

批判性視覺識讀能力

鍾生官

副教授

休士頓大學

E-mail: skchung@uh.edu

摘要

當前藝術教育理論的趨勢是從後結構主義、符號學、文化與社會學理論的視角，重新將人類定義為一個能在視覺文化中主動建構意義、同時也被建構並予以回應的主體 (Anderson, Gussak, Hallmark, & Paul, 2010; Chung & Kirby, 2009; Duncum, 2010; Smith-Shank, 2004)。這些當代思潮奠定了新興理論架構的基礎，由此我們得以建立一套實現社會正義的批判性視覺識讀教學法。批判性藝術教育希望培養年輕一代的批判性視覺識讀能力，使他們更從容地面對這個視覺媒體主導的社會，並具備力量對抗文化表達／消費當中的商業霸權，同時參與以解放與民主為目標的視覺實踐政治。致力於培養批判性視覺識讀的藝術教育強調解構式文本的批判與創造能力，希望讓下一代能順利適應不斷擴張的（虛擬）社會，傳授他們必備知識與技能，以處理深具娛樂性、但也常夾帶性別與種族歧視、同性戀恐懼症性戀與背離人性等特質的視覺奇觀。本文旨在探討以社會正義為目標，進行視覺識讀教育的觀念性基礎。文中將介紹幾項批判性視覺識讀能力的開發策略，並指出視覺識讀能力可以促使年輕人（尤其是中等／高中階段）推廣社會正義與文化民主精神。

關鍵詞：藝術教育、批判性識讀能力、視覺識讀能力、視覺文化、社會正義

識讀能力的擴展

隨著視覺文本（如媒體廣告與電視廣告）逐漸成為消費與身分建構的主要表達與溝通形式，識讀能力的概念也跟著擴大。長久以來，新媒體科技改變了識讀內涵，也改寫了視覺識讀教育的風貌。現代主義時期的識讀能力是與社會背景、文化或權力無關的一套技能。以手工業經濟為主的現代時期資本主義要求工人精通生產「硬體」產品所需的技能 (Luke, 1994)。後現代時期資本主義則以資訊經濟掛帥，資訊成為交易貨幣。後現代時期勞工必須擁有彈性且批判性（不只是技術性）的技能，以執行多重「軟體」工作 (Luke, 1994)。當社會從工業時代邁入資訊經濟時代、從平面識讀走向多元識讀，生活在影像（虛擬）社會裡的學子更應培養批判性視覺識讀能力。

後現代資本主義造成了美學商品化現象，尤其在虛擬空間裡，不斷提供青少年刺激感官的視覺奇觀。透過虛擬空間的學習環境，青少年可以建構個人身分認同，同時體驗許多精采的多媒體活動。在各種虛擬活動裡，他們學到的不比在課堂上少。Steinberg 與 Kincheloe (1997) 提出的「文化教學法」認為，學習可以發生在各種教學環境裡，包括學校教育與媒體。文化教學法不再要求學生忍受單調無味的課堂講課，也不一定要待在課堂內學習，它鼓勵運用創新的學習活動，如奇幻王國、動畫玩偶故事與多媒體遊戲 (Gaimster, 2008; Parks, 2008)。而嫻熟科技的年輕世代所沈迷的感官性活動，也成為他們日常生活中不時接觸的美感場域／景觀。

藝術教育的文本理論

符號學理論家，Roland Barthes (1964) 認為「文本」超越了言語／文字的範疇。文本事實上可以泛指任何溝通模式中的社會建構。換言之，任何可被看見、感知、聽見、經驗或記憶的事物都可稱為「文本」。重新理解圖像與其他所有視覺場域、符號與景觀等概念，對於一般性視覺文化教學法，尤其是批判性視覺識讀能力教育都具有實用性意義。在本文中，文本是指涉包括視覺在內所有事物的一種反省方式。文本的建構與詮釋，乃是建立在人們賴以生產意義的論述法則與常規之上（例如玩電動遊戲時，需要運用特定規則與常規來控制虛擬角色）。雖然符號學最初的主要研究對象是溝通性語言，但現今媒體科技已進一步擴展符號學疆域，將各種多模態與相互連結的文本都納入其中。可

