

看圖說話：兒童對《秋庭戲嬰圖》之解讀與藝術教育啟示 Show and Tell: Children's Visual Literacy of *Children at Play in an Autumn Garden* and Its Implication to Art Education

邱鈺婷

Yu-Ting Chiou

國家教育研究院博士後研究人員

Postdoctoral Fellow, National Academy for Educational Research

摘要

兒童看圖說話的過程，不僅代表其本身在圖像中看見了什麼，兒童也在陳述的過程中融入了自身的喜好、感受、聯想等訊息，看圖說話的過程變成為教師得以了解學童所認知世界的好時機。國畫是中國固有且獨一無二的藝術形式，解讀與鑑賞方式與其他藝術種類大不相同，為了解臺灣學童對於傳統國畫解讀能力，本研究邀請了 15 位八、九歲學童進行個別「看圖說話」的訪談，學童對於國立故宮博物院所珍藏的國畫《秋庭戲嬰圖》圖像進行觀看、敘說，透過此以兒童遊戲場景為題的圖像，旨在了解學童如何觀看並以故事方式來解讀傳統國畫。研究發現，學童的觀察力與聯想像力是相輔相成的；研究分析也顯示學童之敘事、表說能力有加強的空間；學童對於國畫並不陌生，但卻一知半解；在說故事的過程中，學童會投射自身的經驗、感受、願望、想法等等。依據研究發現，本文進一步提出對於傳統國畫之教育與藝術教育之省思及建議。

關鍵字：影像解讀、視覺素養、國畫、看圖說話

Abstract

Children express what they see and integrate self-preference, feeling as well as association while Show and Tell. It is a good opportunity for educators to explore children's worlds. Ink and Wash Painting is one of unique art forms which needs to be interpreted and appreciated in a different way. In order to understand Taiwanese children's visual literacy to Ink and Washing Painting, the researcher invited fifteen elementary school students, eight to nine years old, to join the interviews. The students looked at the image of *Children at play in an Autumn Garden*, a painting showing the scene of children playing, to do Show and Tell. The findings showed that: children's association related to their observation abilities; the interviewees needed to enhance the abilities of telling story and verbal expression; the interviewees had a smattering of knowledge about Ink and Wash Painting; children projected their self-experience, feelings, wishes, thoughts and such to the image while Show and Tell.



Keywords: visual image reading, visual literacy, traditional Chinese painting, Show and Tell

一、研究動機與問題

1. 動機

「水墨畫」是中國繪畫的代名詞，毛筆、水墨及宣紙則是水墨畫創作的�主要媒材。¹水墨畫（傳統國畫的其中一種）一直是筆者最喜歡的藝術創作領域，幾年前於國小任職代課的期間，於課後教授中低年級學童「創意水墨」的快樂氛圍一直都使筆者對於藝術課程、藝術教學的創新充滿期待與憧憬。然而，水墨媒材不如其他畫材工具容易可得，所需準備之成本也相對較高（與蠟筆、彩色筆等相較），考量於國畫教學前置準備與後置收拾繁雜耗時，因此，視覺藝術教學時並非為大多數教師的首選，連帶地，學生接觸國畫的機會少了，國畫藝術被欣賞了解的機會也少了，國內研究者邱于倫曾指出學生對於西方藝術瞭解多於東方藝術，對於水墨興趣缺缺。²因此，以一位熱愛水墨的藝術教育工作者來說，了解學童學習國畫的意願與解讀素養則是必要的。

2. 「看圖說話」之重要性

「看圖說話」是讓兒童利用圖片所提供的資料，然後以恰當的語詞、語句表達自我之思想與感情的一種活動³，在兒童述說的過程當中，兒童本身之生活經驗與背景知識會引導帶領兒童去解讀與詮釋圖片中的訊息，並且透過圖片的訊息，引發兒童自身心裡的感覺融入於故事述說的主角身上。⁴因此，兒童看圖說話的過程不僅代表其本身「看見」了什麼，也包含了他自身的喜好、想法、聯想、串連創作的一「如何」觀看的過程。意即，從兒童所看圖說話的過程，教育者不僅可以得知學童所認知的世界，也可以從被述說的故事中去省思或探討不同層次之內涵，例如：學童的創造力、表達力、想像力、理解力、演繹歸納能力、邏輯思考能力等。對於藝術作品之「看圖說話」過程蘊含了學童對於圖像/藝術品的觀看、描述、分析與評鑑，因此身為藝術教師，則可以透過「看圖說話」來了解兒童的鑑賞與解讀素養，以作為教學與設計教學的依據。

3. 國畫與國畫教學之隱憂

水墨畫是中國固有且獨一無二的藝術形式，以文化傳承的角度來觀看，應當予以發揚，然而，研究者林胡千鈴指出當前的兒童藝術在課程的安排上，多傾向以西方之媒材與審美觀念為主，卻相對忽視了如水墨這種東方特有的傳統創作素材和美學。⁵國畫有別於西洋繪畫，需採用獨特的美學觀點與理解文化背景來欣賞，自成於其他繪畫形式不同的鑑賞角度，若教學者本身並不熟悉，也難以在教學上引導學生。

¹ 臺灣大百科全書，〈水墨畫 Ink Painting〉。〈<http://taiwanpedia.culture.tw/web/content?ID=2429>〉（民 103 年 5 月 10 日）。

