

# 論藝術本位的文化創意教育

鄧宗聖 \*

## 摘 要

本文目的在討論藝術本位的實踐特徵，如何想像文化創意教育中的教師角色、課程發展與研究。我們發現，當藝術視為文化創意教育的形式，學生於創作活動中參與文化再製與批判反思，作品可視為學生積極參與自我與社會現實聯繫的建構過程。論述策略上，以文化創意產業的國家政策為背景，批判職業取向的大學教育論述，並將藝術視為文化創意教育的基本主題，闡述藝術如何影響文化創意教育的實踐，進而提出「藝術本位」的觀點，說明教學方法論的意涵，提供有別於職能導向的人才培育論述，想像以藝術本位的文創教育之實踐樣貌。本文認為，在大學的文化創意教育應猶如藝術活動，學生從完成作品中培養美感與轉化情感與社會議題的能力。由於創意關係到社群評價，因此著重自我形塑與發展的社群評鑑。學校與教育工作者生產的是能開展創作活動的場域。就藝術本位觀點來看，儘管不同科系對文化創意的聚焦內容有所差異，但課程應是一組以創作導向的活動，培養學生運用符號的生產文本（文創產品）與非文本（聯繫外界社會關係與價值），教室則是調適社會現實（現有職業）與自我願望（想像的混搭）的「角色建構場」，多模式素養則構成文化創意的基本與進階的能力論述。

**關鍵詞：**文化創意教育、藝術本位、多模式素養

---

\* 鄧宗聖，美和科技大學文化事業發展系助理教授兼系主任

電子信箱：x00003244@meiho.edu.tw

來稿日期：2011年11月30日；修訂日期：2012年1月6日；採用日期：  
2012年5月2日

# Art-Based Cultural and Creative Education

Tzong Sheng Deng\*

## Abstract

This paper describe the characteristics of art-based concepts into the cultural and creative education, and how to image teacher character, curriculum development and research in these discourse. We discovered, art as a cultural and creative education form with cultural reproduction and critical reflection during student activities for their creation. Creation as constructed process for students to active participate self-experience and social situation in their daily life. In the strategy, the present study positioning "art" as the core element in cultural and creative education and suggests that university-level cultural and creative education should resemble artistic activity. Through the process of creating finished works, students would be able to cultivate their aesthetic sense, while also developing the ability to draw on and transform the power of their emotions, and to address social issues. Given that creativity is connected with evaluation by the community, emphasis is placed on community appraisal that gives particular weight to self-expression and personal development. All of the "production" undertaken by educational institutions and those working in education constitutes a potential field for the development of creative activity. When an art-based perspective is adopted, while there will still be some variation between subjects and departments in terms of the particular aspects of culture and creativity on which they focus, for all of them, the curriculum should incorporate creativity-oriented activities that cultivate students' ability to make use of symbolic production texts (cultural and creative products) and non-text outputs (linked to the social relationships and values of the wider world). The classroom then becomes a location for role-building, which mediates between social reality (existing careers) and the students' ambitions ("mashups" of the imagination); multimodality comes to constitute the discourse of capability (both basic and advanced) for culture and creativity.

**Keywords:** cultural and creative education, art-based, multimodality

---

\*Tzong Sheng Deng, Dean and Assistant Professor, Department of Cultural Development and Management, Meiho Technology University

E-mail: x00003244@meiho.edu.tw

Manuscript received: November 30, 2011; Modified: January 6, 2012; Accepted: May 2, 2012

## 壹、起：從技術面的職能教育談起

根據臺灣的「文化創意產業發展法」來看，文化創意的範圍涵括了「15加1（其它）」的產業範疇，就教育面來看則是文史（如文化資產等科系）、傳播（如廣播電視、出版、廣告、電影等）、藝術（視覺傳達、表演、音樂、建築設計、工藝等）、科技（資訊、數位內容等），「4加1（其它）」學門的綜合體。

在「政治、經濟與文化」的論述中，教育的方向不外乎是環繞在如何將傳統與創意、商業與藝術重新架構，建構出具有在全球具有競爭優勢的國家（陳介英，2010），比較流行的說法就是「軟實力」。知識與創意成為文化的政治經濟論述主體，教育則被視為推動創意經濟的動能（林炎旦、李兆翔，2010）。

那麼如何從寬廣的面向想像「人才」，通常都從產業價值鏈中的職業關係著手。比方說林炎旦與李兆翔（2010）在對文化創意產業人才界定時，主要援引澳大利亞創意產業分類，就上述文化創意產業區分為：在文化創意部門中從事文化創意的工作（如歌劇院的歌手）、在非文化創意部門從事文化創意工作（如汽車產業中的設計師）、文化創意部門從事非文化創意工作（如電影產業會計或助理）。上述從現有產業分類的觀點來界定的人才培育，強調了不同學科學生的相互整合性，產業內部的合作，並從中論述需求與能力之間的關係，置放於大學專業教育的課程設定。

就業導向的教育論述成為主流，以職業類別進行工作分析萃取「核心能力」，與「課程模組」論述就視為理所當然，具對應性與說服力，如「證照」就把專業的有效性與能力的可靠性外顯化，用以象徵入行門檻與等級，不僅轉換成社會控制，甚至轉進教育領域成為評定教師教學績效的指標（張吉成、饒達欽，2010）。在此意義下，教育則為專業化分流的渠道，課程則為就業任務能力的打模工具，就業把能力論述轉入現有職業的樣貌中。換言之，教育某種程度受經濟、企管或財務等學科論述支配，對未來「可能性」缺乏想像力，侷限在現存、傳統的工作實踐形式中（Tynan, 2006）。舉例來說：數位轉換了傳統出版的能力論述，建構新的職業型態（數位取代鉛字排版），

但發展中的職業卻排除在已存在的就業型態證照之外，等到就業市場發展成熟（量變）後，才再轉入教育與社會的文化再生產系統（質變）中。

職業作為教育目標的終點，正符合市場力量需要，但發展到極致，教育的多元性反而在「論職」的論述系統中趨於主流，忽略多元目的下「闢業」的教育實踐，<sup>1</sup>像是強調融合社區發展、培養想像力、人文陶冶、多元文化、回歸經典等教育實踐，當沒有於現有「職業」系統中對應出現時，很可能在課程總表的格線之外。因此這裡憂慮的不是市場力量本身，而是市場力量的唯一性，這唯一性使教育中核心能力論述的去多元化。反觀 Lucy Kimbell（引自李明譯，2010：56）為英國藝術協會構思出「工作方式」（way of working）一詞，表示

「聚焦於人們真正所思或所做的事，而不是正式的職業或在某個產業中的位置，這是一個不同的起點」。

就此來看文化創意法中指向的跨產業界定，在概念上應為「X + X……」等互動產生的變化，畢竟專工化的科系組織某種程度已滿足符合市場需要，此一概念在教育本質上，不會也不應該是指涉現有職種。相反的，鼓勵我們從職業論述中出走，尋求一個「創造力」的教育過程。而教育家在此過程中，就是一個創意與藝術的工作，尋求新觀念、鼓勵自我實現的追求。

