

**藝術教育碩士班學生視覺藝術學習歷程探究：
關鍵時刻、困難與美好記憶**

**An Inquiry into Visual Art Learning Processes of
Graduate Art Education Students: Key Turning Points,
Obstacles, and Sweet Moments**

王麗雁 Li-Yan Wang

國立彰化師範大學美術學系 副教授

Associate Professor / Department of Art, National Changhua University of Education

有關本文的意見請聯繫通訊作者王麗雁
For correspondence concerning this paper, please contact Li-Yan Wang
Email: lywang@cc.ncue.edu.tw

摘要

本研究邀請 15 位藝術教育碩士班學生回溯其藝術學習歷程，所創作之圖像與學習歷程檔案彙整後進行分析。聚焦的問題是：幼年時期引發藝術學習興趣的因素為何？藝術學習歷程中的關鍵時刻、困難與美好記憶為何？藝術學習歷程各有其特殊性，但亦常見以下的發展軌跡：初步接觸、快樂學習；獲得讚賞、自我肯定；同儕壓力、自覺不足；持續學習、自我增能；突破迷惘、職涯探索；面臨挑戰、思索抉擇；尋求突破、自我期許。童年時期的正向經驗與受到的支持程度相當重要。學習者的藝術興趣與能力受到肯定、學校內外課程活動參與、同儕壓力帶來的自我省察，以及沉澱後的省思與突破是重要的關鍵點。當個體能將困難轉化為學習動力與自我增能，藝術學習之路也能因此延續。而教師在學習過程中發揮的影響力相當多元。本研究呈現研究參與者的經驗，進而提出對於視覺藝術教育的觀察與建議。

關鍵詞：敘事探究、藝術教育碩士班學生、藝術學習歷程

Abstract

This study invited 15 graduate students in art education to reflect on their individual art learning process. The artwork and learning portfolios provided by the research participants were then analyzed to address the following research questions: What are the key factors that influence students' art learning in their early years? What are the key turning points, obstacles, and sweet moments found in these students' art learning processes? While each learning experience is always unique in its own way, the art learning process often entails experiencing an ongoing developing process as follows: positive art learning experiences; recognition and confirmation of one's ability; recognition of personal limitations caused by peer pressure; self-empowerment through continuous learning; personal breakthrough and exploration of career choices; facing new challenges and deliberation on future decisions; seeking a breakthrough to realize personal goals. This inquiry examined the stories of these learners and concluded that positive experience and support in the early years are extremely important factors. Key turning points in that process are when parents, teachers, and others recognize the learners' interests and abilities in the arts, when learners are able to extend their art learning inside or outside their schools, when learners acknowledge areas where they need improvement compared to the performance of their peers and then find ways to achieve their own personal growth and artistic breakthroughs. Teachers can support students' art learning in various ways. After documenting the different learner experiences gathered, the researcher then offers observations and suggestions for visual art education.

Keywords: narrative inquiry, graduate student in art education, art learning process

壹、前言

藝術學習是一個層層疊疊累積的過程。藝術教師養成與培訓過程中，個體對其學習經驗的反思以及對於該領域發展的理解相當重要。研究者教授「藝術教育史」課程的經驗中，為了增進學習者對課程內容的連結與理解、突破對歷史類課程的刻板印象，自2005年起邀請學生在課堂上回顧其藝術學習歷程，透過一件視覺藝術作品表達出來。其後，課程參與者一邊賞析作品，一邊聆聽關於學習者個人學習歷程的描述。交流氣氛輕鬆愉快，亦曾有參與者憶及過往忍不住落淚的時刻。當課堂的對話，不再只是硬梆梆的知識，生命與生命之間彷彿有了新的撞擊。當學習者停下腳步來省視過去，反思過程能協助生命經驗的沉澱與形塑新的理解。

研究者將「藝術教育史」課程教學目標定位於：分析與瞭解臺灣與他國的藝術教育史、培養學生對史料的判斷與研究的能力、開發被遺忘或受忽視的藝術教育史料，以及思考個人與領域發展之間的連結。上述邀請課程參與者創作分享、聆聽不同生命故事與進行討論的活動，有助現場參與者的回憶與連結，貼近個體獨特的生命旅程。敘事取向的教學拉近師生之間的距離，亦能引導學習者思考個人與領域及時代之間的關聯。個人經驗的回顧，亦有助參與者對後續課程中不同藝術教育理念辯證的理解。

多年下來，在聽過100多位學習者對其藝術學習歷程的回溯後，自然而然注意到故事中有些共通的元素。每個人的生命成長歷程都是獨一無二的，然而在獨特性之外，也有些反覆被提及的共通性。故事的背後，彷彿潛藏一些生命的禮物以及對於臺灣視覺藝術教學的啓示，值得進一步深思探究。

對於學生生命經驗的好奇，亦連結了研究者對於臺灣藝術教育研究的興趣，因為理論與實務各自特殊的屬性，彼此雖相呼應卻又有所差異。教育改革過程中可能上有政策、下有對策而使文件資料與人的經驗存在著距離。當課程綱要與教科書上的文字敘述不一定等同於教育現場的實況，教育現場中老師的觀點與學生的觀點也可能因身分位置的不同，而有不同的思考。王麗雁（2011）訪談資深教師，呈現師資培育大學藝術教育工作者對二次戰後臺灣視覺藝術教育發展的觀察；研究過程中益發感受到，藝術教育研究須要更為關注教育現場中另一個主體——學生——的觀點與經驗。此外，雖然以學生為本位的思考長期受到重視，也發展出許多相關的論述；但以大學視覺藝術相關科系學生學習經驗為主題的研究仍屬少數。本研究因此以敘事探究為研究取徑，探究研究參與者的藝術學習歷程，透過對研究參與者藝術學習經驗的探析，思索臺灣視覺藝術教育須關注的課題。

一、研究問題

本研究收集 15 位藝術教育碩士班學生對其藝術學習歷程的描述。研究問題如下：

1. 依據研究參與者的自述，幼年時期引發學習者藝術學習興趣的影響因素為何？
2. 依據研究參與者的自述，藝術學習歷程中的關鍵時刻、困難與美好記憶為何？

二、研究範圍與限制

文獻探討部分，本文首先描述經驗、敘事與記憶的連結、敘事的意義以及與本文相關的藝術教育研究。爲了有長期的互動以深入瞭解研究參與者的經驗，本研究對象爲研究者任教學校，同意提供個人敘事資料並完成同意書簽署之 15 位藝術教育碩士班學生。針對每位研究參與者所蒐集的資料，包含個人藝術學習歷程檔案、視覺藝術作品、生命大事記、焦點團體訪談紀錄，以及研究者的研究札記。所蒐集之資料多元，受限於篇幅以及爲了避免失之龐雜，本文主要分析的資料爲研究參與者藝術學習歷程檔案中的文字描述、研究過程中參與者現場創作之作品，以及焦點團體訪談紀錄。個人生命大事記與現場活動照片，因涉及個人隱私，不予以引用，主要做爲協助研究者瞭解研究參與者個人背景之補充資料。

學習歷程檔案資料與個人的記憶與思維特質有關。由於希望呈現研究參與者的多元描述，分析其學習經驗，本研究參與者之數量比常見單一或少數個案之敘事研究參與者數量爲多。由於對於過往的記憶與詮釋可能隨著時間而有新的理解，本研究呈現研究參與者於 20 多歲到 40 多歲修習「藝術教育史」課程時，對其藝術學習歷程之看法。本研究爲質性研究，與運用隨機抽樣與強調量化統計的研究取徑不同，研究發現亦無意類推至其他院校系所研究生。然而，爲了提升本研究之可信賴度，本研究除了資料來源的多元性，亦透過焦點團體訪談，進行參與者認證，檢核資料分析詮釋之適切性。

隨著當代藝術跨領域與多元並陳的特質，藝術的定義持續更新且有不同的見解。本研究邀請研究參與者對其藝術學習歷程進行回顧，但是並未提供藝術的操作型定義，而是由研究參與者自主定義。因此無論是校內或校外，視覺藝術、音樂、舞蹈等學習經歷，凡是參與者認爲屬於藝術範疇的學習歷程均可能被提及。但因研究參與者就讀美術系，所陳述之內容以視覺藝術的學習爲主，本文所使用之藝術教育一詞亦代表視覺藝術教育或美術教育。

貳、文獻探討

本文首先提到經驗、敘事與記憶之間的關聯，其次說明敘事在藝術教育研究之運用。以下進行相關文獻探討。

一、經驗、敘事與記憶

Bruner (1986: 12-13) 提到人組織經驗的方式有兩種：一種是「典範的」或可稱之為「科學邏輯的」(paradigmatic or logic-scientific mode)，另一種則是「敘事的模式」(narrative mode)。科學邏輯性的思考希望透過嚴密的分析、邏輯證明、理性的假設尋求實徵性的發現以及能令人信服的真理，敘事的模式則透過生動的故事導向真實。科學邏輯式的思考長期受重視，敘事模式則相對被忽略。Bruner 指出，敘事是個體自我認同建構的核心，我們必須學習如何在兩種不同組織經驗的方法中求得平衡。

Polkinghorne (1995) 提到敘事即是故事，說話者在故事裡將生命經驗發生的事件和行動組織為一個整體，並且賦予情節意義；故事也因此成為描繪生命經驗的方式，甚至是理解生命脈絡的最佳途徑。Dewey (1938) 認為，經驗是個人的也是社會的，一旦脫離其所處的社會脈絡人無法真正被理解，此外經驗有其連續性。「經驗可以生出其他經驗，也可以導致進一步經驗的產生」，因此探究教育問題時，往往必須來回穿梭於個人和社會以及社會周遭環境的關係，並將現在、過去與未來等時間因素考量進去 (莊明貞，2010a: 26)。

McAdams (1993) 提到：我們並非由敘事中發現自己而是由敘事中創造自己；透過我們的敘事內容，我們得以定義我現在是誰、我過去是誰、未來我可能成為怎樣的人，以便理解自己和他人的生活。Crossley (2000 / 2004: 21) 同樣指出：

自我的建構 (the construction of self) 永遠都是包含時間歷程 (a temporal process)，在此歷程中，我們和來自過去與未來的不同自我形象對話，並且融入特定他人或是普羅大眾的預期反應。

敘事不僅只是我們所閱讀的文本，也可以做為個人反思實務性知識與教育研究的媒介。敘事探究有助於職前教師師資培育 (Chan, 2012) 以及瞭解教師的生命經驗 (Cortazzi, 1993; Elbaz-Luwisch, 2007)。周梅雀 (2005) 認為：敘事探究有助揭露教師的真實處境、促進教師的批判對話、重構教師的實務知識體系、增強其解放潛力，並提升教師的課程意識。范信賢 (2013: 139) 亦提到，敘事探究使「個體經驗」與「社會脈絡」緊密交織：

提供一種理解個體經驗與感悟社會脈絡的途徑，並映照出作者個人生命的面貌，裨益教育工作者洞視習以為常的事物，進而審視自我及社會的在世存有。

而自 1980 年代開始，心理學家開始以自傳性記憶（autobiographical memory）來指稱我們儲存個人生命經歷的記憶（Draaisma, 2001 / 2013）。回顧過往，為什麼有些經驗被忽視，有些經驗則成為形塑個體認同與行為處事的重要關鍵？

人類本能的建構出一套概念系統，將自己和世界交會時所執行的種種「紀錄」組織起來，而這套紀錄能關聯於過去，也就是所謂的「自傳性記憶」，也能夠外推到未來，形成了既有歷史性也有可能性的自我。（吳臻幸，2010：79）

這樣的說法與心理學家 Tulving（1972）提出的場景記憶（episodic memory）概念相關。Tulving 認為當個體回憶過往的情境，主要是以其主觀時間為基礎，再次體驗與連結過去的自我與現在的我；因此情景記憶牽涉到個體經驗、個體的我覺知與時間的主觀性。也就是說自傳性記憶連結了過去、現在，並可能延展至未來，敘事與個體及所處的社會也交互關聯。

而記憶的傳達需要透過語言的中介，「因為個人的原始經驗往往是處於模糊的狀態，此一模糊的經驗必須透過語言的陳述、命名、認定，才得以落實」（黃克武，2000：76）。語言在回憶的過程中扮演重要的角色，而所敘說的語句與真實之間的關係為何？Riessman（1993）認為敘說是解釋性的、相對真實的，其目標是朝向可信度（believability）。

換言之，雖然敘說的故事並不全然等同於當初所發生的事情，而是個人對於生命事件的選取與建構，故事仍傳遞重要的意義。探求個人陳述的歷史真實（historical truth）並非敘事研究主要的目的，因為「敘事化（narrativization）就已經假定是一種觀點（point of view）」（Riessman, 1993 / 2003：144），而敘事探究的目標，也如 Riessman（1993）、Stivers（1993）所言，是朝向增加理解，而非控制。

