

身分建構與審美學習過程：重視自我與自我期待

身分建構與審美
學習過程：重視自
我與自我期待

伊莉莎白·馬姆斯特洛姆

高級講師

克里斯蒂安斯塔德大學

E-Mail: elisabet.malmstrom@hkr.se

摘要

學生透過工藝創作，學習自我成長、面對複雜的自我時，需要教師特別的指導。本文的理論背景是七〇年代以來教育界的「語言轉向」現象。在意象當道的全球文化環境中，學生應該學習認識藝術行動，例如意象是重要的人類表達方式，也是自我成長的素材。因此，教師必須瞭解如何透過學生的「藝術（風格）語言」刺激思考能力。當今教育學科對這種看法有諸多論證，例如 Peirce 模式的教育便指出文本的廣義概念，認為除了聲音話語外，也應討論符號資源。研究者進而提出一種文本的水平概念，目的也是要賦予言語與符號的記號行動同等的知識論地位。為了刺激人類的發展，我傾向從實用符號學角度出發，我認為語言與視覺活動不僅涵蓋語言與形象化圖像，同時還包括使用的材料，這是從溝通通往合作的水平式廣泛看法。學生在藝術行動中顯示出獨特的表達方法，包括各種變得獨特的方式。我主張以詮釋學模式來瞭解作者採用的媒介，尋找連結符號行動與心智不同主題的中介點，這是一種記號的符號認知重建過程。結果顯示學生追尋符號意識與風格時，展現的諸多取向，其意義有助於自我成長。另一個結果顯示，學生、學生的圖畫／質地以及教師三者之間的潛在溝通區，將影響學生最終的自我發展。這項研究成果可能啟發未來學校的美學教育。



關鍵詞：符號認知；Peirce；整合式教育；物質性；風格發展

整合式教學模式簡介

本文的目的是發展一套架構，理解並融入美感教育。實用主義教學法特別重視實際行動的美學語言。實用教育符號學在符號與自我的通論中，特別強調物質性的作用，以符號製造與符號製造者為中心，強調再現與溝通行為的實用意含 (Kress, 2010, p. 61)。

鼓勵學前教育、學校與師資教育的人員，透過創作繪畫培養成人與教育工作者所需知識，達到主體化的目的，似乎是相當重要的問題。透過工藝創作學習自我成長、面對複雜的自我，需要接受指導。

本文的理論背景是七〇年代以來教育界的「語言轉向」現象。從歷史發展看來，整合式教學模式（見表 1）與教育典範從實證主義轉移至詮釋學觀點有關。實證主義與詮釋學之間的轉換在藝術教育中十分明顯，例如如何評價個人對於「瞬間形式」的選擇，透過定義正確或錯誤表現獨特的面貌。詮釋學的概念源自希臘文 (hermeneuein)，最初的字義是說、表達，但最後轉變為詮釋之意。亞里斯多德早就將悲劇定義為一種美學典範，認為悲劇能解釋人性。亞里斯多德認為，隱喻與語言具有生產力量。對他來說，行動的語言永遠都充滿創意 (Wallenstein, 2001)。藝術與科學有共通之處，藝術具有功能性，而且能創造喜悅與認同。藝術模擬再現的不只是一幅畫，而是將形式從物質層面釋放出來，進入思想層次。但柏拉圖則認為，悲劇的情感會使人的理智失衡。柏拉圖談論的藝術並非具備實用性的資源，誤導人的藝術形式反而可能使人無法理解真實的內容（教養）。光是體驗藝術還不足以形成自我，他也指出藝術作為慾望的愛慾層面。當前的教育研究中，Doumas (2011) 將柏拉圖及其對教學能力的看法稱之為「愛慾教學法」。我個人的看法較近似亞里斯多德具有開創性的想法，認為藝術代表行動、思考及特質 (Dewey, 1916, 1934, 1983/2005; Biesta, 2007)。在教學法方面，這是利用學生在美學行動發展的目標 (CP 5.1; Säljö, 2000)，瞭解學生如何以解構方式使用材料，表達身在特定環境中的自我，瞭解學生如何透過美感形式與內涵來發展自我 (Colapietro, 1989; Ventimiglia, 2005; Malmström, 2011a, 2011b, Malmström, 2013)。

Wertsch (1979, 1985, 1991) 特別強調兒童繪畫中的互動能力，他從 Vygotsky 的理論出發，認為語言是表達魔幻與遊戲創意的社會資源。兒童一方面逐漸培養出表達意義的能力，另一方面也學習如何根據圖像原則表達言外之意 (Wertsch, 1979, 1985, 1991)。在這方面，語言發展與兒童複雜的心理形塑過程十分相似，都觸及到自我與情感等層面。Vygotskij 在《藝術心理學》專書中強調，「藝術是我們內在的社會，即使是由單一個人所表現的行動，也

不代表其本質是專屬於個人」(Vygotsky, 1924/1971, p. 249)。Peirce 也認為，社會能量常規的符指特性可能存在於對象的直接美感形象的符徵碎片中，我認為這就是所謂的美學位置 (Malmström, 2011a)。Vygotsky 寫到，遊戲結合了智力、情感與意志等層面，具有未來取向 (Vygotskij, 1930/1995)。潛在發展區 (ZPD) 是 Vygotsky (1935/1978) 提出的概念，明確指出教師對於學習者應具備的認識，以及學習者透過良好直覺可能知曉的事，這種教學可以訓練兒童勇於面對變化，甚至改變兒童原本的渴望 (Biesta, 2004/2005; Ventimiglia, 2005)。(見表 1)

我發現參與是教育的一項重要功能，應該明確說明標準答案與資格（政治）、社會化及稍早提到的主體化 (Biesta, 2009, p. 41) 之間的關係。本文主要處理學生如何使用不同的藝術材質，解決與主題對象相關的脈絡問題。整合式教學模式與實用主義觀點（見表 1），強調學生在美感學習過程中的自我發展。例如，學生的繪畫風格特色與意義的關係，以及參與者涉及私密自我的藝術作品。

今日，瑞典政府的學前教育、學校教育與師資訓練相關法案（資格），並不特別重視文本的廣義概念 (Malmström, 2013)，但是 Marner 與 Örtengren (2003, p. 15) 等學者卻提倡文本的水平式概念，目的是賦予言語與符號記號行動同等的認識論地位。Charles Sanders Peirce¹ 的想法十分發人省思，他認為語言與藝術的符號與符號系統具有相同的認識論地位，這點與 Ferdinand Saussure 的語言取向理論恰好相反 (Gorlée, 1994, pp. 11-12)。Peirce 的符號學是討論主體化與變化，以個人及他人的對話行動為基礎（解釋項的形成），透過直接對象而成長的過程 (Bergman, 2004; Malmström, 2011a, p. 114)。

