

深探教學想像：探索（重複）出現的博學（美術）教師想像

深探教學想像：探索（重複）出現的博學（美術）教師想像

蘿拉·赫特里克

助理教授

伊利諾大學厄巴納香檳校區

E-mail: laurajh@illinois.edu

摘要

筆者在每學年指導的教學實習期間，都會發現實習教師有自我貶低的想法和行爲，因此試圖利用量化研究瞭解相關現象背後的可能原因。爲了深入瞭解實習教師不可知或不可說的情緒崩潰情況，以及他們可能遭到（再次）權衡的教師身分，本研究將藉助拉岡的精神分析文獻實施分析。雖然研究歸結出三種教學想像，但本文只探討最常見與（重複）出現的博學的（美術）教師想像，也就是*理應知道的主體*。筆者將定義*理應知道的主體*這個概念，並思考這種教學想像持續存在於何處，以及持續存在的方式。筆者建議藝術教育工作者建立一個有利於對話的互助空間，從而協助美術實習教師展開正面而實際的身分（再）形構過程。

關鍵詞：美術實習教師、教學想像、拉岡精神分析理論

我在 2007 年開始對職前（教學實習）藝術教育課程發生興趣，因為之前曾擔任一位大學美術實習教師指導教授的教學助理。每年的教學實習期間，我發現實習教師會出現自我貶低的想法和行為，促使我進一步瞭解造成這個現象的可能原因。這個問題值得探究的原因在於，如 Britzman (2003) 所言，「特定人士的個別難題可能代表某種專業學習危機以及更普遍的教育狀況」（p. 12）。爲了瞭解這些實習教師不可知或不可說的情緒崩潰面向，和可能被（重新）權衡的教師身分，我試圖引用 Jacques Lacan (1901-1981) 精神分析文獻來切入問題。

反覆出現情緒低潮的實習教師，讓我進一步開始研究美術實習教師的身分形構問題 (Hetrick, 2010a)。研究考量的範圍包括了知識與文化系統，例如大眾藉以理解美術教學身分的電視與電影，以及從這些身分建構中衍生而來的本體論後果 (Robertson, 1994)。我探討的某些本體論後果來自美術實習教師集體與自我（去）身分化的影響。本研究的方法學包括在觀賞幾部預先挑選的熱門好萊塢電影 DVD 片段和以藝術教育者爲主題的電視影集後，與三位美術實習教師進行個別訪談和與同樣三位參與者集體訪談。播放這些 DVD 片段的目的是要瞭解筆者最初設想的一個問題，也就是流行視覺文化對於藝術教育者的再現方式如何成爲一種催化劑，激發了實習教師潛意識裡，對於美術教學的慾望與想像。精神分析理論文獻 (Žižek, 1989; Fink, 1998; jagodzinski, 2002; Hyldgaard, 2006; Lacan, 2006)，教師文化 (Markgraf & Pavlik, 1998; McCullick, et al, 2003) 與藝術教育 (Barrett, 2003; Gnezda, 2009; NAEA, 2009; Stewart & Katter, 2009) 有助於在分析之前，先處理具有預設重要性的若干資料，但基本上是由各種不同的主題和重複現象在揭露自己，同時在研究初期與之後連續檢視集體訪談資料，由此獲得不同的類型。

透過內容分析法，我找到三個最常見且重複發生的教學想像類型，美術實習教師擁有和／或運用這些想像來塑造他們渴望成爲／被認爲的教師類型。教學想像包含對於兩人以上（尤其是教師與學生）在教育場合內、外的教學情境／交流情形的想像 Hetrick, 2010b)。1) 理應知道的主體 (Lacan, 1977)、2) 學生魅力和 3) 自我－認同的教學想像支撐起實習教師的慾望，並成爲使其教學現實看似（虛假地）前後連貫整體的必要工具。雖然本研究歸納出三種想像，但本文只討論最常見且（重複）出現的博學（美術）教師的想像類型，也就是理應知道的主體。值得注意的是，美術實習教師不是唯一運用這種想像的

教育工作者，新進教師與資深教師也都會出現同樣狀況；但本文將以實習教師為分析主體。

深探教學想像：探索（重複）出現的博學（美術）教師想像

Lacan 式理應知道的主體

若將 Lacan 所謂的理應知道主體放在教育背景中來理解，應該不能只看到個別的這幾個字，或以連字號分開的文字片段。雖然這個用語意謂那個知道的人，或掌握知識的人，但理應知道的主體應該與精神分析裡的移情概念一起思考，而移情會進一步賦予理應知道的人更多權力。在 Lacan 的移情理論裡，

