

藝術教育的視覺文化策略

藝術教育的視覺文化策略

克莉絲·汀秦

助理教授

西密西根大學

Email: Christina.chin@wmich.edu

摘要

本文旨在簡述藝術教育的各項視覺文化策略，包含理論與實踐層面。在理論方面，筆者就個人對視覺文化的理解提出統整性看法，包括現代社會過渡至後現代社會的過程中，如何靠近（邁向）視覺文化研究的需求，以及如何從理論觀點瞭解視覺文化。從現代社會轉型至後現代社會的過程裡，「藝術」的定義持續擴充，納入了大眾／流行文化；流行文化也被納入，成為文化研究評論的重要場域；日益普及的媒體與傳播；「美學」一詞的擴充，不僅包含透過理性心智陶冶的「更精緻的感官」，還擴及無拘無束的身體感覺；並且相對於現代主義美學強調的商品生產，反而強調商品的消費以及對商品慾望的製造。所有的轉變逐漸造就了今日全球資本主義社會的嘉年華特質，以美學快感迷惑人心，同時透過無所不在的媒體傳播工具，傳遞各種意識形態。視覺文化研究的主要功能，在於賦能予（扮演觀賞者的）學生，教導學生超脫美學快感的虛假表象，揭露相關視覺文化載體所傳播的陳腐意識形態。

在探索藝術教育的視覺文化理論之後，筆者將提出幾項視覺文化策略的實踐範例，包括大學部職前教師藝術教育課程以及 k-12 的美術課。在這些範例裡，筆者眼中的視覺文化研究，乃是一種賦能於藝術教育工作者、學生藝術家，及其藝術品觀眾的方式，據此針對消費主義提出認知性批判；同時，也藉此透視視覺文化產物用以吸引消費慾望。

關鍵詞：視覺文化、嘉年華、美學、霸權、意識形態

藝術定義的擴大

Sturken 與 Cartwright (2001) 認為，在今日後現代文化當中，精緻／通俗藝術文化的分際業已「模糊」，因為「精緻藝術與流行文化的差異已經銷蝕」(p. 50)。Duncum (2014) 不談如何區分雅俗文化，而是提出許多方法，將後現代藝術視為流行文化的一部分。Walker 與 Chaplin (1997) 宣稱，「許多理論家認為藝術的美學層面就是它具有清楚界定的特色，因為它負責區分藝術品和非藝術品，以及大眾文化之間的不同」(p. 153)。為了反駁這個看法，他們指出，「美學特質也存在於通常不被歸類為藝術的媒體當中—例如，廣告、設計與電視節目」(p. 153)。

Chapman (2003) 強調藝術與流行文化之間的「模糊」界線，並將大眾藝術納入藝術範疇內，因為它們是「更傳統的藝術形式的後代」，它們的創作者都受過藝術家訓練，並且使用正規的技巧與裝置 (p. 231)。在視覺文化這頂大傘下，Chapman 將大眾藝術定義為在消費者主導、企業以盈利為目的的經濟體內，透過大量生產和大量流通方式，創造的「影像、工藝品、環境與事件」。它們是流行文化之中，十分普及的一部分。進入二十一世紀後，許多學者（例如 Carpenter & Tavin, 2010; Duncum, 2001, 2009; Freedman 2000, 2001; Tavin, 2000, 2003）都將藝術與流行文化這兩大層面一齊納入視覺文化之中。

因此，藝術教育工作者開始認識到，藝術教育課程的範疇已經擴大，其中涵蓋的不僅是過去獨擅專場的美術，還有由流行視覺文化元素組成的人工製品。

文化研究當中的流行文化

Sturken 與 Cartwright (2001) 認為，「如果不分析各種雅俗文化形式，則無法真正瞭解文化意涵」(p. 50)。Duncum (1987) 指出，大眾的日常生活、流行文化，體現了美國文化，也反映其態度與關懷重心。他進一步闡述，自由多元主義和功能主義都是美國流行文化研究的基礎。在倡導多元價值的美國社會裡，大家所重視的是「不同品味水準、不同觀眾和消費者所獲得的服務」(p. 3)。Duncum (1987) 強調流行文化研究「滿足需求」的功能性本質，並且指出，流行文化的生產目的在於滿足「深層的本能和／或社會功能」(p.103)。如此一來，接觸視覺文化所帶來的好處或愉悅—需求的滿足—自然被再三強調 (Duncum, 1987/ 2014)。面對這種正面積極的美國式自由多元主義立場，我們

應該注意的是「評價的普遍缺席」，以及「意識形態批判的付之闕如」(Duncum, 1987, p. 2)。Duncum (1987) 主張，英國的文化研究策略，較能有力地揭露出資本主義社會內部霸權，透過流行視覺文化場域所傳遞和強化的潛在價值。

