

airiti

視覺藝術學習者創作藝術表徵因素之 個案研究

A Case Study of the Representative Factors Regarding Visual Arts Learner's Art Creations

*李堅萍 Zen-Pin Lee

**朱素貞 Su-Chen Chu

***李學然 Shyue-Ran Li

*國立屏東教育大學視覺藝術學系 教授

* Professor / Department of Visual Arts, National Pingtung University
of Education

**國立屏東教育大學視覺藝術學系 副教授

**Associate Professor / Department of Visual Arts, National Pingtung University
of Education

***國立屏東教育大學視覺藝術學系 助理教授

***Assistant Professor / Department of Visual Arts, National Pingtung
University of Education

有關本文的意見請聯繫代表作者李堅萍

For correspondence concerning this paper, please contact Zen-Pin Lee

Email: zenpin@mail.npue.edu.tw

摘要

視覺藝術學習者創作時會毫不考量其他因素地表徵其藝術理念嗎？本研究以一視覺藝術學生為對象，探索其創作之表徵因素的類別、模式與時程。經視覺敘事研究法探索 5 次創作歷程後發現：(1) 影響視覺藝術學習者進行藝術創作的表徵因素有：主題解讀與創意、創作表現之實施、媒材技法的權衡、落差評估之修正等 4 個類別。(2) 主題解讀與創意一直反覆導引創作發展，創作表現之實施與媒材技法的權衡則是一決定便一往直前，影響模式頗不同。(3) 耗用時程依序為：創作表現之實施、主題解讀與創意、媒材技法的權衡、落差評估之修正。基於研究發現，本研究建議教師不宜僅聚焦於創作技術的訓練，而應平衡或權衡創作的 4 項表徵因素，實施相應教學措施。

關鍵詞：藝術創作、表徵因素、視覺敘事

Abstract

How do visual arts learners create art? The purpose of this study is to explore the category, the model, and the time interval of representative factors regarding visual arts learners' art creation. The study used the qualitative research method of "visual narrative" and explored five different types of a subject's artistic creative process. The conclusions are: (1) The four categories of representative factors regarding visual art learners' art creation are the interpretation and creativities of subject, the creation implementation, the decisions of material and techniques, and the revisions of shortage evaluations. (2) The models of these factors are different. The interpretation and creativities of subject have always repeatedly guided the development of creation. The creation implementation and the decisions of material and techniques only affected the creator's decisions once. (3) According to the time interval, representative factors in order are: the creation implementation, the interpretation and creativities of subject, the decisions of material and techniques, and the revisions of shortage evaluations. This study suggests, visual arts teachers should balance and adjust these four representative factors rather than focus on training learners' art skills.

Keywords: art creation, representative factors, visual narrative

壹、研究背景與動機

藉由創作，藝術家得以表徵（represent）其藝術理念。何謂表徵？表徵原是教育心理名詞，是為達溝通目的，重新表現可見事物或無形理念的形式或符號。藝術創作者即是藉由媒材與技法，將自己內隱的藝術理念，外顯化地表徵。換言之，藝術作品等同於文學的文字，都是創作者表徵理念的介質或工具。而觀者透過具體外顯之藝術作品的欣賞或鑑賞，可以接收並反芻創作者無形、內隱的藝術理念——即使不盡然能百分百精準接收，藝術的創意交流與心靈感動卻從而產生。

所以，次一個議題是：進行創作時，藝術創作者會很純粹化地表徵其藝術理念，毫不考量其他因素，或完全不受其他因素影響嗎？例如，經常有人認為：創作是主觀、直覺創意的藝術活動；也就是全憑主觀，端賴直覺創意，沒有或極少考慮其他因素——「愛怎麼畫（創作）就怎麼畫（創作）」。這是真的嗎？如果不是，則有哪些因素，會影響創作者表徵其藝術理念？

如果我們能透過研究，瞭解是哪些影響因素，也許即可以在藝術教育上，針對這些因素，規劃與實施有效的教學策略來影響這些因素，進而促使學習者在進行創作時，更有效地、精準地表徵其藝術理念。研究即以視覺藝術學習者為例，在其已有基礎的藝術創作知識與技術下，給予一陌生的創作主題，探究其創作歷程中，有哪些因素足以影響其如何表徵而終成創作。故本研究目的設定為：探索視覺藝術學習者創作之表徵因素的類別、模式與時程。

貳、文獻探討

表徵在教育上具有相當正向的意義，課程不只應傳輸孩子教育內容、啟發潛能、建構人格，也該教育孩子學習如何表徵自己的想法。Gange 與 Yekovich（1998）即指出，問題能否成功解決，如何表徵才是最重要的關鍵。Duval（2000）認為，沒有表徵，就沒有知識，表徵可以幫助學習；而學習型態（style）與問題表徵，皆是影響學生學習的因素。Othman、Treagust 與 Chandrasegaran（2008）認為，使用有效的表徵，可以幫助學生理解概念，加速學生學習的速度。而表徵的方式，依 Bruner（1966）的運思理論，可分為：動作表徵、圖形表徵、符號表徵。依 Lesh（1979）的溝通觀點，則可分為：實物情境（real-world situations）、操作具體物（manipulative aids）、圖像（pictures）、口語符號（spoken symbols）與書寫符號（written symbols）表徵。這都是教師教學上，

最需要構思有效表徵的議題。

就表徵與表徵因素 (representative factor) 於教學上的研究而言, Messick (1976) 研究發現, 學生對於自己偏好的問題形式, 皆能產生多種表徵; 反之, 則無法或弱化產生表徵。Dufour-Janvier、Bednarz 與 Belanger (1987) 的研究則發現, 表徵——尤其是多重表徵, 可局部地用來減低特定的學習困難。但這是屬於自然科學領域的研究發現, 由於藝術創作是指創作表現者思想或情感傳達予接觸者而發生共通感應的審美活動與產物, 故影響藝術創作的表徵因素, 可能不同於科學的理性成分。若探討藝術領域的研究文獻, 以一般經常認知, 藝術全憑主觀或直覺創意進行創作, 則毫無疑問的, 「直覺創意」必然是藝術創作主要、甚至是唯一的表徵因素。許多藝術研究都支持這項論點, 只是切入點的不同而已。以媒材為例, Alward (2012) 認為影像藝術創作所表徵的本質, 就是來自於創作者自身的美學觀點或直覺感知。以創作時程為例, Wang (2005) 認為大學生藝術創作的表徵因素就是直覺創意。從年齡層角度為例, Diket (2001) 研究美國全國教育進展評量 (National Assessment of Educational Progress, NAEP) 八年級學生的視覺藝術作品而推論: 直覺創意是少年表徵藝術創作的最主要因素; 另 Moorefield-Lang (2008) 的研究也推論: 少年是以主觀、直覺創意表徵藝術。

但也有部分文獻指陳藝術創作兼有其他表徵因素, 此以理論推演為大宗, 如 Salehi (2008) 以辨證法指陳: 創作者的主觀直覺是主要因素, 藝術知識與創作理論為核心, 與創作時空情境氛圍交互作用, 學校教育是整合三者的平台。另 Stricker (2008) 認為表徵藝術創作與創造力, 確實主要由創作主觀意識、創作心理情緒與社會情境氛圍等因素決定。另有自藝術作品的推論, 如 Lozano Chiarlones (2004) 分析二十世紀至今的人體雕塑作品, 認為創作係以經典美學造形與比例知識為創作基礎, 主觀直覺創意與心理情緒狀態再導引變化。另 Milbourne (2003) 分析博物館藝品而推論: 除了主觀創意, 多數創作者基於社會生活經驗, 依循藝術理論或參考典範造形, 選擇創作媒材而成創作。或也有從人物的角度推論, 如 Fergus-Jean (2002) 認定: 藝術創作應以人為本位來解釋, 源於主觀創意、心理情緒狀態、民族文化認知、創作原理與藝術知識等內在心理意識的導引。再如 Gregory (2002) 認為創作活動源於主觀創意、人生歷練與生活體驗而使表徵主題有意義。另也有來自教育現場的推論, 如 Parker (2008) 研究發現: 直覺創意是青年表徵藝術創作的最中心要素, 其次是對歷史文化典故的認知涵養與對媒材技法的應用技術。而 Fountain (2007) 也發現學生表徵藝術創作源於文化涵養、直覺創意與心理情緒狀態的隨機影響。