二、敘事於藝術教育研究之運用

敘事探究是研究人類經驗的一種方式。近年來國內外課程研究有不少研究者運用自傳、傳記、生命史、口述歷史等方法探討教師主體認同、課程實踐、專業發展與教學實踐等議題，使得敘事探究成為質性研究的新興研究取向（莊明貞，2010b；Clandinin、Connelly，2000；Clandinin，2007）。由於研究者觀察到：現階段敘事研究的資料收集主要依靠訪談所得之文字資料，較少針對視覺圖像進行分析，本研究因此希望結合文字與

圖像分析，期能開拓敘事探究於教學與研究上的新嘗試。而現階段藝術領域中敘事的相關研究，最常見的是針對文學與視覺藝術作品的敘事分析，內容著重故事結構與作品內涵的闡述。在臺灣藝術教育領域，針對學習者藝術學習歷程以及敘事探究方法雖然尚未蔚為主流，但是已有些初步嘗試。

關於藝術學習歷程，林羿妏（2003）研究漫畫同人誌創作者的學校內外藝術學習歷程，並發現頻繁的接觸漫畫創作，有助於個體校內藝術學習動機。蔡錦美（2002）採用品生命史的研究方法，探究臺灣女性陶藝家連寶猜的生命歷程。鄭夙雅（2014）回顧其求學歷程中，「他者」對「我」的認同型塑，討論年輕女性藝術家如何與恐懼共處，建立自我主體性。相對於藝術家生命故事之研究，劉虹君、謝映緹（2014）呈現手繪電影看板阿萬師的學習經歷，建議研究者除了關注檯面上主流藝術家的藝術學習之道，亦應聽聽檯面下藝界小人物的聲音。

此外，江學滢（2014）運用 Winnicott 潛在空間概念進行敘事歷程的探討，探究一位職場成就穩定，卻面臨內在困境的非專業成年藝術創作者 Moya，主動而為的藝術創作行為與生命經驗。而在教學上的運用，吳慎慎（2006）以臺北藝術大學「藝術人的生命故事」通識教育課程的教學實踐為例，提出以經驗為核心、重視連結、反思轉化的生命故事學習。吳遠山（2009）則針對視覺藝術個案教師一學期敘事課程，進行課堂參與觀察、訪談與研究者反思紀錄，探究個案教師之敘事課程信念、面對困境所採取之策略、對於學生美感學習經驗的描述、師生課程互動歷程與反思。

近年來國外也有越來越多關於敘事於藝術教育教學與研究的嘗試。例如 Rolling（2010）提到敘事為藝術教育教學與研究提供新的可能性，並以描述性（descriptive）、推論性（speculative），與協商性（negotiation）三種呈現方式，書寫發生在自己任教初期的一個事件，希望示範敘事研究如何有助理解藝術教育與學習的多元面向，並邀請研究者與教師們訴說與反思自己的故事。Ellett（2011）採用敘事與現象學的研究方法，訪問九位超過 20 年以上教學資歷的教師，瞭解為何這些受推薦的視覺藝術教師，能在學校堅持理念與長期任教的原因。Nickerson-Crowe（2005）的文章結合個人的自傳性描述與攝影作品，以個人經驗為例，提出可藉由敘事探究與教師研究者的省思，重新檢閱教育的真義，並在過程中建構個人與專業知識。

敘事於藝術教育領域教學與研究上的運用，相信在未來將可見到更多元的嘗試。而行為主義、認知主義、建構主義、人本主義等不同學派的學者，提出眾多關於學習的論述。研究者認為：以學習者經驗為核心的敘事探究，理念上貼近建構主義與人本主義的思考，或許能增益學習困境、學習經驗，與藝術教育相關理論與實務的思考。

參、研究設計與實施

敘事探究亦被翻譯為敘說探究或敘事分析（narrative analysis）。然而究竟要如何進行分析？由於敘事探究具有跨領域的特質，不同的研究者所關注的面向也不盡相同。Labov（1972）指出所有的敘說都是關於過去某件特定事情的故事；完整形式的敘說常常包含以下六個要素：摘要（abstract）、狀態（orientation）、複雜的行動（complicating action）、評估（evaluation）、結果或解決方式（result or resolution）、結語（coda）。Labov 提出的方法可以被用來分析說話者採用的敘事結構。Burke（1945）提供另一種分析故事的方法，並成為劇本與敘事分析的經典方法。Burke 提到，故事往往包含以下五個部分：行動（act）、場景（scene）、行動者（agent）、行動方式（agency）、目的（purpose）。相對於上述二者，Gee（1986）運用社會語言學，重視口語而非文字文本的傳統，進而分析語調的改變、停頓、標點話語的特徵，並使用詩的單位—詩段（stanzas）和詩節（strophes）進行話語分析。Riessman（1991）指出個人在描述經驗時，可能包含不同的敘說文類（narrative genres）。研究者嘗試再現他人經驗的過程，包含以下五個相互滲透的層級：說話者關注特定經驗、說話者訴說經驗、研究者轉錄聽到的經驗、研究者分析經驗，以及讀者閱讀經驗（Riessman，1993）。

Lieblich、Tuval-Mashiach、Zilber（1998）則提出敘事分析依據敘事的內容或形式、整體或類別，可區分為以下四種：強調「整體—內容」（holistic-content）的敘事探究，類似個案研究，關注單一個體的整體經驗內容；「整體—形式」（holistic-form）的敘事探究則著重情節發展與敘事的形式結構；「類別—內容」（categorical-content）取向的分析，比較類似內容分析，希望瞭解不同個體的經驗，針對研究主題將敘事擷取、分類與重組；「類別—形式」（categorical-form）的敘事探究，則針對敘事本身進行語言風格分析。總結來說，Bruner（1990：51）指出敘事分析的主要目的是知道「主角是如何解釋事件的」。敘事研究以故事本身作為研究的對象，瞭解受訪者如何賦予其過去經驗條理及次序，使他們生命裡的事件和行動變得有意義（Riessman，1993）。本研究關注多重個體，而非單一個案的生命故事；著重研究參與者對於其經驗的第一人稱陳述，以瞭解其如何陳述以往藝術學習歷程並針對內容進行觀察，類似 Lieblich 等所提出「類別—內容」取向的分析方式，不強調故事形式表徵與語言學分析。

一、研究參與者

本研究對象為 2012 與 2014 年研究者任教之碩士班級學生，共 15 人。選擇研究對象的原因是由於本研究是由教學經驗中逐漸發展出來的研究主題，課堂內外密切的互動有

助研究者對參與者更全面性的瞭解。整體而言，本研究參與者均對於視覺藝術教育有熱忱與好奇而決定進入研究所學習。他們於 1967 至 1990 年之間出生，共有 13 位女性與兩位男性，男女生性別比例懸殊，但呼應現今視覺藝術教育碩士班學生女性遠多於男性的現象。課程修課人數原有 18 位學生，由學生自主決定是否參與，並提供個人敘事資料供本研究之參考，因此本研究僅分析其中 15 位同意參與，並完成同意書簽署之學生的資料。為保護參與者身分，研究結果的呈現由研究參與者提供適切的英文名字做為其代稱，不採用原名。研究對象背景資料，依據研究參與者建議，在參酌個人大事記以及學習歷程檔案資料後，簡述如表 1。

表 1

研究對象簡介

編號	代稱	出生年	大學科系	背景簡述
1	Aeriel	1979	商業設計	幼年學習鋼琴與書法，大學就讀設計系。畢業後累積美編設計與不同工作經驗。結婚後因帶小孩與教學的經驗，引發後續進修動機。
2	Amy	1983	美術	自幼喜好漫畫，累積許多收藏。高中就讀美術班，大學就讀師範學校，實習代課後於 2008 年考上正式教師。現任國中教師。
3	Chihangle	1989	美術	自幼習畫，國小與國中就讀美術班。高中就讀普通班，大學就讀美術系。實習與代課之後決定進入研究所學習。
4	Ellen	1976	美術	生於臺北，童年跟外婆在鄉下長大。高中在教師建議下決定到畫室習畫，大學就讀美術系。自 2003 年起累積不同的藝術教學資歷，現任國中教師。
5	Esther	1967	美術 文化行政	高中向家人爭取進入畫室學畫，藝專畢業後擔任藝術行政工作，因此重回校園修習文化行政。因藝術教學經歷決定進入研究所學習。
6	June	1989	視覺藝術	小學即開始參加繪畫比賽，因無意間翻閱的藝術書籍愛上印象派畫作。高中進入畫室學習，就讀教育大學視覺藝術系，具畫室教學經歷。
7	Kiki	1988	視覺藝術	自幼喜歡畫畫，曾立志成為藝術家。國中就讀普通班，高中決定參加畫室。大學時期開始參加珠寶加工培訓課程取得證照，工作三年後重新思索職涯取向，決定就讀研究所。
8	Lorean	1988	國樂	淳樸小鎮長大，自幼學音樂，國中離家就讀音樂班，高中北上就讀華岡藝教，推甄上藝術大學。實習代課經驗後決定重回校園學習。

(續)

表 1
研究對象簡介 (續)

編號	代稱	出生年	大學科系	背景簡述
9	Maggie	1976	英文	自述藝術學習受父親、母親與國中導師影響。國小到高中均就讀普通班，大學就讀英文系，但課外累積不少藝術學習經歷。現任國中教師。
10	Max	1982	美術	四歲開始學畫，小學至高中均就讀美術班，大學畢業實習，退伍後擔任代課工作，2008 年起擔任國中視覺藝術教師。
11	Ming	1975	工業設計	國中小階段學習書法、素描、水彩，大學重考那年進入畫室。藝專畢業後從事設計工作、重回校園就讀工業設計系後，修習教育學程。現任高職教師。
12	Phiphi	1987	造型藝術	自幼喜歡畫畫，受到小六導師稱讚後開始習畫。高中就讀美術班，大學時期在轉換學校後創作上有新的啟發，累積展覽策畫經驗，並有代課經驗。
13	Sally	1990	視覺藝術	國小參加管樂班，國中最初期待美術課，很早就立志擔任藝術教師。高中就讀美術設計班。就讀教育大學時累積許多帶活動經驗。
14	Walking	1973	美術	小學到高中階段均就讀普通班，高中進入畫室，大學就讀師範學校美術系，畢業後出國遊歷，現任國中教師。
15	Wendy	1975	設計	國中時期愛上畫畫，高職就讀商業設計科，大學念設計系。結婚、生小孩，曾任廣告設計與兒童美術工作。現任國中教師。

二、資料收集與分析

本研究資料收集與分析之流程如下：

(一) 創作與分享

創作時間分別為 2012 年 9 月 25 日與 2014 年 10 月 3 日。研究者於現場提供各式媒材，研究參與者亦可帶來自己慣用之簡易媒材。研究者邀請參與者回想自己的藝術學習歷程，運用一個小時左右的時間，將過往藝術學習歷程透過作品表達出來。作品媒材與形式不限；可以為平面也可以為立體。作品完成之後，自由書寫 10 到 15 分鐘，寫下對作品的感受與想法。自由書寫的設計靈感，來自敘事治療（周志健，2012），邀請研究參與者與自己內在感受對話。書寫前，研究者說明自由書寫的原則是：不停筆、不論斷、想寫什麼就寫什麼；觀察所創作出來的作品，正傳遞哪些訊息，亦可賦予作品一個標題。

完成創作與自由書寫之後，徵求志願分享者。首先由研究者進行開放式的提問，邀請現場觀者指出作品中的要素，例如，作品中的物件、色彩運用、構圖並猜想作品背後

要訴說的故事與情緒感受。此討論的設計，除了希望增加課程參與者觀察敏銳度以及作品論述能力，創作者也能藉此聽到觀者對其作品的感受。有時，藉由觀者的詮釋，亦可能使創作者體悟自己原本並未意識到的訊息。

討論過程中，盡可能塑造自在舒適氛圍，強調作品包含多元詮釋的可能。傾聽觀者的看法之後，研究者邀請創作者說明作品，以及簡述個人的藝術學習歷程。討論過程維持自然溫馨的互動與彈性。由於每位參與者的經驗討論時間約在 20 到 40 分鐘之間；個人經驗的分享往往需延續到下一週次的會面時間。

搭配下一週關於「何謂歷史」、「歷史書寫記錄」議題的討論，研究者邀請參與者書寫個人大事記，連結與反思個人生命經驗，並體會歷史紀錄篩選的過程。課程討論之後，研究參與者有三至四週的時間，於課餘時間書寫個人藝術學習歷程檔案。爲了不讓研究者預設的敘事結構干擾研究參與者獨特的表達，學習歷程檔案僅有關於主題、頁數、格式的基本規定。例如，可以包含圖片與文字，文長約五至八頁，以 Word 或 Pdf 格式儲存。

