

從一個女性主義教育學爲中心的美術教學例子看女性實習教師教學思考的轉變 歷程

劉仲嚴
香港教育學院藝術系

大綱

女性主義教學理論業已成爲後現代教育所關注的一環，它所關注的建立兩性平等生態教室亦是未來教育的重點目標之一。然而，當女性美術科實習教師到一所男校作實習，並實踐以女性主義教學理念和教學內容時，所遇到的種種現實上的困難和考驗，值得深思。本文旨在探討女性實習教師以女性主義作爲初中美術與設計科教學實習的內容思想和態度，並探討其在實習前後的心態改變與左右思考的因素，以瞭解實習教師的理想與實踐的差異，及其改變的轉捩歷程；藉以找出一個在女性實習教師和視導教師之相互關係的共同探討下，如何使得既定課程模式轉變成既付合學校文化、學生、教師、教學目標和視導教師要求的一個平衡共圓點。

關鍵字：女性主義、生態教室、教學思考

前言

比較顯著的教師思考相關研究，首推 Peterson、Marx 和 Clark(1978)所提出的教師決策，教學行爲與教學成果三者的關係理論。Peterson 等人的研究方向均

集中在教學的效能上，而其基本立論則假設影響教學效能的重要關鍵，即課程的執行者—教師，扮演著舉足輕重的角色。雖然其理論帶出了教學的新思維，以及把教師的思考決定置入教學境中視作教學的關鍵因素，然而在其架構下卻忽略了性別差異的觀點作為重要考量因素。

在後現代教育環境下，性別議題所帶給教師何種思想上的改變和挑戰，成為二十一世紀的課題。對具有相當經驗的教師來說，女性主義教育學的實踐仍具有一定的困難度，更遑論新手上路的女性實習教師了。女性主義教育學所夢想的兩性平衡生態教室，在面對現代主義教育根深蒂固的傳統學校裡，其發展空間可想而知地狹窄。另一種可預計的阻力，除了學校文化外，還有學生固有的思考模式。上述這些問題，在尚未展開教學之前業已存在，並且成為碩大障礙。

現代主義與後現代主義的教師思考型態

現代主義課程理論的派典之一的「泰勒法則」(Tyler Rationale)至今仍舊屹立，甚至被喻為聖經(歐用生，2001)。Hirst(1974)以觀念分析哲學為基礎，指出課程設計中的目標、方法、內容、時間和價值要符合順序、明晰的原則；該原則亦十分符合現代主義的教育推論。艾斯納(Eisner, 1985)曾提及教師決定在課程中的重要性，指出教師執掌教學的決定權，而其有效的執行決策和選擇能力，乃是課程成功的重要元素。教師的思考和判斷能力雖然重要，但亦服膺於嚴謹的課程結構之下。在面對後現代主義各種思潮的衝擊下，其穩定而自足的結構體系誓必面對諸多挑戰。

現代主義的課程結構是一個垂直式的、能預測的一個簡單結構。在這一個大

型類化的實驗室般的教學情境中，教師角色是一位權威操作者和旁觀者。現代主義課程乃是一種封閉的系統設計，體系內控制嚴密、變項較少而效率和預側性高(Doll, 1989: 246-248)。然而，後現代的教育情境和教育哲學已非如現代主義般單純，相反更為複雜與充滿變項。作為一種社會批判理論的課程觀之一的女性主義教育學，明顯地跳脫現代主義的先驗框架，因為一如眾多社會學、人類學和批判理論，同樣把教育視作文化學習，認為課程軸心應轉向學習文化模式(cultural patterns)方向(Giroux, 1982: 25-32)，而文化模式呈多元文化主義(multiculturalism)的價值和跨文本(intertextuality)方式展現。就藝術教育而言，已成為當前藝術教育工作者和美學研究的新課題(McFee, 1985: 184)。

鑑此，社會文化(socio-culture)議題置入藝術教育課程內容相當適合後現代教育狀況，但亦會遇到不少預期阻力。以性別議題為例，女性教師無可避免地會遇到課程設計模式和內容上整合的衝突，這種衝突可說是一種後現代主義教育學實踐於現代主義教育環境的衝突與分裂局面。假如教師把女性主義教育學概念轉變為潛在課程(latent curriculum)來處理，以求取現代主義和後現代主義教育學的一個平衡共圓點，筆者認為並不符合教師主導決擇和後現代教育學的精神面貌。女性主義教育學並不單只是課程的附加價值，而是課程的核心所在。

