

中華資優教育學會
資優教育論壇，2013，11卷，42-71頁

創造力的載體： 從「創意表現」探討創造力具體化的 圖像類型、表現策略及其意涵

陳瓊花

國立臺灣師範大學

本研究藉由臺北市國中美術班考試470幅創意表現「自由」觀念作品的分析，探討創造力具體化的方式與意義。

研究結果發現，學生的創意表現主要使用六種類型的圖像來詮釋特定命題：「人和／或生活片段」、「鳥」、「動物」、「自然」、「神和／或天使」、以及其他非具像類；「人和／或生活片段」使用最多，其次為「鳥」。且採用「直述性」（63.6%）與「對比性」（36.4%）策略，策略運用與圖像之間具顯著的關聯性，但並無性別的差異。採用直述性策略時，自由常是正向情感存在的現象；採用對比性策略時，圖像多為「鳥」和「人和／或生活片段」，且畫面常展現出對抗力量的並置。創造力是一種情境化的能力，特定的命題建構其脈絡化的內涵，創造力活化藝術作品的存在。

關鍵詞：創造力、創意表現、圖像、表現策略、藝術教育

緒論

一、研究背景與問題意識

我國國民中小學美術班自1981年正式成班，學生的鑑定除性向（鑑賞能力、色感、視覺記憶）測驗之外，尚必須考術科測驗，其中國中考「水彩寫生」及「鉛筆素描」。到1996年時，因為原來美術班招生時所使用鑑定工具之一的性向測驗版權問題停用，為鑑別學生在美術才能的差異，乃在原有的考科之外增考「創意表現」。因此，「創意表現」考科不同於「素描」與「水彩」考科，主要是評量學生的創造力，學生如何在不提供參考物象的命題下，運用想像力創造圖像予以表達。這種方式，有別於以評量學生觀察能力為主之「素描」，及以應用特定水彩媒材表現能力為主之「水彩」考科。但是，什麼樣的主題是六年級生可以作的？學生曾經是如何表現的？筆者因有機會參與相關的工作，對於學生如何面對「創意表現」的命題及其解題的方式一直充滿好奇。然而因為考試的機密性，通常考完當下，評審標準便在二、三位評審委員所組成委員會的主觀共識下產生；評審打完分數後，學生的作品便束之高閣，沒有任何後續的研究與發表可供瞭解。

依據Piaget（1972）的理論，兒童在12到15歲，亦即國小六年級到國中三年級的階段，已進入抽象思考的「形式運思期」。此一時期，學生畫畫時，關心所表達對象的真實性，且希望能達成全面的完整性（Lowenfeld 1947; Eisner, 1976; Gardner, 1980, 1982）。若依

Gardner & Winner（1982）的「U形曲線（U-Curve）」發展模式，一般人大約在8到11歲左右期間，因面臨表現能力上的困難，停止繪畫活動而跌到「U」形的谷底。因此，可以推估學生在轉化抽象思考為視覺圖像時，可能存有困難，但是，困難往往是問題與挑戰的來源，也因此，普遍性的抽象概念應是挑戰學生美術創意表現能力的適當命題，從學生解題的方式與結果，應可以一探創造力是如何透過視覺的方式來表達。

但是，事實是否如此？為解除困惑，於是試著尋求從歷年已解密的命題與試卷來梳理一探究竟的可能。惟檢視過去歷年的命題，多屬較為明確對象性的主題，譬如，「我的好朋友」、「我最高興的心情故事」等，如此的主題，多少暗示正面性情感與潛在的對象或客體，及其與主體之間的關係，存有較多且單向性的提示，可能會成為創作上的侷限。因此，其中一年較為抽象思維的以「自由」為命題的考題，便成為筆者協商主辦單位索取試卷作為解惑的切入點。

事實上，「自由」是形上學重要的議題，與「個人」和「社會」有關，涉及人的存有、認同、關係、價值及規範等的討論（Blokland, 1997; 孫雲平, 2006）。二十世紀自由主義思想家Isaiah Berlin（1909-1997）在1958年以價值相對主義者的觀點，發表「兩種自由概念」（Two concepts of liberty）的演說，其中區分消極與積極的自由，消極自由所考量的個人自由是基於不受他者的阻礙；積極的自由則考量控制或阻礙自由的來源（Berlin, 1958, 123-134）；Berlin認為「積極性的自由」

在政治上是危險的，因為它誘使統治者「為了自身利益」而削弱人們的消極自由（Blokland, 1997, 13-29）。

美國教育學者Efland（2004）指出視覺圖像是認知的，並引用Lakoff（1993）的主張，認為視覺圖像是「思想的形式」（forms of thought）（Efland, 2004, 755），那麼，學生在「自由」的命題下，會如何思考自由的問題？如果創造力是解決問題的能力，學生如何解決此一問題？是否能、及如何運用視覺圖像來詮釋其對自由的想像？這些圖像與策略有何可能的相似或差異處？這些相似或差異處之類別化的存在，具有何種藝術教育上的意義？緣此，本研究之問題與目的如下。

二、研究目的

- （一）建構國小六年級學生藝術創造力具體化的類型與策略
- （二）闡釋國小六年級學生藝術創造力具體化的指示及隱涵意
- （三）探討國六年級學生在「創意表現」之藝術教育價值

三、研究問題

- （一）國小六年級的學生如何創造圖像來詮釋「自由」的概念？這些圖像如何組構意義？其策略為何？
- （二）國小六年級的學生所創造「自由」圖像的指示及隱涵意為何？
- （三）「創意表現」學生所創造的圖像和策略是否具普遍性？是否男女有別？其藝術教育價值為何？

四、研究範圍與限制

本研究有別於一般在藝術教育研究，所使用「刺激與反應」之研究類型取得資料，本研究以 2003 年臺北市創意表現考科試卷之學生作品作為主要的研究對象，屬次級資料之形式與內涵的分析，不作作品成績的訂定及高低分的比較。受限於考試的相關規範，所以並無法於試後訪談原作畫者創作理念的理解，而是以符號學的方法，從畫面的圖像進行分析，從研究者的觀點進行詮釋，雖然研究者與作畫的應試者同處於相同的社會文化脈絡，難免因年紀或經驗等的差異，在解讀作品時可能會與作畫者的原意有所背離或超越，但也因此更是符應後現代所倡導文本多元與開放性的特質，延異解讀的可能性。

在研究的過程，有關作品分析類別化的處理，係透過專家的共識來取得研究的信度，研究結果是對原命題的後設檢驗。

文獻探討

一、創造力與藝術教育

（一）創造力的研究與發展

「創造力」的意涵是經年累變，且中外各有不同的見解。若依中文字義解釋，「創」者始造之意，「創造」是指發明或製作以前沒有的事物，宋書卷十八的禮志五記載：「指南車，……至于秦、漢，其制無聞。後漢張衡始復創造。」，衍生名詞「創造力」（周何主編，2004，256）。

「創造」的英文 create 的字源，依據Piirto（1992）的研究，係來自拉丁文的 creatus，意為「製造或製作」，若按

字面的解釋是為「生長」。「創造力」(creativity)一詞是十九世紀的發明，美國作家 Herman Melville (1819 -1891) 在其1851年的著作「莫比·迪克」中首度將動詞轉為名詞，使用「創造力」，來形容閃電暴風雨的機械式的創造力。Dewey (1910) 將創造視為問題解決的心理歷程；若依1988年韋氏辭典 (Webster's New World Dictionary of the American Language) 的說明，「創造」有「賦與存在」(to bring into existence) 的意思，創造力是「創造的能力；藝術或智力的發明才能」；另英語詞庫字典 (The Random House Dictionary of the English Language) 將創造力描述為「超越傳統概念、規則、型態、關係、並能創造有意義的新概念、型式、方法、解釋等等的能力」，這些詮釋，應是總結多年來學者及教育工作者研究及經驗的摘要 (陳昭儀、陳琦、張素華譯，1995，9-12)。近年，毛連塢、郭有遜、陳龍安、林幸台 (2000) 承繼Dewey 的觀點視創造力為一種問題解決的能力。

學界解釋創造力的研究方法，依據 Sawyer (2006) 的論點，主要從「個人主義者的取徑」(individualist approach) 以至「脈絡主義者的取徑」(contextualist approach) 的轉變。「個人主義者的取徑」受到人格心理學、認知心理學、生物學及電腦方法的影響；「脈絡主義者的取徑」則是受到社會學、文化和歷史的影響 (Sawyer, 2006, 37-171)。對於創造力內涵的瞭解，有從創造出產品的「人」(person)、由個人或人們的努力所作出來的「產品」(product)、從帶來新奇觀念或作品的「過程」(process)、或者是從

新產品存在時他者的「反應」(response) 切入等不同層面的探究 (Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994, 19)。無論是以何者為切入點進行探究，所使用研究的取徑，必然是彈性運用、且有其不同的著重點。

