

兒童對視覺意象意義的建構

How Children Construct Meanings for Visual Image

鄭明憲 Ming-hsien Cheng

國立台中師範學院 美勞教育學系 副教授

Associate Professor

Department of Art Education, National Taichung Teachers College

摘要

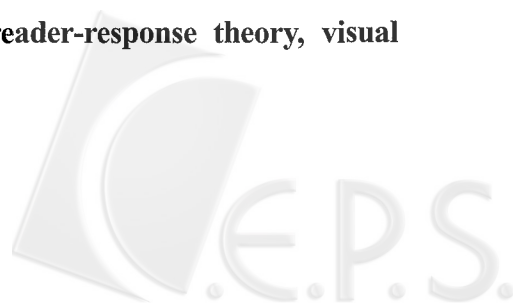
我們對人類如何瞭解藝術作品有許多的看法，在以心理學或認知發展論為前提的研究中，都顯示年紀與興趣焦點的多樣化特性。這個多樣化的詮釋興趣焦點就被稱之為階段論。而從鑑賞過程的來看，所謂專家的探索模式是不同於前述的研究論點，例如許多研究或實驗所採用的 E. B. Feldman 模式。這個模式認為任何人只要依循四個步驟，就能達到一個理想地接近作品原意的境地。然而後現代性下，及以解構論和批判觀點而言，形式化的過程把意義視為必然存在的真理是不被接受的。因此，無論是詮釋學或是文藝理論中的讀者反應觀點，就以披著文化及社會背景的外衣為理解藝術提供一個更周全的觀點。從這些理論的角度來看，我們瞭解視覺意象的閱讀過程與意義的建構並無年紀的差異，因為其所歷經的過程是一樣的，之所以呈現不同的理解或興趣的焦點，乃是因文化經驗與知識背景的參考架構不同。德國哲學家 W. Iser 主張意義是存在於作品與讀者間的互動關係，為藝術教育探索人類如何建構對視覺意象的反應提供一個較為完備的理解之道。本文即以此觀點來看學校中的學生是如何理解視覺意象。

關鍵字：美感發展、視覺文化與藝術教育、讀者反應理論、鑑賞與教學

Abstract

There are diverse theories that address children's understandings of art and other visual imagery, including a stage theory of aesthetic development. Some theories such as Feldman's model of art criticism suggest a step-by-step procedure to access the meaning of art. Yet, the perspective of postmodernism and critical theory opposes constructing knowledge using a formal approach. The reader-response theory or hermeneutics provides a more thoughtful alternative to construct meaning based on the influence of sociocultural contexts. These theories emphasize reader's (or viewer's) experience, knowledge, and reference rather than age differences. According to Iser, meaning exists in the negotiation between the work and reader. This approach suggests ways that children can construct meanings of visual images. This study investigates a transactional approach to inquire how students come to understand visual images.

Keywords: Aesthetic development, interpretation, reader-response theory, visual culture and art education



1. 前言

當觀眾面對一件以視覺感知為主要溝通渠道的作品時，無論他們彼此是如何地親近與熟悉對方，永遠有一個無法克服的鴻溝——我從作品中真正看到或是知道了些什麼。閱讀或鑑賞作品的結果就是一種努力嘗試跨越它的的結果。這個努力的具體表現就是對該作品的理解、認識與反應。相對於傳統的欣賞歷程¹，讀者反應理論(reader-response theory)或接受理論(reception theory)也許備受攻訐，因為它太偏重欣賞者主觀性建構意義與形成反應，而輕忽作品的客觀性與獨特性，尤其是藝術品中獨特的創意表現與蘊含的美感特質。然而，這派論者所揭櫫的是：理解或認識作品應考量閱讀者閱讀的過程及產生反應的抉擇，及強調詮釋意義是要為欣賞作品留下一些空位給欣賞者或詮釋者坐。這種主張是把建構意義的無限可能與多樣性加入社會與文化背景的色彩，使得藝術品更具鑑賞性。從學校藝術教育的觀點來看，教育關心的重點是作品對學生的意義為何、如何產生適當又有意涵的理解、有哪些因素會涉入觀賞的運作與影響學生對作品的理解。這其中所涉及的問題包含本體論(ontology)的爭辯、發生論(epistemology)的不同觀點、與方法學(methodology)上的差異。這個知識論點的多樣性主要是因為我們相信，知識與意義是與存在的社會與背景相互變動的。

在現代後的時代特性下，社會與文化的衝擊，永遠是影響我們思考上述問題的主要核心。就教育的歷程與目標而言，經驗與概念的產生與成長應是由陌生到熟悉，因此知識是為掌握事實而服務，而建構意義的目的是當我們以之採取行動或產生反應時知識才具備教育上的功能與價值。也就是說欣賞及解讀一件視覺對象或藝術品時，只尋求什麼才是真正的意涵或是一味追尋作者的原始意圖，那樣的理解也許知道了事實(fact)，但絕對不是可作為欣賞者的美感經驗的表徵，更難以使學習者據以產生反應。在當今的環境與社會結構下，教育的基本信念應當是：學習者思考自己與學習對象間的互動，並清楚地理解作為讀者或學習者的「我」與發生鑑賞或學習時的這個環境或社會間的關係與特徵，才是建構屬於「我的知識」的不二法門。

在這樣的前提下，我們對視覺意象的解讀必然要有「我」的存在，也唯有考量「我」之後的意義才有存在的價值。換言之，欣賞或鑑賞任何視覺意象是要為「我」的認識與「我」的理解與反應才有意義。因此，知識與意義的建構是一種互動的結

¹例如眾所皆知 Feldman 的欣賞四步驟：描述、分析、解釋及判斷(Feldman, 1992)。



果，而過程中對象與學習者的相互編織網絡是讓知識與經驗融合的最佳選擇。藝術鑑賞在同時考量「我」與「對象」之下，意義的取得就不再是那麼必然地非「唯一的」與「真正的」不可，而是可容許由欣賞者扮演意義的建構者。

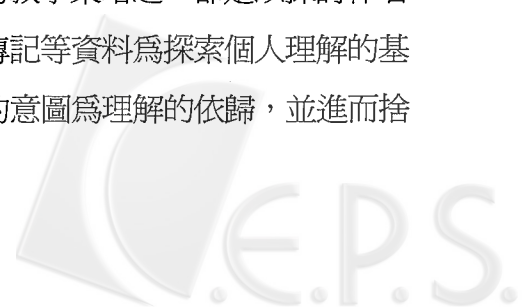
在歷經了一段獨特的與充滿個別性的閱讀過程之後，欣賞者逐漸地趨近意義的核心，由渾沌不明的狀態與隨意地即興式的陳述，進步到清澈地明確的敘述意義。也唯有達到這個閱讀或鑑賞的地步，被解讀的作品中的圖像才能轉為具備意涵或意有所指的意象。這個意象是有其特定的目的，並且只存於特定的「這」個解讀者在詮釋時當下的情境中。也唯有接受這樣的理解與認識的過程，所謂作品多重的意義與多元化的理解才存在。作品的價值與意義是需要讀者的「存有」，而讀者的反應是需要對象或作品的「文本」(text)才有方向與內容。

