

帶領兒童邂逅表演藝術

表演藝術教學評量

臺北市立教育大學實驗小學 廖順約

一、前言

教育一直以來都被視為有「可計畫性」、「可製造」的一件事，對於「影響人成為人的過程」都視為具有恆常性和可預測性。因為具有可計畫性，所以會有教育目標；因為具有可預測，所以必須透過評量來確立目標是否達成。這種教育思考的貫徹，成為教師天經地義的責任和義務。

知識性學科系統組織結構較嚴謹，學習次序較易結構化，利用量化測驗與評量，鑑別度較高；藝術學習主要是以涵養情意為主，情意和態度難以量化，又因藝術課領域通常不是升學考試的科目，在評量方面的研究並未受到和知識性學科相同待遇。當然，隨著教育觀念的演化，量化的、獨斷的、比較性的評量方式遭到質疑；而從美學的角度提供多化元、人性化、個別化的評量，逐漸受重視。在藝術與人文學習領域，音樂、視覺藝術和表演藝術三足而立，藝術與人文領域學習應強調的感受性的體驗與思辯，而非知識性背誦與堆積。表演藝術承襲的教學觀念是在英、美發展的創造性戲劇和舞蹈活動，教學過程強調學生親身體驗、感受、身體實際行動的動態式活動課程。我認為中小學的課程應著重在活動性的學習，在動態中思考、練習和創作，這就是表演藝術的特質。但活動課程和表演一樣是即時性的，在活動結束，本次的創作不管是否完成都會跟著消失，雖然可以重來，但當下的時空和感受已經完全改變。所以評量必須隨著活動的過程完成，也就讓學生從自己的創作活動中分析、詮釋、欣賞和批判自己和別人的作品，慢慢地累積和培養審美的能力。這一動態過程；是創作的過程；是美學的思維過程。表演藝術教學活動的評量是動態的，隨著活動在進行，本文試著從創作的和審美的角度，也帶領兒童邂逅表演的準備，來分析和分享表演藝術教學的評量過程。

二、評量的意義

評量目的是在評量中可以發現學生的學習狀況，進而反思老師教學方式和策略，然後改進教學方法。過去因為比較重視總結性評量，總是在教學之後，以紙筆測驗或從學生創作的作品訂一個分數，就代表評量完成，評量似乎只發生在教學之後，但評量絕不能獨立於教學之外，而是與教學並進的重要過程；也不是一個總結的分數所能概括，而是和教學一樣的累積過程。在此先從文獻中來分析評量的一般性意義。

在法源上，評量是依據〈國民中小學學生成績評量準則〉，該準則是九年一貫課程學校教學評量辦理主要的法令依據，共有十四條，其中對學生成績評定和報告有最直接影響者為第三條和第七條，條文內容如下：「第三條 國民中小學學生成績評量應依學習領域及日常生活表現，分別評量之；其評量範圍如下：

(一)、學習領域評量：依能力指標、學生努力程度、進步情形，兼顧認知、技能、情意等層面，並重視各領域學習結果之分析。

(二)、日常生活表現評量：學生出席情形、獎懲、日常行為表現、團體活動表現、公共服務及校外特殊表現等。」

「第七條 國民中小學學生成績評量紀錄以量化紀錄為之；輔以文字描述時，應依評量內涵與結果予以說明，並提供具體建議。

第一項量化紀錄得以百分制分數計之，至學期末應將其分數依下列基準轉換為等第。」

就上項的規定，評量的等第必須包含學習領域和日常生活表現，不是單就學習領域的學習就決定評量的等第。資深老師都會發現，如實的紀錄各項學生的表現積分，最後的評量等第都會向中等趨近。因為不同的指標統整之後，多向度的分數會將總分均等化，反而不容易從總評的等第中發現學習的真實狀況，但評量近年來似乎越受到重視。盧雪梅教授在〈九年一貫課程成績通知單模式探究：現況與展望〉文中提到，近來有幾股趨勢促使成績評定和報告的議題漸漸受到重視，這些趨勢包括：（一）學生的表現和表現性評量（performance assessment）日漸受到重視和強調，突顯了沿用傳統評定和報告方式的不適切；（二）社區和家長對於學生學習的進展，要求更多和更好的資訊；（三）科技的進步促使學生學習的報告可以更詳細、更有效率；（四）越來越多人認定學生學習評定和報告是教育工作者最重要的責任之一；（五）學者和教育人員越發覺察到在學生學習評定和報告上，實務工作和累積的知識間有很大的落差。（盧雪梅，2006）

歸納學習領域的成就評量主要的功能，大致可以分成下列幾項：

1、在教學方面：

- (1)、了解教學與學習成效：經由評量老師能了解現況，描述目前學生的程度，學生知道學到什麼及能做什麼？包括闡明學習目標、指出學生學習上的強項和弱項、激勵學生學習等，以改善學生的學習和發展。
- (2)、診斷教師教學及學生學習缺失：評量就如同醫生看診一樣，透過評量診斷可以發現教師在教學上的缺失，也能發現學生在學習上的困難。
- (3)、衡量學生學習成長：學生知道的及能做的事，是否依年齡或年級穩定成長？成長多少？

