

科技部補助專題研究計畫成果報告 期末報告

從創作到創作論述：創作學習經驗與能力探究 (I)

計畫類別：個別型計畫
計畫編號：MOST 103-2410-H-343-019-
執行期間：103年08月01日至104年07月31日
執行單位：南華大學傳播學系

計畫主持人：鄧宗聖

計畫參與人員：碩士班研究生-兼任助理人員：謝宏立
碩士班研究生-兼任助理人員：邱育南
碩士班研究生-兼任助理人員：蔡蓁蓁
大專生-兼任助理人員：黃鈺惇
大專生-兼任助理人員：楊媛甯
大專生-兼任助理人員：黃昱欣
大專生-兼任助理人員：王舒暉

處理方式：

1. 公開資訊：本計畫可公開查詢
2. 「本研究」是否已有嚴重損及公共利益之發現：否
3. 「本報告」是否建議提供政府單位施政參考：是，教育部師資培育及藝術教育司、國立臺灣藝術教育館

中華民國 104 年 10 月 22 日

中文摘要：本研究從創作到創作論述之間的關係立論，採取藝術本位的質性研究方法，致力於分析創作學習者的經驗，說明如下：

1. 理論上，以語言遊戲為觀點出發，辯證創作學習者個人潛能如何在多元多樣的生活形式中受驅動，進而成為具移情、想像與創造等能力的人。而在藝術教育者我們稱此種生產性取向的努力為具有多樣性的「精神性全人」。在西方社會中則在創作學習者為自我實現。

2. 方法上，透過焦點團體取得創作學習者的質性資料，研究者分析在媒體藝術、視覺藝術與表演藝術三種不同脈絡鑲嵌下的創作學習者經驗。概念上，這些不同創作實踐的學習活動與經驗，根植其所處文化的同儕對話到社會互動等多樣生活形式。

3. 結論上，研究資料說明發現創作到創作論述中發展多元能力的面向，包括彈性運用空間與時間、轉化可用材料、遊戲或玩樂為取向中發展自主性、合作夥伴般的師生關係，以及創作學習者需求的自我覺醒。

中文關鍵詞：創作、創作論述、創作學習、語言遊戲、藝術本位

英文摘要：The research project, from the standpoint of relationship between creation and creative discourse with qualitative methods of art-based inquiry, is aimed at analyzing and addressing creative learning experience as follows:

1. In perspective of language game, the creative learner strive for the various of their own potentialities; to be compassionate, imagination, and creative human. Such striving of productive orientation is variously called “spirituality human” in art education. In the western culture, it’s in the sense of self-actualization” for creative learners.

2. The focus groups stated with a interpretive analysis of the discourse of learning as embedded in the context of media art, performance art and visual art. Concepts of creative practice based on various form of life in the learning activities and experience from peer dialogue to social interaction in cultural environments.

3. In the conclusion, research evidence to support the importance of the following abilities in supporting creative skills development in education: flexible use of time and space; availability of appropriate materials; working outside the school; ‘playful’ or ‘games-bases’ approaches with a degree of learner autonomy; partnerships relationships between teachers and learners; opportunities for peer interaction; collaboration with outside agencies; awareness of learners’ needs.

英文關鍵詞：creation, creative discourse, creative learning, language game, art-based research

科技部補助專題研究計畫成果報告

(期末報告)

從創作到創作論述：創作學習經驗與能力探究

本報告有 2 個附件

附件 1：專題研究計畫成果報告自評表

附件 2：科技部補助專題研究計畫出席國際學術會議心得報告

計畫類別：V 個別型計畫 整合型計畫

計畫編號：MOST 103-2410-H-343 -019 -

執行期間：2014 年 8 月 1 日至 2015 年 7 月 31 日

執行機構及系所：南華大學傳播系

計畫主持人：鄧宗聖

計畫參與人員：黃鈺惇、楊媛甯、黃昱欣、蔡蓁蓁、邱育南、謝宏立、王舒曄

本計畫除繳交成果報告外，另含下列出國報告，共 1 份：

執行國際合作與移地研究心得報告

出席國際學術會議心得報告

期末報告處理方式：

1. 公開方式：

非列管計畫亦不具下列情形，立即公開查詢

涉及專利或其他智慧財產權， 一年 二年後可公開查詢

2. 「本研究」是否已有嚴重損及公共利益之發現： 否 是

3. 「本報告」是否建議提供政府單位施政參考 否 是，教育部師資培育及藝術教育司（請列舉提供之單位；本部不經審議，依勾選逕予轉送）

中 華 民 國 104 年 10 月 31 日

中文摘要

本研究從創作到創作論述之間的關係立論，採取藝術本位的質性研究方法，致力於分析創作學習者的經驗，說明如下：

1. 理論上，以語言遊戲為觀點出發，辯證創作學習者個人潛能如何在多元多樣的生活形式中受驅動，進而成為具移情、想像與創造等能力的人。而在藝術教育者我們稱此種生產性取向的努力為具有多樣性的「精神性全人」。在西方社會中則在創作學習者為自我實現。
2. 方法上，透過焦點團體取得創作學習者的質性資料，研究者分析在媒體藝術、視覺藝術與表演藝術三種不同脈絡鑲嵌下的創作學習者經驗。概念上，這些不同創作實踐的學習活動與經驗，根植其所處文化的同儕對話到社會互動等多樣生活形式。
3. 結論上，研究資料說明發現創作到創作論述中發展多元能力的面向，包括彈性運用空間與時間、轉化可用材料、遊戲或玩樂為取向中發展自主性、合作夥伴般的師生關係，以及創作學習者需求的自我覺醒。

Abstract

The research project, from the standpoint of relationship between creation and creative discourse with qualitative methods of art-based inquiry, is aimed at analyzing and addressing creative learning experience as follows:

1. In perspective of language game, the creative learner strive for the various of their own potentialities; to be compassionate, imagination, and creative human. Such striving of productive orientation is variously called “spirituality human” in art education. In the western culture, it’s in the sense of self- actualization” for creative learners.
2. The focus groups stated with a interpretive analysis of the discourse of learning as embedded in the context of media art, performance art and visual art. Concepts of creative practice based on various form of life in the learning activities and experience from peer dialogue to social interaction in cultural environments.
3. In the conclusion, research evidence to support the importance of the following abilities in supporting creative skills development in education: flexible use of time and space; availability of appropriate materials; working outside the school; ‘playful’ or ‘games-bases’ approaches with a degree of learner autonomy; partnerships relationships between teachers and learners; opportunities for peer interaction; collaboration with outside agencies; awareness of learners’ needs.

1 背景與目的

1.1 背景

智力研究發展自 1860 年至今已經歷四個世代，從「行為論、認知論、一元論到多元論」等四種流派，而學習多為舊經驗的應用，又創造能力是強調「經驗的新應用與問題解決」，進而將創造能力學習視成為重要課題 (Li, 1996)。歐美國家已經開始著手發展藝術本位的創造力教育，首要重點是研究以學習為中心的教學方法和學習影響，發展鼓勵學習者積極正向的學習活動，像是英國溫徹斯特大學創建真實世界學習中心 (Centre for Real-World Learning)，倡議發展培養積極學習習慣的教學與環境。研究成員組成「學習組織」的機構 (The Learning Organization)，主張建構學習力量 (building learning power) 的學習研究，包括學習習慣、導引方式、環境設計等可能影響學習因素 (Claxton, Chambers, Powell, & Lucas, 2011)。Claxton (2006) 從科學角度來看，思考與學習能力既是大腦神經元的活動亦是文化環境所培養的習慣，當討論「學習」也是在思考學習者所屬社群的文化判斷，即回到如何被稱之為「好事」的文化脈絡來思考社群對學習行為的影響。此脈絡下，學習環境意涵應不只是物理意義上的空間營造 (Dudek, 2000; Pearlman, 2010)，更是延伸心理、社會與教育學上的課題 (Fraser & Fisher, 1982; Roth, 2000) 及學校外的地方。

就創造力發展而言，All Our Futures report (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education) (NACCCE, 1999) 報告中指出未來充滿挑戰，而創意可能在人類活動的所有領域發揮作用。在教育領域，創意最重要的判斷在於引領富有想像力的活動產生原創與價值。¹這份報告將藝術創作視為提升創意的文化教育，並將藝術與科技、流行文化、文化差異等視為重要具體實踐的指標。特別是藝術領域的創作實踐，也成為學習文化一部分，像是藝術創作在蘇格蘭曾被應用在創意教與學的行動方案 (Scottish Parliament, 2010)。此外，在英國一間「創意、文化與教育基金會」(Creativity, Culture and Education, CCE)，致力於發展創造性的學習文化。因為他們相信提供學習者培養感覺有效的能力感、了解自己並為自己行為決定力量來源的自主感，以及透過創造而產生自我與社區的關聯感。這種方式挑戰關注擁有知識和技術技能的主流教育意識形態 (擁有它們的團體)，這並非說傳輸性的學習者一定是錯誤的，但這可能是此教育模型的缺失，學習者知識和技能不斷增強，卻過於依賴給予而缺乏自主性與自信的主動建構，畢竟其行為多需要被他人確定而獲得認可。這代表學習者透過外部指示體驗他們的行為，而非受個人興趣、好奇或享受驅使。當他們離開教育機構時，卻沒有開發自我對環境調節的能力、內在動機、獨立和自信成功為滿足。

1.2 目的

社會心理學家 Eric Fromm (1947) 提醒，人的角色是動態概念，藝術家的創作行為具生產性取向 (productive orientation)，沒有任何外在權力能驅動他，其力量來自感受自身，有別於市場、接受、囤積或剝削的其它社會環境產生的非生產性取向的人格。他特別強調，並非所有藝術創作活動都是具創造性的生產取向，有些以展示技術、市場力量驅動等作品不全然反映創作活動的本質，無法反映創造性本身具給予的特質。就此，探究藝術領域創作活動的文化特質，對具生產性環境的社會學想像應有所啟發。儘管，社會中創造性的面向還包括科學、數學、語文等各種領域，藝術提供創作學習的途徑並非唯一展現創造力的方式，但創作活動可以被視為提供人們認識獨特自我可能性、創造性地表達自己，並開始看重別人創造力的過程。創作學習的能力探索，則是繼藝術本位的探究為出發點，進行創造性學習文化探究的新途徑。

¹ Imaginative activity fashioned so as to produce outcomes that are both original and of value (NACCCE, 1999, p.51)

2 創作學習經驗與能力的認識論

2.1 探究何種創作學習：語言遊戲的認識論

藝術創作之探究有別於科學探究，科學、詮釋與批判的典範與旨趣，使得知識建構的方式與意義有所差異(Habermas, 1971)。在 Wittgenstein (1967) 的哲學研究中，他論述科學生產的智識建立在從經驗中找到規則與規律，其特徵是歸納與演繹經驗邏輯的訓練活動，如閱讀、資料蒐集與分析。儘管人文社會學科與自然科學討論的對象不同，但共享科學邏輯時，就用是否從閱讀理論到觀察分析能論述一套整理概念與經驗資料的方法，藉此來辨別科學與前科學。

假使把創作學習經驗置於社會的科學範疇下，對此一領域的同儕審查者而言，似乎有其默視之知，期待研究能從許多創作學習者的生活中發現「規律性圖像」(patterns of regularity)，意味著創作學習研究旨趣是去綜合許多個人的集體行為，規律是一種「集合」的表徵，那麼學習研究任務可能是去解釋為什麼規律會產生。²不過，若取徑於此觀點亦有盲點，特別創作離開不開個體學習的殊異，學習歷程在集合性規律圖像中會化約與遮蔽這種差異。科學探究掌握規則前，需掌握「變數」語言概念，這種邏輯訓練我們用理論汲取一組變數回答命題，如探究「貧窮孩子比富有孩子偷竊比例高」，一開始要練習對命題中的字詞概念加以定義，定義過程形成可觀察的變數特徵並能加以測量，在經驗世界中受到驗證。「命題」語言是對現象經驗觀察規律的期待，但創作中探究的智識似乎與此不同。

創作學習什麼呢？它是一種規則嗎？以 Wittgenstein (1967) 以語言遊戲的觀點來看，理解人們「如何得到與使用規則」這個概念與意義比找出「規則是什麼」更重要。他以十進位的加法的學習為例，學生正學習使用數字符號的一套規則，在十進位中共有十個數字，0、1、2、3、4、5、6、7、8、9。於是，1 加 1 等於 2，2 加 2 等於 4，以此類推後，0 代表起始點，於是漸漸習慣這套運算模式。若我們活在只使用 1 與 2 兩個數字的國度，那學習 10 進位表達的人要怎麼跟另一群人表達 4 呢？或許得學習另一群人使用的那套表達方式才能傳達。可以進步一步想像「九九乘法表」是如何進入學習者的心靈：2「乘」2 的乘是什麼意思？或許不懂「乘」這個符號的意思，但是我們在乘法表表格上可以知道它的結果會是 4，如果在老師抽背時沒有立即反應，那可能用罰站或其他處罰伺候，直到有一天能朗朗上口。上述數學遊戲，說明記憶的學習活動，無非是要學習者熟悉相關規則，培養一種使用習慣而已，只要熟悉規則，那麼就能夠以屬於這種規則下的方法來表達它，此時就會稱算數為數學能力的基礎之一，也是 Wittgenstein 所言理解「如何得到使用規則」的意涵，亦稱作其為「如何獲得某種能力」的社會共識。

