

# 一張照片，千百種看法：透過編導式攝影帶動藝術教育課堂中的社會議題討論

一張照片，千百種看法：透過編導式攝影帶動藝術教育課堂中的社會議題討論

鍾生官  
副教授  
休士頓大學  
E-mail: skchung@uh.edu

## 摘要

本研究從後結構主義與社會符號學觀點出發，檢視藝術教育系學生如何詮釋探討特定議題的自創編導式攝影，觀察藝術詮釋作為社會活動的過程與本質。透過集體創作與詮釋，學生得以對日常生活相關之社會議題進行批判與對話。本研究分析學生在創作與詮釋影像時，如何運用產生意義的互文資源（符碼），並發現學生會依據影像中呈現的特定議題，採用不同的互文資源來解碼影像。無論是無意或有意創造出來的攝影圖像，都可能因個別讀者援用的各種互文資源而產生不同的解讀（若不相衝突）。此外，研究者將探討在藝術教育課堂上，利用議題相關編導式攝影來帶動批判性對話的可能性，以培養學生更高度的社會關懷意識。

關鍵詞：藝術詮釋、批判素養、互文性、社會議題、社會符號學

近年來科技快速的發展也帶動視覺圖像的生產與消費。在這個視覺文化掛帥的社會裡，文字不再是主流溝通方式。這種「視覺中心主義」(Schroeder, 2006, p. 303) 更需要一種批判視覺行為（呈現與詮釋）的社會活動。後結構主義與批判性社會符號學一直提醒著教育工作者，意義其實是一種社會建構出來的流動變數，在人們使用過程中不斷改變和被改變 (Rose, 2001)。在藝術教育裡，這種觀念打破了作者／藝術家及讀者／觀看者之間的界線，並引發對詮釋本質的探討。延續 Barthes (1977b)「作者已死」和「讀者誕生」的著名宣言，Barrett (1994) 指出，藝術家對自己藝術作品的詮釋只是眾多詮釋之一，且未必因為這是藝術家自己的看法就比較正確或合理。如果藝術詮釋的主要目的不僅限於探究藝術家的創作意圖，那麼藝術的意義便可以變得更流動與寬廣 (Barrett, 1994)，並讓人看清藝術詮釋的本質。

## 研究架構：詮釋、後結構主義與社會符號學

詮釋是產生意義與建構知識的關鍵過程，同時也顯示一個人如何連結個人的觀察與人生态度 (Hubard, 2007)。透過詮釋，我們獲得對藝術與人生的資訊、見解與知識 (Goodman, 1978)。現代藝術大多只專屬於藝術機構中的小眾，他們有權呈現和控制藝術，並賦予評價。另一方面，後結構主義者質疑任何單一的權威性解讀，因為這會阻礙大眾與藝術互動和參與藝術。如果藝術的目的是溝通，就需要「藝術創作者與藝術評論者」(Barnes, 2009, p. 41)「共同參與並再現多元的世界觀」(Sanders-Bustle, 2008, p. 14)。藝術作品不只是藝術家個人的產品，更是由眾多評論者詮釋所共同建構而成的結果。藝術不再只是呈現出來的物質或具體部分，而是藝術家與評論者之間的社會互動場域，這裡才是形成意義的起點。

後結構主義和批判性社會符號學等理論已為藝術詮釋實踐開拓許多新的檢視方法。後結構主義者不認為自我是具有一貫性的結構體，而是各種意識形態交戰和衝突的空間，每個個體都是在一個既定的脈絡裡創造自己的理解方式和存在意義。因此，文本意義的形成過程永遠不會完成或完全停止，而是依據某些變數、偏見與誤解而不斷的再詮釋和再建構。

同時，社會符號學讓我注意到，在種族、性別與階級的社會建構中，語言與圖像的使用方式也影響我們對外在世界的詮釋與理解。社會符號學者認為所有文本都是深植於更大規模的經濟與文化實踐和權力關係裡的社會行動。對於藝術教育而言，社會符號學可幫助我們探索藝術詮釋行為（如藝術對話與書