現代有關創造力學術研究領域的開始，通常指向 1950 年 J. P. Guilford 擔任美國心理學會會長的演說，所陳述傳統的 IQ 測驗無法成功的預測領導、創新與科技的發明能力，所以應發展研究來測試個人創造力的差異情形，其後於 1967 年提出「三個因素的智力結構模式」，是由「圖形、符號、語意、行為」四種內容，「認知、記憶、聚斂性思考、擴散性思考、評鑑」五種運作及「單位、類別、關係、系統、轉換、應用」六種結果之交互作用所組成的多種能力 (Feldman et al, 1994, 10; 陳龍安、朱湘吉，1998，59-70)。Guilford 主要採用因素分析法來證明創造力是不同於 IQ 的面向，其中最大的差異在於一般智力須要「聚斂性的思考」以求絕對的答案，而創造力則仰賴「擴散性的思考」以求多樣可能的解答。

1970 年 Torrance 受到 Guilford 擴散性思考模式影響，出版創造力測驗 (Torrance, 1972)，強調擴散性思考能力的研究，從對成人為中心轉向孩童，期待透過早期鑑定能作最好的促進。1970 年之後，一群認知心理學家取代行為主義和人格心理學家，轉向檢視創造性的心智過程，許多的學者同意創造的過程經歷四個基本的階段：準備、蘊育、洞察、確認，其中確認還包括評價和細節描述 (如 Wallas, 1926; Sawyer, 2006, 57-74等)。

但如此普遍性階段性發展的見解，似過於線性而單純化創造的複雜過程，因此，另有學者建議採取較為侷限性特定領域（domain specific）的研究，較能掌握創造性的本質，以產生較好的觀點。諸如Gruber對Charles Darwin異常性發展的研究，在「人類進化論」（Darwin on Man）的著作，建構一套聯結創造性人士的發展與引發其創造力環境的系統理論，呼籲對成人創造性過程的研究（Gruber, 1981, 1982; Wallace & Gruber, 1989）；另如Simonton 探討在不同時間和領域之生產力的關鍵時期，經由對不同科學家的研究，表明創造力是畢生努力的結果，並且一生必然受到環境某些方面的影響，進而創造不同形式的作品，在「天才、領導才能及創造力」書中提出科學發展之「機會建構」（chance-configuration）理論（Simonton, 1984）。此外，亦有學者傾注於生物學的觀點，探討左右腦遺傳上的不同，或是結構及其功能上的差異與創造力的關係，譬如Galin（1974）和Hoppe（1977）曾主張右半腦是以全面、平行及整體的基本程序在操作，而左半腦則是以語文、順序及分析的次級歷程在操作。至於Martindale, Hines, Mitchell和 Covello（1984）則指出，創造力高的人在創造的過程中比較傾向於仰賴右腦。但是更多的研究顯示出，創造力是一全腦功能運作的複雜過程，而非單一部份腦部的工作，它涉及許多認知的程序，諸如概念的建構、隱喻和類比等的心智程序（Ward, Smith, & Vaid, 1997）。

顯然的，創造力的說明有賴心理、社會和歷史學等方面的共構，創造力的

研究不可避免的必須考量社會與文化的因素。近年來，有關創造力的研究特別強調社會及文化的取徑，譬如Wisniewski（1997）探討創造力存在的一般性，他深究演講者運用名詞的組合來創造新奇的概念，此新的概念便是創造力的形式，亦即從瞭解概念的結構，檢視日常生活形態的創造力。此外，Florida（2002）從地理學的觀點提出「創意階級」（Creative Class）的概念，他認為創造力如同文化，是一種時代精神。他將「創意階級」區分為二種組成，包括「超級創意核心（the Super Creative Core）」和「創意專家」（the Creative Professionals），「超級創意核心」（the Super Creative Core）指的是教授、詩人、發明家、藝術家、建築家和社會的領導階層；而「創意專家」則是從事問題解決的人。「創意階級」人們工作的方式，所喜愛的事物及生活方式等具體改變一般人的日常生活形態。他進一步指出創造力社群的存在是城市再興的關鍵能量，開放、自由及多元差異是營造集體創造力的重要因素。如此的論述，明顯的是應合Csikszentmihalyi（1988）所提出創造力的系統理論，稱為DIFI（for Domain Individual Field Interaction）：創造力所在係由三個關鍵—「人」（person）、「範疇」（domain）及「領域」（field）的互動所產生；「人」是指遺傳基因及和個人經驗，「範疇」是符號系統，「領域」是範疇的社會組織。「人」在所屬的專業領域中所創造差異和改變，受社會系統制約的「領域」予以保持或選取有差異者而決定「範疇」的存有，「範疇」受到文化的影響傳遞結構性的訊息和行動給「人」。

因此，透過三者系統的互動決定創造性觀念、客體或行動的產生。此理論充份說明創造力是社會與文化下的共識而存在。

(二) 創造力在藝術教育領域的研究與發展

在一般及專業的藝術教育方面，或許因為長年以來，藝術家的人格或作品如同科學家被廣泛作為創造力研究的場域，藝術彷彿就是創造的代言者，因此，在形式上以創造力相關詞彙作為研究標題的，反而不如前述或其他領域學者投入的蓬勃。筆者（2006）曾探討2000-2004年間國內TSSCI藝術教育研究期刊之31篇論文中，有關創造性與認知之論文只有5篇；152篇國內碩博士論文中則只有4篇；100篇Studies in Art Education只有2篇。但若從另外的角度詮釋，在藝術學界所進行之各項研究莫不與創造力有關，譬如，有關藝術家的個人史研究，所探討不外對藝術家的深度理解，他如何成就其藝術地位，時間與歷史的關鍵影響因素，其藝術風格的特質，及社會的評價等等，凡此，總會涉及前述創造力研究的「人」、「作品」、「過程」及「反應」等層面的討論；就算整體時代藝術風格史的研究，也都與創造力有關。另如，兒童創作表現的相關研究、藝術表現能力普遍性的階段特徵，或多元性系統發展的理論建構等等，也都與創造力有關，但這些研究，在一般及專業藝術或藝術教育學界，往往被視為理所當然的研究視野，並不特別標舉與創造力的關聯性。

有關創造力在藝術教育領域的研究，較常與特殊教育之藝術才能資賦優異班相關的研究作聯結。有關藝術才能班，依據

馮惠雪（2005）可回溯到1962年第四次全國教育會議與會專家學者的呼籲重視，因此在1963年，臺北市福星及陽明國小首先辦理「資優兒童教育實驗班」。1972年臺中市五權國中首設「美術特殊才能實驗班」。1981年教育部發布「國民中小學教育實驗班實施計畫」，奠定日後藝術才能資優教育的基礎。1984年教育部頒布「特殊教育法」，將各類藝術資優教育納入特殊才能優異，自此有了明確的法源依據。國外，在高中以下中等學校並未如國內採取集中成班的方式（陳瓊花，2008）。

相關的討論，譬如，Lowenfeld（1960）用美感經驗來詮釋創造力的獨特處，提出藝術創造力非一般性的智能，是一種創造性的智能，具「理性的敏感度」（intellectual sensitivity），二者都是人類發展所必須，雖然純粹的智能活動也用到敏感性，但藝術創造活動時所獨具的理性敏感度，可用來區辨重要與非重要的知識，更有助於促進理解和溝通。另如，Torrance（1972）創造力測驗以鑑別藝術才能學生之工具研發等，或如Clark和Zimmerman（1983）的研究，探討藝術才能的特質及其相關的影響，指出藝術才能是一種常態分配，影響視覺藝術才能發展之因素包括學生的興趣和行為、觀念和價值，在校內或校外所學習的背景，及其與社會-文化環境的互動。至於Csikszentmihalyi和Schiefele（1992）在其文章「藝術教育，人類發展，和經驗品質」則談到資優及特殊才能學生學習經驗上的共同點，藝術活動可以幫助青少年表達和溝通情緒。

當代藝術教育的典範從視覺文化逐漸

轉移到創造力的面向，2001年 Kindler 在「視覺文化與視覺腦：探索視覺藝術教育的可能性」文中引用 Zeki (1999) 有關腦功能研究的發現：經由許多不同範圍可能性的視覺影像探索，有助神經互動系統的形塑，強化腦功能的發展 (Zeki, 1999, 215)；譬如抽象繪畫作品較再現性的作品，有助於活化大腦侷限性的部份 (Kindler, 2001, 5)。2002年 Efland 發表「藝術與認知」，論述藝術學習與認知的關聯與重要性；之後在 2004 年另提出「藝術教育如想像性的認知」，說明「隱喻」(metaphor) 的本質具創造想像力的認知功能：「藝術作品中所使用的隱喻結構，在人類的認知創造空間，使個體得以自在的試探新的表現想法和形式，並表達其個人的觀點、社會議題及道德的理想」(Efland, 2004, 758)。

