

airiti

視覺藝術評賞教學之提問與對話框架研究

A Dialogue and Questioning Framework for Teaching Visual Art Appreciation

譚祥安 Cheung-On Tam

劉仲嚴 Chung-Yim Lau

香港教育大學文化與創意藝術學系 副教授

Associate Professor / Department of Cultural and Creative Arts,

The Education University of Hong Kong

有關本文的意見，請聯繫通訊作者譚祥安

For correspondence concerning this paper, please contact Cheung-On Tam

Email: cotam@eduhk.hk

摘要

提問與對話是教學中最常見的形式，而在藝術評賞教育的領域更有著主導性的地位。藝術教育學者早已提出不少評賞理論和評賞教學方法，但對於教師如何與學生對話和向他們發問，卻一直缺乏一套較為完整和有系統的方法。相比其他學科，例如：語文、數學、科學，有關藝術評賞教學中對話與提問的研究相當貧乏。本文探討六個常見的藝術評賞教學理論和策略，然後提出四個藝術評賞教育的主要目的，並倡議一套與之相配及適用於教授視覺藝術的對話及提問框架。為了在應用層面進一步完善和建構本框架，七位香港小學教師及其學生受邀進行教學試驗。觀察有關教學試驗後，本文歸納出六項教學建議，以協助教育工作者應用本框架於藝術評賞教學。

關鍵詞：對話及提問、美術館學習、學校教育、藝術評賞

Abstract

Questioning and dialogue are the most common way of teaching, and they are an essential element in the field of art criticism education. Previous scholarship had proposed various theories and teaching methods on art criticism education, but there is a lack of a holistic and systematic way for guiding teachers to question and have dialogue with students. The number of studies on questioning and dialogue in learning Visual Arts is limited, comparing to studies in subjects such as Languages, Mathematics, and Sciences. This paper reviews six art criticism models or methods, identifies four major goals in art criticism education, and proposes a framework of questioning and dialogue for the learning and teaching of visual art at schools and museums. Seven primary school visual arts teachers were invited to practice the framework in their own schools and art museums and finally six suggestions were concluded for teachers' implementation.

Keywords: dialogue and questioning, art museum learning, school education, art criticism

壹、前言

每當學生在美術館或教室裡觀察、思考、討論和探究藝術品時，以作品為中心的視覺藝術評賞學習應運而生；在這學習過程中或多或少需要憑藉教師提出問題、引導觀察、提供資訊、解釋意念、鼓勵評價，並就學生的發表或回答作出回饋。這種透過對話及提問的學習過程是教與學中的一個微小卻必備的環節，它亦是於美術館和學校學習藝術評賞的核心教學活動。以往有關課堂對話或提問的研究主要集中在數學、科學和社會學等學科領域，例如：Mercer、Sams（2006）；Walshaw、Anthony（2008）；Smart、Marshall（2013）。然而，在美術館或視覺藝術課裡進行的對話與提問，與數學、科學或歷史科的截然不同，這些學科的相關研究不足為視覺藝術教育提供足夠的指引。

在當代藝術教育的論述中，創作、欣賞、解讀和評論藝術品的能力均被視為學生藝術成長不可或缺的一部分（Bell，2010a；House，2008；Knutson、Crowley、Russell、Steiner，2011）。以香港藝術教育的發展為例，從1980年代由教育署（即現今的教育局）所提倡的以創作為中心的藝術教育發展到2000年以後，所倡議的創作與評賞並重的藝術教育課程，可說見證了香港藝術教育發展的轉向。供香港教師參考的官方文件*視覺藝術科課程指引（小一至中三）*，明確地指出藝術學習需要「將評賞與創作互相配合，以期達到視覺藝術科課程宗旨」（課程發展議會，2003：10）。不少學者對融合評賞與創作的方式作出正面評價，例如：藝術評賞和創作的關係十密切，它不單可讓學生理解文化情境，亦可以讓學生感受美，並以此作為創作的養分（Eisner，2001）；Barrett（1997）則認為藝術評論是以觀者為中心，視評論為研究的一種（critiques as research），學生的創作動機可在研究的過程中激發出來。此外，香港的新高中視藝課程和考試亦加入了藝術評賞作為必要的評核部分（課程發展議會、香港考試及評核局，2007）。由是，足見創作藝術與評賞藝術在當前的香港視覺藝術教育有著同樣的重要性。本文提出有關對話與提問的框架正好適切地呼應香港視覺藝術教育的發展路向，為過去較受忽略的藝術評賞教育提供教學上的支援。

Bell（2010b：92）指出美術館乃重要的藝術教育和文化欣賞場所，經常參觀美術館能夠「促進及賦予兒童參與藝術活動的終生習慣，同時肯定其實用、且具建設性的社會價值……」G. Hein（1998）、Falk、Dierking（2018）以及Hooper-Greenhill（2007）提出的博物館教育理論均受到後現代主義思潮的影響，闡明了在博物館學習的性質、促成因素和結果。¹ 他們的學術成果帶來廣泛影響，並在博物館教學法的理論和研究中發揮了

¹ 文獻討論的博物館教育所涉及的場所泛指各類博物館，並不侷限於美術館，然而本文探討之提問及對話場域則主要指美術館等藝術作品展示典藏之環境場所。

重要作用。G. Hein 研究杜威（John Dewey）、維果茨基（Lev Vygotsky）和皮亞傑（Jean Piaget）的經典學習理論，提出博物館教育理論的四種類型：建構主義者、發現者、刺激反應者和說教者。G. Hein（1998：34）認為「建構主義型博物館」的參觀者可以進行協商並自行創造知識，這類型的博物館也最有利於學習。Falk、Dierking 提出博物館學習的互動經驗模式（interactive experience model），並將博物館體驗視為個人情境、物理情境、社會情境和時間因素的互為影響，在這四種環境不斷變化的互動下，參觀者在博物館中建構獨一無二的學習歷程。Hooper-Greenhill 則量度了博物館學習的影響和結果，她識別出五種共通的博物館學習成果，並得出以下結論：博物館學習是整合而成的，而非獨有，且經由身體，透過心靈，對身分塑造具強大的影響力。

研究者於香港進行視覺藝術的教授和研究多年，觀察到當下香港的美術館發展蓬勃，相信有關的發展會為美術館學習帶來新的考量與契機。位於香港西九龍文化藝術區的 M+ 博物館計劃於 2019 年開業，而位於尖沙咀的香港美術館，經歷三年的擴建與重修，亦將於同年底重新開放。香港的美術館在本地的視覺藝術教育中，一直扮演資源提供者的角色。它們為本地的學生提供親身接觸藝術作品原作的環境和機會。教師除了可以在課室裡教授藝術評賞，亦會帶領學生參觀美術館，並以館內的作品進行藝術評賞教學。一般而言，在香港美術館進行的藝術評賞教學，都是由學校教師作主導、設計和實踐，美術館的功能主要在於提供硬體（藝術作品、展覽場地）和軟體（展品資料、導賞翻譯）。香港的美術館作為從屬於政府的康樂及文化事務署的單位，雖然推廣藝術教育亦是其目標之一，但它們仍是以展覽和館藏為主，所以本地的藝術評賞教育仍是以教師作為主導。故此，從教與學的角度而言，美術館作為本地教師主導的一個重要教學場所，有關對話與提問的理論探討與實踐，能鼓勵和幫助教師善用美術館作為教學資源，並且為教師提供有效的策略，協助學生對藝術品作出回應、提出詰問，繼而尋找意義，是視覺藝術評賞教育的核心工作。從文化承傳的角度而言，有關對話與提問的探究，能有效地提升教師和學生應對香港文化和教育情境發展的能力，而透過藝術學習，促進下一代理解和欣賞文化的能力也正是「文化資本」（Bourdieu，1979/1984）賴以傳承的機會。

本文旨在探討教授視覺藝術的對話與提問方法，透過有系統地介紹各種討論藝術品的模式，探究當中所涉及的理論和實踐問題，從而歸納出一套適用於美術館和課堂教學的對話及提問框架，為視覺藝術教學實務及一般的美術館教學理論提供參考。本文所提出的對話及提問框架採用知識論的觀點，即知識經由個人經驗產生和構成，以及後現代主義的觀點，即藝術沒有一個固定的意義，而是因應各種社會和個人因素的影響，由觀眾構建作品的意義。在一篇回顧美術館教育工作和後現代主義發展的文章中，Mayer

(2005: 359) 觀察到「詮釋者的主體地位取代了作為意義來源的客體」。後現代美學理論正是強調這種詮釋和意義的重要性、知識的流動性和非普遍性，以及個人、社會和文化情境的存在。同樣地，藝術品不被視為自主的客體，而是社會價值觀、政治和歷史的體現。觀眾亦不再被視為無根的個體，而是具有特定性別、文化和民族特徵的族群。

總括而言，本文所建基的理論框架——Hubard (2015) 的小組對話策略——反映出後現代主義和建構主義學習理論。Hubard 提出三種對話模式：預設式 (predetermined)、詮釋主題式 (interpretive-thematic) 及詮釋開放式 (interpretive-open)。Hubard 的理論尊重觀眾的個人知識，並強調他們在對話過程中的參與及貢獻。Hubard 認為透過觀眾和對話促進者的辯證參與，藝術品的意義能在更宏觀的藝術和文化世界展現出來——這一點在很大程度上與 Davis (2004: 160) 的「參與式知識論」 (participatory epistemology) 相符合。本文以 Hubard 的對話理論為基礎，並透過與其他學者提出的提問模式相互砥礪及嚴格審視，進行統整、綜合與改進，提出一個以對話與提問教授視覺藝術的理論與實踐框架。事實上，Hubard 的觀點與香港當前視覺藝術教育的理念和方向一致。例如：在《視覺藝術課程指引 (小一至小三)》 (課程發展議會, 2003) 裡，強調多元詮釋和讓學習者主動建構知識的重要性，並指出建構主義學習理念更能符合當前學習現況。

貳、研究背景

本文的內容源於筆者於 2018 年開展的研究計畫「在展館及教室學習視覺藝術：小學師生對話及提問策略研究」。研究計畫的主要目的為 (1) 發展一套讓學生能有效地學習視覺藝術評賞的對話及提問策略、(2) 在高小年級進行評賞教學試驗及完善有關策略、(3) 檢視有關策略對評賞教學的效用，和 (4) 評估有關策略對學生學習藝術評賞的影響。

