

殖民與後殖民

——論台灣視覺藝術與視覺藝術教育之省思

Colonial and Post-colonial Discourse:
The Rethinking on Visual Art and Visual Art Education in Taiwan

張繼文

國立屏東師範學院視覺藝術教育學系 講師

摘 要

在殖民者及帝國主義者的強權支配下致使台灣多次的被殖民狀態。台灣視覺藝術與台灣視覺藝術教育的發展便在台灣原住民文化、中國文化、日本文化與歐美文化的「輪替式」的「支配」與「被支配」關係中發展。台灣視覺藝術家身在不同的時代背景，接受不同的政治、經濟與文化支配，透過如《東方主義》(Orientalism)一書中所描繪的西方白人殖民策略那樣，亦即以想像、論述、實踐三方面進行有計畫的權力干涉。在帝國主義(imperialism)與殖民主義(colonialism)的主導下，台灣人民的人文思考一再被殖民者及帝國主義者的文化思維所取代，也呈現出斷裂式的劇變，終於使台灣視覺藝術與台灣視覺藝術教育淹沒在龐大的殖民者及帝國主義者文化論述之中。本文將探討此發展現象並提出建言。

關鍵詞：殖民主義、後殖民主義、東方主義、視覺文化、視覺藝術、視覺藝術教育、文化認同、教育改革、九年一貫課程、藝術與人文領域

壹、前言

當教育改革的列車開始起動，台灣視覺藝術教育面臨破天荒的將與其他藝術形式相整合於藝術教學中，教育決策者與教學的執行者（例如視覺藝術教師）在教育改革的理想與實際層面立即產生衝突。一種藉由「殖民主義」（colonialism）與「後殖民主義」（post-colonialism）等所引發的思維方式，可能可以描述當前這樣一個充滿變數的台灣視覺藝術與視覺藝術教育發展。本文將透過「殖民主義」與「後殖民主義」與當前歐美視覺文化等的相關理論進行對台灣視覺藝術發展的文化認同迷失之探討，並對當前視覺藝術教育的改革進行理論與實際的剖析，希能從中提出對台灣視覺藝術發展之建言。本文中的「視覺藝術」是指運用視覺媒材之造形與色彩表現或傳達作者思想、感情或訊息，並運用觀者視覺加以接收、感受之藝術形式，例如美術、視覺傳達設計等；「視覺藝術教育」是指以這種藝術形式為教育內容之教育，如圖畫、手工、勞作、工藝、美勞、美術等學科以及藝術與人文領域等。

貳、「殖民」與「後殖民」與「視覺文化」的理論

「殖民」可解釋為西方資本主義與帝國主義的實踐。殖民的概念出現於古代歐洲，此概念關乎貿易與武力的全球性擴張。自十四、十五世紀開始至第二次世界大戰結束後的三十年，歐洲殖民強權運用武力強佔他國領土，獲取經濟資源與人民，這就是「殖民」。在這段殖民的歷史中，又可分為兩個階段。工業革命以前，歐洲殖民強權以強大武力佔領世界各地殖民地，直接剝奪當地資源與財富、擄獲當地人民為奴隸；在工業革命以後，這些殖民強權則轉向對其殖民地經濟面的長期控制，將當地經濟、社會與文化等加以重組，甚至改寫該殖民地的歷史。此外，他們還將殖民地區分為殖民者居住領地、當地人民居住區與經濟區等。如此方式的劃定自己國家的殖民勢力範圍並長期經營殖民地的統治模式，就形成所謂的「資本主義的最高階段—帝國主義」。第二次世界大戰後原歐、美、日等殖民強權之龐大帝國瓦解，原殖民地的統治權丕變，當地人民紛紛脫離原殖民宗主國之控制並轉為不同性質之獨立。「後殖民」就是用來解釋戰後之跨國資本主