² 邱于倫，〈國民中學水墨教學實驗研究之初探〉，《臺藝美碩班會刊》3（民 101 年 6 月）：59-66。

³ 陸又新，〈怎樣指導兒童說話〉，《中國語文通訊》36（民 84 年 12 月）：22-33。

⁴ 徐熾婷，〈圖話～兒童透過自選繪本圖片進行故事敘說之研究〉（國立東華大學幼兒教育學系，出版之碩士論文，民 102 年），221-225。

⁵ 林胡千鈴，〈兒童水墨教學之研究〉（佛光人文社會學院藝術學研究所，未出版之碩士論文，民 93 年），5-7。



加上國畫所採用的媒材是為學生所不常使用的，不論在技法的學習上、或是藝術作品的鑑賞上，都較不令學生引起學習興趣或是難有接觸的機會。國畫背後所代表的是中國悠久的藝術文化，解讀與鑑賞方式與其他藝術種類大相逕庭，加上現代生活環境和傳統水墨環境時代存在不小的差異，學生無從體驗水墨呈現的古代山水、園林、風俗民情等之環境，也對於感受、理解古人的精神思維產生隔閡，國畫成爲了具有「距離感」的藝術，然而歷史文化傳承下，我國典藏了無數應被視爲國寶的傳統國畫，若難以被珍視、傳承，「國畫」教育、「國畫」傳承與發展存在隱憂，那麼「國畫」怎麼能稱爲國畫呢？

4.研究問題

民國一百年四月，故宮博物院舉辦了「天真和樂—蘇漢臣嬰戲圖雙幅」展覽，爲期近三週。「嬰戲圖」以兒童玩樂情景爲題材，此一類畫題最早見於秦漢以前，唐逐漸出現以兒童玩耍爲主情景於單一畫面中，至宋元始流行、成果斐然。童年是每個人必然的經歷，兒時玩樂的場景與嬉耍活動更是兒童得以共鳴的主題。因此，筆者好奇當今之學童看見年代久遠的故宮寶物—宋代蘇漢臣之《秋庭戲嬰圖》會如何觀看？對他們而言，若古代山水、庭園、民俗等場景無法輕易有所共鳴迴響，那麼孩童嬉玩的主題對學童來說是幅有趣、珍貴、成功的畫作嗎？學童喜歡這幅圖畫嗎？對他們而言，這幅圖畫正述說著怎麼樣的故事呢？他們如何鑑賞這幅圖畫？因此，筆者透過學童觀看《秋庭戲嬰圖》後所敘說的文本進行分析了解：

- (1)學童看圖說話的述說文本其內容來源與方式爲何？文本有哪些元素？氛圍如何？
- (2)學童看圖說話所述說的文本大意與畫作之創作者原意是否謀合？

除了解以上問題，本研究另一重點在於透過研究結論省思藝術教育之啓發而提出建議。然而，此研究並非大規模之調查研究，研究結論故無法推及於全台灣所有的學童及其所有傳統國畫之解讀，但藉由本研究參與者之回應與研究分析，希望給予國畫教育工作者、藝術教育工作者於教學與設計教學時想法及建議，並能予以國畫教育之推廣不同的參考方向。

二、文獻探討

1.影像解讀

符號學是爲研究符號的一門科學。Peirce 以三種類型來說明符號：一、「圖像」(icon) —構成圖像符號的能指與它代表的所指間有明顯的相似性，這類符號在視覺影像中特別明顯，例如：一張花的照片就是一朵花的圖像符號。二、「指示」(index) —指示性符號中的能指和所指則在本質上有關聯，例如：玫瑰是浪漫的指標，然而本質卻可因文化而所差異的。三、「象徵」(symbol) —象徵符號在能指與所指間，有個約定俗成，且很明顯是任意性的關係，例如：「綠色」代表「環保」。⁶

學者 Barthes 認爲符號在分析的層次可分爲兩層次：具有表層的明示義和深層的隱含義，以符徵 (signifier) 和符旨 (signified) 兩部分相互結合成一整體。符徵所連結的聲音或影像，亦即一般人所通曉的一般常識，也就是符號眾所皆知的意義，例如「玫瑰」此詞，意涵著一種可供觀賞、食用、製香水或藥用的植物。符號的第二個部分是符旨 (signified)，也就是隱含義，是一個說明了符號如何與使用者的

⁶ 參考 Charles Sanders Peirce 從 1931-58 所撰寫的 *Collected Writings* (8 Vols.). (Ed. Charles Hartshorne, Paul Weiss, & Arthur W. Burks). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-58.



感覺或情感及其文化價值觀產生的影響，例如「玫瑰」這個詞的隱含義為情人表達「我愛你」的涵義。⁷

2. 藝術鑑賞與美感發展

Feldman 為美國著名美術理論家及批評家，他認為美術批評的主要目的在於了解美術品的意義及其優點，批評者需有藝術相關之基本概念、想像力，並依循著特定程序，透過此程序去獲得藝術品所蘊藏之訊息，此四步驟之程序為：敘述（description）、形式分析（formal analysis）、解釋（interpretation）、評價（judgment），Feldman 所提出的四步驟是重要且最為學者、教育者所廣用的藝術批評模式。⁸

Taylor 提出一套藝術問思的教學法，從內容（content）、形式（form）、過程（process）、心境（mood）等四面向來探索藝術，提供觀者有效進入藝術構成、呈現、回應、賞析的藝術批評策略。可思考的提問有：一、內容—這個作品關於什麼？有何意義？二、形式—藝術品是如何構成、安排和設計的？三、過程—作品是如何被創作的以及被創作成什麼了？四、心境—作品是如何影響我以及我的觀點？為什麼？

Taylor 藝術批評策略強調觀者與藝術品之間的互動關係，也探討藝術品如何對觀者產生影響。⁹

Gardner 將兒童的美感知覺發展依據年齡分為五個階段：一、嬰兒知覺期（the infant perception）：0 到 2 歲；二、符號認知期（the cognition of symbols）：2 到 7 歲；三、寫實主義高峰期（the height of literalism）：7 到 9 歲；四、寫實主義的瓦解與美感的萌芽期（the breakdown of literalism and the emergence of aesthetic sensitivity）：9 到 13 歲；五、美感認知的萌芽期（the crisis of aesthetic involvement）：13 到 20 歲。¹⁰參與本研究的學童依 Gardner 的美感知覺發展，介於「寫實主義高峰期」與「寫實主義的瓦解與美感的萌芽期」，孩童可能特別嚮往如照相般寫實的作品，鑑賞作品時，也會以寫實的程度作評斷標準之依歸，也可能已進入到可以擺脫極端寫實主義束縛而純粹探討藝術品之美感的階段。