2、與家長溝通方面：

- (1)、與家長報告學習的目標和其子女達成目標的情形。
- (2)、提供家長學生個人社會發展狀況的資訊，輔助家長協助子女學習。
- (3)、幫助家長了解趨勢與變化，評量學習成果常要回答的家長的問題是，學生的表現是進步還是退步？

3、在行政和輔導方面：

- (1)、作為學生升級、畢業或頒發獎勵的決定依據，及對其他學校報告學生學習情形等。
- (2)、檢視個別或組別差異，進一步了解不同學生之間的差異，比如性別差異、貧富差異、城鄉差異以及地區性或不同類別學校之間的差異。
- (3)、探究與學習相關之因素，包括投入之資源、課程、教學方法、師資素質、學校環境、家庭背景以及學生之個別差異，以及相關法案及措施等，以便進一步了解學習如何產生，做為設定改進教學方案之依據或參考。

由此可以發現，雖然在教育上一直強調鬆綁，但老師必須深刻地體認，在鬆綁之後教學的空間的確更大了，隨之而來的是對於教學成果的檢視也會越來越嚴謹。所以，不管任何評量活動，老師都必須思考到在教學、家長與行政三方面都要能夠更具說明性與說服力，才是評量的最主要意義。

三、藝術素養與評量

鬆綁之後，教材選擇的空間增大，評量的方式選擇性也更多樣。多因、多元、多面向的教學，將會形塑更活潑化的學校風貌。不過因為老師習慣以行為主義導向的具體目標作為評量的依據，所以以多元思考的九年一貫課綱，在藝術與人文領域所訂定的能力指標被認為不夠具體，在實務評量上也的確發生了困難。事實上，藝術評量的確無法以具體的指標來訂出學習的標準，能力指標無法詮釋藝術教學結果是必然的。但因為老師們對於指標的批評聲浪不斷，教育部又委託專家訂出藝術與人文的素

養指標，希望能夠更精確地表現藝術與人文學習領域六年級、九年級和十二年級的教學成果。藝術學習的確要培養學生的藝術素養，但把素養變成指標似乎又陷入了能力的泥淖。

在此特別就素養的部分提出討論，來釐清藝術素養和教學評量的關係。Giroux（1992）對於素養（literacy）的解說有五點非常發人深省：（一）素養不僅是文字、藝術、技能，素養還必須涉入意識型態與思想的澄清；（二）素養為組織意義、建構意義、維持意義的工具；（三）素養是一種現有的文本、知識論與意識型態系統的再現之實踐；（四）素養是要了解差異，因為他人的認同很重要；（五）素養脫離不了差異與權力的語言。Giroux（1992）又提出「教師係文化工作者」（teachers as cultural workers），強調透過教學敘述的產出，教師應負起認同的責任，這種教學敘述的產出，與教師個人的文化素養有極大關係，而批判素養是教師應具備的能力，因為批判素養是開啓學生各種論述的鑰匙。（王雅玄，2007）身為文化工作者的教師，當然需要具備以上素養，這些素養不再只是傳統教育工作者必備的讀寫算能力或所謂教育素養，而是一種與廣大社會息息相關、具有社會實踐行動力的多元文化素養。

藝術與人文領域包含視覺藝術、音樂和表演藝術三個部分，同時擁有這三種藝術專長的老師畢竟少數，素養包含對該藝術的技能學習，藝術技能雖然不是藝術的全部，如果對於藝術技能生疏，如何能談及藝術素養呢？所以學生該有那些藝術技能才能達到藝術素養？有了藝術技能就有應有藝術素養嗎？藝術素養該如何評斷？老師又該有什麼樣藝術專業能力才能帶領學生達到應有的藝術素養？這是論及藝術教學不能迴避的問題。

當從素養的角度回到藝術本身時必須考量，在藝術呈現時所涉入的意識型態和對思想的澄清何在？學習藝術時如何來組織、建構和維持創作的意義？如何詮釋自己的創作文本或藝術呈現的立論基礎及思考系統？如何認同他人作品與自己作品的差異？以及敘說時的差異與權力的語言何在？素養必須是總和性的敘述，而且必須回到人的內在思考（語言系統、意識型態等）的探索。

因此素養的培養必須牽涉如何組織和建構藝術作品，在創作中表達意識型態、思想，及如何與他人互動等，可以發現這些敘述都是行動中的表達，是在互動的過程中才能表現，因此藝術素養就是讓學生從自己的創作中分析、詮釋、欣賞和批判自己和別人的作品、慢慢地累積和培養審美的能力。所以學習是在活動的過程中培養學生的素養，評量也同時在這個動態過程中完成。素養絕對是一種質的呈現，評量必須透過量的呈現，這中間轉換依然存在著相當大的落差。在此讓我們檢視教育部公布的藝術素養指標中，六年級部分有關表演藝術的指標：

