

我形我塑

實習教師的視覺文化創作課

Creating Personal Visual Culture

Lesson Examples form Student Teachers


李群

Qun Li

廣州華南師範大學教育學院副教授 / 美國北伊利諾大學美術學院訪問學者

Associate Professor, College of Education, China South Normal University, Guangzhou, China



A student with dark hair is seen from the side, focused on a task at a table. On the table, there is a white paper cutter on a black stand and several sheets of newspaper. The background is a vibrant, abstract pattern of green and black shapes, resembling stylized graffiti or organic forms. The overall scene is lit with a cool, blueish light.

藝術教育界近年來傾向於探討視覺文化的議題。對於基層的藝術教師而言，他們最關心的問題是如何將這一廣泛的概念應用於課程的實踐中。2006年秋季我有機會全程參與美國北伊利諾大學藝術教育系的《中等學校藝術教育教材與教法（Resources and Methods in Art Education: Content and Clinical Experience at the Middle Level）》課程，並參觀學生到聖瑪麗學校（St. Mary School）實習的情形。他們訓練教師認識並應用視覺文化的做法，可提供我們一些實務上的參考。

這學期的前半段，學生們在編寫「教學計畫（lesson plan）」之前，先進行一系列的視覺文化探索活動，內容包括：

- 一、「我即當代」海報 — 學生選取個人的藝術作品，再尋找與個人作品風格或創作概念相近、1985年以後當代藝術家的作品，將兩者比較並以海報的形式探究當代藝術的觀念、視覺資訊以及對自己作品的反思。
- 二、「當季美展」參訪活動設計 — 學生就地取材，以當時學校所在地所舉行的藝術展覽為場域，分組進行深度賞析並以簡報和動手做的活動，與全班同學分享研究與活動設計的心得。
- 三、「我的視覺文化書」— 學生根據自己對社會、文化有興趣的議題，設計製作一本書，形式與內容完全沒限制。作品完成之後還舉辦發表會，讓每一位參與者對每一本書都深刻的理解。
- 四、文獻閱讀與討論 — 學生閱讀並討論《9-14歲兒童發展的特點》以及《教學在藝術創作中的意義》兩本書，讓學生從學習發展理論當中，找到與藝術教育之間的關聯，並且衍生成有意義的課程。

經過上述的訓練之後，學生開始設計他們的教案，其設計的基本觀念來自Walker（2001）所講述的「中心議題（Big Idea）」：

中心議題是廣泛而重要的人類議題，它具有複雜、不確定、矛盾和多樣的特點。中心議題可以有許多的子議題，例如：「衝突」的子議題包括權力、個人價值與社會價值、公平與不公平、以及勝利者與失敗者等等（p. 1）。

全班18名學生經過課堂上與網路上的討論，決定將本次教學計畫的中心議題統一訂為：文化與探究。由此，學生依據中心議題發展教學主題、基本觀念與探究目標，並設計詳細的授課步驟與教學細節。學生設計出來的教學計畫相當多元，在初稿完成之後，先面對全班同學試教，老師與同學給予許多改進的意見，經過修正與確認，學生們便可到聖瑪麗執行他們的教案，下面以三個有特色的教學主題，來描述視覺文化融入藝術教學的多樣面貌。



a. Adams



圖1 《符號·溝通》的完成品

Christian



圖2 學生在製作符號

課例一、《符號·溝通》 Symbols as Communication

實習教師：Kelly L.

年級：四年級

課時：2節 每一節40分鐘

第一節課：

Kelly首先問：「如果我們不使用語言和文字，什麼東西可以幫助我們與他人溝通？」當放映出一些生活中常見的符號時，學生們紛紛舉起手發言：「麥當勞」、「NIKE」、「網路表情符號」。在Kelly的引導下，學生有了符號的概念，也初步瞭解常見符號的含義。她接著介紹美國當代藝術家Keith Haring（哈林）的作品，讓學生描述哈林作品中的圖像，再分析它們所代表的意思；Kelly同時也展示一些不同國家的道路標誌，讓學生猜各國道路標誌的名稱及其可能放置的地方，使他們進一步理解符號是一種全球化的語言，它可以跨越口語和文字的障礙。