顯然地，在這樣的互動過程中，來自作品與欣賞者兩方都共通的意涵(significance)是決定最終意義的關鍵要素(Hirsch, 1967)。E. D. Hirsch 在他的想法中，每一個欣賞者都只是看到與理解到作品的部分意涵，不同的詮釋與理解為作品帶來不同觀點的意義並豐富了作品的意涵(Hirsch, 1967, 128)。以這個論點而言，作者是決定了作品的意義，但不是全部，只有部分而已，其餘的意義是由作品與閱讀者來決定的。

於教育中，欲求真確地瞭解我們是如何反應作品，不可避免地，探討的重點將是這個「決定性」的因素是哪些？它們又是如何相互影響？以及它們對欣賞者或是作品的影響為何？這個探索的基本前提是：建構意義與產生反應是連動的，欣賞者的反應是表達了對作品理解的狀況，理解與建構意義是形成於內在的活動與抉擇；反應則是表露於外的行為，它可以是肢體的動作也可以是言語間情緒或感受的陳述。認知發展心理學所揭示的及其跟隨者所主張的，只探討到在反應時「我」之所以為「我」而未能注意到意義的背景與形成的脈絡。本文將以若干中小學生，在面對完全陌生的視覺意象時所表現的閱讀過程，來檢視本文所探討的問題，並進而檢討藝術教育中，大家對兒童鑑賞藝術作品所習以為常的認知。

2. 問題背景與研究過程

無論是傳統的藝術史教學或是欣賞教學，基本的教學策略之一都是以探討作者的原始意涵為主，甚或以學習和作品相關的札記、傳記等資料為探索個人理解的基本。這些步驟使得學習者或鑑賞者不得不先以作者的意圖為理解的依歸，並進而捨



棄個人的內心感動與經驗的互動，以求取事實上無法達到的作品的「真正的意義」。但是，從現象學(phenomenology)派的批評角度來看，當棄作品的所有外在影響於不顧時，一種純然的閱讀會把作品看成就是作者的一切意念(Eagleton, 1996)²。現象學派的主張使得在閱讀或欣賞一件作品時，得以擺脫作者的束縛與對象的框架，而為更自由地融入欣賞者的意念並使理解更具時代性與意義性的考量得以發揮。

當仔細審視日常生活中，面對生疏的視覺意象而又無任何有關的其他資訊可援時，一個來自作品與欣賞者互動的閱讀過程就油然而生。因此，理解作品是否如階段論者所宣稱地因認知發展而異，或是因個人閱讀過程而不同，乃成為本文所欲探究的一個現象。本研究是針對台中縣市國民中小學以質性研究抽樣方法中，立意抽樣法(purposeful sampling)的最大變異數抽樣(maximum variation sampling)進行抽樣(Crabtree & Miller, 1999; Patton, 1990)，在剔除家長同意書不齊全者之後共有 50 位學童參與本次研究³。每位受訪者都接受一對一、面對面的半結構式訪談(semi-structure interview)。其目的在探究視覺意象的意義是如何被建構？最後再以詮釋學的研究法來分析受訪者的理解與反應，以便了解理解的過程中影響兒童建構意義的因素為何？

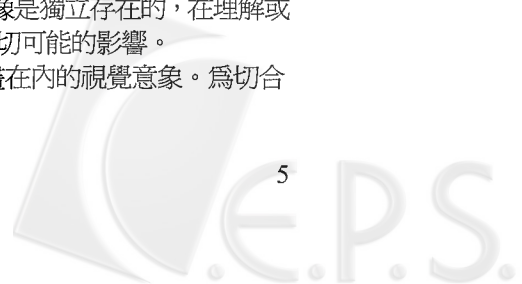
3. 理論探討

3.1. 視覺意象的意義是視覺文化表徵的結果

也許這樣的標題會比光談藝術來得更貼近當今研究的核心「文化」。這也正是我想要把藝術教育由狹隘的美術教學與美學教育，轉換為視覺意象學習與文化認識的教育的基本精神。正如一些文化研究及藝術教育學者們(Barthes & Heath, 1977; Cheng, 2002a, 2002b; Clifford, 1999; Duncum, 2001a, 2001b, 2001c, Freedman, 1994; Hall & Open University, 1997; McFee & Degge, 1977; Parsons, 2002a, 2002b; Sturken & Cartwright, 2001)所主張的，視覺文化是構成藝術乃至於整個視覺意象內涵的基本根源，也是現今時代下藝術教育的根本。無論是在文化研究的領域、文藝

² 這種觀點可以新批評主義(new criticism)為代表，這派學者認為欣賞的對象是獨立存在的，在理解或是詮釋時只要面對作品即可，不需要考慮讀者的興趣、性向與背景等一切可能的影響。

³ 受訪者年齡為 7 至 15 歲。訪談工具為 6 件包含中西繪畫作品與廣告插畫在內的視覺意象。為切合本文的論述將只擷取其中部分資料來分析。



理論的探討、或是意義的建立與溝通，視覺藝術是人類諸多被社會與歷史所接納的語言中的一種。藝術有其一貫的歷史演變過程與特殊的內在特徵，同時又因使用者的特殊個別風格，而有不同的時代性與地域性的文化意涵。在作為語言及表達意念的工具上，它在傳達意義上時是否被理解乃取決於其「表徵」(representation)的功能是否被讀者或是欣賞者重新建構(re-construction)。

以下我將循著一個較為線性的發展，來概述作品的意義是由作者到作品，再到閱讀者，然後到互動的過程的遞變⁴。瑞士語言學家 Ferdinand de Saussure(引自 Cobley, 1996)在區分語言(langue)⁵及話語(parole)⁶時，以社會性的機制及個人性的談話來分析意義的共享，認為人類之所以能互通訊息與意念，是建立在語言系統某種規則的共有性基礎上，換言之意義是一種「在之間」(in-between)的現象(Alexander & Seidman, 1990; Hall & Open University, 1997)。Saussure 以為作為言語或溝通的符號(sign)是具備兩面意涵的，也就是所謂的符徵與符旨(Signifier/Signified)。根據 Saussure 的符號學體系，任何意義與理念的傳達都會被質疑，因為，符號所能傳達或表徵的意義並不是固定的(inherent)，而是取決於某種脈絡或思維的體系(coherent)(Cahoone, 1996; Rose, 2001; Saussure, 2001)。唯有表達者與接受者彼此能共同擁有互相信賴的語意系統時，意念才能被清楚地理解。從另一個角度來看，如果創作者和欣賞者是站在不同的語意體系，則用以表徵或象徵某一對象的記號或符號就不可能被明白或瞭解其意涵，因為它們是無法以作品作為溝通的橋樑。這個橋樑(作品)是存在的，但是兩邊的引道(意義的表現與含意的理解)卻是不一致。或者如他所宣稱的「語言的功能光看說話者並不完備，而是要在整體下才完美(Language is not complete in any speaker; it exists perfectly only within a collectivity)(Saussure, 1996, 43)。」在解釋 Saussure 的這個「語意完成於社會化過程」時，義大利的符號學者 U. Eco 把 Signifier/Signified 比喻為 Sign-vehicle/Meaning (Eco, 1979)，這使得理解作品意涵不但成為文化互動與文化認同的過程，而且是取決於欣賞者的心智活動(mental active)。