學生對教師的愛慕從她／他發現教師擁有自己沒有的東西開始…教師是「理應知道」的權威。心生愛慕的學生假設這個客體存在於教師身上，「而不在他／她自己身上」，由此產生想像—移情的魔咒 (jagodzinski, 2002, p. xxi)。

K-12¹ 美術課程裡的學生認為美術教師是理應知道的主體，他們預先假設無所不知的權威（這邊指在美術方面），或至少，對於美術的知識遠超過他們這些美術新手。大部分美術教師均已完成四年美術學校教育，他們應該對美術有些認識，而且程度一定超過自己的學生，不然為何教師可以站在教室前面教授自己設計的課程呢？因此，是學生預設美術教師的知識或其他能力比自己強，因而啟動了教與學的過程，而不是因為教師本身的美術知識所致。一旦美術教師站上講台，被稱為老師，某些學生便會開始出現移情作用。至於其他學生則需要「更多時間來逐漸建立移情作用」(Evans, 1996, p. 197)，他們會在初次見面／上課時，對教師表現得十分冷漠，或對教師產生各種負面的看法。然而，「[教師] 某些不經意的舉動遲早會被 [學生] 當成在暗示某種祕密意圖或深藏不露的知識。此時，[教師] 逐漸成為理應知道的主體；[然後] 移情就此成立」(Evans, 1996, p. 197)。

因此，移情對於教育而言十分重要，特別是教學過程，或教學情境之中。這個概念一般認為與愛 (Lacan, 1977) 脫離不了關係，它合理解釋了學生對教

¹ 「K-12」意指全美國大部份公私立學校「從托兒所到十二年級」的年級劃分方式。本文使用此語來區分這些年級的學生，以及進入高等教育 [大專院校] 機構的學生。更重要的是，大部份美術實習教師都是取得 K-12 視覺藝術的教師證書，因此在美國藝術教育領域裡，這個詞的使用情況十分頻繁。

師的愛與尊重，因為「移情可解釋成將過去關係套用在目前經驗的一種普遍傾向」(Robertson, 1994, p. 18)。在教育背景裡，最常見的情況是利用學生與父母之間的既有關係來思考與處理學生與教師之間的關係。因此，對父母的愛與敬重轉移到在學生的學習經驗裡，同樣擁有權威地位的教師身上。身為師資培訓者，透過探討與移情有關的*理應知道的主體*想像，讓我找出資料裡的各種關係，幫助我理解美術實習教師渴望成為／被視為的教師類型，以及隨之而來的行為和／或可能彰顯的信念。

身為學科導師的*理應知道主體*相關想像

根據拉岡精神分析理論 (Lacan, 1964)，我將美術實習教師最常（重複）出現的教師想像稱為*理應知道的主體*。*理應知道的主體*這樣的概括式術語包含了身為學科導師以及改革者／慈善家這兩種教師身分。學科導師一旦化身為Lacan 所謂的*理應知道主體*，可能包含下列特性：課堂上知識豐富的領導者、嚮導或導師；具備美術知識（歷史、運動、藝術家、策略、技術等方面）的專家、受敬重的知識傳遞者；並在各種藝術流程以及課堂管理中，展現出技巧／技能。受訪者訪談紀錄稿中節錄出的片段，說明了身為學科導師的*理應知道主體*與其特性。

我認為自己比較像個領導者、導師，成功的成人楷模。而既然我是楷模——如果我想要我的學生成為更廣大社群的一份子，或更有創意的公民，那麼我就必須成為這樣的教師。這是一項艱鉅的責任，一種你必須扮演的重要角色（Olivia，²重點後加）。

我希望成為無所不能的教師，所以 [大笑] 你知道我的意思…什麼事都辦得到的那種教師。我猜我想要自己戰無不勝... 我覺得我希望在走進教室時，每個人都會注意聽我講話…這是我的期望；我期望立即的尊重（Marissa，重點後加）。

藝術教育工作者必須瞭解最新研究成果和最新趨勢，因為我認為現代美術教師應該在學校裡使用和施行最新的材料、技術與理論（Jean，重點後加）。

² 所有名字都已經改過。

上述這些受訪者對於成為／必須成為「受尊重的領導者」和「瞭解最新美術研究成果」的看法，完全是受到藝術教育文獻的影響（Barrett, 2003; Gnezda, 2009; NAEA, 2009; Stewart & Katter, 2009）並呼應精神分析當中*理應知道的主體*概念（Finke, 1997）。

