

# 口頭對話 在美術鑑賞教學之應用

The Application of Dialogue for Teaching Art Appreciation

鍾生官 Sheng-Kuan CHUNG

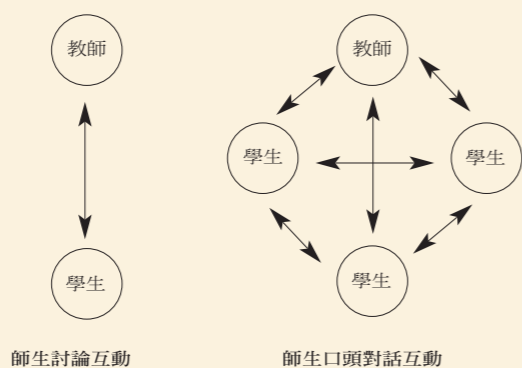
美國伊利諾大學藝術教育研究所助教暨博士班研究生

傳統課堂教學方式著重資訊的灌輸及教師個人的知識自主、權威性；因此，師生之間的互動大致停留在講授或討論的教學方式。「建構主義(Constructivism)」學者強調學生必須對個人的教育負起責任，並在學習過程中成為主動求知的積極參與者。為了培養學生主動求知的態度，建構主義學者認為學習活動必須具有高度的互動性(Bruner, 1973)；足信的是，「口頭對話(dialogue)」就是一種具有高度師生互動的學習方式。在實施美術鑑賞教學時，教師可透過口頭對話的方式激發學生主動學習之動機，在此情境中，參與者必須給予某種程度的實質學習掌控。

生皆為平等學習參與者，每個參與者皆有相同的機會和相等權威發表個人之獨到見解(參表1)。在進行口頭對話時，教師通常扮演著催化劑的角色：營建主動積極的學習氣氛並持續提出問題，引導參與者鑑賞作品之細節，進而深度剖析、瞭解所檢視作品。過程中，教師雖擁有淵博見識，也不輕易突顯個人的學術權威，否則對話氣氛將無法塑造，學習目標自然無法順利達成，或最後淪落為教師個人的獨角戲。口頭對話的教學目的在促進學習參與者(包含教師)對檢視事物的洞察與深入瞭解，透過合作參與，使每位參與者對某一觀念的理解更具體透徹。

值得注意的是，教師的職責在口頭對話情境中不是回答問題或資訊的灌輸者；反之，教師的主要任務置於反覆提出問題使學生加以思索。在某些情況下，學生常向教師尋求正確解答，面對此情形時，教師應該口頭贊同該學生之主動態度、點頭示意、保持微笑、必要時重覆學生之問題(以表確認學生所提出之問題)，然後再把問題轉移至其他學生參與者。如此，所有學生將可集體思考可能方案，然後提出適切的解答。記得，學生是學習的主人，其必須親自參與思索、解答和對自己認知能力的再確認和再訓練；唯有如此，其方可涵養批判思考能力並成為主動求知的學習者。

表1 「討論」與「口頭對話」之師生互動關係



## 一、口頭對話之內涵

口頭對話與課堂講授的方式截然不同，課堂講授方式將學生置於被動的聽者角色，學生鮮少有機會進行對話，或從事圓桌式、互動性的意見交流溝通。口頭對話和傳統課堂的討論方式也不完全相似，課堂討論的方式通常強調師生之間(二方之間)的雙向互動。口頭對話的教學方式視師

## 二、問題發問教學策略 (Questioning Strategies)

Hamblen(1984)為美國學科為主的藝術教育(Discipline-based Art Education)之美術批評領域開路先鋒之一。她主張美術鑑賞教學的目的在於涵養鑑賞者欣賞美術品的興趣、以多層面立體角度瞭解美術品、並訓練鑑賞者高階層的批判思考能力。她同時指出美術鑑賞教學的實施必須透過有系統、有計畫性的問題發問之教學策略。根據Hamblen的解釋，此一套問題發問的教學策略其實是一種教師所引導的教學活動透過口頭對話的進行方式。在此一口頭對話的問題發問情境中，教師不斷地提出各種問題以引導鑑賞者用批判性的角度去分析和詮釋美術品。固然，這些教學用的問題必須具有目的性、且在有系統事先計劃下擬訂；如此，在進行鑑賞教學時，每個問題才能確保其符合學生的身心發展、生活體驗和認知程度。

為確保教師所提出的問題含有明確的教育價值，Hamblen的問題發問教學策略進一步結合Bloom的認知架構(1956, 1964)：也就是所謂知識、理解、應用、分析、統整和評估等六大認知領域的培養。教師給予問題的目的在於鍛鍊學生高階層的批判思考能力，此種高批判思考能力一般指Bloom的應用、分析、統整和評價能力。不同認知能力的培養信念相對地影響師生在教學環境中所扮演的不同角色(參表2)。根據Bloom(1964)的認知架構和Hamblen的問題發問教學策略之建樹，教師可分析個人在鑑賞教學