- 3.1 能透過角色的觀察與扮演，培養主動思考的習慣。
- 3.2 能透過創意的肢體、聲音、語言及道具等，表達自我情感與想法，並與他人溝通合作。
- 4.1 能樂於參與及觀賞至少三場各類型的藝術展演活動，並說出感受和心得。
- 4.2 能認識並描述三個國內外音樂家、視覺藝術家、表演藝術家或展演團體，及其相關的人、事、物。
- 4.3 能了解藝文展演場所應有的基本禮儀，並至少參訪過一個藝文展演場所。
- 4.4 能樂於美化生活。
- 4.5 能表現對鄉土的尊重與關懷。

從動詞的能……什麼，就可論斷這個素養指標是希望從具體的行為目標角度，提供老師們達到可行的評量標準。在此個人肯定教育當局重視基層教師的聲音，努力提供老師們更具體可行教學指標，但身為教學第一線的老師也應自我檢討，在教學上，開放鬆綁的政策，我們是否無法在教學現場以更專業的態度與實務的教學來承擔，只好要求或仰賴教育部能有更具體的指標。

艾斯拿（Eisner）提出教學目標有行為目標、問題解決目標和表意目標，……在文學的教學方面，湯瑪士（Thomas，1978）更在表意目標之外增添經驗目標（experiential objective），經驗目標著重為學

習者提供機會去體驗文學作品，其運作水平並非如教學目標（強調教學）和表意目標（強調詮釋）般受教師操縱，而是強調學生的反應（response）；教師的角色在於提供文學作品讓學生學習，學生可以接受或拒絕整部或部分文學作品內容（李子建、黃顯華，1996，pp.187-188），藝術學習也應如此，藝術素養應是屬於較高階的課程目標而不是低階的教學目標，在教學實踐上，老師應提供學生各種活動或作品創作欣賞的學習，逐步來增加藝術素養，過度強調教學能達到的具體指標容易將藝術教學變成技能的熟練學習而已。

四、自我檢視與批判

過去師資養成教育，結構性的設計、教學和評量是主流的教育思潮。因為傳統的教育建立在「可計畫」的設想下，師資培育機構以這樣的思考來培養未來的老師，是所謂國家體制的一部分，也是為了維持統治正當性的作法。我是在這樣的環境下被教育的，國家制定課程標準，老師按部就班帶領學生學習，在缺乏批判思考的年代，這樣思考和慣性會自然成形。但在教學多年後，對於可計畫、可測量的教育模式卻越來越存疑。不能否認某些學科的確存在著嚴密的體系結構，但似乎有更多管道可以引導和帶領學生學習，不再是由那一群專家所訂定的教學指引。尤其在擔任表演藝術課程的設計和教學之後，教學設計、實施和教學評量之間必然存在的結構關係，這些結構只存在於教學活動實施和檢驗，要把這些教學結構置放到課程架構，變成一個知識體系時，發生極大的困難。為了對應教育部所頒布的課程目標和能力指標，就只好以文字來陳述彼此的關聯。在教學活動設計上可以和創作一般自由，但提到課程的結構卻必須經由許多虛構的體系陳述，而不是教學的連結。簡單地說，就是充滿太多作文式的理念陳述和高陳的目標和行為目的與價值，而不重視實際學生實務的體驗價值。

這一切作為只為了服膺教育是可測量、可觀察的行為導向課程思考。在教育理論中，行為導向課程符合國家對於教育的監控，最受當政者推崇當然影響也最深。但對於教學者而言，國家的課程綱要和目標，設計者的理念、架構和能力指標分析當然參考的依據，但不能忘記教學所面對的學習者，學習者需要什麼是教學者必須思考的重點，所以教學應以學習者為中心，參酌國家制定的標準或指標逐漸變成我的教學思考。

以學生為思考的教學方法，在師專畢業後，我曾經以創造性戲劇的教學技巧，在教學中找到了部分的實踐空間，能夠思考和設計以學生有興趣的內容來教學。當九年一貫課程改革以「開放」、「鬆綁」為主軸時，把課程標準改成課程綱要，只要掌握學生的能力指標，把教學內容的設計和選擇交給老師，我終於感受到教育以學習者的觀點來思考了。不諱言的，部分老師戰戰兢兢地執行教育改革，部分老師仍舊以過去的模式在教學。在執行一段時間後，社會整體對於教育改革的期待，還是需要透過各種評量，取得量化的數據後，才具有說服力。事實上，藝術教育作為教育的一環，的確也需要某種程度的成果檢核，但要如何實施呢？如何帶領經歷藝術學習，提供學生情意的感受和審美的歷程，我在後現代的課程觀找到提供藝術評量的一線出路。