在意義的建構上欣賞者因而和作者是一樣的重要，意義不再是唯一被作者給予的，同時也是需要欣賞者來取得。S. Hall 因此宣稱，如果作品的訊息不被適當地接

⁴ 線性的描述並不大適合解釋有關文化性的議題，但因限於篇幅我於此文將棄網狀的解釋而遷就於逐步推論的直線發展。

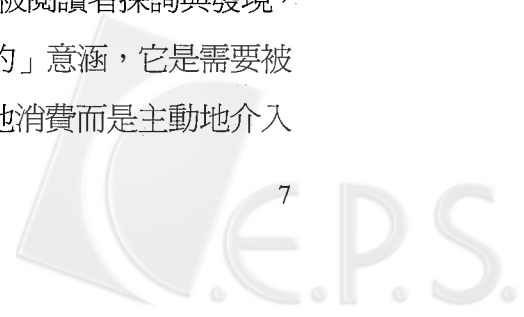
⁵ 某社會或團體對個別言談與溝通所共享的意義或語意體系。

⁶ 相對於共通的語言體系，話語是一種個別或個人的說話。

受及真知灼見地解釋的話，作品將會是無內涵的(Hall & Open University, 1997)。對創作者而言，他可以決定要表現些什麼、以怎樣的語言體系及符號來表徵，就像是個人日常的話語一樣地陳述與傳達。但是那只是表露而已，只是賦予作品的方向。也僅止於此，它不被保證會完全等於欣賞者所掌握到的意涵。因為讀者的加入，因為不同的閱讀與解讀過程，及所帶來的意圖與語言系統不同，使得作品的意義與內涵多樣化。所以作品因被閱讀而呈現出多樣的意義與價值，作品本身容或有所描寫，但意義或是所欲表現的意旨是被欣賞者所賦予的，或起碼是因欣賞的過程而共同交會而成。

視覺意象中的符號與元素，例如形狀、線條、色彩，是構成作品的基本要素，也是藝術家據以形成個人創作風格，或是展現作品特殊性並用以構成一件作品的基本單位。視覺意象中的符號與元素本身並無任何意義，只有在被適當地組合後有所指，或有所表徵後才能象徵相對應於在現實世界中該對象的意義。但此時的意義只是該圖像的語意而已，就像是文學中任何一個字或詞都有它所對應的語意。在藝術作品而言，如何適當地組合或表徵，就是藝術家個人的特殊創作風格與獨特的視覺語言系統。根據 Saussure 的想法，當藝術家運用個人的視覺語言系統完成一件作品時，此時的作品已不再是單純的一些符號、記號、或是圖像（在這裡我以 sign 來統稱）的組合而已，而是意有所指的符徵，因為它是趨向於或陳述一個故事，也就是作者的意圖或意念。藝術家所要表達的與傳達的意涵就是作品中所有的符旨。這樣「作品」就成為創作者的代言人，它是被創作者在某一特定的時空背景中，吸取自生活與經驗的感動，及運用視覺媒材對他的現實世界詮釋的結果的具像化。但是這個符旨要被欣賞者來產生連結與聯想才能完成，並具體地表現在欣賞者的內心。

Saussure 認為只要有體系的語言必定受某種規範制約，這個制約是要被作者與欣賞者共同接受才有所謂的經驗分享與意念傳達產生。而 Hall 認為只要是社會的體制都是變動與不可預測的(Hall & Open University, 1997)。因此，欣賞者的理解必然無法被創作者或是其代言人給宰制。換言之，作品的語言是開放的，而不再是 Saussure 所認為的「封閉性言詞」。這樣的觀念可以在 R. Barthes 及 Eco 的主張中找到相類似的看法。Barthes 認為在詮釋作品時，作品(work)不再是作品而是一個集合的「文本」。他在 *S/Z* 一書中把這個文本區分為「閱讀的」(readerly)與「書寫的」(writerly)(Barthes & Balzac, 1974)。前者是說，作品的意義只能被閱讀者探詢與發現，因為它事先存在於閱讀，而後者則是說，文本只提供「可能的」意涵，它是需要被重建(Webster, 1996)。以本文的立場來看，閱讀不只是被動地消費而是主動地介入



意義的生成。一個明顯的事實是，越寫實的視覺意象越容易使讀者當個鑑賞的消費者，而越抽象的象徵性作品越有可能使欣賞者介入更深層的重構意義。當讀者更進一步地由初期的接觸文本到進一層地主動性的建構意義時，Barthes 主張任何包含視覺意象在內的解讀文本的過程都有所謂的「指示性的」(denotative)與「隱喻性的」(connotative)理解與詮釋 (Barthes, 1996a, 1996b; Barthes & Heath, 1977)⁷。Eco 則以「封閉的」及「開放的」兩個相反的本體述詞來說明產生意義的過程。前者是閱讀的經驗與過程都被侷限而且所可能理解的意義是可被預測的，因此意義是先閱讀而存在，閱讀或理解變成是單一方向的取得，或是展開被埋藏在意象之下的未明之物而已。而後者則允許各種可能的閱讀，正等待閱讀者來賦予意義(Selden & Widdowson, 1993)。它強調的是意義的多樣與未定性，意義是需要被掌握與詮釋，任何可閱讀的文本或意象，都是在邀請讀者參與建造一個合適又有意義的意涵(a significant meaning)。開放性的文本閱讀為多元且變動的。因此，它為藝術批評或欣賞提供一個有力的理論根據，說明了視覺藝術之所以歷久彌新與引人入勝的理由所在。這樣的分析指出，意義的多元性與讀者在建構意義上是可能而且也是必須扮演一個較主動性的角色。

符號學學者 C. S. Peirce 以為閱讀或是意義的產生乃是取決於圖像 (icon)、解讀 (interpretant)及對象(object 或 referent)的互動關係(Bal, 1994; Fiske, 1990)。根據 Peirce 的定義 sign 是對於除了自己之外的某物的指稱，而 object 是被某人所理解的對象。因此，意義是一種發生在人心中的效果，也就是 interpretant(Fiske, 1990)。所以，視覺意象並不在描寫作品具體可見的外貌，也就是說它的對象是外在於作品而存在於世界中的事物。該事物的意義又必須由 sign 的使用者來界定。也就是，當某一視覺意象被觀賞時，所指向的 object 是存在於觀賞者所知道的世界裡，它的意義是被該欣賞者所經歷的。然而 Peirce 認為 interpretant 並不是所謂的符號的使用者，而是「一種適當而又有意義的效果」(the proper significant effect) (Fiske, 1990)。因此 object 的功用是在理解或鑑賞時作為參考(referent)用。符號之所以有意義是需要和參考相作用，也就是符號的象徵意義在於被當成符碼(code)。因此才有創作者的「編碼」(encoding)和閱讀者理解作品的「解碼」(decoding)過程。相同地，符碼會因不同的參考而有不同的符旨或理解。因此，閱讀或解釋的過程及結果不在對該符號認識，而是對該符號產生關聯性的與有意義的參照，也就是「指示」(index)。