活動中所提出之問題之教學目標。Bloom的六大類認知領域提供教育工作者檢視某一教學活動的可能學習價值。

## 三、Bloom的認知領域和口頭對話之問題擬訂

### (一)知識(Knowledge)

Bloom等人(1964)定義「知識」為個人對先前所學事件的記憶和回想能力，此種認知能力的培養最常出現在傳統的學校教育：學生死記字彙、法則、甚至文章，而對所記憶的內容毫無了解，更談不上應用。在此一認知領域的運作下，學生一般能回答所記憶的學習內容，如事件、時間、地

點或人名等等。「知識」認知能力是六大認知領域中最基礎的能力，教師可評估學生的知識認知情形，根據學生的以下幾項表現：

1. 能正確敘述所記憶的資訊；
2. 能正確回答有關於時間、地點、理念或事件的問題；
3. 若教育的重心落在「知識」認知能力的培養時，學生通常被要求去列出、定義、敘述、辨認或指出某事件。

培養「知識」認知能力的美術鑑賞問題，例如：

1. 線條的種類有哪些？
2. 說出彩色的三種屬性？
3. 色彩三原色為哪三種顏色？
4. 混合哪些顏色可製造第二次色？
5. 美術平面設計的構成元素有哪些？

表2 Bloom的認知領域與師生之教室互動角色

認知領域	定義	教師的角色	學生的角色
知識	對資訊的記憶和回想	主導者 講授者 表演者 考試官	回答者 記憶器 吸收器 接收器
理解	了解所學內容的重點暨大綱	示範者 聽者 發問者 調查者	解釋者 翻譯者 結論者 詮釋者
應用	活用方法、原則、理論及觀念至另一個新的狀況	下狀況者 督促者 觀察者 批判者	解決問題者 受狀況者 建構者 表演者
分析	將一個體進行其內部組成份子的剖析	引導者 探視者 資源提供者 觀察者	討論者 發現者 考察者 分析者
統整	把各種不同元素組織成一新個體	反應者 催化劑 擴充者 協助者	歸納者 聯繫者 比較者 消化者
評價	根據某標準判斷事物的價值	接受器 標準看顧人 協調者	判斷者 爭論者 決定者

- 畢卡索是哪一國人？
- 齊白石在哪一年出生？
- 何謂三度空間？
- 何謂肌理？
- 其他問題牽涉到說出時間、地點、人物、事件和方法等等。

## (二) 理解(Comprehension)

「理解」在此指掌握所學內容的主旨大意之能力，此種能力超越對事件的純粹記憶和回頌。當個人運用其理解能力時，其可用自己的語句說出一篇文章的大意，或將語言的意思用圖片、表格、數字的方式呈現出來。有理解能力的學生能詮釋作品內涵，解釋某一現象、事件，或結論某一觀點並懂得預測未來可能發展之局勢。「理解」類認知是六大認知領域中比「知識」類認知為高的認知。教師可評估學生的「理解」認知能力，根據學生的以下幾項能力指標：

- 能說出所習內容之大綱；
- 能轉移所學的語言意思至圖表、數字或其它不同的溝通途徑；
- 能詮釋事件之不同；
- 能辨認一事件本質、了解原因、並預測可能結果；
- 若教育的重心落在「理解」認知能力的培養時，學生的運作能力指標通常為：能敘述、詮釋、摘要、辨認、連結、討論或預測事件。

培養「理解」認知能力的美術鑑賞問題，例如：

- 用你的意思定義抽象主義？
- 解釋何謂彩度？
- 超現實主義的基本理念為何？
- 素人畫有哪些共同特點？
- 傳統山水畫和現代水墨畫有何

- 不同？
- 若我們只有三原色，綠色將如何形成？
- 用一句話簡要說明第三次空間？
- 從這一張作品中，哪些是垂直線和平行線？
- 如果這張作品全部塗滿黑色，它給人的感受如何？
- 用你的話重覆王小明的論點？

## (三) 應用(Application)

「應用」能力指個人能將所習的知識應用在另一新的情況中。具有「應用」認知能力的學生能把所學的原則、方法、概念，或原理實際運用在生活上。此種認知能力比「理解」力還高一層。按Bloom的認知作業程序，有「應用」能力的學生必須首先擁有基本的「知識」和「理解」認知能力；沒有此二種必備能力，所學的知識將無法進入應用階段。教師可評估學生的「應用」認知能力，根據學生的以下幾項表現：

- 能將所習資訊運用在生活上；
- 能將方法、原則、概念和理論用在新的狀況中；
- 能將抽象理念轉化為實體經驗；
- 能結合知識與技能並解決問題；
- 若教育的重心落在「應用」認知能力的培養時，學生的運作能力指標通常為：能活用、推演、示範、連結、完成、改變、分類、實驗、修正、闡明或解決事件。

培養「應用」認知能力的美術鑑賞問題，例如：

- 以圖形的方式，描繪出空間的

- 概念？
- 舉例說明肌理和質感之間的關係？
- 當你注視紅色色塊時，你的情緒反應為何？
- 西洋文藝復興運動理念對現今美術創作有何重要性？
- 為什麼印象主義的畫家熱愛自然景物？
- 如果畫家要描繪的是一張陽光燦爛的自然風景，有哪些顏色應被列入考慮？
- 用純粹線條描寫出你現在的心情感受？
- 用一張紙畫出三度空間的立體效果？
- 如果一張畫強調的是歡樂幸福的感覺，畫家應該善用哪種線條造形？
- 除了剛剛所介紹的陶塑方法外，還有哪些方法可用來製造一陶器花瓶？