後現代的課程哲學強調不再是追求永恆真理的學科，不再是體系化、後設敘述的哲學，而是一種促成公正、同情、自我探索、批判性思維、提供力量、並且對生態環境進行維護的機制的哲學……，**這種哲學強調感受性、歷史背景、在情境中的意義以及自由的實踐**（張文軍，1998，p.90）。這樣的課程概念非常明顯地偏向美學的範疇。國內部分學者就從這個後現代的角來倡議課程美學化，強調教育是遠離教條化、嚴肅與僵固的一種軟性靈活能力，強調其特徵為輕柔彈性。同時也強調想像力的釋放，想像力是一種以其他方式來看待事物的能力，在同化新經驗與重構舊經驗之間，打開一條冒險的通道，以「不熟悉」的視角去面對眼前萬變的處境，用自己的聲音去命名生活世界，產生意義的聯結（黃乃熒，2006，p.203）。這歷程就是藝術的創作過程，藝術創作者就是在如此的情境中來完成作品。創作前強調創作意圖深怕作品教條化、僵固化。在過程中充滿冒險，完全地運用想像力來為自己的作品發聲、命名及產生意義的世界。

從上述的課程發展概念可以清楚地發現課程的發展逐漸趨向藝術創作的過程美學，教育過程強調靈活、輕柔、充滿想像與冒險過程的藝術化，教學又強調自我探索、批判性思維、提供力量的一種動態的生活實踐。課程與教學的新概念是如此的貼近我一直在從事的戲劇表演藝術的教學歷程。很幸運地自己的學習歷程竟然適時地站在教育思潮的尖端，我想從表演藝術的評量，或許也可以為一般教學提供另一種評量的思考。

五、表演藝術教學的實踐與發展

我國的國民教育課程發展史上，從來沒有表演藝術課程。缺乏過去的基礎和經驗，樂觀的角度是充滿無限可能；悲觀的角度是處處危機。因此，外國的教學經驗成為重要的參考。另外，從臺灣的舞臺戲劇發展和高中、大學的戲劇課程發現值得參考的內容。但不論什麼內容，都必須經過中、小學老師在教學現場實際地經驗累積和驗證。在實踐過程中，我發現表演藝術教學有如下的教學特質：

在《創造性戲劇對小學三年級學生表達力之影響》的論文中（1997，吳璧菁），將創造性戲劇活動的特點歸納為：

- 1、重視過程勝於演出：活動的重點在於學生當下的反應，即在過程中所表現的能力。而不是去製作一個演出。
- 2、引導式教學：老師是一個引導者，引導著團體成員分享概念和感覺，可以選擇介入或從旁指導，而不是主導者。
- 3、團體即興創作：創作是透過群體方式完成的。
- 4、採用戲劇形式：運用戲劇元素，包括肢體、聲音、韻律、美術、對話、角色、情節等。

根據謝許納（Schechner, R. 1977, p.18）所歸納的表演藝術的特質轉化為表演藝術教學的特質為：

- 1、過程（process）：某些事件發生在這裡與現在（here and now）。
- 2、有結果的（consequential）、無法治療的（irremediable）及不能取消的動作過程、互換或情況。
- 3、競爭（contest），以某物作為懸賞給表演者及觀眾。
- 4、創始（initiation），使參與者改變身分。
- 5、具體與有組織地使用空間（space）。

以上這些特點正符合目前教育改革推動的理念，學習是自發的，透過學生的經驗，將新的素材和舊有的經驗結合，然後變成一種新的學習內容，而老師只是一個引導者，把學生的能力適時的引導出來，讓學生能夠去探索舊經驗，發展出新的東西。（廖順約，2006，p.49-50）

理解表演藝術的教學特質，我從九年一貫的課程綱目標中，找到活潑、動態、快樂等以學生需求的關鍵概念，然後檢視自己學習戲劇過程中，所學習的劇場遊戲、劇場概念和編導演方法，參酌遊戲化的國外教學經驗，讓學生在遊戲活動中經歷戲劇表演的技巧和方法，並從教學活動中來累積思考、創意和五官感覺的能力。因為遊戲動態的教學方式，深獲學生喜愛。

九年一貫的課程實施，我確實享受自由選擇的教學空間，尤其是表演藝術更充滿自主的教學實踐。不過長期在課程標準下運作的校園文化，很快地因為自主而缺乏統一的標準檢核機制，及簡便向家長說明學生學習結果的機制而惴惴不安，於是保守的校園文化重新抬頭，強調標準化的具體評量；要求將能力指標轉換為具體目標，將概念系統化，教材組織結構化；在每一教學活動中，必須具體標示評量方法和結果，教學只是目標和評量的中間策略，教學目標、方法和評量都要具體化，以便能具體地檢驗老師的教學成果。這些標準化學習成就的評量機制，與藝術的學習思考和教育美學的發展背道而馳。

對於保守校園文化的無奈和教學過程的挫折，重新啓迪思考和檢驗：回想自己學習戲劇的經驗，當時因為喜歡表演，所以接觸戲劇，在接觸過程中得到他人的肯定，才有更多的投入，當深度地投入