（二）資料收集與類別編碼

資料收集後，掃描研究參與者創作之圖像，彙整研究參與者的藝術學習歷程檔案，並將現場活動照片進行分類與存檔，其次將資料進行類別編碼。學習歷程檔案資料簡稱爲「檔案」並標記研究參與者之代稱，自由書寫所得內容簡稱爲「自書」。焦點團體討論紀錄簡稱爲「紀錄」，並加註討論日期。本文資料引用時，爲了避免細項編碼影響行文，僅列出資料來源的類別編碼。舉例來說，「Ming 檔案」代表 Ming 於其藝術學習歷程檔案中的文字描述；「Ming 自書」代表 Ming 自由書寫時的文字記錄；「紀錄 20150106」則代表 2015 年 1 月 6 日焦點團體訪談之錄音紀錄。

（三）資料分析

研究者反覆閱讀所有的資料，以便能夠熟悉內容，掌握逐漸顯露出的重要類別。資料分析時，參考 Lieblich 等（1998）的說明，進行類別—內容分析。其步驟如下：

1. 標記參與者學習歷程的重要描述與轉折，進行個人檔案的整理；並將文本中相關聯的部分集合起來。
2. 以開放的態度閱讀文本，找出從閱讀中所浮現的主要類別與內容。在此過程中，小心閱讀找出類別，將替代性文本分類至類別、發展新類別或精煉舊有的類別。例如，參與者對於不同階段之學習歷程的描述標記爲 TS（time sequence）、關鍵時刻之編碼爲 KM（key moment）、關係結構爲 RS（relationship structure）。不同的類別底下再發展細項分類，例如，學齡前的描述標記爲 TS1，小學階段則爲

TS2，中學階段為 TS3（細項編碼舉例可參閱附錄一）。圖像的分析，則觀察構圖（composition）、用色（color）、畫面中的物件（object）、象徵（metaphor），與表達形式（expressive style）。

3. 將文本隔離出來的句子或語詞放到相關聯的類別中。
4. 考量研究目的與問題，有系統地描繪並由研究結果中導出結論。

此外參考 McAdams（2008）、Crossley（2000 / 2004）的建議，分析時考量以下問題：個體提到那些過去經驗？這些經驗如何被敘說？個體如何形容其生命歷程中的不同階段？中間有哪些關鍵事件？有哪些重要他人，他們以何種形象出現？個體面臨怎樣的壓力與難題？對未來有何藍圖計畫或夢想？

（四）論文的書寫與修正

撰寫論文初稿後，於 2015 年 1 月 5 日與 6 日舉辦兩次的焦點團體座談邀請研究參與者閱讀論文初稿後給予研究者回饋意見。第一次與第二次的焦點團體分別有四位與九位研究參與者出席，加上兩位未參與本研究之碩士班學生，共 15 人提供研究者回饋建議。焦點團體座談參與者於座談前閱讀論文初稿書面資料。焦點團體訪談時，邀請參與者提供回饋建議、檢閱資料詮釋的合理性與完整度、針對有疑義的部分進行釐清，並於回饋單與論文初稿註記論文修改上的建議。焦點團體進行後，檢閱論文初稿上的註記、將回饋單資料繕打存檔、聆聽訪談錄音，並持續檢閱與分析資料。

三、研究倫理

為確保研究對象在其自由意志下自願參與，研究實施之前向研究參與者說明本研究目的與內容，強調敘事資料之提供完全尊重個人意願，是否決定提供個人敘事資料與參與本研究，並不影響其學生權益。此外，基於教師與研究者的雙重身分，過程中維持敏銳覺察，對話時確保參與者在過程中感到舒適自在。進行拍照與錄音之前，亦再次口頭確認取得同意。研究報告中的代稱尊重研究參與者的決定，研究資料的呈現，邀請研究參與者給予回饋意見。涉及研究對象之原始資料，均妥善保存，在研究過程中，抱持尊重的態度並確保研究參與者的權益。

肆、藝術學習歷程探析

以下分五點說明研究發現，首先描述研究參與者文字與圖像中的多元敘事結構，指出幼年時期引發藝術學習興趣的重要因素，此外觀察視覺藝術學習歷程的關鍵時刻、研究參與者面臨的困難挑戰，以及歷程中的美好記憶等。

一、文字與圖像作品中的多元敘事結構

學習歷程檔案內容以文字為主。研究者給予以下引導語：請用文字與圖像回顧與紀錄你的藝術教育歷程，有那些影響你至深的人、事、物？這些過去的經歷又是如何影響你的創作與教學觀？哪些經歷是你引以為鑑的？有哪些值得效法學習？書寫結構方式由研究參與者自主決定，因此並未有統一限定的副標題。圖 1 以研究參與者 Max 學習歷程檔案中的版面格式為例，可以見到學習歷程檔案中除了文字說明，還包含以往的作品、照片與對過去作品的評述。

1982 1982 年，出生於桃園市。..
繪畫如同落雨般忽大忽小地落在我平靜的人生湖面上，泛起充滿變化性、趣味性、輕鬆的畫面……。或者可以說，藝術默默地在我的生命裡，成為一條清晰的主軸，幾乎在每個轉變的時機點，扮演了關鍵的影響性。..

1986 < 塗鴉期-幼稚園 >.
據媽媽所說，小時候的我非常喜愛畫畫(塗鴉)。不管是牆壁或是紙上都有我畫筆的痕跡。這時期的「創作」特別喜愛描繪家人的生活舉止。..
右邊兩張是四歲時畫弟弟的練習：左圖正在喝著牛奶，右圖描寫上厕所的姿態。可以看出對於已能掌握人大體的外型，而細節的刻畫略顯不足。..
愛畫畫的個性小時候已非常明顯，加上媽媽支持繪畫興趣的培養，在四歲的時候，我就得到了至才藝班---「春雨學園」學習畫畫的機會！印象中，我總是興高采烈地期待上課，媽媽每每開心的騎著後面有小轆轤的腳踏車，載著我慢慢地騎到才藝班。才藝班的老師很親切，教了很多有趣的課程。..
長大後才知道，當初長輩們並非那麼贊成讓我持續學習畫畫，應該覺得畫畫沒出息什麼的吧！不過可以確定的，小時候的我都是很開心的拿著畫筆畫著畫，畫下我心目中的世界。..

1987 < 開始比賽了 >.
慢慢的大了，開始嘗試有主題、有故事的繪畫內容。..
左邊這張是正在煮菜的媽媽，右邊小小的人物是吵著要吃的弟弟。在小朋友的視野中，大人相當高大，感覺很可愛。..
第二張是放學回家的情況，因為住家靠近學校，每每到了下午三、四點，就會有一堆學生從家鄉路過：作品將小朋友放學路過的情景描繪下來。..

圖 1 Max 的學習歷程檔案第一頁。

整體觀察研究參與者書寫內容，藝術學習歷程檔案中的文字描述均採用線性結構，由幼年至成人階段進行描述。副標題的選擇個人可能針對特定時期標記重點，或簡單區分為：幼稚園、小學、國中、高中職、大學、畢業之後。研究參與者以就讀學校為思考架構進行回溯，學校外才藝班與畫室的參與融入各學習階段，與學校內的學習經歷交叉並陳。參與者可能針對每個階段皆仔細說明，或是針對記憶深刻的學習階段與事件以較

多的文字進行描述，印象不深的學習階段則相對簡要帶過。描述完個人藝術學習歷程後，會在結語部分提出對過往的觀察、對未來的展望或個人省思。

相對於文字資料多採用自幼年至成長階段的線性方式書寫，關於個人藝術學習歷程的圖像表達形式則相當多元。研究參與者可能透過抽象線條與色彩上表達心境變化，或擷取印象深刻的人事物，透過具象的方式呈現。舉例來說，Walking 描繪一個揮汗如雨的小孩拾階而上（圖2）；她描述自己學習藝術的過程猶如小孩爬天梯，眼前唯一的風景就是梯子：看見夢想抵達之處發出吸引人的光彩，「雖然累，還是開心地往上爬」（Walking 自書）。

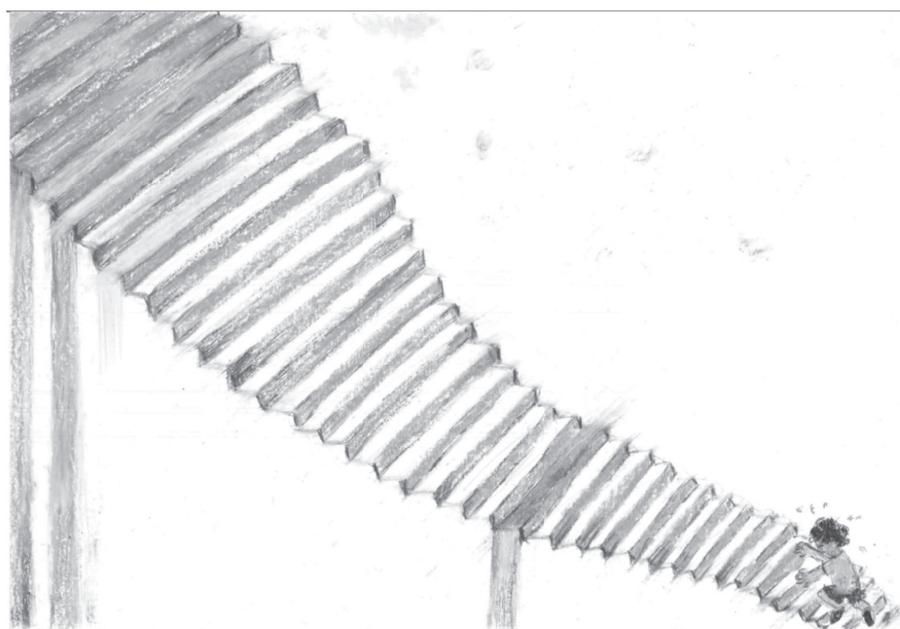


圖 2 Walking。2014 年。小小孩爬天梯。蠟筆。393 × 272 mm。

Walking 在圖像上以小孩爬天梯作為比喻，學習歷程檔案中則以 5000 多字的文字詳細說明不同學習階段曾有的疑惑與學習收穫。Ming 同樣為在其畫面表現上未做明確階段上的區分，展開所繪製的作品後，觀者彷彿可以看見他一路學習過程中的多元抉擇，及不同媒材與形式之間的學習探索（圖 3）。

Ming 寫到：「每個人都只有一個起點與一個終點，但在這之中我們卻可以擁有許多不同的選擇」，即使不知道人生路途上會有什麼風景與考驗，「無關對錯，只要在這路途中用心地走著，就好了」（Ming 自書）。

相對於不區分階段而是將畫面組成一個整體，另外一個處理方式是將畫面巧妙進行不同區塊的劃分。例如，Sally 在畫面中央畫了代表自己的小女孩，由圖左上角環繞著畫面中心則運用不同的物件，描述自己不同的學習階段（圖 4）：

