

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

鄧宗聖

本文探究臺灣學院藝師對視覺媒體創作的創造取向的指導之價值，以關注學生作為創造性主體時，提供教育場域不同的理論與實踐框架。創作教學取徑涉及理念探索、典範分析、技藝挑戰的建構、社會情境學習等歷程，而藝術本位研究則強調此對師生間學習上的合作與精神性提昇發展有其重要性。

本研究探索藝術教師如何透過指導行為，讓創作學習者能感知且有意義地將自我與文化中的視覺經驗，鑲嵌於其創作實踐。因此，透過影視與動畫領域的個案，以敘說方法為工具，聚焦於其如何協助創作學習者發展作品之指導原則、方法與解釋，討論藝術教師在媒介、語言與脈絡中思考的觀點與事件，以分析教學實踐歷程對學習者的意義。

本文認為，藝術本位探究的指導，幫助學生於創造性中探索自我並培養想像力：從教學層面看，創作理念的論述有助學習主體對議題參與感，挑戰典範有助於開放經驗；就互動層面，創作作品有助聯繫學習主體之自我反思與跨脈絡溝通。最後我們相信，藉由鼓勵學生透過創作去詮釋、鑑賞、反思、重組與再設計自身日常生活經驗中共享的符號與意義，教育者能使學生主體超越被動觀看，並朝向主動與圍繞自身之世界溝通表現的學習。

關鍵字：藝術本位、創作實踐、創作學習、視覺媒體創作、學院藝術教師

作者現職：南華大學傳播系助理教授

通訊作者：鄧宗聖，e-mail: tsdeng@mail.nhu.edu.tw

壹、背景與問題

臺灣社會期待學校作為職場轉換所，以「對應」職業屬性的知識技能來界定學習範疇，假設「學涯」即「職涯」的科系界線反映生涯路徑，使課程成為模擬職涯的客觀系統，不僅忽略以學系邊界為學生發展邊界，同時也失去探討學生主體「興趣」能引發跨脈絡思考的能力（王思峰、劉兆明，2012），而「多元考試」價值則改造學生為「考思我」而非「我思考」的主體（鄧宗聖，2011）。

學習經驗所再現的「學習者文本」部分為個人生命史，亦或交雜個體與社會辯證的價值與語言，學習本身應是解放性的敘事歷程（李雪菱，2007）。有研究就指出，音樂家將其學習的藝術觀點在營造教育環境時，就有別經濟或管理領域，重視美感愉悅經驗則轉化到學校氛圍（劉秀枝、黃秀霜，2013）。若我們將教育目標轉向思考激發學習者創意潛能，引導、探索與表達的課程實踐則有助於「做中學」的個別差異（林昱秀，2008），以擺脫職業訓練的思維框架。Hagaman（1990）認為探究導向社群的關鍵在於：將教師與學生同儕轉換為協作學習者（collaborative learning），提供創作體驗與一手經驗的機會中形成有意義的對話與探索行動。像是 Graham（2007）就以地方為基礎，從批判教育學出發，結合藝術創作與教育，讓學生主動將問題與主流意識型態轉化為反思性的視覺化作品，在參與過程中轉化學生為反思學習的主體。又如 Adams（2005）在校內空間打造一個「13 號房」，摒棄傳統教室內的師生關係，而是把彼此是合作的藝術家以相互協力構思創作。

由此可見，教師參與或營造學生主動創造的指導歷程，應會創造出不同的「學習者文本」，如何指導以在創作中引領學習主體應用文字、語言、音樂、繪畫等不同媒材再現其自我生命思考架構的作品文本，就提供多元學習典範的意義下應有重要價值。由於創新多從看似無關或較遠的概念之異質交流提供不同思考框架，看到異質組合的可能性（林偉文，2007），Zander（2007）就認為，有必要從藝術教師指導創作實踐歷程的敘事與論述中感受師生如何共同創造，內含藝術實踐對學習方式與意義的編碼與設計。本研究將應用「藝術本位」的研究觀點，把創作作品（文本）的歷程當成「智識開展與探究」的歷程，以此創作為導向的教育隱喻來思考能跨界與創新能力激發的實踐觀點。研究目的主要是從在臺灣視覺媒體領域的藝術教師，在創作教學實踐之歷程分析，討論其如何引發創作學習的互動，擴充創作導向之課程與教學實踐面向。

壹、文獻回顧

一、藝術創作指導：導引意義創造的教學行動模式

藝術教育領域試圖闡述創作本身是智識發展的途徑之一，但往往在科學知識的意義下而被忽略。藝術教育學者 E. W. Eisner (1981) 曾比較藝術與科學之間的差異，提出重要的觀察與論述：藝術不同於科學，除再現形式外，知識興趣不是獲得知識驗證度使其具控制與預測性，其資料來源是藝術家「自身歷程」，理想的目標較少「真理的發現」而是「意義的創造」。因此如何引導意義創造而給予意義，成為藝術教師引導教學的課題。

就意義創造而言，每一個被創造出來的作品，其所組成的每一部分都是為了表現主題思想而存在，內在意識所感知的意義需要透過視覺、聽覺等各種能感知的媒材表現出來，才能讓他人進入到創作者的經驗，參與創作者觀看與經驗世界的方式 (Arnheim, 1974)。用 Eisner (1988) 的話來說，稱之為藝術的是感覺知識 (knowledge of feeling)，即藝術家著重非話語的知識形式，應用某些技術來處理它的材料或媒介，使其作品有能力讓人們感知到訊息與意義，是「感覺圖像的創造」(art as image of feeling)。在此意義下，視覺藝術指涉的是使用視覺能感知的媒介來傳遞感受與意義，引導創作的學習，即是幫助組織外在經驗內化感受的歷程。Dewey (1910, p.211) 視此為「遊戲」，在自由活動歷程中將想法、行動的情緒、圖像放入作品的組織結構中。教師利用媒材引導意義創造的創作行為，是認知發展的方式之一，創作做為一種表意形式，是助人將思想彰顯或解決問題的內涵，透過作品再現來表達 (Eisner, 2002, p.40)。換言之，藝術在創作導向的實踐中，已經安排置入個人與世界互動的經驗與秩序、想法與感受、意義與價值。

藝術創作指導，是一種導引意義創造的教學行為，並無一定的固定模式，時而端看其所處的脈絡而討論。如 Smith (1996) 回顧美國視覺藝術教育的論述，發現藝術教育因時代差異存在不同目的，像是藝術教師近代受多元文化衝擊，從引導人性永恆意義的自我表現轉向多元文化意義的展示，又如在某些藝術教師的教室中，流行文化中的視覺圖像圍繞在人們的生活會被忽略。當代藝術教學實務如何受到理論思想典範影響？大致分為前現代、現代、後現代與新學科本位藝術教育 (neo discipline- based art education, Neo DBAE) 及文化論題等實務模式 (劉豐榮, 2001; Smith, 1996) (表 1)：

(一) 前現代：由指導行為的指標主要是以學生能寫實的意象、正確性與技巧來再現自然世界的能力。

(二) 現代主義：著重藝術的形式特徵與知覺的和諧，強調構成的設計要

素與原理，在指導行為上著重鼓勵學生回憶，藉以重新體驗與感覺事件的經驗與情緒，將感受與未來想像賦予在藝術形式中。高度重視學習者為表現目的而創造獨特的創作。

(三) 後現代與新學科本位藝術教育：反思現代主義過度強調技術與形式品質，而將藝術視為文化之創作(生產)，把形式特徵目的視為共享實在的建構象徵，並將個人與群體共享的故事與象徵系統的符碼，作為指導創作的內容。在指導行為上著重創作者在形式與內容上去文化中心與去意識形態的表現，轉向進入社會與文化的深度理解及藝術對認知與學習上的貢獻，如想像思考、作假設能力、容許曖昧不明的傾向、好奇心、問題解決、人際技巧、冒險等等。

(四) 文化論題：將藝術學習問題放置在學生的文化環境(家庭、社區、學校、次文化與整體社會大文化等)，實務涉及視覺文化、多元文化、社區文化等範疇。在指導行為上，視覺文化以導引關注日常視覺事件，如電視網路、景物器物、商品攝影等，透過批判思考轉化為創作的形式與內容。多元文化與社區文化面則著重激發學生討論自身文化群體的感情與態度，挑戰偏見與成見，將文化兼容並蓄作為導引方向，藉創作以溝通、接觸、理解與建構不同文化價值系統的創作品。

表 1 學院藝術教師的創作指導模式

	思想特徵	導引行為
前現代	形式用以再現真實的現象	寫實與正確性的創作表達
現代	形式表現情感與獨特自我	回想體驗獨特情感並賦予形式
後現代新學科本位	形式作為文化共享的象徵	小群體故事與社會情境理解
文化論題	形式兼含多元文化與批判	視覺事件批判與多元文化對話

