

希金斯老師的視覺文化園地 五年級美術教室見聞

Visual Culture in Mr. Higgins' Fifth Grade Art Classroom

作者 / 克莉熹 史黛奇蒂絲

Kryssi STAIKIDIS

美國紐約艾達菲大學美術教育系副教授

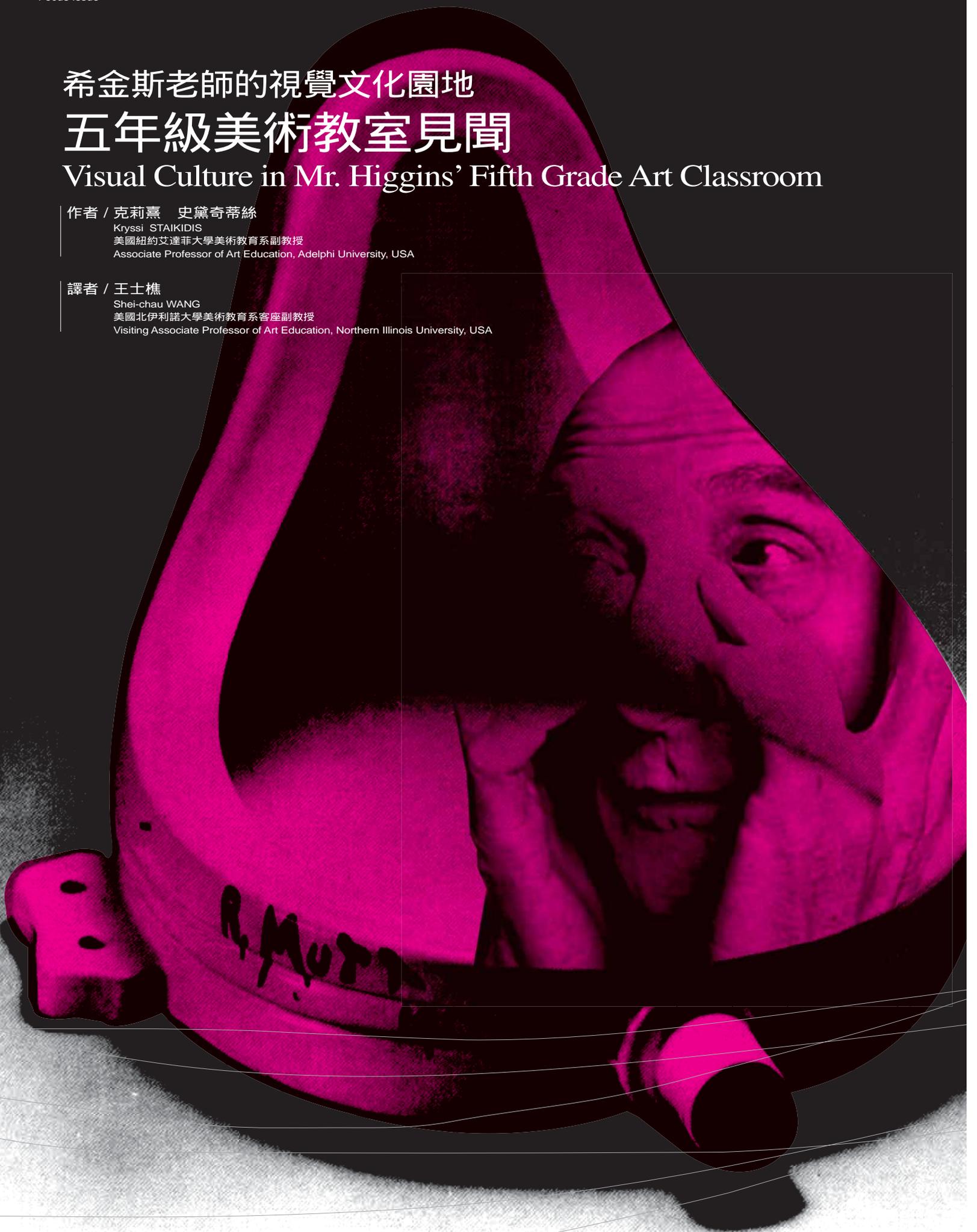
Associate Professor of Art Education, Adelphi University, USA

