

臺灣教育社會學研究 十七卷二期

2017年12月，頁97~140



創造性轉化： 藝術創作碩士生之創作學習經驗探究

鄧宗聖

摘要

本研究以臺灣教育脈絡為始、個人心智乃社會產物的前提下，將個人創作學習視為教育創新的途徑。研究者以G. Kress的素養論為基礎，運用多模態溝通觀點，進一步理解，創作者學習者如何描繪實務經驗與意義的轉化。

本研究招募20位藝術創作碩士生，以分組團體（媒體藝術、表演藝術、視覺藝術）進行創作學習的自我敘說，以相似性原則分別從「前備經驗」、「時間醞釀」、「團體心智」與「創造連結」四個面向做討論。研究發現，自我探索特別重要，故能為作品忍受未知的境遇，並善用積極等待的狀態，在意圖中找到作品中的歧義性、聯想與探索的自由度，意圖則交織在表現中，在自我分析中轉化為創作材料。建議未來教育能將創作視為培養獨創性與社會心智的媒介，深度認識自我與世界關係的行動。

關鍵詞：創造性轉化、多模態、創作學習、藝術創作

- 本文作者：鄧宗聖 國立屏東大學科普傳播學系副教授。
- 投稿日期：106年6月6日，修改日期：106年8月15日，接受刊登日期：106年12月20日
- DOI：10.3966/168020042017121702003

*Creative Transformation: An Inquiry into the
Creative Learning Experience of Master's
Students in Creative Arts*

Tzong Sheng Deng

Associate Professor

Department of Science Communication

National Pintung University

Abstract

Set within the context of Taiwanese education, and based on the premise of individual mentality being a social consequence, this study poses individual creative learning as an approach to educational creativity. Based on Gunther Kress's theory of literacy, the perspective of multimodality was employed to gain better understanding of how creative learners portray practical experience and recognize meaning in transformation.

The study recruited 20 master's students studying creative arts. They were divided into discussion groups (media arts, performance arts and visual arts), in which they engaged in self-narratives related to creative learning. Then, the similarity principle was used in the paper to identify four dimensions: "preparatory experience," "the brewing of ideas through time," "group mentality," and "creative association".

The research results revealed that self-exploration was particularly important, as was enduring uncertainty in the creative process and making productive use of the positive waiting state. During this phase they were able to find ambiguities in their intent as well as freedom to associate ideas and explore creatively. Their intent is woven into their expression, which is transformed into creative materials during their self-analysis. It is proposed that education in the future should consider the creative act as a medium for

cultivating innovation and social mentality, through which one can contemplate at a deeper level and become acquainted with one's actions arising from one's relationship with the world.

Keywords: creative transformation, multimodality, creative learning, artistic creation

壹、緒論

一、問題意識

學校作為傳承與創新的基地，但考試多成為學生的日常生活，占據其主體的思考（鄧宗聖，2011），許多強調實務的教學，更像是實驗室做實驗，根據固定程序操作，較少留給學生探索、實作、創造的空間，主動建構的自主性較少被認真看待（李丁讚，2014）。即便是高等教育環境，其問題不在於經費、招生、評鑑、世界排名，而是學生缺少「學習動機」，另一方面教師受制於制度而缺少熱情，將教學與研究以對立二分的方式來看待，但真正優良的大學學術不僅限於傳承知識，向上一層則是對當前社會議題有所探討、跨領域研究，最高也最難達成的目標則是「創新、突破、冒險與實驗」（林崇熙，2014）。就此來看，如何能有創造性學習可能為當前教育處境需要思考的主要問題。

在批判教育學脈絡下，多分析宰制的結構與權力的施展，但認識宰制的積極目標卻是在發揮人的創造性。Trigg認為個人意識的來源有其社會實體，呈現其身處所屬社會團體的判斷，在人我互動形成社會時，其心智本身也是社會產物（引自黎德星、朱家琳、蘇羿如合譯，2009）。或許就不難理解，創造是信念、價值與情緒的混合，想採取某種表達行動的氛圍（成令方、林鶴玲、吳嘉苓合譯，2003）。就這個角度切入，創作的學習經驗似乎亦可是教育社會學的範疇。

就創作學習面向上，已有研究以「藝術創作教師」為對象，透過深度訪談，理解藝術教師如何引導創作，藉此理解創造性的社會關係，並鼓勵教育的創新（周淑卿，2015；鄧宗聖，2015，2016）。爬梳創造性的概念史，十九世紀流行「只有藝術家才具有創造性」的信念，二十世紀後則擴大到活躍的文化活動與事件（劉文譚譯，2005）。但社會團體的實用取向，可能會成

為另一種影響創作的社會條件（實用不代表與想像對立，但社會對實用概念常會讓人提早下價值判斷）（劉思量，1998）。華人社會對藝術的想法，多如林語堂（1994）所言：「一切藝術必須有它的個性，而所謂個性者，無非就是作品中顯露的作者之性靈，稱之為心胸」，多體現為個人的創造性轉化，但究竟如何轉化？在教育創新中如何體現？則是本研究出發的起點。

據上述，研究者在媒體與藝術教育的研究背景興趣下，選擇探討以藝術創作為主的創作學習，從中理解創造性轉化的學習互動及其社會關係。

二、名詞界定

根據Kress（2003）新時代的素養觀，他否定以語言學理論當作意義產生的唯一方式，文本不只是傳統意義上的文字符號。

他強調，素養是指一種能力，當代素養不再只是文字的「聽、說、讀、寫」能力。視覺文化與媒體科技，帶動影像、圖像作為主流觀看與意義溝通形式，但文字書寫並非退出舞臺，而是與影像本身同樣成為觀看素材，有相輔相成的地位。當代素養應是在不同媒體與形式間產生的設計能力。因此，跨越文字、影像、符號、聲音等「多模態性」（multimodality）的素養建構，乃未來教育所需關注的議題。

故本研究界定「創造性轉化」一詞用法，乃根據前述素養「多模態性」意義下，指向人為在解讀符號與再製符號時，使用媒材的設計與意義溝通能力。

貳、文獻回顧

一、創作實務的意涵

創作在人類學領域中被視為文化符碼的實踐場域（巴隴鋒，2007）¹。鄧

¹ 人類行中文化符碼範疇包括語言（如暗示、對比、隱喻、象徵、強化等修

宗聖（2017）指出，創作行為有其哲學依據，理論使用差異影響創作表現。根據Davey（2006: 35-37）的解釋，藝術實踐（art practice）本質上乃開放「玄想」（theoria），其創造性張力在「想與做」之間形成「反思空間」，²藉由「玄想」歷程與結果使理論與實踐間產生內在關聯的對話性涉入（dialogical involvement）。在此意義下，本小節嘗試以符碼文化再生產為中心，個體與群體為面向，討論創作實務中引發創造性張力的反思空間如何產生？彼此如何聯繫？

（一）作為個體經驗與記憶的再現

從心理學層面來看，人類慣用「隱喻式」的認知架構及表達方式，人類優於使用隱喻反映的是「隱喻式心靈」（林文瑛，1998）。Lakoff與Johnson（1980）解釋任何語言，都會在「已知」與「未知」間形成隱喻關係，意即透過「已知」的是身體或生活經驗，作為擴展新經驗的基礎。應用其觀點來解釋創作學習，可以界定為：學習如何將不同來源領域的事物（個人經驗情感），用另一個目標領域的事物（藝術、設計、影視等）來傳達（創作品）。來源與目標彼此間聯繫，就可能產生不同創作實務，如「愛」的抽象概念，創作者會依照自身經驗或理念賦予此概念正負向情緒，但在媒材表現上可能是不同的詮釋。³一旦作品完成，這些經驗透過藝術的再現，成為可流動、討論的社會事實：記憶經驗解構後再結構於作品中的記憶，成為一種延續、想像與重構的文化產物。

辭語法）、影像（如鏡頭、角度、構圖、光影、色彩等）、聲音（如口語、音樂、音效等）等，顯示創作乃多模態的學習整合。

² Davey以theoria為論述主軸，討論藝術品乃精神活動的表徵，理論乃有意識的一種模式，theoria發生在理論形構之前，譯為中文時指向「冥想、沉思、觀想、默觀、思辨」等狀態。此處採用何淑靜（2009）的建議用法，以「玄思」指向「追求真理」的活動。

³ 藝術創作中特別強調「媒材」，關於意念表現的物質體現，可以是形象（形狀、大小差異等）、聲音（物體的音質、音色等組合）、物質（木頭、塑膠、水彩）等刺激感官的知覺材料，用來完成作品命題與意象。

(二)作為個體與群體關係的共現

創作 is 主動提取經驗而非旁觀的詮釋歷程，不同於自然科學，處理呈現外在的認知感受普遍性；詮釋取向的人文科學，主要處理內在真實的理解，從原來追求普遍性的解釋轉向揭露在世間存有的藝術體驗，揭露世界中塵世之美的存在（李惠美，2008）。換言之，創作者的獨特個性與實務情境對待關係密切，既受限於社會結構亦可靈活應變，很難找到適用所有情境的理論模型，也意味闡述自我與世界的社會關聯，更可以表現內在獨特的經驗與感受。

進一步說，個人使用的符號語言涉及社會群體，創作符號的形成不可能獨立文化之外獲得理解。儘管，作品本身的表現形式與象徵意義不一定會獲得廣泛認同，但在特定時間或場合中出現時，往往可能會引起共鳴、激發強烈的情感與情緒，如張永明導演藝術紀錄片《自由畫師》記錄的畫家陳武鎮、2008年的《虛擬巨惡》系列畫作，就是反映自身受二二八事件影響而產生的恐懼情緒，進而創作的作品，成為特定日或人權議題的展演焦點。成為實踐者的路徑，被某些研究者視為表達種種生存之態的社會學習（夏林清，2002），因而發展與不同社會關係去協同合作。如黃筱慧（2008）所說，對行動的詮釋代表「身在此山中」，表現存有的意義。就此觀之，創作實務生產的不只有文本，還關係到誰在發言、如何表現互動、規矩、規範等脈絡的思考。從上述案例可以得知，符碼亦是順從、協商或抗拒宰制與壓迫的社會過程，而符碼的多樣性與多元性則表徵加入對社會權力與關係，以及批判反思領域群體的特徵。

