

兒童對圖畫的直覺性理解

Children's Intuitive Understandings of Pictures

■ 作者 / 諾曼·佛利門 Norman H. Freeman 英國布里斯托大學心理學教授
麥克·帕森斯 Michael J. Parsons 美國俄亥俄州州立大學美術教育系教授
譯者 / 鄭明憲 Ming-Hsien CHENG 國立台中師範學院美勞教育學系副教授

藝術的直覺論

藝術仍然是人類許多活動中比較神秘的一種。一直到現在為止，哲學家們還是一直在爭辯到底藝術品的重要特性是要取決於藝術家的意圖、作品本身或是觀賞者的心思。在不同的文化、年齡或是教育背景下，人類在解釋與理解藝術品所蘊含的意義時往往是渾沌不清與莫衷一是的。

藝術品所蘊含的意義之複雜性往往帶給老師們在教學時極大的困擾。正如我們所相信的，如果藝術教育的基本目標是教導學生認識藝術的話，那麼對現在的學生是怎樣地理解藝術能有某種程度的認識的話，會對老師們的教學有所幫助。本文將探討兒童在他們成長過程中對藝術感觀的一種直覺性論點(intuitive theory of art)。兒童之所以會直覺地解釋藝術作品乃是企圖要理解這個領域、掌握藝術的所有複雜性、以及能夠以其直觀性理解來反應藝術的本質。因此，本文的論述將分析學習

者直覺地理解視覺藝術的特徵，並希望所分析的論述能夠提供老師們在面對兒童的理解藝術及教學時有一些幫助。

基於某些理由，要清楚地描述學習者對藝術直覺地反應是很困難的。諸多理由之一是藝術本身的複雜性。任何藝術理論必定至少要牽涉四個元素：圖畫(picture)、描繪的對象(what is pictures)、藝術家及觀賞者，和這三者之間的關聯。稍後我將為這些基本元素的關係建立一個圖解。第二個原因是作品本身就像人類，是那麼地普遍但又各具特殊性，它會觸發觀賞者的情感性反應，儘管觀賞者沒有辦法體會並解釋自己為什麼會有這樣的反應。「人們為什麼會這樣反應？」是一個很標準的哲學性問題。我們的觀點是認為理解藝術是和認識人類及其心理狀態有關聯。第三個原因是，想要有滿意地完整掌握對藝術的理解，必須體驗到自己的任何詮釋都是來自作為一個觀賞者的「我」。這種醒悟是很不容易

達到的。我們在本文的目的就是要探討這種覺醒的成長。

接著要討論的是學習者對視覺藝術的一般性直覺狀況(依據Wellman 1990年的解釋，也就是他們的理論架構、他們在某個領域內的一般性觀點)。要釐清並清楚地說明兒童對藝術的直覺性反應，有賴於對兩件事情的掌握才能達成。其一是探索該學習領域及任何其他必須共同合作的理論間關係。其二是描述學習者可能有一些特殊的直覺性概念，及該概念產生的過程。概略性的解釋可以幫助我們描述這些個觀念，及說明「觀念」是在怎樣的情況下如何發展並變成更複雜的概念。我們的建議是：學習者要耗費很長的時間才能發展出對藝術的某種見解(theory)。對大多數人而言，這個見解仍然是直覺地而且大部分是朦朧不清的。要是能清楚地了解並且能夠明白地分析的話，那就會是個人對藝術的一種哲學觀。也就是說它能涵蓋大多數美學家們所探討的內容。

簡單地說，本文的主題是學習者詮釋藝術作品的發展途徑：他們在解釋時所必須考量的因素和因素與因素間的關係、他們在認識藝術時所持的態度、他們詮釋藝術時所需要用到的資料與證據、以及他們在鑑賞藝術時所能獲得各種不同的理解。我們將把兩個對藝術直覺性發展論點的分析放在一起來討論，每一個研究都從不同的角度探究本文的主題。第一個研究是Freeman (1995)的分析強調藝術領域與兒童發展的關聯和學習者個人藝術觀中所包含的元素。這個分析可以提供我們對藝術觀的網狀結構獲得一個大概的面貌，它的中心包括藝術家、觀賞者以及一些外在於作品的東西(也就是這個世界)。在一個描繪性的作品中「這個世界」就是作品中所描繪的景緻。Freeman(1995)主張，一般而言，兒童到了中小學約四到九年級 (middle childhood)左右似乎已能夠充分地體會到這四個元素間的關係，並對藝術展開革命性的新觀念。另一個由Parsons(1987)的研究分析所強調的是，當兒童在發展時具有逐漸地提昇其對藝術直覺性反應的特性，及漸漸增加對元素間關係的洞察能力。學習者對藝術的反應會著重在藝術的各個不同元素，因此這個論點就成爲一

個可預測的模式。這個基本的模式可以被簡單地總結成是先注重繪畫的題材(就是Freeman所說的「這個世界」)，然後是注意到藝術家，最後是關心作爲觀賞者的自己。在一個最典型的先後順序裡，兒童是先依照作品中所描繪的世界來解釋。稍後才出現嘗試體會藝術家的創作的意圖。在那之後，他們就開始省悟到自己作爲欣賞者的個人對作品的詮釋(Parsons, 1987)。這個在認知發展上的進步是逐步地發展到更複雜的地步，同時，正常地也是慢慢地對作品有更適當的理解(也就是說逐漸地對作品有更好的詮釋)。總而言之，Freeman(1995)傾向注重發展的過程是逐步地擴大學習領域，而Parsons(1987)是強調在學習有關藝術的思考上是逐漸地加深。這兩種發展過程似乎是相輔相成的。

藝術的學習領域

如果我們的目標是在描述有關學習者在某個領域上的特徵，那麼先從描述該領域來談將會是有幫助的，尤其是探討像藝術這樣複雜的學習領域更是如此。

藝術的觀念可以被應用在各種不同的案例。它可以是從爲進行某個創作而準備的一件單純的素描到偉大藝

術家們所完成繁複的作品。這樣的多樣性造成很困擾的問題。我們怎能把塗鴉式的作品(附圖1)和林布蘭特(Rembrandt)的自畫像作品(附圖2)相比較？把寫實的和抽象的相比(附圖3至5)？是否攝影作品和水彩的重要性上是不同？一張道路地圖可以是