譯者 / 王士樵

Shei-chau WANG

美國北伊利諾大學美術教育系客座副教授

Visiting Associate Professor of Art Education, Northern Illinois University, USA



撰寫本文是個有趣的過程，因為我看到不同的觀念彼此碰撞和磨合：在學術上，視覺文化目前沒有單一或令人滿意的定義，但是對小孩而言，視覺文化似乎是日常生活中無所不包的統整概念。「視覺文化教學」如何界定？學者們建議這個詞暫時不需要「一個獲得認同的精確定義」（Freedman, 2003, p. 2），或至少「任何定義都應被視為臨時並可議的」（Duncum, 2002, p. 103）。因為，不論視覺文化指的是「通俗藝術和精緻藝術之間的聯結」（Freedman, 2003, p. 1）或是「為探索重要議題或為個人或群體表達所創作的圖像」（Duncum, 2002, p. 103）都不是單一的定義。我很清楚在眾多視覺文化的定義中，要尋得共識是一種挑戰，於是以希金斯老師（Bill Higgins，以下稱希老師）為個案，從成人和小孩兩個角度來描述視覺文化。此個案研究有兩個部分，一是希老師的五年級美術課，二是非正式的午休時間繪畫班，他開放美術教室讓各年級的學生在午餐之後自由前來，學生們自由地針對他們有興趣的視覺文化議題進行創作。

美術教室

我初次走進希老師的美術教室時，映入眼簾是牆上滿滿的圖片、海報、漫畫書、明信片 and 印刷品，教室內坐著則一群興致勃勃的學生以及一名能引發學生競相發言的老師。身為基層的藝術教育工作者，希老師主張美術課程應包括純藝術、大眾藝術、視覺文化，並且要讓學生表達他們的心聲。希老師的課程架構是根據Freedman（2003）的《視覺文化的教學（*Teaching Visual Culture*）》一書。此書不同於現代主義的教學慣性——經由目標的設定而產生相關的形式主義與知識——它強調教學是透過具批判力的視覺能力來研究重要的議題，由議題所形成的觀念則是學生創作的根據。當希老師介紹後現代藝術作品給班上同學時，藝術家和他們的作品就是一種媒介使學生認識後現代主義的議題和觀念；讓學生了解利用議題所創作的藝術，學生也嘗試運用後現代的觀念來創作。

在這間教室裡，我看到專心投入藝術學習的小朋友：他們討論藝術，推敲所見的事物，談論他們的創作與個人、社會和世界之間的關係或想表達的議題。在欣賞藝術家的作品之前，希老師先介紹一些當代的創作觀念，例如：再製、轉變、模仿以及文化評論等等，學生要揣摩後現代主義的思考方式並在此架構下所創造的藝術。在希老師的藝術教室裡，社會裡圖像的角色、表達的形式、媒體的圖像使用權以及觀眾的接受度等重要的議題（Duncum, 2002），均成為創造及回應視覺文化的基礎。這種教學策略呼應了Freedman的主張，將視覺文化併入藝術課程的一種方法是透過「後現代的研究態度來探討大眾製造的圖像」（2001, p. 4）；以及Duncum所說的，視覺文化教育是利用藝術活動讓學生「探討比一般的美術課程還廣泛的、關於文化與社會意識之類的問題」（2002, p. 7）。

我參訪的教學單元由四個開放式的研究計畫組成，其教學的目的則強調研究的「過程」而非「結果」：1. 讓學生熟悉藝術概念並鼓勵他們嘗試各類的媒材，2. 學生要求逐步形成與當代藝術家的創作概念相關的視覺表現形式和主題，3. 學生可利用多媒體的資源（如：網路上的影像資料），將這些瀏覽經驗透過藝術的手法顯現在他們的圖像創作中，4. 學生要在他們的生活中尋找圖像，老師則呈現後現代或當代的藝術作品，在經過再溝通、討論與協調之後（Shor, 1996），由老師和學生決定上課的內容。