藝術教育領域作為學科導師的運作平台 (purveyor)

在這個章節裡，我會提到幾篇藝術教育文獻，它們向讀者，通常是被指定要閱讀這些文章的實習教師，宣揚成為知識豐富的藝術教育家的必要性。我想說明的是，構成實習教師的知識與文化體制基礎的藝術教育領域，也是造成實習教師這種想像的主要原因，促使實習教師認為自己必須學識淵博才有競爭力，或配得上稱為*優良美術教師*。

Gnezda (2009) 在《藝術教育》一書中的一篇文章便可說明這種成為博學的藝術教育家的渴望，這篇文章在結語時，列出九大方針，教導如何傳授有意義的美術創作課程，包括像是擬定「有主題性的課程；開放式、專題式作業；示範作品的呈現；協助學生發展創意過程；評量標準；與干預行動」(p. 51)。這篇文章暗示，只要施行任何一項或全部方針，知識豐富的藝術教育工作者將能利用這些千錘百鍊、獲得認可的藝術教育知識，從事有意義的美術創作教學。Barrett (2003) 的專書《美術詮釋：反省、思考與回應》，也強調成為博學的藝術教育家的重要性與必要性。這本書是專為大專院校美術工作室與藝術教育學生所撰述，同時也用來培訓藝術教育工作者。書中有一整篇文字專門教導讀者如何詮釋美術，暗示一位知識豐富的藝術教育家應該擁有相關方面的良好技巧。同樣地，Stewart 與 Katter (2009) 的《普世的追尋》，一本寫給小學生的美術教科書，和許多課本一樣，附有教師手冊，這本教師手冊的存在就等於預先假設美術教師必須擁有豐富知識，或者在討論、呈現與瞭解美術和各種美術概念時，至少比他／她的學生更有知識。這種美術教師應該成為*理應知道的主體*的期待，也受到國家美術教師團體（如 NAEA）的支持，尤其在有關美術教師的成文標準規定上更是如此。

例如，國家藝術教育協會 (2009) 的「視覺藝術教育工作者再現知識、技巧與態度的專業標準，以及藝術教育工作者應該擁有以便提供全體學生高水準美術指導的態度」(NAEA, 2009, p. 1)。最初九項美術相關標準之中，有四項的開頭是，「視覺藝術教育工作者充分瞭解」，然後列出一長串的技巧，例如瞭解美術作品的文化與歷史背景，如此才稱得上稱職的美術教師。在這篇三頁

長的文件中，共提到 67 個不同的標準來說明美術教師應該是*理應知道的主體*的理念。這些專業標準接下來會傳遞給職前計畫管理者，作為實習教師候選人通過實習課程並取得教師證之前，必備的特質標準。可想而知，任何學術專科的全國教師組織會要求其成員對自己的專業領域有豐富的知識，因為大部分學生「都認為教師擁有知識與精通技巧，不管教師接不接受這項權威性。學生走進教室時，都相信教師一定知道那個『正確』答案」(Finke, 1997, p. 129)；因此，教育家是*理應知道的主體*。

扮演改革者／慈善家的*理應知道主體*相關想像

扮演改革者／慈善家的*理應知道主體*，包括了下列特質：教師是放棄自己基本生活需求，只為能夠拯救學生（免於危險和【自我】毀滅）的英雄；支持社會正義觀點，為學生指點迷津，教他們如何克服個人／社會苦難；渴望透過意識或政策的改變來改善和／或糾正教育／社會弊端；渴望對他人／或為他人行善，且不求立即個人回報。此處第二項*理應知道的主體*的特質，將教師描繪成「真誠扮演模範與領導者（通常是領導一群反對傳統規範者）、拯救他人於危難，以及犧牲自己成全他人」的角色 (Markgraf & Pavlik, 1998, p. 278)。作為改革者／慈善家的教師有一部分也具有*理應知道的主體*特質，因為成為英雄、救世者或社會正義支持者，即暗示了教師比學生更加瞭解學生的情況和最佳利益，也更知道如何解決學生的問題。

我認為這才是幫助別人的真諦…幫助學生找到自我並且發掘自己的天份和興趣。因為我認為，當你對自己做的事情有興趣時，你才能成為最有用的人 — 不是說不然你就沒用，但是你會成為社會上有生產力的一分子，你可以自己喜歡的方式來貢獻社會。我覺得這很自然，而且小孩子也應該知道這些…找到自己內心的寧靜，讓自己感到滿足 (Jean, 重點後加)。