創作、欣賞和理解後，慢慢窺探到戲劇的堂奧，然後再創作、更理解。同時對於不同的藝術類型，培養較深入的理解與欣賞能力，藝術素養逐步地提升。這樣的理解讓我重新確認，教師是扮演帶領學生進入藝術領域學習的引導者，必須從專業的角度來投學生之所好，安排學習內容，並隨時注意學生學習興趣的維持。因此，我更注重表演藝術教學遊戲化和活動化的安排。在全國教師會中小學教材研究會，和一群老師編寫了八十小時低年級表演藝術遊戲教學活動（廖順約，2004），提供低年級老師教學使用。遊戲課程重點是團體參與和建立興趣，孩子在遊戲中體驗感官經驗，發展想像力，發展肢體的創意表現。這套教材並不強調評量，畢竟低年級的孩子重點不在於它學到什麼，而是他們對什麼產生興趣。孩子對於一項學習產生興趣，就是老師最欣慰的教學成就。

曾經因為對目標的想像太過完美，在教學過程中對學生過度要求，學生既無法達成設定的目標，再加上無形中洩露的焦慮和挫折感，良好氛圍的教學情境立即遭到破壞，教學變成挫敗的戰場。隨著教學及在兒童戲劇創作的經驗的累積，帶領著孩子遇見戲劇表演，在戲劇表演中提煉出孩子有興趣的活動，一次又一次地接觸，變化不同的內容，運用相同的概念挑戰解決不同表演上的問題。越來越感受到教學是情境的營造與建立，帶領學生進入情境之中，營造挑戰的氣氛，讓他們在其中學習。以藝術技巧為主的具體目標，只要在教學設計時，做為提醒自己必須注意這些目標，並依據專業的判斷設計教學內容、創新教學情境，讓學生充滿興趣與挑戰地學習。

在此深深地感受到馮朝霖教授在〈希望與參化〉文中提出教育希望的構成要素有邂逅、投契和參化（馮朝霖，2006，p.139）。我想**邂逅就是一種情境的形塑，美感氛圍的建立，然後帶領學生進入情境中，愉快地體驗這美好的經驗。**只有在有關領域中，透過用心的涵養學習，而具備有關的能力與條件，當因緣成熟時，邂逅才有可能發生（馮朝霖，2006，p.151）。所以老師應該特別注意的是，如何選擇適當的活動內容，帶領學生邂逅，著迷於這門藝術，產生投契的感情，然後在人生的某個階段達到參化的效果。如果過份強調學習的成果的評量，過度強調學生必須達到某種具體的表演能力，是否反而學生無法邂逅表演藝術的美感呢？

六、表演藝術教學評量

雖然強調帶領學生在其境中學生，營造學生邂逅表演藝事的可能。在此，我並非強調表演藝術教學不作評量，而是確實了解指標的意義。儘管能力指標或素養指標不夠完美，但藝術課程是為增進學生藝術素養而設是無可置疑的。而學生的素養是否提升了也必須經由評量才能證明。身為專業的表演藝術教師，必須檢視能力指標和素養指標，從中找到表演藝術教學的關鍵語，然後尋找和安排教學的內容，掌握教學的目標與內容，只要學生在情境中從容的活動，順利的對談，就已經做好邂逅的準備。是否達到原先設定的標準則要拉長時間來觀察，必須透過一次又一次的活動來檢視，學生是否將原先設定的關鍵行為內化為自己藝術行動的準則。檢視和評量的過程，我借用創造性戲劇的特點，依據這些特質來檢驗我所設計的每一個活動，並作為評量的依據。

（一）引導式教學：

老師是一個引導者，引導著團體成員分享概念和感覺，可以選擇介入或從旁指導，而不是主導者。老師是活動的點火者，設計情境和問題必須注意是否能夠引發學生的思考和討論，不同的班級可能需要不同的引導方式，才能順利點燃學生的活動能量，這時老師須先觀察學生能否找到關鍵的概念參與討論或發展創作活動。評量可以利用立即回饋的加分方式，當進入活動，在分組討論時很容易可以觀察到思考者、行動者和跟隨者。不同的特質的學生如果組合配置得當，善於設計思考的學生會立即跟隨問題找到行動關鍵；有能力的實踐者馬上就會選擇實踐方法，帶著其他跟隨者一起完成。所以老師必須在引導教學時就能發現不同特質的學生，加以編配在不同的小組中，讓各組學生都能順利進行活動與創作，學生的學習將有加乘的效果。如果每次教學都能夠引導學生進入這樣的學習情境，師生都會發現學習是一種愉快互動與激勵，自然會給予學習成效最高的評價。此時教學評量就是互動的過程，

老師激勵學生學習，引導學生進入創作的實際行動。

（二）重視過程勝於演出：

活動的重點在於學生當下的反應，即在過程中所表現的能力，而不是去製作一個演出。每位學生學習起點都不同，藝術更是如此。學生可能是天才型的藝術創作者，在活動中只要老師開頭，這些學生就一路發展下去，經常成為幫助老師引導的例證，這些學生如何賦予他有更大的責任，在教學過程中不只專心於自己的能力發展，更應該讓他在活動中得到更多的創作經驗和美感累積，就不會因為活動內容類似導致疲乏，甚至變成負向學習的帶領者。所以老師必須隨時注意整體性的激勵，也要注意個別的激勵。讓優勢表現者能夠達到深度的學習，讓劣勢的學生也能感受到表演與表現的樂趣：如肢體的開展活動，有些學生對於肢體的表現毫無信心，只要願意參與活動可能就給予高度的肯定；而表現較優的學生可以引導他更具挑戰的動作表現。評量重點是在各自學習起點上自我要求的結果，不是總結時所呈現的學習結果而已。表演原就有各自不同的角色分配，每個角色都能發揮自己應有的特色，才是完美的演出。不管什麼角色，只要盡力的演出時都是主角，該得到應有的評價，而不是依照角色的重要與否來評價。據此，我們應更明白，表演藝術不應只是作品的評量，每一個過程都是評量的重點，最後作品也只是教學過程之一。

