

第二章 文獻探討

本研究目的在探討「文化認同」概念融入視覺藝術的課程發展與實施。本章採文獻探討分析，歸納發展課程所需的相關理論並列舉教學相關實例。內文主要分為四節，第一節探討文化認同之教育意涵；第二節探討文化認同與視覺文化藝術教育；第三節探討視覺影像解讀；第四節列舉相關教學研究範例，以作為本研究研發課程之依據。

第一節 文化認同概念之教育意涵

台灣由於歷史與地理的特殊關係，外來文化常以強勢之姿入侵；當資訊交流越來越密切，世界的距離不再受空間限制且透過媒體及網際網路而平面化。全球化的後殖民現象使文化日益多元化，每個人的文化認同感也越加複雜。由教育角度觀之，教育所探尋的並非權威式的建構單向式文化認同，而是希望引導學生發覺個體文化認同的建構脈落，進而能批判及省思文化認同，故應將此概念融入教學中，本節將探尋文化認同概念之教育意涵。

一、文化認同

文化認同是當代文化研究中非常重要的議題。全球化改變了文化認同的關係，原本文化不再是封閉單線式的傳遞，轉為開放式的傳遞，而資訊網際快速流動，虛擬空間打破有形疆界的封鎖，在全球的視覺文化潮流中，本土文化受到外來文化衝擊，認同感不斷拉扯壓制，認同的想像在複雜的網際間點燃。

文化認同感的建構與自身生長的环境、生活、習俗、社會等息息相關，而文化認同反應在共同的歷史經驗，與凝聚認同的內化有關，Anderson(吳叡人譯，1983：10)在《想像的共同體》中提到：

我主張對民族作如下的界定:它是為一種想像的政治共同體---並且，它是被想像為本質上有限的(*limited*)，同時也享有主權的共同體。

Anderson 認為「民族」是「想像」不是「捏造」，而是形成任何群體認同所不可或缺的認知過程(*cognitive process*)，因此「想像的共同體」這個名稱指涉的不是什麼「虛假意識」的產物，而是一種社會心理學上的「社會事實」(*le fait social*)。也就是說同一個族群擁有相同的文化認同傾向，源於相同的「民族」在歷史建構下認知的共生，衍生同質的文化認同。

文化認同因共同的背景而生，也會因外在因素而質變，Hall(黃非虹譯，1993)認為認同的形成是在一個不穩定的點上，認同是一種不斷進行的過程，主體性「無法說出的」故事與歷史、文化的敘事在這裡交會。也正因為被擺在文化敘事的相對位置上，被殖民的主體被全然剝奪了進入這些文化敘事的資源，也因此經常是在「其他的地方」：雙重的邊緣化，被置換在其他地方才能發言。回顧台灣殖民的歷史背景，儼然可見文化認同因外在因素產生相異的表述性，邊緣與中心的文化認同在不斷形成的過程中處於非平衡狀態。

由此可知文化認同有同質的調性，但也有著持續變動的因素存在，Duncum(引自廖敦如，2001：30)認為認同自我文化是值得讚賞，若以為文化是恆久不變，則會落入孤芳自賞的虛幻中，因為文化認同是持續進行且是流動的，時時受外在的影響。面對全球化浪潮時，Duncum(引自高震峰，2002：61)提出許多建議，視覺藝術教師首先應該對全球化採取接收並進行了解，體認全球化下的文化產品對於學生產生自我認同時的影響力，而不需對全球化現象予與全盤否定。事實上全球性的大眾文化也常為各地的藝術家作為創作的養分。其次，視覺藝術教師雖應重新體認自己的文化，惟不應將之視為不應該改變或是純粹的當然狀況。

以教育觀點來看，文化認同的概念在面對全球化衝擊中，「想像」已經發生質變，因為認同感不斷持續進行作用，台灣因缺乏深厚的人文歷史厚度又面臨後

殖民主義的挑戰，對自身的文化認同感飄忽不定，因此應由教育中喚醒文化認同概念，而非漠然的被權力者催化。

二、青少年文化認同

文化認同在不同世代間存在著極大的差異。青少年階段是兒童過渡到成人的階段，是人生非常關鍵的轉折階段。在此階段，青少年生理逐漸成熟而心智思想持續發展，然而因為生理與心理尚未確定，隱藏不確定的風暴，外在社會建構常與權力亦影響著青少文化認同的傾向。

青少年在生理出現明顯變化，生理影響心理，故青少年有敏感的自我意識，非常在意自我容貌，也關注外界對自我的反應，並對兩性議題充滿高度感興趣。從心理觀之，心情波動起伏大，青春期是自我認同確認的重要階段，在與外在取得認同後獲得心理肯定，從社會發展觀之，青少年開始學習獨立，對同儕團體依賴增強，個體像群體尋求認同時，易以二分法區分我與他者而造成對立，在同儕間常有排擠他者的情況。張春興（1983）指出，認同是一種心理的傾向，此一傾向導引個人行為與思想趨於一致；青少年因智慧的發展，抽象推理思考能力增加，生理器官逐漸成熟，而個人智識與生活圈的擴大，加上閱讀、大眾傳播、人際擴大與同儕影響，青少年在行為上捨棄原有的初認知而再尋找再認同的傾向。青少年階段的再認同是一種從無組織的絮亂情況中重新理出頭緒，建立秩序的歷程；在這個歷程中，他們傾向於擺脫成人權威式的引導，試圖自行追尋認同的方向。