以說，所有文本都存在於一個互相指涉的狀態當中 (Yeoman, 1995)。互文性的概念讓藝術教育工作者與學生能從更深入、更多元的視角來檢視與瞭解視覺實踐活動，對於批判性視覺識讀教育而言更是如此。根據 Duncum (2010) 的說法，互涉文本讓我們能探索視覺文化教育當中，錯綜複雜又交互影響的權力、意識形態與再現方式。

如果藝術創作是一種製造符號、象徵與圖像的方式，那麼社會符號學可以幫助我們理解其產品與意涵。社會符號學可以為批判性視覺識讀教育帶來更深刻的見解，因為它強調的是「意義的社會效應」(Rose, 2001, p. 70)。社會符號學旨在「幫助“觀看者／讀者”滲透廣告表面呈現的獨立性與現實，揭發其中的意識形態底蘊」，並顯示意義如何在使用過程中不斷變動與被改變 (Rose, 2001, p. 71)。文本永遠是物質性衝突與相互競爭的社會關係不斷交鋒的場域。事實上，我們應該把文本當成一種意識形態的動力學，永遠受到整套社會及政治性符指的影響。社會符號學企圖說明語言與圖像在各種社會建構（如種族、性別或階級）當中的運作方式，這些建構又進一步決定了我們對世界的認識與瞭解。當觀看者將圖像與各種視覺場域、符號與景觀都當成表達某種意識形態的文本時，也許他們可以不再只是關注藝術表現的物質層面，而更注意到文本傳遞的多重意義。換言之，觀看者更有可能將圖像視為一個提出問題的主體，而不是一個等待被欣賞的客體。在觀看藝術時，觀看者面對藝術／文本的觀賞位置、注意力和態度已從被動轉為主動，從藝術鑑賞者成為文本探究者，因為將圖像視為文本就等於在「閱讀」圖像，以期達到詮釋、意義建構與溝通的目的。主動的觀看者會對藝術品的創作時間、方式與原因提出疑問，以判斷藝術品的意義與目的。

批判性視覺識讀能力

如果識讀能力代表讀與寫的能力，則圖像識讀能力指的是「閱讀」和生產各種視覺文本的能力；例如，符號、圖像、藝術品、廣告、告示板、網站橫幅廣告和其他所有文化產品。圖像識讀能力是 1960 年代興起的教育運動，它倡導學生需要瞭解圖像的使用方式與背後的權力問題 (Gitlin, 2001)。視覺媒體文本在今日的全球化文化中不斷擴充，因此視覺識讀能力已成為一種必備技能。目前正在發展的「批判性」視覺識讀能力有別於 1960 年代的圖像識讀能力運動，前者追求的已不僅僅是「分析」和「瞭解」視覺對象的能力。批判性視覺識讀能力涉及並取法自批判理論、批判式教學法與批判性識讀能力。

批判理論的特點是「批判主流、參與解放和運用批判與反省來賦能」(Stevens & Bean, 2007, p. 124)。批判理論建立在一套自我反省與批判系統上，目的是揭開隱藏在「常識」假說中的偏見，以挑戰主流論述、揭露知識與權力架構之間的並存關係，同時奉獻知識研究於社會改革運動。批判理論透過強烈的批判能量，其終極目的是解放人類，「將人類從奴役他們的困境中解放出來」(Horkheimer, 1982, p. 244)。批判理論試圖質疑主流文化團體所核可的知識與社會實踐。

除此之外，批判教學法也影響了批判性視覺識讀能力教育。Freire (1970) 強調識讀過程中，閱讀文字與閱讀世界之間的互文性。批判式教學法認為識讀能力能幫助受壓迫與邊緣化的弱勢群體瞭解外在世界，並提供他們獲得賦能、解放與社會正義的機會 (Freire, 1970)。批判式教學法認為識讀能力本身就是一種解放，因為意義是「多聲部且分散的，它抗拒固定的閉鎖狀態」(Giroux, 1993, p. 369)，當意義用來質疑權力結構，解放受壓迫與邊緣族群時，便能邁向一個解放的身分，最終達到改革不公平社會的目標。教育工作者透過批判式教學法，培養學生研究與改變受壓迫社會實踐的能力，進一步打造更美好的世界。