義、國族主義、民族主義、主體性與文化認同等多面向關係之問題。(陳儒修, 1997, pp.156-157) 也就是說雖然這些原殖民強權已離去, 但這些原被殖民的人民在經濟與政治上仍無法真正獲得獨立自主, 而是仍處於一種介於過去殖民宗主國與獨立後之第三世界國家之間的不平等政治或經濟關係, 所謂「新殖民主義」便應孕而生。也就是說這些國家處於世界中心之外的邊緣地位, 而且當地人民仍處於半殖民地或準殖民地的狀態。有些第三世界國家雖然在政治與經濟上獨立, 但其人民在文化與認同上仍與原殖民宗主國有藕斷絲連的依附關係, 這就叫做「文化殖民主義」。因此, 「殖民主義」所探討的是殖民者與被殖民者的相互關係; 而「後殖民主義」所探究的則是這個未完全終結的「殖民主義」轉化後的結果, 並且更欲深入了解這種殖民後果的持久性、延續性與反殖民鬥爭性格。(陶東風, 2000, p.3, 6)

薩依德 (Edward W. Said) 在其《東方主義》(Orientalism) 一書中探討過去殖民時代之帝國主義強權對東方 (特別是中東回教世界) 的看法。他致力於用話語分析方法系統揭示回教世界、中東以及「東方」與歐美帝國主義世界之間歷史形成的不平等關係。薩依德認為西方世界對東方普遍概念式的「邊緣性」觀點, 也就是說「東方」是被西方人所界定、建構的。此書關注的是殖民意義的話語生產與文本生產 (the discursive and textual production of colonial meanings), 揭示殖民霸權與知識生產的相互鞏固關係。《東方主義》的主要是在以東方學為例, 反覆闡述西方學術與帝國主義欲迎還拒的隱晦關係。薩依德透過文本分析, 說明「東方學」的專家在其方法學與理論假設上與帝國主義合謀共計, 甚至被帝國主義者所挪用, 最後淪為合理化的殖民論述, 並成為帝國主義的幫凶。這本書後來卻成為後殖民論述過去二十年間發展成為學院中影響深遠的重要理論。透過此書, 「邊緣性」本身在西方學術界獲得了一個學術地位。後殖民理論的追隨者如峇峇 (Homi K. Bhabha)、史碧娃克 (Gayatri Chakravorty Spivak) 等便藉此發展出後殖民理論的重要著作。「後殖民主義」最重要的是詮釋殖民時代結束後的人類文化發展的「中心——邊緣」關係。近年來「後殖民主義」已成為各種藝術領域如文學、音樂、電影、戲劇等的探討方向之一。

「視覺文化」在近年來逐漸受到歐洲社會科學家與文化研究學者的注

意，致使近年來歐美視覺藝術研究的取向也逐漸由「藝術性」、「歷史性」的詮釋方式擴展至「文化性」的詮釋方式。「視覺文化」所主要探討的是藉由視覺「觀看」(looking)的實踐 (practice) 與其意涵 (meaning)、視覺「表現」(representation) 中所蘊含的意象 (image)、政治 (politics)、權力關係 (power)，以及視覺表現的「創(製)作者」(producers) 對視覺對象的表現「意圖」(intended) 與「觀看者」(viewers) 的「解讀」(reading) 之間與之異同，並研究流行文化 (popular culture)、大眾媒體 (mass media)、公共領域 (public sphere) 與全球化趨勢潮流 (global flow) 的關係。(Sturken & Cartwright, 2001)。一個國家的視覺文化表現 (representation) 會反映出其社區 (community)、國家 (nation) 概念。(Boswell, 1999, pp.11-12)。然而，過去被殖民國家的「視覺文化」卻常與「殖民主義」和「後殖民主義」有密切的關係。例如萊恩 (James R. Ryan) 曾論及十九世紀英國維多利亞時期英國攝影的功能，認為此時期的英國人普遍性地喜歡透過拍攝照片來表現其殖民地的風土民情來塑造其想像性的 (imaginative)「(大英)帝國主義的地理」(the geography of imperialism)，並藉以建構維多利亞時期殖民帝國成就之文件檔案 (archive)。又如柯特曼 (Peter Quartermaine) 所指出的，英國維多利亞時期攝影者常以「假科學態度」(quasi-scientific attitude)，依照「人類學的類型」(anthropological type) 之「分類」(classification) 方法將其統治下之殖民地人民加以區分，並以殖民者的主體性角度來觀看這些被殖民者，視他們為富有「異國情趣」(exotic) 的「他者」(the others)，並用照相機加以紀錄。(Quartermaine, 1992, p.85) 像這樣在視覺藝術作品中探討宗主國對殖民地的地理觀念，以及殖民者與被殖民者之間的中心/邊緣的支配權力關係，即是視覺文化關心的重點之實例之一。

