

62-69

一位國小教師與台灣藝術史

The Turn of Teaching Taiwan Art History

蔣汝蘭

Ju-lan CHENG

南投縣南光國民小學教師



學生街頭寫生之作品（蔣汝蘭攝）



藝術史教學能提昇學生美感能力，但美感如何在全球化趨勢下，仍保有獨特性，不致被隱沒？在地藝術史教學可透過藝術品觀看過往其社會文化脈絡，理解創作者的意圖，並思考當前社會文化議題；台灣藝術史教學在國小藝術與人文領域中不再只是角落中的片斷、或是在黑暗教室中注視著圖像，應是引領學生觸摸自身真實的生活。

國內自90年學年度開始實施的「九年一貫」課程，依據92年1月5日公布之「國民中小學九年一貫『藝術與人文』學習領域課程綱要」中能力指標明訂瞭解各族群的藝術特質，懂得並珍惜地方資源，綜合、比較、探討中外不同時期文化的藝術作品。這顯示九年一貫課程對藝術史教學與台灣藝術文化的重視。

但是在實際課程中，台灣藝術史教學實施情況如何呢？筆者身為國小教學者，曾針對藝術史教學現況及教學者意識形態的問題，訪談研究學校五位教授視覺藝術課程的教師，整理發現五位教師認為藝術創作仍是課程的核心，藝術史教學在近一學期皆未佔比率；然而教學者能針對台灣藝術家舉出畫作及畫家作講解的，則無。這只是個粗略調查了該研究學校教授視覺藝術教師對台灣藝術史的態度，再進一步看影響教學另一因素教科書的內容，審定版甚少出現台灣創作者的作品，即便有也是簡單形式用色探討，如本學期研究學校藝術與人文四上教材，唯一出現的一幅圖為馬白水《台中公園》，課文中是這樣解說的：「這幅畫是台灣畫家馬白水的作品台中公園。你可以在其中發現哪些景物？這幅畫以什麼色彩為



學生街頭寫生之作品（蔣汝蘭攝）



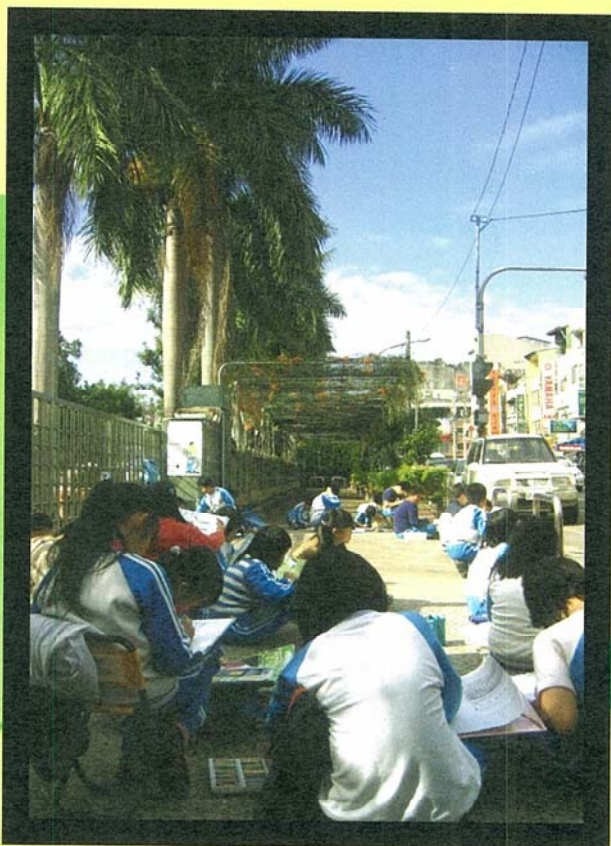
主？同一色彩有什麼變化？」這單元從作品簡單解說至創作——畫公園，教材為了符合九年一貫的精神統整及生活化，又配合音樂及表演，做了「公園的故事」展演。在這教學過程中藝術品只是品名、色彩形式的教學，既無明確藝術史教學參考模式及教材，也無更深入的探究式教學，只是敘說眼睛所看到的視覺形式。