換言之，創作學習經驗若以發現經常、總是出現的規律(regularities)與規則(rules)為努力方向，那可能演繹特定社群的規則。若採反思理解路徑，意即創作學習者「如何去看」自身的能力或許是更重要的問題。換言之，企圖找到創作學習的法則、規律與規則的普遍性程度(universal)，可能忽略創作學習者存在於在不同的生活形式(form of life)，抹煞看到創作學習主體(另一群人、其他群人)在創作探索發展不同於科學智識的可能性。在此意義下，這裡假設：不同學習社群並非尋求同一種規則、法則進行創作學習，而創作學習能力的獲得可從其創作學習的生活形式中理解。換言之，創作能力來自於其創作生活中「領受的生活形式」。³

²在邏輯訓練中有「變數」概念，我們從理論中汲取出一組變數，來回答我們的命題。像是當我們從理論中得到「貧窮的孩子比富有的孩子偷竊比例高」這個命題，我們開始要練習對命題中的字詞概念，加以定義，定義過程形成變數特徵，並能加以測量，在經驗世界中受到驗證。命題語言來自於邏輯，像數學公式中的 $X=Y(a+b+c\dots)$ ，等待驗證，它表徵「規律性的圖像」，象徵集合(aggregates)表徵。在藝術創作領域而言，只是一種表達方式，數學是一種形式，而非唯一形式。

³以兒時遊戲「紅綠燈」中，有一個鬼必須去抓人當鬼，於是你會看到一群小孩在尖叫吶喊中分散開來，做鬼的小孩，鎖定目標地向其他人追逐。跑的範圍、姿態、速度看不出有任何規則，但卻會看到有人喊「紅」時會停下來，直到有還沒喊「紅」

取徑語言遊戲的認識論，讓我們探問創作學習經驗與能力時，能後設地反思社會科學方法對追求「通則化」(generalization)、全體論(holism)的認識論束縛，在方法論上也就不全然須遵循理論歸納、演繹推論「一種或多種」創作學習模式。相反的，創作學習探究是對「現象可能性」(possibilities)的探索，方法論上則考慮以「創作學習」概念為核心，考慮實踐論述中提供的想像與可能性，就好像語言學意義上的語法與語境，而非找到標準解釋。⁴研究者這一節釐清並明晰創作學習能力的旨趣，一方面是去清除對創作能力一詞使用可能的誤解，一方面則是積極認識使用範疇。總之，創作學習探究像是看游泳池的孩子怎麼與水同在，從開始「看」這些孩子進行多少種玩法，怎麼形成他們遊戲中的規則，而非僅是觀察如何教會一種游泳方式。創作學習可視為領受生活形式的表現，對學習者而言則是訓練與學習活動。

2.2 如何獲得創作理念：論述作為主題與形式的語言媒介

藝術界都同意創作理念很重要，為作品精神所在。但如何獲得(形成)創作理念，似乎過去沒有深刻討論。創作論述究竟是創作過程的描述？亦或是理念與方法的陳述？在此，創作者「如何擁有創作理念」要先理解的問題。Winch (1958) 在 Wittgenstein 的生活形式與語言遊戲的概念基礎上，認為使用語言是表達認識世界的方式，特別是反應特定社會群體生活在一起、彼此互動的產物。此乃人文社會學科闡述世界時與科學本質上的基本差異。換言之，創作行為的意義產生源自於在生活形式中學習一套規則，但不同文化團體的人可能有著不同行為，這群人所依賴團體共享的一套規則。這也說明意義的存在是來自人群間相互同意共享而決定(interpersonal agreement)的特性。

就此，創作學習實踐目的可能是試探某種理論或方法，若不清楚創作學習者使用概念時的意涵，也無從了解此一創作實務並做出判斷。任何創作方法(規則)發現是在概念之後才決定。任何擁有概念的社會脈絡性，對理解創作學習行為有其重要性，而創作行動與行動信念理由的規則，不言而喻地隱藏在語言中，就好比投票行為，即使沒法確切說出行為的意向，但是可能仍有某種概念存在著。

創作概念形成並非孤立於社會文化環境之外，而學習主體在其社群中產生自我轉化，並影響其選擇與判斷。就藝術教育角度來說，創作乃一種敘事與社會意義協商的過程(Atkinson, 2005, 2006)。創作論述如果是談論創作概念與實踐的形成過程，那麼它既是學術亦是實務的交錯之地。創作論述對實務工作而言，文字書寫與創作可能並不直接關聯，但對學術而言彼此可能相連，特別是實務在談如何開始到完成創作時，自然形成一套創作方法之說，其中概念本身包圍各種隱而不顯的情境，談論各種選擇的時候，似乎「簡單問題也就複雜起來」。亦或是說創作實務在探索中建立某種規則，但要在創作行為之間相互複製參照，這種參照行為既不符合「創造」的動機與意圖，創作論述存在所展現的判斷選擇，對社群而言不一定是下次獲得創作概念的來源；就實務面來看，創作論述的實務也不再是實務，而是自身選擇組織作品的方法。在創作實務的領域上，歸納創造方法的學術並不能滿足創造過程的實務，創作論述提供一種觀察的距離，但這種距離究竟對高等教育學術社群的意義會是什麼？

從應用心理學的角度來看創作概念，創作概念反映 Maslow (1943) 所言人類需求五層次的延伸，包括生理需求、安全需求、愛的需求、尊重需求以及自我實現的需求等，說明創作動機，特別是自我實現指的是「一個人想是什麼，他必定會是」。或許，這些需求也可能建立在集體主義之下，文化特殊

的人能觸碰到他，他就可像剛剛一樣奔跑。此例中，小孩們玩的時候，很少向彼此先說明規則的意義是什麼，然後才玩，更多是先觀察怎麼玩後，再加入學習這種遊戲規則。在此，遊戲成員彷彿已經從遊戲中學會規則這概念，它意味遊戲中大家遵守的東西，而我不小心沒有遵守時，則有人會提醒我。

⁴以時間為例，要如何說明時間？當我說「時間是一種抽象概念，表徵我們人類對於事物進行的感受」，說到這似乎什麼也沒解釋。因為此一陳述顯然無法給時間定義清楚界線，但是有人或許聽得懂。聽得懂的人，並非我說明清楚，而是他與我共有某種生活形式，於是當我看著錶說「時間過得好快」，他也知道時間所指為何，但若要解釋什麼是「好快」，那麼會開始並且列出關於好快的感覺條件，如年月日時分秒的度量、或解釋對於時間的信念是什麼的綜合體，就此仍有其他說明關於時間的其他可能性。

性有可能無意識地影響或壓抑個體自我實現，而人與人之間的高度依賴也會影響到自我實現的相互視野 (Wachter, 2003)。因此，自我實現可能會是在創作成形的過程中不斷被討論的問題，從中思考應該以什麼樣具體的方式呈現在我們的創作概念中。

形式是作品存在中介體，意義則是綜合統整的複合體。進一步說，思考可視為一種無形的作品，其狀態是在經驗與意義之間、在模糊與清晰之間、在抽象與具體之間的形體，它像是草圖與速寫的圖像，探索中思維的模型，在某種程度上是透過語意來理解。Foucault (1970) 曾提及，人的知識都有一套形構規則，論述則是形構規則的產物。論述產生時必然需要對象應運而生，無論是抗拒或認同或附生攀隨或兩者皆非，總之一個論述的主體性要被彰顯出來，就必須有一「對話對象」，儘管對象不一定是相對的，但仍然會有相對之處，如同老子講的「反者道之動」，「反」接近「無」但不是無，也不是相對，反是一種作為理論主體的掙扎慾望，那是一種使論述主體有感覺存在的言談論述，就像是我們現代讀各種理論般，任何爭論架構中都有其特定區別對象，論述存在於區別與差異，差異非在反對與認同的二元對立，而是重新建構新理論，在某種程度直覺地與自己對世界觀察相對應。

以陳永賢 (2010) 創作為例，他稱之為從觀念、研究到表現的「創作系譜」，整合研究與創作實驗的概念進行創作 (見圖 1)：以「身體」為概念對象，同心圓方式向外擴張，以創作思維與創作媒材應用間的論述為緯線，他者身體與自我身體間之研究為經線，結構出創作理念的第一層圓、議題分析與探討的第二層圓及觀念與媒介之整合平台的第三層圓，透過思維、語言與媒材實作的交互編織構成創作論述。因此他的基礎研究階段就是將錄像藝術論述、偶發行為與身體探索、自我與他者的藝術表現做文獻探討，論述動態影音與新媒體結合之數位藝術創作形式；再透過創作、測試與展覽呈現的階段。於是創作主軸、探討內容與藝術與美學範疇，成為類目，表現與理論上的辯證成為作品的探索內容。

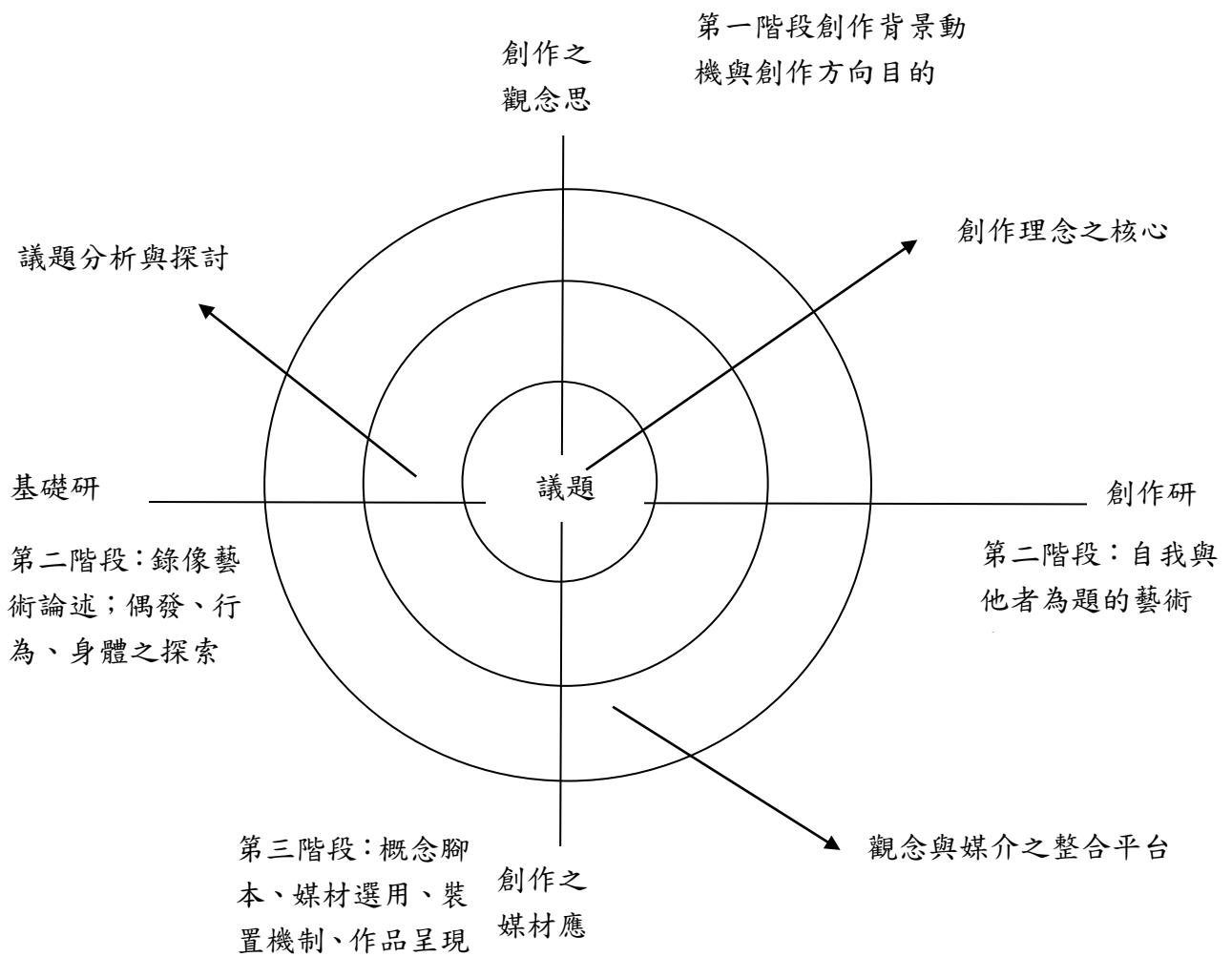


圖 1：創作系譜論述架構圖 (轉引並改編自陳永賢，2010，頁 4-7)