觀賞者能理解一件創作，某種意思是理解創作者如何與他面臨情境「共存、共在」的關係。比方說，全球暖化的知識是由科學社群發動，但知識或議論進入藝術家或設計師的創作實務時，則在這樣存有的科學文化上發展作品，以藝術或設計作品表現暖化危機的想像，手法可能是象徵圖像、綠色概念的物件設計等，亦說明創作實務兼容群體性與主體性的多重特質。呼應前述Davey的觀點，藝術實踐與理論間存在對話關係，創作務應關注作品與主

體間內在關聯，不需要填滿知識，而是從開放經驗中理解。

整體觀之，心理學、詮釋學與社會學都關注到以創作說話之動機，心理學側重自我用何種他人理解的方式表達；詮釋學側重如何有中生有，在規約條件內做一些詮釋上的改變；社會學則側重社會團體影響其如何決定該不該表達與書寫，亦有權力的力量在其中。

二、創造性轉化的學習

已知為素材，未知則涉及創作者的操作，這裡稱之為創造性的轉化。創造性轉化的發生，可從Kress（2003）觀察素養理論形成基礎談起：

（一）再現與溝通

再現與溝通時，過去書寫（writing）被視為唯一或優越解釋意義的方式，但這對認識其他符號模式之間合作產生障礙。Kress強調，字彙是表示意義的符號圖像（signifier）而非符號（sign），填充的文字內容是以先備的經驗為基礎。以「樹」為例，「樹」的符號在不同地方可能產生不同意義，如沙漠地方中的綠洲；另一方面，其概念所指對象特性又可能不同，如芬蘭森林中的樹是非常高大、深綠色的，而非漂亮的植物。據前述，符號製造過程中，無論是向外構連或內在詮釋、複雜或簡單、大或小，都是在日常生活、社會文化的環境中建構，亦可稱為「符號化過程」（process of semiosis）。每個人內在的符號化過程不可見，除非將其轉換成為可視、聽、觸、摸、嚐等材料，符號才具外在交流的機會。⁴Kress還指出，社會文化提供個人符號化資源，讓人們得以在日常生活中進行自我創作。他以星座運勢為例，英語文化的生活結合宙斯神話，這類星座運勢文本（外在符號資源），讀者會依照其願望與能力（對守護星的認同與預測的動機），對這些預言在生活世界中解釋，可能將一些片段用來貼近文本中的一段話或預測、

⁴ 對Kress而言，符號具三點特性：一、動機性：意義與形式是在動機下發生關連（motivated conjunction）；二、符號具外在性前，乃歷經內在性過程；三、利益與興趣：符號產製具有強烈的利益與興趣指引。

或多或少地去做解釋（符號化過程），這展示了某種對回應外在文化文本意義的自我創作。儘管每個使用它來創作的內容都不太相同，抑或不可見的心理情緒、持續時間、節奏感等符號沒有出現在這些自我創作，但是卻倉儲在沉靜的內在感覺中。

Besson在其電影作品《亞瑟的奇幻王國》（*Arthur and the Invisibles*）中，其模仿床邊故事語句：「很久很久以前，有個小精靈……」，將自然界生物做擬人的轉化聯想，合作夥伴Garcie將其原創想法與一位插畫家的插圖搭配，然後才進行寫作，從視覺到文字故事誕生後，再花費9~10個月的時間將3D電腦動畫與真人演出的短片完成（彭懋龍，2007）。然則，動畫的表現方式又受到社會環境的商業概念或強調社群突破的實驗概念影響，若學習者在學院中承繼商業製作電影中運作模式，則符號產製過程，包括人物、場景、動作等都必須符合迪士尼的動畫原則來製作。相反地，實驗性則跟個人詮釋動機有關，如Morgenthaler在其《公主追殺令》（*Princess*）動畫創作過程強調「測試自己的侷限與如何利用我的能力製作一部動畫電影」（陳明莉，2007：39），所以表現手法中的「慢」，是因為動畫本身耗時費力，讓創作者從表現慢的過程中思考如何製作它，而表現上也以動畫與真人拍攝的混合方式處理，主要目的是認識到動畫材料「距離感」的侷限，以及真人拍攝片段的「激發觀眾不同感受與體驗」效果。而漫畫書、兒童故事書與動畫電影三種不同受眾而形塑不同媒介形式的方式，也決定為兒童是要愉悅有趣或成人是要思考性強等思想觀點，產生不同的創作思考，相較於純粹動畫電影，這些製作都是「想法上的實驗」。因此，從多種模式的角度來看創造性的轉化，符號再製的過程非常複雜，係根據創作者利益、觀點、位置與價值等互動下決定。⁵

⁵ 創作意圖與手段係根據生命意圖而決定。如在電影《39磅的愛》（*39 Pounds of Love*）中，主角罹患罕見疾病肌肉萎縮症，將每一天都當作最後一天，無懼死亡並努力快樂地活著，在愛上女孩後運用唯一靈活的左手食指做出3D動畫送給她。

(二)內在意義的製造

Kress似乎要指出兩種層次：第一層次強調傳統符號學，將意義固定在某種觀看意象，如樹的樣貌、形象或輪廓的共識；第二層次則強調人具有主動性，如大樹的符號在不同個人的生活經驗與想像中可以有不同轉化，表現出個人對意義的積極目的。從素養概念來說，學習者個體本身的獨特性來自於多元的選擇，若能跳脫制式的符號形式去看待符號意義本身，就可以做創造性的轉化，符號的再現功能總具有人的參與性與價值性。

創作涉及意義製造，「內在意義製造」的過程稱之為「學習」。一個符號意義之所以轉變，也反映符號製造者所生活的社會與文化世界與團體有所改變。創造性轉化牽涉個體如何操作外在形式或結構最終造型，轉化作用則說明語言的材料選擇（semiotic material），創作者試圖學習在多模態間思考：「怎麼說會更好」，在心理上形成創造性的發生（creativity happens）。每位學習者就像孩子，深入探討某種經驗中的概念與現象，以及其背後隱藏的底蘊與內涵、對主流或理所當然的價值提出質疑、或揭露另一種事實，像宣傳工具中的英雄及想像另一種英雄的存在（如生活的英雄），不斷調整自我觀看世界的態度與角度。

當我們聚焦在創造性轉化的學習時，會涉及理解符號的社會性，在不同語境中不僅作為解碼依據，同時在特定語境中轉換成溝通的製碼來源，如命名權（如考試取向語境的學霸）、再現權（如父系社會下的孝順）等，重新做批判性解讀與反思，這意味著創作乃社會行動，意義建構涉及社會關係的反思，即誰涉入、什麼目的、何種角色、權力關係、何種環境等，將社會關係的解釋表現出來，創作者決定何者應該被呈現與忽略。

三、創造性轉化策略意涵

根據前述Kress素養論觀點，當代素養意指有能力在不同符號與再現系統中表達想法，而不同媒體都有其使用機緣，於再現系統中有屬於自己產製與組織資訊的策略。因此，這裡對轉化策略有四層意涵的預設，包括：

(一)主體主動：基本預設是人為主動詮釋的個體。如Barthes (1994) 曾以「作者已死」一詞，將詮釋權轉向讀者，強調解讀有新詮釋與延伸，符碼交融時亦為意義再製的資源。

(二)意義多樣：意義多樣性代表行動的多樣性。Buckingham (1998) 曾以7~12歲孩子為對象進行團體研究，和他們討論電視負面效果的詮釋，他發現孩子不是簡單直接提供自己態度與經驗，更會談論自己如何在社會中行動（如果面對類似事件），藉此反駁電視社會學中簡單的效果觀點，並論述孩童能主動觀看行動中建構多樣性意義，做出其他行動想像。

(三)轉化機緣：轉化涉及媒介提供符號系統給予的機緣。以Halliday (1994) 比較閱讀與對話為例，他指出論及互動性，「聽、說」的現場比起「書寫」提供不同面向的語意層次（姿態、語調等表情），就此面向來看，對話會比閱讀提供更多互動感受的機緣。這觀點似乎也可說明，即時書寫訊息系統出現（如LINE），其表情或其他語意符號的創作卻日以俱增（如貼圖），或許即時性中缺少互動性的機緣，而表情符號則成為書寫系統一種填補。上述不意味哪一種轉化表現比較優異，而是強調媒體選用涉及其符碼系統的特質。

(四)社會連結：轉化並非全然自由、自主，仍受個人社會團體或機構所代理的意識影響其思維。例如Graddol (1994) 討論英國廣播公司（British Broadcasting Corporation, BBC）新聞記者對現實事件的視覺轉化策略受到寫實主義（realism）思維支配，在書寫與文稿、聽覺與視覺上的敘事策略整合就受到此組織文化影響。轉化的社會性，在後設反省上能夠覺察。

據上述，這四層次可理解為轉化策略的路徑，以下以城市與弱勢教育組織（Institute for Urban and Minority Education, IUME）的創作專案計畫（Bowman, 1998），來說明其創造性轉化歷程與策略方式，並論述這四層意涵如何交織。

該計畫主要提問：新科技媒體可能提供何種機會或服務給弱勢團體？⁶ 藉此倡議影像工作坊的媒體創作，鼓勵非洲裔美國年輕人（African American）參加並接近使用影像媒體，主要目的是以影音方式分享觀點、描繪自身所屬社群、文化，分享經驗給他人。

整個過程中從確認「主體主動」開始，請參與者討論系列的節目設計的詮釋（意義多樣），鼓勵使用電影與其他媒體（轉化機緣），產製節目描繪出自己及社群的樣貌，以有別於他者對自身建構（身分、性別、社群等）（社會連結），這是一種引導發現學習（guided discovery learning）。

據前述，創造轉化涉及「主體—意義—機緣—連結」的面向，這裡將利用此個案行動的具體描述，將其內隱思維轉化為外顯行為：「前備經驗（主體形成的外顯）—時間使用（意義多樣的外顯）—團體心智（創作媒體材料的外顯）—連結（創造性表現的外顯）」，其具體轉換策略，包括：

（一）前備經驗——導引脈絡

1. 研究（research）：思考主題與產製內容，藉回顧與評論建立詮釋動機。

2. 自由書寫（word processing）：書寫先前研究脈絡，使詮釋脈絡意義化。

（二）時間醞釀——意義組織

1. 腳本書寫（script writing）：腳本精準傳達口語內容，並根據對象做適當調整。

2. 故事板（storyboarding）：以故事板媒介對畫面、時間、聲音、效果等多種元素做搭配安排與設計，可以繪圖擬象或文字陳述，幫助自己組織資料。

⁶ 原計畫提問的問題包括：How do we begin to bridge the technology gap in this country and, specifically, in the inner city area? How do we provide services and training to the economically disadvantaged who may not otherwise get this opportunity? How do we expose them to the new technologies; that is, video production, computers, teletext, tele-communication and so on.

