ma?)，*香港美術教育(Xianggang meishu jiaoyu* 或 *Hong Kong Art Education*)，1，22-23。

黃素蘭(Huang, Sulan)(2007)。*香港中學文憑考試視覺藝術科樣本試題「先導測驗計劃」研究報告 (Xianggang zhongxue wenping kaoshi shijue yishuke yangben shiti “xiandao ceyan jihua” yanjiu baogao)*。香港(Xianggang 或 Hong Kong)：香港教育學院(Xianggang jiaoyu xueyuan)。課程發展議會(Kecheng fazhan yihui)(2003)。*視覺藝術科課程指引(小一至中三) (Shijue yishuke kecheng zhiyin (xiao yi zhi zhong san))*。香港(Xianggang 或 Hong Kong)：課程發展議會(Kecheng fazhan yihui)。

課程發展議會與香港考試及評核局(Kecheng fazhan yihui yu Xianggang kaoshi ji pingheju)(2007)。*視覺藝術課程及評估指引(中四至中六) (Shijue yishu kecheng ji pinggu zhiyin (zhongsi zhi zhongliu))*。香港(Xianggang 或 Hong Kong)：課程發展議會與香港考試及評核局(Kecheng fazhan yihui yu Xianggang kaoshi ji pingheju)。

羅美蘭(Luo, Meilan)(2007)。「批評與脈絡學習」在藝術師資培育的應用研究：跨文化的觀點與在地教學行動研究的省思(“Piping yu moluo xuexi” zai yishu shizi peiyu de yingyong yanjiu : kua wenhua de guandian yu zaidi jiaoxue xingdong yanjiu de shengsi)，*藝術教育研究 (Yishu jiaoyu yanjiu* 或 *Research in Arts Education*)，13，95-121。

英文部分：

Addison, N., & Burgess, L. (2003). Challenging orthodoxies through partnerships: PGDE students as agents of change. In N. Addison & L. Burgess (Eds.), *Issues in art and design teaching* (pp. 158-163). London, UK: Routledge Falmer.

- Aguirre, I. (2004). Beyond the understanding of visual culture: A pragmatist approach to aesthetic education. *Journal of Art & Design Education*, 23(3), 256-269.
- Anderson, T. (1995). Towards a cross-cultural approach to art criticism. *Studies in Art Education*, 36(4), 198-209.
- Anderson, T. (1997). Toward a postmodern approach to art education. In J. W. Hutchens & M. S. Suggs (Eds.), *Art education: Content and practice in a postmodern era* (pp. 32-73). Reston, VA: The National Art Education Association.
- Barrett, T. (2003). *Interpreting art: Reflecting, wondering, and responding*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Barrett, T. (2004). Improving student dialogue about art. *Teaching Artist Journal*, 2(2), 87-94.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York, NY: Longman.
- Broudy, H. S. (1987). *The role of imagery in learning*. Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts.
- Carroll, T. (2002). Cultivating the critical mind in art. *Journal of Art and Design Education*, 21(1), 60-71.
- Cunliffe, L. (2005). Forms of knowledge in art education and the corollary of authenticity in the teaching and assessment of such forms of knowledge. *Journal of Art & Design Education*, 24(2), 199-208.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and through art: A guide to Discipline-Based Art Education*. Los Angeles, CA: Getty Education Institute for the Arts.
- Eisner, E. (2007). Assessment and evaluation in education and the arts. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 423-426). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Feldman, E. B. (1992). *Varieties of visual experience*. New York, NY: Harry N. Abrams.
- Feldman, E. B. (1994). *Practical art criticism*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Gagné, R. (1985). *The conditions of learning* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Geahigan, G. (1999). Models of critical discourse and classroom instruction: A critical examination. *Studies in Art Education*, 41(1), 6-21.
- Geahigan, G. (2002). Art criticism: Reflections on the evolution of an educational concept. *Journal of Aesthetic Education*, 36(2), 84-97.
- Gooding-Brown, J. (2000). Conversations about art: A disruptive model of interpretation. *Studies in Art Education*, 42(1), 36-50.
- Greene, M. (2007). Interlude: The arches of experience. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 657-662). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- Hamblen, K. A. (1991). Beyond universalism in art criticism. In D. Blandy & K. G. Congdon (Eds.), *Pluralistic approaches to art criticism* (pp. 7-14). Bowling Green, OH: Bowling Green State University Popular Press.
- HKEAA. (2010). 1998-2009 HKCEE Statistics of candidates' results in individual subjects. Retrieved from http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/HKCEE/Release_of_Results/Exam_Report/Examination_Statistics/ceexamstat09_7.pdf
- Hickman, R. (2005). Introduction: A short history of critical studies in art & design education. In R. Hickman (Ed.), *Critical studies in art and design education* (pp. 19-29). Bristol, UK: Intellect.
- Hughes, A. (1993). Don't judge pianists by their hair. *Journal of Art and Design Education*, 12(3), 279-289.
- Ishizaki, K., & Wang, W. (2003). Postmodern approach to art appreciation for integrated study in Japan. *Journal of Aesthetic Education*, 37(4), 64-73.
- Mason, R. & Steers, J. (2006). The impact of formal assessment procedures on teaching and learning in art and design in secondary schools. *Journal of Art & Design Education*, 25(2), 119-123.
- Poon, Y. K., & Wong, Y. C. (2008). Education reform in Hong Kong: The “Through-Road” model and its societal consequences. *International Review of Education*, 54(1), 33-55.
- Smith, R. A. (Ed.). (1989). *Discipline-based art education: Origins, meaning, and development*. Urbana, IL: University of Illinois.
- Tam, C. O. (2006). Making meaningful personal connections: A phenomenological study of non-art specialist museum visitors' experience of paintings. *Canadian Review of Art Education: Research and Issues*, 33, 101-117.