實證性研究則有 Parkes-Ratanshi 等人 (2010) 深度訪談 48 名藝術治療患者的發現: 除了主觀直覺, 創作後的正向信念經驗是另一個表徵因素。Pearson 等人 (2009) 調查

277 名藝術治療患者的發現：直覺創意、生活經驗與社交情境（同儕與家庭）等因素影響創作內涵。再如 Ver（2004）訪談調查 11 名工匠後指出：生活體驗感想、技術經驗累積與經典藝術案例，是表徵立體藝術作品的最重要基礎要素；實際創作時再依主觀創意彈性決定創作形式。另 Tidmore（2003）訪談調查三案例，認為除了主觀直覺，藝術創作也源於生活體驗與理論知識的交互作用，透過媒材技法，在情境氛圍影響下完成表徵。但這些實證研究都採特定樣本，結論較缺普遍性。

若歸類上述理論推演與研究發現指陳的藝術創作表徵因素，整併相近用詞成為類別項目，略可彙整如表 1。

表 1

藝術創作之表徵因素的研究文獻

| 研究者 | 直覺 創意 | 生活或創 作經驗 | 文化 涵養 | 心理 情緒 | 藝術理論 或典範 | 媒材 技術 | 情境 氛圍 | 研究方法 | 樣本量 | 備註 |
|--|----------|-------------|----------|----------|-------------|----------|----------|-------------------|-----|------------------------|
| Alward (2012) | ✓ | | | | | | | 理論推演 | | |
| Hager, & Winkler (2012) | ✓ | ✓ | | | | ✓ | ✓ | 作品分析 | | 非主要議題 |
| Parkes-Ratanshi, Bufumbo, Nyanzi-Wakholi, Levin, Grosskurth, Lalloo, & Kamali (2010) | ✓ | ✓ | | | | | | 觀察訪談 | 48 | 特殊樣本 (病患) |
| Pearson, Micek, Pfeiffer, Montoya, Matediane, & Jonasse (2009) | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | 問卷調查 與觀察訪 談 | 277 | 特殊樣本 (病患)、非 主要議題 |
| Parker (2008) | ✓ | | ✓ | | | ✓ | | 準實驗 | 50 | 非主要議題 |
| Salehi (2008) | ✓ | | | | ✓ | | ✓ | 理論推演 | | 需自由氛圍 |
| Moorefield-Lang (2008) | ✓ | | | | | | | 焦點團體 | | 國二生、非 主要議題 |
| Stricker (2008) | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | 理論推演 | | |
| Fountain (2007) | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | 理論推演 | | |
| Wang (2005) | ✓ | | | | | | | 問卷調查 | 297 | 採創造力測 驗而推論 |
| Lozano Chiarlones (2004) | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | 理論推演 | | |
| Ver (2004) | ✓ | ✓ | | | ✓ | | | 訪談調查 | 11 | 限立體類 藝術 |
| Tidmore (2003) | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | ✓ | 訪談調查 | 3 | 非主要議題 |
| Milbourne (2003) | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | | 理論推演 | | |
| Fergus-Jean (2002) | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | | | 理論推演 | | |
| Gregory (2002) | ✓ | ✓ | | | | | | 理論推演 | | |
| Diket (2001) | ✓ | | | | | | | 文件分析 | | 八年級生、 非主要議題 |

故歸納而言，雖然近 10 年文獻指陳藝術創作有 7 個表徵因素：直覺創意、生活或創作經驗、文化涵養、心理情緒、藝術理論或典範、媒材技術、情境氛圍等，論點不

等。但仔細分析這些論點，頗多立論僅植基於理論推演——「研究者認為……」、「應該是……」、「推論是……」；僅有少數問卷與訪談調查的文獻屬實證性研究。而這些實證性研究雖有提及表徵因素類別，但不僅：（1）都非主要研究議題，或（2）限於特殊研究對象（藝術治療患者），且（3）都由研究對象自陳因素種類而非由研究者分析，或（4）僅僅以最後成品回溯解讀；欠缺更重要的（5）客觀地觀察創作者實際創作歷程，與（6）在創作歷程中由研究對象即時解釋行為；故研究發現尚可議。

那要如何研究藝術創作的表徵因素呢？Fergus-Jean（2002）在歸納眾多文獻與理論推演後，特別支持，直接跟從創作者的完整創作歷程進行研究，才是探究藝術創作者之表徵因素的最適當方法。藉由觀察創作者如何將內隱的藝術理念，轉化表徵為可見的創作，訪談創作者的心理想法，再比對其創作行為、創作作品、藝術心理或學術理論的解釋，才能最有效獲得創作者身（body）、心（mind）、靈（spirit）的表徵形式與涵義。這對本研究所採行的研究方法，深具啓示。

參、設計與實施

基於研究動機與既有文獻的闕漏，本研究主要採「視覺敘事」（visual narrative）的質性研究方法（Harper, 2000；Johnson, 2002）。這是由研究者透過結構性觀察與錄製研究對象的目標活動後，由研究對象回顧視訊影像，敘述所從事活動的內容與成因，由研究者記錄、分析，進而歸納表徵因素的研究方法。故為探索有哪些因素影響創作者將自己內隱的藝術理念，外顯化地表徵，本研究設計理念是：尋找一位已經具備創作基礎技術與知識——視同「已會使用工具」，給予閱覽一全然陌生的主題資料後，邀請其進行創作。再由研究者依視覺敘事研究法，進行後續研究歷程。

故本研究先選取一位視覺藝術系二年級學生，在起點知能上，研究對象已修習過素描、影像藝術、數位影像處理、色彩學、攝影、基礎油畫、基礎水彩、現代藝術等視覺藝術相關概論與基礎技術課程，有數位藝術與造形創作的訓練，的確已具備基礎創作技術與知識，是常態分配的中間眾數典型樣本，頗適合做為藝術創作的研究對象。

其次，模擬最普遍的創作活動歷程——先閱覽陌生的圖文資料。本研究採用李堅萍（2004）「客家意象廟宇特有工藝形式」所研究發現之「忠孝節義之精神、崇文尚智的理念、樸實簡約的風格、地理特產的註記、客家生活的寫照」之客家廟宇特有雕刻、泥塑、剪黏、洗石、彩繪工藝等內涵。研究對象非客家族群，且對客家的認識，僅有一般人尋常的認知。這些新近客家工藝研究的圖文資料，對研究對象確屬未曾見識、完全陌生的主題，故極適合本研究需要。

再者，開發研究工具「藝術創作技術之選用與評估問項」初稿，主要架構含（1）序次、（2）選用與評估問項 30 題、（3）發生時序、（4）耗用時程、（5）選用原因、（6）與達成總體目標的相關度等六項目。其中，30 題問項初稿，全係自表 1 的 17 篇論文用詞而發展。例如：就「直覺創意」因素而言，17 篇文獻均有「主觀認定」與「創作主題的自我解讀」的用詞或相近語；有 15 篇文獻（Alward, 2012；Diket, 2001；Fergus-Jean, 2002；Fountain, 2007；Gregory, 2002；Hager & Winkler, 2012；Lozano Chiarlones, 2004；Moorefield-Lang, 2008；Parker, 2008；Pearson et al., 2009；Salehi, 2008；Stricker, 2008；Tidmore, 2003；Ver, 2004；Wang, 2005）提出「靈光乍現的創意」；有 9 篇文獻（Fergus-Jean, 2002；Gregory, 2002；Milbourne, 2003；Moorefield-Lang, 2008；Parker, 2008；Pearson et al., 2009；Salehi, 2008；Tidmore, 2003；Wang, 2005）採「開發新技法」的用詞；有 7 篇文獻（Alward, 2012；Diket, 2001；Moorefield-Lang, 2008；Parker, 2008；Pearson et al., 2009；Salehi, 2008；Tidmore, 2003）採「因應主題的修正」的用詞；有 6 篇文獻（Diket, 2001；Fergus-Jean, 2002；Lozano Chiarlones, 2004；Milbourne, 2003；Parker, 2008；Wang, 2005）使用「指定主題的導引」；遂採納成爲本研究的 6 題問項。其他問項的用詞，同此模式而發展。

