

視覺藝術科的「課堂學習研究」—— 學與教的新文化

黃素蘭

香港教育學院體藝學系

香港課程發展議會自 2000 年提出《學會學習：課程發展路向諮詢文件》以來，如何實施「學與教的新文化」，成為教師專業發展的重要課題。視覺藝術科亦不例外，這除了是課程名稱由過去的「美勞科」（小學）或「美術與設計科」（中學）統一修訂為「視覺藝術科」外，究竟教師知道要改甚麼嗎？

2003–2004 年度，研究者透過 6 所中學 10 位視覺藝術科教師組成的 3 個視覺藝術科「課堂學習研究」（learning study）個案，發現教師對「學會學習」的課程改革路向仍然處於混沌期。最明顯的例子是，教師沒有察覺自己仍然以「教師中心」的思維來規劃和實施視覺藝術課程，很少為學生提供「學會學習」的空間。通過「課堂學習研究」的共同備課、互相觀課和教學評鑑，參與研究的教師深深體會教師「教了」不等於學生「學了」；要學生學會視覺藝術知識或評賞方法，教師必須相信學生有能力參與討論、解難和自我表達。

引言

藝術教育界的學者們（Ballengee-Morris & Stuhr, 2001; Duncum, 2001; Freedman, 2000; Freedman & Stuhr, 2004; Krug, 2003）認為在資訊科技發展迅速的年代，美術教育應該走出精緻藝術教育的框框，回應學生日

常接觸的電視、電影、廣告、雜誌、漫畫、電腦遊戲等，以及與視覺有關的議題。這種教育理念與趨勢隨着香港回歸後部署的整體教育改革得到發展。2003 年課程發展議會頒布的《藝術教育學習領域——視覺藝術科課程指引（小一至中三）》指出藝術評賞能力和認識藝術情境同樣重要，教師要為學生提供藝術的綜合學習和探究機會，讓他們「學會學習」；學科名稱亦由小學的「美勞科」和中學的「美術與設計科」統一修訂為「視覺藝術科」。無論教師認知或認同以上的課程改革方向與否，在政策上學校都要採用新的視覺藝術科課程和教學策略。

課程改革與實施是一個非常複雜的課題，如何令學生「學會學習」，關鍵在於教師如何感知和採用改革課程。過去，課程改革與實施之間經常出現矛盾，問題在於課程改革者持着錯誤的假設，以為新課程頒布後學校自然會實施（Fullan, 1988; Fullan & Pomfret, 1977; McLaughlin, 1976）；課程決策者往往忽略教師的感受（receptivity），導致課程改革理想未能實現（Waugh & Punch, 1987）。Fullan（1988）指出，要教師實施課程改革並不容易，就算教師能掌握新的教學內容和教學技巧，他們既有的教學信念亦難以改變，因為信念來自他們累積的、不能言傳的經驗。

透過 6 所中學 10 位視覺藝術科教師組成的 3 個視覺藝術科「課堂學習研究」個案，研究者有機會與不同中學的視覺藝術科教師深入協作，參與觀察他們如何設計視覺藝術科教學活動與實施情況、如何加強學生的視覺藝術知識與視覺藝術評賞能力，以及如何回應「讓學生主動學習」的訴求。通過課後研討與晤談，研究者看到要在教學層面落實學與教的新文化，單憑傳統的教師培訓課程，只能讓教師認知課程改革重點；透過「課堂學習研究」，教師可以親身經歷從教到學的思維更新過程，當他們看到學習產出的轉變後，便有助改變他們既有的教學觀念。正如 Guskey（1986）指出教師信念與態度的改變是緊隨行為的改變，而不會先於行為的改變。要讓教師認同學與教的新文化，便要讓他們體會改革的意義與改革對學習的成效。

「學與教」的新文化

「文化」一詞並非靜態存在的（Taylor & Ballengee-Morris, 2003），它反映着一個社會中共同生活的人們的生活動態，累積的歷史和傳統，並影響着人們的思想、價值和信念。可見，「文化」是集體形塑的、是動態的，它可以隨着社會或某事件的衝擊而擴展其內涵。

教育統籌委員會（2000）在《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》中指出：「世界正經歷着前所未有的變化，……知識型的經濟已經發展成爲主流，全球一體化的趨勢對香港構成很大的挑戰」（頁3）；

因此有需要進行教育改革，改變既有的教學文化。文件又指出香港目前的教育問題包括：「學術學習集中於應付考試，而欠缺學習能力的培養；學校生活單調，學生缺乏全面的學習經歷；學生的學習局限於應付問題，而甚少有思考、探究和創新的空間」（頁4）。基於此，教育統籌委員會建議：「必須從根本上改變一些過時的觀念，塑造以學生學習爲中心的教育制度」（頁4）。

同年，課程發展議會（2000）根據教育統籌委員會的建議，爲中小學出版《學會學習：課程發展路向諮詢文件》，提出九種共通能力的課程改革方向，並強調「共通能力是幫助學生學會學習的基礎」（頁25），作爲八個學習領域課程發展工作的指引。於是，在2002及2003年課程發展議會分別出版了《藝術教育學習領域課程指引（小一至中三）》和《藝術教育學習領域——視覺藝術科課程指引（小一至中三）》，指引學校視覺藝術科的教學路向。前者在「學與教」一章有這樣的「主導原則」：

教師應讓學生：

- **學習思考**～由於學習過程著重發現及探究，因此教師須採用以學生爲中心的學習模式，以取代教師爲中心的模式。學生並應學習怎樣學習藝術；
- **學會表演／創作**～重點在於通過藝術培養學生的創造力、想像力及溝通能力。……應容讓學生在一個開放的環境下大膽地探索和嘗試。單是灌輸知識或操練技巧並不足夠；以及

- 學會欣賞／評鑑～教師應培養學生的審美及欣賞能力。學生應學會對某藝術或跨科藝術的課題作出評鑑，並且能夠學會欣賞本身及其他人的藝術作品。（課程發展議會，2002，頁 57；粗體屬原文）