有學者曾對文化創意產業相關科系進行比較研究，從「文化」、「創意」與「產業」三部分探討其課程的形貌與論述，辨析出三種框架的能力論述（鄧宗聖，2010a）：文化類課程強調把歷史轉化為創意可用的資源，產業類課程則強調經濟政策、市場需求、產品傳散到行銷供應等產業行為，儘管不同系所在規劃上各有偏重，但相較於創

<sup>1</sup> 臺灣坊間出版了一本《棄業日記》，作者買買氏（筆名）於前言中列出並反省自己當前的人生公式「出生→上學→上班→上班→上班→上班→上班→上班→退休→進棺材」，於是決定棄業流浪，探索另一種生活方式的可能。《棄業日記》對「就業」的反動，某種意義上是表達了當前工商社會對人們「學習即工作」的秩序安排的反思，這也可做為本文寫作思考的一個非學術性的例證，表徵當前職業做為教育實踐的社會脈絡。

意類課程則差異甚小。相反地，創意牽涉到文化資源「轉化的能力」，各系間差異與爭議的焦點相當程度集中在「如何轉化為創意」的層面。

綜合上述，文化創意的教育在學院課程的地位與角色、基本教育原則，都是需要辯論的主題，這涉及不同的價值體系與差異的社會選擇（Kerlan, 2009）。本文思維的延伸就從此點出發，將有別於職業教育的論述，從「藝術」的角度切入，分別從「教育理念、評鑑方向與教育勞動」，闡述藝術如何影響文化創意教育的實踐，進而提出「藝術本位」的觀點，說明教學方法論的意涵，提供有別於職能導向的人才培育論述，想像以藝術本位的教育樣貌。

## 貳、承：藝術作為文創教育的基本主題

### 一、教育理念：把文創教育當作藝術品——美感與轉化能力

鄧宗聖（2010b）指出，目前臺灣以文化產業或文化創意為名的科系，皆強調「創意」的重要性，將過去藝術、傳播、設計相關科系對生產媒材工具<sup>2</sup>學習視為一種「轉化能力」的培養，但習得轉化媒材，在文化產品上製造出的「微差異」為什麼就是一種創意能力？卻鮮少說明。但就此來看，創意並不是褒貶由人的抽象概念，相反的，它依賴媒材的操作與使用，透過個體來做創造性的表達，但同時也受限於媒材提供表達的可能性。

關於「創意」的教育有許多說法，但就「目的」來看，一方面強

---

<sup>2</sup> 從 McLuhan（1994）的觀點來看，媒介是人的延伸，任何一種媒體都與從我們身體感官中得到釋放，並成為另外一個媒體的媒材。舉例來說，口語文字取自了我們內在思想，並可轉化成為一種書寫寫作的媒材；書寫文字取自過往的記憶中的事物形象，並可轉化為正式教育或學校系統得以建構的媒材；印刷文字與書籍取自作者的書寫文字、後續可轉化為數位電子數位的文本媒材；攝影取自過往的瞬間的影像，並可轉化為透過編輯與剪輯的虛假影像之媒材；電影取自景觀中的空間，並可轉化為電視或其他藝術形式的媒材。因此在傳播與藝術領域對於媒材工具的認識與理解，有助於後續作創造性轉化的混搭與使用。

調實現自我潛能，因此著重自我表現的獨特性與差異性，但另一方面卻強調要做有助於社會發展或變遷的建設性創造，因此側重與環境間關係（陳昭儀、吳武典、陳智臣，2005）。前者傾向學生的潛能激發，後者傾向社群與環境之倫理關係與應用。

就此來看，「創意」無法脫離所屬社會群體、產業與文化的評價而存在。每個教育機構內學生成員，都有其所屬的文化與知識資本，因此，如何從轉化這些既有的資本，在其社群價值中是具「創意」的作品，進而擴散創意氛圍，或外連到產業層面提高附加價值，在文化層面中成爲一種體驗多元生活、提升生命品質、形塑新文化都是與之共生的價值（詹志禹，2005）。因此如何在教育活動中處理學生參與其原屬社群、發揮創造力的「內在動機」，那不是職業教育能處理的課題。相反的，藝術與美感的教育提供這種可能性。

楊深坑（1980；2009）就曾以「美感教育如何發揮人格陶冶功能」爲題，探討美育如何能適應社會變遷的新策略。他強調，「美感教育」過去在古典時期取材於藝術，但仍強調做爲一個「人」而非役於「物」的「批判精神與意識」，關照整體生命之實踐。但在後現代社會情境中，消費社會的感官主義、影像氾濫、文化多元，使得精緻文化不再是美育的唯一媒材，如何「培養學生對自然與人文環境的感受力」，容忍並欣賞各種文化與意識形態成爲美感教育的出路。藝術的角色，在這裡是通往美育的一種途徑，也可以說是中介美育發生最重要的媒材。

根據上述，在古典時期「藝術」內含批判性思考的精神，只是當商業支配力量進入後，削減了它作爲美感教育主要素材的地位。稱之爲「藝術」者，同時包含自我理解以及參照整個社會文化歷史的建構，藝術作品本身做爲一種理解人性與生活世界的媒介，美育則透過藝術作品中的人類情感，探索自我內心的世界。楊忠斌（2009）強調，教育本身就是一種感動，美感教育的範疇又大於藝術教育，人類感性生活的教育皆屬之，故日常生活中的文化產物可以多用有美感敏銳度的教材，美感經驗不僅是一種對文化世界的觀察，更能提升對環境的責任，以及新意義的創發，不僅擴展對自我、人性與生活世界的理解，更有助於全人化發展。

就此角度，教育過程可視為美感活動，教育本身就該生產「創造性活動」，在討論與思辨時，自我理解、意義架構與對社會關照於焉形成，「教育」本身可視為師生共創的藝術作品。如同溫明麗（2009）所言，教育具美學的本質，在師生互動的生命交流中，多面向地展現「自我成長的理性思辨、相互提攜的感性顯現、爭鋒相對的辯證對話」，師生如藝術家般地共同形塑教學活動。

總體來說，使用「藝術品」一詞隱喻教育過程的獨特性，在師生「共創」的脈絡下發展「創意」，則是面臨不同社會情境與不同需求的互動結果，就如對媒體素養的需要是在媒體社會中才逐漸浮現的，而使用並生產媒體訊息對商業空間進行「文化反堵」（cultural jamming）的「創意」行動（凸顯媒體隱藏的訊息），才能被理解。故對創意的需要，並非一直都清晰可見或靜止不變，當師生面臨的社會文化條件有差異時，創意的需要也會跟著改變。