成長過程中的認同之建立是經過各種不同的鏡像反射，在 Lacan（1997，杜聲鋒譯）看來，自我可解釋為「鏡中的我」，一種他人眼中的我，或是我們所願讓別人所看到的我，而鏡像階段本身是一個自我的誤認，在想像的層面中認同自我的存在，不斷模仿求得與他人一致的形象，自我慾望投射於虛幻的影像中，自我形象透過外在而建構。

媒體是青少年接觸外在重要管道，對青少年的影響力舉足輕重，Bandura Walters（引自馮淑芬，1963：12）提出「符號楷模」（symbolic model）的概念，符號楷模是指在圖片、影片、電視與各種是聽媒體上出現的「對象」，通常不會直接對個體做指導，卻最能默化個體的認知與行為。認同既是社會化的歷程，媒體影像便成為青少年文化認同建立的重要符號標楷，認同是接受一套價值模式，將一套價值內化到個人的學習歷程，除了以自身文化背景解讀，影像會內化青少年價值觀的形成。

其次，青少年不單是文化的消極消費者，其也是文化的積極生產者，生產了包含屬於他們自身的意義、認同與快感的文化（揚州松，2004）。青少年藉次文化表達自我與建構自我，在母體文化之外展現再現的力量，從中建立自我風格獲取肯定，其所建構出次文化反應他們對自身認同感的需求，也是對外在世界文化認同的橋樑。

由教育者教度觀之，在影像文化為主的社會，影像意識解讀關注文化認同的形構，並加強媒體識讀之能力，另依方面試圖了解青少年次文化之認同，若仍以傳統的精英文化觀點扁抑與壓制這些青少年文化，可能反而失去瞭解青少年之所以構成的契機。

三、 文化認同中的文化霸權

大眾媒介會提升和增強某些意識形態、賦予龐大的合法性，且透過勸服方式向閱聽人進行傳播，在過程中更加強了原始意義，擴大了社會影響力。（James Lull，陳芸芸譯）。

人們的意識受主流意識形態傳播影響，以台灣社會近期興起的「台客文化」風潮為例，可由中觀察到媒體文化霸權對文化認同之影響。「台客」風是從網路延燒轉向電視傳媒，進而引發社會各界的論戰，對於此一現象，青少年族群也有自己的看法，即有國中學生以台客現象為題的調查，探討國中生對台客文化的看

法¹。由此可知「台客文化」應是一個青少年生活圈中的話題，然而當討論「台客」話題時，人人都有自己一套「台客論」，但究竟台客該如何定義？是屬於哪一種族群？起源在哪？說詞卻眾說紛紜、毫無共識，以下以台客文化為例來談文化認同中的文化霸權。

Anderson（吳叡人譯，1983）將民族視為一種想像的共同體，「想像」並非「捏造」。若將「台客」譬喻為某一族群，人們對「台客」的認同出自於想像，而台客文化的想像就是源自台灣複雜多元的文化認同，其夾雜本土與外來的文化，所以人們對台客的想像也就屬於非固定式的定義。以後殖民主義角度觀之，「非台客」所持的西方式自我優越的量尺，強力斥責愚弄「台客」，就如同 Edward Said（1999，王志弘譯）的「東方主義」（Orientalism），指西方對東方是一種帝國主義論述形式，每一個人對自己文化的認同都應該被尊重，而非將權力的霸權施壓於它者。

Hall(1997)提出刻板印象的製造過程是霸權行使的過程，他引述 Dyer 的觀點指出，刻板印象有三個特色，首先，刻板印象會固著化「差異」，讓人事物以化約、誇大、簡化並固定下來。其次，具有封閉性(closure)與排他性(exclusion)，運用分裂策略以區別出可接受與不可接受的事物。最後是刻板印象產生處都是權力的不平等，多為我族中心主義(ethnocentrism)（引自揚州松，2004：84~85）。刻板印象藉權力行使的過程造成對立與扭曲真實。而人們對台客的刻板印象就像文化霸權行使的軌跡，以階級化意識強化我族與它者，「台客」成階級結構下的附屬品。

對於「台客」的想像就如進入了 Lacan 的鏡像階段，在想像的層面上認同了鏡中「台客」的形象，並透過對鏡中「台客」形象的認同，反身來體認塑造自我，

¹ 聯合新聞網，(2006/11/29)高雄市國昌國中資優生以「台客龍捲風」為題，探討國中生對台客文化的看法。國中生認為台客是「在服裝上有特別風格的人」，喜愛電音舞曲，但有時盲目追隨流行，會畫虎不成反類犬。比較有趣的是，男生較認同台客是「長相帥氣、有個性的人」，女生正好相反。 2006/11/30 瀏覽。

在認同過程中，無論接納或排拒，透過他者的想像，由外而內的重組自我的形象、回溯文化認同。

根據蔡曜先（2004）研究，「台客」的身分是一種社會的建構，在文化霸權中，握有權力者支配主流意識，創造大家熟知的見解與狹隘的偏見，在媒體與網路論述下的台客，以壟斷發言權和詮釋權後，將台客定義扭曲分化。媒體機器選擇服膺流行的標準定義台客，粗暴的掌握論述的優勢，「反台客」成為精英文化排擠通俗文化的表徵，即便台客跟隨流行，台客在媒體霸權運作下仍屬於邊緣的表述。

綜合來說，由台客文化的發展可看出與文化認同持續改變的過程，由媒體引發的台客文化效應可探究文化霸權的行使，因媒體而產生對台客的鏡像想像可反諸自身對各種文化認同的刻板印象，進而思索自身文化認同的型構，故本研究將以台客文化為主軸融入課程設計中。

