

1

创造力：意义建构及其再现

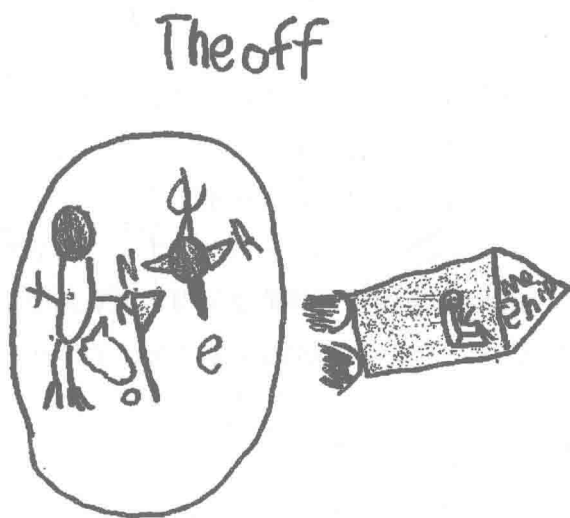


图 1-1 离开（男孩，6.6^①）

1

通过阅读本章，你应该能够：

1. 描述绘画在提高儿童创造力和意义建构方面的重要作用。
2. 理解儿童在意义建构和再现中的“构图—叙事—呈现”模式。
3. 思考儿童绘画的内容是如何与形式紧密相连的。

^① 6.6，指6岁零6个月，全书皆同。

2 艺术及学习

想象力在儿童时期快速发展并达到高峰, 然而, 随着儿童年龄的增长, 想象力也会逐渐减退。正如伊根 (Egan, 1999) 所主张的, 在现代社会中, 想象力正是保持我们思维的变通性和创造性所不可或缺的。最值得注意的是, 艺术“有助于发挥想象力” (Gadsden, 2008, p. 47)。加兹登 (Gadsden) 是这样阐释艺术的:

艺术可以使每个人与别人互换, 体验别人的处境和文化, (从而) 处于另一个空间, 穿越时间、空间、历史时代和生活环境, 从一个不同的角度来看待这个世界。(p. 35)

艺术教育和儿童教育通常强调的重要原则, 越来越多地出现在近期关于多模态和新读写能力 (multimodality and new literacies) 的研究中。这些研究发起了“什么是文本和什么构成了读与写”的讨论, 扩展了我们关于创造力的观念 (Hull & Nelson, 2005, p. 224)。几十年来, 儿童教育工作者、艺术家和艺术教育者已经意识到, 艺术可以利用各种不同的模态, 比如讲话、图像、声音、动作和姿势等, 来创造意义的多模态形式。这种经验对于人类思维和学习的连贯性和变通性是最为基本的。艺术为年轻人提供了实境意义建构的经验 (authentic meaning-making experiences), 把他们的思想、内心和身体都动用起来。

本书将重点论述, 儿童的创造力是如何通过以绘画为媒介的意义建构行为而表现出来的。正如许多儿童绘画作品所表明的那样, 绘画是一种充满想象力的行为, 涉及符号的产生和解释等一系列的创造形式。与学习的所有领域一样, 想要在绘画上得心应手, 一般说来都要求接触、参与和练习。但如果要成为某种艺术媒介的顶级大师, 则要求要有高级别的创造力和天分, 才能获得突破性的成就, 比如毕加索。毕加索是一

个在幼年就显示出超常的艺术能力的杰出人物 (Gardner, 1993a), 并且终其一生, 他都在持续不断地发展自己的专长。

在某种意义上, 通过艺术加以再现的每一个例子都是全新的和具有创造性的。尽管绘画有“一套规则”, 但儿童在作画时从不会机械地运用这些规则。总的来说, 每一件绘画作品都不尽相同, 都要求适应身处的环境。这就是为什么艺术创作是创造力的重要形式和基本形式的原因。 3

❶ 创造力

已有多部著作论述过创造力这一课题。本书将不再对此作详细描述, 而将重点说明, 创造力是如何在儿童的艺术创作(绘画)过程中体现出来的。然而, 一些基本问题此时就显得特别重要, 本书将通过一些例证对这些基本问题加以说明, 并特别关注绘画中的意义建构及其再现。