使用「文化創意」這個「轉化物」的是「人」，因此處理的對象也是人，學生就扮演這個預設使用群組的挑戰者，學生個別差異就構成教學情境複雜性，教師如何因應個別差異隨時調整策略，並且讓彼此能夠欣賞與合作則是一門藝術。文化創意的教育若缺少對深刻美感體驗的需要，任何「文化創意」只不過是陷入一個個發展「可操作、複製」的模式之誤解。據此，文化創意的教育理念，是以培養美感、陶冶人格為基礎，美感教育成為文化創意人的通用能力，而各種藝術中使用的媒材及其活動，則是根據差異的社會與文化需要，進而促成文化創意表現特殊化的一種途徑。

## 二、評鑑方向——文創社群的自我形塑

評鑑教育實施，是教育者有勇氣思辨選擇的變革過程，使教育目標變得具體可行。面對創意能力的多元與多樣性，牽涉到價值取捨，如強調傳承、還是創意能力與模式發展等，因此思辨預設的認識論有其重要性（Darras, 2009; Lauret, 2009）。

我們看待文化創意教育成品就猶如藝術作品般，「再現人生與自然關係形式與內容的創作品」（陳朝平，2002）。我們的學生能將與社群聯繫的「感情與思想」透過媒材使用，轉化為可感知的「物」，

或寫實、或寫意、或表徵社會規範與價值，在模仿自然與人生中創新思想。換言之，文化創意教育活動的產出，本身就是藝術的創作行動。

陳新轉（2009）觀察當今教育環境，多追求功利、實用與制度化的效率、公平，強調「進步」的競爭關係，以「功利」價值區隔課程、教師與學生，如就業、證照等目標誘導師生做為教與學之動機，老師則受學校秩序（學習規範、考核、獎懲）與績效支配，追求自我發展與自我實現的個性與情感，在環境中壓抑與克制。當教育成員難以用審美態度導正偏差的理性觀點帶來的偏誤，教育活動在處理師生互動時，怎能不去服從權威、追求績效、講求規矩與標準，如此又如何期待教育活動多一些自由想像、主觀、感性，追求創新與超越的精神享受，以美感、情感的角度看待學生的活動。

社會對感性與理性的界線有著牢不可破的印象，理性如工程師般代表標準化、嚴謹邏輯，感性則如藝術家般地執著、熱情。但朱宗慶（2012）強調，工程師與藝術家的差異並不大，彼此同樣在「創作」中「自我檢視、探索、不停對自己的概念進行論述與試驗」。在此意義下，感性的論述側重關心周遭的感知能力、探索與夢想，理性的論述則表徵一種實踐態度與方法，在教育過程中，彼此之間相輔相成並非據於一把量尺的兩端。這裡主要是強調藝術的表現結果，並非獨立存在，而是不同環節交互作用的結果，創作本身就沒一定的規則，不同方式都可能有很好的結果，因此可以體會發散式思維，具有開放式的解決思維，但表現媒材本身就是有限制的，因此無論是聽覺、視覺或觸覺等，那是一種聚斂性的決定與選擇，在限制中充滿創意（高震峰、陳秋瑾，2002）。沒有依賴固定定理與公式的學習，就容許想像力與判斷力的發揮。

但該如何評鑑？Kerlan（2009）認為架構文化藝術的教育需要較長的時間或是特定時間地點、當下經驗，比方說推動特定的構想或計畫，如長達一年的駐校藝術家或文化機構的合作關係，但踏出校門之後對於參與的各類成員而言（老師、學生、機構）留下什麼？有哪些改變？這方面的長期研究並不多見，也極需改變。Kerlan 某種程度將文化藝術的教育視為具有實驗性質，「長期、個案式」的分析，才是



一種考慮情境差異與影響的評鑑方式。

綜合上述，這裡以 Darras (2009) 提出的觀點為底圖，描繪出文化藝術教育的 3 種教育社群與評鑑方向：

首先，工具性的文創教育：文化創意產業的內容構成當代休閒娛樂的核心，若考量到文化創意教育的社會目的，是針對休閒娛樂而發展，那麼如何發展相關應用能力（社會網絡、電影、遊戲、設計等），培養資訊豐富具判斷力的文化消費或自由時間的參與者，則成為重要的方向。如此，就能清楚辨識哪些是適合或不合時宜的教學目標與實踐能力。臺灣目前強調技術與職業面向的文創教育，多以此為方向發展，這也是當今最主流的意識形態。

其次，批判性的文創教育：雖不否認文化創意產業帶來智力、精神與享樂主義的提升，但是會關注到「象徵性權力的鬥爭」，文化藝術的教育提供學術知識及判斷工具，有助於學生為未來社會區隔的遊戲做實踐，以社會學觀點作為一種評鑑，理解菁英文化如何建構、如何提升文化資本、文化差異的影響等，透過文化藝術的教育，批判性地理解象徵性的生產過程與議題。臺灣以社會學取向的相關系所，如傳播、教育社會學等則側重此一面向。

最後，創造性的文創教育：此一取向強調學生成為有社會實踐力的藝術家。就此來看，如何透過「藝術教育」鞏固並發展創造力，並發揮社會影響力，是評鑑的重點方向。這種影響評鑑可放在評鑑媒介的代理機構（如學校）上，理解以文化與藝術為本的教育，在學生所處的政治經濟、社會文化的環境下，體現了何種影響，在創造過程中是否會以批評、質疑的投入角度來考量。臺灣目前以藝術類型的系所較側重此一面向。

綜合上述，文化創意的教育評鑑，涵蓋了價值選擇、對話、規劃執行、自我檢視的反覆動態歷程，涉及有形（如文化政策下的社會目的）與無形（文化資本）的因素，最為關鍵的離不開實踐者的差異信念與價值。借用 Stankiewicz (2009) 的觀點來說，不論是文化、創意、藝術、教育，還是文化創意教育，這些都屬於「場域」，由實踐者及其利益攸關者界定學生符合何種社會目的、需要何種學習經驗、在經驗中能發展出何種能力、給予社會大眾何種專業特質與形象等。更具

體來看，不同文創教育者自身所依持的文化資本，無形中影響教育實踐的組構，跨領域對話與論辯，關鍵地形成內部自我評鑑的論述，教育成員的多樣性與多元性，將構成學生多元互相學習的場域，形塑學生主體對「整合能力」的認知結構與情意，在交付社會進行外部評鑑前，凝聚關於此依教育社群共識的形象與特質。

### 三、教育勞動——學校與教師生產開展創作活動的場域

Gray (2009) 曾用你（學生）／我（老師）／我們（自我探索與分享過程中形成的團體）的課程設計，闡述教育是一個文化視野的差異發現與交融過程，透過藝術活動的體驗與實踐而加以實現。換言之，教育者在設定觀察主體與客體時，已經提供了觀察的意向性，在此過程中領會與感受意義之所在。

Howkins（李明譯，2010）提出「創意生態」的觀念，用生態學的隱喻說明個人與環境的關係密切，每個人都有創意的潛能，因為「思考是創意的正式工作」，從家庭到社會機構，要提供的是利用「既有想法」產生「新想法」的環境，儘管他人對這種努力未必了解，但也會對這些表達能量提供支持，在過程中自由地質問、顛覆或重建自己所構想的關係世界。