識讀能力不再只是閱讀文字的能力，Freire 與 Macedo (1987) 認為識讀能力是一種回應與改造世界的社會行動，這個想法也受到 Lankshear 與 McLaren (1993) 的認同，他們聲稱批判性識讀能力使「人類主體更加瞭解與關懷日常生活政治，追求真正民主的社會秩序」(p. xviii)。Ciardiello (2004) 則認為批判性識讀能力是「一套識讀實踐活動與公民能力，它們協助學習者培養批判意識，瞭解文本在表達特定觀點時，同時也往往壓抑了其他觀點」(p. 138)。實踐批判性識讀可幫助學生檢視多重視角、辨識社會分化的隔閡並重新形塑自己的身分。學生必須重新思考過去視為理所當然的說法，針對再現、邊緣化與利益等層面提出問題 (Stevens & Bean, 2007)。

大部分有關批判性識讀的學術研究都未將視覺藝術當成培養批判性識讀能力的主軸，而就我所知，至今尚未有同時探討視覺藝術與批判性識讀教育的專書出版。藝術教育一般被認為是一種休閒課程；因此，培養批判性識讀能力對於藝術教育與一般教育領域而言，意義更為重大。批判性視覺識讀是探討視覺文本的社會、文化與經濟「脈絡」的能力，目的是瞭解與揭露社會中的權力關係。如果學習旨在抵抗霸權、解放壓迫與不公平現象，那麼學習就成功地發揮了批判功能。批判性視覺識讀旨在讓學生學習欣賞文本的美學價值、分析文

本中的意識形態角力現象、批判性地反覆探討各種意義與視覺（謬誤）再現的問題，並使用創意工具來實現自我解放與社會行動的目標。學生在解構文本的過程中，主動地質疑不同類型的視覺文化，並以創意之聲來創造一個平等而民主的社會。批判性讀者能夠仔細觀察與分析文本、解碼文本中的想法、意圖、觀點與偏見；將文本置入社會政治脈絡中思考；最後創造出自己的文本，將不平等的權力結構去合法化。基本上，批判性視覺識讀能力希望能推動社會正義，因為它主要在檢視文本如何形塑個人與團體的態度、信仰與價值觀。它將文本視為改革行動所需的政治性場域、符號與景觀。

批判性視覺識讀能力之策略

Lewison、Flint 與 Sluys (2002) 指出批判性視覺識讀實踐可運用的四個批判性識讀層面。包括破解常識、提出多重視角、重視社會政治議題與提倡社會正義。以下我將就培養批判性視覺識讀能力，提出幾個探討文本的批判性策略。這些策略需要更細緻的文本分析。階級研究應該著眼於不同視角的集體交換過程，方能探知文本中的偏見與假說，並揭露其隱藏的政治意圖。教師應該培養學生成為批判主體，為了個人和社會改革進行開放與改革性對話 (Apple, 1990)。為了培養有力的社會行動者，應該讓學生參與「文化反堵」、創作顛覆性廣告，並進行游擊式溝通，以追求社會正義與文化民主（參見 Chung & Kirby, 2009）。

後結構主義分析

後結構主義文本分析主要在檢視文本當中二元對立觀念（例如，善／惡、男／女、或黑／白等概念）的侷限。媒體文本往往以過度簡化方式來描繪人物或事件，造成對特定弱勢群體的誤解和偏見。教師可與學生討論文本當中二元對立之間與之外的問題，揭露其中與性別、性向和種族相關的隱晦意識形態與偏見。二十世紀初期的兒童玩偶和圖畫書中的圖像，就是省思種族偏見的極佳教材；例如，美國圖畫書裡的白人都是好人，黑人則是壞人，男性是強壯的保護者，而女性則是需要保護的弱者。這些偏見與附帶的刻板印象在今日的動作公仔和電視卡通節目中仍屢見不鮮。教師還可引導學生思考文本傳達的不同價值觀（例如熱門電視卡通節目，「辛普森家庭」當中的性別角色）。為了協助學生研究相關的藝術產品，教師應該提出疑問，或讓他們自行構思問題，例如