教學者應是良好學習環境的營造者，其個人所持的理論影響其決定，理論由實際教學的反省過程做驗證。基於上述理由筆者自發性探索教學研究，思考在後現代思潮下台灣藝術史教學的轉變並嘗試做一單元課程教學，期引領學生貼近自身文化的獨特美感。

一、轉變的藝術史觀——後現代藝術思潮

當M. Duchamp的「噴泉」(Fountain)¹和A. Warhol的「布瑞洛盒」(The Brillo Box)使得藝評家如C. Greenberg等人束手無策，後現代主義時代悄然來到。Duchamp所揭襲的觀念是，任何事物都可做成藝術品，後現代藝術史並無一統的大敘事，不再認為博物館圍牆是藝術的界限。多元主義是其精神之一，對於不同的性別、族群、階層地位投注歷年來最多的關注。

現代主義看藝術史，是獨立釀造的，呈垂直發展途徑，和周遭同時代的其他文化、社會、政治等等史實拒絕互涉；後現代主義的藝術史，不但是垂直的銜接，也呈水平方向的並蓄，藝術不只是藝術間存在，更交錯其他的類別與原來的範



學生進行街道寫生活動（蔣汝蘭攝）

疇，如雕塑，包含了建築及風景的延伸（陸蓉之，1990）。現代主義下的藝術史是中心的大敘事為主；後現代藝術史是許多分散的小敘事所構成的（見表1）。

■表1 現代與後現代藝術差異之簡表

現代主義	後現代主義
形式（聯結的、封閉的）	反形式（分裂的、開放的）
中心	分散
主從關係	平行關係
敘事/正史	反敘事/野史
大師法則	個人語型
確定性	不確定性
獨立的史觀	統合的史觀

資料來源：修改自王岳川（1992：254）

筆者試著從對西方文化觀的質疑、藝術史終結的問題及精緻藝術高牆倒下，這三面向整理出後現代藝術思潮下藝術史觀轉變：

（一）西方文化觀的質疑 — 藝術史中「他者」的支配形態

回顧西方現代主義，先是以巴黎為核心的歐洲中心主義，二次大戰結束後又轉移到美國形成了現代主義「國際主義」的單一模式，這種單一的「國際主義」隨著70年代文化話語的解體及80年代全球的政治、經濟、科技、意識型態的巨大變化而動搖（葛鵬仁，2000：167）。西方中心主義及文化標準被質疑，探索新的多元文化秩序，成為全球新格局。

後現代藝術理論，到70年代漸臻成形，主要源自於女性主義、馬克斯主義、心理分析、和記號學等（陸蓉之，1990）。長期西方白人菁英掌握了優勢權力，原為被忽視的邊緣觀點如東方、女性、有色人種、鄉土藝術開始進入主流的藝術之中，以自身的實力進行對話。這促使各地域、各民族文化與藝術家親近，強調藝術作品存在一定的背景，去中心思想與權力，是有在地精神的，允許各方的對話及差異性的存在。

（二）藝術史終結的問題

J. F. Lyotard所疾呼「偉大論述」（Grand narratives）在後現代時代已不存在（陸蓉之，1990：203）。德國藝術史家H. Belting和A. Danto相繼發表了一些關於藝術終結的文章²。就事實的觀察而言，藝術目前確實還在持續地發展中，「藝術之終結」這意思並非意指藝術已死亡，也非藝術史已邁向黃昏；兩人最主要的觀點不在於宣揚那一流派的藝術，也非提倡那一流派的思潮，而是以藝術史學家的自我批評精神，來重新審視藝術與藝術史學間的互動關係與影響。1984年Arthur Danto發表論文〈藝術終結〉（The end of art），文章一出，更是引發許多熱烈性的討論，藝術終結的論述出現是意謂著：「主流」論述的消失，繪