文化研究的對象是「以象徵功能為主的所有作品」，這些作品建構了社會秩序，並且「為社會之中組織與實踐的主流意義及價值觀，提供集中發聲的機會」(p. 6)。Duncum (1987) 解釋，代表受壓迫的一方，採取干預行動，是英國文化研究的基本精神。這些文化研究理論家強調，衆人均應認清的事實是，掌權的宰制階級為自己 and 所有從屬階級，擬定出「現實當中各式各樣可被接受的定義」，直到這些定義「充分普及，終將成為從屬階級最主要的『日常』現實」(p. 5)。這也就是所謂的霸權。此處的霸權可以理解為主流團體透過散佈意識形態，對其他人施加控制與影響，¹旨在使人有意識和／或無意識地同意這種主導性 (Balibar, 1996; Kincheloe & McLaren, 2000; Williams, 1977)。在遭到霸權嵌入的生活現實裡，負責支配的意識形態已自然到難以察覺，並從受壓迫的一方處被動地「取得同意」，即便這並不符合受壓迫一方的自身最大利益 (Duncum, 1987, p. 5)。就這樣，在無人抵抗的情況下，一再複製相同的壓迫。因此，在沒有疑義的情況下，意識形態得以進行同化，並成為一種類似馬克思所謂「虛假意識」的建構 (Williams, 1976, p. 127)。

根據這些理論的探討與交鋒，我們發現，想要瞭解人工製品流通的背景與文化，必須審視視覺文化產品透過流行文化載體所傳播的意識形態霸權。視覺文化研究試圖揭露特定文化內的壓迫方與受壓迫方，釐清兩者的差異，以及哪些意識形態獲得持續推廣，藉以強勢維持既得利益人士的優越位置，並深刻地造就了地位的不平等。倘若不對視覺文化載體提出質疑，相關的霸權敘事往往會矇混過關，悄悄滲透至大眾心靈之中，成為毋庸置疑的真理。

媒體擴散與意識形態散播

這種毋庸置疑的被動默許，這種意識形態霸權的自然化，正是視覺文化研究的關注重點，也是英國文化研究的基本精神。Sturken 與 Cartwright (2001) 認為，意識形態是「促使特定價值觀…成為看似自然的、必備的，日常生活成分的手段」(p. 21)。廣告與消費文化影像都是意識形態的傳播形式，藉此，「我

¹ 本文將意識型態理解為推動個人的思想、詮釋，以及與世界的互動的無意識、有意識的信仰、價值觀或思考方式 (Decker, 2004)。

們說服他人同意或反對某些意見，堅持或棄守某些價值觀」(p. 21)。Walker 與 Chaplin (1997) 也贊同這樣的論點，並注意到這種傳播的普及現象：「象徵形式的生產與流通已經…與日俱增且無法逆轉地深陷於今日全球性商品化和傳播過程當中」(p. 23)。隨著媒體滲透日常生活的各方面，意識形態也好像成為「自然或既定的」事實 (Sturken and Cartwright, 2001, p. 21)。

Williams (1977) 辯稱，針對這種意識形態「自然化」現象的抵抗確實存在，他還介紹了抱持「有別於主流文化，甚至與之對立」的文化類型 (p. 122)：包括曾為主流，如今式微的「殘存文化」(p. 122)，以及提出全新意識形態挑戰主流的「新興文化」(p. 123)。這兩種另類文化都未被收編至主流文化當中，儘管它們一直處於「被收編的危機」裡 (Duncum, 1987, p. 7)：這個堅持不與主流文化整合的抵抗區域，被視為「在…提供其他現實定義的空間內的持續抗爭」(p. 10)。Sturken 與 Cartwright (2001) 分別闡述了以這種姿態自外於主流文化的抵抗領域。他們援引了葛蘭西的理論，認為個人有建構意識形態的能力，這些意識形態是他們生活實踐之所在，而且「主流意識形態必須不斷重新證明自己，持續與反霸權勢力的對壘，(引自 Sturken 與 Cartwright, 2001, p. 54)」。因此，隨著另類意識形態試圖推動社會變化，現狀也是透過持續的協商與談判而塑造著。這種論點與史都·霍爾 (Stuart Hall) 的協商解讀概念有異曲同工之處，後者認為，「消費者是主動的意義製造者」，他們藉由接受或拒絕，進行著意義的詮釋 (引自 Sturken 與 Cartwright, 2001, p. 57)。英國的文化研究與視覺文化研究，在為受壓迫一方發聲之際，都試圖喚起各種的反霸權力量，並提倡協商式解讀。Hausman、Ploof、Duignan、Brown 和 Hostert (2010) 等人主張，這樣的課程能促使觀者採取批判性協商方式，探討社會權力議題，是促進教育改革的主要動力。Amburgy (2011) 也認為這種批判性理解是挑戰現存社會不義現象的關鍵要素。

然而，資本主義企圖壓抑消費者對於這些預設意識形態的抵抗。他們得心應手的武器，就是美學愉悅。Walker 與 Chaplin (1997) 指出，「透過愉悅這種手段，視覺文化便能說服並引誘我們觀看與聆聽被傳播的想法」(p. 150)。Chapman (2003) 認同這個觀點，並指出，「大眾藝術是用來進行美學勸導的工具，目的是壓抑人們對於這些藝術的審慎省思」(p. 241)。Duncum (2002a) 也呼應這項論點，並表示，「意識形態最有效的時候，就是當它隱形不見的時候，而感官誘惑美學能有效隱藏意識形態」(p. 10)。這種「感官誘惑美學」(p.