(三)團體心智——建構材料

1.影像產製 (video productions)：進行腳本與故事板的視覺產製 (應用文學或美術的團體心智)，過程中應用實際拍攝、訪談等參與知識建構 (應用田野與新聞的團體心智)，亦可能在發展過程想到新問題或調整素材。

2.選材剪輯 (video editing)：運用剪輯機製作出短片 (應用蒙太奇操作的團體心智)，確認說故事的風格與方式 (應用文學類型的團體心智)。

(四)創造連結——自我創化

1.自我延伸：專案設定以非洲裔族群、弱勢、年輕人等社會屬性，發展過程會延伸自我的社會屬性與團體特質，無論是內部會議、討論及社會團體的觀察採訪，則為反身性的批判性思考。

2.自我賦權：創作本身對參與學員正向形象感知與自尊有所幫助，從閱讀影像、引發討論、讀寫與影像產製技能的學習過程中，產生某種自我賦權。

整體來看，產製的文本就是關於自身的理解與分享，從這角度來看，創作表現的是自我與社會的正向連結。

上述可視為一組敘事，應用於創作轉化策略的提問架構 (如表1)：

(一)我創作前有哪些前備經驗？如：哪些事影響了我？為何重要且需要討論？

(二)我如何使用時間在創作上？如：想跟誰說話？想去哪裡？遇到誰？接觸什麼？

(三)我要選擇何種媒材？提供哪些機會與限制？如：教我什麼？限制或改變什麼？

(四)哪些重要事件或問題困擾我？哪些想要挑戰突破？如何表現出我想說的？

表1 創造性轉化策略意涵

	內隱原則	問題	外顯觀察 (影像製作為例)
主體主動	人為主動詮釋的個體	我創作前有哪些前備經驗？如：哪些事影響了我？哪些很重要？哪些需要討論？	前備經驗——導引脈絡 1. 研究 2. 自由書寫
意義多樣	意義多樣性代表多面向的行動	我如何使用時間在創作上？如：想跟誰說話？想去哪裡？遇到誰？接觸什麼？	時間醞釀——意義組織 1. 腳本書寫 2. 故事板
轉化機緣	不同媒介提供差異的符號學習機緣	我要選擇何種媒材？提供我哪些機會與限制？如：教我什麼？限制什麼？想改變什麼？	團體心智——建構材料 1. 採訪策略 2. 溝通技巧 3. 攝影技術與知識 4. 寫實、解構、批判
社會連結	後設的反省上能夠覺察與新行動	哪些重要事件或問題困擾我？哪些想要挑戰突破？如：如何表現出我想說的？	創造連結——自我創生 1. 剪輯材料 2. 敘事體例 3. 敘事風格 4. 效果感受

四、創作乃意圖與表現的探究

劉豐榮（2015）指出，創作是「從意圖到方案」的研究歷程，直覺思考對發展新解決方法有助益，像有個案研究強調藝術創作是「導引學習主體向世界開放的教與學」（鄧宗聖，2015，2016），創作就像是探索，從外在在生活世界習得的語言，加諸於內，去反思使用這些符號的規則，轉化符號本身就是反映獨特生命經驗與詮釋的「語言」。精神性發展前提為：創作本身就是一種研究歷程，具有探索性實踐的意義（劉仲嚴，2010；劉豐榮，2011；鄧宗聖，2013；Sullivan, 2005）。

然則，創作的非認知取向模式，易受科學認知取向模式貶抑為膚淺、容易與簡單淺薄的想像、感受，自然科學則是比較有深度、嚴謹的欣賞（楊忠斌，2015）。不過，每個社會團體的心智模式與狀態，都有其特定的學習流

程與探索模式，團體本身也都是學習實驗室，嘗試在原有心智模式中做探討，當然也有穩定的學習系統存在於心智模式的發展中（齊若蘭譯，1995）。像是我們走進美術、工藝、設計等展覽場，或許會注意這類社會團體的表現心智，多是將文字符號的標題、說明，縮小並退居在作品邊角，從大小層次與位置來看，作品（表現）與文字（說明）間的主客關係昭然若揭。Kress（2003: 152-156）認為認知與非認知涉及說（tell）與表現（show）合作的觀念，前者關係事件順序與秩序，後者表現感知中顯著的位置與元素，從中釐清了口語書寫的時間性，視覺表現的空間性。⁷

創作品不像科學論文，有時解釋之少，乃重視創作者、作品與觀者間的互動，無言交付觀者解讀每一個細心經營的符號，作為「意在言外」的潛臺詞。假設創作學習者彼此處於不同的社會文化團體間，是否也可說是「說與表現」間，提供某種社會性的參考架構。所以，從意圖到表現的「探索」，在創作學習中「非對真理信仰的宣稱」，如此促成具實驗與創新的教育實務則可能有所幫助（Eisner, 1972）。據上述，創作實務將每個人的自傳、動機、情感、希望與價值帶到詮釋中，故探究創作學習經驗的知識旨趣不在控制，而是以理解為基礎的參與到理論—實踐的關係中，在已經存在的各種現實中，凸顯某些誤解、偏見與扭曲，提供新知識的發展基礎。

最後，研究創作實務經驗並非為了要掌握控制某種固定模式，而是理解創作學習者如何看待反思這樣的經驗，而非反省理論；研究目的則並非建構放諸四海皆準的知識模型，而是理解創作實務中的轉化經驗：理解創作如何幫助學習者自我的洞察、想像與行動，而不是驗證、控制與預測。就此意義下，本研究將以高等教育領域的人文藝術學門的視覺藝術群體作為觀察範疇，探討其創作研究實務中，探索知識中其文化團體建構創造性知識的心智

⁷ Kress以男孩在倫敦的英國博物館為例，描述老師要一位六歲男孩參觀博物館時，用圖畫表達所見並寫下故事。他指出故事很清楚是有秩序地由一連串的行動與事件組成，但在圖畫中，則是空間展示（display）各種物件的關係，如男孩和媽媽出現在圖畫中，那對小男孩而言有顯著的意義。

表徵。

參、研究方法

一、自我敘說與相似性討論

本研究選擇以學習者的「敘事」來理解創作實務的學習過程。敘事在應用心理學中，可作為探索如何產生自我理解與創化的教育歷程（何粵東，2005；賴誠斌、丁興祥，2005）。然則該如何對待學習者的語言資料？有研究曾提出創作學習的研究，應關注在行動到反思的創作論述（鄧宗聖，2017）：不同學習者經驗，表徵學習生活的多樣形式，即便同一領域（如都是視覺藝術），不同學習者的前經驗（如先前學習繪畫，之後學習媒體創作），亦可能影響對創作學習的意義詮釋。相反地，創作學習者更可能會將其斷裂成個別事件，透過創作實踐統整合一，可能不會像是累積發現而上升曲線般發展。本研究將創作學習者及其作品皆視為獨立的個案，故探究的核心問題是：創作學習者如何發展創作學習（環境與事件）並發展成作品的行動（能力意識與發展）？

語言資料該如何處理？本研究參考Wittgenstein（1958）「語言遊戲」哲學，其將語言與活動交織的整體稱作「語言遊戲」，這表示語言在各種不同的活動中發生時，他傾向將語言發生並且使用的過程稱之為「遊戲」，他倡議語言遊戲的概念，主要是在哲學研究中，批判自身前期在提出邏輯實證論對語言用法（規則）的侷限。遊戲意味語言用法和使用語言的情境有關，邏輯實證論對語言規則的表述只是語言遊戲的一種。因此，對語言用法的掌握即掌握了語言的意義，而用法的掌握則意味對於語言使用者的生活方式的理解。⁸

⁸ 語言用法的掌握意指掌握一種生活方式。Wittgenstein在其哲學研究中舉例，當我們說「蘋果」時，就指向「蘋果」，但這只是一種活動而已，如

那該如何觀察語言遊戲？Wittgenstein提出「家族相似性」（family resemblance）的方法論，意即在語言用法中做「描述」與「家族相似性」的觀察，以提取對語言用法上意義的掌握，兩者說明如下：

（一）「描述」是Wittgenstein在哲學的方法論的重要觀念，它用於概念澄清，將各種語詞使用的情境與意義比較，洞視語言使用在實踐情境中不同層次與面向的意義。⁹

（二）「家族相似性」考察意味所觀察的創作群體，在創作實踐面上構成家族，彼此可能相似、有關，但不一定有「共同點」。

Wittgenstein不對「語言遊戲」進行定義，因為精確與清楚的定義，可能會忽略語言與「活動」間的觀察。這個譬喻可理解為不同的（語言）遊戲之間，不一定共享同樣的（語言）規則，但可能有「相似」的規則，因而具有「家族相似性」的考察。