典範由實證主義轉向詮釋學後，詮釋學的行動意向與中介概念變得十分重要 (Polkinghorne, 1983, p. 172)。我們不難理解，不同的教學模式對於學生的作品會產生不同論述（見表 1）。不同的教學模式可能使我們看不見學生的繪畫，或看見但覺得不重要而不用，或覺得重要而使用。這項研究利用整合式教學法串起狹義與廣義的語言觀點，將圖像記號等其他種類的符號資源納入討論。各學科使用的整合式教學法都要求有特定模式的指導能力（見表 1），包括讓學生接觸他者性與差異性的能力，以及鼓勵學生發揮創意製作作品、素描、繪畫與雕塑，同時思考他們在團體中的行動。

建立在狹義文本概念的論述呼應了隔離式教學法，認為有一種不存在的美學直覺。建立在廣義文本概念上的論述則較接近延伸式教學法。延伸式教學法

¹ *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* 一書以下簡稱 CP，其後標示卷數與章節數。

認為藝術生產是一種「語言」，但對於教師的指導與投入，並未建立有力的論點，無法發揮合格的水平式主體特性，也就是使用作品創作重建對等關係，如整合式教學模式所追求的關係。要轉型為整合式教學法，教師需要能夠進行合格的圖像對話與意義解釋，並具備利用對話模式進行指導的能力。

表 1 整合式教學法利用手繪圖像進行最終的對話溝通，教師需要具備充分的圖像與指導能力，才能引導學生勇於冒險

焦點的中介	教育模式	手繪圖像	主導關係	美學指導能力
以語言為首的狹義與垂直式文本觀點	隔離式	看不見	不對稱 言語 中介的	不存在
仍然以語言為尊的廣義與垂直式文本觀點	延伸性	看得見但不重要 不使用	個人 不對稱 理性	微弱
語言與藝術生產處於同等認識論地位的水平式文本觀點	整合式	重要而使用	溝通 到對稱	參與（泛愛） 真實的溝通與特質導向，強調特定主體 型態

基本上，各種不同程度的人類自我成長都需要發展較為一般性的目標。Charles Sanders Peirce 曾提出三種平行的進化模式：其一是對機制的需要，其二是機率與無法精準判斷的主體 (CP 6., p. 315, 212)。其三是生命本身，重點在於心智以及經由學習而進化的創意之愛。Peirce 稱這種進化模式為泛愛 (CP 6., p. 315)，是一種近似親情的特殊能力。因此，教師需要特別注意學生想要採取行動的方式與發展情況，以及學生希望瞭解的知識。在此背景下，教師的指導能力在於，能在討論學生藝術作品時，是否表達對學生自我的關懷。這種教學與導向會讓學生勇於面對風險 (Biesta, 2004/2005)，而教育可能改變學生渴望的事物，使其培養出一貫的思想 (CP 6., p. 315, p. 212; Dewey 1911, p. 80)。我認為這是一種直覺的特色。符號認知教學法在認知與社會文化定位之間架起橋樑，讓學生注意文本、圖像、線條與色彩如何再現與表達時間主導論述之外的意含 (Comber & Nixon, 2005, p. 128; Malmström, 2011a)。

思想的泛愛式發展若真的存在，則應該以其目的特性區分，也就是發展理念的目的。我們應該運用思想的連貫性，培養直接的泛愛或具有同理心的理解和認同能力 (CP 6., p. 315)。

根據 Peirce 的看法，向內導向產生潛在的行動，是由本能創造。「此外，我們發現這種劇場只有在與他人互動時才以內在形式出現，因此人的內在本質、思慮的範疇，是建立在本能天性之上，藉由社會經驗而彰顯」(Colapietro, 1989, p. 117)。直覺是外展推論過程中的基本原則 (Peirce)，在此過程當中，相似性、心智與自我將彼此溝通。直覺所引導的外展推論法，是有別於歸納和演繹法的科學推論方式。最主要的問題是：對主體化而言，何謂獨特的風格？學生展現風格的方式告訴我們什麼訊息？

整合式教學的符號認知導向

思考三種教育導向之間的差異，Ventimiglia (2005, p. 301) 稱這些導向為成長模式，可依既定習慣對於自發性造成的影響程度來區分，三種模式分別是一般成長模式（隨機偶成論）、無自由的成長（機械必然論）和將上述兩個模式變形與綜合的「進化之愛論」，這也是連續論所呼籲的(CP 6., p. 289)。後者是 Peirce 傾向的成長與習慣養成模式。Peirce 對成長導向的觀點是，教育工作者的教學意向雖然會影響學生自由採用的意圖，但是也帶給學生面對風險的勇氣，促使他們改變原本的想法 (Ventimiglia, 2005, p. 308)。每個人在成長過程中，都必須面對無數不確定的可能性與存在風險。泛愛導向可賦予學生承擔風險的勇氣 (Ventimiglia, 2005, p. 307)。Peirce 認為自我本身就是一個符號，需要愛與關懷的引導與協助。

Biesta (2004, p. 78, 2005) 從另一個角度強調學習與理解，認為這是從「回應」到「探究」的過程。從面對惱人問題的過程學習，未必是愉快輕鬆的經驗，也與學生的個人侷限有關，但能讓人實際體認到，與客體有關的思想自由是「真實的」(Malmström, 2011a, p. 112)。所謂「教育新語言」，也就是資格化、社會化和主體化這三個主要教育目的 (Biesta, 2009, pp. 38-39) 可以協助溝通與成長。Biesta (2004) 認為學習是一種反應過程，協助個人發現「自我身份與定位」(p. 78)。

超越高高在上的語言：多模式符號學

符號學是研究意義的科學。圖像符號學是研究圖像意義的科學。教育美學處理的是多模式的理論，本研究有一部分是關於模式手繪圖畫的中介、意義建構與文字之外的可能中介，另一部分則是討論相關的教育問題。

在多模式社會符號學中，意義與形式共同呈現為一個整體，一個符號的實體 (Kress, 2010, p. 61)。

Kress (2010, pp. 62-63) 強調動機符號與風格的概念：

有時候顯然應該將重心放在意義上，風格則是社會符號學多模式理論中的一個重要元素。．．．/ 風格是創造符號與符號關係時，連續選擇某種形式與意義之間關聯性的結果，意義是符號建構過程的核心 (Kress, 2010, p. 62)。

在動機符號中，Peirce 的肖像、指示與象徵符號都與形式與意義脈絡關係中的動機有關，不過每個案例的情況不同。Kress 認為多模式社會符號學應該利用這種分類方式 (Kress, 2010, p. 65)。教育符號學討論的議題是，如何利用協助意義建構的模式教育學生。教育圖像符號學則探討，教育工作者如何在解構與重構過程中協助學生學習，以抽象方式使用色彩與形式，創造與再造圖像、意念和情感。因此，教育圖像符號學強調符號（圖像）與詮釋項（對話）會彼此教育，透過重構自我與對象主題的意義，進而達到成長目的。