後者亦在「學與教」一章指出：「隨著社會不斷轉變，學生的學習需要亦有所變更。我們相信學生都有學習能力，而學校需要為學生提供學習機會」（課程發展議會，2003，頁 28），然後以「視覺藝術科教師角色的轉變」為標題，詳列教師在新課程的角色和責任。同時，指引明確指出教師作為學習的促進者，有責任為學生提供「全方位學習」、「藝術的綜合學習」、「探究式學習」，以及「經驗學習」四種「學與教策略」。從這些策略的指引內容來看，反映視覺藝術科建基於過去，發展出具有時代特徵的新面貌。然而這些指令能夠落實到學校去嗎？教師如何感知新課程內容和「學與教」的新文化，如何改變持續已久、以「教」先行的教學文化？

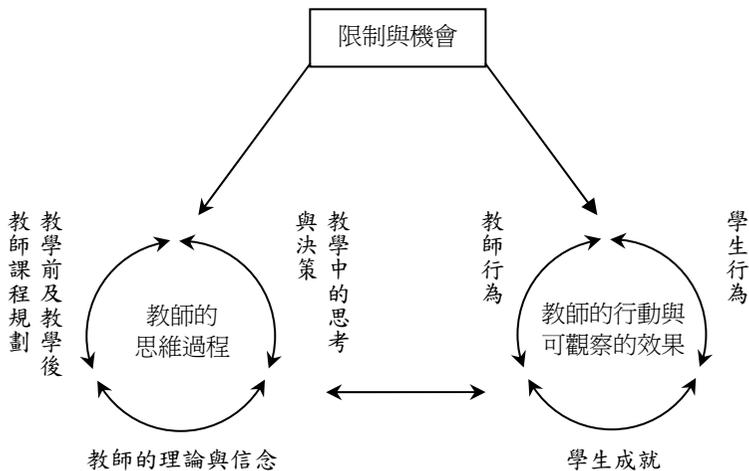
美國密西根州州立大學（Michigan State University）的教學研究所（Institute for Research on Teaching）曾經對教師行為如何影響學生學習及如何改良教學作出研究；結果發現教師如何教（how teachers teach）與教甚麼（what they teach）對學生學習起着同樣重要的作用（McKinney, 1996）。因此，學生是否有機會接觸「全方位學習」、「藝術的綜合學習」、「探究式學習」及「經驗學習」等學習策略，全賴教師決定「教甚麼」和「如何教」。然而，教師的思維形式與信念經過多年（包括學生年代）學校生活的孕育，已經形成一種難以言傳的「教學文化」，部分反映於教師的外顯行為，但部分卻存在於教師的思維形式與信念，可以如何改變？

Clark & Peterson（1986）回顧了不少關於教師思考（thinking）、規劃（planning）與決策（decision making）的文獻，發現各學者都認同教師行為本質上受到他們的思維過程（thought processes）影響，因此他們試圖解釋教師「如何」及「為何」呈現如此可觀察的活動形式（forms）。他們建構了一個「教師思維與行動模式」。這個模式分為

三個部分，即教師的思維過程（teachers' thought processes）、教師的行動與可觀察的效果，以及限制與機會（constraints and opportunities）。

從模式中的箭頭來看（見圖一），兩個圓形呈現互為影響的關係，因為 Clark & Peterson（1986）認為教師的思維過程是潛藏於教師腦海中的東西，例如信念、內化的知識；要知道教師想些甚麼、信些甚麼，便需要從外顯的、可觀察的教師行為、與學生的互動，甚至是學生的成就，探討教師如何思考與決策。此外，他們亦留意到外在的限制與機會，（例如課程改革令工作量大增、校長支持教師進行教學研究等），對於教師的思維過程起着一定的影響。

圖一：教師思維與行動模式



資料來源：Clark & Peterson（1986, p. 257）。

Clark & Peterson（1986）提出的模式有助分析「課堂學習研究」中視覺藝術科教師呈現的「教學文化」。因為「課堂學習研究」必須進入學校，透過與教師正式及非正式的會議、觀課、晤談去實踐課堂學習研究。因此可以深入了解教師如何思考一個課題的教學過程，感受他們如

何感受課程改革的限制與機會，亦有助深入了解教師的教學行爲，以及他們與學生的互動情況。

課堂學習研究

「課堂學習研究」是行動研究的一種，它以「教」與「學」為研究焦點，通過共同備課、多個循環的教學實踐、集體觀課與課後會議，以建立教師「學習社群」（learning community）的新文化為目的。在 2003–2004 年度，研究者為香港教育學院院校協作與教學實踐發展中心工作，主要職務是邀請積極的視覺藝術科教師，一同通過「課堂學習研究」¹（learning studies），探討如何改良學與教的質素。

「課堂學習研究」的背後理念是相信每一位學生都有能力學習。由於每個學科都有獨特的知識架構，要是學生能掌握某概念的「建構模塊」（building blocks），相信他們可以進一步學習，從而建構新知識。因此，「學習」是透過具體呈現的「學習內容」（object of learning）及其「關鍵特徵」（critical features），以培養學生敏銳的洞察力（powerful way of seeing）和有效的處事能力（powerful way of acting）（Marton & Runesson, 2003）。教師首要的工作是釐清某「學習內容」的「關鍵特徵」，再搜集和分析學生對該「學習內容」的理解與難點，然後才確立「學甚麼」，即在這個情況下學生「為甚麼」要學習「這些」而不是「那些」的問題。要是「學習內容」及其「關鍵特徵」拿捏得宜，再透過「變易理論」（theory of variation）的運用，相信學習結果必定能得以改善（Marton & Runesson, 2003）。

研究方法

「課堂學習研究」的研究方法是透過搜集與分析學生對某「學習內容」的理解情況，然後開展教學規劃、設計、實施、反思、修訂、再實施的循環過程，再評估學生的學習結果。由於每次會議都會錄音，每個循環