2009年 Freedman 在「回顧藝術教育研究50年」表示藝術教育可以精練人們的知覺，使以美感的形式面對與經驗世界，並促進賞析藝術作品與文化的關係 (Freedman, 2009, 8-9)。Efland (2010) 回顧藝術教育發展的歷史，提出創造力與1958-1965年之間 Lowenfeld 所倡導的「創意自我表現」藝術教育概念發展密切相關，「創意自我表現」即是創造力的前身，創造力議題的興起與社會經濟的發展有關，並呼籲學校超越傳統觀念，營造富創意的學習氛圍。Parsons (2010) 和 Efland 的觀念一致，在「箱子與圍欄：創造力與藝術教育再思考」(Boxes and corrals: Creativity and art education revisited) 一文中指出，強調主動選擇和使用適當規則的重要性，並認為當代的創造

力是集體互動的成果。

簡言之，目前藝術教育界對於創造力的思考與探索，是倡導舊典範的再興，但有別於之前單一性強調個人心理情感層面的自由創發，朝向務實性問題發現與解決之個人知覺敏銳與認知能力的強化，傳統規範與創新之聯結運用，以及新世代不同社會結構與文化階層，形塑與產製各種集體性創造力之想像與可能。

誠如Runco (2007) 所提，創造力是人人共享的潛能，而且是每個人能運用在每日生活的一種才能；創造力是同時包括普遍性的法則與個別差異的存在。創造力研究的發展，具有寬廣的多樣性，有從個人人格及選擇面向的探究，以至於集體性成形的掌握，視創造力猶如創造經濟之人力資本的趨勢發展。

本研究採取創造力是一種人人都具有之潛能的基本觀點，認為創造力可以從許多的面向觀察其存在；至於其品質程度，會因文化、社會、場域及社群的共識而有所差異。在運用媒介表達創作想法時，形式的隱喻結構，是藝術表現的策略。本研究所謂的「創造力載體」，是指創作者以解決「自由」創意表現為命題之繪畫表現，其運用圖像及策略具體承載特定命題概念的視覺智能表現。

二、想像認知、創意表現與符號學

(一) 想像認知

Eisner (2002) 曾明確的表示，藝術創作再現觀念或圖像是經二階段的轉化過程，首先經歷圖像的探索與創造，轉化內在的觀念或圖像成公開可見的存在，其次會經歷第二次的轉化，及外在的編輯

過程 (editing process)，也就是構圖或形塑的階段，使內在觀念或圖像的心像得以確定，且提供媒介傳達以分享的意義 (Eisner, 2002, 239-240)。所以，就Eisner的說明，編輯過程便是確認的程序。

無論是準備、蘊育、洞察、確認等四階段的程序或是「知識」與「動機」相互流動之雙層模型 (Runco, 2007, 194; 邱皓政、丁興祥譯, 2008, 218)，在創作的過程中，從命題、想像、構思、訊息蒐集、編輯 (圖像/媒材/意義) 到表現成品，想像力扮演極為重要的角色。誠如 Efland (2004) 所提：「想像力是形成心智圖像 (mental images) 的行為或是能力，這心智圖像並未呈現在感官前或是未曾經驗過的；它同時是創造新觀念或是先前經驗組合或重組圖像的行為或能力」 (Efland, 2004, 757)。誠如鄭昭明 (1993) 所主張的，心像可視為是心裡的圖畫或景物，但與實際的圖畫或景物不同，缺乏細節的內容，是精緻性訊息收錄的方式，在認知的歷程中有助長期記憶的訊息貯存。不同於想像力僅存於想像力之中的看法，依Efland的論述，想像力是指身心的行為或能力，具能動性；而這種行為或是能力，最主要仰賴視覺的思考 (visual thinking)，即使用心像及運用心像來處理或運作訊息的歷程，但它同時也是一種表現力。

顯然的，Efland這種想像的認知能力，可以聯結初級類別的圖像 (譬如「玫瑰花」) 與較高層次類別的圖像 (譬如「花」、或「植物園」)，並運用觀念化的圖像基模，經由組合或重組，以隱喻結構表現觀念或想法。藝術作品是隱喻的結構，在認知語言學的研究中，隱喻的本質

展現出認知的想像力，隱喻的投射往往是抽象思考的起始。依據 Lakoff (1987)，「隱喻」的結構，有「初級隱喻」 (primary metaphors) 和「複雜隱喻」 (complex metaphors) 之分。「初級隱喻」和身體感官之直接經驗相關，是自動經由平常的程序獲得；「複雜隱喻」則是由多元的「初級隱喻」所構成，其間經由「初級隱喻」的聯結引發抽象觀念的思考，非立基於身體感官之直接經驗。

無論是初級或複雜的隱喻表現，都離不開想像認知的運作，創意思象的具體化，必須透過技法或策略以產生創造品。技法或策略是一種後設的認知，它反應個體對於自己思考的思考，而後有意圖的採取實踐的作為；想像認知的表現力，由後設認知之技法或策略來具體化創造力的存有。

(二) 創意表現

本研究經「自由」的命題，來察看學生進行導向性的思考，發揮想像力的智能。「自由」係單一概念的命題形式，而非具有主詞與述詞的構句，也不具物質的指示性。概念是知識的基本單位，一個「單位」在認知心理學之網狀模式的知識系統中代表一個節點，對應於一個物件、事件或思想 (鄭昭明, 272-283)。人類的知識結構，經由概念與概念間的網絡交互聯結，來形成詮釋、意義與認知。

「自由」的概念，是每個人生活世界及社會整合發展，均會面臨到的思慮，它與個人欲求及社會規範密切相關。在自由民主的社會，個人自由是自由的首要消費者。有關「自由」的思考，長久以來是哲學、社會學及文化研究等學科領域重

要探討的議題，譬如，Berlin（1958）提出不受他者阻礙的「消極自由」與個人自主性慾望的「積極自由」概念；Frankfurt（1971）認為自由是來自於人之所以為人之價值面來思考，人能脫離基本慾望發展第二層次的慾望目標，涉及意志及內在控制，自由便是如此發展而來。因此，他主張自由是人「第二層次的慾求」（second-order desires），是慾望中的慾望，較高層次的人作為人的價值目標；Bergman（1977）則認為「認同」（identification）是自由的先決條件，自由的底層來自於認同，自我的自由是由於認同的行動結果。Flathman（1987）表示自由在當代社會是基本的（elemental），自由是「處境化的」（situating），遵奉規範與否來自評鑑情境；Bauman（1988）認為在當代社會多數的個人自由是以消費者的自由形式出現，倘若消費者的自由照顧到個人自由、社會整合和系統性的再製，便能消解政治官僚體制壓迫，多元見解、生活形態、信念、道德價值及審美的觀點等便能不受干擾的發展（p.7）。據此，他提出自我管理的「消費者自由」（consumer freedom）。簡言之，對於自由的思考不外與慾望、良善、理性、侵犯、公平、正義和權力等議題的討論有關，這些高層次的抽象思維，是來自實際生活體驗與形上學的思辨，但是，六年級的學生會是如何的思考與表現？

學生在「自由」命題的導引下，創造屬於其個人獨特的視覺圖像，是多元擴散性思考後，個別聚斂性的表達。這樣的表達是創新未曾有的事物，這種能力謂之創造力（毛連溫毛連塏、郭有遙、陳龍安、林幸台，2001）。因此，從作品探討創作

的特質與差異，就是 Mackinnon（1978）曾說的：「所謂的起點，創造力研究真正的根底，就是對創造產品進行分析，判斷是什麼使其與比較通俗的產品有所不同。」Mackinnon, 1978, 187。作品樣貌的梳理，有賴形式與內涵結構的解構與重建，符號學相關的論述，提供深度耙梳與詮釋的可能。

（三）符號學

Goodman（1968）認為繪畫是透過象徵符號表達思想的方式之一，畫面上的再現如同語言的描述，任何繪畫都是將對象符號化（symbolize）的結果。有關符號及其作用的研究稱為符號論（semiotics）或符號學（semiology）（Fiske, 1990, 40）。依據Peirce的主張，「符號」在某些方面或性質上是向某些人表示代表某些事物，這個符號在那個人的心中創造一個對等的符號或是更為發展的符號，代表某些客體（In Zeman, 1977）。Saussure（1974）認為符號是由象徵（signifier）及指涉物（signified）所組成。象徵是我們所知覺到符號的圖（影）像，如紙上的記號或聲音；指涉物是象徵所指涉的心智概念，這心智概念是同文化的人們所共享。

Fiske說明「指涉物」是特定文化「象徵」的產物（Fiske, 1990）。Barthes（1973, 1977）進一步提出二層次的「指示意」（signification）。依據Barthes，第一層的指示意是「指示」（denotation）：符號所指與外在真實世界之間的依存關係。第二層次的指示意是「隱涵意」（connotation），它所談的是符號和所使用者的情感和文化價值之間的互動，與文化思考某事物的方式、概念化或瞭解它的