⁷ 這會產生在 Barthes 所謂的 first order 及 second order 的閱讀中。



因此，對作品的解釋是欣賞者對該符號所指稱的事物的經驗。在觀看時沒有人會只停留在意象或該符號上，而是會不斷的產生關聯而變化其意義與理解。Peirce 的論點使鑑賞或理解作品由只關注意象的符號，進一步推到產生關聯的過程。如此，意義是由符碼、指示、及象徵所構成的一個緊密三角關係的互動結果(Fiske, 1990)。而意義會因閱讀的過程而有動態地改變，也因讀者的不同有不同的意義參照。更重要的是，任何視覺意象之所以能夠被瞭解，乃是因為觀賞者有其來自社會或文化經驗與意義的結果。鑑賞作品就是解讀其語意並與之社會、歷史、及文化相照應(Bal, 1994)。

由此觀之，意義是被一種互動的過程給決定的。某些強調交會取向的讀者反應理論(transactional reader-response theory)學者，例如 L. Rosenblatt 和 W. Iser，認為讀者在互動過程中其實是在與閱讀的對象進行意義的交會，基本上任何作品或視覺意象都提供了兩種意義：確定的與未確定的(determinate/indeterminacy)。真正地最終被讀者所理解的意義是，因為讀者的情感、記憶、聯想被作品或文本給激發的結果(Iser, 2000; Tyson, 1999; Rosenblatt, 1994)。基本上他們都主張意義是存於這樣的一個裂隙中(gap)，所以有 Iser 的「閱讀是在填滿這個間隙」及 Rosenblatt 的「導出性與美感性閱讀」(efferent/aesthetic reading model) (Iser, 1994; Tyson, 1999)。這樣的論點把意義的構成視為閱讀過程的運作結果，一方面凸顯視覺溝通的重要性，另一方面強調閱讀的主動性與積極性。在探討人類如何理解視覺意象並產生反應時，問題的焦點就變成是閱讀的型態與過程為何？及有哪些因素影響閱讀視覺意象？誠如 Iser 所認為的，意義是存在但是渾沌的、未明的，有待一個適當的閱讀來澄清。意義因為作品與讀者間的時、空、背景的差異，閱讀的過程就成為為這個不明的裂口拉上關係填補缺口。

3.2. 理解是兩個面向閱讀的結果

不管是 Saussure 與 Barthes 對閱讀的二元化主張，或是 Peirce 的動態參照與意義的變化產生於不同的社會與文化中(difference within)，就符號學的角度而言，意義的傳達與溝通是需要某個中介物(mediation)的參與，而欣賞者的詮釋與認知(reading and thought)就是這個重要的媒介。就解讀是「發現意義的過程」而言，它是一種相互溝通與協調及互動而產生關聯的活動。根據 J. Fiske 的溝通理論分析，意義的發現乃是取決於符號學中，來自不同的兩個語言及文化價值體系協調的結果。

而 Barthes 的符號學理論以為，欣賞及詮釋任何表現或傳達意念的作品都是一種對該作品或意象重新編寫、重新創作的過程。在這樣的過程中欣賞者是以自己的意念、經驗或文化背景為主，在作品所提供的刺激中重新創作出一件屬於自己的視覺意象。他所讀到的或理解的意義是自己心中所重建的那件作品，而不是原來的作品。而讀者所隸屬的文化或閱讀視覺意象時所被喚起的經驗與意義，就順理成章地成為理解與認識該視覺意象的主要根據。因此欣賞時已經不是原創作者或該藝術家在表達，而是閱讀者與作品整個文化意涵中的視覺符號體系在建構一個多重可能的意義(a multiple meanings for understanding)。這個來自作品與欣賞者的互動就是兩個產生於不同時空與背景的符號或視覺語言體系的相互連結或喚醒的過程。

因此，欣賞藝術應當是讓讀者與作品緊密地結合在一個雙方—作品與欣賞者—都可接受的一個有意義的疆界(a significant boundary)裡。一個看似被作者及作品賦予特定意義(given meaning)所宰制的唯一意義，變成是包含了多重聲調表述(signified narrative)的作品。Fiske 在論述文化與社會對意義的決定性影響時認為，理解根本就是作品與欣賞者的不同「論述」(discourse)間的協調的結果(Fiske, 1990)。

Barthes 曾把構成作品的記號(sign)視為具備雙重可能意指的對象，它可能是代表了某個存在的事或物(signifier)，也可能是某個因讀者而生成的特殊意涵(signified)(Barthes, 1973)。換言之，這都是視覺意象在被閱讀前與閱讀後一體兩面的現象。也許 Barthes 把欣賞品的意義看成是由作品外觀或物理性描繪特質的視覺符號體系所符旨(signified)或表現(representative)的結果(Allen, 2000; Fiske, 1990)。但我寧可更進一步地把意義的根源看成是某種程度上的文化象徵(symbolized)或陳述(narrative)的結果。換言之，是因為有某種必然的社會與文化因素決定或影響對該意象理解之後意義的論述。Barthes 的文本與互為文本的理論，在視覺藝術欣賞上可以推論成：因來自作品的視覺語言體系、欣賞者的過往經驗所表徵的意識形態、及在面對該作品時的論述性分析，而被文化意涵而賦予的特定意義，並因不同的觀賞者有不同的理解與不同涵義。所以欣賞視覺意象時既非單一地取決於作品的外觀(appearance)或主題(subject matter)，也非完全主觀地由讀者來陳述(description)，而是一種相互運作或互相影響的結果，也就是所謂的互為文本的連結過程。

我也相信，讀者或欣賞者永遠以其自身所能接受的意義，及熟悉的方式來和所欲欣賞的作品相對照，以便有較自信的理解與認識。這並非完全是看所欲看的認知發展過程。因為閱讀者的「所欲看」是受舊經驗與文化背景影響。而所形成的意義又通常是對所欣賞的作品才有的，而且是在當時才產生的。一旦離開詮釋的對象或

換個不同的時空時就不會有不同的意義，也就是說該意義一定是在閱讀的當時被形成的。這樣的看法在面對兒童是如何了解作品時是不同於 M. Parsons(1989)所主張的階段性特質，因為他是以認知心理學及道德發展論為假設(Efland, 2002)。而我則以社會文化影響、讀者反應論與互為文本的論點來看意義的產生，並以之為理解藝術的表現。