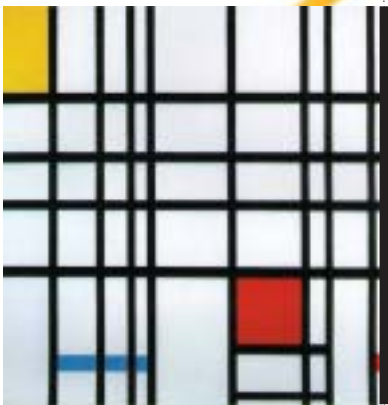
附圖1 鄭宇晴 (9歲) 自畫像



附圖2 林布蘭特 (Rembrandt van Ryn) 自畫像

一件藝術作品嗎？在兒童成長的歷程中他們會學到一些特定的想法以決定什麼是藝術和什麼不是藝術、怎樣分類藝術品？及評估作品的風格類型(genre)與圖像意義。而所有這些概念都會受到兒童成長環境中，有關特定藝術的傳統理念的影響。兒童會在完全是多樣複雜的各種

可能之中，遭遇到一組獨特的繪畫作品，而這組特定的遭遇就會影響兒童某種藝術特殊的觀念。如果我們是要描述兒童對藝術的認識以及改變想法的歷程，我們就需要對這些個可能性有更廣泛與一般概念性的理解——一張



附圖3 蒙德里安 (Piet Mondrian) 紅黃藍



附圖4 康丁斯基 (Vassily Kandinsky) 紅黃藍

整個領域的抽象地圖——使我們能把兒童對藝術的特殊觀念——安置在其中。

我們對兒童理解藝術品的理論所持的種種可能性看法所扮演的是一個功能性的形式。我們同意Schier(1986)

的主張認為圖畫會引發對事物外貌的辨識。外貌是最吸引兒童的，而且絕大多數哲學性的美學文獻資料所探討的也都是著重在作品的外表特徵上。就此觀點而言，繪畫乃是再現(representation)具有外表面貌的事物。所謂的「外貌」(appearance)我們所指的是對某人可辨識的外表特徵。就正式的語詞來說，我們所持描繪(depiction)的論點是，對有視覺性特徵的事物以某種媒介進行再現以展示該對象的外表特徵。

如果繪畫是一種再現的話，就永遠有可能被誤解，因為沒有哪一件作品可以把自己的視覺性作為對象而完

整徹底地重製。一件完整重製Wellington 的作品「Duke」一圖(附圖6¹)就必須把畫面中的那位紳士請來站在觀眾的面前。圖畫的外觀面貌與被描繪者之間的差距與鴻溝就是作品許多可以被一而

再、再而三解釋的理由之一。同樣的這個差距，也使得兒童很難發展出對繪畫滿意的觀念。兒童得透過作品外表結構是否曾經一致或不一致的情況來思考。作品對兒童鑑賞的誘導最好是忘了藝術家和觀賞者自己的存在，尤其是在剛開始接觸時，而只是單純地尋找圖畫的外表與所描繪景物間的一致性。然而這兩者之間並沒有所謂的簡單的相似(sample match)。這個一致性必須經過過濾，首先是經過藝術家的心來過濾，再經過觀賞者的心過濾一次。讓我們仔細來考量許多探討有關「再現」這個意念的重要的文獻。

Goodman(1976, p.29)這樣寫：「如果我說我拍了某一隻黑色馬的相片，然後沖洗一張牠的快照，照片中牠



附圖5 米勒 (Jean François Millet) 拾穗

是從細微顆粒的遠景處奔跑而來，這樣你很難指證說我是在造謠說謊，但是你可能感覺到我是在誤導你。」想像你是出錢贊助拍攝這匹馬的人，有什麼立場可以使你提出對拍攝過程的抱怨？你

也許可以說Goodman的馬拍得離攝影機太遠了，這樣遠距離的拍攝使得照片中的黑色馬很難讓人辨認出相片與現實世界中的馬是相一致的。Goodman聽了也許會笑一笑地給你一張馬的近照特寫相片，在這張相片上你只能看到片片斑剝的皮膚。爲了完成贊助拍攝的任務，你會和Goodman協商出一個適合觀看的拍攝距離，使得照片中的馬看起來像是馬。這就是傳統的，也是一般被採用解決什麼才是相片的馬與真實世界中的馬的方案。

在與Goodman協商時，你的要求會被你在辨認現實世界中馬的能力以及讓你仔細認清照片的需求給激發。你也許會很注意馬和攝影機的距離，但實際上是把你自己擺在中心的位置。你也許認爲只是在抱怨相片與現實世界的關係，或許是一整個相片—世界—相機(換言之是藝術家)的關係，但是一定會涉入你自己、觀賞者、以及你的詮釋。完整地說，你的協調是不可能只侷限在相片/現實世界/藝術家的問題，而是一定也包含觀賞者在內。這樣的解釋把這四個角色建立成一個體系，希望藝術家能使你有效地管理介於你與作品，及你與真實世界間的關係。你的失望可以被看成是某種未被明確表露出來的藝術家與觀賞者間的



附圖6 Wellington Duke

「溝通性契約(communicative contract)」。所以，藝術家是畫了作品，但是作品的絕大部分意涵是我們所見到的事物的延伸，就像是藝術家和我們的溝通性期待(communicative expectation)玩一樣的詭計。

這樣的系統(scheme)對繪畫而言並不是什麼新的論點。它是可以被推論到所有的溝通系統。例如Heal(1978, p. 367)就以這樣的結構來討論語言，他說：「當人們對喧鬧感到有意義時，喧鬧就不只是對製造吵雜的人及反應它的人有重要的關係，同時也對這個世界有某種程度上的意義。」簡短地說，要認識再現的意涵，觀賞者必須理解作品是藝術家要描繪某特殊事物的意圖(Harrison, 1991)。我們對繪畫的論點是集中在作品的圖像功能

(pictorial function)上：圖畫在複雜多變的情況下可爲觀賞者提供什麼作用。結果是任何感到滿意的圖畫理論都在在說明了必須包含四個項目以及它們彼此間的關係：藝術家、觀賞者、作品和現實世界。表1說明了它們之間的一種網狀關係。在這個網狀結構中以線條表示出方塊間的六種關係。一件作品之所以能夠表現某個題材，是因爲引導觀賞者及藝術家有意的表現所完成(Freeman & Sanger, 1995)。因爲這個網狀關係的複雜性，就像是學習者試著要在這些關係之上協調出彼此的影響性時，我們應當要在「圖像再現」的理由上，找出異乎尋常的不對稱性。老師們不須要因爲與學生在這樣錯綜複雜的關係中學習而感到抱歉，甚至是在面對宰制當代的科學時也是如此。