10)，亦即對於身體愉悅的強調，成為我們研究資本主義消費社會視覺文化的首要重點。

在藝術教育領域中，視覺文化研究的目的是引導學生透過批判角度來看待視覺文化載體。並鼓勵教師引導學生，剝開愉悅美學的層層外衣，揭露隱藏其中的霸權式訊息。一旦揭露這些訊息，才能引導學生思考和解構這些霸權訊息、選定立場，進而抵抗相關的壓迫性意識形態。在今日全球資本主義與俚俗消費主義當道的時代，這可能並非易事，因為美學誘惑避開人類理性，直接鎖定了身體和個體對於感官享受的渴望，這一點將於下文繼續討論。

不斷擴充的美學

Duncum (2005) 強調身體的重要性，因為它「正逐漸成為新興消費資本主義鎖定的標的」(p. 10)。他使用「體現美學」理論來探討這個論述 (p. 17)。康德提出的正面美學價值，也就是受到心智訓練後所獲得的崇高與優美的「精緻的感受」，已無法涵蓋後現代美學概念 (p. 12)。Duncum 提醒我們，希臘人對美學的定義，同時包含了愉悅與不悅的感受，因此更寬廣的美學定義不僅要納入身體面向，還有正面與負面的感受，不只認同崇高美學，也要顧及低俗、粗鄙和平庸。Walker 與 Chaplin (1997) 解釋，美學長久以來便兼容著愉快與不愉快的成分：現代藝術常描繪醜怪主題，例如畫家哥雅便常呈現「受難、折磨與…恐懼」的景象 (p. 159)。Williams (1977) 也將美學定義延伸至快感之外，納入了「沉悶無聊、讓人昏睡的」美學體驗 (p. 156)。Duncum (2005) 認為，這種美學概念的擴充—納入身體與其正面和負面感受—有其必要性，因為跨國企業資本正在持續誘惑的對象，乃是我們的身體，而不是我們的心智」(p. 18)。

為了說明身體在現代公眾論述中的重要性，Duncum (2005) 邀請我們思考，盛行於封建歐洲時期，以誇張、過剩的身體和感官為特點的嘉年華會。但隨著啟蒙運動提倡理性，工業家推廣苦行生產力，以及新教徒譴責各種肉體誘惑，嘉年華在十九世紀裡「遭到了系統性的壓抑」(p. 13)。另一方面，二十世紀裡生產效率的推進，造就出大量的資本盈餘與休閒時間。生產的重要性降低，重心逐漸轉移到消費行為上。人們開始以消費者自居，而不再重視自己的生產者身分。面對這樣的轉變，Duncum (2005) 認為，「消費文化製造的不是物品，而是對於物品的慾望」(p. 15)。為了吸引與誘惑消費身體購買全球資

本主義商品，在現代主義時期遭到壓抑的嘉年華式狂歡、縱慾享樂，在後現代時期又再次獲得企業資本主義廣告與媒體的振興與鼓吹。

Langman (2003) 指出，「嘉年華會，這個釋放壓抑慾望與身分的情境，透過嘉年華式商品化模擬形式，再次復活」，而「禁忌的快感」已成為其中不可或缺的特色」(p. 85)。Langman 認為，消費主義「如今仰賴嘉年華式『夢幻天地』的製造與散播，類似的夢幻世界承諾且提供了滿足身體需求的、更愉快的時刻」，勝過現實狀況帶來的愉悅 (p. 85)。在將經驗區分成結構與反結構兩大類的社會裡，這些另類場域提供了「反結構式解放」或「可以安全嘲弄社會常規，進行抵抗、顛覆、拒絕的中介時間與空間」(p. 67)。諷刺的是，這些空間也因此「成為穩固社會結構」，並協助其綿延不朽的共犯 (p. 68)。正如封建時期的嘉年華會是「封建農民盡情享樂、嬉戲的中介空間」，Langman 認為，巴西嘉年華和美國超級盃足球賽也是現代人解放壓力的嘉年華狂歡舞台 (p. 68)。

無獨有偶，Manga (2003) 指出，電視脫口秀「以前所未見的規模，為嘉年華狂歡風氣提供散播與接觸的管道」(p. 181)。就像封建時期的嘉年華會一樣，這些電視節目呈現過度縱情享樂與「象徵性顛覆」的討論空間 (p. 161)，但與封建嘉年華不同的是，脫口秀以「更高的頻率」出現，並且在可預期的時段播出，但一般嘉年華的舉辦時間不一定，也因此提高了嘉年華的不安全感 (p. 173)。脫口秀不能算是脫離「生產…『日常生活』」的出口，而且它們持續不斷的可得性，使其成為「平凡無趣的日常生活事件」(p. 175)。這些節目不存在於社會邊緣，也未遭到邊緣化，反之，它們無所不在，而且「基本上，呈現嘉年華狂歡的行動影像，出現在各個（國內和國際）地區當中」(p. 178)。最後一點，如今已不可能採取制裁手段：「儘管牽制與邊緣化一直是壓抑或控制嘉年華狂歡的手段，但面對現代脫口秀，這種監控方式已無用武之地」(p. 180)。嘉年華狂歡的顛覆力量如今已自由地滲透至我們的日常生活之中。