以互為文本的聯想(intertextual association)來看，閱讀的過程又往往是一種螺旋式地趨向閱讀者所能接受的意義。欣賞藝術的過程也極類似於這樣逐漸趨近中心或接近創作者、作品及欣賞者都同意的那個意義。Scholes(1989)曾以詮釋學的角度來看閱讀的過程，認為意義的形成是讀者主動地參與與被動地喚起。Scholes 強調閱讀者在閱讀以尋求了解意義時，若只是觀看表面的現象，而不積極地主動的以個人的生活經驗與體驗來加入對象的表露時，他將永遠沒有所謂的真正「理解」。因為只有積極主動的和作品互動，才會有所謂的連接或結合(linking / connection)雙方的文化背景或所謂的文本產生。當我們思考這樣的過程時，一個影響如何解讀意義的無形力量就隱約地浮現在我們的腦海裡。這個力量就是所謂的意識型態或是性向與傾向。在視覺文化研究裡，意識型態來自我們每天使用視覺意象的經驗與互動的行為，並做為我們想像與反應的標準(Sturken & Cartwright, 2001)。這個意識型態就是影響讀者閱讀視覺意象時的主要參照資料(reference)，也就是我前面所說的意義的疆界，同時也是所謂的文化的意涵。因此，互為文本的閱讀只是在尋得文化意涵參照的手段。而閱讀或欣賞就是主動地解讀對象的文化背景，及讀者自身所隸屬的文化意涵。

3.2.1. 二個面向的解碼過程

Scholes 的主張可做為藝術欣賞受文化性互為文本參照影響的最佳註解。在尋找意義的當時，沒有任何參與閱讀的任一方可以支配完整的理解與意義的表徵。閱讀不是只求單一方向的認識。根據 Scholes 的主張，欣賞藝術或任何視覺意象並不只是在尋求最佳的隱喻，或是陳述出一個較複雜而不平常的意義，而是很嚴肅地透過若干的符號或象徵來更瞭解自己的一切。他因而指出欣賞是一種結合兩個向度的閱讀或尋求文化的結合(seeking and searching cultural context)(Scholes, 1989, 8)。

Scholes(1989, 7-9)從離心的與向心的閱讀過程，轉述為讀者向自己追求舊經驗與文化背景、及向外尋找經驗中與視覺對象相契合的顯著意義。在這樣的二維向度閱讀活動中，欣賞者是以視覺對象來讀自己的經驗或文化信仰，並以更適合而且妥切的內容來陳述欣賞的對象。若換個角度來看，欣賞藝術往往是欣賞者帶來個人的

經驗與歷史，再以欣賞的過程來探索該意象或作品可能的意義。我說「可能」是因為在螺旋狀的或二維向度的閱讀活動中永遠不知道下一步的方向會是什麼。因此意義是經由若干適當的連結所產生。這些個連結通常是視覺對象的文本(texture)或是該作品中的符徵。然而這些都不是最終的意義。最後的意義是，如前述所討論的，由閱讀者所帶來的知識、經驗、興趣、嗜好等意識型態來陳述作品中的符旨(Fiske, 1990, 1991)。這兩個文化背景脈絡(cultural context)正是 Scholes 所謂的二維向度的閱讀的資源。當面向作品時尋找的是對象的符旨，當反轉自省時，是找尋被該符號所引起的有意義的連結。來自被閱讀者與閱讀者兩方的文化意義，藉著閱讀的過程，反覆地相互呼應與結合(association)而形成意義。讀者主動性的閱讀乃是在架構這樣地意義深遠的結合過程(Cheng, 2002a, 2002b)。

3.2.2. 讀者主動性地建構意義

在後現代主義下「多元」一詞似乎已成必備的特性之一。藝術欣賞也被認為而且是必須具有多重意義，因為作品的意義是永遠大於原來單一與絕對的權威或正確的解釋。由於新批評主義過度強調對象的客觀性，讀者反應學派，尤其是美國學者 S. Fish 極力主張，經由鑑賞所得的意義，其實大部分是受閱讀者所意屬的文化團體影響(Cheng, 2002a; Fish, 1986, 1994, 2000; Guerin, 1992; Lodge & Wood, 2000)。然而，這個具解釋性的文化團體(interpretive community)充其量只是具備了意義，而不能自主性地展現影響作用。在接受這個論點時有若干問題可能會浮現，例如：它該何時出現在欣賞的過程？團體中的意義要採用哪一部份？為什麼在諸多多元性文化團體中，某一個會顯然地優於其他的解釋？等等現象與考量，都是會因為閱讀者的詮釋過程不同而有不同的結果。根據 Fish(1986)，欣賞時的對象已不再是客觀存在的意義的文本，而是一件發生在欣賞過程中的事件(event)，它是對讀者或欣賞者產生(happen to)有意的聯想(linking/connection)(Fish, 1986)。

欣賞者主動性的閱讀強調的是，意義來自一個更多元及變動的外在世界。視覺意象並不能也無法絕對地保證，作者所意圖表現的意念可以完整地經由作品，從一個時空轉移給生存在另一個時空的欣賞者。欣賞之所以有意義、之所以有種種的可能性，乃是因欣賞者的觀察作用超越視覺符號的表面意義而建構出更深層的理解。這個理解不但是個別閱讀者生活經驗的參與，也是社會大眾及文化意涵的發酵。它一則是主觀與主動的詮釋與理解，同時也是某一特定文化團體與社會的代表(representation)與解釋。Fish 因此進一步地解釋，來自相同文化或是社會背景的人，

大致上是採用相同的閱讀方法與詮釋策略(Makaryk, 1993; Selden, Widdowson, & Brooker, 1997)。因此，讀者主動性的閱讀並不會有所謂解讀錯誤的情形產生。基本上還是被社會習俗或文化與流行宰制欣賞的結果。也可以說，是一種流行文化，尤其是大眾視覺文化，使欣賞者習慣與某一象徵意義，並以之為該文本的代表符旨。這就是所謂的約定成俗式閱讀(conventional reading)。就此而言，欣賞者反應論的閱讀是一種過程的主動性，但是，也是文化性互為文本的中介個體(mediator)。就哲學觀而言，文化的習俗、流行的趨勢、與社會機構的機制才是欣賞與詮釋的前決定(pre-determined)與意義的假設前提(assumption)。從符號學到論述分析及文化研究，若干會影響意義的解讀或對文本的理會的因素可能就包括了性別、年齡、膚色、經驗、興趣、嗜好、教育、家庭、生活地區、政治、宗教文、與化團體等(Fiske, 1990; Hall & Open University, 1997; Sturken & Cartwright, 2001)。

4. 發現與討論

就前面所述，意義的產生是由文化背景與主導閱讀過程的個體相互互動形成的。閱讀或欣賞只是做為橋樑，讓原本兩個毫無相干的意義彼此對照並產生結合而有新的內涵與符旨。台灣的兒童在面對欣賞的視覺對象時，是完整地讓文化或大眾流行文化的內涵與經驗經由個體的中介作用，以建構出對該視覺意象的理解與反應。例如在欣賞萬寶路的香菸牛仔廣告(圖1)⁸時，一位七、八歲左右的小朋友就以其獲自電視卡通或影集中的故事所代表的情節或認知，來架構此一知名廣告的詮釋。