研究計畫採用設計研究法 (design-based research) (Barab, 2014)，目的為建構一套用於藝術評賞對話和提問的框架。設計研究法注重研究者和參與者的合作 (Shah、Ensminger、Thier, 2015)，這項特性有助避免教學方法或策略的研究偏離現實的教學情景。其次，它容許研究計畫在設計和執行過程中可以因應即時的狀況而作調整和修改 (Shah 等, 2015)，尤其適合需要配合教學環境情況轉變的研究。最後，它強調研究過程需要反覆經歷設計、發展及修正等階段 (Pool、Laubscher, 2016)。透過每一次循環，研究者會獲得更準確和有意義的結果。

有關研究主要分為三個階段。第一個階段集中於建構提問與對話框架的理論基礎。透過檢視多種藝術評賞策略，歸納評賞活動中教師與學生可以採取的六種對話及提問面

向，並加以整理、描述及釐清各個面向的目的、特徵、預期作用和教學意義。第二個階段集中於框架的教學試驗。筆者特意邀請了七位於香港小學任教的視覺藝術科教師進行教學試驗，應用有關框架构設藝術評賞教學的對話及提問，希望從實際的教學環境中檢討和修正有關框架。教學試驗的對象為小學六年級學生，而教學場景則集中於小學課室和美術館。七位老師於 2018 年 7 月參與為期兩日的工作坊，學習如何運用本文的對話及提問框架。七位教師完成有關訓練後，各自嘗試於任教的小六班別實踐教授藝術評賞。由於課室和美術館是最常進行評賞教學的場景，試驗教學亦特意挑選在課室和美術館中進行。參與教師分別於 2018–2019 的學年內為他們的小六學生進行了三次課室教學和兩次美術館教學。每次的評賞教學約長 20–40 分鐘。在教學進行前，筆者會為參與教師的對話及提問設計提供改善建議；在教學進行時則會在現場進行觀察和影像記錄；並在教學結束後與有關教師進行會面討論。第三階段則聚焦於檢視及評估框架的教學效果和影響，並以此為基礎，對框架進行修正。

本文會集中於報告研究計畫中的（1）框架的理論基礎及建構過程、（2）從教學試驗中整理出來的六項應用指引，以及（3）以吳冠中（1919–2010）的《雙燕》（1981）為例，示範視覺藝術科教師可以如何根據本文建議的框架設計六種評賞提問。

參、相關文獻

一、在美術館裡學習視覺藝術的模式

近幾十年來，美術館的教育任務日益顯著，而「現在世界上幾乎沒有任何博物館不提供教育項目」（Xanthoudaki、Tickle、Sekules，2003：1），教育亦成為「21 世紀博物館所面臨的主要議題」之一（Brown，2007：2）。美術館是一個教育的場所，也是讓學生接觸藝術品原作和學習第一手的資料的首要地方（Bell，2011a）。誠如 H. S. Hein（2000：108）所說，「博物館在歷史上與其他（教育機構）不同，主要是因為它們將教育資源的重心置於物件上」。根據 Boys（2016）的觀點，在美術館中有兩種不同的視覺藝術學習類型：一方面，我們瞭解美術館藏品本身（*learn about the museum collection*），即是學習藝術品的內容、主題、表現手法、媒體、素材運用等；另一方面，我們也可以透過美術館的館藏學習（*learn from the museum collection*），即在研究藝術品過程中習得所需的學術技能，例如：批判思維、搜尋資料、解決問題等技巧。除以上兩種學習類型外，Speight（2010）指出，透過身體經驗和對藝術品的直接感知，我們習得一種持久且具「肢體性」（corporeal）——與精神性（spiritual）相對——的知識。Speight（2010：13）認

為「博物館學習經常涉及身體和感官的參與，並且較為開放和個人主導」。Illeris（2016：163）也認為這種類型的學習是要求學習者「具有一個期盼參與和學習的軀體（a learning body），能與當代文化互動，而不是僅僅學習它的內容」。故此，探討學習視覺藝術的對話與提問方式及策略，能同時幫助我們瞭解如何在美術館內實現不同的學習模式。

二、美術館與課堂對話的論述和研究

根據 Burnham、Kai-Kee（2011）的觀察，美術館中常見的三種的談話模式——交談、討論和對話，皆能促進對藝術品知識、理解和深刻體驗的產生。Zander（2004）指出，藝術課的對話具啟發性，因為它們接納不同的觀點、檢視各種的可能性、促進新發現，也有助教師理解學生的思考邏輯。大多數教師都非常重視學生參與對話，但現實並不如教師所想——對話並不經常發生（Zander，2004）。Pringle（2009：178）提出對話是「一場具動力和生產力的交談——它促進批判性研究、反思、分析與知識重組」。學術界已有許多關於課堂對話和提問技巧的實證研究。這些實證研究大都圍繞三類主題：（1）教師提問或對話的認知範疇和技巧、（2）師生間對話的互動狀況，以及（3）教師或學生的觀感或心態。

第一類的實證研究傾向關注教師提問所屬的認知範疇（Al-Zahrani、Al-Bargi，2017；Davies、Kiemer、Meissel，2017；Diaz、Whitacre、Esquierdo、Ruiz-Escalante，2013；Ernst-Slavit、Pratt，2017；Ocbian、Pura，2015；Patrick、Urhievwejire，2012；Sun，2012）或教師所運用的技巧（Cao，2016；Cho等，2012；Fitriati、Isfara、Trisanti，2017；Harris、Phillips、Penuel，2012；Kira、Komba、Kafanabo、Tilya，2013；Lin、Hong、Yang、Lee，2013；Meng、Zhao、Chattouphonexay，2012；Teo，2016；Wang、Wang，2013）。只有小部分研究會從學科的角度出發，例如：Sickel、Witzig、Vanmali、Abell（2013）以生物學科的教學為研究對象，採用了科學教育的5E模型：投入（engage）、探索（explore）、解釋（explain）、闡述（elaborate）、評鑑（evaluate），並用此分析師生的互動。Benedict-Chambers、Kademian、Davis、Palincsar（2017）有關綜合科學的研究則根據英語國家的科學教育改革，建立了一個分類方法：闡明式問題（explication question）、解釋性問題（explanation question）、科學觀念問題（science concept question）、科學應用問題（scientific practice question），以此分析教師在課堂上的提問。主流的研究並不強調從學科自身出發。誠然，具跨學科性質的分析方法，例如：上述的認知範疇或提問技巧研究，較具普遍性，即使不同的學科亦能因為有共通的本質，研究成果可互為參考；但是，這些研究卻可能會忽略學科本身的特質、教育效能或目標。

第二類的實證研究較重視師生間的互動狀況，除了分析教師提問或對話的方式，更會探究學生作出怎樣的回應（Cao，2016；Gillies，2016；Van Booven，2015；Yuksel，2014）。例如：Smith、Hackling（2016）及 Sedova、Sedlacek、Svaricek（2016）為教師提供有關對話及提問教學的課程，並研究他們的提問模式及學生回應的轉變。前者以描述、解釋、理性思考和闡述來歸納學生的回應模式，後者則以統計方法來驗證學生回應模式的轉變。另一例子是 Song（2015）觀察及記錄了一所中國中學的中國語文課堂的對話狀況，並就學生回應的認知水平及答案的正確程度作出整理和分析。Chen、Liang（2017）與 Dooley、Welch（2014）則以幼童作為研究對象，分別分析了他們在課堂與展館中的對話回應模式。

除了探究教師和學生在課堂對話的行為或表現，另一常見的研究方向則是有關教師和學生對課堂的觀感與心態。例如：Eshach、Dor-Ziderman、Yefroimsky（2014）及 Pinca-Atutubo（2017）分析教師和學生對課堂上出現的提問或對話有著怎樣的認知差異，而 Diaz 等（2013）則探究教師的提問背後是有著怎樣的心態和考慮。另外，關於課堂對話和提問技巧的實證研究傾向以數學、科學、英語和社會研究等學科為對象（Mercer、Sams，2006；Smart、Marshall，2013；Sun，2012；Walshaw、Anthony，2008）。然而，數學或科學課中的對話，與視覺藝術課中的對話理應非常不同。誠如 Mercer、Littleton（2007：39）所指，「教與學的對話必須在情境中被評估」，因此有關運用對話與提問於視覺藝術學習的探討究仍有其需要。

過去有關運用對話於視覺藝術學習的研究，主要都是描述性質，並以數量頗少的參與者為基礎。Barrett（2008）描述了一組成年觀眾在一位藝術教育人員帶領下，透過小組討論建構他們各自對藝術品的詮釋。Barrett 指出，小組對話中出現多元化的回應，有助實現藝術品的另類詮釋，並且能夠建立對藝術、生活以至整個世界的共同理解。另一方面，Costantino（2008：59）研究教師的課程挑選和教學實踐對六年級學生參觀雕塑展覽經驗的影響，她發現「對話過程對於幫助學生處理他們的美感體驗以至促進的意義創造非常重要」。Heid（2008）則安排了 22 名不同年齡的學生（幼稚園及小學三年級）以兩人或以上為一小組；讓他們學習調配顏色，然後請他們觀察及描述所見的顏色。Heid 發現，獨特的社會文化背景使學生能夠透過自由的觀點交流，反思並內化自己的審美體驗。

作者曾回顧 2005–2015 年間的八份美術教育期刊，當中有關藝術評賞教育的實證研究論文僅有 39 篇（1.9%）（譚祥安、劉仲嚴，2016）。² 這篇回顧亦進一步對該 39 篇研

² 八份美術教育期刊分別為 *Art Education*、*International Journal of Art & Design Education*、*International Journal of Education & the Arts*、

究進行數量、方法、對像、規模和場域上的檢視，並發現約 74% 的研究，其參與者樣本不多於 50 位。回顧的結果顯示學界有需要進行更大規模的實證研究，以提供描述性以外的數據，並闡明在不同情境中使用對話與提問學習視覺藝術的情況。然而，要從事相關的實證研究，一套有關運用對話與提問於視覺藝術學習的理論是必要的前設，而本文的目的正是建立相應的理論及實踐框架。

