



淺談澳門音樂教學評估的當下與未來

文 | 祁子翔

澳門的音樂教育現狀

澳門有着自己獨特的教育環境，“放任式”的教育模式明顯阻礙了該地區教育水準的發展（Wong, 2014）。然而，在回歸後，為使澳門主權順利移交中國，1999年過渡性政府經由澳門教育暨青年發起了第一次課程改革。近十年來，澳門音樂課程經歷了幾次重大的發展，澳門教育暨青年局（DSEJ）先後推出了《澳門音樂大綱（1999）》、《本地學制正規教育課程框架（2014）》、《本地學制正規教育基本學力要求（2015）》、《初中音樂課程指引（2017）》等文件，明確了澳門從小學至高中音樂學習標準和教學目標，為教師提供了重要的參考。

而在教學實踐中，由於學校享有較高的教學自主權，因而各個學校在選用教材、授課時數、教學方法、評估模式等方面都存在着較大的差異（Viny, 2009；易海燕，2011）。此外，澳門音樂教育仍面臨一些

現實問題，如學校音樂教師教學負荷高、教師師資差異大等（戴定澄，2005）；教師們指出音樂在澳門被認為是一門不重要的學科，同時學校的管理者也並未對其產生較高的關注（代百生，2011）；另外，音樂競賽成為評價音樂教師的重要標準，這種現象也給音樂教師帶來了更大的壓力，意味着音樂課可能被用於樂團的訓練。因此，學生可能失去了接受多樣化音樂教育的機會（Wong, 2014）。

澳門的音樂教學評估

作為音樂教學過程的重要組成部分，音樂教學評估早在1999年就被納入澳門課程中，後經歷了一系列的優化和升級。然而這些指導和建議仍停留在理論和政策的層面，其實踐有效性的探究尚未在文獻中提及。

在《澳門音樂大綱（1999）》中，有關音樂教學評估的敘述比較籠統，雖突出

評估的客觀性、公正性以及全面性，但並未提出明確的評估指標，僅要求教師採用平時考察、期中和期末考試並配合觀察法客觀地進行教學評估（DSEJ, 1999）；所提及的具體評估方法也僅有歌唱、提問、筆試以及匯報四種形式，且音樂表演尤其是歌唱板塊在音樂教學評估中佔有主導地位（DSEJ, 1999），因此學生除了音樂表演外的其他音樂能力常常被忽略（Edward, 1999；Barkley, 2006；Wesolowski, 2012）；另外，相關的指引給予教師在進行評估時充分的自主權，但評估的有效性無法保障，基於出勤、課堂表現以及非正式觀察的音樂教學評估方式的合理性存在一定的爭議（Fisher, 2008；Wesolowski, 2012），教師的評估手段被認為缺乏客觀性（劉啟平，2004；Barkley, 2006）。

在《初中音樂課程指引（2017）》中提出了有效的、系統的評估框架，即：“學習成果的評估”、“學習成果的評估”以及“學習方向的評估”。“學習成果的評估”是一種傳統的評估功能，要求教師通過一些總結性的評估手段產生學生的學習成績；“促進學習的評估”主要突出學習過程的評估和反饋，它既有利於學生的學習，又有助於教師的教學（Shuler, 2011）；“學習方向的評估”（AAL）是指在學習過程中，學生通過評估活動及反思改善學習的策略和方向（DSEJ, 2017）。《初中音樂課程指引（2017）》亦列出了幾種具體

的評估方式，例如：表現評估、觀察法、學生自評與互評法、檔案記錄法（DSEJ, 2017）。然而，這些指引大多還停留在介紹及釋義的層面上，因此在音樂教學的實際應用中仍然存在着一些問題。若教師對於音樂教學評估的本質缺乏認識，會導致教學評估目標不明確（Fisher, 2008）；最後，教師不重視甚至忽視音樂教學評估的重要性也是導致其無法有效評估學生音樂能力的其中一個重要因素（Barkley, 2006）。伴隨本地音樂課程框架趨於完善，教學目標及標準更為精細化，教學評估的有效性也對本地音樂教師提出了巨大的挑戰。