若同意 Howkins 從生態學來看文創教育，這種演化論的觀點，強調個人的創意能力在不同環境中會適應與演化，學習是個人化與多樣化的行為，因此教育提供的不是「想法」，而是「想要表達」想法的環境，如何激發出想要實踐點子與想法的自發行爲，「如何爲創意提供適合場域與生活方式」，這才是值得去思索的問題。林建福（2010）就指出，想法的形成有賴於在生命過程中的「親身體驗」，重視表達形成，有益於「情緒覺知」，可以成爲「創作源頭」，口語、肢體動作、詩詞、書信、舞台表演等成爲爲所「感」而「想」的表達媒介。

借用 Gates（2010）的島嶼隱喻，認爲文創教育者間的差異性就像是群島般（archipelago），每一個教育者可能來自不同學門，猶如獨立的島嶼般，因其個體的欲望、興趣與需要，長成獨特的景觀與其複雜性。群島隱喻，同時包含集體與個體的諸多面向，要讓島嶼之間相通而非在學校文化中成爲獨立的孤島，那麼「協同研究」

(collaborative inquiry) 就如同島與島間的「橋」般構築聯繫又保持獨特性。

對 Gates (2010) 而言，「協同研究」是提供一組機會，透過解決問題的實際對話起點與開始，協同研究的組構單位不需要大，教師個體在組織團體時形塑了集體認同。協同研究的目的就是希望能創造對話與學習關係的環境，藉此挑戰傳統專業教育中的「專家模式」，並且在社群中分享並建立起建構教育環境的責任與承諾。

「群島」隱喻相當適合去想像文創教育的發展，畢竟「文化創意」的新概念是建立在過去諸如藝術、傳播、設計、文學、文化歷史等舊有的學門基礎上，如果「文化創意」一詞的出現，沒有透過跨學門協同研究的教學實踐，那麼其專業發展將會面臨認同的危機，「文化創意」也只會是沒有實質內涵的曇花一現罷了。「課程」不應誤以為是一門學科內傳授技能的系列活動，相反的，它是提供探究 (inquiry-oriented) 的場域，依據我們自己信念來行動，象徵我們想要的生活方式以及我們想要成為的人 (Short, Harste, & Burke, 1996)。至此，教師的勞動生產，不會只有課程綱要與教材，更是在此過程中審慎思辨：如何生產一個引發探究心靈與行動的活動環境。

用劇場的綜合藝術來比喻，意即強調同時保有個人的獨特與創作 (演員、燈光、音樂等)，又必須能夠協同與研究。表演藝術大師 Stanislavsky 曾建立一個容納教室、排演場、佈景工作、縫紉與辦公室的「工作室」，把一切願意研究所謂「史坦尼夫拉斯基」表演體系的人集合到這裡進行研究工作 (瞿白音譯, 2006)，這個「工作室」蘊含著教育實踐的基本概念，就是「研究、協作」 (瞿白音譯, 2006)：演員從分析角色、掌握內在情感到發展合理的角色的構成過程本身就是一個需要透過閱讀、觀察、排演、反思等加以「研究」。現實生活上，工作室的經費也不是單靠演出收入，演員們也會依靠家庭作業與春種秋收的土地工作，冬季從事戶外演出畫布景、縫服裝、製作模型等加以「協作」。這對 Stanislavsky 而言，舞台上緊張的氣氛是無法建立藝術上的真誠合作，田間合作中心胸會開朗、體力勞動中關係會和諧。這已非單純建構成知識傳遞的校園，教室也只是一個為作品工作的聚會場所之一。

綜合上述，文化創意強調對感受性的轉化與生產，學生對教育環境的認同，不僅是純粹認知上的過程，更涉及到從學校活動中親身體驗中感受重視真、善、美的價值，無論是學校空間上的展示與整體氛圍、同儕或師生間在教室內開放的發表、對話與接納不同觀點等，在認同與模仿的情緒下，學生自然就樂意敞開心靈與世界接觸，接受教師群的指導。就此來看，學校要生產的不僅是「課程配置」而已，而是一個創意環境，裡面包含「前台與後台」：創造一個與社群觀眾接觸的前台，使創意具有應用的對象性；而不同教師組合的「工作室」才是激發學生創作能量、方法與協作的修煉後台。當然這不是說「工作室」能取代現代「學校」的課程體系，而是要凸顯出劇場後台內，創作本身就是一個協同研究、製作的過程，甚至為一個生活方式，為創意生態做一註腳，並為以藝術本位作文創教育實踐的觀念做一起頭。

## 參、轉：藝術本位的教育觀

「協同研究」若是一種文化創意場域的理念，那麼如何讓每一個文創教育者不再受到科學教育中客觀、孤立的影響，反之能在文創實踐中協同研究則是本章探討的主要課題。這裡將使用藝術本位的觀點來說明幾個文創教育實踐上，應會顯現出來的重要特徵。

### 一、學生能力：文本與非文本的生產過程

藝術本位不只是一個教學法，而是一個世界觀。我們耳熟能詳的「問題解決導向」的學習方法（problem-based learning, PBL）建立在解決生命中遭遇到的問題（Tracie, 2002）。在此哲學基礎上，任何學科都可以透過提問來發展較高的思考技巧，但這僅僅是在教學法的層次。

Rolling（2010）分析藝術本位研究（arts-based research, ABR）的本質，致力在藝術實踐的可能性上去為一般教育實踐與學習者發展而生產的「新課程」取向。藝術本位的研究有別於藝術資訊的研究

(arts-informed research)，關心形式如何形塑內容，相反的，它以實踐為基礎，關心藝術創作的過程、產品、脈絡等支持性的活動，誠如 Eisner (2008) 所言，藝術本位是一種質性研究的軟形式。像是藝術教學者反思，如何帶領學生如何從解讀「超現實主義」的藝術作品找到觀點，又如何分析歸納的過程中發現可支持應用於平面設計的法則，構思創作思考與實踐的教育歷程 (彭阿善、陳俊宏、嚴貞，2008)。

Mardirosian 與 Belson (2009) 就曾試論述藝術本位是一種兼顧語言、非語言，提升記憶與喚起情緒並且透過符號系統建構意義與理解的活動。教師可以透過藝術為本位的活動，如角色扮演、視覺劇場、腳本製作等使用身體符號或視覺符號的方式來建構知識，如將社會正義的議題在藝術活動中生產出來。

藝術本位強調「符號系統的整體運作」而非單一符號，如文字主宰認知意義，但未能察覺依賴語言符號在傳遞情感、表達自我的侷限性。藝術活動可視為一種具有解放製造語言的霸權傳統的潛能，如在讀者劇場中已沒有威脅方式挑起禁忌話題的討論，通過藝術活動 (如比喻、故事、美術、攝影、詩歌、音樂、戲劇、舞蹈) 代理，在分享中探索情感、理解社會中對自我的認知或焦慮，並且想像替代性的現實並寫入新的可能性 (Lawrence, 2008)。