在課程進行的過程中，老師除了介紹後現代觀念與藝術創作手法之外，也兼顧學生在學習上的多元發展，例如：小組合作、作品互評或共評、觀賞並討論藝術品、撰寫與評論他們認同的藝術作品等能力。在學生共評與討論藝術的問題時，其基本架構是根據 Terry Barretts (1997) 所著《觀看及討論學生藝術 (Looking and Talking About Student Art)》一書中的對話形式。一些書裡的關鍵詞，例如：「夥伴分享 (pair share)」、「學生講評」以及「小組評論」等等，都可在希老師的課程計畫中看到。每一個課程活動都建立在前一個活動的基礎之上，使整個單元能夠連貫，而且在活動中逐步增加後現代藝術的觀念，使學生能更深入地理解這些內容。

希老師選擇杜象 (Marcel Duchamp) 作為五年級美術課程裡的重點藝術家，並檢視杜象對包括強斯 (Jasper Johns) 和哈默 (David Hammons) 在內其他藝術家的影響，這三個人都曾創作出 Freedman (2003) 所謂「藝術如文化」的作品：杜象有「噴泉 (1917年)」一作、強斯有著名的「著色的青銅器 (1960年)」(由兩個塗有Ballentine Ale標籤的飲料罐的雕塑)、哈默則使用頭髮、油脂、瓶蓋和其他被丟棄的東西當成創作素材。希老師的想法是：「為了讓學生對這個主題有興趣，我喜歡讓學生無限地探索。」在訪談中，他說明他的教學策略：

我首先要學生畫出二種或更多他們想表現的藝術形式，然後我介紹了後現代藝術的圖像和觀念，再由學生進行議題討論，其目的是要他們了解觀念並反映在他們自己的創作。例如：在「視覺文化雕塑」的單元，學生會了解杜象使用現成品的目的與意義，當我們找到一張圖片、雜誌封面、玩具或某樣東西時，就會想像以何種方法改變它，使它具有不同的意義。學生思考圖像的意義與其影響力，也藉此學習思考關於「文化批評」的方法。

當學生將大眾文化的觀念和圖像與藝術創作結合時，已採取後現代的重要思維，例如再製和轉變的觀念。Jessica (12歲) 的作品是以卡通The Simpsons (辛普森家庭) 中的Homer取代孟克的名作「吶喊」中的主角，她運用再製和轉變的觀念是這樣的：

我在希老師的藝術教室中，看過孟克那幅「吶喊」的海報；回家時，我看到哥哥的漫畫書「辛普森家族」，就把兩個概念放在一起，這件作品也反應了我的經驗，因為我家小弟有時候真的會讓我發瘋。(圖1)

學生在本單元的創作不只是改造藝術品，也改變對美的固定觀念。Niraj (11歲) 挑戰由媒體塑造出的英雄形象——超人，他以漫畫書和卡通的形式將超人、棒球和美國國旗「混合」成一幅畫，重新定義英雄的性格，使他更人性化甚至也會犯錯。此作品以美國國旗為背景，暗示在美國的家庭每位成員都被期望成是完美的；但這個作品表達的訊息不僅如此，他說：「別人對我表哥很有意見，因為他不完美，我想教人們對他人好一點。」他把作品取名為「怪超人」



由左至右 圖1 Jessica LeBlanc以孟克作品為藍本的「吶喊」。(K. Staikidis提供)
圖2 Niraj Mesai所作的「怪超人」。(K. Staikidis提供)
圖3 Dominique Andrews所作「禁藥娃娃：服用禁藥的生命方式」(從兩個角度拍攝)。(K. Staikidis提供)



，理由是超人可以不完美、執行任務時也會受傷，引申的訊息是：你可長得不好看，但仍然很偉大。當強勢的家長和同儕投射「完美主義」在孩子的身上時，這位小藝術家的作品反駁一般人對美和權力的概念。（圖2）

