

# 視覺智性與視覺藝術教育

- 視覺智性優先在視覺藝術概論課程上的重要性 -

潘昌雨 高苑技術學院 通識中心 講師

## 摘要

視覺智性指的是純粹視覺性的學習與發展，它來自對視覺形象脈絡的觀察與認識。但話雖如此，但誰也不能保證，當我們在觀賞一件作品時，能控制自己不看作文字說明，不聽解說，而只單純的用眼睛看、用眼睛學習。

莊子說：「天下有大美而不言」，這句話就如同許多藝術創作者所言：如果我能說的清楚寫的明白，那就不用做了；藝術史家亦有特別注重以視覺智性發展來定義造形風格發展的一派；<sup>1</sup>另外心理學家們，不斷透過視知覺的實驗告數我們，視覺認知的種種現象，並幫助我們解開通過眼睛大腦對顏色、形狀等等訊號的認識過程。<sup>2</sup>人類的大腦當然無法如電腦一般，將觀看與文字語言這幾種輸入的方式截然的劃分開來，但幸好總可以意識到我們是以既定的知識來詮釋所看；或是由觀察來產生知識；簡單的說，當我們對一件視覺藝術作品的看法有所改變時，是基於視覺的觀察還是新認知的文字語言，或是兩者都有？

本文主要的目的是在藉由視覺藝術研究的取向，來論述視覺智性的發展，以及其在大學的通識課程中的視覺藝術課程中視覺智性訓練的重要性。

---

<sup>1</sup> 這一派是以藝術史家 Wofflin 為主，其著作《藝術史的原則》於 1912 年出版，台灣於 1987 年由雄獅出版社出版。

<sup>2</sup> 以 Rudolf Arnheim 為代表，請參閱，Rudolf Arnheim，《藝術與視知覺》，(成都，四川人民出版社，2001 年)。

## 本文

Seeing comes before words. The child looks and recognizes before it can speak.<sup>3</sup>

- John Berger -

John Berger 揭示了多個相互參照卻未必一致的學習途徑 - **觀看、語言與文字**，也就是將語言文字與視覺形象的認知分開觀察。這個概念無疑是一大啟發，但是在教學的過程中情況會更為複雜。<sup>4</sup>就視覺藝術而言，不論繪畫、建築、雕刻、裝置等通常被視為一種文化表徵，以至於在討論這些視覺藝術作品時，教師們無不使勁渾身解術，透過各種面向來介紹視覺藝術作品，企圖使聽課的學生能有全面性的了解。因此，整合式的教學方式似乎是主流，透過與人文科學的統合方式來進行藝術教育，不論是在九年一貫制的教學綱領，或是中等教育與大學通識教育之中，一直是藝術教育的核心概念。

現今許多的視覺藝術展覽也有相同的情形，除非是創作者執意不加入任何說明，要不然除了作品說明標示之外，也會有電子語音導覽器幫助我們從純視覺以外的管道，引導觀賞者進入作品的世界。對於大多數佇立在毫無文字說明作品前的觀賞者而言，恐怕也會有眼觀四面（尋找文字說明）耳聽八方（聽聽旁人的說法）的習慣性動作吧。

觀看一件作品，絕對不只是僅於視覺上的溝通而已，它通常需要視覺以外的參照，以幫助我們的眼睛更確認這個形象。一件發生非洲部落的事件可以清楚的說明此現象：當一張白人的照片在非洲土著之間相互傳閱時，竟然沒有人認得出照片中白人的形象，直到其中一位土著依著照片中人的形象，在地上用樹枝畫出輪廓時，他們才驚覺原來照片中的是一個白人。<sup>5</sup>眼見之物總是要經過熟悉的語言再詮釋之後才能更確定看得懂。一個新奇的造形映入眼簾時，過往的知識與經驗在此會扮演著重要的角色。所以某些人會樂得在大理石的紋路中尋找「觀音」的形象；也會有某些人，因為在一件較抽象的作品裡，尋找不到任何與以往經驗相符合的形象而對作品感到忿忿不平。

### 一、藝術教育與人文學科統合之教授方式之感受類型

在教學的過程中，上述的情形也會發生，當老師開始對這作品講授時，其講授的內容即會影響學生對作品的視覺感受。關於這方面的實際情形已有科學性的論證，<sup>6</sup>但在實際的教學中，我們除了覺察到講解對觀看的影響

<sup>3</sup> John Berger, *The ways of seeing*, London, Penguin Books, 1972, p.7.