方式有關。

基於符號學的理论，本研究的學生作品被視為如同符號，由象徵（圖像）及指涉物（意義）所組成，每一符號均具有「指示」及「隱涵意」，相關的文化價值、信念及社會規訓等亦將予以討論。

三、國內外兒童創造力視覺化的相關研究

創造力透過視覺化的表現，具體化創作者的思維。有關兒童與青少年圖畫／或影像符號表現之研究，是側重於象徵符號的創造、處理、與表達。在此一領域主要有二種研究類型，其一為探討藝術創作表現能力普遍性發展階段理論之建構或擴充；其二的研究類型則側重於文化因素影響下的變異與特質。整體而言，多數學者除認同藝術的發展是多面向的與階段性的情形外，亦指出藝術的發展是由簡單的形式逐漸分化成複雜的形式，特定環境文化的資源關鍵性的影響個體藝術表現的認知結構（Lowenfeld, 1947; Lowenfeld & Brittain, 1964; Eisner, 1976; Feldman, 1987; Gardner, 1980, 1982; etc.）。

建立普遍性階段發展理論的研究，傾向於一般描述性特質的掌握，譬如，Lowenfeld（1947）及 Lowenfeld & Brittain（1964）的藝術表現階段發展論，提出從2至4歲的塗鴉（scribbling）、4至7歲的圖式畫前（preschematic）、7至9歲的圖式畫（schematic）、9至12歲的黨群年齡（gang age）等階段發展觀點；Gardner & Winner（1982）的「U形曲線」（U-Curve）發展模式，提出兒童繪畫表現，約在5歲左右處於「U」形的左高峰，約8到11歲間

跌到「U」形的谷底，此時若持續藝術上的努力，則可能達到「U」形的另一高峰，成就「U」形發展，但是一般人往往在8-11歲左右停止繪畫活動，以至於成人期，因此，普遍為「L」形的發展（Davis, 1991）。此外，有些研究注重藝術結構特定元素之檢視，諸如聚焦在探討支配兒童知覺藝術客體的傾向，以及決定兒童表現媒介的因素等（Cox, 1992; Golomb, 1992; Chen & I, 2002; etc.）。譬如，Arnheim（1974）的藝術與視知覺論，強調知覺與認知二者並非分化，兒童的繪畫表現是在於解決視覺上的問題，如何克服媒材表現上的問題，以將三度空間的物象表現在二度空間的平面上，進而提出具文化普遍性之再現的內在邏輯理論（Arnheim, 1974）；或有些學者條剝縷析階段發展的關鍵時機、典型表現、發展速度及其可能受到影響的種種因素，以擴充普遍性階段發展的理論，譬如，I（1995）的繪畫發展階段將 Hagen（1985）的「直角投射」、「仿射」與「投射」空間表現系統理論增補為「直角投射」、「轉換階段1」、「轉換階段2」、「斜角投射」與「透視」等階段（I, 1995）；Golomb（1997）提出不同媒材的使用，二度空間的繪畫與三度空間的黏土表現，便有不同的發展傾向。這些研究結果已提供我們有關兒童與青少年藝術認知表現發展過程的階段知識，依年齡為參考值，分為若干階段，階段內有內部的一致性、形式的邏輯與智力的表徵。

第二種類型的研究則深入藝術創作脈絡的調查，探索兒童的創作表現如何受到社會及文化的影響，或在特定的情況下所表現的特徵（Anderson, 1995; Chen, 1997,

2003; Freeman, 1995; Wilson & Wilson, 1984, 1985; etc.)。譬如, Pariser和van den Berg (2001) 質疑建立在現代藝術理論之「U形曲線」(U-Curve) 發展論, 提出評分者藝術概念上的差異是曲線建構的關鍵, 不同文化會有不同的發展; 此外, Kindler 和 Darras (1998) 也說明美術創作上的差異, 是依創作的意圖或目的, 甚至情境而定, 圖畫再現的發展模式, 是來自於與社會環境互動的記號過程, 進而提出非線性之「多軸媒體的表現」(plur-media manifestation) 發展, 即以多元路徑取代單一路徑(往寫實路徑)的發展, 強調文化因素在發展上的重要性; Wilson 和 Wilson (1977) 以及Wilson (1997) 認為孩子從社會文化資源學習創作, 有各種不同的表現方式與意義存在, 駁斥創作形式具有世界共通的普遍性觀點; Duncum (1982) 表示兒童所表現的圖像來自於日常生活所接觸到的; 陳瓊花 (1997) 基於多元化繪畫系統存在的理念, 透過比較來瞭解不同地區的五年級學童如何使用視覺語言, 以表達他們對「未來家庭」的想像, 學生的圖畫表現環繞在「屋內」或「屋外」的生活情境下詮釋「未來」及「家庭」的概念, 結果並發現即使同屬一樣的文化傳統, 地區環境的因素也會影響學童的認知及其圖畫的表現; 此一研究與本研究之實施較為相關, 同屬於想像性質的命題, 但此命題與無任何字面指示性對象的「自由」命題有所差異, 且研究的情境脈絡迥異; 至於陳美秀 (2001) 則發現學童從大眾文化擷取視覺表達資源, 表現對異性的期待、同儕認同與同性的對立關係。邱文彬 (2006) 擴充Piaget 認知發展論之「形

式運思期」為後形式思考之相對性與辨證性, 以問卷及「威廉斯創造力測驗」的「擴散性思考測驗」探討大學生後形式思考與創造性表現能力的關係, 研究結果發現後形式之相對性與辨證性思考在創造力的表現高於形式性的思考, 雖然此研究與本研究在研究媒介的使用上有所不同, 且後形式運思最可能是在成年期 (Runco, 2007, 64), 與本研究所取之研究對象有別, 因此較無法進行直接的比對, 但此結果仍將用以做為討論作品所表現內涵思考性之參考。

綜合前述之研究, 無論是從兒童及青少年藝術創作作品的層面來探討創造的新意, 或創作過程及結果的關鍵性影響因素, 或特異表現之發展路線等等, 兒童藝術創作具多元與複雜的發展路徑, 除具普遍性的結構特徵外, 也再現文化傳習的特徵, 更是兒童社會-文化觀念的形塑。但是這些研究並未與特定抽象思維與創意表現的關係著墨或聯結, 因此, 形成創造力在有關兒童藝術「作品」研究論述上的空缺。

本研究並不企圖建構或擴充階段發展的理論, 而是傾向第二類型研究, 從作品的符碼結構、建構策略及其意涵之探索, 藉以理解兒童解決藝術問題的方法來說明創造力的存在。

研究方法

一、研究對象

總共470幅臺北市地區小學六年級學生, 參加臺北市國民中學美術班聯合甄試「創意表現」考科之作品。其中包括131位

男生，339位女生。本研究係對這470份作品進行瞭解，屬次級資料之分析，研究結果不與當年之考試結果作聯結。

二、「創意表現」命題之後設分析

本研究所進行之作品分析過程，同時也是就當初的命題進行後設分析。

當初每一位學生被要求在 26.5×38.8 公分的橫式八開素描圖畫紙，以任何的圖形或圖像表現出「自由」的主題意象，並且可以10字以內為標題，敘述創意，並將這標題安排在畫面最適當的位置。主辦考試單位發給每位學生一支B群黑色畫筆（鉛筆）、一盒12色之色鉛筆及一塊橡皮擦等繪畫用具，此外，還包括一張A4的「創意表現」命題說明，學生必須在100分鐘的時間內完成作品。本研究作品分析時是視文字如同圖像，以圖像解構為主，並不特別就每幅作品的文字符碼及語意作進一步的探討。

三、作品分析

本研究的作品分析以質化及量化的統計方式進行，並以前述的相關理論做為基

礎，進行作品內涵意義的詮釋與討論。

（一）質化和量化的分析與類別：

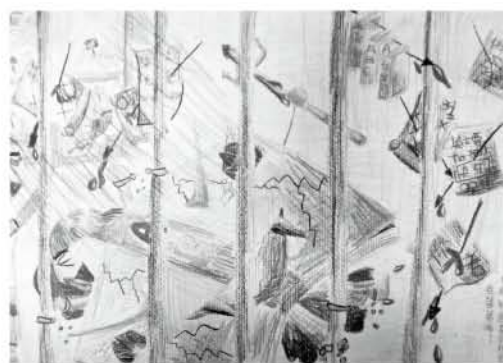
作品類別化的處理，係以全面性細節檢視作品的形式特徵與要素，及參酌之前相關研究的分類處理方式。至於每幅作品的識別和編碼，係以文獻討論和作品共通性的特質所建立的類別為標的，每一類別之間具互斥的排他性。本研究將作品共分二大類別：「圖像類型」與「表現策略」，茲分別說明如下。

