

新進教師在公立教育體系中的 專業認同形成和價值發展

盧莉·科恩·伊佛榮
以色列 比蒂博學院

摘要

本文發展延伸自作者的博士論文研究，討論有關新進教師在公立教育體系中的專業認同形成和價值發展。美術教師的專業價值觀和認同的形成，在很多層面上，是受到他們身處的藝術社群環境和師資培育機構文化的醞陶和影響，然而，藝術教師在職場中的角色定位卻經常取決於公立教育系統裡美術學科被邊緣化的現實因素。我在文中分析藝術教師在形成專業認同的過程中所面臨的價值衝突，和來自外在角色期許的挑戰。藝術教師如何面對公立學校體制文化，重新定位自身的專業角色和教學目標，即是我研究的重心。

關鍵字

教師認同，教師角色扮演，藝術師資教育，藝術師資培育課程

前言

[身為教師]，我們建構的不僅僅是教學和相關的活動，還有我

們欲表達的聲音和價值認同。(Britzman, 1991, 頁1)

本文討論有關新進教師在公立教育體系中的專業認同形成和價值發展。一般在討論師資教育的論述中，教師認同通常被誤認為與教師的角色扮演無異 (Britzman, 1992)。然而，有關教師認同的研究卻不認為如此。學者 Britzman 運用女性主義後結構理論觀點，企欲推翻這樣的誤解。她主張，教師的認同形成並非源自於他們所累積之教學時數的總合，抑或教學經驗的結果。她強調角色和認同兩者之間的差異性，並說：「角色一詞指的是教師的功能性意義，而認同指的卻是有關教師的專業投入和熱情。角色的職責所在與對專業的熱情通常是互相衝突的」(Britzman, 1992, 頁29)。因此，成為一位教師所需的不僅是獲得教學技巧和理論知識，以及教學經驗的累積，而更需要長期對自我專業價值方向的探尋和省思，教師需要從專業活動中認定自己的專業價值，教育哲學取向，和自我期許 (Britzman, 1992)。

藝術教師的專業價值觀和認同的形成在很多層面上，是受到他們身處的藝術社群環境和師資培育機構文化的醞陶和影響。在藝術界裡，藝術文化與藝術家總是倍受尊重。然而藝術教師在專業職場中的角色定位卻經常取決於公立教育系統裡藝術學科被邊緣化的現實窘境。基於對這個議題的關心，我的研究方向便著重於調查藝術教師在形成專業認同的過程中所面臨的價值衝突和挑戰，筆者希望能進一步了解他們在進入公立教育體系之後所經歷的，關於自我認同的探尋以及如何去找到平衡點。

本研究中接受長期訪問追蹤的四位藝術教師，都是以色列Beit-Berl學院之藝術學院 (School of Art)¹藝術教育系的畢業生，她們至少有四年的公立學校教學經驗²。我在1999年至2000年之間透過訪談、學校訪視、課堂觀摩、書信往返和電子郵件通訊等資料收集方式，研究其中兩位教師。另外的兩位

¹ School of Art 藝術學院是以色列國內首屈一指的藝術人才培育機構，更是以色列最主要的美術師資培育機構。藝術學院位於以色列的Tel-Aviv (譯者註：Tel-Aviv是以色列的新興高科技大城)，成立於1946年，原為美術師資培訓學院，於1985年併入Beit-Berl 學院。學生平均年齡在20歲至30歲之間。學生修畢三年的課程即可獲教師證書，於小學及初中任教，或者繼續第四年的課程，修畢即可至高中任教，從2000年開始，畢業生獲頒教育學士學位。

教師的資料收集時間則長達六年，自1996年至2000年止。當她們尚在修習美術教育系大學部課程時，我便開始收集資料，針對她們對自我專業認同的雛形發展過程展開研究。我持續地追蹤訪問她們，一直到她們成為藝術教師，並擁有四年的公立學校教學經歷。

四個個案研究的研究地點是位於以色列國內的四個不同的公立學校，她們的部份個人生活經歷 (partial tales) (Stuhr, Krug & Scott, 1995) —包括她們在日常教學生活中所遭遇的問題和面臨的挑戰——還有她們對自己專業表現的滿意度，都是我感興趣的內容和資料蒐集的方向。經由我針對原始資料的整理，並加以詮釋之後，我將研究發現與她們分享，並請她們做再確認 (member check)(Lincoln & Guba, 1981) (Lather, 1986)，提出自己的看法。

儘管我將這四位個案當成四個獨立的個案來研究，我仍試著思考在她們各自不同的教學經歷和價值認知轉變之間，是否具有共通性或類似之處。下面，我在本文的第一部份裡就原始資料方面做一個總述，這是有關她們對我所提出為何教藝術與如何教的問題所作的回應資料，我想知道的是從她們仍在師資培育機構時一直到執教四年以後，中間的明顯轉折變化。