現代主義的藝術教育是典型的形式主義(formalism)教育，主倡對世界普遍(universal)視覺語言的學習和普遍真理的存在(Anderson, 1997: 34-36; Efland, et al., 1996; Emery, 2002)。在現代主義的教育觀念下，藝術教師扮演知識的傳承者和仲裁者，是真理的演繹者，學生無時無刻倚重教師作判決。在後現代主義教育觀下，藝術教師角色是一位幫助學生建構知識的促進者和教練，與學生共同參與詮釋對話。比較前者，後現代教育環境更具開放性、充滿挑戰和變項，教師的決定並非

在分辨知識的真偽，而教師的思考模式更近似一種混沌狀態。混沌理論(chaos theory)所強調的不可預測、複雜多變的相對性本質，在教育和課程學上有一定的影響力(Slattery, 1995)；這亦是教育中的變項因素之一，亦是一種思維改革的動力。。

女性教師在藝術教育中長期缺席

女性主義研究對藝術教育亦產生不少衝擊，尤其在九〇年代，教育、社會、生態關懷和兩性研究諸方面都有重大變革，雖然這些議題早於六〇年代開始產生關注。後現代主義教育把性和性別議題能否納入多元化的教育環境寄予深切關注。性和性別的平權能否在教育中實現，成為九〇年代後現代女性主義者的奮鬥目標之一。女性主義發現長期在男性支配的藝術生態中有兩點急需突破：其一是在後現代開放環境下，藝術創作是否能把女性自信提高？女性長期被默許公認是藝術的「門外漢」，並努力對著男性藝術圈作出有關自己創作的辯護(Park, 1996: 4)。

女性主義理論家多提倡以對話和講述方式來打破舊有審美模式，因她們相信真正的審美批評是沒有任何模式的，藝術評論家並沒有一套標準模式可言，唯有容許更多的聲音和考量不同的文化處境，才能超越現代主義一手建立的威權論述。超越既成文本，把詮釋作品的權利放手，解放由男性主宰的現代主義系統，才能獲得藝術的正確描述。由此，教師的角色是議題的出發者，透過藝術作品的選取，帶給學生更多直接、非直接和開放式的問題，以求引起學生們的對話。

教師並不是扮演上帝的角色，任何列明何謂藝術或試圖為藝術分等級的舉

動，都被視為把學生的詮釋權收回。教師的角色更像是一位幫助學生建構理解藝術的協助者。教師亦可因應不同文化背景和社群特色，去鼓勵學生對藝術進行詮釋，使藝術更能納入個人的經驗。Sally McRorie(1996: 35)亦提出一種師生共同透過對話來詮釋藝術的模式，可以打破男性權威模式的鉗制，這種師生互動的模式是一種「合伙人」(partners)模式。

女性主義藝術課程生態策略，採取女性主義文化分析、強調藝術和文化的複雜互動關係的理解比只談藝術的自主性和形式主義的文化觀更理想。藝術和文化是一個不可分割的整體，特定情境塑造特有的文化，而藝術則是文化的反映。割斷文化而只談藝術，只會是一種流於形式和偏狹的片面了解。藝術和文化若要一體兩面，則一直以來現代主義所強調的藝術形式的自主、獨立性的觀點必須重新評估，而藝術的形式亦要多思索其與文化的關係。

遺憾的是，一般藝術教師都並沒有知覺到女性的藝術，在男性主導的學校藝術課程中，女性教師亦沒有融入女性藝術元素(Zimmerman, 1981: 5)。內容和情境造就出藝術的價值，價值觀亦反映了當代的文化處境。Rich (1979: 35)提出了女性「再思考」(re-thinking)對女性「生存」(survival)的重要性，提醒女性時刻要對舊文本(以男性建構解讀女性定位的藝術描述)進行新批判。女性主義理論可以替以男性主導的藝術史學研究和評論方法，加入更多多元化和客觀的論證。