四、 台灣藝術中的文化認同

文化認同非獨斷的單選題，而是自由意志的多選題，呈現多元的文化認同，藝術世界由新的作品和新的理論，增加新的社會、文化、藝術議題，並總是持續不斷地向邊緣伸展。藝術創作不僅是個人情感的傳達，更常是社會氛圍的縮影，在解讀藝術的影像時，圖像透出權力運作的形構，在藝術中窺視整個社會文化脈絡。

謝里法（1998）指出，台灣美術中的文化認同問題起因於：

- 1.台灣文化的多重性與多元性。
- 2.漢人中心的史觀。
- 3.外來強勢文化對台灣文化的改造。
- 4.近代化與殖民化。
- 5.美術文化認同過程的衝突性。

根據謝里法（1998）對台灣美術中複雜的文化認同感的看法，他認為複雜的文化認同起因於殖民與移民的外來文化移入、新文化強勢外加在舊文化上、海洋與大陸文化融合衝擊，經過近一世紀的路，現在應該探索真正的認同，不要再回歸狹隘的地域觀或囚於傳統的國界中，打破台灣屬地方的自閉性格，重新衡量台灣人的身段，發現台灣在世界座標上的位置。

台灣自 70 年代後由鄉土意識帶動，開始在精緻文化面上興起批判現代主義的波浪，帶動鄉土寫實主義畫派的發展。到了 80 年代當時青壯世代藝術家開始採取不同形式媒材與方法傳達對台灣認同議題的關注。90 年代，藝術家紛紛創造新的視覺語言，演繹台灣歷史、社會現實的認同課題；藝術家對台灣意象的表現除了目標與企圖改變，形式上也和鄉土寫實風格有不同選擇，關注政治、環保等批判性議題成為藝術家創作母題，也形成具有代表性的藝術風格勢力（蘇芳瑜，2005）。換言之，許多當代藝術家均致力於建構台灣主體意識認同之圖像。

一個人的認同，表現在兩方面，一是自我認同，另一個是社會認同，認同是一種心理傾向，此一傾向引導個人行為與思想趨於一致，歸於統整。黃海鳴（1995）在〈本土意識、文化認同及台灣當代藝術之脈動〉中指出，本土意識、文化認同，不是一個單義的名詞，它是多元的、多層次的、變動的、生成的，需透過微觀方式去檢驗，否則可能將精緻或未來的台灣文化身分的表徵丟棄而不自知。

台灣的藝術家在文化認同的議題中不曾缺席，藝術創作反應自身的文化認同，因文化認同議題繁複龐大，依本課程之發展選擇族群、性別、次文化三項文化認同議題，以藝術家的創作瞭解藝術如何表述文化認同議題。

（一） 族群認同

楊茂林〈MADE IN TAIWAN〉（1990~2000）油彩，以一系列繪畫形式書寫台灣歷史名爲，這一系列創作分成「政治社會篇」、「歷史篇」、「文化篇」三個部分，本來「MADE IN TAIWAN」在國際間被視為劣質、仿冒與瑕疵品畫上等號

的產地標誌，他以此為名來探討台灣定位問題。(邱誌勇/呂欣儒，2006)。

侯淑姿的作品〈猜猜你是誰〉(1998)電腦合成影像，以田野調查方式採訪台南地區不同族群的人，然後以拍照紀錄他們對自己身份認同的表述，它以紀實的手法表現台灣人身分的多元性與文化經驗的複雜度(羅秀枝，2003)。

陸先銘〈躄〉(1998)複合媒材，作品離不開台北的城市生活，將城市中貫見的外省籍老人行走入畫，散發出荒涼孤寂之感，創作者擅用文字為元素，揶揄政治口號，但諷刺的背後是對弱勢族群深層關懷。(尤傳莉，2003)

吳頂武·瓦歷斯〈隱形計劃〉影像輸出，達悟族人影像呈現隱形消失在背景中，創作者以原住民逐漸消失的圖像，發出沉痛得感嘆。(羅秀芝，2003)

梅丁衍〈三民主義統一中國〉(1990)攝影、拼圖，作品中「雙國父」拼圖，以孫中山肖像為圖，部分崩落露出毛澤東像，反諷著創作題目，創作者擅用以台灣政治性議題，表現對中外文化交流過程中產生的矛盾、衝突、身分認同等問題的省思。

(二) 性別認同

吳孟娟〈白雪公主〉系列(2001)油彩，創作者裝扮白雪公主之形象，由童話故事所熟悉的角色「白雪公主」，探討女性角色在故事中與現實生活間的距離，以幽默諷刺態度反應女性刻板印象。

侯淑姿〈窺〉(1996) /明膠澳化銀照片，〈窺〉A系列將男性窺視女性之連續動作停格照片呈現，裙下大菊花性是女性性象徵；〈窺〉C系列企圖挑逗群下風光，以香蕉嘲弄與諷刺窺視女性身體之失望，反應男性陽具崇拜意識結構。「窺」系列作品反應社會消費女性身體之視覺慣性。(陳香君，2004)

郭慧禪〈Untited〉系列(2001)影像輸出。〈Untited〉系列作品女體除去毛髮、乳暈，光滑裸身無情緒，創作者認為完美人體原形應該跨越性別，回最純真狀態。(謝鴻均，2003)

（三） 次文化認同

陳擎耀〈後庭花---遠山金四郎〉(2003) 攝影、電腦輸出、金箔、手寫字。創作者為哈日族，〈後庭花〉系列靈感來自日本經典時代劇，借用大頭貼形式，以及寫下甜蜜的紀念文字，以扮裝 koso 詼諧展現新世代歡樂玩笑的生活情調。(胡永芬，2003)

華健強〈昇仙超世〉膠彩，創作者以「升仙」的夢想實踐在「超世」的日常生活中，藉由畫中單一人物個性的轉換及變裝裡找到自我的定位與嘲解，畫中充滿批判、譏諷、揶揄所熬燉的譏經作為待人處事、生命對話的養生之道。