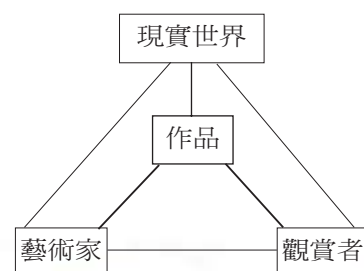


表1 限制了學習者對繪畫理解的網絡關係

渾沌不清的網狀關係

我們早已表明，藝術的創造性有一部分是因爲藝術

家們努力去打亂這個網狀的關係。在二十世紀裡有許多的藝術家試著要除去這個圖表中的任何一個項目。對一些還不具備協調這幾個元素

手法中所謂的「拾得物」(object trouve, 法文), 它以自然物為創作的起點而忽略掉藝術家。基本上可能是一隻活動過度的螞蟻爬過沙地留下的痕跡(見Putnam, 1981), 看起來非常像英國前首相邱吉爾(Winston Churchill, 1874-1965)。沙地上的痕跡是一種自然界的事

眾的美感與理解。需要克服的挑戰是相信這些都有所呈現與表徵。

在另外的一些表演藝術裡, 藝術家走進作品裡讓作品(也就是媒介)成為觀賞者所無法辨識的, 這又一次地使反應是: 「任何人都會做」。我們所提出直覺理論(intuitive theory)的基本論點



附圖7 帕洛克(Jackson Pollock) *Blue Poles*

能力的兒童來說, 讓我們簡單地看看這樣的圖像理論(pictorial reasoning)是什麼樣子, 也許是好的。

第一個例子是抽象表現主義。抽象表現主義的基本概念是要去除繪畫中再現的意圖, 也就是在網絡中剔除「現實世界」這個項目。對這個主義的反應是多樣的。有些人認為它們是粗獷的與充滿激情的; 或是簡略的與敏銳的; 有的人覺得是晦澀難懂的。對許多觀眾來說, 「抽象表現主義」仍然難以理解它也是藝術品。當澳洲國家畫廊買下Jackson Pollock的作品「*Blue Poles*」(附圖7)時引起喧然大波。一般的民眾認為那是一張藝術家很漫不經心地畫穀倉的大門。藝術家企圖表現無物的意圖, 描繪的是藝術的不可視性, 而觀賞者則無任何可資助的藝術觀念可供理解這件作品。

另一個例子是藝術表現



附圖8 Damien Hirst *The physical impossibility of death*

物, 以自然的力量產生。在這裡藝術家的角色被去除了而前述的網狀關係也崩潰了。它唯有被某些認為藝術家是重要的同時也把沙地的圖案視為藝術的人給修正。例如, 你可以把這個沙畫翻鑄或是拍成照片來展示。把這樣的物件展示在畫廊是取決於大自然的造物者及藝術家的眼睛。有許多事件因此就不是偶然的事件, 像Damien Hirst把一隻鯊魚框在一個水槽裡(附圖8), 及Carl Ander沒有裱裝的磚塊(附圖9), 都在嚴苛地挑戰大



附圖9 Carl Ander作品

是: 如果觀賞者要意識到圖案的再現性就必須要這四個元素一同運作。

早期對所謂再現的看法

就發展而言, 什麼時候會對再現起注意? 很明顯地小朋友們並非一開始就會注

意再現的問題。當托兒所發給幼兒們紙和蠟筆時，他們會很渴望去實驗這些媒材。但是，通常他們對塗抹的過程，會比完成作品時上面圖案看起來像什麼更有興趣。幼兒會嘗試著用不同的蠟筆、不同的塗抹方式、不同的顏色等來實驗。他們享受塗抹的樂趣就像享受跑步時的快樂一樣。但是，他們也會因為其他喜愛的活動而突然中止塗抹，而且很特別地，並不在乎作品的結果。幼兒明顯地不認為他們的塗抹是在再現某一對象。

此時，大人也許會指著圖片中的某個圖案問：「這是什麼？」幼兒的塗鴉要能有明顯的再現之一就是它的活動。他們用簽字筆來想像成一隻兔子，然後跳過紙張像跳過草皮一樣，在紙上留下的痕跡就是兔子跳的紀錄而不是跑步時的足跡（見Freeman, 1993；Gardner & Wolf, 1987）。這很顯然地是早期的結構，而不是已經會注意留在紙上的圖案是什麼，以及它會是什麼東西的圖形。

當對圖片的概念已經成熟時——一個發展上的成就——兒童就會很進步地說我要去畫畫。在一個互動媒體的案子中，兒童通常是在畫完後才提供他的解釋。哪怕一個第三者根本無法說出「塗鴉」是什麼，兒童還是會這

樣做的。有趣的是，縱使兒童在塗抹時根本不是要表現些什麼，但是如果還是問他「這是什麼？」，所得到的答案就會很不尋常。當然，有些時候兒童會順著問題然後發想一些答案像是：「這是一間房子，這是媽媽」。通常得到的答案是一些有隨便的隨手得來的。另一方面，Adi-Japha、Levin和Solomson (出版中²)指出一個塗鴉的部分會得到許多不同的解釋。並不是所有的塗鴉都會有許多解釋：大部分順暢的線條就無法有多重解釋，但是彎曲的和破碎的線條就會是強烈的刺激。結論之一是畫彎彎曲曲的線條是需要一些注意，而這就成為提供對某事物解釋成再現的描繪所需要的情報與資訊。當事隔多日之後，兒童對自己或別人曲折線條的意涵就不再有這樣的效應了。現在，我們要進一步來證明，因為它可以建構兒童某些理解藝術的基本觀念。證據之一是兒童已經有所謂「完成」的觀念，也就是說一件可以看或是展示給別人看的作品。這是藝術「作品」的基本根源。另一個概念是紙張上的記號可以代表某些事物。這是「藝術品是有意義」的起始概念，這比紙上面那一些記號更有意涵。也就是有關某物：而且是一種「表意」(representation)：這些記號必

須被了解(understood)、詮釋(interpretation)、直覺(intuitive)及反思(reflective)。當然記號是不必要生動地描繪(picture)某物。就像句子一樣，記號是不需要表現出該物能被辨識出是真是假的特徵。然而就藝術作品而言，以構成它的媒材一定有它的意涵存在，而且也需要以其狀況來瞭解這個存在的意涵。而這和作品內容具備情感是完全相似的。事實上，就是因為它具有豐富的意義，使得圖片是可以作為表現情感的工具。情感的成分也許就是(或是部份)作品之所以是藝術品的緣故。

這些都是因「這是什麼？」這樣的問題而起。這個問題讓我們集中焦點來思考「圖畫與現實世界」(Picture-world)的關係。我們早就表明，一般而言兒童的詮釋都是因為理解圖畫與所描繪的現實世界間的關係，依照現實世界、藝術家、然後是觀賞者這樣的順序的關連來產生理解。這是圖畫與現實世界之關係的肇始。在我們的文化裡，我們有一些對藝術的說法或想法可反映出這樣關係(現實世界—藝術家—觀賞者)，或在這個網絡內所形成的若干組關係。明顯地有些看法是相重疊，但還是可以區別出彼此的差異。兒童學著運用這些想法與說法，而這樣的學習也促