理論與方法學觀點

在方法學上，我採用 Peirce 的現象符號學、Piaget 的認知理論和 Vygotsky 的社會符號學。本研究採用的整合式教學法以圖像、心智與關係為重點。學生透過材質建構意義，就是一種體驗領悟與反抗的探究過程。此處利用示範圖畫這種藝術媒介，在團體中進行有關主題（對象）的多模式對話。Charles Sanders Peirce 稱探索的物質基礎為基礎或代表項 (CP 2., P. 228; Johansen & Larsen, 1994)，意指參與者呈現的想法。

在學前教育與學校教育裡，繪畫作品最後往往高掛於架上或直接帶回家，不會受到同儕團體的注意或經過老師指導。因此，將圖像、風格視為一種「行動的語言」和社會文化力量探討時，應該以廣義的語言角度認真思考。Charles Sanders Peirce 認為每個符號（圖像）多少都具備肖像、指示和象徵的特質。圖畫可以是肖像、指示和象徵，但更有趣的是，圖畫同時常兼具不同程度的肖像、指示與象徵功能。

教育界的「語言轉向」與「視覺轉向」現象不只涉及語言或形象圖畫，還包含材質 (Sonesson, 1989, 1992; Sjölin, 1993, pp. 62- 67; Kress, 2010, pp. 76-77)。Lenz Taguchi (2010, pp. 12-13) 曾提到新興的「物質轉向」，Sjölin (1993, p. 67) 則指出材質是繪畫中常忽略的符號力量。

圖像意識與圖像的符號詮釋，著重探討與指涉對象相關的意義建構問題。指涉對象是動態的，但是一件藝術品中的直接對象則反映了其與動態對象之間的關係。一種有關物質的符碼是質地，另一種則是形象符號 (Sonesson, 1992; Sjölin, 1993, pp. 62-63; Kress, 2010, pp. 76-78) (見圖 2)，這兩者都涉及表達／主體化、內容／符指、意義建構／形式與相對應的內涵。要說明已發現和傳達的意義建構，便需要探討形式與內涵的各種關係，也就是確認哪些美學特質能引領我們發現與主題相關的潛在意義。

終極解釋項可能並不存在，因為任何對象之間的關係永遠有無限可能 (Malmström, 1998, p. 36; Sonesson, 2010; Malmström, 2011a, p. 114)，但是 Bergman (2009, pp. 126-127) 卻提出一種潛在的終極解釋項，可影響潛在溝通與潛在意義 (請見圖 1)。

有關圖像色彩、形狀、材料、質地與意義的知識與理解問題，我採用的概念就算在社會變遷的情況下，仍可以整合至心理現象中 (Liedman, 2006)。

我們應該思考，合格的對話是建立在溝通與各種可能的開放性觀點、自由參與和對符號行動的認可，以及言語溝通的批判性力量之上，Fritzell (2009) 曾描述過最後這項，我也將補充說明：水平式中介內含的可能性，與特定主體對於文本的看法 (Marner & Örtengren, 2003) 以及布料論述的質地特性 (Lenz Taguchi, 2010)。

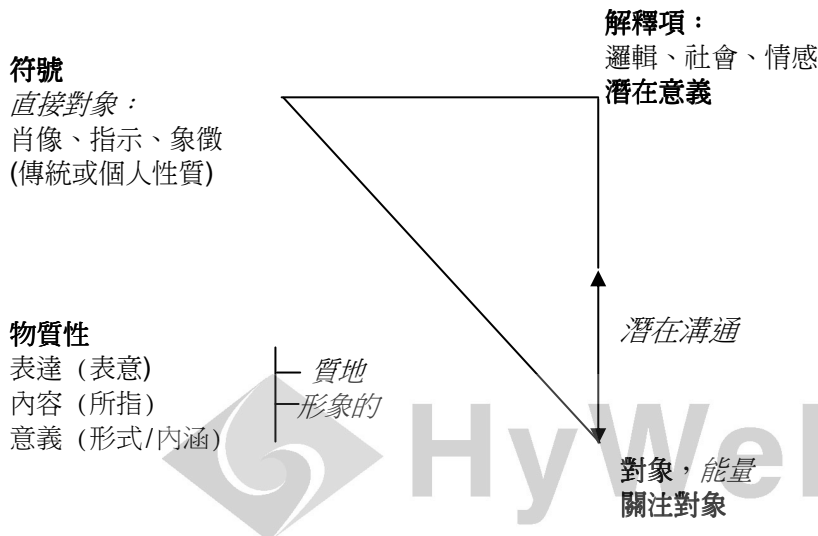


圖 1 有關材質的符碼是質地以及形象符號。要說明已發現和傳達的意義建構，便需要探討形式與內涵的各種關係，也就是確認哪些美學特質能引領我們發現與主題相關的潛在意義。

兒童繪畫與圖像會在直覺式意向過程與較專注的意向之間變化，兒童手繪圖畫時，會透過這些意向而不斷成長 (Malmström, 2011a, p. 122)。

認識自我，一種美學：符號學過程

在 *Collected Papers* 一書中，Peirce 提到兒童與他人相處時，會意識到自己的無知，這種所謂的私密自我感受和自我 (ego) 並不相同，需要行動與學習 (CP 5., p. 235)。

本研究討論的藝術作品都是表達學生固定意義狀態的符號資源，涉及的是他們對於不同主題的看法。如前所述，我的研究目的是思考風格（表達）的獨特性對主體化的影響，必須從整合式教學法著手。

Peirce 的著作 (CP 5., p. 233, CP 5., p. 374) 說明了自我與世界之間的關聯性。圖像是兒童的自我，學習必須仰賴肖像、心智和關係。因此，自我的發展會隨時受到他者影響，而且基本上是一種相對的概念 (Uslucan, 2004, p. 102; Bergman, 2004, 2005)。

外展推論 (Peirce 的說法) 是自由發揮想法，也是唯一能讓學生創造新知識的推論法。意識的連貫性是為直接與間接瞭解各種相關知識的內容 (CP 5., p. 395)。外展推論是一種本能的猜測行為，或專家般的直覺反應，此時的關鍵在於無意識的線索。外展推論是一種強調有利觀點的推論法，「推論」意指根據現有資料為某事做結論。外展推論是散佈式認知與間接活動的一部分，強調物質、社會與文化環境之間的互動 (Colapietro, Midtgarden & Strand, 2005, p. 174)。我認為外展推論的概念尚未充分發揮其作用，這也是我特別強調其重要性的原因。

Peirce 的理論不應只作為某種偏狹的教學方法，他的哲學思想其實延續了自古以來的一套歷久彌新的哲學論述，包括古代的古典教育理想、中世紀的教養到現代的解放與賦能思想 (Colapietro, Midtgarden & Strand, 2005)。

研究本身

這項研究計畫分析學生美術作品與自我發展，我以 Unikum 學校為研究對象。該校提供特教教育，2001 年起展開一項由瑞典藝術協會 (Swedish Arts Council) 贊助的計畫，該協會為政府組織，主要任務是施行國會制定的全國性文化政策。Unikum 藝術學院自 2003 年起，於瑞典南部的 Österlen Folk 中學提供藝術基本訓練課程。課程包含一年基本課程與兩年進修課程。