他是一位農夫而且擁有這匹馬。他的皮膚顏色很黝黑。他也是一位在沙漠中的牛仔。我知道他是牛仔，是因為這個地方看起來像是沙漠地區，而且我認得他的帽子是牛仔們戴的帽子。我在電視卡通片裡看到過牛仔戴這種帽子。通常牛仔是騎馬做比賽的。

在這個例子中，我們可以很清楚地看出，欣賞視覺意象完全是以過往的視覺經驗與知識為藍本來接近新的認知與情境。在所有受訪者中有極大部分的人都有類似的反應方式，他們就如同這個例子一樣：大眾媒體文化被這位小朋友給吸收，化虛擬的經驗為實際的知識。他是被電視給教育、給主宰了對「牛仔」的偏見。在台灣，

⁸ Marlboro Man。 (1999)。攝影，取自雜誌 *Vanity Fair*

牛仔及與之相關的一切都是不存在於實際世界中，也就是說，這位小朋友的視覺意象閱讀只是幫助自己，讓目前所見到的意義指向電視中所學到的、虛擬世界裡的一切文化的理解。這個牛仔已不是美國文化中的牛仔，更不是萬寶路公司所慾意的牛仔，而是被指向或「論述」成這位小朋友心中的「那個」準備參加騎馬競賽的牛仔。若無觀看過言談中牛仔的卡通，則將無法知道牛仔是要騎馬比賽，亦將無法解讀這件作品。比賽意味著這位牛仔是技巧純熟、駕馭馬術的功夫高人一等，是英雄也是小朋友心目中的偶像。他的反應與理解流露出崇敬與讚賞的感情。但卻沒有看到牛仔在美國文化中的自我中心與反權威、任意獨行的無拘無束之感⁹。也許小朋友沒有抽過香煙或不屬於香菸族，因此他無從也不關心於那個小小的，但是又明顯凸出於背景的萬寶路的標記。這個作品，因此，宛若卡通中的一個場景一般而不是商業的廣告。對這位小朋友而言「廣告」太陌生，自由的追風族於廣闊無垠的荒野中奔馳又太遙遠。因此，對他來說，認識與理解的重要性在於「我知道」，而不是美國人認為或是那個香菸會讓你……。唯有「我看到」「我理解」才有意義，才願意多逗留多駐足長觀才有所謂的與意象溝通和閱讀。

在這裡，我們也看到這位小朋友的閱讀過程，宛如閱讀一篇文章般地前後互為對照。作品中的帽子之有意義，是先有沙漠及牽著馬，才成為牛仔的帽子。而這個理解也為前述的認識寫下註腳，以說明這個人是即將要出場比賽的牛仔。沙漠、騎馬比賽、及特殊的服裝讓他知道整個故事。這是他所架構出來的意義，同時也是對象和閱讀者在欣賞作品時先備的(previous)一種文化偏見與理解。他的欣賞過程是在對象與自己的文化認識中來來回回地相互牽連(connect)。他的鑑賞或欣賞的結果是一種文化性地互為文本的表現。

相較於牛仔不存在於台灣的文化，卡通人物雖也是虛擬的文化但卻可被接受為觀看者內心的真實人物。例如所謂的同人誌，及以真人去模仿與扮演卡通中的對象，就形成一個極特殊的次級文化團體。另一件稱之為皮卡丘喝牛奶(圖2)¹⁰的廣告作品，畫中的主角人物，在本研究進行時已經不再是那麼流行¹¹。小朋友們也不再風靡於它的玩偶和一系列相關的影集或產品。但它依然是小朋友們心中的偶像與英雄或是好朋友。它雖然是日本的產物，但在極短的時間內就已乎成為小朋友們國際性

⁹ 這個美國對牛仔文化的意涵是本文作者與 Parsons 於 2001 年在他研究室的一次閒談中的整理。

¹⁰ Got Milk, (2000), 廣告插畫, 取自雜誌 *Child*, June/July, P.23。

¹¹ 本研究的訪談進行於 2000 底 2001 年初, 而當時皮卡丘的流行是在日本本土及美國, 台灣是在 1999 年時左右流行, 連加油站或信用卡公司都以此為促銷贈品。

的超級巨星。我們來看小朋友們怎樣看它：

皮卡丘跳得很高而且在嘴巴及鼻子上有一些白白的東西。它看來很高興的樣子，有兩個紅色圓圓的點在臉上。它的眼珠子中間有白色的亮點。它的尾巴象閃電般的形狀，而且有兩個顏色。在最下面的玻璃杯中應當是裝了牛奶。所以它嘴上白白的應當是喝過牛奶的痕跡。這件作品在表現皮卡丘喝牛奶後心情很愉快很快樂。

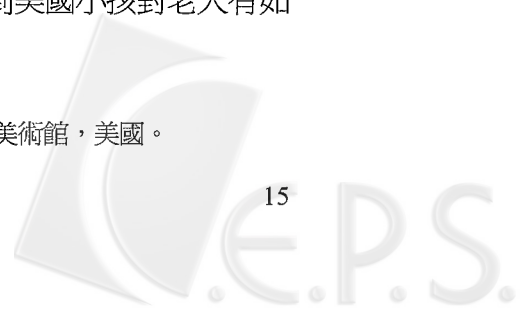
在這個特殊的例子裡，我們看到一位虛擬世界中的角色，並沒有被以該符號的表徵(symbolic/representative)來詮釋，而依然是以小朋友心中世界的文化脈絡及生活經驗來認識及理解。只要小朋友曾經有過以杯子喝牛奶，及看過皮卡丘影集的經驗，都很容易地而且是立即地產生反應。最後的理解與欣賞，是快樂地喝牛奶，這乃是由對象的動作與姿態，加上白色液體在杯中、及臉上的白鬍鬚。這部分是要小朋友有如此的觀賞經驗、生活歷史、及自己也曾有過快樂的心情，才能相互編織在一起。因此，皮卡丘的快樂就是小朋友的快樂。

像這樣地，大部分的兒童是處於以自己的文化背景、生活經驗與體驗來詮釋視覺意象，並與意象中的象徵符號相聯結。例如，Ida (圖3)¹²是被看成慈祥又可愛的祖母，或是轉化成自己母親的象徵，並以之解釋成參加重要活動必先打扮自己，因為那是一種社交禮節(Cheng, 2002b)。例如一位10歲的小朋友這樣談論這件作品：

這是一位年老的婦人手裡拿著鏡子在化妝。…她的臉上有許多的皺紋。這對老年人來說是很普遍的現象。因為她們都經歷過一段艱辛的歲月，曾經過過困苦的日子。就像我的阿嬤一樣。我的阿嬤也有白色的頭髮、皺紋和斑點。我很喜歡我的阿嬤。我們以前常一起去逛街買東西。