參、台灣視覺藝術發展脈絡中的文化認同問題

「認同」(identity) 是一種區別的過程，認同某種身份、族群、性別等即是區分出與其他不同，而進行對自我本身的建立。區別、差異的認識來自於個人本身所處在的生活環境，並存在著個人與環境間的互動影響。

(傅學仁, <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/18/18-34.htm>) 薩依德 (Said, 1978) 在《東方主義》一書的後記中指出：人類的認同不僅是不自然和不穩定的，

而且是被建構出來的，甚至是徹底的由無而有的被創造出來；而認同的建構，除了與種族、性別、膚色等屬性有關以外，更是與自己在社會中所處的權力位置有緊密的相關。霍爾（Stuart Hall）在論及文化認同問題時，曾提出兩種不同的認同心態，第一種文化認同方式是追溯起源回顧式的文化認同。這種認同方式是將文化認同認定是一種深藏的一個固定自我，也是一種集體經驗，認為擁有共同的歷史、祖先與共享的文化；第二種文化認同方式是認知文化身分中的差異，放棄同一經驗、同一身分的論述，且視文化身分為一正在形成的過程，是隨歷史時間變化的（Hall, 1994, pp. 393-394）。

隨著各時代的轉換，台灣人民的文化認同基本上是與台灣被殖民的歷史息息相關的。政治上，台灣社會歷經不同的政權與黨派的轉移而有不同的政治目標，但都以達成來自這塊土地以外（如荷蘭、西班牙、日本、中國等）之執政者的政治目標（如通商貿易、反清復明、東亞共榮、反共復國、統一中國）為目的。經濟上，因台灣位居東北亞與東南亞的中繼位置，鄰近中國、日本與菲律賓，早就成為貿易強權的必爭之地。社會上，由於不同族群來台時間上的不同，造成各族群之間之文化差異。文化上，由於台灣屬於海島地形，接觸外來文化容易，加上執政者在不同階段的策略性推動文化，造成台灣文化發展上的混雜現象與多元發展。在上述台灣的歷史脈絡中，台灣人民的文化認同時而採取霍爾所主張的「追溯起源回顧式」的文化認同（例如：想像自己是炎黃子孫，並視中華文化為共同的文化淵源）；時而採取霍爾所主張的「認知差異與隨時間變化方式」（例如：想像自己是日本人或台灣民族、仰慕日本文化或追求台灣意識等）。台灣的視覺藝術便在這兩種基本認同態度影響下發展。

日治時代以前的台灣文化是在原住民文化的基礎上，接連受到荷蘭、西班牙、中國等文化不同程度之主導與影響，在視覺藝術表現上有多元的面貌，但仍以來自中國大陸的漢族移民所帶來的漢文化為十七世紀後的台灣文化主流，致使這段時期的台灣視覺藝術之表現風格明顯呈現「中國化」的趨向，例如明鄭、清代中國傳統文人畫的移植台灣。此風格亦反映出霍爾所主張的「追溯起源回顧式」的文化認同。日治時代台灣視覺藝術曾受到日本帝國主義與殖民政策的意識形態所箝制，特別是「同化政策」與「皇民化運動」的主導，致使許多台灣藝術家沿襲日本藝術家的日本帝國主義