畫、美術館在藝術活動中地位重新思考及創作與時代的貼合。

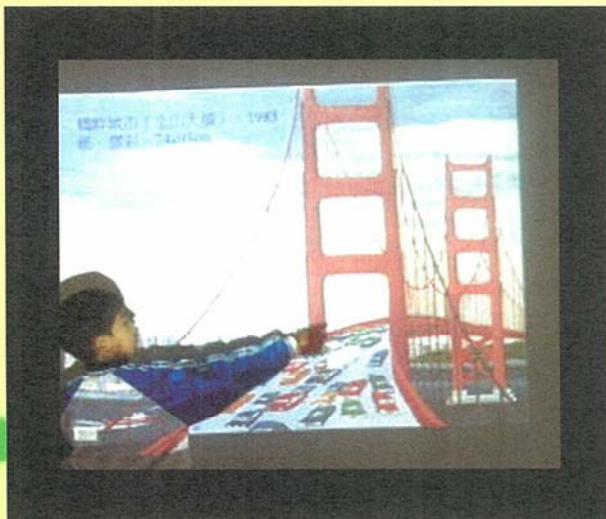
（三）高牆倒下——精緻與大眾藝術之間的界限消弭

後現代主義的世界觀中，世界是一個不斷演化的過程，不斷地建構並解構的過程，走向後現代意味著文學藝術邊界的模糊：藝術與非藝術、高雅與通俗文學，以及文學和其他藝術部門的對立通通消失了（王岳川，1992）。W. Benjamin（1892-1940）在1936年的文章《機械複製時代中的藝術品》一文中指出，藝術成為藝術的關鍵在於作品的靈光（Aura），然而機械複製時期的來臨，不僅使視覺藝術變得親近，並使得藝術品靈光（Aura）消逝，改變了大眾對藝術的看法。新的技術出現，新形式藝術應然而生，如Duchamp的「現成物」率先破壞了精緻藝術的純粹性，為生活性的內容及敘事性的「藝術」開路，達達藝術家為生產物上烙上複製品的印痕，激烈的去除「靈光」。「藝術」定義備受挑戰，大量的複製形式下，人類對藝術的經驗改變鼓勵著新形式的批評觀點，質疑過往精緻與大眾藝術之間的「高牆」，使得藝術與藝術之外的界限模糊不清，非主流藝術受到重視，更無放諸四海皆準的統一美感。

在充斥著影像、數位科技的後現代，藝術史家關注藝術史、藝術品中的權力議題，不論是男性/女性；西方/非西方，這鼓勵新形式的批評觀點。不斷變化的歷史，現代主義到後現代主義並不是線性進行，做為當今強大歷史思潮中的後現代主義，已很難有「一言以蔽之」的定論；後現代藝術的歷史由分別的小敘事所組成，並無一統的大敘事。

二、藝術思潮下新台灣藝術史教學

藝術史可謂是詮釋影像的歷史，隨著藝術思潮詮釋的轉向、圖像的挪用、意義的不確定性，



放映寫生作品時，由學生述說創作的感受。（蔣汝蘭攝）

這些因素衝擊著藝術史教法。而藝術史課程的範疇從時尚的事物如衣著、汽車海報、房屋設計皆納入，以往界定在精緻藝術的藝術史的教學（包括建築），現今被界限模糊了。藝術教育者面對新思潮下的台灣藝術史教學，有何思考及因應？