## (四) 分析(Analysis)

有「分析」能力的個體能將一事件進行細部剖析，探究其內部的組織成分。瞭解一事件的原因並無困難，如果個人對其內部組織的運作元素瞭若指掌。具有「分析」能力的學生能辨識、比較、對比和剖析所檢視事件的外觀形式和內部構造，並掌握組織成分之間的互動關係。此種認知能力比應用能力還高層，有「分析」能力的學生必須具有理解和應用能力，否則分析出來的結果將與科學邏輯脫節，不具實用價值。教師可評估學生的「分析」認知能力，根據學生的以下幾項學習表現：

- 能辨別、區分、比較或對比不同的模式；

- 能解釋某一組織成分對其主體的作用；
- 能指出一個體內部的所有組成元素；
- 能指出組織元素之間的互動關係及其對主體的影響；
- 能推論某一事件背後所潛藏的意義；
- 若教育的重心落在「分析」認知能力的培養時，學生的運作能力指標通常為：能分析、區分、解釋、排序、連繫、比較、分類或推演事件。

培養「分析」認知能力的美術鑑賞問題，例如：

- 如果我們以寫實性方式描繪一朵花，我們必須注意哪些花的構造？
- 從所觀察的三件作品中，找出它們之間的共通特質？
- 黑板上有數種不同顏色色塊，請將所有色塊依暖色系和冷色系分類？
- 根據達達主義的觀點，哪些所見作品中不應屬是達達主義的產物？
- 比較現代水墨畫和水彩畫的技法有那些相似之處？
- 提出一些證據來支持你的論點？
- 這件作品所傳達的基本理念是什麼？
- 在進行傳統山水畫創作時，畫家應該準備的繪畫工具有哪些？
- 指出影響一張寫實作品成功與否的因素？
- 傳統版畫和現代印刷術有哪些不一樣的地方？

## (五) 統整(Synthesis)

「統整」能力使個人將不同元素構築成爲一新有機體。具有

「統整」能力的個體能把多種模式、理念、原則或方法完全消化吸收，然後創建出一個新模式、理念、原則或方法。在學習環境中，最常見的「統整」運作之成品如主題式的演說、教案的擬訂或其它具有創造性之作品。有「統整」能力的學生不僅須瞭解所探究事件的基本特質、內部構造及其對外的應用，同時須具備創造能力。涵養「統整」能力的目的在促進學生成爲新事物的發明者、創造者或藝術創作者。教師可評估學生的「統整」認知能力，根據學生的以下幾項學習表現：

- 能善用舊知去創建新知；
- 能舉出多例說明某一現象或原理；
- 根據數種實例能歸納出一原理；
- 能預測未來可能發生的現象並下結論；
- 能運用不同設計元素創造出一件作品；
- 能修正所學原則的漏洞；
- 若教育的重心落在「統整」認知能力的培養時，學生的運作能力指標通常為：能組織、統合、創造、修正、計劃、替代、建構或歸納事件。

培養「統整」認知能力的美術鑑賞問題，例如：

- 如果我們把水彩和蠟筆在紙上混合使用，將產生何種效果？
- 以純粹性線條、色塊和肌理描繪一件具有動感的抽象畫？
- 如果一抽象主義畫家嘗試融合古典主義的寫實特質，你認爲此畫家的畫可能產生何種效果？
- 如果我們把某一作品的所有線條拿掉，畫面上將顯示何種效果？

- 如果我們把家中的日常用具如掃把，擺設在台北市美術館的展覽櫥窗內，它將產生何種影響？
- 如果我們把這張畫的大部份線條以鋸齒線呈現，它將給人何種情緒感受？
- 用純粹幾何造型畫出你的自畫像？
- 說明一件作品的構圖和平衡感有何關係？
- 如何運用各種不同花俏豔麗的顏色描繪出一個人的沮喪情緒？
- 將所有互補色色系運用在你的戶外風景寫生作品上？
- 如果畫家只擁有三原色，其如何製造出一灰褐色？

## (六) 評價(Evaluation)

一般傳統觀念認爲美術鑑賞的最終目的在給予美術品作最後的價值評定，此種觀念已逐漸褪色，尤其在後現代主義風潮的襲捲下。後現代主義者強調美術鑑賞教育的價值不應著重在價值的評估；更重要地，在對美術品的深入了解與詮釋。當個人對一件美術品進行徹底探討後，價值的評定將自然產生；美術鑑賞活動的實施不是爲了評鑑而欣賞美術品，相反地，而是爲了欣賞美術品而自然邁入評鑑階段。

「評價」認知能力在Bloom等人的眼中，指對事物進行價值判斷的能力。固然，任何事物價值的裁定必須根據某一套既定標準，此套標準的形成可來自個人的喜好，或某一團體組織的建樹。「評價」認知能力爲六大認知領域中最高層的能力，如果個