「圖像類型」總共建立六項類型：「人和／或生活片段」、「鳥」、「動物」、「自然」、「神／或天使」及「其他非具像」等類。

1. 「人和／或生活片段」：此一類別學生的作品強調在人和／或者和實際的生活經驗片段。譬如，在圖一（編碼003），作品的主題以舞動的人為主體，以抽象的節奏線條及音符為背景；或是圖二（編號025），表現人生實際與夢境，在窗內睡眠的兒童與上課講課的老師並置，周遭佈滿教科書及試卷。



圖一 作品編碼003



圖二 作品編碼025

2. 「鳥」：本類別之建立，是因為作品中有相當多數的藉此主題著墨，所以特別自「動物」外獨立一類。畫面中以一或多隻鳥為主題，譬如，圖三（編碼108），表現鳥遨翔



圖三 作品編碼108

於晴空之中；或圖四（編碼007），表現一群飛鳥脫籠而出表現。此一類別的主題，以鳥為隱喻概念的主體。



圖四 作品編碼007

3. 「動物」：此類別指「鳥」以外的動物類，諸如「魚」、「馬」、「蝴蝶」等。譬如，圖五（編碼



圖五 作品編碼235

235) 表現在中優游的魚，或是圖六（編碼423）敘寫從蜘蛛網掙脫的蝴蝶。



圖六 作品編碼423

4. 「神和／或天使」：此一類別強調神和／或天使的圖像引喻，譬如，圖七（編碼073）以自由女神為主

體，而圖八（編碼455）則是以表現二位天使為依託。



圖七 作品編碼073



圖八 作品編碼455

5. 「自然」：作品圖像聚焦在「樹」、「植物」、和其他自然的情景。譬如，圖九（編碼272）表現種子自

土壤掙出生長；圖十描繪自然的情景。



圖九 作品編碼272



圖十 作品編碼019

6. 「其他非具像」：畫面的主要圖像無法歸類於前述的類別，或以非具

體事物的圖像為主，譬如圖十一和十二（編碼 217 和編碼336）。



圖十一 作品編碼217



圖十二 作品編碼336

至於，「表現策略」是指組織畫面主要題材（或客體）和其他元素以構成意義的方式。本研究並就作品表現策略的特質，區分為「直述性策略」和「對比性策略」。

1. 「直述性策略」：繪畫表達以直接敘述性或描述性的方式，說明或解釋「自由」的狀態或意義。譬如，圖一，作者詮釋自由如同或存在於自在隨著優美音樂的旋律，翩然動作的舞者。
2. 「對比性策略」：畫面呈現出至少兩個主要對照衝突的圖像或景象，或表現出力量或權勢的拉扯等。譬如圖二，作者使用窗架（表現從外窺內，空間的區隔與距離）、現實與夢境、被射中的教科書與試卷等多元的情景，引喻學生課業的沉重壓力與「自由」之不易達到；另如圖四（編碼007）脫籠翔飛的群鳥或是圖六（編碼423）脫困的蝴蝶等。

Pearson的卡方（ X^2 ）檢定用來瞭解

「構圖策略」與「圖像類別」之間是否有所差異，次數百分比則用來檢視圖像所表現之形式特徵與傾向。

（二）評分者的信度

作品的分析除研究者之外，另有二位曾在國民中學教書的碩士級美術老師一起處理作品分類，評分者間的信度係以質性的討論方式進行，有不同的差異見解時，便透過充份而深入的討論，達成共識後決定作品所屬的類別，以質性的方法取得信度。

結果與討論

一、國小六年級的學生以多元圖像類型具體化其創造力並以「直敘」與「對比」的策略組構意義

（一）多元圖像類型

從表一，可以發現在抽象性思考的「自由」命題下，學生主要以「人和／或生活片段」、「鳥」、「動物」、「自然」、「神／或天使」及「其他非具像」

表一 作品圖像類別百分比

圖像類型	觀察次數	百分比
人／和或生活片段	210	44.7
鳥	93	19.8
動物	49	10.4
神和／或天使	38	8.1
自然	25	5.3
其他非具像	55	11.7
合計	470	100

等六種圖像類型，落實其創意的思考。這六種類型中，有44.7%的多數使用「人／和或生活經驗」的類型，其次為19.8%的「鳥」，11.7%的「其他非具像」，10.4%的「動物」，8.1%的「神／或天使」及5.3%的「自然」。若將「人和／或生活片段」、「鳥」、「動物」、「自然」、「神／或天使」合併為具像類佔88.3%，與其他非具像類11.7%相比，可知多數的學生在此一階段傾向於以具像的圖像來表達抽象思維。

(二) 直敘與對比的策略組構意義

從作品中可以發現，有兩種主要表現策略被用來組織意義。63.6%的多數學生使用「直述性策略」，其餘36.4%的學生使用「對比性策略」。從資料的統計分析顯示，策略的使用因圖像類型而有所不同，具顯著性的差異（ $X^2=33.12$ ， $df=5$ ， $p < 0.0001$ ）。如表二所示，「對比性策略」較普遍使用於圖像為「鳥」與「人和／或生活片段」的類型。

表二 表現策略與圖像類型的次數對照表

表現策略	圖 像						總數
	人和／或生活片段	鳥	動物	神和／或天使	自然	其他非具體	
1.直述性	120 (57.1)	46 (49.5)	36 (73.5)	29 (76.3)	23 (92.0)	45 (81.8)	299 (100.0)
2.對比性	90 (42.9)	47 (50.5)	13 (26.5)	9 (23.7)	2 (8.0)	10 (18.2)	171 (100.0)
合 計	210 (44.7)	93 (19.8)	49 (10.4)	38 (8.1)	25 (5.3)	55 (11.7)	470 (100.0)

註：括號內數目表百分比。

大體而言，當學生以直述性的策略來表現時，畫面所呈現的多為一種基本而正向情感存在的狀態，譬如，自然存在的狀態、快樂、平靜、飛翔、優遊、聲音旋律、喜悅、奔跑、歡笑、陽光、幻想的樣子等等；當學生以對比性的策略來表現時，畫面多數呈現出較為複雜的權力存在與互動，或是社會的規範，或是個人明顯的欲求等的狀態，畫面可觀察到掙脫、逃

跑或對立等不同力量的互存、規範的說明或壓抑的狀態。

對比性的策略是比直述性策略要複雜的多，因為它必須隱喻的運用較多重的主題和元素來組成統整的情節。換言之，是較為複雜且具挑戰性，或許如此，所以較少的學生使用此種策略。若延用邱文彬（2006）研究，從畫面上的觀察，直述性的策略是較接近「形式性的思考」，而對

比性的策略則較屬於後形式思考的「相對性」或「辨證性」思考，惟此種假設有待後續的探討。

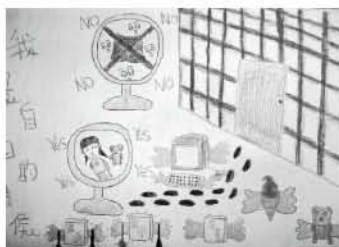
二、國小六年級學生以生活經驗創造「自由」圖像的指示及隱涵意

依據Barthes圖像第一層的意義是指示意。它描述畫中圖像的象徵及指示物間的關係。隱涵意則是第二層的意義，涉及主體、社會和文化的觀點和價值。第一層次的象徵是符號所蘊含的意義（The first order of the signifier is the sign of the connoted meaning）（Fiske, 1990, 86）。譬如，圖一以「人和／或生活片段」為主題的作品，表現出一個在節奏旋律下暢舞的人之原型。在此一例子中，指涉「自由」如同自在揮動之跳舞者的狀態，其隱涵意所指「自由」是等同於「沒有束縛的人」，束

縛與否的本身，意指個體存在的社會事實，與社會或文化的系統或規範有關。在圖二，所表現的是學校學習規訓壓力與舒解的並存狀態，同時隱涵學生沒有自由的事實，是臺灣學生日常生活的一種反應，我們都能體會到在高中畢業以前，學生是承載無數的課業與數不清考試等的壓力。在圖十三、圖十四、圖十六和十七都具有類似的表達，圖二十七以一隻鉛筆及「考完了，自由了，解脫」的文字共組來具體表達「自由」的概念，鉛筆隱涵學校規訓的束縛，文字補述考試壓力的解除，是個人欲望的渴求。「自由」的概念，誠如長久以來社會學者所討論的，自由是一種社會的關係，自由代表兩種相對有明顯區隔的社會情況之同時存在；要獲得自由，必須從低劣的社會狀況提升到較優越的狀況（Bauman, 1988, 9）。



圖十三 作品編碼063



圖十四 作品編碼072



圖十五 作品編碼280



圖十六 作品編碼281



圖十七 作品編碼271

就另一方面而言，作品也表現出當時在臺灣所發生的SARS流行病事件。在圖十八（編碼283）繪寫一躺在床上的病患和疾病作生死抗鬥，喻指和威脅與恐懼有關，必須從這些脅迫力抗、釋放，「自由」才能獲取。圖十九（編碼179）、二十（編碼243）、二十四（編碼306）和二十五