Lawrence (2008) 強調，技術理性的學習過程具有侷限性，通過藝術的學習是強調「探索」、「體驗」與「變革」通過，人們可通過舞蹈，戲劇，詩歌，音樂，文學，電影，視覺藝術等非正式學習方式，接近並探索自己的情緒，情感領域對社會正義等諸多社會實踐議題亦具有影響力。人與世界的互動經驗，可以轉化為千言萬語，也可以轉化為音符或圖像記號。近年來教育研究企圖逐漸擴大大學校、教和學的合法化範圍，研究社群也在方法上去「標準化」，推向「多元主義」。

如 Bresler (2010) 就強調藝術活動是一種培養「質性研究的心智」(habits of mind in qualitative research)，因此設計一次校園美術館的參訪之旅，要求學生從此環境中挑選兩件藝術品進行約 30-40 分鐘的體驗，之後並要說明自己如何觀察、描述細節、以創新的方式描述詮釋作品 (文本)，並且針對藝術品旁不同社會位置的人 (藝術家、美

術館館長、買作品的人等)提出一連串的問題(非文本),從提出問題中確認興趣並做深入理解,培養探究能力。

Keifer (2010)則將普遍的視覺文化視為一種建構性別身分與位置的一種形式,於是在教學活動中,利用網路藝術來表現社會正義,批判的內容包括特權、壓迫、同性戀權利、揭露剝削現象、社會及環境責任等,從瀏覽一些網站的範例中思考議題的複雜性,理解藝術家使用的一些手法(文本),並帶領學生在 Google Doc 中重新編輯、繪製、定位,實踐公共的參與機制,在 Google Doc 的新媒體介面中不斷新生的行動集合體、共同挑戰並改變壓迫有害的社會實踐(非文本)。

當代藝術表現不再僅侷限於藝術品的形式美或風格美之追求,轉而邁向更多社會文化的探究與反思,呈現許多的重要議題(例如:性別議題、環境污染、數位科技等)(張家琳,2009)。在此意義下,藝術本位的研究與實踐,不外乎考慮生產「文本」與「非文本」的兩類範疇:前者關心如何建構處理電影、錄像、敘事、繪畫、音樂、舞蹈等各種類型的文本;後者則處理諸如與公眾聯繫的互動的社會性問題,像是如何將議題呈現、如何傳散並與公眾溝通等,這使得網路媒體、互聯網等議題逐漸重要(Eisner, 2006)。

綜合上述,無論教育現場是教室、博物館、畫室、攝影棚等,產製文本的實踐使學生能將個人表述與作品創造之間建立更直接的關係,但學生產製文本更具體的貢獻,不僅僅是完成作品,而是看學生在完成作品後,能承擔了什麼樣的責任,作品能介入進入自己的生活、社區等社會空間,建立起何種文化環境,在未來還能為文化創意教育提供何種服務?教師則把從「文本」產製到「非文本」的社會關係建立與實踐,當做一個獨特、完整歷程來看待,關心那現場發生的事,已形成未來教學上的個案與議題,從微觀實踐中構成對學生能力發展的論述。

## 二、教室空間——自我反思形構的場域

在職業教育中,教育工作者已經想像了一系列的角色規畫以及能力培養藍圖與腳本,在此前提下的課程規劃與評量則成為監控的權力

知識，對於「角色」的改變與新發展在框架下顯得多有限制。然則，這原是社會群體對教育機構擁有實用功能的期待所作的自我設限。但很多文化創意工作者是不斷嘗試建構新的角色與可能性，像是劇場型態的選擇，如街頭、小黑盒實驗劇場、鄉村巡演、多媒體劇場等，儘管一些核心概念的角色不變，如導演、演員等，但就實質差異卻可發展出不同角色間的工作與合作方式，或說新的工作角色加入。

在藝術本位的教育實踐中，師生之間的互動是一個持續承諾「生活探究」的發展，師生間的師徒關係，目的是在自我反思的過程中，增加個人與專業間的意義聯繫，教師在分享權力的過程中也會鼓勵學生自我激勵，這引導向新的教育型態與實踐（Guyas & Keys, 2009）。人的轉化成爲教育目標之所在，透過教育場域中「否定自己與學習突破」以提升自己身心靈的高度，不斷的自我形塑（鄭黛瓊，2011）。換句話說，生活探究既包含繼承傳統的文化面向，以及解決特定問題的創意面向，但上述兩種面向需要透過思考主體來加以詮釋與分析，而教育過程則是喚起獨特的主體性。

何文玲與嚴貞（2011）就把藝術與設計的課程當作「實務研究」，將大學藝術系學生的創作過程視爲一種自我發展的個案，觀察並訪談其「自我」的主體發展過程，讓學生描述自我與作品之間的關係，在五個個案中，研究者強調其創作內容皆與自己的生活（如女孩心中想抓住青春）、興趣（如社會價值爲人們打造面具）、環境（如社會議題的關懷）有關，花費最多時間的也就是「找主題」，在此過程中回復缺乏的自主性與自信心，轉化自我的主體於作品中。

Ellsworth（2005）強調，教育中美感經驗帶給我們的禮物，並非教我們關於知識的種類，而是在探索「知的過程」（knowing）中遭遇圍繞於各種解釋（encompasses explanation），藝術作品展示的不是「說了什麼」，而是把我們安置在探索過程的「中間」（midst of knowing），使之能被「感受」（sense-able），美學經驗如同「成爲自我」（experience of the learning self）。創作上的主題發展，其實也就是一個成爲「我」的主體發展，在此創作過程中與自我串連起來，而後進行「再詮釋」、「再設計」、「再定義」的深刻情感中，教師則進一步協助其展現對文化與社會議題的感觸與想法，對創作主題的

主動思考。

Sanders (2006) 就把博物館比喻為研究工作站，不僅涉及到簡單的蒐藏客體，選入展示客體時的政治性或社會意涵，就涉及其社群及其認同。換言之，無論是強調藝術活動的蒐藏、再現、創造或討論，在此過程中的諸多行動承載了行動者的社群價值。胡寶林 (2009) 則把學校比喻為社區，把一個班級的友伴互動，視為社區，於是利用「參與式設計」，也就是帶領設計系的學生，從溝通磋商中獲悉彼此對校園學習環境的問題及需求，進行校園環境改造，實踐「將學問回歸到生活的整體，走出教室就處處是教室」信念，把校園放入社群期待，用設計所學的專業行動，轉變處處是教室的共融學習場域，把大樹變教室、榕蔭變討論平台，不必每堂課都依賴投影圖像，設計系的學生也在此知的過程中，建構自己的創意人格。