（三）團體即興創作：

創作是透過群體方式完成的。表演藝術重要之處就是它經常必須透過群體的合作才能完成作品。教學過程也是如此，藝術技能的訓練並不是課程的重點，活動過程經常是技能或創作原則探索後，一群人共同來完成創作。不管是一段戲劇或舞蹈，必然有不同角色、遵循某些創作原則，在其中互相激盪，能夠表現出該組不同的想法，過程中重視的是溝通，缺乏良好的溝通創作是無法進行的。如前所述，老師在分組時，必須將不同特質的學生有效地分配在不同組別。因為經常有許多表現優秀的同學因為無法互相接納對方的意見，缺乏互助和妥協的技巧，創作過程中不斷地爭吵，最後的呈現當然不理想。倒是有些中等學生的組合，因為彼此都願意接納，當有同學提出意見時就馬上開始練習，成果的表現反而令人刮目相看。表演藝術創作活動可以快速地評斷學生的人際智能；可以讓學生了解合作的重要性。事實上，在表演藝術進行一段時間後，團隊合作就會變成必要的評斷目標。相對的，也從表演藝術的創作活動中，發現人類對於團隊合作的確是知易行難。不過，因為不斷地提醒學生合作與接納的重要性，而且從創作的成果，學生也會發現團隊合作是成果完整的重要關鍵，慢慢地，合作會內化成為個人行為。

（四）採用戲劇或舞蹈形式：

運用戲劇和舞蹈元素，包括肢體、聲音、韻律、美術、對話、角色、情節、節奏感、空間架構、身體即興、能量等。戲劇和舞蹈要素是教學的必要內容，教學是這些要素的體驗過程。評量依據將它置放在最後的層次，並不是因為它不重要，而是在中小學教學內容不必把要素的學習變成訓練。過去藝術教學被質疑就是太過重視具體要素與技能的練習，技能透過訓練結果會比較顯著，但過於重視技能練習，會導致學生將藝術視為難以接近的技術，因而遠離藝術。而且以偏重技能的藝術教學並不符合後現代教育美學，這也是教育改革的重要內容—不要把藝術當技術教學—讓藝術回到藝術本身。藝術教學是體驗藝術的過程，老師必須設計實際的活動，提供學生實際來體驗這些藝術要素，帶領學生運用感官、表現聲音和肢體、展現韻律感、集中專注、展現能量和發展角色情節等創意表現。實際地經歷一次又一次的審美歷程，逐漸累積審美經驗，慢慢培養藝術素養。這過程就是讓學生體驗這些藝術要素，從自己的創作中分析、詮釋、欣賞和批判自己和別人的作品、慢慢地累積和培養審美的能力。

表演藝術評量就是教學過程的評量，透過元素的體驗，過程中學生是學習的主體，老師在一旁提供可刺激和引發學生思考的問題或動力，引導學生創作，重視團體合作的經驗，藉此模式體驗不同的藝術要素，再次地創作批判。學生在這循環中慢慢地建立對藝術的信心，而後開始有能力從事表演的

相關活動與創作。而過程中主要的觀察標準是：活動能否能夠引起學生的興趣，讓學生進入準備創作的情境。唯有引發學生興趣，才能讓學生進入邂逅藝術之途。

除上述的評量依據外，我再從學習的歷程，更具體從實際體驗中觀察、思考、紀錄與反省，來發現學生美感經驗的過程。簡單地說，就是較具體的方法來進行教學評量。

1、利用影像紀錄：

表演藝術強調情意的學習，發展學生的創意能力，所以將學習過程以影像紀錄，是個有效的方法。對於教學影像紀錄，我的作法是，將教學計畫和活動設計在教學前就公布部落格上（廖順約，2006）。教學時利用數位相機的錄影功能，將教學的重要部分立即紀錄。上課的記錄影片可即時剪接為網路資料影片，影像資料會越來越完整。這些影像資料可作為同儕的教學分享，學校日對家長報告的教學計畫說明，也可作為教學引導的參考影片，更可作為教學檔案。一舉多得。最重要的是，當成果表演時，每位學生在臺上的表現，在影片中都將一覽無遺，作為老師總結評量的重要參考，也可比較學生在不同單元的創作表現，幫助學生發現優勢的能力。在評量分析時，又可比較學年間的表現落差，和在不同學習階段的能力表現。影片是提供課程和教學活動反思的重要依據，我時常在相同的教學單元，以不同引導方式來發現學生的不同表現，再從影片中來發掘學生表現的異同。影像紀錄不只是班級的評量依據，更能成為自己反思教學時的重要依據。