寫），因為它相當重視「意義的社會效應」(Rose, 2001, p. 70)。藝術作品是符號表意過程，透過與符號系統的互文關係而產生意義。

本研究將強調符號性資源，而非符號性符碼。符碼是文本生產者與讀者使用的先決性詮釋架構，在創造與詮釋文本時，我們挑選出看似適當的符碼作為符號，「以便限制.....符號產生之意義的範圍」(Turner 1992, p. 17)。符碼可簡化經驗，使文本生產者與讀者更容易溝通。社會符號學者關切誰是制定規則的人，以及規則如何改變與被改變。他們提出以資源代替符碼的觀念，目的是想瞭解再現與詮釋兩者之間的視覺表意過程中，出現哪些變化與權力關係(Aiello, 2006)。不同於符號學符碼，符號性資源是在文化史交錯過程中，由特定利益與目的構成的產物 (Jewitt & Oyama, 2001; Kress & van Leeuwen, 2001)。

此外，互文性是詮釋文本的關鍵。如 Rorty (1992) 所言，「我們其實是透過其他文本、人物、興趣、資訊片段或任何事物來閱讀文本，看看到底發生什麼事」(p. 105)。因此，理解藝術意謂著詮釋作品存在的論述架構，而互文性則是要強調，「任何論述性圖像或文本的意義不僅來自該文本或圖像，同時也涉及其他圖像與文本的意義」(Rose, 2001, p. 136)。圖像的各種意義永遠不可能自我指涉或全然客觀；相反的，在進行詮釋時，個別觀看者必然會帶入自己的生命經驗與既有知識。當觀看者共同詮釋藝術作品時，他們會將共同的文化價值觀與預設立場帶入詮釋建構之中。

因此，理解藝術詮釋的過程是藝術教育中的重要環節。詮釋會啟動發現與發明的全新生產過程。藝術詮釋是對於藝術提出具有說服力的論點，往往充滿個人性質或集體特色 (Barrett, 2006)。Barrett (1994) 以後結構主義者的角度指出，藝術會引發多種相異、矛盾和競爭性的詮釋。詮釋的目的並非達到某種單一而共通的結論，或遷就藝術家的「原創」意圖。教育環境中的藝術詮釋應該提供學生不同的角度，以加深他們對藝術作品的瞭解。

Barrett (2006) 進一步指出，攝影和其他藝術形式一樣，不只是表達情感的方式，更是一種溝通模式。攝影需要詮釋才能顯現其中建構的意義，無論這些意義是有意或無意建構而成。由於攝影常用來描摹現實，讓人誤以為攝影足以代表現實本身，其實它只是夾帶某種情境知識與意義的自我建構而已。攝影其實是意識形態的建構產物，再現攝影師的某種觀點。我們應該把一張照片看成嵌入於社會關係中的一種論述。

此外，Forrester (2000) 曾注意到，儘管建構式再現過程已成為主流，但特別針對攝影的研究卻不多見 (e.g., Intraub, Bender, & Mangels, 1992; Intraub & Berkowitz, 1996; McKlevie, Standing, St. Jean, & Law, 1993)。他指出，當前有關攝影的論辯主要分成兩派，一派強調攝影圖像的「寫實主義」，另一派則著重「辨識與『閱讀』照片時所牽涉的論述、詮釋與符碼」(p. 159)，本研究對於後者的角度特別感興趣。我希望分析大學生對於攝影圖像的詮釋方式以及藝術家的意圖，期盼透過編導式攝影來推動社會對話。本研究也企圖為有興趣利用藝術教育來培養批判性視覺素養的藝術教育工作者，研擬一套可行的教學模式。為此，我將探討這次計畫對於藝術教育的意涵，並建議教育工作者可透過議題相關圖像來推動社會對話並培養學生的批判性視覺素養。