在第二部份，我就她們在公立學校中遭遇的困難和面臨的挑戰方面，與第一部份裡的價值認知轉變方面作連結，探討其中的教師認同形成。最後，我從她們對教學經歷的敘述以及對問題的認知和剖析中研究其意含。我尤其感興趣的是她們如何在面對並適應職場現實的過程中，適當地取捨自己的專

² 以色列的公立學校系統包括幼稚園、小學、初中和高中。美術課只有在小學階段被列入正規課程，專任美術教師必須教授每班40名學生、每星期一節45分鐘的美術課。儘管美術課在小學是正規學科，學校並沒有特殊的美術教室，而是在一般教室上課，美術教師是少數沒有屬於自己教學環境的科任教師之一，結果大部份的美術教師只好自己把防空洞佈置成臨時的克難美術教室，雖然根據規定，小學校長可以申請另闢專用美術教室，並將班級人數減為20個學生，且將上課時數改為每2週90分鐘。美術科在初中階段並非必修課，但很多初等中學在7、8年級實施美術教學。小學及初中的美術課程必須由美術教師自行設計規劃，以色列並無統一的課程標準或課程指引可供依據。高中階段的美術課是選修課程，但學生可決定是否加入美術科為其升學考試選項科目之一。在學生得以選美術科為升學考試選項科目的高中內，都會設美術專用教室，有些資源豐富的高中則擴大美術教師的人員編制，以因應學生升學考試的準備。

業認同方向和角色預期，建構與個人認知和價值觀念有所協調的折衝點。我並在文末討論本研究的寓意。

教師的價值和教學轉變

本研究所蒐集、記錄的四位美術教師的故事透露了各種關於她們為什麼教美術和如何教的種種態度和想法。她們選擇的教學目標和教學實踐，都是她們就其身處的個別學校狀況和資源所作的調整、轉變的結果，而她們評估的方式和角度則各有不同。因此，我在這裡要描述研究結果發現的不同教學目標和教學實踐。

不同認同觀點的折衝形成

在我研究的四個教師個案中，她們在求學階段時對藝術教育目標的認知和看法各有不同。雖然她們本身對於藝術與藝術教育的意義和功能各自持有不同的教育立場，她們對實際藝術教學的大部份經驗卻是由從前在藝術學院³裡的求學過程得來。她們對教學過程的認知也受藝術教育主修課程的影響，不過程度上來說未及藝術學院的影響力。作為一個藝術教師，她們的專業認同形成受到來自不同層面的影響，包括學術環境裡各式各樣、彼此不盡關連的信仰立場，也包括反映學院文化型態的「言說實踐」⁴種種，就好像 Britzman (1991) 所比喻的「多重雜音」。

比較四位教師從求學時期到執教四年前後所持教學目標和實踐模式的轉變，我發現只有一位個案有明顯的專業認知轉變。艾達 (Ida，其中一位教師) 是一所職業學校的藝術教師，儘管她的教學目標和專業價值觀是在因應職業學校教學狀況之下而形成，她卻能意識到藝術和藝術教育的其他不同哲學目標及教學模式和主張。其他三位個案的主要教學觀則大部份源自她們在藝術

³ The School of Art 藝術學院的基本教學模式是根據阿海姆 (Arnheim, 1954; 1969) 的理念為主，包括問題解決和視覺思考兩個訴求。創作課程主要以訓練學生對視覺藝術語言的理解能力和表達能力為主，教師授課則以評論學生的視覺表現手法和作品為主要模式。

⁴ 「言說實踐」(discursive practice) 一詞是指「有關一些常見諸於某個特定社群的言說內容、或以書寫形式和演繹方式呈現的，多少具代表性意義且普遍為社群成員所理解的社群意識文化」(Schwandt, 1997, 頁31)。

學院求學階段的醞陶。就我對她們仔細觀察看來，她們所憑據的教學模式和專業價值取向，是透過她們對各式各樣不同的學理主張和典範的解讀而來。

以娜格 (Noga) 為例，她任教於一所小學，她把自己看成是屬於全體教師團隊的一員，並且希望與學生建立良好的關係。她對於「兒童中心」⁵ (child-centered) 的教學概念早在她求學階段便以確立，因為在藝術學院裡的教學模式便是主張提供學生自由創作發揮的空間。不過，除此之外，儘管她的教學模式以「學習者中心」(learner-centered) 著稱，她也融合了其他像整合性藝術教育 (comprehensive art education) 的理念。例如她在學校內設立一個畫廊，鼓勵多樣化的藝術發展。娜格更認為藝術應是融合生活經歷所不可或缺的元素，因而積極與其他學科項目作連結和整合。她相信這樣的學習模式更能促進學生全面性地深入了解所探討的議題和學習的意義。總的來說，娜格採用了來自藝術教育領域的學理主張，加上任教學校之實際狀況，形成自身教學實踐的主要依歸。