让我们以创造力的简明定义开始。创造力是一个产生一些新奇观念和制作一件合适的、高质量的产品的过程 (Sternberg & Lubart, 1995)。

每个人或多或少都有一些创造性潜力, 但是在何种程度上实现这种潜力, 却是大不相同的。另外, 正如加德纳 (Gardner, 1983, 1993a, b) 指出的, 人们一般只是在某些特定的领域具有创造性或聪明过人, 而在其他领域并非如此。比如, 我们可能擅长绘画, 而不擅长音乐; 擅长科学, 而不擅长数学。

这是因为, 创造力是一种认知特质或心理特质 (mental trait), 也是一种人格特质 (personality trait)。这些人格特质包括 (Wright, 2003a): 重视创造力、独创性和独立性, 敢于冒险, 能够对问题重新定义, 具有活力、好奇心和艺术才能, 喜欢复杂事物, 思维开阔, 渴望有独处的时间, 感觉敏锐, 思维专注, 幽默诙谐, 具有反推理能力及孩子气。这些人格特质与一些思维方式有关, 这些思维方式包括: 视觉化、想象、试验、类比/隐喻思维、逻辑思维、预测、分析、综合和评估。此外, 内在动机和献身精神也是重要的人格特质, 它们对于创造力的发展是必不可少的。

人们一度认为, 富有创造性的人的天分来自天启, 这些人一无所需也无人能够超越。这种刻板成见认为, 天才是天生的, 他们与生俱来的天赋是不需要后天的磨炼或他人的支持的。然而, 事实上, 在这些人的发展过程中, 他人的作用至关重要 (Perkins, 1981)。创造性行为产生于个人与其某一个领域的作品之间的关系, 以及个人与评价其作品好坏的他人 (或机构) 之间的关系 (Csikszentmihalyi, 1988)。

- 4 因此, 老师、家长和社区影响着孩子的参与和发展, 也能促进 (或阻碍) 他们的创造力, 的确, 是激发还是限制孩子的创造力, 取决于那些塑造孩子的生活环境的重要人物的态度: 他们是否重视创造, 是否宽容地对待孩子的想法和作品, 即使这些想法和作品挑战了他们自己的观点, 或违背了传统观念和行为。

创造力与个人的沟通、表达、想象和所有权密切相关。它包括问题的设置和解决, 产生于对有意义的问题作出清晰的研究和构建有意义的解释。有意义的艺术创作反映了年轻艺术家的思维方式——作画者与作品之间的积极互动。约翰·杜威 (John Dewey, 1934/1988) 认为, 艺术及艺术的创造和鉴赏为人们提供了审美经验的多个切入点。事实上, 孩子早期具有表现力的绘画通常是作品与认知对话的结果 (Thompson, 1995; Thompson & Bales, 1991)。

孩子的想象力能把一张白纸变成一幅栩栩如生的画。在绘画的创造性过程中, 儿童是细心的设计者。他们会事先决定画什么、画在纸的什么位置上。他们会频频检查他们的半成品, 并作补充或修改。戈洛姆 (Golomb, 2004, p. 191) 强调, 艺术创作是一个不断修改的过程, 是“追踪效果、计划过程、检查结果、评价优劣”的过程。

创造力的方式多种多样, 表 1-1 对一些重要过程作了说明, 并用例子解释这些过程如何用于绘画这一媒介。我不太愿意介绍一系列技术术语, 因为它们看上去只是一个清单, 往往还列举不完, 却不能解释什么。然而, 我的列表的目的是为了帮助探讨, 即通过标识绘画中创造力的显著特征, 确保讨论的正确性。如果读者想更为全面地了解其中某些观点,

可以参考我的一些早期著作，特别是《艺术、儿童和学习》（*The Arts, Young Children and Learning*, Wright, 2003a）。