2、教學過程中隨時增強：

如何在學生需求最強烈的時候，給予正增強，學習會有加成的效果。洪蘭在演講時經常提到，她的孩子在美國隨時得到老師的加分，因為學生被設定是一張白紙，只要學習有一點進展就加分，但回到臺灣，學習標準是被設定的，學習從錯誤中扣分。在成功的鼓勵和失敗打擊下成長的孩子，對於學習的態度當然不一樣。後來觀摩政大實小的張麗華老師上課，在課堂上她不斷幫學生加分，一節課她給學生的分數都超過了一百分。她說：「分數又不用錢，學生很在意，這是最好的增強物，而且立即又有效，我們何樂而不為。」教學中隨時加分增強我也經常運用，只要學生發表想法或呈現創意就立即給予加分，學生對加分都很重視，下課後也都會認真地記錄，這些長期的紀錄可以有效地展現學習的學習成果。

中、小學的學習都是以激發學生學習興趣為目的，以發展感性智能的藝術教學，更應重視學生興趣的啟發。自己學習表演藝術多年，許多關鍵的表演能力也不見得能夠完全掌握，對於處於探索階段的小學生，又何必高懸著目標，要求他們有怎樣的肢體和語言表現呢？如果在學習中不斷地受到鼓勵，必能激發興趣並勇於表現，學生才有更多元的創作表現。如果一味地強調標準，學生只會等待或尋找一種典範，學習也只是模仿和抄襲。所以，在教學過程適時而立即的加分方式，鼓勵不同思考與表現，刺激不同的想法和創意。如能善加利用並詳細紀錄，是一種有效的評量方法。

3、自評、互評和總評

自評：每個教學單元都有共同創作的部分，創作時每位同學的付出各有不同，最後的作品總評通常是以作品的表現為主，個人的努力不易在作品中評量。所以讓學生依據自己的努力程度自我評量，並要求敘明原因，藉此可以發現學生個別的學習狀況、與人合作學習的困難。自評是學生衡量自己在整體創作中的表現。另一種模式是，學期結束時學生對整個學期的回顧和總結，說明自己的學習狀況和學習所得，以及應該獲得評量等級或分數，讓學生為自己的學習發言。另外，是以部落格的回饋形式，每次上課後我把上課的內容、活動概況及教學反思發表在部落格，學生可以到部落格發表對上課內容的想法和看法，藉此發現學生真正感受到的學習成效和困難。對於每次上課後留言的內容報告並加分，以激勵學生有更大的動力來述說自己的學習情形。透過網路的留言和學生互動也是一種讓學生自評的方式。

互評：在集體創作中互評可以表現出學生在團體中的位置與付出的評價。在團體創作時，個人必須把能力貢獻於團體，如何與人互動是學習的重點。團體即興創作是表演藝術的特質之一，評估個人在團體的努力程度，也是重要的評量重點，透過團體互評方法，可以有效地發現個別學生在團體中學習的情形。互評參考表如下：

臺北市師院實小四年級表演藝術互評表

姓名	座號	與人合作	創意表現	道具準備	組長評分	總評

填表說明：每一項最高 5 分，最低 1 分，請全組共同討論決定每人在每一分項該得幾分。

不過互評表和自評要交互運用，因為學生對團體貢獻度不高就獲得高分的同學會有不同的意見，這時就能夠讓他們在互評表中表達出來。另外也有個人在團體中遭到壓迫的情形，透過自評表也能即時地表達和發現。如果創作過程中能夠激勵分組的團體動力，學生之間的互評會充滿激勵性，這就是教學成功的時候。

總評：對於創作作品老師還是會從藝術專業的角度來評量，學生能夠共同完成創作，上臺呈現就必須得到基本的肯定，總評就是在肯定的基礎上來提升學生表演藝術的創作技能，總評時可以就表演藝術的基本原則來分析學生的創作，這時因為學生剛經歷創作過程，有些盲點或疑問正在醞釀，所以學習動力最旺盛，如果老師以專業的角度來幫學生解決問題，再經過重複的創作經驗後，創作原則就會深固在學生的身上。總評同時也包含互評與欣賞的引導，學生如何從他人的創作中，發現創意的發想和美的體驗，這些經驗都在欣賞同學創作的互動中才能實現。

4、學習單與問卷

學習單和問卷是我比較少用的評量方式，對於利用紙筆的方式來評量表演藝術學習，我持比較保留的態度。學習單則常利用在學生欣賞活動的學習過程，在欣賞活動中，讓學生撰寫欣賞的內容、印象最深刻的情節和角色，及如何來看待這次的演出，針對不同的演出設計學習單。另外，就是鼓勵學生欣賞由專業劇團演出的兒童劇欣賞學習單，學生欣賞戲劇或舞蹈節目的表演，我備有一般性的學習單提供學生來撰寫，主要都是以鼓勵學生參與表演藝術活動為目標。在表演藝術教學最難實踐的是戲劇欣賞的部分，因為欣賞演出錄影和直接進劇場的經驗差異很大，但全部學生能劇場欣賞同一戲劇演出難度頗高，我也只好讓學生欣賞劇團的演出錄影帶，另外就是鼓勵家長帶學生到劇場欣賞演出，並以學習單來紀錄欣賞心得和書寫演出重點，補充欣賞教學的不足。問卷則使用在學期結束，詢問學生對於整學期教學活動的反應，我經常利用教學時詢問的方式，發現學生最喜愛的教學活動，作為往後教學安排的參考。當然也會運用在單元活動結束後，立即探詢學生的活動思考和反應，作為單元調整的依據。利用網路的方便性，以部落格做為學生回饋的模式，也是另一種學習單或問卷的評量方式。