誰建構了這件藝術產品，原因為何，以及當這些文本持續強化偏見的同時，這些藝術品會對觀看者造成何種影響。教師也可安排田野調查活動，讓學生親身造訪當地玩具店，研究動作公仔或玩偶造型身上是否隱含哪些偏見、刻板印象與成見。例如，流行的動作公仔往往讚頌種族主義。如圖 1 所示，黑人公仔造型宛如一隻野獸，手長利爪，身披豹皮，佩掛動物牙齒組成的項鍊。白人公仔外表文明多了，配件也比較現代化。教師可在課堂上討論這種動作公仔，鼓勵學生展開更多田野調查。



圖 1 這套公仔所顯示的種族刻板印象也啟發了美國藝術家 Michael Ray Charles 創作出一系列討論種族議題的藝術品。作者拍攝。

後殖民主義分析

後殖民主義理論主要在分析文本如何透過對族裔的刻板印象與異族神話來（錯誤）再現其他族群。文本，尤其是西方描繪非西方人的文本，往往可顯示西方如何（錯誤）再現其他族裔，以將自己剝削與主導世界文化的行為合理化。文本當中顯示社會中的大量權力運作，以及主流團體宣揚其文化信仰和價

值觀的方式，同時透過刻板印象來矮化擁有不同價值觀或具體特性的文化弱勢族群。

兒童的族裔玩偶就是很好的例子（如中國與日本芭比娃娃），這些從歐洲中心角度在西方製造與銷售的玩偶通常都穿著前現代時期的異族服飾。這些身著前現代服飾的玩偶，所展現的異國情調與角色定位不只暗示它們來自不文明的族群，甚至在傳播弱勢族群的定型化印象。檢視族裔相關文本，如美泰兒公司出品的多元族裔玩偶或族裔藝術品時，教師應該提醒學生注意文本中描繪的族群刻板印象與邊緣化和弱勢化之間的關係，思考這些文本如何（錯誤）再現這些族群。例如，我曾要求大學部學生研究那些協助深化文化／族裔刻板印象的在地文本。其中一位學生在德州一間紀念品商店發現，裡頭許多描繪牛仔競賽與牛仔的文本（商品），都是根據當地人的刻板印象來製作。牛仔一律被描繪成參加牛仔競賽、配戴粗扣皮帶、穿著馬靴的硬漢。事實上，現實生活中的牛仔根本就不作這種打扮。讓人驚訝的是，以刻板形象來推銷本土文化的行為，不但未受到質疑，反而備受鼓勵。另一個適合研究族裔刻板印象的地方是博物館的紀念品商店。許多博物館紀念品店會銷售文物的複製品，但卻沒有提供關鍵的背景資訊，造成族裔刻板印象不斷強化，誤導了使用文物產品的消費者。

女性主義分析

文本，特別是媒體中的文本，往往是一種社會控制工具。有史以來，男性一直是再現文化文本中女性和其他陰性事物的主要作者。在大部分社會中，女性身體始終是滿足異性戀男性慾望的性別化商品與景觀（引述 Keels, 2005）。女性主體在文化文本中遭到噤聲，女性成為集體異性戀男性凝視的物化對象。根據 Luke (1994) 的看法，「文化產業一直是由男性文化來製造女性刻板印象與不實再現，女性主要的角色是男性身邊的花瓶、男性追求與操控的對象，不然就是愚笨的家庭女傭、腦殘的性感辣妹，或是神聖的超級媽咪」（p. 32）。

女性主義評論十分重視流行媒體文化中的性別歧視現象，因為即使是最先進的社會，也仍存在將女性身體物化為性慾商品的意識形態。例如嘻哈音樂影片便常將女性身體當成服務男性、暫時滿足性慾的客體。美國嘻哈音樂將女性呈現為夜店舞者和妓女，而饒舌歌手（通常為男性）則將自己美化成有錢的皮條客，使用煽動性語言來貶低女性。這種現象暗示，女性為了在男性主導場域裡生存，只能淪為滿足男性性需求的附屬品。除了這些充滿性別歧視的文本