借助绘画，这一艺术创作方式启发孩子的即兴创作。在此过程中，当孩子把绘画内容呈现到纸上时，他们提高了布局和构图意识。创造性过程在开放性的构图中发挥出来。

表 1-1 创造性过程、说明和例子

5

创造性过程	说明	例子
发现问题，解决问题	发现和研究替代目标与解决问题的方法	画小狗的皮毛时，把黄、橙、棕混合后调出想要的颜色
变通性	采取不同的方法解决同一问题，从多个方面思考，从别的角度看待问题	涂抹掉已经画好的黄色的太阳，把场景由白天变成夜晚
流畅性	对开放性问题提问能够产生流畅的想法	解释画面中的事件之前和之后的情节演变
阐释	增加细节以深化、润色和改进想法	口头解释一个画好的事物，比如一辆车，如何“穿过”画面运动到另一边，或者增加波浪线来表示运动的轨迹
变换	通过增加、删减、替换和移序，把一个事物或想法变成另一个	发现一朵云画得像鲨鱼，增加细节把它画成“飞翔的鲨鱼”
客观性和选择性	不仅能产生想法，还能区分哪些想法最好，值得去实现	选择“最好”的颜色、形状和线条来描绘事物，并决定把它画在什么位置
审美鉴赏	追求有目的、有结果和高水准的事物	仔细构图，使作品能够清楚、优美地展现

● 绘画中的构图

布雷斯勒（Bresler, 2002, p. 172）把儿童美术描述成“原创的和（至少在某些方面是）开放式的创作，目的在于反映孩子的理解和想法”。构图时，孩子会自然地根据自己的目的对作品做出改变。当与他们与素材

对话时, 他们总是无拘无束地即兴创作, 比如把小鸟变成蝴蝶、把呆板的图案涂抹掉、把草地变成水塘。许多事物可以激励孩子以这些方式即兴创作, 包括:

- 改变人物的身份 (例如, 决定画中摇滚歌手的原型是孩子自己)

- 修改情节内容 (例如, 通过引入新的主题、场景和事件来改变情节结构)

6 • 改变叙事类别 (例如, 把现实的换成虚构的)

- 调整时间范围 (例如, 把过去、现在或未来相互转换)

- 改变地点 (例如, 把家换成宾馆)

- 碰到具有挑战性的模式 (例如, 孩子不知道怎么画男性的衣服, 就不画爸爸在家的场景)

- 发现画面的另一图像 (例如, 觉得把狗画得更像是熊, 就加上熊的特征来完善)

许多孩子觉得艺术构图是一个有趣的过程, 或许是因为没有受到严格的规矩约束 (rule-bound)。不管选择什么形式, 孩子都能自由自在地尝试并再现他们的想法和行为。因此, 我的意图不只是强调孩子画作的内容, 还要强调这种内容的形式 (content) 也非常重要。我想强调, 儿童的艺术创作, 为什么是一种积极主动的意义建构的尝试。和克雷斯 (Kress, 1997) 一样, 我认为孩子的视觉叙事文本是具有结构的, 并且这一结构是根据文本作者的兴趣来实现的。这是一个转换的过程。孩子制作的符号不同于成人的形式, 但也充满意义。

艺术通常能使孩子不受成人干扰地“说出”和“写出”他们的想法和感受。通过这种开放式的尝试, 孩子的标记能力、成像能力和思考能力全都可以得到培养。通过练习和训练以及接触别的孩子和成人的画作, 他们的这些能力又可以得到提高。在此过程中, 孩子探索描述素材的

“语言”并建立对话规则 (grammar of communication)。如上所述，他们不但决定描绘的内容，还决定审美的形式或内容得以表现的方式。画作的组成部分是孩子对话的重要元素。这些组成部分是一种有组织效果的力量，可以用来表达想法、说明相关性和关系。构图不仅能使画作内容变得清楚明白，它还能提高孩子的认知能力并激励他们发挥想象。

当孩子在绘画中构图时，他们会把构图、叙事和呈现结合起来。戴森 (Dyson, 1993) 发现，在两岁左右，孩子通常会用绘画来讲故事，辅以夸张的姿势和讲话。这些多模态文本包括绘画、姿势和说话——它们产生于构建意义的视觉、语言、听觉和触觉模式。确实，孩子制作的符号在视觉上相当于表演游戏 (Anning, 1999, p. 165)。

因为绘画的组成部分以游戏为导向，所以我相信，艺术在早期儿童发展中所起的作用，实质上与读写能力同样重要 (Wright, 2007b)。很多人都已经注意到，在获得阅读和写作书面文字（例如字母、单词、短语、句子）的能力之前，婴儿和幼儿通常可以绘画。G. 克雷斯 (Gunter Kress) 在《写作准备》(Before Writing, 1997, p. 10) 一书中，曾描述过这一转变——即从儿童生活早期的丰富多样的意义构建之方式和形式到单维度的书面语言之转变——的社会、文化和认知意义。