（編碼364）都表現出非常相似的意涵。

此外，在圖二十三（編碼112）說明一個人被警察逮捕掉下悔恨之淚渴求「自由」的情景，它同時也隱涵個人的自由是被社會法律所控制或是規範。我們在圖二十四（編碼074）可以發現同樣概念的表達。



圖十八 作品編碼283



圖十九 作品編碼179



圖二十 作品編碼243



圖二十一 作品編碼306



圖二十二 作品編碼364



圖二十三 作品編碼112



圖二十四 作品編碼074

當學生用「鳥」作為象徵時，常是表現鳥飛翔，或脫籠而出，或是掙脫相關的桎梏的狀況，如圖三和四。「鳥」的引用

有其文化的意涵，成長於臺灣，每個小孩幾乎均可以朗朗上口吟唱：我是隻小小鳥飛就飛，叫就叫，自由逍遙，我不知有煩

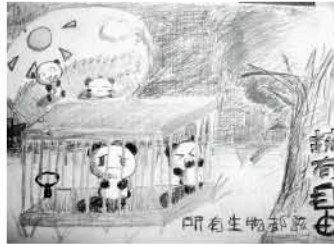
惱、我不知有憂愁，只是常歡笑。因此，遨翔的鳥兒成為普遍性的「自由」象徵。

除了鳥之外，蛇、熊或魚等如同神和／或天使一般，也都被用來作為自由的化

身，是一種單純自然的現象，抑或是生活面向的轉譯。如圖五、六、七、八、九、二十五（編碼368）和二十六（編碼272）。



圖二十五 作品編碼368



圖二十六 作品編碼272



圖二十七 作品編碼304

因此，我們可以說，學生會引用社會文化中具有普遍性意義的圖像作為的符碼，或是借用自然與生活中的物體或事件的存在現象作為象徵，來具體承載其所要傳達的概念要義。當學生借物轉譯想像的過程中，也明顯的傳遞其觀點與價值。如同Barthes (1973, 1977) 所解釋的，圖像隱含著社會與文化價值的互動。指示意與隱涵意共構藝術品的形式與內容。形式與內容的不可分割性¹，形塑藝術作品的本質，傳遞創造者的心靈與價值。

在使用對比性的策略時，畫面上展現出自由的力量與壓制力量的並存現象，或以被壓制的情節來呈現自由的散失。畫作的隱涵意是源於指示意。學童畫作中所指之「自由」，是一種如山水般存在的大自然現象，是一種如鳥類的遨翔，是一種神和／或天使所擁有的權力，是一種社會規

範的實踐，是一種抵抗SARS的力量，更是日常生活中課業壓力的舒解，所隱涵的是學生無自由的事實。面對無止盡的考試和家庭課業，能獲得自由以擁有其權力的可能性便是畢業。自由，是無懼於壓迫和害怕的表現。雖然，學生視覺化自由的概念，呈現多元的面向，但最為其所關懷者，是日常生活經驗的反映，是對抗大人所建構學習機制的表意，更是次文化力量的展現。

三、「創意表現」所創造圖像類型與表現策略的普遍性具藝術教學及評量的價值

這種對於圖像類型或是表現策略的引用情形，從表三中，我們可以看到多數的男女學生都傾向於運用「人和／或生活片段」（45.0%和 44.5%），其次為「鳥」，男女學生並沒有顯著性差異（ $X^2=3.82$ ， $df=5$ ， $p > 0.05$ ）。由此，也可以說明，這樣的現象是具有普遍性的特質。同樣的情形，從表四，我們可以發現，無論男生

¹ 請參：劉文潭（1981）：《藝與表現，現代美學》（頁157-186）。臺北：臺灣商務印書館。

或女生的多數使用「直述性策略」，分別為男生59.5%及女生65.2%，雖然男生使用「對比性策略」的人數多於女生，但仍不具統計學上顯著性差異的意義（ X

$2=1.30$ ， $df=1$ ， $p > 0.05$ ），所以，「對比性策略」的運用不是學生所普遍使用的表現性策略。

表三 性別與圖像類型次數表

性別	圖 像						總數
	人和／或生活片段	鳥	動物	神和／或天使	自然	其他非具體	
男生	59 (45.0)	27 (20.6)	11 (8.4)	8 (6.1)	6 (4.6)	20 (15.3)	131 (100.0)
女生	151 (44.5)	66 (19.5)	38 (11.2)	30 (8.8)	19 (5.6)	35 (10.3)	339 (100.0)
總數	210 (44.7)	93 (19.8)	49 (10.4)	38 (8.1)	25 (5.3)	55 (11.7)	470 (100.0)

註：括號內數目表百分比

表四 性別和表現策略的次數表

性別	表現策略		
	直述性	對比性	總 數
男生	78 (59.5)	53 (40.5)	131 (100.0)
女生	221 (65.2)	118 (34.8)	339 (100.0)
總數	299 (63.6)	171 (36.4)	470 (100.0)

註：括號內數目表百分比。

若依據之前所討論 Lakoff (1987) 的「隱喻」結構，「直述性的策略」有如「初級隱喻」(primary metaphors) 的運

用，而「對比性策略」則如「複雜隱喻」(complex metaphors) 的操作。「直述性的策略」和身體感官之直接經驗相關；

「對比性策略」則是由多元的「初級隱喻」所構成，其間經由「初級隱喻」的聯結引發抽象觀念的思考，非直接立基於身體感官之直接經驗。從研究所得，無論男女學生普遍性的延用「人和／或生活片段」的圖像類型，且以「直述性的策略」指示抽象概念的意涵；也許是「對比性策略」較具複雜及難度的構句形式，所以較少的學生使用此種策略。

當學生使用「對比性策略」時，則常假借「鳥」與「人和／或生活片段」的圖像類型。此外，誠如Runco（2007）所認

為的：「的確，如果以務實的觀點來看創造力，創造力是同時包括普遍性與個別差異」（邱皓政、丁興祥譯，2007，461）。差異創造不同的作品品質，不同的作品則具體化創造力的差異性。我們從圖二十八（編碼134）及圖二十九（編碼441）均使用「馬」為主體，或是圖三十（編碼251）及三十一（編碼403）均假借「鳥」為主體，但不難看出，因表現上的差別，創造作品不同的品質，且呈現出程度上的差異。



圖二十八 作品編碼134



圖三十 作品編碼251



圖二十九 作品編碼441



圖三十一 作品編碼403

換言之，從藝術教育的觀點，國小六年級的學生無論男女，經由特定的主題，學生在具體化其創造力時，多數會運用「人和／或生活」及「鳥」（自然界）為圖像延引的對象，並使用「直述性策略」為組構意義的方式，具普遍性的價值與意義，有助於教師從事教學時對於學生可能表現的掌握與方法的引導；惟從策略的運用，「對比性策略」是較具構圖上的複雜與難度，及隱喻的深層涵意，應是更具創造力品質的表達方式，可作為藝術教育創造力評量的鑑別關鍵指標。

結論與建議

經前述研究結果與討論，本研究如預期的完成問題的探究，即使六年級的學生在「自由」的命題下，能以與生活脈絡連結的多元視覺語言，創造有意義的圖像，並以或隱或顯的策略來詮釋其認知的概念；此外，其所創作的圖像類型與創作策略具普遍性的特質，並不因性別而有所差異。茲就研究目的結論如下：

一、結論

(一) 國小六年級學生的創造力以多元化的圖像及策略為載具，顯現差異性的特質；「創造力」源自生活經驗，透過藝術表現策略具體化其存有。

Langer (1957) 表示：「符號不只是客體的代表，而是客體概念的載具…是概念，而非事物，使符號直接「表意」(symbols are not proxy for their objects, but are vehicles for the conception of objects It is the conceptions, not the things, that

symbols directly 'mean') (Langer, 1957, 61)。誠然，圖畫不僅是建構圖像中符號間的關係，同時透過圖像指示性的認知，聯繫藝術家與觀者之間的心智，並在觀者的心智中瞭解圖像的隱涵意。本研究結果發現，六年級學生可以使用生活和經驗中各種不同的圖像來表現其想法，同時，他們傾向於以具像的圖像及運用明顯差異的表現策略，明確傳達抽象的自由思維。如同一般成人藝術家的表現，立基於生活經驗，以具體寫實、表現性或抽象等多元的面貌，來抒情表意。