其次，藉由預試以檢視研究流程與研究工具的適切性。預試程序爲：由一名同系學生，閱覽客家「地理特產註記」的圖文資料後，創作一幅畫作，由研究者採視覺敘事研究法之結構性觀察與錄製影像。創作後，依錄製影像內容，訪問研究對象所從事活動的內容與成因，結果填入研究工具初稿中。預試後，送請兩位視覺藝術教育學者審視，提出下列修正意見：

1. 理論上，應掌握問項明確具體、獨立互斥的原則；難以歸類入屬的，即應刪除該項目。「5.創作場所情境」、「16.天氣與創作氛圍」內涵屬統稱，界定不明；且可歸類爲最初始影響源，尙會形成如靈感、態度、意向等較直接影響創作的中介物，故刪除。
2. 「7.創作現場光源」與「11.創作心情」，雖的確會影響創作內涵，但本即應視爲影響創作本體的一部分；單獨抽離成項，較難界定影響範疇，故刪除。

研究工具定案後，邀請研究對象先瀏覽「客家意象廟宇特有工藝形式」的 5 項主題。其後，研究對象即以該 5 項主題，分採 5 種媒材與技法：忠孝節義之精神——書法藝術、崇文尚智的理念——水彩技法、樸實簡約的風格——彩色筆媒材、地理特產的註記——粉蠟筆媒材、客家生活的寫照——裝置藝術等，各進行一次、合計 5 次的藝術創作。

研究者同時以數位錄影設備，全程錄影其藝術創作歷程。於每項創作歷程結束後，由研究者邀請研究對象共同觀看實作錄影。在創作者於每項創作元素（工具、材料、

尺寸、線條、塊面、筆觸、色彩、風格、技法、意義主題、材質肌理、樣式造形、構圖佈局、整體美感等) 新增或技術轉換的關鍵點，畫面停格，由研究者以研究工具「藝術創作技術之選用與評估問項」的問項提問。如：「現在你在做什麼？」預試對象可能回答：「我在選畫具！」研究者記錄後，接續提問：「請你將這些技術細項，與你選用和評估的原則或想法，以 10 為最相關，0 為毫無相關，標示相關的程度。」全數詳細記錄。研究對象不僅目視研究者的記錄與歸類，有疑義處且與研究者討論確認，故記錄內容能符合研究對象的本意。

最後將研究對象所表述創作技術的選用與評估原因、相關度的評分數據、五個主題創作作品，由四位視覺藝術教授以專家會議的方式進行比對與討論，從而歸屬表徵因素的類別、界定涵義、形成論點，再以之訪談研究對象，確認研究發現。

肆、發現與討論

在研究對象以書法、水彩、彩色筆、粉蠟筆、裝置藝術等五種媒材與技法，完成客家意象廟宇特有工藝形式「忠孝節義之精神、崇文尚智的理念、樸實簡約的風格、地理特產的註記、客家生活的寫照」等五項主題的藝術創作，且接受「視覺敘事法」的詢答後，按發生時序、選用原因、與達成總體目標的相關度、耗用時程等項目，分類歸納統整文字記錄與數據，進行如下討論。

一、發生時序的統整與討論

發生時序是創作者創作行為與創作元素的出現時間順序。研究對象創作後，與研究者共同觀看錄影。在第一次創作元素新增或技術轉換的關鍵畫面停格，由研究者提問研究對象選用與評估創作技術之間項，所獲答案登錄時序「1」；在第二次關鍵畫面提問所獲得的問項答案，登錄時序「2」，依此類推。則「發生時序」，可歸納如表 2。

表 2
發生時序的統整

| 題 | 選用與評估 問項 | 忠孝節義精神 (書法藝術) | | | 崇文尚智理念 (水彩技法) | | | 樸實簡約風格 (彩色筆媒材) | | | | 地理特產註記 (粉蠟筆媒材) | | | 客家生活寫照 (裝置藝術) | | |
|----|----------------|------------------|----|-------|------------------|----|----|-------------------|----|----|----|-------------------|----|-------|------------------|----|----|
| 1 | 指定主題的 導引 | 1 | 7 | | 1 | | | 1 | | | | 1 | | | 1 | | |
| 2 | 文化主題的 認知 | 2 | 14 | 20 26 | 2 | 9 | 29 | 2 | 13 | 17 | 24 | 2 | 11 | 20 32 | 2 | 20 | 25 |
| 3 | 具象描寫的 表現 | 3 | | | 4 | | | | | | | 3 | 21 | 23 33 | 4 | 21 | |
| 4 | 抽象符號化 表現 | | | | 10 | | | 5 | | | | 4 | 22 | | 11 | | |
| 5 | 靈光乍現的 創意 | 12 | | | 3 | | | 14 | 25 | | | 12 | | | 3 | | |
| 6 | 基於平衡性 的評估 | 18 | | | 11 | | | 15 | | | | 16 | | | 19 | | |
| 7 | 擅長技術的 運用 | | | | 14 | | | 18 | | | | 15 | | | 12 | | |
| 8 | 因應主題的 修正 | 17 | | | 19 | 25 | | 23 | | | | 13 | | | 22 | | |
| 9 | 創作程序的 考量 | 8 | | | 21 | | | 4 | | | | 6 | | | 7 | | |
| 10 | 選用材料的 考量 | 4 | 13 | | 8 | | | 3 | | | | 5 | | | 5 | | |
| 11 | 表現技法的 考量 | 5 | 15 | | 7 | | | 19 | | | | 7 | | | 6 | | |
| 12 | 開發新技法 | | | | | | | | | | | 14 | | | 10 | | |
| 13 | 建立個人 風格 | | | | 17 | | | | | | | 26 | | | | | |
| 14 | 創作主題的 自我解讀 | 6 | | | 12 | | | 16 | 21 | | | 24 | | | 13 | | |
| 15 | 選用技法的 評估 | 16 | | | 16 | | | 7 | | | | 8 | | | 8 | | |
| 16 | 施作位置的 適切性 | 9 | | | 18 | | | 8 | 26 | | | 17 | | | 14 | | |
| 17 | 難度評估後 的修正方向 | 19 | | | 22 | | | | | | | 18 | | | 15 | | |
| 18 | 源自既有經 驗的認知 | | | | 5 | | | 20 | | | | 19 | | | 18 | | |
| 19 | 主觀認定 | 11 | 24 | | 6 | 20 | | 11 | | | | 10 | | | 23 | 26 | 29 |
| 20 | 添增藝術性 | 21 | | | 23 | | | 6 | | | | 25 | | | 24 | | |
| 21 | 彰顯獨創性 | | | | 15 | | | 12 | | | | 27 | | | | | |
| 22 | 整體美感的 評估 | 23 | 25 | | 28 | 30 | | 22 | 27 | | | 28 | 31 | 34 | 27 | 28 | |
| 23 | 表現材質的 考量 | 22 | | | 13 | | | 10 | | | | 9 | | | 9 | | |

(接下表)

(接上表)

| | | | | | | |
|----|-------------|----|----|---|----|----|
| 24 | 凸顯衝突性 | | 27 | 9 | | |
| 25 | 成功經驗的 引導 | 10 | 24 | | 29 | 16 |
| 26 | 源自美學理 論 | | 26 | | 30 | 17 |

首先，由表中可以發現，除了時序，在創作歷程中，26 個問項被評估與選用的次數並不相等。有些問項僅被研究對象評估與選用過一次，例如「問項 6：基於平衡性的評估」與「問項 7：擅長技術的運用」；有些問項則是被研究對象評估與選用過多次——呈現一再回顧思索的現象，例如「問項 2：文化主題的認知」與「問項 22：整體美感的評估」。選用與評估問項次數的多寡，自然含有該問項在創作歷程中耗用時程與抉擇難易度的意義，甚至是代表重要性的指標之一，以下陸續比對與討論。