學生們在創作過程中呈現他們的真實面，這個活動要求他們思考涉及社會現實的問題，進而表現個人對社會環境的關懷。Dominique（11歲）的作品「禁藥娃娃：服用禁藥的生命方式」，希望以視覺的方式警告有上癮危險的禁藥使用者染上毒癮會造成什麼後果：我用M & M巧克力，把它們退去顏色放在碎的蛋裡表示藥丸，碎蛋象徵著禁藥可能炸掉你的腦子。我用一個破舊且憔悴的舊 Bratz 娃娃來代表禁藥的後果——它們可以摧毀你的生命。（圖3）Miriam（11歲）以鋤頭敲一台卡車使之變形，再將啤酒瓶放在卡車上和駕駛室裡，她以這種方式，讓觀眾相信喝酒開車的危險。她解釋「酗酒的結果」：

我做這個是因為有很多人像我爸爸和叔叔一樣都愛喝酒，我常想如果他們一直喝的話會發生什麼事？我看過一部電影，因為喝酒開車而出車禍，人都撞毀了，因此我才會想到用卡車這個點子。（圖4）

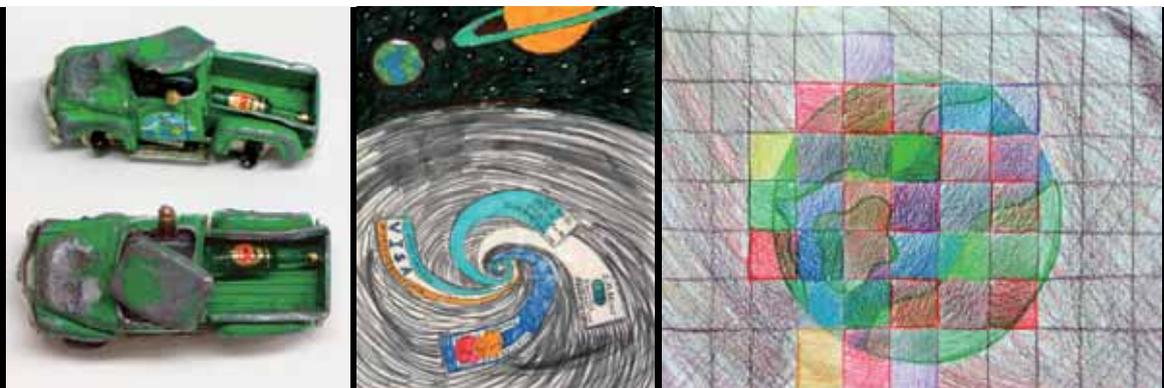
另一個小藝術家Alexander（11歲）以「被信用卡佔領」為主題，表現過度使用信用卡就像信用卡被吸入一個黑洞裡那般的恐怖：

我試著表達的是，如果你使用信用卡太頻繁，你就死定了。當不幸的信用卡使用者在負債中完全無望時，他們什麼都會失去，包括他們的家、車、乾淨的水和電。這全都肇因於使用信用卡。（圖5）

小朋友在創作中做出藝術性和社會性的陳述，直接表達了他們關心議題。這種創作讓少有機會探索真實生活中的問題的小朋友，在學校的美術課中有機會結合圍繞在他們身邊的視覺文化，透過討論、製作與發表，將他們找到的訊息分享給他們的同伴。小朋友藉此學到藝術可以與社會現象結合，將作品變成傳遞個人與社會關懷議題的媒介：

在我的畫中，地球的每一部分都受9/11的悲劇所感染。為什麼這個世界不能是和平的？9/11事件所造成的影響程度就像酒灑在白色的桌布上。每個人心中有不同觀點，對這事件的思考會日消退，但悲劇仍在每個人心中（Melanie，12歲）。（圖6）

一位學生告訴我，希老師並未幫助她想出這個點子，「他幫助我擴大我的想法，使它變得完整。他與我討論如何在藝術作品中表現我的想法。」在藝術課中，他們了解到媒體和世界是怎麼回事，而主張「我想幫助改變這個世界。」