意識形態與表現風格，在美術風貌上呈現「混血」(hibridity)之兼具西化的日本文化與本土的台灣文化特色(陳瑞文, 1999, pp.14-15)。這些台籍美術家在日治時代的殖民社會中接受過日式教育，在藝術創作上，則秉持殖民者所教導之一元化的創作標準，致使日後形成「保守風格」，終生奉為圭臬(王秀雄, 1991)。此時期的台灣人民的文化認同是以「日本」為主體性。換言之，台灣是「日本的一部分」，台灣文化也是「日本文化的一部分」。「去中國化」更成為日本殖民者在台施政的「同化時期」(約 1919 至 1937)與「皇民化時期」(1937 至 1945)之政策性目標。就日本殖民者的立場而言，此時期的台灣美術只是日本美術的分支。然而，日治時代台灣美術家所採取的文化認同方式除了是採取霍爾所主張的「追溯起源回顧式」的文化認同方式(例如劉錦堂、張秋海、陳澄波、郭柏川等畫家相繼回『祖國』中國大陸從事藝術創作與教學)之外，美術家亦採取「認知差異與隨時間變化式」，例如他們積極學習日本東洋畫(膠彩畫)與日本美術家吸收、消化過的西洋畫。無可諱言地，他們的文化認同已從原有「中國(中心)/台灣(邊緣)」的支配性關係調整成「日本(中心)/台灣(邊緣)」之支配性關係。

然而，二次大戰後國民政府遷台後仍記取日本二次大戰前對中國的侵略與對中國人民之凌辱經驗，便對受過日本文化洗禮的台灣人民與台灣文化保持戒心。繼之受到 1947 年二二八事件及之後「白色恐怖」的影響，加上中國共產黨的持續性威脅，國民黨政府一方面極力消滅台灣人民的「日本化」或「皇民化」等舊的意識形態「餘毒」，並取而代之以另一「文化霸權」(culture hegemony)的心態極力灌輸台灣人民「反共復國」、「還我河山」等反共意識形態，以及「中國(中心)/台灣(邊緣)」的思考模式的「大中國」文化沙文主義。尤其，為對抗六〇年代中國文化大革命，國民黨政府在台灣高舉「復興中華文化」的旗幟，中國文化便於此階段的台灣得到「合理化」的文化霸權地位藉口，此情況遲至解嚴後始有轉變。在視覺藝術方面，戰後許多居住在台灣的視覺藝術家以中國藝術為追求之目標(如傳統水墨畫的興盛)，台灣本土性藝術至多被視為「鄉土藝術」之邊緣附屬地位之藝術形式。顯然，此階段的台灣美術家的文化認同大致上是由「日本(中心)/台灣(邊緣)」之支配性關係再度調回原「中國(中心)/台灣(邊緣)」的支配性關係。

另一方面，台灣自戰後在政治經濟和資訊吸取上多所仰賴美國，在文化的某一層面上其實形如美國的「文化殖民地」。(邱貴芬，1999) 在視覺藝術方面亦吸收了許多美國現代藝術的潮流。(林惺嶽，1988，pp.173-181) 此外，自日治時代開始的「歐洲為世界藝術中心」之想法在戰後仍持續為台灣視覺藝術界所接受，例如台灣西洋畫受到十九世紀歐洲印象派、後期印象派之長久影響，並融合台灣地方特色而形成「印象主義概念」的折衷與表現(黃才郎，1997)，這便是「文化殖民」的另一實例。近年來，「哈日」、「哈韓」風潮風靡台灣，更顯現過去台灣人民在殖民時代對於發展自身文化的自信心不足，以及習於仰慕、承受學習外來文化之習性有關。因此，台灣的殖民時代之結束並非在第二次世界大戰結束，而是另一次「殖民」的開端。台灣在解嚴後，「本土化」的口號與「台灣意識」趨勢興起，此時本土的台灣文化才由過去的「邊緣」地位被逐漸調整至「中心」之主體性位置；台灣視覺藝術「本土化」特色之強調也才逐漸明顯。

肆、鬆綁乎？束縛乎？台灣視覺藝術教育的「殖民」與「後殖民」現象

如上所述，台灣人民歷經多重、複雜與不同形式的殖民經驗，文化的承襲、抗拒、吸收行為一再演變。(廖炳惠，1994，pp.22-23) 然而，如傅柯(Michel Foucault)的著作《訓練與懲戒》(Discipline and Punish)所說的，台灣人民在過去的歷史經驗中亦不斷地受到當權者有形或無形的監督與凝視，各方面均受到嚴密的監控。現代國家的教育政策與措施經常受到國家政策的影響。這種現象正如薩依德在其著作《東方主義》中所提及的，他曾採用葛蘭西(Antonio Gramsci)的理論分析市民社會(civil society)和政治社會(political society)，認為前者是一種像學校、家庭和工會等自願性的親近結合(是理性而非脅迫的)；後者是國家體制(如軍隊、警察、中央官僚機構)，其所扮演的政治角色乃是直接的宰制。(Said, 1978, pp.6-7) 就前者而言，台灣的教育政策、課程、教科書與教材教法等常受到不同的殖民者或統治者所控。為了達成其特定的國家政治目標，他們常利用教師精確執行國家制定的教育政策。在教育體制中進行嚴密的控制結構，層層規範教師的教學工作，並試圖設法贏得教師對其支配的積極同意。這些規