七、結語

和一位在英國修戲劇教育博士班的朋友提到表演藝術評量問題時，他說：「所謂『客觀的』標準化的紙筆測驗與正式的實作評量，我總覺得是否應考慮用在科班考試用來篩選人。英國也超愛測驗的，但儘管如此，表演方面的測驗，是在國中以上才做的，為的是拿到一個證書，繼續申請這方面的大學科系就讀。所以是選擇性的，不是每個人都要考的。」總之，評量，絕對要想清楚要評什麼，為何而評？評了之後對學生的意義與幫助？（林子仙，2008）

這番話讓對藝術評量有焦慮感的老師，或許會有很大的安慰。當然也讓我在標準化的評量要求的困擾中，更堅定對表演藝術教學的想法：「為了讓學生喜愛表演藝術，不是來考驗學生學了多少表演技巧。學生在上表演藝術課後，能否運用表演藝術的創意思考來面對生活，而不是要以專業的角度，來要求他們成為表演者。」

日前在一場校內老師數學教學行動研究分享時，分享的賴慧珉老師說：「當他發現到了四年級在分數學習上，學生雖然在運算上可以解決，但當要他們說出概念時，大部分學生無法表達或正確地說明。顯然，在三年級的分數教學有關鍵的能力並未處理，學生只學會表面的運算，沒有理解分數的概念。對於不是數學專業我只知道現象所在，卻不知道問題出在哪裡？，所以才提出這個行動研究，希望能和專家老師及教授們學習，深入來解決學生這個學習的問題。」這是多麼深刻的自我反思。賴老師和我同屆，長期擔任級任，是個非常認真優秀的老師。帶班的表現也很受肯定。當下我想，如此資深又認真的老師都會遇上這樣的問題，一般的老師又如何呢？賴老師是經由不斷地反思，提出可能的問題，並且付諸行動研究來找出問題關鍵，就是老師的專業表現－幫助學生解決學習的關鍵問題－不只是讓學生紙筆測驗拿到高分而已。這樣的教學才是帶領學生邂逅學習的關鍵。

回到表演藝術，我想唯有更深入專業領域，思考如何將專業表演藝術的思維模式，轉化為教學的內容才能幫助學生更有趣的學習，並且透過不同的模式來評量，維持學生的興趣，診斷學生的學習困境，然後再審慎地提出學習的策略，因為每個學生都不同，不可能用同一標準來衡量學生。

最後，基於多元意義，我必須強調以上是個人經驗的分享，不是標準化的評量流程。唯有更多的老師願意把個人的教學歷程，變成一個個的案例分享，才能累積更多在地的教學經驗。所謂教師專業，就是運用他人的經驗，檢驗個人的教學缺失，發現他人教學長處，轉換為自己教學的動力，這才是教學評量的意義。

參考文獻

- 廖順約（2004）。<http://newcool.cyberstage.com.tw/oneteach/one.htm>。
- 廖順約（2006）。表演藝術教學部落格 <http://blog.yam.com/newcool/>。
- 林于仙（2008）。為什麼要教學評量？與作者的網路通訊。
- 盧雪梅（2005）。九年一貫課程成績通知單模式探究：現況與展望。**教育研究與發展期刊**冬季刊，pp.177-211。
- 王雅玄（2007）。多元文化素養評量工具及其應用：現況與展望。**教育研究與發展期刊**冬季刊，pp.149-175。
- 王慧蘭、李錦旭編（2006）。**批判教育學——臺灣的探索**。臺北市：心理出版社。
- 馮朝霖（2006）。希望與參化。收於王慧蘭、李錦旭編（2006）：**批判教育學——臺灣的探索**。臺北市：心理出版社。
- 張文軍（1998）。**後現代教育**。臺北：揚志出版社。
- 黃乃熒編（2007）。**後現代思潮與教育制度**。臺北市：心理出版社。
- 廖順約（2006）。**表演藝術教材教法**。臺北市：心理出版社。
- 楊璧菁（1997）。創造性戲劇對小學三年級學生表達能力之影響。國立藝術學院畢業論文。
- 黃壬來主編（2002）。**藝術人文教育**。臺北：桂冠圖書。
- 梁福鎮（2001）。**審美教育學**。臺北：五南圖書出版公司。
- 李子建、黃顯華（1996）。**課程：範式、取向和設計**。臺北：五南圖書出版公司。