二、研究實施

本研究採取焦點團體法，輔以其創作論述或報告資料參考實施。但為避免經驗資料過於雜亂，因此以半結構式導引法。具體操作方面，則視參與者的特性、團體氣氛及團體歷程，採用受訪者可接受的語言，擷取受訪者在討

果將場景換到工地，我們聽到工頭對著工人說「石板」，難道工頭是要「教育」工人會說並且認識「石板」這個詞嗎？在這個語境，顯然這不是詞句，而是將石板交出來的一個動作。Wittgenstein將語詞從「直指定義」中解放出來，他所要反對的並不是「直指定義」的活動，而是傳統哲學研究傾向以「直指定義」作為掌握語言意義藍本，誇大某一類語言活動的傾向，將某種語言活動拿來作為哲學活動的全部，忽略其他語言用法（規則）的生活方式。

⁹ Wittgenstein以「給我五個紅蘋果」為例，在這個陳述中，這句子中的詞語，可能源於不同的語言遊戲的組合：「五」是一種計數；「紅」是一種比較；「蘋果」是一種指稱。「五」是一種事物的數量，不是在對應事物中獲得意義；「紅」對應的不是具體事物，而是一種顏色的樣品，在一組樣本中，有各種紅色的樣本，如赤紅、紫紅等，那麼「紅」就是在一系列不同等級排列的一種顏色（趙敦華，1996：88-90），但在不同情境下，同一句話可能還有其他的使用意義。

論中已自發地或習慣地使用的語彙，並適當調整焦點問題的順序，甚至增加或刪減問題，以保證討論與訪談的流暢，又隨時捕捉任何意外的發現與洞見。

本研究邀請兩類具有獨立自主創作學習經驗的年輕成人參與研究：(一)已經完成碩士創作論述或說明之視覺藝術、媒體創作、表演藝術等兩年以上藝術碩士；(二)上述三個領域中，已經通過碩士論文計畫口試，完成碩士畢業創作作品，著手於修訂撰述創作論述或正在進行創作論述研究報告的藝術碩士生。惟礙於研究執行上之具體困難，此兩組參與人數並不均等，參與者在性別、年齡、宗教信仰等社會人口學背景上的分布也不盡相同。但以探索性質研究而言，參與者在社會人口學背景分布上的代表性或被納入研究的隨機性，都不如其能提供之述說資料的豐富性與啟發性更為重要。是故，以下研究呈現將著重在對敘說資料的歸納與詮釋，而個人背景與生命際遇則是此種詮釋的合理脈絡，但不適合做任何以個人背景資料為依據的群體性差異分析。

三、研究參與者

焦點團體訪談共20位參與者，其中11位屬媒體藝術類、7位屬視覺藝術類、2位屬表演藝術類，皆為具有創作學習經驗之學習者。其中有12位已具藝術碩士或文學碩士學位，是已完成作品之畢業生，有8位為已完成作品與相關論述，準備畢業口試之候選人。關於創作作品與論述的取得，已畢業者提供創作論文作為研究參考資料；其他則提供創作計畫、部分已完成的創作論述為參考資料。

本研究焦點座談的來源乃通過倫理審查後進行，故實際開始邀請訪談為2014年底。參與研究之學習者來源，一方面於校園招募，透過駐校代表以滾雪球的方式徵召自願參與的創作學習者；一方面則向專家諮詢，推薦相關創作學習者，協助提供名單並徵詢志願參與者（如表2）。

表2 團體成員資料

編號	性別	年齡	創作領域	資料來源
媒體藝術				
L1	F	27	編劇創作	焦點團體 1
L2	F	28	攝影創作	焦點團體 1
L3	F	29	紀錄片創作	焦點團體 1
L4	M	29	紀錄片創作	焦點團體 1
表演藝術				
L5	M	35	舞臺劇創作	焦點團體 2
L6	M	37	舞臺劇創作	焦點團體 2
視覺藝術				
L7	F	30	陶藝創作	焦點團體 3
L8	F	29	繪畫創作	焦點團體 3
L9	F	45	社區藝術	焦點團體 3
媒體藝術				
L10	M	28	編劇創作	焦點團體 4
L11	M	29	導演創作	焦點團體 4
媒體藝術				
L12	M	27	編劇創作	焦點團體 5
L13	M	28	導演創作	焦點團體 5
L14	M	30	統整創作	焦點團體 5
視覺藝術				
L15	F	26	繪畫創作	焦點團體 6
L16	M	25	繪畫創作	焦點團體 6
L17	M	26	繪畫創作	焦點團體 6
L18	M	45	繪畫創作	焦點團體 6
媒體藝術				
L19	M	36	紀錄片創作	焦點團體 7
L20	M	40	紀錄片創作	焦點團體 7

具體實施結果上，座談共為七場次，因考慮每場至多四小時，從背景自述到問題討論時間盡可能充裕之緣故，每場次限定最多四人，最少兩人，主要以校園招募與專家推薦實際參與的人次為主。每場次編組原則主要考慮「創作媒材與社群接近性」，區分為媒體藝術、視覺藝術與表演藝術，儘管

參與者的題材、指導教授或學校可能不同，但其學習環境與社群使用語言上可能具相似性，在溝通與交流上比較能在短時間進入，相互討論與達到焦點團體的和諧感，不會因背景與語用差異產生距離感；其次則是參與成員所在區域位置及參與意願而構成座談場次。

四、資料蒐集與分析流程

本研究實施時，皆就近各大學附近安靜的討論空間進行或校內研討室方便參與者。每位參與者在正式進行訪談討論前，研究者會事先說明研究計畫目的外，並提供經國立成功大學倫理審查委員會通過審查之「討論大綱」、「訪談與影音資料使用同意書」作為倫理審查說明之參考文件，告知不會揭露其個人資訊、可隨時退出研究不會有任何影響，所錄音與文字資料也會刪除。如前所述，團體討論採取半結構導引法，除必要的關係建立與維持的社交性互動外，研究分兩階段進行：第一階段請參與者自述如何走入創作領域的生命經驗，此份資料當作理解參與者的「脈絡資料」；第二階段則將討論範圍集中於碩士作品實作階段，包括以下六個問題：(一)創作學習歷程中，影響學習的關鍵事件或轉折點？(二)如何看待創作學習者與指導教師角色之間的關係與指導行為模式？(三)創作學習者的重要能力為何？該如何培養？(四)如何看待創作學習者進行創作作品與創作經驗書寫、論述？(五)會如何指導、幫助或建議從事創作學習？(六)其他認為創作學習的重要環節或環境。以上關注所遇到問題解決模式及特徵，學習者如何面對問題情境，為自己建構有意義的指導環境與形式，並闡述創作學習者如何看待自己創作行動及創作論述書寫歷程與關係。關於問題(六)的實徵資料尚不夠豐富，而且本研究專注於創作學習經驗的探討，故此類資料僅作為參考而不在此呈現。

由於是2014年底實施招募，2015年陸續完成焦點座談，根據錄音資料完成逐字稿，作為研究使用之原始資料。分析上，研究者觀察原始語言資料，從描述性陳述中理解其生活經驗階段（幼兒、少年、青年等）、學習場域（小學、補習班、中學、大學、研究所）等各種生活形式，再從相關的陳述

中，整理具相似性的行動主題進行歸納（如壓迫、材料、自信、時間使用、空間使用等），參照前述轉化策略的框架，逐漸將相似的陳述歸納為一個群組，並作為分析材料，進而形成本文的論述。如前述本研究目的著重在對敘說資料的歸納，屬於研究者對創造性轉化的學習經驗詮釋，因此個人敘說資料並不強調時效性，也不會對其自我敘說之背景做差異性分析。

肆、結果與討論

一、前備經驗的創造性轉化

文化環境乃材料的線索，創發性啟蒙則深植在其生命經驗，創作的問題意識在學校與文化環境中連繫，惟在企圖表達想法時，才會漸漸將其轉換為意識狀態。豐富的視覺文化提供自我參照，以作為連接資源、建構材料的連結點。

我從小就是很喜歡看電視，電視啟蒙非常早，它可說是我所有的學前教育，因為我就是鄉下小孩，我們家不用補習什麼，國文跟歷史表現一直都是很好，就是因為我看很多電視劇……大概在高二的時候……我是校刊社，然後我們社員幾乎都會去比賽，然後我那時候第一、高一的時候我就有入圍那個小說獎……我記得我在決選前，我就在自己分析我自己了，我就在想對我來說，寫故事有快樂的感覺……在想像每一個畫面……那時候我就比較確認我好像是喜歡，我喜歡講故事。
(L1)

我想走創作是因為我家以前沒有第四臺，卡通有限，尤其是大概晚上五、六點會播而已，七點之後就沒了。那時候我好想要看續集，我就自己開始畫漫畫，我就自己創作它的劇情，我就自己把它改編成我想

要的樣子，我就自己開始畫。然後慢慢的就變成我自己在創作的，我就再也不是學習，我是把它變成我想要的樣子。也是有這個契機，我才開始對創作有興趣。（L15）

關鍵是在於讓人想創作的氛圍，促使行動產生，如在視覺藝術的畫室中，教師會營造乾淨、漂亮、舒服的空間，結合「畫畫應該是自在」的觀念（L15）；學習者通常會參與學校系所安排的課程，將其視為「資源索引」，教師並非傳授知識、認知的角色，而是創作氛圍的營造者，從創作形式、風格的展示，提供學習者認識企圖與表現間的轉化隱喻。

我每天行程就是，早餐吃完就去圖書館看三、四部電影，都是老電影，我對老電影有很奇怪的執迷。其實雖然以前上過老師的課，可是當時完全無感、也覺得無聊，可是因為時間多，就把老師以前開過的片回去重頭一部一部看回來，當完全看不懂，看不懂就到樓上（圖書館）去找影片的資料。（L12）