外，嘻哈音樂影片也常歌頌暴力與拜金主義。這些藝術表現不僅刻劃女性的負面形象；同時也質疑女性對社會的貢獻。若要挑戰這類嘻哈音樂影片，教師可以讓學生比較與對照那些醜化女性的影片，和那些由女性主義饒舌歌手演出的影片，如 Queen Latifah、Sister Souljah、The Real Roxanne、M.C. Lyte 和 Salt-N-Pepa。雖然這些女性饒舌歌手的音樂影片並非完全符合女性主義的意識形態，但仍可用來反駁嘻哈音樂中慣見的女性身體剝削現象。

Judith Butler (1990) 將性別視為表演的理論，可有效解構嘻哈樂的性別歧視現象。相對於社會對性別角色的傳統界定，Butler 認為生物性別的二元化（男性／女性）只會強化社會中兩性的差異與不平等。對 Butler 而言，性別不是一種生物條件，而是行動或表演（例如以語言、服飾、動作或行動來表達）。換言之，性別是社會建構的流動變數，牽涉到人在某些情況中的行為模式：教師在應用 Butler 的性別即表演理論來檢視嘻哈樂影片時，可協助學生辨別嘻哈表演中的性別歧視行為與態度，並進一步說明特定性別表演中傳達的表面與隱晦訊息。若將性別視為一種表演，便可拆解影片畫面訊息，並分析嘻哈演出者搬演性別角色時採用的文化資本（如服裝、姿勢／手勢、臉部表情、言談模式或角色扮演）－換言之，影片當中的視覺與語言文本如何製造不平等的性別角色印象。教師可利用下列問題（無特定順序）來引導高中生分析典型性別歧視影片畫面，並詮釋有關態度、價值觀、自我形象和社會期待的意義：

- 影片使用哪些圖像元素／設計技巧來吸引我們的注意力？
- 這個畫面想傳達什麼訊息？（觀點、信念或價值觀）
- 這個畫面的功能何在？
- 這個畫面是否呈現刻板印象？哪種刻板印象？
- 我們怎麼知道這算是刻板印象？這個畫面中是否表現出性別歧視，我們如何得知？
- 這個畫面企圖引起觀看者的哪些反應？
- 影片如何描繪女性舞者？
- 畫面中是否有其他隱含訊息？
- 觀看這個畫面時你會做出哪些假設？
- 這個畫面教導社會中年輕女性與一般大眾哪些事情？
- 你是否想到任何方式可以挑戰性別歧視的再現？
- 你在媒體中還常看到哪些性別歧視的呈現？

課堂上，藝術教師可以鼓勵學生利用上述問題來辨識與研究自己社區當中社會／文化的性別實踐。例如，我有一位學生在她的田野調查中，便檢討男性與女性的萬聖節服飾。如圖 2 與圖 3 所示，各個年齡層的萬聖節服裝都有相當可議的性別呈現。我在課堂中利用這些照片，從不同角度探討男性與女性在社會中扮演的角色。



圖 2 與圖 3 於當地一間販售萬聖節服裝的商店裡拍攝。男人／男孩的服飾多為保護者的角色，女人／女孩的服飾則強調性感、服務男性與幻想角色。作者拍攝。

精神分析

精神分析將文本的語言和象徵用法予以互文化，以揭示隱藏在表層內容之後的思想。商業行銷廣告可說是最大規模的心理遊戲，但它對人類生活的影響卻常被忽略。媒體文本藉由隱喻和象徵方式傳達被壓抑的願望和幻想，以此召喚觀看者的潛意識心理。廣泛傳播的文本（例如媒體廣告與電視廣告）往往成為意識形態場域，它們形塑了兒童對現實的看法，進而建構其態度、信念與價值觀。精神分析可以促使年輕人質疑美國企業對媒體廣告與節目的主宰狀況，及其如何影響人們的消費、經驗與信仰。