理論本身追求現代性，但無法窮盡一切道理，後現代主義則觀察各種理論框架與意義的偶然性 (Ritzer & Goodman, 2002)。創作論述的產生，有探索知識與頓悟的歷程，當沒有偶發性能促使人得到頓悟？沒有身體感官經驗的變化，怎能從既定作品擬象中再度透過自身經驗來擬象，體驗則表達偶然性的無窮無盡。為擺脫現代性對人的壓迫，像是要人客觀、追求真實、確認主體等結構做出的反省，創作者本身既為存在於現代性社會生活的體驗者，亦從創作實踐中思考後現代自我，展現自身主體性的洞視而非結構為適用一體的慾望，可能是創作論述旨趣的來源，展現主體在模糊意境中前進的慾望。就如 Hodge (2003) 講後現代語言一樣，混沌的邊緣、模糊的邏輯、不確性就是它意義的所在。

總體來看，語言與創作活動相互交織，⁵論述則在語言遊戲中產生，「創作」一詞可視為創作者的遊戲，掌握遊戲意味著掌握一些規則，即便透過論述可以觀察這些規則，但這些規則絕不是能夠精確且清楚地固定下來。反推來看，即便在某處找到創作的規則，⁶創作者亦不是處處都要受規則約束。

2.3 如何探索創作學習的環境：文化與批判視角

Geertz (1973) 主張的文化概念乃符號學 (semiotic) 範疇。他陳述「人是在他自己編織的意義之網中懸著的動物」，指出文化即人自己編織的意義之網 (webs of significance)。因此文化觀點不會是尋求法則的實驗科學，而是探求意義的解釋科學，以表象為基礎進而推論其社會性的表現意義。

Geertz 的觀點觀看創作學習時，觀察範疇的不會只是行為，而是詮釋行為意義的文化脈絡。借用 Geertz 「厚描」 (thick description) 來說明，⁷就是把學習創作的意義結構突顯出來，並指出其社會基礎與含義。⁸ 對創作學習環境探討，亦是學習能力獲得的文化研究。面對創作者學習者作為研究對象，似乎並不能僅僅以社會個體的心理結構來解釋創作學習行為，也不是簡化為系統化規則，如結構主義人類學說用二元對立符號意義結構來表現。文化不是能夠導致特定社會事件、行為、制度或過程的權力。相反的，文化應是一種情境 (context)，在其中的種種事物都可被清晰易明地描述出來，這即是厚描。然則，既然可能從不同學習主體身上獲得學習論述，那要如何評估猜測的品質，而從較佳推論中得出解釋性結論？這種描述有四個特點：一是解釋性、二是對流動的社會性論述 (social discourse) 進行解釋、

⁵ 創作論述伴隨創作活動而來，本身是一場語言遊戲，在活動中學習某些社群設定的語言意義與功能。當創作者進入社群的遊戲狀態，就掌握社群使用語言的規則。以 Wittgenstein 概念來進行語言的觀察，他以建築工地發生的語言遊戲說明：今天建築工頭希望以某些特殊的符號，向助手說明自己的需求，為了增進彼此工作的默契，他將「嗯」定義為紅、「啊」定義為藍；「柱」是「給我柱」的省略句、「板」是「給我板」的省略句；因此，在進行正式工作前，他必須有充分的教育訓練，於是，他指著一塊紅色磚說「嗯磚」，指著一條紅色支柱說「嗯柱」，藉由反覆多次練習，讓助手明白符號「嗯」代表紅色。同樣地，把情況複雜下去，根據建築工頭的特殊需求，指著三塊磚頭說，「嘟嘟-磚」，指著兩塊磚頭說，「嘟嘟-石板」，助手也將明白符號「嘟嘟」的意義是數字 1、「嘟嘟」的意義是數字 2 依此類推。在活動中，經過反覆的訓練而理解了某些字詞的意義與用法，經過訓練，助手可知道詞「嗯」、「啊」是一種顏色，「柱」、「板」是一種給我柱與給我板的省略句。換言之，論述本身是否為人認可與同意，則牽涉到是否構成遊戲的內涵條件—遵守規則，即在特殊活動內同意、反覆訓練與遵循。前例中人為界定詞語意義，若非在社群中經反覆訓練、觀察與遵守，那麼「嗯」、「啊」、「柱」、「板」、「嘟嘟」對非遊戲的人而言則毫無意義。

⁶ 創作學習往往思考過去受指導的經驗，指導可能是教室中的閱讀、討論、示範等，也可能是學校外的一些特殊經驗，如表演中的矇眼活動訓練信任感、用跳舞指導一種牽引移動、坐在公園的腳色觀察等。創作學習一詞有其使用的情境，而且有相似處，但似乎不到所有創作領域學習者接受指導本身的共同點。

⁷ 舉例來說，Geertz 進一步參照了社會學理論的概念架構，對原住民文化加以分析。而他選用的「微小」事例，即當地的鬥雞活動。鬥雞作為男性的種種擬人象徵，以及鬥雞活動能夠反應或對應 (直接或間接地) 社會秩序、金錢分配等等社會意義，都是 Geertz 把人類學研究得來的材料，用社會學的概念架構加解釋的手法。從這個研究，我們可以確定社會科學研究的進行，特別是要對社會事件、社會行動進行理解時，若脫離經驗性的、具體的材料，是絕對掌握不了的。脫離具體材料的分析，就犯了空想的毛病，與教條的毛病。

⁸ 創作學習經驗，似乎如星光天空般浩大且複雜，對不同學習者而言面臨大量不同生命經驗，藝術學門領域中複雜的概念結構，看似陌生又無規則，而我們若需要把握住它們，必定要加以翻譯。因此創作學習能力探究，似乎像從事民族誌研究，在一份斷簡殘篇般的手稿中，記錄方式非以約定俗成的符號書寫，而固定行為則是以暫時性的事例表現。

三是把不斷流逝的論述，用令人信服的語彙將之固定下來、四是這些做法都得從細微處著手(microscopic) (Geertz, 1973)。以蔡介騰(2013)的創作及審美過程的論述為例，創作成象之前，有其無象之道：創作者之文字與造型與思想情感組合成的意境。這反映出研究者作為觀者的解釋性，不在拘泥創作者造形成象的表象，而是在解釋表象與情感結合之無象之境，見圖 2。

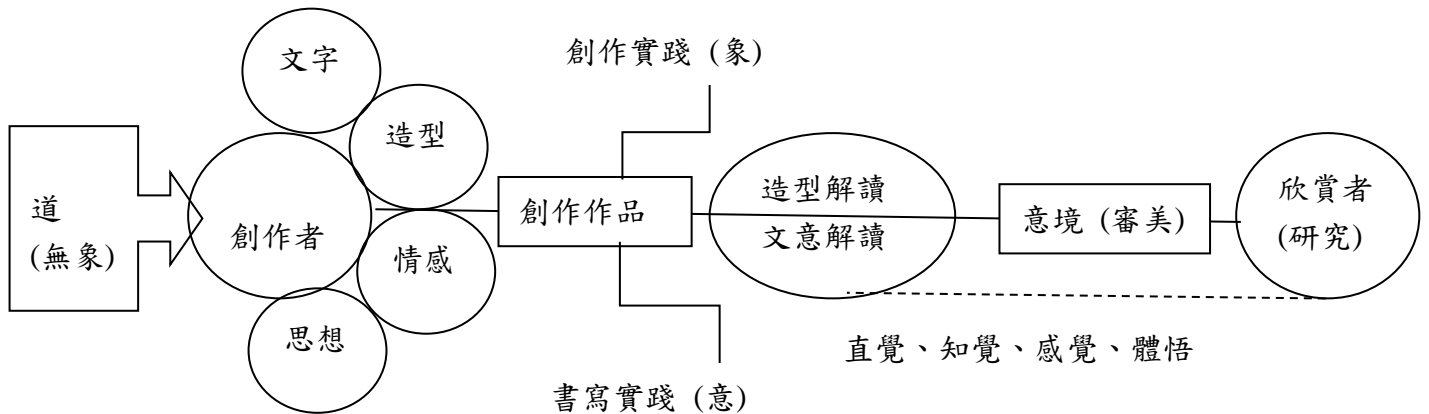


圖 創作與審美解釋關聯圖 (轉引並改編自蔡介騰, 2009, 頁 21)

如此並非否認解釋能擴大到全人類的創作學習環境，而是可透過分析其解釋含義，擴展更大情境中受到注意與應用，從而證明我們對創作學習論述的建構。從儘可能地去熟悉極小的事物開始，拓展解釋力及抽象分析的效力。但有人可能會質疑，能在「典型的」小的創作學習群體中很難發現創作本質、若以此做總結性或簡單化的解釋，似乎是不可能的。因此，創作學習中各種小型的發現，其重要性即在於其複雜特殊性。換言之，以創作者學習者為主體時，其學習經驗正是由某情境中長期、高度參與性的質性或田野研究所得出來的材料，使之可以被實際地、具體地思考，還可以進行創造性與想像性的思考。

不過，解釋性的文化視角亦有爭議之處。Bohman (2003) 儘管肯定文化詮釋的任務是去看學習者所擁有的生活形式 (form of life)，當研究者去詮釋他人行為時我們很快會陷入第一人知識的簡單化 (simpliciter) 限制，而使用第三人稱位置來歸納行為時又不免將碰到自稱客觀卻帶有操弄價值的問題。因此他主張批判是一種實踐知識，採取不同的觀點位置取徑 (perspective taking) 時，就會產生批判性的視角，意即批判理論焦點是在研究者與其他行動者的社會關係，而非如傳統科學知識一般是去尋找現象普遍性的特點，⁹對比社會工程的研究模式，¹⁰當採取文化詮釋的取徑，以「對話」為旨趣則會產生第二人稱 (second-person perspective) 觀點，¹¹作為僵化位置的替代性方案，如此才能表現研究者與參與者之間在對話與溝通過程的後台知識 (know-how)，當使用第一人稱觀點詮釋其行動表現的意義解釋則會更加嚴謹。進一步說，第二人稱觀點是人與人之間的 (interspectival) 而非超越觀點的 (transpectival)。¹²Harding (2003) 則指出觀點理論分析的重點在於現實與理想之間的知識與權力

⁹以觀點位置來看研究者與研究對象之間的關係時，乃採取截然不同的觀點。一方面自然主義(naturalism)給予第三人稱的解釋性位置優先性，一方面詮釋社會科學的反化約主義論者(antireductionism)則指出這種對研究對象的了解是有問題的。

¹⁰批判理論的鼻祖霍克海默企圖對於這兩種觀點提出替代性的觀點。哈伯瑪斯與其他批判理論家則在社會研究中應用了「技術專家治國論」(technocratic)這個辭彙，以發展一個理想的問題解決策略，為傳統科學中宣稱是第三人者觀察與非個人化的知識找出路。實用主義者從米德到杜威，提供相似的批評。如此研究模式的社會科學如同工程師般，主要是去對有問題的設計找到理想的解決方案。社會科學的技術專家模式如同分離的觀察者(detached observe)而非反思的參與者(reflective participant)，需要在社會關係中脈絡化，提供實踐的知識。

¹¹科學自然論與文化詮釋論者的研究取徑，在社會科學上將研究主體與客體的關係強制在某一位置，如必然採取第三人或第一人。然而批判的旨趣則需要採取比較複雜的觀點，而這些觀點的多樣性是合作性質的。

¹² Bohman 爭論知識本身帶有旨趣是必然的，如果如胡塞爾想要去去除旨趣來尋求純粹的理論那是不可能的，如此的話就犯

關係，而研究者須敏感於自身與被觀察者可能發生的殖民化關係，可分為四階段說明：(1) 研究問題與研究設計階段乃發現的脈絡(context of discovery)。(2) 再來進入研究導引的階段，也就是場域中或完成設定的工作。(3) 接著進入研究發現階段，也就是資料的詮釋或理論化。(4) 最後則是研究的傳散階段。觀點的研究取徑推薦將發現的脈絡帶進方法控制下的發現。在研究早期的階段，當主流價值和興趣可能有力地形塑研究計畫，這也是研究者進行判斷的脈絡(context of justification)。¹³