## 研究背景與設計

這次的調查對象是大學生的合作式學習法與書面詮釋結果，合作式藝術詮釋結合了個人觀察與集體知識。我將特別檢視大學生如何共同利用互文資源來創作和詮釋藝術。

參與研究者為德州一所大學的二十位大學生（小學實習教師）。學生在認知攝影是藝術創作與說故事的媒介後，平分成五組，每組必須製作三張編導式照片，描繪渲染、神秘的情境，或探討重要社會議題，接著寫下這些攝影作品背後的創作意圖。教師要求學生以校園為拍攝背景，並建議他們拍攝多個場景、改變背景與概念、並考慮從不同角度來取景。所有小組參與者最好都能出現在攝影場景中，並共同實現拍攝的構想。拍攝每張照片時，學生也必須思考形式（使用設計原則）與內容（意義）的問題。同時要考慮背景、燈光和取景方式。接著，每一組必須選出一張照片與全班分享，並作為詮釋的對象。為配合符號學架構與本研究的目的，我將稱呼製作編導式攝影作品的小組為「作者」，而其他觀看的小組則是「讀者」。

學生的這些攝影創作都屬於詮釋性與道德價值性攝影的範疇（參見 Barrett, 1986）。如 Barrett (1986) 所言，詮釋性攝影具有說明性，從某特定角度提供有關世界或現存現象的資訊。這些攝影作品具有虛構、詩意和隱喻性質，攝影時會利用演員、模特兒或攝影師編排的情境 (Barrett, 1986)。儘管詮釋性攝影試圖對世界提出解釋性訴求，但這些訴求很難以實證證明，因此其真實性全看觀看者是否買單。另一方面，道德價值性攝影試圖教導人們該如何為人處世。這些廣告中常運用的攝影技巧會呈現大眾願意接受或期待的事物，來



達到道德批判的目的；因此，這些攝影也可能在宣揚社會正義或可接受度時，採取特定的政治立場。

各組學生完成拍攝工作後，必須挑出一張照片並共同寫下其拍攝意圖。我觀察到，每組參與者會綜合他們對自己創作照片的意見，並努力找出共識。他們會從較深刻的詮釋層面來討論和闡述作品中的視覺元素與其之間的關係，這也符合 Barnes (2009) 在觀察類似小組活動時的描述：「對話有助於產生更豐富的反思，此時參與者從自己感知的「個人空間」，走向意見更多元的「社群空間」(p. 43)。集體書寫藝術讓我們在個人與集體詮釋之間找到平衡點，「讓學生從最初的靈光乍現，發展出完整可行的概念」(Barnes, 2009, p. 44)。Yenawine (1997) 也注意到，書寫「涉及一整套的技巧，包含從簡單的辨識(說出個人所見)到脈絡、隱喻與哲學層次的複雜詮釋」(p. 1)。

每組學生也要詮釋由其他小組拍攝的幾張照片，學生必須共同詮釋這些照片，並寫下自己的想法。當學生集體創作與詮釋藝術時，等於是獲得一個絕佳的機會來體驗藝術生產與詮釋這種社會活動。

本研究從這些學生創作中選出三張照片進行分析，每個資料組都包含三種資料來源：照片本身、創作小組的意圖描述以及同班觀看小組的詮釋。我將援引 Barthes 的理論 (1977a) 進行分析，從語言學的角度來思考視覺溝通問題，將視覺表意分成意指與意涵兩個部分。意指層面處裡的是圖像的表面意義，而意涵則涉及由文化符碼所銘刻的意識形態。互文性屬於意涵的層次，也是讀者瞭解文本的關鍵。互文性意謂著文本之間的關聯性（例如在本研究中，一件藝術作品的作者與讀者所產生的個人、文化與社會政治關聯性）必然超越照片描繪表象的部分。因此，在詮釋資料時，我會觀察每張照片的意指與意涵，並分析作者與讀者在詮釋自己和其他小組編導的照片時所引用的互文資源。