教學都會攝錄整個過程，亦會攝錄教師與學生的課前、課後唔談，這些都有助分析課堂互動，以及對研究進行三角測定（triangulation）。

研究對象

由於「課堂學習研究」牽涉研究成分，因此參與的教師自然成為研究小組成員，他們無可避免要利用日常教學以外的時間來進行課堂學習研究工作；另外，他們亦要開放教室讓研究小組與拍攝隊伍進入。對於以上要求，若非對自己滿有信心，或是對教學有要求和願意付出的教師，是不會參與如此艱巨的課堂學習研究活動的。結果，有 6 所中學 10 位視覺藝術科教師組成 3 個研究小組——成員包括教師、藝術系導師及研究者，分別在 10 班進行三個「課堂學習研究」（見表一）。

表一：研究小組資料

| 個案 | 參與學校 | 教師／ 班級數目 | 教師背景 | 研究級別 | 研究課題 |
|------|------|-------------|--|------|---------|
| 個案 1 | 2 所 | 4 位／ 4 班 | 甲學校 洪老師：5 年左右 科主任：20 年以上 乙學校 科主任：7 年 黃老師：20 年以上 | 中一 | 視覺藝術評賞 |
| 個案 2 | 1 所 | 3 位／ 3 班 | 藍老師：2 年 白老師：5 年左右 科主任：10 年 | 中三 | 走進浮雕的空間 |
| 個案 3 | 3 所 | 3 位／ 3 班 | 丙學校 科主任：18 年 丁學校 科主任：10 年以上 戊學校 科主任：20 年以上 | 中一 | 水墨畫評賞 |

研究限制

基於資源限制，三個視覺藝術科「課堂學習研究」都只能圍繞一個單元教學中的一次教學進行學與教的探究，例如：「浮雕」一課的「學習內容」只圍繞浮雕的空間感與營造方法的概念；「視覺藝術評賞」課只探討「美術評賞的五個層面」；「水墨畫評賞」課只觸及「中國水墨畫的特徵與用墨」的初步認識。由於這三個「課堂學習研究」受制於只有兩節相連教節的時間，因此未能充分達到「以學生的學習為中心」來建構整個單元的教學活動。

視覺藝術科的「學與教」

「教」與「學」是一個緊密相連的課題。當教師思考要「教甚麼」時，自然會影響學生「學甚麼」；教師「如何教」，亦會影響學生「如何學」，因此「教與學」或是「學與教」在教師而言，都是指學校教育中那個與學生有直接關係的教學程序，當中包括教學前的規劃、教學過程的互動、教學後的學習成果與教師反思等成分，不同之處只不過在於以教師的「教」還是以學生的「學」為思維的出發點。影響「教學文化」的因素眾多，單從 Clark & Peterson (1986) 提出的模式，已經牽涉多個複雜因素。研究者會集中討論教師在「課堂學習研究」中呈現的思維過程、外顯行爲，以及相關的限制與機會。

教師的思維過程

「課堂學習研究」的起點是共同圍繞一個課題（可以是教師不知如何教，或過去總是教不好的課題），根據學習者的能力與難點，討論與探究課堂學習的焦點，以選取合適的學習內容及其關鍵特徵，再設計教學活動，然後施教、反思、修訂、再施教。基於此，研究者有機會觀察與感受研究小組各成員的教學思維過程。

其中，個案 1 和個案 3 都選擇以「藝術評賞」為研究「學與教」的課題（前者探討評賞的方法，後者收窄為水墨畫評賞）。原因是 1997 年的課程改革已經強調美術欣賞的重要性，2003 年新一輪課程改革更指出要讓學生「認識藝術的情境」和「培養評賞藝術的能力」，試圖「藉探討多元文化和藝術發展的脈絡，拓展藝術創作和評賞的視域，使學生的視覺藝術經驗更豐富」（課程發展議會，2003，頁 3）。然而教師始終未能掌握如何「教」，以提升學生的評賞能力。個案 1 乙學校的黃老師有以下反思：

這次課堂學習研究的課題是「視覺藝術評賞」，這是我較少深入處理的課題，因為在低年級，通常都是先教授一些基本視覺元素和技巧，讓他們享受創作的樂趣和成果，以提升他們對本科的學習興趣，所以只會在完成每個課題後，與他們一起評論同學的作品時，才滲入欣賞的方向。（反思文章，個案 1，乙學校黃老師）

完成整個研究後，個案 1 的教師在「內部匯報」（internal presentation）中亦有以下分享：

老師往往不知如何教授美術欣賞；縱然「教」，通常會從美術史的角度與學生分享不同藝術流派的創作風格，這點較偏重視覺藝術評賞的「形式分析」層面。明顯地，較深入或較高層次的藝術評賞則很少觸及，教師亦覺得難以教授。（匯報演示文件）

以上兩段反思和分享的內容顯示，雖然距離 1997 年頒布的課程改革文件已有七年，教師仍然保持「製作取向」（studio-based）的教學設計特色，認為美術教育就是「讓學生享受創作的樂趣和成果」。乙學校的黃老師只會在創作活動後「滲入」欣賞成分，嘗試「教」美術欣賞，但「通常會從美術史的角度」入手，帶領學生欣賞與分析藝術流派的風格，至於高層次的藝術評賞則不知如何處理。以上的思維形式，在「課堂學習研究」的會議中清楚可見。

呈現既有的教學觀念

在「學甚麼」的討論上，個案 1 甲學校的科主任展示其中一頁教科書，表示根據他們的教學進度，學生需要學習克利（Paul Klee）的《魚的魔術》（*Fish Magic*）（作品可見 <http://www.abcgallery.com/K/klee/klee14.html>）。

原則上，視覺藝術評賞是需要有評賞對象的，但教師要能說出藉着《魚的魔術》想學生「學甚麼」？對於這個問題，甲學校的科主任這樣說：

我認為這幅畫適合小朋友欣賞，雖然它不是太東方，但當我給學生看時，他們通常會認為是中秋節的燈籠。第一就是感覺，將自己的文化觀點加進去。小朋友對於它的簡單線條、造形與形象都會覺得很〔停頓，思考〕鮮明，其實 Paul Klee 的畫很抽象，如何從具象到抽象我都想 touch〔觸及〕。（會議錄音轉譯，個案 1，甲學校科主任）