音樂教學評估的發展趨勢與困境

近年來，隨着音樂課程的實踐性增強，一些音樂教育呼籲教師廣泛應用真實性音樂評估，即：讓學生在現實世界的音樂環境中被評估，例如：音樂合奏、實地考察或參與音樂節等。最原始的真實性評估例子是要求學生在課堂環境中進行歌唱表演，這種評估方式天然地構成了一種公共活動，能夠為學生提供展示其音樂潛能的平台，使其以表演者的身分體驗音樂家的感受，以達到培養學生產生共情的教學目的（Asmus, 1999）。然而真實性評估存在難以兼顧標準化的問題，這會在很大程度上導致統一性問題，因為不同地點或



不同的曲目難度等因素無疑將影響評估的公平性及規範性，從而影響評估的有效性（Philip, 2019）。

其次，伴隨着音樂課程不斷升級，教學內容以及教學方法等內容更為多元化，因此傳統的僅僅以歌唱為基礎的單一評估方式顯然無法達到教學評估的有效性。劉旺（2004）認為音樂教學評估應當基於加德納多元智能理論提升評估目標、內容、方法、工具以及主體的多樣化。

在中國大陸，《義務教育音樂課程標準（2011）》明確指出，音樂課程的目標是通過音樂課程和參與各種音樂實踐活動，培養學生的基本音樂素養，學生不僅要具備基本的音樂知識和實踐能力，而且要有較高的理解能力和審美品味。劉啟平（2017）強調評價體系的多元化，即：教師應合理地綜合運用激勵評價、過程評價、課堂評價、終結性評價等多種評價方式，促進學生的音樂學習，激發其對於音樂的熱愛，並為其人格發展奠定基礎。

而以香港為例，音樂教學評估大致可分為成就導向型和非音樂本體型。除了音樂知識與技能外，也同時評估學生的價值觀、態度及其他能力等。課堂表演、工作紙、實踐測試、音樂會報告、作品點評和項目學習是香港音樂教師最

常用的幾種音樂教學評估方式。大部分的香港教師認為成就為導向的評估方式更適用於教學實踐，而對於非音樂本體的評估方式的應用感到不同程度的困難（Wong, 2014）。因而在普通學校音樂教育中，由於學生的音樂學習背景、氣質類型、個性特點甚至學習態度等方面的差異較大，音樂教學評估在本質上很難顧及學生的個體差異也是影響其多元化的原因之一（Philip, 2019）。

另外，以學生為中心的教學理念逐漸得到了教師和學者的認同。中國古代幾千年來，以教師為中心的傳統教育思想對當代中國教育有着巨大的影響，有學者認為這種現象很大程度上受到了儒家思想的影響（Wong, 2014）。教學評估也常常被局限於傳統的應試考試，因而造成學生的緊張及焦慮情緒（Shuler, 2011）。而近年來，以學生為中心的教學評估理念得到了許多教師及教育專家的認同，許多音樂教學評估手段提倡教師與學生共同完成。這些評估方式可以被視為一個持續形成的過程，體現了“促進學習的評估”以及“學習方向的評估”的特點，旨在幫助學生更好地理解音樂理論並將其運用到音樂實踐中；另外，這些評估方法不僅有助於提高學生的專項音樂能力，而且對學生共性能力的發展也有很大的影響，並促使他們將這些習得的能力綜合應用到其他學科的學習中（Valle and Christopher, 2015）。然

而這些教學評估手段在教學時面臨着一些實際問題，例如：“學習成果的評估”和“促進學習的評估”並不相互排斥，從評估中獲得的資訊可以同時發揮這兩種作用。因此有時兩者的邊界是模糊的，這會在概念上為教師增加實踐的難度；另外，教師在“學習成果的評估”和“促進學習的評估”中扮演的角色各不相同，因此教師需要充分考慮引導和教學的比重，並將兩種功能區分開來（Sheila, 2012）；最後在實際的教學環境中，由於學生的個性差異和教學資源的局限性，目前很難將“學習方向的評估”系統地運用於教學評估中。