這是一段溫馨感人又善體人意的反應與解讀。她由外貌的描述進而聯想到自己的祖母。祖母在她的話語中是照顧者、是守護神、是生命與文化的傳承者。她對畫中的Ida只有尊重與感恩。有著無窮的懷念與追思，感念她們的辛苦，也懷念一起成長的日子。這是台灣一般家庭的傳統寫照，更是典型文化的反應與描寫。幾乎所有的受訪者都以這樣的態度及看法來面對Ida。Ida所表現(representation)的意念在美國是完全不同於國內小朋友的詮釋。姑且不論原畫的涵義是甚麼，這樣正面的解讀在Parsons的書*How we understand art*(1989)中幾乎看不到如此般的反應。Parsons對這位小朋友有極大的興趣。因為在他研究的訪談中，從未看到美國小孩對老人有如

¹² Ivan Albright. (1930). *Into the World Came a Soul Called Ida*. 油畫，芝加哥美術館，美國。



此的尊重及感懷，除非他們老後還有一點錢，也從未有人以這樣的聯想來欣賞這件作品¹³。

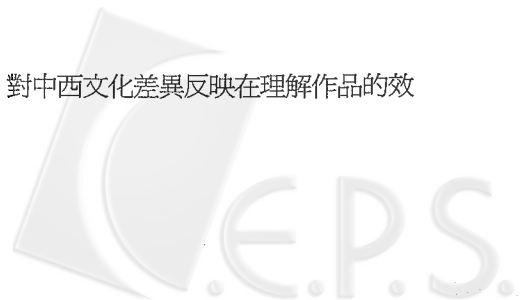
若是和美國的研究(Parsons, 1989)相對照，在 Ida 上就可以很明顯地看出文化習俗、及社會價值與風氣是如何地影響兒童的藝術欣賞。在 Parsons 的研究中，美國小朋友所呈現的反應是負面的、鄙棄的、不削的、厭惡的、因為那是一個無用的老婦人。這種結果和我在台灣的調查有極大的差異。如前述，台灣兒童因著小時候由祖父母帶大及三代同堂的生活經驗，所謂家有一老如有一寶，以及學校教育不斷地要求小朋友要敬老尊賢。這樣身體力行的社會價值，影響兒童對這件作品的欣賞與理解。因此這位小朋友的反應與解讀，是透過文化與生活經驗為中介，並在意象上找到連結以產生聯想。再以被連結的對象的意義(significance)為參照，並以之詮釋作品，而且不斷地在這個意義中尋找可供下一步詮釋時參考的意涵，一直到完全滿意或理解為止。

5. 在教學上的省思

從互為文本及讀者主動性閱讀的觀點來看，欣賞的過程是主觀與客觀兼而有之。主觀性使得意義的多元性，與理解作品的變動得以被接受。也因之加深並豐富作品的內涵與意義。而客觀性讓更寬廣的文化背景、社會習俗提共欣賞時更具顯著的意義，及維繫個別欣賞者的解釋不至於有太偏離的危機。因此，在架構學校鑑賞教學的相關課程時，一個文化與生活相整合的課程內容及多元觀點(Multiple viewpoints)的教學觀實是最重要的成敗因素。對作品及作者的生平與札記式探索的專業知識追尋似乎不大適合中小學階段鑑賞的教學。它可以是漸進式的教學目標，但不應在此啓始階段就硬生生地要學生放棄個人的心領神會。

D. Krug(2002)就以他個人的經驗，陳述藝術教育要以生活為中心，並指出我們是無法以如 Feldman 的系統化的步驟來理解作品，反倒是以隨意地和生活經驗中的意義諸如：個人的、歷史的、社會的背景來認識與解讀作品。Fish(1994)也指出，個別的經驗與生活型態及所屬文化團體的差異性，是教學中需要被積極考量與尊重的。經由這樣的課程設計與教學策略，兒童不但重新體驗與檢視個人的信仰與理解，

¹³ 這是 Parsons 在 2001 年與本文作者討論兒童的美感反應時，對中西文化差異反映在理解作品的效應時言談的旨意。

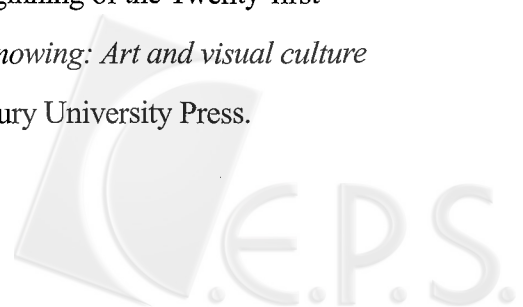


也是練習更細膩的視覺感知，及整合自己於一更新情境的好機會。就本文中所提及的這樣的教育觀，不但為藝術教育者們開啓另一不同於階段論的新想法，也為後現代時代下爭辨所謂高階藝術(high art)、低階藝術(low art)，及高階文化(high culture)與大眾流行文化(popular culture)的價值差異，做一番教育功能與意義的檢視。事實上，在這裡我們看到的是它們都具有相同的教育意義與價值。這樣也為課程設計開啓更大的一扇門。也同時為兒童的學校生活緊密地結合其社會生活。因為一則它們都是要被解讀才有意義，而意義是被欣賞者在欣賞的過程以社會、文化、及生活經驗為參照來建構。因此，了解兒童如何認識與理解作品是不能去文化而不顧，更不能以認知階段發展的差異來侷限學習，更不可以單一的學習內容及欣賞意涵來框架兒童的美感反應，而造成對多元文化觀的斷傷。

引用文獻

英文部分：

- Alexander, J. C., & Seidman, S. (1990). *Culture and society: contemporary debates*. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press.
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London; New York: Routledge.
- Bal, M. (1994). *On meaning-making: Essays in semiotics*. Sonoma, Calif.: Polebridge Press.
- Barthes, R. (1973). *Mythologies*. Londo: Paladin.
- Barthes, R. (1996a). Denotation and connotation. In P. Cobley (Ed.), *The communication theory reader* 129-133. London; New York: Routledge.
- Barthes, R. (1996b). The photographic message. In P. Cobley (Ed.), *The communication theory reader* 134-147. London; New York: Routledge.
- Barthes, R., & Balzac, H. d. (1974). *S/Z* (1st American ed.). New York: Hill and Wang.
- Barthes, R., & Heath, S. (1977). *Image, music, text*. New York: Hill and Wang.
- Cahoone, L. E. (1996). *From modernism to postmodernism: an anthology*. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers.
- Cheng, M. H. (2002a). *Culture and Interpretation: A study of Taiwanese children's responses to visual images*. Unpublished Doctorial Dissertation, The Ohio State University, Columbus, Ohio State.
- Cheng, M. H. (2002b, 4-8 August). *The influence of popular culture on Taiwanese children's interpretation of visual image*. Paper presented at The 17th Congress of the International Association of Empirical Aesthetics, Yakarazuka, Japan.
- Clifford, J. (1999). On collecting art and culture. In S. During (Ed.), *The cultural studies reader* (2nd ed., pp.57-76). London; New York: Routledge.
- Cobley, P. (Ed.). (1996). *The communication theory reader*. London; New York: Routledge.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Duncum, P. (2001a). How are we to understand art at beginning of the Twenty-first century? In P. Duncum & T. Bracey (Eds.), *On knowing: Art and visual culture* (pp.15-33). Christchurch, New Zealand: Canterbury University Press.