娜爾蜜 (Naomi)，一個任教於中低收入學區初、高中的美術教師，則是本研究的四位教師個案中唯一一位對自己專業教學模式和主張的取決方向相當清楚的。娜爾蜜搬離原居地Kibbutz⁶，到藝術學院求學，並同時獲得教職。任教的同時，她繼續大學裡的研讀課程。她的專業認知便在這幾個不同文化氛圍、學習環境的影響下揉合成基本雛形。身為一個藝術教育工作者的她，持有積極的政治理想和熱情，因而其教育哲學理念主張培養學生的獨立思考能力。同時，她肯定學習基本主流西方知識傳統的重要性，並希望透過藝術教學活動拓展學生的文化認知與視野。娜爾蜜的個案突顯了身為一個教師所憑藉的不同專業信仰之間存在的迥異訴求，甚至衝突性。在融合這些不同價值訴求的同時，娜爾蜜領悟了自己的核心教學目標和專業導向，也就是她對講求實用主義的主流社會價值不予苟同，因此，她對改變社會現實所抱

³ Burton (2000) 建議用她所謂的「學習者模式」來代替羅恩菲爾的傳統自我表現學派，重新詮釋。「學習者模式」放棄全然的「放任式教學」模式，而以學生的生活經驗為課程發展重點，透過對話、反省，引導學生的思考。

⁴ kibbutz 是以色列早期奉行社會主義制度的人民公社，實施財產共有制，所有工作、財物及收益均歸成員所共有(譯者註：現以演變成旅遊景點)。

持的理想與熱情，以及她所面臨的，與既有主流價值之間的衝突，都影響了對自己身為藝術教師專業角色扮演的認知，就像是一個總在現實與理想邊緣努力掙扎的唐吉訶德。

以上所討論的個案，再一次證明了學界關於教師教育理念形成的研究發現，也就是教師在汲取和融合不同學理立場和教學目標依據的過程中，涉及了複雜的層面，學界的研究提出了教師的隱性專業取向並非獨尊來自教科書中看似完整無衝突的一元式教育價值體系，而是針對聚集了包括個人生活經驗、哲學理念、求學經驗、政治立場、文化社會意識等等不同元素所作的取捨，並且可因時空改變而作局部調整，而非永久不變的 (Clandinin & Connelly, 1995 ; Fuller, 1994 ; Lux, 1999)。

運用眾多不同於「藝術學科中心」的模式進行教學

本研究中的這四位藝術教師都是具有教學熱誠的教師，她們都企圖超越一般對美術教師的專業預期，希望能傳達她們在藝術學院求學過程中信奉的學術教育理念，培養學生在藝術學科內各領域的涵養，並善於運用藝術語言文化，創作藝術品與人溝通。由於對自身專業的熱誠和高度期許，她們對不同教學理念和模式持開放態度，勇於嘗試新式教學方式。

在本研究中，艾達和娜格的認同發展提供了教師專業認同與學院訴求持對立態度的實際案例。艾達在中低收入學區裡的學校面對的，是被社會主流價值遺棄、自認為失敗的學生，而娜格則是小學的美術專任，她們兩位都視鼓勵學生肯定自我價值為首要專業目標。儘管她們有共同的教育目標，她們所運用的教學模式卻各不相同，甚至是彼此衝突的教學取向。娜格的「學生中心」理念使得她較重視提供一個自由寬廣的美術創作空間，因而她對自己的角色扮演僅從引導學生從事藝術的自我表現的角度來考量。艾達則著重在透過知識的汲取，來提昇學生的自我價值和競爭力。艾達希望能幫助學生提昇他們在學校體系內的競爭力，從而找回失去的自我尊嚴和信心。她教導學生學習社會價值所認可的西方知識傳統，以期融入主流社會文化。艾達和娜格都期許自己成爲一個誠懇聆聽學生需要的教師，相信如此方能達成她們的教育目標。

關於拓展藝術學科以外的學習方面，塔瑪 (Tamar) 的例子較不明顯，她是一所寄宿學校初高中部的藝術專任教師。塔瑪跟娜爾蜜一樣，她對自己在

藝術領域的專業度有相當的自信心，並相信自己的專業職能可以幫助學生更有效的學習。塔瑪秉持的是藝術學院裡另一個主要教育理念典型，就是「問題解決」(problem-solving)。她希望藉由引導學生觀察介於藝術家的表現手法和其藝術品所展現的精神力量之間的關聯，以促進學生視覺思考方面的發展。雖然塔瑪相信她自己的教學理念是依循藝術學院裡崇尚精緻藝術的正統價值導向，從分析她的自我剖析中，我們卻也看到她揉合其他不同的藝術教學理念。她期許自己的教學能對學生有很大的助益，企欲幫助學生透過藝術語言與日常生活結合，讓藝術的學習能更貼進生活經歷，進而激發學生對自我的探尋，還有在價值思考方面的成長。因此，在她設計藝術創作課程活動時，其教學目標並未設限在學生對藝術語言的認知層面。她也反對用絕對的形式評量方式去評量學生的外在學習表現和成果，她認為作品並無所謂好或不好的分別。