觀眾認為，「這些節目吸引或迫使他們觀看，即使他們自己『明知』節目本身並不可取 (p. 182)」。Manga (2003) 認為這種觀看的衝動，是因為人們對於「我們社會已經完全喪失」的「嘉年華社會性」，仍有一種揮之不去的需求感 (p. 193)。由於缺乏真正的嘉年華會—罕見、邊緣化、被箝制、集體的身體享樂平台—遂有電視脫口秀取而代之，滿足了觀者對於享樂的一種蟄伏已久、無法忘懷與言明的渴望。

Duncum (2002b) 認為電視摔角節目也是另一種提供觀者「顛覆社會常規的嘉年華式樂趣」的平台：電視摔角節目基本上會呈現一個擂台，在這個擂台上，可以肆無忌憚地展現正常公民社會所禁止的「粗俗、猥褻和色情」(p. 109)。儘管愉悅、需求的滿足是電視摔角節目的魅力所在，但 Duncum 認為在這種奇觀當中，暗含著陳腐的主流意識形態：種族主義、仇外歧視、性別歧視、恐懼同性戀、無政府狀態與暴力。據他主張，這種視覺文化場域有其重要性，因為它們接觸的對象是一般大眾，而且為全球資本主義的剝削本質提供明確的例子：「雖然以誇張、過度的快感帶來縱慾體驗…但卻發揮強化主流價值的力量」(p. 115)。透過這種無所不在的嘉年華狂歡載體，社會主流族群得以持續推動意識形態霸權。

從嘉年華、超級盃、電視脫口秀與電視摔角節目等例子中，我們可以發現，這些媒體具備了愉悅的吸引力，並且得以滿足公眾的需求。不幸的是，正如 Duncum (2002b) 對於電視摔角節目的批判，這些媒體也同時散播令人質疑的意識形態。Chapman (2003) 認為大眾藝術「藉由傳播有關合宜與不當行為的影像，來『教導』價值觀」(p. 236)。但透過無所不在的媒體傳播「嘉年華式全球資本主義世界」(Langman, 2003, p. 85)，「合宜」或規範的行為似乎是過去所「禁止」的行為。資本主義等於在宣揚陳舊的意識形態。

在思考這些嘉年華載體時，我們不僅注意到其中所提倡的陳腐意識形態，還有這些視覺文化藝術品無所不在的現象。全球超大型企業以雄厚資金，為觀眾定期打造出最刺激、狂野、夢幻的另類嘉年華世界，使得這些美學吸引力變得劇烈和頻繁。理性的邏輯思考能力遭到圍剿，因為這些文化載體強烈而頻繁地吸引著正面與負面的身體感受，以及介於兩者之間的一切，目的是挑動，並創造觀者的快感與慾望。

雖然過去一般大眾透過嘉年華會來表達對統治者霸權勢力的反抗，並要求制裁這些霸權權力，但在今日全球資本主義社會中，嘉年華狂歡卻是由霸權勢力生產與販賣。這種轉變使得我們的日常生活充斥著誘引身體的商品化訊息，並且使得嘉年華狂歡成為全球資本主義社會無比自然的一部分。這種自然化現象，是引起深刻關切的主因。隨著這種傳播變得自然、理所當然，整個社會逐漸將它視為一種理所當然的常態，並且不再質疑在社會當中不斷散播與同化的各種訊息一意識形態。單純的觀眾，在毫無認知的情況下，最容易遭洗腦。五光十色的嘉年華快感蒙蔽了民眾的雙眼，整個社會在抵抗的同時，也變得衰弱，而過去箝制著這種快感的權力，如今竟然變成最為熱中其事的宣揚者。

在當代全球資本主義社會中，那些擁有主導權的人也就是掌握權力的人，他們有權力透過媒體載體，以及其他類似視覺文化，大量複製具備嘉年華式吸引力的訊息。如果，我們這群教育工作者，還希冀自己能在社會裡倡導利他主義，而不是坐視著目前不公平的現狀，我們必須協助學生解構他們的視覺世界。尤其是充斥在他們日常生活中的那些流行文化產物。透過視覺文化研究，藝術教育者可以引導學生，認清與抵抗嘉年華式的媒體誘惑，同時積極批判各種遭到媒體強化的隱含訊息。依據這樣的目標，下文將探討美術課堂上的實踐策略。

課堂上的視覺文化藝術教育策略

如 Hermann (2005) 所言，後現代時期的視覺文化藝術教育不可能採取相同一致的策略。她主要的批判論點是，「即使課程內容源自視覺文化理論，但最後仍會走向現代主義理念和形式主義的設計原則」(p. 42)，而且形式主義的評價方式忽略了創作的社會背景，以及視覺文化理解最重要的因素，也就是觀看行為。