從以上腦震盪（brain storming）的內容來看，教師的腦海中總有千頭萬緒的學習內容，例如：既想讓學生從《魚的魔術》探討有中國文化背景的觀賞者如何看這幅畫；又想從創作形式讓學生認識克利其人及其畫作的創作風格。前者無疑牽涉文化的學習成分，但基於「課堂學習研究」的資源限制，如何在一個連堂處理有關教學？後者則未能脫離讓學生認識一幅畫、一位畫家或一個畫派的思維形式，教師是否可以透過研究課超越這個框框？當研究者請教師清楚考慮在有限的時間內，圍繞「視覺藝術評賞」這個課題與學習難點，究竟想學生學甚麼時，結果有以下的會議對話：

我的難題是有教科書在手，這一課就是教「欣賞的態度」，因為這幅畫好似中國的燈籠，所以可以用學生的文化來看這幅畫。（錄音轉譯，甲學校科主任）

不如你清楚告訴大家：你可以在 60 分鐘內讓學生「學到甚麼」？（錄音轉譯，藝術系導師甲）

我會倒轉來想，既然〔教科書〕有了教學內容，作為老師就是要想想「教些甚麼」。我真的很想教好這幅畫。我們是否可以傳遞一個信息給學生，就是了解人家的文化背景才可以了解一幅畫，又或者是認識 Paul Klee 生平才可以認識這幅畫，我們不能以畫論畫嗎？由於這幅畫的技巧是刮去面層的黑色，這是畫家的風格。有時我會考慮到欣賞畫家一幅畫，and then〔然後〕可以用畫家的風格去學習他的 technique〔技巧〕，我覺得是有相關性的。（錄音轉譯，甲學校科主任）

60 分鐘不能教到太多內容，要講欣賞的態度又太闊，不是一幅畫可以講得到。中一學生的背景知識又不豐富，所以很難處理。（錄音轉譯，乙學校黃老師）

如果欣賞 Paul Klee 的線條，可以嗎？（錄音轉譯，甲學校科主任）

構圖都很重要。（錄音轉譯，乙學校科主任）

主題探討亦可以呢，例如為甚麼畫家要畫 fish, cat magic、dog magic 可以嗎？（錄音轉譯，甲學校科主任）

你剛才說，學生看了這幅畫都說是燈籠，不如用這幅畫來發展學生的想像力。（錄音轉譯，藝術系導師乙）

以上對話，不難發現大家的討論愈來愈接近教師思考的真實情境，並反映教師日常對視覺藝術教學的想法。只有藝術系導師甲不斷提醒大家原先議決的課題是在「視覺藝術評賞」中如何學習高層次的「評賞」，而不是過去強調的「從欣賞導向創作」的課題。然而大家在腦震盪中，逐步忘記討論的大前提，走入「欣賞・製作」、「製作・欣賞」的固有教學思維去。可見要實踐 2003 年課程改革建議的藝術評賞與情境學習，仍有一段距離。若教師不改變對藝術評賞的既有思維形式，學生的學習範疇是無法得以擴展的。

總結以上腦震盪的討論，研究小組同意這次研究課的焦點應該集中於視覺藝術評賞的「方法」（method），讓學生掌握「方法」後，能產

生學習遷移，並能自行評賞其他畫作。這種學習設計意圖跳出內容傳遞的思維形式，為「學會學習」藝術評賞打好基礎。學習視覺藝術評賞有不盡相同的理念，例如Feldman（1994）提出四個評賞層面，而《藝術教育學習領域——視覺藝術科課程指引（小一至中三）》（課程發展議會，2003）則建議五個層面。²結果，大家議決以後者為研究課的「學習內容」。

基於教學對象是中一學生，教師認為他們的美術知識較為貧乏，因此研究小組決定從廣度介紹入手，讓學生體會較完整的評賞概念，日後才逐步深化。至於學習評賞，始終要決定「評賞甚麼」；既然甲學校的科主任堅持採用教科書的《魚的魔術》，為了解實際的可行性，研究小組決定以此為先導測試（pilot），看看學生會如何評述這件作品。

結果發現，學生普遍認為該畫太抽象，不明白畫家在畫甚麼，亦難以作出深入描述，更遑論提出藝術家的創作動機。這次先導測試結果與大家的估計相去不遠，學生看見漆黑的畫面上有不同造形，很容易會從「表象描述」和「整體感受」猜想是中秋節的燈籠，較少觸及深層的觀察與思考。可見，選擇甚麼作品，對學生學習如何「評賞」有着重要的影響。

經過多次取捨，小組議決選用一幅與學生生活較接近的畫作——楊慶榮的《列車系列》（詳見《香港美術教育》2004年第3期）為教材，讓學生掌握藝術評賞概念與方法；再以徐悲鴻的《愚公移山》讓學生運用評賞方法鞏固藝術評賞的概念（作品可見<http://culture.people.com.cn/BIG5/40473/40475/4535437.html>）。

從「教」到「學」的思維轉移

過去，教師決定「教」甚麼就去「教」，很少考慮學生「如何學」的問題。「課堂學習研究」採用變易理論，強調教師只需呈現「變」與「不變」的學習情境，加上有效的提問與刺激，學生會有能力審辨學習內容的關鍵特徵，從而掌握學習內容，毋須教師直接教授有關知識。然而，這套學習理論實踐起來原來毫不容易。個案2的科主任這樣寫道：