使它們體會這個網絡內的關聯性。換言之，因為碰到對藝術的各種說法與觀感會激發兒童形成對藝術的直覺性觀念。通常「這是什麼？」是兒童最先遭遇的問題。

我們要聚焦在我們文化中談論藝術的三個基本方法，這三個方法攬捕圖畫和現實世界、藝術家及觀賞者的關係。依序來看他們是談論描繪的過程及所表現的美、表現與藝術家的意圖、判斷及觀賞者的詮釋。這些的中心點都是在談論有關理解藝術，及每個人在文化中所學到的某些經驗。

進一步看，這比光是談藝術還要更多。這是對自己與社會及藝術的理解有關的一部分。理解藝術總是牽涉到理解比藝術還要更多，因為藝術就像前面所談的是與一些最基本的議題如美、認同、心靈(mind)有關。在今日理解藝術尤其重要，因為在我們的社會中視覺材料越來越多。通常，視覺意象是出現在以文字為背景的環境中，並且正以從未出現過的方式如書本中、攝影、廣告、電影、電視、電腦螢幕上及網際網路中，用種種的形式大量地圍繞在我們週遭。現實世界正逐漸地經由視覺的形式來到我們的跟前。我們透過結合視覺意象與文本學到我是誰，及和他人的關係。這樣的事實使得

學校的課程中，藝術的地位越來越重要變得是不可避免的。

圖片與世界的關係

要獲得兒童對圖畫觀念的資料並不困難。Turner(1983)帶一組十四歲的兒童到Tate美術館。他們異口同聲地表示不喜歡Ardré Derain的作品「*Pool of London*」(1906, 附圖10)。這是立體派的作品，自由地使用非自然主義(non-naturalistic)的色彩。兒童對這件作品的評判是Ardré Derain用了不正確的顏色。在他們的眼裡作品並未尊重景色的視覺特性。而他們也稍感氣憤地責難藝術家。

在Freeman及Sanger(1995)所進行的研究裡，一組有十二位十一歲大的兒童也有相同的意見。他們被問說醜的東西會不會比漂亮的東西讓一件作品變得比較糟。他們幾乎是持相同的看法：11/12的人說如果你是畫一件醜的事物，那作品將是很不好，因為它是一件醜的畫。一個很重要的意涵是，這些學生都是屬於農居生活的小島居民，而且沒有什麼有關藝術的訓練。他們在藝術的經驗上落後大都市的人三年(見Freeman, 1995)。一般性的說法是，所有的學習者尤其是小學生，都有注重

圖畫與現實世界關係的傾向。這會導致對寫實作品的偏愛，而且會關注作品題材的美麗與漂亮。

在兒童的藝術想法裡美麗扮演特別重要的角色。在Freeman及Sanger(1995)訪談中，兒童被問的不是作品會變得比較醜或漂亮，而是作品會比較好或是差(worse or better)。兒童會把品質及漂亮混在一塊。這種混淆不清就成為早期觀看作品的發展性特徵。

看看Parsons(1987)的半結構性訪談，十二歲的Katie就很不喜歡Ivan Albright的作品「*Into the World Came a Soul Called Ida*」。她認為這件作品很醜。我不要在這裡出現這件作品，但要透過她的眼睛來看。當Katie被要求描述這件作品時，她說：

這裡有一位婦人坐在椅子上，她的大腿暴露無遺，這間室內空無一物，它們真的很醜。她的身上被畫得到處是皺紋，而她僅是坐在那兒，一隻手上拿著粉撲另一隻手拿著鏡子，所以我猜她是在化妝。…而她…我不知道咧！她弄得滿地到處是衣服。她的穿著不是很好。她看起來像是巫婆。

[妳想這件作品的主題是什麼？]

一位在化妝的婦人，我不清楚。

[她年紀輕嗎？]

不對，她是中年人，錯了，她是有一點老。

[作品中的感情是什麼？]

我不喜歡那種感覺。

[為什麼不喜歡？]

我不知道，是她的腿讓我感到不舒服。

[作品中的感情是什麼？]

她看起來似乎對任何事情都很厭煩。她就是坐在那兒、化她的妝，你知道那種「管他的」的感覺。

[妳為什麼認為這位畫家就是要畫這樣的人？]

他應當是在生他丈母娘的氣(笑了出來)。我不知道…我不曉得，他就是想那樣作。他看到一些女生在街上走然後說：「她看起來很噁心」…他因為一些緣故對丈母娘生氣。

[這是你所期待一位畫家該選的題材嗎？]

不是。

[為什麼？]

嗯，如果畫家要畫的話，大多數的人會選漂亮美麗的女生，或是畫一個寫實的、很棒的、美麗的景物在她身旁，而這一件作品剛好完全相反。

[這是一件不美的畫囉？]

我不這樣想。

Katie似乎認為題材，也就是圖畫所要再現的對象會決定一件作品的特性。Albright是醜的，因為它所描繪的對象是醜的。她會覺察

到藝術家的角色但他應該是有所選擇的。她對這位藝術家的想法是受「生氣的藝術家」的印象影響。儘管如此，藝術家的角色也僅限於被認為是保母：他感到氣憤所以挑選畫起來是醜的題材來表現。簡單地說，基本上Katie以對題材的關心來表達她的反應。她同時也顯現出對藝術家的某些認知與理解。Freeman及Sanger研究中



附圖10 安德烈(André Derain) *Pool of London*

的郊區兒童也是題材宰制的反應型態，他們一樣在認知上是注重藝術家的表現性。當問他們是否藝術家的情感會決定圖片的品質時，9/12的人回答是肯定的。

但是，就像Katie他們似乎未能察覺到自己所扮演的觀賞者的角色，也一同分擔自己的反應。當問他們是否觀看者的感受也會影響或決定怎樣評價作品時，卻有9/12來自島居的兒童拒絕這

種可能。而Katie歸納出一個有關漂亮和醜陋的常識——我們可以說它是偏見嗎？——尤其是談論到女性時，她把它當成事實。當被認定那就是事實時，她所說的漂亮與醜就是她的感知，而不願意當成是自己所建構的對該作品的價值判斷。她假定所說的僅是對事實的描述，而不是個人對作品的詮釋。她是從所成長的環境與文化體系中

學到這些個價值，但她卻是渾然無知自己的價值觀。簡單地說，她對自己的詮釋及作為一位觀賞者所分擔的活動是一點兒也無知無覺。

就目前所討論到的讓我們來作個小總結。學習者用來對藝術作品形成反應的觀念是相當地困難的一種。有關「再現」的觀念是很深奧的。Katie和她的那一些生長於郊區的兒童似乎把再現看成是一種模仿(resemblance)，