結論

當前音樂教學評估的主要發展趨勢為多元化、實踐化並提倡以學生為中心，但這些新理念在音樂教學評估的應用中大多停留在理論上；而另一方面，澳門在音樂教學評估的實踐中存在諸多影響其有效性的因素。從教育政策層面看，有課程標準與大綱；從學校管理的角度看，包含：學校性質、班級容量、教學資源、教材選用等；而學生個體差異、教師能力、師生關係等因素（Ngrassellino, 2015），同樣導致許多評估理論無法轉化為有效的評估工具應用於實踐中。因此對於澳門的音樂教師來說，音樂教學評估仍充滿挑戰。🎵

參考文獻

中文文獻

- 代百生（2011）。澳門的普通學校音樂教育與教師教育。《星海音樂學院學報》，（3），151-156。
- 李慧玲、陳惠和趙楚（2006）。探索評價模式 促進學生發展——對中小學生音樂學習評價的研究。《藝術教育》，（9），48-48。
- 易海燕（2011）。澳門和臺灣小學音樂教科書的比較研究。《現代中小學教育》，（8），70-72。
- 劉旺（2004）。論多元智慧理論下的學生音樂學習評價。《星海音樂學院學報》，（12），66-71。
- 劉啟平（2017）。《音樂課程案例與方法》。重慶：西南師範大學出版社。
- 戴定澄（2005）。《音樂教育在澳門》。澳門：澳門日報出版社。

English Literature

- Asmus, E. P.(1999). Music assessment concepts: A discussion of assessment concepts and models for student assessment introduces this special focus issue. *Music Educators Journal*,86(2), 19-24.
- Barkley, M.(2006). *Assessment of the National Standards for Music Education a Study of Elementary General Music Teacher Attitudes and Practices*. Wayne State University.
- Bonner, S. M., & Chen P. P.(2019). *Systematic Classroom Assessment : An Approach for*



Learning and Self-regulation. Routledge.

Direcção dos Serviços de Educação e Juventude (Education and Youth Affairs Bureau of Macau SAR) (1999). *Music syllabus for junior secondary schools*.

Direcção dos Serviços de Educação e Juventude. (DSEJ) (2017a). *Junior secondary school music curriculum guide*. Retrieved from http://www.dsej.gov.mo/crdc/guide/data/junior/Music_guide_c.pdf

Hui, W. V. (2009). Music Listening Preferences of Macau Students. *Music Education Research* 11(4), 485-500.

Ingrassellino, J. A. P.(2015). *Assessment in the General Music Classroom: A Contextual Examination* (Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University).

Mcquarrie, Sarah H., & Sherwin, R G.(2013). Assessment in Music Education: Relationships between Classroom Practice and Professional Publication Topics. *Research and Issues in Music Education*, 11(1), n1.

Payne, P. D., Burrack, F., Parkes, K. A., & Wesolowski, B. (2019). An Emerging Process of Assessment in *Music Education*. *Music Educators Journal*, 105(3), 36-44.

Scott, S. J.(2012). Rethinking the Roles of Assessment in *Music Education*. *Music Educators Journal*, 98(3), 31-35.

Silveira, J. M. (2013). Idea bank: Portfolios and assessment in music classes. *Music Educators Journal*, 99(3), 15-24.

Wesolowski, B. C.(2012). Understanding and Developing Rubrics for Music Performance

Assessment. *Music Educators Journal*. 98(3), 36-42.

Wong, M. W. (2014). Assessment for Learning, a Decade On: Self-reported Assessment Practices of Secondary School Music Teachers in Hong Kong. *International Journal of Music Education*, 32(1), 70-83.

Wong, M. W. (2018). Developing Macau's Junior Secondary Schools Music Curriculum. *International Journal of Music Education*, 36(4), 574-587.

Valle, C., Andrade, H., Palma, M., & Hefferen, J.(2016). Applications of Peer Assessment and Self-Assessment in Music. *Music Educators Journal*, 102(4), 41-49.

祁子翔

教業中學教師