<sup>4</sup> 請參照教育部網站。

<sup>5</sup> 摘錄自，Rudolf Arnheim,《藝術與視知覺》,(成都,四川人民出版社,2001年),頁52。

<sup>6</sup> 關於經驗對視覺感受的影響,請參照 Rudolf Arnheim,〈形狀〉,《藝術與視知覺》,(成都,四川人民出版社,2001年),頁58-59。

之外，我們尚必須知道它發生作用的類型以及其侷限。

## 1、軼事趣聞類

在教學的情境中，軼事與趣聞經常是軟化教學氣氛增進學習動力的元素，雖然它不是教學主要的目的，但透過他也必定會影響學生的觀看與關注焦點。例如，當我們在觀賞黃公望的富春山居圖時，除了筆墨與空間佈局的重點外，經常也將該畫曾經從火中被搶救出來的驚險事蹟一並托出，以便說明該畫日後被裁切為二的可能。<sup>7</sup>但由於從火中搶救出來的過程過於驚險，也常使的聽課的同學對該作品停留在「替它捏了一把冷汗」的感覺。當然這並非是教師們所期望的，但如果聽課的學生對於該作品的筆墨與空間佈局感受不深的話，那麼該畫「浴火重生」的景象便會成為該作品的主要印象。

由於軼事與趣聞太過龐雜，也很難做出系統性的概念，我們暫只把它當成一種增進教學氣氛的技巧。真正要領受視覺藝術的種種，恐怕得從作品本身開始。起碼我們必須知道作品是如何被製作出來的。

## 2、技術技巧類

在一次與屠國威老師上個的閒聊中，<sup>8</sup>屠國威老師展示了一件它擱置在石彫工廠的白色大理石雕的作品，那是一件幾何型態的作品，一如圖老師被收藏在高雄市立美術館的雕塑公園中的作品一樣，都是以簡單的幾何造型來呈現。我看了之後隨即魯莽的問屠老師：你為何都要做如此「簡單」的造形呢？屠老師答：眼睛感受到的「簡單」其實在石彫的表現上是極難的，因為只要在線條或平面上稍有閃失，任何人都馬上會察覺到其缺陷。反而在形狀複雜的石彫中若有所失準，創作者則比較容易補救與掩飾，觀者也較不易察覺。

我馬上體悟了屠老師所傳達給我的訊息。往後，當我在觀賞許多造型「簡單」的石彫時，我馬上就會讚嘆它是多麼的「不簡單」。

北宋樑楷的人物水墨「李白行吟圖」亦有類似的情形，當學生一時尚無法體驗其簡練精妙的表現時，我們就會退而求其次，談及中國水墨畫其無法回復與修改的技巧特性，以引申其每一筆每一劃都是畢生修練的精華。而學生也就能立即領會表現透過水墨表現「簡單」的「不簡單」之處。

當然，每一種表現手法都會有其技巧的問題，青銅器的鑄造、攝影作品的暗房技巧，建築的力學與空間表現技巧等等。當授課的時候講授技術與技巧的層面時期時所引發的也未必全然是對技巧的認知而已。例

<sup>7</sup> 明代收藏家吳洪裕臨終前，要求其子將富春山居圖在其言前火化殉葬之事，請參閱，李霖燦，〈山水畫的青銅時代〉，《中國美術史稿》，（台北，雄獅出版社，1995年），頁108-110。

<sup>8</sup> 屠國威，現任台南藝術學院造形藝術研究所專任教授。

如：文藝復興時期的「濕壁畫」也經常被介紹其特殊的繪製技術，<sup>9</sup>當學生們了解了濕壁畫必須在短促的時間內完成時，相對於慢條斯理的油畫技法，大家對濕壁畫的作品即多了一份「同情」。而利用蛋白作為膠質的蛋彩畫，<sup>10</sup>則頻頻引發學生對畫作腐壞、被蟲吃掉等「憂慮」。而對於哥德式教堂的精準砌石，並且對於其能屹立自今，學生們則是感到無比的「敬佩」。<sup>11</sup>

無論如何，技術技巧的知識，無可避免的影響了觀看的方式。在教學上對技術技巧的陳述，不論對學生產生何種感受，並進而對視知覺的影響，絕不是教學的最終目的，頂多作為一個引導的過程。