隨著藝術思潮的變動，教學法另有新解，研究者依艾斯納提出為影響教學結果之三大根源：內容特性、學生特性、教師特性（劉豐榮，1997）。

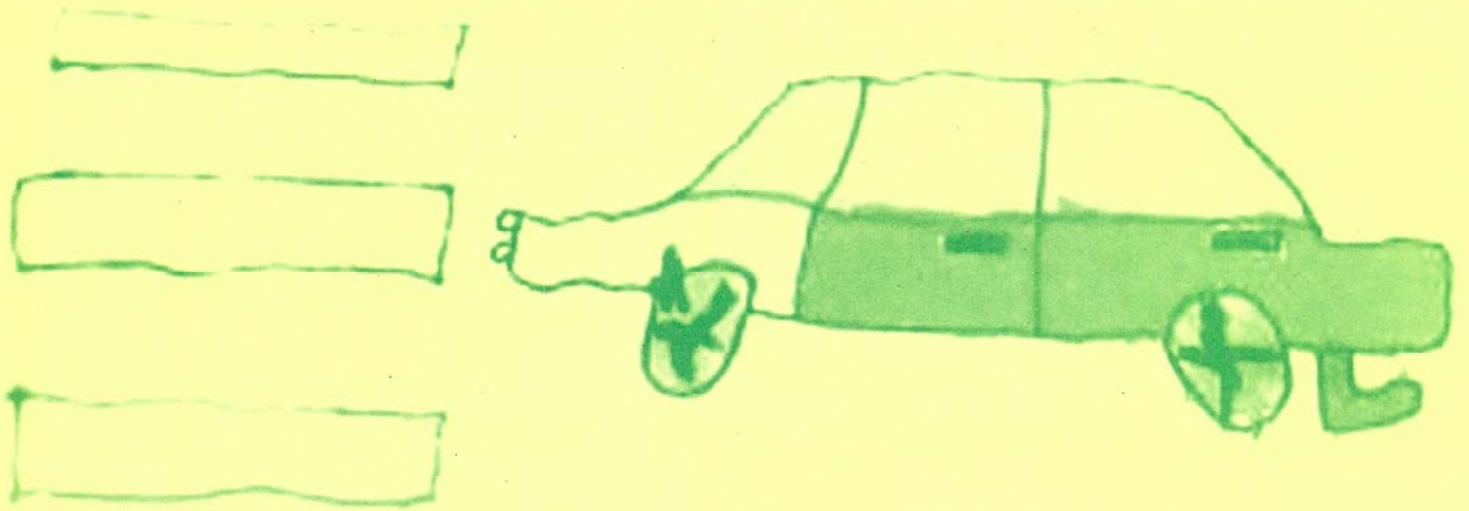
（一）教師特性——中介者

教師特性是指教師本身文化背景及意識形態。以往的美術史常以某階層的意識形態來撰寫，教學者應注意並思考自身的偏見會不會在教學情境中流露，如此才能引導學生判斷美術史的意涵及個人的詮釋。那藝術史教學教師的角色是如何呢？是不斷按著幻燈機的人，抑或是啟發思考的人呢？教學者在藝術品及觀者（學生）所扮演的角色如Hauser（1982）在《藝術社會學》一書中提出是「中介者」，不需要中介者的幫助而能進行鑑賞是一種天賦，這種人並不多，藝術家運用的語言起初對大眾來說是不可企及的，但有了中介者的協助，便能消除模糊難懂的印象。藝術家創造了形式，中介者及接受者創造了意義。

（二）內容特性

1. 解讀置於歷史網絡中

從圖像學方法得知單靠文獻資料或「綜合直覺」不可靠，必須將這些因素置於歷史的網絡之中才可能得出正確的結論。當今藝術史教學面對圖像不只是講述師承流派、符號，進一步將圖像



放置於文化社會脈絡中；在此過程中可能會與其他學科產生聯結，可能是音樂、可能是文學，如此一來，會更全面的理解作品。

2. 關注作品中的權力議題：不成爲「他者」的影子

記憶一直是人們塑造歷史的一條重要途徑，其意義的再製是由一知識社群所操縱。台灣藝術品如何產製意義，意義如何被接受？端看教育體系中的教材、教學者之意識形態。在注重權力議題的後現代台灣藝術史教學法中，並不意謂著一直存著曾被殖民的憤慨，帶著民族主義的眼光來看過往台灣創作品；而是藝術史外在因素的探究，即是作品的社會文化背景等，更能明瞭作者的內心意圖。藝術史必須是客觀、嚴謹的建構起來；台灣藝術史不是以西方藝術架構、男性的眼光來書寫的。

袁汝儀（2002）曾提及在台灣「西式藝術架構」³一直被練習、印證、增強，以西方藝術史認可的各種風格，配合時代的題材，進行欣賞或創作教學。台灣歷次藝術教育相關的課程大綱與綱要，也都可以呼應之前的西式藝術架構的發展。長期用西方的眼睛看世界，藝術史教學落入「他者」（the Other）意識形態中，藝術史的目標之一對自身的認同（identity），便是一種危機。

黃壬來（1995）針對此現象指出，現代社會的藝術教育，不應將現有國外理論在未經評估與試驗之下，即全盤移植，而應慎選各派理論之精義，加以整合後，方納爲己用。在學科中藝術史教學可藉由圖像符號、創作者及其文化背景探討文化差異，從差異中思考自身所處文化。本研究主要論點是，引用國外的理論爲依據輔以國內學者的學說及理論評析，做觀察、調查，形成假說，並透過試教、修訂，盼形成具有改革性與適用性的學說。