課程作業均由小組共同完成，若參與者需要，會提供額外的協助和時間。每組有六名學生，由一位教師與學生助理指導。學生的想法與學校的教學目標

一致，他們希望透過藝術符號資源的再現與溝通，提昇與開發自我潛能。學生學習鑑賞藝術形式與色彩，且能夠親手創作，培養藝術表達能力。學生也有興趣認識各種不同的藝術與手工藝技巧。培養審美能力的目的是開發自我，甚至發展藝術專業。六名學生的平均年齡為 26.5 歲。

Unikum 的教學法著重再現與溝通，以及實用層次的繪畫「用途」(Kress, 2010, p. 61)，教學法以整合辯證法為基礎，採用水平式特定主體觀點來理解文本。學習的目的是利用藝術符號資源，探究手工藝作品中以特定主體為基礎的脈絡知識。主要教學目標是協助學生探索意向，包括各種挑戰。如 Ventimiglia (2005) 所言，Unikum 的教師必須找出能使參與者真正成長的方法：「教育工作者的首要任務是出難題給學生，讓學生培養出解決問題的新習慣 (Ventimiglia, 2005 p. 304)，這正是某些研究者（包括本人）進行的「直覺式教育」計畫的目的 (Malmström, 2001; Birgerstam, 2002)，我們希望能幫助學生發展有意義的知識，因為光有理性知識並不足夠，在複雜的學習過程中，還需要運用印象、直覺與感覺。

本研究的命題是對於生命與學習、行動藝術與（已改變的）自我之間的關係，瞭解學生的看法，這些自我在表達他們的藝術作品時先遭逢解構，集體對話時又再次重構。

方法

我一直認為 Peirce 的藝術理論是關於自我意識與後設認知的複雜認知過程，透過事物（物質性、色彩與形式）來創造與思考。需要具備掌握媒材的能力。

我的研究方法是找出風格與符號和心智的關係。我的分析採用中介的詮釋學模式，也就是作者創造符號的符號認知重構²，與符號行動與心智（見圖 2）相關。

這套模式型塑並證實一般性目的（解釋項），指出符號—對象—解釋項之間的可能關係，包括不同程度（模式中的單位）的解釋（見圖 2，數字 1-9）。符號與方法模式³塑造出一座「圖畫競技場」，展現與思考學生的自我與個人

² 參見 Malmström, 2011a。這套模式結合了 Peirce 的符號三元論：符號—對象—解釋項。符號（傳統 Peirce 的意義與歐洲 Piaget 傳統使用的記號）(Piaget, 1951; Piaget, J. & Inhelder, 1969) 有關個人意義以及解釋項（邏輯、能量、情緒）。我也稱這套研究方法模型為「思想的修辭法」，代表從對話到意義與主體化的過程。

³ 同上

身分建構與審美
學習過程：重視自
我與自我期待

審美過程與風格，有助於將符號圖像脈絡化，圖畫⁴則代表支援符號與心智和相關主題之間的對話與符號重構。透過分析才能瞭解一個完整生命的意向，這意謂著學生未來的工作機會正在成形與形成。



圖 2 「思想的修辭法」模式呈現「整體的」圖像，協助重構潛在意義與自我發展。行動藝術的再現，可能與學生改變過的自我、解構後的藝術創作表達方式和集體對話後的重構有關。肖像、指示、象徵與詮釋項、邏輯、能量與情緒特質。

分析中使用的機會條件概念取自 Bergström 與 Boréus (2005) 的看法，說明學生對生命與學習、行動藝術的獨特看法可能與其（已改變的）自我（主體化）有關，自我透過藝術創作的表達而解構，在與概念化模型／「思想的修辭法」相關的集體對話中再次重構；肖像、指示、象徵與詮釋項、邏輯、能量與情緒特質。換言之：關於可能看見的事物（肖像）的對話、關於可能探究的事物（指示）的對話、關於文化與個人（象徵）知識的對話，觸覺，邏輯感受、社會能量與情緒方面的獨特詮釋項特質。在主體化背景中，這個模型（見圖 1）示範了圖像行動，架構出圖畫意義的根莖位置，應該可以引導詮釋學的一般目的，指出與對象的可能關係。「圖像作為對話」的「思想修辭法」模式

⁴ 數字 (1-9) 代表對話支援不同程度的脈絡化（肖像、指示象徵）、圖像如何因邏輯、社會與情緒指涉物而變化 (Bergman, 2004; Habermas, 1990)。

企圖強調行動中的主體，在探究意義、連結由他者佔領的「諸多世界」的內外美感再現過程中所扮演的角色⁵。

協助學生邁向符號意識的對話與根莖過程，需要利用解釋過程，找出外在脈絡、圖像與心靈和自我的內在空間等諸多問題的解答。關於繪畫意義的對話和使用如圖 2 所示的實用性重構過程，架構出終極溝通的符號認知意義潛力。我認為美學創作就像根莖一般橫向發展，無需設定起點與終點的位置，才能激發有關藝術作品的對話。

關於可能看見的事物的對話 (1, 2, 3) (見圖 2)。1⁶-模型中此數字(「思想的修辭法」)的相關問題，主要在於圖像元素與圖像空間外的邏輯世界的相似性：這個圖像元素與外在空間中的哪些真實事物有相似處？其他 2⁷-相關問題在於圖像元素和動態社會世界之間的相似性：這個圖像元素是如何描繪出來的？它與一般社會接受的圖像風格有何關係？這種差異為何獨特？進一步的 3-問題，在於圖像元素與擁有獨特情緒的學生的個人世界之間的相似性：個人的圖像風格為何？這幅圖畫的可能意向為何？主體可能對哪個主題有感觸？

關於可能探究的事物的對話 (4, 5, 6) (見圖 2)。4-模型中此數字(「思想的修辭法」)的相關問題，主要在於圖像元素與圖像空間外的邏輯世界之間的關聯性：圖畫之外的哪個空間是圖畫描繪的對象？內容與價值和相關主題意義之間的初步關係為何？其他 5-相關問題在於圖像元素與動態社會世界之間的關係：有哪些知識與這個情境相關？這與藝術學校的生活有關。可以說明哪些論述或過程？哪些是獨特的次級意義？在主題脈絡中，它可能是暗示焦點意向的主要元素。這匹馬何時不只代表任何一匹馬，而是一匹特別且特定的馬？根據分析者或根據孩童本人的意見，一個人何時不只是代表任何一個人，而是一個特別且特定的人？進一步的 6-相關問題，在於圖像元素與擁有獨特情緒的學生的個人世界之間的關係：個人對於該主題具備哪些知識？你如何從他選擇的主題瞭解參與者與其自我的關係？學生主體如何進行對話式意義建構：對稱的建構式描述？也許有另外一個意向符碼存在？