資料來源：研究者自繪

綜合上述，藝術創作指導行為的各種面向，反映藝術教師的指導行為受其接受的思想所影響。當藝術在不同社會場域時，亦因應其社會性目的而被形塑，如被科學教育中將其作為學科知識或價值傳遞的工具、環境教育中將回收物視為有意義的創作材料(樓昕, 2013)、紀錄片被用來發展學生自我對生活處境的知覺與並理解創作賦予參與的獨特意義(林慧絢, 2013)。藝術創作的指導模式，儘管在不同典範思維下有其關注的發展焦點，但整體來看，形式與過程既是作品構成的客體(前現代與現代)，亦是文化共享價值的象徵(後現代與文化論題)，從形式承載自我情感到文化論題的內容題材，形成指導模式的光譜。藝術

教師的創作指導在「意義創造」的導引行為上，從光譜中找到溝通討論的認同，並透過創作作品，幫助學習者發展興趣、反思理解知識與開展智識。

二、藝術本位論之教學實踐

藝術創作過程或作品過去僅被視為研究對象與課題，但倡議藝術本位之學者與社群，主要是把藝術創作實踐本身視為一種探究活動（inquiry），即建構知識的理論與方法（鄧宗聖，2013）。劉豐榮（2013）在歸納「創造性」概念時，將藝術本位或稱藝術知識、實務本位等將「自我」做為資料來源的研究取向，稱之為探究範疇之創造性。

Sullivan（2005）為藝術實踐即研究的代表性學者，他試圖將視覺藝術創作實務與社會科學研究之間的關係做討論，強調創作實務的思維先於表現，藝術創作活動類似科學探究一般，將其探討的經驗具體表現在藝術形式的媒材中。藝術本位研究亦用於心理諮商、藝術治療領域，其假設藝術創作比理智發生時間早，意即非語言感受的反應早於語言，如一幅畫創作過程會伴隨各種身體動作、回憶、想法感受的交織，須一段經驗或事件支持，透過創造以幫助病患轉化重組經驗，輔以討論、社交、互動導引出進一步的藝術表現，而絕非純粹視覺化過程（吳明富譯，2006）。就此意義下，藝術本位乃關注探究思考與創造性行為，如何在不同藝術形式中進行問題探索及創造性過程。

故創作實務上，Sullivan（2005, 2006）將視覺藝術實踐理論化為探究行動，強調人們「智識的誕生」涉及批判與創造的行動，其創作實踐包含三種面向，包括「形式（媒介）、理念（語言）與情境（脈絡）」的思考探索：

（一）從媒介中思考（**thinking in a medium**）來看，任何作品由媒材而生（插圖、照片、繪畫、影像等），是將情感與思想賦予形體的過程。換言之，作品形式乃創作者賦予符號意涵，是身體感官經驗概念化（符號）的過程。比方說，一個「我」為主題的作品，物件組合、繪畫色彩或肢體動作等為賦形的媒介，學生則會思考物件的特徵、色彩的意義、動作的關聯來探索關於自己的聯想（王士樵，2005）；又像是數位畫家會思考如何利用不同的數位媒體間轉換，如透過相機捕捉繪畫想像中人物的人體骨架與姿態感覺等（鄧宗聖，2008），媒介中思考是為內在意義與外在形體建立關係的過程。

（二）在語言中思考（**thinking in a language**），乃源自於符號學與詮釋學的傳統，認知起源於社會與文化符號的使用，任何被視覺感知的影像或圖像都可視為文本（**image as text**），創作者在描述、解釋或敘事中提供了意義與故事。

如 Hall (1993) 的符碼觀點，語言既是發揮創作者對世界的詮釋與批判(解碼)，在提供觀者解讀創作時(製碼)參照來源。誠如 Wittgenstein (1967) 所言的「語言遊戲」(language game)，語言的規則與用法是在使用者與使用情境下決定，賦予創作遊戲感。在語言中思考，突顯創作者的文化身分與社群的關聯；

(三) 在脈絡中思考 (thinking in a context)，強調認知乃在社會與文化中各種互動情境與系統而來。如果創作品的表現為前景，那麼脈絡中思考則是強調促使其發生的背景、問題意識，探究創作者生命與外在世界聯繫的情境。創作過程中有其批判性或是文化脈絡之目的。在脈絡中思考，突顯創作者探索生命經驗與社會文化情境中相關事件的回應、省思。

藝術本位理論下的視野，視創作即探究的行動，內含現代主義的自我表現(形式/媒介中思考)及後現代與新學科本位著重的文化群體(理念/語言中思考)，但更著重於創作學習者探究自身精神性發展的主體性(情境/脈絡中思考)。在指導實務上，由於創作實務無法離開形式與內容來做單一指導，劉豐榮(2010)認為藝術本位論在學院藝術教育實務特點上，主要應以創作學習主體的「精神性」導引為主軸，在策略上則可區分為「自我探索、藝術探索、文化探索、生態探索」等四層面，彼此交叉組合成六種關聯，交織為探索與創造意義之網。如同 Maritain 創作理論所強調：創造是彰顯創作者「以其自身之所是」(As who he is)的獨特性(何佳瑞，2014)。簡言之，有些類似傳記中藝術家解釋生命經驗與發展作品的探究方式(自我為資料來源)，但藝術本位是關注於作品探究行動中所發展出來的智識與洞見。

由於藝術本位著重啟發主體自我探究的導引，指導行為著重在生命價值觀與目的感的意義發展，因此指導策略上則有以下導引行為(劉豐榮，2011)(表2)：

(一) 指導閱讀：針對真、善、美、聖等價值提出相關文獻，透過增進創作學習者對關心議題之概念與思考能力。

(二) 鑑賞、批評相關議題的作品：針對真、善、美、聖等價值提出相關作品，就相關價值的賦形作品，探討內容與表現方式，包含藝術作品與視覺文化之非精緻藝術部分，探討文化議題、解構方式探析現象背後的意識形態及各種事實與整體之因果關係、和諧與美感議題、作品存有之心靈狀態。

(三) 尋問、引導省思與深度訪談：探討自我生命中重視的是什麼？真正的興趣？從事某事的意義為何？關注當下的歷程中激發美的心靈與和諧感。

(四) 靜思、鑑賞與評論：透過鑑賞與評論、表現與創作探討生命價值觀

之議題且落實生活中。以自我、藝術、文化、生態議題等關聯為主題進行探索，從觀察、觀照、移情共感到自我覺察、頓悟，過程充滿遊戲感與創造性。

表 2 藝術本位創作指導策略、層面與關聯議題/理論（研究者自繪）

指導策略 觀點面向	意義	導引行為		
媒介中思考	為情感與思想賦形	指導閱讀、鑑賞與批評相關作品		
語言中思考	描述、解釋與敘說意義	指導閱讀、鑑賞與批評相關作品		
脈絡中思考	社會情境的回應與省思	詢問訪談、引導省思、靜思、評論		
四層面 / 六種關聯的議題與理論				
精神性	自我 (學習本位)	藝術(學科本位)	文化(後現代)	生態(跨科際)
自我探索		本質論/哲學論	社會建構	科際整合
藝術探索	生命/美學/美感		批判理論	環境主義
文化探索	認同/知識/人生觀	視覺/多元/殖民		物質文化
生態探索	自我/環境/宇宙觀	表現自然/人造	族群/宇宙觀	

六種關聯面向/ 議題

↑ 六種關聯面向
理論

上述的指導策略乃一種概念架構，並無實質的指導順序，而是根據創作學習主體需要而有所變化。Alford (王志弘譯, 2011) 就在其對探究活動的論述中，稱「探究為一種技藝」(craft of inquiry)，技藝本身會發展出不同的「操作語彙」本身就是處理自身經驗的差異，無法有一套固定公式與規則，而是在實作中學習的技藝，因此他強調探究需要動用情感與身體力量，拒絕被當成一連串認知而非情感層面的選擇，始於難題(自身經驗、學科或是社會難題)，形塑於技藝語彙(如同表現媒介)，終於原因、意義與過程的論證建構。

創作就如同所有研究活動具有探究特質，該如何進行指導取決於教師對創作作品支配程度預設。創作實踐課程特徵並非是「強支配」而是「弱支配」，而「弱支配」在教育的意義上，即不強調對學生形塑並達到教師專家認定結果(王瑞賢譯, 2007)。由於學習主體創作目的不同，其創作內容伴隨精神性開展而來，因此學院藝術教師該如何指導，導引內在價值、感受及其學習經驗的探索為創造性的行為，可能需要進一步討論。