正所謂「萬事起頭難」，要在眾多的教學內容中，找出學生「應該」學的，似乎是很難，故在釐定教學計劃前，就某課題的學習內容進行探究〔先導測試〕，了解學生的前置認知和對該課題的不同理解，以知道構成學生學習困難所在，尋找可供切入的起點，善用學生對學習內容的不同認知作為教學資源，以能設計合適的研究課。反思在今次的課堂學習研究過程中，這階段卻原來是最不容易。在以往的教學中，老師只根據《課程綱要》去「一雙〔廂〕情願」的把知識教授學生，在年終時對一對「清單」，如能把大部分完成便滿以為能「交差」及「成功」。（反思文章，個案2，科主任）

個案2的科主任坦然承認自己一直視教學為「把知識教授學生」。無怪乎在會議初期她不停表示「我想這樣教」、「要這樣教，學生才會學懂」等教學建議。然而，如她的反思所言，「課堂學習研究」的教學理論是：先掌握「學生的前置認知」與「學習困難」，方能「善用學生對學習內容的不同認知作為教學資源」，以設計合適的學習方案。

可能基於個案2的學生來自第3組別，³教師沒有信心開放學習空間讓學生自行討論與探索。反觀個案1的兩所中學都來自第1組別，對於讓學生自行分析與匯報，教師都沒有表現不安或反對。是否學業成績欠佳的學生真的沒有思考與分析能力？Marton & Runesson (2003) 認為不是，只要教師能夠釐清「為甚麼」在這個情況下要學習「這些」而不是「那些」，找出學生的學習難點或誤解，從而設計合適的「學習內容」，學生的學習結果會超越教師所能想像的。

個案2的教師一直認為自己學校的學生能力非常低，打從第一次會議，3位教師已經不停傳遞這種信息，並且認為一定要「教」，因為他們相信學生是沒有能力去探究與發現的。其中，白老師任教的一班更被視為低能力之中的低能力，全班只有12位學生，以便進行輔導教學。對於讓學生從試驗中去尋找空間概念的活動建議，白老師感到非常疑惑，她在個人反思中這樣寫道：

得知要以3A班學生來進行課堂學習研究時，心裏真的不敢相信。因為他們連媒介也搞不清，怎能再要他們學習那麼抽象的視覺元素呢？

雖然教院〔教育學院〕的導師認為他們是能夠做到的，但我也半信半疑。（反思文章，個案 2，白老師）

經過一連串的準備工作和觀察藍老師的教學試驗後，白老師仍然以半信半疑的態度試着讓 3A 班學生自行探索浮雕的空間呈現方法與層次感，結果：

當正式進行研究課時，他們的表現異常突出及主動學習，在分組活動時，更發現平時很少出聲的同學能在那時擔當領導者。雖然他們的作品水準比其他班別還是差一點，但在課堂表現及概念卻不比其他班遜色。完成這節課後，也發現他們在課堂中得到很大滿足感及增加他們的信心，事後他們更高興地告訴我「Miss〔老師〕，我們的表現是否很好呢」。（反思文章，個案 2，白老師）

研究者在課堂觀察中發現兩個有趣現象。其一是，教師講解活動形式後，在開始分組期間，其中一組學生仍然坐着不動，教師於是趨前問道：「老師不是請你們討論和在泥板上嘗試營造層次空間嗎？為甚麼大家都不動？」其中一位學生不假思索地回答說：「我們都沒有能力啊。」經過一番鼓勵，他們才開始活動，而且愈來愈起勁。另一個現象是，原本 3A 班的教師只有白老師，但其他兩位教師在分組活動時深怕學生做不來，於是亦穿梭於各組之間，為學生提供指引。可見，個案 2 的教師是如何不放心與不習慣讓學生自行探索與發現呢。

對於個案 2 的教師而言，這是全新的教學嘗試，因此表現略為緊張，而且未有把握學生的試驗成果，引領他們討論與分析浮雕的空間表現形式與層次效果。為了解學生學了甚麼，研究者與藝術系導師在課後的學生晤談（每班 3 位不同能力的學生）中，借用他們的浮雕試驗成果來討論當中的空間表現方法與概念。結果，無論是「較有能力」的班別或「沒有能力」的 3A 班，都顯示他們是可以思考與分析的。例如接受訪問的 3A 班學生在總結浮雕獨有的空間特徵時，有以下對話：

近大遠小。（晤談，男生）

角度〔與男生同時說出，聲音很輕〕。（晤談，女生）

繪畫亦有的〔近大遠小不是浮雕獨有的特徵〕。（晤談，研究者）

方向〔沒有信心地說〕。（晤談，女生）

甚麼叫方向？〔女生不敢回答，需要研究者鼓勵〕你之前已經說過的。

（晤談，研究者）

角度？（晤談，女生）

對，是否要這樣看呢？〔移動浮雕的擺放角度，見圖二〕（晤談，研究者）

圖二：浮雕試作（學生作品）



從以上對話，不難發現學生對自己信心不足。研究者請女生澄清「方向」是指甚麼時，她表現得畏縮；但當研究者說「對」，她即時表現興奮的說：

我覺得蛋糕的底向着我們是不對的，但問老師時卻說是這樣做，但我總覺得蛋糕底應該緊貼桌面，不應該向着我們；杯底也是這樣。（晤談，女生）

你可以說出，人處於甚麼角度，可以看到這樣的桌面？（晤談，藝術系導師）

站着。（晤談，女生）

甚麼角度可以看到這隻杯？（晤談，藝術系導師）

旁邊。（晤談，女生）

甚麼角度可以看到這張凳面？（晤談，藝術系導師）

上面。（晤談，女生）

對，這件作品存在三個角度。（晤談，藝術系導師）

那你的作品又有多少角度？（晤談，研究者）

女生逐一數出她的浮雕同樣有三個角度，並能說出可以如何作出修正。可見 3A 班的學生不是沒有能力，只是多年來毋須他們表現能力，於是教師以為他們沒有能力，對他們的要求愈來愈少、愈來愈低。結果，他們真的沒有能力和信心。白老師在課後的反思會議中有不謀而合的觀點，她說：

這堂課 mold [模塑] 了學生的信心。其實老師未必了解學生的能力，經常怕他們做不來。反而討論了這麼多次，學生做多一點，老師講少一點，出來的效果也不錯，學生是有能力做到的。（錄像片段，白老師）