最後Kelly以哈林作品中兩隻狗的圖像為例子，讓學生找出它們相同和不同之處，以解釋符號變化的方法。在剩下的十分鐘，學生要為自己的房子設計符號，條件是不能出現文字。在設計過程中，有些學生一邊畫，一邊和旁邊的同學交談：「我要將這個狗的符號張貼在車庫裡，提醒人們小心，不要被狗嚇著。」「我把符號貼在前門告訴別人，禁止會尖叫的小孩進入。」「我做這個符號想提醒別人打開冰箱時要留意食物會從上面掉下來。」從對話中可以感受到，學生們有強烈的表達欲望，大部分人都畫出三個符號，有些人還畫了五、六個。

第二節課：

Kelly示範如何用彩色卡紙製作符號，學生從他們上一堂課完成的草圖中選出一個符號，用彩色卡紙剪貼出來。很多學生選用道路標誌的外形作為框架，再將剪好的圖像粘貼上去（圖1）；有一個女生還用堆疊的方式來表現（圖2）。動作較快的學生興奮地將完成的符號舉起來細細端詳，還詢問鄰近同學和老師的看法，尋求他人的認同。

啟示之一：藝術、文化與生活的連結

從課例一可以看出，當藝術學習的內容與學生的生活經驗相聯繫時，就容易激發學生學習的興趣。人的認知學習過程首先是引起動機，如果不能引起動機，也就關閉感知的大門，隨之也關閉了思維的大門，因此毫無學習的意義可言。學習藝術對大部分的中小學生而言，與語文、數理科目相比，的確沒有什麼外在的誘因。要讓學生對藝術感興趣，最有效的方法，要靠教師關注周圍的流行圖像，思考與學生生活相關的議題，通過教師的教學智慧和獨特的方法，才能引起學生的興趣。

有效的教學反映在有意義的學習。引發興趣僅僅是幫助學生推開藝術學習之門，如何引導學生從經驗的層面提升到體驗的層面，甚至啟發學生做深層或批判式的思考，教師在教學策略的運用就顯得重要，例如，教學中所選擇的圖像適當與否，就會影響到學生理解藝術品的深度。美國藝術教育者Freedman（2000）認為 若沒有背景因由，一幅畫就只是一幅塗滿顏料的畫布，一旦有了創作的因由，一幅畫就成了一件藝術品。由此觀之，各類的藝術形式只有在能建構並傳達人類之態度、信念以及價值觀時，才具備納入視覺文化教學內容的條件（Duncum，2001；傅斌暉，2003）。因此，試圖將視覺文化的觀念帶入教學的教師們，必須閱讀大量的藝術作品及其背景資料，並學會從多元的角度進行批判思考，才能懂得如何有目的地選擇圖像，引導學生從情意探討到價值探究，提升他們意義建構的主體性和意向性。

課例二、《雕塑新觀點》Sculpting from a New Perspective

實習教師：Erica S.

年級：八年級

課時：2節，每一節40分鐘

第一節課：

一開始，Erica展示三幅Russell Schermer的雕塑作品圖片，大部分學生都表示不喜歡這些作品，認為這些作品好像是被壓扁了，很難看。當Erica告訴學生這位藝術家天生就失明，他從來沒有親眼看過汽車，只憑著觸覺進行雕塑時，學生們的想法馬上有了改變——他們感到震驚，流露出敬畏的神情。Erica接著簡要地引導學生欣賞Schermer的雕塑作品，然後提出學生的任務：模仿盲人做雕塑。

學生兩人一組，一位組員同學用深色的布條蒙住眼睛，另一位組員到講台前拿回一件「神秘」的物品，然後口述該物品的相貌給另一人聽；蒙住眼睛的同學只能聽和問，不可以觸摸物品，最後根據同伴的描述塑造出該物品的形狀。十分鐘之後，組員的角色互換，再玩一次。老師一開始提醒負責口述的同學在描述物品時，要說出物品的形狀，比如菱形的頭、長方形的支架等，還要說出各個部分的尺寸、比例和位置。

在這個過程中，學生們的情緒非常興奮，蒙住眼睛的學生說著、笑著、伸出兩隻手在空中上下摸索著，一會兒摸摸桌子，一會兒碰碰旁邊的同學，體驗著看不見時用手觸摸的感覺；挑選物品的學生則鬼鬼祟祟，生怕拿來的物品被識破。學生們兩人對坐著，一個說，一個做。說的有耐心，做的很認真，但很多負責描述的學生比動手做的學生還緊張，不停地指出同伴的不足：再多一點，再長一點，厚一點…就這樣摸摸、拆拆、搓搓、捏捏不斷地修改。時間到了，蒙著眼睛的學生迫不及待地扯下布條，看到自己的作品和對照物，大家都露出驚喜的笑容，然後相互訴說著自己失敗與成功的體驗（圖3）。