三、創作實踐與社群營造

藝術創作實踐有別於學科本位知識，重視以學習者中心向外開展：從自我探索身心感受為始，轉化社會文化與生態等關聯體驗，以藝術創造再現之。

不過影響學習因素很多，還包括空間、同儕等社會因素中介教師與學生進行知識建構的社會過程而形成教育實務。Zander (2003) 將創造力「教室」概念化為「社群」，回顧相關對話與互動論述，認為創作實踐並非直接指導，而是建構創意空間讓學生與社會規則互動協商，探索並發現各種想法。英國藝術家身兼學校指導角色的 Phyllida Barlow 強調 (Godfrey, 2006)：一對一的情況是要幫助學生從自身與工作、身體、心理、政治、社會、經濟等關係間看到自身的位置，鼓勵表達其具創造性的位置；分組社群中則是讓作品意圖、發問位置獲得多樣性角度與對話機會，破壞單純道德或政治正確判斷，走向創造性判斷並進行探究。不同學科在批判基礎下，如繪畫、雕塑、錄影、攝影、表演等彼此相互借用的情況，可視為一種論辯過程，而藝術過程中學術與藝術指導、工作室空間等，反映創作社群營造的投入相當費時費力。

教室僅為社群概念的一種，如藝術展演、博物館等文化組織為廣義學習社群 (Soren, 1993)，都可能是創作者一生相伴的夥伴。就視覺藝術社群而言，看似個人性的藝術創作，在數位環境下有其創作學習的社群與環境。以國際數位繪圖社群 (CG Society) 為例¹，個人創作者包含數位插畫、數位繪畫等範疇，此社群根據視覺藝術創作者的社會特質與歸屬需求，建構出創作者作品教學、交流、鑑賞、展演、交易的社會互動空間，讓創作者除了創作者的身分外，還能在教學者、學習者、鑑賞家、經紀人等任務角色中轉換，透過名片卡、展覽館、論壇、書籤等工具建構社會互動交流，在開放、互動、有所回饋的社群中無私分享自我創作內容、工具、技法等歷程 (鄧宗聖, 2010a)。社群營造也可像是「工作室計畫」(studio program)，提供創造性藝術家聚集在一個特定的空間，將工作空間與畫廊展場結合，藝術家們可以根據自己專長的媒材，制定可

¹ 國際數位繪圖社群 <http://www.cgsociety.org/>

合作展演的創造性組合，例如美國奧克蘭市有一處「創造藝術成長中心」(Creative Growth)²提供空間與支援給被邊緣化的藝術家們聚集在既獨創又能合作的空間，提供展出機會(Trainor, 2006)。

Chapman (2003) 甚至定義為大眾生產、消費而生的大眾藝術(mass art) 納入藝術教育的學習脈絡，視此種在個人表現與生活風格間協商、產製、分配與回饋等複雜又隱藏許多關係文化系統中的真實體驗為非正式學習的社會教室，如當代各種攝影、以螢幕基礎的影像創作(screen-based image)(如電影、動畫)、設計產品的各種分支(圖像、產品、時尚等)等大眾藝術，其創造行動可能在真實世界判斷與行動的社群中學習。他認為藝術教師在此無聲卻默默影響創作者的社群中，須導引創作學習者有所自覺，更具有想像力、批判性、主動行動於其所存在的環境與社群。

據此觀之，創作實踐的社群提供創作學習者真實體驗的社會互動，包括對話、合作或是更複雜的社會系統。以動態影像為傳達主要形式之視覺媒體社群為例，其作品本身為各類視覺藝術(攝影、服裝、化妝、美術、工藝等)與表演藝術(演員、舞蹈、音樂等)的綜合，在創作過程中就包含分組分工與社群的型態，有時製作還需考慮團隊外的社會互動，如牽涉到社會團體、社區關係、族群議題等角色與內容，需要向外延伸，以擴大學習經驗。這裡以「影視媒體」、「動畫媒體」兩類創作為例，說明激發創造性互動的社群營造：

(一) 影視媒體創作，需在敘事過程中運用聯想、假設、推理、推論與模擬等心智活動演繹故事時，挑戰創作者的想像力與創作力，就表現「好奇、樂於接受新經驗的開放」(openness to experience) 人格特質對想像力發揮的預測力高於審慎、親和、情緒穩定等其他特質(許育齡、許盛貴, 2014)。這種樂於接受新經驗的開放性，並非天生如此，反而需具開放特質展現的社群提供支持性環境。舉例來說，非藝術本科之大學教師，帶領小學老師以紀錄片為形式攝錄海洋教學影片：沒有任何技術背景與基礎下，幫助影片創作完成除了需要強烈的動機構想與自我摸索技術外，還需轉換教師身份走出空想而實際進入拍攝場域，走進學生生活脈絡切入對海洋工作環境與長輩的理解，上船體驗與訪談與預設觀影的學生晤談討論與修正等社會互動(陳雪麗, 2014)，相關社群團體都在幫助創作者學習開放經驗並編輯視聽檔案為影像敘事作品。

(二) 角色動畫創作，因為有其敘事題材，有人物與劇情，有別於抽象的

² 創意性藝術成長中心 <http://creativegrowth.org/category/news/>

平面設計與其他表現形式的實驗性動畫。一部動畫創作，內部需要分工來精緻化每一創作環節(張振益, 1999): 從點子提案人、強調肢體語言的視像表演的文字劇作家、如連環漫畫的故事畫師、故事具象化的視覺開發/美術設計師、為每個角色動作設計的造型師、構圖師、場景設計師、配音部門、音樂音效等聲音部門等。從手筆原畫到電腦輔助動畫等工作流程, 讓動畫媒體創作的學習環境中, 「團隊合作」成為動畫創作者養成中重要的價值, 畫師與人相處的互動溝通能力也成為相關工作中重要部分。由於動畫創作沒有真人演出, 沒有實際佈景、工藝美術成品, 而是要把想像中的人物故事在電腦內完成, 而其需要考慮到的創作元素(人物角色、視覺開發原畫、動畫、口白音樂音效)都轉化為社會角色與分工, 亦即各自形成創作的學習社群。

鄧宗聖(2010b)曾藉「活動理論」(activity theory)闡述創作行為本身涉及其「周遭資源的發明與創造」, 建構出適合自身創造性發展的創作概念與物質性工具, 並運用其社會關係與資源進一步幫助作品成形。從社會心理學的角度來看, 引發創造力特質的開放性, 意味學習氣氛的環境塑造, 應被視為一種「風格教學」(style of teaching), 涉及空間靈活性、學習者自主學習、材料豐富性等較少結構、教師約束與較多個性化的變化性(Amabile, 1996)。就此, 風格教學在某種程度代表著師生關係的形塑, 亦為其創作學習過程中的社會資源。

綜合上述, 創作學習者本身就在開放經驗的狀態下進行學習, 學院藝術老師提供直接的導引行為, 主要是在喚起創作學習者對主題意念的「自覺」與「頓悟」, 除非「媒介技巧與技術」的問題是一種主題(如鑽研特定的寫實技法), 對於如何為作品賦形的技術面思考, 反而干擾較少。相反的, 間接導引其由內而外去擴張視野與經驗, 營造友善親近、發展具批判性、想像力的關聯或支持學習環境, 反而比較重要。就此, 影響創作者學習的環節很多, 教育者如何認知創作學習活動發展並因應自身與領域發展出不同創作風格? 導引創作學習進行, 並進一步引發其精神性創作層面與關聯的結合, 不同創作領域中有不同的導引實踐經驗是需要探究。

參、研究方法

本研究取徑敘事研究, 茲就研究對象及場域、研究流程與架構, 以及資料蒐集與分析, 分別說明如下:

一、研究設計: 界定學院藝師個案對象

藝術創作領域因媒材不同而有學科之分，又如文獻提及創作乃感情思想賦形之歷程。但就前述藝術本位論觀之，不同創作主體之賦形創造歷程即為探究行動，包含在媒介、語言與脈絡中思考，儘管不同藝術學科在材料使用技法與觀點之突破亦可為探索研究之主題，但本研究旨在關注當前臺灣學院藝術的高等教育中，指導創作學習者自主探究與創造行動的導引行為與思維，理解學院藝術教師指導模式之歷程，亦關心社群環境之營造。

個案是「研究對象」而非「方法論」的選擇，研究個案本身的特殊意義對理解其他事物的輔助作用，但其意義仍有其推論界線（郝玉章譯，2007）。故在此描述選擇個案的設計以明瞭推論的界線，個案研究之設計說明如下：

（一）視覺媒體創作領域：視覺媒體為視覺藝術領域中的一環，主要指涉動態影像為媒材的學科，如電影、動畫、紀錄片等，由於動態影像形式涉及靜態構圖、角色造型、視覺設計；動態的攝影運動、演員肢體表演、聲音音樂等；內容涉及編劇、角色創造、語言表現等，其綜合媒材的特質涉及較廣泛的藝術技能與分工，意即其創作過程本身具社群的分工性質。