Parsons 以幼童到成人為研究對象，將藝術鑑賞能力分成五個不同階段：一、偏愛期（favoritism）；二、美與寫實期（beauty and realism）；三、表現期（expressiveness）；四、風格和形式期（style and form）；五、自律期（autonomy）。¹¹Parsons 的藝術鑑賞發展能力發展階段，並不像 Gardner 以年齡做為階段分野之依據，因此，根據 Parsons 的理論，對藝術教育工作者而言，完整健全的藝術鑑賞教育是有機會敦促學童藝術鑑賞能力之發展的。

3. 國畫教學

研究者黃宇立曾於研究中指出，台灣兒童水墨教學雖已在國小藝術與人文領域從中年級開始列入教學範圍，但水墨教學仍存有幾個問題：水墨教材設計偏少、水墨教材缺乏完整學習架構、兒童缺乏處理水墨媒材的先備條件（例如接觸機會少，造成先備能力不足而無法順利教學）、家長與教師觀念的偏差、教師能力不足無法順利推展。¹²

學者陳朝平認為對藝術之理解與感受能力，雖然可以從藝術品的觀賞和美學知識中獲得，但如果透過經歷創作的過程，將可以體認深刻。¹³張美玲於研究後給予建議，她認為水墨畫應往下扎根，讓學童從

⁷ Roland Barthes, *Elements of Semiology*. New York: Hill and Wang, 1964.

⁸ Edmund Burke Feldman, *Practical Art Criticism*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1994.

⁹ Rod Taylor, *Understanding & Investigating ART: Bringing the National Gallery into Art Room*. London, National Gallery, 1998.

¹⁰ Howard Gardner, "Children's perceptions of works of art: A developmental portrait." In *Psychology and the Art*, ed. D. O'Hare. Atlantic Highlands, NJ: Humanity Press, 1981.

¹¹ Michael Parsons, *How We Understand Art*. New York: Cambridge University Press, 1987.

¹² 黃宇立。"藝術教育之另類思考"。(幼兒園美感教育學術研討會，民 102 年 10 月 25 日)。

¹³ 陳朝平。《國民中小學水墨畫教學研究》。屏東：屏東師專，1979，頁 19。



低年級就開始接觸，實施教學時可結合欣賞與探索表現的遊戲活動，例如她的研究便是以「鑑賞導向創作」之方式進行，透過作品、影片欣賞，使學生認識現代水墨的表現形式與觀念，經老師示範技法後，學生透過學習探索，發展出其他技法的變化。¹⁴

本研究強調從認識、觀看國畫，進而解讀、詮釋、發聲來當作國畫學習歷程中的一部分/基礎，筆者深信唯有從靜心觀察為始，學童得以真正以自己的方式去體會、聆聽國畫所表達的聲音，漸漸領略國畫藝術的準則，也才有之後的水墨創作者意圖與興趣可言，否則，僅是以毛筆、水墨為媒材，卻無法體會國畫精神的精髓而創作，也僅是從蠟筆、水彩、彩色筆等「換」成另一種創作媒材而已，並不具太大的國畫學習意義。

三、研究資料蒐集與分析

為了解臺灣學童對《秋庭戲嬰圖》國畫解讀能力，本研究邀請了 15 位八、九歲學童於 2013 年進行個別「看圖說話」的訪談，15 位學童中，有 7 位就讀於台北市市立小學；8 位就讀於台南市市立小學。受訪學童的挑選係透過學童之導師引薦，推薦較不畏懼陌生研究者而能侃侃而談的學童，再經由徵詢學童家長之意願與時間安排，最後擇定 15 位受訪者，訪談地點皆為學校當時無人使用、安靜的會議室，進行筆者與學童之一對一的訪談。關於學童之家庭、生長環境、背景、興趣、學習能力、學業與社交表現等皆不在筆者的篩選與考量範圍之內。每位學童的訪問時間依照個別需求而有所不同，大致之時間為 15 至 20 分鐘不等完成所有訪談程序，旨在使受訪學童能有寬裕時間對於國畫圖像進行觀看、敘說，筆者以對談、回應、鼓勵、肯定的方式與學童互動，不論學童所觀察、解讀、述說的故事與國畫圖像本身之意涵相近媒合與否，筆者皆予以正面肯定並不評論其回應。意即，訪談過程中，學童暢所言的觀看、敘說故事，研究者予以訪談者充足的時間和正面鼓勵回應，只引導學生看圖、說故事，並不指導、教學、評論，但若訪問之個體有提問，則盡己所能的回答之。

筆者所選用的圖像為國立故宮博物院網路典藏資源的《秋庭戲嬰圖》¹⁵，是為宋代畫家蘇漢臣的作品。「嬰戲圖」描繪二個孩子（一男孩一女孩）遊樂的場景，姊弟二人圍著小凳子玩推棗磨的遊戲。後方不遠處的圓凳、草地上還散置著各式不同的玩具，表現出孩子們天真爛漫的童心世界，背景以盛開的芙蓉花與雛菊做點綴，並有宮庭院畫必見的山石豎立挺拔於畫面重要的地方，碩大的山石與花草為背景也對照出孩童的幼小。筆者希望以臺北國立故宮博物院重要的典藏品為研究工具，其中此幅作品以兒童遊戲場景為題，用以引導學童觀看與描述國畫可引起學童共鳴，而在以嬰戲圖為題的作品中，此作品又具備中國傳統國畫特質的山水、花石等畫面元素，畫面描寫細膩真實、主題明確淺顯。