因此，醜陋是被從作畫的對象，直接以一種無媒介(unmediated)的方式傳移到作品的題材上。就藝術家的立場來看，在Katie的訪談逐字稿裡，我們可以明顯地看見這樣的現象，儘管她一再地說明基本上，藝術家是和題材有密切關連的。就觀看者的角度來看，這樣的反應其實到處都充滿著觀賞者的觀念，沒有任何一個所謂的醜是來自Katie的眼睛所看到的。

藝術家的角色

在Freeman和Sanger (1995)研究中那位十一歲大兒童有意地探詢題材(外在於作品的世界)以尋求解答。但是一群十四歲大兒童卻有不同的答案：9/12的人認為藝術家是需要負起責任的人，不管對象的美與醜，她都要以作為藝術家的技能與熱情來美化作品。這個看法是依賴一個更複雜的網絡中元素相互協調的關係。在Parsons(1987)的另一個訪談中我們看到學習者對藝術家的角色感到困惑。受訪者以藝術作品是扮演藝術家的表現內容來陳述自己的想法。這樣的基本假設是，藝術家本質上是在表達自己的某個想法或情感，而這個藝術家的表現性就是理解作品的關鍵之鑰。在這個案例中藝術家(不是外在於藝術品的世

界)是要負起作品如何被觀看的責任。依此推論，作品中的諸多細節對藝術家而言都是有憑有據的決定，同時也是組成作品意義的一部分。這會引導任何一個觀賞者用不同的角度與方式去檢視這些個畫面中的細節，以發現作品的意涵。

我們再來看看十六歲的Wendy是怎樣談論Katie所看的同一件Albright的作品：

[你可以談談所看到作品是什麼嗎？]

我看到一位生命已經走過一大半的婦人…她看起來像是在哀歎她年華已逝之後失去的美貌。你可以大膽地說當她年輕時一定是相當地漂亮。

[為什麼你敢這樣說？]

因為，我不認為不貌美的人會為失去的年韶與外貌那麼地哀怨。她是那麼地一點兒也不欣賞與自豪現在的外貌。那是一種所謂的自憐：現實的殘酷與無情。真的是可悲而令人心生厭惡，因為她穿的是一雙粉紅色的絲襪及很高的高跟鞋，她的穿著打扮看起來令人作嘔。

[所以作品中有一種介於她的穿著及身體外觀的對比？]

可以這麼說，她所披的女睡衣和所穿的鞋子也是骯髒破舊的。這些衣物就像這個女人的年紀一樣老。

[還有哪些可以指出她的年老？]

有啊，像東西看起來都已經老舊不堪。桌子的表面也許還不錯，但是桌上的東西就很破舊…在地板上的那個東西是不是曾經被燒過了？這個花朵已經枯萎了。

[這件作品的主題會是什麼？]

他在把這些東西和美麗的事物擺在一起，但都只是表象的描繪而已。你也會變老然後把一些東西毫無意義地擺在一起，只是著迷於漂亮而已。

[這會是畫畫的好題材嗎？]

我喜歡它是因為我認為這件作品是很值得學。我的意思是說我也可以畫她三十年前的模樣坐在相同的椅子上，作相同的事然後絕對是漂亮美麗的，因畫中的人有那樣令人悲傷的遭遇。我很欣賞這件作品的畫者(painter)，如果這就是他所要嘗試作的，經由它讓人們看到這樣的景物，因為對一般人而言，要這樣表現是很困難的。我的意思是說，人們知道有這樣的意涵，但是每個人對於只是愛慕虛榮地或是只關心外觀與面貌的姣美感到羞愧。

我們可以看到以藝術家的意圖來解釋作品鼓舞Wendy去探尋作品及細節部

分以獲得意義(significance)，例如桌上的花朵及地上燒過的紙片。這部分正是Katie以Ida的外觀為解釋作品依據所沒有的。Katie同時以能夠豐富地想像及揣摩Ida當時的內心世界，以仔細審查畫面臉部的表情變化與所擺佈的姿態來想像，如果她有這種表情加上這樣的姿勢的話會是怎樣的心境及情緒。這樣的探索過程使得Wendy能夠以Ida的立場來強調所得的反應而不是去拒絕她。這種看畫的結果是使得Wendy能夠對作品綜觀全局並有完整的壓倒性訊息：「概覽作品及著迷於漂亮是無意義的(The pointlessness of the whole looks thing, the obsession with beauty)」

另外一個例子是一位名叫Henry的男大學生，他無法看得懂Chagall的作品「La Cirque」(附圖11)，但是很確信藝術家在作品中企圖要表達某些意義。在這個例子中他不像Wendy那樣成功地看畫但有著相同的信念與策略：

嗯！好吧！畫家畫了所有的演出者，還有其他的東西。但是我想除了表面的馬戲表演之外，應當還有一些更深刻、更深入的意涵在裡頭。我知道他不是只在畫一個馬戲團的表演而已。像小提琴、低音樂器、一隻小鳥的頭和翅

膀、燭台、有兩個臉的人——這是完全不一樣的——一個臉是在底部、另一個是在上面的女人的頭。你是無法說出他到底是在在再現什麼。



附圖11 夏卡爾(Marc Chagall) *La Cirque*

[你想為什麼這些東西會被畫在一塊？]

那是…我想他是想要表達對馬戲團本身的一些看法吧。但是我實在無法從畫面中找出他到底真正要說的是什麼。

[它是複雜的]

對的，我想作品中的某些是要表現有關變把戲的人，或是不管怎樣，他有畫頭出來。事實上他看起來是要把他的頭變來變去的。顏色也是一樣。被畫在背景的這些觀眾的顏色是柔和的，深藍紫色的。這樣一來，表演的人的顏色就能從觀眾的背景顏色和其他東西中被凸顯出來…。

像Wendy、Henry在這裡檢視了作品中特殊的部分，並質疑藝術家之所以這樣做的原因。他的談論就像是代表了藝術家的談論及談論作品一樣。注意到這樣的談話是很值得的，這種反應會想像藝術家是慎思地、謹慎地表現所想要描繪的事物，因此他們會覺察到他們是在進行表達。Henry所呈現的是認為，藝術家有特定的意圖才會在作品中故意安排某些特別的對象。Henry的說辭也反映出，他認為藝術家就是一個歷史的人物，而不是受到藝術家的歷史或文化的影響，不只是知道藝術家要說什麼，也自由地選擇所要說的意義是什麼。實際上，Henry認為藝術家是非常地像他自己，所以可辨認藝術家的意圖。Henry想像他自己就是作品中一個特殊的意涵者，因此可以說出作品的意義。換句話說，Henry並沒有辦法知道或覺察到，一個藝術家的表現也許會被藝術家自己的歷史或文化的背景影響。就像Chagall對壓迫猶太人使之壓擠成一團的shtetl反應一樣，Henry也一樣地表現出無法體會藝術家可能也無知於自己的畫作。