先就發生時序而論，研究對象進行創作時，首先評估的要項，都是「創作主題」（創作主題是本研究所指定）類的問項，且研究對象進行創作中，尚會不時回顧思考創作主題的意義。這顯示主題的解讀與確立，不惟是在創作之始的「確立方向」功能而已，而是在創作歷程中始終一直導引創作的發展路徑，創作者會隨時修正創作內涵以符合創作主題，堪稱是創作歷程的最重要因素。

其次，研究對象進行創作之時，會評估創作所需的材料與工具，選用適當的技法，衡量當時所需展現的材質肌理或筆觸、風格，但不盡然實現，研究對象偶有「我想在此處表現某技法，但是我還不會」的陳述。這顯示材料、工具、技法、肌理、風格等創作技術，確實偶有被研究對象視為工具——表徵創作主題之工具的涵義。這與 Alward（2012）、Moorefield-Lang（2008）、Wang（2005）及 Diket（2001）的立論相近，但就與 Hager 與 Winkler（2012）、Parker（2008）、Tidmore（2003）及 Milbourne（2003）的主張不同。由於這類評估要項，多端賴創作者既有的創作技術能力；創作技術優越者，擁有從低層級到高層級的技術內涵，確實等同於有較豐富多元的「技術資料庫」可資評估進而選用，故而若將材料、技法、肌理、風格等創作技術，僅視為表徵創作主題的工具，並無不可。但若基於「工欲善其事，必先利其器」的想法，而在藝術教學專注聚焦於創作技術的訓練，便頗有商榷餘地。因為如前一研究發現：「主題始終一直導引創作的發展方向」，主題的解讀與確立，才是創作歷程的最重要因素，這顯示：教師確實不應耗用所有的教學資源於學習者的創作技術訓練。

另從發生時序而言，這類選項的評估模式，具有非常殊異的特質，亦即：大多是一經決定，便一往直前，未再回頭重新評估。此與「主題一直反覆導引創作的發展方

向」的模式，迥然不同。研究對象的表述頗為合理：這肇因於多數創作材料的「不可逆性」——多數創作材料與技法，不像油畫一樣，可以一直堆疊油墨而修正，而是像水墨宣紙、雕刻工藝一般，落筆或下刀便幾無回復餘地。故而創作者養成的習慣，就是選取需求的材料、技法、肌理、風格等創作技術後，便一往直前。也正由於這類選項的特質，這在藝術教育的啟示是：學校系統中藝術科目的定位，可能還在於，應多提供學習者「多元探索試煉」的機會，能對各種藝術材料、工具、技法、肌理、風格等多方涉獵，有多元探索、嘗試錯誤、發現興趣的機會，而削弱或延緩「單一專精訓練」的理念，盡量避免肇生「想要表現某技法或風格，但是技術資料庫空白」的缺憾。

再者，建立個人風格、開發新技法、凸顯衝突性等議題，則是比較未被研究對象所積極思考評估的項目。研究對象的解釋是：在創作歷程中，通常都是專心於運用表現技法以呈現創作主題，並未有旁支唐突的思緒；偶有出現這些議題，都是思緒突然恍神所致。這種論述，不乏文獻（Alward, 2012；Fountain, 2007；Lozano Chiarlones, 2004；Stricker, 2008）支持；但迥異的論點，則以 Parkes-Ratanshi 等人（2010）的論述為代表，其認為在創作中開創新穎技法、形塑個人風格，都是創作者既有成功經驗累積正向信念而產出有價值的刻意作為。這顯示在視覺藝術教育上，教師的確應落實「尊重多元審美觀點」，切勿過早評斷（尤其是負面評斷）學習者於藝術元素的各種嘗試，裨益學習者能勇於創新技法，有效累積正向信念，進而建立個人風格。

最後，關於修正創作內容與整體性的觀察創作結果等發生時序，都位列於創作歷程的最後階段，是創作者觀察創作成果畫面、比對與創作主題的落差而採行的修改調整行為，頗合乎一般對創作歷程的了解。總體而言，創作發生時序的研究，都未曾於前述文獻出現。因此，本項議題與發現，對學術研究應有補闕價值。

二、選用原因的統整與討論

依研究對象在觀看創作元素新增或技術轉換的關鍵畫面時，所表述創作技術之選用與評估的「選用原因」。例如：研究者詢問「現在為什麼要描畫這個樣式？」、「現在為什麼要改用這種工具？」所獲得研究對象的原因答覆，可以歸納如表 3。

表 3
選用原因的統整

| 題 | 選用與評估 問項 | 忠孝節義精神 (書法藝術) | 崇文尚智理念 (水彩技法) | 樸實簡約風格 (彩色筆媒材) | 地理特產註記 (粉蠟筆媒材) | 客家生活寫照 (裝置藝術) |
|----|----------------|------------------|------------------|-------------------|-------------------|------------------|
| 1 | 指定主題的 導引 | 確認主題 | 切題最重要 | 遵循主題創作 | 宗旨指引方向 | 切題需求 |
| 2 | 文化主題的 認知 | 閱讀相關資料 | 解讀 | 探索性閱讀 了解 | 切題的認識 | 解讀與運用 |
| 3 | 具象描寫的 表現 | 清楚化字義 | 具象以切中 題旨 | | 具象為主 | 具象為主 |
| 4 | 抽象符號化 表現 | | 穿插變化 | 指定與差異性 | 抽象為輔 | 只存概念 |
| 5 | 靈光乍現的 創意 | 突然湧現，未用 | 忽焉想法 | 特別著重 | 所為不多 | 偶有思考 |
| 6 | 基於平衡性 的評估 | 佈局構圖需求 | 主要為構圖與 技法 | 材料與構圖 元素 | 抽象與具象 | 背景色系的普遍 |
| 7 | 擅長技術的 運用 | | 勾勒線條與 塗色 | 發揮專長 | 水彩彩繪 | 描摹畫景 |
| 8 | 因應主題的 修正 | 剛柔化評估 | 用色修正 | 主要為調整 配置 | 主要為修邊 | 強化耕讀兩件事 |
| 9 | 創作程序的 考量 | 落筆字序 | 評估次序 | 裝置的先後 | 中心次序向外 | 由近而遠繪製 |
| 10 | 選用材料的 考量 | 文房四寶 | 指定 | 主要為色塊 因素 | 水彩適性 | 彩色筆的單一性 |
| 11 | 表現技法的 考量 | 字體選用 | 配合畫具特質 | 黏膠的選用 | 不透明性用法 | 線條化的塊面 |
| 12 | 開發新技法 | | | | 少量堆疊 | 彩色筆之暈染性 |
| 13 | 建立個人 風格 | | 重彩表現 | | 少量漸層 | |
| 14 | 創作主題的 自我解讀 | 參考圖文資料 | 內容樣物的 擇定 | 自我界定 | 引用資料的 認識 | 閒適自得的耕讀 |
| 15 | 選用技法的 評估 | 沾墨與暈染 | 重筆觸 | 考量單一或 多元 | 暈染與疊色 | 指定彩色筆性質 |
| 16 | 施作位置的 適切性 | 四分構圖 | 樣物的安排 | 物件的構圖 佈局 | 構圖切割 | 近景構圖考量 |
| 17 | 難度評估後 的修正方向 | 略考慮大字 難度 | 不明顯作為 | | 描摹修正 | 暈染少量化 |
| 18 | 源自既有經 驗的認知 | | 比對既有經驗 | 考量材質特性 | 比對既有知識 | 彩色筆不易漸層 |
| 19 | 主觀認定 | 立意寫法 | 自行定義表現 形式 | 取捨決定 | 取捨與決定 | 客家耕讀 |
| 20 | 添增藝術性 | 突顯暈染效果 | 變化取向 | 創意優先 | 切割畫面緣由 | 強化與弱化物件 |
| 21 | 彰顯獨創性 | | 靈光一閃 | 變異性的需求 | 切割畫面目的 | |
| 22 | 整體美感的 評估 | 綜合評看 | 接近完成的 觀察 | 全盤性觀察 | 整體性觀察 評估 | 全體性觀察 |