洪東祿玩偶系列，〈凌波玲〉(1999) 影像輸出，〈龍來了〉、〈春麗〉 3D 立體影像、雷射輸出、燈箱製作，〈無敵鐵金剛〉(2000) 合光柵片技術的 3D 立體影像，藝術家所使用的熟悉的玩偶是日本動漫符碼挪移，表達出次文化中「拜物」，透露出世代遁逃的心態。(李維菁，2003)

施工忠昊〈美術館檳榔攤〉(2002) 霓虹、電腦輸出影像、機動三輪車等複合媒材，擷取台灣俗民文化中旺盛生命力，轉為藝術創作的養分。〈歡樂寶島〉計劃於台北當代藝術館室內與室外擺攤，直接行銷台灣通俗美學。(石瑞仁，2005)

陳順築長久以來不斷透過「複寫」、「再製」、「拼貼」與「挪用」父親遺留的照片，舖陳澎湖家族的系譜與記憶，不斷的書寫、詮釋過去，是建立現實與未來身分認同的重要步驟。(陳香君，2004)

台灣文化的多重性與多樣性，使藝術家在面對以文化認同為議題的作品也呈現高度複雜，透過藝術也讓我們與台灣文化認同的未知數悄然相遇。在本研究中，將擇取前述藝術家之作品，做為以「文化認同」概念融入視覺文化藝術教學之教材內容。

第二節 文化認同概念與視覺文化藝術教育

Mirzoeff (陳芸芸譯, 2004) 認為, 視覺文化即是每天生活的視覺經驗, 我們每天日常生活中所接觸的視覺影像, 即是視覺文化的範疇。資訊科技的高度傳播下, 以視覺為主的影像不斷更迭, 影像取代文字, 成為人們最快速認知外在世界的媒介物。在凡繁雜視覺文化影像環境下, 文化認同概念的形成極為複雜, 本節試探究文化認同與視覺文化藝術教育之關係。

一、 視覺文化藝術教育

西方藝術界學者 Paul Duncun, 於 2002 年正式提出 “VCAE” (Visual Culture Art Education, 簡稱 VCAE) (Duncun, 2002) 一詞, 代表藝術教育界中的視覺文化思潮, 視覺文化藝術教育的範圍包括傳統認定的精緻藝術並擴及到視覺文化範圍。Duncun 在 (Clarifying Visual Culture Art Education) 一文中指出, 視覺文化藝術教育首重批判理解能立即學生賦權 (empowerment) 而非藝術的表現, 強調透過影像創作探索個人意義與批判議題; 將學生學習由精緻藝術拓展到視覺文化的視覺產物, 而同時重視美感價值及社會議題, 另外, 學習活動應反應日常生活美學, 創造與日常文化對話的機會。

Wilson(2000)認為藝術教育是一棵枝幹分明的樹, 而視覺文化藝術教育則是地下莖(rhizome), 其所引發的議題盤根交錯在土裡延伸。這向邊緣伸展的部分, 根莖更甚於是樹狀; 非架構性的更甚於架構性的圖表。由此可知視覺文化藝術教育若與上一股 DBAE 學科取向藝術教育相較, 前者並無清楚的學科架構, 反而像是錯綜複雜的地下莖, 身為教師應該認知藝術是藉由新的作品、新的理論增加到新的社會、文化與藝術議題向邊緣延伸, 應該引導學生從架構中向外伸展, 尋覓盤根交錯的地下莖的源頭。

視覺文化藝術教育是以藝術為核心的統整課程, Sydeny Walker(2001)提出的

以藝術為核心的課程統整模式，此模式的主要核心為重要概念(Big idea) ，重要概念是抽象可呈現範圍極深廣，作為課程核心中軸線，再來發展關鍵概念 Key Concept)和基本問題(Essential Question)作為課程設計核心。以藝術為核心「重要觀念」(Big idea)的統整課程設計，強調中心議題，重要觀念如同蜘蛛網般連結著不同的綱目，串聯成交織成整片網，以下分述 Walker 課程發展的重要概念，俾做為本研究未來發展課程之參照。

(一) 重要概念(Big idea)

重要議題是人類重要議題，具有多元、模稜兩可、自相矛盾與多元性的特徵，教師應究其教學情境學生特質及生活找尋適合的重要概念，透過重要觀念作為統整課程的重要議題；例如，「衝突」這個課題可能代表許多觀念，如權力、個人和社會價值、正義和非正義、贏家和輸家。

(二) 關鍵概念(key concept)

以明顯的標題、短語或完整的句子來呈現複雜的、歧義的、對立的、矛盾等特色，此概念引導學生了解課程架構，探索課程意義。

(三) 基本問題(Essential Question)

一系列可能性問題，是清楚並精確傳達課程焦點的特殊工具，可在最短時間中檢視的課程問題，以清楚的疑問句來建議學生的探究與調查。

視覺文化藝術教育將藝術教育擴大至生活層面，以當前視覺文化中具有文化意涵的影像納入教學，這個思維架構系統可將整合視覺文化廣闊的為課程內容，幫助教師有系統的統整相關觀念，使以視覺文化為主課程視找到支持的主軸；本研究將採取此課程統整模式設計課程，以藝術為核心統整課程，以文化認同為題，採用批判思考以分析、解構、討論等方式，由學生日常生活為出發點，建構新的信念。