提倡者揚棄了現代時期倡導的形式分析法 (Duncum, 2010; Hermann, 2005)，轉而建議透過視覺文化研究，將重點放在挖掘影像敘事所傳達的意識形態建構 (Amburgy, 2011; Duncum, 2010; Keifer-Boyd, Amburgy, & Knight, 2007; Vidiella & Hernandez, 2006)。儘管有許多文章探討在美術課堂上探索視覺文化的策略（請參見如 Ballengee-Morris, & Stuhr, 2001; Barrett, 2003; Duncum, 2010），但這些文獻的共同點在於，它們利用和宣揚這種敘事解構法，認為它足以揭露那些強化社會主流價值的意識形態。這些策略似乎特別倚重批判式教學法，希望藉此認清與去中心化嘉年華式美學的誘惑力，並試圖啟動理性，發掘視覺文化藝術品所傳達的深層意義。

協助職前藝術教育工作者準備好迎接視覺文化

筆者深信，視覺文化藝術教育理論家提倡的批判式教學法，確有其效果。因此，在藝術教育師資職前培訓課程當中，我也引導著未來的藝術教育工作者瞭解，如何在美術課堂中探討視覺文化，以及這份工作的重要性。

方法。為了具備理解的基礎和背景，我們閱讀如何解構視覺影像的文章，以及如何應用相關解構策略，在美術課堂上演示。例如，我們學習使用 Duncum

(2010) 提到的各種角度來解構視覺文化產物：權力、意識形態、再現、誘惑、凝視與認清今日眾多傳播的多模態與互文性。或是運用 Barrett (2003) 建議的策略，例如探究視覺影像的語言學（文本）、外延（外顯或陳述）以及內蘊（隱含）訊息。Vidiella 與 Hernandez (2006) 指引我們認識在以探究詢問為基礎的視覺文化策略中，研究的重要性，這也反映出行動—研究的步驟（辨識問題或議題、研究、行動 [以藝術回應]、反思行動、辨別新的／相關的問題或議題；然後繼續這個循環）。

原因。回顧可行的策略後，我們便能觀察迪士尼如何擔當起文化教學傳播者角色，「一種通常是在獲得授權的教育體制之外，透過社會場域的教／學過程」(Tavin & Anderson, 2003, p. 23)，以及這種定義如何應用於我們周遭的視覺文化產物上。通常學生會在這個階段向我提出抗議：許多學生表達他們的反對意見，他們認為不應該如此妖魔化迪士尼。他們表示，自己打小從未以這種角度來看待迪士尼動畫人物，因此這種隱含的訊息並不重要，或者宣稱自己從未吸收到類似的訊息。我會任由學生抗拒的聲音持續擴大，並且讓他們與持相反意見的學生進行辯論。例如，一位公開表明同性戀傾向的女學生，即提醒大家異性戀確實有其特權，「我記得自己從小就特別喜歡那些公主，而且想要成為王子」。但迪士尼動畫的情節暗示她無法如願以償，因為她是女生。此外，許多女學生指出，那些具有性別歧視、提供「人生步驟」指導的公主故事，總是教導女生要找個有能力的男士來拯救你，然後你們結婚，從此過上幸福快樂的日子；「怎麼會替小女孩設定這樣的自卑情節、虛假現實和沒有希望的人生」！一位學生感到十分不以為然。經過辯論後，我們觀看影片《米老鼠霸權》(Mickey Mouse Monopoly; Sun et al., 2002) 當中的幾個片段，片中兒童對迪士尼影片的反應，以及家長與學者的批評意見，都呼應了稍早讀過的 Tavin 和 Anderson (2003) 文章中的論點。兒童會模仿灰姑娘和寶卡洪塔思等卡通人物的外表、服裝、聲音表情與性感動作。在我的職前師資課堂上，那些起初心懷抗拒的學生，開始轉變他們的看法，但仍無法徹底改變。

此刻，抵抗仍然持續：這些接受職前訓練的大學生堅持，小孩子不會吸收這些涉及種族歧視、性別歧視、恐懼同性戀、年齡歧視的意識形態。他們認為，兒童只是單純模仿動畫人物的言語和行為。接續這個論點，我為學生播放《像我這樣的女孩》(A Girl Like Me; Davis, 2005) 的片段。影片中有多位黑人少女在討論，她們觀察到主流觀點認為黑人女性的理想外表應該是：淡色皮膚、筆直頭髮。也就是看起來要比較白。接著，影片中出現一位黑人小女孩，她從

桌上的黑色與白色洋娃娃當中，指著白色洋娃娃說，這是她最喜歡，也是她認為的「好洋娃娃」，「因為她是白的」。她覺得黑娃娃「不好看」，「因為是黑色的」。接著有人問她「可以請你把長得像你的娃娃拿給我嗎」？看到小女孩猶豫了一會兒，然後伸手去推那個「不好的」黑娃娃時，學生和我都不禁一陣心酸——有些學生甚至哭出來。我在這裡暫停了影片。那堂課最後，我們討論青少年如何吸收身邊爆炸性的大量主流訊息；以及在如此幼小的年紀，他們並未如傳統教育那般，學習如何協商溝通這些訊息。身為以視覺影像為教學重點的藝術教育工作者，我們有責任協助年輕一代協商他們接收到的訊息。這基本上的意思是，教導年輕學生如何反覆協商他們日常所見的視覺文化。