另一種較為宏觀的介紹方式是將技術技巧的演進過程對作品造型的變化作一系列系統性講解，這類以「演化論」為師的「唯物」觀點，提供給學生一個清晰可辯的造形分析技巧。<sup>12</sup>此類分析方法使學生偏重去蒐尋不同技術之間所產生的造形特質與差異。這樣的知識傳授對學生的影響更為複雜，因為學生對此分析技巧的領悟程度也會直接的反應其觀看的結果。

藝術史家 Gombrich 曾言及，「造形跟隨機能」這樣的建築設計理論，非常適合作為一種觀看的方法與技巧。<sup>13</sup>如此簡單的一句話，在學習的過程之中確是非常繁複的，因為學生必須多次的透過觀看與討論來確認他們領受了這個概念，而他們也在這個知識的行成過程中不斷的修正他們的觀看方式，或者透過觀看來修正他們的認知。

當然偏重於技術技巧的「唯物」觀點並非了解視覺藝術的唯一途徑，因此也必須由不同的面向加以補強，而人文歷史的介紹通常被認為是最佳的補強方法，而它也一直是視覺藝術課程內容的主力。

### 3、人文歷史類

特別是針對古代藝術的介紹而言。將藝術作品置入當時的時空脈絡之中，的確是了解作品的一個最好方法。以政治、經濟與宗教信仰等作為作品的背景說明時，它能創造一種氛圍，而這樣的氛圍能有效的破除觀者與作品的時空隔閡。

當我們談到中國商代青銅器上的獸面紋，常以「冷冽」、「猙獰」來形容其表現，若教師輔以商代常見的殉人與坑殺奴隸作為祭祀的習慣來作為背景說明，則青銅器上的獸面紋在學生的心目中必然會「更加猙

<sup>9</sup> 濕壁畫，顧名思義必須在牆壁的石膏乾涸前完成，請參閱，Jan Green 等，〈媒體研究〉，《大英視覺藝術百科（第十卷）》，（台北，台灣聯合文化，1988年），頁131。

<sup>10</sup> 同前註，頁118。

<sup>11</sup> 關於哥德式教堂的鍵值過程與細節，請參閱，大為麥考雷，《哥德大教堂》，（新竹，凡異出版社，1997年）。

<sup>12</sup> W. Eugene Kleinbauer, "Genres of Modern Scholarship," *Modern Perspective in Western Art History*, University of California, L.A. pp.19.

<sup>13</sup> E. H. Gombrich, *The Sense of Order*, Phaidon Press, 1984, pp.145.

擯」。

中國的佛教史與佛教藝術幾乎不可能分開來談，因為我們必須借助大量的文獻與碑文的解讀，才讓我們了解佛像在那個時代的代表意義。而每個時期佛像造形的特徵更是當時代人物造形的代表。如北魏遷都洛陽後的「秀骨清象」與「褒衣博帶」，而唐代中期後豐腴的佛像造形等，都被用來解釋該時代某種人物的典型。<sup>14</sup>其中最具代表性的事件莫過於武則天命僧人作「大雲經」，用以說明武則天是彌勒佛轉世的歷史事件。而龍門石窟的簡惠洞與奉先寺的主尊造像，則更被直指其為武則天形象的再現。<sup>15</sup>如此的說法除了讓學生了解佛像的歷史背景之外，在視覺感受上將引導學生在這兩尊造像上尋找女性容貌的特質，並且不斷的聯想到武則天的種種。

繪畫上的特徵也經常用來作為歷史典故與個人心性的說明材料，如宋元之際鄭思肖的墨蘭圖，其露根的蘭花，寄有作者「亡國」沉痛的心情。<sup>16</sup>因此，墨蘭圖變成了一幅表現「愛國」情操的畫作。

基本上，以人文歷史作為視覺藝術作品的背景說明，經常會產生反客為主的情形，也就是說作品的形象變成人文歷史事件的「插圖」。往後作品再呈現於我們眼前時，我們聯想到的是人文歷史的部分，而非作品本身所透露的視覺造形訊息。若我們參照阿多諾對藝術的定義，<sup>17</sup>顯然人文歷史的解說並未達到藝術的精要。所以，若要視覺藝術教育避免淪為詮釋歷史人文的附件，那麼其終極目的是什麼呢？或許透過哲學與美學的角度能夠有較佳的詮釋吧！