肆、藝術評賞對話及提問的理論

一、藝術評賞教育的四個目標

藝術評賞教育有四個相當重要的目標：（1）增進學生的視覺藝術知識；（2）讓學生體悟藝術作品的意義、價值和情感；（3）培養學生欣賞和理解藝術作品的的能力；（4）發展學生的認知能力。在日常教學的環境中，教師會盡量製造機會讓學生接觸和討論藝術品。然而，這些討論和評價可能會是片面、直觀的或訴諸個人感受的。事實上，深入和全面地評賞藝術作品並不容易，往往需要學習和訓練。首先，藝術評賞的過程中會涉及到不同的知識，例如：視覺元素、組織原理、美學理念、藝術風格、藝術家的經歷、歷史及文化背景等。藝術評賞教育的其中一個任務就是教授學生有關的知識，讓他們有穩固的基礎來進行藝術評賞活動。當然，藝術評賞教育不應止於教授各種不同的藝術知識或藝術評論觀點，而是幫助學生將有關的知識運用於藝術評賞之中，從而提升學生欣賞和理解藝術作品的的能力。此外，藝術評賞作為一種知性的活動，學生在學習評賞的過程中，除了增進本科的知識和能力外，亦不應忽略它在發展一般認知和學習能力的的作用。藝術評賞能為學生提供很多運用各種認知能力的機會，例如 Bloom（1956）提出的六個認知範疇：知識、理解、應用、分析、綜合和評價。最後，藝術評賞其中一個特點，就是它既是一種知性的活動，亦有意義、價值和情感的面向。藝術品的其中一個特質就是能引發觀者產生各種不同有關價值和情感層面的反思和體悟。這些反思和體悟不單只有藝術創作者能體會，觀賞者亦能在觀賞藝術作品的過程中獲得。藝術評賞教育就是透過接觸、思考和討論藝術品，讓學生有機會重新思考和探索自己的價值和情感層面。

二、藝術評賞對話的模式

Bell 認為，美術館和畫廊中「豐富的談話鞏固了成功的學習」（2010b：94），而「對

International Journal of Education through Art、*Journal of Aesthetic Education*、*藝術教育研究*、*Studies in Art Education* 及 *Visual Arts Research*。這些期刊均在藝術教育研究領域上持續出版達十年或以上，故可確保期刊在相關的領域涵蓋以往及最新的發展。這些期刊亦有相對較高的影響系數（*impact factor*）或排名（*ranking*），或收錄於較著名的學術資料庫，是學術水平及出版地位的保證。

話是在參觀畫廊期間和之後，共同建構意義的基本工具」（2010b：96）。本文「對話」一詞是指在美術館和教室中師生之間的談話。它的內容應該專注於一件或幾件藝術品。對話是「美術館教育的重要一環」（Hubard，2015：4），它亦是在學校和美術館學習藝術品的基本教學元素。無論是在美術館中觀看藝術品原作，還是在課堂中觀看數位複製品，對話都是一種雙向的互動過程——在這期間，教師和學生彙報、解釋、表達、討論、提問、釐清、推測、聆聽、回應並作出反思。為帶動學生學習，教師首要是提出適切的問題，並給予恰當的回饋；考慮學生已有知識和經驗，從而指導他們從不同角度觀察一件作品。對話及提問是所有教師最常用，也是無法避免使用的主要教學工具。儘管在學校和當代社會中湧現許多不同形式的數位通信和溝通方式，但與學生對話仍然是「最全面、最靈活和最有效的教學方式」（Burnham、Kai-Kee，2011：80）。若從最基本層次入手，針對在美術館和學校的對話進行探究，將有利於以藝術品為本的視覺藝術評賞教與學。

本文所探討的對話模式由 Hubard 提議，她自 2006 年以來持續發表有關美術館學習的文章（以下括號代表文獻年分）。她曾撰寫有關多次審視同一作品的好處（2006）、美術館中回應作品的體現（2007）、情境資料對學生回應藝術品的作用（2007），視覺藝術中的意義創造過程（2008）以及主題式藝術學習在美術館的應用（2013，2014）等。Hubard 在 2010 年首次提到不同的對話模式，而根據 Hubard（2015：11），在美術館的對話有三種模式——預設式、詮釋主題式及詮釋開放式。預設式對話是根據教師設定的明確目標而計劃，透過觀看和學習過程，教師引導學生仔細思考問題。當學生積極利用自己的知識和經驗觀察和推理時，計畫的預期成果就會實現。要評估預設式對話下的學習，就要參照已清楚定下的學習目標。預設式對話的成功取決於教師的表達能力——包括觀點的闡明以及對學生背景的理解。

詮釋主題式對話的目的是「讓觀眾根據藝術作品構建自己見解，而不是學習一些預設的想法」（Hubard，2015：14）。教師首先向學生介紹預先選定的主題，並以一系列提問將作品與該主題連繫，從而展開對話。在對話過程中，重要的是引發學生回應，繼而讓他們反思和分享。一系列與主題相關的焦點問題有助確保對話的方向、重點和邏輯流程。透過利用主題設立討論的邊界，若能並置數件藝術品同時討論，主題式詮釋對話能促進深度解讀，亦可銜接一般的學校課程。

詮釋開放式對話相信藝術品是「具有多重相關意義的多維物件」，而且觀眾是具有「不同背景、經驗、知識，〔和〕興趣」的個體（Hubard，2015：17）。教師的角色是一位聽眾和一位促進者，任務為協助個別學生體會有關藝術品的意義。對話中會說明可

探索的領域，但將會保持對話的靈活性。對話將遵循自然促成的主題，而教師的工作是聆聽，和指出相關的觀點，並提出其他閱讀材料。開放式對話似乎能獲得最豐富的詮釋、建構多重意義，以至達成意義內化。然而，開放式對話對教師來說是最具挑戰性的，也是最難評估的一種模式。

三、藝術評賞對話的提問框架

雖然 Hubard (2015) 提出了促進三種對話模式的原則和一些實際建議，但仍然有一個重要問題需要解決：教師與學生對話時究竟應該提出什麼問題？Kramer (2013: 57) 指出「對話式的學習採取問答的形式」，「提出好問題是一種寶貴的教學工具」。雖然在實際對話中總是存在不可預知性，教師亦會因應學生的表現及回應而調節對話或修訂問題，但教師仍然可以事先設計一些問題。學術界有不少關於教師提問策略的論述，例如：Bloom (1956)、Gallagher、Aschner (1963) 和 Sanders (1966) 的理論均重視課堂討論中涉及的認知運作。根據此等理論，透過精心設計的問題，教師可以協助學生提升他們的知性水平。故此，發展具體提問策略不但能夠促使學生參與和討論藝術品，還改善他們在認知層面的表現。

回顧 Feldman (1992) 四階段的藝術評論模式、Bell (2011b) 提出的「七個問題」、Charman (2006) 研發的四種「進入」(ways in) 提問方法、Wolff、Geahigan (1997) 的探究式藝術批評學習、Yenawine (2013) 開展的視覺思考策略 (visual thinking strategies)，以及 Rorty (2014) 從六個角度針對一幅繪畫作出的詰問，筆者發現以上的藝術評賞策略主要有兩種方向：(1) 認知導向和 (2) 內容導向。

認知導向的藝術評賞策略，以評賞中發生的各種認知活動來建構，強調評賞中各種認知過程的獨特性。Feldman (1992)、Bell (2011b)，及 Wolff、Geahigan (1997) 提出的評賞模式皆屬於強調認知過程的理論。以 Feldman 的四階段藝術評論模式為例，它將藝術評賞劃分為四個階段：描述、形式分析、詮釋和評價。這四個階段各自指向觀者在評賞過程中所涉及的不同認知活動。描述階段強調觀者能否確認作品中出現的各種事物；形式分析階段強調觀者能否找出作品的形式與作品的關係；詮釋階段強調觀者能否理解作品的意義；評價階段則強調觀者能否為作品的價值定位。早於 1980 年代，Hamblen (1984) 提出以 Bloom 的六個認知目標作為提問的方向，即為這種以認知為本的評論模式爬梳理論基礎；陳玲萱 (2005)、黃秀雯 (2008)、鍾生官 (2003) 等亦基於 Hamblen 的建議，相繼提出類似的評賞方法。以認知目標為基礎的提問方法，強調目標的層遞性，故此每種提問均需遵循嚴謹的次序，提問的前設亦需建基於前一種提問的

成果。惟評賞藝術品是一個感性與理性並重的過程，學生可從個人的觀感詮釋或判斷作品，其後再作仔細觀察及描述，以補足、質疑或甚推翻之前的判斷。以上正是 Gooding-Brown (2000) 提出的「顛覆性的詮釋模式」(disruptive model of interpretation)，說明了評賞藝術品是一個流動多變的過程，毋須嚴格遵守某種程序。

內容導向的藝術評賞策略，以評賞中涉及各種認知內容來制定評賞方向，強調全面覆蓋評賞中各種認知的內容。Charman (2006)、Yenawine (2013) 和 Rorty (2014) 提出的評賞模式皆是強調從不同層面認識作品。以 Charman 的四種「進入」提問方向為例，它將藝術評賞歸納為對四類對象的探索：個人 (self)、題材 (subject)、作品 (object) 和情境 (context)。這四個類別各自指向觀者在評賞過程中涉及的認知對象。以個人為對象時，強調觀者的個人經驗與作品的關係；以作品題材為對象時，關注作品的內容、訊息和主題；以作品本身為對象時，關注它的形式和製作；而以作品情境為對象時，則關注作品的創作情境和作者的個人背景。以不同認知內容為目標的評賞策略，從作品所展示的外在視覺果效以至潛藏的內在意義，為學生的學習提供了明確的分析方向，卻忽略了觀者所需運用的視覺藝術本科能力以及一般的認知能力。

Feldman (1992) 的四階藝術評論模式常為視覺藝術教師所用，它把評賞劃分為四個階段，並建基於現代主義的美學。故此，它缺少對作品情境的探索。若以 Feldman 的評論模式引導學生評賞作品，學生對作品情境的相關理解和詮釋很可能會被忽略，甚至脫離作品的情境。Bell (2011b) 提出的「七個問題」主用聚焦於兒童的評賞教學。它的七類問題能夠涵蓋評賞的大部分面向。或許由於它是以幼童 (0-5 歲) 作為主要對象，七類問題中並沒有直接關於作品詮釋的問題。然而，當中的觀察 (looking)、描述 (descriptive)、情境 (contextual) 和敘述 (storytelling or narrative) 式提問，能為觀者進入詮釋活動作多方面的準備。另外，它的問題較為缺少聯繫作品與觀者。Charman (2006) 的提問方法是泰特現代藝術館 (Tate Modern) 為教師所準備的指引，協助他們帶領學生進行參觀和教學。它把評賞劃分為四個焦點：個人、作品題材、作品自身、作品情境，並預設了觀者身處展館場地及可以現場觀看作品。除了缺乏與作品評價有關的問題，該方法基本上涵蓋了評賞中的各個面向。Wolff、Geahigan (1997) 的探究為本教學是一個評賞課程的指引。它將評賞學習劃分為三種活動：個人回應、觀念及技巧學習和研究。作為一個評賞學習的指引，它能顧及個人與作品連繫、美學觀念及技巧、情境知識等層面，但未有深入及詳細闡述學生如何透過以上學習活動建立作品詮釋及評價。Yenawine (2013) 的視覺思考策略並非以藝術評賞為目的，主要是培養觀眾的批判性思維、溝通能力以及圖像素養。若作為一個評賞策略，它不能凸顯評賞視覺藝術時的一些