## 編導式攝影所傳達的社會議題

### 議題 1：異性戀正統中心與同性伴侶公開展示情感行為

一張照片，千百種  
看法：透過編導式  
攝影帶動藝術教育  
課堂中的社會議題  
討論



圖 1：照片 A

藝術家／作者的意圖描述（見圖 1）：

下課後，一對同性伴侶決定手牽手走路到她們停車的地方。……她們沒有太親密的舉動，也沒有在其他女生面前大肆炫耀，舉止和一般情侶沒有兩樣。兩位心胸狹窄、保守且虛偽的女性對著這對情侶訕笑，因為她們無法接受同性戀。這對情侶走過時，她們含糊的說了些同性戀字眼，不停的騷擾她們。如果這對牽手情侶是一對男女，她們就不會有這種批判的嘴臉了。這種情形每天都會出現，也影響了許多人的生活。拍下這張照片後，這對情侶直接走向這些批評他們的女士，（後來）還在學校裡成立同性戀行動團體，希望改變大家對其他人的偏見。

這張照片（見圖 1）顯示兩位年輕女性正手牽手走路，另外兩位女性盯著她們看。和藝術家一樣（作者或創作小組），其他四個觀看小組（即讀者或閱讀小組）也看出照片的意指是同性伴侶於公共場合展示情感的問題。讀者提出的意指描述包括，「兩位同性戀女孩走入公共領域，以牽手的方式表現她們的情感」，以及「兩位年輕女性手牽手走過校園時，好像是同性戀」。讀者若沒有將脈絡性和互文性資訊帶入攝影場景中，便不可能理解影像。但雖然作者與讀者能觀察出類似的意指，但在意涵層次的詮釋方式則不盡相同，讀者小組將照片場景與個人假設或信仰、異性戀中心社會常態、目前的社會政治氛圍或歷史背景連結在一起。例如，有一組寫到，「雖然瞪著別人的女子很無禮，但

手牽手的女性似乎無視於她們的行為」，還有一組則觀察，「兩位牽手的女性似乎有親密關係」。其他的描述更表現出讀者個人的假設：「這對情侶手牽著手離開教室。她們一邊走向自己的車子，一邊回想方才課堂上發生的事」，「穿棕色衣服的女孩個性較順從，決定忽視當場情況」。下面兩項描述顯示個人信仰也會影響影像的詮釋方式：「人們為了擁有選擇生活方式的自由而奮鬥，他們的選擇不應受到任何批評，」以及「愛情超越性別、族裔或身體殘缺」。

當作者說明他們編導這張照片的目的時，他們使用以異性戀正統為中心的對立詞組來討論同性伴侶在公共場合展示情感的議題。這些字眼和其隱含的對立詞組包括，*正常／不正常、保守／進步、異性戀／同性戀、可接受／不可接受、喜愛／憎惡、無禮／和善、舒服／不舒服以及現狀／政治行動*。例如，作者從異性戀正統中心的角度出發，將異性戀與「正常」劃上等號，說這對情侶表現得像正常情侶，而如果他們是異性伴侶，便不會遭到路人的側目。

大部分讀者的詮釋方式會將眼前攝影場景與當前社會時勢、政治背景或歷史背景相連結。例如有一組提到，今日的社會越來越能接受同性戀，但人們對於這種情感仍會感到不快，甚至批判，和照片中兩位旁觀者一樣。另一組認為「在我們的社會裡，同性戀仍充滿爭議；但是，我們的社會對於同性關係已有更開放的看法」。這張照片也容易讓小組參與者提起有關同性戀議題的政治性論述。有一個小組表示：

在我們的社會裡，同性戀已經公開化，但還有許多人不認為這是「正確」的生活方式。許多保守人士還在努力限制或制止這種生活方式，因為他們只承認異性戀關係。

另一組進一步闡述：

我們的社會正為了個人選擇伴侶的自由，以及維護異性婚姻的神聖性而展開拉鋸戰。未來同性婚姻將逐步在更多州合法化，人們為了擁有選擇生活方式的自由而奮鬥，他們的選擇不應受到任何批評。