#### 4、哲學美學類

在視覺藝術的教育中，哲學與美學的問題應該是提供我們終極答案的作後堡壘，這一點的確無庸置疑。但就視覺藝術教學而言，視覺藝術作品在哲學美學的脈絡中經常只是一個可以「被超越的角色」。關於這一點，我們可以藉助以下的幾個美學問題來反思關於視覺形象地位的問題。

黑猩猩貝特賽（Betsy the chimpanzee）的繪畫是藝術作品嗎？邀請一位藝術家像博物館收藏室捐獻作品的博物館館長應不應該接受這位藝術家剛從海邊撿來的一塊浮木呢？再展出塗改另一位藝術家的畫作的作品時，這位藝術家博物館是在展事對現存作品的損呢？還是在展現一建新品的創作呢？我們應不應該尊重藝術家的林中請求而將內些

<sup>14</sup>關於佛像造形與時代人物的類比，請參閱，金維諾，羅世平，《中國宗教美術史》，（江西美術出版社），頁 115 與頁 146。

<sup>15</sup>關於武則天形象被再現於唐代的彌勒佛造像上的記載請參閱，官大中，〈龍門石窟藝術試探〉，《文物》，1980 年，第一期。

<sup>16</sup>王伯敏，《中國繪畫通史（上）》，（台北，東大圖書，1997 年），頁 508。

<sup>17</sup>阿多諾認為，藝術具有自主性，不為任何政策或現實利益服務，但也關懷人類的一切。洪翠娥，霍克海默與阿多諾的文化工業，（台北，唐山出版社，1988 年），頁 10。

沒有售出的作品一起毀掉呢？<sup>18</sup>

不論如何，當我們認真思考上述的美學問題時，沒有任何作品放在眼前，並不會對思考形成阻礙。換句話說，思維脈絡的邏輯被建構起來的同時，作品成為一種「現象」，而視覺形象脈絡本身無須被考慮。

哲學美學為視覺藝術作品提供了最原則性的思考，它超脫了作品形象本身，形象脈絡的邏輯在此並不被考慮。若我們思量藝術教育之之基礎是在於激發想像力、擴展感知能力、促進人格完整、培養審美理智、實現審美價值、提供人本主義的理解力等的話。<sup>19</sup>那麼進入哲學美學範疇的抽象思維之前，對於「視覺形象」的「感知能力」是否應該先被啟發呢？若視覺智性沒有被開發出來，對形象的感受不夠敏銳的話，我們對於作品的認知是否會打折扣呢？這些問題在哲學美學的範疇中並非關鍵，但筆者認為在通識教育中卻是一個不可或缺的元素，或許透過某些歷史上的案例會說明的更清楚。

## 二、兩種視覺藝術之研究取向與教學之類比

透過分類來敘述視知覺受學習與經驗的影響，其實是不得已的，純粹是為了敘述的方便。因為一連串對作品的敘述或講授，經常是各類經驗與知識的雜揉體，而如此一來我們的眼睛將會受到更複雜的影響，我們不妨試著體驗一下這段敘述：

北宋范寬的「谿山行旅圖」，代表了北宋初期大山聳立的氣勢，一座大山，拔地而起，方方正正，彷彿一作紀念碑，有飽滿的自信，可以不屈不撓的屹立著。這座大山可以是范寬觀察到的北方風景中的自然，但也正是范寬自己的豁達大度的內心世界。人在藝術中流露的美學，常常是自己內在生命的品質，也常常是一個時代精神的品質。<sup>20</sup>

這段文字包含了構圖的敘述、作品表現的形容、畫家人格的引申與時代精神的印證，而作者獨特的敘述風格也形成的另外一種感受。一邊讀著或聽著這些敘述，一邊看著作品，是我們學習認識藝術品的的方法。但這段文字敘述與作品的互動是單向的還是雙向互動的呢？我們是試著再體驗一段同一件作品的文字敘述：

與荆浩、關全共同建立華北山水傳統，為郭若虛舉以為北宋三大家之一。

此畫構圖是自山下仰望山巔的「高遠」形式。畫幅下方三分之一是橫向佈置的前景巨石、中景岡阜，岡阜之後於煙嵐間拔起崇山峻嶺，佔據了三分之二的畫面，空間段落的推移具有強烈的垂直跳躍性。以俯瞰的角度呈

<sup>18</sup> Margaret. P 等，《藝術之謎 - 美學案例選輯》，轉引自，Albert William Levi and Ralph A. Smith，《藝術教育：批評的必要性》，（成都，四川人民出版社，1998年），頁227。