由左至右 圖4 Miriam Quintana所作「酗酒的結果」（從兩個角度拍攝）。（K. Staikidis提供）
圖5 Alexander Mulford所作「被信用卡佔領」。（K. Staikidis提供）
圖6 Melanie Aubert所作「9/11事件的影響」。（K. Staikidis提供）

午間繪畫班

希老師在制式的課堂上和非制式的午餐時間美術創作班裡的做法有很大的不同。在午間繪畫班裡，孩子們完全是由自己對時下流行文化的興趣來決定他們想創作的東西，他們並不需要老師如正式上課時那樣的指導，而是一個自由表現的空間。希老師每天與學生一起吃午餐，然後這些學生到美術教室來自行製作他們的創作。一位學生表示，她喜歡正式的美術課也喜歡午間繪畫班，因為希老師讓學生在兩個時段中都能做他們想做的。學生覺得在兩個環境中可以盡興地創作，這是因為希老師尊重學生的視覺興趣，並鼓勵他們從視覺文化中去尋找作畫的題材。

Wilson (1974) 曾表示，真正複雜的藝術學習過程發生在美術教室之外，學生的視覺經驗可能發生在「我拿到覆滿泥巴的新鞋」或「當我去拜訪農場時」等與課堂中的學習完全不相關的事件中。他在 J. C. Holz 的超級英雄 一文中描述，當孩子們不斷創作他們的藝術時，他們自然會仔細觀察並整合「環繞在他們四周的文化與藝術」(p. 4)，Wilson 從研究中歸結出漫畫書是很多孩子們認識世界的媒介，也是靈感的來源。希老師據此有目的地介紹新的漫畫書給學生，鼓勵他們畫畫。他的學生們表示：