由此看來，要改變教師既有的思維形式與教學信念，只是告訴他們要以「學生的學習為中心」，讓他們「學會學習」、學會從探索中建構知識，相信無法改變課室的教學行為。反而，讓教師親身感受如何由「教」轉為「學」的教學設計與實踐，當他們看到學習產出的改變時（Guskey, 1986），便有助衝擊他們既有的「教學文化」，深入反思何謂「學與教的新文化」。盼望教師不要低估學生的能力，學生的潛能才有機會獲得發展。

教師的行動與可觀察的效果

雖然個案 1 與個案 3 選擇的評賞對象，仍然停留在精緻藝術的學習範疇，但對教師而言，已經踏出了一大步，嘗試從學生的角度設計與實施藝術評賞活動。以個案 1 的師生互動與課後學生晤談，可以看到學生都能掌握視覺藝術評賞的關鍵特徵，而且能夠合理地運用所學的評賞知識，分析和詮釋《愚公移山》意圖傳遞的信息，並作出個人的價值判斷。雖然兩所學校都來自第 1 組別，對於學生能夠表現如此高層次的思考與分析，大家都始料不及。課堂上，學生有以下匯報：

基本上，從表面來看這幅畫可以看到他們的團結，但他們是在移山，不同的人在做不同的事情，〔指着左下角〕而這個人擔着的是蘿蔔，這些蘿蔔從何而來呢？我們想，是從這邊〔指着右邊〕的山而來的，我們亦想這個山可能代表中國，中國的局面，有我們自己在掘自己的山，拔自己的根；亦有外國人在鋤我們中國的土地。所以代表了當時中國一個內憂外患的局面。（課堂錄像，乙學校科主任的學生）

當學生聽完同學對《愚公移山》所作的意義詮釋，都佩服得叫囂和拍起掌來。科主任亦回應說：

好厲害，他們看到的較老師深。他們看到蘿蔔的象徵意義，人們的動作與內憂外患的關係，非常好。（課堂錄像，乙學校科主任）

這個事例清楚告訴教師，只要相信學生有能力學習，為他們提供分析、詮釋與分享的機會，不用教師去「教」，學生亦可以從畫面傳遞的信息詮釋畫家的創作意念，達到讓學生學習高層次「評賞」的目的。當然，教師的引導與促進亦是影響學生學習的重要因素。乙學校的科主任繼續邀請學生分享他們如何「評價」《愚公移山》，她說：

這幅畫具有甚麼價值？你認為好不好呢？這樣表達恰當嗎？（課堂錄像，乙學校科主任）

一位學生走到展示畫作的熒幕前指着背景說：

這幅作品的名稱是《愚公移山》，應該只是表達移山的情況，但背景有人在耕田，在內容上不太恰當。（課堂錄像，乙學校科主任）

其實學生在畫作上尋找不恰當的表現，與教師之前的引導有關。乙學校的科主任以楊慶榮《列車系列》為例與學生總結何謂「價值判斷」時傳遞以下信息：

價值判斷很多時是指，評論一幅畫所用的方法，是否能帶出作者想要表達的意思，方法是否恰當。……如果同學掌握是否恰當的問題，就是在評論作者的表達形式。大家能夠做到評論時，就有價值判斷。（課堂錄像，乙學校科主任）

基於此，學生從畫面中，以表現形式是否恰當為入手點，作出他們的「價值判斷」。至於甲學校科主任的一班同樣受到教師引導的影響，在課後學生訪問中，發現他們誤把「價值判斷」看為是否值得去「買」的問題。當時，研究者正在追問學生3「何謂美」時，學生1搶着回答說：

即有沒有價值去看、去欣賞，甚至去買。〔你所說的價值是甚麼意思呢？是指錢嗎？〕呀……這個……〔表現不太肯定〕。（晤談，甲學校科主任的學生）

學生1的觀念可能來自甲學校的科主任，她在課堂上曾經這樣說：

你喜歡楊先生的畫嗎？價值判斷就是喜不喜歡。你有很多錢，會否收藏這幅畫呢？會買這幅畫嗎？（課堂錄像，甲學校科主任）

由此可見，「教師怎樣教，學生便會怎樣學」，這是乙學校的科任教師在觀察不同的課堂教學後所作的反思。他寫道：

在「教與學」的過程中，教師與學生是在兩條互動的軌跡上扮演不同角色，如何引領這兩條軌跡走向同一目標是教師的責任，因為需要「學」的是學生，所以一切都應以學生為中心。在四次不同教師教授的研究課節中，我看到「教師怎樣教，學生便會怎樣學」，因此，除了有良好的教學計劃外，上課時教師仍需靈活運用，適時調節。（反思文章，個案 1，乙學校黃老師）

教師在課堂上所講的每一句說話，所做的每一件事，都可能對學生構成直接或間接影響。基於「課堂學習研究」會攝錄每一堂課和每一個訪問，因此教師有機會重溫自己與他人的教學片段，以及學生的晤談內容，從而掌握自己的教學行為如何影響學生的學習效果；亦可觀摩他人的教學情況，藉以改善自己的教學。當然，若這些資料運用得宜，亦有助探討教師的「教學文化」和分析「學與教」存在的問題，從而提出改善方案。

限制與機會

在三個「課堂學習研究」中，大家要注意，個案 2 的科主任與教師是回應該校校長要求才參與是次「課堂學習研究」。科主任根據全年教學進度，決定以浮雕製作為「課堂學習研究」的課題。至於個案 1 和個案 3 的科主任與教師，都是在研究者簡述「課堂學習研究」的理念、對學與教的影響、對教師的工作量，以及可以如何選取研究課題後，衡量過得失才決定參與的。由於來源不同，前者屬於由上而下的邀請，該校校長亦參與了第一次會議，後者則來自教師的自發參與；在研究開展初期，教師承受的壓力顯然不同。個案 2 的科主任曾經表示：