另一項描述則將拍攝的場景與歷史背景相連結，並指出：

一張照片，千百種  
看法：透過編導式  
攝影帶動藝術教育  
課堂中的社會議題  
討論

過去我們的社會不可能接受這種行為，我們不曾看到同性戀伴侶公開表現他們的情感，他們會因為這樣的行為或不檢點的舉止而受到嘲笑甚至懲罰。

由此可見，學生們用來詮釋這個爭議性場景的互文資源包括個人信仰與假設、日常經驗、異性戀中心社會常態、當前社會政治情勢與歷史背景。學生的詮釋方式仍以異性戀正統中心為社會常規的基礎，這些常規已被人建構成所謂的「自然」狀態。

## 議題 2：社會責任



圖 2：攝影 B

藝術家／作者的意圖描述（見圖 2）：

在教室裡經歷慘烈的一幕後，這個女孩跑出大樓，坐在水泥階梯上。坐在階梯上的女孩雙手掩面，掩飾她的情緒，女孩身上籠罩的陰影代表她此刻晦暗的心情。幾分鐘過去了，女孩的一位同學也走出教室大樓，她看見這個傷心的女孩，但一點也不關心發生了什麼事，甚至不想安慰她，立刻和左邊的女孩交談起來，一邊走下階梯。照片左邊明亮炙熱的陽光代表這個女孩的傲慢，使她對這個特殊情況無動於衷。有一位女士走出大樓，注意到這個傷心的女孩。我們可以看到，明亮的光線反射在女士伸出的手臂上，表現出同情與關懷，也為心碎的女

孩帶來一絲希望。女士安撫了傷心的女孩，並瞭解原來是女孩的車子被拖走了。……以下幾個（發人省思）的問題請各位思考：如果你看到一個很傷心或絕望的人，你會對他伸出援手嗎？或者只是移開視線默默離去？

這張照片顯示一位坐在大樓台階上的年輕女性垂頭喪氣的模樣，同時另一位年輕女性似乎想要與她交談。另一個女孩正步下台階，表現出若無其事的樣子。在詮釋這張照片時，小組參與者採用了日常生活經驗與他們對視覺隱喻的知識，同時帶入目前社會情勢與歷史脈絡。由於所有參與者都是大學生，他們的取材似乎來自大學校園裡的事件。讀者小組提出多種女孩傷心的原因：校園停車問題（由作者指出）、與男友分手、或課業表現不佳。例如，有一組表示這個女孩「因為有機化學被當掉而無法畢業」，而其他兩組則指出這個女孩是因為與男友分手而心傷。小組參與者使用對立性字眼，誇張的描述照片中的情緒。相關用字包括陰影／光線、傷心／希望、失敗／成功、悲傷／快樂。其他關鍵字包括分手、絕望、傷心欲絕、充滿同情與關切。此外，創作小組運用視覺隱喻語言來傳達一種不同的意涵，他們以陰影代表晦暗的情緒，用光線來表達同情與希望。作者描述那位視而不見、漠不關心的女孩「臉上顯示出快樂的神情」，而「坐在階梯上，雙手掩面的女孩正掩飾她的悲傷情緒」。

參與者（作者與讀者）的描述文字引導我們進一步探討道德責任（「幫助悲傷的陌生人」）以及個人安全（「信賴完全不認識的陌生人」）等問題。另一組提出類似的詮釋：「一位熱心的路人停下來安慰和關心 [女孩的] 心理狀態。另一名路過的學生似乎完全無動於衷。」可見參與者強調的是兩位女性路人對傷心女孩的截然不同的反應。

有多項描述也將這張照片與當前社會情勢或歷史背景連結，以解釋兩位女性路人的迥異反應。有一組強調「你不能相信別人，因為有時好心反被惡人欺」，而另一組則認為：「從前的人比較會同情其他人，多數的人會幫助自己的鄰居、同事、甚至社區裡的陌生人，因為大家彼此信任」。另一組進一步闡述：