教師思考變項與觀察方法

教師的思考模式，因著複雜的教學情境而產生認知上的差異。簡言之，作為核心教學靈魂的教師思考，會因為其加諸於外在或內在的因素使原思考產生轉

變。對於一位實習教師來說，這些因素更是成為教師成長的必經之路。故教師的思考決定及影響其決定的變項因素，往往是被傳統教學模式所忽略的地方。有趣的是，這些變項卻是後現代教育學的弔詭教育哲學概念。假如性別議題成為變項之一，會對教師本身產生何種變化，而這些變化又如何影響課程的實行？以一位女性初中美術與設計科實習教師到一所傳統成績優異的男校實習為例子，以泰勒模式為課程設計的基礎結構藍本，教師的思考模式和決定將會產生何種影響和衝擊？

本文以一位就讀香港教育學院一年全日制學位教師教育文憑中學課程的女性實習教師為例，以個案分析方法，摘錄說明影響教師思考決定的變項因素，進而提出這些變項恰恰正是左右教師教學決定的要素；而這些變項卻並非如Calderhead (1981)的研究所稱教師的決定往往只取決於班級日常規條和教室管理，因為本案例學校是一所傳統名校，教室管理不會成為左右教師思考決定的主因。

相關教學思考和決定的因素研究，都集中在教師個人特質、學生所接受的訊息、教學本質和教學的情境脈絡上(Shavelson, 1987, 1983; Shavelson & Stern, 1981)，它亦提供了教師變項的相關脈絡。本文採三角檢測和觀察方法，分別從實習教師教學日誌與反思報告、視導導師視導面談(共三次)與原任教師晤談、以及學生學習過程和結果的反思報告出發驗證，從而建構事實真象。

實習教師教學概念與背景

本文案例中的女性實習教師(簡稱 F)，中學和大學階段在加拿大求學，思想

上較接近西方開放式民主式教育，但亦保留傳統典型中國儒家思想。F 是在二〇〇二至〇三學年度修讀前述課程，主修美術與設計科。F 被分派到一所傳統學科本位主導的精英男校作實習，筆者是該生的實習視導和本科課程導師。F 表示對她來說，這是一項挑戰，並計劃以女性主義教育學為美術與設計科課程核心概念。面對學校傳統、既成教育哲學與男性主導的教室生態而言，她的反應是「不成問題」。F 的教學核心概念是透過藝術帶出兩性議題的討論，而議題探討的方向則集中在溝通和文化價值的反映上。這種議題教學要求學生具備一定的批判思考反思和願意把固有思想開放的能力和態度。

在這個名為《重構女性形象》的教學單元，共分八教節完成，對象為初中三年級學生。主要教學目標是增加學生意識他們身處周遭的文化價值和信念，如何塑造出眾多社會上的女性形象，並影響我們對女性的看法、態度和行為表現。為此，實習教師預備和安排了不少相關議題和視覺資料作教材，每一教節更訂定各項目標、教學活動和評量。其次，希望藉此讓學生理解、接受和欣賞箇中差異之美，去除成見。為因應主題所帶出的各種可能性，在藝術媒介的考量上，F 選用裝置藝術的形式，讓學生能有更大的空間發揮，不必囿於傳統藝術形式和媒介來表現。

評量以學習過程檔案和最後作品為主，學生的反思記錄、同儕與教師的評量亦是評量的重點，評量形式分為一般性的形成性和總結性評量。課程以學習檔和專題研習展開，學生被要求參與課堂討論，對視覺資料進行分析，並設計裝置作品。教師會介紹一些女性藝術家作品、一些男性藝術家作品所反映的女性形象、以及日常生活所見各種顯示女性形象的符號，並引導學生進行批評及鑑賞活動。

教師思考的轉變歷程

F 在實踐女性主義教育學作教學時，發現學生對視覺圖像背後的性別符號意義的解讀產生困難。原以為可透過啟發性、引導式問題引領學生作自由詮釋，誘發學生批判性思考，但學生卻不知所措和對議題甚為迷惑。F 在教學日誌中反思如下：