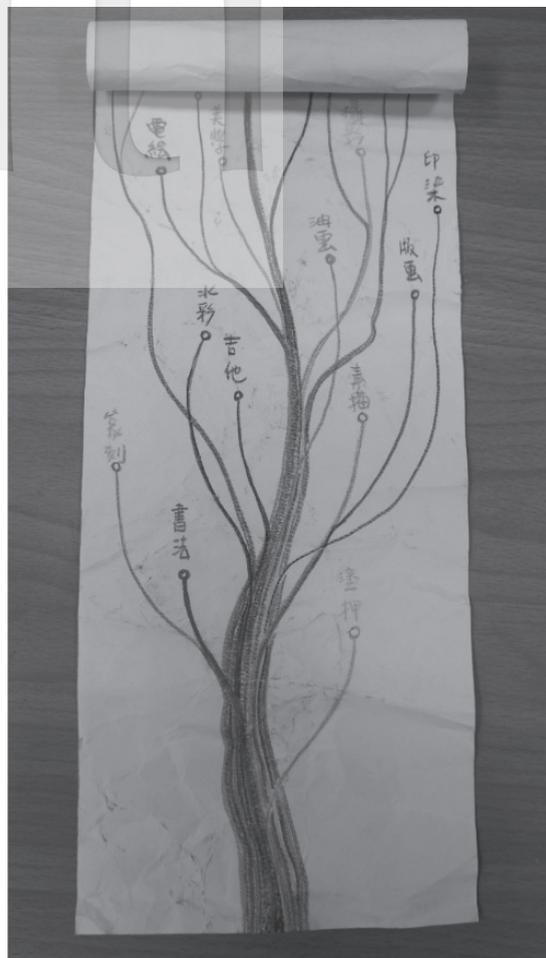


圖 3 Ming。2012 年。藝術學習歷程。色鉛筆。196.5 × 544 mm。

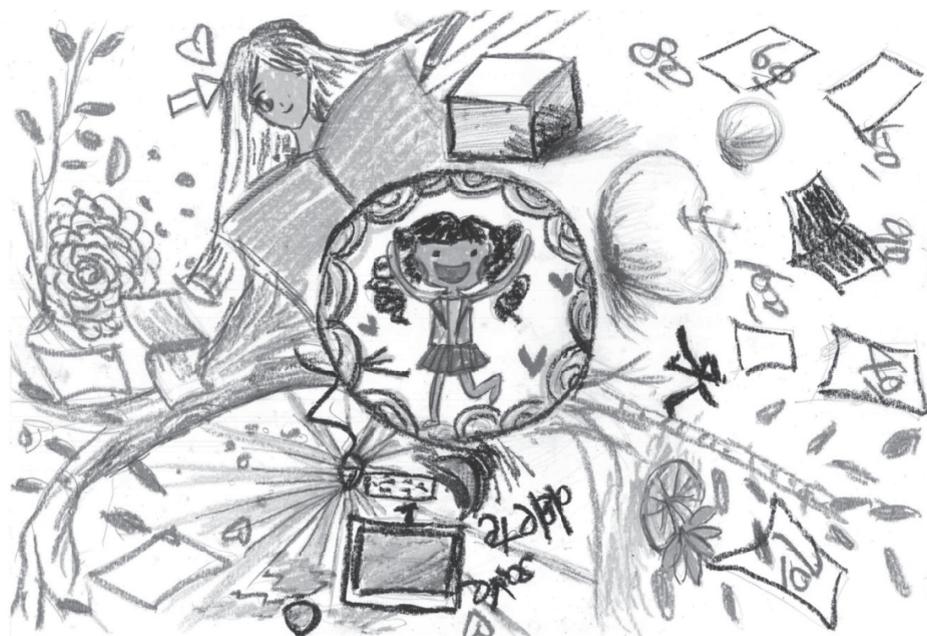


圖 4 Sally。2014 年。繪畫學習歷程。蠟筆。393 × 272 mm。

Sally 形容繪畫是一種追尋自己的過程，提到自己從小愛塗鴉，喜歡看漫畫，想畫就畫。到了高中就讀美術班，開始學習各類媒材，畫圖在心中雖不再純粹，但學到很多。大學時期學習 3D 動畫，日夜練習。畫面中一張張的考卷與分數，突顯在升學考試壓力下的學習，然而畫面人物的開心表情，穿插的愛心符號與明亮色彩，可以令人感受到在壓力之下，開心愉悅的歷程。

綜合觀察 15 件作品，僅 Chihangle 以及 Max 以黑白的方式呈現，其餘 11 件作品偏向運用明亮的色彩，例如，黃色、紅色、綠色與紫色；其餘兩件作品則分別為中性色調與紅、黃、黑色的強烈對比。其中 Aerial、Ellen、Esther、Kiki、Max 創作的五件作品完全以抽象的線條與色塊表達個人心境；其餘 10 件作品除了有抽象線條與符號性的裝飾，亦運用文字與具象物件。畫面中呈現的物件包含：蘋果、人物、鋼琴、音符、樹、海浪、蝴蝶、花朵、紅磚牆、電腦，與風箏。其中人物與蘋果出現的比例最高。畫面中的人物有時象徵學習者自己，有時則代表學習階段的重要他人。依據研究參與者的說明：樹、海浪、紅磚牆是以往印象深刻作品中曾運用的元素；電腦與鋼琴為學習過程中重要的工具。蘋果常被用來引導素描基礎練習，不約而同出現在三件作品之中。

二、引發藝術學習興趣的原因

種子若要萌芽，少不了陽光、空氣與水的滋養。以下依據研究參與者的描述，舉例幼年階段引發其藝術學習興趣的幾個重要因素。

（一）家庭成員對藝術的正向態度形塑楷模經驗

家庭形塑個體價值觀與行為模式，在上學之前，家庭經驗扮演關鍵性的角色。家中成員對藝術的喜好與行為處事態度有形無形之間影響學習者。Aerial 提到爸爸、伯父、堂哥、堂姊都愛唱歌，小時候她和妹妹常被點歌唱「媽媽請妳也保重」，音樂成了記憶中最早的藝術啟蒙，唱歌成為「自然又隨興、省錢又高興」的事（Aerial 檔案）。

Esther 提到父親是手工藝的創作高手、母親喜歡為自己與孩子們製作衣服，才華洋溢的舅舅們做畫、寫書法，信手拈來常得大獎。Maggie 提到：承襲日本教育的祖父母處事嚴謹，父親熱衷學習、喜歡研發設計，喜歡為家人攝影；母親照顧家庭之餘，拜師學藝，取得花藝教師資格，其對於美感的要求也直接間接影響了她的審美觀。Lorean 提到家中和樂融融、笑聲不斷，家人緊密聯繫；她感恩父母的支持，讓她得以一直處在有藝術薰陶的環境。

除了家中的長輩可以是學習者學習仿效的對象，Lorean 提到年幼時期看著哥哥姊姊

們畫圖，於是也跟著畫上幾筆。無論是家中長輩或是兄弟姊妹對藝術的喜好，家庭生活中的耳濡目染使學習者在年幼時期便自然的親近藝術。

（二）大自然與生活經驗開啟創意思象空間

除了家庭生活的涵養，鄉下長大的 Ellen 提到學齡前的田野生活為她的創意靈感種下豐碩種子。Ellen 詳細描述自己的神農經驗，例如用番薯葉揉碎而成的綠色汁液覆蓋在跌倒受傷的膝蓋上、舔食果實牧草、自製釣魚工具、扮家家酒，創造屬於自己的商店空間。回顧過往以大自然為素材的手作經驗，大自然中各式天然素材引發了創意與熱情，成為「邁向成長的過程中心靈感動與慰藉最大的泉源與力量，任何時候挫折失意時最能適時沐化心靈感受豐足的養分、勇氣」（Ellen 檔案）。於南投名間山上三合院長大的 Ming 同樣提到：

我的童年是富裕的，有明媚的山川風光，水質純淨、土地豐饒，紅土茶園景觀綿延不絕，那環繞在房舍四週林中的蟲鳴鳥叫，著實伴我度過上小學前的歲月，是我腦海中永不磨滅的色彩、愉悅與歡笑回憶！（Ming 檔案）

大自然之外，Aeriel 提到自己小時候在住家附近的廟宇聽南管音樂，常端著飯在戲臺上吃飯，吃完了在戲臺椅子上睡午覺。Ellen 也提到各式各樣的酬神慶典，使她自幼著迷於民間宗教的妝點手法、用色造型與象徵意涵；每週的教堂主日學讀聖經、唱聖詩，精心準備的平安夜演出，生活中的大自然與宗教接觸經驗自然而深刻，開啓想像與創意空間。

（三）家人支持與透過課外學習啟發正向藝術學習經驗

除了家庭環境、社區生活與大自然的啟發，15 位研究參與者中，Chihangle、June、Kiki、Lorean、Max、Ming、Phiphi、Walking 共八位提到自己小時候喜歡在日曆紙、牆壁上塗鴉作畫。有趣的是，其中 Max、Phiphi、Walking 愛畫畫的早期記憶，其實來自媽媽的口述：

據媽媽所說，小時候的我非常喜愛畫畫（塗鴉）。不管是牆壁或是紙上都有我畫筆的痕跡。（Max 檔案）

國中以前在幾乎沒有特地學習的狀態下，家裡的牆面、月曆紙、作業簿上不難發現我的鬼畫符，是媽媽這樣說的。（Phiphi 檔案）

不記得趴在地上畫滿水泥地的那段日子是何等光景，只能從母親口中得知我曾經對繪畫的熱情可以到無視周遭的一切。（Walking 檔案）

是否是天性使然，使得這些愛畫畫的孩子自然而然走上視覺藝術學習之路？還是多數孩子皆經歷的塗鴉期，因為受到特別的關注、鼓勵與支持，強化其視覺藝術學習的動力？問題的答案或許無法確知。然而，研究資料中明顯可以見到家人的重要性，其中，最常被提及的關鍵人便是學習者的媽媽。

Max 提到：即使家中長輩並非都支持，他在媽媽的支持下四歲即開始學畫，開啓了後續長遠豐富的藝術學習歷程。Phiphi 也提到當媽媽知道小六班導師對她畫作稱讚有加之後，決定不理會爸爸那套「孩子會找到自己生命方向的自然學習法」，而堅持帶她去學畫。除此之外，「媽媽帶我去上鋼琴課」（June 檔案）、「媽媽讓我去才藝班學習畫畫」（Chihangle 檔案）、「在國小媽媽幫我報名管樂班」（Sally 檔案）、「母親帶著我去上山葉音樂教室。……母親也帶著我和弟弟前往畫室學畫」（Maggie 檔案）。

在幼稚園與國小階段，媽媽似乎是影響學習者藝術學習的重要關鍵人，他們注意到孩子的興趣，或抱持開放的態度提供孩子接觸藝術的機會。而研究參與者中，幼年時期藝術的學習範疇並不限定為畫畫，而是多元包含音樂與舞蹈等領域。例如，Ariel、Chihangle、June、Lorean、Maggie 學習鋼琴、Sally 學低音號、June 學書法、Kiki 學習芭蕾舞。15 位研究參與者中，僅有 Max 自幼學習美術並一路延續，其餘 14 位研究參與者均在國高中階段後，才選擇深入特定的藝術領域。

（四）漫畫與畫冊的閱讀增強藝術學習動機

閱讀研究參與者的學習歷程描述，研究者驚訝的發現：在研究參與者開放式的自我陳述中，有四位不約而同開心提及卡通動漫畫，如何豐富了她們的童年與青澀中學時期。Amy 在學習歷程報告中，用照片呈現家中好幾個書櫃的漫畫收藏；她提到自己從小沒有其他特殊顯著才能，除了乖乖念書之外，唯一的興趣就是沉溺在動漫畫世界。在升學主義瀰漫的國中時期，動漫畫提供一個喘息遁逃的空間。Sally 提到在學校舉辦的跳蚤市場，偶然買到漫畫家林青慧的作品難纏的俏姑娘，「深深地被吸引，從此愛上了漫畫」，「開始喜歡隨著畫，開啟畫畫的歷程」（Sally 檔案）。Ariel 細數第一套購買的漫畫是臺灣漫畫家游素蘭的傾國怨伶，她舉例令她著迷的十多本漫畫與漫畫封面，描述自己書寫時陷入時光回憶裡了。Chihangle 也提到自己年幼時喜歡模仿電視卡通人物英雄的畫法。研究者注意到漫畫閱讀經驗在討論時往往能引發其他參與者的強烈共鳴，焦點團體訪談時詢問：為何漫畫在藝術學習過程中扮演如此重要的角色？研究參與者回應：漫畫有助細心觀察生活、培養對生活的敏銳度，透過實驗不同的畫法，增強視覺藝術的學習動機，漫畫作品並能迅速連結眾人共通的童年記憶（紀錄 20150106）。

此外，June 提到國中階段在圖書館翻閱藝術家出版社出版的一系列名畫家故事集，

自此愛上了印象派畫家 Renoir 的作品。Esther 提到高三在一次偶然的機會翻閱印象派畫冊，「深深地被其中生命力所吸引感動，於是不顧父母親的反對進入畫室學習傳統的學院派基礎畫法」（Esther 檔案）。看似偶然的接觸，卻激起強大的學習的動力；漫畫與藝術書籍的力量，或許能讓書籍編撰者感到欣慰。

除了上述被提到的共通因素，研究參與者的藝術學習歷程各自有著不同的發展軌跡。例如，Max 一路順遂的學習，由小學一路唸美術班，到進入大學美術系，畢業後順利開始教職工作。Esther、June、Walking 則一路念普通班，高中時決定到畫室學畫，大學才就讀藝術科系。有的研究參與者，例如 Chihangle，自幼學畫，但因國中美術班教學，偏向技巧磨練，無法畫自己想畫的東西，而決定高中就讀普通班；此後在普通班美術課中重燃熱情，而決定就讀美術系。藝術學習歷程或許不同，但是研究參與者提及其學習視覺藝術的管道則相當多元，包含美術課程、社團、展演、比賽，校外的才藝班與畫室學習等。

三、藝術學習歷程的關鍵時刻

選擇參與美術班、進行課外藝術學習或就讀藝術相關系別的時間點或早或晚。但是綜觀研究參與者的回憶，視覺藝術學習歷程心態上的轉變常見以下的歷程：由開心塗鴉到接觸校內外藝術課程；藝術學習的正向經驗，若搭配旁人的讚賞支持，有助個體自我肯定。學習過程中可能因為身旁同儕帶來的壓力或學習上的瓶頸，而意識到自我能力上的侷限。若能突破心理障礙，尋找方法持續學習與自我增能，就能進入到下一個階段。然而，新的困難與挑戰可能隨之而來，開啓另一個尋求自我突破的歷程。整體而言，藝術學習歷程常見如圖 5 的軌跡。