這個「歷史中人物」的論點從認知上看是比「歷史地影響」更單純。觀賞者把藝術家看成是受歷史或文化的影響，意味著會有不同於

從自己角度出發的看法。Henry和Wendy的反應似乎都認為有受到前述論點的影響，也就是說他們對藝術家在作品上的角色形成他們對作品反應的態度，並因此影響了他們對作品的詮釋。事實上，不管他們兩人是多麼地用心於觀看作品，他們都不承認他們僅是觀賞者在觀賞一件作品。他們都是很純熟地陳述對作品的理解，並呈現出認定藝術家在形成作品意義時的角色，而不是認為自己是觀賞者。

對自己的體驗

要體會到自己在作屬於自己的詮釋的活動，是需要真實地領會到作為對作品反應，乃是部份受自己獨特情境的影響。這樣的體悟是需要完全地放棄，認為任何人都可以僅是簡單地看看作品裡畫些什麼，就可知道作品的真實意義，或是簡單地問問畫家的作畫意圖是什麼就知道該作品的意涵。

從和一位大學生名叫Donna的訪談就可以看到這樣的例證。Donna對Albright的部分談論與反應有點像Wendy的理解。當Donna試著要揣度出Ida的內心世界時，她說：

她看起來像是要——雖然她是在畫面這裡，但好像一直想著要到別處，要到哪裡

呢？我不知道怎麼解釋才好——一個她可以是漂亮美麗而且有善良的人格的地方，看起來她好似很淒涼悲慘的樣子，因為大家都離開她、都走光了。也許她曾經有過這些的事與物，但現在她無法接受物換星移這樣的事實。好景不常、人事全非。我不知道為什麼我會這樣想。也許，僅只是看到她臉部的表情，以及她拿粉撲的動作就讓我感到淒涼的感覺。

但是和Wendy不同的是，當她被問及為什麼這樣解釋作品時，她談到自己詮釋時的偏見：我不願意接受我的年紀已經大過二十歲了。當我了解到這樣的事實時我很訝異。但我想渴望我們所沒擁有的應當是人類的本性。也許Albright只是傳達人生到處是淒涼的一般性意念。

[你在畫面中看到這樣的感受嗎？]

這就是我解釋這件作品的方式，也許吧。

[你是在詮釋它？]

是的，我是在詮釋作品。如果我知道的話，我會把它的意義解釋出來——如果我知道也有別人喜歡這件作品，或是只有我喜歡而已。我也許是把它想成我自己。我對它的反應是一種非常自我的，之所以這樣是因為我就是活在我的生命中，我非常怨恨我的

生命已經走了一半以上，所以我感覺到很喜歡只有九歲大的年紀，一個剛要開始探索生命的年紀。我不想要像她的歲數，也許那就是我看這張畫時所看到的感受。這就是我現在感到惶恐與困惑的地方。

一個相關的理解是，不同的人也許會依據個人的特質和經驗，而有不同的解釋。例如，Dorothy是一位大學生，在觀看Paul Klee的作品「*Head of a Man*」(附圖12)時認為，這件作品同時具有男子的陽剛之氣又有女性的溫柔婉約，但是她不知道其他人看了會怎樣想。她說：

你知道的，似乎像男性的強勁與女性的柔順都有，但是(Paul Klee)並未在作品中表明是要哪一種的感覺。你看，我是個女生，所以我會先注意到女性的溫柔面。我相信如果是一個男生看這件作品，他會是先注意到男性強壯的一面。

[有沒有什麼辦法決定這件作品是哪一種的解釋比較好？]

我想那要看解釋者的背景是什麼。舉例來說，我喜歡各種運動。當我還在高中就讀時，我有很大的壓力來自被看成像男生，而不是被男生給加壓力，我也很怕真的像男生，所以

當我在看這件作品時，我看到的是我在運動，之後我看到的是我真的是女生而不是男生。因此，如果有人能來看這件作品，因為他們每個人的背景不同，他們將看見完全不同的它。

Dorothy在這段訪談中表現出她的領悟，不光是她的解釋活動，而且也清楚地知道自己的詮釋是因為著個人獨特的往年經驗。這樣的反應讓我們想到一些有關下列現象間關係的問題：1.由觀賞者所形成的解釋；2.由藝術家所提出的詮釋，在網絡中兩個以上的元素間的合作。我們可以在另一位大學生Lewis在下列談話中所呈現的前後關係看出端倪：

[你說藝術家是想要別人知道她想要表達的是什麼，之後，一件成功的作品乃是取決於其他人是否能知道作品中所表達的內容？] 嗯！不一定要是成功的作品，但是，就像藝術家之所以畫這個、畫那個是因為他想要畫它，他就是想要畫它，同時想要把他的想法與情感在畫紙上表現出來，而這就是最重要的部分。例如，另外，我可能想像一位藝術家要觀眾們觀看他的作品，並且，就像是要了解他到底在創作時是想要表達哪些內容。但是觀眾們可能看不

出來。她們可能看到的是藝術家所未想到的或是未表達的。但是這並不是說這些觀眾是錯的。相同地，觀眾的看法與解釋會是和藝術家的想法一樣的重要。

[所以如果藝術家有某個意念深藏在內心，你是沒辦法說其他人對那部份的看法是錯的？]

對藝術家而言，清楚地知道他要表達的是什麼而且把它畫出來了。那就是對他而言最重要的部分。但是，就像當有個人看到那件作品了，而他所看到的是完全不同於藝術家所要表現的，真的是對畫家很有意義的。那麼這個人的解釋與看法也真的是一如藝術家的意念般的重要。



附圖12 克利(Paul Klee) *Head of a Man*

就這個觀點而言，Lewis體會到觀看者和藝術家對同一件作品，都有著特殊的而且基本上是不同的解釋與意義。之所以有不同的詮釋是因為藝術家和觀眾都受到他

們的諸多文化背景、特殊的環境與情境影響。而這些影響對所有的觀賞者都是存在的。這些個論點引發一個重要的問題就是有關於一件作品的意義是在哪裡。當然Lewis清楚地知道當不同的人觀看相同的作品會有不同的解釋與理解。很明顯的作品並不是只有一個正確的意義。但是顯然地Lewis想要檢視自己對作品反應時的成見、傾聽別人的解釋與說法、以及也許和別人討論哪個才是最合理的意義。