娜爾蜜嘗試激發學生對生活體驗和世界觀更多元化的想法。她用藝術作品引導學生重新檢視他們視為理所當然的事物，希望學生能看到多樣化視覺形式背後隱藏的意含，包括電影、電視節目、廣告、建築物和繪畫作品等等。

當被問到如何成為更稱職的藝術教師時，四位教師的答案不僅僅是提供建構式學習活動，或學生中心的教學模式，還包括了傳統知識文化的傳遞、整合跨領域的藝術學習、透過藝術啟發學生對視覺文化和生活經驗的思考、以及充分授予學生自由發展興趣的創作空間。

激發反省式對話的教學模式

在四位個案所展現的眾多各自不同的藝術教學實踐模式中，我發現一個共通之處。娜格、塔瑪和娜爾蜜都積極地透過與學生對話，來鼓勵學生自我省思創作的意義和他們想傳達的想法。不過這個教學方式對艾達來說，卻不適用，她面對的是學習表現低於一般標準的學生。她解釋道，她的學生大都對反省式對話教學的互動持負面態度，認為教師批評作品的目的大過於啟發或鼓勵學生創作，因此她只在學生不覺得受到威脅而抗拒的情況下，才會進行這樣的教學互動。

反省式對話教學的模式是她們在師資教育求學實習階段中最主要、並且為大家所普遍接受的教學方式。同樣的教學方式也出現在藝術學院裡的創作

活動，雖然在這裡的主要訴求是以啓發學生從事不同創作媒材的嘗試爲主。本研究的四位教師在引導學生從事省思對話的過程中，同時著重學生對自我認知的思考和創作媒材的表現。

藝術教師在專業認同形成的過程中所面臨的衝突與挑戰

四位教師在描述她們面對職場價值衝突和挑戰時，透露了個別學校問題的獨特性。然而從她們描述的問題中仍可看出一些共通點。這些包括她們遭受到的，來自別人對藝術教育之專業價值的質疑態度，例如「有誰需要藝術呢？」，職場的孤立感，還有學校體系給予她們職場角色的定位與她們自身專業認同之間的衝突。

有誰需要藝術呢？

任教於中產階級學區小學的娜格感受到校長與家長二方面所持對美術課程學習之價值認同的差異，也知道他們各自擁有不同的藝術教育目標。她面臨的挑戰，並非鼓吹藝術的重要性，反而是她想將藝術融入日常生活的教學理念。由於她具體推崇藝術對培育學童心智發展的重要功能，因而促進了藝術在社區文化裡地位的提昇，也促使藝術學習成爲學校課程的重要項目。她的專業自我預期也因而爲她帶來了很大的挑戰，因爲以培育心智發展爲首要功能的藝術教育，促使她必須盡力給予她教導的四百位學生個人化的關心。（同時，她也將自己視爲是與學生同屬一個社群學習團體的一員，並希望拓展他們對藝術的認知）。

從這方面看來，娜格的故事與其他教師不同，提供了本研究一個可供對照的案例。其他在初高中階段任教的教師們面對的，卻是來自不同社經地位學區背景的學生，因此面臨一個共同的問題：「有誰需要藝術呢？」對她們來說，質疑藝術教學價值的態度，並非來自課程導向和學習理念的不同意見，而是來自學區價值認同及文化所形成的抗拒和負面態度。不過，這三位教師對這個現象的解讀卻各有不同。

對於「有誰需要藝術呢？」這個來自學校文化的質疑聲浪，艾達認爲是整個大環境的問題。她的學生並不僅僅是質疑藝術學科的價值，而是全面地否定學習的重要性，她認爲這是肇因於學校考試體制讓這些邊緣學生喪失了對學習的動機和期待。因此她認爲，「有誰需要藝術呢？」的質疑態度只是

反應學生對所有學習活動的普遍性反抗和失望其中一個現象而已。艾達對學生因被學校體系放棄轉而放棄自己的學習態度感到無奈，因而她希望自己能幫助學生在學習藝術的過程中找回自信心和重拾學習意願，進而改變學生全面性的學習態度，激發上進心。她更認為，身為一個美術教師和教育工作者，引導學生融入社會文化並被主流體制接受是重要的使命。

可是我能透過藝術幫助改善他們的在學表現，讓他們重拾失去的自信心...