(接下表)

(接上表)

| | | | | | | |
|----|-------------|--------|-------------|-------------|-------------|---------|
| 23 | 表現材質的 考量 | 暈染性需求 | 材質紋理的 感知 | 視覺重心與 紋理 | 尋常材質表現 | 紙材與彩色筆性 |
| 24 | 凸顯衝突性 | | 主要為彩度 分配 | 對比性需求 | | |
| 25 | 成功經驗的 引導 | 比對既有認識 | 順手性的感知 | | 熟稔性彩繪 技術 | 線條描摹 |
| 26 | 源自美學 理論 | | 回想而得 | | 切割畫面理論 | 三分法構圖 |

由研究對象對 5 個主題的創作技術之選用與評估原因，可以了解，在創作歷程的大部分作為，確實都有明確的原因，「都是有意義的」。幾乎都是因應創作元素（工具、材料、尺寸、線條、塊面、筆觸、色彩、風格、技法、意義主題、材質肌理、樣式造形、構圖佈局、整體美感等）而施作相應的作為，目的幾乎都可以定義為「為完成創作主題而行事」。

這確實也推翻文獻（Alward, 2012; Diket, 2001; Moorefield-Lang, 2008; Wang, 2005）主張「創作是主觀、直覺創意性活動」的說法。研究對象即表述，創作時當然會時時多方考慮該用何種媒材技法、美術元素、藝術風格與創作理論，最能符合主題要求與我的藝術理念，並非主觀直覺而定。不過的確有時也會有「沒什麼理由，反正我覺得就是應當該如此畫、該如此表現、該如此用色」的時候；但這種依循主觀直覺、自由發揮的時機非常少。

這很符合 Pearson 等人（2009）的主張，創作歷程中的大部分作為都是有意義的活動，差別僅在於影響因素的多寡與程度。而事實上，若要深究影響因素的範圍，甚至連家庭生活、同儕互動、民族意識、經濟情勢等，都可以包含在內。這種論點自然有可參酌之處，但在研究上若如此擴展探索範疇，則頗容易失之「歧路亡羊」效應。故若僅就創作者所表述的原因而定，諸如具象表現、抽象表現、技術的運用、修正措施等這類外顯可見的行為，觀者很容易藉由創作者的創作結果而定義其行為的意義，但事實上，創作者更多內隱不外顯的腦部活動，如考量、認知、評估、回想、創意等思考類問項，卻是支持外顯行為所必要的醞釀歷程，也都應視之為具有意義的行為。

故若將藝術創作的本質，視為創造力的表現，則本項研究發現在視覺藝術教育上的意義，即是：對學習者這類內隱不外顯之腦部活動會有負面影響的因素，都應於教學現場努力排除或避免。哪些是屬於這類因素？按 Amabile（1996）著名的任務動機（task motivation）創造力成份理論所述，如期約獎勵、有限選項、情境限制、金錢報酬、監看意味、立即性評斷等都是。視覺藝術教師應了解，創作與學習創作的歷程，

經常都不是行雲流水、一氣呵成的順暢模式，教師於教學時，對學習者於創作歷程中的停頓、沉思，應多採寬容觀察方式，必要時點撥一二即可，多留予揮灑與選擇空間，切勿監看、期約獎勵、過度關心甚至苛責。因為這些停頓時程，多是醞釀蓄積創作能量的有意義行為，是創作歷程必然需要的時間消耗，無須以負面因素干涉而肇致有損創造力，需要審美評鑑時，則留待於學習者創作完成時的總結性評量階段進行，較為適當。或有教師覺得課堂上學習者創作歷程中的停頓現象，「很礙眼」或「自責沒有教好」——研究對象的表述，則下一個研究發現，應可獲得新的啓示觀點與可資參考的解決策略。

三、與達成總體目標之相關度彙整與分析

經以專家會議，邀集四位大學視覺藝術系教授，針對創作技術選用與評估問項的涵義，比對表 3 研究對象表述的選用原因，從而歸屬視覺藝術創作表徵因素之類別，則界定為：(1) 主題解讀與創意、(2) 創作表現之實施、(3) 媒材技法的權衡、(4) 落差評估之修正等 4 個表徵因素：

1. 主題解讀與創意：針對創作主題的主觀思考認定與靈光乍現創意。
2. 創作表現之實施：基於外在要件而配合既有經驗的創作技術操作。
3. 媒材技法的權衡：因應美術材料工具技法之特質而整體表現形式。
4. 落差評估之修正：衡量創作主題與表現形式之落差所進行之修正。

這 4 個表徵因素的歸類，已經較主張「創作是主觀、直覺創意性活動」單一因素的文獻 (Alward, 2012; Diket, 2001; Moorefield-Lang, 2008; Wang, 2005)，有較周詳的涵蓋面；較純粹理論推演的文獻 (Fergus-Jean, 2002; Fountain, 2007; Gregory, 2002; Lozano Chiarlones, 2004; Milbourne, 2003; Salehi, 2008; Stricker, 2008)，較有學術支持力量；較特殊樣本 (Parkes-Ratanshi et al., 2010) 與特定藝術主題 (Ver, 2004) 的文獻，較切合常態對象與適用至少 5 種視覺藝術類型。

但尤有進者，我們尚希望能了解：這 4 個表徵因素影響創作的程度如何？這也是前述文獻闕漏之處。故若再歸納研究對象在觀看創作元素新增或技術轉換的關鍵畫面時，依照「以 10 為最相關、0 為毫無相關」的評分原則，所表述當時選用與評估創作技術「與達成總體目標的相關度」所作的評分分數，如表 4。

表 4

與達成總體目標之相關度統整與表徵因素類別

| 類別 | 題 | 選用與評估問項 | 忠孝節 義精神 (書法 藝術) | 崇文尚 智理念 (水彩 技法) | 樸實簡 約風格 (彩色 筆媒材) | 地理特 產註記 (粉蠟 筆媒材) | 客家生 活寫照 (裝置 藝術) | 小計 | 合計 | 平均數 | 比率 |
|---------------------------------|------------|-----------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|-----|-----|------|------|
| 主題 解 讀 與 創 意 | 19 | 主觀認定 | 9 | 9 | 9 | 8 | 8 | 43 | | | |
| | 1 | 指定主題的導引 | 9 | 10 | 10 | 10 | 10 | 49 | | | |
| | 14 | 創作主題的自我解讀 | 8 | 9 | 7 | 7 | 9 | 40 | | | |
| | 25 | 成功經驗的引導 | 4 | 6 | 0 | 9 | 7 | 26 | | | |
| | 26 | 源自美學理論 | 0 | 5 | 0 | 10 | 6 | 21 | 279 | 31.0 | 37.4 |
| | 24 | 凸顯衝突性 | 0 | 7 | 6 | 0 | 0 | 13 | | | |
| | 12 | 開發新技法 | 0 | 0 | 0 | 3 | 7 | 10 | | | |
| | 2 | 文化主題的認知 | 10 | 10 | 9 | 9 | 10 | 48 | | | |
| 5 | 靈光乍現的創意 | 5 | 8 | 10 | 4 | 2 | 29 | | | | |
| 創 作 表 現 之 實 施 | 7 | 擅長技術的運用 | 0 | 7 | 6 | 7 | 4 | 24 | | | |
| | 18 | 源自既有經驗的認知 | 0 | 7 | 7 | 8 | 7 | 29 | | | |
| | 4 | 抽象符號化表現 | 0 | 2 | 9 | 5 | 6 | 22 | | | |
| | 9 | 創作程序的考量 | 6 | 6 | 3 | 5 | 5 | 25 | 175 | 25.0 | 23.5 |
| | 21 | 彰顯獨創性 | 0 | 5 | 8 | 7 | 0 | 20 | | | |
| | 3 | 具象描寫的表現 | 10 | 5 | 0 | 9 | 8 | 32 | | | |
| 17 | 難度評估後的修正方向 | 5 | 5 | 0 | 7 | 6 | 23 | | | | |
| 媒 材 技 法 的 權 衡 | 20 | 添增藝術性 | 8 | 8 | 6 | 8 | 6 | 36 | | | |
| | 15 | 選用技法的評估 | 6 | 7 | 4 | 5 | 4 | 26 | | | |
| | 11 | 表現技法的考量 | 7 | 8 | 4 | 6 | 5 | 30 | | | |
| | 13 | 建立個人風格 | 0 | 8 | 0 | 3 | 0 | 11 | 194 | 27.7 | 26.0 |
| | 16 | 施作位置的適切性 | 5 | 8 | 5 | 6 | 5 | 29 | | | |
| | 23 | 表現材質的考量 | 7 | 8 | 7 | 6 | 4 | 32 | | | |
| 10 | 選用材料的考量 | 8 | 8 | 3 | 5 | 6 | 30 | | | | |
| 落 差 評 估 之 修 正 | 22 | 整體美感的評估 | 10 | 10 | 8 | 10 | 8 | 46 | | | |
| | 6 | 基於平衡性的評估 | 5 | 6 | 5 | 4 | 5 | 25 | 97 | 32.3 | 13.0 |
| | 8 | 因應主題的修正 | 4 | 4 | 4 | 6 | 8 | 26 | | | |
| 總計 | | | | | | | | 745 | | | 100 |