我要領導兩位同事參與這個研究，一定要表現得很好，所以有壓力的。
（晤談，個案 2，科主任）

基於此，她特別努力，所有會議紀錄、教學設計等文件工作都由她一人獨力處理，沒有要求兩位科任教師協助。事實上，在會議初期，

兩位科任教師都顯得不敢表達意見，到後來漸漸熟習會議的討論形式，並感受到「課堂學習研究」是屬於大家時，方才投入。藍老師有以下反思：

經過一連串的會議，課堂學習研究實踐部分終於完成了！那麼，我們得着甚麼？從前參與課堂學習研究老師只要坐下來選定研究的課題，設計課堂活動，然後各自準備，待課堂當天進行一次觀課便成了。但今次的課堂研究卻截然不同了。無論計劃、實施、觀察到評估都經過深刻的感受和思索，加上校外資源的配合，專家的協助，令到研究成功進行。（反思文章，個案 2，藍老師）

從非正式晤談得知，原來個案 2 曾經有一位主任參與「課堂學習研究」的培訓課程，並向全校教師分享，得到校長認同，於是下令全校各科都要開展課堂學習研究工作，由該主任訂定研究程序，指引各科進行。結果如藍老師所言，只有簡單的程序。科主任亦表示：

所有需要填寫的表格和課研文件我都做了，亦都帶領了兩位教師完成一次「課堂學習研究」，不知為何校長要求我前來修讀這個課程，又要求本科繼續參與這次課研。（晤談，個案 2，科主任）

以上說話，是在「課堂學習研究」首天培訓課程⁴中，研究者首次認識這位科主任時聆聽到的「心聲」。其實，學校要成功開展課堂學習研究工作，必須關注教師的感受與想法（Waugh & Punch, 1987），「由上而下」的指令只會令教師「按章工作」，不會收到預期效果。雖然壞的先例影響教師初期參與「課堂學習研究」的態度，但當他們一步步體會這次研究的目的、方向和對學習者的影響時，開始呈現「截然不同」的表現。對個案 2 的教師而言，這是一次以「限制」為開始，發展出「機會」的案例。

至於另外 5 所中學的 7 位教師，都是以個人名義自願參與這次課堂學習研究，因此有比較平等的角色和分工。在會議上，研究者發現一個

有趣現象，就是哪位成員輪任會議紀錄員時，該成員就會特別專注每一個討論環節，而其他小組成員則輕鬆地暢所欲言。不過，會議背後亦有不為人知的故事，反映個別教師的個人特質與限制。例如個案3丙學校的科主任，在第一次會議後已致電給研究者，表達她的不習慣。在教學實踐後，她對自己的表現不太滿意，於是寫了一篇長長的電郵表達她的感受：

已有18年教學經驗的我，多年來最不習慣的是和拍擋〔同事〕合作教同一級的美術，如果是自己做 coordinator〔教學統籌〕，編寫教學進度表，我還可以好好的「渡〔度〕過」，但如果是拍擋做編寫進度，那年的教學便很「難過」！……被迫教別人的教學計劃，那年我全年都很不開心！全年該級的 art〔美術〕堂無法投入！……打從第一次會議起，我本能地已很難投入這個「集體構思」的教學內容。這點我是很清楚的。（電郵，個案3，丙學校科主任）

由此可見，視覺藝術科在個案3的丙學校，教師們是完全「分工」、沒有「合作」的。科主任視「教學」為個人的事，選擇教學內容的原則亦取決於個人對有關課題的信心和把握。她這樣寫道：

我是一個很獨立的人，自信很強，凡事親力親為，特別在教學方面。我的每一課都會是完全出自自己構思及作準備，教我最有信心、最有把握的，不同年級不同年份的同一教學主題，我也會再做新的資料，叫自己徹底明白，每班都有獨特的新意，我才會踏入課室！（電郵，個案3，丙學校科主任）

可以說，丙學校的科主任看視覺藝術教學為一件創作，一件個人的創作，她一直陶醉於個人的「創作生活」中，沒有興趣管他人的創作，亦不希望與他人共同創作，更不想他人影響自己的創作。其實這不是個別的例子。由於香港的美術教學向來都沒有採用教科書（有關當局在1997年的課程改革才第一次准予出版初中美術科教科書），加上美術教育不大受教育決策者重視，反而為教師提供絕大的自由度去設計自己

的教學課程、選擇自己熟悉和有興趣的教學課題，這實在自然不過。正如個案 2 中剛畢業兩年的藍老師亦指出：

整個過程中，感受最為深刻的要算是課前準備部分，我學會了從學生處出發。從前老師教學多會從教師角度思考：我要教甚麼？因此在課程設計上，多偏好於以過往經驗作基礎來釐訂課題，以為以自己最熟悉的課題教授學生就會得到最大的教學效能，很少會讓學生找找他們要學甚麼。（反思文章，個案 2，藍老師）

不過，世界變得愈來愈快，過去行之有效而建構的教學信念和教學文化，開始抵擋不住來勢洶洶的教育改革浪潮。2003 年頒布的《視覺藝術科課程指引》強調的「學與教策略」，亦非個人智慧與力量可以實踐的教學趨勢。面對前面的教學工作，要跳出「個人主義」（Hargreaves, 2000）的視覺藝術科「教學文化」，實在需要自我開放、互相觀摩和分享，才能擴展自己的視野；這樣，接受新事物、新挑戰亦會較容易。

結語

Rokeach（1968）指出信念的呈現形式是心理多於邏輯，而且一環扣一環。因此，要推廣「學與教的新文化」，必須鼓勵教師踏出一步，嘗試新的「學與教策略」，為學生提供「全方位學習」、「藝術的綜合學習」、「探究式學習」及「經驗學習」的學習機會，才有機會看到學生的改變；學生亦會因為看到教師的教學態度改變而改變。正如個案 2 的藍老師曾經分享說：