讓學生試著解構與重建媒體文本，並透過游擊式傳播與線上社交網絡平台來傳播新創作的文本，如此也許可以達到瓦解文化霸權的目的。文化反堵行動是推翻以商業為主體，主導人類日常消費與經驗模式的一種重要策略。這種抗爭運動的主要目的在於干擾這些霸權、操控與文化影響。文化反堵者認為象徵、商標和廣告標語都是孕育資本主義論述的優勢文本。他們製作顛覆性廣告來顯示美國企業的公眾形象與商業行為後果之間的巨大差異，並針砭不道德的商業行為（見圖 4）。文化反堵者散播對主流媒體建構的諷刺言論，試圖打破其文化主導權，揭發隱含的商業企圖。



圖 4 這則學生創作的顛覆性廣告試圖質疑不道德的商業行為。

學生從這裡可以學習分析和解構媒體建構，而幾乎所有與品牌或商標相關的獨特設計元素都可用來創作成顛覆性廣告。我曾在課堂上向中學生介紹文化反堵、顛覆性廣告和解構等觀念。這對年輕一代來說很重要，因為他們在公眾與私人空間裡，無時無刻都接觸到大量媒體影像與訊息，這些訊息總是試圖教導他們應該如何消費、判斷、存在和成長。瞭解這些重要觀念後，學生可以思索更重要的社會議題，並從中選擇一個議題，在 Adobe® Photoshop® 上用商標和標語來創作一個顛覆廣告。學生會特別注意到自己創作的顛覆性廣告如何揭露或說明商業行為造成的後果，或討論一個特定的社會議題（見 Chung & Kirby, 2009）。我會反覆說明商標設計如何有效運用各種元素，好讓學生在設計自己作品時也能充分運用。例如，一個成功的顛覆廣告應該表達明確訊息、易於辨識（不使用過多顏色或複雜的構圖）、顯示適當的設計原則（如空間與一致性）、說服觀看者、傳達強烈情感並挑戰一般感知。

完成作品後，學生彼此分享創作，說明他們想探討的議題、說服大眾的方式以及作品想達到的目的。透過這種媒體識讀能力藝術計畫，我們希望學生能

對媒體（錯誤）再現以及它們影響整體人類與社會的方式有更多瞭解和不同見解。學生透過設計循環（調查、計畫、創作與評價）可以思考與反省自己生活的媒體世界，想辦法改變它和啟動正面的改革能量。計畫的終極目標是讓學生深入現實世界中，對於當今人類面臨的重大社會議題培養出更強烈的公眾意識。學生將自己設計的顛覆廣告印在轉印紙上，再轉印到 T 恤上。然後穿上自己設計的 T 恤參加文化反堵行動，實踐游擊式溝通策略。¹ 透過游擊式溝通，學生從被動的觀看者變成主動參與文化生產的行動者。學生穿上猶如行動告示牌的 T 恤，化身為文化製造者來吸引大眾評論與反應。

酷兒理論分析

酷兒理論的文本分析著重性別與社會性別認同，以及表演在形成與維持認同身分過程中的重要性。酷兒理論試圖挑戰優勢的異性戀常態論述並批判性別與性向的社會建構。異性戀常態化是指異性戀者這個社會主流團體，把持了政治權力以合理化並且推動其異性戀中心文化、經濟與教育思想。主流團體從異性戀中心的普世觀點來定義與管理文化價值和社會常規，如性別關係、婚姻制度和家庭結構。酷兒分析試圖探索性別與社會性別身分認同改變或抗拒改變的方式，以及權力和異性戀常態化之間的關係。描繪同性戀的文本可以讓學生重新思考自己對同性戀、陽剛與陰柔特質的看法，同時面對同性戀恐懼的議題。