如果你想在社會立足，被別人接納，那你就必須學得一些知識和技能。(節錄自艾達訪談，1999年12月15日)

塔瑪和娜爾蜜都不認為學生喪失對藝術學習的動機是她們的問題，而認為這不過是現實大環境裡實用主義影響下的一個文化現象，學生和家長既然是社會體制的一份子，當然以實用主義的態度反抗與升學考試制度無關的學習活動，而身為一個藝術教育工作者本就會面對這種意識上的衝突。塔瑪覺得，或許將藝術學科納入升學考試制度的項目可以有助於提昇藝術學習在高中教育階段的正當性，因為升學考試制度為這個「有誰需要藝術呢？」的問題提供最立即、直接的解答。不過儘管如此，塔瑪不認為這個理由足以構成為何學習藝術的強烈說服力，而她面對必須時時據理力爭，為學習藝術的正當性提出辯護的窘境，也常感到沮喪和無力感。但是，她仍然試著從學生、家長的角度體諒他們的心情，透過教學來改變他們的想法，引導他們慢慢去體驗及肯定藝術的真正價值。

可是孩童多半深受父母的影響，必須努力學習電腦、物理、化學等等。對於身為文化重要一環的藝術教育則較不看重。對這一點我可以理解。在商業市場競爭激烈的現實生活中，藝術文化並不保證他們的基本生存競爭能力...我無法告訴學生、他們的父母是錯的...可是如果你對藝術有興趣那麼就不應該放棄，而去學物理。(節錄自塔瑪訪談，1999年12月13日)

身為藝術教育工作者，娜爾蜜覺得她似乎永遠在與社會實用觀念和現實主義拔河，「有誰需要藝術呢？」，這個問題深深困擾著她的教學實踐。她必須時時為自己的專業價值和藝術的根本價值護衛，而不是她的教學模式和課程內容的選擇，甚至她的教育理想。她認為學校體制內的文化和升學制度

影響、也掌控了社會對藝術的集體論述之負面性立場和導向。

整個教育體系發展的方向是追求學業表現、學習結果、電腦、實用主義、高科技，而非創造思考或獨立判斷思考。從認知到分析，描繪出具體藍圖，透過邏輯性思考去了解事物的面貌與本質，從中獲得自我情感的認知等等，這些都是與實用主義教育現況的價值體系背道而馳的。(節錄自娜爾蜜訪談，1999年12月)

在主流價值的襲擊之下，娜爾蜜有著如喪家之犬般的無奈。她因而想轉到高等教育體制，期待那裡有別於現實主義的價值文化可供她一展長才，在這個她認為是學習的自由天堂裡，她便再也不用被迫面對「有誰需要藝術呢？」這個既悲哀又殘酷的質問了。

我們可以根據以上四位教師個案的看法，總結出她們在有關藝術教育價值上，經常必須面對專業認同挑戰的共通性問題，而由於她們對這個問題解讀方式的觀點不同，她們的教學模式也因此有所不同，也就是說，她們看待問題的角度不同，轉而使她們採用不同的教學目標和策略，並且，她們也從教學目標中去定位自己的專業價值和認同。

孤立感

娜爾蜜、塔瑪和娜格都感受到她們在職場的孤立感，即使是將自己視為學校教學團隊一員的娜格，也表達相同的疏離感，她覺得缺乏與其他藝術教師一起討論教學和評論藝術教育的機會造成她的職場孤立感。她認為對一個像藝術教育這樣未被視為學習重心，又不受其他教師重視的科目來說，來自相同專業團體的精神支持與支援更形重要。

娜格認為孤立感起因於缺乏一個能幫助自己專業成長的團體支持，而塔瑪和娜爾蜜則認為孤立感是來自她們所面對的教學環境所致，她們認為沒有人能體會她們面對的問題，也沒有人重視學生在升學考試以外的學習表現。

沒人在教師休息室裡討論美術教學的相關現況和問題。(節錄自娜爾蜜訪談，1999年12月)

娜爾蜜和塔瑪的孤立感主要來自於她們在藝術學院求學階段時所受的影響，認為藝術世界的價值是獨一無二、自成一體的。她們在藝術專業裡所接受的論述立場和信仰是其他學科教師所不曾經歷過的，因此，她們認為更多

藝術教師的加入，是唯一戰勝孤立感的方式。不過塔瑪覺得，雖然感覺孤立，但同時也承認因而獲得較自由的專業理念發展空間，不必事事與其他藝術教師協調，求取共識的達成。當然，娜爾蜜也肯定跟其他教師團隊互動的意義，她提到從初中部搬到高中部以後，有更多團隊合作的機會（2001年1月）。也許她並未感受到這個團隊對她專業意見的威脅，她的專業認同形成便不受這個教師團隊的影響，因為團隊合作的重心是在為學生準備升學考試。

教師艾達則跟其他三位案例不同，她放下自己身為藝術家所擁有的專業姿態，轉而調整自己，以一個透過藝術作育英才的教育工作者為出發點，如此心態的轉變和腳步的調整讓她少了其他藝術教師引以為苦的職場孤立感。她認為與其他教師在教師休息室裡的互動，以及針對學生和教學的問題交換意見，是很重要的專業成長過程，也能促進教師間彼此的分享和對彼此的專業認同度。