在媒體製作課程中，印象最深刻的也是材質轉換這件事情……我記得我第一次交的作品，我用我的舊DV，那是用錄音、錄影帶那種DV去拍，我去拍東西，然後拍了以後，我又去用那個DVD去翻拍電腦螢幕……然後把它混合在一起……最後都被老師打一個大槍，因為都是數位的東西根本沒有做到所謂材質轉換……其實第一個作品的時候我是蠻挫折的，那後來，這個所謂材質轉換的東西，卻也把它放到我的畢業製作裡面，有用了很多不同材質的舊影像。（L11）

學習者不一定能從短暫的課堂學習中掌握確切的知識與技巧，欣賞相關作品時，也不一定會有特殊感觸，但作品清單提供意識連結的資源，甚至是更直接的材料實驗與操作，在「材料資源」中對自我探索。創作通常需要開

放性的時間與空間，如畫室，「一起生活」有助於在壓迫性的環境中創造出可供自我表達探索的解放，從較大的教育面向來看，臺灣教育體制過度重視考試取才，而自我實現需求受到壓抑時，創造性的空間有平衡的作用，並且培養創作學習的自信心。

我讀普通高中的時候……我就是下課去補習，補習完去畫室。因為你可能下課覺得很累，然後補習又更累，可是我去畫室覺得很放鬆，而且我們那邊會放古典音樂，可以一邊畫畫，有時候還可以放空，因為你就是畫。可是就是喜歡那種感覺。（L15）

國小之前的畫室是比較開放式的畫室，老師就是大班制，可能沒有教到我什麼，我就有點不知道該怎麼去創作，只是臨摹東西而已。後來進入到高中，本來很有自信，後來覺得找不到自己……後來就重新換了一個畫室。那個老師是陶藝老師，他不是專門畫畫的，可是那時有一群學生跟我一起，都不是科班的學生，一起去學習。那個老師教我很多事情，不是在技巧上面，不是畫畫，他可能會帶我們出去打球，從生活去找一些創作的東西。（L16）

在不同個案的敘事中，創作的自主與能動性與文化環境資源似乎彼此相關。創作興趣的存在為其創作動機做了註解與論辯，生活體驗與媒體材料間有著承載記憶與情感的樣貌，或是從已知經驗做反思覺察與行動。

二、創作者的時間感知

創作者自述記憶中的「時間使用」，多包裹在具有張力的事件，陳述身心與外力間的拉扯。故「時間感知」的分析，乃創作者記憶中對有意義的「場域」表徵，解釋其時間使用上，如何產生抗拒或自我決定時的自由度與權力感。時間使用的權力，若存在於他者建構的場域，則感受到順從與壓

迫，像視覺藝術中稱之為「評圖」的實踐，左右學習者的時間感受，意即在評圖的時間歷程中，督促學習者開始對同儕進行價值判斷，自己亦受到教師與同儕檢視，從過程中建立起創作學習的社群意識：

我們要評圖，我們兩個禮拜要畫完一幅作品，我們自己創作，不管你有沒有畫完、來不來得及，你就是要貼在黑板上，大家一起來評圖，然後老師開始評斷誰怎樣怎樣，學生也開始評斷……我一開始很不喜歡這種壓迫式的，可是這也是讓我覺得這就是競爭力，就是讓我知道畫畫不只是你自己畫開心就好，其實你還是要跟很多人去競爭。
(L15)

對群體支配的抗拒，使得創作實踐意識更加強烈。有創作學習者回憶兒少時，美術老師過度強調「材料包」而使之成為令其抗拒的意識。意即，在同一時間內要求每位學習者使用同樣的材料包，創造出一模一樣的作品，而這種同樣的材料、一樣的造型，是這位學習者不能接受的方式，因此在她的創作學習行為中，她堅持要「花時間在生活中找素材」，再把找到的素材放到創作作品中，將時間使用於觀察與尋找，成就獨特的創作作品，而這個意識就隱含對群體對時間使用上的抗拒：

我必須要去從生活中找到一些其他的素材，加入我的創作裡面，這樣子，所以我不在乎要老師給我什麼分數，我在乎的是我一定要跟人不同，在所有的創作裡面，我一定要跟其他的人有所不同，那這個也成為我後來教學的時候我的標準。我的美術教室天規第一條，不准跟老師一樣。第二條，不准跟同學一樣。第三條，盡量想辦法讓自己很獨特。這個，就是我的美術教室的規定。(L9)

創作者將時間使用於「陌生」事件時，多少有助於激發探索行動。換言

之，學習者面對不熟悉卻感興趣的事物，能將其心理時間轉為觀察行動，每一刻的聆聽、交談與對話都可能作為媒介創作行動的動機或內容，如紀錄片要記錄視障者，視障者的生理發展、社會心理、特殊教育、職涯發展等各種環節的困難都成為創作學習的一部分（L19），不熟悉卻感興趣的題材反而讓時間使用感覺像場歷險，而各種等待解決的困難、衝突也都可以視為一種時間使用的範疇：

當我面對這群陌生人時，由於我的不瞭解，我們之間就更加陌生了。當時就像是小孩學步般傻傻的拍、什麼都拍，這部片會像什麼樣子，我一點概念也沒有……但經過了一年後，現在我可以明確的告訴你……觀眾永遠都只能看到影片呈現的表面，但問題都是深深隱伏其中，只有花時間去思考、然後實際去行動的人，才會得到更多吧！（L19）

我自己的作品，關於我自己的創作，其實，很大一部分，都是關於我自己，自己的身分……就是，因為我是外省，就是我們家是外省人，我爸爸是外省人，雖然我媽媽是客家人，臺灣還是父系社會……主要是去找自己跟生活，比較有感覺的事情去做，所以我才想去做，就是我跟我爸之間的衝突，認同的衝突。（L10）

在文化或自然議題取向的創作，對話、互動與等待回應的時間乃重要的學習事件，如何適當地互動與處理才能將其轉變為創作資源而非威脅。舉例來說，個案要拍攝某個人的故事，往往先透過這群人（被拍攝的對象）來獲得啟發，如自傳、部落格等任何可能幫助發展對話的材料。雖然少不了這群人參與，但若他們不瞭解作品樣貌，卻想主導創作方向，如指示要拍何種內容？什麼需要多拍？需要多少攝影機？等質疑，對拍攝時間、資源或人力資金限制不理解下，不謹慎處理，則會對創作本身產生信任危機（L20），若

適當處理，將創作理念轉變為對方理解的語言，則會發展出意想不到的體驗，如社會成員間情感交流、參與相關社會組織的職務等。

創作的心理時間並非虛無抽象觀念，而是情感交流與感受的事實。學習者力求作品本身有生命力、生動、有力等感受時，往往需要等待作品發展的相處時間，面對不確定性本身就是創造的必要能力。從認識到自身記憶、情感是一種社會事實時，還要認識到創作所不斷趨近的真實，乃從自己身上看到對自己過去記憶與對自己是誰的解釋。由於創作經歷難以事前規劃，但若事後詳細盤點，不同經歷都可能有的作用與意義，通常都是跟著事件走，在所有事件中選擇比較關注的探索下去。時間使用與教育學論題息息相關，特別是實際創作體驗中時間運用，通常是用來建立夥伴與信任關係，讓生活觀察變得敏感、情感交流的強度有所增加，學習者才有可能在此時空中不錯過有意義的心理或外在素材，覺察與自省自身的狀態。

三、團體的心智

語言傳遞的知識通常在認知層面，而團體為創作設計的遊戲環境，建立社會角色間的互動關係，創作活動中的師生關係不是「我傳授、你接收」，而是比較接近「共創」（co-creation）的狀態。這種團體心智像是解謎遊戲，想辦法解題的過程是社會關係獲得的基礎：

她（老師）會設很多難題，比如說她會告訴你說你、你背對的，你用這個肩膀告訴我你很悲傷……她就是丟給你，然後她看到你們沒辦法做表演的時候，她就會講說好啦，我來我來，她就演給你看，然後你真的彷彿就看到她真的做到了……我覺得他教的東西對我來講很重要，是一種很內心的去讓你的情感跟情緒跟角色結合，真正角色的東西，而不是我去演。（L5、L6）

在一個工作坊中，一位德國導演教我的一點就是說，他會去幫演員設

定情境……比如說，我有一個戲是我醒來的時候，看到一個女孩就愛上她，然後你要舉起手來說：你是我的女神這樣子。我在做手的表演時候啊，他就覺得不對……她說，要有那種飄起來的感覺，我說，我怎麼做就不對，然後我們是站著的，然後他就手把你壓著，然後你用力、用力往上提，非常用力、非常用力，然後放下來，手就有一種飄起來的感覺。（L6）

創作的遊戲活動本身多少具有像實驗而非解答的探索性，試圖表現的可能性而非建立一套規則。因此師生互動，較像提出可能性到嘗試做出來，一起討論與判斷中發展適合創作的材料。創作的團體心智，其特徵不在於標準答案，而是發現個人特質，發展認識內在，再形塑於外的即興與直覺力。

我在學習導演角色時，其實不一定是走位或幫演員建構整個戲的情境，老師其實有另外一個比較care、他care演員狀況。他覺得把你的狀況拉到對的地方，比告訴你走位怎麼走還要重要，所以有時候我們在臺上亂走他也沒有關係，只要你的演出跟那個情緒是有關聯的……他會喜歡你們去嘗試，不會硬性規定說你一定要怎麼走……我們在排的時候會試不同的給他看，然後他下一次又覺得你要不要加一點點什麼，然後我們再來玩一下，就有點像在玩一樣。（L5）

這類團體心智的延伸，目的是材料的建構。發展個人作品時，創作材料有許多可能性，但這些材料並非在腦海中規劃中完成，而需要不斷的操作與模擬，對材料發生新的感受後，這類啟發則產生新的意義：