(二) 國小六年級學生以「直敘」或「對比」的方式表達「自由」的指示和隱涵意；「創造力」係透過想像認知的藝術表現，建構其脈絡性的內涵。

多元內涵的藝術作品，是想像認知過程中，活化記憶、透過圖像基模系統的聯結運作，以初級和／或複雜的隱喻結構，表現創造力在特定目標思考下脈絡性的內涵。學生指示自由的想法是經由「人們自在的舞蹈」、「自在遨翔的鳥兒」、「水中優游的魚兒」、「草原中奔馳的駿馬」、「自然平安存在的山水景緻」、「從籠框脫困的鳥兒」、「從層層蜘蛛網絡圍困中脫身的蝴蝶」、「對抗SARS的病人」、「學生從學校逃跑」、「被考試課業擠壓的睡夢」、「考試的終結」、「被警察逮捕後對自由的渴求」等等，或是藉由抽象的圖形組成旋律（或是節奏）的形式或是音符等，「自由」的意義隱含者「壓力後的釋放」、「不在學校」、「不被威脅」、「不懼怕」、「沒有限制」、「不受社會規範所控制」、「個體必須去

爭取」、「自然生活的存在事實」、「屬於神、天使或是上天旨意」。

學生或許不如哲學家或社會學家等以語言的方式深刻「自由」的論述，但他們個別的以其獨特的視覺語言，探索到如同哲學家或社會學家們所已討論的內涵：自由具有積極性與消極性，是不受他者阻礙的「消極自由」，或是個人自主性慾望的「積極自由」概念，或是較高層次良善價值目標的追求，或是對社會規範的認同或是否定，或是自由是基本的概念，是「處境化的」的選擇等等。這樣的表現，也說明自由有脈絡性思考的差異，但亦存在核心的思考範疇，脈絡性是建構普遍性的基礎，脈絡性的思考建構創造力的內涵。

(三) 國小六年級學生在「創意表現」之圖像類型與表現策略，具藝術教學與評量之運用價值；「創造力」是瞭解「差異」，創造品質的關鍵。

本研究藉由「自由」的命題作為觸媒，來瞭解處於形式操作期的六年級學生，如何視覺化抽象的概念。從每一位學生都能解題的作品看來，以「自由」為創意表現的命題是可行且有效，這應與參與的學生是為投考美術班，極大多數都有相當繪畫表現的技術能力有關。但是，從解題的結果，若以作品的形式與內容來評量，其間存在著差異。區別形式方面，可以審視策略的運用、畫面的完整性與精謹的程度；內容方面，可以就主題的詮釋及自由概念意涵的豐富性作比較。誠如Dewey (1910) 早已明示，創造力是一種解決問題的能力。一個問題可能每個人都能解，但解題的方式是有程度的不同。

程度外現於畫面內容的深刻與豐富性，以及形式的完整與精緻度。程度上的差異，除與個別視知覺的敏銳性和生活經驗有關外，和文化、教育訓練所獲得之思考方式與實踐技能更是無法分割。所以Feldman等人 (1994) 談文化與教育的影響，成就獨創性，造就藝術的非普遍性發展；而Parsons (2010) 提創意除接受專業領域與範疇的知識與技能外，要能突破傳統規範，主動選擇適當的規則。雖然形式與內容是作品的整體，評量作品時這二者是不容分割，但評量必須依據原設定之目標為評比的參據，亦即一種考試若包括不同的測驗形式，則應各有其旨要評估的層面。因此，「創意表現」的測驗，依實施情境（考試或教學）的須求，應各有其要查看的主要面向。在形式與內容的評比上，則應有其權重上的差異。目前研究所得的「圖像類型」、「表現策略」及「指示意與隱涵意」的分析與整理，應可提供未來擬訂客觀評量，評審者達成共識評量的參考依據。

此外，我們可以瞭解，在本質上，兒童的作品與成人藝術家透過象徵表意來呈現作品意義的作法並無差別。繪畫不只是藝術性的表現，同時也是有力的溝通工具。兒童視覺化其抽象想像，借具表意的類型、策略與深層意義，是創造力具化的現象考察。從研究結果足以說明，六年級學生不僅具抽象思考的能力，而且能透過視覺語言來客體化其抽象的思維。他們所假藉的思想載具是來自於日常生活的一般經驗，且深受社會與文化脈絡的影響，但也顯現出普遍性的特質。如同Feldman等人 (1994) 的主張，個體藝術的成長，受

到文化教育和社會因素的影響，具有非普遍性發展的特質。從此研究，我們更能瞭解學生處在臺灣的社會脈絡下，會創造何種視覺的語言去傳達他們的思考與價值。目前有關於此一方面的研究並不多見，如果教師對於學生藝術創作思考或概念轉化的過程能有更多的認知，必能有助其營造優質的學習環境。誠如Vygotsky (1978) 早已揭明：創造良好的「近側發展區間」學習環境有助進階發展的可能 (Vygotsky, 1978, 79-91)。因此，本研究除可作為創造力命題及預判學生表現能力之參據外，對藝術的教與學也有其重要的意涵。具體而言，這樣的研究過程與結果，除有助於藝術教育工作者的知識建構與專業成長外，更是為藝術教育與創造力學術研究的可能作為，提供棉薄參與。

再者，有關學生創造力具體化的作品類型、意涵及表現的策略，是極為豐富而多元，然而，本研究基於資料量化的處理及篇幅的限制，只能及於概括性的掌握，未來可以更深究並擴充詮釋的廣度與文化的脈絡性。

二、建議

(一) 本研究結果可具體提供藝術創造力教學與評量之參考

從本研究結果，我們發現創造力的源泉來自學生的生活經驗，在教學時可以強化藝術教學與生活的聯結，以有效引發學生的創造力想像。再者，為使學生得有更具多元的表現策略，以協助其創造力的表達，藝術教學可以多引介及剖析傳統或當代成人藝術家的表現策略，以擴充學生「具體化」其創造力的能力。此外，本研

究結果所提供學生表現的圖像類型與策略，可以作為教學評量創造力指標內涵的參酌。

(二) 主題式「創意表現」可作為創造力教學的策略

從本研究，我們發現在主題式「創意表現」的作畫，學生充分發揮其認知的想像，竭盡所能的創造圖像來表達其想法，基本上，都是從「無」到「有」的創新，這過程是訓練其從「構思」到「自信」與「自我認同」，同時在挑戰其最大的極限，具體的「執行」各種可能，這些都是培育創造力的良好途徑。因此，主題式的「創意表現」除作為考試科目之外，應更是有效的創造力教學策略。

(三) 「創意表現」考試的結果應進行研究並建立資料庫，以提供學術研究與實務運用

美術班入學考試之「創意表現」，通常考完過後便束之高閣，很少進行試題的檢討及考生作答資料的分析研究，殊為可惜。因為這些資料無論是學術研究或是實務的運用，都具有鑑往知來的積極價值，更是建構臺灣本土藝術教育與創造力論述的重要基礎。因此，有關單位宜重視並協助「創意表現」相關資料庫的建置與後續的研究。

參考文獻

- 毛連塹、郭有通、陳龍安、林幸台 (2000)：創造力研究。臺北：心理出版社。
- 林曼麗 (2002)：高級中等以下學校藝術才能班問題之研究專案研究報告。臺北：教育部教育研究委員會。
- 邱文彬 (2006)：大學生後形式思考與創造

- 性表現能力的關係。《藝術教育研究》，**12**，65-84。
- 邱皓政、丁興祥（2008）：《創造力：當代理論與議題》。臺北：心理出版社。
- 周何主編（2004）：《國語活用辭典》。臺北：五南。
- 孫雲平（2006）：形上學的自由。《揭諦》，**11**，143-184。
- 陳美秀（2001）：《兒童繪畫表現與大眾文化關係之探討：國小高年級學童自發性漫畫創作之多重個案研究》。未出版碩士論文，國立台灣師範大學美術研究所，臺北。
- 陳昭儀、陳琦、張素華譯（1995）：《瞭解創意人》。臺北：心理出版社。
- 陳龍安、朱湘吉（1998）：《創造與生活》。臺北：五南。
- 陳瓊花（2006）：《臺灣藝術教育研究的趨勢與未來發展》。《教育資料與研究雙月刊》，**69**，15-32。
- 陳瓊花（2008）：《非資優國民中小學美術班研究報告》。臺北：教育部。
- 馮惠雪（2005）：《苗栗縣國小美術班學生學習滿意度之研究》。國立新竹師範學院進修暨推廣部教師在職進修美勞教育研究所美勞教學碩士班碩士論文，未出版，新竹。
- 鄭昭明（1993）：《認知心理學》。臺北：桂冠。
- 劉文潭（1981）：《藝術與表現，現代美學》。臺北：臺灣商務印書館。
- Andersson, S. B. (1995). Local conventions in children's drawings: A comparative study in three cultures. *The Journal of Multicultural and Cross-cultural*, *13*, 101-112.
- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception*. Berkeley & Los Angeles, CA: University of California.
- Barthes, R. (1973). *Mythologies*. London: Paladin.
- Barthes, R. (1977). *Image-Music-Text*. London: Fontana.
- Bauman, Z. (1988). *Freedom*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bergmann, F. (1977). *On being free*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Berlin, I. (1958). Two concepts of liberty, In I. Berlin (Ed.) (1969), *Four essays on liberty*(pp.118-172). New York: Oxford University Press.
- Blokland, H. (1997). *Freedom and culture in western society*. NY: Routledge.
- Chen, J. C. H. (1997). How children interpret their future home? *The Journal of Arts Education*, *89*, 37-48.
- Chen, J. C. H.(2003). *She/he draw and say: Gender concepts*. Paper presented at NAEA 2003 Minneapolis Convention. Minneapolis, MN.
- Chen, J. C. H., & I, Bin (2002). Psychology and arts education. In Z. L. Hwang (Ed.), *Art and Humanities education*(pp.3-44). Taipei: Kwai-kwan Co.
- Clark, G. & Zimmerman, E. (1983). Identifying artistically talented students. *School Arts*, *83*(3), 26-31.
- Cox, M. (1992). *Children's drawings*. New York: Penguin Books USA Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *Society, culture,*