就這些個案分析看來，藝術教師對自己在藝術學院求學時所接受的價值態度在她們往後的職場專業認同形成和身份的認知、取捨方面，有相當程度上的影響。她們不自覺地以藝術學院文化特有的世界觀與價值觀為依歸，衍生對身為教師的預期心態，和與學生、學校之間互動的模式。學院的專業教育提供藝術教師在職場以外持續吸取專業知識的動力，而同時，藝術領域的價值典範也成為藝術教師在尋求與外界建立互動關係時的橋樑，她們在藝術專業領域的歸屬感和價值認同使得她們通常能勇於面對職場現實的挑戰，護衛藝術的無價。然而，從另一方面來看，這份專業歸屬感也間接造成了藝術教師經常提到的職場孤立和疏離感，因為其他教師並無法理解、或認同藝術教師自覺獨特的藝術文化價值觀。

當然，藝術領域特有的價值系統和世界觀並不是構成藝術教師職場疏離感的唯一原因，至少從娜爾蜜的案例來說並非如此，她的疏離感也來自教學現場的教師互動文化。她所任教的學校並不推行、也不鼓勵教師團隊彼此互動，分享個人教學經驗，因而缺乏共同的教育目標和向心力。這個缺乏教學合作的結果，不僅造成了她的學校裡不同科目教師對職場的孤立感，像藝術、如數學、科學等等，而對一個被視為是邊緣學習項目的美術科目來說，任課教師就更加感到孤立無助了。就像娜爾蜜所說：

沒有人知道學生在藝術教室裡做什麼，如果沒有得到重視，不管你做什麼都是很有限制的。

職場角色與專業認同之間的衝突

四位教師對她們在職場角色與專業認同之間的衝突各有不同的認知，也有不同的解讀觀點。不過我卻發現她們都有一個共通點——她們認為，自己對專業貢獻的期許與外在對教師角色的要求兩者之間是相互衝突的，也就是說，要成爲一個符合外在職場對教師角色扮演期待，而又同時具備專業堅持的優秀藝術教師，是很困難的。

娜格相信藝術教師的職責應該是提供學生自由表現自我的空間，透過藝術促進他們的心智成長，認識自我，也認識他人，並了解生活週遭事物及社會文化，也期許自己能達到這個教育目標。當她陷於奉命扮演校園化妝師的角色和護衛自己的教學理念之間的兩難時，爲了解決價值衝突，她會調整自己的教學方式，將理念嵌入角色義務中，例如，雖然她反對在牆上張貼學生的作品，藉以展視教師和學生的藝術品味，不過她卻改變展視學生作品的既定模式和成規，將校園內的牆壁變成一個讓學生自由嘗試及展現創造力的舞台現場。娜格在面對外在對她的角色期待與自我價值衝突時，轉而利用現有資源，用另一個不同的方式去成就兼具自己專業價值認同的角色扮演，在不須與既定的外在期待相衝突之下，將新觀點植入教學活動中，用現實環境可以接受的方式促進藝術教學的提昇。娜格在 Tel Aviv 大學的藝術與藝術教育系求學時，便常感到價值衝突的困擾，因爲學院的文化價值型態讓學生常以專家的姿態自居，而無法融入現實社會。

然而，儘管娜格能在面對現實狀況中彈性調整自己的教學，融入自己的專業期待於外在的角色扮演義務中而不至於失去平衡，她仍然很難戰勝另一個挑戰，那就是，學校的教學活動規劃和運作的機制對她想要以學生爲中心的教學理念來說，是完全互相衝突的。由於她是專任教師，必須負責全校所有班級的美術教學，也就是說，她在一整個星期內必須面對四百個學生，大量的教學工作迫使她只能從事大班教學，而無法有多餘的心力去關注每一個學生的學習和發展。在努力嘗試打破大班教學制度下疏離的師生關係的五年以後，她因爲長期的疲於奔命而引發很大的無力感。我相信這個她無法戰勝的職場衝突是她在有了自己的孩子以後決定辭去教職的重要原因之一。

塔瑪、娜爾蜜，和艾達都相當清楚，她們永遠在自己的信仰與外界的刻板期待之間爭扎。她們因襲了學院教育對傳承藝術文化所持的強烈使命感，盼望學生能經由自己的影響力，了解藝術文化的重要性，並且學習藝術的語言來表達自己、與人溝通。不過在解讀介於自己信仰與現實之間的差距時，她們的觀點各有不同。

對艾達來說，她認為，自己從學院教育那裡因「專業藝術家」(expert)觀點而衍生的教育哲學觀和方法無法讓她適任職業學校裡的藝術專任教師角色。在進入這所職業學校任教的幾個月以後，她認真反省自己先前的預期，發覺理念與實際兩者之間的關聯性有待思考，她因而改變了原先的想法。她開始覺得職業學校對她的期待是從一個教師和個人出發，而非藝術專家。後來，她把學生普遍缺乏學習動機的問題納入考量，轉而改變她的教學目標，把重心放在「透過藝術激發學生潛力與上進心，重拾自信心」。這樣的心態調整讓她找到了身為藝術教師的意義所在。

現在，我對自己的專業認同是，先當一個教育家，後當藝術教師，當然這兩者之間彼此關聯也相互輝映。(節錄自艾達的電子郵件，2000年2月26日)