（二）高等教育碩士階段：臺灣高等教育碩士階段的指導為本研究個案選擇的範疇，這並非代表比其他階段藝術教育的創作層級高，而是在此階段，制度上要求以創作實務研究作品與論文（如創作報告、創作研究、創作論述等）為取得學歷資格，創作學習者會根據核心概念進行創作，儘管無法精確轉譯語言文字，但作品與論文有映襯互補關係，兼具感性創作與理性寫作（陳靜璇、吳宜澄，2011），此種探究型創作學習與藝術本位立論符合。據此，本研究認為高等教育階段的學習，賦予創作學習主體有意識地探究與論述作品，而非僅是創作作品而已。研究者可經臺灣博碩士論文資料庫，有系統地探勘指導相關創作研究之論文清單，並選取經驗較多的老師作為個案觀察名單，對其指導之創作學習者之作品與論文有相互參照的依據，理解其風格。

（三）學院藝術教師：由於創作報告與論述作為碩士資格取得已行之有年，本文以國家圖書館博碩士論文資料庫做為依據，創作報告為學位文憑之碩士生為來源，取得視覺媒體創作中影視類與動畫類之創作報告名單後，以「次數」為單位，選取指導經驗較多的學院藝師列為邀訪之個案研究參考名單。確認名單後，發出邀請信件，並以願意接受深度訪談之個案為對象，而其指導學生之創作報告或論述檔案視為相關歷程的敘事檔案，則作為其指導風格的參照資料。

二、個案對象與背景說明

個案 1 為美國藝術碩士，在臺灣執教 25 年以上，職級為教授，從事影像美學、攝影製作、紀錄片等視覺媒體創作之實務教學研究。指導碩士階段創作學習者有 15 年以上經驗，約指導超過 70 名創作類研究生。創作學習之碩士作品完成後向外投件、參加競賽，有部分學生獲電影短片輔導金、入圍金馬獎、金穗獎、電視金鐘、臺北電影節、國際競賽與影展。此學院藝師指導之作品表現以攝錄動態影像為媒材，類型多元，包括電影、短片、紀錄片、多媒體影像等。

個案 2 為美國電腦科學博士，1995 年後投入電腦動畫教學，在臺灣執教約 15 年，多從事 3D 電腦動畫、虛擬實境等視覺媒體創作之實務教學。指導碩士階段之創作學習者有 13 年以上經驗，約指導 60 名創作類研究生。指導之相關創作研究論文發表於臺灣藝術類相關之研討會、學報與期刊約 30 篇以上聯合發表，部分創作學習之碩士 3D 動畫作品參加競賽入圍或獲獎。此學院藝師指導之作品以數位動態影像為媒材，類型包括 2D、3D 等角色動畫等。

上述複式個案指導創作研究年資平均約 15 年，累積指導經驗豐富，儘管兩者媒材使用差異屬於創作材料知識與技能上的殊異，但就視覺媒體的特徵來看，同樣在「時間」的流動中處理影格及影格間的連接關係。簡言之，就是兩者都需導引創作者攝影錄像或數位影像中「說故事」；因此所營造創作學習之環境，需引領語言與表演能力的故事建構（人物角色、故事內容等）、視覺與空間設計的動態影像（鏡頭運動、鏡位角度等）以及創作中需要合作的人際智慧及修改作品的內省能力。

三、個案敘事研究法與架構

（一）個案敘事研究法

為探討學院藝師指導創作之導引行為與歷程，本研究透過個案敘事分析方法，透過個案回憶、敘說重組織之經驗來取得其指導創作實務研究之形貌。

研究者採取個案敘事方法的理由，主要基於 Eisner（1981）主張藝術探究的資料來源或工具通常是創作者「自身」與相關的社會情境互動。再者，個人自身獨特企圖與創意，可能會發展出不同行動與因果關係（蕭阿勤，2012），因此對學院藝師而言，相遇之創作學習者都屬獨特的指導事件。最後，面對獨立的事件，就敘說典範來說，敘說是表達「相遇的知識」，其研究思維是在龐雜斷裂的經驗資料中還原經驗的整體性與歷程性，把孤立難解的不同事件像拼圖般聯繫起來，以把握生命經驗的流動性與整體感（成虹飛，2014）。敘事典範就如 Bresler（2006）稱之為美學基礎的研究方法論，強調從對話關係中理解我與他者在認知、情感空間中彼此如何「繫連」（connectedness）的觀察。Whitehead

(2008) 就曾透過敘事探究女性藝術家的創作如何反映其在文化中受到壓迫之存在經驗，以及對世界的理解、透過藝術創作賦權的複雜經驗。

簡言之，透過學院藝師對自身指導經驗的敘說，如聆聽故事般地理解其如何轉化自我認同的創作學習經驗，發展其解決問題與完滿經驗之歷程，並進入到創作學習者的探究經驗。研究者主要任務則是在敘事中探索其語言表述中具啟發的陳述或隱喻，探尋有意義的實踐策略論述，而非追求標準固定的模式。

(二) 研究資料建構方法與文本特徵

界定個案之研究領域與對象後，研究者對指導經驗較多的學院藝師作深度訪談邀約，獲得同意後親自現場進行約二至三小時的敘說聆聽，訪談過程經受訪者同意後全程錄音，語言轉錄謄填為文字檔案。

由於為了理解學院藝師分享並組織指導創作學習者探究經驗的過程與特徵，因此深度訪談前不預設任何問題，採取開放而非結構式的訪談，邀請敘說指導碩士階段創作學習者的經驗作為對話起點。由於訪談以語言為媒介，透過研究者與學院藝師對話形成的文本，其文本在分析前有以下特徵與考量：

首先，個案敘說之語言檔案提供其回憶意識為「跳動的時間點」，闡述如何與不同創作學習主體的「經驗重構」，故描述之導引行為乃複合對象非單一；其次，Currey (莊安棋譯, 2014) 認為「時間」是創作者最有限資源，如何使用時間的習慣或儀式是創作過程的背景。因此敘說主體面對時間點的跳動，可將其理解為導引創作學習者自身與創造力相遇之「事件」，事件彼此展示身心如何連結內在心情、外在情境的發展過程 (Gunaratnam, 2009)，如此時間與行動的意義才能在敘說中統整。最後，研究者採取敘事與重構原則 (narrative and re-contextualized)，意即強調個案因喚起重回時間之流來重構整理有意義的經驗資料 (黃筱慧, 2004)，個案文本展現其經驗之歷時性 (時間之流)，故用語言呈現並再現經驗時，主要是在回憶過去的行動事件，利用語言模擬過去。

范信賢 (2013) 強調，敘說是個體經驗與社會脈絡的交織，是用來理解個體經驗與感悟社會的途徑，方法是趨近於知識技藝的精神。因此，研究者預設藝術本位論中「媒介、語言與脈絡」可為經驗觀察的解釋框架，藉此釐清藝師指導實務之觀點預設並形成研究論述。

總體來說，本研究架構以學院藝師指導學習之「事件」為核心，包含的角色有「學院藝師、創作學習者與研究者」。學院藝師與創作學習者之間的互動形

成學習事件，其指導之創作學習者的學習經驗以作品與論文之客體形式存有。研究者在創作成形後參與，因此與學院藝師的交會點須透過深度訪談建立起過去事件的敘事文稿；與創作學習者的交會點，則是透過閱讀其指導學習群的作品書寫架構與論述來理解學院藝師指導風格。研究者取得敘事資料後將其轉換為文字文稿，在藝術本位理論的意義下，建立對陳述語句的編碼方式，形成後續資料分析的依據。個案指導的創作論述或研究僅就參考，不在分析範圍內，主要理由是：個案敘說記憶中的事件經驗，乃抽離不同時間點、學習者差異等特定脈絡，而是在指導敘事的意識中組織其自身導引行為與相關事件的故事，重新觀看、詮釋其意義。而本研究也據此生產出研究論述與報告，統整上述敘說研究建構歷程（如圖 1）：