圖 5 視覺藝術學習常見的發展軌跡。

研究參與者在進入美術系碩士班之前，都曾有過與藝術接觸的美好經驗，但或多或少也曾遭遇困難挫折或感到徬徨。雖然各階段延續的時間長短不一，個體所面對的問題也不盡相同，視覺藝術學習過程常常包含以下幾個關鍵時刻。

（一）藝術興趣或能力受到重視

有時研究參與者因為自身對畫畫、漫畫或藝術圖書的愛好，自動尋求藝術學習的管道；有時則因為他人，尤其是家長與老師們的注意與回饋，啟發個人信心。舉例來說，Amy 提到美術老師注意到她愛畫漫畫，建議她報考高中美術班，透過在畫室三個月短暫的衝刺，開啓她藝術專業學習之路。Ellen 提到國小階段偷偷跟著鄰居小孩到他學畫的地方畫了一張圖，「成為唯一被課堂上老師讚美的作品」；當時偷偷混進去上課的她雖然因心虛逃回家了，但是她自陳：「這一個下午，是我決定要繼續畫畫的一個重要動力」；國中美術課一張八開的圖案設計拿到大家都沒有的 96 分，「在那個年紀，對於學業成績不理想的國中生來說，是一個很大的成就感，也是一個很大的鼓勵」（Ellen 檔案）。

在高中時期，Ellen 因老師們的關心與建議，決定往美術科系發展。回想起來，她深深感謝老師們的鼓勵與肯定，讓她沒有以高中畢業為目標。類似這樣受到稱讚而大受鼓舞的例子，在學習歷程檔案中不時出現。除了對作品的稱讚，教師也可能透過請學生擔任小老師、學藝股長，給予升學方向的引導來支持學生藝術的學習。當藝術興趣或能力受到重視，促使學習意願開啓，學習者需要付出實際的行動，才有機會更深入的學習與累積。

（二）才藝班、美術班、畫室參與及決定就讀藝術科系

幼年階段才藝班的學習多由家長決定，但亦有少部分研究參與者，例如 Kiki 與 June，在國小低年級階段便主動要求。相對於幼年時期懵懵懂懂抱持著好玩的心情參與，後續是否報考與就讀美術班或畫室的決定，相對之下有了更多學習者主動性的思考。即使不確定藝術即是未來職涯的最終選擇，報考與就讀美術班、參與畫室的學習，實際行動的參與，皆是研究參與者提及影響其藝術學習之路的重大決定。

研究參與者往往正向描述國小畢業之前接觸的才藝與美術班課程。他們在藝術學習歷程檔案中提到老師引導他們接觸多元的媒材，以發揮想像力，透過多元的主題，以給予開放的發揮空間。例如 Chihangle 提到她小學一年級便開始在才藝班學畫。「老師以親切的態度引導我們使用很多媒材、以說故事的方式介紹畫家，讓我們在快樂中學習」

（Chihangle 檔案）。Max 描述國小美術班：

實在好玩！一個禮拜 10 節的術科課讓人大呼過癮。水彩、素描、水墨、書法、版畫、設計、雕塑、工藝……有趣得不得了……不同教師、不同媒材的接觸，增廣了視野，也增加了興趣。（Max 檔案）

國高中階段就讀的美術班與畫室參與，則可能因為升學與同儕之間的競爭壓力，而令學習者有著相對複雜的感受。Chihangle 提到國中就讀的美術班每個星期有八堂的美術課，包含素描、水彩、水墨、設計、版畫等，教學方式則多為臨摹靜物：

在這國中的三年，我們曾經一起去看展覽、做陶藝、畫壁畫，我覺得這三年很值得，同學間互相勉勵、激勵、進步，但在這三年裡，我曾經想要放棄過，因為同學都很優秀，在這邊我失去了原有的成就感，找不到自己在做甚麼，感覺很茫然，無法畫自己想畫的東西、無法隨著自己的計劃完成一幅畫，每天都是技巧的磨練，這樣的生活讓我覺得疲累。（Chihangle 檔案）

美術班所接觸到的媒材雖然多元，但是 Chihangle 所就讀的美術班強調靜物的摹寫、技巧的訓練。正向肯定國中美術班豐富多元課程的 Max，亦提及美術班課程主要強調基本功的訓練，同時往往在考試前後被借用而未正常上課。國高中階段的畫室學習同樣包含兩極的評價。除了對於畫室老師深深的感謝，詳述他們對個人的啟發之外，也包含對升學壓力與制式練習的不適應。大學階段的學習經歷，包含正向的描述、疑惑與徬徨。隨著學習者年齡漸增，是否持續學習藝術已不再只由家長決定，而是學習者評估後的自主抉擇。

（三）同儕壓力帶來的自我省察

學習之路極少一帆風順。研究參與者所面臨的危機可能出現在國中、高中職，也可能出現在大專階段。幼稚園與小學階段便有獲獎經驗的 Kiki 提到國中階段參加的校內寫生比賽，參與過程不管是構圖速度或是上色，均「強烈感受到其他參賽者的壓力」。原本對自己繪畫能力擁有自信的她，在這次的「震撼教育」中發現「跟別人比起來卻是如此的不足」，她體認到當時的自己「缺乏寫實訓練」，同時「像國小那樣恣意畫畫的時期已不復返」（Kiki 檔案）。Amy 提到高中時「誤打誤撞考上外人稱羨的第一學府」，卻成為「求學噩夢的開始」，因為班上同學國中階段多半美術班出身或是學科成績表現非常厲害。某一堂水彩課，當其他人早已流暢揮動手中的畫筆，畫面顯現出協調的顏色，基礎功薄弱的她，仍在努力與鉛筆與橡皮擦奮鬥（Amy 檔案）。Phiphi 寫到

進到大學我受到很大的震撼，遇到一些很厲害的同學，真的認識到世界之廣。開始被要求，學藝術的人要有獨創性，有一套自己的語彙，不可以抄襲，要到處多看看……但是就看多了會發現自己綁手綁腳的，哪一個形式是沒有做過的？（Phiphi 檔案）

同儕之間競爭的壓力，影響學習者的自信，找到自己獨特表達形式之前，學習者亦可能歷經漫長的困惑。同儕之間的競爭，正向來說，後續亦可能轉化為拓展個人視野與進一步追求成長的動力。

（四）沉澱後的省思與突破

而突破學習上的障礙與自我信心上的危機，需要學習者尋找方法，例如，持續學習累積個人實力、轉換環境、尋求教師協助、自我激勵等，才得以撥雲見日。Aeriel 因為自覺趕不上同學進度，於是在大學階段另外到畫室學畫；Wendy 在大學畢業後，持續到社區大學修課。Phiphi 大學時期疑惑於何謂藝術家？何謂當代藝術？歷經學習上的不適應後決定轉換學校、參與工作坊、學習不同的藝術類別形式，以釐清創作上的困惑。

Amy 因國中導師發現她愛畫漫畫，鼓勵她報考高中美術班。她在學習歷程檔案中仔細描述考上外人稱羨第一學府後的低潮時期：

我永遠不知道靜物要怎麼擺才不會被老師糾正，水彩作品的評價則永遠是「顏色髒掉了」。成績平平，技巧普普，雖然學校老師並不會打罵來懲罰你，但是一種習得無助感還是漸漸侵蝕著我，漸漸的，學校生活開始無趣，有時失落到連動漫的世界都不再吸引我了，甚至一度還想逃離這個鬼地方，只希望能有一個地方，不會再讓自己覺得是如此沒用。（Amy 檔案）

高二那年學校因為 921 地震舉辦作品義賣活動；她決定畫出心中所想的畫面，櫻花盛開、微風吹落花瓣、「平靜、安穩，沒有競爭、沒有批評，美到讓人不想清醒」（Amy 檔案）。競標時，當高人氣的作品都已經有主人了，她也不抱希望的準備收拾書包離開學校。

同學突然衝來把我硬拉到活動場地，這下刺激了，原來此時正拍賣著我的作品，而金額竟然飆至千元，而且還在廝殺中，不可置信的我待在現場，等到作品以 3680 元成交後，同學開始起鬨，可惜我在害羞之餘便以還要補習的理由跑掉了。但是直到現在我仍記得當時的感動，原來……還是有人喜歡我的作品，其實……我是一個可以畫畫的人，這些想法支撐著我到了高三，終於成為人人口中的一匹「黑馬」，順利考上○○大學。（Amy 檔案）

學習歷程檔案中，Amy 附上與買畫者的合照，並在照片旁加註：「非常感謝你！」偶然間遇見伯樂，她在挫折中抓緊正向經驗自我鼓勵，度過高中階段的低潮時期；雖然她在大學階段，再次面臨信心上的危機，但同樣將學習時的挫折經驗，轉化為對自己教學上的提醒。

研究參與者分享的故事顯示：藝術學習的突破往往是一連串的過程，並非一次即可達到的豁然開朗。其中包含意識到自己的不足、面對信心危機、付出行動自我增能或透過他人的肯定重拾自信，等到長出新的能力，發揮持續前行的勇氣，可能隨後又注意到自己其他面向的不足，開啓另一個尋求突破的歷程。

四、困難與挑戰

仔細觀察藝術學習歷程中，學習者究竟可能面臨哪些困境與難題呢？以下描述藝術學習歷程中常見的困難與挑戰。

（一）藝術興趣不被支持或能力不受肯定

相對於其他研究參與者以大量正向的描述，例如，興高采烈、開心、期待形容幼年時光與藝術的接觸，Maggie 分享的小故事相較之下顯得特別。

幼稚園時期，母親帶著我和弟弟到畫室學畫，當時我感到十分高興，每當去畫室畫畫時，都感到無比快樂。但在無意間，聽到畫室老師與母親的一段對話，老師對母親說：「我與弟弟的畫作相較起來，弟弟的技巧較為自然，而且也畫得較好。」或許老師這一番話是事實，但在我的心中，便對自己的畫作沒有信心！

（Maggie 檔案）

無意間聽到畫室老師與母親對話的 Maggie 當下並未說什麼，這段記憶卻延續至今，教師話語的影響力可見一斑。Amy 則提到她在大學階段某堂創作課的挫折經驗：每次要上臺發表創作理念時，並不能言善道的她，總是感到不知所措，而授課老師也從面帶笑容、面無表情到緊皺眉頭，不發一語。某次用心完成了規定的作業，自忖應該沒問題，報告之際卻發生意想不到的事：

沒想到老師似乎是忍無可忍，也可能大概覺得我沒救了，直接叫我下臺並把我的作品摔在桌上，大罵說：「真是驚鈍！」記得當時全班整個安靜，而我是完全呆掉，腦袋完全空白直到下課，同學以為我在哭，趕緊跑來安慰我，但其實除了覺得丟臉以外，也沒什麼其他的感覺，因為直到今天，我仍然不知道那份我用盡心力完成的作業，到底是哪裡出錯了？（Amy 檔案）

當眾被斥責的 Amy，此後總盡量避免與教師或長輩交談。隨著時間的累積，Amy 學會不得不交談時，需要先把要說的話整理後再說出口。曾發生在自己身上的故事，也成為 Amy 教學時對自己的警惕：

現在教學上，我常常會謹記那次的經驗，無論學生的作品是好是壞，我都會努力以最溫和的文字來形容，因為我深知，一句傷人的話要好幾百句美好的話才能將它抵銷，而你永遠不會知道它帶給別人的傷痛會延續多久？（Amy 檔案）

無論是公開的斥責羞辱或一句不經意的話語，當自己的興趣不被支持、能力不受肯定，往往成為令學習者印象深刻的記憶。所幸本研究參與者最終多能爭取到家人的支持，也能逐漸找到面對質疑的方法，增加自己的信心，延續其藝術學習之路。然而，想必亦有不少學習者在未獲家人支持或能力受到質疑的情況下，選擇放棄。

（二）枯燥的制式練習及考試帶來的壓力與挫折

高中階段就讀美術班的 Phiphi 形容美術班的生活對她而言是很大的變化。在上美術班之前，「幾乎是跟著感覺與興趣」畫畫，但是「到了美術班後有了不同的眼界」，然而當繪畫成了正規課業的一部分，「的確是學得更扎實的功夫，和更穩定的表現」雖然「多虧於長時間比例的訓練，在這當下卻反而感到迷失，似乎變得工具化」（Phiphi 檔案）。

高三的時候，因受到畫冊吸引而不顧父母親反對進入畫室學習的 Esther 提到「學習枯燥乏味的石膏素描……等應付大學聯考……與心中理想畫家的道路相去甚遠，內心充滿失望與掙扎」（Esther 檔案）。Ming 亦描述在高四重考那年到畫室學畫，準備報考美術相關科系

這一年是我一生至今畫圖畫的最多的時期，不過練久了之後難免就會彈性疲乏，導致停滯不進而開始邁入低潮期，咬著牙苦撐了一年，畫了很多不是自己想畫的圖，這一年的我畫得很不快樂。（Ming 檔案）