如今恐懼已操控了我們的生活，因為每天都有社會暴力事件發生，給人灌輸各種危險意識。現在就算看到需要幫助的人，卻有越來越多人選擇袖手旁觀。

一張照片，千百種  
看法：透過編導式  
攝影帶動藝術教育  
課堂中的社會議題  
討論

作者與讀者都點出有關幫助陌生人的社會難題。

### 議題 3：真實與表象



圖 3：攝影 C

藝術家／作者的意圖描述（見圖 3）：

兩位年輕女性正走進洗手間，一位女子從裡面走出來。一名坐在女士盥洗室外頭的男性，似乎正向內窺視。在兩位女性走進洗手間前，一名坐輪椅的女性已先行進入，而她的男友正在外頭焦急等候。坐輪椅的女士需要協助，而她的男友有點過度保護她，想要隨時在她身邊確保她的安全。走入洗手間的這位女性認為這名男子正在偷窺，因為感到不安，於是向警衛檢舉這名男子，而兩位走進洗手間的女性正在協助那名殘障女性。雖然這名男友很不高興被警察詢問，但他很感謝有人幫忙女友，最後也沒有受傷或遭到逮捕。

作者描述中的最初兩句話精準的描述了這張照片的意指，但卻沒有提供足夠的資訊來讓人瞭解照片所描繪的真實情況。作者寫下創作意圖時，集中描述照片中未呈現的部分，他們提到對情境的誤解，並進一步提及真實與表象的問題。

詮釋這張照片時，帶入了許多不同的意涵，包括個人經驗。幾個讀者小組使用的關鍵字顯示出描繪場景背後普遍的刻板印象；這些關鍵字包括一位怪怪的男子正在等候他的下一名受害者，他的變態意圖以及假設他是色狼。學生也使用了價值判斷的形容詞，如過度保護、瞪視、焦急、生氣、感激、窺視、侵入、變態與等待。

作者引用社會常規、個人經驗與心理分析來建構他們的意圖，描繪一名保護心過重的男友和因男性注視女性休息室的事件所引發的性別刻板印象問題。讀者的詮釋也都提到這些情境。有兩個讀者小組和作者一樣，運用個人經驗與心理分析來詮釋這個畫面，呈現出一個過度保護的男友。有一組描述這名男子「正在等女友出來」，而另一組則進一步闡述道：

照片中的男子是個保護心過重的男友。他每天和女友一起上學，並隨時跟著她，以免她和其他男生說話。在這張照片裡，他正看著她與她的朋友一起走進廁所，因為他並不喜歡這個朋友，所以他要她們打開廁所門，好讓他知道她們在談論什麼。

讀者還引用社會常規來批判這個畫面。在許多社會裡，無法接受成年男性注視女性廁所的行為；如果坐在廁所外的是女性，就不會引發這麼多爭議。有一個讀者小組評論：「這名男子已經坐在那裡等待下一名受害者。在拍攝的同時，女孩們正在說這名坐在女子廁所前的男性怪異的行為」。另外兩組也有類似的描述：「男子想偷聽女生的談話，但又聽不清楚。所以他又更加靠近女生洗手間一些以便聽清楚，順便還偷看了幾眼，」以及「這男子向女生洗手間裡張望，好像有點變態」。

## 研究發現與意涵

以上呈現的這些案例顯示，學生會根據影像中呈現的特定議題，動用不同的互文資源，來解碼和詮釋影像。例如，雖然照片 A 描繪的是一對女性伴侶在公開場合的情感，學生們會擴大討論一般同性戀議題，將這張照片與眾多個人信仰與假設、異性戀中心社會常態、目前社會情勢、政治情況、宗教信仰與歷史背景都串連在一起。和討論照片 A 時使用的互文資源稍微不同的是，學生在詮釋照片 B 與 C 時顯示，他們運用了個人經驗與假設以及社會常規等互文資源，並結合視覺隱喻語言與心理分析來撰寫敘事。從這三張影像的詮釋