第二節課：

這一堂課也是模仿盲人做雕塑，不過這一次是三人一組，Erica為每一小組準備了一件新的物品，所有的組員都要蒙上深色的布條，共同憑觸覺仿造一個大的雕塑作品（圖4）。

啟示之二：理解多元文化

類似Erica這種介紹弱勢族群、視障藝術家的作品，在一般學校現有的教案中並不多見。視障藝術家是次文化中的一種類型，它的社群人數不多，但仍是屬於我們社會文化裡的一部分。Erica引用另一位視障藝術家Lisa Fittipaldi的話，讓學生有更深刻的體會：Fittipaldi認為藝術對於每一個人都重要，尤其是視障者。她由於失去了五種感覺中的一種，大腦不能處理視覺資訊，所以對於她來說，用其他的方式刺激大腦就顯得很重要。儘管她能做的藝術活動很有限，她深信人們生來喜愛創造，失明並沒有限制盲人對藝術的熱情。

多元文化學者認為，現代的藝術教育不能只介紹一種文化（Freedman & Boughton, in print, p34; Mason, 1999, pp. 3-18）。舉凡種族、社會經濟地位、性別和各種弱勢族群等不同人的社群所發展的文化都應包含在教育中，以建立多元健全的社會（Grant & Sleeter, 2005, pp. 70-71）。因此，美術教育有必要融入多元文化教育的內涵（Wasson, Stuhr, & Petrovich-Mwaniki, 1990）。然而目前的學校教育仍強調主流文化（或是強勢文化），教師有責任提供學生認識非主流文化的機會，這些不同族群以及他們形成的文化，其價值與內涵都能拓展學生的眼界與氣度，也有助於學生成為有世界觀的公民。透過多元文化的學習，學生能接觸到與自己不同的習慣或思考方式，更能藉此檢視自己未查覺的偏見。



圖3 《雕塑新觀點》作品與原版的比較



圖4 學生在模仿盲人做雕塑

多元文化教育不是各種文化簡單加在一起的結果，它需要經過接觸、滲透等相互作用的過程（鍾啟泉，李雁冰，2000，p. 347）。由此可見，多元文化教育應當是學習者藉由對話、溝通、組織和整合等多面向的方式去認識並學習其他的文化。以「雕塑新觀點」一課為例，我們不能完全理解盲人在生活上真實的體驗，但是我們可以設身處地去揣摩他們的創作過程，由此產生近似於他們的經驗或想法。多元文化教學就是教師介紹各類型的文化，並營造屬於該文化的情境，讓學生在參與過程中體會與感知文化的脈絡、現象以及比較該文化與學生母文化間的區別。這樣的學習就具備批判與反思的訓練，也帶動另一層面的創造因數，所以多元文化教學不僅僅是傳承文化，還創造了新的文化。

課例三、《塗抹我的文化牆》 Exploring Subcultures through Graffiti Art

實習教師：John W.

年級：七年級

課時：2節，每一節40分鐘

第一節課：

John先從「何謂次文化？」的討論開場，他問道：「誰能告訴我什麼是文化？」

學生舉手回答：「文化是數百年來人們創造的文明、是不同國家的人們生活方式。」

聽了學生們的回答，John微笑、點點頭，接著問：「誰能告訴我什麼是次文化？」

學生們猶豫了，一臉茫然的樣子。只有少數學生答了沾到邊的細節。於是，John利用幻燈片解釋那些東西可以算是次文化，次文化是文化主體的一部分，每一個次文化群都有屬於該社群的信仰或興趣。

John再問：「現在，我想瞭解你們的興趣是什麼？屬於哪一種次文化？」

這一回，學生們回答得很起勁：「我喜歡電子遊戲，我喜歡打美式足球，我喜歡打排球，轎車和卡車是我的最愛，」

John順勢引入創作主題：「聽起來，你們都有各式各樣的興趣。今天我想和你們一起分享一組藝術家表現自己次文化的圖像，這是一種特別的藝術形式，稱為塗鴉。有人瞭解塗鴉藝術嗎？你們在那裏看過？」學生們都表示，他們在高架橋下、貨運列車、地鐵站、一些建築外牆等等看過類似的圖像，但對塗鴉藝術瞭解不多。於是，John做了進一步的解說，「塗鴉藝術（Graffiti Art）」是一種小眾文化的藝術形式，內容多是創作者有意圖的標記、圖畫或文字，表現