二、 視覺文化藝術教育的教學特質

台灣藝術教育思潮歷經傳統「兒童中心」「學科中心」和「生活中心」四個時期。視覺文化藝術教育是跨學科、跨文化，視覺文化藝術教育關注日常生活中的影像與觀者的作用，教導觀者對影像批判與反省的能力。在後現代主義的啓發之下，後現代藝術教育主張高尚文化與通俗文化的交融，強調多折衷性與可複製性的特色，藝術教育的形式，不在只著眼於啓發學生創造力，更強調藝術內涵能結合學生的興趣生活與社會發展現象，反應文化的認知，以提高學生對周遭事務的敏感度，務期使學生學習文化的內涵與意義、對自我文化的認同、了解多元文化內涵及科技的運用，發展尊重他人與關懷社會的情操，達成終身學習的目標（藝術教育白皮書）。

Freedman(引自劉仲巖，2003：170~171)以八項要點解釋視覺文化的教學觀念，說明視覺文化之於教學核心面向和觀注點，分別為：

- (一)藝術領域的再觀念化，包括過往的精緻美術、物件和觀者與創作者之間的關係。
- (二)具意義的美學，指視覺形式的範疇只有創作與觀看的情境關係時才能得以理解。
- (三)社會的觀點，指個人和社會團體透過視覺形式來表現後工業時代的民主。
- (四)互動的認知。
- (五)文化的回應，指多元文化、跨文化及互為文化(文化際性) (intercultural)，有關我們社會生活和環境的視覺藝術在內。
- (七)科技的經驗。
- (八)建設性的批評。也就是藝術必須呈現社會行為行動與個人表現進行，藝術作品是具有社會與個人的觀感。

由此可知視覺文化藝術教育是繼有藝術教育範圍再擴充，在後現代氛圍

中，不在固守舊有精緻藝術範疇，而納入當代社會的觀點、文化、科技經驗等思維。

Eisner(引自劉仲嚴，2001：179~180)建議在藝術教學中進行統整視覺文化研究時，去除原來藝術的偏狹性，又不至於缺乏多元主義的考量；他質疑視覺文化受批判理論影響，過度重視政治層面而忽略文化上美學面向，若作品本身只是反應社會學和政治學，美學判斷遂被扭曲為社會學判斷，故以視覺文化融入藝術教學時，藝術教學的獨特點必須維護，藝術是判斷人類高度認知和情感的表現，從掌握創作過程到創作的體驗，都是發展認知的重要過程。

視覺文化教學特色在統整教學，以批判的態度，打破單一學科的限制，以跨學科整合方式來理解藝術核心價值，民主平等開放教學 鼓勵學生思考說出自己的想法，培養影像觀看素養。

三、 文化認同融入視覺文化藝術教學的重要性

教育與文化是一體的兩面（田培林，1976）。藝術是文化與社會的產物，在當代藝術教育中，著重如何透過教學使學生關注於文化認同的議題，反身思考個人文化認同。視覺文化藝術教育強調以視覺藝術為主軸串聯不同的藝術類別，作為統整課程的一種模式（郭禎祥、趙惠玲，2002），透過觀念或議題的認同進行探討。Freedman(引自劉仲嚴，2003：182)在視覺文化藝術教育對藝術創作教育的原則提出三個可行準則：

- (一)作品在於學生身分認同構成的角色。
- (二)在學生學習中，意念和技能同時發展的重要性。
- (三)學習藝術與文化批評的方法。

由此觀點可知道當進行視覺文化藝術創作教學時的準則在於重視每個學生獨特的觀點，因為藝術是表達個人文化認同重要的媒介，經由藝術的學習，反思個人文化認同與角色，故教學者應重視思想意念的啟發同時技能的學習也不能偏

廢，並同時兼顧藝術批評與鑑賞。

Giroux 與 McLaren 發展的「再現的批判教學論」(critical pedagogy of representation) 認為教育工作者有兩個重要工作：首先，要提供學生去發現與揭露被隱藏的歷史，讓他們去挑戰主體性是建立在不變、單一或穩定之歷史觀點，能了解到認同總是從於歷史、文化與權力之下不斷改變。在教學上以微觀取代巨觀去理解與發展差異性認同的產生，而非敘述正統歷史。其次，注意日常生活被放在大眾文化文本中以生產出邊緣與中心權力間的關係，給學生分析工具去挑戰種族歧視、性別歧視與殖民主義的再現，給學生機會創造解放出來的對立文化，新的觀點、空間、慾望以及論述獲得發展，提供他們書寫自己的歷史，有機會超越對於正統認同的追尋，建立一個新空間（引自揚州松，2004）。

趙惠玲（2005）認為應由重視個體背景脈絡開始，過往對於視覺素養較不強調個體背景脈絡納入思考。個體本身與觀者主體脈絡息息相關，教師在視覺文化藝術思潮下，所面臨的教學挑戰大過於從前，除教學範圍擴增、社會環境越加複雜外，尚應保持高度敏銳的觀察。與傳統藝術教育相較，在視覺文化影像觀視內涵中，應洞視文化霸權的宰制，在觀看後思考霸權的權力運作，揭露霸權社會的隱藏過程與運作機制，虛幻影像中認同，自學生自身的文化體驗中再開拓，探索自身文化省思，創造平等。綜合前述，本研究歸結以下幾點，做為未來課程發展的重要思維方向：

- （一） 非教條式置入觀念，以學生為中心產生課程議題。
- （二） 與生活連結，重視對話與解構固著的刻板印象。
- （三） 導引學生思考，重視開放性與反身性深度對話。
- （四） 教師應重新檢視個人、保持中立與批判性。
- （五） 重建平衡的文化理解與文化認同。