職前教師於 K-12 美術課堂的視覺文化策略：範例

透過上述方式，我的大學部職前師資班學生開始瞭解到，將視覺文化實務帶進他們的美術課程當中的主要策略、優點和重要性。他們贊同且願意實踐這些學習成果，利用各種方式，將視覺文化研究納入自己的美術課程中。例如，在 2015 年春季的實習課上，我的職前師資班學生每週六上午要教授 K-12 學生美術課，其中一位大學生兼藝術教師，Zoe²，為她班上的 12-14 歲學生設計了下列課程。

實習教師的視覺文化課程概述。Zoe 設計的課程標題與「雋永思想」(Stewart & Walker, 2005) 主題是「留下你的印記」(Make your Mark)。課程目標是引導 12-14 歲學生調查和瞭解他們對於世界的影響（正面與負面），以及世界對學生有何影響。她試著鼓勵學生以批判方式思考各種影響，使學生有能力成為作出選擇的「作用者」，而這些選擇將進一步協助他們塑造更正面的世界。

第一課的課程目標包含兩個層面：

- 1) 第一，學生試著剖析他們生活中隨身攜帶的消費商品，並思考這些物品如何影響其他人看待他們的方式（亦即，這些物品在學生生活中留下哪些印記，每位學生又留下哪些印記）。物品反映了學生的特質，由於學生身上攜帶這些物品，其他人也會將這些物品與學生本人連結在一起。此外，每個攜帶者可能將這些物品視為自己的一種反映，這些物品持續伴隨學生左右，因此成為生活中的常態。

² 此處人名均為化名，以保障實習教師隱私

- 2) 第二，學生試著透過公開的藝術創作方式，對自己個人的消費行為表達批判性思考，進而培養其觀眾的反省批判能力。透過線上研究、引用 Vidiella 和 Hernandez (2006) 示範的以探究詢問為基礎的策略，並思考流行藝術類型（請參見如 Livingstone, 2009; Pop art, 2015; Pop-art movement, n.d.; Solomon R. Guggenheim Foundation, 2015; Wolf, 2015），學生發現，許多流行藝術家也曾試圖批判美國各地蔓延的消費主義。他們利用流行藝術類型來描繪主題，並藉此隱含消費主義批判思想，這也是他們希望欣賞其藝術品的觀眾得以體會的真正意涵。

K-12 視覺文化實踐策略反映理論策略。Zoe 的視覺文化策略，在整合上述課程內容後，反映出稍早我們從理論角度靠近（達成）視覺文化的討論內容。以下將描述她的課程如何反映視覺文化策略的理論要義。

藝術定義的擴大。學生擴大了藝術的定義，將流行文化元素納入其中。他們研究的對象是視覺文化產物—日常消費物品，如指甲油、花俏的筆、高筒球鞋、彩色皮夾、粗跟登山靴等—而不是傳統所謂的「美術」或「精緻藝術」。

視覺研究中的流行文化。透過討論和思考，學生從宏觀角度出發，探索與批判每項物品隱含的意識形態霸權，以及物質主義、消費主義和資本主義等核心主題。他們思考企業如何從這些學生與其他人的消費當中獲利。他們質疑哪些社會族群的價值觀受到特別重視，而哪些則淪為邊緣弱勢。是誰正在說服他們攜帶哪些消費物品，據此塑造他們應該具備的「理想」外貌？這些「理想」形象如何反映屬於或支持某個特定族群（主流、附屬與順從的、附屬與反抗的，或是這樣的循環）的特色？瞭解這些層面後，學生要問，這些是否是他們想要支持的意識形態。這樣一來，在與這些物品建立關係之際，學生就能引領自己的理性與認知批判分析能力，凌駕於身體美學誘惑之上。

媒體擴散與意識形態的散播。除了宏觀式的社會研究之外，學生對這些物品進行認知性檢驗，他們剝開層層的嘉年華式美學外衣，從作為消費物品本身，作為學生日常用品，以及從個人微觀角度出發，揭露這些物品在這些層面所傳達的個別訊息。身為這些消費物品的經常性攜帶者（以及以支持者和行銷者的身分持續展示這些物品—可說是媒體載體的延伸），他們批判這些物品為他們自己所傳達的、超乎實用價值以外的訊息。教師引導學生思考：每個學生持有與展示每項物品的行為，是在暗示他／她的哪些個人特質？他們有意，而且有時不恰當地，透過持有與展示這些物品，暗示哪些特權訊息—或挑戰特權