關於文化與個人知識的對話 (7, 8, 9) (見圖 2)。7-型中此數字(「思想的修辭法」)的相關問題，主要在於圖像與圖像空間外的邏輯世界之間的象徵：這些象徵的表達方式為何？其他 8-相關問題在於與圖像元素及圖畫空間之外的社會精力世界相關的象徵：學生使用何種符碼？學生最近發展的風格中使用

⁵ 認可概念 (*acknowledgement*) 請見 Honneth, 2003, 前理論知識 (*pre-theoretical knowledge*) 請參考 Habermas, 1990, 討論獨特的主體化時，這兩個概念都是同儕和指導者的重要參考基準。

⁶ 參見 Malmström, 2011a。此圖顯示對於邏輯脈絡的關注。

⁷ 同上。此圖顯示對於充滿精力的社會脈絡的關注。

或發現哪些符碼？強化論述的傳統符號為何？進一步的 9-相關問題在於與圖像元素和獨特的個人世界相關的象徵：圖畫作品中的哪些特質可能與學生的風格和自我有關？內容主題為何？根據學生對主題、質地、風格與手工藝的解釋，什麼事情讓他感到興趣？

此處企圖強調主體在探究意義過程中的關鍵角色 (Uslucan, 2004, p. 97) 並從 Peirce 符號學觀點出發，連結內部與外部世界的再現，關注個人發展出獨特自我的過程。

本研究收集與分析了 Unikum 藝術學院的八名學生，在三年課程中所創作的藝術作品與美術學習資料。我以研究者身分參與和觀察，從而收集這些資料。我的角色不是教師。我在學生學習過程中數度訪問他們，於需要時取得協助（只出現一個案例），我們的對話涉及參與者在整個學習期間所創作的作品。我曾在三個場合中一次訪問三位教師，還有一次個別訪問，以便瞭解他們的教學方法、學生的創作風格與發展情況。

研究結果

對於尋找學生完整的符號自我，本研究獲得十分豐富的成果。

首先，我為每一個學生取了特別的代號，可簡單反映學生的意向特質，接著，我寫下學生與肖像和心智相符的風格（見圖 2 的數字／儲存格），但只限於 A 生。最後我透過與學生的訪談整理出報告結果，找出他們對於美感特質的看法；

A—「象徵主義者」

B—「設計師」，寫實主義者。

C—「面對挑戰」，善於利用色彩與形式編造故事。

D—「直接作畫」，實驗主義者。

E—「實用主義者、象徵主義者」，正在不斷訓練自己，執行未來的教育與夢想。

F—「別生氣，開心點」，將圖案與技巧具體化。

G—「我喜歡渾圓造型」，喜歡創造美麗的圓形。

H—「社交能力有進步，而且擁有靈巧的手」，擅長多種材料，而且以她自己的說法，她在學校裡的人緣變好了。

A 一直在「爭論」一種具體和抽象的風格，他必須與自己的內在搏鬥，希望能用於日後的行動中（請見下方），**B** 則受到每日新聞的啟發。他也是優秀的攝影家，總是精挑細選攝影的角度。他的所有壓克力繪畫與攝影角度都呈現十分平衡的構圖。他的「生命雕塑」顯示，他的選擇非黑即白，在結束第一年的基礎課程後便休業去找工作；**C** 不斷強迫自己成長，工作時很有耐性，與教師與同儕團體相處時也很有自信，他們也提供一些她需要和渴望的問題。她會籌備小型展覽，希望聽取教師與同學的意見。她十分有自信，而且專心一意，展現出 **Biestian (2004/2005)** 所謂的教育的「狂暴」面向；她被迫成長時，就是學習的時刻。**D** 以實驗風格創造出連結傳統規則的全新表現方式。在學校的學習過程中，她實驗出一種新的材料用法；混合繪畫與「撕裂碎片」的技巧；對她來說，質地的實驗很重要，能做出自己從未嘗試過的東西，讓她感受到美好的創造力。創作其他作品時，她會研究如何製造光影的幻覺。她說，沒有藝術行動，人生便沒有價值。**E** 一直在處理描繪與視野的問題，他的理想是成為獨樹一幟的藝術家。他的作品越來越具體，也越來越不受模範的限制。他逐漸對實驗壓克力原料與廢棄鐵料產生興趣，小鳥圖騰「Trane」則一度變成健康的象徵。結束藝術學院課程後，他先後申請兩間開放社會人士就讀的藝術學校，兩間都錄取。如今他已接受非常完整的藝術教育訓練。他希望能成為藝術家，這點我很清楚。**F** 一直希望利用新材料來探索具體的形式。她想成為藝術教師，指導學生如何使用暖色和冷色調，她自己在學校時就十分積極，以充滿創意的方式學習這些技巧。**G** 是一個「圓到骨子裡」的人，他畫的圓形鳥是把一個圓貝殼放在另一個圓貝殼裡。他明白地表示，用色彩和形式來表達自己，就是生命的意義。他將投射式圓形風格發展到完美，也成功地使用中央視角來作畫。**H** 比其他學生晚兩年進入這間學校。我在這間學校的最後一年才遇見她。她很認真，努力培養自己的社交能力（她喜歡這間學校的環境），同時，她在手工藝創作上進步迅速。她會將自己靜物創作的進步成果錄影下來，也會將自己的學習過程寫成手札和日記。從傳統與個人的社會動力學來看，這名學生發展得很快，社交能力也變好，她常提到自己的藝術創作讓她成為更好，更和善的人。從情緒美學來看，她將不同材質轉化成具有獨特意義的建構，以符合邏輯的方式創造出「最棒的」陶器作品。結束學校課程後，她結婚並建立自己的家庭，不過我不清楚她未來有何藝術發展計畫。

A 生表達自我的方式最為驚人、吸引人且獨特。從相似性與關聯性，以及使用象徵的方式，可以清楚看出他的特質。他的生活繪畫與素描都是將畫面塗滿，而非描繪輪廓。剛開始入學時，他完全不懂得如何用色，基本上是

身分建構與審美
學習過程：重視自
我與自我期待

用鉛筆在作畫。慢慢地，他會用藍色來突顯一個部分。蔚藍色是他的專屬顏色，在學習過程中一直陪伴著他。軍人臉上的藍帶（畫作）與他在自畫像上畫的獨眼巨人（見下方）很相似。



學生 A：《軍人》，彩色鉛筆，70/50



《記者》，水彩，鉛筆，70/50



學生 C：《海狸》，油性粉彩，50/70

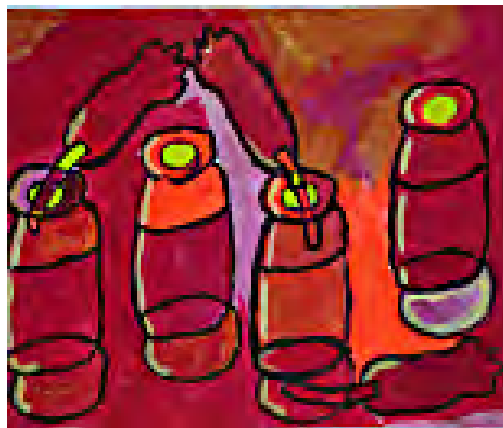


學生 D：《馬與騎士》，壓克力顏料，50/70





學生 E：《廢鐵鳥》，90/60



學生 F：《暖色與冷色調》，壓克力顏料，50/70

身分建構與審美
學習過程：重視自
我與自我期待



學生 G：《鳥的聚會》，鉛筆與彩色鉛筆，50/70



學生 H：《天堂裡的祖父》，混合技巧，30/30

IDA
Jag drömde om döden jag drömde att
mörkret kom han så glad ut
Han gick i himlen han var som
en engel Han hade blåa snicker
byxor.