教師可利用同性戀者在公開場合表達情感的影像（如圖 5）來探索男女同志議題，如同性戀恐懼症、同性婚姻和刻板印象。在大部分社會中，異性戀者可以在公開場所大方示愛，但對同性戀者而言則是冒大不韙的社會禁忌。在美國與其他許多國家，年輕學生使用同性戀恐懼症話語來羞辱同儕或惡意取笑的情況屢見不鮮。對同性戀議題缺乏認識的學生很可能抱持偏頗的態度，並使用冒犯性言語和／或行為來對待同性戀者。異性戀中心的性別與社會性別角色滲透於主流意識形態中，後者幾乎掌控了社會實踐的各個層面，將同志視為異類，連帶對努力瞭解自己和建構個人身分的年輕同性戀者造成極大傷害 (Chung, 2007)。

¹ 游擊式溝通是一種溝通策略，也是一種政治干預行動，利用設計街頭表演／活動或公眾參與活動來干擾或改變大眾的視角。它企圖瓦解常態，揭露主流行為規範所遏止的潛藏慾望。



圖 5 德州休士頓一間酒吧外展示的公眾壁畫

教師可在課堂中利用英國藝術家 Banksy 的街頭藝術來探討同性戀相關議題。在倫敦市區多個街頭和網路上都可以看到 Banksy 的警察接吻圖像（兩位穿著制服的警察在街頭接吻）。這個警察的呈現方式迫使行人重新思考自己對同性戀與陽剛特質的既有看法，並面對同性戀恐懼症議題。教師在展示 Banksy 的警察接吻圖或其他藝術圖像時，可同時與學生討論下列問題。

- 你對這幅畫的最初反應為何？這幅畫企圖引起觀看者的哪些反應？
- 這幅畫想傳達什麼訊息？你觀察到哪些具有象徵性的圖像元素嗎？你認為畫家如何創作出這幅畫？
- 這幅畫在何處呈現？它的展出地點重要嗎？為什麼？這幅畫算是藝術嗎？為什麼？
- 警察是我們社會中的權威人士嗎？社會能接受警察這樣的舉動嗎？如果其中一名警察是女性會比較容易為社會接受嗎？為什麼？畫中是否有其他隱含訊息？
- 社會可以真正平等與民主嗎？我們社會如何歧視同性戀者？我們該如何創造一個真正平等的社會？

結論

批判性視覺識讀能力涵蓋跨領域的藝術教育，以培養視覺識讀、批判能力與人類能動性。它試圖爬梳文本的文化、社會政治與經濟脈絡，並關注文本背後的權力結構如何影響我們的認知。批判性視覺識讀具有解放功能，因為教師

勇於在學習旅程中，與學生分享自己的權力，共同突破意識形態霸權與思想。它能讓學生從分析角度來質疑常識假說與不公義現象，「探索現狀為何如此、過去為何如此以及未來如何改變：同時創作文本來再現被壓抑與不實呈現的內容」(Comber, 2001, p. 1)。要獲得批判性視覺識讀能力，學生需要有意識地思考文本中顯示的特權與不公平，同時透過批判文本、（重新）創作文本與邀請大眾參與文本，來討論人權議題，奠定社會正義的基礎。

視覺識讀能力與解放力量共同形成批判性識讀的基礎，將文本當成渠道來檢視霸權、管道與平等的複雜性與議題，並透過教育實踐活動來改變壓迫性結構。批判性視覺識讀運用學生的真實世界知識與真實生活的經驗來檢視社會建構的文本，並批判日常生活的消費與社會文化經驗。學生成為社會變革的能動力，他們能解構與瞭解（虛擬）社會的視覺奇觀所帶來的愉悅與矛盾，並進一步分析這些奇觀的生產方式，思考特定價值觀和往往失之公允的觀點如何塑造與建制這些奇觀。為此，我們必須為年輕人打造一個不受查禁的環境，讓他們學習獨立思考、培養自主能力並透過創意管道來參與政治論述／行動 (Jenkins, 1997)。

傳統識讀教育禁止年輕人獲得「真實世界」的資料（例如查禁或爭議性圖像），這是相當可議的做法。身為教育工作者，我們明白現代兒童對文化的看法與成人世界的監督、價值觀與品味階層大異其趣 (Jenkins, 1997)，因此如果我們還幻想他們存在於充滿種族、階級、性別與性向紛爭的現實世界之外，便無法讓兒童成功培養批判性思考 (Rose, 1984)。保護兒童不接觸查禁／爭議性圖像等於剝奪他們的主體能動性，以及批判、分析圖像的能力。查禁與審核行為是將兒童當成無力的受害者，彷彿他們無法創造自己的命運並為自己辯護。