回到創作學習能力的探究上，創作學習能力還自何種生活形式，都可能像是場冒險，存在不同的問題情境，¹⁴每個學習者對創作學習能力獲得的詮釋並非根基在一般性理論上，而是建構在自己採取創作行動的理由上。用作品社會學者的說法，「創作本身就被視為社會事實，以做為研究對象」(陳逸淳，2014)。因此，研究者藉由不同創作學習者的觀點來看存在其學習經驗中的事物、現象，如何對其有意義(how things are for them)，研究者則在彼此不同社會關係的思考中，移動思考創作學習的實踐如何在不同的觀看位置中對創作的文化環境，如師生關係、夥伴關係、機構關係對創作學習的增長/減少、支持/壓抑、鼓勵/克制等變化，在觀點移動中提供比較接近、好的詮釋。觀點之間的移動，則將認識論問題轉進到如何進行創作學習的實踐問題，研究的論述結果則開放給公眾，公眾則對批判性的結果仍有解釋。對於創作學習實踐導向的文化與批判研究並非理論上的統一，而是回應藝術本位探究在方法論上的多元主義，對於學習者任何創作學習環境解釋的旨趣與方法。如 Bohman (2003, p.99) 所言的「實踐的証實性」(practical verification)，¹⁵詮釋者的論述如同知識代理人 (agents)，各種對於學習環境的論述分析則是實用的 (pragmatic)，突顯實踐知識的表現態度。

2.4 創作學習的生活形式：創作到創作論述的考察

Davies (et al, 2013) 等學者以教育文獻為基礎，整理以實踐為基礎的研究 (非理念陳述，著重有質量研究的證據) 中創造性學習實踐的論述範疇，包括物理環境、可用性材料與資源、戶外環境的使用、教育學環境、玩的角色、時間使用、師生關係、超越學校外的環境使用。以下就利用此教育領域關心的實踐範疇，回顧與藝術創作實踐有關的論述，釐清這些範疇的概念。

2.4.1 物理環境 The physical environment

物理環境對創作情感與情緒激發有所影響，在好看、實用與美觀中辯證促進學習者免除壓力、具美學環境創造力的空間 (Susi, 1989; Mehta, 1987)。他關注物理空間的功能性、美學性與溝通性，功能性位置讓互動能適應討論、講授、創作等情境，而具美感的空間能讓學習者在其中盡情創作，兩者都

了跟科學一樣的問題，想要置身事外站在一個至高點來陳述自己的客觀性。他強調應試著承認知識與旨趣的關係。胡塞爾想要藉由直觀脫離旨趣本身，其實這種脫離的意志，不也就是一種興趣，或可稱為解放的興趣。想想當我們觀看希臘悲劇中的伊底帕斯王，若能不知道自己殺父娶母，或許他會很快樂，但命運弄人，他必須承受那造物主的捉弄，而觀賞戲劇的我們，看到一個大人物都為命運所苦的時候，我們不就對生命產生了勇氣，正經歷亞里斯多德的詩論中所說的淨化，當我們的意志本身面對生命無常而產生的淨化效果，想要脫離貪嗔癡的干擾，也是一種意志，脫離一切旨趣不就是解放旨趣。¹³ 批判強調的是精神而非一個大理論，研究者在情境中充滿靈活，批判性質的研究是關心人反思的知識與能力是不是增加。一個研究的客觀性是從批判來的，要怎麼證明講的事情有道理，需要藉批判的對話過程。社會學家可以去找出最適合的組合，把知識中不適當性彰顯出來，我用別的角度來看你這個角度，讓你覺得用你的角度來看原有的不適當性，那怎麼組合可以一直問下去，不過到每個個案又會有些不同。批判精神提出的不是看似四海皆準的一種規則，而是因時制宜。如果要問怎麼組合？看來 組合方式又教不下去，因為那個要情境而定。

¹⁴所謂存在問題的情境(existential problematic situation)，亦即透過社會結果來定義研究者與參與者之間建立對知識建構的合作關係，當參與研究過程時，會重新定義或改變相關的知識與權威 (Bohman, 2003, p.98)。舉例來說，描述藥品關於身體與病菌知識的科學專家來測試，專家從事第一層次問題解決時，在這各領域上病患會承認這些專家的權威性，然而藥品缺乏有效治療時，那麼專家權威則有危機，而須重新有不同參與者來一同解決問題。

¹⁵ 批判放在創作學習研究，觀看的是文化脈絡及其社會知識的實踐特徵，如此則強調研究者的主體性在研究過程中如同反省的參與者、具知識論述的社會行動者。研究者參與了創作學習者的脈絡，目標不是去控制創作環境建構的社會過程，影響不同機構的決定，而是要去開創創作學習團體與機構自我反思的過程。批判的理性不是對於知識的擁有，而是知道行動與說話主體是如何需要與使用各種知識。

能增加在創作學習上的溝通性。

而環境空間亦可視為文化性的設計語言 (Sylva, 1972; Rapoport, 1984)，像是印度對創造力空間的假定為：脊柱乃蟄伏能量居住的基礎，而覺醒是瑜珈目的，而瑜珈文化觀念對統整身體、心靈、情感和精神，反映在物理空間（如廟宇）的安排與設計 (Das, 2005)。另一種看法是，人造的物理空間乃規訓，依照人們的社會生活中權力知識系統打造（科學與技術）(Foucault, 1970)，如能創造性地把環境視為創造行為的有機物件，如此則有機會重新詮釋權力知識，也就是何乏筆 (2010) 稱之為生存美學的自我治理工作，即將自己生命成為藝術創造的活動。

2.4.2 可用性材料與資源 Availability of resources/materials

材料是種被塑造的東西，學習使用材料和資源，可刺激創造的相關能力。環境資源都可視為創作材料，需學習發掘材料可用性，確定材料與想像的相互作用，並發展探索的機會和想像，是較高級的心智展現 (Piaget, 1970; Vygotsky, 1962; Vygotsky, 1978)。

James (1997) 描述雕塑藝術家 Sara 在教室脈絡下，其創作學習歷程中主要去用多種方式 (multiple ways of knowing) 去發現、玩弄、探索雕塑材料與形式能在真實中發展意想不到的可能性 (utilization of unexpected occurrence; multiple possibilities)，儘管課程中提供的是關於處理材料的資訊，但在社會互動將注意力從「是什麼」(what is) ？到「如果是」(what if) 的實現。此個案指出，在實作經驗中學習對材料的感受與情緒能力，在人際的社會互動學習保持「具有想像力」的對話是探索性知識的來源。「意象/想像」是調動與組織力量，而材料通常也都是從概念性轉化成技術性的歷程，如 Trumbo (1997) 則把空間環境當作可操作性的材料，將其區分為「物理、感知、概念與行為」等面向，從中創造出操作面向的技術性語彙與論述並應用在多媒體設計的思考框架，如 Cornell (1974) 把日常用品的商店屋的物件，視製造節奏與旋律的材料，如垃圾箱、木頭等。

用建構主義的觀點說明，材料是在創作學習中建構，學習者在生理、社會、文化的環境與符號系統中透過創作事件聯繫經驗與材料間的關係，創作學習歷經的探索過程亦可說是建構可用材料與資源的經驗歷程，包括任何被發明的科技物 (MAYA 軟體)，在藝術創作學習歷程中是可被當作表現性的材料與資源 (Prater, 2001; 簡瑞榮, 2006)。

2.4.3 戶外環境的使用 Use of the outdoor environment

「戶外」成為獨立觀察範疇，主要目的是將學習所有權釋放給創作學習者的一種方式。已有許多研究合理證明戶外環境乃培養創造性發展的一部分，教室通常乃老師感受獨有的所有權空間，而將學習釋放到室外，則能讓學習者感受擁有時間和空間的自主性，相較於內部趨向個體單獨集中完成，更有可能涉及各種合作 (Davies, et al, 2013)。創作學習者透過走訪、觀察、探索、互動、反思等參與「室外」空間的行動，讓人文探索 (社區、部落、機構、場館、休閒場所)、自然探索 (山林水域) 等田野調查與文化交流融入創作學習的體驗。舉例來說，戶外學習協會 (Council for Learning Outside the Classroom, LOtC)，¹⁶如漫畫學習者把夜店當作故事場域，但重新賦予詮釋；路上行人在「異己、非我族類」的觀念下變成怪獸樣貌 (張裕幸, 2006)，應用戶外的自然和文化環境作為真實的學習經驗，將其視為培養創造力的刺激，主要是激發想像與面對未知，參與戶外文化活動本身也給年輕人機會發展如創造力、自信、自律、有效溝通和團隊合作的能力等生活技能。

2.4.4 教育學的環境 The pedagogical environment

藝術教育把教室視為讓感官靈敏與激發能量的地方，而非傳輸知識的地方 (Czurler, 1964)。但不同學科相互較勁時，藝術創造性表現常被忽略其能為學習者在實驗與表現等活動中進行跨學科學習與連結 (Kare & Schwarz, 1968)。

有學者認為社會環境乃一連串美學判斷的實踐，各種議題都有藝術家創作的思量，課程則是構連

¹⁶, <http://www.lotc.org.uk/why/creativity-culture-and-the-arts/>

社會環境的變化而存在 (Noguchi, 1949; Stuhr, 1994), 多元文化在教育學上也被視為刺激創造力的方法 (陳昭儀、李雪菱, 2013)。像是流行音樂被用來作為個人賦權的統整媒介 (張哲榕, 2010)、創造性舞蹈被用來促進人際溝通 (馬嘉敏、陳學志、蔡麗華, 2010); 設計借用社會科學來發展作品, 如人際關係、組織空間與權力、溝通傳播方式等理解, 這種教育學環境對於設計能力發展有正面的幫助 (Salmon & Gritzer, 1992), 增強社會感知技能, 在社會實踐中也能增強對各種需求的社會脈絡理解, 專業表現上擴大社會責任感, 提高創作對社會影響力。此類研究試圖把不同學科概念放入創作與創造的教育思維, 如公民參與作為城市設計的原型思考 (Lynch, 1955); 以社會工作與需求的設計學習 (Margolin & Margolin, 2002); 科學、歷史與社會批判旨趣差異下創作者的知識與行動 (María, Narváez & Fehér, 2000); 影像文本被當作引發生命教育與思考意義的媒介 (王千倬, 2012)。藝術間不同學科也可以彼此之實踐特質作為新經驗的來源, 如流行電影用在立體空間的學習 (Handa, 2010)、攝影作品用於人體姿態骨架、氣氛光影的學習經驗等 (鄧宗聖, 2008)。

2.4.5 玩的角色 The role of play

創作乃賦形之工作 (form-giver working) (Neperud, 1970), 教育目標則是培養發掘新的創造性經驗 (Lanier, 1972)。玩的角色普遍受到藝術與設計學習的重視。Öğuzhan (2002) 曾利用傳統的文化影子遊戲 (shadow play) 引領學生藉此理解媒體互動媒體設計的空間感。玩, 在實作意義下具有統整性, 意即, 玩的用意不在藝術技能的成熟與否, 而是透過展現統整運用各種藝術的自由 (李堅萍, 2010)。玩本身也就是遊戲的概念, 透過遊戲的距離來認識重新跳脫框架認識自身與世界的關係與意義 (鄧宗聖、李律鋒, 2012)。這與古詩「春有百花秋有月, 夏有涼風冬有雪, 若無閒事掛心頭, 便是人間好時節」表達心態自在的意境有異曲同工之妙。就劇場的角度來看, 劇場中遊戲的真實是一個與日常生活現實之間的距離, 保有此一空間, 創作遊戲提供的空間可以採取許多策略、嘗試可能性的機會。

2.4.6 時間使用 Use of time

一系列的時間中安排事件與學習者相遇而進行轉化作用。當獨立出時間作為觀察解釋的對象, 將會發現藝術創作活動前伴隨或交叉不同活動來激發創作學習者的實踐能力, 李堅萍、朱素貞、李學然 (2012) 曾提及創作學習者內隱不可見之時間大多耗用在「創作表現的實施」(彰顯獨創、擅長技術應用、創作程序考量、抽象符號化表現等), 表示「主題與藝術表現化的實現歷程」需要相當時間。時間安排某種程度在等待感受與批判力的提升, 像是 York、Harris 與 Herrington (1993) 會利用風景繪畫與照片安排一系列的提問討論、再透過批判性思考增加想像力, 最後才進行學習者的創作活動。有時感受時間往往比創作時間還要長久, 比如說有教授帶孩子先畫一條魚, 然後透過一連串踏青、賞魚、剖魚、葬魚與再看活魚等歷程後再畫魚, 於是同樣創作在感受時間的延遲下, 每個孩子從幾乎沒有差異與情緒的魚創造出移情情緒的魚 (王士樵, 2009)。如果把創作學習視為旅行, 從批判到覺醒的歷程中需要一種陌生人身分, 創造出在離家與返家的第三時空 (Wang, 2004)。

但一截然不同的角度是把創作學習視為「瞬間把握」, 像是愛斯基摩的面具師傅基於內在衝動創造出面具後, 使用一次就摧毀、納瓦霍族 (Navaho)¹⁷ 的沙畫一完成就摧毀, 這些例子強調創作行為的精神而非物質性, 接近表演藝術中重視現場交流的當下, 瞬間事件也是向沒有參與的他人敘說記憶 (Scheibe, 2002), 此乃時間使用的另一種創作學習經驗。