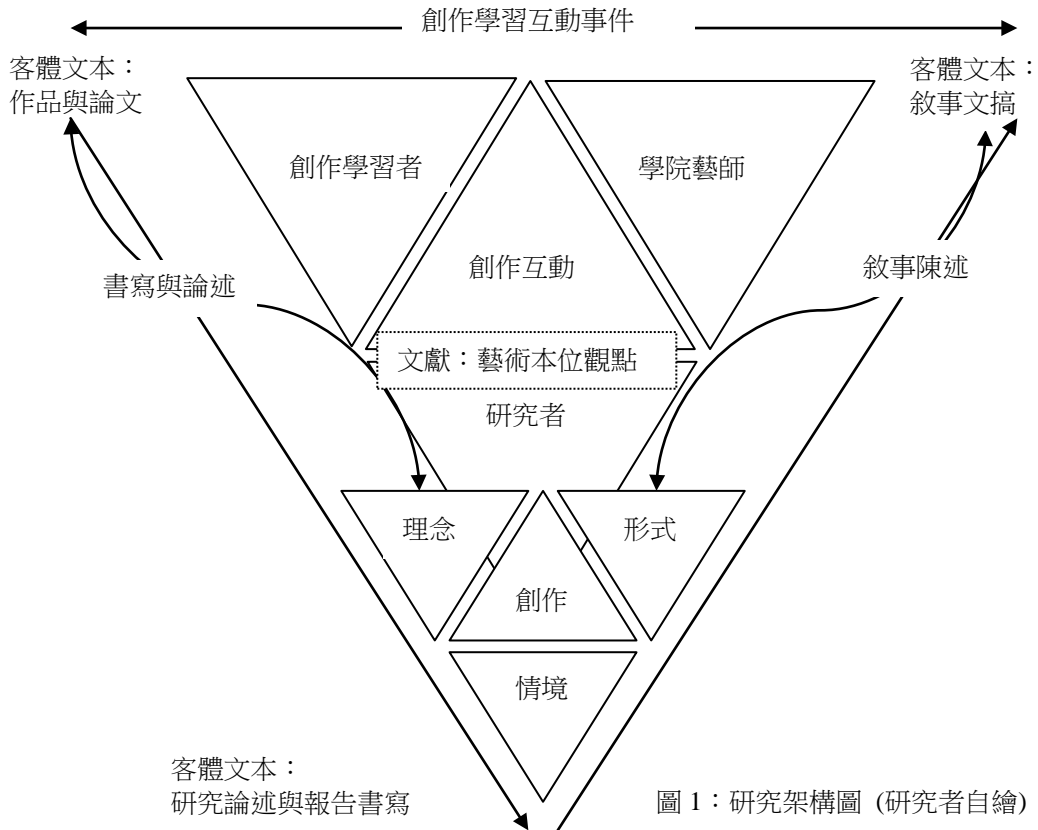


圖 1：研究架構圖 (研究者自繪)

四、訪談資料分析

本研究以深度訪談建立敘事檔案，研究者與個案彼此確認分享指導經驗的問題意向，讓個案敘說給予創作學習者之導引認知、情境與行動，以此作為資料詮釋與分析的主要來源。另外還會參考個案藝師指導的創作論文，從其書寫架構與論述內容交叉比對個案與創作學習者共構的創造行動與社群文化。

兩組個案敘事文本標籤為 T1、T2。敘事資料以語言為主，編碼以「事件」為範圍，「陳述語句」為觀察單位，「段落」則為判斷陳述句間是否為事件之意義範圍，意即：陳述句在一段內可能同時陳述外在環境、自我行動、內在意義等語句，研究者則判斷其關聯為意義範圍。

段落編碼依據文獻論及藝術本位論的思考面向論述：將語言資料中陳述的表現區分為：形式（在媒介中思考）、理念（在語言中思考）與情境（在脈絡中思考）等三部分，文中資料編碼代號分別將事件區分為「F、I、S」作為標識：

（一）F：代表形式，導引學習者使用媒材或發展媒材觀念與意義的行動。

（二）I：代表理念，導引學習者發展作品主題、內容與意義的行動。

（三）S：代表情境，導引學習者善用文化資源、社會互動的行動，參與或發展有利創造的社群與學習環境。

個案分析時，研究者會引用文本資料，引用之來源則會標註其陳述句與所屬段落分析的編碼代號。基於研究倫理考量，研究引述表現上會以個案代號替代身分資料，舉例來說：

（一）導引學習者關於媒介中的思考之陳述，標示 TF；

（二）導引學習者發展作品主題、內容與意義的行動之陳述，標示 TI；

（三）導引學習者善用文化資源、社會互動與社群發展之陳述，標示為 TS。

此外，教師個案來源會標註個案編號：「T1」代表影視創作教師、「T2」代表動畫創作教師。本研究非內容分析，故陳述句編碼時，不一定會產生互斥現象，例如學院藝師某一行動會搭配社群活動來引導媒材實驗或創新，兼具情境與形式的思考。故研究者會觀察實際陳述事件來判斷陳述句所屬或重疊的範圍。因此，標註為 TF1 則表示此陳述句為「個案 1 論及導引創作媒材使用的敘說」；TI2 則表示此陳述句為「個案 2 論及導引創作理念與內容的敘說」。

肆、個案討論

一、創作理念與技藝思維醞釀

視覺媒體創作，初期是藉概念表達來形構作品呈現的樣貌，而為概念造形的媒材則是「影格」與「聲線」，兩者受「時間」推進影響形成流動影像與情境或情緒聲音。創作學習者在學習中之「身體感」，源自於如動手操作構圖、移動或調整觀看位置角度、腦內冥想視覺動態構成等身心結合，如雕塑工藝般的錄製並編排視覺的影格與聽覺的聲線，以再現所要表達的概念與故事內容。因此，視聽感知不僅是提起攝錄影機與操作剪輯設備的技術，在創作前更需要經由「理念」來引導編排概念內容的敘事。

因此學院藝師對「創作理念」的自我意識導引優先於其他行動，此一理念可能是視覺、聽覺感知在表現上對自我挑戰的意義。換言之，藝師不一定需在媒材使用技法或是表現上優於創作學習者；相反的，藝師是被邀請作為參與「理念」的改良或反思之「回聲」，彼此關係反映創作主體在身體行動為影像造形前的開放自我意識：

「……任何學生他主要有一個創作的理念來找我談的時候，在我時間可能的範圍內我會盡量接受。重點是當他去找你指導的時候他已經有想法了，也就是說不會盲目的去找一個指導教授……有些學生其實你根本知道他很優的，他的創作絕對是凌駕於你，但是他還是會願意跟你學習……」（TF1）

藝師關注在創作學習者的直覺發想，即使只是媒材技法的創新挑戰，也可視為「探索實驗」來發展。由於視覺媒體創作的作品是故事，因此創作型師生的巧妙互動，並非技職教育中「徒弟模仿師父」而習得技藝的模仿關係，而是不斷「精煉故事感」的個人創作，意即批判性地看待過去自身與他人創作經驗的論述。這裡指的「經驗」是「曾經習得且習慣」的方式，但可能卻沒有意識到這些習以為常的故事模式，缺乏自我反思與批判而激發的想像力。因此，一旦啟動學習者對創作進行論述，那麼在「語言」使用習慣的反身性探索時，則有可能「鬆綁」技藝應用的想像力，從自我開放「敘說的可能性」，並發覺未曾預料的關聯性。就像是打散書櫃中已分類好的書籍與檔案，在因應新問題時鬆綁既有的拘束並開展想像力去重新應用：

「……從事創作多年……其實有兩種學習模式，一個就是所謂的社會

學院，就師徒制的那一種，那學院派的就是學制……這個是不一樣的過程，一個是經驗取勝，一個就是論述取勝了！當經驗值到一定門檻的時候，他沒有辦法突破，沒辦法跨越，他再怎麼做就是那樣的時候，他就會想要到學院裡面來看看究竟怎麼回事，為什麼我上不去……」（TF1）

「……動畫創作裡有些 cut，他需要特殊的效果，有特殊的技術來完成，那這個要怎么樣的去把它完成，這個就是技術的突破，那他在他的創作中也許他有他的特色在，那也許在他的藝術創作裡頭，就可以根據我的論述來作發揮，那我這一部作品經典的部分在哪邊？特色在哪邊？那通常來講的話，前製階段很重要就是說一旦要著手去作的話，最好就是在技術的突破，有一個基礎的構想，解決的方法……」（TF2）

「形式」與「內容」是藝術創作領域共享的解謎遊戲，因視覺媒體形式來自於時間的變化，不同時間的長短決定能夠表現的視聽材料搭配的資料量。因此，創作學習者在形式掌握上需要根據內容做變化。不過，創作中的「醞釀蓄積」代表困思，在學習中是有意義行為，但需要時間來消耗（李堅萍、朱素貞、李學然，2012）。如此，藝師要製造的學習環境並非「順利產出」，而需「困思情境」，意即透過「時間消耗」以醞釀創作學習者累積對內容表現的通盤理解。不難發現，藝師「容忍」創作學期者長時間的困思，「想做什麼」與「為什麼要做這個」的問題引發出創作者「內思外化」的遊戲精神，像是哪些是創作表現須實施、又該如何權衡各種媒材與技法觀點於內容之中：