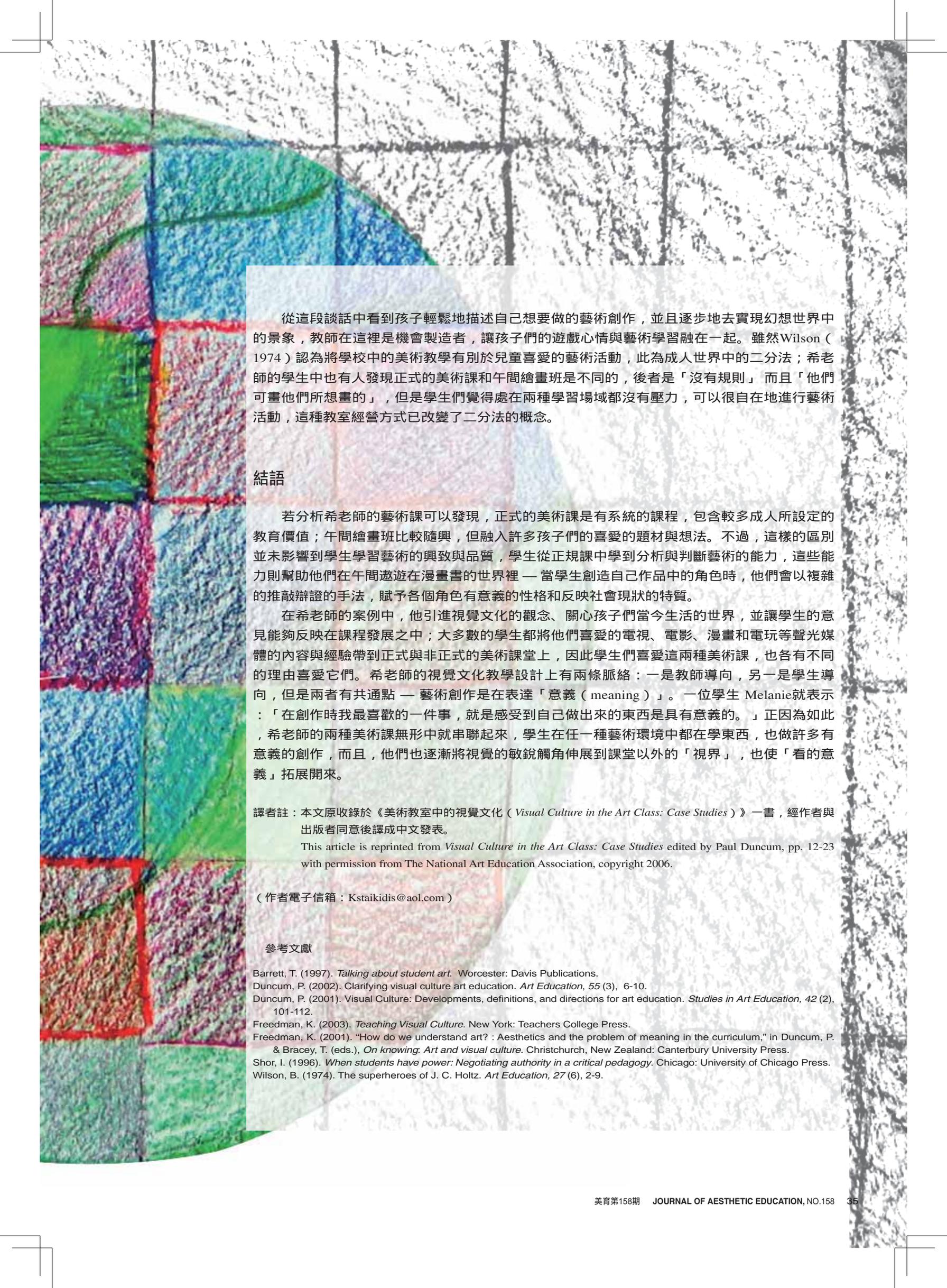
我們在正規的美術課時，可以使用任何東西來表現自己的想法，但仍然覺得有某種的限制；但在午間繪畫班就很有趣，因為我們可以發揮自己的想法。我們喜歡畫卡通漫畫，希老師就帶漫畫書來給我們翻閱，漫畫書裡的造形和人物的姿態，幫助我們的觀察力和技法。希老師要我們在每一件作品上記下日期，時間久了之後我們親眼看到自己的進步，創作起來更有趣，也更喜歡接受挑戰！（Travis, 12歲）

通常我們先藉由看漫畫書來發想，然後逐漸構思我們自己原創的角色。漫畫書給我們新技巧的啟發和角色發展的想法，還有我們從來沒想過的東西。我喜歡畫卡通漫畫，因為他們很有趣而且很難畫。我從圖書館借漫畫書並把它們影印下來，以便能夠學習如何把手、腳畫得更好，也希望找到一些表現的靈感。我喜歡從漫畫中學習，如果希老師教我們畫自己的手，我就不喜歡；漫畫裡的手有很清楚的肌肉與骨幹，學起來很過癮，所以我比較喜歡午間繪畫班。（Hatim, 11歲）

Wilson (1974) 認為，孩子們在校外選擇想做的事與他們的現實生活息息相關——通常是屬於遊戲性質的；他詢問美術教師能以何種方式將學校與遊戲連結起來，但是老師們似乎無法成功地將「遊戲」與「藝術」結合在一起 (p. 7)。希老師把 Wilson 三十年前認為藝術教室以外才會發生的學習經驗，帶進他的午間繪畫班中，這應該是過去這些年來社會與環境變化之後才可能實現的；希老師為學生製造的機會，讓他們的藝術學習沒有課內與課外的界限，並以獨特方式完成他們的作品。

在學校的美術教學中引入「玩」的成分對教師而言是一項挑戰，然而小朋友卻能夠在遊戲的狀態下，形成自己的天地並學到許多事物。希老師就是嘗試以孩子的立場來營造「遊戲」藝術的環境，在既正式（學校）又非正式（午餐休息時間）的形式下，讓學生有探索與表達藝術的機會。在這樣的環境下，教師也容易進入孩子想像的內心世界，可理解孩子們所知道的視覺世界和現實世界，如此，教師就更能安排適合學生的課程，就如同 Alex (12歲) 對希老師說的：