範、控制或領導所形塑的權力關係，密布交織在教師的生活世界中，換言之，它即是對教師的規訓（discipline），更積極的則是產生文化霸權（culture hegemony）的領導作用（范信賢，1995）在規訓和文化霸權運作機制下，學校課程發展往往是「由上而下」的技術工具取向模式，學校課程教授的內容、授課時間、評鑑方式等，皆納入國家教育體制的嚴格管制中。教師信任教科書是「專家」精心編寫的，大部分教師也很依賴教科書提供的教學資料，授課內容和學生成績評量也都以教科書為標準。因此，有關學校課程的規畫與設計是由「專家」負責，教師則負責「執行」已經制定好的教材和教法（范信賢、謝小芬，1999）。

視覺藝術教育方面，從日治時代開始，台灣學校教育中的「圖畫」、「手工」、「美術」、「勞作」、「工藝」、「美勞」等視覺藝術相關學科成為阿圖塞（Louis Althusser）論述中所形容的「國家意識形態的機器」（ideological state apparatus）之一（Althusser, 1971）。例如日治時代日本殖民者對台灣被殖民者的教育基本上是要要求被教育者要為國家（日本帝國）服務。在基礎教育的普及方面，第一就是要凝聚國民意識、灌輸國家的觀念；第二就是在現代化過程中要培養「日本式」的修養、技能與態度。（Tsurumi, 1977, pp.212）台灣初等教育中「手工科」、「圖畫科」的設置並非完全沿襲日本的圖畫教育，而是視台灣這塊日本殖民地之地方性需求來設置。「手工科」方面在於如何教育學生如何活用台灣的地方資源進行實用與實利之生產；「圖畫科」教材亦考量台灣人民之「日本化」或「皇民化」等所謂培養日本精神涵養之目的。（林曼麗，2000，pp.85-86，113）戰後國民政府遷台後的國民小學美術科教學目標則脫離不了中國文化認同的目標，例如在民國三十七年、四十一年、五十一年及五十七年的課程標準教學均設有「指導兒童對於我國固有藝術的認識、欣賞和發表」等目標。（林曼麗，2000，pp.85-86，113）民國六十四年的美勞科課程標準之總目標則訂有「指導兒童認識我國固有的藝術，發展其宏揚民族文化的抱負。」（國立編譯館編，1982，p.26）此證明了國民政府在台灣所欲達成之國家政策目標—復興中華文化。在民國八十二年所公佈的美勞科課程標準中雖無此明顯之上述類似目標，而是界定「美勞」即為「視覺藝術」只有「表現領域」、「審美領域」與「生活實踐領域」等三大目標，但其修訂之目的無非是要培養具備藝術涵養的國民，

這仍是配合該階段台灣高度經濟成長與物質生活提昇之後，為彌補、加強人民精神生活之缺乏所訂定。(張繼文，1995) 以上均反映出長期以來的台灣視覺藝術教育目標常成為執行國家政策或宣導國家意識形態的工具，且經常是採「由上而下」的方式制定的，且在這種不平等的殖民者/被殖民者、統治者/被統治者或教育行政主管/教師之權力關係中被監控、運作著。

台灣最近一次的教育改革中制定了「九年一貫課程」，即是要破除上述層層控制的教育，因此，教育的「鬆綁 (deregulation)」變成此次改革的基本精神與口號。此課程中將原國民中小學的藝術類科做了重大變革，將原美術 (美勞) 改為「視覺藝術」，再與「音樂」科合併，並加入「表演藝術」，而合為「藝術與人文領域」。然而，綜觀此次教改之主張，如學校本位課程的推展、重視學習內容的統整等，其立意雖美，但目前卻產生不少如下實際執行層面的問題：