- Duncum, P. (2001b). Theoretical foundations for an art education of global culture and principles for classroom practice. *International Journal of Education & the Arts*, 2(3).
- Duncum, P. (2001c). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 42(2), 101-112.
- Eagleton, T. (1996). *Literary theory: An introduction* (2nd ed.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Eco, U. (1979). *A theory of semiotics* (1st Midland Book Ed.). Bloomington: Indiana University Press.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Feldman, E. B. (1992). *Varieties of visual experience* (4th ed.). New York: H.N. Abrams.
- Fish, S. (1986). Is there a text in this Class? In H. S. Adams, Leroy (Ed.), *Critical theory since 1965*, (pp.524-533). Tallahassee: Florida State University Press.
- Fish, S. (1994). Literature in the reader: Affective stylistics. In J. P. Tompkins (Ed.), *Reader-response Criticism: From Formalism to Post-structuralism* (Eighth impression, paperback ed., xxvi, 275). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Fish, S. (2000). Interpreting the variorum. In D. Lodge & N. Wood (Eds.), *Modern criticism and theory: A reader* (2nd ed., pp.287-306). Harlow, U.K.; New York: Longman.
- Fiske, J. (1990). *Introduction to communication studies* (2nd Ed.). London; New York: Methuen.
- Fiske, J. (1991). *Understanding popular culture*. London; New York: Routledge.
- Freedman, K. (1994). Interpreting gender and visual culture in art education. *Studies in Art Education*, 35(5), 57-170.
- Guerin, W. L. (1992). *A handbook of critical approaches to literature* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Hall, S., & Open University. (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage in association with the Open University.

- Hirsch, E. D. (1967). *Validity in interpretation*. New Haven,: Yale University Press.
- Iser, W. (1994). *The act of reading: A theory of aesthetic response* (Johns Hopkins paperbacks ed.). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (2000). The reading process: A phenomenological approach. In C. Lang & J. Wood (Eds.), *Modern criticism and theory: A Reader* (2nd ed., pp.188-205). Harlow, U.K. ; New York: Longman.
- Krug, D. H. (2002). Teaching art in the contexts of everyday life. In Y. Gaudelius & P. Speirs (Eds.), *Contemporary issues in art education* (pp.180-197). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Lodge, D., & Wood, N. (2000). *Modern criticism and theory: A reader* (2nd ed.). Harlow, U.K.; New York: Longman.
- Makaryk, I. R. (1993). *Encyclopedia of contemporary literary theory: Approaches, scholars, terms*. Toronto; Buffalo: University of Toronto Press.
- McFee, J. K., & Degge, R. M. (1977). *Art, culture, and environment: a catalyst for teaching*. Belmont, Calif.: Wadsworth Pub. Co.
- Parsons, M. (1989). *How we understand art : A cognitive developmental account of aesthetic experience* (1st pbk. ed.). Cambridge, [England] ; New York: Cambridge University Press.
- Parsons, M. (2002a, Summer). Aesthetic experience: Its revival and its relevance to aesthetic education. *The journal of Aesthetic Education*, 36, 24-37.
- Parsons, M. (2002b). *The movement toward an integrated curriculum: Some background influences in art education in The USA*. Unpublished manuscript, Columbus, OH.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Rose, G. (2001). *Visual methodologies : an introduction to the interpretation of visual materials*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Rosenblatt, L. M., & netLibrary Inc. (1994). *The reader, the text, the poem the transactional theory of the literary work* (Paperback ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Saussure, F. d. (1996). The object of linguistics. In P. Cobley (Ed.), *The communication theory reader* (pp.37-47). London; New York: Routledge.



Saussure, F. d. (2001). *Course in General Linguistics*. In P. Waugh (Ed.), *Modern literary theory: A reader* (pp.34-40). London; New York: Arnold.

Scholes, R. E. (1989). *Protocols of reading*. New Haven: Yale University Press.

Selden, R., & Widdowson, P. (1993). *A reader's guide to contemporary literary theory* (3rd ed.). Lexington, Ky.: University Press of Kentucky.

Selden, R., Widdowson, P., & Brooker, P. (1997). *A reader's guide to contemporary literary theory* (4th ed.). London ; New York: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf.

Sturken, M., & Cartwright, L. (2001). *Practices of looking : an introduction to visual culture*. Oxford ; New York: Oxford University Press.

Tyson, L. (1999). *Critical theory today: A user-friendly guide*. New York: Garland Pub.

Webster, R. (1996). *Studying literary theory: an introduction* (2nd Ed.). London; New York: Arnold; Distributed exclusively in the USA by St. Martin's Press.

<附圖>

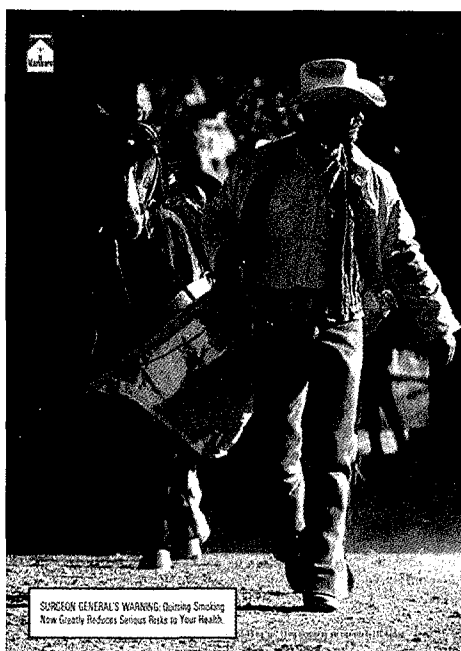


圖 1 萬寶路的牛仔

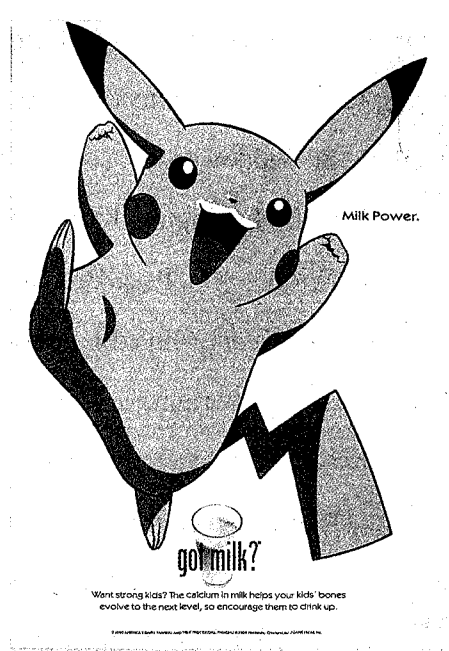


圖 2 皮卡丘喝牛奶



圖 3 Ida