¹⁴ 張美玲，〈國小低年級生活課程現代水墨遊戲教學之行動研究—以台中市新社國小為例〉（未出版之碩士論文，國立臺中教育大學美術學系碩士班，民 101 年），105-107。

¹⁵ 如圖一所示，縱：197.5 釐米，橫：108.7 釐米。已取得國立故宮博物院之許可，以此圖像做研究與發表學術貢獻之用。圖片引自國立故宮博物院之典藏資源，網站資料：<http://www.npm.gov.tw/zh-tw/Article.aspx?sNo=04000963>





圖一 《秋庭戲嬰圖》，臺北國立故宮博物院藏

訪談過程開始前，學童們皆知筆者的來意－「一位喜歡聽小朋友們說故事的老師」，因此，學童了解他們與筆者的個別對談是一場即將「說一個故事」的訪談，參與學童是其導師推薦較容易與不熟悉者熱絡對話的學童，在參與訪談的數日之前已徵詢學童意願及獲得家長同意。個別訪談開始，筆者邀請學童先線上觀看此幅作品，學童可自由的調整畫面螢幕大小、距離等，亦不設限他們觀看的時間，學童也可於觀看的時候發問筆者問題。學童觀賞完圖畫之後，筆者便依下列步驟引導學生「看圖說話」：

一、 看完這幅畫，有沒有什麼疑問、或問題想問我呢？

二、 這幅畫給你怎麼樣的感覺？為什麼？

（以上問題為暖身對答。）

三、 請看著圖，然後試著說一個很棒的故事給我聽好嗎？

（若學童無法順利開始敘說故事，則改以問法：「現在，你是我的老師，我很喜歡聽故事，你可不可以看著這張圖說一個故事給我聽呢？我可以給你一些時間想一想，我也可以幫你，所以不用擔心。」）

訪談結束後，資料分析步驟為：一、將訪談錄音檔轉化逐字稿並進行編碼整理；二、依據故事屬性做初步分類；三、分析歸納故事之內容並調整架構。在分析資料的過程中，筆者也發現以「看圖說話」取代「看圖說故事」、以「敘說文本」取代「故事」二字來撰寫研究報告及心得啓發是較為適宜的（但訪談過程中，學童是被告知以「說故事」來看圖敘事），因經過分析後，筆者發現學童之「故事」未盡一般「故事」之定義¹⁶，因此，本文皆以「敘說文本」取代「故事」指稱受訪者敘說的內容。

四、研究結果

1. 文本內容來源方式

¹⁶ 依照兒童文學嚴格之定義，「故事」需為內容層次清晰分明，全篇敘述章法起、承、轉、合皆具備的敘事性作品，然而，本研究之八、九歲學童並未有足夠能力完整地看圖鋪陳敘事。



結果發現，學童觀看此國畫圖像來述說文本，其文本內容來源有三種不同方式，而每一種方式恰巧皆可回應 Peirce 符號學之三類型（如註六）。一、直觀描述—此類型之故事為學童直接陳說視覺呈現，例如：「有二個小朋友在玩，他們的玩具掉了，旁邊有一棵樹跟許多的花草，花草很漂亮....」(T15)，學童的敘說文本就如同畫作本身所呈現的，不加絲毫其他連結。如同 Peirce 所歸納的「肖像性符號 (icon)」，此幅國畫圖像之意義由於來自於它本身，其意符等於意指，也就是其本身。二、關係聯想—故事內容透過學童的觀察並做視覺上的聯想及背後意涵的猜測，例如：「很久很久以前，有一棵大樹，樹旁邊有二個要好的小朋友在玩遊戲，他們玩很多種遊戲，正想一較高下，但似乎都沒有結果...」(T09)學童透過觀察，陳述了畫面，然後以畫面去推理、聯想相關之內容情節，情節由畫推理而來、與畫面相關。可以 Peirce 符號學之「指示性符號 (index)」來解釋，學童由實際存在於圖像的物體，來判定此一連結物體與其客體之間關係。三、任意發想—學童擷取畫面元素並創造發想內容情節，例如：「從前有一個人住在大廳的這一邊，他以前孤零零的，現在找到一個朋友，從此他們就玩在一起，快快樂樂....」(T03)學童擷取了快樂玩耍的元素去發想過去孤零零的情節，內容元素依照學童隨意指涉而構成了述說文本的內容，因此，以 Peirce 的「象徵 (Symbol)」來解釋：象徵符號與事實並無任何的相像或直接關係，它和所指涉之間不但相似，也沒有直接的關係，是由文化或學習所建立的慣例與關係。

研究結果統計，最多學童（8位，53%）以直觀描述的方式來說故事；四位學童採用任意發想方式；三位學童以關係聯想來說故事。

2.敘說文本之完整度

日本學者內田伸子將一個完整的故事結構分為開端、展開、結局等三要素，在內田的研究中，他以四、五歲幼兒為研究對象，讓幼童依照被提供的故事背景去接續、完成故事內容，幼童若是能夠完全理解故事內容時，便可正確接續發展完整的故事，並能夠說出故事主角的目的、意圖等等。¹⁷因此，筆者以開端、展開、結局等三向度去檢視本研究中學童所提供的敘說文本，並將所謂的開端定義，認定為學童能夠「鋪陳」或「引領」聽者進入其文本主體之前奏（例如 T12：這天的天氣不是很好，有二個小朋友在這裡，這邊是他們家的院子後面.....）；展開之定義即為學童所敘述之文本內容；結局即為文本內容之終止、尾端部分。研究發現，雖然八、九歲學童對於開端、展開、結局此設計文本之技術手法未臻成熟，筆者也於訪談時給予學童最大之發揮空間而不予以規範其故事之發展順序、概廓，學童的敘說文本有時是前後互置的、有時是缺少開端的、有時是沒有結局的，有時是結局先而後展開、然後引領的開端部分被以補充或是略提而帶過。整體來說，有 2 位受訪學童的敘說文本是完整的¹⁸（具備開端、展開、結局）、8 位的敘說文本趨於完整（缺少三要素其中之一、或是前後錯置）、5 位提供不完整（缺少二要素以上）的敘說文本。意即，僅 13%的學童能夠觀看圖像說出一個具備前因、過程、後果的完整的敘說文本，完整地鋪陳與結束一內容文本對於八、九歲學童來說仍顯得困難，尤其是在短短的訪談數十分鐘之內必須即席敘說。