一、統整課程之教育哲學背景問題

在「藝術與人文領域」中，首先值得一提的是，其制定乃由民間與體制外的教改成員主導，配合部分國內藝術教育的學術界人士、教師代表共同規劃，並廣泛徵詢藝術界、藝術教育界之普遍性的看法。其制定過程倉促，相關配套措施亦未設想周全。在教育哲學背景方面，教育行政主管單位及「教育改革人士」聲稱此次改革之「九年一貫課程」乃是根據「先進國家」之經驗訂定。但是，何謂「先進國家」？成功國家案例為何？似乎難以清楚說明。余安邦 (1999) 曾就「九年一貫課程」提出批評：「該課程總綱所存在的根本問題是：他們 (十項基本能力與七大學習領域) 看起來像是一個課程大雜燴，學習大拼盤」，他並指出此課程缺乏教育哲理基礎，忽略社會特性，欠缺「以孩子為主體」的弊病。他並質疑十項基本能力似乎是從澳洲教育計畫中的「關鍵能力」延伸而來。若是根據「先進國家」之經驗訂定，由殖民主義來看，台灣是否又再度淪為外國教育哲學實驗的「殖民地」？其實，以英國為例，根據筆者了解，英國國中小學並未實施如台灣的「統整教學」，而是維持「分科教學」(『美術與設計』、『音樂』與『戲劇』等不同科目之分科教學) 的基礎上，「必要時」才進行某種程度之「統整教學活動」(例如為配合 2002 年英國女王的就職五十週年慶典所實

施的主題統整教學)。此外，人類生理與心理的發展本是「由統合而分化」的過程，因此，於較高年段之國民教育中過度強調「統整」，似乎也很容易落入非議。

二、教育真的鬆綁了嗎？

綜觀台灣此次教育改革真正的主導，應屬「非教育行政系統」、「非師範系統」、「非教育專業系統」等主流勢力。當教育改革的「鬆綁」口號一再被掛於嘴邊，正是對現任教師另一種形式「控制」的開始。師範校院系統出身或現任教師「幾乎」成為教育改革被改革的對象。范信賢（2000）指出，學校教育在改革過程中，教師勞動性格的工具性行動被高度擴展與運用，教師淪為政策之執行者，他們進行「勞力」的技術性活動，卻喪失或放棄了「勞心」的課程規畫、設計的專業自主性，且感受不到教學的生命意義與尊嚴。在國家權力機制的運作下，致使學校教師「被廢武功」或「自廢武功」，而陷於「被殖民」狀態。的確，目前台灣的教育行政系統正強行灌輸、要求現職藝術教師遵奉執行「『合』即是正確、『分』即是錯誤」的「一元化」教育哲學觀念。在教育改革政策的宣導與推動方面，雖然「九年一貫課程」美其名為「由下而上」的方式所制定。但就實際執行層面而言，仍採過去「由上而下」、「由中心至邊緣」之方式。教育行政主管當局極力推銷「統整教學」，一方面強行合併各藝術學科；一方面減少藝術教學總時數。如此「又要馬兒肥、又要馬兒不吃草」的課程，只會讓人感覺到「九年一貫課程」的規劃與實施，脫離不了過去殖民者（統治者）/被殖民者（被統治者）權力支配關係之影子。

三、「學校本位理念」與「統整課程」的變質與破產可能性

如上所述，站在教育第一線的藝術教師並未真正感受到其自身在藝術教育上之「專業自主性」，其藝術教學專業也未被充分尊重；反之，教師們可能感受到的是另一次的「束縛」，因為他們必須配合國家政策奉行現階段「為合而合」的「統整課程」，因為他們無從選擇。他們只能只是繼續秉持過去「聽命於上」的態度，重新手抱一本新的「教育聖經」，執行新的國家教育政策而已。所謂「學校本位課程發展」也被「已審定」過的教科書所