圖5 紐約長島市的塗鴉牆



圖6 學生在塗鴉



圖7 學生合作完成的塗鴉作品

的目的則在宣示個人身分的認同感或對當時社會、環境的意見或不滿。在看圖片的同時，John 提出了課堂任務：「看過這些塗鴉藝術之後，你們要用自己的名字或代表你個人興趣的符號，發展出個人塗鴉藝術的草圖。」

John所準備的塗鴉藝術圖片相當豐富，有距今兩千多年的龐貝遺跡的塗鴉、有二十世紀六十年代著名的紐約地鐵藝術、還有如墨西哥、西班牙、法國、愛爾蘭、美國等地的當代塗鴉藝術，讓學生瞭解到這類型的藝術因地域和風土民情的不同，而產生多元的表現面貌與風格。當今的塗鴉藝術已經遍布世界各地，成為國際性的次文化，它們作為視覺語彙一直和 Hip-Hop 文化同棧連枝（圖5）。

在學生動手繪製草圖之前，John展示了幾幅他個人的塗鴉作品，並解釋這些圖像分別表達了自己不同的興趣，最後他還做簡單的示範，讓學生參考幾款基本的造型樣式。學生一邊畫創作稿，一邊交換意見，大部分學生創造的圖像都反映他們自己個人的喜好。

第二節課

為了製造塗鴉藝術的臨場感，John在前一堂課結束時攜回學生們畫的草圖，並把它們轉印在一面兩寸厚、八英尺寬、四英尺高、上面還有規律地刻出磚塊間隙的保利龍板上。當John擺出這片白色之牆時，學生們興奮不已，趕緊穿上工作服，沒等教師把話說完，拿起畫筆就開始塗抹了。John繞著這群學生巡視，密切注意每一位學生的表現，當看到有學生畫完自己圖像時，就提醒他們要和鄰近的同學共同討論背景的色彩與筆法以便襯托出各自的圖像和風格（圖6）。下課前五分鐘，一幅色彩斑斕的塗鴉畫作躍然「牆上」，學生們離開教室前，還回頭看看自己的傑作（圖7）。

啟示之三：讓學生創造自己的文化

不少人認為塗鴉是一種生活環境中的視覺騷擾，政府當局也認定它是一種「野火燒不盡，春風吹又生」破壞行為；有些城市為了防止塗鴉「藝術家」隨處亂畫，乾脆安排一些倉庫或閒置廠房的外牆供人塗鴉，這種集中管理的做法一方面讓塗鴉行為合理化，另一方面也等於設立競技場，鼓勵塗鴉藝術家花時間創作高水準的作品，不用擔心因遊蕩等罪名而被捕。

John選擇塗鴉藝術作為學生抒發個人象徵圖騰的形式，是基於塗鴉藝術強調獨一無二的特性，它的圖像表現通常是狂野、迷醉、即興的，畫家得以盡情地釋放的個性和創意。因此，不同繪畫能力的學生都可毫無拘束地用自己的名字和喜歡的符號，設計出代表個人特色的圖騰並闡述它的含意，於是學生創作出的塗鴉也就形成屬於他們同學圈裡共同的一種次文化。

學者Neperud（1995）曾指出，我們必須注意到每個學生都有自己的文化，他們可能不像族群文化間有那麼明顯的差異，但仍然會顯示出在學生個人信念、價值觀與藝術的表現上，而且都應該被加以尊重。當今這個容許各種意見與爭辯的社會裡，教師不再是知識傳遞的唯一權威，而是要承認與接納學生也可扮演同樣的角色，將經驗和專長帶進課堂（Wilson, 2003）。