創作第一幅自畫像時，他在臉上畫了一個藍色面具，稱之為「潛水面具」。他常在各種臉上畫上面具一般的帶子。他持續在探索這種隱藏和重疊的作畫方式。他把藝術家 Hilding Lindqvist 畫作中的鴿子用紅色遮住，饒富創意。他甚至在刺繡作品中使用這種隱藏手法。先在已經畫好的輪廓上繡上一個十字架，這點還不算太難。但他會突然開始繡上較困難的東西；例如一扇打開後可以看見十字架上耶穌的百葉窗。他會在左側繡上一部手風琴，在右側繡上滑板。這兩個重要的個人元素與個人象徵符號常出現在他的圖像中。

他的布料雕塑，一個身體由包裝紙與刺繡布料構成的藍色牛仔，使用的表現方式就很像他那些用滿塗法畫出的草圖。起初，雕塑的手臂向外伸直，但他把手臂放在一起（像他的繪畫一樣）然後用縫上藍色碎棉布的藍色材料包起來。

三年的課程結束時，我發現他的個人魅力、身體與心靈都比之前更全面和充滿個性。他從自己的創作、教師與助教身上獲得心理支持。他會使用幾種表意元素，但在新畫作中通常都使用相同和重複的元素，例如學生的帽子，他也幾乎是用蔚藍色來表現。

從文化與社會動態理解來看，這些圖像的形式與色彩都很特別。其中的隱含寓意十分豐富。某些圖像中的換喻美學和親密性，都展現出獨特的味道。象徵可能涉及個人因素，但也有社會建構的部分，例如學生的帽子代表教育的社會價值。不同款式的頭飾比其他衣著配件更具象徵價值，因為其等於是地位或某個團體身份的象徵 (Biederman, 1997/1989)。十字架是宗教性象徵。

從情緒美感觀察這個學生的獨特性時，我發現他展現出強烈的個性，強烈到可以傳達和捍衛理解世界的獨特方式。蔚藍色本身充滿象徵意義，而且代表所指的本身。藍色面具意謂著行動者以獨特的方式在理解這個世界。他透過這種美學「語言」表達這個概念。我猜這是他展現自我品格的方式。蔚藍色和其他許多象徵都是重要的自我美感過程。創造意義代表建構一種身份。使用材料來創作就是努力瞭解自我的方法。他只有注視自己繪畫時，才瞭解自我的意義，瞭解自己與「他者性」之間的關係。他已將自己最鍾愛的藝術心血集結成冊。現在他與母親同住，仍然不斷畫畫。

透過這些訪談，我證實了學生的獨特性、他們與眾不同的美感經驗與風格。學生在建構美感意義的過程中歷經險阻，這似乎有助於發展自我與身份。訪談過程中，我利用相應的對話討論學生的創作，讓學生表達對於特質細微差異的看法，思考美學對他們成長代表的意義。他們表現出：

- 瞭解更多藝術史知識的渴望。
- 手工藝技巧方面的進展。
- 詮釋想法與感覺的能力。
- 創造新技術的能力。
- 創造新想法的能力。
- 集體合作比單打獨鬥更好。
- 更成熟的社交能力。
- 感覺幸福與快樂。
- 願意參與小組活動。
- 對於學校越來越受到媒體與社區注意而感到開心。

這些研究成果與理解證實了藝術創作對於個人特質的影響，這點與國際研究和計畫的結論相仿 (Harland, Kinder, Haynes & Schagen, 1998; Lindström, 2000)。研究參與者使用視覺媒材探索生活與社區中的真實與刻板形象，再透過展覽和當地報紙與社區成員分享。「在多元化的民主社會裡，年輕人似乎不應該只專注於探索自己的身分，也應該創造適當的環境與其他社群成員分享」(Lobman, 2011, p. 6)。本研究獲得的成果顯示學生的經驗與成長：

- 一種創造想法的感覺。
- 耐心學習精通一種媒材。
- 活動目的有進展。
- 身體意識提昇。
- 審慎反思能力進步。
- 渴望在學校環境創作。
- 自由實驗一種媒材。
- 可以展示自己的創作。
- 學習各種不同的記錄方式。
- 能夠體會藝術形式的問題。

就我所知，這些學生描述的真實體驗，顯示有意識的特質發展當中出現的一些巧妙過程 (Malmström, 2006, 2007)。

研究討論

研究結果顯示，學生感受到創造想法這種新經驗，這點符合詮釋學的看法，也就是在學習掌握一項媒材的過程中出現的發展狀況 (Polkinghorne, 1983)。這種發展需要時間，因為媒材未必會如你最初預期的一樣容易使用。因此，要向目的邁進就必須有耐心，與媒材中介者好好合作。精通一種媒材也與認可有關(Honneth, 2003)，例如描繪彼此的身體並培養更好的身體意識與自我（一位學生的說法）。審慎反思能力進步，代表更有能力處理圖像解釋資源 (Malmström, 2011a)。渴望在學校環境中創作，表示學生渴望自由實驗媒材，而且會展示自己的創作，聽取他人的意見。在不斷舉辦展覽的過程中，他們會遇見一些充滿創意和想法的獨特訪客。他們的藝術作品與創作此時成為瞭解意義的方式，同時傳達他們對不可知的未來的感受 (Vygotsky, 1930/1995)。學習不同的記錄方法，能讓學生懂得如何留下回憶。當學生表達藝術創作對他們

的意義，並展現出細微的理解差異時，他們也顯示自己對於美感特質的想法 (Lindström, 2000; Malmström, 2006, 2007, 2011a)。

關於個人對不同程度的多模式與形式和風格發展，所有學生都顯示獨特的興趣 (Kress, 2010)。他們都擁有想像力，並培養出不同程度的構圖與設計感、一種更深刻的抽象形式與象徵的使用方法、一個以判斷和自我管理為特色的學習過程、一種研究與發展的興趣、一種實驗新媒材的熱誠、對色彩理論的興趣、瞭解形象的表面到內在深度以及一種成熟的手工創作技巧。體會藝術形式是創意活動的中心精神 (Vygotsky, 1930/1995)，代表符號與自我之間產生連貫性。