事实上，通过绘画来再现想法和行为，可以加强孩子以后的读写能力和计算能力。然而，不幸的是，许多传统的学校教育会抑制孩子通过绘画进行的自由创作，而更喜欢教导孩子接受有关读写和计算的结构性符号体系之规则的约束。这是因为，学校通常认为书写字母、单词和数字是一种“更高级”的再现形式 (Anning & Ring, 2004)。不过，帕尔和劳斯尔 (Pahl and Rowsell, 2005, p. 43) 发现，只允许写作的读写课程约束了许多孩子。他们主张，多模态的表达方式可以表达更丰富的意义。

过早且过分强调读写课程分散了孩子运用形象化符号来构图的能力，这种能力在许多方面对孩子的发展会越来越重要。当孩子在艺术“流动”的世界里绘画和想象时，他们能以自由的方式决定他们想要表达什么以及如何表达。更少受到规则约束的绘画为孩子提供了自由表达的“声

音”。当绘画与学习更具结构性的符号体系并存时, 孩子的意义建构更具创造性, 方式也会多样化。

与游戏一样, 绘画中的构图对儿童早期认知的、有效的和社交的发展具有基础作用。通过艺术, 孩子将主动构建对他们自己和他们所处的世界的理解, 而不只是被动地接受知识。用正规的教学来抑制和取代艺术游戏, 不仅会否定孩子的声音, 还会忽视意义建构活动中构图的重要性。

但是, 克雷斯强调, 艺术可能缺少足够的理论说明或解释, 大多数
8 绘画和图像被认为是用于表达, 而不是传递信息或交流想法。因此, 对于艺术, 通常可以作出不同的意义分析, 或者, 它不像语言那样可以看作交流的重要部分 (Kress, 1997, p. 35)。克雷斯补充说, 如果画作的创作者是孩子, 那么“画作的意图和构思就会成为有争论的问题” (Kress, 1997, p. 36)。

此书的目的在于, 通过 100 多幅澳大利亚 5—8 岁的孩子参与创作的画作, 向读者提供理解和欣赏这些画作的理论基础, 以消除一些误解。这些孩子被要求画出并讲出未来将会是什么样子, 在整个过程中, 受过训练的交流人员与每个孩子进行一对一地互动 (具体细节见第二章)。

而选择“未来”这个主题, 是为了启发孩子跳出他们自己通常会选择的那些绘画的重复主题和常见图案 (例如, 树木、房子、太阳)。确实, 人们发现, “未来”这个主题能激励孩子用心操控和组织有关复杂题材的图像、想法和感觉, 并将幻想与现实充分地融合。它启发孩子猜想即将来临的未来——考虑多种解释、形成新的意义和扩展现有的意义。这些思考涉及高层次的意识 (Slaughter, 1994b)。孩子还会对那些他们无法直观了解的事物感兴趣, 诸如外星人、宇宙飞船、力场和虚拟现实。

在为 K. 伊根 (Egan) 的著作《孩子的心灵、谈话的兔子和发条橙子》 (*Children's Minds, Talking Rabbits and Clockwork Oranges*, 1999) 所作的序言中, E. 艾斯纳 (Eisner) 强调了孩子对陌生主题的偏好, 他还评论道:

有人认为，对于那些还没有出现在儿童生活中的想法和实践，他们没有能力去理解和发现其中的乐趣，这种观点是错误的。学校应该维持而不是削弱儿童运用想象的能力。（p. xi）

艾斯纳补充说，教育体制总是培养“以逻辑为中心的思维观念”，而这种观念“削弱了人性中的想象力和浪漫的一面”（p. xi）。想象力被看作是无紧要的，因为它与幻想和玩耍相关，“众所周知，玩要是工作的对立面……玩耍和幻想的作用往好的方面说是让人质疑的，往坏的方面说是分散对真正重要事情的注意力”（p. xi）。

本书以大量的儿童画作为例，目的在于解释想象力、创造力、幻想和玩耍是怎样构成儿童艺术和意义建构的基础的。艺术包括对可能性的 9 想象。儿童想象的内容可以通过他们所画的作品和表达的意义来实现。