在教育上的應用

在一九六〇年代的認知改革運動(Baars, 1986; Gardner, 1985)中，很令人欣慰的成效之一是把藝術視為認知的領域，並主張藝術也是需要思考與智慧的。在這之前的那種對藝術的觀點仍然可以在我們的學校中發現蹤影。如果人的心智是可以區分成智性與感性的話，他們認為藝術(是和道德、宗教及一般性價值觀同一類屬的)是屬於認知中情意的部分。之所以這樣認為是因為看到藝術中的情感和直覺、高度主觀性、適合於發展創造性與個人表現，加上也許是敏銳感受與洞察力等特性。但是，他們並未考慮到藝術也會受到學校中其他學科在智力上培養的促進。這種對藝

術是屬非認知的(non-cognitive)論點，是造成傳統上藝術課在學校課程中邊緣性地位的一個主要因素。因此一九六〇年代的認知發展改革被極度地重視與歡迎，因為它非常地主張並推崇，藝術在學校課程及任何有關人類發展的考量裡應當受到更多的重視。

然而，這個特殊的認知改革為藝術開創出一個特別的認知觀點，使得藝術受到了侷限，而且只是適合藝術中的現代主義觀，而不適合後現代的藝術世界。他對藝術特性的特殊看法，是把藝術的認知界定在僅只是我們的眼睛對藝術世界裡事物視覺特徵的處理，從而排斥了我們在理解藝術時那種自然的語言的角色與功能。本文中所論述的觀點，很明顯地在一個複雜地與完整的理解與認識藝術的過程中，為視覺思考(visual thinking)和語言影響思考(linguistically-shaped thinking)找到了它們在藝術活動中的地位與功能。這也正是藝術教育上最主要的應用。

這個認知改革運動是由Arnheim(1969)和Gombrich(1977)所帶動的，並由Goodman(1976)加以發揚光大。他們都集中認知的焦點在藝術中獨一無二的視覺性特性。Arnheim告訴我們了解視覺感知(visual perception)就

是認知的基礎，因為它的感知需要一定的過程，像是對感知對象的所有可能感受特質作選擇(selection)，聚焦(focusing)、概念抽象過程(abstraction)。Arnheim在陳述他的理念時最著名口號就是「視覺思考」。Gombrich則教我們知道，要製作一件再現的作品並不是單純地複製而已，而是逐步地發展出功能性的一致性。所謂一致性的過程為藝術家提供使努力製作的視覺效果，和所描繪欲再現的對象的視覺性相一致的功效。而Goodman是使我們思考藝術的各種不同媒材都是一種「語言」。每種語言都各自有它特定的專有用法與術語，像線條、調子、形式、顏色等，藉由這些個語言我們才能創造和認識不同的意義。

這些偉人的研究建立了一個強盛和主宰藝術的認知領域，在這個富饒的天堂裡產生了豐碩的對發展的研究，同時也對藝術教育有深遠的影響。他們的規範興趣於研究藝術品的媒材，以及注意以智性的思考角度如何製作或是閱讀藝術品，藝術品在此被當成是一種語言或是最近Davis(1997)所說的「象徵符號系統」的方法。有為數可觀的研究活動是以這樣的見解為理論基礎，對兒童的藝術發展進行探索(見Winner, 1982)。這些研究的

目的在揭露兒童從事藝術創作活動時智慧的運作過程(尤其是在作描繪或是畫畫時，也有一些是和陶藝及其他媒材有關的活動)，同時也觀照兒童對藝術品的反應過程(例如辨別作品風格的能力等)。在兩個次領域裡有關探討兒童發展的研究歷史是有明顯不同的，尤其是在研究創作的領域裡(見Freeman及Cox, 1985；Golomb, 1992；Thomas及Silk, 1990；Winner, 1982)。

在過去的三十年裡，有很多的研究是以這個藝術認知發展論點為基礎來發展有關藝術的課程，這些課程都在豐富或是激發視覺的思考。這種現象意味著持續發揚光大傳統的藝術創作、視創作為一種問題解決的活動、和媒材操弄時的智慧活動。它同時也意味著有一些關心並注意到對藝術品的反應。但通常只是對形式與風格的認知，並反映在作品的製作過程上。沿著這個發展的思考有一個對教育有相當重要與影響的理論是「多元智慧」(Multiple Intelligences)(Gardner, 1985)，它是一個對人類心智與智慧模式的特殊看法。它對教育，尤其是藝術教育在一般教育的影響與貢獻，是無可置疑的。

然而在我們的看法裡，有愈來愈明顯的跡象顯示限制這樣只注意獨特的純粹視

覺性，逐漸成為自現代藝術產生的後現代藝術中的一部分。本文一再強調的對藝術的思考，是無法把視覺元素與語言要素的組合加以分離。只有結合語言與視覺元素才能認清兒童或是成人都有他們對藝術的直覺性觀點的事實。我們的主張使我們得以承認，文化的確對兒童在形成他們的藝術理論或想法上有所影響。這樣也才能解釋為何兒童對藝術的想法與解釋就是他們的文化的思考；例如，他們是怎樣思考表現(performance)是一種藝術品，或是任何藝術品都是情感的表現(expression)。如果我們要進一步探索對藝術品的理解與反應，就必須要討論前面所述的元素間的組合。因此，我們了解「解釋」是遠超過我們所認為的感知(perceptions)，也許稱之為「詮釋」(interpretations)比較適當。

就研究來看，有許多各式各樣的研究計畫都要擴大視覺思考理論的宰制典範(見Kindler, 1997)。有較多的解釋性研究是著眼在兒童直覺性藝術理論的發展，以及有興趣於他們對歸類與解釋藝術品的能力上。但是沿著這個論點看還是有許多的研究可被計畫。這樣說也許是公平的，也就是系統性的研究有關兒童對藝術品的理解與反應仍然沒有被完整探討

(Freeman, 1995；Parsons, 1987)。

從教育的結果看，大量的詮釋性研究焦點在探討及了解成人的藝術作品和藝術創作，並認為這兩個活動在本質上是相結合的。基本上，兒童的藝術創作應當是一種探索在成人藝術作品中所發現到的主題或觀念。對這些主題、理念與作品的了解才是作為學校藝術教育的基礎目標。這樣會使教師們鼓勵學生對藝術品進行詮釋性的對談與討論，並研究與學習其他人對這件作品討論了些什麼。這樣的教學也許可以，也許不必要運用到可作為藝術批評和藝術史研究的正式資源。