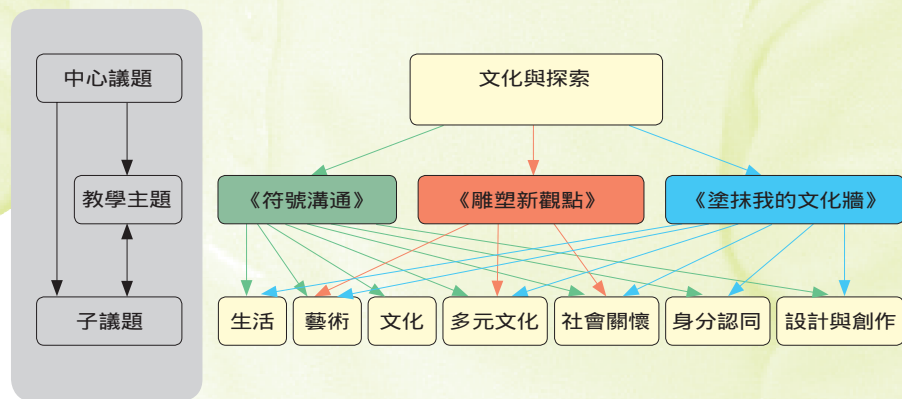
結語

本文所選的案例都不是成熟或完整的教案，他們的教學設計與策略都有很高的實驗性和探索性，他們執行完教學之後，還要在網路討論區與教師、同學們交換意見，找出缺點和需要改進的地方。值得一提的是，在教學時他們都有一個共同特點，就是能引發學生有意義的、批判的、多面向的思考，然後運用個人的創意來製作作品。如何使教學具有如此的特點？經過一個學期的觀察，我發現這些實習教師所發展出來的教案各自有其視覺文化的脈絡，教師從中心議題（Big Idea）中引出教學主題，透過討論與經驗分享來拓展主題可涉及的其他子議題；學生的學習過程，就是經由教室中的各種活動，累積對子議題的知識與概念，最後建立起對中心議題的認識與體會。分析上述三個教案的發展過程，可歸納為三個基本的部分：

- 中心議題 — 即是「文化與探索」。
- 相關的子議題 — 包括生活、藝術、文化、多元文化、社會關懷、身分認同以及設計與製作等等。
- 教學主題 — 此為教案的題目，如《符號·溝通》、《雕塑新觀點》、《塗抹我的文化牆》等。

子議題和教學主題並沒有先後順序的區別，教案設計者可以先從中心議題與子議題出發，來思考教學內容，如《塗抹我的文化牆》；另一種方式則是根據中心議題所涵蓋的範圍來尋找教學主題，再將教學的內容呼應到子議題，如《符號·溝通》與《雕塑新觀點》（詳見圖表1）。圖表1中箭頭的方向與連接的項目，可以說明三個教案的教學主題所對應的子議題，有的涉及的層面很廣，如《塗抹我的文化牆》；有的則很集中，如《雕塑新觀點》。當中心議題貫穿到整個教學的過程時，美術教學就不會是片段、鬆散、隨意或無清楚目標的學習活動；學生的創作也不再是一種「應付了事」的作品，而是富有意義的文化創造。

圖表1 《文化與探索》中心議題、教學主題與子議題之關係圖



作者按：作者訪視的《中等學校藝術教育教材與教法》課程是由王士樵博士任教，本文介紹之課程與實習老師的教案，皆經過與王老師的確認並取得學生們的同意之後發表。

（作者電子信箱：liqunart@hotmail.com）

參考文獻

- 傅斌暉（2003）。視覺文化範疇下的多元文化藝術課程設計初探。第四屆海峽兩岸美術教育交流會論文集，62-68。香港中文大學。
- 鍾啟泉，李雁冰（2000）。課程設計基礎。濟南：山東教育出版社。
- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 42(2), 101-112.
- Freedman, F. (2000). Social perspectives on the art education in the U. S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 41(4), 314-329.
- Freedman, K. & Boughton, D. (in print). *Elementary art education: A practical approach to teaching visual culture*. New York: McGraw Hill.
- Grant, C. & Sleeter, C. (2005). Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom. In J. Banks & C. Banks (Eds.). *Multicultural education: Issues and perspectives*. (5th ed), Hoboken, N. J.: Wiley.
- Mason, R. (1999). Multicultural art education and global reform. In D. Boughton and R. Mason (Eds.), *Beyond multicultural art education: International perspectives*. *European Studies in Education*. Berlin: Waxmann Münster
- Neperud, R. (1995). *Transitions in Art Education: A Search for Meaning*. Retrieved August 24, 2003. from University of Illinois in Chicago, Spiral Art Education Website: <http://www.uic.edu/classes/ad382/index.html>.
- Walker, S. (2001). *Teaching Meaning in Artmaking*. Worcester, MA: Davis.
- Wasson, R.; Stuhr, P.; & Petrovich-Mwaniki, L. (1990). Teaching art in the multicultural classroom: six position statements. *Studies in Art Education*, 31(4), 234-246.
- Wilson, B. (2003). Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.