2.4.7 師生關係 Relationships between teachers and learners

師生關係乃創作學習的經驗之一。Stout (1999) 主張創作的想像力來自於對世界的「關心」: 如何與學生互動中教導關心, 發展移情與連結能力, 賦予在創作的表現性上乃師生關係發展的重要課題。而教與學的角色也並非僵固不變, 如 Rutherford (2005) 藉教學實驗, 讓建築設計的學生與藝術管理的學生間相互合作設計公共空間, 發現觀察其跨領域合作後, 觀點、視野與技藝都有正面影響。他創造

¹⁷ 散居於新墨西哥州、亞利桑那州、猶他州的中美印地安人。

出學習者相互為師的關係，老師則成為促進合作與學習成果展示的角色。這與孔子曾說「三人行必有我師」意義相近，強調學習本質上是一種合作而非控制的關係。

師生關係也會反映創作實踐的興趣。如 Shannon (1999) 就主張藝術教師乃環境美化與保護的倡議者，藝術課程的創作應反映在與環境改造的議題上。從民主角度來看，創作猶如說故事般，有其降低弱勢參與門檻、認同表達、信任建立等溝通基礎 (范雲, 2010)，其理性建立在促進信任的基礎。鄧宗聖、陳秀靜 (2012) 則嘗試讓社工學科與創意學科的學生相互為師，想像並實踐新的師生合作關係來改造多媒體與新聞製作的實踐樣態。另一種師生關係強調師不在教，學乃「從師遊」，即除了技術外的東西都不能教，而是跟老師一起參加驚奇之旅，培養自由自在的心境、師法自然、豐富氣度與文化使命 (王士樵, 2005b)。

2.4.8 超越學校環境 Use of other environments beyond the school

人的生活環境都有其美學意義下象徵的符號意義，有其歷史文化與社會的成因與價值判斷，在社會理論的意義下則是一種自我、社會與文化的生產，創作學習則建立在此精神與物質基礎，不同於戶外學習，更強調多元文化下人類存在的精神性環境 (Taylor, 1975; Kauppinen, 1990; Archer, 2005)。Taylor (1975) 強調此一內涵是理解人類存在的方式 (here is your culture, but here are other ways to be human)，並主張跨領域與多元文化的學習系統。在設計領域也有學者主張基本設計乃一系列「精神性的演練」(spiritual exercises)，較寬廣地面向從生物物理世界、社會世界到符號世界的動態系統間彼此觀照，思維將人類需求轉入可見與操作的視覺智識 (visual intelligence) (Findeli, 2001)。從視覺到整體感官的文化中，所有眼見物、耳聽聲、身處地都可拿來作為多元、廣泛的探索活動 (Freedman, 2003; 王士樵, 2005a; 趙惠玲, 2004)，美感經驗則將人與非人的生命視為豐富我們的精神世界 (陳新轉, 2009; 楊忠斌, 2009)。像是從繪畫本歷史陳述中多見創作者取材自身親近的自然與文化素材，透過寫實或抽象符號表達認同取向等議題，如 Lionni 《小黃和小綠》(原昌, 2000、2001)。另一種就是當代數位環境興起，提供學習、社群與經濟的環境 (鄧宗聖, 2010)。作品本身在關懷當下生活問題時，期許則使作品表現具有未來性 (方雅慧、林朝成, 2015; 戴旭璋、王裕德, 2013)。

劉豐榮 (2010、2011、2012) 以「精神性」(spirituality) 來說明精神性提昇作為超越教育現實的實踐，強調藝術創作教育的狀態在於「探索」，而學習者本位的自我探索，創作內容本位的藝術探索、議題本位的文化與生態探索彼此相互構連成藝術創作教育上的意義。

3 研究方法

3.1 方法論

從藝術本位觀點來看，創作本身就是研究過程，其學習經驗在發現與解決問題的探究歷程中完成，著重於發展作品時，在媒介、語言中創造與脈絡批判性的詮釋 (Leavy, 2009; Sullivan, 2005; 劉仲嚴, 2010)，從自我、藝術到議題探索中不同媒材的多模式素養反映在多元媒材的作品構成，創作者的表意實踐乃社會符號文本 (Kress, 2010; Marshall, 2007)。另外實踐取向也反映研究者與被研究者間的關係乃平等對待到合作互惠 (潘慧玲, 2003)。本研究傾向選擇以學習者的自我敘事來理解創作學習者從發想到完成自我實現過程。如先前提及學習生活乃廣義文化符號環境，用 Tillmann-Hearly (2006) 的說法，「友誼」可視為一種研究法，調整研究者與被研究者之間關係，在方法學上的意義是從他者與我者，透過友誼關係轉化到我們的位置。他強調友誼適合情感為導向的主題，如生病療癒歷程等，較能展現多元面向。就此，創作本身有其情感面向，而理解其學習投入的事件與意義，研究者與被研究者彼此適合在「我們」的情境下進行。

然則，在語言遊戲的認識論前提下，不同創作學習者經驗表徵各種學習生活形式，同一創作學習

者也可能經驗不同的生活形式（如先前學習繪畫，後學習媒體創作）。故對各種分享的意義詮釋，有可能不會像是累積發現而上升曲線般發展。相反，創作學習者更可能會將它斷裂成個別事件，透過創作實踐統整合一。這裡假設，每一創作學習者及其作品皆為獨立個案，對其創作理念與論述有其理論，使用何種理論論述與實踐過程來支持創作並非學習與能力發展課題，個案之間的理論論述也無法做統整歸納。反之，要在理解創作學習生活的前提下，處理經驗與能力發展的討論，故關鍵的核心問題乃是：創作學習者如何開始創作學習（環境與事件）並發展成作品的行動（能力意識與發展）？

如何處理差異的學習經驗？Machotka（2003）就曾以72位影像創作者對影像創作詮釋進行群集分析，以相似性而非一致性來處理詮釋性的資料。創作個案在創造力開展上可能具家族相似性。在此意義下，研究者一方面對類似創作領域之個案做厚描分析，一方面則是在不同觀點間彼此作三角測量，亦即觀點的移動，其目的在從微小但構造緊緻的事件中，以對話方式提取大的結論。換言之，本研究採取文化批判的觀點，討論創作學習經驗在生活結構中的作用。

這種對創作學習經驗與能力發展的文化分析缺點，可能會失去與生活結構力量與表層意識的聯繫，如政治、經濟、階層化等問題。但我們可以在討論過程中透過理論來解釋創作學習者背後的結構性力量。這絕非說必然要選用了一個預先規定的邏輯來套用解釋，也不是從已證明的命題向新命題發展，而是從最基本理解向有證據支持的聲稱移動。¹⁸換言之，就是藉由創作學習經驗與能力發展的具體事例陳述，透過相關的理論來建立一組解釋架構、類目與範疇，但這些理論在此不必然是具預測力與指導性的概念。

3.2 研究方法

據上述，經驗資料既是透過語言上的概念分析，亦是經驗間交互的實徵討論，以先前文獻回顧的理論架構為基礎進行解釋時，產生應然（what should be done）與實然（what? how? why?）間的特徵，討論前述創作學習的主題，置於如何獲得能力的實踐之生活形式與樣貌。

過去在創作學習經驗的討論上，發表者多從教育者的理念出發，進行藝術家即教師、研究者的行動研究，表述教育者理念性的想法，投射教學者個人取向的價值、願景與實然面的差異與修正，雖引用參與學習者的論述進行研究討論，但比較接近先前提到的教育學論題範疇，以教師作為空間與時間的擁有者進行論述，從學習者為出發點討論其自主性的學習經驗與能力如何開展相對較少，就自我實現的意義下去思考學習生活的實然層次（陸洛、楊國樞，2005）。創作及其學習歷程本身在被學習者（行動者）詮釋過程中，其選擇性的經驗會轉化自身與真實世界的敘事體，可為引發思想的角色（賴雯淑、許雯婷，2011）

本研究為探索性方向，採質性的焦點團體法，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，因此採半結構式導引法。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：(1)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；(2)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佈上的代

¹⁸ Geertz 在鬥雞研究的啟發是：從雜亂無章的經驗事例中慢慢歸納出社會秩序結構，各種分析與觀察的現象，都有理論前提支持，比如以社會情感的紐帶、權力與階層的流動觀，甚至用邊沁的邊際效用說來檢視鬥雞場域內原住民的(經濟、政治)行動、互動或鬥雞與男性象徵類比或隱喻，以及對此隱喻慣用語的考察。

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，但不適做任何以個人背景資料為依據的群體性的差異分析。

3.3 研究參與者

3.3.1 焦點團體訪談 (focus group interview)

焦點團體訪談全部參與者 20 位。焦點團體其中 11 位屬媒體藝術類群、7 位屬視覺藝術類群、2 位屬表演藝術類群，皆為具有創作學習經驗之學習者，12 位具藝術碩士 (MFA) 或文學碩士 (MA) 已完成作品之畢業生，有 8 位為已經完成作品與相關論述，準備畢業口試之候選人。其中，已經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、部分完成的創作論述作為研究參考資料。

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 2015 年初，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有相關的創作學習者，協助提供名單並徵詢志願參與者。

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	舞台劇創作	焦點團體 2
L6	M	37	舞台劇創作	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

3.3.2 藝術本位研究法 (a/r/t based research)

本研究提出計畫後，同時參照評審意見與後續訪談的專家建議，以研究者自身課程作為研究場域，課程本身如個案田野，研究者以藝術本位的理念設計通識教育課程，採取 A/R/T 的策略。師生共同敘說藝術人文類課程，師敘說教育學論題、生敘說作品理念與意義。通過 103 學年通識教育課程，應用創作學習於議題取向的學科活動，全程採取藝術教育上多元檔案的實作評量（楊馥如，2009），包括課程日誌應用於學生自評、創作作品展覽則著重觀察學生形成論述與作品的觀察，以上檔案資料都提供研究者作為自我反思創作學習歷程的參考資料。

3.4 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，還會提供經過國立成功大學成大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：(1) 創作學習歷程中，影響學習的關鍵事件或轉折點？(2) 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？(3) 認為創作學習者的重要能力為何？該如何培養？(4) 如何看待創作學習者進行創作作品與創作經驗書寫、論述？(5) 會如何指導、幫助或建議從事創作學習？(6) 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以及特徵，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？闡述創作學習者如何看待自己創作行動以及創作論述書寫歷程與關係。關於問題(6)的實徵資料尚不夠豐富及深入，且本文焦點為創作學習經驗與能力內涵的探討，故此類資料作為參考而不會特別呈現。

焦點團體與深度訪談進行時，徵得參與者同意後全程錄音。事後將團體討論的錄音轉騰成逐字稿。資料分析採敘事分析方法，即研究者在反覆檢視資料中，發展出「脈絡」的陳述與「事件」的架構，參考先前語言遊戲的認識論，回應原有的問題意識與訪談大綱，將資料剪裁、組合與分類，比較具相似性與差異性的學習概念，關注描述性的陳述與隱喻性的思維之關聯（Lakeoff & Johnson, 1980）、事件敘事陳述中與主體存在狀態具關係（人、事、物）意義的概念（Atkinson, 2006），輔以參與者的個人創作學習經驗的脈絡資料，來呈現關於創作學習的複雜概念、類別及內容，最後歸納研究結論。研究者對全部焦點團體分別進行分析，完成個別的分析報告後，每份資料皆表示在夥伴意義下對討論主題詮釋的實證資料，而在研究者前述學習經驗題框架下，比對不同敘說者的事件，對創作經驗與能力概念得相互辯證，透過研究者的論述建構互為主體性的二度詮釋資料。

A/R/T 藝術本位研究部分則以課程為基礎，以個人發展創作作品為取向，透過一連串的活動，包括以藝術人文、社會科學兩類通識課程，針對特定主題進行創作。以創意思象之通識課程為例，每一藝術活動都在遊戲過程中創造，嘗試創作學習環境中對於空間、材料、時間、教育學論題、玩的角色等進行行動研究。課程前期（9 周，每周 3 小時）讓每位參與的學生在每堂課，先從跟深層生命經驗無關的遊戲與肢體開發開始，開啟學習者多重感官能力，多元智慧的相互轉化。從即興的表達性遊戲中，用肢體進行組合遊戲、彈奏音樂改編詞曲、扮演人聲樂器哼奏音樂等等，讓整個課程環境中都能夠試著在非語言的狀態下進行表達，讓各種表達方式都可以成為含蓄隱晦的庇護，在這裡的交流與溝通、

感覺交換都有安全的感受，讓創作學習者能夠尋回對自身表達與創作的的能力感與主體性。課程後期（9周，每周3小時），當課堂氣氛明顯改變（例如會主動坐近老師、同學表現時會給予回饋與鼓勵）時，此時就可以判斷是一種比較安全舒適的情況，可以進入到創作學習中更進一步的階段。最後於透過創作發表會、進行作品分享與創作論述資料的蒐集，每件作品的創作論述約200-300字左右。而發表會當下則獲得學習經驗歷程的分享與感受之語言資料。