附錄一 模擬考卷試題

香港考試及評核局
香港中學文憑考試
視覺藝術
試卷一 視覺形式表達主題
(樣本試卷)
甲部及乙部共四小時完卷
甲部必須用中文作答

本試卷有五題可供選擇，考生須選擇一題作答，並須完成該題的以下兩部份：

甲部：藝術評賞（45分鐘）

對所提供的藝術作品以文字表達評賞，此部分佔全卷分數 20%。甲部答卷會於開考後 45 分鐘回收。

乙部：藝術創作（3小時 15分鐘）

將甲部對藝術作品的評賞體會連繫到藝術創作，以任何媒介、形式、風格及技巧根據主題創作一件平面作品；並須另紙呈交不少於 50 字的創作自白，以解說創作與評賞的關係，此部分佔全卷分數 80%。

下列五題選答一題。

1. (甲) 比較及分析圖 1 和圖 2 作品的風格特色，並詮釋兩件作品的意義。

(乙) 以《心之風景》為題創作一幅畫作。

2. (甲) 比較及分析圖 3 和圖 4 作品的空間表現，並詮釋兩件作品的意義。

(乙) 以《生活的空間》為題創作一幅畫作。

3. (甲) 比較及分析圖 5 和圖 6 作品的人物表現，並詮釋兩件作品的意義。

(乙) 以《人性的表現》為題創作一幅畫作。

4. (甲) 比較及分析圖 7 和圖 8 作品的藝術表現，並詮釋兩件作品的意義。

(乙) 以《重新演繹》為題創作一幅畫作。

5. (甲) 比較及分析圖 9 和圖 10 作品的藝術表現，並詮釋兩件作品的意義。

(乙) 以《香港情》為題創作一幅畫作。

— 試卷完 —

題目 1



圖 1：周綠雲。《仲夏》。1983。
水墨／紙本。165 × 86 公分。

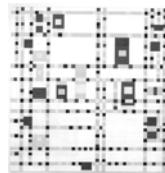


圖 2：皮特·蒙德里安 (Piet Mondrian)。《百老匯爵士樂》。1942-1943。
油／布本。127 × 127 公分。

題目 2



圖 3：M. C. 埃舍爾 (M. C. Escher)。
《凹與凸》。
石版畫。1955。
28 × 33.5 公分。



圖 4：雷尼·馬格里特 (René Magritte)。《白紙》。
油彩／布本。1965。81 × 65 公分。

題目 3

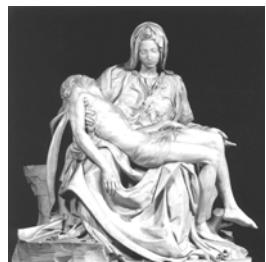


圖 5：米開朗基羅·博那羅蒂 (Michelangelo Buonarroti)。
《聖殤》。
1498-99。大
理石。174 × 19 公分。



圖 6：作者不詳。《說唱俑》。
公元前一世紀 (東漢)。灰陶。
高 55 公分。

題目 4



圖 7：愛德華·馬奈 (Edouard Manet)。《奧林匹亞》。