的訊息。學生討論與質疑的議題包括，人們常將富裕、「酷炫」與流行視為優越的象徵，也造成了懸殊差距，另外也大量談論權力、貪婪、自私與從眾心理。

不斷擴充的美學。這種視覺文化研究，能讓學生有能力意識到這些產物的嘉年華式魅力，以及其背後用來引發消費身體慾望的誘惑手法。具備這層意識與認知後，學生便能透過發掘隱含訊息，進行反覆協商，甚至抵抗或否定這些美學誘惑。學生有能力選擇支持某些特定意識形態，或者提出挑戰。透過這些認知練習與參與式討論活動，學生成為具有批判思考能力的消費者，而不僅是臣服於美學魅力的消費身體。

賦能以及採取實際藝術創作行動

儘管「批判性理解與賦能——不是藝術表達——是 VCAE(視覺文化藝術教育)的主要目的」(Duncum, 2002a, p. 6)，但我們建議，美術課堂上實行的視覺文化研究，應該延伸到批判性思考之外。學生也應該透過藝術創作，表達自己的意見。Duncum (2002a) 強調，視覺文化藝術教育「將創作與批判視為一體兩面」(p. 6)。他說明，「批判性理解與賦能最適合透過影像創作來發展，讓學生享受自行探索意義的自由」(p. 6)。因此，研究並選擇流行文化作為學生的實物再現方式，對於學生從美術課上獲得的心得與理解，十分重要。正如 Keifer-Boyd、Amburgy 與 Knight (2003) 所言，「從後現代社會理論的角度來看，創造力與批判反省意識息息相關，也就是要認知創作行為發生與意指的背景環境」(pp. 48, 50)。流行藝術的發生背景有其重要性，而且在意識形態方面，也符合學生對於其消費物品的藝術性描繪。

透過在這門視覺文化課上的藝術創作，學生學習「以實踐者的身分來瞭解藝術：學習藝術家的思考方式」(Duncum, 2002a, p. 6)。正如 Taylor 與 Ballengee-Morris (2003) 注意到的，流行藝術家的作品，「其用意是對二次大戰後的消費主義社會提出評論與批判」(p. 21)。就如同這些過往流行藝術家「使用視覺文化影像來批判其觀眾的價值觀和信仰」(p. 21)，「留下你的印記」課上的學生也試圖鼓勵觀賞他們創作的流行藝術繪畫的觀眾，發揮同樣的批判性思考能力。這些繪畫描繪了他們從批判角度思考的消費物品。在學生挑選流行文化物品作為創作內容的過程中，學生以藝術家的身分，思考並創作自己的藝術品，同時也批判這些消費主義意識形態。正如流行藝術家一樣，這些學生「探討了美國文化對於個人與社會層面的影響」(p. 21)。

結論

藝術教育的視覺文化策略

Chapman (2003) 曾聲稱，視覺文化的目的是「提昇學生個人評價美學形式的重要性的能力」(p. 233)，並且「使得感知的過程更具自我意識和審慎」(p. 236)。在這個持續遭受媒體轟炸、充斥著無意義物質消費行為的世界裡，視覺文化研究在美術課堂上的目標，是教導學生如何從嘉年華式資本主義傳播身上，拆下美學愉悅的面具，認清和批判性地協商，隱藏其中且常讓人反感的意識形態。

如本文所述，我們可以引導職前藝術教師瞭解，為何應該將視覺文化研究整合至他們的課程當中，以及有效整合的方式。Zoe 這位職前藝術教師根據自己對於這些理論的瞭解，將視覺文化美術課程整合至 k-12 美術課程中。她的實踐策略反映出一條邁向（靠近）視覺文化理論的道路。她的學生支持且體驗到藝術定義的擴充，將流行文化消費物品納入討論範疇。他們分析這些層層美學外表下所隱藏的意識形態，並探索與這些物品的流通有關的特權與壓迫的敘事。他們研究這些消費物品為其攜帶者和推廣者所傳達的隱含訊息，而這兩種身分都成為意識形態的載體。他們著重認知檢驗，並抗拒試圖引發其消費身體慾望的美學誘惑。同時，他們使用流行藝術手法來描繪自己挑選的消費物品，等於是表達不願被動接受消費主義的意識形態的壓迫。這些流行藝術創作的目的是擴大其抵抗的影響範圍，並在其藝術觀眾群當中，傳播對消費主義的批判。

如此一來，學生瓦解了將他們淹沒其中、無所不在的消費主義視覺文化霸權，他們不僅以個人身分抵抗，同時更透過自己的視覺藝術創作來批判現今視覺文化，向更廣大的世界吹響抵抗的號角。