一張照片，千百種  
看法：透過編導式  
攝影帶動藝術教育  
課堂中的社會議題  
討論

方式可見，因為帶入了社會情勢、政治情況與歷史背景，賦予詮釋更多相關深層意義，因為它們讓小組參與者在檢視個人對這些議題的主要看法與觀感時，得到較多的參與感。

本研究利用這些議題相關影像作為一種符號學論述和行動的催化劑，引發民主社會參與者討論切身重要議題。如 van Leeuwen (2005) 所指出，社會符號學的特點在於，它認為*所有社會行動都是符號*，因為社會實踐的變化深受論述實踐與其文本表現的變化所影響。照片 A 的詮釋方式顯示，參與者抱持主流異性戀社會常規心態來詮釋和解碼，儘管他們自己不曾察覺。這種詮釋過程讓參與者瞭解到，異性戀中心論已成爲衡量社會行爲時，人們視爲理所當然的真理與自然化的標準。因此，透過符號學論述來揭發這些隱晦不顯的信念與價值觀，我們得以打破這些常態化信念與意識形態，重新傾聽那些遭到邊緣化的聲音。

社會符號學者認爲，文本中「記號的接合」(Kress & van Leeuwen, 2001, p. 41) 是後續其他文本的相同意識形態論述接合的基礎。社會符號學論述試圖顯露系統性常態化的傳統思想，以促進社會改革。符號學家如 Charles S. Peirce 和 Ferdinand de Saussure 都將意識形態視爲「一套深植於文化肌理中，自然化的社會建構意義或常規，它們已經完全隱形，甚至成爲常識」(Aiello, 2006, p. 92)。本研究參與者的詮釋還可用來深入討論社會常規與規範。照片 B 點出幫助失意陌生人與擺脫社會責任的社會兩難問題，照片 C 則挑戰視覺證據的客觀性，無論影像意指多麼明顯。參與者在解碼一位坐在女士休息室外的男性時出現分歧意見：雖然影像的作者提到兩種可能情境（一位保護心過重的男友或一名色狼），但大部分讀者偏向強調後者，與作者的意圖背道而馳。

本研究中檢視的這三張照片，揭露了參與者可能不會意識到但已深藏於詮釋中的刻版印象和偏見。參與者透過深入討論，將可重新檢討這些已遭自然化的意識型態。從分析角度來看，社會符號學論述引導讀者在詮釋時，同時檢視文本、脈絡與互文，並彈性的思考相關社會傾向和其政治意涵。在這個過程中，啓動打破符號生產規則的力量，就等於擁有介入甚至改變公共領域主要意識形態潮流的力量 (Kress & van Leeuwen, 2001)。社會符號學典範的一大特色，就是試圖透過符號學活動來翻轉或改變主流意識形態看法。



## 結論

無論是無意或有意創造出來的攝影圖像，都可能因個別讀者援用的各種互文資源而產生不同的解讀（若不相衝突）。符號學論述架構可以幫助教育工作者和學生共同認清視覺影像和其詮釋方式的本質與影響力，並更加認識視覺文化的意義，以及產生意義的特定互文資源之間的互動關係。藝術教育工作者可以幫助學生更清楚意識到，在製作與詮釋視覺影像時所牽涉到的各種決定與互文變數。

更重要的是，創造和詮釋議題相關的編導式攝影可促進批判性符號學論述與社會意識。如本研究所示，每張照片都提供一種截然不同的社會評價，值得深入探討，也可用來揭露有失公允的常態化規範或信念，進而培養所有參與者發揮自身批評力量來關心切身的社會議題。既然認清學生會以自己人生經歷與個人價值觀來賦予視覺影像意義，那麼透過作業要求學生製作與詮釋議題相關影像，便有助於揭露他們面對特定社會情況時的看法與價值定位。如此一來，學生不只是被動的視覺文化觀察者，也是參與各種可能的視覺計畫的主動意義建構者。創造與詮釋編導式攝影讓個人得以利用批判論述來探索影像，並發現影像在符號學活動中的力量。議題相關攝影讓所有參與者都能找到相關切入點來思考和挑戰約定俗成的價值觀與信念，由此獲得採取下一步社會行動的力量。