3.敘說文本之結構與元素

¹⁷ 內田伸子，〈繪畫ストーリーの意味的統合化における目標構造の役割〉，《教育心理學研究》31（1983年12月）：31-41。

¹⁸ 例如學童 T09 之故事簡要與分析：「很久很久以前，有一棵大樹，樹旁邊有二個要好的小朋友在玩遊戲（開端），他們玩了很多種遊戲，正想一較高下（展開），但似乎一直都沒有結果，最後他們在長是很多種不同的遊戲之後，決定二個人是一樣厲害的沒輸沒贏（結局）。」



一段完整、吸引人的敘說文本之結構必定包含人、事、時、地、物等五要素。以此五要素來檢視學童的敘說文本內容，筆者發現僅一位小朋友所說的内容結構蘊含此五要素；有十三位小朋友的内容缺少了「時」的元素，我們不難發現，此結果可歸納於因為「時」是相較於其他四元素當中最抽象的、最難中畫面中直接擷取到的。有二位學童的故事則缺少了「地」的元素。意即，「人」、「事」、「物」此三元素是學童描述故事時最容易從畫面上所取材的。學童們描述「人」的方式有：男孩、女孩、一對姊弟、二個好朋友、二個小朋友、「有一個人」和「另一個人」、二個小孩等，其中，有二位學童得以分辨圖中的男孩與女孩是姐弟關係。學童們描述的「事」，則皆準確的說明了玩耍、玩遊戲、玩玩具等。有多數學童們敘說文本中闡述的「物」為花草、玩具及小凳子；而當學童提及畫面中的巨大山石時，則指認為「大樹」、「樹木」，沒有學童的敘說文本指出那並非樹，而是中國傳統庭院畫中山石的表現形式。

4. 文本氛圍/結局

林秀慧分析兒童故事之內容，發現幼童喜歡喜歡以圓滿結局作為故事收場。¹⁹本研究訪談十五位學童的故事中，僅有二位呈現了完整之敘說文本結構，而這二個故事呈現圓滿、快樂的結局：T03 的故事結局為「...從此他們就玩在一起，快快樂樂的。」；T09 的故事結局為「...最後他們玩了很多種遊戲都沒輸沒贏，所以二個人一樣厲害一樣好。」其餘十三位訪談者之未完整的故事，所表現之故事氛圍為快樂、完美的有十位；其餘三位故事則無特殊的場景氛圍。因此，本研究的學童所述說的文本有 80% 呈現了快樂的氣氛。

5. 謀合創作者原意

《秋庭戲嬰圖》描繪的是兩個兒童在花下嬉戲的情景，描述此幅圖像的關鍵字詞有：「遊戲/玩」、「山石」、「花草」、「天真/快樂」、「情誼」、「玩具」等，只要學童所陳說的文本能舉出三個以上的關鍵詞，都能與畫作原創者所傳遞之訊息相差不遠。十五位訪談者中，有十三位學童的故事具備「孩童」、「玩」、「玩遊戲」、「玩具」、「快樂」、「花草樹木」²⁰等關鍵訊息。然而，另外二位學童則描繪了全然不同的文本內容：T05 的摘要故事為「有二個人在玩立蛋，但是立不起來，因為要端午節才能立起來，所以他們就去旁邊玩別的遊戲...」僅提到「玩/遊戲」此關鍵詞是較謀合原意的，以及 T01 「...有一個小男孩和小女孩，他們很友善、很照顧大樹...」僅提到「男女幼童」之關鍵字是較符合本圖原意的。統計上看來，本研究有 86% 的學童能判讀出《秋庭戲嬰圖》畫者的原創心意。

五、研究結論

從訪談學童所敘說的文本，經過資料分析後，本研究提出以上之研究分析結果，於此段落，筆者欲就研究分析提出孩童所敘說之文本來源方式、元素、氛圍、與原創謀合度等之綜合研究結論，並進而能於下一段落提出與藝術教育相關之省思啓發：

1. 從「觀察」提升聯想能力

¹⁹ 林秀慧，〈幼兒故事重述之內容分析研究〉，《幼兒保育學刊》6（民 97 年 8 月）：97-115。

²⁰ 本研究所有的訪談者皆誤認了圖中的巨大山石為「樹木」。



從研究結果當中也顯示，直觀描述此類型為學童述說文本的原來方式。筆者與十五位學童訪談之初，便要求訪談者務必仔細觀看圖片，不侷限觀看的時間、範圍，訪談者亦可提出問題。然而，並不是每位學童都懂得如何觀察、觀察什麼、怎麼觀察的、觀察之後要做什麼等等，從研究分析中，筆者也從學童所陳述的敘說文本結構/元素裡了解到學童並非都了解如何觀察。而「觀察能力」會影響後續之理解、發想、聯想能力，從研究分析當中得知，僅有七位學童（不到一半）能運用關係聯想及任意發想來構思文本內容，而有超過一半知學童（八位）的文本內容僅直觀陳述他們所看見的圖像，在直觀陳述的過程中，學童擷取圖像當中眼睛直接所見到的元素，並以那些元素當做敘說文本來陳述，而沒有聯想、發想的過程。因此，學童的聯想能力有待發掘，運用所觀察到的元素從細節開始發想來提升聯想力，進而才講求創造力。