參考文獻

- Amburgy, P. M. (2011). Diversity, pedagogy and visual culture. *Art Education*, 64(5), 6-11.
- Balibar, E. (1996). Nation form: History and ideology. In G. Eley & R.G. Suny (Eds.), *Becoming national* (pp. 132-149). New York: Oxford University Press.
- Ballengee-Morris, C., & Stuhr, P. (2001). Multicultural art and visual culture education in a changing world. *Art Education*, 54(4), 6-13.
- Barrett, T. (2003). Interpreting visual culture. *Art Education*, 56(2), 6-12.
- Carpenter, B. S., & Tavin, K. M. (2010). Drawing (past, present, and future) together: A (graphic) look at the reconceptualization of art education. *Studies in Art Education*, 51(4), 327-352.
- Chapman, L. H. (2003). Studies of the mass arts. *Studies in Art Education*, 44(3), 230-245.
- Davis, K. (2005). *A girl like me* [documentary film]. New York, NY: Reel Works Teen Filmmaking.
- Decker, J. M. (2004). *Ideology*. New York: Palgrave Macmillan.
- Duncum, P. (1987). Approaches to cultural analysis. *Journal of American Culture*, 10(2), 1-16.
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112.
- Duncum, P. (2002a). Clarifying visual culture in art education. *Art Education*, 55(3), 6-11.
- Duncum, P. (2002b). Wrestling with TV rasslin. *Journal of Social Theory in Art Education*, 22, 103-119.
- Duncum, P. (2005). Visual culture and an aesthetics of embodiment. *International Journal of Education through Art*, 1(1), 9-19.
- Duncum, P. (2009). Visual culture in art education, circa 2009. *Visual Arts Research*, 35(1), 64-75.
- Duncum, P. (2010). 7 Seven principles for visual culture education. *Art Education*, 63(1), 6-10.

- Duncum, P. (2014). Revisioning premodern fine art as popular visual culture. *Studies in Art Education*, 55(3), 203-213.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 314-329.
- Freedman, K. (2001). How do we understand art? Aesthetics and the problem of meaning in the curriculum. In P. Duncum & T. Bracey (Eds.), *On knowing: Art and visual culture* (pp. 34-46). Christchurch, New Zealand: Canterbury University Press.
- Hausman, J., Ploof, J., Duignan, J., Brown, W. K., & Hostert, N. (2010). The condition of art education: Critical Visual Art Education [CVAE] Club, Winter 2010. *Studies in Art Education*, 51(4), 368-374.
- Hermann, R. (2005). The disconnect between theory and practice in a visual culture approach to art education. *Art Education*, 58(6), 41-46.
- Keifer-Boyd, K. Amburgy, P., & Knight, W. B. (2007). Three approaches to teaching visual culture in k-12 school contexts. *Art Education*, 56(2), 55-51.
- Keifer-Boyd, K. Amburgy, P., & Knight, W. B. (2007). Unpacking privilege: Memory, culture, gender, race, and power in visual culture. *Art Education*, 60(3), 19-24.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 279-312). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Langman, L. (2003). The ludic body: Ritual, desire, and cultural identity in the American Superbowl and the carnival of Rio. In R. H. Brown, (Ed.). *The politics of selfhood: Bodies and identities in global capitalism* (pp. 64-108). Minnesota, MN: University of Minnesota Press.
- Livingstone, M. (2009). Pop art. In *MOMA - Museum of Modern Art* (art terms). Retrieved from https://www.moma.org/collection/details.php?theme_id=10170
- Manga, J. E. (2003). *The cultural politics of daytime TV talk shows*. New York: New York University.

- Pop art. (2015). In (art appreciation). Retrieved from http://www.com/artfactory.art_appreciation/art_movements/pop_art.htm
- Pop-art movement. (n.d.). In *Encyclopedia of Art History*. Retrieved from <http://www.visual-arts-cork.com/history-of-art/pop-art.htm>
- Solomon R. Guggenheim Foundation. (2015). Pop Art. In *Guggenheim* (collections, collection Online, movements). Retrieved from <http://www.guggenheim.org/new-york/collections/collection-online/movements/195228?page=2>
- Stewart, M. G., & Walker, S. R. (2005). *Rethinking curriculum in art*. Worcester, MA: Davis Publications.
- Sturken, M., & Cartwright, L. (2001). *Practices of looking: An introduction to visual culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Sun, C.-F., Picker, M., Fordham, M., Mizell, L., Berkower, R., Inouye, N., & Media Education Foundation. (2002). *Mickey Mouse monopoly*. Northampton, MA: Media Education Foundation.
- Tavin, K. (2000). Teaching in and through visual culture. *Journal of Multicultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 18(1), 37-40.
- Tavin, K. (2003). Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. *Studies in Art Education*, 44(3), 197-213.
- Tavin, K., & Anderson, D. (2003). Teaching (popular) visual culture: Deconstructing Disney in the elementary art classroom. *Art Education*, 56(3), 21-24, 33-35.
- Taylor, P. G., & Ballengee-Morris, C. (2003). Using visual culture to put a contemporary "fizz"? on the study of pop art. *Art Education*, 56(2), 20-24.
- Vidiella, J., & Hernandez, F. (2006). Beyond Lucian Freud: Exploring body representations in children's culture. *International Journal of Education through Art*, 2(2), 105-117.
- Walker, J. A., & Chaplin, S. (1997). *Visual culture: An introduction*. Manchester: Manchester University Press.
- Williams, R. (1976). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. London: Fontana.
- Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press.

Wolf, J. (2015). Pop Art. In *The art story* (movements). Retrieved from <http://www.theartstory.org/movement-pop-art.htm>

藝術教育的視覺文化策略