Tavin(2010)提醒我們，探究乃圍繞在如何知道？何時知道？如何知道我們所知道的？(how to know, how we know and how we know that we know something)，他引述Lacan 觀點批評藝術教育論述乃認知上對主體認知與想像的誤認。Comstock（1994）則強調批判式的參與是要能認識當前並想像新處境。因此，研究者透過經驗資料與意義建構形構學習者主體的想像時，不僅往外看創作學習者在創作學習的敘說中要解決的是什麼問題？使用方法與目標？還須往內看，理解學習者採取的解釋策略、理論可能為何或是否陷入既有框架，如濾鏡般利用它來思考利理解與回應某這事件，藉此後設性地思考經驗資料在提供研究者想像的侷限性。

4. 結果與討論

4.1 可用性媒材資源與環境

學習者探索熟悉資源並建構材料乃自我頓悟的過程。創作學習者通常會從習慣的經驗中去尋找可用材料的線索，啟蒙其在創作形式的決定，不一定是來自於學校，而是更大範圍的文化環境，無形地將可用媒材與資源深植並生命成長的結構中，作為學習的方向的選擇，這些選擇通常在無意識中決定，惟在嘗試表達想法時才會漸漸將其轉換為意識狀態。接觸媒體傳播世界的經驗通常成為早期學習的文化脈絡，視覺文化本身提供豐富的媒材與資源探索的意識來源：

「..... 我從小就是很喜歡看電視，電視啟蒙非常早，它可以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台，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)

儘管如此，學校本身在物理環境的營造及可用媒材與資源的提供，也有助於創作學習者能夠很長時間將自身安排於其中，接觸到類似材料的創作者，這對初步形成創作背景有其重要性。舉例來說，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)；此外，作學習者通常會透過參與學校系所安排的課程來接觸「資源索引」，就創作教育目的來看，老師並不是傳授知識與認知的角色。相反的，關於提供創作形式風格一種情意與技能提示，則相對重要許多。換言之，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

定會有特殊的感觸，但教學者因課程會系統性地整理一些資源，關於創作者或作品的書單或片單，甚至是直接做材料實驗與操作，讓學習者選擇在「材料資源」的空間中，進行自我探索：

「..... 我每天行程就是，早餐吃完就去圖書館看3、4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從頭一部一部看回來，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，我用我的舊的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、我用、我用那個DVD去翻拍電腦螢幕.....然後把他混合在一起.....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)

從較大的教育面向來看，臺灣整體的教育體制，長期過度重視考試取才，而未重視創作學習者自我實現需要時，可能此種壓迫性的空間，也會成為創作學習者探索較為開放學習空間的開始。在藝術領域的開放學習空間中，如畫室，通常能夠接觸到以創作取向特質的藝術家與同儕，但「一起生活」而非單純「教學」的學習空間，則對學習者有所幫助。就此來看，另闢一共同生活的空間，則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，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)

4.2 時間使用與教育學論題

創作學習者通常認為需要較多時間進行創作，當自我沉浸於創作時，時間流動相對緩慢。不過，當學習空間中，學習者與同儕共在時，時間使用的權力則不在於學習者身上，像是在視覺藝術的學習環境中，有一種稱之為「評圖」的學習實踐，左右此一領域創作學習者的時間感受，意即在評圖的時間歷程中，此一方式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，來不來的及，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)

在學習環境中並非只有一個人，因此創作學習時間往往會受群體支配，在短時間內產生社群意識。

此社群意識牽涉到教育學論題，包括教學方法、學習者差異等各種問題，有創作學習者曾回憶兒少時，美術老師過度強調「材料包」，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、雷同的模仿是這位創作學習者不能接受的方式，因此在她後續成為教師導引創作學習行為時，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，當把時間使用於觀察與尋找，會成就獨特的創作作品：

「……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)

在創作中，時間使用於「感受陌生」事件可激發探索行動。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，每一刻聆聽、交談與對話都可能形成強烈的創作動機或內容，比方說紀錄片創作中要記錄視障者，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，由於我的不了解，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，台灣還是父系社會……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)

然則，在文化或自然議題取向的創作，學習者的主題關乎自身與社會、文化、自然環境時，這些故事無論轉化為視覺或表演藝術，對話、互動與等待回應的時間乃重要的學習事件，任何社會成員既可能是創作資源亦或是威脅。像是在媒體創作中，要拍攝某個人的故事，往往得先透過這群人來獲得啟發，如自傳、部落格等任何可能幫助創作的對話經驗都很重要，但當對象不了解作品樣貌或想主導創作方向，如場所內指示何種內容需要多拍，哪些場景需多少攝影機等質疑，對影像敘事的時間限制或人力資金不理解，若不謹慎處理則對信任關係產生危機(L20)，但若能適當處理，將創作理念轉化為對方理解的語言，則會發展出意想不到的生命體驗，例如社會成員間情感交流，參與相關社會組織的職務等。

總體來看，創作場域中間接取得的二手資料不會比直接面對與接觸的情感交流來得強烈。而創作學習者力求的生命力、生動、有力等感受時，往往相處時間與等待機會是創作者必須學習的能力。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。

4.3 玩的角色與師生互動

教育中經常提到認知、情感與技能三種能力，透過語言傳遞的知識通常在認知層面，而在創作學習中，「玩」的能力則有益於認知的擴展，並將情感與技能結合其中，在過程中思考應用的能力。但玩的角色通常不是一個人進行，師生關係是在玩的過程中建立，而師生角色亦不是「我傳授、你接收」，而比較接近「共創」(co-creation)的互動狀態。玩的感覺像是一場解謎遊戲，一個題目來大家想辦法來解題，透過玩的方式建立關係，而學習者的認知並非先透過講授而獲得，而是透過實務體驗的自覺而獲得：

「.....她會設很多難題，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.....他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，手有一種飄起來的感覺.....」(L6)

玩的活動本身具有探索的特質，它像是一個實驗而不是解答，比較類似看著不同的人要表達類似情緒的時候會有多少種可能性，而不是建立一套規則。因此師生互動上較像是提出一種可能性，然後嘗試做出來，透過不斷嘗試找到各種可能性，再從各種可能中一起討論與判斷最適合的材料。玩的特徵不在於標準答案，而是解題過程中發現個人特質，從內在的探索思考如何形塑於外。就此來看，玩的用意在於激發學習者即興與直覺的能力，師生之間都在那情境內開始對話：

「.....我在學習導演角色時，其實不一定就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，所以有時候我們在台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)

在與材料互動過程也會是一種玩的狀態。在偏向較為個人的創作時，玩的對象可能會是自己的材料，材料有許多可能性，並非是在我們腦海中預料與規劃中完成。在視覺藝術中，許多時候不斷地進行與材料的互動，往往也就是探索可能性的學習事件，特別是在形式，關於藝術探索的課題，對於材料的感受特別重要，而師生互動則往往在不斷造型的變化中進行深刻的對話。

「.....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，上述偏向個人與物質材料的互動的創作而言，這些過程與經驗並不會自己主動揭露，而師生之間的互動往往也是把這種玩的潛意識激發到意識中，而這種經驗的轉化也可以視為一種研究過程，把自己的行動做一思考，培養想做什麼、該做什麼、如何去做的思辨能力，透過語言文字組織的創作論述表徵出來，藉此幫助學習者理解創作中想實驗的觀念、有什麼有趣的變化、根據何者又發生在何種脈絡等問題，而非只是只要我喜歡有何不可以的層次。師生在深刻對話中的互動，對學習者而言能夠幫助他們比較正確的去傳達出到底要做什麼、要告訴人家什麼意義，溝通論述亦是在創作學習階段較為具有挑戰性的能力表徵。

4.4 超越學校環境

創作，從來不是孤獨行為，而是在社群與文化中發展。主題，就如前述文獻提到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。這也就是說，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，比方說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了解，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，也揉麵糰，揉土就跟揉麵糰是一樣的，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也就是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。創作主題必然有它的文化認同存在，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台灣呢？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，像是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，這些都不會是課堂中能透過口耳傳授的經驗。在某些情況，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，一個人要學習負擔多種腳色，像是製片、導演、編劇、剪接、攝影，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每個點的核心，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，去接拍同志的案子，本身的認同卻是「恐同」，這也就是說對於影像創作有極大興趣，但對於議題一點興趣都沒有，可是這樣子會出問題，這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的親吻的片，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(台語)，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，也可以藉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..... 越來越了解、投入越深，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、台東..... 因為台北就是緊湊、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，沒有甚麼人，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甚麼意思！我就硬要畫我自己的人，可是就不會得大獎！……」(L15)

視覺藝術與媒體藝術創作牽涉多元素材，其表現元素就內含各種形式技能，而議題本身具有跨領域學習的意涵，因此學習者在超越學校環境的面向上，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，即便是一個人的作品，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，然後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。把這些歸納與演繹出來的紀錄，可以從裡面重新統整與組織各種學習事件的心路歷程，然後從中檢視裡面先前期待與現實的落差，而中間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。

5. 建議與限制

創作學習旨趣與目的在於激發人的創造性，而創造性最難的地方就是思考如何挑戰或重新看待既有的「認知、情意與技能」，反思自己的好奇心從何而來，而非把生活世界中別人已設定好的問題與答案視為理所當然。因此，所有可用性材料的獲得，包括物質性（可見或可觸的色彩、造型元件等）或觀念性（屬於影像媒材的影像動作、雕塑媒材的搓揉技法）也必須在學習過程中透過觀察與提問中將生活材料與創作媒材做相互轉換，這種轉化能力對於創作而言相當重要，不易將人帶入模仿與複製的困境。

創作中學習的似乎是一種「我建議這樣嘗試（提問或解題）好不好」的一種想像力，而實務過程就是一種發現的過程，它本身是精神性交流的旅行。因此，當學習者看到一個現象的時候，要掌握創作的精神與態度，必須認識到創作的方法不只是工具，方法本身就是切入問題的角度。而讀文獻與其他創作資料是一個開始、一個延伸，而非僅是去支持一個既有的論點而已，在走出學校環境之外，隨時都有情境的限制與挑戰，甚至整個打破既有認知而從頭再來。對創作學習者而言，第一步難在從所讀的已知中去發現未知，再來去就難在怎麼從眾多提問中能發現有價值的未知，最後則難去「暫時遺忘」，許多創作者留下的資料與文獻是探索的結果，這些創作者的作品發展其獨特性時，或許並沒有任何東西可以參照，所以在各種創作論述中的文獻閱讀或作品分析本身，只是踏上創造獨特性的一個開始，探索未知的功夫亦是不能依賴現有的答案而已。

創作，學習將自我實現動機作為推動學習行動的動力。創作的學習功夫在於轉化與頓悟，並且掌握探知精神。一門創作導向的課程，可能旨在從欣賞他人怎麼觀察現象，並且如何做探究、問問題，到自己本身身體力行去實踐，創作導向的老師決不會希望教學成為洗腦、學生變成水泥，教師想要分享的是創作探究過程中的喜悅與熱情，而創作形式與主題建構的方法思維，就是要去培養獨創性的創作。創作既然是一種探究能力，自然所獲得的結果不是「誰說了什麼」，而是對於現象問題本然的敏感度。師者，傳道授業，「養惑」也，面對創作學習時彼此可能是合作關係、共同解謎，就像是偵探小說情節，時常學習者會受現象所惑，誤認關鍵的問題或現象，更貼切的說，創作學習就是與上帝下棋，在似乎明明安排的事物中，上帝的棋局是全面的，而創作者學習嘗試著用不同角度看世界的棋手。

創作論述，通常也都包含選讀的作品，透過思考不同創作者觀念搭配個案來討論創作實踐的觀念

與問題，儘管沒有絕對的標準，卻也似乎有些判斷，就像是好的著作它是立體、耐咀嚼，而本身就是玩的腳色，指導老師像是教練拿著槌子敲著桌子，呼喚學習者「等等」，提醒在匆促下結論時，還有些沒注意到的面向。指導老師經常透過連續提問，把學習者從內心創作世界拉進社群世界，從看似孤立的創作孤島，不斷地產生互動與對話，就像是名家的思想延伸，如同樹葉的紋理，延伸出去，「問與被問」會在創作學習歷程中不斷上演。就如前述維根斯坦的語言遊戲觀點，經過此次訪談，各種有意義學習事件對學習者而言像是一種非論證式結構、散文式、生活實例式的生活札記，在關心大問題下進行切片性的探究與作品關聯的組織。學習事件如同舉例，目的是要幫助自己經歷如何看的方式的導引。