牽制，因為任何一個版本的「藝術與人文」教科書可能都較各學校「自行研發」、「未經審定」的自編教材來得方便、無爭議性。結果，「學校本位」有可能演變成「教科書本位」；「統整課程」則可能變成課程的「大雜燴」。最後，在延續過去「殖民式」思維模式之情形下，「鬆綁」將可能只變成一種口號，因為在國家權力機制的運作下，教師們可能早已「被綁得更緊」。更甚者，若現任藝術教師對國家教育機制下的教改理念有所異議，則將遭受社會嚴厲監控與譴責。例如社會上將以「你若不想當老師，別人可以當」等字眼批評、謾罵、甚至逼退現任教師（只是政府目前卻又無錢供其退休）。像這樣不檢討、改善九年一貫課程的上游制定過程與配套行政措施，而只是一味苛求執行下游教學工作之教師遵奉「一元化」的教育改革，將來恐怕只會造成教育改革「學校本位理念」與「統整課程」的變質或徹底破產。

四、藝術教師對教育改革理念的「翻易」

根據筆者在二〇〇二年十月十六日在屏東縣瑞光國小「藝術與人文」工作坊講座中與現任屏東縣國中、國小「藝術與人文」教師進行教學研討所得，了解他們在教改主流中之處境。在「合科」的要求下，他們常必須暫時放下「自身武功」（原有的專長藝術領域），並採「急就章」的方式學習他們過去從未接觸過的其他藝術領域或非藝術領域學科（例如美術老師趕緊惡補樂理與器樂演奏或音樂老師加強學習數學等），以配合「統整教學」之需。另一方面，教育部曾於民國八十七年九月三十日公布之國民教育階段九年一貫課程總綱綱要，強調「活潑、合科統整與協同教學（team teaching）」，並認為協同教學將成為國民中小學重要之教學型態之一。（吳清山、林天佑，http://pei.cjh.tc.edu.tw/sci-edu/edu_11.htm）然而，就事實而言，藝術教師們有可能採用的卻是「分贓式」的協同教學模式去分配「藝術與人文領域」總時數，而實際上仍舊進行「分科教學」。像這樣以「上有政策、下有對策」的方式進行的教學，似乎就如後殖民理論大師巴芭（Homi K. Bhabha）所說的，教師們已設法從類似「殖民者/被殖民者」權力關係的「執政者/教師」之權力關係中交互牽涉，並以類似「殖民經驗」雙方所無法控制的謠傳、耳語、無意義的聲音般，「學校本位課程」、「統整教學理念」刻板印象經驗不斷被教師們「翻易」（翻譯及改易，mimicry），造成「教育改

革」的理想在二者之間產生分歧、斷裂與被改變的演現效果。(廖炳惠，1994，pp.21-22) 因此，筆者認為，若要要求視覺藝術教師們實施合科方式的統整教學，鼓勵現有視覺藝術教師們以自己原有的藝術專長為出發點(或主體)去設計、進行其藝術教學單元，再進一步以試探性的方式進行與音樂和表演藝術的結合，似乎較有實現的可能性。

伍、結語

視覺藝術與視覺藝術教育的發展與文化的形成息息相關。台灣視覺藝術的發展歷經荷蘭、西班牙、日本等殖民時代，以及明鄭、大清帝國及戰後中華民國政府播遷來台的統治，逐漸發展並呈現多元和混雜的(hybrid)文化面貌。長久以來台灣視覺藝術教育的發展亦隨政權之更替而轉變，但多是為執行該政權之國家政策與意識形態為主要目標。在國家權力機制的運作下，殖民者(統治者)/被殖民者(被統治者)的權力支配關係便在藝術作品之視覺語言中和藝術教育的實施中反覆出現，致使藝術家們與藝術教師們脫離不了「被殖民」狀態。尤其是近年來台灣教育改革如火如荼地進行著，當藝術教師們變成「無怨無悔」的「教育改革執行者」去實施「九年一貫課程」時，另一種形式的殖民者(統治者)/被殖民者(被統治者)的權力支配關係似乎又再度浮現。因此，無論是政府、教改會、藝術教育政策的制定者、關心教育發展的社會各界人士、各種藝術領域的藝術家與藝術教育者等有必要從「後殖民」的角度重新審視今後的台灣藝術教育問題，尊重各界不同之聲音，檢討教育改革的新思維方向，是今後吾人所努力的方向。