重要考慮，例如：理解作品的各項視覺元素及組織原理。此外，它亦缺少以學生個人層面去連繫作品，然而它提供了一個更宏觀的、美學以外的角度去理解作品。Rorty (2014) 的六種審視提問相當全面深入，但缺乏教學的實用性。它提出了六類提問，並列出一系列有關問題，但並沒有給予太多說明。運用提問時，教師本身需要對藝術評賞和美學知識有相當深入的理解。另外，它預設了繪畫作為討論對象，沒有著墨於其他藝術形式。因此，該審視提問不適合直接應用於評賞教學之上。

綜觀以上各個評賞策略，筆者發現它們各有不少相通之處和可以互相補足的地方。例如：以上的評賞策略都強調對作品進行仔細的觀察和深入的視覺分析；然而，Feldman (1991)、Bell (2011b) 和 Yenawine (2013) 忽略了觀賞者自身與作品的聯繫；此外，Feldman 和 Yenawine 亦不注重觀賞者是否能夠瞭解作品的創作情境；Charman (2006) 則不強調觀賞者要對作品的價值作出批判性的評價。故此，筆者嘗試以六個面向（表 1）統整以上各個評賞策略的要素，並以這六個面向設計評賞對話所需的提問。

表 1
六個對話與提問面向與各提問策略之關聯

面向	Feldman (1991)	Bell (2011b)	Charman (2006)	Wolff、Geahigan (1997)	Yenawine (2013)	Rorty (2014)
個人			個人	個人回應		評賞過後的影響
觀察	觀察	觀看描述	形式	個人回應	圖中發生了什麼事？	畫作的物件性質 事物及意義的展現
視覺	視覺分析	分析	形式	美感觀念及 感知技巧學習		畫作的物件性質 繪者經營的視覺元素
情境		情境	情境	研究活動		文化身分及觀賞情境
詮釋	詮釋	敘述	題材	研究活動	看見什麼而有這些想法？	事物及意義的展現
評價	評價	評價		研究活動		評價準則及作品評價
其他		運用			你還有發現什麼嗎？	

四、促進對話的六種提問面向

本對話及提問框架的建構是以達成藝術評賞教育的四個目標為重心。從一般學習的角度而言，六種提問面向給予學生運用各個認知能力的機會。個人關聯、事物觀察式和情境式提問需要學生對有關的資訊進行各種的比較、組織及闡述，講求理解能力的運用。視覺分析提問則需要運用更多的分析能力。詮釋式提問重視整體性的綜合，評價式提問則需要進行各式的評價與判斷。從視覺藝術科的角度而言，個人關聯提問的設立就是希

望學生在評賞藝術作品的過程中，不但能夠獲得藝術知識和增進評賞能力，更可以藉由聯繫作品與自身，產生更多意義、價值和情感層面的反思。事物觀察、視覺分析、情境式等提問則較著重藝術知識的獲得與評賞能力的運用，希望學生能在有關的對話中瞭解一些視覺組織原理、美學、歷史及社會背景等因素。詮釋式和評價式提問則著重綜合評賞能力的養成。在瞭解作品的內容、組織原理和創作情境的基礎上，學生可以較客觀、有根據地詮釋和評價作品，亦可以藉著聯繫他們自身的經歷、情感與價值觀，產生更具個人意義的詮釋和評價。表 2 總結了六個提問面向與四個藝術評賞教育目標之關聯。

表 2

六個對話與提問面向與藝術評賞教育目標之關聯

面向	目標			
	藝術知識	情感與價值	評賞能力	認知能力
個人	認識視覺組織原理、美學、藝術史、藝術風格、藝術家經歷、歷史及文化背景等知識	透過接觸、思考和討論藝術作品，獲得態度、價值和情感層面的反思和體悟	以藝術知識為基礎，發展欣賞和了解藝術作品的的能力	透過藝術評賞的學習和實踐，運用及發展各項認知和學習能力
觀察	認識作品所展示、表達、表現的事物	觸發作品與個人經歷的記憶、情感、反思	運用個人知識與經驗理解作品	將個人經驗與作品聯繫，發展理解能力
視覺	認識作品所展示、表達、表現的事物	領會和感受作品所帶來的情緒或情感	訓練全面及細緻的觀察能力	透過觀察及描述作品中所見，發展理解能力
情境	認識與作品相關的視覺元素、組織原理	培養對作品的視覺直覺和感知	增進視覺分析技巧和理解視覺邏輯的能力	分解作品的結構及確認各部分的關係，發展分析能力
詮釋	認識相關的藝術家、歷史、社會、文化背景	建立作品與情境因素的關聯	建立作品與情境因素的關聯	探究和敘述有關的情境知識，發展理解能力
評價		創造具個人意義的作品詮釋	培養推敲作品意義、信息的能力	整體地考量各項因素作出詮釋，發展綜合能力
			建立有根據的作品評價	就各項資訊，判斷作品的優劣，發展評價能力

在評賞教學的環境下，教師可以透過六種不同類型的問題來展開對話，引導學生探索作品。這六種類型包括個人關聯提問、事物觀察提問、視覺分析提問、情境式提問、詮釋式提問及評價式提問。

（一）個人關聯提問

第一類問題聚焦於學生的個人經歷和想法。發問的目的在於喚起學生對作品的個人回應、興趣和聯繫，並引導其自我反思（Wolff、Geahigan，1997），尤其是反思自身在觀賞作品後的改變。這種側重個人心態和經驗的提問（Charman，2006：58）強調在觀看藝術品的過程中，「我／我們帶來了什麼？」學生也可以在觀看藝術作品之後，再就內在發生的變化反思（Rorty，2014）。這類問題的特徵為（1）聚焦於觀者（個人經歷、價值觀、情感）與作品的關聯及（2）關注「我是怎樣的去參與這次美感體驗？」此類基礎問題。個人關聯問題對學生的預期作用包括（1）產生對作品的好奇及疑問、（2）能為自身的經驗與作品建立有意義的聯繫、（3）建立個人的想法／觀點、（4）產生批判式反省及（5）建立討論藝術作品的自信。個人關聯提問適合於評賞教學的初段和尾段應用。在初段，教師可以透過提問瞭解學生對作品的初步印象、想法，並提升他們對作品的興趣。在尾段（尤其是對作品進行各種分析、詮釋和評價後），教師可以透過提問引導學生反思自己的想法在經歷這次的藝術評賞後有何轉變，例如：對作品、對藝術、對自己、對人生、對社會等等看法的改變。

個人關聯提問不純粹是個人觀點或感覺的表達，而是透過提問，引導學生發掘自己的觀點或感覺是如何及為什麼會產生。學生初次看到一件作品時，可能會出現一些即時的感覺或印象，例如：覺得作品令人傷心、快樂等等。教師幫助學生清晰表達觀點或感覺後，應進一步提問，幫助學生釐清背後的原因。這些原因可能出於他們個人經歷與作品有著某種關聯，又或純粹源於作品的色彩、描繪的事物、人物的表情、空間的分配等等。在教師的引導下，部分學生可能會成功察覺到他們自己的原因，部分則不能。無論成功與否，在這些提問的引導下，教師至少應該讓學生瞭解到自己的觀點及感覺，讓他們嘗試找出原因。這一個過程會幫助學生對作品產生好奇及連繫，教師亦能從中瞭解學生的文化、生活、學習等背景。

（二）事物觀察式提問

第二類問題要求學生即時描述當下在藝術作品所見到的事物（Feldman，1992）。這種「尋找性問題」（Bell，2011b：46）鼓勵及引導學生仔細觀察並全面描述一件作品。本著為學生提供原材料以準備接下來的作品分析及詮釋，教師可以提出諸如「這張照片裡發生什麼事？」和「我們還能找到什麼？」等問題（Yenawine，2013：25）。這類問題統稱為「事物觀察式問題」。它們的特徵為（1）關注「作品中有什麼事在發生？我們可以看到什麼？」此類基礎問題及（2）關注作品在描繪及呈現什麼事件或事物。這類問

題對學生的預期作用包括令他們（1）能對作品作全面的觀察、（2）能留意作品特定部分的細節及（3）能夠把觀察所得轉化為口語或文字描述。

在評賞過程中，仔細觀察及描述作品是不可缺少的環節。教師可嘗試讓學生從一些初步及隨意的觀察開始，然後按學生回應，進一步引導他們注意特定的細節，亦可選擇引導學生有系統地描述作品，例如：由上而下、左至右、前至後以及內至外。在觀察和描述的過程中，應該避免推論及價值判斷，以盡可能讓學生全面地描述作品。這一個過程會幫助學生全面及仔細地認識作品的整體及各個部分，並預備他們對作品進行更深入的探索。學生描述沒有展現具象事物的作品會較為困難，教師可鼓勵學生從作品的造型要素開始，逐一陳述，再引導學生作視覺分析或詮釋的對話。

（三）視覺分析提問

第三類問題要求學生對作品進行視覺分析（Feldman，1992）。這種「分析性問題」（Bell，2011b：46）視藝術作品為一個實體，集中討論藝術家對視覺元素的運用（Rorty，2014）。這些問題與作品的顏色、形狀、材質、物料、創作過程、規模、大小，空間和時間有關（Charman，2006）。因此，學生會被引導從形式美的角度思量一件作品（Wolff、Geahigan，1997）。視覺分析問題的特徵為（1）聚焦於藝術家於作品中所使用的視覺元素及（2）關注作品當中各個物件、各個部分之間的關係：對比、統一、聚散、節奏、漸進、均衡、結構、比例等。這類問題對學生的預期作用包括令他們能（1）指出作品各種形式要素的運用；（2）留意作品的創作方法、媒材的運用；（3）認識作品如何組織及呈現；（4）認識有關的美學概念及感知技巧。