我覺得你學到這麼多有關解決問題的技巧並且在美術課堂學到解決問題的能力，而這讓我感到很滿足，只要我知道無論他們 [學生] 走到哪裡，無論他們選擇哪條路，他們絕對不會在離開我的教室之後，沒有學會提昇自己做決定和思考問題的能力 (Olivia, 重點後加)。

雖然兩項*理應知道的主體*的附帶條件都需要擁有高度的知識／意識，但改革者／慈善家有著根本上的不同，因為這樣的教師似乎比作為教育家的教師，更具關懷、關心，更支持利他主義。從實習教師的訪談摘錄裡，有這樣的說法可以證明這點，像是「幫助學生找到自我」，以及「改善他們做決定和思考問題的能力」。教師要成為博學的教育家，是為了能夠協助學生發現或改善自己解決問題的能力，但改革者／慈善家同樣也有自己獨特的神聖光環，以及對於正面改變的期望。這些成為／必須成為能夠幫學生找到自我與天賦並且／或者改善學生決策能力的教師的類似想法，也都是受到藝術教育文獻的影響 (Efland, Freedman, & Stuhr, 1996; Wilson, 1997)，並符合*理應知道的主體*作為改革者／慈善家的看法。

藝術教育文獻作為改革者／慈善家的運作平台

Wilson (1997) 有一句話說明了藝術改革者／慈善家提昇學生意識與能力的渴望。在提到當時剛發生的藝術教育典範移轉現象時，Wilson 比較了學科取向藝術教育和視覺文化教育，並建議要轉向後者。「假如藝術教育轉型成視覺文化教育 — 我相信我們 [藝術教育工作者] 可以提供學生更充分、更深入瞭解自己與世界的機會，而且會比今天的藝術教育做得更好」(Wilson, 1997, p. 10)。Wilson 認為美術教師可以提供學生認識自己的機會，這種看法呼應了上述 Jean 的說法，她認為美術教師可以「幫助學生發現自我」。另一個認為教師應該或必須成為改革者／慈善家的看法出現在 Efland、Freedman 與 Stuhr (1996) 合寫的*後現代藝術教育：課程方法*，這是為高等教育教師與學生撰寫的專書，也用來培訓實務上的藝術教育者。該書列出大眾教育當中的五大多元文化策略，並說明它們與藝術教育領域之間的關係，筆者也提到想要透過意識或政策上的變革，來改善和／或改進教育／社會缺失。在強調改革者／慈善家必須充分瞭解學生的需求之際，該書作者特別寫道，「在教師的協助下，學生可以分析資訊、討論個人對於它 [任何選擇的主題] 的感受與態度，並挑戰既有觀點和成見」(Efland, et al, 1996, p. 84)。作者這段話也呼應了奧莉維亞之前的說法，她希望學生在離開她的課堂後，能具備更好的決策與思考能力。

結論

本文探討藝術教育領域和文獻當中的*理應知道的主體*概念，不是為了針對這個看法提出異議。同樣地，本文目的也不是建議藝術教育工作同仁不要討論

藝術知識或擁有豐富的藝術修養、不要瞭解各種美術創作流程與教室經營基本技巧，或建議教師不要向學生介紹相關概念。相反地，我的目的是將*博學領袖*看成藝術教育領域中，持續存在的一種論述，雖然這種論述理解*理應知道的主體*的方式，與我個人在本次研究中的處理方式並不一致。我企圖跳脫培養對美術（教育、歷史、批判、技巧等）豐富而實用的知識的討論範疇，進一步探討實習教師以全知教師作為（自我）認同對象的教學想像，以及當他們意識到自己無法達到理想時的後果。同樣地，我還想要瞭解當實習教師意識到自己無法拯救學生於危難和（自我）毀滅等情況時，會如何反應。

師資培訓者和／或指導教師必須注意到許多美術實習教師無法擺脫*理應知道的主體*這種教學想像，如此才能幫助我們瞭解實習教師發現自己無法掌握所有美術知識時所引發的焦慮。實習教師一旦開始意識到自己對（美術）的教學想像只是（虛假的）想像，則挫折與焦慮這兩種實體情感／效應就有機會消失。挫折、不滿足感，常伴隨著因需求不滿而造成的焦慮或沮喪，這些感受其實是因為無法獲得（學生）愛意（Evans, 1996）。焦慮、沮喪或不安、前途茫茫的自我失落感，或斷裂的身體的威脅（Evans, 1996）永遠不會欺瞞，而且總是意指著某種 *objet a* (Fink, 1997) 的失落。這兩種情感會對於實習教師對自我、教學和學生的感受造成嚴重的心理影響，而這只是過度逼近教學想像時，可能造成的眾多後果之中的兩種。例如，實習教師常告訴我，他們覺得很焦慮，因為好像還沒準備好站上講台，而且很害怕無法回答學生可能提出【想像】的問題。在這種時候，我會安慰這些實習教師說，這種無所不知的學科導師只是他們的一種錯誤想像，他們不可能對美術無所不知，或者能夠回答學生提出的每一個問題——這些情況其實沒什麼大不了。如果實習教師本身無法說出或不知道自己的焦慮，我會同樣努力去感受他們的焦慮，然後提供適當程度的協助。