<sup>19</sup> Albert William Levi and Ralph A. Smith，《藝術教育：批評的必要性》，（成都，四川人民出版社，1998年），頁225。

<sup>20</sup> 摘錄自，蔣勳，《藝術概論》，（台北，東華書局，2000年），頁81。

現峰頂密林，強化了高峻聳拔的氣勢，畫家組合物象的方法，基本上承唐、五代疊架的手法，正面性的物象未展現體積感，空間的深度不是描寫的重點，也沒有連續感，構圖的重點在於追求高度感（宋偉航）<sup>21</sup>

這段文字敘述對作品本身的表現方式著墨較多，而對畫家人格、時代精神的比賦較少。相對於上一段而言，閱讀這段文字顯然需要與作品畫面有更多的互動性。諸如：空間段落的垂直跳躍性、空間深度、連續感等等對畫面的形容，讀者可以即時的把這段文字當作作品的說明，也可以透過對畫面的觀察來反觀文字敘述。換句話說，後面這段文字保留了更多視覺主動參與以及驗證的可能。前一段文字則是牽引出較多精神上的比賦。

前故宮副院長李霖燦，對谿山行旅圖研究多年，他在其著作中用了約1500字左右來介紹此作品，<sup>22</sup>其內容包括這幅畫的重要性，等同於西方繪畫的「蒙那麗莎」，范寬的生平，個性與繪畫的觀點，該畫的構圖筆法與時代特色，以及他發現范寬題字的小故事等。這麼多的內容經由作者溫厚的敘述方式，自然流暢的呈現出來。這些交疊的訊息幫助我們欣賞該畫，但筆者想問的是，觀者到底是先體驗畫面再印證到文字上，或者是先感受文字再對畫面進行理解？

事實上，我們無法偵測每個學生或讀者的真實感受，因為經驗不斷的影響人們觀看時的取捨，所以當觀者不斷的建構其知識與經驗時，其觀看的重點也不斷在變化。當然觀察視覺藝術的觀點有很多取向，研究藝術的方法也很多種，而這些四面八方過來的訊息，透過大腦主動的安排，而交疊在一起，形成每個人的獨特觀點。因此，大家都知道，每個人對同一件作品會有不同的感知。但如此複雜的經驗交疊會變的難以分析，筆者認為可以就視覺智性的觀點將其分為兩種類型來討論。一類為視覺智性優先，另一類為知識經驗優先。

但有了這個分類的概念之後，我們如何去偵測那捉摸不定的大腦感受呢？筆者將嘗試透過研究取向的差異，與成果來類比教學上的認知感受差別。這樣的類比是否妥當我們也將在文章的進行中指出。

李霖燦先生，在一篇對范寬的的研究文章中指出：

當今學術研究都重原始資料或第一手資料的彙集，第一手資料重於轉手資料，墨跡重於印品，畫績重於著錄。所以我來做這篇有關於范寬的研究，有意啟用了一向新方法，先不去理會那些輾轉抄印的著錄資料，卻直接從現存世的畫績本身上來仔細觀察、深切體會、綜合研究，看一看都能得到一些什麼結論，然後再以這些結論，去和畫史的著錄資料相印證，看看有些什麼觸發和出入。

因為我國文史資料遺存豐富，須多研究人員一鑽進故紙堆中就拔腳不

<sup>21</sup> 石守謙等，《中國古代繪畫名品》，（台北，雄獅圖書股份有限公司，1996年），頁31。

<sup>22</sup> 由於該段敘述過長，不再引到本文之中，請參閱，李霖燦，〈山水畫的青銅時代〉，《中國美術史稿》，（台北，雄獅出版社，1995年），頁86-88。

出，到頭來把第二手資料當作第一手資料而大作其文章，這種現象在中國繪畫史的研究上常有發現，（1960）。<sup>23</sup>這段話讓我們感受到，長久以來對於中國繪畫的研究是著重在文獻的探討，透過歷史文獻的扒梳與還原來重新定位與看待作品。這樣的研究取向即可稱為知識經驗優先的類型，當然這樣的研究一直是一個重要的方向。不過以視覺智性優先為主要的研究，也不曾間斷過。

#### 1、知識經驗優先

宋代聶崇義，循歷代儒者以圖說古禮的傳統，撰《三禮圖》，該著錄雖然以視覺化的形象呈現，但對於許多只有文獻記載而無形象紀錄的禮器，卻大膽的就文獻的字面意義提出推測。當然這些臆測一直到清代的吳大澂才以《古玉圖考》一書，將文獻與古物形象，透過相互印證對照的方式聯繫了起來，當然如此的印證，也推翻了《三禮圖》對於文字敘述過於「直接翻譯」成形象時所發生的錯誤。