第三節 視覺影像之觀看與解讀

影像傳播的時代人們以「視覺」為首要的感官。根據教育部在 2002 年所公佈的《影像素養教育政策白皮書》指出，媒體資訊嚴然已成為青少年的第二個教育體制，影響著青少年甚鉅（教育部，2002）。今日影像已取代文字，成為感官接收訊息的來源，影像本身帶著文化的意涵，在影像的表象視覺下隱含了意識形態，若不能敏銳的解讀影像表面下的意識形態，可能會被表象影像所矇蔽，我們需要關注學生如何觀看、解讀到認同，並且利用這些體驗幫助他們重新建構知識。

一、 影像符號與觀看的機制

影像具有符號的意義，符號的意義由接收者與符號互動產生，Barthes（張錦華等譯，1995）符號分析包含兩個層次，第一層次「明示義」，與第二層次「隱含義」與「迷思」。第一層次「明示義」(denotayion)指符號據與符號義的直接關係，符號最表象之義。第二層次「隱含義」(connotation)則是指符號與使用者文化價值互動。「迷思」(myth)則是一種文化思考事物的方式，迷思是某個社會階級的產物在某個歷史時期取得主導的地位。其中「隱含義」「迷思」是符號、使用者與文化互動中最活躍的兩個部分。

表 2-1： Barthes 符號分析層次

層 次	意 義	內 容
第一層次	明 示 義 (denotayion)	符號具、符號義及符號所指涉的直接關係
第二層次 最活躍部分	隱 含 義 (connotation)	符號與使用者文化價值互動。
	迷思 (myth)	一種文化思考事物的方式，迷思是某個社會階級的產物在某個歷史時期取得主導的地位。

觀者在進行觀看時，因文化背景脈落不同，會產生不同方式對符號的解讀(趙惠玲，2005)。自身的意識與解讀會賦予影像另一層意義，Stuart Hall (張錦華等譯，1995)曾指出人們在進行符號解讀時，可能會有三種解碼的情況：優勢霸權(dominant-hegemonic position)、協商式的符號或立場(negotiated code or position)、對立的符碼(oppositional code)。三種解讀的模式為「支配式解讀」、「協商式解讀」、「對立式解讀」。

影像訊息是複雜的，訊息製造與感知的兩端，個人閱讀影像時受個人價值、信念所影響，「支配式解讀」是全盤接受影像訊息，「協商式解讀」是帶有個人意見的解讀方式而「對立式解讀」則是抗拒訊息的態度，在解碼的過程中一般人多以「協商式解讀」方式解讀影像符碼，而運用影像教學時，則是建立客觀解讀機制避免成為影像霸權的宰制者，能發覺影像背後權利支配關係，避免成為單向置入式支配解讀。

Wilson(2000)認為教師應該幫助學生嘗試對週遭的視覺文化影像用符號學的方式加以分析，幫助學生了解他們所擁有的圖像、想法並和其他事物取得連結，讓每一個學生成為超文本(hypertext)的創造者，使影像觀看時成為有意識的觀看而非無意識的接收，以批判性解讀超越無知覺式的觀看。

二、 視覺影像的教育意涵

影像爆炸的時代，包羅萬象的影像早充斥於學生生活中。流行文化、大眾文化藉由資訊廣泛流通，視覺文化影像比傳統藝術圖像更受學生青睞，學生受影像影響的程度並不亞於正規教育，在其心中也有自己一套對影像的美學標準及詮釋的方法。因此，在以影像為教學媒介物時，如何選擇影像顯的非常重要。

根據 Freedman 和 Wood(1999，引自劉仲嚴：176)的研究，高國中生面對視覺文化影像與面對藝術作品的行為反應雖然相同，但學生對影像的詮釋能力已超

越 Parsons (1987) 的審美認知研究中的架構。所以教學時視覺影像的力量以不亞於傳統藝術作品，影像的選擇不在於傳統美學價值本身，而在於影像中的力量，藉由視覺文化影像引導學生批判思考。

學生周圍早已充斥各種影像，若視覺藝術教師仍關門造車，不願正視當代影像氾濫的情況會失去了解學生的先機，也讓孩子置身於混亂中而不自知。運用影像教學時，要注意教學影像的選擇，找尋讓學生有興趣又具討論意義的影像十分重要，藉著影影像中的「刺點」帶入教學引起對話，引導學生運用批判思考來解構影像背後的問題。運用影像於教學時，注意不要讓教師的意識形態不自覺中轉移到學生身上，而是開拓學生思考。

藝術批評學者 Feldman (1970) 提出藝術批評四個步驟---描述 (description)、分析 (analysis)、解釋 (interpretation)、判斷 (judgment)，這四個藝術鑑賞步驟，描述意指作品形式、分析著重作品元素、結構分析，解釋是綜合作品的思想與多元意義，判斷則是做出評價，此步驟原為鑑賞藝術的四個層次，但可作為影像觀看的步驟得借鏡。

綜合上述，研究者認為與學生討論影像前應建立其觀看機制，引導他們從淺層的表象符號閱讀進入思考層次，應建立觀看影像四步驟的原則，並應重視反身性批判思考故綜合以上層次再修正後提出四個步驟：描述、分析、判斷、重構，研究者欲將此步驟放入課程實施，具體意義如下：

表 2-2 影像解讀四步驟一覽表

影像解讀四步驟			
層次	步驟	解讀重點	解讀策略
1	描述	客觀視覺（你所看到的影像） 描述：人、事、時、地、物、氣氛、 劇情。	看到了什麼？
2	分析	影像的形式（你所知道的形式意義） 分析：技巧、形式、色彩、角色、象 徵等形式分析作品元素、結構分析	視覺要素如何？
3	判斷	社會中因文化產生的刻板印象 （社會已附著的價值觀） 判斷：影像背後隱含與文化元素、社 會、歷史、權利的訊息。	影像背後表達哪些訊息？
4	重構	提出個人見解，正負面看法。 重構：關懷 批評 展望	你認為的改善之道為何？