我們對藝術觀感的直覺性看法，也建議對老師們的主要基本考量也是學生們發展自己有關藝術觀念的基礎。不管是注重創作或是談論藝術作品，教育的任務與實務都應當是在某個概念合適的程度上，仔細地規劃教導這些理論的某些事實。就像一些光只談論藝術的教學，它也不要做得過度了，也不要畏懼作觀念上的挑戰，就像一般藝術創作那樣不敢談。它應當讓直覺的藝術觀點來參與，並讓學生用心於這樣網絡間元素的談論過程、消化它並描述出來。基本上來看，這是強調對任何題材作直覺性思考的一個

過程。

在前面的敘述中我們已經討論過一些例子。例如，問一位塗鴉的兒童他的塗鴉代表什麼是很有價值的問題，因為這個問題會刺激兒童思考有關「再現」的問題。在這個例子裡所思考的是圖畫與現實世界(picture - world)的關係。和一位像Wendy這樣的學生討論Albright的作品也是很有價值的，因為問題會提供她思考自己對藝術家意圖的考量與理解(也就是藝術家 — 現實世界 — 圖案的關係，artist - world - picture)。與Lewis這樣的學生一起參與組合及詮釋意義和進行多觀點的解釋、和她們深思與斟酌誰的解釋是比較有價值並說明理由為何，也是很有教育價值的。所有這些例子的教育價值，完全取決於老師們對學生如何對問題進行直覺性思考的認識。要運用這樣的教學方法也許最重要的是老師們要和學生在一個範圍內討論學生及成人的作品，也要小心謹慎地聆聽學生、試著了解學生們是怎樣理解作品以及為什麼學生會不了解。這樣的體會與認識讓Lewis對認識自己及瞭解藝術有所反應，及激發如何最適當地發展自己對藝術的理解。就像本文所討論的，對藝術有所反應不光是去了解作品而已，而且也是一種對價值、

對其他人以及最終目標 — 對自己的理解與認識。

就本文前面所述Lewis所呈現對藝術作品理解的程度為本文所提出的模式 — 對理解藝術的發展方式的一種詮釋性了解(the interpretative approach to development in

art) — 乃是藝術教育對學生最感興趣的中心。以這個論點而言，理解藝術是需要掌握複雜的過程與關係、能包容模稜兩可含糊不清的語意、及某種程度上對民主的及逐漸接受多重論點的社會公民的要求與省悟的一種自

我覺醒。我們認為像這樣民主性社會的智慧是很難達成的，但是透過這種方式的學習藝術將是最佳的途徑，但也是最好的培養方式。我們希望學習者直覺式的理論及他們所必須能熟稔的複雜性會對教師們的教學有所幫助。

註釋

- 1 本中文翻譯所附的所有圖片，是譯者為了讓所有讀者能更清楚地體會原作者的文意而附加的，Parsons在其原文中並未加附任何圖片。因此，在原文所提供的訊息不是很明確的情況下，有部分附圖僅是比較接近文中所談論的而已。
- 2 Parsons提供給本期焦點話題策劃人的文件乃是他的原稿，此處該參考文獻在他撰寫本文時尚未出版，但為使讀者能有更周詳的閱讀，本文仍將該文獻的資料詳列於文後的參考資料中。

參考書目

- Adi-Japha, E., Levin, I., & Solomon, S. (1997). Emergence of representation in drawing: The relation between kinematic and referential aspects. *Cognitive Development*, 13, 23-49.
- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Baars, B. J. (1986). *The cognitive revolution in psychology*. New York: Guilford.
- Davis, J. (1997). The "U" and the wheel of "C". In A. M. Kindler (Ed.), *Child development in art* (pp. 10-23). Reston, VA: National Art Education Association.
- Freeman, N. H. (1992). Drawing: Public instruments of representation. In C. Partt & A. F. Garton (Eds.), *Systems of representation in children: Development and use* (pp. 113-132). Chichester, England: Wiley.
- Freeman, N. H. (1995). The emergence of a framework theory of pictorial reasoning. In C. Lange-Kuttner & G. V. Thomas (Eds.), *Drawing and looking* (pp. 135-146). New York; London: Harvester Wheatsheaf.
- Freeman, N. H., & Cox, M. V. (1985). *Visual order: the nature and development of pictorial representation*. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press.
- Freeman, N. H., & Sanger, D. (1995). The commonsense aesthetics of rural children. *Visual Arts Research*, 21, 1-10.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: a history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Garden, H., & Wolf, D. (1987). The symbolic products of early childhood. In D. Gorlitz., & J. F. Wohlwill (Eds.), *Curiosity, imagination and play* (pp. 305-325). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley: University of California Press.
- Gombrich, E. H. (1977). *Art and illusion: a study in the psychology of pictorial representation* (5th ed.). London: Phaidon.
- Goodman, N. (1972). *Problems and projects*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goodman, N. (1976). *Languages of Art: An Approach to A Theory of Symbols* (2d ed.). Indianapolis: Hackett.
- Grossberg. (1997). Cortical dynamics of three-dimensional figure-ground perception of two-dimensional figures. *Psychological Review*, 104, 618-658.
- Harrison, A. (1991). A minimal syntax for the pictorial: the pictorial and the linguistic - analogies and disanalogies. In S. Kemal & I. Gaskell (Eds.), *The language of art history*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heal, J. (1978). On the phrase "theory of meaning." *Mind*, 87, 359-375.
- Kindler, A. M. (1997). *Child development in art*. Reston, Virginia: National Art Education Association.
- Lopes, D. (1996). *Understanding pictures*. Oxford; New York: Clarendon Press; Oxford University Press.
- McManus, I. C., Kumar, B., & Stocker, J. (1989). Experimenting with Mondrian: the aesthetics of composition. Paper presented to the Experimental Psychology Society, Cambridge, 4-6 July, 1989.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Parsons, M. J. (1987). *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience* (1st pbk. ed.). Cambridge, [England]; New York: Cambridge University Press.
- Putnam, H. (1981). Reason, truth and history. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schier, F. (1986). *Deeper into pictures: an essay on pictorial representation*. Cambridge [Cambridgeshire]; New York: Cambridge University Press.
- Thomas, G.V. & Silk, A. M. J. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawings*. Hemel Hempstead, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Turner, P. (1983). Children's responses to art: Interpretation and criticism. *Journal of Art and Design Education*, 2, 185-198.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Willats, J. (1997). *Art and representation: new principles in the analysis of pictures*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Winner, E. (1982). *Invented worlds: the psychology of the arts*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ziller, R. C. (1990). *Photographing the self*. London: Sage.
- Zimmerman, E. (1995). It was an incredible experience: the impact of educational opportunities on a talented student's art development. In C. Golomb (Ed.), *The development of artistically gifted children: selected case studies* (pp. 135-169). Hillsdale, NJ: Erlbaum.