不以單一問項為比較單位，由研究對象選用與評估創作技術「與達成總體目標的相關度」評分之各表徵因素所佔比率，約可發現，「主題解讀與創意」是達成總體目標最相關（37.4%）的表徵因素，高於其餘三個表徵因素：創作表現之實施（23.5%）、媒材技法的權衡（26.0%）、落差評估之修正（13.0%）。研究對象解釋，創作的進行，如本案，設有既定的主題，創作內容與創意便須符合主題，才能達成總體目標，完成創

作。這也是研究對象需於創作歷程中，不時回顧主題、解讀意義、篩選創意，以使表現內容相關主題的原因。

此外，也因為問項多的三個表徵因素：「主題解讀與創意（9題）」、「創作表現之實施（7題）」、「媒材技法的權衡（7題）」，研究對象被徵詢的次數相對也多，獲研究對象思考的頻率也高。故彙集九題創作技術之選用與評估問項的表徵因素「主題解讀與創意」，與含有三題問項的表徵因素「落差評估之修正」，雖約略同具相當的平均數（31.0與32.3），但兩者的問項數量差距很大（9與3題），也就是「思考頻率」非常不同，相關度內涵必然有高度差異。研究對象也認定，最頻繁思索表徵因素「主題解讀與創意」，對達成總體目標的相關性最為重要，研究者觀察與分析研究對象全程的創作行為，支持這項論點。

再比對研究對象作品內容，若僅就造形繁複程度與合題物件數量而計，除了表現形式較受限的「忠孝節義精神」書法創作外，便能發現：研究對象在主題「崇文尚智理念」的水彩畫、「客家生活寫照」的裝置藝術，明顯較另兩主題「樸實簡約風格、地理特產註記」作品，具備較深層故事意義與豐富數量物件。另外，研究對象對此兩創作主題的認定解讀與導引問項（1、2、14、19），相關度評分也較另兩創作主題為高。研究對象表述：相較於樸實簡約與地理特產兩項，崇文尚智與生活寫照兩主題，自己較有豐富的認知經驗以為支持，主題容易以既有經驗解讀，創作內容自然就豐富多樣。

這項研究發現對視覺藝術教育頗具意義，因為若完成創作的最相關表徵因素是「主題解讀與創意」，則學習者解讀創作主題的知識水準與含量，就會決定創作品的深度與廣度。反向而言，若教師將教學始終聚焦於創作技術的訓練，學習者很可能便貧乏於創作的意義層級與造形數量。呈現在教學實務面上，就是學習者在課堂上「腸枯思竭」、「江郎才盡」的創作停頓現象，非常頻繁發生與持續很久。若以前述研究發現「學習者於創造歷程中的停頓、沉思，多是醞釀蓄積創作能量的有意義行為，進而建議教師無須以負面因素干涉而肇致有損創造力（消極面）」而論，則本研究發現的啓示即是：教師正應努力厚實學習者解讀創作主題的知識水準與含量（積極面），這必然能有效減少學習者被視為無效思考時程的創作停頓現象，還能積極提升創作品的深度與廣度。

四、耗用時程的統整與討論

統計研究對象在5次創作歷程中，對創作技術之選用與評估的「耗用時程」——無論是外顯可見之執筆創作活動，或內隱不可見之沉思與評估等所耗用的時間，分項累計可以歸納如表5。

表 5
耗用時程的統整

(單位：秒)

| 類別 | 題 | 選用與評估問項 | 忠孝節 義精神 (書法 藝術) | 崇文尚 智理念 (水彩 技法) | 樸實簡 約風格 (彩色 筆媒 材) | 地理特 產註記 (粉蠟 筆媒 材) | 客家生 活寫照 (裝置 藝術) | 小計 | 合計 | 比率 |
|---------------------------------|---------|------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------|------|-------|------|
| 主題 解 讀 與 創 意 | 19 | 主觀認定 | 66 | 84 | 25 | 88 | 188 | 451 | | |
| | 1 | 指定主題的導引 | 24 | 89 | 12 | 8 | 14 | 147 | | |
| | 14 | 創作主題的自我解讀 | 64 | 88 | 85 | 254 | 45 | 536 | | |
| | 25 | 成功經驗的引導 | 25 | 42 | 0 | 108 | 54 | 229 | | |
| | 26 | 源自美學理論 | 0 | 46 | 0 | 62 | 58 | 166 | 3163 | 17.1 |
| | 24 | 凸顯衝突性 | 0 | 66 | 55 | 0 | 0 | 121 | | |
| | 12 | 開發新技法 | 0 | 0 | 0 | 140 | 22 | 162 | | |
| | 2 | 文化主題的認知 | 185 | 352 | 125 | 245 | 256 | 1163 | | |
| 創 作 表 現 之 實 施 | 5 | 靈光乍現的創意 | 24 | 45 | 42 | 45 | 32 | 188 | | |
| | 7 | 擅長技術的運用 | 0 | 244 | 128 | 564 | 144 | 1080 | | |
| | 18 | 源自既有經驗的認知 | 0 | 35 | 87 | 54 | 141 | 317 | | |
| | 4 | 抽象符號化表現 | 0 | 885 | 745 | 447 | 552 | 2629 | | |
| | 9 | 創作程序的考量 | 24 | 25 | 57 | 114 | 132 | 352 | 10552 | 57.2 |
| | 21 | 彰顯獨創性 | 0 | 12 | 58 | 152 | | 222 | | |
| | 3 | 具象描寫的表現 | 1084 | 1725 | 0 | 1654 | 958 | 5421 | | |
| | 17 | 難度評估後的修正方向 | 5 | 54 | 0 | 258 | 214 | 531 | | |
| 媒 材 技 法 的 權 衡 | 20 | 添增藝術性 | 54 | 14 | 56 | 221 | 65 | 410 | | |
| | 15 | 選用技法的評估 | 135 | 50 | 42 | 48 | 78 | 353 | | |
| | 11 | 表現技法的考量 | 166 | 98 | 52 | 48 | 65 | 429 | | |
| | 13 | 建立個人風格 | 0 | 45 | 0 | 214 | | 259 | 2519 | 13.6 |
| | 16 | 施作位置的適切性 | 24 | 322 | 35 | 58 | 85 | 524 | | |
| | 23 | 表現材質的考量 | 54 | 25 | 57 | 24 | 77 | 237 | | |
| 落 差 評 估 之 修 正 | 10 | 選用材料的考量 | 158 | 15 | 24 | 25 | 85 | 307 | | |
| | 22 | 整體美感的評估 | 85 | 105 | 241 | 165 | 84 | 680 | | |
| | 6 | 基於平衡性的評估 | 242 | 85 | 25 | 124 | 44 | 520 | 2227 | 12.1 |
| 8 | 因應主題的修正 | 122 | 148 | 240 | 445 | 122 | 1077 | | | |
| | | | | | | | | 總計 | 18461 | 100 |