從教育過程中去體會作育英才的樂趣，與學生互動，使我的教學工作更有成就感。我不知道如果我整天只是一味地要求學生學習藝術史的知識以便應付考試，並且年復一年地重複著相同的教學過程，會是如何的乏味。教育的過程比學習的結果更讓我體會到身為教師的快樂。(節錄自艾達的訪談，1999年12月)

塔瑪則視信仰與現實之間的衝突為再正常不過的現象，她比較能以平常心面對。她認為藝術教師在職場裡本來就會遇到類似的問題，而她的應對措施則是用有限的時間去完成她不認同但必須執行的角色義務，像僅重知識面的教學和裝飾學校等等，她把這些工作當成是無異於一般日常活動的作業，只在不耗費太多精力的情況下完成，而將大部份的時間和精力放在她認為有意義、值得花費心思的教學層面上，在有所為與有所不為之間做符合自己價值理念的取捨，讓她有更多空間感受到創新的喜悅和成就感，不至於常感到專業理念受限而沮喪。

相形之下，娜爾蜜對職場的價值衝突顯出無法招架的無奈，她覺得自己

完全無法在升學制度的學校文化中有任何伸展的空間。她的角色被設定在為考試而教學的機制上，以灌輸知識的授課模式對四十個不同學習背景的學生進行藝術知識傳統的講述，或者因應各式節慶裝飾校園，這些角色義務完全與她以藝術家教師自居的獨特性和使命感無法苟同。當娜爾蜜以文化知識份子自居而引以為傲，進而期許自己培養學生在藝術文化方面的素養時，職場角色的限制嚴重地威脅到她對自己教學工作的價值認同。

但是當你只被當成一部替學生準備考試的機器時，真的令人既沮喪又失望。我知道自己會是一個很好的老師，可是在這種情況之下，我只能算是個三流的老師。(節錄自娜爾蜜訪談，1999年12月)

由於自覺是一個在從事無意義教學的三流教師，更很少從教學工作中得到快樂和滿足，娜爾蜜一直在反問自己是否應該繼續在公立學校的教職。

以上就藝術教師在職場面臨的角色與認同衝突的問題方面的發現，更再次驗證了Britzman (1992) 所提出的，角色義務與專業認同兩者之間不可混為一談。這兩者之間的原始衝突起因於藝術教師對現實學校裡教育文化和立場的排斥以及無法認同，例如訓練大批學生為考試而強行背誦記憶藝術知識的枝節片段。正因如此，藝術教師無不以培育學生的創造思考能力為終極教育目標，學習了解個人及他人的感受和不同觀點，或者學習在探討複雜智識(「difficult knowledge」) (Britzman, 1998) 時所需的判斷力等等，嘗試著改變她們認為正瀕臨僵化的傳統制式學校教育。

寓意

在調查分析了四位藝術教師在職場切身經驗的困難，和夾在專業認同與外在角色期待的壓力之間的心路歷程之後，本研究結果對於藝術師資培育和學校現實體制方面有許多啟發。藝術教師所感受到的職場孤立感在一定的程度上，受了藝術學院裡以藝術領域的獨特性自居而不重視與外面世界聯結的觀念而影響，從正面的角度看，這樣的世界觀和哲學觀讓藝術教師輕易地越過學院的圍牆藩籬與藝術的世界進行頻繁的互動，因為學院隸屬於廣大藝術場域的一部份，她們能悠遊於藝術的浩瀚傳統，汲取她們認為有益於學生身心發展的資源，強化教學的內涵與深度，更因為對藝術的價值引以為傲，她們

能勇於為自己的專業理念和藝術課程的正當性而辯護。然而從另一方面來看，她們以藝術專家姿態自居的結果卻也間接造成了她們在學校裡與其他教學團隊的疏離。由這個角度看來，藝術師資培育的教育模式似乎應該更加強調藝術與社會的相互關係。有關藝術創作與欣賞的一切種種，都不應自外於現實世界的生活。以這個角度出發的師資教育才能讓未來的藝術教師體認到，身為教育工作者，他們其實是與其他科目教師站在相同立足點的。如果師資教育的模式不以教學科目作為分類不同教師的唯一依據，那麼藝術教師常有的「我跟其他教師不一樣」之預設立場便比較不會發生。在本研究中發現，當學校鼓勵教師團隊經常性的共同合作，並時常共同討論教學問題、交換心得，而有了具體共識和向心力的時候，藝術教師比較不覺得疏離感或覺得其教學的貢獻被邊緣化。因為這一點，我建議未來在有關教師合作對藝術相關學科在學校地位的影響力方面，作更多的研究。

從藝術學院畢業的藝術教師們面對的公立學校體制的價值系統，與自己的藝術信仰可以說是南轅北轍。儘管本研究中四位教師對藝術教師的專業表現各有不同的期許和看法，她們都發現原先的理念在現實的狀況中大都難以達成。藝術學科在學校體制裡不被重視的現實面造成她們無法達成自己心目中理想又稱職的藝術教師要求。她們感到外界對藝術學科在中小學學習階段中所扮演的功能和應有的地位有錯誤的觀念，因而扭曲了她們原來應該扮演的專業功能，這個誤解更與她們自身持有的專業使命感之間形成嚴重的價值衝突。