學生難以想像美術課會出現這些議題討論，從他們的眼神中，我看出他們不禁懷疑這是否美術課？美術課不就是繪畫課嗎？為甚麼社會課的內容會在美術課中出現？這是一節充滿問號的課！我想，我的教學必須作出改變。

學生 A 亦在學習檔案中記錄了如下的一番話：

女教師所預備的視覺圖像十分新鮮，這是從未有過的課堂經驗，一些已往見過的西洋畫作，如馬奈的《草地上的野餐》，竟然可以女性主義觀點來解釋，這是一個很特別的看法……但還不太懂。

學生 B 的反應是：

課常十分有趣，眼界大開，但很深奧而又難以捉摸……

她是一位女老師，教這個題目，有點奇怪，她說的是真的嗎？我倒覺得不是，我能明白教師所作的描述，但自己一個人的時候卻怎樣也看不出來！

視導導師發現課堂中，男學生的反應甚為保守，其觀察記錄如下：

當學生觀看一些男性畫家筆下的女性裸體畫像，以及探討日常生活中充滿男性父權意識的廣告圖像時，原以為會因此而產生有關兩性形象的激烈辯論，卻顯得出奇地冷清，課室氣氛變得寂靜。學生們似乎正在沉思，但依其表情看來，似未能整理出課堂的所以然。這是否意味著舊有教學模式和思考訓練方法並沒有對批判思考訓練加以重視，同時亦意味著實習教師的教學思考方向要作出改變。

原任教師的評語是：

實習教師的教學內容和方法新穎，但似乎和本校教學模式和學生學習習慣顯得格格不入，建議作出改變。

在參考學生意見，並和導師商討後，F 決定對課程作出改變，並檢討自己的教學目標和策略，進行調整，在課程中加入訓練學生批判思考能力的教學活動。

F 著學生回家對女性家人進行訪問，嘗試把兩性教室從學校教室搬往家中，從最親密的家人開始學習兩性關係的議題，再把它們轉化為視覺圖像。教師修正原先教學計劃，著學生收集一些日常生活中對女性形象有所詮釋的物品，作出簡報，分組以辯論方式佐證，指出周遭生活圖像是如何詮釋女性，及其價值和意義。這場辯論會並非原先既定課程設計活動，效果卻令人印象深刻。學生開始分別從自家蒐集日常用品、報章雜誌、電視廣告、音樂錄像等中有關女性形象事物，進行細心分析，指陳各種視覺圖像背後的意義，並改以開放式的師生對話，共同互相學習詮釋視覺圖像，共創意義。F 的教學設計已離開正規模式，把議題定位由教師擴大至周遭親友。在第一階段批判思考訓練結束時，F 對自己教學寫下下列評語：

學生恍惚活了起來，教室亦漸漸形成一種獨立思考氣候，可見學生的既成概念和學習模式影響他們的思考是何等的大！原先計劃好的課程設計，作出了一些修正。每一教節都因著學生的詮釋，帶出了新課題。這些並未經教學計劃的「意外」，卻帶出了無限可能和彈性。我想，教學互動環境是個轉捩點，而開放共同詮釋是一個轉變關鍵因素。

多數學生在最後呈交的學習檔案評語上留下正面、積極的反思評語，課程概念和教學內容的掌握均能在最後裝置作品中展現出來。學生 A 以《女人與名車》為創作，寫下他的創作反思記錄如下：

經過討論後，我發覺原來生活上對女性形象充滿各種曲解。我的裝置是以此為探討對象的，把車和女人兩種原來互不相干的東西拉在一起，表現女人如何成為男性附屬品的刻板形象，帶出為何主掌車和女人的人是男性的問題。

學生 B 的評語則是：

漸漸對老師所講解的有所了解，能找出生活上各種對女性形象的商品，並了解兩性關係對社會的重要性。對母親和姊姊的訪問使我更深入了解她們的感受，並切身處地亦嘗試了解她們所面對周遭的種種不公平現象。

視導導師和原任教師均一致認為 F 的教學轉變是成功的，並沒有因為其打破正規教學規範而受到責備。視導導師觀察到 F 的教學思考和決定的轉變，取決於數種變項，而這些變項乃促使 F 推翻原計劃的主因。以下是視導導師的記錄：