在老師們鼓勵之下決定到畫室學習的 Ellen，需要在高三半年的時間內同時準備術科與學科考試，沒有術科基礎的她描述自己常常在晚上 11 點多，從臺中畫室回到家中的公車後座因挫折而哭泣。為了特定目的，例如升學考試而進行的技巧訓練，若方法內容重複單調，容易令學習者覺得枯燥乏味。在短暫的時間內，須努力提升實力，面對術科與學科考試的雙重壓力；繪畫不再單純是情緒的抒發、壓力的釋放，而是帶有特定目的。升學取向的學習內容規範了個人表達，往往成為純粹技巧的磨練。研究參與者表示：升學制度引導教學的情況並非少數特例，美術班與大學術科考試的目標與評鑑方式也因此值得省思其適切性（紀錄 20150106）。

（三）大學階段的創作瓶頸與理念表達的困難

相對於幼年時期自在的塗鴉與創作，大學階段就讀藝術相關科系的學習者可能歷經創作上的瓶頸與創作論述表達上的困難。

由於大學在臺北就讀，因地利之便也參加了不少社運活動，每個當下都好熱血，但要轉換成作品時卻總是卡住。作品要有理念、展現形式不能老套也不能太直接淺白，所以當要進行創作時，興奮與痛苦總是同時交織著。不能變成形式主義、不能只是喊口號式、不能淪為抒發……的評語都出現過，令人感到相當沮喪。這種沮喪感，不管在創作平面或立體作品時，不時浮現。（Kiki 檔案）

小時候覺得畫畫很好玩也很快樂，曾有過當藝術家夢想的 Kiki，自陳在大學階段的藝術家夢想已經碎的差不多了。課堂上需要上臺表述自己的創作理念令她「開始覺得創作好痛苦也開始感到困惑」，同學們分組拿出作品，每個人都要對同學的作品進行批判與論述，一次次的震撼教育令人緊張，「到底是要講什麼啦！我內心一直不斷吶喊！」（Kiki 檔案）。

Walking 亦描述進入美術系的她在大一階段快樂寫生，陸續接觸新的媒材與思維觀念，不停在作品上求新求異，並立志成為油畫創作者。然而在大三時，她卻面臨了新的危機：

簡單地說：我找不到支持我繼續走油畫創作的理由與動機。……突然間，我不知道要畫什麼？……如果繪畫是我對人們最直接的溝通管道，那麼我真的已無話可說。找不到題材或想不出呈現的主題是創作者最大的致命傷；那種感覺好像又回到小學時期參加沒有主題的競賽，我再次被拋進自由創作裡永無止境的飄浮中。（Walking 檔案）

Walking 在教授們及時的協助和鼓勵之下，終究順利完成了畢業製作，並重新找到了和人們溝通的新方式。大學階段雖然是多元開拓的時期，但是開放的環境也帶來作品形式如何呈現，創作理念陳述與評論他人作品的困難。

（四）藝術無用的迷思與對未來職業發展的憂慮

此外研究參與者表示：社會普遍存在藝術無用、藝術家窮困潦倒、藝術科系畢業生就業困難的刻板印象，使得學習者與家人對未來充滿憂慮。讀完美術班或藝術系畢業後要做什麼呢？藝術家？設計師？美術老師？除了這幾種身分之外，美術系學生與家長往往不清楚藝術專業還包含哪些多元的可能性。當社會普遍依照薪水多寡衡量個人的成就，

又不瞭解與尊重藝術專業，學習者擔憂未來薪資報酬與工作機會，家長憂慮孩子未來的發展，使藝術學習過程中，常常需要面對職涯發展的不安全感與來自親朋好友的壓力（紀錄 20140106）。

五、藝術學習歷程中的美好記憶

雖然藝術學習過程免不了心境上的起伏轉折，在大學與研究所階段決定就讀藝術科系的學習者，除了個人的興趣傾向，在以往的學習歷程裡必定曾有些正向的學習經驗，扮演引導與正增強的作用，協助度過低潮時期。以下描述研究參與者所描述學習歷程中的美好記憶。

（一）受到他人肯定

學習的過程之中，受到他人或外在的肯定，有助學習者提升學習動機與延續學習動力。得到肯定的方式有許多種：得獎、被指派擔任小老師、作品被張貼出來，得到老師同學的讚賞。他人的肯定無論是口頭的表達、欽羨的眼神或實質的鼓勵，都能給予學習者極大的喜悅。15 位參與者之中更有高達 10 位提到比賽的參與以及得獎經驗。有時所得到的獎項與比賽等第是簡短的描述，有時則是印象深刻的仔細描述。例如，Kiki 憶起媽媽陪她去參加幼稚園舉辦寫生比賽的情形：

我畫得很開心……最後，我竟然獲得獎項並得到一枝鋼筆，反而是家長有幫忙的作品並沒有得獎。那是在畫畫方面獲得正式肯定的一個記憶點。（Kiki 檔案）

幼年階段得獎的美好經驗，開啓了對美術的興趣，於是主動要求要去上畫畫課。小五時認真準備百貨公司舉辦的比賽作品，最後得到想要的神奇寶貝造型文具，並珍藏至今。小六因母親節卡片獲得優選，作品被貼在公佈欄「覺得很榮耀」，當時下課時的最大休閒「就是逛去公佈欄看自己的以及其他同學的作品」，並立志「成為藝術家」（Kiki 檔案）。

Esther 提到小學階段獲獎無數，父親「極其興奮地將幾十張獎狀貼滿牆面」（Esther 檔案）。Phiphi 提到：「大小比賽也是莫名得獎倒成了習慣的事，當時曾經相信這或許就是天份吧」（Phiphi 檔案）。自幼繪畫興趣受到鼓勵支持的 Max，描述他從五歲開始便開始由媽媽帶著，南征北討參加大大小小的畫圖寫生比賽。有時候比賽結束「有機會吃頓好吃的開心一下；對於寫生比賽，自然懷著有趣又愉悅的好感」（Max 檔案）。逐漸的，繪圖寫生比賽成了全家出遊的活動，比賽成績越來越好，並曾經代表臺灣到韓國領獎。這使得原本反對的爺爺奶奶，也轉向支持。比賽帶來自信心的提升，參賽過程有助凝聚家人間的感情。

然而，比賽結果雖然肯定了得獎者，比賽眾多參與者往往得面對未得獎的失落與自我質疑。Chihangle 提到以往參與大大小小的藝文比賽，剛開始時雖然開心得到不錯的成績，但「漸漸的得失心卻越來越重，給自己的壓力越來越大」（Chihangle 檔案）。換言之，比賽的結果對得獎者有其正向激勵的效果，但是比賽亦可能帶來相對的壓力與得失心，使得創作不再是單純的愉悅與樂在其中的享受。不得獎的失落亦可能影響學習者的自信，甚至錯誤歸因為缺乏天分而放棄學習。

（二）社團與藝文活動參與的樂趣

正式的課程之外，10 位研究參與者提及社團與課外藝文活動參與經驗。以大學就讀英文系的 Maggie 為例，她一路就讀普通班，直到研究所階段才就讀美術系，然而她自幼學琴、畫室學畫、國小參與合唱團、樂隊、直笛隊；國中階段參與教室布置、才藝表演競賽；高中時期的樂儀隊、音樂劇欣賞；大學時期的社團與花藝課程等等，不同的人生階段與藝術接觸的經驗其實相當多元。

Lorean 提到大一入學為了準備創意舞劇啦啦隊表演，練習過程使她永生難忘。Sally 也提到大學階段參與了童軍團、累積許多擔任義工的經歷，透過學長姊的帶領，組織規劃活動、學會當領導者、發揮美術專業，並由於營隊中與偏鄉孩子相處的經歷，使她「更喜歡教學，更想成為一位老師」（Sally 檔案）。藝術的學習管道不限定在正式課程當中，課程外的社團經驗與活動參與，提供磨練溝通、組織、表達能力機會，有助多方探索藝術興趣與思索未來職涯發展。

（三）教學相長的喜悅

擔任全職教師的七位研究參與者中，有四位畢業後即投入教職；Maggie、Ming、Wendy 則在擔任教師以前曾於航空業與設計業任職。就讀藝術教育碩士班以前，Aeriel、Esther、Kiki 也曾分別嘗試過珠寶業、文化行政與設計方面的工作。

Kiki 提到擔任美術老師、到畫室教課的經歷，雖然教課時間前後加起來約半年，「但所得到的成就感是前所未有的，更勝之前（工作）的三年，心裡覺得很美好很踏實」（Kiki 檔案）。Phiphi 亦提到由以往佈展、帶隊、打工的經驗中，「體會到教學相長的那份愉悅感，於是我選擇投入教職」（Phiphi 檔案）。做了幾年設計工作的 Ming 因父親的期待修了教育學程，實習後開始了教學生涯：

所謂教學相長，很多高職的課程我都很陌生，但因為教學科目繁雜的緣故，我花了很多的時間來備課，這也讓我成長了許多，隨著年紀漸漸的增長，一些以前無法理解的理論或是技法，也都漸漸的迎刃而解了。（Ming 檔案）

教學相長是不約而同被提及的關鍵語。研究參與者當中，除了 Sally 提到自己在國中階段便因為視覺藝術教師的啟發，而有了成為優秀老師的志向，其餘參與者都是在大學甚至畢業之後才立志擔任教師。已經順利考上正式教師的研究參與者，思考著如何扮演好教師的身分；仍在為教師甄試進行準備的研究參與者，免不了對未來的工作，抱持著些許不確定感，但亦懷有自我增能，探索藝術教育可能性的願景。學習者與教學者的身分有時很難截然區分；教學過程中，由學生身上得到的回饋，也成為研究參與者經驗中最甜美的記憶，以及持續學習的動力。

（四）自我省思與未來藍圖的願景

在書寫個人經歷的過程中，研究參與者再次檢閱自己從小到大的作品、獎狀、老照片與紀錄，Walking 表示回顧與書寫過程中挖到好多寶。Maggie 提到以往無法體會學歷史的目的在於認識自己，但透過此次資料的整理理解「現在的我，是由過去無數個我所組成的」，「能擁有現在的生活，皆是踏著前人的足跡，累積生命經驗而來」，重新思考「研讀歷史的意義與價值」（Maggie 檔案）。Wendy 體認以往的課程構築了現在的自己，也影響了自己的教學，並使生活變得多彩多姿。Chihangle 意識到：藝術的學習有助於更廣的角度，帶著點懷疑的好奇心探索，並能接受與尊重不同的聲音。

除了瞭解藝術學習所帶來思維與態度上的正向影響，描述過往經驗時，頻繁出現的字眼包含了許多的感謝。例如感謝父母的開明，提供藝術薰陶的環境；感謝以往的老師；對於進入研究所就讀，感到幸運與期待。每位研究參與者均能夠舉例以往老師對自己的影響。回顧過去，Max 描述自己的角色轉換。

回顧藝術學習的路程，從多方位接觸的學習者，成為試探表現的創作者；創作之路還沒走遠，就成了分享與啟發的教育者；教師仍是永遠的學習者，比較起被動學習的角色，教學者需要更積極的行動去攝取、消化、沉澱、整理出藝術教學的價值及脈絡，對於藝術領域中也有不同層次的感受。（Max 檔案）

因此，他期許自己能在學生的藝術教育歷程中，分享感受、給予啟發、開拓視野。Sally 也以影響她甚深的兩位老師為目標，期許自己成為一位良師—用心教學、因材施教、無私奉獻，以循序漸進的方法、多元的媒材，引導他人學習。

此外多位研究參與者表示：回顧自己的學習歷程帶來新的體察與理解；聆聽與閱讀他人的故事時，除了牽引出遺漏的回憶片段，並不時有著「心有戚戚焉」的驚喜感（紀錄 20150105）。研究參與者除了肯定自己曾走過的藝術學習之路、感恩家人師長與朋友的協助，也對未來有了新的期待，激勵自己持續朝向下一個目標前進。

伍、結論

依據本研究參與者回顧其藝術學習歷程所創作出來的圖像與文字描述，提出以下結論：

一、文字與圖像相輔相成，呈現豐富藝術學習歷程

整體而言，對過往的文字性描述，研究參與者依照臺灣的學制，採用分階段的方式進行說明。文字性的表達能精準的描述相關情境、事件與心情。圖像的呈現方式兼容具象與抽象性表達，形式更為多元，不同階段性的劃分也有巧妙的構成安排：由右至左、由上至下、環狀的構圖、擷取不同的重要時刻與物件進行重組，或針對整個藝術學習歷程表達整體性的感受。圖像性的表達透過色彩線條與特定物件，傳遞意在言外的訊息；圖像與文字各有所長，相輔相成。