視覺分析提問是要幫助學生理解藝術家對視覺元素的運用。經過觀察與描述階段後，教師可以先提問一下學生，瞭解他們看到了作品呈現怎樣的視覺「邏輯／秩序」。教師可以鼓勵學生對自己察覺到的視覺效果及表現作「形容性」的描述。例如：作品運用了紅色，是怎麼樣的紅色？像血一樣的紅色嗎？還是像喜慶節日常見到的紅色？也許像番茄或葡萄的紅色？這些描述有助學生在較後作出詮釋。如果學生已認識相關的視覺辭彙、語言及概念，更可引導他們以有關知識去描述和歸納他們的觀察。若學生仍未學習有關的知識，教師可考慮如何在提問的過程中帶出有關的視覺辭彙及概念。無論如何，在這一過程中，讓學生學習或加深認識有關的視覺辭彙及概念，將會更有效的讓他們從視覺的角度理解藝術品，是藝術評賞中最能展現「藝術專業」特質的環節。

（四）情境式提問

第四類問題是「情境問題」（Bell，2011b：49）。這類問題指向藝術品創作的時間、地點、人物、歷史、社會和體制背景（Charman，2006）。要回答這類問題，就要考慮作

品的「道統及位置」(Rorty, 2014: 3)，即作品的創作情境以至展示空間。教師提出情境問題時，應介紹作品簡史和背景知識(Wolff、Geahigan, 1997)。情境問題的特徵為(1)關注何時、何地、何人、歷史、現在、藏館環境等情境問題及(2)其答案會涉及作品的道統(創作作品的情境)及位置(安置作品的環境)。這類問題對學生的預期作用包括令他們(1)認識作品於什麼背景下創作、展示及欣賞，及(2)掌握作品的相關情境知識，即政治、文化、經濟、科技、歷史、宗教、傳統、思潮、氣候、地理等因素。

情境式提問會涉及大量作品視覺表現以外的資料，這些資料搜集或研究的工作都需要教師預先準備。在引入情境式提問前，教師應讓學生意識到自己對作品的理解有不完整的地方，及需要某些情境知識去補充及完善。從評賞作為一個整體的層面來考慮，情境式提問並不是單單讓學生明白作品背後的各種情境因素，更重要是透過連繫作品與情境去補足及完善自己對作品的理解。例如：瞭解同類作品的歷史脈絡，學生更能理解作品的藝術價值；瞭解作者的生平，學生更容易推敲作品所欲遞的信息。情境式提問雖然是要讓學生注意及認識作品的情境資料，但教師應留意自己是否有讓學生明白作品與情境的關係。教師在提問或講述情境資料時，可讓學生觀看其他相關的藝術品、人物、建築、生活等圖象，以輔助說明，加深理解。

(五) 詮釋式提問

第五類問題是引導學生詮釋作品。詮釋式提問背後的假設藝術品是社會文化情境下的產物，而在不同情境下各種符號、隱喻、結構和藝術意義等都須靠詮釋完成。透過詮釋式問題，觀者得到足夠的空間探索作品傳達的信息或意義(Feldman, 1992)。這些問題與作品的內容、信息、標題、主題和所屬流派有關(Charman, 2006)。教師提出問題，旨在引發學生的聯想、情感和洞察(Wolff、Geahigan, 1997)，以作出詮釋。諸如「怎樣的觀察促使你這個說法？」(Yenawine, 2013: 25)，這類問題有助學生將詮釋聯繫至所見所識。詮釋式問題的特徵為關注作品的意義、價值觀、主題、信息和情感。這類問題對學生的預期作用包括令他們(1)能提出合理的詮釋、詮釋有好與壞的分別；(2)能為詮釋提供證據；(3)能為詮釋作出合理的辯解。

作品詮釋可以說是藝術評賞一個最主要的目的，上文提及的個人關聯、事物觀察、視覺分析、情境式等提問，在某程度上均是在準備學生，為他們詮釋作品建立基礎。教師可以引導學生連繫作品至相似的事物，協助學生發掘它們的共通性，並根據作品提出論證。詮釋不一定要忠於作者的想法，但必須基於作品。學生可以考慮從內容、視覺效果、情境等方面來詮釋作品。只要不脫離作品，言之成理，就可以構成一個合理的詮釋。詮釋是具說服力的爭論，而某些詮釋會較一些詮釋好；好的詮釋會顯示更多有關作品的

事情多於詮釋者本身的主觀見解；詮釋並非指向絕對的正確解讀，但或多或少均是合理、具說服力、具啟發性和知識性的（Barrett，2003）。

（六）評價式提問

最後一類問題是「評估問題」（Bell，2011b：49）。這類問題要求學生對藝術品的優劣與價值做合理以及具批判性的價值判斷，並且輔以論據（Feldman，1992）。這些評估問題的目的是推動學生總結整體的觀看經驗（Wolff、Geahigan，1997），並且為其評估出解說（Rorty，2014）。這種價值層面的問題，它們的特徵為（1）對作品的重要性作出評價及（2）常會與同類作品比較及作價值判斷。這類問題鼓勵學生將作品（1）與歷史或世界上的典範比較、（2）與同類型的作品比較、（3）與同一或其他藝術家的作品比較、（4）與自己或同學的作品比較及（5）檢視作品所展現的工藝或技巧：是否選用恰當的工具與物料、作品中各個事物的外觀是否符合其功能等。

評價式的提問旨在發展學生的批判力，令他們具備更銳利的眼光審視自己和別人的作品，實有助學生在藝術創作中自我改善和進一步發展，提出批判性及建設性的判斷。評價式的提問亦應鼓勵學生為自己的看法和判斷提出理據，是學生展現邏輯思考和提出評賞標準的時機。教師可就作品的創作技巧、風格特色、信息傳遞、創意表現等邀請學生作出評價，也可以讓學生自行提出準則，作較開放的對話。評價式的提問冀能誘發對作品提出批判性討論，重點並非持某一特定取向對作品作出絕對的判斷，而是更應重視學生的視野，綜合觀察所得、視覺知識、情境資料和不同觀點等作出質性的推論和陳述。

最後，六種提問方向的劃分並非互相排斥。一個對話或提問可能牽涉兩種或以上的類型。運用本提問框架時，不必對它們作過於嚴格的分類。

（七）應用示範：以吳冠中的雙燕為例

六種提問基本上能應用於大部分藝術作品的評賞教學。一般而言，我們建議教師在設計評賞提問時，先考慮將要評賞的作品和自己的教學需要，然後就六種提問類型寫下一些問題。除了評賞的提問，教師亦需要為每一條問題寫下預期學生會有的回應。以下將以吳冠中的雙燕為例，示範視覺藝術科教師可以如何為有關作品設計六種評賞提問。

雙燕是吳冠中的代表作品之一（圖1），畫面極為簡潔，以黑白灰的色調和大面積的塊面構成，筆法蒼勁有力，對比出江南水鄉的純淨和朦朧的美感。選取雙燕作為應用示範例子之一，因為它具有能藉由個人關聯、事物觀察、視覺分析、情境分析、意義詮釋和評價的框架讓學生從中產生具意義的對話，全面地探討作品的精神、表現和內涵（表3）。



圖 1 吳冠中。雙燕。1981 年。水墨設色紙本。69 × 137 cm。香港藝術館。
資料來源：香港藝術館（2002：65-66）。

表 3

六種評賞提問示範：以吳冠中的雙燕為例

提問／對話 類型	提問重點	講述重點
個人關聯	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你有沒有到過類似的 地方？為什麼會去 呢？有什麼感覺？ 2. 這件作品能引發你的 聯想嗎？是什麼啟發 到你的聯想？ 3. 這件作品有沒有令你 覺得困惑或好奇的地 方？為什麼會覺得困 惑或好奇？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 在廟宇、圍村會見到類似的建築風格；學校舉辦的文化參觀，以認識香港僅存的傳統中國式建築，也可能是旅行途中經過；會覺得建築很整齊，有點古舊，氣氛莊嚴、肅穆，那裡是不可以喧嘩吵鬧的地方。 2. 黑白灰的用色令人想到中國水墨畫；高高的牆壁令人想到保護家園的城牆，也會想到被牆壁包圍的傳統中式房屋庭園，香港的圍村、村屋等。 3. 房屋是人所居住的地方，為什麼畫中沒有人？牆壁下是地板還是河水？若是河水，為什麼是灰色的呢？

表 3

六種評賞提問示範：以吳冠中的雙燕為例（續）

提問／對話 類型	提問重點	講述重點
事物觀察	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你在這件作品看到了什麼？有什麼事物？有沒有人物？ 2. 能夠詳細描述一下建築物嗎（例如：顏色是什麼樣的白色？屋頂是怎麼的？） 3. 畫中除了建築外，還有什麼？從何得知？ 4. 畫中的鳥兒是麻雀鳥？牠們在做什麼？ 5. 燕子是飛來還是飛走呢？為什麼會飛來／飛走？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 兩幅長方形白色牆壁；牆壁背後有隱約露出的牆或房屋；兩所房子的黑色簷頂突出，正前方有五至六級的臺階，旁邊有一棵樹，樹下有小橫凳。沒有人但有兩隻鳥兒在天空，沒有雲彩。 2. 包圍房屋的牆壁既高又長，端端正正，留有高而窄的出入口，顏色是純淨無瑕的白，沒有一點瑕疵。房屋及牆壁的頂部邊緣為黑色，房頂為飛簷。 3. 牆壁外面有一條河，因為河水能夠倒映出牆壁的出入口、樹和臺階。建築以外還有樹和一對鳥兒。 4. 從羽翼的形狀可知是燕子，而燕子是眾多鳥類中最為親近民居的，甚至會在民居的簷下築巢，其他鳥類則不然。 5. 兩者皆有可能，飛來的話，燕子可能想在房子築巢建新居，或是重返故居；飛走的話，可能是另覓新居。
視覺分析	<ol style="list-style-type: none"> 1. 你在畫中看見了什麼圖形和線條？給你什麼感覺？ 2. 作品的顏色主調是什麼？製造出怎樣的視覺效果？ 3. 作品的構圖是怎樣的？這樣安排有什麼作用？ 4. 畫面的視點是簡單的正面平視嗎？視點的安排有什麼作用？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 畫中的牆壁由直線和橫線構成，呈長方形，其他線條亦十分簡煉，使畫面看起來十分乾淨簡單。樹則由不規則的曲線所畫，有粗亦有極細；出入口仿如鋼琴鍵為畫面加添了節奏感。 2. 主調為黑白灰，使畫面看起來平靜樸素，又不失黑與白對比帶來的變化，使畫面在和諧統一中見動感。黑與白之中的灰色作為倒影，在白牆的莊嚴下產生出矇矓的感覺。 3. 若橫向分割，白牆和湖占畫面約五分之二，餘下五分之一為天空；若垂直分割，兩幅牆各占畫面差不多一半。這樣安排使畫面具有規律可尋卻又不失變化、見多樣又統一的形式美。 4. 不是，右邊的牆壁較左邊的牆壁露出更多，可見畫面的視角是略向右傾斜，所以我們會看到更多一些右邊的地方。這樣的安排使視線略為變化，畫面既保持完整的感覺又有親切感。