「……內容永遠是最重要的，其實還是回到藝術的原點就是內容加形式，兩者換著做，做什麼跟怎麼做的問題，但因為你本身是個創作者，創作表現就會牽涉到你的問題，那你在想什麼？觀點是什麼？你要說得出所以然來，整個過程在做通盤了解就對了……」（TF1）

視覺媒體創作牽涉到多元技術面向，藝師將創作認為是思維層次的修養，在技能上無需也不必要全知全能，學習者須體認到創作技能思維的文化層次（創作社群），其創作視野才能融合與開闊。換言之，創作學習者若有想法卻無法具體意象呈現，意即創作思維的修養不足；若創作思維是因對相關技巧不足，如戲劇、短片、電影等綜合藝術中需燈光、音效、攝影、服裝、化妝、佈景等不

同視覺或表演藝術之技能，一方面可通過組織團隊克服，或參照創作社群準則以行動：

「.....比如說你做不到那種層次，那你本身顯然你再現的技術面，你沒有那個修養.....你就找一位那方面的專長的人來協助你，譬如說你可以找一位很好的攝影師，這攝影師他有他的專業，你在跟他溝通你希望拍出什麼樣的感覺或者你找到一個好的燈光師來做協助.....」
(TF1)

「.....我的故事設好了之後，那接下來我的分鏡，我要怎樣來做這個分鏡，那這個分鏡的話當然包括還有構圖，包括我攝影機怎樣來取捨運鏡，這個都會討論，那接下來還有角色的設計，就是我們要把它轉換成假設是2D動畫或是3D動畫要轉化成3D動畫的模型，那就從模型開始要求，那我們編圖、燈光、動作控制，那比如說動作控制的話，通常我們要求是狄斯奈動畫準則逐項的來要求.....」(TF2)

綜合上述，視覺媒體創作領域的藝師，對於創作前製時期的創作意念與思維相當重視，主要目的是使作品在創作過程中減少不必要因回頭修改而浪費精力。特別在動畫上就會認為，「假設前製工作準備不好的話，後頭的工作你會看到學生不斷的在修正自己的作品，那後頭花的時間會更多！與其這樣的話！我們會要求在前製階段就做到很理想的狀態」(TI2)。藝師重視創作學習者在身體力行前的預先想像，而把握住創作論述則能批判性地檢視自身潛意識的創作慣習與文化選擇，唯有導引創作思維才能超越經驗技術的門檻。

二、典範作品鑑賞與自我挑戰探索

藝師如何與創作學習者之間發生生命經驗的交流則有賴「典範作品」為媒介。所言「典範」並非大師作品，而是以創作學習者「自身感受」強烈程度來決定，好比各種不同功能的雕刀、畫筆等自己創作的造型工具，由學習者自建選擇之標準。由於創作難以於真空狀態下無中生有，「檔案」往往能夠刺激想法與計畫，創作理念與內容的輸出，多是從不斷輸入精神意識的經驗，但經驗流動轉化為作品則典範作品此類檔案，有助於創作者為作品造型。

由於典範作品來自創作學習者，藝師使用它為創造師生對話的事件，其功能或工具性特徵亦是創作行動的背景，以利學習者從中關注創作者如何轉化成內在的文化資源與材料，以堆疊作品的思想厚度。因此，藝師著重「直接看」

而非「空口說」，透過典範作品形塑視覺與聽覺感官的敏感度，用以思考比較自身的創作理念異同。

「……你不一定是去模仿或是抄襲他們的範式，可是他們的範式一定可以給你很多的反思啊，會做這些動作的創作者通常他就會有更豐富的沉思去再現，那就想的多嗎，看的多嗎而不是只記住在那邊分鏡頭然後就拍……（T11）」

「……我們看到某一個人的作品時候，我們會想一下他的藝術創作論述，藝術創作論述裡頭它包含了相當多的印象，相當多不管是技術的突破、心路的歷程，相關的檢討，實際上這個都是一種借鏡……（T12）」

據上述，藝師視典範作品為「橋接」創作學習的反思橋樑，其可能與心理學中論及「挑戰與技巧」有關。從心理學角度觀之，當個體技巧與挑戰的平均水準上升時，創作者的內在動機會增強，並且沉浸在自我創造的目標（林義涵、蔡碩穎，2012）。Gardner（1994）就強調藝術家是透過創作品來溝通，而創作品正是轉化藝術家對現實世界的認知與情感的中介。

引申上述觀點，典範作品對於藝師與創作學習者之間表達與對話的「交談平台」：好的創作作品發展通常不是直接取材於直白表層的生活經驗，有意義的引導通常來自「自我超越」的預設，為喚起創作學習者面對自我擁有的技巧或是精神意義上的超越，以此作為挑戰目標與關鍵點，扣緊挑戰主題狀況與趨勢，重新整理現有材料並建構具挑戰性的假設陳述，才能決定創作作品本身在世界關係的位置。如此，當能意識到典範作品對創作學習者的障礙，藝師的任務則是試圖「平衡」個人技巧與挑戰層級之間的差異，協助其釐清內隱潛伏不定的理念，逐漸明確化過程中集中注意力、並發展出能掌握創作步驟的身體感。

整體來說，典範作品的批評與鑑賞能幫助創作者映射內心作品樣貌的狀態，言語的過程則能用概念塑造「具像模型」的想像，來引發出創作主體的作品理念，其中也包括作品的技術、媒材與表現方式等各種要素。創作本身是允許主觀亦為嚴謹探索過程。

三、資源企劃與社群空間營造之情境學習

視覺媒體創作的影片或動畫，在傳播學意義下需要有獲取製作經費與建立

觀眾的社會行動。藝師把社會群體間彼此交流視為創作學習的外部情境，透過與觀眾或贊助者的預設，讓創作者必須試著練習解說與導引他們認識創作想法，進而從前期的資金投入或後期的觀賞激勵中讓作品實現它存在的價值。

如何讓創作學習者聯繫社會互動與作品關聯？除了前述創作本身需要的理念與論述外，藝師模擬外部情境，利用社會型的溝通媒介「企劃書設計」，安置在其創作實踐前期之身體活動，讓藝術性較強的作品兼具溝通性地透過企劃展示。製作的物質性條件對於創作學習者來說通常並不完備，而此一社會現實也往往會減損作品理念與構想的完整度。因此物質條件與資源的取得，包括產製作品過程所需的道具、設備、場景等，都牽涉到整體的資源與資金的編列之實務問題。藝師將追求創作完整度的社會情境視為整體創作的一個環節，故類似尋求贊助、調配物質資源以符合創作理念是不可或缺的實務情境。

創作學習者如何把作品理念在還未成型之前所作的社會溝通，其具體反映在創作企劃提案的社群溝通中，主要目的就是為發展作品完整性與成熟性的物質條件做努力。因此，整個人的身心有一部分是投入在創作作品外的溝通、奔走中，而實際因溝通而產生社會互動及思考內容，亦可能反饋創作實務。

「..... 企劃書就是把想法轉移轉換成可行。讓人家閱讀然後讓人家了解，看的人知道你到底想幹什麼..... 你到底具體是在想什麼你到底要怎麼做意義何在，其實做這東西的目的何在，他的價值何在貢獻何在之類的.....他要懂那些東西的時候他才能夠比較踏實的去實踐，應該是這樣講」(TS1)

另一情境則是強調「作品評價」之情境。此一階段發生在作品接近完成後期，藝師會利用「展示或發表會」等媒介自我評估的身心課程。此一媒介類似利用「比較方法」來思考創作歷程中理念與實務的落差與平衡歷程：自我評估從前期論述、企劃的創作原型到後期落實理念，創作學習者在主題觀念、表現方式、媒體材料等面向，是否跟原來企劃時有落差(TS1)。此一導引行為，著重對環境變化的身體感知，理解身心投入實踐時自身的瓶頸如何形成，共鳴對象的追求與視覺媒體創作上，表達的意境之間彼此有何落差，這些企劃在藝術領域不是產品提案，而是觀察身心因應環境變化以及期待被認同(觀眾、族群、市場等等)而形塑的自我認識與反思。

此評估情境也會發生在非時間性的空間營造上。比方說，動畫創作藝師會營造願意「友善分享的工作空間」，透過集結創作者的空間中的目的，消極面是督促進度，積極面則是感受創作並不孤單、感受到夥伴努力創作進而產生自我

評價的效果（TS2）。個案中的兩位藝師都會採用「定期聚會」的遊戲策略，將自身角色轉變成促使學習者對作品發展與階段性評價，在工作室情境中創作者彼此給予看法與建議，也能督促創作學習者對自身作品重新評價。空間交流的導引策略倒有幾分遊戲精神，從欣賞經驗養成來看，同一空間的愉悅交談或作品交流，讓因空間營造而發展的即興體驗，從中找到有趣或好的創作元素。