就此來看，文化創意若強調文化繼承與創意的可能，那麼「繼承」的概念，就離不開創作者及其社群的自我認識，而「創意」則是在自我認識的反思認知下，才有可能實現。綜合上述，創意需要障礙才具有可能性，教室內師生的文化主體間的交融與反思實踐，有助於主體在自我轉化的文化過程中，發展出屬於社群認同價值中的創意貢獻。

這裡談的自我形構，同時指出了個人存在的公共面向，社會與文化的價值涉入則成為文化創意生產的條件之一。因此，個人絕非孤立而存而是在「反思對話」中有了當代的意義。文化創意的教室空間，創造的就是一種具有生產性的反思對話及其進入在地對話的可能性。換言之，每一個學生的遭遇，都可以是反思對話的一個起點或說一個事件，在創作生產前促成具「合作性的知識建構」(collaborative knowledge construction)，讓學生理解到創作活動本身就兼具產製者的願望及建構其成為思想主體的地方 (Jack, 2010)。

綜合上述，「自我」的形成既在已存的歷史與文化脈絡中「賦予」，同時又在對話、反省、行動與創造中「更新」。因此教師的教室任務，最為關鍵的就是使學生能為自我的探究與更新的主體，發展彈性的教室氣氛，透過提問發展成為自我的問題核心並以行動解決問題。於是，讓每一個參與的學生有機會去做關於個人作品及其扮演角色的決定，幫助學生能在作品中跨越學科界線與個人的意義，在學習



過程中強調反思的行動，鼓勵並給予機會彼此分享、分析專業見解、在正式或非正式的相互學習中定義自己。

### 三、多模式素養

我們可以看到報紙、廣播、電視、網路或正在發展的行動通訊系統，正以各種混搭的可能變化並組成新型態的新媒體。在政治與經濟系統對促成數位環境的推波助瀾下，新世代的學生很快地能接觸或接近使用不同的媒體型態與資訊。

就此來看，新媒體提供了無圍牆的教育環境，像是學校系統內會發展遠距教學、數位學習、數位典藏利用等教育活動，但社群媒體的發展，如網際網路上的搜尋引擎（google search）、部落格（blog）、網路電視與影音（youtube）、臉書（facebook）等，不僅改變傳統的學習行為與社群形成，如網路的教室、社團，並重新定義過去以實體學校空間的師生互動的「教室」，數位環境下的影音與網路媒體中介了社會學習，多媒體環境使「教室」更加無所不在。換言之，教室並不侷限在學校，教學不只是關心認知的發展，它可以是任何一個透過展覽、表演等所創造出來的地方（Ellsworth, 2005）。

據此，學生在此多媒體、新媒體的環境下可能已潛移默化地接受各種符號語言的資源，如電影的鏡頭語言、產品中的設計語言、工藝品中的美學元素、行動媒體帶來如簡訊般的短薄語言等。這些流動於社會互動間的符號，Kress（2010）稱之為「符號資源」（semiotic source），而每一個稱之為媒體的載具（包含前述說的新媒體），可視為一種「模式」（mode），意即人類感官延伸的空間。像是電視延伸視覺、廣播延伸聽覺、行動媒體延伸社會網絡神經般地，提供這些符號流動組合的空間，提供不同溝通的形態、機會與可能性。

各種媒體分別給予文字、聲音、視覺等感官語言存在的機會，在社會性的人為目的下，媒體有了各自的命名（如影片），內部再分化為不同的類型（廣告、戲劇、紀錄、音樂電視等），內容包含多元多樣的符號組合，提供人們所屬生活世界的詮釋與意義。多元媒體型態已經架構出「多模式」的生活世界，當每個人都開始習慣使用這些「多模式」（multimodality）的媒體時，文創教育要在使用者基礎上，學

習想像新的「設計」與「安排」使用的社會情境，實踐中反思提煉出對不同社會團體「有意義」的使用方式（Kress, 2010）。

李雅婷（2010）以美國林肯中心學苑推展「藝術教育方案」（Arts-in-Educaiton）為例，指出無論是視覺、文學、戲劇、音樂，這些作品都是一種「敘事實踐」，透過問題做為「探索線」，認同參與者的先備知識與經驗，在對藝術創作的探究中反思生命經驗，並鼓勵轉化行動方案，意即，同樣用多元的表達媒材，編劇、創造舞蹈、結合服務學習植栽社區花園、結合人文方案組織提供社區流浪人士的衣物提供機制等，可以從個人到社會中文化、政治等範疇內，建構自我言說的能力培養，在多元說故事的敘事行動歷程中，發揮想像力使新舊經驗接合，故事則可視為以學習者經驗為基礎而開展、建構的意義。

賴玉釵（2011）則以「敘事」為基礎，透過「媒介寫作概論課」，將語言（聲音、文字表達的文意，如隱喻）、圖像（視覺形象的客體）到圖式化故事（將零碎情節建構成完整樣貌）視為一種與構成作品文本（聽覺與視覺元素）之交流的美感歷程，也可以轉入創作的歷程，因此在教學實踐上，以電影文本為方向，邀請學生們自行推薦影單中得知，從學子們偏好的奇幻題材，理解文本結構中語言、圖像與圖式化故事的相互構成與意念表達，從參與自我對美感反應與交流歷程，建構自我在符號資源使用上的多模式素養。

多模式的訓練基本上強調的就是「設計、組織與社會脈絡的聯繫」。有研究者就在新媒體環境發展的脈絡下，建議要讓學生從事的技術，概念和歷史問題要相互聯繫（Haynes, Mandel, & Robillard, 1998），結合多模式的概念，我們可以想像4年的課程形態：第一年專注當代文化創意環境問題並從工作室中練習多模式的媒體技能訓練；第二年則以個人為主軸，解決系列問題，如自我、個人的表達、身分的性質等來自不同社會與文化背景下形成的自我觀察與反思，發展以理解與探索「符號資源」應用的反思之旅。第三年則可著重在不同藝術或設計家如何使用媒體整合社會議題，如生活世界中的政治、經濟、教育、社會、文化等不同社群如何「創意地使用媒體」以解決問題。第四年則致力於為個人和社會問題的整合，使學生有足夠的多

模式使用的概念地圖，進而能獨立地去設計，以滿足他們的創作需要。

誠如朱全斌所言，「創意的教育要在跨媒體的教育中實踐」（引自周佩霞、馬傑偉，2011），文化創意模糊了過去媒體間的界線，在多模式素養中，跨媒介的創作意味著沒有不能更動的權威。在向內尋找自我特點、向外整合的過程中找到自己在社會的位置與角色，塑造「存在的特色」。綜合上述，跨模式素養可以視為一種文創教育的基礎能力，每個學生在「我到我們」一認識自我與社會議題的學習旅程中，選擇了符合自我特色與興趣的差異位置，自我定義並組織從多模式延伸出來的技能與應用情境。