3. 學科界限消弭 — 議題化、統整化

從Walker和Chaplin（1997:33）所提及之視覺文化四研究領域來看藝術史教學，精緻藝術不再占有核心地位，正如當前我國九年一貫藝術與人文至爲強調藝術、人文與生活的結合，期改善以往重精緻藝術、偏離學生生活經驗的課程缺點。美術及學生作品是放置於其社會、文化、歷史、藝術和審美的脈絡中，其意義是經由與其他藝術及學科的物體、人工品和事件的相互關係而增強，其中涵蓋美術創作、美術史、美學與美術批評的學習層面，而且試圖以美術爲核心去概括其他相關的學科，加入社會改造的觀點、多元文化或視覺文化等等，從文化、社會的角度切入，進而豐富美術教育的深度和內容。

（三）學生特性

1. 角色的轉變 — 不再是沈默者

在過往藝術史的課堂上，學生忙著抄下老師傳授的專業術語，回答著作者的年代、品名、用色等記憶性問題，一旦答對，老師便完成任務了。上述的過程並非完善的教學模式，透過藝術史的學習應該能更多樣貌的探究藝術史家對藝術所關心的問題，及對新議題有更深入的了解；藝術史的探究能給予藝術教育者及學習者有全新的思考、觀看方式來分析圖中的現象（Chanda,1998）。

學生在課堂上是發問者，提出他所興趣的點；學生是解答者，在逐步的探索下提出自己的發現，歸納自己的美感經驗。老師只是中介者、發問者，在互動的對話中，適時帶領著班上的討論氣氛。當每個學生對一件藝術品深入了解與詮釋後，藝術史的學習自然從低層次的知識認知，跨越向高層次的分析及統整。

2. 學生美感發展階段

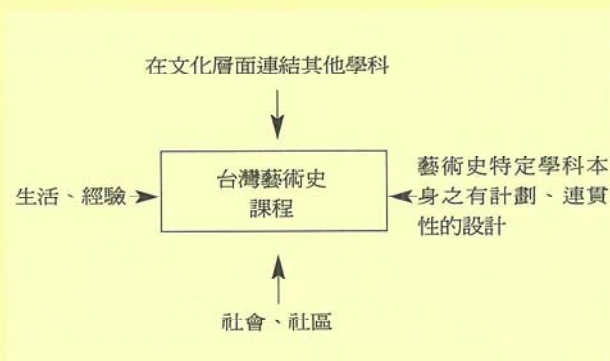
爲了教與學的有效運用，得瞭解學生賞識美

感物體的思考與觀念。許多教育學者如陳瓊花（2004d）、Parsons（1987）、Piaget（1963）提供學生的美感發展階段，以瞭解學生的學習，並藉以改進教學策略。

本研究對象為四年級學生，依Parsons（1987）的研究是處於階段二，關心繪畫的真實與美；Piaget（1963）的認知發展論，是處於具體運思期，較無法運用抽象推理去思考解決問題。教學者得明白學習者的特色之後，必要從畫作相關多元的面向，如創作者、社會、觀賞者等層面給予適時的引導，提供藝術評論上不同的說法及解釋，如此，藝術史教學思考的層面能更深入。

三、初次的教學行動

筆者在教學現場中觀察到台灣藝術史現象的問題，為了解決問題，主動搜集閱讀文獻之後，研究者認為台灣藝術史必須是統整的教學，從多學科來探討藝術品的外在氛圍；藝術品與學生的生活貼近，學習才更具意義（如下圖2）。