1863。油彩／布本。130.5 × 100 公分。



圖 8：拉里·里弗斯 (Larry Rivers)。
《我喜歡黑色臉孔的奧林匹亞》。
1970。混合媒體構成。104 × 198 × 86 公分。

題目 5



圖 9：吳冠中。《香港紀行》。
1998。墨彩／紙本。尺寸不詳。



圖 10：江啓明。《灣仔杜老誌道》。
1988。水彩／紙本。53.75 × 77.5 公分。

節錄自香港考試及評核局 (2009)。香港中學文憑考試視覺藝術—水平參照成績匯報資料套。香港：香港考試及評核局。 (pp. 14-20)。試卷圖片的實際大小約為半張 A4 紙。

附錄二 評分準則

香港考試及評核局
香港中學文憑
視覺藝術
試卷一 視覺形式表達主題
(樣本試卷)

評分準則

一般評分標準：

作品比較、分析及意義的詮釋並無標準答案，評分重點在考生提出的見解所反映下列的不同程度：

1. 細緻與準確的描述
2. 合理的分析
3. 多角度與深層次的詮釋

個別題目評分準則：

1. (甲) 比較及分析圖 1 和圖 2 作品的風格特色，並詮釋兩件作品的意義。

	周綠雲《仲夏》	皮特·蒙德里安《百老匯爵士樂》
共同之處	如： • 抽象繪畫 • 視覺元素的簡化和純粹性 • 韻律等	
相異之處	如： • 彩墨畫 • 自由形組成的動感構圖 • 點、線和墨色的多變等	如： • 油畫 • 幾何形組成的平穩構圖 • 垂直和水平線，以及原色平塗等

考生可就比較所得進行分析和詮釋：例如

- 創作意念和主題表達
- 兩個媒介的特色
- 抽象繪畫的特色，如：去具象、簡化、音樂節奏和情感表現等

2. (甲) 比較及分析圖 3 和圖 4 作品的空間表現，並詮釋兩件作品的意義。

	M. C. 埃舍爾《凹與凸》	雷尼・馬格里特《白紙》	
共同之處	如： • 超現實風格 • 重複 • 正負空間的運用 • 錯視效果等		
相異之處	如： • 版畫 • 以黑白灰明暗表現空間 • 幾何造形構圖為主等	如： • 油畫 • 以色彩和明暗表現空間 • 自然造形構圖為主等	

考生可就比較所得進行分析和討論：例如
兩個媒介的特色
空間的表現
超現實繪畫的特色，如反映非現實和非理性的幻想世界、強調細緻寫實的描繪能力等

3. (甲) 分析及比較圖 5 和圖 6 作品的人物表現，並詮釋兩件作品的意義。

	米開朗基羅・博那羅蒂《聖殤》	無名氏《說唱俑》	
共同之處	如： • 表現內心情感 • 重視人物表情和肢體動作 • 質感的表現等		
相異之處	如： • 大理石雕刻 • 宗教題材 • 表現哀慟情感 • 靜態構圖 • 寫實風格等	如： • 陶塑 • 生活娛樂題材 • 表現歡樂氣氛 • 動態構圖 • 表現風格等	