我提出這個範例的目的，是希望在理論層面影響與改變職前藝術教育計畫中的既有論述和協定（標準）。如果認知到實習教師的焦慮感會因為這種全知美術教師的想像而更加嚴重，師資培訓者和／或指導教師便能更瞭解實習教師在教學實習時發生的某些衝突與不安。瞭解這點，有助於教育工作者和／或指導教師建立課程、講座和對話來引導更正面與實際的身分（再）形構，包括讓實習教師理解，教師不需要無所不知，而是要能夠、而且將會從學生身上不斷學習。美術師資培訓者和／或指導教師與實習教師的關係密切，這是協助這些剛剛承擔起美術教師身分的實習教師的大好機會，幫助他們克服教學實境中的難題。

參考文獻

深探教學想像：探
索（重複）出現的
博學（美術）教師
想像

- Barrett, T. (2003). *Interpreting art: Reflecting, wondering, and responding*. Boston: McGraw- Hill.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach, revised edition*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Evans, D. (1996). *An introductory dictionary of Lacanian psychoanalysis*. London: Routledge.
- Fink, B. (1997). *A clinical introduction to Lacanian psychoanalysis: Theory and technique*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fink, B. (1998). The master signifier and the four discourses. In D. Nobus (Ed.). *Key concepts of Lacanian psychoanalysis* (pp. 29-47). New York: Other Press.
- Finke, L. (1997). Knowledge as bait: Feminism, voice, and the pedagogical unconscious. In S. Todd (Ed.). *Learning Desire: Perspectives on Pedagogy, Culture, and the Unsaid* (pp.117-140). New York: Routledge.
- Gnezda, NM. (2009). The potential for meaning in student art. *Art Education*, 62(4), 48-52.
- Hetrick, Laura (2010a). *Exploring three pedagogical fantasies of becoming-teacher: A Lacanian and Deleuzo - Guattarian approach to unfolding the identity (re)formation of art student teachers*. Dissertation Abstracts International, The Ohio State University, AAT 3424571.
- Hetrick, Laura (2010b). Exploring pedagogical fantasies in those learning to teach art. *Visual Arts Research*, 36(2), 38-48.
- Hyldgaard, K. (2006). The discourse of education - the discourse of the slave. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 145-158.
- jagodzinski, j. (Ed.) (2002). *Pedagogical desire: Authority, seduction, transference, and the question of ethics*. Library of Congress, USA.
- Lacan, J. (1964). *The Seminar. Book XI. The four fundamental concepts of psychoanalysis*. (Trans. A. Sheridan). London: Hogarth Press and Institute of Psycho-Analysis, 1977.

- Lacan, J. (1977). *The four fundamental concepts of psycho-analysis*. (Trans. A. Sheridan). New York: W.W. Norton & Company.
- Lacan, J. (2006). *Ecrits: The first complete edition in English*. (Trans. B. Fink). New York: W.W. Norton & Company.
- Markgraf, S. & Pavlik, L. (1998). "Reel" metaphors for teaching. *Metaphor and Symbol*, 13(4), 275-285.
- McCullick, B., Belcher, D., Hardin, B., & Hardin, M. (2003). Butches, bullies and buffoons: Images of physical education teachers in the movies. *Sport, Education and Society*, 8(1), 3-16.
- NAEA. (2009). *Professional Standards for Visual Arts Educators*. <http://www.arteducators.org/>
- Robertson, J. (1994). Cinema and the politics of desire in teacher education. Dissertation Abstracts International, The University of Toronto, AAT NN97326.
- Stewart, M. & Ketter, E. (2009). *A global pursuit*. Worcester, MA: Davis Publications.
- Wilson, B. (1997). *Is art education obsolete? Cultural identity and the challenge of visual studies*. Keynote address. International Symposium in Art Education, Taipei, Taiwan, November 21, 1997.
- Žižek, S. (1989). *The sublime object of ideology*. United Kingdom: Verso.