研究結果顯示，學生十分仔細地將對於美好生活的想法象徵化，同時與指導教師一起感受、描述與思考 (CP 5.)。他們開始集體創作與詮釋。此處採用整合式教學法當中的輔導式參與。在教學的對話環境中，教師會強調學生圖像風格的特質，同時參與者的藝術創作也與他們的私密自我 (CP 5., p. 233, CP 5., p. 374) 有關。從文化與傳統的理解角度來看，學生的圖畫與詮釋常顯示出藝術特性的意含。學生並非藝術家，但重要的是，他們的繪畫與雕塑能表達出銜接作品與世界的自我。他們的藝術學習過程顯示，自我本身就是個符號 (Peirce)，同時，在探索具有意義的獨特主題對象的過程中，自我也是透過人類的符號活動來瞭解人類主體性的架構。我已經說明，學生、學生的繪畫／質地與教師之間的溝通和合作關係，可協助學生發展獨特性。透過承擔主體化功能而發展的獨特自主身份已經出現，這也是 Biesta 所提倡的良好教育的關鍵因素。透過學生使用藝術材質的創作過程，以及有關解構與重構生活和自我的對話，我的研究呈現出八種獨特的自我。所有學生都透過個人風格特質、他們獨特的藝術「語言」，更加認識自我。這是言語無法表達的重要資源。這也促成學前教育、學校教育與師資教育當中，兒童的語言使用的水平式轉向。坦白說，光憑一項研究實在無法充分探討這些問題。

我的研究方法是找出風格、符號活動及心智之間的關係。共有八名學生參與這項課程。就整體而言，學生都展現出獨特的風格發展。他們經歷的美感學習過程有助於他們的發展，而所有學生都已清楚地發展出個人風格。他們的風格有助於自我發展，並且都充滿個人特色和豐富的知識。

透過 Unikum 學校的整合式教學法，學生得以從自己的繪畫中學習成長。審視每張繪畫後，我的結論是，所有學生在獨特程度上，都賦予個人的自我建構和發展不同的意義。情緒的解釋項追溯獨特的表達方式，對於指涉對象產生一種親近感，對物質性則有抗拒感，個人化象徵符號則顯示出獨特的具象化思考方式 (Jarvis, 1992, pp. 22-27)。

在當代社會裡，各種不同類型的圖像已成為日常生活的重要部分，但在瑞典的學前教育、學校教育與師資教育中，卻尚未受到重視 (Malmström, 2013)。本研究的結果顯示出，學生從 Unikum 藝術學院的優良教育，從創造風格的方式與教師的輔導過程中獲得豐富收穫。良好的教育將改變人的一生！

教師盡全力輔導學生，試著以同理心來瞭解學生的觀點，瞭解學生如何思考藝術行動，以及學生對於生命的想望 (Biesta, 2004 /2005; Ventimiglia, 2005; Malmström, 2011a, 2011b)。教育的特質會影響學生的藝術創作成果、學生獨特的創作發展與進步狀況。學習透過各種技巧來運用各種媒材，可以讓學生經驗更全面的創作過程。此處的教學希望鼓勵學生多與他人互動、互相討論藝術創作、透過對話來重建自我並展現其獨特之處，符合 Biesta (2004/2005) 的觀點，也是整合式教學法的重要功能。Unikum 的藝術課程讓學生能透過創作與他人溝通，進行適當的對話與會話 (Malmström, 2006, 2011a, 2011b)。溝通帶來合作關係，進而產生意義，促進自我發展。合作與溝通不同的主題對象可以造成意義，每個人選擇的質地、線條、色彩、形式與構圖也顯示出自我的獨特性。這表示符號(圖像)就是自我的展現，需要透過不斷學習與行動 (CP 5., p. 235)。大部分學生的表達方式似乎都與行動過程中遇到的材質的使用機會與限制有關，也就是直覺意向與專注意向 (Malmström, 2011, p. 122) 的問題。這些學生在整合式教學法引導下，練習「藝術語言」，如今已能透過模態圖像手工媒材 (modal pictorial handmade agency) 來表達獨特自我。這可能是您能找到最接近整合式教學法的一個範例，這套教學法強調心智的重要，通過學習才能推動創意之愛的進化 (CP 6., p. 302; Colapietro, 2005)。我們應該記住整體中的差異性(見「思想的修辭」)，若是能提出相應的問題，也許可以透過潛在溝通或甚至終極溝通，激發出社會文化力量。



參考文獻

- Ahliner Malmström, E. (1998). *En analys av sexåringars bildspråk – bilder av skolan* [An explication of the six-year-old child's pictorial language – pictures about school; in Swedish]. Lund, Sweden: Lund University Press.
- Bergman, M. (2004). *Fields of signification- Explorations in Charles S. Peirce's theory of signs*. Helsinki: University of Helsinki.
- Bergman, M. (2005). C. S. Peirce's dialogical conception of sign processes. *Studies in Philosophy and Education*, 24 (3), 213-234.
- Bergman, M. (2009). *Peirce's philosophy of communication: The rhetorical underpinnings of the theory of signs*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Bergström, G & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* [The texts' meaning and power, methods in textual- and discourse analysis in social sciences; In Swedish]. Lund: Studentlitteratur.
- Biederman, H. (1997/1989). *Symbollexikonet*. [Symbol dictionary; in Swedish] Stockholm, Sweden: Forum.
- Biesta, G. J. J. (2004). Against learning? Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Educational Research*, 24 (1), 70-82.
- Biesta, G. J. J. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. [Reprint for 25th Anniversary Issue of *Nordic Educational Research*. Selected as one of the three most significant articles in the 25-year history of the journal]. *Nordic Educational Research* 25 (1), 54-66.
- Biesta, G. J. J. (2007). Det här är min sanning, berätta din. Dekonstruktiv pragmatism som filosofi för utbildning [This is my truth, tell me yours. Deconstructive pragmatism as philosophy of education; in Swedish]. In. Y. Bohman, C. Ljunggren, M. von Wright (Eds.). (2007). *Erfarenheter av pragmatism* (pp. 47-76). Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. J. (2009). Good Education in an Age of Measurement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 33-46.