一張照片，千百種  
看法：透過編導式  
攝影帶動藝術教育  
課堂中的社會議題  
討論



## 參考文獻

- Aiello, G. (2006). Theoretical Advances in Critical Visual Analysis: Perception, Ideology, Mythologies, and Social Semiotics. *Journal of Visual Literacy*, 26(2), 89-102.
- Barnes, N. S. (2009). Hands-on Writing: An Alternative Approach to Understanding Art. *Art Education*, 62(3), 41-46.
- Barrett, T. (1986). Teaching about Photography: Types of Photographs. *Art Education*, 39(5), 41-44.
- Barrett, T. (1994). Principles for Interpreting Art. *Art Education*, 47(5), 8-13.
- Barrett, T. (2000). About Art Interpretation for Art Education. *Studies in Art Education*, 42(1), 5-19.
- Barrett, T. (2006). Interpretation. In L. Warren (Ed.), *Encyclopedia of Twentieth-Century Photography* (Vol. 2, pp. 803-806). New York: Routledge.
- Barthes, R. (1977a). The Photographic Message. In S. Heath (Ed. & Trans.), *Image, Music, Text* (pp. 15-31). New York: Hill and Wang.
- Barthes, R. (1977b). Rhetoric of the image. In S. Heath (Ed. & Trans.), *Image, music, text* (pp. 32-51). New York: Hill and Wang.
- Culler, J. (1982). *On Deconstruction*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Forrester, M. (2000). *Psychology of the Image*. London: Routledge.
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis, IN: Hackett.
- Hubard, O. M. (2007). Productive Information: Contextual Knowledge in Art Museum Education. *Art Education*, 60(4), 17-23.
- Intraub, H., Bender, R. S., & Mangels, J. A. (1992). Looking at Pictures but Rememberin Scenes. *Journal of Experimental Psychology- Learning Memory and Cognition*, 18, 180-191.
- Intraub, H., & Berkowits, D. (1996). Beyond the Edges of a Picture. *American Journal of Psychology*, 109, 581-598.
- Koroscik, J. S., Short, G., Stavropoulos, C., & Fortin, S. (1992). Frameworks for Understanding Art: The Function of Comparative Art Contexts and Verbal Cues. *Studies in Art Education*, 33(3), 154-164.

- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. New York: Oxford University Press.
- Jewitt, C., & Oyama, R. (2001). Visual Meaning: A Social Semiotic Approach. In T. Van Leeuwen & C. Jewitt (Eds.), *Handbook of Visual Analysis* (pp.134-156). London: Sage.
- McKee, A. (2003). *Textual Analysis: A Beginner's Guide*. London: Sage.
- McKlevie, S. J., Standing, L., St. Jean, D., & Law, J. (1993). Gender Differences in Recognition Memory for Faces and Cars: Evidence for the Interest Hypothesis. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 121, 209-225.
- Rorty, R. (1992). The Pragmatist's Progress. In U. Eco & S. Collini (Eds.), *Interpretation and Overinterpretation* (pp. 89-108). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sanders-Bustle, L. (2008). Visual Artifact Journals as Creative and Critical Springboards for Meaning Making. *Art Education*, 61(3), 8-14.
- Schroeder, J. E. (2006). Critical Visual Analysis. In R. Belk (Ed.), *Handbook of Qualitative Methods in Marketing* (pp. 303-321). Aldershot, UK: Edward Elgar.
- Turner, G. (1992). *British Cultural Studies: An Introduction*. New York: Routledge.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. New York: Routledge.
- Walker, S. R. (1996). Thinking Strategies for Interpreting Artworks. *Studies in Art Education*, 37(2), 80-91.
- Yenawine, P. (1997). Thoughts On Visual Literacy. Retrieved July 7, 2008, from [http://www.vue.org/download/Thoughts\\_Visual-Literacy.pdf](http://www.vue.org/download/Thoughts_Visual-Literacy.pdf)

一張照片，千百種  
看法：透過編導式  
攝影帶動藝術教育  
課堂中的社會議題  
討論