- and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*(pp.325-339). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Schiefele, U. (1992). Arts education, human development, and the quality of experience. In, B. Reimer, & R. A. Smith (Eds.), *Arts in education. Ninety-first yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 169-191). Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington: D.C. Heath.
- Duncum, P. (1982). The origins of self-expression: A case of self-deception. *Art Education*, 3, 32-35.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (2004). Art education as imaginative cognition. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.) *Handbook of research and policy in art education*(pp.751-773). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Efland, A. (2010). From creative self-express to the rise of the creative class: A speculative inquiry in the history of art education. *The International Journal of Arts Education*, 8(2), 1-30.
- Eisner, E. W. (1976). *The arts, human development and education*. Berkely, California: McCutdian Publisbing Corporation.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation mind*. Harrisonburg, Virginia: R. R. Donnelley & Sons.
- Feldman, D. H. (1987). Developmental psychology and art education: Two fields at The crossroads. In Smith, R. (Ed.) (198 7), *Discipline-based art education* (pp.243-.259). Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Feldman, D. H. (1994). *Beyond universals in cognitive development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Feldman, D. H., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, H. (1994). *Changing the world: A framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger.
- Fiske, J. (1990). *Introduction to communication studies (second edition)*. New York: Chapman and Hall, Inc., a division of Routledge.
- Flathman, R. E. (1987). *The philosophy and politics of freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Florida, R.(2002). *The rise of the creative class*. New York: Basic Books.
- Freeman, N. H. (1995). Commonsense aesthetics of rural children. *Visual Arts Research*, 21(2), 1-10.
- Freedman, K. (2009). Conclusion: The future of research and theory in art education. In K. Freedman (Ed.), *Looking back: Editors' selections from 50 years of studies in art education*(pp. 249-252). Reston, VA: National Art Education

- Association.
- Frankfurt, H. (1971). Freedom of the will and the concept of a person. *The Journal of Philosophy* LXVIII: no.1
- Galín, D. (1974). Implications for psychiatry of left and right cerebral specializations: A neuro-physiological context for unconscious processes. *Archives of General Psychiatry*, 31, 572-583.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind, and brain*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. & Winner, E. (1982). First intimations of artistry. In Strauss, S. (Ed.), *U-shaped behavioral growth*(pp. 147-168). New York: Academic Press.
- Gruber, H. (1981). *Darwin on man*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gruber, H. (1982). On the hypothesized relation between giftedness and creativity. In D. H. Feldman (Ed.), *Developmental approaches to giftedness and creativity* (pp.7-29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Guiford, J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Guiford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of the pictorial world*(pp.337-338). Los Angeles: University of California Press.
- Golomb, C. (1997). Representational concepts in clay: The development of sculpture. In Anna Kindler (Ed.)(1997), *Child development in art*(pp.131-141). Reston, Virginia: National Art Education Association.
- Goodman, N. (1968). *Language of art—An approach to a theory of symbols*. New York, NY: Bobbs-Merrill.
- Hagen, M. A. (1985). There is no development in art. In N. H. Freeman & M. V. Cox (Ed.), *Visual order*(pp. 59-77). London, England: Cambridge University.
- Hoppe, K. (1977). Brains and psychoanalysis. *Psychoanalytic Quarterly*, 46, 220-224.
- I, B. (1995). *Spatial representation in drawing: The influence of size, viewpoint, and observation on drawing development*. Unpublished doctoral dissertation, Urbana-Champaign, IL: University of Illinois.
- Kindler, A. & Darras, B. (1998). Cultural and development of pictorial repertoires. *Studies in Art Education*, 39(2), 147-167.
- Kindler, A. M. (2001). *Visual culture and the visual brain: Exploring possibilities of visual education*. Paper presented at the International Symposium in Art Education, Taipei, Taiwan, September.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories about mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langer, S. K. (1957). *Philosophy in a new key* (3d ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- Lowenfeld, V. (1960). Creative intelligence.

- Studies in Art Education*, 1(2), 22-25.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1964). *Creative and mental growth*. (4th ed) New York: Macmillan.
- Martindale, C., Hines, D., Mitchell, L. & Covelto, E. (1984). EEG alpha asymmetry and creativity. *Personality and Individual Differences*, 5, 77-86.
- McKernan, J. A. (1998). Teachers as researcher: Paradigm and praxis. *Contemporary Education*, 59(3), 154-158.
- NAEA (2010). 2010 NAEA National Convention, Baltimore. MD.
- Parsons, M. (2010). Boxes and corrals: Creativity and art education revisited. *The International Journal of Arts Education*, 8(2), 31-50.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adult. *Human Development*, 115, 1-2.
- Piirto, J. (1992). *Understanding those who create*. Dayton, Ohio: Ohio Psychology Press.
- Pariser, D. & van den Berg, A. (2001). Teaching art versus teaching taste: What art teachers can learn from looking at a cross-cultural evaluation of children's art. *Poetics*, 29, 331-350.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Elsevier Academic Press.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. New York: Oxford University press.
- Simonton, D. K. (1984). *Genius, creativity, and leadership*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *The Journal of Creative Behavior*, 6, 114-143.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wallace, D. B. & Gruber, H. E. (1989). *Creative people at work*. New York: Oxford University Press.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ward, T. B., Smith, S., & Vaid, J. (1997). Conceptual structures and processes in creative thought. In T. B. Ward, S. M. Smith, & J. Valid (Eds.), *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes*(pp.1-27). Washington, D. C.: American Psychological association.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. *Art Education*, 30, 5-11.
- Wilson, B. (1997). Child art, multiple interpretation, and conflicts of interest. In Anna Kindler (Ed.)(1997), *Child development in art*(pp.81-94). Reston, Virginia: National Art Education Association.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1984). Children's drawings in Egypt: Cultural style acquisition as graphic development.

- Visual Arts Research*, 10(1), 13-26.
- Wilson, B. & Wilson, M. (1985). The artistic tower of Babel: inextricable links between culture and drawing development. *Visual Arts Research*, 11, 90-104.
- Wisniewski, E. J. (1997). Conceptual combination: Possibilities and esthetics. In T. B. Ward, S. M. Smith, & J. Valid (Eds.), *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes* (pp.51-81). Washington, D. C.: American Psychological association.
- Zeki, S. (1999). *Inner vision: An exploration of art and the brain.*: Oxford: Oxford University Press.
- Zeman, J. (1977). Peirce's theory of signs. In T. Sebeok (Ed.), *A perfusion of Signs*(pp.22-39). Bloomington: Indiana University Press.

(作者為國立臺灣師範大學美術系教授)

The Carriers of Creativity: From “Creative Expression” to Investigate How Images Types, Expressive Strategies and Meanings Objectify Creativities

Chiung-Hua Chen
National Taiwan Normal University

Abstract

This study aims to clarified how students use visual images to objectify their creativities. A total of 470 drawings were under investigated. Students had 100 minutes to draw a picture on a 26.5 × 38.8 cm piece of paper with black and colored pencils, expressing their concept of “freedom.” They were allowed to use any kinds of images and up to ten words.

We found students used six types of images as signifiers to interpret “freedom”: “human and/or life scenario ,” “birds,” “animals,” “nature,” “God and/or angels,” and “others.” The “human and/or life scenario” images were predominant; “bird” images were the second choice. Both descriptive (63.6%) and comparative (36.4%) drawing strategies were used, with a significant correlation between choice of image and choice of strategy. There was no gender difference with regard to image and strategy choice. When comparative strategy being used, most of the time, either the drawings contain both of the forces of freedom and threat, or the senior of suppress. Freedom is as naturally existence, or as an interaction of power, as social rules, or as individuals’ desires. Freedom has positive and negative meanings. The finding indicates creativity is situated. It is the root that enables artworks to be alive.

Key words: creativity, creative expression, image, expressive strategy, art education