促使 F 把原教學計劃改變的原因，來自不同變項：教師面對的學生的舊有思維模式和對事物的既成概念本身、學生欠缺批判思考的能力、以及單一性別的教室生態。這種種，均使女性主義教育學未能完全實踐。觀察到 F 的女性覺醒意識，藉此改變教師思維方式，大膽地揚棄

固有課程框架，將生態教室從男性主導場域帶到家中，
親身理解議題真像。

原任教師給 F 的評語是：

雖然教學由原先計劃好的再加以轉變，但仍是爲了針對學生實際情況和教學需要。一些對議題平常莫不關心的同學，卻也變得認真起來。F 的思想對我有一定啓發作用，可能女性教師角色有著成功關鍵作用。

結論

我們身處的知識世紀，已非昔日任何教育模式所能觸及。傳統教育概念缺欠對批判思考能力的訓練，以及欠缺對周遭環境的理解與關懷，將成爲未來教育成功的障礙。現代主義的教學框架，無助於理解身處的複雜現實情況。教師急需在思維上求變，以配合時代脈絡。本案例中，影響 F 教師思考轉變的因素，是現代主義與後現代主義課程和教師認知的矛盾與衝突。女性實習教師的思想轉變，可說是被迫形成的，甚至是教師本人所始料不及。教師思考成爲一種變項，亦替教學帶來生機。現代主義教育概念對鼓勵學生進行跨文本的共同詮釋幫助不大，作爲兩性生態教室的建立，去威權中心的跨文本詮釋更成爲後現代女性主義教育學的重點。過往被忽視的兩性議題與變項，在知識爆炸的年代，卻成爲推動進步和改變的動力。現代主義所強調的宏觀教育目的和理想至今已解體爲微觀的個別取

向教育，在個別差異的教育下，變項便成爲起著重要作用的因子。身處這種複雜的環境並處於弱勢一群的女性，唯有發揮其對既有教育的差異觀點來突顯變項的思維，才能自主地把創造兩性平衡生態教室實踐出來。

參考資料

歐用生(2001)：《課程發展的基本原理》，高雄，高雄復文圖書出版社。

Anderson, T. (1997). Toward a postmodern approach to art education. In James W. Hutchens & Marianne Stevens Suggs (Eds.), *Art education: content and practice in a postmodern era* (pp.32-73). Reston, VA: The National Art Education Association.

Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: a method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 51(2), 211-217.

Doll, W. E. (1989). Foundation of a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243-253

Eisner, E. W. (1985) . *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.

Efland, A. D., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). *Postmodernism art education: An approach to curriculum*. Reston, VA: The National Art Education Association.

Emery, L. (Ed.). (2002). *Teaching art in a postmodern world: Theories, teacher reflections and interpretive frameworks*. Australia: Common Ground Publishing Pty Ltd.

Giroux, H. A. (1982). Critical theory and educational practice. *Theory and Research in Social Education*, 9(4), 22-56.

- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and curriculum*. London: R. K. P.
- McFee, J. K. (1985). Change and the culture dimensions of art education. In R. W. Neperud (Ed.), *Context, content, and community in art education* (pp. 177-192). New York: Teachers College Press.
- McRorie, S. (1996). On teaching and learning aesthetics: Gender and related issues. In Georgia Collins and Renee Sandell (Eds.), *Gender issues in art education: Content, contexts, and strategies* (pp. 30-39). Reston VA: The National Art Education Association.
- Park, C.S., (1996). Learning from what women learn in the studio class. In Georgia Collins & Renee Sandell (Eds.), *Gender issues in art education: Content, contexts, and strategies* (pp.3-8). Reston, VA: The National Art Education Association.
- Rich, A. (1979). *In lies, secrets, and silence: Selected prose 1966-1978*. New York: W. W. Norton & Company.
- Shavelson, R. J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans and decision. *Elementary School Journal*, 83(4), 392-413.
- Shavelson, R. J. (1997). Interactive decision making. In Dundin, M. J. (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergaman.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland Publishing.
- Zimmerman, E. (1981). Women also created art. *Art Education*, 5(5).