參考文獻

- 王秀雄(1992)。日據時代台灣官展的發展與風格詮釋——兼論其背後的大眾傳播與藝術批評，收錄於台北市立美術館編，中華民國美術思潮研討會論文集(pp.287-330)。台北：臺北市立美術館。
- 行政院教育改革審議委員會(1996)。教育改革諮議總報告。台北：行政院教改會。

- 余安邦(1999)。夢中情人——九年一貫課程。我們的教育，第八期，52-55。
- 呂燕卿(1999)。藝術與人文學習領域的綱要與統整性互融式課程設計之觀念。美育，第106期，29-38。
- 林曼麗(2000)。台灣視覺藝術教育研究。台北：雄獅圖書公司。
- 邱貴芬(1999)。後殖民的台灣演繹。文化研究協會主辦，「十年來台灣文化研究的回顧」研討會。<http://ws.twl.ncku.edu.tw/hak-chia/i/iu-seng-koan/tanhongbeng-bunhaksu.htm>
- 林惺嶽(1988)。台灣美術風雲40年。台北：自立晚報。
- 范信賢(1995)。文化霸權的運作機制：對國小教師學校生活世界的探討。國立清華大學社會人類學研究所碩士論文。
- 范信賢(2000)。教師身分認同與課程改革：後殖民論述的探討，國教學報，第12期，275-287。
- 范信賢、謝小芬(1999)。九年一貫課程中的學生主體性。載於中華民國課程與教學學會主編，九年一貫課程之展望(pp.126-143)。台北：揚智。
- 黃才郎(1997)。西潮拍岸、東風回眸：文化折衷—台灣畫壇對印象派概念的融合。收錄於張艾茹、應廣勤編，西潮東風：印象派在台灣(pp.23-31)。高雄：高雄市立美術館。
- 國立編譯館編(1982)。師範專科學校美勞科教學研究。台北：國立編譯館。
- 陶東風(2000)。後殖民主義。台北：揚智文化。
- 陳瑞文(1999)。二十世紀的台灣美術及其風格演變。收錄於曾媚珍等編輯。台灣美術與社會脈動(pp.14-17)。高雄：高雄市立美術館。
- 陳儒修(1997)。電影中的台灣意識。收錄於簡瑛瑛編。當代文化論述：認同、差異、主體性——從女性主義到後殖民文化想像。新店：立緒文化。
- 張繼文(1995)。美勞科新課程標準的內涵與實際。國教天地，第113期，40-45。
- 傅學仁，認同。<http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/18/18-34.htm>
- 廖炳惠(1994)。導讀：後殖民論述。收錄於作者編。回顧現代：後現代與後殖民論文集(pp.13-23)。台北：麥田。
- 廖炳惠(2001)。從後殖民思潮看台灣。資料摘錄於文化視窗，第31期，2001年7月份/新興識界。www.ceformosa.org.tw/基金會/books/文化視窗/

2001-07 文化視窗 31 期/G-1.htm

- Althusser, Louis (1971). Ideology and ideological state apparatuses. In B. R. Cosin (ed.), *Education: Structure and Society*. England: Penguin Books.
- Boswell, David (1999). Introduction to Part One. In David Boswell & Jessica Evans (eds.), *Representation the Nation: A Reader: Histories, Heritages and Museums*. London & New York: Routledge.
- Hall, Stuart. (1994). Cultural Identity and Diaspora. *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory: A Reader*, pp.392-403. New York: Columbia UP.
- Quartermaine, Peter. (1992). Johannes Lindt: Photographer of Australia and New Guinea. In M. Gidley (ed.) *Representing Others: White Views of Indigenous Peoples*. Exeter: University of Exeter Press.
- Ryan, James R. (1997). *Picturing Empire: Photography and the Visualisation of the British Empire*. London: Reaktion Books.
- Said, Edward W. (1978). *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. London: Penguin Books.
- Sturken, Marita. & Lisa Cartwright (2001). *Practices of Looking: An Introduction to visual culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Tsurumi, E. Patricia (1977). *Japanese Colonial Education in Taiwan, 1895-1945*. Massachusetts: Harvard University Press.