因為我做陶藝嘛，今天這個土到我手裡，我可能還沒想到我要做什麼，我就開始動手一直做、一直做，這件陶藝作品，它的造型上……順到哪裡我就順著它做，甚至連我自己都不知道我完成之後它會是什

麼樣子……我們會常常說要跟土對話，做陶藝其實會講這句話，要跟土對話……你可能要順著那個土的特性，去堆疊塑造它的型，而不是你自己想要怎麼轉它就怎麼轉，有些時候你想要扭它，偏偏那個土的特性就是沒有辦法讓你這麼扭，那你就是等於跟它對話，要思考我怎麼扭，然後那個型才會保留下來……那是土給你的回應。（L7）

攝影師永遠也無法再度捕捉同一刻的事件、光線和動線，於是乎最重要的不是更加深入的引導，而是默默的等待、感受，然後隨時在最短的時間內讓攝影機開始運作。（L20）

然則，這些過程與經驗並不會自己主動揭露，而師生互動往往也是把團體的潛意識激發到意識中，經驗轉化可視為一種探究過程時，手腦共做的經驗則必然會有對話性，這些對話特徵，本身就有其社群的語言文字，只是需要創作者組織後再表述出來，藉此團體心智則可透過語言放回社會文化的脈絡，幫助自身理解想實驗的觀念、有趣的變化、它們本身生長的脈絡，而非只是「只要我喜歡有何不可」，在團體心智中的深刻對話，比較能幫助他們正確地傳達到底要做什麼、要告訴人家什麼意義，這些保留下來的論述，亦可視為創作學習中具社群性的能力表徵。

四、學習的創發性連結

創作從來不是孤獨行為，而是在社群與文化中發展。如前述文獻提到，主題乃文化與自然論題的涉入，如何讓學習者能夠進行異質性交流，建構超越學校環境的創作學習經驗則相當重要。也就是說，創作學習不是直接學習該項藝術的技術或主題，而是透過不同的生活體驗進行相關聯想，可以是相關主題或技術形式，透過個人過去的舊經驗進行轉化，成為創作學習的新經驗，如在材料的藝術探索上，陶藝創作學習者就會試著去參與做麵包的場域，透過實際體驗麵包的手工技法，結合自己過去對於陶土的瞭解，進而形

成新技法的思考。

我除了學校老師在教的時候，我蠻大興趣是尋求一些特殊的經驗，像我做陶藝我不一定是找陶藝課程來學習……學了陶藝，去兩種店打工，老闆都超愛我們，第一是麵包店，也揉麵團，揉土就跟揉麵團是一樣的，尤其那個手法是有技巧的……第二家店是餃子店，就其實就是要調餡料，那餡料店也是這樣子揉，那手法其實大同小異……不同經驗都可以相互轉換，我覺得創作就是你要能夠想到能去運用什麼地步吧……你能不能發展出這項技藝的極限。對啊，我今天走在烘培的材料店、食品原料行，我逛個街都可以想到這個工具可以在陶藝上怎麼壓、怎麼做。（L7）

離開學校的創作學習會面臨各種環境變化帶來的限制，當然學校本身也會有限制，但面臨到自身關切的主題時，所帶來的機緣與限制也就不同。創作主題必然有其文化認同存在，這關係到創作者如何理解一個現象，如何反思結構在自身的文化認同、又如何能夠在符號創造中能超越自身本來的限制來理解他者。每一個創作行動的細節，都可能會有縈繞不去的思緒，時而糾結、時而掙扎，不斷挑戰自己原本的構想，學習面對這些困難與遭遇。

其實我一直對家這件事情有很大的糾葛，因為我小時候常常搬家，所以我一直不太能理解回家這件事情……突然想說如果金門搬到臺灣呢？金門是家嗎？那如果回家之後那個空間的感受是什麼……我一開始發想沒有遇到太大的問題，就文獻整理大概很清楚我要幹嘛，只是一去到現場之後，我遇到第一個創作上的困難是倫理問題，一個很難克服的問題。第一，我一進去，我沒有定位、就是你不是金門人，可是你今天要講一個金門認同的故事……第二個我不是很喜歡利用別人，今天本來素昧平生，因為我要創作紀錄片後我去認識你，帶著一

個利己動機認識他人，這東西我一直無法跨越。(L4)

在媒體藝術中，特別是紀錄片的創作學習者，對於超越學校本身的場域有強烈的感受，畢竟技術上的層次可以在學校學會，但該如何拍的判斷並不是學校環境可以提供，如有些經驗經常需要臨場反應，「來不及就是來不及、講過的話就是講過、人走了就是走了」(L4)，學習者會慢慢從這些經驗中培養出一種敏感度，知道下一次什麼時候要跟、何時要跑、哪邊會出問題等，這些都不會是能透過課堂口耳傳授的經驗。在某些情況下，由於學校制度設定作品乃一人一件取得碩士資格，此一制度在會使得在需要團隊合作的作品中，一個人要學習扮演多種角色，如製片、導演、編劇、剪接、攝影等，沒辦法專心地做一件事，剛開始都會有些生澀、不成熟，但每個角色工作走過一次之後，其實學習者都會從中抓到核心，實務學習本身最困難的地方，就是並非一個人能夠解決所有問題(L3)。

學習者會從學校外的環境中反思與確認：到底是對創作有興趣？還是對你要拍的議題有興趣？舉例來說，有些人喜歡影像創作，可是不代表他對於特定議題有興趣，例如接拍同志的案子，但其本身的認同卻是「恐同」，這樣會影響創作學習者對此一議題持續探索的深度。因此就議題本身來說，它可以是引導創作學習的另一軸線，而各種超越學校的社會事件彼此的差異也可能成為創作形式與內容的一環。

NCC好像審查公視在講女同志親吻的片，認為這個妨害風俗就被停播、禁播，可是我就在想說偶像劇裡面常常就在出現、親來親去，或者偶像劇為了宣傳造勢、製造那個宣傳話題，然後就讓劇中的兩個男演員就當場在記者會親吻，那為什麼這個不被禁？而是那個被禁呢……比較生活經驗時，公車上看到前坐一男一女，自以為沒人看到就當下喇機(臺語)，就在邊喇機喇來喇去，然後我覺得為什麼不太舒服，然後我就想說為什麼，就開始檢討、反思我自己，我於是要做

「吻」這個主題做創作，想為什麼有時我對吻的行為不太舒服，或是奇怪感受，透過創作幫助我聚焦我的問題意識，探討不同空間，不同地點接吻的感受影響以及它的能動性是什麼，就是我的論述。
(L2)

上述創作學習的經驗，顯示個人從文化論題中發掘議題，也可藉由各種提問來形成創作內容，而這些提問須借助書寫論述來幫助自身做媒材使用與主題脈絡的探索。而學習者本身所處的社會環境也都可能會成為創作學習者議題的來源，不願意順從當下特定社會氛圍與主流意識，也可能形塑各種對象與議題。

我們學戲劇的人，難免就是看到事情我們會想衝突，然後如何把這個衝突呈現的更衝突……但這次剛好我的經驗碰到一個很尷尬的點，讓我反而離我所學的背道而馳……就是我拍的是自閉兒……因為我、我不熟悉自閉兒，但我拿到的劇本是在講這個族群，所以我、我沒辦法拍我不相信跟我不熟悉的東西，所以我跟我的編劇就一起去當志工當了三、四個月……每天跟他們混在一起……因為跟他們混在一起，你就會碰到他們的家長、老師、他愛的人……愈來愈瞭解、投入愈深，知道他們更多、認識他們家人，我在劇本創作的那一塊，回家要寫的時候，我會碰到很大的障礙就是我沒辦法把這個衝突拉大，因為我會、我會難免會想到之後如果拿給他們看，他們會作何感想。
(L13)

我讀的大學在後山、臺東……因為臺北就是緊湊、大家都是很有壓迫力，因為大家都想往上衝，其實有時候同儕之間的競爭真的蠻可怕的。……那時候比較有接觸到比賽……東部對藝術這方面還是比較弱勢，尤其對外的資訊，我們辦的展覽，來看的人就有差了，跟西部、

北部就是不太一樣，沒有什麼人，都是原住民，所以我們創作的題材就是大海、山、原住民，因為老師就會叫我們用原住民，而且比賽只要畫原住民就會得獎，所以那時候我會畫山、畫海，可是我不畫原住民，因為我覺得大家都畫原住民然後得獎這樣有什麼意思！我就硬要畫我自己的人，可是就不會得大獎！（L15）

表現牽涉多元素材，元素內含多種形式技能，實務情境考驗學習者如何重新組織經驗與架構議題的能力。從教育角度來說，各種技術要教的東西太多，不一定教得完，有些能力不見得能教，一切須從實踐經驗開始。學習者從作品自我組合中自然發展出一種創作生態或社群。換言之，由於每種技能、素材、議題都可轉化為創作生態中的角色，因此從超越學校環境的思考中，學習如何善用各種社會資源、不同的智慧。從這個角度來看，都會有學習者為完成作品而建構的創作生態體系，提供技能、素材、議題等各種面向的觸類旁通，支援創作品的完成。

最後，這些經驗都需要透過學習透過論述來進行經驗歸納、思索創作歷程中經歷的辯證與反思。換言之，學習者需要一段時間去沉澱與書寫，在過程中做一些比對，再回頭來反思過程裡面整個執行過中碰到的問題與變化，曾經嘗試過的解決方案。從這些歸納與演繹出來的紀錄中，可以重新統整與組織各種學習事件的心路歷程，然後檢視先前期待與現實的落差，以及各種學習事件帶來的變化。對於創作論述的實踐，學習者相信：創作論述對自己有所幫助、可從中獲得後續創作的相關啟發，或幫助其他創作學習者。