創作學習讓思想開闊，那絕非只讀或唸跟自己作品材料相關的書或作品，而是日常生活中各種可激發感受的體驗。有一天，完成作品坐在校園綠色草皮上，想著到底學到了什麼，那可能會漸漸明白所學到的是如何從創作中學「問」、「想」、「做」的功夫，這種功夫是在創作過程中培養出來的。各種作品完成是在做的過程，我們試著去了解，又會問自己為何不了解，透過創作探索將從形式材料與主題議題的詮釋到批判，然後回來討論實在的脈絡，創作的學習方法論是比方法更高一層次的思想，學習的方法論不一定能生產方法，因為方法論是看事情的角度，在創作學習中不斷認識「我是誰」的問題，我是誰是一種反思，因為創作者自身的關係與世界關聯的存在而去發展出各種作品。

參考文獻

- 方雅慧、林朝成（2015）。以挑戰性創意夥伴投身未來想像教育：續航計畫辦公室推動經驗之探究。
創造學刊，6（1），5-23。
- 王千倬（2012）。「學習者主導」影片教學模式應用於師資生「生命教育」課程之初探。**教育實踐與研究**，25（1），163-188。
- 王士樵（2005a）。文化圖像的認知。收錄於王士樵，**另類視界觀：新世紀的視覺經驗**（頁14-21）。台北：國立台灣藝術教育館。
- 王士樵（2005b）。一廬解碼：李德畫室之教育探索。收錄於王士樵，**另類視界觀：新世紀的視覺經驗**（頁158-167）。台北：國立台灣藝術教育館。
- 王士樵（2009）。你看見了嗎？介紹《視不識：視覺文化教與學》。**美育**，168，90-96。
- 何乏筆（2010）。從權力技術到美學修養：關於傅柯理論發展的反思。**哲學與文化**，37（3），85-102。
- 李堅萍（2010）。小朋友教我們玩統整藝術。**美育**，177，44-50。
- 李堅萍、朱素貞、李學然（2012）。視覺藝術學習者創作藝術表徵因素之個案研究。**藝術教育研究**，24，47-69。
- 范雲（2010）。說故事與民主討論：——一個公民社會內部族群對話論壇的分析。**臺灣民主季刊**，7（1），65-105。
- 原昌（2000）從插畫書至畫畫書：從古至今，從通俗到藝術(上)。**小說與戲劇**，12，3-18。
- 原昌（2001）從插畫書至畫畫書：從古至今，從通俗到藝術(下)。**小說與戲劇**，13，3-23。
- 馬嘉敏、陳學志、蔡麗華（2010）。創造性舞蹈教學方案對於國小五年級學生創造力與人際溝通影響之研究。**創造學刊**，1（1），39-64。

- 張哲榕 (2010)。我用流行歌曲讓學生愛上音樂課。《美育》，186，66-73。
- 張裕幸 (2006)。吳佳穎—追求原創漫畫的穿透力。《美育》，153，14-19。
- 陳永賢 (2010)。他者之他:自我與他者身體的數位影像意涵。國立臺灣藝術大學多媒體動畫藝術學系
升等送審副教授之創作報告，未出版，新北市。
- 陳昭儀、李雪菱 (2013)。多元文化創造力教學的實踐與省思。《創造學刊》，4 (2)，5-29。
- 陳逸淳 (2014)。作品社會學是否可能？一個理論性的初探。《社會分析》，9，87-109。
- 陳新轉 (2009)。論美與教育的關係。《教育資料與研究雙月刊》，88，111-128。
- 陸洛、楊國樞 (2005)。社會取向與個人取向的自我實現觀：概念分析與實徵初探。《本土心理學研
究》，23，3-69。
- 楊忠斌 (2009)。美感經驗理論對教師的啟示。《教育資料與研究雙月刊》，88，49-68。
- 楊馥如 (2009)。從主觀到客觀—視覺藝術如何進行評量。《美育》，170，88-96。
- 趙惠玲 (2004)。後現代藝術教育思潮：視覺文化藝術教育。《臺灣教育》，628，14-22。
- 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。
- 劉豐榮 (2010)。精神性取向全人藝術創作教學之理由與內容層面：後現代以後之學院藝術。《視覺藝術
論壇》，5，2-27。
- 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，
1-26。
- 劉豐榮 (2012)。藝術中之精神性及精神性取向全人藝術教育之價值觀。《視覺藝術論壇》，7，48-68。
- 潘慧玲 (2003)。社會科學研究典範的流變。《教育研究資訊》，11，115-143。
- 蔡介騰 (2013)。《無象之象》書寫之意象美學創作研究。未出版。新北市：國立台灣藝術大學。
- 鄧宗聖 (2008)。媒體與創作—以插畫作品為例。《國際藝術教育學刊》，6 (2)，60-81。
- 鄧宗聖 (2010)。從電腦繪畫社群論網路媒體使用在藝術教育上的意義。《國際藝術教育學刊》，8 (1)，
149-167。
- 鄧宗聖、李律鋒 (2012)。遊戲入課：通識教育中以學生為主體的媒體素養教學法。《課程與教學》，15
(3)，109-133。
- 鄧宗聖、陳秀靜 (2012)。「跨界創文」教室--共創課程的小革命與未來想像。《文化創意集刊》，1，19-38。
- 賴雯淑、許雯婷 (2011)。詮釋取徑之藝術研究方法。《藝術教育研究》，22，109-145。
- 戴旭璋、王裕德 (2013)。「未來社會」創意專題競賽對高中職學生未來想像力影響之研究。《創造學刊》，
4 (1)，51-71。
- 簡瑞榮 (2006)。大學校院初階 3A MAYA 動畫教學之行動研究。《國際藝術教育學刊》，4 (1)，182-198。
- Archer, J. (2005). Social theory of space: Architecture and the production of self, culture, and society. *Journal
of the Society of Architectural Historians*, 64(4), pp. 430-433.
- Atkinson, D. (2005) Approaching the future in school art education: Learning how to swim. In D. Atkinson
& P. Dash (eds), *Social and Critical Discourses in Art Education* (Stoke-on-Trent, Trentham) pp. 21-30.

- Atkinson, D. (2006). What is art in education? New narrative of learning. *Educational Philosophy and Theory*, 39 (2), 108-117.
- Bohman, J. (2003). Critical theory as practical knowledge: participants, observers, and critics. In S. P. Turner & P. A. Roth (Eds.), *The Blackwell Guide to the philosophy of the Social Sciences* (pp. 91-109). Malden, MA: Blackwell.
- Claxton, G. (2006). *Expanding the capacity to learn: A new end for education?* British Educational Research Association Annual Conference.
- Claxton, G., Chambers, M., Powell, G., & Lucas, B. (2011). *The Learning Powered School: Pioneering 21st century education*. Bristol: TLO Limited
- Comstock, D. E. (1994). A method for critical research. In M. Martin & L. C. McIntype (Eds.), *Readings in the philosophy of social sciences* (pp. 625-40). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Cornell, H. L. (1974). Drums and dumpsters, puppets and pods: Creating a Storehouse of learning materials for music. *Art Education*, 60(8), pp. 60-63.
- Czurler, S. A. (1964). The classroom as a sensitizing factor. *Art Education*, 17(4), pp. 5-7.
- Das, K. L. (2005). Culture as the designer. *Design Issues*, 21(4), pp. 41-53.
- Davies, D., Jindal-Shape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skill and Creativity*, 8, 80-91.
- Dudek, M. (2000). Architecture of schools: The new learning environments. London: Architectural Press.
- Findeli, A. (2001). Rethinking design education for the 21st century: Theoretical, methodological, and ethical discussion. *Design Issues*, 17(1), pp. 5-17.
- Foucault, M. (1970). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. New York, NY: Vintage.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environments. *American Educational Research Journal*, 19, 498-518.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fromm, E. (1947). *Man for himself*. London: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Culture*, New York, NY: Basic Books.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human Interest*. Boston, MA: Beacon Press.
- Handa, H. (2010). Using popular film in the architectural history classroom. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 69(3), pp. 311-319.
- Harding, S. (2003). How standpoint methodology informs philosophy of social science. In S. P. Turner and P. A. Roth. (Eds). *The blackwell guide to the philosophy of the social sciences*(pp.291-310). Malden, MA Blackwell
- Hodge, R. (2003). Towards a postmodern science of language. *Social Semiotics*, 13(3), pp. 241-62.
- James, P. (1997). Learning artistic creativity: A case study. *Studies in Art Education*, 39(1), pp. 74-88.
- Karel, L. C., & Schwarz, I. P. (1968). A curriculum in the related arts. *Art Education*, 21(1), pp. 11-14.
- Kauppinen, H. (1990). Environmental aesthetics and art education. *Art Education*, 43(4), pp. 12-21.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York, NY: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality : A social semiotic approach to contemporary communication*. New York,

NY: Routledge.

Lakeoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Lanier, V. (1972). Objectives of teaching art. *Art Education*, 25(3), pp. 15-19.

Leavy, P. (2009). *Method meets art : Arts-based research practice*. New York, NY: Guilford Press.

Li, R. (1996). *A theory of conceptual intelligence: Thinking, learning, creativity, and giftedness*. Westport, CT: Praeger.

Lynch, K. (1955). A new look at civic design. *Journal of Architectural Education*, 10(1), pp. 31-33.

Machotka, P. (2003). *Painting and our inner world: The psychology of image making*. New York, NY.: Plenum.

Margolin, V., & Margolin, S. (2002). A "social model" of design: Issues of practice and research. *Design Issues*, 18(4), pp. 24-30.

María, L., Narváez, J., & Fehér, G. (2000). Design's own Knowledge. *Design Issues*, 16(1), pp. 36-51.

Marshall, J. (2007). Image as insight: Visual images in practice-based research. *Studies in Art Education*, 49(1), 23-41.

Maslow, A. H. (1943) . A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, pp.370-396.

Mehta, J. (1987). Good, useful and beautiful. *Journal of Architectural Education*, 41(1), pp. 30-33.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE). (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. Sudbury: Department for Education and Employment.

Neperud, R. W. (1970). Artist at work: A key to understanding. *Art Education*, 23(2), pp. 32-35.

Noguchi, I. (1949). Towards a reintegration of the arts. *College Art Journal*, 9(1), pp. 59-60

Öğuzhan, Ö. (2002). Cultures, the traditional shadow play, and interactive media design. *Design Issues*, 18(3), pp. 18-26.

Pearlman, B. (2010). Designing New Learning Environments to Support 21st Century Skills. In James, A., & Bellanca, R. (Eds), *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Bloomington, IU: Solutiontree.

Piaget, J. (1970). *Structuralism*. New York, NY: Basic Books.

Prater, M. (2001). Constructivism and technology in art education. *Art Education*, 54(6), pp. 43-48.

Rapoport, A. (1984). On the Cultural Responsiveness of Architecture. *Journal of Architectural Education*, 41(1), pp. 10-15.

Ritzer, G. and D. Goodman (2002). Postmodern Social Theory. In J. H. Turner.(ed) *Handbook of Sociological Theory*(pp 151-169) . New York, NY: Plenum

Roth, M. (2000). Learning environments research, lifeworld analysis, and solidarity in practice. *Learning Environments Research*, 2, 225–247.

Rutherford, J. W. (2005). An interdisciplinary collaborative experiment in art education: Architects meet arts administrators. *Art Education*, 58(4), pp. 13-19.

Salmon, M., & Gritzer, G. (1992). Social science and the design curriculum. *Design Issues*, 9(1), pp. 78-85.

Scheibe, K.(2002). *The Drama of everyday life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Scottish Parliament. (2010). Education and the arts, culture & creativity: An action plan. Available at: <http://www.gov.scot/resource/doc/920/0104516.pdf>

- Shannon, J. (1999). The art teacher: Environmental advocate. *Art Education*, 23(5), pp. 28-31.
- Stout, C. J (1999). The art of empathy: Teaching students to care. *Art Education*, 52(2), pp. 21-24+33-34.
- Stuhr, P. L. (1994). Multicultural art education and social reconstruction. *Studies in Art Education*, 35(3), pp. 171-178.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Susi, F. D. (1989). The physical environment of art classrooms: A basis for effective discipline. *Art Education*, 42(4), pp. 37-43.
- Sylva, R. (1972). The spatial environment. *Art Education*, 25(3), pp. 20-24.
- Tavin, K. M. (2010). Six acts of miscognition: Implications for art education. *Studies in Art Education*, 52(1), pp. 55-68.
- Taylor, A. (1975). The cultural roots of art education: A report and some models. *Art Education*, 28(5), pp. 8-13.
- Tillmann-Hearly, L. M. (2006). Friendship as method. In S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (eds). *Emergent methods in social research* (pp. 273-294). California, CA: Sage Pub.
- Trumbo, J. (1997). The spatial environment in multimedia design: Physical, conceptual, perceptual, and behavioral aspects of design space. *Design Issues*, 13(3), pp. 19-28.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wachter, K. (2003). Rethinking maslow's needs, *Journal of Family and Consumer Sciences*. Alexandria, 95 (2) , 68-69.
- Wang, H. (2004). *The call from the stranger on a journey home: Curriculum in a third space*. New York, NY: Peter Lang
- Winch, P. (1958). *The idea of a social science and its relation to phillosophy*. London, UK: Routledge
- Wittgenstein, L. (1967). *Philosophical investigations* (G. E.M. Anscombe, Trans.). (3rd ed.) Oxford, UK: Basil Blackwell. (Original work published 1958)
- York, J., Harris, S., & Herrington, C. (1993). Instructional resourcess: Art and the environment: a sense of place. *Art Education*, 46(1), pp. 25-28+53-57.