不同的課程、領域、系所、組織或是市場脈絡下產生了藝師預期的情境意識，這些安排在創作產出的表現中形成被認同的語言、經驗、方法，特別是在碩士、博士論文學位取得或未來發表出版的情況下，創作者需要遵守某些書寫形式、呈現架構的邏輯與記錄過程證據（例如往往企劃是反覆修改，但寫作出版的架構呈現卻是安排在前，而非實際編修的情況）的標準，並且引證相關思考來源與文獻。

整體來說，情境提供藝師與創作者之間共同在精煉溝通的預期下，修改、調整創作實踐的預想，也有可能執行不下去後整個翻案重提。無論是前期企劃或製作中後期的評估情境，這些情境下發生的問題，關鍵在於如何提供創作實踐的反思，以及後續創作建議的延伸。企劃情境與評估展示情境最大不同的是：企劃提報只去建構一個「想要」的模式，在自我評價的展示情境中，創作學習者則須對整個「想要達到的過程」做一完整說明。

伍、小結、建議與限制

本文以個案敘事研究，應用藝術本位理論中形式、理念到情境的框架，分析藝師對指導創作學習歷程中參與的關鍵事件、概念與工具，思考如何用以協助創作學習者發展作品。從藝師的敘事觀點中，研究者爬梳、歸納藝師導引學習者開放經驗的學習事件與意義，而又如何幫助學習者與其社會文化相互關聯，以下就研究發現、建議與限制說明。

一、小結

本研究個案之學院藝師指導創作歷程，至少經歷「創作理念與技藝思維醞釀」、「典範作品鑑賞與自我挑戰探索」、「資源企劃與社會空間營造」等過程：

（一）創作理念與技藝思維醞釀：主要搓揉現代與後現代的導引行為，雖是以自我探索出發去作情感體驗的聯想，但真正目的是發展「創作論述」——在語言中思考並批判性地看到自身與他人創作之差異，而非模仿日常視覺環境

提供習以為常的敘說習慣而來，藉以鬆綁故事敘說的想像力。於是技藝思維亦以反思帶來想像，解放觀看自身慣習中所建構的門檻與瓶頸。

(二) 典範作品鑑賞與自我挑戰探索：類似文化論題的導引行為，但反思的並非一般日常視覺事件或以多元文化批判作品，而是在多元典範意義下，由創作學習者提取自身定義之典範作品，建構批判反思的討論來源。主要目的是將創作理念的自我探索聯繫到「藝術與議題探索」的面向——在典範他者所設計的媒介中思考其如何為情感與思想賦予形體？透過批判鑑賞，以反思自身創作論述在議題的藝術表達上，有何困惑與阻礙？藉此建構使用藝術再現文化或自然議題的挑戰層級，解放創作學習者在媒材組合與意義表達上的創造力。

(三) 資源企劃與社會空間營造：鼓勵創作學習者發展作品時能夠在脈絡中思考——考慮創作實踐時遭遇到完成作品過程時資源與支援的社會情境，在其所處較大的社會與文化脈絡下省思創作理念、論述與作品聯繫到社會與文化群體之間的關聯，以及被期待認同的對象與群體間的關係並尋求展示、互動與交流的機會與空間。而創作社群之間互動交流作品意念與開展多元的空間，亦能透過分享共同空間的工作室情境來發展點子、交流多元的創作元素與思想，形成如多元文化般的創造性群體。

二、建議

研究結果顯示，藝師指導創作之歷程乃導引學習主體向世界開放的過程，透過創作來鼓勵學習主體提取、詮釋、鑑賞、反思其日常生活經驗，在作品需要理念來雕琢的意義下，讓創作成為重組、再設計其共享的符號與意義，轉化被動觀看到主動溝通的位置，讓其與環繞的世界聯繫與溝通。

研究者從此引申出創作學習乃擴張「主體探究的學習場」，其大小或範圍由創作學習者行動來決定，從自我探索開始聯繫不同行動的文化群體，包括藝術技藝、文化議題、生態議題等，創作實踐如同穿針引線的編織歷程，創作理念如同線頭，在一連串學習行動的帶領下編織作品的形貌與意義。因此，在未來以創作取向的課程設計中提出以下建議：

(一) 教學角色與任務：藝術本位觀點倡議創作實踐如研究活動般，乃作為發展智識的一種途徑，因此教師的指導行為是在協同探究中發展，而非有意識地安排有秩序的學習方式。反之，幫助發展學習主體從自身興趣出發展出「即興、隨遇即散」的對話與互動使探究深化。另外，自我探索是學習者本位的基礎，萬萬不能用「工具隱喻」來看待「創作實踐」，把藝術本位誤解為「輔助教學活動」或「展現某種知識」的成果來使用。學習者在興趣前提下，導引過程

是精神性的發展，教師提供角色與任務，作為主體精神性的「轉化」角色，發展創作學習者自我主體意識建構的溝通行動。

（二）課程設計與指導策略：在學習主體自我探索的前提下，課程設計安排並非結構在週與週之間的時序安排，而是跟探究行動中的空間移動有關。因為時間乃學習主體自我探索延伸的故事線，探究歷程中創作理念與技藝醞釀是一困思之境，最需要時間雕琢。反之，課程設計結構在探索空間的移動，針對想要深化的主題規劃探索線。指導策略上可以學習者期待學習或超越的「典範作品」先行，建立起指導關係乃建立在幫助學習者自我挑戰與超越中進行對話、發展自我與他者的認同。再者，則將指導的學生群凝聚在特定的工作室空間而非教室，創作學習群隨時隨地可以在此時而獨立、時而群聚地工作與討論，不需相同主題亦能工作交流的空間，如塗鴉般以地方為主的凝聚。

（三）創作的學習評估：教師對創作進度掌控似乎不須嚴格控管或限制，由於創作並非記憶性或理解性知識，其評量也不太可能用分數量表或尺規指標來計算。儘管如此，也需有邀請學習者自訂可能的發展計畫（可視情況而非不變）並設定自我評估的依據。在社會科學研究意義下，鼓勵創作者自己設計研究計畫、綱要本身就是一種探究行為，但創作評量上應重視創作者的自我評量，透過映演、發表來評量自身的創作想法與經驗是否與先前的目的相得益彰。如 Bayles 與 Orland（許琬翔譯，2014）所言之「網絡體系」經驗帶入，也就是打破個體創作者之迷思，創作者把構想變成現實過程中各種可能遇到的社會關係處理（發表、發行、宣傳、映演等等），建構為創作學習經驗中必經的過程。如此，創作學習評估可在群體交流與回饋的反思意識中加以實現。

三、限制

本研究選擇的個案藝師，其指導敘事之脈絡乃根植在高等教育體系中碩士階段的修課學生，其畢業門檻學分數較其他教育階段少（例如大學畢業門檻至少 128 學分、碩士畢業門檻 24 學分以上），學生群體也可能是有強烈創作動機（亦可選論文寫作而非創作實務），對自我探索而非為職業技能學習的興趣相對強烈。儘管上述分析歸納其創作指導歷程有教育實務上的意義，但其限制範圍仍得視課程設計與結構強加於學習主體的強度而訂，創作實踐的學習是學習場之間的關係建構，教師指導模式下的導引行為對學習者影響並無絕對因果關係，例如學生對某一主題探索無太大興趣，卻在某利益（如競賽獎勵）驅動下進行創作，創作理念與技藝醞釀到社會空間展示中的學習意義仍為外在驅動，效果不大甚至可能引起反效果（如得失心過重未能反思創作為個人帶來的意

義，而著重在比賽成果)，如此以自我探索為基礎、典範作品挑戰、探索中移動的指導行為意義似乎就不大。

個案研究本身不能推論於所有創作教學情境乃其必然之限制，教學情境端看其學院與學校環境對教育效果之意識型態與評鑑權力而有所差異。有心於此的教師在不同的環境中也會結構出不同的生存情態與創作學習環境。未來研究建議上，可嘗試討論小型、短時間之創作學習，另外創作學習經驗並非能全然複製，也並非完美到無須改善。對本研究而言，藝師指導創作學習可能統整過去學習經驗並因應學習者差異與情境的行動認知。然則，如何因應學習者差異（有無技術基礎或先備知識）而改善教學實踐經驗在此難以詳加描述與檢視。故需田野或焦點團體訪談對導引過程中衝突事件或創作學習者自身敘說實際完成作品的歷程變化，可能對教學實務而言有新的方向與發現。

致謝

本文為科技部專題研究「臺灣學院藝師如何指導創作實踐與研究：藝術本位研究的觀點(I)」，計畫編號為 NSC101-2410-H-276-004 與「從創作到創作論述：創作學習經驗與能力探究」，計畫編號為 MOE-103-2410-H-343-01 之部份研究成果。本人承蒙科技部計畫經費支持補助，特此向科技部致謝。特別感謝匿名評審之批評與建議，讓本文闡述更加明晰與溝通性。