二、研究參與者不同階段藝術學習經驗的共通性描述

觀察研究參與者的描述，小學階段畢業以前多是美好的回憶。八位研究參與者提及自己幼年時期便喜歡塗鴉畫畫；家人對藝文的興趣與身教，發揮潛移默化的影響；大自然、社區生活、漫畫與畫冊的啟發，提供創造性想像的空間。

七位從小學到高中職階段皆就讀普通班的研究參與者中，有五位語帶無奈地提及在升學壓力瀰漫的校園氛圍中，美術課程不受重視、課程被借用，甚至因此對當時的課程內容印象不深。就讀美術班的學生相較於普通班學生，更為肯定校內學習階段多元的藝術學習內容；但是亦有學生直言，國高中階段升學術科考試的訓練模式對學習者帶來沉重壓力，令人感到困惑。

高中職階段是人生方向的探索時期，研究參與者透過美術班、高職專業課程、參加畫室，深化視覺藝術的學習。對於自己的興趣、未來就讀的科系與職業選擇，學習者有了更多的思考與實際行動的參與。

大學階段的創作，不再像小學之前一般輕鬆自在，也不似國高中階段有單一明確的升學目標，創作過程因此包含更多的矛盾與不安。整體觀察研究參與者大學階段的藝術學習歷程，正向的描述與挫折疑慮的情緒皆有。當學習的目標確立且是心甘情願的自我選擇，學習的效用更為顯著。大學時期的學習，喜憂參半的夾雜著對於多元課程的讚嘆、成長的喜悅、對自我能力的評估、創作的瓶頸與突破，以及面對未來職涯的思索。

三、家人、師長與朋友的支持在藝術學習過程發揮正向的影響

家人的支持、師長的鼓勵、同儕間的交流，學習過程中他者發揮重要影響力。綜合來說，影響個體藝術學習歷程的重要人士可以是父母親、家中其他愛好藝術的成員、校內美術老師、才藝班與畫室教師、導師、同儕以及賞識其作品的人。年幼階段影響藝術學習的重要關鍵人為家人，尤其是母親。等到進入才藝班學校或畫室學習，每位研究參與者都能舉例曾在藝術學習中扮演支持性角色的老師。此外，同儕之間的比較可能造成個體信心上的危機，卻也可能因彼此之間交流，發揮激勵與相互支持的效果。而本研究與張淳雅（2014）、郭靜姿等（2007）的研究發現一致，均肯定家人、師長與同儕對個體藝術學習過程中的重要性及影響力。

課外藝術的學習以及社團經驗有助經驗的拓展。是否參加畫室、報考美術班，與就讀藝術科系是重要的抉擇關鍵。當學習者的興趣與能力受到肯定，往往成為支持其持續前行的主要動力。正向經驗、負向經驗、學習者的個人的興趣與主觀意向，多重的因素交疊出個體獨特的藝術學習歷程。

四、教師的多元影響力與關鍵性角色

教師在學習過程中能發揮的影響力相當多元。除了教授專業知識與技巧、辨識學生的興趣能力、給予鼓勵與升學建議，還能以自身的經驗與身教激勵學生成長。此外語言的力量強大，負面評語可能帶來學習者信心危機。羞辱彷彿是用不褪色的墨水書寫的，並往往成為長久銘刻心中的記憶（Draaisma, 2001 / 2013）。話語可能成為鼓勵學生前行的重要支持力量，也可能成為導致自我懷疑降低自信的來源。如果教育是在離開校園後留在學習者腦海中的記憶，教師須思考教學過程中的重要媒介——語言——如何被善用或誤用。

五、課表中時而缺席的藝術課程

個體對過往的描述主要由其主觀經驗出發。當個體的故事呈現共通現象，某種程度也反映了臺灣藝術教育現場上學習者的感受，以及本領域須思考面對的課題。國高中階段因升學壓力影響校內藝術課程的正常化教學，壓縮藝術學習機會，研究參與者語帶惋惜地提及自己國高中藝術課程被其他學科挪用，甚至因此對課程印象不深。研究參與者記憶中的空白反映教育體制下不同學科被賦予不一樣的位階與重要性。國小到高中階段，視覺藝術課程可能由不具藝術專業背景的教師教授。若教師僅播放影片、運用簡易材料包，甚至將藝術課程挪作他用，學生對藝術的認知與美感經驗將因此大為受限。面對要

求效率、名聲與升學率的教學氛圍，升學考試科目被定義為「有用」的學科，而將藝術類科誤認為不重要的學科。改變藝術無用論的錯誤觀念，讓藝術課程在學校的課程中隱而不見或名不符實，成為未來需持續努力的目標。

六、學習者在過程中遭遇的心理危機

學習的過程免不了交織不同的情緒。教師若能對學習者在藝術學習路上所面臨的危機有所覺察，便能依據個體的需要提供更適切的引導，避免課程因為考試限制多元可能，或由教師單向決定課程內容，甚且偏向技法上的傳授與制式的練習，抹煞學習者對藝術的想像。

大學階段的專業學習脫離機械式的訓練，有助學習者開闊藝術視野；然而對於習慣技法訓練的學習者來說，強調創作論述、觀念重於技巧的開放式學習環境，亦可能令他們感到困惑不安，產生學習適應上的問題。學習者的藝術學習歷程描述，提醒中學階段教學者應突破升學考試之侷限，保留學習者獨立創作與發展獨特性的表達空間。亦揭示大學教師須能關注與銜接不同的創作取向，針對學習者易感困惑的部分，給予適切的引導，並協助畢業後的職涯發展進行探索。

七、學習者對其經驗的詮釋與回應

學習的旅途或許很難一帆風順，多少經歷自信不足、徬徨甚至挫折與打擊。然而經驗或許並非決定成功或失敗的原因，因為個體賦予環境與經驗的意義最終定義了學習者自己。即便走過相同的旅程，不同的旅人也可能留下不同的記憶與詮釋。學習者如何賦予經驗意義將深刻影響經驗在個體身上的作用。面臨挫折時，將懷疑恐懼轉化為學習動力、持續自我增能，藝術學習之路也能因此開展延續。

八、未來研究上的建議

本研究參與者就讀美術系，在臺灣接受正規藝術教育的時間比其他系所學生更為豐富，研究對象成員背景因此有其相似性。在未來研究上，若能擴大瞭解非藝術系出身學習者的經歷，或許能發現不同的藝術學習軌跡。亦可深入瞭解，對藝術有濃厚個人興趣的學習者，因何種因素未能持續其藝術上的學習。此外，在研究對象上，亦可針對不同出生年代、不同班別（藝術才能班與普通班），或是不同身分（在職專班與一般研究生）的對象，進行更深入的瞭解，提供臺灣藝術教育學習脈絡更豐厚的描述。

陸、省思

藝術鼓勵觀察、想像、保持彈性；教學同樣需要依賴敏銳的觀察、創造性的想像，並隨著學習情境中的變化進行彈性的調整。藝術性的教學（artistic teaching）鼓勵教師將教學視為一種創作，思考如何開展學習經驗；抱持一種開放的心態，持續的觀察嘗試與紀錄，尋求更多的可能性；並以多元的觀點認知教學與學習以及自我與學生之間的關係（周淑卿，2009）。敘事探究是一種來來回回的歷程（Clandinin、Connelly，2000）。研究參與者分享的故事，在本文中進行某種梳理呈現。然而，被引述彙整的故事之外，還有許多精采的生命經驗有不同的層次，值得細細探究，甚至轉化為不同的呈現形式。

如果教學與研究的過程，不只是一種知識的傳遞或單一真相的尋求，而是包含人與人之間珍貴的交流與相遇，敘事在教學與研究中的可能性顯得不彰自明。期許教學與研究者「從相遇中學習，生出力量與知識，帶來更多的學習與更好的相遇？甚至帶來自己的轉變、關係的轉變與世界的轉變？」（成虹飛，2014：5）。換言之，教學與研究包含一種多面向的探索。探索的不僅是書本上的知識，敘事的對話，凸顯專注聆聽、面對差異、自我檢閱、積極反思，以及貼切回應等態度的重要性。藝術教育教學與研究，若能由回顧個體的養成脈絡為起點；連結過去、現在與未來，保持開放性的對話，並在個人與社會文化脈絡中來回，應能發現更多超越的可能性。

謝誌

感謝所有研究參與者以及科技部／國家科學委員會（NSC 98-2410-H-018-033-）計畫的獎助，使本研究得以順利完成。

引用文獻

中文部分：

Crossley, M. L. (2004)。敘事心理與研究：自我、創傷與意義的建構（朱儀羚、吳芝儀、蔡欣志、康萃婷、柯嬉慧譯）。臺北市：濤石。（原著出版於 2000 年）

Crossley, M. L. (2004). *Introducing narrative psychology: Self, trauma and the construction of meaning* (Zhu, Yin-Ling, Wu, Zhi-Yi, Tsai, Hsin-Chih, Kang, Tsui-Ting, & Ke, Hsi-Hui, Trans.). Taipei: WaterStone Publishers. (Original work published 2000)

Draaisma, D. (2013)。記憶的風景：我們為什麼想起，又為什麼遺忘？（張朝霞譯）。臺北市：漫遊者。（原著出版於 2001 年）

Draaisma, D. (2013). *Why life speeds up as you get older: How memory shapes our past.* (Zhang, Zhao-Xia, Trans.). Taipei: Azoth. (Original work published 2001)

Riessman, C. K. (2003)。敘說分析（王勇智、鄧明宇譯）。臺北市：五南。（原著出版於 1993 年）

Riessman, C. K. (2003). *Narrative analysis* (Wang, Yung-Chih & Deng, Ming-Yu, Trans.) Taipei: Wu-Nan. (Original work published 1993)

王麗雁（2011）。以教師的觀點看臺灣戰後視覺藝術教育發展。載於鄭明憲、王麗雁、賴美玲、張中煖（編），*臺灣百年來學校藝術教育發展*（頁 132-151）。臺北市：國立臺灣藝術教育館。

Wang, Li-Yan (2011). The development of visual art education in Taiwan after Second World War from teachers' perspectives. In Cheng, Ming-Hsien, Wang, Li-Yan, Lai, Mei-Ling, & Chang, Chung-Shiuan (Eds.), *100 years of arts education in Taiwan* (pp. 132-151). Taipei: National Taiwan Arts Education Center.

成虹飛（2014）。行動 / 敘說探究與相遇的知識。*課程與教學季刊*，17（4），1-26。

Cherng, Hon-Fay (2014). Narrative / action research and the I-Thou knowledge. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 17(4), 1-26.

江學澄（2014）。成年人藝術創作依戀行為之個案研究：以 Moya 為例。*藝術教育研究*，28，1-30。

Chiang, Shyue-Ying (2014). Art-tachment in adults: A case study of Moya. *Research in Arts Education*, 28, 1-30.

吳愼愼（2006）。藝術人的終身學習：生命故事敘說的教學實踐。*藝術教育研究*，12，1-38。

Wu, Shen-Shen (2006). Arts practitioners as lifelong learners: A practice of narrative learning. *Research in Arts Education*, 12, 1-38.

吳遠山（2009）。視覺藝術教師敘事課程實踐之研究（未出版博士論文）。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。

Wu, Yuan-Shan (2009). *A study on narrative curriculum praxis of an elementary school visual*

arts teacher (Unpublished doctoral dissertation). Graduate Institute of Educational Policy and Management, National Taipei University of Education, Taipei.

吳臻幸 (2010)。「張力時刻」：課程敘事探究的另一扇窗。載於莊明貞 (主編)，*敘事探究：課程與教學的應用* (頁 75-95)。臺北市：心理出版社。

Wu, Chen-Hsin (2010). Zhang li shi ke ke cheng xu shi tan jiu de ling yi shan chuang. In Chuang, Ming-Jane (Ed.), *Xu shi tan jiu ke cheng yu jiao xue de ying yong* (pp. 75-95). Taipei: Psychological Publishing.

周志健 (2012)。*故事的療癒力量：敘事、隱喻、自由書寫*。臺北市：心靈工坊。

Chou, Joe (2012). *The healing power of story*. Taipei: PsyGarden.

周梅雀 (2005)。*課程改革的成功要素：以敘事探究提升教師的課程意識*。當代教育研究，13 (2)，177-202。

Chou, Mei-Chueh (2005). The key of curriculum reform: To highlight teacher's curricular consciousness through narrative inquiry. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 13(2), 177-202.

周淑卿 (2009)。*借鏡於藝術的教學：與「藝術創作者 / 教師」的對話*。當代教育研究，17 (2)，1-29。

Chou, Shu-Ching (2009). Arts-based thinking on teaching: Dialogue with artists/teachers. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 17(2), 1-29.

林羿姮 (2003)。*尋找藏寶圖中的秘密：漫畫同人誌創作者學校內外藝術學習歷程關連性之研究* (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學美術研究所，臺北市。

Lin, Yih-Wen (2003). *Revealing the secret of the treasure map: Research on the art learning process of Dojinshi in school and outside of the school* (Unpublished master's thesis). Department of Fine Arts, Taiwan Normal University, Taipei.