伍、結論、建議與限制

一、結論

(一)相似性：反思與意義的自由度

本研究所做分析與解釋不具有普遍性，而是探索創作實務學習的樣貌。多重個案並置比較下，發現創造性轉化有某種相似性，這裡分為意圖與表現來說明：

1.意圖相似性

個案中可見「歧義性」、「類比性」與「突破性」三種結點，作為舊經驗轉化為創作意圖。學習者作品需在眾人雷同的經驗中找到「歧義性」的自由度，此種自由的心理狀態，具體表現在對行動反思、改善或稱之為實驗的詮釋能力；「類比性」建立在一種聯想能力上，具體表現在不同事物間相互挪用而對創作者提供的啟發性，意外地使思想活絡；「突破性」則挪用團體心智中可能共享的謎題，探索活動導引出新的意圖。

2.表現相似性

不同創作者，似乎試圖學習將固著的經驗轉化為柔軟可塑的材料，提供新的塑形，意圖則穿繞於表現間，並結構於創作的材料。因此，表現中論及的技法不是操作步驟或說明指南，而是選擇、建構作品材料或結構作品樣貌的自我分析。如前述攝影表現圍繞在不同場景中符號錯置的社會觀念；繪畫表現圍繞畫中主體的文化身份；戲劇電影表現圍繞在對社會團體詮釋的心理與社會文化的自我分析。每一種表現已不是技術問題，不代表這對創作不重要，而是在心智上等待豁然開朗、剎那間的融會貫通，技術性工具才具創造性。

(二)積極的等待

值得進一步討論，創作學習有一段是「積極的等待」狀態。事實上，創作需要等待時間，用來作為盤點、整理與主題有關的前備經驗，使經驗轉化為創作材料，使其浮現、捕捉。在此同時，創作學習者會利用此時做自我沉澱，面對結構性問題或曖昧情境時促發新的連結，以保持對探索的熱忱與堅持。

創作學習中，「轉化」是關鍵的一段歷程，這呼應Kress（2003）提到轉化乃符號化過程，是「對世界閱讀的行動」（act of reading），從「說」這個世界到「表現」出這個世界。創作似乎呼應了某種行動式的閱讀，不是狹義上從既有書寫文本中得到意義，而是廣義上指感受環繞的世界進而獲得意義。因此，轉化中積極的等待，是將學習者的心智力量整個放進去符號的理解與使用。進一步說，學習已超越字母書寫，心智就好像多媒體的影音軌道，等待放入一批情緒與感受的符號素材。

(三)向內的探究

從內在來看，學習的歷程如此，但不代表創作沒有法則可言，只是不像語言中的文法，如書寫般地強烈受到規範。相反地，創作複合形式的敘事體例，本身乃學習的另一路徑，學習到的知識與相遇的經驗可視為一種材料，具有開放性意義。換言之，創作導引探索的活動，對不同的學習者而言，會有不同的表現版本（version），探索中關聯一連串閱讀內外世界的行動與事件，而對作品論述則表示一種秩序，展示創作者對材料意義的組合關係。

(四)邀請想像力

最後，意圖交織在表現內，若放在教育領域看，似乎是一個邀請，請學生提問：「我建議這樣嘗試（提問或解題）好不好」的想像力練習。這呼應Kress（2003: 143-145）的觀點，作品內符號關係不是任意的（arbitrary relation），而是在動機中建立（relation is motivated），意即我想表達意義的最好表現。創作實務過程如同科學探究的發現過程，亦可是社會交流的旅行。而創作就是提供視覺線索，以及建構與口說相互搭配的閱讀路徑，並跟

隨著這路徑延伸下一次的創作學習。文字若儲存話語的聲音，那麼視覺創作則是捕捉心思流動，每個人透過不同感官閱讀世界，這隱喻要凸顯的是：創作乃生活世界的創造性轉化，作品則是賦予意義與論述的結構化過程。

(五)小結

教育的型態通常將「教與學」化為「師與生」兩種角色，但在創造性活動中，兩者並非絕對的社會關係，反而提醒我們保持「分享與傾聽」的狀態。

我們需要解放僵固的師生角色，個體創造力的發展檯面下仍有支持性的環境與夥伴。創作中，學習者不需浪費大量時間與精力，專注於安排的固定活動或課程。儘管，現行標準化的測驗對學生或許具衡量效果，但就生命持續發展來說，或許激發自信與勇氣更有意義，以保有個體的心智活力。未來離開學校後，還能與他人保有創造性的社會連結與關係。創造性轉化中的教師不再只是指導怎麼做，而是探究內在意向，找到強烈企圖，再去組合各種材料，聚集到可能較為寬鬆的主題，允許一些意外發生、帶來某種驚喜，用創作來紀錄整合自我內在與外在的學習旅程。

二、研究建議

素養的實踐場域與對象不一，基於研究分析的結果，提出創作實務取向的學習面向，亦可作為自我創作的導引方法：

(一)提取前備經驗：以「我是誰」作為基礎議題，由學生自我界定，提供作為思考批判的基本資訊，從中理解個人的經驗提供給自我對世界何種判斷。

(二)操作時間感知：以「什麼令我感到陌生」作為前提，將視為理所當然的東西拿來作為挑戰，反思自身為什麼接受這種理所當然。將時間感透過反思問題重新專注於陌生的事物上，放慢思考速度或加大思考中點與點的距離，讓等待與尋找的時間感知能夠建構出內在探險的意志。

(三)建構團體心智：「別人與我的意圖與表現有何不同」，對一些陌生

化的問題或想法進行論述的考古，觀看過去類似的創作者與作品，透過網路或書籍，理解其建構作品的動機與意圖，以及選擇某種表現的理由，透過其相關文本，並觀察自身反應狀況。在此過程中，「我是誰」會透過文本建立起許多「結點」，提供每一個「我」連結成「我們」，發展出我在我們之中的群組，團體心智則為一種意圖與表現的參考架構。

(四)創發性連結：請學習者描述自我創作文本的內涵，自己的意圖與表現受誰的資訊架構引導，又想在其中有何突破？藉由師生關係與社會關係的團體對話，學習者的創作意圖將有價值判斷，再透過實際的選擇，確認自我作品的表現媒介，涉及那些符號元素？跨媒介系統中如何構成（從文字到圖像、從圖像到聲音、從聲音到文字等）？傳達何種新的認識或發現？

從教育社會學的角度看，學習者提取前備經驗涉及學習者如何施加於身的符號素材，但在操作時間中速度放慢對自我使用符號的觀看，放到現實中，師生角色回到探究行為，知識則在創造行為中具反思性。藝術中討論形式與內容，也同時是探索的方法思維，培養獨創性。當能視創作為一種探究，自然所獲得的結果不是「誰說什麼」，而是對提升對現象問題的敏感度。相反地，思想要開闊，絕不是只讀和自己作品材料相關的書或作品，而是與日常生活體驗相互連接。換言之，創作中學習技術與知識，並非只為職業或工作，而是對生命各種處境的應對。或許有一天，完成作品後，坐在校園綠色草皮上，想著到底學到了什麼，會漸漸明白所學到的是如何從創作中去學「發問」、「想像」、「實作」的工夫，在實作的過程試著去瞭解？又問自己為何不瞭解？從中對探索經驗做一番詮釋到批判後，再回來生活脈絡，用創作來展現自己所閱讀的世界，從中不斷認識「我是誰」，練習用不同的角度，思考自身與世界的關係與存在。

三、研究限制

研究者採取焦點團體的限制，主要是語言資料的範圍，提供意義範圍與代表性的限制。分述如下：

(一)意義範圍：由於參與者分屬不同藝術創作社群的次領域，每一個次領域又可能有較為特殊的社群語言與學習經驗，但那可能較屬於深層的技術性或藝術性之困思經驗，可能因參與群體對象的不同，以致於無法在團體討論時間內做完整表述。

(二)代表性限制：每一個創作次領域的學習生活，不能代表其整體，如立體圖的一個構面，乃局部性理解。舉例來說，在表演、媒體藝術中，一部作品可能是多人完成，但就分享上構成此一完整作品的局部創作學習經驗，

(三)回應宰制、突破與冒險性的解讀：在每一個創造性轉化的過程裡，創作學習者的獨一無二反映在對宰制性結構的能動性。在訪談與歸納作者的語言資料時，研究者著重在相似性的歸納上，較少對其單一個案在創作時符碼使用批判性做陳述。不過我們仍可從相似性分析中解讀創作學習歷程中回應社會環境與宰制的權力關係，如前述結果與討論的「前備經驗」中有創作者將畫與音樂視為一種放鬆，體現對高中考試與補習文化宰制的教育環境；「時間感知」中對美術教室材料包的批判，形成個人要求更多時間建構素材，展現對創作的自我突破與冒險性的要求；「團體心智」中學習擔任導演時，用亂走、即興等方式來回應規定型的知識形態，用即興表達突破與冒險性，回到將人的狀況放對位置的反思等。建議未來研究可將回應宰制、表現突破與冒險性作為個案討論的主題，以彌補焦點團體與相似性研究資料分析的不足。

誌謝：本研究感謝科技部計畫補助（103-2410-H-343-019）及匿名評審給予的批評建議。

參考文獻

(一)中文部分

巴隴鋒 (2007)。影視人類學作品影視化初探。樂山師範學院學報，22 (7)，48-51。

[Ba, L.-F. (2007). Visual anthropology to visualization. *Journal of Leshan Normal University*, 22(7), 48-51.]

成令方、林鶴玲、吳嘉苓 (合譯) (2003)。A. G. Johnson著。見樹又見林：社會學作為一種生活、實踐與承諾 (The forest and the trees: Sociology as life, practice, and promise)。臺北市：群學。

[Johnson, A. G. (2003). *The forest and the trees: Sociology as life, practice, and promise* (L.-F. Cheng, H.-L. Lin, & C.-L. Wu, Trans.). Taipei, Taiwan: Socio.]