批判性視覺識讀教學法的核心議題是知識的政治化現象，它認為學校教育本質上便是施行霸權課程與教學法的政治組織。無論在何處發生的學習活動都是一種政治行為。因此，教師應該提高對知識政治性的意識，特別注意視覺實踐是在為誰的利益服務、誰獲得（或被剝奪）權力，誰享有（或失去）權力。教師應思考視覺（謬誤）再現系統的問題，以瞭解今日你我所知的世界如何被權力關係所建構，又如何受到階級、社會性別、種族與性向等因素影響。我們應該將文本視為一種社會建構，分析文本維繫現狀的方式，以及我們該如何擾亂社會中的主流敘事，讓邊緣群體發聲，並以具體行動參與重要社會議題。

References

- Anderson, T., Gussak, D., Hallmark, K., & Paul, A. (Eds.). (2010). *Art education for social justice*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Barthes, R. (1964). *Elements of semiology*. New York: Hill and Wang.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Chung, S. K., & Kirby, M. (2009). Media literacy art education: logos, cultural jamming and activism. *Art Education*, 62 (1), 34-39
- Chung, S. K. (2007). Media literacy art education: Deconstructing lesbian and gay stereotypes in the media. *International Journal of Art and Design Education*, 26 (1), 98-107.
- Ciardiello, A. V. (2004). Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 58 (2), 138-147.
- Comber, R (2001). Negotiating critical literacies. *School Talk*, 6 (3), 1-2.
- Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, 63 (1), 6-10.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gaimster, J. (2008). Reflections on interactions in virtual worlds and their implication for learning art and design. *Art Design and Communication in Higher Education*, 6 (3), 187-199.
- Giroux, H. (1993). Literacy and the politics of difference. In C. Lankshear & P. McLaren (Eds.), *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern* (pp. 367-377). Albany, NY: SUNY Press.
- Gitlin, T. (2001). *Media unlimited: How the torrent on images and sounds overwhelms our lives*. New York: Metropolitan Books.
- Horkheimer, M., (1982). *Critical theory*. New York: Seabury Press.
- Jenkins, H. (1997). Empowering children in the digital age: Towards a radical media pedagogy. *Radical Teacher*, 50, 30-35.

- Jewitt, C., & Oyama, R. (2001). Visual meaning: a social semiotic approach. In T. van Leeuwen & C. Jewitt (Eds.), *Handbook of visual analysis* (pp. 134-156). London: Sage.
- Keels, C. L. (2005). The hip-hop discourse: Coming to a campus near you. *Black Issues in Higher Education*, 22 (7), 40-45.
- Lankshear, C., & McLaren, P. (Eds.). (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Albany, NY: SUNY Press.
- Lewison, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79 (5), 382-392.
- Luke, C. (1994). Feminist pedagogy and critical media literacy. *Journal of Communication Inquiry*, 18 (2), 30-47.
- Parks, N. S. (2008). Video games as reconstructionist sites of learning in art education. *Studies in Art Education*, 49 (3), 235-250.
- Rose, G. (2001). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rose, J. (1984). *The case of Peter Pan: The impossibility of children's fiction*. London: Macmillan.
- Smith-Shank, D. (Ed.). (2004). *Semiotics and visual culture: Sights, signs, and significance*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Steinberg, S. R., & Kincheloe, J. L. (1997). Introduction: No more secrets-kinderculture, information saturation, and the postmodern childhood. In S. R. Steinberg & J. L. Kincheloe (Eds.), *Kinderculture: The corporate construction of childhood* (pp. 1-30). Boulder, CO: Westview Press.
- Stevens, L. P., & Bean, T. W. (2007). *Critical literacy: Context, research, and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yeoman, E. (1995). "How does it get into my imagination?": Intertextuality and alternative stories in the classroom. *The Morning Watch*, 22 (3/41), 22-32.