考生可就比較所得進行分析和討論：例如
• 創作意念和主題表達
• 兩個媒介的特色
• 寫實與表現風格的特色等

4. (甲) 分析及比較圖 7 和圖 8 作品的藝術表現，並詮釋兩件作品的意義。

	愛德華·馬奈《奧林匹亞》	拉里·里弗斯 《我喜歡黑色臉孔的奧林匹亞》	
共同之處	如： • 以女性為主題 • 構圖相似等		
相異之處	如： • 油畫 • 平面 • 色彩和明暗表現空間等	如： • 混合媒介 • 半立體 • 重複與並置表現空間等	

考生可就比較所得進行分析和討論：例如

- 創作意念和主題表達
- 平面與半立體的空間表現
- 兩個媒介的特色等

5. (甲) 分析及比較圖 9 和圖 10 作品的藝術表現，並詮釋兩件作品的意義。

	吳冠中《香港紀行》	江啓明《灣仔杜老誌道》	
共同之處	如： • 以香港為主題 • 水性媒介		
相異之處	如： • 彩墨畫 • 表現香港的繁華景象 • 半抽象表現 • 點線面的平面表現 • 重筆墨的變化等	如： • 水彩畫 • 表現香港的老舊社區 • 寫實再現 • 色彩和明暗的空間表現 • 重質感的塑造等	

考生可就比較所得進行分析和討論：例如

- 創作意念和主題表達
- 兩個媒介的特色
- 表現的方法與視覺效果等

節錄自香港考試及評核局 (2009)。香港中學文憑考試視覺藝術—水平參照成績匯報資料套。香港：香港考試及評核局。 (pp. 44-55)

附錄三 等級描述

達到下述等級考生的典型表現：

第五級 81-100 分*	<ul style="list-style-type: none"> 展示創意及深思熟慮的意念，並在藝術創作顯示高水平的探索，和運用恰當而廣闊的視覺語言及媒介的能力 能從個人的角度全面地對藝術作品及藝術／視覺現象作出詮釋和評價 批判地估量、整合及運用資料來建構知識，成就及表達意念，及啓發藝術創作及藝術評賞的洞見 整全地檢視、反思和改良學習，使藝術創作和藝術評賞得以持續改善
第四級 61-80 分	<ul style="list-style-type: none"> 展示深思熟慮的意念，並在藝術創作顯示精幹的探索，且運用恰當而多樣的視覺語言及媒介的能力 能從多角度對藝術作品及藝術／視覺現象作出詮釋和評價 有效地整合及運用資料來建構知識，反思及表達意念，及啓發藝術創作與藝術評賞的洞見 系統地檢視、反思和改良學習，使藝術創作和藝術評賞得以持續改善
第三級 41-60 分	<ul style="list-style-type: none"> 展示合適的意念，並在藝術創作顯示相當的探索，且運用恰當的視覺語言及媒介的能力 能從一些相關的角度對藝術作品及藝術／視覺現象作出分析和詮釋 選取及運用足夠的資料來建構知識以詮釋及表達意念，發展對藝術創作及藝術評賞的理解 檢視、反思和改良學習，使藝術創作和藝術評賞得以持續改善
第二級 21-40 分	<ul style="list-style-type: none"> 展示一般的意念，並在藝術創作裡顯示有關運用視覺語言及媒介的能力 從若干角度對藝術作品及藝術／視覺現象作出描述 選用有關資料來建構知識以表達意念，進行藝術創作和藝術評賞 檢視和反思學習，使藝術創作和藝術評賞得以改善
第一級 1-20 分	<ul style="list-style-type: none"> 展示簡單的意念，並在藝術創作顯示運用初階的視覺語言及媒介的能力 從特定的角度對藝術作品及藝術／視覺現象作出描述 運用片面資料簡單化地建構知識及表達意念，進行藝術創作和藝術評賞 檢視藝術創作和藝術評賞的學習