我想要表現的人物要有很酷的能力，譬如：他們能將水彎曲或會心電感應。這類型的角色在我的幻想世界中重複出現，他們看起來很像電玩中的人物，也像科幻小說中的人物，都是具有超能力，有時還能發出光束；但他們的裝扮卻像是中世紀的原始人，手上拿著劍和盾牌，只是他們有現代化的電子設備。我在幾年前就想做這個「地牢與龍」電玩故事，也把整個場景都規劃出來了，這裡有一些草稿，一個水車磨坊和這個特殊的屋頂，這個造形是去附近的動物園之後得到的靈感。



從這段談話中看到孩子輕鬆地描述自己想要做的藝術創作，並且逐步地去實現幻想世界中的景象，教師在這裡是機會製造者，讓孩子們的游戏心情與藝術學習融在一起。雖然Wilson (1974) 認為將學校中的美術教學有別於兒童喜愛的藝術活動，此為成人世界中的二分法；希老師的學生中也有人發現正式的美術課和午間繪畫班是不同的，後者是「沒有規則」而且「他們可畫他們所想畫的」，但是學生們覺得處在兩種學習場域都沒有壓力，可以很自在地進行藝術活動，這種教室經營方式已改變了二分法的概念。

結語

若分析希老師的藝術課可以發現，正式的美術課是有系統的課程，包含較多成人所設定的教育價值；午間繪畫班比較隨興，但融入許多孩子們的喜愛的題材與想法。不過，這樣的區別並未影響到學生學習藝術的興致與品質，學生從正規課中學到分析與判斷藝術的能力，這些能力則幫助他們在午間遨遊在漫畫書的世界裡——當學生創造自己作品中的角色時，他們會以複雜的推敲辯證的手法，賦予各個角色有意義的性格和反映社會現狀的特質。

在希老師的案例中，他引進視覺文化的觀念、關心孩子們當今生活的世界，並讓學生的意見能夠反映在課程發展之中；大多數的學生都將他們喜愛的電視、電影、漫畫和電玩等聲光媒體的內容與經驗帶到正式與非正式的美術課堂上，因此學生們喜愛這兩種美術課，也各有不同的理由喜愛它們。希老師的視覺文化教學設計上有兩條脈絡：一是教師導向，另一是學生導向，但是兩者有共通點——藝術創作是在表達「意義 (meaning)」。一位學生 Melanie 就表示：「在創作時我最喜歡的一件事，就是感受到自己做出來的東西是具有意義的。」正因為如此，希老師的兩種美術課無形中就串聯起來，學生在任一種藝術環境中都在學東西，也做許多有意義的創作，而且，他們也逐漸將視覺的敏銳觸角伸展到課堂以外的「視界」，也使「看的意義」拓展開來。

譯者註：本文原收錄於《美術教室中的視覺文化 (Visual Culture in the Art Class: Case Studies)》一書，經作者與出版者同意後譯成中文發表。

This article is reprinted from *Visual Culture in the Art Class: Case Studies* edited by Paul Duncum, pp. 12-23 with permission from The National Art Education Association, copyright 2006.

(作者電子信箱：Kstaididis@aol.com)

參考文獻

- Barrett, T. (1997). *Talking about student art*. Worcester: Davis Publications.
- Duncum, P. (2002). Clarifying visual culture art education. *Art Education*, 55 (3), 6-10.
- Duncum, P. (2001). Visual Culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42 (2), 101-112.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture*. New York: Teachers College Press.
- Freedman, K. (2001). "How do we understand art? : Aesthetics and the problem of meaning in the curriculum," in Duncum, P. & Bracey, T. (eds.), *On knowing: Art and visual culture*. Christchurch, New Zealand: Canterbury University Press.
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wilson, B. (1974). The superheroes of J. C. Holtz. *Art Education*, 27 (6), 2-9.