2. 培養學童完整敘事能力

連美惠在提升國小二年級學童說故事能力的研究當中提及—在現今社會，擁有良好的口語表達能力是成功的關鍵，有良好的口語表達能力，才容易增進人際關係的發展。²¹訪談過程中，筆者訪談札記、逐字稿撰寫、研究分析皆顯示學童敘說完整文本、表達能力有加強的空間，一句簡易、基本、完整之句型必須包括主詞、動詞、受詞來傳達出句意，一個完整的故事必須簡要陳述開端、展開、結局等三向度來描述大意。²²本研究分析之逐字稿句型與句意不連串、不完整也許和中低年級學童年齡以及一邊觀看、一邊思考故事、一邊說話有關；再檢視本研究結果，僅有二位學童說出具備前因、過程、後果的完整文本則顯示學童整體的敘事、表說能力於此年齡階段發展依然微弱，敘事能力是口語表達能力的關鍵，志為教育工作者則可逐漸培育此年齡階段學童之表說敘事能力，從「仔細觀察」到「完整述說」，再進階到高層次之聯想、創造力等。即使已開端、展開、結局等三完整向度來檢視八、九歲學童的敘說文本與敘事能力稍嫌嚴苛，但筆者曾身為一位教育現場工作者不難發現，給予學童「把話說好」的機會，身為大人不要急躁著在孩子還沒「把話說完整」之前便有所反應，在目前追求迅速便捷的大環境之下，是日漸重要的事。

3. 中低年級學童對於國畫不陌生但一知半解

雖然大部分的學童都解讀出《秋庭戲嬰圖》作者原意之孩童玩耍、天真快樂的意涵，然而，根據學童所描述的故事，每一位皆誤認了畫面中的巨大山石為樹木、認為孩童是出門到公園大樹下玩樂、沒有學童在故事內提及畫面的時空背景為庭院等事實，皆提示了我們，中低年級學童對於國畫表現元素與時空背景是不熟悉的。意即，學童「知道」傳統國畫，也能中當中解讀出秋庭戲嬰圖畫作大意，但對於傳統國畫的表現素材以及為何傳統國畫如此呈現²³，則是不了解的，由其是距離現今數百年圖像，畫面元素與時空的不同對學童來說應又更上一層難度。

4. 說故事的過程即是學童投射自身與解讀影像之過程

從資料分析中得知，學童在編輯、敘說故事的當中便是陳述自我經驗、表達感覺、實現願望、解讀

²¹ 連美惠，〈以故事教學提升國小二年級學童說故事能力之行動研究〉（未出版之碩士論文，國立臺中教育大學語文教育學系碩博士班，民 102 年），1-21。

²² 如註 16。

²³ 例如山石的表現方式，其造型、皴擦肌理等，使學童誤解為「大樹」。



影像的三者交融過程，例如 T15「...旁邊有花、有草、有大樹，是一個讓我覺得很漂亮的地方...」、T11「...就像我以前一邊乘涼一邊玩遊戲一樣...」、「...他們有很多很多很多的玩具，所以非常的快樂...」等等。構思故事與陳述故事的過程，學童透過觀看不只解讀了研究者所呈現的圖像，也試圖從圖像當中去連結、告訴聽者自己過往的經驗、感受、願望。因此，看圖說話的過程，除了是個提供學童仔細觀察、影像觀看、敘事與口語能力訓練的機會，更是教師可了解學童內心世界的好時機。從訪談中，筆者便發現，這些八、九歲的受訪者在意著與同儕玩耍的愉悅、期待收到玩具或從玩具本身所能獲得的滿足感、不喜歡孤伶伶的玩耍、在樹下玩的快樂、不能與同伴或兄弟姐妹爭搶玩具、在放學後的下午跟朋友一起玩、要對環境友善（愛惜大樹、森林）等等童稚、天真、善良的想法。

六、藝術教育上的啓示

1. 加強國畫中符徵、符旨的認識與連結

學童對《秋庭戲嬰圖》傳統國畫元素的不熟悉，便也導致了他們對於畫面所能想像、聯想的空間有所侷限，藝術教育者可加強傳統國畫鑑賞教育上學童對於國畫元素符徵的了解，然後推展至國畫元素符旨的連結。以本圖舉例說明：畫面中有許多元素（肯定的線條、縵麗的色彩、華美的衣裝、裝飾的髮式等等）都指示了圖中的二幼童為貴冑人家的子弟，因為若此幅圖像描繪的是市井子弟的遊戲情形，不僅穿孩童所玩的遊戲與玩具會不同，孩童衣著表現方式（粗衣葛服）以及整體畫面質感也會不同，就連畫家的運筆法也會不同。²⁴然而，如此細微、專業的內容是需要國畫教育與國畫鑑賞的環境之下才能使學童循序漸進的體察，學童體察更多傳統國畫的符徵與符旨，便擁有更多可以創造故事的聯想元素及想像連結。蔡岷洧以傳播符號學理論探討想像力之觸發因子應用於大學視覺教育課程，他的研究證實透過傳播符號學學生想像力可被觸發，在作品畫面的設計上會開始呈現主體隱喻之手法，或以相似概念做意義延伸，並透過物件聯想、重新組合、加入、取代等方式讓作品更有創意。因此，以符號學角度切入學童之國畫教育，藉以協助了解認識國畫，也能進一步在將來協助學童的國畫創作。²⁵