三、 青少年之影像解讀

根據 1999 年行政院對青少年的調查統計，國內約有 70 % 的青少年每天都會觀看電視（吳翠珍，民 91）。可知媒體影像對青少年的影響非同小可，視覺文化的世界中充滿影像，不同文化族群對影像會有不同的解讀，必須讓觀者知道影像如何影響社會大眾，媒體影像是青少年接觸外在重要管道，除了以自身文化背景解讀，影像會內化了青少年價值觀的形成，影響意識解讀關注文化認同形構。

根據趙惠玲（2004）「台灣地區兒童與青少年視覺影像反應研究」指出，台灣地區兒童與青少年在面對日常視覺影像時，其觀看模式多以影像表層的觀看為主，未能對觀看影像進行影像表層之外社會性價值的陳述，亦未能對觀看影像能舉出影像表層之外，自我反省的價值判斷。在不同年齡階段之兒童與青少年於面對日常視覺影像時，具有相似之解讀類型傾向。在視覺影像「吸引原因」及「喜歡原因」之解讀類型部分，以「主觀好惡」類型排序最常出現，其次為「形式美

感」、「互涉敘事」類型，而「社會價值」之解讀類型最為少見。在視覺影像「成功原因」之解讀類型部分，不同年齡階段之受調學生均以「互涉敘事」類型為出現次數最高者，她提出幾點建議，1.擴增兒童與青少年在面對視覺文本時，多面向、多層次的觀照模式。2.進行基礎研究，建構「視覺文化教學策略」落實視覺文化藝術教育。3.在視覺文化教學中，教師與學生成為共同建構「視覺文化素養」的夥伴。

由上述研究中可知道，青少年的日常生活離不開影像，但在影像解讀能力上僅於表象觀看，故在青少年影像解讀之教育觀點上 Rogoff (1998) 就建議應培養「好奇的眼光」(curious eye)，取代「好的眼光」(good eye)，因為好的眼光是專業鑑賞者的目標，但好奇的眼光是能發現不曾察覺的事物，應重視「如何去看」，在當代視覺影像與社會文化關係中，應尊重學生多元背景培養「視覺文化素養」，建立相對的文化價值觀，加強青少年影像識讀能力與批判性思考。

第四節 相關研究與教學範例

視覺文化藝術教育跨領域研究廣泛，本節將歸納國內文化認同融入藝術教學之教學範例、視覺文化藝術教育相關教學範例與相關影像研究，分析相關研究與教學範例作為發展課程的參考方向。

一、文化認同融入藝術教學之教學範例

文化認同概念融入藝術教學，目的在珍視文化中的獨特性與差異性，而台灣本土文化主體性文化混血的現象，可提供藝術教育作為討論的地方，以下選擇兩篇相關教學範例討論：

(一) 張繼文 (2004) 以台灣文化認同為議題之視覺文化教學實例

表 2-3 文化認同鄉土教學教學課程設計

教案名稱	提燈節綵慶賀王爺奶
重要概念	族群融合與地方文化資產維護
關鍵概念	1 早期台灣移民之族群關係 2 宗教藝術與文化認同 3 人口結構改變與文化發展 4 現代生活與文化資產維護
教學目的:	讓學生有機會反思台灣文化認同現象，建立台灣為主體的文化認同感。
教學資源	〈鄉土美勞教學〉教學影帶介紹屏東九如鄉三山國王廟
教學內容	介紹高雄縣九如鄉三山王國廟宇之建築、歷史、藝術及移民客家人與閩南人族群融合議題。探討全球化後外籍新娘與當地文化發展，最後以該廟曾發生的古蹟保護問題討論宗教信仰與文化古蹟維護的爭議。
藝術媒介物	廟宇藝術
藝術創作	彩繪燈籠並於慶典中遊行

資料來源：整理自張繼文 (2004) 141~171。

(二) 游君如 (2001) 多元文化與藝術教育----以藝術品中的多元文化議題為例

表 2-4 文化認同多元文化鑑賞教學課程設計

教學單元	鹽月桃甫在台的多元文化表現課程設計
關鍵概念	藉由教育中的知識傳達、瞭解、去除不平等。
討論重點 基本問題	1. 台灣有多少族群？ 2. 他們所處的環境怎樣？ 3. 我們和他們的文化是否相同？ 4. 他們是否受到公平的對待？ 5. 我們能為其他族群做什麼？
教學目標	1. 認識台灣各種族群極其文化 2. 由歷史事件思考族群間不平等對待的相關問題 3. 透過藝術品的內容表達方式，達到對不同族群的關懷目的
教學對象	國中一年級
教學內容	1. 介紹鹽月桃甫作品與時代背景 2. 思考基本五個問題 3. 分組收集不同族群資料 4. 分組討論
藝術詞彙	文化、族群文化、多元文化、文化認同

資料來源：整理自游君如 (2001)。

上述文化認同概念融入藝術教學，取材自台灣族群、宗教藝術、藝術品，可看出台灣因移民社會所累積的文化認同差異，張繼文 (2004) 將族群融合與地方文化資產維護放入教學中，設計以社區為中心的鄉土教學，讓學生反思台灣文化認同現象。游君如 (2001) 選擇鹽月桃甫藝術內容傳達教育中的知識傳達、瞭解、去除不平等之聲，以文化認同概念為主的藝術鑑賞教學設計，歸納上述教學範例，藝術是文化認同教學中重要媒介物，以文化認同為概念之藝術教學重視文化差異，展望平等、融合之觀念，可作為日後教學實踐之參考。