顯然，聶崇義的所繪製的形象，即是代表了一種對文獻認知的直接反應，由於它缺乏實體文物形象的印證，所以他無法修正得自於文獻的認知。而吳大澂採取文獻與形象相互印證的方法，才得以重新檢討聶崇義在玉禮器方面的錯誤認知。

將文獻記載與視覺形象聯繫起來，是一個創造雙贏的方法，它不但找到命名的根據、且具有權威性。當然，這裡的權威是指來自文獻傳統而言。如此的聯繫過程，在學習的過程中，佔著重要的角色。因為視覺形象有了名稱才方便討論與溝通。不過其缺點在於，學生記住了很多作品名稱，但是否有能力賞析作品本身，老師們可是不得而知。換句話說，如果舉辦一個考試，只讓學生答出作品的年代、作者與作品名稱。如此成果，就視覺藝術教育而言意義不大。

將文獻與視覺藝術作品聯結的系統性方法，便是所謂的「圖像志」透過這個方法我們得以判斷作品的主題。但它卻沒有引道我們如何判斷相作品的「品質」。因此 Panofsky 所提出的「圖像學」，<sup>24</sup>即是希望能更有原則性的對文獻與視覺形象之間的聯繫作出判斷。

Panofsky 自己所操作的範例就明白的告訴我們，視覺藝術作品的類型定義並非是以文獻的名稱為優先考慮，反而必須仔細的觀察作品形象本身的脈絡。因為文獻與形象可能會分道而行，而並非如同我們所期望的，兩者的關係一直緊扣在一起。例如，上帝的形象可能來自被斥為異教的宙斯。<sup>25</sup>如果依照文獻的角度，上帝與宙斯根本就是兩碼子事，絕不能混唯一談。但是依照視覺的角度，我們就可以觀察到，

<sup>23</sup> 李霖燦，〈范寬畫績研究〉，《中國畫史研究論集》，（台北，台灣商務印書館，1992年）頁171-172。

<sup>24</sup> 關於圖像學的方法請參閱，Panofsky, *Iconography and Iconology: "An Introduction to the Study of Renaissance,"* Meaning of Visual Arts, University of Chicago Press. Pp.26-54

<sup>25</sup> 同前註。



那些藝匠們顯然毫無保留的將宙斯的形象延用到上帝身上。就這個部分而言，研究者必須透過視覺的觀察與文獻的對照同時進行，才能發展如此繁雜的考證工作。但 Panofsky 被後來的學者提出極大的質疑的是對於「時代精神」這個概念的信仰。<sup>26</sup>

「時代精神」這個課題，在視覺藝術教學中卻佔著很大的比重，因為它是一個大時間跨距的分類指標。就討論西方視覺藝術而言，大概會依照希臘、羅馬、文藝復興、巴洛克等等時期，一路的連貫下來。教師總免不了對每個時代作概論性的描述，或者進一步歸納出他們的藝術表現的精神特質，然後再由這個精神貫透到這個時期的每個作品。筆者所搜羅的藝術概論教科書大多是如此的介紹方式。<sup>27</sup>

就研究而言，研究者可以用視覺來分析作品進而推論其時代風格，但在教學而言確常常是反其道而行的。因為「時代精神」確實提供了良好的認知框架，它讓老師容易製作教學進度的規劃，也使學生容易掌握整體學習的概括。所以學生們通常先接受了，透過文字介紹的「時代精神」知識，然後再以這個知識來「觀看」該時代的視覺藝術形象，但也僅於此而已。因為「時代精神」的文字敘述高高在上，我們的「觀看」也只能依附在如此的架構下進行。因此，透過視覺智性優先思維索整理出的時代精神，經常在教學上淪為知識經驗優先的觀看模式。因此當我們談到文藝復興的時代「人本主義」精神，並且也認為這個精神必定貫徹在達文西的蒙娜麗莎與拉斐爾的聖母像中，但是兩者視覺形象間的差別有多少，我們就不得而知了。