* 等級與分數的轉換係本研究用以評定考卷之用，並非香港考試及評核局之官方制定。

節錄自香港考試及評核局 (2009)。香港中學文憑考試視覺藝術—水平參照成績匯報資料套。香港：香港考試及評核局。 (p. 12)

附錄四 訪談問題

一、背景資料

你在香港中學會考視覺藝術科中選了那些試卷？你介意告訴我你的成績嗎？

二、對藝術作品的回應

1. 你以前有沒有見過這兩件藝術作品？如果有，你從哪裡認識它們？
2. 你對這些作品有甚麼認識？
3. 你為甚麼會選擇這條題目？
4. 當你選擇這條題目時，你有甚麼考慮？
5. 你怎樣計劃／建構你的答案？
6. 你從哪裡學會這種答題模式？
7. 你在回答問題時有沒有甚麼困難？
8. 如果你有機會去更改你的答案，你會更改的是甚麼？
9. 在問題裡有幾個關鍵字，你可以告訴我甚麼是「分析」、「比較」、「詮釋」和「評價」嗎？

三、評估方法

1. 你用了多少時間來選擇題目、計劃答案及填寫答案？
2. 你覺得時間足夠嗎？
3. 在選擇題目時，你會選擇有挑戰性的還是容易的題目？
4. 你有沒有帶你的書本到試場？你在考試期間有沒有閱讀那些資料？
5. 你覺得學生會從藝術歷史書本抄襲及這對其他人不公平嗎？
6. 這考試的模式和香港中學會考的不同，你有甚麼感覺？
7. 如果你並沒有見過任何的藝術作品，你覺得你能回答那些問題嗎？
8. 整體上，你覺得試卷的設計能吸引你作答嗎？
9. 當你在選題時，你有注重第一部分還是第二部分多一些嗎？
10. 你覺得第一部分及第二部分有關連嗎？
11. 在你的觀點，這份考卷考核學生的甚麼？
12. 你覺得這份考卷能考核你在課堂上學到的技巧和知識嗎？為甚麼？
13. 一般來說，你覺得一個視藝學生容易在這份卷取得及格嗎？
14. 你會給你的答案甚麼的評分？

四、創作自白

1. 你在考試的甚麼時候寫創作自白？你用了多少時間寫呢？

2. 你對創作自白有甚麼感覺？

3. 創作自白應包含甚麼重點？

五、語文能力

1. 你在香港中學會考中文和英文科的成績是甚麼？

2. 你覺得表達你對藝術作品的觀點難嗎？難處是甚麼？

3. 你覺得語文也能影響你其他科目的表現嗎？

4. 藝術評賞和中文寫作有分別嗎？

5. 你喜歡用文字來評賞藝術嗎？為甚麼？

六、藝術評賞及學習經驗

1. 你在視藝課有機會學習藝術作品嗎？你怎樣學習？

2. 你在課堂上經常研習藝術作品或作藝術評賞嗎？

3. 你有很多這些機會去做藝術評賞或藝術討論嗎？你多久參與這些活動一次？

4. 你在甚麼情況下需要談及或寫關於一件藝術作品？

5. 你在做藝術評賞時遇到甚麼困難？

6. 如果你必需為一件藝術作品寫一篇藝術評賞，你會準備甚麼？

7. 你可以讓我看一些你以前做的藝術評賞嗎？

8. 你喜歡讓自己參與藝術評賞嗎？

9. 你覺得學習及練習藝術評賞重要嗎？為甚麼？

10. 你覺得藝術評賞能幫助藝術創作嗎？

11. 你覺得藝術創作能幫助藝術評賞嗎？

12. 一篇好的藝評包含了甚麼？

13. 甚麼方法能幫助學生學習得好一些？