若不以單一問項，而以 4 個表徵因素為比較基礎，則由表中可以發現：研究對象耗用近成比率(57.2%)的大量時間，在表徵因素「創作表現之實施」上，符合文獻(Hager & Winkler, 2012; Milbourne, 2003; Parker, 2008; Tidmore, 2003)的表述；其次才

是還不到兩成時程的「主題解讀與創意」(17.1%)與「媒材技法的權衡」(13.6%)。其原因可能有二，首先常理上，「藉由工具、透過技法，將指定主題與藝術理念具體表徵化」的實現歷程，本即需要相當的時間。另一個原因，即是屬於肢體技能之外顯行為的活動，通常遠不如腦部內隱活動的速率、頻率與複雜程度。故而多屬肢體技能外顯活動的表徵因素「創作表現之實施」，自然會有最高的創作時程耗用比率；多屬腦部內隱活動性質的「主題解讀與創意」與「媒材技法的權衡」兩表徵因素，創作時程的耗用比率便還不到兩成。至於表徵因素「落差評估之修正」，是創作者觀察創作畫面而做的修改調整，兼有內隱性質的腦部活動與外顯性質的肢體技能活動，本可能有中等的創作時程耗用比率，卻因僅含有三題問項，歸類時程相形較少，創作時程耗用比率當然相對也低(12.1%)。

這種現象很投合視覺藝術教育理念：既然創作的具體實現歷程，佔據最大比率的創作時程，則視覺藝術教學當然該相應著重於「訓練學習者具備精湛創作技術」的目標；課堂教學最該聚焦於材料工具的運用、創作技法的訓練。尤其，若「創作是主觀直覺創意的藝術活動」，技法就僅是表徵藝術理念的工具(Alward, 2012; Diket, 2001; Moorefield-Lang, 2008; Wang, 2005)。只要工具精熟，創作者自然能有效地表徵心中的藝術理念而完成創作。

這種論點，第一個應當思索之處是「該不該投注最多教學時間於訓練學習者的創作技法？」沒錯，創作的具體實現既需要熟稔技法，也耗用最大比率的創作時程。但按技能學習原理，技能的成形有三階段(Fitts, 1962)：(1) 認知期(cognitive phase)——對技能內涵的認識與瞭解；(2) 定位期(fixation phase)——透過練習與肢體回饋訊息，尋獲最適合個體特質之動作方向、位置、力道、位移與順序；以及(3) 自動期(autonomous phase)——展現正確、熟練與有效能的連續性動作。學習者需要經由定位期的動作練習，獲得諸多有關動作方向、位置、力道、位移與順序的回饋訊息，從而修正肢體動作並尋獲最適合個體特質之技能的回饋迴路——這可能包含千百次的練習歷程，才能收得足夠的回饋訊息，才得以仔細修正肢體定位與動作。亦即要達到自動期的精湛技術，需要歷經長時苦練的定位期。但定位期的最重要精神要旨是「尋獲最適合個體特質的動作內涵」，是自我覺知、自身體驗的歷程。由於學習者必然存有個別差異，因而特別需要，也最適合以自我練習的方式進行。所以課堂教學的定位，可能不宜耗在個體搜尋最適合自我之操作技能的時程上，而應重在基礎示範、點撥竅門、指出盲點、排除困礙的功能。

第二個需要思索的議題是「技法是工具；工具精熟，自然能有效表徵藝術理念，所以教學最應聚焦於技法訓練」。就學理而言，精熟技法確實能將藝術理念具體化表

徵；但另一個更重要的議題是：要表徵什麼？正如前述研究發現：創作主題會一直於創作歷程中導引創作方向與內容，會驅使創作者不時回顧思考解讀主題意義與所欲表徵的內涵。且學習者解讀創作主題的知識水準與含量，會決定創作品的深度與廣度。所以具備創作技法、知道如何（how）表徵，還必須有材料（what）可以表徵。而材料從何而來？就是諸如認知知識、理解智慧、心理情緒、情境氛圍、靈光創意、生活體驗、文化修持、歷史典故等源頭材料。個體的源頭材料愈豐沛，創作議題愈不虞匱乏，就愈得以支持具體化表徵為豐富的創作內容，就愈無「腸枯思竭」、「江郎才盡」的創作停頓現象。在本研究中，從研究對象創作品展現的故事意義與造形數量、研究對象對 4 個表徵因素相關性的評分、研究對象選用與評估創作技術的原因表述進行分析，都確認「主題解讀與創意」才是創作內涵豐富與否的關鍵因素。所以既然視技法為工具，教學當然應著重於啟發與厚實學習者的藝術知識與美學涵養，以具備解讀主題之源頭能力與豐沛創意之靈感材料，裨藉由材料工具與創作技法而表徵實現，這才是非常值得教師投注資源與心力的教學方向。

伍、結論與建議

一、結論

依研究目的順序，條列研究結論如下：

（一）視覺藝術學習者藝術創作的表徵因素有 4 個：主題解讀與創意、創作表現之實施、媒材技法的權衡、落差評估之修正。

經歸屬視覺藝術學習者藝術創作的表徵因素有 4 個，闡釋如下：

1. 主題解讀與創意：針對創作主題的主觀思考認定與靈光乍現創意。
2. 創作表現之實施：基於外在要件而配合既有經驗的創作技術操作。
3. 媒材技法的權衡：因應美術材料工具技法之特質而考量整體表現形式。
4. 落差評估之修正：衡量創作主題與表現形式之落差所進行之修正。

而以表徵因素「主題解讀與創意」，對達成總體目標（完成創作）的相關性最為重要，最直接影響創作品的故事意義與造形數量——即創作的深度與廣度。

（二）表徵因素「主題解讀與創意」是一直反覆導引創作的發展，「創作表現之實施」與「媒材技法的權衡」則是一經決定便一往直前，影響模式頗不相同。

由「與達成總體目標的相關度」評分可以發現，「主題解讀與創意」、「創作表現之

實施」、「媒材技法的權衡」等三項表徵因素，是影響學習者創作之三個最主要的表徵因素，與完成創作最為相關。不同之處，可從創作時序的記錄分別出差異：「主題解讀與創意」一直反覆導引創作的發展；「創作表現之實施」與「媒材技法的權衡」卻多是一經決定，便一往直前，未再回頭重新評估。

這也顯示：一般認為「藝術創作極為主觀」，甚至「主觀創意是藝術創作的唯一主導」，是極有待商榷的誤解——至少對就學中的視覺藝術系學生而言，即非如此。學生創作時，幾乎會均衡性、客觀化考量三大表徵因素；並非由主觀創意主導一切，並非「我愛怎麼畫（創作）就怎麼畫（創作）」或「我就是直覺創作，沒其他考量」。

至於最後一項表徵因素「落差評估之修正」，「與達成總體目標的相關度」比率僅一成多，研究對象的解釋頗符合一般認知：藝術創作先是注重靈感霎時流水般的湧現，進而沉浸並享受下筆無回的痛快淋漓感；因此回頭修正創作的塗改、刪除、增添等作為，都會「頓挫流暢靈感」而引發負面情緒，不願為之。

（三）表徵因素影響藝術創作的耗用時程，由高至低排序為：創作表現之實施、主題解讀與創意、媒材技法的權衡、落差評估之修正。

研究發現「創作表現之實施」佔用創作歷程最久時間，接近總創作時程的六成。也就是動手握筆沾顏料或裝置的實質創作時間最長。至於其他兩項「主題解讀與創意」、「媒材技法的權衡」，多是較屬動腦思考、內隱性質的心靈活動，因為腦中心理活動速度，遠比外顯的手部創作活動快許多，所以所佔時程合計才約三成。