參考文獻

- 王士樵（2005）。**另類視界觀：新世紀的視覺經驗**。臺北：藝術教育館。
- 王志弘譯（2011）。**好研究怎麼做：從理論、方法、證據構思研究問題**（Robert R. Alford 原著，1998 年出版）。臺北：群學。
- 王思峰、劉兆明（2012）。學涯與職涯分類系統之串接：建立大學學系學類之關係描述子。**輔導與諮商學報**，34（1），1-29。
- 王瑞賢譯（2007）。**階級、符碼與控制：教育傳遞理論之建構**（Basil Bernstein 原著，1975 年出版）。臺北：聯經。
- 成虹飛（2014）。行動／敘說探究與相遇的知識。**課程與教學**，17（4），1-24。

- 何佳瑞（2014）。馬里旦（Jacques Maritain）之藝術創作理論與藝術教育。**哲學與文化**，41（4），75-93。
- 吳明富譯（2006）。**藝術治療研究法：以藝術為基礎的研究法**（Shaun McNiff 原著，1998 出版）。臺北：洪葉。
- 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。
- 李雪菱（2007）。學校教育的反思與創造批判教學的實踐。**教育研究月刊**，34（1），82-94。
- 林昱秀（2008）。窺看英格蘭中等教育改革一角及反思。**教育研究月刊**，166，148-158。
- 林偉文（2007）。教學創新的梅迪奇效應：以英國創意伙伴計畫為例。**教育研究月刊**，157，31-41。
- 林義涵、蔡碩穎（2012）。淺談心流經驗及其與過度激動特質、創造力之關係。**特教論壇**，12，13-34。
- 林慧絢（2013，10 月）。從「眼界開啟」到「覺知喚醒」：兒童影像創作的觀看層次。「課程發展/多元文化/科學科技的創新與整合學術研討會暨第 29 屆課程與教學論壇」發表之論文，東華大學。
- 范信賢（2013）。敘事探究的社會學想像：個體經驗與社會脈絡的交織。**課程與教學**，16（1），139-158。
- 郝玉章譯（2007）。個案研究。載於風笑天等編譯，**定性研究：策略與藝術**（頁 465-486）（Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln 原主編，2005 年出版）。四川：重慶大學。
- 張振益（1999）。眾志成城的動畫工程—淺談迪士尼動畫長片製作流程。載於雄獅美術主編，**科技與人文的對話**（頁 172-205）。臺北：雄獅美術。
- 莊安棋譯（2014）。**創作者的日常生活**（Mason Currey 原著，2013 年出版）。臺北：聯經。
- 許育齡、許盛貴（2014）。運用「做中悟」協助學習者開展再造性與創造性想

- 像力。**教育學刊**，**42**，231-265。
- 許琬翔譯（2014）。**開啟創作自信之路**（David Bayles & Ted Orland 原著，2001年出版）。臺北：遠流。
- 陳雪麗（2014）。與討海人相遇的課程實踐敘說—以大學教師引導小學老師攝製海洋教學影片為例。**課程與教學**，**17**（4），49-84。
- 陳靜璇、吳宜澄（2011）。藝術領域研究方法之探討：以創作類研究為主之分析。**藝術學刊**，**2**（1），109-136。
- 黃筱慧（2004）。敘事論述與靈性關懷中的生命重構。**哲學與文化**，**36**（2），47-56。
- 劉秀枝、黃秀霜（2013）。領導美學之個案研究：以音樂家觀點為例。**教育研究月刊**，**236**，72-88。
- 劉豐榮（2001）。當代藝術教育論題之評析。**視覺藝術**，**4**，59-96。
- 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教育。**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（2013）。西方當代藝術之創造性及對大學水墨教學之啟示。**藝術研究期刊**，**8**，111-134。
- 樓昕（2013，10月）。當模型流竄在小學：一位研究生小學裡的社會實踐及學習。「課程發展/多元文化/科學科技的創新與整合學術研討會暨第29屆課程與教學論壇」發表之論文，東華大學。
- 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（2010a）。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（2010b）。**入鏡路徑：視覺媒體創作與研究法**。高雄：麗文。
- 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。

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。

蕭阿勤（2012）。敘事分析。載於瞿海源、畢恆達、劉長萱、楊國樞主編，社會及行為科學研究法（頁 133-166）。臺北：五南。

Adams, J. (2005). Room 13 and the contemporary practice of artist-learners. *Studies in Art Education*, 47(1), 375-391.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview Press.

Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception*. Berkeley, CA: University of California Press.

Bresler, L. (2006). Toward connectedness: Aesthetically based research. *Studies in Art Education*, 48(2), 52-69.

Chapman, L. H. (2003). Studies of the mass arts. *Studies in Art Education*, 44(3), 230-245.

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: D.C. Heath.

Eisner, E. W. (1981). On the differences between scientific and artistic approaches to qualitative research. *Educational Research*, 10(4), 5-9.

Eisner, E. W. (1988). The primacy of experience and the politics of method. *Educational Researcher*, 17(5), 15-20.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.

Gardner, H. (1994). *The arts and human development: A psychological study of the artistic process*. New York, NY: Basic Books.

Godfrey, M. (2006). Learning experience: Phyllida Barlow talks to Mark Godfrey about her career as an artist and a teacher, and the past, present and future state of art schools in Britain. *Frieze*, 101, 168-175.

- Graham, M. A. (2007). Art, ecology and art education: Locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education*, 48(4), 375-391.
- Gunaratnam, Y. (2009). Where is the love? Art, aesthetics and research. In P. Chamberlayne & M. Smith (Eds.), *Art, creativity and imagination in social work practice* (pp. 12-29). London, UK: Routledge.
- Hagaman, S. (1990). The community of inquiry: An approach to collaborative learning. *Studies in Art Education*, 31(3), 149-157.
- Hall, S. (1993). Encoding, decoding. In S. During (Ed.), *The cultural studies reader* (pp. 90-103). London, UK: Routledge.
- Smith, P. (1996). *The history of American art education: Learning about art in American schools*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Soren, B. J. (1993). Nurturing mind, spirit, and a love of the arts and sciences: Schools and cultural organizations as educators. *Studies in Art Education*, 34(3), 189-203.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. London, UK: Sage.
- Sullivan, G. (2006). Research acts in art practice. *Studies in Art Education*, 48(1), 19-35.
- Trainor, J. (2006). Experimental art. *Frieze*, 101, 33-34.
- Whitehead, J. L. (2008). Theorizing experience: Four women artists of color. *Studies in Art Education*, 50(1), 22-35.
- Wittgenstein, L. (1967). *Philosophical investigations* (G. E. M. Anscombe, Trans.) (3rd ed.). Oxford, UK: Basil Blackwell. (Original work published 1958)
- Zander, M. J. (2003). Talking, thinking, responding and creating: A survey of literature on talk in art education. *Studies in Art Education*, 44(2), 117-134.
- Zander, M. J. (2007). Tell me a story: The power of narrative in the practice of teaching art. *Studies in Art Education*, 48(2), 189-203.

A Process Analysis of Art Teachers’ Creative-oriented Guiding Practice: From Art-Based Perspectives

Tzong-Sheng Deng

The purpose of the present study was to provide different frameworks for the theory and practice of education with respect to creative-oriented guidance given by teachers in colleges of art in Taiwan. The creative-oriented guidance involves the inquiring ideas, paradigm of creations, constructing artistry for challenge and the social interaction learning upon which it is based. Art-based researchers have stressed the importance of collaboration between teachers and students in learning and spiritualization achievement.

The study explored how art teachers can, through guidance, empower students to perceive and engage in the self and cultural visual experience embedded within the creative practice. Using the narrative method and analyzing process of pedagogic practice through a discussion of arguments and events with thinking in media, language and context, the case study not only focused on guidance on the principles and methods, but also explained how to assist creative learners to develop their creation.

The guidance on art-based inquiry is an essential direction for students who are committed to examining self and fostering imagination principles through their creating. In the “teaching” segment, creative idea discourse will assist in the sense of issue of participation, and paradigm challenge discussion will assist in the sense of open experience. In the “interaction” segment, creation helps learners reflect on self-experience and cross-context communication. Finally, by encouraging student through creation to interpret, evaluate, re-organize and redesign the meanings of creation in their everyday experiences, educators can begin to move student subjects beyond modes of passive spectatorship and towards more active and expressive forms of communication within the world around themselves.

專論

Keywords: art-based, creative practice, creative learning, visual media creation,
collegial art teachers

Tzong-Sheng Deng, Assistant professor, Department of Communication, NanHua
University

Corresponding Author: Tzong Sheng Deng, e-mail: tsdeng@mail.nhu.edu.tw