表 3
六種評賞提問示範：以吳冠中的雙燕為例（續）

提問／對話 類型	提問重點	講述重點
情境式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 從畫中的風格和氛圍來看，畫中描繪的是哪個現實中的地方？作品能否告知有關當地的事情嗎？ 2. 這件作品是何人所繪畫？你認識他的背景和繪畫風格嗎？ 3. 畫家為什麼繪畫出這幅作品？ 4. 這幅畫作品能否反映畫家的藝術思想、審美觀和創作手法？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 中國的江南。江南是水鄉，如畫家所說：「白牆黛瓦、小橋流水、湖泊池塘，水鄉水鄉，白亮亮的水鄉。黑、白、灰是江南主調。」黑色與白色描繪出江南的秀麗與端莊、不屈不撓、含蓄又溫婉。 2. 由吳冠中所畫，他著重寫生，提倡形式美、抽象美的美學思想。作品題材以江南為眾多，繪畫風格不拘一格，清新獨特，擅長結合中西繪畫技法，相輔相承。 3. 這幅作品的草稿是畫家在江南寫生時偶然所得，這幅作品並非畫家一開始就設想好的，而是對江南的所思所憶，隨著時間慢慢融入作品之中，最後變成畫家對江南思憶的具體化。 4. 作品不全是中國水墨畫法，也不全是西方畫法，而是兩者融合。此外，作品的構圖用了西方的幾何分割法，兩條橫線把畫面分割成三個部分，形成於水墨畫不常見的獨特形式，產生了形式美，正是中西合璧的結果。
詮釋式	<ol style="list-style-type: none"> 1. 畫中的樹粗壯和高大嗎？不畫這棵樹對作品會有影響嗎？ 2. 畫家為什麼在作品中留下如此多的空白地方？有什麼作用？ 3. 燕子在畫中有什麼意義？可以刪去嗎？ 4. 畫中為什麼沒有人？ 5. 你認為這是什麼人住的房子？怎樣得知？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 不算粗壯但有一定高度。這棵樹以綠色和褐色繪畫，在整幅畫黑白灰的主調中，以及在白牆的對比下顯得尤其獨特，它的枝條任意生長，綠葉繁茂，富有生命力，使畫面靜中有動，增添色彩。 2. 留白除了能留下想像空間外，更重要的是，畫家利用留白在畫中打造一個仿佛沒有煩囂和打擾的純淨環境，天空的留白。為燕子提供一個無拘無束、自由自在的飛翔空間，牆的留白，透出莊嚴靜謐的感覺。 3. 燕子可以暗指畫家本人，畫家常以江南為題材，可見其對江南之喜愛，若燕子飛來築巢，可指畫家亦如燕子一樣，視江南為家；若燕子飛去，可指畫家雖不能久居江南或需與江南暫別，但始終心繫江南，如同燕子在秋去但春來一樣。 4. 可能是因為那裡是只供院內人進出的地方，閑人不得在那裡閒逛，從樹下有小橫可供凳乘涼可見，那裡可能是院內人的休憩處，院內人正忙於工作故沒有出現在那裡。 5. 應該是一所富有的人家所住的房子，因為外牆既長而高，相信牆內房子亦有一定的數量和高度，是一所大院。而且外牆如此潔白乾淨，應為經常有下人打理。

表 3

六種評賞提問示範：以吳冠中的雙燕為例（續）

提問／對話 類型	提問重點	講述重點
評價式	1. 你最欣賞／抗拒這件作品的什麼地方？	1. 最欣賞它的那棵彎彎曲曲的樹，出現在充滿直線的構圖中，令畫面呈現出一種生機和不失單調。
	2. 你喜歡／不喜歡／討厭這件作品嗎？為什麼？	2. 喜歡，因為作品給人一種寧靜平和的感覺。也好像給人一個休息、思考和懷緬的空間。

伍、對話及提問框架的應用

本文提倡的對話及提問框架旨在幫助學生從不同的角度認識藝術品。本框架除了要從理論層面為評賞教學提供一個有系統和全面的架構，更要兼顧實際教學的應用。為了在應用層面進一步完善和建構本框架，研究計畫邀請了七位小學教師分別於他們任教的學校和不同的美術館實踐應用。完成教學試驗及檢討後，筆者歸納出以下六項教學建議：（1）教學環節的內容與時間、（2）學生的反應及回應、（3）提問或對話的次序及輕重、（4）提問與講述的結合、（5）詮釋的基礎和（6）美術館的環境限制和學習體驗。

一、教學環節的內容與時間

香港的初中和小學學校一般會安排學生每週進行一次連續兩節的視覺藝術課堂，共約1小時10分鐘至1小時30分鐘不等。評賞教學通常安排在課堂的開始。在教學試驗中，筆者觀察到一般中小學生的集中力大都只能應付30分鐘的觀察和討論。故此，筆者建議課堂當中的評賞教學環節應約為30-40分鐘。教師應把握學生較有集中力的時間，以數件相關的作品作為評賞的重點。這樣可避免教學內容的分量超越學生的負擔能力，和未能有足夠時間對作品作深入探討。評賞教學其中一個重點是要讓學生深入地理解作品，走馬看花的觀看多件作品往往未能增進學生對作品的瞭解。

二、學生的回應及反應

好的提問應該是能夠帶動學生作出好的回應，提問的設計及運用必須考慮學生的反應及回應，例如：教師向低年級學生提出較深入的問題前，可能需要先以較簡易的問題作漸進式的引導。教師需要留意運用各種提問類型時，是否能達到有關提問類型的目的：能否引導學生聯繫作品與個人、仔細及全面觀察的作品、理解作品的視覺特質、認識作品的情境、作有根據的詮釋和評價等。

三、提問的次序及輕重

六種提問類型旨在幫助學生從不同的角度探究藝術品，並無特定的先後次序。即使某些提問類型較常於評賞初段使用（例如：個人關聯提問、事物觀察提問），某些提問則傾向用於較後段（例如：詮釋式提問、評價式提問），但並不表示它們有特定的提問次序。另外，雖然大部分作品能應用這六種提問，但有些作品顯然會較適合或較不適合某類的提問（例如：評賞抽象藝術作品需要更多視覺分析的提問、觀念藝術作品則需要更多的情境及詮釋式提問）。基於各種教學目的和需要，六類提問不必作均等分配。重點是一個完整的評賞應當包含這六種對話及提問，並因應學生的背景、選取的藝術品、教學的情境等因素而有所偏重。

四、提問與講述的結合

提問需要配合講述作品。教學情境中，教師總會有提問的時候，亦會有講述的時候。作品的情境資料縱然可以利用提問帶出（例如：作品的歷史、文化背景），但學生未必有相關知識去回答，而只能猜度。這時候由教師介紹有關背景可能是更有效的方法。教學上一定會有直接講述或教授的部分。提問可以擔任帶動講述的角色，講述亦可以為提問作前提或補充。

五、詮釋的基礎

詮釋需要觀者對作品的認識作為基礎。例如：作品的視覺結構和組織，與作品信息有關的情境等等。參與教學試驗的教師曾反映，六種提問當中，學生較為不懂回應詮釋式的提問。筆者在教學試驗亦發現有時候教師太早提出過於艱深的詮釋式問題，而未及考慮學生是否具有足夠的基礎去回應，而學生面對這程況，大都只能選擇不回應或以胡亂猜度作為回應。故此，提出詮釋式問題時，教師需要多加留意（1）問題會引導學生以什麼基礎來進行詮釋、（2）學生是否掌握或理解相關的資料及（3）教師會透過什麼方式向學生提供資料（例如：提問、文字、討論、資料搜集等）。若果學生沒有相關資料或知識作為他們進行詮釋的基礎，教師的提問亦難以引發合適的回應。

六、美術館的環境限制和學習體驗

美術館是課室以外最常進行藝術評賞教學的場景，教師需要留意教學環境的限制和學生的體驗會如何影響評賞教學中的對話和提問。首先，美術館的環境可能令教師較難向學生展示輔助資料，教師的對話和提問內容可能較需要建基於學生於現場對藝術品的直接觀察或他們已有的知識和經驗。其次，學生在美術館有機會直接觀賞到藝術品原作，

並直接感受到作品的空間性及物理性。這些課室內難以獲得的體驗可能令教學中的提問與對話變得更具開放性和不確定性。教師在設計有關的對話和提問時，需要作更彈性的準備。另外，香港的初中和小學教師帶領學生外出參觀藝術作品展覽，通常在展場的實際參觀時間約為一小時。然而，由於場地所限，當教師就場內的藝術作品進行評賞教學時，他們往往需要將學生分成兩至三個小組，再分別就每組進行有關教學。這種安排不可避免地減少了老師的評賞教學時間。教師需要多預先考慮如何分配六種提問類型。如上文提及，提問的次序和輕重應當配合教學目的和環境。

陸、結論

在藝術評賞教學中，不管是在課室或美術館環境裡，「提問」和「對話」均是不可或缺的一環。在討論藝術品時，如何與學生對話及向他們提出問題，是每一位教師必需面對的教學情境。一套有系統和全面的對話及提問框架將能有效地提升教學。

爲了建立有關框架，本文首先回顧關於課堂對話和提問技巧的實證研究，歸納出三類較爲常見的主題：（1）教師提問或對話的認知範疇和技巧、（2）師生間對話的互動狀況以及（3）教師或學生的觀感或心態，並發現只有少量研究是有關視覺藝術課中的對話。另外，本文亦嘗試從有關教學對話的文獻著手，發現 Hubard（2015）提出的三種對話模式能夠爲教師處理教學中的對話提供一些指導性的原則。然而，要在現實的教學情境中實現良好的師生對話，教師需要一些更具體的、以學科爲本的指引。故此，本文回顧了六個較常見的藝術評賞策略，並審視了它們各自合適的教學情境和得失，繼而重新思考藝術評賞教育的意義，並整合四個評賞教育的主要目的：習得更多藝術知識、培育學生的情感和價值領域、培養他們的評賞能力及協助他們發展各項認知能力，而上述這些藝術評賞教育面向，亦是當代藝術教育十分重視的一環。