意义建构

如果没有艺术，整个世界的文化史将会是另一个样子。的确，艺术在人类创造和分享思想及感情中，发挥了重要作用。如拉比格所描述的：“在世界的每个地方和每个时代，艺术提供了一种替代经验，以锻炼心智。”（Rabiger, 2008, p. 178）

我们的再现性实践满足了人的基本需求：通过有意义的方式来探索和理解世界，而无论运用何种媒介（Danesi, 2007）。钱德勒（Chandler, 2002, p. 17）认为意义建构是人类与生俱来的特点：“进行意义建构的欲望驱动着人类。也就是说，我们无疑是人类之能指——意义建构者。”

然而，矛盾之处在于，“通过再现世界，我们却改变了世界，从而使我们无法分清哪个是现实世界，哪个是我们再现的世界”。（Danesi, 2007, p. 122）布莱希特（Bertolt Bricht）提出过一个著名的问题：“艺术是反映现实的镜子，还是改造它的工具？艺术是反映现实，还是改变现

实, 并因此创造现实?” 答案多种多样。但我们可以有把握地说, 我们的再现实践可以使我们去探究现实, 并因此“发现”现实的各种要素和那些支配人类生活和宇宙的“隐藏规则”(Danesi, 2007, p. 132-133)。

通过艺术, 不同年龄的人对同一对象进行各自的思考。他们用各种符号来驾驭图像和观念, 这就关系到意义建构的创造性过程。我们用艺术创造了一个符号世界, 并“不断塑造和修正”我们“隐秘的主观世界”(Abbs, 2003, p. 13)。艺术可以使无形的观念变得具体成形。艺术是一种工具, 我们能够通过它表达我们对于自身和世界的日益成熟的认识, 这就为我们提供了一种强有力的机制, 可以触及我们生存中最深层、最丰富、最抽象的方面。这个过程能够产生一种自由、释放、实现和完整的感觉, 有时会让人入迷, 因为这个过程会与深层次的符号、意义和情感相联系。艺术有助于我们把我们的对象、我们的行为和我们自己置于一个更大的生存框架中, 在这里, 我们实际上会通过另一种理解方式而被“触动”。

艺术创作及其对此时此地的叙事性描述 (Kellman, 1995), 可以使孩子与他人分享日常生活中的细节。但是除了“此时此地”, 艺术创作还使孩子探索抽象和复杂的概念, 例如未来会是什么样子。由于对未来可以有多种选项, 这个话题能够激发孩子的创造性想法, 因为其涉及一些不可捉摸的可能的东西。凯尔曼指出, 艺术创作与叙事紧密相连, 是“一种创新手段、思维方法以及赋予生活以希望和梦的方式”(Kellman, 1995, p. 19)。拉比格也说过类似的话: “所谓的虚构, 应基于现实。”(Rabiger, 2008, p. 129)

艺术创作包含符号思维, 杜威在其著作《艺术即经验》(*Art as Experience*, 1934/1988) 中, 把“符号思维”描述为最为复杂的思维模式之一。孩子天生心灵手巧, 喜欢创造符号, 用以超越作为直接经验(immediate experience)的现实。孩子运用绘画中的符号系统, 控制图像和概念, 以此加入与他们拥有相同的文化、相同的“想象世界”和相同的“可能世界”的群体之中(Dyson, 1993, p. 23)。这种能力在儿童早期达

到高峰。

在儿童早期，孩子的思维一直充满想象力，具有变通性，乐于幻想和虚构。然而，随着儿童的成长，这种想象力和虚构力会逐渐消失，这就需要家长去重新发现它们。具有预见性的老师会在课程中支持这些特性，并鼓励思考过程，因为这些对孩子未来应对可能发生的事情很有好处（Egan, 1999, p. 78）。但是，除了帮助孩子探索关于未来的很有可能的选项以外，教育者还应帮助他们探讨不太可能的选项和更为可取的选项（Eckersley, 1992, 1999; Slarghter, 1994a）。

具有预见性的老师会通过培养孩子的一些技能把他们培养成自觉主动的未来创造者，这些技能包括：适应力、想象力、幻想力、为他人着想、体贴他人、决策能力、恢复能力、同情心、对其他文化感兴趣、沟通能力、解决问题和横向思维的能力等（Wright, 2001）。正如伊根（Egan, 1999, p. 78）所述，这些课程应当“鼓励批判性思维，而不是获得知识；鼓励解决问题的能力，而不是熟悉已经解决的问题；鼓励接受变化，而不是墨守成规”。