這的確頗符合一般對藝術創作的認知：創作者持筆創作或裝置的活動時間，多於盯著創作畫面或半成品，陷入沉思的時程。至於「落差評估之修正」的時程，則因包含最少量問項，且因創作者厭惡或不耐回頭修正創作的作為，因此耗用時程最少，僅約一成。

二、建議

就研究歷程與研究發現，本研究之建議如下：

（一）建議視覺藝術教學不應獨重創作技術訓練，而應平衡或權衡四項表徵因素而實施相應教學措施。

首先，基於研究發現：視覺藝術學習者進行創作的表徵因素有 4 個：主題解讀與創意、創作表現之實施、媒材技法的權衡、落差評估之修正等；極不同於一般所認知「主觀直覺創意主導創作之發展」的單一表徵因素。故視覺藝術教師應了解，經常將

教學重點僅聚焦於創作技術的養成與訓練，可能不盡適當。學習者可能也需要有足夠，甚至是豐沛的藝術知識與美學涵養，才足以支持藝術創作的深度與廣度。故研究建議，視覺藝術教學不應偏重創作技術訓練，而應平衡或權衡學習者創作的 4 項表徵因素，實施相應教學措施。

（二）建議寬容看待學習者的創作停頓現象，多厚實解讀創作主題的知識水準與含量，勿採負向影響創造力的干涉措施。

經探討研究對象因應創作主題而選用與評估創作技術的原因，可以發現，在創作歷程的大部分作為，確實都有明確的原因，「都是有意義的」。亦即：首先，觀者很容易藉由創作結果，而回溯定義創作者先前外顯行為的意義；但事實上，創作者更多內隱不外顯的腦部活動，卻是支持外顯行為所必要的醞釀蓄積歷程，也都是具有意義的行為，不應被忽視。故而建議在消極面上，視覺藝術教師應對學習者於創作歷程中的停頓、沉思、腸枯思竭，多採寬容觀察方式，必要時點撥一二即可，多留予揮灑與選擇空間；切勿監看、期約獎勵、過度關心甚或苛責。需要審美評鑑時，則留存於學習者創作完成時的總結性評量階段進行較為適當。在積極面上，建議教師應努力厚實學習者解讀創作主題的知識水準與含量，就能有效減少被視為無效思考時程的創作停頓現象，還能提升創作品的深度與廣度。

（三）建議後續研究以大量樣本，獲取常態母群藝術創作表徵因素的徑路係數與影響方向。

由於本研究雖以質性研究方法，發現視覺藝術學習者進行創作的 4 個表徵因素，但這是以一位大學視覺藝術系學生為研究對象，經視覺敘事研究法歷程而得。研究發現與研究方法有參考價值，卻不能廣泛推論到母群性質。故而後續研究方向，建議以大量樣本的調查，透過徑路分析（path analysis）統計方法，從而獲得常態母群藝術創作之表徵因素的徑路係數與影響方向，並建構模式，從而得以更進一步交叉比較多重個案，了解一般學習者與特殊學習者（進程緩慢或創意優越）之創作表徵因素的異同，俾厚實藝術創作理論。

引用文獻

中文部分：

李堅萍（2004）。屏東六堆廟宇特有客家工藝形式調查研究。行政院客家委員會獎助學術研究計畫（計畫編號：93.3.3 客會企字第 0930001986 號）。

Lee, Zen-Pin. (2004). A study of Hakka crafts in Liu-Dui temples. Xingzhengyuan Hakka weiyuanhui jiangzhu xueshu yanjiu jihua (No: 93.3.3 KeHuiqizidi 0930001986 Hao).

外文部分：

Alward, P. (2012). Transparent representation: Photography and the art of casting. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 70(1), 9-18.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University.

Diket, R. M. (2001). A factor analytic model of eighth-grade art learning: Secondary analysis of NAEP arts data. *Studies in Art Education*, 43(1), 5-17.

Dufour-Janvier, B., Bednarz, N., & Belanger, M. (1987). Pedagogical considerations concerning the problem of representation. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in teaching and learning of mathematics* (pp. 109-121). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Duval, R. (2000, July). *Basic issues for research in mathematics education*. Paper presented at “Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME 24th).” Hiroshima, Japan.

Fergus-Jean, E. (2002). *The elusive action of creativity: Art and its making* (Unpublished doctoral dissertation). Pacifica Graduate Institute, CA.

Fitts, D. D. (1962). *Non-equilibrium thermodynamics: A phenomenological theory of irreversible processes in fluid systems*. New York, NY: McGraw-Hill.

Fountain, H. L. R. (2007). *Using art to differentiate instruction: An analysis of its effect on creativity and the learning environment* (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, IN.

Gagne, E. D., & Yekovich, C. W. (1998). *The cognitive psychology of school learning*. (2nd ed.). New York, NY: Harper Collins Colledge Publisher.

Gregory, D. (2002). *Creativity in art therapy: Prime mover or silent partner* (Unpublished doctoral dissertation). The Florida State University, FL.

Hager, M. A., & Winkler, M. K. (2012). Motivational and demographic factors for performing arts attendance across place and form. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 41(3), 474.

Harper, D. (2000). Reimagining visual methods. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 717-732). Newbury Park, CA: Sage.

Johnson, G. C. (2002). Using visual narrative and poststructuralism to (re)read a student teacher’s professional practice. *Teaching and Teacher Education*, 18, 387-404.

- Lesh, R. (1979). Mathematical learning disabilities: Considerations for identification, diagnosis, and remediation. In R. Lesh, D. Mierkiewicz, & M. G. Kantski (Eds.), *Applied mathematical problem solving*. Columbus, OH: ERIC/SMEAC.
- Lozano Chiarlones, E. (2004). *Body casts' creativity and spirituality: The body cast as a final work of art in sculpture from the 20th century to present time* (Unpublished doctoral dissertation). Universidad Politecnica de Valencia, Spain.
- Messick, S. (1976). Personality consistencies in cognition and creativity. In S. Messick (Ed.), *Individuality in Learning* (pp. 4-33). San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Milbourne, K. E. (2003). *Diplomacy in motion: Art, pageantry and the politics of creativity in barotseland* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Iowa, IA.
- Moorefield-Lang, H. (2008). *The relationship of arts education to student motivation, self-efficacy, and creativity in rural middle schools* (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina, Chapel Hill, CA.
- Othman, J., Treagust, D. F., & Chandrasegaran, A. L. (2008). An investigation into the relationship between students' conceptions of the particulate nature of matter and their understanding of chemical bonding. *International Journal of Science Education*, 30(11), 1531-1550.
- Parker, J. S. (2008). *The impact of visual art instruction on student creativity* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, MN.
- Parkes-Ratanshi, R., Bufumbo, L., Nyanzi-Wakholi, B., Levin, J., Grosskurth, H., Lalloo, D. G., & Kamali, A. (2010). Barriers to starting ART and how they can be overcome: Individual and operational factors associated with early and late start of treatment. *Tropical Medicine and International Health*, 15(11), 1347-1356.
- Pearson, C. R., Micek, M. A., Pfeiffer, J., Montoya, P., Matediane, E., & Jonasse, T. (2009). One year after ART initiation: Psychosocial factors associated with stigma among HIV-positive Mozambicans. *AIDS and Behavior*, 13(6), 1189-96.
- Salehi, S. (2008). *Teaching contingencies: Deleuze, creativity discourses, and art* (Unpublished doctoral dissertation). Queen's University, Canada.
- Stricker, D. R. (2008). *Perceptions of creativity in art, music and technology education* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, MN.
- Tidmore, S. A. (2003). *The art of collection: Personal creativity and presentation in everyday life* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, IN.
- Ver, J. M. (2004). *Transpersonal creativity: The alchemy of indigenous art and craft* (Unpublished doctoral dissertation). Fielding Graduate Institute, CA.
- Wang, S. (2005). *Time of day and creativity: A comparative study of arts and management college students* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, PA.