美術館和學校學習視覺藝術的關係密切，其重要性在於學生能透過親身體驗的學習經歷與作品的社會文化情境和意涵作出連結。故此，要達至有效的、能促進學生於美術館和學校學習視覺藝術，便需要一個有效的、可供教師運用的對話及提問框架。基於這四個評賞教育的主要目的，本文倡議一套教授視覺藝術的對話及提問框架。透過六種提問類型（個人關聯、事物觀察、視覺分析、情境式、詮釋式和評價式），爲中小學階段的評賞教學的對話及提問提供一個全面及多角度的框架。教師可以根據自己的教學目的，設立教學主題，然後挑選相應的評賞作品。在挑選作品後，教師可以嘗試以六種提問類型來考察作品，看看作品可以就各個類型產生一些怎樣的問題和可以有怎樣的回答。最

後，根據教學需要和環境，篩選合適的問題，並加以整理。例如：在課室環境的評賞教學，教師對環境的掌控度較大。不管是課室空間和課堂時間的運用、藝術作品的揀選、教學資料的展示等等，他們都有較多的選擇。在這個情況下，教師較能自由地運用六種提問類型。相反，在美術館環境的評賞教學，教師對環境的掌控度較小，則較需要依據環境來分配六種提問類型。總括而論，依據六種提問類型作為評賞教學的框架，教師不但可以較有系統地設計評賞教學所需的提問，亦可以為學生提供一個較全面評賞歷程。

從理論層面而言，本文倡議的視覺藝術的對話及提問框架作為一套教學方法，符合主流評賞教學理論的要素，然而，若要進一步推廣，相關的實證研究是不可或缺。研究者受香港研究資助局的「優配研究金」資助，就本文的對話及提問框架進行實證研究。有關研究將會以小學六年級的視覺藝術教師和學生為研究對象。研究者會與教師合作，教授他們運用本文的對話及提問框架，並指導他們以該框架，為參與學生進行為期一學年的評賞教學。研究者會記錄有關教學過程，並對比運用該框架前和後的教學狀況，以瞭解本文的對話及提問框架會對評賞教學產生什麼影響。

謝誌

本文為香港研究資助局（Research Grants Council）「優配研究金」（General Research Fund）資助項目（編號：8603617）的部分研究成果，謹此致謝。

引用文獻

中文部分：

香港藝術館（2002）。*無涯惟智：吳冠中藝術里程*。香港：作者。

Hong Kong Museum of Art. (2002). *Wu Guanzhong: A retrospective*. Hong Kong: Author.

陳玲萱（2005）。批判思考在藝術鑑賞教學上的應用：一個文獻初探。*藝術教育研究*，9，115-141。

Chen, Ling-Hsuan (2005). Applying critical thinking in art appreciation: A reference inquiry. *Research in Arts Education*, 9, 115-141.

黃秀雯（2008）。深化學生藝術涵養：對話式教學的融入。*美育*，164，62-67。

Huang, Hsiu-Wen (2008). Enrich students' art capability: The integration of dialogue teaching. *Journal of Aesthetic Education*, 164, 62-67.

課程發展議會（2003）。*視覺藝術科課程指引（小一至中三）*。香港：課程發展議會、香港考試及評核局。

Curriculum Development Council. (2003). *Visual arts curriculum guide (primary 1–secondary 3)*. Hong Kong: Curriculum Development Council & Hong Kong Examinations and Assessment Authority.

課程發展議會、香港考試及評核局（2007）。*視覺藝術課程及評估指引（中四至中六）*。香港：作者。

Curriculum Development Council & Hong Kong Examinations and Assessment Authority. (2007). *Visual arts: Curriculum and assessment guide (secondary 4–6)*. Hong Kong: Author.

鍾生官（2003）。口頭對話在美術鑑賞教學之應用。*美育*，131，70-75。

Chung, Sheng-Kuan (2003). The application of dialogue for teaching art appreciation. *Journal of Aesthetic Education*, 131, 70-75.

譚祥安、劉仲嚴（2016）。2005至2015藝術批評教育實證研究之評析。*藝術教育研究*，32，35-68。

Tam, Cheung-On, & Lau, Chung-Yim (2016). A review of empirical studies on art criticism education from 2005 to 2015. *Research in Arts Education*, 32, 35-68.

外文部分：

Al-Zahrani, M. Y., & Al-Bargi, A. (2017). The impact of teacher questioning on creating interaction in EFL: A discourse analysis. *English Language Teaching*, 10(6), 135-150.

Barab, S. (2014). Design-based research: A methodological toolkit for engineering change. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 151-170). New York, NY: Cambridge University Press.

Barrett, T. (1997). *Talking about student art*. Worcester, MA: Davis.

Barrett, T. (2003). *Interpreting art: Reflecting, wondering, and responding*. New York, NY: McGraw-

- Hill.
- Barrett, T. (2008). Interactive touring in art museums: Constructing meanings and creating communities of understanding. *Visual Arts Research*, 34(2), 76-84.
- Bell, D. (2010a). Conversations for appreciating art: Looking, talking and understanding. *Australian Art Education*, 33(1), 29-43.
- Bell, D. (2010b). Five reasons to take young children to the art gallery and five things to do when you are there. *Australian Art Education*, 33(2), 87-111.
- Bell, D. (2011a). Midnight at the museum: Museums and authentic arts learning experiences. *International Journal of the Arts in Society*, 5(6), 57-70.
- Bell, D. (2011b). Seven ways to talk about art: One conversation and seven questions for talking about art in early childhood settings. *International Journal of Education Through Art*, 7(1), 41-54.
- Benedict-Chambers, A., Kademian, S. M., Davis, E. A., & Palincsar, A. S. (2017). Guiding students towards sensemaking: Teacher questions focused on integrating scientific practices with science content. *International Journal of Science Education*, 39(15), 1977-2001.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals—Handbook I: Cognitive domain*. Mayfair, UK: David McKay.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1979)
- Boys, J. (2016). Creative differences: Deconstructing the conceptual learning spaces of higher education and museums. In B. Cook, R. Reynolds, & C. Speight (Eds.), *Museums and design education: Looking to learn, learning to see* (pp. 43-60). London, UK: Routledge.
- Brown, S. (2007). A critique of generic learning outcomes. *Journal of Learning Design*, 2(2), 22-30.
- Burnham, R., & Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the art museum: Interpretation as experience*. Los Angeles, CA: Getty.
- Cao, W. (2016). The research on strategies of college English teachers classroom questioning. *International Education Studies*, 9(8), 144-158.
- Charman, H. (2006). *The art gallery handbook: A resource for teachers*. Mustang, OK: Tate.
- Chen, J. J., & Liang, X. (2017). Teachers' literal and inferential questions and children's responses: A study of teacher-child linguistic interactions during whole-group instruction in Hong Kong kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 671-683.
- Cho, Y. H., Lee, S. Y., Jeong, D. W., Im, S. J., Choi, E. J., Lee, S. H., ... Yune, S. J. (2012). Analysis of questioning technique during classes in medical education. *BMC Medical Education*, 12, 39.
- Costantino, T. E. (2008). Teacher as mediator: A teacher's influence on students' experiences visiting an art museum. *The Journal of Aesthetic Education*, 42(4), 45-61.
- Davies, M., Kiemer, K., & Meissel, K. (2017). Quality talk and dialogic teaching: An examination of a professional development programme on secondary teachers' facilitation of student talk. *British Educational Research Journal*, 43(5), 968-987.

- Davis, B. (2004). *Inventions of teaching: A genealogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diaz, Z., Whitacre, M., Esquierdo, J. J., & Ruiz-Escalante, J. A. (2013). Why did I ask that question? Bilingual/ESL pre-service teachers' insights. *International Journal of Instruction*, 6(2), 163-176.
- Dooley, C. M., & Welch, M. M. (2014). Nature of interactions among young children and adult caregivers in a children's museum. *Early Childhood Education Journal*, 42(2), 125-132.
- Eisner, E. W. (2001). Should we create new aims for art education? *Art Education*, 54(5), 6-10.
- Ernst-Slavit, G., & Pratt, K. L. (2017). Teacher questions: Learning the discourse of science in a linguistically diverse elementary classroom. *Linguistics and Education*, 40, 1-10.
- Eshach, H., Dor-Ziderman, Y., & Yefroimsky, Y. (2014). Question asking in the science classroom: Teacher attitudes and practices. *Journal of Science Education and Technology*, 23(1), 67-81.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2018). *Learning from museums* (2nd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Feldman, E. B. (1992). *Varieties of visual experience*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Fitriati, S. W., Isfara, G. A. V., & Trisanti, N. (2017). Teachers questioning strategies to elicit students' verbal responses in EFL classes at a secondary school. *English Review: Journal of English Education*, 5(2), 217-226.
- Gallagher, J. J., & Aschner, M. J. (1963). A preliminary report on analysis of classroom interaction. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 9(3), 183-194.
- Gillies, R. M. (2016). Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research*, 76, 178-189.
- Gooding-Brown, J. (2000). Conversations about art: A disruptive model of interpretation. *Studies in Art Education*, 42(1), 36-50.
- Hamblen, K. A. (1984). An art criticism questioning strategy within the framework of Bloom's taxonomy. *Studies in Art Education*, 26(1), 41-50.
- Harris, C. J., Phillips, R. S., & Penuel, W. R. (2012). Examining teachers' instructional moves aimed at developing students' ideas and questions in learner-centered science classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 769-788.
- Heid, K. (2008). Care, sociocultural practice, and aesthetic experience in the art classroom. *Visual Arts Research*, 34(1), 87-98.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London, UK: Routledge.
- Hein, H. S. (2000). *The museum in transition: A philosophical perspective*. Washington, DC: Smithsonian Books.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. London, UK: Routledge.
- House, N. (2008). Using critiques in the K-12 classroom. *Art Education*, 61(3), 48-54.
- Hubard, O. M. (2006). "We've already done that one": Adolescents' repeated encounters with the same artwork. *The International Journal of Art & Design Education*, 25(2), 164-174.