因此，通过绘画进行意义建构，可以实现许多以未来为导向的价值 II 观。通过绘画行为，孩子的思想、身体和情感相互结合。确实，绘画不仅仅涉及简单的形成图像，它还等同于思考和感受能力（Egan, 1992）。古德曼（Goodman, 1976）提醒道：“我们通过艺术中所知的东西，是可以通过我们的骨头、神经和肌肉所感知的东西，也是可以被我们的大脑所领悟的东西。”（转引自巴克姆，1994，p. 140）

儿童的绘画为我们了解他们的真实想法以及他们形成这些想法的方式打开了一个窗口。通过仔细观察孩子绘画活动本身以及其间的谈话，我们可以理解他们的想法和感受。正如考克斯（Cox, 2005, p. 124）所说，绘画的构图过程有助于孩子“有目的地把他们的体验变得有形有序，在此过程中，他们的绘画活动主动地定义现实，而不是被动地反映‘既定的’现实”。本书所呈现的孩子的画作将证明，通过绘画与谈话，孩子不仅认识现实，还创造现实。

所以, 早期儿童教育工作者的一个基本任务, 就是去理解孩子的绘画所表达的意义与其想法、行为和感受的关系。如何通过与孩子的互动从而解释并尽可能地扩展这种意义, 是一个重要的考虑因素。有一个办法是, 运用源自符号学的跨学科原则。符号学非常重视创造力和人的创造性, 把它们看作是人类进步的重要因素 (Danesi, 2007)。

为了正确评价创造力, 以及讨论符号学在早期儿童艺术教育和研究中的重要性, 我们有必要对之做一些简单的定义和说明。这些概念会在本书中反复提及, 并以孩子创作的大量画作作为例证加以说明。简单地说, 符号学是研究“创造和运用用来思考、交流、反映、传递和存储知识之文字和符号等的能力” (Danesi, 2007, 封面说明)。符号学为我们提供了一个潜在的统一概念框架和一整套方法和概念, 使我们得以理解人类创造的所有产品: 从“文字、符号、叙事、乐曲、绘画、连环画, 到科学理论和数学定理” (Danesi, 2007, pp. 3-4)。符号学适用于所有的表意实践 (signifying practices) (Chandler, 2002), 包括姿势、身体语言、表情、眼神、衣着、写作、讲话、叙事、大众传媒、广告、绘画、摄影、
12 空间、烹饪和礼仪。总而言之, 符号学包括研究、解读、记录和解释符号表达了什么、怎么表达和为什么表达。

作为一种交流方式, 符号学突显了意义是如何在符号的创造和解释过程中产生而不是被动吸收的。某些特定的符号学模态, 是由诸如语言学家、艺术史家、音乐学家和人类学家等专家提出来的。但是, 正如钱德勒 (Chandler, 2002, p. 214) 指出的: “如果我们想用跨模态的方式研究意义的建构和再现, 那么我们就要求助于符号学家。” 因为绘画活动是多模态的, 因此我将把我的分析策略阐述得更清楚, 以便别人可以将这一策略运用到本书的例子或儿童绘画的其他例子上。比起去争论不同的符号学方法的适用领域 (比如, 相对主义、后结构主义、传统结构符号学), 我更愿意采取一种普通的视角: 符号因为我们习得的社会规约而与其所指相关; 我还愿意选择几幅孩子的作品来说明这一类例子。

我将重点阐释再现——如符号建构——是如何将孩子所生活的现实

世界和他们内心的想象联系起来的。我也会特别关注儿童绘画是如何按照某些特定传统和习俗来表现某些事的。换句话说，再现并不完全是一个开放的过程，它还受到社会习惯、共同经历和其他环境因素的制约（Danesi, 2007, pp. 122-123）。由于符号学的一些基本概念有待梳理，所以我们将简明而深入地探究一下符号及其意义是如何在孩子绘画的情景中表达的。

☛ 符号和文本

符号可以简单地定义为“一个事物以某种方式代表另一个事物”（Danesi, 2007, p. 29）。广义地讲，符号可以是表达意义的任何事物，可以有多种形式，如上所说，符号可以是文字、图像、声音、姿势、触感、气味、味道、动作或物体（Chandler, 2002）。