范信賢 (2013)。*敘事探究的社會學想像：個體經驗與社會脈絡的交織*。課程與教學，16 (1)，139-157。

Fan, Hsin-Hsien (2013). The sociological imagination of narrative inquiry: The intertwining between individual experiences and social context. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(1), 139-157.

張淳雅 (2014)。*聆聽資優生之生命旋律：敘說三位青少年於資優教育的學習歷程及創意表現* (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學創造力發展碩士班，臺北市。

Chang, Chun-Ya (2014). *Listen to the rhythm of the gifted students: A narrative of the learning process and creative performance of the three adolescents in gifted education* (Unpublished master's thesis). Master Program of Creativity Development, National Taiwan Normal University, Taipei.

莊明貞 (2010a)。*從方法論出發：理解一所郊區小型學校課程革新的敘事探究*。載於莊明貞 (主編)，*敘事探究課程與教學的應用* (頁 21-49)。臺北市：心理出版社。

Chuang, Ming-Jane (2010a). Cong fang fa lun chu fa li jie yi suo jiao qu xiao xing xue xiao ke

cheng ge. In Chuang, Ming-Jane (Ed.), *Xu shi tan jiu ke cheng yu jiao xue de ying yong* (pp. 21-49). Taipei: Psychological Publishing.

莊明貞 (2010b)。從知識論出發：課程領域教師敘事探究的發展及其效度評析。載於莊明貞 (主編)，*敘事探究課程與教學的應用* (頁 1-20)。臺北市：心理出版社。

Chuang, Ming-Jane (2010b). Cong zhi shi lun chu fa ke cheng ling yu jiao shi xu shi tan jiu de fa zhan. In Chuang, Ming-Jane (Ed.), *Xu shi tan jiu ke cheng yu jiao xue de ying yong* (pp. 1-20). Taipei: Psychological Publishing.

郭靜姿、陳若男、林美和、簡維君、張靖卿、胡寶玉……周佩蓉 (2007)。重要他人對於高中資優班畢業女性生涯發展的影響。*資優教育研究*, 7 (2), 1-18。

Kuo, Ching-Chih, Chen, Jo-Nan, Lin, Mei-Ho, Jian, Wei-Jyun, Chang, Ching-Ching, Hu, Pao-Yu, ... & Chou, Pei-Jung (2007). The influences of significant others on career development of young females who graduated from senior high gifted / talented classes. *Journal of Gifted Education*, 7 (2), 1-18.

黃克武 (2000)。語言、記憶與認同：口述記錄與歷史生產。*當代*, 158, 74-82。

Huang, Ko-Wu (2000). Language, memory and identity: Oral documentation and production of history. *Contemporary Monthly*, 158, 74-82.

劉虹君、謝映緹 (2014)。小人物阿萬師的生命故事：手繪電影看板話當年。*美育*, 198, 78-82。

Liu, Hong-Jin, & Xie, Ying-Ti (2014). Xiao ren wu a wan shi de sheng ming gu shi: Shou hui dian ying kan ban hua. *Journal of Aesthetic Education*, 198, 78-82.

蔡錦美 (2002)。臺灣女性陶藝家連寶猜生命史研究：陶藝、生命力、社會文化 (未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學社會教學系在職進修碩士班，臺北市。

Tsai, Ching-Mei (2002). *The study of the life stories that the female ceramic artist Lien, Pao-Tsai in Taiwan ceramic, life force, social culture* (Unpublished master's thesis). Department of Adult & Continuing Education, National Taiwan Normal University, Taipei.

鄭夙雅 (2014)。面對他者：談藝術家的恐懼 (未出版碩士論文)。國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所，臺北市。

Cheng, Su-Ya (2014). *Facing others: The fears of artists* (Unpublished master's thesis). Graduate Institute of Arts and Humanities Education, Taipei National University of the Arts, Taipei.

外文部分：

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burke, K. (1945). Introduction: The five key terms of dramatism. In K. Burke (Ed.), *A grammar of motives* (pp. xv-xxiii). New York, NY: Prentice-Hall.

Chan, E. Y. (2012). The transforming power of narrative in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.4>

- Clandinin, D. J. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London, UK: The Falmer Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experience: Narrative inquiry into K-12 teaching. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 357-382). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ellett, J. M. (2011). *Seeing life through multiple lenses: The vocation and resiliency of teaching art* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from https://getd.libs.uga.edu/pdfs/ellett_jacqueline_m_201112_phd.pdf
- Gee, J. P. (1986). Units in the production of narrative discourse. *Discourse Processes*, 9(4), 391-422.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. In W. Labov (Ed.), *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular* (pp. 354-396). Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York, NY: William Morrow.
- McAdams, D. P. (2008). *The life story interview*. Retrieved from <http://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/interview/>
- Nickerson-Crowe, K. (2005). An arts-based approach to conceptual educational practice. *Canadian Journal of Education*, 28(3). Retrieved from <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE28-3/CJE28-3-nickerson.pdf>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5-23). London, UK: Falmer Press.
- Riessman, C. K. (1991). Beyond reductionism: Narrative genres in divorce accounts. *Journal of Narrative and Life History*, 1(1), 41-68.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rolling, J. H. (2010). Art education at the turn of the tide: The utility of narrative in curriculum-making and education research. *Art Education*, 63(3), 6-12.
- Stivers, C. (1993). Reflections on the role of personal narrative in social science. *Sings: Journal of Women in Culture and Society*, 18(2), 408-425.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory* (pp. 381-402). New York, NY: Academic Press.

附錄一 資料編碼代號舉例

分析主軸	代碼	編碼
時間序列 Time Sequence	TS	TS1 學齡前 TS2 小學階段 TS3 中學階段 TS 3.1 國中 TS 3.2 高中 TS4 大學階段 TS5 大學畢業後的工作 TS6 研究所
關鍵時刻 Key Moment	KM	KM1 受到藝術吸引 KM2 興趣或能力受到注意 KM3 受到正向鼓勵 KM4 壓力與挫折 KM5 持續學習
關係結構 Relationship Structure	RS	RS1 家人 RS 1.1 父親 RS 1.2 母親 RS 1.3 祖父母 RS 1.4 其他長輩 RS 1.5 兄姊 RS 1.6 弟妹 RS 1.7 其他家族成員 RS2 老師 RS 2.1 學校美術老師 RS 2.2 學校內其他科別老師 RS 2.3 才藝班 / 畫室老師 RS3 同儕 RS 3.1 學校內學長姐 RS 3.2 校內同學 RS 3.3 畫室學長姊 RS 3.4 畫室同學 RS4 偶像 RS 4.1 已故藝術家 RS 4.2 當代創作者
心情描述 Description of Feeling	DF	DF1 正向描述 DF2 中性描述 DF3 負向描述

重要事件 Important Events	IE	IE1 正向經驗 IE 1.1 受到口頭鼓勵 IE 1.2 作品被陳列 IE 1.3 獲得獎項 IE 1.4 擔任學藝股長或小老師 IE 1.5 對藝術學習的認同與支持 IE2 負向經驗 IE 2.1 言語上的羞辱 IE 2.2 比賽未獲得獎項 IE 2.3 心虛與自覺能力不足 IE 2.4 創作與論述上的瓶頸
學習困境 Learning Difficulties	LD	LD1 藝術興趣不受支持 LD2 能力受到他人質疑 LD3 自我懷疑 LD4 職涯發展上的不確定性 LD5 其他
學習策略 Learning Strategies	LS	LS1 接觸多元媒材 LS2 獲得教師的協助（引導、鼓勵、陪伴） LS3 同儕之間的激勵 LS4 轉換學習場域 LS5 向楷模學習 LS6 累積實務經歷 LS7 瞭解自己的極限與興趣 LS8 自我超越（突破壓力、克服緊張、獨立自主）
敘事基調 Narrative Tone	NT	NT1 情感上的正向描述 NT2 持平的描述 NT3 情感上的負向描述 NT4 情感強度的轉折（例如由喜悅到失落）

An Inquiry into Visual Art Learning Processes of Graduate Art Education Students: Key Turning Points, Obstacles, and Sweet Moments

Li-Yan Wang¹

Summary

This study invited 15 graduate students in art education to reflect on their individual art learning process. The artwork and learning portfolios provided by these research participants were then analyzed to address the following research questions: (1) what are the key factors that influence students' art learning in students' early years? (2) what are the key turning points, obstacles, and sweet moments found in these students' art learning processes? The inquiry examined the stories of these learners and reflected on the possibility of utilizing narrative in visual art education research and teaching.

The data collected included (1) artworks as the learners' visual representations of their art learning process; (2) portfolios as the research participants' written texts and images of their art learning process; (3) focus group interviews; and (4) the researcher's notes.

While the research participants utilized different metaphors and layouts in the artworks to express their thoughts and feelings about their art learning experience, the narrative structure presented in their portfolios took a linear form. The research participants wrote about their art learning experience from kindergarten, elementary, middle, senior high school all the way to the university level. Research participants positively described their art learning experience prior to and during elementary school. Five research participants spoke of art classes not being valued in the general school curriculum. Students who attended the special programs in the arts in elementary and secondary school positively described their art learning experiences brought about by the chance to have more exposure to art, while five students also mentioned that the

¹ Associate Professor / Department of Art, National Changhua University of Education

focus on technical training to prepare for their entrance exams was a heavy burden and reduced the fun of art making. High school years were a period of exploration for them, as 14 of 15 research participants decided to take additional art lessons inside and outside of school so as to explore their further personal interests and develop greater artistic ability. Learners' feelings toward their university years were mixed with excitement, gratitude, uncertainty of their ability, and concern for their future career paths.

Based on these research participant narratives, the key factors that appeared to spark their interest in visual art learning in early years included family members' love of art and role modeling, inspiration from nature and an enriched cultural experience in childhood, positive art learning experiences in early years, and new sparked interest from reading Manga / comic and art books.

While each learning experience is always unique in its own way, the art learning process often entails experiencing an ongoing developing process as follows: positive art learning experiences; recognition and confirmation of one's ability; recognition of personal limitations caused by peer pressure; self-empowerment through continuous learning; personal breakthrough and exploration of career choices; facing new challenges and deliberation on future decisions; seeking a breakthrough to realize personal goals (Fig. 5).



Figure 5. Common visual art learning process.

According to the narrative accounts of these research participants, there are key moments of art learning -- When their art interest or ability is recognized by their parents, teachers, or peers; when they decide to take extra art classes or attend art programs or departments; when they recognize their personal insufficiency after comparing their performance with that of their peers; and when they still find ways to continue learning and seek new possibilities of breaking through and reaching their own personal goals.

The art learning process rarely offers a smooth transition; it often involves difficulties or periods of uncertainty. Learners will encounter obstacles, especially when their art interests are not supported or their abilities are not valued. When art teaching and learning focus too much on techniques and drills to prepare for art entrance exams, these experiences can reduce the joy of learning or even cause self-doubt in the decision of learning art. Six of the research participants

mentioned that they encountered difficulties in their university years, as they struggled to find personal artistic styles, articulate artistic statements, or decide on their future career possibilities. The prevalent bias among many was that “art is useless” also added new pressure on the learners as well as on their parents, especially while they were considering a future career choice.

However, key turning points also happened when parents, teachers, classmates, or others recognized the learners’ interests and abilities in the arts, when learners were able to extend their art learning inside or outside their schools, when learners acknowledged the areas where they needed to improve, and when they found new ways to achieve personal growth and artistic breakthroughs so they could realize their personal goals.

Despite these obstacles, these research participants also described sweet moments of art learning that gave them an energy boost and helped them to facilitate more learning. These positive learning experiences happened when a learner’s ability was recognized by winning a competition, being appointed as an art teacher’s assistant, having their artwork displayed publically, or getting positive verbal feedback from teachers, parents, classmates or other viewers. Recognition of their ability helped increase their confidence levels, and positive experience in an art class as well as in art clubs or extracurricular programs also helped to enhance these learners’ communication, organization, and expressive and creative abilities. This self-recognition then guided them to consider the real possibility of pursuing an art degree or an art career. The chances of teaching and working with students also brought them much joy and led these participants to choose art education as a profession. In their portfolios, the research participants reflected on their individual art learning process, they expressed gratitude for their teachers’ and parents’ support, and described the future goals as an art learner and educator.

It is argued that a narrative approach to visual art education should utilize learners’ lived experiences, and connect each individual learner to course content. Narrative analysis can help bring together the learners’ perspective and students’ collective memories to help both researchers and teachers examine the essential issues related to art teaching and learning. The utilization of visual images in this research extended the possibility of narrative research beyond the use of only autobiography and interviews. After describing and analyzing the different learner experiences that were gathered, the researcher offered new observations and suggestions for better visual art education research and teaching.

Keywords: narrative inquiry, graduate student in art education, art learning process