可能學生看到老師很認真地準備這一課，所以接收到，又配合到。（晤談，個案 2，藍老師）

經歷整個「課堂學習研究」後，教師都很清楚：

課堂學習研究的精神是要有深度的處理學習內容，所以做法是選擇一個特定的課題，集合一群教師，共同備課，並就不同的階段發展，設計一個課堂學習活動，透過互相觀摩和分享，得出最合適的教學活動。（反思文章，個案2，科主任）

畢竟，過去的「教學」都強調「教」，以為「教」了，學生就會「學」到。要改變這種教學文化，不能假設教師認知課改的方向後，便懂得實踐學與教的新文化。面對課室教學理念的爭戰期，學生中心與學科中心、開放教室與封閉教室、傳統方法與進步主義方法等理念同時存在，教師過去不會質疑的常規工作（routine）及傳統教學理念開始受到很大衝擊（Hargreaves, 2000）。從視覺藝術科的「課堂學習研究」個案，可以看到當中牽涉的問題多着呢。我們必須把教師專業發展的場所移入學校（Hargreaves, 2000），通過教師協作，除發展出具潛質的教學實踐方案之外，亦有助發展教師的效力感（sense of efficacy）。

「教師研究者」（teachers as researchers）的觀點（Stenhouse, 1975）在西方國家已經提出了數十年，在香港始終不成氣候；「課業研究」在日本已推行超過半個世紀（Lewis, 2002），在香港只是處於起步階段。要改變傳統的「教學文化」，回應時代需求，學校與教育決策者必須為課室教學投放資源，讓教師通過「課堂學習研究」找出學與教存在的分歧，逐步改變教師既有的「教學文化」，方能保障學生的學習權益與效能。不過，亦要關注教師的感受和承受能力（Waugh & Punch, 1987）。

註釋

1. 「課堂學習研究」的概念來自日本的「課業研究」與國內的研究課。如有興趣認識它的理念，可閱讀 Lewis（2002）、Lo, Marton, Pang, & Pong（2004）、Marton & Runesson（2003）及 Stigler & Hiebert（1999）等文章。
2. 該五個層面包括表象描述、整體感受、形式分析、意義詮釋、價值判斷。
3. 香港的中學以學生的學業成績分為三個組別，其中第3組別的學生經常被視為最多問題和難教的一群，而他們的學習動機和自信都很低。

4. 由於得到優質教育基金支持，舉凡參與「課堂學習研究」的學校，可以有一位教師到香港教育學院參與為期三星期的全日制培訓課程。

參考文獻

- 教育統籌委員會（2000）。《終身學習，全人發展：香港教育制度改革建議》。香港：教育統籌委員會。
- 課程發展議會（2000）。《學會學習：課程發展路向諮詢文件》。香港：課程發展議會。
- 課程發展議會（編訂）（2002）。《藝術教育學習領域課程指引（小一至中三）》。香港：政府物流服務署。
- 課程發展議會（編訂）（2003）。《藝術教育學習領域——視覺藝術科課程指引（小一至中三）》。香港：政府物流服務署。
- Ballengee-Morris, C., & Stuhr, P. (2001). Multicultural art and visual cultural education in a changing world. *Art Education*, 54(4), 6–13.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255–296). New York: MacMillan.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101–112.
- Feldman, E. B. (1994). *Practical art criticism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 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.
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 815–828). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fullan, M. (1988). Research into educational innovation. In R. Glatter, M. Preedy, C. Riches, & M. Masterton (Eds.), *Understanding school management* (pp. 195–211). Milton Keynes, U.K.; Philadelphia, PA: Open University Press.

- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335–397.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5–12.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Krug, D. H. (2003). Symbolic culture and art education. *Art Education*, 56(2), 13–19.
- Lewis, C. (2002). Does lesson study have a future in the United States? *Nagoya Journal of Education and Human Development*, 1, 1–23.
- Lo, M. L., Marton, F., Pang, M. F., & Pong, W. Y. (2004). Toward a pedagogy of learning. In F. Marton & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom discourse and the space of learning* (pp. 189–225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F., & Runesson, U. (2003, August). *The space of learning*. Paper presented at the 10th Biennial Conference of European Association for Research on Learning and Instruction at Padova, Italy.
- McKinney, K. (1996). Five tips to improve teaching. In A. L. Nyman (Ed.), *Instructional methods for the artroom* (pp. 14–15). Reston, VA: National Art Education Association.
- McLaughlin, M. W. (1976). Implementation as mutual adaptation: Change in classroom organization. *Teachers College Record*, 77(3), 339–351.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press.
- Taylor, P. G., & Ballengee-Morris, C. (2003). Using visual culture to put a contemporary “Fizz” on the study of pop art. *Art Education*, 56(2), 20–24.
- Waugh, R. F., & Punch, K. F. (1987). Teacher receptivity to systemwide change in the implementation stage. *Review of Educational Research*, 57(3), 237–254.

Learning Study in the Subject of Visual Arts — A New Culture in Teaching and Learning

So-Lan WONG

Abstract

Since the Curriculum Development Council published the consultation document Learning to Learn: The Way Forward in Curriculum Development in 2000, how to implement “the new culture in teaching and learning” has been an important issue to teachers’ professional development. Visual arts has no exception. Besides the name of art education has been changed from Art & Craft (primary) and Art & Design (secondary) to Visual Arts, do art teachers know what has been changed?

In the 2003–2004 academic year, through three cases of “Learning Study” in visual arts, which were done through 10 art teachers from 6 schools, the researcher discovered that teachers felt ambiguous of the meaning of “learning to learn.” The obvious example is that teachers did not realize they are still adopting teacher-centered thinking to plan and implement their school-based visual arts curriculum. They rarely provide room for “learning to learn.” Through collaborative preparation, peer classroom observation, and teaching evaluation in the Learning Studies, the teachers involved deeply learned that “being taught” by teachers does not mean “being learned” by students. In order to let students learn the knowledge of visual arts and methods of criticism, teachers must have the faith that students are able to discuss, solve problems by themselves, and express their own views.