2. 增加傳統國畫探索活動之比例與機會

從文獻探討中得知，學童在藝術領域課程中接觸國畫的比例偏少，從本研究結論當中也發現，學童對於國畫雖然不陌生卻也是一知半解。即使國畫創作在教學現場有其執行上的難度（媒材準備、時間有限、人力不足等等），然而，傳統國畫的鑑賞和探討則不應該被忽略，若視覺藝術課程大部分教導了學童如何以西畫之鑑賞標準（均衡、和諧、對比、漸層、比例...等等）來欣賞或創作藝術品，那麼也應該在藝術課程的領域中引導傳統國畫欣賞的重要原則²⁶，以及其所延伸出國畫創作造形、布局、筆法、設色等都不同於一般西洋或原住民藝術品的鑑賞準則。增加學童從幼開始接觸、探索傳統國畫的機會，讓國畫藝術品和長期以來著重的西洋作品扮演一樣重要的角色。以《秋庭戲嬰圖》來說，當時便有受訪學童問筆者：「為什麼國畫都暗暗的？」，也有學童在受訪時擔心所說的故事不好聽，因為「我不會畫國畫、不

²⁴ 可參考：李嵩「市擔嬰戲」的筆法與呈現方式。

²⁵ 蔡岷洧，〈以傳播符號學理論探討想像力之觸發因子應用於大學視覺教育課程之研究—以亞洲大學數媒系為例〉（未出版之碩士論文，亞洲大學數位媒體設計學系碩士班，民 101 年），1-101

²⁶ 例如：五世紀的藝術評論家謝赫所著，記錄在其著作《古畫品錄》的序論中，當中提及的六法為：氣韻生動、骨法用筆、應物象形、隨類賦彩、經營位置、傳移模寫。



知道畫家想說什麼」。因此，提供學童大量接觸傳統國畫的機會，使學童能自幼對於傳統國畫不再有古老、不可親、專業等迷思。

3.落實藝術鑑賞步驟運用於藝術、國畫教學

許多學者都提出了不同見解的藝術鑑賞標準，不管其步驟為何，都可繁為簡為根據本研究結果所提出的三步驟：觀看意會、分析詮釋、判斷歸納。²⁷在第一步驟的觀看意會中，學童仔細、不受限的去觀察作品，領會藝術品所傳遞給他的訊息，是一「接收」的過程；然後，學童開始以自己的觀點、經驗去分析、解讀從畫面上所得知的所有訊息，是一「內化」的過程；最後，學童用自己的方式、語言或故事去陳述藝術品，是一「呈現」的過程。透過接受、內化、呈現的過程，學童可以真正去觀看體會一件藝術作品，也可以透過「呈現」促使學童將藝術作品的訊息內化、解讀，然後，教師搭配解說、教學、補充讓藝術鑑賞的方式更精彩，而國畫教育也能從基本的鑑賞為起點，有了不一樣的生機。在訪談的過程中，筆者並沒有在學童述說文本後予以回饋或解析畫作，但本研究給予筆者的啟發是：藝術鑑賞在問答與對話的互動過程中最能有效地落實，而不是畫者畫、觀者看、說者講的單向模式；國畫教學必須活化，而且要有根，不能僅是單純地創作，孩童必須嘗試了解國畫得精神和核心，而一切就從落實藝術鑑賞步驟開始。雖然傳統國畫與現代孩童的生活時代背景相距遙遠，但國畫教育工作者應該要志於為二者連結，也許如同本研究所得之啟示—從解讀開始探索學習者所認知的世界，進而在「接收」、「內化」、「呈現」的每個步驟都能跨越藩籬做到「學習者」、「教學者」、「藝術創作者」的三方互動。

4.形式之美是國畫教育重要的一環

藝術鑑賞的過程是一位觀者觀察、解讀的過程，解讀的內容因個體的經驗、知識、感受等而有所不同—保有個體詮釋的空間。然而，在藝術教育過程中，筆者認為了解狹義之美/形式美/美的法則卻也是重要的，因為那將帶領學童從理解、體會、經驗當中，進到高層次的藝術世界。從狹義美的領域中欣賞國畫、進行國畫教育也是國畫之核心，例如：從畫面之筆觸了解物件質感、從渲染手法的細節體會意境、從運筆當中探查畫面情緒等等，從較相對細節、專業的層次中去解析國畫，讓所謂的狹義之美不再是高高在上的「藝境」，促使傳統國畫知識普及化、淺顯易懂、走入觀者的生活，也讓國畫之美得以宣揚。然而，現今之藝術鑑賞及教育著墨於過多的西式審美教育與鑑賞準則，忘卻了傳統國畫獨到的欣賞，如同在訪談過程中，有受訪學童提到他不是很喜歡《秋庭戲嬰圖》，問其原因則是因為「這幅畫很多地方空空的，沒有畫滿，顏色也不鮮豔，很不亮眼。」於此，便留下許多待答問題予藝術教育工作者、研究者：「滿、美、亮、鮮」是誰的鑑賞形式標準？用來鑑賞什麼？學童如何、為什麼習得這樣的鑑賞標準？此鑑賞標準是否可同理推及於世界上所有類型的藝術作品？如果不行，那麼身為藝術教育工作者、研究者又該如何解決這個問題呢？

5.教學可以是「學生說、老師聽」

蒐集資料的過程，對筆者來說，也是學習的過程。在過程中，筆者用心聆聽、體會兒童所傳達的故事，也設法去意會、想像學童故事中的情節。在藝術教育的世界裡，從本研究中，筆者認知「看圖說話」是一種良好、和諧、互動的教學方式。藝術能力並非一定要從手做或是創作中培養，也非是畫得一手好

²⁷ 請詳見本文章之文獻探討段落。



畫才是具備藝術能力，當一位觀賞者能設法理解創作人的心境與仔細觀察一幅藝術作品，進而吸收、內畫、有自我之判斷評價，那也是藝術能力。畢竟並不是所有的學童都以藝術家為志業，我們的多元社會相對需要能夠去欣賞、聆聽、理解藝術之美的人，但在教學的現場或是導覽的現場，我們不難發現，教師「說得多」，孩子「說得少」；教師是解讀的人，學生是被動、被帶領去「讀」畫之人，但若我們希望落實真正、有趣、生動、有效的藝術教育，改變陳有的教學的方式，讓學生「說」、老師「聽」、再給予回饋、反思，也是一種良好的互動教育方式。