我們可以從研究中的反面對照個案發現，當藝術教師被學校和校長賦予較自由的空間去平衡職場要求和個人教學理念時，教師比較能面對價值認同的衝突，以轉換心態或調整教學方式來因應。在這樣的情況下，她們感到自己仍有展現影響力的空間，去改變包括學生和其他教師對學習藝術的看法，從中找到自己的成就感與專業價值。

本研究四位個案的集體認同形成歷程也再次驗證學者 Britzman (1992) 的主張：角色與認同代表的意義並不相同，必須分開討論。在討論的個案中，教師們的角色與認同通常是互不相容，且互相衝突的，而價值認同經常是造成教學無力感和壓力的來源，例如教師通常無法忍受過度傾向訓練大量學生背誦知識的學校文化。

追溯本研究中教師認同形成的過程，讓我們引發更多有關師資培育過程

和模式的思考，如果我們希望訓練出不但能獨立思考也能不斷反省，而且勇於表達自己價值認同理念的優秀藝術教師，那麼師資培育的教育現場應視教育工作的本質為一個不斷學習成長的過程，而非有固定、千古不變的教師形象，以教師擁有多少專業知識，累積多少教室管理的經驗，成功扮演多重功能的角色等等預設條件，去設定教師對專業形象、角色、認同的僵化認知。成為一個優秀的教師需要的除了不斷學習以外，還有更重要的，那就是視自己為社會群體的一份子，與社群和他人互動，建立良好的相互關係，從去蕪存菁、學習體驗的過程中確立自己的教育哲學與使命，思考「專業」在不同的個人成長階段裡對自己的意義。

鼓勵教師把教學工作本身當成是一個成長學習的過程，也需要學校方面的配合。當研究個案的教師感到學校行政及教學團隊的配合和支援時，她們較容易得到可供發展個人理念的空間，因此較能從教學過程中獲得成就感。相反地，沒有獲得發展空間的教師則覺得其專業價值深受打擊而引發挫折感和無力感，轉而將目前的教職看成僅是階段性的工作或錯誤的就業選擇。因此，為了讓教師能從教育工作中學習、成長，並從中獲得成就感和價值展現，應該提供一個容許教師作新嘗試的教學空間。

當我們把教學工作本身當成是一個成長學習的過程時，也意味著師資教育應該尊重和啟發職前師資生個人特性和潛力的不同，給予適當的引導啟發，而非一視同仁，企圖在每個學生身上塑造出理想教師的一貫式樣。這樣一來，職前師資生需要的是與師資教育者頻繁的對話和充份的個人表達空間，因為他們需要勇於摸索，作價值判斷，體會自己的獨特性，尋求自己的個人和專業認同，而不是像生產物品一樣地被塑造成一個理想的制式教師角色。師資培育現場需要鼓勵啟發學生去思考有關專業認同的問題，例如：「成為一個優秀的藝術教師」指的是什麼？我們如何探尋自己的專業價值認同？我們的教學模式會受哪些因素影響？我們在職場如何平衡理念與現實面的衝突？這些都是教師在建構自我及專業認同的過程中必須思考的核心問題。在未來，我們應該對師資培育教育現場如何從塑造統一的既定教師行為模式晉昇到培育學生在社會實踐過程中自我反省的素養方面，做更多的研究討論。

參考文獻

- Arnheim, R. (1954). *Art and visual perception*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A study of learning to teach*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Britzman, D. P. (1992). The terrible problem of knowing thyself: Toward a poststructural account of teachers identity. *The Journal of Curriculum Theorizing*, 9 (3), 23-46.
- Britzman, D. P. (1998). *Lost subjects, contested objects; Toward a psychoanalytic inquiry of learning*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Burton, J. M. (2000). The configuration of meaning: Learner-centered art education revisited. *Studies in Art Education*, 41(3), 330-345.
- Clandinin, J. D., and Connelly, M. F. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York and London: Teachers College Press.
- Fuller R. A. (1994). *Changes in teachers' conception and practice*. Paper presented at Mid-Western Educational Research Association Conference, Chicago, Illinois, October 1994.
- Lather, P. (1986, August). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56 (3), 257-277.
- Lavie, R. (1976). *Dapim Metodeem* [Methods Papers]. Israel: Midrasha, Art Teachers Training College, Ramat-Hasharon.
- Lux, D. (1999, April). *Teacher thinking and educational reform*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Montreal, Canada.
- Stuhr, P. L., Krug, D. H., Scott A. P. (1995). Partial tales of three translators: An essay. *Studies in Art Education*, 37 (1), 29-46.
- Schwandt, T. A. (1997). *Qualitative inquiry; A dictionary of terms*. Thousand oaks, CA: Sags Publication.

本文作者聯絡電址 : cohevron@netvision.net.il