- Hubard, O. M. (2007). Originals and reproductions: The influence of presentation format in adolescents' responses to a Renaissance painting. *Studies in Art Education*, 48(3), 247-264.
- Hubard, O. M. (2008). The act of looking: Wolfgang Iser's literary theory and meaning making in the visual arts. *The International Journal of Art & Design Education*, 27(2), 168-180.
- Hubard, O. M. (2013). What counts as a theme in art museum education? *Journal of Museum Education*, 38(1), 90-102.
- Hubard, O. M. (2014). Concepts as context: Thematic museum education and its influence on meaning making. *The International Journal of Art & Design Education*, 33(1), 103-115.
- Hubard, O. M. (2015). *Art museum education: Facilitating gallery experiences*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Illeris, H. (2016). Learning bodies engaging with art: Staging aesthetic experiences in museum education. *International Journal of Education Through Art*, 12(2), 153-165.
- Kira, E. S., Komba, S., Kafanabo, E., & Tilya, F. (2013). Teachers' questioning techniques in advanced level chemistry lessons: A Tanzanian perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12), 66-78.
- Knutson, K., Crowley, K., Russell, J. L., & Steiner, M. N. (2011). Approaching art education as an ecology: Exploring the role of museums. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 52(4), 310-322.
- Kramer, K. P. (2013). *Learning through dialogue: The relevance of Martin Buber's classroom*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Lin, H.-S., Hong, Z.-R., Yang, K.-K., & Lee, S.-T. (2013). The impact of collaborative reflections on teachers' inquiry teaching. *International Journal of Science Education*, 35(18), 3095-3116.
- Mayer, M. M. (2005). A postmodern puzzle: Rewriting the place of the visitor in art museum education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 46(4), 356-368.
- Meng, J., Zhao, T., & Chattouphonexay, A. (2012). Teacher questions in a content-based classroom for EFL young learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2603-2610.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociological approach*. London, UK: Routledge.
- Mercer, N., & Sams, C. (2006). Teaching children how to use language to solve maths problems. *Language and Education*, 20(6), 507-528.
- Ocbian, M. M., & Pura, J. E. (2015). Questioning strategies of literature teachers among grade 8 Filipino students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(4), 42-51.
- Patrick, A. O., & Urhievweji, E. O. (2012). Is soliciting important in science? An investigation of science teacher-student questioning interactions. *International Education Studies*, 5(1), 191-199.
- Pinca-Atutubo, V. (2017). Questioning strategy of the faculty members: Input to modified exemplar in social science. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(1), 193-202.
- Pool, J., & Laubscher, D. (2016). Design-based research: Is this a suitable methodology for short-

- term projects? *Educational Media International*, 53(1), 42-52.
- Pringle, E. (2009). The artist-led pedagogic process in the contemporary art gallery: Developing a meaning making framework. *The International Journal of Art & Design Education*, 28(2), 174-182.
- Rorty, A. (2014). Dialogues with paintings: Notes on how to look and see. *The Journal of Aesthetic Education*, 48(1), 1-9.
- Sanders, N. M. (1966). *Classroom questions: What kinds?* New York, NY: Harper and Row.
- Sedova, K., Sedlacek, M., & Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14-25.
- Shah, J. K., Ensminger, D. C., & Thier, K. (2015). The time for design-based research is right and right now. *Mid-Western Educational Researcher*, 27(2), 152-171.
- Sickel, A. J., Witzig, S. B., Vanmali, B. H., & Abell, S. K. (2013). The nature of discourse throughout 5E lessons in a large enrolment college biology course. *Research in Science Education*, 43(2), 637-665.
- Smart, J. B., & Marshall, J. C. (2013). Interactions between classroom discourse, teacher questioning, and student cognitive engagement in middle school science. *Journal of Science Teacher Education*, 24(2), 249-267.
- Smith, P. M., & Hackling, M. W. (2016). Supporting teachers to develop substantive discourse in primary science classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 151-173.
- Song, Y. (2015). An investigation into participation in classroom dialogue in mainland China. *Song, Cogent Education*, 2, 1065571.
- Speight, C. (2010). Museums and higher education: A new specialist service? In B. Cook, R. Reynolds, & C. Speight (Eds.), *Museums and design education: Looking to learn, learning to see* (pp. 11-27). London, UK: Ashgate.
- Sun, Z. (2012). An empirical study on new teacher-student relationship and questioning strategies in ESL classroom. *English Language Teaching*, 5(7), 175-183.
- Teo, P. (2016). Exploring the dialogic space in teaching: A study of teacher talk in the pre-university classroom in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 56, 47-60.
- Van Booven, C. D. (2015). Revisiting the authoritative-dialogic tension in inquiry-based elementary science teacher questioning. *International Journal of Science Education*, 37(8), 1182-1201.
- Walshaw, M., & Anthony, G. (2008). The teacher's role in classroom discourse: A review of recent research into mathematics classrooms. *Review of Education Research*, 78(3), 516-551.
- Wang, K., & Wang, X. (2013). Promoting knowledge construction and cognitive development: A case study of teacher's questioning. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(8), 1387-1392.
- Wolff, T. F., & Geahigan, G. (1997). *Art criticism and education*. Champaign, IL: University of Illinois Press.
- Xanthoudaki, M., Tickle, L., & Sekules, V. (2003). Introduction: Museum education and research-

based practice. In M. Xanthoudaki, L. Tickle, & V. Sekules (Eds.), *Researching visual arts education in museums and galleries: An international reader* (pp. 1-12). Heidelberg, Germany: Springer Netherlands.

Yenawine, P. (2013). *Visual thinking strategies: Using art to deepen learning across school disciplines*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Yuksel, D. (2014). Teachers' treatment of different types of student questions. *Classroom Discourse*, 5, 176-193.

Zander, M. J. (2004). Becoming dialogical: Creating a place for dialogue in art education. *Art Education*, 57(3), 48-53.

A Dialogue and Questioning Framework for Teaching Visual Art Appreciation

Cheung-On Tam¹

Chung-Yim Lau¹

Summary

Inside a museum or in a classroom, a part of the learning process relies on the ways in which the teacher frames questions, guides observations, provides information, explains ideas, and responds to students' responses. This paper reported a study that investigated a small but essential element of teaching and learning—dialogue and questioning—that is central to museum and school art education. Previous research on classroom dialogue focused on subjects such as Mathematics, Science, and Social Studies (e.g., Mercer & Sams, 2006; Smart & Marshall, 2013; Walshaw & Anthony, 2008). However, a dialogue in an art museum or a visual arts lesson is very different from a dialogue in mathematics, science, or history.

The scholarship of Falk and Dierking (2018), Hein (1998), and Hooper-Greenhill (2007) has been widely influential and useful in theorizing museum pedagogy. Hein (1998, p. 34) proposed that the “constructivist museum,” a museum where visitors negotiate and create their own knowledge, is the kind of museum most conducive to learning. Falk and Dierking (2018) proposed the contextual model of learning and viewed museum experience as an interplay of the personal context, the physical context, the social context, and the factor of time. It is through the continually shifting interactions between these four contexts that visitors construct their personal learning in museums. Hooper-Greenhill (2007) measured the impact and outcomes of learning in museums. She identified five generic learning outcomes and concluded that learning in museums has a powerful impact on the shaping of identities.

¹ Associate Professor / Department of Cultural and Creative Arts, The Education University of Hong Kong

Design-based research (DBR), a method which “is used to study learning in environments that are designed and systematically changed by the researcher” (Barab, 2014, p. 151), was the principal methodology used for this study. The study was conducted in three phases. Phase 1 involved the training of teacher participants for leading group dialogue and curriculum planning. Seven primary school teachers were invited to participate in a two-day workshop. They then developed three five-to six-week curriculum plans, each incorporating one museum visit. Phase 2 was the implementation of the plans with the support of the investigators and the evaluation of teachers’ and students’ performance in leading group dialogue. Data was obtained from the teachers’ interviews, observations, and video recordings of museum visits and classroom teaching before, during, and after the implementation of the plans. Phase 3 was the data analysis stage. The results of the study were used to create a pedagogical model that is theoretically and practically sound.

According to Hubbard (2015, p. 11), there are three modes of group dialogue—predetermined, interpretive-thematic, and interpretive-open dialogues. A predetermined dialogue is set out with clear objectives decided by the educator who will guide viewers through the viewing and learning process with carefully considered questions. For interpretive-thematic dialogues, the aim is “to enable viewers to construct their own meanings in response to an artwork, not to communicate pre-identified ideas” (Hubbard, 2015, p. 14). In an interpretive-open dialogue, the role of the educator is that of a listener and a facilitator who helps to unfold the meaning of an artwork that is relevant to individual viewers.

A review of Feldman’s (1992) four stages art criticism model, the “seven questions” approach proposed by Bell (2011b), the four “ways in” questioning frameworks developed by the Charman (2006), Wolff and Geahigan’s (1997) inquiry-based art criticism learning, the Visual thinking strategies developed by Yenawine (2013), and Rorty’s (2014) interrogating questions on a painting in six dimensions shows that, generally speaking, there are six types of question that can be asked in a dialogue. The first type of question largely focuses on the viewers and their personal experiences. The second type of question is to engage viewers to look carefully and describe the work comprehensively. The third type of question is to ask viewers to analyse the work visually (Feldman, 1992). The fourth type of question is “contextual questions” (Bell, 2011b, p. 49). These are questions about when, where, who, histories, the present, and the institutional context of the artwork (Charman, 2006). The fifth type of question is questions that lead students to interpret the work. These are questions about the content, message, title, theme, and genre of the work (Charman, 2006). The last type of question is “evaluating questions” (Bell, 2011b, p. 49). Viewers

are asked to make a critical judgment about the value of the artwork, and provide justifications for it (Feldman, 1992).

Observations of the investigators and the interviews of teacher participants produced a refined dialogue and questioning framework. The following are the suggestions for the implementation of the framework:

1. In a lesson of about one hour, the teaching of artworks would be best to last for about 30 to 40 minutes. Teachers should grasp the time when students are concentrating and use several related works as the focus of teaching.
2. A good question should motivate students to make a good response. The design and use of questions should take into account the students' responses and make necessary adjustments.
3. The six question types are designed to help students explore artworks from different perspectives. There is no specific order to ask them, nor do they have to be equally distributed.
4. In teaching, there is always time to ask questions and there is also time to introduce relevant information. Questioning and direct teaching should complement each other.
5. In engaging students in interpretative questions, teachers need to pay attention to whether students have relevant information to interpret and the ways and the amount of information teachers should provide students.
6. The environment of art museums is very different from a school art classroom. The dialogue and questions should be based on the direct observation of the physical art objects.