因為時代精神的變化才導致藝術形式的變化，這樣的概念也影響老師們設計的教材，當然也因此讓學生學習了這樣的概念。但筆者要強調的是，這樣的思維邏輯也是屬於知識經驗優先形的思考。也就是說，再多的視覺感受也無從反駁對「時代精神」這個認知的真偽，卻只能被動的接受而已。因為這些視覺藝術複雜的改變，都被解釋成只是反應時代精神的變化。這樣的概念會使學生們忽略了，可以透過「視覺感受」來檢驗「時代精神」的可能性，進而沒有主動察覺到個別藝術種類的自身特質，以及它們之間相互交叉複雜的相互影響。

「時代精神」的提出，最怕的就是新的考古證據，經常新的考古證據一出現，就使得許多藝術史研究者忙著對先前的定義改口。這也不得不使我們重新思考「時代精神」這個概念在教學上的方式，以及對於知識經驗優先思維，在視覺藝術教育上之地位的重新評估。

---

<sup>26</sup> 時代風格被認為是繼承黑格爾的歷史決定論，近代最具影響的藝術史家 Gombrich，則進一步發展了 Karl Popper 的《歷史決定論的貧困》來反駁時代精神的謬誤，並代之以「名利場邏輯」作為藝術演變的分析方法。請參閱，E. H. Gombrich, <名利場邏輯：在時尚、風格、趣味的研究中歷史決定論的替代理論>，《理想與偶像》，（上海，上海人民出版社，1989年），頁 90-147。<沒有藝術這回事>，《藝術與科學》，（杭州，浙江攝影出版社，1998年），頁 117-125。

<sup>27</sup> 這部分筆者尚未以統計的方式完成客觀的參考數據。

## 2、視覺智性優先

宋代有另外一位學者呂大臨，其著作《考古圖》，是第一部對中國青銅器有清楚形象紀錄的著作。呂大臨非常注重視覺形象的重要性，所以採取圖文並列的方式來呈現其研究，因此他也得以串聯了「饗饗」一辭，與青銅獸面紋飾的聯繫。<sup>28</sup>也因為該著作形象的紀錄清晰，才得以讓後來的研究者能夠就文獻與形象兩者，提出近一步研究與辯正的機會。這種形象與文獻相互對照的方法就是前節所提的圖像學方法。雖然大家從此約定成俗，將青銅器上的獸面紋稱作饗饗，也開始對饗饗紋的基本構造訂出清晰的規範，但這個知識確也影響了許多研究者的研究態度。瑞典的漢學家高本漢，研究中國青銅器紋飾並指出，中國青銅器的紋是演變是從具體的饗饗紋漸漸轉變為幾何抽象的饗饗紋。<sup>29</sup>但高本漢的研究結果先是被羅越反駁，並且於往後的考古證據也被證實是錯誤的。就如同前節所述，藝術研究者的結論，經常被新的考古證據所推翻。但是羅越憑哪一點作出正確的判斷呢？

羅越所依靠的就是視覺智性發展的概念，它運用了從線性到繪畫性以及從平面到立體等概念，將中國安陽時期青銅器的發展分為五期，而這五個階段的發展分期，<sup>30</sup>而日後的考古發現也印證了這個發展框架的不可逆轉性。視覺智性發展的概念在西方視覺藝術研究方面有其傳統，並廣泛的被應用。不過重點是，我們了解了這個「知識」之後，如何在視覺藝術課程中應用呢。我們不妨在思考一下上述幾位學者的思考路徑。

高本和與羅越研究取向的不同而導致完全相反的結果，這兩位學者的研究歷程，非常值得從事視覺藝術教育的老師借鏡。高本漢與張光直兩位學者，因為先獲得了「饗饗」的基本概念，所以在從事青銅器分期研究的時候，就先找出符合饗饗定義的紋飾，然後再依照其變化推測其發展的序列。而羅越是以視覺智性為優先考慮，輔以其他的觀察，先理出初始時期青銅紋視的模樣，再排出青銅器紋飾的視覺發展邏輯。羅越承襲西方風格分析學派學者的觀點，認為「觀看本身」就是一種心智和精神活動，並且有其自身的歷史，也就是所謂視覺的智性。這樣的分析方法不在乎作者，也不在意作品主題，他探究的是純粹視覺上的轉變。

雖然這個概念的主要發揚人 Wolfflin 也招致被指為是黑格爾信徒的批評，或者被指為是極端過度的拜火教。但是這概念卻從來沒有被

<sup>28</sup> 呂氏春秋曰，周鼎鑄饗饗，有首無身，食人未噍，害及其身。古者鑄鼎象物，以之神姦，鼎有此象蓋示飲食之戒。呂大臨，《考古圖》，頁 6。

<sup>29</sup> Karlgren, *New Studies in Chinese Bronzes*, BMEFA, no.9, 1937, pp.1-117.