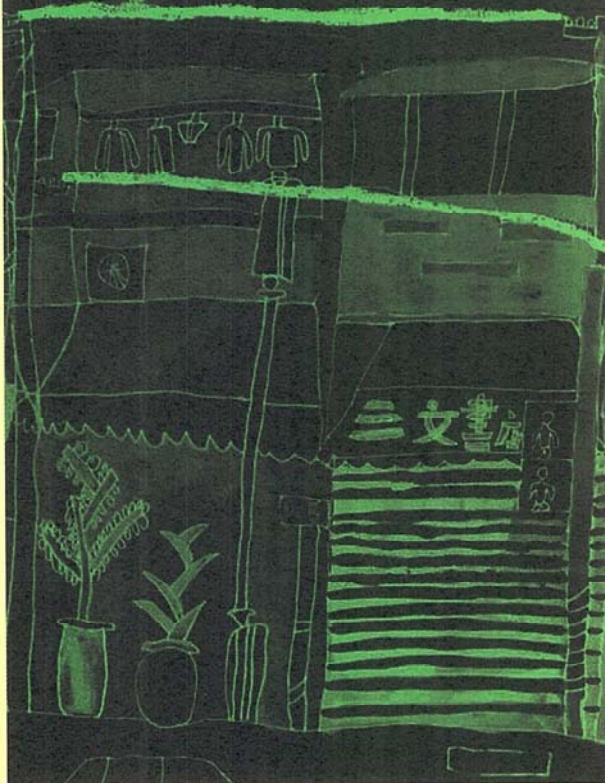
■圖2 台灣藝術史統整的意義之圖示
資料來源：修改自孫嘉奴（2001：38）



學生與埔里駐館藝術家孫少英在展場的對話（蔣汝蘭攝）



走訪埔里打鐵老街（蔣汝蘭攝）



這些假設唯有起而行才能印證自己的想法，於是將研究者服務學校——南投縣埔里鎮上一所小學的四年級某班為研究場域。再與協同教師共同討論以「人與社區」為重要的議題，統整了其他相關學科並自編了「台灣街仔的故事」——台灣藝術史單元。

筆者以1930年代郭雪湖著名的畫作《南街殷賑》為教學起點，課程內容除了郭雪湖本身風格的轉變、畫作內在因素及外在因素的探討；並與同年代日人畫家小澤秋成、和田三造的台灣街景圖比對。在1930年代社會文化背景下的音樂雨夜花、原住民霧社事件、物產香蕉尋找出同時代台灣街景在不同觀者下的台灣風景及畫中隱約透出的權力。更進而扣住「人與社區」這議題，走出教室到了埔里著名的打鐵街、一個私人卻公開為孩子可觸摸的駝鳥園，一路走著看到了九二一地震後，埔里的逐步重建，重塑了埔里的街景。

筆者與學生到了直至今年才完成的埔里展覽廳參觀埔里駐館畫家孫少英的畫展，在展場中幸運地與孫老師有著一場學生與當地畫家的對話。學生對畫中的南投風景備感熟悉，畫中還有爸爸蓋的房子呢！他們所提的問題，孫老師總能以和煦的笑容一一回答，讓學生及筆者感動至今。當隔週學生提起畫筆埔里街道時，學生會談起孫少英老師的畫中的留白、郭雪湖《南街殷賑》招牌……，埔里街道在他們的討論下顯得獨特、富有感情。

四、尾聲，卻是另一起點的開始

當投影布幕上播放著學生街道寫生畫作，他們訴說創作的感受，街道探險在課堂上結束，但卻在真實生活才開展。筆者簡略將這次台灣藝術史教學行動的結果及建議整理如下：

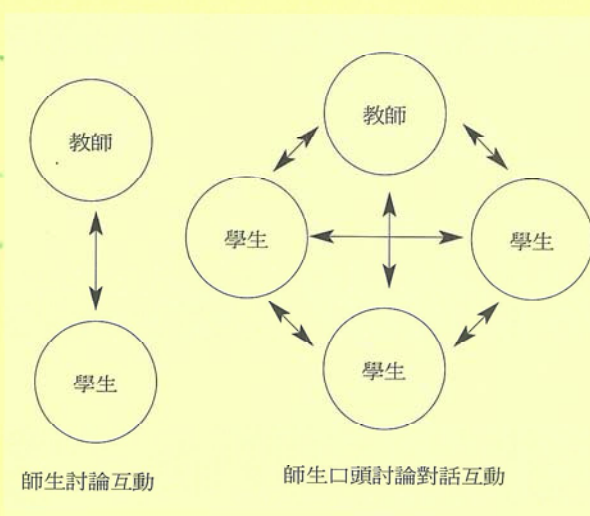
（一）進行較高層次「評價」前，得具備低層次的「知識」

第一堂課面對藝術品時，學生不知從何著手，只是直觀式的談畫面上有什麼，日治時代對他們是何其遙遠。筆者請學生先就主題進行資料搜集，請班上阿公講述過往的故事，再輔以筆者設計的簡報，才能試