但是，符号本身并没有任何内在意义。当我们赋予符号以意义时，即当我们把符号解释为代表或表达了非其自身的某种事物时，它们就成了符号。比如，我们想知道孩子纸上的标记以及孩子使用的文字、姿势、动作或许多其他形式的信息是什么意思时，我们就是在解释孩子想表达的意义。这些组成部分便是达内西所说的“小”符号，这些符号必须与孩子的整幅画作和绘画的整体意义结合起来加以理解。在这种情况下，我们将符号的集合视为某种“更大”的东西，即文本，并着眼于文本更大的信息（message）（Danesi, 2007, p. 97）。 13

一个被孩子融合为“构图—叙事—呈现”的文本，便成为一种单一的多模态交流行为。讲话、图像和非语言交流（如面部表情、姿势、身体语言、有表现力的声音）的组成部分（“小符号”）是综合的，因而从整体上说是一个单一的形式。如范莱文（van Leeuwen, 2005, p. 121）所比喻的，这类多模态交流行为，就像“管弦乐队中各种乐器”是混在一起的。

这种整体性文本与线性解释的文本，如十进制的数字、数学方程式

和书面语言, 显著不同。达内西解释了线性文本如何以“符号—符号”的方式予以解读。比如, 数字由线性的方式构成和理解, 其解释是累加式的: “整个数字(文本)的大小是各个数位上的数字(单个符号)的累加”(Danesi, 2007, p. 98)。

相反, 整体性文本, 如绘画、叙事等, 其构成部分就不能用这种方式加以理解, 而必须将其构成成分看作一个整体中的各个要素。的确, 一个要素(如一个词)如果从文本附带的图画标记或身体姿势中分离开来, 文本的整体意思不可能不会有所缺失。S. 兰格在她的著作中提到, 艺术中的意义创造和表达包括线条、形状、比例、颜色、阴影、透视和构图等要素, 这些要素是“抽象的和可以组合的”(Langer, 1924/1971, pp. 86-89)。这些要素的组合与文字的组合一样复杂, 只是它们不是具有独立意义的一个个词语。比如, 在那些讽喻画中, 就没有可以等同于人物肖像中的“语词”的项目。

因此, 与“结构严密的”线性文本相比, 艺术是一种结构松散的整体性文本。这是因为艺术中的各要素具有如此之多的潜在关系。比如, 粉红色和锯齿线依其在绘画中的运用不同, 意义也大不相同。同样, 一个图像的位置, 如一只小鸟是在地上还是空中, 表达的也是不同的意义。

14 因此, 在一个图像平面中, 诸如颜色、物体间的距离、内容摆放的位置等视觉元素, 其所指意义的可能性是无限的。

所以, 我们必须把孩子的绘画与其自发的连续叙事以及非语言的交流结合起来, 将其看作一个单一的多模态行为。意义是由其整体效果构成的, 因而应被理解为一个整体, 即一个宏观事件或宏观符号。同样的, 艺术作品的叙事, 从整体上看是一个符号单元(Semiotic unit)。它有两层意义: 一层是可以指明的表面意义, 另一层是表面之下的隐含意义。

意义的层次

作为人类, 通过将符号与我们所熟悉的规约体系(systems of con-

ventions) 联系起来, 我们几乎是在不知不觉之中就可以理解对方的意义。确实, 我们在日常生活中是如此习惯使用文字、图片、数字、姿势、触感、声音和许多其他符号, 以至于我们通常不会停下来想一想我们是怎么使用这些符号的, 这些符号体系对于人类的交流是如何重要, 它们是怎么产生的, 以及我们是怎么学会它们的。人类发明了许多符号体系来表达我们的观念和经验, 比如语言、绘画、音乐、数学、物理、舞蹈和历史。我们用这些符号体系, 把我们的观念和经验变成一种他人也能够理解的公开分享的交流形式。诚如埃科(Eco, 1976)所述, 这些符号体系形成了我们创造性和批判性思维过程的基础。

所以, 作为儿童的老师, 我们的目标是理解孩子用来表达世界的原则, 不管是有关数学的、读写的还是艺术的, 如果不理解我们共同的意义体系, 老师实际上是不可能传递其教学内容的, 也不可能理解孩子表达的意义的层次。