<sup>30</sup> Max Loehr, "The Bronze Style of The Anyang Period (1300-1082 B.C.)", *Archives of the Chinese Art Society of America*, no.7, 1953, pp.42-53.

放棄過。並不斷的滲透在藝術史研究的領域中。筆者認為，或許它應該被視為視覺藝術教育基礎能力指標之一。

### 三、結論

教學的基本概念，必定來自研究成果，同時也會左右學生的學習取向。當然，視覺藝術研究的方法很多，前節所提出的只是個別的例子，筆者也並非是要說明視覺智性優先取向，壓倒知識經驗優先取向，並取得最後的勝利。而是要透過上述的分類與比較，來說明視覺智性優先的研究取向應作為視覺藝術教育的根本。

筆者認為啟發學生對「觀看」的方法與信任是最重要的。觀看本身的歷史才是視覺藝術的本質，它無法被其他學術領域所取代。因為從視覺的智性出發所學習到的知識，才能與其他的知識相互對照，視覺本身也才不至淪落成為被說明的角色。

在大學的通識教育中以視覺藝術為主的「藝術概論」能提供何種「知識」給學生才算洽當呢？通常我們會對於一個無法明了「函數」的大學生感到咋舌；也會對一位不能夠以英文應付日常生活對話的同學施加壓力，希望他快快趕上；至於交作業時錯字連篇、詞不達意的學生更是躲不過被訓話的命運。這些學生會被冠以未達能力指標而被要求或用各種方式逼使其盡快達到最低水平。但在大學藝術教育的領域中 - 特別是當它又是一門通識課程時「程度」一辭卻顯的難以估量與捉摸，通常大家也較不關心。

藝術教育一直是一個相對「神秘」的領域，特別是相對於自然科學教育與人文科學教育而言。這些非藝術類的學科通常有一定的教學進度與公認的學習能力指標。而藝術教育的學習與能力評鑑亦有許多學者逐步的在建立與推行，但似乎也沒有公認的標準，或許我們可以認為這是突顯藝術教育多元性的特質，但也不可否認這是造成「神秘感」的原因。

本文的目的並非是要提出一個令人頭皮發麻的「藝術修養程度量表」，也不在於對此問題提出一個完美的解答，而是希望提出在大學教育的階段中藝術教育的一個不可忽視，但實際上已被遺忘的要點 - 視覺智性的培養訓練。筆者認為對藝術人文統合教育必須階段性的展開，必須要從綜合逐漸分化開來，以逐步進入視覺藝術最本質的部分，如此方能在大學教育的系統中培養以視覺智性為主的學習，而這樣的學習才能與以文字語言學習為主的能力相互建構，而達成更完善的視覺藝術教育。

徐小虎就藝術史研究的立場提出「文字的霸權必須全霸」<sup>31</sup>，看似聳動卻有深刻的道理，他於文章中提到：

心靈的溝通必須超越文字概念 - 即大腦思考模式 - 而回到宇宙顫盪共鳴的元素：色彩、聲音、以及大自然節奏中的舞蹈。 必須先以「全然空無」毫無成見的心靈本身來「體會」並「體驗」原物，然後才到說桌前參

<sup>31</sup>徐小虎，「海峽兩岸藝術史學與考古學方法」研討會議，國立台南藝術學院，2003/10/25。

考文獻或文字報導。

或許我們應該學學貓咪的本領，耳朵察覺有動靜，隨即用眼睛追蹤確認，然後採取行動。一隻只相信聽覺，又視而不見的貓，想必會忙的暈頭轉向吧！

最後我們再回到“ The Ways of Seeing ”這本著作中生動的描述：

But there is also another sense in which seeing come before word. It is seeing establishes our place in the surrounding world; We explain that world with words, but words can never undo the fact that we are surrounded by it. The relation between what we see and what we know is never settled.<sup>32</sup>

That the earth is turning away from it. Yet the knowledge, the explanation, never quite fits the sight.

所見與所知經常是不一致的，所見可以增進所知，所知可以解釋所見，兩者互為主體，相互參照。

---

<sup>32</sup> John Berger, The ways of seeing, London, Penguin Books, 1972, p.7.