- Birgerstam, P. (2002). Intuition – the Way to Meaningful Knowledge. *Studies in Higher Education*, 27 (4), 431- 444.
- Colapietro, V. M. (1989). *Peirce's approach to the self – A semiotic perspective on human subjectivity*. Albany: State University of New York Press.
- Colapietro, V. M. (2005). Cultivating the arts of inquiry, interpretation, and criticism: A Peircean approach to our educational practices. *Studies in Philosophy and Education*, 24 (3), 337-366.
- Colapietro, V. M., Midtgarden, T., Strand, T. (2005). Introduction, Peirce and education: The conflicting process of learning and discovery. *Studies in Philosophy and Education*, 24 (3), 167-177.
- Comber, B. & Nixon, H. (2005). Children Reread and Rewrite their Local Neighborhoods: Critical Literacies and Identity Work. In J. Evans (Ed). *Literacy Moves on. Popular Culture, New Technologies, and Critical Literacy in the Elementary Classroom* (pp.127-148). Portsmouth: NH Heinemann.
- Dewey, J. (1911). *How we think*. Boston, USA: D. C. Heath & Co., Publishers.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education – An Introduction to the Philosophy of Education*. ILT-web: The McMillian Company.
- Dewey, John (1934). *Art as Experience*. New York: Perigee.
- Dewey, J. (1983/2005). *Människans natur och handlingsliv*. [The human nature and action; in Swedish]. Göteborg: Daidalos.
- Doumas, K. (2011). *Students' experiences and perceptions of good teaching practice*. Division of Education, Department of Sociology, Lund: Lund University.
- Fritzell, C. (2009). Kvalificerade samtal: kunskap – mening – bildning [Qualifying conversation: knowledge – meaning – learning; in Swedish]. *Pedagogik, kommunikation*, nr 5, Växjö: Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- Gorlée, D. L. (1994). *Semiotics and the problem of translation*. Amsterdam: Atlanta GA.
- Habermas, J. (1990). *Kommunikativt handlande – Texter om språk, rationalitet och samhälle* [Communicative Action Texts about language, rationality and society; in Swedish]. Uddevalla: Daidalos.

- Harland, J., Kinder, K., Haynes, J. & Schagen, I. (1998). *The Effects and Effectiveness of Arts Education in Schools*. Interim Report 1. Slough: NFER.
- Honneth, A. (2003). *Erkännande* [Das Andere der Gerechtigkeit; in Swedish]. Uddevalla: Daidalos.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning on becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Johansen, J., D. & Larsen, S., E. (1994). *Tegn in Brug* [Sign in Use; in Danish]. Denmark: Amanda.
- Kress, G. (2010). *Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication*. USA and Canada: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education – Introducing an intra-active pedagogy*. London & New York: Routledge.
- Liedman, S-E. (2006). *Stenarna i själen – form och materia från antiken till idag* [The Stones in the soul – the form and material from ancient times to today; in Swedish]. Stockholm, Sweden: Albert Bonniers Förlag.
- Lindström, L. (2000). Att lära genom konsten [Learning by the art; in Swedish]. In. M. Hjort (Ed.). [CUNEIFORM. *About the Arts and mathematics in learning*] (pp. 107-131). Stockholm, Sweden: Carlssons.
- Lobman, C. L. (2011). Democracy and Development: The Role of Outside-of-School Experiences in Preparing Young People to Be Active Citizens. *Democracy & Education*, 19 (1),1-9.
- Malmström, E. (2001). En rörelse mellan aning och insikt om framtiden [Moving between an intuitive feeling for and knowledge about the future; in Swedish], In P. Birgerstam, E. Malmström, E. Anderberg, I. Ljungquist & B. Sivik, B-M Svenonius (2001). *Pedagogik för intuition* (pp. 41-79). [Education for intuition. Reports from a developmental didactical project at the University of Lund; in Swedish]. Lund, Sweden: University of Lund.
- Malmström, E. (2006). *Estetisk pedagogik och lärande – processer i bildskapandet, delaktighet och erkännande* [Educational aesthetics and learning – processes in aesthetic learning, participation and acknowledgement; in Swedish]. Stockholm, Sweden: Carlssons.

- Malmström, E. (2007). *Reflections on a didactical socio-semiotic orientation to sign-mindedness and learning – Peirce’s Semiotic and Pedagogy*. VIIIth Conference of the AISV-IAVS (Association internationale de sémiotique visuelle, International Association for Visual Semiotics, Asociación internacional de semiótica visual) Istanbul, 29 may – 2 june, 2007, *Papers Volume I*. Istanbul: Kültür Üniversitesi,
- Malmström, E. (2011a). Beyond the Word, within the Sign – Inquiry into pre- school children’s handmade pictures about schooling, *Education Inquiry*, 2 (1), 111-126, online. http://www.use.umu.se/digitalAssets/65/65125_malmstrom_vol2_nr1.pdf
- Malmström, E. (2011b). *Integrative Art Inquiry into early childhood fine art education*. Paper presented at the meeting of the 8th Pan Hellenic Conference, Cyprus.
- Malmström, E. (2013). Bild och pedagogikens estetiska språk – En analys av nationella styrdokument [The possible availability of aesthetics: The case of Sweden – The picture as a resource in meaning construction mirrored in Government bills; in Swedish]. *Utbildning & Demokrati*, 22(1), 109-135.
- Märner, A. & Örtengren, H. (2003). En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv [One cultural school for all: Aesthetic subjects and learning processes in a media-specific and a media-neutral perspective; in Swedish]. *Forskning i fokus*, nr 16. Myndigheten för skolutveckling.
- Peirce, C. S. (1931- 1958). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (CP) Chales Hartshorne, Paul Weiss, and Arthur W. Burks (Eds.)(8 volumes), (In the article references are made to CP, followed by the number of volume and paragraph). Massachusetts: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polkinghorne, D. (1983). *Methodology for the Human Sciences- Systems of inquiry*. New York: State University of New York Press.
- Sjölin, J-G. (1993). *Att tolka bilder* [To explicate pictures; in Swedish]. Lund, Sweden: Studentlitteratur.

- Sonesson, G. (1989). Pictorial concepts – Inquiries into the semiotic heritage and its relevance for the analysis of the visual world. Lund, Sweden: Lund University Press.
- Sonesson, G. (1992). *Bildbetydelser* [Pictorial explication; in Swedish]. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Sonesson, G. (2010). Semiosis and the elusive final interpretant of understanding. *Semiotica*, 179, 145-258.
- Svensson, L. (2009). *Introduktion till pedagogik* [Introduction to pedagogy; in Swedish]. Stockholm, Sweden: Nordets Akadensiska förlag.
- Uslucan, H. H. (2004). Charles Sanders Peirce and the Semiotic Foundation of Self and Reason. *Mind, Culture and Activity*, 11 (2), 96-108.
- Ventimiglia, M. (2005). Three educational orientations: A Peircean perspective on education and the growth of the self. *Studies in Philosophy and Education*, 24 (3), 291-308.
- Vygotsky, L. (1924/1971). *The Psychology of Art*. Cambridge: The M. I. T. Press.
- Vygotskij, L. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* [Fantasy and creativity in childhood; in Swedish]. Göteborg, Sweden: Daidalos.
- Vygotsky, L. (1935/1978). *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv* [Learning in practice – A socio-cultural perspective; in Swedish]. Stockholm, Sweden: Prisma.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. *Human Development* 22,1-2.
- Wertsch, J. V. (1985). The semiotic mediation of mental life: L.S. Vygotsky and M.M. Bakhtin. In E. Metz & R. J. Parmentier (Eds.). *Semiotic mediation: Sociocultural and psychological perspectives*(pp. 49-72). Orlando: Academic Press.
- Wallenstein, S-O. (2001). *Bildstrider- Föreläsningar om estetisk teori* [Pictorial battles- Lectures about theory in aesthetics; in Swedish]. Finland: Alfabeta bokförlag.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind – A socio-cultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.