6.用「解讀」去看見兒童的經驗、感受、願望和想法

不論是在教育的現場、作研究的過程、蒐集資料的歷程，身為研究者、教師、藝術創作者的三重身分，筆者經常試圖去理解：藝術教育、美感教育、教育的本身，到底我們希望得到什麼？我們希望成就怎樣的學生？學生從課堂上學到的藝術究竟要如何轉化到生命的歷程、生活的經驗而成為「有用」的知識去學習之？多次的與學童進行訪談、對話、互動與分析資料的一連續過程後，筆者認為從了解學童「解讀」此方式去認識他們、理解兒童的世界是最直接、感動、有效率的方式，學童從不隱藏單純天真的經驗、感受、願望和想法，與他們的對談、認知他們認知的世界是最能有效獲得教學、教育靈感的方式。例如，在訪談中，學童所描述的部分敘事文本：「...二個小朋友他們出門相約到大樹下，並且有約好說要帶最喜歡的玩具跟別人一起分享...。」僅從這一句簡短的文本之一的描述過程，教師、成人便能夠理解到八歲學童對於「有樂同享」的經驗是有所感的，孩童的「解讀」帶領教師、成人看見許多也許我們未曾料及的世界，也能在教學的現場獲得更多教育靈感與啓示。

七、研究限制與未來研究之建議

本研究僅就臺北市、臺南市等二所國小隨機選取 15 位八、九歲的學童，因此，對於《秋庭戲嬰圖》之解讀並不適宜推及至全台灣之八、九歲的學童的傳統國畫解讀。另外，本研究之八、九歲學童之敘事能力未臻成熟完善，多數時候未能表達成句完整語意，筆者需以問答方式確認其想法、句意，再三確認句意的過程當中難免引導、些許主觀領導了學童的本意。因此本研究提出以下之未來研究建議：一、訪談低年級學童需更有技巧的鋪陳，半結構式訪談大綱需要更明確、更多步驟與引領式提要，並盡量避免第一、二次與學童見面便進入訪談過程，暖身與前置活動的過程對於探析兒童的「解讀」為目標是非常重要的；二、學童是否有看圖說話之經驗也是關鍵，可於正式訪談之前挑選作品進行暖身練習，使孩童增加看圖說話之經驗以獲較為準確的解讀觀點，避免因為經驗不足而導致解讀過程失真。三、未來研究可朝向同時採取多幅類似之藝術作品之解讀比較，例如：同題材異媒材（例如：同樣都是兒童遊戲題材，但採用國畫媒材、油畫媒材等不同作品）之間的解讀比較、同題材同媒材的解讀比較、不同題材同媒材的比較等等，而獲得較多元全面的兒童解讀觀點。

參考文獻

一、中文部分

1. 臺灣大百科全書，〈水墨畫 Ink Painting〉。〈<http://taiwanpedia.culture.tw/web/content?ID=2429>〉（民 103



年 5 月 10 日)。

2. 林秀慧。〈幼兒故事重述之內容分析研究〉。《幼兒保育學刊》6 (民 97 年 8 月): 頁 97-115。
3. 林胡千鈴,〈兒童水墨教學之研究〉佛光人文社會學院藝術學研究所,未出版之碩士論文,民 93 年。
4. 邱于倫。〈國民中學水墨教學實驗研究之初探〉。《臺藝美碩班會刊》3 (民 101 年 6 月): 頁 59-66。
5. 徐熾婷,〈圖話~兒童透過自選繪本圖片進行故事敘說之研究〉國立東華大學幼兒教育學系,出版之碩士論文,民 102 年。
6. 連美惠,〈以故事教學提升國小二年級學童說故事能力之行動研究〉未出版之碩士論文,國立臺中教育大學語文教育學系碩博士班,民 102 年。
7. 陸又新。〈怎樣指導兒童說話〉。《中國語文通訊》36 (民 84 年 12 月): 頁 22-33。
8. 陳朝平。《國民中小學水墨畫教學研究》。屏東:屏東師專,1979。
9. 張美玲,〈國小低年級生活課程現代水墨遊戲教學之行動研究—以台中市新社國小為例〉未出版之碩士論文,國立臺中教育大學美術學系碩士班,民 101 年。
10. 黃宇立。"藝術教育之另類思考"。幼兒園美感教育學術研討會,民 102 年 10 月 25 日。
11. 蔡岷洧,〈以傳播符號學理論探討想像力之觸發因子應用於大學視覺教育課程之研究—以亞洲大學數媒系為例〉未出版之碩士論文,亞洲大學數位媒體設計學系碩士班,民 101 年。

二、外文部分

1. 內田伸子,〈繪畫ストーリーの意味的統合化における目標構造の役割〉,《教育心理學研究》31 (1983 年 12 月): 31-41。
2. Charles Sanders Peirce, Collected Writings (8 Vols.). (Ed. Charles Hartshorne, Paul Weiss, & Arthur W. Burks). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1931-58.
3. Edmund Burke Feldman, Practical Art Criticism. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1994.
4. Howard Gardner, "Children's perceptions of works of art: A developmental portrait." In Psychology and the Art, ed. D. O'Hare. Atlantic Highlands, NJ: Humanity Press, 1981.
5. Michael Parsons, How We Understand Art. New York: Cambridge University Press, 1987.
6. Rod Taylor, Understanding & Investigating ART: Bringing the National Gallery into Art Room. London, National Gallery, 1998.
7. Roland Barthes, Elements of Semiology. New York: Hill and Wang, 1964.