二、 視覺文化藝術教育相關教學

視覺文化研究領域相當廣泛，取生活中文化內容為議題，同時要能與藝術教學結合，選擇具文化意涵之影像開啓對話，注重批判思考，以下選擇兩篇相關教學範例討論：

(一) 江秀琪 (2004) 視覺文化教學概念融入國中藝術創作課程之實驗研究

表 2-5 視覺文化藝術創作實驗課程

教學單元	叮咚！歡迎光臨 (全球化 vs 本土化/以便利商店 vs 傳統雜貨店為例)
教學對象	國中
探索問題	1. 如何對視覺影像產生多元觀看的能力？ 2. 如何透過視覺影像背景脈絡的認知來批判全球化普遍性的價值並進一步關懷本土化的獨特價值 3. 如何藉由創作表現來重建理想的生活環境
課程目標	1. 增進對視覺影像的多元觀看 2. 瞭解視覺影像的社會文化背景資料 3. 經由對視覺影像的多元觀看，擁有對全球化的批判思考力 4. 經由對視覺影像的多元觀看，對本土產生認同與關懷 5. 運用後現代藝術創作的表現模式，表達出自我對全球化與本土化的觀點
教學四概念	分析、批判、關懷、重建
教學內容	以藝術品「雜貨店 (Grocery)」為創作主軸，實驗教學分成兩組，接受者與未接受「分析、批判、關懷、重建」四概念作為變項。發現視覺文化四概念能提升藝術創作的學習成效、增進藝術創作課程的學習反應。
創作內容	運用後現代創作模式：挪用與拼貼，表達全球化與本土觀點。
研究結果	視覺文化教學四概念能融入藝術創作之課程內容中，概念能提高國中生在藝術創作課程的學習成效、能增進國中生對藝術創作課程的學習回饋反應。

資料來源：整理自江秀琪 (2004)。

(二) 莊蕙菁 (2003) 以視覺文化為核心之藝術教育課程研究—以廣告影像為例

表 2-6 以視覺文化為核心之藝術教育課程設計

教學單元	魔幻廣告
教學對象	國小六年級
課程目標	1. 了解廣告影像在生活中無所不在，並了解廣告的意涵。 2. 建立解讀電視廣告影像的模式 3. 解讀賣當勞電視廣告 4. 建立對廣告質疑的態度
教學內容	以廣告為教學媒材，認識廣告的意涵與技巧，學習藝術批評四個程序：描述、分析、解釋、判斷解讀電視廣告影像，並藉由探索麥當勞電視廣告察覺廣告內所隱藏的議題。
研究結果	以視覺文化為核心知藝術教育具有跨領域研究的特質，所選取之影像應該具有文化意涵，並考量台灣視覺文化現象。 解讀電視廣告影像可運用描述、分析、解釋、判斷等四個解讀層次，參酌教育批判學以提問及對話方式提升批判思考能力。

資料來源：整理自莊蕙菁 (2003)

上述視覺文化藝術教育教學，取材自學生生活週遭，江秀琪 (2004) 發展視覺文化教學四概念，運用當代藝術品為藝術媒介物，藉後現代創作方法進行創作。莊蕙菁 (2003) 將廣告影像作為教學媒材，運用藝術批評程序評鑑影像，提升批判思考能力。視覺文化藝術教育以生活影像媒體或選擇具反思性之藝術品引發討論，重視影響解讀程序，創做方法採後現代藝術創作方法，重視觀念啟發，可作為日後教學設計之參考。

三、相關影像研究

影像充斥的資訊世界，影像已然成爲青少年認知外在的重要管道，故瞭解青少年態度對影像的態度十分重要，根據馮淑芬以青少年面對線上遊戲影像解讀結果發現，青少年未能對影像深入解讀與反省，而認同表象影像之價值，故研究建議應以視覺文化藝術教育觀點加強對影像之反省力。

馮淑芬（2005）青少年線上遊戲人物角色扮演認同之研究

表 2-7 青少年影像態度之研究

研究主題	青少年線上遊戲人物角色扮演認同之研究
研究對象	國中青少年
研究方式	訪談、觀察、文件分析
研究內容	在線上遊戲的多方構築的角色扮演實驗中，青少年受到意識形態強化複製，與同儕於虛擬世界中互助互援，由角色扮演中取得認同。 對角色僅存於侷限無援的表象觀看，未能對影像做深入的解讀。 相信表象即是真實意涵，僅停留於符號形式意義，表象價值認同層次，致其對影像的表層價值予以認同，而未能反省覺知。
研究建議	建議青少年應警覺到遊戲不只是遊戲，保持警覺與反省心，體識流行文化影像背後意義，家長與學校應該關懷青少年，擔任線上遊戲的守門員。 遊戲公司應檢視社會責任、藝術教育方面的建議運用視覺文化藝術教育觀點加強青少年對影像反省與批判能力，投入青少年影像田野調查，以發展相關藝術教學課程，提升青少年對影像反省觀看與批判思考的能力。

資料來源：整理自馮淑芬（2005）。

四、結語

綜觀上述相關教學與研究，可以發現繁雜的影像正影響著青少年故應該幫助青少年建立批判思考的態度，而台灣特殊的殖民歷史背景下，文化認同概念教學在破除固有意識形態、建立族群間客觀尊重之觀點，而可以採取相關重要藝術媒介物聯繫議題，而視覺文化藝術教育中應選取具文化意涵之生活影像作討論，且

規劃有系統步驟引導觀看影像，而藝術創作則可選擇當代藝術創作方法，本研究應該把握上述重點，設計具有時代意義之課程。