附錄

科技部補助專題研究計畫成果報告自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現（簡要敘述成果是否有嚴重損及公共利益之發現）或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

■ 達成目標

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形：

論文：■已發表

臺灣教育期刊：美感智識-在創作學習中探索流行文化

美育(THCI)：擁抱 X 能力：自我與文化探索的創作學習實驗

課程與教學專書篇章(雙匿名審查)：數位脈絡下創作學習的教育實踐

課程與教學季刊(TSSCI)：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

南台灣社會發展學術研討會(摘要匿名審查)：創作學習與參與文化

■撰寫中 (3 篇期刊)

視覺藝術論壇 (視覺藝術碩士創作學習者個案研究)

藝術研究期刊 (表演藝術碩士創作學習者個案研究)

新聞學研究 (視覺媒體碩士創作學習者個案研究)

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性），如有嚴重損及公共利益之發現，請簡述可能損及之相關程度（以 500 字為限）

本計畫為基礎研究，主要目的在透過創作學習的探索研究，透過理論上的哲學辯證，在藝術精神性全人教育範疇下探問創作學習與能力發展的理論與實務方向。以下分就學術與應用兩個面向簡述上述研究成果可思考的方向：

1. 學術成就：理論上就語言遊戲哲學的認識論下選擇觀察角度，透過文獻分析提出創作學習的觀察範疇理解創作學習的特質，並透過質性經驗研究，理解得以及在藝術教育中激發創造性的各種學習事件，並思考創作實務與論述間探索意義上的關聯性，提供後續相關研究的基礎。

2. 應用價值：本研究提供關於思考創作學習事件的角度與經驗資料，可做為後續觀察藝術學門中，不同學科探討創作導向知識建構的學習環境與教育策略，亦可跨教育、社會、人文與科學領域思考藝術的創作學習如何引領議題與學科知識的互動，提供其他教學實踐發展的可能性。

科技部補助專題研究計畫出席國際學術會議心得報告

日期：104 年 2 月 4-5 日

計畫編號	MOST 103-2410-H-343 -019 -		
計畫名稱	從創作到創作論述：創作學習經驗與能力探究 (I)		
出國人員姓名	鄧宗聖	服務機構及職稱	南華大學傳播系
會議時間	103 年 2 月 4 日至 103 年 2 月 5 日	會議地點	香港中文大學
會議名稱	(中文) 數位時代的傳播教育：問題與挑戰 (英文) Communication Education in Digital Age: Issues and Challenge		
發表題目	(中文) 創作中學習：臺灣視覺媒體創作碩士之個案探究 (英文) Learning by Creating: The Cases studies of Taiwan Master of Fine Arts in visual media		

一、參加會議經過

此次會議以數位時代為背景，邀請傳播、設計、藝術、科學等帶領實作教學背景的老師與會探討傳播教育的可能性，討論發展理念、立論參考、課程設計、教學方法、學習成效等面向進行實踐歷程的剖析。我以訪問學者身分參與此次工作坊與研討會，並參與比較傳播國際研討會，在會後有近 20 天的時間進一步去參訪香港藝術與設計的各個地方，包括香港文化博物館的意識形態海報設計展、香港藝術館的身是客特展，親自拜訪各藝術特區的藝術家，包括柴灣的舊工業中心的藝術利用、中環舊公務員宿舍的藝術設計利用「元創方 PMQ」、石硤尾社區營造的的藝術設計工作坊、黃竹坑的 ADC 藝術空間等地方，蒐集並感受關於藝術設計與社區城市空間再利用的實踐經驗

二、與會心得

以創作學習為導向的藝術與傳播教育間緊緊相扣，數位媒介的內容與形式帶來新的視野與想像，顯示傳播教育跨界藝術、設計、科技等創新的可能性。不同教育領域工作者分享這些跨領域的創新研究與創作方式，整體來說，仍有許多挑戰，包括課程安排上需要以團隊合作的方式完成課程專案與作品、要如何獨自完成論文或畢

業創作、如何幫助不同背景的學生相互合作克服其跨領域認知與技術能力上的困難(如美術背景與科技背景的學生合作)，指導老師如何設定共同指導機制、主副指導該如何配置專業領域以達到綜合效果等，都是創作學習領域需要深入研究的議題。

聆聽不同領域的專家學者分享後，我的看法是創作學習必須帶來具挑戰的材料與觀點的刺激，非藝術設計背景的人要能了解觀點與創作材料、技術之間的關係與內涵，才能充分帶來有意義且可執行的創作學習與突破；藝術設計背景則是在社會人文研究訓練下，能夠將各種觀點進行論述，論述中充滿實驗與挑戰性的探究，如此更能加深創作學習帶來新的視野與想像。

三、發表論文摘要

近年來，數位科技發展已促使跨媒體創作做為創意傳播教育的核心。跨媒體如同創意的學習形式，其基本假設在於：在視覺文化中學生最好的學習並非單純記憶與理解，而是能「分析、評估與創造」。藝術本位觀點下，視覺創作在媒介、語言與脈絡中形成跨媒體學習。因此，如何設計視覺媒體創作的學習事件以增加學生在傳播媒材表現、精神性表現的創造力則為本文議題。

文獻回顧創造力、探究行動與敘事知識之間的關係，根基於傳播研究與強調創作實踐乃探索學習的藝術本位理論。我們採取個案研究探討視覺媒體創作學習者如何在跨脈絡、實踐情境與反思限制中，探討發展創意主題與內容的學習事件，非僅止於媒體技術操作的層面。

創作即學習的前提下，視覺創作中的創造性學習呈現多種途徑：首先，學習者能在觀點發展中獲得覺知能力，透過不同的社會團體成員比較自我擁有卻陌生的內在興趣；其次，視覺媒體形式提供創作者能建構、組織、創造不同實踐情境邂逅遭遇的感覺與意義；最後，創作學習乃行動中動機與情境交錯的結果，因此團體與環境中給予的限制，可能會讓創作者努力創造出高度質感與精神性的作品或好作品。視覺創作的學習結果，其視覺表現伴隨獨特觀念發展與多種媒體組合而形成，反映學習者在創作活動與作品間增加技能、實踐與反思之創意能力。

四、建議

1. 發展藝術教育與其他學科之間合作的創作學習理論，強調轉化理論知識到實踐的教學模式、協助學生運用設計思維結合科技進行原創作品的開發。
2. 未來能分析台灣在藝術、設計、媒體、傳播等過去以創作學習為主的科系，如何在學科領域內建構其探究方法與知識論。
3. 從實務面向的創作教育，反思各類不同創作學習的內容與形式，如何在不同教學場域、學習者差異或各種社會脈絡下的發展條件。

五、攜回資料名稱及內容

1. 數位時代傳播教育工作坊論文集：收錄訪問學者、圓桌論壇等全文資料。
2. 流動的影像手冊：收錄百老匯電影中心專題放映片單。
3. 何紹新作品集：訪問黃竹坑藝術空間藝術家何紹新增予。
4. Comparative communication research handbook：比較傳播研究研討會論文摘要。

六、其他



工作坊專家學者群體照



參與比較傳播研究國際研討會

科技部補助計畫衍生研發成果推廣資料表

日期:2015/07/22

科技部補助計畫	計畫名稱: 從創作到創作論述: 創作學習經驗與能力探究 (I)
	計畫主持人: 鄧宗聖
	計畫編號: 103-2410-H-343-019- 學門領域: 藝術教育
無研發成果推廣資料	

103年度專題研究計畫研究成果彙整表

計畫主持人：鄧宗聖		計畫編號：103-2410-H-343-019-			計畫名稱：從創作到創作論述：創作學習經驗與能力探究 (I)		
成果項目		量化			單位	備註 (質化說明：如數個計畫共同成果、成果列為該期刊之封面故事...等)	
		實際已達成數 (被接受或已發表)	預期總達成數 (含實際已達成數)	本計畫實際貢獻百分比			
國內	論文著作	期刊論文	3	3	100%	篇	1. 課程與教學季刊104年7月第18卷3期刊登〈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〉(此研究為國科會計畫NSC101-2410-H-276-004的共同成果)。(收錄於TSSCI資料庫)
		研究報告/技術報告	0	0	100%		2. 臺灣教育雙月刊104年8月第694期刊登〈美感智識：在創作學習中探索流行文化〉(收錄於Ericdata高等教育資料庫)。
		研討會論文	1	1	100%		3. 美育雙月刊104年11月第208期刊登〈擁抱X能力：自我與文化探索的創作學習實驗〉(收錄於THCI資料庫)
		專書	1	1	100%		章/本
	專利	申請中件數	0	0	100%	件	
已獲得件數		0	0	100%			

	技術移轉	件數	0	0	100%	件		
		權利金	0	0	100%	千元		
	參與計畫人力 (本國籍)	碩士生	3	0	100%	人次	政治大學廣播電視研究所邱育南、台北藝術大學電影研究所謝宏立、南華大學傳播所蔡蓁蓁	
		博士生	0	0	100%			
		博士後研究員	0	0	100%			
專任助理		0	0	100%				
國外	論文著作	期刊論文	0	0	100%			篇
專利		研究報告/技術報告	0	0	100%			
		研討會論文	1	1	100%			
技術移轉		專書	0	0	100%	章/本		
	參與計畫人力 (外國籍)	申請中件數	0	0	100%	件		
已獲得件數		0	0	100%				
	技術移轉	件數	0	0	100%	件		
		權利金	0	0	100%	千元		
	參與計畫人力 (外國籍)	碩士生	0	0	100%	人次		
		博士生	0	0	100%			
		博士後研究員	0	0	100%			
		專任助理	0	0	100%			
其他成果 (無法以量化表達之 成果如辦理學術活動 、獲得獎項、重要國 際合作、研究成果國 際影響力及其他協助 產業技術發展之具體 效益事項等，請以文 字敘述填列。)		協助中華種子藝術教育發展協會發展實驗教育計劃，鼓勵藝術教育會員能嘗試討論創作實務導向的實驗教育。						
	成果項目	量化			名稱或內容性質簡述			
科 教 處 計 畫 加 填 項 目	測驗工具(含質性與量性)		0					
	課程/模組		0					
	電腦及網路系統或工具		0					
	教材		0					
	舉辦之活動/競賽		0					
	研討會/工作坊		0					
	電子報、網站		0					
	計畫成果推廣之參與(閱聽)人數		0					

科技部補助專題研究計畫成果報告自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

達成目標

未達成目標（請說明，以100字為限）

實驗失敗

因故實驗中斷

其他原因

說明：

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形：

論文： 已發表 未發表之文稿 撰寫中 無

專利： 已獲得 申請中 無

技轉： 已技轉 洽談中 無

其他：（以100字為限）

已發表

臺灣教育期刊：美感智識-在創作學習中探索流行文化

美育(THCI)：擁抱X能力：自我與文化探索的創作學習實驗

專書篇章(雙匿名審查)：數位脈絡下創作學習的教育實踐

課程與教學季刊(TSSCI)：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

南台灣社會發展學術研討會(摘要匿名審查)：創作學習與參與文化

撰寫中（3篇期刊）

視覺藝術論壇（視覺藝術碩士創作學習者個案研究）

藝術研究期刊（表演藝術碩士創作學習者個案研究）

新聞學研究（視覺媒體碩士創作學習者個案研究）

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）（以500字為限）

本計畫為基礎研究，主要目的在透過創作學習的探索研究，透過理論上的哲學辯證，在藝術精神性全人教育範疇下探問創作學習與能力發展的理論與實務方向。以下分就學術與應用兩個面向簡述上述研究成果可思考的方向：

1. 學術成就：理論上就語言遊戲哲學的認識論下選擇觀察角度，透過文獻分析提出創作學習的觀察範疇理解創作學習的特質，並透過質性經驗研究，理解得以在藝術教育中激發創造性的各種學習事件，並思考創作實務與論述間在探索意義上的關聯性，提供後續相關研究的基礎。

2. 應用價值：本研究提供關於思考創作學習事件的角度與經驗資料，可做為後續觀察藝術學門中，不同學科探討創作導向知識建構的學習環境與教育策

略，亦可跨教育、社會、人文與科學領域思考藝術的創作學習如何引領議題與學科知識的互動，提供其他教學實踐發展的可能性。