何淑靜 (2009, 10月)。論亞氏倫理學中的Theoria/θεωρία一字之意涵——就中文翻譯與了解來說。論文發表於國立政治大學哲學系主辦之「第五屆兩岸三地四校南北哲學論壇學術研討會」，臺北市。

[Ho, S.-C. (2009, October). *The Theoria/θεωρία meaning in Aristotle's ethics: The approach of translate and understanding in Chinese*. Presented at National Chegn Chi University of Department of Philosophy in The fifth cross-strait, three schools, four north-south philosophy forum symposium, Taipei, Taiwan.]

何粵東 (2005)。敘說研究方法論初探。應用心理研究，25，55-72。

[Ho, Y.-T. (2005). A probe on the methodology of narrative inquiry. *Research in Applied Psychology*, 25, 55-72.]

李丁讚 (2014)。全球競爭體系下的學術自由與校園民主。載於陳恒安 (主編)，課的反身 (頁78-108)。臺南市：成功大學醫學科技與社會研究中心。

[Li, D.-T. (2014). Academic freedom and campus democracy in the global competition system. In H.-A. Chen (Ed.), *Cultivating citizens' core competence for university students (1)* (pp. 78-108). Tainan, Taiwan: NCKU Science, Technology, and Medicine.]

李惠美（2008）。《真理與方法》的原始目的以及從狄爾泰、海德格到高達美的哲學詮釋學發展。《哲學與文化》，25（1），109-118。

[Li, H.-M. (2008). The original purpose of truth and method and the development of a philosophical hermeneutics from Dilthey through Heidegger to Gadamer. *Monthly Review of Philosophy and Culture*, 25(1), 109-118.]

周淑卿（2015）。借鏡於藝術的教學——與「藝術創作者／教師」的對話。《當代教育研究季刊》，17（2），1-29。

[Chou, S.-C. (2015). Arts-based thinking on teaching: Dialogue with artists/teachers. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 17(2), 1-29.]

林文瑛（1998）。「理解」的根源——從兒童的世界觀看隱喻式思考。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（NSC87-2413-H030-005），未出版。

[Lin, W.-Y. (1998). *The origin of understanding: The metaphorical thinking in children's world view*. National Science Council Report (NSC87-2413-H030-005), unpublished.]

林崇熙（2014）。學問，就是學著發問：談問題意識與課程發想。載於陳恆安（主編），《課的反身》（頁42-56）。臺南市：成功大學醫學科技與社會研究中心。

[Lin, C.-X. (2014). Learning, is learning to ask questions: The issue of awareness and curriculum design. In H.-A. Chen (Ed.), *Cultivating citizens' core competence for university students (1)* (pp. 42-56). Tainan, Taiwan:

- NCKU Science, Technology, and Medicine.]
- 林語堂（1994）。生活的藝術。臺南市：文國。
- [Lin, Y.-T. (1994). *Life of art*. Tainan, Taiwan: Wen-Gou.]
- 夏林清（2002）。卡榫：拮抗同行的社會學習。哲學與文化，35（1），123-144。
- [Hsia, L.-C. (2002). Tenon: Social learning from collaborative action in social struggles. *Monthly Review of Philosophy and Culture*, 35(1), 123-144.]
- 陳明莉（2007）。公主追殺令導演安德斯摩根泰勒：十題丹麥動畫導演大哉問。Look電影雜誌，125，38-39。
- [Chen, M.-L. (2007). Director “Princess”: Anders Morgenthaler: Ten questions for Danish animation director. *Look*, 125, 38-39.]
- 彭懋龍（2007）。亞瑟的奇幻王國：毫髮人的冒險。Look電影雜誌，125，34-45。
- [Peng, M.-L. (2007). Arthur and the Invisibles: Adventure of Minimoys. *Look*, 125, 34-45.]
- 黃筱慧（2008）。論述之詮釋行動理論中的時間與敘事。哲學與文化，35（1），71-81。
- [Hyang, H.-H. (2008). On time and narrative in the interpretive action of discourse. *Monthly Review of Philosophy and Culture*, 35(1), 71-81.]
- 楊忠斌（2015）。評析自然美學的爭論及其在美育上的意涵。當代教育研究季刊，23（2），115-146。
- [Yang, C.-P. (2015). A critique of the debates in aesthetics of nature and their meanings for aesthetic education. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 23(2), 115-146.]
- 趙敦華（1996）。維根斯坦。臺北市：生智。
- [Zhao, D.-H. (1996). *Ludwig Wittgenstein*. Taipei, Taiwan: Sheng-Chih.]
- 齊若蘭（譯）（1995）。P. Senge著。第五項修練：共創學習新經驗（The

- fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning) 。
臺北市：天下文化。
- [Senge, P. (1995). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning* (R.-L. Chi, Trans.). Taipei, Taiwan: Commonwealth.]
劉文譚 (譯) (2005) 。W. Tatarkiewicz著。西洋六大美學理念史(A history of six ideas an essay in aesthetics) 。臺北市：聯經。
- [Tatarkiewicz, W. (2005). *A history of six ideas an essay in aesthetics* (W.-T. Liu, Trans.). Taipei, Taiwan: Linking.]
劉仲嚴 (2010) 。藝術本位研究方法論與方法的議題和前景。藝術教育研究，19，1-23。
- [Liu, C.-Y. (2010). Issues and prospects for art-based research methodologies and methods. *Research in Arts Education*, 19, 1-23.]
劉思量 (1998) 。藝術心理學：藝術與創造。臺北市：藝術家。
- [Liu, S.-L. (1998). *Psychology in art: Art and creation*. Taipei, Taiwan: Artist.]
劉豐榮 (2011) 。藝術中精神性智能與全人發展之觀點及學院藝術教學概念架構。藝術研究期刊，7，1-25。
- [Liu, F.-L. (2011). The perspectives and collegial art instructional framework of spiritual intelligence and holistic development in art. *Journal of Arts Research*, 7, 1-25.]
劉豐榮 (2015) 。藝術創造性的迷思與省思及其對藝術創作教與學之啟示。視覺藝術論壇，10，2-29。
- [Liu, F.-L. (2015). The myths of and reflection on art creativity and implications for teaching and learning art production. *Visual Arts Forum*, 10, 2-29.]
鄧宗聖 (2011) 。學生投書中再現之教育問題與學生主體：1993-2009年之聯合報民意論壇。臺灣教育社會學研究，11 (1) ，119-157。
- [Deng, T.-S. (2011). Educational problems and student subjects reflected in student-submitted letters: The opinion section of the United Daily News

- from 1993-2009. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 11(1), 119-157.]
- 鄧宗聖 (2013)。藝術創作：發想與實踐——藝術本位研究的觀點。《視覺藝術論壇》，8，2-20。
- [Deng, T.-S. (2013). Art creation: From thinking to practice—a perspective of art-based research. *Visual Arts Forum*, 8, 2-20.]
- 鄧宗聖 (2015)。臺灣學院藝師在創作指導上教學實踐之歷程分析：從藝術本位觀點立論。《課程與教學》，18 (3)，95-124。
- [Deng, T.-S. (2015). A process analysis of art teachers' creative-oriented guiding practice: From art-based perspectives. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 18(3), 95-124.]
- 鄧宗聖 (2016)。創作學習的教育實踐。收錄於張芬芬、方志華 (主編)，面對新世代的課程實踐 (頁93-120)。臺北市：五南。
- [Deng, T.-S. (2016). Educational practice in creative learning. In F.-F. Chang & J.-H. Fang (Eds.), *Curriculum practice in new age* (pp. 93-120). Taipei, Taiwan: Wunan.]
- 鄧宗聖 (2017)。創作實務與研究：創造性學習的途徑。《藝術評論》，32，23-50。
- [Deng, T.-S. (2017). Creative practice and research: The learning approach in creativity. *Arts Review*, 32, 23-50.]
- 黎德星、朱家琳、蘇羿如 (合譯) (2009)。R. Trigg著。《社會科學概論 (Understanding social science: A philosophical introduction to the social sciences)》。臺北市：巨流。
- [Trigg, R. (2009). *Understanding social science: A philosophical introduction to the social sciences* (D.-H. Li, C.-L. Chu, & Y.-L. Su, Trans.). Taipei, Taiwan: Chuliu.]
- 賴誠斌、丁興祥 (2005)。自我書寫與生命創化：以蘆荻社大學員蕃薯的故

事爲例。應用心理研究，25，73-114。

[Lai, C.-P., & Ting, S.-S. (2005). Self-narrative and life transformation: A learning story of Fan-Shu at Lu-Di community university. *Research in Applied Psychology*, 25, 73-114.]

(二)英文部分

Barthes, R. (1994). The death of the author. In D. Graddol & O. Boyd-Barrett (Eds.), *Media texts, authors and readers: A reader* (pp. 166-179). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Bowman, J. (1998). Broadcast television: African American touch create their own vision. In K. Swan, C. Meskill, & S. DeMaio (Eds.), *Social learning from broadcast television* (pp. 113-129). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Buckingham, D. (1998). Doing them harm? Children's conceptions of negative effects of television. In K. Swan, C. Meskill, & S. DeMaio (Eds.), *Social learning from broadcast television* (pp. 25-44). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Davey, N. (2006). Art and theoría. In K. Macleod & L. Holdridge (Eds.), *Thinking through art: Reflections on art as research* (pp. 20-39). New York: Routledge.

Eisner, R. W. (1972). *Educating artistic vision*. London, UK: Colloner-Macmillian.

Graddol, D. (1994). The visual accomplishment of factuality. In D. Graddol & O. Boyd-Barrett (Eds.), *Media texts, authors and readers: A reader* (pp. 136-157). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Halliday, M. A. K. (1994). Spoken and written modes of meaning. In D. Graddol & O. Boyd-Barrett (Eds.), *Media texts, authors and readers: A reader* (pp. 51-73). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Kress, G. (2003). *Literacies in the new media age*. New York: Routledge.

- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. Oxford, UK: Blackwell.