綜合上述，多模式素養一方面反映符號的多樣性，同時也反映使用主體的多元性。符號資源的探勘、使用與再生產，應以學生為主體，以不同的生活經驗與環境與基礎，緊扣其生活議題並強調個人反探討與反思。學校的訓練提供創作的機會，將其生活脈絡中的導入作品生產，使其作品更社會反省與文化洞察力。在多模式素養的養成過程中，離不開批判與創造兩個階段：批判性地觀看他人的作品，有利於深刻理解產製者的使用符號資源的經驗與觀看世界的方式，創造作品，則鼓勵自我從接收者的位置中解放出來，促使創造意義並給予深刻解釋。換言之，藝術本位的文創教育需多模式素養來做批判性的轉換。

## 肆、合：未來展望

職業取向的文化創意教育，預設「社會對人的要求是什麼」，於是把人變成社會所期待的東西。本文倡議藝術本位則強調探問「人對社會的期待是什麼」，於是透過創意的行動，把社會變成人所期待的樣子。這就像當每個人使用的「臉書」（facebook），其介面呈現的不是像報紙、電視等媒體組織編輯出的「一個樣子」，而是由自己社會關係網絡，合作編輯出的「多個樣子」。

批判職業教育論述之目的，是冀求想像其他可能的教育論述。在

這裡，建構具有「參與感」的社群，是文化創意教育者的使命，在此過程中帶領學生理解文本與非文本的生產過程，從反思自我與社會的關係中探索社會需要的文化創意，並訓練跨領域、媒介的之多模式素養。每個學生都是在「自由組合」中自我形塑與自我評鑑，激發出合作的熱情，這些發生在校園的故事，才能進一步論述出文化創意教育的具體形象。

從環境面來看，文化創意的教育既需要正式場域，如學校來集結創作群，同時也要有非正式場域，如美術館、劇場與博物館等文化場域，提供自由參與及組合的社會關係。在生活中的所到之處建構「類學校與職場」（如 C. G. Society）之混搭環境，有利於創作群的形成與大眾參與（鄧宗聖，2010a），影響力可能更甚學校或職場等單一場域。

從行動面來看，創意的思考與行動往往來自於對生活周遭深刻的體驗與體悟，捨棄製造忙碌、作業式的學習環境或許能孕育「熱情」。文化創意的教育者本身就要具有創新反思與實踐的能力，在學校由下而上地進行課程革新與環境建構。同樣地，藝術為本位的學習者，時時刻刻都在想像、計畫著「作品」的發生與發展，在「創作」為主軸的學習實踐中，透過研究與分析發展個人的評判標準，在動手做的過程中激發想像力。

總體來說，藝術本位的文化創意教育，可說是「橫向」的思考與關聯實踐，意即在生活中為各種看似不相干的事物，透過「我」或「我們」來加以設計與組織，進而建立起「關係」的創造活動。誠如漢寶德為創造力所下的定義：「一種活力、一種生命力，就好像孕育下一代一樣，藝術家都有創造的衝動」，據此，文化創意展望的教育：走近看，是一雙雙熱切、專注於創作發展的眼神；走近聽，是句句充滿情感、動人的言語；走遠觀，是包容各種想像實踐的夢工廠。

## 參考文獻

- 朱宗慶（2012）。**理性藝術家與感性工程師**。取自 <http://udn.com/NEWS/OPINION/OPI4/6823093.shtml> [ Ju, T. C. (2012). *Rational artists and emotional engineers*. Retrieved from <http://udn.com/NEWS/OPINION/OPI4/6823093.shtml> ]
- 李明（譯）（2010）。**創意生態：思考產生好點子**（原作者：J. Howkins）。臺北市：典藏藝術家。[ Howkins, J. (2010). *Creative ecologies-where thinking is a proper job*. (M. Lee, Trans.). Taipei: Art & Collection Publishing. ]
- 李雅婷（2010）。美感教育之實踐策略探究：以敘事課程為例。**教育學刊**，**35**，65-98。[ Lee, Y. T. (2010). A study of practical strategies for aesthetic education: Narrative curriculum. *Educational Review*, 35, 65-98. ]
- 何文玲、嚴貞（2011）。藝術與設計「實務研究」應用於大學藝術系學生創作發展之研究。**藝術教育研究**，**21**，85-110。[ Ho W. L., Yen J. (2011). A study of art and design practice research applied to college students' art creation. *Research in Arts Education*, 21, 85-110. ]
- 林建福（2010）。情緒教育的哲學探究：迷思、重要性與建議。**教育研究集刊**，**56**（4），1-26。[ Lin, C. F. (2010). A philosophical investigation into the education of emotion: Myths, significance, and suggestions. *Bulletin of Educational Research*, 56(4), 1-26. ]
- 林炎旦、李兆翔（2010）。文化創意產業之人才培育策略。**臺灣教育**，**665**，11-25 [ Lin, Y. D., & Lee, C. S. (2010). The cultural and creative industry and talent development. *Taiwan Education Review*, 665, 11-25. ]
- 周佩霞、馬傑偉（2011）。視覺、創意教育與臺灣：朱全斌教授專訪。**傳播與社會學刊**，**16**，193-204。[ Chow, P. C., & Ma, K. W. (2011). Visuality, creativity and university: Interviewing professor Bing Chu. *Communication & Society*, 16, 193-204. ]

- 胡寶林（2009）。創意教育與創意校園——中原大學的經驗。美育，172，6-13。〔Hu, B. L. (2009). Inventive education and inventive campus: The experiences of Chung Yuan Christian University. *Journal of Aesthetic Education*, 172, 6-13.〕
- 高震峰、陳秋瑾（2002）。教育學與藝術教育。載於黃壬來（主編），藝術與人文教育（上冊）（頁255-286）。臺北市：桂冠。〔Kao, C. F., & Chen, C. J. (2002). Education and art education. In R. L. Hwang (Ed.), *Education of arts and humanity* (pp. 101-121). Taipei: Laureate.〕
- 陳朝平（2002）。藝術學與藝術教育。載於黃壬來（主編），藝術與人文教育（上冊）（頁101-121）。臺北市：桂冠。〔Chen, C. P. (2002). Art and art education. In R. L. Hwang (Ed.), *Education of arts and humanity* (pp. 101-121). Taipei: Laureate.〕
- 陳介英（2010）。臺灣文化創意產業政策的文化基礎探討。勤益人文社會學刊，1，69-85。〔Chen, C. Y. (2010). A study of the cultural base of Taiwanese culture creative industries. *Chin-Yi Journal of the Humanities and Social Sciences*, 1, 69-85.〕
- 陳昭儀、吳武典、陳智臣（2005）。我國創造力教育發展史。教育資料集刊，30，113-142。〔Chen, C. Y., Wu, W. T., & Chen, C. C. (2005). The development of creativity education in Taiwan: A history review. *Bulletin of the national institute of education*, 30, 1-16.〕
- 陳新轉（2009）。論美與教育的關係。教育資料與研究，88，111-128。〔Chen, X. Z. (2009). Discussing the relationship of aesthetics and education. *Journal of Education Resources*, 88, 111-128〕
- 張吉成、饒達欽（2010）。技職教育職業證照化發展之反思。教育資料與研究，93，15-30。〔Chang, C. C., & Rau, D. C. (2010). A reflection of developing vocational and technological education with occupational certificates. *Journal of Education Resources*, 93, 15-30.〕
- 張家琳（2009）。當藝術教育有了不一樣的解釋——探究當代視覺藝術教育的多元議題。美育，170，82-87。〔Chang, C. L.