圖思考1930年代的時代背景。學生會從「舊知」聯結「新知」，他們將上學期筆者自編梵谷、楊三郎二大單元的畫作與郭雪湖畫作比對，有一番新見解。

（二）口頭對話的策略應用

當筆者整理實地札記時，發現學生參與度高，他們能提出個人對畫作的見解及評價；但是也覺察到師生互動關係是一問一答，是課堂中師生二方討論互動，學生當向老師尋求正確答案，學生彼此間的對話氣氛未成功營造起來。於是再持續閱讀文獻中發現鍾生官（2003）提出口頭對話在鑑賞教學上的應用，教師是催化者的角色（如圖3）。這提醒面對自我的初次行動是否給與學生足夠時間思考，分析自己的解答，同學之間討論可刺激再次思考。



■圖3 課堂討論與口頭討論互動之區別

（三）藝術史教學需貼近學生生活

從學生眼睛看世界，對作品產生互動與解讀，是以其自身的文化背景為脈絡，本研究以此為開展。後現代的台灣藝術史教學是生活化的、知識是統整性的，唯有如此，藝術史教學可達全面性將創作、藝術史、他學科與生活中的議題統整成一完善的教學。此

一行動乃是初次嘗試，是做為下一次起點的開始，台灣過往圖像如此迷人，期待筆者能引領學生一起走入咱古早的故事，探索當前的台灣。

（四）另一起點的開始

在統整模式下的台灣藝術史教學給予筆者及學生一次興奮、獨特的學習經驗，下課後學生圍著我要聽《雨夜花》；昱閔要求媽媽買郭雪湖的畫冊，或是當起小老師教媽媽：由家中長輩說著過往埔里街道的故事，筆者與學生對埔里街道有了另一雙理解、期盼的眼光。初次「台灣街仔故事」教學行動並非完美，有著下一階段得解決的問題，期待台灣藝術史課堂是以學生為主體，從耆老、在地藝術家及師生的口頭討論、對話互動中（見圖3），建構學生個人對台灣藝術品多元之解讀，如此藝術品對學生才更具意義，台灣故事——由藝術來見證。

■ 注釋

- 1 杜象（Marcel Duchamp）的「噴泉」（*Fountain*）於1917年獨立畫家協會（The Society of Independent Artists）匿名展出。
- 2 貝爾丁的《藝術史終結》（*The End of History of Art*. Christopher S. Wood, Trans. Chicago: University of Chicago Press, 1987），在《藝術之死》（*The Death of Art*. Berel Lang, Ed. New York: Haven Publishers, 1984）這本書中亞瑟·丹托的論文〈藝術的終結〉（*The End of Art*），兩人陸續出了有關藝術終結論的文章。
- 3 「西式藝術架構」將藝術看做是一個相對動態的形式與意義的組合，一切美感的秘密都在於聲音、形象、塊體、主體、姿態之間的關係，包含各種媒材技法、形式元素、設計原理、表現手法、各種議題以及經典名家與作品，是觀賞、討論藝術時對照比較的準繩。

■ 參考文獻

- 王岳川（1992）：後現代主義文化研究。台北市：淑馨。
袁汝儀（2002）：人類學與藝術教育：一些概念。藝術與人文教育。台北縣新店市：桂冠。
孫嘉玟（2001）：九年一貫藝術與人文學習領域課程統整之研究。國立台灣師範大學美術研究所碩士論文。全國博碩士論文資訊網，089NTNU0233006。
陳瓊花（2004d）：兒童與青少年之審美思考。視覺藝術教育。台北市：三民。
陸蓉之（1990）：後現代的藝術現象。台北市：藝術家。
黃壬來（1995）：國小美勞科教材教法。台北：五南圖書出版

公司。

葛鵬仁（2000）：西方現代藝術·後現代藝術。長春：吉林美術出版社。

劉豐榮（1997）：艾斯納藝術教育研究。台北市：水牛。

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

Canda, J. (1998). Art History Inquiry Methods: Three Options for Art Education Practice. *Art Education*, 51(5), 17-24.

Hauser, A. (1982). *The social history of art*. London; New York: Routledge.

Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. New York: Norton.

Parsons, M. J. (1987). *How we Understand art: A Cognitive Developmental account of aesthetic experience*. New York: Cambridge University press.

Walker, J. A., & Chaplin, S. (1997). *Visual culture: An introduction*. New York: Manchester University Press.