对孩子的意义及其内在的“文本层次”的研究, 与符号学的一个分支——通常所称的阐释学(hermeneutics)——相关。达内西(Danesi, 2007)认为, 经典阐释学的方法论特点包含以下两个方面的分析:

- 形式(句子、词语、短语等)构成的表面(能指)层次。
- 包含其真实(有时称为“隐含”)意义的深刻(所指)层次(pp. 105-106)。

“小”符号, 诸如文字、图像(比如颜色、线条、形状、结构和构图 15 等)和姿势等, 是孩子视觉叙事文本的“能指”。它们有序地排列在一起, 表达了某种整体信息或“更大所指”, 即具体结构所代表的“别的事物”(Danesi, 2007, p. 29)。因此, 我们必须“透过儿童绘画的表面”(Chandler, 2002, p. 214)才能发现它的潜在结构和意义。这就要求关注孩子运用的绘画元素与文字、姿势、声调、停顿、犹豫之间的关系, 以及绘画元素是如何与语言和动作相结合以承载意义(比如, 它们“代表”

什么)。

根据视觉符号学家罗兰·巴尔泰斯 (Roland Barthes, 1957/1973, 1977) 的著作, 把意义分为外延 (denotation) (表层) 和内含 (connotation) (深层) 这两个层次。巴尔泰斯 (Barthes, 1977) 把外延解释为字面信息 (literal message), 如描绘的人物、地点、事物和事件; 把内含解释为象征信息 (symbolic message), 如更为宽泛的抽象概念、观念和价值观。抽象概念, 如“爱”“友谊”“公正”, 在内含中特别重要。这些概念在文化上有公认的意义 (Barthes, 1977), 并可以通过联想用视觉形式加以表达。以下是描绘的人物、地点、事物和事件可能代表的内含性关联的例子:

- 人物的姿势 (如, 手臂举向空中可能意味着热情洋溢)。
- 地点 (如, 操场可能意味着娱乐和游戏)。
- 事物 (如, 书柜可能意味着知识)。
- 事件 (如, 奔跑的人意味着逃跑或自由)。

因此, 内含不仅涉及要表达什么, 还涉及如何运用审美形式——比如如何在视觉上呈列人物、地点、事物和事件等——来加以表达。这包括:

- 技术 (如, 阴影、粗线条、强烈对比、角度、框架)。
- 风格 (如, 孩子自己的艺术身份或画作上的“个人印章”)。

以本章开头那幅画 (图 1-1) 作为例子, 对此做一个简单说明, 它包含了两层信息。

16 在外延的层次上, 这个人站在地球上, 将一面旗子插在地里, 旁边写着“澳大利亚” (能指), 表明他是地球的“老大”或“统治者” (所指)。在内含的层次上, 宇宙飞船和里面的宇航员的外形和角度 (能指)

表明，他正在飞离地球并飞向太空开始“开心的旅行”（所指）。

再举一例，图 1-2 画的是奥林匹克马术比赛，其特点包括：坐在黑色的桌子后面的裁判（即看台后面的六个人），他们是画中的“主要人物”，与那些逐渐消失在后面的较小、较模糊的人群即“次要人物”相比，他们显得十分突出。而最为显著的是，比赛中的运动员被画得很大，并处于画面中心，即他才是内容的核心。颜色、比例、阴影和角度等绘画元素，其作用都在于表达：骑马者是在进行奥林匹克马术比赛。



图 1-2 奥林匹克马术比赛（女孩，7.9）

这个小画家在即兴创作内容时，运用了四个创造性转变。观众后面是记分牌，上面写着澳大利亚（Aus）2001 分、新西兰（New）991 分。小画家又决定改变得分，就把以前的得分牌涂黑，从而删除了那个得分，并在其下加画了一个新的记分牌以代替原来的。后来，她又画了些蓝色 17 波浪线，把得奖台后面的草地变成为水，从而使马术比赛更有挑战性。

如图 1-2 所表明的，联系到孩子的意义建构，如果要理解他们在开放式艺术结构中所表达的内容，就要求对他们的创作过程和创作意图十分敏感（Chandler, 2002, p. 210）。只有这种感受性，才能使我们不仅认识到孩子再现的是何事物，而且认识到他们是如何再现的。如艾斯纳（Eisner, 2002）提示我们的那样：“表达方式是表达的重要部分。信息存