- (2009). When arts education has different explanations: Explore the diversified issues of modern visual arts education. *Journal of Aesthetic Education*, 170, 82-87. ]
- 彭阿善、陳俊宏、嚴貞 (2008)。超現實創意思考法則應用於平面設計教學之研究。《藝術研究期刊》，4，1-32。 [ Peng, A. S., Chen, J. H., & Yen, J. (2008). Research on graphic design teaching applying the principles of surreal creative thinking. *Journal of Art Education*, 4, 1-32. ]
- 溫明麗 (2009)。師道豈能止於民主：再論批判性思考的美學理念。《教育資料與研究》，88，17-48。 [ Wen, M. L. (2009). Teacher morale should go beyond democracy: A reflection on the aesthetics based on critical thinking. *Journal of Education Resources*, 88, 17-48. ]
- 楊深坑 (1980)。美育在文化建設中的功能。《教育研究集刊》，22，357-375。 [ Yang, S. K. (1980). The role of aesthetic education in the promotion of culture development. *Bulletin of Educational Research*, 22, 357-375. ]
- 楊深坑 (2009)。美育在後現代社會中的人格陶冶功能。《教育資料與研究》，88，1-16。 [ Yang, S. K. (2009). The role of aesthetic education in the cultivation of persons in postmodern society. *Journal of Education Resources*, 88, 1-16. ]
- 楊忠斌 (2009)。美感經驗理論對教師的啓示。《教育資料與研究》，88，49-68。 [ Yang, C. P. (2009). Theory of aesthetic experience and its implications for teachers. *Journal of Education Resources*, 88, 49-68. ]
- 詹志禹 (2005)。從演化觀點看創造力教育政策的推動——以「創意教師成長工程」為例。《教育資料集刊》，30，113-142。 [ Chan, J. C. (2005). The implementation of creativity education policy in Taiwan: An analysis based on the nature of creativity and the perspective of evolution. *Bulletin of the national institute of education*, 30, 113-142. ]

- 鄭黛瓊 (2011)。藝術教育的邂逅之旅。美育, 179, 48-51。〔 Cheng, T. C. (2011). A little something on drama education. *Journal of Aesthetic Education*, 179, 48-51. 〕
- 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。〔 Deng, T. S. (2010). The investigation on the meaning of the use of online media in arts education-the case of the computer Graphic Society. *The International Journal of Arts Education*, 8(1), 149-167. 〕
- 鄧宗聖 (2010b)。文化創意的教育實踐。臺中市: 第一數位。〔 Deng, T. S. (2010). *Practice of cultural and creative education*. Taichung: First Digital Publish Company 〕
- 賴玉釵 (2011)。美感傳播對課程教學之啟發——以「媒介寫作概論」課程為例。美育, 179, 65-73。〔 Lai, Y. C. (2011). When “Aesthetic Communication” meets “Introduction of Media Writing” some inspirations from aesthetic view. *Journal of Aesthetic Education*, 179, 65-73. 〕
- 瞿白音 (譯) (2006)。我的藝術生活 (原作者: Constantin Stanislavsky)。臺北市: 書林。〔 Stanislavsky, C. (1987). *My life in art*. (B. I. Chu, Trans.). Taipei: Bookman Publishing. 〕
- Bresler, L. (2010). Cultivating habits of mind in qualitative research through intensified engagement with art in museums. *The International Journal of Arts Education*, 8(1), 45-72.
- Darras, B. (2009). Art education: Are we on the right path? What must be evaluated? *The International Journal of Arts Education*, 7(2), 67-81.
- Eisner, C. (2006). Does arts-based research have a future? *Studies in Art Education*, 48(1), 9-18.
- Eisner, E. W. (2008). Persistent tensions in arts-based research. In M. Cahnmann-Taylor & R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based research in education: Foundations for practice* (pp. 16-27). New York, NY: Routledge.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*.



- New York, NY: Routledge.
- Guyas, A. S., & Keys, K. (2009). Arts-based educational research as a site for emerging pedagogy and developing mentorship. *Studies in Art Education, 48*(1), 24-39.
- Gray, S. G. (2009). You/Me/Us: An experiment in culture vision. *The International Journal of Arts Education, 7*(1), 83-106.
- Gates, L. (2010). Professional development through collaborative inquiry for an art education archipelago. *Studies in Art Education, 52*(1), 6-17.
- Haynes, D., Mandel, M., & Robillard, R. (1998). Curriculum revolution: The infusion and diffusion of new media. *Leonardo, 317*(3), 187-193.
- Jack, R. (2010). Interventionist art education: Contingent communities, social dialogue, and public collaboration. *Studies in Art Education, 52*(1), 18-33.
- Keifer, B. K. (2010). Visual culture and gender constructions. *The International Journal of Arts Education, 8*(1), 1-22.
- Kerlan, A. (2009). Education through arts and culture: A forward-looking perspective. *The International Journal of Arts Education, 7*(2), 95-107.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York, NY: Routledge.
- Lauret, J. M. (2009). Evaluation in the field of art education: Methodology, results, prospects. *The International Journal of Arts Education, 7*(2), 148-161.
- Lawrence, R. L. (2008). Powerful feeling: Exploring the affective domain of informal and arts-based learning. *New Directions for Adult and Continuing Education, 120*, 65-78.
- McLuhan, M. (1994). *Understanding media: The extensions of man*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mardirosian, G. H., & Belson, S. I. (2009). Arts-based teaching: A pedagogy of imagination and a conduit to a socially just education. *Current Issues in Education, 12*(10), 1-21.

- Rolling, J. H. (2010). A Paradigm analysis of arts-based research and implications for education. *Studies in Art Education*, 51(2), 102-104.
- Sanders, J. H. (2006). Performing arts-based education research: An epic drama of practice, precursors problems and possibilities. *Studies in Art Education*, 48(1), 89-107.
- Short, K. G., Harste, J. C., & Burke, C. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Stankiewicz, M. A. (2009). Constructing an international history of art education: Periods, patterns, and principles. *The International Journal of Arts Education*, 7(1), 1-20.
- Tracie, E. C. (2002). Problem-based learning: A concrete approach to teaching aesthetics. *Studies in Art Education*, 43(3), 239-431.
- Tynan, J. (2006). Access and participation: Rethinking work-based learning on the foundation degree in art and design. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 5(1), 39-53.

### 致謝

感謝溫興春董事長、曾喜城教授創立文化事業發展系，以仁靜溫勤孕育莘莘學子，醞釀我反思科技探索文藝的能量。特別感謝匿名評審對本文的建議與幫助。謹以此文感念此系的凋零與新生。